



حیدری، سمیرا؛ زیبا کلام مفرد^۱، فاطمه؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲). تبیین و نقد مبانی فلسفی مفهوم یادگیری در طرح پایدیا. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۱)، ۹۳-۱۱۰.

تبیین و نقد مبانی فلسفی مفهوم یادگیری در طرح پایدیا^۱

سمیرا حیدری^۲، فاطمه زیبا کلام مفرد^۳، خسرو باقری نوع پرست^۴، محمود مهر محمدی^۵

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۲/۱۶ تاریخ پذیرش: ۹۲/۴/۳۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین و نقد مفهوم یادگیری در طرح پایدیا است که بر مبنای دیدگاه مور تیمر آدلر مورد بررسی قرار گرفت. برای دستیابی به این هدف از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. بنابراین، ویژگی‌های یادگیری در ارتباط با محتوای یادگیری، یاددهی، نقش معلم، فعالانه بودن یادگیری در طرح پایدیا، ارتباط یادگیری با سلامت ذهن و یادگیری مادام‌العمر و بزرگ‌سالی تبیین شد. سپس، به مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف مفهوم یادگیری در بستر پایدیا اشاره شد. بر اساس نتایج این پژوهش، فعالانه بودن یادگیری و در نظر گرفتن محتوایی گسترده برای یادگیری و زمینه‌سازی برای یادگیری مادام‌العمر در بستر آموزش مدرسه‌ای از نقاط قوت طرح پایدیاست. از مهم‌ترین نقاط ضعف آن نیز می‌توان به محدود کردن یادگیری در مسیری تک‌انشعابی و در نظر نگرفتن شاخه‌های حرفه‌ای و در نظر نگرفتن هوش عملی در سیر یادگیری اشاره نمود. بر این اساس، یکی از پیشنهادهای مهم این پژوهش برای بهبود یادگیری، استفاده از آموزش‌های جبرانی و استفاده از الگوهای مانند الگوهای یادگیری در حد تسلط می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: مبانی فلسفی، یادگیری، طرح پایدیا، مور تیمر آدلر

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

^۱. این مقاله از رساله دکتری خانم سمیرا حیدری استخراج شده است.

^۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، s_heidari2001@yahoo.com

^۳. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

^۴. استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

^۵. استاد دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

به طور کلی، چگونگی یادگیری در انسان از پرسش‌های محوری در حوزه تعلیم و تربیت بوده است. مریدان با توجه به بینشی که نسبت به این‌گونه پرسش‌ها دارند، برنامه آموزشی خود را ارائه می‌دهند. یکی از مسائل چالش برانگیز در نظام‌های آموزش و پرورش، چگونگی یادگیری در بستر آموزش و پرورش عمومی است. شکست تحصیلی ناشی از اختلال فرآیند یادگیری در دانش‌آموزان یکی از مسائل مهم نظام‌های آموزشی جهان به شمار می‌رود. با بررسی تاریخ آموزش و پرورش قرن بیستم می‌توان به طرح پایدیا به عنوان سندی در جهت تحول و با گرایش به آموزش و پرورش عمومی و واکنش به حرفه گرایی و تخصص گرایی اشاره کرد و مفهوم یادگیری را در خلال آن بررسی کرد. در حال حاضر بسیاری از محققان به بررسی ابعاد مختلف طرح پایدیا و نیز دیدگاه آدلر پرداخته‌اند.

در سال ۱۹۹۴ رساله‌ای با عنوان «بررسی تطبیقی تاریخی ایدئولوژی اصلاح‌گران منتخب در دهه‌های پنجاه و هشتاد» در دانشگاه ایالتی ایندیانا^۱ آمریکا تدوین شد. در این رساله به مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های بین اصلاح‌گران نظام آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا در دهه‌های پنجاه و هشتاد پرداخته شده است. این دو دهه به این علت انتخاب شدند که دو واقعه مهم پرتاب اسپوتنیک^۲ در سال ۱۹۵۷ و گزارش کمیسیون آمریکا با عنوان «ملتی در خطر»^۳ در سال ۱۹۸۳ موجب شد تا آموزش و پرورش آمریکا به انجام اصلاحات روی آورد. دیدگاه اندیشمندان منتخب در این دو دهه مورد بررسی قرار گرفت. بر این اساس، اصلاح‌گران دهه پنجاه زوال آموزش و پرورش ایالات متحده در دهه هشتاد را حاصل فلسفه‌های پیشرو می‌دانستند، در حالی که اصلاح‌گران منتخب دهه هشتاد این زوال را مدیون اشکالات ساختاری نظام صد ساله آموزش و پرورش آمریکا تلقی می‌کردند (سلارز^۴، ۱۹۹۴).

در رساله سلارز (۱۹۹۴) آدلر به عنوان یک اصلاح‌گر نظام آموزشی دهه هشتاد معرفی شده است، اما به پیش فرض‌های فلسفی دیدگاه تربیتی او درباره مفهوم یادگیری با ابعادی که در این پژوهش مورد نظر قرار گرفته است، پرداخته نشده است. بنابراین، در این پژوهش تلاش شد ضمن بررسی دیدگاه فلسفی و متون تربیتی آدلر، مبانی فلسفی مفهوم یادگیری از دیدگاه او که در این اثر مورد غفلت قرار گرفته است، تبیین شود. با این توضیح که یادگیری در برنامه درسی مانند حلقه‌ای است که به مؤلفه‌های محتوا و یاددهی مربوط می‌شود. لذا، در تبیین یادگیری نمی‌توان از این مؤلفه‌ها غفلت نمود. از این رو، در این مقاله رابطه

^۱. Indiana university

^۲. sputnik

^۳. A nation at risk

^۴. Sellars

بین این مؤلفه‌ها با یکدیگر مورد توجه قرار گرفته است. محوریت مسئله یادگیری در نظام‌های آموزشی و اجرای طرح پایدیا به عنوان تحولی در نظام آموزش و پرورش امریکا، اهمیت و ضرورت پژوهش را خاطر نشان می‌کند. علاوه بر این، بررسی آگاهانه و همه جانبه تحول در نظام‌های دیگر با در نظر گرفتن اندیشه‌های زیربنایی آن می‌تواند در کسب بینشی عمیق جهت مفهوم پردازی تربیتی در بستر فلسفی- اجتماعی کشور مان مفید واقع شود.

زمینه تاریخی طرح پایدیا در بستر تحول

آدلر همکار دیرین هاجینز^۱ بود. او در دهه ۱۹۳۰ تا ۱۹۵۰ در کتاب «برنامه کتب بزرگ» به همراه هاجینز، پرورش قوه استدلال انسان را مورد بررسی قرار داد و استدلال را مبتنی بر تفکر منطقی، بینش و بصیرت می‌دانست. از دیدگاه این دو متفکر، محتوای برنامه درسی باید شامل آثار معتبری باشد که بیانگر بالاترین دستاوردهای بشری در عرصه خردورزی باشد. برنامه کتب بزرگ یعنی برنامه‌ای که هاجینز و آدلر در سال ۱۹۳۸ آغاز کردند، تبلور این باور است (آیزنر^۲، ۱۳۸۷، ۱۱۸). در واکنش به اصالت تغییر و نسبیّت گرایی در پیشرفت گرایی، هاجینز و آدلر قائل به ثبات و وفادار به اصول مطلق بودند. هاجینز و آدلر پایه گذار مکتب تربیتی پایدارگرایی بودند. اندیشه پایدارگرایی آدلر به طور مشخص ارسطویی است و به همین دلیل بسیاری از صاحب نظران از آدلر به عنوان یک فیلسوف نو ارسطویی در قرن بیستم یاد کرده‌اند (هارتسورن^۳، ۱۹۸۴).

