



ویگوتسکی

---

# اندیشه و زبان

---

ترجمہ حبیب اللہ قاسم زادہ

ویگوتسکی

# اندیشه و زبان

ترجمهٔ دکتر حبیب الله قاسم زاده

به مناسبت نودمین زادروز ویگوتسکی



نشر آفتاب

خیابان فروردین - کاشی ۲۱ - تهران ۱۳

---

نام کتاب: اندیشه و زبان

نویسنده: ل. ویگوتسکی

مترجم: دکتر حبیب الله قاسم زاده

تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه

حروفچینی: چاپ بهارستان تلفن: ۹۳۶۷۲۷ - ۹۳۸۱۳۸

چاپ: چاپخانه نقش جهان

چاپ اول: ۱۳۶۵

۳۸۰ ریال





## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۷	در باره ویگوتسکی
۱۶	چند نکته در باره ترجمه این کتاب
۱۹	مقدمه برونر
۲۶	پیشگفتار مترجمان انگلیسی
۲۹	پیشگفتار نویسنده
۳۲	فصل اول: مسئله و شیوه برخورد
۴۱	فصل دوم: نظریه پیاژه در باره زبان و اندیشه کودک
۵۹	فصل سوم: نظریه اشترن در باره رشد و تکامل زبان
۶۷	فصل چهارم: ریشه های تکوینی اندیشه و گفتار
۸۹	فصل پنجم: مطالعه تجربی (آزمایشی) شکل گیری مفهوم
۱۲۱	فصل ششم: رشد و تکامل مفاهیم علمی در دوران کودکی
۱۶۲	فصل هفتم: اندیشه و کلمه
۲۰۲	کتابنامه
۲۰۵	افزوده ها
۲۲۰	اسامی
۲۲۴	اصطلاحات علمی

«پرسیدند معنی این بیت:

ای برادر تو همان اندیشه مابقی تو استخوان و ریشه  
فرمود که توبه این معنی نظر کن که همان اندیشه اشارت به آن اندیشه  
مخصوص است و آن را به اندیشه عبارت کردیم جهت توسع اقا فی الحقیقه آن  
اندیشه نیست و اگر هست این جنس اندیشه نیست که مردم فهم کرده اند ما را  
غرض این بود از لفظ اندیشه و اگر کسی این معنی را خواهد که نازل تر تاویل  
کند جهت فهم عوام بگوید که *الإنسان حیوان ناطق* و نطق اندیشه باشد  
خواهی مضمهر خواهی مظهر و غیر آن حیوان باشد پس درست آمد که انسان  
عبارت از اندیشه است باقی استخوان و ریشه است کلام همچون آفتابست  
همه آدمیان گرم و زنده از واند و دائماً آفتاب هست و موجودست و حاضرست و  
همه از و دائماً گرمند الا آفتاب در نظر نمی آید و نمی دانند که از و زنده اند و  
گرمند، اقا چون به واسطه لفظی و عبارتی خواهی شکر خواهی شکایت  
خواهی خیر خواهی شر گفته آید آفتاب در نظر آید همچون که آفتاب فلکی که  
دایماً تابانست اقا در نظر نمی آید شعاعش تا بر دیواری نتابد همچنانک تا  
واسطه حرف و صوت نباشد شعاع آفتاب سخن پیدا نشود.»

« کتاب فیه مافیه » از گفتار جلال الدین محمد مولوی، با تصحیحات و حواشی بدیع الزمان  
فروزانفر، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ سوم، ۱۳۵۸، ص ۱۹۶.

## در باره ویگوتسکی

لوسمنوویچ ویگوتسکی ( Lev Semenovich Vygotsky ) در سال ۱۸۹۶ در اورشا دیده به جهان گشود. تحصیلات عالی خود را در دانشگاه‌های مسکو و شانیاوسکی دنبال کرد و در سال ۱۹۱۷ همزمان از دپارتمان علوم قضایی دانشگاه مسکو و تاریخ و فلسفه دانشگاه شانیاوسکی فارغ التحصیل شد. از همان ایام دانشجویی خود به مطالعه‌ای گسترده و عمیق در زمینه‌های ادبیات و هنر و فلسفه، علوم اجتماعی، زبان‌شناسی و روان‌شناسی دست زد. کار جدی وی به عنوان روان‌شناس از سال ۱۹۲۴ آغاز شد. در این سال ویگوتسکی کار خود را در مؤسسه ایالتی روان‌شناسی تجربی مسکو و آکادمی کروپسکایا شروع کرد و پس از آن در مؤسسه مطالعات کودکان معلول جسمی و روانی که خود بنیان نهاده بود، مشغول کار شد. ویگوتسکی در موسسه‌های عالی آموزشی مسکو، لنین‌گراد و خارکوف تدریس می‌کرد و استاد مؤسسه روان‌شناسی در مسکونیز بود. وی در سال ۱۹۳۴ بر اثر بیماری سل درگذشت.

شهرت ویگوتسکی از زمانی شروع شد که مقاله خود را درباره روش‌های پژوهشی بازتاب‌شناسی و روان‌شناسی در دوّمین کنگره پسیکونورولوژیست‌های شوروی که به سال ۱۹۲۴ در لنین‌گراد برگزار شد، ارائه داد. به زودی از این دانشمند جوان دعوت شد تا رهسپار مؤسسه روان‌شناسی مسکو شود و کار خود را به عنوان روان‌شناس آغاز کند.

ویگوتسکی طی مقاله‌هایی مانند «آگاهی به عنوان مسئله‌ای در روان‌شناسی رفتار» و «نتایج تاریخی بحران در روان‌شناسی» به اساسی‌ترین مباحث مطروحه در آن زمان پرداخت و موضع کلی فلسفی و متدولوژیک (روش‌شناختی) خود را روشن ساخت.

رشد فعالیت علمی و یگوتسکی همزمان بود با پی ریزی متدولوژی علمی برای مطالعه فرایندهای روانی از جانب صاحب نظران آن دوره. وی در این جریان نقشی فعال داشت: از یک طرف محدودیت‌های متدولوژیک رایج در مکتب‌های روان‌شناختی آلمان (از جمله وورتسبورگ و گشتالت) را متذکر شد و از طرف دیگر نارسایی تلاش‌هایی را که با تکیه بر تقلیل‌گرایی صرف درصدد توصیف صور عالی رفتار آدمی بودند (مکتب بازتاب‌شناسی بکترف، واکنش‌شناسی کورنیلوف و رفتارگرایی واتسون) نشان داد. او با وضع نظریه فرهنگی-تاریخی رشد و تکامل روانی، راه برون رفت از وضع بغرنج نوسان در بین دو قطب ذهنی‌پردازی و عینی‌سازی را عرضه کرد: راهی که گسترش یابندگی و تکامل‌پذیری خود را در عمل نشان داد و به صورت یکی از الهام‌بخش‌ترین مکتب‌های روان‌شناسی درآمد.

ویگوتسکی براساس این نظریه، بین دو سطح فعالیت روانی تمیز قایل شد: سطح طبیعی که ناشی از تکامل جهان بیولوژیک جانوران است و سطح فرهنگی که حاصل رشد تاریخی جامعه است. هر دو سطح در رشد روانی انسان درهم می‌آمیزند.

قسمت اعظم فعالیت‌های علمی ویگوتسکی صرف این شد که چگونگی این تغییر و تبدیل را از سطح طبیعی به سطح فرهنگی و نیز چگونگی رشد و تکامل فرایندهای عالی روانی را در انسان، درک و ضابطه‌بندی بکند. آن‌چه رفتار فرهنگی را از رفتار طبیعی ممتاز می‌گرداند، استفاده از علائم واسطه‌ای است. نقش علائم واسطه‌ای، همانند نقش کار و ابزار در تکامل انسان است؛ با این تفاوت که اگر استفاده از ابزار متوجه بیرون و تغییر شکل دادن واقعیت خارجی است، استفاده از علائم واسطه‌ای (مانند نمادها) متوجه خود کنش‌های آدمی است. این علائم نخست در ارتباط با دیگران عمل می‌کنند و سپس نظم‌بخشی رفتار خود انسان را عهده‌دار می‌شوند. «درست به همان ترتیب که ابزارهای خلق شده به وسیله انسان ابتدایی، کارکرد طبیعی اندام‌های آدمی را تغییر شکل دادند، علامت‌ها و نمادها نیز به عنوان محرک‌های مشروط اکتسابی به وجود آمده‌اند تا نظم‌بخشی رفتار را میسر گردانند. تفاوت بین ابزار و علامت از لحاظ جهت‌گیری است. ابزارها متوجه اشیاء خارجی‌اند، اما علائم متوجه کنش‌های خود آدمی هستند. همان‌گونه که کاربرد افزاری معین خصلت کنش با یک شیء را تعیین می‌کند، کیفیت یک علامت نیز خصلت کارکرد روانی را معین می‌سازد. چیرگی بر



طبیعت — یعنی توانایی تغییر اشیاء مطابق با نیازهای انسان — و تسلط بر رفتار، ارتباطی نزدیک با هم دارند» (رحمانی، ص ۴۱).

منظور ویگوتسکی از علایم و نمادها عمدتاً همان کلماتند که ابزاری اجتماعی هستند و کودک بر اثر تسلط بر کاربرد آن ابزار قادر می‌شود کارکردهای رشد نیافته (طبیعی) خود را زیر نظارت خویش درآورد و آنها را سیستم بندی کند و به صورت کارکردهای عالی (فرهنگی) درآورد. تکوین علایم، متضمن فرایند درونی سازی ابزار ارتباط اجتماعی است. پس کارکردهای روانی نخست در سطح اجتماعی و سپس در سطح روان‌شناختی مطرح می‌شوند: یعنی نخست به عنوان مقوله‌ای برون‌روانی (Interpsychical) در پیوند با روابط بین انسان‌ها و آن‌گاه به عنوان مقوله‌ای درون‌روانی (Intrapsychical) در پیوند با روان فردی پدیدار می‌شوند. با توجه به این اصل می‌توان زبان را به عنوان نظامی پویا و متشکل از علایم، دارای دو نقش متفاوت و مربوط به هم دانست: نخستین کارکرد زبان در کودک القای عاطفی و تفهیم و تفاهم است. در این مرحله گفتار جنبه بیرونی دارد. اما به تدریج این گفتار طی تغییر و تحوّل‌هایی، درونی می‌شود و پیش از آن که به آن مرحله برسد، حالت بینابینی، یعنی خودمدارانه پیدا می‌کند. **پیاژه** در آثار اولیه خود، گفتار خودمدارانه را «تفکر توأم با صدا» می‌خواند که معمولاً متوجه شخص دیگری نیست. لیکن ویگوتسکی، گفتار خودمدارانه را حلقه‌ای مهم در گرایش گفتار بیرونی به گفتار درونی تلقی می‌کرد. وی نشان داد که ضریب این نوع گفتار، مخصوصاً موقعی که دشواری‌هایی در حل مسایل ارائه شده به کودکان پیش‌آید، افزایش می‌یابد. از این رو آن را یک مرحله کم‌اهمیت و جنبی قلمداد نمی‌کرد.

ویگوتسکی در جریان رشد گفتار، جهت حرکت را از بیرون به سوی درون می‌دانست و «خودمداری» را چون حلقه‌ای می‌نگریست که گفتار بیرونی را به گفتار درونی پیوند می‌دهد. بدین ترتیب، بین نظر خود و فرض اولیه پیاژه — که رشد گفتار کودک را از سوی خودمداری و جهت نیافتگی به سوی دیگرمداری و جهت یافتگی تعبیر می‌کرد — تفاوت اساسی قایل بود. او در فصل دوم این کتاب به تفصیل در این باره سخن رانده است.

ارتباط گفتار درونی با اندیشه در نظریه ویگوتسکی چندان روشن نیست. آن‌چه

مسلم است وی آن دورا یکی نمی شمارد. گفتار درونی از نظر او هنوز گفتار است، اما گفتاری که جنبه معنی شناختی (سمانتیک) در آن کاملاً مسلط است. در عین حال تمیز دادن آن دو—یعنی گفتار درونی و اندیشه— کار آسانی نیست: «اگر در گفتار بیرونی اندیشه در قالب کلمات ظاهر می شود، در گفتار درونی به محض آن که کلمات اندیشه را پدید آوردند، از بین می روند.» آن چه مهم است این است که از نظر ویگوتسکی «بدون درک درست ماهیت روان شناختی گفتار درونی، هیچ گونه امکانی برای تبیین ارتباط بین اندیشه و گفتار، یا همه پیچیدگی آن ها، وجود ندارد و نمی تواند هم وجود داشته باشد». سوکولوف می نویسد: «ویگوتسکی طرح وسیع و متهورانه ای برای بررسی گفتار درونی به عنوان مکانیسمی در تفکر کلامی به وجود آورد که تحقیقات بعدی در این زمینه را تحت تأثیر شگرف خود قرار داد.» (سوکولوف، ص ۴۸-۴۶). اگر اندیشه و زبان را از لحاظ تکوینی دارای ریشه های متفاوت بدانیم، آن گونه که ویگوتسکی معتقد است، به نظر می رسد گفتار درونی است که راه را برای پیدایش اندیشه کلامی و کلام مبتنی بر تفکر هموار می سازد: یعنی در این مرحله است که اندیشه و زبان به هم می رسند.

در مکتب رفتارگرایی کلاسیک، گفتار درونی شکل بی صدای گفتار بیرونی (گفتار بدون صوت) شمرده می شود. لیکن ویگوتسکی آن دورا کاملاً متمایز می داند و عوامل تعیین کننده در گفتار درونی را خصوصیت های معنی شناختی آن منظور می کند (سوکولوف، ص ۴۸-۴۶). از نظر او گفتار درونی یک پدیده روان شناختی کاملاً ویژه و منحصر به فرد یعنی تولد اندیشه در کلمه است. و در نتیجه در تبیین ارتباط بین زبان و اندیشه، نقطه ای گرهی است.

ویگوتسکی برای آن که نقش گفتار را در تکامل فرایندهای ذهنی نشان دهد، علاوه بر کارکرد کلمه در مقام اشاره به اشیا، پدیده ها و روابط که خود طی جریانی طولانی شکل می گیرد، محتوای معنی شناختی کلمه یعنی سیستم تعمیم یابندگی و رشد و تکامل معنی کلمه را آماج اصلی خود قرار داد. او دریافت که معنی کلمه به تدریج در ذهن کودک جایی خاص پیدا می کند و در این جریان فرایندهای نوروپسیکولوژیک پیچیده ای دخالت دارند. هر کلمه تاریخچه ای دارد و در سیر رشد زبان نه تنها کارکرد کلمه بلکه ساختار آن نیز دستخوش دگرگونی می گردد. این تغییر و

تحوّل نه تنها از لحاظ تاریخ زبان مورد نظر است، بلکه در جریان رشد فردی نیز وجود دارد. معنی کلمه «مادر» از نظر کودک یک ساله، با معنی همان کلمه از نظر کودک ده ساله فرق دارد. اما چگونه می توان این اختلاف معنی را تبیین کرد؟ ویگوتسکی برخلاف آن دسته از صاحب نظرانی که در سطح توجیه کُلی ارتباط دال و مدلول (کلمه و شیء) باقی می ماندند، به مطالعه ساخت درونی کلمه می پردازد و هم از این روست که معنی کلمه را واحد مطالعه قرار می دهد و باز به همین سبب است که ارتباط بین اندیشه و زبان را می کاود و مکانیسم های آن را ضابطه بندی می کند. به نظر او از لحاظ تکوینی (چه نوعی، چه فردی) دوره ای یافت می شود که اندیشه هنوز کلامی نشده است و کلام هنوز محتوای معنایی پیدا نکرده است، لیکن آن گاه که اندیشه و زبان هم دیگر را یافتند، اندیشه کلامی پدیدار می شود. از این دیدگاه، کلمه پوششی نیست که به موقع بر قامت اندیشه پوشانیده شود. ویگوتسکی حتی از بیان این که «اندیشه در کلمات بیان می شود» فراتر می رود و می گوید «اندیشه در کلمه به وجود می آید». جهت گیری وی از این نظر شاید شبیه نظریه وورف تصوّر شود. طبق نظر وورف که به «فرضیه نسبت زبانی» \* معروف است، نوع مفاهیم و ادراک ما از جهان تحت تأثیر زبانی قرار می گیرد که بدان صحبت می کنیم. لیکن جهت گیری ویگوتسکی چنین نیست که به نحوی سیستم زبان را بر اندیشه تحمیل کند و به زبان چنان استقلال بخشد که تعیین کننده شیوه ادراک ما گردد. \* آن چه برای ویگوتسکی مطرح است پی گیری فرایند تکوینی زبان و ارتباط آن با شکل گیری اندیشه است. او نشان می دهد که اندیشه کلامی پدیده ای خلق الساعه نیست؛ بلکه برای شکل گیری آن، مراحل پیچیده و بغرنجی باید طی شود. مخصوصاً تأکید او بر این نکته است که گفتار و اندیشه پدیده های همسانی نیستند و حتی از لحاظ رشد در جهت عکس هم حرکت می کنند. جنبه معنی شناختی گفتار، رشد خود را از کل به جزء یعنی از جمله به کلمه آغاز می نماید. در حالی که رویه خارجی گفتار، رشد خود را از جزء به کل یعنی از کلمه به جمله طی

---

\* مراجعه شود به صفحات ۲۵۸ و ۲۵۹ کتاب «مقدمه ای بر روان شناسی» اثر آت کین سون، آت کین سون و هیلگارد، ۱۹۸۳.

شب نگردد روشن از ذکر چراغ  
تا ننوشد باده مستی کی کند؟

\* نام فروردین نیارد گل به باغ  
تا قیامت صوفی ارمی می کند

می‌کند. کودک از کلمه آغاز می‌کند، اما کلمه‌ای که در واقع بیانگر اندیشه‌ی کُلی او است. ویگوتسکی برعکس و وورف و سایر مدافعان نظر جبری (دترمی نیستی) و نسبت زبان، معتقد است در جریان ارتباط با جهان خارج است که به تدریج شناخت مبتنی بر تفکر و زبان شکل می‌گیرد. وی در فصل آخر کتاب می‌نویسد: «گفته در پاسخ به این عبارت کتاب مقدس که «در آغاز کلمه بود»، از زبان فاوست می‌گوید: «در آغاز عمل بود». در این جا قصد پایین آوردن ارزش کلمه بوده است. اما اگر تأکید را روی کلمه آغاز قرار دهیم و بخوانیم «در آغاز عمل بود»، این بیان را می‌توان پذیرفت. کلمه آغاز نبود— عمل قبل از آن بود، کلمه پایان رشد و مکمل عمل است.»

طی فرایند شناخت، کودک نه تنها شیوه برقراری ارتباط با دیگران و با اشیاء را یاد می‌گیرد و جهان اطراف خود را تغییر می‌دهد، بلکه خود را نیز می‌شناسد و تکامل می‌بخشد. در این محمل است که گفتار نقش عمده‌ای بازی می‌کند: هم به عنوان ارتباط با دیگران و هم به عنوان درک روابط و شناخت آن‌ها. این دو وجه در معنی کلمه گرد می‌آیند و به زبان نقشی یکپارچه و وحدت یافته می‌بخشند. توجه و تأکید بر این دو وجه بود که ویگوتسکی را به نقش کلمه در تفکر و مفهوم‌سازی رهنمون شد. از نظر او زبان صرفاً وسیله ارتباطی نیست، بلکه نظم بخش فعالیت‌های عالی ذهنی نیز هست و ارتباط ناگستنی بین گفتار و رشد فرایندهای عالی ذهنی (از جمله توجه ارادی، حافظه منطقی و غیره) وجود دارد. شاید قسمت اعظم اهمیتی که ویگوتسکی به گفتار می‌دهد، علاوه بر آن که نمایانگر اهمیت نظری (تئوریک) آن در تشریح رشد و تکامل تفکر است، نشان‌دهنده توجه به وجه متدولوژیک مسئله نیز می‌باشد. زیرا ویگوتسکی با انتخاب یک شیوه برخورد مناسب، توانست شکل‌گیری مفهوم را به صورتی تجربی و تا حد ممکن واقعی بررسی کند. در این روش نه صرفاً به بازگویی تجربه درونی فرد تکیه می‌شود و نه فقط به جنبه آوایی و ارتباطی زبان بسنده می‌گردد، بلکه هر دو جنبه، به هم پیوسته و یگانه، مورد کاوش قرار می‌گیرد و این از جمله سهم‌های پراهمیت ویگوتسکی در تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد و نوروپسیکولوژی است.

با انتخاب معنی کلمه به عنوان واحد مورد آزمایش، ویگوتسکی نه تنها راه مشاهده علمی را برای پژوهنده هموار ساخت (تحلیل)، در عین حال راه استنباط، نتیجه‌گیری و فرمول‌بندی را هم باز کرد (ترکیب). گزینش معنی کلمه به عنوان واحد مطالعه،

خصلت تاریخی و فرهنگی زبان و تفکر را عمده ساخت. هر کلمه حکایت از گذشته دارد و در واقع از این طریق است که ما با گذشته ارتباط حاصل می‌کنیم و تجارب گذشتگان را در خود زنده می‌سازیم. کودک از همان آغاز، در جریان این تجربه قرار می‌گیرد و به تناسب رشد طبیعی خود و بر اثر مرادده با بزرگ سالان به تدریج، جهان خود را می‌سازد و بدان معنی می‌بخشد. فرق اساسی بین رشد ذهنی انسان و جانور در همین نکته نهفته است که در جانوران، شرطی‌سازی پیوند هر رویداد، با رویداد دیگر، فقط در محدوده تجربه فردی اتفاق می‌افتد. اما در انسان رشد و تکامل ذهنی، مبتنی بر کل تجربه آدمی از آغاز تا به امروز شکل می‌گیرد. این رشد جز به برکت زبان نمی‌تواند امکان یابد. در فرایند یادگیری به یاری زبان، نه تنها دانش، آگاهی و اطلاعات از گذشته و حال کسب می‌شود، بلکه رابطه انسان با محیط نیز دگرگون می‌گردد (لوریا و یودویچ، فصل اول).

کودک بر اثر تأثیری که محرک‌ها بر اندام‌های حسی او می‌گذارند و تجزیه و ترکیب‌هایی که در مغز وی صورت می‌گیرد، شناختی از آن محرک‌ها حاصل می‌کند. این شناخت دارای وجوه و یا به یک معنی دارای مراحل است که معمولاً از احساس ساده آغاز می‌شود و به استنتاج، فرمول‌بندی، فرضیه‌سازی و فرضیه‌آزمایی راه پیدا می‌کند. فعالیت‌های عالی ذهنی وقتی شروع می‌شوند که تصویری از جهان پیرامون، در ذهن کودک ایجاد شود. یعنی کودک بتواند خصوصیت‌هایی از محرک‌ها را انتزاع بکند و آن‌ها را با تجربه‌های پیشین بسنجد، مقایسه کند و به نتیجه‌ای برسد. بی‌تردید، هر قدر فرد بهتر بتواند خصوصیت‌ها را انتزاع بکند و هر قدر بهتر بتواند عناصر غیر ضروری را کنار بزند و پدیده‌ها را در رابطه‌ای چند جانبه با سایر پدیده‌ها بنگرد، امکان شناخت دقیق‌تری از آن پدیده‌ها به دست می‌آورد. این ممکن نیست مگر در پرتو تفکر مفهومی یعنی تفکری مبتنی بر مفاهیم و به یاری آن‌ها. از طرف دیگر، کودک موقعی می‌تواند به مفهوم دست یازد که خصوصیت‌های ضروری محرک‌ها را انتزاع کند (تجربید) و بعد آن‌ها را در مواردی، فراتر از آنچه در تیررس وی قرار دارد، به کار گیرد (تعمیم). اگر تجربیدی در کار نبود ما محیط خود را یک توده درهم و آشفته «درمی‌یافتیم» و اگر تعمیمی در کار نبود همه چیز را جدا و بدون ارتباط متقابل با هم دیگر «درک می‌کردیم». از نظر کودک «پدر» در آغاز کسی است که قیافه

خاصی دارد، لباس های خاصی می پوشد و به شیوه ای خاص صحبت می کند و راه می رود. او هنوز به مفهوم «پدر» دسترسی پیدا نکرده است. یعنی معنی کلمه پدر هنوز قابل تفکیک از جهان پیرامون، شرایط خارجی و موقعیت های مختلف نیست. به تدریج که تجربه او فزونی می گیرد، درمی یابد که این خصوصیت ها جزء خصوصیت های اصلی «پدر» نیست. در این صورت است که کلمه برای خود، مفهوم پیدا می کند و به یک تعبیر، کلمه جانشین محرک می گردد و همان رابطه شرطی را که محرک با تصویر ذهنی داشت به وجود می آورد. آنچه توجه و علاقه و یگوتسکی را در این رابطه برانگیخت، تغییر و تحولی بود که در ارتباط بین کلمه و تصویر کلی آن در ذهن (مفهوم) صورت می گیرد. آیا این ارتباط همواره ماهیتی ثابت دارد؟ و یگوتسکی می گوید نه! و این یکی از مباحث عمده در این کتاب است (مراجعه شود به فصل ۵ و افزوده ۵). او با روش علمی نشان می دهد که مفهوم، طی مراحل و دوره هایی شکل می گیرد و این مراحل و دوره ها قابل بررسی و مطالعه هستند.

ویگوتسکی با طرح مسئله گفتار و ارتباط آن با اندیشه و سایر فرایندهای عالی ذهنی و قرار دادن معنی کلمه به عنوان واحد مورد مطالعه و انتخاب یک اسلوب مناسب توانست یک نظام تئوریک و متدولوژیک بنیان نهد که امروزه به صورت یکی از نظام های فعال وارد زمینه های پژوهشی و نظر پردازی بسیاری از مسایل روان شناسی، نور و پسیکولوژی، پسیکوپاتولوژی و عقب ماندگی ذهنی، زبان شناسی، و غیره شده است. اهمیت نگرش او مخصوصاً از این نظر است که توانست نظرگاه رشدی و تکوینی را با تجربی درآمیزد و شیوه تحقیقی بیافریند. که هم فرایند و هم حالت های مختلف آن، هم ساختار و هم کارکرد، هم خاستگاه و هم تحول را مورد بررسی قرار دهد. این شیوه تحقیق، نظر او را به نگرش سیستمی نزدیک می سازد که خود موضوع دیگری است و نیاز به بحث دیگری دارد. در مکتب او روان شناسان بزرگی چون لئون تی یف، لوریا، زاپوروتس، گال پرین، زین چنکو، الکونین پرورش یافتند که هر کدام به نوبه خود بر غنای یافته های ویگوتسکی افزودند. البته همه جنبه های نظریه ویگوتسکی مورد پذیرش روان شناسان شوروی قرار نگرفته است. مثلاً بلونسکی، سوکولوف، روبینشتاین و دیگران انتقادهایی بر او وارد ساخته اند. اما در این شکی نیست که او بینش جدیدی در مطالعه ارتباط زبان با اندیشه مطرح ساخت و به قول لئون تی یف نخستین روان شناس



روسی بود که نگرش تاریخی را به عنوان اصلی مهم وارد عرصه روان‌شناسی انسانی کرد. و شاید اهمیت ویگوتسکی بیش از آن که متوجه پرداختن به مسایل عمده روان‌شناسی و دادن پاسخ‌هایی در خور به آن‌ها باشد، مربوط به چگونگی طرح این مسایل و گزینش شیوه‌های تحلیلی و ترکیبی در بررسی آن‌ها باشد.

ویگوتسکی جزء معدود دانشمندان تاریخ است که دانشی دایرةالمعارفی دارند. با وجود آن که دوره فعالیت علمی او کوتاه بود (۱۹۲۴ تا ۱۹۳۴)، اما آثاری متعدد با طیف نسبتاً وسیع در زمینه‌های تاریخی، هنری، روان‌شناسی، متدولوژی و نورولوژی خلق کرد. از جمله آثار ترجمه شده او به انگلیسی می‌توان به غیر از کتاب اندیشه و زبان به دو کتاب «روان‌شناسی هنر» و «ذهن در جامعه» (مجموعه مقاله) اشاره کرد. ناشرین پداگوژیکا در شوروی درصدد فراهم آوردن مجموعه آثار او در شش جلد برآمده‌اند. جلدهای یک و دو، نوشته‌های متدولوژیک، تاریخ روان‌شناسی و تئوریک او را در برمی‌گیرند. مطالعات ویگوتسکی در باره کودک در جلدهای سه و چهار گردآوری شده است. جلد پنجم به آثار او در باره Defectology و جلد ششم به یادداشت‌های او اختصاص دارد. قرار بود چاپ هر شش جلد تا پایان سال ۱۹۸۴ تمام شود. کار انتشار این مجموعه به عهده انتشارات پلنوم آمریکا گذاشته شده است.

## منابع

- Books and arts in the USSR, the philosophy of psychology, 3/34, 1982.  
 Great Soviet Encyclopedia, a translation of the third Edition, Vol. V.  
 New York: Macmilan, 1974.  
 Hörmann, H. Psycholinguistics: an introduction to research and theory,  
 Springer - verlag New York, 1971.  
 Langer, J. Theories, of development, New York: Holt, Rinehart &  
 Winston, 1969.  
 Luria, A. R. Speech development and the formation of mental processes.  
 In Michael Cole & Irving Maltzman (Eds). A handbook of contemporary  
 Soviet psychology, New York: Basic Books, 1964.

Luria, A. R. & Yodovich, F. 1a. Speech and the development of mental processes in the child, Penguin, 1972.

Marx, M. H. & Hillix, W.A. Systems and theories in psychology. New York: McGraw - Hill, 1973.

Rahmani, L. Soviet psychology: philosophical, theoretical, and experimental issues. New York: International universities Press, 1973.

Sahakian, W. S. History and systems of psychology, New York: John Wiley, 1975.

Sokolov, A. N. Inner speech and thought, New York: Plenum Press, 1972.

### چند نکته درباره ترجمه این کتاب

ترجمه این کتاب از زبان انگلیسی صورت گرفته است. ترجمه از زبان دوم معمولاً نارسایی هایی با خود همراه دارد، مخصوصاً اگر مطلب، تئوریک و تا حدی بغرنج باشد. از طرف دیگر، مترجمان انگلیسی تمامی کتاب را ترجمه نکرده اند و به جرح و تعدیل هایی دست زده اند و حجم آن را به حدود یک سوم اصل، تقلیل داده اند. اگرچه معتقدند که با این اقدام خود صدمه ای به محتوای کتاب نرسانده اند، اما به هر حال کتاب از اصالت خود تا اندازه ای دور شده است. ترجمه آلمانی این کتاب که به نظر می رسد ترجمه ای کامل باشد، موجود است. به امید آن که روزی ترجمه ای دقیق تر و کامل تر از متن روسی یا آلمانی کتاب صورت گیرد و چهره علمی ویگوتسکی، آن چنان که شایسته او است، شناسانده شود.

برای آن که خوانندگان بیشتر با افکار و آرای ویگوتسکی آشنا بشوند، یک مقدمه (درباره ویگوتسکی) و یک مؤخره (به صورت شش افزوده) اضافه شد. در مقدمه سعی شد چهارچوب کلی نگرش او نسبت به فعالیت های عالی ذهنی و شیوه برخورد وی با مسایل روان شناسی نشان داده شود. در قسمت افزوده ها سعی شد پاره ای نکات عمده در باره نظریات و افکار و مفاهیم کلیدی به شرح زیر توضیح داده شوند:

افزوده یک در باره مقام و موقعیت ویگوتسکی

افزوده دو در باره ارزیابی نظریه پایه

افزوده سه در باره ویلیام اشترن  
افزوده چهار در باره تحلیل ساختاری، تکوینی و کارکردی  
افزوده پنج در باره آزمون شکل گیری مفهوم  
افزوده شش اشاره به چند مفهوم کلیدی (رشد، فعالیت عقلانی، زبان و گفتار،  
اوتیسم، خودمداری، همتابینی، گروه، یافت شناسی و سیستم).  
این کتاب در شکل گیری نگرش مترجم نسبت به مفهوم «رشد» و ارتباط اندیشه با  
زبان بسیار مؤثر بود. مترجم در جریان ترجمه ناگزیر بود به منابع زیادی مراجعه کند و  
سایر آثار ترجمه شده ویگوتسکی (به زبان انگلیسی) را مطالعه نماید و چیزهای فراوانی  
یاد بگیرد.

سعی شد تا حد امکان اصل امانت و دقت در انتقال مفاهیم و معانی مراعات شود،  
اگرچه نمی توان ادعا کرد که نقصی در آن راه نیافته باشد. انتظار می رود این نقص ها به  
یاری خوانندگان در چاپ های بعدی برطرف شود. معادل های فارسی اکثراً از آثار دکتر  
سیاسی، دکتر آریان پور، دکتر ناتل خانلری، دکتر صناعی و دکتر باطنی انتخاب  
شده اند. گاه به «فرهنگ فلسفه و علوم اجتماعی» (از انتشارات پژوهشگاه علوم  
انسانی) نیز برای پیدا کردن معادل مناسب مراجعه شده است. مواردی هم، معادل ها از  
جانب خود مترجم وضع شده اند— با توجه به مضمون و مفهوم اصطلاح ها. مترجم به هیچ  
وجه ادعا نمی کند که معادل های نوع اخیر خالی از اشکال باشند. تا زمانی که یک  
زبان مشترک علمی در زمینه روان شناسی شکل نگرفته باشد، متأسفانه شاهد این گونه  
کوشش های گسیخته و فردی خواهیم بود.

ترجمه چهار فصل از این کتاب (فصل های دوم، چهارم، پنجم و قسمتی از فصل  
ششم) قبلاً در مجله های «آشنایی با دانش» (شماره های ۵ و ۶ سال ۱۳۵۸) و  
«بازتاب» (شماره ۴ سال ۱۳۵۹ و شماره ۱ سال ۱۳۶۰) چاپ و منتشر شده است.  
در ویرایش مجددی که به عمل آمد، تغییراتی در آن ها داده شد و چند نکته که به درستی  
فهمیده نشده بود، اصلاح گردید.

ترجمه کل کتاب از مدت ها پیش آماده بود ولی گرفتاری هایی مانع شد تا بموقع به  
بازار کتاب عرضه شود. در این میان ترجمه دیگری نیز از آن منتشر شد (۱۳۶۱)، لیکن  
دلیلی وجود نداشت که به چاپ ترجمه حاضر اقدام نشود. مترجم ترجمه کتاب دیگری از

ویگوتسکی را نیز آغاز کرده که امیدوار است هرچه زودتر آن را نیز تقدیم دوستداران آثار ویگوتسکی بکند.

کار ترجمه این کتاب به تنهایی صورت نگرفته است. سروران و دوستانی منت نهادند و مترجم را مرهون لطف های بی پایان خود کردند. در این جا مخصوصاً باید از استاد محترم آقای دکتر عبادیان که با دقت و صمیمیت کم نظیری ترجمه را خواندند و نکات بسیاری را در زمینه معادل یابی، فهم درست مطالب و شیوه تلفظ و نگارش واژه ها و اسامی یادآورشندند و با مراجعه به متن آلمانی کتاب در درک پاره ای از عبارات ها کمک مؤثری کردند، تشکر کنم. همچنین از دوست ارجمند آقای دکتر عشایری که اولین بار مترجم را متوجه ترجمه آلمانی این کتاب ساختند و با حسن نظر خود او را به ادامه کار تشویق کردند و دوست گرانقدر آقای صدری افشار که قسمتی از ترجمه را خواندند و نکات ارزنده ای را در جهت بهبود ترجمه خاطر نشان ساختند، از صمیم قلب سپاسگزارم. و بالأخره خود را مدیون همسر و همکار عزیز و فداکارم می دانم که در تمامی مراحل ترجمه و نشر این کتاب همواره یار و یاورم بوده اند و از هیچ گونه کمکی دریغ نکرده اند. بی شک فقط مترجم کتاب، مسئول نقص ها و نارسایی های آن است.

ح. قاسم زاده

## مقدمه

لوسمنویچ ویگوتسکی در سال ۱۸۹۶ به دنیا آمد. در ایام دانشجویی خود در دانشگاه مسکو، با اشتیاقی تمام و به طور گسترده در زمینه‌های زبان‌شناسی، علوم اجتماعی، روان‌شناسی، فلسفه و هنر به مطالعه پرداخت. لیکن از سال ۱۹۲۴ بود که کار منظم وی در روان‌شناسی آغاز شد و ده سال بعد، در سن ۳۸ سالگی بر اثر بیماری سل درگذشت. طی این دوره، ویگوتسکی به یاری شاگردان و همکاران قابل‌چون لوریا، لئون تی‌یف، و ساخاروف سلسله پژوهش‌هایی را در زمینه‌های روان‌شناسی رشد، تعلیم و تربیت و پسیکوپاتالوژی (آسیب‌شناسی روانی) آغاز کرد که بسیاری از آن‌ها به سبب مرگ نابهنگام وی ناتمام ماند. کتاب حاضر، که پس از درگذشت ویگوتسکی در سال ۱۹۳۴ انتشار یافت، کارهای مربوط به یک دوره اصلی از فعالیت‌های علمی او را به هم پیوند می‌دهد. اگرچه موضوع اصلی کتاب، بررسی زبان و اندیشه است، لیکن فراتر از آن، نظریه کاملاً بکر و پرمغزی در باره رشد عقلانی در آن ارائه شده است. نظر ویگوتسکی در باره رشد، در عین حال، نظریه تعلیم و تربیت نیز هست.

پی‌گیری سیر ایده‌نولوژیک کارهای ویگوتسکی، از میان طوفان‌ها و تندبادهای حوادث مربوط به روان‌شناسی در شوروی، از نظریک خواننده انگلیسی زبان‌چندان ارزشمند به نظر نمی‌رسد. این کتاب ناگزیر می‌بایست آرامش پاسداران آیین‌پسند «تفسیر دقیق و درست مارکسیستی» را برهم بزند، مخصوصاً در دوره‌ای که «برخورد عقاید و آراء» نام گرفته است. آن‌چنان که لوریا و لئون تی‌یف، دوتن از پراستعدادترین

همکاران ویگوتسکی، در معرفی ترجمه آلمانی کتاب وی در «مجله مسایل روان‌شناسی» به سال ۱۹۴۸ اظهار داشته‌اند، «نخستین و مهم‌ترین وظیفه در آن دوران [اواخر سال‌های ۱۹۲۰ تا ۱۹۳۰، زمانی که «برخورد آراء و عقاید» در اوج خود بود] این بود که روان‌شناس از یک سوی خود را از قید و بند رفتارگرایی عامیانه رها سازد و از سوی دیگر بتواند شیوه برخورد (رویکرد) ذهنی نسبت به پدیده‌های روانی را کنار بگذارد. در این شیوه برخورد پدیده‌های روانی در حکم حالت‌های صرفاً درونی و ذهنی تلقی می‌شدند که گویا فقط از راه مشاهده درونی (درون‌نگری) قابل تحقیق و بررسی هستند.» پس، جای شگفتی نیست که کتاب *اندیشه وزبان*، به سال ۱۹۳۶، دو سال پس از انتشارش توقیف شود و تا سال ۱۹۵۶ منتشر نگردد؛ چرا که ویگوتسکی نه زیر بار تقلیل‌گرایی ماتریالیستی می‌رفت و نه می‌توانست ذهنی‌گرایی را تحمل کند و نه با دوگرایی آسان‌گزار دکارتی که یکی از شق‌ها را از در و آن دیگری را از پنجره وارد می‌کرد، سرسازگاری داشت. او از همان آغاز انتخاب مشی علمی خود، به عنوان یک روان‌شناس چنین نوشت: «روان‌شناسی با کنار گذاشتن موضوع آگاهی، راه دست‌یابی به تحقیق در باره مسایل پیچیده رفتار آدمی را بر خود می‌بندد. نتیجه عمده حذف آگاهی از قلمرو روان‌شناسی علمی، همانا ابقای هر نوع دوگرایی و روح‌گرایی موجود در روان‌شناسی ذهنی متداول در گذشته بود.» این کتاب اگر چه رسماً توقیف شد، اما تأثیر عمده آن در تفکر نسلی از روان‌شناسان، زبان‌شناسان و پسیکوپاتولوژیست‌های روسی همچنان باقی ماند.

در چهارچوب نمای فکری متداول در غرب، می‌توان نقطه نظرهای ویگوتسکی را برحسب ظاهر، کارکردگرایی یا ابزارگرایی و یا احتمالاً نظرگاهی مشابه روان‌شناسی *گنش‌گرایی* لقب داد. از سوی دیگر، از نظرگاه ایده‌ئولوژی مارکسیستی، شهرت او در این است که به اصل جبریت تاریخی آگاهی و فعالیت عقلانی انسان اذعان داشت. لیکن اگر جایگاه ویگوتسکی را در روان‌شناسی جهان بنگریم، درخواهیم یافت که مقام و مرتبه وی، هم از مرز کارکردگرایی متداول از نوع *دیویی* - *جیمز* فراتر می‌رود و هم از محدوده ماتریالیسم تاریخی مرسوم در ایده‌ئولوژی مارکسیستی پای بیرون می‌گذارد. ویگوتسکی اندیشمندی نوآیین\* است. اگر بخواهیم اهمیت و اعتبار

\* انتخاب این واژه در برابر Original از «واژه‌نامه فلسفی» سهیل محسن افزان گرفته شده است. ح. ق.



ویگوتسکی را صرفاً در تکامل بخشیدن به نظر دانشمندان شوروی درباره انسان و یا در برگرداندن عقاید او به زبان فریبنده کارکردگرایی بدانیم و یا بخواهیم شباهت او را با جورج هربرت مید، که در واقع نیز همانندی جالبی بین آن دو وجود دارد، عمده بکنیم، در حق وی ناروا عمل کرده ایم.

عبارت زیر را سرلوحه یکی از کتاب‌های ویگوتسکی می‌بینیم: «پیروزی بر طبیعت چیرگی بر نفس [انسانی] است.» و در واقع، کتاب **اندیشه و زبان**، منظور او را از اعتقاد به این که در پیروزی بر طبیعت است که ما بر خویشن مسلط می‌شویم، شرح و بسط می‌دهد. چرا که درونی ساختن کنش خارجی است که اندیشه را پدید می‌آورد و مخصوصاً درونی ساختن گفت و گوی با دیگران است که ابزار نیرومند زبان را به جریان اندیشه مربوط می‌سازد. می‌توان چنین گفت که آدمی به وسیله ابزارها و آلت‌هایی که به کار می‌بندد، شکل می‌گیرد. نه ذهن (فکر) و نه دست، هیچ کدام به تنهایی نمی‌توانند کاری از پیش ببرند. ویگوتسکی سرلوحه بالا را با نقل قولی از **یکن** چنین ادامه می‌دهد: «نه دست، نه عقل هیچ کدام به تنهایی نیرویی ندارند، بلکه با ابزارها و وسایل کمکی می‌توان کاری انجام داد.» و اگر بپذیریم که دست و عقل هیچ کدام به تنهایی قادر به انجام کاری نیستند، پس در آن صورت ابزارها و وسایل کمکی که می‌توانند از عهده چنین کاری برآیند، جریان‌هایی هستند که زبان درونی شده و اندیشه مفهومی را رشد می‌دهند: ابزارها و وسایلی که گاه به موازات این‌ها حرکت می‌کنند و گاه با آن‌ها درمی‌آمیزند و بر روی هم تأثیر می‌گذارند.

اندیشه ویگوتسکی به قدری روشن در این ترجمه ارائه شده است که نیازی به آوردن خلاصه‌ای از نظریه و کارهای وی نیست. او نظرگاه خود را درباره ارتباط بین اندیشه و زبان، در راستای نظریه‌های مربوط به تکوین نوعی (فیلوژنی) رشد عقلانی، مخصوصاً با توجهی دقیق به کارهای متقدم **کوهلر** و **یرکز** بر روی انسان ریخت‌های عظیم الجثه (مانند اورانگوتان، گوریل و غیره)، قرار می‌دهد. موضع‌گیری او هماهنگی زیادی با کارهای جدید انسان‌شناسان فیزیکی دارد که درباره نقش استفاده از «ابزارهای سنگی» دستی در شکل‌گیری تکامل اوسترالوپیتکوس و سایر انسان‌وارها نظر پردازی کرده‌اند. به راستی، اگر ویگوتسکی یک عالم تشریح بود، محققاً با این نگرش **ویلیام جیمز**، که خود جیمز آن را بسی ارزشمند می‌شمرد، هماوا می‌شد که کارکرد، اندام را

می‌سازد. ویگوتسکی با این نتیجه‌گیری که گفتار و اندیشه از دو ریشه متفاوت برمی‌خیزند، و تطابق نزدیکی که بین اندیشه و گفتار در انسان وجود دارد در انسان‌ماندهای عالی دیده نمی‌شود، مستقیماً به کار پژوهش رفتار کودکان خردسال روی می‌آورد؛ در این کودکان می‌توان دوره پیش‌زبانی در کار برد اندیشه و دوره پیش‌عقلانی در کار برد گفتار را نشان داد. نظریه‌های سه‌تن از صاحب‌نظران رشد اندیشه و گفتار، در حکم نقطه آغازی برای ویگوتسکی عمل کرده‌اند. این سه‌تن عبارتند از: کارل بوهرلر، ویلیام اشترن و ژان پیاژه. ویگوتسکی فقط با دو کتاب نخستین پیاژه آشنا بود. پیاژه در جزوه‌ای که جداگانه منتشر شد\*، ارتباط گسترش نظریات خود را از اوایل سال‌های ۱۹۳۰ با کارهای ویگوتسکی، که تا زمان انتشار ترجمه حاضر آشنایی کاملی با آن‌ها نداشت، شرح می‌دهد.

ویگوتسکی در جریان بررسی رشد عقلانی و زبانی کودک، موضوع نظر خویش را درباره درونی‌سازی گفت و گوی کودک با دیگران و تبدیل آن به گفتار درونی و اندیشه، تکامل می‌بخشد. در این رهگذر، نظرگاهی مخالف با نظرگاه آن زمان پیاژه، که رشد گفتار را بر اثر فرونشانی خودمرداری می‌نگریست، ارائه می‌دهد و عمیق‌ترین تجزیه و تحلیل گفتار درونی را در اختیار روان‌شناسی و زبان‌شناسی می‌گذارد. او موضع‌گیری افراطی (تند) واتسون را که در آن، اندیشه معادل فعالیت ظریف عضلانی به حساب می‌آید، مطرود می‌داند و روشن می‌سازد که برخلاف ماکس، گفتار درونی شده را به عنوان ارتعاش عضلات حنجره نمی‌نگرد، بلکه آن را بازنمایی درونی می‌داند. البته شیوه برخورد ویگوتسکی، کاملاً تحلیلی و نظری است. تجربه‌پردازی منظم خیلی کم به چشم می‌خورد، لیکن هر جا که تجربه و مشاهده‌ای گزارش شده است. از چنان ابتکار و مهارتی برخوردار است که خواننده احساس سیری نمی‌کند—مانند آزمایشی با کودکان درباره توصیف تصویر به وسیله کلمات در مقایسه با نمایش آن چه تصویر بازگومی‌کند.

توانایی و ابتکار ویگوتسکی در مقام یک تجربه‌گرا (آپریست) موقعی آشکار می‌شود که او درباره رشد و تکامل دسته‌بندی مفهومی—توده، گروه، شبه‌مفهوم

---

\* "Jean Piaget, Comments on Vygotsky's Critical Remarks. Cambridge. The M.I.T. Press, 1962.

ومفهوم— به بحث می پردازد. او با استفاده از مهره های ویگوتسکی، شاید تنها وسیله ای که ویگوتسکی را به آن طریق در کشور ما می شناسند، شیوه ای را دنبال می کند که طبق آن رشد عقلانی کودک دارای ساختاری مبتنی بر طبقه بندی فرض می شود که امکان استفاده از زبان را به عنوان ابزاری منطقی و تحلیلی در تفکر به وجود می آورد. زبان پیش از این مرحله، یعنی در غیاب ساختارهای مفهومی، نقش های دیگری، جز نقش یاد شده، برعهده دارد. بالأخره، ویگوتسکی شیوه تأثیر مفاهیم دقیق تر علمی و اندیشه تعلیم دیده را در تغییر شکل و رشد مفاهیم «خودانگیز» و در جهت بخشیدن به آن مفاهیم در کودکان، مورد کندوکاو قرار می دهد. من لذت دریافتن نظر ویگوتسکی را درباره هوش، به عنوان استعداد بهره وری از آموزش و طرح پیشنهاد بنیادی وی را درباره هوش آزمایی، به خود خواننده واگذار می کنم.

این کتاب از بسیاری جهات، بیش از آن که نظام دار (سیستماتیک) باشد، راهنمای عمل است. گاه در رسیدن به نتایجی که در همان حیطه مشاهده معمولی (مبتنی بر عقل سلیم) منطقی به نظر می رسند شتابزدگی هایی دیده می شود، لیکن در آن صورت نیز نتیجه گیری ویگوتسکی از موضع راحت طلبانه نیست، بلکه ناشی از مشاهده پی گیر کودکان در جریان حرف زدن و حل مسئله است. مرگ نابهنگام ویگوتسکی، این جریان بالنده تجربه ها را قطع کرد. با این همه در حال حاضر است که کارهای او فرصت انعکاس در فعالیت های عظیم روان شناسان و زبان شناسان معاصر شوروی پیدا کرده است.

یک نکته دیگر نیز باید در خصوص معرفی این اثر بزرگ و بدیع گفته شود. ویگوتسکی در تلاش بالنده خود برای درک فرایندهای شناختی گامی به پیش می گذارد و آن دیدگاه مربوط به واسطه گری است. منظور این است که مفاهیم و زبانی که این مفهومیها را آماده و پرورده می سازند و به آنها نظم و سامان می بخشند، خود به فعالیت شناختی، نیرو و جهت مندی (راهبرد) می دهند. یکی از نیرومندترین ابزارهای هوش آدمی، توانایی استفاده از ساختارهای فراگیر (کلی)، به منظور درک اشیا به نحوی ساده تر و عمقی تر است. در این جا نمونه ای از کتاب می آوریم: «مفاهیم عالی جدید به نوبه خود معنی مفاهیم پست تر را تغییر می دهند. نوجوانی که بر مفاهیم جبری تسلط یافته است، از موقعیت بهتری برخوردار گشته است، به طوری که مفاهیم حسابی را

دردورنمای گسترده تری می بیند». در سرتاسر صفحات این کتاب، تأکید مکرری وجود دارد بر توانایی انسان در خلق ساختارهای عالی. این ساختارهای عالی در واقع جانشین ساختارهای مفهومی که فرد برای رسیدن به ساختارهای عالی پشت سر گذاشته است می شوند و به آن‌ها نیرویی جدید می بخشند. این تصویری است از انسان که تلاش برای یادگیری و احاطه پیدا کردن به مسئله را به عنوان ابزاری در راه گسستن از کوشش‌ها و یافته‌های قبلی، در مرکز توجه قرار می دهد. «کودک در این مورد، مانند سایر موارد گذار از یک سطح معنی به سطح معنی دیگر، مجبور نیست تک تک مفاهیم پیشین خود را جداگانه از نو ساخت یابی کند، و گرنه تلاش او تلاشی بی ثمر (از نوع تلاش سی زیف) می شود. آن گاه که ساختاری تازه جزء تفکر کودک درمی آید... به تدریج به سوی مفاهیم قدیمی نیز دامن می گسترده، به قسمی که آن مفاهیم وارد عملکردهای عقلانی از نوع عالی تری می شوند». ویگوتسکی، با توجه به آن چه گفته شد، یک برنامه پژوهشی با نشانه‌های ذکر شده مطرح می سازد و نه یک نتیجه آزموده شده. در عین حال، مسئله را به شکلی مطرح می سازد که مهر و نشان سیمای نیرومند و هوشمند انسان را بر خود دارد.

ویگوتسکی، در حقیقت، درک چگونگی رشد اندیشه و در واقع ماهیت اندیشه را در دورنمایی تاریخی مطرح می کند. جالب آن است که او مکانیسم آزادی فرد از تاریخ خویش را نیز همراه با آن نشان می دهد. بر اثر افکار ویگوتسکی بود که روان‌شناسان شوروی متوجه بررسی شیوه‌رهای انسان از تسلط شرطی سازی محرک-پاسخ نوع پاولوفی شدند. ویگوتسکی معمار دومین سیستم نشانه‌ای است که از جانب پاولوف، در مقابل عدم انعطاف بیش از حد نظریه‌های پیشین او، عرضه شد. این دومین سیستم نشانه‌ای است که وسیله‌ای فراهم می سازد تا انسان با تکیه بر آن، بین خود و جهان تحریک فیزیکی خویش واسطه‌ای خلق کند؛ به نحوی که بتواند بر حسب تصور نمادین خود از واقعیت واکنش نشان دهد. آن چه موجب خوشنودی نظریه پردازان مارکسیستی در این باره می شود، نقش کاملاً مشخص جامعه و فعالیت اجتماعی در شکل‌گیری دومین سیستم نشانه‌ای است— یعنی ساختارهای واسطه‌ای که از طریق آن‌ها علایم محرک جهان فیزیکی پالایش می یابند. لیکن از نظر من، مسئله جالب این است که در جهان چندگانه‌ای که در آن هر کس به سبک مخصوص خود با شرایط سازش می یابد،

نظریهٔ رشد و تکاملی و یگوتسکی، بیانگر راه‌های متعددی به سوی فردیت و آزادی نیز هست. بدین معنی است که به نظر من او به عنوان نظریه‌پرداز در باب ماهیت انسان، از محدودهٔ اختلاف نظرهای ایده‌نولوژیک موجود، که امروزه جهان ما را با چنین عمقی از هم دور ساخته است، پای فراتر می‌گذارد.

کمبریج، ماساچوست، ژوئیه ۱۹۶۱.

جروم، س. بروئر

## پیشگفتار مترجمان انگلیسی\*

نخستین چاپ روسی «اندیشه وزبان» \*\*، چند ماه پس از درگذشت مؤلف منتشر شد. ویگوتسکی به منظور آماده ساختن کتاب برای انتشار، سعی کرد مقاله‌های جداگانه را به صورت یک کل مرتبط، با هم تلفیق کند. از این مقاله‌ها، تعدادی قبلاً نوشته شده بودند و برخی نیز چاپ و منتشر شده بودند. پاره‌ای نیز در بستر آخرین بیماری ویگوتسکی، از جانب او تقریر شده‌اند. این کتاب، شاید به سبب شتابی که در تدوین آن به کار رفته است، چندان سازمان یافته نیست و پیوستگی محتوایی لازم، چندان آشکار به نظر نمی‌رسد. برخی از مطالب تقریباً کلمه به کلمه، در فصل‌های مختلف و حتی در فصلی واحد، تکرار شده‌اند. گریزها و اشارت‌های فراوان و بحث‌انگیزی که در متن به کار رفته است، سیر اندیشه نویسنده را دچار ابهام ساخته است. ویراستار نخستین چاپ روسی، پاره‌ای از این کاستی‌ها را در مقدمه خود بر شمرده ولی چنین خواسته است که متن دست‌نخورده باقی بماند. در چاپ بعدی آن نیز که ۲۲ سال بعد، به صورت جلدی از آثار منتخب ویگوتسکی \*\*\* انتشار یافت، کم‌تر تغییری داده شد.

در اواخر دههٔ سوم، ای. هانفمن، یکی از مترجمین کتاب حاضر، با همکاری ج. کازانین برخی از مطالعات ویگوتسکی را در بارهٔ شکل‌گیری مفهوم تکرار کرد. این مترجم، کوشش و تقلایی را که به منظور گشودن راهی به سوی این کتاب متحمل شد، به

---

\* این ترجمه به کمک مالی «خدمات بهداشت عمومی» (T-13)، بخش علوم پزشکی خدمات بهداشت عمومی، صورت گرفته است.

\*\* Soc.— economic. izd., Moscow — Leningrad, 1934.

\*\*\* Izd. akad. Pedagog. nauk, Moscow, 1956.



خوبی به یاد دارد. وقتی که در سال ۱۹۵۷ لوریا، همکار و دوست ویگوتسکی، از او خواست که در کار ترجمه این کتاب شرکت جوید، با بیان این عقیده از سوی مترجم اول رو برو شد که ترجمه تحت اللفظی این اثر به هیچ وجه حق مطلب را در باره اندیشه ویگوتسکی ادا نمی کند. از این رو قرار شد مطالب تکراری بی مورد و مسائل بحث انگیزی که در خواننده امروزی علاقه ای ایجاد نمی کنند کنار گذاشته شوند و به جای آن ها مطالب واضح و روشنی قرار گیرند. بدین ترتیب در ترجمه کتاب، سبک پیچیده ویگوتسکی را ساده تر و روشن تر ساختیم، اما پیوسته سعی ما بر آن بود که منظور او را به طور دقیق برسانیم. سازمان بندی داخل فصل ها دست نخورده باقی مانده است، مگر فصل دوم که به علت حذف های مکرری که در آن صورت گرفت ناگزیر آرایشی نو پیدا کرد و تعداد پاره بخش های آن بسیار محدود شد.

این ترجمه خلاصه شده را می توان شکل اختصاری متن اصلی دانست. لیکن به نظر ما این اختصار نه تنها خللی در محتوای اندیشه و یا اطلاعات عینی آن وارد نساخته است بلکه روشنی و گیرایی مطالب را نیز افزایش داده است. متأسفانه در متن روسی، اطلاعاتی مشروح در باره مطالعات خود ویگوتسکی و همکارانش وجود ندارد. از چهار رشته پژوهش که در این کتاب ذکر شده است، فقط روش یکی از آن ها — مطالعه شیف [۳۷] — با کمی تفصیل توضیح داده شده است. از این پژوهش ها، چند بررسی به طور خلاصه در کنگره ها و مجله ها گزارش شده اند [۴۹ و ۴۷]. ولی به عقیده لوریا هیچ یک از آن ها به طور کامل جایی منتشر نشده است.

کتاب شناسی چاپ روسی، با افزوده هایی چند، در آخر کتاب آمده است. علی رغم این افزوده ها، فهرست کتاب شناسی، کلیه منابعی را که ویگوتسکی مورد استفاده قرار داده است در بر نمی گیرد. شیوه ارجاع وی به منابع بسیار نامنظم است. برخی از آثاری که او در کتاب شناسی آورده است مستقیماً در متن مورد اشاره قرار نگرفته است. از طرف دیگر، آثار بسیاری از نویسندگانی که در متن مورد بحث قرار گرفته است در فهرست نیامده است. و نیز نام بسیاری از آثار زبان شناسی که بدون شک ویگوتسکی با آن ها آشنا بوده است در این فهرست ذکر نشده است. ما پاره ای از افتاده ها را پر کردیم. از جمله مطالعه آخ را در شکل گیری مفهوم، که ویگوتسکی به تفصیل از آن سخن می گوید، در فهرست آوردیم. به علاوه دو مقاله ویگوتسکی که در

مجله‌های امریکایی منتشر شده‌اند [۵۲ و ۵۱] و نیز دو گزارش از کارهای اولیه وی به زبان انگلیسی [۱۶ و ۱۵] و یک گزارش جدید از کارهای او به زبان آلمانی [۲۵] به این فهرست افزوده شد. اکثر عناوین منابع آلمانی، فرانسوی و امریکایی به وسیله خود ویگوتسکی به زبان اصلی ذکر شده است. گاه نیز این عناوین به روسی ترجمه شده است. ما آن‌ها را به صورت عناوین اصلی خود درآوردیم. همه نقل قول‌ها، به همان ترتیبی که ویگوتسکی آورده است، از زبان روسی ترجمه شده است؛ حتی نقل قول‌هایی که از نویسندگان غیر روسی در کتاب آمده است؛ به استثنای عبارت‌های مکرر و طولانی از پیازه که آن‌ها را مستقیماً از زبان فرانسه به انگلیسی برگرداندیم.

ما از کمپانی ویلیامز و ویلکینز تشکر می‌کنیم که اجازه دادند از کتاب «تفکر مفهومی در اسکیز و فره‌نیا» اثر هانفمن، و کازانین\* مطالبی نقل کنیم. و همچنین از ویراستاران مجله روان‌پزشکی سپاسگزاریم که موافقت کردند ترجمه فصل هفتم این کتاب را که قبلاً به وسیله اچ. پی. بایر انجام گرفته بود در اینجا بیاوریم. ما از متن ترجمه خانم بایر و از جمله ترجمه چند نقل قول از آثار ادبی روسی استفاده کردیم، لیکن برای رسیدن به سطح یک نواختی از اختصار و سبکی هماهنگ با سایر قسمت‌های کتاب، مجبور شدیم قسمتی از فصل را از نو ترجمه کنیم.

آخرین ولی نه کمترین مراتب سپاسگزاری خود را باید از پروفیسور ژان پیازه اعلام کنیم که نظراتش را درباره انتقاد ویگوتسکی از کارهای اولیه او، با ما در میان گذاشت.

ای. هانفمن  
گ. وکر

---

\* Nerv. and Ment. Dis. Mongor., 67, 1942.

\*\* L. S. Vygotsky, «Thought and Speech.» Psychiatry II, 1, 1939.

## پیشگفتار نویسندگان

این کتاب به بررسی یکی از پیچیده‌ترین مسائل روان‌شناسی یعنی ارتباط متقابل بین اندیشه و زبان می‌پردازد. تا جایی که ما اطلاع داریم، این مسئله هنوز به طور تجربی (آزمایشی) و به شیوه‌ای منظم مورد تحقیق قرار نگرفته است. ما با اقدام به بررسی‌های تجربی در زمینه برخی از جنبه‌های جداگانه کل مسئله، حداقل نخستین شیوه برخورد را مطرح کرده‌ایم. نتایج، قسمتی از داده‌هایی را که تجزیه و تحلیل ما بر آن‌ها استوار است فراهم می‌آورد.

بحث‌های نظری و انتقادی پیش شرط لازم و مکمل بخش تجربی مطالعه است و قسمت اعظم کتاب را تشکیل می‌دهد. فرضیه‌های عملی که در حکم نقطه آغازی برای تجربه‌های واقعیت‌یاب ما عمل می‌کنند، می‌بایست براساس نظریه‌ای عمومی درباره ریشه‌های تکوینی اندیشه و زبان بنیان می‌گرفتند. برای وضع چنین چهارچوب نظری، داده‌های مربوط در آثار روان‌شناختی را بررسی کردیم و به دقت مورد تجزیه و تحلیل قرار دادیم. همراه با آن، نظریه‌های عمده اندیشه و زبان را نیز مورد تجزیه و تحلیل نقادانه قرار دادیم، بدین امید که نارسایی‌های آن‌ها را برطرف سازیم و در تلاش خود برای دنبال کردن طریق نظری دچار گمراهی آنان نگردیم.

ناگزیر تجزیه و تحلیل ما وارد مرز برخی از رشته‌های نزدیک مانند زبان‌شناسی و روان‌شناسی تعلیم و تربیت شد. مثلاً در بحث راجع به رشد مفاهیم علمی در دوران کودکی، از فرضیه عملی مربوط به ارتباط بین فرایند تربیتی و رشد ذهنی استفاده کردیم. این فرضیه در زمینه‌ای دیگر و براساس داده‌هایی دیگر از جانب ما شکل گرفته بود.

ساختار این کتاب به ناچار پیچیده و چندوجهی است، لیکن تمامی قسمت های آن متوجه مسئله محوری یعنی تجزیه و تحلیل تکوینی ارتباط بین اندیشه و گفتار است. فصل اول به طرح مسئله و بحث در باره روش اختصاص دارد. در فصل دوم و سوم، تجزیه و تحلیل نقادانه دو نظریه از بانفوذترین نظریه های رشد زبان و تفکر، یعنی نظریه های پیازه و اشترن آمده است. در فصل چهارم به پی گیری ریشه های تکوینی اندیشه و زبان پرداخته شده است. این فصل را می توان در حکم مقدمه نظری بر قسمت اصلی کتاب، یعنی -و تحقیق تجربی که در دو فصل بعد شرح داده شده است، نگریست. بررسی نخست (فصل ۵) به جریان رشد کلی معنی کلمات در دوران کودکی می پردازد. بررسی بعدی (فصل ۶) به مطالعه تطبیقی رشد مفاهیم «علمی» با مفاهیم خودانگیخته در کودک اختصاص دارد. در فصل آخر سعی بر این است که رشته های این دو سلسله پژوهش به هم پیوند بخورند و کل فرایند اندیشه کلامی، آن گونه که براساس داده ها نمایانده می شود، عرضه گردد.

شاید سودمند باشد که به اختصار به جنبه هایی از این تحقیقات که به اعتقاد ما جدید و در نتیجه نیازمند واریسی دقیق بیشتری هستند اشاره شود. سهم ما در این باره، علاوه بر ضابطه بندی اصلاح شده از مسئله و گزینش روش تا حدی جدید، به اختصار به قرار زیر است: (۱) ارائه شواهد تجربی در باره این که معنی کلمات طی کودکی تکامل می پذیرند و مشخص ساختن گام های اساسی در این تکامل؛ (۲) کشف طریقه مخصوص رشد مفاهیم «علمی» در کودک در مقایسه با مفاهیم خودانگیخته و ضابطه بندی قوانین حاکم بر رشد آن ها؛ (۳) نشان دادن ماهیت اختصاصی روان شناختی و کارکرد زبان شناختی زبان نوشتاری در ارتباط با گفتار؛ (۴) روشن ساختن ماهیت گفتار درونی و ارتباط آن با اندیشه از راه تجربه. ارزیابی این یافته ها و تعبیر ما از آن ها در صلاحیت نگارنده نیست، باید آن را برعهده خوانندگان و منفذین وا گذاشت.

قریب به ده سال است که نگارنده و همکاران مشغول کندوکاو در زمینه زبان و اندیشه هستند. طی این مدت تعدادی از فرضیه های اولیه مورد بازبینی قرار گرفته اند و یا به علت نادرست بودن کنار گذاشته شده اند. لیکن مسیر عمده تحقیق، همچنان جهت اصلی خود را حفظ کرده است. ما به نارسایی های اجتناب ناپذیر این بررسی، که چیزی

جز نخستین گام در جهتی تازه نیست کاملاً واقفیم. درعین حال معتقدیم که در روشن ساختن مسئله اندیشه و زبان به عنوان موضوع اصلی در روان‌شناسی انسانی، به پیشرفت‌های مهمی نایل آمده‌ایم. این یافته‌ها، طریقه درست دست‌یابی به نظریه جدیدی را در باره آگاهی پیش‌روی ما می‌گشاید. در آخر کتاب اشاره‌ای گذرا به این نظریه شده است.

## مسئله و شیوه برخورد

مطالعه اندیشه و زبان یکی از مباحث روان‌شناسی است که درک درست روابط کارکردی متقابل در آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مادام که ارتباط متقابل اندیشه و کلمه را درنیابیم، نمی‌توانیم به هیچ کدام از پرسش‌های اختصاصی در این زمینه پاسخ بگوییم و یا حتی به درستی آن‌ها را مطرح سازیم. جای شگفتی است که روان‌شناسی این رابطه را هرگز به‌طور مفصل و منظم مورد پژوهش قرار نداده است و مطالعه این موضوع رو بهمرفته توجه شایسته را به خود جلب نکرده است. در شیوه‌های تحلیلی ذره‌گرایانه (اتمیستیک) و کارکردی رایج در دهه گذشته، فرایندهای روانی جدا از هم مورد بحث قرار گرفته‌اند. روش‌های تحقیقی با این نگرش به وجود آمدند و کمال یافتند که کارکردهای جداگانه را بررسی کنند. و این درحالی بود که وابستگی متقابل کارکردها به همدیگر و سازمان‌بندی‌شان در ساختار آگاهی به عنوان کلیتی واحد، بیرون از قلمرو پژوهش قرار می‌گرفت.

علی‌رغم آن که همه روان‌شناسان گذشته، از وحدت آگاهی و ارتباط متقابل کلیه کارکردهای روانی سخن می‌گفتند و عملکرد هر کدام از آن‌ها را جدایی‌ناپذیر و ناگسستنی از دیگر کارکردها می‌پنداشتند، اما اصل مقدماتی بی‌چون و چرای وحدت مزبور را با مجموعه‌ای از فرض‌های ضمنی چنان درهم می‌آمیختند که هرگونه هدف عملی را از آن سلب می‌کرد. فرض مسلم این روان‌شناسان آن بود که رابطه بین دو کارکرد معین هرگز دگرگونی نمی‌پذیرد: مثلاً ادراک و توجه، حافظه و ادراک، اندیشه و حافظه به شیوه‌ای یکسان با هم ارتباط حاصل می‌کنند. بنابراین در بررسی کارکردهای جداگانه، روابط بین آن‌ها به عنوان عواملی ثابت از نظر دور می‌ماندند. و



در نتیجه ناچیز و بی اعتبار تلقی شدن روابط، رشد خودگردان کارکردهای منفرد، در تبیین رشد و تکامل آگاهی، نقشی تعیین کننده پیدا می کرد. اما دانسته ها حاکی از آن است که ماهیت رشد روانی بر دگرگونی ساختار کارکردی متقابل استوار است. روان شناسی نباید به صرف مسلم فرض کردن رابطه متقابل و کلی همه کارکردها بدان بی اعتنا باقی بماند؛ بلکه باید این نوع روابط و دگرگونی های رشدی آن ها را موضوع اصلی خود قرار دهد. چنین تغییری در شیوه برخورد، دارای اهمیتی قطعی در مطالعه ثمر بخش زبان و اندیشه است.

نظری بر نتایج پژوهش های پیشین اندیشه و زبان نشان می دهد که نظریه های ارائه شده از عهد قدیم تا عصر ما، جملگی بین دو قطب همسانی یا آمیختگی اندیشه و زبان از یک سوی، و گسستگی و جدایی گزینی مطلق آن ها از سوی دیگر در نوسان بوده اند. چه یکی از این نظریه های افراطی را به شکل ناب خود بپذیریم و چه آن ها را درهم بیامیزیم و در بین دو قطب وضعیتی میانه برگزینیم، در هر حال در تنگنا قرار خواهیم گرفت.

دامنه همانند پنداری اندیشه و گفتار را می توان از نظر پردازی های روان شناسی زبان — که اندیشه را «گفتار بی صدا» می پندارند — تا نظریه های روان شناسان نوین امریکایی و بازتاب شناسان — که اندیشه را به عنوان بازتابی که در جزء حرکتی آن بازدارای ایجاد شده است می انگارند — گسترش داد. در همه این نظریه ها، رابطه اندیشه و زبان معنی خود را از دست می دهد. آنان که اندیشه را با زبان همانند می دانند، بی گمان راه گشایش مسئله را بر خود می بندند؛ زیرا که اگر آن دو یک امر واحدند، پس رابطه ای بین آن ها نمی تواند وجود داشته باشد. در نگاه اول چنین می نماید که هواخواهان نظر مخالف در وضع بهتری قرار داشته باشند. لیکن از آن جا که این گروه دوم می خواهند زبان را به مثابه جلوه بیرونی و فقط در حکم پوششی برای اندیشه بنگرند و اندیشه را از بار اجزای حسی خود از جمله کلمات، یکسره رها سازند (مانند مکتب وورتسبورگ) به طرح مسئله دو کارکرد مزبور (زبان و اندیشه) اکتفا نمی کنند بلکه به راه و رسم خود در صدد پاسخ دادن نیز برمی آیند. با این همه عملاً قادر نیستند مسئله را چنان طرح کنند که به یک راه حل واقعی برسد. آنان با این فرض که اندیشه و گفتار، «ناب» و مستقل از یکدیگرند و باید جداگانه مورد بررسی قرار گیرند، ناگزیر ارتباط آن

دو را به مثابه پیوندی صرفاً مکانیکی (افزاروار) و ظاهری بین دو فرایند متمایز قلمداد می کنند. تجزیه و تحلیل تفکر کلامی به دو عنصر جداگانه و در اساس متفاوت، هرگونه بررسی درونی و ذاتی بین زبان و اندیشه را به بیراهه می کشاند.

بنابراین خطا را باید در روش های تحلیلی که مورد پذیرش پژوهشگران پیشین بود بازجست. برای آنکه بتوانیم به حل مسئله رابطه بین اندیشه و زبان نایل شویم، ابتدا باید از خود پرسیم که کدام روش تحلیلی می تواند امکان حل مسئله را بهتر از سایر روش ها فراهم آورد؟

در بررسی ساختارهای روان شناختی، دو شیوه تحلیلی اساساً متفاوت قابل ذکر است. به نظر ما شیوه اولی مسئول این همه نافرجامی هایی است که پژوهندگان پیشین این مسئله قدیمی را — که ما هم به نوبه خود درصدد مقابله با آن هستیم — به ستوه آورده است. اما شیوه دیگر تنها شیوه برخورد درست با مسئله است.

در روش تحلیلی نخست، کل های پیچیده روان شناختی به عناصر تجزیه می شوند. این روش با تجزیه شیمیایی آب به نیدروژن و اکسی ژن قابل مقایسه است. هیچ یک از این عناصر، خواص کل را دارا نیست و هریک واجد خاصیت هایی است که در کل (آب) وجود ندارد. محققى که مى خواهد با کار برد این روش پاره ای از خواص آب را توضیح دهد — مثلاً تبیین این که چرا آب آتش را خاموش می کند — وقتی ببیند که نیدروژن می سوزد و اکسی ژن به عمل سوختن کمک می کند دچار شگفتی خواهد شد. بنابراین این گونه کشف ها وی را در حل مسئله چندان مددی نخواهد رساند. روان شناسی نیز مادام که اندیشه کلامی را به اجزای متشکله خود، یعنی اندیشه و کلمه، تجزیه می کند و آن ها را جدا از هم مطالعه می نماید، به چنین بُن بستى دچار خواهد آمد. خواص اصلی اندیشه کلامی در جریان تجزیه و تحلیل ناپدید می شوند. در چنین وضعی، دستاورد پژوهنده چیزی نخواهد بود جز کاوش در کنش متقابل مکانیکی دو عنصر به امید بازسازی خواص از بین رفته کلّ که به شیوه ای سخت نظر پردازانه صورت می گیرد.

تحلیلی از این دست، مسئله قابل بحث را به تعمیم بیشتری می کشاند، بی آنکه برای مطالعه روابط مشخص چند وجهی بین اندیشه و زبان که در جریان رشد و کارکرد جنبه های مختلف اندیشه کلامی پدید می آیند، شالوده ای مناسب فراهم آورد. این

روش به جای آن که ما را یاری کند تا مقطع‌های زمانی و دوره‌های خاصی را مورد مطالعه و تبیین قرار دهیم و نظم‌بندی‌های مشخصی را در جریان رویدادها معین کنیم، احکام عامی به دست می‌دهد که هر نوع گفتار و اندیشه‌ای را در بر می‌گیرد. به علاوه، این روش به سبب بی‌اعتنایی به سرشت یگانه‌جویی فرایند مورد نظر، به خطاهای فاحشی دچار می‌آید. وحدت‌زنده و پویای آوا و معنی — که کلمه‌اش می‌نامیم — به دو بخش تجزیه می‌شود که به صرف داشتن پیوند همخوانی (تداعی) مکانیکی با هم دیگر، در کنار هم قرار می‌گیرند.

