

تبیین فلسفه یادگیری با تأکید بر نظریه یادگیری وینچ

غلامحسن پناهی*

یحیی قاندى**

سعید ضرغامی***

محمدحسین عبداللهی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین فلسفه یادگیری با تأکید بر دیدگاه وینچ درباره فلسفه یادگیری است. در این راستا، با استفاده از شیوه تحلیل مفهومی، ابتدا مفهوم یادگیری و دیدگاه‌های روان‌شناسانه و نیز مکاتب فلسفی یادگیری ارائه شده است. سپس اصول اساسی فلسفه یادگیری از منظر وینچ تشریح شده است. در تبیین جایگاه فلسفه یادگیری وینچ در میان سایر نظریات روان‌شناسانه، مشخص شد که علیرغم تأکید رفتارگرایان بر رفتار آشکار موجودات زنده و تأکید شناخت‌گرایان بر فرایندهای شناختی، وینچ با جداسازی ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری در انسان مخالف است. وینچ همچون رفتارگرایان با مفهوم تربیت موافق است، اما برداشت او از تربیت متفاوت با نظر رفتارگرایان است. همچنین او بر اهمیت تأثیر توجه و تفکر در یادگیری تأکید می‌کند. این همان چیزی است که به‌صورت برجسته در نظریه‌های شناختی و به‌صورت کم‌رنگ‌تر در نظریه‌های رفتاری نیز دیده می‌شود.

واژه‌های کلیدی: یادگیری، فلسفه یادگیری، فلسفه یادگیری وینچ

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی است.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

پست الکترونیک: hpanahy@yahoo.com

** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی

*** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی

**** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی

مقدمه

یادگیری پایه و اساس آموزش و پرورش و یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها در روان‌شناسی امروز و درعین حال یکی از مشکل‌ترین مفاهیم برای تعریف کردن است. کسب دانش و اطلاعات، عادت‌های گوناگون، مهارت‌های متنوع و راه‌های گوناگون حل کردن مسائل صورت‌های گوناگون تعریف یادگیری‌اند. همچنین، می‌توان یادگیری را فراگیری رفتارها و اعمال مفید و پسندیده و حتی کسب رفتارها و اعمال مضر و ناپسند نیز تعریف کرد (هرگنهان و السون^۱، ۱۳۸۵). در سال‌های اخیر روان‌شناسان به تعریف‌هایی تمایل نشان داده‌اند که به تغییر در رفتار اشاره می‌کنند. معروف‌ترین آن‌ها تعریفی است که کیمبل^۲ (۱۹۶۱) پیشنهاد داده است. او یادگیری را فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری^۳ حاصل تجربه^۴ تعریف می‌کند که نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن، مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا مصرف داروها پدید می‌آید، نسبت داد (کیمبل، ۱۹۸۴ نقل از کدیور، ۱۳۹۴).

گرچه هر نوع یادگیری به تغییر می‌انجامد، اما هر نوع تغییری یادگیری نیست. علاوه بر این، تغییر ایجادشده باید نسبتاً پایدار باشد تا بتوان آن را یادگیری نامید. بسیاری از تغییرات ناشی از عوامل انگیزشی، هیجانی، خستگی و انطباق حسی به دلیل زودگذر بودن یادگیری نیستند. آنچه ما نام یادگیری بر آن می‌نهم باید در توان رفتاری ما ایجاد شود (سیف، ۱۳۹۵)؛ توان رفتاری حاکی از آن است که یادگیری در یادگیرنده نوعی توانایی ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر، تغییر حاصل از یادگیری به تغییر در توانایی‌های یادگیرنده و نه صرفاً به تغییر در رفتار ظاهری او می‌انجامد؛ بنابراین، یادگیرنده از راه یادگیری، توانایی انجام اعمال گوناگون را کسب می‌کند و گاهی این

-
1. Hergenhahn & Olson
 2. Kimble
 3. Behavioral potentiality
 4. Experience

توانایی برای مدت‌ها در او به‌طور نهانی باقی می‌ماند و تظاهر آثار آن به‌صورت تغییر رفتار تا مدتی به تأخیر می‌افتد (کدیور، ۱۳۹۴).

آخرین شرط در تعریف یادگیری تجربه است. تغییری را می‌توان یادگیری نامید که ناشی از تجربه باشد. منظور از تجربه در تعریف یادگیری، تأثیر متقابل بین محرک‌ها (بیرونی و درونی) و یادگیرنده است. در نتیجه، خواندن کتاب، گوش دادن به سخنرانی، زمین‌خوردن کودک و یا فکرکردن درباره یک موضوع، تجربه‌های هستند که ممکن است به یادگیری منجر شوند. لایت و کاکس^۱ (۲۰۰۲) در تعریف تجربه می‌گویند: «ما تجربه را به پیروی از دیویی، به‌عنوان نوعی دادوستد بین فرد و آنچه در زمان یادگیری محیط او را تشکیل می‌دهد، تعریف می‌کنیم». از آنجاکه برخورد یادگیرنده با هرگونه تجربه ممکن است به یادگیری بینجامد، لازم نیست که یادگیری همیشه جنبه عمدی داشته باشد. بسیاری از یادگیری‌های ما به‌طور اتفاقی صورت می‌گیرد. آنچه دانش‌آموزان و دانشجویان ضمن آموزش رسمی معلمان درباره موضوعات متفاوت درسی می‌آموزند، یادگیری عمدی^۲ است، اما همین دانش‌آموزان و دانشجویان ضمن حضور در مدرسه و در اثر ارتباط با معلمان و دوستان، در معرض یادگیری‌های اتفاقی^۳ قرار می‌گیرند که از قبل طرح‌ریزی نشده و قابل پیش‌بینی نیستند (سیف، ۱۳۹۵).

این مقاله بر آن است تا فلسفه یادگیری مبتنی بر دیدگاه وینچ را تبیین کند. در این راستا، ابتدا دیدگاه‌های روان‌شناسانه و فلسفی درباره یادگیری مطرح می‌شود و سپس آرا وینچ درباره فلسفه یادگیری بیان می‌شود.

یادگیری از منظر مکاتب روانشناسی. با مطالعه تاریخچه یادگیری آشکار است که نظریه یادگیری میراث غنی و متنوعی دارد. بیشتر تفکرات در زمینه یادگیری از دیدگاه‌های روان‌شناسانه نشأت گرفته است که خود ریشه در دیدگاه‌های فیلسوفان یا

1. Light & Cox
2. intentional learning
3. incidental learning

داستان‌های فلسفی دارند. واتسون^۱ (۱۹۵۸-۱۸۷۸)، بنیان‌گذار رفتارگرایی^۲، معتقد بود برای آنکه روان‌شناسی به صورت علم درآید، نیاز به موضوعی دارد که به گونه‌ای باثبات قابل اندازه‌گیری باشد و آن چیزی به جز رفتار نیست. یادگیری نیز به مثابه رفتاری نهان، فقط از طریق رجوع به رفتار آشکار قابل استنباط است. در مکتب رفتارگرایی واتسون جایی برای درون‌نگری، رفتار غریزی و مطالعه ذهن هشیار و ناهشیار نیست. او رفتارگرایی را وسیله‌ای برای زدودن جهل و خرافات از تجربه آدمی و هموار کردن راهی برای زندگی معقول‌تر و معنی‌دارتر می‌داند. رفتارگرایی تأثیر عمیقی بر نظریه یادگیری آمریکایی داشته است (شانک^۳، ۲۰۱۶).

بی‌توجهی رویکرد رفتارگرایی به فرایندهای ذهنی و شناختی حاکم بر رفتار انسان، منجر به نوعی خلأ شناختی در روان‌شناسی شد. از این‌رو، از دهه ۶۰ میلادی به بعد، مفاهیم روان‌شناسی شناختی وارد حوزه روان‌شناسی شد. سردسته نظریه‌های شناختی، مکتب گشتالت^۴ است. برای گشتالتی‌ها، یادگیری پدیده‌ای ادراکی است (اسلاوین^۵، ۲۰۰۶). آن‌ها چنین تصور می‌کنند که وقتی ارگانیزم با مسئله‌ای روبه‌رو می‌شود، حالت عدم تعادل شناختی در او اتفاق می‌افتد و تا زمان حل شدن مسئله ادامه می‌یابد. علاوه بر مکتب گشتالت، روان‌شناسانی از قبیل پیاژه^۶ و برونر^۷ نیز به نحوی مفهوم یادگیری را بررسی کرده‌اند. پیاژه در جست‌وجوی منشأ و چگونگی تکامل دانش در نوع بشر بود و بدین منظور رشد و تحول شناخت را در کودکان وسیله قرار داد. او نیز همانند گشتالتی‌ها با طرح مفهوم تعادل، نیاز انسان به حالت توازن شناختی بین ادراک جهان هستی و تجارب انسانی را مطرح کرد. افراد برای تعادل‌یابی، تجاربشان را در الگوهای

-
1. Watson
 2. Behaviorism
 3. Schunk
 4. Gestalt
 5. Slavin
 6. Piaget
 7. Bruner

منسجمی که طرح‌واره^۱ نامیده می‌شود، سازمان می‌دهند. این طرح‌واره‌ها سنگ بنای تفکرند (کدیور، ۱۳۹۴).

