

استعاره «ظرف مُتسع» مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری

حبیب 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 روان‌شناختی تقسیم کرد. با وجود نظریه‌های روان‌شناختی متعدد درباره یادگیری، محدود کسانی مانند کریستوفر 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 امیرمؤمنان (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 تنزل 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 روان‌شناختی 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.

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 هرکسی فراگرفت، نباید آن را بدون نقد و بررسی پذیرفت. امروزه علوم تجربی انسانی در جامعه ما تا حد زیادی تحت سیطره 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 معدود انسان‌گرایی و اگزستانسیالیسم - غلبه با پوزیتیویسم و ساینتیسم است که در آن هویت اصیل انسان نادیده گرفته می‌شود و انسان تا حد حیوان و ماشین تنزل می‌یابد؛ درحالی‌که اهمیت هویت انسان تا آنجاست که برخی نظریه‌پردازان برنامه درسی معتقدند 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» (گوتک، 1388، ص 16)؛ بنابراین هر نظریه تربیتی به‌طور اعم و هر نظریه یادگیری به‌طور خاص مبتنی بر دیدگاه مربی و نظریه‌پرداز در باب ماهیت انسان است. لیکاف ضمن اشاره به اینکه یادگیری در بیشتر موارد نه یادگیری طوطی‌وار^۱ است و نه یادگیری مکانیکی می‌نویسد: «ایده‌های ما در مورد چگونگی به‌کارگیری ذهن انسان‌ها به ایده‌های ما درباره ماهیت ذهن انسان بستگی دارد» (1987: p.xpv). جارویس نیز به‌درستی معتقد است هر درکی از یادگیری انسان باید با بررسی ماهیت شخص^۲ آغاز شود. شخص انسان بدن، ذهن^۳، خود^۴ و روح^۵ یا ترکیبی از آن‌هاست؛ البته وی بنا بر دیدگاه اگزستانسیالیستی 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

قرار دارد. از آنجا که «هیچ کس یک جزیره نیست» انسان و یادگیری انسانی باید همواره در ارتباط با جامعه‌ای وسیع‌تر فهمیده شود. در ارتباط - تعامل شخص درونی با جهان بیرونی - است که تجربه رخ می‌دهد و در تجربه و به‌وسیله آن است که انسان‌ها یاد می‌گیرند (Jarvis, 2005, p. 1). در این میان، نوع استعاره‌هایی که در باب ذهن یا نفس انسان به کار می‌روند نیز نقشی بسیار اساسی در نظریه‌پردازی، از جمله در باب یادگیری دارند. استعاره‌ها به مفهوم ما از آموزش شکل می‌دهند. «با توجه به تأثیر استعاره‌ها بر سیستم مفهومی ما، ضروری است هرکسی که نقشی در این سیستم آموزشی دارد، در مورد استعاره‌های مربوط به آموزش، فراگیران، معلمان و... فکر کند» (Ahmady et al., 2016)؛ بنابراین اعتقاد نوشتار حاضر این است که استعاره «ظرف ممتنع» نظر به نگرش خاصی که در باب ماهیت انسان دارد، می‌تواند مبنایی برای نظریه‌پردازی در باب یادگیری قرار بگیرد.

پیشینه تحقیق

مطالعات متعددی درباره استعاره از منظر ادبی در زبان فارسی انجام شده، اما در باب موضوع این مقاله تحقیقی صورت نگرفته است؛ از این رو در این پژوهش به معرفی اجمالی تحقیقات صورت گرفته در باب استعاره از منظر تربیتی پرداخته‌ایم. زنگویی و دیگران (۱۳۸۹) در مقاله خود که با هدف بازنمایی 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 (تشبیه، تمثیل و نماد) رده‌بندی کرده و نتیجه گرفته‌اند که بسیاری از نقش‌های استعاره از جمله نقش‌های انگیزشی، اکتشافی، 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، تعدیل عقل‌گرایی، اهتمام به قوه تخیل و برجسته‌شدن رویکردهای زیبایی‌شناختی، کثرت‌گرایی و پذیرش روایت‌های مختلف، فاصله گرفتن از جزم‌های تجربه‌گرایی، احترام به طبیعت و افزایش دغدغه‌های زیست‌محیطی و توجه روزافزون به زبان مادری را مانند پیامدهای تربیتی آن استنتاج کرده‌اند.

