

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱/۱۲

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۱۱/۶

تبیین نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری از منظر کریستوفر وینچ

غلامحسن پناهی*، یحیی فائدی**، سعید ضرغامی*** و محمدحسین عبداللہی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری از منظر وینچ می باشد. در این راستا با استفاده از شیوه تحلیل مفهومی، ابتدا برنامه فلسفه برای کودکان و اهداف آن ارائه شده و سپس اصول اساسی فلسفه یادگیری از منظر وینچ تشریح شده است. در تحلیل نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان، با فلسفه یادگیری وینچ، مشخص شد که بین این دو دیدگاه، وجوه مشترکی در زمینه اهمیت تفکر، جامع نگری در ارتباط با یادگیری، اجتماعی بودن یادگیری، توجه به بعد اخلاقی، اعتقاد بر قابلیت پرورش مهارت ها و توجه به دوران کودکی، وجود دارد. همچنین در بررسی نسبت برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری وینچ، مطابقت میان اهداف این دو دیدگاه نیز بررسی شد. علاوه بر نسبت تشابه میان این دو دیدگاه، برخی وجوه افتراقی میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری وینچ در زمینه های یادگیری، واقعیت، دانش، رابطه ارزش و واقعیت و تربیت اخلاقی نیز استنباط گردید.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، فلسفه یادگیری، فلسفه یادگیری وینچ

* عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مطهری

** دانشیار دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

*** دانشیار دانشگاه خوارزمی

**** دانشیار دانشگاه خوارزمی

مقدمه

فلسفه برای کودکان^۱، برنامه‌ای است که کودکان مدرسه‌ای را در تمام مباحث کلاسی در زمینه موضوعات فلسفی، مشارکت می‌دهد. این برنامه، بهبود تفکر کودکان را از طریق معرفی بسیاری از پرسش‌های بزرگ به آن‌ها و توانا کردنشان در بررسی چنین پرسش‌هایی پی می‌گیرد. معلمان با استفاده از این برنامه، کودکان را به تفکر عمیق‌تر روی ایده‌هایی که در پس‌کار مدرسه‌ای آن‌ها قرار دارد، تشویق می‌کنند. این اقدام عمدتاً در یک اجتماع پژوهشی^۲ در قالب کلاس درس صورت می‌گیرد. کودکان عمیقاً روی تفکر خود و مهارت‌هایی که استفاده می‌کنند، تمرکز خواهند کرد و سپس هنگامی که در حال بررسی و تقویت ایده‌های خود و دیگران در پاسخ به معماهای فلسفی هستند، این مهارت‌ها را بهبود خواهند بخشید (اسپروود^۳، ۲۰۰۲). فلسفه برای کودکان بر این ایده مبتنی است که کودکان قابلیت‌ها و توانایی‌های استدلال و دانش خود را در یک اجتماع می‌سازند. نقش معلمان، آماده کردن دانش برای بلعیده شدن به وسیله کودکان نیست؛ بلکه تدارک شیوه‌ای از تفکر مجرب برای شاگردان متفکر کلاس و تضمین حفظ تفکر سطح بالا در کلاس است (قائدی، ۱۳۹۵: ۶۴).

ریشه‌های تاریخی جنبش فلسفه برای کودکان را می‌توان در افکار برخی از فیلسوفان و نیز برخی نظریه‌ها و سنت‌های فلسفی یافت. ایده آموزش فلسفه برای کودکان، بسیار با اندیشه‌ها و روش و منش سقراط ارتباط دارد. برای سقراط و پیروان او، مسیر دانایی با شناخت نادانی فرد آغاز می‌شود. نقش معلم در کمک به تولید ایده‌ها می‌تواند با ماما مقایسه شود (هینز^۴، ۲۰۰۲: ۴۶). شاید نلسون اولین فردی باشد که معتقد بود باید هنر فلسفیدن را بر اساس روش سقراط به کودکان یاد داد و نه بر اساس آرای

^۱- Philosophy for children (P4C)

^۲- Community of inquiry

^۳- Sprod

^۴- Haynes

فلاسفه. همچنین این گفته لیپمن^۱، بنیانگذار جنبش فلسفه برای کودکان، که "سقراط و روش او شاخص عمده حرکت ماست" نشان می دهد که آرای سقراط و جنبش فلسفه برای کودکان، بسیار با هم ارتباط دارند. علیرغم عدم بستگی لازم و منطقی میان اندیشه های افلاطون با جنبش فلسفه برای کودکان، برخی از فلاسفه معاصر، به خصوص مولاونی^۲ (۱۹۹۳) تلاش کرده اند تا بین اندیشه های افلاطون و مبانی فلسفه برای کودکان ارتباط برقرار کنند. به زعم مولاونی، افکار و اندیشه های روسو و دیویی نیز چارچوب های لازم را برای این جنبش تدارک دیده اند. البته از نظر مولاونی، هیچ یک از این فیلسوفان به تنهایی توصیف کننده چنین جنبشی نیستند (قائدی، ۱۳۹۵: ۱۲۴). شک روش مند دکارت و دیدگاه کانت درباره مفهوم فلسفه و اندیشه او درباره ترجیح درست اندیشیدن بر خود اندیشه را می توان از چارچوب های نظری فلسفه برای کودکان دانست. در نهایت، باید به سهم جدی لیپمن به عنوان بنیان گذار رسمی فلسفه برای کودکان اشاره نمود. وی در کتب و مقالات متعدد تلاش زیادی کرده است تا نشان دهد که جنبش فلسفه برای کودکان، علاوه بر منافع عملی به ویژه در زمینه ارتقاء و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، در تئوری تربیتی نیز حائز اهمیت است.

یکی از مباحث مهم در تمام نظریه های تربیتی، مفهوم یادگیری است. هدف اصلی همه برنامه های آموزشی در مدارس، افزایش سطح پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد که این مهم از طریق ارتقاء میزان یادگیری امکان پذیر است. در خصوص ارتباط میان فلسفه یادگیری با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می توان به رابطه کلی میان یادگیری و آموزش اشاره نمود. از منظر روان شناسی تربیتی، یادگیری به عنوان هدف و آموزش، وسیله رسیدن به این هدف شناخته می شود (سیف، ۱۳۹۵: ۱۷). آغازگری این رابطه به

^۱- Lipman

^۲-Mulvaney

دیویی (۱۹۳۳) و قیاس آموزش و یادگیری با خرید و فروش برمی گردد. "مسائلی که بین آموزش و یادگیری وجود دارد، دقیقاً مشابه آن را بین خرید و فروش نیز می توان یافت. تنها راهی که می توان با آن یادگیری دانش آموزان را افزایش داد، همانا ارتقاء کیفی و کمی آموزش واقعی است. از آنجا که یادگیری چیزی است که دانش آموز باید خودش و برای خودش انجام دهد، پس آغازگری نیز با یادگیرنده خواهد بود. معلم، هادی و رهبر است؛ او قایق را هدایت می کند، اما انرژی این قایق که باعث به پیش راندن می شود، از آنهایی می آید که یاد می گیرند" (دیویی، ۱۹۳۳، به نقل از نقیب زاده، ۱۳۹۵: ۳۷). این چنین تصورات و اشاره آشکار به مسئولیت‌های یادگیرنده به همراه این تصور تلویحی و نمادین که اگر دانش آموز یاد نگیرد معلم نمی تواند تدریس کند، رابطه میان آموزش و یادگیری را آماده تجزیه و تحلیل کرد. (وینچ^۱ و جینجل^۲، ۱۹۹۹، ۲۰۰۴)

وینچ، با نقد دیدگاه‌های روان‌شناسانه نسبت به یادگیری، دیدگاه ویژه خود درباره فلسفه یادگیری را مطرح می‌کند. با توجه به ادعاهایی که در فلسفه برای کودکان در ارتباط با یادگیری وجود دارد، این مقاله بر آن است تا نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری از منظر وینچ را تبیین کند. بدین منظور، ابتدا برنامه فلسفه برای کودکان و اهداف آن مطرح می‌شود، سپس به منظور استنباط نسبت فلسفه یادگیری وینچ با فلسفه برای کودکان، دیدگاه وی در خصوص فلسفه یادگیری ارائه می‌گردد.

برنامه فلسفه برای کودکان

ایده فلسفه برای کودکان چیزی نبود که یک شبه متولد شود؛ بلکه این ایده و نظریه به تدریج شکل گرفت و به منصفه ظهور رسید (گوسو، ۲۰۰۷). لیپمن، بنیان گذار این جنبش، در

^۱ - Winch

^۲ - Gingell

سال های سربازی برای نخستین بار با فلسفه دیویی مواجهه شد. آنچه وی را مجذوب خودش کرد، عملگرایی دیویی بود که او را از رشته مهندسی به سمت فلسفه سوق داد (لیپمن، ۲۰۰۴).

شنیدن عبارت «فلسفه» برای کودکان برای نخستین بار، ممکن است سبب بروز شگفتی و سوء فهم شود؛ زیرا فلسفه اغلب یادآور سخنان سنگین انتزاعی و دشوار فیلسوفان درباره مسائلی همچون هستی، ماهیت انسان، ماهیت معرفت، چستی ارزش ها و غیره است و کودک یادآور انسانی بازیگوش، رو به رشد و ناتوان از فهم چنین مسائل دشواری است.

فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان، به معنای آموزش دیدگاه های فیلسوفان تاریخ فلسفه همچون افلاطون، ارسطو، کانت، ابن سینا، ملاصدرا و سایر فلاسفه، به کودکان و دانش آموزان نیست؛ بلکه به روش و رویکرد آموزشی خاصی اشاره دارد که دانش آموزان در آن فعالانه مهارت های سطح بالای تفکر و گفت و گو را می آموزند. چنان که می توانند معنای ژرف تر مباحث درسی شان را دنبال کنند و در مورد پرسش های مهم زندگی خود تامل و فلسفه ورزی کنند. لیپمن، معنا و نقش فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان را روشی می داند که می توان به کمک آن به کودکان آموزش داد. او معتقد است: "آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می شود، تلاشی است برای بسط معنای فلسفه، با این هدف که بتوان آن را همانند نوعی آموزش به کار برد. این فلسفه، آموزشی است که در آن از فلسفه ورزی^۱ برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد، بهره برده می شود" (ناجی، ۱۳۸۹).

منظور لیپمن از جانشین کردن این روش در آموزش، جانشینی روش گفت و گویی^۲ و استدلالی فلسفه به جای روش های مرسوم یک جانبه و تک گویی^۳ تعلیم و تربیت سنتی

^۱-Doing Philosophy

^۲-Dialogical

^۳-Monological

سنتی همچون سخنرانی در آموزش است. لیپمن در آغاز، از فلسفه به مثابه روشی در آموزش تفکر به کودکان بهره جست. بعدها مروجان دیدگاه او، روش مورد نظر او را همچون رویکرد آموزشی جدیدی در آموزش کل محتوای برنامه درسی مطرح کردند و تلاش دارند تا همه مواد درسی از جمله ریاضی، فیزیک، شیمی و سایر دروس را بر اساس روش لیپمن به کودکان و دانش‌آموزان آموزش دهند.

هدف های برنامه فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان، هدف های شناختی روشنی دارد. ذهن را وادار به عمل می کند؛ این کار را از طریق چالش ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می دهد. این برنامه در عین حال، هدف اجتماعی نیز دارد و آن نیز آموزش فرایند تصمیم گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خودآگاهی فرد، سهم قطعی دارد (هینز، ۲۰۰۲، به نقل از قائدی، ۱۳۹۵: ۶۴).

لیپمن (۱۹۹۵) هدف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان را نوعی کمک به کودکان و دانش‌آموزان می داند که به آن ها می آموزد تا چگونه خودشان فکر کنند. به عبارت دیگر این برنامه در پی آن است تا چگونه فکر کردن را به مخاطبانش بیاموزد. هدف های خاص تر این برنامه به قرار ذیل است:

بهبود توانایی تعقل کودکان: تعقل و خردورزی برای ذهن انسان همان نقش پزشک برای جسم و بدن آدمی را ایفا می کند؛ همان گونه که طبیب می کوشد تا بیماری های جسمی انسان را مداوا کند و بهبود ببخشد، تعقل و خردورزی هم تلاش دارد تا بیماری های ذهن و اندیشه آدمی را بشناسد و درمان کند (لیپمن، ۱۹۹۵).

پافشاری بی دلیل بر یک عقیده، پیشداوری زود هنگام، دخالت دادن حب و بغض ها در قضاوت راجع به دیگران، پیروی بی دلیل و کورکورانه از یک آیین و یا یک شخص و نگاه نکردن به مسئله از جنبه های گوناگون، نمونه هایی از ضعف ها و بیماری های ذهنی و عقلی

انسان است. اما متأسفانه افراد کمتر از این ضعف‌ها اطلاع دارند و برای درمان آن نمی‌کوشند. برنامه فلسفه برای کودکان بر آن است تا از همان دوران کودکی، اهمیت چنین ضعف‌های عقلانی را برای کودکان روشن کند و علاوه بر آن، به آن‌ها مهارت‌هایی بیاموزد که خود طیب ذهن خود باشند (لیمن، ۲۰۰۸).

پرورش خلاقیت کودکان: هدف دیگر برنامه فلسفه برای کودکان، مشارکت دادن آن‌ها در فعالیت‌های خلاق برای پرورش تفکر منطقی و خلاقیت کودکان است. این هدف برنامه در تقابل با تصور نادرست تربیت سنتی است که معتقد بود برای پرورش تفکر منطقی کودکان باید جلوی خیال ورزی و فعالیت‌های خودجوش آن‌ها را گرفت و فقط به آموزش منطق پرداخت. به عبارت دیگر، تربیت سنتی بر این باور بود که تفکر منطقی کودکان فقط با آموزش منطق و پرهیز از خیال ورزی و انجام دادن فعالیت‌های خودجوش حاصل می‌شود. اما برنامه فلسفه برای کودکان معتقد است که تفکر منطقی و تفکر خلاق کودکان با هم رشد می‌کنند چنان که مشارکت در انجام دادن فعالیت‌های خلاق می‌تواند زمینه رشد تفکر منطقی را فراهم سازد و خلاقیت هم می‌تواند با پرورش توانایی تفکر منطقی، پرورش و غنا یابد. از همین رو در این برنامه از فعالیت‌هایی مانند نمایش خلاق، بازی‌ها و نمایش‌های عروسکی، مشارکت در برنامه‌های هنری، برای پرورش تفکر منطقی و خلاقیت کودکان استفاده می‌شود. در این برنامه میان خلاقیت در یک عمل خلاق و خلاقیت در تفکر خلاق تفاوت قائل می‌شوند. هدف برنامه بیشتر معطوف به تفکر خلاق است؛ یعنی فکری که به دنبال ایده‌های جدید است و از قالب‌های کلیشه‌ای روی گردان است (لیمن، ۲۰۰۷).

رشد فردی و میان فردی: از آنجا که روش و محتوای آموزشی برنامه فلسفه برای کودکان با روش و مواد درسی معمول مدرسه متفاوت است، موجب رشد فردی و

میان فردی کودکان و دانش‌آموزان می‌شود. محتوای داستانی و تامل برانگیز و روش آموزش آن، یعنی حلقه کند و کاو (اجتماع پژوهشی) زمینه را برای رشد مهارت‌های بین فردی کودکان فراهم می‌سازد. در حلقه کند و کاو برنامه فلسفه برای کودکان، دانش‌آموزان در مورد قسمتی از یک داستان تامل برانگیز فلسفی با یکدیگر بحث و گفت و گو می‌کنند. این بحث و گفت و گوها موجب رشد مهارت‌های بین فردی آن‌ها می‌شود. رشد چنین مهارت‌هایی زمینه را برای تربیت به ویژه تربیت اجتماعی کودکان و دانش‌آموزان فراهم می‌سازد (لیمن، ۲۰۱۴).

پرورش درک اخلاقی کودکان: اخلاق را می‌توان به دو شیوه به کودکان آموزش داد. در روش اول اصول و قواعد اخلاقی را مستقیماً به آن‌ها آموزش می‌دهند. به عنوان مثال به آن‌ها گفته می‌شود که: به دیگران دروغ نگویند، انسان خوبی باشند و غیره. جدا از دشوار بودن این که ما از میان انبوه مسائل اخلاقی چه اصول و قواعد اخلاقی خاصی را باید انتخاب کنیم و به کودکان آموزش دهیم، مدافعان برنامه فلسفه برای کودکان معتقدند آموزش مستقیم اخلاق، کودکان را اخلاقی بار نمی‌آورد و موجب رشد قدرت داوری اخلاقی و منش اخلاقی در آن‌ها نمی‌شود. بنابراین در روش دوم، آن‌ها به دنبال این هستند که کاوش‌گری اخلاقی را در کودکان رشد دهند تا درک و داوری اخلاقی آن‌ها پرورش یابد و به تبع آن، منش اخلاقی‌شان بارور شود؛ به نحوی که اخلاقی عمل کنند. کاوش‌گری اخلاقی یعنی این که کودکان با مشارکت در حلقه کند و کاو و بحث و گفت و گو درباره مفاهیم و پرسش‌های اخلاقی، توانایی استدلال اخلاقی خود را پرورش دهند و به نظام ارزشی و اخلاقی مستدل و درونی شده‌ای دست یابند (قائدی، ۱۳۹۴).

پرورش توانایی مفهوم‌یابی از تجربه: یکی دیگر از اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، این است که به آن‌ها آموزش داده شود که بتوانند از تجربه‌هایشان در مدرسه و جامعه، معنا و مفهوم‌یابی کنند. البته این برنامه به دنبال این نیست تا به زندگی و تجربه‌های کودکان از بیرون معنا بدهد؛ بلکه می‌خواهد به آن‌ها کمک کند تا معنای تجربه شده برای

خودشان را کشف کنند و بتوانند آن را با دیگران در میان بگذارند (قائدی، ۱۳۸۶). در این برنامه برای واکاوی معانی مفاهیم، روش بررسی شبکه ارتباطات میان مفاهیم به کار گرفته می شود. در این روش تلاش می شود تا کودکان به ارتباط میان مفاهیم گوناگون مرتبط با تجربه شان پی ببرند. حامیان برنامه فلسفه برای کودکان معتقدند اگر ما به کودکان کمک کنیم تا ارتباط کل و جزء را در تجاربتشان بررسی کنند، جنبه های مختلف یک مسئله یا موضوع را دریابند، جزئیات را در حد ممکن در نظر بگیرند، میزان انعطاف پذیری دلایل موجود درباره باورها را ارزیابی کنند و میزان جامعیت و موقعیت را در نظر بگیرند، آنگاه می توانیم به آن ها کمک کنیم تا مفهوم تجارب مجزا و پراکنده را مرتبط با هم درک کنند، به نحوی که این تجربه ها برایشان با معنا جلوه کند (قائدی، ۱۳۸۶).

از جمله اهداف دیگری که می توان به این موارد اضافه کرد شامل افزایش مهارت استدلال، مهربانی نسبت به دیگران، تفکر انتقادی، تفکر مسئولانه، احترام به خود و دیگران، درک عقلانی، تواضع خردمندانه، همدلی با دیگران (ناجی، ۱۳۸۹) افزایش انگیزه و هیجان، افزایش درک مطلب، افزایش مهارت های همکاری، عزت نفس و انتقال مهارت ها به سایر حیطه های زندگی می باشد (کوتا، ۲۰۰۲، به نقل از ضرغامی، ۱۳۹۴).

در ادامه بحث، به منظور تبیین نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری از منظر وینچ، دیدگاه وی در زمینه یادگیری ارائه می شود.

فلسفه یادگیری از منظر وینچ

کریستوفر وینچ، استاد فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست در کینگ کالج لندن، در کتاب فلسفه یادگیری، آراء و نظریات خود درباره فلسفه یادگیری را ارائه می دهد. وی با نقد دیدگاه های روانشناسانه درباره یادگیری، نگاهی دوباره به یادگیری دارد و آن را یک بخش مهم زندگی انسان و دارای ارتباط عمده با سیستم های آموزشی و تربیتی می داند. ماهیت زندگی فقط کسب تجارب بیشتر نیست بلکه آماده شدن برای آن و بازتاب تجارب نیز

است. از دیدگاه وینچ همه این فعالیت‌ها می‌توانند تحت عنوان یادگیری محسوب شوند، همان‌گونه که کسب دانش، مهارت‌ها و ادراک در کودکان و نوجوانان جزء حوزه یادگیری به حساب می‌آیند (وینچ، ۲۰۰۸). وی اصطلاح یادگیری را به طور کلی هم برای موقعیت‌هایی که خود فرد برای کسب دانش، مهارت‌ها و ادراک تلاش می‌کند و هم موقعیت‌هایی که افراد این دانش را بدون تلاش آشکار و یا از طریق فرایند طبیعی رشد کسب می‌کنند، اطلاق می‌کند. معمولاً برای این دو موقعیت دو اصطلاح "اکتساب" و "رشد" به کار می‌رود که هر دو اصطلاح را وینچ در حوزه یادگیری قرار می‌دهد. وی معتقد 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: ۱).

بیشتر آن چه که وینچ می‌گوید در ارتباط با کودکان به ویژه در مورد آن سال‌هایی است که در آن بیشترین امر 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. پرسش‌هایی که مربوط به چگونگی یادگیری است، 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 آن‌ها را به جز برحسب آن‌ها درک نمود. از آنجایی که نظریه‌های یادگیری مبتنی بر قوه شناخت‌شناسی است و تا حد زیادی متشکل از آن است، بنابراین عمده موضوع مورد علاقه وینچ امری شناخت‌شناسانه است که به بررسی پیش فرض‌های موجود برای نظریه‌های یادگیری می‌پردازد و به دنبال نشان دادن این است که چگونه نتایج تجربی برخاسته از آن نظریه‌ها، عمدتاً با پرسش‌های موجود بی‌ارتباط هستند (وینچ، ۲۰۰۲: ۴).

در خصوص عوامل موثر بر یادگیری، وینچ به نقش اجتماع، حافظه، توجه و تفکر تاکید می‌کند. از نظر وی یادگیری آدمی دارای یک اساس غیرقابل تقلیل اجتماعی می‌باشد، او در مورد اهمیت جامعه در شکل دادن یادگیری، بر انواع جوامعی که انسان‌ها در آن‌ها زندگی می‌کنند، یعنی جوامع پیشرفته پسا صنعتی تمرکز نموده و آن‌ها را از یک چشم انداز انسان شناسانه وسیع‌تر مورد بررسی قرار داده است. تمامی جوامع انسانی علیرغم تفاوت‌هایشان تبیینی از برخی عوامل معین محدود کننده ارائه می‌دهند که می‌توان آن‌ها را در طرح‌های مفهومی شان یافت. این مفاهیم با عوامل زیست شناختی از جمله تولد، تولید مثل و مرگ در ارتباط هستند و به شیوه‌های متفاوت در فرهنگ‌های گوناگون تبیین شده‌اند. آن‌ها به روش‌های گوناگون، شکل دهنده تمامی ابعاد وجودی، خانوادگی، اقتصادی، اخلاقی، دینی و هنری آدمی هستند و به شیوه‌های متفاوت در فرهنگ‌های گوناگون تبیین شده‌اند. آن‌ها به روش‌های گوناگون شکل دهنده تمامی ابعاد وجودی، خانوادگی، اقتصادی، اخلاقی، دینی و هنری آدمی هستند. یکی از الزامات مهم این فاکتورهای محدود کننده، این است که وظیفه ایجاد نسل بعدی را به هر جامعه‌ای می‌دهند و بنابراین به تکثیر خودشان می‌پردازند (وینچ و جینجیل، ۲۰۰۴).

این کار موجب تغییرات فوق العاده‌ای 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 این که این مقولات تا حدی ساختگی هستند، کار دشواری نیست و می‌توان تمامی این ابعاد را درون فعالیتی مشابه با 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. هنگامی که کودک بزرگ‌تر می‌شود، به شناسایی گیاهان و حیوانات شکار کردن و ساختن ابزار می‌پردازد و چیزهای بیشتری درباره عقاید و اعمال قبیله خود یاد می‌گیرد. از این رو، این عقاید و اعمال شکل دهنده فعالیت‌های حرفه‌ای شکار کردن و ابزار ساختن هستند و تصور این

که آن‌ها را به شکل جداگانه یاد می‌گیرد خطاست، زیرا همه آن‌ها با یکدیگر شکل دهنده بخشی از زندگی مردم قبیله هستند. به موازات رشد، کودک چیزهای بیشتری درباره نهادها و مراسم مذهبی مردم خود می‌آموزد و کاملاً به عنوان مرد یا زن بزرگسال آماده ایفای نقش مربی یا تربیت کننده می‌شود. این یک سناریوی خیالی نیست؛ بلکه توصیف کننده شرایط جوامعی است که ما آن‌ها را شکارچی می‌نامیم و در قسمت های گوناگون جهان وجود دارند. این نمونه روشنگر این مورد است که نه تنها یادگیری بخشی از زندگی روزمره ما می‌باشد، بلکه جدا کردن ابعاد متفاوت آن از یکدیگر خیلی دشوار است (وینچ، ۲۰۰۲: ۳۶).

این بدین معناست که وجوه متفاوتی از زندگی وجود دارد که اکثر ما نسبتاً نسبت به آن‌ها ناآگاه هستیم. همچنین به این معناست که تربیت و پرورش جوانان به یک وظیفه تخصصی تبدیل شده است و کارگزاران آن و نیز کسانی که در موسساتی 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 در نهایت منجر به رواج یک سری از تمایلات بین‌نهادی^۱ در جامعه می‌شوند. در حوزه مشخص یادگیری و نهادهای آموزشی که با یکدیگر در ارتباط هستند، این امر موجب برتری و تفوق دو عامل می‌شود که گاهی اوقات در تضاد با یکدیگر و گاه در هماهنگی با یکدیگر هستند و عبارتند از تمایل به پیروی از روش علمی^۲ و دیگری تمایل به رمانتیسم ضد استبدادی^۳. هر دوی این تمایلات در جامعه به عنوان یک کل بسیار موثر هستند، اما آن‌ها به موثر بودن در نظام تعلیم و تربیت گرایش ویژه‌ای دارند. شاید قرار

^۱-Intra-institutional

^۲-Scientism

^۳-Anti-authoritarian romanticism

گرفتن آن‌ها به طور هم‌زی^۱ در کنار هم عجیب به نظر برسد، اما نباید این گونه باشد. علم تا حد زیادی از طریق رهایی از اقتدار سنتی و پیوندهای سازمانی سنتی رشد و گسترش می‌یابد. به عنوان مثال ایده‌های روسویی در خصوص جامعه، اخلاق و دین عموماً برای حفظ برخی از اشکال عقیده دینی در مواجهه با رشد جهان شمول علم در اواسط قرن ۱۸ بود. برخی موضوعات مشترک از قبیل رهایی و رد هر گونه اقتدار هم در طلوع علم و هم در شکوفایی نظریه سیاسی دموکراتیک نقش داشته است (وینچ، ۱۹۹۸: ۵۰).

بنابراین وینچ با در نظر گرفتن موارد مطرح شده نتیجه می‌گیرد که این‌ها دو گرایشی هستند 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، در حالی که در واقع برخی از وجوه آن را به سود ابعاد دیگر به فراموشی می‌سپارند.

در خصوص نقش حافظه در یادگیری، وینچ با یک نگاه منتقدانه، یکی از انواع تأثیر-گذار نظریه‌بازنمایی ذهنی^۲ که نظریه رد^۳ است را مورد نقد و بررسی قرار می‌دهد. مفهوم مخزن، تأثیرگذارترین تصویر مفهومی است که ما از حافظه داریم. نگاه مکانی به حافظه که در طول تاریخ وجود داشته است، نقش بسیار مهم و قوی در زمینه رشد توانایی حافظه افراد به ویژه در ارتباط با حافظه گزاره‌ای^۴ داشته است. اغلب مفهوم مکان حافظه با توصیف علی^۵ از نحوه کار حافظه که به عنوان نظریه رد شناخته شده، 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 نمود. در نسخه مدرن

^۴-Symbiotically

^۱-Representation

^۲-Trace theory

^۳-Propositional memory

^۴-Causal

مخزن، حافظه به عنوان ردهایی در مکان فیزیکی رمز گذاری شده تلقی می شود که شایع ترین مثال آن تراشه های حافظه در کامپیوتر است. طبیعی است که حافظه انسان به صورت توانایی ذخیره سازی فیزیکی اطلاعات در جایی در مغز در نظر گرفته شود. مطابق نظریه رد، حافظه با ذخیره کردن بازنمایی‌هایی از رویدادهای گذشته کار می کند که می توان در هنگام مورد نیاز آن‌ها را بازیابی کرد. این یک توصیف کامل از 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 رمز گردانی شده است. موارد ادراکی در جایی از مغز به صورت فیزیکی ذخیره می شوند؛ اگر فرایند ذخیره سازی به صورت موفق عمل کند، در آن صورت می توانیم آن‌ها را در حافظه بازیابی کنیم و اگر به صورت موفق عمل نکند نمی توان آن‌ها را بازیابی کرد (وینچ، ۲۰۰۲: ۱۱۵).

