

دیدگاه‌های نظری توسعه آموزش عالی

نویسنده: دکتر ابراهیم صالحی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران

چکیده

رشد و توسعه آموزش عالی از ویژگی‌های دنیای جدید در سطح جهانی و ملی محسوب می‌شود و شکل‌گیری این پدیده، موضوع بحث بسیاری از دانشمندان علوم انسانی و اجتماعی است. سؤال اساسی این است که پایه‌های نظری رشد و گسترش آموزش عالی چیستند؟ با توجه به این سؤال کلیدی، در این مقاله سعی شده تا دیدگاه‌های نظری مربوط مورد بررسی و تحلیل قرار گیرند. این نظریه‌ها شامل نظریه سرمایه انسانی، نظریه هزینه فایده، نظریه تضاد (جدال)، نظریه فمینیست‌ها، و نظریه انتخاب عمومی است.

واژه‌های کلیدی: رشد و توسعه آموزش عالی، نظریه سرمایه انسانی، نظریه هزینه فایده، نظریه انتخاب عمومی، نظریه تضاد (جدال)، نظریه فمینیست‌ها

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال یازدهم - دوره جدید

شماره ۵

تیر ۱۳۸۳

مقدمه

عمومیت و گسترش آموزش عالی، ویژگی برجسته دنیای مدرن است. مؤسسات آموزش عالی در جوامع مختلف در سرتاسر دنیا توسعه یافته‌اند. مایر و دیگران می‌گویند که بین ۱۹۵۰ و ۱۹۷۰، توسعه نظام‌های آموزش ملی، جهانی بوده است [۱]. بررسی گزارش آنان همچنین نشان می‌دهد که در هیچ کشوری، میزان ثبت نام در دوره متوسطه یا آموزش عالی، کاهش نداشته است.

بلایت و دیگران همچنین گزارش می‌کنند که تقریباً یک درصد جمعیت دنیا در دانشگاه هستند و همچنین تقاضای جهانی برای ورود به دانشگاه در بیست و پنج سال اول هزاره جدید ۳/۵ درصد در هر سال خواهد بود [۲]. به هر حال، در دنیا، آموزش عالی هر کشوری به میزان مختلفی در حال گسترش است. در دیدگاه آلتباخ، آموزش عالی ابتدا در امریکا آغاز شده و سپس در اروپا توسعه یافته است و در حال حاضر، همان

کارفرمایان برای انواع خاص بازار دارند. در یک بازار کار صحیح، مزدهای بازار کار به طور دقیق، مهارت‌های مردم را انعکاس می‌دهند [۱۶].

در طول دهه‌های گذشته، تعداد زیادی از دانشمندان مشهور، برای پذیرش نظریه سرمایه انسانی در کار تحقیقاتی خود، مسابقه‌ای را در پیش گرفتند. تئودر شولتز شاید بیش از هر کس دیگر، مشارکت آموزش عالی را در توسعه توضیح داده است [۱۷]. شولتز می‌گوید که دانش و کیفیت جمعیت، اصول تعیین‌کننده توانگری آینده نوع بشر را تشکیل می‌دهد. هاربیسون یکی دیگر از طرفداران مؤثر سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی تصریح کرده که توانگری ملت‌ها به توسعه منابع انسانی بستگی دارد. او می‌گوید کشوری که قادر به توسعه مهارت‌ها و دانش‌های ملت و استفاده مؤثر از آن‌ها در اقتصاد ملی نباشد، قادر به توسعه هیچ چیز دیگری نخواهد بود [۱۸]. در دیدگاه ساخاروپولوس، آموزش و پرورش به طور وسیع به عنوان مسیر پیشرفت اقتصادی، کلید جابجایی فناوری و علمی، یک معنا برای جدال بیکاران، پایه برابری اجتماعی و اعتبار فرهنگی است [۱۹].

به هر صورت، آموزش عالی، جایگاه ممتازی در بحث‌های نظریه سرمایه انسانی دارد. به طور مثال، نظریه‌های سرمایه انسانی، به کارگران به عنوان «نگهدارندگان سرمایه» (به وسیله مهارت‌هایی که از طریق آموزش عالی تحصیل می‌کنند) نگاه می‌کند که ظرفیت سرمایه‌گذاری در خود را دارند [۲۰]. برای آن‌ها، خدمات آموزشی، شکلی از مصرف نیست؛ بلکه یک نوع سرمایه‌گذاری مولد در ذخیره نیروی انسانی است. گسترش آموزش (سرمایه‌گذاری اجتماعی در موجودات انسانی) یک سرمایه‌گذاری اجتماعی در کنار سرمایه‌گذاری فیزیکی است. یکی از شواهد، راجع به اهمیت سرمایه‌گذاری انسانی، سرمایه‌گذاری آموزشی است [۲۱].

ویندولف می‌گوید که زمینه تئوریک توسعه نظریه سرمایه انسانی، نظریه‌های مدرنیسم بوده و دانشگاه‌ها به طور سریع با رشد اقتصادی و پیشرفت تکنیکی و

الگو در جهان سوم در حال شکل‌گیری است [۳]؛ در حالی که علاوه بر گرایش‌های عمومی جهانی از قبیل افزایش نقش مهم تکنولوژی، دلایل مختلف دیگری نیز در میان ملت‌ها و مناطق مختلف جهان وجود دارد که اهمیت بررسی این موضوع را بیش تر نشان می‌دهد. به هر حال، شکل‌گیری و توسعه آموزش عالی، موضوع تحقیق بسیاری از دانشمندان علوم انسانی و اجتماعی بوده است [۱۵، ۱-۳]. گسترش آموزش عالی در کشورهای مختلف و جوامع گوناگون بر اساس مدل‌های تئوریک مختلفی مورد تفسیر و بررسی قرار گرفته است. این نظریه‌ها، شامل نظریه سرمایه انسانی (Human Capital Theory)، نظریه هزینه فایده (Cost Benefit)، نظریه انتخاب عمومی (Public Choice Theory)، نظریه تضاد (جدال) (Conflict Theory)، و نظریه فمینیست‌ها (Feminist Theory) است. در این مقاله سعی شده تا نظریه‌های مربوط، مورد بحث و بررسی قرار گیرد. به این منظور، ابتدا مفروضات اساسی هر یک از این نظریه‌ها مشخص شد و سپس ضمن توجه به دیدگاه‌های انتقادی، بحث گردید که چگونه می‌توان با استفاده از این مفروضات، گسترش آموزش عالی را از ابعاد مختلف توضیح داد.

نظریه سرمایه انسانی و توسعه آموزش عالی

نظریه سرمایه انسانی، پایه تحلیل اقتصادی گسترش آموزش عالی است. هیکس و لودر در سال ۱۹۹۱، فرضیات اساسی این نظریه را چنین توضیح می‌دهند: «نظریه سرمایه انسانی، مدعی توضیح سرمایه‌گذاری در آموزش عالی به عنوان کارکردی از تلاش اساسی انسان به منظور امنیت اجتماعی و توانگری است، زیرا به طور کلی، فرض شده که آموزش عالی در طول زمان منجر به درآمد اقتصادی بیشتر می‌شود. این نظریه همچنین فرض می‌کند که در اقتصاد بازار، اختلاف در به دست آوردن درآمد، انعکاسی از اختلاف در بهره‌وری است. بازار کار از یک طرف به مهارت‌ها و توانایی‌های افراد اشاره دارد که آماده فروش برای یک مزد معین هستند و از طرف دیگر بیانگر تقاضاهایی است که

به وسیله افراد دارد. در این تعبیر، فرض شده که مردم بر اساس سطحی از زمان و تلاش در آموزش عالی سرمایه گذاری می کنند که کارکردهای نفع طلبی شان پیشنهاد می کند باید چنین کنند. این عمل به خاطر آن است که ادبیات موجود مدعی است درآمد فردی با افزایش سالهای تحصیل افزایش می یابد [۱۸]. به هر حال، نکته مهم این است که آموزش عالی، بهره وری افراد را در بازار کار افزایش می دهد. علاوه بر منافع اقتصادی، منافع سیاسی و اجتماعی هم وجود دارد که به افرادی که تحصیلات خوبی دارند تعلق می گیرد. لازم به یاد آوری است که در بسیاری از کشورها، تحرک اجتماعی افراد، شیوه زندگی، فرصت های حرفه ای و موقعیت های زندگی با سطح آموزش عالی آنان گره خورده است [۲۶].

