

## استعاره «ظرف مُتسع» مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری

حیب کارکن بیرق\*

دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی تبریز  
(عضو انجمن تعلیم و تربیت ایران)، تبریز، ایران.

habib.karkon@yahoo.com

### چکیده

نظریه‌های یادگیری را می‌توان به دو بخش کلی فلسفی و روان‌شناسی تقسیم کرد. با وجود نظریه‌های روان‌شناسی متعدد درباره یادگیری، محدود کسانی مانند کریستوف وینچ و پیتر جارویس از بعد فلسفی نیز به بحث یادگیری پرداخته‌اند. نظریه‌پردازی در باب یادگیری نیز همچون سایر مباحث علوم انسانی، مبتنی بر دیدگاه نظریه‌پرداز در باب ماهیت انسان است. با استفاده از بیانی نورانی از امیر مؤمنان (ع) که حاکی از تجرد نفس است، ما اصطلاح استعاره ظرف مُتسع را جعل کردیم و معتقدیم براساس آن می‌توان مبنایی برای نظریه‌ای درباره یادگیری ابداع کرد. مطابق استعاره مذکور، دیدگاه‌های مکانیکی مانند رفتارگرایی و پردازش اطلاعات درباره یادگیری - که علم و معرفت را تنها به اطلاعات و یادگیری را به انتقال اطلاعات تنزیل می‌دهند - نقد می‌شوند. هدف از تألیف این مقاله توصیفی-تحلیلی ارائه مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری براساس دیدگاه اسلامی است که بر بنیاد آن می‌توان نظریه‌های روان‌شناسی موجود را که مبتنی بر فلسفه‌های خاص غربی است به چالش کشید. ما بر مبنای استعاره ظرف مُتسع نظریه‌های یادگیری را از سه منظر جهان‌بینی، تجرد نفس و علم‌گرایی نقد کرده‌ایم. استعاره مذکور دلالت‌هایی برای یادگیری، هدف تعلیم و تربیت و برنامه درسی دارد که در پایان مقاله به آن‌ها اشاره شده است.  
**کلیدواژه‌ها:** استعاره، ظرف مُتسع، یادگیری، نفس، علم، رفتارگرایی، پردازش اطلاعات.

\*  <https://orcid.org/0000-0002-4361-282X>

## مقدمه

سیر بهسوی تمدن نوین اسلامی نیازمند تجدید نظری بنیادین در مبانی علوم انسانی وارداتی فعلی است. اگرچه بنا بر تعالیم اسلامی علم و دانش را باید از هر کسی فراگرفت، باید آن را بدون نقد و بررسی پذیرفت. امروزه علوم تجربی انسانی در جامعه ما تا حد زیادی تحت سلطه پوزیتیویسم است و تفاوت‌های فاحشی با جهان‌بینی اسلامی دارد. تبیین، بازنگری و بومی‌سازی این علوم بنا بر شرایط فرهنگی جامعه خودمان امری ضروری است. روان‌شناسی و برخی گرایش‌های علوم تربیتی یکی از علوم تجربی انسانی است که بنا بر ادای علمی بودن، سعی در حرکت در مرزهای دانش تجربی دارند؛ بنابراین در روان‌شناسی امروز - جز دیدگاه‌های محدود انسان‌گرایی و اگزیستانسیالیسم - غلبه با پوزیتیویسم و ساینتیسم است که در آن هویت اصیل انسان نادیده گرفته می‌شود و انسان تا حد حیوان و ماشین تنزل می‌یابد؛ درحالی که اهمیت هویت انسان تا آنجاست که برخی نظریه‌پردازان برنامه درسی معتقد‌نند محیط آموزشی باید دانش‌آموزانی را پرورش دهد که نه تنها سؤالاتی را مطرح کنند که پاسخ دارند، بلکه شاید مهم‌تر از آن، سؤالاتی مطرح کنند که نتوان به آن پاسخ داد؛ مانند اینکه ذهن من چیست، «من کیستم و...» (Ornstein & Hunkins, 2018, p. 243). همچنان که صاحب‌نظران گفته‌اند تقریباً تمام عناصر برنامه درسی از جمله یاددهی و یادگیری مبتنی بر یک فلسفه است (ibid, p. 47). میلر، 1387، ص 15). بی‌تردید «مفروضاتی که درباره ماهیت انسان وجود دارد، در نوع برنامه، روش تدریس و فضای مدرسه مؤثر است» (گوتك، ۱۳۸۸، ص ۱۶)؛ بنابراین هر نظریه تربیتی به طور اعم و هر نظریه یادگیری به طور خاص مبتنی بر دیدگاه مربی و نظریه‌پرداز در باب ماهیت انسان است. لیکاف ضمن اشاره به اینکه یادگیری در بیشتر موارد نه یادگیری طوطی‌وار است و نه یادگیری مکانیکی می‌نویسد: «ایده‌های ما درمورد چگونگی به کارگیری ذهن انسان‌ها به ایده‌های ما درباره ماهیت ذهن انسان بستگی دارد» (1987: p.xpv). جارویس نیز به درستی معتقد است هر درکی از یادگیری انسان باید با بررسی ماهیت شخص<sup>۲</sup> آغاز شود. شخص انسان بدن، ذهن<sup>۳</sup>، خود<sup>۴</sup> و روح<sup>۵</sup> یا ترکیبی از آن‌هاست؛ البته وی بنا بر دیدگاه اگزیستانسیالیستی خویش بر آن است که انسان‌ها نه در انزوا، بلکه در ارتباط با دیگران به دنیا می‌آیند؛ بنابراین این فرضی خطاست که فردگرایی فی‌نفسه در بطن یادگیری فردی

1. Rote Learning
2. Person
3. Mind
4. Self
5. Soul

## پیشینهٔ تحقیق

مطالعات متعددی درباره استعاره از منظر ادبی در زبان فارسی انجام شده، اما در باب موضوع این مقاله تحقیقی صورت نگرفته است؛ از این‌رو در این پژوهش به معرفی اجمالی تحقیقات صورت‌گرفته در باب استعاره از منظر تربیتی پرداخته‌ایم. زنگویی و دیگران (۱۳۸۹) در مقاله خود که با هدف بازشناسی مفهوم و نقش استعاره از منظر تعلیم و تربیت، نگاشته‌اند، در بخش نخست نظریه‌های استعاره کلاسیک و جدید را معرفی کرده‌اند. سپس صورت‌های استعاری زبان را در سه گونه اصلی (تشییه، تمثیل و نماد) رد‌بندی کرده و نتیجه گرفته‌اند که بسیاری از نقش‌های استعاره از جمله نقش‌های انگیزشی، اکتسافی، تأویلی، اقناعی و نقش‌های معطوف به بازپروری معنی کارکردی تربیتی دارند که در نظام‌های تعلیم و تربیت باید به آن‌ها توجه کرد.

حسینی و دیگران (۱۳۹۷) در پژوهش خود، ضمن ارائه گزارشی مختصر از تحول مفهوم و کارکرد استعاره، تعديل عقل‌گرایی، اهتمام به قوه تخیل و بر جسته‌شدن رویکردهای زیبایی‌شناختی، کثرت‌گرایی و پذیرش روایت‌های مختلف، فاصله‌گرفتن از جزم‌های تجربه‌گرایی، احترام به طبیعت و افزایش دغدغه‌های زیست‌محیطی و توجه روزافرون به زبان مادری را مانند پیامدهای تربیتی آن استنتاج کرده‌اند.

