

بررسی رویکردهای مختلف درباره پیوند جهانی شدن و بومی گرایی و کارکردهای تربیتی آن، هدف اصلی مقاله حاضر است. برای نیل به این هدف از روش تحلیلی استفاده شد. بر این اساس، چهار رویکرد یکسان‌سازی، کثرت‌گرایی رادیکال، اختلاط و پیوند فرهنگی و جهانی محلی شدن و نیز کارکردهای تربیتی هر یک از این رویکردها مورد مطالعه قرار گرفت. در میان این رویکردها، رویکرد یکسان‌سازی، با توجه به تلاش آن برای حاکم کردن فرهنگ غربی، نسبت به بومی گرایی و تعلیم و تربیت بومی بی تفاوت است. رویکرد کثرت‌گرایی رادیکال نیز با دامن زدن به نسبت‌گرایی رادیکال، نوعی بومی گرایی و تعلیم و تربیت بومی افراطی را تجویز می‌کند و باب هر نوع تعاملی را بین فرهنگ‌های مختلف و نظام‌های آموزشی می‌بندد. اما رویکرد جهان محلی شدن نسبت به بومی گرایی و تعلیم و تربیت بومی، رویکرد معتدل‌تری دارد و بر تعامل جنبه محلی و بومی با جنبه جهانی تأکید می‌کند.

■ واژگان کلیدی:

جهانی‌شدن، بومی گرایی، تعلیم و تربیت

واکاوی رویکردهای مختلف درباره پیوند جهانی شدن و بومی گرایی و دلالت‌های تربیتی آن

محمدشرف طاهرپور

استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه ملایر
m.s.taherpour@malayeru.ac.ir

افسانه عبدلی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه لرستان
abdoli.a@lu.ac.ir

مقدمه

جهانی شدن و بومی گرایی دو روی یک سکه‌اند، اگرچه چنین به نظر می‌رسد که بومی گرایی سابقه طولانی تری دارد، اما باید گفت جهانی شدن نیز همگام با آن مدنظر بوده است. به دلیل اینکه هر ملتی، دین، فلسفه و باورهای خود را مهم دانسته و در اولین فتوحات جنگی خود، سعی در اشاعه فرهنگ خود داشته است. اما به دلیل اینکه ویژگی‌های بومی هر منطقه زیاد در معرض دگرگونی نبود، حساسیت زیادی بر نمی‌انگیخت. تا اینکه با گسترش فناوری‌های ارتباطی و تبلیغات در رسانه‌های مختلف و طرفداری از یک فرهنگ و اشاعه آن، دولت‌ها و خانواده‌هایی که سنت‌های خود را ارزشمند می‌دیدند، نگران شده و نسبت به ارزش‌های بومی خود احساس خطر کردند. بنابراین در چند دهه اخیر، جهانی شدن به عنوان یک مفهوم که دارای مزایا و معایب خاصی است، تعریف شد. جهانی شدن از یک سو باعث می‌شد که کشورهای مختلف به واسطه رشد فناوری‌های ارتباطی، از علوم مختلف بهره ببرند، اما از سوی دیگر، بسیاری از ارزش‌های فرهنگی که طی یک تاریخ طولانی، حفظ شده بودند و با آنها احساس هویت می‌کردند، در معرض خطر قرار گیرند. با متمرکزتر شدن کشورهای مختلف، رهبران ملی، در میان ابزارهای مختلف برای توجه به شرایط بومی و هویتی، تعلیم و تربیت را به عنوان ابزاری برای خلق وطن پرستان و سربازان خوب، تلقی می‌کردند و حتی دروس مهم برای آنها، دروسی در زمینه اختراعات سرزمین پدری، دستاوردهای شگرف و فضایل اخلاقی بنیان‌گذاران و رهبران کشورها و ضرورت دفاع از کشور در برابر نیروهای شیطنانی بود و حتی مصلحان نیز مدارس را به مثابه محلی برای حفظ کودکان از نیروهای مخرب در جهان بیرون می‌شمردند و خود را موظف می‌دیدند که مبتنی بر ایده‌های فکری و اخلاقی، فراگیران را بزرگسالانی شریف و صالح همسو با ارزش‌های بومی خود بار آورند. (گلدمن^۱، ۲۰۱۰؛ انوسی^۲، ۲۰۱۰ و گرای^۳، ۲۰۰۸) اما رشد فناوری‌های ارتباطی و تأثیرپذیری از آنها، همه اینها را در معرض خطر قرار می‌داد. تأثیرپذیری از جهانی شدن، به گونه‌ای بود که کشورهای مختلف حتی برای رقابت در دنیای اقتصادی و پیشرفت همگام با دیگر کشورها، برخی از اصول جهانی و استانداردهایی را مورد مطالبه قرار دادند که آنها را از برنامه درسی و ارزشی خود دور

1. Goldman
2. Enosi
3. Gray

می‌ساخت. مانند «برنامه بین‌المللی ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموزان»^۲. (ژاو، ۲۰۱۵) بنابراین، همان‌طور که دیوید اور^۴ (۱۹۹۴) می‌گوید؛ این نظام‌های آموزشی، به دلیل تأکید بیش‌ازحد بر موفقیت در این زمینه و حتی در زمینه شغل، باعث بیگانگی انسان و جدایی احساس از خرد و عمل از نظر شده، در نتیجه، درصد زیادی از هوش انسانی، صرف حرص و آز شد. (نقل از بروک^۵، ۲۰۱۱) در حالی که برای برخی از فرهنگ‌ها مهم‌ترین چیزها، انسانیت، ارزش‌ها، دین، معنویت، اخلاق و نظیر آن است. در این باره همراه با جهانی‌شدن و توجه به استانداردهای جهانی، چالش‌های دیگری نیز مانند آنچه ذیلاً ذکر می‌شود، سر برآوردند:

۱. همگن‌سازی؟ گرچه جهانی‌شدن، مبادلات تربیتی بیشتری را امکان‌پذیر ساخته و هیچ کشوری آموزش خود را از دیگر کشورها پنهان نمی‌کند، اما این امر موجب نگرانی شده، زیرا ممکن است تربیت همگن‌سازی شده، همه‌جا به‌خوبی خدمت نکند.
۲. حاکمیت آموزشی^۷: از لحاظ تاریخ، تعلیم و تربیت حداقل موضوعی ملی بود که توسط مدارس دولتی ارائه می‌شد، اما جهانی‌شدن منجر به فرسایش استقلال ملت دولت در همه موضوعات، اعم از مسائل مربوط به سیاست‌های آموزشی و حتی ارائه ویژگی‌های فرهنگی شد. چنان‌که رشد قابل توجهی از صادرات و واردات استانداردها، محتوا و مدارک تحصیلی در بین کشورها وجود دارد. چنین دادوستدی، چالش‌های جدی برای کشورهای حساس به مسائل حاکمیت تحصیلی ایجاد کرده است.
۳. تخلیه مغز و فرار استعدادها^۸: کشورهای در حال توسعه نگران‌اند که زمانی که فراگیران برای مطالعات پیشرفته‌تر به کشورهای پیشرفته می‌روند، استعدادهای‌شان را تقدیم آنها کرده و ارزش‌ها و تعهد به کشور خود را فراموش کنند. (ژاو، ۲۰۱۵)

1. Programme for International Student Assessment (PISA)

۲. این برنامه هر سه سال یک‌بار در زمینه خواندن، ریاضی و علوم برگزار می‌شود. گرچه این برنامه توسعه استاندارد جهانی، از طریق همکاری بین دولت‌های محلی، تعلیم و تربیت را ترغیب می‌کند، اما یک روند رو به رشد از استانداردسازی جهانی است که به‌سرعت استانداردها و برنامه‌هایی یکسان را برای بسترهای محلی رشد ارائه می‌دهد. (ژاو، ۲۰۱۵)

3. Zhao

4. David Orr

5. Brock

6. Homogenization

7. Educational Sovereignty

8. Brain Drain and the Flight of Talents

بنابراین، مهم‌ترین نکته چالش برانگیز گسترش نظام‌های تربیتی^۱ مدرن و جهانی این است که بر اثر عوامل گوناگون، تعامل بین تربیت و مؤلفه‌های فرهنگ بومی، به شدت تضعیف شده و با تأکید افراطی مقامات برخی جوامع بر مدرن‌سازی سازمان‌های تربیتی، به تدریج شاهد نوعی ناهماهنگی و تضاد بین برنامه‌های مدارس جدید با عناصر فکری و ارزشی فرهنگ‌های بومی هستیم. هواداران مدرنیسم واقعیت یادشده را امری طبیعی دانسته و با تأکید بر گسترش مدرنیته در همه نهادهای تربیتی، راه‌حل شکاف بین فرهنگ بومی با تربیت مدرن را در اضمحلال نهادهای فرهنگ بومی و هم‌ضم آنها در فرهنگ جهانی جستجو می‌کنند؛ در حالی که متفکران پست‌مدرن با طرح انتقاداتی بنیادین نسبت به پروژه جهانی‌سازی و مدرنیته و در نتیجه اعتراض به پروژه حذف یا ادغام فرهنگ‌های بومی در این فرهنگ غالب، از تکثر و حتی نسبیت فرهنگی و لزوم مقاومت دیگر فرهنگ‌ها در برابر فرهنگ مدرن سخن می‌گویند؛ سنت‌گرایان نیز با تأکید بر اعتبار سنت راه‌حل را در بازگشت به نهادهای تربیتی سنتی می‌بینند. (صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۱) از این‌رو، در این بستر بود که دوباره بحث بومی‌گرایی مطرح شد، بومی‌گرایی بیان تمناهای فکری یک جامعه و بیشتر ناظر بر حفظ ارزش‌های اصیلی است که هر منطقه دارد. اما در دنیای جدیدی که به سمت شناخت فرهنگ‌ها و یادگیری از همدیگر پیش می‌رود، بومی‌گرایی در شکل غیرمعارف خود ممکن است به بیگانه‌ستیزی، بیگانه‌هراسی یا وجهی از باور به برتری افکار «خودی» در مقابل «دیگری» بینجامد. (قرلسفلی و نوریان‌دهکردی، ۱۳۸۹) از سویی، از آنجاکه بازارهای جهانی و محیط‌های کار، نیازمند افرادی است که با بازار جهانی هماهنگی و هم‌سویی داشته باشند، لذا این مسئله طرح می‌شود که ما چگونه می‌توانیم هم انسان را برای ورود به بازار جهانی تربیت کنیم و هم ارزش‌های زیبا و مستدل هر کشور را اشاعه دهیم.

به این ترتیب، موضوع جهانی‌شدن و بومی‌گرایی را باید یکی از پارادوکس‌های جدی بشر معاصر و از پارادوکس‌های آزردهنده در سیاست‌گذاری‌های تعلیم و تربیتی دانست. در واقع، ضرورت‌های عصر جدید ایجاب می‌کند که توجه ویژه‌ای نسبت به رویکردهای

۱. مدل اروپایی تعلیم و تربیت که در نیمه دوم قرن هیجدهم گسترش یافت، تربیت اجباری و رایگان را برای توسعه بخش صنعتی - اقتصادی الزامی می‌دانست. آنها به‌سادگی جایگزین مدارس و مکاتب قدیمی که محتوای خاصی را ارائه می‌دادند، شدند. بنابراین، گرچه در سطح جامعه، شیوه‌های آموزشی بومی و محلی ادامه یافتند، اما توسط مدل استعماری، محتواها تغییر یافتند و حتی مدل‌های قدیمی به چالش کشیده شدند. (بروک، ۲۰۱۱)

بومی‌گرایی و جهانی‌شدن صورت گیرد، به‌گونه‌ای که هم از میراث سنتی خود و هم از تمدن کشورهای دیگر استفاده کرده و امکان اعتلای فرهنگ خود در جهان را فراهم آوریم. می‌توان گفت در این عصر که به عصر ارتباطات معروف است، رهایی از جهانی‌شدن امکان‌پذیر نیست، بنابراین، بی‌تردید، عمده‌ترین دغدغه‌ها در ارتباط با بومی‌گرایی و جهانی‌شدن این است که بپرسیم چگونه می‌توان بین بومی‌گرایی و جهانی‌شدن آشتی برقرار کرد؟ آیا این آشتی اساساً امکان‌پذیر است؟ چه پیوندهایی بین این دو قابل تصور است؛ این پیوندها چقدر اهمیت دارند و چه مشکلاتی دارند؟ هر بدیل به چه میزان دارای بنیان‌های علمی و پژوهشی و امکان تحقق است؟ در هر پیوند چه دلالت‌های تربیتی نهفته است؟ به‌علاوه، آیا این امکان وجود دارد که از قید این پیوندها و ارتباطات رها بود و کاملاً مبتنی بر فرهنگ خود عمل کرد؟ (مهرمحمدی، ۱۳۸۹) اینکه سیاستمداران کدام بدیل از پیوندهای میان جهانی‌شدن و بومی‌گرایی را ترجیح دهند، تأثیر بسزایی در اتخاذ برنامه‌های تربیتی و رشد متعادل خواهد داشت. به‌نظر می‌رسد دغدغه‌های امروزی در کشور ما، ناظر بر چگونگی فهم بومی‌گرایی در برابر جهانی‌شدن و یافتن راهکاری برای مواجهه با آن، به شکل مشروح است. لذا این پژوهش به‌دنبال بررسی پیوندهای جهانی‌شدن و بومی‌گرایی و اشارات تربیتی آن است.