نقدی بر نظریه سرمایه انسانی:

یکی از مشکلات عمده درباره نقد این نظریه، توجه به این مسأله است که آیا نظریه سرمایه انسانی می تواند تمامی ابعاد گسترش آموزش عالی را توضیح بدهد؟ در پاسخ به این سؤال، هریک از خانواده نظریه سرمایه انسانی می تواند مورد انتقاد قرار گیرد. به طور مثال، اگر هر کسی یک خودپرست معقول هست، چرا زنان در دسترسی برابر به آموزش عالی مورد فراموشی قرار گرفتند؟ اگر درآمد، انعکاسی از قدرت بهره وری است، چرا زنان کم تر از مردان دریافت می کنند؛ حتی زمانی که مشاغل همسانی دارند؟ و چرا دانش آموزان طبقات پایین اجتماعی، مایل به رفتن به دانشگاه نیستند؟ [۱۶].

در طول سال های ۱۹۷۰، مدل های مبتنی بر دیدگاه های مدرنیسم و سرمایه انسانی مخصوصاً در زمینه توسعه جهان سوم، موضوع بحث و انتقادات زیاد قرار گرفتند [۲۷]. برای مثال، انتقاد بر تناقض بین گسترش سریع آموزش و استخدام فارغ التحصیلان با دستمزد کم در یک زمان متمرکز شده بود. در بسیاری از کشورها، دانش آموختگان دبیرستانی، بخش عظیمی از بیکاران را تشکیل می دادند. همچنین شواهدی از

رویارویی نیاز اجتماعی به نیروی انسانی خبره، توسعه پیدا کردند [۱۱]. این دیدگاه، رابطه مستقیمی را بین بازار و نیاز به نیروی انسانی آموزش دیده و گسترش دانشگاه ها تصور می کند. میزان ثبت نام در دوره های رشد اقتصادی، توسعه پیدا می کند و برعکس در دوره های رکود اقتصادی، محدود می شود. این مدل به بازار مشاغل و دانشگاه ها به عنوان نظام های در حال تنظیم توجه دارد و بنابراین، گسترش دانشگاه ها به وسیله تقاضای واقعی برای مدارک فنی در اقتصاد، محدود نگریسته شده است. اگرچه شرایط عرضه زیاد و کم نیروی انسانی ممکن است در کوتاه مدت اتفاق بیفتد، سرانجام تعادل بین نظام های آموزشی و بازار برقرار خواهد شد. بدین ترتیب، این مدل، گسترش آموزش عالی را نتیجه نیروهای داخل سیستم آموزشی ندانسته، بلکه محصول نیروهای خارج از آن و در نظام اقتصادی می داند.

نظریه سرمایه انسانی به طور مفهومی، قابل تمایز به دو جنبه «عمومی (اجتماعی) و فردی» یا «کلان و خرد» با نرخ های برگشت اجتماعی و خصوصی است [۲۲ و ۲۳]. دیدگاه کلان از این نظریه که می تواند قسمتی از نظریه مدرنیسم باشد فرض می کند که گسترش آموزش عالی، یک نوع سرمایه گذاری اجتماعی است. در این دیدگاه، منافع اجتماعی بر حسب رشد اقتصادی مورد تحلیل قرار گرفته است. بنابراین، توجه بیش تر به نرخ بازگشت اجتماعی آموزش عالی معطوف شده تا به میزان بازگشت خصوصی گسترش آموزش عالی. شیلدز خاطر نشان می کند که سرمایه گذاری بالا در کشورهای در حال توسعه، مربوط به این عقیده است که سرمایه گذاری در سرمایه انسانی، رشد اقتصادی را افزایش می دهد [۲۴]. بنابراین، در مجموع، افزایش خدمات آموزشی منجر به افزایش ذخیره نیروی انسانی در اجتماع و در نهایت، افزایش تولید ملی و رشد اقتصادی خواهد شد [۲۵].

تعبیر خرد از نظریه سرمایه انسانی که در طول سیاست های جدید آزادیخواهانه در کشورهایی مثل انگلستان، امریکا و نیوزلند توسعه پیدا کرد، تأکید خاصی بر میزان بازگشت خصوصی آموزش عالی

گسترش بیکاران در میان دانش‌آموختگان دانشگاهی وجود دارد. شواهد حاکی از آن است که آن‌ها، توانمندی لازم برای جذب در بازار کار را نداشتند و یا مایل به اشتغال در مشاغل پایین اجتماعی هم نیستند. کی‌وی‌نن و آهولا به‌طور کلیدی انتقادات وارد بر نظریه سرمایه انسانی در کشورهای در حال توسعه را چنین خلاصه می‌کنند:

«در دهه‌های ۱۹۶۰، آموزش عالی گسترش و مشروعیت پیدا کرد با این عقیده قوی که سرمایه انسانی ادعا می‌کند که دانش، مهارت‌ها و شایستگی یک سرمایه حیاتی در حمایت از رشد اقتصادی، رو به رو شدن با پدیده بیکاری و کاهش نابرابری اجتماعی است. به هرحال در شرایط توسعه آموزش و تغییرات در حال وقوع در بازار کار و زندگی کاری، مسائل در حال تشدید عدم‌هماهنگی بین عرضه و تقاضا (نیروی انسانی) وجود دارد: در بازار آموزشی، دروس مهیا شده به آرزوهای جوانان پاسخ نمی‌دهد و در بازار کار نیز عرضه زیاد نیروی انسانی ماهر و نیز کمبود نیروی انسانی مهارت‌یافته در مشاغل خاص مشاهده می‌شود» [۲۸].

بدین ترتیب، در جایی که سرمایه انسانی یک «سرمایه‌گذاری مخاطره‌ای» (risk investment) است، بین ایدئولوژی سرمایه انسانی ارائه‌شده در وضعیت بازار کار فعلی و واقعیت‌های روزانه‌ای که فارغ‌التحصیلان در بازار کار با آن روبه‌رو هستند، شکاف وجود دارد. ساخاروپولوس و آریاجادا در دفاع از این عدم‌تعادل که با نظریه سرمایه انسانی، پیوسته است، آن را توضیح داده‌اند [۲۹]. آن‌ها خاطر نشان می‌کنند که برخی از محققانی که موافق با دیدگاه سرمایه انسانی هستند، عقاید محتاطانه‌ای درباره آثار گسترش آموزش و رشد اقتصادی بیان کرده‌اند. آن‌ها از عدم‌کارایی گسترش آموزش در کشورهای کم‌تر توسعه‌یافته از قبیل مدارس با کیفیت ضعیف، میزان افت تحصیلی بالا و میزان تکرار تحصیلی بحث می‌کنند که در نهایت به ذخیره کم‌تر سرمایه انسانی در نیروی کار منجر می‌شود. با در نظرگیری این دلایل، میزان ثبت‌نام یا خدمات آموزشی به تنهایی نمی‌تواند مقیاسی برای رشد اقتصادی باشد؛

بلکه مقدار واقعی بهره‌وری آموزشی را باید در نیروی کار جذب‌شده در بازار کار جستجو کرد. رشته تحصیلی و وضعیت افراد نیز ممکن است روی میزان بازگشت، مؤثر واقع شود. برخی از رشته‌های تحصیلی، وضعیت بهتری در بازار کار دارند. نکته مهم دیگری که در نقد و بررسی نظریه سرمایه انسانی باید مورد توجه قرار گیرد، نقش قدرت بر عرضه و تقاضای نیروی کار است. در این باره، هلسی توضیح می‌دهد که:

«مسئله عمده، این است که نشان دادن ارتباط علی بین آموزش عالی و تولید اقتصادی، اگر غیرممکن نباشد، خیلی دشوار است. برای این امر، دو دلیل در هم تنیده وجود دارد: اولاً ارتباط بین آموزش و پرورش و تولید، مخصوصاً در مورد پدیده تورم مدارک آموزشی باید با توجه به موضوع قدرت در نظر گرفته شود؛ ثانیاً تغییرات تقاضای مهارت برای یک موضوع فنی و اجتماعی، مشروط به تضاد اجتماعی و سلیقه‌های افراد است» [۳۰].

نکته مهم برای توسعه این است که بانیان نظریه سرمایه انسانی معتقدند که کارفرمایان به عرضه نیروی کار ماهر با افزایش تقاضای آن، پاسخ خواهند داد. وقتی که همه چیز برابر است، سطوح بالاتر آموزش عالی به خاطر افزایش نرخ بهره‌وری افزایش خواهد یافت؛ اما شرایط دستیابی به بازار کار برای همه یکسان نیست.