تصوری درگاهی و دیگران (۱۳۹۹) در مقاله خود به تبیین نقش استعاره در شکل متناظر و تمایز آن با برداشت تنها ادبی و زیبایی‌شناختی یا صرف الهام‌بخشی، به منظور افزایش دقت علمی در تعلیم و تربیت اسلامی پرداخته و استدلال کرده‌اند استعاره متناظر با توجه به تکیه صرف بر متن

## ضرورت و اهمیت تحقیق

چنان‌که مشاهده شد، تحقیق مستقلی درباره استعاره «ظرف مُتسِع» به منزله مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری انجام نشده و همین امر حاکی از جنبه نوآورانه تحقیق حاضر است. اهمیت توجه به ماهیت انسان در مباحث تربیتی و نگرش خاص اسلام به انسان و اهمیت جایگاه بومی‌سازی علوم انسانی در کشور ما، بهویژه برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری از منظر اسلامی تحقیق حاضر ضروری بود.

## روش تحقیق

تحقیق حاضر به این سؤال پاسخ داده است که آیا استعاره «ظرف مُتسِع» می‌تواند مبنایی برای

نظریه‌پردازی در باب یادگیری باشد؟ برای پاسخ به سؤال مذکور از روش توصیفی- تحلیلی و استنتاجی استفاده شده است. تحقیقات توصیفی از نظر شیوه نگرش و پرداختن به مسئله تحقیق به دو دسته تقسیم می‌شوند:

الف) تحقیقات توصیفی محض: محقق در این روش تنها به کشف و تصویرسازی ماهیت، ویژگی‌ها و وضعیت موجود مسئله می‌پردازد.

ب) تحقیقات توصیفی- تحلیلی: در این روش پژوهشگر علاوه بر تصویرسازی آنچه وجود دارد، به تشریح و تبیین دلایل چگونه‌بودن و چراً بودن و وضعیت مسئله و ابعاد آن می‌پردازد (حافظنیا، ۱۳۹۲، ص ۷۱). جمع‌آوری داده‌ها نیز با بررسی اسناد و مدارک کتابخانه‌ای صورت گرفته است.

## تعريف استعاره

استعاره را می‌توان به دو بخش سنتی و جدید (مفهومی) تقسیم کرد که در زیر به تعریف آن‌ها پرداخته‌ایم.

### الف) استعاره سنتی

«استعاره» مصدر باب استفعال و در لغت از ریشه «عور» به معنای درخواست عاری‌هدادن چیزی است. در اصطلاح علم بلاغت نیز عبارت است از به کار بردن لفظی در غیر آنچه برای آن وضع شده است (در غیر معنای حقیقی اش) به جهت علاقه مشابهی که بین معنی منقول‌unge (معنای حقیقی) و معنی مستعمل‌f فيه (معنای مجازی) وجود دارد، همراه با قرینه بازدارنده از اراده معنای اصلی آن (هاشمی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۱۳۹). دانشمند بلاغی معروف عبدالقاهر جرجانی در وجه عاریتی بودن می‌نویسد: «... شاعر یا غیر شاعر این واژه را در غیر آن معنی اصلی به کار گیرد و این معنی را به آن لفظ منتقل سازد، انتقالی که نخست لازم نبوده و به مثابة عاریت است» (جرجانی، ۱۳۷۴، ص ۱۸). استعاره درواقع، یک تشییه مختصر است، اما ابلغ و رساتر از تشییه است (همان): از این رو تأثیر بیشتری در نفس انسان دارد. گاهی می‌گوییم: «حسن در زیبایی مثل ماه است». این جمله تشییه است. گاه مشبه، ادات تشییه و وجه شبه را حذف می‌کیم و وقتی حسن آمد، می‌گوییم: ماه آمد. در اینجا «ماه» استعاره است و «آمد» قرینه صارفه یعنی بازدارنده از اراده معنی اصلی ماه که یک کره آسمانی است (همان، ص ۱۴۰). شمیسا نیز معتقد است استعاره و تشییه از نظر ماهیتی یکی هستند، اما استعاره تشییه فشرده است؛ یعنی تشییه را آن قدر خلاصه و

فشرده می‌کنیم که از آن تنها مشبه<sup>۲</sup> به یا مشبه باقی بماند. منتهی در تشییه ادعای شیاهت است و در استعاره ادعای یکسانی و این‌همانی (شمیسا، ۱۳۷۹، ص ۵۷).

### ب) استعاره مفهومی

آنچه گذشت معنای سنتی استعاره بود. بنا بر مشهور، دیدگاه سنتی استعاره را تنها آرایه‌ای ادبی، تزیینی و امری زبانی می‌داند، اما لیکاف و جانسون در کتاب استعاره‌هایی که با آن زندگی می‌کنیم تعریف متفاوتی از استعاره عرضه کردند که به استعاره مفهومی<sup>۱</sup> شهرت دارد و مطابق آن، «ذات استعاره، درک و تجربه چیزی براساس چیزی دیگر است» (Lakoff and Johnson, 2003, p.5).

همچنان که از نام کتاب پیداست و نویسندهان در مقدمه نیز توضیح داده‌اند، استعاره‌ها تنها اموری بلاغی نیستند و ما از آن‌ها تنها استفاده ادبی و تزیینی نمی‌کنیم، بلکه با آن‌ها زندگی می‌کنیم و نظام فکری ما نیز مبتنی بر آن‌هاست (ibid, p. 3). استعاره‌ها زبان ما را به شیوه‌ای غنا می‌بخشند که با عبارات معمولی ممکن نیست. استعاره می‌تواند چیزی را منتقل کند که شاید انتقال آن با گفتار عادی دشوارتر باشد (استرنبرگ، ۱۳۸۷، ص ۵۱۹).

### فلسفه و یادگیری

از دیدگاه فلسفی، یادگیری را می‌توان تحت عنوان معرفت‌شناسی<sup>۳</sup> بررسی کرد که به مطالعه منشأ، ماهیت، حدود و روش‌های معرفت مربوط است: چگونه می‌توانیم بدانیم؟ چگونه می‌توانیم چیزی جدید بیاموزیم؟ منبع معرفت چیست (Schunk, 2012, p. 5)? بر این اساس نظریات یادگیری در دیدگاه‌های فلاسفه از قدیم ردیابی و بررسی شدنی بوده است. در ادامه به چهار دیدگاه فلسفی در باب یادگیری اشاره می‌کنیم.

اینکه آیا همه شناخت‌های انسان به‌کمک تجربه و حواس ظاهری به دست می‌آیند یا انسان برخی معلومات فطری و غیر اکتسابی دارد، ما را با دو مکتب معروف عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی مواجه می‌کند. نظر به اینکه نظریات یادگیری امروز به یکی از دو مکتب مذکور تعلق دارد (ibid, ۳)،

#### 1. Conceptual Metaphor

#### 2. Epistemology

۳. اگرچه مواضع فلسفی و نظریه‌های یادگیری به طور دقیق بر هم منطبق نیستند، نظریه‌های شرطی‌سازی معمولاً تجربی هستند؛ در حالی که نظریه‌های شناختی عقل‌گرایی هستند. هم‌پوشانی در بیشتر موارد مشهود است؛ برای مثال بیشتر نظریه‌ها موافق اند یادگیری بیشتر به‌کمک تداعی (Association) ایجاد می‌شود. نظریه‌های شناختی بر تداعی بین شناخت و باورها و نظریه‌های شرطی‌سازی بر تداعی محرك‌ها با پاسخ‌ها و پیامدهای آن‌ها تأکید می‌کنند (Schunk, 2012, P. 7).

توضیحی مختصر در این باره می‌دهیم. مکاتب فلسفی در یک تقسیم کلی به مکتب عقل‌گرایی<sup>۱</sup> و تجربه‌گرایی<sup>۲</sup> تقسیم می‌شوند.