روش پژوهش و تبیین موضع نظری برای نقد رویکردهای مختلف

از آنجاکه به‌منظور شناخت بحث جهانی‌شدن و بومی‌گرایی، مطالعه اسنادی ضروری بود، یکی از فنون جمع‌آوری اطلاعات، مطالعه اسنادی است. بدین منظور از فن فیش‌برداری از کتاب‌ها، منابع اینترنتی و فصلنامه‌های تخصصی، جهت گردآوری و طبقه‌بندی اطلاعات استفاده شد. در طی مطالعه و فیش‌برداری، سعی بر این بود که با توصیف نظام‌دار، رویکردهای مختلف جهانی‌شدن و بومی‌گرایی، شرح داده شوند. لذا برای این امر از روش تحلیل استفاده شد. مریام^۱ (۱۹۹۸) بیان می‌کند؛ تحلیل داده‌ها یک فرایند مداوم در طول کل پژوهش است که از زمان شروع به جمع‌آوری داده‌ها و نوشتن یک پژوهش، آغاز می‌شود. درواقع، تحلیل با انتخاب نخستین سند و گزینش مطالب خاص آغاز می‌شود و یادداشتهای در ابتدا، برای تمایز برجسته‌ترین داده‌ها خدمت می‌کنند (هاول^۲، ۲۰۱۱)؛

1. Merriam

2. Howell

بنابراین، هم هدف‌های پژوهش، مقتضی‌گزینش مطالب خاص بود و هم مطالعه اسناد مختلف، سؤال‌های جدیدی را که به مطالعه و یادداشت‌برداری بیشتر می‌انجامید، ایجاد می‌کرد. در طی مطالعه، یادداشت‌ها به‌عنوان طبقه‌هایی کدبندی می‌شد و بر طبق تشابه و تفاوت آنها، مقاله سازمان داده شد. می‌توان گفت خود عمل نوشتن در طی پژوهش به‌خودی‌خود یک روش تحقیق است، روشی که درباره موضوع خود چیزهایی را می‌یابیم. به‌علاوه، جهت نقد رویکردهای مختلفی که در زمینه پیوند بومی‌گرایی و جهانی‌شدن وجود داشت و همچنین، کسب یک موضع نظری یا انتخاب یک رویکرد، مؤلفه‌های زیر مورد توجه قرار گرفت:

۱. کثرت‌گرایی روشی: کثرت‌گرایی روشی یا دستوری منتج از شک‌دستوری دکارت به‌عنوان یک روش، برای رسیدن به حقیقت است. دکارت برای تفکر فلسفی دقیق اصولی را بیان می‌کند که عبارت‌اند از: «۱. رهنیدن خود از پیش‌داوری‌ها؛ ۲. به دور انداختن تمام حقایقی که قبلاً پذیرفته‌ایم، مگر اینکه پس از امتحان، حقانیت آنها بر ما ثابت شود؛ ۳. مرور مفاهیمی که در ذهن داریم و نگه‌داشتن مفاهیمی که به‌عنوان صریح و متمایز شناخته‌ایم». (دکارت، ۱۳۶۴: ۹۵) در اینجا نیز کثرت همچون شک دستوری، در حکم روش مناسبی است که به کمک آن، می‌توان به خیر بیشتری راه یافت. این نوع کثرت‌گرایی حاوی سه پیش‌فرض است «۱. میان دیدگاه‌ها و نظریه‌های رقیب، تداخل یا زمینه مشترکی وجود دارد؛ ۲. کثرت امری موقتی است؛ ۳. میان دیدگاه‌های رقیب، امکان گفتگو و نزدیکی وجود دارد». (باقری، ۱۳۹۰: ۱۴۲)

۲. نسبیت‌مصدیقی: علامه طباطبایی، قائل به نسبیت‌مصدیقی است و در طرح‌ریزی این نظر خویش، نسبیت‌گرایی را با توجه به وجود اصولی ثابت و نیز توجه به مغالطه میان اطلاق مفهومی به معنای کلیت و اطلاق وجودی به معنای استمرار وجود و نسبیت‌مصدیقی مورد نقد و بررسی قرار می‌دهد. در ادامه به توضیح آن پرداخته می‌شود.

الف. وجود اصولی ثابت: تحول و تکامل جوامع، درگرو اصول ثابت و ارزش‌های اخلاقی همچون عفت، شجاعت، حکمت، عدالت و فروعات این ارزش‌های اخلاقی است، اینها همواره در همه اجتماعات انسانی، دارای حسن بوده و هیچ‌وقت دارای قبح نخواهند بود. طباطبایی (۱۳۷۴) می‌گوید: «مگر هدف از تشکیل اجتماع چیزی جز رسیدن نوع انسان به سعادت است؟ این سعادت با هر فعلی که فرض بکنیم، تأمین نمی‌شود، این پدیده مانند تمامی پدیده‌های عالم، شرایط و موانعی دارد، پاره‌ای کارها با آن موافق و مساعد

و پاره‌ای دیگر مخالف و منافی است، آنکه موافق و مساعد است، حسن و آنکه مخالف و منافی است، قبح. پس همیشه اجتماع بشری حسن و قبحی دائمی دارد». (طباطبایی، ۱۳۷۴، ۵۷۱).

ب. مغالطه میان اطلاق مفهومی به معنای کلیت و اطلاق وجودی به معنای استمرار وجود: آنچه در خارج وجود دارد، مصادیق یک مفهوم کلی ذهنی است. مثلاً عدالت در خارج، به‌عنوان یک ارزش کلی و مطلق وجود ندارد، بلکه آنچه در خارج وجود دارد، مصادیق عدالت است. اما عدالت در همه جوامع و در همه زمان‌ها دارای ارزش است؛ یعنی جامعه‌ای پیدا نمی‌شود که در آن عدالت قبیح باشد. علامه می‌گوید: «اینکه می‌گویند حسن و قبح مطلق، اصلاً وجود ندارد، بلکه هر چه نیکو است، نسبتاً نیکو و هر چه هم زشت است، نسبتاً زشت است و حسن و قبح‌ها برحسب اختلاف منطقه‌ها و زمان‌ها و اجتماع‌ها مختلف می‌شود، مغالطه‌ای است که در اثر خلط میان اطلاق مفهومی به معنای کلیت و اطلاق وجودی به معنای استمرار وجود، کرده‌اند. ما هم قبول داریم که حسن و قبح به‌طور مطلق و کلی در خارج یافت نمی‌شود، در واقع، در خارج هیچ حسنی نداریم که دارای وصف کلیت و اطلاق باشد و هیچ قبحی هم نداریم که در خارج قبح کلی و مطلق باشد، چون هر چه در خارج است، مصداق و فرد کلی ذهنی است. حسن و قبح مطلق، به معنای مستمر و دائمی که حسنش در همه اجتماعات و در همه زمان‌هایی که اجتماع دایر است، حسن و قبحش قبح باشد، نداریم و نمی‌شود نداشته باشیم». (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۵۶۱)

ج. نسبت مصادیق: آنچه دچار تحول و تغییر می‌شود و امری نسبی است، مصادیق ارزش‌های اخلاقی است، نه خود ارزش‌های اخلاقی. علامه می‌گوید: «گفته‌اند در خصوص فضائل در اجتماعات، نظریه‌ها مختلف است، ممکن است خوبی از خوبی‌ها در اجتماعی فضیلت و در اجتماعی دیگر ردیلت باشد، اما در پاسخ‌شان می‌گویم این اختلاف‌نظر، اختلاف در حکم اجتماعی نیست، اینکه مردمی پیروی فضیلت و حسنه‌ای را واجب و اجتماعی دیگر واجب نداند، از باب اختلاف در تشخیص مصداق است. بعضی فلان خوبی را از مصادیق مثلاً تواضع می‌دانند و بعضی دیگر آن را از مصادیق ردیله‌ای می‌پندارند» (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۵۷۲). به این ترتیب، عدالت در همه زمان‌ها و مکان‌ها دارای حُسن است و هیچ‌وقت، ظلم دارای حسن و عدالت دارای قبح نمی‌شود. اما آنچه متغیر و متحول است، مصادیق عدالت و ظلم است.

۳. لزوم توجه به بومی‌گرایی: عامل دیگر در انتخاب یک رویکرد و نقد رویکردهای دیگر،

لزوم توجه به بومی‌گرایی به‌منظور مقابله با جنبه یکسان‌ساز جهانی‌شدن است. این امر از طریق فعال کردن ظرفیت‌گفتمانی فرهنگ‌های مختلف، امکان‌پذیر است تا با تلاش و شناخت تاریخ، استعدادها و ظرفیت‌های خود به تولید گفتمان بپردازند. به همین دلیل است که صاحب‌نظران بیان می‌کنند که «در شرح نهضت‌های ملی‌گرا در ممالک تحت استعمار، باید به مرحله‌ای توجه کرد که طی آن مردم دریافتند که تاریخی دارند و می‌توانند آن را به زبانی متفاوت از زبان اربابان، بازگو کنند. در همین مرحله تعیین‌کننده است که جهان روند استعمارزدایی را آغاز می‌کند» (استورت، ۱۳۹۰: ۲۵۷) گفتنی است که نباید به‌نام بومی‌گرایی، معیارهای فرافرهنگی و معیارهای فرادینی (معیارهای موردقبول اکثر فرهنگ‌ها و اصول مشترک میان تمام ادیان) را انکار کرد و در یک بومی‌گرایی افراطی فرو افتاد.

ادوار تاریخی جهانی‌شدن و چالش‌های ناهماهنگی میان جهانی‌شدن و بومی‌گرایی

همان‌طور که ذکر شد مباحث مربوط به جهانی‌شدن، بومی‌گرایی و بومی‌شدن مباحثی ریشه‌دار و دارای فرایند تاریخی بلندمدتی است که صرفاً متعلق به دوران معاصر نیست. بنابراین، در تحلیل آن نباید دچار نزدیک‌بینی تاریخی شویم؛ زیرا در این حالت، فرایندهای گذشته جهانی‌شدن و بومی‌گرایی نادیده گرفته می‌شوند و صرفاً بر جنبه معاصر آن، تأکید می‌شود. با وجود این، جهانی‌شدن و بومی‌شدن در معنای آنچه در گذشته اتفاق افتاده است، متفاوت از جهانی‌شدن کنونی است. برای آشنایی با بحث جهانی‌شدن و بومی‌گرایی، نگاه تاریخی همراه با نگاه معاصر لازم است. براین اساس، می‌توان از سه دوره جهانی‌شدن و به‌تبع آن بومی‌گرایی نام برد:

الف. جهانی‌شدن سطحی: از نگاه تاریخی، جهانی‌شدن سطحی، ریشه در تصرفات جنگی امپراتوری‌ها و گسترش مذاهب دارد. (شولت^۱، ۱۳۸۶) از بعد اقتصادی نیز «مبادلات ماقبل عصر مدرن را می‌توان بهترین نمونه «جهانی‌شدن سطحی» دید که مشخصه آن گستره وسیع، عمق کم، سرعت پایین و تأثیر ضعیف است». (کالینیکس^۲، ۱۳۸۸: ۱۰۰) درواقع، فرهنگ محلی و نظام آموزشی کشورهای دیگر، به‌دلیل عدم وجود زیرساخت‌های تکنولوژیک و ارتباطی، زیاد تحت تأثیر فرهنگ‌های دیگر واقع نمی‌شدند؛ گرچه با ظهور

