

ارزیابی نظریه یادگیری کُلب در آموزش معماری از منظر اسلامی

The Assessment of Kolb's Learning Theory in Architectural Education from Islamic View

عبدالحمید نقره‌کار^۱ (نویسنده مسئول)، ساحل دژپسند^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۲/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۴/۰۲

چکیده

یکی از موضوعات مهم در آموزش معماری، چگونگی روند یادگیری است. در آموزش معماری، استفاده معماران از رشته‌های دیگر از جمله علوم تربیتی و پرورشی جهت نقد مطلوب آثارشان در طول ارزیابی‌ها و ارزشیابی‌ها، از نیازهای مهم در جهت بهبود کیفی طراحی محسوب شده و فقدان آن باعث شکاف میان محیط‌های پژوهشی و حرفه‌ای خواهد شد. اما آموزش و پرورش در یک نظام اجتماعی متکی بر اعتقادات اسلامی، می‌بایست با سایرین متفاوت باشد. اسلام استفاده از مزایای ناشی از کاربرد علوم و دانش به‌دست‌آمده در دیگر سرزمین‌ها را لازم و ضروری می‌داند؛ اما برای اینکه بتوان این دستاوردها را به‌گونه‌ای صحیح در هر عرصه‌ای همچون معماری وارد ساخت، باید مؤلفه‌های آن را با مفاهیم و ارزش‌های بومی و مذهبی هماهنگ ساخت. تلفیق روش‌های مختلف علمی، فلسفی و مذهبی، بهتر می‌تواند پدیده‌هایی چون یادگیری را که جنبه‌های گوناگونی دارد، تبیین نماید. یکی از نظریات موردتوجه در حوزه یادگیری، نظریه یادگیری کُلب است که در حیطه علوم تربیتی بسیار مورد استناد است و مقبولیت بیشتری در بین محققان دارد. این نظریه به شیوه‌های متفاوت دریافت و پردازش اطلاعات در افراد می‌پردازد. این پژوهش با هدف نقد و ارزیابی این نظریه مبتنی بر ارزش‌ها و اصول اسلامی در آموزش معماری، انجام شده و به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا نظریه یادگیری کُلب با مبانی نظری اسلامی در حوزه یادگیری و آموزش معماری قرابت دارد؟ به همین منظور، یک مقایسه تطبیقی میان این نظریه با نظریه مناظر اسلامی که قابلیت کاربرد برای کلیه فرایندهای انسانی (نظیر یادگیری، آموزش و خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی) را داراست، انجام شده است. با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای تحقیق، از روش‌های تحقیق ترکیبی اعم از تفسیری-تحلیلی و استدلال منطقی مبتنی بر دو منبع عقل و نقل استفاده شده است. یافته‌ها گویای آن است که اساس مدل یادگیری کُلب مبتنی بر تجربه و تفاوت‌های فردی در امر یادگیری می‌باشد که از منظر اسلامی قابل تأیید بوده و بر آن تأکید شده است. لیکن به منظور استفاده از آن در آموزش صحیح و اسلامی رشته معماری با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای آن، مباحثی تکمیلی پیشنهاد شده است. این مدل با بخش‌هایی از مدل اسلامی مطابقت دارد؛ ولی در مباحث انسان‌شناسی دارای ضعف‌هایی می‌باشد. همچنین مدل کُلب قادر به ارزیابی مفاهیمی، همچون کشف و الهام که مربوط به سطوح بالاتر یادگیری در انسان‌هاست، نیست. دستیابی به این سطوح منجر به کسب معرفت و حکمت گشته و بر ضرورت پرداختن به آن در نظام آموزش عالی کشور تأکید می‌گردد.

واژه‌های کلیدی:

انسان‌شناسی اسلامی، آموزش معماری، نظریه یادگیری کُلب، مقایسه تطبیقی.

۱. دانشیار دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران. a_noghrekar@iust.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری معماری، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران. s.dejpasand@urmia.ac.ir

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان "ارتقاء طراحی معماری با رویکرد اسلامی (با تأکید بر شیوه‌های یادگیری)" می‌باشد.

۱- مقدمه

با توجه به مشخص بودن استراتژی و سیاست‌گذاری‌های اصلی نظام آموزش عالی ایران، که تأکید آن بر به‌روز بودن، اسلامی بودن، بویا بودن و بومی بودن است، چنین به نظر می‌رسد که اسلامی و یا بومی نمودن آموزش عالی به عنوان اصل آغازکننده برای فرآیندی بویا می‌باشد. نگرش اسلامی شدن آموزش در هر دو مقیاس کلان و خرد قابل بررسی است؛ رویکرد کلان در حوزه سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزش و نگرش خرد در شیوه‌های آموزش و روند آن در فضای آموزشی. لازمه اسلامی شدن دانشگاه‌ها، اسلامی شدن علوم می‌باشد.^۱

یکی از موضوعات مهم در مبحث آموزش، چگونگی روند یادگیری است که کوشش محققان رشته‌های مختلف روان‌شناسی و تعلیم و تربیت را برانگیخته است. تغییر و تحولات جهانی به سمت و سویی پیش می‌رود که افراد را نیازمند به دانش و مهارت‌های خاصی برای برخورد با چالش‌های فرارو می‌کند و این مستلزم آن است که به یادگیری افراد توجه شود؛ چرا که اعتقاد بر این است که همه پیشرفت‌های امروز زاینده دانش و مهارت بوده و کسب دانش و مهارت هم به یادگیری نیازمند است.

مبحث شیوه‌ها و روند یادگیری در آموزش معماری نیز، از موضوعات مهم و تأثیرگذار بوده و توجه بسیاری را می‌طلبد. تأثیر مکاتب خارجی مانند مکتب «بوزار» بر روی دانشگاه‌های ایران و استیلای موضوعات زیبایی‌شناسی و ستاره‌پروری آن، باعث گردیده تا معماران، کمتر دارای این روحیه باشند که از رشته‌های دیگر (از قبیل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و رفتارشناسی، اقلیم و پایداری و...) جهت نقد مطلوب آثارشان در طول ارزیابی‌ها و ارزشیابی‌هایشان استفاده کنند؛ موضوعی که از عوامل شکاف میان محیط‌های پژوهشی و حرفه‌ای محسوب می‌شود و از نیازهای مهم در جهت بهبود کیفی طراحی محسوب می‌گردد (اسلامی و جبروتی، ۱۳۹۲: ۶۸). برای تحقق آموزشی صحیح به خصوص در زمینه طراحی معماری، توجه و به‌کار بستن نظریات و مباحث موجود در حوزه علوم تربیتی و پرورشی می‌تواند نقشی هدایتگر برای مربی آگاه، پردازشگر و صاحب اندیشه داشته باشد (نیک‌کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۱۰۳).

از دیدگاه عالمان اسلامی، انسان دارای دو بعد مادی و معنوی است. بر اساس نگرش صرفاً مادی نمی‌توان تمام اتفاقاتی را که در مورد یادگیری انسان رخ می‌دهد توجیه و تبیین نمود. تئوری‌های یادگیری معاصر در تبیین یادگیری‌های ساده‌تر، همچون یادگیری در حیوانات، به

موفقیت‌های زیادی دست یافته‌اند، اما در تبیین یادگیری‌های پیچیده‌تر، مانند زبان‌آموزی، یادگیری علوم دقیقه و دانش‌های فطری نتوانسته‌اند به تبیینی اصولی از مسئله دست یابند، شاید علتش آن است که یادگیری‌های نوع اول بیشتر بر جنبه‌های مادی و یادگیری‌های اخیر بیشتر بر جنبه‌های غیرمادی انسان تأکید می‌کند. بنابراین، از دیدگاه عالمان اسلامی، روش تجربی برای مطالعه جنبه‌های مادی انسان بسیار مفید است، لیکن به نظر می‌رسد که برای مطالعه حیطه‌های پیچیده‌تر رفتار انسان ترجیحاً باید از روش‌های فلسفی و مذهبی نیز استفاده نمود. در نتیجه از برخورد روش‌های مختلف علمی، فلسفی و مذهبی، دانشی جدید حاصل می‌شود که بهتر می‌تواند پدیده‌هایی چون یادگیری را که جنبه‌های گوناگونی دارند، تبیین نماید. آنچه که تحت عنوان "علم دینی تجربی" توسط باقری^۲ مطرح شده است، اشاره به همین بحث دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که محققان ایرانی به روش‌های موجود در ارزیابی یک تئوری یا بررسی یک فرضیه اکتفا ننموده و برای شناسایی و تقویت متدولوژی‌های جدیدتر به منظور بررسی مفاهیم اعتقادی تلاش نمایند (نقوی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۴۱).

بنا بر یک قاعده فقهی: "آنچه علمی است، عقلانی است و آنچه عقلانی است، اسلامی است"^۳. لذا دستاوردهای علوم تجربی (استقرایی) نیز تا نقض نشوند، جنبه فرازمانی و فرامکانی داشته و قابل استناد و بهره‌برداری عام می‌باشند و اسلام به عنوان علوم ظنی آن‌ها را می‌پذیرد (خسروپناه، ۱۳۸۹: ۷۶). اما برای اینکه بتوان علوم و فناوری را به گونه‌ای صحیح در هر عرصه‌ای همچون معماری وارد ساخت، باید به سراغ مؤلفه‌های آن رفت و آن‌ها را با مفاهیم و ارزش‌های بومی و مذهبی هماهنگ ساخت (نژادابراهیمی و فرشچیان، ۱۳۹۳: ۱۲۰). لذا تنها به مطالعه شیوه‌های غربی بسنده کردن کافی نبوده و ما را از شناخت خود غافل می‌کند. می‌توان گفت تمدنی کردن فرهنگ خودی می‌بایستی در دستور کار رشته‌هایی چون معماری باشد.

اسلام نسبت به هیچ‌یک از علوم کلی یا جزئی، بی‌نظر و یا بی‌تفاوت نیست، بلکه نسبت به همه آن‌ها کلیات و اصولی را که منشأ تفریع یعنی "اجتهاد" فروع دیگر هستند، القاء می‌نماید (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۴۴). حتی در مورد مباحث میان‌دانشی، نظیر خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی نیز مطالبی را به صورت مستقیم یا غیرمستقیم مطرح نموده است. همچنین، از منظر اسلامی، مکاتب بشری نمی‌توانند انسان و غایت او را به صورت جامع و مانع و خطاناپذیر تشریح نمایند و مکاتب الهی غیر از اسلام نیز دچار تحریف و نقص شده‌اند. از منظر تشیع، تنها مکتب اسلام مبتنی بر "کلام الهی و سنت

نظریه یادگیری کُلب که آن نیز طبق تحقیقات علمی قابلیت کاربرد در فرایندهای یادگیری را دارد، انتخاب شده است.

۲- روش تحقیق

این مقاله از نوع کیفی است. با توجه به ماهیت بین‌رشته‌ای معماری و به‌ویژه دخیل بودن سامانه‌های گسترده‌ای همچون آموزش معماری، یادگیری و انسان‌شناسی اسلامی در مقاله حاضر، کاربرد روش‌های تحقیق ترکیبی امری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. به‌گونه‌ای که در مرحله نخست، به روش مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای بررسی شد. سپس نمونه مناسب از بین تقسیم‌بندی‌های ارائه شده در مورد یادگیری، جهت ارزیابی و مقایسه تطبیقی با ساختار فرایندهای انسانی از منظر اسلامی به روش استدلال منطقی انتخاب شد (نظریه یادگیری کُلب). نهایتاً بررسی تطبیقی مراحل فوق به لحاظ منابع و مبانی و تشریح محتوای مراحل از منظر اسلامی به روش استدلال منطقی مبتنی بر دو منبع عقل و نقل و روش تفسیری- تحلیلی انجام شد.

۳- پیشینه تحقیق

در خصوص ابعاد مختلف آموزش و یادگیری و ارتباط آن با نظریه یادگیری کُلب، تاکنون مطالعات بسیاری با توجه به اهمیت زیاد این نظریه انجام شده است؛ اما بیشتر آن‌ها یا مربوط به رشته معماری نیستند یا نقش مبانی نظری اسلامی در آن‌ها محوری نبوده است. به طور کلی مطالعات صورت‌گرفته در این زمینه را می‌توان به سه دسته کلی تقسیم نمود:

۱- ارتباط نظریه یادگیری کُلب با ابعاد مختلف یادگیری و ویژگی‌های انسانی در رشته‌های مختلف تحصیلی: از مطالعات بسیار زیادی که در این خصوص انجام شده است، می‌توان به (Amir & Jelasas, 2010)، (Moenikia & Kvan & simy & kolb, 2007)، (Babelan, 2010)، (Yunyan, 2005)، (امین خندقی و رجائی، ۱۳۹۲) و... اشاره نمود. این مطالعات به بررسی ارتباط این نظریه با موضوعاتی از قبیل رشته تحصیلی، سبک تدریس، عملکرد دانشجویان، جنسیت، سبک تفکر، فرهنگ و... پرداخته‌اند.

۲- ارتباط نظریه یادگیری کُلب و آموزش معماری:

تحقیقاتی از جمله (Demirkan & Demirbas, 2001)، (Roberts, 2006)، (2003, 2007, 2008, 2010)، (ایرانمنش، ۱۳۸۶)، (کریمی مشاور، ۱۳۹۱)، (صدرام، ۱۳۹۴) و... به ارتباط بین نظریه یادگیری کُلب و چگونگی عملکرد دانشجویان معماری پرداخته‌اند. تمرکز این تحقیقات بیشتر به

معصومین (س)"، خطاناپذیر و جامع و مانع است و می‌تواند "مکتب مبنا" برای ارزیابی و نقد دقیق و عمیق فرایندهای انسانی باشد. اسلام مبتنی بر دو منبع عقل و نقل و با روش‌های استدلال منطقی و تفسیری، کلیات همه علوم را مطرح نموده و اثبات می‌نماید (نقره‌کار، ۱۳۹۵: ۱۸۲). مکتب اسلام از طریق مبانی اعتقادی، احکام عملی و ارزش‌های اخلاقی خود، دانش‌هایی را مطرح می‌نماید که در مجموع می‌توان فرایندهای انسانی را از مرحله تشکیل ایده‌ها تا انگیزه‌ها و روش‌ها و آثار، مورد ارزیابی و نقد قرار داد.

با توجه به اهمیت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در حوزه‌های مختلف پژوهشی، آموزشی و تخصصی، یا به عبارتی تولید، انتقال و کاربردی نمودن علم، ضرورت پرداختن به مدل ساختاری آموزش همواره مورد تأکید بوده است. این امر در برنامه‌ریزی رشته‌های هنری، که نیاز به ارتقاء توانایی و خلاقیت فردی دانشجویان دوچندان است، از حساسیت ویژه‌ای برخوردار می‌گردد (اسلامی و قدسی، ۱۳۹۲: ۷۹).

لذا در جهت ارائه نقشه راهبردی تحقق تمدن نوین اسلامی، در حوزه‌های مختلف و ابعاد متنوع آن باید مدلی بنیادی و کاربردی که مبتنی بر ساختاری علمی و منطقی و جهانی است، ارائه نمود و سپس محتوای آن را مبتنی بر فرهنگ اسلامی (کلام الهی و سنت معصومین)، منطبق بر حقایق هستی از عالم و آدم مورد بهره‌برداری قرار داد و بر اساس مبانی آن مدل، ارزیابی آثار و فرایندهای انسانی را ارائه نمود (نقره‌کار، ۱۳۹۵: ۱۸۱).

این مقاله با فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه مکتب اسلام با ارائه کلیات و اصولی نسبت به تمامی علوم کلی و جزئی، می‌تواند مکتب مبنا برای ارزیابی و نقد دقیق و عمیق فرایندهای انسانی باشد، به دنبال پاسخ به این سؤال اساسی است که آیا نظریه یادگیری کُلب که به ارائه شیوه‌های متفاوت افراد در یادگیری و دریافت و پردازش اطلاعات می‌پردازد و در زمینه نظریات دانشگاهی بسیار مورد توجه بوده و دارای مقبولیت بیشتری در بین محققان است، با مبانی نظری اسلامی در حوزه یادگیری و آموزش معماری قرابت دارد؟ در این راستا، مدل علمی، عقلانی و اسلامی "ساختار فرایندهای انسانی (نظیر خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی) از منظر اسلامی" که قابلیت کاربرد آن در آموزش و یادگیری اسلامی معماری طی تحقیقات علمی - پژوهشی (که در متن مقاله به آنها ارجاع داده شده است) اثبات شده است، جهت انجام مقایسه تطبیقی و ارزیابی

- این مدل به لحاظ معرفت‌شناختی، مشکل‌ساز است (Miettinen, 2002).

- یادگیری همیشه در یک محیط اجتماعی رخ می‌دهد و باید به عنوان یک پدیده اجتماعی در کنار یک پدیده فردی مورد توجه قرار گیرد (Jarvis, 2005).

بنابراین ارزیابی نظریه یادگیری کُلب از دیدگاه اسلامی نیز امری دور از واقع نبوده و بعید به نظر نمی‌رسد و نوآوری و بدعت مقاله در این است که با تحلیلی میان‌رشته‌ای و استفاده از منابع فلسفی و اسلامی به ارزیابی آن از طریق مقایسه تطبیقی با مدل متناظر اسلامی پرداخته است. به عبارتی دیگر، این پژوهش به یافته‌های موجود در زمینه نقد و ارزیابی این مدل، اکتفا ننموده و برای بررسی مبانی نظری مربوطه در زمینه اسلامی و نقد و ارزیابی از این دیدگاه نیز تلاش نموده است.

در ادامه به معرفی سیر تاریخی نظریات مطرح در حوزه یادگیری و دلایل انتخاب مدل نظریه یادگیری کُلب از میان این نظریات می‌پردازیم:

نظریات یادگیری

با رجوع به نظریات موجود در باب کسب دانش و یادگیری و لحاظ نمودن سیر تاریخی آن‌ها، نظریه‌های مهم و بارز در این زمینه به شرح زیر معرفی می‌گردند:

• رفتارگرایی

یکی از مکاتب فکری مهم در این زمینه رفتارگرایی است. تلاش روان‌شناسان رفتارگرا، به شکل عمده معطوف بر آن وجهی از یادگیری می‌شد که به شکل عینی و در قالب رفتارهای روزمره نمود می‌یافت. این نظریه، به شکل عمده بر نوعی تداعی یا پیوند بین محرک و پاسخ به عنوان روح حاکم بر فرایند یادگیری اشاره داشت که کشف آن نیز تنها از طریق مشاهده رفتارهای آشکار انسان صورت می‌پذیرفت. اتکا مطالعات رفتارگرایان به مشاهده رفتار به گونه‌ای بود که آن‌ها اساساً مطالعه پیرامون سازوکارها یا محتوای درون ذهنی را در جهت تبیین فرایند یادگیری بی‌فایده تلقی می‌نمودند (میرجانی، ۱۳۸۹: ۴۸).

• مکتب گشتالت

در مقابل چنین دیدگاهی، نظریه یا مکتب فکری گشتالت قرار می‌گیرد که می‌توان آن را پیشگام نظریاتی دانست که برای یادگیری وجهی ذهنی قائل هستند. یادگیری در روانشناسی گشتالت عبارت است از بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل یکپارچه، که آن هم از طریق کشف روابط میان اجزای تشکیل‌دهنده موقعیت یادگیری حاصل می‌شود. برای مثال در ادراک یک

مقوله تفاوت‌های فردی، یعنی سبک‌های متفاوت یادگیری در نظریه کُلب می‌باشد و توانایی متفاوت هرکدام از این سبک‌ها را در بخش‌های مختلف طراحی بازگو می‌نمایند.

۳- آموزش اسلامی معماری: از تحقیقاتی که در زمینه کلیات آموزش اسلامی معماری نیز انجام شده است، می‌توان به (ادیب‌زاده، ۱۳۸۱)، (ذوالفقارزاده، ۱۳۸۴)، (ضیائی‌ان نوربخش، ۱۳۸۶)، (اسلامی، ۱۳۹۲)، (علی‌آبادی، ۱۳۹۴)، (نقره‌کار، ۱۳۹۵) اشاره نمود. این تحقیقات مبتنی بر ارتباط بین مبانی نظری اسلامی و کلیات آموزش معماری، هرکدام از دیدگاهی متفاوت به جستجوی راه‌کارهای ارزشی و اعتقادی در آموزش معماری و شرح مقولاتی همچون توحید، فطرت، فقه و دین اشاره می‌کنند که هم از یکسو از ماهیتی اصولی، بنیادین و لایتغیر برخوردارند و هم از سوئی دارای ارتباطی تنگاتنگ و وجودی با مقوله معماری هستند.

مطالعات (نقره‌کار، ۱۳۹۳) بر روی ساختاری که شامل کلیه مراحل فرایندهای انسانی (نظیر خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی) از منظر اسلامی بوده و ملاک ارزیابی و نقد سایر آثار و فرایندها باشد، از سال‌ها قبل در دانشگاه علم و صنعت ایران آغاز شده است. این ساختار، قابلیت بسط‌پذیری و گسترش داشته و محتوای مراحل آن تاکنون در حال به روزرسانی است.

۴- نقد و ارزیابی‌های صورت گرفته نظریه یادگیری کُلب:

این نظریه پس از مطرح شدن، از دیدگاه‌های آموزش و پرورش رسمی، آموزش بزرگ‌سالان، روانشناسی و فلسفی، اجتماعی و فرهنگی، مدیریت آموزشی، پتانسیل‌های انسانی، سایر تئوری یادگیری و... مورد نقد قرار گرفته و موارد ضعف آن بیان شده است^۴. برخی نتایج شامل این‌هايند:

- فعالیت‌های یادگیری، ارتباط بسیاری با فیزیولوژی، فرهنگ و شخصیت افراد دارند. زیربنای مدل یادگیری کُلب، غربی است و نیاز به بررسی مدل‌های مختلف فرهنگی از ویژگی‌های افراد دارد (Forrest, 2004).

- این مدل بسیار ساده و غیرقابل توسعه بوده و تمام انواع یادگیری‌ها ممکن است از این چرخه پیروی نکنند. مدل دایره‌ای برای این نظریه ممکن است این را القاء کند که مراحل به لحاظ زمان وقوع و اهمیت و تأکید، موقعیت یکسان دارند (Jowitt, 2012).

- توجیه فلسفی آن کافی و معتبر نیست. همچنین حالت‌های دیگر مثل کشف، شهود (Intuition) و تخیل (Imagination) را در نظر نگرفته است (Heron, 1992).

۲. یادگیری، بازآموزی است؛ به این معنا که هر تجربه یادگیری هم به وسیله آنچه قبلاً تجربه شده تسهیل می‌شود و هم با ترکیب ایده‌های جدید یکپارچه می‌شود.

۳. فرایند یادگیری مستلزم حل تعارضاتی دیالکتیکی^۵ است که در نتیجه روش‌های مختلف سازگاری با جهان ایجاد می‌شوند.

۴. یادگیری، فرایند کلی سازگاری با جهان است.

۵. یادگیری، در نتیجه تعامل فرد با محیط حاصل می‌شود.

۶. دانش به وسیله خود فرد خلق می‌شود.

آنچه تا به این مرحله در باب نظریات موجود در حوزه یادگیری بیان گردید، اشاره‌ای بود مختصر و گذرا به تلاش‌های مستمری که طی یک قرن اخیر توسط روان‌شناسان، در جهت تبیین فرایند یادگیری انسان صورت پذیرفته است. بدیهی است توالی منظور شده در این نظریات، گویای سیر تحول و تکامل نگاه روانشناسان به مقوله یادگیری است که طی آن مطالعه در باب فرایند یادگیری، به تدریج از حوزه مشاهده عکس‌العمل‌های رفتاری در برابر محرک‌های محیطی، در قالب نظریات رفتارگرایی، به سمت توجه و تأمل در فرایندهای ذهنی یادگیری متمایل گردید.

از پیش‌فرض‌های مطرح در یادگیری تجربه‌ای، می‌توان به برداشتی کارآمد از یادگیری تجربه‌ای دست یافت و اینکه چگونه یادگیری، تمایلات، احساسات و تجربه عینی را به اعمال هدفمند سطح بالاتر تبدیل می‌کند. یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین مطالعات در حوزه یادگیری تجربه‌ای، تحقیقات کُلب است که پژوهش‌های بسیاری را در پی داشت. طبق این نظریه، فرد در برخورد با محیط، تجربیات تازه‌ای کسب می‌کند. یعنی با افکار، عقاید، عادات، تمایلات و اعمال تازه روبرو می‌شود تا رشد او ادامه یابد و در مسیر تعالی قرار بگیرد (امین‌خندقی، ۱۳۹۲: ۱۶).

همان‌طور که از عنوان مقاله هم مشخص است؛ از میان نظریات مختلف یادگیری که شرح آن‌ها در بالا آمد، نظریه یادگیری کُلب (زیرمجموعه نظریه یادگیری تجربه‌ای)، جهت مقایسه تطبیقی از منظر اسلامی انتخاب شده است که در ادامه مفصلاً به توضیح دلایل این انتخاب پرداخته شده است.

۴- نظریه یادگیری کُلب و دلایل انتخاب آن

همان‌طور که گفته شد؛ نظریات متأخرتر یادگیری، تنها به نحوه عملکرد ذهن اکتفا ننموده و به درک ماهیت منحصره‌فرد انسان در جهان پرداخته‌اند. نظریه یادگیری تجربه‌ای کُلب از متأخرترین نظریات ارائه‌شده در این زمینه

کُلب، کل تجربه ملاک خواهد بود و نه اجزای تشکیل‌دهنده ادراکی آن در قالب، توصیف شکل، رنگ، اندازه و ویژگی‌های دیگر آن (سیف؛ ۱۳۸۴، ۲۶۰).