(الف) عقل‌گرایی که در اینجا به معنای تقابل با تجربه‌گرایی (فولکیه، ۱۳۷۷، ص ۱۸۹) و به این معناست که اصول عقلی محصول تجربه نیست، گرچه برای تجربه، علت مُعدّه آگاهی ما به این اصول عقلی است. برای پرهیز از اطالة کلام تنها به بیان آرای دو فیلسوف معروف عقل‌گرا (فطرت‌گرا) بسنده می‌کنیم.

## افلاطون

وی طرفدار قطعی و سرسخت اصالت روح<sup>۳</sup> بود و اعتقاد داشت نفس بهوضوح از بدن متمایز است. واقعیت نفس و تسلط آن بر بدن در دوگانه‌انگاری روان‌شناختی افلاطون بیان مؤکدی می‌یابد که مطابق با دوگانه‌انگاری مابعدالطبیعی اوست (کاپلستون، ۱۳۹۳، ج ۴، ص ۲۳۹). به نظر افلاطون ادراک حسی نمی‌تواند به ما معرفت ضروری و کلی بدهد، اما یک جوان، حتی کسی که هیچ آموزشی در ریاضیات نداشته باشد، تنها با فرایند پرسش و پاسخ می‌تواند بدون آموختن، وادرار شود حقایق ریاضی را «بیرون بدهد». از آنجا که وی آن‌ها را از هیچ‌کس نیاموخته است و نمی‌تواند آن‌ها را از ادراک حسی به دست آورد، آن‌ها را در یک حالت وجود قبلی درک کرده و فرایند «یادگیری» تنها فرایند تذکر یا یادآوری است (همان، ص ۲۴۵)؛ بنابراین وی معتقد است نفس انسان پیش از تعلق‌گرفتن به بدن در عالم مجردات بوده و «مُثُل» را مشاهده می‌کرده است (نک: همان، ص ۱۹۷). خلاصه اینکه از نظر افلاطون «یادگیری به یاد آوردن چیزی است که در ذهن وجود دارد ... ذهن ذاتاً برای استدلال و معنادادن به اطلاعات حسی ورودی سازمان یافته است» (Schunk, 2012, p. 5)؛ از همین رو نظریه افلاطون فطرت‌گرایی نیز نامیده می‌شود.

## رنه دکارت

پس از افلاطون، فطرت‌گرایی در آثار دکارت دیده می‌شود. دکارت منشأ صور ذهنی را با «نظریه فطرت» تبیین کرد که مطابق آن، صورت‌های ذهنی مکتسّب از تجربه نیست، بلکه فطری است و ما با آن‌ها متولد می‌شویم (نک: فولکیه، ۱۳۷۷، صص ۲۰۷-۲۰۱). وی در بیانی که طبیعتی

1. Rationalism
2. Empiricism
3. Spiritualism

## ارسطو

در مقابل عقل‌گرایی، تجربه‌گرایی از ارسطو نشئت می‌کشد. وی هیچ تمایز شدیدی بین ذهن و ماده قائل نشد. جهان بیرونی اساس تجربیات حسی انسان است. برخلاف افلاطون، ارسطو معتقد بود <sup>۱</sup> مُثُلٌ مستقل از جهان خارج وجود ندارند. جهان خارج منع تمام معرفت است (Schunk, ۲۰۱۲, p. ۶).<sup>۲</sup> ارسطو در تبیین دیدگاه تجربه‌گرایانه خود از شناخت، قوانین تداعی<sup>۳</sup> را تدوین کرد که عبارت‌اند از: قانون مجاورت، قانون مشابهت و قانون تضاد. قوانین تداعی ارسطو بیش از دو هزار سال اساس نظریه یادگیری شدند (هرگنهان، ۱۳۹۵، صص ۸۲-۸۳)؛ بنابراین اگرچه ارسطو، فلسفه‌ی عقل‌گراست، به اعتقاد وی تجربه حسی مبنای شناخت‌هاست.

## جان لای

فلسفه‌ی جان لای درست برخلاف فلسفه‌ی دکارت است که قائل به وجود معقولات فطری بود

۸۴

۱. با توجه به اینکه کانت معتقد بود گرایش ما به زمان و مکان تجربی نیست، بلکه فطری و ذاتی نیست، اور اینیز در زمرة فطرت‌گرایان قرار می‌دهند (لاندین، ۱۳۸۲، ص ۵۴). نظریه تصورات فطری بعدها در روان‌شناسی گشتالت نیز تاثیر گذاشت (شولتز و آلن، ۱۳۸۷، ص ۵۸).

2. A Priori

3. A Posteriori

4. Ideas

۵. همچنان که هرگنهان و السون نیز متذکر شده‌اند عقل‌گرای خالص یا تجربه‌گرای صرف وجود ندارد. افلاطون را می‌توان فطرت‌گرا (Nativist) و ارسطورا تجربه‌گرانایی و در عین حال، هر دورا عقل‌گرا خواند؛ زیرا آن‌ها بر اهمیت ذهن فعال برای دستیابی به معرفت تأکید داشتند (Hergenhahn and Olson, 1997, P. 29).

6. Laws of Association

(فولکیه، ۱۳۷۷، ص ۱۲۶). چنان‌که گذشت می‌توان ارسطورانیز به‌نوعی تجربه‌گرا دانست؛ چون با رد دیدگاه افلاطون در باب نظریهٔ یادآوری، معتقد به این شد که معرفت با حس آغاز می‌شود؛ از همین رو فولکیه دیدگاه ارسطورا اصالت عقل و تجربه می‌داند (همان، ص ۲۴۳)، اما بینان‌گذار تجربه‌گرایی به معنای جدید، جان لاک است. وی بعد از رد فطريات در کتاب اول، کتاب دوم خویش را با بحث درباره تصورات آغاز می‌کند و پس از اشاره به نظریهٔ فطريات می‌نویسد: «فرض کنیم ذهن ما به قول خودمان مانند کاغذ سفیدی باشد بدون حروف و بدون تصورات. پس این ذهن چطور مجهز می‌شود؟... در جواب این سوالات در یک کلمه جواب می‌دهم: از تجربه» (لاک، ۱۳۸۱، صص ۶۴-۶۳). گفتنی است استعاره «لوح سفید»<sup>۱</sup> قبل از لاک نیز به کار رفته، ولی به نام وی مشهور شده است. ارسطو نیز قرن‌ها پیش ذهن را هنگام تولد مانند لوح سفیدی می‌دانست که تجربه بر آن می‌نگارد (شولتز، ۱۳۸۷، ص ۶۱، فولکیه، ۱۳۷۷، ص ۱۲۱). فولکیه می‌گوید به‌طورکلی تجربه‌گرایان به این قائل‌اند که ذهن انسان پیش از تجربه به‌منزله لوح ساده‌ای است که هیچ‌چیز بر آن نگاشته نشده باشد (همان، ص ۲۴۴).

### ج) یادگیری اگزیستانسیال<sup>۲</sup>

جارویس رویکردی اگزیستانسیال به یادگیری دارد. به نظر وی در نگرش دکارتی گویی ذهن مجزا از بدن است و تنها گیرنده اطلاعات به شمار می‌رود، اما شخص حداقل متشكل از بدن و ذهن است و این دو به شکل هویات مجزا یا متمایز از هم نیستند (Jarvis, 2005, p. 2). جدا کردن ذهن از بدن و بنابراین از عمل، یک ثویت اشتباه است؛ درواقع در تجربه‌کردن جهان ما هم کاری انجام می‌دهیم و هم درباره آن می‌اندیشیم (ibid, p. 4). جملاتی مانند من فلسفه یا جامعه‌شناسی یا غیره درس می‌دهم (معرفت عینی)<sup>۳</sup> درون ثویت دکارتی معنا می‌یابد؛ جایی که ذهن از بدن متمایز است. اینجا یادگیرنده، دریافت‌کننده منفعل پدیده عینی است و نیازی به توجه بدن در این فرایند نیست، اما این موضوعی است که جارویس آن را رد می‌کند. وقتی ما جهان خارج و دیگری را

#### 1. Tabula Rasa (Blank Tablet)

۲. رفتارگرایی نیز معتقد است: «موقعی که فرد به دنیا می‌آید، جز برخورداری از چند بازتاب ساده، اساساً همانند یک «لوح سفید» است ...» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۷۱).