1. Jan Aart Scholte

2. Alex Callinicos

پیامبران یا کشورگشایی امپراتوری‌هایی که از غنای فرهنگی برخوردار بودند، امر محلی مورد تغییر و تحول واقع می‌شد. به‌عنوان مثال گسترش اسلام در جهان و از جمله ایران و اقتباس شکل و ساختار مدارس از میراث ترکیبی فرهنگ یونانی - رومی و سنت‌های ادیان ابراهیمی مانند یهودیت، مسیحیت و اسلام نمونه‌ای از آنها است؛ یکی از کارهای منحصر به فرد ایرانیان، ایجاد نهضت ترجمه به‌منظور دستیابی به دانش تجمعی تمام ملل بود. نهضت ترجمه با نگاه آموزه‌های موشکافانه به میراث ایران باستان، یونان، هند و سایر کشورها، باعث شد تا سنگ بنای محکمی برای ابداعات علمی بعدی گذاشته شود. (گوبا، ۱۳۸۹)

ب. جهانی‌شدن مدرنیسم: جهانی‌شدن مدرنیسم و جهان‌شمول شدن احکام آن، ریشه در فلسفه روشنگری دارد که احکام عقل را جهان‌شمول می‌دانست (قراملکی، ۱۳۸۳: ۵۷)، فرض بر این بود که با عقلانیتی عینی، فارغ از تمایلات ایدئولوژیک، می‌توان به حقایق قطعی و جهان‌شمول دست یافت. بنابراین، فرهنگ غرب یک فراروایت تعیین‌کننده شد و ارزش‌های آن، برای هر فردی در همه زمان‌ها و مکان‌ها، معتبر شمرده می‌شد. با پیشرفت و صنعتی شدن جامعه غربی، گسترش وسایل ارتباطی، رویه استعماری غرب و جهان‌شمول شدن ارزش‌های فرهنگی آن، جهانی‌شدن و بومی‌گرایی نیز وارد فرایند جدیدتری و عمیق‌تری نسبت به گذشته شد. در این میان، از زمانی که مدرنیته و فرایند مدرنیزاسیون، وجهی جهانی یافت و فرهنگ غرب به بافت و بستر جوامع مذهبی و غیرمذهبی رسوخ یافت و باعث تشدید مسائل و مشکلات داخلی در این جوامع شد، نخستین علائم بومی‌گرایی در این کشورها آغاز گردید. «بومی‌گرایی آغازین عبارت بود از بازگشت به خویش‌تن تاریخی و فرهنگی، به‌منظور مقابله با اشکال برتری‌جویی‌های فرهنگی و اجتماعی غرب. این جنبش بر آن بود که با دفاع از هویت فرهنگی، ملی و اجتماعی خود، مانع از افزایش فروپاشی شخصیت افراد در مناطق استعمارزده گردد.» (موسوی، ۱۳۸۹: ۳۸۳) به‌عنوان مثال در ایران روشنفکران و نواندیشان غیرمذهبی (نه لزوماً ضدمذهب) و نواندیشان روشنفکر مذهبی با رویکردهای متفاوتی به بحث مدرنیزاسیون و بومی‌گرایی پرداخته‌اند. روشنفکران غیرمذهبی از طریق ترجمه کتاب در زمینه‌های مختلف، مقدمات آشنایی با میوه‌ها و ثمرات تمدن غرب را فراهم کردند. این متفکران سه رویکرد متفاوت نسبت به غرب را مطرح کردند که عبارت‌اند از: ۱. جریان غرب‌گرایی؛ ۲. جریان غرب‌ناپذیری و بومی‌گرایی؛ ۳. جریان غرب‌شناسی و غرب‌گزینی. (مسعودی،

۱۳۸۶) برخی از جریان‌های روشنفکری غیردینی بیشتر بر تقلید و الگوبرداری از غرب تأکید داشتند، اما جریان‌های روشنفکری دینی، بیشتر بر استفاده از دستاوردها با توجه به نیاز و بافت فرهنگی تأکید داشتند. با وجود این، این دوران اوج رونق بازار بومی‌گرایی بود. زیرا مسئله «خود» و «دیگری» در مرکز بحث‌های فکری قرار گرفت. شادمان، فردید و آل‌احمد زمینه را برای نقد استعمار، ماشینیسم و انسان‌باوری غرب فراهم ساختند. به تدریج، این وظیفه به دوش روشنفکرانی افتاد که بیشترشان در غرب درس خوانده و مشتاق بودند که به بحث درباره شرق‌شناسی و غرب‌شناسی بپردازند. روحانیت نیز سعی در برانگیختن توجه مردم و طیفی از روشنفکران به اسلام داشت. در دهه ۱۳۴۰ روحانیون تنها راه نجات اسلام از تسلط مکتب‌های فکری رقیب را مبارزه ایدئولوژیک دیدند. بنابراین، به انتشار کتاب‌هایی محققانه پرداختند. جریان مقابله با سکولاریسم و حضور دین در عرصه‌های مختلف سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و تولید علوم اخلاقی و اجتماعی اسلامی در جوامع اسلامی، پدیده‌ای است که روشنفکران مسلمان همچون سید جمال‌الدین اسدآبادی و شیخ محمد عبده در مصر و ایران و اقبال لاهوری در شبه‌قاره مطرح کردند. متفکران مسلمان، به دو تصمیم کلان دست‌یافتند. تصمیم نخست اینکه فرهنگ غربی را کنار بگذارند و از دانش غربی بهره ببرند. این تصمیم از سوی سید جمال‌الدین اسدآبادی و به صورت اجرایی در مدیریت امیرکبیر و دارالفنون ظاهر گشت. تصمیم دوم که میرسید احمدخان هندی آن را شروع کرد و دیگران در مصر و ایران ادامه دادند، این بود که با رویکرد تلفیقی، میان دین و علم مدرن پیوندی برقرار کنند. به علاوه، در مقابله با علم مدرن، مسئله اسلامی‌سازی معرفت در میان محققان عربی، ایرانی و اندونزیایی مطرح گشت. همچنین، از کارهای دیگر، کاهش فاصله میان حوزه‌های علمیه و دانشگاه بود. بسیاری از تحصیل‌کردگان حوزه‌ها به دانشگاه وارد شدند و ضمن آموختن علوم جدید، اسلام را هم ترویج کردند. اقدام بعدی، توجه به دبستان‌ها و دبیرستان‌ها و حتی تأسیس مدارسسی نظیر علوی و رفاه و اعزام مبلغان مذهبی به روستاها بود. (صدیقی، ۱۳۸۸: ۹۸-۹۷) ذکر این نکته لازم است که درنهایت هر دو جریان روشنفکری دینی و غیردینی، به جای تقلید صرف و اسارت فکری، نفی و ستیز با غرب، بر شناخت بنیان‌های تمدن غربی و استفاده از دستاوردهای آن بر اساس نیازها و بافت فرهنگی جامعه تأکید کرده‌اند. (فاضلی، ۱۳۸۸: ۸۹) در این سطح، ابتدا با رشد استعمار کشورهای فقیر توسط دولت‌های قدرتمند، بحث جهانی‌سازی و تبعیت از قدرت‌ها و سنت‌های برتر مطرح

شد که به تدریج هم بومی کردن در جهت هم‌سوایی با آن و سپس بومی‌گرایی به‌عنوان واکنشی در برابر آن مطرح شد. (قزلسفلی، ۱۳۹۰) بومی‌گرایی واکنش روشنفکرانی بود که می‌خواستند توجه مخاطبان خود را به اصالت‌ها و ریشه‌های‌شان برانگیزانند و از یک سنت کلاسیک، پیشاستعماری و بومی حراست و از تأثیرات فرهنگ مدرن اجتناب کنند. (صدیقی، ۱۳۸۸: ۹۵ و قزلسفلی و نوریان‌دهکردی، ۱۳۸۹)

ج. جهانی‌شدن پست‌مدرنیسم: در دوره کنونی با گسترش بیشتر ارتباطات، درهم‌فشرده‌گی مکان و زمان و خارج شدن از چهارچوب سخت مدرنیته، جهانی‌شدن ماهیتی پست‌مدرن و کثرت‌گرایانه پیدا کرده است. در این دوره، فرهنگ غرب دیگر یک فراواقعیت تعیین‌کننده نیست، بلکه روایتی در بین دیگر روایت‌ها است. از این لحاظ، فرهنگ پسا‌مدرن فرصتی برای گشایش بیشتر و «مسئولیت در قبال غیریت» فراهم کرده، به طوری که تفاوت‌های فرهنگی به جای اینکه سرکوب شوند، معتبر شناخته می‌شوند. به عبارتی، فرهنگ غربی نسبی شده و در حال تغییر، متکثر، مختلط^۱ و تلفیقی^۲ است. (نش، ۱۳۸۲: ۹۶) این عصر به دوره جهانی‌شدن معروف است. مارتین آلبرو^۳، می‌گوید: «جهانی‌شدن با پایان دوران مدرن و تاریخ مدرنیته همراه و ملازم است». (سلیمی، ۱۳۸۶: ۲۸۸) بنابراین، «بیابید مدرنیته را فراموش و خود را از سلطه خفقان‌آور امر مدرن بر تخیل‌مان، خلاص کنیم. ما در زمانه خودمان زندگی می‌کنیم، جهان به شیوه بی‌سابقه‌ای در دنیا را بر روی ما گشوده است، این عصر، مستلزم جایگزینی گلوبالیته با مدرنیته است و این به معنای یک تغییر کلی در مبانی کنش و سازمان اجتماعی است». (تاملینسون^۴، ۱۳۸۱: ۶۹) بنابراین، در این دوره احکام جهان‌شمول که توسط آن، کشورهای دیگر را تحقیر می‌کردند، مورد شماتت قرار گرفت. چنانکه لیوتار^۵ (۱۳۸۱) می‌گوید «بیابید جنگی علیه کلیت به راه بیندازیم؛ بیابید تفاوت‌ها را فعال ساخته و شرف نام را نجات بخشیم». (لیوتار، ۱۳۸۱: ۱۹۹) از این‌رو، همان‌طور که می‌گوید: «جنبش بومی‌گرایی در این دوره، به تحولات دوران جدید مانند نقد عقلانیت مدرن، انکار هر نوع حقیقت‌پایدار، ایجاد تردید در قبال راستی و اعتبار دانش، نسبت‌گرایی فلسفی، باور به تکثر اندیشه‌ها و فرهنگ‌ها و ظهور رویکردهای فراتجدد بازمی‌گردد». (موسوی، ۱۳۸۹: ۳۸۳)

1. Hybrid
2. Cyncretic
3. Albrow
4. John Tomlinson
5. Lyotard

رویکردهای مختلف پیوند جهانی شدن و بومی‌گرایی و دلالت‌های تربیتی آن

با پیشرفت عصر پست‌مدرنیسم و تغییر ماهیت جهانی شدن، بومی‌گرایی نیز وارد فرایند جدیدی شد و رویکردهای مختلف به پیوند جهانی شدن و بومی‌گرایی نیز مطرح گردید. هر کدام از این رویکردها، در تلاش‌اند تا ضمن تحلیل ماهیت جهانی شدن و فرایندهای برخاسته از آن، پیوندهای مختلف جهانی شدن و بومی‌گرایی را مورد کاوش قرار دهند. در این بخش، رویکردهای مختلف جهانی شدن و بومی‌گرایی و دلالت‌های تربیتی هر کدام از آنها را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهیم.

۱. جهانی شدن و بومی‌گرایی از منظر رویکرد یکسان‌سازی^۱

برخی جهانی شدن را افزایش همگنی و یکسان‌سازی جوامع می‌بینند. (تورس^۲، ۲۰۰۲) بر این اساس، معتقدند جهانی شدن باید از طریق توسعه جهان گستر ارتباطات رسانه‌ای، منجر به یکسان‌سازی فرهنگی و سیاسی شود. به‌عنوان مثال، ریتزر^۳ (۱۹۹۶) می‌گوید، مک‌دونالد نه تنها غذاهای مشابه و یکسانی را به سراسر جهان تحمیل می‌کند، بلکه به انتشار فرآیندهایی راجع به آنچه مک‌دونالدیزه^۴ کردن نامیده می‌شود، می‌پردازد که این فرایندها شامل مدل کارایی تولید/ مصرف، عقلانیت تکنولوژیک، قابلیت شمارش، پیش‌بینی‌پذیری و کنترل است. براساس این نظریه، توسعه جهان گستر ارتباطات رسانه‌ای، شکلی از سلطه سیاسی، اقتصادی و فرهنگی غرب، «امپریالیسم فرهنگی غرب» یا «آمریکایی شدن» است. (نقل از نش، ۱۳۸۲: ۱۱۰) جی. جان‌ایکنبری^۵ (۱۳۸۸) می‌گوید: «آمریکا به‌وسیله منشور آتلانتیک، منشور سازمان ملل متحد و اعلامیه جهانی حقوق بشر، دورنمای جدیدی از یک جامعه بین‌المللی پیشرو را ترسیم و به‌وسیله شیوه‌های رهبری، شکل‌دهی قواعد چندجانبه و بازارهای آزاد قصد دارد با در کانون قرار دادن خود، دنیا را در دست گیرد».

