

تبیین و بازشناسی ظرفیت نظریه‌های ناظر به آموزش ارزش‌ها در نظام آموزشی از منظر اثربخشی

محمود مهرمحمدی*

چکیده

در مقدمه این بحث به این پرسش اساسی و مقدر پاسخ داده خواهد شد که «ملاک اثربخشی در آموزش و به‌ویژه آموزش ارزش‌ها چیست؟» آموزشی دارای این ویژگی دانسته شده است که اجمالا آثار «تربیتی» داشته و منجر به بروز رفتار آگاهانه مطابق با آن ارزش می‌شود. چنین آموزشی، به‌عبارت دیگر، باید فرد را در عمیق‌ترین لایه‌های وجودی یا به تعبیر مرجح نگارنده در سطح «هویت» درگیر سازد و در نتیجه از او انسان متفاوتی پیش و پس از این آموزش‌ها بسازد که به افراد و گروه‌هایی شبیه و به افراد و گروه‌هایی بی‌شبهت است. آموزش فاقد این ویژگی عبث، ابتر و ناکارآمد ارزیابی می‌شود. مطلوبیت آموزش با این کیفیت، یعنی کیفیت به اصطلاح «تربیتی» یا «هویتی»، در کلیه ساحت‌های یادگیری و به‌ویژه ساحت اخلاق و ارزش‌ها بر کسی پوشیده نیست. لذا باید در تلاش برای دستیابی به رویکردهایی بود که این مهم را میسر سازد. در این نوشتار و در چارچوب رویکرد مطالعاتی موسوم به سنتز پژوهی، خوانندگان در معرض سیری هدفمند که نگارنده در این وادی انجام داده و به قدر وسع کوشیده

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۳/۳ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۳/۷ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۱۲/۱۴

* استاد مطالعات برنامه درسی - دانشگاه تربیت مدرس - دانشکده علوم انسانی، Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

شکل اولیه این مقاله در قالب بحث در همایش ایتار و شهادت در دانشگاه شیراز در سال ۱۳۸۹ ارائه شده است.

تا مهم‌ترین مباحث مطرح شده در منابع تخصصی تعلیم و تربیت را شناسائی نماید، قرار می‌گیرند. حاصل این جست‌وجو دستیابی به تلفیق مشتمل بر پنج رویکرد است که هر کدام از زاویه‌ای خاص نوری بر موضوع تابانده، موجب احیای اصلی از اصول شناخته شده یادگیری اثربخش می‌شود و مجموع آن‌ها می‌تواند نتایج نیکو از حیث تربیتی در این زمینه به بار آورد. رویکردهای پنجگانه مورد بحث عبارتند از:

- رویکرد فرهنگی، با محوریت آراء جکسون، سرسون، استن هوس و ویگوتسکی؛
- رویکرد تلفیقی، با محوریت آراء رگ، فوگارتی و دریک؛
- رویکرد هنری، با محوریت آراء برودی و پرکینز؛
- رویکرد شناختی، با محوریت آراء ایگن و برونر؛
- رویکرد کنش وری، با محوریت آراء آیزنر.

کلید واژه‌ها: آموزش ارزش‌ها، اثربخشی، نظریه‌ها، میان رشته‌ای

مقدمه

نخست باید به این پرسش سهل و ممتنع پاسخ داد که آموزش مؤثر (اثربخش) را چگونه می‌توان از آموزش غیر اثربخش باز شناخت. این پرسش، پرسشی اساسی و در عین حال کلی و فراگیر است که محدود به آموزش ارزش‌ها نمی‌شود. یادگیری در هر ساحت و عرصه‌ای که در دستور کار نظام آموزشی قرار داشته و از طریق برنامه‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین محمل و وسیله آموزش به دانش‌آموزان عرضه می‌شود، لاجرم در صدد نیل به اثربخشی یا اثرگذاری بر مخاطبان است. در عرصه‌هایی مانند تربیت علمی و فناوری، تربیت بدنی و زیستی، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت هنری و زیباشناسی، تربیت حرفه‌ای و اقتصادی همانند تربیت ارزشی، اخلاقی و دینی دغدغه اثربخشی در صدر دغدغه‌های مربیان و متولیان نظام‌های آموزشی قرار دارد.

نگارنده در پاسخ به این پرسش ملاکی حداکثری را مدنظر داشته و بر این باور است که نظام‌های آموزشی از قبیل تأکید بر چنین انگاره بلندپروازانه‌ای از اثربخشی یا معیار آموزش مطلوب، دست از تلاش برای ارتقای کیفیت نخواهند کشید و با پیش رو گذاشتن افق برانگیزاننده‌ای از مطلوبیت، کنش‌گران این نظام‌ها مستمراً به تلاش و تکاپوی بیشتر فرا خوانده خواهند شد. این ملاک حداکثری را می‌توان ملاک «هویتی» نام نهاد (مهرمحمدی ۱۳۸۷، صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸). ملاک هویتی در اثربخشی، آموزش اثربخش را آموزشی معرفی می‌نماید که هویت مخاطبان را دستخوش تغییر و تحول نموده یا در آن‌ها رخنه یا

تراش هویتی متناسب با موضوع آموزش ایجاد می‌کند. به دیگر سخن در هر یک از ابعاد یا ساحت‌های برشمرده شده، متربی پس از آن که در معرض آموزش قرار گرفت به موجودی دیگر تبدیل می‌شود و نسبت او با افراد و گروه‌های اجتماعی تفاوت خواهد کرد. بدین معنا که با افراد و گروه‌هایی احساس نزدیکی و قرابت روحی، ذهنی و رفتاری بیشتری نموده و افراد و گروه‌هایی را از این جهت از خود دورتر می‌یابد. در عرصه خاص آموزش ارزش‌ها، این ملاک توجه متولیان نظام آموزشی را به آثار تحولی ناشی از این آموزش‌ها معطوف می‌کند و به دنبال آثاری می‌گردد که در سایه التزام به ارزش‌های مورد نظر، متربی از کسانی که در معرض این آموزش‌ها قرار نداشته‌اند متمایز گشته و به صفات مورد نظر متشخص می‌گردد. این نگاه و ملاک در برابر نگاه «مکانیستی» و «رفتارگرایی» قرار دارد که افزایش دانش و معلومات متناسب با ارزش‌ها یا حداکثر بروز رفتارهایی که ظاهراً با ارزش مورد نظر هماهنگی دارد را معرف رخداد آموزش اثر بخش قلمداد می‌داند.

نگاه حداکثری به اثربخشی، البته در بازه‌های زمانی کوتاه، مثلاً در یک نیم سال تحصیلی یا یک سال تحصیلی، قابل حصول نمی‌باشد و حتی در پایان تحصیلات مدرسه‌ای نیز شاید نتوان تحقق آن را انتظار کشید. لذا نگاه مرتبیتی، یا به قول اهل فلسفه تشکیکی، به مقوله اثربخشی از نوع هویتی اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. مهم آن است که متولیان نظام آموزشی آگاهانه از تلقی مکانیستی فاصله گرفته و با عنایت به چشم‌انداز هویتی (ارگانیستی) متناسب با شرایط رشدی متربیان سازوکارهای «روشی» و «سنجشی» لازم را تدارک ببینند.