حتی با نگاهی ساده به موارد ادراکی، این مقایسه مخزنی خیلی ضعیف به نظر می آید. خود موارد ادراکی در مغز ذخیره سازی نمی شوند و این برهان خلف ادراکی خواهد بود. آنچه ذخیره می شود تصویر یا نمایشی از صورت اصلی خواهد بود که در ذهن ذخیره می شود. این ایده هیچ کمکی به ما در درک صحیح و بهتر محل مخزن فیزیکی جنبه های حافظه نمی کند که نظریه پردازان ردی بر اهمیت آن تاکید می کنند. به عنوان مثال، نظریه بازنمایی ردی در مورد فردی که کلمات یک شعر را به خاطر می آورد، نمی تواند ادعا کند که با جراحی اعصاب، می توان این صورت‌ها را واقعا در مغز مشاهده کرد. همچنین اگر کودکی در هنگام از برخوانی یک شعر، کلمه ای را اشتباه بگوید، در مغز او چه اتفاقی می افتد؟ آیا مغز او هم در بازخوانی کلمه در واقع اشتباه می کند؟ و این اتفاق نوعی نارسایی مغزی است. وینچ معتقد است که نظریه رد، ادعای نامربوطی دارد. ابهامی که در نظریه رد ایجاد می شود، این است که شرایط ضروری فیزیکی برای یادآوری و رویکرد ضروری یادآوری با هم در می آمیزد و به عبارتی ذخیره سازی و حفظ کردن را با هم

یکی می گیرد. 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 به عنوان عوامل موثر در یادگیری تاکید می کند. از منظر وی، مکاتب فلسفی و دیدگاه های روان شناسانه، رویکردی ناقص به این دو مفهوم دارند. فلسفه دکارتی و شناخت گرایی به این دو به عنوان رخدادهای درون ذهنی و یا مغزی نگاه می کنند و قادر به تبیین آن نیستند. در نتیجه آن ها را نادیده می گیرند. رفتار گرایی فقط این مفاهیم را در خود جای می دهد، آن هم در صورتی که بتوان آن ها را به عنوان رفتار آشکار خاص مشخص کرد که خود کاری بس دشوار است. تحول گرایی از نوع پیازه مشکلات شناخت گرایی را دارد، در حالی که روش رمانتیک روسو و پیروانش درکی از بافت فرهنگی که توجه و تفکر در آن ها قرار دارد را ندارد. بنابراین وینچ معتقد است که زمان آن رسیده است که نگاهی تازه به این مفاهیم داشته باشیم (وینچ، ۱۹۹۶).

در خصوص نقش توجه و تفکر در یادگیری، وینچ معتقد است توجه و تفکر با هم ارتباط نزدیک دارند. هیچ یک فرایند نیستند، هر چند که هر دو جنبه هایی از فعالیت هایی می باشند که مشغول کردن افکار را در بر دارند. به نظر می رسد که فکر کردن توجه جدی به آن چیزی است که فرد انجام می دهد، در حالی که واقعیت این است که فکر کردن توجه به آن چیزی است که فرد به طور جدی انجام می دهد. بنابراین یک رابطه مهم ذهنی بین جدیت و تفکر وجود دارد و نیز این تصور که فکر کردن جنبه جدی آن چیزی است که فرد انجام می دهد نیز غلط است؛ زیرا ممکن است که فرد کاری را جدی انجام دهد بدون توجه به آن و یا فرد ممکن است به چیزی به طور غیر جدی فکر کند.

اگر چه توجه، الزامی به مشغول کردن افکار ندارد ولی به نظر می رسد که رفتار فرد یک حداقل توجه را در بر دارد. اگر یادگیری نمی تواند همیشه بدون آگاهی از اهمیت آنچه

فراگرفته می شود صورت گیرد، بنابراین می توان گفت که یادگیری زمانی اتفاق می افتد که با موضوعات، جدی برخورد شود؛ زیرا اهمیت آن درک می شود (وینچ، ۲۰۰۲: ۱۳۰).

همچنین وینچ اذعان می دارد، اگر توجه جنبه مهمی از انعکاس در عمل باشد، پس بخش مهمی از یادگیری به طور کلی نیز می باشد. این امکان وجود دارد که جنبه هایی را بدون توجه به آن ها یاد گرفت. او معتقد است که چیزی فراتر از فقط یک ارتباط آماری بین توجه اختصاصی و یادگیری و موفقیت یک فراگیر وجود دارد. بخشی از آنچه که ما به آن یادگیری می گوئیم، توجه کردن به آن چیزی است که فراگرفته می شود. اگر توجه کردن و یادگیری در عمل از هم جدا می بودند، در آن صورت آن ها باید به لحاظ ذهنی و مفهومی نیز از هم جدا می بودند و نیز به همین طریق ارتباطات بیشماری که مفاهیمی مانند توجه، تلاش، انگیزه، علاقه و یادگیری را به هم ربط می دهند نیز جدا می بودند. توجه مفهوم مرکزی درک ما از آن چیزی است که فراگرفته می شود بنابراین هر برداشتی از توجه که بر درک ناصحیحی از آن تمرکز داشته باشد یا آنچه که به توجه به طور جدی نپردازد، با مشکلاتی مواجه خواهد شد (وینچ، ۲۰۰۸).

وینچ در تبیین آسیب های ناشی از دیدگاه های موجود در زمینه یادگیری، اذعان می - دارد که در قرن بیستم شاهد شکوفایی طیفی از تئوری ها در زمینه اصول یادگیری، از رفتارگرایی تا شناخت گرایی می باشیم. در حالی که بعضی از تئوری ها تا اندازه ای مکمل یکدیگرند، اما اغلب با هم مغایرت دارند. به عبارت دیگر، از آنجا که اکثر تئوری های یادگیری در مغایرت یکدیگرند، این احتمال بسیار زیاد نیز وجود دارد که آن ها 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 به وجود می آورد. از طرف دیگر، آن ها ممکن است که با یک تئوری به مثابه مبنای پداگوژی مطابقت پیدا کنند، اما این خطر وجود دارد که آن تئوری به طور جزئی و یا کلی غلط باشد و همچنین آن ها ممکن است که با یک تئوری به طور کلی فاصله بگیرند و این خطر دوباره وجود دارد که از هر سود و منفعتی

که آن تئوری می تواند برای آن ها به وجود آورد محروم شوند. نباید تعجب کرد که تئوری های یادگیری با وجود تمام این خطرات محبوبیت خود را کسب کرده اند؛ زیرا واضعان آن ها اغلب با زبانی روشن و گویا حقایقشان را توصیف کرده اند. این محبوبیت در نتیجه اعتبار تبیین های علمی بوده، مخصوصا آن هایی که قصدشان درجه بالایی از تعمیم بوده است. با وجود این قابل درک است که تحقیقاتی که به دنبال درجه بالایی از تعمیم در زمینه تبیین چگونگی یادگیری انسان بوده اند، تا به جا انجام شده اند (وینچ، ۱۹۹۸ : ۴۲). یک انتقاد بر رویکرد علمی این است که به طور نظام مند جنبه های عاطفی و اجتماعی یادگیری را نادیده می گیرد. علیرغم محبوبیت تئوری های یادگیری و تأثیری که این تئوری ها در روانشناسی گذاشته اند، ممکن است دیدگاه هایی وجود داشته باشند که خواهان بازنگری اساسی در ادعاهای تئوری های یادگیری باشند.

وینچ با به چالش کشیدن رویکردهای روانشناسی نسبت به یادگیری از جمله رویکردهای رفتارگرایی شناخت گرایی و تحول گراها، اهداف خود را در زمینه بررسی مجدد مفهوم یادگیری بدین شرح بیان می کند: (۱) خارج نمودن یادگیری از انحصار علوم اجتماعی به ویژه روانشناسی و ایجاد یک دیدگاه فلسفی متمایز (۲) به چالش کشیدن دیدگاهها و نظریات متفاوت (۳) اصلاح جنبه هایی از یادگیری که مورد غفلت واقع شده اند، مانند جنبه های دینی و زیبایی شناختی و (۴) تاکید بر ماهیت اجتماعی، عاطفی و عملی یادگیرندگان. او معتقد 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 وی، بیشتر تفکرات جاری درباره یادگیری (اعم از اکتساب یا رشد) مبهم و بی حاصل می باشد و باید بدون افسوس آن ها را کنار نهاد. با وجود این، امکان پذیری ارائه یک تبیین علمی یا حتی نظام مند از یادگیری آدمی کاری نادرست است (وینچ، ۲۰۰۲ : ۲).