همچنین موضوع قدرت می‌تواند با اشتغال زنان مرتبط باشد. نظریه سرمایه انسانی، هیچ پاسخی به سؤالی که در ابتدای این بخش مطرح شد ندارد: چرا مشاغل مشابهی که زنان انتخاب می‌کنند، کم‌تر از مردان درآمد دارند؟ به هرحال روشن است که باید تغییرات عمده‌ای در تفکر اجتماعی و دولتی درباره زنان به وجود آید، قبل از آن که زنان وارد این مشاغل شوند.

تحقیقات جایاورا در آسیا نشان می‌دهد که علی‌رغم تلاش نظریه سرمایه انسانی که اولویت خاصی به آموزش عالی به‌عنوان یک ابزار توسعه اقتصادی و منابع انسانی می‌دهد، در عمل یک رابطه خطی مثبت بین آموزش عالی و توان‌بخشی به زنان وجود ندارد و

عالی به یگانگی اجتماعی کمک می‌کند و همچنین نابرابری درآمد را کاهش می‌دهد» [۳۲].

به‌طور کلی، نظریه سرمایه انسانی در ارائه توضیح گسترش آموزش عالی، بدون توجه به موضوع قدرت و به‌طور خاص، توجه به ماهیت و نقش دولت در کشورهای در حال توسعه نامناسب و نارسا است. به علاوه، به‌طور تاریخی، دلایلی بالاتر و بیش‌تر از اقتصاد برای توسعه‌دهی آموزش عالی و وحدت ملی و انسجام اجتماعی وجود دارد. همچنین ادبیات موجود چنین نشان می‌دهد که زنان با بهره‌مندی از آموزش عالی، آثار اجتماعی زیادی عاید جامعه خواهند کرد که در نظریه سرمایه انسانی مورد توجه چندانی قرار نگرفته است.

نظریه تحلیل هزینه و فایده و توسعه آموزش عالی

نظریه تحلیل هزینه و فایده، جنبه دیگری از رویکرد اقتصادی به مشارکت و گسترش آموزش عالی است که به‌عنوان یک چهار چوب عملی به‌وسیله برنامه‌ریزان و دانشجویان مورد استفاده قرار گرفته است. این نظریه همچنین می‌تواند جزء نظریه‌های سرمایه انسانی باشد که در سطح کلان فرض می‌کند موجودات انسانی، موجوداتی حسابگر هستند. در عین حال این نظریه می‌تواند یک تعبیر سفسطه‌آمیزتر از خانواده نظریه سرمایه انسانی تلقی بشود؛ زیرا اعتراف می‌کند که سرمایه‌گذاری در آموزش عالی، یک کالای آسانی نیست؛ بلکه به‌طور نسبی، شامل یک سلسله موانذاتی است که محاسبات هزینه و فایده را دربر می‌گیرد (در جامعه‌شناسی آموزش عالی این شیوه به‌وسیله بودن [۳۳] به‌کار گرفته شده است).

ارزیابی تقاضای آموزش و پرورش کار ساده‌ای نیست؛ چرا که آموزش عالی، ابعاد سرمایه‌گذاری و مصرفی دارد. عده‌ای از مردم، آموزش عالی را به‌خاطر لذات معنوی‌اش (مصرف) و پاره‌ای دیگر به‌خاطر کسب درآمدهای آتی (سرمایه‌گذاری) جستجو می‌کنند. تقاضا برای کالای مصرفی، بستگی به قیمت کالاها و ترجیحات و اولویت‌های فوری مصرف‌کنندگان دارد و تقاضا برای کالاها سرمایه‌گذاری، بستگی به قیمت و

لذا کاربرد کلیدی تحقیقات او این است که موقعیت دولت در رابطه زنان، حیاتی است [۳۱].

اگر نظریه سرمایه انسانی بتواند گسترش اقتصادی آموزش عالی را توضیح بدهد، نمی‌تواند برای تمامی ابعاد گسترش آموزش عالی توضیح کاملی ارائه دهد. همان‌طور که گرین اشاره کرده اهداف اجتماعی و دسترسی به پیوستگی و هویت ملی، اساسی‌تر از اهداف صرف اقتصادی توسعه سرمایه انسانی در فرایند توسعه آموزشی باشد [۱۴ و ۱۵]. این موضوع با تحقیقات ویندولف همخوانی دارد که خاطر نشان می‌کند نظریه‌های سرمایه انسانی برای توضیح گسترش سریع آموزش عالی در سال‌های رکود اقتصادی (برای مثال، رکود بزرگ ۱۹۰۰-۱۸۹۰، بحران اقتصادی جهانی ۱۹۳۵-۱۹۲۹) نارسا بودند [۱۰]. او همچنین بحث می‌کند که نظریه سرمایه انسانی نتوانست گسترش آموزش عالی را بین سال‌های ۱۸۷۰ و ۱۹۸۵ در آلمان، ایتالیا، فرانسه، ژاپن و آمریکا توضیح دهد. اخیراً ویلا خاطر نشان کرده که دیدگاه‌های اقتصادی یا منافع پولی آموزش عالی نمی‌تواند تمامی آثار سودمند و در حال افزایش آموزش عالی را توضیح دهد [۳۲]. ویلا تأکید می‌کند که منافع غیرپولی آموزش عالی باید در تحلیل عقلانی برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری آموزشی مورد توجه قرار بگیرد: «تصمیم‌گیری درباره سرمایه‌گذاری برای تحصیل براساس ارزیابی کامل افراد اجتماع حتی آثار غیرپولی آموزش عالی باید به‌صورت یک پایه و اصل قرار بگیرد».

ویلا درباره منافع غیرپولی توضیحات بیش‌تری می‌دهد: «از چگونگی آثار آموزش عالی، بیش‌تر بر بهداشت و کنترل جمعیت و منافی که بچه‌ها با والدین تحصیل کرده می‌برند، شواهد قابل توجهی وجود دارد. بعضی شواهد، حاکی از این است که منافع غیرپولی مربوط به آثار اجتماعی آموزش عالی از جمله مدیریت خانواده بهتر، آموزش عالی بهتر برای درگیری بیش‌تر گروه‌های اجتماعی، به‌طور مثبتی با رشد و توسعه اقتصادی ارتباط پیدا کرده است. علاوه بر این، آموزش

همچنین آن‌هایی که درآمدی را کسب و آن‌هایی که هزینه‌هایی را پرداخت می‌کنند. همان‌طور که این جدول خلاصه می‌کند آموزش و پرورش زنان برای آن‌ها، خانواده و اجتماع، فواید با دوام و دیرپا دارد.

اقتصاددانان همچنین تخمین‌های هزینه‌های آموزش و فواید را برای محاسبه میزان بازگشت آموزش و پرورش برای سطوح مختلف آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می‌دهند [۳۷]. میزان بازگشت آموزش و پرورش برای اندازه‌گیری ثمردهی سرمایه‌گذاری آموزشی در خیلی از کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه انجام گرفته است. مطالعات بین نرخ فردی که به‌عنوان بازگشت خصوصی آموزش و پرورش عنوان شده و بازگشت به اجتماع که به‌عنوان بازگشت‌های اجتماعی آموزش و پرورش را متمایز کرده است [۲۲].

بدین ترتیب، الگوهای میزان بازگشت در شکل‌دهی سیاست‌های آموزشی، مخصوصاً در کشورهای در حال توسعه به‌کار گرفته شده و تأثیرگذار بوده است. نرخ‌های اجتماعی و خصوصی بازگشت، ممکن است برای سیاست‌گذاران به طرق مختلف مفید باشد. نرخ بازگشت خصوصی می‌تواند در فراهم‌آوری راهنمایی دانشجویان برای تقاضای بیش‌تر و آموزش اضافی و حتی جهت‌گیری آموزشی مفید باشد. برای مثال در انتخاب نوع درس و رشته تحصیلی و همچنین فراهم‌آوری شواهد تجربی که مؤثر بر تقاضای اجتماعی برای آموزش و پرورش نامیده شده است. همچنین نرخ‌های اجتماعی بازگشت به آموزش و پرورش، یک دسته از راهنمایی‌ها را ارائه می‌کند که جامعه می‌تواند در تخصیص منابع عمومی و اولویت‌گذاری برنامه‌های مختلف آموزشی از آن استفاده کند و یا در تخصیص نوع خاصی از مهارت و نیروی انسانی مورد نیاز در اجتماع آن را به‌کار بگیرد.