روش مطالعه

این نوشتار به لحاظ روش شناختی بر رویکرد سنتز پژوهی^۱ استوار است و هدف دست‌یابی به دانش تلفیقی در حوزه آموزش اثربخش ارزش‌ها را تعقیب نموده است (شورت، ۱۳۸۷، ۱۹۸۳). در منابع تخصصی به چند راهبرد خاص برای دانش پژوهی تلفیقی اشاره شده است که یکی از آن‌ها خلاصه یا مرور جامع پژوهشی نام گرفته است (همان، ص ۳۵۲). نوشتار حاضر به شرحی که در ادامه خواهد آمد از این راهبرد سودجسته است. عنصر مشترک راهبردهای گوناگون ذیل رویکرد سنتز پژوهی را رابرتس «تحلیل و دسته‌بندی مجدد اطلاعات به نحوی که برای مراجعان به سهولت قابل بهره‌برداری باشد» دانسته است (۱۹۸۳، به نقل از شورت، ص ۳۵۲).

رویکردهای آموزش اثربخش ارزش‌ها

در این نوشتار پنج رویکرد مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند که معرف رهیافتی میان‌رشته‌ای به تبیین و پردازش موضوع است. این رویکردها عبارت‌اند از رویکرد فرهنگی،

رویکرد تلفیقی، رویکرد هنری، رویکرد شناختی و رویکرد کنش‌وری که با همین ترتیب، و البته بدون آن که تقدم و تاخر در طرح آن‌ها معنادار باشد، تبیین شده‌اند. در توصیف و تبیین این پنج رویکرد پس از تعریف اجمالی، نظریه‌پردازانی که آراء آنان الهام‌بخش نگارنده در شناسائی رویکرد بوده یا پشتیبان رویکرد شناسائی شده باشند معرفی شده و چگونگی ارتباط به اختصار توضیح داده می‌شود. شرح هر یک از رویکردها با اشاره به اصلی در تربیت اثربخش که با آن هماهنگی دارد ادامه یافته و با طرح چالش‌های مربوط به اجرای هر یک از این رویکردها در نظام آموزشی به پایان می‌رسد. آنچه در فوق آمد بیان ضمنی پرسش‌هایی نیز می‌باشد که در این نوشتار در مقام پاسخ‌گویی به آن‌ها بوده‌ایم.

۱. رویکرد فرهنگی

تلور مستمر ارزش در رفتار و کنش کنش‌گران محیط آموزشگاه که در تعامل مدام با متریبان قرار دارند اصطلاحاً به خلق فرهنگ مساعد ترویج ارزش و در نتیجه نهادینه شدن آن در دانش‌آموزان کمک شایان توجهی می‌نماید. این رویکرد خواهان تدارک فضا و اتمسفری موافق ارزش مورد نظر برای «تنفس» دانش‌آموزان در آن فضاست. به دیگر سخن دست‌یابی متریبان به زیسته ناشی از حاکمیت رفتارهای متناسب با ارزش در محیط، مورد توجه و تأکید این رویکرد است. جایگزین ساختن دریافت‌های تربیتی همسو با ارزش‌ها از مجموعه روابط و مناسبات حاکم بر محیط به‌طور طبیعی، به عوض دریافت محرکات و مشوق‌های رسمی و زبانی، بیان دیگری است از پیام اصلی رویکرد فرهنگی در خصوص آموزش اثربخش ارزش‌ها. فیلیپ جکسون را، که پیش‌تاز مطالعات مربوط به حوزه برنامه درسی پنهان (ضمنی) است (۱۹۶۸) می‌توان در زمره نظریه‌پردازانی به حساب آورد که تلویحاً در آموزش اثربخش ارزش‌ها از رویکرد فرهنگی حمایت می‌کنند. او در مطالعه مشهور خود، زندگی در کلاس درس ۲، کلاس و محیط آموزشگاه را حامل پیام‌های پوشیده و فوق‌العاده نافذی معرفی می‌کند که بخش قابل توجهی از تجربیات دانش‌آموزان در حوزه ارزش‌ها و نگرش‌ها با واسطه آن‌ها شکل می‌گیرد. تجربیات یادگیری برآمده از فرهنگ حاکم بر کلاس درس و مدرسه، البته می‌تواند تجربیات منفی و مخرب نیز باشد. اتفاقاً این شکل از تأثیرگذاری برنامه درسی پنهان بر دانش‌آموزان به قدری رایج و شایع است که عموماً تصور می‌شود برنامه درسی پنهان صرفاً دارای چنین آثاری است و توجه به آن نیز برای آن است که از اتفاقات به اصطلاح «زیرپوستی» و مخربی که به دور از چشم مربیان در حال رخ دادن است پرده بردارد. آن چه در این نوشتار مدنظر است، توجه به پدیده توانمند برنامه درسی ضمنی و کوشش آگاهانه و مدبرانه برای سامان دادن به منظومه پیام‌های مستتر در اعمال و کردار کنش‌گران در فضای

آموزشگاه به گونه‌ای است که این اعمال و کردار مشوق و مؤید رفتار و سلوک منطبق با ارزش‌های مورد نظر باشد.

سیمور سرسون نیز صاحب‌نظر دیگری در حوزه تغییر و نوآوری آموزشی است که نظریه او در این باب به نظریه فرهنگی یا معطوف به فرهنگ مدرسه مشهور است. سرسون در مهم‌ترین اثر خود با نام «فرهنگ مدرسه و مسئله تغییر»^۳ بر قواعد حاکم بر رفتارها تأکید می‌کند و معتقد است که تغییر پایدار در هیچ‌یک از مؤلفه‌های نظام آموزش یا برنامه‌های درسی بدون این‌که مداخله‌های همساز در این قواعد یا رویه‌های مستقر انجام پذیرد و به تعبیر او اکولوژی یادگیری دستخوش تغییرات لازم بشود رخ نخواهد داد (۱۹۷۱). از مباحث او نیز می‌توان به مثابه پشتوانه‌ای برای هر تغییر و اصلاحی در نظام آموزشی و از جمله در حوزه آموزش ارزش‌ها با استفاده از رویکرد فرهنگی سود جست.

از نظریه‌پرداز مشهور و متقدم تعلیم و تربیت لارنس استن هوس هم می‌توان در تبیین این رویکرد نام برد، چرا که آراء او مستقیماً موبد این رویکرد در آموزش ارزش‌هاست (۱۹۷۶). به دیگر سخن او در جایی که سخن از رویکردهای مؤثر آموزش متناسب با اهداف چهارگانه یادگیری (انتقال دانش و حقایق، آموزش مهارت‌ها، آموزش نگرش‌ها و ارزش‌ها و بالأخره آموزش روح و تفکر دیسپلینی) می‌نماید، صراحتاً اظهار می‌دارد که در بحث نگرش‌ها و ارزش‌ها اساساً و منحصراً باید به رویکرد جامعه‌پذیری روی آورد و هیچ‌گونه آموزش مستقیم، رسمی، صریح و کتابی در این زمینه را توصیه نمی‌نماید.