برونر ضمن به چالش کشیدن دیدگاه پیازه، بر این باور است که ساده‌سازی و معنی‌دار کردن تجربه‌های اکتسابی توسط یادگیرنده نیازی ذاتی است و مستلزم تشکیل مفاهیم یا به قول برونر مقولات (طبقات) است (برونر، گودنا و آستین، ۱۹۵۶ نقل از شانک، ۲۰۱۶). دیگر نکته کاربردی نظریه برونر، تأکید او بر یادگیری اکتشافی است. از نظر او دانشی که یادگیرندگان برای خودشان کشف می‌کنند، بهترین نوع دانش برای آنهاست. برونر برخلاف پیازه، بیشتر بر یادگیری اکتشافی هدایت‌شده تأکید می‌کند تا یادگیری اکتشافی فردی. اکتشاف هدایت‌شده نوعی اکتشاف است که به وسیله افراد آگاه‌تر، تکیه‌سازی یا هدایت شده باشد (فتسکو و مک‌کلور، ۲۰۰۵).

نظریه معروف دیگر رشد شناختی، نظریه اجتماعی فرهنگی ویگوتسکی (۱۹۸۱) است. او با طرح مفهوم منطقه تقریبی رشد بر این باور است که معلم باید در آموزش موضوعات گوناگون به دانش‌آموزان، پیشاپیش رشد ذهنی آنان حرکت کند؛ یعنی باید همواره یادگیرندگان را با مسائلی روبه‌رو کند که قدری فراتر از سطح توانایی‌های فعلی آنان باشد و به صورت چالش‌انگیز برایشان جلوه کند. از این راه معلم قادر خواهند بود سطح کنونی رشد شناختی کودکان را به سطح بالقوه آنان نزدیک کنند (ویگوتسکی نقل از لئونتیف، ۲۰۰۵).

همچنین، یکی از نظریه‌های جدید یادگیری شناختی، نظریه سازندگی یادگیری است که ریشه در اندیشه پیازه، ویگوتسکی، روان‌شناسان گشتالتی، بارتلت و دیویی دارد. این نظریه برخاسته از فلسفه نسبت‌گرایی است که در آن هر چیزی نسبت به چیز دیگر داوری می‌شود (وولفولک، ۲۰۱۳). پیروان این نظریه بر آنند که یادگیرندگان بر اساس تجارب شخصی خود دانش را می‌سازند و این کار را به‌طور فعال انجام می‌دهند. در رویکردهای ساختن‌گرایی دنیای ذهنی فراگیر اهمیت خاصی دارد، زیرا فراگیر اطلاعات

را به درون برده و آن‌ها را به روش‌هایی پردازش می‌کند که بازتابی است از نیازها، آمادگی‌ها، نگرش‌ها، باورها و احساسات او. ساختن‌گرایی به تولید معنی از تجربه باور دارد (جوناسن^۱، ۱۹۹۱ نقل از السون و هرگنهان، ۲۰۱۶).

از آنجاکه هر مکتب روان‌شناسی ریشه‌ای فلسفی دارد، فلاسفه متعددی نیز در طول تاریخ فلسفه یادگیری را در حوزه معرفت‌شناسی بررسی و تبیین کرده‌اند که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

معرفت‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که با ماهیت دانش سروکار دارد. افلاطون^۲ با ارائه نظریه یادآوری دانش بر آن بود که دانش‌ها قبلاً تولید شده‌اند و ما باید مجدداً آن‌ها را به یاد آوریم و یا کشف کنیم؛ بنابراین، می‌توان اصطلاح فطرت‌گرا را به نظریه افلاطون نسبت داد؛ اما ارسطو^۳ با نگرش مثبتی که به مشاهده تجربی داشت، انبوهی از اطلاعات واقعی درباره پدیده‌های فیزیکی و زیست‌شناختی گردآوری کرد. با این حال، او هرگز خردورزی و یا تعقل را نادیده نگرفت. به باور او تأثرات حسی فقط آغازگر دانش هستند، پس از آن ذهن باید بر این تأثرات تعمق کند تا قانونمندی‌های آن‌ها را کشف کند (سهاکیان^۴ و سهاکیان، ۱۳۸۰).

از سوی دیگر، لاک^۵ به شدت با نظریه اندیشه‌های فطری مخالف بود. به باور او ذهن از مجموع اندیشه‌ها (ایده‌ها) تشکیل می‌شود و اندیشه‌ها از تجربه سرچشمه می‌گیرند. باینکه او تجربه‌گرا بود، بخش مهمی از فلسفه او خردگرایی نیز دارد. گرچه اندیشه‌های ساده از تجربه به دست می‌آیند، از راه تفکر در هم می‌آمیزند و تفکر فرایندی خردگرایانه است؛ چنانکه لایب‌نیتس^۶ (۱۷۱۶-۱۶۴۶) در تلخیص فلسفه لاک گفت: چیزی در ذهن نیست که ابتدا در حواس نبوده باشد، مگر خود ذهن (وولفولک،

1. Jonassen
2. Plato
3. Aristotle
4. Sahakian
5. Locke
6. Leibniz

۲۰۱۳: ۱۱۹). فیلسوف مؤثر دیگر در این زمینه کانت^۱ است. کانت کوشید تا جنبه‌های غیرعملی خردگرایی و تجربه‌گرایی را اصلاح کند. بنا بر باور او، آنچه ما به‌طور هشیار تجربه می‌کنیم هم متأثر از تجربه حسی حاصل از جهان تجربی است و هم متأثر از ذهن که فطری است (فلنگن^۲، ۱۹۹۱).

علاوه بر فلاسفه، مربیان بزرگی از جمله کمنیوس^۳، روسو^۴، پستالوزی^۵ و نیز فیلسوف-مربی‌ای مانند دیویی نیز در زمینه تبیین یادگیری و فلسفه آن تأثیرگذار بوده‌اند. کمنیوس با قبول اصل تحول طبیعی و اینکه این تحول از درون آغاز می‌شود، بهترین دوره تربیت را دوره کودکی می‌داند. او بر این باور است که انتخاب موضوع درسی باید متناسب با سن دانش‌آموزان باشد و در آموزش ابتدا باید جنبه‌های عینی و سپس مفاهیم انتزاعی را بررسی کرد. (اولیچ^۶، ۱۳۹۰).

روسو نیز همانند کمنیوس راه درست تربیت را راه طبیعت می‌داند. از این رو، نخستین کار مربی شناخت کودک و قوانین طبیعی رشد است (گوتک^۷، ۱۳۹۰). او بر تفاوت‌های بنیادی میان کودکان و بزرگسالان تأکید می‌کند و بر آن است که کودکان برخلاف بزرگسالان نمی‌توانند درباره مفهوم‌ها بیندیشند و اگر ما بخواهیم چیزی را خارج از توانایی‌شان به آن‌ها بیاموزیم، نه تنها چیزی به آن‌ها نیاموخته‌ایم، بلکه فهم او را از تحول بازداشته‌ایم و به‌جای اینکه خود بیندیشد، اندیشه‌های دیگران را بازگو کرده است. او بر اساس اصل تربیت منفی بر این باور است که تا زمانی که امیل به سن ۱۲ سالگی نرسد، از روی کتاب به او درس نمی‌دهد، بلکه، در مقابل، او را ملزم می‌کند تا در کتاب طبیعت مطالعه کند و حواس خود را بپروراند و پس از آن به پرورش فهم امیل توجه می‌کند (اولیچ، ۱۳۹۰).

-
1. Kant
 2. Flanagan
 3. Comenius
 4. Rousseau
 5. Pestalozzi
 6. Ulich
 7. Gutek

پستالوزی با تأثیرپذیری از اندیشه‌های روسو و اصل‌های تربیتی او بر آن است که باید بکوشیم تا چیزهایی را که روسو از یکدیگر جدا کرده و رویاروی هم نهاده به یکدیگر بیونندیم؛ چیزهایی چون تمدن و طبیعت، آزادی و اطاعت، جنبه اخلاقی و جنبه اجتماعی. او نیز همانند روسو از یکسو نیروی طبیعی و درونی را بنیاد تحول می‌داند و از دیگر سو، راه درست تربیت را در پیروی از طبیعت می‌بیند و خود زندگانی را پایه تعلیم و تربیت می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰).

درنهایت، دیویی با بیان چگونگی تجربه و اصول آن (اصل پیوستگی و اصل تأثیر دوسویه) و وضعیت‌هایی که در نتیجه آن حاصل می‌شود، بر این باور است که چون وضعیت‌های آینده و مشکلات آن قابل پیش‌بینی نیست، عرضه‌کردن راه‌حل کلی نیز ناممکن است. از این رو، به جای طرح و حل مشکلات معین برای دانش‌آموزان باید توانایی حل مشکل را در آن‌ها پرورش دهیم. برای این کار باید شاگرد خود با مشکل روبه‌رو شود و با تلاش خود آن‌ها را بگشاید، زیرا دیویی بر آن است که اندیشیدن در برخورد با وضعیت‌های مشکل‌زا پدید می‌آید. او با طرح روش علمی و اینکه بهترین روش آموزش روش پژوهش علمی خود دانش‌آموزان است، کار آموزگار را راهنمایی دانش‌آموزان و یاری آن‌ها در کار پژوهش می‌داند؛ آموزگار باید تا جایی که می‌تواند از بیان اندیشه‌ها به صورت قطعی و جزمی خودداری کند و دانش‌آموزان را به اندیشیدن وادارد و فقط در این صورت است که یادگیری واقعی اتفاق می‌افتد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰). علاوه بر دیدگاه‌های فلسفی ذکر شده درباره یادگیری، کریستوفر وینچ^۱، استاد فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست در کینگ کالج لندن، نیز آرا و نظریات خود درباره فلسفه یادگیری را در کتاب «فلسفه یادگیری» ارائه می‌دهد که در ادامه بررسی می‌شود.