در اوایل دهه ۱۹۸۰ کمیته ملی اعتلای آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا تشکیل شد و گزارش «لمتی در خطر» حاصل تحقیقات این کمیته بود. محتوای این گزارش حاکی از افت تحصیلی و کاهش توان علمی و آموزشی دانش آموزان در دروس مختلف و نیز و نارسایی‌ها و مشکلات نظام آموزش و پرورش آمریکا بود و زنگ خطر برای آینده این کشور محسوب می‌شد. پس از آن این کمیته به دنبال راهکارهایی برای تحول بنیادین نظام آموزشی بود (مرجانی، ۱۴۲، ۱۳۸۱). سپس، آدلر در سال ۱۹۸۲ با همکاری گروهی از متخصصان تعلیم و تربیت، طرح پایدیا^۴ را به عنوان طرحی در راستای تحول آموزش و پرورش ارائه داد. در این طرح، آدلر مدافع برنامه درسی مشترکی برای آموزش مدرسه‌ای دوازده ساله است. در واقع، آدلر در این طرح آموزش و پرورش عمومی را توصیه می‌کند.

^۱. Hutchins

^۲. Eisner

^۳. Hartshorne

^۴. Paideia proposal

آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر در تضاد با تخصص‌گرایی و حرفه‌گرایی قرار می‌گیرد، در حالی که بر اساس ادعای آدلر زمینه‌ای برای تخصص و حرفه آینده فراهم می‌آورد. از این منظر، آموزش و پرورش عمومی تک شاخه‌ای است و زمینه یادگیری مادام‌العمر را برای دانش‌آموزان در همه ابعاد علمی، هنری و حرفه‌ای ایجاد می‌کند. به طور کلی، وظیفه چنین آموزشی زمینه‌سازی برای یادگیری مادام‌العمر است.

بررسی نظریه‌های یادگیری

اکثر نظریه‌های یادگیری در نیمه اول قرن بیستم به ظهور رسیدند و بر حرفه‌مربیان تأثیر گذاشتند. نظریه به معنای وسیع کلمه عبارت است از تعبیر و تفسیر جنبه‌ای از شناخت. در نظریه‌های یادگیری شرایط انجام دادن یا انجام ندادن یادگیری تحلیل می‌شود. امروزه نظریه‌های یادگیری معاصر، امر یادگیری را در نظام‌های آموزشی تحت تأثیر قرار داده‌اند و می‌توان آنها را به دو دسته زیر تقسیم بندی نمود:

الف) نظریه‌های شرطی (رفتارگرایی): رفتارگرایی بر تغییرات قابل مشاهده در رفتار تأکید دارد. به نظر این دسته از دانشمندان، یادگیری به دنبال ارتباط بین محرک و پاسخ ایجاد می‌شود. محرک‌ها علت محیطی می‌باشند و موجب بروز رفتار خاصی می‌شوند و یا آنکه احتمال بروز رفتاری را افزایش می‌دهند. پاسخ نیز واکنشی است که به محرک داده می‌شود (کدیور، ۱۳۸۵). به بیان دیگر، بر اساس این دسته از نظریه‌ها، یادگیری در اثر ایجاد و تقویت رابطه و پیوند بین محرک و پاسخ در سیستم عصبی انسان به وجود می‌آید (شعبانی، ۱۳۷۷، ۲۴). در رفتارگرایی نوعی جبر روانی حاکم است و مفهوم‌هایی مانند اختیار، اراده و مسئولیت به کار نمی‌روند و تعیین‌کننده رفتار آدمی نمی‌باشند. همچنین، به علت تحویل‌گرایی هستی‌شناسانه نیز واقعیت و وجود پدیده‌های عالی انسان را نفی می‌کنند؛ یعنی ویژگی‌هایی مانند اراده، آزادی و مسئولیت به عنوان اموری روانی در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه فقط تقویت‌های مثبت و منفی محیطی است که رفتاری را در انسان شکل می‌دهد. در مقام تحویل‌گرایی روش‌شناسانه نیز امور روانی انسان مانند آزادی و مسئولیت موجودیت دارند، اما در مقام روش تبیین می‌توان آنها را به زبان مکانیکی که همان محرک و پاسخ است ترجمه کرد. بدین ترتیب، سیمای انسان در رفتارگرایی، منفعل است، فعالیت و حرکتی در درون روان در نظر گرفته نمی‌شود و فعالیت روانی انسان بازتاب است و در آن جوشش و حرکتی نیست (باقری و خسروی، ۱۳۸۷). در واقع، می‌توان گفت که در امر یادگیری نیز یادگیرنده منفعل است و یادگیری به عنوان امری روان‌شناختی حاصل بازتاب و نتیجه محرک و پاسخ است

و جوشش درونی در یادگیرنده وجود ندارد.

ب) نظریه‌های شناختی: زیربنای روان‌شناسی شناختی این است که پردازش اطلاعات حیاتی‌ترین فعالیت انسان است و وظیفه اصلی ذهن انسان جستجو، کسب، ذخیره‌سازی و حفظ و استفاده از اطلاعات درباره جهان است (استرنبرگ، ۱۹۸۸). این دسته از صاحب‌نظران یادگیری را ناشی از شناخت، ادراک و بصیرت می‌دانند. از این دیدگاه یاد گرفته‌های جدید فرد با ساخت‌های شناختی قبلی او تلفیق می‌شود. این عده بر این باورند که یادگیری جریانی درونی و دائمی است. به این ترتیب، در نظریه‌های شناختی بر نقش فعال و سازنده دانش آموزان در موقعیت یادگیری تأکید می‌شود و دانش آموزان به جای اینکه در برابر محیط خود فقط به صورت خودکار واکنش نشان دهند، معنا می‌آفرینند و واقعیت خود را می‌سازند (گلاور و برونینگ، ۱۳۸۵). برخلاف نظریه رفتارگرایی که سیمایی منفعل از یادگیرنده ارائه می‌دهد و یادگیری امری فعال نیست، در نظریه‌های شناختی بر نقش فعال یادگیرنده در امر یادگیری تأکید می‌شود.

دیدگاه آدلر در زمینه نظریه‌های یادگیری

از دیدگاه آدلر، نظریه‌های یادگیری بر اساس تحقیقات روان‌شناختی تجربی پیرامون رفتار حیوان و به دنبال آن درباره رفتار انسان ارائه شده‌اند. لذا، اگر بخواهیم در مورد روان‌شناسی یادگیری بر مبنای این نظریه‌ها کتابی بنویسیم، مثال‌های آن به طور خاص درباره حیوان‌ها خواهد بود. در نظریه شرطی شدن پاولوف، آزمایش بر روی سگ است و در آزمایش گشتالت، با شامپانزه‌ها سروکار داریم تا چگونگی رخداد بینش را بررسی کنیم (آدلر، ۱۷۵، ۲۰۰۱). در واقع، مهم‌ترین تفاوت دیدگاه آدلر با نظریه‌های یادگیری رفتارگرا و شناختی آن است که این نظریه‌ها بر مفروضه‌هایی استوارند که حاصل آزمایش بر روی حیوان است، حال آنکه آدلر بر ویژگی‌های نادیده گرفته شده درباره انسان مانند عقلانیت تأکید دارد.

