

رویکرد سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به مطالعات میان‌رشته‌ای

محمد رضا دهشیری^۱

استادیار علوم سیاسی دانشکده روابط بین‌الملل

چکیده

این مقاله تلاش دارد با روشی توصیفی تحلیلی، رویکرد سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به مطالعات میان‌رشته‌ای را در عرصه آموزش عالی، بررسی و واکاوی کند. پژوهش حاضر ضمن بیان برنامه‌ها و سیاست‌های سازمان مزبور در عرصه آموزش عالی، سیر تحول میان‌رشته‌ای گرایي به فرارشته‌ای‌گرایی را در مطالعات و پژوهش‌های این سازمان به بحث می‌گذارد و پس از بررسی دقیق و ژرف‌نگری درباره دلایل گرایش آن به مطالعات فرارشته‌ای، شاخص‌های گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری و موانع فراروی آن را تجزیه و تحلیل می‌کند.

مقاله با این نتیجه‌گیری به پایان می‌رسد که این سازمان گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری را مبنای سیاست‌گذاری و جهت‌گیری آموزشی و پژوهشی خود در عرصه آموزش عالی قرار داده است؛ به گونه‌ای که ضمن بالابردن توانمندی‌ها، نوآوری‌ها، مهارت‌ها و خلاقیت‌های دانشجویان و افزایش درک عینی آنان از اوضاع و نیازهای اجتماعی و شغلی، زمینه‌های حضور موفق و سازنده دانش‌پژوهان در بازار کار حرفه‌ای و پاسخگویی مؤثر آنان به نیازهای جامعه خود را فراهم آورد. **واژه‌های کلیدی:** آموزش عالی^۲، توسعه پایدار^۳، جامعه دانایی‌محور^۴، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۵، فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری^۶، مطالعات میان‌رشته‌ای^۷، میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری^۸، نوآوری^۹.

1. mohammadreza_dehshiri@yahoo.com

2. Higher Education

3. Sustainable Development

4. Knowledge Society

5. OECD= Organization for Economic Cooperation and Development

6. Behavioural Transdisciplinary

7. Interdisciplinary Studies

8. Structural Interdisciplinarity

9. Innovation

مقدمه

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، به عنوان نخستین سازمانی که به پردازش میان‌رشته‌ای‌گرایی و تبیین ابعاد و جنبه‌های آن پرداخته است و دربرگیرنده سی کشور معتقد به مردم‌سالاری و بازار آزاد، در زمره نهادهایی به شمار می‌آید که علاوه بر برخورداری از تجربیات ارزنده عملی در زمینه فرارشته‌ای‌گرایی، بیشترین مشارکت و مساعدت را در بالابردن مطالعات میان‌رشته‌ای از رهگذر چاپ و انتشار آثار علمی داشته است. این سازمان با علم به اینکه حل مشکلات عدیده اجتماعی، زیست‌محیطی، صنعتی، علمی و فنی، فقط با تکیه بر یک رشته علمی امکان‌پذیر نیست، درصدد تحول‌بخشی به علوم میان‌رشته‌ای در زمینه پژوهش‌ها و آموزش عالی، با هم‌پوشانی دو یا چند رشته علمی و تخصصی و ایجاد تمهیداتی برای تولید پژوهش‌های کاربردی، با کیفیت بالا برآمده است.

سازمان یادشده با نوشته‌های خود، ضمن بیان اهمیت انعطاف و خلاقیت در آموزش عالی و با توجه به بازتاب‌های فزاینده میان‌رشته‌ای‌گرایی در عرصه دانش و فناوری، سعی دارد زمینه‌های جدید همکاری میان‌رشته‌ای را در عرصه تحقیق و جهت‌دهی به دانشجویان برای زمینه‌یابی مسائل اجتماعی و اقتصادی در پروژه‌های میان‌رشته‌ای به‌منظور تحقق توسعه پایدار ایجاد کند و همچنین برای آموزش کاربردی مبتنی بر تجربه‌آموزی و عملیاتی کردن مطالعات میان‌رشته‌ای، با تکیه بر شرایط و اقدامات نهادی از دیدگاه جامعه‌شناختی و سیاست‌گذاری تلاش کند.

در واقع، این سازمان با تلاش برای برقراری نوعی هم‌افزایی^۱ میان‌رشته‌ای، به پایداری^۲ در عرصه توسعه و آموزش، به‌صورت هم‌زمان، توجه کرده است (OECD, 1998). بر این اساس، کشورهای عضو این سازمان به میان‌رشته‌ای‌گرایی و فرارشته‌ای‌گرایی در چارچوب توسعه پایدار می‌نگرند؛ به‌گونه‌ای که این سازمان، در فرهنگ‌نامه توسعه پایدار، دو رویکرد مطالعات میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای را به‌عنوان رویکردهای کلی پژوهش برای دستیابی به راه‌حل‌های اجتماعی برگزیده است که در آن، مجری و راهبر پروژه از رهگذر بهره‌گیری از متخصصان متنوع، در صورت نیاز، به ابعاد و جنبه‌های تحقیق ژرفا می‌بخشد (/ Transdisciplinarité, Interdisciplinarité, in: SOS Planet Earth, 2010).

1. Synergy
2. Sustainability





درباره پیشینه پژوهش، بیان این نکته ضروری است که بیشتر پژوهش‌ها درباره رویکرد سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به مطالعات میان‌رشته‌ای، به تعاریف ارائه‌شده این سازمان درباره تمایز مفهومی واژگان میان‌رشته‌ای‌گرایی، فرارشته‌ای‌گرایی و چندرشته‌ای‌گرایی پرداخته‌اند. به عنوان مثال، گریگ در گزارشی پژوهشی درباره پژوهش بینارشته‌ای، ضمن ارائه بحثی مفهومی و واژگانی در زمینه گونه‌شناسی انواع پژوهش، با رویکردی شناختی، معیارها و تعاریف این سازمان را در زمینه واژگان چندرشته‌ای‌گرایی، میان‌رشته‌ای‌گرایی، بینارشته‌ای‌گرایی، و فرارشته‌ای‌گرایی بیان می‌کند (Grigg, 1999: 4). پژوهش گریگ بیشتر بر رهیافت نظری و شناختی سازمان یادشده در فعالیت‌های دانشگاهی متمرکز است. وی ضمن تلاش برای بیان روند تحول دانش میان‌رشته‌ای در سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، خواستار آن است که این سازمان به جای تأکید صرف بر تلاش مشترک، به کارکردن بر روی مشکل مشترک بپردازد تا بتواند در برقراری ارتباط پایدار و مستمر بین رشته‌های علمی موفق شود.

برخی پژوهشگران، با نگاهی آماری و توصیفی، رویکرد کشورهای عضو این سازمان به آموزش میان‌رشته‌ای را از رهگذر مطالعات موردی یا تطبیقی بررسی کرده‌اند. به عنوان نمونه، لودلین اوریول در گزارشی به ویژگی‌های بازار کار و تحرک حرفه‌ای و بین‌المللی گروه‌های متخصص و دارندگان مدرک دکتر در هفت کشور عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی می‌پردازد (Auriol, 2007). پژوهش یادشده بخشی و جزئی‌نگر است و کمتر به جهت‌گیری‌ها و سیاست‌های آموزشی این سازمان در عرصه فرارشته‌ای‌گرایی توجه می‌کند. نمونه دیگر از این نوع پژوهش موردی و توصیفی را مؤسسه ملی پژوهش آموزشی مستقر در لیون فرانسه، با مطالعه موردی وضعیت آموزشی ۱۶ کشور اروپایی اجرا کرده است که به بررسی رویکرد سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به آموزش محیط زیست و توسعه پایدار می‌پردازد. این مؤسسه بر لزوم انتخاب رویکردی نوین، مبتکرانه و نوآور در سیاست‌های آموزشی سازمان مزبور و کشورهای عضو آن، به‌ویژه در زمینه محیط زیست و توسعه پایدار، تأکید می‌کند و از کشورهای اروپایی می‌خواهد تا نگاه ملی و گاه حتی رهیافت‌های ملی متغیر و متفاوت خود را به نفع نگاه فراملی و جهانی در زمینه روش‌های آموزشی تغییر دهند. با وجود این، اثر یادشده علاوه بر اینکه از بخشی‌نگر و جزئی‌نگر است، استواری نظری ندارد؛ به‌گونه‌ای که توصیه می‌کند سازمان مزبور رویکردی چندرشته‌ای برگزیند، حال آنکه به شرحی که در پی می‌آید، رویکرد میان‌رشته‌ای و فراتر از آن، رویکرد فرارشته‌ای، ابتکار و نوآوری بیشتری دارد؛ به‌ویژه از جنبه جهت‌گیری و سیاست‌گذاری آموزشی.



شاید بتوان گفت که پژوهش‌هایی که توانمندی‌های مورد نیاز دانشجویان کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی را بررسی می‌کنند، به رویکرد روش‌شناختی پژوهش حاضر نزدیک‌ترند. در این زمینه، می‌توان به عنوان مثال، به اثر مشترک سالکانیک، ریشن، موزر و کنستانت اشاره کرد که به تحلیل بنیادهای نظری و مفهومی پروژه‌های آموزشی سازمان مزبور در زمینه بالابردن توانمندی‌های افقی دانشجویان و آسان‌ساختن فعالیت‌های میان‌رشته‌ای آنان می‌پردازند (Salganik et al, 1999). آنان بر این اعتقادند که سیاست‌های آموزشی این سازمان باید علاوه بر بالابردن تفکر منسجم، منطقی، خلاق، باز، انتقادی، تحلیلی و استنباطی، موجب افزایش مهارت‌های شخصیتی، فیزیکی، بهداشتی، کاری و مطالعاتی، یادگیری، بینافردی، ارزشی، اخلاقی، رقابتی، اجتماعی، میان‌فرهنگی، سیاسی، ارتباطی و اکولوژیک دانشجویان گردد. این رویکرد مدرن آموزشی، از نظر آنان، موجب افزایش قدرت رقابت‌پذیری بین‌المللی و توان مسئولیت‌پذیری و همکاری گروهی دانشجویان می‌شود و آنان را قادر می‌کند تا برای مشارکت فعال در جهان متغیر کنونی تلاش کنند. با وجود این، پژوهش مزبور کمتر از رهیافت تحلیلی و نگاه چشم‌اندازی در زمینه جهت‌گیری‌های آموزشی برخوردار است؛ به گونه‌ای که به فرایند گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی به فرارشته‌ای‌گرایی توجه نکرده است و بیشتر به مباحث توصیفی و آماری بسنده کرده است.

اوری پتر نیز پژوهش جالبی را درباره سنجش و ارزیابی توانمندی‌های کلیدی در کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی اجرا کرده است و تلاش کرده تا وجوه تشابه و تمایز توانمندی‌های کلیدی در دوازده کشور عضو این سازمان را با یکدیگر مقایسه کند (Trier, 2002). در این گزارش پژوهشی، تریر با رویکردی مقایسه‌ای و تحلیلی، به شناسایی مجموعه توانمندی‌های کلیدی می‌پردازد که دانشجویان را قادر می‌کند با تقاضاها و چالش‌ها روبه‌رو شوند. هدف وی آن است که پس از سنجش ایستارها و رفتارهای دانشجویان در تک‌تک کشورهای عضو، و در پی جداسازی سطوح تحلیل فردی، جمعی، نهادی و اجتماعی، دست‌اندرکاران سیاست آموزشی در این کشورها را به ایجاد چارچوبی هنجاری در نظام آموزش عالی ترغیب کند. وی با اذعان به اینکه آموزش دانشگاهی باید از توانمندی در دانش موضوعی به توانمندی افقی و میان‌رشته‌ای توسعه و تحول یابد، چهار نوع توانمندی کلیدی متناسب با زندگی دانش‌پژوهان کشورهای عضو سازمان مزبور را بیان می‌کند که عبارتند از: توانمندی‌های اجتماعی؛ توانمندی‌های سوادآموزی؛ توانمندی‌های یادگیری؛ و توانمندی‌های ارتباطی. تریر سرانجام، در



یک طبقه‌بندی دیگر، با رتبه‌گذاری درجه اهمیت توانمندی‌ها، معتقد است که توانمندی‌های اجتماعی، رتبه بالا، جهت‌گیری‌های ارزشی و اخلاقی، رتبه متوسط و توانمندی‌های فرهنگی، رتبه پایین را به خود اختصاص داده‌اند. با وجود این، اثر مزبور درصدد مفهوم‌سازی برای بیان انواع و شیوه‌های تحرک دانشگاهی از میان‌رشته‌ای‌گرایی به فرارشته‌ای‌گرایی برنیامده است.

با مرور پیشینه پژوهش، می‌توان دریافت که گرچه آثار ارزشمندی در این زمینه نوشته شده است، پژوهش‌های مزبور کمتر رویکرد چشم‌اندازگونه و کلان‌نگر داشته‌اند. همچنین با توجه به رویکرد ساختاری، نگاه فرایندی کمتری در زمینه نحوه سیاست‌گذاری آموزشی برای حرکت از میان‌رشته‌ای‌گرایی به فرارشته‌ای‌گرایی داشته‌اند. از این رو، مقاله حاضر سعی دارد با رویکردی فرایندمدار، پویا و تحلیلی، از رهگذر تقسیم‌بندی و گونه‌شناسی نوین مطالعات میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای، به مفهوم‌سازی فرایند گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی به فرارشته‌ای‌گرایی بپردازد و از رهگذر برقراری انسجام نظری و با نگاهی کاربردی، خلأ مزبور را تا حدودی جبران کند.

