

الكساندر رومانوويچ لوريا

رُشد و تحوّل شناختی

مبانی فرهنگی و اجتماعی شناخت

ترجمه

حبيب الله قاسم زاده

استاد گروه روان پزشکی و روان شناسی بالینی
دانشگاه علوم پزشکی تهران



انتشارات ارجمند

This is a Persian translation of
Cognitive development: Its cultural and social foundations
by A.R.Luria
Translated by habbibollah Ghasemzadeh PhD
Arjmand & Agah Publishing House, Tehran, 2003

فهرست مطالب

الف	یادداشتی بر چاپ سوم
پ	یادداشتی بر چاپ دوم
۷	یادداشتی بر چاپ اول
۱۳	پیشگفتار از مایکل کول
۲۱	مقدمه
۲۷	۱. مسأله
۴۹	۲. ادراک
۸۳	۳. تجرید و تعمیم
۱۴۸	۴. استنتاج و استنباط
۱۶۹	۵. استدلال و حل مسأله
۱۹۰	۶. تخیل
۲۰۱	۷. خویشتن‌کاوی و خویشتن‌آگاهی
۲۲۳	۸. نتیجه‌گیری
۲۲۸	منابع
۲۲۹	واژه‌نامه فارسی - انگلیسی
۲۳۱	واژه‌نامه انگلیسی - فارسی
۲۳۳	نمایه

لوریا، الکساندر رومانوویچ، ۱۹۰۲-۱۹۷۷ م. رشد و تحول شناختی: مبانی فرهنگی و اجتماعی شناخت / الکساندر رومانوویچ لوریا؛ ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده. - تهران: ارجمند، ۱۳۸۹. ۲۳۵ ص.

ISBN: 964-5855-64-0

فهرست‌نویسی براساس اطلاعات فیپا.
عنوان اصلی لاتینی شده: Cognitive development: its cultural and social foundations

کتابنامه: ص ۱۰-۱۲.
۱. شناخت (روانشناسی). ۲. شخصیت و فرهنگ. ۳. فرهنگ‌زدایی. ۴. ویگوتسکی، لی‌یف سمیونوویچ، ۱۸۹۶-۱۹۳۴، Vygotskii, Lev Semenovich
الف. قاسم‌زاده، حبیب‌الله ۱۳۲۳ - مترجم. ب. عنوان. ج. عنوان: مبانی فرهنگی و اجتماعی شناخت.
BF۳۱۱/۹۹۵
کتابخانه ملی ایران
محل نگهداری: ۱۵۳/۴
م ۸۱-۲۷۸۹۱



انتشارات ارجمند

رشد و تحول شناختی / مبانی فرهنگی و اجتماعی شناخت
ناشر: انتشارات ارجمند
نویسنده: الکساندر رومانوویچ لوریا، مترجم: حبیب‌الله قاسم‌زاده
تیراژ: ۵۰۰، چاپ: سوم، ۱۳۸۹
چاپ: افرنک، صحافی: دیدآور
بها: ۳۹۰۰ تومان

فروشگاه اینترنتی
www.arjmandpub.com

تمامی حقوق برای ناشر محفوظ است. این کتاب مشمول قانون حمایت از مؤلفان و مصنفان می‌باشد.

مرکز پخش: انتشارات ارجمند

- دفتر مرکزی: تهران بلوار کشاورز، بین خیابان کارگر و ۱۶ آذر، پلاک ۲۹۲ تلفن ۸۸۹۷۷۰۰۲
- شعبه اصفهان: خیابان چهارباغ بالا، پاساژ هزارجریب تلفن ۶۲۸۱۵۷۴-۰۳۱۱
- شعبه بابل: خیابان گنج‌افروز، پاساژ گنج‌افروز تلفن ۲۲۲۷۷۶۴-۰۱۱۱
- شعبه رشت: خیابان نامجو، روبروی ورزشگاه عضدی تلفن ۳۲۳۲۸۷۶-۰۱۳۱

یادداشتی بر چاپ سوم

آنچه در این کتاب گزارش شده است، حاصل تحقیقی است که در اوایل دهه چهارم قرن بیستم، در نقاط دور افتاده‌ای از اوزبکستان و قرقیزستان صورت گرفته است. انگیزه اصلی این تحقیق، برخاسته از این دیدگاه ویگوتسکیایی بود که عوامل فرهنگی، مخصوصاً آموزش سازمان‌دار و منظم و شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، تعاونی و برنامه‌ریزی، در شکل‌گیری، تحول و تداوم فرایندهای عالی ذهنی از قبیل ادراک، حافظه، تفکر، تخیل و آگاهی، نقش بسیار مهمی ایفا می‌کنند. اگرچه می‌توان گفت که سازوکار این ارتباط، گاه چنان که باید، باز نموده نشده است، اما به هر حال، برخی از سئوهای مطرح شده در این کتاب، هنوز از اهمیت علمی برخوردارند و جایگاه خاصی در حوزه‌های عصب‌پژوهشی شناختی (Cognitive neuroscience) و روان‌شناسی فرهنگی به خود اختصاص داده‌اند.

اهمیت این تحقیق در حدی بود که ویگوتسکی ابراز علاقه به شرکت جدی در آن می‌کند و با اشتیاق خاصی نتایج آن را پی‌گیری می‌نماید. او در نامه‌ای به لوریا اهمیت آن را بسی بیشتر از پژوهش‌های روان‌شناسی قومی و از آن جمله کارهای لوی - برول (Levy - Bruhl) ارزیابی می‌کند. البته، ویگوتسکی به علت بیماری نتوانست در این مسافرت علمی شرکت نماید. ظاهراً روان‌شناسان نام‌داری از قبیل کوهلر (Kohler)، کرت‌لوین (Kurt Lewin) و کافکا (Koffka) نیز برای شرکت در این تحقیق ابراز علاقه می‌کنند، اما موفق نمی‌شوند.

درباره ویژگی‌های روش‌شناختی این تحقیق، در یادداشت اول و مخصوصاً یادداشت دوم، به تفصیل توضیح داده شده است. در این جا فقط به دو نکته اشاره می‌کنم. نخست این‌که لوریا، خود، متوجه محدودیت‌های پژوهشی این کار بوده است و آن را صرفاً به عنوان مقدمه‌ای در بررسی مبانی فرهنگی و اجتماعی شناخت تلقی می‌کند و مخصوصاً بر وجه تکرارناپذیری آن تأکید می‌ورزد و دوم این‌که صرف‌نظر از سمیت‌گری اجتماعی و یا احیاناً سیاسی که در فرضیه‌های این تحقیق وجود دارد، شناخت و کلاً فرایندهای عالی ذهنی، دستخوش تغییر و تحول تعریف می‌شوند، حتی در افرادی که در سن بزرگ‌سالی قرار دارند. لوریا جزء آن دسته از روان‌شناسان نیست که اعتقاد به خطری و مادرزادی بودن فعالیت‌های عالی شناختی داشته باشد و یا حتی معتقد باشد که

یادداشتی بر چاپ دوم [ج]

نوزاد، بالقوه، آمادگی لازم را برای رشد دارد و نقش محیط و فرهنگ فقط کمک به شکوفایی و تحقق آن توانایی‌ها و قابلیت‌هاست. لوریا نقش محیط - محیط به مفهوم ویگوتسکیایی - را بسی فراتر می‌داند و نقشی فعال، سازمان‌دار و پویا برای آن قایل است. مغز به این اعتبار که همه چیز را در خود دارد و یا می‌تواند داشته باشد و یا این‌که کافی است در محیطی قرار گیرد که «داشته‌های» خود را باز نمایاند، کارکرد ندارد، بلکه به این اعتبار فعالیت می‌کند که می‌تواند از تجربه به سازمان‌بندی و از سازمان‌بندی به شیوه‌های جدید تجربی دست یابد. عظمت، پیچیدگی و ظرافت کار مغز در ارتباط با محیط و مخصوصاً محیط فرهنگی پدیدار می‌شود. مغز در جریان تکامل و در فرایند پردازش اطلاعات، ساخته و پرداخته شده است و خود، به صورت منشأ بسیار مهم اطلاعات، سازمان‌بندی، آغازشگری و نظم‌بخشی در آمده است. بنابراین، جای تعجبی نیست که لوریا در ادامه کار خود، بخش عمده عمر خود را به مطالعه مبانی عصب‌شناختی رفتار و فعالیت عالی ذهنی و سازمان‌بندی قشر مخ می‌پردازد و در پایه‌ریزی علم بین رشته‌ای نوروپسیکولوژی بالینی، سهمی عظیم به خود اختصاص می‌دهد.

ح.ق.

تابستان سال ۱۳۸۹

فرایندهای شناختی، در جریان رشد و تحوّل تاریخی، تغییر می‌یابد. فرض اساسی در این مطالعه، مفهوم واسطه‌مندی^۱ است که ویگوتسکی آن را به عنوان مشخصه اصلی آگاهی و تفکر در انسان می‌داند. منظور از واسطه‌مندی، اشاره به این نکته است که ارتباط کودک با جهان اطراف، ارتباطی بی‌واسطه، مستقیم و انعکاسی نیست. ویگوتسکی می‌نویسد:

هرکارکردی در رشد و تحوّل فرهنگی کودک، دو بار ظاهر می‌شود: ابتدا در سطح اجتماعی و بعد در سطح فردی. ابتدا بین افراد مردم (برون‌روانی یا برون‌فردی)^۲ و بعد در درون کودک (درون‌روانی یا درون‌فردی)^۳ ... همه کارکردهای عالی، ریشه در روابط عملی بین افراد انسانی دارند (ص ۵۷). بنابراین، از دیدگاه ویگوتسکی کارکردهای ذهنی افراد، منشأ اجتماعی دارند. هرچه فرد یاد می‌گیرد، در بافت اجتماعی - فرهنگی یاد می‌گیرد. بدین معنا هر رفتاری در فرد، از طریق فرهنگ و ساطت می‌شود (کوزولین، ۱۳۸۱).

جوهر مفهوم واسطه‌مندی در این نکته نهفته است که تعامل عوامل زیست‌شناختی و محیطی در انسان، به طور مستقیم و بی‌واسطه صورت نمی‌گیرد، بلکه این تعامل، از طریق عامل سومی به نام فرهنگ، انجام می‌پذیرد (کول، ۱۹۹۶). قسمت مهم این واسطه‌مندی، بر اثر شکل‌گیری زبان، عملی می‌شود. زبان که خود در طیّ مراحل در تکوین فردی^۴ و تکوین نوعی^۵، رشد می‌کند، ذهن را مجهز به یک نظام نشانه‌ای قدرت‌مندی می‌کند که نتیجه آن، دست‌یابی به خصوصیت واسطه‌مندی است. بر اثر این خصوصیت جدید است که بشر می‌تواند استنباط و دریافت خود را به موارد جدیدی که درباره آنها تجربه مستقیمی ندارد، تعمیم دهد و به پیش‌بینی بپردازد. بدین ترتیب، زبان که خود ابزاری برای تفکر به شمار می‌رود، به صورت سازوکار و راهبرد تفکر درمی‌آید (قاسم‌زاده، ۲۰۰۵). در واقع، کار گروه لوریا تحقیق درباره نقش و عملکرد این واسطه‌مندی است.

اگر بخواهیم در چارچوب انسان‌شناسی، کار گروه لوریا را ارزیابی کنیم، رویکرد این گروه را باید تلفیقی از رویکرد درون‌مدار^۶ و رویکرد برون‌مدار^۷ بدانیم (سی‌گال، دیزن، بری و پورتین‌گا، ۱۹۹۹). در رویکرد درون‌مدار که بیشتر در تحقیقات قوم‌نگاری^۸ از آن استفاده می‌شود، ویژگی‌های هر فرهنگی در مرکز

یادداشتی بر چاپ دوم

اگر بخواهیم با معیارهای امروزی بسنجیم، تحقیقی که لوریا در این کتاب گزارش کرده است، تحقیقی در چارچوب «روان‌شناسی میان‌فرهنگی»^۱ شمرده می‌شود. تعریفی که می‌توان از روان‌شناسی میان‌فرهنگی ارائه داد، چنین است: بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌ها در کارکرد روان‌شناختی فرد در گروه‌های مختلف فرهنگی و قومی؛ بررسی روابط بین متغیرهای روان‌شناختی و متغیرهای اجتماعی - فرهنگی، بوم‌شناختی و زیست‌شناختی؛ و بررسی تغییرات جاری در این متغیرها (بری، پورتین‌گا، سی‌گال، دیزن، ۲۰۰۳، ص ۳). در این تعریف، دو محور عمده، مورد توجه قرار می‌گیرد: (۱) توصیف تنوع رفتار انسان‌ها در جوامع مختلف؛ و (۲) سعی در پیوند دادن رفتار فرد با محیطی که آن رفتار در آن محیط، اتفاق می‌افتد. تحقیق گروه لوریا از این نظر که به نحوی در صدد بررسی روابط بین متغیرهای روان‌شناختی و متغیرهای اجتماعی - فرهنگی است، تحقیقی از حوزه روان‌شناسی میان‌فرهنگی است. اما در عین حال، جنبه‌هایی از این بررسی، با انسان‌شناسی فرهنگی^۲، انسان‌شناسی شناختی^۳ و انسان‌شناسی روان‌شناختی^۴، همپوشانی دارد. مخصوصاً از این نظر که لوریا در فصل اول کتاب، تحت عنوان «مسأله»، رویکردی اجتماعی - تاریخی، به ذهن و فعالیت‌های عالی ذهنی برمی‌گزیند. او پس از بررسی آرای داروین^۵، اسپنسر^۶، دورکیم^۷، پی‌یر ژانه^۸، ریورز^۹ و لوی - برول^{۱۰}، به این نتیجه می‌رسد که فعالیت‌های عالی شناختی، ماهیتی اجتماعی - تاریخی دارند و ساختار فعالیت ذهنی همراه با محتوای اختصاصی آن، و نیز صور کلی زیرساخت همه

1. mediation 2. interpsychological 3. intrapsychological
4. ontogenesis 5. phylogenesis 6. emic 7. etic
8. ethnography

1. cross-cultural psychology 2. cultural anthropology
3. cognitive anthropology 4. psychological anthropology
5. Darwin 6. Spencer 7. Durkheim 8. Janet
9. Rivers 10. Levy-Bruhl

سایر روش‌های قوم‌نگاری، دیدگاه‌های فرهنگ میزبان را دریابد و به یک شناخت درون‌مدارانه برسد و بدین ترتیب، درون‌مداری‌های مربوط به فرهنگ خود محقق (فرهنگ مهمان) و درون‌مداری‌های مربوط به فرهنگ مورد بررسی (میزبان) با هم تلفیق می‌شوند و به یک برون‌مداری برخاسته از درون‌مداری می‌رسد. (تصویر ۲).

گروه لوریا نیز ابتدا از فرهنگ «خودی» آغاز می‌کند، اما به تدریج به فرهنگ «دیگری» «خودی‌شده» می‌رسد. اگرچه سؤال‌های علمی این گروه، سؤال‌های کلی و جهان‌شمول است، اما حرکت در آن جهت است که هرچه بیشتر، ویژگی‌های فرهنگی گروه مورد مطالعه، مورد توجه قرار گیرد. بدین اعتبار، می‌توان کار این گروه را انسان‌شناختی، تعبیر کرد. اما کار لوریا، بیش از همه و پیش از همه، هم از جهت نظری و هم از نظر اسلوبی، یک بررسی روان‌شناختی است. هدف کلی او نشان‌دادن ریشه‌های اجتماعی - تاریخی فعالیت‌های عالی شناختی، و ارتباط ساختار و فرایند اندیشه با ساختار و فرایند جامعه است. روش علمی لوریا، روش رشدی - بالینی^۱ است. کار او از جهاتی به آزمایش‌های پیاز شبات دارد. اما ویژگی‌هایی دارد که روش او را به یک سیستم سازمان‌دار، زنده و پویا با بزرگ‌سالان بی‌سواد و کم‌سواد درمی‌آورد. در این تحقیق، در عین حال که اصول کلی و هدف‌های اصلی، مد نظر قرار می‌گیرند، طرح سؤال‌ها متناسب با شرایط آزمودنی، تغییر می‌کند.

ویژگی‌های روش لوریا

تحقیق گروه لوریا با یک زمینه ذهنی و فرض علمی آغاز می‌شود. مکتب ویگوتسکیایی که لوریا در شکل‌گیری آن سهم اساسی داشت و خود در آن مکتب نشو و نما کرد و به صورت نظریه‌پرداز، محقق و متخصص بالینی آن مکتب درآمد، از این فرض آغاز می‌کند که همه فعالیت‌ها و فرایندهای ذهنی، در تغییر و تحوّل اند و متناسب با این تغییر و تحوّل، نقش خاصی را در سازگاری انسان با محیط، ایفا می‌کنند. نمایندگان این مکتب، این اصل پاولوفی را می‌پذیرفتند که همه فرایندهای روان‌شناختی، ریشه در بازتاب‌ها^۲ دارند. اما در این باره که آیا می‌توان همه مشخصات جدید این فرایند را با برگشت به مشخصات بازتاب‌ها توضیح داد یا نه، نکات تازه‌ای را مطرح کردند. ویگوتسکی در جست‌وجوی کوچک‌ترین واحد مناسب در روان‌شناسی شناختی بود، واحدی که مشخصات اساسی فرایندهای

توجه قرار می‌گیرد. محقق در این رویکرد، پدیده‌های فرهنگ - ویژه از قبیل رفتارها، هنجارها، ارزش‌ها، رسوم و عادت‌های ویژه هر فرهنگی را موضوع بررسی خود قرار می‌دهد. اما بیشتر روان‌شناسان میان فرهنگی سعی می‌کنند از رویکرد برون‌مدار استفاده کنند. در این رویکرد، محقق در صدد دستیابی به مقوله‌های رفتاری جهانی^۱ و مقایسه آنها در فرهنگ‌های مختلف است. (تصویر ۱).

رویکرد درون‌مدار (Emic)	رویکرد برون‌مدار (Etic)
● رفتار از داخل سیستم، بررسی می‌شود؛	● رفتار از بیرون سیستم، بررسی می‌شود؛
● فقط یک فرهنگ، مورد مطالعه قرار	● چند فرهنگ، مورد مطالعه و مقایسه قرار می‌گیرد؛
● ساختار را تحلیل‌گر کشف می‌کند؛	● ساختار را تحلیل‌گر خلق می‌کند؛
● ملاک‌ها در ارتباط با به مشخصات درونی نسبی هستند؛	● ملاک‌ها مطلق یجهانی انگاشته می‌شوند؛

تصویر ۱. رویکرد درون‌مدار و رویکرد برون‌مدار در بررسی‌های انسان‌شناسی

اصطلاحات emics (واجی‌ها) و etics (وایی‌ها) ابتدا به وسیله پایک^۲ به کار گرفته شد. منظور او انعکاس مفاهیم زبانی برای افتراق phonemics (یعنی بررسی صداهایی که نقش معنایی آنها مختص زبانی خاص است) از phonetics (یعنی بررسی صداهایی که در همه زبان‌ها به کار می‌رود) بود. پایک (۱۹۶۷) بعدها مطرح کرد که می‌توان از رویکرد emic و etic برای مشخص ساختن نگرش‌های مختلف در بررسی رفتار، استفاده کرد: بدین معنی که در نگرش etic، رفتار از خارج مورد بررسی قرار می‌گیرد و در نگرش emic از داخل.

بری (۱۹۶۹) سعی کرده است این دو رویکرد را به نحوی در هم ادغام کند. او معتقد است که پژوهشگر ابتدا به عنوان محقق درون‌مدار وارد می‌شود و نوعی برون‌مداری غیرتعاملی (یا تحمیلی)^۳ را باعث می‌شود. اما در طی مراحل، درون‌مداری و برون‌مداری، در هم ترکیب می‌شوند و برون‌مداری تعاملی^۴ را به وجود می‌آورند. یعنی محقق سعی می‌کند از طریق مشاهده مشارکتی فعال و

1. universal behavioral categories

2. Pike

3. imposed etic

4. derived etic

1. developmental-clinical

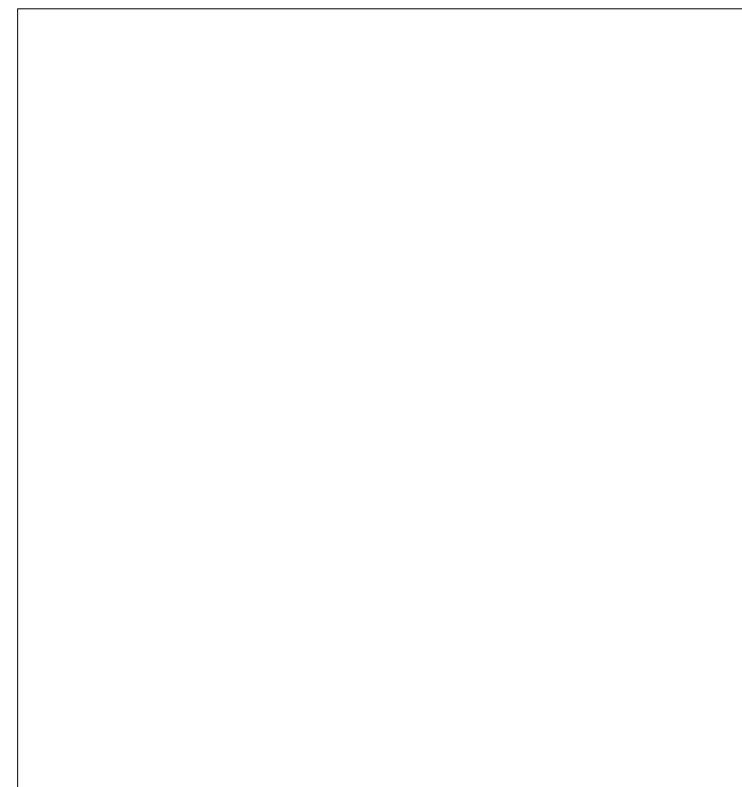
2. reflexes

اصلی فعالیت‌های عالی ذهنی در انسان، نگرش جدیدی در تبیین شکل‌گیری شناخت در انسان، به وجود آورد. به اعتبار این نگرش، انسان‌ها از طریق حلقه‌های واسطه‌ای مختلفی، پیوندهایی غیرمستقیم بین محرک و پاسخ ایجاد می‌کنند. این حلقه‌های واسطه‌ای که امروزه می‌توان آنها را به فرایندهای پردازش اطلاعات در مغز مربوط دانست، واکنش کودک را در برابر محرک‌های محیطی، از حالت بی‌واسطگی به سمت باواسطگی، سوق می‌دهند. به عنوان مثال، کودک با یادگیری زبان و استفاده از کلمه برای نامیدن اشیا، به ابزار جدیدی مجهز می‌شود که قبلاً در خزانه ذهنی او نبود و این ابزار جدید، اثر خود را در فرایندهای ذهنی می‌گذارد و آنها را پیچیده‌تر و چندمرحله‌ای‌تر می‌کند. از طرف دیگر، کودک از طریق یادگیری زبان و کلمات، خود را به جریان تاریخی و فرهنگی پیوند می‌دهد. در واقع، معنای کلمات، عصاره تاریخی - فرهنگی کاربرد آنها را در اختیار کودک قرار می‌دهد. بنابراین، ذهن انسان، از خصوصیت تاریخی - فرهنگی برخوردار است. حال اگر شرایطی به وجود آید که جامعه‌ای از لحاظ اجتماعی و فرهنگی در معرض تغییر جدی قرار گیرد، فرصت خوبی برای آزمون این فرضیه پیش می‌آید که عوامل تاریخی و فرهنگی تا چه حد می‌توانند در فرایندهای عالی ذهنی مانند ادراک، تجرید و تعمیم، استنباط و استنتاج، استدلال و حلّ مسأله، خویشن‌کاوی و خویشن‌آگاهی، اثر بگذارند. کارگروه لوریا با چنین سؤالی آغاز شد.