۳. می‌دانیم که اصطلاح «Existentialism» نه به معنای اصالت وجود در معنای متأفیزیکی آن، بلکه به معنای اصالت وجود خاص انسانی به کار می‌رود و از اصطلاح «Existence» نیز تنها وجود انسان منظور است، نه وجود مطلق؛ بنابراین در ترجمه‌های موجود در فارسی مانند هستی‌گرایی، اصالت وجود، وجودگرایی و... معنای مذکور منتقل نمی‌شود؛ از این‌رو ما معتقدیم باید خود کلمه اگزیستانس و صفت مشتق از آن را به کار برد.

#### 4. Objective Knowledge

#### د) یادگیری از منظر معرفت‌شناسی فضیلت

معرفت‌شناسی فضیلت<sup>۳</sup> از رویکردهای متاخر در معرفت‌شناسی است که پیوند نزدیکی با اخلاق فضیلت دارد و از آن الگوبرداری می‌شود (Audi, 2003, p. 242). جیسون بئر از معرفت‌شناسان فضیلت در کتاب معروف خود، پژوهش ذهن‌های خوب تحلیل مفصلی از ۹ فضیلت فکری ارائه می‌دهد و آن‌ها در سه دسته گروه‌بندی می‌کند:

۱. فضائل مورد نیاز برای دستیابی به فرایند یادگیری: کنجدکاوی، استقلال فکری و تواضع فکری
۲. فضائل مورد نیاز برای حفظ روند یادگیری در مسیر صحیح: هشیاری یا توجه، احتیاط فکری

1. Psychology of The Empty Organism

2. Knowledge

3. Virtue Epistemology

«ترکیبی از فرایندهایی که از طریق آن کل شخص شامل بدن (ژنتیکی، فیزیکی،

بیولوژیکی) و ذهن (دانش، مهارت، گرایش‌ها، ارزش‌ها، عواطف، عقاید و احساسات)

در یک موقعیت اجتماعی قرار گرفته و تجربه‌ای را شکل می‌دهد که به شکل شناختی،

عاطفی یا عملی (از راه هرگونه ترکیبی) دگرگون شده و در قالب زندگی خود اشخاص

یکپارچه می‌شوند» (ibid, p. 7).

به نظر وی «یادگیری پدیده‌ای اگریستنسیال و مستلزم فهمی فلسفی است» (ibid); بنابراین افراد یاد می‌گیرند نه فقط ذهن‌ها. تعلیم و تربیت درباره کسانی است که یاد می‌گیرند، رشد می‌کنند و بالغ می‌شوند و نه درباره انتقال صرف دانش (ibid, p. 14). چنان‌که مشاهده می‌شود جارویس یادگیری را امری فعال تلقی می‌کند، نه منفعل.

تجربه می‌کنیم، این کار را هم با ذهن و هم با بدن انجام می‌دهیم (ibid, p. 5). جارویس ضمن اشاره به نظریه رفتارگرایی اسکینر که منکر ثنویت میان جسم و ذهن شد (روان‌شناسی ارگانیسم خالی)<sup>۱</sup> معتقد است دلایل فراوانی برای رد این رویکرد رفتارگرایانه خام وجود دارد؛ زیرا از درک یک امر بسیار بینایی با عنوان ماهیت انسان در جهان عاجز مانده است (ibid, p. 6). جارویس به تعریف گلب نیز اشاره کرده است که «یادگیری فرایندی است که با آن شناخت از راه تغییر شکل تجربه به وجود می‌آید». اشکال این تعریف نیز این است که معرفت<sup>۲</sup> در مرکز تفکر او قرار دارد و نه شخص (ibid). جارویس پس از توضیح سیر تحول فکری خود در باب یادگیری، آن را چنین تعریف می‌کند:

«ترکیبی از فرایندهایی که از طریق آن کل شخص شامل بدن (ژنتیکی، فیزیکی،

بیولوژیکی) و ذهن (دانش، مهارت، گرایش‌ها، ارزش‌ها، عواطف، عقاید و احساسات)

در یک موقعیت اجتماعی قرار گرفته و تجربه‌ای را شکل می‌دهد که به شکل شناختی،

عاطفی یا عملی (از راه هرگونه ترکیبی) دگرگون شده و در قالب زندگی خود اشخاص

یکپارچه می‌شوند» (ibid, p. 7).

## و دقت فکری

۳. سوم، فضائلی برای غلبه بر موانع یادگیری ثمربخش: گشودگی ذهن، شجاعت فکری و پشتکار فکری (cf: Heersmink, 2017).

همان طور که ملاحظه می‌شود، پیر از منظری فلسفی و معرفت‌شناختی به بحث یادگیری می‌پردازد. براساس مطالب ذکرشده، فلاسفه نیز به امر یادگیری التفات دارند و گرچه ساحت امیر مؤمنان (ع) اجل و اشرف از آن است که در زمرة فلاسفه قرار گیرد، بی‌تردید مطالب عالی عقلی و فلسفی در کلام آن امام همام کم نیست. استعارة «طرف مُتَسَع» نیز بنیادی فلسفی دارد که در ادامه بیان شده است.

نقدي بر ديدگاه‌های يادگيری در روان‌شناسی معاصر از منظر استعارة «طرف مُتَسَع»  
«اينکه هر نظريه‌اي، چگونه فرایند یادگيری را تفسير می‌کند و چه عواملی را در یادگيری دخیل می‌داند به مبانی فکري هر نظریه، يعني مبانی فلسفی، روش‌شناختی و روان‌شناختی آن مربوط می‌شود» (کدیور، ۱۳۸۷، ص ۴۴)؛ بنابراین با تشخیص مبانی فلسفی نظریات مختلف می‌توان در باب ضعف و قوت یا صحت و سقم آن‌ها نقد و داوری کرد. در روان‌شناسی معاصر سه رویکرد مهم در باب یادگیری وجود دارد: رفتارگرایی، یادگیری اجتماعی و روان‌شناسی شناختی (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۲۹). یادگیری اجتماعی نیز برگرفته از دیدگاه رفتاری در یادگیری است و برخی آن را «رفتارگرایی جدید» نامیده‌اند (همان، ص ۲۳۸). بندورا دیدگاه رفتارگرایی سنتی را درست ولی ناقص می‌داند؛ زیرا تنها بخشی از یادگیری را تبیین می‌کند و بخش عمده‌ای از آن را که شامل تأثیر عوامل اجتماعی است، نادیده می‌گیرد (کدیور، ۱۳۸۷، صص ۷۴-۷۳). دیدگاه یادگیری اجتماعی دیدگاه شناختی-اجتماعی نیز نامیده می‌شود؛ زیرا فرایند کسب دانش در آن با پردازش اطلاعات تبیین شده است نه با الگوی شرطی شدن (همان، ص ۷۳)؛ بنابراین برخی بندورا را یک «رفتارگرای شناختی» می‌دانند (لاندین، ۱۳۸۲، ص ۱۹۸)؛ از این‌رو می‌توان گفت در کل، رفتارگرایی و دیدگاه شناختی دو نظریه حاکم در یادگیری هستند، اما به نظر می‌رسد می‌توان انتقادات زیر را بر آن‌ها مطرح کرد:

### الف) جهان‌بینی

محدود کردن روان‌شناسی انسان به رفتارهای مشهود، ناشی از اصرار بر مادی بودن این جهان است؛ بنابراین نظریات رفتاری در باب یادگیری به‌تهایی نمی‌توانند پاسخ‌گوی مسائل تدریس

## تجرد نفس

نقد دیگر مربوط به تلقی از معرفت و دانش است. نظریه‌های یادگیری رفتارگرایی و پردازش اطلاعات بر فلسفه عینیت‌گرایی<sup>۲</sup> واقع‌گرایی مبتنی هستند که براساس آن عینیت یا واقعیت خارج از ذهن انسان وجود دارد و دانش مستقل از یادگیرنده است. یادگیری نیز عبارت از انتقال دانش از جهان بیرون به درون یادگیرنده است<sup>۳</sup> (نک: سیف، ۱۳۸۰). ایده معرفت

### 1. Operational

۲. البته رفتارگرایی در استفاده از حیواناتی مانند کبوتر و موش نگاه حیوانی نیز به انسان دارد.

### 3. Objectivism

۴. این نقد بر رویکرد کامپیوتری وارد است و رویکرد دیگر شناختی موسوم به سازنده‌گرایی یا ساختن‌گرایی

به منزله اطلاعات این پیش‌فرض را دارد که ذهن انسان یک مکانیسم پردازش اطلاعات است (Sheppard, 2001)، اما همچنان که منتقدانی مانند لیکاف گفته‌اند، ذهن پیش از یک پردازشگر نمادهای است و ظرفیت فهم و تفکر معنادار فراتر از هر کاری است که هر دستگاهی می‌تواند انجام دهد (Lakoff, 1987, p. xvii). براساس معرفت‌شناسی اسلامی فهم و معنی کار قلب و روح است، نه کار مغز یا هر عضو مادی دیگر. به اعتقاد هکر از نظر عصب‌شناسان معاصر «مغز است که می‌اندیشد، استدلال می‌کند، محاسبه می‌کند، باور می‌کند و بیم و امید دارد. [اما] در واقع انسان‌ها هستند که همه این کارها را انجام می‌دهند، نه مغز آن‌ها» (Hacker, 2012). به نظر وی اموری مانند تفکر و دانستن و... درباره مغز معنا ندارند (ibid). چنان‌که در حکمت متعالیه بحث شده، تعریف علم عبارت است از: «حصول امری مجرد از ماده برای امری مجرد» یا «حضور چیزی برای چیزی» (طباطبایی، ۱۴۲۲، ص ۲۹۷)؛ بنابراین اگر ظرف علم که نفس است مجرد باشد، باید خود علم نیز مجرد باشد. در کتب فلسفی و کلامی برای اثبات تجرد نفس ادله متعددی اقامه شده است. ابن سینا در نمط هفتم اشارات و تبیهات به استدلالی با عنوان تبصره اشاره کرده و در مواردی این اصطلاح را به کار می‌برد که مطلب بسیار بدیهی باشد. خلاصه استدلال مذکور چنین است: «انسان هرچه پرتر می‌شود بدنش سست و ناتوان می‌گردد و قوای بدنی وی مثل بینایی و شنوایی تحلیل می‌رود، اما بر عکس، می‌بینیم که اندیشه او قوی‌تر می‌شود، یا حداقل به حال خود می‌ماند؛ پس معلوم می‌شود عقل غیر از جسم است ولذا مادی نیست» (برای آگاهی بیشتر نک: ابن سینا، ۱۳۸۶، صص ۴۶-۵۹).

ابن ابی الحدید معتلی نیز در شرح نهج البالغه خود در شرح حدیث «*كُلُّ وَعَاءٍ يَضْبِقُ بِمَا جُعلَ فِيهِ إِلَّا وَعَاءُ الْعِلْمِ فَإِنَّهُ يَتِسْعُ بِهِ*»<sup>۱</sup> چنین می‌گوید: «تحت این کلام رازی بزرگ نهفته است و رمزی است به معنای شریف و پیچیده و قائلان به نفس ناطقه از آن برای دیدگاه خود اخذ دلیل کرده‌اند» (معتلی، ۱۴۱۵، ج ۱۹، ص ۲۸۱). سپس به استدلال مذکور اشاره می‌کند (همان).

آری حقیقت این است گنجایش ظرف مادی محدود است، ولی روح و فکر و قوه عاقله انسان کاملاً با آن متفاوت است؛ یعنی هرقدر علوم تازه در آن قرار گیرد، گنجایش بیشتری پیدا می‌کند، هر علمی سرچشمه علم دیگری می‌شود و هر تجربه‌ای تجربه دیگری با خود می‌آورد (مکارم

(Constructionism) که کسانی مانند پیاژه و ویگوتسکی مطرح کرده‌اند، مستثنی است. یکی از مبانی روان‌شناسخنی پیاژه این است که ذهن انسان برخلاف تصور امثال لاک و رفتارگرایان لوح بی‌نقشی نیست که بتوان بر آن هرچه خواهیم نوشت (نک: کاردان، ۱۳۸۷، ص ۲۵۶). سازنده‌گرایان بر نقش فعل یادگیرنده و معنابخشیدن به اطلاعات تأکید می‌کنند.

.۱ «هر ظرفی با ریختن چیزی در آن پر می‌شود جز ظرف دانش که هرچه در آن جای دهی، وسعتش بیشتر می‌شود».

شیرازی، ۱۳۸۶، ج ۱۳، ص ۵۸۱). با این توضیحات می‌توان «ظرف علم» را همان قوه فاهمه یا عقل انسان دانست که در بیان دیگری از امیرمؤمنان (ع) به آن اشاره شده است: «العقلُ غَرِيْزةٌ تَرَيْدُ بِالعِلْمِ وَالشَّجَارِبِ: عقل غریزه‌ای است که با علم و تجارب زیاد می‌شود». ابن میثم بحرانی نیز در شرح خویش، ظرف علم را نفس انسان دانسته است (البحرانی، ۱۴۲۰، ج ۵، ص ۳۴۷). در قرآن کریم نیز برای قوه فاهمه و عقل و روح انسان از اصطلاح «قلب» استفاده شده است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص ۲۱). بیان معروف امیرمؤمنان (ع) خطاب به کمیل بن زیاد نیز می‌تواند ناظر به همین معنی باشد: «يا كَمِيلُ، إِنَّ هَذِهِ الْقُلُوبُ أُوَعِيَّةٌ، فَخَيْرُهَا أَوْعَاهَا: اين قلب‌ها بسان ظرف‌هایی هستند که بهترین آن‌ها، فراگیرترین آن‌هاست» (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۴۷). آن حضرت در بیانی دیگر می‌فرمایند: «قيمة كل امرئٍ ما يحسنه: ارزش هر کس به مقدار دانایی و تخصص اوست» (همان: حکمت ۸۱). در اینکه مراد از عبارت «ما يحسنه» چیست، میان شارحان اختلاف است. برخی مانند ابن ابی الحدید منظور از آن را علم می‌دانند. تفصیل این مطلب از موضوع این نوشتار خارج است، اما اجمالاً به نظر می‌رسد روایات دیگری که می‌آید مؤید این معناست: «قيمة كل امرئٍ ما يعلمه: ارزش هر شخص به اندازه علم اوست». (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰، ص ۴۹۹). همچنین: «يَنِيْ عَنْ قِيمَةِ كُلِّ اُمَرِيْءٍ عِلْمُهُ وَ عَقْلُهُ» (همان، ۸۱۰). «قدْرُ كُلِّ اُمَرِيْءٍ مَا يَحْسِنُ فَتَكَلَّمُوا فِي الْعِلْمِ تَبَيَّنَ أَقْدَارُكُمْ: پس درباره علم سخن بگویید تا ارزش شما معلوم گردد» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۵، ص ۴۶); بنابراین با افزایش علم و معرفت، انسان سعه وجودی پیدا می‌کند و طبیعتاً این به معنای انباشت دانش‌ها نیست که در این صورت فرقی با یک مخزن اطلاعات نخواهد داشت، بلکه مراد علمی است که در عمل مشهود باشد.<sup>۱</sup> روایات در این باب بسیار است که به دلیل پرهیز از اطالة کلام از ذکر آن‌ها صرف نظر می‌کنیم. مخلص کلام اینکه شاید یادگیری انسان را بتوان در مقام تشییه مانند کامپیوتر دانست، اما دیگر نباید از این فراتر رفت و قائل به عینیت شد. براساس انسان‌شناسی اسلامی انسان موجودی دو بعدی است: جسمانی و روحانی و هر یک از آن‌ها برای بقای خویش نیازمند غذای مخصوص به خود هستند. اینجاست که حتی منبع دریافت علم نیز اهمیت پیدا می‌کند. خداوند متعال می‌فرماید: «فَلَيُنْظِرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ: انسان باید به غذای خویش (و آفرینش آن) بنگرد» (عبس، ۲۴). از امام باقر (ع) و امام صادق (ع) در تفسیر این آیه نقل است که منظور از طعام انسان علم اوست، باید نگاه کند که از چه کسی فرامی‌گیرد (مکارم

۱. پائولو فریره آموزش و پرورش را به بانکداری تشییه می‌کند که دانش‌آموز نقش یک انبار و مخزن را دارد و یادگیری محدود به دریافت، حفظ و مصرف داده‌هast (نک: شارعپور، ۱۳۸۷، ص ۶۰).

شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۲۶، ص ۱۴۵)؛ بنابراین از منظر اسلامی هم خود علم و هم جایگاه آن که نفس انسان است امری است مجرد و این با نگاه به معرفت مانند اطلاعات از زمین تا آسمان فرق دارد و طبیعتاً برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری براساس دیدگاه اسلامی باید مطمئن نظر قرار بگیرد.

## علم‌گرایی

می‌توان گفت هر دو دیدگاه رفتارگرایی و پردازش اطلاعات مبتنی بر علم‌گرایی<sup>۱</sup> هستند. علم‌گرایی یعنی تنها نوع معرفت، علم تجربی<sup>۲</sup> و روش‌شناسی علمی تنها روش مناسب برای کسب معرفت است؛ بنابراین همه‌چیز را باید با استفاده از نظریه‌های علمی درک کرد و توضیح داد (Bunnin and Yu, 2004, p. 624). تأکید بیش از حد اسکینر به مطالعات دقیق علمی، فرایندهای ذهنی را از مطالعات روان‌شناسی حذف و انسان را به گیرنده منفعل محرك‌های محیطی تبدیل کرد (کدیور، ۱۳۸۷، ص ۷۰). رویکرد اسکینر در رفتارگرایی را می‌توان رویکرد «ارگانیسم تنه» خواند؛ زیرا اوی با آنچه درون این رویکرد می‌گذرد، کاری نداشت (لاندین، ۱۳۸۲، ص ۱۸۲)؛ به بیان دیگر هر ارگانیسمی یک «جعبه سیاه»<sup>۳</sup> است؛ یعنی چیزی که ماهیت روان‌شناختی آن به‌طور کامل و جامع با ارجاع به پاسخ آن به محرك، توصیف می‌شود. جعبه‌های سیاه یا ارگانیسم‌ها یک ساختار درونی دارند؛ چیزی که به نوبه خود قابلیت تحقیق و پرسی دارد، اما در حوزه فیزیولوژی یا بیولوژی است نه روان‌شناسی (Heil, 1999, p. 68). تأکید دیدگاه شناختی نیز به مقایسه انسان با کامپیوتر حتی اگر در سطح هوش مصنوعی ضعیف هم باشد باز این احتمال را دارد که انسان را در کامپیوتر تنزل دهد و چنان‌که برخی گفته‌اند، این امر اتفاق افتاده است. پستمن معتقد است مردم تفکر را چیزی جز پردازش اطلاعات و بازکردن کدهای اطلاعاتی، نگارش و حذف داده‌ها نمی‌دانند و چنین نگرشی تقریباً جنبه عام یافته است (پستمن، ۱۳۸۵، ص ۱۸۴). نگاه علم‌گرایانه به انسان نیز قراردادن او در کنار موجودات مادی و طبیعی است که در این صورت سخن‌گفتن از نفس مجرد بی معناست؛ در حالی‌که اندک تأملی کافی است تا انسان را از حیوان جدا کند<sup>۴</sup>؛ بنابراین روان‌شناسی

1. Scientism
2. Science
3. Black Box

۴. کارل یاسپرس از بعد غیرتجربی و غیر عینی وجود انسان که از دسترس علوم تجربی به دور است با عنوان اگزیستنز یاد می‌کند. والراف یکی از شارحان فلسفه یاسپرس معتقد است این همان است که به زبان سنتی نفس و روح خوانده می‌شود (به نقل از کرمی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۹).

که می‌خواهد براساس مبانی اسلامی به نظریه‌پردازی درباره انسان - و از جمله یادگیری - بپردازد، باید افزون بر نگاه ملکی، نگاه ملکوتی نیز داشته باشد و انسان را در مقام خلیفه‌الله‌ی بینند، نه مانند ارگانیسمی در کنار سایر ارگانیسم‌ها! نگرش ارگانیستی به انسان فروکاستن از شان و منزلت و جایگاه رفیع او در نظام خلقت است. اگرچه بدن انسان مشابهت‌هایی با سایر حیوانات دارد، گوهری در وجود او نهفته است که به‌واسطه آن به برترین جایگاه در میان موجودات نائل شده است و به‌دلیل وجود همین گوهر الهی است که خداوند متعال می‌فرماید: «فَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ» (مؤمنون، ۱۴). این تبریک پس از آن است که خداوند بعد از اتمام مراحل خلقت مادی بدن، خلقشی دیگر می‌کند که در آن انسان دارای شعور و اراده می‌شود و کارهایی می‌کند که کار جسم و ماده نیست و آن همان روح است (طباطبایی، ۱۳۸۷، ج ۱، ۵۲۹-۵۳۰)؛ بنابراین برخلاف نگاه مادی و پوزیتیویستی انسان اشرف مخلوقات است و هرگونه نظریه‌پردازی درباره انسان از جمله در باب یادگیری باید تمام ابعاد وجودی او را در نظر بگیرد و از علم‌گرایی که نتیجه آن تحويل‌گرایی<sup>۱</sup> است اجتناب کند.

### پاسخ به اشکالی مقدار

شاید این اشکال به وجود بیاید که روان‌شناسی یک علم و رویکرد آن طبیعتاً تجربی است؛ بنابراین اشکالات مذکور وارد نیست. در پاسخ می‌توان گفت اینکه روان‌شناسی علم محسوب می‌شود یا نه، محل بحث و نزاع است؛ حتی اگر آن را در زمرة علوم تجربی محسوب کنیم، باید قید انسانی را نیز بيفزاریم؛ یعنی روان‌شناسی جزء علوم تجربی انسانی است نه علم تجربی محض، اما اشکال اصلی ما بر بنیاد فلسفی نظریات یادگیری وارد است نه بر رویکرد علمی و تجربی آن‌ها؛ زیرا نظریات مذکور خواهناخواه مبانی فلسفی دارند.

### نتیجه‌گیری

در موضوع کاربرد روان‌شناسی یادگیری در تدریس و تربیت، مسئله اساسی روان‌شناسی تربیتی مشغول‌کردن شاگردان به یادگیری نیست، بلکه این است که «چه چیزهایی را و چگونه به شاگردان بیاموزیم که برای زندگی حال و آینده آنان مفید باشد» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، صص ۲۲۸-۲۲۹). بنا بر چنین نگرشی به موضوع یادگیری، دانش‌آموز یا متریبی مانند کامپیوتر و مخزن اطلاعات نیست که باید از سوی معلم پرسود، یا مومی در دست معلم نیست که باید به دست او شکل بگیرد.

محیط یادگیری یا کلاس درس نیز مانند کارخانه یا پادگان نیست که محصول نهایی آن موجوداتی یکسان و یکدست به نام دانش آموز باشد و براساس آن حافظه فرآگیر سنجش و ارزشیابی شود، نه یادگیری وی؛ بنابراین به اعتقاد این مقاله از میان استعاره‌های مختلفی که در باب ذهن وجود دارد، استعاره «ظرف مُتَسِّع» بهترین استعاره است. «مغزهای کامپیوتری که در عصر و زمان ما به وجود آمده و بعضی از روی ناآگاهی گمان می‌برند می‌توانند روزی جانشین مغز انسان شود، هرکدام طرفیت محدودی دارند که وقتی اشباع شد، مطلب تازه‌ای را نمی‌پذیرد؛ درحالی که روح آدمی چنین نیست» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۶، ج ۱۳، ص ۵۸۱).

بدیهی است دلالت‌های تربیتی چنین استعاره‌ای بسیار متعالی تر و قیاس ناپذیر با استعاره ماشینی چون کامپیوتر است. مطابق این استعاره نه تنها نوع نگرش به تلقی از علم عوض می‌شود، بلکه نحوه نگرش به متربی و فرایند یادگیری نیز تغییر می‌یابد. متربی موجودی فعال، عاقل و مختلف است و با فعالیت خویش یادگیری را برای خود معنادار می‌کند و می‌تواند به کمک انتخاب معلومات صحیح بر سمعه وجودی خویش بیفزاید. فرایند یادگیری در انتقال یک جانبه اطلاعات از سوی مرتبی و دریافت و پردازش ماشینی اطلاعات از جانب متربی خلاصه نمی‌شود. آنچه متربی باد می‌گیرد، حتی اگر ناخودآگاه باشد، نظام فکری و شناختی او را شکل می‌دهد. این امر حتی شامل علوم تجربی و ریاضی نیز می‌شود؛ برای مثال در آموزش علومی مانند فیزیک، زیست‌شناسی و ریاضی می‌توان به آموزش چند فرمول و معادله بستنده کرد، اما می‌توان مانند گالیله معتقد بود خداوند کتاب بزرگ طبیعت را با عالم ریاضی نگاشته است و از این راه از عالم طبیعت پلی به ماورای آن زد. آنچه از گوش و چشم وارد قلب می‌شود، شخصیت متربی را شکل می‌دهد؛ بنابراین مرتبی (به معنای اعم) در قبال وی مسئول است. قرآن کریم می‌فرماید: «إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادُ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْنُواً لَا چراکه گوش و چشم و دل، همه مسئول‌اند...» (اسراء، ۲۶) (طباطبایی، ۱۳۷۸، ج ۱۳، ص ۱۳۰)؛ از این رو باید دقت کرد چه مطالبی و از سوی چه کسانی آموزش داده می‌شود؛ بنابراین شخصیت علمی و اخلاقی معلم و مرتبی نیز تأثیرات آشکار و پنهان بسیاری بر شخصیت متربی دارد.

استعاره «ظرف مُتَسِّع» نیز با دلالت‌هایی برای هدف تعلیم و تربیت همراه است. می‌توان از استعاره مذکور چنین برداشت کرد که یکی از اهداف عالی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان‌هایی متخلق به اخلاق الهی باشد که ضمن ارج نهادن به آموزش حرفه‌ای و کسب مهارت‌ها از عقل خدادادی برای رسیدن به هدف خلقت استفاده می‌کنند و تنها به دنبال عقل ابزاری برای تمشیت

امور معاش نیستند.<sup>۱</sup> از استعاره مذکور مانند برخی آیات و روایات دیگر چنین بر می‌آید که انسان متشکل از دو بعد روحی و جسمی است که هر دو در امر تربیت باید مدنظر قرار بگیرند، اما بعد روحی بر بعد جسمی تقدم دارد؛ بنابراین به نظر می‌رسد در برنامه درسی مبتنی بر این استعاره نیز ابتدا تأکید بر تربیت عقلانی و اخلاقی و سپس آموزش‌های حرفه‌ای است؛ البته بدیهی است همچنان که روان‌شناسان بحث کرده‌اند هر سه اقتضای خاص خود را دارد، در دورانی که کودک هنوز به مرحله تفکر انتزاعی نرسیده است، می‌توان با استفاده از روش‌های موجود در فیک از استعاره مذکور برای تربیت کودکان بهره برد.

۱. در میان مکاتب تربیتی غرب نیز پایدارگرایی (Perennialism) دیدگاه نسبتاً مشابهی دارد. رابت هاچینز از بنیان‌گذاران پایدارگرایی تأکید بسیاری بر جایگاه عقل انسان دارد و پرورش عقل را عالی ترین هدف تعلیم و تربیت می‌داند (گوتک، ۱۳۸۸، ص ۴۱۳). به نظر طرفداران طرح پایدیا تحصیلات رسمی نه تنها مهارت و معرفت، بلکه باید عادات و خصلت‌هایی را نیز برای آموزش و پرورش مادام‌العمر تأمین کند (همان، ص ۴۲۱).

## كتابنامه

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه.
۳. ابن سينا. ۱۳۸۶. الاشارات و التنبيهات (النمط السابع). ترجمه و شرح آيت‌ا... احمد بهشتی. قم: بوستان کتاب.
۴. استرنبرگ، رابرт. ۱۳۸۷. روان‌شناسی شناختی؛ ترجمه دکتر سید کمال خرازی و دکتر الهه حجازی. تهران: سمت.
۵. البحرانی، کمال الدین میثم بن علی بن میثم. ۱۴۲۰ق. شرح نهج البلاغه. بیروت: دارالتعلیم.
۶. پستمن، نیل. ۱۳۸۵. تکنوبولی (تسلیم فرهنگ به تکنولوژی). ترجمه صادق طباطبایی. تهران: اطلاعات.
۷. تمیمی آمدی، عبدالواحد. ۱۴۱۰. غرر الحكم و درر الكلم. تحقیق: سید مهدی رجائی، قم: دارالکتاب الاسلامی.
۸. جرجانی، عبدالقاھر. ۱۳۷۴. اسرار البلاغه. ترجمه جلیل تجلیل. تهران: دانشگاه تهران.
۹. حافظنیا، محمدرضا. ۱۳۹۲. مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. تهران: سمت.
۱۰. حسن‌نیا، سمیه؛ شمشیری، بابک. ۱۳۹۸. «بررسی تطبیقی فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای بندورا در قرآن». رویش روان‌شناسی. سال هشتم. شماره ۳. صص ۱۷۴-۱۶۷.
۱۱. حسینی، افضل‌السادات؛ الیاسی، تحسیم؛ عبدالکریمی، بیژن؛ سجادی، سید‌مهدی؛ ۱۳۹۷. «مفهوم استعاره و کارکرد آن در حوزه زبان و اقتضانات آن در تعلیم و تربیت». اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره چهاردهم. شماره ۴. صص ۶۱-۳۹.
۱۲. دکارت، رنه. ۱۳۸۱. تأملات در فلسفه اولی. ترجمه احمد احمدی. تهران: انتشارات سمت.
۱۳. زنگوبی، اسدالله؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ فتوحی، محمود؛ مسعودی، جهانگیر. ۱۳۸۹. «استعاره: مفهوم، نظریه‌ها و کارکردهای آن در تعلیم و تربیت». مبانی تعلیم و تربیت. سال یازدهم. شماره ۱. صص ۱۰۸-۷۷.
۱۴. سیف، علی‌اکبر. ۱۳۸۰. «نظریه سازندگی یادگیری و کاربردهای آموزشی آن». تعلیم و تربیت. شماره ۶۵. صص ۷۶-۶۱.
۱۵. شارع‌پور، محمود. ۱۳۸۷. جامعه‌شناسی آموزش و پژوهش. تهران: سمت.
۱۶. شعبانی، حسن. ۱۳۹۱. روش تدریس پیشرفته. تهران: سمت.
۱۷. شمیسا، سیروس. ۱۳۷۹. بیان و معانی، تهران: فردوس.

۱۸. شولتز، دوان پی؛ سیدنی، آلن. ۱۳۸۷. *تاریخ روان‌شناسی نوین*. ترجمه علی‌اکبر سیف و پاشا شریفی. تهران: نشر دوران.
۱۹. صرفی، محمدرضاء؛ ورناجی مژگان. ۱۳۹۲. «فرایند یادگیری با تکیه بر آیات قرآن کریم و اشعار مشوی معنوی». *ادبیات تعلیمی*. دوره پنجم، شماره ۲۰، صص ۷۲-۳۵.
۲۰. طباطبایی، سید محمدحسین. ۱۳۷۸. *المیزان فی تفسیر القرآن*. جلد ۱ و ۱۳. ترجمه سید محمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیہ قم.
۲۱. ———. ۱۴۲۲. *نهاية الحكمه*. تصحیح و تعلیق شیخ عباس علی زارعی سبزواری. قم: مؤسسه النشر الاسلامی التابعه لجمعیة المدرسین.
۲۲. فولکیه، پل. ۱۳۷۷. *فلسفه عمومی یا مابعدالطبعه*. ترجمه یحیی مهدوی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۲۳. قصوری درگاهی، رخساره؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ الهی خراسانی، مجتبی. ۱۳۹۹. «ظرفیت استعاره متناظر در کشف مبانی تعلیم و تربیت اسلامی». *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. شماره ۴۷، صص ۳۲-۵.
۲۴. کاپلستون، فریدریک چارلز. ۱۳۹۳. *تاریخ فلسفه*. ج ۱. ترجمه سید جلال الدین مجتبوی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۵. کارдан، علی‌محمد. ۱۳۸۷. *سیر آرای تربیتی در غرب*. تهران: سمت.
۲۶. کدیور، پروین. ۱۳۸۶. *روان‌شناسی یادگیری*. تهران: سمت.
۲۷. کرمی، حسین. ۱۳۸۵. *انسان شناخت، تطبیقی در آرای صدرای و یاسپرس*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۲۸. گوتک، جرالد. ال. ۱۳۸۸. *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. ترجمه دکتر محمد جعفر پاکسرشت. تهران: سمت.
۲۹. لاک، جان. ۱۳۸۱. *جستاری در فهم بشر*. تلخیص پیستون پرینگال. ترجمه صادق رضازاده شفق. تهران: شفیعی.
۳۰. لاندین، رابرت ویلیام. ۱۳۸۲. *نظریه‌ها و نظام‌های روان‌شناسی*. ترجمه یحیی سید مهدوی. تهران: نشر ویرایش.
۳۱. لطف‌آبادی حسین. ۱۳۹۱. *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت.
۳۲. مجلسی، محمدباقر. ۱۴۰۳. *بحار الانوار الجامعه لدُرر اخبار الائمه الاطهار*. جلد ۷۵. بیروت: مؤسسه الوفاء.

۳۲. محمدی چابکی، رضا؛ وجданی، فاطمه؛ بیطرфан، فاطمه سادات. ۱۳۹۹. «استعاره تربیتی سفر». علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. سال هشتم. شماره ۱۴، صص ۱۴۱-۱۲۱.
۳۳. محمدی، محمود؛ حسینی، افضل السادات؛ برخورداری، رمضان. ۱۳۹۷. «کاربرد نظریه استعاره مفهومی لیکاف در آموزش تفکر خلاق». روان‌شناسی شناختی. دوره ششم. شماره ۴، صص ۴۶-۳۵.
۳۴. المعزلی، ابن ابی الحدید. ۱۴۱۵ق. *شرح نهج البلاغه*. تقدیم و تعلیق: الشیخ حسین الاعلمی. بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
۳۵. مکارم شیرازی، ناصر. ۱۳۷۴. *تفسیر نمونه*. جلد ۲۶. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۳۶. \_\_\_\_\_\_. ۱۳۸۶. *پیام امیرالمؤمنین (ع)*. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۳۷. میلر، جی. پی. ۱۳۸۷. نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
۳۸. هاشمی، احمد. ۱۳۸۸. *جواهر البلاغه*. جلد ۲. ترجمه و شرح: حسن عرفان. قم: بلاغت.
۳۹. هرگنهان، بی‌آر. ۱۳۹۵. *تاریخ روان‌شناسی*. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ارسباران.
41. Ahmady, S; Yaghmaei, M; Arab, M. and Monajemi, A. 2016 “Metaphor in Education: Hidden but Effective”. *Journal of Medical Education*. Vol. 15. No. 1. pp. 57-52.
42. Audi, R., 2003 *Epistemology (A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge)*. London: Routledge.
43. Bunnin, N. and Yu, J. 2004. *The Blackwell dictionary of Western philosophy*. Oxford: Blackwell.
44. Hacker, P. M. S. 2012. “The Sad and Sorry History of Consciousness: being among other things a challenge to the ‘consciousness studies community’”. *Royal Institute of Philosophy Supplements*. Vol. 70. pp. 168-149.
45. Heersmink, R. 2017 “A Virtue Epistemology of the Internet: Search Engines, Intellectual Virtues and Education”. *Social Epistemology*. Vol. 32. Nol. 1. pp. 12-1.
46. Heil, J. 1999. *Philosophy of Mind*. London and New yourk: Routledge.
47. Hergenhahn, B. R, and Olson, M. H. 1997. *An introduction to theories*

- of learning.** Upper saddle river, NJ: prentice-Hall.
48. Jarvis, P. 2005. "Towards a philosophy of human learning: an existentialist perspective". **Human learning: A holistic perspective.** Jarvis, P. and Parker, S. (Eds.) London: Routledge. pp.1-15.
49. Lakoff, G. and Johnson, M. 2003. **Metaphors we live by.** Chicago and London: University of Chicago Press.
50. Lakoff, G. 1987. **Women, Fire, and Dangerous Things.** Chicago and London: The University of Chicago Press.
51. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. 2018. **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.** England: Pearson Education Limited.
52. Schunk, D. H. 2012. **Learning theories: An educational perspective.** Upper saddle river, NJ: prentice-Hall.
53. Sheppard, S. 2001. "Does Mind Matter? Education and Conceptions of Mind". **Educational Theory.** No. 2. pp. 258-243.