این نگرش، یعنی تصوّر این که آوا و معنی کلمه دو عنصر جداگانه هستند و جریان‌های جداگانه‌ای را نیز می‌پیمایند، به مطالعه هر دو جنبه آواشناسی و معنی‌شناسی زبان لطمه شدیدی وارد کرده است. بررسی آواهای گفتار صرفاً به صورت اصوات و جدا از پیوندشان با اندیشه، حتی در کامل‌ترین نوع خود مناسبتی با کارکرد آن به عنوان گفتار آدمی ندارند؛ زیرا این نوع بررسی نمی‌تواند نمایانگر خواص فیزیکی و روان‌شناختی ویژه گفتار باشد، بلکه خواص مشترک همه اصوات موجود در طبیعت را معلوم می‌گرداند. به همان ترتیب، معنی‌عاری از آوای گفتاری (لفظ)، صرفاً به منزله گنش ناب اندیشه که مستقل از مواد متشکله خود تغییر و رشد می‌کند بررسی می‌شود. این جدایی آوا از معنی عمده‌تاً مسئول‌سترونی و بی‌ثمری در زمینه‌های آواشناسی و معنی‌شناسی کلاسیک است. در روان‌شناسی کودک نیز جنبه‌های آواشناختی و معنی‌شناختی رشد گفتار، جداگانه عنوان شده است. اگرچه رشد آواشناختی با جزئیات بیشتری مورد مطالعه قرار گرفته است، لیکن هیچ کدام از داده‌های گرد آمده در این باره کمکی به درک ما از رشد زبان به مفهومی که مطرح است نمی‌کند و دارای هیچ‌گونه ارتباطی با یافته‌های مربوط به رشد اندیشه نیست.

به نظر ما جریان درستی که باید پی‌گیری شود، عبارت است از بهره‌گیری از تحلیلی دیگرگونه که آن را می‌توان تجزیه به واحدها نامید.

منظور از واحد آن حاصل‌نهایی تجزیه و تحلیل است که برخلاف عنصر، خواص کلّ را جملگی در خود داراست و اگر بیش از آن تجزیه شود خواص مزبور را از دست می‌دهد. در مثالی که گفته شد، کلید فهم خواص آب در ترکیب شیمیایی آن نیست، بلکه در مولکول‌ها و رفتار آن‌هاست. واحد حقیقی تجزیه زیست‌شناختی، یاخته‌زنده

است که خواص اصلی اورگانسیم زنده را داراست. کدام است آن واحد اندیشه کلامی که این شرایط را دارا باشد؟ به اعتقاد ما باید آن را در وجه درونی کلمه یعنی در معنی کلمه جست و جو کرد. تا کنون پژوهش های بسیار کمی در این خصوص صورت گرفته است. روان شناسی نیز در این باره، یعنی در خصوص معنی کلمه، چیز خاصی که نشود آن را به همان میزان در مورد همه تصویرهای ذهنی و کنش های اندیشه به کار بُرد به ما نمی آموزد. ماهیت چنین تصویری از معنی روشن نیست؛ در حالی که در معنی کلمه است که اندیشه و گفتار یگانه می شوند و به صورت اندیشه کلامی درمی آیند و در پرتو مطالعه معنی است که می توان برای پرسش هایی که پیرامون ارتباط اندیشه و گفتار مطرح می شوند پاسخ هایی جست.

پژوهش های تجربی ما و نیز تحلیل های نظری خاطر نشان می سازند که روان شناسی گشتالت و روان شناسی همخوانی هر دو در جست و جوی سرشت درونی معنی، راه نادرست می سپرند. کلمه به یک شیء تنها اطلاق نمی شود، بلکه به یک دسته و یا طبقه از اشیا منسوب می گردد. بنابراین هر کلمه خود تعمیمی است. تعمیم، یک کنش کلامی اندیشه است و واقعیت را به طرز کاملاً متفاوت از احساس و ادراک منعکس می سازد. این تفاوت کیفی متضمن این گزاره است که نه تنها بین فقدان کامل آگاهی (در ماده بی جان) و احساس، جهشی دیالکتیکی وجود دارد، بین احساس و اندیشه نیز چنین جهشی مشهود است. دلایل متقنی وجود دارد که این تمایز کیفی بین احساس و اندیشه بر اثر انعکاس تعمیم یافته واقعیت در اندیشه ایجاد می شود که خود درون مایه معنی کلمه را تشکیل می دهد. نتیجه آن که معنی، کنش اندیشه به مفهوم کامل آن است و در همان حال جزء جدایی ناپذیر کلمه نیز هست. یعنی معنی همان قدر که به قلمرو اندیشه تعلق دارد، به قلمرو زبان نیز وابسته است. کلمه بدون معنی آوایی است تهی که دیگر نمی تواند جزئی از گفتار آدمی باشد. و از آن جا که معنی کلمه، هم اندیشه و هم گفتار را در بر می گیرد، از این رو می شود آن را واحد اندیشه کلامی که در جست و جوی آن هستیم برگزید. پس جای ابهامی باقی نمی ماند که روشی که ما باید در کاوش سرشت اندیشه کلامی دنبال کنیم، همان روش تجزیه و تحلیل معنی شناختی خواهد بود— یعنی مطالعه رشد، کارکرد و ساختار این واحد که اندیشه و گفتار و روابط متقابل آن ها را در بر می گیرد.

این روش، امتیازهای تجزیه و ترکیب را در هم ادغام می‌کند و شرایط مطالعه‌ای فراخور گُل‌های پیچیده فراهم می‌آورد. اینک برای توضیح، جنبهٔ دیگر موضوع را که اغلب در گذشته مورد غفلت قرار گرفته است ذکر می‌کنیم. کارکرد اولیهٔ گفتار، ارتباط و مراودهٔ اجتماعی است. در گذشته که بررسی زبان از راه تجزیه و تحلیل آن به عناصر صورت می‌گرفت، این کارکرد نیز از کارکرد عقلانی جدا می‌شد. این دو کارکرد چنان تلقی می‌شدند که گویی دو کارکرد، جداگانه و در نهایت امر موازی هستند و هیچ‌گونه رابطهٔ متقابل ساختاری و رشدی بین‌شان جاری نیست؛ در صورتی که معنی، واحدی متشکل از این دو کارکرد گفتار است. این حقیقت، که ارتباط بین ذهن‌ها (افراد)، بدون یاری بیان واسطه‌ای ناممکن است، جزء اصول متعارف روان‌شناسی علمی است. اگر سیستم نشانه‌ها، چه نشانه‌های زبانی و چه نشانه‌های دیگر در کار نباشد، فقط ابتدایی‌ترین و محدودترین نوع ارتباط امکان‌پذیر می‌شود. ارتباطی که با استفاده از حرکت‌های بیانی عمدتاً در جانوران مشاهده می‌شود، بیشتر القای عاطفی است، تا ارتباط واقعی. غاز وحشت‌زده‌ای که از وجود خطری آگاهی یافته و با فریادش دیگر غازها را خبر می‌کند، چیزی در بارهٔ آن چه دیده است به آن‌ها نمی‌گوید بلکه آن‌ها را نیز با ترس خود وحشت‌زده می‌کند.

انتقال تعقلی و قصدمند تجربه و اندیشه به دیگران نیازمند یک سیستم واسطه‌ای است. گفتار آدمی نمونهٔ عالی این سیستم است که بر اثر نیاز به مراوده، حین کارپدید آمده است. روان‌شناسی تا سال‌های اخیر زیر نفوذ روند مسلط، موضوع را به قسمی ساده‌انگارانه طرح‌بندی می‌کرد. چنین پنداشته می‌شد که وسیلهٔ ارتباط عبارت است از نشانه (کلمه یا صوت) و هر صوت بر اثر وقوع همزمان ممکن است با محتوای هر نوع تجربه‌ای پیوند یابد و سپس همان محتوا را به دیگرانسان‌ها منتقل سازد.

بررسی دقیق‌تر رشد تفهیم و تفاهم در کودکان به این نتیجه منتهی شد که ارتباط واقعی به همان اندازه که متکی به نشانه‌هاست، به معنی — یعنی تعمیم — نیز بستگی دارد. براساس توصیف رسا و ژرف ساپیر، دنیای تجربه پیش از آن که به نمادها برگردانده شود، باید به میزان زیادی ساده‌گردانی شده و تعمیم یابد. فقط از این طریق است که ارتباط میسر می‌شود. وگرنه تجربهٔ فرد در آگاهی خود او باقی می‌ماند؛ به عبارت دقیق‌تر تفاهم‌پذیر نمی‌شود. این تجربه برای آن که تفاهم‌پذیر شود باید در

طبقه بندی معینی قرار گیرد که جامعه بشری بنا بر عرف، آن را به عنوان واحد منظور کند. بنابراین ارتباط واقعی انسان‌ها متضمن ایستار\* تعمیم‌یابنده‌ای است که در رشد معنی کلمه، در مرحله پیشرفته‌ای قرار دارد. صور عالی مرادۀ انسان بدین سبب میسر می‌شود که اندیشه آدمی، واقعیت مفهوم‌سازی شده را منعکس می‌سازد. این است دلیل آن که چرا پاره‌ای از اندیشه‌ها را نمی‌توان به کودکان منتقل ساخت، حتی اگر هم با کلمات لازم آشنا باشند. چه بسا کودک فاقد آن مفهوم کاملاً تعمیم یافته‌ای باشد که تفهیم کامل را میسر می‌سازد. **تولستوی** در آثار تربیتی خود متذکر می‌شود که اغلب، اشکال کودکان در یادگیری کلمه تازه به صدای کلمه مربوط نمی‌شود بلکه به دلیل مفهومی است که آن کلمه بدان دلالت می‌کند. تقریباً همیشه به مجرد آن که مفهومی به حد رسایی خود می‌رسد، کلمه‌ای نیز برای آن به وجود می‌آید.

در نظر گرفتن معنی کلمه به مثابه واحدی از اندیشه تعمیم‌یابنده و نیز تبادل اجتماعی، از ارزش خارق‌العاده‌ای در بررسی اندیشه و زبان برخوردار است. چنین شیوه برخوردی، تحلیل علی-تکوینی و مطالعه منظم روابط بین رشد توانایی تفکر کودک و رشد اجتماعی وی را عملی می‌گرداند. رابطه متقابل تعمیم و ارتباط (تفاهم) را می‌توان دومین موضوع بررسی ما در نظر گرفت.

اینک شایسته است شرح برخی از مسائل مربوط به زبان را که در بررسی‌های ما به‌طور اختصاصی مورد کند و کاو قرار نگرفته‌اند، این‌جا بیاوریم. پیش از همه باید رابطه وجه آواشناختی گفتار را با معنی ذکر کرد. به عقیده ما قسمت اعظم پیشرفت‌های مهم اخیر در زبان‌شناسی، بر اثر تغییراتی است که در روش تحلیلی مطالعه زبان حاصل آمده است. زبان‌شناسی سنتی، که مفهوم آوا را عنصری مستقل از گفتار می‌نگریست، صوت تنها را به منزله واحد تحلیل در نظر می‌گرفت و در نتیجه برفیزیولوژی و علم اصوات تأکید می‌ورزید تا روان‌شناسی زبان. زبان‌شناسی نوین **واج** را واحد مطالعه خود قرار می‌دهد. **واج** کوچک‌ترین واحد لایتجزای آواشناختی است که در معنی تأثیر می‌گذارد و بنابراین مشخصه گفتار بشری است و آن را از سایر صداها متمایز می‌سازد. قرار دادن **واج** به عنوان واحد تحلیل، هم به روان‌شناسی و هم به زبان‌شناسی بهره‌ها رسانیده

---

\* انتخاب معادل ایستار در برابر واژه Attitude از آقای احمد آرام است. ح. ق.

است. دستاوردهای عینی که از کاربرد این روش حاصل آمده است، با قطعیت تمام ارزش آن را به اثبات می‌رساند. این روش، برخلاف روش تجزیه و تحلیل به عناصر، در اساس همانند روش تجزیه و تحلیل به واحدهاست که در پژوهش ما به کار گرفته شده است.

سودمندی این روش را در سایر مسائل مربوط به روابط بین کارکردها و یا روابط بین آگاهی به صورت یک کل با اجزای آن نیز می‌توان نشان داد. اشاره‌ای کوتاه به حداقل یکی از این مسائل، سمت‌گیری پژوهش‌های آینده‌ما را معلوم می‌دارد و اهمیت و اعتبار بررسی کنونی ما را نمایان می‌سازد. منظور ما رابطه‌ی بین عقل (فعالیت عقلانی) و عاطفه است. جداسازی آن دو به عنوان موضوع‌های بررسی، ضعف عمده‌ی روان‌شناسی رایج است؛ چرا که فرایند اندیشه را به عنوان جریان خودگردانی از «اندیشه‌ها که خود می‌اندیشند» می‌نمایاند، بدون آن که ارتباطی با تمامیت زندگی، نیازها و رغبت‌های شخصی و تمایلات و تکانه‌های فرد اندیشنده داشته باشد. چنین اندیشه‌ی جداگشته را یا باید یک پدیده‌ی فرعی و جنبی بی‌معنی شمرد که نمی‌تواند تغییری در زندگی یا طرز رفتار شخص و غیره ایجاد کند، یا نیرویی ازلی دانست که به طرز مرموز و توجیه‌ناپذیر بر زندگی آدمی اثر می‌گذارد. در این صورت پرداختن به مسئله‌ی علت‌یابی و منشأ اندیشه‌ها ناشدنی است؛ زیرا که تجزیه و تحلیل دترمی نیستیک، مستلزم تصریح نیروهای برانگیزاننده‌ای است که اندیشه را به این یا آن مجرا هدایت می‌کنند. به همین ترتیب، شیوه‌ی برخورد پیش‌گفته، امکان هر نوع بررسی ثمربخش در باره‌ی فرایند معکوس یعنی تأثیر اندیشه بر عاطفه و اراده را از میان برمی‌دارد.

روش تجزیه و تحلیل به واحدها، راه را برای حل چنین مسائلی مهمی هموار می‌سازد. این روش، معنی را در سیستمی پویا معرفی می‌کند که در آن جنبه‌ی عاطفی و عقلانی وحدت می‌یابند. این روش روشن می‌سازد که هر تصور (ایده) شامل ایستار عاطفی استحاله‌یافته‌ای است نسبت به جزئی از واقعیت که بدان اشاره می‌کند. افزون بر آن، با استفاده از این روش می‌توان هم جریان حرکت را از نیازها و تکانه‌های یک فرد به سمت خاصی که اندیشه‌ی او ره می‌گشاید دنبال کرد و هم جریان برعکس آن یعنی حرکت از اندیشه به رفتار و فعالیت را ردیابی نمود. ذکر این نمونه برای نشان دادن این

نکته کافی است که روش تحلیلی اندیشه و زبان، آن گونه که بیان شد، همچنین می‌تواند در بررسی رابطه اندیشه کلامی با آگاهی به صورت یک کل و با سایر کارکردهای اساسی آن، در نقش ابزاری امیدبخش کار برد داشته باشد.



## نظریهٔ پیازه در بارهٔ زبان و اندیشهٔ کودک\*

پيازه دين عظيمی در حق روان‌شناسی دارد. اغراق نيست اگر بگويم که او در بررسی زبان و اندیشهٔ کودک انقلابی پيا کرد. پيازه برای کندوکاو در تصورات کودکان، روش بالینی وضع کرد که کار بردی وسیع پيدا کرده است. او نخستین کسی بود که با روشی منظم به پژوهش در ادراک و منطق کودکان پرداخت. به علاوه، با قدرت و تهوری بی نظیر، شیوهٔ برخورد بکری نسبت به موضوع مورد مطالعه خود اتخاذ کرد. پيازه به جای آن که کاستی‌های استدلال کودکان را در مقایسه با بزرگ‌سالان برشمارد، مشخصات تمیزدهندهٔ اندیشهٔ آنان یعنی آن‌چه را ذهن کودک داراست و نه آن‌چه را ذهن کودک فاقد آن است، مورد توجه قرار داد. به یاری چنین شیوهٔ برخورد مثبتی بود که نشان داد تفاوت بین خردسال و بزرگ‌سال تفاوتی است کیفی و نه کتی.

نظر پيازه، همچون بسیاری از سایر نویابی‌های بزرگ به حدی ساده است که امری بدیهی می‌نماید. چنان که پيازه خود نقل می‌کند، پیش از اورو سو بیان کرده بود که کودک آدمک (بزرگ‌سال خرد) نیست و ذهن او نیز ذهن یک بزرگ‌سال در مقیاسی

---

\* این فصل خلاصه‌ای است از مقدمهٔ ویگوتسکی بر چاپ روسی دو اثر نخستین پيازه (Gosizdat, Moscow, 1932) مشکل بتوان انتقاد ویگوتسکی بر آثار اولیه پيازه را، در مورد ضابطه‌بندی‌های بعدی که پيازه از نظریه‌های خود به عمل آورده است، صادق دانست— مترجمین انگلیسی. برای درک درست و دقیق مطالب این فصل بهتر است به دو کتاب پيازه «زبان و اندیشهٔ کودک» (مخصوصاً فصل اول آن) و «حکم و استدلال در کودک» (مخصوصاً فصل پنجم آن) مراجعه شود. ح. ق.

کوچک نیست. در ورای این حقیقت، که پیازه با دلایل تجربی آن را اثبات کرد، نظر ساده دیگری نهفته است - و آن نظر تکامل است که چون فروغ تابناکی بر کلیه مطالعات پیازه روشنایی می بخشد.

اما آثار پیازه با همه عظمت و ارجش از آن دوگانگی که در تمامی رهیابی های همزمان وی جریان داشت در امان نمانده است. این گسستگی (دوگانگی) با بحرانی ملازمت دارد که روان شناسی در حرکت خود به سوی علمی شدن به معنی واقعی کلمه، بدان دچار آمده است: بحرانی که از تضاد شدید بین داده های تجربی دانش از یک سوی و اصول روش شناختی و نظری از سوی دیگر نشأت می گیرد و تا دیر زمانی موضوع مجادله بین دو دنیای تصورات ماتریالیستی و ایده آلیستی بوده است. این کشمکش شاید در روان شناسی بیش از سایر رشته ها حاد و بحرانی باشد.

تا زمانی که سیستم پذیرفته شده همگانی وجود نداشته باشد که همه دانش موجود روان شناختی را در هم ادغام کند، ناگزیر هرگونه کشف تجربی ارزشمند برای آن که بتواند با واقعیت های عینی جدید تناسب و همخوانی پیدا کند به آفرینش نظریه نوینی می انجامد. مثلاً فروید، لوی برول و بلوندل هر یک سیستم روان شناسی خاص خود را خلق کردند. این دوگانگی مسلط، خود را در ناهماهنگی بین ساختارهای نظری همراه با هاله ای از مفاهیم متافیزیکی و ایده آلیستی از طرفی، و شالوده های تجربی که این ساختارها بر آن قوام گرفته اند از طرف دیگر، منعکس می سازد. همه روزه شاهد کشف های بزرگی در روان شناسی جدید هستیم که تنها به منظور قرار گرفتن در پوششی از این یا آن نظریه غیر علمی و شبه متافیزیکی به عمل می آیند.

پیاژه سعی می کند با توسل به واقعیت های علمی، از این دوگانگی جبری بپرهیزد. او به عمد (سنجیده) از تعمیم، حتی در حوزه مطالعه خود احتراز می جوید و به ویژه سخت بیمناک است که مبادا به قلمرو منطق، نظریه شناخت و یا تاریخ فلسفه پای بگذارد. از نظری تجربی گرای محض، تنها زمینه بی خطر می نماید. او می نویسد که کتابش،

در درجه اول و پیش از همه، مجموعه ای از واقعیت ها و اسناد است. آنچه فصل های مختلف کتاب را به هم پیوند می دهد، شرح و تفسیر منظم واقعیت ها نیست، بلکه یگانگی روشی است که در موارد گوناگون

به کار گرفته شده است [۲۹، ص ۱] \*.

عظمت کار پیاژه، در کشف واقعیت‌های نو، تجزیه و تحلیل دقیق و موشکافانه، و طبقه‌بندی آن‌ها و یا به بیان کلاپارد در توانایی گوش فرادادن به پیغام واقعیت‌ها نهفته است. از خلال آثار پیاژه، انبوه یافته‌های بزرگ و کوچک، درحالی که چشم اندازهای تازه‌ای را می‌گشایند و یا بر غنای دانش پیشین می‌افزایند، برپهنه روان‌شناسی کودک فرومی‌غلطند. روش بالینی پیاژه به درستی ابزار پراعتباری است که مطالعه مجموعه‌های ساختاری پیچیده اندیشه کودک را در جریان تغییر و تبدیل‌های تکاملی امکان‌پذیر می‌سازد. این روش پژوهش‌های مختلف پیاژه را یگانه می‌گرداند و سیمایی منسجم، دقیق و زنده از تفکر کودک ترسیم می‌کند.

این روش و یافته‌های جدید مسائل متعددی را موجب شدند که برخی از آن‌ها از لحاظ روان‌شناسی علمی کاملاً ناآشنا بودند و برخی دیگر از لحاظی متفاوت مطرح می‌شدند. این مسائل نظریه‌هایی پدید آوردند: پیاژه درصدد بود که با پیروی دقیق از یافته‌های تجربی و نیز بی‌اعتنایی موقتی نسبت به این امر که گزینش آزمایش‌ها خود در پرتو فرضیه‌ها صورت می‌پذیرد، از این نظریه‌ها روی برگرداند. لیکن همیشه در پرتو نظریه‌هاست که یافته‌ها بررسی می‌شوند و بنابراین نمی‌توانند از چنگ فلسفه‌رهایی پیدا کنند. این حکم مخصوصاً در باره یافته‌های مربوط به تفکر راست می‌آید. برای دست یافتن به کلید اندوخته‌گران بار داده‌های پیاژه، نخست باید فلسفه‌ای را که فراسوی تجسس واقعیت‌ها جریان دارد — و نیز فلسفه‌ای را که در ورای تعبیر و تفسیر واقعیت‌ها نهفته است و او در آخر کتاب دوم خویش [۳۰]، در چکیده محتوای کتاب به آن‌ها اشاره می‌کند — مورد کندوکاو قرار داد.

شیوه برخورد پیاژه با این موضوع، با طرح مسئله روابط عینی کلیه ویژگی‌های تفکر کودک آغاز می‌شود. آیا این ویژگی‌ها اتفاقی و مستقل از یکدیگرند و یا کلیتی منظم را تشکیل می‌دهند که دارای منطقی خاص است و بر محور واقعیتی مرکزی و وحدت‌بخش دور می‌زند؟ پیاژه شق دوم را می‌پذیرد و در پاسخ به مسئله، از سوی

---

\* این ترجمه با مراجعه به متن انگلیسی مقدمه پیاژه بر دومین چاپ «زبان و اندیشه کودک»، ۱۹۷۴، ص ۱۹، به فارسی برگردانده شد. ح. ق.

واقعیت‌ها به سمت نظریه گام برمی‌دارد و در ضمن نشان می‌دهد که تحلیل او از یافته‌ها تا چه پایه زیر نفوذ نظریه‌اش قرار دارد؛ هر چند که در ارائه نتایج، یافته‌ها مقدم بر نظریه باشند.

پیاژه رشته‌ای را که کلیه خصوصیت‌های منطق کودک را به هم پیوند می‌دهد، خودمداری تفکر کودک می‌داند. او سایر ویژگی‌ها مانند واقع‌گرایی عقلانی، همتابینی و اشکال در فهم مناسبات را به این ویژگی اصلی اندیشه کودک یعنی خودمداری نسبت می‌دهد و آن را عبارت می‌داند از قرار گرفتن در وضعی بینابینی (واسطه‌ای) بین اندیشه جهت یافته و اندیشه جهت نیافته (اتوستیک) از لحاظ خصوصیت‌های تکوینی، ساختاری و کارکردی.

قرار دادن اندیشه جهت یافته در برابر اندیشه جهت نیافته، از نظریه روان‌کاوی به عاریت گرفته شده است. پیاژه می‌نویسد:

اندیشه جهت یافته آگاهانه است یعنی مقاصدی را دنبال می‌کند که در ذهن شخص (اندیشنده) جریان دارد؛ هوشمندانه است یعنی در جهت انطباق با واقعیت و درصدد تأثیر بر آن است؛ می‌تواند حقیقت یا خطا باشد (درست از لحاظ تجربی یا منطقی).

... و به وسیله زبان به دیگری انتقال می‌یابد. در مقابل، اندیشه جهت نیافته ناخودآگاه است، یعنی هدف‌هایی را که پی‌گیری می‌کند و مسایلی را که مطرح می‌سازد، در قلمرو آگاهی قرار ندارند. با واقعیت بیرون وفق نمی‌دهد، بلکه برای خود جهان رؤیایی از تخیل می‌آفریند. از حقیقت‌ها روی گردان است و درصدد برآورده ساختن آرزوهاست. این گونه اندیشه سخت فردی و غیرقابل تفهیم و تفاهم (از راه زبانی) باقی می‌ماند. عملکرد آن عمدتاً به یاری تصاویر ذهنی صورت می‌گیرد و برای آن که بتواند قابل تفهیم و تفاهم باشد، ناگزیر به روش‌های غیرمستقیم دست می‌یازد و بدین ترتیب احساسی را که بدان جهت

می دهد به وسیله نمادها و اسطوره‌ها برمی انگیزد. \* [۲۹، ۶۰-۵۹].  
اندیشه جهت یافته، اجتماعی است و هر قدر رشد می یابد بیش از پیش از قوانین تجربه و منطق به معنی واقعی و مخصوص کلمه اثر می پذیرد. اندیشه جهت نیافته، برعکس، فردگرایانه است و از مجموعه قوانین خاص خود فرمان می گیرد. بین این دو وجه متباین اندیشه،

درجات متفاوتی وجود دارد که از لحاظ میزان تفاهم پذیری با هم فرق دارند. این گونه‌های بینابینی نیز باید از منطق خاص خود پیروی کنند که بین منطق جهت نیافتگی (اوتیسم) و منطق هوش قرار می گیرد [...] ما نام اندیشه خودمدارانه را برای آن پیشنهاد می کنیم [۲۹، ۶۲].

اگرچه کارکرد عمده اندیشه خودمدارانه برآورده ساختن نیازهای شخصی است، با این وصف تا اندازه‌ای از خصوصیت سازگاری عقلانی و سمت گیری به سوی واقعیت، از همان سنخ اندیشه بزرگ سالان، برخوردار است. فرضیه بنیادی پیازه این است که اندیشه‌های خودمدارانه کودک «جایی بین جهت نیافتگی اندیشه (اوتیسم) به معنی دقیق کلمه و اندیشه اجتماعی قرار می گیرد» [۳۰، ۲۷۶].

یادآوری این نکته مهم است که پیازه در سرتاسر نوشته خود بیشتر بر ویژگی‌هایی که بین اندیشه خودمدارانه و اوتیسم مشترک است تکیه می کند تا بر ویژگی‌هایی که آن‌ها را از هم جدا می سازند. او در خلاصه‌ای که در پایان کتابش \* \* آمده است به طور مؤکد بیان می دارد: «اگر مسئله را دقیق مورد تجزیه و تحلیل قرار دهیم، به این نتیجه می رسیم که بازی برترین قانون اندیشه خودمدارانه است» [۳۰، ۳۲۳]. چنین گرایشی مخصوصاً در برخورد وی با همتابینی محرز می گردد، اگرچه مکانیسم تفکر همتابینی را گذار از منطق رؤیاها به منطق اندیشه می داند.

پیاژه را عقیده بر این است که خودمداری چه از لحاظ زمانی و چه از حیث ساختاری

---

\* این قسمت با مراجعه به متن انگلیسی کتاب پیازه «زبان و اندیشه کودک»، ۱۹۷۴، ص ۶۳ به فارسی برگردانده شد. ح. ق.

\* منظور کتاب «حکم و استدلال در کودک» است. ح. ق.

و کارکردی در بین دو قطب جهت نیافتگی شدید اندیشه (اوتیسم) و منطق عقلانی قرار می‌گیرد. تصوّر او از رشد اندیشه بر یک اصل مقدماتی استوار است که از روان‌کاوی گرفته شده است: یعنی این که اندیشهٔ کودک اساساً و طبیعتاً جهت نیافته است و صرفاً در جریان فشار مداوم و پی‌گیر اجتماعی است که به اندیشهٔ واقع‌گرایانه مبدل می‌شود. به زعم پیازه، این امر نباید خللی در ارج و اعتبار هوش کودک پدید آورد. او می‌نویسد: «هوش فقط فعالیت منطقی نیست» [۳۰، ۲۶۷]. تخیل در گره‌گشایی مسائل نقشی پراهمیت دارد؛ در حالی که به واری و اثبات، که لازمهٔ جست‌وجوی حقیقت است، نمی‌پردازد. در مراحل بعدی است که نیاز به واری اندیشه — یعنی فعالیت منطقی — پدید می‌آید. پیازه این پس‌افتادگی را جایز می‌داند، چرا که اندیشه مدت‌ها پیش از آن که در جست‌وجوی حقیقت باشد، در صدد ارضای فوری نیازها برمی‌آید. خودانگیخته‌ترین صورت تفکر، بازی یا خواست‌اندیشی است که امر مطلوب را دست‌یافتنی می‌نمایاند. بازی تا سن ۷ یا ۸ سالگی چنان بر اندیشهٔ کودک مستولی می‌شود که تشخیص ابداع سنجیده از خیال بافی که کودک آن را حقیقت می‌پندارد، بسیار دشوار است.

خلاصه آن که طبق نظر پیازه، (۱) اوتیسم صورت اصیل و اولیهٔ اندیشه است، (۲) منطق نسبتاً دیرنمایان می‌گردد، و (۳) اندیشهٔ خودمدارانه حلقهٔ (رابط) تکوینی آن دو به شمار می‌رود.

اگرچه پیازه مفهوم خودمداری را به روالی یکپارچه و منظم عنوان نکرده است، لیکن کلّ بنای عظیم نظری وی بر آن بنیان‌گذاری شده است و با وجود آن که بارها خاطرنشان می‌سازد که فرض ماهیت بینابینی اندیشهٔ کودک امری به اثبات رسیده نیست، اما این فرضیه را به قدری نزدیک به عقل سلیم می‌داند که تردید در وجود آن را بیش از خود واقعیت خودمداری جایز نمی‌شمارد. پیازه ریشهٔ خودمداری را در ماهیت فعالیت عملی کودک و در رشد بعدی ایستارهای اجتماعی جست‌وجوی کند.

واضح است که از نظرگاه تکوینی برای فهم اندیشهٔ کودک باید از فعالیت او آغاز کرد. فعالیت او بی‌تردید خودمدارانه و خودگرایانه است.

در مراحل بعدی رشد است که غریزه اجتماعی در قالب شناخته شده خود ظاهر می شود. نخستین دوره حساس این رشد، حدود ۷ یا ۸ سالگی است [۲۷۶، ۳۰].

پیاژه تمایل دارد که خودمداری پیش از این سن را به شدت گسترش یابنده توصیف کند. او پدیده های منطق کودک را با گونه های فراوانش، مستقیم یا غیرمستقیم، خودمدارانه می داند و درباره همتابینی، یکی از پرمایه ترین جلوه های خودمداری، آشکارا می گوید که همتابینی در سرتاسر تفکر کودک چه در حوزه کلامی و چه در عرصه ادراکی ریشه می دواند. اما این خصوصیت های خودمدارانه پس از ۷ یا ۸ سالگی که شکل گیری تفکر کودک آغاز می شود، ناگهانی از بین نمی روند. آن ها ممکن است از صحنه عملکردهای ادراکی کودک ناپدید شوند، ولی به طرزی متبلور، در فضای مجردتری از اندیشه کلامی محض باقی می مانند.

نظر پیاژه درباره تسلط خودمداری در دوره کودکی، وی را به این نتیجه می کشاند که خودمداری اندیشه چنان ارتباط تنگاتنگی با سرشت روانی کودک دارد که او را از تأثیر تجرب به مصون نگه می دارد. اثراتی که بزرگ سالان در کودکان می گذارند،

در ذهن کودک مانند صفحه عکاسی نقش نمی بندند، بلکه «هماندسازی» می شوند، یعنی به وسیله موجود زنده ای که در معرض آن ها قرار می گیرد تغییر شکل می دهند و جزء جوهر درونی وی درمی آیند. سعی ما بر این است که این جوهر روانی و یا به دیگر سخن ساختار و کارکرد مختص اندیشه کودک را توصیف و تا حدی تبیین کنیم [۳۳۸، ۳۰].

این عبارت، مضمون فرض های اساسی پیاژه را جمع بندی می کند و ما را به مسئله کلی همشکلی های اجتماعی و زیستی در رشد روانی کودک رهنمون می گردد که در قسمت سوم این فصل به آن خواهیم پرداخت. نخست، دقت و استواری نظر پیاژه از خودمداری کودک را در پرتو واقعیت هایی که نظر او بر آن ها متکی است بررسی می کنیم.

## II

با توجه به نقش برجسته خودمداری کودک در نظریهٔ پیازنه، باید دریابیم چه یافته‌هایی او را در پذیرش خودمداری به مثابه یک فرضیه یاری بخشیده‌اند و علاوه بر آن، اعتقاد راسخی را نیز در وی به وجود آورده‌اند. آن‌گاه باید صحت و سقم این یافته‌ها را از راه مقایسه با نتایج آزمایش خود بیازماییم [۶۷، ۴۶].

اساس اعتقاد پیازنه بر یافته‌هایی استوار است که از پژوهش اوپیرامون کار برد زبان در کودک حاصل آمده است. پیازنه بر اثر مشاهداتی منظم به این نتیجه رسید که گفت و گوهای کودکان در دو گروه قرار می‌گیرند: خودمدارانه و اجتماعی. تفاوت بین آن دو عمدتاً ناشی از کارکرد آن‌هاست. در گفتار خودمدارانه، کودک فقط در بارهٔ خود حرف می‌زند. توجهی به همسخنش ندارد. درصدد ایجاد ارتباط و در انتظار پاسخی نیست و حتی اغلب برای او اهمیتی ندارد که کسی به وی گوش دهد یا نه. گفتار خودمدارانه، همانند مونولوگ نمایشنامه‌ای است: اندیشه کودک با صدا همراه است، گویی خود را با آن چه انجام می‌دهد همراه و دمساز می‌گرداند. اما در گفتار اجتماعی، کودک تلاش می‌کند که با دیگران تبادل فکری داشته باشد— از دیگران چیزی می‌خواهد، امر می‌کند، تهدید می‌کند، اطلاعاتی به دیگران می‌دهد و پرسش‌هایی به عمل می‌آورد.

آزمایش‌های پیازنه نشان داد که قسمت اعظم گفت و گوهای کودک در سن پیش از دبستان، خودمدارانه است. او دریافت که ۴۴ تا ۴۷ درصد صحبت‌های ضبط شدهٔ کودکان هفت ساله از ماهیتی خودمدارانه برخوردار است. به عقیدهٔ پیازنه این رقم را در مورد کودکان خردسال باید تا حد قابل ملاحظه‌ای بالاتر دانست. تحقیق‌های دیگر با کودکان ۶ و ۷ ساله ثابت کرد که حتی گفتار اجتماعی، کاملاً از سیطرهٔ تفکر خودمدارانه در امان نمی‌ماند. گذشته از آن، در کودک علاوه بر اندیشه‌هایی که بر زبان می‌آورد، اندیشه‌های فراوانی وجود دارند که بیان نمی‌شوند. موافق با نگرش پیازنه، پاره‌ای از این افکار بدین سبب بیان نشده باقی می‌مانند که خودمدارانه یعنی غیرقابل تفهیم و تفاهم هستند. کودک برای انتقال اندیشه‌های خود به دیگران باید بتواند نظرگاه آنان را بپذیرد. «می‌توان گفت که بزرگ‌سال حتی زمانی که تنهاست، اجتماعی فکر می‌کند و



کودک پایین تر از ۷ سال اگر هم در جمع و با دیگران باشد، خودمدارانه می اندیشد و سخن می گوید» [۲۹، ص ۵۶]. بنابراین، ضریب اندیشه خودمدارانه باید از ضریب گفتار خودمدارانه به مراتب بیشتر باشد. اما داده های مربوط به گفتار است که قابل سنجشند و در حکم دلیلی مستند عمل می کنند: پیازه نظر خود را در باره خودمداری بر آن ها بنیان می نهد. تبیینی که پیازه از گفتار خودمدارانه به دست می دهد، در کل همانند تبیین وی از خودمداری است:

اولاً زندگی اجتماعی پایداری در کودکان پایین تر از ۷ یا ۸ سال دیده نمی شود. ثانیاً زبان اجتماعی راستین کودک یعنی زبان کار بسته در فعالیت بنیادی کودکان - بازی - به همان اندازه که زبان کلمه هاست، زبان اشاره ها، حرکت ها و تقلید نیز هست [۲۹، ص ۵۶].

در سن ۷ یا ۸ سالگی، آن گاه که تمایل به کار کردن با دیگران در کودک پدید می آید، سخن خودمدارانه فروکش می کند.

پیاژه در توصیف گفتار خودمدارانه و جریان رشد آن مصر است که این گفتار هیچ گونه کار کرد واقع نگرانه مفیدی را در رفتار کودک عهده دار نیست و زمانی که کودک به سن دبستان نزدیک می شود رو به نقصان می گذارد. اما آزمایش های ما تصویر متفاوتی به دست می دهند. ما بر آنیم که گفتار خودمدارانه به زودی در فعالیت کودک نقشی بسیار قاطع و مهم احراز می کند.

ما برای آن که بتوانیم علل سخن خودمدارانه و شرایطی را که موجب برانگیختن آن می شود بشناسیم، فعالیت های کودکان را به طرز بسیار شبیه به پیازه سازمان بندی کردیم و در عین حال مجموعه ای از ناکامی ها و دشواری ها بر آن افزودیم. مثلاً هنگامی که کودک می خواست چیزی رسم کند، ناگهان متوجه می شد که کاغذ ندارد و یا مداد رنگی دلخواه در اختیارش نیست. به سخن دیگر، با محدود کردن آزادی اش او را ناگزیر از مواجهه با مسائلش کردیم. \*

در یافتیم که در چنین موقعیت های دشواری، ضریب گفتار خودمدارانه در مقایسه با

---

\* برای اطلاع از سایر جنبه های این آزمایش ها به فصل هفت مراجعه کنید.

رقم بهنجاری که پیازه برای همین سن ذکر کرده بود و نیز در مقایسه با ضریب حاصل از آزمایش با کودکانی که با این مسائل روبرو نبودند، تقریباً دو برابر شد. کودک در حالی که با خود می گفت: «مداد کو؟ مداد آبی می خوام. عیبی نداره با مداد قرمز می کشم و بعد بهش آب می زنم اون وقت تیره میشه و آبی به نظر میاد»، می کوشید موقعیت را دریابد و راه حلی پیدا کند.

در فعالیت‌هایی شبیه فعالیت بالا، ولی بدون اندک محدودیتی، ضریب سخن خودمدارانه حتی مقداری کم‌تر از ضریب گفتاری بود که پیازه ارائه داده است. بنابراین درست خواهد بود اگر فرض کنیم که هرگونه گسستگی در جریان هموار فعالیت، در حکم محرکی برای گفتار خودمدارانه به شمار می رود. این کشف با دو اصل مقدماتی که پیازه بارها در کتاب خود به آن‌ها استناد کرده است، همخوانی دارد. یکی از آن دو، به اصطلاح قانون هُشیاری است که برحسب آن هرگونه مانع یا اختلال در جریان فعالیت خودکار، موجب آگاهی عمل‌کننده از فعالیت خود می شود. اصل دیگر این است که گفتار، بیانی از فرایند هشیار گشتن است.

یافته‌های ما حکایت از آن دارند که گفتار خودمدارانه، دراز زمانی در نقش همراهی صرف فعالیت کودک عمل نمی کند. این گفتار علاوه بر آن که وسیله بیان و رها سازی تنش است، به زودی به صورت ابزار اندیشه به معنی دقیق کلمه درمی آید— درصدد جُستن و طرح ریزی راه حل مسئله برمی آید. حادثه‌ای که در یکی از آزمایش‌های ما اتفاق افتاد، نمونه خوبی است از حالتی که گفتار خودمدارانه می تواند جریان فعالیت را دگرگون سازد. کودکی پنج و نیم ساله تصویر اتومبیلی را می کشید اما نیک مدادش شکست. با وجود این سعی می کرد که با فشار دادن مداد بر کاغذ، شکل چرخ ماشین را کامل کند. اما در کاغذ چیزی جز اثر فرورفته نیک شکسته مداد به چشم نمی خورد. کودک زیر لب با خود می گفت: «مداد شکست». بعد مداد را کنار گذاشت و آبرنگ را برداشت و شروع به کشیدن اتومبیلی کرد که در تصادفی «خرد شده است». او گاه به گاه در مورد تغییر تصویر همچنان با خود حرف‌هایی می زد. بیان خودمدارانه کودک که اتفاقاً برانگیخته شده بود، آشکارا فعالیت او را تحت تأثیر قرار داد، به نحوی که ناممکن بود آن را با فرایندی بی ارتباط به اندیشه کودک و پدیده جنبی که در فعالیت فکری کودک دخالتی ندارد اشتباه کرد. آزمایش‌های ما دگرگونی‌های بس

پیچیده‌ای را در رابطه متقابل فعالیت و سخن خودمدارانه نشان داد. ما به رأی العین دیدیم که چگونه گفتار خودمدارانه در ابتدا نتیجه نهایی یا مرحله حساس هر نوع فعالیت را مشخص می‌ساخت و به تدریج به میانه و سرانجام به آغاز فعالیت کشانده می‌شد و مسئولیت جهت بخشی و طرح ریزی را عهده‌دار می‌گشت و اعمال کودک را تا حد رفتار غایتمندانه اعتلا می‌داد. آن‌چه این‌جا اتفاق می‌افتد، همانند توالی رشدی معروف در نام‌گذاری تصویر است: کودک خردسال نخست تصویری می‌کشد و سپس بر آن اسم می‌گذارد. کودکی که کمی سنش بالاست، نام نقاشی خود را در خلال ترسیم معین می‌سازد و بالأخره در سن بالا تر کودک آن‌چه را قرار است بکشد از ابتدا تعیین می‌کند.

این مفهوم باز بینی شده‌ای که از گفتار خودمدارانه به دست دادیم، باید در تصویر ما از سرنوشت بعدی آن نیز مؤثر افتد و به مسئله ناپدید شدن آن در سن دبستان رهنمون گردد. آزمایش‌ها فقط شواهد غیرمستقیمی در اختیار ما می‌گذارند و پیرامون علل این ناپیداری، پاسخ قطعی نمی‌دهند. لیکن یافته‌ها قویاً این فرضیه را تأیید می‌کنند که گفتار خودمدارانه مرحله‌ای است انتقالی (گذاری) در حرکت تکاملی از سوی گفتار آوایی به سمت گفتار درونی. در آزمایش‌های ما رفتار کودکان بزرگ‌تر هنگام رویارویی با موانع با رفتار کودکان کوچک‌تر متفاوت بود. کودکان بزرگ‌تر اغلب موقعیت‌ها را در سکوت بررسی می‌کردند و بعد راه‌حلی می‌یافتند. وقتی سؤال می‌شد درباره‌ی چه می‌اندیشند، پاسخی که می‌دادند درست همانند تفکر با صدا در کودکان پیش از سن دبستان بود. بنابراین همان عملکردهای ذهنی که در کودکان پیش از سن دبستان از طریق گفتار خودمدارانه انجام می‌گیرد، در کودک دبستانی بر عهده گفتار درونی خاموش گذاشته می‌شود.

مسئله نتیجه‌ی بالا با نظریه‌ی پیازه که معتقد است گفتار خودمدارانه به سادگی از بین می‌رود، به هیچ وجه وفق نمی‌دهد. در مطالعه‌ی پیازه رشد گفتار درونی در کودک، صراحتی ویژه پیدا نمی‌کند. اما به سبب آن که گفتار درونی و گفتار خودمدارانه (گویا) کارکرد واحدی دارند، نتیجه این می‌شود که اگر گفتار خودمدارانه مقدم بر گفتار اجتماعی باشد، آن‌گونه که پیازه مدعی است، پس گفتار درونی نیز باید مقدم بر گفتار اجتماعی قرار گیرد— فرضی که از نظرگاه تکوینی غیرقابل دفاع است.

گفتار درونی شخص بزرگ‌سال، بیشتر بیانگر «تفکر برای خویش» است تا

سازگاری اجتماعی. یعنی کارکرد آن همان کارکرد گفتار خودمدارانه در کودک است و دارای همان مشخصات ساختاری است: یعنی خارج از متن برای دیگران غیر قابل درک است. زیرا «ذکر» آن چه از نظر «گوینده» بدیهی است، حذف می‌شود. این شباهت‌ها ما را به این فرض می‌کشاند که گفتار خودمدارانه آن‌گاه که از نظر ناپدید می‌گردد، در واقع کاهش نمی‌یابد بلکه «زیرلایه‌ای می‌شود»؛ یعنی به صورت گفتار درونی درمی‌آید. آن چه از مشاهدات حاصل می‌شود، حاکی از آن است که این دو گفتار می‌توانند از لحاظ کارکرد، هم‌ارز قرار گیرند. زیرا درستی که این تغییر اتفاق می‌افتد، کودکان هنگام رو برو شدن با موقعیت‌های دشوار، گاه به گفتار خودمدارانه روی می‌آورند و گاه به تفکر بدون صوت. فرضیه ما این است که فرایندهای گفتار درونی تقریباً در آغاز سن دبستان رشد می‌یابند و پایداری می‌گردند و این خود موجب افت سریعی در گفتار خودمدارانه در آن مرحله می‌شود.

ما بر آنیم که یافته‌های ما علی‌رغم دامنه محدودی که دارند سمت‌گیری کلی رشد گفتار و اندیشه را در دورنمایی تازه و گسترده می‌نمایانند. از نظر گاه‌پیاژه این دو کارکرد جریان مشترکی را طی می‌کنند که از گفتار جهت‌نیافته (اتوستیک) آغاز و به گفتار اجتماعی ختم می‌شود و از سوی خیال‌بافی ذهنی به سمت منطق روابط حرکت می‌کند. در جریان این دگرگونی، فرایندهای درونی کودک، نفوذ و تأثیر بزرگ سالان را تغییر شکل می‌دهد؛ ولی در نهایت این اثر بزرگ سالان است که مسلط می‌شود. به نظر پیاژه رشد اندیشه عبارت است از بیان جامعه‌پذیری تدریجی حالت‌های ذهنی کاملاً درونی، شخصی و جهت‌نیافته (اتوستیک). حتی گفتار اجتماعی تالی گفتار خودمدارانه معرفی می‌شود و نه مقدم بر آن.

فرضیه‌ای که ما پیش می‌گذاریم، برعکس جریان بالاست. اینک برای روشن شدن مطلب به روند رشد اندیشه در فاصله زمانی کوتاه، از پیدایش گفتار خودمدارانه تا ناپدید شدن آن و در چهارچوب رشد زبان به‌طور کلی، نظر می‌افکنیم.

به نظر ما رشد در مجموع به شکل زیر صورت می‌پذیرد: کارکرد اولیه گفتار هم در بزرگ سالان و هم در خردسالان ارتباط و برخورد اجتماعی است. بنابراین ابتدایی‌ترین گفتار کودک ضرورتاً اجتماعی است که در آغاز کلی و چند کارکردی است و سپس کارکردهایش از هم متمایز می‌شوند. در سن معینی، گفتار اجتماعی کودک به طرز

کاملاً بارزی به دو بخش گفتار خودمدارانه و ارتباطی (تفاهم‌پذیر) تقسیم می‌گردد (ما ترجیح می‌دهیم اصطلاح تفاهم‌پذیر را به جای شکل گفتاری که پیازه آن را اجتماعی می‌داند، گویی پیش از آن اجتماعی نبوده است، به کار بریم. از نظرگاه ما این دو صورت گفتار تفاهم‌پذیر (ارتباطی) و خودمدارانه، هر دو اجتماعی‌اند، هرچند که کارکردشان فرق می‌کند). گفتار خودمدارانه هنگامی بروز می‌کند که کودک صورت اجتماعی و تعاونی رفتار را به حوزه کارکردهای روانی شخصی-درونی می‌کشاند. تمایل کودک به درونی کردن طرح‌های رفتاری که در سابق اجتماعی بودند، امری است که پیازه بر آن وقوف کامل دارد. او در جای دیگر توضیح می‌دهد که چگونه استدلال‌های جاری بین کودکان، مبادی تفکر منطقی را پدید می‌آورد. هنگامی که کودک حرف زدن با خود را آغاز می‌کند، درست مانند آن که با دیگران این کار را انجام می‌دهد، شاهد فرایندی مشابه در وی هستیم. موقعی که شرایط او را وادار به مکث و تفکر می‌کند، او بیشتر تمایل است اندیشه‌اش را بر زبان بیاورد. گفتار خودمدارانه که از گفتار اجتماعی کلی جدا می‌شود، به موقع به گفتار درونی منتهی می‌گردد که هم در خدمت تفکر جهت‌نیافته و هم در خدمت تفکر منطقی قرار می‌گیرد.

گفتار خودمدارانه، به عنوان یک شکل زبانی مخصوص به خود، حلقه تکوینی بسیار مهمی را در گذار از گفتار آوایی (بیرونی) به گفتار درونی تشکیل می‌دهد و در مقام مرحله‌ای واسطه‌ای در بین دو قطب تفکیک‌پذیری کارکردهای گفتار آوایی از یک سوی، و تبدیل‌نهایی بخشی از گفتار آوایی به گفتار درونی از سوی دیگر، عمل می‌کند. این نقش‌گذاری (انتقالی) گفتار خودمدارانه است که آن را در خور چنین توجهی از لحاظ نظری می‌سازد. بدین ترتیب کلّ تصوّر ما از رشد گفتار، مطابق با نوع تفسیر ما از نقش گفتار خودمدارانه، از بُن تغییر می‌کند. بنابراین طرحواره‌ای که ما از رشد به دست می‌دهیم - نخست گفتار اجتماعی، بعد خودمدارانه و سپس درونی - هم با طرحواره رفتارگرایانه مرسوم - گفتار آوایی، نجوایی (زیرلبی) و درونی - مغایرت دارد و هم با ترتیب و توالی پیازه‌ای - اندیشه جهت‌نیافته (اتوستیک) غیر کلامی، اندیشه و گفتار خودمدارانه، و گفتار اجتماعی و تفکر منطقی - ناسازگار است. به نظر ما جهت درست رشد تفکر از فرد به اجتماع نیست، بلکه از اجتماع به فرد است.

### III

ارزیابی کلیه جنبه‌های نظریه پیازه در باره رشد عقلانی در محدوده بررسی حاضر نمی‌گنجد. توجه ما بیشتر به تصور او از نقش خودمداری در رابطه رشدی زبان و اندیشه معطوف خواهد بود. معهداً مختصری در باره فرض‌های نظری و روش شناختی اساسی پیازه که به گمان ما خالی از خطا نیستند، اشاره خواهیم کرد. و نیز در باره واقعیت‌هایی که در توصیف تفکر کودک از دید پیازه دور مانده است اجمالاً توضیحی خواهیم داد.

روان‌شناسی نوین عموماً و روان‌شناسی کودک خصوصاً گرایش به درهم آمیختن مسایل روان‌شناختی و فلسفی از خود نشان می‌دهد. عبارتی از آخ روان‌شناس آلمانی این روند را به خوبی خلاصه کرده است. وی در آخر جلسه‌ای گفت: «اما چنین روان‌شناسی، فلسفه تجربی (آزمایشگاهی) است!» و به راستی بسیاری از مسایل مورد بحث در زمینه پیچیده تفکر کودک با نظریه شناخت، منطق نظری و سایر شاخه‌های فلسفه هم مرزند. پیازه بدون آن که عمدی داشته باشد، بارها با این مسایل برخورد می‌کند و با استقامت زاید الوصفی از اظهار نظر در باره آن‌ها سر باز می‌زند. اما علی‌رغم قصد و نیت آشکارش در احتراز از نظریه پردازی، نتوانسته است آثار خود را در حیطه دانش واقعیت‌نگر محض قرار دهد. گریز عمدی (سنجیده) از فلسفه، خود فلسفه‌ای است که ممکن است مدافعانش را گرفتار تناقض‌های فراوانی کند. نمونه آن، نگرش پیازه در مقام و موقعیت تبیین علی در علم است.

پيازه در گزارش یافته‌های خود می‌کوشد از توجه به علل سر باززند. لیکن با این کار به شیوه‌ای خطرناک به چیزی نزدیک می‌شود که خود آن را در کودک «پیش‌علیتی» نامیده است، هر چند که ممکن است پیازه این طفره رفتن را در حکم یک مرحله بغرنج «فراعلیتی» بداند که در آن مفهوم علیت بیش از حد بزرگ شده است. او قصد دارد که به جای تبیین پدیده‌ها بر حسب علت و معلول، تحلیل تکوینی بگذارد که بر تسلسل زمانی استوار است، و نیز می‌خواهد از کاربرد ضابطه ریاضی گونه در وابستگی متقابل تابعی پدیده‌ها بهره‌ور گردد. در دو پدیده وابسته متقابل الف و ب، ممکن است الف را تابعی از ب و یا ب را تابعی از الف دانست. محقق این حق را دارد که شرح و توصیف داده‌های خود را طوری سازمان بخشد که در زمانی معین با هدفش هماهنگی کامل

داشته باشد. البته با در نظر گرفتن این نکته که چون پدیده‌های رُشدی اولیه از لحاظ تکوینی دارای قدرت تبیینی بیشتری هستند، معمولاً از حق تقدّم برخوردارند. برگزیدن تفسیر تابعی به جای تفسیر مبتنی بر علّت و معلول، مفهوم رُشد را از هرگونه محتوای واقعی تُهی می‌سازد. پیازه با وجود آن که در بحث عوامل زیست‌شناختی و جامعه‌شناختی خاطر نشان می‌سازد که پژوهنده مسائل رشد ذهنی موظف است رابطه بین آن دو را تبیین کند و هیچ کدام از آن‌ها را دست کم نگیرد، راه حلی که پیش می‌گذارد چنین است:

اما برای شروع، می‌باید یکی از این دوشیوه بیان (زبان) را به نفع دیگری کنار بگذاریم. ما شیوه بیان (زبان) جامعه‌شناسی را برگزیده‌ایم، لیکن تأکید می‌کنیم که در این مورد، حالت انحصاری وجود ندارد— ما این حق را داریم که به تبیین زیست‌شناختی اندیشه کودک نیز روی آوریم و مطالب خود را در قالب اصطلاحات آن بیان کنیم [۳۰، ص ۲۶۶].

در واقع آنچه گذشت شیوه برخورد پیازه را با مسئله، یکسره اختیاری نشان می‌دهد. استخوان بندی نظریه پیازه، مبتنی بر فرض تسلسل تکوینی دوشکل متضاد حالت روانی است که در نظریه روان‌کاوی به عنوان اصل لذّت و اصل واقعیت توصیف شده‌اند. از دیدگاه ما سائقه برآوردن نیازها و سائقه سازگاری با واقعیت نمی‌توانند جدا از هم و در تضاد با هم قرار بگیرند. هر نیازی در حقیقت از راه سازگاری با واقعیت می‌تواند ارضا شود. به علاوه چیزی در حکم سازگاری به خاطر سازگاری وجود ندارد. همواره به وسیله نیازهاست که به سازگاری جهت داده می‌شود. این نکته کاملاً بدیهی به طرز توجیه‌ناپذیر در نظام پیازه مورد غفلت قرار گرفته است.

پیاژه نه تنها در پذیرش مفهوم غیرقابل دفاع تقدّم اصل لذّت بر اصل واقعیت با فروید هم‌آواست، بلکه در شیوه برخورد متافیزیکی نیز با اوسهیم است. این رویکرد، میل به لذت را از وضع عامل وابسته که از لحاظ زیست‌شناسی مهم است تا نیروی حیاتی مستقل یعنی محرکه نخستین رشد روانی، بالا می‌برد. وقتی که پیازه نیاز و لذّت را از سازگاری با واقعیت جدا می‌کند، منطق او را وادار می‌سازد که اندیشه واقع‌نگرانه را نیز به منزله «اندیشه نابی» که کارکرد آن جُست و جوی حقیقت، تنها به خاطر حقیقت

است، از نیازها، رغبت‌ها و آرزوهای ملموس جدا سازد. به نظر ما، اندیشه جهت‌نیافته (اوتیستیک) — که در طرحوارهٔ پیازه در نقطهٔ مقابل اندیشه واقع‌نگرانه قرار گرفته است — نتیجهٔ رشد مراحل بعدی و برآیند اندیشهٔ واقع‌نگرانه و همروند آن یعنی تفکر مفهومی است که به پایه‌ای از خودگردانی و استقلال از واقعیت منتهی می‌شود و به کودک این امکان را می‌دهد تا دربارهٔ نیازهایی که در زندگی واقعی برآورده نمی‌شوند، خیال‌پردازی کند و از این راه آن‌ها را ارضا نماید. این تصور از جهت‌نیافتگی اندیشه با نظر بلویلر [۳] مطابقت دارد که اوتیسم یکی از آثار تفکیک‌پذیری و قطبی شدن کارکردهای مختلف اندیشه است.

آزمایش‌های ما نکتهٔ مهم دیگری را هم عنوان می‌کنند که تاکنون بدان توجهی نشده است و آن عبارت است از نقش فعالیت کودک در تحول فرایندهای فکری خویش. ما دریافتیم که گفتار خودمدارانه در خلأ اتفاق نمی‌افتد، بلکه مستقیماً با درگیری‌های عملی کودک با جهان واقعی ارتباط دارد. متوجه شدیم که گفتار خودمدارانه، به عنوان جزء متشکلهٔ فرایند فعالیت منطقی، رنگ هوش به خود می‌گیرد و به شیوه‌ای عمل می‌نماید که گویی جزئی از کنش‌های غایت‌مندانهٔ ابتدایی کودک است و هر قدر فعالیت‌های کودک پیچیده‌تر می‌شود، بیش از پیش متوجه حل مسایل و طرح‌ریزی می‌گردد. به وسیلهٔ کنش‌های کودک است که این پویا به کار می‌افتد. اشیایی که کودک با آن‌ها سروکار دارد، در نظر او واقعیت را تشکیل می‌دهند و فرایندهای فکری وی را شکل می‌بخشند.

با توجه به واقعیت‌های فوق باید نتیجه‌گیری‌های پیازه را در دو مورد تصریح کرد: نخست این که ویژگی‌های فکری کودک از قبیل همتابینی، آن‌گسترده‌گی را که پیازه معتقد بود ندارند. گرایش ما بیشتر بدین سواست (و آزمایش‌ها نیز ما را بدین سمت هدایت می‌کنند) که کودک در مواجهه با مسائلی که دانش یا تجربه‌ای در آن‌ها ندارد، به همتابینی کشانده می‌شود. اما او در رابطه با اشیای آشنا و یا اشیایی که به راحتی در دسترس علمی او قرار دارند — و تعداد آن‌ها به روش تربیتی او وابسته است — به همتابینی متوسل نمی‌شود. در محدودهٔ خود همتابینی نیز هم چنان که پیازه خود به طور گذرا ذکر می‌کند، می‌توان به برخی از پیشتازهای تصوّراتی برخورد کرد که در آینده همان تصوّرات علی را به وجود می‌آورند. طرحواره‌های همتابینی، علی‌رغم نوسان‌هایی



که دارند، به تدریج کودک را به سازگاری با محیط سوق می دهند. سودمندی آن‌ها را نباید دست کم گرفت. این طرحواره‌ها دیر یا زود، از طریق گزینش دقیق، تقلیل، و سازگاری متقابل به صورت ابزار مهم تحقیق در زمینه‌های آزمون فرضیه‌ها مورد استفاده قرار می گیرند.

نکته دوم که به ارزیابی مجدد و محدودسازی نیازمند است، قابلیت کاربرد یافته‌های پیازه در کود کان به طور کلی است. آزمایش‌ها او را به این اعتقاد رساندند که کودک در مقابل تجربه، نفوذناپذیر است. تمثیلی که پیازه می آورد، نمایشگر این مسئله است. او می گوید انسان ابتدایی تنها در چند مورد مخصوص و محدود فعالیت عملی می توانست از تجربه چیزی بیاموزد. پیازه کشاورزی، شکار و تولید با دست را به عنوان این موارد نادر ذکر می کند. او می نویسد:

اما این برخورد جزئی و زود گذر با واقعیت، به هیچ وجه تأثیری در روند کلی تفکر وی (انسان ابتدایی) ندارد. این امر در کود کان، به وجه احسن صدق می کند [۳۰، ص ۹-۲۶۸].

ما کشاورزی و شکار انسان‌های ابتدایی را برخوردهای جزئی با واقعیت نمی خوانیم. چه، آن‌ها عملاً کل حیات او را تشکیل می دهند. نظر پیازه ممکن است در خصوص گروه معینی از کودکانی که او مطالعه کرده است درست باشد، اما دارای اعتبار عام نیست. خود او علت کیفیت مخصوص تفکر را که در کود کان مشاهده کرده است چنین توصیف می کند:

برخورد کودک با اشیا هرگز تماسی واقعی و راستین نیست؛ زیرا که او کار نمی کند؛ با اشیا بازی می کند و یا صرفاً وجودشان را باور دارد، بدون آن که بخواهد پی به واقعیت آن‌ها ببرد [۳۰، ص ۲۶۹].

همشکلی‌های رشدی که پیازه وضع کرده است، در محیطی خاص و در شرایط مطالعه‌ی کاربرد دارند. آن‌ها قوانین طبیعت نیستند، بلکه به وسیله عوامل تاریخی و اجتماعی تعیین می شوند. پیش از ما، اشترن پیازه را به سبب آن که اهمیت موقعیت و محیط اجتماعی را چنان که باید منظور نمی کند، مورد انتقاد قرار داده است. این که

سخن کودک بیشتر خودمدارانه است یا اجتماعی، تنها به سن وی ارتباط ندارد، به شرایط پیرامونی او نیز وابسته است. پیازه کودکان را هنگام بازی در کودکان معینی مشاهده می‌کرد. ضریب‌های وی فقط در مورد این محیط اجتماعی خاص اعتبار دارد. هنگامی که سرتاسر فعالیت کودک به صورت بازی درمی‌آید، با حرف‌زدن‌های فردی فراوانی همراه می‌شود. اشترن خاطر نشان می‌سازد که در کودکان‌های آلمان که کودکان فعالیت گروهی بیشتری دارند، ضریب خودمداری تا حدی پایین‌تر است و گفتار کودکان در محیط خانه در سنین پایین به طور مسلط گرایش به اجتماعی شدن دارد. اگر این نتیجه در مورد کودکان آلمانی درست باشد، در مورد کودکان شوروی به طریق اولی مصداق خواهد داشت. چرا که تفاوت بین کودکان شوروی و کودکان مطالعه پیازه در کودکان ژنو، بیشتر از تفاوت بین کودکان آلمانی و ژنوی است. پیازه در پیشگفتاری که بر چاپ روسی کتابش نگاشته است، اذعان می‌کند که باید رفتار کودکان را در زمینه‌های مختلف اجتماعی مقایسه کرد تا بتوان وجه اجتماعی تفکر آنان را از وجه فردی تمیز داد. بدین سبب، از همکاری با روان‌شناسان شوروی استقبال می‌کند. ما نیز برآنیم که مطالعه رشد اندیشه در محیط اجتماعی دیگر، مخصوصاً بررسی تفکر کودکانی که برخلاف کودکان مورد مطالعه پیازه، کار می‌کنند، به نتایجی می‌انجامد که امکان ضابطه‌بندی قوانینی را با کاربردی بس گسترده‌تر، فراهم می‌آورد.

## نظریه اشترن دربارهٔ رشد و تکامل زبان

آن قسمت از سیستم ویلیام اشترن که کاملاً معروف است و در واقع طی سال‌ها پیشرفتی حاصل کرده است، بخشی است که به مفهوم عقل گرایانهٔ رشد گفتار در کودک اختصاص دارد. با این وجود، درست این مفهوم است که محدودیت‌ها و ناهماهنگی‌های نظام شخص‌گرایی فلسفی و روان‌شناختی، مبانی ایده‌آلیستی و بی‌اعتباری علمی آن را آشکار می‌گرداند.

اشترن، خود نظرگاه خویش را «شخص‌گرایانه-تکوینی» توصیف می‌کند. اصل شخص‌گرایی را در آینده توضیح خواهیم داد. نخست ببینیم که اشترن چگونه به جنبهٔ تکوینی می‌پردازد. بگذارید از همین ابتدا بگوییم که نظریهٔ وی، مانند همهٔ نظریه‌های عقل‌گرایانه، در ماهیت خود ضد‌رشدی است.

اشترن در گفتار سه ریشه را از هم تمیز می‌دهد: تمایل بیانی، اجتماعی و «قصدمندانه». از این سه، دو ریشهٔ نخست، زیرساخت فرایندهای گفتار مشهود در جانوران را نیز تشکیل می‌دهند. اما ریشهٔ سومی مخصوص آدمی است. اشترن **قصدمندی** را به این معنی، جهت‌یافتگی به سوی معنی یا مضمونی معین تعریف می‌کند. او می‌گوید: «انسان، در مرحلهٔ معینی از رشد روانی، این توانایی را پیدا می‌کند که وقتی آوایی را بر زبان می‌آورد، منظوری داشته باشد و به چیزی عینی اشاره کند» [۳۸، ص ۱۲۶]. از آن‌جا که چنین اعمال قصدمندانه‌ای در اصل همان کنش‌های اندیشه هستند، پس ظهور آن‌ها بر عقلانی شدن و عینیت یافتن گفتار دلالت می‌کند.

اشترن همواره با عده‌ای از نویسندگانی که نمایندگان روان‌شناسی نوین هستند،

بر اهمیت عامل منطقی در رشد زبان تأکید می‌ورزد؛ البته تأکید او نسبت به برخی از نویسندگان از شدت کم‌تری برخوردار است.

ما با این نظر که گفتار پیشرفته انسان حاوی معنایی عینی (مشخص) است و در نتیجه مستلزم سطح معینی از رشد تفکر است، مخالفتی نداریم و این که باید رابطه نزدیک بین زبان و تفکر منطقی را مورد توجه قرار داد مورد پذیرش ماست. اما مشکل این‌جاست که اشترن، قصدمندی — ویژگی گفتار پیشرفته که خود باید به شیوه‌ای بایسته از لحاظ تکوینی مورد تبیین قرار گیرد (یعنی چگونگی پیدایش آن در فرایند تکامل) — را به عنوان یکی از ریشه‌های رشد گفتار، نیرویی سوق‌دهنده، تمایلی فطری، کمابیش یک کشش درونی و در هر صورت چیزی آغازین و از لحاظ تکوینی چیزی هم‌سنگ تمایلات بیانی و ارتباطی — که در واقع در مراحل بسیار اولیه گفتار یافت می‌شوند — قلمداد می‌کند. با چنین نگرشی به قصدمندی (سائقه قصدمند تکلم) است که اشترن تبیین عقل‌گرایانه را جانشین تبیین تکوینی می‌کند.

روش «تبیین» چیزی به وسیله چیز دیگری که خود نیازمند تبیین است، نقضی اساسی در همه نظریه‌های عقل‌گرایانه و بخصوص در نظریه اشترن است — و در نتیجه نمایانگری محتوایی کلی و کیفیت ضد تکوینی آن است (یعنی ویژگی‌های متعلق به گفتار پیشرفته به مراحل اولیه گفتار برگردانده می‌شوند). اشترن در پاسخ به این که چرا و چگونه گفتار معنی پیدا می‌کند می‌گوید: به واسطه تمایل قصدمندانه یعنی به واسطه تمایل به القای معنی و مقصود است که گفتار دارای معنی می‌شود. این پاسخ ما را به یاد پزشک نمایشنامه‌هولیر می‌اندازد که اثر خواب‌آور تریاک را به وسیله خواص خواب‌آور تریاک توضیح می‌داد.

از بیان معروف اشترن درباره کشف بزرگی که کودک در یک و نیم تا دو سالگی به عمل می‌آورد، می‌توان دریافت که پافشاری بیش از اندازه بر جنبه‌های منطقی به چه گزافه‌پنداری‌هایی می‌انجامد. کودک در این سن، نخست درمی‌یابد که هر شیء واجد نمادی ثابت و الگویی آوایی است که آن را از سایر اشیا متمایز می‌سازد — یعنی هر شیء نامی دارد. آن‌گاه در سال دوم زندگی، کودک می‌تواند بر نمادها و نیاز به آن‌ها آگاهی یابد. اشترن این کشف را فرایند فکری به معنی اخص کلمه می‌داند:

درک رابطه بین نشانه و معنی که در این هنگام در ذهن کودک نمایان

می‌گردد، اساساً با کاربرد ساده تصاویر آوایی، تصاویر اشیاء و همخوانی آن‌ها متفاوت است. و لزوم آن را که هر شیء از هر نوع برای خود نامی دارد، می‌توان تعمیمی واقعی دانست که به وسیله کودک صورت می‌گیرد— این احتمالاً نخستین تعمیم اوست [۴۰، ص ۱۱۰-۱۰۹].

آیا فرض این که کودک در یک و نیم تا دو سالگی به کارکرد نمادی زبان وقوف حاصل می‌کند و بر قاعده و مفهومی کلی آگاهی می‌یابد، اساسی تجربی و نظری دارد؟ کلیه بررسی‌هایی که طی بیست سال گذشته به این موضوع پرداخته‌اند، پاسخ منفی به آن داده‌اند.

آنچه از ذهنیت کودک یک و نیم تا دو ساله می‌دانیم، با این نظر که او می‌تواند به چنین عملکردهای عقلانی بغرنجی دست یازد مغایرت دارد. هم مشاهدات و هم بررسی‌های تجربی حکایت از آن دارند که کودک مدت‌ها پس از این مرحله قادر می‌شود رابطه بین نشانه و معنی و استعمال کارکردی نشانه‌ها را دریابد. چه، فهم این روابط از ظرفیت ذهنی کودک دو ساله کاملاً به دور است. به علاوه، پژوهش‌های تجربی منظم نشان داده‌اند که درک رابطه نشانه و معنی و گذار به مرحله عملکرد با نشانه‌ها، هرگز از کشف یا ابداع آبی کودک ناشی نمی‌شود. به عقیده اشترن، کودک یک باره و برای همیشه زبان را کشف می‌کند. لیکن در واقع، این فرایندی بی‌نهایت پیچیده است که هم «تاریخچه طبیعی» مخصوص خود را داراست (یعنی دارای مبادی اولیه و صور انتقالی در سطوح رشدی ابتدایی تری است) و هم «تاریخچه فرهنگی» ویژه خود را دارد (با سلسله‌ای از دوره‌ها، رشد کمی، کیفی و کارکردی مخصوص به خود، پویایی‌ها و قوانین ویژه خود).

اشترن عملاً راه‌های پرپیچ و خمی را که به رشد و کمال کارکرد نشانه‌ای منتهی می‌شود، نادیده می‌انگارد. تصور او از رشد زبان، بی‌اندازه ساده‌نگرانه است. کودک ناگهان کشف می‌کند که گفتار دارای معنی است: چنین تبیینی درباره چگونگی معنی دار شدن گفتار به راستی در خور آن است که با نظریه ابداع آگاهانه زبان، نظریه عقلایی قرارداد اجتماعی و سایر نظریه‌های عقل‌گرایانه رایج در یک گروه قرار گیرد. این نظریه‌ها جملگی واقعیت‌های تکوینی را انکار می‌کنند و در واقع چیزی

را تبیین نمی کنند.

نظریه اشترن از لحاظ تجربی نیز از استحکامی برخوردار نیست. **والون، کافکا، پیازه، دولاکروا** و بسیاری دیگر در بررسی های خود با کودکان عادی و **بوهلر** در مطالعه خود با کودکان ناشنوا و نابینا همگی دریافته اند که: (۱) کودک آن گاه که رابطه بین کلمه و شیء را کشف می کند، بلافاصله به آگاهی روشنی از ارتباط نمادی نشانه (دال) و مدلول که مشخصه اندیشه توسعه یافته است دست نمی یابد؛ و کلمه از نظر کودک مدت های طولانی در نقش صفت و یا خاصیت شیء عمل می کند تا نشانه صرف. و کودک پیش از آن که رابطه درونی نشانه (دال) و مدلول را دریابد، ساختار بیرونی شیء - کلمه را درمی یابد. (۲) در واقع این کشف کودک ناگهانی نیست و نمی توان زمان دقیق وقوع آن را تعیین کرد، بلکه سلسله ای از دگرگونی های «ذره ای» پیچیده و مداوم است که به آن لحظه حساس در رشد زبان منجر می شود.

بی شک درستی مشاهده اساسی اشترن و نیز وجود قطعی لحظه کشف در کودک که در نظر کلی (غیر دقیق)، بی مقدمه می نماید، طی ۲۰ سالی که از زمان نخستین انتشار بررسی او می گذرد به اثبات رسیده است. تردیدی نمی توان داشت که آن مرحله بسیار حساسی که اشترن کشف کرده است، در رشد زبانی، فرهنگی و عقلانی کودک وجود دارد - اگرچه وی به سبب تعبیر عقلایی خود راه خطا پیموده است. اشترن وقوع آن تغییر حساس را با دو علامت مشخص می سازد: (۱) ظهور پرس وجود باره نام اشیا و (۲) در نتیجه افزایش شدید و ناگهانی واژگان کودک که هر دو در رشد گفتار کودک سهم بسزایی دارند.

پرس وجوی فعالانه کودکان در باره کلمات که هیچ شباهتی به رشد «گفتار» در جانوران ندارد، حاکی از دوره تازه ای از پیشرفت زبان است. در چنین دوره ای است که «سیستم نشانه ای عالی گفتار» (به بیان پاولوف) از انبوهه سایر نشانه ها زاده می شود و کارکرد بخصوصی را در رفتار، عهده دار می گردد. یکی از دستاوردهای بزرگ اشترن، برپا ساختن این واقعیت بر اساس استوار علایم عینی است. اما گسستگی هایی که در تبیین وی وجود دارد، همه چیز را تحت الشعاع قرار می دهد.

در نظریه اشترن تمایل «جهت بخشی»، برخلاف دو ریشه دیگر زبان یعنی ریشه های بیانی و ارتباطی که رشدشان از پست ترین جانوران اجتماعی تا انسان ماندها

**ردیابی** شده است، در هیچ مرحله ای از تکامل پدیدار نمی گردد. نه تاریخی دارد و نه خاستگاهی، بلکه مفهومی بنیادین و آغازین است و به طور خود به خودی «یک باره و برای همیشه» ظاهر می شود. بر اثر این تمایل است که کودک قادر می شود کارکرد گفتار را به یاری عملکرد صرفاً منطقی کشف کند.

البته اشترن مطالب بالا را به این تفصیل بیان نمی کند. او نه تنها با هواخواهان نظریه های ضد عقلایی که ریشه گفتار را در فرایندهای عاطفی-ارادی کودکان می جویند، بلکه با روان شناسانی هم که برای ظرفیت تفکر منطقی کودک اهمیتی بیش از حد قایل بودند، سرناسازگاری دارد. اشترن این خطا را تکرار نمی کند. اما به سبب آن که فعالیت عقلانی را به عنوان منشأ و نخستین علت تجزیه ناپذیر گفتار معنی دار، در نقشی تقریباً متافیزیکی الویت می بخشد، خطای بزرگ تری مرتکب می گردد.

