



اصلاح ابعادی از آموزش اقتصاد ایران
به مثابه نزدیک شدن به اقتصاد بومی و دینی

دکتر یداله دادگر*

چکیده

شکل و محتوای برنامه آموزش رسمی علم اقتصاد در ایران، اولاً نسبت به برنامه مشابه در کشورهای پیشرفته، بسیار قدیمی است. ثانیاً همان ساختار قدیمی براساس یک پارادایم بخصوص از اقتصاد متعارف است که سالها مورد چالش بوده است. ثالثاً پیوندهای معنی‌داری با هنجارها و واقعیت‌های اقتصادی و دینی جامعه ندارد. اصلاح این برنامه می‌تواند زمینه‌ساز طرح نظریه‌های اقتصاد بومی و اسلامی گردد. مقاله حاضر با شیوه‌ای تحلیلی - توصیفی به کند و کاوی در این ارتباط می‌پردازد. به این صورت که در هر قسمت به چهره‌ای از آموزه اقتصادی استاندارد و آموزه کشورهای پیشرفته اشاره کرده، بدنبال آن وضع مربوطه را در نظام آموزشی ایران و با توجه به ملاحظات بومی و دینی ترسیم می‌نماید.

مقدمه و چارچوب سیستم آموزشی کارآمد در حوزه اقتصاد

قبل از هر چیز لازم می‌دانم به ذکر چند گزاره تاریخی در مورد برنامه آموزش اقتصاد در دانشگاه‌های ایران مبادرت ورزم تا ذهنیتی برای مخاطبان ارجمند فراهم نمایم، باشد که زمینه اجماعی نسبی از سوی ژرفاندیشان این رشته برای انجام اصلاحاتی فوری فراهم آید. دانشگاه تهران (قدیمی‌ترین دانشگاه ایران در دوره معاصر)، در سال ۱۳۱۳ تأسیس گردید ولی رشته اقتصاد آن دانشگاه، به عنوان زیرگروهی از دانشکده حقوق در سال ۱۳۴۲ بنیان نهاده شد. در عین حال زمینه شکل‌گیری اولین گروه اقتصاد در کشور در سال ۱۳۳۴ در دانشگاه شیراز و دومین آن در سال ۱۳۳۹ در دانشگاه شهید بهشتی دایر گردید.^۱ پس از این تاریخ آرام آرام رشته اقتصاد در دیگر مؤسسات آموزش عالی راه‌اندازی شد. در سال ۱۳۴۲ نظام آموزشی واحدی در برخی از مؤسسات و در سال ۱۳۴۵ تقریباً برنامه رسمی آموزشی واحدی (با شیوه آموزش آمریکایی) در تمامی مؤسسات راه‌اندازی شد.

آخرین اصلاحات اساسی صورت گرفته در مورد برنامه آموزشی اقتصاد در ایران به ۳۹ سال پیش یعنی سال ۱۳۴۶ (۱۹۶۷) مربوط است. البته در سال ۱۳۶۲ اصلاحاتی جزئی برای تطابق محتوای برخی دروس با انقلاب اسلامی بعمل آمد. بنابراین در یک دوره تقریباً ۴۰ ساله، هیچ نوع بازنگری اساسی در نظام آموزشی اقتصاد صورت نگرفته است. این در حالی است که در مدت مشابه، نظام آموزشی دانشگاهی کشورهای پیشرفته حداقل پنج بار مورد بازنگری قرار گرفته و اصلاحات لازم در آن صورت گرفته است (Fulton, 2002). به قول پرفسور لوید صاحب نظر مشهور تکنیک‌ها و سیاست‌های آموزش و پرورش، اهداف آموزش در هر مقطع و جامعه‌ای با مقاطع و جوامع دیگر متفاوت است. هدف‌گذاری در نظام آموزشی بایستی به گونه‌ای باشد که کیفیت‌های ذهنی و نگرش‌ها، سازگار با هنجارهای جامعه گردیده، از نوعی پویایی برخوردار بوده و برای آن جامعه نیز در عمل سودمند باشند (Lloyd, 1976). اغلب کشورهای پیشرفته همواره کمیته‌ای از برجسته‌ترین متخصصان رشته‌های برنامه‌ریزی آموزشی و رشته‌های مرتبط با آن را مأمور می‌کنند که بشکلی پیوسته و منظم به مطالعه فرازها و فرودهای نظام آموزشی پرداخته، طرح‌های اصلاحی خود را برای شورای عالی سیاست‌گذاری آموزشی ارسال دارند. زیرا آنها به این باور رسیده‌اند که اصلاح نظام آموزشی پشتوانه شکوفایی علمی و حل مشکلات عملی است (گال ۱۳۸۲). جامعه‌ای که نظام آموزشی‌اش اصولی باشد، مسائل مربوط به ثروت و اقتصادش نیز حل خواهد شد، زیرا فقر و بیسوادی بالاترین پیوند علی و معلولی را دارا هستند (Galbraith, 1991, 46).

۱. با این وجود راه‌اندازی رسمی رشته اقتصاد در دانشگاه شیراز مربوط به سال ۱۳۴۱ می‌باشد. در نتیجه عملاً اولین گروه اقتصاد در دانشگاهها در سال ۱۳۳۹ و در دانشگاه شهید بهشتی شکل گرفته است. زمینه تأسیس دانشگاه شیراز مربوط به سال ۱۳۲۵ و عملی شدن آن ۱۳۳۴ می‌باشد دانشگاه شهید بهشتی در سال ۱۳۳۸ بنیان‌گذاری شد.

براساس مطالعات، آموزش استاندارد و کارآمد در اقتصاد و در بسیاری از دیگر علوم انسانی و اجتماعی بر پایه‌های یک فلسفه بخصوصی استوار است که بدون توجه به آن پایه‌ها، محقق نخواهد شد. به مهمترین این پایه‌ها اشاره می‌کنیم. یکی درک و معرفی ماهیت یک زندگی مطلوب است که غرض از آموزش رسیدن به آن است. دوم درک و معرفی خود انسان است، زیرا که آموزش برای انسان و در مورد انسان است. سوم، شناخت ماهیت جامعه می‌باشد، زیرا آموزش و پرورش یک فرایند اجتماعی است و آثار و بازخورهای وسیع اجتماعی به همراه دارد. و سرانجام درک و شناخت واقعیت نهایی، یا علت و العلل هستی، زیرا هدف غایی همه ابزارهای شناخت و همه مکاتب آموزش و پرورش نفوذ و درک قلمرو آن می‌باشد (نلر، ۱۳۸۰، ۱۵). به عبارت دیگر آموزش کارساز اقتصاد محدود به شکل‌گیری مجموعه‌ای فنی، تجربی و علمی محض تحویل نگردیده، بلکه در ورای آن پیوندهای جدانشدنی متافیزیکی مطرح است که عدم توجه به آنها منجر به بروز نارسایی‌هایی در فرایند و کارکرد برنامه مربوطه خواهد شد. تأکید فیزیک‌دان برجسته‌ای چون "ماکس پلنک" بر این پیوند، بسیار آموزنده است. این اندیشمند معروف تصریح می‌کند که: "در ورای هر تجربه‌ای که انسان با آن سروکار دارد، واقعیتی متافیزیکی وجود دارد" (Planck, 1949). او در هنگام بحث از مفهوم و محدودیت‌های علم محض به پیوند معنی‌دار بین علوم طبیعی و تجربی و اهداف، مبانی و پیوندهای متافیزیکی آنها می‌پردازد (Dagobert, 1965, 130). طبق مطالعه اندیشمند بزرگ آلفرد نورث وایتهد و همکارانش، خود علوم نیز امور متافیزیکی را مفروض می‌گیرند و همچنین اطمینان بخشی علم به درجه اطمینان بخشی متافیزیک نیست، اما مردم این موضوع را بخوبی درک نمی‌کنند (Kneller, 1971, chapter, 1).