مبانی انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی یادگیری از دیدگاه آدلر

ماهیت یادگیری در انسان وابسته به دیدگاه‌های بنیادی فلسفی به ویژه ماهیت انسان و ماهیت شناخت است (جارویس، ۲۰۰۶، ۳) و هرگونه تبیین علمی درباره یادگیری مبتنی بر دیدگاه فلسفی است که پرداختن به آن اهمیت دارد (وینچ، ۱۹۹۸، ۴).

از دیدگاه آدلر انسان یک واحد جسمی و روحی^۱ است که دارای ویژگی شناخت است (جارا، ۱۹۷۵). چنین وحدتی در انسان در زمان ارسطو مطرح نبود و در زمان دکارت به عنوان مسئله به میان آمد.

^۱. body -soul unity

ارسطو با طرح مفهوم صورت و ماده، جایی برای دوگانگی روح و جسم باقی نگذاشت (زیباکلام، ۱۳۹۰). در واقع می‌توان گفت که همانند هر شیء در جهان، انسان دارای صورت و ماده است و از روح و جسم تشکیل شده است و رابطه روح و جسم مانند رابطه صورت و ماده است. مسلم است که این دو بر هم تأثیر دارند.

از دیدگاه توماس قدیس نیز در این جهان روح بدون جسم نمی‌تواند وجود داشته باشد و بر عکس، جسم نیز بدون روح دوام نمی‌یابد. تحت تأثیر دیدگاه ارسطو و توماس قدیس، آدلر دیدگاه روان‌شناسی خود را با عنوان روان‌شناسی استعداد مطرح کرد. از دیدگاه آدلر، استعدادها عبارتند از: قوای عملکرد انسان که شامل توانایی‌ها و ظرفیت‌های او می‌باشد. این قوا مربوط به کل انسان است که مرکب از روح و جسم است نه آنکه فقط منحصر به روح یا جسم به طور جداگانه باشد (آدلر، ۱۹۸۷). به بیان دیگر، شناخت انسان به فعالیت انسان که ترکیبی از روح و جسم است بستگی دارد. انسان بر اساس عملکرد حواس و عقل به شناخت دست می‌یابد. به زعم آدلر، فرشتگان دارای دانش عقلانی بدون استفاده از حواس و حیوانات دارای شناخت حسی بدون بهره‌مندی از قوای عقلانی هستند، اما انسان دارای دانش عقلانی و دانش حسی است (آدلر، ۱۹۸۷).

جارا^۲ (۱۹۷۱) فرآیند شناخت انسان را از دیدگاه آدلر به دو مرحله تقسیم کرده است:

الف) انتزاع ادراکی^۳: در این مرحله به جداسازی صورت از شیء مورد شناسایی پرداخته می‌شود که به آن تصویر کلی^۴ یا تصویر ذهنی^۵ گفته می‌شود. چنین تصویر کلی همچنان در حافظه یا خیال انسان تأثیر می‌گذارد و هنوز در مرحله حسی است. در واقع، انتزاع ادراکی توسط حواس، حافظه و قوه تخیلی صورت می‌گیرد و عقل منفعل^۶ محسوب می‌شود.

ب) انتزاع مفهومی^۷: در این مرحله عقل فعال محصول مرحله اول شناخت را به کلیتی خالص تبدیل می‌کند. عقل فعال توانایی درک صورت اشیاء و رسیدن به ایده‌های کلی را دارد. ایده کلی، صورت قابل فهم اشیاء را در اختیار شناسنده می‌گذارد، ولی خودش حقیقت نیست. حقیقت در جهان خارج از انسان وجود دارد. ایده‌های انتزاعی شده موجب می‌شوند که ما امور واقعی بیرونی را بشناسیم نه آنکه

^۱. faculty psychology

^۲. Jara

^۳. perceptual abstraction

^۴. generic image

^۵. phantasm

^۶. passive intellect

^۷. conceptual abstraction

خودشان امور حقیقی باشند. وجود ایده‌ها ابزارهایی برای توانمند کردن ما در شناخت امور جهان هستند (جارا، ۱۹۷۱، ۲۶۱).

آدلر بین امری که به وسیله انسان شناخته می‌شود^۱ و آنچه که هست^۲ تمایز قائل می‌شود. از دیدگاه او اگر چنین تمایزی نادیده گرفته شود، راهی برای جدایی حقیقت از غیر آن باقی نمی‌ماند. در عین حال، نظریه مطابقت^۳ را نمی‌پذیرد. بر اساس نظریه مطابقت که مورد تأیید واقع گرایان است، ملاک تشخیص حقیقت از خطا، مطابقت امر ذهنی با شیء خارجی است (جارا، ۱۹۷۱، ۲۷۰). آدلر متأثر از دیدگاه توماس قدیس معتقد است که شناخت ناظر بر وحدت بین فاعل شناسا و امر شناسایی است. در عمل، مفهوم سازی صورت شیء حقیقی از ماده جداست. در وحدت بین فاعل شناسا و امر شناسایی، ما در صورت و نه ماده شیء با آن وحدت می‌یابیم. برای مثال، در شناخت صندلی‌ها، ما از نظر صورت با آن اشیاء وحدت پیدا می‌کنیم نه ماده آنها. بدین ترتیب، انسان جهان کوچکی است که صورت جهان پهناور را در خود می‌پروراند. طبق نظر ارسطو می‌توان گفت که ذهن صورت همه صورت‌ها است. به زعم آدلر، عقل به عنوان ابزار شناخت غیر از ماده است و از نظر مادی با اشیاء وحدت نمی‌یابد، بلکه دانستن امور در جهان، وحدت با آنها در صورت است (جارا، ۱۹۷۱، ۲۷۱).