با توجه به مباحث فوق، تحقیق حاضر با تکیه بر اثر دهینو، به‌عنوان چارچوب مفهومی و روش‌شناختی خود (DHainaut, 1983) ضمن برقراری تمایز بین میان‌رشته‌ای‌گرایی و فرارشته‌ای‌گرایی، میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری^۱ را، که معادل فرارشته‌ای‌گرایی ابزاری^۲ است، به‌عنوان وضع پیشین و گاه موجود و فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری^۳ را به‌عنوان وضع مطلوب کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی قلمداد می‌کند و بر این باور است که این سازمان‌گام‌های عملی درخور توجهی را در این مسیر برداشته است.

رویکرد میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری یا فرارشته‌ای‌گرایی ابزاری، از نظر دهینو، بیان‌کننده توجه به مسئله محتوا، نه از طریق یک رشته علمی، بلکه از رهگذر یک اصل سامان‌بخش مشترک برای چند رشته علمی، و تلاش برای پیشرفت از خلال هرکدام از رشته‌های مزبور و رسیدن به اصل فراتر بعدی است (DHainaut, 1983: 104).

چنین رویکردی از آن لحاظ میان‌رشته‌ای‌گرا می‌شود که انتقال دانایی‌ها را آسان می‌کند و درصدد است تا ضمن سازمان‌دهی منطقی اصول و برقراری توازن و تعادل میان رشته‌های علمی اولیه، میان‌رشته‌ای‌های علمی را در کانون شناخت و معرفت قرار دهد و زمینه گشتار از چند رشته تخصصی اولیه به رشته جدید میان‌رشته‌ای را فراهم آورد (DHainaut, 1983: 105).

1. Interdisciplinarité Structurelle
2. Trans disciplinarité instrumentale
3. Transdisciplinarité comportementale

با استناد به دیدگاه‌های نیسانی (Nissani, 1997: 201-216) و گاس (Gass, 1972: 9-10)، کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی مدت‌ها از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری، به دلایل زیر، حمایت کرده‌اند:

- دانش میان‌رشته‌ای غالباً خلاقیت را طلب می‌کند؛
- ترکیب رشته‌های جدید با رشته‌های پیشین زمینه ایجاد قلمروهای جدید علمی را فراهم می‌آورد؛
- آشنایی با دو یا چند رشته علمی موجب شناخت و واکاوی خطاهای طرفداران رشته‌های تخصصی می‌شود؛
- وجود برخی موضوعات تحقیقی ارزشمند در حوزه‌های بینابینی رشته‌های سنتی، لزوم بررسی آنها با بهره‌گیری از میان‌رشته‌ای‌ها را اقتضا می‌کند؛
- رویکرد میان‌رشته‌ای نیاز موجود برای حل بسیاری از مشکلات فکری، اجتماعی و عملی را تأمین می‌کند؛
- دانش و تحقیق میان‌رشته‌ای زمینه تحقق ایده‌آل وحدت شناخت را فراهم می‌آورد؛
- مطالعات میان‌رشته‌ای زمینه انعطاف بیشتری را بین پژوهشگران میان‌رشته‌ای به وجود می‌آورد؛
- دانش میان‌رشته‌ای زمینه مطلوبی را برای سفر پژوهشگران به سرزمین‌های جدید فکری مشابه ایجاد می‌کند؛
- مطالعات میان‌رشته‌ای موجب زدودن شکاف‌های ارتباطی بین رشته‌های تخصصی متعلق به آکادمی مدرن می‌شود و محققان را در بسیج منابع عظیم فکری در خدمت عقلانیت و عدالت اجتماعی وسیع‌تر یاری می‌رساند؛
- مطالعات میان‌رشته‌ای با برقراری پیوند بین رشته‌های پراکنده، محققان میان‌رشته‌ای را در دفاع از آزادی آکادمیک یاری می‌رساند.

رویکرد فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری، از نظر دهینو، بر لزوم تمرکز تعاملات آموزشی بر ارتقای توانمندی‌ها، خلاقیت‌ها، و شیوه‌های رفتاری دانش‌پژوه به‌هنگام فارغ‌التحصیلی از دانشگاه و انتقال از جرگه آموزش دانشگاهی به بازار کار حرفه‌ای در جامعه تأکید می‌ورزد (D'Hainaut, 1983: 105). در این رویکرد، محتواهای یادگیری براساس روش‌های فکری و اجتماعی‌احساسی بسیار کلی تعیین می‌شود که دانشجو باید در حین تحصیل، بر آنها احاطه داشته باشد و خود را برای ورود به عرصه اشتغال و فعالیت در جامعه آماده کند؛ گرچه ممکن



است در حین تحصیل در دانشگاه، درک عینی و دقیقی از اوضاع اجتماعی پس از خروج از دانشگاه نداشته باشد (D'Hainaut, 1983: 106).

مزیت رویکرد فرارشته‌گرایی رفتاری آن است که از طریق مفهوم رفتار، زمینه بیان شاکله شناختی و اجتماعی آموزش و آسان‌ساختن انتقال دانسته‌ها فراهم می‌شود؛ به گونه‌ای که بین آموخته‌های دانشگاهی و نقش‌ها و کارکردهای دانشجویان در زندگی روزمره نوعی انطباق تحقق می‌یابد. چنین روشی از توجه به ساختار شناخت فراتر می‌رود و هدفش را بر انتقال اوضاع جدید شغلی و اجتماعی، برخورداری دانش‌پژوه از توانمندی‌های ایزاری و نزدیک‌سازی اهداف نهایی و شغلی دانشجویان به آموزش دانشگاهی متمرکز می‌کند.

بر این اساس، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی درصدد است که از توقف در میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به عنوان یک علم محض مبتنی بر گردآوری و انسجام‌بخشی به یافته‌های برآمده از چندین رشته علمی برای حل یک مشکل پیچیده فراتر رود و به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری، با ارائه توصیه‌های عینی و عملی به دانشجویان برای حضور موفق در بازار کار و اشتغال آنان پس از فراغت از تحصیل، روی آورد.

در واقع، این سازمان بر این باور است که با توجه به بحران اقتصادی و مالی کنونی جهان، سیاست‌گذاران آموزشی باید با تکیه بر آموزش فنی و حرفه‌ای^۱ و آموزش در طول زندگی^۲ راه‌کارهایی را به منظور افزایش خلاقیت‌های دانشجویان برای گذراندن زندگی و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه خود بیندیشند و آن‌را از طریق فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری نهادینه کنند.

از نظر سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری بر دو محور استوار است: نخست، محور معرفت‌شناختی^۳ به معنای وحدت‌بخشی به شناخت و دانسته‌ها و دیگری، محور عمل‌گرایانه^۴ برای مقابله با چالش‌ها، معضلات و انتظارات اخلاقی ناشی از مشکلات اجتماعی موجود و تلاش برای حل آنها به شیوه‌های مؤثر و سازنده. لیکن سازمان مزبور معتقد است که نظام آموزش عالی نباید خود را به حل مشکل معرفت‌شناختی یا اجرای پروژه‌های دانشگاهی محض محدود کند، بلکه باید از مرحله برنامه‌محور میان‌رشته‌ای‌گرایی گذر کند و زمینه انتقال خود را به مرحله عمل‌گرایانه فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری، براساس ارتقای

1. Technical and Vocational Education
2. Lifelong Education
3. Epistemological
4. Pragmatist





مهارت‌های دانشجویان برای جذب آنان در بازار کار و نیز کارآفرینی، فراهم آورد. در واقع، این سازمان ضمن اهتمام به سیاست‌گذاری عمومی و اتخاذ رویکردی اجتماعی به مسائل آموزش عالی، تلاش کرده است تا از رهگذر دسترسی مستقیم به تصمیم‌گیران میان‌رشته‌ای گرای، آنان را به سوی فرارشته‌ای‌گرایی کارآمد و مؤثر سوق دهد. بدین ترتیب، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی سطح تحلیل را به عرصه سیاست‌گذاری عمومی می‌کشاند و ضمن آسیب‌شناسی وضع موجود، راه‌حل‌ها و توصیه‌هایی را برای گذار از مشکلات موجود و رفع موانع پیش‌رو در عرصه سیاست‌گذاری ارائه می‌کند.

بر این مبنا، تحقیق حاضر تلاش دارد با رویکردی توصیفی تحلیلی به آزمون این سؤال بپردازد که رویکرد سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به مطالعات میان‌رشته‌ای، در عرصه آموزش عالی چه بوده است؟ فرضیه این پژوهش آن است که سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به میان‌رشته‌ای‌گرایی در عرصه آموزش عالی به منزله وضعیت انتقالی می‌نگرد تا زمینه‌های گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری را در عرصه سیاست‌گذاری و جهت‌گیری آموزشی و پژوهشی خود فراهم آورد.

به‌منظور آزمون فرضیه فوق، پژوهش حاضر در مبحث نخست، به بیان کردن برنامه‌ها و سیاست‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در عرصه آموزش عالی می‌پردازد؛ سپس در مبحث دوم، به بررسی دقیق و ژرف‌نگری در سیر تحول میان‌رشته‌ای‌گرایی به فرارشته‌ای‌گرایی در مطالعات و پژوهش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی مبادرت می‌ورزد؛ و در مبحث سوم و نهایی، رویکرد سازمان مزبور را به گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری، با تأکید بر دلایل گرایش به مطالعات فرارشته‌ای، شاخص‌های فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری و موانع فراروی آن، بررسی و تجزیه و تحلیل می‌کند. در نتیجه‌گیری، تلاش می‌شود تا ضمن واگویی اجمالی معیارهای گذار به فرارشته‌ای‌گرایی، موانع و راهکارهای پیش‌رو بازشناسی شود و با تأکید بر لزوم جداسازی ارزش‌ها و روش‌ها در مطالعات فرارشته‌ای، ضرورت اتخاذ رویکردی احتیاط‌آمیز در بهره‌گیری از تجربیات آن سازمان از سوی کشورهای در حال توسعه گوشزد شود. امید است پژوهش حاضر بتواند به‌عنوان نمونه‌ای از مطالعات موردی، راه را برای ژرف‌نگری در روش‌های ارتقای آموزش عالی با بهره‌گیری از تجربیات نهادهای برخوردار از تجربیات بین‌المللی هموار سازد.



۱. برنامه‌ها و سیاست‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در عرصه آموزش عالی

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به عنوان تنها محفلی که حکومت‌های متعلق به سی کشور دموکراتیک جهان را به منظور همکاری با یکدیگر برای مقابله با چالش‌های اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی ناشی از جهانی شدن و تحکیم حکومت مردم‌سالار و اقتصاد بازار آزاد گرد هم آورده است و نقش عمده‌ای را در تقویت و ترویج حکمرانی مناسب^۱ در بخش عمومی و خصوصی ایفا نموده است، پیشگام تلاش‌های آموزشی در زمینه میان‌رشته‌ای‌گرایی به شمار می‌آید. در ضمن، حکومت‌ها را در پاسخ‌گویی به تحولات و نگرانی‌های جدید، از جمله حکمرانی شرکت‌ها، اقتصاد اطلاعاتی و چالش‌های جوامع دارای جمعیت سالخورده یاری می‌رساند و از رهگذر شناسایی سیاست‌های کارا و مؤثر، امکان آن را فراهم می‌آورد که حکومت‌ها و سیاست‌گذاران بتوانند به مقایسه تجربیات آموزشی خود در عرصه سیاست‌گذاری بپردازند، جهت‌گیری‌های راهبردی مناسب را اتخاذ کنند، پاسخ‌هایی برای مشکلات مشترک بیابند، اقدامات مطلوب را شناسایی کنند و به هماهنگ‌سازی سیاست‌های داخلی و بین‌المللی بپردازند (OECD, 2009: 2).

این سازمان ضمن بررسی و بازنگری در سیاست‌های آموزشی آحاد کشورهای عضو، ابزارها، تصمیمات و توصیه‌های مورد توافق بین‌المللی را برای ارتقای قواعد بازی در عرصه‌های لازم برای توافق چندجانبه در پیشرفت کشورها در یک اقتصاد جهانی شده تولید می‌کند. شکل‌گیری سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به انعقاد قرارداد پاریس در چهارده دسامبر ۱۹۶۰ و اجرایی و عملی شدن آن در سی سپتامبر ۱۹۶۱ بازمی‌گردد. براساس ماده یک این قرارداد، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی باید به افزایش سیاست‌هایی بپردازد که بتواند بیشترین رشد اقتصادی، اشتغال پایدار و استاندارد زندگی را در کشورهای عضو به‌ارمغان آورد، ثبات اقتصادی را به‌صورت پویا و پایا نگاه دارد، موجب گسترش معقول اقتصاد در کشورهای عضو در فرایند توسعه اقتصادی شود و برای توسعه اصول دموکراسی و اقتصاد بازار و گسترش تجارت جهانی براساس رویکرد چندجانبه‌گرایانه و غیرتبعیض‌آمیز تلاش کند.