پیوند آموزش اقتصاد با هنجارها و ارزش‌های جامعه نیز یک بحث دقیق و علمی دیگر است که توجه به آن خود از ارکان یک برنامه کارساز آموزشی و پژوهشی است. با وجودی که در مورد خصوصیات و درجات اثرگذاری امور ارزشی و هنجاری اختلاف نظر زیادی وجود دارد، اما در مورد اصل تأثیر آن و پیوند آن با مسائل آموزشی اختلاف نظر قابل ملاحظه‌ای وجود ندارد. البته در مورد اینکه آیا امور ارزشی، عینی و غیر جانب‌دار هستند و یا جنبه تعصبی و شخصی دارند، یا اینکه آیا ثابت و یا متغیر هستند و از چه درجاتی برخوردار هستند، بحث‌ها و مشاجرات فراوانی بین مکاتب، ادیان و صاحب‌نظران وجود دارد (Frankena, 1963, 109). اینجا است که محقق و صاحب‌نظری که به تدوین برنامه آموزشی اقتصاد مبادرت می‌کند و یا حتی مدرسی که آنرا اجرا می‌کند براساس اینکه از چه نوع جهان‌بینی پیرامون امور اخلاقی و ارزشی تبعیت کند، نگرش آموزشی و پژوهشی‌اش متفاوت خواهد بود. اساساً چون آموزش با تربیت انسان سروکار دارد و تربیت خود یک مقوله اخلاقی است، لذا جدایی برنامه‌های آموزشی از امور اخلاقی ضمن آنکه جنبه کلیشه‌ای و غیرواقع‌بینانه دارد، منجر به ناسازگاری در سیستم آموزشی خواهد شد. نقش امور ارزشی و اخلاقی در آموزش و تربیت انسانی

آنچنان است که حتی عملگرایان نیز به آن اذعان دارند. عمل‌گرایان امور اخلاقی را کاملاً نسبی می‌دانند ولی آنها را ابزار مهمی برای پیشبرد امور خود قلمداد می‌نمایند. آنها تصریح می‌کنند که ارزش و اخلاقی که بتواند فایده عملی داشته باشد بسیار مطلوب است.^۲

کارآمدی آموزش اقتصاد، گذشته از پیوندهای ارزشی و فلسفی، با امور منطقی، روش شناختی و روان شناختی نیز مرتبط است. زیرا از یکسو دانشجویان اقتصاد بایستی اقتصاد را به درستی یاد گیرند و از سوی دیگر رفتارهای واقعی خود را با آن تطابق دهند. روش‌شناسی به درک درست تئوری‌های اقتصادی و روان‌شناسی به مطالعه رفتار فردی مربوط است. دلیل اساسی دیگر ارتباط روان‌شناسی و آموزش کارساز در اقتصاد، آن است که اصولاً روان‌شناسی با پرورش انسان ارتباط تنگاتنگی دارد و هدف آموزش اقتصاد نیز تربیت محققان، مدرسان و مدیران اقتصادی است. محتوای دروس، سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی اقتصاد بایستی از یک منطقی و نظم علمی پیروی نماید. پیوند دادن بین ذهنیت‌ها، اهداف و رفتارهای دانشجویان با جامعه از یک سو و با محتوای دروس اقتصادی از سوی دیگر اهمیت مقوله فوق را روشن‌تر می‌کند. در عین حال بایستی نوعی سازگاری بین منطقی آموزشی اقتصاد، امور روش‌شناختی و روان‌شناختی وجود داشته باشد.

مطالعات نشان می‌دهد که مشارکت دانشجویان در بحث‌های علمی در کلاس درس و حتی جدال و مشاجره علمی بین استاد و دانشجو و یا بین اساتید و محققان، لازمه بالندگی علمی و شکوفایی و تولید پژوهش‌های کارساز و پویا می‌باشد. این یک اصل کلی و تجربه شده برای تمامی مقاطع آموزشی است (Dewey, 1951, 87).

سازگاری بین پژوهش، آموزش و منطقی حاکم بر آنها، با فرض توجه به محدودیت‌ها و اهداف، ضامن دوام و بقای سیستم آموزشی و کاهش هزینه‌های مربوط به آن است. زیرا در این صورت هم تدوین متون درسی و هم آموزش آنها از یک سیر منطقی پیروی می‌کنند. محقق ابتدا در مورد مشکل خاصی به فکر فرو می‌رود و سپس برای آن فرضیات و سئوالاتی را طرح می‌سازد، سپس با کمک شواهد اولیه به ترسیم منطقی آن مبادرت می‌ورزد و نهایتاً موضوع را به قضاوت تجربی می‌سپارد. حاصل چنین فرایند پژوهشی یک محصول علمی است که قابل تدریس و در عین حال نقد و تکامل نیز می‌باشد و بین برنامه درسی و دانش‌افزایی پلی ارتباطی ایجاد می‌کند (Ford, 1964, 38). ارزیابی و کنترل مفاد، روش‌ها، متون و نگرش‌های آموزش و پژوهش علمی مورد تأکید متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی است. به عبارت دیگر یکی از لوازم کارمندی و موفقیت برنامه آموزشی ارزیابی علمی آن در

2. از نظر عمل‌گرایان، قواعد اخلاقی و هنجاری ثابت نبوده، ارزش‌ها نسبی هستند و به همراه تفسیر فرهنگ‌های مختلف، متحول خواهند شد. بدیهی است عقاید عمل‌گرایان در مورد نقش اخلاق در آموزش در سطح پایین‌اندیشه‌ها است و صاحب‌نظران غیرعملگرا تأثیر فراگیرتری را در این رابطه قائلند (Rich, 1968, 163).

دوره‌های معین می‌باشد. بررسی وضعیت اولیه نظام آموزشی، کنترل یک دوره آزمایشی، محاسبه هزینه‌های کلی (هزینه‌های صریح و هزینه‌های فرصتی) و تحلیل آثار و واکنش‌های مربوط به آن از عناصر ارزشیابی علمی یک برنامه آموزشی به حساب می‌آیند (Wolf, 1984, chap2). ارزشیابی آموزشی در حال حاضر در کشورهای پیشرفته به عنوان یک رشته مستقل مطرح بوده و ارسال گزارشات آن برای مدیران و سیاست‌گذاران مراکز آموزشی و پژوهشی و حمایت دولت از اجرای پیام‌های سیاستی آنها مورد تأکید و پی‌گیری جدی است.