یکی از دلایل این که چرا ارائه چنین تبیین هایی به نظر امکان پذیر نمی آید، این است که روان شناسان علاقه مند به یادگیری در بذل توجه کافی به جنبه های خاص زندگی

آدمی به ویژه آن جنبه هایی که با مذهب و هنر سر و کار دارند و به طور کلی تر جنبه هایی که دارای ابعاد ضروری اجتماعی، عملی و عاطفی هستند، همواره شکست خورده اند. علاوه بر این، یکی از موضوعات اصلی این است که ابعاد اجتماعی، عملی و عاطفی زندگی آدمی، جنبه هایی حیاتی هستند و نیازمند آن است تا تقریباً در هر نوع تبیین یادگیری حضور داشته باشند. وقتی این چنین شود، اهمیت بافت در فهم یادگیری آشکار می شود و گرایش به در نظر گرفتن فهم یادگیری مبتنی بر یک نظریه مهم را تضعیف می کند. این نکات محتاطانه نباید حاکی از بدبینی تمام عیار در خصوص فهم و درک ما از یادگیری باشد. این نوع احتیاط بیشتر در خصوص خطرات نظریه محوری است تا این که درباره امکان درک و فهم آدمی باشد. از منظر وینچ، آنچه ما به آن نیاز داریم نظریه های بیشتر نیست؛ بلکه توصیف و درک بیشتر آن چیزی است که قبلاً برای ما وجود داشته است. در برخی جهات مهم، نظریه ها به شیوه فهم ما بستگی دارند و آن چه گفته شد، به این معنا نیست که کسب دانش جدید و بصیرت در خصوص نحوه ای که در آن افراد به یادگیری می پردازند، امکان پذیر نمی باشد؛ بلکه به احتمال خیلی زیاد چنین دانشی به شکل جزئی و تدریجی و مرتبط با فعالیت های خاص است تا این که برخاسته از یک نظریه بنیادین مهم باشد (وینچ و جینجیل، ۱۹۹۹).

به اعتقاد وینچ، بیشتر نظریه های یادگیری امروزی برخاسته از سنت اندیشیدن درباره دانش و ماهیت آدمی است و ریشه در افکار دکارت و لاک دارد. اگر چه این دو فیلسوف را عموماً متعلق به دو مکتب و طرز نگرش فلسفی متفاوت (خردگرا، تجربه گرا) می دانند و به رغم این واقعیت که تفاوت های مهمی در رویکرد آنها وجود دارد که عمدتاً مربوط به وجود یا عدم وجود اصول یا ایده های فطری می باشد، اما شباهت های کافی میان آنها وجود دارد تا بتوان از نوعی موضع مشترک شناخت شناسانه در خصوص نظریه های یادگیری برخاسته از آنها سخن گفت. همچنین می توان به درستی ادعا نمود که یک نوع نزدیکی زیاد میان خردگرایی و تجربه گرایی در فلسفه مدرن وجود دارد که مبتنی بر

اساس مشترکی است که میان آنها وجود دارد. نقطه آغاز هر دو شناخت شناسی، وجود افراد است؛ یعنی کسانی که دارای آگاهی از مبانی تمامی دانش هستند. این فردیت بیشتر به شکل یک امر ذهنی تا جسمانی تلقی شده است. در این صورت موضع مشترک شناخت شناسانه ای که به لحاظ تاریخی، خردگرایی و تجربه گرایی در آن سهیم هستند، یک نوع فردگرایی روش شناختی است که مبتنی بر این برداشت از آدمی به عنوان یک موجود در ابتدا ذهنی و سپس جسمانی است. این مفروض هدر تبیین های یادگیری منجر به نادیده انگاشتن ابعاد عملی، اجتماعی و عاطفی یادگیری شده است (وینچ، ۲۰۰۸).

این تصویر به شیوه های گوناگون پیچیده شده است. اول گرایش به این است که تجربه گرایی، مفروضات ذهن گرایانه را کنار بگذارد و بر ماهیت جسمانی بشریت و ارتباط آن با جهان حیوانات تمرکز کند. در انجام چنین کاری باید نگرش ملهم از دکارت و بعد ها کانت را برگرفت و تا جایی پیش رفت که انسان ها بخشی از جهان طبیعی هستند و بنابراین موضوع قانون علیت می باشند. آنها باید به عنوان ماشین های خودکار برای مقاصد درک و فهم علمی مورد بحث و بررسی قرار گیرند. این رویکرد تجربه محور که با عنوان رفتارگرایی شناخته شده است، به تأثیرات خود در روانشناسی و تعلیم و تربیت ادامه داده است. رفتارگرایان به دنبال توضیح یادگیری برحسب اصلاح رفتار با انگیزه های بیرونی هستند. طعنه آمیز این است که بر نامه رفتارگرا مستلزم مشاهده گر یا دانشمندی است که از موضع یک فرد تجربه گرا بر روی مقوله یادگیری تحقیق و پژوهش می کند، کسی که با داده های حسی خام به بررسی رفتار ایجاد شده خواه در حیوان یا انسان می پردازد و بر این اساس نظریه خود را تعمیم می دهد (وینچ و جینجیل، ۲۰۰۴).

پیچیدگی دوم به روشی برمیگردد که در آن برخی دکارتی گرایان از یک نگرش فیزیکی درباره ماهیت جهان در زبان شناسی و نظریه یادگیری پیروی می کنند. این گرایش در رشد اهمیت فناوری کامپیوتر موثر است و به نظر می رسد که این نگرش در فراهم نمودن یک مدل برای عملکرد ذهن آدمی مناسب است. شناخت شناسی مدرن به عنوان

تأثیر پذیرفته ترین نظریه معاصر از نگرش دکارت، به یک برداشت جسمانی از فرد گرایش دارد؛ به طوری که ذهن و مغز را یکی قلمداد می کنند و توانایی های سمبولیک ذهن آدمی را برحسب ساختارها و فرایندهای عصبی توضیح می دهد. پیچیدگی سوم در تحول گرایی است. این رویکرد درباره رشد و تحول آدمی و یادگیری است و از نگرش روسویی نشأت گرفته، اما از طریق کار های پیازنه و دیگران ادامه یافته است. این رویکرد بر تفاوت های کیفی در قابلیت یادگیری تاکید دارد که با مراحل مختلف رشدی در ارتباط است. پیچیدگی چهارم و آخر، آزادی خواهی است که باز هم از کار روسو برگرفته است. در صورت حصول به تعلیم و تربیت واقعی، روسو بر نیاز به آزادی انسان از انقیاد آشکار فرد نسبت به دیگری تاکید دارد (وینچ، ۱۹۹۶).

وینچ این امر را یک نوع رهایی از اقتدار تلقی می کند. بنابراین اکثر نظریه های یادگیری امروزی به طور آشکار دارای اساس آرمان شهری، آزادی طلبی و ضد اقتدارگری هستند، که تأثیر عمیقی بر روی الگوهای غربی یادگیری و تعلیم و تربیت کودکان گذاشته است. به زعم وینچ، نقص در درک ماهیت هنجاری زندگی آدمی خصوصاً در دوران کودکی در پشت سر تمامی این رویکردهای یادگیری وجود دارد و بنابراین یافتن یک ارتباط صریح به عنوان مثال میان شناخت گرایی (با تاکید بر فردگرایی روش شناختی) و رشدگرایی روسویی (با تاکید بر آزادی فردی) در کار برخی از نویسندگان امروزی عجیب نیست.

با توجه به موارد ذکر شده، اصول اساسی فلسفه یادگیری و وینچ، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: اصول اساسی فلسفه یادگیری وینچ

مقوله ها	فلسفه یادگیری وینچ
کلی بودن یادگیری	شناخت جنبه های شناختی، رفتاری و عاطفی طبیعت آدمی به منظور درک یادگیری در انسان اهمیت دارد.
اجتماعی بودن یادگیری	ماهیت اجتماعی قاعده محوری، متضمن این است که یادگیری آدمی، چیزی بیش از یک فعالیت فردگرایانه صرف می باشد.
اکتسابی بودن یادگیری	آدمی از طریق تربیت، واکنش های خود را جهت ایفای نقش در زندگی، پرورش می دهد.
نقش توجه و تفکر در یادگیری	توجه و تفکر با یکدیگر ارتباط نزدیک دارند. فکر کردن، توجه به آن چیزی است فرد به طور جدی انجام می دهد.
حافظه و یادگیری	ذخیره سازی اطلاعات و حفظ کردن، با هم متفاوت هستند. این نگاه غلطی است که انتظار داشته باشیم، رویکرد شرایط ضروری فیزیکی برای حفظ کردن، شبیه رویکردی از ذخیره کردن اطلاعات باشد.
یادگیری نحوه یادگیری	هیچ توانایی کلی برای یادگیری نحوه یادگیری وجود ندارد، اما مهارت ها و فضائلی وجود دارند که اکتساب و به کارگیری آن ها ممکن است بر یادگیری موثر باشند و این فضائل قابل انتقال هستند.
بعد اخلاقی یادگیری	تربیت اخلاقی شامل یادگیری کودک برای تشخیص است و در پی تأثیرگرایش های واکنشی دیگران است، در عین این که به دنبال یادگیری تشخیص و کنترل گرایش های خود نیز است.

روش

با توجه به هدف پژوهش حاضر که تبیین نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری از منظر وینچ می باشد میتوان گفت که این پژوهش اساساً ماهیت و رویکردی فلسفی دارد. از همین رو، برای پاسخ به پرسش های آن نیز باید روش های فلسفی را برگزید. به منظور پاسخ به سؤال این پژوهش مبنی بر اینکه نسبت تشابه و تفاوت میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری از منظر وینچ چیست؟ از رویکرد توصیفی و روش تحلیل مفهومی استفاده شده است.

یافته ها

برای واکاوی نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری وینچ، با استفاده از شیوه تحلیل مفهومی، با مراجعه به مفاهیم ادعایی برنامه فلسفه برای کودکان در زمینه یادگیری و نیز مفاهیم اساسی فلسفه یادگیری وینچ، موارد زیر به عنوان وجوه تشابه میان دو دیدگاه، استنباط گردید که در جدول ۲ ذکر شده است.