منافع پیش‌بینی شده دارد [۳۴]. هارتوچ خاطرنشان می‌کند که مشارکت در آموزش عالی افزایش خواهد یافت، اگر:

۱. منافع آتی افزایش یابد؛ مثل مزد بالاتر برای آن‌هایی که تحصیلات خودشان را تمام کردند.

۲. هزینه مستقیم آموزش عالی کاهش یابد. مثل مدارس با شهریه کم‌تر و همچنین پرداخت سوبسید به‌وسیله دولت.

۳. نرخ‌نزول برای دریافتی‌های‌مزد جاری کاهش پیدا کند.

۴. حمایت مالی از آموزش عالی آسانتر شود. ممکن است بانک‌ها بیش‌تر متمایل به فراهم‌آوری سرمایه‌گذاری شوند، وضعیت مالی والدین بهتر و سرمایه بیش‌تری در فرایند رشد اقتصادی فراهم شود، و بانک‌ها یا دولت، وام ارزان‌تر و بیش‌تری ارائه دهند و یا تحصیلات رایگان فراهم آورند [۳۵].

تمبون بیان می‌کند که تخصیص نسبی منابع برای حمایت مالی و خدمات آموزش عالی، خالی از اهمیتی است که افراد و اجتماع به منافع دریافتی خواهند داد [۲۲]. آموزش عالی به‌عنوان یک سرمایه‌گذاری مورد توجه قرار است، آن هم با ملاحظه این مطلب که دولت‌ها و افراد هزینه‌های آن را در حال حاضر تقبل می‌کنند، البته با این پیش‌بینی که منافی را در آینده به دست آورند. بنابراین در تأثیرگذاری تصمیمات مالی، هم بر حکومت و هم بر افراد، موازنه بین هزینه و منافع مهم است. نکته جالب در دیدگاه تمبون در این حقیقت نهفته است که او توصیه می‌کند، تحلیل هزینه و فایده به‌عنوان یک راهنما در شکل‌گیری سیاست‌های مالی آموزش عالی برای کشورهای در حال توسعه می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. مطالعات هیل در ۱۹۹۳ همچنین می‌تواند کمک کند تا آموزش عالی زنان را در جهان سوم با توجه به دیدگاه تحلیل هزینه - فایده مورد توجه قرار بدهیم [۳۶]. در جدول ۱ این دیدگاه خلاصه شده است.

جدول ۱، هزینه‌ها و فواید در دو دیدگاه مالی و غیرمالی مترتب بر آموزش عالی زنان را خلاصه می‌کند،

جدول ۱: هزینه‌ها و فایده‌های مترتب بر آموزش پرورش زنان

غیربازار	بازار	پرداخت‌کنندگان هزینه‌ها یا دریافت‌کنندگان منافع
		♦ هزینه‌های جاری
		○ خصوصی (والدین و دانشجویان)
هزینه‌های روانی	<ul style="list-style-type: none"> • یونیفرم، کتاب و لوازم درسی، هزینه‌های فرصت، • هزینه فرصت زمان کودکان در مدرسه • شهریه امتحانات، شهریه پذیرش • هزینه‌های غذا و مسکن خارج از خانه 	
		○ اجتماعی
هزینه‌های روانی	<ul style="list-style-type: none"> • هزینه‌های عمومی برای حقوق • معلمان، تجهیزات و ساختمان 	
		♦ منافع آتی
		○ خصوصی (والدین دانشجویان)
پایگاه اجتماعی بالاتر امید به زندگی بیشتر	<ul style="list-style-type: none"> • درآمد بالاتر خانواده، تحرک شغلی بیشتر • درآمد خصوصی بیشتر 	
		○ اجتماعی
کنترل میزان زاد و ولد میزان مرگ و میر کم‌تر جمعیت سالم‌تر فرایندهای سیاسی بهتر کاهش رشد جمعیت	<ul style="list-style-type: none"> • GNP بیشتر • افزایش درآمد سرانه • تولید افزایش یافته نیروی کار، رشد GNP سریع‌تر • مالیات بیشتر بر روی دریافتی‌ها 	

منبع: هیل و کینگ [۳۶]

نقدی بر نظریه تحلیل هزینه و فایده در توسعه آموزش عالی

در تجزیه و تحلیل هزینه و فایده در فرایند تصمیم‌گیری در آموزش عالی، لازم است نکاتی مورد توجه قرار گیرد. اول این که نرخ‌های بازگشت اجتماعی فقط یک نوع اندازه‌گیری آثار مستقیم خدمات آموزشی هستند. دوم این که آن‌ها به‌طور خاص، بیش‌تر به مسائل تخصیص و ارزیابی مربوطند تا موضوعات توزیع عادلانه آموزش عالی و به عبارت دیگر، محور توجه به مسأله کارایی منعطف است تا به موضوع برابری. مهم‌تر آن که تحلیل هزینه و فایده در موضوعات سیاستگذاری اجتماعی، مثل آموزش عالی می‌تواند

بیش‌تر به‌عنوان راهنمای اقتصادی مورد استفاده قرار گیرد. سوم اینکه نرخ‌های اجتماعی بازگشت اهداف غیراقتصادی را که به‌وسیله هیل توصیف شده به حساب نمی‌آورد و در حقیقت، بسیار دشوار است که این نوع اهداف مورد قیمت‌گذاری پولی قرار گیرد. به هر حال همان‌طور که موریس در سال ۱۹۷۷ متذکر می‌شود آموزش عالی زنان می‌تواند ارائه‌کننده یک نوع سرمایه‌گذاری پایدار در «سرمایه اجتماعی» (social capital) باشد که در وضعیت نسل جدید و آینده مؤثر خواهد بود [۳۸]. به هر حال نکته مهم برخاسته از این مبحث، این است که این اندیشه که افراد به‌طور وسیع، موجودات «خودپرست معقول» (rational egoists) و

تا آنچه که واقعاً برای ورود به حرفه تخصصی نیاز است، نمی‌تواند معرف خوبی باشد.

نظریه انتخاب عمومی و توسعه آموزش عالی

خانواده نظریه‌های برخاسته از اقتصاددان نئوکلاسیک با نظریه انتخاب عمومی کامل می‌شود؛ مخصوصاً از این بعد که این نظریه‌ها تأکید می‌کنند موجودات انسانی به‌طور اساسی موجودات خودپرست معقول هستند؛ اما اختلاف این نظریه با نظریه‌های قبلی در این است که در این جا، افکار گروه و علایق گروهی به‌عنوان خودپرستان معقول در مقایسه با علایق فرد، اهمیت بیش‌تری پیدا می‌کند. به هر حال با این نظریه می‌توان توضیحات نظری دیگری را نیز برای مشارکت و گسترش آموزش عالی زنان ارائه کرد. لذا برای فهم بهتر این نظریه، هلسی [۳۰] توضیحات مفیدی را ارائه می‌کند:

«این نظریه در صدد آن است که بحران اقتصادی غرب را در دو دهه گذشته و این که چگونه این بحران حل شد، توضیح دهد. نکته اساسی این توضیحات، این است که ریشه‌های این بحران سیاسی، مربوط به رشد فعالیت دولت است. با توجه به این نظریه، دولت‌های رفاه‌گرا، رشد پیدا کردند، زیرا فرایندهای دموکراتیک، گروه‌های فشار را در بیان علایقشان روی علایق محتاطانه اقتصادی دولت، توانا ساخته است. آن‌ها با تقاضای افزایش بودجه دولت با هدف جمع‌آوری آرای بیش‌تر، این کار را انجام دادند. در این فرایند، آن‌ها مورد تقویت کارمندان دولتی متوسطی که علاقه‌مند به گسترش مشاغل و فرصت‌ها در بخش عمومی بودند، قرار گرفتند.»