از اواخر دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ به بعد بحث دانش محوری به عنوان مرکز ثقل نظام‌های آموزشی و پژوهشی مطرح است. لازمه توجه به این امر این بود که نوشته‌ها و درسنامه‌های اقتصاد بایستی قدمی به پیش محسوب می‌شدند و افق‌های جدیدی به روی خواننده بگشایند. در حال حاضر دانش‌افزایی نه تنها به عنوان رقیب جدی دیگر عوامل و منابع پیشرفت مطرح هستند، بلکه از آن جلو رفته توازن بطور جدی به نفع عوامل دانش‌افزایی به هم خورده است (World Bank, 1998). توجه به پیوند آموزش و پژوهش با سرمایه انسانی، ارتباط آموزش و مالکیت‌های فکری و ظهور خلاقیت در ذهن‌های تربیت شده و حتی بازخور سرمایه اجتماعی از دیگر لوازم کارآمدی نظام‌های آموزشی محسوب می‌شوند. گذشته از عناصر قائم بالذات فوق‌الذکر مؤلفه‌های دیگری نیز برای استحکام نظام آموزشی ذکر می‌کنند که بطور خلاصه شامل، سازگاری تولیدات نظام آموزشی با نیازهای واقعی جامعه، کمک‌کنندگی آن به بهبود سطح زندگی، پرسش برانگیز بودن، نقادانه بودن و دارای قابلیت نوآور و دینامیکی، پاسخ‌گو بودن برای دشواری‌های اجرایی و امثال آن می‌باشد. مناسب است در پایان این قسمت (و با استفاده از آن) به نوعی جمع‌بندی از عناصر اساسی در یک نظام آموزشی اقتصاد مبادرت گردد.

استانداردهای لازم برای یک برنامه آموزشی کارساز در عرصه اقتصاد

یک برنامه جامع و کارآمد آموزشی در رشته اقتصاد دارای مجموعه‌ای از خصائص علمی و اجرایی است که در این قسمت به مهمترین آنها اشاره می‌کنیم و در قسمت‌های بعدی با طرح برخی از آنها به عنوان مطالعه موردی به آزمون کارآمدی آنها در جوامع و مکاتب مختلف مبادرت می‌نماییم.

۱. پایه تئوریک و فلسفی معتبر: برنامه مورد نظر بایستی از پایه نظری معتبر و ماهیت شفاف فلسفی برخوردار باشد.

۲. سازگاری هنجاری و توجیه اخلاقی: لازم است با هنجارهای حاکم بر جامعه مورد نظر هم‌خوانی کافی داشته و دارای توجیه کافی اخلاقی باشد.

۳. نقدپذیری و پایداری: به این معنا که برنامه مذکور باید هم قابلیت نقد و اصلاح علمی داشته باشد و هم ضمن داشتن خصلت انعطاف‌پذیری و تکاملی، از تابع رفتاری پایداری برخوردار باشد و دشواری‌های احتمالی آن را بتوان براحتی حل و فصل نمود.

۴. دانش‌افزایی و روند دینامیکی: برنامه آموزش اقتصادی بایستی خصلت دانش‌افزایی داشته باشد، از یک ظرفیت خلاق برخوردار باشد و به همراه تحولات زمانی متکامل گردد.

۵. قدرت کاربرد در رفع مشکلات اقتصادی جامعه: نظام آموزش رسمی اقتصاد بایستی از تولیداتی برخوردار باشد که بتواند مشکلات اقتصادی جامعه را حل و فصل نماید.

۶. سادگی در تفهیم، تفاهم و اجرا: به عبارت دیگر چارچوب برنامه یاد شده بایستی از خصلت‌های عام کارآمدی (ساده بودن، کم هزینه بودن، کوچک بودن) برخوردار باشد.

۷. تطابق متدلوژیکی: اصول حاکم بر روش‌های تحلیل، تدریس، تدوین محتوای دروس، نشست‌های تخصصی و درسنامه‌ها در یک سیستم آموزشی استاندارد اقتصاد بایستی از یک متدلوژی سازگار و پاسخگو برخوردار باشد.

۲. کارکرد مقایسه‌ای آموزش اقتصاد

در این قسمت و قسمت بعدی با کمک الگوی استاندارد طراحی شده در قسمت اول و با توجه به ملاحظات دینی به مقایسه وضع موجود آموزش اقتصاد در ایران و جهان می‌پردازیم. در قسمت فعلی نوعی آزمون کلی از ابعاد آموزش اقتصاد صورت می‌گیرد و قسمت بعدی، مطالعه موردی را پوشش خواهد داد. ضمن ذکر مصادیقی از آموزش اقتصاد در یک سری کشورهای پیشرفته، آنها را با برنامه مشابه در ایران مقایسه می‌کنیم و قضاوت نهایی را به کمک ملاحظات دینی به پایان می‌رسانیم. همانطور که به پیش خواهیم رفت، ملاحظه خواهیم کرد که کارکرد نظام آموزشی رسمی اقتصاد در کشورهای

پیشرفته با وجودی که از دشواری‌های بخصوصی رنج می‌برد، اما از جوانب، ابعاد و عناصر خاصی برخوردار است که آنرا بطور اساسی از نظام آموزشی کشورهای در حال توسعه متمایز می‌سازد. مهمترین ابعاد و عناصر یاد شده را می‌توان در راستای خطوط زیر ترسیم نمود ۱- سیاست‌گذاری آموزشی اقتصاد در این کشورها با توجه به اهداف مشخص اقتصاد ملی و یک جامعه رو به رشد صورت می‌گیرد. ۲- آموزش و پژوهش اقتصاد ارتباط تنگاتنگی دارند، بگونه‌ای که نه تنها خط‌مشی‌ها و سیاست‌های آموزش رسمی بلکه حتی موضوع نشست‌ها متون درسی، سرفصل دروس و درسنامه‌ها نیز بر مبنای یک مطالعه پژوهشی عمیق استخراج می‌شوند. ۳- نظام آموزشی بگونه‌ای سامان‌دهی شده که روند و جایگاه تولیدات آن گویی از پیش تعیین شده می‌باشد. پیوند آموزش اقتصاد و صنعت و کشاورزی، مدیریت و بازاریابی و اشتغال بسیار سر راست می‌باشد. ۴- نظام آموزشی رسمی به همراه تحولات و شرایط نوین اقتصادی خود را وفق می‌دهد. به عبارت دیگر هر گاه زمینه تغییراتی در بخش‌های اقتصاد عملی جامعه فراهم می‌گردد، اصلاحاتی در نظام آموزشی صورت می‌گیرد. ۵- نقش دولت در راهگشائی آموزش و پژوهش رسمی بسیار کارساز است. به همین خاطر یکی از ارقام سنگین در هزینه‌های بخش عمومی را هزینه‌های مربوط به حمایت‌های آموزشی تشکیل می‌دهد (دادگر ۱۳۸۴).