گروه آزمودنی‌ها عبارت بودند از مردم ازبکستان و قسمت‌هایی از قرقیزستان در آسیای مرکزی: مردمی که عموماً قبل از انقلاب و سال‌های انقلاب در نظام ارباب - رعیتی می‌زیسته‌اند. کارشان عمدتاً کشت پنبه، و یا دامپروری بوده است. اکثراً بی‌سواد و متأثر از فرهنگ سنتی گذشته خود بودند. اما بر اثر جریان انقلاب، تغییراتی در نظام ساختاری و کارکردی اقتصادی و اجتماعی ایجاد شده بود و عده‌ای توانسته بودند خواندن و نوشتن را در حدی ابتدایی فرا بگیرند و نیز در فعالیت‌های گروهی، سازمان‌دهی، تقسیم کار، تعاون، تصمیم‌گیری و مبادله افکار، شرکت کنند.

آزمودنی‌ها ۵ گروه را شامل می‌شوند:

۱. «زنان اندرونی»، که در روستاهای دوردست زندگی می‌کردند؛ بی‌سواد بودند



تصویر ۲. گام‌های لازم در تحقیق مبتنی بر درون‌مداری و برون‌مداری (برگرفته از سی‌گال، دیزن، بری و پوریتن‌گا، ۱۹۹۹، ص ۴۱)

روان‌شناختی منحصراً انسانی را در خود حفظ کرده باشد. او معنای کلمات را به عنوان این واحد برگزید (ویگوتسکی، ۱۳۸۰). ویگوتسکی معتقد بود که کودک از طریق یادگیری کلمات و معانی آنها خود را به تاریخ و فرهنگ پیوند می‌دهد. بنابراین، جهان ذهنی کودک، جهانی واسطه‌مند^۱ است. ویگوتسکی با انتخاب مفهوم و سازوکار «واسطه‌مندی» به عنوان مشخصه

و در هیچ‌یک از فعالیت‌های اجتماعی، شرکت نمی‌کردند.

۲. دهقانان ساکن در روستاهای دوردست که هنوز کشت و زرع فردی داشتند؛

بی سواد بودند و در کارهای اجتماعی شرکت نداشتند.

۳. زنانی که دوره کوتاهی را برای مربی‌گری در کودکان‌ها گذرانیده بودند، اما از تعلیم و تربیت رسمی برخوردار نبودند و دوره سوادآموزی هم ندیده بودند.

۴. کارگران کلخوز (مزارع اشتراکی)، افراد جوانی که دوره کوتاهی به مدرسه رفته بودند. فعالانه در اداره مزرعه شرکت داشتند و در برنامه‌ریزی، تولید یا توزیع کار و برداشت محصول، دخالت داشتند.

۵. زنان دوره‌دیده که پس از ۲ تا ۳ سال تحصیل، وارد «دانشسرای مقدماتی» شده بودند، اما سطح آموزش آنها هنوز پایین بود.

بدین ترتیب، فقط گروه‌های ۵ و ۴ و ۳ بودند که در معرض تغییرات نسبی قرار گرفته بودند. فرض مشخص آن بود که در مورد دو گروه نخست، در شیوه‌های پردازش اطلاعات، تسلط با آن شیوه‌هایی است که از عملکرد بی‌واسطه و مستقیم تصویری-کارکردی^۱ تجارب روزمره زندگی، نشأت می‌گیرند. اما گروه‌های دیگر، کم و بیش، ادراک و تفکری انتزاعی از خود نشان خواهند داد: شیوه‌هایی که فراتر از تجارب زندگی روزمره می‌روند.

بدین ترتیب، لوریا با یک فرض وارد میدان مطالعه می‌شود. از این نظر، رویکرد تحقیقی او را در چارچوب انسان‌شناسی، می‌توان درون‌مدار نام نهاد؛ چراکه این فرض در ذهن محقق متناسب با فرهنگ محقق، شکل گرفته است. اما در مورد شیوه مشاهده، راه‌اندازی مصاحبه و بحث، چگونگی اداره بحث، توجه به پاسخ‌ها و یادداشت آن‌چه در جلسه می‌گذرد، رویکرد لوریا تا حدی برون‌مدار است. البته در نهایت، تلفیقی از این دو رویکرد بر کل پژوهش، حاکم است.

داده‌های گروه لوریا، داده‌هایی «دست‌اول»، زنده و مستقیم است و براساس داده‌های گروه‌های تحقیقی دیگر، حاصل نیامده است. در نتیجه، از اصالت و نومایی برخوردار است. برخی از انسان‌شناسان نظریه‌پرداز، از آن جمله لوی-برول، نظرات خود را براساس یافته‌های سایر انسان‌شناسان، ارائه داده‌اند

و بنابراین با وجود هوشمندی و منطق درونی، ممکن است گاه از اصالت و توضیح‌پذیری بالایی برخوردار نباشند.

گروه لوریا با همکاری مراکز علمی ازبکستان دست به این تحقیق می‌زند و از افراد محلی هم استفاده می‌کند. مثلاً برای مصاحبه با زنان، از زن‌های محلی استفاده می‌شود. لوریا خود با زبان ازبکی آشنا می‌شود. بعدها وقتی لوریا با یکی از بیماران ازبکی به زبان خود او صحبت می‌کند، تعجب دیگران را برمی‌انگیزد.

با توجه به ویژگی‌های تحقیق و هدف پژوهش، گروه لوریا نمی‌توانست از آزمون‌های رایج روان‌شناختی استفاده کند؛ چراکه این آزمون‌ها برای این نوع شرایط و آزمودنی‌ها طراحی نشده بودند. بنابراین، گروه، خود، به طراحی آزمون‌ها، آزمایش‌ها^۱ و آزمایش‌های ابتکاری دست زد که به نوبه خود قابل بررسی و توجه است. در شیوه کار این گروه، تأکید بر ایجاد ارتباط دوستانه بود، آن گونه که در هر نوع کار میدانی ضروری است. آزمون‌ها، آزمایش‌ها و سؤال‌ها باید طبیعی و غیرتجاهمی به نظر می‌رسیدند. محل جلسه‌ها قهوه‌خانه‌ها و مراتع کوهستانی زیر چادر و یا دور آتش شبانگاهی بود. در هر جلسه، مکالمه‌ای طولانی، گاه تکراری صورت می‌گرفت. گفت‌وگو، شکل گروهی به خود می‌گرفت. در مصاحبه با یک فرد، آزمایشگر و یک یا دو آزمودنی دیگر، گروه دو یا سه نفری تشکیل می‌دادند. وقتی افراد به اندازه کافی در بحث شرکت می‌کردند، آزمایش‌هایی مطرح می‌شد. این آزمایش‌ها بی‌شبهت به معماها و چیستان‌های آشنا برای افراد نبودند. این کار، طوری صورت می‌گرفت که ادامه طبیعی مکالمه، به نظر می‌رسید. وقتی مسأله‌ای مطرح می‌شد، یک مکالمه و آزمایش بالینی شکل می‌گرفت. پاسخ آزمودنی، سؤال‌ها یا بحث بیشتری را برمی‌انگیخت. در نتیجه، آزمودنی ممکن بود به پاسخ جدیدی دست یابد، بدون آن‌که وقفه‌ای در کار پیش بیاید.

برای آن‌که مشکلی در بحث آزاد (که به زبان ازبکی صورت می‌گرفت) پیش نیاید، آزمایشگر کار عملی یادداشت نتایج را بر عهده یک دستیار می‌گذاشت. این دستیار معمولاً در کنار گروه بحث قرار می‌گرفت و سعی می‌کرد توجه کسی

را به خود جلب نکند. مطالب به طور کامل یادداشت می‌شد و در فرصت‌های بعدی، پانویس، و مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گرفت. این روش، ممکن بود در مورد یک جلسه کوتاه‌مدت، نصف روز وقت بگیرد. (تصویر ۳).

آزمایه‌ها طوری طراحی شده بودند که یا پاسخ تصویری - کارکردی داشتند (مانند قرار دادن چکش - اَره - کنده درخت - تبر در یک مجموعه) و یا راه‌حلّ انتزاعی و مقوله‌ای (مانند قراردادن چکش - اَره - تبر، هر سه به عنوان ابزار در یک مجموعه، و کنار گذاشتن کنده درخت). همچنین آزمودنی می‌توانست مسائل استدلالی - قیاسی را با استفاده از تجربه عملی روزمره خود حلّ کند، یا موقعیتی فرضی را در نظر بگیرد. گاه کمک‌هایی برای حلّ مسائل ارائه می‌شد تا تأثیر آن در رسیدن به جواب درست، آزموده شود. در تصویر ۴ خلاصه‌ای از ویژگی‌های روش لوریا ارائه شده است.

«الف»، «ب»، «ج»، آزمودنی هستند. معمولاً یکی از آنها به عنوان آزمودنی اصلی مدّ نظر قرار می‌گیرد. اما یک یا دو نفر دیگر نیز در بحث شرکت می‌کنند. «د»، آزمایشگر اصلی است که سؤال‌های اوّلیه و محوری را او مطرح می‌کند و بحث را سازمان می‌بخشد. «و»، دستیار آزمایشگر است؛ دخالتی در بحث نمی‌کند و فقط به یادداشت‌کردن سؤال‌ها، جواب‌ها و نظرات می‌پردازد.

تصویر ۳. طرح‌واره‌ای از تشکیل یک جلسه سؤال و جواب

در مجموع، تحقیق و بررسی در فضایی دوستانه، با محتوایی آشنا، در ساختاری قابل فهم، و با زبانی روشن و واضح، صورت می‌گرفت. آزمایش‌ها عموماً جالب و پرکشش بودند. خشک و خسته‌کننده نبودند و حالت تحمیلی و القایی نداشتند. اکثراً سؤال‌ها تکرار می‌شدند تا معلوم شود که آزمودنی متوجه سؤال شده است یا نه. مهم‌تر از همه این‌که نگرش «از بالا به پایین»، «متمدن - غیرمتمدن»، «پیشرفته - عقب مانده»، امکانی برای جولان پیدا نمی‌کرد.

البته درباره‌ی طرح فرضیه و این‌که تا چه حد این فرضیه با تفکر کل حاکمیت آن زمان «شوروی» هماهنگ بوده است، می‌توان بحث کرد. اما نتایج این تحقیق تا سال ۱۹۷۴، یعنی بیش از ۴۰ سال پس از انجام تحقیق، امکان چاپ و نشر پیدا نکرد. عده‌ای آن را اهانتی به مردم آن نواحی تلقی کردند و عده‌ای نیز از لحاظ روش‌شناسی آن را مورد انتقاد قرار دادند. اما امروزه، بسیاری اتفاق نظر دارند که گروه لوریا با انجام این تحقیق، پایه‌های محکمی برای روان‌شناسی میان‌فرهنگی پدید آورد و روشی که این گروه به کار گرفت، روشی قابل توجه بود. شاید برای نخستین بار بود که روش رشدی - بالینی (روشی مشابه روش پیازه و ویگوتسکی) با شیوه‌های انسان‌شناسی و بررسی‌های میدانی، تلفیق می‌شد.

تکرارناپذیری شرایطی که لوریا را برای این تحقیق آماده ساخت، خود از جمله دلایل محکم برای انجام این نوع تحقیقات است. اما علاوه بر آن، لوریا ایجاد انگیزه برای انجام پژوهش‌های بیشتر، یعنی ارتباط تغییر و تحولات اجتماعی - فرهنگی با فرایندهای شناختی را هم دلیل مهمی برای انتشار این اثر خود می‌داند. خوشبختانه، این هدف لوریا برآورده شده است و به دنبال این تحقیق، تحقیقات قابل توجهی در جاهای مختلف دنیا به عمل آمده است و رشته‌های روان‌شناسی فرهنگی و میان‌فرهنگی، امروز از شاخه‌های جذاب و پرکشش روان‌شناسی به حساب می‌آیند. کتاب‌ها، مقاله‌ها و مجله‌هایی که در این باره منتشر می‌شوند، خود، گویای این واقعیت رشدیابنده است. به امید آن‌که ما نیز در ایران بتوانیم به تحقیقاتی مشابه دست بزنیم و شناخت علمی و دقیقی از سازوکار تعامل بین فرهنگ و روان‌شناسی فراهم بیاوریم - زمینه‌ای که تقریباً دست‌نخورده باقی مانده است.

ح.ق.

پاییز سال ۱۳۸۴

نوع مطالعه: میدانی؛

هدف: بررسی شکل‌گیری اجتماعی - تاریخی فرایندهای عالی ذهنی نمونه‌گیری: نمونه قابل دسترسی، در محل؛

مشخصات افراد:

- افراد بی‌سواد و ساکن در روستاهای دوردست؛
- افرادی که دوره‌های کوتاه «آموزشی» را گذرانیده‌اند؛
- هر دو جنس (مرد و زن) منظور شده‌اند؛
- اکثر افراد به کار کشت و زرع (پنبه) می‌پردازند؛
- دامنه سنی از ۱۷ تا ۶۸ سالگی؛
- در هر گروه، بین ۹ تا ۴۰ نفر قرار گرفته‌اند.

متغیر مستقل: وضعیت اجتماعی - اقتصادی:

- تحصیل (سودآموزی)؛
- شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و برنامه‌ریزی؛
- بحث و تبادل نظر، و تصمیم‌گیری؛

متغیر وابسته: فعالیت‌های عالی شناختی:

- ادراک؛
- تجرید و تعمیم؛
- استنباط و استنتاج؛
- استدلال و حل مسأله؛
- تخیل؛
- خویشتن‌کاوی و خویشتن‌آگاهی

شیوه کار: بالینی - رشدی، مصاحبه، مشارکت فعال، گفت‌وگو، راهنمایی، نقل قول از کس دیگر، یادداشت مطالب به طور دقیق؛

ابزار: آزمایش‌ها (Tasks)؛ تصاویر؛ استفاده از خود اشیا؛

روش: سنجش متغیر وابسته در ۴ سطح صورت گرفته است:

- ارائه مطالب آشنا؛
- ارائه مطالب غیرآشنا؛
- ارائه مطالب همخوان با واقعیت؛
- ارائه مطالب ناهمخوان با واقعیت؛

طرح آماری (Non-parametrics): مقایسه موردی، فراوانی و درصدی افرادی که هیچ نوع آموزشی ندیده‌اند و افرادی که آموزش‌هایی در حد بسیار کم یا در حد ابتدایی دیده‌اند.

تجزیه و تحلیل نتایج: نتایج در چارچوب نگرش تاریخی - فرهنگی ویگوتسکی تبیین و فرمول‌بندی شده‌اند.

تصویر ۴. بررسی میدانی گروه لوریا

منابع

- Berry, J. W. (1969), on cross-cultural comparability *International Journal of Psychology* 4, 119-128.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H. Segall, M. H. & Dasen, P. R. (2003). *Croos-cultural psychology-Research and application* (2^{ed} edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge MA: Belknap.
- Ghassemzadeh, H. Vygotsky's mediational psychology -A conceptualization of culture, signification and metaphor. *Language Sciences* 27, 271-300.
- Pike, K. L. (1954). Emic and etic standpoints for the description of behavior. In K. L. Pike (Ed.), *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Glendale, CA: Summer Institute of Linguistics.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective - An introduction to cross-cultural psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. s. (1978). *Mind in Society - The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard Universtiy Press.
- کوزولین، ا. روان‌شناسی ویگوتسکی: سیر و تحول اندیشه‌ها. تهران، انتشارات ارجمند، ۱۳۸۱ (ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده).
- ویگوتسکی، ل. س. اندیشه و زبان. تهران، انتشارات فرهنگان، ۱۳۸۰ (ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده).

یادداشتی بر چاپ اول

در پژوهش‌های مربوط به «فرهنگ و اندیشه»، همیشه دو سؤال بنیادی مطرح بوده است:

(۱) آنچه فرد به‌عنوان عضوی از جامعه فرهنگی فرا می‌گیرد، چگونه در تفکر او اثر می‌گذارد - در استنباط، بازیابی اطلاعات، ایجاد پیوند بین دانسته‌ها، مفهوم سازی، درک شباهت‌ها، طبقه‌بندی، استدلال و غیره؟

(۲) مشخصات تفکر در جوامع فرهنگی مختلف کدام‌اند؟ و این مشخصات به‌اعتبار چه عواملی شکل می‌گیرند و خود را نمایان می‌سازند؟

تقریباً همه انسان‌شناسان روان‌شناس و یا روان‌شناسان انسان‌شناس، سعی کرده‌اند در چارچوب دیدگاه کلی خود، به‌نحوی به‌این دو سؤال یا سؤال‌هایی از این قبیل، پاسخ بدهند.

پیدایش و گسترش نظریه تکاملی داروین در طرح و فرمول‌بندی مجدد این گونه سؤال‌ها و چگونگی پرداختن به‌آنها اثری عمیق داشته است. بسیاری از صاحب‌نظران و محققان پس از داروین سعی کردند فعالیت‌های شناختی را نیز همانند ساختارها و کارکردهای اندامی، در سیر و تحول و تکامل بنگرند. اما شیوه تبیین آنها از مفهوم «تکامل»، متفاوت بوده است.

این تفاوت، عمدتاً از نگرش دانشمندان به‌فرایند رشد (development) مایه می‌گرفت. عده‌ای رشد را فرایندی پیوسته، تدریجی، گام به‌گام، و کم و بیش خطی می‌دانستند؛ و عده‌ای دیگر، رشد را فرایندی ناپیوسته، غیرخطی و تحولی می‌نگریستند و معتقد بودند که در فرایند رشد، کلاً حرکت از سمت تفکیک‌ناپذیری ساختار و کارکرد، به سوی تفکیک‌پذیری توأم با همارایی و همپیوندی، صورت می‌گیرد.

مسأله مهمی که از لحاظ روان‌شناسی رشد تفکر اهمیت دارد، تشخیص بین واحد تفکر (مقوله‌ها و اجزا، ساختار و روابط بین اجزا) از یک سوی، و عملکرد تفکر از سوی دیگر است. لوی - برول برعکس همخوانی‌گرایان (associationists) معتقد بود که این واحد تفکر نیست که در طی رشد و تحول، تغییر می‌یابد، بلکه این عملکرد تفکر است که تغییر می‌کند. به نظر او تحول تاریخی اندیشه، آن را از تأثیر انگاره‌های پیش منطقی جمعی رها ساخته و تابع قوانین منطقی می‌کند.

دیدگاه سوم را ویگوتسکی مطرح کرد. او معتقد بود که هم «واحد» اندیشه و هم «عملکرد» اندیشه، هر دو، در جریان تحول تاریخی تغییر می‌یابد. او با تکیه بر مکانسیم واسطه‌مندی (mediation) سعی کرد حافظه، شمارش و محاسبه، تفکر و زبان، و کلاً رفتار انسان ابتدایی را توضیح دهد. ویگوتسکی فرایند رشد را در دو سطح، صورت‌بندی می‌کند: رشد «طبیعی» (یا اورگانیک)، و رشد فرهنگی (یا واسطه‌مند)، که برخاسته از روابط پیچیده اجتماعی - فرهنگی و سوادآموزی است. به نظر او رشد واسطه‌مند فرایندهای شناختی، امتداد خطی، مستقیم و پیوسته رشد «طبیعی» نیست، بلکه رشد جدید و نوظهوری است که بر اثر دخالت ابزار و تسلط انسان بر طبیعت و خویشتن از طریق کاربرد ابزار، ایجاد می‌شود. او نشانه‌ها و مخصوصاً کلمات را قوی‌ترین ابزار رشد نامید و اکثر تحقیقات خود را متوجه نشان دادن این نکته کرد که در جریان تکوین فردی و تکوین نوعی (ontogeny & phylogeny) وقتی انسان با زبان آشنا می‌شود، و از آن به‌عنوان ابزار، سود می‌جوید، جهان درون خود را همراه با جهان بیرون تغییر می‌دهد. و مغز بر اثر دستیابی به این نظام نشانه‌ای قدرتمند، از قابلیت فوق‌العاده بالایی برخوردار می‌شود و خود تبدیل به عامل بسیار مهم آرایش اطلاعات، سازمان‌بندی و تغییر می‌گردد.