لودر همچنین نظریه انتخاب عمومی باخانن (یکی از صاحب‌نظران این نظریه) را این چنین توضیح می‌دهد: «پروژه باخانن به کارگیری اقتصاددانان نئوکلاسیک در رفتار سیاسی و به‌طور خاص برای تحلیل فشارهای تحمیل شده به وسیله رأی‌دهندگان و رفتار گروه‌های ذی‌نفع روی حکومت‌ها و عمل بروکراسی دولت است. دولتمردانی که در فکر جستجوی افزایش بودجه و قدرت گروهشان هستند و همچنین سیاستمدارانی که

طالب موقعیت و رفاه بیش‌تر هستند، یک نوع ارزش محدود شده است در فهم انگیزش‌ها و فوایدی که بر دستیابی به آموزش عالی مترتب است. این نکته نیز با ملاحظه نرخ تحلیل بازگشت (rate of return analysis) مورد تقویت قرار گرفته است.

میزان تحلیل بازگشت، یکی از ابزارهای معنادار تحقیق در دست کسانی بوده است که سعی کرده‌اند نظریه سرمایه انسانی را در تجزیه و تحلیل هزینه و فایده به‌کار ببرند. در این جا دو انتقاد عمده وجود دارد که لازم است در بررسی میزان تحلیل بازگشت به آن‌ها پرداخته شود. انتقاد اول به تمیزدهی بین نرخ‌های عمومی و خصوصی آموزش و پرورش ارتباط پیدا می‌کند و انتقاد دوم را تمبون [۲۲] خاطر نشان می‌سازد: «انتقادات، شامل نادرستی در اندازه‌گیری هزینه و فواید، اعتماد بر شرایط گذشته که به‌طور ضروری انعکاسی از شرایط آینده نیست، این فرض که بازار کار رقابتی هستند، و غیبت حضور عامل جنسیت در محاسبات نرخ بازگشت».

این مشاهدات، یک بار دیگر توجه به موضوع قدرت را یادآوری می‌نماید، همان‌طور که این موضوع در نظریه سرمایه انسانی مخصوصاً درباره رابطه بین درآمد و تولید مطرح شده بود. این هر دو نظریه فرض می‌کنند که درآمد، انعکاسی از بهره‌وری است؛ اما این ارتباط همیشه برقرار نیست؛ مخصوصاً اگر موضوع جنسیت را وارد این مبحث کنیم. بنابراین، اگر مزد زنان به خاطر فرضیات سنتی، نگران‌کننده است، پس در محاسبه‌ای که از سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش دارند، زنان احتمالاً کم‌تر از مردان علاقه‌مند هستند. این محاسبات نه فقط بر پایه یک فرض اشتباه قرار دارند، بلکه ممکن است یک دور نادرست از سرمایه‌گذاری کم‌تر برای زنان در آموزش و پرورش هم باشد. همچنین میزان تحلیل بازگشت، وقتی که قیمت نیروی کار در بازار کار از طریق فرایندهای انحصاری تعیین می‌شود و جایی که آموزش و پرورش به‌عنوان یک مانع ورود مورد استفاده قرار می‌گیرد و نیز جایی که مدارک بالاتر آموزشی برای ورود به اشتغال نیاز است

فوق‌الذکر شاید بتوان نتیجه گرفت که توسعه آموزش عالی، نتیجه‌ای از فعالیت گروه‌های فشار مثل زنان بر روی دولت است.

نقدی بر نظریه انتخاب عمومی در توسعه آموزش عالی

نظریه انتخاب عمومی فرض می‌کند که تنها شکل مشروع عقلانیت در بازار پیدا شده است. تصمیم‌گیری غیرتجاری، دچار اشکال است؛ زیرا همیشه در معرض نبرد گروه‌ها در مقابل یکدیگر است [۴۲]. اما همان‌طور که هرمانز خاطر نشان می‌کند این نظریه، اختلافات در علایق گروه‌های مختلف در اجتماع را نادیده‌می‌گیرد [۴۳]. بیش‌ترین احتمال، این است که مخصوصاً در یک‌دمکراسی، سیاست براساس جلب محبوبیت عامه تعیین خواهد شد؛ اما اگر ما جامعه را تقسیم شده بین گروه‌های مختلف ذی‌نفع ببینیم، معلوم نیست که یک تصمیم بزرگ مثل توسعه یک‌نظام آموزش عالی فراگیر (mass higher education) بتواند تنها به‌وسیله یک گروه، نوسان داده بشود؛ به‌خصوص اگر تصمیمات به‌طور معقول بر پایه بازار گرفته شود. پس همان‌طور که از بحث قبلی ملاحظه شد، بازار به‌طور معقول نمی‌تواند زمینه کاملی را فراهم کند که سرمایه‌گذاری در آموزش عالی صورت گیرد. بدین ترتیب، همان‌گونه که هرمانز متذکر می‌شود نظریه انتخاب عمومی، قادر نیست به‌طور کارا، افزایش هزینه دولت را توضیح دهد.

نظریه تضاد (جدال) و توسعه آموزش عالی

در اواخر دهه ۱۹۷۰ نظریه سرمایه انسانی، اهمیت اساسی خود را از دست داد. دلیل اصلی آن، این بود که عرضه نیروی انسانی با تحصیلات عالی در بازار کار، بیش‌تر از تقاضا افزایش پیدا کرد و حتی این افزایش منجر به تورم مدرک‌دارها از یک طرف و از طرف دیگر کاهش بازگشت به سطوح خاصی از دستیابی آموزشی گردید. نظریه تضاد بحث می‌کند که این بحران مدرک‌دارها و گسترش آموزش به‌طورکلی حاصل

به‌دنبال خرید رأی با وعده بودجه بیش‌تر هستند، این فشار گروه ذی‌نفع را جواب دادند [۳۹].

با ملاحظه نظریات لودر، متوجه می‌شویم که نظریه انتخاب عمومی با بخش بودجه و تصمیم‌گیری غیرتجاری نیز ارتباط پیدا می‌کند. مولر این نظریه را چنین تعریف کرده است: «مطالعه اقتصادی تصمیم‌گیری غیرتجاری یا به سادگی، کاربرد علوم اقتصادی در علوم سیاسی [۴۰].»

این رویکرد همچنین فرضیات مشابهی درباره رفتار نفع طلب و معقول فردی به‌عنوان اقتصاددانان عمومی، ارائه می‌دهد. کالاجر استدلال می‌کند که اگرچه اکثر ادبیات مربوط به نظریه انتخاب عمومی نقش رأی‌دهندگان و سیاستمداران را در بودجه‌های حکومت توضیح می‌دهد، ولی در حقیقت گروه‌های خاص ذی‌نفع، سیاستگذاران، و کارمندان اداری عاملان عمده هستند.

با توجه به توصیف بالا از نظریه انتخاب عمومی، می‌توان گسترش آموزش عالی را براساس این نظریه توضیح داد. به‌طور اساسی، گسترش آموزش عالی، مورد علاقه کارکنان سیستم آموزشی نیز قرار می‌گیرد، به این دلیل که با گسترش آموزش عالی، ممکن است درآمدهای بیش‌تری نصیب آنان گردد و یا پایگاه اجتماعی‌شان بهبود پیدا کند. استادت این نوع تحلیل را به شکل دیگری عنوان نموده است [۴۱]. او تحلیل می‌کند که نظریه انتخاب عمومی به‌عنوان یک نظریه در فهم یک دولت که در جستجوی مشروعیت است نیز مورد استفاده قرار گیرد. او می‌گوید:

دولت‌ها مشروعیت خودشان را با جستجو از طریق سیاست عمومی و پاسخگویی بر منبای مشارکت تعقیب می‌کنند و مشارکت زنان امکان حضور آنان را به‌عنوان رأی‌دهندگان، طرفداران گروه و تصمیم‌گیرندگان افزایش می‌دهد.

نتیجه فرایند این مشمولیت، این است که عاملان جدید، داخل مرحله دمکراتیکی آورده می‌شوند که خواهند توانست بودجه بیش‌تری را در جهت علایق گروهشان به کار برند. بنابراین با بهره‌گیری از مطالب

فرایند «رقابت پایگاه اجتماعی» (status competition) در میان گروه‌ها است. از آن جا که آموزش عالی به‌طور نزدیک به قدرت و پایگاه ارتباط پیدا می‌کند، گروه‌های مختلف سعی می‌کنند موقعیتشان را در دستیابی به آموزش عالی بهبود ببخشند. بنابراین با توجه به این نظریه، دلایل گسترش آموزش عالی را باید یک نوع رقابت بر سر پایگاه اجتماعی جستجو کرد تا نیاز به پرسنل آموزش دیده برای مشاغل خاص [۳۳ و ۳۴]. کریستوفر هارن این نکته را به شرح زیر خلاصه می‌کند: «آموزش عالی به‌طور نزدیک با قدرت و پایگاه اجتماعی ارتباط دارد. کالینز بحث می‌کند که گروه‌های مختلف، تلاش خواهند کرد موقعیتشان را به‌وسیله امکان دستیابی بیش‌تر بچه‌هایشان به آموزش عالی بهبود ببخشند تا آنچه خودشان در گذشته داشتند. گروه‌های محروم، به‌طور مثال، سعی خواهند کرد با دسترسی بیش‌تر به آموزش عالی برای بچه‌هایشان موقعیت آن‌ها را بهبود ببخشند. از طرف دیگر همچنین می‌توان انگیزه گروه‌های طبقات بالا و متوسط را در نگهداری موقعیت نسبی خود در سلسله مراتب اجتماعی با افزایش سطوح آموزشی آن‌ها مورد تحلیل قرار داد» [۴۵].