در نظام آموزشی کشورهای آمریکای شمالی، اروپای غربی و ژاپن، یک سری کمیته‌های استراتژیک از میان صاحب‌نظران برجسته برنامه‌ریزی آموزشی تشکیل گردیده که وظیفه دارند، پیرامون خلاءها و شکاف‌های موجود در نظام آموزشی کشور مطالعه کرده و نتیجه مطالعات خود را به وزارت آموزش عالی گزارش نمایند، وزارت متبوع موظف است زمینه اجرای یافته‌های مربوطه را فراهم نماید (Lucas, 1996). ایالات و استانها یا مناطق مختلف کشورهای یاد شده اجازه دارند، نظام آموزشی رسمی را با توجه به شرایط خاص منطقه‌ای و براساس مطالعات کارشناسان، مورد بازنگری قرار دهند. این امور شامل کلیه مراحل کیفی و کمی نظام آموزشی می‌گردد. سمینارها، متون درسی، نشست‌های تخصصی و حتی گزینش مدرسان و محققان تابع شرایط خاصی می‌باشد (Kliebard, 1987). کشورهای پیشرفته زمینه انجام هر نوع تغییر و اصلاح نظام آموزشی را از طریق رایزنی‌های کافی با انجمن‌های علمی و حتی تشکلهای صنفی - اجتماعی و انجام مطالعات میدانی از میان جمعیت دانشجویی و دانشگاهی و راه‌اندازی میزگردها و نشست‌های تخصصی و انجام مصاحبه با کارشناسان برجسته را فراهم می‌آورند (Tayack, 1995). ملاحظه جوانب هنجاری و ارزشی و حتی گنجاندن نقطه‌نظر کارشناسان دینی با توجه به بازتاب‌های اجتماعی، به روز بودن و ملاحظات عدالت خواهانه برنامه آموزشی رسمی از دیگر دغدغه‌های سیاست‌گذاران کشورهای پیشرفته می‌باشد. یکی از اقدامات جزئی آنها تعریف واحدهای درسی جدید است. جدول شماره ۱ نمونه واحدهای جدید و جایگزین شده دپارتمان اقتصاد یکی از دانشگاههای معتبر را به تصویر کشیده است.

جدول (۱): نمونه واحدهای جایگزین شده - دپارتمان اقتصاد یکی از دانشگاههای خارجی سال

تحصیلی ۲۰۰۴-۲۰۰۵

عنوان درس	شماره درس	تعداد واحد	ملاحظات
مسائل جاری اقتصاد	۱۰۰	۳	
اقتصاد مناطق توسعه نیافته	۱۲۰	۳	
اقتصاد ورزش	۴۰۶	۳	تحصیلات تکمیلی
اقتصاد خانواده	۳۰۷	۳	
اقتصاد دور کسب و کار	۴۲۲	۳	تحصیلات تکمیلی
اقتصاد اقیانوسها	۴۵۴	۳	
اقتصاد کشورهای آمریکای لاتین	۴۶۴	۳	
اقتصاد شرق آسیا	۴۶۵	۳	
روابط اقتصادی شمال آفریقا	۵۶۵	۳	تحصیلات تکمیلی
اقتصاد انتخاب عمومی	۴۳۰	۳	

مأخذ: بخش اقتصاد و بازرگانی دانشگاه سانتیاگو، کاتالوگ برنامه درسی، ۲۰۰۵.

در دپارتمان اقتصاد دانشگاه استنفورد، نمونه واحدهای نهادگرایی و حقوق اقتصادی از برجستگی خاصی برخوردار هستند و در دپارتمان اقتصاد دانشگاه نوتردام، واحدهای اخلاق اقتصادی، حقوق بین‌المللی اقتصادی، اخلاق در تجارت الکترونیک، و در دپارتمان اقتصاد مدرسه اقتصادی لندن، در کنار اقتصاد سنجی کاربردی، فلسفه اقتصاد، متدلوژی اقتصاد، جامعه‌شناسی اقتصاد به چشم می‌خورد. در دپارتمان اقتصادی کشورهای فرانسه و آلمان به همراه واحدهای کلاسیک، واحدهای اقتصاد سوسیالیسم جدید، نظام‌های اقتصاد اجتماعی، اقتصاد دموکراسی و جهانی‌سازی اقتصاد (به ارزش ۲ و سه واحد) در پرورش مربوطه ظاهر می‌شوند. حال در قالب یک مقایسه اولیه جدول شماره ۲، مجموعه‌ای از مهمترین واحدهای رشته اقتصاد نظری در ایران از سال ۶۲ تا کنون را نشان می‌دهد.

جدول (۲): تعدادی از واحدهای مصوب، اقتصاد نظری در دانشگاههای ایران ۲۰۰۴-۲۰۰۵

عنوان درس	تعداد واحد	ملاحظات
اقتصاد خرد (۱)	۴	
اقتصاد کلان (۱)	۴	
اقتصاد خرد (۲)	۴	
اقتصاد کلان (۲)	۴	
اقتصاد بخش عمومی (۱)	۳	
اقتصاد کشاورزی	۳	
اقتصاد بخش عمومی (۲)	۳	
اقتصاد منابع	۳	
اقتصادسنجی	۴	
اقتصاد ایران	۳	
مبانی فقهی اقتصاد اسلامی	۳	در سال ۱۳۶۲ (۱۹۸۳) جایگزین گردید.
اقتصاد صدر اسلام	۲	در سال ۱۳۶۲ (۱۹۸۳) جایگزین گردید.
اقتصاد ریاضی	۳	
تجارت بین‌الملل	۳	
مالیه بین‌الملل	۳	

مأخذ: مجموعه سرفصل واحدهای مصوب، وزارت علوم، شهریور ماه ۱۳۶۲.

با ملاحظه جدول‌های شماره ۱ و ۲ تفاوت‌های آشکاری بروز می‌کند. برنامه درسی در پارتمان‌های اقتصاد ایران تقریباً بیانگر همان واحدهای کلاسیک است که از نزدیک ۴۰ سال گذشته مطرح بوده‌اند و بجز دو ماده درسی اقتصاد اسلامی، تقریباً تحولی اساسی همراه نداشته است.^۳ این برنامه نه تنها نسبت به آموزه‌های اقتصادی اسلام فقیر می‌باشد، بلکه نسبت به تحولات خود رشته اقتصاد در دانشگاه‌های پیشرفته نیز کاملاً بی تفاوت مانده است. اما نوع دانشگاه‌های معتبر خارجی در زمانی کمتر از چهار سال حداقل نزدیک ۳۰ واحد جدید به دروس رسمی اقتصاد افزوده‌اند (pulliam, 2002). در ضمن در برنامه درسی اقتصاددانشگاه‌های ایران، پس از انقلاب اسلامی هم از تعداد واحدها

3. همچنین تغییراتی جزئی در دروس عمومی، از قبیل معارف اسلامی، ادبیات فارسی، ورزش و کامپیوتر در ایران انجام شده که تأثیری کارساز بر فرایند برنامه ندارد و از نقش نوآوری و دانش افزایی به دور است.