وینچ با نقد دیدگاه‌های روان‌شناسانه درباره یادگیری، نگاهی دوباره به یادگیری دارد و آن را بخش مهمی از زندگی انسان و دارای ارتباط عمده با سیستم‌های آموزشی و تربیتی می‌داند. ماهیت زندگی فقط کسب تجارب بیشتر نیست، بلکه آماده‌شدن برای آن

و نیز بازتاب تجارب است. از دیدگاه وینچ همه این فعالیت‌ها را می‌توان یادگیری نامید، همان‌گونه که کسب دانش، مهارت‌ها و ادراک در کودکان و نوجوانان جزو حوزه یادگیری است (وینچ، ۲۰۰۸). او اصطلاح یادگیری را به‌طور کلی برای دو موقعیت به کار می‌گیرد؛ موقعیت‌هایی که خود فرد برای کسب دانش، مهارت‌ها و ادراک تلاش می‌کند و موقعیت‌هایی که افراد دانش را بدون تلاش آشکار و یا از طریق فرایند طبیعی رشد کسب می‌کنند. معمولاً برای این دو موقعیت دو اصطلاح اکتساب و رشد به کار می‌رود که هر دو اصطلاح را وینچ در حوزه یادگیری قرار می‌دهد. او بر این باور است که یادگیری فرایندی تدریجی است که در طول عمر فرد اتفاق می‌افتد، اما بخش بزرگی از یادگیری انسان در دوره کودکی روی می‌دهد (وینچ، ۱۹۹۸).

بیشتر آنچه وینچ می‌گوید درباره کودکان به‌ویژه در سال‌هایی است که در آن بیشترین آموزش و تعلیم و تربیت صورت می‌پذیرد، یعنی سال‌های اولیه زندگی که بیشتر یادگیری‌ها در آن دوران اتفاق می‌افتد. حوزه شناخت‌شناسی در فلسفه با پرسش‌های تجربی درباره چگونگی یادگیری ما ارتباطی ندارد، بلکه چارچوبی را فراهم می‌کند که می‌توان در آن به چنین پرسش‌هایی پاسخ داد؛ پرسش‌های مربوط به چگونگی یادگیری کاملاً با گرایش‌های شناخت‌شناسانه مرتبط است و تا حد زیادی مبتنی بر آن‌هاست. نظریه‌های یادگیری از منظر علمی، مبتنی بر تنوع گسترده‌ای از مواضع شناخت‌شناسانه است و نمی‌توان این نظریه‌ها را به‌جز برحسب آن‌ها درک کرد. از آنجاکه نظریه‌های یادگیری مبتنی بر قوه شناخت‌شناسی است و تا حد زیادی متشکل از آن است، بنابراین، عمده موضوع موردعلاقه وینچ امری شناخت‌شناسانه است که پیش‌فرض‌های نظریه‌های یادگیری را بررسی می‌کند و به دنبال نشان دادن چگونگی بی‌ارتباطی نتایج تجربی آن نظریه‌ها با پرسش‌هاست (وینچ، ۲۰۰۲).

وینچ درباره عوامل مؤثر بر یادگیری، به نقش اجتماع، حافظه، توجه و تفکر تأکید می‌کند. از نظر او یادگیری آدمی یک اساس تقلیل‌ناپذیر اجتماعی دارد. او در مورد اهمیت جامعه در شکل دادن یادگیری، بر انواع جوامعی که انسان‌ها در آن‌ها زندگی

می‌کنند، یعنی جوامع پیشرفته پسا صنعتی تمرکز کرده و آن‌ها را از چشم‌انداز انسان‌شناسانه وسیع‌تری بررسی می‌کند. تمامی جوامع انسانی علیرغم تفاوت‌هایشان، تبیینی از برخی عوامل معین محدودکننده ارائه می‌دهند که می‌توان آن‌ها را در طرح‌های مفهومی‌شان یافت. این مفاهیم با عوامل زیست‌شناختی از جمله تولد، تولیدمثل و مرگ در ارتباط‌اند و به شیوه‌های متفاوت در فرهنگ‌های گوناگون تبیین شده‌اند و به روش‌های گوناگون، شکل‌دهنده تمامی ابعاد وجودی، خانوادگی، اقتصادی، اخلاقی، دینی و هنری آدمی هستند. یکی از الزامات مهم این فاکتورهای محدودکننده این است که وظیفه ایجاد نسل بعدی را به هر جامعه‌ای می‌دهند و بنابراین خودشان را تکثیر می‌کنند.

این کار موجب تغییرات فوق‌العاده‌ای خواهد شد، اما هر جامعه‌ای شکلی از اعمال پرورش کودکان و شکلی از شروع به کار فرهنگی سازمانی و مهیا شدن حرفه‌ای را داراست. ملاحظه اینکه این مقولات تا حدی ساختگی‌اند، کار دشواری نیست و می‌توان همه این ابعاد را درون فعالیتی مشابه یا گروهی از فعالیت‌ها پیدا کرد. در این خصوص وینچ قبیله‌ای را ترسیم می‌کند که در آن پرورش شامل یادگیری اسطوره‌ها، ساخت صنایع دستی، نقاشی، مجسمه‌سازی و رشد اخلاقی است. وقتی کودک بزرگ‌تر می‌شود، گیاهان و حیوانات، شکار کردن و ساختن ابزار را شناسایی می‌کند و چیزهای بیشتری درباره عقاید و اعمال قبیله خود یاد می‌گیرد. از این‌رو، این عقاید و اعمال شکل‌دهنده فعالیت‌های حرفه‌ای شکار کردن و ابزار ساختن هستند و تصور اینکه آن‌ها را به شکل جداگانه یاد می‌گیرد، خطاست، زیرا همه آن‌ها با یکدیگر شکل‌دهنده بخشی از زندگی مردم قبیله‌اند. به موازات رشد، کودک چیزهای بیشتری درباره نهادها و مراسم مذهبی مردم خود می‌آموزد و کاملاً به‌مثابه مرد یا زن بزرگسال آماده ایفای نقش مربی یا تربیت‌کننده می‌شود. این سناریوی‌ای خیالی نیست، بلکه توصیف‌کننده شرایط جوامعی است که ما آن‌ها را شکارچی می‌نامیم و در قسمت‌های گوناگون جهان وجود دارند.

این نمونه روشنگر این مورد است که نه تنها یادگیری بخشی از زندگی روزمره ما است، بلکه جدا کردن ابعاد متفاوت آن از یکدیگر بسیار دشوار است (وینچ، ۲۰۰۲).

وینچ بر آن است که جامعه امروزی ما شبیه این جامعه نیست؛ جامعه ما شبیه‌سازمانی پیچیده و تخصصی است و این ویژگی‌ای است که مارکس^۱ در قرن ۱۹ آن را اساس اقتصاد و زیربنای جامعه دانسته است. باین حال، افراد امروزی تا حد بسیار زیادی خواستار مجزا کردن زندگی خودشان هستند. این امر فقط به این دلیل نیست که ما تقسیم‌کاری بسیار سازمان‌دهی شده داریم، بلکه علتش این است که ما از تلقی جامعه به‌مثابه امری مرکب از مقولات متفاوت، بیش از گذشته دور شده‌ایم. درحالی‌که به‌طور متناقض‌نما^۲ مایل به اندیشیدن به مردم صرف‌نظر از نژاد، فرهنگ، سن و جنسیت به‌عنوان یک گروه دارای بنیان‌های مشابه هستیم. امروزه برای ما اندیشیدن به اقتصاد، دین، هنر و زندگی خانوادگی به‌مثابه حوزه‌های مجزای زندگی امری کاملاً طبیعی است که ما در جریان روزها و هفته‌ها با آن سروکار داریم.