از دیدگاه آدلر، سلامتی، توانایی و قدرت جسمی و حیات، خیرهایی هستند که برای جسم مطرح می‌شوند. همچنین، اطلاعات، دانش، فهم و ادراک و در نهایت عقلانیت، خیرهای ذهن به شمار می‌روند. در صورت نیل به این خیرهاست که ذهن به مرحله کمال می‌رسد. این خیرها برای ذهن ارزش یکسانی ندارند، بلکه درجه ارزش آنها از اطلاعات به سوی عقلانیت فزونی می‌یابد. اطلاعات به صورت خرد خرد^۴ کسب می‌شود. ممکن است در زندگی انسان اطلاعات مفید و یا اطلاعات ناکارآمد از محیط یا رسانه کسب شوند. در عین حال ممکن است بدون آنکه دانشی به وجود آید، اطلاعاتی کسب شوند. به طور معمول، دانش به صورت سازمان یافته و نظام مند است و حال آنکه اطلاعات چنین نیست. همچنین، ممکن است دانش بدون درک و فهم اهمیت آن کسب شود. دانش همراه با درک عمیق آن از ارزش والاتری نسبت به دانش خالی از ادراک برخوردار است. در واقع، درک عمیق روشنگر دانش است. اطلاعات و دانش هر چیزی، پیش فرض درک و فهم آن چیز قرار می‌گیرد، اما داشتن اطلاعات و یا دانستن آن مستلزم درک و فهم نسبت به آن نیست. عقلانیت نسبت به خیرهای ذهنی در مرتبه والاتری قرار می‌گیرد و دارا

^۱. quoadnos

^۲. secundumse

^۳. Correspondence theory

^۴. bit by bit

بودن اطلاعات، دانش و درک و فهم را پیش فرض قرار می‌دهد تا ذهن به بصیرت اساسی دست یابد (آدلر، ۱۹۸۶، ۱۱۱). از دیدگاه آدلر صور شناخت در انسان را به ترتیب زیر می‌توان دسته بندی نمود:

الف) دانستن معطوف به چیستی^۱

ب) دانستن معطوف به چیستی^۲ به طور عمیق

ج) دانستن چگونگی^۳

د) دانستن چرایی^۴

اطلاعات ما را در دانستن معطوف به چیستی یاری می‌دهد. انسان با کسب اطلاعات واقعیت‌هایی را در مورد امور در می‌یابد. علاوه به این، می‌توانیم درباره چیستی ویژگی‌ها و ارتباط آن با امور دیگر بدانیم که در اینجا دانستن معطوف به چیستی به طور عمیق مطرح می‌شود. دانش تاریخی و علمی با دانش معطوف به چیستی و دانش معطوف به چیستی عمیق سر و کار دارد. این دانش‌ها به پژوهش روشمند شایز دارند. دانستن چرایی روشنگر دانستن معطوف به چیستی و دانستن معطوف به چیستی عمیق است. در واقع، دانستن چرایی، بصیرت و تأمل فلسفی نسبت به آنچه باید دانسته شود، ایجاد می‌کند. می‌توان گفت که در مرحله کسب عقلانیت، دانستن چرایی و به چه علت رخ می‌دهد. دانستن چگونگی نیز بر دو نوع است: الف) دانستن اینکه چگونه برای خیر خود و خیر جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم عمل کنیم. ب) دانستن اینکه چگونه چیزی را بسازیم و به تولید چیزی که در پیرامون ما نیست پردازیم، در حیطه دانستن چگونه قرار می‌گیرد. در ضمن این نوع دانستن، می‌دانیم که چگونه مهارت‌هایی مانند مهارت‌های ورزشی را انجام دهیم و یا چگونه مهارت‌های عقلانی مانند خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن، مشاهده کردن، محاسبه کردن، ارزشیابی کردن و تفکر را انجام دهیم (آدلر، ۱۹۸۶).

مبانی ارزش‌شناسی یادگیری

به نظر می‌رسد که می‌توان بر اساس دیدگاه آدلر خیرهایی را که انسان برای رسیدن به زندگی سعادت‌مندانه نیاز دارد به دسته‌های زیر تحلیل اندراجی کرد:

- خیرهای برای بدن: مانند بهداشت و سلامتی برای بدن. در طرح پایدیا، تربیت بدنی و آموزش‌های مربوط به آن در حوزه آموزش و پرورش عمومی مطرح می‌شود.

^۱ . Know that

^۲ . Know what

^۳ . Know how

^۴ . Know why and wherefore

^۵ . Methodical research or investigation

- خیرهایی برای ذهن: مانند دانش، فهم و عقلانیت و نیز خیرهایی برای فعالیت‌های ذهنی انسان مانند مهارت پژوهش، قضاوت کردن و هنر تولید خلاقانه.
- خیرهای شخصیتی: مانند فضیلت‌های اخلاقی و رعایت حقوق سایر افراد جامعه.
- خیرهای روابط انسانی: مانند داشتن روابط نیکو در خانواده و دوستی‌ها.
- خیرهای سیاسی: مانند صلح و آزادی در قانون اساسی دولت به منظور حفظ آزادی فردی از طریق پیشگیری از خشونت، تهاجم، تهدید، اجبار، رعب و وحشت.
- خیرهای اقتصادی: مانند ایجاد شرایط و راه‌های مناسب و پسندیده امرار معاش، شرایط سالم برای زندگی و کار، مراقبت‌های بهداشتی و پزشکی برای آحاد جامعه، فرصت‌هایی برای لذت از بازی‌ها و لذت‌های زیبایی شناسانه، فرصت‌هایی برای کسب خیرهای ذهنی مانند فرصت‌های آموزشی مناسب در دوره‌های مختلف زندگی، داشتن اوقات فراغت مناسب از کار و امرار معاش برای افراد جامعه.
- خیرهای اجتماعی: مانند برخورداری از فرصت‌های برابر در موقعیت‌های اجتماعی برای دست یافتن به خیرهای انسانی.

چهار خیر بدنی، ذهنی، شخصیتی و روابط انسانی با انتخاب فردی صورت می‌گیرد. به این معنا که بخشی یا همه خیر تحت کنترل فرد صورت می‌گیرد. حال آنکه، خیرهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی به جامعه‌ای که فرد در آن زندگی می‌کند، بستگی دارد (آدلر، ۱۹۷۰).

به نظر می‌رسد با توجه به اینکه طرح پایدیا زمینه یادگیری در بستر آموزش و پرورش عمومی را فراهم می‌آورد، می‌توان مبنای خیر اقتصادی را به عنوان مبنایی برای یادگیری اشاره کرد. به بیان دیگر، در طرح پایدیا فرصت‌های مناسب آموزشی و زمینه سازی برای حرفه آینده و استفاده مطلوب از اوقات فراغت برای دانش آموزان فراهم می‌آید که این مؤلفه‌ها بر مبنای خیرهای اقتصادی استوارند. همچنین، یادگیری در بستر آموزش و پرورش عمومی که در طرح پایدیا مطرح است، می‌تواند فرصت‌های برابر را برای رسیدن به خیرهای انسانی ایجاد کند. این طرح فرصت‌های برابر آموزشی را برای آحاد جامعه از هر فرهنگ و با هر جنسیتی فراهم می‌آورد که ناظر بر خیر اجتماعی است. در واقع، خیرهای بدنی در طرح پایدیا مورد توجه قرار گرفته است، زیرا تربیت بدنی با تکیه بر سلامت جسم در حوزه آموزش و پرورش عمومی قرار می‌گیرد. خیرهای ذهنی نیز با سطوح معرفت شناختی در انسان متناظر است که مبانی یادگیری را فراهم می‌آورند. به طور کلی، بر اساس دیدگاه آدلر مهیا شدن و راه‌های دست یابی به سطوح خیر، زمینه رسیدن به زندگی خیر را برای انسان فراهم می‌آورد.

به نظر می‌رسد با توجه به مراتب خیرهای ذهنی از دیدگاه آدلر، یادگیری در چهار سطح قابل تحلیل می‌باشد: (۱) کسب و دریافت اطلاعات، (۲) کسب دانش، (۳) تکمیل کسب دانش با ادراک و فهم و (۴) دست‌یابی به عقلانیت. دریافت اطلاعات عملکرد حافظه است. کسب دانش و تکمیل آن با فهم و درک و دست‌یابی به عقلانیت، کار عقل است. به عبارت دیگر، مرحله اول توسط عقل منفعل و مراحل بعدی که در سطح بالاتری قرار می‌گیرند، به وسیله عقل فعال صورت می‌گیرد.

رابطه یادگیری با محتوای یادگیری از دیدگاه آدلر

در طرح پایدیا تنها موضوعی که دانش آموزان بر اساس علاقه و ویژگی‌های فردی خود به آن رو می‌آورند و در واقع موضوع انتخابی دانش آموزان است، زبان خارجه یا زبان دوم است. محتوای یادگیری در قالب یک برنامه درسی مشترک به دانش آموزان ارائه می‌شود. محتوای یادگیری و روش مربوط به آن که مبتنی بر دیدگاه آدلر در طرح پایدیا می‌باشد در جدول (۱) نشان داده شده است. در ستون اول دانش سازمان دهی شده به سه دسته اصلی تقسیم می‌شود. دسته اول شامل ادبیات و هنرهای زیبا، دسته دوم شامل ریاضیات و علوم طبیعی و دسته سوم شامل تاریخ، جغرافیا و مطالعات اجتماعی می‌باشد. آدلر این سه دسته را «دانش‌های اساسی» می‌نامد که دانش آموز از طریق آنها به یادگیری طبیعت، فرهنگ و زندگی اجتماعی می‌پردازد. بر اساس ستون اول، کتاب‌های درسی و وسائل کمک آموزشی به کار گرفته می‌شوند و معلم از روش سخنرانی استفاده می‌کند. در این سطح، ذهن انسان با دانش سازمان دهی شده رشد می‌یابد (آدلر، ۱۹۸۲). لذا، به نظر می‌رسد بر دانستن چپستی و دانستن چپستی عمیق تأکید می‌شود. سخنرانی معلم به گونه‌ای است که دانش آموزان درباره موضوع مورد بحث می‌اندیشند و می‌پرسند. به بیان دیگر، دانش آموزان به حالت منفعل پذیرای آنچه گوش می‌دهند، نیستند بلکه فعالانه گوش می‌دهند و می‌اندیشند و در بخشی از کلاس پرسش و پاسخ صورت می‌گیرد.

ستون دوم به مطالعه موضوع‌های ستون اول مربوط می‌شود. بدین ترتیب، یادگیری مهارت‌های این سطح موجب می‌شود تا یادگیری موضوع‌های درسی ستون اول با موفقیت انجام شود. بنابراین، یادگیری مهارت‌ها در خلأ صورت نمی‌گیرد، بلکه همراه و توأم با حیطه‌های دانشی ذکر شده در ستون اول انجام می‌گیرد. لذا، یادگیری مهارت‌های ستون دوم به عنوان روش‌های یادگیری ستون اول و پرسش و پاسخ‌های ستون سوم ضروری است. در این سطح، معلم به مانند یک مربی عمل می‌کند و تنها به روش سخنرانی اکتفاء نمی‌کند و تعامل نزدیک‌تری با دانش آموز برقرار می‌کند (آدلر، ۱۹۸۲، ۲۶). به نظر می‌رسد در این ستون تأکید بر دانستن چگونگی است و هدف، پرورش مهارت‌هایی چون خواندن، نوشتن،

گوش دادن، صحبت کردن، محاسبه کردن، حل مسئله، تخمین زدن، اندازه گرفتن و انتقاد کردن است. چنین مهارت‌هایی، مهارت‌های زبان شناختی، مهارت‌های ریاضی و مهارت‌های علمی نامیده می‌شوند که دانش آموزان برای یادگیری هر امری در زندگی خود، چه در دوران مدرسه و چه بزرگسالی، آنها را به کار می‌برند.

در ستون سوم، بر کتاب‌ها و منابع غیردرسی مانند کتاب‌های داستانی، تاریخی، علمی، فلسفی و آثار هنری تأکید می‌شود. ایده و ارزش‌هایی که در این آثار وجود دارند، محور بحث‌های کلاس قرار می‌گیرد. روش پیشنهادی آدلر برای این گونه بحث‌های کلاسی، روش پرسش و پاسخ سقراطی است. در این روش با طرح پرسش از دانش آموزان، بحث هدایت می‌شود و به آنها کمک می‌شود تا فهم خود را نسبت به ایده‌ها و ارزش‌های موجود در آثار مورد نظر ارتقاء دهند (آدلر، ۱۹۸۳). به نظر می‌رسد در این ستون تأکید بر دانستن چرایی مورد بحث در مبانی معرفت شناختی یادگیری است.

لازم به ذکر است که آدلر علاوه بر دانش‌های مبنایی، کارهای دستی را نیز برای سال‌های میانی آموزش و پرورش عمومی و تربیت بدنی برای تمامی سال‌ها را توصیه کرده است. طبق تحلیل اجتماعی آدلر از جامعه خود، بسیاری از دانش آموزان در سال آخر دوره دوازده ساله مدرسه به کارهای پاره وقت مشغول می‌شوند که آن را تحسین می‌کند، زیرا زمینه آشنایی با مشاغل و دنیای کار را فراهم می‌آورد. باید توجه داشت که آموزش حرفه‌ای در طرح پایدیا جایگاهی ندارد (آدلر، ۱۹۸۲).

جدول ۱: جدول سه ستونی آدلر در برنامه درسی پایدیا

ستون سوم	ستون دوم	ستون اول
هدف: فهم عمیق ایده‌ها و ارزش‌ها	هدف: رشد مهارت‌های عقلانی و یادگیری	هدف: کسب دانش سازمان دهی شده
روش: پرسش و پاسخ سقراطی	روش: نظارت بر تمرین‌ها و فعالیت دانش آموزان	روش: سخنرانی، پرسش و پاسخ، استفاده از کتاب‌های درسی و وسائل کمک آموزشی
حیطه عملکرد و فعالیت: بحث درباره کتاب‌های ادبی، فلسفی، ... و آثار هنری	حیطه عملکرد و فعالیت: خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن، محاسبه کردن، حل مسئله، مشاهده، تخمین زدن، اندازه گیری و قضاوت انتقادی	حیطه عملکرد و فعالیت: ادبیات، هنرهای زیبا، ریاضیات، علوم طبیعی، تاریخ، جغرافیا و مطالعات اجتماعی

رابطه یادگیری با یاد دهی در طرح پایدیا

در مواردی یادگیری بدون فعالیت یاددهی معلم امکان پذیر نمی‌باشد. ممکن است در فرآیند یاددهی معلم، فراگیر به تنهایی دانشی را کشف کند. پس، یادگیری اکتشافی می‌تواند در حین آموزش معلم نیز رخ دهد. در حالی که ممکن است چنین تصور شود که در یادگیری اکتشافی، خود دانش آموز به تنهایی کشف می‌کند. در امر تدریس باید تلاش شود تا دانش آموزان بتوانند در مسیری که در آن علاقه و استعداد ندارند، نیز فعال باشند. برای مثال، دانش آموزی که به شعر علاقه نشان می‌دهد و به ریاضیات علاقه‌ای ندارد، باید در زمینه ریاضیات نیز به او کمک شود، نه آنکه بر حسب علاقه دانش آموز تنها به شعر و ادبیات پرداخته شود. آدلر در زمینه‌هایی که دانش آموز نیاز به آموزش بیشتر دارد، آموزش جبرانی^۱ به صورت انفرادی و آموزش در گروه‌های کوچک را توصیه می‌کند (آدلر، ۱۹۹۲). یکی از پیش فرض‌های آدلر این است که همه دانش آموزان می‌توانند یاد بگیرند، پس همه آنها شایسته تحصیلاتی با کمیت و کیفیت مطلوب را دارند. برای این منظور آموزش جبرانی را توصیه می‌کند.

فعالانه بودن یادگیری در طرح پایدیا

از دیدگاه آدلر حتی با حضور فعالیت معلم نمی‌توان دانش آموزان را منفعل تصور نمود. با درک مفهوم روش سقراطی، دانش آموز در فرآیند زایش دانش و فهم، فعال است و معلم نقش ماما را دارد که تسهیل کننده زایمان است. در یادگیری اکتشافی با کمک و یا بدون کمک معلم، دانش آموز فعال است. لذا، مانند یک اسفنج تصور نمی‌شود که فقط دانش را به خود جذب می‌کند. اینکه آیا دیدگاه آدلر با دیدگاه پیشرفت‌گرایان که از شعار «یادگیری از راه عمل»^۲ تبعیت می‌کنند، یکی است، نیاز به بررسی بیشتر دارد. از دیدگاه آدلر چنانچه واژه «از راه عمل» تنها منحصر به فعالیت اجتماعی و یا تولید هنری شود، به مفهوم محدودی از عمل اشاره شده است. عمل به طور کلی مهارت‌هایی چون خواندن، گوش دادن و تفکر را در بر می‌گیرد. مربی پیشرفت‌گرا ممکن است فعالیت تفکر را محدود به پروژه‌های عملی بداند که چنین صورتی وضعیت مطلوب از دیدگاه آدلر نیست (آدلر، ۲۰۰۱).

به نظر می‌رسد مهم‌ترین تفاوت دیدگاه آدلر با دیدگاه رفتارگرایان این است که یادگیری فعال در دیدگاه آدلر مهم تلقی می‌شود، در حالی که از دیدگاه رفتارگرایان یادگیری بازتاب محرک‌های خارجی

^۱. remedial instruction

^۲. Learning by doing

است و امری منفعل محسوب می‌شود. در دیدگاه شناخت گرایان نیز به دلیل تاکید بر مفروضه‌های ویژگی‌های حیوان، سطوح بالای یادگیری مانند دست‌یابی به عقلانیت در نظر گرفته نمی‌شود.

رابطه یادگیری در طرح پایدیا با یادگیری مادام‌العمر

زمینه سازی برای یادگیری مادام‌العمر

به طور کلی هدف از آموزش و پرورش در دوره ابتدایی، دبیرستان، آموزش حرفه‌ای تا آموزش عالی، کاربرد آنچه دانش آموزان در زمینه‌های گوناگون یاد گرفته‌اند، می‌باشد و یادگیری در این دوره در وضعیت‌های جدید زندگی ادامه می‌یابد (هاسکل، ۲۰۰۱). یادگیری به ویژه یادگیری عقلانی با تعالی ذهن انسان سرو کار دارد. یکی از اشتباه‌های جدی در مورد یادگیری آن است که آن را محدود به مدرسه کنیم. هر آنچه از کودکستان تا پایان دبیرستان اتفاق می‌افتد، بخش اساسی آموزش و پرورش تلقی می‌شود، اما یادگیری فرآیندی است که به کل زندگی مربوط می‌شود. آموزش دوران بزرگسالی نیز مهم‌ترین بخش آموزش است. آموزش و پرورش عمومی، دوره آمادگی و زمینه سازی برای یادگیری دوران بزرگسالی به حساب می‌آید. اگر دانش آموزان پس از اتمام آموزش و پرورش عمومی، یادگیری را ادامه ندهند، در واقع آموزش و پرورش عمومی دچار شکست شده است. همچنین، دیویی معتقد است همان طور که هر مرحله از رشد برای رشد بیشتر است، یادگیری نیز برای یادگیری بیشتر است.^۱ لذا، هدف کلی یادگیری در دوران آموزش و پرورش عمومی آن است که دانش آموزان برای یادگیری در سراسر زندگی خود یعنی پس از پایان این آموزش آماده باشند (آدلر، ۲۰۰۱).

از دیدگاه آدلر، یادگیری بزرگسالی نیاز هر انسانی است، اما همانند آموزش و پرورش عمومی اجباری نیست. یکی از مؤلفه‌های جامعه خوب آن است که دانش آموزان در دوران ۶ تا ۱۸ سالگی از آموزش و پرورش عمومی مدرسه‌ای بهره‌مند شوند. اگر در این بازه زمانی از آموزش بهره‌مند نشوند، در دوران بزرگسالی بهتر است از آموزش جبرانی دوران بزرگسالی^۲ بهره‌مند شوند (آدلر، ۲۰۰۱). آموزش و پرورش عمومی به دو صورت می‌تواند زمینه را برای یادگیری مادام‌العمر فراهم آورد:

۱) در دوره آموزش و پرورش عمومی، دانش‌های اساسی مانند ریاضیات، علوم تجربی و ادبیات به دانش آموزان ارائه می‌شود. در عین حال، شرایط مساعد برای فراگیری مهارت‌های یادگیری را برای همه

^۱. all learning is for the sake of more learning

^۲. remedial adult schooling

دانش آموزان فراهم می‌آورد. آنها باید چگونگی یادگیری^۱ را فرا بگیرند. این امر به مهارت‌های یادگیری مانند خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن بستگی دارد که در دوران آموزش مدرسه‌ای آموخته می‌شوند. این مهارت‌ها مبتنی بر دانش‌های اساسی هستند که در دوره آموزش و پرورش عمومی فراگرفته می‌شود.

۲) آشنایی کودکان با جهان بیکران و ایجاد انگیزه در آنها برای ادامه فرآیند یادگیری پس از دوران آموزش و پرورش عمومی، زمینه مهمی برای یادگیری مادام‌العمر به حساب می‌آید. در این مورد دانش آموزان به این باور می‌رسند که در مدرسه همه امور زندگی خود را فرا نگرفته‌اند و تداوم یادگیری دل‌مشغولی مهمی در زندگی بزرگ‌سالی به شمار می‌رود (آدلر، ۲۰۰۱). در واقع، در دوران آموزش و پرورش عمومی، دانش آموزان باید به بینشی عمیق نسبت به یادگیری بزرگ‌سالی دست یابند. پرورش چنین بینشی در جرگه ایده‌ها و ارزش‌هایی قرار می‌گیرد که در ستون سوم طرح پیشنهادی آدلر می‌توان به آن رسید.