و هم از ساعات ارائه هر واحد کسر گردیده است. مثلاً ۱۸ جلسه آموزشی در هر نیمسال قبل از انقلاب، به ۱۶ جلسه تقلیل یافته، تعداد واحدها در همه مقاطع تحصیلی و حجم واحدهای پایان‌نامه و رساله دانشجویی نیز کاسته شده است. این در حالی است که در برنامه آموزشی در کشورهای پیشرفته پیچیدگی، دشواری و زمان ارائه برنامه به خاطر گنجاندن مباحث جدید، بیشتر شده است (Spring, 2003). لذا اگر دهه ۱۹۹۰ و سالهای آغازین قرن ۲۱ از نظر آموزش برای کشورهای پیشرفته عصر طلایی نامیده میشود، از پشتوانه منطقی بالایی برخوردار می‌باشد (Freeland, 1992). جالب توجه است که با وجود تفاوت‌هایی تکنیکی در برنامه‌ریزی آموزشی کشورهای پیشرفته، تقریباً همه آنها از خصوصیات مشترکی برخوردار بوده‌اند. برخی مطالعات به ذکر شباهت اصلاح ساختار آموزشی در آمریکا، آلمان و ژاپن در دهه ۱۹۹۰ پرداخته‌اند و عناصر مشترک آنها را چشمگیر بیان کرده‌اند (Ashwil, 1998, Hofer, 1998, Tichisogo, 1991).

با توجه به طرح جدی آموزه‌های اقتصادی اسلام به ویژه از دهه ۱۹۷۰ به بعد و ظهور و انقلاب اسلامی در ایران در دهه ۱۹۸۰، انتظار می‌رفت که سیاست‌گذاران برنامه آموزشی کشور به مطالعه علمی و استراتژیک در این زمینه مبادرت نمایند. اما حاصل تلاش‌های کمیته‌های آموزشی وزارت علوم در این رابطه گنجاندن ۵ واحد اقتصاد اسلامی در مقطع کارشناسی و ۳ واحد درسی در مقطع کارشناسی ارشد محدود گردیده است. این در حالی است که گروهی از دیگر کشورهای مسلمان اقدامات نسبی قابل توجهی در این عرصه به کار برده‌اند. به عنوان نمونه کشورهای عربستان سعودی، پاکستان، اندونزی و مصر اقدام به بازگشایی اقتصاد اسلامی در مقاطع دکتری نموده‌اند. کشورهای عراق، بحرین، سودان، پاکستان و مالزی، رشته یا گرایش اقتصاد اسلامی را در مقطع فوق لیسانس و کشورهای اندونزی، مصر، کویت و سوریه رشته آموزشی یاد شده را در سطح لیسانس تأسیس نموده‌اند (تدریس اقتصاد اسلامی، ۱۳۸۲). در جدول شماره ۳، نمونه‌هایی از واحدهای آموزشی اقتصاد اسلامی در برنامه آموزشی یکی از کشورهای اسلامی ملاحظه می‌شود. ذکر چند نکته در اینجا ضروری به نظر می‌رسد. یکی اینکه همانطور که جدول نشان می‌دهد. برنامه آموزش اقتصاد اسلامی در پاکستان قابل مقایسه با برنامه مربوط در ایران نمی‌باشد. زیرا در آنجا یک برنامه نسبتاً جامع برای یک رشته مستقل اقتصاد اسلامی طراحی شده و در ایران تنها چند واحد فرعی جابجا گردیده است. دوم آنکه برنامه مربوط به پاکستان تشابهات زیادی با برنامه اقتصاد اسلامی در مالزی، اندونزی، عربستان، مصر و عراق دارد. سوم آنکه در کنار دروس اقتصادی اسلام یک سری از واحدهای کلاسیک اقتصاد نظری نیز بر حسب ضرورت در برنامه گنجانده شده است. و سرانجام دولت‌های کشورهای مذکور در حمایت از برنامه درسی اقتصاد اسلامی نقشی اساسی به عهده داشته‌اند.^۴

4. این در حالی است که در ایران اگر تحرکات آموزش و پژوهشی مشابهی صورت گرفته، عمدتاً توسط گروههایی از علاقه‌مندان اقتصاد اسلامی، به صورتی خود جوش بوده و عملاً در قالب‌های غیردولتی، برنامه را به پیش برده‌اند. در اینجا جا دارد به تلاش

از آنجا که اقتصاد اسلامی از یک طرف هنجارها و ارزش‌های موردنظر اسلام در عرصه اقتصاد را مورد تأکید قرار می‌دهد و از سوی دیگر به هدایت امور واقعی اقتصادی جامعه نظر دارد (صدر، ۱۹۸۵)، لذا هرچه آموزش رسمی اقتصاد به هنجارها و واقعیت‌های جوامع اسلامی نزدیک شوند، در واقع زمینه طرح تئوری اقتصادی اسلام را بیشتر فراهم کرده‌اند. در ضمن هر جا به صورتی اصولی، تئوری‌های مستقلی از اقتصاد اسلامی در قالب یک فرایند پژوهشی استخراج شده است، قابلیت اجرا و رقابت با تئوری‌های اقتصاد سنتی را دارا بوده است (Miles, 1999).

جدول (۳) : نمونه واحدهای درسی اقتصاد اسلامی در دانشگاه بین‌المللی پاکستان

عنوان درس	تعداد واحد	ملاحظات
اصول اقتصاد اسلامی	۳	
فقه السهام	۳	
مبانی اقتصاد اسلامی	۳	
مالکیت در اسلام	۳	
بازرگانی در اسلام	۳	
فقه‌المشارکه	۳	
نظام اقتصادی اسلام	۳	
بانکداری اسلامی	۳	
زکات و مالیه عمومی در اسلام	۳	
موضوعات انتخابی در اقتصاد اسلامی	۳	
اقتصاد کشورهای مسلمان	۳	
مبانی فقهی اقتصاد اسلامی	۳	
قواعد فقه‌التجاره	۳	
فقه‌الاقتصاد	۳	
مسائل جاری در اقتصاد اسلامی	۳	مربوط به تحصیلات تکمیلی
قرآن و اقتصاد	۳	مربوط به تحصیلات تکمیلی
حدیث و اقتصاد		مربوط به تحصیلات تکمیلی
اقتصادعصر قدیم اسلامی	۳	
اقتصاد بدون بهره	۳	

گروه‌هایی از هیأت علمی در دانشگاه‌های تربیت مدرس، امام صادق (ع)، مفید و مؤسسات پژوهشی و آموزشی حوزه و دانشگاه، امام خمینی، پژوهشکده نظام‌های اسلامی و گروه‌های پژوهشی دانشگاه‌های مازندران، الزهراء، و اصفهان اشاره شود.

برخی مطالعات نشان می‌دهند که توجه به ملاحظات اسلامی در مورد ربا و بهره می‌تواند به سامان‌دهی مطلوب اشتغال در جامعه اسلامی بیانجامد (Ahmed, 1969). مطالعات دیگری ثابت می‌کنند که اجرای آموزه‌های اسلامی در مورد اعتبارات مالی، از نوسانات ناکارآمد اقتصادی می‌کاهد (Akhtar, 1989) و همچنین ریسک مبادلات در صورت التزام به آموزه‌های اقتصاد دینی کاهش پیدا می‌کند (Bashir, 1990). مطالعات دیگری شکوفایی سرمایه‌گذاری در چارچوب آموزه اسلامی را به اثبات رسانده است (Darrat, 1993). با این وجود ساختار برنامه آموزش اقتصاد اسلامی در ایران نسبت به دروس اقتصاد کلاسیک به گونه‌ای است که حتی با انتظار عادی دانشجویان رشته اقتصاد نیز سازگاری ندارد (عزتی، ۱۳۸۲). می‌توان بر اساس اغلب مطالعات انجام شده، در این زمینه ناسازگاری نظام آموزشی رسمی اقتصاد با الگوی استاندارد و عدم انعطاف آن نسبت به ارزش‌ها و هنجارهای جامعه اسلامی را نتیجه گرفت.

۳. مطالعه تطبیقی روش‌شناختی

در این قسمت نیز همانند قست قبلی، ابتدا وضع متدلوژی اقتصاد را در قالب نظام آموزش کشورهای پیشرفته مورد اشاره قرار می‌دهیم. سپس جایگاه موضوع در ایران و آموزه‌های اسلامی، با آن مقایسه می‌گردد. همانطور که ملاحظه خواهد شد، پارادایم حاکم بر نظام آموزشی اقتصاد متعارف از دشواریهای متدلوژیک بخصوصی رنج می‌برد، به نحوی که گروهی از صاحب‌نظران اقتصادی هم به این امر اذعان نموده‌اند (Lawson, 1996). این در حالی است که همانطور که در قست‌های قبلی اشاره شد، در کشورهای پیشرفته بخشی از مشکلات ناشی از پارادایم اخیر را پویایی سیستم آموزشی آنها حل می‌کند. ولی برنامه آموزش اقتصاد در ایران، تقلیدی از نسخه ناقص، وارداتی و ترجمه‌ای ای است که در عین حال فاقد نظام کنترلی مشابه در کشورهای پیشرفته است. ملاحظات متدلوژیک در اسلام می‌تواند هشدارهای مناسبی در جهت اصلاح متدلوژی فوق‌الذکر بیان دارد. اجتهاد یکی از این دستگانه‌های تولید متدلوژی اسلامی است که نقش آن تحلیل و تبیین و سازگارسازی فرایندهای علمی و عملی با اصول شریعت است. (شرف‌الدین، ۱۹۶۶).

یکی از دشواری‌های متدلوژیک آموزه‌های رسمی اقتصاد متعارف، به سيطرة متدلوژی ارتدکس نئوکلاسیک مربوط است که سایه نوعی اندیشه یقینی (دترمینیسم) در برنامه آموزشی اقتصاد گسترانیده است. در متدلوژی مورد نظر شریعت وظیفه مدرس و محقق تنها رعایت قواعد و اصول است و قطعیت نتایج مطرح نمی‌باشد. وآنگهی امور قطعی و تطابق با واقع تنها در لوح محفوظ مطرح است و دریافت‌های ظاهری (هرچند غیر قطعی) در چارچوب مطالعات ووظایف یک متدین کافی است (آخوند، ۱۴۰۹). برهانی بودن پارادایم اسلامی و پیروی آن از یک منطق شفاف بسیار راهگشا است زیرا در آن تأکید می‌شود که آموزش و دانش تعلیمی بایستی از لحاظ منطقی سازگار باشد (الحیدری، ۱۴۰۶)،

از لحاظ اجرایی مفید و از لحاظ برخورد با تحولات پویا باشد. در قالب روش‌شناسی ارتدوکس فرض می‌شود که انسان با رفتار عقلانی گویی خطا نمی‌کند و لذا ابزارهای منطق و استقرا، وانسان عقلانی بر آموزه‌های متدلورژیک حاکم شدند. انسان موردنظر این پارادایم از هر نوع پیش‌داوری، تعصب و دخالت ایدئولوژی‌ها و ارزش‌ها بدور تصور می‌گردید (Boland, 1994). وجود چنین موجودی در آموزه‌های دینی با تصویر انسان جایز الحظ مردود اعلام می‌گردد (طباطبایی، بدون تاریخ چاپ).

البته خطاناپذیری رفتار انسانی، در آموزه‌های بسیاری از اقتصاددانان نیز مورد چالش جدی است. شومپتر اندیشه همه اقتصاددانان را گرانبار از ایدئولوژی می‌داند و جون رابینسون، تعصب انسان‌پرا جدا ناشدنی قلمداد می‌کند. و قس علیهذا. وآنگهی اگر منطق علمی و استقرا عملی عناصر اصلی متدلورژی هستند دیگر جایگاهی برای انسان باقی نمی‌ماند. از قرن ۱۹ میلادی به بعد فرض انسان جایز الخطاء به همراه رفتاری حسابگرانه، مطرح و محور قرار گرفت.

در متدلورژی جدید، فروضی برای رفتار یک انسان ایده‌آل ترسیم گردید که اگر آن فروض فراهم باشد، مطابق با واقع عمل می‌کند و نتایج جهانشمولی حاصل می‌شود. این همان پارادایم ویژه‌ای است که هنوز نیز بر آموزش اقتصادی سایه افکنده است. این خود ملغمه‌ای از تجربه‌گرایی کلاسیک و اثبات‌گرایی منطقی است که عملاً امور ذهنی و عینی را منطبق میدانند و فروض را عین واقعیت جلوه می‌دهد (Sen, 1994). تحقق فروض مربوط به رفتار انسان امور ذهنی را سامان داده و عقلانیت جهانشمول، دشواری امور عینی را حل می‌کند. تأکید می‌کنیم که این پارادایم از منطق و ریاضیات برای توجیه علمی و از تجربه برای اثبات عملی استفاده می‌کند.

در نتیجه حاکمیت این متدلورژی است که یک برنامه اقتصاد رسمی حاکم گردیده که تکنیک محور و اجماع‌ساز بوده، جدا از امور ارزشی و اخلاقی و دینی به پیش رفته است. سنگینی سایه این پارادایم بر متون درسی، سر فصل‌ها و درسنامه‌ها، جالب توجه است. تفاسیر ترجمه‌ای و ضعیف‌تری از همان پارادایم بر آموزش رسمی اقتصاد در دانشگاه‌های ایران هنوز حاکم می‌باشد. برای نشان دادن تقلیدی بودن برنامه آموزشی اقتصاد ایران، جدول‌های شماره ۴ و ۵ اصلی‌ترین متون درسی اقتصاد نظری را در دانشگاه‌های معتبر خارجی و دانشگاه‌های ایران را به صورتی مقایسه‌ای نشان داده است. همان طور که جدول‌ها نشان می‌دهند، به طور خلاصه:

۱. با وجود یکنواختی متون اقتصاد نظری در ایران و جهان، متون مورد توجه در دانشگاه‌های خارج حاصل آخرین دستاوردهای علمی در زمینه مورد نظر هستند (در آنجا هم اکنون چاپ‌های مربوط به سال ۲۰۰۵ از آن متون در اغلب موارد به کار برده می‌شود)، اما متون مورد استفاده در دانشگاه‌های ایران، غالباً ترجمه متون سالهای قبل از دهه ۱۹۹۰ را شامل می‌شوند.