جدول ۲: نسبت تشابه میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری وینچ

مقوله ها	فلسفه برای کودکان	فلسفه یادگیری وینچ
اهمیت تفکر	هدف عمده آن است که به کودکان چگونگی فکر کردن را بیاموزد. و در واقع، کمک به ایجاد تفکری اثر بخش، انتقادی و مستدل در کودکان و پرورش آن است.	تفکر جایگاه ویژه ای در یادگیری دارد. یادگیری، بدون آگاهی از اهمیت چیزی که آموخته می شود، صورت نمی پذیرد.
جامع نگری در ارتباط با یادگیری	نگرشی کلی به یادگیری دارد که در اهداف این برنامه نمود پیدا کرده است. پرورش تفکر و تعقل، خلاقیت، رشد فردی و بین فردی، درک اخلاقی و توانایی مفهوم یابی از تجربه، حاکی از چند بعدی بودن آن است.	با نگرش تک بعدی به انسان و یادگیری مخالف است و یادگیری را پدیده ای چند بعدی تلقی می کند که شامل ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی است.
اجتماعی بودن یادگیری	ویژگی اجتماعی بودن در مفهوم اجتماع پژوهشی به عنوان مولفه کلیدی این برنامه و نیز در هدف این برنامه مبنی بر رشد روابط فردی و میان فردی، آشکار است.	بر اهمیت جامعه در شکل دادن یادگیری تاکید می کند. و یادگیری انسان را فراتر از یک فعالیت فردگرایانه صرف می داند.
بعد اخلاقی یادگیری	کل این برنامه با اخلاق مرتبط است. موضوعات اخلاقی را در تمام کتاب های برنامه درسی فلسفه برای کودکان می توان مشاهده نمود.	تربیت اخلاقی یک امر حیاتی در توانایی کودکان برای پیش بینی و واکنش مناسب به رفتار واکنشی نسبت به دیگران و تشخیص واکنش به ضرر صورت گرفته از سوی اعمال خود آن ها به شمار می آید.
قابلیت پرورش مهارت ها	این برنامه به دنبال پرورش تفکر انتقادی، تقویت قدرت استدلال، داوری، کمک به رشد مهارت های تفکر سالم در کودکان است. با رجوع به این اهداف، مشخص می شود که مدافعان این برنامه به مفهوم تربیت و پرورش معتقد هستند.	بر اهمیت تربیت برای یادگیری تاکید می کند. افراد از طریق تربیت، واکنش های خود را جهت ایفای نقش در زندگی انسانی پرورش می دهند. همچنین در مفهوم یادگیری برای یادگیری نیز توجه وینچ به پرورش مهارت یادگیری مشاهده می شود.
توجه به دوران کودکی	در سنین سه الی هیجده سالگی، هنوز ذهن کودکان تحت تأثیر عقاید و باورها و عادات قرار نگرفته و دچار عادت زدگی نشده است، بنابراین قابلیت شکل پذیری دارد و بهترین زمان برای آموزش مهارت های فلسفه ورزی است.	بیشترین امر تعلیم و تربیت در دوران کودکی اتفاق می افتد چون کودکان به طور طبیعی آمادگی زیادی برای یادگیری دارند.

از آنجایی که، یکی از شیوه‌ها در تبیین نسبت میان دو مقوله، پرداختن به اشتراکات و اختلافات دو مقوله می‌باشد، بنابراین، علاوه بر موارد مطرح شده در خصوص وجوه اشتراک میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری وینچ، موارد اختلافی میان برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری وینچ، نیز استنباط گردید که در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: تفاوت برنامه فلسفه برای کودکان با فلسفه یادگیری وینچ

مقوله	فلسفه برای کودکان	فلسفه یادگیری وینچ
یادگیری	پیوند عمیق میان محتوای برنامه با تجارب زندگی واقعی وجود دارد. بنابراین مدرسه خود زندگی است.	آموزش و یادگیری، آماده کردن فرد برای زندگی است.
واقعیت	واقعیت ترکیبی از عین و ذهن است؛ اما به فرایندهای ذهنی اهمیت بیشتری می‌دهد.	واقعیت شامل عینیات است.
دانش	بین بازسازی و عینیت‌گرایی در نوسان است.	دانش، مبتنی بر قوه شناخت شناسانه است.
رابطه ارزش و واقعیت	واقعیت به ذهن، عین و ارتباط آن دو در موقعیت وابسته است.	نسبت به بنیادهای قطعی حقیقت و ارزش مشکوک است.
تربیت اخلاقی	بر درک منطق عمل اخلاقی تاکید می‌شود.	به تربیت اخلاقی و آموزش آن معتقد است.

نتیجه‌گیری

بنا بر نظر فلاسفه و حکما، انسان حیوان ناطق است. موجودی که وجه تمایز او از سایر موجودات توانایی بالقوه اش برای تعقل و خردورزی است؛ به طوری که معیار فرهیختگی و تربیت یافتگی انسان و به تبع آن، رهنمون شدن او به سرای سعادت و رستگاری، وابسته به شکوفایی و باروری استعداد، عقل و خرد انسان در زندگی و تأمل درباره جهان هستی است. با توجه به جایگاه رفیع عقل و خرد در منظومه زندگی و سعادت انسان، متولیان آموزش و پرورش در هر

جامعه ای کوشش های گسترده و نظام مندی برای تربیت عقلانی کودکان و دانش آموزان آن جامعه نموده اند. پیامد این تلاش ها منجر به تدوین و اجرای برنامه های مختلف تربیتی و آموزشی شده است. برنامه فلسفه برای کودکان، نمونه بارزی از این کوشش های قرین به توفیق بوده است. این برنامه ضمن توجه به بعد پرورش عقلانیت و خردورزی کودکان، ابعاد و اهداف تربیتی دیگری هم سو با آن را هم دنبال می کند. علاوه بر اهمیت و نقش ذاتی تعقل و خردورزی کودکان در راه یابی آن ها به سعادت و کمال در زندگی، در دنیای امروز، زمینه ها و مسائلی ظهور و بروز یافته اند که ضرورت اجرای برنامه فلسفه برای کودکان را در اغلب نظام های تربیت دنیا دو چندان ساخته است.

یکی از این زمینه های پررنگ، کمبودها و کاستی های نظام تربیت سنتی است. حافظه محوری و حافظه پروری نظام تربیت سنتی، درست در نقطه مقابل پرورش عقلانیت و خردورزی کودکان و دانش آموزان است. به نظر می رسد در نظام تربیت سنتی، اغلب تلاش های متولیان و معلمان تربیت به انباشته کردن حافظه کودکان و دانش آموزان معطوف بوده است. حجم زیاد اطلاعات برنامه درسی در حافظه، فرصتی برای پرورش تفکر و تعقل و پردازش این اطلاعات باقی نمی گذارد.

برنامه فلسفه برای کودکان در تقابل با این رویه معیوب نظام تربیت سنتی قرار می گیرد و تلاش می کند از طریق باز تعریف نقش های معلم، کتاب درسی و شیوه اداره کلاس و تربیت نمودن، صورت دیگری از معنای فرهیختگی و تربیت یافتن بیافریند. در این برنامه معلم به عنوان فردی که همه چیز می داند تلقی نمی شود چنان که دانش آموز نیز به صورت ذخیره کننده اطلاعات نیست. هدف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان، کمک به کودکان و دانش آموزان در جهت چگونه فکر کردن می باشد.

علاوه بر این، هدف های خاص تری نیز در این برنامه وجود دارد. برای درمان بیماری های ذهنی و عقلی، تعقل و خردورزی نقش پزشک را ایفا می کند. پافشاری بی دلیل بر عقیده ای، پیشداوری زود هنگام، دخالت دادن حب و بغض ها در قضاوت، پیروی بی دلیلی و کورکورانه از آیین یا شخصی و نگاه نکردن به مسئله از جنبه های گوناگون، نمونه هایی از ضعف ها و بیماری های ذهنی و عقلی آدمی است که بسیاری از ما از آن آگاه نیستیم. فلسفه برای کودکان در یکی از هدف های خود قصد دارد تا با استفاده از تعقل و خردورزی، بیماری های ذهن و اندیشه آدمی را شناسایی و درمان کند.

در این راستا، وینچ معتقد است که توجه و تفکر باعث پیشبرد یادگیری می شود و این امر فراتر از یک واقعیت محض است. به زعم وینچ، علیرغم این اهمیت، روابط بین توجه، تفکر و یادگیری در متون آکادمیک مرتبط با یادگیری مورد اغماض قرار گرفته است. فلسفه دکارتی و شناخت گرایی به این دو به عنوان رخدادهای درون ذهنی و یا مغزی نگاه می کنند و قادر به تبیین آن نیستند. بنابراین آن ها را نادیده می گیرند. رفتار گرایی فقط این مفاهیم را در خود جای می دهد، آن هم در صورتی که بتوان آن ها را به عنوان رفتار آشکار خاص مشخص کرد که خود کاری بس دشوار است. تکامل گرایی از نوع پیازه مشکلات شناخت گرایی را دارد در حالی که روش رمانتیک روسو و پیروانش درکی از بافت فرهنگی که توجه و تفکر در آن ها قرار گرفته را ندارد. هیچ کدام از این رویکردها نسبت به پیچیدگی مفهوم توجه، عادلانه برخورد نکرده اند و هر کدام به نوعی دچار مشکل می باشند.