(جی. جان‌ایکنبری، ۱۳۸۸: ۶۴)

رویکرد یکسان‌سازی سودای استیلای فرهنگی، استانداردهای و یکدست شدن فرهنگ‌ها، ارائه ترسیمی واحد و ثابت از انسان و جهان و یک جهان یکدست و به‌دور از تکثر را دارد. از نگاه جان‌گری^۶، یکسان‌سازی، ریشه در اعتقاد به احکام عقلی جهان‌شمول

1. Homogeneity
2. Torres
3. Ritzer
4. McDonaldization
5. G. John Ikenberry
6. John Gray

فلسفه روشنگری دارد. متفکران روشنفکری از قبیل؛ جفرسون^۱، میل^۲ و مارکس^۳ اعتقاد داشتند که هر ملتی در آینده، برخی از الگوهای ارزشی نهادهای غربی را خواهد پذیرفت. از این دیدگاه، تنوع فرهنگی، وضعیت پایدار زندگی انسان نبوده، بلکه تنها مرحله‌ای در سر راه تمدن جهانی است. همه این متفکرین از ایجاد تمدن جهانی واحدی طرفداری می‌کنند که در آن جامعه جهانی مبتنی بر عقلانیت، جایگزین ارزش‌ها و فرهنگ‌های متنوع گذشته می‌شود. (گری، ۱۹۹۹)

این امر از لحاظ روش‌شناختی، ریشه در تئوری آئینه‌نگاری ذهن - مشاهده فارغ از نظریه (روش اثبات‌گرایی) - دارد که در آن، ذهن حکم یک عکاس را دارد. این امر منجر به «فروکاستن حقیقت اجتماعی به جنبه‌های مادی و عینی، تجربه‌گرایی، عینیت‌گرایی محض، کمیت‌گرایی و نفی کیفیت در پدیده‌های انسانی شد». (ساروخانی، ۱۳۷۲: ۳۸-۳۷) باقری (۱۳۸۲)، در این رابطه می‌گوید: «جهانی‌شدن در چنین بستری ناظر بر استیلای فرهنگی است که انتظار وضعی استاندارد و یکسان را برای همه جوامع فراهم می‌آورد. در چنین جهانی، انسان‌ها کم‌وبیش به هم شبیه‌اند، همانند هم فکر می‌کنند، ارزش‌های مشترکی دارند و حتی مانند یکدیگر انتقاد می‌کنند. جهان بشری به صورت ارگانیک دیده می‌شود که یک مغز واحد با دستورهای مطلق و ثابت، همه اندام‌ها را اداره می‌کند». (باقری، ۱۳۸۲: ۴۹)

البته ذکر این نکته نیز مهم است، یکسان‌سازی موفقیت‌ها و شکست‌های عظیمی داشته است. چنانکه از یک‌سو، تمدن صنعتی جدید را برای دورترین مناطق جهان به ارمغان آورده، اما در همان حال، شکاف‌ها و تضادهای فزاینده‌ای میان اغنیا و فقرا، انسان و طبیعت و مرکز و پیرامون به بار آورده است. مهم‌ترین این فاصله‌ها، بحث ارزش‌ها است که نوعی جهان‌بینی علم‌گرایانه و فناورانه، نه مبتنی بر انسان صاحب اراده را بر جهان تحمیل کرده‌اند.

جایگاه بومی‌گرایی در رویکرد یکسان‌سازی: با توجه به جهان‌شمول بودن احکام عقلی و علمی در رویکرد یکسان‌سازی و با توجه به اینکه به دنبال ایجاد یک جهان یکسان، واحد و همگرا است، امر بومی‌گرایی به‌خودی‌خود فاقد ارزش می‌شود، چرا که تفاوت‌های فرهنگی سرکوب و قواعد عقلی و علمی که ماهیتی جهانی و فراگیر دارند نه بومی، به جهانی‌شدن

1. Jefferson
2. Mill
3. Marx

جهت می دهند. همچنان که لیوتار می گوید این «روایت‌های کلان» مدعی‌اند که قادر به تبیین و تابع‌سازی تمامی روایت‌های محلی خرد و کم‌اهمیت‌ترند (لیوتار، ۱۳۸۱) و یافته‌های اجتماعی غرب هستند. (موسوی، ۱۳۸۹: ۳۸۰) از این‌رو بود که مارکس، نظریه ماتریالیسم تاریخی و ادوار پنج‌گانه، آگوست کنت^۱ نظریه ادوار سه‌گانه، دورکیم^۲ جوامع مکانیکی و ارگانیکی، پارسونز^۳ نظریه تحول و کارکرد و وبر^۴ نظریه عقلانی خود را جهانی دانسته و در جهت نادیده گرفتن موارد خلاف برآمدند. این متفکران، در پی استحکام احکام معرفتی خود برای مخاطبان جهانی بودند. رویکرد یکسان‌سازی در بعد تولید علم نیز منجر به «نفوذ تقلید غیرانتقادی در همه سطوح فعالیت‌های دانش‌پژوهی و طرح مسئله، تحلیل، انتزاع، تعمیم، مفهوم‌پردازی، توصیف و تفسیر شد». (قانع‌راد، ۱۳۸۹: ۱۰۹)

بنابراین، نگاه یکسان‌سازی به جهانی‌شدن موجب می‌شود محققان با مسائل بومی، بیگانه شوند و برای شناسایی و حل آنها همت نگمارند. این امر منجر به اسارت فکری در ابعاد گوناگون، تولید دانش و فعالیت‌های فکری در قالب هژمونی علم مدرن غربی، تقلید غیرانتقادی، وابستگی به علم و تکنولوژی و عدم توجه به صداها و ارزش‌های متفاوت و سرکوب تفاوت‌های فرهنگی می‌شود. پیامد این دیدگاه از سوی العطاس (۱۹۷۲)، به شکل مفهوم «ذهن اسیر» بسط یافته است. ذهن اسیر مفهومی پدیدارشناسی است که اشاره به استمرار سلطه فکری و کاربرد علوم اجتماعی اروپایی و آمریکایی بدون انطباق مناسب آنها با محیط آسیایی، دارد. ذهن اسیر نسبت به سنت ملی خود بیگانه، دارای دیدگاه گسسته و فاقد خلاقیت و توانایی طرح مسائل تازه با توجه به بوم خود است. (العطاس، ۱۳۹۳)

دلالت‌های تربیتی رویکرد یکسان‌سازی: رویکرد یکسان‌سازی به دلیل اینکه منجر به نادیده گرفتن امر بومی و ویژگی‌های منحصر به فرد فرهنگی یک جامعه می‌شود، ابتدا خلاقیت‌های فکری و فرهنگی دانش‌آموزان را نادیده خواهد گرفت، سپس منجر به بی‌هویتی دانش‌آموزان و قطع ارتباط آنان با پیشینه فرهنگی و تاریخی خود خواهد شد و در ادامه، در برنامه‌های آموزشی آنان، عناصر بومی، محلی از اعراب نخواهد داشت. به عبارتی، تربیت ماهیتی استاندارد‌ساز، یکسان‌ساز و متمرکز در ابعاد مختلف (نوع دروس، محتوای

1. Auguste Comte
2. Emile Durkheim
3. Talcott Parsons
4. Max Weber

درسی، روش تدریس، ارزشیابی و...) پیدا خواهد کرد که خروجی یکسانی را بدون تحول و پویایی، برای جامعه خواهد داشت. در زمینه رویکرد یکسان ساز در ایران باید به اقداماتی پراکنده نظیر اعزام محصلین به اروپا و تأسیس دارالفنون و پس از تحولات سیاسی و اجتماعی و در آستانه دوران مشروطیت، «ضرورت نوسازی تعلیم و تربیت سنتی ایران» اشاره کرد. به این ترتیب، به تدریج با تأسیس مدارس جدید و تشکیل انجمن معارف، نظام مکتب‌خانه‌ای منسوخ شد و نظام تربیت مدرن و یکسان ساز بر اساس اقتباس از نظام‌های غربی به مرور شکل گرفت و برنامه‌های درسی، روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی به تأسی از اروپاییان رواج یافت. (صادق‌زاده‌قمصری، ۱۳۹۱) این شیوه تربیتی به مستعمره کردن شخصیت و رواج امپریالیسم فکری میدان داد. (العطاس، ۱۳۹۳) به این ترتیب، در کشور ما با تأکیدی که نظام سیاسی و اجتماعی حاکم، خصوصاً در دوره پهلوی بر روند مدرن‌سازی همه نهادهای اجتماعی و فرهنگی به‌ویژه مدارس و دانشگاه‌ها داشته، بدیهی است که از هنگام تأسیس این نهادها، شکافی آشکار بین مقاصد و برنامه‌های آنها با عناصر اسلامی و ایرانی فرهنگ بومی به‌وجود آید و در نتیجه بروز این شکاف، مخالفت‌هایی با این نظام‌های تربیتی از سوی مدافعان فرهنگ سنتی جامعه صورت پذیرد. (صادق‌زاده‌قمصری، ۱۳۹۱)

۱۹۷

۲. جهانی‌شدن و بومی‌گرایی از منظر رویکرد کثرت‌گرایی رادیکال

کثرت‌گرایی رادیکال، رقیب سرسخت رویکرد یکسان‌سازی است. لیوتار (۱۳۸۱)، برای پایان دادن به عقلانیت جهان‌شمول مدرن و مشاهده آنچه تحت لوای عقلانیت مدرن به حاشیه رانده و مورد بی‌توجهی واقع شده بود، به فعال ساختن تفاوت‌ها دعوت نمود. او علیه فراروایت‌های کلان، تمامیت‌گرایی، جزمیت‌گرایی، کل‌گرایی هگلی، عدم توجه به تفاوت‌ها، فن‌گرایی و علم‌گرایی افراطی و مطلق، آرمان‌گرایی جهان‌شمول در حیطه‌های مختلف علمی، سیاسی، تکنولوژیک و تأکید بر وحدت به‌جای کثرت، به مبارزه برخاست. به این ترتیب، کثرت‌گرایی رادیکال با تأکید بر تفاوت‌ها، نسبیت‌گرایی، تکثر، تنوع فرهنگی، نقد و انتقاد، عدم تعیین، بازی‌های زبانی تبیینی، رد معیار مطلق برای داوری، توجه به فناوری اطلاعات، تکثیر روایت‌های خرد و محلی، رابطه اخلاقی و اخوت انسان مبتنی بر حرمت به حضور دیگری، راه برون‌رفت از رویکرد یکسان‌سازی تلقی شد. گفتنی است که کثرت‌گرایی رادیکال منجر به نسبیت‌گرایی رادیکال و نسبیت‌گرایی

فرهنگی^۱ (نسبیت مفهومی^۲، اعتقادی^۳، ارزشی - هنجاری^۴) می‌شود. نسبیت مفهومی، مدعی است که گاهی میان مفاهیم ما و آنها شکاف‌های پر نشدنی است. نسبیت اعتقادی ناظر بر این است که هیچ استاندارد فرافرهنگی برای عقلانیت اعتقادات موجود وجود ندارد، فرهنگ‌های مختلف استانداردهای مختلفی برای ارزیابی احکام مربوط به واقعیات دارند و به هیچ معنا نمی‌توان گفت که یک‌دسته از استانداردها بهتر از دسته دیگر است و از دیدگاه نسبیت اخلاقی فرهنگ‌های مختلف واجد نظامات اخلاقی مختلف و ناسازگارند و به هیچ شیوه عقلانی نمی‌توان یکی را بر بقیه برتری بخشید. (لیتل^۵، ۱۳۸۱: ۳۶۰-۳۴۳) بر اساس رویکرد کثرت‌گرایی رادیکال، جهانی‌شدن پدیده واحدی نیست که در کشورهای مختلف به‌طور یکسان تجربه شود، بلکه هر فرهنگ متناسب با ارزش‌های بومی‌اش، جهانی‌شدن را به‌نحو متفاوتی تجربه می‌کند و یک روایت واحد که به سایر روایت‌ها جهت دهد، وجود ندارد. بنابراین، اصول عامی^۶ که در همه فرهنگ‌ها مقبول باشد و معیار فرافرهنگی^۷ عامی که برای توصیف و ارزیابی چهارچوب‌های متفاوت، استفاده شود، وجود ندارد. (گری، ۱۳۸۱: ۹)