۲. متون مربوطه اغلب مطالعات موردی کشورهای پیشرفته را در خود می‌گنجانند، در حالی که تقریباً هیچکدام از متون ترجمه شده به مشکلات اقتصادی ایران نمی‌پردازند.
۳. متون مربوطه با جهان بینی و عقاید رایج در بسیاری از کشورهای پیشرفته (نئوکلاسیک‌های ارتدکس) سازگار هستند، اما آنها تقریباً هیچ نوع سازگاری با هنجارها و ارزش‌های جامعه ایرانی - اسلامی را دارا نمی‌باشند.
۴. مقالات علمی تولید شده و پژوهش‌های اقتصادی انجام شده در کشورهای پیشرفته با سایر ابعاد و شاخص‌های اقتصادی آنها سازگاری کافی دارد. مثلاً تولید مقالات علمی در آن کشورها رتبه‌بندی تقریباً یکسانی با رتبه‌بندی شاخص‌های توسعه را دارا می‌باشد ولی در ایران رابطه مربوطه در هم شکسته می‌شود. مثلاً کشورهای اتریش، سوئد و نروژ رتبه‌های کمتر از ۵ را بر مبنای شاخص‌های توسعه دارا بوده و همان رتبه‌ها را در تعداد مقالات و پژوهش‌های علمی دارا هستند، اما ایران با وجودی که رتبه مقالات و پژوهش‌های مربوط به آن کمتر از ۲۵ است، رتبه وی از نظر شاخص‌های توسعه ۸۳ است (UN, 2004).

جدول (۴) : مهمترین متون رایج درسی اقتصاد نظری در دانشگاههای خارجی

اقتصاد کلان	اقتصاد خرد	اصول علم اقتصاد
برنسون (فوق لیسانس)	لغت ویچ	اقتصاد ساموئلسون
درن بوش - فیشر	فرگوسن	اقتصاد لیپسی
بلانچارد	هافمن	اقتصاد بامول - بلیندر
رومر و برو	هندرسن کوانت (فوق لیسانس)	اقتصاد، بگ، درون بوش فیشر
سارجنت	استیگلر	اقتصاد منزفیلد

جدول (۵) : مهمترین متون رایج درسی اقتصاد نظری در دانشگاههای ایران

اقتصاد کلان	اقتصاد خرد	اصول علم اقتصاد
ترجمه اقتصاد کلان برانسون	ترجمه اقتصاد خرد فرگوسن	ترجمه اقتصاد ساموئلسون
ترجمه اقتصاد کلان درون بوش فیشر	ترجمه اقتصاد خرد هندرسن کوانت	شبه ترجمه‌هایی در قالب تألیف و ترجمه از ساموئلسون، و...
شبه ترجمه‌هایی با عنوان تألیف و ترجمه از گلیهی و ...	ترجمه اقتصاد خرد موریس فیلیپس	شبه ترجمه‌هایی از وانکات و ...
ترجمه دیولیو و...	شبه ترجمه هافمن و ...	شبه ترجمه بلیندر و ...

ملاحظات پایانی

۱. آموزش علمی در اندیشه اسلامی با وجودی که از اصلی‌ترین دستورالعمل‌ها و حتی عبادتهاست (کلینی، ۱۳۶۳)، در عین حال بدون تربیت اخلاقی غیرقابل قبول بوده، اهداف مورد نظر شریعت را نمی‌پوشاند. حتی در آموزه‌های معاملاتی فقه، در مواردی بی‌توجهی به اصول اخلاقی موجب مخدوش شدن اصل معامله می‌گردد (عاملی، ۱۹۸۸).

۲. بسیاری از مؤسسات آموزشی اقتصاد حتی در جوامع غیر دینی برای بالا بردن کارایی اقتصادی دنبال گنجاندن واحدهایی از اخلاق اقتصادی در برنامه درسی خود می‌باشند. برخی از مطالعات نشان می‌دهد که توجه به ملاحظات اخلاقی کارایی علمی و عملی اقتصادی را افزایش می‌دهد (سن، ۱۳۷۷).

۳. دو قاعده موجهه و سالبه در متدلوژی دینی راهگشا هستند. قاعده موجهه توجه به محتوا و امور قائم به ذات و دوری از صورتگرایی صرف است، و قاعده سالبه مردود دانستن هر نوع فعالیت است که از غرض عقلایی بهره‌مند نمی‌باشد. تأکید بر درستی ابزار سنجش در معاملات، اصل بر صحت و حقیقت، استحکام نیت به حسب مورد و امثال آن از این قبیل است (انصاری، ۱۴۱۸). مردود بودن فعالیت‌های سفته‌بازی صرف، غیر مشروع بودن درآمدهای ناشی از ربا، رشوه، و امثال آن از مفاد قاعده دوم است. این قاعده مبنای استدلال اجتهادی و فقهی علماست (اصفهان‌ی، ۱۹۷۷). با استفاده از دو قاعده مذکور می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزشی "فرمالیسم" اقتصاد نئوکلاسیک در کشوری مثل ایران توجیه کافی ندارد. زیرا تنها صورتی علمی دارد و به شکل تقلیدی بکار می‌رود که حتی گاهی «علم برای علم» نیز محسوب نمی‌گردد. جالب توجه است که صورتگرایی پارادایم ارتدکس از منظر برخی از اقتصاددانان کشورهای پیشرفته نیز مورد تقبیح است (Boland, 1982).

۴. مولد بودن فعالیت علمی و عملی از دیگر خصوصیات آموزه‌های دینی است. در قالب یاد شده انجام فعالیت مولد حتی موجب کاهش گناه می‌شود (نوری، ۱۴۰۸) و کار غیرمولد حتی از پیامبر پذیرفته نمی‌شود (حرعاملی، ۱۴۰۳). رتبه‌بندی درجات، انسانهای با تقوی با میزان عمل و فعالیت مولدشان سنجیده می‌شود (انعام، ۱۳۲). عدم مشروعیت احتکار، انحصار، اضرار به غیر و امثال آن در آموزه‌های دینی در همین راستا قابل توجیه می‌باشد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که طراحی و اجرای یک سیستم آموزشی غیرمولد قابل دفاع نمی‌باشد.

۵. برخی ملاحظات متدلوژیک شریعت نیز هشدار می‌دهند که باید به سوی اصلاح نظام آموزشی اقتصاد کشور حرکت کرد. یکی این است که آموزه‌های دینی اقتصاد جنبه سیستمی دارند. به تعبیر صاحب‌نظر برجسته آیت الله صدر: "لایجوز ان ندرسه مجزاً بعضه عن بعض" (صدر، ۱۹۸۰، ۳۰۸). در نتیجه نظام آموزشی و پژوهشی اقتصاد نمی‌تواند با نظام اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی جامعه ناسازگار باشد. دوم آنکه آموزه دینی در اقتصاد و غیراقتصاد، اخلاق مداراست (ابومکارم، ۱۹۹۲). لذا نمی‌تواند

