



Explaining the Metaphors of the “Mind” and Infer Its Implications for Education



ARTICLE INFO

Article Type

Original Research

Authors

Karkon Beirag H.*

Department of Islamic Studies, Faculty of Theology and Islamic Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran

How to cite this article

Karkon Beirag H. Explaining the Metaphors of the “Mind” and Infer Its Implications for Education. Philosophical Thought. 2024;4(1):17-32.

ABSTRACT

I first described philosophers’ metaphors for “mind”, then classified and critically examined them, and finally deduced their educational implications. The results indicate that nine metaphors were used about the mind, based on which I divided the mind into passive and active. Among the mentioned metaphors, the metaphor of the fertile earth and the metaphor of the glasses are active metaphors according to which, unlike other metaphors, every student is a unique and thinking creature with freedom of choice and individuality. This perspective has a fluid view of the man who believes in free will and does not view him as a machine. The implications of the mentioned attitude in the curriculum elements are presented in a table. Since each teacher has a personal philosophy, his attitude toward students’ minds can guide how he teaches and treats them.

Keywords Metaphor; Mind; Education; Curriculum; Passive Mind; Active Mind; Learning

CITATION LINKS

[Ahmady *et al.*, 2016] Metaphor in education: Hidden but effective; [Ali Ibn Abi Talib, 2012] NAHJ AL-BALAGHAH; [Aristotle, 1999] On the soul; [Bagheri, 2004] Realistic constructivism ...; [Chalmers, 1995] The conscious mind; [Chateau, 2005] The great teachers; [Copleston, 2008] History of philosophy; [Dortier, 2005] Humanities (expansion of cognitions); [Ebrahimian, 2008] Epistemology from the perspective of some Islamic and Western philosophers; [Eisner, 1994] he educational imagination: On the design and evaluation of education programs; [Elias, 2006] Philosophy of education (ancient and contemporary); [Farmahini Farahani, 2003] Proceedings of the conference on educational evaluation; [Folkieh, 1998] General philosophy or metaphysics; [Freire, 1979] Educating the oppressed; [Gutek, 2009] Philosophical schools and educational ideas; [Hashemi, 2009] JAVAHER AL-BALAGHAH; [Heil, 1999] Philosophy of mind; [Hobbes, 2001] Leviathan; [Jarvis, 2005] Towards a philosophy of human learning: An existentialist perspective; [Jorjani, 1986] MANTEGH E KOBRA; [Kadivar, 2007] Learning psychology; [Kardan, 2008] Evolution of educational thoughts in the West; [Karkon Beirag, 2009] A critical approach to artificial intelligence; [Khansari, 1997] Dictionary of logical terms; [Khatami, 2002] An introduction to the philosophy of mind; [Kneller, 2008] Introduction to the philosophy of education; [Lakoff, 1987] Women, fire, and dangerous things; [Lakoff & Johnson, 2003] Metaphors we live by; [Landin, 2003] Theories and systems of psychology; [Locke, 2002] An inquiry into human understanding; [McGinn, 2004] Can we solve the mind-body problem?; [Mehrmohammadi, 2010] The concept of imagination and its place in curriculum and instruction reconsidered: The case for elementary stage; [Miller, 2008] Curriculum theories; [Nejati, 2015] Psychology from the point of view of Muslim scientists; [Ornstein & Hunkins, 2018] Curriculum: Foundations, principles, and issues; [Plato, 2000] The Plato’s works; [Postman, 2006] Techno poly: Submission of culture to technology; [Searle, 1993] Minds, brains and programs; [Searle, 2003] Mind, brain and science; [Searle, 2014] The mystery of consciousness; [Seif, 2001] Theory of constructive learning and its educational applications; [Shamisa, 2000] Expression and meanings; [Sharepour, 2008] Sociology of education; [Sharifi, 2004] Measuring performance in the teaching-learning process; [Soleimani & Seif, 2016] Mind as the mirror of nature: Cartesian thought criticized by Rorty; [Sternberg, 2008] Cognitive psychology; [Velmans, 2000] Understanding consciousness

*Correspondence

Address: Department of Islamic Studies, Faculty of Theology and Islamic Sciences, Tabriz University, 29 Bahman Boulevard, Tabriz, Iran.
Postal Code: 5166616471
Phone: +98 (41) 33355985
Fax: +98 (41) 33355985
habib.karkon@yahoo.com

Article History

Received: September 26, 2023
Accepted: April 3, 2024
ePublished: June 4, 2024

تبیین استعاره‌های «ذهن» و استنتاج دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت

حبیب کارکن بیرق*

گروه معارف، دانشکده الهیات و علوم اسلامی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

چکیده

در این مقاله ابتدا به توصیف استعاره‌های فیلسوفان برای «ذهن» و سپس به دسته‌بندی و بررسی انتقادی آنها، و در نهایت به استنتاج دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت اقدام نمودم. نتایج حاکی از آن است که نه استعاره در باب ذهن به کار رفته که بر اساس آنها ذهن را به منفعل و فعال تقسیم کردم. از میان استعاره‌های مذکور، استعاره زمین مستعد و استعاره عینک، استعاره‌های فعال‌نگر هستند که بر اساس آنها - برخلاف استعاره‌های دیگر - هر دانش‌آموز نوعی منحصر به فرد و موجودی است متفکر، دارای آزادی انتخاب، فردیت و تشخیص. این دیدگاه نگاهی سیال به انسان دارد و اختیارگراست و به او نگاه ماشینی ندارد. دلالت‌های نگرش مذکور در عناصر برنامه درسی در جدولی ارائه شده است. چون هر معلمی دارای یک فلسفه شخصی است، نوع نگرش وی به ذهن دانش‌آموزان می‌تواند به روش یاددهی و شیوه برخورد وی با آنان جهت بدهد.

کلیدواژه‌گان: استعاره، ذهن، تعلیم و تربیت، ذهن منفعل، ذهن فعال، یادگیری

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۰۴	*نویسنده مسئول: resein.com
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۱۵	آدرس مکاتبه: تبریز، بلوار ۲۹ بهمن، دانشگاه تبریز، دانشکده الهیات، گروه معارف
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۳/۱۵	تلفن محل کار: ۰۴۱۳۳۳۵۵۹۸۵؛ فکس: ۰۴۱۳۳۳۵۵۹۸۵

مقدمه

تقابل ذهن و عین از دیرباز در فلسفه وجود داشته است. شاید بارزترین وجه این تقابل در معرفت‌شناسی در باب ملاک‌های صدق مشهود باشد که دیدگاه‌های متفاوتی درباره آن مطرح است. قدیمی‌ترین نظریه درباره صدق، نظریه مطابقت (Correspondence Theory) است که معمولاً به ارسطو نسبت داده می‌شود. حکما و منطقیون مسلمان نیز دیدگاه ارسطو را پذیرفتند و صدق را به معنای مطابقت با واقع و کذب را به معنای عدم مطابقت با واقع دانستند! در فلسفه اسلامی نیز در مبحث «وجود ذهنی»، ذهن صراحتاً در مقابل عین قرار می‌گیرد. سوالی که طبیعتاً در اینجا مطرح می‌شود این است که ذهن چیست و چه ماهیتی دارد؟ روش فلسفه ذهن معاصر، روش تحلیلی است که با سه ویژگی عمده به کار می‌رود: الف) تحلیل عقلی، ب) رویکرد نومیالیستی، ج) تحدید فیزیکیالیستی. رویکرد نومیالیستی از ابتدا طرح جوهربودن ذهن را کنار گذاشته است [Khatami, 2002: 7]. البته باید توجه داشت که در فلسفه اسلامی، ذهن قوه‌ای از قوای نفس است، ولی در فلسفه ذهن، معادل نفس در فلسفه اسلامی است که در برابر بدن به کار می‌رود، نه به معنی قوه شناخت یا فهم. آنچه در فلسفه ذهن با ذهن به معنایی که در این نوشتار لحاظ شده (قوه شناخت) قرابت دارد مفهوم «آگاهی» (consciousness) است. اما با توجه به غلبه پارادایم فیزیکیالیسم بر فلسفه ذهن، اینجا نیز سعی اغلب فلاسفه بر تبیین فیزیکیالیستی آگاهی است که با توفیق همراه نبوده است. لذا دیوید چالمرز (David Chalmers)، فیلسوفی که بیشتر کار خود را صرف پژوهش در ماهیت آگاهی کرده است، یافتن جایی برای آگاهی در دنیایی کاملاً فیزیکی و تبیین خصلت‌های آن را «مساله دشوار آگاهی» (the hard problem of consciousness) می‌نامد [Chalmers, 1995: pix]. کالین مک‌گین (Colin McGinn) نیز گرچه فیلسوفی فیزیکیالیست است، اما در باب ماهیت مشکل آگاهی می‌نویسد [McGinn, 2004: 781]:

«... چگونه ممکن است حالت‌های آگاهانه به حالت‌های مغزی وابسته باشند؟ چگونه ممکن

است پدیدارشناسی رنگارنگ از ماده خاکستری مرطوب پدید آید؟ ... تجمع میلیون‌ها سلول

عصبی منفرداً فاقد آگاهی چگونه آگاهی سوپراکتیو ایجاد می‌کنند؟ ما می‌دانیم که عملاً مغز مبنای علی آگاهی است، اما به نظر می‌رسد هیچ فهمی از اینکه چگونه می‌تواند چنین باشد نداریم...».