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

دینی و نیز انتخابی نبودن کلیت و چارچوب آن بدلیل مناسب رویکردهای موجود برای ارائه مبانی و اصول تعلیم و تربیت اسلامی است. این الگوی استعاره‌ی دارای ویژگی‌های محوریت علم به جای تربیت، ذکر جزئیات در مقابل کلیات، پیوند توأمان علم و تربیت به جای رابطه پیوستاری و نقش مبنایی در مقابل نقش تکمیلی است.

محمدی، حسینی و برخورداری (۱۳۹۷) در مقاله خود به پیامدهای شناختی استعاره به مواردی چون پرورش مهارت استدلال، بهبود توانایی تعقل و توانایی منطقی و صوری و توانایی مفهوم‌سازی و از پیامدهای اجتماعی آن به یادگیری منطقی و استدلال سخن گفتن، یادگیری سخن گفتن صحیح، اصولی و جذاب و تفکربرانگیز و تقویت گفتار محاوره‌ای و روزمره اشاره کرده‌اند. همچنین معتقدند بهره‌گیری از استعاره‌های مفهومی در آموزش تفکر، در تسهیل آموزش و یادگیری مؤثر است.

محمدی چابکی، وجدانی و بی طرفان (۱۳۹۹) در مقاله خود با نگاهی عرفانی - استعاره‌ی و به تبع عینی‌تر به حوزه انتزاعی تربیت، به تبیین و تحلیل استعاره «تربیت، سفر است» پرداخته‌اند. همچنین در باب فرایندهای یادگیری از منظر اسلام می‌توان به تحقیقات زیر اشاره کرد: حسن‌نیا و شمشیری (۱۳۹۸) به تطبیق فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای بندورا در قرآن پرداخته‌اند. براساس این مطالعه، یادگیری مشاهده‌ای در علم اخلاق و عملی کردن آموزه‌های دینی استفاده می‌شود. همچنین می‌توان هرکدام از فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای را به تفکیک با آیات قرآن و مباحث قرآنی مرتبط دانست. صرفی و ورناجی (۱۳۹۲) در مقاله خود، با جست‌وجو در نظریه‌های روان‌شناسی، مانند نظریه‌های شناختی و انگیزشی و جستاری در آیات قرآن کریم و اشعار مثنوی معنوی، به تبیین نقش و جایگاه گوش و چشم در فرایند یادگیری پرداخته و وجه تمایز و امتیاز هریک را بررسی کرده‌اند.

ضرورت و اهمیت تحقیق

چنان‌که مشاهده شد، تحقیق مستقلی درباره استعاره «ظرف مُتَسِع» 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 مُتَسِع» می‌تواند مبنایی برای

نظریه پردازی 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 چگونگی بودن و چرایی وضعیت مسئله و ابعاد آن می‌پردازد (حافظ‌نیا، ۱۳۹۲، ص ۷۱). جمع‌آوری داده‌ها نیز با بررسی اسناد و مدارک کتابخانه‌ای صورت گرفته است.

تعریف 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 عاریه دادن 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 حقیقی‌اش) به جهت علاقه‌مشابهتی که بین معنی منقول‌عنه (معنای حقیقی) و معنی مستعمل‌فیه (معنای مجازی) وجود دارد، همراه با قرینه‌بازدارنده 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 مثابه عاریت است» (جرجانی، ۱۳۷۴، ص ۱۸). استعاره در واقع، یک تشبیه مختصر است، اما ابلغ و رساتر از تشبیه است (همان)؛ از این رو تأثیر بیشتری در نفس انسان دارد. گاهی می‌گوییم: «حسن در زیبایی مثل ماه است». این جمله تشبیه است. گاه مشبه، ادات تشبیه و وجه شبه را حذف می‌کنیم 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 تشبیه از نظر ماهیتی یکی هستند، اما استعاره تشبیه فشرده است؛ یعنی تشبیه را آن قدر خلاصه و

فشرده می‌کنیم که از آن تنها مشبّه‌به یا مشبه باقی بماند. منتهی در تشبیه ادعای شباهت است و در استعاره ادعای یکسانی و این همانی (شمیسا، ۱۳۷۹، ص ۵۷).