تحت نفوذ و سیطره یک پارادایم مکانیکی و اخلاق گریز قرار گیرد. توجه به ظرفیت پویای اجتهاد، عقلانیت تعدیل یافته، همراهی عقل و وحی توجه به محوریت انسان متقی از دیگر خصوصیات فلسفه اسلامی است (کوربن، ۱۳۷۳). نقدپذیری و عدم جمود بر تکنیک‌های خاص، از دیگر خصوصیات و ملازمات معرفت‌شناختی و روش‌شناختی اسلامی است (طباطبایی، ۱۳۶۱). آموزه‌های معرفتی دینی (برخلاف پارادایم ارتدکس) با حفظ اصول، از روش‌های معرفتی مختلفی بهره می‌جویند (فعال، ۱۳۷۷). خلاصه چه بر مبنای یک الگوی استاندارد عقلایی پیش برویم، چه به تئوری‌ها، مطالعات و یافته‌های اقتصاددانان و تجارب کشورهای پیشرفته توجه کنیم و چه نسبت به آموزه‌های دینی مستلزم شویم، نظام آموزش اقتصاد کشور، نیاز به اصلاح جدی و فوری دارد. به عقیده برخی از دانشمندان، حرکت به سوی تدوین برنامه‌های مفید برای جامعه، حرکت به سوی اسلامی‌تر شدن نیز هست (جوادی آملی، ۱۳۷۲). این یافته نیز پیش فرض اصلی ما را تقویت می‌کند که: اصلاح نظام آموزشی اقتصاد در ایران به مثابه نزدیک‌تر شدن به اقتصاد بومی و دینی است.

منابع و مأخذ

۱. ابومکارم، زیدان، ۱۹۹۲، بناء الاقتصاد فى الاسلام، قاهره، دارالتراث.
۲. آخوند خراسانى، محمد كاظم، ۱۴۰۹ هـ كفايه الاصول، مؤسسه آل البيت.
۳. اصفهانى، سيد ابوالحسن، ۱۹۷۷، وسيله النجات، بيروت، مؤسسه الرساله.
۴. انصارى، شيخ مرتضى، ۱۴۱۸ هـ - المكاسب، محرمه، نشر الهادى
۵. تدريس در اقتصاد اسلامى، ۱۳۸۲، مجموعه مقالات، نشست تخصصى مدرسان اقتصاد اسلامى، دانشگاه تربيت مدرس.
۶. جوادى عاملى، عبدالله، ۱۳۷۲، شريعت در آيينه معرفت، انتشارات رجاء.
۷. حر عاملى، محمد، ۱۴۰۳ هـ وسائل الشيعه، مكتبه الاسلاميه
۸. الحيدرى، على نقى، ۱۴۰۹ هـ اصول الاستنباط، منشورات مكتب المفيد.
۹. دادگر، يداله، ۱۳۸۴، ماليه عمومى و اقتصاد دولت، انتشارات دانشگاه تربيت مدرس
۱۰. سن، آمارتيا، اخلاق و اقتصاد، ۱۳۷۷، ترجمه حسن فشاركى، نشر شيرازه.
۱۱. شرف الدين، عبدالحسين، ۱۹۶۶، النص و الاجتهاد، بيروت، مؤسسه اعلمى
۱۲. صدر، محمدباقر، ۱۹۸۵، اقتصادنا، بيروت، دارالتعارف
۱۳. طباطبايى، محمدحسين، ۱۳۶۱، فلسفه اقتصاد اسلام، مؤسسه عطايى.
۱۴. طباطبايى، محمدحسين، بدون تاريخ چاپ، وحى يا شعور مرموز، چاپخانه حكمت.
۱۵. عاملى، جعفر مرتضى، ۱۹۸۸، السوق فى ظل الدوله الاسلاميه، بيروت، الدار الاسلاميه.
۱۶. عزتى، مرتضى، ۱۳۸۲، ارزيبى درسهاى اقتصاد اسلامى از ديده دانشگاه دانشجويان اقتصاد، مجموعه مقالات تدريس اقتصاد اسلامى، دانشگاه تربيت مدرس
۱۷. فعالى، محمدتقى، ۱۳۷۷، معرفت شناسى دينى و معارض، نشر معاونت امور اساتيد.
۱۸. قرآن مجيد،
۱۹. كلينى، يعقوب، ۱۳۶۳، هـ اصول الكافى، نشر اسلاميه،
۲۰. كوربن، هانرى، ۱۳۷۳، تاريخ فلسفه اسلامى، ترجمه جواد طباطبايى، تهران انتشارات كوير.
۲۱. گال، رژه، اصول راهنمايى در آموزش و پرورش، ترجمه على محمد كردان، ۱۳۸۲، انتشارات دانشگاه تهران.
۲۲. نلر، جى، اف، آشنايى با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فريدون بازرگان، ۱۳۸۰، تهران، انتشارات سمت.
۲۳. نورى، حسين، ۱۴۰۸ هـ مستدرک الوسائل، مؤسسه آل بيت

24. Ahmad, S,M, interest and unemployment, Islamic studies, March 1969, 9-46.
25. Akhtar, M, 1993, Causes of credit slowdown, Newyork quarterly Review, (4) 1-23.
26. Ashwill, M, etal, 1998, the education system in Germany, department of education.
27. Bashirc, M, 1990, PLS and Moral Hazard, Journal of Islamic social science, 7(3), 327-84.
28. Boland, L, 1982, economic methods, Mcgrawhill.
29. Boland, L, 1992, the principle of econimics, London, Routledge.
30. Dagobert, D,R, 1965, living schools of philosophy, Amos, Iowa.
31. Darrat, A,F, etal, 1993, PLS and investment, Journal of Business, 20(s), 639-s1.
32. Dewey, J, 1951, experience and education, NY, Macmillan.
33. Ford, G,W, etal, 1964, the structure of knowledge and curriculum, Chicago, Rand and Macnally.
34. Frankena, W,K, 1965, ethics, NY, prentice Hall.
35. Freeland, R, 1992, Academian golden age, Newyork, oxford university press.
36. Fulton, O, and Enders, J, 2002, Higher education in globalized world, NY, springer.
37. Gabbraith, J,K, 1991, economics in the century ahead, the economic Journal, no 101.
38. Hofer, B, 1998, the education system in USA, national center for education.
39. kleibard, H, 1987, the struggle for the curriculum, Newyork, routledge.

40. kneller, G,F, 1971, philosophy of education, losangeles, university of California.
41. Lawson, T, 1996, why economists disagree?, Newyork university press.
42. Lloyd, D,I, 1976, philosophy and the teacher, Routledge, London.
43. Lucas, C, 1996, American higher education, Newyork, palgrave.
44. Miles, P, and pressley, J, 1999, Islamic finance, London, Macmillan.
45. Plank, M, 1949, the meaning and limits of exact science, Journal of science, 319-329
46. Pulliam, J, et al, 2002, History of education, Newyork, prentice hall.
47. Rich, M, 1968, education and human values, London, Addison wesley.
48. Sen, A, 1994, on ethics and economics, Blackwell publisher.
49. spring, J, 2003, the intersection of cuture, Newyork, Mcgrawhill.
50. Tayack, D and Cuban, L, 1995, a century of public school reforms, Cambridge, Harvard university press.
51. Tichisogo, NC, 1991, education system in Japan, Tokyo, shipbuilding.
52. wolf, R,M, 1984, Evaluation in education funndation of programe review, London, praeger.
53. World Bank, 1998, knowledge for development, Newyork, oxford university press.