بالاخره و از میان نظریه‌پردازان روان‌شناسی می‌توان نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی را به مدد گرفت و این رویکرد در تربیت ارزشی را مستند و مدلل ساخت. این نظریه یک «چرخش گفتمانی در روان‌شناسی» در سال‌های اخیر قلمداد شده و به جای تمرکز بر ساخت معنا، بر حسب فرایندهای شناختی در فرد، به عملکرد فرد در موقعیت‌های اجتماعی می‌پردازد. در این نگاه یادگیری یا ساخت معنا حاصل تعامل فرد با افراد و محصولات و محیط فرهنگی دانسته می‌شود. از منظر رویکردهای فرهنگی اجتماعی و به تبعیت از دیدگاه‌های ویگوتسکی، برای فهم کنش فرد باید بافتی که در آن این کنش روی می‌دهد را درک کرد (دنبلز، ۲۰۰۱).

در جمع‌بندی این رویکرد، اصل آموزش اثربخش متناظر با آن مورد اشاره قرار می‌گیرد. از دید نگارنده اصل متناظر با رویکرد فرهنگی را می‌توان چنین بیان کرد:

«آن ارزشی که در رفتار «دیگران مهم» و در محیط اجتماعی تجلی می‌یابد، به‌عنوان نمونه‌های عینی و عملی مورد توجه و تفسیر قرار گرفته و از آن الگو برداری می‌شود.»
پیش از آن‌که توضیحات مربوط به این رویکرد را به پایان برسانیم به یگانه چالش ناظر به

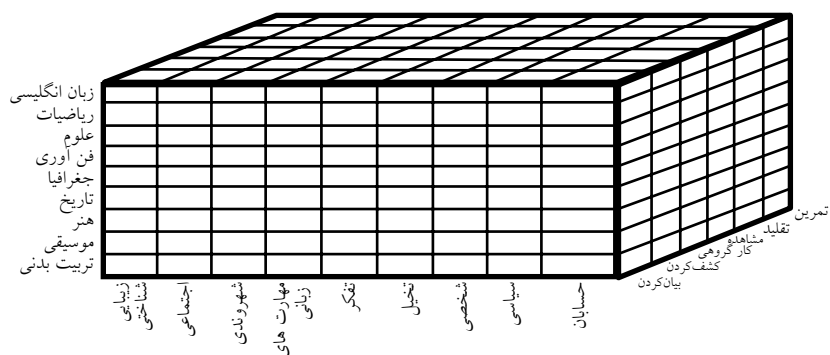
اجرای این رویکرد توجه داده می‌شود. این چالش عبارت است از محیط‌ها یا خاستگاه‌های متکثر تجربه زیسته برای انسان به‌طور کلی و کودک به شکل خاص. واقعیت این است که کودکان محیط‌های فرهنگی متعدد و کم یا بیش متعارض را تجربه نموده و به دلیل اقتضائات رشدی از آن‌ها نیز تأثیر می‌پذیرند. مهم‌ترین این خاستگاه‌ها را می‌توان مدرسه، خانواده، گروه همسالان و رسانه دانست. در صورت تشدید ناهماهنگی‌ها و صدور پیام‌های معارض ارزشی، بیم آن می‌رود که کودک دچار تنش و تعارض شده و با به مخاطره افتادن سلامت روانی او، یادگیری اثربخش ارزش کاملاً منتفی می‌گردد.

۲. رویکرد تلفیقی

این رویکرد نظر به تدبیر ویژه‌ای در طراحی برنامه‌های درسی دارد که با کاربرد آن امر آموزش مؤثر ارزش‌ها محتمل‌تر خواهد بود. رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌های درسی در برابر رویکرد سنتی و البته رایجی قرار می‌گیرد که به «موضوع محوری»^۴ یا «موضوعات مجزا»^۵ مشهور است. از آن جا که تلفیق و درهم تنیدگی موضوعات یادگیری به صور مختلف و در سطوح گوناگون متصور است، متخصصان برنامه درسی علاقمند به این عرصه تلاش‌های گسترده‌ای را به عمل آورده‌اند تا سطوح و صور یاد شده را توضیح داده و با تنقیح و تبیین آن‌ها از پیچیدگی موضوع به ویژه برای دست‌اندرکاران عملی بکاهد (احمدی، ۱۳۸۰). به باور نگارنده و آن‌چنان که در مواقع دیگر نیز توضیح داده شده است، متأسفانه این تلاش‌ها که با حسن نیت تمام به عمل آمده، گرچه به تنهایی مفید و راهگشا هستند، اما وقتی با هدف دستیابی به شناخت و بصیرت افزون تر خصوصاً برای پژوهشگران این عرصه در کنار یکدیگر قرار گرفته و با هم نگرینسته می‌شوند، بر ابهامات و پیچیدگی‌ها افزوده و راه را بر چنین شناختی سد می‌کنند.

یکی از صور تلفیق که در بحث حاضر کاربرد ویژه‌ای دارد و در این مقام سخن از رویکردی به نام رویکرد تلفیقی به میان آوردن ناظر به این شکل خاص است، شکل و حالتی از تلفیق است که با عناوینی همچون «کارکرد ثانویه»^۶، «کارکرد تقویتی»^۷ و «فرا برنامه درسی»^۸ معرفی شده است. اتفاقی که در این شکل از تلفیق به وقوع می‌پیوندد همانا «بسط دامنه کارکردی» هر یک از حوزه‌های یادگیری است که البته به شکل مجزا و مستقل از یکدیگر سامان یافته‌اند. بدین ترتیب که در طراحی هر ماده درسی علاوه بر کارکرد اصلی^۹ خود که معطوف به اهداف ویژه یادگیری مربوط به آن درس است، مثلاً علوم یا تربیت بدنی، کمک به تحقق اهداف دیگری نیز، مثلاً تربیت اخلاقی یا هنری، به‌عنوان کارکرد ثانوی یا کارکرد تقویتی مدنظر قرار می‌گیرد. در صورتی که مضامین یا مقوله‌هایی، و در این بحث