جایگاه بومی‌گرایی در رویکرد کثرت‌گرایی رادیکال: در این رویکرد، جهانی‌شدن پیوندی ناگسستنی با بومی‌گرایی و ویژگی‌های بومی و خاص‌بودگی فرهنگ‌ها دارد. به‌عبارتی، با بومی‌گرایی افراطی روبرو هستیم، زیرا هر نوع اشتراکی را در تجربه یک پدیده، نفی و بر نسبیت فرهنگی و عدم معیار فرافرهنگی برای داوری و ارزیابی تأکید می‌کند. نشانه‌های افراطی آن را می‌توان در توصیف جامعه پست‌مدرن لیوتار مشاهده کرد: «جامعه پست‌مدرن جامعه‌ای است که در آن هیچ‌گونه روایت اعم از خرد و کلان و هیچ‌گونه بازی زبانی واحد، وجه غالب و مسلط نیست و روایت‌های خرد متعددی، به‌طور فشرده و تنگاتنگ، در کنار هم و در درون هم قرار گرفته‌اند. بنابراین، جامعه پست‌مدرن از بی‌نهایت قصه‌های خرد ناسازگار و متناقض تشکیل شده که هیچ‌یک از آنها قادر به سلطه بر سایر قصه‌ها یا قادر به تبیین آنها نیست». (لیوتار، ۱۳۸۱: ۲۰) بر این اساس، عقلانیت ماهیتی جهان‌شمول

1. Cultural Relativism
2. Conceptual Relativism
3. Belief Relativism
4. Normative Relativism
5. Daniel Little
6. Universals
7. Transcultural

ندارد و معرفت وابسته به زمان و مکان و بافتی است که در آن متولد شده‌ایم. باید گفت افراط در این وادی، باعث انکار و تکذیب جنبه‌های عام جهانی دانش می‌شود. درواقع، گرچه نیاز است به نیازها و مسائل بومی توجه شود، اما در همان زمان، به اصلاح و بازتعریف آنها، مبتنی بر اندیشه‌های عام و جهانی که با منطق و تجربه سودمندی آنها به اثبات رسیده است، نیازمندیم. چنانکه توسلی (۱۳۸۹)، بیان می‌کند «بومی‌گرایی ناظر بر اعمال و انطباق اندیشه‌های عام و جهانی با نیازهای محلی و همچنین بازبینی و اصلاح و بازتعریف و از نو‌تئوریزه کردن است». (توسلی، ۱۳۸۹: ۱۱) از این‌رو، گرچه این نوع بومی‌گرایی منجر به استخراج ظرفیت‌های ناشناخته فرهنگ بومی می‌شود، اما تأکید افراطی بر بومی‌گرایی و عدم توجه به جنبه‌های عام جهانی دانش، منجر به تخریب و تحریف علوم می‌شود. (هاشمی‌نیک، ۱۳۸۹)

۱۹۹

دلالت‌های تربیتی رویکرد کثرت‌گرایی رادیکال: این رویکرد بر فعال ساختن تفاوت‌ها، تنوع فرهنگی، تکثیر روایت‌های خرد و محلی تأکید می‌کند و همان‌طور که مالپاس^۱ (۱۳۸۸) می‌گوید «به رسمیت شناختن حق دیگران ریشه در این امر دارد که افراد به‌منظور ارائه دیدگاه‌شان از بازی‌های زبانی خودشان استفاده کنند. زیرا بی‌عدالتی زمانی پدید می‌آید که سایر شیوه‌های اندیشیدن، سخن گفتن و عمل کردن به‌وسیله بازی‌های زبانی یک گروه یا فرهنگ مسلط، سرکوب گردد» (مالپاس، ۱۳۸۸: ۹۸-۹۷) اما نسبیت‌گرایی افراطی و تأکید بیش از حد بر کثرت و تفاوت در این رویکرد باعث می‌شود که بین نظام‌های آموزشی ارتباطی وجود نداشته باشد و در اثر عدم ارتباط، امکان انتقال دستاوردها و نقد متقابل نباشد، لذا بین این نظام‌ها شکافی پرنشانی به‌وجود آید که با هیچ استدلال عقلی نتوان یکی از آنها را انتخاب کرد.

۳. جهانی‌شدن و بومی‌گرایی از منظر رویکرد اختلاط و پیوند فرهنگی^۲

توسعه تکنولوژی ارتباطات، موجب شد تا اختلاط و پیوند فرهنگی به وجه برجسته‌ای از حیات اجتماعی تبدیل شود. در این میان، Hybridization از ریشه Hybrid، ناظر بر چیزی است که از ترکیب دو یا چند چیز (مثل گیاه پیوندی یا جانور دو رگه) تولید شده است. اختلاط و چندتباری (Hybridity) ریشه در مهاجرت‌های گسترده از نواحی پیرامونی جهان به کلان‌شهرها دارد و ناظر بر پیوندزنی و دو رگه‌پروری است. (هارنبی^۳،

1. Simon Malpas
2. Hybridization
3. Hornby

۲۰۰۶: ۷۶۴) بر این اساس، مطالعات مربوط به مهاجران پراکنده، به‌عنوان یکی از جنبه‌های جهانی‌شدن، بر محور فرهنگ‌های فراملی و ایجاد هویت مختلط، متمرکز گردید. (نش، ۱۳۸۲: ۱۰۵) این رویکرد در تلاش است تا از طریق مخالفت با به حاشیه راندن اقلیت‌های قومی، اجازه به بیان تاریخ و تجربه‌های هر قوم، درک مبادلات فراملی و فکری بین متفکران و هنرمندان، تماس‌های بین‌فرهنگی و ارتباطات چند قومی و تأکید بر این امر که شکاف‌های سخت و تغییرناپذیر و تفاوت‌های فرهنگی مطلق بین گروه‌های قومی وجود ندارد، بین فرهنگ‌ها پیوند برقرار سازد. هابرماس^۱ (۱۳۸۰)، می‌گوید «در پاسخ به فشارهای همگون‌کننده فرهنگ مادی جهانی، منظومه‌های جدیدی به ظهور رسیده که بیش از هم‌تراز کردن تفاوت‌های فرهنگی، به ساخت صورت‌های گوناگون فرهنگ‌های پیوندی، مشغول هستند». (هابرماس، ۱۳۸۰: ۱۱۴) از بعد فلسفی، رویکرد اختلاط و پیوند فرهنگی ریشه در کثرت‌گرایی روش‌شناختی دارد. بر این اساس، کثرت همچون شک دستوری، در حکم طریقه و روش مناسبی است که به کمک آن بهتر و بیشتر می‌توان به خیر و حقیقت راه یافت. (باقری، ۱۳۹۰: ۱۴۲) به این ترتیب می‌توان بین فرهنگ‌های مختلف در فرایند جهانی‌شدن، زمینه‌های اشتراک و تفاوت میان آنها را پیدا و اشتراکات را به‌عنوان مبنایی برای تفاهم و برقراری ارتباط لحاظ کرد و تفاوت‌ها و اختلافات را با سعه‌صدر، مورد پذیرش یا انتقاد منصفانه قرار داد.

جایگاه بومی‌گرایی در رویکرد اختلاط و پیوند فرهنگی: از آنجاکه از طریق تکنولوژی ارتباطات، تعامل بین گروه‌های مختلف در این عصر امکان‌پذیر شده، اختلاط و پیوند فرهنگی شکل گرفته است. از این‌رو، با توجه به مبنای فلسفی کثرت‌گرایی روش‌شناختی و سه اصل آن که در بحث روش‌شناسی به آنها اشاره شد، قاعدتاً باید بومی‌شدن و توجه به ویژگی‌های محلی و نقاط اشتراک فرهنگ‌ها، برای برقراری روابط مسالمت‌آمیز مورد توجه قرار گیرد. البته گرچه، تأکید بر توجه به هویت قومی در کنار هویت جهانی است، اما پذیرش یک هویت به معنای درستی آن نیست. وجود خرافات مذهبی یا تعصب‌آمیز در بین برخی از اقوام، گاهی ریشه بسیاری از جنگ‌ها است. بنابراین، بدون اینکه یک فرهنگ را بی‌ارزش کنیم، باید برای مبارزه با این تعصبات و حتی خرافات برنامه‌ای اندیشید، نه اینکه به نام پذیرش تفاوت‌ها از برخی تعصبات بدون منطق، طرفداری کرد. درواقع، مشکلات و تعصبات فرهنگی را باید با رویکرد کارشناسانه علت‌یابی کرده و از میان

ببریم. صرف پذیرش تفاوت‌های فرهنگی برخی از مسائل را در جوامع حل نمی‌کند، بلکه همفکری و پیدا کردن یک راه میانه نیز مهم است. در واقع، برخی از کلیشه‌های فرهنگی در یک فرهنگ، بسستر نامناسبی برای دیگر فرهنگ‌ها و جوانان - مثلاً ارتباط بدون مرز بین دو جنس مخالف برای ایرانیان - فراهم می‌کند که با برخی ارزش‌ها در تناقض است. از این‌رو است که در جوامع مدرن بر پراگماتیسم به معنای تأکید بر جنبه‌های عملی افکار، عقاید و نتایج کارها تأکید می‌شود. ماکس وبر معتقد است در جامعه مدرن، باید استدلال‌های عقلی و مصلحت‌ناشی از آن، روابط اجتماعی را شکل دهد. (عبدالهی، ۱۳۹۵)

دلالت‌های تربیتی رویکرد اختلاط و پیوند فرهنگی: اختلاط و پیوند فرهنگی اساساً مبتنی بر تعامل و تساهل فرهنگی و ایجاد ارتباط بین فرهنگ‌های مختلف برای تأثیرپذیری از همدیگر است. نظام آموزشی، یکی از بسترهای تحقق آشنایی با فرهنگ‌های مختلف است. این امر در حیطه نظام آموزشی، هم باعث تأثیرپذیری متقابل نظام‌های آموزشی از یکدیگر و هم مسئولیت نسبت به دیگری می‌شود و به افراد به حاشیه رانده شده امکان ابراز وجود می‌دهد. علاوه بر این، کثرت‌گرایی روشی به‌عنوان یکی از مبانی فلسفی رویکرد اختلاط و پیوند فرهنگی، باب گفتگو، تعامل، تفاهم، خلاقیت و نوآوری، تغییر و تحول و تأثیر و تأثر را میان نظام‌های آموزشی باز می‌کند. اما با وجود این، باقری (۱۳۸۲) بر تأمل بر روی تفاوت به امید دست‌یافتن به نقاط اشتراک و شناخت تفاوت‌های اساسی و همراه با آن پرورش تفکر انتقادی برای ارزیابی اندیشه‌ها تأکید می‌کند. اگر غیر از تأکید بر تشابه‌ها، توجه به تفاوت‌ها نیز در این رویکرد لحاظ شود، می‌توان از تعلیم و تربیت، حقوق بشر، اخلاق، جامعه مدنی و ارزش‌های مشترک جهانی صحبت کرد. البته همان‌طور که گفته شد توجه به این تفاوت‌ها، نباید به‌گونه‌ای باشد که هر تفاوتی را پذیرفت، بلکه باید راه را برای انتقاد از تفاوت‌هایی که باعث عدم شکل‌گیری جهان مشترک، حکمت‌آموزی و تعالی بشر می‌شود، باز نمود. از این‌رو، هم‌جواری و اختلاط باید به‌صورتی باشد که نابرابری‌های جهانی مرئی‌تر، خطرها و تهدیدهای همگانی و جهانی - خطرهایی که محیط‌زیست مشترک ما را تهدید می‌کنند - بر ملا شوند و برنامه‌ای مبتنی بر مسئولیت جهانی و منافع مشترک به‌وجود آید. (خانیک، ۱۳۹۲)

بنابراین، ضمن پذیرش کثرت مشروع فرهنگ‌ها، باید در مواجهه با فرهنگ‌های دیگر وارد گفتگویی خلاق شد.

