

# حرفه‌گرایی جدید و مبنای معرفت‌شناختی آن

دکتر بهناز مرجانی

دکتر فاطمه زیباکلام

## چکیده

"حرفه‌گرایی جدید" که در سال‌های اخیر به تدریج و در مراحل و ابعاد مختلف شکل گرفته است، در واقع تلاشی به منظور غلبه بر مشکلات و نارسایی‌های "حرفه‌گرایی سنتی" محسوب می‌شود. مشکلات و نارسایی‌هایی که ناشی از مهارت‌گرایی صرف، تفکیک اندیشه از عمل، و نیز جدایی آموزش نظری از آموزش حرفه‌ای است. در حرفه‌گرایی جدید، تلفیق آموزش نظری و عملی، ارتباط بیشتر اهداف آموزش مدرسه‌ای با اهداف حرفه‌ای مراکز اقتصادی و نیز ارتباط آموزش متوسطه با آموزش‌های عالی مورد توجه قرار گرفته است. حرفه‌گرایی جدید که ابتدا در ایالات متحده شکل گرفت، به تدریج مورد توجه دیگر کشورهای جهان واقع شده، و تا امروز گام‌هایی به منظور اجرای آن برداشته شده است.

مبنای تاریخی و فلسفی حرفه‌گرایی جدید به کل‌گرایی معرفت‌شناسی عمل‌گرا و یگانگی دیدگاه‌های ارائه شده توسط بنیانگذاران جامعه‌گرایی<sup>1</sup>، بازمی‌گردد. در واقع رویکرد کل‌گرایانه حاکم بر این نوع حرفه‌گرایی، موجب توجه به آموزش علمی و عملی و برنامه‌های درسی تلفیقی شده است. در این مقاله ضمن اشاره به زمینه و مراحل شکل‌گیری حرفه‌گرایی جدید در ایالات متحده و دیگر کشورهای جهان، مبنای معرفت‌شناختی آن مورد بررسی قرار گرفته است.

---

<sup>1</sup> - Socialism

## مقدمه

تا پیش از قرن بیستم وظیفه آموزش و پرورش در هر جامعه انتقال دانش سازمان‌یافته و نظام ارزشی آن جامعه به نسل‌های آینده بود و این روندی بود که طی قرن‌ها همچنان ادامه داشت. اما تحولات اقتصادی، اجتماعی و سیاسی قرن بیستم منجر به تغییراتی در سیر تعلیم و تربیت شد و که موجب گردید جایگاه و نقش دانش به منظور پاسخ‌گویی به نیازهای فردی برای داشتن زندگی مطلوب، به نحو قابل ملاحظه‌ای کاسته شود. این تحولات موجب ورود فنون و مهارت‌ها به برنامه‌های درسی و پدید آمدن آموزش حرفه‌ای در نظام‌های تعلیم و تربیت شد. آموزش حرفه‌ای که به این ترتیب شکل گرفت در سیر تکوینی خود با تغییرات و دگرگونی‌های بسیاری مواجه گردید که از مهم‌ترین آنها در چند دهه اخیر، جنبش اصلاحی دهه ۱۹۸۰ است، و منجر به تغییراتی در برخی از نظام‌های آموزشی و در نهایت، پدید آمدن «حرفه‌گرایی جدید» شد. حرفه‌گرایی جدید، که نخستین بار در ایالات متحده طراحی گردید، با طی مراحل تکامل تدریجی خود، مورد توجه دیگر کشورها واقع گشت و گام‌هایی به منظور اجرا و هماهنگی آن با نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف برداشته شد.

حرفه‌گرایی جدید، به دلیل پشت سر گذاشتن مراحل مختلف، دارای ابعاد متفاوتی است که سبب شده تعاریف و برداشت‌های متنوعی از آن ارائه شود؛ چنان که کیپل<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) می‌نویسد: برخی از متخصصان تعلیم و تربیت تغییر اقتصادی پدید آمده در خط‌مشی‌های تربیتی دولت‌ها را «حرفه‌گرایی جدید» نامیده‌اند. این حرفه‌گرایی بر لزوم مشارکت تمام نهادهای تربیتی در توسعه اقتصاد ملی و منظور شدن آنها در نظریه‌های سرمایه‌انسانی مرتبط با عملکرد اقتصادی، تأکید می‌ورزد (ص ۲). به هر حال در این مقاله بررسی ویژگی‌های این نوع حرفه‌گرایی و مبانی نظری و معرفت‌شناختی آن مورد نظر است. به این منظور ابتدا چگونگی شکل‌گیری و سیر تکوینی و سپس مبانی معرفت‌شناختی آن بررسی و ارزیابی خواهد شد.

## زمینه‌های پیدایش

مورخان تربیتی، پیدایش تربیت حرفه‌ای در مدارس را ابتدای قرن بیستم می‌دانند که مقارن بود با نهضتی که جهت تفکیک برنامه درسی و گنجاندن آموزش حرفه‌ای در آنها به وجود آمده بود. «از قرن هفدهم، تعلیم و تربیت در ایالات متحده بر اساس برنامه درسی هنرهای آزاد<sup>۲</sup> سنتی پایه‌ریزی شد که با آموزش جدی در سه آموزش پایه‌ای خواندن، نوشتن، و حساب کردن شروع شده و با مطالعه ریاضیات، علوم، تاریخ، ادبیات، و زبان لاتین ادامه یافت. هدف از چنین تربیتی همواره پرورش ذهن، تقویت اراده، انتقال دانش اندوخته شده تمدن<sup>۳</sup> (یعنی بهترین چیزهایی که اندیشه و بیان شده است)، مهارت‌ها و ارزش‌ها بود» (تامپسون، ۲۰۰۱، ص ۲۰۴). این نوع تربیت که تا قرن بیستم جریان داشت، عموماً متکی بر

1. Chappelle

2. Liberal art

3- Civilizations accumulated knowledge

آموزش مستقیم معلم، از برخواندن، حفظ کردن، و تحلیل منطقی بود و تمام دانش‌آموزان، مادام که در مدرسه حضور داشتند، تحت آموزش‌های یکسانی قرار می‌گرفتند.

این آموزش در ابتدای قرن بیستم مورد انتقاد شدید قرار گرفت. بسیاری این نکته را متذکر شدند که برنامه‌ی درسی یکسان و سستی دبیرستان‌ها تنها برای معدودی از افراد مناسب است و چیز ارزشمندی را عاید اکثریت دانش‌آموزان نمی‌کند. این انتقادها منجر به بحث‌هایی پیرامون این مسأله شد که آیا مدارس باید در خدمت تأمین نیازهای فنی جامعه باشند، یا به یاری دانش‌آموزان برای انسانی کردن زندگی همراه با فناوری برخیزند. الوود کابرلی<sup>۱</sup> از مورخان معروف تربیتی در آن زمان می‌نویسد: «رسم دیرینه‌ی ما چنین است که دبیرستان‌هایمان تنها مکانی ویژه برای کتابخوانی هستند، نه مکانی برای آموزش حرفه‌هایی که اکثر زنان و مردان کارگر بتوانند از آن طریق امرار معاش کنند» (روزن استاک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱، ص ۴۳۸). وی همچنین در توجیه الحاق تربیت حرفه‌ای به مدارس ایالات متحده در سال ۱۹۰۹ می‌نویسد: «جنگ‌های بزرگ آینده، تجاری (اقتصادی) خواهد بود، نه نظامی» (گری<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶، ص ۸۷). بحث و مجادله پیرامون وظایف مدارس و گنجاندن تربیت حرفه‌ای در نظام آموزشی با تصویب قانون «اسمیت هیوز»<sup>۴</sup> در سال ۱۹۱۷ خاتمه یافت. طبق این قانون، آموزش حرفه‌ای به مدارس دولتی راه پیدا کرد و به موجب آن بخشی از بودجه دولت مرکزی به مهارت‌های آموزشی شغلی در مدارس اختصاص یافت.

با تصویب قانون «اسمیت هیوز» ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گرفت. دیوید اسنیدن و چارلز پروسر<sup>۵</sup> از جمله حامیان آموزش حرفه و شغل در مدارس بودند. اسنیدن در آن هنگام دبیرکمیسیون آموزش و پرورش ایالت ماساچوست بود و پروسر بعدها مدیر اجرایی انجمن ملی ترویج آموزش صنعتی شد. این دو از طرفداران تربیت حرفه‌ای متوسطه به‌عنوان مهارت‌آموزی تجاری بودند. اسنیدن، بر اساس دیدگاه ابزاری خود، از مریبان می‌خواست که مقصد احتمالی هر فرد را معین کرده و برنامه‌ی درسی مناسب برای کارآیی وی تدارک ببینند. این برنامه‌ی درسی برای افرادی که هدف نهایی آنان کار در مزارع و کارخانه‌ها بود، همان تربیت حرفه‌ای بود. «دیدگاه اسنیدن مبتنی بر این بود که انتخاب خط سیر حرفه‌ای باید بر اساس برآورد شخص در مورد هدف تربیتی احتمالی، شرایط اقتصادی و ویژگی‌های حرفه‌ای استوار باشد. این نگرش منجر به سستی شد که بر اساس آن رشته‌های حرفه‌ای، خاص طبقات اجتماعی پایین تلقی گردید» (لوئیس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵، ص ۳۰۱). هادکینسون<sup>۷</sup> (۱۹۹۱) معتقد است که این حرفه‌گرایان وظیفه خود را مهارت‌آموزی به افراد جهت انجام امور می‌دانند. در حقیقت، به عقیده آنها «دانستن چگونگی چیزی» مهم‌تر از «دانستن چه چیزی» آن است (ص ۷۴).