با توجه به نظر کالینز (نقل از سادوینک) چون گروه‌های اقلیت، سطوح دستیابی آموزشی‌شان را افزایش دادند، به‌طور فرهنگی، طبقات متوسط بالا و متوسط حاکم نیز به‌طور ممتد سطوح تحصیلی شخصی خود را افزایش دادند تا در نتیجه در یک پیشرفت مداوم الزامات آموزشی قرار بگیرند. بنابراین، آموزش عالی و اصلاحات در ارتباط با این گسترش به‌عنوان نتایج دمکراسی شدن نیست؛ بلکه بیش‌تر محصول رقابت بر سر پایگاه اجتماعی است [۴۶].

تعبیر دیگر از نظریه تضاد، این است که گسترش آموزش عالی از تقاضای بازار کار نیست؛ بلکه از رقابت فردی برای پایگاه اجتماعی است که بر عکس با فاکتورهای محدود شده تقاضا، پویایی را توسعه می‌دهد و کنترل آن مشکل است. از آن جا که در جوامع شایسته‌سالار، سطح پیشرفت آموزشی هر فرد از عوامل مهم پیش‌بینی برای جایابی اجتماعی و ادامه

حرفه شغلی او است، افراد براساس اصل هرچه بیش‌تر، بهتر عمل می‌کنند. در حالی که این رفتار از دیدگاه افراد، معقول فرض شده، در دیدگاه اجتماعی، غیرمعقول تصور شده است. آرزوهای غیرقابل کنترل آموزشی به‌عرضه بیش‌از حد دانش‌آموختگان دانشگاهی در بازار کار منجر شده و حتی منجر به عدم تعادل بین نیازهای اقتصادی و سیستم آموزشی شده است [۱۲].

بنابراین با توجه به رقابت پایگاه یا نظریه تضاد طبقاتی، گسترش آموزش به‌عنوان یک پیامد از رقابت یا نبردهای قدرت در میان گروه‌های مختلف اجتماعی تصور شده است. آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی که افراد را برای ایفای نقش‌های مؤثر آماده می‌سازد، تصور نشده است؛ بلکه به‌عنوان مکانیزمی از تخصص برای نگهداری الگوی توزیع نابرابر پرستیز و پاداش مادی در میان گروه‌های اجتماعی تصور شده است [۴۷]. در الگوهای تضاد طبقاتی، آموزش و پرورش همچنین به‌عنوان یک ساز و کار برای نظم‌دهی و اجتماعی کردن طبقات کارگر در جهت ساختار اختیار و کنترل در سازمان‌های صنعتی دیده شده است [۴۸].

گرچه کالینز، فرد مهمی در توسعه نظریه تضاد پایگاه اجتماعی است [۴۹]، اما لازم به ذکر است که او در مقاله‌اش در سال ۱۹۷۷ به‌طور صریح تشخیص می‌دهد که آن نظریه به‌طور کامل نمی‌تواند گسترش آموزش عالی را توضیح دهد و اعتراف می‌کند که توضیحات دیگری نیز وجود دارد بر حسب آنچه او، آن را نظریه کارکرد - فنی می‌نامد (نظریه نوگرایی دیواس و مور [۵۰]، کرر و دیگران [۵۱] و کلارک [۵۲]).

ویندولف نیز نظر مشابهی دارد و ابراز می‌کند که نظریه سرمایه انسانی و نظریه تضاد پایگاه اجتماعی، کاملاً از هم جدا و بی‌ارتباط نیستند [۱۲]. یک فرد که برای بهبود بخشی به موقعیت رقابتی‌اش تا آن جا که ممکن است گواهینامه‌های زیادی را اخذ می‌کند، البته این امر کمک خواهد کرد تا نیازهای اجتماعی به پرسنل آموزش دیده نیز برآورده شود. به هر حال، نظریه‌های مربوط، پیش‌بینی‌های مختلفی در دوره‌های رکود اقتصادی و بیکاری بالا انجام می‌دهند. در حالی

آموزشی برای ارزش‌هایشان، پیشرفت اعضایشان، و حفظ موقعیت حاکمیتشان و یا حق و حقوقشان را از نخبگان حاکم، مطالبه بکنند [۶]: اما این نظریه توضیح نمی‌دهد که چگونه گسترش تحصیلات در ابتدا نهادی شده است. این نظریه همچنین فرض می‌کند که قلمرو آموزشی، یک صحنه مهم برای رقابت گروه در فرایند کنترل اجتماعی است، بدون روشن‌سازی درباره ساخت سیاسی قلمرو آموزشی که بر گسترش فراگیر آموزش‌ها در جامعه اثرگذار است.

نکته آخر این است که هیچ‌کدام از نظریه‌های تضاد طبقاتی یا پایگاه اجتماعی به‌طور مناسب، قادر به توضیح درباره فرایندهایی که بر روی یگانگی ملی آموزش و پرورش اثر می‌گذارند، نیستند [۴].

نظریه فمینیست‌ها و توسعه آموزش عالی

گزارش‌های تحقیقی سال‌های اخیر نشان می‌دهد که توسعه و گسترش آموزش عالی با حضور و مشارکت روزافزون زنان نیز همراه بوده است، به طوری که علل گسترش آموزش عالی در بعضی از جوامع را می‌توان به این موضوع نسبت داد [۵۴]. به همین خاطر، توجه به نظریه فمینیست‌ها، شاید به برنامه‌ریزان آموزش عالی کمک کند تا این پدیده را از ابعاد و زوایای مختلفی مورد تحلیل و بررسی قرار دهند. فمینیسم به یک سری مکاتب فکری اشاره دارد که حسب آن‌ها، زنان باید مثل مردان از فرصت‌ها و حقوق مساوی برخوردار باشند. وینر به سه نوع از این مکاتب فکری اشاره می‌کند که آثار مهمی بر آموزش و پرورش داشتند [۵۵]. این دیدگاه‌ها عبارتند از: حقوق برابر در تعلیم و تربیت (فمینیسم لیبرال)، روابط پدرشاهی (فمینیسم رادیکال)، و طبقه، نژاد و جنسیت، ساختارها و ایدئولوژی‌ها (فمینیسم جامعه‌شناسان مارکسیست) [ر.ک. ۵۶]. فمینیست‌ها با هرگونه ظلم، روابط نابرابر بین زن و مرد چه در خانه، محل کار و دسترسی به آموزش و پرورش و یا در اجتماع در سطح کلان مبارزه می‌کنند. وی لن (۱۹۹۶، ص ۴۵-۳۶) توضیح می‌دهد که در اواخر سال‌های ۱۹۶۰ نظریه مدرنیسم

که نظریه سرمایه انسانی، پیش‌بینی‌اش بر کاهش دانشجویان است. پیش‌بینی نظریه رقابت پایگاه اجتماعی، افزایش و گسترش آموزش عالی است. او بیش‌تر توضیح می‌دهد که هر دو نظریه گسترش آموزش عالی، توضیحاتی را برای این جریان در حال تکرار منظم در این گسترش فراهم می‌کند. علاوه بر آن، این هر دو نظریه، رابطه‌ای بین گسترش آموزش و گسترش اقتصادی فرض می‌کنند؛ اگرچه در ماهیت مختلف هستند. نظریه سرمایه انسانی یک رابطه مستقیم ارائه می‌کند که در آن، توسعه آموزش با رشد اقتصادی پیوند می‌خورد. از طرف دیگر، نظریه پایگاه اجتماعی، یک رابطه معکوس را ارائه می‌کند که در آن، رکود اقتصادی و عدم اشتغال با میزان افزایش ثبت نام در دانشگاه همراه خواهد بود.