ب) استعاره مفهومی

آنچه گذشت معنای سنتی استعاره بود. بنا بر مشهور، دیدگاه سنتی استعاره را تنها آرایه‌ای ادبی، تزینی 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^۱ 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 نویسندگان در مقدمه نیز توضیح داده‌اند، استعاره‌ها تنها اموری بلاغی نیستند و ما از آن‌ها تنها استفاده ادبی و تزینی 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^۲ 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 بررسی‌شدنی بوده است. در ادامه به چهار دیدگاه فلسفی در باب یادگیری اشاره می‌کنیم.

اینکه آیا همه شناخت‌های انسان به کمک 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 به‌طور دقیق بر هم منطبق نیستند، نظریه‌های شرطی‌سازی معمولاً تجربی هستند؛ درحالی‌که نظریه‌های شناختی عقل‌گراتر هستند. هم‌پوشانی در بیشتر موارد مشهود است؛ برای مثال بیشتر نظریه‌ها موافق‌اند یادگیری بیشتر به کمک تداعی (Association) ایجاد می‌شود. نظریه‌های شناختی بر تداعی بین شناخت و باورها و نظریه‌های شرطی‌سازی بر تداعی محرک‌ها 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^۱ و تجربه‌گرایی^۲ 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 اطاله کلام تنها به بیان آرای دو فیلسوف معروف عقل‌گرا (فطرت‌گرا) بسنده می‌کنیم.

افلاطون

وی طرفدار قطعی و سرسخت اصالت روح^۳ بود و اعتقاد داشت نفس به‌وضوح از بدن متمایز است. واقعیت نفس و تسلط آن بر بدن در دوگانه‌نگاری روان‌شناختی افلاطون بیان مؤکدی می‌یابد که مطابق با دوگانه‌نگاری 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، وادار 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 تعلق گرفتن به بدن در عالم مجردات بوده و «مُثل» 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 همین‌رو 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 مکتسب از تجربه نیست، بلکه فطری است و ما با آن‌ها متولد می‌شویم (نک: فولکیه، ۱۳۷۷، صص ۲۰۷-۲۰۱). وی در بیانی که طنینی

1. Rationalism
2. Empiricism
3. Spiritualism

افلاطونی دارد می نویسد: «... گویی چیز تازه‌ای نیاموخته‌ام، بلکه چیزی را به خاطر آورده‌ام که قبلاً می دانستم؛ یعنی برای نخستین بار چیزهایی را ادراک می کنم که قبلاً در ذهنم بوده است، اگرچه هنوز به آن‌ها التفات نکرده بودم» (دکارت، ۱۳۸۱، ص ۸۴).^۱

ب) تجربه‌گرایی اصول عقلی را محصول تجربه و نتیجه برخورد قوای حسی با جهان خارج می‌داند. اصالت تجربه به معنای اعم آن عبارت است از: «وضع یا نحوه عمل ذهنی که در آن به تجربه کفایت می‌شود» (فولکیه، ۱۳۷۷، ص ۱۲۰)؛ بنابراین علم ما به اصول عقلی به نحو ماتقدم یا پیشینی^۲ نیست، بلکه به نحو ماتأخر یا پسینی^۳ است. در ادامه و از میان فلاسفه تجربه‌گرا نیز به بیان آرای دو فیلسوف معروف اکتفا کرده‌ایم.

ارسطو

در مقابل عقل‌گرایی، تجربه‌گرایی از ارسطو نشئت می‌گیرد. وی هیچ تمایز شدیدی بین ذهن و ماده قائل نشد. جهان بیرونی اساس تجربیات حسی انسان است. برخلاف افلاطون، ارسطو معتقد بود مثل^۴ مستقل از جهان خارج وجود ندارند. جهان خارج منبع تمام معرفت است (Schunk, ۲۰۱۲, p. ۶).^۵ ارسطو در تبیین دیدگاه تجربه‌گرایانه خود از شناخت، قوانین تداعی^۶ 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 ۸۳-۸۲)؛ بنابراین اگرچه ارسطو، فیلسوفی عقل‌گراست، به اعتقاد وی تجربه حسی مبنای شناخت‌هاست.