ارتباط یادگیری با سلامت ذهن

از دیدگاه آدلر، هر زمانی که یادگیری متوقف شود، ذهن از رشد باز می‌ماند و مرگ و افول آن آغاز می‌شود. در سنین خاصی رشد بدن متوقف می‌شود، اما ذهن به کمک یادگیری به رشد خود ادامه خواهد داد و این رشد مادام‌العمر است. پس یادگیری یکی از شرط‌های لازم برای رشد ذهنی است. انسان برای سلامتی جسم خود نیازمند تغذیه سالم و ورزش می‌باشد و در مراقبت از ذهن نیز یادگیری الزامی است (آدلر، ۲۰۰۱).

یادگیری دوران بزرگ‌سالی از دیدگاه آدلر

برخی از تحقیقات میدانی حاکی از آن است که بیشتر عوامل مؤثر بر یادگیری دوران بزرگ‌سالی تحت تأثیر تجربه‌هایی است که انسان در دوره آموزش و پرورش عمومی به ویژه در بدو ورود به آموزش دوره ابتدایی با آن رو برو بوده است (فیلد، ۲۰۱۰). از دیدگاه آدلر با بالا رفتن سن آدمی بر وسعت تجربه‌های او افزوده می‌شود و زمینه برای درک ایده‌های مهم در زندگی فراهم می‌آید. دوره آموزش و پرورش عمومی، دوره مناسبی برای درک عمیق بینش‌های بنیادی درباره زندگی، جامعه و جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، نیست. این بینش‌ها با درک عمیق به دست می‌آیند که خود نیازمند زمینه‌سازی از

^۱.learning how to learn

طریق آموزش و پرورش عمومی، یادگیری دانش‌ها و مهارت‌های لازم یادگیری و ورود به دنیای ایده‌ها و ارزش‌هاست. تجربه‌های فرد در طول زندگی، یکی از شرط‌های لازم به شمار می‌رود. آدلر متأثر از ارسطو بر ایجاد عادت‌های بدنی و ذهنی در دوره آموزش و پرورش عمومی تأکید دارد. عادت‌ها در دوران جوانی زودتر شکل می‌گیرند، اما با بالا رفتن سن شکل‌گیری آنها مشکل‌تر می‌شود. بنابراین، یکی از وظایف اساسی آموزش و پرورش عمومی، ایجاد عادت‌های مطلوب در دانش‌آموزان است که خود بستر مناسب را برای یادگیری دوران بزرگسالی فراهم می‌آورد. یادگیری در دوره آموزش و پرورش عمومی با کمک معلم صورت می‌گیرد، اما پس از فرد باید بتواند با مطالعه و روش گفتگو گستره یادگیری خود را وسعت بخشد (آدلر، ۲۰۰۱). با توجه به دیدگاه‌های آدلر، تعریفی که برای یادگیری می‌توان نتیجه گرفت، عبارت است از کسب اطلاعات، دانش، مهارت‌ها، درک و فهم و رسیدن به عقلانیت که از طریق آموزش، مطالعه و طیف گسترده‌ای از تجربه‌های زندگی به دست آید.

نتیجه‌گیری

در این مقاله بر اساس طرح پایدیا به بررسی دیدگاه آدلر در خصوص یادگیری در بستر آموزش و پرورش عمومی پرداخته شد. آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر تک شاخه‌ای است. به این معنا که دانش‌آموزان خواه در دانشگاه ادامه تحصیل دهند و خواه وارد دنیای کار و حرفه شوند، مسیری واحد را می‌پیمایند که در آموزش متوسطه نمود پیدا می‌کند. در نقد این مدعا، در آموزش پرورش عمومی می‌توان شاخه‌های تحصیلی را در نظر گرفت و در این صورت هم حجم محتوا کاسته خواهد شد (موسی پور، ۱۳۸۲) و هم بر اساس علائق و استعداد‌های انسان برنامه درسی سامان خواهد یافت (صافی، ۱۳۷۳). شاخه‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بیشتر بر دروس عملی می‌توانند علائق برخی دانش‌آموزان را تحت پوشش قرار دهند. تربیت حرفه‌ای راهی برای پی بردن به درجه‌های گوناگون هوش دانش‌آموزان توسط مسئولین مدارس می‌باشد. روان‌شناسان شناختی، دیدگاه متخصصان آموزش و پرورش را در مورد هوش انسان از حد توانایی کاربرد ماهرانه اعداد و زبان فراتر برده‌اند، هر چند که این امور در تربیت فرد حائز اهمیت اند (الیاس، ۱۳۸۲). در نظریه ورنون (۱۹۶۰) هوش کلی انسان شامل دو نوع هوش کلامی و عملی می‌باشند که به دو دسته اصلی هوش کلامی-آموزشی و هوش عملی-مکانیکی-فضایی تقسیم می‌شوند (سیف، ۱۳۸۰). اگر در مدارس پایدیا، هوش عملی شکل دیگری از هوش و نه در سطح پایین‌تر آن تلقی شود، آموزش حرفه‌ای می‌تواند در برنامه درسی گنجانده شده و شاخه فنی و حرفه‌ای به عنوان شاخه دیگری از دوره متوسطه مطرح شود.

تحقیقات انجام شده در مدارس پایدیا حاکی از آن است که اجرای برنامه درسی پیشنهادی آدلر به ویژه به شیوه سمینار، در عمل با اشکالات اساسی روبرو است، زیرا تدریس کتاب‌های فرهنگی و هدایت کلاس به شیوه پرسش و پاسخ که بر یادگیری چرایی تأکید دارد، نیاز به فراست و تجربه آموزگاران دارد (بیتینگ، ۱۹۸۵). بر اساس پیش فرض‌های آدلر درباره ماهیت انسان، یادگیری در طرح پایدیا دارای ویژگی‌هایی است که از مهم‌ترین آنها می‌توان به فعال بودن یادگیری و زمینه ساز بودن آموزش و پرورش عمومی برای یادگیری مادام‌العمر و دوره بزرگ‌سالی اشاره کرد که مبتنی بر کسب دانش و مهارت‌ها و ورود به دنیای ایده‌ها و ارزش‌ها می‌باشد. آنچه آدلر در آرای خود به آن توجه نکرده است، دانش ضمنی و یادگیری ضمنی است. با این توضیح که دانش آموز از حالت‌ها، گرایش‌ها و قید و بندهای مربی نیز یاد می‌گیرد. علاوه بر این، آموزش حرفه‌ای در طرح پایدیا جایی ندارد. از دیدگاه آدلر برنامه درسی مشترک در طرح پایدیا زمینه ساز آموزش حرفه‌ای است که پس از اتمام آموزش و پرورش عمومی صورت می‌گیرد. حال آنکه، تحقیقات انجام شده (هایلند، ۲۰۰۷) حاکی از آن است که یادگیری مبتنی بر کار^۱ می‌تواند در عمق بخشیدن به یادگیری و بسترسازی برای یادگیری مادام‌العمر مفید باشد. بر اساس مطالعه لوئیز (۱۹۹۸) در طول دوره آموزش و پرورش عمومی دانش آموزان در یک کارگاه برق بهتر می‌توانند با قوانین الکتریسیته آشنا شوند. یادگیری مبتنی بر کار بر عمق یادگیری دانش‌ها می‌افزاید.