به هر حال، بحث دیگری که در این جا وجود دارد، این است که آموزش عالی گسترده در یک اقتصاد جهانی شده، پاداش مدارک آموزشی را افزایش خواهد داد و بدین ترتیب، محرکی خواهد بود برای افزایش مدارک آموزشی یا مسابقه برای دسترسی به دانشگاه‌های برجسته جهانی. روبرت سون این پدیده را به‌عنوان «بین‌المللی شدن آموزش عالی» (universalistion of higher education) توصیف می‌کند:

«ما در قرن جدید، شاهد بین‌المللی شدن آموزش عالی، شبیه آنچه در قرن نوزدهم برای آموزش متوسطه اتفاق افتاد، خواهیم بود. مدارک آموزش عالی به‌عنوان یک سرمایه اقتصادی و با ارزش اجتماعی بالا برای اکثر افراد جامعه خواهد بود. انگیزه برای افراد، این است که موفقیت در آموزش عالی، گذرنامه اصلی برای شهرنشینی جهانی، اعطای توانایی و ظرفیت برای زندگی، کار، مسافرت و ارتباط و مشارکت فعالانه در امور جهانی و محلی خواهد بود» [۵۳].

نقدی بر نظریه تضاد در توسعه آموزش عالی

رامیرز و بولی خاطر نشان می‌کنند که نظریه تضاد پایگاه اجتماعی به درستی توصیف می‌کند که چگونه گروه‌های مختلف تلاش می‌کنند با استفاده از سیستم

توضیحات کمی درباره «نقش خاص زنان در توسعه» (women in development) و مفهوم «جنسیت و توسعه» (gender and development) ارائه نمود، در حالی که انتقال از جامعه سنتی به جامعه جدید و نو، لازم داشت که زنان، حضور فعالانه و بیش‌تری در عرصه‌های اجتماعی داشته باشند [۵۷]. وی لن نتیجه می‌گیرد این وضعیت اجتماعی و اقتصادی، زمینه‌ساز مناسبی برای حضور و ظهور فمینیسم در جامعه شد. او همچنین توضیح بیش‌تری در این باره ارائه می‌کند:

رویکرد زنان در توسعه، همچنین تعیین‌کننده مهمی بود برای دهه‌ای که سازمان ملل برای زنان، نامگذاری کرده بود (۱۹۷۵-۱۹۸۵). بنابراین، راه حل اساسی برای از بین بردن نابرابری، وسعت بخشیدن دسترسی به عواملی نظیر ابزارها و تکنولوژی و آموزش و پرورش، نهفته بود. زنان بایست در متن فرایندهای توسعه قرار می‌گرفتند، نه این که کنار گذاشته شوند».

وی لن درباره موضوع جنسیت در سیاست‌های جهان سوم همچنین یادآور می‌شود که:

«فمینیسم، عامل مهمی در علاقه به موضوع جنسیت بود و بسیاری از موضوعات و کارهایی که درباره موضوع جنسیت انجام شد، تحت تأثیر مکتب فکری فمینیسم لیبرال و اجتماعی بوده است [۵۸].»

یووال - دیویس در تکمیل بحث فوق مطلب مشابهی را ارائه می‌کند: «در جهان سوم در سال ۱۹۸۰، مانند غرب، آگاهی‌های فمینیستی توسعه پیدا کرد و همچنین سازمان‌ها و نهضت‌های اجتماعی آزادی‌طلب و انقلابی فراوانی پدید آمده است. لذا یک نوع مفهوم جدید از مشروعیت برای ارتقا و تغییر موقعیت زنان در بسیاری از کشورهای جهان سوم شکل گرفت» [۵۹].

نقش و اثری که این افق‌های جدید فکری در ارتقای وضعیت اجتماعی و فرهنگی جوامع داشته، در دیدگاه آبروکرومبای و وارد چنین آمده است: «پاسخ‌های فمینیست‌ها به نابرابری جنسی، شکل‌های مختلفی به خود گرفت و در راه‌های مختلفی، هم، زنان را ارتقا بخشید» [۶۰].

بنابراین، نقش و حضور زنان در دوره‌های مختلف آموزش عالی در جوامع مختلف را می‌توان با توجه به اثرگذاری دیدگاه‌های فمینیست‌ها مورد تحلیل و بررسی قرار داد. کاتز در این باره توضیح می‌دهد که آموزش عالی زنان با توجه به دیدگاه فمینیستی شروع شد. اگرچه دیدگاه‌های فکری فراهم‌کننده آموزش عالی ممکن است در ابتدا مختلف باشد، همه آن‌ها در این نکته هم عقیده هستند که زنان، موقعیت محرومی در جامعه دارند. آموزش عالی زنان، تجارب فردی زنان را می‌شناساند، اما به‌طور وسیع‌تر، آنان را در ساختارهای وسیع‌تر اجتماعی نیز جا می‌دهد [۶۱].

به هر حال، دیدگاه‌های فمینیستی در اجتماع منجر به حضور بیش‌تر زنان در سطوح مختلف آموزشی مخصوصاً آموزش عالی شده است، هرچند که هنوز در بسیاری از اجتماعات، تبعیض زیادی برای آنان در دسترسی به شغل، حرفه و پیشرفت در سطوح بالای سازمانی وجود دارد [۳۱].

البته این نظریه خالی از انتقاد نیست؛ چرا که این نظریه تنها بخشی از توسعه آموزش عالی را که مربوط به تقاضای آموزش عالی از طرف زنان شده توضیح می‌دهد؛ ولی قادر نیست تمامی ابعاد آن خصوصاً بعد عرضه آموزش عالی را که به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی مربوط می‌شود توضیح بدهد؛ چرا که توسعه آموزش عالی در جوامع تنها به دیدگاه‌های فمینیستی خلاصه نمی‌شود [۶۲].

نتیجه‌گیری

با نگاهی هرچند کوتاه به مطالب فوق، حال شاید بتوان این سوال اساسی را که پایه‌ها و ریشه‌های نظری رشد و گسترش آموزش عالی چه هستند به‌طور خلاصه به شرح زیر پاسخ داد:

نظریه سرمایه انسانی، مشارکت آموزش عالی را در رشد اقتصادی از طریق بهبود بخشی به کیفیت منابع انسانی می‌بینند. با توجه این نظریه، افراد در خودشان سرمایه‌گذاری می‌کنند تا در بازار کار پیشرفت داشته باشند.

- institutionalization, *Sociology of Education*, Vol, 60:2-17.
7. Ramirez, F. O. and Riddle, P. (1991) The expansion of higher education, in Altbach, P. G. (ed) *international higher education: an encyclopaedia*. Vol. 1, Chicago and London: St James Press.
 8. Archer, M. S. (1982) The sociology of educational expansion: take off, growth and inflation in educational systems. London: SAGE Publications.
 9. Altbach, P. G. (1991) Patterns in higher education development: toward the year 2000, *The Review of Higher Education*, Vol. 14 (3): 239-316.
 10. Windolf, P. (1992) Cycles of expansion in higher education 1870-1985: an international comparison, *Higher Education*, No. 23: 3-19.
 11. Windolf, P. (1997) Expansion and structural change: higher education in Germany, the United States, and Japan, 1870-1990. Oxford: Westview Press.
 12. Ashton, D. N. and Sung, J. (1994) *The state, economic development and skill formation: a New Asian model?* Leicester: Centre for Labour Market Studies, University of Leicester.
 13. Green, A. (1990) Education and state formation: the rise of systems in England, France, and USA, London: The Macmillan Press Ltd.
 14. Green, A. (1997) Education and state formation in Europe and Asia, in Kennedy, K. (ed) *Citizenship educational and the modern state*. London and Washington DC: The Falmer Press.
 15. Green, A. (1999) East Asian skill formation systems and the challenge of globalisation, *Journal of Education and Work*, Vol. 12(3): 253-279.
 16. Hughes, D. and Lauder, H. (1991) Human capital theory and the wastage of talent in New Zealand, *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 26 (1): 5-20.
 17. Schultz, T. W. (1981) *Investing in people*. Berkeley, Calif: University of California.
 18. Harbison, F. H. (1973) Human, culture, economy, society. Oxford, London: Oxford University Press.p:3.
 19. Psacharopoulos, G. (1988) *Education and development: a review*. Washington, DC: World Bank.
 20. Karabel, J. and Halsey, A. H. (1977) Educational research: A review and interpretation, in Karabel, J. and Halsey, A. H. (eds) *Power and ideology in education*, 1-89, New York: Oxford University Press.
 21. Psacharopoulos, G. and Wood hall, M. (1985) *Education for development*. New York: Oxford University Press.
 22. Tembon, M. (1999) Educational financing strategies in developing countries: the case of Cameroon and Uganda, in Leads, F. E. and Little, A. W. (eds) *Education, cultures, and economics: dilemmas for development*. New York and London: Falmer Press.p207.
 23. Woodhall, M. (1977) Manpower planning and the demand for qualified manpower, in *the planning of higher education the social demand*. The Open University Press.
 24. Shields, N. G. (1987) female labour and education, In Psacharopoulos, G. (ed) *Economics of education research and studies*, 121-129, UK: Pergamon Press.