بررسی میدانی (field study) لوریا در ازبکستان و قرقیزستان که در سال‌های ۱۹۳۱ و ۱۹۳۲ صورت گرفت، در واقع در جهت آزمون این فرضیه مطرح شد که عوامل تاریخی و فرهنگی می‌توانند در ساختار و محتوای فرایندهای شناختی مانند ادراک، تجرید و تعمیم، استنباط و استنتاج، استدلال و حل مسأله، تخیل، خویشتن‌کاوی و خویشتن‌آگاهی اثر بگذارند. این بررسی، با

این بحث در سال‌های ۱۹۲۰، برحول محور تفاوت‌های میان‌فرهنگی در ساختار و محتوای اندیشه، و تبیین این نوع تفاوت‌ها دور می‌زد. و مخصوصاً سیر و تحول تاریخی فرهنگ‌ها و اثر آن در تفکر، مد نظر قرار می‌گرفت.

لوسین لوی - برول (Lucien Lévy-Bruhl, 1857-1939) که بسیاری از روان‌شناسان آن دوره را تحت تأثیر قرار داده بود، دلایلی ارائه می‌داد که اندیشه اقوام «ابتدایی» و جوامع بی‌سواد و «نانویسا» در مقایسه با جوامع «متمدن» («متجدد»، «پیشرفته»، «فرهنگی»)، از قواعد و عملکردهای متفاوتی پیروی می‌کند.

لوی - برول به مکتب جامعه‌شناسی فرانسه به‌رهبری امیل دورکیم (E. Durkheim) تعلق داشت. دورکیم معتقد بود که «مفاهیم»، برعکس «انگاره‌ها» و یا «بازنمایی‌ها» نمی‌توانند در هر شخص، به‌طور جداگانه و براساس تجربه حسّی فردی - آن‌گونه که تجربه‌گرایان می‌گویند - شکل بگیرند، بلکه فرد، آنها را از فرهنگ جذب می‌کند. او تفکر ابتدایی را «پیش منطقی» و «نابرخوردار از سازمان‌بندی کافی» توصیف می‌کرد و براین نکته اشاره داشت که مردم «ابتدایی»، حساسیتی نسبت به «تناقض» منطقی از خود نشان نمی‌دهند و معتقدند که نیروهای مرموزی، پدیده‌های طبیعی را کنترل می‌کنند.

عقاید لوی - برول در نقطه مقابل انسان‌شناسانی قرار می‌گرفت (از آن جمله Rivers قوم نگار - روان‌شناس انگلیسی) که فعالیت‌ها و فرایندهای شناختی را در فرهنگ‌های «ابتدایی»، اساساً متفاوت با فعالیت‌ها و فرایندهای شناختی افراد در جوامع «پیشرفته» نمی‌دانستند. به نظر آنها افرادی که در شرایط ابتدایی می‌زیند، بر طبق همان قوانینی که «ما» می‌اندیشیم، می‌اندیشند. تفاوت اساسی تفکر این افراد با «ما» در این است که آنها واقعیت‌های جهان خارجی را به مقوله‌هایی متفاوت از آن چه «ما» یاد گرفته‌ایم و عادت کرده‌ایم، تعمیم می‌دهند.

اما لوی - برول، این تفاوت را تفاوتی کیفی می‌دانست و جهانی بودن قوانین اندیشه را مورد سؤال قرار می‌داد و نظر خود را درباره تغییرات کیفی تفکر که در جریان تحول تاریخی، اتفاق می‌افتد، در مقابل نظر «وحدت روان‌شناختی نوع بشر» (psychological unity of mankind) قرار می‌داد.

وجود آن که از لحاظ نظری و تفسیری، انتقادهایی بر آن وارد کردند، حاوی نکات ظریف روش شناختی و کاربُردی فراوان و منحصر به فردی است. و مخصوصاً از این نظر که پیشتر مطالعات جدیدی در آفریقا، استرالیا، آمریکای جنوبی و آسیا به حساب می‌آید، دارای اهمیت است. در تحقیقات جدید که در آنها از روش‌های جدید طرّاحی آزمایش و روش‌شناسی استفاده می‌شود، عمدتاً اثر سواد بر پردازش اطلاعات، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

ح.ق.

زمستان ۱۳۸۰

برخی منابع معتبر و مفید

الف - فارسی

- آریان‌پور. ا.ح. جامعه‌شناسی هنر. تهران، دانشکده هنرهای زیبا، ۱۳۵۴.
- بهار. م. از اسطوره تا تاریخ. تهران: نشر چشمه، ۱۳۷۷.
- ددکیند، ر. اگر دست‌ها شش انگشتی بود. مجله آشنایی با دانش، ۱۳۵۶، شماره ۱، آذرماه، ص ۲۹-۲۶ (ترجمه بهروز مشیری).
- ساعدی، غ. اهل هوا. تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۳.
- صناعی. م. فردوسی: استاد تراژدی. تهران: مؤسسه روان‌شناسی، ۱۳۴۸.
- کوزولین، ا. روان‌شناسی ویگوتسکی، تهران، انتشارات ارجمند، ۱۳۸۱ (ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده).
- لوریا، ا.ر. تکوین ذهن. تهران: انتشارات ارجمند، ۱۳۸۰ (ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده).
- ویگوتسکی، ل.س. اندیشه و زبان. تهران: انتشارات فرهنگان، ۱۳۸۰، (ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده).
- هشترودی، م. سیر اندیشه بشر. تهران: انتشارات آزاده، ۱۳۶۲.

ب - انگلیسی

- Arieti, S. (1956). Some basic problems common to anthropology and modern psychiatry. *American Anthropology*, 58, 26-39.
- Berry, J.W. & Dasen, P.R. (Ed) (1974). *Culture and cognition. Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen & Co.

- Boas, F. (1911-1983). *The mind of primitive man*. Greenwood Publishing Group, Inc.
- Carruthers, P. & Chamberlain, A. (Eds.) (2000). *Evolution and the human mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casson, R.W. (1983). Schema in cognitive anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 12: 429-462.
- Cole, M. & Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: Wiley.
- D'Andrade, R.G. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Laguna, F. (1940). Lévy-Bruhl's contributions to the study of primitive mentality. *The Philosophical Review*, vol. 49, 5, 552-566.
- Klich, L.Z. (1988). Aboriginal cognition and psychological nescience. In S.H. Irvine & J.W. Berry (eds.). *Human abilities in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press (427-452).
- Leach, E. (1974). *Lévi-Strauss*. London: Fontana.
- Lévi-Strauss (1966). *The savage mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lévi-Strauss (1963). *Structural anthropology*. NY: Basic Books.
- Lévi-Strauss (1955). The structural study of myth. *Journal of American Folklore*, 68: 428-444.
- Lévi-Bruhl, L. (1910). *Les Fonctions mentales dane les sociétés inférieures*. Paris: Alcan. English translation: *How natives think*. London: Allen & Unwin, 1928.
- Lévi-Bruhl, L. (1922). *Mentalité Primitive*. Paris: Alcan. English translation: *Primitive mentality*. London: Allen & Unwin, 1926.
- Malinowski, B. (1927/1966). *The father in primitive psychology*. New York: W.W. Norton & Company.
- Mithen, S. (1996). *The prehistory of the mind*. Phoenix.
- Moscovici, S. (1998). Social consciousness and its history. *Culture and Psychology*, 4(3): 411-429.
- Nuckolls, C. (1998). Cognitive anthropology. In W. Bechtel & G. Graham (eds). *A companion to cognitive science*. Oxford: OUP.

پیشگفتار

مایکل کول^۱

برای آن که درک کامل تری از ارزش و اهمیت این کتاب فوق‌العاده حاصل شود، شاید بهتر باشد که خواننده، انگاره‌ای از حال و هوای فکری و اجتماعی زمان مسافرت الکساندر لوریا - که هنوز جوانی بیش نبود - به آسیای مرکزی داشته باشد. لوریا دوره کارشناسی خود را در سال ۱۹۲۱ در دانشگاه زادگاه خود، غازان به پایان رساند و پس از فارغ‌التحصیل شدن از دانشکده علوم انسانی (آن زمان هنوز گروه روان‌شناسی به معنای امروز وجود نداشت)، وارد دانشکده پزشکی غازان شد. اما علاقه او به روان‌شناسی، مطالعات پزشکی وی را دچار وقفه ساخت و در سال ۱۹۲۳، سِمَتی را در «مؤسسه روان‌شناسی دانشگاه مسکو»، عهده‌دار شد.

لوریا در دوره‌ای ناآرام و فوق‌العاده بُحرانی، وارد مؤسسه شد. در روان‌شناسی همانند بسیاری از زمینه‌های حیات فکری روسیه، نظرات متفاوتی درباره تعیین روند تغییرات پس از انقلاب وجود داشت. گ، ت، چلپانوف^۲ رییس پیش از انقلاب مؤسسه، جای خود را به ک.ن. کورنیلوف^۳ داده بود. کورنیلوف در صدد بود تا روان‌شناسی را همسو با جریان‌های مارکسیستی متحول کند. اما هیچ‌گونه توافق اساسی درباره این که روان‌شناسی مارکسیستی چگونه باید باشد، وجود نداشت.

کورنیلوف، خود، سعی کرد رهنمودهایی درباره روان‌شناسی مارکسیستی، در درسنامه روان‌شناسی از دیدگاه ماده‌گرایی^۴ ارائه دهد. این کتاب ابتدا در سال

Ostrosky-Solis, F. et al. (1998). Neuropsychological test performance in illiterate subjects. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 13, 645-660.

Piaget, J. (1972). *The child's conception of the world*. Totowa, N.J.: Littlefield, Adams & Co.

Reuning, H. (1988). Testing Bushmen in the central Kalahari. In S.H. Irvine & J.W. Berry (eds.). *Human abilities in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press (453-486).

Segall, M.H. et al. (1999). *Human behavior in global perspective-An introduction to cross-cultural psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Shahin, T. (ed.) (1971). *Peasants and peasant societies*. Penguin Education.

Strauss, C. & Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tarnas, R. (1991). *The passion of the Western mind: Understanding ideas that have shaped our world view*. New York: Ballantine Books.

Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Wallace, A.F.C. (1970). *Culture & personality*. New York: Random House.

Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. New York: International University Press.

Werner, H. & Kaplan, B. (1956). The developmental approach to cognition: Its relevance to the psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data. *American Anthropologist*, 58, 866-880.

1- Cole, M.

2- Chelpanov, G.T.

3- Kornilov, K.N.

4- *Textbook of Psychology from the Standpoint of Materialism*

خواست محققان روسی را در مورد پدید آوردن روان‌شناسی عینی و ماده‌گرایانه برآورده سازد.

ویگوتسکی و لوریا هر دو، این اصل را پذیرفتند که همه فرایندهای روان‌شناختی، ریشه در بازتاب‌ها دارند. با این همه، در برابر این موضع‌گیری که می‌توان فرایندهای پیچیده روان‌شناختی را به‌زنجیره بازتاب‌ها^۱ تقلیل داد، رویکردی که آن زمان در آمریکا متداول بود (و مورد پذیرش کورنیلوف نیز بود) مقاومت می‌کردند. ویگوتسکی در جستجوی کوچک‌ترین واحد مناسب در روان‌شناسی شناختی جدید بود، واحدی که مشخصات اساسی فرایندهای روان‌شناختی منحصراً انسانی را در خود حفظ کرده باشد.

ویگوتسکی واسطه‌مندی^۲ را به‌عنوان سیمایه اصلی مُشخصه آگاهی در انسان برگزید. برحسب این مفهوم که ابتدا در سال‌های ۱۹۲۰ به‌وسیله ویگوتسکی مطرح شد، رفتار جانوران و انسان، هر دو، براساس بازتاب‌ها استوار است. اما انسان در بازتاب‌های ساده محرک - پاسخ^۳ خلاصه نمی‌شود. او قادر است از طریق حلقه‌های واسطه‌ای مختلفی، پیوندهایی غیرمستقیم بین تحریک وارده و پاسخ‌های خود برقرار سازد. وقتی انسان از طریق رفتار خود تغییری در محیط پدید می‌آورد، این تغییرات در رفتار بعدی او اثر می‌گذارد. بازتاب ساده، به‌یک نظام بازتابی تبدیل می‌شود. در این نظام انعکاسی، ابزاری که انسان در اثرگذاری بر محیط از آن استفاده می‌کند، به‌صورت نشانه‌هایی در می‌آید که شخص از آنها در اثرگذاری بر رفتار خود نیز بهره می‌جوید. ویگوتسکی اعتقاد داشت که او می‌تواند با این ضابطه‌مندی، اصل بازتاب مادی را به‌عنوان اساس رفتار حفظ کند و در عین حال، کارکردهای روان‌شناختی انسان را به‌عنوان مواردی از اعمال ذهنی پیچیده و واسطه‌مند، تجزیه و تحلیل کند.

این مشی نظریه‌پردازی، از طریق انتشار چند اثر ویگوتسکی (۱۹۶۲) و لوریا (۱۹۶۱) در آمریکا شناخته شده است. در این آثار، مفهوم واسطه‌مندی تقریباً به‌طور انحصاری در رشد و تحوّل فرایندهای ذهنی کودکان مخصوصاً در زمینه نقش زبان در رشد، به‌کار گرفته شده است. ویگوتسکی و لوریا تأکید می‌کردند که باید رشد و تحوّل ذهنی را به‌عنوان فرایندی تاریخی نگرست که در

۱۹۲۶ منتشر شد، و بعد چندین بار تجدیدچاپ شد. موضع اصلی او در این کتاب، بحث درباره نارسایی در روان‌شناسی پدیدارشناختی^۱ بود: آن نوع روان‌شناسی که آن زمان در روسیه و به‌طورکلی در اروپا تسلط داشت. با تأکید که در مکتب «واکنش‌شناسی»^۲ او برواکنش‌های ساده و سنجش دقیق سرعت، شکل و طول مدّت آنها به‌عمل می‌آمد، شباهت‌های زیادی با رفتارگرایی^۳ آمریکایی که آن زمان ارجح و اعتباری پیدا می‌کرد، داشت.* لوریا وقتی به‌مسکو آمد، بیشتر تحت تأثیر رویدادهای آلمان قرار گرفته بود تا آمریکا. آثار اولیّه روان‌شناسان گشتالت^۴ را خوانده بود و حتّی رساله کوچکی در جهت تلفیق برخی انگاره‌های فرویدی با روش‌شناسی پژوهش عینی تألیف کرده بود. (ثمره این کار مدّت‌ها بعد تحت عنوان ماهیت تعارض‌های انسان،^۵ به‌زبان انگلیسی منتشر شد.)

لوریا لوو ویگوتسکی را در سال ۱۹۲۳، در کنفرانسی در لنین‌گراد ملاقات کرد، و در سال ۱۹۲۴ از ویگوتسکی برای کار در مسکو دعوت به‌عمل آمد و بدین ترتیب، همکاری ویگوتسکی با گروه مسکو آغاز شد: همکاری‌ای که به‌انجام پژوهشی که در این کتاب توضیح داده شده است، انجامید. ویگوتسکی معتقد بود که روان‌شناسی در میانه دهه ۱۹۲۰ در حالت بحرانی قرار دارد. به‌طوری که عملاً این رشته به‌دو زیررشته جداگانه تقسیم شده است. از یک سوی کارهای سه‌چهنوف^۶، پاولوف^۷ و سایر دانشمندان علوم طبیعی، اساسی مادی برای فرایندهای مقدماتی روان‌شناختی فراهم آورده بودند. اما، رویکرد بازتاب^۸ نمی‌توانست روش مناسبی برای کارکردهای پیچیده روانی - که طبق سنت، موضوع مورد توجه و مهم دیگر روان‌شناسی به‌حساب می‌آمدند مانند حافظه ارادی، حلّ انتزاعی مسئله و تخیل خلاق - باشد. از سوی دیگر، روان‌شناسانی که این کارکردهای پیچیده را به‌عنوان موضوع مطالعه برگزیدند، در محدوده گزارش کلامی براساس حذف درون‌بینی قرار می‌گرفتند - روشی که نمی‌توانست

1- Phenomenological Psychology 2- reactology, 3-behaviorism
* برای اطلاعات بیشتر درباره مکتب «واکنش‌شناسی» مراجعه شود به مجله هُدَهْدَه (۱۳۵۸، ۵؛ ۱۳۵۸، ۸۱-۱۰۸، ۳۷-۲۰، ۹، ۱۳۵۸) مقاله‌های مبانی فلسفی روان‌شناسی (۱ و ۲). ح.ق.
4- Gestalt psychologists 5- The Nature of Human Conflicts
6- Sechenov, I.M. 7- Pavlov, I.P. 8- reflex approach

بنابراین، لوریا در جستجوی راهی برای حمایت از نظریه جدید روان‌شناختی خود، و نیز یافتن شواهدی درباره آثار فکری نظام جدید سوسیالیستی، برنامه سفر به آسیای مرکزی را تدوین کرد. ویگوتسکی که مبتلا به سل بود (او در سال ۱۹۳۴ درگذشت)، فقط می‌توانست اطلاعات دست دومی از این سفرها دریافت کند.

پس از دو مسافرت علمی که در طی آنها داده‌های این کتاب گردآوری شدند، لوریا گزارشی مقدماتی از نتایج را در اختیار دیگران گذاشت. اما فضای فکری مسکو در آن زمان، به‌هیچ وجه پذیرای چنین نتایجی نبود. با وجود آن که لوریا به وضوح، پی‌آمدهای مثبت اشتراکی‌گری^۱ را مورد تأکید قرار می‌داد، اما منتقدان خاطرنشان کردند که این داده‌ها را می‌توان به‌عنوان اهانتی به مردم آن نواحی تلقی کرد (رازمیس لوف، ۱۹۳۴). از مدت‌ها پیش، پایگاه و منزلت اقلیت‌های ملی در شوروی مسئله حساسی شده بود (بی‌شبهت به مسئله اقلیت‌های قومی در آمریکا نبود). نشان دادن این که دهقانان تحصیل‌نکرده و سنتی، به‌زودی شیوه‌های فکری افراد جامعه اشتراکی و صنعتی شده را فراگرفتند، مسئله‌ای نداشت، اما گفتن چیزی که امکان تفسیری منفی درباره این مردم را پدید بیاورد – در زمانی که مشارکت آنها در زندگی ملی هنوز کم‌رنگ و شکننده بود – اصلاً قابل قبول نبود.

تا سال ۱۹۷۴ که این کتاب در شوروی منتشر شد، آمادگی بیشتری برای منظور کردن پی‌آمدهای مربوط به الگوهای مختلف رفتار عقلانی به‌عنوان مشخصه گروه‌های مختلف اجتماعی، پدید آمده بود. ل.آ. انت‌سی‌ف‌رووا^۲ نظریه پرداز برجسته شوروی، نقش و جایگاه این کتاب را چنین خلاصه کرده است: «کتاب لوریا کتابی است پراهمیت، و بی‌اغراق می‌توان گفت گامی است منحصربه‌فرد در جهت روش‌شناسی و نظریه دانش روان‌شناختی، و رشد و تحول اصل اساسی تاریخی‌گری در روان‌شناسی» (انت‌سی‌ف‌رووا، ۱۹۷۶، ص ۲۵۶).

قسمتی از مشاجرات اولیه درباره تحقیق میان‌فرهنگی^۳ لوریا احتمالاً از

آن محیط اجتماعی و غیراجتماعی کودک، رشد فرایندهای واسطه‌ای و کارکردهای مختلف عالی ذهنی را سبب می‌شود. مفهوم «تاریخی» در بافت رشد کودک عموماً به‌عنوان پدیده‌ای فردی تفسیر شده است، اگرچه لوریا همیشه تأکید داشت که معانی کلمات، عصاره تاریخ جامعه را در اختیار کودک قرار می‌دهد.

این کتاب به‌مفهوم کاملاً متفاوت، با جنبه تاریخی رشد ذهنی، سر و کار دارد. لوریا و ویگوتسکی در سال ۱۹۳۰ تک‌نگاری^۱ ای با عنوان «مقاله‌هایی درباره تاریخچه رفتار»^۲ منتشر کردند. در این کتاب، این احتمال مطرح شده است که اصولی که آنها در زمینه رشد فردی به‌کار گرفته بودند، ممکن است موارد همسویی نیز در رشد اجتماعی – فرهنگی داشته باشد. نمونه‌های واضح واسطه‌مندی خارجی را می‌توان در مواردی مانند استفاده از گره زدن به‌نیخ برای یادگیری^۳ در میان قبایل آمریکای جنوبی، یا استفاده از قطعه‌چوب‌های آیینی (مربوط به مناسک) که در بومیان استرالیا کشف شده است، مشاهده کرد.

این قبیل داده‌ها که در بهترین صورت فقط حالت واقعه‌گویی^۴ داشتند، در علوم اجتماعی آن زمان شوروی توجه زیادی به‌خود جلب کرد. شاید انتشار نسخه‌ای از برگزیده‌های دو کتاب لوی – برول^۵ درباره فرایندهای اندیشه ابتدایی در سال‌های ۱۹۳۰، امری تصادفی نبوده است. اگرچه ویراستاران کتاب تردیدهایی درباره برخی از ضابطه‌بندی‌های لوی – برول ابراز داشتند، اما در مجموع این نگرش او را که تغییرات اجتماعی با خود، تغییرات بنیادینی در فرایندهای فکری به‌همراه می‌آورند، پذیرفتند.