ارزش‌هایی، در تک تک موضوعات یادگیری رسوخ کرده و در قالب کارکرد ثانوی آن دروس جلوه‌گری نماید، در این صورت گفته می‌شود آن مقوله یا موضوع یا ارزش نظر به اهمیتی که در نظر برنامه‌ریزان داشته است جایگاهی را احراز نموده که البته محدود به هیچ‌یک از حوزه‌های یادگیری نبوده و اولویت آن به فراتر از یک حوزه یادگیری تسری یافته است. با التزام کلیه حوزه‌های یادگیری به این مهم، یعنی ایفای نقش در تثبیت یادگیری‌های خاصی، اصطلاحاً گفته می‌شود که آن مقوله به جایگاه «فرا برنامه درسی» ارتقا یافته است. فوگارتی از صاحب‌نظران برجسته‌ای است که آراء و آثار او در حوزه تلفیق مورد توجه است. به‌ویژه طبقه‌بندی او از صور و اشکال و سطوح که در آن به شناسائی ده حالت یا مدل که هر کدام به نوعی و در مرتبه‌ای معرف وقوع رخداد تلفیق در برنامه درسی است با اقبال مواجه گردیده است (۱۹۹۱). یکی از ده شکل توضیح داده شده به شکل «نخ تسبیحی»^۱ شناخته شده که این شکل از تلفیق دقیقاً با آنچه از تلفیق از نوع فرا برنامه درسی معرفی شد، هماهنگ می‌باشد. ناگفته پیداست که نخ تسبیح کارکرد برقراری اتصال میان اجزای گسسته و مستقل از یکدیگر یا دانه‌های تسبیح، را ایفا نموده و عامل وحدت‌بخش آنهاست. یکی دیگر از صاحب‌نظران، رگ، برنامه درسی مدلی برای طراحی برنامه درسی پیشنهاد کرده است که برای آن عنوان «مدل مکعبی»^۲ را برگزیده است (۱۹۹۷). این مدل که در نمودار شماره یک نمایش داده شده است تعهد متقابل حوزه‌های یادگیری نسبت به ترویج و تحکیم آنچه مهم تشخیص داده شده است را تجویز می‌نماید. رعایت دلالت این مدل در طراحی برنامه درسی ضمن این که با معنا و مفهوم تلفیق از نوع دانه تسبیحی یا فرا برنامه درسی هماهنگ است واجد دلالت ظریف و مهم دیگری نیز هست که همان ایفای نقش متقابل، به اصطلاح نگارنده، «خادم» و «مخدوم» برای کلیه موضوعات یادگیری و اهداف مربوط به آنهاست، در حالی که در مدل فرا برنامه درسی تعداد معدودی مضمون یا ارزش برگزیده شده و به چنین جایگاه و منزلتی در بافت برنامه مفتخر می‌شوند، مدل مکعبی کل اهداف یادگیری را که تحقق آنها از طریق کارکرد اولیه حوزه‌های یادگیری مختلف تعقیب می‌شوند واجد شرط و نامزد قرار گرفتن در چنین جایگاهی معرفی می‌نماید. در این صورت حقیقتاً هیچ فرصت تربیتی و آموزشی به اصطلاح معطلی در کل برنامه درسی باقی نمانده و بازدهی و بهره‌وری در آموزش و یادگیری به حد اعلا می‌رسد که اتفاقی میمون و سترگ است.



نمودار شماره ۱. مدل مکعبی برنامه درسی

در جمع‌بندی این رویکرد اصل آموزش اثربخش متناظر با آن مورد اشاره قرار می‌گیرد. از دید نگارنده اصل متناظر با رویکرد تلفیقی را می‌توان چنین بیان کرد: «تداوم و تکرار آن چه مهم تشخیص داده شده در موقعیت‌های مناسب همراه با افزایش مسیرهای بازیابی یا تداعی آن‌ها ضروری است» در پایان توضیحات مربوط به این رویکرد به دو چالش مهم در مقام اجرای این رویکرد می‌توان اشاره کرد.

نخست روحیه محافظه‌کارانه حاکم بر برنامه‌ریزان درسی و اکراه آنان از تن دادن به اقدامات به اصطلاح «ماجراجویانه» ای است که به زعم یکی دیگر از صاحب‌نظران، دریک، اتخاذ رویکرد تلفیقی مستلزم آن است (۱۹۹۳). توضیح بیشتر آن که برنامه‌ریزان به هر یک از حوزه‌های برنامه درسی به مثابه یک «حوزه استحفاظی» می‌نگرند که نه دیگران حق ورود به آن را دارند و نه برنامه‌ریز درسی یک حوزه خاص حق خروج از آن را. چالش دوم هم عبارت است از گرفتار آمدن برنامه‌ریزان در دام تکلف و افراط؛ به خصوص زمانی که ارزش‌ها قرار است به این معادله وارد شوند. افراط و مخدوش کردن کارکرد اولیه درس‌ها و بمباران ارزشی دانش‌آموزان در قالب کلیه دروس می‌تواند آثار مخرب و معکوس، اشباع کاذب و زدگی، به همراه بیاورد.

۳. رویکرد هنری

این رویکرد استفاده از ظرفیت بی‌نظیر و در عین حال مغفول هنر در آموزش اثربخش ارزش‌ها و نهادینه ساختن آن‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد. هنر و زیباشناسی دارای آنچنان پتانسیلی است که می‌تواند آموزش تمام عرصه‌ها را در جهت برخورداری از اثربخشی افزون‌تر

متحول ساخته و اساساً پارادایم متفاوتی را در عرصهٔ تعلیم و تربیت حکمفرما سازد. نگارنده در اثر دیگری این آثار تحولی را با عنوان «چرخش‌های زیباشناختی» در تعلیم و تربیت مورد بحث قرار داده و علاقمندان به این بحث را به مقالهٔ یادشده ارجاع می‌دهد (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این مجال، لیکن، تنها به چگونگی ورود عنصر هنر به عرصه آموزش اثربخش ارزش‌ها پرداخته خواهد شد که گمان می‌رود قادر است نقش بسیار ویژه و سازنده‌ای ایفا نماید.

از برجسته‌ترین شخصیت‌های تعلیم و تربیت معاصر که مستقیماً و به شکل مستقل و مستوفاً به این موضوع توجه نموده است، می‌توان به «هری برودی» فیلسوف اشاره کرد. وی علاوه بر این که در زمرهٔ نامدارترین نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در عرصه تربیت هنری است و معتقد است که این بعد از تربیت باید از حاشیه به متن برنامه‌های درسی و آموزش بازگردد (۱۹۷۷)، در اثری ویژه به تبیین نقش هنر در تربیت ارزشی و اخلاقی می‌پردازد. برودی در اثر یادشده، «ارزش‌گذاری بصیرت‌مندانه»^{۱۲} (این اثر توسط خانم دکتر منیره رضائی به فارسی ترجمه و توسط پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به چاپ رسیده است)، به نقد وضع موجود در تربیت اخلاقی و ارزشی پرداخته و به درستی بحران ناکارآمدی در این بعد از تعلیم و تربیت را تجزیه و تحلیل می‌نماید (۱۹۷۲). به زعم وی این ناکارآمدی، که کارآمدی کل نظام‌های تعلیم و تربیت را با پرسش جدی مواجه می‌سازد، به این خاطر است که تربیت اخلاقی با هدف نیل دانش‌آموزان به ارزش‌گذاری بصیرت‌مندانه ارزش‌ها در دستور کار نبوده است. در تبیین این شایستگی او به دو مؤلفهٔ شناخت نظری و عقلی و ارتباط روحی و عاطفی با ارزش مورد نظر اشاره می‌کند و ادامه می‌دهد که نظام‌های آموزشی نوعاً تمرکز خود را بر یکی از این دو مؤلفه قرار داده و لذا از کارآمدی لازم برخوردار نبوده‌اند. بدین معنا که یا فهم و شناخت هدف تلقی شده که منطقی رفتار و عمل را در پی ندارد یا تأثیرگذاری روحی و عاطفی را در کانون توجه قرار داده که عمل بی‌بصیرت و بعضاً مخرب را به همراه داشته است. آن چه باید مطلوب انگاشته شود البته رفتاری است که از «پشتوانهٔ توأمان عاطفی و شناختی»^{۱۳} (۱۹۸۷) برخوردار باشد یا به تعبیر برودی مبتنی بر ارزش‌گذاری بصیرت‌مندانه باشد. این وضع مطلوب به باور وی تنها از طریق به کارگیری هنر حاصل می‌شود. منظور وی از هنر نیز البته استفاده از اثر هنری (عمدتاً هنرهای تجسمی) است. رویارویی با اثر هنری با هدف‌های سه‌گانه ادراک کیفیت حسی^{۱۴}، ادراک کیفیت صوری^{۱۵} و ادراک معنای مستتر^{۱۶} می‌تواند اتفاق بیفتد. بالاترین سطح ادراک یا عمیق‌ترین آن ادراک معانی مستتر یا استنباط معناست که چنان چه اثر با محوریت معنای ارزشی خلق شده باشد، ادراک معنای نهفته در آن از همان کیفیت ارزش‌گذاری بصیرت‌مندانه برخوردار خواهد شد. ذکر این نکته نیز خالی از لطف نیست که دریافت ارزش‌ها با چنین کیفیتی به‌ویژه در شرایط کنونی که

تعاملات و ارتباطات فرامرزی به شکل بی‌سابقه‌ای افزایش یافته و صفت «دهکده جهانی» را برای توصیف این شرایط برانده‌تر از پیش ساخته است، موجب ایجاد مصونیت ارزشی شده و لذا اهمیت مضاعفی می‌یابد.

صاحب‌نظر دیگری که از آثار او به‌عنوان پشتوانه این رویکرد در تربیت ارزشی می‌توان سودجست دیوید پرکینز، روان‌شناس مشهوری است که به‌طور مشخص درباره تربیت هنری نظریه‌پردازی کرده است. او در اثر مربوطه، «چشم هوشمند»^{۱۷} (۱۹۹۴)، به آسیب‌شناسی ادراک انسانی می‌پردازد و این ادراک ناقص را معلول چهار ویژگی یا آفت فکر معرفی می‌کند. این آفت‌ها یا به تعبیر دقیق‌تر دام‌های تفکر^{۱۸} عبارتند از شتاب‌زدگی در ادراک، شلختگی در ادراک، محدودنگری در ادراک و بالاخره کدر و غیر شفاف بودن فکر. پرکینز راه برون رفت از این دام‌ها را استفاده از آثار هنری در پرورش ادراک انسانی دانسته و تمرین دستیابی به ادراک عمیق و کامل را از رهگذر مشاهده و تأمل در آثار هنری امکان‌پذیر می‌داند. این نیز بدان جهت است که اثر هنری طبق تعریف و براساس ویژگی ذاتی خود حامل معانی معلق و منتظر کشف است. اثر هنری بدان جهت هنری شناخته می‌شود که معنا و مقصودی را صریح و مستقیم به بیننده یا خواننده منتقل نمی‌کند و مخاطب باید با تمسک به درنگ و ژرفا نگری، یا به تعبیر او به خدمت گرفتن «هوش تاملی»^{۱۹}، به رمزگشایی از معانی نائل آید. این مهم را می‌توان به شکلی از ادراک ژرف نیز نسبت داد که نگارنده از آن با عنوان «ادراک متخیلان»^{۲۰} نیز نام برده است (۱۳۸۳). بدین‌گونه می‌توان از ترکیب نظریه برودی و پرکینز به دریافت کامل‌تری از رویکرد هنری در تربیت ارزشی نائل شد که در اولی بیشتر تبیین تئوریک موضوع یافت شده و در دومی چگونگی آن را می‌توان سراغ گرفت.

در جمع‌بندی این رویکرد اصل آموزش اثربخش متناظر با آن مورد اشاره قرار می‌گیرد.

از دید نگارنده اصل متناظر با رویکرد هنری را می‌توان چنین بیان کرد:

«جذابیت فرایند یادگیری و برانگیختگی عاطفی و احساسی دارای بیشترین تأثیر در بروز

رفتار هوشمندانه متناسب با ارزش است»

در پایان توضیحات مربوط به این رویکرد، مهم‌ترین چالش‌هایی که اجرای این رویکرد را با خطر مواجه می‌سازد مورد اشاره قرار می‌گیرد. نخستین چالش را می‌توان آفت شتاب‌زدگی در فرهنگ عمومی دانست که حکایت از عدم همراهی فرهنگی عمومی با به‌کارگیری رویکردی در آموزش اثر بخش ارزش‌ها می‌کند که مهم‌ترین عامل آن تأمل و درنگ و ژرفانگری است. چالش دوم به فرهنگ حاکم بر تعلیم و تربیت در سایه حاکمیت روح فناوری و تأکید بیش از اندازه بر بهره‌وری باز می‌گردد که از آن می‌توان با فرهنگ شتاب‌زدگی در فرایند تربیت نام برد. چنین شرائطی نیز یک مانع عمده بر مسیر اجرای این رویکرد به وجود خواهد آورد.

۴. رویکرد شناختی

رویکرد شناختی در آموزش اثر بخش ارزش‌ها از آن رو شناختی نامیده شده است که به دنبال زیر سؤال بردن تصورات ناظر به ظرفیت شناختی کودکان است. این ظرفیت تحت تأثیر نظریه پرآوازه و بسیار اثرگذار مراحل شناخت از ژان پیاژه در آموزش و یادگیری قرار دارد. نگارنده از طرح این رویکرد و اطلاق عنوان شناختی به آن، کمک به ایجاد تقابل در ذهن خواننده و شکستن انحصار درک ماهیت و ظرفیت شناخت بر اساس این نظریه را در ذهن می‌پروراند. البته باید جانب انصاف را از دست نداده و اذعان نمود که نظریه پیاژه در جای خود خدمات ارزشمندی را به عالم تعلیم و تربیت نموده است. خروج از انحصار از آن جهت ضروری است که بر مبنای دیدگاه‌های جدیدتر یا متفاوت در این حوزه، تبیین پیازه‌ای با محدودیت‌هایی، به‌ویژه در زمینه آموزش مقوله‌ها و مفاهیم انتزاعی، روبه‌روست و آموزش این مقوله‌ها را برای سنین کودکی با توجه به ساختار و ظرفیت شناختی آنان ناموجه و یادگیری آن‌ها را ناممکن معرفی می‌نماید. نگارنده، به بیان دیگر و با توجه به توضیحات فوق پیشنهاد می‌نماید دست کم برای مدتی پروژه «تعلیم و تربیت منهای پیازه»^{۲۱} مورد توجه قرار گیرد تا دیدگاه‌های بدیل مجال عرض اندام و ارزیابی پیدا کنند.

بدیل نسبتاً مشهور در جوامع غربی و به کلی ناشناخته در جامعه تعلیم و تربیت ایران، نظریه کیرن ایگن کانادائی است که در زمینه آموزش ارزش‌ها به‌عنوان مقوله‌های انتزاعی در سنین کودکی نه تنها نظر مساعد داشته و آن را امری مقدور می‌شمرد، بلکه معتقد است در این سنین کودکان با استفاده از ابزارهایی که به تحریک قوه تخیل آنان می‌پردازد، مانند داستان، به نیکویی از عهده درک و فهم این مقوله‌ها بر می‌آیند (۱۹۹۷). توضیح بیشتر این‌که ایگن در قالب نظریه خود «ذهن پرورش یافته»^{۲۲} پنج نوع فهم را مورد شناسائی قرار داده است که عبارتند از:

- فهم بدنی (تنی) یا ماقبل زبانی^{۲۳} که محصول کاربرد بدن و حواس بوده و متعلق به سنین صفر تا حدود دو سالگی است.
- فهم اسطوره‌ای^{۲۴} که محصول کاربرد زبان شفاهی و اتکا به داستان، شعر (وزن و قافیه) بوده و متعلق به سنین دو تا حدود هشت سالگی است.
- فهم عاشقانه^{۲۵} که محصول کاربرد زبان مکتوب بوده و متعلق به سنین حدود هشت تا پانزده سالگی است.
- فهم فلسفی^{۲۶} که محصول اتکاء به انتزاعیات و نظریه بوده و متعلق به سنین حدود پانزده سالگی به بعد است.
- فهم منعطف و موقت^{۲۷} که محصول اتکا به انعطاف زبانی برای اهداف ارتباطی پیچیده

است. حدود سنی خاصی برای نیل به این مرتبه مطرح نشده است. (۲۰۰۳)

طبق تعریف ارائه شده از هر یک از سطوح، تخیل ظرفیت یا ابزار شناختی غالب در دوره‌های «فهم اسطوره‌ای» و «فهم عاشقانه» است و در دوره‌های بعد همراه با ظرفیت‌ها یا ابزارهایی مانند منطق و استدلال حضور خود را در ذهن تداوم می‌بخشد. «فهم اسطوره‌ای» است که مورد استناد این مقاله در بحث آموزش ارزش‌هاست. چنانچه داستان و شعر را از اشکال و قالب‌های هنری به حساب بیاوریم، که بدون شک چنین است، باید این رویکرد را با رویکرد هنری دارای هم‌پوشانی دانست. لیکن اولاً تأکید بر شناخت به همان دلیل که پیشتر اشاره شده بود و در وهله بعد به دلیل تمایز میان این دو رویکرد، بحث جداگانه درباره آن‌ها ارجحیت دارد.

برونر روان‌شناس شهیر تربیتی که آراء او در طی چندین دهه گذشته به اشکال مختلف تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار داده است نیز در این رویکرد قابل جایابی است. برای توضیح این مدعا باید برونر متقدم متعلق به دهه ۶۰ میلادی را از برونر متأخر که متعلق به دهه پایانی قرن بیستم و دهه آغازین قرن جدید است از یکدیگر باز شناخت. برونر متقدم متعلق به اردوگاه روان‌شناسی تربیتی شناختی است و مهم‌ترین اثر او همان کتاب «فرایند آموزش و پرورش» است (۱۹۶۰). آنچه در این اثر کلاسیک مورد استفاده و استناد در این رویکرد می‌باشد «اصل آمادگی یادگیری»^{۲۸} معروف اوست که با مضمونی این چنین اعلام می‌دارد «هر چیزی را به شکل اثر بخش می‌توان به کودک در هر سنی آموخت مشروط به آن که از روش مناسب استفاده شود». روش مناسب مورد اشاره او می‌تواند در چارچوب پیشنهاد ایگن ناظر به کاربرد داستان و شعر در آموزش مفاهیم انتزاعی مانند ارزش‌ها فهم نمود. از نظر برونر متأخر، اما، یادگیری تحت تأثیر شرایط و پیشینه فرهنگی یادگیرنده و بر مبنای روایت یا داستانی می‌داند که یادگیرنده در ذهن خود می‌سازد. بر این اساس یادگیری اساساً ماهیت حکائی و داستانی^{۲۹} دارد و در چارچوبی ساخت و سازگرایانه اتفاق می‌افتد (۱۹۹۶، ۲۰۰۷). این برونر البته دیگر برونر متعلق به اردوگاه شناختی نبوده و طبق اعلام رسمی خودش، با اعراض از رویکرد شناختی، رویکرد فرهنگی در روان‌شناسی یادگیری^{۳۰} را پایه‌گذاری نموده است.

در جمع‌بندی این رویکرد، اصل آموزش اثربخش متناظر با آن مورد اشاره قرار می‌گیرد. از دید نگارنده اصل متناظر با رویکرد شناختی را می‌توان چنین بیان کرد:

«شناخت نظری و اقلان ذهنی در تثبیت یادگیری نقش اساسی دارد و این شناخت با اتکا به ظرفیت تخیل به نیکویی دست یافتنی است».

در پایان توضیحات مربوط به این رویکرد، مهم‌ترین چالشی که اجرای این رویکرد

را با خطر مواجه می‌سازد مورد اشاره قرار می‌گیرد. به باور نگارنده و همان‌گونه که از خلال توضیحات مربوط به رویکرد قابل دریافت بود، «پیاژه‌زدگی» مهم‌ترین عاملی است که می‌تواند فرصت بهره‌برداری از این رویکرد را با خطر جدی مواجه ساخته و آموزش ارزش‌ها در این سنین را از منظر شناختی نامعقول جلوه دهد.

۵. رویکرد کنش‌وری

این رویکرد فراهم نمودن فرصت تجربه مستقیم عمل مطابق ارزش اخلاقی مورد نظر را در کانون توجه دارد. به دیگر سخن محیط آموزشی باید آگاهانه در صدد تدارک فرصت‌هایی باشد که فضیلت یا ارزش به منصف ظهور برسد و دانش‌آموز این تجربه عملی مغتنم را نیز به اندوخته‌های خود از نظام آموزشی بیفزاید. آیزنر از جمله صاحب‌نظران برجسته تعلیم و تربیت است که در یکی از آثار خود در پاسخ به این سؤال که دانش‌آموزان را با کدام شایستگی‌هایی باید روانه جامعه نمود پنج شایستگی را مورد تأکید قرار می‌دهد (۲۰۰۴). یکی از این شایستگی‌ها که با بحث این مقاله مرتبط‌تر است، خدمت‌رسانی اجتماعی^۳ است که به باور وی باید برای رهائی از خطر ابتلای نسل جدید به فردگرایی مفرط و مخرب، در دستور کار نظام‌های تعلیم و تربیت قرار گیرد. در توضیح مربوط به چگونگی دستیابی به این شایستگی آن‌گونه که انتظار می‌رود آیزنر فعالیت‌های عملی و پذیرش مسئولیت در نهادهای عام‌المنفعه در چارچوب برنامه‌های درسی را توصیه می‌نماید. از میان کشورهای که در زمینه ارتباط با این رویکرد تجارب سودمندی دارند می‌توان از چین و ژاپن نام برد. چین، البته به‌عنوان یک کشور سوسیالیستی که بر اساس ایدئولوژی حاکم نسبت به اصل اصالت منافع جمع و اولویت داشتن آن نسبت به منافع فرد توجه خاصی مبذول می‌دارد، در برنامه درسی دانش‌آموزان ساعات قابل توجهی را به ارائه خدمات اجتماعی اختصاص داده و سعی در نهادینه ساختن این ارزش از جمله با تمسک به این راهبرد دارد. جدول شماره یک که دربرگیرنده برنامه‌های درسی آموزش و پرورش شهر پکن می‌باشد حاکی از این امر است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). البته همان‌گونه که مشاهده می‌شود آموزش ارزش‌ها جایگاه خاصی در برنامه درسی داشته و ساعات ویژه‌ای را به‌عنوان یک حوزه مستقل به خود اختصاص داده است. این که تا چه اندازه ارزش‌های اجتماعی (دگر دوستانه و غیر خود ستایانه) در دستور کار آموزش‌های رسمی هم قرار دارد برای نگارنده مشخص نیست و البته دخلی به بحث این مقاله و مستندسازی رویکرد کنش‌ورانه ندارد.

ژاپن، اما، با اتکا به فرهنگ ویژه ژاپنی این رویکرد را در زمینه نهادینه کردن ارزش‌های دگردوستی و نگرش غیر خود ستایانه به خدمت گرفته و با استفاده از شیوه‌های جالب و

مؤثری این ارزش‌ها را عملیاتی می‌کند. از جمله رخدادهای مهم در این زمینه به نظافت روزانه مدرسه توسط دانش‌آموزان، سرو ناهار و نظافت محیط غذاخوری پس از صرف غذا توسط گروه‌های دانش‌آموزی و، شاید جالب‌تر از همه، واگذاری مسئولیت هدایت دانش‌آموزان کوچک‌تر به مدرسه توسط دانش‌آموزان بزرگ‌تر. در مورد اخیر به یک دانش‌آموز بزرگ‌سال مسئولیت داده می‌شود که چند کودک را که منزل آن‌ها در مسیر آمدن او به مدرسه قرار دارد در درب منزل از والدین تحویل بگیرد و با مراقبت از آن‌ها تا آستانه ورود به مدرسه، ایشان را به اولیای مدرسه تحویل دهند.^{۳۲}

ذکر این نکته خالی از لطف نیست که رویکرد کنش‌ورانه از جهاتی با رویکرد فرهنگی هم‌پوشانی و از جهاتی افتراق دارد. هم‌پوشانی زمانی احراز و شناسایی می‌شود که اتفاقات ذیل رویکرد کنش‌ورانه را نیز جزئی از فرهنگ حاکم بر مدرسه تلقی نماییم. آنچه تفاوت میان دو رویکرد و در نتیجه جداسازی آن‌ها را توجیه‌پذیر می‌نماید این است که رویکرد فرهنگی ناظر به بخشی از فضا یا فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی است که در کنش‌های دیگران تبلور و تجلی دارد و رویکرد کنش‌ورانه به بخش دیگری راجع است که تحت تأثیر رفتار مستقیم دانش‌آموزان قرار دارد. افتراق را از این زاویه نیز می‌توان نگریند که رویکرد فرهنگی در آموزش ارزش‌ها به برنامه درسی صریح و تدابیر از پیش اندیشیده شده نظر ندارد، لیکن اتفاقات ذیل رویکرد کنش‌ورانه در چارچوب برنامه درسی رسمی شکل می‌گیرد.

جدول شماره ۱. برنامه‌های درسی در دوره آموزش عمومی در پکن (چین)

موضوع سلامت در هفته	مجموع ساعات در سال									
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	
اعطال و زندگی	۲	۲								
اعطال و چینه			۲	۲	۲	۲				
تربیت اخلاقی							۲	۲	۲-۲	
تربیت و چینه	تربیت						۲	۲	۲	
	چینه									
سلامت عمومی	تغذیه									
	بهداشت									
	تندرستی									
	ایمنی									
زبان چینی	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸-۸	۱۶۸-۱۶۸	
ریاضیات	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۱۶۰	
زبان خارجی	۲-۲	۲-۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۹۲-۱۰۲	
تربیت بدنی	۲-۲	۲-۲	۲	۲	۲	۲			۹۲-۱۰۰	
تربیت بدنی و ورزش							۲	۲	۲	
تربیت عمومی	موسیقی	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۱۶۸
	هنر	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۱۶۸
	تفصیلات مایه									۱۰۰
	تفویض اطلاعات									۷۰
	یادگیری پژوهش									۱۶۰
خدمات اجتماعی و مراقبت									۱۶۰	
تربیت عمومی	آموزش عمومی			۱	۱	۱	۱			۱۶۰
	مدیریت مورد									۱۶۰-۱۰۰
مجموع ساعات در هفته	۲۶	۲۶	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۲	۲۲	۲۲	۱۶۲۲

در جمع‌بندی این رویکرد اصل آموزش اثربخش متناظر با آن مورد اشاره قرار می‌گیرد. از دید نگارنده اصل متناظر با رویکرد کنش‌وری را می‌توان چنین بیان کرد: «فرصت انجام عمل متناسب با ارزش و تمرین رفتار هدف در محیط آموزشی و خارج از آن ضروری است»

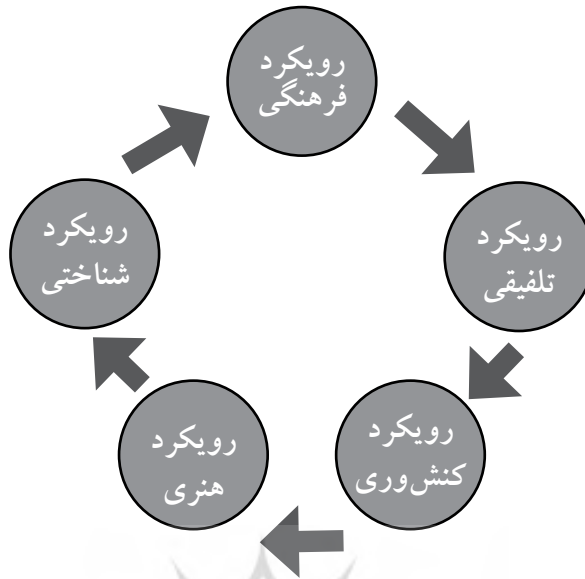
چالش‌های اجرای این رویکرد دوگانه، بیرونی و درونی، هستند. چالش‌های بیرونی را هم می‌توان دو نوع دانست. نخست، در محیط‌های خارج از مدرسه به‌عنوان مراکز و مکان‌های اجرایی برای این رویکرد که متولیان آن‌ها استقبال چندانی از این رخداد نمی‌کنند. در این مراکز حضور دانش‌آموزان، خصوصاً در سنین پایین‌تر مغل امور جاری و انجام وظائف ارزیابی می‌شود. دوم این که مراکز و نهادهای واجد صلاحیت به لحاظ معیارهای تربیتی چه بسا در جوامع محلی که مدارس در آن جا واقع شده‌اند وجود نداشته باشند. چالش‌های

درونی هم، به دلیل معضلی که به فرهنگ عمومی مربوط است شاید بتواند جنس بیرونی نیز داشته باشد. در اولویت قرار نگرفتن این گونه فعالیت‌ها در برنامه‌های درسی به دلیل کم‌ارزش یا بی‌ارزش تلقی شدن فعالیت‌های مربوطه توسط والدین دانش‌آموزان است.

جمع‌بندی

برای آموزش اثربخش ارزش‌ها در نظام آموزشی، به دلیل اهمیت ویژه‌ای که همواره داشته و در عصر حاضر مضاعف نیز شده است، باید مطالعات بیشتری در جهت شناسایی رویکردها و روش‌ها سامان داده شود که مطالعه حاضر می‌تواند به‌عنوان گام آغازین در این وادی تلقی شود. البته شناسایی رویکردها، همچنان که در این نوشتار هم مورد تأکید قرار گرفت، به تنهایی وافی به مقصود نیست. چرا که اجرای هر یک از آن‌ها با چالش‌های جدی درون و برون آموزش و پرورش مواجه است که بدون چاره‌اندیشی برای آن‌ها اتفاق مثبتی در جهت افزایش کارآمدی آموزش در این بخش رخ نخواهد داد. بنابراین در دو جبهه باید فعالانه دست به اقدام زد. جبهه نخست را شاید بتوان عمده‌تاً در حوزه مأموریت محیط‌های علمی و پژوهشی دانست و مأموریت دوم را مستقیماً در زمره مسئولیت‌های مدیران سطوح مختلف آموزش و پرورش.

در حال حاضر می‌توان به استناد دانش موجود در حوزه آموزش مؤثر ارزش‌ها، که نگارنده کوشش نموده آن را در قالب پنج رویکرد به تصویر بکشد، تلاش‌های آموزش و پرورش را توسعه و عمق بخشید. این رویکردها ممکن است در سطوح مختلف آموزش و با کودکان دارای ویژگی‌های مختلف به نتایج متفاوتی منجر شود. پژوهش‌های کاربردی در نظام آموزشی می‌تواند به شناخت دقیق‌تر این ظرفیت‌ها منجر شود. آنچه در این مقاله مورد بحث و بررسی قرار گرفت پردازشی تازه و تلفیقی از چپستی (آموزش اثربخش ارزش‌ها)، چرائی (اصول ناظر به آموزش اثربخش) و چگونگی (رویکردهای پنج‌گانه به آموزش) است که در قالب نمودار شماره ۲ که نمایانگر چرخه میان رشته‌ای هم می‌باشد به نمایش درآمده است. این چرخه معرف این معناست که آموزش ارزش‌ها به دلیل اهمیت آن، از یک‌سو، و ظرائف و پیچیدگی‌هایی که آن را احاطه کرده است، از سوی دیگر، باید با رهیافتی میان رشته‌ای یا با اتکا به رویکردهای مختلف، یا همان تک‌گرایانه، در دستور کار نظام آموزشی قرار داشته باشد تا مؤثر افتد. به دیگر سخن اهتمام تک‌وجهی و تحت تأثیر انحصاری یک رویکرد واحد به آموزش ارزش‌ها، نظام آموزشی را از ظرفیت سایر رویکردها در جهت اثربخش نمودن برنامه‌ها و فعالیت‌ها محروم خواهد ساخت.



نمودار شماره ۲. چرخه میان رشته‌ای در رویکردهای آموزش اثربخش ارزش‌ها

منابع

- احمدی، پروین. (۱۳۸۰). *ارائه الگوی برنامه درسی تلفیقی برای دوره ابتدایی*، (رساله دکتری). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- صادقزاده، علیرضا و همکاران (۱۳۸۸). *فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران*، سند ملی آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان با رویکرد تربیت دینی*. سخنرانی در نشست علمی انجمن مطالعات برنامه درسی. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- مهرمحمدی، محمود. (مهرماه ۱۳۸۳). *اصلاحات برنامه درسی در جمهوری خلق چین*. سخنرانی در نشست علمی انجمن مطالعات برنامه درسی. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). *پیشگفتار: پژوهندگی و ادراک هنرمندانه*. در رضا ساکی (پدیدآورنده). *اقدام پژوهی: راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). *هنر و کیفیت زیست در عصر جهانی شدن: راهبرد ارزش‌گذاری بصیرانه*. سخنرانی ارائه شده در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- شورت. (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی* (ترجمه مهرمحمدی و همکاران). تهران: سازمان مطالعه و تدوین (سمت) و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۳ به چاپ رسیده است).
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۰۵، ۱۱-۳۴.
- Broudy, H.S. (1972). *The enlightened cherishing: An essay on aesthetic*

education. Urbana-Champaign: University of Illinois Press.

Broudy, H. (1977). How basic is aesthetic education? or is 'Rt the fourth R?', *Language Arts*, September, 54(6).. 631-637.

Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Art.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. (2007). *Cultivating the possible*. Oxford University Dedication Ceremony.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.

Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

Egan, K. (2003). Start with what the student knows or with what the student can imagine? *Phi Delta Kappan International*, 84(6), 443-445.

Eisner, E. (2004). Preparing for today and tomorrow. *Educational Leadership*, 61(4), 6-10.

Fogarty, R. (1991). *The mindful school: How to integrate the curricula*. Skylight Training & Publishing. Palatine, IL

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.

Teaching Respect and Manners in Japan. Videos retrievable from Teacher's TV site. vimeo.com/19529171

Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Art.

Sarason, S. (1971). *Culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.

Stenhouse, L. (1976). *An introduction to curriculum research and development*. London : Heinemann Educational Publishers.

Wragg, E. C. (1997). *The cubic curriculum*. New York: Routledge Publishing Company.

پی‌نویس

- بوده است.
1. Integrative study or research synthesis
 2. Life in classroom
 3. The School Culture and the Problem of Change
 4. Subject-oriented
 5. Separate subjects
 6. Secondary function
 7. Reinforcing function
 8. Meta curriculum
 9. Primary function
 10. Threaded model
 11. Cubic model
 12. The Enlightened Cherishing
۱۳. این اثر توسط خانم دکتر منیره رضائی به فارسی ترجمه و توسط پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به چاپ رسیده است.
14. Cognitive feeling / feelingfull cognition
 15. Sensory qualities
 16. Formal qualities
 17. Expressive qualities
 18. The Intelligent Eye
 19. Thinking traps
 20. Reflective intelligence
 21. Imaginative perception
۲۲. این انحصار زدائی پیش از این نیز در قالب رویکرد فرهنگی در آموزش موثر شزراها که در آن نظریه ویگوتسکی، به عنوان یک نظریه رقیب، مورد استناد قرار گرفت نیز در کانون توجه نویسنده
23. Education without Piaget
۲۴. توضیح اینکه نگارنده در این جا به وجه ساختاری نظریه پیازه نظر داشته و پیشنهاد مطرح شده به بعد فرایندی که به پشتوانه ای برای یاددهی - یادگیری فعال تبدیل شده است نظر ندارد.
25. Educated Mind
 26. Somatic Understanding
 27. Mythic Understanding
 28. Romantic Understanding
 29. Philosophic Understanding
 30. Ironic Understanding
 31. Principle of readiness
 32. narrative
 33. Cultural psychology of education
۳۴. بدیل‌های دیگری هم برای نظریه پیازه ارائه شده است که در این نوشتار و کانون توجه آن که آموزش ارزش هاست مورد نظر نگارنده نیست. اما علاقمندان به بدیل‌های نظریه تحول شناخت پیازه می‌توانند از جمله رجوع کنند به:
35. Developmental Stages and Curriculum: A Japanese Perspective. Tadahiko Abiko. Journal of Curriculum and Supervision, Winter 2002, Vol. 17, No. 2, 160-170.
 36. Social service
۳۷. شبکه اینترنتی (Teachers TV، www.tes.co.uk/video)



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی