

بسترهای فرهنگی و اجتماعی تکوین و تطور 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 میراث به‌جامانده از آن دارد. پژوهش حاضر، با هدف بررسی این چگونگی، در پژوهشی تاریخی - تحلیلی و با بهره‌گیری از برخی منابع تاریخی دست‌اول و دست‌دوم درباره تاریخ علوم تربیتی و آموزش و پرورش مدرن در مناطق و کشورها و ادوار تاریخی مختلف، مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری و تطور و توسعه علم تربیتی مدرن را واکاوی کرده است. براساس یافته‌های پژوهش، شش زمینه فرهنگی و اجتماعی شامل «ضرورت‌یافتن تربیت نسل جدید برای جامعه جدید و صلاحیت‌نداشتن نهادهای سنتی برای ایفای این نقش»، «آموزشی‌سازی مسائل اجتماعی»، «کشف دوره کودکی و اهمیت‌یافتن مطالعه آن»، «روان‌شناسی‌گرایی»، «پیدایش و تحول مدارس و مراکز تربیت معلم»، و «پیدایش حرفه معلمی و حرفه‌ای‌سازی مشاغل مرتبط با آموزش و پرورش» به‌عنوان مهم‌ترین ذهنیت‌ها یا پدیده‌های اثرگذار در ساخت معنا و ماهیت علم تربیتی مدرن شناسایی شده‌اند و به تفصیل، گزارش و تحلیل شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: علوم تربیتی، نظریه تربیتی، تاریخ اجتماعی، آموزش و پرورش مدرن، آموزشی‌سازی، فلسفه کودکی.

* استادیار فلسفه 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 درضمن مجموعه‌ای متعارف از رشته‌های دانشگاهی (که معمولاً با تسامح به‌عنوان «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 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 عادی‌شده امروز از آن‌ها صورت می‌گیرد) زمینه‌ساز نوعی غفلت از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی تکوین علم تربیتی مدرن و هم‌چنین، تحول‌ها و تنوع‌های بسیار زیاد آن از نخستین جوانه‌هایش در قرن هجدهم میلادی تا کنون بوده است. این درحالی است که شناخت چگونگی قوام‌یافتن تدریجی این قلمرو 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 به‌جامانده از آن برای ما خواهد داشت. دیگر جهت اهمیت چنین مطالعاتی آن است که می‌توان به‌واسطه آن‌ها، شاهد شکل‌گیری گونه‌های متفاوتی از غرب‌شناسی تحلیلی - انتقادی با نظر به حوزه‌های مطالعاتی خاص بود که در کنار گفتمان‌های غرب‌شناسی عام و بنیادی (برای نمونه، کلاته ساداتی ۱۳۹۳؛ 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 سمت‌وسو و چگونگی تعیین‌یافتن علم تربیتی اثرگذار بوده‌اند. پژوهش حاضر، با بررسی منابع تاریخی و تحلیل دیدگاه‌های صاحب‌نظران در این زمینه، درنهایت مهم‌ترین زمینه‌ها، ذهنیت‌ها، پدیده‌ها، یا جریان‌های تاریخی، فرهنگی، و اجتماعی را که اثرگذاری بیش‌تر و مستمرتری در شکل‌گیری و تحول این علم در جهان مدرن داشته‌اند ذیل 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 تولد، رشد، و تطورات علم تربیتی را امکان‌پذیر کرده‌اند. از همین رو، در آن از گونه‌ای روش پژوهش تاریخی - تحلیلی استفاده شده است که بر کشف نسبت روی‌دادها، جریان‌ها، پدیده‌ها، و ذهنیت‌های عموم مردم یا نخبگان جوامع مدرن با قوام‌یافتن علم تربیتی و تحول و توسعه آن متمرکز است. چنین تحلیل تاریخی‌ای، با مراجعه به کتاب‌ها و مقالات تألیف‌شده درباره آموزش و پرورش مدرن، نهادهای آن (همانند مدرسه و تربیت معلم)، و علم تربیتی مدرن و تاریخ آن (اعم از آثار و منابع دست‌اول و آثار متأخر و تحلیلی) و بازخوانی دیدگاه‌ها درباره دلایل ضرورت‌یافتن علم تربیتی در بستر اجتماعی و فرهنگی تکون و تحول آن، معناکاوی برخی کنش‌های تربیتی اثرگذار در شکل‌گیری و اهمیت‌یافتن علم تربیتی، تحلیل نسبت جریان‌ها و تحولات اجتماعی، سیاسی، و حرفه‌ای با تحولات علم تربیتی، و هم‌چنین بررسی پی‌آمدهای اقدامات و تحولات تربیتی و اجتماعی - فرهنگی در (اصل و چگونگی) قوام‌یافتن تدریجی علم تربیتی مدرن صورت گرفته است. در تمام مراحل پژوهش تلاش شده است که تحلیل‌ها و بررسی‌های تاریخی با اتکا به اسنادهای متقن، شواهد آشکار، و به‌صراحت گزارش‌شده تاریخی، و مهم‌تر از همه فهم اندیشمندان و صاحب‌نظران همان فرهنگ یا دوره تاریخی‌ای که پدیده در آن رخ داده است صورت پذیرد. پس از این بازخوانی، معناکاوی، و تحلیل و بررسی، مجموعه‌ای از امور، پدیده‌ها، جریان‌ها، و ذهنیت‌ها به‌عنوان عوامل اثرگذار در قوام‌یافتن و تطور علم تربیتی مدرن شناسایی شدند که با در نظر گرفتن مضامین و جریان‌های محوری دارای ارجاع بیش‌تر، فراگیری گسترده‌تر، و اثرگذاری افزون‌تر ذیل شش عنوان یا مقوله کلی طبقه‌بندی شده‌اند.

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

پیش از ارائه یافته‌های پژوهش در این بخش، یادآوری این نکته ضروری است که هدف کلی این پژوهش قرارداد خواننده در فضای فرهنگی و اجتماعی‌ای است که علم تربیتی در آن رشد کرده است و هریک از محورهای شش‌گانه ذکر شده در این بخش نیز سعی می‌کنند دری به این فضا بگشایند. از همین رو، طبیعی است که گاهی خواننده احساس کند برخی از این محورها متداخل و به‌هم‌پیوسته‌اند، زیرا این فضای فرهنگی و اجتماعی، به‌عنوان واقعیت انضمامی و تحقق‌یافته که هریک از این عناوین از زاویه‌ای از زوایای آن پرده برمی‌دارند، کل به‌هم‌پیوسته و درهم‌تنیده‌ای است که نمی‌توان آن را به حیثیت‌ها و ابعاد

کاملاً تمایز یافته پاره‌پاره کرد. بنابراین، عنوان‌گذاری مستقل برای هریک از این عناوین شش‌گانه و تمایز نهادن میان آن‌ها (درعین به هم پیوستگی آن‌ها) به هدف بسط‌دادن بیش‌تر این فضای فرهنگی و اجتماعی و عطف توجه و دقت افزون‌تر خواننده به 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 جامعه جدید و صلاحیت‌نداشتن 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 شکل‌گرفتن آرمان‌ها و اهداف جدیدی برای بشر شد. ایجاد تحول و تغییر برای دستیابی به این آرمان‌ها در تمام این عرصه‌ها امری نبود که به‌آسانی و یک‌باره در همان چهارچوب‌های سنتی پیشین امکان‌پذیر باشد. پیش‌گامان این تحولات (از عالمان علوم تجربی و فیلسوفان گرفته تا سیاست‌مداران و سوداگران و اصلاح‌گران دینی و هنرمندان) به‌دنبال رقم‌زدن جهان و انسانی جدید در این دوران بودند که در بنیاد خود، از وضعیت دوران پیشین (قرون وسطی) متمایز باشد. از منظر این افراد، خانواده‌ها و مراکز سنتی آموزش (که تحت‌نظر یا نفوذ کلیساها و مراکز مذهبی و متناسب با جهان‌بینی قرون وسطایی به تعلیم و تربیت کودکان می‌پرداختند) آمادگی و صلاحیت کافی برای رقم‌زدن 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 برای اثبات این مسئله وقت خود را تلف کند که تربیت متداول در زمانه او بد است، زیرا پیش از او هزاران نفر این کار را کرده‌اند (روسو ۱۳۸۲: ۲۸). از سوی دیگر، تصور غالب بر این است که رخ‌دادن تغییر در کودکان آسان‌تر و دست‌یافتنی‌تر از بزرگ‌سالان است. جمع این دو نکته با یک‌دیگر زمینه‌ساز شکل‌گیری این ایده در میان نخبگان و اصلاح‌گران آن دوره، خصوصاً قرن‌های هفدهم و هیجدهم، 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 طبق اهداف و آرمان‌های مدرن است.

از منظر امانوئل کانت (۱۷۲۴-۱۸۰۴) نیز آرمان بشر جدید دستیابی به «روشن‌گری» یعنی «به‌کارگیری عمومی خرد خود در همه امور» و دست‌یافتن به خودآیینی (autonomy)

است (Kant 1996: 4; Kivelä 2012: 66-68; Caygill 1995: 88-89; Sensen 2013) و این «روشن‌گری در افراد به‌واسطه آموزش و پرورش (Erziehung/ education) بنیان نهاده می‌شود. فقط باید از سنین آغازین شروع کرد تا ذهن‌های نورسته با این تأمل (reflexion/ reflection) مأنوس شوند» (Kant 1997: 221; Kant 1991: 249). کانت معتقد بود برای چنین هدفی، باید «نه با اصلاحی آهسته، بلکه با انقلابی سریع» مدارس و مؤسسه‌های تربیتی جدیدی ایجاد کرد و فقط به برخی مؤسسه‌های تربیتی نوین ایجادشده در زمان خود امیدوار بود (Kant 1997: 222; Kant 2007: 102). پس «مبالغه نیست اگر بگوییم هدف محوری روشن‌گری تعلیم و تربیت بود» (Beiser 2003: 134). یوهان فیشته (۱۷۶۲-۱۸۱۴) نیز یگانه راه اصلاح و تغییر هر ملت را ساخت انسانی جدید به‌واسطه نظام آموزش و پرورش می‌دانست و نقطه امید برای احیای ملت آلمان را پرورش «خود» جدید از مسیر ایجاد نظام آموزش و پرورش جدید معرفی می‌کرد. «در یک کلام، آن‌چه من پیش‌نهاد می‌دهم اصلاح کامل نظام آموزش و پرورش رایج به‌عنوان تنها راه صیانت از کیان ملت آلمان است» (Fichte 2009: 17, 145). مهم‌تر آن‌که فیشته تصریح می‌کند: «تاآن‌جاکه به تصور والاتر ما درباره تعلیم و تربیت ملی مربوط می‌شود، ما به‌شدت 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...» (ibid.: 123). روسو نیز درباره صلاحیت کافی نداشتن والدین در تربیت در آن زمانه به‌روشنی گفته بود که او عهده‌دار وظایف والدین امیل بوده است و امیل باید فقط از او اطاعت کند (روسو ۱۳۸۲: ۶۷-۶۸)، همان‌گونه‌که درضمن اصلاح قانون اساسی پروس در سال ۱۷۹۴ نیز اختیار تأسیس و نظارت بر مدارس و دانشگاه‌ها منحصرأ به دولت داده شد و بدین‌سان، والدین و کلیسا و جاهت قانونی برای مداخله در آموزش و پرورش را از دست دادند. براساس 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 موردسنجش و بازرسی قرار خواهند گرفت» (Mulhern 1959: 527). در همین دوره 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 کرد و نخستین نظام آموزش مدرسه‌ای عمومی (با دو مقطع ابتدایی و متوسطه) را پایه‌گذاری کرد (Hohendorf 1993: 670-673; Wertz 1996: 34-37). برپایه 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 گرفتند و با تحولات نظام‌های سیاسی آن‌ها متحول شدند (Ramirez and 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 حوزه مطالعات تاریخی آموزش و پرورش به‌کار رفته است و از آن برای اشاره به 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 / آموزش و پرورشی تفسیر و صورت‌بندی می‌شوند (Bridges 2008; Depaepe 2012; Labaree 2008; Tröhler 2013). براساس 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 (نژادی، قومی، و جنسیتی)، و نابرابری‌های اجتماعی برعهده نهادهای آموزشی و تربیتی خصوصاً مدارس گذاشته می‌شود. این ذهنیت که از همان آغاز مطرح‌شدن آموزش و پرورش مدرن پدید آمد تاکنون نیز ادامه دارد و به‌عنوان «مفهومی محوری در فهم فرایندهای اساسی در تاریخ آموزش و پرورش غرب» (Depaepe 1998) معرفی شده است. از مهم‌ترین زمینه‌های فکری پدیدآمدن «آموزشی‌سازی» تصویری بود که اندیشمندان دوره روشن‌گری از اهمیت و ضرورت تربیت نسل جدید ارائه می‌کردند. می‌توان ادعا کرد «آموزشی‌سازی» بر پایه‌های ایده‌آسی قرن هجدهم درمورد ضرورت تربیت نسل نوپا برای دنیای جدید بنا شد و رویه دیگر آن را به‌تصویر کشید. از دیگر بنیادهای فکری - فلسفی این ذهنیت باور به شکل‌پذیری و قابلیت حداکثری تمام انسان‌ها برای تربیت بود. جان لاک (۱۶۳۲-۱۷۰۴)، از پیش‌گامان چنین اندیشه‌ای، معتقد بود کودک هم‌چون «برگه‌ای سفید یا موم است که می‌توان آن را به‌صورت دل‌خواه قالب‌ریزی کرد و شکل داد» (Locke 1880: 187) و از همین روست که «نه بخش از ده بخش [شخصیت] تمام انسان‌هایی که با آن‌ها ملاقات می‌کنیم ... به‌واسطه تربیت آن‌ها شکل می‌گیرد» (ibid.: 1).

اندیشه 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 درباره نسبت فضائل و شخصیت اخلاقی افراد از یک‌سو و شغل آنان و اقتضات آن از سوی دیگر بود. این نگرش به اخلاق و انسان با تفکیک خویشتن درونی انسان از عوامل و مناسبات بیرونی و اقتضات و محدودیت‌های آن‌ها و امکان جمع بین «طهارت درون و فساد بیرون» (Tröhler 2003: 764) وزنه را به نفع آموزش و پرورش (و نه اقتضات و پی‌آمدهای 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 همه آن‌ها در این پژوهش مقدور نیست (مقایسه کنید با Labaree 2008: 449-453).

«آموزشی‌سازی» یکی از مهم‌ترین بن‌مایه‌های بسیاری از اقدامات و اصلاحات تربیتی از ابتدای دوره مدرن تا کنون بوده است و به واسطه 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 عبارت‌اند از:

- شکل‌گیری نظام‌های ملی تربیت حرفه‌ای در آلمان و فرانسه در اواسط قرن نوزدهم در نتیجه این فهم که دست‌یافتن به اقتصاد قوی فقط از مسیر نظام آموزش حرفه‌ای بهتر امکان‌پذیر است (Tröhler 2009: 10)؛

- تأسیس سازمان‌های آموزشی متعدد همانند «مؤسسه روسو» در ژنو پس از جنگ جهانی اول در پی این ذهنیت که می‌توان با آموزش و پرورش انسانی صلح‌جو ساخت (Hofstetter 2012: 322)؛

- بازسازی و تغییر ساختار نظام آموزش و پرورش آلمان (re-education) پس از شکست خوردن آلمان در جنگ جهانی دوم از متفقین، با این ایده اصلی که اگر مدارس آلمان به درستی به وظایف خود عمل کرده بودند و دموکراتیک‌تر می‌بودند، آلمان از حزب نازی و ایدئولوژی آن در امان می‌ماند و جهان چنین جنگی به خود نمی‌دید (Gehring 1997: 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 تهدیدی نظامی - سیاسی به منظور مقابله با آن (Tröhler 2017)؛

- «آموزشی سازی» مسئله «جنس» و معرفی «آموزش جنسی» به‌عنوان یکی از وظایف مدارس در دهه ۱۹۶۰ در پی نرخ بالای بارداری زیر سن قانونی و طرح مجدد آن در دهه ۱۹۸۰ با ظهور بیماری ایدز (Tröhler 2017)؛
- شکل‌گیری جریان جهانی «آموزش و پرورش به‌عنوان ابزاری برای پیش‌گیری از افراط‌گرایی خشونت‌بار» در پی رخ‌دادن حادثه‌های تروریستی در سال‌های اخیر و انتساب برخی از آن‌ها به آنچه «افراط‌گرایی» نامیده می‌شود (Unesco 2015: 75) و تلاش در جهت ترویج مجموعه‌ای از مفاهیم و مهارت‌های فرهنگی — ارزشی ویژه (همانند «شهروندی جهانی») در ضمن این جریان (Unesco 2016: 36-39).

۳.۲ اهمیت یافتن دوره کودکی و مطالعه آن

آن‌گونه که ادعا شده است، یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی اروپای قرون وسطی با اروپای پس از رنسانس تحول در نوع نگرش به دوره کودکی یا به‌بیان‌دیگر تفاوت این دو دوره در «فلسفه 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 وسطی تا پیش از قرن سیزدهم تصویری از کودکی به‌عنوان دوره‌ای مستقل از بزرگسالی نداشت و به‌مرور زمان تا قرن هجدهم، ابتدا کودکی را در نسبت با بزرگسالی و سپس به‌صورت مستقل به‌رسمیت شناخت و بدین ترتیب بود که ایده کودکی در غرب طی قرن‌های چهاردهم تا هفدهم به‌تدریج کشف شد (Ariès 1962: 15-133). یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های دیدگاه‌ها و برنامه‌هایی که در قرن‌های هجدهم و نوزدهم به‌دنبال تبدیل تعلیم و تربیت «قدیم» به تعلیم و تربیت «جدید» بودند عطف توجه به کودکی به‌عنوان مقطعی دارای هویت مستقل بود، تا آن‌جا که روسو، به‌عنوان یکی از پیش‌قراولان این جریان، در ابتدای مقدمه *امیل* اظهار می‌کند که حتی اگر سخنانش درباره کودکان اشتباه باشد هم در تشخیص این‌که باید روی کودک به‌عنوان موضوع بررسی دست گذاشت به بی‌راهه نرفته است (روسو ۱۳۸۲: ۲۸-۲۹). از همین‌رو، از نظر برخی پژوهش‌گران، موضوع علم تربیتی یعنی «کنش تربیتی» یا «رابطه تربیتی» میان معلم (بزرگسال) و متربی (خردسال) تنها پس از کشف کودکی توسط روسو و دیگر هم‌فکرانش امکان تحقق یافت (Tröhler 2003: 776)، همان‌گونه که پدیده «آموزشی سازی»، که پیش‌ازین گذشت، به‌عنوان تلاشی در جهت

نهادینه‌سازی کودکی به‌عنوان زیرنظامی اجتماعی در جامعه مدرن تحلیل شده است (Depaepe and Smeyers 2008 b: 379).

از مهم‌ترین جلوه‌های برجسته‌شدن کودکی فراگیرشدن نهضت «مطالعه کودکی» (child-study) یا «کودک‌شناسی» (pedology) در پایان قرن نوزدهم و ابتدای قرن بیستم بود. در این دوره، دو عامل محوریت‌یافتن دوره کودکی و اهمیت‌یافتن نگاه علمی (scientific) به پدیده‌ها باعث شکل‌گیری رشته یا قلمروی مطالعاتی شد که می‌خواست با استفاده از تمام 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 همه جوانب و مسائل مربوط به آن پردازد و نقش نوعی علم جامع تربیتی را به نفع کودک و جامعه (خصوصاً در جهت هنجارکردن کودکان به نفع جامعه) ایفا کند (Brehony 2009: 592-602; Davidson and Benjamin 1987; Depaepe 1987: 275-284, 1992: 70-75, 1997: 71-73, 1998 a; Hofstetter 2012: 317-319; Selleck 1967: 151-153). «مطالعه کودکی» به دلایل مختلفی هم‌چون اعتراض برخی روان‌شناسان و تربیت‌پژوهان همانند جیمز، ثورندایک، دیویی، و مونستربرگ، اختلافات علمی و غیرعلمی دانشمندان مدافع آن، و ناتوانی در برآورده کردن رضایت‌بخش ادعاهای خود سرانجام شکست خورد، اما نقش زیادی در تثبیت کودک به‌عنوان موضوع هر علم تربیتی آینده داشت، همان‌گونه که پایه‌های تجربه‌گرایی و روان‌شناسی‌گرایی در علم تربیتی را به‌سان ایدئولوژی‌هایی که هنوز حداقل در برخی سنت‌ها در برابر تغییر مقاومت می‌کنند با قدرت استوار کرد (Depaepe 1992: 75-76; Davidson and Benjamin 1987: 55-56; Hofstetter 2012: 317-318; Robarts 1968: 441-442).

۴.۲ روان‌شناسی‌گرایی

تحولات پی‌درپی در نظریه‌های علوم طبیعی به‌علاوه انعکاس دست‌آوردها و کاربست‌های 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 قلمرو طبیعت انسانی هم پرده بردارد و

مسائل و مشکلات اجتماعی را حل کند و خوش‌بختی و سعادت بشر را افزایش دهد و به قول ثورندایک، «نوش‌داروی همه بیماری‌های جامعه بشری» باشد (Depaepe 1987: 280; Depaepe 1992: 76; Depaepe 1997: 75; Lagemann 1997: 6). در این میان، تعلیم و تربیت نیز بخشی از قلمرو گسترده انسان به‌شمار می‌آید و تلاش برای مبتنی‌کردن آموزش و پرورش بر علم و پژوهش علمی یکی از مهم‌ترین آمال و مقاصد بسیاری از مربیان و اندیشمندان بزرگ از قرن هجدهم تا زمان حاضر بوده است. در چهارچوب چنین ذهنیتی، علم تربیتی نیز در صورتی علم خواهد شد که براساس الگوی ریاضی و با روش‌های تجربی، آزمایشگاهی، پیمایشی، آماری، و مانند آن پیش رود و بتواند روابط ریاضی بین پدیده‌ها را در قالب داده‌های عددی نشان دهد، همان‌طور که معلمی در صورتی به حرفه تبدیل خواهد شد که قوانین رشد ذهنی همانند قوانین رشد فیزیکی، ثابت، و استوار شوند (Depaepe 1992: 75; Depaepe 1998 b: 215; Robarts 1968: 433; Selleck 1967: 151-154).

بدین ترتیب، قلمرو تعلیم و تربیت که در قرن هجدهم و پیش‌از آن بیش‌تر از مطالعات فلسفی و تاریخی متأثر بود به تدریج، با سست‌شدن پایه‌های عقل و ارج نهادن به تجربه حسی، شاهد چرخشی جدی به سمت مطالعات تجربی - آزمایشی شد.

بسیاری از اندیشمندان و مربیان و معلمان برای تثبیت علمی‌بودن علم تربیتی، بدون در نظر گرفتن تمایز بنیادینی که میان «علوم طبیعی» و «علوم انسانی» در حال طرح بود (ملکی و داوری اردکانی ۱۳۹۸)، به دنبال نزدیکی هرچه بیش‌تر به علوم و نظریه‌های تجربی و طبیعی درباره انسان بودند و در میان علوم و نظریه‌های تجربی آن دوره روان‌شناسی تجربی - آزمایشی (که خود از مطالعات زیست‌شناسانه و فیزیولوژیک متأثر بود) بیش‌تر مورد توجه واقع شد. به عبارت دیگر، روان‌شناسی‌گرایی به عنوان بارزترین مصداق علم‌گرایی (scientism) در تربیت زمینه‌ساز شکل‌گیری سمت‌وسوهای خاصی در تعریف قلمرو تربیت، فهم مسائل تربیتی، و مواجهه با آنها شد. از حیث زمانی، توجه به روان‌شناسی، خصوصاً روان‌شناسی تجربی، در میان اندیشمندان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به‌ویژه در دو دهه پایانی قرن نوزدهم و دهه‌های آغازین قرن بیستم برجسته‌تر شد. از حیث منطقه‌ای نیز روان‌شناسی‌گرایی در تربیت خصوصاً در کشورهای هم‌چون آمریکا، انگلستان، و سوییس رواج و ثبات بیش‌تری یافتند. در همین مقطع و همین مناطق بود که دانشمندان تجربه‌گرای تعلیم و تربیت و هربارتی‌ها تلاش‌هایی مناقشه‌آمیز (و نه‌چندان مورد توافق و اعتبار علمی) برای بی‌اعتبار کردن روان‌شناسی قوای نفس (که مبنای نظری تعلیم و تربیت قدیم بود) صورت دادند (Selleck 1967: 163-165). روان‌شناسی و روان‌شناسان نقشی

برجسته در سیاست‌گذاری عمومی تربیتی در این کشورها ایفا کردند (Wooldridge 1994: 1, 252-220, 13-9)؛ کتاب‌های درسی و ادبیات «پژوهش تربیتی» از حیث مفهوم و سبک تحت تأثیر و نفوذ روان‌شناسی بودند (Nisbet 2002) و اساساً نسبت روان‌شناسی با تعلیم و تربیت همانند نسبت دانش شیمی یا گیاه‌شناسی با هنری هم‌چون کشاورزی معرفی شد (Thorndike 1910: 6) و رشته‌هایی همانند «روان‌شناسی تربیتی» یا «پداگوژی تجربی»، به‌عنوان نوعی کاربردی یا ترجمه‌الگوهای عام روان‌شناختی تجربی در قلمرو تربیت، مهم‌ترین تعیین علم تربیتی قلمداد شدند (Depaepe 1997: 78-79).

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

۱. اشتیاق معلمان و مربیان به بناکردن تعلیم و تربیت بر بنیادی علمی و اهمیت آن برای حل مشکلات و پیشرفت نسل بشری و ادعای علمی بودن روان‌شناسی و برزبان‌افتادن این تلقی از روان‌شناسی (برخلاف دیدگاه‌های فلسفی، تاریخی، و تحلیلی که معمولاً در آن دوره به‌عنوان پایه دیدگاه‌های تربیتی قلمداد می‌شدند) (Selleck 1967: 148, 151; Robarts) (1968: 436-437; Depaepe 1987: 282-285; Wooldridge 1994: 53-56)؛

۲. نیاز دوسویه معلمان و روان‌شناسان برای تثبیت جایگاه حرفه‌ای خویش به یک‌دیگر در مراحل ابتدایی تکوین: روان‌شناسی در برخی مقاطع آغازین پیدایش خود در قرن نوزدهم 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. ازسوی دیگر، معلمی در دوره مدرن به‌عنوان پیشه و حرفه جدید شدیداً نیازمند آن بود که بتواند «استقلال» و «تخصصی - حرفه‌ای» بودن و در نتیجه، شأن و اعتبار اجتماعی خود را تثبیت کند. در تلاقی این دو نیاز معامله‌ای برد - برد شکل گرفت: ازیک‌سو، استفاده روان‌شناسان از کلاس درس و کودکان به‌عنوان ظرفیت‌ها و نمونه‌های آزمایشی جدید و زمینه‌هایی برای اثبات کارایی و اثربخشی علم تازه‌شان به جامعه عمومی و دانشگاهی؛ ازسوی دیگر، بهبود موقعیت حرفه‌ای معلمان با تکیه بر پرستیژ علم آزمایشگاهی جدید (Depaepe 1987: 289-290; Depaepe 1992: 80-81). برای نمونه، ارنست مویمان

(Ernst Meumann) (۱۸۶۲-۱۹۱۵)، که سردمدار نهضت پداگوژی آزمایشگاهی در آلمان پیش از جنگ جهانی اول بود، برنامه‌ای به‌عنوان «پداگوژی آزمایشگاهی به‌عنوان قلمرو پژوهشی مستقل و یک‌پارچه» ارائه کرد، ولی فیلسوفان دانشگاهی نظر او را نپذیرفتند و از همین رو، او ضمن برقراری ارتباط با معلمان ابتدایی (که بسیار مشتاق بودند که آموزش حرفه‌ای آنان در دانشگاه صورت بگیرد و بنیاد علمی موردنیاز خود را در نظریه آزمایشگاهی مویمان یافتند) پروژه خود را با ایشان پی‌گیری کرد (Drewek 1998: 183). ولدریچ نیز گزارش نسبتاً تفصیلی از مخالفت‌ها و مانع‌تراشی‌های دانشگاه‌های انگلستان، همانند آکسفورد و کمبریج، با تثبیت آکادمیک رشته روان‌شناسی و نقش این وضعیت در رشد سریع روان‌شناسی تربیتی روایت کرده است (Wooldridge 1994: 56-60)؛

۳. ذهنیت‌های فرهنگی و اجتماعی درباره هوش، استعداد، و عقب‌ماندگی ذهنی و لزوم هماهنگی آموزش و پرورش با آن‌ها: در دهه 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 برحسب توانایی‌های ذهنی آنان این ذهنیت را فراگیر کند که روان‌شناسی می‌تواند به‌خوبی در خدمت توسعه و پیش‌برد اهداف جامعه به‌اصطلاح شایسته‌سالار مدرن و دست‌یابی به کارآمدی و اثربخشی بیش‌تر قرار گیرد. در این فضا طبیعی بود که آموزش و پرورش نیز با تن‌دادن به همین مفاهیم و طبقه‌بندی‌ها و روش‌های روان‌شناختی در خدمت این آرمان‌های اجتماعی و اقتصادی قرار گیرد (Wooldridge 1994: 50-53; Depaepe 1992: 69-70)؛

۴. جنبش «مطالعه کودک»، که پیش‌ازین توضیحاتی درباره آن دادیم، و برجسته‌بودن روان‌شناسی در این جنبش.

۵.۲ مدارس و مراکز تربیت معلم و تحولات آن‌ها

علوم تربیتی در درجه 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 گرفت و تکامل یافت. همیشه از علوم و نظریه‌های تربیتی انتظار می‌رفته است و می‌رود که مسئله‌های مدارس را حل کنند 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 بود و در دل آن‌ها متولد شد و به‌تدریج به نهادی

کم‌ویش مستقل تبدیل شد. از همین‌رو، مؤسسه‌های تربیت معلم نیز یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار در نهادینه‌سازی علوم تربیتی بوده‌اند. خلاصه آن‌که مدارس محل پدیدآمدن مسائل بوده‌اند و هستند و مراکز تربیت معلم (اعم از مراکز مستقل یا وابسته به دانشگاه) مهم‌ترین نهاد پاسخ‌گویی به این مسائل‌اند و انتظار آن است که علم تربیتی بتواند پاسخ‌گوی این مسائل و مدیریت و هدایت آموزش عمومی باشد. از همین‌روست 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: 189; Hofstetter and Schneuwly 2002: 3, 15).

در طول قرن نوزدهم، آموزش عمومی مدرسه‌ای و به تبع آن نهاد تربیت معلم به تدریج شکل گرفتند و با ضمیمه‌شدن 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 کنند. این وضعیت باعث توسعه نظام‌های آموزشی، شکل‌گیری گونه‌های مختلف طولی و عرضی از مدارس در مناطق مختلف، و اصلاحات متعدد آموزشی شد و این تحولات نیز به سهم خود به تولید و توسعه نظریه‌های تربیتی متناسب با این تنوع گونه‌ای و مرحله‌ای برای بررسی مسائل آن‌ها و ارزیابی موفقیتشان انجامید (-Hofstetter and Schneuwly 2004: 570; Hofstetter 2012: 324; Robarts 1968: 431-435; 571). آموزش عمومی اجباری در دوره مدرن به تدریج ساختارها، فعالیت‌ها، قالب‌ها، و فرایندهایی را به‌عنوان 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 برحسب سن، نظام پایه‌ای تحصیل، معنادرند موفقیت در تحصیل به گذار از یک پایه به پایه دیگر به‌واسطه موفقیت در آزمون‌های ویژه، نظام تفکیک موضوعی - واحدی محتوای آموزشی، قالب‌بندی مکانی کلاس درس، سازمان‌دهی ایام و ساعات درسی براساس واحدهای زمانی مشخص و محدود، قواعد ویژه درباره نوع معلم و چگونگی حضور وی در هریک از مقاطع ابتدایی یا متوسطه، نهادینه و قانون‌مند کردن حداکثری فرایندها 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. از همین‌رو، با تحول این مؤلفه‌ها 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 آن دو نیز ارتباط تنگاتنگی با چالش‌ها و پرسش‌های مربوط به هویت علم تربیتی و قلمرو و روش آن داشته و دارد. وزن‌دهی بیش‌تر به هریک از این دو نهاد باعث تحولات متنوعی در ادبیات دانشی و پژوهش‌های مرتبط با آموزش و پرورش شده است. نقطه 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 زیسته معلمان و آموزش‌دهندگان (educationist)^۱ موفق نیز «علم» و «نظریه» به‌شمار می‌آید؟ یا «علم» تربیتی همان چیزی است که با «روش علمی» و در «دانشگاه» تولید می‌شود؟ خلاصه این‌که می‌توان گفت مناقشه نهاد تربیت معلم و نهاد دانشگاه بر سر چگونگی تربیت معلم و تدارک دانش موردنیاز وی تبلور نهادی چالش میان نظریه و عمل تربیتی به‌شمار می‌رود.

جهان مدرن، حداقل در دو مقطع پایان قرن نوزدهم/ابتدای قرن بیستم و دهه ۱۹۶۰، شاهد بازساختاربنندی دانشگاه و پیدایش رشته‌های دانشگاهی جدید بوده است. در مقطع نخست «غیرعلمی» دانستن محتوا و روش‌های مورداستفاده 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 اندوخته‌شده در مراکز تربیت معلم به سوی دانش نظری - دانشگاهی و حرکت تدریجی تربیت معلم به سوی دانشگاه‌ها مهیا کرد. در این مقطع، خصوصاً در مناطق تحت نفوذ نگاه تجربه‌گرایانه به علم، اهمیت «نظریه علمی» در تربیت آن‌چنان برجسته شد که «پداگوژی»، به‌عنوان قلمروی که مجموعه شناخت‌های موردنیاز معلم را صورت‌بندی می‌کرد، «غیرعلمی» شمرده شد و حوزه پژوهش - در - عمل (یا همان دانش عملی تربیتی) تضعیف یا حذف شد (دورکیم ۱۳۷۶: ۶۴-۷۶؛ Cruikshank 1998: 116).

در مقطع دوم نیز فراگیرشدن نگرش به دانشگاه، به‌عنوان یکی از عوامل توسعه سرمایه انسانی و رشد اقتصادی، باعث گسترش بی‌سابقه 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 به‌عنوان رشته‌ای دانشگاهی در نتیجه این تحول زاده شد. درعین حال، اندیشه‌ورزی تربیتی مریبان و معلمان برجسته در اروپای قاره‌ای در قرن‌های هجدهم و نوزدهم، وضعیت دانشگاه در این مناطق، و تثبیت‌شدن 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 2002; Biesta 2014: 68-72).

۶.۲ حرفه‌ی معلمی و حرفه‌ای‌سازی مشاغل مرتبط با آموزش و پرورش

نقش بسیار مؤثر و پیچیده حرفه‌ی معلمی و دیگر حرفه‌ها و مشاغل مرتبط با آموزش و پرورش مدرن در نهادینه‌سازی، گسترش، و تداوم علم تربیتی و هم‌چنین در چالش‌های مرتبط با چیستی این علم و چگونگی/ روش‌شناسی پژوهش، و نظریه‌پردازی در آن‌ها در پژوهش‌های متعددی مورد توجه بوده است. به‌طور کلی، شکل‌گیری آن دسته از رشته‌های علمی که به حرفه‌ای مرتبط‌اند به دو صورت رخ می‌دهد: در صورت نخست، حرفه‌ی مدنظر به‌صورت 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 راه‌افتادن رشته، زمینه حرفه‌ای به‌صورت شفاف تشکیل نشده است و از هم‌بین‌رو، رشته در این وضعیت غالباً نه با ارجاع به دانش حرفه‌ای، بلکه بیش‌تر با تکیه بر دانش‌های آکادمیک موجود سازمان‌دهی می‌شود (Hofstetter and Schneuwly 2001: 28-29).^۲ نکته مهم آن‌که این وضعیت معمولاً زمینه‌ساز نوعی چالش میان دانش برآمده از فعالیت حرفه‌ای از یک سو و دانش آکادمیک پیشین یا دانش پدیدآمده در فرایند رشته‌ای شدن از سوی دیگر است.

حال، از منظری عینی‌تر و با نظر به بررسی‌های تاریخی و تحلیلی، رابطه درهم‌تنیده «حرفه/ فعالیت حرفه‌ای آموزشی» و «علم/ رشته علمی تربیتی» برحسب زمینه‌ها و مناطق و ادوار مختلف صورت‌های متفاوتی یافته است که می‌توان آن‌ها را در سه گونه کلی صورت‌بندی کرد (Keiner 2002: 84-86; Hofstetter and Schneuwly 2002: 15-16):

۱. رابطه نهادی میان حرفه و رشته رابطه‌ای بیرونی است، بدین معنا که مداخله علم تربیتی در فعالیت‌های حرفه‌ای به‌صورت کلی و غیرمستقیم است و وظیفه این علوم بیش‌تر بناکردن اصول تربیتی است، درحالی‌که بررسی مسائل عینی و عملی آموزشی و پرورشی در حرفه/ فعالیت حرفه‌ای انجام می‌پذیرد. در این‌جا، علم تربیتی از جنس تأملی - فلسفی است 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 به‌طور کلی محترم می‌شمارد یا به آن بی‌اعتناست؛

۲. رابطه حرفه و قلمرو مطالعاتی درونی و صمیمی تر است، بدین معنا که «پژوهش علمی» و «فعالیت حرفه‌ای» هر دو به دنبال تعریف و تحلیل واقعیتی 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 به‌گونه‌ای واگرایانه و یا حتی در رقابت با یک‌دیگر بر سر تعیین شناخت معتبر تربیتی با هم به‌چالش برخاسته‌اند؛

۳. نوعی یگانگی و وحدت میان حرفه و دانش تربیتی برقرار است، بدین معنا که اساساً علم ویژه تربیت و پژوهش تربیتی شایسته توسط افراد دست‌اندرکار حرفه و در دل فعالیت حرفه‌ای صورت‌بندی می‌شود. در این جا، نوعی یگانگی میان حرفه و علم تربیت شکل می‌گیرد و از ابتدا فاصله‌ای میان رشته و حرفه در کار نیست که بخواهیم از «رابطه» میان آن‌ها سخن بگوییم.

از سوی دیگر، براساس بررسی تجمیعی گزارش‌های ملی چند کشور اروپایی، یکی از دو عامل اثرگذار در تحولات رشته‌های تربیتی در دهه‌های اخیر که با حرفه‌ای‌سازی ارتباط مستقیم دارد تقاضای فزاینده برای 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 توسعه انفجاری رشته 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 (فرایند یاددهی، چندفرهنگ‌گرایی، نارسایی‌های مدرسه‌ای، ...) شده است (Hofstetter and Schneuwly 2001: 36-37).

۳. نتیجه‌گیری

پیدایش و رَسش علم تربیتی مدرن به‌مثابه پدیده‌ای انسانی که در تاریخ و فرهنگ ویژه‌ای بالیده است صرفاً برپایه معیارهای کاملاً علمی و در چهارچوب مسیر پیش‌بینی شده منطقی - روش‌شناختی رخ نداده است، بلکه به‌میزان قابل توجهی متأثر از ذهنیت‌ها، انگیزه‌ها، آرمان‌ها، و پدیده‌هایی بوده و است 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 تحقق‌بخشیدن به علم تربیتی معتبر و موردنیازمان را پیش‌رو نهاد) و از سوی دیگر، معنا و هویت این علوم درضمن

روابطی پیچیده با برخی پدیده‌های اجتماعی شکل گرفته است و از همین رو، هرگونه تغییر حساب‌شده و اندیشیده در آن‌ها باید به این روابط نیز التفات داشته باشد.

در این پژوهش شش زمینه اجتماعی و فرهنگی به‌عنوان مهم‌ترین بسترهای اثرگذار در تکوین و تکامل علوم تربیتی معرفی شد که هر یک از آن‌ها، هم از حیث تاریخ و دامنه اثرگذاری و هم از حیث نحوه اثرگذاری، با دیگری اختلافاً دارد. به‌طور کلی می‌توان گفت از میان این شش زمینه زمینه‌های نخست (ضرورت یافتن تربیت نسل جدید برای جامعه مدرن) و سوم (اهمیت یافتن دوره کودکی) در دوره‌های ابتدایی تکوین علوم تربیتی یعنی به‌طور مشخص قرن هجدهم که قرن پداگوژیک نیز شناخته می‌شود و قرن نوزدهم برجستگی بیش‌تری داشته‌اند. پس از این دوره، زمینه نخست کم‌وبیش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین انتظارات اجتماعی و سیاسی از نظام آموزش رسمی عمومی باقی مانده است و زمینه سوم نیز فقط در تلقی ویژه سنت آلمانی از علم تربیتی یا به‌تعبیر دیگر علم تربیتی وابسته به رویکرد علوم انسانی آلمانی (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) به‌عنوان عنصری اثرگذار در هویت علم تربیتی به‌صورت برجسته به‌رسمیت شناخته شده است. زمینه چهارم (روانشناسی‌گرایی) نیز در نیمه دوم قرن نوزدهم و دهه‌های آغازین قرن بیستم دارای رواج و گسترش بیش‌تری بوده است و با نظر به این‌که ساختاربندی 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. زمینه دوم (آموزشی‌سازی مسائل اجتماعی) ذهنیتی است که به یک معنا در سراسر حیات اجتماعی و تربیتی غرب مدرن امتداد داشته است و به‌تعبیر یکی از برجسته‌ترین تاریخ‌پژوهان تحولات علم تربیتی مدرن، بیان‌گر «فرایند مداوم مدرن‌سازی» در فضای تعلیم و تربیت است (Depaepe and Smeyers 2008b). زمینه‌های پنجم (مدارس و مراکز تربیت معلم و تحولات آن‌ها) و ششم (حرفه معلمی) نیز زمینه‌هایی‌اند که از مهم‌ترین نقاط آغاز شکل‌گیری علوم تربیتی بوده‌اند، اما به‌صورت برجسته‌تر، تحولات اخیر آن‌ها در نیمه دوم قرن بیستم زمینه‌ساز تحولات اساسی در چگونگی تنوع‌های گوناگون در ساختاربندی علوم تربیتی در سطح جهان شده است.

برخی پژوهش‌گران آموزش و پرورش مدرن این مسئله را نقد و بررسی کرده‌اند که چگونه برخی از این زمینه‌های پیش‌گفته، با اتکا بر ذهنیت‌های نادرست عمومی درباره تربیت، باعث آشفتگی‌ها و ناراستی‌هایی در علوم و نظریه‌های تربیتی (به‌عنوان چهارچوبی تئوریک که واقعیت تربیتی را برای ما صورت‌بندی می‌کند) شده‌اند. برای نمونه، به

«آموزشی سازی مسائل اجتماعی» انتقادهایی از این دست مطرح شده است: اغراق در نقش مدرسه و آموزش و پرورش در اصلاح اجتماعی؛ نادیده گرفتن (یا دست‌کم گرفتن) نقش دیگر عوامل، نهادها، و بسترهای اصلی و واقعی پیدایش و علاج مسائل فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی؛ افزایش (و توسعه قلمرو) 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 and Smeyers 2008 a: 15-16; Smith 2008: 206; Labaree 2008; Bridges 2008). هم‌چنین، برخی فیلسوفان و تاریخ‌پژوهان آموزش و پرورش، با بررسی نسبت روان‌شناسی و تربیت، رویکرد روان‌شناسی‌گرا در علم تربیتی را نقد و به این واقعیت اشاره کرده‌اند که در زمان اوج رواج روان‌شناسی‌گرایی بسیاری از روان‌شناسان برجسته (همانند ویلیام جیمز و مونستربرگ) نیز در مورد اغراق در نقش روان‌شناسی برای آموزش و پرورش هشدار داده و همیشه این مسئله را یادآور شده بودند که تربیت کردن «عمل» و «هنر» است و بیش‌تر نیازمند علوم و آگاهی‌هایی از جنس علوم عملی - هنری و هنجاری است (Münsterberg 1898 a; Münsterberg 1898 b; James 1899; Smeyers and Depaepe 2013).

نکته پایانی آن‌که از میان شش زمینه برشمرده شده در این پژوهش چهار زمینه نخست یعنی «نقش محوری تربیت برای ساختن جامعه مدرن و عدم کفایت نهادهای سنتی برای آن»، «آموزشی سازی مسائل اجتماعی»، «کشف کودکی»، و «روان‌شناسی‌گرایی» از جنس ذهنیت‌ها یا آرمان‌هایی بوده‌اند و هستند که در تعیین سمت‌وسو و دامنه علوم تربیتی اثرگذار بوده‌اند، حال آن‌که در مورد همه آن‌ها می‌توان تأمل‌هایی جدی را طرح کرد. هم‌چنین T دو زمینه دیگر یعنی «مدارس و مراکز تربیت معلم» و «حرفه‌های مرتبط با آموزش و پرورش» از پدیده‌های آموزشی - تربیتی‌ای هستند که به نظر می‌رسد شایسته است هرگونه تلاش برای اصلاح یا بازساختار بندی علوم تربیتی کنونی با در نظر داشتن آن‌ها و روابط چندسویه‌شان با علوم تربیتی صورت پذیرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. 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 درگیرند. مهم‌ترین مصداق آموزش‌دهندگان اساتید مراکز تربیت معلم‌اند.

۲. پژوهش‌گران پژوهش مذکور معتقدند شکل‌گیری رشته‌های تربیتی بیش‌تر از نوع نخست بوده‌اند، اما به‌نظر می‌رسد با در نظر گرفتن تنوع‌ها و پیچیدگی‌ها (که البته مورد اذعان ایشان نیز است) مناسب‌تر آن است که این دو صورت را به‌سان طیفی در نظر بگیریم و بگوییم علوم تربیتی (باتوجه به تنوع دوره‌ها، مناطق، و رویکردها) در نقاط مختلفی از میانه طیف تا سر نزدیک به صورت اول جای دارند.

کتاب‌نامه

- دورکیم، امیل (۱۳۷۶)، *تربیت و جامعه‌شناسی*، ترجمه علی محمد کاردان، تهران: دانشگاه تهران.
- رجبی، مزدک (۱۳۹۸)، «غرب‌شناسی: آغاز بصیرت و نارسایی ناگزیر مفهومی»، *غرب‌شناسی بنیادی*، س ۱۰، ش ۱.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۸۲)، *امیل*، ترجمه غلامحسین زیرک‌زاده، تهران: ناهید.
- ریتر، یواخیم، کارل فرید گروندر و گتفرید گابریل (۱۳۹۴)، *فرهنگ‌نامه تاریخی مفاهیم فلسفه*، ج ۳: *فلسفه اخلاق*، ترجمه گروه مترجمان مؤسسه فرهنگی پژوهشی نوارغنون، ویراسته محمدرضا حسینی بهشتی و بهمن پازوکی، تهران: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران، مؤسسه فرهنگی پژوهشی نوارغنون.
- کلاته ساداتی، احمد (۱۳۹۳)، «ما و جادوی میداس: جهان اسلام و غرب‌شناسی انتقادی»، *غرب‌شناسی بنیادی*، س ۵، ش ۱.
- ملکی، فخری و رضا داوری اردکانی (۱۳۹۸)، «مفهوم علوم انسانی در اندیشه نخست ویلهلم دیلتای»، *غرب‌شناسی بنیادی*، س ۱۰، ش ۱.

- Ariès, P. (1962), *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, New York: Knopf.
- Beiser, F. C. (2003), "Romanticism", in: R. Curen (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell.
- Biesta, G. (2014), "Is philosophy of Education a Historical Mistake? Connecting Philosophy and Education Differently", *Theory and Research in Education*, vol. 12, no. 1.
- Brehony, K. J. (2009), "Transforming Theories of Childhood and Early Childhood Education: Child Study and the Empirical Assault on Froebelian Rationalism", *Paedagogica Historica*, vol. 45, no. 4-5.
- Bridges, D. (2008), "Educationalization: On the Appropriateness of Asking Educational Institutions to Solve Social and Economic Problems", *Educational Theory*, vol. 58, no. 4.
- Caygill, H. (1995), *A Kant Dictionary*, New York: Blackwell.
- Cruikshank, K. (1998), "The Prelude to Education as an Academic Discipline: American Herbartianism and the Emergence of a Science of Pedagogy", *Paedagogica Historica*, vol. 34, sup. 1.

- Davidson, E. S. and L. T. Benjamin (1987), "A history of the Child Study Movement in America", in: *Historical Foundations of Educational Psychology*, London: Springer.
- Depaepe, M. (1987), "Social and Personal Factors in the Inception of Experimental Research in Education (1890- 1914): An Exploratory Study", *History of Education*, vol. 16, no. 4.
- 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*, no. 47.
- Depaepe, M. (1997), "Differences and Similarities in the Development of Educational Psychology in Germany and the United States Before 1945", *Paedagogica Historica*, vol. 33, no. 1.
- Depaepe, M. (1998), "Educationalization: A Key Concept in Understanding the Basic Processes in the History of Western Education", *The History Education Review*, vol. 27.
- Depaepe, M. (1998a), "The Heyday of Paedology in Belgium (1899-1914): A positivistic Dream that Did not Come True", *International Journal of Educational Research*, vol. 27, no. 8.
- Depaepe, M. (1998b), "The Pedologist Medard Carolus Schuyten: An Insane Positivist or Just a Starry-Eyed Idealist?", *Paedagogica Historica*, vol. 34, sup. 1.
- Depaepe, M. (2012), *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*, Leuven: Leuven University Press.
- Depaepe, M. and P. Smeyers (2008 a), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, New York: Springer.
- Depaepe, M. & P. Smeyers (2008 b), "Educationalization as an Ongoing Modernization Process", *Educational Theory*, vol. 58, no. 4.
- Drewek, P. (1998), "Educational Studies as an Academic Discipline in Germany at the Beginning of the 20th Century", *Paedagogica Historica*, vol. 34, sup. 1.
- Fichte, J. G. (2009), *Addresses to the German Nation*, trans. G. Moore, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gehring, H. (1997), "Educational Reconstruction of Bavaria under US Occupation", *Paedagogica Historica*, vol. 33, no. 1.
- 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*, vol. 60, no. 4.
- Hofstetter, R. & B. Schneuwly (2001), "Educational Science in Switzerland: Evolution and Outlooks". <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34586>>
- Hofstetter, R. & B. Schneuwly (2002), "Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development", *European Educational Research Journal*, vol. 1, no. 1.
- Hofstetter, R. & B. Schneuwly (2004), "Introduction Educational Sciences in Dynamic and Hybrid Institutionalization", *Paedagogica Historica*, vol. 40, no. 5-6.
- Hohendorf, G. (1993), "Wilhelm von Humboldt", *Prospects*, vol. 23, no. 3-4.
- Hyslop-Margison, E. J. and A. Naseem. (2007), *Scientism and Education: Empirical Research as Neo-Liberal Ideology*, London: Springer Science & Business Media.

- James, W. (1899), *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*, New York: Metropolitan Books, Henry Holt, and Company.
- Kant, I. (1991), *Kant: Political Writings*, trans. H. B. Nisbet, H. S. Reiss (ed.), Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1996), "An Answer to the Question: What Is Enlightenment? (1784)", in: I. Kant and M. J. Gregor (eds.), *Practical Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1997), *Lectures on Ethics*, trans. P. Heath, P. Heath and J. B. Schneewind (eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2007), *Lectures on Education, Anthropology History, and Education*, trans. R. Lauden, G. Zöllner, and R. Lauden (eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Keiner, E. (2002), "Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II", *European Educational Research Journal*, vol. 1, no. 1.
- 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*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Labaree, D. F. (2008), "The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States", *Educational Theory*, vol. 58, no. 4.
- Lagemann, E. C. (1997), "Contested Terrain: A History of Education Research in the United States, 1890–1990", *Educational Researcher*, vol. 26, no. 9.
- Locke, J. (1880), *Some Thoughts Concerning Education*, by R. H. Quick, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mulhern, J. (1959), *A History of Education: A Social Interpretation*, New York: Ronald Press.
- Münsterberg, H. (1898 a), "The Danger from Experimental Psychology", *The Atlantic Monthly*, no. 81.
- Münsterberg, H. (1898 b), "Psychology and Education", *Educational Review*, no. 16.
- Nisbet, J. (2002), "Early textbooks in Educational Research: The Birth of a Discipline", *European Educational Research Journal*, vol. 1, no. 1.
- Ramirez, F. O. and J. Boli (1987), "The political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", *Sociology of Education*, vol. 60, no. 1.
- Richardson, W. (2002), "Educational Studies in the United Kingdom, 1940–2002", *British Journal of Educational Studies*, vol. 50, no. 1.
- Robarts, J. R. (1968), "The Quest for a Science of Education in the Nineteenth Century", *History of Education Quarterly*, vol. 8, no. 4.
- Selleck, R. (1967), "The Scientific Educationist, 1870–1914", *British Journal of Educational Studies*, vol. 15, no. 2.
- Sensen, O. (2013), *Kant on Moral Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Smeyers, P. & M. Depaepe (2012), "The Lure of Psychology for Education and Educational Research", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, no. 3.
- Smith, Richard (2008), "The Pädagogisierung of Philosophy", in: *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, New York: Springer.

- Sutherland, G. and S. Sharp, (1980). "The First Official Psychologist in the World: Aspects of the Professionalization of Psychology in Early Twentieth Century Britain", *History of Science*, vol. 18, no. 3.
- Thorndike, E. L. (1910). "The Contribution of Psychology to Education", *Journal of Educational Psychology*, vol. 1, no. 1.
- Tröhler, D. (2003). "The Discourse of German Geisteswissenschaftliche Pädagogik—A Contextual Reconstruction", *Paedagogica Historica*, vol. 39, no. 6.
- Tröhler, D. (2009). "Beyond Arguments and Ideas: Languages of Education", in: *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings*, New York: Springer.
- Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the Educationalization of the World*, New York: Palgrave Macmillan.
- Tröhler, D. (2016). "Curriculum History or the Educational Construction of Europe in the Long Nineteenth Century", *European Educational Research Journal*, vol. 15, no. 3.
- Tröhler, D. (2017). "The Dignity of Protestant Souls: Protestant Trajectories in the Educationalization of the World". Paper Presented at *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.
- <https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000235180>
- UNESCO. (2016). A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism.
- <https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000244676>
- Wertz, M. (1996). "Education and Character: The Classical Curriculum of Wilhelm von Humboldt", *Fidelio*, vol. 5, no. 2.
- Wooldridge, A. (1994). *Measuring the Mind: Education and Psychology in England 1860-1990*, Cambridge: Cambridge University Press.