• شناخت‌گرایی

آنچه در تبیین فرایند یادگیری توسط مکتب گشتالت مشهود است، تأکید بیشتر بر فرایند و شیوه سازمان‌دهی موضوع یادگیری به ویژه در مرحله ادراک می‌باشد. اما به تدریج و به‌ویژه با طرح مقولاتی مثل هوش مصنوعی و نظریه پردازش اطلاعات، رویکردی در میان روانشناسان ذهن‌گرا شکل گرفت، که در آن توجه بیشتر معطوف به تبیین سازوکارهای ذهنی است که مبنای یادگیری و تفکر قرار می‌گیرند. این رویکرد که از آن به رویکرد شناختی تعبیر می‌شود، برای ذهن انسان نقشی فعال در فرایند یادگیری قائل می‌شود. به عبارتی روان‌شناسان شناختی معتقدند که دریافت و ثبت اطلاعات به شکل منفعلانه صورت نمی‌پذیرد، بلکه این اطلاعات به نحوی فعال در حافظه تنظیم و بازسازی می‌شود (کدیور، ۱۳۹۲: ۱۹). تفاوت اصلی آن با رفتارگرایان این است که دیدگاه شناختی بر فرایندهای فکری ایجادکننده رفتار تأکید می‌کند تا بر خود رفتار.

• یادگیری تجربه‌ای

یکی از مهم‌ترین انتقادهای واردشده بر نظریات اخیر شناخت‌گرایی، فقدان توجه به درک ماهیت فرد در جهان است؛ ماهیتی که در ارتباط با دیگران و در مشارکت با آنان معنی پیدا می‌کند (Jarvis, 2005: 24).

بر این اساس در دهه‌های اخیر، نظریه‌های یادگیری، به تجارب انسان و درک ماهیت منحصره‌فرد او در جهان پرداخته‌اند. این نظریه‌ها تحت عنوان یادگیری تجربه‌ای با تأکید بر نقش محوری تجربه در فرایند یادگیری از دیگر نظریه‌ها متمایز می‌شوند. این نگاه جدید به یادگیری، منطبق با معنی و مفهوم یادگیری است که در آن تعلیم و تربیت، دوباره ساختن یا تجدیدنظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن‌ها به‌منظور رشد بیشتر است. در این حالت "فرد" یادگیرنده که یادگیری به وسیله او انجام می‌شود، نقش مهم و کلیدی دارد و باید در مرکز توجه قرار گیرد (کدیور، ۱۳۹۲: ۴۰۰).

دیدگاه منحصره‌فرد این نظریه برای یادگیری، با پیش‌فرض‌های زیر مشخص می‌شود (همان، ۴۰۱):

۱. یادگیری، فرایند است تا نتیجه و فرآورده.

در این حالت "فرد" یادگیرنده که یادگیری به وسیله او انجام می‌شود، نقش مهم و کلیدی دارد و باید در مرکز توجه قرار گیرد. همچنین، توجه بر این است که توانایی بالقوه افراد برای یادگیری متفاوت است و انسان‌ها در موقعیت‌های گوناگون و تحت تأثیر عوامل مختلف به‌طور متفاوتی یاد می‌گیرند (امین خندقی، ۱۳۹۲: ۲۴). یعنی، یادگیرندگان در برخورد با موارد مورد یادگیری یکسان عمل نمی‌کنند؛ بلکه آن‌ها در درک و پردازش اطلاعات رویکردهای متفاوتی دارند.

از نظر کُلب، برای اینکه یادگیری اتفاق بیفتد، باید تجارب، دریافت و تبدیل شوند؛ یعنی، یادگیرندگان در هنگام یادگیری دو وظیفه اصلی دارند که با ترجیحات دو قطبی متمایزی آن‌ها را انجام می‌دهند. اولین وظیفه آنان کسب تجربه یا درک (دریافت) اطلاعات است، که با یکی از این دو روش انجام می‌گیرد: تجربه عینی و مفهوم‌سازی انتزاعی (محور عمودی). دومین وظیفه یادگیرندگان نیز پردازش (تبدیل) اطلاعات است که به یکی از این دو روش انجام می‌گیرد: مشاهده تأملی یا آزمایشگری فعال (محور افقی) (Kolb, 2005: 176).

بنابراین، ساختار مدل یادگیری کُلب، به صورت یک فرآیند چهار مرحله‌ای می‌باشد (شکل ۱): مرحله اول، تجربه عینی است که یادگیرنده ابتدا عملی را انجام می‌دهد؛ مرحله دوم، مشاهده تأملی است که یادگیرنده درباره آن عمل به تفکر می‌پردازد؛ مرحله سوم، مفهوم‌سازی انتزاعی است که یادگیرنده فرضیه می‌سازد؛ مرحله چهارم، آزمایشگری فعال است که یادگیرنده سرانجام درباره فرضیه خود به انجام آزمایش می‌پردازد (سیف، ۱۳۸۶: ۴۴) که در زیر تشریح شده‌اند:

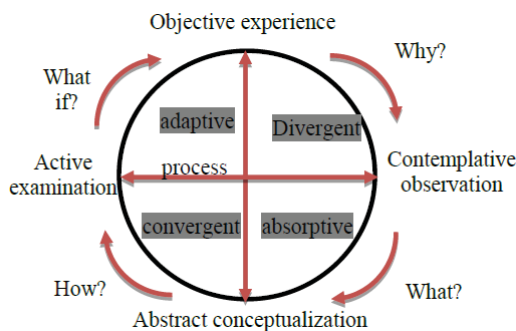


Fig. 1 Four-stage process of learning according to Kolb's theory (Kolb, 2005: 67)

تجربه عینی (Concrete Experience): در این مرحله از یادگیری، فرد از طریق تجارب ویژه، ارتباط با مردم

می‌باشد که به معرفی تفاوت‌های فردی انسان‌ها در درک و پردازش اطلاعات و تعامل با جهان بر مبنای تجربیات کسب شده در زندگی پرداخته است.

این نظریه، یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین مطالعات در حوزه یادگیری و علوم تربیتی است و مقبولیت بیشتری در بین محققان دارد (امین خندقی و رجائی، ۱۳۹۲: ۲۳). همچنین، در تأکید به نقش فعال و تعیین‌کننده یادگیرنده در آموزش و اهمیت مشخص کار عملی و تجربه، نظریه‌ای مدون و پرارجاع می‌باشد. کُلب، یادگیری را فرآیندی تعریف می‌کند که در آن، دانش از راه تغییر شکل در "تجربه" شخصی فرد "حاصل می‌شود. در نگاه کُلب، مدرس تنها در نقش راهنما و تسهیل‌کننده یادگیرنده‌ای است (Kolb, 1984: 242، به نقل از فرضیان و کرباسی، ۱۳۹۳: ۹۰).

کُلب در زمینه‌های یادگیری تجربه‌ای، تغییرات اجتماعی و فردی و آموزش و پرورش حرفه‌ای پژوهش‌های وسیعی انجام داده است. با اینکه الگوی کُلب عمدتاً برای استفاده در آموزش بزرگ‌سالان توسعه یافت، سبب پی‌ریزی کاربردهای آموزشی گسترده‌ای در آموزش عالی شد و نظریات یادگیری دانشگاهی او بسیار مورد توجه است (کدیور، ۱۳۹۲: ۴۰۳).

یادگیری تجربه‌ای زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده به صورت واقعی در محیط دست به آزمایش می‌زند. بنابراین، این شیوه برای یادگیری دانش عملی از جمله معماری مناسب به نظر می‌رسد. در تحقیقات بسیاری در سطح جهانی و همچنین تحقیقاتی چند در سطح پایان‌نامه‌های دکتری معماری و مقالات علمی پژوهشی داخلی، اغلب آثاری که حاصل تلفیق مشترک حوزه معماری و یادگیری هستند، با استناد به این نظریه پیش رفته‌اند؛ چه بسا محققانی که سال‌های متمادی به تشریح و کنکاش ابعاد مختلف یادگیری معماری در ارتباط با این نظریه پرداخته‌اند (به پیشینه تحقیق رجوع شود). لذا، با فراهم شدن زمینه جهت تبیین دقیق‌تر فرآیند مذکور، به تشریح مدل آموزشی نظریه یادگیری کُلب می‌پردازیم:

همان‌طور که گفته شد؛ نگاه جدید به یادگیری، منطبق با معنی و مفهوم یادگیری است که در آن تعلیم و تربیت، دوباره ساختن یا تجدیدنظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن‌ها به‌منظور رشد بیشتر است. یادگیری تجربه‌ای، اساس نظریه کُلب است. در این نظریه، تجربه منبع یادگیری و رشد است و منظور از تجربه، تعامل بین یادگیرنده و محیط اوست. یادگیری، فرآیندی است که به وسیله آن دانش از طریق تغییر شکل تجارب، حاصل می‌گردد. به عبارتی دیگر، یادگیری فرآیند تبدیل تجربه به دانش است (Kolb, 1984: 101).

که مشاهداتش را با نظریه‌هایی که از جنبه‌های منطقی درست باشند تلفیق کند و این نظریه‌ها را برای تصمیم‌گیری و حل کردن مسائل به کار گیرد؛ اما، نسبت استفاده از این شیوه‌ها، هم می‌تواند به تجارب و عادات یادگیری فرد مربوط باشد و هم به موضوع مورد یادگیری. در واقع، همه افراد این مراحل را می‌گذرانند و احتمالاً تا تکمیل یادگیری، این چرخه چندین بار تکرار می‌شود، اما یادگیرندگان برخی از مراحل را بیشتر از مراحل دیگر ترجیح می‌دهند یا با آن سازگار می‌شوند (کدیور، ۱۳۹۲: ۴۰۴).

همین تفاوت‌های فردی، اساس مدل یادگیری کُلب است. از ترکیب دویه‌دوی این چهار شیوه، چهار سبک یادگیری ایجاد می‌شود که عبارت‌اند از: سبک یادگیری همگرا (Converger)، سبک یادگیری واگرا (Diverger)، سبک یادگیری جذب‌کننده (Assimilator) و سبک یادگیری انطباق‌یابنده (Acomodator). به دلیل اینکه هدف نوشتار حاضر، صرفاً مقایسه تطبیقی ساختار و محتوای مراحل این مدل یادگیری با نمونه مشابه از منظر اسلامی می‌باشد، از توضیح بیشتر خصوصیات افراد متعلق به این گروه‌ها صرف‌نظر می‌گردد.

بنابراین، در راستای تبیین اصول و مفاهیم آموزش اسلامی در معماری و با بهره‌گیری از نظریات مطرح در حوزه علوم تربیتی به منظور انتخاب مدل مناسب از نظریات یادگیری، نظریه یادگیری تجربه‌ای کُلب جهت مقایسه تطبیقی با نظریه متناظر اسلامی به دلایل زیر انتخاب شده است؛ تا با ارزیابی آن از منظر اسلامی، سؤالات و ابهامات موجود در این عرصه مرتفع گردد:

- تأخر و تکامل در سیر تاریخی نظریات مطرح یادگیری
- دارا بودن مقبولیت بیشتر در بین محققان
- مطرح در یادگیری بزرگ‌سالان و کاربردهای آموزشی گسترده در آموزش عالی
- منطبق با نگاه جدید به یادگیری؛ با تأکید بر نقش فعال یادگیرنده
- مبتنی بر تجربه بودن به لحاظ استفاده در آموزش رشته‌های عملی از جمله معماری
- تأکید بر تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های منحصر به فرد انسان در جهان
- همچنین با توجه به رویکرد اسلامی این پژوهش، در ادامه به تبیین دلایل توجیهی انتخاب این مدل از دیدگاه اسلامی، با مراجعه به برخی آیات و برداشت معمارانه از آن‌ها می‌پردازیم:

حساسیت به احساسات افراد را یاد می‌گیرد و بیشتر بر احساسات درونی و توانایی‌های خود متکی است تا بر یک رویکرد نظام‌دار نسبت به حل مسئله و موقعیت‌ها. او در این مرحله به احساسات خود اعتماد می‌کند و نمی‌تواند ذهنی باز داشته باشد و نسبت به امور و قضایا به صورت انعطاف‌پذیر عمل کند (سیف، ۱۳۸۶: ۴۸). تجربه عینی را می‌توان معادل احساس کردن (Feeling) دانست (kolb, 2005: 65). مشاهده تأملی (Reflective Observation): این مرحله، مشاهده دقیق قبل از قیاس و قضاوت، نظاره چیزها و اشیاء از جنبه‌های مختلف و جستجوی مفاهیم و معنای چیزها را در برمی‌گیرد. فرد در این مرحله برای تشکیل عقاید خود به افکار و نظریه‌ها مراجعه می‌کند و بیشتر اندیشه‌ها و موقعیت‌ها را از دیدگاه‌های متفاوت درک می‌کند. او به عینیت، حوصله و قضاوت دقیق متکی است؛ ولی الزاماً اقدامی انجام نمی‌دهد (امین‌خندقی، ۱۳۹۲: ۳۱). مشاهده تأملی را می‌توان معادل ادراک و تماشا کردن (Watching) دانست (ibid).