این بدین معناست که زندگی وجوه متفاوتی دارد که بیشتر ما نسبتاً به آن‌ها ناآگاهیم. همچنین، به این معناست که تربیت و پرورش جوانان به وظیفه‌ای تخصصی تبدیل شده است و کارگزاران آن و نیز کسانی که در مؤسساتی مانند شیرخوارگاه، مدارس و دانشگاه‌ها کار می‌کنند، مسئولیت عمده‌ای در قبال آن دارند و تا حد زیادی قواعد و اولویت‌های خودشان را دارند. یکی از فواید چنین مجزاسازی سازمانی این است که ناگزیر نهادهای نسبتاً مستقل ارزش‌ها و فرهنگ خودشان را بسط می‌دهند که درنهایت منجر به رواج برخی تمایلات بین‌نهادی^۳ در جامعه می‌شوند. در حوزه مشخص یادگیری و نهادهای آموزشی که با یکدیگر در ارتباط‌اند این امر موجب برتری و تفوق دو عامل می‌شود که گاهی اوقات در تضاد با یکدیگر و گاهی در هماهنگی با

1. Marx

2. Paradoxically

3. Intra-institutional

یکدیگرند؛ این دو عامل عبارت‌اند از: تمایل به پیروی از روش علمی^۱ و تمایل به رمانتیسم ضداستبدادی^۲. هر یک این تمایلات در جامعه یک کل بسیار مؤثر است، اما آن‌ها به مؤثر بودن در نظام تعلیم و تربیت گرایش ویژه‌ای دارند. شاید قرار گرفتن آن‌ها به‌طور هم‌زی^۳ در کنار هم عجیب به نظر برسد، اما نباید این‌گونه باشد. علم تا حد زیادی با رهایی از اقتدار سنتی و پیوندهای سازمانی سنتی رشد و گسترش می‌یابد، مثلاً ایده‌های روسویی درباره جامعه، اخلاق و دین عموماً برای حفظ برخی از اشکال عقیده دینی در مواجهه با رشد جهان‌شمول علم در اواسط قرن ۱۸ شکل گرفت. برخی موضوعات مشترک از قبیل رهایی و رد هرگونه اقتدار هم در طلوع علم و هم در شکوفایی نظریه سیاسی دموکراتیک نقش داشته است (وینچ، ۱۹۹۸).

بنابراین، وینچ با در نظر گرفتن موارد مطرح‌شده نتیجه می‌گیرد که این‌ها دو گرایش‌اند که شیوه‌های امروزی را شکل می‌دهند که در آن‌ها ما می‌آموزیم، یاد می‌گیریم و درباره این فعالیت‌ها می‌اندیشیم. شیوه‌ای که همخوان با آن درباره تدریس و یادگیری می‌اندیشیم، تحت تأثیر علم‌گرایی منجر به نوعی تلاش کاملاً طبیعی برای بنا کردن نظریه‌هایی درباره یادگیری می‌شود که ادعای پوشش دادن کل فعالیت بشری را دارند، درحالی‌که برخی از وجوه آن را به سود ابعاد دیگر به فراموشی می‌سپارند.

وینچ درباره نقش حافظه در یادگیری، با نگاهی منتقدانه یکی از انواع تأثیرگذار نظریه بازنمایی ذهنی^۴، یعنی نظریه رده^۵ را نقد و بررسی می‌کند. مفهوم مخزن تأثیرگذارترین تصویر مفهومی است که ما از حافظه داریم. نگاه مکانی به حافظه که در طول تاریخ بوده است، نقش بسیار مهمی در زمینه رشد توانایی حافظه افراد به‌ویژه در ارتباط با حافظه گزاره‌ای^۶ داشته است. اغلب مفهوم مکان حافظه با توصیف علی^۷ از

-
1. Scientism
 2. Anti-authoritarian romanticism
 3. Symbiotically
 4. Representation
 5. Trace theory
 6. Propositional memory
 7. Causal

نحوه کار حافظه که به‌عنوان نظریه رد شناخته‌شده، مرتبط است. این توصیف با رشد و توسعه تکنولوژی کامپیوتر بیشتر هم شده و نحوه کارکرد این تکنولوژی، اطلاعاتی را برای رویکرد شناخت‌گرایی حافظه فراهم کرده است. در نسخه مدرن مخزن، حافظه به‌مثابه ردهایی در مکان فیزیکی رمزگذاری شده تلقی می‌شود که شایع‌ترین مثال آن تراشه‌های حافظه در کامپیوتر است. طبیعی است که حافظه انسان به‌صورت توانایی ذخیره‌سازی فیزیکی اطلاعات در جایی در مغز در نظر گرفته شود. مطابق نظریه رد، حافظه با ذخیره کردن بازنمایی‌هایی از رویدادهای گذشته کار می‌کند که می‌توان در هنگام نیاز آن‌ها را بازیابی کرد. این توصیف کامل شرایط فیزیکی ضروری برای کار حافظه نیست و اگر چیزی فراتر از این نبود، هیچ دشواری مفهومی با آن نداشتیم. بزرگ‌ترین مشکل در زمینه یادآوری حافظه از بازنمایی گذشته رمزگردانی شده است. موارد ادراکی در جایی از مغز به‌صورت فیزیکی ذخیره می‌شوند؛ اگر فرایند ذخیره‌سازی به‌صورت موفق عمل کند، می‌توانیم آن‌ها را در حافظه بازیابی کنیم و اگر به‌صورت موفق عمل نکنند، نمی‌توان آن‌ها را بازیابی کرد (وینچ، ۲۰۰۲).

حتی با نگاهی ساده به موارد ادراکی، این مقایسه مخزنی خیلی ضعیف به نظر می‌آید. خود موارد ادراکی در مغز ذخیره‌سازی نمی‌شوند و این برهان خلف ادراکی خواهد بود. آنچه ذخیره می‌شود تصویر یا نمایشی از صورت اصلی خواهد بود که در ذهن ذخیره می‌شود. این ایده هیچ کمکی به ما در درک صحیح و بهتر محل مخزن فیزیکی جنبه‌های حافظه نمی‌کند که نظریه‌پردازان ردی بر اهمیت آن تأکید می‌کنند. برای مثال نظریه بازنمایی ردی در مورد فردی که کلمات یک شعر را به خاطر می‌آورد، نمی‌تواند ادعا کند که با جراحی اعصاب، می‌توان این صورت‌ها را واقعاً در مغز مشاهده کرد. همچنین، اگر کودکی در هنگام از برخوانی یک شعر کلمه‌ای را اشتباه بگوید، در مغز او چه اتفاقی می‌افتد؟ آیا مغز او هم در بازخوانی کلمه اشتباه می‌کند؟ و این اتفاق نوعی نارسایی مغزی است؟ وینچ بر آن است که نظریه رد، ادعای نامربوطی دارد. ابهامی که در نظریه رد ایجاد می‌شود، این است که شرایط ضروری فیزیکی برای

یادآوری و رویکرد ضروری یادآوری با هم درمی‌آمیزد و به عبارتی ذخیره‌سازی و حفظ کردن را با هم یکی می‌گیرد. از منظر وینچ این نگاه غلطی است که انتظار داشته باشیم رویکرد شرایط ضروری فیزیکی برای حفظ کردن، شبیه رویکردی از ذخیره کردن باشد (وینچ، ۲۰۰۸).

علاوه بر نقش اجتماع و حافظه در یادگیری، وینچ بر اهمیت توجه و تفکر نیز به‌مثابه عوامل مؤثر در یادگیری تأکید می‌کند. از منظر او، مکاتب فلسفی و دیدگاه‌های روان‌شناسانه، رویکردی ناقص به این دو مفهوم دارند. فلسفه دکارتی و شناخت‌گرایی این دو را رخدادهای درون ذهنی و یا مغزی می‌دانند و قادر به تبیین آن نیستند؛ بنابراین آن‌ها را نادیده می‌گیرند. رفتارگرایی فقط این مفاهیم را در خود جای می‌دهد، آن‌هم در صورتی که بتوان آن‌ها را به‌عنوان رفتار آشکار خاص مشخص کرد که خود کاری بس دشوار است. تحول‌گرایی از نوع پیازه مشکلات شناخت‌گرایی را دارد. درحالی‌که روش رمانتیک روسو و پیروانش درکی از بافت فرهنگی ندارد؛ بافتی که توجه و تفکر در آن‌ها قرار دارد؛ بنابراین وینچ معتقد است که زمان آن رسیده است که نگاهی تازه به این مفاهیم داشته باشیم (وینچ، ۱۹۹۶).

درباره نقش توجه و تفکر در یادگیری، وینچ بر آن است که توجه و تفکر با هم ارتباط نزدیک دارند. هیچ‌یک فرایند نیستند، هرچند که هر دو جنبه‌هایی از فعالیت‌هایی هستند که مشغول کردن افکار را در بر دارند. به نظر می‌رسد که فکر کردن توجه جدی به آن چیزی است که فرد انجام می‌دهد، درحالی‌که واقعیت این است که فکر کردن توجه به آن چیزی است که فرد به‌طور جدی انجام می‌دهد؛ بنابراین، رابطه ذهنی مهمی بین جدیت و تفکر برقرار است و نیز این تصور که فکر کردن جنبه جدی آن چیزی است که فرد انجام می‌دهد، غلط است، زیرا ممکن است که فرد کاری را جدی انجام دهد، بدون توجه به آن و یا به چیزی به‌طور غیر جدی فکر کند. اگرچه توجه، الزامی به مشغول کردن افکار ندارد، به نظر می‌رسد که رفتار فرد حداقلی از توجه را در بر دارد. اگر یادگیری نمی‌تواند همیشه بدون آگاهی از اهمیت آنچه فراگرفته می‌شود، صورت

گیرد، بنابراین می‌توان گفت که یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که با موضوعات، جدی برخورد شود، زیرا اهمیت آن درک می‌شود (وینچ، ۲۰۰۲).