نظر به چنین مشکلاتی در باب آگاهی یا ذهن است که انسان مجبور است به استعاره متوسل شود، چرا که تجسم مفاهیم انتزاعی یکی از کارکردهای شناختی استعاره است. با عنایت به ماهیت انتزاعی ذهن، در طول تاریخ فلسفه استعاره‌های متعددی برای این مفهوم به کار رفته که کار اندیشیدن درباره آن و به‌ویژه تعلیم آن برای مبتدیان را تسهیل می‌کند. اهمیت ذهن تا جایی است که برخی نظریه‌پردازان برنامه درسی معتقدند که محیط آموزشی باید دانش‌آموزانی را پرورش دهد که نه تنها سوالاتی را مطرح کنند که پاسخ دارند، بلکه شاید مهم‌تر از آن، سوالاتی مطرح کنند که غیرقابل پاسخ‌دادن باشند، مانند «ذهن من چیست؟» «من کیستم؟» و غیره [Ornstein & Hunkins, 2018: 243]. آنچه در این نوشتار مطرح نظر است، ذهن به معنی قوه شناخت در فرآیند یاددهی و یادگیری است. همچنان که صاحب‌نظران گفته‌اند تقریباً تمام عناصر برنامه درسی از جمله یاددهی و یادگیری مبتنی بر یک فلسفه است [Miller, 2008: 15, 47]. لذا سعی بر این است که با تبیین استعاره‌های متعدد ذهن، دلالت‌های آن در برنامه درسی استنتاج گردد، چرا که برنامه درسی به «موضوع‌گیری اساسی درباره یاددهی و یادگیری در ابعاد گوناگون نظری و عملی» تعریف شده است [Miller, 2008: 6]. بی‌تردید «مفروضاتی که درباره ماهیت انسان وجود دارد، در نوع برنامه، روش تدریس و فضای مدرسه موثر است» [Gutek, 2009: 16]. لذا هر نظریه تربیتی به طور اعم و هر نظریه یادگیری به طور مبتنی بر دیدگاه مربی و نظریه‌پرداز در باب ذهن است. لیکاف در این باره به‌درستی می‌نویسد [Lakoff, 1987: xpv]:

«اینکه ما چگونه ذهن را درک می‌کنیم ... برای تعلیم و تربیت، برای پژوهش ... و از همه مهم‌تر آنچه که یک شیوه انسانی برای زندگی و عمل محسوب می‌شود، مهم است.»

وی همچنین ضمن اشاره به اینکه یادگیری در بیشتر موارد نه یادگیری طوطی‌وار (rote learning) است و نه یادگیری مکانیکی، می‌نویسد [Lakoff, 1987: xpv]:

«ایده‌های ما در مورد چگونگی به‌کارگیری ذهن انسان‌ها به ایده‌های ما درباره ماهیت ذهن انسان بستگی دارد.»

اهمیت استعاره‌ها از همین‌جا معلوم می‌شود، چرا که به مفهوم ما از آموزش شکل می‌دهند. «با توجه به تاثیر استعاره‌ها بر سیستم مفهومی ما، ضروری است که هر کسی که نقشی در این سیستم آموزشی دارد، در مورد استعاره‌های مربوط به آموزش، فراگیران، معلمان و غیره فکر کند» [Ahmady et al., 2016]. واژه ذهن در متون تربیتی کاربرد بسیار دارد. به عنوان مثال، کرشن اشتاینر (Kershen Steiner) یکی از مقاصد آشنایی با فرهنگ را بسط و توسعه افق ذهن فرد می‌داند [Kardan, 2008: 217]. برنشتاین (Bernstein) تعلیم و تربیت را به عنوان یک ابزار فعلیت‌بخش به پتانسیل‌های ذهنی و آیزنر (Eisner) «برنامه درسی را یک فرآیند سازنده ذهن» معرفی می‌کند [Mehrmohammadi, 2010]. نلر می‌نویسد [Kneller, 2008: 19]:

«معلمان اغلب چنین می‌گویند: «اگر دانش‌آموز ذهن خود را روی کار خویش متمرکز کند، هرگز در مدرسه دچار مشکلی نخواهد شد». اما مقصود معلم از «ذهن» در این مورد چیست؟ آیا ذهن متفاوت با جسم است؟ ارتباط میان آن دو چگونه است؟».

پاسخ به چنین سوالاتی در نهایت معلم را با مابعدالطبیعه و اندیشیدن به شیوه مابعدالطبیعی درگیر می‌کند [Kneller, 2008: 19]. بنا بر آنچه گفته شد بدیهی است که تبیین استعاره‌های ذهن به ما در درک بهتر منظور مولفین و نظریه‌پردازان از این واژه یاری می‌رساند.

تعریف استعاره

«استعاره» مصدر باب استفعال و در لغت از ریشه «عور» به معنای درخواست عاریه‌دادن چیزی است؛ و در اصطلاح علم بلاغت، «به‌کاربردن لفظی است در غیر آنچه برای آن وضع شده است (در غیر معنای حقیقی‌اش) به جهت علاقه (پیوند) مشابهتی که بین معنی منقول‌عنه (معنای حقیقی) و معنی مستعمل‌فیه (معنای مجازی) وجود دارد، همراه با قرینه بازدارنده از اراده معنای اصلی آن» [Hashemi, 2009: 139]. استعاره در واقع، یک تشبیه مختصر است، اما ابلغ و رساتر از تشبیه است [Hashemi, 2009: 139] و لذا در نفس انسان تاثیر بیشتری 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 است از اراده معنی اصلی ماه که یک کره آسمانی است [Hashemi, 2009: 140]. ارکان استعاره سه چیز است: ۱- مستعازمنه که مشبه‌به است. ۲- مستعازله که مشبه است. ۳- مستعار که لفظ نقل داده شده است. «پس هر مجازی که بر تشبیه بنا شود استعاره نام می‌گیرد» [Hashemi, 2009: 141]. شمیسا نیز معتقد است که استعاره و تشبیه ماهیتاً یکی هستند، اما استعاره تشبیه فشرده است؛ یعنی تشبیه را آنقدر خلاصه و فشرده می‌کنیم که از آن فقط مشبه‌به یا مشبه باقی بماند. منتهی در تشبیه ادعای شباهت است و در استعاره ادعای یکسانی و این‌همانی [Shamisa, 2000: 57]. دانشمند بلاغی معروف عبدالقاهر جرجانی در اسرارالبلاغه می‌نویسد [Jorjani, 1986: 18]:

«آگاه باش که استعاره فی‌الجمله این است که واژه‌ای در هنگام وضع لغت، اصلی شناخته شده داشته باشد و شواهدی دلالت کند که به هنگام وضع بدان معنی اطلاق می‌شده، سپس شاعر یا غیرشاعر 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.»