هدف دیگر برنامه فلسفه برای کودکان، مشارکت دادن آن ها در فعالیت های خلاق برای پرورش تفکر منطقی و خلاقیت کودکان است. این هدف در تقابل با تصور نادرست تربیت سنتی است که معتقد بود برای پرورش تفکر منطقی کودکان باید جلوی خیال ورزی و فعالیت های خودجوش آن ها را گرفت و فقط به آموزش منطقی پرداخت. اما برنامه فلسفه برای کودکان، معتقد است که تفکر منطقی و تفکر خلاق کودکان با هم رشد

می کنند؛ بدین گونه که مشارکت در انجام دادن فعالیت های خلاق می تواند زمینه رشد تفکر منطقی را فراهم سازد و خلاقیت هم می تواند با پرورش توانایی تفکر منطقی، پرورش و غنا یابد.

همسو با این هدف، یکی از ویژگی های انسان از منظر وینچ، تفکر انتقادی است. وینچ معتقد است که در فلسفه آموزش دو مسئله مهم وجود دارد: گسترش خودمختاری به منزله یک هدف آموزشی و ماهیت و کاربرد قدرت تفکر انتقادی. به رغم آن که خودمختاری و تفکر انتقادی، موضوعات به ظاهر متمایزی هستند، ارتباط بسیار نزدیکی با یکدیگر دارند. اگر خودمختاری را به معنای آن بدانیم که انسان بتواند تصمیم های منطقی بگیرد، در آن صورت گسترش منطقی بودن از برخی جهات مهم باید در کانون اهداف آموزش قرار گیرد و نباید هیچ گونه تمایزی بین آن و گسترش خودمختاری وجود داشته باشد.

دشواری که وجود دارد، مربوط به ماهیت فلسفی و آموزشی خودمختاری و منطقی بودن است. منطقی بودن همانند خودمختاری هم در زندگی مردم عادی و هم در تفکر فلسفی و آموزشی مورد توجه است. انسان نمی تواند این ادعا را درک کند که روی آوردن به منطق، نقش مهمی در دستیابی به خودمختاری دارد، مگر آنکه به روشنی دریابد منظور از منطقی بودن چیست. آنچه در این زمینه بسیار نگران کننده است منطق انتقادی یا توانایی به کارگیری منطق انسانی به شکل انتقادی است. اگر انسان بخواهد قضاوت های آگاهانه و منطقی درباره گزینه های فراروی خود داشته باشد، ضروری است پیامدهای ناشی از هر گزینه را ارزیابی کند.

علاوه بر این، منطق انتقادی، برای حفظ شرایط مناسب جهت دنبال کردن مبحث خودمختاری نیز ضروری است. گرایش به منطق انتقادی در جوامعی امکان پذیر است که در آن ها امکان زندگی کردن به روش های مختلف وجود داشته باشد. جوامع از سوی شهروندان آموزش دیده و آگاهی حفظ می شوند که توانایی دفاع از منافع خود در برابر استدلال ها و ادعاهای افراد ثروتمند و قوی را داشته باشند و استدلال های صاحبان

قدرت و ثروت را بتوانند بی اثر سازند. به زعم وینچ، اگر خودمختاری را حقیقت تلقی کنیم، می‌توان بین طرفداران افراطی و معتدل خودمختاری، درباره ضرورت منطق انتقادی، اجتماعی ایجاد کرد. هر دو گروه از انتخاب‌های آگاهانه ای طرفداری می‌کنند که با روحیه ای انتقادی صورت می‌گیرند. در نظریه های معتبر مرتبط با خلاقیت، به اهمیت انتخاب فعالیت ها متناسب با اراده و خواست افراد و نیز روحیه نقادی توجه شده است و این دو همان چیزی هستند که وینچ نیز به آن ها معتقد است. بنابراین از جهت توجه به تفکر خلاق و پرورش خلاقیت در کودکان، بین برنامه فلسفه برای کودکان و فلسفه یادگیری وینچ همخوانی وجود دارد.

هدف دیگر در برنامه فلسفه برای کودکان، رشد فردی و میان فردی کودکان است. محتوای داستانی و تامل برانگیز و روش آموزش آن، یعنی اجتماع پژوهشی، زمینه را برای رشد مهارت های بین فردی کودکان فراهم می‌کند. در اجتماع پژوهشی، دانش آموزان در مورد قسمتی از یک داستان تامل برانگیز فلسفی با یکدیگر بحث و گفت و گو می‌کنند که پیامد آن رشد مهارت های بین فردی آن ها خواهد بود.

در فلسفه یادگیری وینچ نیز به اهمیت بعد اجتماعی در انسان تاکید شده است. در خصوص توجه به ماهیت اجتماعی زندگی انسان، وینچ معتقد است که انسان نمی‌تواند بدون وجود یک نهاد اجتماعی قاعده محور به مفهوم درستی یا خطا دست یابد. ماهیت اجتماعی تبعیت از قاعده و قانون، متضمن این است که طبیعت انسان و نیز یادگیری آدمی، چیزی بیش از یک فعالیت فردگرایانه صرف می‌باشد؛ و این چیزی است که در تبیین یادگیری انسان، توسط اغلب مربیان و روانشناسان مورد غفلت واقع شده است. در این خصوص، وی بر انواع جوامع پیشرفته پساصنعتی تمرکز نموده و آن ها را از یک چشم انداز انسان شناسانه وسیع تر مورد بررسی قرار داده است. تمامی جوامع انسانی، علی‌رغم تفاوت هایشان، تبیینی از برخی از عوامل معین محدود کننده ارائه می‌دهند که می‌توان آن ها را در طرح های مفهومی شان یافت. این مفاهیم با عوامل زیست شناختی از قبیل

تولد، تولید مثل و مرگ در ارتباط هستند و به شیوه های متفاوت در فرهنگ های گوناگون تبیین شده اند. آن ها به روش های مختلف، شکل دهنده تمامی ابعاد وجودی، خانوادگی اقتصادی، اخلاقی، دینی و هنری آدمی هستند. در خصوص هدف دیگر برنامه فلسفه برای کودکان که پرورش درک اخلاقی می باشد، طرفداران این برنامه به دنبال این هستند که کاوش گری اخلاقی را در کودکان رشد دهند، تا درک و داوری اخلاقی آن ها پرورش یابد و به دنبال آن، منش اخلاقی شان بارور شود به نحوی که اخلاقی عمل کنند. کاوش گری اخلاقی بدین معناست که کودکان با مشارکت در اجتماع پژوهشی و بحث و گفت و گو درباره مفاهیم و پرسش های اخلاقی، توانایی استدلال اخلاقی خود را پرورش دهند و به نظام ارزشی و اخلاقی مستدل و درونی شده ای دست یابند.

به زعم وینچ، یکی از ابعاد نسبتاً فراموش شده یادگیری، که کمتر مورد توجه قرار گرفته، بعد اخلاقی یادگیری است. تعلیم و تربیت اخلاقی امری پیچیده است و می تواند به شکل کمابیش موفقیت صورت پذیرد. در اکثر جوامع شناخته شده، تعلیم و تربیت اخلاقی تحت حمایت های چشم انداز دینی رخ می دهد که فراهم آورنده چارچوب شناختی و موثری برای این گونه از تعلیم و تربیت است. در مقابل با آنچه که اغلب بدان اعتقاد دارند، دین فراهم کننده مجموعه ای از فرامین و دستورات که مجرای عمل در شیوه های به لحاظ اجتماعی پسندیده باشد نیست که بدون هرگونه تبیینی از ویژگی های پیچیده زندگی اجتماعی صورت پذیرد. تعلیم و تربیت اخلاقی دینی می تواند ماحصل این باشد که یک نفر به شکل جداگانه نسبت به فرامین و دستورات دینی واکنش نشان دهد و احتمالاً امید پاداش از این کار داشته باشد اما احتمالاً این شکلی بسیار موفق از تعلیم و تربیت اخلاقی به شمار نخواهد آمد. تعلیم و تربیت اخلاقی دینی که در اعمال کسانی که از قواعد بیش از عمل کردن به فضایل پیروی می کنند آن گونه که در سنت یهودی مسیحی به چشم میخورد به نظر امری نادرست می آید. و بالاخره، هدف دیگر برنامه فلسفه برای کودکان این است که به آن ها آموزش داده شود که بتوانند از تجربه هایشان در

مدرسه و جامعه، معنا و مفهوم یابی کنند. البته طرفداران این برنامه به دنبال معنا بخشی به زندگی و تجربه‌های کودکان از بیرون نیستند؛ بلکه می‌خواهند به کودکان کمک کنند تا معنای تجربه شده برای خودشان را کشف کنند و بتوانند آن را با دیگران در میان بگذارند. در این برنامه برای واکاوی معانی مفاهیم، روش بررسی شبکه ارتباطات میان مفاهیم به کار گرفته می‌شود. در این روش تلاش می‌شود تا کودکان به ارتباط میان مفاهیم گوناگون مرتبط با تجربه شان پی ببرند.

حامیان این برنامه، معتقدند اگر ما به کودکان کمک کنیم تا ارتباط کل و جزء را در تجاربشان بررسی کنند، جنبه‌های مختلف یک مسئله یا موضوع را دریابند، جزئیات را در حد ممکن در نظر بگیرند، میزان انعطاف پذیری دلایل موجود درباره باورها را ارزیابی کند و میزان جامعیت و موقعیت را در نظر بگیرند، آن‌گاه می‌توانیم به آن‌ها کمک کنیم تا مفهوم تجارب مجزا و پراکنده را مرتبط با هم درک کنند، به نحوی که این تجربه‌ها برایشان با معنا جلوه کند. بنابراین توانایی ایجاد ارتباط بین تجربه‌ها و مطالب را می‌توان به عنوان یک مهارت به کودکان آموزش داد.

کاربرد اصطلاح "یادگیری برای یادگیری" توسط وینچ نیز به طور ضمنی در بردارنده توجه وی به پرورش مهارت یادگیری است. وینچ ادعا می‌کند که یکی از اهداف اصلی آموزش می‌بایست توسعه توانایی یادگیری نحوه یادگیری باشد. در این راستا چنین استدلال می‌شود که اگر فرد بیاموزد که چگونه یاد بگیرد پس می‌تواند یک فراگیر مستقل باشد، و می‌تواند، نه تنها در مدرسه بلکه در سراسر زندگی به خوبی یاد بگیرد. جای تعجب نیست که از نظر برخی، پرورش یادگیرندگان خود مختار، هدف اصلی برنامه ریزی تحصیلی آموزش رسمی می‌باشد.

وینچ با تمایز میان ظرفیت و توانایی، نگاهی دقیق تر به ظرفیت ما برای یادگیری دارد. داشتن ظرفیت یادگیری به شکلی افراطی شرط لازم یادگیری است، اما با این حال، کافی نیست. ظرفیت یادگیری در یک انسان باید کلی باشد، ظرفیتی برای یادگیری انواع مسائلی

که انسان می تواند بیاموزد. اما به منظور تحقق این مسئله، این ظرفیت باید با اراده یادگیری و شرایط مناسب برای یادگیری همراه باشد، مانند قرار گرفتن در محیط زبان گفتاری برای یادگیری صحبت کردن و یا بر روی سطوح سخت، برای یادگیری راه رفتن. علاوه بر این، اغلب یک دوره حساس وجود دارد که طی آن ظرفیت در مناطق خاصی عمل می کند، به عنوان مثال، پس از یک سن خاص نمی توان به آسانی نحوه صحبت کردن را یاد گرفت (لیبرمن، ۲۰۰۰).

برای یادگیری صحبت به زبان مادری ظرفیت یادگیری همراه با شرایط محیطی مناسب، باید برای به دست آوردن آن توانایی کافی باشد. اما ظرفیت یادگیری زبان ها نمی تواند ما را قادر به یادگیری سایر زبان ها به همان شیوه گرداند؛ یادگیری متعاقب زبان های مختلف آهسته تر و مشکل تر خواهد بود. بنابراین ظرفیت یادگیری ممکن است به صورت های مختلف ظهور یابد.

بر این اساس وینچ نتیجه می گیرد که در عین این که ما ظرفیت یادگیری داریم؛ چون در غیر این صورت ما قادر به یادگیری هیچ چیز نبودیم، ظرفیت مشخصی برای یادگیری نحوه یادگیری نداریم، چرا که این امر غیر ضروری است و تنها بخشی از ظرفیت ما برای یادگیری می باشد. در مقابل، معتقد است ما باید توانایی یادگیری نحوه یادگیری را کسب کنیم، چرا که ظرفیت یادگیری یک شرط لازم برای دستیابی به توانایی یادگیری نحوه یادگیری است اما کافی نیست. بنابراین به زعم وینچ، هیچ توانایی کلی برای یادگیری نحوه یادگیری وجود ندارد. با این حال، مهارت ها، امیال و فضائلی وجود دارند که کسب و به کارگیری آن ها ممکن است نیاز به تلاش هایی برای یادگیری موثرتر داشته باشد. تناسب بین اهداف برنامه فلسفه برای کودکان با اصول اساسی فلسفه یادگیری وینچ، در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴) نسبت تشابه میان اهداف برنامه فلسفه برای کودکان با اصول اساسی فلسفه یادگیری وینچ

اصول فلسفه یادگیری وینچ	اهداف فلسفه برای کودکان
تاکید بر اهمیت توجه و تفکر به عنوان عوامل موثر در یادگیری	بهبود توانایی تعقل کودکان
توجه به تفکر خلاق	پرورش خلاقیت کودکان
تاکید بر ماهیت ضرورتاً اجتماعی یادگیری	رشد فردی، میان فردی
تاکید بر بعد اخلاقی یادگیری	پرورش درک اخلاقی
تاکید بر مفهوم یادگیری نحوه یادگیری	پرورش توانایی مفهوم یابی از تجربه
عشق به یادگیری و احترام به آنچه آموخته می شود.	احترام به خود و همدلی با دیگران و افزایش انگیزه

علاوه بر این، در تبیین جایگاه فلسفه یادگیری در برنامه فلسفه برای کودکان، همخوان با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان که در بالا به آن‌ها اشاره شد، امروزه متخصصان تعلیم و تربیت اذعان دارند که هدف مدارس باید یادگیری واقعی باشد و آموزش وسیله رسیدن به این هدف می باشد. پیازه بین یادگیری به معنای وسیع کلمه و محدود آن تفاوت قائل می شود. یادگیری در معنای محدود، کسب پاسخ‌های خاص و تعمیم و انتقال آن به موقعیت‌های خاص است. این نوع یادگیری، غیر قابل تعمیم، سطحی و ناپایدار خواهد بود. در حالی که یادگیری در معنای وسیع کلمه به یادگیری نوع اول معنا می بخشد. از نظر پیازه، تحول، یادگیری را تبیین می کند. آموزش در نظام پیازه تنها بر میزان یادگیری تکیه نمی کند و این نظام اساساً به ذخیره سازی اطلاعات اعتقادی ندارد. پیازه به این موضوع در هدف‌های آموزش و پرورش اشاره کرده است: "هدف اصلی آموزش و پرورش، تربیت افراد نوآوری است که می توانند فکر کنند، نه افرادی که به تکرار آنچه به آن‌ها گفته شده

است، اکتفا می کنند. هدف دیگر پرورش تفکر انتقادی است، یعنی افرادی که اهل تحقیق و بررسی هستند نه افرادی که آنچه به آنها گفته می شود را قبول کنند" (فیشر، ۲۰۰۹).

یادگیری واقعی در نظام پیاژه، متضمن ساخت جدیدی از اعمال ذهنی است و به کودک، فرصت درون سازی تجارب و تعمیم آنها به موقعیت های جدید را می دهد؛ ولی این نوع یادگیری وقتی روی می دهد که کودک ابزارهای ذهنی لازم را به دست آورده باشد. به این ترتیب در نظام پیاژه، دانش آموزان با یکدیگر مقایسه و طبقه بندی نمی شوند. مدرسه از نظر پیاژه، شرایطی دارد که دانش آموزان را از سطح عملکردی که دارند، فراتر می برد ولی نه چندان دور که رابطه دانش آموزان با محیط قطع شود. بنابراین، از آنجا که هدف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان، کمک به رشد تفکر و بهبود فرایند اندیشیدن در کودکان است و نیز از سوی دیگر، متخصصان تعلیم و تربیت، یادگیری واقعی را با متفکر بودن و خلق اندیشه های جدید یکسان تلقی می کنند، می توان اذعان داشت که فلسفه یادگیری جایگاه مهمی در برنامه فلسفه برای کودکان دارد. و بین این دو مورد رابطه تنگاتنگی برقرار است. به عبارت دیگر اگر یادگیری را با تفکر یکی بدانیم می توان گفت که هدف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان بهبود فرایند یادگیری است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

۱. سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). روان شناسی پرورشی: آموزش و یادگیری، تهران: انتشارات آگاه.
۲. ضرغامی، سعید (۱۳۹۴). نسبت فلسفه تعلیم و تربیت با فلسفه برای کودکان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳. قائدی، یحیی (۱۳۸۶). بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل گرا، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۶)، ۵۰-۲۱.
۴. قائدی، یحیی (۱۳۹۴). ارزشیابی فلسفه برای کودکان، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۵. قائدی، یحیی (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان، تهران: انتشارات مرآت.
۶. ناجی، سعید (۱۳۸۹). کندو کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت و گو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۷. نقییزاده، میر عبدالحسین (۱۳۹۵). نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم، تهران: انتشارات طهوری.
8. Dewey, J. (1933). *Individualism old and new*, New York: Minton, Balch.
9. Fisher, R. (2009). *Creative dialogue: Talk for thinking in the classroom*, London: Routledge.
10. Hayness, A. (2002). *Children as philosopher*. London and New York: Routledge Framer.
11. Jusso, H. (2007). *Child, philosophy and education, discussing the intellectual sources of philosophy for children*, Oulu: Oulu University Press.

12. Lieberman P. (2000). *Human language and our reptilian brain: the subcortical bases of speech, syntax, and thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
13. Lipman, M. (2007). *Education for critical thinking*, In Randall R. Curren (ed.). *Philosophy of education: An anthology*, Blackwell.
14. Lipman, M. (2008). *A life teaching thinking: An autobiography*, Montclair, NJ: IAPC.
15. Lipman, M. (1995). *Moral education higher-order thinking and philosophy for children*. *Early child development and care*, 107, 61-70.
16. Lipman, M. (2014). *The educational role of philosophy*. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 4-14.
17. Mulvaney, R. (1993). *Philosophy for children in its historical context*, in : Lipman M. (eds). *Thinking, children and education*. Montclair: Kendall hunt.
18. Sprod, T. (2002). *Philosophical discussion in moral education*. London: Routledge.
19. Winch, C. (1996). *Rousseau on learning: A re- evaluation*. *Educational Theory*, 46(4), 415- 430.
20. Winch, C. (1998). *The philosophy of Human Learning*. London: Routledge.
21. Winch, C. (2002). *The philosophy of Human Learning (2th ed)*. New York: Routledge.
22. Winch, C. (2008). *Learning how to learn: A critique*. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3, 4), 649 – 665.
23. Winch, C., & Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. London: Routledge.
24. Winch, C., & Gingell, J. (2004). *Philosophy and educational policy: A critical introduction*. London: Routledge.