نظریه عقلایی از این نوع، برخلاف ظاهر مخصوصاً در مطالعه فرایندهای عقلانی نارسایی خود را نشان می دهد و حال آن که در نگاه اول چنین می نماید که مطالعه فرایندهای عقلانی قلمرو موجّه کاربرد آن باشد. شاید چنین انتظار رود که مثلاً اگر معنی دار بودن زبان را امری ناشی از عملکردی عقلانی بدانیم، رابطه بین گفتار و اندیشه روشن تر خواهد شد. اما در عمل چنین شیوه برخوردی که وجود فعالیت عقلانی از پیش شکل گرفته را تصریح می کند، راه پژوهش در کنش های متقابل دیالک تیک اندیشه و گفتار را می بندد. شیوه پردازش اشترن با این جنبه بنیادی مسئله زبان، انباشته از تناقض هاست و کم مایه ترین قسمت کتاب او را تشکیل می دهد [۳۸].

مباحث پراهمیتی از قبیل گفتار درونی، پیدایش آن، و پیوند آن با اندیشه به ندرت مورد توجه اشترن قرار می گیرد. او به نتایج پژوهش های پیازه در زمینه گفتار خودمدارانه، صرفاً در بحث خود در باره گفت و گوهای کودکان، نظری می افکند. ولی کارکردها، ساختار و اهمیت رشدی این شکل از گفتار توجه او را به خود جلب نمی کند. به طور کلی اشترن از مربوط ساختن تغییرهای کارکردی و ساختاری تفکر به رشد گفتار عاجز می ماند.

حتی زمانی که اشترن از یک پدیده رشدی توصیفی درست به دست می دهد، چهارچوب نظری وی مانع از آن می شود که بتواند نتایجی بدیهی از مشاهده خود بیرون

بکشد. این امر هیچ‌جا برجسته‌تر از شکست او در درک مفاهیم «ترجمه و تفسیر» نخستین کلمات کودک به زبان بزرگسالان نمایان نیست. تعبیر نخستین کلمات کودک، معیاری سنجشی برای هر نوع نظریه‌گفتار کودک است. این کانونی است که تمامی روندهای اصلی نظریه‌های نوین گفتاردرآن نقطه هم‌دیگر را تلاقی و قطع می‌کنند بدون اغراق می‌توان گفت که کل ساختار هر نظریه به وسیله تفسیر اولین کلمات کودک تعیین می‌شود.

اشترن معتقد است که این کلمات را نه از نظرگاه عقلایی محض و نه از نظرگاه عاطفی - ارادی صرف می‌توان تفسیر کرد. او ارزش والای کار میومن را در مخالفت با این نظریه عقلایی، که اولین کلمات کودک واقعاً به اشیاء - فی‌نفسه - دلالت می‌کنند، می‌پذیرد. لیکن این فرض میومن، که نخستین کلمات کودک چیزی جز بیان صرف هیجان‌ها و آرزوهای کودک نیست، مورد قبول او قرار نمی‌گیرد. اشترن به یاری تجزیه و تحلیل موقعیت‌هایی که کلمات در متن آن‌ها ظاهر می‌شوند، با قدرت تمام اثبات می‌کند که این کلمات در اشاره به اشیاء، جهت‌ی را نیز القای می‌کنند و این «اشاره عینی» یا کارکرد اشاره‌ای اغلب «آهنگ هیجان معمولی را تحت تسلط خود قرار می‌دهد» [۳۸، ص ۱۳۸]. اشترن کلمات نخستین کودک را چنین تفسیر می‌کند:

اگر «ماما»یی را که کودک می‌گوید با معیار گفتار پیشرفته بسنجیم، معنی آن، کلمه «مادر» نخواهد بود، بلکه جمله‌ای مانند «ماما بیا این‌جا» یا «ماما بده به من» یا «ماما مرا روی صندلی بگذار» و یا «ماما کمکم کن» خواهد بود [۳۸، ص ۱۸۰].

لیکن وقتی کودک را در جریان عمل مشاهده کنیم، معلوم می‌شود که تنها کلمه «ماما» نیست که مثلاً «ماما مرا روی صندلی بگذار» معنی می‌دهد، بلکه کل رفتار کودک در آن لحظه (مانند خود را بالا کشیدن و با دست چسبیدن و غیره) است که این مفهوم را می‌رساند. یعنی جهت‌یافتگی «عاطفی - ارادی» به سوی شیء (به اصطلاح میومن) از «تمایل قصدمندانه» گفتار تفکیک‌ناپذیر است: آن‌ها هنوز یک کل متجانسند و تنها تفسیر درست کلمه ماما و هر کلمه نخستین دیگر، حرکت و حالت اشاره‌ای است. کلمه ابتدا جانشین قراردادی حالت‌ها است و مدت‌ها پیش‌تر از آن که کودک به «کشف زبان» واقعی نایل آید و جلوتر از آن که بتواند عملکردهای منطقی



انجام دهد پدیدار می شود. اشترن خود به نقش واسطه ای حالت ها، مخصوصاً اشاره ها، در معنی بخشیدن به نخستین کلمات کودک معترف است. در این صورت، نتیجه اجتناب ناپذیر این خواهد بود که اشاره در واقع مقدمه «تمایل قصدمندانه» است. ولی او از ردیابی تاریخ تکوینی این تمایل امتناع می ورزد. به نظر وی، این تمایل از جهت یافتگی عاطفی کودک به سوی شیء که با عمل اشاره خود را نشان می دهد (حالت ویا نخستین کلمات) برنمی خیزد— بلکه اصولاً این تمایل خاستگاهی ندارد، و فقط بر پیدایش معنی دلالت دارد.

این رویکرد ضد تکوینی در شیوه برخورد اشترن با سایر مسائل مطروحه در کتاب فشرده وی، مانند رشد مفاهیم و مراحل عمده در رشد گفتار و اندیشه نیز متجلی است و جز این نمی تواند باشد: این رویکرد نتیجه مستقیم اصول مقدماتی فلسفی شخص گرایی یعنی سیستمی است که به وسیله خود او وضع شده است

اشترن در صدد است که بر جنبه های افراطی تجربه گرایی و نهاد گرایی، هر دو، غلبه کند. او از یک سوی، نظرگاه خود را در برابر نظر وونت قرار می دهد که گفتار کودک را محصول محیط می داند و مشارکت او را [در جریان تجربه] ذاتاً پذیرنده (منفعل) می پندارد؛ و از سوی دیگر در برابر روان شناسانی قد علم می کند که گفتار اولیه (آواهای تقلیدی از طبیعت [نام-آوا]\*) و به اصطلاح گفتار دوره شیرخوارگی) را ماحصل ابداع نسل های بی شماری از کودکان می دانند. اشترن می کوشد تا با کار بُرد مفهوم «همگرایی»، نقش تقلید در رشد گفتار و یا نقش فعالیت خود به خودی کودک را مطمح نظر قرار دهد. منظور از مفهوم همگرایی این است که تسلط کودک بر گفتار از طریق واکنش متقابل مداوم بین تمایلات درونی کودک — که او را به گفتار وامی دارند — و شرایط بیرونی وی — یعنی مردم پیرامون خود — صورت می پذیرد. شرایط بیرونی هم تحریک و هم اسباب لازم برای تحقق تمایلات درونی را فراهم می آورد.

همگرایی از نظر اشترن یک اصل کلی است که در تبیین همه رفتار بشر کار بُرد دارد. به راستی این مورد دیگری است که همراه گوته می توان گفت: «کلمات به کار

---

\* «مراجعة شود به «زبان شناسی و زبان فارسی»، دکتر پرویز ناتل خانلری، تهران: توس، ۱۳۶۱، ص ۲۰.

رفته در علم، جوهر اصلی آن را از نظر پنهان می‌دارند». در حقیقت کاربرد کلمهٔ پرطمطراق همگرایی، که در این جا مراد از آن یک اصل روش‌شناختی (متدولوژیک) کاملاً مسلم است (یعنی این که رشد باید به منزلهٔ فرآیندی بررسی شود که به وسیلهٔ کنش متقابل اورگانیزم و محیط تعیین می‌شود)، اشترن را از امر تجزیه و تحلیل عوامل اجتماعی و محیطی رشد گفتار بازمی‌دارد. اگرچه او با تأکید فراوان می‌گوید که محیط اجتماعی عامل عمده در رشد گفتار است، لیکن عملاً نقش آن را فقط در محدودهٔ افزایش یا کاهش رشد، که تابع قوانین ذاتی خود است، اسیر می‌سازد. چنان که قبلاً با آوردن نمونه‌ای از تبیین اشترن در بارهٔ پیدایش معنی در گفتار نشان دادیم، به نقش عوامل اورگانیزمیک درونی در نظریهٔ او بیش از اندازه بها داده شده است.

این جانب‌داری، بر ایند مستقیم مبنای داوری نظریهٔ شخص‌گرایی است. «شخص» از نظر اشترن موجودی خنثی از لحاظ پسیکوفیزیک است که «علی‌رغم کثرت پاره کارکردهای خود، فعالیتی واحد و هدفمند از خود نشان می‌دهد» [۳۹، ص ۱۶]. این تصوّر ایده‌آلیستی «مونادیک» از شخص، طبیعتاً به نظریه‌ای می‌انجامد که ریشهٔ زبان را در غایت‌نگری شخصی جست‌وجو کند — و در نتیجه به شیوهٔ برخورد عقلایی و جانب‌داری ضد تکوینی در مسایل مربوط به رشد زبان منتهی می‌گردد. از آن جا که در نظریهٔ اشترن، وجه اجتماعی شخصیت جایی ندارد؛ از این رو وقتی این نظریه در زمینهٔ مکانیزم اجتماعی کاملاً مشخص رفتار کلامی به کار گرفته شود، به نتایج آشکارا پوچی می‌رسد. تصوّر متافیزیکی او از شخصیت و استنتاج همهٔ فرایندهای رشدی از غایت‌نگری شخصی، روابط تکوینی واقعی بین شخصیت و زبان را واژگونه می‌نمایاند: یعنی به جای این که تاریخچهٔ رشدی خود شخصیت مرکز توجه قرار گیرد — نگرشی که نقش زبان را به هیچ وجه کوچک نمی‌شمرد — نظریه‌ای متافیزیکی می‌نشیند: نظریه‌ای که زبان را زاییدهٔ هدفمندی ماهیت خود شخصیت تلقی می‌کند.

## ریشه‌های تکوینی اندیشه و گفتار\*

مهم‌ترین واقعیتی که در بررسی اندیشه و گفتار خود را نشان می‌دهد، این است که رابطه آن‌ها دستخوش دگرگونی‌های فراوان قرار می‌گیرد. پیشرفت اندیشه و گفتار به موازات هم صورت نمی‌پذیرد. منحنی‌های رشدشان مرتب هم‌دیگر را قطع می‌کنند. البته ممکن است اندیشه و گفتار گاه در کنار هم راه خود را پیش گیرند و حتی برای مدتی در هم ادغام شوند، لیکن باز از یک دیگر فاصله می‌گیرند. این امر در مورد فیلوژنی (تکوین نوعی) و اونتوژنی (تکوین فردی)، هر دو صادق است.

در جانوران، اندیشه و گفتار از ریشه‌های متفاوتی برمی‌خیزند و خط سیرهای مختلفی را نیز دنبال می‌کنند. این امر از طریق بررسی‌های **کوهلر**، **یرکز** و سایر مطالعات اخیر در زمینه انسان‌ریخت‌ها مورد تأیید قرار گرفته است. آزمایش‌های کوهلر ثابت کرد که در جانوران، ظهور فعالیت عقلانی (هوش - در ترجمه آلمانی) به صورت جنینی (نارس) خود - یعنی تفکر به معنی اخص کلمه - وابسته به زبان نیست. «کارهای ابتکاری» انسان‌ریخت‌ها در ساختن و به کار گرفتن ابزارها و یافتن شگردهایی (راه‌های فرعی) برای حل مسئله - که بی‌تردید تفکری ابتدایی محسوب می‌شوند - به دوره پیش‌زبانی رشد اندیشه تعلق دارند.

به نظر کوهلر، آزمایش‌های او اثبات می‌کنند که شپانزه‌ها، مقدمات رفتار عقلانی از همان نوع و سنخ رفتار عقلانی انسان از خود نشان می‌دهند. آنچه تفاوت

\* به عنوان مقدمه‌ای بر این فصل بهتر است به کتاب «رشد ذهن، مقدمه‌ای بر روان‌شناسی کودک» اثر ک. کافکا (مخصوصاً فصل‌های ۱ و ۲) و نیز به کتاب «هوش انسان‌ریخت‌ها» اثر و. کوهلر مراجعه شود. ح. ق.

فاحش بین انسان ماندها و بدوی ترین انسان ها را توجیه می کند، در واقع فقدان گفتار «این ابزار تکنیکی کاملاً ارزشمند» و کمبود تصاویر ذهنی یعنی «مهم ترین ابزار عقلانی» است که تشکیل «جزئی ترین مقدمات رشد فرهنگی را هم در شمپانزه ها ناممکن» می سازد [۱۸، ص ۲-۱۹۱].

در تفسیر نظری یافته های کوهلر، بین روان شناسان مکتب های مختلف عدم توافق های شایان توجهی وجود دارد. انبوه نوشته هایی که در انتقاد از مطالعات وی منتشر شده است، دیدگاه های متفاوتی را ارائه می دهد. از همه مهم تر این است که کسی یافته های کوهلر و یا استنتاج های او را که مخصوصاً مورد توجه ماست، یعنی مستقل بودن اعمال شمپانزه از گفتار را مورد تردید قرار نمی دهد. حتی روان شناسانی (مانند تراندایک و بور ووسکی) که اعمال شمپانزه را چیزی غیر از مکانیسم غریزه و یادگیری از نوع «آزمایش و لغزش» و چیزی «جز فرایند شناخته شده شکل گیری عادت» نمی دانند [۴، ص ۱۷۹] و نیز درون نگرهایی که از تنزل دادن فعالیت عقلانی به سطح پیشرفته ترین رفتار انسان ریخت ها هم روی گردانند، بدون مقاومت این امر را پذیرفته اند. **بوهلر** به درستی می گوید که اعمال شمپانزه هیچ ارتباطی به گفتار ندارد و در آدمی نیز تفکری که در کاربرد ابزار دخالت دارد (تفکر معطوف به ابزار)، بسیار کم تر از سایر صور اندیشه، با گفتار و مفاهیم ارتباط دارد.

اگر در انسان ریخت ها عناصر ابتدایی زبان و اصولاً چیزی همانند گفتار وجود نداشت، مسئله بسی ساده تر می بود. لیکن در شمپانزه ها «زبان» نسبتاً پیشرفته ای می بینیم که از برخی جهات - بیشتر از لحاظ آوایی - بی شباهت به گفتار انسان نیست. نکته مهم در باره زبان شمپانزه این است که زبان، کارکردی جدا از فعالیت عقلانی دارد. کوهلر که سال های متمادی شمپانزه ها را در «مرکز انسان نماهای جزایر قناری» مورد مطالعه قرار داد، متذکر می شود که بیان آوایی شمپانزه ها فقط بر امیال و حالت های درونی آن ها دلالت می کند و بیانی عاطفی است و نه نشانه چیزی «عینی» [۱۹، ص ۲۷]. اما آواهای شمپانزه و آدمی عناصر مشترک فراوانی دارند، به طوری که به جرأت می توان گفت که فقدان گفتار انسان وار در شمپانزه نمی تواند بر اثر علل پیرامونی باشد.

شمپانزه حیوان فوق العاده گروه جویی است و به حضور افراد هممنوع خود به خوبی پاسخ می دهد. کوهلر شکل های کاملاً متنوع «ارتباط زبانی» را در میان شمپانزه ها گزارش می دهد. پیش از همه، گنجینه وسیع بیان عاطفی در آن ها قابل ذکر است، مانند نمایش چهره، حرکت و اشاره و صدا در آوردن. پس از آن، حرکت های بیانی مربوط به هیجان های اجتماعی را باید نام برد: اشاره و ایماهای هنگام ملاقات و غیره. انسان ریخت ها قادرند هم اشاره و ایماهای یک دیگر را «بفهمند» و هم از طریق آن ها امیال خود را نسبت به سایر همنوعان «بیان کنند». شمپانزه معمولاً با حرکت یا عملی که می خواهد حیوان دیگر آن را انجام دهد و یا در انجام آن با او سهیم شود، آغاز می کند— برای مثال وقتی از آن دیگری «دعوت می کند» که به دنبال وی برود، او را به جلو می راند و حرکت های مخصوص راه رفتن را شروع می کند و یا وقتی از حیوان دیگر موز می خواهد، هوا را چنگ می زند. این ها هم اشاره و ایماهایی هستند که مستقیماً با خود عمل در ارتباطند. کوهلر می گوید آزمایشگر نیز برای آن که بتواند انسان ریخت ها را از منظور خود آگاه سازد، ضرورتاً از همان شیوه های ابتدایی ارتباط سود می جوید.

این مشاهدات، از هر جهت که به مسئله نگاه کنیم، نظر وونت را تأیید می کند که حرکات اشاره ای—نخستین مرحله در رشد گفتار آدمی— در جانوران ظاهر نمی شوند؛ ولی برخی از حرکات انسان ریخت ها شکل گذاری (انتقالی) بین درک کردن و اشاره کردن هستند [۵۶، ص ۲۱۹]. از نظر ما این نوع حرکات بینایی، مهم ترین گام در حرکت از سوی بیان عاطفی خالص به زبان عینی به حساب می آید.

با این همه، هیچ دلیلی وجود ندارد که بپذیریم جانوران در همه فعالیت های خود به مرحله تجسم عینی می رسند. شمپانزه های کوهلر که با گل رنگی بازی می کردند، ابتدا با لب ها و زبان خود «نقاشی» می کردند و بعد با قلم نقاشی واقعی. اما این جانوران که معمولاً کاربرد ابزار و سایر رفتارهای آموخته «جدی» را (در آزمایش ها) به بازی منتقل می سازند و برعکس رفتار بازی را به «زندگی واقعی» انتقال می دهند— هرگز کوچک ترین قصدی برای بازنمایی چیزی در نقاشی ها نشان نمی دهند و نیز کوچک ترین نشانه ای که معنایی عینی به فرآورده شان بدهد در آثار آن ها یافت

نمی‌شود. بوهلر می‌نویسد:

واقعیت‌هایی چند ما را بر آن می‌دارند که در بیش بها دادن به اعمال شمپانزه جانب احتیاط را نگهداریم. می‌دانیم که هیچ سیاحی، گوریل یا شمپانزه را به جای انسان نگرفته است و کسی تاکنون در میان آن‌ها به ابزارها و روش‌های مرسوم، که در افراد بشری از قومی به قوم دیگر فرق می‌کنند ولی جملگی حکایت از انتقال نوبابی‌ها از نسلی به نسل دیگر دارند برنخورده است. و هیچ کس تاکنون شاهد ایجاد خراشی بر روی سنگ یا گل که بتوان آن را به عنوان طرحی بازمانده چیزی دانست و یا حتی به مثابه تزئینی در بازی تلقی کرد، در شمپانزه‌ها نبوده است و بالأخره کسی در آن‌ها زبان تجسمی، یعنی چیزی جز آواهای معادل نام اشیاء ندیده است. این‌ها همه باید دارای علل درونی (غیر محیطی) باشند [۷، ص ۲۰].

به نظر می‌رسد در میان مشاهده‌گران جدید انسان ریخت‌ها، یرکز تنها کسی باشد که فقدان گفتار را در آن‌ها به عللی جز «علل درونی» مربوط می‌داند. پژوهش او در زمینه فعالیت عقلانی اورانگوتان‌ها، داده‌هایی بسیار شبیه آن‌چه کوهلر دست یافته بود فراهم آورد. لیکن یرکز در تحلیل نتایج به دست آمده فراتر می‌رود و «انگارسازی عالی» اورانگوتان‌ها را در سطحی حداکثر برابر با کودک سه ساله می‌پذیرد [۵۷، ص ۱۳۲].

یرکز انگارسازی را صرفاً از شباهت‌های ظاهری بین رفتار انسان مانده‌ها و آدمیان استنتاج می‌کند و هیچ‌گونه دلیل عینی که ثابت کند اورانگوتان به کمک انگارسازی، یعنی از طریق «تصاویر ذهنی» یا محرک‌های ردیابی (نشان‌گذاری) مسائل را حل می‌کند در دست ندارد. استفاده از تمثیل در محدوده عینیت شاید بتواند در مطالعه جانوران عالی کارایی داشته باشد، لیکن مشکل بتوان بنانهادن فرض بر اساس تمثیل را طریقه‌ای علمی دانست.

کوهلر از سوی دیگر در کندوکاو ماهیت فرایندهای عقلانی شمپانزه، به کار بُرد تمثیل بسنده نمی‌کند و فراتر می‌رود. او با تجزیه و تحلیل دقیق آزمایشگاهی نشان داد

که موفقیت یا عدم موفقیت شمپانزه در حل مسائل به این امر بستگی دارد که آیا حیوان می‌تواند همه عناصر موقعیت را همزمان با هم ببیند یا نه - این، عاملی تعیین کننده در رفتار آن‌ها بود. مخصوصاً در جریان آزمایش‌های اولیه، اگر چوبی که پشت میله‌ها بود و شمپانزه برای دست یافتن به میوه می‌بایست آن را به کار بگیرد، اندکی از جای قبلی خود تغییر می‌کرد، به نحوی که ابزار (چوب) و هدف (میوه) در یک نگاه قابل رؤیت نباشند، حل مسئله بسیار دشوار و اغذب ناممکن می‌شد. انسان ریخت‌ها یاد گرفته بودند که از طریق فرو کردن سر یک چوب در فرورفتگی سر چوب دیگر، ابزار کار خود را طویل‌تر سازند. ولی اگر این دو چوب تصادفاً به شکل x قرار می‌گرفتند، آن‌ها دیگر قادر نبودند این عملکرد ساده و تکراری طولانی ساختن ابزار را انجام دهند. نمونه‌های مشابه متعددی را از آزمایش‌های کوهلر در این باره می‌توان برشمرد.

کوهلر قابل رؤیت بودن یک موقعیت تا حد زیادی ساده را که عناصر آن به‌طور همزمان دیده شوند، شرط ضرور در هر پژوهش مربوط به فعالیت عقلانی شمپانزه‌ها می‌داند که بدون آن، فعالیت عقلانی شمپانزه‌ها اصلاً کارکردی نمی‌تواند داشته باشد. او نتیجه می‌گیرد که محدودیت‌های ذاتی تصاویر ذهنی (یا «انگارسازی»)، خصوصیت بنیادی رفتار عقلانی در شمپانزه‌ها را تشکیل می‌دهد. اگر این تر (برنهاد) کوهلر را بپذیریم، باید در فرض‌های یرکز به‌طور جدی تردید کنیم.

یرکز در ارتباط با بررسی‌های تجربی و مشاهده‌ای اخیر در زمینه فعالیت عقلانی و زبان شمپانزه‌ها، داده‌های جدیدی در باره رشد زبان آن‌ها ارائه می‌دهد و نیز در توجیه فقدان گفتار واقعی در آن‌ها نظریه بکر و نوینی مطرح می‌سازد. او می‌گوید:

«واکنش‌های آوایی در شمپانزه‌های جوان به‌طور کاملاً فراوان و گوناگون دیده می‌شوند، لیکن گفتار به معنای انسانی در آن‌ها وجود ندارد» [۵۸، ص ۵۳]. دستگاه آوایی شمپانزه‌ها به اندازه انسان رشد کرده است و مانند انسان کارکرد دارد. آن‌چه در شمپانزه وجود ندارد، تمایل به تقلید اصوات است. قدرت تقلیدی آن‌ها تقریباً به‌طور کامل به محرک‌های بینایی بستگی دارد؛ این است که اعمال را تقلید می‌کنند اما آواها را نمی‌توانند تقلید کنند. آن‌ها قادر نیستند آن‌چه را طوطی با مهارت تمام انجام

می دهد عملی سازند.

اگر تمایل به تقلید طوطی با ظرفیت عقلانی شمپانزه با هم تلفیق می شدند، بی شک شمپانزه قادر به سخن گویی می شد، چرا که مکانیسم صوتی اش شبیه آدمی است و دارای آن نوع و سطحی از فعالیت عقلانی است که می تواند صداها را به منظور گفتار واقعی به کار گیرد [۵۸، ص ۵۳].

یرکز در آزمایش های خود از چهار روش آموزش حرف زدن به شمپانزه استفاده کرد، ولی هیچ کدام نتیجه ای نداد. این شکست ها مسئله ای را هم در اصل حل نکرد. ما هنوز نمی دانیم که آیا ممکن است به شمپانزه حرف زدن آموخت یا نه. در بسیاری مواقع، تقصیر متوجه آزمایشگر است. کوهلر می گوید اگر مطالعات قبلی در زمینه فعالیت عقلانی شمپانزه ها این توانایی را در آن ها نشان نداده است بدین معنی نیست که آن ها واقعاً فاقد قدرت سخن گویی هستند، بلکه به علت کار برد روش های نامناسب، عدم توجه به حدود (دامنه) دشواری فعالیت عقلانی شمپانزه در ارتباط با آن و ندیده گرفتن وابستگی فعالیت عقلانی شمپانزه به موقعیت بصری فراگیر (یک جا) بوده که چنین نتیجه ای گرفته می شده است. کوهلر با کنایه می گوید که «پژوهش در باره استعداد عقلانی، الزاماً هم آزمایشگر و هم آزمودنی را می آزماید» [۱۸، ص ۱۹۱].

آزمایش های یرکز بدون آن که در اصل مسئله را حل کنند، یک بار دیگر نشان دادند که در انسان ماندها چیزی شبیه گفتار آدمی حتی به صورت جنینی (ابتدایی) وجود ندارد. پیوند دادن این نتیجه با آن چه از سایر منابع می دانیم، ما را به این فرض می کشاند که احتمالاً انسان ریخت ها قادر به سخن گویی واقعی نیستند.

اما اگر بپذیریم که انسان ریخت ها دستگاه صوتی و دامنه آوایی لازم را دارند، پس علت ناتوانی آنان در سخن گویی چیست؟ یرکز علت را در فقدان وی در ضعف قدرت تقلید آوایی آنان می داند. شاید بتوان آن را علت بلا فصل نتایج منفی آزمایش های یرکز دانست، ولی وی در این که آن را علت بنیادی ناتوانی انسان ریخت ها در گفتار، ذکر کرده است احتمالاً دچار خطا گشته است. این تر که یرکز آن را امری محقق می پندارد، با هر گونه اطلاعاتی که ما در باره فعالیت عقلانی شمپانزه ها می دانیم منافات دارد.



یرکز وسیله شگفت‌انگیزی برای واری تری خود در اختیار داشت که به دلایلی آن را به کار نبرد و اگر ما وسایل و اسباب کار را داشتیم، بسیار خوشنود می‌شدیم که از آن استفاده کنیم. ما باید عامل شنوایی را در آموزش مهارت زبانی به حیوانات کنار بگذاریم. زبان ضرورتاً وابسته به آوا نیست. برای مثال می‌توان از زبان اشاره‌ای افراد ناشنوا-ناگویا و لب‌خوانی نام برد که در عین حال تعبیر (ترجمه) حرکتی نیز هست. در زبان انسان‌های ابتدایی، حرکت و اشاره‌ها همراه آوا به کار می‌روند و نقشی مهم ایفا می‌کنند. اصولاً زبان به ماهیت اسباب خود وابسته نیست. اگر این درست است که شمشپانزه از فعالیت عقلانی لازم برای فراگیری چیزی شبیه زبان آدمی برخوردار است و مسئله فقط در فقدان قدرت تقلیدی اصوات است، پس باید بتواند در آزمایش‌ها، ایما و اشاره‌های قراردادی را که از لحاظ کارکرد روان‌شناختی درست همانند آواهای قراردادی هستند، فرا بگیرد. البته ممکن است - آن‌گونه که خود یرکز می‌پندارد - شمشپانزه‌ها را آموزش داد تا از حرکت دست به جای آوا استفاده کنند، اما سخن بر سر واسطه نیست، آن‌چه مهم است استفاده کارکردی از نشانه‌هاست: هر نشانه‌ای که بتواند نقشی مطابق با گفتار آدمی داشته باشد.

این روش (حذف عامل شنوایی) آزموده نشده است و نمی‌دانیم چه نتایجی می‌توانست به دست بدهد، اما هر آن‌چه از رفتار شمشپانزه و از آن جمله داده‌های یرکز می‌دانیم، این امید را که آن‌ها بتوانند گفتار کارکردی را بیاموزند، به یأس مبدل می‌سازد. هرگز شنیده نشده است که آن‌ها بتوانند از نشانه‌ها استفاده کنند. تنها چیزی که با قطعیت عینی می‌توان گفت این است که شمشپانزه‌ها «انگارسازی» ندارند، ولی در شرایطی قادرند ابزارهایی بسیار ساده به وجود آورند و «شگردهایی» برای حل مسئله بیابند. منظور از شرایط خاص، موقعیتی کاملاً قابل رؤیت و قابل تشخیص است. رفتار شمشپانزه در برخورد با مسائلی که مستلزم ساختارهای بینایی مستقیماً قابل درک نیست بلکه ساختاری از نوع دیگر می‌طلبد - مثلاً ساختاری مکانیکی -، از سطح نوع بینش‌مندانۀ رفتار به سطح روش ساده آزمایش و لغزش تغییر می‌یابد.

آیا شرایط لازم برای کارکرد عقلانی مؤثر انسان ریخت‌ها، همان شرایط لازم برای کشف گفتار و یا کشف استفاده کارکردی از نشانه‌هاست؟ قطعاً نه. کشف گفتار در هیچ موقعیتی نمی‌تواند مبتنی بر موقعیت بصری باشد، بلکه مستلزم عملکرد عقلانی از

گونه‌ای دیگر است. هیچ دلیلی در دست نداریم که چنین عملکردی را در تیررس توانایی شمپانزه‌ها بدانیم و اکثر پژوهشگران پذیرفته‌اند که شمپانزه فاقد این توانایی است. تفاوت بین فعالیت عقلانی در شمپانزه و در آدمی ممکن است مربوط به این امر باشد.

کوهلر اصطلاح **بینش** (Einsicht) را در مورد عملکردهای عقلانی مشهود در شمپانزه‌ها به کار بُرد. گزینش این اصطلاح اتفاقی نیست. **کافکا** اشاره می‌کند که منظور کوهلر ظاهراً در درجه اول دیدن به معنی لغوی کلمه است و فقط بر اثر بسط معنی است که «دیدن» روابط به‌طور کلی و یا درک و احاطه — در مقام تقابل با عمل کورکورانه — مطرح می‌شود [۱۷، ص ۱۳۰].

باید گفت که کوهلر، هرگز بینش را تعریف نمی‌کند و نظریه خود را در آن باره به تفصیل بیان نمی‌دارد. فقدان توضیح نظری، کار بُرد این اصطلاح را تا حدی در ابهام فرو می‌برد. گاه منظور از آن مشخصات ویژه خود عملکرد یعنی ساختار اعمال شمپانزه است و گاه مراد از آن فرایند روانی مقدم بر آن اعمال و مهیا سازنده آن‌ها یعنی به اصطلاح «طرح عملکردهای» درونی است. کوهلر در باره مکانیسم واکنش عقلانی، فرضیه‌ای مطرح نمی‌سازد. اما به هر نحوی که فعالیت عقلانی کارکرد داشته باشد و جای آن هر کجا تعیین شود — یا در خود کنش‌های شمپانزه و یا در فرایند درونی مهیا سازنده (مربوط به قشر مخ یا فرایند عضلانی - عصبی) — در هر صورت این تر که واکنش مزبور نه از طریق ردهای حافظه، بلکه به وسیله موقعیت دید تعیین می‌شود، معتبر باقی می‌ماند. اگر شمپانزه به‌طور همزمان یا تقریباً همزمان نتواند ابزار را در رابطه با هدف ببیند، حتی بهترین ابزارها بی‌فایده خواهند بود. بنابراین توجه به مسئله «بینش» تغییری در این نتیجه‌گیری نمی‌دهد که شمپانزه حتی اگر هم استعدادهای طبیعی طوطی را داشت، بسیار بعید می‌نمود که بتواند سخن بگوید.

البته، همچنان که قبلاً گفتیم شمپانزه ز بان نسبتاً غنی مخصوص خود را دارد. لرنند

---

« منظور کوهلر از «ادراک تقریباً همزمان» مواردی است که ابزار و هدف لحظه‌ای پیش با هم دیده شده بودند و یا ابزار و هدف این قدر در موقعیتی یکسان به کار بُرده شده‌اند که با هر نوع قصد و غایتی از لحاظ روانی همزمان ادراک می‌شوند [۱۸، ص ۳۹].

همکار پرکز توانست فرهنگی با سی و دو عنصر گفتاری یا «کلمات» در شمپانزه‌ها گردآوری کند که نه تنها از لحاظ آواشناسی همانند گفتار آدمی بودند، بلکه از این نظر هم که به وسیله موقعیت‌ها یا اشیای بخصوصی در ارتباط با لذت و الم برانگیخته می‌شدند یا میل، بدخواهی و ترس را در آنان القاء می‌کردند، معنایی داشتند [۵۸، ص ۵۴]. این «کلمات» موقعی که انسان ریخت‌ها منظر غذا بودند و یا هنگام غذا خوردن در حضور افراد (انسان‌ها) و یا وقتی دو شمپانزه با هم تنها بودند، یادداشت می‌شدند. آن‌ها واکنش‌های صوتی عاطفی و کم و بیش تفکیک یافته بودند و به طریقه بازتاب مشروط تا اندازه‌ای با محرک‌های مربوط به تغذیه و سایر موقعیت‌های حیاتی ارتباط داشتند: یعنی زبانی کاملاً هیجانی بودند.

در ارتباط با مطالب بالا، باید به سه نکته اشاره کرد: نخست مقارن بودن ایجاد آوا با حالت‌های عاطفی —مخصوصاً موقعی که شمپانزه‌ها به شدت برانگیخته شده بودند— محدود به انسان‌ماندها نیست، بلکه برعکس در جانورانی که قادر به ایجاد آوا هستند، بسیار متداول است. بی‌تردید، منشأ گفتار آدمی در واکنش‌های صوتی بیانی از این نوع، ریشه دارد.

دوم، حالت‌های عاطفی که واکنش‌های صوتی فراوانی را در شمپانزه‌ها موجب می‌شوند، برای کارکرد فعالیت عقلانی شرایط نامطلوبی فراهم می‌آورند. کوهلر مرتب خاطر نشان می‌سازد که واکنش‌های هیجانی شمپانزه‌ها، به ویژه واکنش‌هایی که از شدت زیادی برخوردارند، امکان عملکرد عقلانی همزمان (با واکنش هیجانی) را از آن‌ها می‌گیرند.

سوم، دو مرتبه باید تأکید کرد که تخلیه (رهاسازی) هیجانی به مفهومی که ذکر شد، تنها کارکرد گفتار در انسان ریخت‌ها نیست؛ بلکه، چنان که در انسان و سایر جانوران مشاهده می‌شود، وسیله تماس روانی با افراد هم‌نوع نیز هست. این کارکرد گفتار، هم در شمپانزه‌های مورد مطالعه پرکز و لرنر و هم در انسان ریخت‌های مورد بررسی کوهلر، به‌طور واضح وجود دارد و ارتباطی به واکنش‌های عقلانی یعنی تفکر ندارد. منشأ این کارکرد، هیجان است و به‌طور مشخص جزئی از نشانگان (سندرم) هیجانی کلی است؛ البته جزئی که چه از لحاظ زیست‌شناختی و چه از جهت

روان‌شناختی، کارکرد بخصوصی را عهده‌دار است. این کارکرد با کوشش‌های قصدمندانه و آگاهانه به منظور اطلاع دادن به دیگران و یا تحت تأثیر قرار دادن آن‌ها به کلی متفاوت است و در اصل یک واکنش غریزی و یا چیزی بسیار شبیه به آن است.

جای شک نیست که این کارکرد گفتار از لحاظ بیولوژیک یکی از قدیمی‌ترین کارکردهاست و از لحاظ ژنتیک به نشانه‌های بینایی و شنوایی که از جانب رهبران گروه جانوران داده می‌شود مربوط می‌گردد. ک. و. فریش در مطالعه‌ای که اخیراً در باره زبان زنبورها منتشر ساخته است، شکل‌های رفتاری جالب و از لحاظ نظری مهمی را شرح می‌دهد که در تبادل و یا تماس به کار می‌روند [۱۰] و مسلماً ریشه در غریزه دارند. این تظاهرات رفتاری، علی‌رغم تفاوت‌های فنوتیپ (ظاهری)، اساساً به تبادل گفتاری شمیم‌انزها شباهت دارد. وجود این شباهت، یک بار دیگر جدایی «ارتباط (تفہیم و تفاهم)» شمیم‌انزها را از فعالیت عقلانی خاطر نشان می‌سازد.

ما بدان جهت به تجزیه و تحلیل بررسی‌های مختلف در باره زبان و فعالیت عقلانی انسان ریخت‌ها پرداختیم تا ارتباط بین تفکر و گفتار را در جریان تکوین نوعی این کارکردها روشن سازیم. حال می‌توانیم نتیجه‌گیری‌های خود را که در تجزیه و تحلیل بعدی مسئله به کار خواهند آمد، خلاصه کنیم:

۱- اندیشه و گفتار دارای ریشه‌های تکوینی متفاوتی هستند.

۲- این دو کارکرد در دو مسیر مختلف و مستقل از هم به رشد خود ادامه می‌دهند.

۳- وابستگی مشخص و ثابتی بین آن‌ها وجود ندارد.

۴- فعالیت عقلانی انسان مانده‌ها از برخی لحاظ (استعمال ابتدایی ابزار) تا اندازه‌ای شبیه انسان است و زبان آن‌ها از لحاظ‌های کاملاً متفاوت دیگر (جنبه آواشناسی، گفتار، کارکرد رهاسازی هیجانی و مقدمات کارکرد اجتماعی) همانند زبان انسان است.

۵- انطباق نزدیک بین اندیشه و گفتار که مشخصه آدمی است در انسان مانده‌ها

وجود ندارد.

۶- در جریان تکوین نوعی اندیشه و گفتار، دوره پیش‌زبانی رشد اندیشه و دوره

پیش‌عقلانی رشد گفتار به وضوح قابل تمیز است.

## II

رابطه بین رشد اندیشه و گفتار از نظر تکوین فردی بسی پیچیده‌تر و نامشخص‌تر از تکوین نوعی است. اما این جا نیز می‌توان دو خط سیر جداگانه که از دور ریشه تکوینی مختلف برمی‌خیزند، تشخیص داد.

در سال‌های اخیر است که وجود دوره پیش‌گفتاری رشد اندیشه در کودکان با ارائه دلایل عینی مورد تأیید قرار گرفته است. آزمایش‌های کوهلر با شمپانزه‌ها، پس از دخل و تصرف‌های لازم در آن، در مورد کودکانی که هنوز حرف نمی‌زدند تکرار شد. کوهلر خود به منظور مقایسه، گهگاه آزمایش‌هایی با کودکان انجام می‌داد. بوهلر نیز در همین جهت به بررسی‌های منظمی در مورد کودکان دست زد. یافته‌ها در مورد کودکان همانند یافته‌های حاصل از انسان ریخت‌ها بود.

بوهلر می‌گوید که اعمال کودک

درست مانند اعمال شمپانزه بود، به طوری که این دوره از زندگی کودک را به حق می‌توان سن شمپانزه‌ای نامید که در کودک مورد مطالعه ما مطابق با ۱۰، ۱۱ و ۱۲ ماهگی بود. نخستین ابداع کودک در این سن به وقوع می‌پیوندد— این ابداع اگرچه ابتدایی است، ولی برای رشد ذهنی کودک فوق‌العاده مهم است [۷، ص ۴۶].

مهم‌ترین نکته نظری در آزمایش‌های مربوط به کودکان و شمپانزه‌ها کشف این مسئله است که واکنش‌های عقلانی ابتدایی، مستقل از گفتارند. با توجه به این نکته بوهلر چنین نظر می‌دهد:

اغلب چنین گفته می‌شد که گفتار، آغاز مرُدْمِش (انسان شدن) [ Menschwerden ] است. شاید چنین باشد؛ لیکن پیش از آن که گفتاری در کار باشد، تفکر در کار بُرد ابزار دخالت دارد، یعنی در درک پیوندهای مکانیکی و در طرح‌ریزی و کار بست وسایل مکانیکی، آن‌گونه که با هدف‌های مکانیکی همخوانی داشته باشد. به عبارت خلاصه‌تر پیش از آن که گفتار پدید آید، کنش، معنایی ذهنی پیدا

می کند— به دیگر سخن، آگاهانه و غایتمند می گردد [۷، ص ۴۸].

ریشه‌های پیش‌عقلانی گفتار در رشد کودک از مدت‌ها پیش شناخته شده بود. آواهای بی‌معنی کودک، گریه و حتی نخستین کلمات او، به روشنی تمام نمایانگر مراحل از رشد گفتار هستند که هیچ ارتباطی با رشد تفکر ندارند. این تظاهرات رفتاری عموماً شکلی از رفتار تلقی شده‌اند که در آن هیجان نقش برجسته‌ای دارد. ولی کارکرد همه آن‌ها صرفاً رهاسازی هیجانی نیست. پژوهش‌هایی که اخیراً در باره شکل‌های اولیه رفتار کودک و واکنش‌های نخستین کودک در برابر آوای انسان به عمل آمده است (به وسیله شارلوت بوهرلر و گروه وی)، نشان داده است که کارکرد اجتماعی گفتار از همان سال اول یعنی از مرحله پیش‌عقلانی رشد گفتار، نمایان است. کودک از همان هفته سوم زندگی، در برابر آوای آدمی، واکنش‌های کاملاً مشخصی بروز می‌دهد و نخستین واکنش مشخصاً اجتماعی در برابر صدا، در ماه دوم زندگی کودک مشاهده می‌گردد [۵، ص ۱۲۴]. این پژوهش‌ها همچنین اثبات کردند که خنده، اصوات نامشخص، حرکت‌ها، و غیره از نخستین ماه‌های زندگی کودک، وسیله‌ای برای برقراری تماس اجتماعی هستند.

بدین ترتیب می‌بینیم که دو کارکرد گفتار که در رشد و تکوین نوعی وجود دارند، در کودک پایین‌تر از یک سال نیز موجود و مشهودند.

اما مهم‌ترین کشف این است که این دو منحنی رشد اندیشه و گفتار که تا سن دو سالگی از هم فاصله دارند، در لحظه‌ای معین به یک دیگر می‌رسند و با هم پیوند می‌خورند تا شکل جدیدی از رفتار را بنیان نهند. توضیح اشترن درباره این رویداد

پُراهمیت، اولین و بهترین گام بود. او نشان داد که کودک به دنبال نخستین تشخیص مبهم گفتار، آن‌گاه که به «بزرگ‌ترین کشف در زندگی خود دست می‌یابد» یعنی درمی‌یابد که «هر شیء نامی دارد»، چگونه اراده به تسلط یافتن بر زبان در او به وجود می‌آید. [۴۰، ص ۱۰۸].

این لحظه پُراهمیت، یعنی آن‌گاه که گفتار در خدمت فعالیت عقلانی قرار می‌گیرد و اندیشه به کلامی شدن می‌آغازد، با دو علامت بارز عینی نمایانده می‌شود: (۱) شروع ناگهانی و فعال کنجکاوی کودک در باره کلمه‌ها و پرسش وی در زمینه هر

چیز تازه: «این چیه؟» و (۲) در نتیجه، افزایش سریع و ناگهانی واژگان وی.

کودک پیش از این نقطهٔ تحوّل (چون برخی از جانوران)، فقط شمار اندکی از کلمه‌ها را که جانشین اشیا، اشخاص، اعمال، حالت‌ها و یا میل‌ها می‌شوند، آن‌گونه که در شرطی‌سازی صورت می‌پذیرد، می‌شناسد. در این سن کودک فقط کلماتی را می‌داند که دیگران برایش فراهم ساخته‌اند. لیکن حالا دیگر وضع فرق می‌کند: او خود را نیازمند کلمه‌ها احساس می‌کند و فعلاً نه از راه یرش‌هایش درصدد فراگیری نشانه‌های منضم به اشیا درمی‌آید. به نظر می‌رسد کارکرد نمادین کلمه‌ها را کشف کرده است. گفتار که در مرحلهٔ آغازینش عاطفی-ارادی بود، اینک وارد دورهٔ عقلانی می‌شود. خط سیرهای رشد گفتار و اندیشه به هم دیگر می‌رسند.

در این نقطه، گره معمای اندیشه و زبان بسته می‌شود. حال کمی درنگ کنیم و به دقت ببینیم هنگامی که کودک بزرگ‌ترین کشف خود را می‌کند، چه اتفاقی می‌افتد و آیا تفسیر اشترن از موضوع درست است یا نه.

بوهلر و کافکا هر دو این کشف کودکان را با عمل ابداع در شمپانزه‌ها مقایسه می‌کنند. به نظر کافکا موقعی که نام به وسیلهٔ کودک کشف می‌گردد، وارد ساختار شیء می‌شود، درست آن‌گونه که چوب به صورت جزئی از موقعیت تمایل به دست‌یابی به میوه درمی‌آید [۲۰، ص ۲۴۳].

صحت و سقم این تمثیل را هنگامی که روابط کارکردی و ساختاری اندیشه و گفتار را بررسی می‌کنیم، مورد بحث قرار خواهیم داد. در حال حاضر فقط اشاره می‌کنیم که «بزرگ‌ترین کشف کودک» تنها زمانی می‌تواند صورت پذیرد که کودک به حد معین و نسبتاً بالایی از رشد اندیشه و گفتار رسیده باشد. به سخن دیگر، گفتار نمی‌تواند بدون تفکر «کشف» شود.

به طور خلاصه نتیجه می‌گیریم:

۱- اندیشه و گفتار از لحاظ رشد و تکوین فردی، ریشه‌های متفاوتی دارند.

۲- با اطمینان می‌توان گفت که در جریان رشد گفتار یک مرحلهٔ پیش‌عقلانی

وجود دارد، و در جریان رشد اندیشه یک مرحلهٔ پیش‌زبانی دیده می‌شود.

۳- این دو جریان تا یک مرحلهٔ مشخص زمانی به طور جداگانه و مستقل از هم به

تکامل می‌دهند.

۴ — اما در نقطه‌ای معین با هم دیگر تلاقی می‌کنند و در نتیجه اندیشه کلامی و گفتار عقلانی می‌شود.

### III

صرف نظر از این که چه شیوه برخوردی نسبت به مسئله بحث‌انگیز بین اندیشه و گفتار داشته باشیم، ناگزیر باید **گفتار درونی** را به‌طور مفصل مورد بررسی قرار دهیم. اهمیت آن در کل تفکر ما به حدی است که بسیاری از روان‌شناسان از جمله **وات سون** گفتار درونی را با اندیشه — که آن را همان گفتار بازداری شده و بدون آوا منظور می‌کند — یکی می‌دانند. لیکن روان‌شناسی هنوز نمی‌داند که این تغییر از گفتار بیرونی به گفتار درونی چگونه صورت می‌گیرد و یا در چه سنی و طی چه فرایندی انجام می‌گیرد و علت آن چیست.

وات سون می‌گوید ما نمی‌دانیم که کودکان در چه مرحله‌ای از سازمان‌یابی گفتار، از گفتار بیرونی وارد گفتار بینابینی (نجوایی) می‌شوند و سپس به دوره گفتار درونی پای می‌گذارند؛ چرا که مسئله به‌طور جدی مورد مطالعه قرار نگرفته است. پژوهش‌هایی که ما خود انجام دادیم، ما را به این باور می‌کشاند که طرح مسئله از جانب وات سون نادرست بوده است. هیچ دلیل معتبری در دست نداریم که تصور کنیم رشد گفتار درونی به شیوه‌ای مکانیکی از طریق کاهش تدریجی در شدت صوتی گفتار (یعنی نجوا کردن) صورت می‌پذیرد.

البته وات سون امکان دیگری را هم در نظر می‌گیرد. او می‌گوید: «شاید هر سه صورت گفتار، همزمان با هم رشد می‌یابند» [۵۴، ص ۳۲۲]. این فرضیه از نظرگاه تکوینی که در آن تسلسل گفتار بیرونی، گفتار بینابینی و گفتار درونی مشاهده می‌شود، بی‌اساس می‌نماید. هیچ داده‌عینی شاید وات سون را تأیید نمی‌کند. بلکه داده‌ها گواه بر آنند که ناهمگونی‌های ژرفی بین گفتار بیرونی و درونی وجود دارد. این امر مورد تصدیق همه روان‌شناسان از جمله وات سون است. دلیلی وجود ندارد دو فرایندی را که از لحاظ **کارکردی** (سازگاری اجتماعی در مقابل سازگاری فردی) و **ساختاری** (فشردگی و ایجاز بیش از حد گفتار درونی که الگوی گفتار را تقریباً در حدی ماورای تشخیص، تغییر می‌دهد) این همه با هم فرق دارند، از نظر تکوینی همروند و



همجریان بدانیم. این نیز پذیرفتنی به نظر نمی‌رسد که سه شکل گفتار از راه گفتار بینابینی — که آن را نه از جهت کارکردی و نه از نظر ساختاری می‌توان مرحله گذاری (انتقالی) تلقی کرد — به یک دیگر وصل شوند (طبق تراسولی وات سون). گفتار بینابینی فقط از لحاظ فنوتیپ بین آن دو قرار می‌گیرد و نه از لحاظ ژنوتیپ.

بررسی‌های ما در زمینه گفتار بینابینی کودکان، این ادعا را به طور کامل به اثبات می‌رسانند. ما دریافتیم که گفتار بینابینی و بیرونی از لحاظ ساختاری تقریباً تفاوتی با هم ندارند؛ اما کارکرد گفتار بینابینی تفاوتی عمیق با گفتار درونی دارد و در اولی حتی گرایشی به سمت مشخصات نمونه وار دومی نیز مشاهده نمی‌شود. به علاوه، گفتار درونی تا سن دبستان به طور خودانگیخته رشد نمی‌یابد، اگرچه ممکن است بسی زودتر آغاز شده باشد: کودک سه ساله ممکن است تحت فشار اجتماعی و با تلاش فراوان برای مدتی کوتاه، صدایش را پایین بیاورد و یا زیرلی سخن گوید. این نکته ای است که به ظاهر نگرش وات سون را تأیید می‌کند.

با وجود آن که ما با تراسولی مخالفیم، اما معتقدیم که از لحاظ روش‌شناسی شیوه برخورد درستی برگزیده است: یعنی برای حل مسئله باید حلقه رابطه بین گفتار درونی و بیرونی را جست و جو کرد.

ما بدان سو گرایش داریم که این حلقه را در گفتار خودمدارانه کودک، که به وسیله پیازه توصیف شده است، تشخیص دهیم. گفتار خودمدارانه علاوه بر نقش همراهی با فعالیت و کارکردهای بیانی و رهاسازی عاطفی، به راحتی کارکرد طرح‌ریزی را نیز عهده‌دار می‌گردد. یعنی به طور کاملاً طبیعی و به آسانی به اندیشه به معنی واقعی کلمه مبدل می‌شود.

اگر درستی فرضیه ما به اثبات برسد، ناگزیر به این نتیجه می‌رسیم که گفتارپیش از آن که از لحاظ فیزیکی درونی شود، از لحاظ روانی درونی می‌گردد. گفتار خودمدارانه از حیث کارکرد، گفتاری درونی است؛ گفتاری که متوجه درون است و با نظم و ترتیب رفتار کودک ارتباطی تنگاتنگ دارد و بخشی از آن برای دیگران غیرقابل درک است. از سوی دیگر از لحاظ شکل، جنبه آشکار دارد و گرایشی به سوی تبدیل به گفتار بینابینی و یا هر نوع گفتار نیمه‌آوایی دیگر از خود نشان نمی‌دهد.

پس باید به این سؤال پاسخ دهیم که چرا گفتار، درونی می‌شود. گفتار درونی

می‌شود، چون کارکردش تغییر می‌کند. رشد آن باز هم سه مرحله را می‌گذراند — البته نه آن مراحلی که واتسون شمرده بود، بلکه سه مرحله گفتار بیرونی، خودمدارانه و درونی. ما همچنین باید برای مطالعه به اصطلاح «زنده و طبیعی» گفتار درونی، در ضمن شکل‌گیری ویژگی‌های ساختاری و کارکردی آن، روشی بسیار مناسب در اختیار داشته باشیم. این روش، روش عینی خواهد بود؛ چرا که این ویژگی‌ها در حالی ظاهر می‌شوند که گفتار هنوز قابل شنیدن، یعنی قابل مشاهده و سنجش است.

پژوهش‌های ما نشان می‌دهند که رشد گفتار از همان قوانین رشد حاکم بر سایر عملکردهای ذهنی که مستلزم کار بُرد نشانه‌ها هستند، مانند شمارش و یادسپاری با استفاده از شیوه‌های نیروبخشی حافظه، پیروی می‌کند و همان جریان را در پیش می‌گیرد. این عملکردها کلاً در چهار مرحله رشد می‌یابند. نخستین مرحله، مرحله ابتدایی یا طبیعی است که مطابق با گفتار پیش‌عقلانی و اندیشه پیش‌کلامی است. در این مرحله عملکردها در شکل اصلی خود ظاهر می‌شوند، آن‌گونه که در سطح ابتدایی رفتار، تکامل یافته بودند.

بعد مرحله‌ای فرا می‌رسد که شاید آن را در قیاس با آن‌چه «فیزیک عامیانه» نامیده می‌شود، بتوان «روان‌شناسی عامیانه» نامید — تجربه کودک با خواص فیزیکی بدن خود و اشیای پیرامونش و کار بُرد این تجربه در استعمال ابزار: نخستین تجربه کودک از هوش عملی که به تازگی رشد خود را آغاز کرده است.

این دوره در رشد گفتار کودک به وضوح قابل تشخیص است. در این دوره کودک شکل‌ها و ساختارهای دستور زبان را پیش از آن که عملکردهای مربوط به آن‌ها را درک کند، به درستی به کار می‌گیرد. کودک ممکن است مدت‌ها پیش از آن که روابط علی، شرطی و یا زمانی را بفهمد، جمله‌های تبعی را با کلماتی مانند **چون**، **اگر**، **زمانی** که و **اقا** به کار ببرد. او بر ساخت نحوی گفتار، جلوتر از ساخت نحوی اندیشه تسلط می‌یابد. مطالعات پیازه ثابت کرد که دستور زبان جلوتر از منطق به وجود می‌آید و کودک عملکردهای ذهنی مطابق با شکل‌های کلامی را نسبتاً دیر فرا می‌گیرد، اگرچه تا زمان ایجاد آن عملکردها، از این شکل‌های کلامی برای مدتی طولانی استفاده می‌کند.

به دنبال انباشتگی تدریجی تجربه روان‌شناختی عامیانه، کودک وارد مرحله سوم

می‌شود. وجه تمایز این مرحله از مراحل پیشین، کار بُرد نشانه‌های خارجی و عملکردهای بیرونی است که به صورت وسایل کمکی برای حل مسایل درونی عمل می‌کنند. در این مرحله کودک به کمک انگشتان خود می‌شمارد و از فنون نیروبخشی حافظه و غیره کمک می‌گیرد. این مرحله در جریان رشد گفتار، با گفتار خودمدارانه مشخص می‌شود.

مرحله چهارم را مرحله «رشد درونی» می‌نامیم. عملکردهای بیرونی، درونی می‌شوند و دگرگونی ژرفی در فرایند به وجود می‌آید. کودک شروع می‌کند به شمردن در ذهن خود و از «حافظه منطقی» مدد گرفتن. یعنی با روابط ذاتی و نشانه‌های درونی وارد عملکرد می‌شود. این مرحله در رشد گفتار، آخرین مرحله گفتار درونی و بدون آواست. در این مرحله، کنش متقابل پایدار بین عملکردهای بیرونی و درونی ادامه می‌یابد و هریک از این شکل‌ها به راحتی و به‌طور مداوم به صورتی دیگر درمی‌آید و این فرآیند دو مرتبه آغاز می‌گردد. گفتار درونی، وقتی که در مقام آمادگی برای گفتار بیرونی عمل می‌کند، ممکن است در قالب بسیار نزدیک به گفتار بیرونی و یا حتی دقیقاً به صورت آن در بیاید— مثلاً هنگام تفکر در باره سخن رانی که قرار است انجام پذیرد. بین رفتار درونی و بیرونی تفاوت مشخصی وجود ندارد و هر کدام زیر نفوذ آن دیگری است.

در بررسی کارکرد گفتار درونی در بزرگسالان، آن‌گاه که کار رشد به اتمام رسیده است، این سؤال را باید طرح کنیم که آیا فرایندهای اندیشه و زبان در بزرگسالان ضرورتاً به هم مربوطند و آیا آن دورا می‌توان یکی دانست یا نه. دوباره می‌گوییم که درباره جانوران و کودکان پاسخ ما «نه» است.

شاید بتوان اندیشه و گفتار را به صورت طرحواره، همانند دو دایره متقاطع تصور کرد. این دو دایره در جایی که هم‌دیگر را قطع می‌کنند، قسمت مشترکی به وجود می‌آورند که همان اندیشه کلامی است. اما اندیشه کلامی به هیچ وجه شامل همه شکل‌های اندیشه یا گفتار نیست. قلمرو وسیعی از اندیشه وجود دارد که اصلاً رابطه مستقیمی با گفتار ندارد. تفکری که خود را در کار بُرد ابزار به ظهور می‌رساند، آن‌گونه که در فعالیت عقلائی، عملی به‌طور کلی مشاهده می‌شود، در این حوزه قرار دارد. وانگهی پژوهش‌هایی که به وسیله روان‌شناسان مکتب وورتسبورگ انجام گرفته، نشان داده‌اند که اندیشه

می تواند بدون تصاویر کلمه و یا حرکت های گفتاری، که از راه مشاهده خویشتن قابل کشف و بررسی باشند، کارکرد داشته باشد. آزمایش های بعدی نیز نشان می دهند که مطابقت بی واسطه ای (مستقیمی) بین گفتار درونی و حرکات زبان و حنجره وجود ندارد.

و نیز هیچ نوع دلیل روان شناختی وجود ندارد که همه صور فعالیت گفتاری را ناشی از اندیشه بدانیم. هنگامی که شخصی شعری را که حفظ کرده است و در سکوت برای خویش زمزمه می کند و یا جمله ای را که به منظور آزمایش به او داده شده است، تکرار می کند، ممکن است اصلاً فرایند تفکری در کار نباشد— علی رغم آن چه واتسون می پنداشت. و بالأخره به گفتار «غنائی» می توان اشاره کرد که به وسیله هیجان برانگیخته می شود. اگرچه این نوع گفتار، همه نشانه های عمده گفتار را داراست لیکن نمی توان آن را با فعالیت عقلانی به معنی دقیق خود از یک نوع دانست.

پس ناگزیر به این نتیجه می رسیم که درهم آمیختگی اندیشه و گفتار در بزرگ سالان و در کودکان پدیده ای است که در قلمرو محدودی قرار دارد. اندیشه غیر کلامی و گفتار غیر عقلانی در این درهم آمیختگی شرکت ندارند و فقط به طور غیرمستقیم تحت تأثیر فرایندهای اندیشه کلامی قرار می گیرند.

#### IV

اینک می توانیم نتایج تجزیه و تحلیل خود را خلاصه کنیم. ما کار خود را از طریق ردیابی تکوینی و تحوولی (شجره ای) اندیشه و گفتار آغاز کردیم و برای این منظور از داده های روان شناسی تطبیقی استفاده کردیم. لیکن این داده ها برای دنبال کردن مسیرهای رشدی اندیشه و گفتار پیش انسانی با هر درجه ای از قطعیت ناکافی است و سؤال اساسی در باره این که آیا انسان ماندها دارای همان نوع فعالیت عقلانی هستند که در آدمی وجود دارد، هنوز سؤالی قابل بحث است. پاسخ کوهلر به این سؤال مثبت و پاسخ سایر دانشمندان منفی است. تحقیق های آینده این مسئله را حل خواهند کرد. نکته ای که تا حال روشن شده است، این است: در جانوران، مسیر فعالیت عقلانی شبه انسانی همانند مسیر گفتار شبه انسانی نیست؛ یعنی اندیشه و گفتار از یک ریشه واحد بر نمی خیزند.

حتی محققینی که فعالیت عقلانی را در شمایانه‌ها نمی‌پذیرند، نمی‌توانند انکار کنند که در انسان ریخت‌ها چیزی نزدیک به فعالیت عقلانی (چیزی که به سمت فعالیت عقلانی گرایش داشته باشد) وجود دارد و عالی‌ترین نوع شکل‌گیری عادت که در آن‌ها وجود دارد، خود فعالیت عقلانی جنینی (نارس) است. کار بُرد ابزار در آن‌ها مقدمه رفتار آدمی است. کشفیات کوهلر از نظر مارکیست‌ها تعجب‌آور نیست. مدت‌ها پیش **مارکس** [۲۷] بیان داشت که کار بُرد و آفرینش افزار کار، اگرچه به صورت جنینی در برخی از انواع جانوران دیده می‌شود، اما مشخصه‌ای مختص فرایند کار آدمی است. این‌تر که فعالیت عقلانی انسان ریشه در حوزه حیات جانوران دارد، از مدت‌ها پیش مورد قبول مارکیسم قرار گرفته است. شرح و بسط آن را در آثار **پلخانوف** [۳۴، ص ۱۳۸] می‌بینیم. انگلس نوشت که همه صور فعالیت عقلانی در انسان‌ها و جانوران مشترک است، فقط از لحاظ سطح رشد است که آن‌ها با هم فرق دارند: جانوران قادرند در سطحی ابتدایی به استدلال پردازند، تجزیه و تحلیل کنند (شکستن فندق آغاز عمل تجزیه و تحلیل است)، و آن‌گاه که با مسایلی روبرو شدند و یا در موقعیت مشکلی گیر افتادند، به آزمایش پردازند. مثلاً طوطی نه تنها سخن‌گویی فرا می‌گیرد، بلکه می‌تواند واژه‌ها را به طرز معنی‌دار — به مفهوم محدود کلمه — به کار گیرد: وقتی چیزی می‌خواهد، کلماتی به کار می‌برد که با طعمه مورد علاقه خود مورد پاداش قرار گیرد؛ اما وقتی اذیتش بکنند، بدترین دشنام‌ها را که در واژگانش وجود دارد نثار می‌کند.

نیازی به گفتن ندارد که انگلس بر آن نیست که توانایی تفکر و سخن‌گویی جانوران را همسطح آدمیان بشمارد. در این جا ضرورتی ندارد که معنی دقیق بیان او را شرح دهیم؛ فقط می‌خواهیم این نکته را مطرح کنیم که دلایل محکمی در رد و انکار وجود اندیشه و زبان جنینی در جانوران از همان نوع انسان — که در مسیرهای جداگانه‌ای رشد می‌یابند — در دست نداریم. لیکن اگر جانوری توانایی آن را دارد که از طریق ایجاد صدا ارتباطی برقرار بکند، دلالتی بر رشد ذهنی او نمی‌کند.

حال داده‌های حاصل از مطالعات اخیر کودکان را خلاصه کنیم. می‌بینیم که در کودکان نیز ریشه‌ها و جریان رشد فعالیت عقلانی با گفتار فرق می‌کند. بدین معنی که ابتدا اندیشه، غیرکلامی و گفتار، غیرعقلانی است. اشترن می‌گوید که در نقطه‌ای

خاص، این دو جریان رشد به هم دیگر می‌رسند و گفتار، عقلانی و اندیشه، کلامی می‌شود و کودک کشف می‌کند که «هر چیزی برای خود نامی دارد» و شروع می‌کند به پرسیدن این که نام اشیا چیست.

برخی از روان‌شناسان [۸] در این باره که این نخستین «سن پرسش» به طور جهانی وجود دارد و ضرورتاً حاکی از کشف مهمی است، با اشترن موافق نیستند. کافکا موضعی را بین اشترن و مخالفینش برمی‌گزیند. او همانند بوهلر بر شباهت بین ابداع ابزار به وسیله شمپانزه و کشف کارکرد نام گذاری زبان به وسیله کودک انسان، تأکید می‌ورزد. لیکن از نظر وی دورنمای این کشف به همان گستردگی که اشترن فرض می‌کرد، نیست. به نظر کافکا، کلمه به صورت جزئی از ساختار شیء درمی‌آید—درست مانند سایر اجزای آن و کلمه برای مدتی از نظر کودک نه نشانه، بلکه صرفاً یکی از خواص شیء است که برای تکمیل ساختار آن باید به کار گرفته شود. چنان که بوهلر خاطر نشان می‌سازد، هر کلمه تازه، کودک را با موقعیتی دشوار و برومی‌سازد. او این مسئله را همواره از طریق نام گذاری شیء حل می‌کند و اگر برای شیء تازه کلمه‌ای نداشته باشد از بزرگ سالان می‌پرسد [۷، ص ۵۴].

به عقیده ما این نگرش به حقیقت نزدیک‌تر است. داده‌های مربوط به زبان کودکان (که داده‌های انسان‌شناختی نیز آن‌ها را تأیید می‌کنند) قویاً حکایت از آن دارند که کلمه برای مدتی دراز از نظر کودک یک خاصیت است و نه یک نماد. و کودک ساختار بیرونی کلمه—شیء را زودتر از ساختار درونی نمادین فرا می‌گیرد. ما از میان چندین فرضیه پیشنهاد شده، این فرضیه «میان‌رو» را می‌پذیریم؛ زیرا بر اساس داده‌های موجود، مشکل بتوان پذیرفت که کودک ۱۸ تا ۲۴ ماهه قادر به «کشف» کارکرد نمادین گفتار باشد. این امر بعدها به صورت تدریجی و نه ناگهانی از طریق یک سلسله دگرگونی‌های «ذره‌ای» صورت می‌گیرد. فرضیه مورد پذیرش ما، با طرح کلی رشد در زمینه یادگیری نشانه‌ها که در قسمت قبل شرح دادیم، سازگار است. حتی در کودک دبستانی نیز، استعمال کارکردی نشانه تازه، مسبوق به دوره احاطه بر ساختار بیرونی نشانه است. بدین ترتیب، کودک فقط در فرایند عملکرد با کلماتی که ابتدا به عنوان خواص اشیا درک می‌شوند، قادر می‌گردد کارکرد آن‌ها را به منزله نشانه‌ها کشف و یکپارچه کند.

بنابراین تراشترن در مورد «کشف» به بررسی مجدد و محدودسازی نیاز دارد. اما اصل اساسی آن معتبر است و آن این است که اندیشه و گفتار از لحاظ تکوین فردی، در مسیرهای جداگانه رشد می‌یابند و در نقطه معینی با هم دیگر تلاقی می‌کنند. این واقعیت هم حالا دیگر به طور کامل به اثبات رسیده است. اما این که بررسی‌های بیشتر چگونه جزئیاتی را که هنوز روان‌شناسان درباره آن‌ها رأی متفق ندارند مشخص خواهند ساخت، تغییری در آن ایجاد نمی‌کند. مثلاً این که تلاقی در یک نقطه اتفاق می‌افتد و یا چند نقطه و این که این برخورد به صورت یک کشف ناگهانی صورت می‌گیرد و یا پس از تدارک درازمدت از طریق استفاده عملی و تغییرات کارکردی کند انجام می‌پذیرد، و بالأخره این که در سن ۲ سالگی اتفاق می‌افتد و یا در سن دبستان، از جمله جزئیاتی است که باید روشن شود.

حال تحقیق خود را درباره گفتار درونی جمع‌بندی می‌کنیم. در این قسمت نیز چند فرضیه را مورد بررسی قرار دادیم و به این نتیجه رسیدیم که گفتار درونی بر اثر انباشتگی بطنی دگرگونی‌های کارکردی و ساختاری به وجود می‌آید و همزمان با تفکیک کارکردهای اجتماعی و خودمدارانه گفتار، گفتار درونی از گفتار بیرونی فاصله می‌گیرد و بالأخره ساختارهای گفتاری که کودک بر آن‌ها احاطه پیدا می‌کند، به صورت ساختارهای اساسی در تفکر وی درمی‌آیند.

این نتیجه ما را به واقعیت بی‌چون و چرای دیگری رهنمون می‌شود که دارای اهمیت فراوانی است و آن این است که رشد اندیشه به وسیله زبان تعیین می‌شود یعنی به وسیله افزار زبانی اندیشه و تجربه اجتماعی - فرهنگی کودک. اساساً، رشد گفتار درونی به عوامل بیرونی بستگی دارد. چنان که بررسی‌های پیازه نشان داده است، رشد منطقی در کودک تابع مستقیم گفتار اجتماعی شده اوست. رشد عقلانی کودک مشروط است به این که او بر وسیله اجتماعی اندیشه یعنی زبان احاطه پیدا بکند.

اکنون می‌توانیم نتایج عمده‌ای را که این تجزیه و تحلیل به دست می‌دهند، ضابطه‌بندی کنیم. اگر رشد اولیه گفتار و فعالیت عقلانی را - که در جانوران و کودکان خردسال در مسیرهای جداگانه‌ای رشد می‌یابند، آن‌چنان که دیدیم - با رشد گفتار درونی و اندیشه کلامی مقایسه کنیم، به این نتیجه می‌رسیم که مرحله بعدی ادامه ساده مرحله قبلی نیست. **خود طبیعت رشد،** در حرکت از زیست‌شناسی به سمت

اجتماعی-تاریخی دگرگون می‌شود. اندیشه کلامی، شکل فطری و طبیعی رفتار نیست، بلکه به وسیله فرایند اجتماعی-تاریخی تعیین می‌شود و دارای خواص و قوانین ویژه‌ای است که در اشکال طبیعی اندیشه و گفتار یافت نمی‌شوند. وقتی مشخصه تاریخی اندیشه کلامی را پذیرفتیم، باید آن را تابع کلیه اصول مقدماتی ماتریالیسم تاریخی بدانیم که در مورد هرگونه پدیده تاریخی در جامعه انسانی اعتبار دارد. تنها در این سطح است که انتظار می‌رود رشد رفتار، ضرورتاً تابع قوانین عام رشد تاریخی جامعه انسانی باشد.

بنابراین مسئله اندیشه و زبان از مرزهای علوم طبیعی فراتر می‌رود و به صورت مسئله محوری روان‌شناسی تاریخی انسان یعنی روان‌شناسی اجتماعی درمی‌آید. پس به شیوه دیگری باید طرح شود. این مسئله اخیر که بر اثر بررسی اندیشه و گفتار مطرح می‌شود، موضوع تحقیق جداگانه‌ای خواهد بود.



## مطالعه تجربی (آزمایشی) شکل‌گیری مفهوم

تا گذشته‌ای نزدیک، روش تجربی که مشاهده پویایی‌های درونی فرایند شکل‌گیری مفهوم را امکان‌پذیر سازد، در دسترس پژوهنده این فرایند قرار نداشت و در نتیجه پژوهش در این زمینه با موانعی روبرو بود.

روش‌های متداول در مطالعه مفاهیم را در دو گروه می‌توان جای داد. خصلت نمونه وار گروه اول عبارت است از کاربرد روش موسوم به تعریف با انواع متفاوت آن. در این روش، مفاهیم از پیش شکل گرفته کودک از طریق تعریف کلامی محتوای آن مورد تحقیق قرار می‌گیرد. دونا رسایی مهم در این روش وجود دارد که آن را در مطالعه عمقی فرایند شکل‌گیری با اشکال مواجه می‌سازد. نخست این که تنها حاصل نهایی شکل‌گیری را بررسی می‌کند و پویایی‌ها و رشد خود فرایند را از نظر نهان می‌دارد و به جای آن که به تفکر کودک بپردازد، اغلب به بازآفرینی اطلاعات کلامی مربوط به تعریف‌های از پیش آماده، که از خارج فراهم آمده است، قناعت می‌ورزد و به جای آن که فرایند عقلانی را به معنی راستین خود مد نظر قرار دهد، آزمونی از اطلاعات و تجربه کودک و یا رشد زبانی او به دست می‌دهد. دوم این که این روش به سبب تأکید بر کلمه، از توجه به ادراک و پرداخت ذهنی داده‌های حسی که موجب زایش مفهوم می‌شوند غافل می‌ماند. داده‌های حسی و کلمه، هر دو اجزای جدایی ناپذیر شکل‌گیری مفهومند. مطالعه کلمه به تنهایی، شکل‌گیری مفهوم را در سطحی صرفاً کلامی قرار می‌دهد که دیگر نمی‌توان آن را مشخصه تفکر کودک دانست. در این روش رابطه مفهوم با واقعیت مورد کندوکاو قرار نمی‌گیرد و در رابطه با کلمه دیگر است که نسبت به معنی کلمه‌ای معین، گرایشی پیدا می‌شود. و هر آنچه از رهگذر این عملکرد کشف

می‌گردد، بیش از آن‌چه تصویری از مفاهیم کودک ترسیم کند، گزارشی از ارتباط بین تیره‌های کلمات از پیش شکل گرفته در ذهن کودک، به دست می‌دهد.

گروه دوم روش‌هایی را شامل می‌شود که در مطالعه انتزاع به کار می‌روند. این روش‌ها، آن فرایندهای روانی را که به شکل‌گیری مفهوم می‌انجامند، بررسی می‌کنند. از کودک خواسته می‌شود که از میان مجموعه‌ای از تأثیرات گسسته [محرک‌های خارجی]، ویژگی مشترکی را بازیابد و آن را از سایر ویژگی‌هایی که از لحاظ ادراکی با آن درآمیخته‌اند انتزاع کند. روش‌های این گروه، نقش نماد (کلمه) را در شکل‌گیری مفهوم نادیده می‌انگارند. این وضع ساده انگاشته شده، باعث می‌شود که جزئی از یک فرایند، جانشین ساختار بفرنج تمامی فرایند گردد.

بنابراین، در هر دوی این روش‌های مرسوم، کلمه از مقدمات ادراکی خود جدا می‌شود و عملکرد آن محدود به یکی از آن دو (کلمه یا مقدمات ادراکی) می‌گردد. با آفرینش روش جدیدی که ترکیب این دو جزء را عملی ساخت گامی بزرگ به پیش برداشته شد. این روش کلمات بی‌معنی را که ابتدا از نظر آزمودنی مفهومی ندارند، وارد صحنه آزمایش ساخت. هر کلمه بی‌معنی با مجموعه خاصی از صفات شیء، که مفهوم و کلمه آماده‌ای برای آن وجود ندارد، وابسته می‌شود و مفهومی ساختگی (آزمایشی) پدید می‌آورد. مثلاً در آزمایش‌های آخ [۱] کلمه *gastum* پس از چند بار تکرار، معنی «بزرگ و سنگین» و کلمه *la* معنی «کوچک و سبک» را القای کرد. این روش را می‌توان هم با بزرگ‌سالان و هم با خردسالان به کار برد، چرا که در آن به تجربه یا اطلاعات قبلی آزمودنی نیازی وجود ندارد. از طرف دیگر، در این روش، مفهوم به صورت یک شکل‌گیری جداگشته، متحجر و تغییرناپذیر منظور نمی‌شود، بلکه به صورت جزئی فعال از فرایند عقلانی محسوب می‌گردد که مدام در ارتباط، در تفاهم و در حل مسئله دخالت می‌ورزد. این روش تازه بر محور پژوهش در اوضاع کارکردی شکل‌گیری مفهوم دور می‌زند.