استعاره مفهومی

آنچه گذشت معنای سنتی استعاره بود. بنا بر مشهور، دیدگاه سنتی استعاره را صرفاً آرایه‌ای ادبی، تزیینی و امری زبانی می‌داند. اما لیکاف و جانسون در کتاب «استعاره‌هایی که با آن زندگی می‌کنیم» که در سال ۱۹۸۰ منتشر کردند تعریف متفاوتی از استعاره عرضه کردند که مطابق آن، «ذات استعاره، درک و تجربه چیزی بر اساس چیزی دیگر است» [Lakoff & Johnson, 2003: 5]. همچنان که از نام کتاب پیداست و نویسندگان در مقدمه نیز توضیح داده‌اند، استعاره‌ها تنها اموری بلاغی نیستند و ما از آنها صرفاً استفاده ادبی و تزیینی نمی‌کنیم، بلکه با آنها زندگی می‌کنیم و نظام فکری ما نیز مبتنی بر آنهاست [Lakoff & Johnson, 2003: 3]. «استعاره‌ها زبان ما را به شیوه‌ای غنا می‌بخشند که با عبارات معمولی ممکن نیست ... استعاره می‌تواند چیزی را که شاید انتقال آن از طریق گفتار عادی دشوارتر باشد، منتقل سازد» [Sternberg, 2008: 519]. بی‌تردید وقتی هر نوع استعاره‌ی مفهومی (مانند حیوان، ماشین و غیره) را به انسان اطلاق می‌کنیم، دلالت‌های ضمنی دیگری را نیز به وی منتقل می‌کنیم.

عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی

نظر به اینکه هر کدام از استعاره‌هایی که در باب ذهن خواهد آمد به یکی از دو مکتب مذکور تعلق دارد، لذا توضیحی مختصر در این باره می‌دهیم. مکاتب فلسفی در یک تقسیم کلی به مکتب عقل‌گرایی (rationalism) و تجربه‌گرایی (empiricism) تقسیم می‌شود. تجربه‌گرایان اصول عقلی را محصول تجربه و نتیجه برخورد قوای حسی با جهان خارج می‌دانند. بنابراین، علم ما به اصول عقلی به نحو ماتقدم یا پیشینی (*a priori*) نیست، بلکه به نحو ماتاخر یا پسینی (*a posteriori*) است. بنا بر دیدگاه عقل‌گرایی اصول عقلی محصول تجربه نیست، گرچه تجربه علت مُعدّه آگاهی ما نسبت به این اصول عقلی است. در یونان قدیم یکی از مهم‌ترین چهره‌های عقل‌گرا «افلاطون» است. از چهره‌های معروف عقل‌گرا در قرون جدید، رنه دکارت فرانسوی است. او منشا 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 [Folkieh, 1998: 201-207].

استعاره‌های ذهن

در ادامه به تبیین استعاره‌های به‌کاررفته در باب ذهن می‌پردازیم.

استعاره «لوح نوشته»

می‌دانیم که افلاطون معتقد بود که روح انسان پیش از آنکه به این جهان بیاید در عالم مُثُل، همه حقایق را آموخته و چون به این جهان می‌آید آنها را فراموش می‌کند. وی در رساله فایدون ضمن بحث از تداعی معانی می‌نویسد [Plato, 2000, v1: 476]:

«... یا باید تصدیق کنیم که کسی که چیزی می‌آموزد در حقیقت شناسایی فراموش‌شده‌ای را به یاد می‌آورد و آموختن نیست جز به‌یادآوردن».

گرچه خود افلاطون عبارت «لوح نوشته» را به کار نبرده، اما بر اساس آنچه گفته شد می‌توان از دیدگاه وی در باب ذهن انسان با عنوان «لوح نوشته» یاد کرد. این استعاره قایل به نظریه یادآوری است و نه یادگیری؛ لذا بی‌ارتباط با بحث فطرت در تربیت اسلامی نیست و دلالت‌های مهمی برای تعلیم و تربیت دارد.

استعاره مجسمه

کندیاک (Condillac) فیلسوف تجربه‌گرای قرن هجدهم مجسمه‌ای را فرض می‌کند کاملاً شبیه انسان، اما عاری از هرگونه معلومات، با حواسی کاملاً مسدود. سپس به این مجسمه فرصت استعمال قوه شامه را می‌بخشد و نشان می‌دهد که چگونه احساس‌های شمی مودی به تشکیل تمام حیات نفسانی انسانی می‌شود [Folkieh, 1998: 132-133]. لایبنیتس (Leibniz) در رد چنین استعاره‌ای می‌نویسد [Folkieh, 1998: 212]:

«ذهن انسان مانند قطعه مرمری نیست خالی از هرگونه رگه و خط که بتوان با آن مجسمه هرکول یا هر مجسمه دیگری را ساخت، بلکه مانند قطعه مرمری است که در آن خطوط و رگه‌هایی به نقش هرکول هست که دست صنعت‌گر با تراشیدن و صاف‌کردن آنچه مانع ظهور آن نقش است، این خطوط و رگه‌ها را ظاهر می‌سازد».

استعاره مجسمه در مقابل استعاره لوح نوشته قرار می‌گیرد و تعلیم و تربیت را صرفاً محصول یادگیری و تجربه می‌داند، که در جای خود با نقدهای جدی مواجه است.

استعاره «زمین مستعد»

مشهورترین استعاره‌هایی که در تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار گرفته‌اند عبارتند از: کارخانه، باغبانی و سفر [Ahmady et al., 2016]. معمولاً معلم یا مربی به باغبان و متربی به گل تشبیه می‌شود. امیرالمومنین علی (ع) در نامه سی و یک نهج‌البلاغه خطاب به امام حسن مجتبی (ع) قلب نوجوان را به زمینی خالی تشبیه کرده‌اند که هر چه در آن افکنده شود را می‌پذیرد [Ali Ibn Abi Talib, 2012]:

«إِنَّمَا قَلْبُ الْوَلَدِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ مَا أُلْقِيَ فِيهَا مِنْ شَيْءٍ قَبِلَتْهُ»

می‌دانیم که قلب در منابع اسلامی به عنوان یکی از ابزارهای شناخت معرفی شده است [Ebrahimiyan, 2008: 193-202]. عبارت «زمین مستعد» برگرفته از بیان نورانی مذکور است. در استعاره باغبانی برخلاف استعاره کارخانه، تفاوت‌ها نقش مهمی بازی می‌کنند. این استعاره بیانگر این است که نقش معلم (باغبان) پرورش یا مراقبت از یادگیرنده (بذر) است، نه تغییر ویژگی‌های طبیعی. باغبان فقط می‌تواند شرایط رشد را تسهیل کند [Ahmady et al., 2016]. به بیان فلسفی باغبان علت مُعَدّه رشد گیاه است و معلم نیز مانند یک باغبان هم به کل کلاس و هم به تک تک دانش‌آموزان اهمیت می‌دهد.

استعاره آینه

معمولاً در کتب منطق قدیم علم را به «صورت حاصل از شیء نزد عقل» تعریف کرده‌اند. جرجانی می‌نویسد [Jorjani, 1986: 20]:

«بدان که آدمی را قوه‌ای است دراکه که منقش گردد در وی صور اشیاء چنانچه در آئینه».

لذا «ذهن به منزله آینه است که صور اشیاء در آن منتقش و مرتسم می‌گردد» [Khansari, 1997: 4]. بدیهی است که تعریف مذکور فقط شامل علم حصولی است، نه علم حضوری.

ریچارد رورتی (Richard Rorty) معتقد است مفهومی از فلسفه که در آن ذهن به مثابه یک آینه عمل می‌کند از فلسفه دکارت آغاز شد و ناب‌ترین شکل آن را در کانت می‌بینیم. وی می‌نویسد:

«تصویر دکارتی و کانتی این تصویر را پیش‌فرض می‌گیرد که «اذهان ما» یک «درونی» دارند که می‌تواند در مقابل چیزی «بیرونی» قرار گیرد».

رورتی معتقد است که ذهن در قرن هفدهم مثل آینه بزرگی است که جهان را از طریق بازنمایی‌ها و تصورات درونی‌اش در خودش منعکس می‌کند. این تصویر در سرتاسر فلسفه سنتی نزد فیلسوفان مختلف دیده می‌شود. [Soleimani & Seif, 2016]. مطابق استعاره آینه، ذهن انسان امری منفعل است و دانش و معرفت از راه با تجربه به دست می‌آید.

استعاره چشم

از نظر رورتی مفهوم مدرن ذهن به مثابه آئینه طبیعت ابداع دکارت است. ذهن از نظر دکارت مثل یک چشم درونی عملکردش موشکافی در بازنمایی‌ها و تصورات عارض‌شده بر آن است. در تفسیر دکارت از ذهن که پایه معرفت‌شناسی مدرن بود، ذهن همواره مثل چشم درونی بازنمایی‌ها را بررسی می‌کند تا علامتی بیابد تا شاهد و مدرکی برای صحت و درستی آنها باشد [Soleimani & Seif, 2016].

استعاره عینک

پیش از کانت صدق یک قضیه بر اساس نظریه مطابقت ذهن با عین مورد بررسی قرار می‌گرفت. اما کانت معادله را برعکس کرده و فرضیه دیگری را پیشنهاد کرد [Copleston, 2008, v6: 241]. به نظر کانت «این فرضیه مشابه با فرضیه‌ای است که کپرنیک در نجوم پیشنهاد کرده، لذا دیدگاه معرفت‌شناختی خود را انقلاب

کوپرنیکی نامید. البته انقلاب کوپرنیکی کانت به این معنا نیست که ذهن انسان واقعیات را خلق می‌کند، زیرا «اگر فرض کنیم که ذهن انسان در معرفت، منفعل صرف است، نخواهیم توانست معرفت پیشینی را که مسلماً واجد آئیم توجیه نماییم. پس باید فرض کنیم که ذهن فعال است». معنی این فعالیت نیز این است که ذهن صور شناسایی خود را بر ماده نهایی تجربه، به اصطلاح تحمیل می‌کند و اشیاء را جز به وسیله این صور نمی‌توان شناخت. می‌توان دیدگاه کانت را با استعاره عینک توضیح داد. ذهن، نزد کانت مانند شخصی است که عینک سرخ رنگی بر چشم دارد. بدیهی است که این شخص، چیزهایی را که می‌بیند خلق نمی‌کند. از طرف دیگر نمی‌تواند ببیند مگر اینکه به رنگ سرخ دیده شود [Copleston, 2008, v6: 242]. می‌دانیم که فلاسفه قبل از کانت معتقد بودند که ذهن به «بود» یا «شیء فی‌نفسه» (noumenon) دست می‌یابد؛ ولی او معتقد شد به اینکه ذهن تنها به «نمود» یا «پدیدار» (phenomenon) دسترسی دارد. بر اساس فلسفه کانت می‌توان گفت تنها راه دستیابی به «بود» یا «شیء فی‌نفسه» آن است که عینک را از چشم برداریم؛ ولی عینک ذهن همواره با ماست و برداشتی نیست، لذا راهی به سوی کشف امر واقع وجود ندارد. استعاره عینک نگاهی فعال به ذهن دارد و نقش آن را در ساختن دانش و معرفت مهم تلقی می‌کند.

استعاره «لوح نانوخته»

فلسفه جان لاک (John Locke) درست برخلاف فلسفه دکارت است که قایل به وجود معقولات فطری بود [Folkieh, 1998: 126]. لاک بنیان‌گذار تجربه‌گرایی به معنای جدید است. وی بعد از رد فطریات در کتاب اول، کتاب دوم خویش را با بحث درباره تصورات آغاز می‌کند و پس از اشاره به نظریه فطریات می‌نویسد [Locke, 2002: 64-63]:

«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».

توماس هابز (Thomas Hobbes) نیز همین استعاره را به کار برده است [Hobbes, 2001: 43]:

«ذهن مردم عامی، اگر به واسطه وابستگی به اصحاب قدرت مشوب یا به واسطه نفوذ علمای دین مغشوش نشده باشد مانند کاغذی سفید است که برای دریافت هر آنچه مراجع اقتدار عمومی بخواهند بر روی آن نقش ببندد آماده دارد».

دورکیم نیز همین استعاره را به کار می‌برد و معتقد است جامعه «در قبال هر نسل جدید با لوح بی‌نقش و نگاری روبه‌روست ...» [Kardan, 2008: 217]. شایان ذکر است که این استعاره قبل از لاک نیز به کار رفته، ولی به نام وی مشهور شده است. مثلاً ارسطو در جایی قوه تفکر بالقوه را به لوح تشبیه کرده [Aristotle, 1999: 221]:

«... مانند لوحی دانست که هیچ چیز بالفعل نباشد».

فارابی نیز «عقل هیولانی را به برگ تشبیه می‌کند که پیش از نوشته شدن چیزی بالفعل بر روی آن، نام‌های بالقوه است، و چون بر روی آن نوشته شد به نام‌های بالفعل بدل می‌گردد» [Nejati, 2015: 72]. حتی چنانکه فولکیه می‌گوید به طور کلی تجربه‌گرایان قایلند به اینکه «ذهن انسان قبل از تجربه به منزله لوح ساده‌ای [است] که بر آن هیچ چیز نگاشته نشده باشد» [Folkieh, 1998: 244]. استعاره «لوح نانوخته» نیز نگاهی منفعلانه به ذهن دارد و دانش و معرفت را محصول تجربه می‌داند. این استعاره به‌ویژه مورد عنایت روان‌شناسان رفتارگراست.

استعاره بانک (مخزن اطلاعات)

این استعاره را پائولو فریره (Paulo Freire) به کار برده است. وی از نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت انتقادی است و بر اساس آموزش‌رهای بخش خویش، از تعلیم و تربیت سنتی که آن را آموزش بانکی (banking education) می‌داند، انتقاد می‌کند و در مقابل، آموزش طرح مساله (problem-posing education) را پیشنهاد می‌کند و بر پرورش آگاهی انتقادی تاکید دارد [Freire, 1979: 65]. وی آموزش و پرورش را به بانک‌داری تشبیه می‌کند که دانش‌آموز نقش یک انبار و مخزن را دارد و یادگیری محدود به دریافت، حفظ کردن و مصرف داده‌هاست [Sharepour, 2008: 60]. چنین آموزشی تلقینی و ستم به دانش‌آموز است، زیرا نقشی در یادگیری ندارد و منفعل محض است. از نظر فریره «تعلیم و تربیت، با شاگردان همچون اشیایی برخورد می‌کند که اندیشه‌ها و ایدئولوژی‌های طبقه حاکم در جامعه را تقویت می‌کند» [Elias, 2006: 198]. استعاره بانک نیز نگاهی منفعلانه به ذهن دارد و آن را همچون مخزن اطلاعاتی می‌داند که باید توسط معلم پر شود.

استعاره «رایانه»

طرح شباهت مغز به ماشین به ماتریالیست‌های فرانسوی قرن هجدهم برمی‌گردد [Landin, 2003: 254]. اما با پیدایش رایانه این امر قوت بیشتری یافته است. هربرت سایمن (Herbert Simon) -پدر هوش مصنوعی- از تفکر و هوش به عنوان محاسبه یاد می‌کند [Dortier, 2005: 187]. وی می‌گوید:

«ما اکنون ماشین‌هایی داریم که به معنی واقعی کلمه فکر می‌کنند ... به همان معنای دقیق

کلمه که من و شما فکر می‌کنیم...!»

البته متخصصان هوش مصنوعی تاکید دارند که هیچ مجازی در این ادعاها وجود ندارد و معنای حقیقی این واژه‌ها را قصد کرده‌اند [Searle, 2003: 57]. هیلاری پاتنم (Hillary Putnam) برای اولین بار در سال ۱۹۶۰ رابطه ذهن و مغز را به رابطه برنامه و سخت‌افزار تشبیه کرد [Heil, 1999: 74]. به دلیل نوآوری‌های اخیر فناوری در علوم رایانه، استعاره ذهن همچون رایانه (mind-as-computer metaphor) نه تنها در تصورات عامه مردم، بلکه در میان روان‌شناسان شناختی حرفه‌ای نیز مورد باور قرار گرفته است [Lakoff, 1987: 338; Heil, 1999: 74] و به دلیل همین گستردگی نزد افکار عمومی لیکاف از استعاره مذکور با عنوان پارادیم (The Mind-As-Machine Paradigm) یاد می‌کند [Lakoff, 1987: 338]. از همین رو است که به تعبیر پستمن مردم تفکر را چیزی جز پردازش اطلاعات و بازکردن کدهای اطلاعاتی، نگارش و حذف داده‌ها نمی‌دانند و چنین نگرشی تقریباً جنبه عام پیدا کرده است [Postman, 2006: 184].

ماکس ولمنز (Max Velmans) نظریه کارکردگرایی محاسباتی را به صورت استدلال زیر ارایه کرده است:

۱- اعمال ذهنی، چیزی جز محاسبات نیستند.

۲- رایانه نیز محاسبات را انجام می‌دهد.

نتیجه: بنابراین، رایانه دارای ذهن است [Velmans, 2000: 73].