همچنین، وینچ بر آن است که اگر توجه جنبه مهمی از انعکاس در عمل باشد، پس بخش مهمی از یادگیری نیز هست. این امکان‌پذیر است که جنبه‌هایی را بدون توجه به آن‌ها یاد گرفت. او بر این باور است که چیزی فراتر از ارتباط آماری صرف بین توجه اختصاصی و یادگیری و موفقیت یک فراگیر وجود دارد. بخشی از آنچه ما به آن یادگیری می‌گوییم، توجه کردن به آن چیزی است که فراگرفته می‌شود. اگر توجه کردن و یادگیری در عمل از هم جدا بودند، آن‌ها باید به لحاظ ذهنی و مفهومی نیز از هم جدا می‌بودند و به همین طریق ارتباطات بی‌شماری که مفاهیمی مانند توجه، تلاش، انگیزه، علاقه و یادگیری را به هم ربط می‌دهد، نیز جدا می‌بودند. توجه مفهوم مرکزی درک ما از آن چیزی است که فراگرفته می‌شود؛ بنابراین، هر برداشتی از توجه که بر درک ناصحیحی از آن تمرکز داشته باشد یا آنچه به توجه به‌طور جدی نپردازد، با مشکلاتی مواجه خواهد شد (وینچ، ۲۰۰۸).

وینچ در تبیین آسیب‌های ناشی از دیدگاه‌های مربوط به یادگیری اذعان می‌کند که در قرن بیستم شاهد شکوفایی طیفی از نظریه‌ها در زمینه اصول یادگیری، از رفتارگرایی تا شناخت‌گرایی هستیم. درحالی‌که بعضی از نظریه‌ها تا اندازه‌ای مکمل یکدیگرند، اما اغلب با هم مغایرت دارند. به‌عبارت‌دیگر، از آنجاکه بیشتر نظریه‌های یادگیری در مغایرت یکدیگرند، به‌احتمال بسیار زیاد آن‌ها به شکلی غلط و نه به شکلی درست ترکیب شوند. این امر مشکل بسیار بزرگی را برای متخصصان تعلیم و تربیت و حتی افراد خود آموزنده ایجاد می‌کند. از طرف دیگر آن‌ها ممکن است که با یک نظریه به‌مثابه مبنای پداگوژی مطابقت پیدا کنند، اما این خطر وجود دارد که آن نظریه به‌طور جزئی و یا کلی غلط باشد و همچنین آن‌ها ممکن است که با یک نظریه به‌طور کلی فاصله بگیرند و این خطر دوباره وجود دارد که از هر سود و منفعتی که آن نظریه برای آن‌ها دارد، محروم شوند. نباید تعجب کرد که نظریه‌های یادگیری با وجود تمام این

خطرات محبوبیت خود را کسب کرده‌اند، زیرا واضعان آنها اغلب با زبانی روشن و گویا حقایقشان را توصیف کرده‌اند. این محبوبیت در نتیجه اعتبار تبیین‌های علمی بوده است؛ به‌ویژه آن‌هایی که قصدشان درجه بالایی از تعمیم بوده است. باوجوداین، قابل‌درک است که تحقیقاتی که در پی درجه بالایی از تعمیم در زمینه تبیین چگونگی یادگیری انسان بوده‌اند، نابجا انجام شده‌اند (وینچ، ۱۹۹۸). یک انتقاد بر رویکرد علمی این است که به‌طور نظام‌مند جنبه‌های عاطفی و اجتماعی یادگیری را نادیده می‌گیرد. علیرغم محبوبیت نظریه‌های یادگیری و تأثیری که این نظریه‌ها در روان‌شناسی داشته‌اند، ممکن است دیدگاه‌هایی خواهان بازنگری اساسی در ادعاهای نظریه‌های یادگیری باشند.

وینچ با به چالش کشیدن رویکردهای روان‌شناسی درباره یادگیری، از جمله رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و تحول‌گرایی، اهداف خود را در زمینه بررسی مجدد مفهوم یادگیری بدین شرح بیان می‌کند: (۱) خارج کردن یادگیری از انحصار علوم اجتماعی به‌ویژه روان‌شناسی و ایجاد یک دیدگاه فلسفی متمایز؛ (۲) به چالش کشیدن دیدگاه‌ها و نظریات متفاوت؛ (۳) اصلاح جنبه‌هایی از یادگیری که مورد غفلت واقع شده‌اند، مانند جنبه‌های دینی و زیبایی‌شناختی؛ (۴) و تأکید بر ماهیت اجتماعی، عاطفی و عملی یادگیرندگان. او بر این باور است که مفهوم یادگیری نیازمند بررسی است، البته نه به این معنا که به یک نظریه جایگزین نیازمندیم، زیرا این کار نه مطلوب و نه ممکن است. از نظر او بیشتر تفکرات جاری درباره یادگیری (اعم از اکتساب یا رشد) مبهم و بی‌حاصل است و باید بدون افسوس آن‌ها را کنار گذاشت. باوجوداین، امکان‌پذیری ارائه یک تبیین علمی یا حتی نظام‌مند از یادگیری آدمی کاری نادرست است (وینچ، ۲۰۰۲).

یکی از دلایل اینکه چرا ارائه چنین تبیین‌هایی ممکن به نظر می‌آید، این است که روان‌شناسان علاقه‌مند به یادگیری، در بذلتوجه کافی به جنبه‌های خاص زندگی آدمی به‌ویژه جنبه‌هایی که با مذهب و هنر سروکار دارند و به‌طور کلی‌تر جنبه‌هایی که ابعاد

ضروری اجتماعی، عملی و عاطفی دارند، همواره شکست خورده‌اند. علاوه بر این، یکی از موضوعات اصلی این است که ابعاد اجتماعی، عملی و عاطفی زندگی انسان جنبه‌هایی حیاتی‌اند و تقریباً باید در هر نوع تبیین یادگیری در نظر گرفته شوند. در این صورت، اهمیت بافت در فهم یادگیری آشکار می‌شود و گرایش به در نظر گرفتن فهم یادگیری مبتنی بر یک نظریه مهم را تضعیف می‌کند.

این نکات محتاطانه نباید حاکی از بدبینی تمام‌عیار درباره فهم و درک ما از یادگیری باشد. این نوع احتیاط بیشتر در خصوص خطرات نظریه‌محوری است تا اینکه درباره امکان درک و فهم آدمی باشد. از منظر وینچ آنچه ما به آن نیاز داریم نظریه‌های بیشتر نیست، بلکه توصیف و درک بیشتر آن چیزی است که قبلاً برای ما وجود داشته است. در برخی جهات مهم، نظریه‌ها به شیوه فهم ما بستگی دارند و آنچه گفته شد، به این معنا نیست که کسب دانش جدید و بصیرت درباره نحوه یادگیری افراد امکان‌پذیر نیست، بلکه به‌احتمال بسیار زیاد چنین دانشی به شکل جزئی و تدریجی و مرتبط با فعالیت‌های خاص است تا اینکه برخاسته از یک نظریه بنیادین مهم باشد.

به باور وینچ بیشتر نظریه‌های یادگیری امروزی برخاسته از سنت اندیشیدن درباره دانش و ماهیت آدمی است و ریشه در افکار دکارت و لاک دارد. اگرچه این دو فیلسوف به دو مکتب و طرز نگرش فلسفی متفاوت (خردگرا، تجربه‌گرا) گرایش دارند و رویکرد آن‌ها تفاوت‌های مهمی دارد که عمدتاً مربوط به بودن یا نبودن اصول یا ایده‌های فطری است، شباهت‌هایی میان آن‌ها هست که امکان استخراج موضع مشترک شناخت‌شناسانه درباره نظریه‌های یادگیری آن‌ها را به ما می‌دهد. همچنین، می‌توان به‌درستی ادعا کرد که بین خردگرایی و تجربه‌گرایی نزدیکی زیادی در فلسفه مدرن هست که مبتنی بر اساسی مشترک میان آن‌هاست.

نقطه آغاز هر دو شناخت‌شناسی وجود افراد است؛ یعنی کسانی که از مبانی همه دانش آگاهی دارند. این فردیت بیشتر به شکل امری ذهنی تا جسمانی تلقی شده است. در این صورت، موضع مشترک شناخت‌شناسانه‌ای که به لحاظ تاریخی خردگرایی و

تجربه‌گرایی در آن سهیم‌اند، نوعی فردگرایی روش‌شناختی است که مبتنی بر این برداشت از آدمی به‌مثابه موجودی که در ابتدا ذهنی و سپس جسمانی است. این مفروض در تبیین‌های یادگیری منجر به نادیده انگاشتن ابعاد عملی، اجتماعی و عاطفی یادگیری شده است (وینچ، ۲۰۰۸).

این تصویر به شیوه‌های گوناگونی پیچیده شده است؛ اول گرایش به این است که تجربه‌گرایی، مفروضات ذهن‌گرایانه را کنار بگذارد و بر ماهیت جسمانی بشریت و ارتباط آن با جهان حیوانات تمرکز کند. برای چنین کاری باید نگرش ملهم از دکارت و بعدها کانت را برگرفت و تا جایی پیش رفت که انسان‌ها بخشی از جهان طبیعی هستند و بنابراین موضوع قانون علیت هستند. آن‌ها باید به‌مثابه ماشین‌های خودکار برای مقاصد درک و فهم علمی موردبحث و بررسی قرار گیرند. این رویکرد تجربه‌محور که با عنوان رفتارگرایی شناخته‌شده به تأثیرات خود در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت ادامه داده است. رفتارگرایان به دنبال توضیح یادگیری برحسب اصلاح رفتار با انگیزه‌های بیرونی‌اند. طعنه‌آمیز این است که برنامه رفتارگراها مستلزم مشاهده‌گر یا دانشمندی است که از موضع فردی تجربه‌گرا روی مقوله یادگیری تحقیق و پژوهش می‌کند، کسی که با داده‌های حسی خام رفتار ایجادشده را خواه در حیوان یا انسان بررسی می‌کند و بر این اساس نظریه خود را تعمیم می‌دهد.

پیچیدگی دوم به روشی برمی‌گردد که در آن برخی دکارتی‌گرایان از نگرشی فیزیکی درباره ماهیت جهان در زبان‌شناسی و نظریه یادگیری پیروی می‌کنند. این گرایش در رشد اهمیت فناوری کامپیوتر مؤثر است و به نظر می‌رسد که این نگرش در فراهم کردن یک مدل برای عملکرد ذهن آدمی مناسب است. شناخت‌شناسی مدرن، به‌مثابه تأثیر پذیرفته‌ترین نظریه معاصر از نگرش دکارت، به برداشتی جسمانی از فرد گرایش دارد. به‌طوری‌که ذهن و مغز را یکی قلمداد می‌کند و توانایی‌های سمبولیک ذهن آدمی را برحسب ساختارها و فرایندهای عصبی توضیح می‌دهد. پیچیدگی سوم در تحول‌گرایی است. این رویکرد درباره رشد و تحول آدمی و یادگیری است و از نگرش

روسویی نشأت گرفته است، اما از طریق کارهای پیازه و دیگران ادامه یافته است. این رویکرد بر تفاوت‌های کیفی در قابلیت یادگیری تأکید دارد که با مراحل گوناگون رشدی در ارتباط است. پیچیدگی چهارم و آخر آزادی‌خواهی است که برگرفته از نگرش روسو است. در صورت حصول تعلیم و تربیت واقعی، روسو بر نیاز به آزادی انسان از انقیاد آشکار فرد نسبت به دیگری تأکید می‌کند (وینچ، ۱۹۹۶).

وینچ این امر را نوعی رهایی از اقتدار تلقی می‌کند؛ بنابراین، بیشتر نظریه‌های یادگیری امروزی به‌طور آشکار اساس آرمان‌شهری، آزادی‌طلبی و ضد اقتدارگری دارند که تأثیر عمیقی بر الگوهای غربی یادگیری و تعلیم و تربیت کودکان گذاشته است. به‌زعم وینچ، نقص در درک ماهیت هنجاری زندگی آدمی به‌ویژه در دوران کودکی در پس همه این رویکردهای یادگیری هست و بنابراین یافتن ارتباطی صریح مثلاً بین شناخت‌گرایی (با تأکید بر فردگرایی روش‌شناختی) و رشدگرایی روسویی (با تأکید بر آزادی فردی) در کار برخی از نویسندگان امروزی عجیب نیست.

تاریخچه طولانی اندیشیدن درباره ذهن آدمی و ماهیت یادگیری که وینچ آن را فردگرایی ذهن‌گرایانه^۱ می‌نامد، در خلال قرن بیستم نظریه‌ای مسلط و برتر بوده و تا زمان حاضر نیز ادامه داشته است. وینچ تنها چالش مهم در مقابل این نگرش را کار ویتگنشتاین^۲ می‌داند که در این خصوص به موارد زیر توجه می‌کند (وینچ، ۲۰۰۲).

اولین تردید او درباره این نگرش این است که دانش باید با یقین^۳ همسان در نظر گرفته شود. او این نگرش مطرح‌شده در برهان کوجیتوی^۴ دکارت و نیز در درک آشکار ایده‌ها و تأثرات از نظر تجربه‌گرایان را با رجوع به عقاید و گرایش‌هایی که اساس همه رفتارها هستند و می‌توانند بیانگر توافق در واکنش‌ها و قضاوت‌ها باشند، جایگزین کرد. ما برخی عقاید خاص را خیلی سریع باور می‌کنیم و این‌ها شکل‌دهنده و اساس سایر

1. Mentalistic individualism

2. Wittgenstein

3. Certainty

4. Cogito

قضایات‌های ما هستند. شک کردن به آن‌ها بی‌معناست، زیرا هیچ چارچوبی ندارد. قطعاً درباره برخی امور واقعی کلی، توانایی کسب دانش درباره یک امر واقعی و نیز شک کردن درباره سایر امور واقعی، امری لازم و پیش‌نیاز است؛ بنابراین اگرچه بسیاری از چیزها را از طریق گذشته خود می‌آموزیم، نمی‌توانیم به آنچه می‌دانیم مطمئن باشیم. شک کردن به دانسته‌هایمان امکان‌پذیر است و شک‌های ما در چارچوبی از عقاید اساسی درباره آنچه اطمینان داریم، قرار دارند. نتیجه اینکه دانش در درون مجموعه‌ای از اعمال و عقاید است که خودشان به شکل مناسبی به‌مثابه دانش توصیف نمی‌شوند، اما درعین‌حال لازمه دانش هستند. ویتگنشتاین برای توصیف چارچوب دانش یک قطعیت هنجاری به کار می‌برد، درحالی‌که وجود مرزهایی میان قطعیت و دانش را تصدیق می‌کند که در برخی اوقات مبهم و گاه در حال نوسان است (وینچ، ۲۰۰۲).

دوم، توجه ویتگنشتاین معطوف به تاریخ طبیعی آدمی است. منظور او این نبود که ما باید خود را به‌صورت یک ماشین خودکار، بنا بر باور دکارتی‌ها، در نظر بگیریم، بلکه او خواهان به چالش کشیدن دیدگاهی بود که انسان را متشکل از دو بخش ذهنی و جسمی می‌دانست. او بر این نکته تأکید داشت که افتراق کلی میان این دو بخش کاملاً نامعقول است (وینچ، ۲۰۰۲).

سوم، توجه او معطوف به ماهیت اجتماعی زندگی انسان است. او این کار را با این استدلال انجام می‌دهد که نمی‌توان چنین چیزی را امری کاملاً شخصی و قاعده‌محور^۱ در نظر گرفت. بسیاری از فلاسفه درستی ادعای او را نقد کردند، اما همچنان محل تفسیر آن‌هاست. علیرغم گفته‌های برخی از مفسران، بنا بر نظر وینچ، ادعای ویتگنشتاین مبتنی بر شکاکیت درباره حافظه افراد نیست و فقط قواعدی را به کار نمی‌برد که همانند زبان حسی خصوصی ضرورتاً اشتراک‌ناپذیر باشند. اعتدال ادعای او بیش از این است؛ به این معنا که یک فرد نمی‌تواند بدون نهاد اجتماعی قاعده‌محور، به مفهوم درستی و خطا یا صحت و سقم دست یابد. هیچ فعالیت هنجاری نمی‌تواند از ابتدا در زندگی یک

شخص منزوی وجود داشته باشد. از آنجاکه امکان ادعاهای حافظه می‌تواند مبتنی بر امکان درستی و خطا باشد، بنابراین توسل به حافظه به‌جز در یک زمینه اجتماعی یعنی جایی که چنین ادعاهایی می‌توانند به شکل معنی‌دار بیان شوند، بی‌معنا خواهد بود (وینچ، ۲۰۰۲).

ماهیت اجتماعی قاعده‌محور متضمن این است که یادگیری آدمی چیزی بیش از فعالیت فردگرایانه صرف است. اغلب روان‌شناسان، زبان‌شناسان و مربیان که با امر یادگیری سروکار دارند، به بُعد اجتماعی یادگیری، توجه اندکی دارند و در مواردی که چنین کاری می‌کنند، بحثی بسیار ساختگی، مثلاً درباره همکاری را مطرح می‌کنند (وینچ، ۲۰۰۸).

روش

با توجه به هدف پژوهش حاضر که تبیین فلسفه یادگیری انسان با تأکید بر دیدگاه وینچ است، می‌توان گفت که این پژوهش اساساً ماهیت و رویکردی فلسفی دارد. از همین رو، برای پاسخ به پرسش آن نیز باید روش‌های فلسفی را برگزید. به‌منظور پاسخ به سؤالات این پژوهش مبنی بر اینکه دیدگاه وینچ درباره فلسفه یادگیری انسان چیست؟ و فلسفه یادگیری وینچ چه جایگاهی در میان نظریات یادگیری دارد؟ از رویکرد توصیفی و روش تحلیل مفهومی استفاده شده است.