کشورهای اولیه عضو این سازمان عبارت بودند از: اتریش، بلژیک، کانادا، دانمارک، فرانسه، آلمان، یونان، ایسلند، ایتالیا، لوگزامبورگ، هلند، نروژ، پرتغال، اسپانیا، سوئد، سوئیس، ترکیه، بریتانیا و ایالات متحده آمریکا. سپس کشورهای ژاپن (در ۲۸ آوریل ۱۹۶۴)، فنلاند (در ۲۸ ژانویه ۱۹۶۹)،

استرالیا (در ۷ ژوئن ۱۹۷۱)، نیوزیلند (در ۲۹ می ۱۹۷۳)، مکزیک (در ۱۸ می ۱۹۹۴)، جمهوری چک (در ۲۱ دسامبر ۱۹۹۵)، مجارستان (در ۷ می ۱۹۹۶)، لهستان (در ۲۲ نوامبر ۱۹۹۶) و کره جنوبی (در ۱۲ دسامبر ۱۹۹۶) به این سازمان پیوستند. کمیسیون جوامع اروپایی، براساس ماده سیزده کنوانسیون این سازمان، در فعالیتهای آن مشارکت دارد. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، با توجه به برقراری روابط فعال با حدود هفتاد کشور جهان، سازمانهای مردم نهاد^۱ و نهادهای جامعه مدنی بین المللی، گستره ای جهانی دارد. این سازمان بیشتر به علت انتشارات و آمارهایش شهرت جهانی یافته است. انتشارات سازمان مزبور به انتشار گسترده نتایج جمع آوری آمارهای این سازمان و تحقیق درباره امور اقتصادی، اجتماعی و زیست محیطی و نیز کنوانسیونها، دستورالعملها و معیارهای مورد توافق اعضای آن می پردازد. آثار این سازمان بیشتر موضوعات اقتصادی و اجتماعی، از اقتصاد کلان تا تجارت، آموزش، توسعه، علم و نوآوری را دربرمی گیرد.

انتشارات سازمان همکاری و توسعه اقتصادی با انتشار یافته های عمومی درباره اقدامات مرتبط با سیاست گذاری آموزشی و توسعه پایدار در میان کشورهای عضو، انعکاس قلمروهای مختلف فعالیتهای آموزشی و پژوهشی و بیان نتایج و پیامدهای سیاست های آموزشی در تولیدات مکتوب خود و چاپ و نشر دستاوردهای کلی در زمینه توسعه آموزشی یا اقدامات مرتبط با آن در میان کشورهای عضو، توانسته است زمینه ای را برای تبادل اطلاعات درباره اقدامات نویدبخش بدون ارائه نتایج تحلیلی وسیع تر فراهم آورد و برای ارائه یافته های کلیدی و انعکاس نتایج و رهاوردهای ارتقای عرصه سیاست گذاری و جهت گیری آموزشی تلاش کند. اداره آموزش این سازمان، با آگاهی بر نقش کلیدی مدیریت دانایی در عرصه جهانی و تأثیر اطلاعات و آموزش در دانایی محوری، بر این باور است که دانش کارویژه اصلی آموزش قلمداد می شود. بر این اساس، کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی شاهد گسترش خیلی سریع آموزش عالی خود بوده اند؛ به گونه ای که همه اقشار و اکثریت جامعه در هر کشور قادر بوده اند بدون اینکه برخوردار از آموزش عالی مجدداً به اقلیتی محدود و منحصر شود، آموزش دانشگاهی را تجربه کنند. به علاوه، وجود نوعی گشودگی در نظام آموزش عالی و پژوهش های علمی در کشورهای عضو این سازمان و محیطی مساعد در مسیر ابتکار و نوآوری، موجب جذب استعداد های خارجی، اشتغال زایی و بالارفتن استانداردهای زندگی شده است. از این رو، در کشورهای عضو این سازمان، پدیده فرار مغزها کمتر است.



1. NGO: Non- Governmental Organization



در میان کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، به روندهای آشکاری توجه شده است؛ از جمله ارتقای دانش حرفه‌ای به موازات رشد فزاینده بازار، گسترش آموزش عالی در عرصه بین‌المللی، تضمین کیفیت آموزش عالی و ارتقای کیفی آموزش میان‌رشته‌ای از رهگذر بازنگری در آموزش عالی و ارزیابی نتایج و دستاوردهای آموزش عالی. مهم‌ترین مرکزی که به آموزش و تحقیق میان‌رشته‌ای اهتمام می‌ورزد، «مرکز تحقیق و نوآوری آموزشی»^۱ است که ضمن اهتمام به پیامدها و دستاوردهای سیاست‌گذاری‌ها و جهت‌گیری‌های آموزش دانشگاهی، تلاش دارد اقداماتی را در عرصه سیاست‌گذاری آموزشی توصیه کند که قابلیت کاربرد و انطباق در میان کشورهای عضو داشته باشد؛ از آن جمله می‌توان به اصلاح در پژوهش عمومی، آموزش و یاددهی علوم و فناوری، ارتقای مهارت‌های اطلاعاتی و ارتباطی دانشجویان، تقویت تحرک بین‌بخشی میان تحقیق و نظام نوآوری، افزایش تحرک و تردد محققان و همکاری آنان با صنعت و افزایش تحرک بین‌المللی دانشجویان و اساتید علوم و فناوری اشاره کرد. در این زمینه، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی برای ارتقای آموزش و کیفیت منابع انسانی، افزایش نوآوری و مهارت‌ها، توزیع و انتشار دانش، افزایش تحرک و تردد دانشجویان، و بالابردن آموزش علوم و فناوری برای کمک به رشد و نوآوری کشورها، همکاری‌هایی را با دفتر آماری جوامع اروپایی موسوم به «یوروستات»^۲ داشته است (OECD: 1998 a).

همچنین، این سازمان، به منظور تدوین مجموعه‌ای از خطوط راهنمای بین‌المللی برای تضمین کیفیت آموزش عالی میان‌رشته‌ای، با یونسکو همکاری‌های نزدیکی داشته است. در این راستا، سازمان مزبور با همکاری یونسکو اقداماتی را برای متولیان و دست‌اندرکاران مختلف برنامه‌های آموزشی به منظور فراهم آوردن امکان نوآوری از پایین به بالا^۳، بالابردن کیفیت تحصیلی دانشجویان و رونق بخشیدن به بازار بین‌المللی برای آموزش عالی توصیه کرده است که عبارتند از:

۱. ایجاد یا تشویق به ایجاد یک نظام جامع، منصفانه و شفاف برای ثبت یا اعطای مجوز ایجاد رشته تحصیلی به مؤسسات آموزش عالی؛

1. The Center for Educational Research and Innovation (CERI)

۲. یوروستات (Eurostat: Statistical Office of the European Communities)

به عنوان اداره عمومی کمیسیون اروپایی مستقر در لوگزامبورگ، وظیفه اطلاع‌رسانی آماری در اروپا را به عهده دارد. این اداره با جمع‌آوری، هماهنگ‌سازی و تلفیق داده‌های منتشر شده توسط نهادهای ملی آماری کشورهای عضو اتحادیه اروپا، کشورهای متقاضی پیوستن به اتحادیه اروپا و انجمن اروپایی تجارت آزاد، آمارهای رسمی اتحادیه اروپا را تولید می‌کند. انتشار اطلاعات آماری از سوی این دفتر در اروپا، امکان مقایسه بین کشورهای مناطق را فراهم می‌آورد، تصمیم‌گیران اتحادیه اروپایی را در تصمیم‌گیری درباره نحوه حکمرانی محلی، تجارت و آموزش یاری می‌رساند و زمینه ارزیابی کارایی سیاست‌گذاران را، به‌ویژه در سیاست‌های آموزشی، میسر می‌سازد.

3. Bottom-up



۲. ایجاد یا تشویق به ایجاد یک ظرفیت جامع برای تضمین کیفیت قابل اتکا و اعتباربخشی به تمهیدات آموزش عالی؛

۳. فراهم کردن زمینه مشورت و هماهنگی بین نهادهای مختلف ضامن کیفیت آموزشی برای اعتباربخشی به نظام آموزشی در هر دو عرصه ملی و بین‌المللی؛

۴. فراهم کردن اطلاعات دقیق، معتبر و در دسترس درباره معیارها و شاخص‌های ثبت، اعطای مجوز، تضمین کیفیت و تأیید اعتبار مؤسسات آموزش عالی، پیامدهای برنامه‌های آموزشی بر یافته‌های علمی دانشجویان و طبیعت اختیاری یا الزامی واحدهای درسی دانشگاهی؛

۵. تلاش برای تبدیل شدن به یکی از طرف‌های کنوانسیون‌های منطقه‌ای یونسکو در زمینه آموزش عالی و اهتمام به توسعه یا روزآمد کردن این کنوانسیون‌ها، شناسایی کیفیت‌ها و تأسیس مراکز اطلاع‌رسانی ملی آن‌گونه که در کنوانسیون‌های مربوط تصریح شده است؛

۶. توسعه یا تشویق به نوشتن توافق‌نامه‌های شناسایی دو جانبه یا چندجانبه مدارک تحصیلی، در صورت لزوم، و آسان کردن شناسایی یا معادل‌یابی مدارک دانشگاهی هر کشور براساس رویه‌ها و معیارهای درج‌شده در موافقت‌نامه‌های متقابل؛

۷. کمک کردن به تلاش‌های مربوط به بالابردن دستیابی به اطلاعات روزآمد، دقیق و جامع درباره نهادهای آموزش عالی مورد تأیید و شناسایی در عرصه بین‌المللی؛

۸. ایجاد یک تعامل مؤثر و کارآمد بین نوآوری و نظام‌های آموزش عالی برای فراهم شدن منافع از رهگذر سرمایه‌گذاری‌های عمومی و خصوصی در عرصه تحقیق و تضمین حیات و کیفیت نظام‌های آموزش عالی (OECD, 2009: 46-48).

درواقع، از نظر این سازمان، همکاری‌های میان‌رشته‌ای یک وضعیت معرفت‌شناختی برای تحقق اقدام اجتماعی به‌شمار می‌آید که از رهگذر پیوند معرفت‌شناسی و روش‌شناسی رشته‌های تشکیل‌دهنده میان‌رشته‌ها، زمینه‌ای مناسب را برای کارآفرینی و فعالیت حرفه‌ای فراهم می‌آورد (Apostel, 1972: 141-180). این سازمان با ارائه تعریفی کلی از توانمندی و مهارت و قلمداد کردن آن به‌عنوان توانایی انجام کار (OCDE, 2000: 15) معتقد است که باید متناسب با هزینه صرف‌شده برای دانشجویان در کشورهای عضو نتایج و عواید مطلوبی

۱. براساس گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در سال ۲۰۰۵، سالیانه به ازای هر دانشجو در فرانسه ۸۶۰۰ یورو، در فنلاند ۹۳۰۰ یورو، در آلمان و اتریش ۹۵۰۰ یورو، در ژاپن ۱۰/۰۰۰ یورو، در هلند ۱۰/۴۰۰ یورو، در دانمارک ۱۰/۷۰۰ یورو، در سوئد ۱۲/۰۰۰ یورو و در سوئیس و آمریکا ۱۹/۰۰۰ یورو هزینه می‌شود. (OCDE, 2005, Quoted by: Jean Matouk, 2009)

در عرصه اجتماعی به دست آید که شایسته است روند میان رشته‌ای گرایي به سویی باشد که بالارفتن توانمندی‌ها و مهارت‌های دانشجویان را برای رونق اقتصادی و پیشرفت اجتماعی و توسعه پایدار جامعه به ارمغان آورد. از این رو، انتقال از میان رشته‌ای گرایي به فرارشته‌ای گرایي توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی را در سازمان مزبور جلب کرده است.

۲. سیر تحول میان رشته‌ای گرایي به فرارشته‌ای گرایي در مطالعات و پژوهش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی

واژگان «میان رشته‌ای گرایي»^۱ و «فرارشته‌ای گرایي»^۲ نخستین بار در سال ۱۹۷۰، در کارگاه آموزشی بین‌المللی «سازمان همکاری و توسعه اقتصادی» در دانشگاه نیس^۳ فرانسه با عنوان «میان رشته‌ای گرایي: مشکلات تدریس و تحقیق در دانشگاه‌ها» در اظهارات ژان پیاژه^۴، اریک جانتش^۵ و آندره لیچنروویچ^۶ مطرح شد. پیاژه در این کارگاه آموزشی، فرارشته‌ای گرایي را مرحله‌ای پس از میان رشته‌ای گرایي و فراتر از آن دانست که به شناسایی تعاملات و مناسبات متقابل بین پژوهش‌های رشته‌ای تخصصی محدود نمی‌شود، بلکه تلاش دارد تا پیوند بین رشته‌های علمی را در درون یک نظام کامل معرفتی جای دهد و مرزهای ثابت بین این رشته‌های تخصصی را رو به تحلیل ببرد. از نظر پیاژه، فرارشته‌ای گرایي صرفاً، مرحله‌ای جدید، اما «برتر» نسبت به میان رشته‌ای گرایي به شمار می‌آید. به عبارت دیگر، فرارشته‌ای گرایي به تعامل بین رشته‌ها و در میان رشته‌ها و فراتر از رشته‌های متفاوت تخصصی اهتمام می‌ورزد و هدف آن درک جهان کنونی است که یکی از لوازم آن «وحدت شناخت» است و هدف منحصر آن «حل مشکل از رهگذر همگرایي و انسجام بخشی به رشته‌های علمی و ترکیب آنها با یکدیگر» است (Nicolescu, 1996: 1-4).