جان سرل (John R. Searl) هوش مصنوعی را به دو بخش تقسیم می‌کند:

۱- «هوش مصنوعی قوی» (Strong AI)

۲- «هوش مصنوعی ضعیف» یا «محتاطانه» (Weak (Cautious) AI)

بنا بر «هوش مصنوعی ضعیف»، ارزش و اعتبار اصلی رایانه در مطالعه و بررسی ذهن این است که ابزاری نیرومند را برای این بررسی در اختیار ما قرار می‌دهد. به عنوان مثال، ما را قادر می‌سازد تا فرضیات را به سبک

بسیار دقیق، صورت‌بندی کرده، مورد آزمایش قرار دهیم. اما طبق «هوش مصنوعی قوی»، رایانه صرفاً ابزاری برای مطالعه و بررسی ذهن نیست، بلکه رایانه‌ای که به طور مناسب برنامه‌ریزی شده باشد، واقعاً یک ذهن است. به این معنا که می‌توان گفت که رایانه‌هایی که دارای برنامه‌های درست و مناسب باشند، واقعاً می‌فهمند و دارای سایر حالات شناختی (Cognitive States) هستند [Searl, 1993: 371]. استعاره «رایانه» نیز نگاهی منفعلانه به ذهن دارد و تفکر را صرفاً دستکاری نمادهای انتزاعی می‌داند؛ که البته از منظر فلسفه تعلیم و تربیت نگاهی مردود است.

بررسی انتقادی

استعاره‌های نه‌گانه مذکور را می‌توان به دو دسته کلی تقسیم نمود که ذهن بر اساس آنها منفعل یا فعال است. چنان‌که ملاحظه شد از میان استعاره‌های مزبور، استعاره زمین مستعد و عینک، ذهن را فعال و بقیه منفعل می‌دانند. این امر صرف نظر از لوازم فلسفی، در تعلیم و تربیت نیز دارای پیامدها و دلالت‌هایی است که در ادامه به آنها می‌پردازیم. می‌توان مدعی شد که تقریباً هیچ مربی یا نظریه‌پرداز بزرگ تربیتی را نمی‌توان یافت که با آموزش مکانیکی انسان موافق باشد. به ذکر چند نمونه می‌پردازیم. ژان ژاک روسو (Jean Jacques Rousseau) در رد آموزش و پرورش زمان خود که مفاهیم ثقیلی را به کودکان تعلیم می‌دادند معتقد است: «فهرستی از کلماتی که برایشان نماینده هیچ چیزی نیستند در ذهنشان می‌گذارند» [Chateau, 2005: 205]. ویلیام کیلپتریک (William Heard Kilpatrick) - پیشرفت‌گرای قرن بیستم - معتقد بود روش آموزش و پرورش مبتنی بر یادگیری به عنوان تسلط بر اطلاعات کتابی یادگیری مکانیکی است و تنها مبتنی بر محفوظات دانش‌آموزان است و نه بر فهم ایشان، لذا خلاقیت فردی را می‌کشد و به کسالت می‌انجامد [Gutek, 2009: 438]. جان دیویی نیز از آن رو با روش‌های معمول انتقال اطلاعات و تاکید بر فعالیت معلم و نقش اساسی او در آموزش مخالف است که با چنین روشی دانش‌آموز مطلب را تنها به صورت ماشینی و سطحی یاد می‌گیرد و چنین روشی مانع رشد هوش به معنای پویا و خلاق آن است. به نظر وی دانش‌آموز مطلبی را حقیقتاً یاد می‌گیرد که آن را شخصاً تجربه کرده باشد و این فعالیت برخاسته از علاقه‌ی او به موضوع و نیازی باشد که او برای دانستن و یادگرفتن آن مطلب در خود احساس می‌کند [Kardan, 2008: 232; Elias, 2006: 42]. از منظر بسیاری از نظریه‌های یادگیری به‌ویژه فراشناخت (metacognition)، یادگیری امری مکانیکی و ساده نیست، بلکه مستلزم درگیری کامل یادگیرنده با آن است. یادگیرنده باید احساس کند که آنچه قصد یادگیری آن را دارد ارزش دانستن و یادگرفتن دارد؛ هر چه مطلبی که قصد یادگیری و نگهداری آن در میان است، معنادارتر شود، بهتر می‌توان بر آن تمرکز یافت؛ در نتیجه، بهتر می‌توان آن را فراگرفت [Kadivar, 2007: 178-179]. جارویس در تحقیقات خود در باب یادگیری، از این امر تحت عنوان فرآیندی وجودی (Existential) یاد می‌کند که مطابق آن، کل وجود انسان در امر یادگیری درگیر می‌شود؛ لذا افراد یاد می‌گیرند و نه فقط ذهن‌ها [Jarvis, 2005: 7]. یادگیری مکانیکی گرچه اصطلاحی جدید است، اما مخالفت با آن از قدیم‌الایام وجود داشته است. این مطلب به‌ویژه در تربیت اخلاقی از دیرباز مورد توجه بوده است که اخلاقیات باید برای عمل یاد گرفته شوند و همین امر عامل تمایز حکمت از فلسفه شمرده شده است.^۳ لذا به نظر می‌رسد هرگونه تلقی از ذهن که آن را امری کاملاً منفعل بداند لااقل از منظر فلسفه تعلیم و تربیت مردود است. نلر می‌نویسد [Kneller, 2008: 19]:

«... دانشمندان سبیرنتیک ذهن (یا مغز) را با رایانه مقایسه کرده‌اند. اما این قبیل مقایسه‌ها پخته، و پاسخ‌گوی علاقه ما در باب ماهیت نهایی ذهن نیستند».

تفکر با معنا سروکار دارد و به تعبیر لیکاف، تفکر معنادار (Meaningful thought) صرفاً دستکاری نمادهای انتزاعی که فی‌نفسه بی‌معنی هستند، و معنای خود را تنها با مطابقت با اشیاء در جهان به دست می‌آورند، نیست [Lakoff, 1987: 370]. اشکال دیگر دیدگاه‌های منفعلانه در باب ذهن از جمله استعاره رایانه این است که مبتنی بر دوگانه‌انگاری و تمایز ذهن و بدن است. لیکاف بیان می‌دارد که نظریه ذهن همچون ماشین تمایز سنتی ذهن و بدن را دارد که بر اساس آن ذهن نامتجسد (disembodied)، انتزاعی و مستقل از عملکرد بدن است. طبق این دیدگاه، ذهن رایانه‌ای با سخت‌افزار بیولوژیکی است و با استفاده از برنامه‌هایی مانند برنامه‌های امروزی رایانه‌ها کار می‌کند [Lakoff, 1987: 338]. از همین رو استعاره «ذهن یک هویت (entity) است» استعاره‌ای وجودشناختی است [Lakoff & Johnson, 2003: 28]. سرل نیز معتقد است گرچه نظریه‌پردازان هوش مصنوعی علیه دوگانه‌انگاری بد و بی‌راه می‌گویند، اما غافلند از اینکه پیش‌فرض نظریه ایشان تقریری قوی از همین دوگانه‌انگاری است [Searl, 1993: 382]. بر اساس تمایز ذهن و بدن، یادگیری فقط مربوط به ذهن و امری شناختی است، در حالی که به زعم ما نیز کل وجود انسان در امر یادگیری درگیر می‌شود و نه فقط ذهن او. نظریه‌های یادگیری متعددی مانند یادگیری اکتشافی برونر، یادگیری معنادار آزوبل و غیره وجود دارند که فهم یادگیرنده را در امر یادگیری دخیل می‌دانند. اما ما به دلیل تاثیرپذیری رویکرد ساختن‌گرایی (constructionism) از پیازه (که دیدگاه خود را ساختن‌گرایی توصیف می‌کرد) [Kadivar, 2007: 208] و به تبع او از کانت، اندکی به توضیح این دیدگاه می‌پردازیم. نظریه‌های یادگیری رفتارگرایی و پردازش اطلاعات بر فلسفه عینیت‌گرایی (objectivism) و واقع‌گرایی مبتنی هستند که طبق آن عینیت یا واقعیت خارج از ذهن انسان وجود دارد و دانش مستقل از یادگیرنده است و یادگیری عبارت از انتقال دانش از جهان بیرون به درون یادگیرنده است. زیربنای ساختن‌گرایی، فلسفه نسبیت‌گرایی (relativism) است.^{۱۱} نسبیت‌گرایان با وجود یا عدم واقعیت خارج از ذهن انسان کاری ندارند. به نظر ایشان واقعیت همان چیزی است که فرد ادراک می‌کند و دانش به وسیله یادگیرنده ساخته می‌شود. «استعاره رایانه که می‌گوید دانش به صورت خام وارد نظام می‌شود و در درون نظام پردازش و ذخیره می‌گردد، به‌خوبی نمایان‌گر فرض‌های عینیت‌گرایی یا واقع‌گرایی است» [Seif, 2001]. لیکاف نیز دیدگاه مذکور را که معتقد است ذهن یک ماشین انتزاعی است که نمادها را اساساً به روشی که رایانه انجام می‌دهد، یعنی با محاسبه الگوریتمی، دستکاری می‌کند، دیدگاه عینیت‌گرایانه می‌نامد [Lakoff, 1987: pxii]. ساختن‌گرایی به تعبیر وول فولک (Wool Folke) دیدگاهی است که «بر نقش فعال یادگیرنده از درک و فهم و معنی‌بخشیدن به اطلاعات تاکید می‌کند» [Seif, 2001]. به تعبیر جوناسن (Jonassen) ساختن‌گرایی به تولید معنی از تجربه باور دارد [Kadivar, 2007: 208]. طبق این دیدگاه به تعبیر دریسکول (Driscoll) «یادگیرندگان طرف‌هایی خالی نیستند که از راه یادگیری باید پر شوند» [Seif, 2001]. همچنان که قبلاً اشاره شد بر اساس استعاره عینک که برگرفته از دیدگاه کانت بود، ذهن امری فعال است و کانت و پیازه -که تحت تاثیر کانت است [Kardan, 2008: 157]- را قایل به ساختن‌گرایی دانسته‌اند [Bagheri, 2004]. همچنان که لیکاف می‌گوید [Lakoff, 1987: xvi]:

«ایده‌های ما در مورد آنچه مردم می‌توانند یاد بگیرند و باید یاد بگیرند ... به مفهوم ما از خود یادگیری بستگی دارد»

که آن نیز مبتنی بر تصور ما از ذهن است. در یک نقد کلی به دیدگاه‌های منفعلانه در باب ذهن می‌توان گفت [Lakoff, 1987: 370]:

«ذهن فقط «آينه طبيعت» نيست و مفاهيم صرفاً «بازنمايي دروني (internal representations) واقعييت خارجي» نيستند».

ساختن‌گرایی نیز بر همین باور است [Bagheri, 2004]:

«ذهن آينه‌ای منفعل نسبت به جهان نيست، بلکه منبع فعالی است که به ادراک‌ها، مفاهيم، احساسات و ساير امور روانی ما شکل می‌بخشد».

کديور نیز می‌نويسد [Kadivar, 2007: 207]:

«دانش، آيينه دنياي خارج نيست، بلکه با تجربه و فعاليت‌های شناختی به دست می‌آيد».

به نظر كردان یکی از مبانی روان‌شناختی پيازه اين است که ذهن انسان برخلاف تصور امثال لاک و رفتارگرايان لوح بی‌نقشی نيست که بر آن بتوان هر چه خواهيم نوشت [Kardan, 2008: 256]. لذا اين ديده‌گاه در مقابل پوزيتويسم و رئاليسم خام قرار می‌گيرد که مدعی دسترسي مستقيم انسان به جهان خارج است. «ذهن بيش از يك آينه طبيعي صرف يا پردازشگر نمادهاست ... و ظرفيت فهم و تفکر معنی‌دار فراتر از هر کاری است که هر دستگاہی می‌تواند انجام دهد» [Lakoff, 1987: xvii]. «تاکيد بيش از حد اسکينر به مطالعات دقيق علمی، فرآيندهای ذهنی را از مطالعات روان‌شناسی حذف کرد و انسان را به صورت گیرنده منفعل محرک‌های محیطی درآورد» [Kadivar, 2007: 70]. نظريه شناختی طغيانی عليه اين ديده‌گاه بود و ذهن را دوباره به روان‌شناسی بازگرداند. ساختن‌گرایی نیز بر نقش ذهن دانش‌آموز در يادگيري تاکيد دارد و «بر ... تفکر درباره برنامه درسی و آموزش موثر واقع شده است» [Kadivar, 2007: 206].

دلالت‌های تربيتی ذهن منفعل و فعال در برنامه درسی

در ادامه به تبیین دلالت‌های تربيتی ذهن منفعل و فعال در برنامه درسی و مقايسه آنها با يکديگر می‌پردازيم.

تلقى نسبت به معلم

مطابق ذهن منفعل که ديده‌گاه سنتی است، نقش معلم عبارت بود از «انتقال يک‌جانبه معلومات و اطلاعات به دانش‌آموزان» [Mermohammadi, 2010]، اما مطابق ذهن فعال، معلم تنها تسهيل‌گر آموزش است و هنگام نیاز، دانش‌آموزان را راهنمایی می‌کند و چیزی را به دانش‌آموز تحميل نمی‌کند. وی همچون باغبانی است که به‌موقع به گياهان آب می‌دهد و شاخه‌ها را هرس می‌کند.

تلقى نسبت به دانش‌آموز

در آموزش و پرورش سنتی یا به تعبیر فريره در آموزش بانکی، همواره ميان معلم و شاگرد تضاد وجود دارد. معلم حاکم مطلق است و دانش‌آموز مطيع محض او؛ منفعل صرف است و تنها عمل او پاسخ به سوالات معلم است؛ به نیازها و علايق او اعتنایی نمی‌شود. در چنین شرایطی نباید انتظار رشد و شکوفایی استعدادها را داشت. اما مطابق نگرش ذهن فعال، دانش‌آموز موجودی مختار و سازنده دانش خویش است و معلم او را در اين مسير راهنمایی می‌کند.

تلقى نسبت به محیط يادگيري

بنا بر ذهن منفعل کلاس سنتی شبیه کارخانه یا پادگان است و نقش معلم انتقال دانش است. اما بنا بر ذهن فعال کلاس محیطی شاداب و پوياست و انتقال دانش تنها از معلم به دانش‌آموز نيست، بلکه می‌تواند از دانش‌آموز به دانش‌آموز و حتی از دانش‌آموز به معلم نیز اتفاق بیفتد.

تلقی نسبت به فرآیند یادگیری

برخلاف نگرش ذهن منفعل، مطابق نگرش ذهن فعال، معلم به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا به طور گروهی و به صورت مشارکتی یاد بگیرند و یادگیری باید بر اساس مشکلات واقعی سامان یابد و دانش‌آموزان در بیرون از کلاس و مدرسه هم یاد بگیرند، چرا که یادگیری امری اجتماعی نیز هست. ایجاد انگیزه برای تحریک حس کنجکاوی و اکتشاف نیز باید در دانش‌آموزان تقویت شود. شاید از همه اینها مهم‌تر این باشد که دروس باید معنادار باشند تا دانش‌آموزان انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته باشند.

تلقی نسبت به ارزش‌یابی

ارزش‌یابی از آموخته‌های فراگیران در آموزش و پرورش سنتی، آخرین مرحله تعیین آموخته‌هاست و برای تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر به کار می‌رود. چنین نگرشی بر اساس منفعل‌دانستن ذهن بود. اما اکنون ارزش‌یابی، بخش جدایی‌ناپذیر و همگام فرآیند آموزش و یادگیری است که به جای طبقه‌بندی دانش‌آموزان بر هدایت یادگیری آنها متمرکز است [Sharifi, 2004]. این نگرش بر اساس فعال‌دانستن ذهن است. ارزش‌یابی نباید صرفاً در چارچوب آزمون‌های استاندارد شده محدود شود. باید از روش‌های دیگری چون رایحه شفاهی، انجام پروژه و غیره نیز استفاده کرد. ارزش‌یابی دانش‌آموزان هنگام یادگیری به آنها امکان می‌دهد تا یادگیری و درک بهتری از مطالب داشته باشند. بر روش‌های سنتی ارزش‌یابی، انتقادات زیادی وارد شده است که برخی از آنها عبارتند از: نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فردی در یادگیری و سنجش؛ تاکید و تمرکز بر سنجش سطوح پایین هدف‌های آموزشی و شناختی، یکسان‌نگری و همسان‌سازی فراگیران با استعدادهای متفاوت، یادگیری و سنجش حافظه به جای یادگیری در حد تسلط و سنجش عملکرد [Farmahini Farahani, 2003]. مبنای تمام این انتقادات منفعل‌دانستن ذهن است. لذا در چنین نگرش‌هایی با استعاره کارخانه مواجه هستیم. نثر می‌نویسد [Kneller, 2008: 94]:

«کودکان ما دسته دسته روانه کارخانه‌های آموزش و پرورش می‌شوند و در آنجا با همه یکسان رفتار می‌شود و همه به یک شکل درمی‌آیند، بی‌آنکه به جنبه‌های یگانه شخص ایشان توجه شود».

همین نگرش است که به اعتقاد آیزنر مدارس را شبیه کارخانه یا پادگان آموزشی می‌سازد و البته بدیهی است که نبوغ فردی (personal ingenuity) و رفتار خاص فردی (idiosyncratic behavior) هم در خط تولید و هم در پادگان آموزشی از بین می‌روند [Eisner, 1994: 111-112]. دنیای تعلیم و تربیت دنیای عدم قطعیت‌ها (uncertainties) است، بنابراین دو یادگیرنده کاملاً مشابه نه‌تنها در واقع یافت نمی‌شوند (به عنوان محصول نهایی کارخانه) بلکه همچنین به یک روش یاد نمی‌گیرند [Ahmady et al., 2016]. عناصر برنامه درسی بر اساس نگاه منفعلانه و فعالانه به ذهن ۱ ملاحظه نمود.

جدول ۱) عناصر برنامه درسی بر اساس نگاه منفعلانه و فعالانه به ذهن

عناصر برنامه درسی	نگاه منفعلانه به ذهن	نگاه فعالانه به ذهن
اهداف تربیتی	شکل‌دادن به رفتار دانش‌آموز، تسلط پرورش مهارت‌های عقلانی و عاطفی دانش‌آموز، یادگیری دانش‌آموز بر مهارت‌های خاصی مانند مهارت‌های گفت‌وگو و تعامل با دیگران، احترام به آراء خواندن و نوشتن.	دیگران، آمادگی برای زندگی در اجتماع، ایجاد روحیه پژوهشگری در دانش‌آموز، پرورش قوه خلاقیت وی
تلقی نسبت به معلم	معلم یک منبع اطلاعات است و وظیفه او معلم تسهیل‌گر آموزش است. برای تحریک تفکر دانش‌آموز انتقال دانش و ارزش‌های مورد نظر نظام (چون روش دیالکتیک سقراطی) سولاتی طرح می‌کند. باورهای دانش‌آموز را جهت مواجهه انتقادی با آنها به چالش آموزشی.	

کنترل کلاس و جریان یادگیری بر عهده می‌کشد. معلم است. با او تا رسیدن به پاسخ همکاری می‌کند. از رقابت میان دانش‌آموزان حمایت و بین آنها تقسیم کار می‌کند. دانش‌آموزان را ترغیب به تفکر می‌کند.	
موجودی مجبور و مطیع محض معلم موجودی مختار است و با کار گروهی و مشارکت با سایر است. یادگیری امری انفرادی و جزءنگرانه است و سازنده دانش خویش است و از معلم راهنمایی می‌طلبد. تنها با بعد شناختی سروکار دارد. یادگیری کل‌گرایانه (عقلانی، معنوی و عاطفی) است.	تلقی نسبت به دانش‌آموز
یادگیری شرطی‌سازی، یادگیری مهارت‌های خاص و یادگیری معنادار برای دانش‌آموز و منطبق با علایق و نیازهای حفظ کردن آنها او	تلقی نسبت به فرآیند
باز است و همه جا می‌تواند محیط یادگیری باشد و محدود فضایی بسته و محدود به مدرسه و کلاس به مدرسه نیست. درس است.	تلقی نسبت به محیط
شاگردمحور، انتقال اطلاعات، تدریس مستقیم، سخنرانی و حل تمارین، تدریس مشارکتی، پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموز انتقال تفکر دیگران به دانش‌آموز	تلقی نسبت به فرآیند معلم‌محور، آموزش
به ارزشیابی در پایان دوره تحصیلی و به ارزشیابی امری مستمر و کیفی است. صورت کمی است. سوالات مهندسی‌شده و سوالات بازپاسخ است و تقویت‌کننده خلاقیت دانش‌آموز. دارای پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده است.	تلقی نسبت به ارزشیابی آموزشی

نتیجه‌گیری

گرچه هیوم تجربه‌گرا و رفتارگرایان افراطی چون واتسون وجود ذهن را انکار می‌کنند [Landin, 2003: 50]، مونتینی پرورش را به مغز نسبت می‌دهد: «مغز انباشته به کار نمی‌آید، مغز پرورش یافته می‌باید» [156]، هابز تجربه‌گرا فعالیت ذهنی را حرکت اتم‌های موجود در مغز [Landin, 2003: 45] و مک دوگال مغز را جایگاه ذهن می‌داند [Landin, 2003: 142]، اما به هر تقدیر، راهی برای انکار ذهن وجود ندارد، حال هر تفسیری که از آن داشته باشیم، شاهد این امر نیز طرح ملاک‌های ذهنیت در فلسفه ذهن است، گرچه مبتنی بر فیزیکیالیسم باشد. چگونگی درک ما از ذهن برای تعلیم و تربیت دارای استلزامات و پیامدهایی است. ما نه تنها با استعاره‌ها زندگی می‌کنیم، بلکه بر اساس آنها عمل می‌کنیم. ما در بررسی خود به نُه استعاره در باب ذهن دست یافتیم و بر اساس آنها ذهن را به منفعل و فعال تقسیم کردیم. از میان استعاره‌های مذکور، استعاره زمین مستعد و استعاره عینک، استعاره‌های فعال بودند که رویکرد ساختن‌گرایی بر اساس استعاره اخیر بنا شد. می‌توان گفت بنا بر استعاره‌های مذکور، یادگیرندگان لوح‌های سفید یا ظروف خالی نیستند که باید از اطلاعات پر شوند. با پرکردن ذهن دانش‌آموز نمی‌توان او را برای زندگی در دنیایی غیرقابل پیش‌بینی آماده ساخت. بنا بر نگرش ذهن منفعل، دانش‌آموز همچون ماشین، رایانه و مخزن اطلاعات است که باید توسط معلم پر شود؛ مومی در دست معلم است که باید به دست او شکل بگیرد. اینجا با مهندسی تفکر و حفظ اندیشه‌ها به جای اندیشیدن مواجهیم. طبق این نگرش کلاس درس همچون کارخانه یا پادگان است که محصول نهایی آن موجوداتی یکسان و یک‌دست به نام دانش‌آموز است. اینجا حافظه فراگیر مورد سنجش و ارزشیابی قرار می‌گیرد نه یادگیری وی. ارزشیابی امری کمی است و یک‌بار در پایان ترم یا سال تحصیلی انجام می‌شود. مخلص کلام اینکه این دیدگاه انسان را شیء یا روباتی بیش نمی‌داند؛ او را موجودی ثابت می‌پندارد و نگاه نوعی به او دارد، لذا دیدگاهی جبرگراست. از این رو به نظر می‌رسد با عنایت به چنین پیامدهای ناگواری است که پستمن از استعاره رایانه با عنوان «استعاره‌ای بیمارگونه و جنون‌آمیز» یاد می‌کند

[Postman, 2006: 182]. اما بنا بر نگرش ذهن فعال، دانش‌آموز موجودی متفکر است که خود باید روش تفکر منطقی را یاد بگیرد، آزادی انتخاب دارد، فردیت و شخصیت او مورد توجه قرار می‌گیرد و با او چون موجودی صاحب‌نظر رفتار می‌شود که همین امر موجب ارتقای اعتماد به نفسش می‌شود. ارزشیابی در اینجا امری کیفی و مستمر است، پیش از ادامه تدریس باید بر اساس بازخوردهای دانش‌آموز نسبت به حصول یادگیری اطمینان حاصل شود. این دیدگاه نگاهی سیال به انسان دارد و هر فرد را به تعبیر یاسپرس- نوعی منحصربه‌فرد می‌داند و از این رو اختیارگراست و او را چون ماشین نمی‌نگرد و برای انسان ارزش ذاتی قایل است. نظر به ابتدای تعلیم و تربیت بر بنیادهای فلسفی، می‌توان با تحلیل استعاره‌های به‌کاررفته در مسایل تربیتی نگرش بهتری نسبت به نظریه‌های یادگیری و برنامه درسی پیدا کرد - کاری که در این نوشتار به قدر وسع در باب ذهن انجام شد؛ زیرا هر معلمی دارای یک فلسفه شخصی است و نوع نگرش وی به ذهن دانش‌آموزان می‌تواند به روش یاددهی و شیوه برخورد وی با آنان جهت بدهد.

تشکر و قدردانی: موردی برای گزارش وجود ندارد.

تأییدیه اخلاقی: موردی برای گزارش وجود ندارد.

تعارض منافع: موردی برای گزارش وجود ندارد.

سهم نویسندگان: حبیب کارکن بیرق کل امور مقاله را انجام داده است (۱۰۰٪).

منابع مالی: موردی برای گزارش وجود ندارد.

منابع

- Ahmady S, Yaghmaei M, Arab M, Monajemi A (2016). Metaphor in education: Hidden but effective. *Journal of Medical Education*. 15(1):52-57.
- Ali Ibn Abi Talib (2012). NAHJ AL-BALAGHAH. Dashti M, translator. Qom: NASHTA. [Persian]
- Aristotle (1999). On the soul. Davoodi AM, translator. 4th edition. Tehran: HEKMAT. [Persian]
- Bagheri Kh (2004). Realistic constructivism: Reconstructing George Kelly's personal constructivism. *Journal of Psychology and Education*. 34(1):21-55. [Persian]
- Chalmers DJ (1995). The conscious mind. Santa Cruz: University of California Press.
- Chateau J (2005). The great teachers. Shokohi Gh, translator. Tehran: University of Tehran Press. [Persian]
- Copleston FC (2008). History of philosophy. vol. 6. Saadat I, Mojtavavi SJ, Bozorgmehr M, translators. Tehran: SOROUSH. [Persian]
- Dortier JF (2005). Humanities (expansion of cognitions). Kotobi M, Rafi Far J, Fakoohi N, translators. Tehran: NEY. [Persian]
- Ebrahimian SH (2008). Epistemology from the perspective of some Islamic and Western philosophers. Qom: DAFTER E TABLIGHAT E ESLAMI. [Persian]
- Eisner EW (1994). The educational imagination: On the design and evaluation of education programs. New York: Macmillan.
- Elias JL (2006). Philosophy of education (ancient and contemporary). Zarrabi A, translator. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. [Persian]
- Farmahini Farahani M (2003). Proceedings of the conference on educational evaluation. Tehran: TAZKIAEH. [Persian]
- Folkieh P (1998). General philosophy or metaphysics. Mahdavi Y, translator. Tehran: University of Tehran Press. [Persian]
- Freire P (1979). Educating the oppressed. Birshak A, Rad S, translators. Tehran: KHARAZMI. [Persian]
- Gutek GL (2009). Philosophical schools and educational ideas. Pakseresht MJ, translator. Tehran: SAMT. [Persian]
- Hashemi A (2009). JAVAHER AL-BALAGHAH (Volume 2). Erfan H, translator. Qom: BALAGHAT. [Persian]
- Heil J (1999). Philosophy of mind. London: Routledge.
- Hobbes T (2001). Leviathan. Bashiriyeh H, translator. Tehran: NEY. [Persian]
- Jarvis P (2005). Towards a philosophy of human learning: An existentialist perspective. In: Jarvis P, Parker S, editors. Human learning: An holistic approach. London: Routledge.

- Jorjani SS (1986). MANTEGH E KOBRA. Qom: DAR AL-ELM. [Persian]
- Kadivar P (2007). Learning psychology. Tehran: SAMT. [Persian]
- Kardan AM (2008). Evolution of educational thoughts in the West. Tehran: SAMT. [Persian]
- Karkon Beiraq H (2009). A critical approach to artificial intelligence. Mind. 10(36-37):59-84. [Persian]
- Khansari M (1997). Dictionary of logical terms. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [Persian]
- Khatami M (2002). An introduction to the philosophy of mind. Tehran: JAHAD E DANESHGAHI. [Persian]
- Kneller GF (2008). Introduction to the philosophy of education. Bazargan Deylamqani F, translator. Tehran: SAMT. [Persian]
- Lakoff G (1987). Women, fire, and dangerous things. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff G, Johnson M (2003). Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.
- Landin RW (2003). Theories and systems of psychology. Seyed Mohammadi Y, translator. Tehran: VIRAIESH. [Persian]
- Locke J (2002). An inquiry into human understanding. Rezazadeh Shafaq S, translator. Tehran: SHAFIEE. [Persian]
- McGinn C (2004). Can we solve the mind-body problem?. In: Heil J, editor. Philosophy of mind: A guide and anthology. New York: Oxford University Press.
- Mehrmohammadi M (2010). The concept of imagination and its place in curriculum and instruction reconsidered: The case for elementary stage. Foundations of Education. 11(1):5-20. [Persian]
- Miller J (2008). Curriculum theories. Mehrmohammadi M, translator. Tehran: SAMT. [Persian]
- Nejati O (2015). Psychology from the point of view of Muslim scientists. Beheshti S, translator. Tehran: ROSHD. [Persian]
- Ornstein AC, Hunkins FP (2018). Curriculum: Foundations, principles, and issues. England: Pearson Education Limited.
- Plato (2000). The Plato's works. Lotfi MH, translator. Tehran: Khaarazmi Publishing Co. [Persian]
- Postman N (2006). Techno poly: Submission of culture to technology. Tabatabai S, translator. Tehran: ETTELAAT. [Persian]
- Searle JR (1993). Minds, brains and programs. In: Perry J, Bratman M, editors. Introduction to philosophy. Oxford: Oxford University Press. p. 371-383.
- Searle J (2003). Mind, brain and science. Diwani A, translator. Qom: BOOSTAN-E KETAB. [Persian]
- Searle J (2014). The mystery of consciousness. Hosseini SM, translator. Tehran: MARKAZ. [Persian]
- Seif AA (2001). Theory of constructive learning and its educational applications. Quarterly Journal of Education. 17(65): 61-76. [Persian]
- Shamisa S (2000). Expression and meanings. Tehran: FERDOWS. [Persian]
- Sharepour M (2008). Sociology of education. Tehran: SAMT. [Persian]
- Sharifi HP (2004). Measuring performance in the teaching-learning process. Proceedings of the National Conference on Engineering Reform in Education. Tehran: Education Research Institute. [Persian]
- Soleimani NA, Seif SM (2016). Mind as the mirror of nature: Cartesian thought criticized by Rorty. Philosophical Investigations. 12(29):95-132. [Persian]
- Sternberg R (2008). Cognitive psychology. Kharrazi SK, Hejazi E, translators. Tehran: SAMT. [Persian]
- Velmans M (2000). Understanding consciousness. London: Routledge.

پی‌نوشت

- ۱ اشکالاتی که بر این نظریه گرفته شد باعث شد این نظریه با چالش‌هایی روبه‌رو شد که موجب شد نظریه‌های بدیلی چون نظریه انسجام (Coherence) و نظریه پراگماتیسم ارائه گردد [Karkon Beiraq, 2009].
- ۲ لازم به ذکر است که استعاره «ذهن همچون رایانه» خود به‌تنهایی بحث مستوفایی دارد که در مقاله دیگری به چاپ رسیده است [Searle, 2014].
- ۳ دیویی یکی از نظریه‌پردازان ساختن‌گرایی اجتماعی است.
- ۴ این مطلب در علم‌شناسی فلسفی صدرالمتالهین به‌ویژه در بحث اتحاد علم و عالم و معلوم به‌زیبایی تبیین شده است.
- ۵ این تمایز از لحاظ متافیزیکی نیز با اشکالاتی مواجه است که موجب ظهور نظریه‌های یگانه‌انگار شده است.

« لازم به ذکر است که یکی از انتقادات وارد بر ساختن گرایی، همین تأکید آن بر نسبی‌گرایی است که به نظر برخی محققین منجر به فردگرایی افراطی می‌شود. مساله نسبیت واقعیت که توسط پروتاگوراس سوفسطایی مطرح شد به این معنا بود که واقعیت اگر هم وجود داشته باشد، وابسته به شخص مُدرک است. لذا همچنان که برخی معتقدند نسبیت‌گرایی پست‌مدرنیسم بی‌شبهات به سفسطه دوران باستان نیست.