ریمات با استفاده از گونه متفاوت این روش توانست شکل‌گیری مفهوم را در نوجوانان به شیوه‌ای دقیقاً طرح‌ریزی شده، مورد مطالعه قرار دهد و به این نتیجه اساسی برسد که شکل‌گیری مفهوم واقعی از ظرفیت کودکان پایین‌تر از سن نوجوانی فراتر

می رود و در آستانه بلوغ است که این فرآیند آغاز می شود. اومی نویسد:

ما به طور کاملاً واضح نشان دادیم که افزایش سریع در توانایی کودک برای تشکیل مفاهیم عینی تعمیم یابنده (کلی) بدون کمک دیگران، در حدود سن ۱۲ سالگی خود را نشان می دهد... اندیشه در قالب مفاهیم و رها شده از حیطه ادراک، وظایفی ایجاب می کند که از حدود امکانات ذهنی کودک پایین تر از ۱۲ سال فراتر می رود [۳۵، ص ۱۱۲].

پژوهش های آخ و ریما ت این نگرش را که شکل گیری مفهوم بر اساس پیوندهای همخوانی قرار دارد، از اعتبار انداخت. آخ مدال ساخت که همخوانی های موجود بین نمادهای کلامی و اشیاء، هر قدر هم متعدد و نیرومند باشند، به تنهایی نمی توانند شکل گیری مفهوم را امکان پذیر سازند. یافته های تجربی آخ، نظر دیرینه ای را که در باره رشد مفاهیم وجود داشت، متزلزل ساخت. مطابق این نظر، هر مفهوم به واسطه تقویت حداکثر پیوندهای همخوانی موجود در صفات مشترک هر گروه از اشیاء و تضعیف همخوانی های مربوط به صفات متمایز در آنها، رشد می یابد.

آزمایش های آخ نشان داد که شکل گیری مفهوم فرایندی مکانیکی (افزاروار) و منفعل نیست، بلکه فرایندی خلاق است و مفهوم در جریان عملکرد پیچیده ای که به منظور حل مسئله ای به پیش می رود، ظاهر می شود و شکل می گیرد. وجود شرایط بیرونی فی نفسه نمی تواند موجب تشکیل مفهوم گردد، هر چند که در ایجاد حلقه افزاروار بین کلمه و شیء دارای نقشی باشد. به نظر آخ، عامل قاطع در شکل گیری مفهوم، تمایل به اصطلاح جهت بخشی است.

روان شناسی پیش از آخ، دو گرایش اساسی حاکم بر جریان آراء ما را به عنوان اصول لازم می شمارد: (۱) بازآفرینی از طریق همخوانی و (۲) تداوم و تکرار. اولی آن تصاویر ذهنی را تجدید می کند که در تجربه گذشته با آن چه هم اکنون ذهن را مشغول می دارد، پیوند داشته است. دومی عبارت است از گرایش هر تصویر ذهنی به بازگشت و راه یافتن مجدد آن به جریان تصاویر ذهنی. آخ در آزمایش های اولیه خود نشان داد که این دو گرایش قادر به تبیین فعالیت های هدفمند اندیشه، که جهت یافتگی آگاهانه ای

دارند، نیست. از این رو بنا را بر این گذاشت که چنین اندیشه‌هایی به میانجی‌گرایی سومی به نام «تمایل جهت بخشی» نظم‌بندی می‌شوند. این‌گرایی بر پایه‌ی تصویری که شخص از هدف دارد، استوار است. مطالعه‌ی آخر درباره‌ی مفاهیم نشان داد که بدون تأثیر نظم‌دهنده‌ی تمایل جهت بخشی، که از طریق وظیفه‌ی آزمایشی (کاری که کودک قرار است طی آزمایش انجام دهد) در کودک ایجاد می‌شود. به هیچ‌روی مفهوم تازه‌ای شکل نمی‌گیرد.

مطابق با طرحواره‌ی آخر، شکل‌گیری مفهوم از مدل زنجیره‌ی تداعی که در آن هر حلقه‌ی حلقه‌ی دیگر را فرامی‌خواند پیروی نمی‌کند، بلکه فرایندی است دارای هدف و متشکل از سلسله‌ی عملکردهایی که به‌منزله‌ی گام‌هایی به‌سوی هدف‌نهایی به‌جلو گذاشته می‌شوند. یادسپاری کلمات و پیوند دادن آن‌ها با اشیاء، به‌خودی‌خود، به‌شکل‌گیری مفهوم نمی‌انجامد. برای این‌که این فرایند راه‌بگشاید، باید مسئله‌ی عنوان‌شده که جز به‌مدد شکل‌گیری مفاهیم تازه، قابل حل نباشد.

اما چنین توصیفی از فرایند شکل‌گیری مفهوم، هنوز نارسا است. زیرا کودکان مدت‌ها پیش از آن‌که به ۱۲ سالگی برسند، از عهده‌ی پژوهش‌های مربوط به مفاهیم برمی‌آیند. لیکن در آن سن قادر به خلق مفاهیم تازه نیستند. بررسی خود‌آخ‌نمایان‌گر آن است که تفاوت کودکان با نوجوانان و بزرگسالان در شیوه‌ی درک هدف نیست، بلکه در نحوه‌ی کارکرد ذهن آنان برای رسیدن به هدف است. بررسی تجربی مفصل اوزنادزه [۴۴ و ۴۵] در زمینه‌ی شکل‌گیری مفهوم در کودکان پیش از سن دبستان نیز نشان داد که شیوه‌ی برخورد کودکان با مسئله، درست مانند عملکرد بزرگسالان به‌یاری مفاهیم است، ولی کودکان، شیوه‌ی کاملاً متفاوتی را در حل مسئله برمی‌گزینند. پس نتیجه‌ی این است که تفاوت اساسی بین تفکر مفهومی بزرگسالان و صورتفکری مشخصه‌ی کودکان خردسال، در هدف یا تمایل جهت بخشی نیست؛ بلکه عواملی دیگر در این تفاوت دست‌اندرکارند که مورد پژوهش این محققین قرار نگرفته است.

اوزنادزه یادآور می‌شود که علی‌رغم آن‌که مفاهیم شکل‌گرفته کامل نسبتاً دیر ظاهر می‌شوند، اما کودکان در سنین پایین کلمات را به‌کار می‌گیرند و به‌یاری آن‌ها با بزرگسالان و همسالان خود تفاهم برقرار می‌سازند. او از این مقدمه چنین نتیجه

می‌گیرد که کلمات، مدت‌ها پیش از آن که به سطح مفاهیم مشخصه اندیشه کاملاً رشد یافته برسند، کارکرد مفاهیم را عهده‌دار می‌شوند و در نقش وسیله ارتباط وارد عمل می‌گردند.

توجه به نکات بالا ما را با وضع زیر مواجه می‌سازد: کودک قادر است در مرحله اولیه رشد خود مسئله‌ای را درک و در ارتباط با آن هدفی را مجسم کند، و از آن‌جا که وظایف مربوط به تفاهم و ارتباط در کودکان و بزرگسالان اساساً همانند است، از این رو معادل‌های کارکردی مفاهیم بسیار زود در کودک رشد می‌یابند، لیکن صورفکری که کودک در پرداختن به این وظایف به کار می‌گیرد، از لحاظ ترکیب، ساختار و شیوه عملکرد با شکل‌های فکری بزرگسالان فرقی فاحش دارد. مسئله اصلی در فرایند شکل‌گیری مفهوم — یا در هر نوع فعالیت دارای هدف — وسیله‌ای است که عملکرد مفهوم را انجام‌پذیر می‌سازد. مثلاً نمی‌توان با توجه به نیازهای آدمی، کار را به‌طور کامل تبیین کرد؛ باید در کنار آن استفاده از ابزار و مجهز شدن به وسیله مناسبی که بدون آن کاری صورت نمی‌گیرد، نیز طرح شود. برای تبیین صورعالی رفتار آدمی باید وسیله‌ای را که به یاری آن انسان می‌تواند رفتار خود را سازمان دهد و به آن جهت بخشد، کشف کرد.

کارکردهای عالی روانی همگی فرایندهای با واسطه‌ای هستند و نشانه‌ها وسیله اساسی تسلط بر این فرایندها و جهت‌بخشی به آن‌ها می‌باشند. نشانه واسطه‌ای چنان با ساختار این کارکردها درهم می‌آمیزد که به صورت بخش جدایی‌ناپذیر و در واقع هسته کل فرایند درمی‌آید. نشانه، در شکل‌گیری مفهوم، کلمه است که ابتدا نقش وسیله را در تشکیل مفهوم بازی می‌کند و سپس به نماد مفهوم، مبدل می‌شود. در آزمایش‌های آخ به این نقش کلمه توجه کافی مبذول نشده است. اگرچه بررسی آخ از این امتیاز برخوردار است که نگرش مکانیکی شکل‌گیری مفهوم را یکسره و یکباره از اعتبار انداخت، لیکن به ماهیت واقعی این فرایند — از جهات تکوینی، کارکردی و ساختاری — راه نیافت و با روی آوردن به تفسیر غایت‌نگرانه محض، یعنی این ادعا که خود هدف از طریق تمایل جهت‌بخشی، فعالیت مقتضی را می‌آفریند — به عبارت دیگر، مسئله راه حل خود را نیز به همراه دارد — به بیراهه کشید.

## II

ما برای بررسی فرایند شکل‌گیری مفهوم در دوره‌های گوناگون رشد، روشی را برگزیدیم که به وسیله همکارمان ل. س. ساخاروف [۳۶] طرح‌ریزی شده بود. آن را می‌توان «روش تحریک مضاعف» نامید. دو مجموعه از محرک‌ها در برابر آزمودنی قرار داده می‌شود. مجموعه اولی موضوع فعالیت‌های او را تشکیل می‌دهند و مجموعه دیگر نشانه‌هایی هستند که برای سازمان دادن فعالیت مزبور به کار گرفته می‌شوند. \*

این روش از برخی جهات برجسته با آزمایش‌های آخ در زمینه شکل‌گیری مفهوم مغایرت دارد. در آزمایش آخ، آزمودنی ابتدا با دوره فراگیری یا تمرین آغاز می‌کند و پیش از آن که وظیفه خود را در آزمایش بداند می‌تواند مهره‌ها را بردارد و کلمات بی‌معنایی را که زیر هر کدام از آن‌ها نوشته شده است بخواند. اما در آزمایش ما مسئله از همان ابتدا برای آزمودنی مطرح می‌شود و تا پایان آزمایش به همان شکل باقی می‌ماند. ولی پس از هر عمل برگرداندن مهره جدید، به تدریج رهنمودهایی داده می‌شود. ما بدین علت چنین ترتیب و توالی را اتخاذ کردیم که به عقیده ما کودک برای آن که بتواند کل فرایند را آغاز کند لازم است با مسئله مواجه شود. ارائه تدریجی راه‌حل، بررسی کل فرایند شکل‌گیری مفهوم را در همه دوره‌های پویای خود امکان‌پذیر می‌سازد. به دنبال شکل‌گیری مفهوم، انتقال آن به سایر اشیا مطرح می‌شود: از آزمودنی خواسته می‌شود که هنگام صحبت از اشیایی جز مهره‌های تجربی، از اصطلاح‌های جدیدی استفاده کند و معنی آن‌ها را به طرزی تعمیم یافته بیان نماید.

## III

در سلسله آزمایش‌های مربوط به فرایند شکل‌گیری مفهوم که نخستین بار به وسیله ساخاروف آغاز و به وسیله ما و همکاران مان **کوته‌لووا و پاشکووسکایا** [۴۸، ۴۹، ص ۷۰] تکمیل شد؛ بیش از سیصد آزمودنی مورد بررسی قرار گرفتند. این آزمودنی‌ها از

---

\* ویگوتسکی این آزمون را به تفصیل توضیح نمی‌دهد. شرح آن از کتاب **تفکر مفهومی در اسکیزوفرنه‌نیا** تألیف **هانفمن** و **کازانین** گرفته شده است [۱۶، ص ۹-۱۰] - ویراستار. به افزوده شماره ۵ مراجعه شود. ح. ق.

کودکان، نوجوانان و بزرگسالان تشکیل یافته بودند و برخی از آنان دارای اختلال‌های مرضی در فعالیت‌های عقلانی و زبانی بودند.

یافته‌های اصلی این مطالعه را به شرح زیر می‌توان خلاصه کرد: رشد فرایندهایی که مآلاً به شکل‌گیری مفهوم می‌انجامند در دوران نخستین کودکی آغاز می‌شوند، لیکن در دوره بلوغ است که کارکردهای عقلانی که در قالب ترکیبی خاص شالوده روان‌شناختی فرایند شکل‌گیری مفهوم را پی‌ریزی می‌کنند پرورده می‌شوند، شکل می‌گیرند و رشد می‌یابند. البته پیش از سن بلوغ، برخی از شکل‌گیری‌های عقلانی مشاهده می‌شوند که کارکردهایی همانند مفاهیم واقعی در آینده را دارند. لیکن نسبت این معادل‌های کارکردی مفاهیم با مفاهیم راستین از لحاظ ترکیب، ساختار و عملکرد، همانند نسبتی است که جنین با اورگانیزم کاملاً شکل گرفته دارد. مسلماً نباید این دورا یکی پنداشت، چه، در آن صورت فرایند طولانی رشد که بین نخستین و آخرین مرحله در جریان است از دیده‌نمان می‌ماند.

شکل‌گیری مفهوم، حاصل فعالیتی است بغرنج که کارکردهای بنیادی عقلانی، همگی در آن سهیم‌اند. ولی مرتبه این فرایند را نمی‌توان به تداعی، توجه، تصور، استنباط یا تمایلات جهت‌بخشی تنزل داد. هرچند که وجود همه آن‌ها ضروری است، ولی بدون کاربُرد نشانه یا کلمه، کافی نیست. نشانه یا کلمه همچون وسیله‌ای است که عملکردهای ذهنی را جهت می‌بخشد. بر جریان رشد آن‌ها نظارت می‌کند و آن‌ها را در مسیری می‌راند که در حل مسئله‌ای که با آن روبرو هستیم به کار آیند.

مسلماً تکالیفی که نوجوانان هنگام ورود به دنیای فرهنگی، حرفه‌ای و مدنی بزرگسالان عهده‌دار می‌شوند، عامل مهمی در پیدایش تفکر مفهومی به شمار می‌رود؛ لیکن وجود مسئله‌ای که شکل‌گیری مفهوم را اقتضا کند، به تنهایی علت آن فرایند نمی‌تواند باشد. اگر محیط چنین تکالیفی را از نوجوانان نخواهد، وظایفی برای آن‌ها معین نسازد و با فراهم ساختن زنجیره‌ای از هدف‌های جدید فعالیت عقلانی آنان را برنیانگیزد، بی‌شک تفکر نوجوانان از نیل به مراحل عالی باز خواهد ماند و یا با درنگی بسیار به آن‌ها خواهد رسید.

وظیفه فرهنگی به خودی خود مبین مکانیزم رشدی که به شکل‌گیری مفهوم

می انجامد نمی تواند باشد. محقق باید درک و فهم رشته های باطنی موجود بین وظایف خارجی و پویایی های رشد را هدف قرار دهد و شکل گیری مفهوم را چون کارکرد کل رشد اجتماعی و فرهنگی نوجوانان بنگرد که نه تنها محتوا بلکه روش تفکر را تحت تأثیر قرار می دهد. کاربرد دلالتی تازه ای که کلمه پیدا می کند، یعنی استعمال آن در مقام وسیله شکل گیری مفهوم، علت مستقیم روان شناختی در تغییر بنیادی فرایند عقلانی است که در آستانه نوجوانی صورت می گیرد.

در این سن، کارکرد اصلی جدیدی که در اساس با کارکردهای پیشین فرق داشته باشد، پدیدار نمی شود، اما کارکردهای موجود جملگی در ساختار تازه ای ادغام می گردند و ترکیب نوینی به وجود می آورند و به صورت اجزایی از کل پیچیده جدید درمی آیند. قوانین مسلط بر این کل، سرنوشت تک تک اجزاء را نیز تعیین می کند. یادگیری برای جهت بخشیدن به فرایندهای ذهنی خود شخص، که به یاری کلمات یا نشانه ها انجام می گیرد، جزء لاینفک فرایند شکل گیری مفهوم است. در اوان نوجوانی است که توانایی شخص برای نظم بندی اعمال خود، با استفاده از وسیله کمکی، به رشد کامل می رسد.

#### IV

پژوهش های ما نشان دادند که حرکت به سوی شکل گیری مفهوم، طی سه دوره اساسی انجام می گیرد و هر کدام از این دوره ها نیز به مراحل چند تقسیم می شوند. در این قسمت و شش قسمت آینده، این دوره ها و پاره بخش های آن ها را آن چنان که بر اثر کاربرد «تحریک مضاعف» خود را نمایان می سازند، مطالعه خواهیم کرد.

کودک برای حل مسئله ای که بزرگ سال برای حل آن معمولاً به تشکیل مفهوم تازه ای روی می آورد، تعدادی از اشیا را به صورت «توده» یا «انباشته های سازمان نیافته» کنار هم قرار می دهد. این نخستین گامی است که او در شکل گیری مفهوم به پیش می گذارد. این توده که شامل اشیای ناهمگون دسته بندی شده و بدون هیچ گونه زمینه مشترکی است، نمایانگر تعمیم پراکنده و جهت نیافته معنی نشانه (کلمه ساختگی) در اشیایی است که هیچ گونه رابطه درونی با هم ندارند ولی در ادراک کودک به نحوی تصادفی با هم پیوند می خورند.

در این مرحله، معنی کلمه چیزی نیست جز انبوهه ای از صور همتای مبهم از



**تک تک اشیا** که به نحوی از انحا در هم آمیخته و تصویری را در ذهن پدید می آورند و از آن جا که این تصویر دارای ریشه همتابینی است، سخت ناپایدار است.

کودک در ادراک، تفکر و عمل بر آن است که بر مبنای تأثرات اتفاقی خود، عناصر به غایت متفاوت را به صورت تصویر ذهنی نامشخصی در هم آمیزد. **کلاپارد** این ویژگی شناخته شده اندیشه کودک را «همتابینی» می خواند و **بلونسکی** آن را «انسجام نامنسجم» تفکر کودک می داند. ما در جای دیگر، این پدیده را ناشی از تمایل کودک به جبران کمبود روابط عینی دریافت شده توصیف کرده ایم که به سبب ازدیاد پیوندهای ذهنی و قرار دادن آن ها به جای پیوندهای واقعی بین اشیا حاصل می آید. این نوع روابط مبتنی بر همتابینی و توده های اشیایی که پیرامون معنی کلمه ای واحد گرد می آیند نیز پیوندهای عینی را منعکس می سازند: البته در صورتی که این پیوندها با روابط بین ادراک ها یا تأثرات کودک انطباق داشته باشند. از این رو بسیاری از کلمات از نظر خردسالان و بزرگ سالان از برخی جهات دارای معنی واحدی هستند. مخصوصاً کلماتی که به اشیا مشخصی در محیط عادی کودک اطلاق می شوند. گویی معانی کلمه ای که در ذهن بزرگ سال و خردسال وجود دارد، اغلب در شیء مشخص واحدی هم دیگر را «تلاقی» می کنند و این خود برای ایجاد تفاهم در آنان کفایت می کند.

دوره اول شکل گیری مفهوم که شرح کلی آن گذشت، از سه مرحله متمایز تشکیل یافته است. ما توانستیم در چهارچوب بررسی تجربی خود، این مراحل را جزء به جزء مورد مشاهده قرار دهیم.

نخستین مرحله در شکل گیری توده های همتا که نمایانگر کلمه قراردادی در کودک است، ظهور **مرحله آزمایش و لغزش** در رشد تفکر است. به وجود آمدن این گروه در ذهن کودک تصادفی است و هر شیء که افزوده می شود، صرفاً بر مبنای گمان یا آزمایش است که در صورت نادرست بودن، یعنی به مجرد آن که پژوهشگر مهره را برمی گرداند و نشان می دهد که نام دیگری دارد، جایش را به مهره ای دیگر می دهد.

در خلال مرحله دوم، ترکیب گروه اغلب با وضعیّت قرار گرفتن (فضایی) اشیا مورد آزمایش، یعنی به وسیله **سازمان بندی میدان بصری کودک**، بر اساس همتابینی صرف تعیین می شود. تصویر یا گروه مبتنی بر همتابینی، در نتیجه مجاورت زمانی و

مکانی عناصر مجزاً و یا بر اثر قرار گرفتن آن‌ها در ارتباطی پیچیده‌تر، از راه ادراک بی‌واسطه (مستقیم) کودک، شکل می‌گیرد.

در مرحله سوم از دوره اول، تصویر مبتنی بر همتابینی بر شالوده بغرنج‌تری بُنیان می‌گیرد. این تصویر ترکیبی است از عناصر گروه‌ها یا توده‌های مختلفی که بر اساس شیوه‌های پیش‌گفته از قبل در ذهن کودک شکل گرفته‌اند. این عناصر تازه تلفیق شده، هیچ‌گونه پیوند درونی با هم دیگر ندارند و در واقع این شکل‌گیری جدید از همان خصوصیت «انسجام نامنجم» توده‌های پیشین برخوردار است. تنها تفاوت در این است که کودک برای آن‌ها که بتواند به کلمه‌ای تازه معنی ببخشد، از عملکرد دوگامی سود می‌جوید. لیکن این عملکرد توسعه یافته‌تر، هنوز هم در حد همتابینی باقی می‌ماند و به نظمی جز انباشت ساده توده‌ها منتهی نمی‌شود.

## V

دومین دوره اصلی شکل‌گیری مفهوم، گونه‌های چندی از نوعی تفکر را در بر می‌گیرد که آن را تفکر برحسب گروه‌ها (تفکر گروه‌ای یا گروه‌اندیشی) می‌نامیم. در گروه، اشیای مجزاً صرفاً به واسطه تأثرات ذهنی کودک دور هم جمع نمی‌شوند، بلکه پیوندهایی که در واقع بین اشیاء وجود دارند، نیز در این امر دخالت می‌ورزند. این دستاوردی است جدید و ارتقایی است به سطح کاملاً برتر.

هنگامی که کودک به این سطح می‌رسد، تا حدی بر خودمداری خویش فایق می‌آید. دیگر روابط بین تأثرات شخصی خود را با روابط بین اشیاء اشتباه نمی‌گیرد—گامی جدی به سوی تفکر عینی برمی‌دارد و از همتابینی فاصله می‌گیرد. اگرچه تفکر بر پایه گروه‌ها، مناسبات عینی را همانند تفکر مفهومی منعکس نمی‌سازد، لیکن تفکری است که از انسجام و عینیت برخوردار است.

آثاری از تفکر گروه‌ای در زبان بزرگ سالان باقی می‌ماند. شاید گویاترین نمونه آن نام خانوادگی باشد. مثلاً نام خانوادگی «پتروف» به شیوه‌ای کاملاً شبیه تفکر گروه‌ای، افرادی را در بر می‌گیرد. تفکر کودک در این مرحله از رشد، گویی برحسب نام خانوادگی است؛ یعنی اجتماع اشیاء مجزاً، به صورت کنار هم قرار گرفتن «خانواده‌هایی» جداگانه که دارای روابطی متقابل هستند، در ذهن او سازمان‌بندی

پیدا می کنند.

در تفکر گروه‌های، پیوندهای بین اجزاء بیشتر انضمامی و واقعی هستند تا انتزاعی و منطقی: درست به همان ترتیب که نمی توان هر کس را به اعتبار رابطه منطقی او با سایر افراد همنام، متعلق به خانواده پتروف دانست. بلکه از طریق واقعیت‌ها است که به این مسئله پی می بریم.

پیوندهای واقعی زیربنای گروه‌ها را می توان از طریق تجربه مستقیم کشف کرد. بنابراین گروهه بیش از همه در درجه اول عبارت است از گروه‌بندی مشخص اشیا که با پیوندهای واقعی به هم مربوط گشته اند. لیکن از آن جا که گروهه براساس تفکر منطقی انتزاعی شکل نمی گیرد، رشته‌هایی که آن را پدید آورده اند و نیز رشته‌هایی که گروهه خود در پدید آمدن آن‌ها دخالت دارد، فاقد یگانگی منطقی اند. این رشته‌ها ممکن است انواع مختلفی داشته باشند. هر پیوند واقعی موجود ممکن است عنصر خاصی را وارد گروه سازد و این تفاوتی عمده بین گروهه و مفهوم است. در مفهوم، اشیا براساس صفت واحدی گروه‌بندی می شوند؛ اما پیوندهایی که عناصر گروهه را به کل و سایر رشته‌ها مربوط می سازند، ممکن است به اندازه تماس‌ها و مناسبات عناصر در واقعیت، متفاوت باشند.

ما در پژوهش خود، پنج نوع اساسی گروهه تمیز دادیم که طی این مرحله از رشد به دنبال یک دیگر ظاهر می شوند.

نخستین نوع گروهه را همخوان می نامیم. این نوع ممکن است براساس هرگونه پیوندی که کودک بین مهره نمونه و سایر مهره‌ها تشخیص می دهد، به وجود آید. در این آزمایش، مهره نمونه یعنی اولین مهره‌ای که با عنوان قابل رؤیت به کودک داده می شود، هسته اصلی گروه‌بندی او را تشکیل می دهد. کودک برای ایجاد گروهه همخوان ممکن است مهره‌ای را برگزیند که از لحاظ رنگ با مهره اصلی شباهت داشته باشد و یا مهره‌ای را که از حیث شکل، اندازه و یا هر صفت دیگر با مهره اصلی همانند است، انتخاب کند. به مجرد آن که کودک پیوندی را بین مهره اصلی و مهره‌ای دیگر کشف کند، آن‌دورا در یک گروه قرار می دهد و تحت عنوان «نام خانوادگی» مشخص می سازد. پیوند بین مهره اصلی و سایر مهره‌ها ضرورتاً ویژگی مشترکی مانند رنگ و شکل نیست، بلکه شباهت، مغایرت و مجاورت فضایی نیز می تواند این پیوند را برقرار

سازد.

در این مرحله کلمه دیگر نقش «اسم خاص» شیء واحدی را ایفا نمی کند، بلکه به صورت نام خانوادگی متعلق به گروهی از اشیا عمل می کند که به شیوه های مختلف با هم ارتباط دارند: درست مانند روابط خانواده های انسانی که متعدد و متنوع اند.

## VI

تفکر گروهه ای از نوع دوم، عبارت است از تلفیق اشیا یا تأثرات مشخص (انضمامی) ناشی از آن ها در کودک به شکل گروه هایی که شباهتی فراوان به گردآمده های تکمیلی دارند. در این نوع تفکر اشیا برحسب ویژگی هایی متفاوت، در کنار هم قرار می گیرند و در نتیجه مکمل هم می شوند.

در آزمایش، کودک مهره هایی را برمی گزیند که از حیث رنگ، شکل و اندازه و یا هر نوع مشخصه دیگر با مهره نمونه فرق داشته باشد. انتخاب این مهره ها از جانب کودک اتفاقی نیست، بلکه در آن ها خصوصیت هایی وجود دارد که با خصوصیت مهره نمونه که اساس گروه بندی را تشکیل می دهد، فرق دارند و آن را تکمیل می کنند. نتیجه حاصل، گردآمده ای از رنگ ها و شکل های موجود مهره هاست: مثلاً گروهی از مهره ها که هر کدام رنگی جداگانه دارد.

در این حالت، راهنمای کودک بیشتر همخوانی برحسب مغایرت است و نه همخوانی بر پایه مشابهت. لیکن این شکل تفکر اغلب با شکل تفکر همخوانی به معنی اخص کلمه، که در پیش توضیح داده شد، تلفیق می شود و گردآمده ای مبتنی بر اصول مختلط پدید می آورد. یعنی کودک در سرتاسر فرایند به اصلی که در آغاز به عنوان مبنای گردآوری پذیرفته بود، وفادار نمی ماند، بلکه ویژگی دیگری را نیز در نظر می گیرد و در نتیجه گروه بندی حاصل به صورت انبوهه ای مختلط درمی آید که هم رنگ و هم شکل در آن دخالت دارد.

منشأ این مرحله دیر پا و پایدار در رشد تفکر کودک، در تجربه عملی او نهفته است که در آن گردآمده های اشیا مکمل، اغلب تشکیل یک مجموعه یا یک کل را می دهند. تجربه، شکل های معینی از گروه بندی های کارکردی را به کودک یاد

می دهد: مانند فنجان، نعلبکی و قاشق؛ مجموعه کارد، چنگال، قاشق و بشقاب که روی میز چیده می شود؛ مجموعه لباس هایی که کودک می پوشد. این ها همه مدل هایی از گروه های تکمیلی طبیعی هستند. حتی هنگامی که بزرگ سالان از خوراک یا پوشاک سخن می گویند، بیشتر مجموعه هایی از اشیای مشخص را در نظر دارند تا مفاهیم تعمیم یافته را.

آنچه را گفته شد به ترتیب زیر می توان خلاصه کرد: تصویر مبتنی بر همتابینی که به شکل گیری «توده ها» می انجامد، بر اساس پیوندهای مبهم ذهنی که به اشتباه جای پیوندهای واقعی بین اشیاء را می گیرند، استوار است. گروه همخوان بر اساس مشابهت و یا بر اساس هر نوع پیوندی که از لحاظ ادراکی به این اشیاء تحمیل می شود، قرار دارد. گروه تکمیلی بر پایه روابط بین اشیایی که در تجربه عملی مشاهده می شوند، قرار دارد. می توان گفت گروه تکمیلی عبارت است از گروه بندی اشیاء بر اساس مشارکت آن ها در یک عملکرد ملموس واحد— این گروه بندی بر پایه اشتراک کارکردی آن ها صورت می پذیرد.

## VII

پس از مرحله گرد آمده تکمیلی در تفکر بر پایه گروه ها، نوبت گروه زنجیره ای فرا می رسد— یعنی الحاق پویا و مسلسل حلقه های منفرد به صورت زنجیری واحد، با معنایی که از حلقه ای به حلقه دیگر ادامه می یابد. مثلاً اگر مهره نمونه، مثلثی زرد باشد، کودک ممکن است نخست تعدادی مهره مثلثی شکل بردارد تا این که توجهش به رنگ آبی، یعنی رنگ آخرین مهره ای که برداشته است، جلب شود. در این حال به انتخاب مهره های آبی با شکل های مختلف — گوشه دار، دایره یا شبه دایره— خواهد پرداخت. این عمل به نوبه خود کافی است که ملاک انتخابش را دو مرتبه تغییر دهد. این بار کودک رنگ مهره ها را فراموش می کند و به انتخاب مهره های دایره ای شکل می پردازد. بدین ترتیب صفت مورد لزوم انتخاب، در سرتاسر فرایند، پیوسته در حال تغییر است و در انتخاب نوع پیوندها و یا شیوه الحاق حلقه های پیشین به حلقه های پسین، کوچک ترین ثباتی دیده نمی شود. مهره اصلی اهمیت محوری خود را از دست می دهد. هر حلقه به محض این که در گروه زنجیره ای قرار گرفت، به اندازه حلقه

نخستین مهم تلقی می شود و خود سرسلسله سایر مهره ها قرار می گیرد.

ماهیت مشخص (انضمامی) و واقعی تفکر گروهه ای را از لحاظ ادراکی، می توان در شکل گیری زنجیره ای به وضوح دریافت. هر مهره ای که به اعتبار یکی از صفاتش وارد یک گروهه می گردد، تنها در مقام حامل یک ویژگی عمل نمی کند، بلکه به مثابه مهره ای با کلیه صفات خود منظور می شود. در این حالت، برخلاف مفهوم، ویژگی واحدی از سایر ویژگی ها انتزاع نمی شود و نقش خاصی به آن احاله نمی گردد. در گروهه ها، از سازمان بندی سلسله مراتبی خبری نیست، بلکه صفات، از لحاظ کارکردی با هم برابر قلمداد می شوند. هنگامی که بین دو مهره — جز مهره اصلی — پیوندی برقرار شد، مهره اصلی به کلی فراموش می شود. البته این دو مهره نیز امکان دارد وجه مشترکی با سایر عناصر نداشته باشند. با این همه بر مبنای وجه اشتراک با عنصری از زنجیره است که عناصر جدید جزء آن زنجیره می شوند.

بنابراین گروهه زنجیره ای رامی توان خالص ترین شکل تفکر گروهه ای دانست. این گروهه، برخلاف گروهه همخوان، که عناصر آن حداقل از طریق یک عنصر — هسته گروهه — به یک دیگر وصل می شوند، هسته ندارد. تنها چیزی که در آن مشاهده می شود، روابط بین عناصر جداگانه است و بس.

گروهه نمی تواند از عناصرش جدا شود، آن گونه که مفهوم قادر است از عناصر خود فراتر رود، بلکه با اشیاء مشخصی که آن را تشکیل می دهند، درمی آمیزد. این اختلاط کلّ و جزء، و این آمیزش گروهه با عناصر خود و این ملقمه روانی (ذهنی) — آن چنان که ورنر نام نهاده است — مشخصه افتراقی کلیه انواع تفکر گروهه ای و به ویژه گروهه زنجیره ای است.

## VIII

گروهه زنجیره ای از آن جا که در واقع از گروهه اشیا مشخصی که آن را تشکیل می دهند جدایی ناپذیر است، معمولاً کیفیت مبهم و متغیری پیدا می کند. نوع و ماهیت پیوندها به شیوه ای کم و بیش نامشهود از حلقه ای به حلقه دیگر، دگرگونی می پذیرد. در اکثر موارد، اندک شباهتی برای ایجاد پیوند کفایت می کند. گاه صفات، ممکن است شبیه هم تلقی شوند، البته نه بدان سبب که شباهتی راستین بین آن ها وجود دارد، بلکه به

علت ایجاد این تصور مبهم که آن‌ها در چیزی اشتراک دارند. این امر به نوع چهارم گروهه می انجامد که در آزمایش ما خود را نشان داد. این نوع گروهه را گروهه پراکنده می توان نام گذاری کرد.

نشان بارز این گروهه، تغییر سریع صفتی است که عناصر مجزاً را به هم وصل می کند. از لحاظ ادراکی می توان گفت که در این حالت گروه‌های مشخصی از اشیاء یا تصاویر برحسب پیوندهایی پراکنده و بینابینی از عنصری به عنصر دیگر، در کنار هم قرار می گیرند. مثلاً اگر آزمایش با مثلث زرد آغاز شود، کودک هم دوزنقه‌ها و هم مثلث‌ها را برمی دارد. چون از نظر او دوزنقه‌ها مثلث‌هایی هستند که رأس آن‌ها قطع شده است. بدین ترتیب دوزنقه به مربع، مربع به شش گوش و شش گوش به شبه دایره و شبه دایره به دایره می گراید. اگر رنگ نیز ملاک انتخاب بود، باز هم به همین ترتیب متغیر بود و از مهره‌ای به مهره دیگر فرق می کرد. مثلاً به دنبال رنگ زرد، سبز و بعد آبی و سپس سیاه برگزیده می شد.

گروهه‌های حاصل از این گونه تفکر، بسیار متنوع و در واقع نامحدودند. هر گروهه پراکنده در ذهن کودک چون خانواده‌ای است که هر چه بیشتر بر افراد گروه اصلی خانواده افزوده می شود، توانایی بی حد و حصری برای گسترش پیدا می کند، همانند قبیله‌ای در کتاب مقدس که آرزوی تکثیر و زاد و ولد داشتند تا جایی که تعدادشان به شمارستارگان آسمان و شن‌های دریا رسید.

از پدیده‌های موازی گروهه‌های پراکنده مشهود در آزمایش‌ها، می توان به تعمیم‌های روزمره کودک در زمینه‌های غیرعملی و غیرادراکی تفکر خود کودک اشاره کرد که واریسی آن‌ها از لحاظ ادراکی یا فعالیت عملی به آسانی میسر نیست. مسلماً آن‌گاه که اندیشه کودک از مرزهای جهان ملموس و کوچک تجربه‌اش پای فراتر می گذارد، توانایی آن را می یابد که به گذارهای شگفت‌انگیز و همخوانی‌ها و تعمیم‌های غیرمنتظره دست یازد. کودک بیرون از این محدوده، معمولاً گروهه‌های بی شماری می سازد که از لحاظ عمومیت پیوندهایی که در بر دارند، حیرت‌آور به نظر می رسند.

اما این گروهه‌های بی شمار، براساس همان اصولی بنا می شوند که گروهه‌های

مشخص و محدود قرار دارند. در هر دو حال، کودک در محدوده پیوندهای مشخص بین اشیاء، محصور می ماند. لیکن از آن جا که گروهه نوع اول (نامشخص)، اشیاء بیرون از حوزه شناخت عملی کودک را در بر می گیرد، طبیعتاً پیوندهای موجود در آن بر اساس صفات نامشخص، غیرواقعی و ناپایدار، شکل خواهد گرفت.

## IX

برای آن که بتوانیم تصویر کاملی از تفکر گروهه ای به دست دهیم، لازم است نوع دیگری از گروهه ها را ذکر کنیم — نوعی که به اصطلاح در حکم پُلّی بین گروهه ها از یک سوی و نهایی ترین مرحله در رشد شکل گیری مفهوم از سوی دیگر، عمل می کند. این نوع گروهه ها را شبه مفهوم می نامیم، زیرا تعمیمی که در ذهن کودک شکل می گیرد، هر چند از لحاظ فنوتیپ (شکل ظاهری) شبیه مفهوم بزرگ سالان است، ولی از حیث روان شناختی، با مفهوم به معنی دقیق خود فاصله دارد؛ چرا که هنوز در ذات خود، گروهه ای بیش نیست.

در موقعیت تجربی (آزمایشگاهی)، وقتی کودک مهره هایی را کنار مهره اصلی قرار می دهد، به نحوی که گویی بر اساس مفهومی انتزاعی انتخاب شده اند، شبه مفهوم پدید می آید. مثلاً موقعی که مهره نمونه، مثلث زرد است و کودک همه مثلث های زرد را برمی گزیند، انتخاب او به گونه ای است که گویی تصور کلی یا مفهوم مثلث، راهنمای او بوده است. لیکن تجزیه و تحلیل تجربی نشان می دهد که در واقع راهنمای کودک، شباهت ملموس و قابل رؤیت مثلث ها بوده است و او فقط به ساختن گروهه ای همخوان که محدود به پیوند ادراکی از نوع خاصی است، توفیق یافته است. اگر چه در هر صورت نتیجه یکی است، اما فرایندی که در گروهه و تفکر مفهومی طی می شود، به هیچ وجه یکسان نیست.\*

این نوع گروهه را باید به تفصیل بررسی کرد، چون در تفکر روزانه کودک نقش مسلطی دارد و نیز در حکم حلقه انتقالی بین تفکر گروهه ای و شکل گیری مفهوم واقعی، دارای اهمیت است.

---

\* به افزوده شماره ۵ مراجعه شود. ح. ق.



## X

در تفکر کودک پیش از سن دبستان، شبه مفاهیم بر سایر گروه‌ها تسلط دارد، درست به این دلیل ساده که در زندگی واقعی، گروه‌های منطبق با معانی کلمات، به شیوه خودانگیخته در ذهن کودک رشد نمی‌یابند: مسیرهای رشد گروه به وسیله معنی کلمه‌ای معین، که از قبل در زبان بزرگ سالان وجود دارد، تعیین و مشخص می‌شوند.

ما در آزمایش‌های خود دریافتیم که کودک مستقل از تأثیر جهت‌بخشی کلمات آشنا، قادر بود بر حسب اولویت‌های خویش برای کلمات، معنی وضع کند و گروه‌هایی را شکل دهد. تنها از راه آزمایش است که می‌توان نوع و میزان فعالیت خودانگیخته را در تسلط‌یابی بر زبان بزرگ سالان سنجید. فعالیت خود کودک در تشکیل تعمیم‌ها به هیچ وجه به خاموشی نمی‌گراید، اگرچه اغلب از نظر پنهان می‌ماند و به سبب اثر گفتار بزرگ سالان به مجراهای پر پیچ و خمی کشانده می‌شود.

زبان محیط، با معانی پایدار و ثابت خود، راه تعمیم‌های کودک را نشان می‌دهد. لیکن تفکر کودک، ناگزیر در راستای این مسیر از پیش آماده به روالی که سطح رشد عقلانی او اقتضا می‌کند، به پیش می‌تازد. بزرگ سال نمی‌تواند شیوه تفکر خود را به کودک منتقل سازد. فقط معنی از پیش آماده کلمه را در اختیار او قرار می‌دهد تا بر محور آن گروه‌ای تشکیل دهد— اگرچه حاصل تفکر کودک در محتوا همانند تعمیم ناشی از تفکر مفهومی است، لیکن ویژگی‌های ساختاری، کارکردی و تکوینی تفکر گروه‌ای را داراست. شباهت ظاهری بین شبه مفهوم و مفهوم واقعی که «پرده برداشتن» از روی این نوع گروه را بسی دشوار می‌سازد، مانعی عظیم در تحلیل تکوینی اندیشه به شمار می‌آید.

توجه به این نکته که گروه و مفهوم از لحاظ کارکردی هم‌ارز به حساب می‌آیند، و این که بسیاری از معانی بزرگ سالان در عمل منطبق با معانی کودکان سه ساله می‌گردد، و نیز امکان تفاهم متقابل و بالأخره شباهت ظاهری بین فرایندهای فکری بزرگ سالان و کودکان، به این فرض نادرست انجامیده است که گویا صور فعالیت عقلانی بزرگ سالان، به حالت جنینی در تفکر کودک وجود دارد و تغییر فاحشی در سن

بلوغ اتفاق نمی افتد. ریشه این تصوّر نادرست کاملاً معلوم است. کودک تعداد فراوانی از کلماتی را که از نظر او و بزرگ سال معنی یکسانی دارند، به زودی فرا می گیرد. تفاهم متقابل بزرگ سال و خردسال این پندار خطا را پدید می آورد که مرحله نهایی در رشد معنی، قابل انطباق به مرحله نخستین است و مفهوم از آن لحظه اول به شکلی آماده در ذهن کودک وجود دارد و رشدی در آن صورت نمی پذیرد.

فراگیری زبان بزرگ سالان در کودک، درحقیقت مبین هماهنگی گروه ها با مفاهیم و یا به عبارت دیگر نمایانگر پیدایش گروه های مفهومی یا شبه مفاهیم است. در آزمایش هایی که سعی می شد تفکر کودک مستقل از معنی کلمات مورد بررسی قرار گیرد، معلوم شد که اگر شبه مفاهیم تسلطی بر ذهن کودک نداشته باشند، گروه ها در مسیرهایی جز مسیرهای بزرگ سالان حرکت می کنند و ارتباط کلامی بین خردسالان و بزرگ سالان ناممکن می گردد.

شبه مفهوم به عنوان حلقه رابط بین تفکر گروه ای و مفاهیم عمل می کند. از این رو ماهیتی دوگانه دارد: یعنی گروه ای است که جوانه مفهوم را در خود داراست. بنابراین، مرادوه لفظی بزرگ سالان عامل قدرتمندی در رشد مفاهیم کودک به شمار می رود. گذار از تفکر گروه ای به تفکر مفهومی بدون توجه کودک انجام می گیرد، چون شبه مفهوم از لحاظ محتوا با مفاهیم بزرگ سالان مطابقت دارد. از این رو، کودک پیش از آن که از ماهیت کاربرد مفاهیم به روشنی آگاه باشد، به عملکرد با مفاهیم می پردازد و تفکر مفهومی را در عمل به کار می گیرد. این وضع خاص تکوینی، فقط در مورد دست یابی به مفاهیم صادق نیست، بلکه در رشد عقلانی کودک حکم قاعده دارد تا استثناء.

## XI

به روشنی دریافتیم که تنها به برکت تجزیه و تحلیل تجربی است که مراحل و صور مختلف تفکر گروه ای باز نموده می شود. این تحلیل ما را یاری می بخشد تا درون مایه فرایند تکوینی شکل گیری مفهوم را به صورت طرحواره باز نماییم و کلیدی به دست ما می دهد تا فرایند تفکر را، آن چنان که در زندگی واقعی تجلی می یابد، بشناسیم. با این همه، فرایند تجربی شکل گیری مفهوم، هرگز رشد تکوینی را آن گونه که در زندگی

واقعی نشان داده می‌شود منعکس نمی‌سازد. شکل‌های اصلی تفکر انضمامی که برشمردیم، در واقعیت به صورت حالت‌های آمیخته ظاهر می‌شوند. حال که تحلیلی مورفولوژیک (ریخت‌شناسانه) از مسئله به دست دادیم، باید تحلیل کارکردی و تکوینی آن را نیز ارائه دهیم. یعنی باید بکوشیم تا شکل‌های تفکر گروه‌ای را که در آزمایش کشف می‌شوند با صورفکری مشهود در رشد واقعی کودک مرتبط سازیم و این دو سلسله مشاهده‌ها را با هم مقایسه کنیم.

از آزمایش‌ها چنین نتیجه می‌گیریم که در مرحله تفکر گروه‌ای، معانی کلمات، آن‌گونه که کودک درمی‌یابد، به همان اشیایی دلالت می‌کند که در ذهن بزرگ سالان مطرح است و این خود، تفاهم بین خردسال و بزرگ سال را تأمین می‌کند. اما شیوه تفکر کودک با بزرگ سال فرق می‌کند و او به وساطت عملکردهای ذهنی متفاوتی به همان نتیجه می‌رسد. حال می‌خواهیم صحت و سقم این گزاره را، از طریق مقایسه مشاهده‌های خود با داده‌های مربوط به ویژگی‌های اندیشه کودک و به‌طور کلی با اندیشه ابتدایی که قبلاً در دانش مربوط به روان‌شناسی گردآوری شده است، واریسی کنیم.

اگر توجه کنیم که کودک در انتقال معانی کلمات اولیه خود، چه گروه از اشب را به هم مربوط می‌سازد و چگونه از عهده آن برمی‌آید، درمی‌یابیم که آمیزه‌ای از دو شکل تفکر در او وجود دارد که در آزمایش آن‌ها را گروه همخوان و تصویر مبتنی بر همتابینی می‌نامیم.

حال مثالی از آی دل برگر ذکر می‌کنیم که در کتاب *ورنر* [۵۵، ص ۲۰۶] آمده است. کودکی در دویت و پنجاه و یکمین روز زندگی خود کلمه *وق* را در مورد عروسک چینی که معمولاً روی میز پادیواری کنار او قرار داشت و دلش می‌خواست با آن بازی بکند، به کار برد. در سی صد و هفتمین روز، این کلمه را در مورد سگی که در حیاط پارس می‌کرد و نیز تصویر پدر بزرگ و مادر بزرگ، اسباب بازی به شکل سگ و ساعت دیواری به کار برد. در سی صد و سی و یکمین روز، آن کلمه را در مورد اسباب بازی پوست خزی که دارای سر حیوانی بود، به کار برد و هنگام گفتن *وق* مخصوصاً به چشم‌های شیشه‌ای سر حیوان توجه داشت. در همین روز واژه *مزبور* را در مورد یک قطعه پارچه خزی بدون سر نیز به کار برد. در سی صد و سی و چهارمین روز این

واژه را به عروسک لاستیکی که هنگام فشار آوردن صدا درمی آورد اطلاق کرد و در سی صد و نود و ششمین روز آن را در مورد تکمه سردستی پدرش و در چهارصد و سی و سومین روز، هر وقت که در لباسی تکمه های صدفی می دید و یا دماسنج حمام را نگاه می کرد، این کلمه را به کار می گرفت.

ورنر این نمونه را تجزیه و تحلیل کرد و نتیجه گرفت که اشیای مختلفی را که وقوق نامیده شده اند، می توان به صورت زیر فهرست بندی کرد: نخست سگ ها، اسباب بازی های به شکل سگ و اشیاء کوچک کشیده ای که شبیه عروسک چینی هستند مانند عروسک لاستیکی و دماسنج؛ دوم تکمه های سردست، تکمه های صدفی و اشیاء کوچک شبیه آن ها بودند که مورد اطلاق این کلمه قرار گرفتند. پس صفت ملاک عبارت بود از شیء کشیده و یا سطح شفاف شبیه چشم.

مسئلاً کودک این اشیاء مشخص را موافق با اصل گروه به هم پیوند می دهد. چنین شکل گیری های خودانگیزه گروهی، نخستین فصل کاملی را در تاریخ رشد کلمات کودک می گشاید.

در مورد این تغییرات (اطلاق کلمه ای واحد به اشیای مختلف) نمونه معروفی وجود دارد که اغلب ذکر می شود: کودک لفظ quah را ابتدا در اشاره به اردکی که در استخر شنا می کند، به کار می گیرد. از آن پس هر وقت مایعی از جمله شیر بطری خود را می بیند، آن کلمه را تکرار می کند. و یا هر موقع سکه ای را که بر آن عکس عقابی وجود دارد و یا هر نوع سکه و بالأخره هر چیز گرد سکه مانند را می بیند، باز لفظ quah را به کار می گیرد. این یک گروه زنجیره ای نمونه وار است: هر شیء تازه که جزء گروه می گردد، دارای صفت مشترکی با عنصر دیگر است؛ اما صفت ها خود دستخوش دگرگونی های پایان ناپذیر قرار می گیرند.

شکل گیری گروهی ای همچنین موجب به وجود آمدن پدیده مخصوصی می گردد. بدین معنی که یک کلمه، ممکن است در موقعیت های مختلف، معانی متفاوت و یا حتی متضادی پیدا کند؛ فقط کافی است که بین این معانی، حلقه همخوانی وجود داشته باشد. بنابراین کودک ممکن است کلمه «پیش از» را هم به معنی «پیش از» و هم به معنی «پس از» به کار برد و یا کلمه «فردا» را هم برای «فردا» و هم برای «دیروز» استعمال کند. این امر حاکی از شباهت کامل گفتار کودک با زبان های

باستانی — عبری، چینی و لاتین — است که در آن‌ها کلمه‌ای واحد، گاه معانی متضادی پیدا می‌کند. مثلاً رومیان برای بلند و ژرف یک کلمه واحد داشتند. چنین آمیزش معانی متضاد تنها بر اثر تفکر گروهه‌ای میسر می‌شود.

## XII

اندیشه ابتدایی از ویژگی بسیار جالب دیگری نیز برخوردار است که عملکرد تفکر گروهه‌ای را نشان می‌دهد و تفاوت بین شبه مفاهیم و مفاهیم را مسجل می‌سازد. این ویژگی معمولاً مشارکت نامیده می‌شود که وجود آن را نخستین بار لوی برول در انسان‌های ابتدایی، اشتورخ در بیماران روانی و پیازه در کودکان یادآور شدند. منظور از اصطلاح مشارکت عبارت است از رابطه همسانی ناقص یا وابستگی کاملی که در ذهن ابتدایی بین دوشی‌ء یا دو پدیده ایجاد می‌گردد، درحالی که واقعاً آن دونه مجاورتی با هم دارند و نه هیچ پیوند قابل تشخیصی.

لوی برول [۲۶] مورد جالبی از پدیده مشارکت را که در بین افراد Bororo برزیل مشاهده شده است، از فون دن اشتای ن نقل می‌کند. افراد این قبیله از این که طوطیان سرخ هستند، بر خود می‌بالند. فون دن اشتای ن ابتدائی دانست که چنین اظهار جزمی را چگونه توجیه کند. سرانجام نتیجه گرفت که آن‌ها در بیان خود واقعاً جدی هستند. یعنی طوطی سرخ تنها اسمی نبود که به خود اطلاق می‌کردند و یا ارتباط خانوادگی که بر آن پا می‌فشرده‌اند، بلکه مقصود از آن، همسانی با موجودات بود.

به نظر ما پدیده مشارکت هنوز از تبیین روان‌شناختی قابل دفاعی برخوردار نگشته است. این امر دو علت دارد: نخست این که در پژوهش‌ها گرایش بدان سو بوده است که بر محتوای پدیده تأکید شود و عملکردهای ذهنی دست اندکار به بوتۀ فراموشی سپرده شود: یعنی محصول (نتیجه) مطالعه شود و نه فرایند. دوم این که سعی وافعی به عمل نمی‌آمد که پدیده در متن سایر پیوندها و روابطی که در ذهن ابتدایی شکل می‌گیرند، بررسی شود. چه بسا مفهوم دور از ذهن و خیال‌انگیزی چون طوطی سرخ، چنان پژوهشگر را شیفته خود سازد، که پدیده‌های کم‌تر جالب، جایی در تحقیق پیدا نکنند. و حال آن که تجزیه و تحلیل دقیق نشان می‌دهد که حتی روابطی که به ظاهر با منطق ما منافاتی ندارند، در ذهن ابتدایی براساس تفکر گروهه‌ای

شکل می‌گیرند.

از آن‌جا که کودک درستی معین برحسب شبه‌مفاهیم می‌اندیشد و کلماتی که بر آن‌ها اطلاق می‌کند گروه‌هایی از اشیاء مشخص هستند، تفکر او ناگزیر به مشارکت یعنی به ایجاد پیوندهایی که با منطق بزرگسالان پذیرفتنی نیستند می‌انجامد، یک شیء معین ممکن است برحسب صفات مشخص و متفاوت خود در گروه‌های گوناگون گنجانیده شود و در نتیجه اسامی مختلفی پیدا کند. کاربرد هر کدام از این اسامی به گروه‌ای که در آن زمان تشکیل می‌شود بستگی دارد. در آزمایش‌ها اغلب به مواردی از این نوع مشارکت برمی‌خوریم که در آن یک شیء در آن واحد در دو یا چند گروه شرکت داشت. مشارکت به هیچ‌وجه پدیده‌ای استثنایی نیست، بلکه مشخصه تفکر گروه‌های است.

انسان‌های ابتدایی نیز در قالب گروه‌ها می‌اندیشند؛ از این رو، کلمه در زبان آن‌ها در مقام حامل یک مفهوم کاربرد ندارد بلکه حکم «نام خانوادگی» را دارد که در مورد گروه‌هایی از اشیاء مشخص که نه از لحاظ منطقی بلکه از جهت واقعی به هم دیگر وابسته‌اند به کار می‌رود. اشتورخ نشان داده است که این‌گونه تفکر، مشخصه اسکیزوفرنیک‌ها نیز هست که طی آن وضع ذهنی بیمار از اندیشه مفهومی به سطح ابتدایی‌تری، که از لحاظ تصاویر و نمادها غنای بیشتری دارد، برگشت می‌کند. به نظر اشتورخ یکی از متمایزترین ویژگی‌های اندیشه ابتدایی، کاربرد تصاویر انضمامی (مشخص) به جای مفاهیم انتزاعی (مجرد) است. بدین ترتیب کودک، انسان ابتدایی و بیمار روانی، جملگی پدیده مشارکت — یعنی علامت تفکر گروه‌ای ابتدایی و علامت کارکرد کلمات به عنوان اسامی خانوادگی — از خود نشان می‌دهند، اگرچه فرایندهای فکر آنان در سایر جنبه‌های مهم با هم فرق زیادی دارند.

با توجه به آنچه گفته شد، به عقیده ما شیوه تعبیر و تفسیر لوی برول از پدیده مشارکت نادرست است. شیوه برخورد او با بیان Bororoها درخصوص طوطی سرخ، مطابق با نظرگاه منطق انسان امروزی است که گویا از دیدگاه ذهن ابتدایی نیز چنین ادعایی، همسانی با موجودات معنی می‌دهد. لیکن کلمات از نظر Bororoها

به گروه‌هایی از اشیاء اطلاق می‌شود و نه به مفاهیم؛ پس ادعای آن‌ها معنی دیگری دارد: کلمه‌ای که در مورد طوطی استعمال می‌شود، به گروهه‌ای گفته می‌شود که هم طوطیان و هم خود افراد را شامل می‌شود. اگر بپذیریم که دو فرد خویشاوندی که نام خانوادگی واحدی دارند، یک شخص واحد نیستند، پس کاربرد کلمه طوطیان سرخ از سوی قبیله Bororo، همسانی با آن‌ها را معنی نمی‌دهد.

### XIII

بررسی تاریخ زبان به وضوح نشان می‌دهد که تفکر گروهه‌ای با همه ویژگی‌های خود، شالوده‌رشد زبان را تشکیل می‌دهد.

زبان‌شناسی نوین، بین معنی یک کلمه، یا یک بیان و مورد اشاره (مصدق) آن کلمه یا بیان فرق می‌گذارد. ممکن است در برابر یک معنی چندین مصداق و در برابر معانی مختلف یک مصداق وجود داشته باشد. چه بگوییم «فاتح‌ینا» و چه بگوییم «مغلوب و اترو» به یک شخص واحد یعنی ناپلئون اشاره می‌کنیم، اگرچه معنی دو جمله یکی نیست. اما طبقه‌ای از کلمات — اسامی خاص — وجود دارند که یگانه کارکردشان اشاره و دلالت است. با استفاده از اصطلاحاتی که ذکر شد، می‌توان گفت کلمات کودک و بزرگ‌سال از جهت مصداق‌ها (موارد اشاره و دلالت) با هم مطابقت دارند اما از لحاظ معنی با هم متفاوتند.

در تاریخ زبان‌ها، همسانی مصداق‌ها (موارد اشاره‌ها) آمیخته با اختلاف معنی نیز یافت می‌شود. انبوهی از واقعیت‌ها این‌ت‌را تأیید می‌کنند. وجود کلمات هم‌معنی در هر زبان، نمونه گویایی از این امر است. در زبان روسی برای ماه دو کلمه وجود دارد که از دو فرایند فکری مختلف، که آشکارا در ریشه‌شناسی آن‌ها منعکس است، برخاسته است. یکی از واژه‌ها از کلمه لاتین که دارای معنی «تلون مزاج، بی‌ثباتی و هوسبازی» است، اشتقاق یافته است. بی‌شک در این جا قصد، تأکید بر شکل متغیر ماه بوده است که آن را از سایر اجرام سماوی متمایز می‌سازد. معنی کلمه دوم «اندازه‌گیرنده» است. بدون تردید واضح آن، تحت تأثیر این واقعیت قرار گرفته است که می‌توان زمان را به وسیله اهلۀ قمر اندازه گرفت. این امر در زبان‌های مختلف نیز صادق است. مثلاً در زبان روسی، کلمه «خیاط» از کلمه قدیمی قطعه پارچه ریشه

گرفته است و در زبان فرانسه و آلمانی معنی آن عبارت است از «کسی که می بُرد».

اگر سرگذشت هر کلمه را در هر زبانی دنبال کنیم، درمی یابیم که معنی آن، درست همانند تفکر کودک دگرگونی می پذیرد، هر چند که این موضوع در نظر اول تعجب آور به نظر می رسد. در مثالی که ذکر کردیم، وقوق به سلسله ای از اشیا اطلاق می شود که از نظر بزرگ سالان به کلی ناهمگونند. به همان ترتیب، در هر زبان نیز تغییر و تبدیل معنی، آن گونه که در تفکر گروهه ای مشاهده می شود بیشتر حکم قاعده دارد تا استثناء. در زبان روسی اصطلاحی برای شب و روز وجود دارد که همان کلمه Sutki است. در اصل، معنی آن شکاف و درز، محل اتصال دو تکه پارچه و یا چیزی درهم بافته، بوده است. بعد به هر نوع محلّ اتصال مانند محلّ تلاقی دو دیوار یک ساختمان و در نتیجه گوشه اطاق اطلاق شد. سپس در وجه استعاری به معنی فلق یعنی «جایی که روز و شب به یک دیگر می رسند»، مورد استفاده قرار گرفت. و بالأخره به معنی فاصله زمانی از یک فلق تا فلق دیگر یعنی به معنی ۲۴ ساعت Sutki کنونی رایج شد. چنین نمودهای گوناگونی مانند شکاف، گوشه، فلق، مدت ۲۴ ساعت، در جریان رشد یک کلمه به صورت گروهه، وارد عمل می شوند؛ درست به همان شیوه که کودک بر اساس تصوّر انضمامی خود، اشیا مختلف را در یک گروه گرد می آورد.

قوانین حاکم بر شکل گیری تیره های کلمه کدامند؟ اغلب اتفاق می افتد که پدیده ها یا اشیا یی که برای نخستین بار مطرح می شوند، به اعتبار صفات غیر ضروری شان نام می گیرند؛ به طوری که نام پدیده یا شیء، ماهیت آن را به درستی بیان نمی کند. از آن جا که نام در آغاز پیدایش خود در قالب مفهوم ظاهر نمی شود، این است که اغلب از جهتی بیش از حد گسترده و از سویی بیش از اندازه کم دامنه عمل می کند. مثلاً در اصل معنی کلمه گاو در زبان روسی، موجود «شاخ دار» و معنی کلمه موش «دزد» بوده است. لیکن گاو محدود به شاخ دار بودن نیست و موش تنها در دزدیدن خلاصه نمی شود. پس با توجه به این جنبه از معنی کلمات گاو و موش، اسامی آنها بیش از حد محدود است. از سوی دیگر، همان اسامی دامنه بسیار وسیعی را نیز در بر می گیرند؛ چون شاخ دار بودن و دزد بودن مفاهیم گسترده ای را در بر می گیرند، یعنی چنین القابی به موجودات دیگر نیز قابل اطلاق است— و در واقع در سایر زبان ها نیز وضع چنین است. نتیجه عبارت است از کشمکش پایانی پذیر بین اندیشه مفهومی و میراث تفکر ابتدایی



در قالب گروه‌ها، که در یک زبان در حال رشد وجود دارد. اسم مبتنی بر تفکر گروه‌ای، که براساس یک صفت شکل می‌گیرد، با مفهومی که اسم نماینده آن است، در تضاد قرار دارد. در جریان کشاکش بین مفهوم و تصویری که اسم را به وجود آورده است، تصویر به تدریج فراموش شده از آگاهی و خاطره زودده می‌گردد و سرانجام معنی اصلی کلمه محو و ناپدید می‌شود. سال‌ها پیش، تمامی جوهرها سیاه بودند و کلمه روسی برای جوهر به سیاهی آن دلالت می‌کند. لیکن این امر مانع از این نمی‌شود که امروزه قرمز، سبز یا آبی را «سیاه» بخوانیم، بدون آن که متوجه تناقض ترکیب کلامی خود بشویم.

انتقال اسامی به اشیای تازه، از طریق مجاورت و مشابهت یعنی بر مبنای پیوندهای عینی نمونه‌وار در تفکر گروه‌ای، انجام می‌پذیرد. کلماتی که در دوران ما در حال تکوینند، نمونه‌های فراوانی از فرایندی که در دسته‌بندی اشیاء مختلف دخالت دارد، به دست می‌دهد. وقتی که از «پای میز»، «پیچ جاده»، «گلوی بطری» و «تنگه» سخن می‌گوییم، در حقیقت اشیا را به طرز گروه‌وار دسته‌بندی می‌کنیم. در این گونه موارد، مشابهت‌های بصری و کارکردی، که واسطه این انتقال هستند، کاملاً مشخصند. لیکن گاه ممکن است انتقال به یاری همخوانی‌های کاملاً دگرگون شده، صورت پذیرد. و اگر این عمل در گذشته‌ای دور اتفاق افتاده باشد، طبیعتاً بازسازی پیوندها، بدون آگاهی دقیق از زمینه تاریخی رویداد، میسر نخواهد بود.

کلمه اولیه، نماد صریح و مستقیم یک مفهوم نیست، بلکه صورت ذهنی، تصویر و طرح ذهنی مفهوم و بیان مختصری از آن است— یعنی در واقع، یک اثر کوچک ادبی است. انسان با استفاده از چنین مفهوم تصویری در نام‌گذاری اشیا، آن را همراه تعدادی از سایر اشیا به یک گروه پیوند می‌دهد. از این لحاظ، فرایند خلق زبان، شبیه فرایند شکل‌گیری گروه‌ای در جریان رشد عقلانی کودک است.

#### XIV

مطالعه گفتار کودکان ناشنوا— ناگویا می‌تواند اطلاعات فراوانی در مورد تفکر گروه‌ای در اختیار ما قرار دهد. در این افراد، محرک اصلی در شکل‌گیری شبه مفاهیم وجود ندارد و از آن‌جا که از مراد با بزرگسالان محرومند، در تعیین این که چه

اشیایی را باید زیر عنوان یک نام مشترک قرار دهند، تنها خودشان عمل می کنند، این است که گروه‌های خود را آزادانه شکل می دهند. در نتیجه مشخصات ویژه تفکر گروه‌ای در آنان به صورتی خالص و واضح ظاهر می شوند.

در زبان اشاره‌ای افراد ناشنوا-ناگویا، دست زدن به دندان سه معنی متفاوت می تواند داشته باشد: «سفید»، «سنگ» و «دندان». هر سه به یک گروه تعلق دارند و برای توضیح بیشتر در هر مورد، اشاره اضافی و یا ایما و اشاره‌های تقلیدی لازم است. به اصطلاح می توان گفت دو کارکرد کلمه، از لحاظ فیزیکی از هم جدا هستند. شخص ناشنوا-ناگویا دندانش را نشان می دهد و سپس با اشاره به سطح دندان و یا نشان دادن حالت دور انداختن آن، در هر مورد به ما می گوید که به کدام شیء اشاره می کند.

برای آزمون و تکمیل نتایج تجربی خود، نمونه‌هایی از شکل‌گیری گروه‌های را از رشد زبان کودک، تفکر انسان‌های ابتدایی و رشد زبان‌ها به‌طور کلی ذکر می‌کنیم. باید یادآور شد که هر چند بزرگسال بهنجار در تشکیل و کاربرد مفاهیم مشکلی ندارد، لیکن عملکرد فکری او همواره به وسیله مفاهیم نیست. قطع نظر از این که رؤیای فرد بزرگسال از فرایندهای فکری ابتدایی تشکیل یافته است، تفکر مفهومی او نیز مدام به تفکر انضمامی و گروه‌وار تغییر شکل می‌دهد. شکل‌گذاری (بینابینی)، یعنی شکل شبه مفهومی اندیشه منحصر به تفکر کودک نیست. ما نیز در زندگی روزمره خود اغلب بدان متوسل می‌شویم.

## XV

پژوهش‌ها ما را بر آن داشتند که فرایند شکل‌گیری مفهوم را به سه دوره بزرگ تقسیم کنیم. آنچه در دوره اول جنبه مسلط دارد، تصویر مبتنی بر همتابینی است و آنچه در دوره دوم دارای وجه غالب است تفکر گروه‌ای است. شرح این دو دوره گذشت. اینک به دوره سوم می‌رسیم که مانند دوره دوم به مراحل چند تقسیم می‌شود. در واقعیت، این شکل‌گیری‌های جدید الزاماً پس از آن که تفکر گروه‌ای، جریان رشد خود را به‌طور کامل سپری کرد، ظاهر نمی‌شوند. این شکل‌گیری‌ها مدت‌ها پیش از آن که کودک در قالب شبه مفاهیم بیندیشد، به شکل ابتدایی تری خود را نشان می‌دهند. اما در اصل به بخش سوم از طرحواره پیشنهادی ما در باره شکل‌گیری مفهوم

تعلق دارند. اگر تفکر گروه‌های را یکی از ریشه‌های شکل‌گیری مفهوم بدانیم، صور فکری که هم‌اکنون درصدد تشریح آن‌ها هستیم، ریشه دوم و مستقل دیگر را به وجود می‌آورد. این صور فکری در رشد ذهنی کودک دارای کارکرد تکوینی متمایز از گروه‌ها هستند.

کارکرد اصلی گروه‌ها برقراری پیوندها و روابط است. تفکر گروه‌های، وحدت‌بخشی به تأثرات پراکنده را آغاز می‌کند و با سازمان دادن به عناصر گسسته تجربه در قالب گروه‌ها، شالوده‌ای برای تعمیم‌های بعدی فراهم می‌آورد.

اما مفهوم پیشرفته، مستلزم چیزی بیش از وحدت‌بخشی است. برای شکل‌گیری چنین مفهومی، **انتزاع و جداسازی** عناصر، و نیز در نظر گرفتن این عناصر مجرد، جدا از کلیت تجربه مشخصی که آن‌ها را در خود جای داده‌اند، ضروری است. در شکل‌گیری واقعی مفهوم، وحدت‌بخشی و جداسازی، هر دو به یک اندازه مهم است: یعنی ترکیب باید با تجزیه درهم آمیزد. اما تفکر گروه‌های نمی‌تواند چنین باشد. ماهیت آن با فراوانی بیش از حد و تولید بیش از اندازه روابط و پایین بودن سطح انتزاع مشخص می‌شود. برآورده ساختن این شرط لازم (انتزاع و جداسازی) به عهده کارکرد فرایندهایی نهاده شده است که در دوره سوم رشد شکل‌گیری مفهوم، پرورده می‌شوند، هر چند که آغاز فعالیت آن‌ها به دوره‌های پیشتر مربوط می‌گردد.

در آزمایش، نخستین گام برای انتزاع موقعی برداشته می‌شود که کودک اشیاء با **حداکثر شباهت** را در یک گروه قرار می‌دهد. مانند قرار دادن مهره‌هایی کوچک و گرد و یا قرمز و کم‌ارتفاع در یک گروه. از آن‌جا که هیچ کدام از مهره‌ها عیناً شبیه مهره دیگری نیست، حتی مهره‌هایی با حداکثر شباهت، از جهاتی با هم فرق دارند. در نتیجه کودک باید در گزینش «مناسب‌ترین همانندها»، به یک عده از خصوصیت‌ها بیش‌تر توجه کند— چنان‌که گویی به آن‌ها اولویت می‌دهد. این صفات که روی هم رفته شیئی را بیشتر از سایر اشیاء به نمونه مشابه می‌سازد، مرکز توجه قرار می‌گیرد و بنابراین به یک معنی، این صفات از صفاتی که کودک توجه کم‌تری به آن‌ها دارد، انتزاع می‌گردد. این نخستین اقدام در انتزاع به عنوان یک عمل انتزاعی چندان مشخص نیست، چه کودک گروهی کلی از ویژگی‌ها را انتزاع می‌کند بدون آن‌که به وضوح

آن‌ها را از هم تشخیص دهد. اغلب، انتزاع چنین گروهی از صفات بر پایه تأثری مبهم و گُلی از شباهت بین اشیاء قرار دارد.

هنوز در خصلت گُلی ادراک کودک، شکافی وجود دارد. صفات هر شیء به دو بخش که به طور نامساوی مورد توجه قرار می‌گیرند، تقسیم می‌شوند — آغاز انتزاع مثبت و منفی. بدین ترتیب، دیگر هر شیء به طور کامل با کلیه صفات خود وارد گروهه نمی‌شود — یعنی یک عده از صفات اجازه ورود پیدا نمی‌کنند. در نتیجه، وقتی شیء بر اثر این تقسیم تمامیت خود را از دست داد، صفاتی که موجب قرار گرفتن آن شیء در گروهه می‌شوند آزادی عمل بیشتری در تفکر کودک پیدا می‌کنند.

## XVI

طی دوره بعدی رشد انتزاع، دسته بندی اشیاء بر اساس حداکثر شباهت، جای خود را به دسته بندی بر پایه صفتی واحد می‌دهد. مثلاً کودک فقط مهره‌های گرد یا کم ارتفاع را انتخاب می‌کند. اگر چه حاصل کار این دوره غیر قابل تشخیص از نتیجه مفهوم سازی است، اما این شکل بندی‌ها، همانند شبه مفاهیم تنها در حکم پیش‌تازان مفاهیم راستین به شمار می‌روند. ما این شکل بندی‌ها را به پیروی از گروس [۱۴]، **مفاهیم بالقوه** می‌نامیم.

مفاهیم بالقوه، ناشی از نوعی فرایند انتزاع جدا سازی است. این نوع فرایند دارای چنان ماهیت ابتدایی است که در خردسالان و حتی جانوران نیز تا حدی مشاهده می‌شود. جوجه‌ها را می‌توان چنین آموزش داد که به صفت مشخصی مانند رنگ یا شکل در اشیاء متفاوت پاسخ دهند، البته به شرطی که آن صفت بر وجود غذا دلالت کند. شمپانزه‌های کوهلر، پس از آن که یاد گرفتند چوبی را به عنوان ابزار به کار بگیرند وقتی که چوب در اختیارشان نبود، در موارد لزوم از اشیاء بلند استفاده می‌کردند.

حتی در نوزادان، اشیاء یا موقعیت‌هایی که خصوصیت‌های مشترک دارند، پاسخ‌هایی مشابه برمی‌انگیزند. کودکان در نخستین مرحله پیش کلامی به روشنی درمی‌یابند که موقعیت‌های مشابه باید نتایج یکسانی را به دنبال داشته باشند. وقتی کودک کلمه‌ای را به شیء وابسته می‌سازد، به سهولت آن را در مورد شیء جدیدی که به نحوی با شیء اول شباهت دارد به کار می‌گیرد. بنابراین مفاهیم بالقوه ممکن است در حوزه ادراکی — بر اساس تأثرات مشابه — و یا در حیطه عمل و تفکر عملی محدود به

کنش — مبتنی بر معانی کارکردی مشابه — شکل بگیرد. لیکن معانی کارکردی مشابه است که منشأ مهم مفاهیم بالقوه را تشکیل می دهند. به خوبی می دانیم که تا اوایل سن دبستان، معانی کارکردی نقش مهمی در تفکر کودک ایفا می کند. وقتی از کودک بخواهیم کلمه ای را توضیح دهد، جواب این خواهد بود که آن شیء، که کلمه مزبور بدان اطلاق می شود، چه کاری می تواند انجام دهد و یا — بیشتر مواقع — پاسخش این خواهد بود که با آن شیء چه کاری می توان انجام داد. حتی مفاهیم انتزاعی، اغلب به زبان عمل مشخص برگردانده می شوند: مثلاً «معنی منطقی بودن آن است که وقتی گرم است، در جریان هوا قرار نگیرم».

مفاهیم بالقوه در تفکر گروه‌های دخالت می ورزند، به این اعتبار که انتزاع نیز در شکل‌گیری گروه‌های نقش دارد. مثلاً لازمه گروه‌های همخوان، انتزاع و ویژگی مشترکی در عناصر متفاوت است. ولی مادام که تفکر گروه‌های تسلط دارد، ویژگی انتزاع شده، ناپایدار است و از وضعی ممتاز برخوردار نیست و به سادگی تسلط گذرای خود را به دیگر ویژگی‌ها واگذار می کند. اما در مفاهیم بالقوه به معنی واقعی کلمه، ویژگی که یک بار انتزاع شد، به زودی در میان سایر ویژگی‌ها گم نمی شود. کلیت انضمامی ویژگی‌ها بر اثر انتزاع از بین می رود و بدین ترتیب امکان یگانه شدن ویژگی‌ها بر پایه‌ای متفاوت به وجود می آید. کودک بر اثر تسلط بر انتزاع آمیخته با تفکر گروه‌های پیشرفته، قادر می شود به سوی تشکیل مفاهیم راستین به پیش برود. مفهوم، موقعی پدید می آید که ویژگی‌های انتزاع شده دوباره ترکیب می گردند و ترکیب انتزاعی حاصل به صورت ابزار عمده اندیشه درمی آید. نقش تعیین کننده در این فرایند، آن گونه که آزمایش‌های ما نشان دادند، بر عهده کلمه است که در جهت بخشیدن به تمامی پاره فرایندهای شکل‌گیری پیشرفته مفهوم، به شیوه‌ای سنجیده (آگاهانه) به کار گرفته می شود. \*

---

\* با مطالعه این فصل روشن می شود که کلمات نیز در مراحل مختلف تفکر گروه‌های نقضی مهم ولی متفاوت از عناصری که مورد مطالعه قرار گرفت، ایفا می کنند. از این رو ما برخلاف عده‌ای از نویسندگان [۲۱، ۵۳، ۵۵] که اصطلاح گروه را چنان گسترده می گیرند که تفکر پیش کلامی و یا حتی وضع ذهنی ابتدایی جانوران را در خود جای دهد، تفکر گروه‌های را مرحله‌ای در رشد تفکر کلامی می دانیم.

## XVII

در مطالعه تجربی (آزمایشگاهی) فرایندهای عقلانی نوجوانان دریافتیم که چگونه شکل‌های ابتدایی همتابینی و گروه‌های تفکر به تدریج فروکش می‌کنند و کاربرد مفاهیم بالقوه رفته رفته کم‌تر می‌شود و مفاهیم راستین شروع به شکل‌گیری می‌کنند— البته ابتدا تعداد این گونه مفاهیم بسیار اندک است، اما به تدریج با فراوانی فزاینده‌ای به منصفه ظهور می‌رسند. لیکن نوجوان حتی پس از آن که بازآفرینی مفاهیم را فرامی‌گیرد، از صور ابتدایی دست نمی‌کشد؛ این صور مدت‌های درازی به عملکرد خود ادامه می‌دهند و در واقع در بسیاری از زمینه‌های تفکر، نقشی مسلط می‌یابند. دوره نوجوانی بیش از آن که دوره کمال باشد، دوره بحران و گذار است.

خصلت‌گذاری (انتقالی) تفکر نوجوان، مخصوصاً موقعی مشهود می‌شود که کارکرد واقعی مفاهیم تازه کسب شده را مورد توجه قرار دهیم. آزمایش‌هایی که به قصد مطالعه شیوه عملکرد مفاهیم در نوجوانان طرح ریزی شده‌اند، پیش از همه نشانگر تفاوتی برجسته بین توانایی آنان در تشکیل مفاهیم از سویی و تعریف آن‌ها از سوی دیگر است. نوجوان قادر است مفهومی را به صورتی کاملاً درست در یک موقعیت مشخص تشکیل دهد و آن را به کار گیرد. لیکن بیان آن مفهوم در قالب کلمات برای او بسی دشوار است و در اغلب موارد دامنه تعریف کلامی نیز به مراتب محدودتر از آن چیزی است که در مقایسه با شیوه کاربرد مفهوم از وی انتظار می‌رود. این تفاوت همچنین در تفکر بزرگسالان، حتی در سطوح کاملاً پیشرفته دیده می‌شود. پس این فرض تأیید می‌شود که مفاهیم به شیوه‌هایی جز پرداخت آگاهانه و سنجیده تجربه در قالب اصطلاحات منطقی، فرامی‌بالند. تحلیل واقعیت به کمک مفاهیم بر تحلیل خود مفاهیم تقدم دارد.

مانع دیگری نیز در جریان تعمیم مفهوم نوجوان وجود دارد و آن موقعی بروز داده می‌شود که او بخواهد مفهومی را که در موقعیتی خاص تشکیل داده است به مجموعه جدیدی از اشیا یا اوضاع— که صفات مؤلفه مفهوم، در پیکر بندی‌هایی متفاوت از مورد اصلی خود در آن‌ها ظاهر می‌شوند— اطلاق کند. (نمونه‌اش کاربرد مفهوم تازه «کوچک و بلند» است که در جریان آزمایش با مهره‌ها خود را پدیدار می‌سازد). با این

همه، او معمولاً قادر است که در مرحله نسبتاً اولیه رشد، چنین عمل انتقالی را انجام دهد.

اما تعریف مفهوم، آن گاه که از موقعیت اصلی خود گنجه شده و باید بدون اشاره به موقعیتی مشخص یا تأثراتی ملموس در سطحی کاملاً انتزاعی ضابطه بندی شود، بارها مشکل تر از خود عمل انتقال است. طی آزمایش هر وقت از کودک یا نوجوانی که مسئله شکل گیری مفهوم را به درستی حل کرده بود، می خواستیم تعریفی کلامی از آن مفهوم به دست بدهد، می دیدیم که به سطح ابتدایی تری از اندیشه تنزل می کرد و تنها به شمردن اشیای متفاوتی که آن مفهوم در موقعیتی خاص به آن ها اطلاق می شد، قناعت می کرد. در این حالت اسم برای کودک یا نوجوان عملکردی همانند مفهوم داشت، لیکن آن را مانند گروهه تعریف می کرد— شکلی از اندیشه که بین گروهه و مفهوم در نوسان است و نمونه وار سن انتقالی است.

بزرگ ترین مشکل، موقعی خود را نشان می دهد که نوجوان بخواهد مفهومی را که عاقبت در سطحی انتزاعی درک و ضابطه بندی شده است، در موقعیت انضمامی جدید به کار گیرد، به نحوی که این نوع موقعیت ها را در قالب مفهوم انتزاعی بنگرد— نوعی انتقال که معمولاً در اواخر دوره نوجوانی صورت می پذیرد. گذار از سطح انتزاعی به سطح انضمامی به همان اندازه عبور از سطح انضمامی به سطح انتزاعی در مرحله قبلی، برای نوجوان دشوار است. آزمایش های ما در این نکته جای تردید باقی نمی گذارند که در هر صورت، توصیفی که روان شناسی سنتی از شکل گیری مفهوم به دست می دهد، یعنی صرفاً بازآفرینی طرحواره منطقی صوری، به هیچ وجه موافق با واقعیت نیست.

در مکتب کلاسیک، شکل گیری مفهوم همان فرایندی را پیش می گیرد که «تصویر خانوادگی» در عکس های مرکب گال تون طی می کند. در این بررسی، عکس های اعضای مختلف یک خانواده روی صفحه ای واحد انداخته می شد، به ترتیبی که ویژگی هایی که بین چند نفر از افراد «خانواده» مشترک بود، با وضوح فوق العاده ای نمایان می شد، درحالی که ویژگی های شخصی متفاوت افراد، به علت روی هم قرار گرفتن تصاویر، روشنی خود را از دست می داد. در شکل گیری مفهوم نیز چنین فرض می شد که عمل تشدیدسازی مشابهی در مورد ویژگی های مشترک در تعدادی از اشیاء، به وقوع می پیوندد. برطبق نظریه سنتی، مجموع این ویژگی ها همان

مفهوم است. اما در واقعیت، چنان که پاره‌ای از روان‌شناسان خاطر نشان ساخته‌اند و آزمایش‌های ما نیز نشان داده‌اند، مسیری که در ذهن یک نوجوان برای رسیدن به شکل‌گیری مفهوم دنبال می‌شود، اصلاً با این طرحواره منطقی وفق نمی‌دهد. اگر فرایند شکل‌گیری مفهوم را با همه بغرنجی‌اش مد نظر قرار دهیم، آن را به صورت حرکت اندیشه درون هرم مفاهیم می‌بینیم که پیوسته بین دو جهت در تغییر است از جزئی به کلی و از کلی به جزئی.

پژوهش‌های ما نشان داده‌اند که مفهوم از راه تأثیر و تأثر متقابل همخوانی‌ها شکل نمی‌گیرد، بلکه از طریق عملکرد عقلانی شکل می‌گیرد که در آن همه کارکردهای بنیادین ذهنی در ترکیب معینی شرکت می‌جویند. این عملکرد به یاری کلمات، در حکم ابزار تمرکز فعالانه توجه، و در حکم وسیله انتزاع و ویژگی‌هایی معین و در عین حال ترکیب و نمادسازی آن‌ها به کمک یک نشانه، هدایت می‌شود.

فرایندهایی که به شکل‌گیری مفهوم منتهی می‌شوند، در دو مسیر عمده رشد می‌یابند. نخستین آن‌ها، شکل‌گیری گروه‌های است که طی آن کودک اشیاء مختلف را تحت یک «نام خانوادگی» مشترک در گروه‌هایی کنار هم می‌گذارد. این فرایند از مراحل مختلفی می‌گذرد. مسیری دومی رشد، شکل‌گیری «مفاهیم بالقوه» است که بر پایه جداسازی پاره‌ای از صفات مشترک استوار است. در هر دو حال، کاربرد کلمه، جزء لاینفک فرایندهای در حال رشد است که در نهایت به شکل‌گیری مفاهیم راستین می‌انجامد و کلمه همچنان کارکرد رهنمونی خود را در شکل‌گیری آن‌ها حفظ می‌کند.



## رشد و تکامل مفاهیم علمی در کودک

برای طرح و تدوین روش‌های تمرین‌بخشی که آموزش دانشی سیستماتیک (نظام‌دار) را به کودک دبستانی میسر گرداند، درک چگونگی رشد مفاهیم علمی در ذهن کودک ضروری است. اهمیت نظری این مسئله در دانش مربوط به روان‌شناسی، به هیچ وجه کم‌تر از جنبه عملی آن نیست. اما هنوز شناخت ما از کل مسئله بسیار ناچیز است.

راستی مفاهیم علمی که کودک در مدرسه می‌آموزد، چه روندی را در ذهن او طی می‌کنند؟ بین جذب اطلاعات، و رشد درونی یک مفهوم علمی در آگاهی کودک چه رابطه‌ای وجود دارد؟

روان‌شناسی کودک معاصر، در برابر این پرسش‌ها دو پاسخ دارد: یکی از مکتب‌های فکری بر آن است که مفاهیم علمی، دارای هیچ گونه تاریخچه درونی نیستند. یعنی رشد و تکاملی در آن‌ها صورت نمی‌گیرد، بلکه به همان شکل از پیش آماده از راه فرایند درک و جذب، فرا گرفته می‌شوند. اکثر نظریه‌ها و روش‌های تربیتی هنوز بر این نگرش استوارند. لیکن اگر این نگرش به دقت مورد بررسی قرار گیرد، بی‌مایگی آن هم از حیث نظری و هم از جهت کار برد عملی برملا می‌شود. موافق آن چه از پژوهش‌های مربوط به فرایند شکل‌گیری مفهوم می‌دانیم، مفهوم صرفاً مجموع تعدادی از رشته‌های همخوانی نیست که به مدد حافظه شکل گرفته باشد، و یا یک عادت ذهنی صرف باشد. مفهوم یک کنش پیچیده و اصیل فکری است که یادگیری آن از راه ممارست امکان‌پذیر نمی‌شود و موقعی آموخته می‌گردد که رشد ذهنی کودک به حد لازم رسیده باشد. هر مفهوم با تجسم خود در کلمه، در هر مقطع سنی، نموداریک عمل تعمیم است.

اما معانی کلمات فرا می‌بالند. وقتی کلمه‌ای تازه به وسیلهٔ کودک فرا گرفته می‌شود، رشد ابتدایی خود را آغاز می‌کند. کلمه در آغاز، تعمیمی است در پایین‌ترین سطح. لیکن همراه با رشد عقلانی کودک، تعمیم‌هایی در سطح هرچه عالی‌تر جای آن را می‌گیرد— فرایندی که عاقبت به شکل‌گیری مفاهیم راستین می‌انجامد. رشد مفاهیم یا معنی کلمات، مستلزم رشد بسیاری از کارکردهای عقلانی از جمله توجه سنجیده، حافظهٔ منطقی، انتزاع و توانایی در مقایسه و تفکیک است. کودک نمی‌تواند به صرف یادگیری اولیه، بر این فرایندهای پیچیدهٔ روانی احاطه پیدا بکند.

تجربهٔ عملی نیز نشان می‌دهد که آموزش مستقیم مفاهیم، کاری ناممکن و بی‌ثمر است. معلمی که در این راه گام برمی‌دارد، اغلب نتیجه‌ای جز کلمه‌بافی تهی و بی‌مضمون و تکرار طوطی‌وار کلمات از جانب کودک، عایدش نمی‌شود. در این صورت اگرچه به ظاهر چنین وانمود می‌شود که کودک دانشی دربارهٔ مفاهیم مربوط، کسب کرده است، اما در واقع کلماتی که او به کار می‌گیرد، الفاظ میان‌تهی بیش نیستند.

**لئوتولستوی**، با درک عمیق خود از ماهیت کلمه و معنی، روشن‌تر از اکثر مریدان دیگر دریافت که انتقال مفهوم از معلم به شاگرد ناشدنی است. او سعی کرد زبان ادبی را نخست از طریق «ترجمه» واژگان خود کودکان روستایی به زبان قصه‌های عامیانه، و سپس از راه ترجمهٔ زبان قصه‌ها به زبان ادبی روسی به آنان بیاموزد. تولستوی متوجه شد که نمی‌توان با تکیه بر شرح و توضیح‌های ساختگی، یادسپاری‌های اجباری و تکرار، آن‌گونه که در آموزش زبان‌های بیگانه مرسوم است، زبان ادبی را به کودکان آموخت. او می‌نویسد:

باید بپذیریم که بارها سعی کردیم... شیوهٔ مذکور را به کار بندیم، اما همیشه با بی‌میلی شدید کودکان روبرو شدیم. این خود نشانهٔ آن است که راه نادرستی راه می‌پیمودیم. من با تکیه بر این تجربه‌ها به یقین می‌توانم بگویم که توضیح معنی یک کلمه به هیچ وجه ممکن نیست... هنگامی که کلمه‌ای مانند «تأثر» را توضیح می‌دهیم، یا به جای آن کلمه‌ای قرار می‌دهیم که درست مانند کلمهٔ اصلی غیرقابل فهم است و

یا یک سلسله کلماتی برمی‌گزینیم که رابطه خود آن کلمات با هم، مثل کلمه اولی غیرقابل درک است. تولستوی می‌گوید آن چه کودک نیاز دارد، فرصتی است تا بتواند مفاهیم و کلمات تازه را از متن کلی زبان، استخراج کند.

آن گاه که کودک کلمه ناآشنایی را در جمله قابل فهمی می‌شنود یا می‌خواند و بار دیگر آن را در جمله دیگری می‌شنود و یا می‌خواند، تصویری مبهم از آن مفهوم تازه، در ذهنش ایجاد می‌گردد. این کودک، دیر یا زود... نیاز کار برد آن کلمه را در خود احساس خواهد کرد— و به محض آن که آن را به کار گرفت، دیگر آن کلمه و مفهوم از آن وی خواهد بود... به نظر من، یاد دادن سنجیده مفاهیم جدید به کودک، همان قدر ناممکن و بی نتیجه است که ما بخواهیم به کمک قوانین تعادل، راه رفتن را به او بیاموزیم [۴۳، ص ۱۴۳].

دومین نظر در تکامل مفاهیم علمی، اگرچه وجود فرایند رشد را در ذهن کودک انکار نمی‌کند، لیکن بر آن است که این فرایند در اساس، با رشد مفاهیمی که در تجربه‌های روزمره کودک شکل می‌گیرند، تفاوتی ندارد. این است که در نظر گرفتن جداگانه این دو فرایند بیهوده است. حال بینیم مبنای این نگرش چیست؟

آن چه در این زمینه نوشته شده است، نشان می‌دهد که اغلب پژوهشگران در بررسی شکل‌گیری مفاهیم دوران کودکی، مفاهیمی را مد نظر قرار داده‌اند که کودکان در زندگی روزانه خویش بدون آموزش منظم آن‌ها را شکل بخشیده‌اند. قوانینی که بر اساس این داده‌ها بنیان گرفته‌اند، در زمینه مفاهیم علمی کودک معتبر پنداشته شده‌اند، بدون آن که ضرورتی برای واری این فرض—یعنی تعمیم قوانین مربوط به مفاهیم روزمره به حوزه مفاهیم علمی—احساس شود. تنها معدودی از پژوهندگان تیزبین اندیشه کودک، در سال‌های اخیر در درستی چنین تعمیمی تردید روا می‌دارند. پیاز، بین تصورات کودک درباره واقعیت که عمدتاً حاصل تلاش ذهنی خود کودک‌اند از سویی، و تصویری که به شدت زیر نفوذ بزرگسالان قرار دارند از سوی دیگر، تفاوت فاحشی قایل می‌شود. گروه اول را خودانگیخته (خودبه‌خودی) و گروه دوم را

ناخودانگیخته (ناخودبه‌خودی) می‌نامد و گروه اخیر را در خور پژوهشی جداگانه می‌داند. او در این خصوص از همه پژوهندگان مفاهیم کودک، پای فراتر می‌گذارد و ژرف‌تر می‌کاود.

با وجود این، لغزش‌هایی در استدلال پیاژه راه یافته است که نظرات او را خدشه دار می‌کند. مثلاً پیاژه از یک طرف این ترزا می‌پذیرد که کودک در تشکیل یک مفهوم آن را با مشخصات ذهنیت خود نشان‌دار می‌سازد و از طرف دیگر می‌خواهد این اثر بخشی را فقط در مفاهیم خودانگیخته به کار گیرد. به گمان وی این مفاهیم واقعاً به تنهایی قادرند ما را به درک کیفیت‌های ویژه اندیشه کودک رهنمون شوند. پیاژه کنش متقابل بین دو نوع مفهوم و نیز رشته‌هایی را که موجب می‌شوند تا آن دو در جریان رشد عقلانی کودک به صورت سیستم کلی واحدی درآیند، ندیده می‌گیرد. این خطاها به خطای دیگر می‌انجامد: برای توضیح باید گفت یکی از اصول پایه‌ای نظریه پیاژه این است که جامعه‌پذیری پیش‌رونده تفکر، درون‌مایه رشد ذهنی کودک را تشکیل می‌دهد. ولی اگر نگرش‌های او را درباره ماهیت مفاهیم ناخودانگیخته درست بدانیم، نتیجه می‌گیریم که عاملی مانند یادگیری دوره دبستان که این قدر در جامعه‌پذیری اندیشه کودک مهم است، نباید دخالتی در فرایندهای درونی رشد داشته باشند. این ناسازگاری، چه از جنبه نظری و چه از حیث عملی، نقطه ضعفی در نظریه پیاژه به شمار می‌رود.

پیاژه، از لحاظ نظری، جامعه‌پذیری اندیشه را در حکم حذف مکانیکی مشخصات خود کودک و زوال تدریجی آن‌ها می‌داند. به نظر او، منشأ همه آن‌چه در رشد تازگی دارد بیرون از کودک است و آن‌چه از بیرون می‌آید جانشین شیوه‌های فکری خود کودک می‌شود. بدین ترتیب، سرتاسر دوران کودکی صحنه‌ای است از کشمکش‌های پایان‌ناپذیر بین دو شکل ناهمساز تفکر. البته در مقطع‌های مختلف که به دنبال هم جریان دارند، سلسله‌ای از سازواری‌ها به وجود می‌آیند و سرانجام شیوه تفکر بزرگ‌سال بر ذهن کودک مستولی می‌گردد. یعنی طبیعت خود کودک، در پیشرفت عقلانی وی نقشی سازنده ایفا نمی‌کند. و این بیان پیاژه که برای آموزش نتیجه‌بخش، چیزی مؤثرتر از شناخت کامل اندیشه خودانگیخته کودک نیست، به ظاهر تحت تأثیر این نظر است که شناخت اندیشه کودک، حکم شناسایی دشمن به منظور

پیروزی در پیکار را دارد.

ما در مقابل این اصول مقدماتی نادرست، اصل مقدماتی دیگری را پیش می‌نهیم که طبق آن رشد مفاهیم ناخودانگیزه باید کلیتاً ویژگی‌های اندیشهٔ کودک را در هر مقطع رشدی دارا باشد؛ چرا که این مفاهیم به صرف عادت آموخته نمی‌شوند، بلکه به کمک تلاش ذهنی مداوم خود کودک، فرامی‌بالند. ما برآنیم که این دو فرایند—یعنی رشد مفاهیم خودانگیزه و ناخودانگیزه—وابسته به هم دیگرند و یک دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ و خود اجزایی از یک فرایند واحد دیگر یعنی شکل‌گیری مفهوم هستند. این فرایند، اگرچه زیر نفوذ شرایط متغیر بیرونی و درونی قرار می‌گیرد، اما در اساس فرایندی است یگانه و نه کشمکشی بین صور ذهنی ناهمساز و مانعة‌الجمع. آموزش، یکی از منشأهای عمدهٔ مفاهیم در دوران کودکی و در عین حال نیرویی قدرتمند در جهت بخشی تکامل آنهاست؛ به طوری که سرنوشت کل رشد ذهنی کودک را تعیین می‌کند. در این صورت، می‌توان به شیوه‌ای بسیار متفاوت از آنچه پیازه تجسم کرده است، نتایج حاصل از بررسی روان‌شناختی مفاهیم کودکان را در زمینهٔ مسایل آموزشی به کار بُرد.

پیش از آن که این اصول مقدماتی را مورد بررسی قرار دهیم، ابتدا دلایل خود را برای تفکیک بین مفاهیم خودانگیزه و ناخودانگیزه—به ویژه مفاهیم علمی—برمی‌شماریم و علت پرداختن به مفاهیم ناخودانگیزه را در مقام موضوعی خاص بازگو می‌کنیم.

اول این که مشاهدهٔ ساده نشان می‌دهد که مفاهیم به اعتبار این که از آموزش مدرسه حاصل می‌شوند و یا از تجربهٔ شخصی کودک مایه می‌گیرند، در شرایط کاملاً متفاوت درونی و بیرونی شکل می‌گیرند و رشد پیدا می‌کنند. حتی انگیزه‌هایی که موجب تشکیل این دو نوع مفهوم در کودک می‌شوند، یکی نیستند. ذهن کودک وقتی مفهومی را در مدرسه جذب می‌کند و یا آن را مبتنی بر تدابیر خودانگیزه فرامی‌گیرد، با دورشته مسایل متفاوت روبرو می‌شود. زمانی که دانشی نظام‌دار به کودک منتقل می‌سازیم، در واقع چیزهایی به او می‌آموزیم که خود مستقیماً قادر به مشاهده و تجربهٔ آنها نیست. از آن جا که مفاهیم علمی و خودانگیزه از لحاظ ارتباط با تجربهٔ کودک و نیز از حیث ایستار کودک نسبت به موضوع آن مفاهیم، وضعی نامشابه دارند، پس می‌توان انتظار

داشت که از آغاز تا شکل نهایی، مسیرهای رشدی متفاوتی را طی کنند.

دوم این که انتخاب مفاهیم علمی به عنوان موضوع بررسی، دارای ارزش یافت‌شناختی نیز هست. در حال حاضر، روان‌شناسی فقط از دو طریق مطالعه شکل‌گیری مفهوم استفاده می‌کند. طریقه اول به مفاهیم واقعی کودک می‌پردازد، لیکن روش‌هایی — مانند تعریف کلامی — را به کار می‌گیرد که فراتر از سطح نمی‌رود. در طریقه دوم، برعکس، تحلیل روان‌شناختی ژرف‌تری امکان‌پذیر است، ولی صرفاً به بررسی شکل‌گیری مفاهیم ساختگی که در آزمایش‌ها طرح می‌شوند، اکتفا می‌گردد. مسئله روش‌شناختی مبرمی که در این جا مطرح می‌شود، عبارت است از یافتن شیوه‌های بررسی مفاهیم واقعی آن‌چنان که در عمق جریان دارند. — یعنی پیدا کردن روشی که امکان استفاده از نتایج حاصل از کاربرد دو طریقه مزبور را فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد که امیدبخش‌ترین شیوه برخورد با مسئله، بررسی مفاهیم علمی باشد، چرا که هم مفاهیم واقعی هستند و هم تقریباً به روال مفاهیم ساختگی، زیر نظر ما، شکل می‌گیرند.

و بالأخره، مطالعه صرف مفاهیم علمی، دارای نتایج ضمنی مهمی در آموزش و پرورش است. با وجود آن که این مفاهیم به شکلی آماده جذب نمی‌شوند، اما یاد‌گیری و آموزش در اکتساب آن‌ها نقش قاطعی دارد. کشف رابطه پیچیده آموزش با رشد مفاهیم علمی، وظیفه عملی خطیری به شمار می‌رود.

این‌ها بودند ملاحظاتی که ما را در تفکیک مفاهیم علمی از مفاهیم روزمره و انتخاب آن‌ها — مفاهیم علمی — برای بررسی مقایسه‌ای، رهنمون گشتند. برای روشن شدن مسئله، به عنوان مثال می‌توان مفهوم «برادر» را در نظر گرفت — مفهوم عادی نمونه‌واری که پیازه به منظور آشنا شدن با مجموعه ویژگی‌های اندیشه کودک، آن را با مهارت تمام به کار می‌گرفت — و با مفهوم «استثمار» که کودک در کلاس‌های علوم اجتماعی با آن آشنا می‌شود، مقایسه کرد. آیا رشد آن‌ها یکسان است و یا با هم فرق دارند؟ آیا مفهوم «استثمار» همان جریان رشد مفهوم «برادر» را تکرار می‌کند؟ و یا از لحاظ روان‌شناختی، مفهومی از سنخ دیگر است. به رأی ما، این دو نوع مفهوم، چه از نظر رشد و چه از جهت کارکرد با هم فرق دارند و در عین حال این دو گونه متفاوت از فرایند شکل‌گیری مفهوم، در تکامل یک دیگر تأثیر می‌گذارند.

## II

برای بررسی رابطه بین مفاهیم علمی و مفاهیم روزمره، نیازمند معیاری هستیم تا آن دو را با هم مقایسه کنیم. برای آن که بتوانیم یک طرح سنجشی به وجود آوریم، باید مشخصات نمونه وار مفاهیم روزمره و سمت گیری رشد آن‌ها را در سن دبستان بشناسیم. پیازه نشان داد که مفاهیم کودک دبستانی، در درجه اول با عدم هوشیاری آگاهانه وی نسبت به روابط مشخص می‌شود؛ اگرچه کودک این روابط را به شیوه‌ای خودانگیخته و بدون تأمل به درستی درمی‌یابد. پیازه از کودکان هفت تا هشت ساله خواست معنی کلمه «چون» را در جمله «فردا من به مدرسه نخواهم رفت، چون مریض هستم» به او بگویند. بیشتر کودکان پاسخ دادند: «یعنی که او بیمار است». عده‌ای نیز در جواب گفتند: «یعنی این که او به مدرسه نخواهد رفت.» کودک نمی‌تواند دریابد که منظور از پرسش، اشاره به واقعیت‌های جداگانه بیماری و غیبت از مدرسه نیست، بلکه منظور رابطه آن دو است. با این حال، بدون شک معنی جمله را می‌فهمد و به طور «خودانگیخته» «چون» را به درستی به کار می‌برد. اما نمی‌داند چگونه آن را سنجیده استعمال کند. این است که نمی‌تواند جمله «آن مرد از دو چرخه به زمین افتاد، چون...» را به درستی تمام کند. اغلب نتیجه (= «چون باز ویش شکست») را به عنوان علت ذکر می‌کند. اندیشه کودک نسنجیده و ناخودآگاه است. اما چگونه سرانجام به وقوف و تسلط بر اندیشه‌های خویش دست می‌یابد؟ پیازه برای تبیین این فرایند، به دو قانون روان‌شناختی روی می‌آورد.

اولی قانون وقوف (هشیاری) است که کلاپارد آن را ضابطه بندی کرده است. کلاپارد از راه آزمایش‌های بسیار جالبی ثابت کرد که وقوف به تفاوت‌ها، مقدم بر وقوف به شباهت‌هاست. کودک به طور کاملاً طبیعی، در پاسخ به اشیاء همانند از شیوه‌های مشابهی استفاده می‌کند و نیازی ندارد که بر شیوه پاسخی خود، وقوف حاصل کند. اما ناهمانندی، حالتی ناسازگار پیش می‌آورد که به وقوف می‌انجامد. موافق با قانون کلاپارد، هر قدر رابطه‌ای در عمل هموارتر و یکنواخت‌تر باشد، آگاهی ما بر آن کم‌تر می‌شود. وقوف ما بر آن چه انجام می‌دهیم، متناسب با ناهمواری است که در سازگاری با یک موقعیت، تجربه می‌کنیم.

پیاژه قانون کلاپارد را در تبیین رشد تفکر کودکان هفت تا دوازده ساله به کار می‌گیرد. طی این دوره، عملکردهای ذهنی کودک، مرتب با تفکر بزرگسالان در کشمکش قرار می‌گیرد. کودک به سبب نارسایی منطق خود، با شکست و ناکامی مواجه می‌شود و این تجربه‌های ناگوار، نیاز به وقوف بر مفاهیم را در او خلق می‌کنند. پیاژه با توجه به این امر که نیاز نمی‌تواند تبیینی کافی از دگرگونی‌های رشدی به دست دهد، متممی بر قانون کلاپارد می‌افزاید و آن را قانون انتقال یا جابه‌جایی می‌نامد. برای آن که کودک بتواند بر عملکرد ذهنی خویش آگاهی یابد، باید آن را از سطح کنش به سطح زبان منتقل سازد. یعنی آن را طوری در تصور خود بازآفرینی کند که در قالب کلمات بیان شود. این تغییر نه سریع است و نه هموار. از این قانون چنین برمی‌آید که تسلط بر عملکردی که در سطح عالی اندیشه کلامی قرار دارد با همان دشواری‌هایی روبروست که تسلط بر همان عملکرد در مراحل قبلی و در سطح کنشی مواجه است. این امر علت پیشرفت بطیء را روشن می‌سازد.

به نظر نمی‌رسد که این گونه تفسیرها حق مطلب را ادا کرده باشند. یافته‌های کلاپارد را به گونه‌ای دیگر می‌توان تبیین کرد. بررسی‌های تجربی خود ما نیز نشان دادند که وقوف کودک بر تفاوت‌ها زودتر از وقوف وی بر شباهت‌ها صورت می‌پذیرد. اما این تقدم، بدین سبب نیست که تفاوت‌ها به ناسازگاری می‌انجامند، بلکه بدان جهت است که وقوف بر شباهت‌ها، در مقایسه با وقوف بر تفاوت‌ها، مستلزم ساختار پیشرفته‌تری از تعمیم و مفهوم‌سازی است. ما در جریان تجزیه و تحلیل مفاهیم مربوط به تفاوت‌ها و شباهت‌ها دریافتیم که آگاهی بر شباهت‌ها مستلزم شکل‌گیری تعمیم یا مفهومی است که اشیاء مشابه را در برمی‌گیرد و حال آن که آگاهی بر تفاوت‌ها مستلزم چنین تعمیمی نیست— یعنی از راه‌های دیگر امکان‌پذیر می‌شود. تنها در این مورد نیست که توالی رشدی این دو مفهوم، با توالی پاسخ رفتاری قبلی کودک در برابر تفاوت‌ها و شباهت‌ها، ارتباطی معکوس دارد. آزمایش‌ها معلوم ساختند که پاسخ کودک به کنش تصویری، جلوتر از پاسخ او در برابر بازنمایی یک شیء، صورت می‌گیرد؛ اما کودک نسبت به شیء جلوتر از کنش، آگاهی کامل پیدا می‌کند.\*



قانون انتقال، نمونه‌ای است از نظریهٔ متداول تکوینی که بر طبق آن رویدادها یا طرح‌های معین مشهود در مراحل اولیه فرایند رشد، در مراحل پیشرفتهٔ رشد نیز تکرار می‌شوند. این گونه ویژگی‌ها که تکرار نیز می‌شوند، چشمان مشاهده‌گر را در برابر تفاوت‌های مهم ناشی از این امر که فرایندهای بعدی در سطح عالی رشد اتفاق می‌افتند، می‌بندند. می‌توان از بحث در بارهٔ اصل تکرار، به عنوان یک اصل صرف نظر کرد، چرا که ما صرفاً با ارزش تبیینی آن اصل از لحاظ رشد و قوف سرو کار داریم. قانون انتقال نیز، همانند قانون وقوف، حداکثر به این پرسش می‌تواند پاسخ گوید که چرا کودک دبستانی از مفاهیم ذهنی خود آگاه نیست. اما نمی‌تواند توضیح دهد که آگاهی چگونه حاصل می‌شود. پس برای توضیح این رویداد بس مهم در رشد ذهنی کودک، باید در جست و جوی فرضیهٔ دیگری باشیم.

پیاژه فقدان وقوف را در کودک دبستانی، باقی مانده‌ای از خودمداری رو به افول می‌داند که هنوز تأثیر خود را بر حوزهٔ اندیشهٔ کلامی که تازه فرایند شکل‌گیری را آغاز می‌کند، از دست نداده است. آگاهی زمانی حاصل می‌شود که تفکر اجتماعی نضج یابد و آثار باقی ماندهٔ خودمداری را از صحنهٔ اندیشهٔ کلامی پاک سازد.

چنین تبیینی از ماهیت مفاهیم کودک دبستانی، که اساساً بر پایهٔ ناتوانی کلی وی در نیل به آگاهی کامل از اعمال خود قرار دارد، مورد تأیید واقعیت‌ها قرار نمی‌گیرد. بررسی‌های مختلف نشان داده‌اند که درست در خلال سنین اولیهٔ دبستان است که کارکردهای عالی عقلانی، که از خصوصیت‌های بارز آن وقوف توأم با تأمل و کنترل سنجیده است، نقشی برجسته در فرایند رشد عهده‌دار می‌شوند. توجه که ابتدا غیرارادی بود، ارادی می‌شود و بیش از پیش به تفکر خود کودک وابسته می‌گردد. حافظهٔ

→

به دو گروه از کودکان پیش از سن دبستان که از لحاظ سن و سطح رشدی وضع مشابهی داشتند، دوسری تصاویر یکسان نشان داده شد. از گروه اول خواسته شد که آنچه در تصویر می‌بینند به نمایش درآورند— که نمایانگر میزان درک فوری و مستقیم آن‌ها از مضمون تصاویر بود. از گروه دوم خواسته شد که آنچه در تصویر می‌بینند به صورت کلمات بیان کنند. در این حالت، پاسخ کودک مستلزم میزانی از درک مفهومی او بود. معلوم شد که «بازیگران»، مضمون موقعیت عملی ارائه شده را به نمایش درآورند. درحالی که بیانگران، اشیاء جداگانه را برشمردند.

مکانیکی به حافظه منطقی تغییر می یابد که به وسیله معنی رهنمونی می شود و از این پس می تواند به طرزی سنجیده مورد استفاده کودک قرار گیرد. شاید بتوان گفت که توجه و حافظه هر دو «منطقی» و ارادی می شوند، چرا که کنترل یک کارکرد، عین آگاهی یافتن بر آن است. با این همه، واقعیت به اثبات رسیده به وسیله پیاژه را نمی توان انکار کرد: کودک دبستانی اگرچه از لحاظ هشیاری و تسلط بر کارکردهای ذهنی پیوسته در حال رشد است، لیکن بر عملکردهای فکر مفهومی خویش واقف نیست. همه کارکردهای اساسی ذهنی، در خلال سن دبستان، آگاهانه و سنجیده می شوند، جز خود فعالیت عقلانی.

برای حل این تناقض ظاهری، باید به قوانین بنیادی حاکم بر رشد روانی روی آوریم. یکی از آن ها این است که آگاهی و کنترل در مرحله نهایی رشد هر کارکرد، آشکار می شود: یعنی پس از آن که آن کارکرد به طور ناخودآگاه و به شیوه ای خودانگیخته، به کار گرفته و آزموده گردد. برای آن که کارکردی در کنترل فعالیت عقلانی و ارادی قرار گیرد، نخست باید چنین کارکردی وجود داشته باشد.

اگر بخواهیم به ذکر جنبه های برجسته رشد ذهنی در هر مقطع سنی اکتفا کنیم، باید خاطر نشان سازیم که به دنبال مرحله کارکردهای تفکیک نیافته دوره نوزادی، مرحله تفکیک یافتگی و رشد ادراک در دوران اولیه کودکی و رشد حافظه در سنین پیش از دبستان فرا می رسد. توجه نیز که با ساخت یابی آن چه ادراک و یادآوری می شود همبستگی دارد، در این رشد دخالت می ورزد. در نتیجه، کودکی که در آستانه ورود به دبستان قرار دارد، واجد کارکردهایی است نسبتاً نضج یافته که باید در مراحل بعدی کنترل آگاهانه آن ها را فرا بگیرد. اما در این دوران مفاهیم — و یا به عبارت دیگر پیش مفاهیم که باید در این مرحله آن ها را بدین اسم بخوانیم — به تازگی رشد خود را از گروه ها آغاز می کنند. در واقع شبیه به معجزه خواهد بود اگر کودک در یک دوره واحد بتواند هم بر کارکردهای ذهنی خود آگاهی یابد و هم بر آن ها تسلط پیدا کند. برای چنین کاری، کافی نیست که تک تک کارکردهای آگاهی در تصرف آن باشند، بلکه باید به وسیله آگاهی خلق بشوند.

پیش از ادامه بحث، می خواهیم اصطلاح **خودآگاهی** را آن گونه که در جمله کارکردهای غیر خودآگاه «خودآگاه می شوند» به کار می رود، روشن سازیم. (بدین

علت اصطلاح **غیرخودآگاه** را به کار می‌گیریم تا بین آن چه هنوز به خودآگاهی راه نیافته است و «ناخودآگاه» به مفهوم فرویدی آن که ناشی از فرونشانی است و رشدی در مراحل بعدی و اثری از تفکیک‌پذیری نسبتاً شدید خودآگاهی است، تمیز دهیم). فعالیت خودآگاهی جهت‌های گوناگونی را پیش می‌گیرد و ممکن است تنها چند جنبهٔ یک اندیشه یا عمل را روشن گرداند. به عنوان مثال من همین الان گرهی زدم— این کار را در کمال آگاهی انجام داده‌ام، ولی نمی‌توانم توضیح دهم که چگونه آن را انجام دادم، چون هشیاری من بر خود گره معطوف شده بود تا بر حرکت‌هایی که انجام می‌دادم و **چگونگی** انجام این حرکت‌ها. اگر حرکت‌ها و چگونگی عمل را هدف هشیاری قرار دهم، بر آن چه انجام می‌دهم، کاملاً آگاه خواهم شد. منظور ما از **خودآگاهی** عبارت است از وقوف بر فعالیت ذهن— یعنی آگاهی از آگاه بودن. کودک پیش دبستانی که در پاسخ سؤال «آیا اسم خودت را می‌دانی؟»، نام خود را می‌گوید، فاقد چنین هشیاری خوداندیشیده (تأملی) است: او نام خود را می‌داند، اما بر دانستن نام خویش آگاهی ندارد.

بررسی‌های پیازه نشان داد که درون‌نگری در سال‌های دبستان شروع به رشد می‌کند. این فرایند وجه مشترک زیادی با رشد ادراک و مشاهدهٔ جهان خارج، در گذار از نوزادی به دوران اولیه کودکی دارد: یعنی وقتی که کودک از مرحلهٔ ادراک بدون کلام ابتدایی، به مرحلهٔ ادراک اشیا که به وسیلهٔ کلمات رهنمونی شده و بیان می‌گردند— یعنی ادراک برحسب معانی— گذر می‌کند. کودک دبستانی نیز به همان ترتیب از مرحلهٔ درون‌نگری ضابطه‌بندی نشده به مرحلهٔ درون‌نگری کلامی شده پای می‌گذارد: یعنی فرایندهای روانی خود را معنی دار می‌یابد. اما ادراک برحسب معنی، همواره مستلزم میزانی از تعمیم است. بنابراین گذار به مرحلهٔ خودنگری کلامی شده حاکی از آغاز فرایند تعمیم در صور درونی فعالیت است. انتقال به مرحلهٔ نوع جدیدی از ادراک درونی، در عین حال انتقال به نوع عالی فعالیت درونی نیز هست، چرا که شیوهٔ تازهٔ مشاهدهٔ اشیاء، امکانات جدیدی برای پرداختن به آن‌ها فراهم می‌آورد. حرکت‌های یک شطرنج‌باز، برحسب آنچه او در صفحهٔ شطرنج می‌بیند، تعیین می‌شود. وقتی ادراک او از بازی تغییر یابد، راهبرد او نیز دگرگون می‌شود. ما در جریان

ادراک برخی از اعمال خود به شیوهٔ تعمیم‌پذیری، آن‌ها را از کل فعالیت ذهنی جدا می‌سازیم و از این رهگذر قادر می‌شویم توجه خویش را بر خود این فرایند متمرکز سازیم و وارد رابطهٔ نوینی با آن بشویم. بدین ترتیب، بر اثر آگاه شدن بر عملکردهای خود و در نظر گرفتن هریک از آن‌ها به مثابه فرایندی از نوع خاص — مانند فرایند یادآوری یا تصوّر — است که تسلط بر آن فرایندها امکان‌پذیر می‌شود.

آموزش مدرسه، نوع تعمیمی ادراک را القاء می‌کند و از این رو در آگاه ساختن کودک بر فرایندهای ذهنی خویش نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. به نظر می‌رسد مفاهیم علمی، با برخورداری از سیستم سلسله‌مراتبی روابط متقابل، واسطه‌ای باشد که از آن طریق نخست هشیاری و احاطه یافتن بر کارکردهای ذهنی رشد پیدا می‌کنند و سپس این رشد به سایر مفاهیم وزمینه‌های اندیشه انتقال می‌یابد. آگاهی اندیشیده (تأملی) از طریق گذرگاه‌های مفاهیم علمی حاصل می‌شود.

توصیف پیازه از مفاهیم خودانگیختهٔ کودک به منزلهٔ مفاهیمی غیر خودآگاه و نظام نیافته، در جهت تأیید تر ماست. در سرتاسر نوشته‌های او به رأی العین می‌توان دید که اصطلاح **خودانگیخته**، آن‌گاه که دربارهٔ مفاهیم به کار گرفته می‌شود، مترادف با **غیر خودآگاه** منظور شده است. دلیل این امر را به سادگی می‌توان دریافت. کودک هنگامی که با مفاهیم خودانگیخته به عملکرد می‌پردازد، بر خود مفاهیم آگاهی ندارد،

چون توجه او همیشه معطوف بر شیء مورد اشاره مفهوم (مصدق) است و نه بر عمل خود اندیشه. این دیدگاه پیازه نیز که در نظر کودک مفاهیم خودانگیخته، بیرون از هرگونه زمينهٔ نظام‌دار وجود دارد، به همان میزان روشن است. موافق با نظر پیازه، برای کشف و کندوکاو در تصوّر خودانگیخته خود کودک، که در ورای مفهوم ناخودانگیخته‌ای که وی بر زبان می‌آورد نهفته است، باید ابتدا آن را از قید و بندهای یک سیستم آزاد ساخت. این شیوهٔ برخورد به پاسخ‌هایی از جانب کودک می‌انجامد که نشانگر ایستار بدون واسطهٔ او نسبت به اشیاء خارجی است، و کتاب‌های پیازه سرشار از این‌گونه پاسخ‌هاست.

از دیدگاه ما شکی وجود ندارد که یک مفهوم موقعی می‌تواند موضوع خودآگاهی و کنترل سنجیده قرار گیرد که خود جزئی از یک سیستم باشد. اگر منظور از خودآگاهی

تعمیم باشد، تعمیم به نوبه خود عبارت است از شکل‌گیری مفهومی فراگیر (کلی) که مفهوم مورد نظر را به عنوان موردی خاص در بر بگیرد. مفهوم فراگیر مستلزم وجود یک سلسله از مفاهیم وابسته (جزئی) است و شامل سلسله مراتبی از مفاهیم در سطوح مختلف تعمیم‌پذیری است. بنابراین هر مفهوم معینی، درون سیستمی از روابط تعمیم‌پذیری جای می‌گیرد. نمونه‌ی زیر کارکرد مراتب مختلف تعمیم‌پذیری را در پیدایش یک سیستم نشان می‌دهد: کودک نخست کلمه «گل» و به فاصله کوتاهی از آن کلمه «رُز» را فرا می‌گیرد. با وجود آن که حیطة کاربرد کلمه «گل» گسترده‌تر از کلمه «رُز» است، لیکن مدت‌ها کودک متوجه کلی‌تر بودن مفهوم گل نمی‌شود، یعنی کلمه «گل» در برگیرنده و فراگیرنده «رُز» نمی‌شود — بلکه از نظر کودک این دو مفهوم معادل و مترادف شمرده می‌شوند. وقتی «گُل» تعمیم می‌یابد، رابطه «گل» و «رُز» و نیز رابطه گل با سایر مفاهیم وابسته در ذهن کودک، تغییر می‌یابد و بدین ترتیب سیستمی شکل می‌گیرد.

در یادگیری مفاهیم علمی در کودک، از همان آغاز، رابطه مفهوم با شیء به وساطت مفهومی دیگر صورت می‌پذیرد. بنابراین تصور مفهوم علمی مستلزم قرار گرفتن در وضعیتی خاص در ارتباط با سایر مفاهیم است: یعنی جایی درون سیستمی از مفاهیم ادعای ما این است که مقدمات نظام‌پردازی، نخست از طریق برخورد کودک با مفاهیم علمی به ذهن وی راه پیدا می‌کند و آن‌گاه به مفاهیم روزمره راه می‌یابد و ساختار روان‌شناختی آن‌ها را به کلی دگرگون می‌سازد.

### III

بررسی رابطه متقابل مفاهیم علمی و خودانگیخته، مورد خاصی از موضوع بس گسترده‌تری یعنی رابطه آموزش مدرسه با رشد ذهنی کودک است. در این باره نظریه‌های چندی در گذشته مطرح شده است و هنوز هم یکی از مسائل مهم مورد توجه در روان‌شناسی شوروی است. برای آن که بررسی خود را در زمینه‌ای گسترده‌تر جای دهیم، به سه نظریه که درصدد پاسخ‌دادن برآمده‌اند اشاره می‌کنیم. نخستین و تاکنون پرطرفدارترین نظریه، آموزش و رشد را دو پدیده مستقل از هم می‌داند. رشد به عنوان نضج درونی نگریسته می‌شود که تابع قوانین طبیعی است و

آموزش به عنوان استفاده از فرصت‌هایی تلقی می‌گردد که به وسیلهٔ رشد خلق می‌شوند. از خصلت‌های نمونه‌وار این مکتب فکری، کوشش در جداسازی وسواسی فرآورده‌های رشد از فرآورده‌های آموزش است با این گمان که بشود آن‌ها را به صورت خالص منظور کرد. اما هیچ پژوهشگری تاکنون به این هدف نایل نیامده است. البته اغلب، روش‌های نامناسب را مسئول این شکست می‌دانند و درصدد برمی‌آیند با توسل به تجزیه و تحلیل‌های هرچه نظر پردازانه‌تر، آن را جُبران سازند. چنین کوشش‌هایی که در جهت تقسیم دستگاه عقلانی کودک به دو قسمت حرکت می‌کند، با این تصور همراه است که گویا رشد قادر است بدون بهره‌وری از آموزش دورهٔ عادی خود را طی کند و به سطح عالی برسد— به عبارت دیگر، کودکی که هرگز به مدرسه نرفته است می‌تواند به عالی‌ترین شکل‌های تفکر قابل حصول برای انسان دست یابد. اما اغلب، برای منظور کردن ارتباطی که مسلماً بین آموزش و رشد وجود دارد، جرح و تعدیل‌هایی در این نظریه به وجود می‌آید: گفته می‌شود که رشد استعداد‌های بالقوه را می‌آفریند و آموزش آن‌ها را متحقق می‌سازد. تعلیم و تربیت به عنوان نوعی روساخت تلقی می‌شود که بر پایهٔ نضج درونی بنیان می‌گیرد. و یا به وجه استعاری دیگر، رابطهٔ تعلیم و تربیت با رشد مانند رابطهٔ مصرف با تولید است. بدین ترتیب رابطه‌ای یک طرفه به دست می‌آید: یادگیری به رشد وابسته است، اما جریان رشد متأثر از یادگیری نیست.

این نظریه بر پایهٔ این مشاهدهٔ ساده قرار دارد که هر آموزشی مستلزم میزان معینی از نضج درونی کارکردهایی معین است: نمی‌توان به کودک یک ساله خواندن و به کودک سه ساله نوشتن آموخت. بنابراین تجزیه و تحلیل، نقش یادگیری در تعیین‌کنندگی میزان رشد کارکردهای مختلفی که برای آموزش ضروری هستند خلاصه می‌شود. برطبق این نظر، آموزش نوشتن را می‌توان موقعی آغاز کرد که حافظهٔ کودک برای یادسپاری حروف الفبا به اندازهٔ کافی رشد کرده باشد و بتواند توجهش را نسبت به کاری خسته‌کننده تمرکز دهد و تفکر به اندازه‌ای در وی نضج یافته باشد که در درک ارتباط بین نشانه و صوت او را یاری کند. برحسب این شق از نظریهٔ اول، آموزش به دنبال رشد کشانیده می‌شود و رشد پیش از آن که آموزش آغاز شود باید دوره‌های معینی را طی کرده باشد.

در درستی بیان آخرپاراگراف بالا نمی توان تردید روا داشت. حداقل سطح لازمی وجود دارد. اما این نگرش یک جانبه، یک رشته تصورات نادرست را موجب شده است. فرض کنید رشد حافظه، توجه و تفکر کودک به حدی رسیده باشد که یادگیری نوشتن و حساب را برای او امکان پذیر سازد. آیا تمرین در نوشتن و حساب تأثیری در حافظه، توجه و تفکر او می گذارد یا نه؟ روان شناسی سنتی می گوید اگر چنین ممارستی در کارکردها وجود داشته باشد، این تأثیر خود را نشان می دهد. لیکن خود فرایند رشد تغییر نمی کند: یعنی چیز تازه ای در رشد ذهنی کودک اتفاق نمی افتد. او فقط نوشتن فرا گرفته است و بس. این نگرش، که مشخصه نظریه قدیمی تعلیم و تربیت است، نوشته های پیازه را نیز تحت تأثیر قرار داده است. پیازه بر آن است که تفکر کودک از دوره ها و مراحل عبور می کند و این جریان هیچ ارتباطی به آموزشی که او دریافت می کند ندارد. یعنی آموزش به عنوان عاملی جنبی منظور می شود و نمی توان با توجه به آنچه کودک از راه آموزش فرا گرفته است میزان رشد او را تعیین کرد، بلکه بدین منظور باید شیوه تفکر او را در باره موضوع هایی که آموزش ندیده است ملاک قرار داد. این جاست که جدایی آموزش و رشد — در واقع تقابل آن دو — به حد نهایی خود می رسد.

دومین نظریه، فرایند رشد و آموزش را یکی می شمارد. این نظریه که در اصل به وسیله جیمز تشریح شد، هر دو فرایند را بر پایه همخوانی و شکل گیری عادت قرار می دهد و در نتیجه آموزش را مترادف با رشد می داند. امروزه این نگرش که سردمدار آن **تورن دایک** است، تجدید حیات پیدا کرده است. بازتاب شناسی که نظریه همخوانی را به زبان فیزیولوژی برگردانده است، رشد عقلانی کودک را ناشی از انباشت تدریجی بازتاب های مشروط می داند. یادگیری نیز دقیقاً به همین ترتیب منظور می شود. وقتی آموزش و رشد یکسان شمرده شدند، دیگر نمی توان از رابطه مشخص بین آن دو سخن به میان آورد.

سومین مکتب فکری، به وسیله روان شناسی گشتالت ارائه شده است. این مکتب می کوشد که نظریه های پیشین را درهم ادغام کند و در عین حال خود را از لغزش های آن دو محفوظ نگهدارد. اگرچه این التقاط گرایی، به یک شیوه برخورد تا حدی ناسازمند می انجامد، لیکن ترکیبی از دو نگرش متضاد به دست می دهد. **کافکا** رشد را دارای دو

وجه می‌داند: نضج درونی و یادگیری\* . پذیرش این دو وجه، حکایت از آن دارد که نظریه جدید، دو نظرگاه قبلی را به شکلی تعدیل یافته می‌پذیرد، اما از سه جهت بر نظریه‌های پیشین اولویت دارد.

نخست این که کافکا وابستگی متقابل بین دو وجه رشد را می‌پذیرد و براساس یافته‌هایی نشان می‌دهد که نضج درونی یک اندام مبتنی بر کارکرد آن اندام است که از راه یادگیری و تمرین پیشرفت می‌کند. نضج درونی نیز به نوبه خود فرصت‌هایی تازه برای یادگیری فراهم می‌آورد. اما کافکا فقط اثر متقابل آن‌ها را مسلم می‌شمارد، بدون آن که ماهیت این ارتباط را مورد موشکافی قرار دهد. دوم این که این نظریه، مفهومی تازه از خود فرایند تربیتی به دست می‌دهد: یعنی آن را شکل‌گیری ساختارهای جدید و تکمیل ساختارهای قدیم معرفی می‌کند. پس آموزش، نقش ساختاری معنی‌داری می‌یابد. مشخصه اساسی هر ساختار، استقلال نسبی آن از ماده اصلی خود است— یعنی می‌تواند به سایر سطوح منتقل شود. کودک وقتی ساختار معینی را شکل بخشید و یا عملکرد خاصی را یاد گرفت، می‌تواند آن را در سایر زمینه‌ها نیز به کار بندد. ما سرمایه بسیار ناچیزی در اختیار کودک قرار داده‌ایم و او از لحاظ رشد، ثروتی به هم رسانیده است. سومین حُسن این نظریه در مقایسه با نظریه‌های قبلی، نگرش آن درباره ارتباط زمانی بین آموزش و رشد است. از آن جا که آموزشی که در یک زمینه داده می‌شود، می‌تواند به سایر زمینه‌های اندیشه کودک منتقل شود و آن‌ها را سازمانی جدید بخشد، پس ممکن است آموزش از لحاظ زمانی پس از رشد و یا همراه آن قرار نگیرد، بلکه پیش از رشد مطرح شود و پیشرفت آن را تسریع کند. اشاره به این نکته که توالی‌های مختلف زمانی همه در یک حد امکان‌پذیر و مهمند، از دستاوردهای این نظریه التقاطی است که نباید آن را کم بها داد.

این نظریه مارارودر روی مسئله قدیمی قرار می‌دهد که در پوششی نو خود را نشان می‌دهد: یعنی نظریه تقریباً منسوخ آموزش رسمی که معمولاً با نام **هربارت** همراه است. این نظریه بر آن است که آموزش پاره‌ای از درس‌ها، علاوه بر آن که دانشی

---

\* برای توضیح بیشتر به کتاب «The growth of the mind» اثر کافکا، فصل دوم (۶۱-۴۰) مراجعه شود.  
ح. ق.



در باره آن موضوع‌ها و مهارت‌های خاص به کودک منتقل می‌سازد، توانش‌های ذهنی را رشد می‌دهد\*. در عمل، این نظریه به ارتجاعی‌ترین نظام تحصیلی می‌انجامد. مانند «مدرسه‌های کلاسیک» روسی و آلمانی که تأکیدی بیش از حد بر آموزش زبان یونانی و لاتین به عنوان دانش پایه‌ای «آموزش رسمی» به عمل می‌آوردند. این سیستم سرانجام متروک شد، چون از برآوردن هدف‌های عملی تعلیم و تربیت بورژوازی عاجز بود. در حوزه خود روان‌شناسی، تورن دایک طی یک رشته پژوهش‌هایی حداکثر کوشش خود را به کار برد تا آموزش رسمی را به عنوان اسطوره‌ای از اعتبار بیاندازد و نشان دهد که آموزش چندان اثر گسترده‌ای بر رشد ندارد. انتقاد تورن دایک تا جایی که متوجه گزافه‌کاری‌های بی‌اساس آیین آموزش رسمی است قابل قبول است، اما به هسته ارزشمندی که در آن نهفته است راهی پیدا نمی‌کند.

تورن دایک برای رد نظر هر بارت با کم‌دامنه‌ترین، اختصاصی‌ترین و مقدماتی‌ترین کارکردها به تجربه پرداخت. از زبیدگاه نظریه‌ای که هر نوع یادگیری را در شکل‌گیری پیوندهای همخوانی خلاصه می‌کند، انتخاب نوع فعالیت چندان اثری ندارد. تورن دایک در آزمایش‌هایی، ابتدا آزمودنی‌های خود را در امر تشخیص بین طول‌های نسبی خطوط آموزش داد و سپس تأثیر این آموزش را در توانایی تشخیص اندازه زوایای مختلف مورد بررسی قرار داد. طبعاً به این نتیجه رسید که چنین تأثیری وجود ندارد. لیکن در نظریه آموزش رسمی تأثیر آموزش بر رشد تنها در رابطه با درس‌هایی مانند ریاضیات و زبان که شامل تعداد فراوانی از گروه‌های مربوط به کارکردهای روانی هستند، فرض شده است. ممکن است توانایی در سنجش خطوط، اثری در توانایی تشخیص بین زاویه‌ها نداشته باشد. اما مطالعه زبان بومی — همراه با دقیق‌تر شدن مفاهیم — چه بسا در یادگیری حساب مؤثر باشد. آنچه از آثار تورن دایک برمی‌آید این است که دو نوع آموزش وجود دارد: آموزش مهارت‌های کاملاً اختصاصی مانند ماشین‌نویسی که مستلزم شکل‌گیری عادت و تمرین است و اغلب در مدارس بازرگانی

---

\* در مقدمه ابن خلدون (جلد دوم) ترجمه محمد پیروین گزابدی. بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۴۷. ص ۸۵۷ آمده است: «نوشتن و حساب بر خرد می‌افزاید» ح. ق.

برای بزرگسالان تدریس می‌شود و نوعی از آموزش مخصوص کودکان دبستانی که زمینه‌های وسیعی از آگاهی کودک را فعال می‌سازد. آموزش رسمی، شاید در آموزش نوع اول تأثیر چندانی نداشته باشد، اما در آموزش نوع دوم اعتبار خود را نشان بدهد. منطقی به نظر می‌رسد که نقش آموزش رسمی را در فرایندهای عالی، که در جریان رشد فرهنگی کودک ظهور می‌یابند، با نقش آن در فرایندهای مقدماتی تر همسان نپنداریم: کارکردهای عالی جملگی در خصوصیت‌های آگاهی، انتزاع و کنترل شریکند. در چهارچوب مفاهیم نظری تورن دایک، تفاوت‌های کیفی بین کارکردهای عالی و پست، که در بررسی‌های مربوط به انتقال آموزش خود را ظاهر می‌سازند، منظور نمی‌شود.

ما ضابطه‌بندی نظریه آزمایشی خود را در باره رابطه بین آموزش و رشد، از چهار رشته تحقیق‌هایی که در این زمینه صورت گرفته‌اند، آغاز می‌کنیم [۲]. هدف مشترک همه آنها عبارت بود از کشف روابط متقابل پیچیده در زمینه‌های مشخصی از آموزش مدرسه: مانند خواندن، نوشتن، دستور زبان، حساب، علوم طبیعی و علوم اجتماعی. موضوع‌های اختصاصی مورد پژوهش عبارت بودند از فراگیری نظام اعشاری در ارتباط با رشد مفهوم عدد؛ هشیاری کودک بر عملکردهای ذهنی خود هنگام حل مسائل ریاضی؛ فرایندهای طرح و حل مسایل در دانش آموزان کلاس اول. یافته‌های بسیار جالب توجهی در زمینه‌های رشد زبان گفتاری و نوشتاری سن دبستان، سطوح متوالی درک معانی تصویری، تأثیر احاطه بر ساختارهای دستوری در جریان رشد ذهنی، درک روابط در مطالعه علوم اجتماعی و علوم طبیعی به دست آمد. در این پژوهش‌ها، مسائل مربوط به میزان نضج کارکردهای روانی در آغاز تحصیل، تأثیر تحصیل در رشد آن کارکردها، و همچنین مسایل مربوط به توالی زمانی آموزش و رشد، و کارکرد «آموزش رسمی» دروس مختلف مورد بررسی قرار گرفتند. ما این مسائل مطروحه را به ترتیب مورد بحث قرار خواهیم داد:

۱- در نخستین رشته از مطالعات خود، میزان رشد کارکردهای روانی لازم را برای یادگیری درس‌های پایه‌ای - یعنی خواندن و نوشتن، حساب و علوم طبیعی - بررسی

کردیم. دریافتیم که در آغاز آموزش، این کارکردها را نمی‌توان نضج یافته تلقی کرد، حتی در کودکانی که با موفقیت تمام، برنامه درسی خود را تمام کرده‌اند. زبان نوشتاری نمونه خوبی است. چرا کودک نوشتن را این قدر به دشواری فرا می‌گیرد؛ به طوری که در دوره‌هایی، بین «سن زبانی» گفتاری و نوشتاری فاصله زمانی شش یا هشت سال دیده می‌شود. در گذشته، معمولاً این مسئله را ناشی از نوظهوری نوشتار می‌دانستند: یعنی نوشتار به عنوان کارکردی نوظهور، باید همان مراحل رشد گفتار را تکرار کند. بنابراین، نوشتار کودکی هشت ساله باید همانند گفتار کودک دو ساله باشد. واضح است که این تبیین کافی نمی‌تواند باشد. کودک دو ساله، بدین سبب از تعداد اندک کلمات و ساختار نحوی ساده استفاده می‌کند که واژگانش محدود است و او فاقد دانش لازم درباره ساختارهای پیچیده‌تر جمله‌بندی است. لیکن کودک دبستان، واژگان و شکل‌های دستوری لازم برای نوشتن را داراست، چرا که در واقع از این نظر بین زبان گفتاری و نوشتاری فرقی وجود ندارد. پس دشواری‌های تسلط بر مکانیسم‌های نوشتار را نمی‌توان علامت پس‌افتادگی فاحش آن از زبان گفتاری کودک دانست.

پژوهش‌های ما نشان دادند که رشد نوشتار، همان تاریخچه رشدی گفتار را پشت سر نمی‌گذارد. زبان نوشتاری، کارکرد زبانی جداگانه‌ای است که هم‌از لحاظ ساختار و هم از حیث شیوه کارکرد، با زبان گفتاری فرق دارد و حتی برای حداقل رشد آن، میزان بالایی از انتزاع مورد نیاز است. چنین کلامی، زبانی است که فقط در اندیشه و تصور کارکرد دارد و فاقد کیفیت‌های موسیقایی، بیانی و مربوط به آهنگ زبان گفتاری است. کودک در فراگیری نوشتن، باید خود را از جنبه حسی گفتارها سازد و به جای کلمات، تصاویر ذهنی مربوط به آن‌ها را قرار دهد. طبیعتاً زبانی که صرفاً تصویری است و مستلزم نمادسازی تصاویر ذهنی مربوط به اصوات به صورت نشانه‌های نوشتاری (یعنی نمادسازی در سطح دوم) است، برای کودک بسی دشوارتر از زبان گفتاری است، به همان ترتیب که جبر دشوارتر از حساب است. بررسی‌های ما روشن می‌سازند که کیفیت زبان نوشتاری است که مانع عمده به شمار می‌آید و نه عدم رشد کافی عضلات ظریف و یا موانع مکانیکی دیگر.

نوشتار، همان گفتار بدون مخاطب است که در آن طرف مورد خطاب، شخصی

غایب و یا شخص تصویری است و یا اصلاً شخص خاصی مورد خطاب نیست— یعنی موقعیتی تازه و نامأنوس برای کودک. مطالعات ما حاکی از آن است که وقتی ما نوشتن را به کودک می‌آموزیم، او چندان انگیزشی از خود نشان نمی‌دهد. چه، نیازی را بدان در خود احساس نمی‌کند و به‌طور روشن نمی‌داند که نوشتن به چه کار می‌آید. اما در محاوره، هر جمله با انگیزه‌ای ادا می‌شود. میل یا نیاز به خواهش می‌انجامد، پرسش به پاسخ و ابهام به توضیح منتهی می‌شود. انگیزه‌های متغیر مخاطب موجب می‌شود که در هر لحظه تغییرات لازم در زبان گفتاری به وجود آید. ضرورتی ندارد این کار، آگاهانه صورت گیرد— موقعیت پویای محاوره خود از عهده آن برمی‌آید. اما انگیزه‌های نوشتن، انتزاعی‌تر و عقلانی‌تر است و دامنه آن‌ها از نیازهای فوری فراتر می‌رود. در زبان نوشتاری، ما ناگزیر از خلق موقعیت و بازنمایی آن برای خویشتن هستیم. لازمه آن، رهایی از موقعیت موجود است.

عمل نوشتن، همچنین مستلزم کنش تحلیلی سنجیده از جانب کودک است. کودک هنگام صحبت کردن، آگاهی چندانی بر اصواتی که تلفظ می‌کند ندارد و نسبت به عملکردهای ذهنی خویش کاملاً ناآگاه است. لیکن در جریان نوشتن باید نسبت به ساختار صوتی هر کلمه وقوف حاصل کند، آن را بخش بخش کند و سپس به صورت نمادهای الفبایی، که قبلاً بایستی فرا گرفته و به یاد سپرده باشد بازآفرینی بکند. درست به همان شیوه سنجیده، باید کلمات را به ترتیب خاصی قرار دهد تا جمله‌ای بسازد. زبان نوشتاری، کاری آگاهانه اقتضا می‌کند، چون ارتباط آن با گفتار درونی متفاوت با ارتباط زبان گفتاری با گفتار درونی است. زبان گفتاری در جریان رشد مقدم بر گفتار درونی قرار دارد و حال آن که زبان نوشتاری پس از گفتار درونی جای می‌گیرد و نیازمند وجود آن است (عمل نوشتن مستلزم ترجمه از گفتار درونی است). لیکن دستور زبان در دو مورد یکی نیست. حتی می‌توان گفت ساختار نحوی گفتار درونی، درست نقطه مقابل ساختار نحوی زبان نوشتاری است و زبان گفتاری نیز بین آن دو قرار دارد.

گفتار درونی، گفتاری فشرده و اختصاری است. در حالی که زبان نوشتاری در گسترده‌ترین فراخنای خود بیان می‌شود و کامل‌تر از زبان گفتاری است. گفتار درونی تقریباً به‌طور کامل گزاره‌ای است، چون موقعیت و موضوع اندیشه همیشه برای

شخص اندیشنده معلوم است. در مقابل، زبان نوشتاری باید موقعیت را به طور کامل شرح دهد تا قابل فهم باشد. تغییر از گفتار درونی کاملاً فشرده به زبان نوشتاری کاملاً گسترده نیازمند چیزی است که شاید بتوان آن را معنی شناسی سنجیده نامید - یعنی ساخت یابی سنجیده بافت معنی.

تمامی این ویژگی های زبان نوشتاری نشان می دهند که چرا رشد نوشتار در کودک بسی دیرتر از زبان گفتاری ظاهر می شود. این اختلاف، ناشی از مهارت کودک در فعالیت خودانگیخته و ناخودآگاه، و عدم مهارت او در فعالیت های انتزاعی و سنجیده است. چنان که بررسی های ما نشان داده اند، کارکردهای روان شناختی، که اساس زبان نوشتاری را تشکیل می دهند، به معنی دقیق خود، حتی تا زمانی که آموزش نوشتن آغاز می شود، رشد خود را شروع نمی کنند. نوشتار براساس فرایندهای مقدماتی و فرایندهایی که به تازگی پدیدار گشته اند، بنیان می گیرد.

در زمینه های حساب، دستور زبان و علوم طبیعی نیز نتایج مشابهی به دست آمد. در همه این موارد، وقتی آموزش آغاز می شود که کارکردهای مورد لزوم هنوز نضجی پیدا نکرده اند. این جا، دستور زبان که خصوصیت های ویژه ای دارد، به اختصار مورد بحث قرار خواهد گرفت.

دستور زبان درسی است که به نظر نمی رسد دارای ارزش کار بُردی چندانی باشد. برخلاف سایر مواد درسی مدرسه، مهارت های جدیدی به شاگرد یاد نمی دهد. کودک پیش از آن که وارد مدرسه شود، می تواند اسامی و افعال را صرف کند. حتی این نظر مطرح شده است که می توان از آموزش دستور زبان در مدرسه صرف نظر کرد. پاسخی که ما داریم این است که تجزیه و تحلیل ما به روشنی نشان می دهد که مطالعه دستور زبان در رشد ذهنی کودک از اهمیت شایانی برخوردار است.

این درست است که کودک مدت ها پیش از آن که وارد دبستان شود بر دستور زبان مادری خود تسلط می یابد، لیکن این عمل ناخودآگاه صورت می گیرد و به شیوه ای مطلقاً ساختاری کسب می شود. مانند یادگیری ترکیب آواشناختی کلمات از جانب کودک. اگر از کودکی خردسال بخواهیم که ترکیبی از آواها را به وجود آورد، مثلاً sk را تلفظ کند، خواهیم دید تلفظ سنجیده آن برایش بسیار دشوار است. ولی همین آواها را در داخل ساختاری مانند Moscow به راحتی تلفظ می کند. در مورد دستور زبان

نیز چنین است. کودک حالت یا زمان را به درستی در جمله به کار می‌بندد، اما اگر از او خواسته شود، نمی‌تواند حالت‌های صرفی کلمه را بازگو کند. او ممکن است شکل‌های جدید دستوری یا نحوی در مدرسه فرا نگیرد، ولی بر اثر آموزش دستورزبان و نوشتار، بر آن چه در عمل انجام می‌دهد آگاهی می‌یابد و یاد می‌گیرد که مهارت‌هایش را آگاهانه به کار بگیرد. کودک به محض این که برای نخستین بار در فراگیری نوشتن متوجه می‌شود که کلمه Moscow از اصوات m-o-s-k-ow تشکیل یافته است و یاد می‌گیرد که هر کدام از آن‌ها را جداگانه تلفظ کند، ساختن جمله را نیز می‌آموزد و آن‌چه راهنگام صحبت کردن ناخودآگاه انجام می‌داد، آگاهانه انجام می‌دهد. دستورزبان و نوشتن، کودک را در رسیدن به سطح بالاتری از رشد گفتار، یاری می‌رسانند.

بدین ترتیب پژوهش‌های ما نشان می‌دهند که رشد معانی روان‌شناختی لازم در آموزش دروس پایه، مقدم بر آموزش نیست، بلکه در یک کنش متقابل مداوم با تأثیرات آموزش، پدیدار می‌گردد.

۲- سلسله تحقیقات دیگر ما، بر محور رابطه‌ی زمانی بین فرایندهای آموزش و رشد کارکردهای روان‌شناختی منطبق بر آن‌ها دور می‌زند. ما دریافتیم که آموزش معمولاً مقدم بر رشد است. کودک عادت‌ها و مهارت‌هایی را در زمینه‌ی بخصوصی فرا می‌گیرد، پیش از آن که کاربرد آگاهانه و سنجیده‌ی آن‌ها را بداند. به هیچ‌وجه توازی کاملی بین این دو جریان، یعنی آموزش و رشد کارکردهای منطبق با آن، وجود ندارد.

آموزش، توالی و سازمان‌بندی خاص خود را داراست. طبق یک دوره و برنامه‌ی معینی صورت می‌گیرد. نمی‌توان انتظار داشت که با قوانین درونی فرایندهای رشدی که خود به وجود می‌آورد، انطباق داشته باشد. ما بر اساس بررسی‌های خود سعی کردیم منحنی‌های پیشرفت آموزش و کارکردهای روان‌شناختی سهمیم در آن‌ها را ترسیم کنیم. این منحنی‌ها نه تنها انطباقی با هم دیگر نداشتند، بلکه نشانگر ارتباطی بس بغرنج بودند.

مثلاً مراحل مختلف یادگیری حساب را نمی‌توانیم از نظر رشد ذهنی همسنگ تلقی کنیم. بسیار اتفاق می‌افتد که سه یا چهار مرحله در آموزش، چندان کمکی به فهم حساب در کودک نمی‌کند. ولی در مرحله‌ی پنجم، چیزی اتفاق می‌افتد. متوجه

می‌شویم کودک اصل کلی را دریافته است و منحنی رشدش به طور مشخص بالا می‌رود. در مورد این کودک، عملکرد پنجم تعیین‌کننده بود، اما نمی‌توان آن را قاعده‌ای کلی دانست. نمی‌توان از پیش طبق برنامه، مراحل حساسی را که طی آن‌ها اصل کلی برای کودک معلوم می‌شود، تعیین کرد. سیستم اعشاری، به همان شکل خود، به کودک آموخته نمی‌شود. نوشتن اعداد، جمع و ضرب و حل مسائل به او یاد داده می‌شود و از مجموع همه این‌ها سرانجام مفهوم کلی سیستم اعشاری پیدا می‌شود. هنگامی که کودک عملکردی مربوط به حساب و یا مفهومی علمی را فرا گرفت، رشد آن عملکرد یا مفهوم علمی آغاز می‌شود. بررسی ما نشان می‌دهد که انطباقی بین منحنی رشد و منحنی آموزش مدرسه وجود ندارد و به طور کلی آموزش مقدم بر رشد است.

۳- سومین رشته از تحقیقات ما، مشابه مطالعات تورن دایک در باره انتقال آموزشی است، جز این که آزمایش ما در باره درس مدرسه بود و به جای کارکردهای ابتدایی، کارکردهای عالی را منظور می‌کردیم. یعنی موضوع‌های درسی و کارکردهایی که انتظار می‌رفت ارتباط معنی‌داری با هم داشته باشند، مورد آزمایش ما قرار می‌گرفت. معلوم شد که برخلاف مدل ذره‌گرایانه تورن دایک، رشد عقلانی برحسب موضوع آموزشی به قسمت‌های جداگانه‌ای تقسیم نمی‌شود. جریان آن بیشتر یکپارچه است و درس مختلف در روند تأثیر بر آن، کنش متقابلی با هم دیگر دارند. فرایندهای آموزش، در عین حال که نظم منطقی خود را دنبال می‌کنند، سیستمی از فرایندهای ذهنی کودک را نیز، که به طور مستقیم قابل مشاهده نیست و قوانین رشد ویژه خود را داراست برمی‌انگیزند و آن را جهت می‌بخشند. پرده برداشتن از روی این فرایندهای رشد، که به وسیله آموزش برانگیخته می‌شوند، یکی از وظایف اساسی در بررسی روان‌شناختی یادگیری است.

آزمایش‌های ما، مخصوصاً واقعیت‌های مرتبط زیر را به دست دادند: پیش شرط‌های لازم روانی برای آموزش درس مختلف مدرسه تا حد زیادی یکسان است. تأثیر آموزش یک درس معین در رشد کارکردهای عالی، از محدوده همان درس بسی فراتر می‌رود. کارکردهای عمده روانی مؤثر در آموزش درس مختلف، وابسته به یک دیگرند - پایه‌های مشترک آن‌ها آگاهی، تسلط سنجیده، و دخالت آن‌ها در دوران

مدرسه است. از این یافته‌ها چنین برمی‌آید که همهٔ دروس اساسی به عنوان آموزش رسمی عمل می‌کنند، به طوری که هر کدام از آن‌ها یادگیری دروس دیگر را آسان می‌سازد و کارکردهای روانی که آن‌ها برمی‌انگیزند، طی فرایند همبافتهٔ واحدی رشد می‌یابند.