گفتنی است که در این کارگاه آموزشی، نوعی مناقشه نظری بین جناح امریکایی - آنگلوساکسون و جناح اروپایی درباره میان رشته‌ای گرایي بروز کرد. جناح اروپایی با توجه به

1. Interdisciplinarity
2. Transdisciplinarity
3. Nice
4. Jean Piaget
5. Erich Jantsch
6. André Lichenerowicz





برخورداری از ذهنیت تحولات اجتماعی می ۱۹۶۸ در فرانسه، خواستار نوعی تحقیق میان‌رشته‌ای بود که از اهمیت شدید اجتماعی، ایدئولوژیک و شخصی برخوردار باشد. اما جناح امریکایی - آنگلوساکسون بیشتر به مباحث عملیاتی متمایل بود. به هر تقدیر، رویکرد جناح اروپایی بر دیدگاه امریکایی - آنگلوساکسون فائق آمد و همین موجب شد که میان‌رشته‌ای‌گرایی در اثر انگیزه‌های فرهنگی، اخلاقی و ایدئولوژیکی ریشه‌دار تحرک بیشتری بیابد و در مسیر تحقق بخشی خود، با هدف گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی به فرارشته‌ای‌گرایی گام بردارد.

چاپ کتاب سازمان همکاری و توسعه اقتصادی با عنوان میان‌رشته‌ای‌گرایی: مشکلات تدریس و تحقیق در دانشگاه‌ها در سال ۱۹۷۲ براساس مباحث مطرح‌شده در کارگاه آموزشی مزبور و نتایج و دستاوردهای آن به همت لئو اپوستل، گام دیگری برای ارتقای میان‌رشته‌ای‌گرایی به‌شمار می‌آید. (OECD, 1972) اثر مذکور نه تنها چارچوبی را تقریباً برای تمامی مباحث بعدی درباره میان‌رشته‌ای‌گرایی فراهم آورد، بلکه همچنین واژه «میان‌رشته‌ای‌گرایی» را در واژگان تخصصی و حرفه‌ای آموزش عالی وارد کرد (Miller, 1983: 3).

ژولی تامپسون کلاین مباحث مقدماتی اثر سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در سال ۱۹۷۲ را به‌عنوان کاری «حقیقتاً ممتاز» توصیف می‌کند، با توجه به اینکه اثر مزبور به «جزوه اولیه متعادل»، «یک ابزار کاری» و «نقطه آغازین برای تفکر و اقدام جدید» بدل شده است، اثری مرجع درباره موضوع میان‌رشته‌ای‌گرایی قلمداد می‌شود که به‌گونه‌ای وسیع به آن اشاره و ارجاع داده شده است، زیرا توانست مباحث متفرق و پراکنده‌ای را درباره «میان‌رشته‌ای‌گرایی» کانالیزه و هدایت کند (Klein, 1990: 36).

از نظر لئو اپوستل، این کتاب را گروه وسیع و ناهمگنی از افراد تهیه کرده بودند، به‌گونه‌ای که تجزیه و تحلیل محتوای این اثر وجود تکثر در آرا و تنوع در خاستگاه‌های فکری آنان را تأیید می‌کند. به‌رغم آنکه هیچ‌گونه وحدت واقعی، از نظر سبک یا روش در اثر مزبور وجود ندارد، لیکن خواننده کتاب می‌تواند دیدگاه‌های بسیار متفاوت و متباعد درباره میان‌رشته‌ای‌گرایی را با یکدیگر مقایسه کند. به‌عنوان مثال، لیچنرو و بیچ معتقد است که «میان‌رشته‌ای‌گرایی واقعی همانا ریاضی‌کردن تمام علوم است». پیازه بر این باور است که میان‌رشته‌ای‌گرایی واقعی همانا مطالعه روانشناختی ژنتیک روش‌های متفاوت تفکر و اندیشیدن در علوم گوناگون است. جانتش بر این اعتقاد است که با توجه به سلسله‌مراتبی بودن شدید جامعه، نوعی نظام سلسله‌مراتبی بر



تلاش‌های علمی احاطه یافته است به نحوی که میان‌رشته‌ای‌گرایی واقعی همانا پیگیری اجرای تحقیق در خدمت این هدف اجتماعی سلسله‌مراتبی و چترگونه قلمداد می‌شود. از نظر لئو اپوستل، هر سه نویسنده مزبور از زبان‌ها و مفاهیم نظری جبر، ریاضیات و نظام سیبرنتیک به گونه‌ای بهره جسته‌اند که عده‌ای کتاب مزبور را تلاشی امپریالیستی برای حاکم‌سازی «نظریه نظام‌ها»^۱ در معنای سیبرنتیک آن در عرصه میان‌رشته‌ای‌گرایی نامیدند (Apostel, 1994: 9-22). به هر تقدیر، کتاب سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در سال ۱۹۷۲، نخستین اثر متمرکز درباره تدریس و تحقیق دانشگاهی به‌شمار می‌آید که دارای دل‌مشغولی عمده ارتقای پیوند و ارتباط تنگاتنگ بین آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای و ارتقای نوآوری در عرصه پژوهش‌ها و آموزش عالی بود. اثر مزبور بین واژگان تحقیق چندرشته‌ای^۲، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای تمایز مفهومی آشکاری قائل شد. بر این اساس، در تحقیق چندرشته‌ای، نوعی خودمختاری و استقلال بین رشته‌های مختلف علمی وجود دارد. «چندرشته‌ای‌گرایی»^۳ متضمن به‌کارگیری دو یا چند رشته علمی با روی هم قرار دادن آنهاست، بدون اینکه از رهگذر همپوشانی رشته‌های علمی کمابیش همسایه از نظر گستره‌های شناخت، تعاملی بین این رشته‌های مجزا برقرار شود. بدین ترتیب، اگرچه چندرشته‌ای‌گرایی ابعادی افزودنی در فرایند تحقیق و یادگیری دارد، اما به بروز تغییراتی در ساختارهای رشته‌ای و نظری منجر نمی‌شود. این در حالی است که تحقیق میان‌رشته‌ای متضمن واژه‌سازی متحدالشکل و هم‌نواخت و پایه‌ریزی روش‌شناسی مشترک است.

از نظر سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، میان‌رشته‌ای‌گرایی شکلی کلاسیک از پیوند بین رشته‌های علمی به‌شمار می‌آید که بر اساس آن، کمرنگ‌شدن مرزهای موجود بین رشته‌های علمی به افزایش ارتباطات میان آنها و باروری و شکوفایی متقابل منجر می‌گردد. در واقع، مطالعات میان‌رشته‌ای ریشه در «تعامل پیوستاری» دارد و رویکردی ترکیبی به‌شمار می‌آید که با تمرکز بر یک محور مفهومی، نظری یا روشی، تلاش دارد تا بین روش‌ها و قواعد رشته‌های علمی پیوند برقرار سازد. در واقع، از نظر سازمان مزبور، میان‌رشته‌ای‌گرایی بر همکاری در یک چارچوب مشترک و موارد توافق رشته‌های دخیل استوار است که تعامل بین دو یا چند رشته علمی در آن می‌تواند گستره‌ای از تبادل ساده‌ایده‌ها تا ترکیب متقابل مفاهیم راهنما، معرفت‌شناسی، واژه‌شناسی، روش‌شناسی، رویه‌ها، داده‌ها و جهت‌گیری تحقیق و تدریس سهیم در آن را دربرگیرد.

1. Systems Theory
2. Multidisciplinary
3. Multidisciplinarity

(De Landsheere, 1979: 153). این در حالی است که تحقیق فرارشته‌ای بر نوعی درک نظری مشترک استوار است که با تفسیر متقابل معرفت‌شناسی‌های رشته‌ای همراه است. در واقع، مطالعات فرارشته‌ای شیوه‌ای اصیل را ابداع می‌کند تا موضوع مشترک تحقیقاتی را به بحث گذارد و در آن، محققان برخوردار از خاستگاه‌های فکری و افق‌های نظری متفاوت به همکاری با یکدیگر برای پایه‌ریزی روش‌شناسی جدیدی مبادرت ورزند. چنین اقدامی به شکل‌گیری رشته‌ای جدید منجر می‌شود که دربرگیرنده رشته‌های اولیه است، ولی در عین حال، از آنها فراتر می‌رود. این رویکرد جدید ویژگی یک تحقیق مجموعه‌ای و گروهی به شمار می‌آید (CARDINET, 1992: 2-5).

در اواسط دهه ۱۹۷۰، به‌ویژه در سال‌های ۱۹۷۴ و ۱۹۷۵، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به میان‌رشته‌ای‌گرایی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی اهتمام ویژه‌ای مبذول نمود، به‌گونه‌ای که آن را به‌مثابه یک شیوه نوین یادگیری دانست که متضمن واکاوی مسائل و مشکلات اجتماعی و هم‌افزایی معرفتی از رهگذر هم‌گراسازی و ترکیب قواعد نظری و روش‌شناختی برآمده از بیش از یک رشته علمی است. بدین ترتیب، میان‌رشته‌ای‌گرایی به‌عنوان ایده‌ای شناخته شد که می‌تواند رویکردهای رشته‌ای گرای سنتی را به چالش بکشد، به واکاوی و کشف عرصه‌های جدید معرفتی پردازد، و با برخورداری از معنای «نرم»، جنبه‌ای ابداعی و پیشرو به خود بگیرد. تأکید سازمان مزبور بر اهمیت «تنوع‌بخشی»^۱ به ساختارهای آموزش عالی براساس نوع و سطح تحصیلات، منابع مالی و جایگاه و منزلت دانشگاه، بیانگر پایه‌ریزی مبانی میان‌رشته‌ای‌گرایی در آموزش عالی براساس رویکرد «از پایین به بالا»^۲ بود. «ایستار»^۳ مزبور به‌ویژه در اثر این سازمان در سال ۱۹۷۴ با عنوان سیاست‌هایی برای آموزش عالی (OECD, 1974) و در جریان برگزاری سمپوزیوم دروس میان‌رشته‌ای در آموزش اروپایی در ۱۳ سپتامبر ۱۹۷۵، که صورت مباحث و نتایج آن در سال ۱۹۷۷ منتشر شد، (OECD, 1977) مشهود بود.

در دهه ۱۹۸۰، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی رویکردی عملیاتی را برای بهره‌گیری از داده‌های^۴ مرتبط با برونده‌های^۵ نظام آموزشی و ارزیابی آن در پیش گرفت. در سال ۱۹۸۵، سازمان مزبور در کتاب خود ضمن بازسنجی مفهوم میان‌رشته‌ای‌گرایی در پرتوی تجربه

1. Diversification
2. Bottom- up Approach
3. Attitude
4. Data
5. Outputs





دانشگاهی، کارکرد تحقیق میان‌رشته‌ای و مشکلات پیش روی آن را تجزیه و تحلیل کرد (OECD, 1985). با توجه به اینکه در میان منابع بی‌شمار در زمینه میان‌رشته‌ای‌گرایی، مطالعات اندکی به کارکرد تحقیق میان‌رشته‌ای اختصاص یافته بود، اثر مزبور اهمیت شایان توجهی یافت. تأکید این اثر بر اهمیت تحقیق راهبردی یا پژوهش مأموریت‌مدار در مطالعات میان‌رشته‌ای و اینکه هدف از میان‌رشته‌ای‌گرایی «تولید علم برای علم» نیست، بلکه تولید دانایی برای حل مشکلات اجتماعی یا اقتصادی است، گامی عمده در مسیر تحول میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به‌سوی فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری به شمار می‌آید (Weingart et al., 2000).

در نیمه نخست دهه ۱۹۹۰، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به موضوع پیوند دانشگاه و اشتغال حرفه‌ای و فرایند انتقال دانشجویان از آموزش عالی به بازار کار توجه کرد. دو اثر این سازمان در سال‌های ۱۹۹۲ و ۱۹۹۳ (OECD, 1992, 1993) با عنوان از آموزش عالی تا اشتغال و نیز اثر دوجلدی سازمان مزبور درباره مطالعه شغلی در سال ۱۹۹۴ (OECD, 1994) از عنایت ویژه این سازمان به هم‌افزایی میان‌رشته‌ای از رهگذر توجه همزمان به «پایداری»^۱ در توسعه و آموزش حکایت دارد. به دنبال آن، در سال ۱۹۹۵، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در اثری با عنوان تداوم آموزش حرفه‌ای کارکنان برخوردار از کیفیت بالا (OECD, 1995)، آموزش غیررسمی یا آموزش ضمن خدمت را برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در دستور کار خود قرار داد.