در این هنگام، آن گونه که لوریا در مقدمه این کتاب می‌گوید، تغییرات اجتماعی عظیمی در تمامی قسمت‌های شوروی در حال وقوع بود. یک رشته اقدامات، با جدیت تمام در جریان بود تا همه فعالیت‌های کشاورزی را در سرتاسر کشور اشتراکی کند. دهقانان آسیای مرکزی برای هماهنگی با این نظام جدید، واقعاً می‌بایست دگرگونی‌های شگرفی در الگوهای فرهنگی قدیمی خود ایجاد کنند.

1- collectivization

2- Antsyferova, L.I

3- cross-cultural

1- monograph

2- Essays in the History of Behavior

3- aid memory

4- anecdotal

5- Lévy-Bruhl

از لحاظ کار و فعالیت قرار دارند، و از کمترین سطوح تحصیلی برخوردارند تفاوت‌های فاحشی را نشان دهد، منحصر به فرد است (اگرچه اسکرینر نیز داده‌هایی با ماهیتی مشابه به دست آورده است، ۱۹۷۴).

تفسیر خود من از این قبیل داده‌ها تا حدی متفاوت است، چون در مورد کارایی استفاده از نظریه‌های تحولی در تحقیقات میان‌فرهنگی خوشبین نیستم. بنابراین، آن چه لوریا به عنوان اکتساب شیوه‌های جدید اندیشه تفسیر می‌کند، من بیشتر مایلم آن را به عنوان تغییراتی در کاربرد شیوه‌های موجود قبلی در مورد مسائل و زمینه‌های خاص گفتمان^۱ که به وسیله شرایط تجربی بازنمایی می‌شود، تفسیر کنم. اما اهمیت این کتاب در تفسیر ما از نتایج لوریا نیست. چنان که او خود در چند جا تأکید می‌کند، این کتاب نمایانگر برنامه تحقیقاتی و زمینه‌ساز گسترده‌ای است که هرگز قابل تکرار نیست. واری تفسیر این نتایج، برعهده محققانی است که در نقاطی از جهان که هنوز جوامع سنتی در آنها وجود دارد، مشغول تحقیق اند.

فقط منحصر به فرد بودن شرایط تاریخی این کتاب نیست که علاقه محققان امروزی را برمی‌انگیزد. تا جایی که من می‌دانم حتی نمونه‌ای از کاربرد روش‌هایی که در این جا به کار رفته است، در ادبیات میان‌فرهنگی ذکر نشده است. لوریا در کاربرد روش بالینی به منظور کاوش در فرایندهای استدلالی که آزمودنی‌ها در برابر سؤال‌های او از خود نشان می‌دادند، بی‌تردید استادی ماهر است. روش واری او که به دقت و متناسب با شرایط تغییر می‌کرد، استفاده او از شخص مخالف فرضی («ولی مردی به من گفت...»)، در نظر گرفتن چند آزمودنی در هر جلسه - که در واقع بحث و استدلال خود آنها با هم داده‌های لوریا را فراهم می‌آورد - همانندی در تحقیقات روان‌شناختی قرن ما ندارند.

توضیح بیشتر لازم نیست. آزمودنی‌های لوریا خود بهتر توضیح می‌دهند. تا زمانی که شخصاً چیزی از نزدیک تجربه نشده است، بهتر است نظری داده نشود.

گرایش رشد و تحولی^۱ او نسبت به این موضوع سرچشمه می‌گیرد. هدف کلی او نشان دادن ریشه‌های اجتماعی - تاریخی همه فرایندهای پایه‌ای شناخت بود و این که ساختار اندیشه، به ساختار انواع مسلط فعالیت در فرهنگ‌های مختلف بستگی دارد. از این مجموعه فرض‌ها نتیجه می‌شود که در جوامعی که مشخصه آنها دستکاری عملی با اشیاست، تفکر عملی جنبه مسلط خواهد داشت؛ و در جوامع تکنولوژیک که تفکر انتزاعی تر و نظری تری را امکان می‌دهد، شکل‌های «انتزاعی» تر فعالیت «نظری» برجسته خواهند بود. توازی بین رشد فردی و اجتماعی، گرایش شدیدی به تفسیر همه تفاوت‌های فردی برحسب مفاهیم تحولی، پدید می‌آورد. با کمال تناقض‌نمایی دقیقاً این گرایش همراه با نبوغ لوریا در کاربرد آن چه او «روش بالینی»^۲ می‌نامد، باعث شده است که این کتاب امروزه این قدر مطرح باشد.

لوریا این پژوهش را پیش از آن که روان‌شناسی میان‌فرهنگی^۳ به صورت رشته‌ای پذیرفته شده در آمریکا و اروپا درآید، انجام داد. امروزه، نوشته‌های نسبتاً زیاد و فزاینده‌ای درباره سؤال‌های مطروحه در این کتاب وجود دارد (مراجعه شود به خلاصه‌های بری و دیزن، ۱۹۷۴؛ کول و اسکرینر، ۱۹۷۴؛ یا لیود، ۱۹۷۲، در این باره). با این حال، باید ابهام‌هایی را که در تفسیر تفاوت‌های فردی وجود دارند - از آن نوع که لوریا با وضوح تمام در آن باره مدارکی ارائه می‌دهد - بزدایم.

سبک لوریا در تفسیر این داده‌ها شبیه سنتی است که در آن، تفاوت‌های عملکردی بین گروه‌های متعلق به دو فرهنگ، به همان فرایندهایی که باعث ایجاد تفاوت‌های عملکردی بین کودکان کم‌سال و کودکان بزرگ‌تر در فرهنگی واحد می‌گردد، نسبت داده می‌شود. این شیوه استدلال، تاریخی احترام‌انگیز دارد که در آثار گرین‌فیلد^۴ و برونر^۵ (۱۹۶۶)، و کارهایی که به رسم پیازه‌ای صورت گرفته‌اند (دیزن، ۱۹۷۲) مشاهده می‌شود. در این چارچوب، داده‌های لوریا از این نظر که توانست در میان بزرگسالانی که در معرض زمینه‌ها و بافت‌های مختلفی

1- developmental

2- clinical method

3- cross-cultural psychology

4- Greenfield

5- Bruner, J.

6- Piaget, J

مقدمه

تاریخچهٔ تدوین این کتاب، تا حدی عجیب و غیرعادی است. تمامی داده‌های مبتنی بر مشاهدهٔ آن، در سال‌های ۳۲-۱۹۳۱ – یعنی دوران بازسازی بنیادی اتحاد شوروی: ریشه‌کنی بی‌سواد، گذار به مرحلهٔ اقتصاد اشتراکی، و تطبیق دادن زندگی با اصول جدید جامعه‌گرایی – گردآوری شده است. این دوره، فرصتی بی‌نظیر فراهم آورد تا بتوانیم چگونگی اثر تعیین‌کنندهٔ این اصلاحات را نه تنها در وسعت بخشیدن به چشم‌انداز کلی، بلکه در تغییرات ریشه‌ای که در ساختار فرایندهای شناختی پدید آورد، بررسی کنیم.

این نظر مارکسیستی - لنینیستی که تمامی فعالیت‌های شناختی انسان در یک شبکهٔ تاریخ اجتماعی شکل می‌گیرند، و به دستاوردهای رشد اجتماعی - تاریخی شکل می‌بخشند، به وسیلهٔ ویگوتسکی شرح و بسط داده شد. هدف ویگوتسکی این بود که بدین وسیله، شالوده‌ای برای بسیاری از پژوهش‌های روان‌شناختی شوروی فراهم آورد. اما هیچ‌یک از پژوهش‌ها از تمامیت یا جامعیت کافی برای اثبات مستقیم این فرض‌ها برخوردار نبودند. برنامهٔ تجربی که در این کتاب توضیح داده شده، در پاسخ به چنین موقعیتی، و به پیشنهاد ویگوتسکی طرح‌ریزی شده است.

این پژوهش را در مناطق دورافتادهٔ اوزبکستان و قرقیزستان و در نواحی قشلاقی (روستایی) و بیلاقی (کوهستانی) انجام داده‌ایم. البته می‌توانستیم این تحقیق را با همان میزان موفقیت در نواحی دورافتادهٔ روسیهٔ اروپایی، با ساکنان شمال و یا کوچ‌نشینان شمال شرقی سیبری نیز انجام دهیم. با وجود آن‌که فرهنگ و تمدن قدیمی اوزبکستان، به سطوح بالایی از خلاقیت در علم، هنر و معماری دست یافته بود، اما مردم این ناحیه قرن‌ها در رکود اقتصادی و بی‌سواد

به سر برده بودند و عواملی مانند شیوه زیست و تفکر سنتی در کنار سایر عوامل، جلوی رشد و توسعه آنها را گرفته بود. فقط بازسازی بنیادی در اقتصاد، حذف سریع بی سوادی و حذف اثر تفکر سنتی می توانست علاوه برگسترش جهان بینی، به انقلاب واقعی در فعالیت شناختی نیز بیانجامد.

یافته های ما حکایت از آن دارند که تغییرات جدی که در حرکت از روش های فکری تصویری (نموداری) و کارکردی - انضمامی و عملی - به سوی شیوه های فکری نظری و انتزاعی می تواند اتفاق بیفتند، بر اثر دگرگونی های بنیادی در شرایط اجتماعی - در این مورد بر اثر تغییر و تحول جامعه گرایانه کل فرهنگ - به وقوع می پیوندند. بنابراین، این مشاهدات تجربی، برجسته های از فعالیت شناختی انسان پرتو می افکند که مورد بررسی علمی قرار نگرفته است، اما گواه دیگری در تأیید دیالکتیک رشد و تحول اجتماعی به شمار می رود.

امروزه به خوبی می دانم که پیشرفت هایی که در گردآوری داده های روان شناختی حاصل آمده است، می تواند پژوهش های جدیدتر را با ظرافت های روش شناختی بیشتر و نظام مفهومی کاراتری مجهز کند. اما تکرارناپذیری تغییرات اجتماعی عمیق و سریعی که همزمان با گردآوری این داده ها در حال وقوع بود، مرا متقاعد کرد که پژوهش را به همان صورت اولیه خود منتشر کنم. این کتاب، در نقطه مقابل بسیاری از بررسی های «فرهنگ شناختی» که در دهه های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ در خارج از شوروی صورت گرفته اند، قرار دارد. در برخی از آنها که به وسیله نویسندگان ارتجاعی انجام پذیرفته اند، سعی می شود داده ها در چارچوب نظریه های «نژادی» تفسیر شوند تا بدین ترتیب بتوانند «پست بودن» آزمودنی ها را به اثبات برسانند. برخی دیگر نیز خود را محدود به توصیف تفاوت های مشهود در فرایندهای شناختی فرهنگ های «عقب مانده» می کنند، و اغلب فقط به جهان بینی محدودتر این افراد اشاره می کند، بدون آن که مشخصات ویژه ساختار روان شناختی فعالیت شناختی آنها را مورد کند و کاو قرار دهند، و یا چنین سیمایه هایی را به صورت بنیادی زندگی اجتماعی مربوط سازند، و در نتیجه، به تغییرات سریع و بنیادی که به دنبال بازسازی ریشه ای این صورت اتفاق می افتند توجهی داشته باشند (بلکه به جای آن سعی می کنند که این افراد را با «فرهنگ غربی» منطبق سازند).

به خوبی آگاهم که در فصل های مختلف این کتاب، مطالب به طور یکسان و در یک سطح، توضیح داده نشده است. به پاره ای از جزئیات خوب پرداخته شده است، و به پاره ای دیگر فقط اشاره ای شده است. اما دلیل این که همه فصل ها را منتشر می کنم این است که انگیزه ای برای پژوهش بیشتر در این زمینه فراهم آید. خود را عمیقاً مرهون معلم و دوست خود ل.س. ویگوتسکی (که به فاصله کوتاهی از زمان اتمام این کار درگذشت)، و نیز افرادی می دانم که در این دو مسافرت علمی به آسیای مرکزی ما را همراهی کردند. از میان آنها می توان به اسامی زیر اشاره کرد: پ.آی. لوان تواف، ف.ن. شمیاکین، ا.باگاوت دینوف، ای. بایبوروف، ل.س. گازاریانتس، و.و. زاخارووا، ای.آی. موردکویچ، ک. حکیموف، و م. خودژینووا.

ا.ر.ل.

مسکو، ۱۹۷۶

رشد و تحول شناختی

مبانی فرهنگی و اجتماعی شناخت

مسأله

به نظر عجیب می‌رسد که علم روان‌شناسی از این‌که بسیاری از فرایندهای ذهنی منشأ اجتماعی و تاریخی دارند، و بسیاری از تظاهرات مهم آگاهی در انسان مستقیماً تحت تأثیر شیوه‌های اساسی فعالیت انسان و صور واقعی فرهنگ شکل گرفته‌اند، رویگردان بوده است.

از اواسط قرن نوزدهم کوششی به عمل آمد تا روان‌شناسی بتواند خود را به‌عنوان دانش مستقلی که درصدد یافتن تحلیلی عینی از سازوکارهای فیزیولوژیک ذی‌نقش در رفتار است، بنگرد. روان‌شناسی در مراحل مختلف رشد خود، چند سازوکار اساسی را به‌عنوان زیرساخت فرایندهای ذهنی تشخیص داد. در میانه قرن نوزدهم، اصول همخوانی (تداعی)^۱ مورد توجه قرار گرفت. فرض بر این بود که کُل دستگاہ زندگی روانی انسان را همخوانی‌ها تشکیل می‌دهند. اما در نیمه دوم قرن نوزدهم، عده‌ای از محققان توجه خود را به پدیده‌های ذهنی پیچیده‌تر معطوف ساختند. ویلهلم وونت^۲، بنیان‌گذار روان‌شناسی به‌عنوان یک علم، این رویدادهای ذهنی را «اندریافت‌های فعال»^۳ نام نهاد. در آغاز قرن بیستم، اکثر روان‌شناسان، این «اعمال»^۴ و «کارکردهای»^۵ ذهنی را زیربنای کلیه صور تفکر و اراده فرض می‌کردند. نمونه این روند جدید در روان‌شناسی، مکتب وورتسبورگ^۶ بود.

اما به‌زودی معلوم شد که روان‌شناسی علمی در انجام وظیفه تحقیق در هریک از جنبه‌های حیات فعال ذهنی ناتوان است. در نتیجه، شاخه‌ای از

1- association

2- Wundt.W.

3- active apperceptions

4- acts

5- functions

6- Würzburg school

روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی اثبات‌گرایانه^۱ انجامید. فرض اصلی در این نوع روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی برایین بود که فعالیت‌های اجتماعی، نمایانگر خصوصیت‌های ذهنی فعال در درون افراداند. وونت نیمه دوم زندگی خود را صرف تألیف کتاب چند جلدی خود تحت عنوان روان‌شناسی توده مردم^۲ (*Völkerpsychologie*) کرد. او در این کتاب سعی کرد پدیده‌های اجتماعی از قبیل مذهب، اسطوره، اخلاق، و قانون را از نظرگاه روان‌شناسی فردی، مورد شناسایی قرار دهد. از نظر وونت، این جنبه‌های رفتار اجتماعی، نمایانگر همان قوانین همخوانی و اندریافت در فرد هستند. کوشش‌های فراوانی که در جهت پیدا کردن غرایز فردی در زیربنای همه پدیده‌های اجتماعی صورت گرفته‌اند، چیزی جز ادامه این روند نبوده است (رونیدی که از مک‌دوگال^۳ آغاز می‌شود و تا نوفرویدگرایان و رفتارشناسان تطبیقی [اتولوژیست‌هایی]^۴ که جنگ را ناشی از تکانه‌های پرخاشگرانه فطری در فرد می‌دانند، ادامه می‌یابد).

تردیدی نیست که روان‌شناسی علمی به پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در قرن گذشته نایل آمد و سهم به‌سزایی را در دانش ما درباره فعالیت ذهنی به‌خود اختصاص داد. با این همه، منشأ اجتماعی فرایندهای عالی ذهنی را عموماً از نظر دور داشت. الگوهایی که توصیف می‌کند، الگوهایی هستند که در جانوران و انسان‌ها، در انسان‌های فرهنگ‌های مختلف و دوره‌های مختلف تاریخی، و نیز در مورد فرایندهای مقدماتی و فرایندهای پیچیده ذهنی، یکسان فرض می‌شوند.

به‌علاوه، قوانین اندیشه منطقی، یادآوری فعال، توجه انتخابی و کلاً اعمال ارادی که اساس پیچیده‌ترین و شاخص‌ترین صور فعالیت ذهنی انسان را تشکیل می‌دهند، در مقابل تفسیرهای علی (علوم طبیعی)، مقاومتی جدی از خود نشان می‌دادند، و بنابراین از ورود به‌جبهه مقدم پیشرفت در اندیشه علمی، باز می‌ماندند.

روان‌شناسی خود را به‌عنوان رشته مستقلی درآورد: رشته‌ای که با پدیده‌های پیچیده‌تر ذهنی سر و کار داشت. این مکتب جدید، ارتباط نزدیکی با انگارگرایی^۱ نوکانتی داشت و از جانب «فلسفه صور نمادین»^۲ کاسی رر^۳ حمایت می‌شد.

انشعاب این رشته - بررسی فرایندهای پیچیده ذهنی - واکنش شدیدی در روان‌شناسان متعلق به سنت علوم طبیعی برانگیخت. در دهه نخست قرن بیستم، هم روان‌شناسی گشتالت^۴ در آلمان و هم رفتارگرایی^۵ در آمریکا، درصدد بررسی علمی صور بسیار پیچیده و یکپارچه فعالیت ذهنی، و نیز صور مقدماتی تر این نوع فعالیت برآمدند. روان‌شناسی گشتالت که عمدتاً خود را در روان‌شناسی شناخته‌شده به‌عنوان یک علم طبیعی محدود می‌کرد، بر آن بود که از ذره‌گرایی^۶ و همخوانی‌گرایی^۷ که مشخصه روان‌شناسی سنتی بود، دور شود و درصدد کشف قوانین ساختاری یکپارچه، که بارزتر از همه خود را در ادراک و شاید در سایر فرایندهای روان‌شناختی نشان می‌دهد، برآید. رفتارگرایی آمریکایی نیز برای حل مشکلات روان‌شناسی سنتی بر آن شد که مطالعه جهان ذهنی را کنار بگذارد و درصدد یافتن قوانین علوم طبیعی حاکم بر رفتار یکپارچه برآید. این رویکرد، بر تحلیل رفتاری فیزیولوژیست‌هایی که فرایندهای عالی عصبی را بررسی می‌کردند، استوار بود.

اما در طی این جریان، روان‌شناسی برای آن که بتواند خود را به‌صورت علمی دقیق درآورد، در جست و جوی قوانین فعالیت ذهنی در «درون موجود زنده» برآمد: در این راستا همخوانی^۸ یا اندریافت^۹، ماهیت ساختاری ادراک و یا بازتاب‌های شرطی زیرساخت رفتار، دو نوع توجیه پیدا می‌کردند: یا به‌عنوان خصوصیت‌های طبیعی و غیرقابل تغییر اورگانیزم تلقی می‌شدند (روان‌شناسی فیزیولوژیک)، و یا به‌عنوان تظاهرات یا خصوصیت‌های ذاتی ذهن شمرده می‌شدند (روان‌شناسی انگارگرایانه). این تصور که خصوصیت‌های ذاتی و قوانین فعالیت ذهنی غیرقابل تغییراند، همچنین به‌کوشش‌هایی در جهت استقرار

1- positivist

2- folk psychology

3- McDougall

4- ethologists

1- idealism

2- Philosophy of symbolic forms

3- Cassirer

4- Gestalt psychology

5- behaviorism

6- atomism

7- associationism

8- association

9- apperception

«قانون زیستی - وراثتی»^۱ یا «قانون بازپیدایی»^۲، نظری که آن روزها شایع شده بود، آشکارا به چیزی جز نتایج سطحی و ارتجاعی منجر نشد. از جمله آن نتایج، یکی این بود که فرایندهای فکری انسان‌های ابتدایی، شباهت زیادی به فرایندهای فکری در کودکان دارد (تایلور^۳، ۱۸۷۴)، و نشانگر «پستی نژادی»^۴ در افراد عقب‌افتاده است.

دورکیم^۵ از همان آغاز قرن حاضر، با این فرض کار خود را آغاز کرد که فرایندهای بنیادی ذهن، تظاهراتی از زندگی روحی درونی و یا ناشی از تکامل طبیعی نیستند، بلکه ریشه در جامعه دارند (دورکیم و موس، ۱۹۶۳). نظرات دورکیم اساسی برای تعدادی از مطالعات دیگر پدید آورد: مطالعاتی که در آنها پی‌یر ژانه^۶ روان‌شناس فرانسوی و دیگران سهم به‌سزایی داشتند.

ژانه مطرح کرد که منشأ صور پیچیده حافظه و نیز انگاره‌های پیچیده فضا، زمان و عدد، در تاریخ عینی جامعه نهفته است و نه در هیچ مقوله ذاتی زندگی روحی. به نظر ژانه، یادآوری کنترل‌نشده و برگشت به گذشته، که برگسون^۷ آن را برجسته‌ترین نمونه تظاهر «حافظه روح» تلقی می‌کرد، ریشه در ذخیره‌سازی و انتقال اطلاعات در جامعه ابتدایی، مخصوصاً در فعالیت «فاصله یا پیام‌آور» دارد - کارکرد فرد مخصوصی در جوامع ابتدایی که از فنون یادسپاری خاصی استفاده می‌کرد.

روان‌شناسی انگارگرای کلاسیک، مفاهیم فضا و زمان را به‌عنوان فرآوردهای تقلیل‌ناپذیر آگاهی تلقی می‌کرد. اما روان‌شناسان فرانسوی، با توجه قابل ملاحظه‌ای بیان می‌کردند که مقوله‌های مفهومی و بنیادی مربوط به فضا، ریشه در جامعه دارد و نه زیست‌شناسی، و به‌آرایش فضایی کوچروان^۸ ابتدایی برمی‌گردد. فرانسویان، در جستجوی منشأ مفهوم زمان نیز استدلالی مشابه ارائه دادند و ریشه آن را در شرایط جامعه ابتدایی، و وسایل و شیوه‌های آن برای برآورد زمان جستجو کردند. در مورد منشأ مفهوم عدد نیز درصد ارائه تبیینی مشابه برآمدند.

تصادفی نبود که برگسون^۱ از قوانین «حافظه روح»^۲، علاوه بر قوانین طبیعی «حافظه جسم»^۳ سخن می‌گفت و فیلسوف‌های نوکانتی از قوانین «صور نمادین»^۴ که به‌عنوان تظاهراتی از «جهان روحی»^۵ کارکرد دارند، و نه دارای منشأی هستند و نه نظریه‌ای - یعنی قابل توصیف هستند ولی قابل تبیین نیستند - سخن می‌گفتند. (آنان این قوانین را از قوانین همخوانی که می‌توان آنها را به‌وسیله دانش طبیعی مورد تجزیه و تحلیل قرار داد، متمایز می‌دانستند). بنابراین، با وجود پیشرفت عینی، حوزه مهمی از دانش از تبیین‌های علی برکنار ماند و نتوانست به‌طرز قابل استفاده‌ای، بررسی شود. برخورد با این موقعیت، متضمن برداشتن گام‌های مهمی بود تا رویکردهای اساسی به‌فعالیت ذهنی، مورد بررسی مجدد قرار گیرند و روان‌شناسی بتواند به‌صورت رشته‌ای واقعاً علمی درآید - رشته‌ای که با قاطعیت تمام هرنوع دوگرایی را نفی کند و بدین ترتیب، راه را برای تحلیل علی حقیقی پیچیده‌ترین فعالیت‌های ذهنی بگشاید. این بررسی مجدد از یک سوی، مستلزم ترک ذهنی‌گرایی^۶ در روان‌شناسی، و از سوی دیگر، تلقی آگاهی در انسان به‌عنوان فرآورد تاریخ اجتماعی بود.

تکامل اجتماعی - تاریخی ذهن

نخستین تلاش در روی‌آوری به فرایندهای ذهنی انسان به‌عنوان حاصل تکامل، در نیمه دوم قرن نوزدهم به‌وسیله چارلز داروین^۷، و جانشین او هربرت اسپنسر^۸ به‌عمل آمد. این دو دانشمند سعی کردند شیوه‌های رشد و تحول صور پیچیده فعالیت ذهنی، و چگونگی پیچیده‌تر شدن صور مقدماتی انطباق زیستی با شرایط محیطی را در فرایند تکامل، پی‌جویی کنند. رویکرد تکاملی که در مورد بررسی تطبیقی ژشد ذهنی در جهان جانوران، از اعتبار کاملی برخوردار بود وقتی در بررسی تکامل فعالیت ذهنی انسان مورد استفاده قرار گرفت، به‌ین‌بست دچار آمد. مفاهیمی درباره این که ژشد فردی، تکراری از رشد نوعی است

1- Bergson,H. 2- memory of the spirit

3- memory of the body

4- memory of the body

5- spiritual world

6- subjectivism 7- Darwin.C.

8- Spencer.H.

1- biogenetic law

2- law of recapitulation

3- Tylor

4- racial inferiority

5- Durkheim E.

6- Janet.P.

7- Bergson

8- nomad camp

اما مکتب فرانسوی جامعه‌شناسی، یک کاستی عمده داشت که نظریه‌های آن را بی اعتبار می ساخت. این مکتب از ارائه تفسیری در مورد تأثیر جامعه بر ذهن افراد مانند اثر نظام اجتماعی - اقتصادی، و صورت واقعی فعالیت اجتماعی بر آگاهی فردی امتناع می کرد. این مکتب، برخلاف رویکرد ماده‌گرایی تاریخی، این فرایند را فقط به عنوان تعامل بین «بازنمایی‌های جمعی» یا «آگاهی اجتماعی»^۱ و آگاهی فردی منظور می کرد، در حالی که هیچ توجهی به نظام‌ها، تاریخ‌ها یا فعالیت‌های اجتماعی خاص به عمل نمی آورد. دورکیم با پذیرش مناسبات بین کار و تولید به عنوان فعالیت‌هایی فردی، جامعه را به مثابه حوزه بازنمایی‌ها و اعتقادات جمعی، تلقی کرد که حیات ذهنی (روانی) فرد را شکل می بخشد. حرکت دورکیم برای کارهای بعدی و نیز کل مکتب جامعه‌شناسی فرانسه، از این جا آغاز شد (بلوندل، ۱۹۲۲؛ دورکیم و موس، ۱۹۶۳؛ و دیگران). بدین ترتیب، مکتب فرانسه، هم صورت مشخص کار، و هم شرایط اقتصادی زیرساخت همه زندگی اجتماعی را در درجه دوم اهمیت قرار داد. و شکل‌گیری ذهن فرد را به عنوان رویدادی صرفاً روحی که جدا از کار عینی و شرایط خاص محیط فیزیکی اتفاق می افتد، تلقی کرد. به همین دلیل، کوشش مکتب فرانسوی برای ردیابی سیمایه‌های متمایز سازنده ذهن انسان در مراحل مختلف رشد تاریخی، به نتایجی انجامید که مانع پدید آمدن روان‌شناسی از نوع روان‌شناسی ماده‌گرایانه واقعی شد.

کار لوسین لوی - برول^۲ (۱۹۳۰)، نماینده مکتب فرانسوی، کاملاً اثربخش بود. لوی - برول از این فرض خود که تفکر انسان در فرهنگ ابتدایی، حاصل «بازنمایی‌های جمعی»^۳ مسلط در جامعه است، این نتیجه را گرفت که اندیشه ابتدایی از قوانین مخصوص خود تبعیت می کند: «پیش منطقی»^۴ است، سازمان‌بندی منسجمی ندارد و طبق «قانون مشارکت»^۵ عمل می کند. بدین ترتیب، او اعتقاد داشت که اندیشه ابتدایی، جادویی است و منعکس‌کننده نظام‌های باوری و جادویی ابتدایی است، و نه روابط عملی بین انسان‌ها و

واقعیت.

لوی - برول نخستین کسی بود که سیمایه‌های کیفی اندیشه ابتدایی را برشمرد، و نخستین کسی بود که فرایندهای منطقی را به عنوان فرایندهای ناشی از رشد تاریخی تلقی کرد. او اثر زیادی بر روان‌شناسان سال‌های ۱۹۲۰ بر جای گذاشت. این روان‌شناسان در صدد بودند تا از مفاهیم ساده‌انگارانه درباره ذهن - تلقی کردن ذهن به عنوان فرآورد انتخاب طبیعی^۱ - پای فراتر بگذارند و آگاهی انسان را به مثابه امری ناشی از رشد اجتماعی - تاریخی بنگرند. اما تحلیل آنها اندیشه انسان را در مراحل اولیه رشد تاریخی، از فعالیت عملی و فرایندهای شناختی که آن زمان به عنوان نتیجه باورها تلقی می شدند، جدا کرد. اگر مردم ابتدایی واقعاً بر طبق قوانینی که لوی - برول برشمرده بود زندگی می کردند، به سختی می توانستند حتی یک روز هم دوام بیاورند.

مخالفان لوی - برول بر داده‌های تجربی تکیه کردند (ریورز، ۱۹۲۶؛ لروی، ۱۹۲۷) و خود را با انسان‌شناس‌ها و زبان‌شناس‌هایی مانند جورج بوآس^۲ (۱۹۱۱) در یک جبهه قرار دادند. آنها در چالش با یافته‌های لوی - برول مطرح کردند که دستگاه عقلانی انسان‌ها در فرهنگ‌های ابتدایی، در اساس همانند افراد پیشرفته است. آنها حتی مطرح کردند که یافته‌های خود لوی - برول نشان می دهد که افرادی که در شرایط ابتدایی زندگی می کنند بر طبق همان قوانین منطقی که ما فکر می کنیم، فکر می کنند. تنها تفاوت اساسی در تفکر آنها این است که واقعیت‌های جهان خارجی را به مقوله‌هایی متفاوت از آن چه ما عادت کرده‌ایم، تعمیم می دهند (ریورز، ۱۹۲۶). تفکر آنها نه نشان‌دهنده پستی نژادی آنهاست و نه بیانگر تفاوت در باورها. اما در صورتی برای ما قابل فهم می شود که شرایط زندگی واقعی آنها، و زبانی را که مورد استفاده قرار می دهند، درک کنیم (بوآس، ۱۹۱۱). زمانی که کار ما شروع شد، رویکرد به فرایندهای ذهنی، چنین وضعی داشت.

پژوهشی که در این جا گزارش می شود، چهل سال پیش به ابتکار ویگوتسکی، و در زمینه و چارچوب تغییر اجتماعی و فرهنگی بی سابقه، صورت گرفته است. این تحقیق با این نگرش آغاز می شود که فعالیت‌های عالی

1- social consciousness

2- Lucien Lévy-Bruhl

3- collective representations

4- prelogical

5- law of participation

1- natural selection

2- George Boas

شناختی، ماهیتی اجتماعی - تاریخی دارند و ساختار فعالیت ذهنی - نه تنها محتوای اختصاصی آن، بلکه صورت کلی زیرساخت همه فرایندهای شناختی - در جریان رشد و تحول تاریخی، تغییر می یابند. به همین دلیل، پژوهش ما حتی امروزه نیز ارزشمند است.

فرض‌های آغازین

روان‌شناسی شوروی، با قرار دادن مفهوم آگاهی در معنای «هستی آگاهانه» (*das betwusste Sein*) به عنوان نقطه شروع، این نظر را که آگاهی، نمایانگر «خصوصیت ذاتی حیات روانی» است، و در هر حالت ذهنی به شکلی تغییرناپذیر وجود دارد، و مستقلاً از رشد و تحول تاریخی است، کنار می‌گذارد. این روان‌شناسی همسو با [دیدگاه] مارکس و لنین بر آن است که آگاهی، عالی‌ترین شکل انعکاس واقعیت است و به علاوه، چیزی از قبل موجود، تغییرناپذیر و منفعل نیست، بلکه بر اثر فعالیت، شکل می‌گیرد، و انسان‌ها در سازگاری خود با محیط، نه تنها برای انطباق با شرایط، بلکه برای بازسازی شرایط، آن را به کار می‌گیرند.

یک اصل اساسی در روان‌شناسی ماده‌گرایانه این است که فرایندهای ذهنی، به صورت فعال زندگی در محیطی مناسب، بستگی دارند. در این روان‌شناسی همچنین فرض بر آن است که اعمال انسانی، محیط را تغییر می‌دهند، به نحوی که زندگی روانی انسان، حاصل فعالیت‌های بی‌وقفه جدیدی است که در جریان کار و عمل اجتماعی، بروز می‌یابند.

چگونگی ارتباط صورت حیات روانی انسان‌ها - که در طی تاریخ شکل گرفته‌اند - با واقعیت، هرچه بیشتر به کارهای اجتماعی پیچیده‌ای، بستگی پیدا کرده است. ابزاری که انسان‌ها در جامعه برای دستکاری محیط از آنها استفاده می‌کنند، و فرآورده‌های نسل‌های پیشین که در شکل‌گیری ذهن هر کودک در حال رشد، اثر می‌گذارند نیز در این صورت ذهنی مؤثر واقع می‌شوند. در جریان رشد، نخستین روابط اجتماعی کودک، و نخستین برخورد او با نظام زبانی (که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است)، صورت فعالیت ذهنی او را به وجود می‌آورند. همه این عوامل محیطی، در رشد و تحول اجتماعی - تاریخی آگاهی، نقشی

تعیین‌کننده دارند. انگیزه‌های جدید برای عمل، بر اثر الگوهای فوق‌العاده پیچیده کار اجتماعی، پدید می‌آیند. و بدین ترتیب، مسائل جدید، شیوه‌های جدید رفتار، شیوه‌های جدید دریافت اطلاعات، و نظام‌های جدید انعکاس واقعیت آفریده می‌شوند.

صورت زندگی انسان، از ابتدا، در تعیین رشد ذهنی او نقش ایفا می‌کنند. به عنوان مثال، رشد فعالیت آگاهانه در کودکان را در نظر بگیرید. کودکان، از لحظه تولد در دنیای اشیایی که کار اجتماعی خلق کرده است - یعنی فرآورده‌های تاریخی - زندگی می‌کنند. یاد می‌گیرند با افراد محیط خود، ارتباط حاصل کنند و به کمک بزرگسالان مناسباتی با اشیاء برقرار کنند. کودکان، زبان را - که حاصل آماده‌شد و تحول اجتماعی - فرهنگی است - جذب می‌کنند، و از آن، برای تجزیه و تحلیل، تعمیم و رمزگردانی تجربه، استفاده می‌کنند. با استفاده از کلمات اشیاء را می‌نامند، و عبارت‌هایی را در مورد آنها به کار می‌گیرند که قبلاً در طی تاریخ بشر پدید آمده‌اند. و بدین ترتیب، با قرار دادن اشیاء در مقوله‌های خاص خود، در آن باره شناخت پیدا می‌کنند. وقتی کودکی، چیزی را «ساعت» (*chasy*) می‌نامد، بلافاصله آن را وارد نظامی از اشیای مربوط به زمان می‌کند (*chas*)؛ و یا وقتی شیء متحرکی را «کشتی بخار» (*parovoz*) می‌نامد، خود به خود، خصوصیت‌های مشخص سازنده آن - حرکت (*vozit'*) به وسیله «بخار» (*par*) - را جدا می‌سازد. زبان که نقش واسطه‌مندانه‌ای در ادراک انسان بازی می‌کند به عملکردهای فوق‌العاده پیچیده‌ای می‌انجامد: تجزیه و ترکیب اطلاعات وارده، نظم‌بندی ادراکی جهان، و رمزگردانی تأثرات به صورت نظام‌های مختلف. بنابراین، کلمات - واحدهای اساسی زبان شناختی - نه تنها حامل و رساننده معانی‌اند، بلکه شامل واحدهای بنیادی آگاهی که جهان خارج را منعکس می‌سازند نیز هستند.

اما جهان اشیای مشخص (عینی) و معانی کلامی که انسان‌ها از نسل‌های پیشین دریافت می‌کنند، فقط ادراک و حافظه را سازمان نمی‌بخشند (که البته از طریق این سازمان‌بندی است که جذب تجارب مشترک در همه انسان‌ها امکان‌پذیر می‌شود)، بلکه شرایط مهمی را نیز برای رشد بعدی و پیچیده‌آگاهی فراهم می‌آورند. انسان‌ها می‌توانند به کمک کلمات، حتی با اشیای «غایب» سر و

اجتماعی، رشد یابند. این نکته اخیر، در روان‌شناسی بسیار مهم است و دورنماهای جدید و غیرقابل تصویری را پدید آورده است.

یادگیری فعالیت‌های پیچیده با اشیا، اصلاح رفتار از طریق روابط اجتماعی، و تسلط بر نظام‌های پیچیده زبانی باعث می‌شود که کودکان بتوانند انگیزه‌ها و صور فعالیت آگاهانه جدیدی در خود رشد دهند و مسائل جدیدی مطرح سازند. کودک، بازی‌هایی با نقش‌ها و طرح‌های جدید را جانشین بازی‌های مبنی بردستکاری (آزمایش و خطای) قبلی خود می‌کند. و آنگاه بازی‌ها براساس قواعدی که از لحاظ اجتماعی شرطی شده‌اند صورت می‌گیرند، و این قواعد به صورت قواعد رفتار درمی‌آیند.

کودک، تحت تأثیر گفتار بزرگسالان، هدف‌های رفتاری را از هم تمیز می‌دهد و توجه خود را بر آنها معطوف می‌سازد؛ روابط بین اشیا را مورد بازاندیشی قرار می‌دهد؛ درباره صور جدید روابط کودک - بزرگسال بازآفرینی می‌کند؛ رفتار دیگران و بعد رفتار خود را مورد ارزیابی مجدد قرار می‌دهد؛ پاسخ‌های هیجانی و مقوله‌های عاطفی را که از طریق زبان، به صورت هیجان‌های تعمیم یافته و ویژگی‌های منشی در می‌آیند، در خود رشد می‌دهد. این فرایند سراسر پیچیده که با ادغام زبان در زندگی روانی کودک ارتباط دارد، به سازمان‌بندی اساساً جدید تفکر می‌انجامد که انعکاس واقعیت، و فرایندهای فعالیت انسان را امکان‌پذیر می‌سازد.

کودک کاملاً کم‌سال، وقتی شیء ناآشنایی را ادراک می‌کند، نامی بر آن نمی‌گذارد. او در مقایسه با نوجوانی که بر زبان مسلط شده است و بنابراین، اطلاعات وارده را به کمک معانی کلامی تجزیه و تحلیل می‌کند، از فرایندهای ذهنی متفاوتی استفاده می‌کند. کودکی که با استنتاج از تجربه بی‌واسطه شخصی، عادت‌های خود را شکل می‌دهد، در مقایسه با نوجوانی که هرکنش رفتاری را از طریق هنجارهای ناشی از تجربه اجتماعی واسطه‌مندی می‌کند، از ابزارهای ذهنی متفاوتی استفاده می‌کند. اثرپذیری‌هایی که نقش مسلطی در ذهن کودک کم‌سال ایفا می‌کنند، جای خود را به تجربه‌ها و تعمیم‌های فراگیر گفتار بیرونی و درونی در نوجوان می‌دهند.

ویگوتسکی در تجزیه و تحلیل خود از تغییرات بنیادی رشد در فرایندهای

کار داشته باشند و بنابراین «جهان را مضاعف کنند». کلمات، بیانگر نظام معانی هستند، چه شخص مستقیماً اشیا را مورد اشاره آنها را تجربه کند، چه نکند. بدین ترتیب، خاستگاه جدیدی برای تخیل بارآور، مطرح می‌شود: این خاستگاه می‌تواند اشیا را بازسازی کند و نظم مجددی در روابط آنها ایجاد کند و از این راه، در نقش شالوده‌ای برای فرایندهای خلاق کاملاً پیچیده، عمل کند. انسان‌ها از نظام پیچیده روابط نحوی بین کلمات جداگانه در جمله‌ها استفاده می‌کنند، و بدین ترتیب، قادر می‌شوند روابط پیچیده‌ای بین واحدها صورت‌بندی کنند، و اندیشه و نظر بیافرینند، و آنها را به دیگران منتقل سازند. انسان‌ها با استفاده از نظام سلسله مراتبی تک‌تک جمله‌ها که ساخت‌های کلامی و منطقی، نمونه بارز آن را تشکیل می‌دهند، به ابزار عینی قدرتمندی دسترسی پیدا می‌کنند که نه تنها انعکاس تک‌تک اشیا یا موقعیت‌ها را برای آنان امکان‌پذیر می‌گرداند، بلکه بدان وسیله می‌توانند رمزهای منطقی عینی خلق کنند. چنین رمزهایی شخص را قادر می‌سازند که از تجربه مستقیم پای فراتر بگذارد و به نتایجی دست یابد که به همان میزان داده‌های حاصل از تجربه حسی مستقیم، عینیت دارند. به عبارت دیگر، تاریخ اجتماعی، نظام رمزهای زبانی و منطقی پدید آورده است که انسان می‌تواند به کمک آن، از جهان حسی به جهان عقلانی خیز بردارد. این گذر، از دیدگاه فلسفه مادی‌گرایانه، به اندازه‌گذر از ماده غیرجاندار به جاندار، اهمیت دارد. بنابراین، آگاهی انسان نمی‌تواند «کیفیت ذاتی روح انسانی» تلقی شود، بدون آن که تاریخی برای آن منظور شود یا مورد تجزیه و تحلیل علی قرار گیرد. ما درصدد آنیم که آگاهی را به عنوان عالی‌ترین شکل انعکاس واقعیت که رشد و تحول اجتماعی - فرهنگی می‌آفریند، درک کنیم: بدین معنی که نظامی از عوامل عینی موجود آن را پدید می‌آورند، و ما می‌توانیم از طریق تجزیه و تحلیل تاریخی، به آن دسترسی داشته باشیم.

نظراتی که در این جا بیان می‌شوند صرفاً به‌علت آن که به‌آگاهی به‌عنوان فرآورد تاریخ اجتماعی می‌پردازند، و شیوه تحلیل تاریخی و علمی را یادآور می‌شوند مهم نیستند، بلکه از این نظر نیز اهمیت دارند که با فرایند گسترش حد و مرز آگاهی، و آفرینش رمزها - بر اثر زندگی اجتماعی انسان - سر و کار دارند. به علاوه، برخی از فرایندهای ذهنی نمی‌توانند جدا از صور مناسب زندگی

علت این امر، از سویی به نادر بودن موقعیت‌ها مربوط می‌شود: موقعیت‌هایی که محقق بتواند در طی آن، چگونگی تأثیر بازسازی نظام‌های اجتماعی را در صورت سریع‌التغییر زندگی اجتماعی و آگاهی، مشاهده کند؛ و از سوی دیگر، به کوشش بسیاری از پژوهندگان، در مورد افراد «عقب‌افتاده» مربوط می‌شود که خواسته‌اند - آگاهانه یا ناآگاهانه - نابرابری‌های موجود را توجیه کنند.