مفهوم‌سازی انتزاعی (Abstract Conceptualization): این بعد شامل تحلیل منطقی دیدگاه‌ها، طراحی اصولی و نظم و ادراک عقلانی موقعیت‌ها می‌شود. در این مرحله از یادگیری، فرد برای درک مسائل و موقعیت‌ها بیشتر از منطق و تفکر استفاده می‌کند تا احساس. در این مرحله، فرد با تفکر و تعمق، به تولید یک فرضیه در مورد معنا و مفهوم تجارب خود می‌پردازد (امین‌خندقی، ۱۳۹۲: ۳۱). مفهوم‌سازی انتزاعی را می‌توان معادل فعل فکر کردن (Thinking) دانست (kolb, 2005: 66).

آزمایشگری فعال (Active Experimentation): این بعد، فراهم‌آوری اسباب کار، ریسک و تأثیرگذاری در افراد و وقایع را در طول عمل شامل می‌شود. در این مرحله، یادگیری شکلی فعال می‌یابد؛ یعنی به صورت تجربه کردن برای تأثیرگذاری و تغییر موقعیت در می‌آید. همچنین، فرد صرفاً موقعیت را مشاهده نمی‌کند، بلکه علاقه‌ای واقعی و روی آورد فعالی به مسئله دارد. او به‌طور مؤثر به "امتحان" فرضیه‌ای که اتخاذ کرده است می‌پردازد (سیف، ۱۳۸۶: ۴۸). آزمایشگری فعال را می‌توان معادل فعل انجام دادن (Doing) دانست (kolb, 2005: 66).

لازم به ذکر است که یادگیرنده کارآمد تمایل به دنبال کردن هر چهار مرحله دارد؛ اما ممکن است که در یکی از این مراحل مسلط‌تر باشد. یادگیرنده باید بتواند خودش را به طور کامل، از روی میل و بدون سوگیری، با تجربه‌های تازه درآمیزد، بتواند این تجربه‌ها را از دیدگاه‌های مختلف مشاهده و در مورد آن‌ها تأمل کند، بتواند مفاهیمی بسازد

اما انسان، معمار یا شهرساز وظیفه دیگری علاوه بر مشاهده، تفکر و الهام از تجربیات گذشته نیز دارد و آن وظیفه الهی، تحلیل وضع موجود و تعیین مسیر حقیقت علمی نیازهای جدید است:

— إِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا عِنْدَنَا خَزَائِنُهُ، وَ مَا نَنْزِلُهُ إِلَّا بِقَدْرِ مَعْلُومٍ (حجر: ۲۱):

نیست چیزی مگر اینکه حقیقت بی‌زمان آن [یا به عبارتی همان حقیقت ملکوتی و علمی آن] در نزد ما [در ملکوت اعلا] علم و دانش برتر و بسیط [قرار دارد، و ما آن را (از مرتبه ملکوتی) اش به مقام و مرتبه زمینی و کالبدی مربوطه‌اش] نازل نمی‌کنیم، مگر در اندازه‌ای که [در نظام کلی آفرینش از هر نظر و جهت] معلوم است.

اندکی تحقیق در این آیات و البته برداشت معمارانه از آن‌ها، حاکی از آن است که اصول پایه‌ای نظریه یادگیری کلب از جمله «تجربه‌مداری» (تجربه همراه با تفکر)، تعامل با جهان، فرایندمداری، توجه به انسان، زمان‌پذیر بودن» از این آیات قابل استخراج بوده و به آن اشاره شده است (شاید تحقیقات بیشتر در سایر آیات و متون، نتایج بهتری را در پی داشته باشد). بنابراین، مفاهیم و ویژگی‌های پایه‌ای این نظریه مغایرتی با مضامین اسلامی نداشته و انتخاب این مدل از منظر اسلامی نیز موجه به نظر می‌رسد.

۵- ساختار فرآیندهای انسانی (نظیر خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی) از منظر اسلامی (مدل مبنا جهت نقد و ارزیابی و دلایل انتخاب آن)

آنچه در مقدمه آمد، مؤید این مهم است که داشتن شاکله مناسب شکل گرفته از جهان بینی حکیمانه می‌تواند راهگشای ازهم‌گسیختگی بنیادی و پراکندگی کلی سامانه آموزشی باشد. در جهت آموزش و تحقق معماری و شهرسازی، متناسب با فرهنگ اسلامی و مجموع شرایط کشور ایران و طراحی نقشه راه تمدن نوین اسلامی، لازم است ابتدا مدلی بنیانی، کاربردی، پویا و باثبات (و نه ثابت) از ساختار کلی و مراحل این فرآیند را ارائه و منابع و مبانی آن را تبیین نمود. سپس راهبردها، راهکارها و راه‌حل‌های آن را مبتنی بر فرهنگ اسلامی بررسی و تشریح کرد تا آنگاه از طریق این مدل بتوان ابعاد و عناصر مختلف فرایندهای انسانی از جمله آثار و فرایندهای مربوط به هنر، معماری و شهرسازی را مورد ارزیابی و نقد قرار داد (نقره‌کار، ۱۳۹۵: ۱۸۲).

جهت بررسی قابلیت کاربرد مدل نظریه یادگیری کلب در یادگیری معماری و همچنین ارزیابی این مدل از منظر اسلامی نیز، یک مدل علمی، عقلانی، اسلامی و قابل کاربرد

یکی از راهکارهایی که می‌توانیم مشکل اسلامی نبودن معماری کشورمان را بدان واسطه کارسازی نموده و درد بی‌هویتی معماری‌مان را در بستر پیمایش راهی تدریجی، آرام‌آرام (ولی مطمئن و نتیجه‌بخش) درمان کنیم، پی‌گرفتن دوباره «راه طبیعی یا الهی شکوفندگی» یعنی «تجربه‌مداری تفکرمحور و دانش‌بنیان» است. اصل تجربه‌مداری یعنی اینکه «تجربه» [یا همان پیمایش گام‌به‌گام یک راه پویا و سیرمند تا رسیدن به مقصد نهایی کمال، به شیوه سعی و خطا] از جمله اصلی‌ترین بنیان‌ها و قواعد اصلی زندگی در عالم مادی تدریج‌مند می‌باشد (علی‌آبادی، ۱۳۹۴: ۵۷).

پند گرفتن از سنت‌های علمی جاویدان و جاریه عقل کل در فرایند راه تکامل در ادوار گذشته تاریخ، و در جای‌جای گستره پهناور زمین، البته وظیفه‌ای است مقدس که خداوند در بیان آشکارای آیه‌های یادشده در ادامه، آن را بر عهده اندیشه بی‌زوال و زمان‌ناپذیر انسانی نهاده است و بلکه تنها راه فعلیت یافتن دانش درون‌ذاتی عقل و «تجربه‌مداری» را، بیناشدن چشم‌های اندیشه به نور دانش الهی و حتی راه جلوگیری از نابیناشدن آن چشم‌ها را همین معرفی می‌کند (همان: ۵۸):

— أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارَ وَ لَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبَ الَّتِي فِي الصُّدُورِ (حج، ۴۱):

آیا آنان در زمین سیر نکردند تا [در بستر کسب تجربه] اندیشمندانه و انجام تحقیقات علمی و تحلیل و ارزیابی حق‌محورانه مناظر طبیعی و آثار برجای مانده از گذشته هنر و صنعت و معماری پیشینیان خود و دیگران از انسان‌های دوران پیشین [اندیشه‌هایی [رشدیافته و فعلیت‌یافته] داشته باشند که حقیقت را با آن [تعقل و پیدا و] درک کنند.

— قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ عَنكَبُوت، (۲۰):

بگو در زمین سیر کنید و بنگرید خداوند چگونه آفرینش را به وجود آورده است [آفرینش انسان یا معمار یا صنعت‌کار مسلمان یا کمال‌جوینده بایستی همانند آفرینش معلم و پرورش‌دهنده خویش فرایندمدار باشد؛ فرایندی مرحله‌مند و با هدف از پیش تعریف‌شده و معلوم به علم و کمال‌طلبی پیوسته در علم].

— سَتَرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ (فصلت، ۵۳):

به زودی آیات خود را هم در آفاق و هم در نفوسشان به آن‌ها نشان خواهیم داد [سیر در آفاق و انفس، یعنی تفکر در لطایف وجود انسان و مشاهده دقیق هستی].

ساختار محتوایی این مدل می‌تواند در حوزه‌های آموزشی، پژوهشی، فرایندهای طراحی، روش تحقیق و ارزیابی و نقد آثار و فرایندهای انسانی مبتنی بر فرهنگ اسلامی مورد بهره‌برداری دانش‌پژوهان قرار گیرد. همچنین، علاوه بر تجزیه و تحلیل فرایندهای انسانی، می‌تواند در فرایند آموزش و محتوای آموزشی برای رشته‌ها و گرایش‌های میان‌دانشی، نیز راه‌گشا بوده (همان) و در تعریف مقاطع تحصیلی و اهداف آن، نحوه برگزاری دوره‌ها و کلاس‌ها، تنظیم و تدوین طرح دروس و سرفصل‌ها پاسخگو باشد. لذا این مدل ساختاری به عنوان مبنا جهت نقد و ارزیابی مدل نظریه یادگیری کُلب قرار گرفته است که در ادامه به معرفی اجمالی آن می‌پردازیم:

طبق این مدل، ساختار و ساحات خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی و به‌طور کلی هر نوع فرآیند انسانی (گفتار، رفتار و آثار) را مبتنی بر جایگاه طولی هریک، می‌توان به پنج مرحله کلی و اجمالی طبقه‌بندی نمود (شکل ۲).

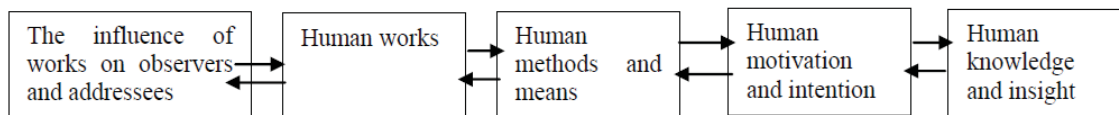


Fig. 2 The structure and stages of human processes (such as artwork creation, architecture and urbanization) from the Islamic perspective (Noghrehkar, 2014: 34)

منظور از آن، کسب دانش در مورد عالم و آدم، توسط فاعل اثر می‌باشد. در این مرحله، هنرمند نسبت به شناخت خود، پدیده‌ها و مخاطبین متعهد است. این امر، امری جبری و الزامی برای شروع هر کاری است (نقره‌کار، ۱۳۹۵: ۱۸۶). انسان بالقوه، که دارای استعداد معرفت کلی به همه مراتب وجود را دارد با شناخت حقیقت خود، پدیده‌ها و مخاطبین مسیر تکاملی خود را آغاز می‌نماید. این امر می‌بایست همراه با آموزش‌های لازم مبتنی بر حقایق بالفعل و بالقوه باشد (تعلیم و آموزش) (نقره‌کار، ۱۳۹۳: ۹۱).

– انگیزه و نیت هنرمند:

این مرحله به گرایش و انگیزه فاعل اثر اشاره دارد^۷ و شامل حکمت عملی اسلام و شناخت احکامی است که عملاً ضامن تکامل وجودی انسان‌ها می‌باشد؛ یعنی احکام اولیه (پنج‌گانه): حلال، مستحب، مباح، مکروه و حرام. از منظر اسلامی، انسان بالفعل، استعداد تشخیص خیر و شر را دارد و در انتخاب ایده آزاد است (مبتنی بر اراده آگاهانه و اختیاری). این انتخاب می‌تواند شیطانی یا الهی باشد؛ یعنی مبتنی بر تخیلات حسی - غریزی یا عقلانی - روحانی. هویت بالفعل

در خلق آثار هنری از جمله معماری و شهرسازی انتخاب شده است؛ تا این ارزیابی طی یک مقایسه تطبیقی با آن انجام گیرد. بنابراین این مقایسه تطبیقی دو نتیجه را در پی خواهد داشت؛ اولاً، آیا مدل نظریه یادگیری کُلب و مراحل آن قابل کاربرد در رشته معماری می‌باشد یا خیر؟ ثانیاً، مزایا و معایب این مدل از منظر اسلامی چیست؟

همان‌طور که در پیشینه تحقیق ذکر شد، مطالعات نقره‌کار بر روی ساختاری که شامل کلیه مراحل فرایندهای انسانی (نظیر خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی) از منظر اسلامی بوده و ملاک ارزیابی و نقد سایر آثار و فرایندها باشد، از سال‌ها قبل در دانشگاه علم و صنعت ایران آغاز شده است. این مدل، ساختار کلی، مراحل و منابع و مبانی هر یک از مراحل آن به صورت عمیق و خطاناپذیر مبتنی بر مکتب الهی اسلام، قابل‌ارائه می‌باشد. در عین حال این ساختار از بعد علمی، عقلانی و وحیانی نیز قابل تحقیق، تبیین و اثبات است؛ یعنی هم به صورت درون‌دینی و هم برون‌دینی اثبات‌پذیر است.