جان لاک

فلسفه جان لاک درست برخلاف فلسفه دکارت است که قائل به وجود معقولات فطری بود

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

2. A Priori

3. A Posteriori

4. Ideas

۵. همچنان که هرگنهان و آلسون نیز متذکر شده‌اند عقل‌گرای خالص با تجربه‌گرای صرف وجود ندارد. افلاطون را می‌توان فطرت‌گرا (Nativist) و ارسطو را تجربه‌گرا نامید و در عین حال، هر دو را 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 ارسطو را نیز به‌نوعی تجربه‌گرا دانست؛ چون باردیدگاه افلاطون در باب نظریه‌ی یادآوری، معتقد به این شد که معرفت با حس آغاز می‌شود؛ از همین رو فولکیه دیدگاه ارسطو را اصالت عقل و تجربه می‌داند (همان، ص ۲۴۳). اما بنیان‌گذار تجربه‌گرایی به معنای جدید، جان لاک است. وی بعد از رد فطریات در کتاب اول، کتاب دوم خویش را با بحث درباره‌ی تصورات آغاز می‌کند و پس از اشاره به نظریه‌ی فطریات می‌نویسد: «فرض کنیم ذهن ما به قول خودمان مانند کاغذ سفیدی باشد بدون حروف و بدون تصورات. پس این ذهن چگونه مجهز می‌شود؟... در جواب این سؤالات در یک کلمه جواب می‌دهم: از تجربه» (لاک، ۱۳۸۱، صص ۶۳-۶۴). گفتنی است استعاره «لوح سفید»^۱ 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 به‌طور کلی تجربه‌گرایان به این قائل‌اند که ذهن انسان پیش از تجربه به‌منزله لوح ساده‌ای است که هیچ چیز بر آن نگاشته نشده باشد (همان، ص ۲۴۴).^۲

ج) یادگیری اگزستانسیال^۳

جارویس رویکردی اگزستانسیال به یادگیری دارد. به نظر وی در نگرش دکارتی گویی ذهن معجزا از بدن است و تنها گیرنده‌ی اطلاعات به شمار می‌رود، اما شخص حداقل متشکل 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 ثنویت اشتباه است؛ در واقع در تجربه‌کردن جهان ما هم کاری انجام می‌دهیم و هم درباره‌ی آن می‌اندیشیم (ibid, p. 4). جملاتی مانند من فلسفه یا جامعه‌شناسی یا غیره درس می‌دهم (معرفت عینی^۴) درون ثنویت 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 موضعی 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 متافیزیکی 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 اگزستانس و صفت مشتق از آن را به کار برد.

4. Objective Knowledge

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 ارگانسیم خالی)^۱ معتقد است دلایل فراوانی برای رد این رویکرد رفتارگرایانه خام وجود دارد؛ زیرا از درک یک امر بسیار بنیادی با عنوان ماهیت انسان در جهان عاجز مانده است (ibid, p. 6). جارویس به تعریف کُلب 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^۲ 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).

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

د) یادگیری از منظر معرفت‌شناسی فضیلت

معرفت‌شناسی فضیلت^۳ از رویکردهای متأخر 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، پرورش ذهن‌های خوب تحلیل مفصلی از ۹ فضیلت فکری ارائه می‌دهد و آن‌ها را در سه دسته گروه‌بندی می‌کند:

۱. فضائل مورد نیاز برای دستیابی به فرایند یادگیری: کنجکاوی، 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

و دقت فکری

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

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بتر از منظری فلسفی و معرفت‌شناختی به بحث یادگیری می‌پردازد. براساس مطالب ذکرشده، فلاسفه نیز به امر یادگیری التفات دارند و گرچه ساحت امیرمؤمنان (ع) اجل و اشرف از آن است که در زمره فلاسفه قرار گیرد، بی‌تردید مطالب عالی عقلی و فلسفی در کلام آن امام همام کم نیست. استعاره «ظرف مُتَّسِع» نیز بنیادی فلسفی دارد که در ادامه بیان شده است.