در نیمه دوم دهه ۱۹۹۰، سازمان مزبور به ارتقای سرمایه انسانی به‌عنوان عامل رقابت‌پذیری و رشد اقتصادی و سرمایه‌گذاری در دانش به‌عنوان مبنای توسعه پایدار در «جوامع معرفتی»^۲ (OCDE, 1996)، تعیین شاخص‌های ارتقای آموزش عالی میان‌رشته‌ای (OECD/CERI, 1997)، بازنگری موضوعی در آموزش رسمی دانشگاهی با رویکردی مقایسه‌ای (OECD, 1997) و یادگیری مداوم در طول زندگی پیش و پس از اشتغال حرفه‌ای اهتمام فزون‌تری مبذول داشت. پژوهش‌های این سازمان در سال ۱۹۹۸ درباره «میان‌رشته‌ای‌گرایی در علوم و فناوری» (OECD, 1998 a)، سیاست‌گذاری آموزشی بر مبنای توسعه پایدار (OECD, 1998 c) و بهترین سیاست‌های آموزشی برای سودمندی فناوری و ایجاد فرصت‌های شغلی (OECD, 1998 b) بیانگر رویکرد مأموریت‌مدار این سازمان به مطالعات میان‌رشته‌ای براساس پیوند بین

1. Sustainability
2. Knowledge Societies



علوم دانشگاهی و حرفه‌ای‌گرایی، علاوه بر افزایش درجه ترکیب رشته‌ها در فرایند و پیامد پژوهش و آموزش میان‌رشته‌ای است. توجه سازمان مزبور به تطبیق یافته‌های پژوهشی خود در زمینه میان‌رشته‌ای‌گرایی بر حوزه علوم اجتماعی در سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۰۰ تجلی بیشتری یافت که انتشار دو اثر علوم اجتماعی در نقطه عطف (OECD, 1999) و میان‌رشته‌ای‌گرایی در علوم اجتماعی (OECD, 2000 b) گواهی بر این مدعاست. همچنین فعالیت‌های پژوهشی «مرکز تحقیق و نوآوری آموزشی»^۱ این سازمان در سال ۲۰۰۰ درباره «جامعه معرفتی و مدیریت دانایی» (OCDE/CERI, 2000) بیانگر تمهیدات آن برای ارتقای شاخص‌های آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای در حوزه علوم اجتماعی براساس مدیریت دانایی در جوامع دانش‌مدار است.

در آغاز هزاره سوم، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در اثری موسوم به رفاه ملت‌ها (OECD, 2001) به واکاوی شیوه‌هایی مبادرت ورزید که «سرمایه اجتماعی»^۲ به‌عنوان مکمل مفهوم «سرمایه انسانی»^۳ در جهت ارتقای سعادت اقتصادی و افزایش رفاه اجتماعی عمل می‌کند. این اثر بیانگر آن بود که آموزش میان‌رشته‌ای باید اولویت خود را به سامان‌بخشی به مسائل اجتماعی و اقتصادی جوامع معطوف سازد. در سال ۲۰۰۳، اثر سازمان مزبور با عنوان علوم، فناوری و صنعت بر لزوم سرمایه‌گذاری برای پیشرفت دانایی و ارتقای دانش میان‌رشته‌ای براساس تأمین بودجه مکفی برای تحقیق و توسعه آموزش عالی عمومی و خصوصی و سرمایه‌گذاری در نرم‌افزار به‌عنوان زیرساخت‌های لازم برای تقویت میان‌رشته‌ای‌گرایی در عرصه آموزش و پژوهش تأکید کرد (OECD, 2003). در گردهمایی سال ۲۰۰۴ با عنوان «بهداشت ملت‌ها: مشارکت در تحقیق، حکومت، تجارت و جامعه مدنی»، این سازمان بر نقش همه دست‌اندرکاران و متولیان آموزشی برای ارتقای فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری تأکید کرد. برگزاری کنفرانسی در ژانویه ۲۰۰۵، درباره پیشبرد دانایی و اقتصاد و دانش‌مداری (OECD, 2005) بیانگر اهتمام این سازمان به تحقق جوامع معرفتی به‌عنوان بستر تحول از میان‌رشته‌ای‌گرایی به فرارشته‌ای‌گرایی است.

طی سال‌های ۲۰۰۵-۲۰۰۶، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی با تأکید بر تحلیل سیاست‌گذاری آموزشی در عرصه آموزش عالی تلاش داشته است با تکیه بر نتایج پژوهش‌های میدانی درباره پیوند آموزش و اشتغال، برون‌دادها و یافته‌های تحلیلی برآمده

1. CERI= The Center for Educational Research and Innovation

2. Social Capital

3. Human Capital



از این پژوهش‌ها را مبنایی برای سیاست‌گذاری آموزشی و ارتقای تحرک دانشگاهی قرار دهد. آثار این سازمان در سال ۲۰۰۸، درباره «آموزش دانشگاهی برای جامعه معرفتی» (OECD, 2008 a) و «تدریس، یادگیری و ارزیابی برای ارتقای مهارت‌های بزرگسالان» (OECD, 2008 b) بیانگر توجه آن به جنبه کاربردی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای برای تحقق توسعه پایدار است. آخرین اثر سازمان مزبور با عنوان آموزش در حال حاضر: چشم‌انداز سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD, 2009) نشانگر آینده‌نگری آن درباره تحولات آموزش عالی با تأکید بر لزوم درک رویکردهای مؤثر برای تدریس و یادگیری، ارزیابی سیاست‌گذاری عمومی آموزشی، دسترسی مستقیم به تصمیم‌گیران کارآمد و مؤثر در زمینه فرارشته‌ای‌گرایی و امعان نظر درباره سودمندی اندوخته‌های دانشگاهی به منظور تحقق چشم‌انداز مطلوب آموزشی برای ارتقای فرارشته‌ای‌گرایی در جهت توسعه پایدار و پایه‌ریزی جامعه معرفتی است.

رویکرد سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری: دلایل، شاخص‌ها و موانع

در این مبحث، نخست دلایل گرایش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری واکاوی و تجزیه و تحلیل می‌شود. سپس به تبیین شاخص‌های گذار در این فرایند پرداخته می‌شود و سرانجام موانع پیش‌روی کشورهای عضو این سازمان در تحقق بخشی به این روند انتقالی بررسی می‌شود.

الف. دلایل گرایش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری

نخستین دلیل گرایش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری را می‌توان در احاطه این سازمان به روندها و سناریوهای آینده در عرصه جهانی در زمینه پیوند بین آموزش عالی و دنیای کار و اشتغال حرفه‌ای دانست. از این روست که از اواخر دهه ۱۹۸۰ تاکنون، به اصطلاحات متعددی از قبیل «جامعه پسا صنعتی»^۱، «جهانی‌شدن»^۲، «بحران جامعه کاری»^۳، تمایل به سوی یک «جامعه مخاطره‌آمیز»^۴

1. Post-industrial Society
2. Globalization
3. The Crisis of the Work Society
4. Risk Society

(Beck, 1986: 123)، «جامعه اطلاعاتی»^۱، «جامعه برخوردار از تحصیلات عالی»^۲ (Teichler, 1991)، «جامعه حرفه‌ای»^۳ (Perkin, 1996, 2002) و «جامعه معرفتی»^۴ برمی‌خوریم که همگی از لزوم توجه نهادهای آموزش عالی به اشتغال با توجه به زمینه‌ها و مقتضیات نظام کنونی بین‌الملل حکایت دارند.

مداقه در تفصیل پیشنهادهای کارفرمایان، کمیته‌های متولی بررسی آینده آموزش عالی و اکثر پژوهشگرانی که به تحلیل پیوند بین آموزش عالی و دنیای کار می‌پردازند، بیانگر آن است که از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها چنین انتظار می‌رود که از کیفیت‌ها و مهارت‌هایی برخوردار باشند که آنان را در عرصه اشتغال یاری رساند. این انتظارات عبارتند از: ۱. انعطاف‌پذیری؛ ۲. توانایی و گرایش به مشارکت در نوآوری و خلاقیت؛ ۳. اعتماد به نفس و پرهیز از بی‌یقینی و دودلی؛ ۴. علاقه‌مندی و آمادگی برای یادگیری در طول زندگی؛ ۵. برخورداری از حساسیت اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی؛ ۶. توانایی انجام کار تیمی و گروهی؛ ۷. تمایل به مسئولیت‌پذیری؛ ۸. توان کارآفرینی؛ ۹. آمادگی برای بین‌المللی کردن بازار کار از طریق درک فرهنگ‌های متفاوت؛ ۱۰. جستجوی مهارت‌های کلی موجود در بین رشته‌های مختلف علمی و آگاهی و خبرگی در عرصه‌های دانایی (به‌عنوان نمونه: در فناوری‌های نوین) به‌عنوان پایه‌ای برای مهارت‌های حرفه‌ای متفاوت.

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی تلاش دارد تا در عرصه آموزش عالی، توانمندی‌های بین‌المللی را تقویت کند، به‌گونه‌ای که فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها مهارت لازم را برای اقدام و تغییر فضای بین‌المللی داشته باشند. براساس مطالعه‌ای تطبیقی در کشورهای توسعه‌یافته این سازمان، گونه‌شناسی واحدهای درسی بین‌المللی شده، یعنی واحدهای درسی دارای جهت‌گیری بین‌المللی، گواه آن است که دروس مزبور توانسته‌اند هدف این سازمان را در آماده‌سازی دانشجویان برای فعالیت در هر بستر بین‌المللی چندفرهنگی و طراحی شده برای دانشجویان داخلی و خارجی برآورده کنند.

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی اهتمام خاصی را به «جامعه‌پذیری حرفه‌ای»^۵ با تأکید بر «یادگیری تجربی»^۶ و یادگیری فوق برنامه‌ای در خارج از کلاس‌های درس و فراتر

1. Information Society
2. Highly Educated Society
3. Professional Society
4. Knowledge Society
5. Professional Socialization
6. Experiential Learning





از برنامه‌های تحصیلی اولیه به‌عنوان ابزار قدرتمند تکمیل‌کننده فرایند یادگیری و آموزش دانشگاهی مبذول می‌دارد. از نظر این سازمان، کارآموزی در فعالیت حرفه‌ای و اشتغال در دیگر نهادهای فراهم‌کننده تجربه عملی در طول تحصیل، به‌عنوان بخش لاینفک برنامه‌های آموزشی یا به‌عنوان فعالیت‌های فوق برنامه آموزشی قلمداد می‌گردد. یادگیری در محیط خارج دانشگاهی بینش مطلوبی را در اختیار دانش‌پژوهان قرار می‌دهد و مهارت‌های بینا فرهنگی آنان را فراتر از آنچه در کلاس‌های درس فراگرفته‌اند، پرورش می‌دهد. از نظر فارغ‌التحصیلانی که یک دوره تحصیلی را در خارج از کشور در چارچوب برنامه «اراسموس»^۱، به‌عنوان گسترده‌ترین برنامه تبادل دانشجویی در اروپا گذرانده‌اند، تحصیل در خارج کشور تأثیرات قوی‌تر اجتماعی، فرهنگی و زبانی چشمگیری دارد. چنین یافته‌هایی سازمان همکاری و توسعه اقتصادی را در فرایند حرکت به سوی فرارشته‌ای‌گرایی مصمم‌تر کرده است (Maiworm and Teichler, 1996).

ب. شاخص‌های گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری

اهمیت دانایی، مهارت و توانمندی‌های افراد و جامعه در میان سیاست‌گذاران آموزشی کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به‌گونه‌ای وسیع پذیرفته شده است به‌طوری‌که هر شهروند دارای تحصیلات عالی، دانا و برخوردار از کیفیات بالا، لااقل در گفتار، به‌عنوان فردی قلمداد می‌شود که از نقش برجسته‌ای در مقابله با چالش‌های کنونی و آتی جامعه برخوردار است. از منظر اجتماعی، دانایی، مهارت و توانمندی اهمیت شایان توجهی دارد، زیرا به ارتقای مشارکت افراد در نهادهای دموکراتیک کمک می‌کند، موجب انسجام و عدالت اجتماعی می‌شود و علاوه بر تقویت تلاش‌های حقوق بشری، زمینه‌های مقابله با نابرابری فرصت‌ها در جهان و حاشیه‌ای شدن فزاینده افراد را فراهم می‌آورد.

بر این اساس، در عرصه آموزش دانشگاهی، به‌ویژه در روند گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری نخست، اصلاح رفتارهای حکومتی در عرصه سیاست‌گذاری عمومی و جهت‌گیری‌های راهبردی مد نظر قرار می‌گیرد و سپس، تغییر

۱. اراسموس (ERASMUS= European Region Action Scheme for the Mobility of University Students)

یا طرح اقدام منطقه‌ای اروپایی برای تحرک دانشجویان دانشگاه‌ها، عمده‌ترین برنامه تبادل دانشجویان و اساتید بین دانشگاه‌ها و دانشکده‌های اروپایی محسوب می‌شود که از سال ۱۹۸۷ با مشارکت ۱۱ کشور اروپایی آغاز به کار کرد. براساس این برنامه مبادله دانشجویی، دانشجویان می‌توانند بخشی از تحصیلات خود را در یک مؤسسه آموزشی اروپایی به مدت حداقل سه ماه و حداکثر یکسال بگذرانند. این برنامه در حال حاضر سی و سه کشور، شامل ۲۷ کشور عضو اتحادیه اروپا، به‌همراه ایسلند، لیختن اشتاین، نروژ، سوئیس و ترکیه را دربرمی‌گیرد. برنامه مزبور امکان بهبود و افزایش تحرک دانشجویان و اساتید را فراهم می‌سازد و موجب شفافیت و انطباق کیفیت‌ها در آموزش عالی و حرفه‌ای اروپا شده است.

رفتارهای دانشجویی در عرصه عملیاتی و در فرایند جامعه‌پذیری داخلی و بین‌المللی مورد اهتمام واقع می‌شود.

در زمره شاخص‌های گذار در سطح حکومتی، می‌توان به سیاست‌های مورد نظر سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به شرح زیر اشاره کرد:

۱. تأکید بر پایداری در توسعه و آموزش با اهتمام به ارتقای سطح دستاوردهای آموزش به‌ویژه در علوم و فناوری؛

۲. اهتمام به پیشرفت دانایی ابتکارآمیز در جوامع معرفتی، به‌منظور اجرای سیاست‌های منسجم و جهت‌دار در مسیر توسعه پایدار؛

۳. توجه به مأموریت‌مداری در آموزش عالی برای حل مسائل و مشکلات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و تحقق برنامه‌های رفاه اجتماعی؛

۴. عنایت به ارزش‌هایی ملی همچون انسجام و عدالت اجتماعی، آزادی آکادمیک، حقوق بشر و برابری فرصت‌ها؛

۵. تقویت مراکز و مؤسسات پژوهشی میان‌رشته‌ای به‌منظور یافتن پاسخ‌هایی برای مشکلات مشترک اجتماعی و ارتقای معیارهای زندگی در کشورهای عضو؛

۶. بسیج منابع فکری در خدمت عقلانیت، بینش و راهبرد ملی و افزایش تحرک بینابخشی؛

۷. تأکید بر تضمین کیفیت آموزش عالی در سیاست‌گذاری عمومی از رهگذر تمرکز بیشتر بر نتایج و بروندهای آموزشی به جای درون‌دادها و داده‌های آموزشی؛

۸. ارتقای نظارت و ارزیابی بر عناصر نظام نوآوری شامل دانشگاه، صنعت و حکومت و تعامل میان آنها؛ پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۹. هم‌افزایی ظرفیت نهادهای متکفل امر آموزش عالی از طریق ارتقای همکاری حکومت با شرکای اجتماعی؛

۱۰. تنوع‌بخشی به ساختار و کارکرد آموزش عالی با اهتمام به سیاست‌گذاری آموزشی از پایین به بالا، دخیل کردن چشم‌اندازهای رشته‌های متعدد علمی و اهتمام به بخش‌های غیررسمی اشتغال و شیوه‌های جدید خوداشتغالی به‌منظور پاسخگویی به تقاضای طیف وسیعی از فارغ‌التحصیلان جویای کار؛

۱۱. برقراری پیوند و تعامل بین نهادهای آموزشی و پژوهشی و دانشگاهی و صنعتی و کاهش مرزهای میان آنها؛





۱۲. اهتمام به تولید دانایی برای راهبری تغییرات و تأمین اهداف اجتماعی یا اقتصادی به‌ویژه توسعه پایدار و تحقق جوامع معرفتی؛
۱۳. توجه به حل مشکلات عدیده اجتماعی، زیست‌محیطی، صنعتی، علمی و فنی علاوه بر کمک به زندگی فکری و فرهنگی؛
۱۴. ارزیابی هزینه-فایده سرمایه‌گذاری‌های آموزشی با توجه به میزان نوآوری‌ها، اکتشافات و عایدات علمی دانشگاه‌ها در مقایسه با هزینه‌های آموزشی و اداری تحصیل دانشجویان، نرخ فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها نسبت به دانشجویان ورودی به دانشگاه‌ها و نیز نسبت نوع، اندازه، جایگاه، منزلت و سطح تحصیلات دانشگاه‌ها در مقایسه با منابع مالی آنها (OECD/CERI, 1997: 333).
۱۵. توجه به سودمندی سرمایه‌گذاری بخش عمومی و خصوصی در تحقیق، توسعه، نرم‌افزار و آموزش عالی؛
۱۶. بررسی فایده و سودمندی اجتماعی اندوخته‌های دانشگاهی با توجه به بازدهی سرمایه‌گذاری در بخش‌های بهداشت، تولید، اشتغال، فراگیری اجتماعی و ارتقای کیفیت کالاهای عمومی؛
۱۷. تأکید بر سرمایه اجتماعی به‌عنوان مکمل مفهوم سنتی سرمایه انسانی به‌منظور ارتقای سعادت اقتصادی و افزایش رفاه اجتماعی در کنار افزایش رقابت‌پذیری و رشد اقتصادی؛
۱۸. ارتقای سیاست‌های نویدبخش برای رشد اقتصادی، اشتغال پایدار، ارتقای استاندارد زندگی، سعادت و پیشرفت اجتماعی؛
۱۹. تنوع‌بخشی به قواعد ارزیابی نظام‌های آموزشی به‌منظور ارتقای انعطاف و پاسخگویی دانشگاه‌ها به نیازهای جامعه؛
۲۰. شناسایی، توسعه، کاربرد و ارزیابی اولویت‌های ملی برای تحقیقات کاربردی و توسعه پایدار (OECD, 2009: 91).
- در زمره شاخص‌های گذار آموزش عالی به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری در سطح افراد و دانشجویان به‌عنوان منابع عمده انسانی و محصولات علمی دانشگاه‌های کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی می‌توان موارد زیر را برشمرد:
۱. توجه به تقویت توانمندی‌ها و مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی و اطلاعاتی دانشجویان از رهگذر ارتقای آموزش و تحقیق کاربردی؛

۲. توجه به آموزش ضمن خدمت برای تقویت حرفه‌ای‌گرایی، ارتقای توانمندی‌های فرارشته‌ای و افزایش پیوند کاربران دانش با تولیدکنندگان دانش؛
 ۳. افزایش انگیزه‌های یادگیری با تقویت سیاست‌های یادگیری در طول زندگی به‌منظور فراهم‌آوردن آموزش غیررسمی در کنار آموزش رسمی و تضمین یادگیری مداوم دانش‌پژوهان؛
 ۴. اهتمام به آموزش فنی و حرفه‌ای به‌منظور تقویت همکاری دانشگاه با صنعت و به‌طورکلی، پیوند آموزش عالی با دنیای کار، آشناسازی دانشجویان با اقتضائات بازار کار، به حداقل رساندن تنش بین دو رویکرد آکادمیک و حرفه‌ای، تقویت درک دانشجویان از اوضاع اجتماعی کار و بالابردن ظرفیت دانش‌پژوهان برای ابتکار عمل در قبال دنیای کار؛
 ۵. تأکید بر یادگیری تجربی و پیوند کارآموزی، کارآفرینی و کاریابی به‌منظور تأمین نیازهای متنوع دانشجویان و جوامع؛
 ۶. اهتمام به جامعه‌پذیری آموزشی در خارج از کلاس‌های درس و فراتر از برنامه‌های اولیه تحصیلی به‌منظور افزایش ظرفیت منابع انسانی در عرصه علوم و فناوری از رهگذر برنامه‌ریزی برای افزایش فعالیت‌های فوق برنامه؛
 ۷. توجه به ارتقای مهارت‌های بینا فرهنگی با توجه به تنوع فرهنگی در فضای چندجانبه بین‌المللی؛
 ۸. افزایش تحرک و تردد دانشجویان برای فعالیت در یک بستر چند فرهنگی بین‌المللی؛
 ۹. ارتقای توانمندی‌ها، تقویت قابلیت‌ها و شکوفاسازی استعدادها و ظرفیت‌های دانشجویان برای تغییر فضای اجتماعی با تأکید بر نوآوری و ابتکار در تحقیق و آموزش عالی؛
 ۱۰. تقویت آموزش کیفی به‌منظور افزایش توانایی دانشجویان برای حل مشکلات اجتماعی و اقتصادی؛
 ۱۱. جامعه‌پذیری آموزشی دانشجویان براساس ارتقای خلاقیت، سازگاری، انطباق و انعطاف برای جذب در بازار کار؛
 ۱۲. ارائه خدمات مرتبط با اشتغال حرفه‌ای به دانشجویان به‌منظور آماده‌سازی آنان برای دنیای کار از رهگذر ارائه مشاوره حرفه‌ای، حمایت از کارآموزی در کارخانجات، آموزش کاریابی و حمایت مستقیم از فرایند جستجوی کار (Teichler, 1994: 217-225).
- ج. موانع فراروی گذار از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری در کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی



وجود موانعی در میان رشته‌های گرایشی ساختاری و توقف و درج‌آوردن در آن، مانع‌گذار کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی از وضعیت مزبور به‌سوی ارتقای فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری در نظام آموزشی خود شده است.

در زیر به برخی موانع‌گذار از وضع موجود برای رسیدن به وضعیت مطلوب اشاره می‌شود:

۱. فقدان چارچوب صریح مفهومی براساس نظریه‌های کلی مربوط به چیسستی مهارت‌ها، دانایی‌ها و توانمندی‌ها و چگونگی ارتباط آنها با یکدیگر: این ضعف ناشی از آن است که بیشتر کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به برون‌دادها به جای درون‌دادها اهتمام می‌ورزند و درصدد یافتن سازوکارهایی برای ترجمان داده‌ها به نتایج هستند، به‌گونه‌ای که به جای تمرکز بر نحوه مشارکت در شکل‌دهی به سرمایه انسانی و اجتماعی، بیشتر به بازدهی سرمایه‌گذاری و نتایج فعالیت‌های آموزشی توجه دارند. این مهم موجب غفلت از فرایند محوری و چارچوب‌بندی مفهومی در عرصه آموزش میان رشته‌ای شده است.

۲. فقدان چارچوب نهادی برای جذب فارغ‌التحصیلان آموزش میان رشته‌ای: از نظر استفن تورنز، دانشجویانی که در هر دیپارتمان میان رشته‌ای ثبت نام می‌کنند، درحالی که هیچ دیپارتمان خواهر مشابه در دیگر دانشگاه‌ها برای آن وجود ندارد، مخاطره شدیدی را به جان می‌خرند هنگامی که می‌خواهند به‌عنوان عضو هیئت علمی دانشگاه‌ها، شغلی دانشگاهی داشته باشند (Turner, 2000). ویلهم کرول نیز ملاحظه مشابهی در این زمینه دارد. به نظر وی، تخصص‌گرایی رشته‌مدار در دانشگاه‌های کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (از جمله آلمان) مانع از آن شده است که پژوهشگران جوانی که استعداد بالایی دارند و در یک پروژه میان رشته‌ای دخیل شده‌اند، بتوانند به نظام آموزشی بازگردند (krull, 1999: 269).

۳. کارتل‌گرایی دیپارتمان‌های رشته‌های تخصصی: از نظر استفن تورنز، تلاش‌های میان رشته‌ای معمولاً در مراکز و مؤسسات آموزشی رشته‌ای گرا سازماندهی می‌شود و در صورتی که یک دیپارتمان میان رشته‌ای در دانشگاهی خاص وجود خارجی داشته باشد، در وضعیت جزیره‌ای به سر می‌برد و وضعیت آن با دیپارتمان‌های رشته‌ای، از قبیل فیزیک و جامعه‌شناسی، که اغلب دانشگاه‌ها از آن برخوردارند، متفاوت است. رشته‌ها به‌مثابه کارتل‌هایی قلمداد می‌شوند که بازارها را برای تولید سامان می‌دهند و موجب اشتغال دانشجویان خود می‌شوند و این اقدام را از طریق محروم کردن دیگر جویندگان کار، که محصولات این کارتل‌ها نیستند، به مرحله انجام می‌رسانند (Turner, 2000: 51).



۴. کل‌نگری^۱: توصیه‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به کشورهای عضو برای اهتمام به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری، گرچه بر داده‌های آماری استوار است، اما به تدریج رویکرد تجویزی^۲ و هنجاری^۳ به خود گرفته است به گونه‌ای که ادعا دارد الگوهای آن را می‌توان بر تمامی کشورهای عضو تطبیق داد. این رویکرد تعمیم‌نگر، یکسان‌انگار و متحدالشکل موجب بی‌توجهی به بسترها و زمینه‌های متنوع فرهنگی و اجتماعی در کشورهای عضو شده است. چنین کل‌گرایی فکری و سیاسی برخلاف ایده برساختن دیدگاه‌های متنوع و متکثر جهانی است.

۵. فقدان عادت کار گروهی در میان اساتید دانشگاه‌ها: حرفه‌ای‌گرایی و رشته‌ای‌گرایی فزاینده اساتید در دانشکده‌های تخصصی دانشگاه‌ها و تمایل مدرسان به اینکه به تنهایی زمام تدریس در یک درس دانشگاهی را در اختیار داشته باشند، مانع از همکاری اساتید در عرصه آموزش میان رشته‌ای شده است به گونه‌ای که از قرار گرفتن میان رشته‌ای‌گرایی و فرارشته‌ای‌گرایی به عنوان محور برنامه‌های تدریس دانشگاهی پرهیز دارند. افزون بر این، «فرهنگ علمی»، «تقسیم کار علمی»، «دپارتمان‌های دانشگاهی مجزا، نشریات علمی تخصصی، فقدان تبادل و ارتباط بین رشته‌های علمی و نبود ادبیات انتقادی در محیط‌های علمی رشته‌ای گرا و تمایل نداشتن دانشکده‌ها به انتشار نتایج ارزیابی‌های انتقادی از عملکردها و فعالیت‌های رشته‌ای را می‌توان به عنوان موانع نهادی، ساختاری و اجتماعی فراروی مطالعات میان رشته‌ای برشمرد (OCDE, 1998: 4).

نتیجه‌گیری

با عنایت به آنچه گفته شد، مشخص گردید که سازمان همکاری و توسعه اقتصادی فرایندی رو به پیشرفت را در مسیر گذار از میان رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری در عرصه سیاست‌گذاری و جهت‌گیری آموزشی و پژوهشی طی کرده است. این مهم به‌ویژه در تغییر رفتار حاکمان در عرصه سیاست‌گذاری عمومی و نیز اصلاح رفتار دانشجویان در عرصه جامعه‌پذیری اجتماعی نمود یافته است. در این راستا، سازمان مزبور به تقویت رویکردهای مؤثر برای تدریس، ارزیابی و یادگیری فرارشته‌ای‌گرایی مبادرت ورزیده و تلاش کرده تا موجبات تقویت حرفه‌ای‌گرایی، توازن و انعطاف بین ساختار

1. Holism
2. Prescriptive
3. Normative





و کارکرد، تقویت رویکردهای فراگیرمحور، تنوع‌بخشی به روش‌های سنجش و ارزیابی برنامه‌های آموزشی و تقویت بنیادهای شناخت برای دستیابی به جامعه دانایی‌محور و تحقق توسعه پایدار را فراهم آورد. این سازمان ضمن تقویت تفکر نظام‌مند به معنای ابتکار و نوآوری، ارتقای کیفیت و خلاقیت‌های علمی را به‌عنوان رفتار عمده دانشجویی مورد اهتمام قرار داده است و در این رهگذر، علاوه بر عنایت به دروندادها و داده‌های علمی، همزمان به فرایندها، پیامدها، دستاوردها و نتایج فعالیت‌های آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای توجه خاصی را مبذول داشته است.

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در فرایند گذار به فرارشته‌ای‌گرایی، به گروه‌های علمی به‌عنوان مجموعه‌هایی اجتماعی می‌نگرد که در جهت ارتقای تعاملات خاص در میان اعضای هیئت علمی و نیز بین اساتید و دانشجویان، بهره‌گیری از ظرفیت تنوع‌زبانی در عرصه آموزش به‌منظور برقراری ارتباط علمی آموزشی بین اساتید و دانشجویان از طریق زبان‌های مختلف، بازتولید دانش از رهگذر تقویت راهبردهای یادگیری در طول زندگی، آموزش فنی و حرفه‌ای و پیوند دانشگاه با صنعت و دنیای کار گام برمی‌دارند. «میان‌علوم»^۱ از نظر این سازمان، هویت‌هایی عینی و زنده محسوب می‌شوند که ضمن برساختن قلمروهایی برای تعامل بسیاری از علوم با یکدیگر، مظهر پیدایش هویت‌های نوین اجتماعی به‌شمار می‌آیند و از این لحاظ، علاوه بر اهتمام به استدلال‌های عقلانی، به عملیاتی‌کردن آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای برای رفع نیازهای اجتماعی و تلاش خلاق برای گردهم‌آوردن «علوم علوم»^۲ در کنار یکدیگر به‌منظور پاسخگویی به خواسته‌های جوامع و به‌ارمغان آوردن سودمندی و تحقق «پایداری حیات‌بخش»^۳ مبادرت می‌ورزند.

به‌رغم اهتمام سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به تدوین و تنظیم راهبردی نظام‌مند و طولانی‌مدت برای ارتقای فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری، باید اذعان داشت که برنامه‌های آن همچنان در عرصه مطالعات میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای ضعیف است که این مهم مانع‌گذار کامل از میان‌رشته‌ای‌گرایی ساختاری به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری شده است. در واقع، روند انتقالی مزبور ضمن آنکه حرکتی سینوسی و دارای فرازونشیب‌ها و نوسانات عدیده‌ای داشته است، با سه مانع عمده فکری، ساختاری و کارکردی روبه‌رو بوده است.

1. Inter-sciences
2. Science of Science
3. Living Sustainability



در زمره موانع فکری می توان به دو جریان افراط و تفریط درباره فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری اشاره کرد. جریان افراطی خواستار اتخاذ رویکردی هنجاری و تجویزی به جای رویکردی اثباتی و عملیاتی است به گونه‌ای که براساس نوعی ذهن‌گرایی کل‌نگر و با رویکردی یکسان‌انگار و عمومیت‌بخش درصد ارائه‌الگویی واحد برای ارتقای فرارشته‌ای‌گرایی در کشورهای عضو بدون توجه به زمینه‌های اجتماعی و تنوع فرهنگی جوامع و دیدگاه‌های جهانی متغیر و پویا برآمده است.

جریان تفریطی که با شائبه‌های «فرانوگرایی»^۱ همراه است، قلمداد نمودن هرگونه ادغام و ترکیب رشته‌های علمی به‌عنوان یک ارزش را رد می‌کند و معتقد است که ترکیب و سنتز رشته‌های علمی نه لازم و نه ممکن و بلکه حتی خطرناک است. این حرکت پست‌مدرنیستی ضمن نفی رادیکال امکان هرگونه ارتباط و تعامل بین رشته‌های علمی، هرگونه نگاه جهانی ترکیبی در عرصه آموزش عالی را بر اندیشه‌های توتالیتریانیستی مبتنی می‌داند.

به‌منظور رفع موانع فکری فوق، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی تلاش نموده تا نسبت به تدوین چارچوب صریح مفهومی و نظری براساس پردازش نظریه‌های اثباتی و واقع‌گرایانه، برای کاستن از شکاف بین نظریه و عمل و نیز برقراری انسجام بین ساختار و کارکرد و همزمان، تقویت مهارت‌ها، دانایی‌ها و توانمندی‌ها و ایجاد ارتباط هم‌تکمیلی میان آنها و اجرای مطالعات گسترده برای تحلیل مجدد داده‌ها براساس معیارهای عینی، تعیین شاخص‌های آموزشی، تفسیر دوباره برنامه‌ها براساس دروندادهای تکمیلی علاوه بر ارتقای انگیزه‌های فرهنگی، اخلاقی و ایدئولوژیک برای جامعه عمل پوشاندن به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری در عرصه تحقیق و آموزش مبادرت ورزد.

دومین مانع فراروی گذار به فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری به جنبه‌های ساختاری و نهادی در فضای کار دانشگاهی مربوط می‌شود، به گونه‌ای که نوعی ناهماهنگی سیستمی بین دانشگاه‌ها، مراکز صنعتی، دستگاه‌های حکومتی و سازمان‌های تأمین‌کننده اعتبارات مالی علاوه بر انفکاک ساختاری بین دانشکده‌های مبتنی بر تخصص‌گرایی رشته‌های و تحت حاکمیت «فرهنگ علمی - تخصصی» و «تقسیم کار علمی» وجود دارد. به‌منظور فائق آمدن بر این مشکل، اهتمام فزون‌تری به ساماندهی میان‌رشته‌ای‌گرایی و فرارشته‌ای‌گرایی در مراکز و مؤسسات آموزشی و پژوهشی براساس بهادادن فزاینده به ابتکارات و نوآوری‌های فرارشته‌ای، رفع موانع فراروی دانش و تحقیق میان‌رشته‌ای در عرصه سیاست‌گذاری آموزشی و اصلاح تدریجی روند موجود برای تحقق دانش و پژوهش فرارشته‌ای مبذول شده است.



اما در خصوص مانع سوم، که به جنبه‌های کارکردی مرتبط است، باید اذعان داشت که این نگرانی در کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی وجود دارد که دانشجویان بیشتر در مباحث مفهومی و نظری میان‌رشته‌ای‌گرایی درجا بزنند و درصدد نوآوری و خلاقیت برای حل مشکلات اجتماعی با اتکا به ظرفیت‌های مطالعات میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای برنیایند. افزون بر این، آنان با این دلمشغولی روبه‌رو هستند که وجود موانعی فراروی تردد و تحرک دانش‌پژوهان و پژوهشگران ممکن است موجب تضعیف مسیر پیشرفت و ابتکار علمی در مؤسسات آموزش عالی شود. در این زمینه، کشورهای مزبور تلاش کرده‌اند تا ضمن اهتمام فزاینده به ابتکار و «رقابت‌پذیری»^۱، اصلاحاتی را در عرصه‌های انعطاف و تحرک و تردد دانشجویان و افزایش ظرفیت منابع انسانی در عرصه علوم و فناوری صورت دهند تا بتوانند در مسیر تحقق جوامع دانایی‌محور و ارتقای توسعه پایدار از رهگذر آموزش و پژوهش فرارشته‌ای گام بردارند. از این رو، ارتقای دانش مربوط به فناوری اطلاعات و ارتباطات را با ایجاد «شبکه‌های شبکه‌ها»^۲، بهره‌گیری دانش‌پژوهان از نرم‌افزارهای رایانه‌ای و تسلط آنان به بیش از دو زبان رایج بین‌المللی را در دستور کار قرار داده‌اند تا بتوانند توان تحرک و تبادل دانشجویان را افزایش دهند.

با وجود این، موفقیت الگوهای تحقیق و تدریس فرارشته‌ای در کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به معنای آن نیست که کشورهای در حال توسعه باید همان مسیر آموزشی و پژوهشی طی شده توسط کشورهای توسعه‌یافته را تکرار کنند، زیرا مطالعات فرارشته‌ای علاوه بر روش‌های مدرن، ارزش‌های غربی را نیز در درون خود جای داده است. تلاش سازمان مزبور برای «بین‌المللی کردن»^۳ مطالعات میان‌رشته‌ای در عرصه آموزش عالی براساس «گشودگی نسبت به اسطوره‌ها و ادیان، آزادی تغییر ادیان، لاقیدی نسبت به مذهب، رومداری و پایه‌ریزی معنویت جدید» (Charter of Transdisciplinarity, 1994) بیانگر بار ارزشی و هنجاری این رویکرد در ادبیات سازمان مزبور است. بنابراین، با توجه به اینکه کشورهای مختلف بسترهای متفاوت اجتماعی و فرهنگی دارند، شایسته است نظام دانشگاهی خود را براساس هنجارهای فرهنگی و بومی جوامع خویش ساماندهی کنند. بر این اساس، مقتضی است نهایت احتیاط در اقتباس دستاوردها یا تعمیم و تسری تجربیات این سازمان

1. Competitiveness
2. Networks of Networks
3. Internationalization

صرف شود و بین ارزش‌ها و روش‌ها تمایز گذاشته شود. از این رو، اهتمام به دقت نظر علمی، نوآوری و خلاقیت به عنوان ابعاد روشی مطالعات میان‌رشته‌ای و بهره‌گیری از رویکردهای نوین آن سازمان برای برقراری پیوند بین دانایی و توانایی و «بازیابی توازن بین دانستن و بودن» می‌تواند جوامع گوناگون را به سوی هم‌تکمیلی میان‌رشته‌ای گرای ساختاری با فرارشته‌ای‌گرایی رفتاری و بالمآل «این‌همانی دانایی و توانایی» رهنمون سازد.

در واقع، کشورهای در حال توسعه باید برای فائق آمدن بر موانع موجود، راه‌حلهایی نویدبخش را جستجو کنند، به گونه‌ای که متناسب با شرایط منطقه‌ای، فرهنگی و اجتماعی، نظام‌های اقتصادی، مراحل توسعه اقتصادی، بخش‌ها و عرصه‌های مختلف نظام آموزشی، فرهنگ‌های رشته‌های علمی و عرصه‌های حرفه‌ای، راهکارهای متناسب و مقتضی در نظر گیرند. حال با الهام از تجربیات سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، راهکارها و توصیه‌های زیر برای ارتقای مطالعات میان‌رشته‌ای در کشورهای در حال توسعه پیشنهاد می‌شود:

۱. در نظر گرفتن فضای چندجانبه بین‌المللی به عنوان بستری برای ارتقای تعاملات میان‌رشته‌ای بین دانشگاه‌های کشورهای مختلف جهان؛
۲. بهره‌گیری از میان‌رشته‌ای‌گرایی به عنوان عاملی برای ارتقای توسعه پایدار و تقویت سرمایه اجتماعی؛
۳. اهتمام به تبیین ارزش‌ها و هنجارهای خود در جهان چندفرهنگی کنونی بین‌المللی؛
۴. تلاش برای ارتقای معیارهای آموزشی متناسب با سطح بین‌المللی بر مبنای تمرکز بر کیفیت آموزشی به جای کمیت محوری؛
۵. فراهم آوردن زمینه شفاف‌سازی و محاسبه‌پذیری در خصوص کیفیت تحصیلی دانشجویان به عنوان محصول آموزش عالی میان‌رشته‌ای؛
۶. تلاش برای ارتقای فرصت‌های آموزشی از رهگذر تلفیق سطوح تحلیل آموزش میان‌رشته‌ای اعم از محلی، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی؛
۷. بهره‌گیری از آموزش عالی به عنوان ابزاری سودمند برای ابتکار و نوآوری به منظور جهت‌دهی به گزینه‌های زندگی فکری و فرهنگی و مشارکت فارغ‌التحصیلان در عرصه حیات اجتماعی؛
۸. ارتقای کارآمدی عملکرد، انعطاف و پویایی دانشگاه‌ها و تنوع‌بخشی به ساختارهای آموزشی برای پاسخگویی به نیازهای جدید اجتماعی؛
۹. تغییر جهت فعالیت آموزشی دانشگاه‌ها از الگوی خطی فراگیر محور به الگوی چندوجهی



کاربرمحور، پژوهش‌محور و بازارمحور از رهگذر دخیل نمودن دانشجویان در پروژه‌های پژوهشی مورد حمایت بخش صنعت؛

۱۰. تلاش برای گسترش همکاری‌های دانشگاهی با شبکه‌های آموزشی و دانشگاهی، مشارکت با کارگزاران حکومتی و بازار سرمایه و صنعت و مشارکت صنعتگران در فرایندهای تصمیم‌گیری آموزشی از طریق عضویت در شوراها یا نهادهای مشورتی؛