۴. جهانی‌شدن و بومی‌گرایی از منظر رویکرد جهان‌محلی‌شدن^۱ یا رویکرد عام‌شدن خاص و خاص‌شدن عام

از این دیدگاه، فرهنگ‌های خاص با فرهنگ عام جهانی وارد داد و ستدی پیچیده شده و در عین حفظ خاصیت خود، از مزایای فرهنگ جهانی نیز بهره‌مند و آنها را نیز بهره‌مند می‌گردانند. در این رویکرد عرصه فرهنگی جهان، عرصه تحمیل، تسلیم، تهاجم، همگونی و یا گاهی مقاومت مسالمت‌آمیز نیست، بلکه عرصه داد و ستد، فصل و وصل، همگونی و ناهمگونی و انطباق موقعیت‌های محلی با فرایند جهانی‌شدن است. (عبداللهی، ۱۳۹۵) از بعد تاریخی، این رویکرد در نظریه دهکده جهانی مارشال مک‌لوهان^۲ (۱۹۶۴) مبتنی بر پدیده‌های در حال ظهور دهکده جهانی و تغییرات چشم‌گیری که با توسعه رسانه‌های الکترونیکی جدید در جوامع سراسر جهان رخ داد، ریشه دارد. حدود ۲۰ سال پس از دهکده جهانی مک‌لوهان (۱۹۸۳)، مفهوم بازار جهانی رایج و شرکت‌ها، برای ایجاد و فروش محصولات جدید در سراسر جهان، از این بازار استفاده کردند. در سال ۱۹۸۹ کنچی اوهمای^۳، بیان کرد که جهانی‌شدن به آن معنا نیست که درخواست برای تولید کالای جهانی، وظایف محلی‌ها و تولید محصولات محلی را از بین ببرد. از این‌رو، استراتژی‌های جهان‌محلی‌شدن^۴ در اواخر دهه ۱۹۹۰ و اوایل ۲۰۰۰ رواج یافت و این اصطلاح شکل گرفت^۵. (چرکینا و سندلر^۶، ۲۰۱۱) در واقع، وقتی رؤسای شرکت‌های آمریکایی در دفترهای‌شان صرفاً دنبال استانداردسازی و تولید کالاهای یکسان بودند، توسط بازاریابان متوجه شدند که محصولات جهانی آنها باید با شرایط فرهنگی و محلی و ارزش‌های هر منطقه و کشوری، سازگاری داشته و برای تولید و فروش کالاهای‌شان، نسبت به آنها احساس مسئولیت کنند. تغییر منوی فست‌فود بین‌المللی مک‌دونالد برای سازش با ذائقه‌های محلی در هر منطقه نشانگر این واقعیت است.

1. Glocalization

2. Marshall McLuhan

3. Kenichi Ohmae

4. Glocal

۵. نخستین تعریف آن در فرهنگ آکسفورد این است که از کلمه ژاپنی Dochakuka که به معنی جهان‌محلی‌شدن (Global Localization) می‌باشد، آمده است. این اصطلاح نخستین بار در اواخر دهه ۱۹۸۰ به‌وسیله اقتصاددانان ژاپنی در مقالات به‌کار برده شده، اما توسط رونالد رابرتسون در زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گرفت. (چرکینا و سندلر، ۲۰۱۱)

6. Olga Churkina, Corrine Sandler

رابرتسون^۱ (۱۳۸۲)، در ارتباط با جهانی شدن به دو دیدگاه اشاره می‌کند: «۱. نظریه نسبی‌گرایی (خاص شدن) و گوناگونی فرهنگ‌ها که با تکیه بر نقد شالوده‌گرایی و کل‌گرایی، هر گونه وجهه عام برای جهانی شدن را نفی و بر وجهه خاص تأکید می‌کند. بنا بر این دیدگاه، آن یک معیار مشخص برای داوری در مورد ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی ندارد. ۲. نظریه جهان‌گرایی (عام شدن)، با تکیه بر یگانگی و یکپارچگی فرهنگ‌ها، تنها بر وجه عام جهانی شدن و به‌هم‌پیوستگی تأکید دارد». (رابرتسون، ۱۳۸۲: ۱۷) اما «عام شدن خاص به این معناست که فرهنگی ویژه از طریق انتقال به غیر یا دیگری، خصوصیات خاص خود را از دایره محدود اجتماع و هستی جزئی‌اش فراتر برده و عمومیت می‌دهد. در مقابل، خاص شدن عام به فرایند عکس اشاره می‌کند که مطابق آن خصایص فرهنگی از طریق انطباق و جذب در هستی‌های اجتماعی خاص، صورتی محلی و خاص به خود گرفته و قیودات و تقیدات محیطی پیدا می‌کند». (کچویان، ۱۳۸۵: ۱۰۱) وجه مهمی از نظریه رابرتسون با پیدایش یک فرهنگ جهانی که در آن، هم فرهنگ‌های مختلف قومی و ملی و هم فرهنگ مشترک جهانی، جایگاه خود را دارند، مرتبط است. با لحاظ کردن این امر که یکی از وجوه فرهنگ، پیش‌انگاره‌های مربوط به نظم جهان یا سامان جهان است، رابرتسون (۱۳۸۲) بیان می‌کند که «نمی‌توان پذیرفت که پیش‌انگاره‌های اسلامی یا هندو درباره سامان جهان یکسره تسلیم پیش‌انگاره‌های کشورهای مرکز باشند تا آنجا که دیگر در ساختن فرهنگ جهانی نقشی نداشته باشند». (رابرتسون، ۱۳۸۲: ۱۵) در واقع، جهان عرصه تنوع و تکثر امور ارزشمند است که منجر به ارائه تعاریف گوناگونی از وضعیت جهان می‌شود. (رابرتسون، ۱۳۸۲: ۱۷) «جهان محلی شدن یا خاص شدن عام و عام شدن خاص» اغلب به تفکر جهانی و عمل محلی اشاره دارد (جهانی بیندیشیم و محلی اقدام کنیم). این رویکرد یک استراتژی شایسته برای توسعه پایدار است. (ساجاسک^۲، ۲۰۱۱) لذا بیشتر مباحث اخیر بر تعامل شدید و اثر متقابل امر محلی و جهانی برای تولید انواع مختلفی از روابط سیاسی، اجتماعی و اقتصادی تأکید می‌کنند. (کیک‌بوش^۳، ۱۹۹۹ و رومن، ۲۰۰۶)

جایگاه بومی‌گرایی در رویکرد جهان‌محلی شدن: رابرتسون معتقد است که محلی شدن و جهانی شدن به‌عنوان بخشی از به‌هم‌پیوستگی و اتصال جهانی، با هم مرتبط و متحد

1. Roland Robertson
2. Jan Suchacek
3. Ilona Kickbusch

شده‌اند، به‌گونه‌ای که تجربیات جوامع، جهان‌شمول شده و بیش از آن، آرزوی منطقه‌ای و محلی شدن از یک‌سو و آرزوی جهانی شدن از سوی دیگر رشد یافته است. (سلیمی، ۱۳۸۶: ۲۸۶-۲۸۵) بنابراین، اساساً بومی‌شدن جزء ویژگی ذاتی این رویکرد است. وقتی یک عنصر فرهنگی عام، در سطحی جهانی، وارد یک فرهنگ خاص می‌شود، ویژگی خاص بودگی آن فرهنگ و اقتضائات محلی را به خود می‌گیرد. به‌عنوان مثال، دموکراسی به‌عنوان یک ارزش جهان‌شمول عام، زمانی که وارد جامعه مذهبی ایران شد معنا و مفهوم آن، از اقتضائات فرهنگ ملی و مذهبی ایران تأثیر پذیرفت. در این رویکرد، جذب و انطباق از فرهنگ‌ها، امری یک‌طرفه نیست، بلکه امری متقابل و دوطرفه است و این بستگی به غنای فرهنگ یک جامعه دارد. (نش، ۱۳۸۲: ۱۱۱) بنابراین، جهانی‌شدن و محلی‌شدن تنیده در هم هستند و امر محلی از موقعیت بالاتری در فرایند جهانی‌شدن برخوردار است و باید در تمام برنامه‌های اقتصادی، سیاسی، فرهنگی که در بستر جهانی‌شدن طرح‌ریزی می‌شود، به ارزش‌های فرهنگی - محلی هر جامعه توجه و احساس مسئولیت شود، به‌گونه‌ای که برنامه‌ها رنگ و بوی محلی بگیرند. زیرا امر محلی، بر تفاوت‌های خاص که مقید به مکان، سنت و شیوه‌های زندگی است، تأکید می‌ورزد.

چنین به‌نظر می‌رسد که علت عام شدن خاص، نحوه طرح مفروضاتی است که انسان‌ها را به هم پیوند می‌دهد. مثلاً هابز یک گفته مشهور دارد که می‌گوید «انسان گرگ انسان است»، در حالی که در اسلام «انسان برادر انسان است»، مشهور است. هر کدام از این عبارات، افکاری را شکل و نگرش طرد یا پذیرش را انتقال می‌دهند. به این ترتیب، مسئله تأثیر خاص بر عام و عام بر خاص، مسئله برتری کیفی است. (العطاس، ۱۳۹۳) مطالعات تاریخی نیز نشان می‌دهد که در رفتار فرهنگی ایرانیان رویکردی جهان‌محلی و مسالمت‌آمیز وجود داشته که باعث شده، آمادگی اثرگذاری و تأثیرپذیری متقابل با دیگر قومیت‌ها را داشته و به‌جای دفع و رد آنها، به همدلی و سازگاری با آنان و همزمان جهانی کردن ارزش‌هایش بپردازد. در این باره منشور کوروش به‌عنوان اولین بیانیه حقوق بشر و یکی از بزرگ‌ترین نشانه‌های روحیه تعامل در فرهنگ ایرانی است که به‌مثابه میراثی همگانی از سوی سایر فرهنگ‌های دنیا از آن یاد می‌شود. (عبداللهی، ۱۳۹۵)

دلالت‌های تربیتی رویکرد عام‌شدن خاص و خاص‌شدن عام (جهان‌محلی‌شدن): از جمله کارکردهای تربیتی این رویکرد، نه شناخت پدیده‌های جهان به‌صورت جدا و پاره‌پاره از هم، بلکه توجه به آگاهی از جهان به‌عنوان یک کل، است. همچنین، توجه به مفاهیمی

چون انسانیت و مسائل فرهنگی به‌عنوان زمینه‌ای تعیین‌کننده که تمام ابعاد زندگی جهانی معاصر را توضیح می‌دهد. البته این نگاه کل‌گرایانه به معنای عدم توجه به تفاوت‌ها نیست، بلکه به معنای کسب شناخت بهتر و جامع‌تر از جهان است. در این رویکرد توجه به هویت که تحت تأثیر جهانی شدن و کثرت‌گرایی فرهنگی به امری اساسی تبدیل شده است، منجر به توجه به هویت فردی - قومی، هویت خود و غیر خود و توجه به مبانی مشترک برای بازنمایی هویت در برنامه‌های آموزشی می‌شود.

بر اساس این رویکرد، جهانی شدن همواره در چهارچوبی محلی به وقوع می‌پیوندد و نظام آموزشی به‌عنوان امری محلی، فرایندها و تحولات جهانی را متناسب با چارچوب محلی منعکس می‌کند. به‌علاوه، نظام آموزشی برای بهبود کارایی خود، باید چشم‌انداز برنامه‌ریزی‌هایش صرفاً محدود به تحولات داخلی نباشد؛ بلکه با نظر به تحولات جهانی و لحاظ کردن ارزش‌های فرهنگی و توجه به تعامل دو امر جهانی و محلی باشد تا دانش‌آموزان توانایی زیستن در این جهان درهم‌تنیده را داشته باشند؛ اما این ناظر بر همگون کردن نظام‌های آموزشی نیست. (ماک و لی^۱، ۲۰۰۳). موسوی (۱۳۸۹) در این باره می‌گوید: «محلی‌گرایی، به الزامات محلی و محیطی در سیاست‌گذاری علمی و سرمایه‌گذاری برای آن، تأکید دارد. در این دیدگاه، نظام معرفت‌برخاسته از نظام هستی‌شناسی اجتماعی و به کار سامان اجتماع می‌آید». (موسوی، ۱۳۸۹: ۳۶۱) بنابراین، چهارچوب محلی، به‌عنوان شیوه‌ای برای بهره‌برداری نظام آموزشی از تحولات جهانی در حیطه تعلیم و تربیت است که باعث زاینده‌گی آن می‌شود، زیرا در برابر پدیده‌های جهانی، رویکردی منفعلانه و غیرفعال به خود نمی‌گیرد.