1. Ellwood cubberly  
6- Lewis

2. Rosenstock  
7- Hodkinson

3. Gray

4 . Smith Hughes

5. Charles Proser

با افزایش تدریجی تعداد دانش‌آموزانی که از خانواده‌های طبقه کارگر وارد دبیرستان‌ها می‌شدند، انتقاد نسبت به برنامه مدارس شدت گرفت. راه حل این مسأله، در نهایت، تفکیک برنامه درسی دبیرستان‌های ایالات متحده و افزودن آموزش‌های تجاری، صنعتی، اقتصاد خانواده، و کشاورزی بود. اما تقسیم‌بندی دانش‌آموزان بر اساس طبقه اجتماعی و هدایت آنها در دو مسیر مجزا، برای همهٔ مریبان امر مطلوبی نبود، بنابراین تربیت حرفه‌ای با انتقاد بسیاری مواجه شد. از با نفوذترین منتقدان این نوع آموزش، "جان دیویی" بود. او در ارتباط با دانش‌آموزانی که انتخاب شغلی ابتدایی و محدودی را انجام می‌دادند، اظهار نگرانی می‌کرد. دیویی مخالف جبر اجتماعی بود و به همین دلیل تربیت حرفه‌ای را تربیتی تنگ‌نظرانه می‌نامید. او اعتقاد داشت که این شیوهٔ تربیتی، اصول دموکراتیک را نقض کرده، منافع سرمایه را بیش از منافع و مقاصد کار در نظر می‌گیرد.

دیویی معتقد بود که در بازسازی تدریجی روش‌ها و مطالب درسی می‌توان از بهترین بخش فناوری نوین و توان حل مسأله نهفته در آن دسته از فعالیت‌های تربیتی که متکی به فناوری است، بهره گرفت. مارشال<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) در توضیح دادگاه دیویی می‌نویسد: این نظریه به آن معنا نیست که مدارس را ضمیمهٔ صنعت و تجارت کرده، آن را تسلیم مراحل توسعه نیافته، بهینه‌سازی نشده و اجتماعی نشدهٔ نظام نادرست صنعتی گردانیم؛ بلکه به این معنی است که با استفاده از توان حل مسأله موجود در فناوری نوین، زندگی مدرسه‌ای را فعال‌تر، معنی‌دارتر و با تجربه‌های خارج از مدرسه بیشتر مرتبط سازیم. همچنین دیدگاه مذکور به معنای آن نیست که به جوانان مهارتی بیاموزیم که موجب کارآیی و توانایی فنی آنها در انجام برنامه‌های دیگران شود، بلکه با این شیوه به جوانان چنان توانایی‌ای داده می‌شود که بیش از آنها را نسبت به موقعیت‌های اجتماعی بسط داده، کارآیی لازم را جهت تنظیم و انجام برنامه‌های شخصی خودشان فراهم می‌سازد (ص ۳).

به هر حال، تربیت حرفه‌ای که به این طریق در ایالات متحده شکل گرفت، برخلاف حمایت‌های قانونی، به تدریج با کاهش اقبال عمومی مواجه شد. گری (۱۹۹۶) در این زمینه می‌گوید: «تربیت حرفه‌ای زمانی حامیان خود را از دست داد که دانش‌آموزان و اولیای آنها در این که چنین تربیتی منجر به مشاغلی خواهد شد که تضمین‌کننده امنیت اقتصادی باشد، دچار تردید شدند» (ص ۸۷). اما اصلاحات انجام شده در تربیت حرفه‌ای طی دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، که فرصت حرفه‌آموزی را برای دانش‌آموزان معلول و فقیر فراهم می‌آورد و از تبعیض جنسی در کلاس‌های حرفه‌ای نیز پیشگیری می‌کرد، موجب افزایش تعداد ثبت‌نام کنندگان در تربیت حرفه‌ای شد و این روند تا دههٔ ۱۹۸۰ ادامه داشت.

در اوایل دههٔ ۱۹۸۰ حرفه‌گرایی سنتی به دلیل کاهش ناگهانی و قابل توجه دانش‌آموزان رو به افول نهاد. دانش‌آموزان و پدران و مادران اعتقاد داشتند که کارهای تولیدی با دستمزد بالا و همچنین بخش‌های صنعتی مرتبط با حرفه‌گرایی سنتی، رو به زوال و نابودی هستند. به این ترتیب، ارزش و اهمیت دنیای کاری که در حرفه‌گرایی قدیم نهفته بود مورد تردید قرار گرفت، عموم مردم بر این باور بودند که فارغ‌التحصیلان

1- John Dewey

2- Marshal

دانشکده‌ها در مقایسه با فارغ‌التحصیلان دبیرستانی از درآمد بیشتری برخوردارند. این مسائل بحث‌های بسیاری را برانگیخت که در نهایت با تصویب قانون پریکنز<sup>۱</sup> تحولاتی را در تربیت حرفه‌ای ایجاد کرد و منجر به شکل‌گیری شیوه نوینی از حرفه‌گرایی شد.

### مراحل شکل‌گیری حرفه‌گرایی جدید

نخستین حرکت به منظور اصلاح اساسی در نظام آموزشی ایالات متحده، گزارش سال ۱۹۸۳ «کمسیون ملی اعتلای آموزش و پرورش»<sup>۲</sup> تحت عنوان «ملتی در خطر»<sup>۳</sup> بود. این گزارش در واقع جرقه‌ای بود که توجه همه اندیشمندان و مربیان را به خود معطوف داشت و منشأ یک سلسله اصلاحات در نظام تربیتی آن کشور شد. گزارش «ملتی در خطر» با ذکر لزوم بررسی منسجم، عمیق و وسیع تمام جوانب نظام آموزشی، اعلام کرد که در حال حاضر، دانش‌آموزان به‌گونه‌ای که بتوانند نیازهای بازار کار را تأمین کنند و یا آن که به رقابت علمی با سایر دانش‌آموزان جهان بپردازند، تربیت نمی‌شوند. آنچه که این گزارش از آن به عنوان تهدید جدی برای آینده ایالات متحده یاد می‌کرد، موج فزاینده پیش‌پاافتادگی<sup>۴</sup> در مدارس بود که موجب کاهش قدرت رقابت این کشور با ژاپنی‌ها، کره جنوبی‌ها و آلمانی‌ها می‌شد. این گزارش توجه بسیاری از متخصصان تربیتی را به خود جلب کرد، به نحوی که منجر به انتشار مقاله‌های بسیاری در نقد تفکیک برنامه درسی و مشخص کردن مسیر درسی دانش‌آموزان در نظام تعلیم و تربیت ایالات متحده شد.

نخستین گروه از مصلحان تربیتی بر این باور بودند که تربیت علمی و نه حرفه‌ای، دلیل برتری تولیدات ژاپنی‌ها و آلمانی‌ها است. به همین دلیل کانون توجه آنها بیش از مهارت‌های خاص، بر مهارت‌های عام متمرکز گردید. علاوه بر این، نقدهای طرفداران مارکسیسم نسبت به بهره‌برداری سرمایه‌داری از تعلیم و تربیت و نیز دیدگاه پیروان پائولو فریره که نوید انقلاب در سوادآموزی و تعلیم و تربیت را می‌دادند، از مباحثی بود که در این زمان مطرح شد. منتقدان به طور گسترده خواستار آن نوع برنامه درسی بودند که با رشد مهارت‌های شناختی سطح بالاتر، یا درس‌های مربوط به بعد اخلاقی مهارت‌آموزی و تربیت شخصیت و منش، پیوند داشته باشد. برخی از منتقدان محافظه‌کار نیز اعلام کردند که حرفه‌گرایی باید تغییر کند و گرنه تباه می‌شود (لیکس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷، ص ۷). ادامه این بحث‌ها منجر به بلا تکلیفی و سردرگمی برنامه‌ریزان در عرصه تربیت حرفه‌ای شد، از این رو لوئیس (۱۹۹۸) دهه ۱۹۸۰ را در قلمرو تربیت حرفه‌ای دوره عقب‌نشینی و بی‌هویتی معرفی می‌کند (ص ۴).

1. Perkins  
2. National Commission on Excellence in Education  
3. A Nation at Risk - در ماه اوت ۱۹۸۱ میلادی وزیر آموزش و پرورش ایالات متحده با تشکیل «کمسیون ملی اعتلای آموزش و پرورش»، این کمسیون را مأمور ساخت تا چگونگی کیفیت برنامه‌های آموزش و پرورش ایالات متحده را مورد ارزیابی قرار دهد. این کمسیون، که با هدف اصلی توجه خاص به مسایل جوانان تشکیل گردید، بیشترین نیروی خود را در برنامه‌های دبیرستانی متمرکز ساخت و نتایج کار را در گزارشی با عنوان «ملتی در خطر» منتشر کرد که حاکی از افت تحصیلی و کاهش توان علمی و آموزشی دانش‌آموزان در دروس مختلف و نیز کاهش سطح علمی و نارسایی‌ها و مشکلات نظام آموزش و پرورش آمریکا بود که زنگ خطری برای آینده این کشور محسوب می‌شد. این گزارش که نتیجه ۱۸ ماه تحقیق و بررسی بود، با توصیه‌هایی که ارائه می‌داد به دنبال راه‌هایی بود که از طریق آنها بتوان نظام آموزش و پرورش را از بنیاد متحول ساخت.

4. Arising tide of mediocrity

5. Lakes

حرفه‌گرایی جدید، به طور دقیق، به انتشار «دستور کار ناتمام»<sup>۱</sup> از سوی جامعه سیاستگذاران تربیت حرفه‌ای، وابسته به مرکز پژوهش‌های ملی در تربیت حرفه‌ای دانشگاه ایالتی اوهایو، شناخته شد. حرفه‌گرایی جدید به یک حرکت یا اصلاح آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه سلسله‌ای از اصلاحات است که ابعاد یا مراحل مختلف این نوع تربیت را تشکیل می‌دهد. این اصلاحات ممکن است در آینده نیز همچنان ادامه داشته باشد. گراب (۱۹۹۶) (الف و ب)<sup>۲</sup> از پنج بعد یا مرحله برای توصیف «حرفه‌گرایی جدید» یاد می‌کند که پرداختن به آنها می‌تواند ضمن آشنایی با روند شکل‌گیری این نوع حرفه‌گرایی، ویژگی‌های آن را آشکار سازد.

### ۱- تغییر الگوی واحدگیری

گفتیم نخستین جریان حرفه‌گرایی جدید با انتشار گزارش «ملتی در خطر» در ایالات متحده شروع شد. تا آن زمان هیچ‌گونه تصمیمی در مورد تغییر محتوای آموزشی مدرسه گرفته نشده بود. گزارش یا مقاله «ملتی در خطر» دروس اصلی جدیدی از جمله: انگلیسی، ریاضیات، علوم، مطالعات اجتماعی، و تنها یک ترم علوم کامپیوتری را پیشنهاد می‌کرد. به این ترتیب، ایالت‌ها مسؤولیت تغییر را به عهده گرفته، معیارهای علمی سطح بالاتری را به‌عنوان شرایط جدید فارغ‌التحصیلی و نیز شرایط آزمون مشخص کردند. ایالت‌ها همچنین معیارهای جدید انتخاب محتوا را به معلمان تحمیل نمودند. در حقیقت، نخستین مرحله اصلاح مدرسه، بدون تغییر در برنامه‌های درسی، تنها الگوی واحدگیری را تغییر داد.

### ۲- کسب مهارت‌های ضروری

دومین موج حرفه‌گرایی جدید، بر این استدلال استوار بود که اقتصاد در حال تحول، نیازمند مهارت‌های جدید کارگران و در نتیجه نگرش‌های نوین به امر یاددهی است. در این مرحله تحت تأثیر گزارش «دبیرخانه کسب مهارت‌های ضروری»<sup>۳</sup> تغییری در روش تدریس ایجاد شد. در گزارش مذکور آمده بود که دستیابی به مهارت سطح بالا، نه تنها مستلزم دامنه‌ای از مهارت‌های ابتدایی (مانند خواندن، نوشتن، ریاضیات، شنیدن، سخن گفتن) است، بلکه مهارت‌های فکری (مانند تصمیم‌گیری، حل مسئله، دانستن چگونگی یادگیری) و نیز ویژگی‌های فردی (مانند مسؤولیت‌پذیری، صداقت و درستکاری) را نیز می‌طلبد که این مهارت‌ها با «دروس اصلی کارگاهی»<sup>۴</sup> موجود در آموزش سنتی به خوبی آموزش داده نمی‌شود؛ زیرا در شیوه سنتی تأکید عمده بر یادگیری فردی بیش از جمعی است و بر اصول انتزاعی و به دور از متن، و نیز بر کسب

<sup>۱</sup> - The unfinished Agenda

<sup>۲</sup> . تفکیک ابعاد حرفه‌گرایی جدید بر اساس دو منبع زیر انجام گرفته است:

الف - Grubb, W, Norton (1996). The New Vocationalism in the United States: Returning to John Dewey.

ب - Grubb, W, Norton (1996). The New vocationalism. What it is, what it could be?

3. Commission on Achieving Necessary Skills

4 . Workplace basics

اطلاعات، بیش از توانایی‌های حل مسأله تکیه می‌شود. (لنکارد<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). در نتیجه کمیسیون کسب مهارت‌های فردی و دیگران خواستار تغییر نظام آموزشی از طریق یادگیری تجربی تر خارج از کلاس درس و آموزش «در متن موقعیت»<sup>۲</sup> بودند. طبق این گزارش، اگر چه ممکن است تغییر روش‌های تدریس ضروری به نظر برسد، لیکن نیاز به تغییر محتوای تعلیم و تربیت رسمی وجود ندارد.

### ۳- قانون پرکینز<sup>۳</sup>

سومین جریان حرفه‌گرایی جدید، بیانگر اصلاح برنامه‌تعلیم حرفه‌ای از طریق گسترده‌تر کردن محتوای آن و گنجانیدن مهارت‌های علمی و کلی‌تر (با مهارت‌های فردی) در آن می‌باشد. این مرحله که با انتقاد صریح‌تر از «حرفه‌گرایی قدیم» - یعنی تربیت حرفه‌ای سنتی که در آغاز قرن وجود داشت و بر تعلیم مهارت خاص تأکید داشت، آغاز شد. بسیاری از منتقدان تربیت حرفه‌ای خواستار آن بودند که بایستی ضمن حساس‌تر شدن نسبت به نظام اشتغال فعلی، اولاً آماده‌سازی شغلی را گسترش داد، ثانیاً ارتباط بیشتری با محتوای علمی برقرار کرده، و ثالثاً سازگاری بیشتری با اهدافی غیر از اشتغال فوری (مانند آموزش بعد از دوره متوسطه) ایجاد نمود. متمم یا اصلاحیه قانون پرکینز (۱۹۹۰) در مورد تأمین بودجه تربیت حرفه‌ای کمک قابل توجهی به توسعه تربیت حرفه‌ای کرد. اصلاحیه مزبور متذکر می‌شد که برنامه‌های مورد حمایت دولت مرکزی، باید تربیت علمی و حرفه‌ای را به وسیله یک سلسله از واحدهای منسجم با هم تلفیق نماید به نحوی که دانش‌آموزان، علاوه بر قابلیت‌های علمی، توانایی‌های شغلی نیز کسب کنند.

بخش دیگر اصلاحیه، آن دسته برنامه‌های آماده‌سازی فنی<sup>۴</sup> را مورد حمایت قرار می‌دهد که آموزش‌های دوره متوسطه و بعد از متوسطه (معمولاً در دانشکده‌های محلی) را با هم مرتبط می‌سازد، و تصریح می‌نماید که تربیت حرفه‌ای لزوماً یک برنامه نهایی برای دانش‌آموزان بی‌علاقه به دانشگاه نیست. مبنای آماده‌سازی فنی آن است که موضوع‌های کلی مانند ریاضیات کاربردی، علوم کاربردی و ارتباطات در دو سال آخر دبیرستان گنجانده شود. آماده‌سازی فنی با تصویب قانونی به نام «قانون پرکینز» در سال ۱۹۹۸ به گونه‌ای گسترش یافت تا از طریق توسعه پیوند میان برنامه دبیرستان‌ها و برنامه‌های فنی - شغلی‌ای که در دانشکده‌ها و دانشگاه‌های دو ساله و چهار ساله ارائه می‌شود، گذر به سطح کارشناسی (لیسانس) را هم امکان‌پذیر گردند. با این اقدام نگرانی‌های والدین و دانش‌آموزان در مورد محدود بودن آینده تحصیلی دانش‌آموزان کاهش یافت (براک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰).

یک ماده قانونی دیگر، آموزش «تمام جنبه‌های یک صنعت»<sup>۶</sup> را به دانش‌آموزان توصیه می‌کند، که این هم تلاشی برای گسترده کردن محتوای تربیت حرفه‌ای است، به گونه‌ای که فراتر از آماده‌سازی برای شغل

---

1 . Lankard  
 2 . Contextualized teaching  
 3 . Carl D, Perkins  
 4 . Technical Preparation  
 5 . Bragg  
 6 .All aspects of an industry

ویژه باشد. در واکنش به این اصلاحیه تعداد زیادی از مدارس شکل‌های مختلف تلفیق برنامه‌درسی را تجربه کرده، برنامه‌های آماده‌سازی فنی نیز افزایش یافت.

روزن استاک<sup>۱</sup> مدعی است دانش‌آموزانی که از برنامه «تمام جنبه‌های یک صنعت» استفاده می‌کنند؛ دانش گسترده‌ای در مورد صنعتی که مایلند در آن وارد شوند کسب می‌نمایند. آنها مهارت‌های قابل انتقالی به دست می‌آورند که در تغییر شغل آینده آنان را کمک خواهد کرد. به‌طور مثال، دانش‌آموزانی که برنامه مربوط به خودرو را می‌گذرانند، علاوه بر یادگیری مهارت‌های مرتبط با تعمیر اتومبیل، می‌توانند در مورد تأسیس و راه‌اندازی کارخانه اتومبیل‌سازی هم مطالبی یاد بگیرند، تاریخچه اتومبیل را مطالعه کنند، صنعت حمل‌ونقل را در سطح وسیع بررسی نمایند، اصول علمی بنیادی طراحی موتور و اصول هنری مربوط به طراحی بدنه را فراگیرند، و تأثیر سوخت را بر محیط بررسی کنند (۱۹۹۱، ص ۴۳۶).

#### ۴- قانون فرصت‌های «از مدرسه به کار»

چهارمین بعد حرفه‌گرایی جدید، اصلاحات مرحله سوم را با تأکید مجدد بر تلفیق تربیت علمی و حرفه‌ای، توسعه داد در حالی که به منظور ارائه شکل متفاوتی از یادگیری، مؤلفه «کار» را هم اضافه کرد. این بخش شامل برنامه «از مدرسه به کار» بود که عمدتاً از برنامه کارآموزی آلمان<sup>۲</sup> الگو برداری شده بود «برخی از اصلاح طلبان تربیتی در ایالات متحده معتقد بودند که برنامه‌های کارآموزان آلمان کمک شایان توجهی به رونق اقتصادی آن کشور کرده و به این ترتیب بسیاری از مشکلات مربوط به اشتغال جوانان را به حداقل رسانده است. آنها خاطر نشان می‌ساختند که نرخ بیکاری جوانان آلمان همواره زیر پنج درصد بوده، که کمتر از بسیاری از کشورها می‌باشد. همچنین فارغ‌التحصیلان دبیرستان در آلمان در سنین وارد شغل‌های واقعی می‌شوند که همسالان آنها در ایالات متحده تازه قادرند کارهایی مانند زمین‌شویی، صندوق‌داری و کار در رستوران را شروع کنند» (گریگسون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵، ص ۹).

به‌طور کلی برنامه «از مدرسه به کار» برنامه‌ای مبتنی بر کارآموزی است که مدت زمانی نسبتاً طولانی (حدود دو سال) به درازا می‌کشد و در پایان دوره به فرد گواهی‌نامه استادکاری اعطا می‌شود. در واقع، زمانی که این نوع کارآموزی در سال ۱۹۹۴ در قانون فرصت‌های «از مدرسه به کار» گنجانده شد، تبدیل به یک برنامه سه بخشی گردید. بخش اول آن یادگیری مبتنی بر مدرسه است که طی آن آموزش علمی و حرفه‌ای در «واحدهای اصلی» تلفیق شد و با دوره حداقل یک ساله بعد از متوسطه مرتبط گردید. بخش

#### 1. Rosenstock

4. نظام کارآموزی آلمان موسوم به نظام دوگانه (dual system) است که در آن دو محل یادگیری، یعنی مدرسه و محیط کار، یکدیگر را تکمیل می‌کنند. در این نظام جوانان مهارت‌های مربوط به کار مشخصی را در آزمایشگاه، کارخانه، کارگاه، دفتر یا فروشگاه فرا می‌گیرند و در عین حال هفته‌ای یک یا دو روز در مدرسه حرفه‌ای درس می‌خوانند. به‌منظور آن که آموزش‌های نظری و عملی ارایه شده در دو مکان متفاوت بتوانند مکمل یکدیگر باشند، این دو نوع آموزش با هم هماهنگ می‌شوند.

#### 3. Gregson



دوم یادگیری مبتنی بر کار است، و بالاخره، بخش سوم «فعالیت‌های رابط»، که باید یادگیری مبتنی بر مدرسه و یادگیری مبتنی بر کار را با هم هماهنگ سازد.

در برنامه‌های مبتنی بر مدرسه، برنامه‌ریزان دانش و مهارت‌هایی را که در هر شغل مورد نیاز است، شناسایی می‌کنند تا بتوانند آنها را در برنامه‌های درسی مدرسه بگنجانند. در بخش دوم، یعنی برنامه مبتنی بر کار، دانش‌آموزان در محل‌های واقعی کار قرار می‌گیرند. در محیط‌های کار، وظایف شغلی به گونه‌ای تنظیم می‌شود که مستلزم به‌کارگیری دانش و مهارت‌های آموخته شده در مدارس است. برنامه از «مدرسه به کار» بر این فرض استوار است که وظایف محل کار، دانش و مهارت‌های آموخته شده در مدرسه را تقویت می‌کند؛ به این تربیت موفقیت در مدرسه و در محل کار لازم و ملزوم یکدیگرند. بدیهی است برای آن که چنین فرضی به نتیجه برسد، مرییان نه تنها باید در مدرسه و در محیط کار روابط بین مدرسه و کار را مشخص کنند، بلکه باید دانش و مهارت‌هایی را که باید در مدارس آموزش داده شود و نیز اعمال و وظایفی را که در محیط کار باید انجام شود مشخص سازند (رودر<sup>۱</sup> و فرنج<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹، ص ۵۳۵).

قانون فرصت‌های «از مدرسه به کار» از معلمانی حمایت می‌کند که به صورت گروه‌های میان رشته‌ای با آن دسته برنامه‌های درسی کار می‌کنند که مبتنی بر پروژه و مسأله بوده، بیانگر ارتباط موضوع‌ها و درس‌های نظری تلفیقی با مطالبی است که در کارگاه فراگرفته می‌شوند (کارتز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸، ص ۵۱). قانون «از مدرسه به کار» در ایالات متحده به طور مشترک توسط وزارت آموزش و پرورش و وزارت کار به اجرا گذاشته می‌شود.

گرینگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) به نمونه‌ای از اجرای برنامه «از مدرسه به کار» در ایالت ویلادلفیای ایالات متحده اشاره می‌کند که ذکر آن می‌تواند به درک بیشتر چگونگی اجرای این برنامه یاری رساند. وی می‌نویسد: «دانش‌آموزان دبیرستانی ساعتی از روز خود را در آزمایشگاه‌های پزشکی، شرکت‌های حقوقی، یا بانک‌ها سپری می‌کنند. معلمان نیز به‌منظور آشنایی با مهارت‌های مورد نیاز کارفرمایان، «دوره‌های کوتاه مدتی» را در طی تابستان در شرکت‌های محلی می‌گذرانند» (ص ۲۱).

علاوه بر موارد فوق، از منابع موجود چنین استنباط می‌شود که قانون «از مدرسه به کار» نشانه‌هایی از اصلاح روش‌های تربیت و یادگیری را نیز در بردارد، زیرا این قانون خواستار استفاده از «روش‌های تدریس کاربردی» و «شیوه یادگیری گروهی» است. در واقع، این برنامه بیشتر گرایش به آموزشی دارد که در متن موقعیت قرار داشته و دانش‌آموز محور، فعال یا ساختارگرا، و بر مبنای پروژه یا فعالیت باشد.

## ۵- تربیت از طریق مشاغل

پنجمین مرحله حرفه‌گرایی جدید، مانند مراحل سوم و چهارم، درصدد تلفیق تربیت نظری (علمی) و حرفه‌ای (عملی) است؛ لیکن این امر را از طریق بازسازی دبیرستان‌ها انجام می‌دهد، آنچنان که فرصت‌های

<sup>۱</sup> - Rhoder

2. French

3. Carter

4- Gehring

مربوط به تلفیق هماهنگ‌تر و منسجم‌تر باشند. به طور کلی تلاش‌های انجام شده در این مرحله سه شکل اصلی (که از لحاظ مقیاس با هم تفاوت دارند) به خود گرفته است که در زیر به شرح هر یک می‌پردازیم:

### الف - آکادمی‌های شغلی

آکادمی‌های شغلی<sup>۱</sup> به منزلهٔ مدارسی در داخل مدارس دیگر عمل می‌کنند. به این ترتیب که معمولاً چهار معلم با هم همکاری دارند: معلم ریاضی، معلم انگلیسی، معلم علوم و یک معلم هم برای زمینه‌ای شغلی، که خاص آن آکادمی است، مانند بهداشت، الکترونیک، جهانگردی و غیره. دانش‌آموزان هر کلاس به مدت دو یا سه سال چهار موضوع فوق را با همان معلمان می‌گذرانند. این دانش‌آموزان موضوع‌های درسی دیگری از قبیل مطالعات اجتماعی، تاریخ، زبان‌های خارجی و دروس انتخابی را در دبیرستان‌های معمولی و خارج از آکادمی فرا می‌گیرند. یکی از ارکان اصلی آکادمی‌ها این است که تعدادی از معلمان با گروهی از دانش‌آموزان طی چند سال با هم کار می‌کنند. دومین رکن اساسی آکادمی‌ها برقراری ارتباط با شرکت‌هایی است که در زمینه شغلی آکادمی فعالیت دارند. آکادمی‌ها به دلیل کوچک بودنشان با اغتشاش و گمنامی دانش‌آموزان مواجه نیستند.

### ب - خوشه‌ها

در برخی از مدارس، دانش‌آموزان در ابتدا یا پایان کلاس دهم یک خوشه<sup>۲</sup>، یا یک مسیر شغلی<sup>۳</sup>، و یا یک «رشتهٔ اصلی» را انتخاب می‌کنند. این خوشه‌ها مانند آکادمی‌ها معمولاً بر اساس دسته‌بندی‌های وسیع شغلی یا صنعتی، که منعکس‌کنندهٔ بازارهای کار محلی هستند، تنظیم می‌شوند. خوشه‌ها برنامهٔ درسی دو یا سه سال آخر دبیرستان را به گونه‌ای سازماندهی می‌کنند که طی آن دانش‌آموزان بتوانند برخی واحدهای کاری را در زمینهٔ شغلی خوشهٔ مورد نظر انتخاب نمایند. این واحدها غالباً یک کلاس دو ساعته در مدت دو یا سه سال می‌باشند. در حالی که موضوع‌های دیگر در کلاس‌های معمولی خارج از خوشه انتخاب می‌شوند، در برخی از مدارس دانش‌آموزان واحدهای عملی را در داخل خوشه اخذ می‌کنند.

خوشه‌ها تا حدودی مشابه آکادمی هستند، به‌جز آن که در خوشه‌ها هر دانش‌آموز یک خوشه یا رشتهٔ اصلی را انتخاب می‌کند. خوشه‌ها همهٔ امکانات آکادمی‌ها را دارا می‌باشند؛ به طوری که می‌توانند کانونی را ایجاد کنند که در آن، ضمن تلفیق برنامهٔ درسی، مجموعه‌ای متشکل از دانش‌آموزان و معلمان فراهم آید. انتخاب یک خوشه مستلزم تصمیم‌گیری فعالانه از سوی دانش‌آموز است. در واقع قانون فرصت‌های<sup>۴</sup> از مدرسه به کار<sup>۵</sup> دانش‌آموزان را ملزم می‌سازد که «رشته‌های اصلی» شغل مورد نظر خود را تا قبل از شروع کلاس دهم انتخاب کنند.

1. Career academics

2. Clusters

3. Career path

ج- دبیرستان‌های شغلی<sup>۱</sup>

دبیرستان‌های شغلی برآماده سازی دانش‌آموزان برای حرفه‌های موجود در یک زمینه خاص تأکید می‌ورزند. برای مثال دبیرستان هوانیروز و نیز بسیاری از مدارس جاذبی<sup>۲</sup> که به عنوان مکانیسم‌هایی برای لغو تبعیض نژادی به وجود آمده و دارای کانون‌های شغلی مانند الکترونیک، کامپیوتر یا تجارت می‌باشند، از جمله این مدارس محسوب می‌شوند. هر دانش‌آموز دبیرستان شغلی، در یک برنامه درسی که شامل واحدهای مرتبط با کانون جاذب است، ثبت نام می‌کند. تعداد این واحدها در نوسان می‌باشد، یعنی از دو یا سه واحد در طی چهار سال گرفته تا اختصاص تمام مدت به این واحدها، در تغییر است. دبیرستان‌های شغلی مانند آکادمی‌ها و خوشه‌ها هستند، با این تفاوت که این مراکز در مقیاس یک مدرسه می‌باشند.

از آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که، به طور کلی، آنچنان که گراب اظهار می‌دارد، حرفه‌گرایی جدید تلاشی در جهت غلبه بر مشکلات حرفه‌گرایی سنتی است. مشکلاتی که ناشی از مهارت‌گرایی صرف، جدایی اندیشه از عمل، آموزش نظری از آموزش حرفه‌ای و نیز مدیریت از اجرا بوده است. در شکل جدید حرفه‌گرایی، سعی بر آن است که تلفیق آموزش نظری و عملی افزایش یافته، فاصله اهداف حرفه‌ای در آموزش مدرسه‌ای با اهداف حرفه‌ای مراکز اقتصادی خارج از مدرسه، و در نهایت فاصله مدیریت و اجرا، کمتر شود. روش کسب معرفت در حرفه‌گرایی جدید نیز روش مبتنی بر حل مسأله است که از آن به عنوان آموزش «در متن موقعیت» یاد می‌شود. به این ترتیب، دانش‌آموز با قرار گرفتن در زمینه موضوع و یا حاضر شدن در محیط و محل کار مطالب را فرا می‌گیرد.

## گسترش حرفه‌گرایی جدید در جهان

تلاش برای اصلاح و تعریف مجدد تربیت حرفه‌ای خاص ایالات متحده نبوده است. در دیگر کشورهای جهان نیز اقداماتی از این نوع انجام گرفته است. به عبارت دیگر، حرفه‌گرایی جدید در نظام‌های آموزشی دیگر نیز به تدریج شکل گرفته و در حال گسترش است.

انگلیس از جمله کشورهایی است که در طی سال‌های اخیر حرفه‌گرایی جدید را مورد توجه قرار داده و به آن گرایش داشته است. در این کشور طرح «نوآوری تربیت فنی و حرفه‌ای»<sup>۲</sup> در سال ۱۹۸۲، که بودجه آن از سوی دولت تأمین می‌شد، تلاشی بود تا کانون توجه را از حرفه‌گرایی شغل ویژه (شغل محور)، به سوی مهارت‌های عام قابل انتقال تغییر دهد. طرح مزبور به عنوان مکمل گزارش دولتی سال ۱۹۸۱ تلقی می‌شد؛ یعنی گزارشی که بر «اهمیت دو سال آخر آموزش اجباری و ضرورت دوره‌های حرفه‌ای‌مدارتر، برای کسانی که تحصیلات تمام وقت را بعد از سن ۱۶ سالگی نیز ادامه می‌دهند»، تأکید می‌ورزید. دیوید

<sup>۱</sup> . Occupational high School 2.Magnet Schools  
2 . The Technical and Vocational Educational Initiative

یانگ<sup>۱</sup> که در آن زمان رئیس کمیسیون خدمات نیروی انسانی بود، نخستین هدف طرح «نوآوری تربیت فنی و حرفه‌ای» را گسترش و غنی‌سازی برنامه‌ی درسی می‌دانست؛ به نحوی که به جوانان کمک کند تا ضمن آماده شدن برای دنیای کار، مهارت‌ها، علایق و توانایی‌های خلاق خود را پرورش دهند. این نوع تربیت به آنها یاری می‌رساند تا زندگی پربارتری را اداره کنند و قادر باشند خدمت بیشتری به جامعه ارائه دهند (چتی، ۱۹۹۰، ص ۳۵). این گام در واقع نخستین حرکت در راستای شکل‌گیری حرفه‌گرایی جدید در انگلستان بود که بر لزوم کوتاه کردن فاصله بین تربیت علمی و تربیت حرفه‌ای تمرکز داشت.

علاوه بر انگلیس، در کشورهای پیشرفته صنعتی دیگر نیز حرفه‌گرایی جدید مطرح گردیده و گام‌هایی در جهت استقرار آن برداشته شده است. به طور مثال، یانگ به اصلاحات پدید آمده در کشورهای فنلاند و سوئد اشاره می‌کند. در فنلاند از جمله اقدامات اصلاحی، تلاش در جهت تلفیق «هیأت ملی هماهنگی تعلیم و تربیت و ائتلاف مدارس»<sup>۲</sup> است که برای دانش‌آموزان فرصت‌هایی را فراهم می‌سازد تا بتوانند واحدهای علمی و حرفه‌ای را به‌طور تلفیقی بگذارند. در کشور سوئد نیز افزایشی در نسبت واحدهای آموزش عمومی که توسط دانش‌آموزان حرفه‌ای اخذ شده است مشاهده می‌شود. همچنین درانکرز<sup>۳</sup> در سال ۱۹۹۳ نشان داد که در کشور هلند محتوای تربیت حرفه‌ای در جریان عمومی‌تر شدن است. هاویزون<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) نیز یادآور می‌شود که اصلاحات «گواهی‌نامه ملی»<sup>۵</sup> در کشور اسکاتلند به محور فاصله بین تربیت عمومی و حرفه‌ای کمک کرده است؛ به این ترتیب که مهارت‌های خاص را مردود دانسته، خوشه‌های مطالعاتی گسترده‌ای را تعیین نموده است (لوئیس، ۱۹۹۸، ص ۶).

استرالیا از دیگر کشورهایی است که در آن حرفه‌گرایی جدید مورد توجه قرار گرفته است. این نوع حرفه‌گرایی در استرالیا در قالب «آموزش مبتنی بر شایستگی»<sup>۶</sup> ظهور و بروز یافته است (سدونری<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶). البته شایستگی در این نظام به معنای محدود مهارت‌های کار که در تربیت حرفه‌ای سنتی وجود دارد، به کار برده نمی‌شود. براساس گزارش شورای آموزش ملی در استرالیا، شایستگی عبارت است از موردی کردن دانش و مهارت و کاربرد آن در سطح شغل یا صنعت، برحسب استانداردهای شغلی. در گزارش مذکور همچنین آمده است که این امر (شایستگی) تنها مهارت‌های کاری را در بر نمی‌گیرد، بلکه همه جنبه‌های انجام کار، یعنی مهارت‌های تدبیر کار (تدبیر وظایف مختلف موجود در شغل)، مهارت‌های تدبیر وضعیت‌های احتمالی (پاسخ به بی‌نظمی و از هم گسیختگی در جریان عادی کار) و مهارت‌های مربوط به محیط کار (رعایت مسؤلیت و انتظارات محیط کار مانند نحوه کار کردن با دیگران) را در برمی‌گیرد. (باقری، ۱۳۷۷، ص ۵۰)

1- David Young

2- National bard of Educational and Consortia schools

3- Dronkers

4- Howieson

5- National Certification

6- Competency-based education

7- Sedunary

در مجموع، بررسی اندیشه‌های حامیان حرفه‌گرایی جدید در کشورهای مختلف، در مقایسه با آنچه در ایالات متحده جریان دارد، نشان دهنده توجه مشترک این کشورها به یکسان بودن ارزش آموزش علمی و حرفه‌ای است.

به این ترتیب، طی دهه گذشته حرفه‌گرایی جدید به عنوان روشی نوین در تعلیم و تربیت گسترش یافته و ابعاد و شیوه‌های متنوع آن، در کشورهای مختلف جهان، بروز و ظهور یافته است.

### مبانی معرفت‌شناختی حرفه‌گرایی جدید

ویژگی مهم حرفه‌گرایی جدید، همان‌طور که پیش از این ذکر شد، تأکید آن بر وحدت دانش و مهارت است. به همین دلیل این نوع حرفه‌گرایی نه تنها در قلمرو تربیت حرفه‌ای، بلکه به طور کلی در عرصه آموزش و پرورش مطرح می‌باشد. البته این رویکرد بدون سابقه نبوده است، بلکه نمونه‌های این یگانگی و در هم آمیختن دانش و مهارت را در مدرسه آزمایشگاهی جان دیویی و نیز برنامه درسی مورد نظر طرفداران مارکسیسم نیز می‌توان یافت. منابع موجود نیز حاکی از آن است که ریشه فلسفی و تاریخ حرفه‌گرایی جدید به جریان‌های فکری عمل‌گرایی، مارکسیسم، و نظریه تربیت انتقادی باز می‌گردد. در این بخش ضمن بررسی ریشه‌های فلسفی و تاریخی این نوع تربیت، چگونگی تلفیق دانش نظری و دانش عملی را در برنامه درسی آن مورد اشاره قرار می‌دهیم.

### مبانی عمل‌گرایی

آن دسته از اندیشمندانی که به بررسی مبانی نظری حرفه‌گرایی جدید پرداخته‌اند، منشأ این نوع تربیت را اندیشه عمل‌گرایی<sup>۱</sup> و به ویژه افکار جان دیویی می‌دانند. لیکس (۱۹۹۷) در این زمینه می‌نویسد: محققان حرفه‌گرایی جدید، آنگاه که می‌خواهند منبع الهام موجود در ورای تازه‌ترین ابداع آموزشی را توضیح دهند، به دیویی روی می‌آورند (ص ۵). عمل‌گرایی فلسفه‌ای است که نتایج عملی افکار و عقاید را معیار اساسی ارزش و حقیقت آنها می‌داند. این مکتب که توسط پیرس<sup>۲</sup> بنیان نهاده شد، از طریق افکار دیویی تقویت و گسترش یافت. دیویی به‌عنوان برجسته‌ترین فیلسوف عمل‌گرا، معتقد بود که معرفت در رابطه با موقعیت نامعین به دست می‌آید. به این معنی که ذهن انسان در برخورد با موقعیت نامعین به فعالیت می‌افتد، از تجربیات گذشته بهره می‌گیرد و با ارائه فرضیات و اجرا و آزمایش آنها به نتیجه می‌رسد؛ که حاصل این تجربه یا تحقیق همان معرفت است. در حقیقت، دانش از منظر او تنها در ارتباط مستقیم با تجربه معنا و مفهوم می‌یابد.

از این رو دیویی شناخت یا معرفت را به یک نوع، یعنی معرفت عملی و تجربی تقلیل می‌دهد. وی در «دموکراسی و تعلیم و تربیت» (۱۹۶۵) آن دوگانگی را که برخی بین دانش نظری و عملی ترسیم می‌کنند،

<sup>۱</sup> - Pragmatism

<sup>۲</sup> . Pierce

مردود دانسته، ضمن تاکید بر یکپارچگی معرفت، شناخت دقیق را معرفتی همراه با عمل می‌داند. او به‌رغم آن که دانش عملی را اساسی‌ترین و سودمندترین دانش تلقی می‌کند، تربیت برای شغل و حرفه را تربیتی محدود و ناقص می‌شمرد. به عبارت دیگر، دیویی مشاغل و کارها رانه به‌عنوان حرفه‌آموزی، بلکه به‌عنوان شیوه یادگیری مهارت‌ها و روش زندگی اجتماعی دانش‌آموزان وارد کلاس درس می‌کرد. وی از این مسأله بیم داشت که آموزش حرفه‌ای به شکل متداول آن، تربیت افرادی را که برای مشاغل سطح پایین آماده می‌شوند محدود کرده، آنها را از فرصت توسعه‌بخشیدن به ظرفیت‌های خود محروم می‌سازد. به اعتقاد وی مفهوم وسیع‌تر «تربیت از طریق مشاغل» مانع از ایجاد چنین محدودیتی می‌شود. گراب (الف، ۱۹۹۶) نیز می‌نویسد: آنچه در آکادمی‌ها و دبیرستان‌های شغلی جریان دارد، «تربیت از طریق مشاغل» مطابق با نظر دیویی است. به همین دلیل نیز حرفه‌گرایی جدید مهارت‌های عام و گسترده را جایگزین مهارت‌های محدودی که مبتنی بر شغل ویژه است، می‌سازد. وی در تأیید این مسأله به مثالی که دیویی به‌عنوان «تربیت از طریق مشاغل» از آن یاد می‌کند، اشاره کرده معتقد است که این مثال با شرایط مدرسی که در سال‌های اخیر تربیت علمی و حرفه‌ای را از طریق آکادمی‌ها و خوشه‌ها تلفیق کرده‌اند، همخوانی دارد. دیویی می‌گوید ضرورتی ندارد که کشاورزی به منظور آماده‌کردن کشاورزان آینده و یا به منزله شیوه مطلوبی برای وقت‌گذرانی آموزش داده شود. این نوع آموزش شیوه‌ای برای درک جایگاه کشاورزی در طول تاریخ بشر و نیز سازماندهی کنونی آن است؛ و چنان که در محیط کنترل‌شده آموزشی ارائه شود، ابزاری برای بررسی حقایق مربوط به رشد، نقش نور، شیمی خاک، هوا، رطوبت و نیز حیوانات مفید، مضر، و غیره خواهد بود (صص ۱۵-۱۴). برنامه‌های درسی در حرفه‌گرایی جدید نیز بر این اساس یعنی دیدگاه کل‌گرایانه‌ای که بر آن حاکم است، به‌طور تلفیقی طراحی و اجرا می‌شود.

از دیگر مباحث مطرح در معرفت‌شناسی، روش کسب دانش یا معرفت است. از دیدگاه عمل‌گرایی روش تجربی به‌عنوان یک منبع علمی وسیله‌ای نظام‌مند برای کسب معرفت محسوب می‌شود. دیویی روش تحقیق تجربی یا روش حل مسأله را شیوه‌ای برای دستیابی به دانش و روشی برای تفکر یا تدریس می‌داند. از ویژگی‌های جدیدترین شیوه حرفه‌گرایی نیز توجه به روش تجربی است. به این معنی که آموزش، در متن موقعیت، دانش‌آموز محور، فعال و مبتنی بر پروژه و فعالیت است. در این روش دانش‌آموزان با قرارگرفتن در محیط واقعی کار و مواجه شدن با مشکلات و ویژگی‌های آن به یادگیری می‌پردازند. گریگسون (۱۹۹۵) هم در این مورد متذکر می‌شود که تغییر الگوی تدریجی در حرفه‌گرایی جدید، جریان یاددهی - یادگیری را بیشتر به سوی حرفه‌گرایی مورد نظر دیویی سوق داده است.

### مبنای مارکسیسم

مبنای فکری و فلسفی دیگر حرفه‌گرایی جدید دیدگاه‌های مارکسیستی است. لیکس (۱۹۹۷) می‌نویسد: «ریشه‌های حرفه‌گرایی جدید را می‌توان تا عهد تجدید نظر طلبان مارکسیست، که برداشت مارکس را در مورد مکاتب سرمایه‌داری مطرح می‌کردند، ردیابی کرد» (ص ۲). به بیان دیگر، ریشه فلسفی این نوع تربیت را در معرفت‌شناسی مارکسیسم می‌توان یافت.

معرفت‌شناسی مارکس، و به طور کلی مارکسیسم، مبتنی بر وحدت و یگانگی دانش است و از این نظر با عمل‌گرایی مشابه است. در واقع، معرفت‌شناسی مارکسیسم و عمل‌گرایی از وجوه مشترکی برخوردارند که طرد دوگانگی بین «نظریه» و «عمل»، یا به عبارتی «دانش نظری» و «دانش کاربردی» و نیز طرد برتری آموزش نظری است.

در معرفت‌شناسی مارکسیستی بر اصالت عمل تأکید می‌شود. بر این اساس آدمی از راه کار و عمل روی پدیده‌های طبیعی، یاد می‌گیرد و تأثیر آنها را تجربه می‌کند. همچنین، عمل، معیار حقیقت است. بنابراین برنامه‌دستی باید در جست‌وجوی وحدت «نظریه» و «عمل» باشد. به این ترتیب، تفکر مارکسیستی مبتنی بر یگانگی دانش و مردود دانستن تمایز دانش نظری و عملی و، به تبع آن، رد هر گونه تفکیک بین مدارس نظری (عمومی) و حرفه‌ای است.

مارکسیست‌ها اگرچه بر ارزش تربیتی کار مولد تأکید می‌ورزند، اما معتقدند که تعلیم و تربیت برای کار، به لحاظ تاریخی، با شرایط مادی تولید سرمایه‌داری مرتبط بوده است و مدارس نیز که همچون آزمایشگاه عمل می‌کنند، مواردی مانند طرح‌های فیزیکی، ماشین‌آلات، و ابزار و نوآوری‌های تکنولوژیکی محل کار را منعکس می‌سازند. به این ترتیب، از نظر آنها، بدیهی است که تفکیک مدارس و یا به عبارتی برنامه‌های درسی لازمه جامعه سرمایه‌داری است. این اندیشه موجب تردید در تربیت حرفه‌ای سنتی از سوی مارکسیست‌ها شد. چنان که لوئیس (۱۹۸۸) در این زمینه می‌نویسد: «در دهه ۱۹۷۰ منتقدان نئومارکسیست این سؤال را مطرح کردند که: آیا تربیت حرفه‌ای چیزی بیش از ابزار سرمایه‌داری تلقی می‌شود که هدف آن نظم بخشیدن به عرصه کار است؟» (ص ۴).

استدلال این دسته از اندیشمندان آن بود که برنامه‌های درسی به‌عنوان مکانیسمی برای طبقه‌بندی جوانان برای بازار کار عمل می‌کند؛ به این ترتیب که مدارس جوانان را با توجه به طبقه‌ای که والدینشان در آن قرار دارند، در مسیر آموزش‌های گوناگون قرار می‌دهند. بر این اساس، برای جوانان طبقه کارگر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود که در نتیجه آن نسل بعدی طبقات کارگری نیز همچنان به اشتغال در مشاغل یدی و کارگری بخش‌های صنعتی هدایت می‌شوند.

درواقع، به اعتقاد برخی از مارکسیست‌ها مدارس مکانی برای قشریندی طبقه‌ای است؛ به این معنی که فرزندان طبقه کارگر مهارت‌های یدی و دروس عملی را می‌گذرانند، که این، در نهایت، آنها را برای کارهای با تخصص محدود آماده می‌سازد؛ در حالی که دیگران به آموزش‌های نظری و عمومی روی می‌آورند که آنها را برای ورود به دانشگاه و، در نتیجه، قرار گرفتن در سطوح بالای شغلی تربیت می‌کند. بنابراین انتقاد اساسی این گروه به تربیت حرفه‌ای سنتی، طبقاتی بودن آموزش و در حاشیه قرار گرفتن طبقه کارگر است؛ زیرا تصور بر این است که تربیت حرفه‌ای به واسطه تعیین مسیری که پیشرفت اقتصادی محدود را برای فرزندان کارگران به ارمغان می‌آورد، آنها را در وضع نامساعدی در آینده قرار خواهد داد. «به این ترتیب، تربیت حرفه‌ای به عنوان عاملی که به مشاغل بدون آینده منجر می‌شود و برای طبقه حاکم تداوم جریان صنعتی موجود را فراهم می‌سازد، مردود شمرده می‌شود» (لیکس، ص ۲).

به طور کلی در مطالعات مارکسیستی، طبقه اجتماعی، سطحی از تحلیل انتقادی است که روشن می‌سازد چگونه افراد از طریق تمایز برنامه‌دستی، برای پیش‌بینی نقش‌های شغلی آینده خود دسته‌بندی و انتخاب

می‌شوند. لوئیس (۱۹۹۸) چنین مطرح می‌کند که موج جدیدی از محققان نئومارکسیست، ضمن توجه به حرفه‌گرایی جدید، سعی کرده‌اند نظر عموم مردم را به بی‌عدالتی‌های طبقاتی و جنسیتی جلب کنند. آنها با الهام گرفتن از دیویی، گرایش سرمایه‌داری به این که کودکان طبقه کارگر را صرفاً به عنوان دندان‌های ماشین تلقی می‌کند مورد سؤال قرار داده، خواستار نوعی تربیت حرفه‌ای هستند که از آنها شهروندانی بسازد که به لحاظ انتقادی آگاه و از نظر اجتماعی هشیار باشند (ص ۸).

در مجموع آنچه در تفکر مارکسیستی به چشم می‌خورد، تحلیل اقتصادی مسائلی است که به نظر می‌رسد به بحث زیر بنا بودن اقتصاد، که اصل اساسی در اندیشه مارکس تلقی می‌شود، باز می‌گردد اما به لحاظ معرفت‌شناسی، همان‌طور که دیدیم مارکسیست‌ها بنا را بر یگانگی دانش می‌گذارند که در حرفه‌گرایی جدید نیز این مسأله مورد توجه قرار می‌گیرد.

### مبنای تربیت انتقادی

جریان فکری دیگری که مبنای شکل‌گیری حرفه‌گرایی جدید بود، نظریه تربیت انتقادی است. به طور کلی مارکسیسم در قرن بیستم به دلیل تغییرهای گوناگونی که از اندیشه مارکس می‌شد و همچنین تحولات سیاسی و اجتماعی، در اشکال مختلف به ظهور رسید. یکی از بانفوذترین مکاتب مارکسیستی این قرن، مکتب فرانکفورت یا نظریه انتقادی است. هدف این نظریه تبیین توسعه جامعه سرمایه‌داری مدرن و نیز ارائه راه‌هایی است که از طریق آن جامعه می‌تواند از روابط سلطه‌گری و استثمار رهایی یابد. نظریه تربیت انتقادی نیز بر این اساس و با نوشته‌های نئومارکسیستی در مورد نظریه انتقادی توسط اندیشمندان وابسته به مکتب فرانکفورت شروع شد. پائولو فریره مربی برزیلی از برجسته‌ترین متفکران این نظریه به شمار می‌رود که با بهره‌گیری از اندیشه مارکس، و ترکیب آن با دیدگاه‌های انسان‌گرایانه، طرحی نو در آموزش و پرورش افکنده است.

فریره و پیروانش، نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت را مورد توجه قرار می‌دهند. دیدگاه تربیت انتقادی بر این فرض استوار است که عمل و کار تربیتی با عمل و کار اجتماعی مرتبط بوده، وظیفه متفکر انتقادی شناسایی و پرداختن به این اعمال است.

فریره در تحلیل خویش از تقابل «آموزش برای رام‌سازی» و «آموزش برای آزادی» سخن به میان می‌آورد. به اعتقاد وی «آموزش برای رام‌سازی» تعلیم را از تعلّم (فراگیری)، علم را از عمل، تلقین را از ابتکار، و تکرار اطلاعات موجود را از خلاقیت، یا آفرینش معلومات جدید، جدا می‌سازد و به طور کلی معرفت در این فرآیند، به پذیرش و انباشته کردن اطلاعات تبدیل می‌شود. در این نوع آموزش، معلم، یعنی فردی که می‌داند، معرفت خویش را به متعلم، یعنی فردی که نمی‌داند، انتقال می‌دهد و در جریان این فعل و انفعال، معرفت تنها یک حقیقت خواهد بود و نه عملی دائمی که به تمرین انسان نیاز دارد. در مقابل، «آموزش برای آزادی»، آرمانگرا و نسبت به کمال بشری خوشبین بوده، برای تأمین آن می‌کوشد. در این نوع آموزش، معلم از معرفت کامل برخوردار نیست، بلکه موضوع مشخصی واسطه میان معلم و متعلم، به



عنوان دو فرد، در فرآیند معرفت قرار می‌گیرد و در جریان ارتباط فلسفی مبتنی بر معرفت و منطق، گفت‌وگو میان این دو عضو فرآیند معرفت، آغاز می‌شود. به این ترتیب، آموزش زمینه‌ساز آزادی و آموزش مبتنی بر گفت‌وگو است که دو بعد اندیشه و عمل را دربردارد که بدون هر یک گفت‌وگو لغو و پوچ خواهد بود (علی، ترجمه عرب، ۱۳۷۷، صص ۲۲۱-۲۱۸).

حامیان تربیت انتقادی معتقدند که حرفه‌گرایی جدید جایگاهی را فراهم می‌سازد که در آن دانش‌آموزان می‌توانند به طور فعال در گفت‌وگوی نقاد با همسالان و معلمان خود در مورد کار و شغل شرکت کنند. به این ترتیب، حرفه‌گرایی جدید می‌تواند شیوه مناسبی در «آموزش برای آزادی» باشد. از نظر آنان این نوع حرفه‌گرایی محل مبارزه‌ای است که در آن برای دانش‌آموزان طبقات محروم فرصت محدودی فراهم می‌شود که بتوانند نظم اجتماعی را مورد انتقاد قرار داده، برای مناسبات مردم سالارانه و انسان دوستانه‌تر آن راه حلی بیابند. گراب (۱۹۹۵) نیز در این مورد می‌گوید، آن بخش از تربیت که برای اکثر حامیان حرفه‌گرایی جدید جذاب می‌باشد، همان تربیت انتقادی است. بسیاری از صاحب‌نظران پیشنهاد کرده‌اند که تربیت حرفه‌ای به نحوی گسترش یابد که برای دانش‌آموزان امکان درک نظام اقتصادی را - یعنی همان نظامی که پدید آورنده مشاغل مختلفی است که آنها در آینده پیدا خواهند کرد - فراهم آورد. بنابراین می‌توان به دانش‌آموزان توانایی انتقاد نسبت به روش‌های شغلی خاص و به طور کلی سرمایه‌داری را داد (ص ۵).

تاکید تربیت انتقادی در برنامه‌های درسی بر فروپاشیدن رشته‌ها و خلق دانش میان رشته‌ای است. بر این اساس معلمان نیز می‌توانند نقش فعالی داشته باشند. آنها می‌توانند از موضوع‌های اخلاقی که دانش‌آموزان را در یادآوری مظلومیت‌هایشان یاری می‌کند استفاده کنند و عوامل بی‌عدالتی موجود در زندگی شاگردان را به شرایط و وضعیت کارگاه یا محل کار ارتباط دهند. لیکس به طور نمونه از اقدام گریگسون در سال ۱۹۹۴ یاد می‌کند. وی در کلاس درسی فناوری وسایط نقلیه، که متشکل از دانش‌آموزان طبقه محروم بود به تشریح یک پروژه تربیت انتقادی پرداخت. این پروژه زمانی شروع شد که معلم حرفه‌ای دریافته بود که بسیاری از والدین دانش‌آموزان به واسطه دوران رکود در صنعت وسایط نقلیه، از شغل خود در کارخانه‌های همان محدوده، برکنار شده بودند. به این ترتیب، مربی فرصتی یافت تا مسأله را به‌گونه‌ای مطرح سازد که مواردی چون سیاست‌های موجود صنعت‌زدایی، اصول اخلاقی کار، افت تولید در آمریکا و بازار جهانی را به هم پیوند زند. دانش‌آموزان در ابتدا با اجرای تحقیق تاریخی در مورد نظریه مدیریت علمی در فنون تولید تیلوری، برخی از موضوع‌های خلاق را آشکار ساختند و سپس از طریق مصاحبه با خویشاوندان، کارگران کارخانه و مدیران شرکت به تدریج به تجزیه و تحلیل انتقادی ساختار صنعتی و روابط قدرت در آن پرداختند (لیکس، ۱۹۹۷، ص ۱۹).

به این ترتیب، طراحان حرفه‌گرایی جدید از طریق ترکیب آموزش نظری و آموزش عملی، که منجر به مهارت‌های عام می‌شود، و همچنین تاکید بر روش‌های فعال و دانش‌آموز محور، درصدد رجوع به آرمان عمل‌گرایان و نئومارکسیست‌ها می‌باشند.

## نتیجه‌گیری

در مجموع، بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که براساس معرفت‌شناسی حاکم بر حرفه‌گرایی جدید، دانش و مهارت هر دو از ارزش برخوردارند و در جریان تعلیم و تربیت مورد توجه قرار می‌گیرند. به همین دلیل نه تنها تربیت حرفه‌ای، آموزشی درجه دوم تلقی نمی‌شود بلکه اساساً تفکیکی بین تربیت حرفه‌ای و تربیت علمی وجود ندارد. این شیوه تربیتی، حرکت در مسیر مهارت‌های شغلی را به گرایش در جهت مهارت‌های عام و گسترده تبدیل کرده و به این ترتیب از تقابل دو نوع تربیت علمی و تربیت حرفه‌ای کاسته است. از این رو، باید گفت در حرفه‌گرایی جدید با مردود تلقی شدن هر گونه تفکیک و دو گانه‌گرایی، وحدت بین دانش نظری و دانش عملی مورد نظر قرار می‌گیرد، هر چند که به دلیل اهمیت دانش تجربی و دانش عملی، توجه بیشتری به دانش عملی و کاربردی، در قالب برنامه‌های کارآموزی (برنامه از مدرسه به کار)، معطوف شده است.

## منابع

- باقری، خسرو (۱۳۷۷). تربیت حرفه‌ای در بستر دیدگاه اسلام. فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال چهارم، شماره ۱۵-۱۴.
- سعید اسماعیل، علی، (۱۳۷۷). پژوهشی پیرامون چند فلسفه تربیت معاصر، ترجمه عباس عرب، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- Bragg, Debra D. (2000). Editorial: Reflecting back, looking forward tech. prep. and integration of the past, present and future. *Journal of Vocational Education Research*. Vol. 25, No.3.
- Carter, Kim. (1998). The changing face of vocational education. Technology and learning.
- Chappell, Clive. (1998). Teachers' identities in new times.
- Chitty, Clyde. (1990). Handbook of educational ideas and practices. Entwistle, Noel. (Ed.). New York: Rutledge.
- Dewey, John. (1965). Democracy and education. New York: Macmillan company.
- Edel, Abraham. (1972). Analytic philosophy of education at the crossroad. *Education Theory*. Vol. 22, pp. 232-257.

Gehring, John, (2001). School - to - work seen as route to more than just a job. *Education Week*. Vol. 20, No. 30, pp. 21-22.

Gray, Kenneth. (1996). Vocationalism and the American high school: Past, present, and future. *Journal of Industrial Teacher Education*. Vol. 33, No. 2.

Gregson, J.A. (1995). The School - to - work movement and youth apprenticeship in the U.S: Educational reform and democratic renewal. *Journal of Industrial Teacher Education*. Vol. 32, No. 3.

Grubb, Norton W. (1996). The "New vocationalism" in the United States: Returning to John Dewey. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 28, No. 1, pp. 1-22.

Grubb, Norton W. (1996). The new vocationalism. *Phi Delta Kappan*. Vol. 77, No. 8.

Hodkinson, P. (1996). Liberal education and the new vocationalism. *Oxford Review of Education*. Vol. 11, No. 1.

Lakes, Richard D. (1997). The new vocationalism: Deweyan, Marxist, and Freirean themes. Ohio: College of Education.

Lankard, Bettina A. (1995). SCANS and the new vocationalism. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. Columbus OH. [Http://www.ed.gov/databases/ERIC Digests/ed389879.htm](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed389879.htm)1.

Lewis, Theodore. (1995). Rise and decline of job-specific vocationalism: Response to Judith Little and Suan Threatt. *Curriculum Inquiry*. Vol. 25, No. 3.

Lewis, Theodore. (1998). Toward the 21st century: Retrospect, prospect for American vocationalism. Ohio: College of Education.

Marshall, James D. (1997). Dewey and the new "vocationalism". *Philosophy of Education*. [Http://www.ed.uiue.edu/PES/97- docs/Marshall. Htm](http://www.ed.uiue.edu/PES/97-docs/Marshall.Htm)1.

Rhoder, Carol, & French, Joyce N. (1999). School - to – work: Marking specific connections. *Phi Delta Kappan*. Vol. 28, No. 7.

Rosenstock, Larry. (1991). The walls come down: The overdue reunification of vocational and academic education. *Phi Delta kappau*. Vol. 72, No. 6.

Ryle, Gilbert. (1980). The concept of mind. Harmondsworth: Penguin Books.

Sedunary, Eileen (1996). "Neither new nor alein to progressive thinking": Interpreting the convergence of radical education and the new vocationalism in Australia. *Curriculum Studies*. Vol. 28, No. 4.

Thompson, C Bradley. (2001). Progressivism versus traditionalism. *The World & I*. Vol. 16, No. 3, pp. 240 – 245.