۴- در چهارمین رشته از مطالعات به مسئله‌ای پرداختیم که در گذشته توجه کافی بدان مبذول نشده است؛ ولی از نظر ما دارای اهمیتی محوری در مطالعهٔ یادگیری و رشد است.

به منظور سنجش میزان رشد ذهنی کودک در اکثر پژوهش‌های روان‌شناختی مربوط به یادگیری مدرسه، از او خواسته می‌شد مسایل استاندارد شده‌ای را حل کند. مسایلی که او به تنهایی قادر به حل آن‌ها بود، معرف میزان رشد ذهنی کودک در مقطع زمانی معین به حساب می‌آمد. اما با این شیوه، فقط بخش کامل شدهٔ رشد کودک قابل سنجش است که تا کل مسئله فاصلهٔ زیادی دارد. ما شیوهٔ برخورد دیگری برگزیدیم. به دو کودک که سن عقلانی آن‌ها فرضاً هشت سال بود، مسایلی دادیم که نمی‌توانستند به تنهایی از عهدهٔ حل آن‌ها برآیند و در عین حال کمی هم کمک کردیم: مانند گفتن قدم اول در حل مسئله، سوآلی رهنموددهنده و یا کمکی به شکل دیگر. یکی از کودکان با همکاری ما مسایلی را حل کرد که مخصوص ۱۲ ساله‌ها بود. در حالی که آن دیگری نتوانست از حل مسایل مربوط به نه ساله‌ها پای فراتر بگذارد. تفاوت بین فعالیت عقلانی موجود کودک و سطح توانایی او در حل مسایل با کمک دیگران را دامنهٔ رشد تقریبی می‌نامند. این دامنه در مثال بالا در مورد کودک اول چهارو در مورد کودک دوم یک است. آیا واقعاً می‌توان گفت که رشد ذهنی آن دو یکسان است؟ تجربه نشان داده است کودکی که دامنه رشد تقریبی او وسیع‌تر باشد، در مدرسه موفق‌تر خواهد بود. این معیار در ارتباط با پویایی‌های پیشرفت عقلانی رهنمودهای سودمندتری از سن عقلانی، به دست می‌دهد.

امروزه روان‌شناسان این عقیدهٔ عامیانه را که تقلید، فعالیتی مکانیکی است و هر کسی تقریباً هر چیزی که به او نشان داده شود می‌تواند تقلید بکند، نمی‌توانند بپذیرند. برای تقلید، فرد باید وسیله‌ای در اختیار داشته باشد که به کمک آن از سوی چیزی که



می‌داند، به سمت چیز تازه حرکت کند. هر کودکی بر اثر کمک می‌تواند کارهایی انجام دهد که به تنهایی قادر به انجام آن‌ها نیست - البته در محدوده وضع رشدی خود. **کوهلر** دریافت که شمپانزه فقط آن قسمت از اعمال هوشمندانه دیگر انسان ریخت‌ها را که خود می‌توانست انجام دهد تقلید می‌کند. اگرچه شمپانزه قادر است بر اثر تربیت مداوم، کنش‌های پیچیده‌تری را انجام دهد، لیکن این کار به صورت مکانیکی که بیشتر مهر و نشان عادت‌های بی‌معنی را با خود دارد انجام می‌پذیرد تا راه حل‌های بینش‌مندانه. حتی باهوش‌ترین جانوران نیز قادر نیستند که از طریق تقلید به رشد عقلانی برسند. اگرچه می‌توان به حیوان تعلیم داد که اعمال مخصوصی انجام دهد، اما عادت‌های تازه، توانایی‌های کلی جدیدی را به وجود نمی‌آورند. بدین معنی، می‌توان گفت که جانوران آموزش‌ناپذیرند.

اما، تقلید و آموزش در رشد کودک، برعکس آن‌چه در جانوران مشاهده می‌شود، نقشی بس عظیم بر عهده دارند. آن دو، کیفیت‌هایی ویژه انسانی ذهن را آشکار می‌سازند و کودک را به سطوح رشدی جدید رهنمون می‌گردند. تقلید در آموزش سخن‌گویی، مانند یادگیری دروس مدرسه، اجتناب‌ناپذیر است. کودک آن‌چه را امروز با همکاری دیگران انجام می‌دهد، فردا به تنهایی انجام خواهد داد. بنابراین تنها نوع خوب آموزش، آموزشی است که رشد را به پیش می‌راند و آن را رهبری می‌کند. هدف آموزش باید بیش از آن‌چه متوجه کارکردهای پرورده باشد، پرورش کارکردها باشد. پس لازم می‌آید که پایین‌ترین آستانه را که در آن می‌توان مثلاً به آموزش حساب پرداخت تعیین کرد؛ چرا که برای آموزش، حداقل پروردگی کارکردها ضروری است. لیکن باید بالا‌ترین آستانه را نیز منظور کنیم. آموزش باید به سمت آینده‌گرایش داشته باشد، نه گذشته.

مدتی سیستم آموزشی «چندگانه» در مدارس ما خواهان داشت و چنین تصور می‌رفت که این طریقه آموزش، با شیوه‌های تفکر کودک سازگاری دارد. در این گونه آموزش، به کودک مسائلی داده می‌شد که بدون کمک دیگران می‌توانست آن‌ها را حل کند و در نتیجه قادر نبود از دامنه رشد تقریبی مدد جوید و به سوی چیزی جدید که هنوز قادر به انجام آن نیست کشانیده شود. یعنی آموزش متوجه ضعف کودک بود تا قدرت او و

در نتیجه به کودک این فرصت داده نمی‌شد که از مرحله پیش دبستانی رشد، پای فراتر بگذارد.

برای هر موضوع درسی، دوره‌ای وجود دارد که آموزش در آن دوره سودمندترین تأثیر را می‌گذارد، زیرا که کودک مستعدترین شرایط را داراست. این دوره را **مون‌ته‌سوری** و سایر مربیان **دوره حساس** نام نهاده‌اند. این اصطلاح در زیست‌شناسی نیز کاربرد دارد: به دوره‌هایی از تکوین فردی اطلاق می‌شود که اورگانیسم مخصوصاً در برابر اثراتی از نوع معین، حساسیت دارد. طی این دوره، تأثیری که در دوره پیش یا پس از آن، چندان کاری نیست، می‌تواند جریان رشد را از بیخ و بن دگرگون سازد. اما نمی‌توان وجود مطلوب‌ترین زمان برای آموزش درسی معین را در قالب اصطلاحات صرفاً بیولوژیک توضیح داد. حداقل در مورد فرایندهای پیچیده‌ای مانند زبان‌نوشتاری، چنین کاری شدنی نیست. پژوهش‌های ما، ماهیت اجتماعی و فرهنگی رشد کارکردهای عالی را در این دوره‌ها یعنی وابستگی آن‌ها را به همکاری بزرگسالان و با آموزش به اثبات رساندند. با این همه، داده‌های مون‌ته‌سوری اهمیت خود را حفظ می‌کند. مثلاً او دریافت که اگر در سنین پایین یعنی در چهار و نیم و یا پنج سالگی نوشتن را به کودک بیاموزیم، با «نوشتار انفجاری» مواجه خواهیم شد. یعنی در آن به مقدار بیش از حد و به طور تخیلی از زبان‌نوشتاری استفاده می‌شود. این گونه نوشتار هرگز در کودکان چند سال بالا تر مشاهده نمی‌شود. این نمونه بارزی است از تأثیر آموزش، هنگامی که هنوز کارکردهای منطبق با آن به طور کامل نضج پیدا نکرده باشند. داده‌های حاصل از مطالعات ما، وجود دوره‌های حساس برای همه درس‌ها را کاملاً تایید می‌کند. سال‌های مدرسه، در مجموع مطلوب‌ترین دوره برای آموزش عملکردهایی است که مستلزم آگاهی و کنترل سنجیده است. آموزش این عملکردها، با حداکثر نیرو، رشد کارکردهای عالی روان‌شناختی را که در حال نضج هستند افزایش می‌دهد. این امر در مورد رشد مفاهیم عملی نیز که آموزش مدرسه به کودک ارائه می‌دهد، صادق است.

#### IV

ژ. آی. شیف، زیر نظر ما به تحقیقی در زمینه رشد مفاهیم علمی و روزمره در سن دبستان دست زد [۳۷]. هدف اصلی آن، آزمون فرضیه عملی در خصوص رشد مفاهیم

علمی در مقایسه با مفاهیم روزمره بود. به کودک مسائلی مشابه از لحاظ ساختار داده می شد. این مسایل دارای مضمونی علمی یا «عادی» بودند. سپس پاسخ ها مقایسه می شدند. در این آزمایش از کودک خواسته می شد تا با کمک چند قطعه تصویر که آغاز، ادامه و پایان کنشی را نشان می دادند، داستانی بسازد و پاره های جمله هایی را که به «چون» یا «اگر چه» ختم می شدند، کامل کند. در پایان آزمایش، مصاحبه بالینی با کودک به عمل می آمد. مواد مجموعه اول آزمون ها از کتاب های علوم اجتماعی برای سال های دوم و چهارم برگزیده شد. در مجموعه دوم، موقعیت هایی ساده از زندگی روزمره مورد استفاده قرار گرفت؛ مانند «آن پسر به سینما رفت، چون...»، «آن دختر هنوز نمی تواند بخواند، اگر چه...»، «او از دوچرخه به زمین افتاد، چون...». روش های تکمیلی مطالعه عبارت بودند از آزمون میزان دانش کودک و مشاهده رفتار او در کلاس های درسی که به خاطر این هدف تشکیل یافته بود. آزمودنی ها، دانش آموزان ابتدایی بودند.

تجزیه و تحلیل داده ها که در جدول زیر در هر گروه ستی به طور جداگانه مورد مقایسه قرار گرفته اند، نشان می دهد که اگر برنامه آموزشی، وسایل و اسباب لازم را فراهم آورد، رشد مفاهیم علمی بر رشد مفاهیم خودانگیخته پیشی می گیرد.

### تکمیل درست جمله های ناتمام

کلاس دوم      کلاس چهارم\*

(درصد)

جمله های ناتمامی که به «چون» ختم می شوند	مفاهیم علمی	۸/۸۱	۷/۷۹
	مفاهیم خودانگیخته	۳/۸۱	۵۹
جمله های ناتمامی که به «اگر چه» ختم می شوند	مفاهیم علمی	۵/۷۹	۳/۲۱
	مفاهیم خودانگیخته	۵/۶۵	۲/۱۶

\* در نظام تحصیلی روسی، کودکان کلاس دوم و چهارم، به طور متوسط هشت و ده ساله هستند. ویراستار انگلیسی.

چگونه باید این واقعیت را تبیین کرد که کودکان به پرسش‌های مربوط به مفاهیم علمی صحیح‌تر از پرسش‌های مشابه مربوط به مفاهیم عادی پاسخ می‌دهند؟ برای لحظه‌ای این تصور را کنار بگذاریم که کودک از اطلاعات مربوط به امور واقعی که در مدرسه کسب می‌کند، سود می‌جوید و در مسایل روزمره تجربه‌ای ندارد. آزمون‌های ما، مانند آزمون‌های پیازه جملگی به اشیا و روابطی مربوط می‌شدند که برای کودک آشنا بودند و اغلب در محاوره‌وی به طور خودانگیخته به کار می‌رفتند. در چنین موقعیتی، دیگر نمی‌توان پذیرفت که کودک در زمینه «دو چرخه»، «کودکان» و یا «مدرسه» کم‌تر از مبارزه طبقاتی، استثمار و کمون پاریس می‌داند. مزیت آشنا بودن، به نفع مفاهیم روزمره وارد عمل می‌شود.

حل مسائل مربوط به موقعیت‌های زندگی، می‌بایست برای کودک دشوار باشد، چون بر مفاهیم ذهنی خویش هشیاری ندارد و نمی‌تواند در فرصت مناسب به اراده خود با آن‌ها به عملکرد پردازد. یک کودک هشت یا نه ساله، «چون» را در محاوره خودانگیخته به درستی به کار می‌گیرد. هیچ وقت نمی‌گوید پسری افتاد و پایش شکست، چون او را به بیمارستان بردند. با این وجود، تازمانی که مفهوم «چون» در او به وجود نیامده است، در آزمایش با شکست مواجه خواهد شد. از طرف دیگر، کودک جمله‌های ناتمام مباحث علوم اجتماعی را به درستی تکمیل می‌کند. مثلاً می‌گوید: «اقتصاد برنامه ریزی شده در شوروی امکان‌پذیر است، چون مالکیت خصوصی در این کشور وجود ندارد— تمامی اراضی، کارخانه‌ها و وسائل به کارگران و دهقانان تعلق دارد». سؤال این است که علت موفقیت کودک در این مورد به عملکرد چیست؟ در پاسخ باید گفت که معلم در جریان آموزش در این باره توضیح داده و اطلاعاتی برای کودک فراهم آورده است. و نیز از وی در این باره سؤالاتی نموده و اشتباه‌های او را تصحیح کرده و از کودک خواسته است که مطلب را شرح دهد. یعنی مفاهیم کودک، در فرایند آموزش با همکاری بزرگسالان شکل گرفته است. کودک در تکمیل جملات ناتمام، این بار به طور مستقل، از ثمره همکاری با بزرگسالان بهره می‌گیرد. این کمک بزرگسالان که به شیوه‌ای نامرئی وارد عمل می‌شود، کودک را قادر می‌سازد تا مسایل اجتماعی را زودتر از مسایل روزمره حل کند.

اما جمله‌های ناتمامی که با **اگرچه** پایان می‌پذیرند، در همان مقطع سنی (کلاس دوم)، سیمایی متفاوت دارند. بدین معنی که مفاهیم علمی از مفاهیم عادی سبقت نمی‌گیرند. می‌دانیم که روابط نقض‌آمیز در تفکر خودانگیخته کودک دیرتر از روابط علی‌پدیدار می‌شوند. کودک در این سن می‌تواند کار بُرد آگاهانه **چون** را فرا بگیرد، چرا که تا آن زمان بر کار بُرد خودانگیخته آن تسلط یافته است. کودک می‌داند که هنوز **اگرچه** را به همان شیوه در احاطه خویش قرار نداده است، طبیعتاً نخواهد توانست آن را به طور سنجیده در تفکر «علمی» خود به کار گیرد. از این رو در آزمایش، درصد موفقیت در هر دو مجموعه از آزمون‌ها، به طور یکسان پایین است.

داده‌های ما حاکی از پیشرفتی سریع در حل مسایل مربوط به مفاهیم عادی از جانب کودکان است. کودکان کلاس چهارم، جمله‌های ناتمامی را که به «چون» ختم می‌شوند، به درستی و با فراوانی یکسان در هر دو مورد (مفاهیم علمی و مفاهیم روزمره) تکمیل می‌کنند. این نتیجه، مؤید این فرض ماست که تسلط بر سطح عالی در قلمرو مفاهیم علمی، مرتبه مفاهیم خودانگیخته را نیز بالا می‌برد. وقتی کودک بر نوعی از مفاهیم، آگاهی و کنترل پیدا کرد، کلیه مفاهیم شکل گرفته قبلی، از نوبازسازی می‌شوند.

رابطه بین مفاهیم علمی و خودانگیخته در مقوله نقض‌آمیز، در کلاس چهارم سیمایی همانند با مقوله علی در کلاس دوم ارائه می‌دهد. درصد پاسخ‌های درست به پرسش‌هایی که مفاهیم علمی را شامل می‌شدند، بیش از درصد پاسخ‌های درست به پرسش‌هایی است که مفاهیم روزمره را در بر می‌گیرند. اگر بپذیریم که پویایی هر دو حالت یکسان است، پس چنین انتظار می‌رود که مفاهیم روزمره در مرحله بعدی رشد به سرعت پیشرفت کنند و سرانجام به سطح مفاهیم علمی برسند. سرتاسر فرایند رشد «اگرچه» که دو سال بعد آغاز می‌شود، تکرار همان دوره «چون» است.

به اعتقاد ما، این داده‌ها این فرض را قوت می‌دهد که مفاهیم علمی و مفاهیم خودانگیخته کودک — مثلاً مفاهیم «استثمار» و «برادر» — از همان آغاز در جهت **عکس هم رشد می‌کنند**: با فاصله‌ای دور از هم آغاز می‌شوند، به سوی هم حرکت می‌کنند و یک‌دیگر را تلاقی می‌نمایند. این نکته اصلی در فرضیه ماست. آگاهی کودک بر مفاهیم خودانگیخته خود نسبتاً دیر صورت می‌گیرد. توانایی

تعریف قالب کلمات و عملکرد ارادی با آن‌ها، مدت‌ها پس از آن که این مفاهیم فرا گرفته می‌شوند، ظاهر می‌گردد. کودک مفهوم را داراست (یعنی شیء را که مفهوم بر آن دلالت می‌کند، می‌شناسد)، لیکن بر عمل اندیشه‌اش آگاه نیست. از سوی دیگر، رشد یک مفهوم علمی، معمولاً با تعریف کلامی و کاربرد آن در عملکردهای ناخودانگیزه — یعنی موضوع قرار دادن خود مفهوم — آغاز می‌شود. مفهوم علمی حیات خود را در ذهن کودک در سطحی شروع می‌کند که مفاهیم خودانگیزه در مراحل بعدی به آن مرتبه می‌رسند.

مفهوم روزمره‌ای مانند «برادر» در کودک انباشته از تجربه است. لیکن هنگامی که از او خواسته می‌شود به پرسشی انتزاعی در باره برادر برادر پاسخ دهد، آن چنان که در آزمایش‌های پیازه معمول است، دچار اشکال می‌شود. از طرف دیگر، با وجود آن که پاسخ کودک به پرسش‌هایی در خصوص «بردگی»، «استثمار» و «جنگ داخلی» درست است، اما این مفاهیم، طرحواره‌ای فرا گرفته می‌شوند و در آن‌ها اثری از محتوای پرمایه ناشی از تجربه شخصی مشهود نیست. این مفاهیم به تدریج و در جریان فعالیت آموزشی و مطالعه بیشتر، محتوا پیدا می‌کنند. می‌توان چنین گفت که **رشد مفاهیم خودانگیزه کودک دارای سیری صعودی و رشد مفاهیم علمی وی دارای سیری نزولی است** یعنی به سوی سطحی مقدماتی‌تر و انضمامی‌تر حرکت می‌کند. این حرکت معکوس، نتیجه حاصل از طریقه‌های متفاوت پیدایش این دو نوع مفهوم است. نطفه‌بندی مفهوم خودانگیزه را اغلب می‌توان در برخورد رویاروی کودک با موقعیت مشخص جست‌وجو کرد. و حال آن که مفهوم علمی از همان ابتدا مستلزم ایستاری (واسطه‌دار) نسبت به موضوع خود است.

مفاهیم علمی و مفاهیم خودانگیزه با وجود آن که در جهت‌های مخالفی رشد پیدا می‌کنند پیوندی نزدیک با هم دارند. نخست باید رشد مفاهیم خودانگیزه در کودک به سطح مطلوبی برسد تا او بتواند مفهوم علمی مربوط به آن را فرا گیرد. مثلاً مفاهیم تاریخی موقعی شروع به رشد می‌کنند که در کودک مفهوم روزمره از گذشته به حد کافی تفکیک یافته باشد — یعنی زمانی که کودک بتواند زندگی خود و اطرافیان را در قالب تعمیم ابتدایی «در گذشته و حال» قرار دهد. مفاهیم جغرافیایی و اجتماعی نیز از طرحواره ساده «این جا و جای دیگر» فرا می‌بالند. هر مفهوم عادی، در سیربطنی

صعودی خود، راه را برای مفهوم علمی و سیر نزولی آن هموار می‌سازد. مفهوم عادی، سلسله ساختارهای لازم را برای تکامل جنبه‌های ابتدایی و مقدماتی مفهوم علمی خلق می‌کند و بدین ترتیب مفهوم علمی هیئتی پیدا می‌کند و نیرویی می‌گیرد. مفاهیم علمی به نوبه خود برای سیر صعودی مفاهیم خودانگیخته و حرکت به سوی کار برد آگاهانه و سنجیده آن‌ها، ساختارهایی فراهم می‌آورند. مفاهیم علمی از طریق مفاهیم خودانگیخته سیر نزولی پیدا می‌کنند و مفاهیم خودانگیخته از طریق مفاهیم علمی سیر صعودی می‌پیمایند.

تأثیر مفاهیم علمی در رشد ذهنی کودک، همانند تأثیر فراگیری زبانی بیگانه است: فرایندی که از آغاز آگاهانه و سنجیده است. در زبان مادری، جنبه‌های ابتدایی گفتار، زودتر از جنبه پیچیده آن فرا گرفته می‌شوند. لازمه فراگیری جنبه‌های پیچیده آن است که کودک هشیاری‌هایی بر صورت آواشناختی، دستوری و نحوی حاصل کند. اما در زبان بیگانه، صورت عالی گفتار، زودتر از صورت روان و خودانگیخته، رشد می‌یابند. نظریه‌های عقل‌گرایانه‌ای از نوع نظریه اشترفن که درک کامل رابطه بین نشانه و معنی را از همان آغاز رشد زبان پراهمیت می‌داند، در مورد زبان بیگانه تا اندازه‌ای صدق می‌کند. جنبه‌های قوی کودک در زبان بیگانه، همان جنبه‌های ضعیف وی در زبان مادری است و برعکس. کودک بدون آن که متوجه شود، حالت‌های مختلف اسامی، ضمایر و افعال را در زبان مادری خویش به درستی صرف می‌کند. اما نمی‌تواند جنس، شخص و یا زمان کلمه‌ای را که به کار می‌برد، تشخیص دهد. و حال آن که در مورد زبان بیگانه بین جنس مذکر و مؤنث فرق قایل می‌شود و از ابتدا بر شکل‌های دستوری آگاهی پیدا می‌کند.

این امر در مورد آواشناسی نیز صدق می‌کند. کودک زبان مادری خود را به درستی ادا می‌کند، ولی بر اصواتی که تلفظ می‌کند، آگاهی ندارد و اگر بخواهد کلمات را به صداها یا اجزای خود بخش کند، یعنی در فراگیری هجی کردن کلمات دچار اشکال فراوانی می‌گردد. در زبان بیگانه، این عمل را به سهولت انجام می‌دهد و نوشتار وی دیرتر از گفتار، خود را نشان نمی‌دهد. آنچه برای او دشوار است، تلفظ یعنی جنبه «آواشناختی خودانگیخته» کلمات است. پس از مدت‌ها تمرین و کار زیاد است که کودک به گفتاری روان و خودانگیخته دست می‌یابد و در کار برد ساختارهای دستوری

ورزیدگی کافی و مطمئن پیدا می کند.

پیشرفت در یادگیری زبان بیگانه، مشروط به رسیدن به میزان معینی از رسایی در زبان مادری است. کودک سیستم معانی زبان مادری خویش را به زبان جدید منتقل می سازد. برعکس این امر نیز صادق است — یعنی یادگیری زبان بیگانه، تسلط بر صورت عالی زبان مادری را آسان می سازد. کودک فرا می گیرد که زبان خود را به مثابه سیستمی خاص در میان سیستم های دیگر بنگرد و پدیده های مربوط به آن را جزء مقوله های عام تری ملحوظ دارد و این خود به هوشیاری کودک بر عملکردهای زبانی خویش می انجامد. **گوته** بحق می گفت «آن که زبان بیگانه نمی داند، زبان مادری خود را نیز به درستی نمی داند».

جای شگفتی نیست اگر بین کنش متقابل زبان مادری و زبان بیگانه از یک سوی، و کنش متقابل بین مفاهیم علمی و خودانگیخته از سوی دیگر، شباهتی وجود داشته باشد؛ چه هر دو فرایند به قلمرو اندیشه در حال رشد، تعلق دارند. البته بین آن دو، تفاوت های اساسی نیز وجود دارد. در فراگیری زبان بیگانه، جنبه های خارجی، صوتی و فیزیکی اندیشه کلامی، مرکز توجه قرار می گیرد. لیکن در رشد مفاهیم علمی، رویه معنی شناختی آن است که مورد تأکید قرار می گیرد. این دو فرایند رشد، مسیرهای جداگانه ولی مشابهی را طی می کنند.

با این وجود، هر دو فرایند، در برابر چگونگی شکل گیری سیستم های جدیدی که ساختاری مشابه با سیستم های قبلی دارند، مانند زبان نوشتاری، زبان بیگانه و به طور کلی اندیشه کلامی، پاسخ واحدی ارائه می دهند. شواهد تجربی ما، نظریه انتقال یا جابه جایی را مردود می شمارد. در این نظریه چنین بیان می شود که مرحله متأخر، همان جریان مرحله متقدم را تکرار می کند. از جمله آن که ناهمواری هایی که در سطح پایین تر هموار گشته بودند، دوباره رخ می نمایند. شواهد، جملگی این فرضیه را تأیید می کنند که این دو سیستم همانند، چه در سطوح بالا و چه در سطوح پایین، در جهت های مخالفی به رشد خود ادامه می دهند و هر سیستم در سیستم دیگر اثر می گذارد و از جنبه های قوی آن بهره ور می گردد.

اینک می توانیم به مسئله ارتباط متقابل مفاهیم در یک سیستم پردازیم — مسئله ای



که هسته اصلی تجزیه و تحلیل ما را تشکیل می دهد.

طرز قرار گرفتن مفاهیم در ذهن کودک، همچون قرار گرفتن دانه های نخود در کیسه نیست که بین شان پیوندی وجود نداشته باشد. اگر چنین بود نه عملکرد عقلانی که مستلزم همارایی اندیشه هاست تحقق می یافت و نه تصور کلی از جهان نصیب انسان می شد و نه حتی مفاهیم جداگانه به عنوان مفاهیم می توانست وجود داشته باشد. ماهیت مفاهیم مستلزم وجود یک سیستم است.

بررسی مفاهیم کودک در هر مقطع سنی نشان می دهد که میزان تعمیم پذیری (گیاه، گل، رز) متغیر اساسی روان شناختی است که مفاهیم به شیوه ای معنی دار بر پایه آن نظم می یابند. اگر بپذیریم که هر مفهوم یک تعمیم است، پس رابطه بین مفاهیم یک رابطه تعمیم پذیری است. وجه منطقی این رابطه، بسی کامل تر از جنبه های تکوینی و روان شناختی آن مد نظر بوده اند. مطالعه ما در صدد جبران این کمبود است.

ما میزان تعمیم پذیری مفاهیم واقعی کودک را با دوره ها و مراحل که او در جریان شکل گیری تجربی مفهوم طی می کند - یعنی دوره ها و مراحل همتابینی، گروه سازی، پیش مفهوم و مفهوم سازی - مقایسه کردیم. هدف ما پی بردن به این نکته بود که آیا بین ساختار تعمیمی که در جریان این دوره ها نمونه وار عمل می کند از یک سوی و میزان تعمیم پذیری از سوی دیگر رابطه مشخصی وجود دارد؟

در یک ساختار تعمیمی واحد، ممکن است مفاهیمی با درجات تعمیم پذیری مختلف وجود داشته باشند. مثلاً تصورات «گل» و «رز» ممکن است هر دو، در مرحله تفکر گروه ای جای بگیرند. به همین ترتیب امکان دارد مفاهیمی که از لحاظ تعمیم پذیری یکسانند، در ساختارهای تعمیمی مختلف بروز یابند. مثلاً کلمه گل ممکن است در هر دو مرحله تفکر گروه ای یا مفهومی هم به هر نوع گل اطلاق می شود و هم گل ها را در بر بگیرد. لیکن مطالعه نشان داد که در هر دوره یا ساختار تعمیمی، سطح خاصی از تعمیم پذیری وجود دارد و در آن، ارتباط مخصوصی بین مفاهیم فراگیر (کلی) و وابسته (جزئی) به چشم می خورد و تلفیق نمونه واری از وجوه انتزاعی و انضمامی مشاهده می گردد. البته در این باره نباید از انطباق کامل بین این مشخصات سخن گفت. اگرچه واژه گل ممکن است هم در سطح گروه و هم در سطح مفهوم به طور یکسان کلمه ای عام باشد، اما فقط در رابطه با اشیایی که واژه گل به آن ها اطلاق

می شود، این یکسان بودن کَلِیت، معنی دارد. این جا نباید از تعمیم پذیری یکسان چنین استنباط کرد که کلیه فرایندهای روانی که در کاربرد این کلمه دخالت دارند، همسانند. بنابراین، در تفکر گروهه ای، رابطه «گل» با «رز» رابطه ای فراگیر نیست، بلکه در چنین مرحله ای مفاهیم بادامنه های گسترده و باریک، همگی در سطح واحدی همزیستی پیدا می کنند.

در آزمایشی توانستیم کلمات میز، صندلی، گنجه، تخت، قفسه و غیره را بدون اشکال زیاد به کودک ناگویا بیاموزیم. اما یادگیری واژه ااث برایش دشوار بود. همان کودک، واژه های پیراهن، کلاه، کت و شلوار و غیره را به خوبی فرا گرفت، لیکن قادر نبود از این سطح فراتر رود و به مفهوم لباس، دست یابد. معلوم شد که کودک در سطح معینی از رشد نمی تواند به طور «عمودی» از معنی یک کلمه به معنی کلمه ای دیگر دست یابد، یعنی امکان درک روابط تعمیم پذیری آن دو، برایش وجود ندارد. کلیه مفاهیم او در یک سطح قرار دارند و مستقیماً به اشیا دلالت می کنند و به شیوه ای که خود اشیا مرز بندی می شوند، این مفاهیم نیز مرز بندی می گردند: اندیشه کلامی، چیزی بیش از یک جزء وابسته به اندیشه ادراکی و اندیشه محدود به شیء نیست. بنابراین، این مرحله را باید مرحله اولیه و جلوتر از همتابینی به حساب آورد. ظهور نخستین مفهوم تعمیم یافته ای چون «ااث» یا «لباس»، به همان اندازه نشانه پیشرفت است که نخستین کلمه معنی دار.

قانون هم ارزی مفاهیم، بر سطوح عالی رشد معنی کلمه، فرمان می راند. بر طبق آن هر مفهوم می تواند بر حسب مفاهیم دیگر، به طرق بی شماری ضابطه بندی شود. طر حواره زیر بنای این قانون را به یاری تمثیلی نشان خواهیم داد. این تمثیل کمال مطلوب نیست، اما برای روشن شدن موضوع کافی است.

اگر چنین تصور کنیم که مجموعه مفاهیم در سطح کره ای توزیع شده باشند، موقعیت هر مفهوم را می توان به وسیله یک دستگاه مختصات بر حسب طول و عرض جغرافیایی تعریف کرد. یکی از این محورهای مختصات، موقعیت مفهوم را در بین دو قطب (دو حد نهایی) مفهوم سازی انتزاعی کاملاً تعمیم یافته از یک طرف و درک حسی بلا واسطه یک شیء از طرف دیگر — یعنی میزان انضمامی بودن و انتزاعی بودن یک مفهوم را — نشان می دهد. محور مختصات دوم، نمایانگر مصداق یک مفهوم، یعنی

موردی است که مفهوم واقعی بدان اطلاق می‌گردد. می‌توان چنین پنداشت که دو مفهومی که به حوزه‌های مختلفی از واقعیت اطلاق می‌شوند، ولی از جهت انتزاعی بودن همانند هستند—مانند گیاهان و جانوران— دارای عرض‌های مختلف و طول‌های یکسانند. البته این تمثیل جغرافیایی در موارد جزئی چندی صدق نمی‌کند: مثلاً هر قدر مفهوم تعمیم یافته تر باشد، حوزه وسیع‌تری از محتوا را در بر می‌گیرد و آن را باید به وسیله خط نمایش داد و نه نقطه. آنچه از این تمثیل باید فرا گرفت، این است که هر مفهوم برای آن که به خوبی توصیف شود، باید در محدوده دو پیوستار قرار گیرد— که یکی از آن‌ها مضمون عینی را بازنمایی می‌کند و دیگری اعمال اندیشه‌ای را که آن مضمون را درمی‌یابد، نشان می‌دهد. تقاطع آن دو، کلیه روابط مفهومی خاص را با سایر مفاهیم— مفاهیم فراگیر (کلی) و مفاهیم وابسته (جزئی)— تعیین می‌کند. موقعیت هر مفهوم را درون سیستم کل مفاهیم، می‌توان درجه تعمیم‌پذیری آن دانست.

روابط چند جانبه متقابل مفاهیم که زیر بنای قانون هم‌ارزی را تشکیل می‌دهند، با درجه‌های تعمیم‌پذیری مربوط به خود، مشخص می‌شوند. در این جا دو نمونه حد نهایی از دو قطب مخالف می‌آوریم: (۱) نخستین کلمات کودک (پیش از دوره همتابینی) که شامل هیچ نوع تغییری در میزان تعمیم‌پذیری نیست؛ و (۲) مفاهیم اعداد که از طریق آموزش حساب ایجاد می‌شود. تردیدی نیست که در مورد اول، هر مفهومی را به وساطت خود آن مفهوم و نه سایر مفاهیم می‌توان بیان کرد. اما در مورد دوم، هر عددی را می‌شود به طرق بی‌شماری بیان کرد؛ زیرا که بی‌نهایت عدد وجود دارد و مفهوم هر عدد، حاوی کلیه روابط خود با سایر اعداد نیز هست. مثلاً می‌توان مفهوم «یک» را به صورت «۹۹۹-۱۰۰۰» و یا به‌طور کلی تفاضل دو عدد متوالی و یا خارج قسمت دو عدد مساوی و یا به روش‌های بی‌شمار دیگر بیان کرد. این نمونه خالصی از هم‌ارزی مفاهیم است. با توجه به این که هم‌ارزی بر اساس روابط تعمیم‌پذیری مفاهیم استوار است، و این روابط در مورد هر ساختار تعمیمی وضعی خاص دارند، پس این ساختار تعمیمی است که هم‌ارزی مفاهیم را در محدوده حوزه خود مشخص می‌سازد.

درجه تعمیم‌پذیری نه تنها هم‌ارزی مفاهیم، بلکه همه عملکردهای عقلانی را که به وسیله مفهومی معین امکان‌پذیر می‌شود تعیین می‌کند. عملکردهای عقلانی—مقایسه‌ها، حکم‌ها و استنتاج‌ها— جملگی نیازمند تغییر وضع در شبکه مختصاتی

هستند که شرح دادیم. دگرگونی‌های رشدی در ساختار تعمیم، سبب تغییراتی در عملکردها نیز می‌شوند. مثلاً آن‌گاه که تعمیم‌پذیری و هم‌ارزی مفاهیم به سطوح عالی می‌رسند، یادسپاری، اندیشه‌ها مستقل از کلمات برای کودک آسان‌تر می‌گردد. کودک خردسال ناچار است که دقیقاً کلماتی را که از طریق آن‌ها معنایی به او القا شده است بازسازی کند، لیکن کودک دبستانی قادر است معنی نسبتاً پیچیده‌ای را با کلمات خود منتقل سازد. بدین ترتیب آزادی عقلانی وی فزونی می‌گیرد. در آشفتگی‌های بیمارگونه تفکر مفهومی، درجه تعمیم‌پذیری مفاهیم اختلال پیدا می‌کند، توازن بین وجوه انتزاعی و انضمامی به هم می‌خورد و رابطه هر مفهوم با سایر مفاهیم دستخوش بی‌ثباتی می‌گردد. عمل ذهنی که از طریق آن هم‌شیء و هم‌رابطه‌شیء، با مفهوم درک می‌شود، یکپارچگی خود را از دست می‌دهد و جریان فکری، متغیر، بی‌ثبات و غیرمنطقی می‌گردد.

یکی از هدف‌های بررسی ما درباره مفاهیم واقعی کودک، یافتن شاخص‌های قابل اطمینان درباره ساختار تعمیم آن‌ها بود. به مدد آن‌ها بود که طرحواره تکوینی حاصل از پژوهش ما درخصوص مفاهیم ساختگی می‌توانست در مورد مفاهیم واقعی در حال رشد کودک، کاربرد سودمندانه‌ای داشته باشد. سرانجام چنین شاخصی را در میزان تعمیم‌پذیری مفهوم کودک کشف کردیم که در سطوح متفاوت رشد، از شکل‌گیری‌های همتابینی تا مفاهیم به معنی دقیق، فرق می‌کند. تجزیه و تحلیل مفاهیم واقعی کودک، همچنین ما را یاری کرد تا دریابیم چگونه مفاهیم از لحاظ ارتباط با شیء و با معنی کلمه، و از حیث عملکردهای عقلانی که این مفاهیم امکان‌پذیر می‌سازند، در سطوح مختلف به‌طور متفاوت عمل می‌کنند.

به‌علاوه، تحقیق درباره مفاهیم واقعی، بررسی تجربی ما را تکمیل کرد. یعنی روشن ساخت که هر مرحله نوین در رشد تعمیم، بر تعمیم‌های سطح پیشین بنا می‌گردد و بدین ترتیب فرآورده‌های فعالیت عقلانی در دوره‌های قبلی از بین نمی‌روند. ما در آزمایش‌های خود نتوانستیم پیوند درونی دوره‌های متوالی را پیدا کنیم، زیرا آزمودنی پس از هر آزمون نادرست می‌بایست تعمیم‌های قبلی را نادیده بگیرد و همه چیز را از نو آغاز کند. از سوی دیگر، ماهیت اشیاء (موضوع‌های) آزمایشی چنان بود که مفهوم‌سازی آن‌ها را به صورت سلسله مراتبی نامی‌تر

می ساخت.

پژوهش مفاهیم واقعی، این نارسایی‌ها را برطرف کرد. معلوم شد که تصورات کودک پیش از دبستان (که از ساختار گروه‌های برخوردارند)، از دسته بندی تصاویر ذهنی مربوط به اشیاء منفرد حاصل نمی‌شوند، بلکه این تصورات از پرداخت تعمیم‌های مسلط در دوره پیش‌ناشی می‌گردند. در سطح عالی‌ترین رابطه مشابهی بین شکل‌گیری‌های نو و کهنه، در رشد مفاهیم حسابی و جبری پیدا کردیم. ارتقا از مرحله پیش مفهومی (که مفاهیم حسابی کودک اغلب چنین وضعی دارند) به مرحله مفاهیم واقعی، مانند مفاهیم جبری در نوجوانان، بر اثر تعمیم دادن سطح‌های قبلی ممکن می‌گردد. در مرحله قبلی، برخی از جنبه‌های اشیا، تجرید شده و در قالب تصویر اعداد تعمیم پیدا می‌کنند. مفاهیم جبری تجرید و تعمیم جنبه‌هایی از اعداد را منعکس می‌سازند و نه اشیا را. از این جاست که بر نقطه تحول جدید — سطح نوین و عالی فکر — دلالت می‌کنند.

مفاهیم جدید عالی نیز به نوبه خود معنی مفاهیم پست‌تر را تغییر می‌دهند. نوجوانی که بر مفاهیم جبری تسلط یافته است، از موقعیت بهتری برخوردار گشته است، به طوری که مفاهیم حسابی را در دورنمای گسترده‌تری می‌بیند. ما این نکته را در آزمایش مربوط به انتقال سیستم اعشاری به سایر سیستم‌ها، به وضوح دیدیم. مادام که کودک با سیستم اعشاری به عملکرد می‌پردازد، بدون آن که به عنوان یک سیستم بر آن آگاهی داشته باشد، در واقع بر آن مسلط نیست، بلکه برعکس محدود در آن سیستم است. لیکن موقعی که آن را مورد خاصی از مفهوم گسترده‌تری از یک مقیاس عددنویسی بداند، می‌تواند به شیوه‌ای سنجیده با این یا هر سیستم عددی دیگر عملکرد داشته باشد. ملاک دستیابی به این سطح نوین آگاهی، توانایی انتقال ارادی از یک سیستم به سیستم دیگر است (مثلاً «برگرداندن» سیستم اعشاری به سیستم پنجگانی)، چرا که این عمل نمایانگر وجود یک مفهوم کلی از سیستم شمارش است. کودک در این مورد، مانند سایر موارد گذار از یک سطح معنی به سطح معنی دیگر، مجبور نیست تک‌تک مفاهیم پیشین خود را جداگانه از نو ساخت‌یابی کند و گرنه تلاش او تلاشی بی‌ثمر (از نوع تلاش سی‌زیف) می‌شود. آن‌گاه که ساختاری تازه جزء تفکر کودک درآمد — که معمولاً از طریق مفاهیمی که

به تازگی در مدرسه یاد گرفته است صورت می‌گیرد— به تدریج به سوی مفاهیم قدیمی نیز دامن می‌گسترده، به قسمی که آن مفاهیم وارد عملکردهای عقلانی از نوع عالی ترمی شوند.

تحقیق ما درباره مفاهیم واقعی کودکان، پرتو تازهای به مسئله مهم دیگر در نظریه اندیشه می‌افکند. مکتب **وورتسبورگ** نشان داد که جریان اندیشه جهت یافته، تحت تسلط پیوندهای همخوان نیست. اما در روشن ساختن عوامل مخصوصی که عملاً این جریان را به وجود می‌آورند، گامی به پیش نهاد. روان‌شناسی گشتالت، اصل ساختار را جانشین همخوانی کرد، ولی نتوانست بین اندیشه به معنی اخص خود و ادراک، حافظه و سایر کارکردهایی که تابع قوانین ساختاری هستند، تمایزی قایل شود. این مکتب همان الگوی نظریه همخوانی را در تقلیل دادن کلیه کارکردها به یک سطح، تکرار کرد. پژوهش‌های ما نشان دادند که اندیشه در سطحی عالی‌تر، تابع روابط تعمیم‌پذیری بین مفاهیم است— سیستمی از روابط که در ادراک و حافظه وجود ندارد. بدین ترتیب این پژوهش‌ها کمک کردند که الگوی به کار رفته در مکتب‌های وورتسبورگ و گشتالت اعتلا یابد. **ورتای** مر نشان داد که تفکر بارآور موقعی می‌تواند به وجود آید که مسئله از یک ساختار، که نخستین بار در آن ادراک شده است، به زمینه یا ساختاری کاملاً متفاوت منتقل شود. اما برای انتقال دادن موضوع اندیشه، از ساختار «الف» به ساختار «ب»، باید از پیوندهای ساختاری موجود فراتر رفت. این امر، آن‌چنان که مطالعات ما نشان داده‌اند، مستلزم گذار به سطحی است که خصوصیت تعمیم‌پذیری بیشتری را دارا باشد، یعنی رسیدن به مفهومی که هم «الف» و هم «ب» را دربر گرفته، بر هر دو حاکم باشد.

\*

اکنون می‌توان براساس استوار داده‌ها اثبات کرد که در تمایز بین مفاهیم خودانگیخته و علمی، **فقدان یک سیستم**، اساسی‌ترین نقش را بازی می‌کند. می‌توان نشان داد که سرتاسر خصوصیت‌های اندیشه کودک که به وسیله پیازه شرح داده شده است (مانند همتابینی، ناتوانی در ایجاد روابط، عدم حساسیت نسبت به

تناقض)، ناشی از فقدان یک سیستم در مفاهیم خودانگیخته کودک است — که بر اثر روابط رشد نیافته تعمیم‌پذیری به وجود می‌آیند. برای مثال، تا کودک احکام متناقض را در پرتو اصلی کلی یعنی درون یک سیستم ننگرد، تناقض ذهن، او را برآشفته نخواهد ساخت. اما اگر کودک در آزمایش پیاژه، علت حل شدن شیئی را در آب به کوچکی آن و شیء دیگر را به بزرگی آن نسبت دهد، صرفاً درباره واقعیت‌هایی که از منطق ادراک‌ها تبعیت می‌کنند، احکام تجربی صادر می‌کند. تعمیمی از نوع «کوچکی جسم موجب حل شدن آن می‌گردد»، در ذهن او وجود ندارد. از این رو، دو حکم قبلی از نظر وی متناقض شمرده نمی‌شوند. این جدایی‌ناپذیری از تجربه مستقیم — و نه همتابینی که به عنوان سازواری بین منطق رؤیاها و واقعیت منظور می‌شود — است که ویژگی‌های اندیشه کودک را توجیه می‌کند. بنابراین، این ویژگی‌ها در مفاهیم علمی کودک ظاهر نمی‌شوند؛ زیرا که مفاهیم علمی کودک از همان ابتدا، حامل روابط تعمیم‌پذیری یعنی مقدمات یک سیستم هستند. آموزش رسمی مفاهیم علمی به تدریج ساختار مفاهیم خودانگیخته کودک را تغییر شکل می‌دهد و به سازمان‌بندی آن‌ها به صورت یک سیستم یاری می‌رساند و این خود ارتقای کودک به سطوح عالی‌تر رشد را تسریع می‌کند.

عدم توافق ما با پیاژه، فقط در یک نکته، ولی در نکته‌ای مهم است. به زعم وی، رشد و آموزش دو فرایند کاملاً جداگانه و ناسازگارند و یگانه کارکرد آموزش عبارت است از ارائه شیوه‌های تفکر بزرگ‌سالان به کودکان که با شیوه‌های تفکر خود کودکان در کشمکش قرار می‌گیرند و سرانجام به جای آن‌ها می‌نشینند. مطالعه اندیشه کودک مستقل از تأثیر آموزش، آن‌گونه که پیاژه انجام داد، یک منشأ بسیار مهم تغییر را از نظر نهان می‌دارد و پژوهشگر را از طرح مسئله کنش متقابل بین رشد و آموزش ویژه هر مقطع سنی، باز می‌دارد. در شیوه برخورد ما، این کنش متقابل مرکز توجه قرار می‌گیرد. امیدواریم که پژوهش‌های تطبیقی آینده، با تکیه بر یافته‌های مربوط به پیوندهای پیچیده درونی بین مفاهیم خودانگیخته و علمی، وابستگی متقابل آن‌ها را بیش از پیش روشن سازد. و انتظار داریم که مطالعه کنش متقابل رشد و آموزش به سطوح پایین‌تر سنی نیز گسترش پیدا کند. و سخن آخر این که آموزش از مدرسه آغاز نمی‌شود. چه بسا پژوهشگر آینده متوجه این نکته بشود که مفاهیم خودانگیخته کودک حاصل آموزش

دوران پیش از دبستان است، درست همان گونه که مفاهیم علمی حاصل آموزش دوران مدرسه است.

## V

مطالعه تطبیقی ما درباره مفاهیم علمی و مفاهیم روزمره، صرف نظر از نتایج نظری، نتایج روش شناختی مهمی نیز به دست داد. روش هایی که در این مطالعه وضع شدند، امکانی برای از بین بردن شکاف های موجود بین پژوهش های مربوط به مفاهیم آزمایشی و مفاهیم واقعی به دست می دهد. اطلاعات گرد آمده در باره فرایندهای ذهنی کودک دبستانی که علوم اجتماعی می خواند، به همان صورت طرحواره ای و مقدماتی خود، رهنمودهایی چند در بهبود تدریس این درس فراهم آورده است.

در نظری پس نگرانه باید گفت که ما متوجه برخی کاستی ها، و نارسایی های روش شناختی در کار خود هستیم که شاید اجتناب از آن ها در نخستین بررسی زمینه ای جدید، ناممکن باشد. ما ماهیت مفاهیم روزمره کودک دبستانی را به طور تجربی و به تفصیل مطالعه نکردیم. این نارسایی باعث می شود که نتوانیم داده های لازم برای تشریح کل جریان رشد روانی کودک دبستانی را در اختیار داشته باشیم. بنابراین، انتقاد ما از تراساسی پیازه به اندازه کافی از پشتیبانی یافته های قابل اطمینان و نظام دار، برخوردار نیست.

مطالعه مفاهیم علمی، تنها در یک مقوله — مفاهیم علوم اجتماعی — انجام پذیرفت. و نیز مفاهیم خاصی که برای مطالعه برگزیده شدند، نمی توانستند سیستم درونی منطق آن درس را به وجود بیاورند و یا معرف چنین سیستمی باشند. اگرچه در باره رشد مفاهیم علمی در مقایسه با مفاهیم خودانگیخته، بسیاری چیزها آموختیم، لیکن درباره نظم بندی های ویژه رشد مفاهیم جامعه شناختی، به عنوان مفاهیمی خاص، چیزی عایدمان نشد. در بررسی های آینده باید مفاهیمی از درس های مختلف برگزیده شوند و هر مجموعه از این مفاهیم با مجموعه ای از مفاهیم روزمره، که از زمینه همانند تجربی برخاسته است، مورد مقایسه قرار گیرد.

آخرین ولی نه کم اهمیت ترین نکته این است که ساختارهای مفهومی که ما بررسی کردیم، به اندازه کافی تفکیک یافته نبودند. مثلاً در مورد جملات ناتمامی که به



چون ختم می شوند، انواع متفاوت روابط علی (تجربی، روان شناختی، منطقی) را که پیازه در مطالعات خود از هم جدا ساخته است، تفکیک نکردیم. اگر این کار عملی می شد، چه بسا می توانستیم به طور دقیق تر اجرای آزمون را در سنین مختلف دبستانی از هم تمیز دهیم.

توجه به این کاستی ها، در تعیین خطوط جریان پژوهش های آینده به کار می آید. مطالعه حاضر را فقط در حکم نخستین و بی ادعایترین گامی باید دانست که به منظور کندوکاو در زمینه ای نو و بسیار امیدبخش از روان شناسی اندیشه کودک، به پیش نهاده می شود.

## اندیشه و کلمه

واژه ای را که می خواستم بر زبان آورم،  
 از یاد بُرده ام.  
 و اندیشه ام  
 تجسم نیافته،  
 به وادی اشباح می گریزد. \*

ما بررسی خود را به این قصد آغاز کردیم که رابطه بین اندیشه و گفتار را در نخستین مراحل رُشد فیلوژنتیک (تکوین نوعی) و رشد اونتوژنتیک (تکوین فردی) کشف کنیم. لیکن به هیچ نوع وابستگی متقابل ویژه ای بین ریشه های تکوینی آن دو برنخوردیم. معلوم شد آن رابطه درونی (بین اندیشه و کلمه) که در جُست و جوی آن بودیم، شرط لازم رُشد تاریخی آگاهی انسان نیست، بلکه مولود و حاصل آن است.

در جانوران، حتی در انسان ماندها، که گفتارشان از لحاظ آواشناختی شبیه گفتار انسان است و فعالیت عقلانی شان همانند آدمی است، گفتار و تفکر وابسته به یک دیگر نیستند. بی شک، در رشد کودک نیز دوره پیش زبانی اندیشه و دوره پیش عقلانی گفتار وجود دارد. بین اندیشه و کلمه از آغاز پیوندی وجود ندارد، بلکه در جریان تکامل تفکر و گفتار است که این ارتباط بنیان می گیرد، دگرگون می شود و رشد می کند.

اما تصوّر این که اندیشه و گفتار دو فرایند بی ارتباط هستند، که یا به موازات هم

---

\* قطعه ای از شعر «اندیشتم».

حرکت می کنند و یا در نقاطی هم دیگر را قطع می کنند و به طور مکانیکی بر روی هم اثر می گذارند، نیز نادرست است. فقدان پیوندی اولیه. بدان معنی نیست که ارتباط بین آن دو فقط به شیوه مکانیکی می تواند شکل گیرد. بی ثمری بسیاری از پژوهش های متقدم، عمدتاً ناشی از این فرض بود که اندیشه و کلمه دو عنصر مجزا و مستقل از همدیگرند و اندیشه کلامی چیزی جز ثمره اتصال خارجی آنها نیست.

روش تحلیلی مبتنی بر این تصور، محکوم به شکست بود. این روش درصدد تبیین خواص اندیشه کلامی از طریق تجزیه آن به عناصر مؤلفه خود یعنی اندیشه و کلمه بود که هیچ کدام به تنهایی خواص کل را دارا نبودند. این روش، روش واقعی تجزیه و تحلیل که در حل مسایل مشخص به کار آید، نبود. بلکه به تعمیم منتهی می شد. ما آن را با تجزیه آب به اکسیژن و هیدروژن مقایسه کردیم - که نتیجه حاصل در مورد تمامی آب های روی زمین، از قطره باران تا اقیانوس کبیر، صدق می کند. به همان ترتیب، این حکم که اندیشه کلامی مرکب از فرایندهای عقلانی و کارکردهای گفتاری به معنی واقعی کلمه است، در مورد همه اندیشه های کلامی و تجلیات آن صدق می کند و نمی تواند هیچ کدام از مسایل اختصاصی را که پژوهنده اندیشه کلامی با آنها روبروست، توضیح دهد.

ما شیوه برخورد حدیدی را نسبت به موضوع اختیار کردیم و به جای تحلیل به عناصر، تحلیل به واحدها را قرار دادیم که هر کدام از آنها خواص کل را به شکلی ساده دارا هستند. این واحد اندیشه کلامی را معنی کلمه تشخیص دادیم.

معنی کلمه چنان ملقمه تنگاتنگی از اندیشه و زبان را نمایان می سازد که تشخیص این که این ترکیب، پدیده ای گفتاری یا پدیده ای فکری است، دشوار است. کلمه بدون معنی، آوایی خالی است. پس معنی، معیار «کلمه» و جزء لاینفک آن است. در این صورت، شاید چنین به نظر آید که بتوان آن را پدیده ای گفتاری تلقی کرد. اما از نظرگاه روان شناسی، معنی هر کلمه، یک تعمیم یا مفهوم است و از آن جا که تعمیم ها و مفاهیم، بی تردید، اعمال اندیشه هستند، پس می توان معنی را پدیده ای فکری قلمداد کرد. لیکن از آن چه گذشت نمی توان این نتیجه را گرفت که معنی ظاهراً به دو حوزه مختلف حیات روانی تعلق دارد. معنی کلمه، از این لحاظ که اندیشه در گفتار تجسم می یابد، پدیده ای فکری است و از این جهت که گفتار با اندیشه در ارتباط است و بدان

وسيله صراحت و روشني پيدا مي كند، پديده اي گفتاري است. معني كلمه، پديده اي فكري - كلامي يا گفتار معني دار - يعني وحدت كلمه و اندیشه - است.

پژوهش هاي تجربي، اين تراساسي را با قوت تمام اثبات مي كنند. اين پژوهش ها نه تنها ثابت كردند كه مطالعه عيني رشد اندیشه كلامي به وسيله كاربرد معني كلمه به عنوان واحد تحليلي امكان پذير مي شود، بلكه ترديگري را نيز مطرح كردند كه ما آن را نتيجه عمده بررسي خود مي دانيم. اين تر از تر اول برمي خيزد و آن اين است كه معني كلمه، رشد مي يابد. اين بينش بايد جانشين اصل تغييرناپذيري معني كلمات گردد.

از نظر گاه مكتب هاي قديمي روان شناسي، پيوند بين كلمه و معني پيوندی همخوان است كه از طريق ادراك تكراري و همزمان آوايي معين با شي ء معين برقرار مي گردد. درست به همان نحو كه ديدن بالا پوش دوستي ما را به ياد آن دوست مي اندازد، و يا ديدن خانه اي ما را به ياد ساكنان آن خانه مي اندازد، كلمه نيز محتوای خود را به ذهن فرامي خواند. همخواني بين كلمه و معني ممكن است به تدريج قوي تر يا ضعيف تر شود. بر اثر ايجاد پيوند با ساير اشيا از نوع مشابه، توسعه يابد. زمينه اي گسترده تر را فرا بگيرد و يا محدود تر شود: يعني ممكن است دستخوش تغييرات كمّي و ظاهري گردد، اما نمي تواند ماهيت روان شناختي خود را تغيير دهد. چه در آن صورت، همخواني بين آن دو، معني نخواهد داشت. از اين نظر گاه، هر رشدی در معني كلمه، توجه ناپذير و ناشدني است - پي آمدي كه زبان شناسي و نيز روان شناسي را با موانعي رو برو ساخت. معني شناسي زير نفوذ اين نظريه (نظريه همخواني)، تأكيد داشت كه معني كلمه را به عنوان همخواني بين آواي يك كلمه و محتوای آن بنگرد. چنين به نظر مي رسيد كه همه كلمات، از انضمامي ترين آن ها گرفته تا انتزاعي ترين شان، از لحاظ معني به شيوه اي يكسان شكل مي گيرند و گفتار، خود، نقشي در اين فرايند ندارد. درست همان گونه كه ديدن چيزي ممكن است ما را به ياد چيزي ديگر بيندازد، كلمه نيز معني خود را به ذهن ما مي آورد. پس جاي چندان شگفتي نيست اگر معني شناسي، حتي مسئله گسترده تر رشد معني كلمات را مطرح نسازد. رشد به تغييراتي در پيوندهاي همخوان بين كلمات و اشياء مجزاً تقليل داده شد. يعني كلمه اي ممكن است نخست به يك شي ء دلالت كند و سپس با شي ء ديگر همخواني پيدا نمايد. مانند بالا پوشي كه اشخاص مختلفي آن را به تن كنند، ابتدا يك شخص و بعد شخص ديگري را به خاطر مي آورد. زبان شناسي اين

نکته را دریافت که در تکامل تاریخی زبان، ساختار معنی و ماهیت روان شناختی آن نیز تغییر می کند. اندیشه کلامی، از ابتدایی ترین تعمیم ها تا مجردترین مفاهیم پیش می رود. صرفاً محتوای کلمه نیست که تغییر می کند، شیوه تعمیم واقعیت و انعکاس آن در کلمه نیز دگرگون می شود.

نظریه همخوانی در تبیین رشد معنی کلمه در دوران کودکی نیز به همان اندازه ناتوان است. در این جا نیز، این نظریه فقط می تواند از عهده توجیه دگرگونی های ظاهری و کمی در پیوندهای ارتباطی کلمه و معنی، و توسعه و تقویت آن ها برآید، درحالی که از تبیین تغییرات بنیادی ساختاری و روان شناختی که احتمالاً یا قطعاً در رشد زبان کودکان به وقوع می پیوندند، عاجز است.

جای شگفتی است که علی رغم آن که مکتب همخوانی به طور کلی برای مدتی به کنار نهاده شد، ولی به ظاهر در تعبیر و تفسیر کلمه و معنی تغییری پدید نیامد. مکتب وورتسبورگ در نظریه همخوانی کلمه و معنی تجدید نظری به عمل نیاورد و حتی نیاز به چنین تجدید نظری را نیز مطرح نساخت. درحالی که هدف عمده آن اثبات این نکته بود که نمی توان تفکر را صرفاً به عملکرد همخوانی ها تقلیل داد و درصدد بود که قوانین ویژه حاکم بر جریان اندیشه را نشان دهد. این مکتب، اندیشه را از قید و بندهای احساس، تصور و قوانین همخوانی رها کرد و آن را به صورت عملی صرفاً روحی (معنوی) درآورد. و با این نگرش، به مفاهیم غیر علمی سنت اگوستین و دکارت برگشت کرد و سرانجام به سوی ایده آلیسم ذهنی کشانده شد. درحالی که روان شناسی اندیشه، به سمت مثل افلاطونی گرایش داشت، گفتار به امان نظریه همخوانی سپرده می شد. حتی پس از بررسی های مکتب وورتسبورگ، پیوند بین کلمه و معنی هنوز پیوند همخوانی ساده ای تصور می شد. کلمه به منزله ملازم خارجی و پوشش اندیشه تلقی می شد که تأثیری بر حیات درونی آن باقی نمی گذارد. اندیشه و گفتار در هیچ دوره ای به اندازه دوره مکتب وورتسبورگ از هم دور داشته نشده بودند. پایان گرفتن قدرت و نفوذ نظریه همخوانی در زمینه اندیشه، عملاً بر سلطه آن در قلمرو گفتار افزود.

کارهای سایر روان شناسان، این روند را بیش از پیش تقویت کرد. سلز تحقیق خود را درباره اندیشه، بدون آن که رابطه اندیشه را با گفتار منظور کند، دنبال کرد و چنین نتیجه گرفت که تفکر بارآور در انسان و عملکردهای ذهنی در شپانزه، از لحاظ ماهوی

یکسانند— بدین ترتیب تأثیر کلمات را بر اندیشه به کلی ندیده گرفت.

حتی آخ که مطالعه مخصوصی در باره معنی کلمه به عمل آورد و سعی داشت در نظریه مفاهیم خود تحت تأثیر مکتب همخوانی قرار نگیرد، از محدوده فرض وجود «تمایلات جهت بخشی» فعال در فرایند شکل گیری مفهوم و در جریان همخوانی ها، پای بیرون نهد. بدین سبب، نتیجه گیری های او تغییری در درک سنتی از معنی کلمه به وجود نیاورد. آخ بر اثر یکسان پنداری مفهوم با معنی، مجالی برای رشد و دگرگونی در مفاهیم باقی نگذاشت. از این نظرگاه، وقتی معنی کلمه وضع شد، برای همیشه بدون تغییر می ماند و رشدی در آن صورت نمی گیرد. روان شناسانی که مورد انتقاد آخ قرار گرفتند نیز همین اصول را آموزش می دادند. از نظر هر دو گروه، نقطه آغاز رشد مفهوم، نقطه پایان آن نیز بود. اختلاف، تنها در چگونگی آغاز شکل گیری معنی بود.

وضع در روان شناسی گشتالت، چندان متفاوت نبود. البته سعی این مکتب در غلبه بر اصل کلی مکتب همخوانی و از استواری بیشتری برخوردار بود و از آن جا که حل ناقص مسئله، رضایت این مکتب را فراهم نیاورد، هم خود را بر آن گذاشت که تفکر و یا گفتار را از فرمان روایی همخوانی آزاد سازد و هر دو را تابع قانون مندی های شکل گیری ساختاری قرار دهد. اما جای تعجب است که حتی این پیشرفته ترین مکتب روان شناختی جدید نیز، در نظریه اندیشه و گفتار گامی پیش نهد.

این مکتب، پیش از همه، جدایی کامل این دو کارکرد (اندیشه و گفتار) را تداوم بخشید. از دیدگاه روان شناسی گشتالت، رابطه بین اندیشه و کلمه به مثابه قیاسی ساده تلقی می شود که هر دو به یک عامل مشترک ساختاری تقلیل می یابند. مثلاً در آزمایش های **کوهلر**، شکل گیری نخستین کلمات معنی دار کودک، همانند عملکردهای عقلانی شمشیر منظر می شود. آن چنان که چوب از نظر شمشیر منظر به صورت جزئی از ساختار دست یابی به میوه درمی آید و معنی کارکردی پیدا می کند، کلمات نیز تقریباً به همان نحو به درون ساختار اشیاء راه می یابند و معنی کارکردی خاصی پیدا می کنند. در این جا، پیوند بین کلمه و معنی دیگر به منزله همخوانی ساده قلمداد نمی شود، بلکه امری ساختاری تلقی می گردد. این خود به ظاهر گامی است به جلو. اما اگر به دقت این شیوه برخورد جدید را بررسی کنیم، به آسانی درمی یابیم که این گام رو به جلو پنداری بیش نیست و ما هنوز در جای اول خود ایستاده ایم. کار برد اصل ساختار،

در تمامی روابط بین اشیا به همان کلیت و تفکیک نیافتگی اصل همخوانی است که قبلاً مطرح شده بود. از این رو، پرداختن به روابط اختصاصی بین کلمه و معنی امری ناممکن می‌شود. آن دو از بدو امر در اصل با هر دو با همه نوع ارتباط بین اشیا همسان تلقی می‌شوند. همه چیز در فضای مه‌آلود روان‌شناسی گشتالت، درست همانند فضای مه‌آلود مکتب همخوانی گسترده قبل از خود، یکسان فرض می‌شوند.

اگر آخ با تکیه بر «تمایل جهت بخشی» در صدد غلبه بر مکتب همخوانی برآمد، روان‌شناسی گشتالت به مدد اصل ساختار بر آن تاختن گرفت - در عین حال دو خطای بنیادی آن را همچنان حفظ کرد: فرض ماهیت همسان کلیه پیوندها؛ و فرض غیرقابل تغییر ماندن معنی کلمات. روان‌شناسی قدیم و جدید هر دو، رشد معنی را به محض پدیدار شدن تمام شده می‌انگارند. روندهای نوین در روان‌شناسی، در همه شاخه‌ها پیشرفت‌هایی حاصل کرد، جز در زمینه بررسی اندیشه و گفتار. در این زمینه، اصول جدید عیناً شبیه اصول قدیمند.

اگر روان‌شناسی گشتالت در زمینه گفتار دچار وقفه شد، در قلمرو اندیشه گامی بزرگ به عقب نهاد. مکتب وورتسبورگ، حداقل این تشخیص را داد که اندیشه، قوانین خاص خود را داراست. روان‌شناسی گشتالت وجود چنین قوانینی را انکار کرد. روان‌شناسی گشتالت، بر اثر تقلیل دادن ادراک مرغ خانگی، عملکردهای ذهنی شپانزه و نخستین کلمات معنی دار کودک و تفکر مفهومی بزرگ سال به یک عامل ساختاری مشترک، هرگونه تمایزی را بین مقدماتی‌ترین ادراک‌ها و عالی‌ترین صور اندیشه، نابود می‌کرد.

این پیمایش انتقادی را می‌توان به ترتیب زیر جمع‌بندی کرد: هیچ کدام از مکتب‌ها و روندهای روان‌شناسی، به این نکته اساسی که هر اندیشه خود تعمیمی است، توجهی ندارند و همه، کلمه و معنی را بدون مراجعه به رشد بررسی می‌کنند. تا زمانی که این دو عارضه در روندهای آینده مطالعات تداوم داشته باشند، در شیوه پرداختن به مسئله چندان تغییری به وجود نخواهد آمد.

## II

کشف این که معنی کلمات فرامی‌بایند، باعث شد که مطالعه اندیشه و گفتار از بن بست بیرون آید. معنی کلمات، شکل‌بندی‌هایی پویا هستند و نه ایستا. همراه با رشد

کودک، آن‌ها نیز دگرگون می‌شوند. تغییر آن‌ها به شیوه‌های گوناگونی که اندیشه کارکرد دارد، صورت می‌پذیرد.

اگر بپذیریم که معنی کلمات از لحاظ ماهیت درونی تغییر می‌یابند، پس رابطه اندیشه با کلمه نیز دگرگون می‌شود. برای درک پویایی این ارتباط، باید شیوه برخورد تکوینی خود را در این مطالعه با تحلیل کارکردی تکمیل کنیم و نقش معنی کلمه را در فرایند اندیشه، مورد مطالعه قرار دهیم.

اینک فرایند تفکر کلامی را از نخستین مرحله پیدایش اندیشه تا ضابطه بندی آن در نظر می‌گیریم. آن‌چه این‌جا مد نظر است، این نیست که معانی در جریان دوره‌های طولانی چگونه رشد می‌یابند، بلکه می‌خواهیم نشان دهیم که شیوه کارکرد آن‌ها در فرایند واقعی اندیشه کلامی چیست. از سوی دیگر براساس چنین تحلیل کارکردی نشان خواهیم داد که در هر مرحله از رشد معنی کلمه، رابطه خاصی بین اندیشه و گفتار وجود دارد. با توجه به این که می‌توان با بررسی عالی‌ترین شکل هر فعالیت معین، مسایل کارکردی را به بهترین وجه حل کرد، از این رو موقتاً مسئله رشد را کنار می‌گذاریم و روابط بین اندیشه و کلمه را در ذهن فرد بزرگ‌سال (نُضج یافته) مطالعه می‌کنیم.

مفهوم اصلی بحث را می‌توان در این ضابطه خلاصه کرد: رابطه اندیشه با کلمه یک چیز نیست، بلکه یک فرایند، یک حرکت پیوسته رو به جلو و عقب، یعنی از اندیشه به کلمه و از کلمه به اندیشه، است. در این فرایند، رابطه اندیشه با کلمه متحمل تغییراتی می‌شود که خود آن تغییرات را می‌توان به عنوان رشد — به معنی کارکردی — تلقی کرد. اندیشه صرفاً در کلمات بیان نمی‌شود، بلکه از طریق آن‌ها به وجود می‌آید. هر اندیشه درصدد پیوند دادن چیزی با چیز دیگر و درصدد برقراری ارتباط بین اشیا است. هر اندیشه‌ای حرکت می‌کند، می‌بالد و رشد می‌یابد؛ کارکردی انجام می‌دهد و مسئله‌ای را حل می‌کند. این جریان اندیشه، به مثابه حرکتی درونی در سطوح مختلف سیر می‌کند. تحلیل کنش متقابل اندیشه و کلمه، باید با تحقیق در باره دوره‌ها و سطوح مختلفی که اندیشه پیش از تجسم یافتن در کلمات، از آن‌ها گذرمی‌کند، آغاز شود.

نخستین نکته‌ای که از چنین مطالعه‌ای برمی‌آید، نیاز به تمیز دادن بین دو سطح گفتار است. هم وجه درونی، مضمونی و معنی‌شناختی گفتار، و هم جنبه بیرونی و آواشناختی آن دارای قوانین حرکتی خاص خود هستند، اگرچه یک وحدت واقعی را



تشکیل می دهند. وحدت گفتار یک وحدت ناهمگن است و نه وحدتی همگن. واقعیت‌هایی چند، در زمینه رشد زبانی کودک حاکی از آن است که در حوزه‌های آواشناسی و معنی‌شناسی گفتار، حرکت‌های مستقلی صورت می‌گیرد. ما به دو مورد از مهم‌ترین این واقعیت‌ها اشاره می‌کنیم.

کودک در جریان تسلط بر گفتار بیرونی، با یک کلمه آغاز می‌کند؛ سپس دویا سه کلمه را به هم پیوند می‌دهد؛ از جمله‌های بسیط به جمله‌های مرکب پیشروی می‌کند و سرانجام به قلمرو گفتار منسجم، پای می‌گذارد که خود از یک سلسله جمله‌های مرکب تشکیل می‌شود. به عبارت دیگر کودک از جزء به کل حرکت می‌کند. از سوی دیگر، از لحاظ معنی، نخستین کلمه کودک جمله‌ای کلی است. از حیث معنی‌شناسی، کودک از کل، از گروه‌های معنی‌دار آغاز می‌کند. در سنین بعدی است که بر واحدهای معنی‌شناختی جدا از هم، یعنی معنی‌کلمات، تسلط می‌یابد و اندیشه تفکیک نیافته پیشین خود را به صورت واحدهای مزبور، تجزیه می‌کند. جنبه‌های بیرونی (آواشناختی) و معنی‌شناختی گفتار در جهت‌های عکس هم حرکت می‌کنند—اولی از جزء به کل یعنی از کلمه به جمله و دومی از کل به جزء یعنی از جمله به کلمه حرکت می‌کند.

همین یک اشاره کافی است ما را متوجه سازد که تشخیص بین جنبه‌های آوایی و معنی‌شناختی گفتار تا چه حد حایز اهمیت است. چون در جهت عکس هم حرکت می‌کنند، بر روی هم منطبق نمی‌شوند. این بدان معنی نیست که آن دو فرایند مستقل از هم دیگرند، بلکه برعکس، تفاوت آن‌ها نخستین مرحله از وحدت تنگاتنگ آن‌هاست. در واقع، بررسی ما به همان روشنی که نمایانگر تفاوت آن‌هاست، حکایت از ارتباط باطنی آن‌ها دارد. اندیشه کودک، دقیقاً بدان سبب که به صورت کلی مبهم و بی‌شکل پدیدار می‌گردد، باید در قالب یک کلمه واحد بیان گردد. اما هر قدر اندیشه کودک تفکیک یافته‌تر می‌شود، تمایل کودک به بیان آن در قالب کلمه‌ای واحد، کم‌تر می‌شود. او سعی می‌کند جمله‌ای مرکب بسازد. برعکس، دسترسی به کل تفکیک یافته یک جمله، شرایطی فراهم می‌کند که اندیشه کودک از کل همگن (نامشخص) به سوی اجزای معلوم و مشخص حرکت کند. اندیشه و کلمه از یک نمونه نیستند. به اعتباری، تفاوت بین آن‌ها بیش از تشابه‌شان است. ساختار گفتار صرفاً ساختار اندیشه

را منعکس نمی سازد. از این جاست که نمی توان کلمات را چون جامه ای آماده بر اندام اندیشه پوشانید. اندیشه در تبدیل خود به گفتار، متحمل تغییرات فراوانی می شود. اندیشه صرفاً در گفتار بیان نمی شود، بلکه به واسطه آن، واقعیت و شکل می یابد. البته فرایندهای رشدی معنی شناختی و آواشناختی، درست به دلیل جهت گیری های مخالف، در اساس یکی بیش نیستند.

دومین واقعیت مهم، که به اندازه قبلی اهمیت دارد، در دوره بعدی رشد پدیدار می شود. پیازه نشان داد که کودک می تواند بندهای وابسته ای چون، اگرچه و جز این ها را، مدت ها پیش از آن که ساختارهای معنی مربوط به این صور نحوی را درک کند، به کار گیرد. دستور زبان، مقدم بر منطق است. این جا نیز همانند مورد قبلی، تفاوت، مانع وحدت نمی شود، بلکه لازمه آن است.

تفاوت بین جنبه های معنی شناختی و آواشناختی گفتار در بزرگ سالان حتی بیش از این برجسته تر است. زبان شناسی روان شناسی گرای نوین، با این پدیده، مخصوصاً در ارتباط با نهاد و گزاره از لحاظ دستور زبان و روان شناسی آشناست. مثلاً در جمله «ساعت زمین افتاد» تکیه و معنی جمله در موقعیت های مختلف قابل تغییر است. فرض کنید من متوجه می شوم که ساعت کار نمی کند و می پرسم چطور شد. پاسخ می شنوم: «ساعت زمین افتاد». در این جا نهاد دستوری و روان شناختی با هم مطابقت دارند. «ساعت»، نخستین اندیشه در آگاهی من است و «افتاد» گزاره ای است که در باره ساعت گفته می شود. اما اگر من صدای افتادن چیزی را در اطاق مجاور بشنوم و در آن باره پرس و جو کنم و همان پاسخ قبلی را بشنوم، نهاد و گزاره از لحاظ روان شناختی در وضعی معکوس قرار می گیرند. در این حالت من فهمیدم که چیزی افتاده است - و ما در آن باره صحبت می کنیم. «ساعت» این اندیشه را کامل می کند. می شد جمله را به این شکل تغییر داد «آن چه زمین افتاده است، ساعت است». در آن صورت نهاد دستوری و روان شناختی با هم مطابقت می کنند. اولند در پیش درآمد نمایشنامه خود به نام دوک ارنست فون شواین، می گوید: «صحنه های ناگواری از نظرتان خواهد گذشت». از لحاظ روان شناختی «خواهد گذشت»، نهاد است. تماشاگر می داند که رویدادهایی را به عیان خواهد دید. اندیشه دیگر، یعنی گزاره، «صحنه های ناگوار» است. منظور اولند این بود که «آن چه در برابر دیدگان شما ظاهر خواهد شد، یک تراژدی

است». هر جزء از جمله می تواند گزاره روان شناختی یعنی حامل تکیه موضوعی گردد. از سوی دیگر، معانی کاملاً متفاوتی می توانند در ورای یک ساختار دستوری نهفته باشند. انطباق بین سازمان بندی نحوی و روان شناختی، آن چنان که ما می پنداریم، عمومیت ندارد— بلکه این انطباق به ندرت حاصل می شود. نه تنها نهاد و گزاره، بلکه جنس، تعداد، حالت، زمان، مقایسه و غیره نیز همتهای روان شناختی خود را دارا هستند. بیانی خودانگیزه که از لحاظ دستور زبان نادرست است، امکان دارد از ارزش لطافت و زیباشناختی برخوردار باشد. فقط در ماورای طبیعی یعنی در ریاضیات می توان به درستی مطلق دست یافت. گفتار عادی ما دائماً بین دو قطب انگارهای عالی هماهنگی ریاضی و تخیلی در نوسان است.