در دیدگاه تحلیل هزینه - فایده، ماهیت گسترش آموزش عالی و مشارکت افراد در آن با هزینه‌ها و منابع متصور و ملاحظه تعادل بین هزینه‌ها و فایده‌ها پیوند خورده است.

نظریه انتخاب عمومی، کاربرد و توسعه نظریه اقتصادی و ابزارهای اقتصاد در سیاستگذاری‌ها و انتخاب حکومتی است. آموزش عالی با تصمیمات گروه‌های ذی‌نفع خاص یا به سیاستمدارانی که به موجودیت خودشان می‌اندیشند، مرتبط شده است. با توجه به نظریه تضاد (جدال)، توسعه آموزشی، حاصل فرایندهای رقابت بر سر پایگاه اجتماعی در میان گروه‌ها است.

نظریه فمینیست‌ها، تأکید خاصی بر برابری زن و مرد دارد و آموزش عالی را وسیله‌ای مهم برای بهبود و ارتقا و تغییر موقعیت زنان در جامعه می‌داند.

علاوه بر مباحث و نظریه‌های فوق، چه در دنیای توسعه یافته و چه در دنیای در حال توسعه، باید یک نکته کلیدی و اساسی در بررسی گسترش آموزش عالی مورد لحاظ قرار گیرد که در نظریه‌های فوق‌الذکر مورد توجه قرار نگرفته است. این نکته کلیدی را باید در نقش دولت، سیاست‌ها و نظریه‌های مرتبط با آن برای توسعه جستجو کرد که نیازمند بحث مفصل در جای دیگر است.

منابع

1. Meyer, L. et al. (1971) The world educational revolution, 1950-1970, *Sociology of Education*, 50 (4): 242-258.
2. Blight, D. et al. (2000) The globalization of higher education, in Scott, P. (ed) *Higher education re-formed*. London and New York: Falmer Press.
3. Altbach, P. G. (1998) *Comparative higher education: Knowledge, the university, and development*. London: Ablex Publishing Coporation.
4. Ramirez, F. O. and Rubinson, R. (1979) Creating members: the political incorporation and expansion of public education, in Meyer, J. and Hannan, M. (eds) *National development and the world system*, 72-84, Chicago: University of Chicago Press.
5. Boli, J. et al. (1985) Explaining the origins and Expansion of mass education, *Comparative Education Review*, Vol. 29: 145-170.
6. Ramirez, and Boli (1987) The political construction of mass schooling: European origins and worldwide

43. Heremans, D. (1988) Public choice and macroeconomic policy, in Broeck, J. V. D. (ed) *Public choice*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publications.
44. Collins, R. (1971) Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review* 36: 1002-19.
45. Hurn, C. (1993) *The limits and possibilities of schooling* 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon. Third edition.
46. Sadovnik, A. (1994) *Equity and Excellence in higher education*. New York: Peter Lang.
47. Collins, R. (1977) Functional and conflict theories of educational stratification, in Karabel, J. and Halsey, A. H. (eds) *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
48. Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
49. Collins, R. (1979) *The credential society: a historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
50. Davis, K. & Moore, W. (1945) Some principle of stratification. *American Sociological Review*. 10: 242-249.
51. Kerr, C. et al. (1962) *Industrialism and industrial man*. London and Edinburgh: Published by Heinemann Educational Books Ltd.
52. Clark, B. R. (1962) *Education and the expert society*. San Francisco: Chandler.
53. Robertson, D (2000) The individualization of competitive advantage, in Scott, P. (ed) *Higher education reformed*. London & new York: Falmer Press. p. 81-82.
54. Salehi, E. (2001) A study of expansion of higher education in Iran with particular reference to women's participation. Ph D thesis in the university of Bath.
55. Weiner, G. (1997) Feminisms and education, in Halsey, A. H. et al. (eds) *Education, culture, economy, society*. Oxford, London: Oxford University Press: 144-162.
56. Bensimon, E. M. and Marshall, C. (1997) Policy analysis for education: feminist and critical perspectives, in Marshall, C. (ed) *Feminist critical policy analysis II: a perspective from post-secondary education*, pp 1-21, London: Falmer Press.
57. Waylen, G. (1996b) *Gender in Third World politics*, Buckingham: Open University Press.
58. Waylen, G. (1996a) Analysing women in the politics of the Third World, in Afshar, H. (ed) *Women and politics in the Third World*. London: Routledge. P. 6.
59. Yuval-Davis, N. (1997) *Gender and nation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. P.120.
60. Abercrombie, N. and Warde, A. (2000) *Contemporary British society*. Great Britain: Polity Press. P.222.
61. Coates, D. (1998) Marketing of further and higher education: an equal opportunities perspective, *Journal of Further and higher Education*, Vol.22 (2):135-149.
62. Salehi, E. (2002) Expansion of higher education and women's participation in Iran. *Journal of Humanities of the Islamic Republic of Iran*. Vol. 9 (4):1-14.
25. Benavot, A. (1989) Education, gender, and economic development: A cross-national study, *Sociology of education*, Vol. 62: 14-32.
26. Boudon, R. (1977) Education and social mobility: a structural model, in Karabel, J. and Halsey, A. H. (eds) *Power and ideology in education*, pp 186-196, New York: Oxford University Press.
27. Klees, S. J. (1986) Planning and policy analysis in education: what can economics tell us? *Comparative Education Review*, Vol. 30 (4): 574-607.
28. Kivinen, O. and Ahola, S. (1999) Higher education as human risk capital, *Higher Education* 38: 191-208.
29. Psacharopoulos, G. and Arriagada, A (1986) The Educational composition of Psacharopoulos labour force, *International Labour Review*, Vol. (125): 561-574.
30. Halsey, A. H. et al. (1997) *Education, culture, economy, society*. Oxford, London: Oxford University Press.p.9 and 255.
31. Jayaweera, S. (1997) Women, Education, and Empowerment in Asia, *Gender and Education*, Vol. 9(4): 411-423.
32. Vila, L. E. (2000) The non-monetary benefits of education, *European Journal of Education*, Vol. 35 (1): 21-32.
33. Boudon, R. (1974) Education, opportunity and social inequality: changing prospects in Western society. New York: Wiley.
34. Gordon, A. & Williams, G (1977) Forecasting the private demands for education, in Open universities. The planning of the private demand.
35. Hartog, J. (2000) Human capital as an instrument of analysis for the economics of education, *European Journal of Education*, Vol. 35(1): 7-32.
36. Hill M. Anne and King Elizabeth M. (1993) Women's education in developing countries: An overview, in King Elizabeth M. And Hill M. Anne, (eds) *Women's education in developing countries*. Baltimore and London: The Johns Hopkins university Press.
37. Psacharopoulos, G. (1994) Returns to investment in education: a global update. *World Development*, Vol. (22): 1325-1343.
38. Morris, V. (1977) Education as a social investment, in *the planning of higher education the social demand*. The Open University press.
39. Lauder, H. (1999) The Competitiveness Debate and its Significance in Understanding National Routes to High Skills Economies. Bath: Department of education, University of Bath. p. 384.
40. Gallagher, M. (1993) A public choice theory of budgets: implications for education in less developed counties. *Comparative Education Review*. Vol. 37 (2): 90-105.
41. Staudt, K. (1997) Gender politics in bureaucracy: theoretical issues in comparative perspective, In Staudt, K (ed) *Women, international development, and politics: the bureaucratic mire*, USA: Temple University Press Philadelphia.
42. Udehn, L. (1996) *The limits of public choice: a sociological critique of the economic theory of politics*. London and new York: Routledge.