این مراحل و نوع ارتباط هر یک از آن‌ها در همه فرایندهای انسانی جبراً و خودآگاه یا ناخودآگاه همواره مطرح هستند. آنچه دستاوردهای انسانی را از یکدیگر متمایز می‌نماید، محتوای این فرایند است و آنچه معیار ارزیابی محتوای فرایندهای انسانی است، مکتبی می‌تواند باشد که با "حکمت نظری" خود، عالم و آدم و روابط آن‌ها را تبیین نموده و با "حکمت عملی" خود ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها را تشریح و معیارهای "زیبایی و زشتی" و "فلسفه هنر" را ارائه نموده باشد. مراحل فوق فقط مربوط به خلق آثار هنری نیست. این مراحل به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه شامل کلیه افکار، نیت، رفتار، اعمال و آثار خرد و کلان انسان‌ها می‌شود و دارای دو جهت عروجی و هبوطی یا مثبت و منفی است (نقره‌کار، ۱۳۹۳: ۹۱).

۶- معرفی کلمات کلیدی ساختار

– دانش و بینش هنرمند:

این مرحله شامل استعدادهای ذاتی هنرمند و دستاوردهای آن‌ها یعنی دانش‌ها و بینش‌های انسانی است.

پس از ایده‌پردازی و تأمل و بررسی شیوه‌های عملی، مرحله خلق اثر یا پدیده هنری توسط هنرمند قرار دارد. هنرمند نسبت به انتخاب نوع ماده و صورت اثر آزاد است. از منظر اسلامی، آثار می‌بایست با توجه به مجموع شرایط زمانی و مکانی و با الهام از هنر و معماری آفرینش، آثار معصومین (ص) و یا آثار خبرگان، خلق شده باشند. داشتن استعداد ذاتی، آموزش‌های لازم و تجربه کافی و تخصصی در موضوع مورد عمل و خلق اثر (قابلیت فردی و موضوعی) از ملازمات می‌باشد. "تجلی ایده در پدیده" مبتنی بر استعداد هنرمند و رابطه مراتب وجود از اصول بنیادین این مرحله می‌باشد. چنانچه منبع ایده هنرمند، مبتنی بر حکمت نظری و عملی و ارزش‌های اخلاقی بوده و از اجتهاد مبتنی بر ارزش‌ها در اتخاذ شیوه استفاده نموده باشد، آثار خلق شده جزء "آثار ممدوح" بوده و در زمره هنر تعالی بخش هماهنگ با نفس روحانی قرار می‌گیرند. اما چنانچه منبع ایده هنرمند، نیازهای غریزی و شیوه عملی او اجتهاد نفسانی مبتنی بر نیازهای مادی و غرایز حیوانی باشد، آثار بوجود آمده "آثار مذموم" بوده و در زمره هنر لغو هماهنگ با نفس حیوانی قرار خواهند گرفت (شکل ۳) (نقره‌کار، ۱۳۸۷: ۱۱۴).

انسان خالق، که اکنون قدرت تصرف در ماده و ایجاد صورت‌های طبیعی و ملکوتی را دارد، در مرحله خلق اثر، باید از استعداد مبتنی بر اهلیت و هویت انسانی مدد جوید (استعداد و اهلیت) (نقره‌کار، ۱۳۹۳: ۹۲).

انسان‌ها، ناشی از نفوس چهارگانه (گیاهی، حیوانی، عقلانی و روحانی) آن‌هاست، و گرایش‌های بالفعل و اختیاری او می‌تواند درجه‌ای از منهای بی‌نهایت منفی مبتنی بر نفس حیوانی آن‌ها، تا بی‌نهایت مثبت، مبتنی بر نفس عقلانی و روح الهی آن‌ها باشد (نقره‌کار، ۱۳۹۵: ۱۸۸).

انسان بالفعل، که استعداد تشخیص خیر و شر را داراست در مرحله ایده، می‌بایست به تزکیه و تربیت اخلاقی خویش بپردازد که مبتنی بر عدالت می‌باشد (تزکیه و تربیت) (نقره‌کار، ۱۳۹۳: ۹۱).

– روش‌ها و شیوه‌های عملی:

این مرحله مبتنی است بر استعداد فاعل و میزان آموزش و تجربه عملی او. در این مرحله فاعل اثر با توجه به مجموع شرایط زمانی و مکانی عمل مورد نظر، می‌تواند با توجه به اصول ده‌گانه اجتهاد در تشیع^۸ (جدول ۱)، با اجتهاد حرفه‌ای به خلق اثر بپردازد. یعنی اتخاذ شیوه‌های عملی در خلق آثار هنری، در حوزه آزادی و اختیار هنرمندان مبتنی بر تجلی ایده‌های آن‌هاست (نقره‌کار، ۱۳۸۷: ۱۱۳).

انسان متخیل، که قدرت تخیل تجربیات حسی- غریزی و انکشافات معنوی-روحانی را داراست، می‌بایست مرحله شیوه را بر پایه تجربه مبتنی بر ولایت علم و اطاعت عالم طی نماید (تجربه تخصصی) (نقره‌کار، ۱۳۹۳: ۹۲).

– آثار انسان:

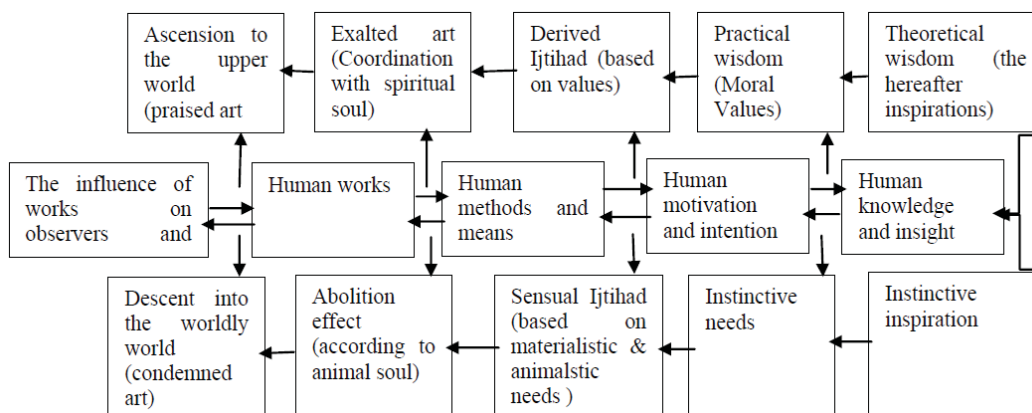


Fig. 3 The process of praised and condemned creativity in human works, including artwork and architecture creation (Noghrehkar, 2014: 90)

موجود در معرض تأثیرات جبری عوامل مادی است و بالقوه دارای قابلیت ادراک اختیاری و تأویلی مفاهیم از موجودات مادی می‌باشد. بنابراین تأثیرات اثر هنری بر مخاطب از بعد مادی و تجربی؛ جبری و از بعد معنوی استنباطی و اختیاری

– تأثیرات آثار بر فاعل و مخاطب:

این مرحله شامل تأثیرات اثر هنری بر هنرمند و مخاطبین از بعد مادی و معنوی است و مبتنی بر رابطه انسان‌ها با ابعاد مادی و معنوی کالبدها می‌باشد. انسان

یادگیری آنان می‌باشد. طبق این نظریه، یادگیرندگان در برخورد با موارد مورد یادگیری یکسان عمل نمی‌کنند؛ بلکه آن‌ها در درک و پردازش اطلاعات رویکردهای متفاوتی دارند و از سبک‌های یادگیری متفاوتی برخوردارند.

در توضیح این مورد از منظر اسلام باید گفت: دیدگاه اسلام، دیدگاهی کلی‌نگر است. در عالم ناسوت، علم جزئی‌نگر به دنبال چپستی موجودات می‌باشد؛ اما علم کلی‌نگر از عالم ماده فراتر رفته، به چرایی انجام فعالیت‌های علمی در ارتباط با منافع انسانی می‌اندیشد. آنچه از مفهوم "کل" در دیدگاه اسلام مطرح است، یکپارچگی نیست؛ بلکه وحدتی است دارای اجزایی متنوع، دقیق و مشخص. بر خلاف مفهوم "کل" در علم جزئی‌نگر که بر اساس کلی‌سازی از روی شباهت‌هاست و امکان رشد را برای هر یک از اجزاء محدود می‌نماید، اسلام تأکید بر اجزاء را به گونه‌ای که هر جزء در جایگاه خود مستقر شده، به اندازه استعداد خود رشد کرده و به تعالی برسد، موردنظر دارد (شکل ۴). غایت دستیابی به رضایت خدا، رشد و تعالی انسان و تمامی نکات مرتبط با او به عنوان اشرف مخلوقات است (اسلامی و قدسی، ۱۳۹۲: ۸۷). اجزاء در کثرت هستند و از طریق شباهت آن‌ها با هم کلی‌سازی نمی‌شوند؛ بلکه از طریق تفاوت‌ها، شفاف‌سازی شده و به وحدت می‌رسند. بر این اساس و بر خلاف تصور عامه، وحدت به معنای "یک شدن" نیست؛ بلکه "یکی شدن" است. این‌ها همه به معنی تأیید، تأکید و توجه به تفاوت‌های فردی از منظر اسلام می‌باشد.

است. در وجه فطرت الهی (نفوس عقلانی و روحانی) هنرمند و مخاطب بالقوه درک متقابل دارند، اما در وجه نفوس گیاهی و حیوانی هنرمند و مخاطب بالفعل ادراکات متفاوت دارند. هنرمند نسبت به تأثیرات مثبت و منفی وجوه مادی و معنوی اثر خود بر مخاطبین مسئول است. آثار ممدوح باعث عروج هنرمند و مخاطب به عالم ملکوت گشته و آثار مذموم عامل هبوط در عالم ملک می‌گردند (نقره‌کار، ۱۳۹۵: ۱۸۹).

انسان موجود، با قابلیت ادراک اختیاری و تأویلی مفاهیم از موجودات مادی، نهایتاً با تأثیری که توسط خلق آثارش بر مخاطبین می‌گذارد، مایه عبرت مبتنی بر شخصیت تکامل‌پذیر انسانی می‌گردد (عبرت و بصیرت) (نقره‌کار، ۱۳۹۳: ۹۳).

حال که به توضیح و تشریح مفصل دو مدل نظریه یادگیری کُلب و ساختار فرایندهای انسانی از منظر اسلامی پرداخته شد، موارد یافته‌شده از این مقایسه تطبیقی در زیر تجزیه و تحلیل می‌گردد:

۷- یافته‌ها (بررسی و مقایسه تطبیقی)

دستاوردهای این مقاله که با تأمل در ساختار مدل یادگیری کُلب و ساختار فرایندهای انسانی (نظیر خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی) از منظر اسلامی و مقایسه تطبیقی بین اجزاء و مراحل آن‌ها به دست آمده، شامل موارد زیر می‌باشند:

۱. اساس مدل یادگیری کُلب، بر پایه تفاوت‌های فردی است که شامل تفاوت‌های موجود میان افراد در روش‌های

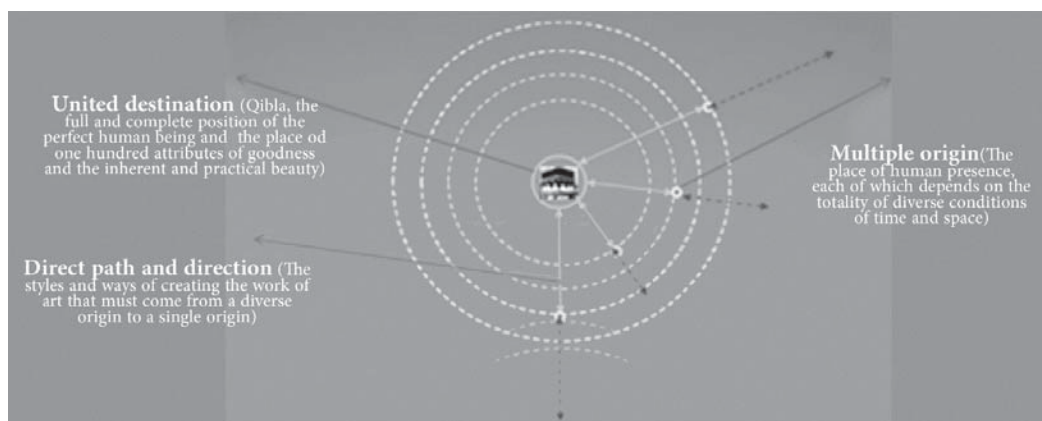


Fig. 4 artistic styles and methods that refers multiple origins to a constant concepts: the progress from plurality to unity (Noghrehkar, 2014: 11)

بلکه از درون خود رشد می‌کند. لذا می‌توان گفت از آنجایی که اهداف متمایزی از امر آموزش وجود دارد، طبیعتاً تعریف یک مسیر معین برای همگان، خالی از اشکال نخواهد بود.