رویکرد توصیفی به توصیف دقیق و گام‌به‌گام همه مراحل پژوهش به‌طورکلی می‌پردازد و در سرتاسر پژوهش جاری است. توصیف داده‌های جمع‌آوری‌شده در پژوهش، مؤلفه مهمی برای پژوهشگر و برای خواننده است. همچنین، «هم در تحلیل‌های کیفی و هم در تحلیل‌های کمی، تبدیل حجم زیادی از داده‌ها، به خلاصه‌ای به‌آسانی قابل‌فهم، عمل مهمی است. مهم‌تر آنکه توصیف بر پایه‌ای برای تحلیل‌ها و تفسیرهای بعدی از داده‌های جمع‌آوری‌شده مبتنی است» (گیون، ۲۰۰۸).

تحلیل یکی از فعالیت‌های فلسفی شناخته‌شده است. روش تحلیل فلسفی را نمی‌توان با هیچ روش‌شناسی مشخصی یکی دانست، زیرا شامل مجموعه متنوعی از

سؤال‌ها، فنون و شیوه‌های پژوهشی است. هدف پژوهش تحلیلی فلسفی عبارت است از فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که ما برحسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌کنیم، مقاصد را بیان می‌کنیم، مسائل را ساخت‌بندی کرده و پژوهش‌ها را به اجرا درمی‌آوریم (شریعتمداری، ۱۳۸۶).

در پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد توصیفی و روش تحلیل مفهومی، مفاهیم اصلی پژوهش یعنی، یادگیری و فلسفه یادگیری از منظر وینچ، مورد تحلیل مفهومی دقیق و تعریف عملیاتی و دسته‌بندی خاصی با ترتیب منطقی قرارگرفت که ادبیات اصلی پاسخ به پرسش‌های پژوهش را تشکیل می‌دهند. این گام، خود در دو مرحله برداشته شد:

در مرحله نخست، از رویکرد توصیفی برای توصیف مسئله و مفاهیم اصلی پژوهش و نشان دادن روند پیش روی پژوهش استفاده شد و همان‌طور که گفته شد، این روش در سرتاسر پژوهش جاری است و فقط محدود به بخش خاصی از کار نمی‌شود، زیرا توصیف همه داده‌های جمع‌آوری شده در پژوهش، مؤلفه مهمی است. «و در ضمن مسائل فلسفه تعلیم و تربیت هرگز نمی‌تواند به برخی از تکنیک‌های «چگونه می‌دانی؟»، تقلیل یابند» (هیتینگ، ۲۰۰۲)؛ بنابراین در این مرحله، به شیوه توصیف تحلیلی، فلسفه یادگیری از منظر مکاتب مختلف روان‌شناسی و فلسفی و دیدگاه فلسفه یادگیری وینچ به‌طور دقیق تشریح شد.

در مرحله دوم، از روش تحلیل مفهومی برای تعریف عملیاتی و دقیق و گام‌به‌گام مفاهیم اصلی استفاده شد تا دامنه بحث به‌صورت دقیق‌تر مشخص شود. البته در ضمن این تحلیل‌ها و در راستای اهداف پژوهش، برخی از مفاهیم مرتبط با یادگیری از فلسفه یادگیری مکاتب مختلف، استخراج شد. همچنین، مفاهیم اصلی نظریه وینچ درباره یادگیری نیز استنباط شد، سپس ارتباط و نسبت میان این مفاهیم تبیین شد.

یافته‌ها

برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش مبنی بر اینکه دیدگاه وینچ درباره فلسفه یادگیری انسان چیست؟ و فلسفه یادگیری وینچ چه جایگاهی در میان نظریات یادگیری دارد؟ مفاهیم ادعایی و اصول اساسی دیدگاه او استخراج شد. سپس این مفاهیم با سایر نظریه‌های مهم یادگیری مقایسه شد. اصول اساسی فلسفه یادگیری وینچ در جدول ۱ و تناسب میان فلسفه یادگیری وینچ با سایر رویکردهای یادگیری در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱. اصول اساسی فلسفه یادگیری وینچ

| ردیف | اصول اساسی فلسفه یادگیری وینچ |
|------|--|
| ۱ | تأکید بر ماهیت ضرورتاً اجتماعی یادگیری، که پیامد ماهیت اجتماعی حیات آدمی است. |
| ۲ | ماهیت عاطفی یادگیری که ارتباط تنگاتنگی دارد با ماهیت اجتماعی، پیروی از قواعد و اهمیت رفتار واکنش‌پذیر و واکنش‌های ما به آن‌ها و توانایی ما برای درگیر شدن در فعالیت‌های قاعده‌پذیر. این امر نقش مهمی در تربیت، یادگیری زبانی و اکتساب مهارت‌های حافظه دارد. |
| ۳ | ماهیت انگیزش در یادگیری به همان صورتی که رشد‌گرایانی، مانند روسو به آن اعتقاد داشتند و آن را به شکل نیرویی کاملاً درونی در نظر گرفته بودند، اما این عامل همان‌گونه که امری شخصی است همچنین در یک کنش و واکنش مداوم با جامعه و ارزش‌های آن و اولویت‌ها و نیازهایش است که همگی بر عزت‌نفس افراد و آنچه آن‌ها درباره یادگیری یک موضوع در سر دارند، مؤثر است. |
| ۴ | عشق یک موضوع مهم برای یادگیری است. تنها عشق به آنچه آموخته می‌شود، می‌تواند توضیحی باشد بر اینکه چگونه حتی یک استعداد بزرگ می‌تواند در یک حوزه گزینش شده به عالی‌ترین مراتب دست پیدا کند. افلاطون از الهام الهی سخن گفته است، اما این تضادی با آنچه گفته شد، ندارد. توانایی شاعر خود را از راه عشق به الوهیت منبع الهام او نشان می‌دهد. به زبانی سکولارتر، چنین عشقی از راه الهام فردی علاقه به شخص منتقل می‌شود که این موضوع آن‌قدر مهم است که جامعه یا بخشی از آن به یک فعالیت یا پیکره‌ای از دانش دل‌بسته شود. الزامات عشق برای ما انجام‌دادن چیزهایی است که دیگران ما را مستعد آن تصور نمی‌کنند و به این نحو ما می‌توانیم در نوعی از این فعالیت‌ها درخشان و برجسته شویم؛ اما الزامات عشق تا حدی به واسطه الزامات و انتظارات جامعه شکل می‌گیرد. |
| ۵ | اگر عشق لازمه عالی بودن است، احترام لازمه تأثیر و سودمندی است. اگر کسی به آنچه می‌آموزد احترام نگذارد یا تلاش‌هایی را که در راه خلق و رشد آن صورت گرفته است، قدر نداند، به‌احتمال بسیار زیاد موفق نخواهد بود؛ اما بخشی از اندیشه جزمی شناخت‌گرایی و بیشتر نظریه رشد‌گرایی این است که یادگیری از راه بررسی دانشی صورت می‌گیرد که شخص پیش‌تر به این معنا به دست آورده |

| ردیف | اصول اساسی فلسفه یادگیری وینچ |
|------|--|
| | است. تمامی آنچه لازم است انجام یک کار به شکل درست و دقیق است. پرورش چنین ایده‌هایی احتمالاً به‌سختی منجر به میزانی از تواضع در بخش دانش‌آموز یا آموزگار می‌شود. هنگامی که این امر با بدگمانی جامعه ترکیب شود، نمی‌توان انتظار ایده‌ای بسیار صریح از آزادی و برابری در آن داشت، آن‌چنان‌که ما در اندیشه روسو شاهد آن بودیم. بنابراین نتایج این نگرش احتمالاً بسیار ناامیدکننده خواهد بود. |

جدول ۲. مقایسه فلسفه یادگیری وینچ با سایر رویکردهای یادگیری

| ردیف | رفتارگرایی | شناخت‌گرایی | فلسفه یادگیری وینچ |
|------|--|--|--|
| ۱ | تأکید بر اهمیت پرداختن به رفتار آشکار در موجودات | تأکید بر فرایندهای شناختی | توجه به کلیت وجود آدمی |
| ۲ | تأکید بر مفهوم تربیت به‌مثابه عامل مؤثر در رشد | تأکید بر طبیعت آدمی | موافقت با مفهوم تربیت در پرورش آگاهی انسان |
| ۳ | توجه به فرایندهای ذهنی، مشروط بر قابل مشاهده بودن آنها | توجه به فرایندهای ذهنی به‌صورت زیستی | تأکید بر ارتباط تنگاتنگ توجه و تفکر و نقش توجه در یادگیری |
| ۴ | تأکید بر تقویت و پاداش‌های بیرونی در یادگیری | تأکید بر اهمیت انگیزش درونی در یادگیری | توجه همزمان به منابع انگیزش درونی و بیرونی به‌نحوی که انگیزش درونی امری فردی تلقی شود و نیز توجه به اینکه این نوع انگیزش در کنش و واکنش با جامعه و دنیای بیرون نیز می‌تواند شکل بگیرد. |

بحث و نتیجه‌گیری

برای تبیین جایگاه نظریه وینچ درباره فلسفه یادگیری و در تقابل و هماهنگی دیدگاه او با مکاتب یادگیری، می‌توان گفت که علیرغم تأکید رفتارگرایان بر رفتار آشکار موجودات زنده و تأکید شناخت‌گرایان بر فرایندهای شناختی، وینچ با جداسازی ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری در انسان مخالف است. او همانند ویتگنشتاین بر این باور است که تفکر، احساسات و اعمال انسان به ذهن او برمی‌گردد. در این راستا، او

دیدگاه‌های روان‌شناسانه و فلسفی کنونی را درباره یادگیری از آن جهت که جنبه‌های عاطفی و اجتماعی یادگیری را نادیده می‌گیرند، نقد می‌کند. در مقابل او بر ماهیت اجتماعی، عاطفی و عملی یادگیری تأکید می‌کند و به جنبه‌های دینی و زیبایی‌شناختی یادگیری توجه می‌کند. درباره توجه به ماهیت اجتماعی زندگی انسان، او بر آن است که فرد نمی‌تواند بدون نهاد اجتماعی قاعده‌محور، به مفهوم درستی یا خطا دست یابد. ماهیت اجتماعی قاعده‌محور متضمن این است که یادگیری آدمی چیزی بیش از فعالیت فردگرایانه صرف است. اغلب مربیان و روان‌شناسان به بُعد اجتماعی یادگیری توجه اندکی دارند. همچنین، در زمینه اهمیت بُعد عاطفی، وینچ اذعان می‌کند که روش توجه رفتارگرایان به بُعد عاطفی یادگیری و انگیزه، خام و نامناسب است. از نظر او ابعاد اجتماعی، عاطفی و عملی، جنبه‌های حیاتی زندگی آدمی است و باید در هر نوع تبیین از یادگیری در نظر گرفته شود.