نقدی بر دیدگاه‌های یادگیری در روان‌شناسی معاصر از منظر استعاره «ظرف مُتَّسِع»
«اینکه هر نظریه‌ای، چگونه فرایند یادگیری را تفسیر می‌کند و چه عواملی را در یادگیری دخیل می‌داند به مبانی فکری هر نظریه، یعنی 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 «رفتارگرایی شناختی» می‌دانند (لان‌دین، ۱۳۸۲، ص ۱۹۸)؛ از این رو 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

محدودکردن 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

و تربیت در میان مردمی باشند که مادی‌گرایی را مردود می‌دانند (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۴۵)؛ از این‌رو این از منظر منطقی مغالطه‌کنه و وجه است. به نظر می‌رسد همین نقد بر دیدگاه شناختی نیز وارد است. «امروزه متخصصان معتقدند که ذهن فقط یک عضله نیست، بلکه ماشینی پیچیده و پردازش‌کننده است» (شعبانی، ۱۳۹۱، ص ۵۸). در الگوی پردازش اطلاعات، کامپیوتر وسیله‌ای است که یادگیری انسان را نشان می‌دهد. ذهن انسان نیز مانند کامپیوتر اطلاعات را می‌گیرد، برای تغییر در شکل و محتوای آن عملیاتی صورت می‌دهد، اطلاعات را ذخیره می‌کند، هنگام نیاز، آن‌ها را بازیابی می‌کند و در صورت لزوم، پاسخ‌های مورد نیاز را ارائه می‌دهد (کدیور، ۱۳۸۶، ص ۱۰۸). امروزه نظریه شناختی غلبه زیادی دارد و از همین رو سپارد پردازش اطلاعات را در روان‌شناسی شناختی و علوم شناختی پارادایم می‌خواند؛ یعنی فرض بر این است که آن بهترین نظریه عملیاتی^۱ در باب ذهن است که می‌توان تحقیقات نظریه یادگیری را بر آن مبتنی کرد (Sheppard, 2001). با توجه به آنچه گفته شد، هم رفتارگرایی و هم دیدگاه شناختی نگرش ماشینی به انسان دارند،^۲ اما ایراد اساسی نظریه‌های یادگیری رفتارگرایی و پردازش اطلاعات این است که در آن‌ها «توجه کافی به طبیعت آدمی و به ظرفیت‌های بی‌کران فرد برای حل مسئله و کشف و شهود در مسائل هستی و انسانی نمی‌شود» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ص ۲۲۸)؛ بنابراین این جهان‌بینی از منظر الهی که معتقد به وجود امور فرامادی بوده، کاملاً مردود است. بی‌تردید کشف و شهود در معرفت‌شناسی اسلامی جایگاه رفیعی دارد. وحی نیز یکی از منابع مهم معرفت و قلب یکی از ابزارهای مهم معرفت محسوب می‌شوند که در نظریه‌های یادگیری فعلی که مبتنی بر پوزیتیویسم هستند وجود ندارند؛ درحالی‌که نظریه‌پردازان در باب یادگیری براساس مبانی اسلامی باید به این موارد نیز توجه کند.

تجرد نفس

نقد دیگر مربوط به تلقی از معرفت و دانش است. نظریه‌های یادگیری رفتارگرایی و پردازش اطلاعات بر فلسفه عینیت‌گرایی^۳ و 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^۴ (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 پیش فرض را دارد که ذهن انسان یک مکانیسم پردازش اطلاعات است (Sheppard, 2001)، اما همچنان که منتقدانی مانند لیکاف گفته‌اند، ذهن بیش از یک پردازشگر نمادهاست 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 تنبیهات 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 هر چه پیرتر می‌شود بدنش سست و ناتوان می‌گردد و قوای بدنی وی مثل بینایی و شنوایی تحلیل می‌رود، اما برعکس، می‌بینیم که اندیشه او قوی‌تر می‌شود، یا حداقل به حال خود می‌ماند؛ پس معلوم می‌شود عقل غیر از جسم است و لذا مادی نیست» (برای آگاهی بیشتر نک: ابن سینا، ۱۳۸۶، صص ۵۹-۴۶). ابن ابی الحدید معتزلی نیز در شرح نهج البلاغه خود در شرح حدیث «كُلُّ وَعَاءٍ يَضِيقُ بِمَا جُعِلَ فِيهِ إِلَّا وَعَاءَ الْعِلْمِ فَإِنَّهُ يَتَسَعُّ بِهِ»^۱ 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» (معتزلی، 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 هر قدر 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 پیازه و ویگوتسکی مطرح کرده‌اند، مستثناست. یکی از مبانی روان‌شناختی پیازه این است که ذهن انسان برخلاف تصور امثال لاک و رفتارگرایان لوح بی‌نقشی نیست که بتوان بر آن هر چه خواهیم نوشت (نک: کاردان، ۱۳۸۷، ص ۲۵۶). سازنده‌گرایی بر نقش فعال یادگیرنده و معنابخشیدن به اطلاعات تأکید می‌کند.

۱. «هر ظرفی با ریختن چیزی در آن پر می‌شود جز ظرف دانش که هر چه 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 غَرِيْزَةٌ تَزِيدُ بِالْعِلْمِ وَالتَّجَارِبِ: 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 كَمِيْلُ، إِنَّ هَذِهِ الْقُلُوْبُ أَوْعِيَةٌ، فَخَيْرُهَا أَوْعَاها: این قلب‌ها بسان ظرف‌هایی هستند که بهترین آن‌ها، فراگیرترین آن‌هاست» (نهج البلاغه، حکمت ۱۴۷). آن حضرت در بیانی دیگر می‌فرماید: «قِيَمَةُ كُلِّ امْرِئٍ مَا يَحْسِنُهُ: ارزش هر کس به مقدار دانایی و تخصص اوست» (همان: حکمت ۸۱). در اینکه مراد از عبارت «مَا يَحْسِنُهُ» 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: «قِيَمَةُ كُلِّ امْرِئٍ مَا يَعْلَمُهُ: ارزش هر شخص به اندازه علم اوست». (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰، ص ۴۹۹). همچنین: «يَنْبِيءُ عَنِ قِيَمَةِ كُلِّ امْرِئٍ عِلْمُهُ وَ عَقْلُهُ» (همان، ص ۸۱۰). «قَدْرُ كُلِّ امْرِئٍ مَا يَحْسِنُ فَتَكَلَّمُوا فِي الْعِلْمِ تَبَيَّنَ أَقْدَارُكُمْ: پس درباره علم سخن بگویند 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.^۱ روایات در این باب بسیار است که به دلیل پرهیز از اطاله کلام از ذکر آن‌ها صرف نظر می‌کنیم. مخلص کلام اینکه شاید یادگیری انسان را بتوان در مقام تشبیه مانند کامپیوتر دانست، اما دیگر نباید از این فراتر رفت و قائل به عینیت شد. براساس انسان‌شناسی اسلامی انسان موجودی دوبعدی 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: «فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَىٰ 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 تشبیه می‌کند که دانش‌آموز نقش یک انبار و مخزن را دارد و یادگیری محدود به دریافت، حفظ و مصرف داده‌هاست (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 مطمح نظر قرار بگیرد.

علم‌گرایی

می‌توان گفت هر دو دیدگاه رفتارگرایی و پردازش اطلاعات مبتنی بر علم‌گرایی^۱ هستند. علم‌گرایی یعنی تنها نوع معرفت، علم تجربی^۲ 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 بیش‌ازحد اسکینر به مطالعات دقیق علمی، فرایندهای ذهنی را از مطالعات روان‌شناسی حذف و انسان را به گیرنده منفعل محرک‌های محیطی تبدیل کرد (کدیور، ۱۳۸۷، ص ۷۰). رویکرد اسکینر در رفتارگرایی را می‌توان رویکرد «ارگانیسم تهی» خواند؛ زیرا وی با آنچه درون این رویکرد می‌گذرد، کاری نداشت (لان‌دین، ۱۳۸۲، ص ۱۸۲)؛ به بیان دیگر هر ارگانیسمی یک «جعبه سیاه»^۳ است؛ یعنی چیزی که ماهیت روان‌شناختی آن به‌طور کامل و جامع با ارجاع به پاسخ آن به محرک، توصیف می‌شود. جعبه‌های سیاه یا ارگانیسم‌ها یک ساختار درونی دارند؛ چیزی که به نوبه خود قابلیت تحقیق و بررسی 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 سخن گفتن از نفس مجرد بی‌معناست؛ درحالی‌که اندک تأملی کافی است تا انسان را از حیوان جدا کند^۴؛ بنابراین روان‌شناسی

1. Scientism
2. Science
3. Black Box

۴. کارل یاسپرس از بُعد غیرتجربی و غیر عینی وجود انسان که از دسترس علوم تجربی به دور است با عنوان آگریستنز 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 کریمی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۹).

که می‌خواهد براساس مبانی اسلامی به نظریه‌پردازی درباره انسان - و ازجمله یادگیری - پردازد، باید افزون بر نگاه ملکی، نگاه ملکوتی نیز داشته باشد و انسان را در مقام خلیفه‌اللهی ببیند، نه مانند ارگانیک‌های در کنار سایر ارگانیک‌ها! نگرش ارگانیک‌های به انسان فروکاستن از شأن 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: «فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ» (مؤمنون، ۱۴). این تبریک پس از آن است که خداوند بعد از اتمام مراحل خلقت مادی بدن، خلقتی 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، ۵۳۰-۵۲۹)؛ 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 تحویل‌گرایی^۱ است اجتناب کند.

پاسخ به اشکالی مقدر

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 زمره علوم تجربی محسوب کنیم، باید قید انسانی را نیز بیفزاییم؛ 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 ۲۲۹-۲۲۸). بنا بر چنین نگرشی به موضوع یادگیری، دانش‌آموز یا متربی مانند کامپیوتر و مخزن اطلاعات نیست که باید از سوی معلم پر شود، 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 دانش‌آموز باشد و براساس آن حافظه‌فراگیر 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 می‌تواند روزی جانشین مغز انسان شود، هرکدام ظرفیت 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 متعالی‌تر و قیاس‌ناپذیر 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 مختار است و با فعالیت خویش یادگیری را برای خود معنادار می‌کند و می‌تواند به کمک انتخاب معلومات صحیح بر سعه وجودی خویش بیفزاید. فرایند یادگیری در انتقال یک‌جانبه اطلاعات از سوی مربی و دریافت و پردازش ماشینی اطلاعات از جانب متربی خلاصه نمی‌شود. آنچه متربی یاد 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 علوم می‌مانند فیزیک، زیست‌شناسی و ریاضی می‌توان به آموزش چند فرمول و معادله بسنده کرد، اما می‌توان مانند گالیله معتقد بود خداوند کتاب بزرگ طبیعت را با علائم ریاضی نگاهشسته 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 مربی (به معنای اعم) در قبال وی مسئول است. قرآن کریم می‌فرماید: «إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا؛ چراکه گوش و چشم و دل، همه مسئول‌اند...» (اسراء، ۳۶) (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 مربی نیز تأثیرات آشکار و پنهان بسیاری بر شخصیت متربی دارد.

استعاره «ظرف مُتَسِّع» نیز با دلالت‌هایی برای هدف‌تعلیم 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 تمسیت

امور معاش نیستند.^۱ از استعاره مذکور مانند برخی آیات و روایات دیگر چنین برمی آید 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 می رسد در برنامه درسی مبتنی بر این استعاره نیز ابتدا تأکید بر تربیت عقلانی و اخلاقی و سپس آموزش های حرفه ای است؛ البته بدیهی است همچنان که روان شناسان بحث کرده اند هر سنی اقتضائات خاص خود را دارد، در دورانی که کودک هنوز به مرحله تفکر انتزاعی نرسیده است، می توان با استفاده از روش های موجود در فبک از استعاره مذکور برای تربیت کودکان بهره برد.

۱. در میان مکاتب تربیتی غرب نیز پایدارگرایی (Perennialism) دیدگاه نسبتاً مشابهی دارد. رابرت هاجینز از بنیان گذاران پایدارگرایی تأکید بسیاری بر جایگاه عقل انسان دارد و پرورش عقل را عالی ترین هدف تعلیم و تربیت می داند (گوتک، ۱۳۸۸، ص ۴۱۳). به نظر طرفداران طرح پایدیا تحصیلات رسمی نه تنها مهارت و معرفت، بلکه باید عادات و خصلت هایی را نیز برای آموزش و پرورش مادام العمر تأمین کند (همان، ص ۴۲۱).

کتابنامه

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه.
۳. ابن سینا. ۱۳۸۶. الاشارات و التنبیها (النمط السابع). ترجمه و شرح آیت... احمد بهشتی. قم: بوستان کتاب.
۴. استرنبرگ، رابرت. ۱۳۸۷. روان‌شناسی شناختی؛ ترجمه دکتر سید کمال خرازی و دکتر الهه حجازی. تهران: سمت.
۵. البحرانی، کمال الدین میثم بن علی بن میثم. ۱۴۲۰ ق. شرح نهج البلاغه. بیروت: دارالثلین.
۶. پستمن، نیل. ۱۳۸۵. تکنوپولی (تسلیم فرهنگ به تکنولوژی). ترجمه صادق طباطبایی. تهران: اطلاعات.
۷. تمیمی آمدی، عبدالواحد. ۱۴۱۰. غرر الحکم و درر الکلم. تحقیق: سید مهدی رجائی، قم: دار الکتاب الاسلامی.
۸. جرجانی، عبدالقاهر. 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، تحسین؛ 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. زنگویی، اسدالله؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ فتوحی، محمود؛ مسعودی، جهانگیر. ۱۳۸۹. «استعاره: مفهوم، نظریه‌ها و کارکردهای آن در تعلیم و تربیت». مبنای 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 پرورش. 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، محمدرضا؛ ورناجی مؤگان. ۱۳۹۲. «فرایند یادگیری با تکیه بر آیات قرآن کریم و اشعار مثنوی 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 علمیه قم.
۲۱. _____ . ۱۴۲۲. «نهایة الحکمة». تصحیح و تعلیق شیخ عباس علی زارعی سبزواری. قم: مؤسسه النشر الاسلامی التابعه لجماعة المدرسين.
۲۲. فولکیه، پل. ۱۳۷۷. فلسفه عمومی یا مابعدالطبیعه. 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 جلال‌الدین مجتبی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۵. کاردان، علی محمد. ۱۳۸۷. سیر آرای تربیتی در غرب. تهران: سمت.
۲۶. کدیور، پروین. ۱۳۸۶. روان‌شناسی یادگیری. تهران: سمت.
۲۷. کرمی، حسین. ۱۳۸۵. انسان‌شناخت، تطبیقی در آرای صدرا و یاسپرس. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۲۸. گوتک، جرالد. ال. ۱۳۸۸. مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه دکتر محمدجعفر 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 الجماعه لِدُرر اخبار الاثمه الاطهار. جلد ۷۵. بیروت: مؤسسه الوفاء.

۳۳. محمدی چابکی، رضا؛ وجدانی، فاطمه؛ بیطرفان، فاطمه سادات. ۱۳۹۹. «استعاره تربیتی سفر». علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. سال هشتم. شماره ۱۴، صص ۱۴۱-۱۲۱.
۳۴. محمدی، محمود؛ حسینی، افضل السادات؛ برخوردار، رمضان. ۱۳۹۷. «کاربرد نظریه استعاره مفهومی لیکاف در آموزش تفکر خلاق». روان‌شناسی شناختی. دوره ششم. شماره ۴، صص ۴۶-۳۵.
۳۵. المعتزلی، ابن ابی الحدید. ۱۴۱۵ ق. شرح نهج البلاغه. تقدیم و تعلیق: الشیخ حسین الاعلمی. بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
۳۶. مکارم شیرازی، ناصر. ۱۳۷۴. تفسیر نمونه. جلد ۲۶. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
۳۷. _____ . ۱۳۸۶. پیام امام امیرالمؤمنین (ع). تهران: دار الکتب الاسلامیه.
۳۸. میلر، جی. پی. ۱۳۸۷. نظریه‌های برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
۳۹. هاشمی، احمد. ۱۳۸۸. جواهر البلاغه. جلد ۲. ترجمه و شرح: حسن عرفان. قم: بلاغت.
۴۰. 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.