این بحث در مباحث مرتبط با توسعه و آموزش از جمله آموزش معماری نیز مهم است. به عنوان مثال در رقابت درسی، هر کس در مسیر تکامل خود پیشرفت می‌کند؛ نه آنکه در اهداف مانند دیگران شده و راه آن‌ها را دنبال کند؛

۳. چنانچه در نمودار ساختار و مراحل فرایندهای انسانی (نظیر خلق آثار هنری، معماری و شهرسازی) از منظر اسلامی آمده، هر دستاورد جزئی و کلی انسانی، این مراحل را طی می‌نماید. مدل یادگیری کُلب با چهار مرحله از این فرایند مطابقت دارد: چپستی موضوع و انگیزه مستتر در آن، با انعکاس و نقش بستن یک مفهوم کلی در ذهن از تجارب عینی مطرح می‌گردد. انتخاب شیوه با مشاهده، دقت، تأمل و پیش‌بینی مجموع شرایط زمانی و مکانی انجام یافته و منتهی به خلق اثر یا ارائه یک فرضیه (مفهوم‌سازی انتزاعی) می‌گردد. نهایتاً این اثر (یا فرضیه) با رسیدن به مرحله اجرا، مورد آزمایش قرار گرفته و تأثیرات خود را بر مخاطبین می‌گذارد. لیکن به نظر می‌رسد، این چرخه از بحث شناخت هنرمند از خود و مخاطبین که شامل دانش‌ها و بینش‌ها بوده و مسلماً بر نحوه تجربیات و منبع ایده‌پردازی او تأثیرگذار خواهد بود، غافل مانده است (شکل ۶). هر موقعیت تجربه شده، فاقد معنای درونی است و معنادگی به آن به دانش و بینش فرد یادگیرنده بستگی دارد که شامل معرفت‌های انسان از عالم و آدم می‌باشد و چگونگی ادراک فرد از تجارب جدید را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۲. مدل نظریه یادگیری تجربه‌ای کُلب و شیوه‌های مطرح در آن شامل سیر از تجربه به مفهوم می‌باشد و در صورتیکه دانشجو پیش‌فرض‌های عقلانی را قبلاً داشته باشد، برای دروس عملی و طراحی در معماری مفید است. لیکن، روش مورد استفاده برای دروس نظری، سیر از مفهوم به تجربه می‌باشد. در آموزش دانشجویان دانش‌های میان‌رشته‌ای مثل معماری، آموزش دروس طراحی و عملی (از تجربه به مفهوم)، بدون آگاهی از دروس نظری (از مفهوم به تجربه) آموزشی موفق نخواهد بود. لذا به نظر می‌رسد؛ جهت بردار معرفی شده در مدل نظریه یادگیری کُلب می‌بایست حالت برگشت و معکوس را نیز بنمایاند (نمودار ۵).

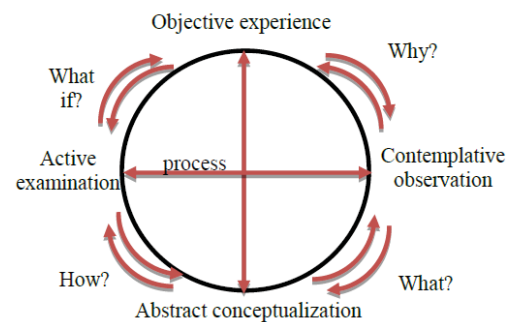


Fig. 5 Proposing a correction of vector direction in the Kolbe learning model, applicable in the field of architecture

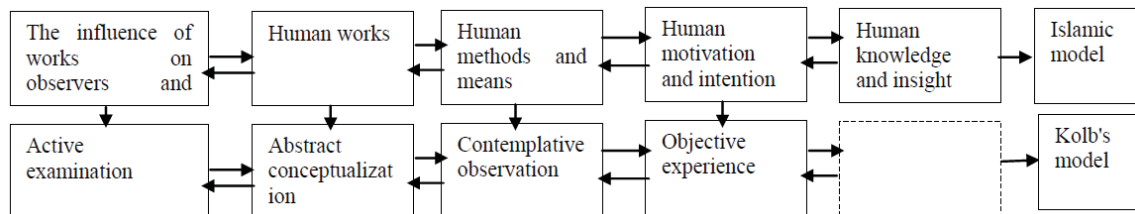


Fig. 6 Comparative Comparison of Kolb's Learning Model and the Structure of Human Processes from Islamic Perspective

چگونه باید از امکانات موجود استفاده کند تا مطابق با واقع (یعنی مطابق با هدفی که خالق هستی اراده نموده است)، عمل کرده باشد (تقوی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۴۹).

هنرمند، معمار و شهرساز فاقد دانش و بینش، توانایی تشخیص حق (مکلف کردن انسان به خدمت به خدا و خلق او، ارجح دانستن منافع جمعی به فردی، ارجحیت دادن نتیجه و محصول علم بر خود علم، آینده‌نگری و...) از باطل (عمل بدون علم، کار پوچ و غیرمفید (کارهای لغوی، لعبی و لهوی)، انجام کار برای شهرت‌طلبی، اعجاب‌انگیزی و فخر‌فروشی، ایجاد هر نوع ضرر و زیان به غیر و ایجاد مزاحمت‌های هم‌جواری، پیروی از هوای نفس، دنیاپرستی،

از منظر اسلام، هنرمند نسبت به شناخت خود، پدیده‌ها و مخاطبین متعهد است؛ یعنی شناخت حقیقت خود و مخاطبین، مستقل از اراده و خواست هنرمندان، امری جبری و الزامی برای شروع هر کاری است. انسان بالقوه، استعداد معرفت کلی به همه مراتب وجود را دارد. درک حقایق کلی به فرد این توانایی را می‌دهد که حقایق جزئی را در پرتو حقایق کلی تحلیل نماید. چنین شخصی می‌داند که حقیقت جهان چیست و چگونه از علم و حقایق جزئی در مسیر تحقق هدف کلی خلقت استفاده کند. او می‌فهمد که چگونه و در چه جهتی دستاوردهای برگرفته از علوم تجربی را در خدمت جامعه قرار دهد. چنانچه مسئولیتی داشته باشد، می‌داند که

هریک از آن‌ها، یافته‌های تجربی و بعضاً متضاد استنباط و استنتاج می‌شوند. مطلب اصلی که جای خالی آن در فرهنگ معاصر غربی (همچون مدل یادگیری کُلب) دیده می‌شود، پاسخ به این سؤال اساسی است که انسان‌ها در دریافت و پردازش اطلاعات خود که منجر به آثار انسانی مثبت و منفی می‌گردد، ایده را از چه منبعی می‌گیرند: نفس "حیوانی-غریزی" یا نفس "عقلانی - روحانی" (نقره‌کار، ۱۳۸۷: ۱۱۸). هنرهای ممدوح و مذموم (از جمله معماری و شهرسازی) که ناشی از اختیار در الهام گرفتن از نفوس حیوانی یا عقلانی - روحانی می‌باشد در شکل ۸ توضیح داده شده است. این توجه به حوزه‌های جبر و اختیار و تأثیرات مثبت و منفی فرایندهای انسانی در هیچ کدام از مراحل نظریه یادگیری کُلب، ملاحظه نمی‌شود.

ظاهرسازی و بت‌سازی (فرمالیسم)، کم‌کاری و کم‌فروشی، تقلب و کلاهبرداری، اسراف و تبذیر) را نخواهد داشت. همان‌طور که در مدل یادگیری کُلب توضیح داده شد، برای اینکه یادگیری اتفاق بیفتد، باید تجارب، دریافت (تجربه عینی یا مفهوم‌سازی انتزاعی) و پردازش (مشاهده تأملی یا آزمایشگری فعال) شوند. از منظر اسلامی دریافت اطلاعات از طریق نفوس چهارگانه انسان انجام می‌گیرد. همچنین پردازش آن‌ها که از آن به "اعمال" یاد می‌شود، از طریق حافظه (حس مشترک) است که با توجه به منبع تخیلات (حسی-غریزی یا عقلی-قلبی) منجر به آثار مذموم یا ممدوح می‌گردد (شکل ۷). نفوس چهارگانه در انسان، مسئله مهم در فرایندهای انسانی از جمله یادگیری از دیدگاه اسلامی است؛ که شامل نفس گیاهی، حیوانی، عقلانی و روحانی می‌باشد و مبتنی بر

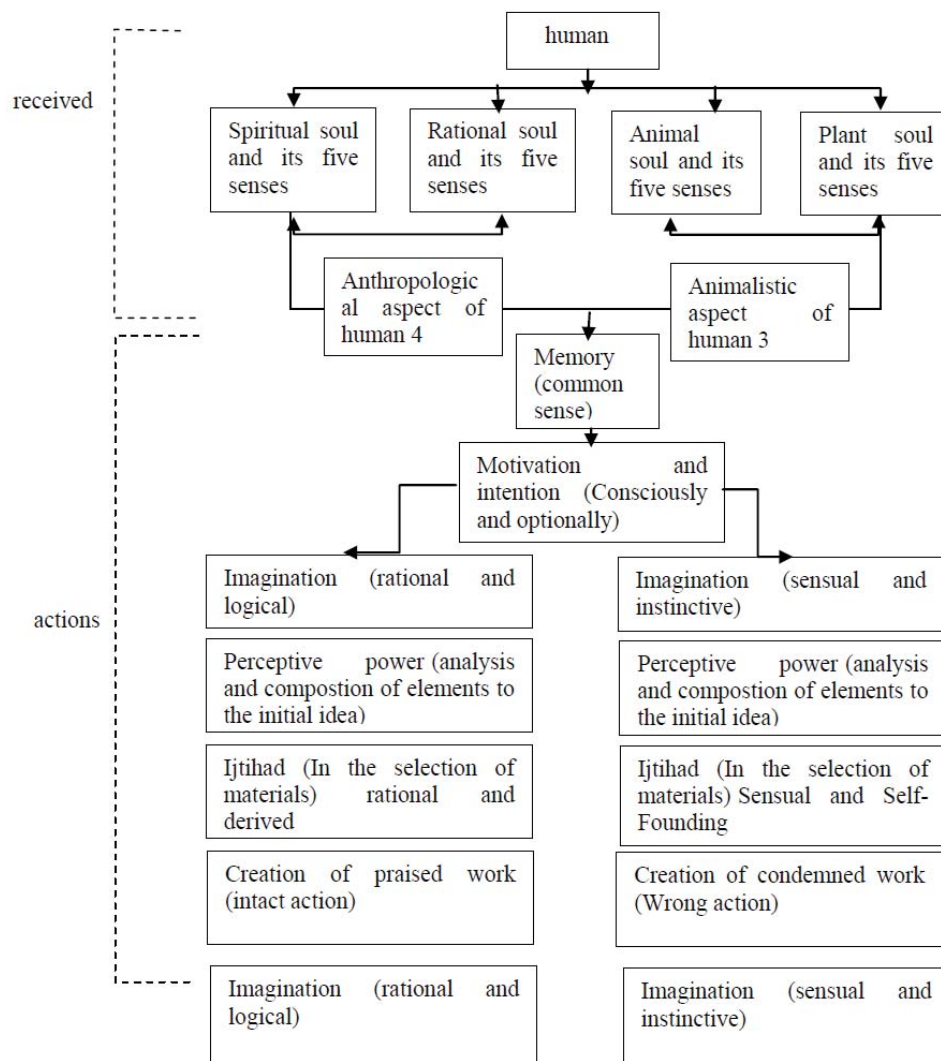


Fig. 7 The Structure and Process of praised and condemned human creativity (Based on Human Perceptions):
Procedures for Acquiring and Exercising (Noghrehkar, 2014: 32)

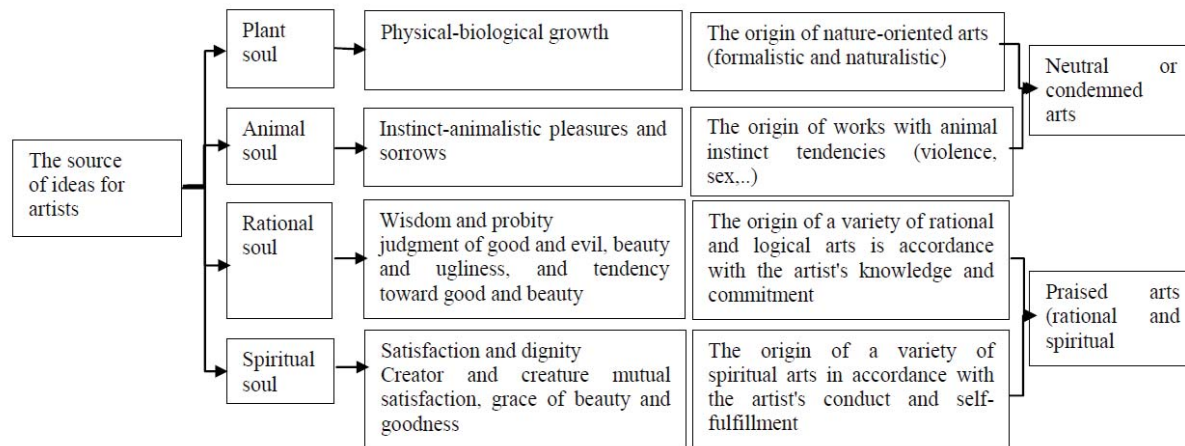


Fig. 8 The origin of praised and condemned ideas of artists in human processes (Noghrehkar, 2008: 116)