وابستگی متقابل جنبه های معنی شناختی و دستوری زبان را با ذکر دو مثال نشان می دهیم. این مثال ها گویای آنند که دگرگونی در ساختار صوری می تواند تغییرات فاحشی در معنی ایجاد کند.\*

**کری لوف** در ترجمه قصه تمثیلی «La cigale et la fourmi» اثر **لافون تن** به جای **ملخ**، **سنجاکک** قرار داده است. **ملخ** در زبان فرانسه مؤنث است و بنابراین برای نمادسازی ایستار نشاط و سبکبالی، مناسب است. اما **ملخ** در زبان روسی مذکر است. پس اگر عیناً کلمه **ملخ** در ترجمه به کار می رفت، ظرافت موضوع از بین می رفت. **کری لوف سنجاکک** را — که در زبان روسی کلمه ای مؤنث است — به جای **ملخ** قرار می دهد و از این رهگذر، معنی ادبی جمله را به سود شکل دستوری آن، که برای القای اندیشه **لافون تن** ضروری است، تغییر می دهد.

**تیوچف** همان کار را در ترجمه شعر **هاینه** درباره صنوبر و نخل کرد. در زبان آلمانی **صنوبر مذکر** و **نخل** مؤنث است و شعر از عشق یک مرد به یک زن سخن می گوید. اما در زبان روسی هر دو مؤنث اند. برای حفظ این ملازمت، **تیوچف** به جای **صنوبر**، **سرو** قرار داد که در زبان روسی مذکر است. **لرمون توف** در ترجمه لفظ به لفظ

---

\* مثال های ویگوتسکی گویایی خود را در زبان انگلیسی از دست می دهند؛ چون در دستور زبان انگلیسی تفاوتی از لحاظ جنسیت در اشیا و پدیده ها وجود ندارد. برای روشن شدن موضوع توضیح هایی اضافه شده است. ویراستار انگلیسی.

از همان شعر هاینه، آن را از چنین ملازمت های شاعرانه ای آزاد کرد و معنای اساساً متفاوتی بدان بخشید؛ معنایی انتزاعی تر و تعمیم یافته تر. یک نکته باریک دستوری، گاه ممکن است کل مضمون سخن را تغییر دهد.

درورای کلمات، دستور زبان مستقل از اندیشه، یعنی ساختار نحوی معنی کلمات نهفته است. ساده ترین بیان نیز، به هیچ وجه نمایانگر انطباقی ثابت و بدون انعطاف، بین آوا و معنی نمی تواند باشد، بلکه در واقع یک فرایند است. بیان کلامی نمی تواند یک بزه در شکل نهایی خود پدیدار گردد، بلکه به تدریج رشد می یابد. این فرایند پیچیده گذار از معنی به آوا خود باید رشد و کمال یابد. کودک باید بتواند بین معنی شناسی و آواشناسی فرق قایل شود و ماهیت این تفاوت را دریابد. کودک در آغاز، شکل های کلامی و معانی را به کار می گیرد، بی آن که نسبت به جدایی آن ها آگاهی داشته باشد. کلمه از نظر کودک، جزء به هم پیوسته شیئی است که آن کلمه بدان اطلاق می گردد. به نظر می رسد چنین تصویری، مشخصه آگاهی زبان شناختی ابتدایی باشد. همه، این قصه قدیمی را درباره مرد روستایی شنیده ایم. او می گفت از این که دانشمندان با آن همه ابزار و آلات خود، اندازه ستاره ها و خط سیر آن ها را محاسبه می کنند، اظهار تعجب نمی کند— آن چه برایش عجیب است این است که اسم آن ها را چگونه پیدا می کنند. آزمایش های ساده نشان می دهند که کودکان پیش از سن دبستان، نام اشیا را به کمک صفت آن ها «توجیه می کنند». به نظر آنان، بدین جهت حیوانی «گاو» نامیده می شود، چون شاخ دارد و حیوانی دیگر «گوساله» نامیده می شود. چون شاخ هایش هنوز کوچک است و حیوان دیگر «سگ» نامیده می شود، چون جثه اش کوچک است و اصلاً شاخی ندارد و بدین سبب به شیء ماشین گفته می شود، چون حیوان نیست. اگر از همان کودکان پرسیم که آیا می شود نام اشیا را با هم عوض کنیم: مثلاً به جای گاو «جوهر» و به جای جوهر «گاو» بگوییم. در پاسخ خواهیم شنید نه، «زیرا که جوهر برای نوشتن به کار می رود و گاو شیر می دهد». یعنی تغییر نام از نظر کودک، تغییر خصوصیت های مشخص سازنده را معنی می دهد و از این رو پیوند آن ها در ذهن کودک جدایی ناپذیر است. در آزمایشی به کودکان گفته شد که طی بازی، سگ را «گاو» بنامند. در این جا پرسش و پاسخ نمونه وار ذکر می شود.

«آیا گاو شاخ دارد؟»

«بلی.»

«مگر یادت نیست که منظور ما از گاو، سگ است؟ خوب، حالا بگو آیا سگ شاخ

دارد؟»

«البته، اگر سگ گاو است و سگ گاو نامیده می شود، پس شاخ دارد. چنین

سگی باید شاخ های کوچکی داشته باشد.»

می بینیم چقدر برای کودک کان دشوار است که نام شیء را از صفات آن جدا سازند.

وقتی اسم از شیئی به شیء دیگر منتقل می شود، این صفات نیز همانند دارایی شخص، همراه مالک خود حرکت می کنند.

آمیزش دو سطح معنی شناختی و آواشناختی گفتار، با رشد کودک درهم می شکنند و فاصله بین آن دو، رفته رفته فزونی می گیرد. هر مرحله در رشد معنی کلمات با رابطه متقابل ویژه ای از این دو سطح همراه است. توانایی کودک برای ایجاد ارتباط زبانی، مستقیماً به تفکیک پذیری معنی کلمات در گفتار و آگاهی وی مربوط می شود.

برای درک این نکته باید مشخصه اصلی ساختار معنی کلمات را به خاطر بیاوریم. در ساختار معنی شناختی هر کلمه، بین مصداق و معنی فرق قایل می شویم. به همان ترتیب بین کارکرد فاعلی (یا اسمی) و دلالتی کلمه فرق می گذاریم. در مقایسه این گونه روابط ساختاری و کارکردی در مراحل ابتدایی، میانی و پیشرفته رشد، نظم بندی تکوینی زیر را می یابیم: در بدو امر فقط کارکرد فاعلی (یا اسمی) و از لحاظ معنی شناختی فقط مصداق وجود دارد. دلالت مستقل از نام گذاری و معنی مستقل از دلالت در مراحل بعدی ظاهر می شوند و در مسیرهایی رشد می یابند که ما سعی کردیم آنها را پی جویی کنیم و شرح دهیم.

کودک موقعی می تواند به طور کامل اندیشه خود را ضابطه بندی کند و گفتار دیگران را دریابد که این رشد به کمال خود رسیده باشد. تا آن زمان، کلمات وی فقط از لحاظ مصداق با واژه های بزرگ سالان مطابقت دارد و نه از جهت معنی.

### III

باید مسئله را باز هم عمیق تر بشکافیم و سطح گفتار درونی نهفته در ورای سطح معنی شناسی را مورد کند و کاو قرار دهیم. در این جا داده های حاصل از پژوهشی را که

مخصوصاً در این باره انجام داده ایم، مورد بحث قرار می دهیم. درک رابطه بین اندیشه و کلمه، با همه پیچیدگی های خود، جز در پرتو درک ماهیت روان شناختی گفتار درونی امکان پذیر نیست. در عین حال، گفتار درونی، شاید در میان همه مسایلی که در ارتباط با اندیشه و زبان مطرح می شوند، بغرنج ترین آن ها باشد که در هاله ای از سوء تعبیرهای اصطلاح شناختی و غیره پوشانیده شده است.

اصطلاح **گفتار درونی** یا آندوفازی به پدیده های مختلفی اطلاق شده است. نویسندگان با کاربرد این اصطلاح، درباره چیزهای متفاوتی به بحث و استدلال می پردازند که همگی گفتار درونی لقب گرفته اند. در اصل به نظر می رسد گفتار درونی به منزله حافظه کلامی شناخته شده باشد. مثلاً مرور کردن خاموش شعری که در خاطره داریم، گفتار درونی است. در این حالت گفتار درونی (بدون صدا) در مقابل گفتار بیرونی (صدادار) قرار می گیرد، درست مانند این که تصویر یا تصویر یک شیء با خود آن شیء متمایز می شود. نویسندگان فرانسوی که در صدد کشف چگونگی بازآفرینی کلمات در حافظه بودند - تصاویر شنوایی، بینایی، حرکتی یا ترکیبی - گفتار درونی را به این مضمون در نظر می گرفتند. ولی چنان که خواهیم دید حافظه کلامی، در واقع یکی از عناصر متشکله گفتار درونی است و نه همه آن.

به تعبیر دوم، گفتار درونی به مثابه گفتار بیرونی ناقص (ناتمام) منظور می شود - مانند «گفتار بدون صوت» (مولر) یا «گفتاری که به سطح آوایی نرسیده باشد» (واتسون). **بخترف** آن را بازتاب گفتاری می دانست که در قسمت حرکتی آن بازداری ایجاد شده است. چنین تبیینی به هیچ وجه کافی نیست. تلفظ «خاموش» کلمات را نمی توان معادل کل فرایند گفتار درونی دانست.

تعریف سوم، برعکس تعاریف مذکور، بیش از حد گسترده است. از نظر **گلدشتاین** [۱۲ و ۱۳]، این اصطلاح هر آن چه را که پیش از عمل حرکتی حرف زدن اتفاق می افتد، در بر می گیرد. آن چه را که **وونت** درباره «انگیزه های گفتار» شرح داده است و هم چنین هر نوع تجربه اختصاصی غیرقابل تعریف، غیرحسی و غیر حرکتی مربوط به گفتار - یعنی کل جنبه درونی هر فعالیت گفتاری - را در این جا می توان قرار داد. مشکل بتوان گفتار درونی را با تجربه درونی به لفظ درنیامده، که در آن سطوح ساختاری قابل تشخیص و جدا از هم بدون گذاشتن اثری از خود ناپدید می شوند، معادل

شمرد. این تجربه درونی در کلیه فعالیت های زبانی مشترک است. همین یک دلیل کافی است بگوییم که تعبیر گلدشتاین از مسئله، با کارکرد اختصاصی ویگانه ای که به تنهایی سزاوار نام گفتار درونی است، سازگاری ندارد. نگرش گلدشتاین به حکم منطق باید به این تزیانجامد که گفتار درونی اصلاً گفتار نیست، بلکه فعالیت عقلانی و عاطفی-ارادی است، چرا که گفتار درونی از نظر وی شامل انگیزه های گفتار و اندیشه ای است که در کلمات بیان می شود.

برای آن که سیمای درستی از گفتار درونی ترسیم کنیم، باید از این فرض شروع کنیم که گفتار درونی یک شکل گیری اختصاصی با قوانین خاص خود و با روابط پیچیده با سایر صور فعالیت گفتاری است. پیش از آن که ارتباط آن را با اندیشه از یک سوی و با گفتار از دیگر سوی مورد بررسی قرار دهیم، باید مشخصات و کارکرد ویژه آن را تعیین کنیم.

گفتار درونی، گفتاری است برای خود فرد. گفتار بیرونی، گفتاری است برای دیگران. به راستی مایه تعجب خواهد بود اگر چنین تفاوت بنیادی در کارکرد، در ساختار این دو نوع گفتار تأثیر نگذارد. مرور کردن خاموش کلمه را به تنهایی فقط باید پسایندی از ماهیت اختصاصی گفتار درونی دانست. آن را نه می توان پیشایند گفتار بیرونی و نه بازآفرینی گفتار بیرونی در حافظه تلقی کرد. حتی به یک معنی، برعکس گفتار بیرونی است. گفتار بیرونی، تبدیل اندیشه به کلمات، تجسم و عینیت یافتن آن است. اما در مورد گفتار درونی، فرایندی برعکس آن چه گفته شد، جریان دارد. یعنی گفتار به اندیشه درونی مبدل می شود. در نتیجه، ساختار آن ها باید متفاوت باشد.

پژوهش در زمینه گفتار درونی، یکی از مشکل ترین زمینه ها است. این زمینه، تا زمانی که راه هایی برای کار برد روش تکوینی تجربه پردازی، کشف شود، تقریباً دست نیافتنی مانده بود. پیازه نخستین کسی بود که به گفتار خودمدارانه کودک توجه کرد و اهمیت نظری آن را باز شناخت. ولی مهم ترین ویژگی گفتار خودمدارانه - یعنی پیوند تکوینی آن با گفتار درونی - را از نظر دور داشت و این خود در تفسیر وی از کارکرد و ساختار گفتار خودمدارانه انحراف ایجاد کرد. این رابطه را ما مسئله مرکزی بررسی خود قرار دادیم و از این رهگذر توانستیم ماهیت گفتار درونی را با تمامیت شگفت انگیزی مورد پژوهش قرار دهیم. پاره ای ملاحظات و مشاهدات ما را به این

نتیجه رساندند که گفتار خودمدارانه، مرحله‌ای از رشد است که مقدم بر گفتار درونی است. هر دو، کارکردهای عقلانی را عهده دارند و دارای ساختاری همانندند. در سن دبستان، زمانی که گفتار درونی رو به رشد می‌گذارد، گفتار خودمدارانه ناپدید می‌شود. از آن چه گذشت چنین برمی‌آید که این یک (خودمداری) به آن دیگری (گفتار درونی) تبدیل می‌شود.

اگر بپذیریم که چنین تغییر شکلی واقعاً اتفاق می‌افتد، پس گفتار خودمدارانه کلید مطالعه گفتار درونی را در اختیار ما می‌گذارد. یکی از محاسن گزینش چنین شیوه برخوردی، آزمایش‌پذیری و مشاهده‌پذیری گفتار خودمدارانه است. چه در هر صورت، هنوز یک گفتار دارای آوا و قابل شنیدن است، یعنی از حیث وجه بیانی، گفتاری بیرونی است. در عین حال از لحاظ کارکرد و ساختار، گفتاری درونی است. برای مطالعه یک فرایند درونی لازم است با پیوند دادن آن با فعالیتی خارجی، به طور تجربی بدان صورت خارجی بخشید. در این صورت است که تجزیه و تحلیل عینی کارکردی امکان‌پذیر می‌شود. درحقیقت گفتار خودمدارانه، خود، آزمایش طبیعی از این نوع به شمار می‌رود.

این روش، حُسن بزرگ دیگری نیز دارد: گفتار خودمدارانه را می‌توان به هنگامی که پاره‌ای از مشخصات آن در حال فرسایش و پاره‌ای دیگر در حال زایش است، مورد مطالعه قرار داد. بدین ترتیب می‌توانیم دربارهٔ ویژگی‌هایی که ذاتی گفتار درونی هستند و ویژگی‌هایی که گذرا می‌باشند، به داوری بنشینیم و از این رهگذر، هدفی را که در حرکت از سمت گفتار خودمدارانه به سوی گفتار درونی وجود دارد، معین سازیم— یعنی ماهیت گفتار درونی را دریابیم.

پیش از آن که نتایج حاصل از این روش را برشماریم، ماهیت گفتار خودمدارانه را با تأکید بر تفاوت نظریهٔ خود ما و پیازه، مورد بحث قرار می‌دهیم. پیازه بر آن است که گفتار خودمدارانهٔ کودک، بیان مستقیم (بی‌واسطه) خودمداری اندیشهٔ اوست. خودمداری اندیشه نیز، به نوبهٔ خود یک حالت بینابینی بین اوتیسم (جهت نیافتگی) اولیه تفکر و جامعه‌پذیری تدریجی آن است. با رشد کودک، اوتیسم پس می‌رود و جامعه‌پذیری پیشرفت می‌کند تا آن که خودمداری در تفکر و گفتار کودک زوال می‌پذیرد.



به نظر پیاژه، کودک در جریان گفتار خودمدارانه نمی‌تواند خود را با تفکر بزرگ سالان انطباق دهد. اندیشه وی کاملاً خودمدارانه باقی می‌ماند. این است که سخن او برای دیگران غیرقابل درک می‌شود. گفتار خودمدارانه، کارکردی در تفکر یا فعالیت واقع‌گرایانه کودک ندارد— صرفاً آن‌ها را همراهی می‌کند. و از آن جا که بیانی از اندیشه خودمدارانه است، همراه با خودمداری کودک ناپدید می‌شود. گفتار خودمدارانه که در آغاز رشد کودک، در نقطه اوج خود قرار دارد، در آستانه سن دبستان، به نقطه صفر تنزل می‌یابد. سیر تاریخی آن تدنی است نه تکامل. آینده‌ای برای آن وجود ندارد.

از نظر ما، گفتار خودمدارانه پدیده‌ای گذاری (انتقالی) از سوی کارکرد برون‌روانی به سوی کارکرد درون‌روانی است. یعنی از سوی فعالیت اجتماعی و دسته‌جمعی کودک به سمت فعالیت هرچه بیشتر فردی شده است— الگوی رشدی که در کلیه کارکردهای عالی روانی مشترک است. گفتار برای خویشتن، از تفکیک‌پذیری گفتار برای دیگران ریشه می‌گیرد. از آن جا که جریان عمده رشد کودک جریانی است با فردی شدن تدریجی، این گرایش در کارکرد و ساختار گفتار او منعکس می‌شود.

نتایج تجربی ما حکایت از آن دارند که کارکرد گفتار خودمدارانه همانند گفتار درونی است: بدین معنی که صرفاً فعالیت کودک را همراهی نمی‌کند، بلکه در جهت یابی ذهنی و ادراک آگاهانه وی دخالت می‌ورزد. در حل مشکلات به کودک یاری می‌رساند. گفتاری برای خویشتن است و با تفکر کودک، پیوندی نزدیک و ثمربخش دارد. سیر آن، با آن‌چه پیاژه شرح داده است، فرقی بسیار دارد. منحنی گفتار خودمدارانه دارای سیری صعودی است و نه نزولی. رو به تکامل پیش می‌رود و نه به تدنی و عاقبت به صورت گفتار درونی درمی‌آید.

فرضیه ما نسبت به فرضیه پیاژه چند مزیت دارد: از جمله تبیین کارکرد و رشد گفتار خودمدارانه و به ویژه افزایش آن هنگام مواجهه با دشواری‌هایی است که مستلزم آگاهی و تأمل است— واقعیتی که آزمایش‌های ما آن را نشان دادند ولی نظریه پیاژه قادر به توجیه آن نیست. اما بزرگ‌ترین رجحان نظریه ما آن است که در برابر موقعیت متناقضی که پیاژه خود، توضیح داده است، پاسخی خرسندکننده ارائه می‌دهد. از نظر پیاژه، اُفت

کمی که گفتار خودمدارانه در جریان رشد کودک پیدای کند، به معنی زوال آن شکل گفتاری است. اگر چنین بود، می‌بایست در ویژگی‌های ساختاری آن نیز نقصان پدید آید. مشکل بتوان پذیرفت که این فرایند تنها در کمیت آن اثر بگذارد و در ساختار آن تأثیری نداشته باشد. می‌دانیم که از خودمداری اندیشهٔ کودک در فاصلهٔ سنی ۳ تا ۷ سالگی بی‌اندازه کاسته می‌شود. اگر مشخصات گفتار خودمدارانه، که آن را برای دیگران غیرقابل فهم می‌گرداند، واقعاً ریشه در خودمداری داشته باشد، پس می‌باید همراه با پایین آمدن فراوانی این شکل از گفتار، آن‌ها نیز کم‌تر ظاهر شوند و گفتار خودمدارانه به سمت گفتار اجتماعی میل کند و بیش از پیش قابل فهم گردد. اما واقعیت‌ها چه می‌گویند؟ آیا فهمیدن سخن کودک سه ساله دشوارتر از سخن کودکی هفت ساله است؟ آزمایش‌های مابین ثابت کردند ویژگی‌هایی که در ابهام گفتار خودمدارانه نقش دارند، در سه سالگی در پایین‌ترین و در هفت سالگی در بالاترین حد خود قرار دارند. رشد آن‌ها با فراوانی گفتار خودمدارانه رابطهٔ معکوس دارد. به طوری که گفتار خودمدارانه مرتب کاهش پیدا می‌کند و در سن دبستان به صفر می‌رسد. اما مشخصات ساختاری، هرچه بیش‌تر برجسته‌تر می‌شوند.

این یافته پرتو تازه‌ای بر مسئله کاهش کمی گفتار خودمدارانه که هستهٔ اصلی‌تر پیازه را تشکیل می‌دهد، می‌افکند.

معنی این کاهش چیست؟ خصایص ساختاری گفتار برای خویشتن و تفکیک‌پذیری آن از گفتار بیرونی با رشد سن افزایش می‌یابد. پس آن‌چه کاهش می‌پذیرد، چیست؟ تنها یک جنبه از آن کاهش می‌یابد و آن جنبهٔ آوایی آن است. آیا معنی این سخن آن است که گفتار خودمدارانه در کلیت خود از بین می‌رود؟ به عقیدهٔ ما نه، از بین نمی‌رود و گرنه چگونه می‌توان بالندگی و ویژگی‌های کارکردی و ساختاری گفتار خودمدارانه را تبیین کرد؟ از سوی دیگر، بالندگی آن‌ها با کاهش جنبهٔ آوایی، سازگاری کاملی دارد— و در واقع، معنی آن را روشن می‌سازد. کاهش سریع در جنبهٔ آوایی و همین‌طور بالندگی سریع در سایر مشخصات، فقط به ظاهر متناقض به نظر می‌رسند.

برای تبیین این نکته، از واقعیتی انکارناپذیر، که از راه آزمایش به اثبات رسیده است، آغاز می‌کنیم. کیفیت‌های ساختاری و کارکردی گفتار خودمدارانه همراه با

رشد کودک، مشخص ترمی گردند. در سه سالگی تفاوت بین گفتار خودمدارانه و گفتار اجتماعی به صفر می‌رسد. و در هفت سالگی با گفتاری مواجه می‌شویم که از حیث ساختار و کارکرد اصلاً شباهتی به گفتار اجتماعی ندارد. در این جا، کارکردهای این دو گفتار تفکیک پذیرفته است. این یک واقعیت است - و واقعیت سرسخت است.

اگر این را بپذیریم، همه چیز جای خود را پیدا می‌کند. اگر ویژگی‌های ساختاری و کارکردی گفتار خودمدارانه، آن را به شیوه‌ای فزاینده از گفتار بیرونی جدا می‌سازد، ناگزیر می‌باید جنبه آوایی آن زایل شود و این چیزی است که بین ۳ تا ۷ سالگی عیناً اتفاق می‌افتد. با جدا شدن هرچه بیشتر گفتار برای خویشتن، جنبه آوایی آن، لزوم و معنی خود را از دست می‌دهد و به سبب خصایص ساختاری بالنده‌اش، ناممکن نیز می‌شود. هر قدر گفتار خودمدارانه مستقل‌تر و خودمختارتر گردد، بالندگی تظاهرات بیرونی آن ضعیف ترمی شود. به طوری که سرانجام خود را از گفتار برای دیگران به کلی جدا می‌سازد و جنبه آوایی خود را از دست می‌دهد و چنین می‌نماید که از بین رفته است.

اما این پنداری بیش نیست. تفسیر کاهش ضریب گفتار خودمدارانه به عنوان نشانه زوال این گونه گفتار، مانند این است بگوییم کودک کی که عمل جمع را بدون استفاده از انگشتان در ذهن خود انجام می‌دهد، شمارشی انجام نمی‌دهد. در واقع، فراسوی علایم فروپاشی، رشد پیش‌رونده‌ای نهفته است که خود، تولد شکل جدیدی از گفتار است. کاهش در جنبه آوایی گفتار خودمدارانه، حاکی از بی‌نیاز گشتن آن از آواست، یعنی توانش جدید ذهنی «تفکر با کلمات» به جای تلفظ آن‌ها عمل می‌کند. این است معنی محقق کاهش ضریب گفتار خودمدارانه. این منحنی نزولی، پیشرفت به سوی گفتار درونی را نشان می‌دهد.

می‌بینیم که همه واقعیت‌های مشهود درباره مشخصات کارکردی، ساختاری و تکوینی گفتار خودمدارانه، یک چیز را نشان می‌دهند: گفتار خودمدارانه در جهت گفتار درونی رشد می‌یابد و سیر رشدی آن فقط به مثابه آشکار شدن تدریجی ویژگی‌های گفتار درونی قابل درک است.

به عقیده ما این واقعیت، فرضیه ما را در خصوص منشأ و ماهیت گفتار خودمدارانه تأیید می‌کند. برای آن که فرضیه خود را به قطعیت مبدل سازیم، باید آزمایشی را

طرح ریزی کنیم تا نشان دهد کدام یک از این دو تعبیر (تعبیر پیاژه و یا تعبیر ما) درست است. برای انجام چنین آزمایش حساسی چه داده‌هایی در اختیار داریم؟ نظریه‌هایی را که باید یکی از آن‌ها را اختیار کنیم، دوباره مرور می‌کنیم. پیاژه بر آن است که گفتار خودمدارانه از جامعه‌پذیری ناقص گفتار، نشأت می‌گیرد و تنها راه رشد آن، نقصان‌پذیری و نابودی نهایی آن است. نقطه اوج آن، متعلق به گذشته است. گفتار درونی پدیده جدیدی است که به واسطه جامعه‌پذیری از خارج تأمین می‌شود. لیکن ما معتقدیم که گفتار خودمدارانه از تفکیک‌پذیری ناقص گفتار اجتماعی اولیه مایه می‌گیرد. نقطه اوج آن در آینده است و در جریان رشد و تکامل خود، به گفتار درونی تبدیل می‌شود.

به منظور فراهم آوردن شواهدی برای پذیرش این یا آن نگرش، باید کودک را به طور متناوب در موقعیت‌های آزمایشگاهی که گفتار اجتماعی را میدان می‌دهند و یا موقعیت‌هایی که به گفتار اجتماعی مجال بروز می‌دهند، قرار داد و تأثیر این دگرگونی‌ها را در گفتار خودمدارانه سنجید. ما این را به دلایل زیر، مسئله گرهی آزمایشی تلقی می‌کنیم.

اگر بپذیریم که سخن خودمدارانه کودک از خودمداری تفکر و از جامعه‌پذیری ناقص او برمی‌خیزد، لازم می‌آید هرگونه نقصانی که در عناصر اجتماعی شرایط آزمایشگاهی پدید می‌آید و هر عاملی که در جدایی کودک از گروه، دخالت می‌ورزد، ناگزیر به افزایش گفتار خودمداری بیانجامد. اما اگر گفتار خودمدارانه را حاصل تفکیک‌پذیری ناقص گفتار برای خویشتن، از گفتار برای دیگران بدانیم، همان تغییر باید باعث کاهش آن گردد.

ما بررسی سه مشاهده خود پیاژه را سرآغاز تجربه خود قرار دادیم: (۱) گفتار خودمدارانه فقط در حضور کودکان دیگر که همگی مشغول فعالیتی مشترک هستند، دیده می‌شود و نه هنگامی که کودک تنها است. یعنی گفتار خودمدارانه یک مونولوگ دسته جمعی است. (۲) کودک چنین می‌پندارد که سخن خودمدارانه او، که متوجه کسی نیست، برای اطرافیان قابل درک است. (۳) گفتار خودمدارانه، خصلت گفتار بیرونی را داراست: یعنی قابل شنیدن است و حالت نجوایی (زیر لبی) ندارد. مسلماً نمی‌توان این‌ها را ویژگی‌های تصادفی دانست. از نظرگاه خود کودک، گفتار

خودمدارانه هنوز از گفتار اجتماعی جدا نگشته است و در شرایط ذهنی و عینی گفتار اجتماعی صورت می‌گیرد و می‌شود آن را امری همبسته با جدایی ناقص آگاهی فردی کودک از کل اجتماعی دانست.

در نخستین سلسله از آزمایش‌ها [۴۶ و ۴۷] سعی کردیم این پندار قابل درک بودن را از میان برداریم. برای این منظور، پس از آن که ضریب خودمدارانه را در موقعیت‌های مشابه با آزمایش‌های پیازه سنجیدیم، کودک را در موقعیتی جدید قرار دادیم: او را با کودکان ناشنوا و ناگویا و یا با کودکانی که به زبان بیگانه صحبت می‌کردند، قرار دادیم. موقعیت آزمایش از سایر جهات ثابت ماند. در اکثر موارد ضریب گفتار خودمدارانه به صفر تنزل کرد و در بقیه نیز به طور متوسط به یک هشتم رقم قبلی رسید. این امر نشان می‌دهد که پندار قابل درک بودن صرفاً یک پدیده فرعی (جنبی) گفتار خودمدارانه نیست، بلکه از لحاظ کارکردی با آن ارتباط دارد. این نتایج از نظرگاه پیازه متناقض جلوه می‌کند: هر قدر تماس کودک با گروه کم‌تر باشد — یعنی هر قدر فشار موقعیت اجتماعی در سازگاری اندیشه‌های او با دیگران و کاربرد گفتار اجتماعی کم‌تر باشد — باید خودمداری تفکر و گفتار، آزادانه‌تر خود را نشان دهد. اما بر حسب فرضیه ما، معنی این یافته‌ها روشن است: گفتار خودمدارانه، که از تفکیک ناپذیری گفتار برای خویشتن از گفتار برای دیگران مایه می‌گیرد، وقتی ناپدید می‌شود که احساس مورد درک قرار گرفتن، که امری ضروری برای گفتار اجتماعی است، در کار نباشد.

در دومین سلسله از آزمایش‌ها، عامل متغیر، امکان مونولوگ دسته‌جمعی بود. نخست ضریب گفتار خودمدارانه کودک را در موقعیتی که مونولوگ جمعی را امکان‌پذیر می‌ساخت، اندازه گرفتیم. سپس او را در موقعیتی قرار دادیم که دیگران امکان برایش وجود نداشت — یا او را در کنار کودکانی قرار دادیم که با او آشنا بودند و یا تنها پشت میزی جداگانه در گوشه اطاق قرار دادیم و یا از او خواستیم به تنهایی مشغول کاری شود، حتی موقعی که آزمایشگر اطاق را ترک می‌کرد. نتایج این رشته از تحقیقات، موافق با نتایج قبلی بود. از بین رفتن امکان تک‌گویی در گروه، باعث پایین رفتن ضریب گفتار خودمدارانه شد. البته این کاهش مانند آزمایش اول چشمگیر نبود — یعنی به ندرت به صفر رسید. به طور متوسط به یک ششم رقم اصلی رسید. روش‌های

مختلف جلوگیری از مونولوگ جمعی در کاهش ضریب گفتار خودمدارانه به طوریکسان مؤثر نبودند. اما این روند کاهش، در تمامی گونه‌های آزمایش نمایان بود. بدین ترتیب، حذف عامل جمعی، به جای این که فرصتی کامل برای بروز گفتار خودمدارانه فراهم آورد، آن را کاهش داد.

در سومین رشته از آزمایش‌ها عامل متغیر، کیفیت آوایی گفتار خودمدارانه بود. در این آزمایش‌ها، درست کنار آزمایشگاهی که آزمایش در آن جریان داشت، ارکستری چنان با صدای بلندی می‌نواخت و یا چنان سر و صدای بلندی ایجاد می‌شد که نه تنها امکان شنیدن صدای دیگران وجود نداشت، بلکه کودکان صدای خود را نیز نمی‌توانستند در آن هیاهو بشنوند. در گونه‌ای از آزمایش، کودک اکیداً از بلند صحبت کردن منع شده بود و تنها می‌توانست به نجوا سخن گوید. دوباره ضریب گفتار خودمدارانه اُفت کرد و درجه اُفت نسبت به رقم اصلی یک پنجم بود. این جا نیز تأثیر روش‌های مختلف یکسان نبود. اما روند اصلی همچنان خود را نشان داد.

هدف هر سه رشته آزمایش عبارت بود از حذف مشخصاتی از گفتار خودمدارانه که آن را به گفتار اجتماعی نزدیک می‌سازد. معلوم شد که این امر همیشه به کاهش تدریجی گفتار خودمدارانه می‌انجامد. بنابراین منطقی است چنین فرض کنیم که گفتار خودمدارانه، شکل برخاسته از گفتار اجتماعی است که هنوز از لحاظ جلوه‌های ظاهری از آن جدا نگشته است، اما از جهت کارکرد و ساختار از آن متمایز شده است.

اختلاف پیازه و ما در این باره با ذکر مثالی کاملاً روشن می‌شود: فرض کنید که من پشت میزم نشسته‌ام و با شخصی که پشت سرم ایستاده است و نمی‌توانم او را ببینم، صحبت می‌کنم، این شخص بدون آن که متوجه شوم، اطاق را ترک می‌گوید؛ ولی من همچنان به صحبت خود ادامه می‌دهم، با این پندار که او حرف‌های مرا گوش می‌کند و می‌فهمد. به ظاهر، من با خودم و برای خودم صحبت می‌کنم. اما از لحاظ روان‌شناختی گفتار من اجتماعی است. از نظرگاه پیازه درست عکس این در مورد کودک اتفاق می‌افتد: سخن خودمدارانه وی برای خویشتن و با خویشتن است. تنها ظاهر گفتار، اجتماعی است. درست مانند گفتار من در آن مثال که به غلط گفتار خودمدارانه تعبیر می‌شود. از نظرگاه ما، کُلّ وضع بسیار پیچیده‌تر از این است: از لحاظ ذهنی، گفتار خودمدارانه کودک، کارکرد ویژه خود را داراست — به آن اعتبار، گفتار

خودمدارانه مستقل از گفتار اجتماعی است. اما در عین حال استقلال آن کامل نیست. زیرا به عنوان گفتار درونی احساس نمی شود و از نظر کودک با گفتار برای دیگران فرق ندارد. از لحاظ عینی نیز از گفتار اجتماعی متمایز است، اما نه کاملاً. چون فقط در محدوده موقعیت های اجتماعی کاربرد دارد. گفتار خودمدارانه، چه از لحاظ ذهنی و چه از لحاظ عینی، نمایانگر گذار از سوی گفتار برای دیگران به سمت گفتار برای خویشتن است. یعنی کارکرد گفتار درونی را برعهده دارد، لیکن در بیان شبیه گفتار اجتماعی است.

تحقیق درباره گفتار خودمدارانه، راه را برای فهم گفتار درونی که اینک مورد بررسی قرار می دهیم، هموار ساخت.

#### IV

آزمایش ها ما را به این عقیده رساندند که گفتار درونی را نباید به منزله گفتار بدون آوا، بلکه کارکرد گفتاری کاملاً جداگانه دانست. ویژگی متمایز سازنده آن، ساخت نحوی مخصوص به خودش است. گفتار درونی در مقایسه با گفتار بیرونی، به نظر گسسته و ناتمام می آید.

این مشاهده تازه ای نیست. همه پژوهندگان گفتار درونی، حتی آنان که شیوه برخوردی رفتارگرایانه با مسئله داشته اند، متوجه این ویژگی شده اند. اما روش تحلیل تکوینی امکان می دهد که از توصیف ساده، پای فراتر بگذاریم. ما این روش را به کار گرفتیم و دریافتیم که گفتار خودمدارانه در جریان رشد خود، به سوی شکل گلا و ویژه ای از اختصار حرکت می کند: یعنی حذف نهاد جمله و همه کلمات مربوط به آن و نگهداشتن گزاره. این گرایش به سمت گزاره پردازی، با چنان نظم بندی در کلیه آزمایش های ما خود را نشان می دهد که باید آن را بنیادی ترین شکل نحوی گفتار درونی فرض کنیم.

ذکر موقعیت هایی که در آن ها گفتار بیرونی، ساختاری مشابه از خود نشان می دهد، درک این گرایش را آسان تر می سازد. در گفتار بیرونی، گزاره پردازی خالص در دو مورد اتفاق می افتد: یا به عنوان پاسخ و یا موقعی که نهاد جمله از پیش برای افراد معلوم باشد. ما در پاسخ «میل دارید یک فنجان چای بخورید؟» هیچ وقت نمی گوئیم:

«نه، من میل ندارم یک فنجان چای بخورم»، بلکه فقط می‌گوییم «نه». بی‌شک علت روشن بودن چنین پاسخی آن است که نهاد آن به طور ضمنی برای طرفین معلوم است. در پاسخ «آیا برادر شما این کتاب را خوانده است؟» هیچ‌کس نمی‌گوید: «بلی، برادر من این کتاب را خوانده است». بلکه پاسخ ما یک «بلی» کوتاه یا «بلی، خوانده است»، خواهد بود. حال تصور کنید که چند نفر منتظر اتوبوس هستند. اگر یکی از آن‌ها ببیند که اتوبوس دارد نزدیک می‌شود، نمی‌گوید: «اتوبوسی که ما منتظرش هستیم، دارد می‌آید». جمله آن شخص چیزی مانند بیان اختصاری «می‌آید» و یا جمله‌ای شبیه آن خواهد بود. چون نهاد در آن موقعیت، معلوم است. اما چه بسا جمله‌های کوتاه موجب اشتباه می‌گردد. شنونده ممکن است جمله را به نهادی که از قبل در ذهن دارد، مربوط سازد و نه به نهادی که مد نظر گوینده است. اگر بین افکار دو نفر توافق وجود داشته باشد، تنها با استفاده از گزاره می‌توان به تفاهم کامل دست یافت. اگر چنین توافقی وجود نداشته باشد، یعنی گوینده و شنونده درباره چیزهای مختلفی بیندیشند، گرفتار سوء تفاهم خواهند شد.

تولستوی که در بسیاری موارد با روان‌شناسی تفاهم سر و کار داشت، در داستان‌های خود نمونه‌هایی بسیار گویا از ایجاز گفتار بیرونی و تقلیل آن به گزاره به دست می‌دهد. مثلاً می‌خوانیم: «کسی به خوبی متوجه نشد که او چه گفت، اما کیتی حرف او را فهمید. چون ذهنش پیوسته نگران نیازمندی‌های وی بود [آنا کارنینا، بخش پنجم، فصل ۱۸]. شاید اندیشه‌های کیتی که اندیشه‌های مردی در حال احتضار را دنبال می‌کرد، شامل نهادی بود که بیمار به اختصار از آن سخن می‌گفت ولی کس دیگری آن را نمی‌فهمید. شاید برجسته‌ترین نمونه در این باره ابراز عشق بین کیتی و لوین با استفاده از حرف اول کلمه‌ها باشد:

«مدت‌هاست که می‌خواستم از شما چیزی بپرسم.»

«لطفاً پرسید.»

گفت «این» را می‌خواستم بپرسم. لوین این حروف را نوشت: و ب م گ ن م ف ا و ب ی ب ه. آن‌ها حرف اول کلمات زیر بودند: «وقتی به



من گفتید نه، منظورتان فقط آن وقت بود یا برای همیشه؟». به نظر می‌رسید که فهم این جمله پیچیده برای کیتی ناممکن باشد. ولی کیتی که از خجالت سرخ شده بود، گفت: «می‌فهمم». لوین پرسید: «این کلمه چیست؟» به حروف ب ه که جانشین «برای همیشه» بود، اشاره کرد.

کیتی گفت: «برای همیشه.»، «اما این درست نیست.» لوین به سرعت آن چه را نوشته بود، پاک کرد و قطعه گچ را به کیتی داد و از جا بلند شد. کیتی نوشت: ا م ن پ د ب.

چهره لوین ناگهان برق زد. معنی کلمات را فهمیده بود: «آن موقع نمی‌توانستم پاسخ دیگر بدهم».

کیتی این حروف را نوشت: ا ک ا چ ر ا ا ف ک و ا ا ب. که معنی می‌داد: «ای کاش آن چه را اتفاق افتاد فراموش کنید و از آن بگذرید».

لوین گچ را با انگشتان هیجان زده و لرزان خود از دست کیتی فوراً گرفت و آن را شکست و حروف اول کلمات زیر را نوشت: «چیزی نیست که فراموش کنم و یا از آن بگذرم. هیچ وقت عشق شما از دلم بیرون نرفته است».

کیتی به آهستگی گفت: «می‌فهمم».

لوین نشست و جمله‌ای دراز نوشت. کیتی همه را فهمید، بدون آن که پرسد که درست فهمیده است یا نه. کیتی گچ را گرفت و بلافاصله پاسخ داد. لوین برای مدتی جمله او را نمی‌فهمید و مدام به چشمان کیتی می‌نگریست. از خوشحالی فکرش کار نمی‌کرد. اصلاً نمی‌توانست جاهای خالی را پر بکند. اما در چشمان فریبنده، پرفروغ و خوشحال کیتی، آن چه را می‌بایست بداند، دریافت و سه حرف نوشت. پیش از آن که نوشتن را تمام کند، کیتی آن‌ها را زیر دست او می‌خواند. کیتی خود به تنهایی جمله را تمام کرد و در پاسخ نوشت: «بلی». همه چیز در گفت و گوی آن دو، گفته شده بود: این که کیتی، لوین را دوست داشت و به پدر و مادرش خواهد گفت که فردا صبح به منزلشان خواهد آمد.

[آناکارنینا، بخش چهارم، فصل ۱۳].\*

این نمونه از کشش روان‌شناختی فوق‌العاده‌ای برخوردار است، چه مانند کل حوادثی که بین کیتی و لوین می‌گذرد، از زندگی خود تولستوی گرفته شده است. درست به همین شیوه بود که تولستوی نسبت به همسر آینده‌خویش اظهار عشق کرد\*\*.

این نمونه‌ها به وضوح نشان می‌دهند که وقتی اندیشه‌های طرفین گفت و گو یکی باشد، نقش گفتار به حداقل خود می‌رسد. تولستوی در جای دیگر خاطر نشان می‌سازد که در میان مردمی که پیوند روانی نزدیکی باهم دارند، ارتباط به وسیله گفتار اختصاری بیشتر حکم قاعده دارد تا استثناء.

اینک لوین عادت کرده بود که اندیشه‌اش را، بدون تحمل زحمت ریختن آن‌ها در قالب کلمات، به طور کامل بیان کند. او می‌دانست که همسرش، در چنین لحظات سرشار از عشق و علاقه، چون لحظه‌ای که آن دو در آن به سر می‌بردند، با یک اشاره حرف او را خواهد فهمید و در واقع نیز چنین بود. [آناکارنینا، بخش ششم، فصل ۳].

ساخت نحوی ساده گشته، ایجاز و کاهش عمده کلمات در بیان، مشخصه گرایش به گزاره‌پردازی است که در گفتار بیرونی، در شرایطی که طرفین از آن چه می‌گذرد آگاهند، ظاهر می‌شود. درست نقطه مقابل این نوع تفاهم، سوء تفاهم‌های مضحکی است که بر اثر حرکت اندیشه‌های افراد در جهت‌هایی متفاوت، ایجاد می‌شوند. در شعر زیر کج فهمی حاصل از این جریان به خوبی نمایانده شده است:\*\*:

آن کبری را گفت افزون مایه‌ای      که تُرا رنجور شد همسایه‌ای  
گفت با خود کر که با گوش گران      من چه دریابم ز گفت آن جوان

\*\* برای توضیح کافی به «آناکارنین»، اثر تولستوی، ترجمه مشفق همدانی، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۴۲، بخش چهارم مراجعه شود (به منظور درک بهتر موضوع به آن ترجمه مراجعه شد). ح. ق.

\*\* «این صحنه به یکی از صحنه‌های زندگی خود تولستوی فوق‌العاده نزدیک است. وی از زن آینده‌خود در ملک پدر بزرگ دختر در نزدیکی «ایاسنایا پولیاننا» به همین سبک خواستگاری کرد».

[آناکارنین، جلد اول، ص ۵۴۵، زیرنویس]. ح. ق.

\*\*\* ←

خاصه رنجور و ضعيف آواز شد چون بينم كان لبش جنبان شود چون بگويم: چوني اى محنت كشم من بگويم: شُكر چه خوردى ابا؟ من بگويم: صُح، نوشْت، كيست آن من بگويم: بس مبارك پاست او پاي او را آزمودستيم ما اين جوابات قياسى راست كرد كر درآمد پيش رنجور و نشست گفت چوني؟ گفت مُردم. گفت شُكر! كاین چه شُكر است؟ اين عدوى ما بُدست بعد از آن گفتش چه خوردى؟ گفت زهر بعد از آن گفت از طبیبان كيست او گفت عزرائيل مى آيد، برو اين زمان از نزد او آيم برت كر برون آمد بگفت او شادمان خود گمانش از كرى معكوس بود گفت رنجور، اين عدوى جان ماست چون عيادت بهردل آرامى است تا ببينند دشمن خود را نزار محاوره كيتى با لوين و قضاوت قاضى ناشنوا، در واقع دو مورد حد نهايى در دو قطب مخالف از گفتار بيرونى هستند. اولى نمونه اى است از تفاهم متقابل، كه در صورت يكسان بودن نهاد در ذهن طرفين، از طريق گفتار كاملاً اختصارى امكان پذير

→

ليك بايد رفت آن جا، نيست بُد من قياسى گيرم آن را از خرد او بخواهد گفت: نيكم يا خوشم او بگويد: شربتى يا ماش با از طبیبان پيش تو؟ گويد: فلان. چون كه او آيد شود كارت نكو هر گُجا شد مى شود حاجت روا عكس آن واقع شد اى آزادمرد: بر سر او خوش همى ماليد دست شد از آن رنجور پير آزار و نُكر كر قياسى كرد و آن كثر آمده است گفت نوشْت باد! افزون گشت قهر كه همى آيد به چاره پيش تو؟ گفت پايش بس مبارك، شاد شو گفتم او را تا كه گردد غم خورت شُكر كش كردم مراعات اين زمان! اين زيان محض را پنداشت سود ماندانستيم كو كان جفاست اين عيادت نيست، دشمن كامى است تا بگيرد خاطر زشتش قرار محاوره كيتى با لوين و قضاوت قاضى ناشنوا، در واقع دو مورد حد نهايى در دو قطب مخالف از گفتار بيرونى هستند. اولى نمونه اى است از تفاهم متقابل، كه در صورت يكسان بودن نهاد در ذهن طرفين، از طريق گفتار كاملاً اختصارى امكان پذير

\*\*\* شعرى كه در ترجمه انگليسى آمده است درباره دو نفر ناشنواست كه به يك قاضى ناشنوا شكايه مى برند. يكي از شاكيان مى گويد كه ديگرى گاو او را روده است. آن ديگرى در پاسخ مى گويد آن مرتع در گذشته ملك پدرى من بوده است. آن گاه قاضى نظر مى دهد: تقصير هيچ كدام از شما دو نفر نيست، بلكه آن دختر را بايد ملامت كرد. ما در اين جا به لحاظ مناسبى كه وجود داشت شعر مولوى را آورديم.

می‌شود. دوّمی نمونه‌ای از یک سوءتفاهم کامل به دست می‌دهد که با وجود آن که گفتار مفصّلی در جریان است، اما افکار در جهت‌هایی متفاوت حرکت می‌کنند. تنها ناشنویان نیستند که زبان (گفتاری) همدیگر را نمی‌فهمند، هر دو فردی که از یک کلمه واحد، دو معنی متفاوت مراد می‌کنند و یا نگرش‌های متفاوتی دارند، نیز دچار سوءتفاهم می‌شوند. چنان که تولستوی اشاره کرده است، کسانی که به تفکر در تنهایی و جدا از دیگران خو گرفته‌اند، به آسانی نمی‌توانند اندیشه افراد دیگر را دریابند. این عده در مورد اندیشه‌های خود جانب‌دارانه قضاوت می‌کنند. اما کسانی که پیوندی نزدیک با هم دارند، قادرند حتی معانی پیچیده همدیگر را با کم‌ترین واژه‌ها، از طریق ارتباط «کوتاه و روشن» دریابند.

## V

پس از بررسی اختصار در گفتار بیرونی، اینک با اطلاعاتی فراوان به همان پدیده در گفتار درونی برمی‌گردیم. این پدیده در گفتار درونی نیز به صورت قاعده عمل می‌کند و نه استثنا. مقایسه اختصار در زبان گفتاری، درونی و نوشتاری آموزنده است. در ارتباط نوشتاری، تکیه بر معانی ظاهری قرار دارد و برای بیان هر نظری، کلمات به مراتب بیش‌تری از زبان گفتاری مورد نیاز است. زبان نوشتاری، خطاب به شخصی غایب است که از آن‌چه در ذهن نویسنده می‌گذرد، اغلب بی‌خبر است. بنابراین باید کاملاً تفصیلی باشد. در چنین وضعی، تفکیک‌پذیری در ساخت نحوی به حد‌اعلای خود می‌رسد و عبارت‌هایی به کار گرفته می‌شوند که در محاوره غیرمتداول‌اند. این جمله **گریبایدوف** که «او کتابی حرف می‌زند»، در مقام اشاره به نقش مضحک جمله‌سازی‌های مفصّل در گفتار روزانه است.

ماهیت چند کارکردی زبان، که اخیراً توجه دقیق زبان‌شناسان را به خود جلب کرده است، قبلاً به وسیله **هومبولت** در ارتباط با نظم و نثر—دو شکل کلامی که از لحاظ کارکردی و نیز از حیث ابزاری که به کار می‌گیرند، سخت متفاوتند—خاطر نشان شده است. به عقیده هومبولت، نظم از موسیقی جدایی‌ناپذیر است، درحالی که نثر وابستگی کاملی به زبان دارد و زیر سلطه و نفوذ اندیشه است. در نتیجه هر کدام شیوه بیان، دستور و ساخت نحوی خود را داراست. این نظر، از اهمیتی بسزا

برخوردار است، اگرچه نه هومبولت و نه کسانی که اندیشه او را توسعه بخشیدند، نتایج ضمنی آن را به طور کامل درنیافتند. فقط بین نظم و نثر فرق قایل شدند و در محدوده نثر نیز، تبادل افکار و محاوره‌های معمولی یعنی تبادل محض اطلاعات یا صحبت‌های متداول را از هم تفکیک کردند. تمایزهای کارکردی مهم دیگری نیز در گفتار وجود دارد. یکی از آنها تمایز بین مونولوگ و دیالوگ است. زبان نوشتاری و درونی نمایانگر مونولوگ و زبان گفتاری، در اکثر موارد، نمایانگر دیالوگ است.

دیالوگ همیشه مستلزم اطلاعات کافی طرفین گفت و گو در باره نهاد است تا بدین وسیله گفتار اختصاری و در شرایطی خاص جمله‌های گزاره‌ای صرف را امکان‌پذیر سازد. و نیز مستلزم آن است که هر کس، مخاطب خود را همراه با حالت‌ها و حرکت‌های چهره ببیند و لحن کلام او را بفهمد. ما در باره اختصار قبلاً توضیح داده‌ایم، این جا با آوردن نمونه‌ای از «یادداشت‌های روزانه یک نویسنده» اثر داستایفسکی، به وجه شنیداری آن اشاره می‌کنیم تا معلوم شود که لحن تا چه حد در تفکیک دقیق معانی مختلف یک کلمه، مؤثر می‌افتد.

داستایفسکی محاوره چند نفر مست را شرح می‌دهد که سرتاسر صحبت بر محور کلمه‌ای «ناگفتنی» دور می‌زند.

یکی از شب‌های یک شنبه، گذارم از جایی افتاد که تقریباً در پانزده قدمی یک دسته شش نفری مست از کارگران جوان قرار گرفته‌م و ناگهان متوجه شدم که می‌شود همه اندیشه‌ها، احساسات و حتی زنجیره کاملی از استدلال‌ها را تنها با یک اسم، و حتی با یک اسم کاملاً کوتاه بیان کرد. یکی از آنان، آن واژه را با خشونت و تحکم و درشتی ادا کرد تا بقیه را متوجه سازد که آن چه را آنان در باره‌اش صحبت می‌کردند، از نظری و موضوعی بی‌ارزش است. دیگری با ادای همان واژه، ولی با لحن و حالتی کاملاً متفاوت پاسخ داد— بیان او حاکی از آن بود که تلقی منفی نفر اول قابل تأیید نیست. نفر سوم در مقابل حرف اولی برآشفته شد و بی‌ملاحظه میان صحبت آن‌ها دوید و با صدای بلند و با خشم تمام آن کلمه را ادا کرد. این بار لحن او حاکی از فحش و نفرت بود. آن گاه

شخص دؤم دوباره مداخله کرد. از دست نفر سوم که پرخاش کرده بود، عصبانی بود. صحبتش را قطع کرد و ادای مقصود کرد که «تو چرا خودتو قاطی کردی، ما داشتیم آرام صحبت می کردیم، ولی تو شروع کردی به فحش و ناسزا گفتن». او همه این منظور را با یک کلمه، همان واژه ارجمند بیان کرد. با این فرق که دست خود را هم بلند کرد و برشانه نفر سوم گذاشت. در این میان، نفر چهارم که جوان ترین شان نیز بود و تا کنون ساکت بود، وارد ماجرا شد. شاید یک دفعه برای حل مشکل اصلی که آن ها را به جرّ و بحث کشانده بود، راهی به نظرش رسیده بود: دست خود را بلند کرد و درحالی که از خوشحالی در پوست نمی گنجید، فریاد زد: یافتم (اوره کا)، فکرش را بکنید، من پیدا کردم. نه، نه اوره کا و نه یافتمش. او نیز همان اسم کذا را تکرار کرد: یک واژه فقط یک واژه اما بیان او با حالت وجد و فریاد و خوشحالی توأم بود— که به ظاهر بیش از حد، زیادی بود. چون نفر ششم و بزرگ تر از همه، شخصی که به نظر ملول و افسرده می رسید، از آن حرف خوشش نیامد و خوشحالی بیچگانه وی را قطع کرد و او را با صدای بم و گرفته و با لحن اندرزگویانه مورد خطاب قرار داد و باز همان واژه را بر زبان آورد، واژه ای که نمی شود در حضور خانم ها آن را بیان کرد و این بار به روشنی می رسانید که «چه خبرته که این جووری فریاد می کشی؟». بدین ترتیب، آنان بدون آن که کلمه ای دیگر بر زبان آورند، این کلمه محبوب خود را، یکی پس از دیگری تکرار می کردند و منظور هم را به طور کامل می فهمیدند.

[یادداشت های روزانه یک نویسنده، سال ۱۸۷۳]

تغییر لحن، آن زمینه روان شناختی را که کلمه باید در آن زمینه درک شود، برای گوینده و مخاطب آشکار می گرداند. در داستان داستایفسکی، بر اثر تغییر لحن بود که کلمه ای واحد گاه به صورت نفی موهن، گاه شک و تردید و گاه خشم تعبیر می شد. وقتی زمینه بحث، مانند مثال بالا روشن باشد، انتقال همه اندیشه ها، احساس ها و حتی زنجیره کاملی از استدلال ها به وسیله یک کلمه امکان پذیر می گردد. در زبان نوشتاری که لحن صدا و اطلاعات درباره موضوع (نهاد) نقشی ندارند،

ناگزیر کلمات بیشتر و با کاربرد دقیق‌تر مورد نیاز است. زبان نوشتاری، تفصیلی‌ترین نوع گفتار است.

عده‌ای از زبان‌شناسان، دیالوگ را شکل طبیعی زبان گفتاری تلقی می‌کنند که در آن زبان طبیعت خود را به طور کامل نمایان می‌سازد و مونولوگ را تا اندازه‌ی زیادی غیرطبیعی می‌دانند. اما پژوهش‌های روان‌شناختی، جای شبهه باقی نمی‌گذارند که مونولوگ شکل عالی و پیچیده‌ی گفتار است که از لحاظ رشد و تکامل تاریخی نیز در مرحله‌ی متأخرتری قرار دارد. لیکن در حال حاضر، تنها در رابطه با گرایش آن‌ها به سوی اختصار است که به مقایسه‌ی آن دو توجه داریم.

به علت سرعتی که در زبان گفتاری وجود دارد، نمی‌توان آن را مشمول یک فرایند پیچیده‌ی ضابطه‌بندی دانست— یعنی مجالی برای سنجیدگی و گزینش در آن وجود ندارد. دیالوگ متضمن بیانی فوری و بدون تمهیدات است. شامل پاسخ‌ها و حاضر جوابی‌ها است. این‌گونه گفتار، زنجیره‌ای از واکنش‌ها را در بر می‌گیرد. لیکن مونولوگ در مقایسه با آن یک شکل بندی پیچیده‌ای است که در آن به تفصیل گفتاری با فراغت خاطر و آگاهانه صورت می‌گیرد.

در زبان نوشتاری که هیچ‌گونه پشتوانه‌ی موقعیتی و بیانی در کار نیست، ارتباط فقط از طریق کلمات و تلفیق آن‌ها امکان‌پذیر است. لازم می‌آید که فعالیت گفتاری، شکل‌های پیچیده‌ای به خود بگیرد— و در نتیجه از شیوه‌های آماده‌سازی استفاده کند. تکامل از سمت آماده‌سازی‌های اولیه به سوی شکل نهایی، فرایند ذهنی ما را منعکس می‌سازد. طرح‌ریزی، نقش پراهمیتی در زبان نوشتاری دارد، حتی زمانی که عملاً از شیوه‌های آماده‌سازی استفاده کنیم. اغلب آن‌چه را می‌خواهیم بنویسیم، با خود می‌گوییم. این نیز نوعی آماده‌سازی است، اگرچه در اندیشه صورت می‌گیرد. چنان که در فصل پیش نشان دادیم، این آمادگی ذهنی، همان گفتار درونی است. و از آن‌جا که گفتار درونی، نه تنها در زبان نوشتاری، بلکه در زبان گفتاری نیز، در نقش آمادگی ذهنی کارکرد دارد، اینک می‌خواهیم این دو شکل گفتار را از لحاظ گرایش آن‌ها به اختصار و گزاره‌پردازی، با گفتار درونی مقایسه کنیم.

این گرایش در زبان نوشتاری مشاهده نمی‌شود، فقط گاه‌گاه در زبان گفتاری دیده می‌شود؛ اما در گفتار درونی همواره خود را نشان می‌دهد. گزاره‌پردازی شکل

طبیعی گفتار درونی است و از لحاظ روان‌شناختی فقط گزاره‌ها را در برمی‌گیرد. به همان میزان که قانون زبان نوشتاری در بر گرفتن نهاد و گزاره است، قانون زبان گفتاری حذف نهاد است.

کلید فهم این واقعیتی که از راه تجربه به اثبات رسیده است، حضور تغییرناپذیر و ناگزیر عواملی در گفتار درونی است که گزاره‌پردازی خالص را تسهیل می‌سازند. می‌دانیم در باره چه می‌اندیشیم — یعنی پیوسته بر نهاد و موقعیت آگاهی داریم. تماس روانی بین طرفین محاوره، ادراک متقابلی فراهم می‌آورد که درک گفتار اختصاری را میسر می‌گرداند. در گفتار درونی، این ادراک «متقابل» همیشه به شکلی نامشروط وجود دارد. این است که ایجاد «تفاهمی» که عملاً بدون استفاده از کلمات صورت پذیرد، حتی در مورد بغرنج‌ترین اندیشه‌ها نیز می‌تواند به عنوان قاعده تلقی گردد.

برجستگی نقش گزاره‌پردازی، حاصل رشد و تکامل است. در آغاز، گفتار خودمدارانه ساختاری همسان با گفتار اجتماعی دارد. لیکن در فرایند تغییر و تبدیل گفتار خودمدارانه به گفتار درونی، به تدریج از کمال و انسجام آن کاسته می‌شود تا جایی که ساخت نحوی گزاره‌ای تقریباً کاملی بر آن حاکم می‌گردد. آزمایش‌ها چگونگی و چرایی استقرار این ساخت نحوی جدید را به وضوح نشان می‌دهند. کودک در باره چیزهایی که در یک لحظه معین می‌بیند و یا می‌شنود و یا انجام می‌دهد، صحبت می‌کند. در نتیجه، می‌خواهد که نهاد و کلمات مربوط به آن را کنار بگذارد و گفتار خود را هرچه بیشتر کوتاه گرداند تا جایی که فقط گزاره‌ها باقی بمانند. هر قدر کارکرد اختصاصی گفتار خودمدارانه تفکیک یافته‌تر شود، ویژگی‌های نحوی آن — یعنی ساده‌سازی و گزاره‌پردازی برجسته‌تر می‌گردند. همراه با این تغییر، در جنبه آوایی گفتار کاهش صورت می‌پذیرد. آن‌گاه که با خود حرف می‌زنیم، حتی به تعداد کلماتی کم‌تر از کتی و لوین نیاز پیدا می‌کنیم. گفتار درونی، گفتاری تقریباً بدون کلمه است.

وقتی که ساخت نحوی و آوا به حداقل خود برسد، معنی بیش از هر موقعی دیگر، در درجه اول [اهمیت] قرار می‌گیرد. گفتار درونی با معنی‌شناسی سروکار دارد و نه با آواشناسی. ساختار معنی‌شناختی مخصوص گفتار درونی نیز در اختصار دخالت می‌ورزد. اصالت ساخت نحوی معنی در گفتار درونی کم‌تر از ساخت نحوی دستوری



نیست. پژوهش‌های ما سه خصوصیت اصلی معنی‌شناختی گفتار درونی را مدلل ساخت:

نخستین و بنیادی‌ترین آن‌ها غلبهٔ **مضمون** کلمه بر معنی آن است. این تمایز را مدیون **پول هان** هستیم. به نظری مضمون کلمه عبارت است از مجموعهٔ رویدادهای روان‌شناختی که به وسیلهٔ کلمه در آگاهی ما برانگیخته می‌شوند. مضمون، یک کل پویا، سیال و بغرنجی است که چندین حوزه را در بر می‌گیرد. ثبات این حوزه‌ها متغیر است. معنی، تنها یکی از حوزه‌های مضمون و باثبات‌ترین و دقیق‌ترین آن‌هاست. هر کلمه، مضمون خود را از متنی که در آن پدیدار می‌شود، کسب می‌کند. این مضمون در متن‌های مختلف، فرق می‌کند. ولی معنی در سرتاسر این تغییرات، ثابت باقی می‌ماند. معنی لغوی هر کلمه، چیزی بیش از یک قطعه سنگی از عمارت عظیم مضمون آن و چیزی بیش از یک امکان بالقوه‌ای که به شیوه‌های گوناگون در گفتار تحقق پیدا می‌کند، نیست.

آخرین عبارت از قصه پیش گفته که به وسیلهٔ کری لوف نگاشته شده است، به نام «سنجاک و مورچه»، نمونهٔ خوبی از تفاوت بین مضمون و معنی را نشان می‌دهد. کلمات «برو برقص»، معنی مشخص و ثابتی دارد. اما در متن قصه، مضمون عقلانی و عاطفی بس گسترده‌تری می‌یابد. منظور از آن هم این است که «خوش باش» و هم این است که «بمیر». این غنای کلمات به واسطهٔ مضمون که از متن سخن برمی‌خیزد، قانون اساسی پویایی‌های معنی کلمات را تشکیل می‌دهند. معنی هر کلمه در یک متن، هم گسترده‌تر و هم باریک‌تر از معنی همان کلمه به تنهایی است. گسترده‌تر است چون محتوایی جدید پیدا می‌کند، باریک‌تر است چون معنی آن محدودتر و کم‌دامنه‌تر می‌گردد. پول هان می‌گوید مضمون کلمه، پدیده‌ای بغرنج، متحرک و متغیر است. در ذهن‌ها و موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند و تقریباً نامحدود است. کلمه، مضمون خود را از جمله می‌گیرد، جمله نیز مضمون خود را از پاراگراف، پاراگراف از کتاب و کتاب از کلیهٔ آثار یک نویسنده می‌گیرد.

پول هان خدمتی دیگر به روان‌شناسی کرد و آن این که رابطهٔ بین کلمه و مضمون را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد و بدین ترتیب نشان داد که آن دو بیش از کلمه و معنی مستقل از یکدیگرند. از دیرزمان معلوم شده است که کلمات می‌توانند مضمون‌شان را

تغییر دهند. اخیراً این نکته مطرح شده است که مضمون نیز می تواند کلمات را دگرگون سازد. به عبارت بهتر، افکار اغلب نام و نشان خود را تغییر می دهند. همان گونه که مضمون هر کلمه با کل کلمه مربوط است و نه با صداهاى جداگانه حروف، مضمون هر جمله نیز با کل جمله در ارتباط است و نه با کلمات مجزاً و جداگانه. بنابراین گاه می توان کلمه ای را به جای کلمه دیگر نشانید، بدون آن که در مضمون آن تغییری حاصل شود. یعنی کلمه و مضمون دارای استقلال نسبی هستند.

قاعده گفتار درونی بر این است که مضمون بر معنی، جمله بر کلمه و متن بر جمله، تسلط داشته باشد.

این نکته ما را به دو ویژگی دیگر معنی شناختی گفتار درونی رهنمون می شود که هر دو به تلفیق کلمات مربوط می شوند. یکی از آن ها ویژگی نسبتاً شبیه به هم پیوستگی واژه ها است — طریقه ای برای تلفیق کلمات که در برخی از زبان ها فراوان و در برخی دیگر نسبتاً نادر است. در زبان آلمانی یک اسم اغلب از چندین کلمه و بند تشکیل می شود. در پاره ای از زبان های ابتدایی، این به هم پیوستگی قاعده ای کلی است. زمانی که چند کلمه به صورت یک کلمه واحد درمی آیند، این کلمه جدید نه تنها اندیشه نسبتاً پیچیده ای را بیان می کند، بلکه تمامی عناصر جداگانه ای را نیز که در آن اندیشه گنجانیده شده اند، مشخص می سازد. درک این قبیل زبان ها، به سبب آن که همواره تکیه بر ریشه یا اندیشه اصلی است، آسان است. در گفتار خودمدارانه کودک، شاهد پدیده ای مشابه آن هستیم. هر قدر گفتار خودمدارانه به سمت گفتار درونی گرایش می یابد، کودک بیش از پیش از به هم پیوستگی، به عنوان روش تشکیل کلمات مرکب برای بیان اندیشه پیچیده استفاده می کند.

سومین ویژگی بنیادی در معنی شناسی گفتار درونی مربوط به شیوه تلفیق و یکپارچگی مضمون کلمات است — فرایندی که قوانینی متفاوت از قوانین حاکم بر تلفیق معانی بر آن حاکم است. وقتی این شیوه منحصر به فرد یکپارچگی کلمات را در گفتار خودمدارانه مشاهده کردیم، آن را «هم آمیزی مضمون» نامیدیم. مضمون های کلمات مختلف در هم تداخل می کنند — یعنی در هم «نفوذ می کنند» — به نحوی که مضامین قبلی در مضامین بعدی جای می گیرند و آن ها را تغییر می دهند. بنابراین کلمه ای که مرتب در یک کتاب و یا یک قطعه شعر تکرار می شود، گاه همه گونه های

مضامین حاوی خود را، در خود جذب می کند و از جهتی هم ارزش خود اثر می شود. عنوان یک اثر ادبی، در سطحی بسیار بالاتر از نام یک اثر نقاشی و یا یک قطعه موسیقی، می تواند محتوای اثر را بیان کند و مضمون آن را به حد کمال القا نماید. عناوینی مانند **دون کیشوت، هملت و آنا کارنینا** این نکته را به وضوح نشان می دهند. کل مضمون یک اثر در یک اسم گنجانیده شده است. مثال گویای دیگر عنوان **نفوس مرده گوگول** است. این عنوان در اصل به رعیت های مرده ای مربوط می شود که نام های شان از سیاهه های رسمی حذف نشده اند و هنوز آنان را مانند رعایای زنده، خرید و فروش می کنند. با این مضمون است که این کلمات (نفوس مرده) در سرتاسر کتاب، که بر محور جریان سوداگری با اموات دور می زند، به کار گرفته می شود. لیکن این دو کلمه، به علت داشتن پیوندی نزدیک به کل اثر، فحوایی جدید و مضمونی بی نهایت گسترده پیدا کرده است. وقتی کتاب را تمام می کنیم، نفوس مرده در ذهن ما بیش از آن چه رعیت های مرده را در بر بگیرد، شخصیت های داستان را که از لحاظ جسمی زنده ولی از حیث روحی مرده اند، بازگومی کند.

این پدیده، در گفتار درونی به اوج خود می رسد. یک کلمه واحد چنان از مضمون اشباع می شود که برای توضیح آن باید از چندین کلمه کمک گرفت. جای تعجب نیست اگر گفتار خودمدارانه، از نظر دیگران غیر قابل فهم باشد. **وات سون** می گوید که گفتار خودمدارانه حتی اگر هم جایی ثبت شود، غیر قابل فهم خواهد بود. ابهام این نوع گفتار، با در نظر گرفتن پدیده مربوط دیگری که اتفاقاً تولستوی در گفتار بیرونی متوجه آن شد، بیشتر می گردد. تولستوی در کتاب «کودکی، نوجوانی و جوانی» شرح می دهد که کلمات بین کسانی که تماس روان شناختی نزدیکی با هم دارند، معنی خاصی پیدا می کنند که تنها برای طرفین قابل فهم می شوند. در گفتار درونی نیز چنین تعبیر ویژه ای به وجود می آید— نوعی که برگرداندن آن به گفتار بیرونی دشوار است.

با ذکر این مطلب، ما به پیمایش خود در باره ویژگی های گفتار درونی، که نخستین بار در جریان تحقیق گفتار خودمدارانه به آن ها برخوردیم، پایان می بخشیم. در مقایسه گفتار درونی با گفتار بیرونی دریافتیم که گفتار بیرونی، حداقل بالقوه، ویژگی های نمونه وار گفتار درونی را داراست. گزاره پردازی، کاهش در جنبه آوایی، غلبه مضمون بر معنی، به هم پیوستگی و غیره در شرایط خاصی در گفتار بیرونی نیز

مشاهده می شوند. به عقیده ما، این بهترین دلیل برای اثبات فرضیه ماست که گفتار درونی از طریق تفکیک پذیری گفتار خودمدارانه از گفتار اجتماعی اولیه کودک، پدید می آید.

مشاهده های ما، همه حکایت از آن دارند که گفتار درونی یک کارکرد گفتاری خود گردان است. به جرأت می توان آن را به مثابه سطح متمایزی از اندیشه کلامی منظور کرد. بدیهی است که گذار از گفتار درونی به گفتار بیرونی، برگردان ساده ای از یک زبان به زبان دیگر نیست و نمی توان فقط از طریق به زبان آوردن گفتار خاموش، بدان دست یافت. این گذار، فرایندی بغرنج و پویاست که مستلزم تغییر شکل ساختار گزاره پردازی و تعبیر ویژه گفتار درونی به گفتاری واضح از لحاظ ساخت نحوی و قابل فهم برای دیگران است.

## VI

اینک می توانیم به تعریف گفتار درونی که پیش از ارائه تحلیل به دست دادیم، برگردیم. گفتار درونی، رویه داخلی گفتار بیرونی نیست— بلکه برای خود، کارکردی جداگانه است. اما در هر صورت گفتار است، یعنی اندیشه ای است در پیوند با کلمات. در گفتار بیرونی، اندیشه در قالب کلمات تجسم می یابد، در حالی که در گفتار درونی، کلمات وقتی اندیشه را پدید آوردند، از بین می روند. گفتار درونی به میزان زیادی تفکر با معانی خالص است. پدیده ای است پویا، متحرک و ناپایدار که بین کلمه و اندیشه، دو عنصر کم و بیش پایدار و مشخصی که اجزاء متشکله اندیشه کلامی را به وجود می آورند، در نوسان است. ماهیت و جایگاه واقعی آن وقتی درک می شود که سطح بعدی اندیشه کلامی، یعنی سطحی که حتی بیش از گفتار درونی عمقی است، بررسی شود.

آن سطح، همان اندیشه است. همان طوری که گفتیم هر اندیشه ای پیوندی می آفریند، کارکردی را به انجام می رساند و مسئله ای را حل می کند. جریان اندیشه با پدیدایی همزمان گفتار همراه نیست. این دو فرایند یکی نیستند. و بین آن دو انطباق غیرقابل تغییر و غیرمنطقی وجود ندارد. این امر مخصوصاً موقعی آشکار می شود که فرایند اندیشه نتیجه ای به بار نیاورد— یعنی وقتی که به بیان داستایفسکی اندیشه «راهی به کلمات نمی گشاید». اندیشه، ساختار خاص خود را داراست و گذار از آن ساختار به

گفتار، مسئله ساده‌ای نیست. تئاتر، بیش از روان‌شناسی با مسئله اندیشه در ورای کلمات، مواجه شد. استانیس لافسکی در تعلیم سیستم بازیگری خود، از بازیگران می‌خواست که «زمینه نهانی (مضمون)» سخنان خود را در نمایشنامه باز یابند. در کم‌دی گریبایدوف به نام **دردسر بیش فهمی**، چاتسکی قهرمان مرد نمایشنامه به قهرمان زن نمایشنامه که اظهار می‌کند دمی از اندیشه چاتسکی فارغ نبوده است، می‌گوید «خوشا به حال آنان که خوشباورند. خوشبآوری قوت قلب می‌آورد». استانیس لافسکی آن را چنین تفسیر می‌کند «در این باره دیگر صحبت نکنیم». اما می‌توان آن را به این ترتیب نیز تفسیر کرد: «حرف‌تان را باور نمی‌کنم. به خاطر دلخوشی من می‌گویید» یا «مگر نمی‌بینید که دارم زجر می‌کشم؟ ای کاش می‌توانستم حرف‌تان را باور کنم. چقدر خوب می‌شد». هر جمله‌ای که ما در زندگی واقعی به کار می‌گیریم، دارای نوعی زمینه نهانی یعنی اندیشه‌ای در ورای آن است. در مثال‌هایی که قبلاً درباره عدم تطابق بین نهاد و گزاره دستوری و روان‌شناختی ارائه دادیم، تجزیه و تحلیل خود را به پایان نرساندیم. به همان ترتیب که جمله‌ای ممکن است اندیشه‌هایی متفاوت بیان کند، یک اندیشه واحد نیز می‌تواند در جمله‌های متفاوت بیان شود. مثلاً «ساعت به زمین افتاد» در پاسخ این پرسش که «چرا ساعت از کار افتاد»، ممکن است این معنی را بدهد که «تقصیر من نیست که ساعت از کار افتاده است، بلکه زمین افتاد». همین اندیشه و تبرئه می‌توانست این شکل را به خود بگیرد که: «(من عادت ندارم به اشیاء دیگران دست بزنم، داشتم این جا را گردگیری می‌کردم) و یا صور متعدّد دیگر.

اندیشه، برخلاف گفتار از واحدهای جداگانه تشکیل نیافته است. وقتی من می‌خواهم اندیشه‌ای را مانند «امروز پسر بچه‌ای پابرنه و با پیراهن آبی را دیدم که در خیابان می‌دوید»، به دیگری منتقل کنم، هر جزء این جمله یعنی پسر بچه، پیراهن، رنگ آبی آن، دویدن پسر بچه و نداشتن کفش را جداگانه در نظر نمی‌گیرم. همه آن‌ها را در یک اندیشه به تصور می‌آورم، اما آن را در قالب کلماتی جداگانه قرار می‌دهم. هر گوینده‌ای معمولاً چند دقیقه‌ای وقت می‌خواهد تا اندیشه‌اش را آشکار سازد. در ذهن او، کل اندیشه یک جا مطرح می‌شود، اما این اندیشه در گفتار وی به تدریج و گام به گام ظاهر می‌شود. اندیشه را می‌توان به ابری تشبیه کرد که رگباری از کلمات از آن فرو

می ریزند. گذار از اندیشه به کلمات، دقیقاً به سبب آن که اندیشه قرینه خود کار کلامی ندارد، از طریق معنی صورت می پذیرد. در گفتار ما همیشه اندیشه ای نهفته وجود دارد که همان زمینه ناآشکار است. از آن جا که گذار مستقیم از اندیشه به کلمه امکان ناپذیر است، این است که مردم همیشه از این که نمی توانند اندیشه شان را بر زبان بیاورند، اظهار تأسف می کنند:

دل چگونه زبان حال خود باز خواهد گفت؟

و چگونه کسی آن را در خواهد یافت؟

[ف، تیوچف]

ارتباط مستقیم ذهن ها با هم، نه تنها از لحاظ فیزیکی، بلکه از حیث روان شناختی نیز ناممکن است. ارتباط فقط به صورت غیرمستقیم عملی می شود. اندیشه باید ابتدا از طریق معانی و آن گاه از طریق کلمات راهی برای بیان خود بگشاید.

اینک به واپسین گام در تحلیل اندیشه کلامی رسیده ایم. اندیشه، خود به وسیله انگیزه یعنی به وسیله تمایلات و نیازها، رغبت ها و هیجان ها برانگیخته می شود. پشت هر اندیشه ای، یک تمایل عاطفی - ارادی نهفته است که آخرین «چرا» را در تجزیه و تحلیل فرایند تفکر پاسخ می گوید. درک درست و کامل اندیشه هر فرد هنگامی میسر است که مبنای عاطفی - ارادی آن شناخته شود. ما این نکته را با ذکر مثالی که قبلاً یاد آور شدیم، یعنی تعبیر و تفسیر نقش ها در نمایش نشان می دهیم. استانیس لافسکی در دستورالعمل های خود به بازیگران، انگیزه های نهفته در ورای عبارت های نمایشنامه را ذکر می کرد. مثلاً:

انگیزه های همراه آن

متن نمایشنامه

سوفیا:

سعی می کند پریشانی خود را پنهان کند.

آه، چاتسکی نمی دانید چقدر از دیدار شما

خوشحالم.

چاتسکی:

با طعنه می خواهد به او عذاب وجدان بدهد:

خجالت نمی کشید! می کوشد او را وادار

سازد که صریح حرف بزند.

شما خوشحالید؟ چه از این بهتر، اما این نوع

خوشحالی را نمی توان به آسانی نشان داد

راستش را بخواهید به نظرم به درمی گویم تا

دیوار بشنود. در واقع با این حرف ها فقط خیال

خودم را راحت می کنم.

لیزا:

آقا، ای کاش زودتر تشریف آورده بودید. همین پنج دقیقه پیش ذکر خیر شما بود.

خانم به ایشان بگویید که جای شان خالی بود.

سوفیا:

خیال نکنید که فقط این بار از شما یاد کردیم، نه خیر، همیشه به یاد شما بوده ایم.

مطمئنم بزرگواری شما اجازه نمی دهد مرا مقصّر بدانید.

چاتسکی:

خوب، فرض کنیم این طور باشد.

خوشا به حال آنان که خوشبیاورند.

خوشباوری قوت قلب می آورد.

خوب، موضوع را بس کنیم.  
و غیره.

[۱. گریبایدوف، در درس ریش فهمی، پرده اول]\*

برای فهم گفتار شخص دیگر، فهم کلمات او کافی نیست — باید اندیشه او را فهمید و حتی فهم اندیشه او نیز کافی نیست — باید انگیزه وی را هم شناخت. تحلیل روان شناختی بیان، تا زمانی که این سطح منظور نشده است، کامل نیست.

اکنون که به پایان تحلیل خود رسیده ایم، نتایج به دست آمده را مورد پیمایش قرار می دهیم. دیدیم که اندیشه کلامی به صورت یک واقعیت مستقل پیچیده و پویا ظاهر می شود و رابطه بین اندیشه و کلمه در آن واقعیت مستقل، به صورت حرکتی در یک سلسله از سطوح مختلف نمایانده می شود. ما در تحلیل خود این فرایند را از بیرونی ترین تا درونی ترین سطح دنبال کردیم. در واقعیت، رشد اندیشه کلامی، جریانی مخالف آن چه گفته شد، طی می کند. یعنی از انگیزه آغاز می شود که اندیشه را برمی انگیزد و آن گاه شکل گیری اندیشه، نخست به صورت گفتار درونی، سپس در معنی کلمات و بالأخره در قالب کلمات ادامه می یابد. با این حال، اشتباه خواهد بود اگر این راه را تنها طریق از سوی اندیشه به کلمه بدانیم. رشد، ممکن است در هر نقطه ای از جریان پیچیده

---

\* این قسمت با توجه به متن آلمانی با نظر جناب آقای دکتر عبادیان ترجمه شده است. ح. ق.

خود دچار وقفه شود و نیز ممکن است انواع بی شماری از حرکت های پس و پیش، و راه های مختلفی که هنوز برای ما ناشناخته اند، در جریان رشد وجود داشته باشند. بررسی این تنوع چند وجهی در محدوده کار فعلی ما نمی گنجد.

\*

پژوهش های ما مسیر نسبتاً غیر معمولی را طی کردند. قصد ما آن بود که شیوه کارکرد اندیشه و گفتار را که از تیررس مشاهده مستقیم به دور است، مورد مطالعه قرار دهیم. معنی و اصولاً کُل جنبه درونی زبان، آن جنبه از زبان که متوجه خود شخص است و نه متوجه جهان خارجی، تا حال به صورت یک قلمرو تقریباً ناشناخته ای باقی مانده است. روابط بین اندیشه و زبان، صرف نظر از این که چگونه این روابط تفسیر می شدند، همواره ثابت و پایدار تلقی می گشتند. لیکن پژوهش های ما نشان دادند که روابط این دو فرایند، برعکس آن چه تصور می شد، ظریف و دگرگونی پذیرند و در جریان رشد اندیشه کلامی پدیدار می شوند. قصد آن نداشتیم و نمی توانستیم موضوع اندیشه کلامی را دقیقاً در این جا بررسی کنیم. فقط خواستیم نظری کلی از بغرنجی بی حد و حصر این ساختار پویا به دست دهیم— نظری که از واقعیت های مبتنی بر تجربه برخاسته است.

از نظرگاه روان شناسی همخوانی، اندیشه و کلمه به وسیله پیوندهای خارجی، شبیه پیوندهای بین دو هجای بی معنی، به هم وصل می شوند. روان شناسی گشتالت، مفهوم پیوندهای ساختاری را معرفی کرد. اما این مکتب نیز چون مکتب پیشین به روابط اختصاصی بین اندیشه و کلمه نپرداخت. سایر نظریه ها، همه در دو قطب گروه بندی شدند— یا مفهوم رفتاری اندیشه را به عنوان گفتار بدون صوت پذیرفتند و یا نگرش ایده آلیستی مکتب وورتسبورگ و برگسون را پذیرا شدند که اندیشه می تواند «خالص» و بدون ارتباط با زبان باشد و حتی کلمات موجب تحریف اندیشه می گردند. این عبارت تیوچف که «اندیشه وقتی بیان شد، دروغی بیش نیست» در حکم شعار این گروه قرار می گیرد. تمامی این نظریه ها، چه به سمت طبیعت نگر محض گرایش داشته باشند و چه به جانب ایده آلیسم افراطی کشانیده شوند، یک خصوصیت مشترک با هم دارند— و آن جانب گیری ضد تاریخی در آن ها است. این نظریه ها، اندیشه و گفتار



را بدون اشاره به تاریخ رشد و تکامل شان مورد مطالعه قرار می دهند.

تنها نظریه تاریخی گفتار درونی است که می تواند از عهده این مسئله بسیار معظم و پیچیده برآید. رابطه بین اندیشه و کلمه، فرایندی زنده است. با کلمات است که اندیشه زاییده می شود. کلمه تویی از اندیشه، قالبی مرده است و اندیشه ای که در قالب کلمات تجسم پیدا نکند، اثری و لمس ناشدنی است. پیوند بین آن دو، البته پیوندی از پیش شکل گرفته و ثابت نیست. این پیوند در جریان رشد و تکامل پدیدار می شود و خود فرا می بالد. گوته در پاسخ به این عبارت کتاب مقدس که «در آغاز کلمه بود»، از زبان فاوست می گوید: «در آغاز عمل بود». در این جا قصد، پایین آوردن ارزش کلمه بوده است. اما اگر تأکید را روی کلمه آغاز قرار دهیم و بخوانیم «در آغاز عمل بود»، این بیان را می توان پذیرفت. کلمه آغاز نبود، عمل قبل از آن بود، کلمه پایان رشد و مکمل عمل است.

پیمایش خود را نمی توانیم، بدون یادآوری دورنماهایی که این تحقیق به روی ما می گشاید، به پایان برسانیم. ما جنبه های درونی گفتار را مطالعه کردیم که مانند آن سوی کره ماه برای علم ناشناخته بود. نشان دادیم که مشخصه اساسی کلمات، انعکاس تعمیم یافته واقعیت است. این جنبه از کلمه ما را به آستانه موضوع گسترده تر و ژرف تری می کشاند— یعنی مسئله کلی آگاهی. اندیشه و زبان که واقعیت را به طریقی متفاوت از ادراک، منعکس می سازند، کلید فهم آگاهی انسان هستند. کلمات نه تنها در رشد و تکامل اندیشه، بلکه در رشد تاریخی شعور به طور کلی، نقشی اساسی دارند. هر کلمه عالم صغیر شعور انسانی است.

## کتابنامه

1. Ach, N., *Ueber die Begriffsbildung*. Bamberg, Buchner, 1921.
2. Arsen'eva, Zabolotnova, Kanushina, Chanturija, Èfes, Nejfec, and others. Unpublished theses of students of the Herzen Pedagogical Institute in Leningrad.
3. Bleuler, E., *Das autistisch-undisziplinierte Denken in der Medizin*. Berlin, J. Springer, 1927.
4. Borovskij, V., *Vvedenie v sravnitel'nuju psikhologiju* [Introduction to Comparative Psychology]. 1927.
5. Buehler, C., *Soziologische und psychologische Studien ueber das erste Lebensjahr*. Jena, G. Fischer, 1927.
6. Buehler, K., *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena, G. Fischer, 1927.
7. ———, *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes*. Leipzig, Quelle & Meyer, 1928.
8. Delacroix, H., *Le langage et la pensée*. Paris, F. Alcan, 1924.
9. Engels, F., *Dialektik der Natur*. Moscow, Marx-Engels Verlag, 1935.
10. Frisch, K. v., "Ueber die 'Sprache' der Bienen." *Zool. Jb., Abt. Physiol.*, 40, 1923.
11. Gesell, A., *The Mental Growth of the Preschool Child*. New York, Macmillan, 1925.
12. Goldstein, K., "Ueber Aphasie." *Abh. aus d. Schw. Arch. f. Neurol. u. Psychiat.*, Heft 6, 1927.
13. ———, "Die pathologischen Tatsachen in ihrer Bedeutung fuer das Problem der Sprache." *Kongr. D. Ges. Psychol.*, 12, 1932.
14. Groos, K., *Das Seelenleben des Kindes*. Berlin, Reuther & Reichard, 1913.
15. Hanfmann, E., and Kasanin, J., "A Method for the Study of Concept Formation." *J. Psychol.*, 3, 1937.
16. ———, *Conceptual Thinking in Schizophrenia*. Nerv. and Ment. Dis. Monogr., 67, 1942.
17. Kafka, G., *Handbuch der vergleichenden Psychologie*, Bd. I, Abt. I. Muenchen, E. Reinhardt, 1922.
18. Koehler, W., *Intelligenzpruefungen an Menschenaffen*. Berlin, J. Springer, 1921.
19. ———, "Zur Psychologie des Schimpansen." *Psychol. Forsch.*, I, 1921.

20. Koffka, K., *Grundlagen der psychischen Entwicklung*. Osterwieck am Harz, A. W. Zickfeldt, 1925.
21. Kretschmer, E., *Medizinische Psychologie*. Leipzig, G. Thieme, 1926.
22. Kuelpe, O., "Sovremennaja psikhologija myshlenija" ["The Contemporary Psychology of Thinking"]. *Novye idei v filosofii*, 16, 1914.
23. Lemaitre, A., "Observations sur le langage intérieur des enfants." *Arch. de Psychol.*, 4, 1905.
24. Lenin, V., Konspekt knigi Gegelja *Nauka Logiki* [Outline of Hegel's book *The Science of Logic*]. Filosofskie tetradi, published by the CC of the CPSU(b), 1934.
25. Leontjew, A., and Luria, A., "Die psychologischen Anschauungen L. S. Wygotski's." *Ztschr. f. Psychol.*, 162, Heft 3-4, 1958.
26. Lévy-Bruhl, L., *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris, F. Alcan, 1918.
27. Marx, K., *Das Kapital*, Bd. I. Hamburg, O. Meissner, 1914.
28. Meumann, E., "Die Entwicklung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde." *Philos. Stud.*, 20, 1902.
29. Piaget, J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1923.
30. ———, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1924.
31. ———, *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, F. Alcan, 1926.
32. ———, *La causalité physique chez l'enfant*. Paris, F. Alcan, 1927.
33. ———, "Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire." *Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire*, 2, Paris 1933.
34. Plekhanov, G., *Očerki po istorii materializma* [Essays on the History of Materialism]. 1922.
35. Rimat, F., *Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'sche Suchmethode*. Goettingen, G. Calvoer, 1925.
36. Sakharov, L., "O metodakh issledovanija ponjatij" ["Methods of Investigating Concepts"]. *Psikhologija*, III, 1, 1930.
37. Shif, Zh., *Razvitie zhitejskikh i nauchnykh ponjatij* [The Development of Scientific and Everyday Concepts]. Moscow, Uchpedgiz, 1935.
38. Stern, C. u. W., *Die Kindersprache*. Leipzig, J. A. Barth, 1928.
39. Stern, W., *Person und Sache*, Bd. I. Leipzig, J. A. Barth, 1905.
40. ———, *Psychologie der fruehen Kindheit*. Leipzig, Quelle & Meyer, 1914.
41. Storch, A., *Das archaisch-primitive Erleben und Denken in der Schizophrenie*. Monogr. aus d. Gesamtgeb. d. Neurol. u. Psychiat., H. 32, 1922.
42. Thorndike, E., *The Mental Life of the Monkeys*. New York, Macmillan, 1901.
43. Tolstoy, L., *Pedagogicheskie stat'i* [Pedagogical Essays]. Kushnerev, 1903.
44. Usnadze, D., "Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter." *Ztsch. f. angew. Psychol.*, 34, 1929.

45. ———, "Gruppenbildungsversuche bei vorschulpflichtigen Kindern." *Arch. ges. Psychol.*, 73, 1929.
46. Vygotsky, L., Lurja, A., Leontiev, A., Levina, R., and others. Studies of egocentric speech. Unpublished.
47. Vygotsky, L., and Luria, A., "The Function and Fate of Egocentric Speech." *Proceed. of the Ninth Intern. Congr. of Psychol.* (New Haven, 1929). Princeton, Psychol. Rev. Company, 1930.
48. Vygotsky, L., Kotelova, Ju., Pashkovskaja, E. Experimental study of concept formation. Unpublished.
49. Vygotsky, L., "Eksperimental'noe issledovanie vysshikh processov povedenija" ["An Experimental Investigation of Higher Mental Processes"]. *Psikhonevrogicheskie nauki v S.S.S.R.*, Gosmedizdat, 1930.
50. ———, *Pedologija podrostka* [Pedology of the Adolescent]. Uchgiz, 1931.
51. ———, "Thought in Schizophrenia." *Arch. Neurol. Psychiat.*, 31, 1934.
52. ———, "Thought and Speech." *Psychiatry*, II, 1, 1939.
53. Volkelt, H., "Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie." *Kongr. f. exper. Psychol.*, 9, 1926. Jena, G. Fischer.
54. Watson, J., *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*. Philadelphia and London, G. B. Lippincott, 1919.
55. Werner, H., *Einfuehrung in die Entwicklungspsychologie*. Leipzig, J. A. Barth, 1926.
56. Wundt, W., *Voelkerpsychologie*, I. *Die Sprache*. Leipzig, W. Engelmann, 1900.
57. Yerkes, R. M., *The Mental Life of Monkeys and Apes*. Behav. Monogr., III, 1, 1916.
58. Yerkes, R. M., and Learned, B. W., *Chimpanzee Intelligence and Its Vocal Expression*. Baltimore, Williams & Wilkins, 1925.

# افزوده‌ها

## افزوده یک مربوط به فصل اول

برای درک مقام و موقعیت ویگوتسکی در روان‌شناسی شوروی، در این جا قسمتی از مقاله لوریا در «دایرةالمعارف روان‌شناسی» (زیر نظر آیزنک، آرنولد و میلی، ۱۹۷۵) ذکر می‌شود:

«... مهم‌ترین وظیفه روان‌شناسی در شوروی همواره عبارت بوده است از تحقیق درباره فرایند رشد صور عالی فعالیت روانی؛ به عبارت دیگر تفکیک‌پذیری این فعالیت‌ها در جریان رشد و تکامل اجتماعی-تاریخی. نقش عمده در اجرای این وظیفه، به وسیله آثار ل. س. ویگوتسکی (۱۹۳۴-۱۸۹۶) ایفا شد. ویگوتسکی تجزیه و تحلیل علمی رشد فرایندهای عالی ذهنی را بنیان گذاشت.

تز اصلی ویگوتسکی، که تأثیری بس مهم در توسعه و گسترش روان‌شناسی در شوروی گذاشت، درک و تشخیص این نکته بود که فرایندهای عالی ذهنی انسان را باید به صورت سیستم‌های پیچیده کارکردی (Complex functional systems) نگرست که منشأ اجتماعی-تاریخی دارند، و از لحاظ ساختار به یاری عامل واسطه‌ای (یعنی وسیله کمکی زبان به عنوان ابزاری مناسب) نیازمندند و از لحاظ شیوه عملکرد، خود نظم‌بخش (Self regulating) هستند. کودک پیوسته در جریان تبادل با بزرگ سالان، رشد می‌یابد. حتی روابط او با اشیاء، با واسطه روابط او با بزرگ سالان، صورت می‌گیرد. آن‌گاه که کودک از طریق یادگیری زبان، سازمان بخشیدن به رفتار

خود را آغاز می‌کند، کارکردهای عالی ذهنی پدیدار می‌شوند. آن‌ها منشأ اجتماعی دارند و مبتنی بر یک سیستمی از علایمند که در فرایند مراودهٔ انسان‌ها — و بالا تر از همه به وسیلهٔ زبان — به وجود می‌آیند.

کودک در جریان بعدی رشد، به تدریج رفتارهای رشد یافته را درونی می‌سازد، یعنی این رفتارها دیگر متکی به وسایل و ابزار خارجی و گفتار بیرونی و قابل شنیدن نیستند، بلکه مبتنی بر زبان درونی (گفتار درونی) و سیستم مفهومی زبان هستند. بدین ترتیب فرایندی آغاز می‌شود: دست‌یابی به دانش جهانی بشر و شیوه‌های رفتاری که طی تاریخ، رشد و تکامل یافته‌اند و اینک به صورت الگوهای عمده رفتاری انسان درآمده‌اند. این شیوهٔ برخورد با پژوهش، از طریق تعداد زیادی تحقیق که به وسیلهٔ روان‌شناسان شوروی و در درجه اول به همت لئون تی یف (A. N. Leontiev)، زاپوروتس (A. V. Zaporozhets)، گال پرین (P. J. Galperin) و الکونین (D. B. Elkonin) صورت گرفته است، بسط و گسترش یافته است. این روان‌شناسان سهم بزرگی در گسترش نظریهٔ ساختار فعالیت انسان، همراه با انگیزه‌ها و نیازهای پیچیده و عملکردهای واسطه‌ای که در نهایت به ایجاد «رفتارهای درونی» بغرنجی می‌انجامند، داشته‌اند. تحقیق دربارهٔ مراحل مختلف «رفتارهای درونی»، نه تنها از لحاظ نظری، بلکه از جهت کار برد تربیتی نیز بارآوری خود را نشان داده است و اساس تغییر و تبدیل مبتنی بر شیوه‌های علمی روش‌های تربیتی را که در تعدادی از مدارس شوروی به کار گرفته شده‌اند، تشکیل داده است. نظریهٔ روان‌شناختی مربوط به رشد تدریجی فعالیت‌های عقلانی و مفاهیم، همچنین زیر بنای اصول یادگیری برنامه‌ریزی شده (تکنولوژی آموزشی) را، آن‌گونه که در روان‌شناسی شوروی توسعه یافته است، تشکیل می‌دهد...»

## افزودهٔ دو

### مربوط به فصل دوم

این فصل به ارزیابی نظریهٔ پیاژه (Jean Piaget, 1896-1980) دربارهٔ تحوّل و رشد فکر و زبان در کودک می‌پردازد و خود بیان تلخیص شده‌ای است از مقدمهٔ

ویگوتسکی بر ترجمه روسی دو کتاب نخستین پیازه (اندیشه و زبان کودک؛ حکم و استدلال در کودک). پیازه نظریه خود را درباره زبان و اندیشه کودک در کتابی به همین نام که در اوایل دهه سوم انتشار یافت، توضیح داده است. این کتاب با مقدمه کلپارد آغاز می شود و فصول زیر را شامل می گردد: (۱) کارکردهای زبان در دو کودک شش ساله؛ (۲) انواع و مراحل در گفت و گوهای کودکان از چهار تا شش ساله؛ (۳) تفاهم و توضیح کلامی بین کودکان هم سن شش تا هشت ساله؛ (۴) ویژگی هایی از تفاهم کلامی در کودکان نه و یازده ساله؛ (۵) سؤالات یک کودک شش ساله. (عنوان فصل ها از ترجمه انگلیسی استخراج شده است، ۱۹۷۴، ترجمه Marjorie Gabain). از جمله مباحث محوری این کتاب اشاره به مسئله «خودمداری» در کودکان است. تحلیل مبنای تئوریک و متدولوژیک «خودمداری»، تفاوت نگرش های پیازه و ویگوتسکی را کاملاً برجسته می سازد و از جمله مسایلی است که مورد انتقاد ویگوتسکی قرار گرفته است. این انتقاد حدود سال های ۱۹۳۰ به عمل آمده است. پیازه نیز نظرات خود را درباره انتقاد ویگوتسکی، بعد از خواندن دستنوشته فصل دوم کتاب اندیشه و زبان ویگوتسکی توضیح داده است. ترجمه انگلیسی نظرات پیازه در «Arch. Psychol. XLVII-183-1979» چاپ شده است (۲۴۹-۲۳۷). پیازه بحث خود را به دو قسمت تقسیم کرده است. در قسمت اول به موضوع خودمداری به طور کلی و گفتار خودمدارانه پرداخته است. در این قسمت اختلاف نگرش خود را با ویگوتسکی توضیح داده است. در قسمت دوم به انتقادهایی که ویگوتسکی در فصل ششم کتاب خود از پیازه کرده است، پاسخ داده است. پیازه معتقد است که در مورد مفاهیم خودانگیخته، آموزش مدرسه و مفاهیم علمی نظرش تقریباً همان نظر ویگوتسکی است. در این قسمت پیازه از کارهای بعدی خود کمک گرفته است.

افزوده سه

مربوط به فصل سوم

ویلیام اشترن (L. W. Stern) از روان شناسان و فیلسوفان آلمانی است که به سال

۱۸۷۱ در برلین به دنیا آمد و در همین شهر تحصیلات خود را پی گیری کرد و در سال

۱۸۹۲ موفق به اخذ درجه دکتری از دانشگاه برلین شد. او شاگرد اینگ هاوس (H. Ebbinghaus, 1850-1909) بود و در برسلو و بعد در هامبورگ به تدریس و تحقیق پرداخت. اشترن از بنیان گذاران دانشگاه هامبورگ به شمار می رود (۱۹۱۹). وی در همین دانشگاه دپارتمان و آزمایشگاه روان شناسی را دایر کرد که در سال ۱۹۳۰ به صورت مؤسسه روان شناسی دانشگاه هامبورگ درآمد. تا سال ۱۹۳۳ اشترن خود رییس آن مؤسسه بود و بعد بر اثر فشار طرفداران نازیسم ناگزیر به مهاجرت به آمریکا شد و در دانشگاه های هاروارد و دوک به تدریس پرداخت و بالأخره در سال ۱۹۳۸ در دورهام (کارولینای شمالی) درگذشت.

از اشترن آثار مهم فلسفی و روان شناختی به جای مانده است که پاره ای از آن ها به زبان انگلیسی ترجمه شده است (از آن جمله کتاب «روان شناسی دوران اولیه کودک [از تولد تا شش سالگی]» را می توان نام برد که در سال ۱۹۲۴ منتشر شد). اشترن یکی از پیشروان روان شناسی جدید است. در زمینه روان شناسی کودک و روان شناسی تکوینی، روان شناسی افتراقی، هوش آزمایی، روان شناسی کاربُردی (در حقوق و صنعت) او را از بنیان گذاران می دانند. با همکاری کلارا اشترن به تحقیقات ارزنده ای در زمینه رشد زبان در کودک و رشد فرایندهای ذهنی دست زد. در باره آن چه به زبان و تفکر کودک مربوط می شود، باید به چند نکته گرهی در نظریه او، که در آن روان شناسی با دیدگاه فلسفی او سخت درهم تنیده شده است، اشاره کرد: اشترن **شخص** را به عنوان کلیتی فعال، یگانه و ویژه می نگرد که در جهت رسیدن به هدف تلاش می ورزد و **شخصیت** را متشکل از ویژگی هایی می داند که به شیوه ای مخصوص، سازمان می یابد و هر فرد را از افراد دیگر متمایز می سازد. او روان شناسی را علم شناخت فرد، آن گونه که تجربه می کند و قادر به تجربه کردن است، تعریف می کند و در عین حال که نگرش عنصرگرایی را مورد انتقاد قرار می دهد، سعی دارد مفهوم فطرت و تربیت را به هم متصل سازد و آن را تحت عنوان «همگرایی» ضابطه بندی کند. همگرایی به این مفهوم بیانگر این تصور است که پدیده های روان شناختی از کنش متقابل بین خصوصیت های فطری و شرایط محیطی حاصل می شوند. تمام تلاش او این است که مفهوم «شخص» را وارد حیطه روان شناسی کند. هیچ گشتالتی را بدون Gestalter (شخص) نمی پذیرد. به همین دلیل است که مفهوم تجربه را بر مفهوم



«آگاهی» ترجیح می دهد و درصدد است که چگونگی ادراک و شناخت جهان را نیز از جانب کودک به نحوی به یک تمایل درونی مربوط سازد؛ تصویری که مورد انتقاد ویگوتسکی قرار گرفته است. از آثار او می توان به موارد زیر اشاره کرد:

\*Person und sache. 3 Vols. Leipzig, 1906-1924.

\*Die differentielle psychologie, 1911.

\*Psychology of early childhood up to the sixth year of age, (1914) New York: Henry Holt, 1930.

\*General psychology from the personalistic standpoint (1935), New York: Macmillan, 1938.

\*Die kindersprache, 1907.

## افزوده ۴

### مربوط به فصل چهارم

توضیحی مختصر درباره تحلیل ساختاری (Structural)، تکوینی (Genetic) و کارکردی (Functional) برای درک نظرگاه ویگوتسکی خالی از فایده نیست:

«۱- تحلیل ساختاری نشان می دهد که موضوع مورد پژوهش ما چگونه سیستمی است و از چه سیستم های فرعی و یا اجزای و عناصری تشکیل شده و بین این سیستم ها و زیرسیستم ها و اجزای و عناصر و واحدها چگونه روابطی برقرار است. این تحلیل ما را به جهات کمی سیستم آشنا می سازد.

۲- تحلیل تکوینی نشان می دهد که موضوع مورد پژوهش ما کی و چرا زائیده شده و در راه تکامل خود از چه گرهگاه هایی گذشته و چه حالاتی را طی کرده و تناوب این حالات در آن چگونه بوده است. این تحلیل ما را به جهات کیفی سیستم آشنا می سازد.

۳- تحلیل کارکردی قوانین مسلط بر سیستم و طرز عمل وی را نشان می دهد. نشان می دهد که «رسالت» این سیستم در دستگاه هستی، در جامعه انسانی و در تاریخ کنونی چیست، چه می کند، به کجا می رود و چرا چنین می کند و چرا بدین سو می رود. این تحلیل ما را به جهات عملی و کارکرد سیستم آشنا می سازد.»

آزمونی که در این فصل مرتب از آن یاد شده است، آزمون شکل‌گیری مفهوم (Concept Formation test) است. «ویگوتسکی این آزمون را به تفصیل توضیح نمی‌دهد. شرح زیر از کتاب «تفکر مفهومی در اسکیزوفرنیا» اثر هانفمن و کازانین [۱۶، ص ۱۰-۹] استخراج شده است:

آزمون شکل‌گیری مفهوم از بیست و دو مهره چوبی تشکیل یافته است که از لحاظ رنگ، شکل، ارتفاع و سطح با هم فرق دارند. در بین این مهره‌ها، پنج رنگ مختلف، شش شکل مختلف، دو نوع ارتفاع متفاوت (بلند و کوتاه) و دو اندازه مختلف از حیث سطح مقطعی (بزرگ و کوچک) وجود دارد. در زیر هر کدام از این مهره‌ها، یکی از این چهار کلمه بی معنی نوشته شده است: lag، bik، mur و cev. آزمودنی این کلمات را نمی‌بیند. قسمت زیرین همه مهره‌های بلند و بزرگ کلمه lag، زیر همه مهره‌های کوتاه و بزرگ کلمه bik، زیر همه مهره‌های کوچک و بلند کلمه mur و زیر همه مهره‌های کوچک و کوتاه کلمه cev نوشته شده است. این کلمات، ربطی به رنگ و یا شکل ندارند. در آغاز آزمایش، کلیه مهره‌ها، بدون آن که نظمی در آن‌ها مراعات شود به طور مخلوط از لحاظ رنگ و شکل و اندازه، روی میز در جلو آزمودنی چیده می‌شود... آزماینده یکی از مهره‌ها را برمی‌گرداند (مهره «نمونه» یا اصلی)، به آزمودنی نشان می‌دهد، نام آن را برایش می‌خواند و از او می‌خواهد تمامی مهره‌هایی را که فکر می‌کند در زیر آن‌ها چنین کلمه‌ای نوشته شده است، انتخاب کند. پس از آن که آزمودنی این کار را انجام داد... آزماینده یکی از مهره‌هایی را که به طور «نادرست» انتخاب شده است، برمی‌گرداند و به آزمودنی نشان می‌دهد و می‌گوید این مهره با مهره نمونه فرق دارد و او را تشویق می‌کند که به آزمایش ادامه دهد. پس از هر بار آزمایش، آزماینده مهره‌هایی را که به غلط برداشته شده‌اند، به آزمودنی نشان می‌دهد. هر قدر تعداد مهره‌های برگردانده شده افزایش یابد، آزمودنی متدرجاً پی می‌برد که مهره‌هایی که در جست و جوی آن‌هاست چه مشخصاتی دارند. به محض آن که آزمودنی به این کشف نایل آمد، کلمات از نظر او نماینده انواع معینی از مهره‌ها می‌گردند (مثلاً lag نماینده

بزرگ و بلند و bik نماینده بزرگ و کوتاه می شود) و بدین ترتیب مفاهیم تازه ای خلق می شوند که در زبان وی نامی برای آن‌ها وجود ندارد. بر همین روال کودک قادر می شود، چهار نوع مهره را براساس کلمات بی معنی از هم مجزا کند و آزمایش را به انجام برساند. بنابراین کاربرد مفاهیم از ارزش کارکردی معینی در توانایی لازم برای انجام این آزمون، برخوردار است. با توجه به چگونگی گروه‌هایی که آزمودنی تشکیل می دهد و نیز با توجه به روشی که او در گروه‌سازی پیش می گیرد، می توان دریافت که آیا وی واقعاً در حل مسئله از تفکر مفهومی استفاده می کند یا نه... تقریباً هر گامی که در استدلال او به پیش نهاده می شود، در جابه‌جایی مهره‌ها از جانب وی، منعکس می شود. نخستین روی آوری آزمودنی به مسئله، چگونگی برخورد او با مهره نمونه، پاسخ او به اصلاحی که از سوی آزماینده صورت می گیرد، پیدا کردن راه حل — همه این مراحل آزمایش — جملگی داده‌هایی فراهم می آورند که می توان از آن‌ها به عنوان نشانه‌هایی از سطح تفکر آزمودنی استفاده کرد.»

ویگوتسکی و ساخاروف با استفاده از این ابزار و وسایل دیگر و بر اثر گزینش شیوه نگرش رشدی — تجربی توانستند دوره‌ها و مراحل زیر را در رشد مفاهیم تشخیص دهند:

### مراحل ویا مکانیسم‌ها

### دوره‌ها

- ۱ — آزمایش و لغزش
- ۲ — دسته بندی براساس مجاورت زمانی و مکانی (تأثرات بصری)
- ۳ — دسته بندی براساس تأثرات کلی

- ۱ — شکل گیری توده‌ها براساس همتابینی

- ۱ — همخوان
- ۲ — گردآمده تکمیلی
- ۳ — زنجیره ای
- ۴ — پراکنده
- ۵ — شبه مفهوم

- ۲ — تفکر گروهه ای (گروهه اندیشی)

- ۱ — انتزاع براساس حداکثر شباهت‌ها
- ۲ — انتزاع براساس صفتی واحد

- ۳ — مفاهیم بالقوه

استفاده از کلمه در ترکیب صفات انتزاع  
شده و تعمیم خصوصیت‌ها

«در شرح زیر مشاهدات تجربی در باره این آزمون آمده است. این قسمت از مطالعه هانفمن و کازانین [۱۶، ص ۳۱-۳۰] آورده شده است .  
«در بسیاری از موارد، گروه یا گروه‌هایی که به وسیله آزمون‌نی تشکیل می‌شود، به ظاهر هیچ فرقی با طبقه بندی جدی و واقعی ندارد. تا زمانی که از آزمون‌نی خواسته نشده است که نظرات خود را در باره اساس دسته بندی به مرحله عملکرد درآورد، مبنای واقعی مفهومی خود را آشکار نمی‌سازد. این امر به هنگام تصحیح اتفاق می‌افتد، یعنی زمانی که آزماینده یکی از مهره‌های به غلط انتخاب شده را برمی‌گرداند و نشان می‌دهد که کلمه‌ای که زیر آن نوشته شده است با کلمه‌ای که زیر مهره نمونه نوشته شده است، فرق دارد. مثلاً mur نیست، بلکه کلمه‌ای دیگر است. این یکی از مراحل حساس آزمایش است.»

آزمون‌نی‌هایی که با مسئله به عنوان مسئله طبقه بندی برخورد می‌کنند، بلافاصله در مقابل تصحیح به شیوه‌ای کاملاً خاص پاسخ می‌دهند. این پاسخ به خوبی در بیان «آها، پس مسئله، رنگ (یا شکل و غیره) نیست»، بیان شده است... آزمون‌نی همه مهره‌هایی را که در گروه مهره نمونه قرار داده بود، برمی‌دارد و درصدد ایجاد یک طبقه بندی ممکن دیگر برمی‌آید.

از سوی دیگر، رفتار ظاهری آزمون‌نی در ابتدای آزمایش ممکن است اقدام برای طبقه بندی باشد. او ممکن است همه مهره‌های قرمز را کنار مهره نمونه قرار دهد، و همچنان پی‌گیر به کار خود ادامه دهد... و چنین نظر دهد که به تصور وی مهره‌های قرمز انتخاب شده، همگی mur هستند. در همان حال، آزماینده، یکی از مهره‌های برداشته شده را برمی‌گرداند و نشان می‌دهد که کلمه‌ای دیگر زیر آن نوشته شده است... آزمون‌نی می‌بیند که آن مهره، کنار گذاشته می‌شود و یا حتی به اطاعت از آزماینده خود، آن مهره را کنار می‌گذارد. اما دیگر فراتر از آن نمی‌رود. یعنی سعی نمی‌کند سایر مهره‌های قرمز را از مهره قرمز نمونه جدا سازد. وقتی آزماینده سؤال می‌کند که آیا او هنوز فکر می‌کند که مهره‌های باقی مانده همگی mur هستند، او با قاطعیت پاسخ می‌دهد:

«بلی، مهره‌های باقی مانده تشکیل یک گروه می‌دهند، چون قرمزند.» این پاسخ روشن و مشخص، گرایش کاملاً ناسازگار او را با شیوه برخورد درست نسبت به طبقه‌بندی آشکار می‌سازد و نشان می‌دهد که گروه‌هایی که او تشکیل داده است، در واقع شبه طبقه‌ای بیش نبودند».



برای مطالعه بیشتر در زمینه آزمون شکل‌گیری مفهوم و کاربرد آن در ارزیابی اختلال تفکر به منابع زیر رجوع شود:

Hanfmann, E. **Concept formation test**, In *Contribution toward medical psychology (vol. II)*, A. Weider (Ed.) New York: The Roland Press, 1953, 731-740.

Kasanin, J. S. The disturbance of Conceptual thinking in Schizophrenia. In *Language and thought in Schizophrenia*, J. S. Kasanin (Ed.), New York: The Norton Library, 1944, 41-49.

Hanfmann, E. & Kasanin, J. Conceptual thinking in Schizophrenia, *Nervous and Mental disorders*, Monogr., 67, 1942.

افزوده شش

اشاره به چند مفهوم کلیدی

## ۱- رُشد (و تکامل): [D](Development)

D در لغت به معنی ظاهر شدن، آشکار گشتن و باز شدن است. در فلسفه، آن را مبارزهٔ تضاد و به هم پیوستن فرایندهای پیچیده‌ای می‌دانند که بدان وسیله صور آلی حیات آفریده می‌شوند. به معنی عام، D فرایند خودپوی گذار از مراحل پست به سوی مراحل عالی است. در روان‌شناسی این مفهوم از جانب صاحب نظران به طور یکسان تعریف نشده است. اما کلاً منظور از آن پیدایش ساختار و کارکردهای پیوسته در حال تغییر است که حاصل کنش متقابل بین اورگانسیم با محیط می‌باشد.

معمولاً بین D و Growth (رشد جسمی، رشد) [G] و Maturation (رشد طبیعی یا درونی، نضج) [M] فرق می‌گذارند— اگرچه عده‌ای سعی دارند آن‌ها را مترادف هم به کار ببرند. مقصود از G افزایش در مقدار، میزان، حد و اندازه یک خصوصیت بدنی مانند قد، وزن و غیره است. منظور از M رسیدن به میزان خاصی از توانایی کارکردی در سطح بیوفیزیولوژیک است که امکان دست‌یابی به الگوی خاصی از رفتار را پدید می‌آورد. M را معمولاً در تقابل با یادگیری—یعنی تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بر اثر تجربه—قرار می‌دهند. لیکن تشخیص این که چه قسمت از رشد مربوط به عوامل درونی اورگانیک است و چه قسمت مربوط به یادگیری است، بسیار دشوار است. با وجود این، آرنولد گزل (A. Gesell, 1880-1961) M را عبارت می‌داند از تغییراتی در اورگانسیم که تماماً یا عمدتاً ناشی از عوامل مادرزادی یا درونی است. وی کنترل ژنتیک طرح‌ریزی و نظم‌بندی زنجیره‌ای رشد را به M مربوط می‌سازد. گفته می‌شود تمایز بین این مفاهیم در عمل می‌تواند سودمند باشد. مثلاً نوزاد پنج ماهه نمی‌تواند راه برود، چون عضلات و دستگاه عصبی وی هنوز چنین آمادگی را پیدا نکرده‌اند. با توجه به این نکته است که عده‌ای از نظریه پردازان از مراحل حساس در رشد سخن می‌گویند: یعنی زمانی که رویداد محیطی می‌تواند بیشترین تأثیر خود را در اورگانسیم باقی بگذارد.

اصطلاح D از G و M جامع‌تر است. در آن هم M و هم یادگیری و تجربه منظور می‌شود. مشخصاتی برای این فرایند ذکر می‌شود که از اهم آن‌ها می‌توان پیش‌روندگی، تفکیک‌پذیری، همپیوستگی، انباشت‌شوندگی و مراحل متوالی را

نام بُرد.

مفهوم D در سیستم‌های مختلف روان‌شناسی رشد و کودک جای خاصی را داراست و به شیوه خاصی تعریف، مطالعه و ضابطه‌بندی شده است. در نظریه ویگوتسکی شاید بنیادی‌ترین خصوصیت رشد، شیوه‌ای باشد که کارکردهای جداگانه و ابتدایی قبلی در یک سیستم یادگیری کارکردی جدید، ادغام می‌شوند. به گفته وی «کارکردهای عالی روان‌شناختی، به مثابه یک لایه جدید بر روی فرایندهای اولیه افزوده نمی‌شوند، بلکه این کارکردها نمایانگر سیستم‌های روان‌شناختی جدیدی، هستند» (ص ۱۲۴، Mind in Society).

### فعالیت عقلانی: (Intellect) [I]

به‌طورکلی جنبه شناختی ذهن و مخصوصاً فرایندهای عالی ذهنی را در روان‌شناسی I می‌گویند (مراجعه شود به «فرهنگ علوم رفتاری» وُل من و «فرهنگ روان‌شناسی» دری‌ور). [در واژه‌نامه «فلسفی» سهیل محسن افغان، عقل در برابر Intellect و Intelligence قرار داده شده است]. در متن ترجمه در برابر I فعالیت عقلانی قرار داده شده است تا بتوان مفهوم فرایندی و کارکردی را از آن مراد کرد. لیکن در بسیاری از جاها، مضمون آن همان فرایند فکری است. ولی از آن جا که واژه فکر و اندیشه در برابر Thought و Thinking Process نهاده شده است، از این رو خواسته شد این تفکیک تا حد امکان حفظ شود.

### زبان و گفتار: (Language and Speech)

صاحب‌نظران این دورا از هم جدا می‌سازند. مثلاً اسلوبین (۱۹۷۴) گفتار را فرایند ملموس و فیزیکی می‌نامد که به تولید آواهای کلامی می‌انجامد و زبان را سیستم بالقوه معانی و ساختارهای گفتاری تعریف می‌کند (ص ۹۹). ورج (۱۹۸۲) بیان کرده است که در گفتار (به روسی «رچ») تأکید بر فرایند یا فعالیت فعال روان‌شناختی است ولی در زبان (به روسی «یازیک») تأکید بر گد زبان‌شناختی است (ص ۱۵۹). باطنی (۱۳۴۹) آن‌ها را به ترتیب زیر تعریف کرده است: «زبان عبارت است از یک توانایی ذهنی و بالقوه، و گفتار عبارت است از صورت بالفعل زبان» (ص ۱۱۲). برای اطلاعات بیشتر به منابع زیر مراجعه شود:

Luria, A. R. *Language and Cognition*, New York: John Wiley, 1982. (Edited by J. V. Wertsch).

Slobin, D. I. *Psycholinguistics*, Illinois: Scott, Foresman, 1974.

باطنی، محمدرضا، *زبان و تفکر*، تهران: کتاب زمان، ۱۳۴۹، ص ۱۱۲.

### اوتیسم (جهت نیافتگی اندیشه): (Autism)

اوتیسم در «فرهنگ علوم رفتاری» (وُل من) به ترتیب زیر تعریف شده است: (۱) حالت کاملاً شدید خودمداری، خودشیفتگی و ناتوانی در ایجاد ارتباط با دیگران. (۲) ادراک جهان خارج برحسب شخصیت، نیازها، افکار و تصورات خود شخص بدون توجه به واقعیت‌ها. (۳) تمایل به کناره‌گیری از زندگی واقعی و غرق شدن در رؤیای روزانه و خیالبافی‌های نامأنوس.

اما منظور از اوتیسم در فصل دوم در واقع تفکر اوتیستیک است که طبق نظر بلویلر (در فرهنگ مذکور) چنین تعریف شده است: فرایندهای فکری که فقط از نظر خود شخص دارای معنی است؛ روی برگرداندن از واقعیت و زندگی را به شکل خیالی و رؤیایی نگریستن.

اگر بخواهیم باز هم اختصاصی‌تر به مسئله پردازیم در این فصل منظور از تفکر اوتیستیک، تفکری است که متوجه حل مسئله‌ای در جهان خارج نیست. پیازه در کتاب «زبان و اندیشه کودک» (۱۹۷۴) می‌نویسد: «روان‌کاوان به این جا رسیدند که بین دوشیوه تفکر اساساً متفاوت فرق بگذارند: اندیشه جهت یافته یا هوشمندانه و اندیشه جهت نیافته و یا چنان که بلویلر مطرح می‌سازد، اندیشه اوتیستیک...» (ص ۶۳). با توجه به این توضیح اخیر بود که در برابر اوتیسم، جهت نیافتگی اندیشه قرار داده شد.

### خودمداری: (Egocentrism)

خودمداری دارای مفهومی وسیع است. لیکن در نظریه پیازه می‌توان گفت که کودک در مرحله خودمداری — مرحله‌ای از رشد شناخت — قادر نیست شیء، پدیده و یا رویداد را از نظرگاهی جز نظرگاه خود بنگرد و یا حتی متوجه این نکته باشد. در این حالت هنوز بین جهان عینی و ذهنی «تفکیکی» صورت نگرفته است. ال کاینه در کتاب «کودکان و نوجوانان» (۱۹۷۰) خودمداری را در چهارچوب نظریه پیازه «عدم



تفکیک یافتگی در زمینه ای از گُنش متقابل بین شخص و شیء» تعریف می کند «این تفکیک نیافتگی در هر کدام از مراحل رُشدِ ذهنی، شکلی جدید به خود می گیرد و در قالب مجموعه جدیدی از رفتارها خود را ظاهر می سازد. انتقال از یک شکل خودمداری به شکل دیگر آن، به طرز دیالکتیکی صورت می پذیرد، به نحوی که آن ساختارهای ذهنی که کودک را از شکل پست خودمداری رها می سازند، همان هایی هستند که او را به سمت شکل خودمداری عالی تری می کشانند.» (ص ۵۰).

#### همتابینی: (Syncretism)

در «فرهنگ علوم رفتاری» چنین آمده است: (۱) تلفیق عناصر مختلف یک سیستم بدون توجه و تضاد درونی آن ها. (۲) [در نظریه پیازه] سطحی از تفکر کودکان خردسال که نشانه بارز آن عبارت است از ایجاد روابط اتّفاقی بین عناصری که هیچ گونه پیوستگی علی یا منطقی با هم نداشته باشند.

مثلاً کودک ممکن است در ادراک خود از «مفهوم» پدر یا مادر، نوع لباس های آنان را نیز دخالت دهد.

به طور کلی منظور از «کارکرد همتابینی» پاسخ های کلی و عمومی اورگانسیم نسبت به محرک هاست.

پیاژه، خود، همتابینی را عبارت می داند از تمایل خودانگیخته کودک به ایجاد ارتباط بین اشیایی که در واقع ارتباطی با هم دیگر ندارند. به عبارت دیگر همتابینی یعنی مربوط ساختن هر چیزی با هر چیز دیگر (حکم و استدلال در کودک، ۱۹۷۲، ص ۴). پس، آنچه توجه کودک را در این باره جلب می کند روابط مستقیم و بلاواسطه است و همین باعث می شود که او نتواند عناصر یک طرحواره را از هم جدا سازد و به تجزیه و تحلیل دست یازد. مثلاً در پاسخ به این سؤال که «چرا آفتاب نمی افتد؟» کودک (پیش از سن هفت یا هشت سالگی) ممکن است بگوید «چون پُرحرارت و داغ است». پیازه Juxtaposition (ناتوانی در ایجاد روابط) را نقطه مقابل همتابینی و به یک معنی مکمل آن می داند. اگر در همتابینی روابط بیش از حد و ناتوانی در تجزیه و تحلیل مطرح می شود در Juxt عدم توانایی در ترکیب و تشخیص روابط مسلط می شود. مثلاً به کودک گفته می شود: «اگر حیوانی گوش های دراز داشته باشد، قاطر یا خر است و اگر حیوانی دم بلند و پر پشت داشته باشد، قاطر یا اسب است. حالا ما حیوانی

داریم که گوش‌های دراز و دم بلند و پر پشت دارد، نام این حیوان چه می‌تواند باشد؟» کودکان کوچک‌تر از ده سال معمولاً خصوصیت‌ها را جدا جدا در نظر می‌گیرند و نمی‌توانند عناصر غیرضروری را کنار بگذارند (حکم و استدلال در کودک، ص ۴ و ۲۲۲). برای اطلاع بیشتر به کتاب «حکم و استدلال در کودک» اثر پیازده مراجعه شود.

### گروهه: (Complex)

گروهه اندیشی، مرحله‌ای از رشد تفکر است که در آن یا خصوصیتی چنان که باید از اشیا انتزاع نمی‌شود و اگر هم انتزاع شود در میان سایر خصوصیت‌ها گم می‌گردد. و در نتیجه کودک نمی‌تواند به «مفهوم» و «مفهوم اندیشی» برسد. واژه گروهه در برابر Complex، که در اصل به معنی «همتافته»، «درهمتافته»، «درهم تنیده» و «همبافته» و مفاهیمی از این قبیل است، مناسب به نظر می‌رسد؛ مخصوصاً از این نظر که گروهه به معنی گلوله ریسمان و پنبه نیز آمده است [«هرغنیمتی که می‌افتد از اندک و بیش تا گروهه ریسمانی یا پاره‌ای پشم، هیچ کس سوزنی تصرف نکردی» (ترجمه اعثم کوفی) به نقل از فرهنگ معین، ۱۳۵۷، جلد ۳].

### یافت‌شناسی: (Heuristics) [H]

H دانش بررسی روش‌های کشف است. «واژه H را می‌توان «دانش کشف»، «نویابی» یا «یافت‌شناسی» ترجمه کرد. زیرا در یونانی از ریشه یافتن و کشف کردن مشتق شده است (کشف کردن: Heuriskein). اسلوب‌های هوریستیک به ما یاری می‌رسانند تا مشخصات اشیا و پدیده‌ها و روابط و مناسبات موجوده بین آن‌ها را دریابیم و مسایل مربوط به این زمینه‌ها را حل کنیم و از این لحاظ هوریستیک تماماً دارای خصلت اسلوبی است». هوریستیک را دانش بررسی قوانین فعالیت خلاق نیز تعریف کرده‌اند. این اصطلاح گویا از واژه «اوره کا!» (یافتن) که کاربرد آن را به ارشمیدس نسبت می‌دهند، مشتق شده است.

### سیستم: (System)

برتالان فی (Von Bertalanffy, L. ۱۹۰۱-۱۹۷۲) سیستم را مجموعه‌ای از عناصر می‌داند که دارای کنش متقابل با یکدیگر هستند. در «فرهنگ علوم رفتاری»

ول من، سیستم، مجموعه‌ای از عناصر. تعریف شده است که در ارتباط متقابل نظم‌داری با هم قرار دارند تا یک کل کُزرکردی را به وجود آورند. واژه سیستم در آثار مختلف معمولاً به مفهوم «نظام»، «دستگاه»، «کُل»، «ساختار»، «اورگانیزم» و غیره به کار می‌رود، اما در نظریه سیستم‌ها، «سیستم گروهی است از عناصر (اجزای مرکبه) اعم از طبیعی یا اجتماعی یا فکری که برای انجام وظایفی و برای رسیدن به هدفی خودآگاه یا ناخودآگاه متشکلند و...». شیوه کار بُرد اصطلاح سیستم از جانب ویگوتسکی به گونه‌ای است که با نگرش سیستمی همخوانی پیدا می‌کند. مثلاً می‌خوانیم: «مفهوم فراگیر (کُلّی) مستلزم وجود یک سلسله از مفاهیم وابسته (جزیی) است و شامل سلسله مراتبی از مفاهیم در سطوح مختلف تعمیم‌پذیری است. بنابراین هر مفهوم معینی، درون سیستمی از روابط تعمیم‌پذیری جای می‌گیرد...».

## اسامی

Ach, N. K. (1871-1946)

روان‌شناس آلمانی، از بنیان‌گذاران مکتب وورتسبورگ

Augustine, st. (354-430) فیلسوف و از پدران کلیسا، از مردم شمال آفریقا. یکی از بنیان‌گذاران سیستم فلسفی و مذهبی مؤثر در قرون وسطی.

Bacon, F. (1561-1626)

فیلسوف انگلیسی

Beier, H.

Bekhterev, V. M. (1857-1927)

نورواناتومیست، نوروفیزیولوژیست، روان‌شناس و روان‌پزشک روسی

Bergson, H. (1859-1941)

فیلسوف فرانسوی

Bleuler, E. (1857-1939)

طیب و روان‌پزشک سویسی

Blondel, C. (1876-1939)

روان‌شناس و پزشک فرانسوی

Blonski, P. (1884-1941)

روان‌شناس و زیست‌شناس روسی

Borovskij, V.

Bruner, J. S. (1915—)

روان‌شناس آمریکایی

Buehler, C. (1893.—?)

روان‌شناس آلمانی الاصل آمریکایی

Buhler, K. L. (1879-1963)

پزشک و روان‌شناس آلمانی

Claparède, E. (1873-1940)

روان‌شناس کارکردگرای سویسی

Delacroix, H. (1873-1937)

روان‌شناس فرانسوی

Descartes, R. (1596-1650)

فیلسوف فرانسوی

Dewey, J. (1859-1952)

فیلسوف و مربی آمریکایی

- Dostoevski, F. (1821-1881) نویسنده روسی
- Engels, F. (1820-1895)  
فیلسوف آلمانی، همکار مارکس و همگام او در بنیان گذاری مارکسیسم
- Freud, S. (1856-1939) روان کاو اطریشی
- Frisch, K. V. (1886—?) جانورشناس اطریشی
- Galton, F. (1822-1911)  
مردم شناس، ریاضی دان، روان شناس، فیزیولوژیست و هواشناس انگلیسی
- Goethe, J. W. von. (1749-1832) شاعر، نمایشنامه نویس و نویسنده آلمانی
- Gogol, N. V. (1809-1852) نویسنده روسی
- Goldstein, K. (1878-1956) نورولوژیست و روان شناس آلمانی-آمریکایی
- Griboedov, A. S. (1878-1956) نمایشنامه نویس و دیپلمات روسی
- Groos, K.  
شاعر و نویسنده آلمانی
- Heine, H. (1797-1956)  
فیلسوف و روان شناس آلمانی
- Herbart, J. F. (1776-1841)  
فیلسوف و زبان شناس آلمانی
- Humboldt, K. W. (1767-1835)  
Idelberger, H.  
روان شناس و فیلسوف آمریکایی
- James, W. (1824-1910)  
Koehler, W. (1887-1967)  
روان شناس آلمانی-آمریکایی (از بنیان گذاران روان شناسی گشتالت)
- Koffka, K. (1886-1941)  
روان شناس آلمانی-آمریکایی (از بنیان گذاران روان شناسی گشتالت).
- Kotelova, J.  
نویسنده روسی
- Krylov, I. A. (1763-1844)  
La Fontaine, J. (1621-1695)  
شاعر فرانسوی
- Learned, B.  
روان شناس شوروی
- Leontiev, A. N. (1903-1979)  
Lermontov, M. Y. (1814-1841)  
شاعر و داستان پرداز روسی
- Levy-Bruhl, L. (1875-1939) فیلسوف، جامعه شناس و قوم شناس فرانسوی
- Luria, A. R. (1902-1977) روان شناس شوروی

Mandelstam, O.	
Marx, K. (1818-1883)	بنیان‌گذار مارکسیسم
Max, L. W.	
Mead, G. H. (1863-1913)	فیلسوف و جامعه‌شناس آمریکایی
Meumann, B. (1862-1915)	روان‌شناس آلمانی
Molière [Jean Baptist Poquelin] (1622-1673)	
	نویسنده و نمایشنامه‌نویس فرانسوی
Montessori, M. (1870-1952)	مربّی و پزشک ایتالیایی
Mueller,	
Pashkovskaja, E.	
Paulhan, F.	
Pavlov, I. P. (1849-1936)	فیزیولوژیست و روان‌شناس روسی
Piaget, J. (1896-1980)	روان‌شناس و شناخت‌شناس سوئیسی
Plekhanov, G. V. (1857-1918)	فیلسوف سوسیالیست روسی
Rimat, F.	
Rousseau, J. J. (1712-1778)	فیلسوف فرانسوی
Sakharov, L. S.	روان‌شناس شوروی
Sapir, E. (1884-1939)	زبان‌شناس و انسان‌شناس آمریکایی
Selz, O. (1881-1944)	روان‌شناس آلمانی
Shif, Zh, I.	روان‌شناس شوروی
Stanislavsky, k. (1863-1938)	کارگردان و بازیگر روسی
Steinen, von der,	
Stern, W. (1871-1938)	روان‌شناس تجربی و افتراقی آلمانی
Storch, A.	
Thorndike, F. L. (1874-1959)	روان‌شناس آمریکایی
Tjutehev, F.	
Tolstoy, L. N. (1828-1910)	نویسنده و متفکر روسی
Uhland, L.	
Usnadze, D.	
Vygotsky, L. S. (1896-1934)	
	روان‌شناس و زبان‌شناس، منتقد و هنرشناس روسی
Wallon, H. (1879-1962)	روان‌شناس و روان‌پزشک فرانسوی

Watson, J. B. (1878-1958)

روانشناس رفتارگرای آمریکایی

Werner, H. (1890-1964)

روانشناس آلمانی-آمریکایی

Wertheimer, M. (1880-1943)

روانشناس آلمانی-آمریکایی (از بنیان‌گذاران روان‌شناسی گشتالت)

Wuerzburg School

مکتب وورتسبورگ

Wundt, W. (1832-1920)

فیزیولوژیست و روان‌شناس آلمانی

Yerkes, R. M. (1876-1956)

روانشناس تجربی و تطبیقی آمریکایی

	Vocal speech	گفتار آوایی، گفتار بیرونی
Urge	Vocalization	جنبه آوایی بخشیدن، به لفظ درآوردن
Utterance	Vulgar	عامیانه، عوامانه
	بیان	

### W

	Wishful imagination	
Variant	شکل خاص، گونه	خواست اندیشی، تخیل آرزو پروری
Variation	تنوع	
Varities	گونه‌ها	زبان نوشتاری
Verbal intercourse (لفظی)	مراوده کلامی	کلمه
Verbal thinking	تفکر کلامی	معنای کلمه
Verification	وارسی	
View	نظر، نظرگاه، نگرش، دید	
Vocabulary	واژگان	
Vocal	آوایی، صوتی	

### Z

	Zone of proximal development	
	دامنه (منطقه) رشد تقریبی، دامنه تقریبی رشد	



Speculation	نظر پردازی	Task	وظیفه، تکلیف
Speech	گفتار	Teleology	غایت‌نگری
Speech for oneself	گفتار برای خویشتن	Tendency	تمایل، گرایش
Speech for others	گفتار برای دیگران	Tenet	اصل پایه‌ای
Spontaneous	خودانگیخته، خودبه‌خودی	Tension	تنش
Strategy	راهبردی، جهت‌مندی	Thesis	تز، برنهاد
Structure	ساختار	Thinking aloud	تفکر گویا
Structuring	ساختاریابی	Thinking for oneself	تفکر برای خویشتن
Struggle	مبارزه، کشمکش	Thinking in complexes	تفکر گروه‌های، گروه‌اندیشی
Subject	نهاد، موضوع یا درس	Tone	آهنگ، لحن
Subtext	زمینه ناآشکار، مضمون (نهانی)	Trend	روند
Subordinate	وابسته، جزئی، تبعی	Trial and error	آزمایش و لغزش (خطا)
Superordinate	فراگیر، کلی	Trait	ویژگی
Superstructure	فرا ساختار	Trace stimuli	محورک‌های نشان‌گذاری
Suppression	فرونشانی	Transmuted	استحاله یافته
Supracausal	فراعلیّت	Transformation	تغییر و تبدیل، تغییر شکل
Survey	پیمایش	Transitional	گذاری، انتقالی
Symbol	نماد	Treatment	شیوه پردازش
Symbolic	نمادین	Typical	نمونه‌وار
Symptom	علامت		
Syncretism	همتابینی		
Syndrome	نشانگان		
Synonymus	هم‌معنی	Understanding	تفاهم
Syntactic	ساخت نحوی	Unification	وحدت بخشی
Synthesis	ترکیب	Uniformity	همشکلی
System	سیستم، نظام، دستگاه	Union	اتحاد، اتصال
Systematic	سیستماتیک، نظام‌دار، منظم	Unit	واحد
Systematization	نظام‌پردازی	Unitary	یکپارچه، واحد
		Unity	وحدت، یکپارچگی
		Universality	عمومیت
		Unorganized congeries	
Talk	سخن، صحبت		

Process	فرایند	Representation	بازنمایی، تصویر، تجسم
Productive thinking	تفکر بارآور	Representational language	زبان بازنمایی، زبان
Programmatic	راهنمای عمل، برنامه‌ای	Repression	سرکوبی، فرونشانی
Propensity	تمایل	Reproduction	بازآفرینی
Property	خاصیت	Retrospect	پس‌نگرانه
Proposition	گزاره		
Prototype	نمونه عالی، نمونه نخستین		S
Pseudo-concept	شبه مفهوم	Schemata	طرحواره‌ها
Pure thought	اندیشه خالص، اندیشه ناب	Schematic	طرحواره‌ای
Purpose	غایت	Scheme	طرحواره
Purposeful	غایت‌مند	Second signal system	دومین سیستم نشانه‌ای
	Q	Segregation	جدایی‌گزینی، جداگشتگی
Quasi-simultaneous	شبه همزمان، تقریباً همزمان	Self-observation	خودنگری
		Self-reflective	خوداندیشیده
	R	Semantics	معناشناسی
		Sense	مضمون
Rational	تعقلی، منطقی	Sensitive period	دوره حساس
Rationalistic theory of the social contract	نظریه عقلایی میثاق اجتماعی	Sequence	زنجیره، تسلسل، توالی
Realistic	واقع‌نگرانه، واقع‌گرایانه	Set	مجموعه
Reduction	تقلیل، تحویل، تبدیل، کاهش	Shift	انتقال
Reductionism	تقلیل‌گرایی	Sign	نشانه، علامت
Reference	اشاره، دلالت	Sign language	زبان اشاره‌ای
Referent	مورد اشاره، مدلول، مصداق	Significative	دلالتی، معنی بخشی، فحوایی
Reflection	تأمل	Silent reflection	تفکر خاموش
Reflective	تأملی، اندیشیده	Simplified	ساده‌گردانی شده، ساده‌نگرانه
Reflexology	بازتاب‌شناسی	Sketch	طرح کلی
Regression	برگشت	Socialization	جامعه‌پذیری
Regulation	نظم‌بندی، نظم‌بخشی	Social intercourse	مراوده اجتماعی
Release	رهاسازی، تخلیه	Solioquizing	حرف زدن با خود
		Sound	آوا، صوت

Mimicry	قدرت تقلیدی، مانده سازی	Original	نوآیین، اصیل
Misconcept	سوء تعبیر	Overestimation	
Mnemonic	نیروبخشی حافظه		بیش برآورد، اهمیت بیش از حد دادن
Mnemonic aids	فنون نیروبخشی حافظه	Oversimplification	ساده انگاری
Modification	تغییر، جرح و تعدیل	<b>P</b>	
Monologue	مونولوگ، تک گویی	Paradoxical	متناقض
Morphological	ریخت شناختی	Parallel	موازی
Multiplicity	کثرت	Part-function	پاره کارکرد
	<b>N</b>	Participation	مشارکت
Naive	عامیانه	Pssive	منفعل، نافعال، پذیرنده
Nativism	نهادگرایی	Perseveration	تکرار و تداوم
Nature	ماهیت، طبیعت، سرشت	Personalism	شخص گرایی
Nominative	فاعلی، اسمی	Phase	دوره
Nonconscious	غیرخودآگاه	Phoneme	واج
Nonmediated	بی واسطه	Phonetics	آواشناسی
Novelty	نو پدیدایی، نوظهوری	phylogeny	تکوین نوعی
	<b>O</b>	Planning	طرح ریزی
Objectification	عینی شدن	Polarization	قطبی شدن، انقطاب
Objective reference	مصدق، دلالت عینی	Postulating	به عنوان شرط لازم در نظر گرفتن، مسلم
Objective represent	بازنمایی عینی		فرض کردن
Onomatopoeia [نام-آوا]	آوای تقلید از طبیعت	Potential concepts	مفاهیم بالقوه
Ontogeny	تکوین فردی	Precausality	پیش علیتی
Operation	عملکرد	Predicate	گزاره
Opposite	متضاد	Predicative	گزاره پردازی، اسنادی
Oral speech	زبان گفتاری	Prelinguistic	پیش زبانی
Order	نظم و ترتیب	Premise	اصل مقدماتی، اصل
Ordering	نظم و ترتیب دادن	Prerequisite	شرط لازم، پیش شرط
Organization	سازمان بندی، سازمان یابی	Primeval force	نیروی ازلی
Orientation	جهت یابی، سمت گیری	Primitive thought	اندیشه ابتدایی
Origin	منشأ	Primordial	تغازین، نخستین

Inclination	تمایل، گرایش	Introspection	درون‌نگری، مشاهدهٔ درونی
Inclusion	شمول	Invalidity	بی‌اعتباری
Incoherent coherence	انسجام نامنسجم	Invention	ابداع، ابتکار، تدبیر
Incongruity	ناهماهنگی	Involution	تَدَنّی
Inconsistency	ناسازگاری، ناسازمندی	Isolation	جدا سازی، جداگشتگی، جدایی
Index	شاخص		
Individualization	فردپذیری	<b>J</b>	
Influx of sense	هم‌آمیزی مضمون	Juxtaposition	ناتوانی در ایجاد و تشخیص روابط
Ingrowth	رشد درونی		
Innate tendency	تمایل فطری (مادرزادی)	<b>L</b>	
Inquiry	پرویش	Lag	پس افتادگی
Insightful	بینش‌مندانه	Lyrical	غنایی، تغزلی
Instruction	آموزش		
Intellect	فعالیت عقلانی، عقل، هوش، فکر	<b>M</b>	
Intellectual	عقلانی	Malfunctional	بدکارکردی
Intellectual realism	واقع‌گرایی عقلانی	Maturation	رشد (درونی)، بلوغ
Intellectualistic	عقل‌گرایانه	Mechanical	افزاروار، مکانیکی
Integral	به هم پیوسته	Mediated	واسطه دار، با واسطه
Intellectualization	عقلانی شدن	Mediating expression	بیان واسطه‌ای (با واسطه)
Intentional	قصدمندانه	Mediating system	سیستم واسطه‌ای
Intentional tendency	تمایل قصدمندانه	Mediational	واسطه‌گری
Intentionality	قصدمندی	Mediatory	وساطت
Interchange	تبادل	Memorizing	یادسپاری
Intercourse	مراوده	Memory	حافظه
Interdependence	وابستگی متقابل	Mental elaboration	پرداخت ذهنی
Interest	رغبت	Mental faculties	توانش‌های ذهنی، قوای ذهنی
Interfunctional	کارکردی متقابل	Mentation	وضع ذهنی
Intermediate	بینابین، رابط	Metaphore	استعاره، تمثیل
Interpsychic	بُرون‌روانی	Method of double stimulation	روش تحریک مضاعف
Interrelation	ارتباط متقابل	Microcosm	عالم صغیر
Intonation	آهنگ	Milieu	محیط
Intrapsychic	درون‌روانی		

Epiphenomenon	پدیده فرعی و جنبی	General and particular	عام و خاص
Equivalent	هم ارز، معادل، همسنگ	Generality	عمومیت، تعمیم پذیری
Essence	ماهیت، ذات، درون مایه، خمیرمایه	Genetic	تکوینی
Etymology	ریشه شناسی	Gesture	حرکت، حالت، اشاره، ایما
Exclusive	خودبسنده، جامع	Goal-directed	معتوف به هدف
Experiment	تجربه، آزمایش	Grandiose signal system of speech	
Experimentation	تجربه پردازی، آزمایش گری		سیستم عالی نشانه ای گفتار
Experimentum crux	مسئله گرهی آزمایشی	Gregarious	گروه جو
Exploration	کندو کاو، کاوش، پژوهش	Grouping	دسته بندی، گروه بندی
Explosive writing	نوشتار انفجاری	Growth	رشد طبیعی، رشد فیزیکی، رشد
Expression	بیان، عبارت		
Expressive tendency	تمایل بیانی		<b>H</b>
External	خارجی، ظاهری	Heap	توده
Everyday concept	مفهوم روزمره	Heuristics	یافت شناسی
Evolve	فرابالیدن	Higher ideation	انگارسازی عالی
	<b>F</b>	Hominid	انسان وار
Fact	واقعیت، حقیقت، یافته، امر	Homonization	انسان شدن، مردمیش
Faculty	توانش، نیروی ذهنی، قوه ذهنی	Humanlike	انسان مانند، شبه انسان
Fantasy	خیال بافی، خیال پردازی		<b>I</b>
Figurative	تصویری، مجازی	Identical	همسان
Form	صورت، شکل، قالب	Identity	همسانی
Formal discipline	آموزش رسمی، انضباط رسمی	Ideas	اندیشه ها، تصورات، آراء
Formulation	ضابطه بندی، فرمول بندی	Ideation	انگارسازی
Frame of reference	مبنای داوری، چهارچوب داوری	Idiom	شیوه بیان، تعبیر ویژه، زبان
Function	کارکرد	Illusion	پندار خطا، پندار
Functional use of signs	استعمال کارکردی علایم (نشانه ها)	Imagery	صورت ذهنی
Fusion	آمیختگی	Imagination	تصور، تجسم، تخیل
	<b>G</b>	Implication	دلالت ضمنی، نتیجه ضمنی
Genealogy	شجره شناسی	Implement	افزار
		Impression	تأثر

Complex	گروهه		
Complex like	گروهه دار		
Complex system	سیستم آموزشی چندگانه	Deform	تغییر شکل دادن
Complex thinking	تفکر گروهه ای، گروهه اندیشی	Deliberate	سنجیده، عمدی، آگاهانه
Compromise	سازواری، مصالحه	Deliberate semantics	معناشناسی سنجیده (آگاهانه)
Concept	مفهوم	Denote	دلالت
Concept formation	شکل گیری مفهوم	Desire	میل
Conception	تصور، مفهوم، نظر	Determination	تعیین کنندگی، جبریت
Conceptual thinking	تفکر مفهومی، مفهوم اندیشی	Determining tendency	تمایل جهت بخشی
Concrete	مشخص، انضمامی، ملموس، عینی	Development	رشد (و تکامل)، گسترش، ظهور
Concurrent	همجریان	Devise	طرح و تدبیر
Condensation	ایجاز، فشردگی	Differentiation	تفکیک پذیری، تفکیک یافتگی
Configuration	پیکربندی	Diffuse complex	گروهه پراکنده
Conflict	کشمکش، تضاد	Directedness	جهت یافتگی
Conjugation	صرف فعل	Directing	جهت بخشی
Connection	پیوند، ارتباط	Direction	جهت گیری
Connotation	معنی ضمنی، وجه ضمنی	Drive	سایقه
Consciousness	آگاهی، شعور	Disciplined thought	اندیشه تعلیم دیده
Consequence	نتیجه، اثر، تالی، پسایند	Discrete	گسسته
Co-ordination	همآرایی	Disjunction	گسستگی
Content	محتوا	Displacement	جابجایی
Contest	کشاکش	Disposition	تمایل
Continuum	پیوستار	Doctrinaire	آیین پسند، آیین مدار
Convergence	همگرایی	Draft	آماده سازی
Conversation	محواره، مکالمه، گفت و گو		
Correlate	وابسته		
Correspondence	انطباق، مطابقت		
Counterpart	همتا		
Course	جریان، روند		

**D**

**E**

## اصطلاحات علمی

### A

Abbreviation	اختصار	Attention	توجه
Abstraction	انتزاع، تجرید	Attitude	ایستار
Acoustics	علم اصوات (شنیداری)	Attribute	صفت
Act	کنش، عمل، فعل	Autism	اوتیسم، جهت نیافتگی اندیشه
Act psychology	روان شناسی کنش گرایی	Autonomy	خودگردانی
Action	کنش	Awareness	وقوف، هشیاری، آگاهی
Acting out	نمایش	Axiom	اصل اولیه، اصل متعارف، اصل بدیهی
Activation	فعال سازی	<b>B</b>	
Adaptation	سازگاری، انطباق	Bias	جانبداری، جانب گیری
Adversative	نقض آمیز	<b>C</b>	
Affective-conative	عاطفی - ارادی	Category	مقوله، طبقه
Agglutination	به هم پیوستگی (واژه ها)	Causal-genetic	علی - تکوینی
Analogy	قیاس، تمثیل، تشبیه	Causation	علت یابی
Antagonistic	ناهمساز	Chain complex	گروهه زنجیری
Antidevelopmental	ضد رشدی	Chimpanzoid age	سن شیمپانزه ای
Anti-intellectualistic	ضد عقلانی	Coincidence	تطابق، تقارن، هم وقوعی
Anthropoid	انسان مانند، انسان نما	Collection complex	گروهه تکمیلی (گردآمده تکمیلی)
Ape	انسان ریخت	Collective monologue	مونولوگ (تک گویی) دسته جمعی
Approach	شیوه برخورد، رویکرد	Common sense	عقل سلیم
Articulation	تلفظ	Communication	ارتباط، تفاهم، تفهیم و تفاهم
Artificial	ساختگی، قراردادی	Communicability	ارتباط پذیری، تفاهم پذیری
Artificial concept	مفهوم ساختگی	Comparative psychology	روان شناسی تطبیقی
Assimilation	جذب، همانندسازی		
Association	همخوانی، تداعی، پیوستگی		
Assumption	فرض		

## برخی انتشارات نشر آفتاب

۱. ۵۷ درس برای تقویت حافظه ترجمه و تنظیم دکتر عبدالکریم قریب

۲. اسرار سه اقیانوس نوشته الکساندر کندراتف ترجمه دکتر عبدالکریم قریب

۳. زمین در فضا تألیف دکتر ابراهیم امین سبحانی، دکتر عبدالکریم قریب، دکتر  
عبدالمجید یعقوب پور

۴. فرهنگ مترجم تألیف غلام حسین صدوری افشار، نسرین حکمی، نسترن حکمی،  
هاجر خان محمد