بروز و ظهور پدیده‌هایی مثل «آموزش و پرورش بین‌المللی» و شکل‌گیری مجامع فراملی دانشمندان و دانشگاهیان از طریق گسترش ارتباطات فراملی، محصول این همگرایی فرهنگی جهانی است. (خانیک، ۱۳۹۲) در واقع، این رویکرد سعی می‌کند از طریق جهانی شدن، به ساختارهای کوچک اهمیت دهد و آنها را جهانی کند. این مکتب برای پیشرفت و ترقی جامعه مدنی جهانی و یا جامعه شبکه‌ای، بهترین الگو را در مدرسه‌محوری، مشارکت از پایین، احترام به ذهنیت افراد و خلاقیت آنها می‌داند که به‌دنبال ساختار شکنی دولت تمرکزگرا و یکسان‌ساز است و بر اساس عنایت به تفاوت‌ها، شرایط را برای احترام به توده‌ها فراهم می‌کند. (شکوری، ۱۳۸۹: ۷۴)

بحث و نتیجه‌گیری

گفته شد که یکی از دغدغه‌های امروزی کشور ما، چگونگی فهم بومی‌گرایی در برابر جهانی‌شدن و یافتن راهکاری برای مواجهه با آن است، زیرا چه جهانی‌شدن را در فرود بدانیم و چه در فراز، با شتاب پیش می‌رود و فاصله‌ها را کم می‌کند. چنانکه باقری (۱۳۸۰) می‌گوید؛ عصر ارتباطات با ساختارزدایی از ساختار «دور و نزدیک» و «ممنوع و مجاز» که مبتنی بر دور کردن افراد از محیط‌های نامطلوب و ممنوعیت بسیاری از امور بود، امروز مجاز و اجتناب‌ناپذیر شده و فضا به‌گونه‌ای دگرگون شده که بسیاری از امور را به تدریج و در عمل، تحمیل می‌کند. لذا ضمن تلاش فراوان برای موفقیت بومی‌گرایی، باید جهانی‌شدن را به‌عنوان فرایندی مرکب از فرصت‌ها و تهدیدها، به‌طور بالقوه مطلوب تلقی کرد تا از تهدیدهای ناشی از برخورد منفعلانه با آن در امان بود. (جهانیان و یعقوبیان، ۱۳۹۱)

در این مقاله، از چهار رویکرد پیوند جهانی‌شدن و بومی‌گرایی صحبت شد، از میان رویکردها، رویکرد یکسان‌سازی چون ناظر بر جهان‌شمول کردن مدرنیته به‌عنوان یک فراروایت تعیین‌کننده، همگون‌کننده فرهنگ‌ها تحت لوای احکام جهان‌شمول و عدم به رسمیت شناختن تفاوت، تکثر و امر بومی است، متناسب با فضای پست‌مدرنیسم نیست. این رویکرد معمولاً با تأکید بر «یک اندازه مناسب برای همه»^۱ مانع وعده دیدگاه نئولیبرال نسبت به جهانی‌شدن می‌شود. (اولانیران و اجنلو، ۲۰۰۸) رویکرد کثرت‌گرایی رادیکال نیز به دلیل تأکید بر نسبییت‌گرایی رادیکال، اعتقاد به شکاف عمیق و پرنشدنی بین فرهنگ‌ها و عدم وجود نقطه اشتراک بین آنها، تعاملات فرهنگی و گفتگوی فرهنگی را تضعیف و منجر به بومی‌گرایی افراطی می‌شود. اما رویکردهای اختلاط و پیوند فرهنگی و جهان‌محلی‌شدن به دلیل توجه به امر تفاوت‌ها و اشتراکات فرهنگی و دوری از یک جانبه‌نگری و تلاش در جهت تعامل و گفتگوی فرهنگی و به رسمیت شناختن تکثر در ضمن توجه به اشتراکات فرهنگی، برای بررسی مسائل جهانی از جمله بومی‌گرایی و تعلیم و تربیت مناسب‌تر هستند. با وجود این، باید گفت رویکرد جهان‌محلی‌شدن به دلیل توجه بر عام شدن خاص و خاص شدن عام، بر دیگر رویکردها ارجحیت دارد.

ایده جهان‌محلی‌شدن که در آن جهانی و محلی نه به‌عنوان دو قطب فرهنگی، بلکه به‌عنوان اصول متقابل نافذ در یکدیگر، معنادارند، رویکردی است که به‌نظر تاملینسون، اگر جرح و تعدیل شود، می‌توان با برنامه‌ریزی‌های درست آن را به‌عنوان نوعی جهان‌محلی‌گری

اخلاقی تلقی کرده که افراد آن را جهان‌وطن تلقی نمایند. این افراد در انتخاب‌های هر روزه خود این مسئله را در نظر دارند که جهان بزرگ چیزی است که بر زیست محلی او تأثیر و جهان محلی نیز چیزی است که بر جهان بزرگ تأثیر می‌نهد. (خانیکی، ۱۳۹۲) بر این اساس، نظام‌های آموزشی باید در راستای توجه به این شرایط برنامه‌ریزی کنند. ویلیکالا^۱ (۲۰۱۱)، معتقد است که شیوه‌ای که ما در حال حاضر در کلاس با جهان روبه‌رو می‌شویم، پداگوژی مواجهه بعدی ما با جهان را شکل می‌دهد. لذا باید تدابیری اندیشید که افراد همزمان با استفاده از دستاوردهای جهانی، دستاوردهای علمی و فرهنگی خود را انتقال دهند و یک جهان مشترک را که مبتنی بر صلح و امنیت است به‌وجود آورند. اگر رابطه بین جهانی شدن و بومی‌گرایی را بپذیریم، باید برای تحقق آن راهبردی را در نظر بگیریم. مهم‌ترین راهبردهایی را که می‌توان در این زمینه ارائه داد، عبارت‌اند از:

پرورش توانایی سخن‌شناسی: در شرایط جهانی محلی شدن، عصر انفجار اطلاعات، رواج تکثرگرایی و قرائت‌های مختلف از دین و فرهنگ؛ نهاد آموزش و پرورش باید از حافظه‌محوری به سمت پرورش توانایی‌های شناختی سطح بالا حرکت کند. یکی از مهم‌ترین توانایی‌های شناختی، توانایی سخن‌شناسی است. از لوازم پرورش توانایی سخن‌شناسی، برخورداری از قدرت تعقل و اندیشه است، به گونه‌ای که بتواند مستقل از گوینده سخن، درست را از نادرست تشخیص دهد و به‌واسطه آن توانایی تجزیه و تحلیل و نقد و انتقاد داشته و عیوب و محاسن سخن را آشکار کند. در این باره، در روایات ما آمده است که حضرت مسیح^(ع) می‌فرماید: حرف حق را از اهل باطل بگیرید و حرف باطل را از اهل حق نگیرید، اهل نقد کلام باشید، پس چه‌بسا گمراهی که به‌وسیله آیه‌ای از کتاب خدا، زینت و آرایش داده شود همان‌گونه درهمی از مس به‌وسیله نقره دروغین تزئین می‌شود، هر دو مثال در نادرستی یکسان‌اند و بینندگان بصیر به دروغین و باطل بودن آن آگاه هستند. (برقی، ۱۳۷۱ ه.ق، ج ۱: ۲۳۰-۲۲۹) مطهری، در تفسیر این حدیث بیان می‌کند: «در اینجا ظاهراً توجه به این است که شما به گوینده سخن توجه نداشته باشید، سخن‌شناس باشید». (مطهری، ۱۳۸۶: ۳۴)

کسب سواد اطلاعاتی: با گسترش فناوری‌های ارتباطی، هر فرد امکان انتشارات اطلاعات مربوط به زمینه پژوهشی خود را یافت و همچنین اطلاعات بی‌ارزش و فاقد مرجعیت علمی نیز زیاد شد و مردم با اضافه‌بار اطلاعاتی مواجه شدند. این امر فضای زندگی جدید را برای انسان‌ها به ارمغان آورده و موجد خواست‌ها، نیازها، اندیشه‌ها، مسائل و مشکلاتی

است که به‌نوبه خود توسعه اندیشه را می‌طلبد. در این مسیر، اندیشه‌های ژرف عالمان و محققان در قالب پژوهش‌های بنیادین، راه‌حل‌های بهتر و مناسب‌تری برای حل مشکلات و مسائل پیشنهاد می‌کنند که ممکن است به‌دلیل عدم آشنایی مخاطبان نادیده گرفته شوند، همین‌جاست که نقش مؤثر و مهم آموزش و پرورش در روند آشنایی با انتخاب اطلاعات منطقی و مناسب آشکار می‌شود. یکی از مهم‌ترین مهارت در این زمینه، کسب سواد اطلاعاتی است. سواد اطلاعاتی مجموعه مهارت‌هایی است که فرد را قادر می‌سازد تا نیاز اطلاعاتی خود را تشخیص دهد، با شناسایی منابع اطلاعاتی معتبر، به جستجو در این منابع پرداخته و پس از انجام جستجو، اطلاعات به‌دست‌آمده را ارزیابی کرده و به‌منظور تولید اطلاعات جدید، پیوند لازم بین اطلاعات جدید را با دانش قبلی خود برقرار سازد.

حفظ و تحکیم هویت ایرانی - اسلامی - انسانی: با نظر به اینکه یکی از رویکردهای جهانی‌شدن، رویکرد یکسان‌سازی فرهنگی است که ناظر بر استیلای فرهنگ آمریکایی یا غربی بر جهان می‌باشد؛ در این رویکرد، فرهنگ غرب از طریق وسایل ارتباطی، سعی می‌کند ارزش‌های خود را در سراسر جهان گسترش دهد و به هویت افراد شکل خاص خود را ببخشد و به این طریق هویت فرهنگی جوامع دیگر را با چالش مواجه کند؛ در چنین شرایطی نظام تربیت رسمی و عمومی، باید برای «تحقق ظرفیت‌های وجودی متریبان جهت تکوین و تعالی هویت ایرانی - اسلامی خود تلاش کند». (سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی، ۱۳۸۹: ۵۸) با این حال، با توجه به لزوم تعامل با جهان و فرهنگ‌های دیگر، باید در کنار هویت ایرانی - اسلامی، به هویت انسانی نیز توجه نموده و آن را در متریبان پرورش داد؛ در این رابطه، در اسناد فرادستی آمده است که «تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق‌محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان می‌باشد». (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۷) پس، «هویت انسانی است که تعامل فرد را با عموم هم‌نوعان در سراسر جهان شکل می‌دهد». (سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی، ۱۳۸۹: ۵۸)

توجه به اسناد فرادستی: با توجه به این که در جهانی محلی‌شدن، توجه به اسنادی که متناسب با بافت جامعه ما هستند، حائز اهمیت است؛ بنابراین باید از یک‌سو، «از تجارب موفق سایر نظام‌های آموزشی جهان با پرهیز از تقلید صرف یا التقاط ناموزون، استفاده کنیم (گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش، ۱۳۸۸: ۱۴۱) و از سوی دیگر، ضمن تعامل با نهادهای بین‌المللی و شرکت فعال در کنفرانس‌های بین‌المللی

در ارتباط با تعلیم و تربیت، از دستاوردهای آنها با نظر به اسناد فرادستی داخلی استفاده کنیم. در این باره صاحب‌نظران بیان می‌دارند: «لازم است به مفاد اسناد فرادستی مانند قانون اساسی، قوانین آموزشی مصوب مجلس شورای اسلامی، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ شمسی، نقشه جامع علمی کشور، سیاست‌های تهیه شده در مجمع تشخیص مصلحت نظام و ابلاغ‌شده از سوی مقام معظم رهبری، به‌ویژه سیاست‌های آموزش و پرورش در ۱۳۹۲، سند چشم‌انداز بیست‌ساله آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی آن توجه شود». (صافی، ۱۳۹۳: ۳۲) البته تهیه اسناد در ارتباط با آموزش و پرورش شرط لازم برای موفقیت یک نظام آموزشی است، ولی شرط کافی نیست؛ در کنار این اسناد، باید به مؤلفه‌هایی همچون اهمیت دادن به کارهای جمعی و گروهی که توسط افراد بومی انجام می‌پذیرند؛ جلب مشارکت وسیع که بتواند معرف نقطه‌نظرات همه گروه‌ها باشد، به‌عبارت دیگر، ایجاد «مسئولیت همگانی در برابر آموزش و پرورش و در نتیجه مشارکت همگانی در آموزش و پرورش» (دانایی‌فرد و دیگران، ۱۳۹۴: ۱۳۱)؛ تربیت معلم توانمند و شایسته، محتوای بدیع و تفکر برانگیز، توجه به فعالیت دانش‌آموزان و همچنین، تبیین ضرورت تغییر و تحول در نظام آموزش و پرورش برای معلمان (زیرا در غیر این صورت، ممکن است معلمان در مقابل ایجاد تغییر و تحول مقاومت کنند) بسترسازی مناسب برای اجرای اسناد بالادستی، به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ارزیابی مداوم نحوه اجرای سند و بررسی موفقیت آن در عمل و برطرف کردن کاستی‌ها و موانع آن در بعد عملی و نظری، توجه شود.

منابع

۱. ایکنبری، جی. جان. (۱۳۸۸). جهانی شدن به عنوان سلطه آمریکا، از کتاب **نظریه‌های جهانی شدن**. دیوید هلد و آنتونی مک‌گور. مسعود کرباسیان. تهران: نشر سرچشمه.
۲. باقری، خسرو. (۱۳۸۰). **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی**. جلد دوم. تهران: انتشارات مدرسه.
۳. باقری، خسرو. (۱۳۸۲). جهانی شدن وحدت‌گرایی، کثرت‌گرایی و تعلیم و تربیت. **مجموعه سخنرانی‌های همایش جهانی شدن (بیم‌ها و امیدها)**. قزوین: انتشارات حدیث امروز.
۴. باقری، خسرو. (۱۳۹۰). **هویت علم دینی، نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی**. تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
۵. برقی، احمدین محمدین خالد. (۱۳۷۱ ه. ق.). **المحاسن**. جلد ۱. قم: دارالکتب الإسلامیه.
۶. تاملینسون، جان. (۱۳۸۱). **جهانی‌شدن و فرهنگ**. محسن حکیمی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۷. توسلی، غلام‌عباس. (۱۳۸۹). گفتمان جایگزین در جامعه‌شناسی نگاهی به اندیشه‌های پروفیسور سید حسین العطاس، از کتاب **مجموعه مقالات همایش علم‌بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟**. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۸. جهانیان، رمضان و مریم‌یعقوبیان. (۱۳۹۱). **سیاست‌های مدیریت بر آموزش در عصر جهانی شدن. فصلنامه تخصصی علوم سیاسی**. سال هشتم. شماره ۲۱.
۹. خانیکی، هادی. (۱۳۹۲). **جهانی‌شدن و ارتباطات: زمینه‌ها و چشم‌اندازهای نظری. فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی‌شدن**. سال چهارم. شماره ۱۰. پیاپی ۱۳.
۱۰. دانایی‌فرد، حسن؛ مصباح‌الهدی باقری‌کنی و علی‌خان. (۱۳۹۴). **فهم اولویت‌های راهبردی تحول نظام آموزش و پرورش از دیدگاه امام خامنه‌ای. مجله مدیریت اسلامی**، شماره ۹.
۱۱. دکارت، رنه. (۱۳۶۴). **اصول فلسفه**. منوچهر صانعی. تهران: انتشارات آگاه.
۱۲. رابرتسون، رونالد. (۱۳۸۲). **جهانی‌شدن**. کمال پولادی. تهران: نشر ثالث.
۱۳. ساروخانی، باقر. (۱۳۷۲). **روش تحقیق در علوم اجتماعی**. جلد اول. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۴. سلیمی، حسین. (۱۳۸۶). **نظریه‌های گوناگون درباره جهانی‌شدن**. تهران: انتشارات سمت.
۱۵. **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش**. (۱۳۹۰). تصویب نهایی شورای عالی انقلاب فرهنگی در تاریخ ۱۳۹۰/۷/۵.
۱۶. **سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز**. (۱۳۸۹). مصوبه هشتصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.
۱۷. شکوری، علی. (۱۳۸۹). **آموزش و جهانی‌شدن**. برگ فرهنگ. دوره جدید. شماره ۲۱.
۱۸. شولت، یارن آرت. (۱۳۸۶). **نگاهی موشکافانه بر پدیده جهانی‌شدن**. مسعود کرباسیان. تهران:

انتشارات علمی و فرهنگی.

۱۹. صادق‌زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۱) تدوین فلسفه تربیتی اجتماع متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی؛ پیش‌نیاز تحول اساسی در نظام‌های تربیتی مدرن. **راهبرد فرهنگ**. سال پنجم. شماره ۱۷-۱۸.

۲۰. صافی، احمد. (۱۳۹۳). آموزش و پرورش ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه. ویراست ۴: با تجدیدنظر اساسی. تهران: انتشارات سمت.

۲۱. صدیقی، علیرضا. (۱۳۸۸). بومی‌گرایی و تأثیر آن بر ادبیات داستانی معاصر ایران (۱۳۵۷-۱۳۲۰). **فصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فارسی**. شماره پانزدهم.

۲۲. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۷۴). **تفسیر المیزان**. جلد ۱. محمدباقر موسوی همدانی. قم: انتشارات اسلامی.

۲۳. طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری فلسفه تربیت. (۱۳۸۸). ویرایش یازدهم.

۲۴. العطاس، سیدفرید. (۱۳۹۳). **گفتمان‌های دگرواره در علوم اجتماعی آسیا پاسخ‌هایی به اروپامحوری**. سید محمدامین قانع‌راد با همکاری ابوالفضل مرشدی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

۲۵. عبدالمهی، عادل. (۱۳۹۵). دیالکتیک عام و خاص و تغییرات فرهنگی توسعه‌محور. **مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران**. سال نهم. شماره اول.

۲۶. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۸). **گفتمان مسئله بومی، مسئله بومی‌سازی علوم اجتماعی از رویکرد مطالعات فرهنگی**. **مجله مطالعات اجتماعی ایران**. دوره سوم. شماره ۱.

۲۷. فرامرز قراملکی، احد. (۱۳۸۳). از کثرت‌گرایی تا جهان‌شمولی معرفت. **مقالات و بررسی‌ها، دفتر فلسفه**. شماره ۷۶.

۲۸. قانع‌راد، سید محمدامین. (۱۳۸۹). علوم اجتماعی مستقل دگرواره و عینیت چندگانه (نگاهی به آراء سیدحسین و سیدفرید العطاس)، از کتاب **مجموعه مقالات همایش علم‌بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟**. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

۲۹. قزلسفلی، محمدتقی و نگین‌نوریان دهکردی. (۱۳۸۹). نقد بومی‌گرایی در اندیشه جلال آل‌احمد. **فصلنامه تحقیقات سیاسی و بین‌المللی**. شماره ۴.

۳۰. قزلسفلی، محمدتقی. (۱۳۹۰). بومی‌گرایی، در عصر جهانی‌شدن‌ها. **فصلنامه سیاست**. دوره ۴. شماره ۴.

۳۱. کالینیکاس، الکس. (۱۳۸۸). **امپریالیسم و نظام جهانی سرمایه‌داری**، از کتاب **نظریه‌های جهانی‌شدن**. دیوید هلدو آنتونی آنتونی. مسعود کرباسیان. تهران: نشر چشمه.

۳۲. کچویان، حسین. (۱۳۸۵). **نظریه‌های جهانی‌شدن و دین**. تهران: نشر نی.

۳۳. گری، جان. (۱۳۸۱). *لیبرالیسم جدید و تخلیه حیات سیاسی*. محمد زارع شیرین کند و فرهاد مشتاق صفت. *نشریه روش‌شناسی علوم انسانی*. شماره ۳۰.
۳۴. گری، جان. (۱۳۸۱). *لیبرالیسم*. محمد ساوجی. تهران: وزارت امور خارجه.
۳۵. گویا، زهرا. (۱۳۸۹). *سنت آموزش ریاضی در دوران طلایی ایرانی / اسلامی: تمثیلی برای جهانی شدن و بومی ماندن*. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*. سال پنجم. شماره ۱۷.
۳۶. لیتل، دانیل. (۱۳۸۱). *تیین در علوم اجتماعی، درآمدی به فلسفه علم الاجتماع*. عبدالکریم سروش. تهران: مؤسسه فرهنگی صراط.
۳۷. لیوتار، ژان فرانسوا. (۱۳۸۱). *وضعیت پست‌مدرن*. حسینعلی نوروزی. تهران: نشر گام نو.
۳۸. مالپاس، سایمون. (۱۳۸۸). *ژان فرانسوا لیوتار*. بهرنگ پورحسینی. تهران: نشر مرکز.
۳۹. مسعودی، جهانگیر. (۱۳۸۶). *هرمنوتیک و نواندیشی دینی*. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۴۰. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۶). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: انتشارات صدرا.
۴۱. موسوی، یعقوب. (۱۳۸۹). *ساختار علم در چالش میان جهان‌شمولی، از کتاب مجموعه مقالات همایش علم‌بومی، علم‌جهانی: امکان یا امتناع؟*. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۴۲. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). *بازبینی روایت جهانی شدن و بومی ماندن برنامه‌درسی از منظر درون‌تعلیم و تربیتی آشکال (بازنمایی) دانش*. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۳۳. سال نهم.
۴۳. نش، کیت. (۱۳۸۲). *جامعه‌شناسی سیاسی معاصر*. محمدتقی دلفروز. تهران: انتشارات کویر.
۴۴. هابرماس، یورگن. (۱۳۸۰). *جهانی شدن و آینده دموکراسی منظومه پساملی*. کمال پولادی. تهران: نشر مرکز.
۴۵. هاشمی‌نیک، عبدالعظیم. (۱۳۸۹). *سیری در زندگی و آثار سیدحسین العطاس*. از کتاب *مجموعه مقالات همایش علم‌بومی، علم‌جهانی: امکان یا امتناع؟*. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ۴۶.
47. Brock, C. (2011). *Education as a Global Concern*. Bloomsbury Publishing.
48. Churkina, O. & C. Sandler. (2011). *Glocalization: A Measure of Global Brands' Adaptation to Local Cultures*. *ESOMAR, Asia Pacific, Melbourne*.
49. Enosi, S. (2010). *History of Education*. African Virtual University.
50. Goldman, K. L. (2010). Maxine Greene: Influences on the Life and Work of a Dynamic Educator. *Journal of Educational Controversy*. 5(1).
51. Gray, J. (1999). *False Dawn: The Delusions of Global Capitalism*. The New Press New York.
52. Gray, P. (2008). A Brief History of Education. *Psychology Today online*. <http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>.
53. Hornby, A. S. (2006). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 7th Edition. Publishing Worldwide in Oxford New York.

54. Howell, S. J. (2011). *Implications of Classroom Writing Instruction Emphasizing Imagination, Creativity, and Dialogue: A Case Study*. Doctoral Dissertation, Kent State University.
55. Kickbusch, I. (1999). Global + Local = Glocal Public Health. *J Epidemiol Community Health*. Pp. 451-452.
56. Mok, J, K. H. & M. H. H. Lee. (2003). Globalization or Glocalization? Higher Education Reforms in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. Vol. 23. No. 1.
57. Olaniran, B. A. & M. F. Agnello. (2008). Globalization, Educational Hegemony, and Higher Education. *Multicultural Education & Technology Journal*. 2(2).
58. Roman, J. (2006). The Three Uses of Glocalization. *Paper Prepared for the 78th Conference of the Canadian Political Science Association*. Pp. 1-22.
59. Suchacek, J. (2011). *Globalization and Glocalization*. <http://conference.osu.edu/globalization/publ>. Pp. 311-324.
60. Torres, C. A. (2002). Globalization, Education, and Citizenship. *American educational Journal*. Vol 39. No. 2.
61. Welikala, T. (2011). Rethinking International Higher Education Curriculum: Mapping the Research Landscape. *Universitas*. 21.
62. Zhao, Y. (2015). *Globalization in Education*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd Edition, Volume 10.