۱۱. بهره‌گیری از عنصر زمان و برنامه‌ریزی سنجیده بدون هرگونه شتابزدگی از طریق به‌کارگیری ابزارهای مناسب در عرصه سیاست‌گذاری، پایه‌ریزی زیرساخت‌های آموزشی و تأمین منابع مالی؛

۱۲. تمرکز بر سرمایه‌گذاری پایدار عمومی با مشارکت دست‌اندرکاران بخش آموزشی و انگیزه‌بخشی برای جذب سرمایه‌گذاری در عرصه آموزش عالی و جذب دانشجویان با استعداد و قابل اتکا در زمینه ارائه ایده‌های نوین؛

۱۳. ایجاد نهادهایی در بخش سیاست‌گذاری حکومتی و آموزشی برای حمایت از دانش‌میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای؛

۱۴. ارتقای همکاری میان کارگزاری‌های متعدد آموزشی و حکومتی در حمایت از پژوهش‌های مبتنی بر ابتکار و نوآوری؛

۱۵. ایجاد انعطاف در نهادهای دانشگاهی در زمینه برنامه‌های میان‌رشته‌ای و فراهم‌آوردن زمینه دسترسی تمامی دانشجویان به شبکه‌های علمی به‌منظور ارتقای کیفیت تحصیلی؛

۱۶. ایجاد شبکه‌های همکاری میان دانشگاه و صنعت برای درنوردیدن مرزهای موجود میان آنها و هماهنگی برای انسجام سیاست‌ها و سازوکارهای آموزشی از رهگذر برقراری پیوند و تعامل بین آموزش عالی و دنیای کار؛

۱۷. فراهم‌آوردن محیطی مناسب برای پژوهش‌های پویا و کاربردی و ایجاد انگیزه پرسشگری؛

۱۸. تشویق رقابت در عین همکاری بین نهادهای دانشگاهی به‌منظور هم‌تکمیلی و هم‌افزایی آنان و

اعطای استقلال عمل به دانشگاه‌ها به‌منظور توانمندسازی آنان برای ایفای مسئولیت‌های آموزشی؛

۱۹. تدوین راهبرد جامع پژوهشی براساس ارزیابی میزان نوآوری و خلاقیت و نظارت مستمر بر فعالیت‌های نظام آموزشی؛

۲۰. بازسازی ساختاری عرصه دانشگاهی با تقویت مراکز پژوهی میان‌رشته‌ای و همکاری آنها با نهادهای آموزشی به‌منظور تسهیل اجرای پژوهش‌های انتقادی و کاربردی؛



۲۱. هماهنگ‌سازی رویکردهای مختلف آموزشی در عین بهره‌گیری از تنوع آنها به‌عنوان نقطه قوت مطالعات میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای؛
۲۲. حرکت از مطالعات فرارشته‌ای نظری و پدیدارشناختی به‌سوی مطالعات فرارشته‌ای تجربی با هدف ارتقای تجربیات کاربردی؛
۲۳. اهتمام به پیوند علوم انسانی و علوم تجربی و تعامل اندیشمندان علوم فنی با علوم اجتماعی و انسانی درباره روش‌های همکاری میان‌رشته‌ای به‌گونه‌ای که گرایش مطالعات میان‌رشته‌ای به‌سوی صنعت به غفلت از علوم انسانی منجر نشود؛
۲۴. اهتمام به ایستار میان‌فرهنگی و زمینه‌های متنوع اجتماعی به‌منظور ارتقای تعامل بین افق‌های دید جوامع دانشگاهی از منظر هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی؛
۲۵. اهتمام به میان‌رشته‌ای‌گرایی در مطالعات منطقه‌ای به‌منظور بهره‌گیری از تجارب نظام‌های منطقه‌ای در عرصه آموزش عالی؛
۲۶. توجه به توانایی‌های جمعی دانشجویان با عنایت به اینکه خلاقیت و نوآوری علاوه بر استعداد فردی نیازمند فعالیت جمعی است؛
۲۷. مدنظر قراردادن همزمان ارتقای توانمندی‌های گروهی، مهارت‌های اجتماعی و بالندگی شخصیتی؛
۲۸. ارائه خدمات مشاوره‌ای به دانشجویان خارج از کلاس‌های درس از رهگذر افزایش ارتباطات خارج از دانشگاه، ارائه روش‌های مختلف کارآفرینی و اشتغال‌یابی و حمایت از دانشجویان برای عرضه خدمات فنی و حرفه‌ای برای کاریابی و اشتغال دانشجویان؛
۲۹. فراهم آوردن امکان تدریس پاره‌وقت افراد برخوردار از تجربه حرفه‌ای به‌منظور برقراری پیوند بین تجربه و دانش؛
۳۰. برنامه‌ریزی برای کارآموزی دانشجویان قبل و حین فراگیری دروس تحصیلی به‌منظور ارتقای یادگیری تجربی؛
۳۱. فرهنگ‌سازی ارتباطاتی به‌منظور تشویق دانشجویان به بهره‌گیری و استفاده گسترده از رسانه‌های جمعی با هدف فراهم آوردن زمینه ارتقای آگاهی آنان از شرایط اجتماعی دنیای کار و نیز امکان اطلاع‌رسانی به آنان درباره فرصت‌های جدید اشتغال و بازار کار.



منابع

- Apostel, L. (1972), "Outils Conceptuels Pour l'interdisciplinarité: Une Approche Opérationnelle", Dans: Apostel, Leo; Berger, Guy; Briggs, Asa & Michaud, Guy (éd.) (1972), *l'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement, OCDE, PP. 141- 180.
- Apostel, L. & Jaak Vanlandschoot (1994), «Interdisciplinarity : The Construction of Worldviews and the Dissemination of Scientific Results», *Issues In Integrative Studies*, No. 12, Brussels: Free University of Brussels, pp. 9-22.
- Auriol, L. (2007), *Les caractéristiques du marché du travail et la mobilité internationale des titulaires de doctorats: résultats pour sept pays* (Rapport OCDE), Paris : OCDE.
- Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft* (Risk Society), Frankfurt: Suhrkamp.
- CARDINET, J. (1992), Dans: "Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation", Paris: PUF.
- Charter of Transdisciplinarity (November 2-6, 1994), Portugal: the First world Congress of Transdisciplinarity, Convento da Arrábida.
- De Landsheere, G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris: PUF.
- D'Hainaut, L. (1983), *Des fins aux objectifs: Un cadre conceptuel et une méthodologie générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris – Bruxelles: Nathan- Labor.
- EASST (The European Association for the Study of Science and Technology) Review: Volume 21 (1/2) (March 2002), "Interdisciplinarity: Interstices of knowledge: Does Interdisciplinarity Really Exist?" Lisbon: [http:// www.easst.net/book/print/52](http://www.easst.net/book/print/52).
- INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) (2004), *Education au développement durable*, Lyon: INRP.
- Gass, J.R. (1972), Preface. In: CERI/ OECD (1972), *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*, Paris: OECD, PP. 9-10.
- Grigg, L.(1999), *Cross-disciplinary research: a discussion paper* (Commissioned Report no.61), Canberra: Australian Research Council.
- Klein, J. T. (1990), *Interdisciplinarity: History, Theory & Practice*, Detroit: Wayne State University.
- Krull, W. & Frieder Mayer-Krahmer (eds.) (1999), *Science and Technology in Germany*, John Harper Publishing.
- Maiworm, F. and Ulrich Teichler (1996), *Study Abroad and Early Career: Experiences of Former ERASMUS Students*, London and Bristol, PA: Kingsley.



- Matouk, J. (2009), "Désolé collègues, J'approuve la réforme des universités", <http://www.rue89.com>, Consulté le 12/02/2009.
- Miller, R.C. (1982), "Varieties of Interdisciplinary Approaches in the Social Sciences", *Issues in Integrative Studies*, I: 1-37.
- Morillo, F; M. Bordons & I. Gomez (2003), "Interdisciplinarity in Science: A Tentative Typology of Disciplines and Research Areas". *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, NO. 54, PP. 1237-1249.
- Nicolescu, B. (1996), "La Transdisciplinarité: Manifeste", Dans: *Transdisciplinarité Series* (1996), Monaco: Le rocher.
- Nicolescu, B. (1998), "The Transdisciplinary Evolution of the University: Condition for Sustainable Development", *Rencontres Transdisciplinaires*, NO. 12, <http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12.c8.htm>.
- Nissani, M. (1997), "Ten Cheers for Interdisciplinarity: The Case for Interdisciplinary Knowledge and Research", *Social Science Journal*, NO. 34 (#2), PP. 201-216.
- OECD (1972), *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*, Paris: OECD.
- OECD, ed. (1974), *Policies for Higher Education*, Paris: OECD.
- OECD (1985), *Interdisciplinarity Revisited: Re- Assessing the Concept in the Light of Institutional Experience*, Sweden: Levin & Lind.
- OECD (1992), *From Higher Education to Employment*, 4 vols., Paris: OECD
- OECD (1993), *From Higher Education to Employment: Synthesis report*, Paris: OECD.
- OECD (1994), *The OECD Jobs Study*, 2 Vols., Paris: OECD.
- OECD (1995), *Continuing Professional Education of Highly Qualified Personnel*, Paris: OECD.
- OCDE (1996), *L'économie fondée sur le savoir*, (OCDE/ GD (96) (102)), Paris: OCDE.
- OECD (1996), *The knowledge-based economy* [Report], Paris: OECD. Retrieved November 13, 2007 from: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf>.
- OECD (1997 a), *Lifelong Learning for all*, Paris: OECD.
- OECD (1997 b), *Thematic Review of the First Years of Tertiary Education: Comparative Report*, Paris: OECD, Mimeo.
- OECD/ CERi (1997), *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris: OECD.
- OECD (1998 a), *Interdisciplinarity in Science and Technology*, Paris: T. Directorate for Science, Technology and Industry. Paris: OECD.
- OECD (1998 b), *Report on Technology, Productivity and Job Creation: Best Policy Practices*, Paris: OECD.





- OECD (January 1998 c), *Sustainable Development: OECD Policy Approaches for the 21st century*, Paris: OECD.
- OECD (1999), *Social Sciences at a Turning Point?*, Paris: OECD.
- OECD (2000 a), *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris: OECD.
- OECD (2000 b), *Interdisciplinarity of Social Sciences*, Paris: OECD.
- OCDE/CERI (2000), *Société du savoir et gestion des connaissances*, Paris: OCDE.
- OECD (2001 a), *The Well-being of Nations*, Paris: OECD.
- OECD (2001 b), *Defining and Selecting Key Competencies*, Paris: OECD.
- OECD (2002), *Understanding the brain: towards a new learning science*, Paris: OECD.
- OECD (2003), *The Science, Technology and Industry (STI) Scoreboard*, Paris: OECD.
- OECD (2004), *OECD Forum 2004: Health of Nations: Partnerships in Research Government, Business and Civil Society*, Paris: OECD.
- OECD (January 2005), *NSF/OECD Conference on Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*, Washington & Paris: NSF/OECD.
- OECD (2006), *OECD 2005-2006 Report: Education Policy Analysis (Focus on Higher Education)*, Paris: OECD.
- OECD (2007), *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, Paris: OECD.
- OECD, (2008 a), *Tertiary Education for the Knowledge Society: volume 2, Chapter 7*, Paris: OECD.
- OECD (2008 b), *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*, Chapter II, Paris: OECD.
- OECD (2009), *Education Today: The OECD Perspective*, Paris: OECD.
- Perkin, H. (1996), *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*, London and Networks: Routledge.
- Perkin, H. (2002), *The Rise of Professional Society*, London: Routledge.
- Salganik, L.H.; D.S. Rychen; U. Moser & J.W. Konstant (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.
- Schuller, T. (2005), "Social Capital, Networks and Communities of Knowledge" in: CERI/OECD (2005), *NSF/OECD Conference on Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*, Washington & Paris: NSF/OECD.
- SOS Planet Earth, Dictionnaire du Développement Durable, www.planetecologie.org/JPBOURG/francais/dictionnaire4.html, Consulté le 15 février 2010.
- SRHE, G. (1977), *Interdisciplinarity: Papers Presented at the SRHE Symposium on Interdisciplinary Courses in European Education*, Paris: OECD.

- Teichler, U. (1994), "Students and Employment: the Issues for University Management", *Higher Education Management*, Vol. 6, NO. 2, PP. 217-225.
- Teichler, U. (1991), "Towards a Highly Educated Society", *Higher Education Policy*, Vol. 4, NO. 4, PP. 11-20.
- Thompson Klein, J. (1990), *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, Detroit: Wayne State University.
- Trier, U.P. (2002), *Key Competencies in OECD Countries- Similarities and Differences; Twelve Countries Contributing to DeSeCo: A Summary Report*, Address in: Contributions to the Second DeSeCo Symposium, Geneva, Switzerland, February 11-13, 2002. Web document: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_int02.htm (accessed 11 June 2007), PP. 25-64.
- Turner, S. (2000), "What Are Disciplines? And How Is Interdisciplinary Different?" in: Weingart, P. & Nico Stehr (ed.) (2000), *Practising Interdisciplinarity*, Toronto: University of Toronto, PP. 46-65.
- Weingart, Peter & Nico Stehr (ed.) (2000), *Practising Interdisciplinarity*, Toronto: University of Toronto.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۳۶

دوره دوم
شماره ۱
زمستان ۱۳۸۸

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی