

## خرده پیوست

### اشاره

خرده پیوست حاضر «نظریه‌های کار و تربیت با تأکید بر مبانی معرفت‌شناختی و تأثیر آن بر آموزش حرفه‌ای» را توسط خانم دکتر بهناز مرجانی مورد بررسی قرار داده است.

دوماهنامه علمی - پژوهشی  
دانشگاه شاهد  
سال دوازدهم - دوره جدید  
شماره ۱۵  
اسفند ۱۳۸۴

## بررسی نظریه‌های کار و تربیت با تأکید بر مبانی معرفت‌شناسی و تأثیر آن بر آموزش حرفه‌ای

نویسنده: دکتر بهناز مرجانی

عضو هیأت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

### چکیده

چگونگی ارتباط کار یا حرفه با آموزش و پرورش، منجر به ارائه دیدگاه‌هایی در تاریخ تعلیم و تربیت غرب و نیز جهت‌گیری‌هایی در نظام‌های آموزشی شده است؛ از جمله نظریه تربیت آزاد (لیبرال) که ارزش کار را در کسب فراغت برای فعالیت‌های عقلانی می‌داند و تعلیم و تربیت را به‌عنوان خود زندگی و نه صرفاً آماده‌سازی برای زندگی توصیف می‌کند؛ نظریه مارکسیسم که تمایل به ستایش و تمجید کار به خاطر خودش دارد و آموزش حرفه‌ای را بخش اساسی تعلیم و تربیت تلقی می‌کند و بالاخره عمل‌گرایی که کار را عامل رشد و تربیت عقلانی و اجتماعی می‌داند. این نوشتار که برگرفته از مطالعه‌ای اسنادی (کتابخانه‌ای) در زمینه کار و تربیت است، مبانی معرفت‌شناسی نظریه‌های مذکور و نقش آن‌ها در جهت‌گیری تربیت حرفه‌ای را مورد مطالعه قرار می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: کار، تربیت، معرفت‌شناسی، تربیت آزاد، مارکسیسم، عمل‌گرایی

دوماهنامه علمی - پژوهشی  
دانشگاه شاهد  
سال دوازدهم - دوره جدید  
شماره ۱۵  
اسفند ۱۳۸۴

### مقدمه

کار و رابطه آن با تربیت از جمله موضوع‌هایی است که از دیر باز مورد توجه اندیشمندان و فلاسفه قرار گرفته و در این زمینه نظریه‌هایی نیز مطرح شده، چنان که اورز در ۱۹۹۲ هم می‌نویسد: «نخستین تحلیل منسجم در این رابطه را در جمهوری افلاطون می‌توان یافت»

[۱]. اما توجه جدی به این مسأله، یعنی ارتباط کار و تربیت و یا به عبارتی، بحث در مورد وظایف آموزش و پرورش در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم منجر به ارائه دیدگاه‌های مختلف و ورود تدریجی آموزش‌های عملی در برنامه مدارس و در نهایت شکل‌گیری تربیت حرفه‌ای در نظام‌های آموزشی شد.

شاید بتوان گفت معروف‌ترین نظریه‌ای که در این زمینه در دوران معاصر مطرح شده، دیدگاه رایبل در ۱۹۸۰ و تفکیک معروف «دانستن که» و «دانستن چگونگی» (knowing that and knowing how) است. منظور از «دانستن که» دانش معرفتی یا معرفت توصیفی و غرض از «دانستن چگونگی» دانش مهارتی است [۲].

### ۱. نظریه تربیت آزاد (لیبرال)

مکتب آزاد (لیبرال) از جمله مکاتب فلسفی غرب به شمار می‌رود که در زمینه‌های فلسفی، سیاسی، اقتصادی و تعلیم و تربیت از اصول و مبانی خاصی برخوردار است. این دیدگاه برای آزادی فردی اهمیتی ویژه قائل است و در مفهوم وسیع خود به این معنا دلالت دارد که انسان آزاد به دنیا آمده، صاحب اختیار و اراده است و از این‌رو باید مجاز باشد خویش را پرورش دهد. تربیت آزاد [Liberal Education] آنچه در این پژوهش مورد نظر است، لیبرالیسم آموزشی یا تربیتی است که متفاوت از لیبرالیسم سیاسی یا سودگرایی است. در لیبرالیسم سیاسی که بیکن، لاک، هیوم، بنتام و میل از مهم‌ترین اندیشمندان و حامیان آن به حساب می‌آیند، بر فردیت یا فردگرایی، خلاقیت، رقابت برای بروز بهترین استعدادها در زمینه‌های مختلف و نگرش سودگرایانه به علم تأکید می‌شود. هم که از قدیمی‌ترین مکاتب تربیتی به شمار می‌رود، به دلیل تلاش در جهت آزاد ساختن فرد از تعلقات مادی به این نام خوانده می‌شود.

اندیشه تربیت آزاد در حدود ۵۰۰ سال قبل از میلاد در میان یونانیان آغاز گردید. این اندیشه به‌طور صریح مبتنی بر تقسیم افراد به دو دسته بود، گروهی که باید برای کسب معاش کار کنند و گروهی دیگر که از این ضرورت فارغ بودند. به‌طور کلی واژه لیبرال به معنای آزاد، آزاده و آزادمنش است که در مقابل بردگان و امثال آن‌ها به‌کار می‌رود. در یونان باستان به‌ویژه در آتن، افراد به دو گروه بردگان و آزادگان تقسیم

در واقع، می‌توان گفت جهت‌گیری‌های متفاوت تربیت حرفه‌ای در نظام آموزشی کشورها به‌طور عمده مبتنی بر نظریه‌های مطرح شده در مورد کار و تربیت است که هر یک نیز متأثر از مبانی معرفتی خاصی است.

سه نظریه اساسی کار و تربیت که در تاریخ تعلیم و تربیت غرب منشأ سمت‌گیری‌های متفاوت در نظام‌های آموزشی است، بر اساس تقدم تاریخی و با توجه به مبانی معرفت‌شناسی آن‌ها و به‌ویژه جایگاه دانش عملی و مهارتی از منظر حامیان هر یک از نظریه‌ها مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد؛ اما پیش از پرداختن به موارد مذکور باید به این نکته اشاره کرد که معرفت‌شناسی یا نظریه دانش، شاخه‌ای از فلسفه است که به بررسی و مطالعه ماهیت و قلمرو دانش و به‌طور کلی، مسائل مربوط به آن می‌پردازد. در واقع، این مسأله که دانش چیست و یا آن که چگونه و در چه شرایطی می‌توان از واژه دانستن یا دانش استفاده کرد از مباحث اساسی معرفت‌شناسی است که همواره ذهن فیلسوفان را به خود مشغول داشته و همچنین به‌عنوان یکی از موضوع‌های مهم در معرفت‌شناسی نیز مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. چگونگی نظم بخشیدن به دانش و یا طبقه‌بندی کردن آن باعث طرح نظریه‌های متفاوتی در این باره توسط فلاسفه، شده است؛ چنان که برخی، دانش را شبکه‌ای یکپارچه تلقی کرده و برخی دیگر نیز از دیدگاه‌های مختلف مرزبندی‌هایی را در قلمرو دانش قائل شده‌اند.

یکی از تقسیم‌بندی‌هایی که در این زمینه انجام گرفته و در نوشتار حاضر نیز مورد توجه قرار می‌گیرد، طبقه‌بندی دانش به نظری و عملی یا معرفتی و مهارتی است. بر اساس این نوع طبقه‌بندی، دانش نظری بر نظریه‌پردازی و دانش عملی بر چگونگی انجام امور تأکید دارد. این نوع مرزبندی در حوزه دانش از دورترین ایام مورد توجه بسیاری از فیلسوفان قرار گرفته است؛ به‌طوری که ارسطو اعتقاد داشت نظریه و عمل هر یک در قلمرو خاص خود حاکم هستند. اما

می‌شدند. آزادگان از حقوق سیاسی و مدنی ویژه‌ای برخوردار بودند که از جمله آن، حق برخورداری از سواد، علم، دانش و تفکر بود. این گروه برخی از دانش‌ها مانند ریاضیات، طبیعیات، الهیات، فلسفه، ادبیات و به‌طور کلی موضوع‌های علمی، هنری و ذوقی را مختص خود دانسته، از آن‌ها به‌عنوان هنرهای آزاد (لیبرال) یاد می‌کردند و خود را نیز آزاد می‌نامیدند. «در حقیقت اهداف و روش‌های هنرهای آزاد، نخستین بار از سوی یونانیان مطرح شده و در آثار افلاطون و ارسطو تبیین گردید» [۳].

اندیشه آموزش و پرورش آزاد طی قرن‌ها در سراسر تمدن غرب به منظور تربیت شهروند آزاد جریان داشت؛ در حالی که ساختار سیاسی و اجتماعی این تمدن از دستیابی همه افراد به چنین تربیتی ممانعت به عمل آورده، آن را ویژه معدودی از اشراف و بزرگان می‌دانست. تاریخ تعلیم و تربیت غرب نیز گواه آن است که فیلسوفان و مربیان بسیاری در گذشته و همچنین در دوران معاصر تربیت آزاد را مورد تأیید قرار داده و از آن حمایت کرده‌اند. افلاطون و ارسطو با وجود اختلافی که در بسیاری از مفاهیم داشتند، از نخستین و بزرگ‌ترین مبلغان و مبشران این نظریه به‌شمار می‌روند. متیو آرنولد (M. Arnold) و نیومن (Newman) در قرن نوزدهم به این تفکر گرویده بود و در دوره حاضر هم اندیشمندانی مانند هاجینز (R.M. Hutchins)، آدلر (M.J. Adler) و باییت (I. Babbit) در آمریکا و فیلسوفان تحلیلی مانند هرست (Hirst) و پترز (Peters) در انگلیس از حامیان نظریه تربیت آزاد هستند. اما نکته قابل توجه این است که به رغم قدمت بسیار این دیدگاه، تربیت آزاد همچنان معنای اولیه خود را حفظ کرده و از یونان باستان تاکنون چندان تغییری نیافته است.

#### الف) مبانی معرفت‌شناسی تربیت آزاد

دانش و معرفت نزد فیلسوفان لیبرال از ارزش خاصی برخوردار است، چنان که نخستین فیلسوفان این سنت،

یعنی سقراط، افلاطون و ارسطو بر اساسی‌ترین بخش این دیدگاه، یعنی «دانش فضیلت است»، تأکید می‌ورزیدند. افلاطون معرفت یا دانش را اساس خیر می‌دانست و معتقد بود خیر امری مطلق و مانند قضایای ریاضی از طریق عقل قابل کشف است.

افلاطون دانش حقیقی را دانشی می‌داند که فی نفسه ارزشمند باشد؛ یعنی دانشی که به دلیل کاربرد و سودمند بودن کسب نمی‌شود. وی به همین علت، آن نوع دانش اکتسابی را که سودمند بوده، یا جنبه‌کاربردی دارد، ظن یا گمان می‌پندارد و آن را شایسته بردگان و بی‌ارزش برای آزادگان می‌داند [۴]. افلاطون دیالکتیک را روش دستیابی به معرفت شمرده. او معتقد به درونی بودن علم و دانش در فرد است؛ یعنی روح انسان در عالم مُثُل همه چیز را می‌دانسته، لکن با آمدن به جهان طبیعت، آن دانسته‌ها را به فراموشی سپرده است و بنابراین راه صحیح کسب معرفت این است که با فعالیت استنتاجی - قیاسی، دانش موجود در درون خود را آشکار سازیم. ارسطو نیز دانش را به معنای درک علل حقیقی امور می‌داند. وی همچون افلاطون اعتقاد دارد که شناخت یک چیز، یعنی شناخت صورت یا مفهوم آن و هر دو بر شناخت عقلی تأکید می‌ورزند؛ اما ارسطو برای شناخت حسی نیز اهمیت قائل بوده، فلسفه را روش کسب معرفت می‌داند [۵]. به‌طور کلی، نخستین فیلسوفان لیبرال، تفاوت اساسی بین دانش ذاتی و ابزاری قائل بوده، یکی را شایسته آزادگان و دیگری را مناسب بردگان می‌دانستند. آن‌ها بر این اساس بر دوگانگی دانش توجه داشتند، که البته این تمایز در تفکر برخی از فیلسوفان معاصر لیبرال نیز به وضوح به چشم می‌خورد.

«هرست» از جمله فیلسوفان لیبرال به طور صریح به این مسأله می‌پردازد و انواع دانش را مورد توجه قرار می‌دهد. او معتقد است دانشی را که بشر کسب می‌کند، قلمروها و اشکالاتی دارد که به‌طور منطقی متمایز از هم هستند. وی صور یا اشکال دانش (Forms of Knowledge)

مورد ماهیت امور دسترسی یافته و اکنون، وظیفه او، هدایت دیگران به سوی این بینش است [۵].

پیترز از فلاسفه معاصر طرفدار این دیدگاه نیز در کتاب «اخلاق و تعلیم و تربیت»، آموزش و پرورش را واژه‌ای می‌داند که متضمن دلالت تجویزی و اخلاقی است؛ یعنی دارای معیار درونی که باید از آن نتیجه‌ای ارزشمند گرفته شود. او می‌نویسد: «تعلیم و تربیت اشاره به این نکته دارد که چیزی با ارزش به‌طور ارادی و به شیوه‌ای متعارف و قابل قبول در حال انتقال است و یا انتقال یافته است. این نوعی تناقض منطقی خواهد بود اگر بگوییم فردی در تربیت فرزند خود هیچ تلاش ارزشمندی انجام نداده است» [۸]. در حقیقت، پیترز ارزش را جزء جدایی‌ناپذیر تعلیم و تربیت می‌داند. این تعاریف نشان می‌دهد که حامیان تربیت آزاد پیش از تربیت علمی و عملی به تربیت عقلی و اخلاقی توجه دارند؛ یعنی تربیت افراد خردمندی که نیکی را فی نفسه و به دور از سودمندی‌ها طلب می‌کنند. بدیهی است با این نگرش، مهارت‌آموزی که بر کار یا دانش عملی تأکید دارد، امری متمایز از تعلیم و تربیت تلقی می‌شود، چنان که پیترز هم در نخستین شرط اساسی نهفته در مفهوم «فرهیختگی» به این نکته اشاره می‌کند. او می‌نویسد: «ما به شخصی که به حرفه‌ای تسلط دارد، فرهیخته نمی‌گوییم، حتی اگر این حرفه سفالگری باشد که به آن اهمیت داده می‌شود. برای فرهیختگی صرف «دانستن چگونگی» یا مهارت کافی نیست» [۸].

در حقیقت پیترز، همچون بسیاری از فیلسوفان لیبرال، بین تربیت یافتن یا به عبارتی فرهیختگی و مهارت‌آموزی تفکیک قائل می‌شود و این دو قلمرو را از هم جدا می‌کند. البته باید توجه داشت که همه اندیشمندان و مربیان لیبرال به یک میزان بر این تمایز و جدایی اصرار نمی‌ورزند. به‌طور مثال، افلاطون تربیت حرفه‌ای و مهارت‌آموزی را به‌طور کامل از جریان تعلیم و تربیت حذف نمی‌کند، در حالی که دیدگاه ارسطو در این زمینه مشابهت بیش‌تری با نگرش پیترز دارد. دیویی

را رشته‌ها یا شکل‌های متمایز دانش می‌داند و علاوه بر اشکال دانش معتقد است که سازماندهی‌هایی از دانش وجود دارد که به خودی خود رشته یا بخش‌های فرعی یک رشته نیستند. وی این دانش را «حوزه یا زمینه دانش» می‌خواند [۶]. هرست همچنین می‌افزاید که سازماندهی‌های دیگری از دانش به نام «نظریه‌های عملی» وجود دارند که «علت وجودی» کلی آن‌ها، عبارت از نقش آن‌ها است. در این نوع سازماندهی، آنچه اهمیت عمده دارد، تعیین آن چیزی است که باید در محدوده‌ای از فعالیت‌های عملی انجام شود [۷].

بدین ترتیب از منظر فیلسوفان لیبرال، حیطه‌های مختلفی از دانش یا معرفت وجود دارد که هر یک با مفاهیم خاصی سر و کار دارند. بر این اساس، تفاوت بنیادی بین دانش نظری و مهارتی وجود دارد.

### ب) رابطه کار و تربیت و جایگاه آموزش حرفه‌ای در تربیت آزاد

به‌طور کلی، تربیت آزاد همواره در پی آن بوده که افراد اندیشمند و فرهیخته‌ای را پرورش دهد تا قادر باشند به‌طور مفید و مؤثر از اوقات فراغت، فرصت‌ها و مسئولیت‌های خویش به‌عنوان شهروند استفاده کنند. به بیان دیگر «هدف کلی چنین تربیتی هشیار کردن و پرورش توانایی عقلی و اخلاقی افراد است، به نحوی که بتوانند از این توانمندی برای سعادت بیش‌تر خود و منفعت بیش‌تر هموعان خویش استفاده کنند» [۳].

افلاطون، از نخستین فیلسوفان و مبلغان تربیت آزاد، تعلیم و تربیت را پرورش عقل انسان می‌داند، به‌طوری که فرد بتواند به ادراک خیر، حقیقت و زیبایی توفیق یابد. از نظر وی، کسب دانش نیز نه به‌منظور موفقیت‌های مادی و سیاسی ناشی از آن، بلکه به جهت سلامت روح فرد و جامعه ارزشمند است. فرد فرهیخته (یا فیلسوف‌شاه) در فلسفه افلاطون کسی است که مفهوم خیر را درک کرده و در نتیجه به بصیرتی عمیق در

در «دموکراسی و تعلیم و تربیت» در ۱۹۶۵ در این مورد می‌نویسد: «ارسطو بین تربیت پست (یدی) و آزاد مرزبندی می‌کند. او آنچه را ما امروز هنرهای زیبا، موسیقی، نقاشی و مجسمه‌سازی می‌نامیم، مادامی که به آن‌ها عمل می‌شود، در همان طبقه هنرهای پست جای می‌دهد؛ زیرا مستلزم اعمال فیزیکی، تلاش سخت در عمل و نتایج بیرونی است. به‌طور نمونه در مورد آموزش موسیقی، ارسطو این سؤال را مطرح می‌سازد که تا چه مدت باید به جوان در نواختن آلات موسیقی تمرین داد؟ پاسخ وی آن است که این تمرین و خبرگی تا حدی مجاز است که منتهی به فهم و درک او گردد؛ یعنی منجر به فهم و لذت از موسیقی در هنگامی شود که توسط بردگان یا افراد ماهر نواخته می‌شود. تا این اندازه تربیت آزاد است؛ اما وقتی که توان تخصصی فرد مورد توجه قرار گیرد، آنگاه موسیقی از سطح آزاد به سطح تخصصی تنزل می‌یابد [۹]. این تفاوت نگرش در میان فیلسوفان معاصر لیبرال نیز به روشنی قابل مشاهده است. پیترز و هرست، همان‌طور که اشاره شد، بر این تفکیک اصرار می‌ورزند، حال آن‌که برخی از مریبان و اندیشمندان قرن بیستم آمریکا مانند باییت، هاجینز و آدلر، نه تنها مسائل کار و فناوری را به‌طور کامل نادیده نمی‌گیرند، بلکه سعی می‌کنند به هر طریق نظریه تربیتی خود را با کار و نقش آن در زندگی مرتبط سازند. باییت با گسترش معنای کار، سعی در تلفیق آن با تعلیم و تربیت دارد و آدلر نیز بر این اعتقاد است که در هر اندیشه در مورد کار باید از دو خطا اجتناب کرد: یکی خطای اشرافی که به جای آن که زندگی هر فرد را به دو مرحله کار و فراغت تقسیم کند، انسان‌ها را به دو طبقه کارگر و مرفه تقسیم می‌کند؛ دیگری خطای صنعتی که نتیجه و فایده واقعی را تنها از کار به‌دست می‌آورد و فراغت را با تنبلی یا تفریح یکسان می‌داند. هاجینز هم می‌کوشید نشان دهد که هدف تعلیم و تربیت آزاد، مغایر و به‌طور کامل جدا از کار نیست [۱۰].

به این ترتیب، می‌توان چنین نتیجه گرفت که نظریه تربیت آزاد، مبتنی بر دوگانگی و مرزبندی بین دانش ذاتی و ابزاری است. این تمایز اگرچه به گفته «کار» در ۱۹۹۵ در دیدگاه فیلسوفان تحلیلی چون پیترز و شفلر تقویت شد [۱۱]، اما به لحاظ سنتی نیز بین تربیت آزاد و کار و یا به عبارتی بین تربیت آزاد و حرفه آموزشی تفاوت وجود داشته است؛ چنان‌که تربیت آزاد با مفاهیم ذهن، اندیشه فکور و دانش محض مرتبط بوده، در حالی که حرفه آموزشی با کار و فعالیت و پیچیدگی اجتماعی سر و کار دارد. به همین علت، وایتهد «چنین تفکیکی را که موجب غفلت از آموزش فنی می‌شود، جنبه منفی فرهنگ افلاطونی می‌داند» [۱۲]. بر این اساس باید گفت: حامیان تربیت آزاد، اندیشه خود را در تقابل با حرفه‌گرایی و تخصص‌گرایی افراطی می‌دانند. البته این بدان معنا نیست که مریبان لیبرال، آموزش حرفه‌ای را از تصویر کلی تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی حذف می‌کنند، بلکه آنچه را مورد تردید قرار می‌دهند، مهارت‌آموزی است که منظور از آن، اختصاص دادن برنامه درسی مدارس صرفاً به دانش عملی و تربیت افراد برای مشاغل خاص است. در این نگرش، تأکید بیش‌تر بر انتقال دانش نظری و مآلاً تربیت انسان‌های فرهیخته است، یعنی تربیتی که همه ابعاد وجود انسان را در بر بگیرد.

## ۲. نظریه مارکسیسم

از دیگر نظریه‌های مطرح در این زمینه که در عین حال موجب توجه بیش‌تر به کار و همچنین تربیت حرفه‌ای در آموزش و پرورش شد، نظریه مارکسیسم است. مارکسیسم از مکاتب قرن نوزدهم و بیستم به شمار می‌رود که تأثیر عمده‌ای در حوزه‌های مختلف فلسفی، اجتماعی و اقتصادی در جهان بر جا گذاشته است؛ چنان که بسیاری از اندیشمندان و از جمله دیویی فیلسوف و مربی قرن بیستم متأثر از این دیدگاه بودند. این اندیشه در قلمرو تعلیم و تربیت هم بی تأثیر نبود،

همچنین در تقابل با معرفت‌شناسی حاکم در قرن نوزدهم یعنی پوزیتیویسم بود که بر یگانگی شناخت علوم تجربی و علوم انسانی تأکید داشت. به‌طور کلی، بررسی اندیشه مارکس نشان می‌دهد که دو نکته اساسی و قابل ذکر در معرفت‌شناسی وی، یکی طرد دیدگاه پوزیتیویستی و دیگری طرح یگانگی دانش‌ها است [۱۴].

مارکس با وجود آن که بر یگانگی و وحدت دانش تأکید داشت، فعالیت یا عمل را در کانون اندیشه خود قرار می‌داد. وی عمل را معیار حقیقت می‌دانست و معتقد بود که ما از طریق عمل و آزمایش می‌توانیم مفاهیم خود را اثبات کنیم. بر این اساس با توسل به عمل می‌توان ایرادهای شک‌گرایان را نیز رد کرد؛ به این معنا که تردید آن‌ها بی‌معنا است، زیرا تأثیری بر عملکرد ندارد یا به این علت که هرگاه ما به کمک اعمال معمولی اثبات کرده باشیم که  $p$  درست است، دیگر جای تردید برای  $p$  وجود ندارد [۱۵]. در حقیقت، مارکس با وجود آن که معتقد بود دانش و عمل نباید و نمی‌تواند از هم تفکیک شود، اما در عین حال بر تفوق دانش عملی تأکید می‌ورزید. به همین دلیل، وی برای کار که مبتنی بر فعالیت و دانش عملی است، اهمیتی خاص قائل بود که این امر مورد توجه دیگر مارکسیست‌ها نیز قرار داشت.

اما هابرماس که از معروف‌ترین فیلسوفان نو مارکسیستی محسوب می‌گردد، در کتاب «شناخت و علایق انسانی» حصول شناخت معتبر را منحصر به زمانی می‌داند که علم جایگاه درست خود را بیابد. او در این کتاب به دنبال ایجاد ارتباط میان شناخت و علایق اصلی بشر است تا انواع شناخت را روشن سازد. وی معتقد است که ذهن انسان در پرتو سه دسته از علایق شناخت پیدا می‌کند. نوع اول علایق فنی (ابزاری) هستند که رابطه ما با طبیعت را توصیف می‌کنند و مبتنی بر نیروهای تولید یا کار و نیازهای مادی بشرند که قلمرو شناخت تجربی را به وجود می‌آورند. علایق نوع دوم، علایق عملی انسان به درک

به‌طوری که آموزش و پرورش برخی از کشورها سال‌ها تحت تأثیر آن قرار داشت.

نظریه مارکسیسم برگرفته از اندیشه مارکس است که از برجسته‌ترین روشنفکران قرن نوزدهم محسوب می‌گردد. وی که اندیشمندی واقع‌گرا بود خود را ماتریالیست می‌نامید؛ اما ماتریالیسم او که تحت تأثیر هگل، صفت «دیالکتیک» را بر آن می‌افزود، با ماتریالیسم قدیم تفاوت اساسی داشت. «مارکس می‌گفت ماتریالیسم قدیم، احساس را اشتباهاً منفعل می‌دانست و به این ترتیب فعالیت را در درجه اول به عین نسبت می‌داد. در نظر مارکس احساس یا ادراک، کلاً فعل و انفعال متقابل بین ذهن و عین است. عین مطلق، مجزا از فعالیت ادراک‌کننده، ماده خامی بیش نیست که در فراگرد معلوم شدن تغییر شکل می‌دهد» [۱۳].

همچنین از دیگر مباحث اساسی در اندیشه مارکس، مفهوم زیربنا و روبنا است. این دو مقوله در تفکر مارکس به عنوان جزئی از ماتریالیسم تاریخی، اساس تفسیر اقتصادی جامعه به شمار می‌رود. بنا بر اعتقاد او، نیروهای تولید و قوای اقتصادی زیربنا محسوب می‌شوند، درحالی که سایر وجوه زندگی، از جمله تعلیم و تربیت روبنا هستند. به این ترتیب، زیربنا نقش اساسی دارد و بر طبق آن، روبنا تعیین می‌شود.

#### الف) مبنای معرفت‌شناسی مارکسیسم

به رغم آن که مارکس نوشتار مستقلاً در مورد معرفت‌شناسی ندارد، اما از تألیفاتش چنین بر می‌آید که موضوع شناخت در اندیشه وی دستیابی به واقعیت است و به سخن دیگر، معرفت‌شناسی وی واقع‌گرا است؛ زیرا اعتقاد دارد که ما یک جهان حقیقی را می‌شناسیم، نه یک جهان متافیزیکی را. مارکس اعتقادی به معرفت‌شناسی سنتی که دربرگیرنده مباحثی چون تلاش برای انکار شک‌گرایی و یا جستجو برای یافتن معیارهای فلسفی که با آن‌ها ادعاهای دانش، مورد داوری قرار می‌گیرند، نداشت. معرفت‌شناسی مارکس،

روابط تفاهمی و ذهنی بین افراد و گروه‌های اجتماعی هستند که با میانجیگری زبان انجام می‌شوند. این علایق حوزه شناخت تاریخی - تاویلی را ایجاد می‌کنند؛ یعنی رابطه انسان‌ها می‌تواند فراتر از رابطه ابزاری و شیء گونه باشد. اما علایق نوع سوم که آزادی‌خواهانه و رهایی‌بخشند، قلمرو شناخت نقاد را تشکیل می‌دهند. در این نوع از علاقه، روابط متکی به قدرت و وضعیت موجود نقد می‌شود. بدین ترتیب، از دید وی، معرفت تنها منحصر به شناخت تجربی و علایق فنی یا ابزاری نمی‌شود.

#### ب) رابطه کار و تربیت و جایگاه آموزش حرفه‌ای در نظریه مارکسیسم

مارکس به دلیل تأکیدی که بر دانش عملی دارد، شغل یا کار فرد را محور قرار داده، بر این اعتقاد است که کیفیت انجام کار دو اثر مهم دارد: هم به فرد در برخورد با دیگران اعتبار می‌بخشد و هم موجب شکوفایی شخصیتی و خودباوری او می‌شود. بدین ترتیب می‌توان گفت مارکس بین کار انسان و فعالیت حیوان یا شکل غریزی کار، تفاوت اساسی قائل است. وی انسان را وجودی بالقوه خلاق می‌پندارد که انسانیت و افتراق خود از دیگر موجودات را با کار کردن نشان می‌دهد [۱۶].

اما به رغم مطالب زیادی که مارکس در مورد کار دارد، در نوشته‌هایش اشاره اندکی به تعلیم و تربیت شده است. این امر احتمالاً ناشی از آن است که مارکس مریی یا فیلسوف تعلیم و تربیت به شمار نمی‌رود که البته این مسأله از اهمیت تعلیم و تربیت در این دیدگاه نمی‌کاهد؛ زیرا نگرش مارکس و مارکسیسم در آموزش و پرورش و به ویژه تربیت حرفه‌ای نیز مورد توجه واقع شده است.

مارکس در مدینه فاضله‌ای که در نوشته‌های خود ترسیم می‌کند، تنها به کلیات تعلیم و تربیت می‌پردازد و از بیان جزئیات آن اجتناب می‌ورزد. در حقیقت

ویژگی سیال بودن واقعیت، مانع از آن می‌شود که مارکس واقع‌گرا، برنامه تربیتی آینده را با جزئیات ثابت تنظیم کند. وی هدف کلی تعلیم و تربیت رسمی را تربیت انسان خوب آرمانی بر اساس ویژگی‌های مارکسیسم می‌داند. چنین فردی از طریق تعامل با منابع محیط خود، اعم از منابع طبیعی و مصنوعی، شکل خواهد گرفت. مارکس همچنین در آثار خود، اظهارنظر ناقصی در مورد برنامه درسی ارائه می‌دهد که حاکی از تلفیق کار و آموزش یا به عبارتی دانش‌نظری و مهارتی است. او می‌نویسد: «برنامه درسی مدارس باید مشتمل بر حداقل آموزش مقدماتی برای هر کس و مهارت‌آموزی فنی در هر دو زمینه نظری و عملی باشد. برنامه کلی که به طور مبهم برای هر کودک پیشنهاد می‌شود، دارای سه جنبه متمایز است: کار کلاسی، تربیت بدنی از طریق ژیمناستیک به همراه تمرین‌های اضافی برای پسران و کار مفید و مؤثر در کشاورزی و صنعت. او معتقد است تحریم عمومی کار کودک اصلاً مطلوب نیست؛ زیرا مادام که ساعات کار به دقت کنترل می‌شود و اقدامات ایمنی تضمین می‌گردد، ترکیب اولیه نیروی کار فعال (سودمند) با تعلیم و تربیت، از مهم‌ترین ابزارهای دگرگون‌کننده جامعه امروزی است» [۱۰]. بدین ترتیب، بخش عملی برنامه مدرسه از دید مارکس به معنای کار واقعی است و به همین دلیل نیز مهارت‌آموزی بخش مهمی از آموزش و پرورش تلقی می‌شود.

اگرچه دیدگاه مارکس در زمینه تعلیم و تربیت مورد توجه بسیاری از مارکسیست‌ها قرارگرفت و برخی از کشورها نیز با تأثیرپذیری از آن، تربیت حرفه‌ای را در نظام آموزشی خود مورد حمایت قرار دادند، لکن همان‌طور که اشاره شد، همه مارکسیست‌ها به ویژه مارکسیست‌های نوین، از جمله هابرماس، بر این موضوع تأکید یکسان ندارند. هابرماس برداشتی متفاوت از مارکس نسبت به کار دارد. او که از حامیان نظریه انتقادی به شمار می‌رود، به بازسازی برخی از مفاهیم



آن نوجوانان و جوانان خود را با طرفداران حقوق کارگران، زنان و گروه‌هایی که عدالت اقتصادی را مورد توجه قرار می‌دهند، هماهنگ می‌سازند [۲۰]. در مجموع، می‌توان گفت آنچه مارکسیست‌ها بر آن تأکید دارند، یکپارچگی دانش در عین توجه بیش‌تر به دانش عملی است. به همین دلیل در این دیدگاه، بخش قابل توجهی از برنامه‌های درسی به آموزش برای کار و مهارت‌آموزی اختصاص داده می‌شود.

### ۳. نظریه عمل‌گرایی

عمل‌گرایی به‌عنوان سومین نظریه مطرح در زمینه کار و تربیت، آمیزه‌ای از دو دیدگاه قبلی است، زیرا از سویی بر آموزش و دانش عملی تأکید می‌ورزد و از سوی دیگر، حرفه‌گرایی صرف را مردود می‌داند. عمل‌گرایی، مکتبی است که طی سالیان گذشته تأثیر بسزایی در افکار بسیاری از اندیشمندان و مربیان داشته است. اگرچه پیرس را بنیانگذار این مکتب در قرن بیستم می‌دانند، اما عمل‌گرایی از طریق افکار جان دیویی، فیلسوف معروف آمریکایی، تقویت و گسترش یافت. به همین دلیل نیز برای آشنایی با این نظریه و مبنای معرفت‌شناسی آن، نخست اندیشه دیویی در این زمینه بررسی می‌شود و آنگاه نگرش عمل‌گرایان نوین مورد توجه قرار می‌گیرد.

دیویی فیلسوف و مربی معروف قرن نوزدهم و بیستم است که در عمر نسبتاً طولانی خود تحت تأثیر بسیاری از اندیشمندان قرار گرفت. وی در ابتدا متأثر از افکار هگل بود، آن‌چنان که سال‌ها پس از فاصله گرفتن از تفکر مطلق‌گرای او، این اندیشه همچنان تأثیر پایداری بر دیویی داشت که نفی اشکال مختلف ثنویت و تأثیر جامعه بر فرد، مهم‌ترین آن‌ها بود. دیویی پس از ترک هگل‌گرایی، فلسفه خود را ابزارگرایی نامید؛ زیرا اندیشه‌ها به‌عنوان «طرح عمل»؛ یعنی ابزارهایی برای حل مسائل و تعارض‌ها تلقی می‌شدند. زمینه دیگر فلسفه دیویی، افکار استادش پیرس بود. دیویی با تأثیر

مارکسیستی و از جمله «کار» پرداخته است. به اعتقاد وی «کار» که از مفاهیم اصلی اندیشه مارکس تلقی می‌شود، مفهومی معرفت‌شناسانه دارد؛ زیرا ما از طریق آن طبیعت را می‌شناسیم [۱۷].

هابرماس تربیت حرفه‌ای را از آن روکه عمل‌ابزاری محسوب می‌شود، مورد انتقاد قرار می‌دهد. در حقیقت، وی نقد حرفه‌گرایی را از آن‌جا آغاز می‌کند که میان دو نوع عمل آدمی تفاوت قائل می‌شود: عمل‌ابزاری یا عقلانی که بر اساس رابطه‌های وسیله - هدف صورت می‌گیرد و نتیجه آن برقراری کنترل است و عمل ارتباطی که مبتنی بر فهم متقابل است و میان انسان‌ها برقرار می‌شود. حرفه‌گرایی تنها معطوف به نوع نخست است و عمل ارتباطی آدمیان را مورد غفلت قرار می‌دهد [۱۸]. به این ترتیب، هابرماس اگرچه تربیت حرفه‌ای را کاملاً نادیده نمی‌گیرد، اما تأکید زیاد بر آن را نگرشی ابزاری تلقی می‌کند و از این لحاظ تا حدودی با مارکس متفاوت است.

اما یکی از نظریه‌هایی که در سال‌های اخیر در قلمرو تعلیم و تربیت مطرح شده، تربیت انتقادی است که با نوشته‌های نومارکسی در مورد نظریه انتقادی شروع شد. دیدگاه تربیت انتقادی بر این فرض مبتنی است که عمل و کار تربیتی با عمل و کار اجتماعی مرتبط است و وظیفه متفکر انتقادی، شناسایی و پرداختن به این اعمال است. از جمله مربیان و فیلسوفانی که با این اندیشه پیوند محکم دارند، عبارتند از: هنری ژیرو (Henry Giroux)، پیترمک لارن (Peter McLaren) و پائولوفریره (Paulo Freire). فریره که برجسته‌ترین فیلسوف و مربی این دیدگاه به‌شمار می‌رود، معتقد است در جامعه انقلابی، تا وقتی علم و تکنولوژی در خدمت آزادسازی مداوم و مردمی‌سازی باشند، آموزش علمی و فنی را نباید دشمن تربیت مردم‌گرایانه دانست [۱۹]. در واقع، از نظر فریره و دیگر حامیان تربیت انتقادی، کلاس‌های حرفه‌ای مکان مناسبی برای مطالعات رهایی‌بخش است که از طریق

پذیرفتن از وی، معتقد به جهانی نامعین و سرشار از عنصر تضاد محض شد، جهانی که پیوسته در حال دگرگونی است.

#### الف) مبانی معرفت‌شناسی عمل‌گرایی

محور بنیادی در فلسفه عمل‌گرایی، تجربه است. دیویی تجربه را تأثیر متقابل محیط و ارگانیسم می‌داند و اعتقاد دارد که انسان در حین تأثیر و تأثر با محیط به توسعه، گسترش و بازسازی تجربه‌های گذشته‌اش می‌پردازد. دانش و معرفت نیز از دید این مربی قرن بیستم از جمله واژه‌هایی است که در ارتباط مستقیم با تجربه معنا و مفهوم می‌یابد. ذهن انسان در برخورد با موقعیت نامعین به فعالیت می‌افتد، از تجربه‌های گذشته بهره می‌گیرد و با ارائه فرضیه‌ها و اجرا و آزمایش آن‌ها به نتیجه می‌رسد. حاصل این تجربه یا تحقیق، همان معرفت است.

اساس معرفت‌شناسی دیویی را تفکر تشکیل می‌دهد. تفکر مورد نظر دیویی «تفکر خودآگاهانه» (Reflective thinking) است که در موقعیت‌های تجربه منطقی تحقق می‌یابد. به بیان دیگر، در اندیشه وی، تفکر بدون تجربه و تجربه بدون تفکر پذیرفتنی نیست. او «تفکر خودآگاهانه» در ۱۹۳۳ را «بررسی دقیق، مداوم و فعال هر عقیده یا هر شکل مفروض از دانش، در پرتو دلایلی که آن را تأیید می‌کند و نتایج بعدی که به آن منتهی می‌شود» [۲۱]، می‌داند. از نظر دیویی، هیچ عقیده‌ای محکم و پایان یافته تلقی نمی‌شود و از این رو تفکر همواره پویا است.

دیویی انواع معرفت را نمی‌پذیرد. او معرفت را به یک نوع، یعنی شناخت یا معرفت علمی و تجربی تقلیل می‌دهد. وی در «دموکراسی و تعلیم و تربیت» در ۱۹۶۵ با اشاره به سه عامل فیزیولوژی و روان‌شناسی، زیست‌شناسی و بالاخره روش تجربی، دوگانگی را که برخی بین دانش نظری و عملی ترسیم می‌کنند، مردود دانسته، ضمن تأکید بر یکپارچگی دانش، شناخت دقیق

را معرفتی همراه با عمل می‌داند. از دید دیویی، روش تجربی به‌عنوان یک منبع علمی، وسیله‌ای نظام‌مند برای کسب دانش و معرفت است. وی روش تحقیق تجربی یا روش حل مسأله را شیوه‌ای می‌داند که علوم از طریق آن کسب شده و به‌دست آمده و این روش را همان روش تفکر یا روش تدریس می‌داند [۹].

عمل‌گرایی نوین نیز که مبتنی بر اندیشه افرادی همچون «ریچارد رورتی» (Richard Rorty) است، نقاط مشترک بسیاری با عمل‌گرایی دیویی دارد که از آن جمله کل‌گرایی معرفت‌شناسی و توجه توأم به دانش نظری و عملی است. عمل‌گرایان نوین، هرگونه تقسیم‌بندی دانش به‌صورت اشکال متمایز و یا رشته‌های مستقل را مردود می‌دانند؛ چنان‌که رورتی و برنشتاین (Bernstein) پیشنهاد می‌کنند که مرزهای رشته‌ای باید از میان برود تا مکالمات غنی‌تری در مورد آن‌ها صورت گیرد [۲۲]. رورتی همچنین ضمن رد تمایزهای هستی‌شناختی و روش‌شناختی بین علوم طبیعی و اجتماعی، بر یکپارچه بودن علم تأکید دارد [۲۳].

والکر (Walker) و اورز که فلسفه خود را عمل‌گرایی ماده‌گرا می‌نامند نیز با تأثیر پذیرفتن از اندیشه کواین (Quine)، دانش را شبکه‌ای بدون رخنه و نظامی یگانه و یکدست پنداشته، هرگونه تفکیک و تقسیم‌بندی در این زمینه را مردود می‌دانند. کواین در رابطه با تفکیک و مرزبندی رشته‌ها اعتقاد دارد که این مرزبندی‌ها برای رؤسای دانشکده‌ها و کتابداران مفید است و نباید آن‌ها را بیش از حد جدی گرفت. او اشاره می‌کند زمانی که ما مرزها را به نحو انتزاعی در نظر می‌گیریم، تمام علم را همچون نظام پهن شده واحدی می‌بینیم که در بعضی از بخش‌ها به سستی با هم مرتبطند، اما در هیچ نقطه‌ای هم گسیخته نیستند [۲۴].

## ب) رابطه کار و تربیت و جایگاه آموزش حرفه‌ای در نظریه عمل‌گرایی

با تأمل در دیدگاه عمل‌گرایی می‌توان دریافت که تعریف تربیت نیز از این منظر، تعریفی مبتنی بر تجربه است. دیویی در «دموکراسی و تعلیم و تربیت» ضمن نامطلوب دانستن دو شیوه تربیتی رایج در زمان خود، یعنی تربیت آزاد و تربیت حرفه‌ای، تعلیم و تربیت را تجدید بنا یا سازماندهی مجدد تجربه می‌داند؛ بدین منظور که معنای تجربه گسترش یابد و فرد را برای هدایت و کنترل بهتر تجربه‌های بعدی مجهز سازد. بر این اساس، کار معلم نیز یاری رساندن به کودک در ارزیابی و تجدید نظر در تجارب است. البته دیویی همه تجربه‌ها را تربیتی نمی‌داند و معتقد بود که هر تجربه که باعث توقف یا مانع رشد تجربه‌های دیگر شود، غیرتربیتی است. از این جهت، وی هدف از تعلیم و تربیت را رشد می‌داند و منظور او از رشد همان تجدید سازمان تجربه است.

با توجه به تعریفی که دیویی از تربیت ارائه می‌دهد، بدیهی است برنامه درسی که توصیه می‌کند، یک برنامه مبتنی بر تجربه است. وی منظور از برنامه درسی را بسط تجارب دانش‌آموزان می‌داند و مواد درسی را به دو دسته تقسیم می‌کند؛ موادی که با تجربه مستقیم فرد حاصل می‌شود و موادی که به‌طور غیرمستقیم و به واسطه علائم زبان و نمادها به تجربه در می‌آید. دیویی معتقد است این تصور که یادگیری باید از طریق خواندن و نوشتن و یا تجربه‌های غیرمستقیم انجام گیرد، اشتباه است. فعالیت و تجربه مستقیم در همه سطوح آموزشی باید مقدم شمرده شود و زمینه تجربه‌های غیرمستقیم را فراهم کند [۲۵]. وی بر همین اساس و برای از میان بردن جدایی موجود بین دانش و کاربرد آن و یا علم و عمل که در مدارس قدیم رایج بود، مدرسه - آزمایشگاه خود را در شیکاگو تأسیس کرد.

تأکید دیویی در تعلیم و تربیت بر فعالیت کودک بود. او فضیلت مدرسه را یاد دهی از راه عمل

می‌دانست؛ اما این عمل با کار معمولی تفاوت داشت. به بیان دیگر، اگرچه دیویی بر فعالیت و کار در مدرسه اصرار می‌ورزید، لکن به وضوح بین کار مدرسه و کار معمولی که نتیجه تجاری (سود) دارد، تمایز قائل می‌شد. او اعتقاد داشت کار مدرسه باید به پرورش قوای فکری کودک کمک کند. تعریفی که وی از کار در مدرسه ارائه می‌کند، بیانگر تفاوتی است که بین «آموزش از طریق شغل» و «آموزش برای شغل» در نظر می‌گیرد. او در کتاب «مدرسه و اجتماع» می‌نویسد: «منظور من از کار، «فعالیت خاص» یا تمرینی نیست که کودک را از بیکاری و بازیگوشی باز دارد، بلکه فعالیتی است که منجر به تجدید برخی از صور زندگی اجتماعی به‌دست کودک گردد. در مدارس نمونه منضم به دانشگاه، این نوع کار، عبارت از نجاری، آشپزی، خیاطی و نساجی است. مهم‌ترین نکته روان‌شناسی یک کار آن است که بین جنبه فکری و جنبه عملی آن موازنه‌ای وجود داشته باشد.» [۲۶].

در واقع، از بیان دیویی در مورد کار مدرسه، چنین بر می‌آید که منظور وی از کاری که توصیه به گنجانیدن آن در برنامه مدارس می‌کند، با آن چه مارکس می‌اندیشد، متفاوت است. او معتقد است، اگرچه انسان برای زندگی کردن باید کار کند، اما کار ارزش گرانبه نیست و تنها ضرورت زندگی محسوب نمی‌شود. دیویی می‌گوید اگر شما بچه‌ها را در حین بازی مشاهده کنید، درمی‌یابید که آن‌ها به‌طور کلی مشغول تقلید نوعی شغل اجتماعی می‌باشند. این علاقه همگانی دوران کودکی یک شالوده طبیعی است که شخصیت آرمانی را می‌توان بر روی آن بنا کرد و این مسأله چنان که مارکس می‌اندیشد، به آن علت نیست که کار، خودش فعالیت انسانی اساسی و غایی است، بلکه به این دلیل است که در ضمن و از طریق کار، یک امر انسانی ارزشمندتر و بنیادی‌تر ظهور می‌یابد.»

بررسی دیدگاه دیویی به‌طور کلی به‌عنوان مهم‌ترین فیلسوف و مربی عمل‌گرا در زمینه کار و تربیت نشان

می‌دهد که وی حرفه‌آموزی در مدارس را آن گونه که مرسوم بوده، مناسب نمی‌داند. او این اندیشه را که باید دانش‌آموزان را برای زندگی بزرگسالی آینده آماده کرد و حرفه تخصصی وی در آتیه را شناسایی و آموزش داد، مردود دانسته، آن را مانعی برای رشد بیش‌تر می‌پندارد. دیویی همچنین با نظر مارکس در مورد وارد کردن دانش‌آموزان در صنعت به منظور بازده و منفعت اقتصادی موافق نبود. او به آن بخش از جنبه‌های تربیتی کار علاقه‌مند است که از قید انگیزه منفعت‌جویی آزاد باشد. در حقیقت، آنچه دیویی مورد تأکید قرار می‌دهد، «آموزش برای شغل» (مهارت‌آموزی) نیست، بلکه «آموزش از طریق شغل» است.

عمل‌گرایان نوین و از جمله والکر نیز ضمن توصیه به یکسان‌نگری به آموزش حرفه‌ای در مقایسه با دیگر آموزش‌ها، بر این اعتقادند که در یک جامعه مبتنی بر دموکراسی، هر دو نوع تربیت، یعنی تربیت برای پیشرفت فردی و تربیت برای شهروندی باید به‌طور رایگان و مساوی برای همه و در تمام جنبه‌های مربوط به زندگی آن‌ها از جمله کارشان در نظر گرفته شود. والکر استدلال می‌کند که مطالعه غیرتخصصی در زمینه هنرها، علوم و علوم اجتماعی که برای بعضی از افراد اجباری است باید برای آموزش حرفه‌ای نیز اجباری باشد.

به این ترتیب، عمل‌گرایان نوین با تأکید بر کل‌گرایی یا وحدت‌دانش، هر گونه مرزبندی از جمله تمایز دانش نظری و عملی یا معرفتی و مهارتی را مردود می‌دانند. این گروه، فعالیت عملی و کار را مهارت‌آموزی و آموزش برای دستیابی به شغل نمی‌دانند، بلکه ابزاری برای افزایش قدرت سازندگی، ابتکار و خلاقیت ذهن تلقی می‌کنند.

### نتیجه‌گیری

به‌طور کلی نظریه‌هایی که مورد بحث قرار گرفت نمایانگر دامنه‌ای از راست به چپ است؛ یعنی از نظریه

تربیت آزاد که به پیروی از اندیشه یونانی ارزش‌اندکی برای کار قائل است، تا نظریه مارکسیسم که جایگاه ویژه‌ای را برای کار در تعلیم و تربیت در نظر می‌گیرد. نظریه‌های مذکور در برخی زمینه‌ها هماهنگ بوده، گاهی مکمل یکدیگر و در بعضی جنبه‌ها نیز مخالف هم می‌باشند. اندیشمندان لیبرال عمدتاً با مردود دانستن نگرش ابزاری به دانش، وظیفه آموزش و پرورش را توجه به تربیت عقلی و اخلاقی افراد می‌دانند. در حالی که مارکسیست‌ها و عمل‌گرایان ضمن تأکید بر یگانگی و وحدت دانش، آموزش عملی را مورد توجه قرار می‌دهند. این دو نظریه در عین حال از تفاوت‌هایی در زمینه کار و آموزش برخوردارند. مارکس به دلیل ارزشی که برای کار قائل است، تربیت حرفه‌ای را بخش مهمی از نظام آموزشی می‌داند؛ اما دیویی بین جنبه فکری و عملی کار موازنه برقرار کرده، آن را وسیله‌ای برای تقویت قوای عقلی و فکری می‌داند. دیویی مفهوم گسترده‌ای از کار یا حرفه در نظر دارد و بنابراین تربیت حرفه‌ای یا آموزش برای شغل را تربیتی محدود تلقی می‌کند.

نکته قابل توجه دیگر در نظریه‌های مذکور، تغییر نگرش محسوس برخی از حامیان آن‌ها در عصر حاضر است که موجب گرایش بیش‌تر این سه دیدگاه به یکدیگر و ایجاد وضعیت متعادل‌تری شده است. به‌طور مثال برخی از پیروان تربیت آزاد مسائل کار و فناوری را مورد توجه قرار داده، با گسترش مفهوم کار، در جهت تلفیق آن با تعلیم و تربیت گام برداشته‌اند. همچنین بعضی از مارکسیست‌های جدید نیز به وضوح نظری‌های متفاوت از دیدگاه ابزاری مارکس ارائه داده‌اند؛ چنان‌که هابرماس برای کار مفهومی معرفت‌شناسانه در نظر می‌گیرد و فریره اندیشه و عمل را به‌طور یکسان در آموزش و پرورش مورد توجه قرار می‌دهد.

اما مسأله قابل تأمل این است این که هر یک از نظریه‌ها منجر به جهت‌گیری خاصی در تربیت حرفه‌ای؛

## منابع

1. Evers, Colin W. (1992) A Philosophical Perspective. Polle, Millicent. (ED.). *Education and Work*. Australian Council for Educational Research.
2. Ryle, Gilbert (1980) *The Concept of Mind*. Harmondworth: Penguin Books.
3. Griswold, A. Whitney. (1962) *Liberal Education and Democratic Ideal and other Essays*. United States of America: Yale University. p.19.
۴. شفیلد، هری (۱۳۷۵) کلیات فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: نشر قطره ص ۲۲۰.
۵. زیباکلام، فاطمه (۱۳۷۸) سیر اندیشه فلسفی در غرب. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. ص ۳۹، صص ۱۹-۳۲.
۶. بارو، رابین، و وودز، رونالد (۱۳۷۶) درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. (چاپ اول). ترجمه فاطمه زیباکلام تهران: انتشارات دانشگاه تهران. ص ۴۱.
7. Hirst, Paul H. (1966) *The Study of Education*. London: Routledge and Kegan Paul. p.48.
8. Peters R.S. (1978) *Ethics and Education*. Great Britain: Unwin Brothers Limited. p.25,30.
9. Dewey John (1965) *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company. p.253.
10. Donohue John W. (1959) *Work and Education*. Chicago: Loyola University Press. pp.132-133.
11. Carr, David (1995) *The Dichotomy of Liberal Versus Vocational Education*. *Publication Philosophy of Education*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPs/PES-yearbook/95-docs/carr.html>.
12. Masri, Munther W.(1994). *Vocational Education The way Ahead*. London: Macmillan Press. p.24.
۱۳. راسل، برتراند (۱۳۷۷) تاریخ فلسفه غرب. (چاپ ششم). ترجمه نجف دریابندری. تهران: انتشارات کتاب پرواز. ص ۱۰۷.
۱۴. انتخابی، نادر (۱۳۷۳) میراث پرابهام مارکس (پرسش‌هایی درباره علم و معرفت‌شناسی از دید مارکس). نگاه نو، شماره ۳۸. ص ۱۱۱.
15. Dancy, Jonathan, & Sosa, Ernest (1997) *A Companion to Epistemology*. New York: Basil Black well. p.269.
۱۶. مارکس، کارل (۱۳۷۹) سرمایه. ترجمه ایرج اسکندری. تهران: انتشارات فردوس. ص ۲۳۸.

یعنی آموزش برای کار می‌شود؛ بدین معنا که در نظام‌های آموزشی با رویکرد لیبرالی به دلیل توجه به دانش ذاتی و تمایز آن از دانش ابزاری یا مهارت‌آموزی، آموزش حرفه‌ای بخش متمایز یا محدودی از نظام آموزشی تلقی شده، یا از قلمرو آموزش و پرورش رسمی خارج است؛ حال آن که در نظام‌های تربیتی متأثر از دیدگاه مارکسیسم و یا حتی عمل‌گرایی، به دلیل معرفت‌شناسی کل‌گرایانه‌ای که بر آن‌ها حاکم است و همچنین توجه خاص به دانش و فعالیت‌های عملی و کار، و یا تأکید بر یادگیری از طریق کار، تربیت حرفه‌ای با آموزش عمومی تلفیق شده و یا آن که بخش مهمی از نظام آموزشی به شمار می‌رود.

در مجموع نتایج حاصل از این بررسی نشان می‌دهد که مطالعه و شناخت مبانی نظری و به ویژه معرفت‌شناسی حاکم بر جامعه و نظام تربیتی می‌تواند چشم‌انداز روشنی را برای برنامه‌ریزان درسی و نیز متخصصان تعلیم و تربیت در انتخاب مسیر آموزشی و یا تصمیم‌گیری‌های اساسی فراهم آورد؛ زیرا همان‌طور که ذکر شد، معرفت‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که به بررسی ماهیت دانش و مسائل مطرح در قلمرو آن می‌پردازد که ارتباطی مستقیم با برنامه‌ریزی درسی دارد. به سخن دیگر مهم‌ترین مسأله برنامه‌ریزان در ارتباط با تدوین و تنظیم برنامه‌های درسی، مسأله گزینش دانش یا تعیین محتوای آموزشی است که البته در حیطه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تعیین نسبت دانش عملی و نظری نیز امری مهم تلقی می‌شود که همه متأثر از معرفت‌شناختی مطرح در نظام آموزشی است. بدیهی است بی‌توجهی به این امر موجب جهت‌گیری‌های ناهماهنگ در آموزش و پرورش و تصمیم‌گیری‌های سلیقه‌ای می‌شود، که پیامدهای نامطلوب و زیانباری را در پی خواهد داشت.

23. Topper, Keith (2000) *In Defense of Disunity: Pragmatism, Hermeneutics, and the Social Sciences. Political Theory. Vol. 28. No. 4.*
۱۷. بشیریه، حسین (۱۳۷۶) *تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم*. تهران: نشر نی. صص ۲۲۳.
۲۴. والکر، جیمز، و اورز، کالین (۱۹۸۴) *فلسفه تعلیم و تربیت عمل‌گرای نوین. دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. ترجمه خسرو باقری (۱۳۷۵) تهران: انتشارات نقش هستی. صص ۶۹-۷۰.
۱۸. باقری، خسرو (۱۳۷۷) *تربیت حرفه‌ای در بستر دیدگاه اسلام. فصلنامه حوزه و دانشگاه*. سال چهارم، شماره ۱۵-۱۴، صص ۴۸-۴۹.
۲۵. باقری، خسرو، و عطاران، محمد (۱۳۷۶) *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*. (چاپ اول). تهران: انتشارات محراب قلم. ص ۱۱۸.
۱۹. فریره، پائولو (۱۳۵۸) *آموزش ستم‌دیدگان*. (چاپ اول). ترجمه احمد بیرشک و سیف‌اله داد. تهران: انتشارات خوارزمی. صص ۸۲.
20. Lakes, Richard D. (1997) *The New Vocationalism: Deweyan, Marxist and Freirean Themes*. Ohio: College of Education.
21. Dewey, John (1933) *How we Think*. (U.S.A): D.C. Heath and Company.
22. Warms, Catherine A, & Schroeder, Carole A. (1999). *Bridging the Gulf Between Science and Action: The "New Fuzzies" of Neopragmatism. Advances in Nursing Science. Vol. 22. No. 2. p.5.*
۲۶. دیویی، جان (۱۳۴۳) *مدرسه و اجتماع*. ترجمه مشفق همدانی. تهران: انتشارات بنگاه مطبوعاتی ایران. صص ۱۳۹.