

بسترهای فرهنگی و اجتماعی تکوین و تطوّر علم تربیتی مدرن

علی لطیفی*

چکیده

شناخت چگونگی قوام‌یافتن تدریجی علم تربیتی مدرن در طول تاریخ فرهنگی و اجتماعی جهان مدرن، نقش مهمی در فهم بنیادین ماهیت این علم، ذهنیت‌ها، مضامین و کلان‌ایده‌های حاکم بر آن و میراثی که اکنون از آن به جا مانده، دارد. پژوهش حاضر به هدف بررسی این چگونگی، در پژوهشی تاریخی-تحلیلی و با بهره‌گیری از برخی منابع تاریخی دست اول و دست دوم درباره‌ی تاریخ علوم تربیتی و آموزش و پرورش مدرن در مناطق و کشورها و ادوار تاریخی مختلف، به واکاوی مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری و تطوّر و توسعه‌ی علم تربیتی مدرن پرداخته است. بر اساس یافته‌های پژوهش، شش زمینه‌ی فرهنگی و اجتماعی شامل «ضرورت یافتن تربیت نسل جدید برای جامعه‌ی جدید و عدم صلاحیت نهادهای سنتی برای ایفای این نقش»، «آموزشی‌سازی مسائل اجتماعی»، «کشف دوره‌ی کودکی و اهمیت یافتن مطالعه‌ی آن»، «روانشناسی‌گرایی»، «پیدایش و تحول مدارس و مراکز تربیت معلم» و «پیدایش حرفه‌ی معلمی و حرفه‌ای‌سازی مشاغل مرتبط با آموزش و پرورش» به عنوان مهم‌ترین ذهنیت‌ها یا پدیده‌های اثرگذار در ساخت معنا و ماهیت علم تربیتی مدرن شناسایی گشته و به تفصیل، گزارش و تحلیل شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: علوم تربیتی، نظریه‌ی تربیتی، تاریخ اجتماعی، آموزش و پرورش مدرن، آموزشی‌سازی، فلسفه‌ی کودکی

* استادیار فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، salehlatifi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۵

۱. مقدمه

امروزه دانش تربیتی در دانشگاه‌های ایران در ضمن مجموعه‌ای متعارف از رشته‌های دانشگاهی (که معمولاً با تسامح به عنوان «علوم تربیتی» شناخته می‌شود) تحصیل و تدریس می‌شود. در ایران امروز، ماهیت این قلمرو از دانش (و رشته‌های دانشگاهی مرتبط با آن) معمولاً از منظر کارکردها و ارتباطشان با برخی حرفه‌ها و موقعیت‌های آموزشی و تربیتی، و یا حداکثر، موقعیت و اهمیت معرفت‌شناختی آنها و نسبتشان با دیگر قلمروهای علمی (همانند فلسفه، جامعه‌شناسی، روانشناسی، مدیریت، تاریخ و ...) تحلیل و بررسی می‌شود. این مواجهه (خصوصاً هنگامی که با نظر به تکرر و تنوع موجود در رشته‌های تربیتی و فهم عادی‌شده‌ی امروزین از آنها صورت می‌گیرد) زمینه‌ساز نوعی غفلت از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی تکوین علم تربیتی مدرن و همچنین، تحوّل‌ها و تنوع‌های بسیار زیاد آن از نخستین جوانه‌هایش (در قرن هجدهم میلادی) تا کنون بوده است. این در حالی است که شناخت چگونگی قوام‌یافتن تدریجی این قلمروی مطالعاتی در طول تاریخ فرهنگی و اجتماعی جهان مدرن، نقش مهمی در فهم ماهیت این علم، ذهنیت‌ها، مضامین و کلان‌ایده‌های حاکم بر آن و میراث به جا مانده از آن برای ما خواهد داشت. دیگر جهت اهمیت چنین مطالعاتی آن است که می‌توان به واسطه‌ی آنها، شاهد شکل‌گیری گونه‌های متفاوتی از غرب‌شناسی تحلیلی-انتقادی با نظر به حوزه‌های مطالعاتی خاص بود که در کنار گفتمان‌های غرب‌شناسی عام و بنیادی (به عنوان نمونه: کلاته ساداتی، ۱۳۹۳ و رجبی، ۱۳۹۸) فهم ما را از غرب مدرن، ارتقا خواهند بخشید.

در طول سه قرن اخیر، رویدادها، تحولات، جریان‌ها و انگیزه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی متنوعی (از جنگ‌ها و انقلاب‌های اقتصادی گرفته تا تغییرات ایدئولوژیک، تحول در نظام‌های سیاسی، توافق‌ها و الزامات بین‌المللی) بر سمت و سو و چگونگی تعین یافتن علم تربیتی اثرگذار بوده‌اند. پژوهش حاضر با بررسی منابع تاریخی و تحلیل دیدگاه‌های صاحب‌نظران در این زمینه، در نهایت مهم‌ترین زمینه‌ها، ذهنیت‌ها، پدیده‌ها یا جریانهای تاریخی، فرهنگی و اجتماعی که اثرگذاری بیشتر و مستمرتری بر شکل‌گیری و تحول این علم در جهان مدرن داشته‌اند را در ضمن شش عنوان کلی صورت‌بندی کرده است.

این پژوهش، تحقیقی از جنس تاریخ تحلیلی-اجتماعی است که هدف آن، کشف و ساختاربندی آن دسته از واقعیت‌ها، رخدادها و ذهنیت‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی در

غرب مدرن است که تولّد، رشد و تطوّرات علم تربیتی را امکان‌پذیر نموده‌اند. به همین خاطر، در آن از گونه‌ای روش پژوهش تاریخی-تحلیلی استفاده شده که متمرکز بر کشف رابطه میان رویدادها، جریان‌ها، پدیده‌ها و ذهنیت‌های عموم مردم یا نخبگان جوامع مدرن با قوام یافتن علم تربیتی و تحوّل و توسعه‌ی آن است. چنین تحلیل تاریخی با مراجعه به کتاب‌ها و مقالات تألیف شده درباره‌ی آموزش و پرورش مدرن، نهادهای آن (همانند مدرسه و تربیت معلم) و علم تربیتی مدرن و تاریخ آنها (اعم از آثار و منابع دست اول یا آثار متأخر و تحلیلی) و بازخوانی دیدگاه‌ها درباره‌ی دلایل ضرورت یافتن علم تربیتی در بستر اجتماعی و فرهنگی تکوّن و تحوّل آن، معناکاوی برخی کنش‌های تربیتی تأثیرگذار در شکل‌گیری و اهمیت یافتن علم تربیتی، تحلیل رابطه میان جریان‌ها و تحولات اجتماعی، سیاسی و حرفه‌ای با تحولات علم تربیتی و همچنین، بررسی پیامدهای اقدامات و تحولات تربیتی و اجتماعی-فرهنگی در (اصل و چگونگی) قوام یافتن تدریجی علم تربیتی مدرن صورت گرفته است. در تمام مراحل پژوهش تلاش شده که تحلیل‌ها و بررسی‌های تاریخی با اتکا به اسنادهای متقن، شواهد آشکار و به صراحت گزارش شده‌ی تاریخی و مهم‌تر از همه، فهم اندیشمندان و صاحب‌نظران همان فرهنگ یا دوره‌ی تاریخی که پدیده در آن رخ داده، صورت پذیرد. پس از این بازخوانی، معناکاوی و تحلیل و بررسی، مجموعه‌ای از امور، پدیده‌ها، جریان‌ها و ذهنیت‌ها به عنوان عوامل تأثیرگذار در قوام یافتن و تطوّر علم تربیتی مدرن شناسایی شدند که با در نظر گرفتن مضامین و جریان‌های محوری دارای ارجاع بیشتر، فراگیری گسترده‌تر و اثرگذاری افزون‌تر، در ضمن ۶ عنوان یا مقوله‌ی کلی طبقه‌بندی شده‌اند.

۲. مهم‌ترین زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی تکوین و تحوّل علم تربیتی مدرن

پیش از ارائه‌ی یافته‌های پژوهش در این بخش، یادآوری این نکته ضروری است که هدف کلی این پژوهش، قرار دادن خواننده در فضای فرهنگی و اجتماعی‌ای است که علم تربیتی در دل آن رشد نموده است و هر یک از محورهای شش‌گانه‌ی ذکر شده در این فصل نیز سعی می‌کنند دری به این فضا بگشایند. به همین خاطر، طبیعی است که گاهی خواننده احساس کند برخی از این محورها متداخل و به هم پیوسته باشند، زیرا این فضای فرهنگی و اجتماعی -به عنوان یک واقعیت انضمامی و تحقق یافته که هر یک از این عناوین از زاویه‌ای از زوایای آن پرده بر می‌دارند- کل به هم پیوسته و در هم تنیده‌ای است که

نمی‌توان آن را به حیثیت‌ها و ابعاد کاملاً تمایز یافته، پاره پاره کرد. لذا، عنوان‌گذاری مستقل برای هر یک از این عناوین شش‌گانه و تمایز نهادن میان آنها (در عین به هم پیوستگی آنها)، به هدف بسط دادن بیشتر این فضای فرهنگی و اجتماعی و عطف توجه و دقت افزون‌تر خواننده نسبت ابعاد و لایه‌های متنوع آن است، نه به معنای تمایز دقیق و منطقی محتوای این عناوین از یکدیگر.

۱.۲ ضرورت یافتن تربیت نسل جدید برای ورود به جامعه‌ی جدید و عدم صلاحیت نهادهای سنتی پیشین برای آن

از قرن‌های چهاردهم و پانزدهم، به تدریج در اروپا مجموعه‌ای از تحولات فکری، علمی، دینی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی پدید آمد که زمینه‌ساز شکل گرفتن آرمان‌ها و اهداف جدیدی برای بشر شد. ایجاد تحول و تغییر برای دستیابی به این آرمان‌ها در تمامی این عرصه‌ها، امری نبود که به آسانی و یکباره، در همان چارچوب‌های سنتی پیشین امکان‌پذیر باشد. پیشگامان این تحولات (از عالمان علوم تجربی و فیلسوفان گرفته تا سیاست‌مداران و سوداگران و اصلاح‌گران دینی و هنرمندان) به دنبال رقم زدن جهان و انسانی جدید در این دوران بودند که در بنیاد خود، با وضعیت دوران پیشین (قرون وسطا) متمایز بود. از منظر این افراد، خانواده‌ها و مراکز سنتی آموزش (که تحت نظر یا نفوذ کلیساها و مراکز مذهبی و متناسب با جهان‌بینی قرون وسطایی به تعلیم و تربیت کودکان می‌پرداختند) آمادگی و صلاحیت کافی برای رقم زدن این تغییر بنیادین و جبران عقب‌ماندگی‌ها را نداشتند. انتقاد از مدارس و برنامه‌ها و روش‌های آنها آنقدر در آن دوره رواج داشت که روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸) می‌گوید نمی‌خواهد وقت خود را برای اثبات این مسئله که تربیتی که در زمانه‌ی وی متداول بوده، بد است، تلف کند، زیرا پیش از او هزاران نفر این کار را کرده‌اند (روسو، ۱۳۸۲: ۲۸). از سوی دیگر، تصور غالب بر این است که رخ دادن تغییر در کودکان، آسان‌تر و دست‌یافتنی‌تر از تغییر دادن بزرگسالان است. جمع این دو نکته با یکدیگر، زمینه‌ساز شکل‌گیری این ایده در میان نخبگان و اصلاح‌گران آن دوره - خصوصاً قرن‌های هفده و هیجده - شد که: یکی از مهم‌ترین نقاط امید برای تحقق آرمان‌های دوران جدید، توجه جدی‌تر و افزون‌تر به نسل نوپا و پیگیری تحول آنان با انقلاب در تعلیم و تربیت نسل جدید بر طبق اهداف و آرمان‌های مدرن است.

از نگاه *امانوئل کانت* (۱۷۲۴-۱۸۰۴) نیز آرمان بشر جدید، دستیابی به «روشنگری» یعنی «به کارگیری عمومی خرد خود در همه‌ی امور» و دست‌یافتن به و خودآیینی (Autonomy) است (Kant, 1996, p. 4; Kivelä, 2012, pp. 66-68; Caygill, 1995, pp. 88-89; Sensen, 2013) و این «روشنگری در افراد، به واسطه‌ی آموزش و پرورش (erziehung/education) بنیان نهاده می‌شود. فقط می‌بایست از سنین آغازین شروع کرد تا ذهن‌های نورسته، با این تأمل (reflexion/reflection) مأنوس شوند» (Kant, 1991, p. 249(footnote); 1997, p. 221). کانت معتقد بود برای چنین هدفی، باید «نه با یک اصلاح آهسته، بلکه با یک انقلاب سریع» مدارس و مؤسسه‌های تربیتی جدیدی ایجاد نمود و فقط به برخی مؤسسه‌های تربیتی نوین ایجاد شده در زمان خود امیدوار بود (Kant, 2007, p. 102; Kant, 1997, p. 222). پس «مبالغه نیست اگر بگوییم هدف محوری روشنگری، تعلیم و تربیت بود» (Beiser, 2003, p. 134). یوهان فیشته (۱۷۶۲-۱۸۱۴) نیز یگانه راه اصلاح و تغییر یک ملت را ساخت یک انسان جدید به واسطه‌ی نظام آموزش و پرورش می‌دانست و نقطه‌ی امید برای احیای ملت آلمان را پرورش یک «خود» جدید از مسیر ایجاد یک نظام آموزش و پرورش جدید معرفی می‌کرد «در یک کلام، آنچه من پیشنهاد می‌دهم اصلاح کامل نظام آموزش و پرورش رایج به عنوان تنها راه صیانت از کیان ملت آلمان است» (Fichte, 2009, pp. 17, 145). مهم‌تر آنکه او تصریح می‌کند «تا آنجا که به تصور والاتر ما درباره‌ی تعلیم و تربیت ملی مربوط می‌شود، ما به شدت معتقدیم که چنین تعلیم و تربیتی نه می‌تواند در خانه آغاز شود، نه می‌تواند در آن استمرار یابد و نه می‌تواند در آن کامل گردد...» (Fichte, 2009, p. 123). روسو نیز درباره‌ی عدم صلاحیت کافی والدین نسبت به تربیت در آن زمانه به روشنی گفته بود که او عهده‌دار وظایف والدین امیل بوده و امیل باید فقط از او اطاعت کند (روسو، ۱۳۸۲: ۶۷-۶۸)؛ همان‌گونه که در ضمن اصلاح قانون اساسی پروس در سال ۱۷۹۴ نیز اختیار تأسیس و نظارت بر مدارس و دانشگاه‌ها، منحصراً به دولت داده شد و بدین سان، والدین و کلیسا و جاهت قانونی برای مداخله در آموزش و پرورش را از دست دادند. بر اساس یکی از اصول این قانون جدید، «مدارس و دانشگاه‌ها، مؤسسه‌های دولتی هستند... [که] تنها با شناخت و تأیید دولت تأسیس می‌شوند. تمام مدارس عمومی و مؤسسه‌های آموزشی، تحت سرپرستی دولت هستند و همیشه از سوی آن مورد سنجش و بازرسی قرار خواهند گرفت» (Mulhern, 1959, p. 527). در همین دوره‌ی زمانی و اجتماعی خاص (یعنی پس از شکست پروس از فرانسه)، متأثر از سخنرانی‌های فیشته و دغدغه‌های دیگر متفکران

آلمانی و با حمایت پادشاه پروس و اصل آموزشی مذکور در قانون اساسی بود که ویلهلم فون هومبولت (۱۷۶۷-۱۸۳۵)، اصلاحات آموزشی گسترده‌ای را آغاز نموده و نخستین نظام آموزش مدرسه‌ای عمومی (با دو مقطع ابتدایی و متوسطه) را پایه‌گذاری کرد (Hohendorf, 1993, pp. 670-673; Wertz, 1996, pp. 34-37). بر پایه‌ی همین ذهنیت (یعنی اهتمام فوق‌العاده به نظام آموزش و بی‌اعتمادی به خانواده و دیگر نهادها و مناسبات اجتماعی در تحقق آرمان اجتماعی-سیاسی مطلوب)، بیشتر نظام‌های آموزش مدرسه‌ای همگانی در اروپا همگام با تأسیس دولت-ملت‌های اروپایی در قرن نوزدهم و نیاز آنها به پرورش شهروندان متعهد به قانون اساسی و نظام اجتماعی حاکم شکل گرفته و با تحولات نظام‌های سیاسی آنها متحول شده‌اند (Ramirez & Boli, 1987; Tröhler, 2016).

۲.۲ آموزشی‌سازی مسائل اجتماعی

«آموزشی‌سازی» (Pädagogisierung/ Educationalization or Pedagogization) یا «آموزشی‌سازی مسائل اجتماعی» اصطلاحی است که در دهه‌های اخیر در حوزه‌ی مطالعات تاریخی آموزش و پرورش به کار رفته و از آن برای اشاره به یک تمایل فکری یا ذهنیت رایج در میان اندیشمندان، مرییان، سیاست‌مداران و مصلحان اجتماعی مدرنیته استفاده می‌شود که در ضمن آن، طیف وسیعی از مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و حتی نظامی در قالب مسائلی تربیتی/آموزشی و پرورشی تفسیر و صورت‌بندی می‌شوند (Bridges, 2008; Depaepe, 2012; Labaree, 2008; Tröhler, 2013). بر اساس این ذهنیت، مسئولیت تغییر جامعه و حل یا ریشه‌کن کردن طیف متنوعی از مشکلات اجتماعی از فرهنگ غلط راهنمایی و رانندگی، چاقی و آلودگی زیست‌محیطی گرفته تا تولید اقتصادی ضعیف، انواع تبعیض‌ها (ی نژادی، قومی، جنسیتی) و نابرابری‌های اجتماعی بر عهده‌ی نهادهای آموزشی و تربیتی خصوصاً مدارس گذاشته می‌شود. این ذهنیت -که از همان آغاز مطرح شدن آموزش و پرورش مدرن پدید آمد- تا کنون نیز ادامه داشته و به عنوان «مفهومی محوری در فهم فرآیندهای اساسی در تاریخ آموزش و پرورش غرب» (M. Depaepe, 1998) معرفی شده است.

از مهم‌ترین زمینه‌های فکری پدیدآمدن «آموزشی‌سازی»، تصویری بود که اندیشمندان دوره‌ی روشنگری از اهمیت و ضرورت تربیت نسل جدید ارائه می‌کردند. می‌توان ادعا کرد «آموزشی‌سازی» بر پایه‌های ایده‌ی اساسی قرن هجدهم نسبت به ضرورت تربیت نسل نوپا

برای دنیای جدید بنا شده و رویه‌ی دیگر آن را به تصویر کشید. از دیگر بنیادهای فکری-فلسفی این ذهنیت، باور به شکل‌پذیری و قابلیت حداکثری تمامی انسان‌ها برای تربیت بود. جان لاک (۱۶۳۲-۱۷۰۴) که از پیشگامان چنین اندیشه‌ای بود، معتقد بود کودک همچون «برگه‌ای سفید یا موم است که می‌توان آن را به صورت دلخواه، قالب‌ریزی کرده و شکل داد» (Locke, 1880, p. 187) و به همین خاطر است که «نه بخش از ده بخش [شخصیت] تمامی انسان‌هایی که با آنها ملاقات می‌کنیم ... به واسطه‌ی تربیت آنها شکل می‌گیرد» (Locke, 1880, p. 1).

اندیشه‌ی دیگری که در مشابهت با این اندیشه از دل جریان اصلاحات مذهبی در قرن شانزدهم برخاست و به شکل‌گیری ذهنیت «آموزشی‌سازی» کمک کرد، اعتقادی پروتستانی درباره‌ی نسبت میان فضایل و شخصیت اخلاقی افراد از یک سو و شغل آنان و اقتضائات آن از سوی دیگر بود. این نگاه به اخلاق و انسان، با تفکیک خویشتن درونی انسان از عوامل و مناسبات بیرونی و اقتضائات و محدودیت‌های آنها و امکان جمع بین «طهارت درون و فساد بیرون» (Tröhler, 2003, p. 764)، وزنه را به نفع آموزش و پرورش (و نه اقتضائات و پیامدهای طبیعی یا غالبی کنش‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی جامعه در سطحی گسترده‌تر) سنگین‌تر کرد. البته این نگرش متأثر از زمینه‌های فکری و فرهنگی-اجتماعی دیگری نیز بود که پرداختن به همه‌ی آنها در این پژوهش مقدور نیست (cf. Labaree, 2008, pp. 449-453).

«آموزشی‌سازی» یکی از مهم‌ترین بن‌مایه‌های بسیاری از اقدامات و اصلاحات تربیتی از ابتدای دوره‌ی مدرن تا کنون بوده و به واسطه‌ی آنها یا به صورت مستقیم، در گسترش و تحولات علم تربیتی اثر گذاشته است. برخی از مهم‌ترین نمونه‌ها و صورت‌های «آموزشی‌سازی» در طول تاریخ تحولات تربیتی عبارتند از:

- شکل‌گیری نظام‌های ملی تربیت حرفه‌ای در آلمان و فرانسه در اواسط قرن نوزدهم در نتیجه‌ی این فهم که دست یافتن به یک اقتصاد قوی، تنها از مسیر یک نظام آموزش حرفه‌ای بهتر امکان‌پذیر است (Tröhler, 2009, p. 10).
- تأسیس سازمان‌های آموزشی متعدد همانند «مؤسسه‌ی روسو» در ژنو پس از جنگ جهانی اول، در پی این ذهنیت که می‌توان با آموزش و پرورش، انسانی صلح‌جو ساخت (Hofstetter, 2012, p. 322).

- بازسازی و تغییر ساختار نظام آموزش و پرورش آلمان (Re-education) پس از شکست آلمان در جنگ جهانی دوم از سوی متفقین، با این ایده‌ی اصلی که اگر مدارس آلمان، به درستی به وظایف خود عمل کرده و دموکراتیک‌تر می‌بودند، آلمان از حزب نازی و ایدئولوژی آن در امان مانده و جهان چنین جنگی به خود نمی‌دید (Gehring, 1997, p. 248).
- تصویب «قانون دفاع ملی آموزش و پرورش» (National Defense Education Act) (NDEA) آمریکا در سال ۱۹۵۸ در فضای رقابت میان آمریکا و شوروی در دوران جنگ سرد و «صورت‌بندی آموزشی» از یک تهدید نظامی-سیاسی به منظور مقابله با آن (Tröhler, 2017).
- «آموزشی سازی» مسئله‌ی «جنس» و معرفی «آموزش جنسی» به عنوان یکی از وظایف مدارس در دهه‌ی ۱۹۶۰ در پی نرخ بالای بارداری زیر سن قانونی و طرح مجدد آن در دهه‌ی ۱۹۸۰ با ظهور بیماری ایدز (Tröhler, 2017).
- شکل‌گیری جریان جهانی «آموزش و پرورش به عنوان ابزاری برای پیش‌گیری از افراط‌گرایی خشونت‌بار» در پی رخ دادن حادثه‌های تروریستی در سالهای اخیر و انتساب برخی از آنها به آنچه «افراط‌گرایی» نامیده می‌شود (Unesco, 2015, p. 75) و تلاش در جهت ترویج مجموعه‌ای از مفاهیم و مهارت‌های فرهنگی-ارزشی ویژه (همانند «شهروندی جهانی») در ضمن این جریان (Unesco, 2016, pp. 36-39).

۳.۲ اهمیت یافتن دوره‌ی کودکی و مطالعه‌ی آن

آن‌گونه که ادعا شده است، یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی اروپای قرون وسطا با اروپای پس از رنسانس، تحوّل در نوع نگرش به دوره‌ی کودکی یا به بیان دیگر، تفاوت این دو دوره در «فلسفه‌ی کودکی» آنهاست. آریس در اثر مشهور خود با نام *قرن‌های کودکی؛ تاریخی اجتماعی از زندگی خانواده* ضمن تحلیل آثار هنری، بازی‌ها و سرگرمی‌ها و برخی آداب و رسوم غربی نشان می‌دهد که اروپای قرون وسطا تا پیش از قرن سیزدهم، تصویری از کودکی به عنوان دوره‌ای مستقل از بزرگسالی نداشت و به مرور زمان تا قرن هجدهم، ابتدا کودکی را در ارتباط با بزرگسالی و سپس، به صورت مستقل به رسمیت شناخت و بدین ترتیب بود که ایده‌ی کودکی در غرب، طی قرن‌های چهاردهم تا هفدهم به

تدریج کشف شد (Ariès, 1962, pp. 15-133). یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های دیدگاه‌ها و برنامه‌هایی که در قرنهای هجدهم و نوزدهم، به دنبال تبدیل تعلیم و تربیت «قدیم» به تعلیم و تربیت «جدید» بودند، عطف توجه به کودکی به عنوان یک مقطع دارای هویت مستقل بود، تا آنجا که روسو به عنوان یکی از پیشقراولان این جریان- در ابتدای مقدمه‌ی *امیل*، اظهار می‌کند که حتی اگر سخنانش درباره کودک‌ان اشتباه باشد، لکن در تشخیص اینکه باید روی کودک به عنوان موضوع بررسی دست گذاشت، به بیراهه نرفته است (روسو، ۱۳۸۲: ۲۸-۲۹). به همین خاطر، از نظر برخی پژوهشگران، موضوع علم تربیتی یعنی «کنش تربیتی» یا «رابطه‌ی تربیتی» میان معلم (بزرگسال) و مرتبی (خردسال)، تنها پس از کشف کودکی توسط روسو و دیگر همفکرانش امکان تحقق یافت (Tröhler, 2003, p. 776)، همان‌گونه که پدیده‌ی «آموزشی سازی» -که پیش از این گذشت- به عنوان تلاشی در جهت نهادینه‌سازی کودکی به عنوان یک زیرنظام اجتماعی در جامعه‌ی مدرن، تحلیل شده است (Depaepe & Smeyers, 2008b, p. 379).

از مهم‌ترین جلوه‌های برجسته شدن کودکی، فراگیر شدن نهضت «مطالعه‌ی کودک» (Child-study) یا «کودک‌شناسی» (Pedology) در پایان قرن نوزدهم و ابتدای قرن بیستم بود. در این دوره، دو عامل (۱) محوریت یافتن دوره‌ی کودکی و (۲) اهمیت یافتن نگاه ساینیتیک به پدیده‌ها، باعث شکل‌گیری یک رشته یا قلمروی مطالعاتی شد که می‌خواست با استفاده از تمامی انواع معرفت در دسترس در آن دوره، از پزشکی و عصب‌شناسی و روان‌درمانی و بهداشت و اصلاح نژادگرایی (eugenism) گرفته تا جرم‌شناسی و جامعه‌شناسی و جمعیت‌شناسی و تاریخ و البته از همه مهم‌تر، روانشناسی، به شناخت طبیعت حقیقی کودک و بررسی همه‌ی جوانب و مسائل مربوط به آن پرداخته و نقش یک علم جامع تربیتی را به نفع کودک و جامعه (خصوصاً در جهت هنجار کردن کودک‌ان به نفع جامعه) ایفا نماید (Depaepe, Davidson & Benjamin, 1987; Brehony, 2009, pp. 592-602; Hofstetter, 2012, pp. 317-1987, pp. 275-284; 1992, pp. 70-75; 1997, pp. 71-73; 1998a; Selleck, 1967, pp. 151-153). هرچند نهضت «مطالعه‌ی کودک» به دلایل مختلفی همچون اعتراض برخی روانشناسان و تربیت‌پژوهان همانند جیمز، ثورندایک، دیویی و مونستربرگ، اختلافات علمی و غیرعلمی دانشمندان مدافع آن و عدم توانایی در برآورده کردن رضایت‌بخش ادعاهای خود، سرانجام شکست خورد، لکن نقش زیادی در تثبیت کودک به عنوان موضوع هر علم تربیتی آینده داشت، همان‌گونه که پایه‌های تجربه‌گرایی و

روانشناسی‌گرایی در علم تربیتی را به سان ایدئولوژی‌هایی که هنوز حداقل در برخی سنت‌ها- در برابر تغییر، مقاومت می‌کنند، با قدرت استوار نمود (Depaepe, 1992, pp. 75-76; Davidson & Benjamin, 1987, pp. 55-56; Hofstetter, 2012, pp. 317-318; Robarts, 1968, pp. 441-442).

۴.۲ روانشناسی‌گرایی

تحولات پی در پی در نظریه‌های علوم طبیعی به علاوه‌ی انعکاس دستاوردها و کاربردهای آنها در عرصه‌هایی از زندگی عمومی (همانند انقلاب صنعتی که مدیون اکتشافات و اختراع ماشین‌های مختلف بود)، به تدریج این باور را در جهان مدرن تثبیت کرده است که «علم مدرن» با روش‌های پژوهشی خود (آزمایش، مشاهده و اندازه‌گیری آماری) می‌تواند نه تنها از قوانین طبیعی، بلکه از قوانین حاکم بر قلمروی طبیعت انسانی هم پرده برداشته و مسائل و مشکلات اجتماعی را حل کند و خوشبختی و سعادت بشر را افزایش دهد و -به قول ثورندایک- «نوشداروی همه‌ی بیماری‌های جامعه‌ی بشری» باشد (Lagemann, 1997, p. 6; Depaepe, 1987, p. 280; 1992, p. 76; 1997, p. 75). در این میان، تعلیم و تربیت نیز بخشی از قلمروی گسترده‌ی انسان به شمار می‌آید و تلاش برای مبتنی کردن آموزش و پرورش بر علم و پژوهش علمی یکی از مهم‌ترین آمال و مقاصد بسیاری از مربیان و اندیشمندان بزرگ از قرن ۱۸ تا زمان حاضر بوده است. در چارچوب چنین ذهنیتی، علم تربیتی نیز در صورتی علم خواهد شد که بر اساس الگوی ریاضی و با روش‌های تجربی، آزمایشگاهی، پیمایشی، آماری و مانند آن پیش رفته و بتواند روابط ریاضی بین پدیده‌ها را در قالب داده‌های عددی نشان دهد، همانطور که معلمی در صورتی تبدیل به یک حرفه خواهد شد که قوانین رشد ذهنی همانند قوانین رشد فیزیکی، ثابت و استوار شوند (Robarts, 1968, p. 215; Depaepe, 1998b, p. 215; Depaepe, 1992, p. 75; Selleck, 1967, pp. 151-154). بدین ترتیب، قلمرو تعلیم و تربیت که در قرن هجدهم و پیش از آن بیشتر متأثر از مطالعات فلسفی و تاریخی بود، به تدریج با سست شدن پایه‌های عقل و ارج نهادن به تجربه‌ی حسی، شاهد چرخشی جدی به سمت مطالعات تجربی-آزمایشی شد.

بسیاری از اندیشمندان و مربیان و معلمان برای تثبیت علمی بودن علم تربیتی، بدون در نظر گرفتن تمایز بنیادینی که میان «علوم طبیعی» و «علوم انسانی» در حال طرح بود (ملکی

و دآوری اردکانی، ۱۳۹۸)، به دنبال نزدیکی هرچه بیشتر به علوم و نظریه‌های تجربی و طبیعی درباره‌ی انسان بودند و در میان علوم و نظریه‌های تجربی آن دوره، روانشناسی تجربی-آزمایشی (که خود متأثر از مطالعات زیست‌شناسانه و فیزیولوژیک بود) بیشتر مورد توجه واقع شد. به عبارت دیگر، روانشناسی‌گرایی به عنوان بارزترین مصداق ساینتیسم در تربیت، زمینه‌ساز شکل‌گیری سمت و سوهای خاصی در تعریف قلمروی تربیت، فهم مسائل تربیتی و مواجهه با آنها شد. از جهت زمانی، توجه به روانشناسی خصوصاً روانشناسی تجربی- در میان اندیشمندان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به ویژه در دو دهه‌ی پایانی قرن نوزدهم و دهه‌های آغازین قرن بیستم برجسته‌تر شد. از جهت منطقه‌ای نیز روانشناسی‌گرایی در تربیت خصوصاً در کشورهایی همچون امریکا، انگلستان و سوئیس رواج و ثبات بیشتری یافتند. در همین مقطع و همین مناطق بود که دانشمندان تجربه‌گرای تعلیم و تربیت و هربارتی‌ها، تلاش‌هایی مناقشه‌آمیز (و نه چندان مورد توافق و اعتبار علمی) برای بی‌اعتبار کردن روانشناسی قوای نفس (که مبنای نظری تعلیم و تربیت قدیم بود) صورت دادند (Selleck, 1967, pp. 163-165)؛ روانشناسی و روانشناسان نقشی برجسته در سیاست‌گذاری عمومی تربیتی در این کشورها ایفا نمودند (Wooldridge, 1994, pp. 1, 9-9)؛ کتابهای درسی و ادبیات «پژوهش تربیتی» از جهت مفهوم و سبک، تحت تأثیر و نفوذ روانشناسی بودند (Nisbet, 2002) و اساساً نسبت روانشناسی و تعلیم و تربیت، همانند نسبت میان دانش شیمی یا گیاه‌شناسی با هنری همچون کشاورزی معرفی شد (Thorndike, 1910, p. 6) و رشته‌هایی همانند «روانشناسی تربیتی» یا «پداگوژی تجربی» به عنوان نوعی کاربست یا ترجمه‌ی الگوهای عام روانشناختی تجربی در قلمرو تربیت، مهم‌ترین تعیین علم تربیتی قلمداد شدند (Depaepe, 1997, pp. 78-79).

جذابیت روانشناسی و گسترش آن در تعلیم و تربیت و پذیرش رشته‌ی «روانشناسی تربیتی» به عنوان اصلی‌ترین تعیین علم تربیتی، دلایل، انگیزه‌ها و بسترهای روانی، فرهنگی و اجتماعی متعددی داشته که در پژوهش‌های تاریخی و تحلیلی آموزش و پرورش مدرن به تفصیل به آنها پرداخته شده و مهم‌ترین آنها بدین قرارند:

۱) اشتیاق معلمان و مربیان به بنا نمودن تعلیم و تربیت بر بنیادی ساینتیفیک و اهمیت آن برای حل مشکلات و پیشرفت نسل بشری و ادعای ساینتیفیک بودن روانشناسی و بر زبان افتادن این تلقی از روانشناسی (بر خلاف دیدگاه‌های فلسفی، تاریخی و تحلیلی که معمولاً در آن دوره به عنوان پایه‌ی دیدگاه‌های تربیتی قلمداد می‌شدند) (Selleck, 1967, pp.)

148, 151; Robarts, 1968, pp. 436-437; Depaepe, 1987, pp. 282-285; Wooldridge, 1994, pp. 53-56).

۲) نیاز دو سویه‌ی معلمان و روانشناسان برای تثبیت جایگاه حرفه‌ای خویش به یکدیگر در مراحل ابتدایی تکوین: روانشناسی در برخی مقاطع آغازین پیدایش خود در قرن ۱۹، چندان با استقبال گرم دانشگاه‌ها و محافل آکادمیک (خصوصاً دانشکده‌های فلسفه) مواجه نشد. این وضعیت باعث شد برخی روانشناسان برای تثبیت شأن و هویت خود و علم نوپایشان، همزمان با تلاش برای نفوذ به دانشگاه، به دنبال جلب حمایت‌های عمومی و اجتماعی نیز باشند تا بتوانند اهمیت، اثربخشی و ضرورت علم خود را به اثبات برسانند. از سوی دیگر، معلمی در دوره‌ی مدرن به عنوان یک پیشه و حرفه‌ی جدید، شدیداً نیازمند آن بود که بتواند «استقلال» و «تخصصی‌حرفه‌ای» بودن و در نتیجه، شأن و اعتبار اجتماعی خود را تثبیت نماید. در تلاقی این دو نیاز، معامله‌ای برد-برد شکل گرفت: استفاده‌ی روانشناسان از کلاس درس و کودکان به عنوان ظرفیت‌ها و نمونه‌های آزمایشی جدید و زمینه‌هایی برای اثبات کارایی و اثربخشی علم تازه‌شان به جامعه‌ی عمومی و دانشگاهی؛ و بهبود موقعیت حرفه‌ای معلمان با تکیه بر پرستیژ یک علم آزمایشگاهی جدید (Depaepe, 1987, pp. 289-290; Depaepe, 1992, pp. 80-81). به عنوان نمونه، ارنست مویمان (Ernst Meumann) (۱۸۶۲-۱۹۱۵) که سردمدار نهضت پداگوژی آزمایشگاهی در آلمان پیش از جنگ جهانی اول بود، برنامه‌ای به عنوان «پداگوژی آزمایشگاهی به عنوان یک قلمروی پژوهشی مستقل و یکپارچه» ارائه کرد، ولی فیلسوفان دانشگاهی تز او را نپذیرفتند و به همین خاطر، او ضمن برقراری ارتباط با معلمان ابتدایی (که بسیار مشتاق بودند که آموزش حرفه‌ای آنان در دانشگاه صورت بگیرد و در نظریه‌ی آزمایشگاهی مویمان، بنیاد ساینتیفیک مورد نیاز خود را یافتند)، پروژه‌ی خود را با ایشان پیگیری کرد (Drewek, 1998, p. 183). ولدریج نیز گزارش نسبتاً تفصیلی از مخالفت‌ها و مانع‌تراشی‌های دانشگاه‌های انگلستان - همانند آکسفورد و کمبریج - با تثبیت آکادمیک رشته‌ی روانشناسی و نقش این وضعیت در رشد سریع روانشناسی تربیتی روایت کرده است (Wooldridge, 1994, pp. 56-60).

۳) ذهنیت‌های فرهنگی و اجتماعی درباره‌ی هوش، استعداد و عقب‌ماندگی ذهنی و لزوم هماهنگی آموزش و پرورش با آنها: در دهه‌ی پایانی قرن نوزدهم و دهه‌های آغازین قرن بیستم، روانشناسی توانست با طرح مباحث و مفاهیمی همچون عقب‌ماندگی ذهنی، هوش، آزمون ذهنی، اندازه‌گیری هوش و تفکیک میان افراد جامعه بر حسب توانایی‌های

ذهنی آنان، این ذهنیت را فراگیر کند که روانشناسی می‌تواند به خوبی در خدمت توسعه و پیشبرد اهداف جامعه‌ی -به اصطلاح- شایسته‌سالار مدرن و دستیابی به کارآمدی و اثربخشی بیشتر قرار گیرد. در این فضا، طبیعی بود که آموزش و پرورش نیز با تن دادن به همین مفاهیم و طبقه‌بندی‌ها و روش‌های روانشناختی، در خدمت این آرمانهای اجتماعی و اقتصادی قرار گیرد (Wooldridge, 1994, pp. 50-53; Depaepe, 1992, pp. 69-70).

۴) جنبش «مطالعه‌ی کودک» -که پیش از این توضیحاتی درباره‌ی آن گذشت- و برجسته بودن روانشناسی در این جنبش.

۵.۲ مدارس و مراکز تربیت معلم و تحولات آنها

علوم تربیتی در درجه‌ی اول برای پاسخ‌گویی به نیازهای علمی و مهارتی معلمان پیدایش و گسترش یافتند و معلمی در معنای مدرن آن، با پیدایش مدارس جدید و تحولات آنها شکل گرفته و تکامل یافت. همیشه از علوم و نظریه‌های تربیتی انتظار می‌رفته و می‌رود که مسئله‌های مدارس را حل کرده و ناظر به وضعیت موجود در آنها باشند و این انتظار، در نوع شکل‌گیری این علوم و مسیر تحولات آنها بسیار اثرگذار بوده است. تربیت معلم نیز در آغاز، بخشی از فعالیت‌های همین مدارس بوده و در دل آنها متولد شد و به تدریج، به نهادی کم و بیش مستقل تبدیل گشت. به همین خاطر، مؤسسه‌های تربیت معلم نیز یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار در نهادهای سازی علوم تربیتی بوده‌اند. خلاصه آن‌که، مدارس محل پدید آمدن مسائل بوده و هستند و مراکز تربیت معلم (اعم از مراکز مستقل یا وابسته به دانشگاه) مهم‌ترین نهاد پاسخ‌گویی به این مسائل؛ و انتظار آن است که علم تربیتی بتواند پاسخ‌گوی این مسائل و مدیریت و هدایت آموزش عمومی باشد. به همین خاطر است که در تاریخ علم تربیتی مدرن، نمی‌توان تحولات نظریه‌ها و رشته‌های تربیتی را از تحولات تربیت معلم و دیگر نهادهای تربیتی تفکیک کرد (Drewek, 1998, p. 189; Hofstetter & Schneuwly, 2002, pp. 3, 15).

در طول قرن نوزدهم، آموزش عمومی مدرسه‌ای و به تبع آن، نهاد تربیت معلم به تدریج شکل گرفته و با ضمیمه شدن به قدرت عمومی، ابعاد پیچیده و متعددی یافتند تا بتوانند انتظارات متنوع اجتماعی (از آمادگی عمومی برای جامعه‌پذیری تا آماده‌سازی برای حرفه‌های مختلف و اعطای مدرک و ...) را برآورده سازند. این وضعیت باعث توسعه‌ی نظام‌های آموزشی، شکل‌گیری گونه‌های مختلف طولی و عرضی از مدارس در مناطق

مختلف و اصلاحات متعدد آموزشی شد و این تحولات نیز به نوبه‌ی خود، منجر به تولید و توسعه‌ی نظریه‌های تربیتی متناسب با این تنوع گونه‌ای و مرحله‌ای، برای بررسی مسائل آنها و ارزیابی موفقیتشان گشت (Hofstetter, 2012, p. 324; Hofstetter & Schneuwly, 2004, pp. 431-435; Robarts, 1968, pp. 570-571). آموزش عمومی اجباری در دوره‌ی مدرن به تدریج ساختارها، فعالیت‌ها، قالب‌ها و فرآیندهایی را به عنوان مؤلفه‌های آموزش مدرسه‌ای تثبیت کرده است که به تدریج، مفاهیم، پژوهش‌ها و حتی رشته‌های علمی متناسب با خود را پدید می‌آورند. ساختاربندی نهاد آموزشی به صورت مجموعه‌ای متشکل از کلاس‌های متعدد، تقسیم‌بندی کلاسی کودکان بر حسب سن، نظام پایه‌ای تحصیل، معنا کردن موفقیت در تحصیل به گذار از یک پایه به پایه‌ی دیگر به واسطه‌ی موفقیت در آزمون‌های ویژه، نظام تفکیک موضوعی-واحدی محتوای آموزشی، قالب‌بندی مکانی کلاس درس، سازماندهی ایام و ساعات درسی بر اساس واحدهای زمانی مشخص و محدود، قواعد ویژه درباره‌ی نوع معلم و چگونگی حضور وی در هر یک از مقاطع ابتدایی یا متوسطه، نهادینه و قانون‌مند کردن حداکثری فرآیندها و فعالیت‌ها و مواردی از این دست، نمونه‌هایی از این مؤلفه‌ها هستند که به توسعه و تثبیت مفاهیم، پژوهش‌ها و حتی قلمروهای مطالعاتی و رشته‌های دانشگاهی متناسب با خود (همانند رشته‌های «برنامه‌ریزی درسی» و «مدیریت آموزشی») انجامیده‌اند. به همین خاطر، با تحول این مؤلفه‌ها و یا تردید در آنها، مفاهیم (به اصطلاح) علمی و قلمروهای پژوهشی مرتبط با آنها نیز دستخوش تغییر و تحول شده‌اند.

هویت دو نهاد «تربیت معلم» و «دانشگاه» و نسبت میان آنها نیز ارتباط تنگاتنگی با چالش‌ها و پرسش‌های مربوط به هویت علم تربیتی و قلمرو و روش آن داشته و دارند. وزن‌دهی بیشتر به هر یک از این دو نهاد، باعث تحولات متنوعی در ادبیات دانشی و پژوهش‌های مرتبط با آموزش و پرورش گشته است. نقطه‌ی کانونی چالش‌ها میان این دو نهاد این است که برای تعلیم و تربیت موفق، به چه نوع دانشی نیاز است؟ آیا دانش عملی برآمده از بصیرت‌ها و تجارب زیسته‌ی معلمان و آموزشگران موفق نیز «علم» و «نظریه» به شمار می‌آید؟ یا «علم» تربیتی همان چیزی است که با «روش ساینتیفیک» و در «دانشگاه» تولید می‌شود؟ خلاصه اینکه می‌توان گفت مناقشه‌ی نهاد تربیت معلم و نهاد دانشگاه بر سر چگونگی تربیت معلم و تدارک دانش مورد نیاز وی، تبلور نهادی چالش میان نظریه و عمل تربیتی به شمار می‌رود.

جهان مدرن حداقل در دو مقطع پایان قرن نوزدهم/ابتدای قرن بیستم و دهه‌ی ۶۰ قرن بیستم، شاهد بازساختار بندی دانشگاه و پیدایش رشته‌های دانشگاهی جدید بوده است. در مقطع نخست، «غیر علمی» دانستن محتوا و روش‌های مورد استفاده در مراکز تربیت معلم، باور عامه به نقش انحصاری دانشگاه در اعطای اعتبار «علمی» به هر معرفتی و برخی عوامل و حوادث دیگر، زمینه را برای رویگردانی از دانش عملی اندوخته شده در مراکز تربیت معلم به سوی دانش نظری-آکادمیک دانشگاهی و حرکت تدریجی تربیت معلم به سوی دانشگاه‌ها مهیا ساخت. در این مقطع، خصوصاً در مناطق تحت نفوذ نگاه تجربه‌گرایانه به علم، اهمیت «نظریه‌ی علمی» در تربیت آن‌چنان برجسته شد که «پداگوژی» به عنوان قلمرویی که به صورت بندی مجموعه‌ی شناخت‌های مورد نیاز معلم می‌پرداخت، «غیر علمی» شمرده شد و حوزه‌ی پژوهش-در عمل (یا همان دانش عملی تربیتی) تضعیف یا حذف شد (Cruikshank, 1998, p. 116؛ دورکیم، ۱۳۷۶: ۶۴-۷۶).

در مقطع دوم نیز فراگیر شدن نگرش به دانشگاه به عنوان یکی از عوامل توسعه‌ی سرمایه‌ی انسانی و رشد اقتصادی، باعث گسترش بی‌سابقه‌ی رشته‌های دانشگاهی و تضعیف یا سلب اعتبار و استقلال مراکز تربیت معلم و صلاحیت‌های دانشی، برنامه‌ای و پژوهشی دست‌اندرکاران آنها شد و -خصوصاً در انگلستان- علم تربیتی به عنوان رشته‌ای دانشگاهی در نتیجه‌ی این تحول زاده شد. در عین حال، اندیشه‌ورزی تربیتی مریبان و معلم‌ان برجسته در اروپای قاره‌ای در قرنهای هجدهم و نوزدهم، وضعیت دانشگاه در این مناطق و تثبیت شدن نوع خاصی از نسبت میان دانشگاه و نهاد تربیت معلم در ابتدای قرن بیستم، باعث شد که در مناطقی همچون آلمان و کشورهای تحت نفوذ فرهنگی آن، علم تربیتی سرنوشتی کمابیش متفاوت داشته باشد (Richardson, 2014, pp. 68-72; Biesta, 2002).

۶.۲ حرفه‌ی معلمی و حرفه‌ای سازی مشاغل مرتبط با آموزش و پرورش

نقش بسیار مؤثر و پیچیده‌ی حرفه‌ی معلمی و دیگر حرفه‌ها و مشاغل مرتبط با آموزش و پرورش مدرن در نهادینه سازی، گسترش و تداوم علم تربیتی و همچنین، در چالش‌های مرتبط با چیستی این علوم و چگونگی / روش‌شناسی پژوهش و نظریه‌پردازی در آنها در پژوهش‌های متعددی مورد توجه بوده است. به طور کلی، شکل‌گیری آن دسته از رشته‌های علمی که دارای زمینه‌ی ارتباط با یک حرفه هستند، به دو صورت رخ می‌دهد: در صورت

نخست، حرفه‌ی مد نظر به صورت واضح و کامل شکل گرفته است. در این موقع، معمولاً رشته در پیوند جدی با حرفه و تحت نفوذ آن و با استفاده از دانش حرفه‌ای اندوخته شکل می‌گیرد. در صورت دوم، پیش از راه افتادن رشته، یک زمینه‌ی حرفه‌ای به صورت شفاف تشکیل نشده است و به همین خاطر، رشته در این وضعیت، غالباً نه با ارجاع به دانش حرفه‌ای، بلکه بیشتر با تکیه بر دانش‌های آکادمیک موجود سازماندهی می‌شود (Hofstetter & Schneuwly, 2001, pp. 28-29).^۲ نکته‌ی مهم آن‌که این وضعیت معمولاً زمینه‌ساز نوعی چالش میان دانش برآمده از فعالیت حرفه‌ای از یک سو، و دانش آکادمیک پیشین یا دانش پدید آمده در فرآیند رشته‌ای شدن از سوی دیگر است.

حال از منظری عینی‌تر و با نظر به بررسی‌های تاریخی و تحلیلی، رابطه‌ی در هم تنیده‌ی میان «حرفه / فعالیت حرفه‌ای آموزشی» و «علم / رشته‌ی علمی تربیتی» بر حسب زمینه‌ها و مناطق و ادوار مختلف، صورت‌های متفاوتی یافته است که می‌توان آنها را در سه گونه‌ی کلی صورت‌بندی کرد (Hofstetter & Schneuwly, 2002, pp. 15-16; Keiner, 2002, pp. 84-):

(۱) رابطه‌ی نهادی میان حرفه و رشته، رابطه‌ای بیرونی است، بدین معنا که مداخله‌ی علم تربیتی در فعالیت‌های حرفه‌ای، به صورت کلی و غیرمستقیم بوده و وظیفه‌ی این علوم، بیشتر بنا کردن اصول تربیتی است، در حالی که بررسی مسائل عینی و عملی آموزشی و پرورشی در حرفه / فعالیت حرفه‌ای انجام می‌پذیرد. در اینجا، علم تربیتی از جنس تأملی-فلسفی بوده و مستقیماً به متن اصلی فعالیت آموزش و مسائل عینی آن نمی‌پردازد، بلکه این حرفه است که متمرکز بر عمل آموزش است و گفتمان نظری-فلسفی متناظر را به طور کلی محترم شمرده یا نسبت به آن بی‌اعتناست.

(۲) رابطه‌ی حرفه و قلمروی مطالعاتی، درونی و صمیمی‌تر است، بدین معنا که «پژوهش علمی» و «فعالیت حرفه‌ای» هر دو به دنبال تعریف و تحلیل یک واقعیت واحد و عینی یعنی عمل آموزش و ابعاد و محدودیت‌های نهادی و اجتماعی آن بوده‌اند و در این مسیر، گاهی در جهت تقویت و هم‌افزایی یکدیگر پیش رفته‌اند و گاهی به گونه‌ای واگرایانه و یا حتی در رقابت با یکدیگر، بر سر تعیین شناخت معتبر تربیتی با هم به چالش برخاسته‌اند.

(۳) نوعی یگانگی و وحدت میان حرفه و دانش تربیتی برقرار است، بدین معنا که اساساً علم ویژه‌ی تربیت و پژوهش تربیتی شایسته، توسط افراد دست‌اندرکار حرفه و در دل

فعالیت حرفه‌ای صورت‌بندی می‌شود. در اینجا نوعی یگانگی میان حرفه و علم تربیت شکل گرفته و از ابتدا فاصله‌ای میان رشته و حرفه در کار نیست که بخواهیم از «رابطه» میان آنها سخن بگوییم.

از سوی دیگر، بر اساس بررسی تجمیعی گزارش‌های ملی چند کشور اروپایی، یکی از دو عامل اثرگذار در تحولات رشته‌های تربیتی در دهه‌های اخیر که با حرفه‌ای‌سازی در ارتباط مستقیم است، تقاضای فزاینده نسبت به دریافت مدارک تحصیلی دال بر صلاحیت حرفه‌ای در زمینه‌های مختلف فعالیت آموزشی و پرورشی (از معلمی گرفته تا مدیریت مدارس و مشاوره و دیگر مناصب در ساختارهای نهادی مرتبط) بوده است. این تقاضا موجب توسعه‌ی انفجاری رشته‌ی تربیتی در سطح دانشگاهی و ایجاد دپارتمان‌ها و برنامه‌های درسی و شکل‌گیری رشته‌های فرعی با توجه به رشته‌های مرجع (روانشناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد، ...) یا موضوعات و مسائل مرتبط با آموزش و پرورش (فرآیند یاددهی، چندفرهنگ‌گرایی، نارسایی‌های مدرسه‌ای، ...) شده است (Hofstetter & Schneuwly, 2001, pp. 36-37).

۳. بررسی و جمع‌بندی

پیدایش و رَسش علم تربیتی مدرن - به مثابه‌ی پدیده‌ای انسانی که در تاریخ و فرهنگ ویژه‌ی بالیده است - صرفاً بر پایه‌ی معیارهای کاملاً علمی و در چارچوب یک مسیر پیش‌بینی شده‌ی منطقی - روش‌شناختی رخ نداده است، بلکه به میزان قابل توجهی متأثر از ذهنیت‌ها، انگیزه‌ها، آرمان‌ها و پدیده‌هایی بوده و هست که توجه به آنها برای فهم معنای این علم ضروری است. این علم و مفاهیم آن، از یک سو پاسخی به چنین ذهنیت‌ها، انگیزه‌ها و نیازهایی بوده‌اند (و چه بسا تأمل و تردید در حقیقت‌مندی و ارزشمندی آنها، مسیر متفاوتی برای تحقق بخشیدن به علم تربیتی معتبر و مورد نیازمان را پیش رو نهد)؛ و از سوی دیگر، معنا و هویت این علوم در ضمن روابط پیچیده با برخی پدیده‌های اجتماعی شکل گرفته و به همین خاطر، هرگونه تغییر حساب‌شده و اندیشیده در آنها باید به این روابط نیز التفات داشته باشد.

در این پژوهش شش زمینه‌ی اجتماعی و فرهنگی به عنوان مهم‌ترین بسترهای اثرگذار در تکوین و تکامل علوم تربیتی معرفی شد که هر یک از آنها، هم از جهت تاریخ و دامنه‌ی اثرگذاری و هم از جهت نحوه‌ی اثرگذاری با دیگری اختلافاتی دارند. به طور کلی می‌توان

گفت از میان این شش زمینه، زمینه‌های نخست (ضرورت یافتن تربیت نسل جدید برای جامعه‌ی مدرن) و سوم (اهمیت یافتن دوره‌ی کودکی) بیشتر در دوره‌های ابتدایی تکوین علوم تربیتی، یعنی به طور مشخص، قرن هجدهم - که به عنوان قرن پداگوژیک نیز شناخته می‌شود - و قرن نوزدهم برجستگی بیشتری داشته‌اند. پس از این دوره، زمینه‌ی نخست کم و بیش به عنوان یکی از مهم‌ترین انتظارات اجتماعی و سیاسی از نظام آموزش رسمی عمومی باقی مانده است و زمینه‌ی سوم نیز فقط در تلقی ویژه‌ی سنت آلمانی از علم تربیتی - یا به تعبیر دیگر، علم تربیتی وابسته به رویکرد علوم انسانی آلمانی (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) - به عنوان یک عنصر اثرگذار در هویت علم تربیتی به صورت برجسته به رسمیت شناخته شده است. زمینه‌ی چهارم (روانشناسی‌گرایی) نیز در نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم و دهه‌های آغازین قرن بیستم دارای رواج و گسترش بیشتری بوده است و با نظر به این‌که ساختاربندهی علوم تربیتی در دانشگاه‌ها عمدتاً در این مقطع آغاز شده است، هویت آکادمیک علوم تربیتی (خصوصاً در سنت انگلیسی-آمریکایی علوم تربیتی) ارتباط وثیقی با روانشناسی پیدا کرده است. زمینه‌ی دوم (آموزشی‌سازی مسائل اجتماعی) ذهنیتی است که به یک معنا در سراسر حیات اجتماعی و تربیتی غرب مدرن امتداد داشته و به تعبیر یکی از برجسته‌ترین تاریخ‌پژوهان تحولات علم تربیتی مدرن، بیانگر «فرآیند مداوم مدرن‌سازی» در فضای تعلیم و تربیت است (Depaepe & Smeyers, 2008b). زمینه‌های پنجم (مدارس و مراکز تربیت معلم و تحولات آنها) و ششم (حرفه‌ی معلمی) نیز زمینه‌هایی هستند که هرچند از مهم‌ترین نقاط آغاز شکل‌گیری علوم تربیتی بوده‌اند، لکن به صورت برجسته‌تر، تحولات اخیر آنها در نیمه‌ی دوم قرن بیستم زمینه‌ساز تحولات اساسی در چگونگی تنوع‌های گوناگون در ساختاربندهی علوم تربیتی در سطح جهان شده است.

برخی پژوهشگران آموزش و پرورش مدرن به نقد و بررسی این مسئله پرداخته‌اند که چگونه برخی از این زمینه‌های پیش‌گفته، به واسطه‌ی اتکا بر ذهنیت‌های نادرست عمومی درباره‌ی تربیت، باعث آشفتگی‌ها و ناراستی‌هایی در علوم و نظریه‌های تربیتی (به عنوان چارچوب تئوریک که واقعیت تربیتی را برای ما صورت‌بندی می‌کند) داشته‌اند. به عنوان نمونه، نسبت به «آموزشی‌سازی مسائل اجتماعی» انتقاداتی از این دست مطرح شده است: اغراق در نقش مدرسه و آموزش و پرورش در اصلاح اجتماعی و نادیده گرفتن (یا دست کم گرفتن) نقش دیگر عوامل، نهادها و بسترهای اصلی و واقعی پیدایش و علاج مسائل فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی؛ افزایش (و توسعه‌ی قلمروی) وابستگی، قیومیت،

سرپرستی کردن، کودک‌انگاری کردن (infantilization) و نازپرورده کردن متریان و در نتیجه، عمل کردن در خلاف جهت دست‌یابی به خودآیینی، آزادی و استقلال بیشتر آنان (Depaepe & Smeyers, 2008a, pp. 15-16; Smith, 2008, p. 206; Labaree, 2008; Bridges, 2008). همچنین، برخی فیلسوفان و تاریخ‌پژوهان آموزش و پرورش در بررسی نوع نسبت میان روانشناسی و تربیت به نقد رویکرد روانشناسی‌گرا در علم تربیتی پرداخته و به این واقعیت اشاره کرده‌اند که در زمان اوج رواج روانشناسی‌گرایی، بسیاری از روانشناسان برجسته (همانند ویلیام جیمز و مونستربرگ) نیز نسبت به اغراق در نقش روانشناسی برای آموزش و پرورش هشدار داده و همیشه این مسئله را یادآور شده‌اند که تربیت کردن یک عمل و هنر بوده و بیشتر نیازمند علوم و آگاهی‌هایی از جنس علوم عملی-هنری و هنجاری است (Münsterberg, 1898a & 1898b; James, 1899; Smeyers & Depaepe, 2012; 2013).

نکته‌ی پایانی آن‌که، از میان شش زمینه‌ی برشمرده شده در این پژوهش، چهار زمینه‌ی نخست یعنی «نقش محوری تربیت برای ساختن جامعه‌ی مدرن و عدم کفایت نهادهای سنتی برای آن»، «آموزشی‌سازی مسائل اجتماعی»، «کشف کودکی»، «روانشناسی‌گرایی» از جنس ذهنیت‌ها یا آرمان‌هایی بوده و هستند که در تعیین سمت و سو و دامنه‌ی علوم تربیتی اثرگذار بوده‌اند، حال آن‌که نسبت به همه‌ی آنها می‌توان تأمل‌هایی جدی را طرح نمود. همچنین دو زمینه‌ی دیگر یعنی «مدارس و مراکز تربیت معلم» و «حرفه‌های مرتبط با آموزش و پرورش» از جمله پدیده‌های آموزشی-تربیتی هستند که به نظر می‌رسد شایسته است هرگونه تلاش برای اصلاح یا بازساختاربندی علوم تربیتی در حال حاضر، با در نظر داشتن آنها و روابط چند سویه‌شان با علوم تربیتی صورت پذیرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. educationist این واژه معمولاً به معنای آن دسته از اساتید و پژوهشگران آموزش و پرورش است که در فضا و موقعیت عملی و حرفه‌ای با آموزش و پرورش درگیر هستند. مهم‌ترین مصداق آموزشگران، اساتید مراکز تربیت معلم هستند.
۲. پژوهشگران پژوهش مذکور معتقدند شکل‌گیری رشته‌های تربیتی بیشتر از نوع نخست بوده‌اند، لکن به نظر می‌رسد با در نظر گرفتن تنوع‌ها و پیچیدگی‌ها (که البته مورد اذعان ایشان نیز هست) مناسب‌تر آن است که این دو صورت را به سان طیفی در نظر بگیریم و بگوییم علوم تربیتی (با

توجه به تنوع دوره‌ها، مناطق و رویکردها) در نقاط مختلفی از میانه‌ی طیف تا سر نزدیک به صورت اول جای دارند.

کتاب‌نامه

- دورکیم، امیل (۱۳۷۶). تربیت و جامعه‌شناسی، ترجمه علی محمد کاردان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رجبی، مزدک (۱۳۹۸). غرب‌شناسی: آغاز بصیرت و نارسایی ناگزیر مفهومی، غرب‌شناسی بنیادی، سال دهم، شماره‌ی اول، ۱۹-۳۸.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۸۲). امیل، ترجمه غلامحسین زیرک‌زاده، چ ۲، تهران: انتشارات ناهید.
- ریتر، یواخیم؛ کارل فرید گروندر و گتفرید گابریل (۱۳۹۴). فرهنگ‌نامه‌ی تاریخی مفاهیم فلسفه، جلد سوم: فلسفه اخلاق، ترجمه گروه مترجمان مؤسسه‌ی فرهنگی پژوهشی نوارغنون، ویراستاری محمدرضا حسینی بهشتی و بهمن بازوکی، تهران: مؤسسه‌ی پژوهشی حکمت و فلسفه‌ی ایران و مؤسسه‌ی فرهنگی پژوهشی نوارغنون.
- کلاته ساداتی، احمد (۱۳۹۳). ما و جادوی میداس؛ جهان اسلام و غرب‌شناسی انتقادی، غرب‌شناسی بنیادی، سال پنجم، شماره‌ی اول، ۶۱-۷۹.
- ملکی، فخری و رضا داوری اردکانی (۱۳۹۸). مفهوم علوم انسانی در اندیشه‌ی نخست ویلهلم دیلتای، غرب‌شناسی بنیادی، سال دهم، شماره‌ی اول، ۲۲۱-۲۳۸.

- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Knopf.
- Beiser, F. C. (2003). Romanticism. *A Companion to the Philosophy of Education*, 130-142.
- Biesta, G. (2014). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, 12(1), 65-76.
- Brehony, K. J. (2009). Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism. *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 585-604.
- Bridges, D. (2008). Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory*, 58(4), 461-474.
- Caygill, H. (1995). *A Kant Dictionary*. Blackwell Publishing.
- Cruikshank, K. (1998). The prelude to education as an academic discipline: American Herbartianism and the emergence of a science of pedagogy. *Paedagogica Historica*, 34(sup1), 99-120.
- Davidson, E. S., & Benjamin, L. T. (1987). A history of the child study movement in America. In *Historical foundations of educational psychology* (pp. 41-60). Springer.

- Depaepe, M. (1987). Social and personal factors in the inception of experimental research in education (1890-1914): An exploratory study. *History of Education, 16*(4), 275-298.
- Depaepe, M. (1992). Experimental research in education, 1890-1940: historical processes behind the development of a discipline in western Europe and the United States. *Aspects of Education, 47*, 67-67.
- Depaepe, M. (1997). Differences and similarities in the development of educational psychology in Germany and the United States before 1945. *Paedagogica Historica, 33*(1), 69-97.
- Depaepe, M. (1998). Educationalization: A key concept in understanding the basic processes in the history of Western education. *The History Education Review, 27*, 16-28.
- Depaepe, M. (1998a). The heyday of paedology in Belgium (1899-1914): A positivistic dream that did not come true. *International Journal of Educational Research, 27*(8), 687-697.
- Depaepe, M. (1998b). The Pedologist Medard Carolus Schuyten: An Insane Positivist or Just a Starry-Eyed Idealist? *Paedagogica Historica, 34*(sup1), 209-229.
- Depaepe, M. (2012). *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems*. Leuven University Press.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008a). *Educational research: the educationalization of social problems*. Springer.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008b). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory, 58*(4), 379.
- Drewek, P. (1998). Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of the 20th century. *Paedagogica Historica, 34*(sup1), 175-194.
- Fichte, J. G. (2009). *Addresses to the German Nation* (G. Moore, Trans.). Cambridge University Press.
- Gehring, H. (1997). Educational Reconstruction of Bavaria under US Occupation. *Paedagogica Historica, 33*(1), 247-263.
- Hofstetter, R. (2012). Educational sciences: Evolutions of a pluridisciplinary discipline at the crossroads of other disciplinary and professional fields (20th century). *British Journal of Educational Studies, 60*(4), 317-335.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001). *Educational Science in Switzerland: Evolution and Outlooks*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34586>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal, 1*(1), 3-26.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2004). Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. *Paedagogica Historica, 40*(5-6), 569-589.
- Hohendorf, G. (1993). Wilhelm von Humboldt. *Prospects, 23*(3-4), 665-676.
- Hyslop-Margison, E. J., & Naseem, A. (2007). *Scientism and education: Empirical research as neo-liberal ideology*. Springer Science & Business Media.
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology; and to students on some of life's ideals*. Metropolitan Books/Henry Holt and Company.
- Kant, I. (1991). *Kant: Political Writings* (H. B. Nisbet, Trans.; H. S. Reiss, Ed. 2 ed.). Cambridge University Press.

- Kant, I. (1996). An answer to the question: What is enlightenment? (1784). In I. Kant & M. J. Gregor (Eds.), *Practical Philosophy* (pp. 11-22). Cambridge University Press.
- Kant, I. (1997). *Lectures on Ethics* (P. Heath, Trans.; P. Heath & J. B. Schneewind, Eds.). Cambridge University Press.
- Kant, I. (2007). *Lectures on Education, Anthropology History and Education* (R. Lauden, Trans.; G. Zöller & R. Lauden, Eds.). Cambridge University Press.
- Keiner, E. (2002). Education between academic discipline and profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1(1), 83-98.
- Kivelä, A. (2012). From Immanuel Kant to Johann Gottlieb Fichte – Concept of Education and German Idealism. In *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp. 59-86). SensePublishers.
- Labaree, D. F. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447-460.
- Lagemann, E. C. (1997). Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890–1990. *Educational Researcher*, 26(9), 5-17.
- Locke, J. (1880). *Some thoughts concerning education, with introduction and notes by R.H. Quick*. The University Press.
- Mulhern, J. (1959). *A history of education: A social interpretation*. New York: Ronald Press.
- Münsterberg, H. (1898a). The Danger from Experimental Psychology, *The Atlantic Monthly*, 81, 159-167.
- Münsterberg, H. (1898b). Psychology and Education, *Educational Review*, 16, 105-132.
- Nisbet, J. (2002). Early textbooks in educational research: The birth of a discipline. *European Educational Research Journal*, 1(1), 37-44.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17.
- Richardson, W. (2002). Educational studies in the United Kingdom, 1940–2002. *British Journal of Educational Studies*, 50(1), 3-56.
- Robarts, J. R. (1968). The quest for a science of education in the nineteenth century. *History of Education Quarterly*, 8(4), 431-446.
- Selleck, R. (1967). The scientific educationist, 1870–1914. *British Journal of Educational Studies*, 15(2), 148-165.
- Sensen, O. (2013). *Kant on moral autonomy*. Cambridge University Press.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2012). The Lure of Psychology for Education and Educational Research, *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 315-331.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2013). *Educational Research: The Attraction of Psychology*. Springer.
- Smith, Richard (2008), The *Pädagogisierung* of Philosophy. In *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, (pp. 205-216). Springer.

- Sutherland, G., & Sharp, S. (1980). "The First Official Psychologist in the World": Aspects of the Professionalization of Psychology in Early Twentieth Century Britain. *History of science*, 18(3), 181-208.
- Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5.
- Tröhler, D. (2003). The discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik—A contextual reconstruction. *Paedagogica Historica*, 39(6), 759-778.
- Tröhler, D. (2009). Beyond arguments and ideas: Languages of education. In *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings* (pp. 9-22). Springer.
- Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. Palgrave Macmillan.
- Tröhler, D. (2016). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15(3), 279-297.
- Tröhler, D. (2017). *The Dignity of Protestant Souls: Protestant Trajectories in the Educationalization of the World* Educationalization of social and moral issues in the western world and the "educationalization of the world", Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus San Joaquín, Santiago, Chile.
https://www.researchgate.net/publication/318325059_The_Dignity_of_Protestant_Souls_Protestant_Trajectories_in_the_Educationalization_of_the_World
- Unesco. (2015). *Decisions adopted by the Executive Board at its 197th session*. Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000235180
- Unesco. (2016). *A Teacher's guide on the prevention of violent extremism*. Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000244676
- Wertz, M. (1996). Education and character: the classical curriculum of Wilhelm von Humboldt. *Fidelio*, 5(2), 29-39.
- Wooldrige, A. (1994). *Measuring the mind: Education and psychology in England c. 1860-c. 1990*. Cambridge University Press.