پژوهش ما در دوره تجدیدسازمان سریع و بنیادی ساختارهای اجتماعی صورت گرفت. بنابراین، می‌توانستیم شکل‌گیری اجتماعی - تاریخی فرایندهای ذهنی را بررسی کنیم و بدین ترتیب، شکاف عمده‌ای را در علم روان‌شناسی پُر سازیم.

موقعیت پژوهش

هدف پژوهش ما - که عبارت بود از تجزیه و تحلیل شکل‌گیری اجتماعی - تاریخی فرایندهای ذهنی - برای دستیابی به بهترین نتایج، مستلزم انتخاب شرایطی خاص بود. این شرایط، در اوایل دهه ۱۹۳۰ در نواحی دورافتاده‌ای از «اتحاد شوروی» وجود داشت. این مناطق، در اواخر دهه ۱۹۲۰ و اوایل دهه ۱۹۳۰، شاهد بازسازی اساسی در نظام اجتماعی - اقتصادی و فرهنگ بود.

پیش از انقلاب، مردم ازبکستان در شرایط اقتصادی عقب‌مانده‌ای که عمدتاً وابسته به کشت و پرورش پنبه بود، زندگی می‌کردند. ساکنان قشلاق (روستاها)، در عین حال که بقایایی از فرهنگ والای گذشته را از خود بروز می‌دادند، عملاً به‌طور کامل بی‌سواد بودند و اثر عمیق تفکر سنتی در آنها نمایان بود.

وقتی انقلاب سوسیالیستی، تسلط و سلطه‌پذیری در چارچوب روابط طبقاتی را از میان برداشت، مردمی که روزی تحت ستم بودند، اینک به‌زندگی آزاد دست‌یافته بودند. و نخستین بار، در مورد آینده خود، مسئولیتی را تجربه می‌کردند. ازبکستان به‌جمهوری تبدیل شد - تولید آن محصولات کشاورزی به‌طور اشتراکی بود. صنعت نیز شروع به توسعه کرد. پیدایش نظام جدید اقتصادی، با خود، صورت جدید فعالیت اجتماعی به‌همراه آورد: ارزیابی اشتراکی برنامه‌های کاری، تشخیص و اصلاح کمبودها، و تعیین کارکردهای اقتصادی. طبیعتاً زندگی اجتماعی - اقتصادی این مناطق، دستخوش تحولاتی تمام‌عیار

ذهنی (تغییراتی که بیانگر صورت متوالی انعکاس واقعیت هستند) دریافت که کودک کم‌سال از طریق یادآوری، فکر می‌کند، در حالی که نوجوان از طریق تفکر، یادآوری می‌کند. بنابراین، شکل‌گیری صورت پیچیده انعکاس واقعیت و فعالیت، دوشادوش تغییرات بنیادی در فرایندهای ذهنی که این صورت انعکاس و فعالیت زیرساخت آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند، حرکت می‌کند. ویگوتسکی این نظر را ساختار معنایی و سیستمی آگاهی نام نهاد.

با این توصیف، روان‌شناس نه تنها می‌تواند صورت مختلف و تغییرپذیر زندگی آگاهانه هم کودک و هم بزرگسال را توصیف کند، بلکه می‌تواند تغییر در ساختار فرایندهای زیربنایی فعالیت ذهنی در مراحل مختلف رشد را نیز تجزیه و تحلیل کند، و تغییر در «روابط متقابل» بین آنها را که تاکنون نشناخته بودند، کشف کند. بدین ترتیب، او می‌تواند رشد تاریخی نظام‌های ذهنی را پی‌جویی کند.

محققان، در سال‌های آغازین روان‌شناسی «شوروی»، بیشترین توجه خود را به رشد و تحول ذهنی کودکان، معطوف کردند. بر اثر کشفیات درخشانی که در نیم قرن گذشته به‌عمل آمده است، مفاهیم نظری بنیادی به‌شدت تغییر یافته‌اند. از جمله آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: توضیح ویگوتسکی درباره رشد و تحول معنای کلمات؛ تجزیه و تحلیل لئون‌تی‌یف درباره تغییرات رشدی در سازمان‌بندی واقعیت در ذهن کودک؛ توصیف زاپوروژتس (۱۹۶۰) درباره شکل‌گیری اعمال پیچیده ارادی؛ و بررسی‌های گال‌پرین (۱۹۵۷) و ال‌کونین (۱۹۶۰) درباره شکل‌گیری «کنش‌های ذهنی» درونی شده. علی‌رغم این تغییرات بنیادی و دگرگونی‌های اخیر در صورت‌بندی آن، روان‌شناسی در بررسی شکل‌گیری اجتماعی - تاریخی فرایندهای ذهنی چندان موفق نبوده است. ما هنوز نمی‌دانیم که آیا تغییر در ساختارهای اجتماعی - تاریخی و یا تغییر در ماهیت فعالیت اجتماعی، فقط به‌گسترش تجربه، کسب عادت‌ها و اطلاعات، سواد و غیره منجر می‌شود، و یا این که این تغییر، به تجدیدسازمان ریشه‌ای در فرایندهای ذهنی، دگرگونی در سطح ساختاری فعالیت ذهنی، و شکل‌گیری نظام‌های جدید ذهنی می‌انجامد: اثبات شق دوم، برای روان‌شناسی، به‌عنوان یک علم تاریخ اجتماعی، از اهمیت بنیادی برخوردار است.

در روان‌شناسی، کوششی برای برخورد با این مسئله، به‌عمل نیامده است.

شد. تغییرات بنیادی در ساختار طبقه اجتماعی، با تغییرات فرهنگی جدیدی همراه بود.

شبکه وسیعی از مدارس در مناطق دورافتاده‌ای که عملاً در طی قرن‌ها به‌طور کامل بی‌سواد مانده بودند، تأسیس شد. برنامه‌های سوادآموزی، با وجود آن که دوره‌های کوتاه‌مدتی بودند، تعداد وسیعی از بزرگسالان را با عناصر فن‌آوری جدید، آشنا ساختند. بزرگسالان توانستند در مدرسه از فعالیت‌های روزمره خود، فاصله بگیرند و شروع کنند به فراگیری عناصری از بحث و کاوش‌های ساده، ولی «نظری». افراد در جریان کسب مبادی خواندن و نوشتن می‌بایست زبان نوشتاری را به‌جزای مؤلفه خود تجزیه، و آن را در نظامی از نمادها رمزگردانی کنند. آنها مفهوم عدد را یاد گرفتند. عدد که قبلاً فقط در فعالیت عملی به کار گرفته می‌شد، اینک به‌صورت مفهومی انتزاعی درآمده بود که صرفاً به‌خاطر خودش یاد گرفته می‌شد. در نتیجه، مردم نه تنها با حوزه‌های جدید دانش، بلکه با انگیزه‌های تازه برای عمل نیز آشنا شدند.

دوره‌های کوتاه‌مدت اختصاصی دیگری نیز ارائه شدند، مخصوصاً در زمینه آموزش پیش‌دستانی و کشاورزی ابتدایی. این برنامه‌ها که همه افراد، بدون هیچ نوع تعلیم و تربیت رسمی می‌توانستند در آنها شرکت کنند، نه تنها از لحاظ آموزشی که فراهم می‌آوردند مهم بودند، از لحاظ بازسازی آگاهی آموزندگان نیز اهمیت داشتند: آنها را از محدوده مسائل عملی و فوری، فراتر می‌بردند؛ نگرش آنها را به جهان وسعت می‌دادند؛ و آنها را به حوزه‌های نظری فعالیت می‌کشاندند. سپس دبیرستان‌ها و مؤسسه‌های فنی دایر شدند (ابتدا تعداد آنها کم بود، اما بعد زیاد شد). در این مراکز، افراد جوان، تحت آموزش پیشرفته تری قرار می‌گرفتند، و تحصیل خود را با آشنایی با مبانی فرهنگ و علم جدید، آغاز می‌کردند. تأثیر سنت و گذشته رو به‌زوال نهاد. قرن‌ها بود که از طریق اعمال جزمیت‌های مذهبی و معیارهای خشک رفتاری، رشد و توسعه تفکر مستقل، متوقف شده بود. این شرایط، همه، شالوده‌ای برای تغییرات عمیق در نگرش فکری و روان‌شناختی، پدید آورد. بدین ترتیب، در واقع، زمان و مکان تحقیق، همه شرایط مورد نظر را برای کار، فراهم کرده بود.

حوزه کاری خود را روستاهای دوردست ازبکستان و چند منطقه کوهستانی

در قرقیزستان برگزیدیم. آثار فرهنگ بلندپایه قدیمی ازبکستان در معماری‌های باشکوه سمرقند، بخارا و خوارزم، هنوز به چشم می‌خورد. همچنین پیشرفت‌های چشمگیر ادوار گذشته در زمینه علم و شعر که با چهره‌هایی از قبیل اولغ‌بیک، ریاضی‌دان و اخترشناس - که رصدخانه فوق‌العاده‌ای نزدیک سمرقند از خود به یادگار گذاشت - البیرونی فیلسوف، ابوعلی سینای پزشک، و شاعرانی مانند سعدی* و نظامی و غیره پیوند یافته است، قابل ذکر است.

اما آن‌گونه که در جامعه فئودال مرسوم است، مردم بی‌سواد مانده بودند و در روستاها زندگی می‌کردند و زندگی آنها به‌طور کامل به مالکان ثروتمند و اربابان قدرتمند، وابسته بود. هیچ‌گونه برنامه‌ریزی اقتصادی وجود نداشت و هرچه بود به شکل فردی و متکی به کشاورزی - عمدتاً کشت پنبه - و باغداری بود. دامپروری، در نواحی کوهستانی قرقیزستان، مجاوز ازبکستان، مرسوم بود. خانواده‌هایی که به گله‌داری مشغول بودند، ماه‌ها در چراگاه‌های کوهستانی، روزگار می‌گذراندند.

برای هراقدام مهمی لازم بود با رهبران مذهبی، مشورت شود. تفکر سنتی، مانع دست‌یابی زنان به حقوق خودشان شده بود. آنها قرن‌ها مجبور بودند که در ایچکاری‌ها^۱ (اقامتگاه زنان) باقی بمانند. فقط در صورتی می‌توانستند بیرون بروند که از روپند استفاده کنند، و تمایس اجتماعی محدودی داشته باشند.

طبیعتاً این مناطق از «اتحاد شوروی»، بخصوص دستخوش تغییرات عمیق اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی شده بود. دوره‌ای را که ما مورد مشاهده قرار دادیم، دوره آغاز اشتراکی‌سازی^۲ و سایر تغییرات اجتماعی - اقتصادی بنیادی، و نیز دوره ره‌ایش زنان بود. با توجه به این که دوره مورد بررسی، دوره گذرا بود، ما توانستیم مطالعه‌مان را تا حدی تطبیقی^۳ انجام دهیم. بنابراین، می‌توانستیم هم گروه‌های توسعه‌نیافته بی‌سواد (که در روستاها زندگی می‌کنند)، و هم گروه‌هایی را که وارد زندگی جدید شده بودند، و نخستین اثرات تجدیدساختار اجتماعی را تجربه می‌کردند، مورد مشاهده قرار دهیم.

در واقع، هیچ‌یک از گروه‌های مورد مشاهده، تحت هیچ نوع آموزش عالی

* ظاهراً اشتباهی رخ داده است. سعدی از شیراز است و نظامی از آذربایجان. ح.ق.

جامعه‌گرایانه^۱، صور جدیدی از روابط، و همراه با آنها اصول زندگی جدیدی را به‌ارمغان آورد. دو گروه نخستین، بسیار کمتر از سه گروه دیگر، در معرض چنین تغییرات بنیادی قرار گرفته بودند.

فرض ما آن بود که در مورد دو گروه نخست، تسلط آشکار با آن صور شناختی است که از عملکرد بی‌واسطه تصویری - کارکردی^{۲*} برمی‌خیزد، در حالی که سایر آزمودنی‌ها تفکری واسطه‌مندانه از خود نشان خواهند داد. در عین حال، انتظار داشتیم که شرایط ارتباطی افرادی که به کار مزرعه‌داری برنامه‌ریزی شده و اشتراکی می‌پردازند، اثر قطعی بر تفکر آنها خواهد داشت.

بدین ترتیب، فرض کردیم که با مقایسه فرایندهای ذهنی این گروه‌ها می‌توانیم تغییرات ناشی از نظم جدید اجتماعی - اقتصادی را دریابیم.

شیوه کار

روش‌های مناسب پژوهشی می‌بایست از مشاهده ساده فراتر بروند. گروه ما تحقیق تجربی تمام‌عیاری را هدف خود قرار داد. اما چنین مطالعه‌ای نمی‌توانست بدون مشکل انجام پذیرد. تجربه روان‌شناختی کوتاه‌مدت، ممکن است در آزمایشگاه، عملی باشد - جایی که می‌توان آزمودنی‌ها را به اندازه کافی آماده ساخت - اما این تجربه در شرایط میدانی، ممکن است کاملاً مسئله‌ساز باشد. اگر افراد تازه‌وارد به روستاها (آزمایشگرها)، از آزمودنی‌ها سؤال‌هایی غیرمعمولی می‌کردند، سؤال‌هایی نامربوط به فعالیت‌های عادی، طبیعتاً آنها ممکن بود حیرت‌زده یا مظنون بشوند، چراکه با ما آشنا نبودند، و مسلماً از انگیزه‌های ما هم خبر نداشتند. بنابراین اجرای «آزمون‌های» جدا از هم ممکن بود داده‌هایی فراهم بیاورد که بازنمایی قابلیت‌های واقعی آزمودنی‌ها را با اشکال مواجه سازد. در نتیجه، آن گونه که در هر نوع کار میدانی^۳ با افراد مرسوم است، ما تماس اولیه را با جمعیت مورد مطالعه، مورد تأکید قرار دادیم. سعی کردیم روابط دوستانه‌ای برقرار سازیم، به طوری که آزمایش‌های ما طبیعی و

قرار نگرفته بودند. با این همه، از لحاظ فعالیت‌های عملی، شیوه‌های ارتباطی و نگرش‌های فرهنگی، تفاوتی آشکار با هم داشتند. آزمودنی‌ها گروه‌های زیر را تشکیل می‌دادند:

۱. زنان اندرونی که در روستاهای دوردست زندگی می‌کردند، بی‌سواد بودند و در هیچ یک از فعالیت‌های اجتماعی روزآمد شرکت نداشتند. زمانی که مطالعه می‌کردیم هنوز تعداد قابل ملاحظه‌ای از این زن‌ها در این مناطق وجود داشتند. مصاحبه با آنها به وسیله زنان صورت می‌گرفت؛ چون فقط آنها بودند که می‌توانستند وارد حریم این افراد بشوند.

۲. دهقانان ساکن در روستاهای دوردست که هنوز زندگی اقتصادی غیرجمعی داشتند، بی‌سواد مانده بودند و به هیچ وجه، در کار اجتماعی شرکت نداشتند.

۳. زنانی که دوره کوتاهی برای مربی‌گری در کودکان‌ها گذرانده بودند. این عده، معمولاً از تعلیم و تربیت رسمی برخوردار نبودند، و تقریباً دوره سوادآموزی ندیده بودند.

۴. کارگران فعال کلخوز (مزرعه اشتراکی)، و افراد جوانی که دوره‌های کوتاهی گذرانده بودند. آنها فعالانه در اداره مزارع، شرکت داشتند. به‌عنوان رییس، متصدی (ادارات) کلخوز، و یا رهبران بریگاد. در برنامه‌ریزی تولید، توزیع کار، و برداشت محصول، تجربه قابل ملاحظه‌ای داشتند. آنها با سایر اعضای کلخوز ارتباط داشتند و در مقایسه با دهقان‌های جدا از هم، از نگرش وسیع‌تری برخوردار بودند. اما فقط دوره کوتاهی به مدرسه رفته بودند و بسیاری از آنها، سواد بسیار کمی داشتند.

۵. زنان دوره‌دیده، که پس از دو یا سه سال تحصیلی، وارد دانشسرای مقدماتی شده بودند. اما سطح آموزشی آنها هنوز بسیار پایین بود.

فقط سه گروه اخیر بودند که شرایط لازم برای هرگونه تغییر بنیادی - از لحاظ روان‌شناختی - را کسب کرده بودند. اینک انگیزه‌های جدیدی برای عمل به وجود آمده بود و نیز صور جدید دسترسی به فرهنگ فن‌آوری و تسلط بر سازوکارهایی مانند سواد، و سایر صور جدید معرفت مطرح شده بود. گذار به اقتصاد

1- socialist economy

2- graphic-functional

* یادداشت ویراستار: منظور از اصطلاح «تصویری - کارکردی» فعالیت‌هایی است که به وسیله سیمایه‌های فیزیکی اشیاء که هر فردی در شرایط عملی با آنها سر و کار دارد، هدایت می‌شود.

3- field work

عامل دیگر برای طبیعی بودن شرایط تجربی، مربوط به محتوای آزمایش‌هایی^۱ بود که به آزمودنی‌ها داده می‌شد. احمقانه بود اگر به آنها مسایلی می‌دادیم که از نظر آنها بی‌ربط تلقی شوند. آزمون‌هایی که در سایر فرهنگ‌ها تهیّه و اعتباریابی شده بودند، بارها از لحاظ تجربی با شکست مواجه شده بودند و بررسی مورد نظر ما را از لحاظ روایی با اشکال روبرو می‌ساختند. بنابراین، از هیچ آزمون روان‌سنجی میزان‌شده‌ای استفاده نکردیم، و فقط آزمون‌هایی را مورد استفاده قرار دادیم که برای این هدف، طراحی شده بودند و آزمون‌ها آنها را معنی‌دار احساس می‌کردند. این آزمون‌ها چندین راه حل داشتند که هر یک، جنبه‌ای از فعالیت شناختی را نشان می‌دادند. برای مثال، بررسی‌های مربوط به تعمیم را می‌توانستیم طوری طراحی کنیم که یا راه حل نموداری - کارکردی و موقعیتی داشته باشند و یا راه حل انتزاعی و مقوله‌ای. و در عین حال، آزمون‌ها می‌توانست مسائل استدلال قیاسی را یا با استفاده از تجربه عملی موجود خود حل کند و یا از طریق انتقال آنها به موقعیت جدیدی که از تجربه او فراتر می‌رود، این کار را انجام دهد. قابلیت حل مسائل به شیوه‌های مختلف، امکان تحلیل کیفی داده‌های نهایی را فراهم می‌آورد.

همچنین در این آزمایش‌ها از چند آزمایش یادگیری استفاده کردیم. سعی کردیم با ارائه کمک به آزمودنی‌ها از راه‌های خاص، به آنها نشان دهیم که چگونه و تا چه حد می‌توانند از این کمک، در حل مسئله‌ای خاص، و در برخورد با مسائل دیگر، استفاده کنند.

طرح پژوهش

آزمایش‌های ما در صورتی موفقیت‌آمیز تلقی می‌شدند که تفاوت‌های عمده در تفکر افراد در مراحل مختلف رشد اجتماعی - تاریخی را به طور بایسته‌ای بتوانند منعکس کنند و بدین ترتیب، الگو یا نشانگانی را آشکار سازند. سیمایه‌های اصلی فرایندهای ذهنی، به شیوه انعکاس واقعیت به وسیله این فرایند، بستگی دارد. بنابراین، شکل خاصی از فعالیت ذهنی با سطح خاصی از این انعکاس، باید انطباق داشته باشد.

غیرتجانسی به نظر می‌رسیدند. بنابراین، مواظب بودیم که هرگز مواد آزمون‌ها را به طور شتابزده و بدون آمادگی ارائه نکنیم.

جلسات تجربی ما معمولاً با مکالمه‌ای طولانی (و گاه تکراری) با آزمودنی، و در فضای توأم با آرامش قهوه‌خانه - جایی که روستائیان بیشتر وقت آزاد خود را آن جا می‌گذراندند - و یا در چادرهای مزارع و مراتع کوهستانی و دور آتش شبانگاهی، شروع می‌شد. این گفت و گوها غالباً به شکل گروهی، صورت می‌گرفتند؛ حتی در مصاحبه با یک شخص تنها، آزمایشگر و سایر آزمودنی‌ها، گروه دو یا سه نفری تشکیل می‌دادند و به دقت گوش می‌دادند و گاه نکاتی را مطرح می‌کردند. صحبت، اغلب، شکل تبادل نظر بین شرکت کنندگان در بحث را پیدا می‌کرد و ممکن بود مسئله‌ای خاص، به وسیله دو یا سه آزمودنی به طور همزمان مورد توجه قرار گیرد و هر یک پاسخی ارائه بدهند. و فقط در فرایندی تدریجی بود که آزمایشگران، آزمایش‌های آماده‌ای را که مشابه «معمّاهای» آشنا از نظر جمعیت مورد مطالعه بود و بنابراین، ادامه طبیعی مکالمه به نظر می‌رسید، مطرح می‌کردند.

وقتی مسئله‌ای مطرح می‌شد، آزمایشگران تنها به یادداشت صرف پاسخ اکتفا نمی‌کردند و همیشه یک مکالمه یا آزمایش «بالینی»^۲ انجام می‌دادند. پاسخ آزمودنی، سؤال‌ها یا بحث بیشتری را برمی‌انگیخت. در نتیجه، آزمون‌ها به پاسخ جدیدی دست می‌یافت، بدون آن که وقفه‌ای در تبادل جاری، پیش آمده باشد.

برای آن که مشکلی در بحث آزاد^۳ (که به زبان اوزبکی صورت می‌گرفت) پیش نیاید، آزمایشگر، کار عملی یادداشت نتایج را برعهده یک دستیار می‌گذاشت. این دستیار، معمولاً در کنار گروه بحث قرار می‌گرفت، و سعی می‌کرد توجه کسی را به خود جلب نکند. مطالب به طور مداوم، یادداشت برداری می‌شد. در فرصت‌های بعدی بود که نسخه پاکیزه‌ای از آن فراهم می‌آمد و داده‌ها پردازش می‌شدند. این روش پرزحمت، در مورد یک جلسه کوتاه، نصف روز وقت می‌گرفت؛ اما تنها روشی بود که مناسب شرایط میدانی بود.

1- clinical conversation

2- clinical experiment

3- free discussion

کارکردی یا کلامی و منطقی) برای استخراج نتایج از آنها استفاده می‌کنند. بدین ترتیب، مرحله بعدی کار ما تحلیل روان‌شناختی کاربرد قیاس‌های صورتی^۱ بود. مقدمات (صغری و کبری) آنها طوری تنظیم شده بود که یا متعلق به نظام تصویری - کارکردی بودند و یا این که در این چارچوب قرار نمی‌گرفتند. این مرحله، به تحقیق درباره استدلال و تحلیل روان‌شناسی فرایندهای کلامی - منطقی^۲ که بهتر از همه در حل مسئله بررسی شده است، منجر شد. در این مرحله، لازم بود چگونگی انجام فرایندهای استدلالی را بررسی کنیم و مشخص کنیم که آیا می‌توان این فرایندها را قسمتی از تجربه عملی مستقیم آزمودنی دانست یا نه. و نیز بررسی کنیم که وقتی استدلال از محدوده عملکرد تصویری - کارکردی فراتر می‌رود و به حیطه اندیشه نظری یا منطقی (صورت‌بندی‌شده) می‌رسد، چه تغییراتی در آنها (در فرایندهای استدلالی) اتفاق می‌افتد. مشاهده این نوع فرایند ذهنی می‌توانست برخی از سیمایه‌های متمایز سازنده فعالیت شناختی در آزمودنی‌های ما را نشان دهد.

مرحله بعد، بررسی فرایندهای تخیلی^۳ بود یعنی موقعی که خود فرد در سطحی کاملاً نمادین، کلامی و منطقی، از صحنه ادراک و عملکرد فاصله می‌گیرد. داده‌های ما عبارت بودند از تفاوت بین تخیل زایا^۴ و تخیل سازنده^۵. فرض ما بر آن بود که قابلیت آزمودنی‌های ما در خلق انگاره‌های انتزاعی از تجربه فوری (مستقیم) تصویری - کارکردی، محدود به عمل مستقیم خواهد بود. اگر می‌توانستیم این فرض را به اثبات برسانیم، به مشخصه ارزشمند دیگر آگاهی (شعور) عملی^۶ - که درصدد یافتن سیمایه‌های اصلی آن بودیم - دست می‌یافتیم.

آخرین مرحله در این زنجیره، بررسی خویشتن‌کاوی^۷ و خویشتن‌آگاهی^۸ بود. امیدوار بودیم بتوانیم تصوّر دکارتی تقدّم خویشتن آگاهی را بر ادراک جهان بیرونی و سایر افراد کنار بگذاریم. تصوّر ما برعکس آن بود: ادراک خویشتن، از ادراک روشن و واضح دیگران، ناشی می‌شود و فرایندهای ادراک خویشتن، از

فرضیه ما آن بود که افرادی که انعکاس واقعیت در آنها در درجه اول، تصویری - کارکردی است، در مقایسه با افرادی که رویکرد به واقعیت در آنها به‌طور مسلط انتزاعی، کلامی و منطقی است، دارای نظام دیگری از فرایند ذهنی هستند. هر تغییری در فرایند رمزگردانی، باید همیشه خود را در سازمان‌بندی فرایندهای ذهنی زیرساخت این فعالیت‌ها نشان دهد. در بررسی‌های ما آزمودنی‌ها می‌توانستند مسائل را یا در سطح ملموس و تصویری - کارکردی حل کنند، یا در سطح انتزاعی، کلامی و منطقی.

ما کار خود را از برخی فرایندهای ادراکی پایه‌ای، یعنی از رمزگردانی زبانی برجسته‌ترین اطلاعات حسی، آغاز کردیم. پس از این مرحله مقدماتی، عملکرد آزمودنی‌ها را در زمینه تجرید و تعمیم، و به‌طور اختصاصی در زمینه مقایسه، افتراق و گروه‌بندی (یا طبقه‌بندی) اشیا - بنیادی‌ترین فرایندی که دارای نقشی تعیین‌کننده در مراحل بعدی است - بررسی کردیم.

فرض ما بر آن بود که آزمودنی‌ها نخواهند توانست به گروه‌بندی اشیا - و یا حتی جدا کردن سیمایه‌های انتزاعی آنها - برطبق مقوله‌بندی‌های معنایی انتزاعی بپردازند. دلایلی داشتیم که فرض کنیم آزمودنی‌ها موقعیت‌های تصویری - کارکردی را بازسازی خواهند کرد، و به‌جای معانی عمدتاً انتزاعی آنها، موقعیت‌های مبتنی بر تجربه عملی و ملموس قرار خواهند داد. همچنین دلایلی داشتیم که فرض کنیم معانی کلمات، در آنها تفاوت بارزی با یکدیگر خواهند داشت (چون کلمات، ابزار پایه‌ای اندیشه هستند)، و آزمایش‌های مربوط به کشف معانی کلمات نیز تفاوت زیادی در محتوای آگاهی و ساختار فرایندهای ذهنی، آشکار خواهند ساخت. در صورت درست بودن این استدلال، می‌توانستیم بگوییم که آزمودنی‌های ما نه تنها در نظام رمزگردانی واقعیت ادراکی، بلکه در خود فرایندهای فکری، از سیمایه‌های خاصی برخوردارند. نظر ما آن بود که گروه‌های ما از لحاظ نظام شیوه‌های کلامی و منطقی حل مسئله و استنباط، با هم فرق دارند. تفکر مناسب برای تجربه عملی و تصویری - کارکردی، ممکن است در تبدیل به عملکردهای کلامی و منطقی، نتواند خوب عمل کند. بنابراین، می‌بایست بررسی بکنیم که آزمودنی‌های ما فرض‌های منطقی را چگونه ادراک می‌کنند، و از چه فرض‌های مخصوصی (تصویری -

- | | | |
|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| 1- syllogisms | 2- discursive | 3- imagination |
| 4- reproductive imagination | | 5- constructive imagination |
| 6- practical consciousness | | 7- self-analysis |
| 8- self-consciousness | | |

طریق فعالیت اجتماعی که متضمن همکاری با دیگران و دست‌یابی به تحلیلی از الگوهای رفتاری آنهاست، شکل می‌گیرد. بنابراین، هدف آخری (نهایی) تحقیق ما بررسی چگونگی شکل‌گیری خویش‌آگاهی در جریان فعالیت اجتماعی بشر بود.

این طرح تحقیقی، چارچوب اساسی بررسی تطبیقی ما را تشکیل می‌داد و بدان وسیله می‌توانستیم به‌هدف اصلی خود نایل شویم. این هدف عبارت بود از ارائه گزارشی درباره تغییر بنیادین روان‌شناختی در آگاهی انسان بر اثر تجدید سازمان اثربخش و انقلابی در تاریخ اجتماعی - یعنی ریشه‌کن کردن سریع جامعه طبقاتی، و خیزش فرهنگی‌ای که تاکنون دورنماهای غیرقابل تصویری در زمینه رشد و تحول اجتماعی پدید آورده است.



ادراک

تحلیل برخی از سیمایه‌های ادراک^۱، شواهد کاملاً روشنی درباره شکل‌گیری تاریخی فرایندهای روان‌شناختی فراهم می‌آورد. در روان‌شناسی سنتی، ادراک بصری، به‌عنوان فرایندی طبیعی که با استفاده از مقدماتی‌ترین روش‌های علوم طبیعی قابل تحقیق است، نگریسته می‌شد. مثلاً پژوهشگران اولیه، در بررسی ادراک رنگ، فرایندهای فیزیولوژیک مانند تجزیه ارغوان بینایی، آمیزش و تقابل (کنتراست) رنگ‌ها را مورد توجه قرار می‌دادند. فرض آنها این بود که قوانین زیرساخت این فرایندها مستقل از فعالیت‌های اجتماعی هستند و در جریان تاریخ اجتماعی، بدون تغییر باقی می‌مانند. دانشمندانی که قوانین روان‌شناختی ادراک شکل را بررسی می‌کردند نیز در این چارچوب علوم طبیعی قرار می‌گرفتند. روان‌شناسان که این پدیده‌ها را در همه انسان‌ها مشترک، و در طی تاریخ تغییرناپذیر می‌دانستند، امیدوار بودند که بتوانند به قوانین فیزیولوژیک و حتی فیزیکی زیرساخت آنها دست یابند.

اما در طی چند دهه اخیر، رشد روان‌شناسی تصورات طبیعت‌نگرانه^۲ درباره سادگی^۳ نسبی و بی‌واسطه‌گی^۴ ادراک را از اعتبار انداخت. شواهد گردآوری شده حکایت از آن دارند که ادراک، فرایندی است پیچیده، شامل فعالیت جهت‌یابی^۵ پیچیده، ساختار احتمال‌گرایانه، تجزیه و ترکیب سیمایه‌های ادراک شده، و فرایند تصمیم‌گیری. خلاصه آن که ادراک، فرایندی پیچیده و از لحاظ ساختاری، مشابه فرایندهای زیرساخت فعالیت‌های شناختی پیچیده است (ر.ک. لیندزی و

1- perception 2- naturalistic 3- simplicity 4- immediacy
5- orienting activity

نورمن، ۱۹۷۲). نمونه‌هایی از ادراک رنگ و شکل، این ادعا را به اثبات می‌رساند.

جروم س. برونر^۱، روان‌شناس آمریکایی به‌درستی خاطر نشان ساخته است که هر ادراکی، فرایندی فعال و ذاتاً پیچیده است که در طی آن، اطلاعات وارده، با مقوله^۲ آشنای [قبلی] ارتباط حاصل می‌کند. و ادراک، رویدادی است که با کارکردهای تجرید^۳ و تعمیم^۴ زبان، ارتباطی تنگاتنگ دارد. چشم انسان می‌تواند تا دو یا سه میلیون فام^۵ را از هم تشخیص دهد، اما بشر فقط بیست یا بیست و پنج کلمه، برای نامیدن رنگ‌ها در اختیار دارد. شخصی که فام خاصی را ادراک می‌کند، سیمایه^۶ اصلی آن را جدا می‌سازد و آن را به یک مقوله رنگ، مربوط می‌کند. همین امر، در مورد ادراک شکل‌های هندسی نیز صدق می‌کند که به‌ندرت، با آن نمونه مطلوب هندسی^۷ تطبیق می‌کنند. بنابراین، ادراک انسان، باید دائماً هر دو کار جداسازی سیمایه‌های اصلی یک شکل، و نسبت دادن آن به‌آشناترین مقوله هندسی را انجام دهد. در همه شبیه‌سازی‌های^۸ رایانه‌ای ادراک، فرایند پیچیده تجزیه و ترکیب و از آن جمله «تصمیم‌گیری»^۹ نقش دارند. بر اثر این فرایند است که هر شکل خاصی، به مقوله ساختاری معینی نسبت داده می‌شود. وقتی متوجه شدیم که ادراک، یک فعالیت پیچیده شناختی است که از ابزارهای کمکی، استفاده می‌کند و مشارکت نزدیک زبان را می‌طلبد، باید در مفاهیم کلاسیک ادراک، به‌عنوان فرایندی بی‌واسطه و فقط مبتنی بر قوانین نسبتاً ساده علوم طبیعی، تغییراتی بنیادین ایجاد کنیم.

بدین ترتیب، می‌توانیم نتیجه بگیریم که ادراک، از لحاظ ساختاری، به کار و فعالیت انسان بستگی دارد: فرایندی که در طی تاریخ شکل گرفته است و می‌تواند نظام رمزهای مورد استفاده در پردازش اطلاعات وارده را تغییر دهد و در تصمیم‌گیری نسبت دادن اشیای ادراک شده به مقوله‌های مناسب، مؤثر واقع شود. بنابراین، می‌توانیم فرایند ادراکی را مشابه تفکر تصویری^{۱۰} در نظر بگیریم: به این معنی که دارای سیمایه‌هایی است که در جریان رشد و تحول تاریخی،

تغییر می‌پذیرند.

رویکرد تاریخی، ما را بر آن می‌دارد که رمزهای شکل گرفته در طی تاریخ را که در ادراک حتی اشیاء و خصوصیت‌های نسبتاً ساده نقش دارند، مورد توجه ویژه قرار دهیم. این رویکرد، ما را وادار می‌سازد که «تغییرناپذیر ماندن» همیشگی قوانین رنگ و شکل را مورد تردید قرار دهیم. در واقع، از لحاظ تاریخی، این قوانین از ماهیت محدودی برخوردارند. برای مثال، صور شناخته شده ادراک رنگ‌های اصلی («مقوله‌ای») (قرمز، زرد، سبز، آبی) و یا ادراک شکل (مربع، مثلث، دوزنقه و غیره)، فقط قواعد ادراکی مختص انسان‌هایی را بیان می‌کنند که آگاهی آنها تحت تأثیر مقوله‌هایی که در طی دوره زمانی خاصی به وجود آمده‌اند، شکل گرفته است. از این نظر مخصوصاً تأثیر مفاهیم خاصی که در مدرسه فراگرفته می‌شوند، قابل ذکر است.

تغییر ادراک در مراحل مختلف رشد، چگونه صورت می‌پذیرد؟ روابط بین ادراک و تجربه عملی چگونه است؟ چگونه می‌توانیم به توصیف ادراک افرادی بپردازیم که نه تنها تحصیل نکرده‌اند، بلکه از قوای ادراکی که فقط از طریق آموزش منظم حاصل می‌شود، بی‌بهره‌اند؟ آزمودنی‌ها چه طور می‌توانند رنگ یا شکل‌های هندسی را تشخیص دهند؟ چگونه آنها را تعمیم می‌دهند؟ و بالاخره، چگونه صور دیداری را مورد تجزیه و ترکیب، قرار می‌دهند؟

فرضیه ما این است که نه پردازش اطلاعات مقدماتی بینایی، و نه تجزیه و تحلیل اشیای بصری، هیچ کدام با قوانین سنتی روان‌شناسی، تطبیق نمی‌کنند. به‌علاوه، ادعای ما این است که این قوانین، فقط در مورد دوره نسبتاً کوتاهی از تاریخ کاربرد دارند. در این جا هدف ما این است که نام‌گذاری و طبقه‌بندی رنگ‌ها و شکل‌های هندسی را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهیم. و نیز خطاهای ادراک بینایی را که بیانگر مشخصه تاریخی ادراک دیداری است، بحث کنیم. تجزیه و تحلیل خود را با این نگرش و یگوتسکی آغاز می‌کنیم که ماهیت معنایی و نظام‌پذیری فرایندهای روان‌شناختی، همان قدر که در ادراک کاربرد دارد، در سایر فعالیت‌های ذهنی نیز کاربرد دارد.

مسئله این که ادراک رنگ، بر طبق رشد و تحول فرهنگی جامعه تغییر می‌کند، مدت‌ها تحت بررسی بوده است. از همان دوره اولیه روان‌شناسی

1- Bruner, J.S.	2- category	3- abstraction	4- generalization
5- hue	6- feature	7- geometric ideal	
8- simulations	9- decision making		10- graphic thinking

گروه‌هایی از رنگ‌ها و یا وجود تعداد زیادی از زیرمقوله‌ها برای سایر رنگ‌ها، ناشی از ویژگی‌های فیزیولوژیک ادراک رنگ نیست، بلکه ناشی از اثر فرهنگ است: یعنی متأثر از «علاقه‌مندی» مردم به برخی از رنگ‌ها و بی‌علاقگی آنها به رنگ‌های دیگر است (ریورز، ۱۹۰۱؛ وودورث، ۱۹۰۶-۱۹۰۵؛ ره، ۱۹۵۲؛ وورف، ۱۹۵۶؛ و بسیاری دیگر). این پژوهندگان، همچنین نتیجه گرفتند که غنای اصطلاحات در مورد برخی از رنگ‌ها و فقر زبانی در مورد برخی دیگر، ناشی از اهمیت عملی است که این رنگ‌ها در فرهنگ‌های مختلف دارند. برای مثال، در بسیاری از زبان‌های مردمی که نزدیک قطب شمال^۱ زندگی می‌کنند، ده‌ها اصطلاح درباره سایه‌های (حالت‌های مختلف) سفید وجود دارد (اصطلاحاتی برای اشاره به انواع مختلف برف - واقعیتی که از اهمیت عملی برخوردار است)؛ در حالی که فام‌های قرمز و سبز - که از اهمیت خاصی برخوردار نیستند - در واژگان آنها وجود ندارد (ر.ک. به هانت^۲، ۱۹۶۳؛ هوئی^۳، ۱۹۵۴؛ و دیگران).

در برخی از فرهنگ‌های ابتدایی، نام‌های مقوله‌ای برای رنگ، جنبه مسلطی ندارد. مردم با استفاده از اسامی مجازی، رنگ‌ها را با موقعیت‌های ملموسی که برای آنها اهمیت عملی دارد، پیوند می‌دهند (ریورز، ۱۹۰۱؛ و دیگران). بدین ترتیب، بررسی‌های میان‌فرهنگی درباره اصطلاحات ادراک رنگ، این نتیجه را تأیید می‌کند که اسامی رنگ‌ها در ارتباطی نزدیک با کار، تحوّل پیدا می‌کنند و در ادراک، اثر می‌گذارند. صور مختلف فعالیت عملی چگونه می‌توانند در نام رنگ‌ها اثر بگذارند؟ چه تغییر و تحولاتی در فعالیت عملی، باعث تغییراتی در نام رنگ‌ها می‌شود؟ یک فعالیت عملی خاصی، چگونه می‌تواند در دستکاری رنگ، ارتباط رنگ‌ها با هم، و یا در مقایسه، تداعی و تعمیم رنگ‌ها اثر بگذارد؟

شیوه کار

تعدادی رنگ به آزمودنی نشان داده می‌شد. از او خواسته می‌شد که آنها را نام‌گذاری کند و به هرچند زیرگروه که مناسب به نظر می‌رسد، طبقه‌بندی کند: یعنی سعی کند رنگ‌های مشابه را در زیرگروه‌هایی قرار دهد. آزمایش‌های

فیزیولوژیک، محققان متوجه شدند که اساس فیزیولوژیک ادراک رنگ، در سرتاسر دوره رشد تاریخی ثابت می‌ماند. اما از همان آغاز، توجه آنها به تفاوت‌های ساختاری عمیق در واژگان مربوط به رنگ در نظام‌های زبانی مختلف، و نیز اثر احتمالی این ساختارها در ساختار فرایندهای شناختی، جلب شد. چنین فرضیه‌ای که ابتدا به وسیله هومبولت^۱ مطرح شد، و به وسیله چند زبان‌شناس مورد حمایت قرار گرفت، به فرضیه سپیر - وورف^۲ معروف شده است. این فرضیه می‌گوید: سیمایه‌های زبانی، در ادراک و مخصوصاً در ادراک رنگ، اثر می‌گذارند. زبان‌ها قادرند برخی تفاوت‌های بین رنگ‌ها را تمیز دهند و از برخی تفاوت‌ها می‌گذرند: چیزی که الزاماً به گروه‌بندی^۳‌های مختلف می‌انجامد. محققانی نیز نام رنگ‌ها را در زبان کتاب مقدس، در زبان‌های آفریقایی (ویرشو^۴، ۱۸۷۸، ۱۸۷۹؛ ریورز^۵، ۱۹۰۱)، و تفاوت در اصطلاحات مربوط به رنگ را در زبان‌های یونانی و هندی^۶ (الن^۷، ۱۸۷۹؛ مگنوس^۸، ۱۸۷۷، ۱۸۸۰ و ۱۸۸۳) مورد بررسی قرار دادند.

این یافته‌ها به چند اقدام تجربی منجر شد. در این تحقیقات می‌خواستند مشخص کنند که آیا این تفاوت‌ها صرفاً محدود به قلمرو زبان هستند یا این که این تفاوت‌ها در ادراک رنگ اثر می‌گذارند، و بنابراین تفاوت‌هایی واقعی به وجود می‌آورند. برای مثال، ریورز (۱۹۰۱) آزمایش‌هایی درباره تشخیص (تمیز)^۹ و مقایسه رنگ‌های مختلف نمونه‌هایی از پشم (که نخستین بار هولم‌گرن^{۱۰} به این آزمایش دست زد) انجام داد. او به این نتیجه رسید که در زبان‌هایی که فقط یک اسم برای آبی و سبز وجود دارد، این رنگ‌ها غالباً با هم اشتباه می‌شوند. وودورث^{۱۱} (۱۹۰۵-۱۹۰۶)، ره^{۱۲} (۱۹۵۲)، لوی - استروس^{۱۳} (۱۹۵۳)، براون^{۱۴} و لنه‌برگ^{۱۵} (۱۹۵۴)، لنه‌برگ و رابرتس^{۱۶} (۱۹۵۶) و کانکلین^{۱۷} (۱۹۵۵) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند.

این دانشمندان زبان، جملگی دریافته‌اند که فقدان نام‌هایی اختصاصی برای

1- Humboldt	2- Sapir-Whorf	3- grouping	4- Virchow
5- Rivers	6- Indic	7- Allen	8- Magnus
9- discrimination		10- Holmgren	11- Woodworth
12- Ray	13- Levi-Strauss	14- Brown	15- Lenneberg
16- Roberts	17- Conklin		

1- Arctic

2- Hunt

3- Hoijer

خاصی به عمل آمد تا آزمودنی این نوع گروه‌بندی «اجباری» را انجام دهد. در این آزمایش‌ها آزمودنی‌ها می‌بایست رنگ‌ها یا شکل‌ها را به تعداد مشخصی گروه تقسیم کنند یا گروه‌هایی را که آزمایشگر کنار هم قرار می‌داد، ارزیابی کنند. به منظور تعیین مبنایی برای طبقه‌بندی، از اشیایی استفاده کردیم که از جهاتی مشابه هم بودند و از جهاتی هم نبودند (مثلاً مثلث‌هایی با خطوط پیوسته، نقطه‌چین، علامت به علاوه و غیره، ارائه می‌شدند).

همچنین آزمایش دیگری صورت دادیم که در آن، شکل‌های ناقص^۱، مورد ارزیابی (و طبقه‌بندی) قرار می‌گرفتند. می‌توانستیم با بررسی چگونگی نام‌گذاری و طبقه‌بندی شکل‌های ناکامل به وسیلهٔ آزمودنی‌ها دریابیم که آیا «قوانین ادراک»ی که روان‌شناسان گشتالت در تمامی دوره‌ها آنها را ثابت فرض می‌کردند، در همهٔ آزمودنی‌ها صدق می‌کند یا نه.

در این آزمایش‌ها ۵۰ تا ۸۰ آزمودنی شرکت کردند و چنان که گفتیم از گروه‌های مختلفی تشکیل یافته بودند با شرایط تحصیلی و تجربه‌ای متفاوت: زنان خانه‌دار (بی سواد)؛ دهقان‌های مرد (بی سواد)؛ افراد فعال در مزارع اشتراکی؛ زنانی که مشغول گذراندن دوره‌های کوتاه‌مدت در حدّ پیش‌دستانی بودند (دارای سواد بسیار کم)، و زنانی که در دانشسراهای مقدماتی تحصیل می‌کردند. داده‌ها به وسیلهٔ نویسنده، همراه با ل.س. گازاریانتس^۲ و ای.ن. موردکوویچ^۳، گردآوری شد.

نام‌گذاری و طبقه‌بندی فام‌ها^۴

اکثر زبان‌های امروزی از طیف نسبتاً محدود نام‌های کلی برای مقوله‌های رنگ (مانند زرد، قرمز، آبی و سبز) برخوردارند. بیشتر این نام‌ها هرگونه ارتباطی را که زمانی با نام اشیا داشته‌اند، از دست داده‌اند، اگرچه در چند مورد، آثار چنین پیوندی، هنوز به چشم می‌خورد (مانند نارنجی، تمشکی، بنفش). نام‌های مقوله‌ای^۵، برای دلالت به اکثریت قاطع رنگ‌ها به کار می‌روند. اما نام‌های اشیا، فقط در مقام اشاره به اقلیت کوچکی به کار می‌روند. به علاوه، در فرهنگ‌های

امروز، نامیدن رنگ، نسبتاً همسان صورت می‌گیرد، اما در فرهنگ‌هایی که چندان پیشرفته نیستند، رنگ‌هایی که اهمیت عملی دارند با اصطلاحات به مراتب گسترده‌تر از رنگ‌هایی که از چنین اهمیتی برخوردار نیستند، نامیده می‌شوند.

تخصیص نام برای رنگ‌ها در زبان ازبکی، مشابه روندی است که در سایر زبان‌های هندواروپایی، اتفاق افتاده است. تنها استثنا واژه ازبکی کوک^۱ است که هم به سبز و هم به آبی، اطلاق می‌شود.

نام‌گذاری رنگ‌ها. گلوله (کلاف) پشمی (یا ابریشمی) با رنگ‌های (فام‌های) مختلف، به آزمودنی‌ها نشان داده می‌شد. این رنگ‌ها به ترتیب زیر بودند:

۱. صورتی روشن	۹. زردکاهی	۲۱. نارنجی
۲. قرمز	۱۰-۱۳. پرده‌های مختف سبز	۲۲. قهوه‌ای
۳. قرمز شرابی	۱۴. سیاه	۲۳. صورتی کم‌رنگ
۴. زرد تیره	۱۵-۱۷. پرده‌های مختلف آبی	۲۴. صورتی پررنگ
۵. زرد روشن	۱۸. آبی آسمانی	۲۵. صورتی تیره
۶. زرد کم‌رنگ	۱۹. لاجوردی روشن، فیروزه‌ای روشن	۲۶. خاکستری
۷. زرد لیمویی	۲۰. بنفش	۲۷. بلوطی
۸. زرد مایل به سبز (یا سبز مایل به زرد)		

از آزمودنی‌ها خواسته شد تا رنگ‌ها را نام‌گذاری کنند. افراد متعلق به مزارع اشتراکی و زنانی که دوره‌هایی را می‌گذراندند، تقریباً مثل کودکان و دانش‌آموزان مسکو پاسخ می‌دادند. اغلب از نام‌های مقوله‌ای (آبی، قرمز، زرد) استفاده می‌کردند، گاهی نیز ظرافت‌هایی را به کار می‌گرفتند (زرد روشن، آبی تیره). گاهی هم این آزمودنی‌ها در نامیدن رنگ‌ها دچار اشکال می‌شدند (مخصوصاً در مورد شماره‌های ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۳، ۲۴ و ۲۶) و به نارسایی واژگان خود اشاره می‌کردند. پاسخ‌دهنده‌ها اغلب، چنین پاسخ می‌دادند: «از نظر ما ازبک‌ها، ماشین

۱- Kok (ترکی: کُئی)

1- incomplete

2- Gazaryants, L.S.

3- Mordkovich, E.N.

4- color hues

5- categorical names

ادامه		
شراب (۱)	هلو (۱)	صیقل داده شده (۱)
آجر (۱)	دریاچه (۱)	آب زیاد (۱)
پنبه پوسیده (۷)	آسمان (۱)	ترجمه ناپذیر (۳)
	خشخاش (۱)	(دو مورد)
	هوا (۱)	

از لحاظ توزیع فراوانی، نام‌های مقوله‌ای در گروه اول مسلط بود، اما این نام‌ها در گروه دوم نسبتاً نادر بود. در حالی که مسأله، در مورد نام‌های تصویری و مجازی^۱، برعکس بود. اسامی تصویری و اشیا در زنان خانه‌دار به وضوح جنبه مسلطی داشت، و نام‌های مقوله‌ای در مردهای کارگر مزارع اشتراکی، زیاد دیده می‌شد.

خلاصه داده‌ها در مورد همه گروه‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است و نمایانگر همان الگوی مشخصی است که ذکر آن گذشت.

گروه‌بندی رنگها

آیا این تفاوت‌های مربوط به نام‌گذاری رنگ، در گروه‌بندی‌ها یا طبقه‌بندی‌ها خود را منعکس می‌سازد؟

طبقه‌بندی داده‌های به‌دست آمده از گروه‌های مختلف، فرق می‌کرد. آزمودنی‌هایی که از سطح نسبتاً بالای رشد فرهنگی برخوردار بودند (یعنی کارگران مزارع اشتراکی و افراد جوانی که تعلیمات رسمی کوتاه‌مدت دیده بودند)، هیچ مشکلی در طبقه‌بندی رنگ‌ها از طریق تقسیم آنها به چند گروه نداشتند. آنها گلوله‌های پشمی یا ابریشمی را واری می‌کردند و بعد آنها را به گروه‌هایی تقسیم می‌کردند و گاه آنها را با اسامی مقوله‌ای مناسبی، نام‌گذاری می‌کردند و گاهی نیز فقط می‌گفتند «این، همان است، اما کمی روشن‌تر است.» و یا مواردی از این قبیل. معمولاً همه رنگ‌ها را به هفت یا هشت گروه، تقسیم می‌کردند. وقتی از آنها خواسته می‌شد، طبقه‌بندی خود را تغییر دهند و از طریق

خیاطی، «ماشین» نامیده می‌شود. پریموس «ماشین» نامیده می‌شود. تراکتور هم «ماشین» نامیده می‌شود. در مورد رنگ‌ها هم همین طور است. مردها رنگ‌ها را نمی‌شناسند و همه آنها را «آبی» می‌نامند. (اسم این آزمودنی یونوس^۱ [یونس] بود، کشاورز اشتراکی که در کلاس سوادآموزی شرکت می‌کرد). نام اشیا (پسته‌ای، اناری و غیره)، نسبتاً کم به کار برده می‌شد (۱۶ درصد). زنان (اندرونی، خانه‌دار)، نمونه‌ای از نتایج را ارائه دادند که در قطب دیگر طیف شیء - مقوله^۲ قرار می‌گرفت. آنها از نام‌های غنی‌تر و با گونه‌گونی بیشتری نسبت به کارگران مزارع اشتراکی و افرادی که دوره می‌دیدند، استفاده می‌کردند. ارتباط بین نام‌های مقوله‌ای و نام‌های تصویری (نموداری) اشیا^۳، به‌طور کاملاً متفاوتی، خود را نشان داد. هردو تقریباً از تعداد نام‌های مقوله‌ای برابری استفاده کردند (۹ نام در گروه اول و ۷ نام در گروه دوم). اما گروه اول، سه برابر گروه دوم از نام‌های مقوله‌ای تغییر یافته، سود جستند. نام‌های تصویری و نام‌های مربوط به شیء، به‌طور بارزی در گروه دوم مسلط بود (۹ اسم در گروه اول، و ۲۱ اسم در گروه دوم). فهرست کوتاهی از نام‌های تصویری و اشیا که در هردو گروه مشاهده شدند، این نکته را روشن می‌سازد (شماره داخل پرانتز نشان می‌دهد که نام شیء چند بار به کار گرفته شده است):

کشاورزان اشتراکی و افرادی

که در دوره‌های آموزشی

شرکت کرده بودند

زنان «خانه‌دار»		
زنیق (۹)	آب‌نیات میوه‌ای (۴)	زنیق (۱)
انار (۱)	هلو (۷)	جگر (۱)
هلو (۲)	پنبه پوسیده (۳)	گل میخک (۱)
پسته (۳)	پسته (۱۰)	شکر قهوه‌ای (۱)
توتون (۲)	تپاله گاو (۱۰)	دندان پوسیده (۱)
جگر (۲)	تپاله خوک (۱۰)	پنبه (شکوفه) (۱)

1- Yunus 2- object-category continuum

3- graphic object names

جدول ۱. نام‌های مجازی

گروه	تعداد آزمودنی	اسامی مجازی
زنان «خانه‌دار»	۱۱	۵۹/۵ درصد
زنانی که در دورهٔ پیش‌دبستانی آموزش می‌دیدند	۱۵	۳۰/۵ درصد
کارگران مزارع اشتراکی	۱۶	۱۶/۷ درصد
زنانی که در دانشسرای مقدماتی دوره می‌دیدند	۱۰	۱۶/۳ درصد

ترکیب رنگ‌ها در پنج گروه، گروه‌های بزرگ‌تری تشکیل دهند، به راحتی این کار را انجام می‌دادند. فقط در چند مورد مشاهده شد که این آزمودنی‌ها ابتدا گروه‌بندی را برحسب سیری یا روشنی رنگ انجام می‌دادند، اما وقتی از آنان خواسته می‌شد، به راحتی این اصل را تغییر می‌دادند و آنها را پنج گروه قرار می‌دادند.

اما گروه زنان «خانه‌دار»، نظام کاملاً متفاوتی ارائه دادند. معمولاً با شنیدن دستور عمل در مورد تقسیم رنگ‌ها به چند گروه، کاملاً سردرگم می‌شدند و پاسخ‌هایی از قبیل «نمی‌شود این کار را کرد»، «هیچ کدام مثل هم نیستند، نمی‌توان آنها را کنار هم گذاشت»، «اصلاً شباهتی به هم ندارند» و یا «این مانند رنگ تپالهٔ گوساله است و این مانند رنگ هلوست»، از خود ارائه می‌دادند. این زن‌ها معمولاً شروع می‌کردند به کنار هم قرار دادن کلاف‌های مختلف و بعد سعی می‌کردند گروه‌های خود را توضیح بدهند. اما دچار سردرگمی می‌شدند و به نشانهٔ نفی سرشان را تکان می‌دادند و نمی‌توانستند آزمایش^۱ را به پایان برسانند. برخی از آزمودنی‌ها به جای گروه‌بندی مورد نظر، مواردی از رنگ اصلی را برحسب میزان روشنی یا سیری، کنار هم قرار می‌دادند. نتیجهٔ این گروه‌بندی، رنگ‌های صورتی روشن، زرد روشن، آبی روشن و یا مجموعه‌ای از طیف رنگ‌ها بدون تمایز مشخص بود. اگرچه در نتیجهٔ القای مکرر، بسیاری از آزمودنی‌ها موفق می‌شدند مسأله را حل کنند و رنگ‌ها را در گروه‌های مختلفی قرار دهند، اما معلوم بود که آزمودنی‌ها این کار را به خاطر آزمایشگر انجام می‌دهند، وگرنه خود همچنان اعتقاد داشتند که رنگ‌ها «شبهه هم نیستند و

نمی‌توان آنها را کنار هم قرار داد.»

حدود ۲۰ درصد از آزمودنی‌های این گروه، یا از گروه‌بندی رنگ‌هایی که «مشابه هم» نبودند امتناع کردند، یا آنها را به تعداد زیادی گروه کوچک، تقسیم نمودند. معمولاً این کار به طبقه‌بندی مختلطی می‌انجامید: گروه‌هایی سایه روشن‌های رنگ خاصی (قرمز، سبز و غیره) را منظور کردند، و عدّهٔ دیگر، رنگ‌ها را از لحاظ روشنی یا اشباع طبقه‌بندی نمودند (آبی تیره، قرمز تیره، سبز تیره، صورتی روشن، زرد روشن و سفید). این آزمودنی‌ها می‌توانستند برخی از حالت‌های یک رنگ را به مقولهٔ خاصی مربوط سازند، یعنی آنها را به صورت طبقه‌بندی واحدی درآورند.

رفتار فرد - ویژه^۱ آزمودنی‌های این گروه، مخصوصاً در آزمایش‌های طبقه‌بندی «اجباری»، به طور برجسته‌ای خود را نشان داد. وقتی به آنها گفته شد که رنگ‌ها را در پنج گروه قرار دهند، از انجام این کار، سر باز زدند. ادعا می‌کردند که «نمی‌شود این کار را کرد»، و این که در این صورت «شبهه هم نخواهند بود»، و یا این که «رنگ‌های تیره و روشن، کنار هم قرار خواهند گرفت» و یا «این‌ها را نمی‌توان کنار هم گذاشت». فقط موقعی که از آنها خواسته شد که از بیش از پنج گروه استفاده کنند، یک سوّم از آزمودنی‌ها قادر بودند آزمایش را به انجام برسانند. این جا نیز آنها از طیف‌های مختلفی استفاده کردند که براساس درخشندگی^۲ و اشباع^۳ در هر گروه، انتخاب شده بودند.

جدول ۲ نشان می‌دهد که یک پنجم زنان «خانه‌دار» اصلاً نتوانستند به طبقه‌بندی بپردازند. در حالی که یک چهارم آنان، به جای طبقه‌بندی مورد نظر، رنگ‌ها را در مجموعه‌های پیوسته‌ای براساس افزایش یا کاهش اشباع شدگی قرار دادند. فقط یک دوّم آزمودنی‌ها نتوانستند طیف رنگ‌ها را به صورت گروه‌های مجزایی، تقسیم کنند. این گروه‌ها هم شامل طیف یک رنگ واحد بودند و هم شامل طیف رنگ‌های مختلفی که درخشندگی یا سیری مشابه داشتند. در سایر آزمودنی‌ها که رنگ‌ها را برحسب مقوله‌های معیاری، گروه‌بندی کردند، هیچ نشانه‌ای از این مشکل در طبقه‌بندی وجود نداشت.

هیچ یک از زنان «خانه‌دار» نتوانستند رنگ‌ها را به گروه‌های کوچک‌تری

تقسیم کنند (جدول ۳). برعکس، ۲۰ درصد این افراد که گرایش برای تقسیم رنگ‌ها به گروه‌های کوچک‌تر نشان دادند، آنها را برحسب رنگ، اشباع یا درخشندگی ترکیب کردند. بارزترین ویژگی این گروه، امتناع از انجام طبقه‌بندی «اجباری»، و ناتوانی کامل در تقسیم همه طیف‌ها به چند گروه محدود بود. در سایر آزمودنی‌ها حتی نمونه‌ای از شکست در طبقه‌بندی «اجباری» مشاهده نشد. اکثر آزمودنی‌ها توانستند به راحتی رنگ‌ها را به پنج (و گاه شش یا هفت) دسته، تقسیم کنند.

با وجود آن که در زبان از یکی برای نامیدن مقوله‌های رنگی معیار، بیان تک کلمه‌ای (مشابه آن چه در سایر زبان‌ها دیده می‌شود) وجود ندارد، استفاده عملی از نام‌های مقوله‌ای و نقش آنها در طبقه‌بندی عملی رنگ‌ها، با نظام‌های پیشرفته‌تر زبانی، فرق می‌کرد.

چنان که دیدیم در میان زنان «خانه‌دار» که آشنایی نزدیکی با گلدوزی داشتند، بیشتر اسامی تصویری و شیئی رنگ‌ها مسلط بود تا نام‌های مقوله‌ای. بنابراین، فرایندی که بدان طریق آنها رنگ‌ها را گروه‌بندی و دسته‌بندی می‌کنند، با فرایندی که بدان وسیله این رنگ‌ها به مقوله‌های مشخصی مربوط می‌شوند - آن گونه که در ادبیات متعارف مربوط به روان‌شناسی ادراک و رمزگردانی رنگ، توضیح داده می‌شود - تفاوتی بارز دارد. آزمودنی‌های تحصیلکرده، معمولاً نه تنها برخوردار از طیفی از نام‌های مختلف مقوله‌ای هستند، بلکه می‌توانند از آنها استفاده هم بکنند. در حالی که آزمودنی‌های ما از روش طبقه‌بندی کاملاً متفاوتی، استفاده کردند.

نسبت قابل ملاحظه‌ای از زنان «خانه‌دار» از هر نوع عملیات طبقه‌بندی انتزاعی، سر باز می‌زدند، و به جای آن، رنگ‌های «انتخابی» را می‌نشانند و آنها را برحسب اشباع، درخشندگی و یا ترکیب رنگ‌ها، در طیفی مرتب می‌کردند. گروه‌بندی رنگ آنها نوعاً گسیخته بود. اگر سعی می‌شد که به یک گروه‌بندی رنگ بپردازند که در آن در هر گروه یک رنگ اصلی ملاک باشد - یعنی اگر سعی می‌شد که از ادراک رنگ بدون واسطه، آزاد شوند - در انجام آزمایش، دچار اشکال می‌شدند. این شیوه بدون واسطه^۱ در کاربرد رنگ‌ها - یعنی بدون عبور و انکسار

محل جدول ۲. طبقه‌بندی فام‌ها (فام‌ها برطبق اصل مختلط - رنگ، اشباع، درخشندگی - گروه‌بندی شده‌اند)

در فایل CHASEM.TAB

محل جدول ۳. طبقه‌بندی آزاد و «اجباری» رنگ‌ها (تعداد متوسط شکل‌های طبقه‌بندی در مورد ۲۵ تا ۲۷ فام: درصدها)

در فایل CHASEM.TAB

آنها از طریق منشور نام‌های مقوله‌ای - در این گروه اول بسیار بارز بود، چراکه تجربه عملی و مستقیم آنها سرشار از این گونه عملکردهای مربوط به رنگ بود. این گونه عملکرد با رنگ‌ها در گروه‌های پیشرفته‌تر که در آنها نام‌گذاری مقوله‌ای رنگ هرچه بیشتر مسلط می‌شود، از بین می‌رود. و این نوع نام‌گذاری، نقشی مهم در قرار دادن رنگ‌ها در گروه‌های اختصاصی پیدا می‌کند. خلاصه آن که فرایند طبقه‌بندی رنگ، شکل آشنای دستکاری مقوله‌های رنگ برخاسته از حالت‌های مختلف درخشندگی و اشباع را - که مستقیماً مورد ادراک قرار می‌گیرند - به خود می‌پذیرد. بنابراین، می‌توان این نتیجه را گرفت که تغییر و تحول عمیق روان‌شناختی، اتفاق می‌افتد.

نام‌گذاری و طبقه‌بندی شکل‌های هندسی

در ربع اول قرن بیستم، یکی از مهم‌ترین زمینه‌های تحقیق در روان‌شناسی، درک شکل‌های هندسی بود. روان‌شناسان گشتالت^۱ سعی می‌کردند به منظور دست‌یابی به فرایندهایی که روان‌شناسی و فیزیک را وحدت می‌بخشند و شالوده طبیعی فرایندهای شناختی را در انسان تشکیل می‌دهند، به توصیف قوانین اساسی در درک ساختاری بپردازند. اما سیمای ضروری بررسی آنها درباره درک هندسی، محدودیت فوق‌العاده طیف آزمودنی‌ها بود. آزمودنی‌ها عموماً تحصیلکرده در سطح بالا بودند - معمولاً تحصیلکرده دانشگاه با سابقه علمی کامل، هم در روان‌شناسی و هم در هندسه. کار روان‌شناسان گشتالت درباره ادراک شکل‌های هندسی، همانند آزمایش‌های محققان مکتب وورتسبورگ^۲ درباره روان‌شناسی تفکر - که در آن، از اعضای هیئت علمی، به عنوان آزمودنی استفاده می‌شد - در درجه اول، نشان دهنده ادراک در افرادی با آموزش کاملاً تخصصی بود.

هدف ما تعیین این نکته بود که آیا قوانین ادراکی که روان‌شناسان گشتالت توضیح داده‌اند، در مورد آزمودنی‌هایی که در نظام‌های اجتماعی - اقتصادی متفاوت رشد پیدا کرده‌اند نیز صدق می‌کند یا نه.

فرضیه ما این بود که اگر بپذیریم که درک شکل‌های هندسی، متضمن