بر اساس تبیین ماهیت یادگیری در طرح پایدیا می‌توان پیشنهادهای زیر را برای بهبود یادگیری در دانش آموزان ارائه داد:

- بسنده نکردن به کسب اطلاعات و دانش، ایجاد ارتباط بین مفاهیم دروس و مصداق‌های آن در زندگی شاگردان به منظور بالا بردن درک و فهم آنها؛
- تأکید بر تعامل دو سویه بین آموزگار و شاگردان؛
- محدود نکردن شاگردان به یادگیری چستی امور، سوق دادن آنها به یادگیری چرایی و چگونگی امور و استفاده از الگوهای یادگیری اکتشافی هدایت شده توسط آموزگار؛
- استفاده از آموزش‌های جبرانی و الگوهایی مانند الگوهای یادگیری در حد تسلط
- ایجاد بینش مناسب در دانش آموزان نسبت به یادگیری مانند ضرورت یادگیری برای سلامتی ذهن و اهمیت یادگیری مادام‌العمر
- ایجاد عادت‌های مطلوب یادگیری در دوره آموزش و پرورش عمومی به منظور زمینه‌سازی برای یادگیری مادام‌العمر

^۱. Workbased learning

علاوه بر راهکارهای مورد اشاره، مهم‌ترین نقطه ضعف طرح پایداری را می‌توان نادیده گرفتن کار و حرفه در برنامه درسی به منظور اجتناب از حرفه‌گرایی و تخصص‌گرایی قلمداد نمود. چه بسا دانش آموزان می‌توانند در بستر تجربه‌های طراحی شده کار در مدرسه و آموزش حرفه‌ای به درک و فهم بالاتری در دروس نظری دست یابند. به نظر می‌رسد دانش آموزان در دنیای کار و حرفه نیز به آمادگی قبلی و زمینه‌های حرفه‌ای نیاز دارند. در تأیید این نکته می‌توان به مدل استیلی (۱۹۷۱) اشاره کرد که آموزش‌های کار و حرفه را به صورت ترکیبی از نمایشنامه و بازی در دوره دبستان پیشنهاد می‌کند و آموزش‌های خوشه‌ای حرفه را در قالب آموزش‌های بهداشت، کشاورزی و مکانیک و غیره را در دوره دبیرستان تجویز می‌کند.

با توجه به دیدگاه آدلر می‌توان ویژگی‌های یادگیری هر یک از موضوع‌های درسی را در برنامه درسی پیشنهادی او مورد بررسی قرار داد که برای پژوهش‌های بعدی توصیه می‌شود. همچنین، می‌توان دیدگاه آدلر را با دیدگاه اندیشمندان دیگر مانند دیویی و کیلیاتریک در زمینه یادگیری مقایسه کرد. بررسی ماهیت یادگیری بر اساس ماهیت روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز برای پژوهش‌های بعدی توصیه می‌شود.

منابع

- آدلر، مورتمیر جی (۱۹۸۷). *ده اشتباه فلسفی*. ترجمه انشا...ه رحمتی (۱۳۷۹) (چاپ اول) تهران: الهدی.
- آیزنر، ای. (۱۹۹۴). *ایدئولوژی‌های برنامه درسی*. ترجمه غلامرضا خوی نژاد و محمود مهر محمدی (۱۳۸۷). در: برنامه درسی (نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها) چاپ دوم. تهران: به نشر و سمت.
- الیاس، جان (۱۳۸۲). *فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*. ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- اوزمن، هووارد. او؛ کراور، ساموئل. ام. (۱۳۷۹). *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*. ترجمه گروه علوم تربیتی (چاپ اول) قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- باقری، خسرو؛ خسروی، زهره (۱۳۸۷). *نظریه‌های روان‌شناسی معاصر* (چاپ اول). تهران: نشر علم.
- صافی، احمد (۱۳۷۳). *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران* (چاپ اول). تهران: سمت.
- زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۰). *سیراندیشه فلسفی در غرب* (چاپ دوم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). *روان‌شناسی پرورشی* (چاپ پنجم). تهران: انتشارات آگاه.
- شعبانی، حسن (۱۳۷۸). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی* (چاپ نهم) تهران: سمت.
- کدیور، پروین (۱۳۸۵). *روان‌شناسی تربیتی* (چاپ نهم) تهران: انتشارات سمت.
- گلاور، ج. ای؛ برونینگ، ر. ا. ج. (۱۹۹۰). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه علینقی خرازی (چاپ ششم). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

مرجانی، بهناز (۱۳۸۱). بررسی و نقد معرفت‌شناسی تربیت حرفه‌ای در ایران و مقایسه آن با معرفت‌شناسی حرفه‌گرایی جدید. رساله دکتری. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۸۲). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه (چاپ اول). تهران: انتشارات به‌نشر.

- Adler, M. J. (1970). *The time of our lives* (1st). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Adler, M.J. (1982). *The Paideia Proposal*. New York (1st): Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1983). *Paideia Problems and Possibilities* (1st). New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1984). *The Paideia Program* (1st). New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M.J. (1986). *A guide book to learning* (1st). New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1988). *Reforming Education* (1st). New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1992). *A Second Look in the Rearview Mirror* (1st). New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (2001). *How to think about the great ideas* (1st). Chicago: Open Court.
- Chang, K.F. (1988). *The Educational Philosophy of Robert Maynard Hutchins*. PhD Dissertation. Texas University. Retrieved on 02/03/2011 from <http://proquest.umi.com>
- Field, J. (2010). Lifelong Learning. In K. Rubenson (Ed), *Adult Learning and Education*, written. (1st). Oxford: Academic Press
- Hartshorne, C. (1984). *Creativity in American Philosophy* (1st). New York: Suny Press.
- Hyland, T. (2007). *Philosophical perspectives of lifelong learning* (1st). New York: Springer.
- Jarvis, Peter (2006). *Human Learning* (1st). New York: Routledge.
- Jara, J.B. (1975). *The educational philosophy of Mortimer Adler*. Retrieved on 02/03/2011 from <http://proquest.umi.com>
- Lewis, T. (1998). Vocational Education as General Education. *Curriculum Inquiry*, 28(3):7-30.
- Martin, W.P. (1991). *The Dewey-Hutchins debate on general education*. Ph.D Dissertation Temple University Retrieved on 02/03/2011 from <http://proquest.umi.com>
- Sellers, E.L. (1994). *A historical Comparative Analysis of the Ideology of Selected Educational Reformers of the 1950s and 1980s*. A dissertation submitted to the graduate school Indiana University in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctoral of philosophy. Retrieved on 02/03/2011 from <http://proquest.umi.com>
- Staley, E. (1971). *Planning occupational education and training for development* (1st). New York: Praeger Publishers.
- Sternberg, R.J. (1988). *Intelligence in the psychology of human thought*. New York: Cambridge.
- Walkin, L. (2002). *Teaching and Learning in further and Adult Education* (1st). U.K: Stanley Thornes.
- Wauhkonen, R.W. (2008). *How General Education Changes Students: Understanding of the Attainment of General Education Learning Goals*. Ph.D Dissertation. Boston University. Retrieved on 02/03/2011 from <http://proquest.umi.com>
- Winch, C. (1998). *The Philosophy of Human Learning* (1st). London: Routledge.