در زمینه نقش تربیت یا طبیعت بر رشد، وینچ هماهنگ با رفتارگرایان با مفهوم تربیت موافق است، اما برداشت او از تربیت با نظر رفتارگرایان متفاوت است. از نظر او ما از طریق تربیت می‌توانیم آگاهی اخلاقی، مذهبی و هنری و واکنش‌های خود را برای ایفای نقش در زندگی انسانی پرورش بدهیم.

همچنین، هماهنگ با دیدگاه‌های شناختی یادگیری، وینچ بر اهمیت تأثیر توجه و تفکر در یادگیری تأکید می‌کند و این همان چیزی است که به صورت برجسته در نظریه‌های شناختی و به صورت کم‌رنگ‌تر در نظریه‌های رفتاری نیز دیده می‌شود؛ اما وینچ در این باره نیز این دو دیدگاه را نقد کرده است. از نظر او شناخت‌گراها به این دو مفهوم به‌مثابه رخدادهای درون‌ذهنی و یا مغزی نگاه می‌کنند و قادر به تبیین آن‌ها نیستند. رفتارگراها نیز به این مفاهیم فقط در صورتی توجه می‌کنند که به صورت رفتار آشکار خاص قابل مشاهده باشد. در مقابل وینچ بر آن است که توجه و تفکر با هم ارتباط نزدیک دارند. هیچ‌یک فرایند نیستند، هرچند که هر دو جنبه‌هایی از فعالیت‌هایی هستند که مشغول کردن افکار را دربر دارند. فکر کردن، توجه به آن چیزی است که

فرد به‌طور جدی انجام می‌دهد. پس یک رابطه ذهنی بین جدیت و تفکر برقرار است. اگر یادگیری نمی‌تواند بدون آگاهی از اهمیت آنچه فراگرفته می‌شود، صورت گیرد، بنابراین می‌توان گفت که یادگیری زمان مواجهه با موضوعات جدی اتفاق می‌افتد. در این صورت اهمیت آن ادراک می‌شود. پس از نظر وینچ، بین توجه و یادگیری، رابطه‌ای فراتر از ارتباط آماری برقرار است. بخشی از آنچه ما به آن یادگیری می‌گوییم، توجه کردن به آن چیزی است که فراگرفته می‌شود. توجه و یادگیری عملاً از یکدیگر مجزا نیستند. علاوه بر این، او نظریه رد در زمینه بازنمایی ذهنی اطلاعات در حافظه را نیز نقد می‌کند. او بر این باور است که خود پدیده‌های ادراک شده در مغز ذخیره نمی‌شود، بلکه تصویر یا نمایشی از صورت اصلی آن در ذهن ذخیره می‌شود؛ بنابراین، این ایده کمکی به ما در زمینه درک صحیح و بهتر محل مخزن فیزیکی جنبه‌های حافظه نمی‌کند، چیزی که نظریه پردازان ردی بر اهمیت آن تأکید می‌کنند.

درباره نقش انگیزه در یادگیری انسان، رفتارگرایان، قائل به منابع انگیزشی و برانگیزنده‌های بیرونی هستند. این موارد در بیشتر نظریه‌های رفتاری در قالب برنامه‌های تقویت و تنبیه مشاهده می‌شود. از دیگر سو، نظریه‌های شناختی و طرفداران آن، با تأکید بر عوامل انگیزشی درونی، بر این باورند که تقویت بیرونی مختص به دیدگاه‌های مکانیکی رفتار است و باعث کاهش انگیزه‌های درونی در افراد می‌شوند. در جمع میان این دو دیدگاه، وینچ از یک‌سو، به عامل انگیزه و عشق به یادگیری به‌مثابه امری شخصی و فردی می‌نگرد که این حاکی از ویژگی درونی بودن انگیزه در افراد است؛ و از دیگر سو، بر آن است که انگیزه می‌تواند در تعامل و کنش و واکنش با جامعه و محیط اطراف شکل بگیرد؛ بنابراین، او هم به جنبه درونی و هم جنبه بیرونی انگیزه برای یادگیری توجه می‌کند.

و بالاخره اینکه وینچ بر آن است که در پس همه نظریه‌های یادگیری کنونی، در درک ماهیت هنجاری زندگی آدمی به‌ویژه در دوران کودکی نقصی هست. او از یک‌سو با نظریه‌های رفتاری، به دلیل اینکه انسان را به‌مثابه ماشینی خودکار برای مقاصد علمی

بررسی می‌کنند، مخالف است و از دیگر سو، بر این باور است که شناخت‌گرایی مدرن به برداشتی جسمانی از فرد گرایش دارد، به طوری که ذهن و مغز را یکی قلمداد کرده و توانایی‌های سمبولیک آدمی را برحسب ساختارها و فرایندهای عصبی توضیح می‌دهد.

منابع

- اولیچ، رابرت (۱۳۹۰). *مربیان بزرگ (تاریخ اندیشه‌های تربیتی)*. ترجمه علی شریعتمداری. تهران: سمت.
- سهاکیان، ویلیام، اس. و سهاکیان، می‌بل، آل (۱۳۸۰). *افکار فلاسفه بزرگ*. ترجمه گل بابا سعیدی. تهران: بحر دانش.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: آگاه.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۶). *اصول و فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: امیرکبیر.
- کدیور، پروین (۱۳۹۴). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت.
- گوتک، جرالد، آل (۱۳۹۰). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۹۰). *فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: طهوری.
- Festco, T., & McClure, J. (2005). *Educational Psychology: An integrated approach to classroom decisions*. New York: Pearson.
- Flanag, O. (1991). *The science of the mind* (2th ed). Massachusetts: MIT Press.
- Given, L. M., (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, Vol 1&2. USA: Sage Publication.
- Heyting, F. (2002). *Methods in philosophy of education*. London & New York: Routledge.
- Leontieve, A. N. (2005). Study of the environment in the pedagogical work of L. S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(4), 8-28
- Light, G., & Cox, R. (2002). *Learning and teaching in higher education*. UK: Paul Chapman Publishing.
- Olson, M. H., & Hergenhahn, B. R. (2016). *Introduction to theories of learning* (9th ed). New York: Psychology Press.
- Schunk, D. H. (2016). *Learning theories: An educational perspective* (7th ed). Boston: Pearson Press.

- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and practice* (8th ed). New York: Pearson.
- Winch, C. (1996). Rousseau on learning: A re- evaluation. *Educational Theory*, 46(4), 415- 430.
- Winch, C. (1998). *The philosophy of Human Learning*. London: Routledge.
- Winch, C. (2002). *The philosophy of Human Learning* (2th ed). New York: Routledge.
- Winch, C. (2008). Learning how to learn: A critique. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3, 4), 649 – 665.
- Woolfolk, A. E. (2013). *Educational Psychology* (12th ed). Boston: Pearson Press.

Explaining the Philosophy of Learning with an Emphasis on Winch's Learning Theory

Gholam Hasan Panahi

Yahya Ghaedi

Saeid Zarghami

Mohammad Hosein Abdollahi

Abstract

The purpose of present study is to explain the philosophy of learning with the emphasis on Winch's learning theory. To answer the question of what the relationship is between Winch's philosophy of learning and the other learning approaches, by using the conceptual analysis method, first the concept of learning psychological theories and philosophical approaches related to learning is presented, then Winch's viewpoints are elaborated. In order to show the place of Winch's philosophy of learning among the other psychological theories, the study shows that despite the emphasis of both behaviorist on the overt behavior and the cognitivists on the cognitive processes, Winch disagrees with the separation of affective, cognitive and behavioral dimensions in human being. He agreed with the educational concept of behaviorists, but his understanding of education differs from that behaviorists' favor. He also emphasized on the importance of thinking and attention in learning, it is what that can be seen notably in cognitive theories and less clearly in behaviorists' theories.

Keywords: Learning, Philosophy of learning, Winch's philosophy of learning.