است که از طریق حواس پنج‌گانه انجام می‌گردد. یادگیری سطح دوم حاصل کوشش انسان و از طریق عقل (عامل درونی) می‌باشد. این نوع یادگیری که از آن به کشف و شهود یاد می‌شود، مبتنی بر تعقل و تفکر (نفس عقلانی) بوده و نتیجه آن ادراکات منطقی، فلسفی و اخلاقی است. یادگیری سطح سوم، الهام و علم لدنی است که نتیجه افاضه الهی (عامل بیرونی) است. این نوع یادگیری، حاصل ادراکات قلبی (نفس روحانی) بوده و نتیجه آن، تقوا و اخلاص فرد و نزول الهامات ربوبی است (تقوی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۵۱)

روان‌شناسان معاصر برای تبیین یادگیری در حیوان و انسان به موفقیت‌های زیادی دست یافته‌اند. لیکن تفاوت ماهوی دو دسته از روان‌شناسان معاصر و عالمان دینی به حیطة یادگیری‌های سطح سوم بر می‌گردد. روش‌های موجود در تحقیقات علمی همچون مدل یادگیری گلب، قادر به ارزیابی مفاهیمی، همچون کشف و الهام نیستند. این بخش از یادگیری می‌تواند قسمت مهمی از یادگیری‌های انسان را شکل دهد و به جوامع انسانی خدمت نماید. موضوعی که متأسفانه امروزه حتی در جوامع اسلامی توجهی به آن نشده است. تلاش برای یادگیری در سطوح اول و دوم منتهی به کسب "علم (science)" و "دانش (Knowledge)" و دستیابی به سطح سوم فراگیری که با تلاش فرد یا افاضه الهی انجام می‌گیرد، به کسب "معرفت و حکمت (wisdom)" منتهی می‌شود. در واقع، مجهز شدن دانشمندان به چنین دانش ارزشمندی می‌تواند از انسان‌های عالم، انسان‌های حکیم بسازد. عالم با روش تجربی به بررسی امور جزئی می‌پردازد، لذا حقائق جزئی را ادراک می‌کند (علم جزئی‌نگر)؛ اما حکیم با روش تهذیب نفس و ارتباط نزدیک با خداوند به درک حقایق کلی عالم می‌رسد (علم کلی‌نگر) (همان: ۱۵۶).

نتایج این رویکرد تا حدودی غیرمادی است و اهداف غایی و انسانی را نیز پیگیری می‌نماید. به عبارتی به موضوعات علمی، هویت انسانی بخشیده و مفاهیم مرتبط با انسانیت را تقویت می‌نماید. علاوه بر بررسی چیستی و چرایی، ارزیابی و ارزش‌گذاری نیز در آن متجلی است. لذا جهان‌بینی و باورهای دانش‌پژوهان، هنرمندان، معماران و شهرسازان در این حوزه بیشتر نمود می‌یابد.

۵. در مکتب اسلام، کل فرآیند هر کاری مثلاً طراحی معماری یا معلمی معماری بخشی از فرایند کمال انسان (معمار یا معلم) است. غایت دستیابی به رضایت خدا، رشد و تعالی انسان است. به عبارتی، منش و شخصیت فرد نیز باید در پرتو خودسازی آگاهانه، تربیت و رشد یابد. در ساختار فرآیندهای انسانی از منظر اسلامی (همان‌طور که شرح آن رفت)، انسان مراحل تکاملی خود را از انسان بالقوه تا انسان موجود، طی می‌نماید. این موضوع در مدل یادگیری گلب کم‌اهمیت می‌نماید. انتقاد مهم این است که در این نظریه، یادگیری یک تعریف کاملاً منحصر به فرد بیان می‌شود که خروجی آن همیشه "دانش" است. در صورتی که، تجربه می‌بایست به دانش، مهارت، باور، احساس، ارزش و نگرش تبدیل و تغییر یابد تا به عنوان یک تغییر کیفی در افراد عمل کرده و موجبات سیر و سلوک انسانی در مسیر تکامل فراهم گردد.

۶. از دیدگاه اسلامی ابزارهای شناخت شامل حواس، عقل و قلب، هر کدام در محدوده خود و از طریق روش‌های مربوط به خود، یعنی حواس از طریق تجربه، عقل از طریق تفکر و استدلال‌های منطقی و قیاسی، و دل از طریق تقوا و پرهیزکاری می‌توانند انسان‌ها را به سطوحی از معرفت و شناخت برسانند (نقره‌کار، ۱۳۹۳: ۸۷). یادگیری سطح اول شناخت در بعد نفس حیوانی او و مشابه یادگیری در حیوان

زیرا این به معنای نادیده گرفتن داشته‌ها و ارزش‌های جامع عقل و نقل است) و می‌بایست مبتنی بر دانش و معرفت باشد. این حیطة، فراگیرتر از علم تجربی است و مجموع دانش‌ها و بینش‌های بالقوه و بالفعل انسانی را داراست.

مدل نظریه یادگیری کُلب یک مدل تجمیع‌کننده و وحدت‌بخش از شیوه‌های مطرح یادگیری است و به لحاظ اینکه ارتباط واضحی بین یادگیری، تولید دانش و سبک‌های متفاوت یادگیری ایجاد کرده است، تئوری مهمی در راه پیشرفت نظریات یادگیری است. این نظریه منجر به دیدگاه وسیعی شده که افراد را برای ساختن ابعاد اصلی وجود خود از طریق فرایند یادگیری درک و بیان می‌کند و پایه تحقیقات مهم بعدی در این زمینه شده است. اما جهت استفاده از آن در آموزش اسلامی معماری و با تأمل در نقدهای صورت گرفته بر آن در سطح جهانی، پذیرش بی‌چون وچرای آن عقلانی نمی‌نماید. در خلال نقد و ارزیابی این مدل از منظر اسلامی، فرضیه تحقیق مبنی بر اینکه "مکتب اسلام با ارائه کلیات و اصولی نسبت به تمامی علوم کلی و جزئی، می‌تواند مکتب مبنا برای ارزیابی و نقد دقیق و عمیق فرایندهای انسانی باشد"، اثبات شد. در مقام پاسخ به سؤال اصلی پژوهش نیز اذعان می‌دارد: مدل نظریه یادگیری کُلب به شرطی که دانشجو پیش‌فرض‌های لازم را دارا باشد و با تدقیق محتوای مراحل آن مبتنی بر اصول اسلامی می‌تواند در بخش‌هایی از آموزش اسلامی رشته معماری قابل استفاده باشد.

از آنچه گذشت می‌توان دریافت که روش آموزش اسلامی معماری برای پاسخگویی مناسب به نیاز کاربر، به فعل درآوردن استعدادها بالقوه دانشجویان در جریان حرکتی مداوم از عمق باورها به سطح فرآورده‌های طراحی شده و بالعکس با لحاظ نمودن تفاوت‌های فردی در این جریان می‌باشد. اسلامی بودن، ویژگی خاصی است که در آن برنامه‌ها انسانی‌تر بوده و به بیانی، انسان‌محوراند. از سرمایه‌محوری و کلام‌محوری خارج شده و هدف آن تأمین نیازهای انسان و محیط اوست. در این دیدگاه علم برای علم یا هنر برای هنر هدف نیست. بلکه علم، منافعی عام در محیط متعادل به لحاظ اقتصادی، سیاسی و اجتماعی دارد. در این روش آموزشی که بر مبنای تعریف یا اصلاح، نقد و ارزیابی ساختارهای پایه‌ای آموزش می‌باشد، یادگیری جایگزین آموزش شده و با مشارکت گروهی و فعال دانشجویان معنی یافته، کشف و شهود ایده‌های اصلی طراح با روش اشراقی (کل به جزء) و دستیابی به استاندارد فضاهای معماری با روش علمی (جزء به کل) حاصل

در این ارتباط، علم اشراق^{۱۲} در فرایند طراحی معماری مطرح است. اشراق، الهام گرفتن از عالم معنا از طریق ذره‌بینی عمل کردن، شفاف ساختن خویشتن برای مخاطبان، قابل شناخت نمودن و رمزگشایی آنچه که رازگونه در جهانی بین عالم ارواح و اجساد (یا همان عالم نفس) است می‌باشد. اشراق دست یافتن به علمی است که با تخیل و با بهره‌گیری از تمامی منابع اطلاعات غریزی-حسی، عقلی-اکتسابی و فطری-احساسی حاصل می‌شود. چنین بصیرت و اشراقی مربوط به غنا و وسعت تجارب فردی است و نمی‌توان آن را ورای مرز و حدود اطلاعات بشری دانست.

۷. نهایتاً اینکه در محتوای مدل ارائه‌شده از منظر اسلامی، بیشتر به یادگیرنده و فرد عمل‌کننده (فاعل اثر) توجه شده تا مدل نظریه یادگیری کُلب. مباحث انسان‌شناسی از جمله جهان‌بینی انسان، ابزارهای شناخت، نفوس انسان، نیازهای جسمی و معنوی انسان و منشاء آن‌ها، تفاوت‌های فردی، مسئله جبر و اختیار انسان، هویت انسانی بخشیدن به نتیجه علم، سیر تکاملی و... در کلیه فرایندهای انسانی از جمله یادگیری در محتوای مراحل مدل اسلامی مشهود است و منطبق با نگاه جدید به یادگیری است که در آن می‌بایست "یادگیرنده" در مرکز توجه قرار گیرد. آنچه یاد می‌گیریم محور یادگیری نیست، بلکه محور یادگیری، یادگیرنده‌ای است که با قرار گرفتن در مسیر تکاملی خویش در نتیجه اندیشیدن، عمل کردن و احساسات و عواطف ناشی از آن‌ها در حال شدن یا بالیدن است.

۸- نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت یک کشور، به عنوان یک شاخص کلیدی از میزان رشدیافتگی، وقتی می‌تواند در حد مطلوب تأثیرگذار باشد که با سایر بخش‌های آن نظام، هماهنگی اصولی و ساختاری داشته باشد. از آنجا که نظام اجتماعی ما بر مبنای اعتقادات دینی و اسلامی است، انتظار می‌رود که آموزش و پرورش آن با آموزش و پرورش یک نظام سکولار متفاوت باشد. آموزش در یک نظام سکولار می‌تواند بر اساس علم به مفهوم علم تجربی باشد؛ اما نظام ما، یک نظام ارزشی - اعتقادی است که مبنای دانش خود را از منابع عقل و نقل می‌گیرد و همه دستاوردهای علوم را ناشی از منبع عقل دانسته و آنچه را که عقلانی است، اسلامی می‌داند و در عین حال دستاوردهای عقل تجربی را خطاپذیر دانسته و منبع نقل (کلام الهی و سنت معصومین(س)) را به عنوان داور نهائی و خطاناپذیر اعلام می‌نماید. بنابراین آموزش و پرورش آن نمی‌تواند فقط به علم به مفهوم تجربی آن متکی باشد

اکتسابی (عقل) و فطری (قلب) خود و از طریق تجربه استفاده از اطلاعات و ارتباطات لازم به توسعه استعلایی و تکاملی زندگی عادی و حرفه‌ای خود می‌پردازند.

می‌شود. تعامل این فرایندها و نتایج، توأم محیط مناسبی را برای ایجاد تفکری خلاق در یک فرایند پویا به وجود می‌آورند. لذا آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده، در محیطی تخصصی با به کارگیری مجموع استعدادها (غریزی (حس)،

پی‌نوشت:

۱. اگر علوم اسلامی شوند، دانشگاه‌ها اسلامی خواهند شد (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۷۷).
۲. نظریه «علم دینی تجربی» برابر آیین‌نامه هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، در سومین جلسه به تاریخ ۲۳ اسفند ۱۳۸۵ با امتیازی خوب به کرسی نشست.
۳. ما حکم به العقل، حکم به الشرع (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۲۳۷)
۴. جهت مطالعه بیشتر در این خصوص به <http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning> مراجعه شود.
۵. اصطلاح تعارضات دیالکتیکی به فرایندهایی اشاره دارد که به شکلی تقابلی با یکدیگر در تضادند و نتایج حاصل از آن‌ها را نمی‌توان به هریک از این فرایندها نسبت داد، بلکه به ترکیبی که از طریق رویارویی عوامل متضاد با یکدیگر به وجود می‌آید نسبت داده می‌شود و به نظم فراتری منجر می‌گردد (کدیور، ۱۳۹۲: ۴۰۲).
۶. پیامبر اکرم (ص): دانش پیشوای عمل و عمل پیرو آن است (طوسی، ۱۴۱۴ق: ۲۴۱).
۷. الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ: اعمال وابسته به انگیزه‌هاست (حر عاملی، ۱۰۸۲ق، ج ۱: ۱۰).
۸. جدول ۱: قواعد ده‌گانه اجتهاد از دیدگاه تشیع (مأخذ: نقره-کار، ۱۳۹۰: ۲۲)

۱- قاعده ملازمه عقل و شرع	ابزار اجتهاد، عقل است و احکام عقلی همان احکام شرعی است.
۲- قاعده بقای اصول	اصول نظری و عملی بیان‌شده توسط سنت نبوی برخاسته از فطرت، و بی‌زمان هستند.
۳- قاعده تفریع	فروع و جزئیات (روش‌ها، صورت‌ها و مواد)، در پرتو اصول ثابت، با تفریع عقلی قابل استنتاج و اجتهاد هستند.
۴- قاعده نسبت	فروع (روش‌ها، صورت‌ها و مواد) بر اساس مقتضیات زمان و مکان، کاملاً نسبی هستند.
۵- قاعده جامعیت و وسطیت	فروع (روش‌ها، صورت‌ها و مواد) باید همه جوانب و ساحات مختلف انسانی را در نظر بگیرند.
۶- قاعده اولویت	فروع (روش‌ها، صورت‌ها و مواد) باید با توجه کامل به اولویت‌ها و مصلحت‌ها شکل بگیرند.
۷- قاعده هماهنگی با قوانین حاکمه	فروع (روش‌ها، صورت‌ها و مواد) نباید معارض با قوانین حاکمه و اصولی که حق وتو دارند باشند.
۸- قاعده حوزه‌های آزاد	فروع (روش‌ها، صورت‌ها و مواد) نباید حوزه‌هایی را که خداوند انسان را آزاد گذاشته محدود کنند.
۹- قاعده احکام خمسه تکلیفیه	فروع (روش‌ها، صورت‌ها و مواد) باید برای اجرا، بر اساس احکام خمسه، تعیین اولویت و ضرورت کنند (حلال و مستحب و مباح و مکروه و حرام).
۱۰- قاعده احکام ثانویه و حکومتی	فروع (روش‌ها، صورت‌ها و مواد) و حتی اصول می‌توانند با نظر و اختیار ولی فقیه به‌طور موقت تغییر نمایند.

۹. امام رضا(ع): ارائه اصول و مفاهیم بنیادی به عهده ماست و اجتهاد فروع و جزئیات به عهده شماست (حر عاملی، ۱۰۸۲ق، ج ۲۷: ۶۲).
۱۰. ایده در پدیده هست اما با آن یکی نیست؛ بیرون از آن است اما از آن جدا نیست (نهج البلاغه (شریف‌الرضی): خطبه ۱).
۱۱. در جهان‌بینی اسلامی که اصل تناظر یا همانندی عالم و آدم (جهان و انسان) بنیادی‌ترین مفهوم و مبنای آن به شمار می‌رود، معماری مقدس (معبد یا خانه خدا) جلوه نمادین این نسبت محسوب می‌شود. عالم خود چهره متکثر حق واحد است؛ پس، بنا به قاعده بازگشت امور به اصل خویش، این کثرت به سوی اصل خویش باید بازگردانده شوند. معبد به عنوان عالم کوچک، باز نمود این چهره متکثر است. چون تمامی عالم را نمی‌توان در یک مکان گرد آورد (و این خود بیانگر ایمان و علم مؤمن و عابد به لایتناهی بودن وجوهای حق است)، لاجرم باید صورتی از کل عالم ساخت که این صورت مُصغَّر، همان معبد است. در روایات اسلامی و به ویژه مبحث عمیق دحوالارضی تأمل کنید که چگونه زمین را از مرکزی‌ترین نقطه آن (کعبه) که مقدس‌ترین مکان نزد اسلام و مسلمانان است، گسترش و بسط می‌دهد و چگونه این معنا را در بطن خود اظهار می‌دارد که زمین خود صورت گسترش‌یافته کعبه است. به همین دلیل است که مؤمنان و پیروان یک مذهب چون در مکانی عبادی قرار می‌گیرند، احساسی متفاوت نسبت به مکان‌های دیگر در جان خویش دارند. خانه خدا یک لفظ و یک لقب نیست؛ جایی است که انسان مؤمن در آغوش خدا قرار می‌گیرد (بلخاری قهی، ۱۳۹۲: ۲۲).

۱۲. اشراق بر طبق تئوری اسمیت، از متقدمان تئوری‌پردازی در این مورد، عبارت است از آن درک و تعقل فوری و آنی که بر اساس استنباطات و یا استدلال‌های منطقی استوار نباشد؛ بنابراین، اشراق در این دیدگاه، یکی از منابع نخستین و اساسی کسب دانش است. بر اساس این تعریف، برخی افراد می‌توانند بدون کوشش زیاد و یا طی مراحل تفکر، که افراد معمولی انجام می‌دهند، در مدت کمی به نتایج مطلوبی برسند. برداشتی که غالب عالمان غربی از مفهوم اشراق دارند همان مفهوم "بصیرت ناگهانی" است که معمولاً برای افرادی اتفاق می‌افتد که قبلاً در آن حیطه فکر کرده‌اند. در مجموع، عالمان غربی برای تبیین مکانیزم کشف و شهود تلاش‌هایی را انجام داده‌اند، اما به دلیل مشکلات پیش روی تبیین کشف و شهود، از جمله بیان حالات و تجربه‌های عرفانی و عینیت‌ناپذیری در قالب کلمات موجود، هنوز به تبیین روشنی از مسئله نرسیده‌اند (تقوی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۴۸).

فهرست منابع:

- ادیب‌زاده، بهمن (۱۳۸۱). راه کریمان: معمار حرم پژوهشی پیرامون تربیت فطری معماران، رساله دکتری معماری، دانشگاه شهید بهشتی.

- اسلامی، سیدغلامرضا؛ قدسی، مهرنوش (۱۳۹۲). رویکردی اسلامی به مدل ساختارمند نظام آموزش معماری، کیمیای هنر، سال دوم شماره ۷، صص. ۷۹-۹۲.
- اسلامی، سیدغلامرضا؛ جبروتی، احسان (۱۳۹۲). بهبود کیفی طراحی بر پایه مدیریت بهینه عوامل مؤثر، دو فصلنامه مطالعات معماری ایران، شماره ۳، صص. ۶۷-۸۴.
- امین خندقی، مسعود؛ رجائی، ملیحه (۱۳۹۲). تأثیر سبک یادگیری دانشجویان بر سبک تدریس مرجح آنان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال نهم، شماره ۲۸، صص. ۱۵-۳۹.
- ایرانمنش، محمد (۱۳۸۶). منطق و شهود در معماری (رویکرد آموزشی)، پایان‌نامه دکتری معماری، دانشگاه شهید بهشتی.
- بلخاری قهی، حسن (۱۳۹۲). معماری مقدس، تجسم اصل تناظر میان عالم و آدمی، فصلنامه کیمیای هنر، سال دوم، شماره ۸، صص. ۱۷-۲۵.
- تقوی، سید محمدرضا حسینی، سیدعلی‌اکبر سلیمی، سید حسین؛ ملازاده، جواد (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر مفروضات و جایگاه کشف و الهام در فرایند یادگیری از دیدگاه عالمان اسلامی، دوفصلنامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی سال چهارم، شماره ۸، صص. ۱۴۱-۱۶۰.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۶). شریعت در آینه معرفت، انتشارات اسراء، قم.
- حر عاملی، محمد بن حسن (۱۰۸۲ ق). وسایل الشیعه، نشر: ناس، تهران.
- خسرو پناه، عبدالحسین (۱۳۸۹). چیستی و گستره علم دینی از نظرگاه آیت‌الله جوادی آملی، فصلنامه اسراء، شماره ۲، صص. ۲۷-۴۸.
- ذوالفقارزاده حسن (۱۳۸۴). فقه و معماری (شیوه تعامل فقه دینی و دانش معماری)، رساله دکتری معماری، دانشگاه شهید بهشتی.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی نوین، نشر دوران، تهران.
- شریف الرضی، محمد بن حسین (۱۴۱۵ ق). نهج‌البلاغه، ترجمه دشتی، محمد (۱۳۷۹)، نشر مشهور، قم.
- صدرام، وحید (۱۳۹۴). طراحی در ملاقات خلاق (وجوه آموزش تقلیدمحور در جلسات کرکسیون)، پایان‌نامه دکتری معماری، دانشگاه شهید بهشتی.
- ضیائیان نوربخش، سید حمید (۱۳۸۶). معماری ذکر (مدخلی بر معماری فطری)، رساله دکتری معماری، دانشگاه شهید بهشتی.
- طوسی، محمد بن حسن (۱۴۱۴ ق). الامالی، ترجمه حسن‌زاده، صادق (۱۳۸۸)، نشر اندیشه هادی، قم.
- علی‌آبادی، محمد (۱۳۹۴). آفرینش کمال‌محور: حرکت‌مندی یا پویندگی فرایندمدار و تجربه‌مداری در هنر، معماری و شهرسازی اسلامی، دو فصلنامه مطالعات معماری ایران، شماره ۸، صص. ۵۷-۷۲.
- فرضیان، محمد؛ کرباسی، عاطفه (۱۳۹۳). دست‌ساخته‌ها - تجربه شخصی، یادگیری از راه ساختن در آموزش معماری، نشریه هنرهای زیبا (معماری و شهرسازی)، دوره ۱۹، شماره ۳، صص. ۸۷-۹۶.
- کدیور، پروین (۱۳۹۲). روان‌شناسی یادگیری (از نظریه تا عمل)، انتشارات سمت، تهران.
- کریمی مشاور، مهرداد (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و عملکرد دانشجویان در کارگاه طراحی معماری، فصلنامه علمی - پژوهشی باغ نظر، سال نهم، شماره ۲۰، صص. ۱-۱۲.
- میرجانی، حمید (۱۳۸۹). رجوع معمارانه به گذشته، پایان‌نامه دکتری معماری، دانشگاه شهید بهشتی.
- نژاد ابراهیمی، احد؛ فرشچیان، امیرحسین (۱۳۹۳). رابطه اخلاق و فناوری در معماری برای جامعه اسلامی، پژوهش‌های معماری اسلامی، سال چهارم، صص. ۱۱۶-۱۳۳.
- نقره‌کار، عبدالحمید (۱۳۹۵). نسبت اسلام با فرایندهای انسانی فرا نظریه سلام، فصلنامه پژوهش‌های معماری اسلامی، سال چهارم، شماره دوازدهم، صص. ۱۸۱-۲۰۳.
- نقره‌کار، عبدالحمید (۱۳۹۳). مجموعه جزوات و فایل‌های الکترونیکی ارائه شده در کلاس‌های مقطع دکتری، دانشگاه علم و صنعت ایران.
- نقره‌کار، عبدالحمید (۱۳۸۷). نسبت مکتب اسلام با فلسفه هنر و زیبایی، نشریه بین‌المللی مهندسی معماری و شهرسازی، جلد ۱۹، شماره ۶، صص. ۱۱۱-۱۲۲.
- نیک‌کار، محمد؛ حجت، عیسی؛ ایزدی، عباسعلی (۱۳۹۲). بررسی سازه هدف و کاربری آن در ایجاد انگیزش در نوآموز معماری، دو فصلنامه مطالعات معماری ایران، شماره ۳، صص. ۸۵-۱۰۶.
- Amir R, Jelas ZM (2010). Teaching and learning styles in higher education institutions: do they match? Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 7(C), pp. 680-684
- Demirbaş O (2001). The Relation of Learning Styles and Performance Scores of the Students in Interior Architecture Education, A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in Art, Design and Architecture, The Institute of Economics and Sochal Sciences of Bilkent University.
- Demirbas O, Demirkan H (2003). Focus on architectural design process through learning styles, Design Studies, Vol. 24, No. 5, pp. 437-456.
- Demirbas O, Demirkan H (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education, Learning and Instruction, No. 17, pp. 345-359.
- Demirkan H, Demirbas O (2008). Focus on the learning styles of freshman design students, Design Studies, Vol. 29, No. 3, pp. 437-456.
- Demirkana H, Demirbas O (2010). The effects of learning styles and gender on the academic performance of interior architecture students, Procedia Social and Behavioral Sciences, No. 2, pp. 1390-1394.
- Forrest C (2004). Kolb's Learning Cycle, Trainer, Vol. 12, No. 6, pp. 112-116.
- Heron J (1992). Feelings and Personhood: Psychology in Another Key, founder of the Human Potential Resources Group at the University of Surrey.

- Jarvis P, Stella Parker (Eds.) (2005). Human Learning and Holistic Approach, London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jowitt A (2012). Stepping into the unknown: dialogical experiential learning, Journal of Management Development, Vol. 31, No. 3, pp. 221-230.
- Kolb DA (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Kolb AY (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education, Academy of Management Learning & Education, Vol. 4, No. 2, pp. 193-212.
- Kvan T, Yunyan J (2005). Students learning styles and their correlation with performance in architectural design studio, Design Studies Journal, Vol. 26, pp. 19-34.
- Miettinen R (2002). The concept of experiential learning, International Journal of Lifelong Education, Vol. 19, No. 1, pp. 54-72.
- Moenikia M, Zahed-Babelan AB (2010). The role of learning styles in second language learning among distance education students, Procedia Social and Behavioral Sciences, No. 2, pp. 1169-1173.
- Roberts A (2006). Cognitive styles and student progression in architectural design education, Design Studies, Vol. 27, No. 2.
- Simy J, Kolb D (2007). Are there cultural differences in learning style? case western reserve university.