

پیاژه در جدال با روان تحلیل‌گری*

دکتر پریخ دادستان - استاد دانشگاه تهران

« در واقع، در پایان یک زندگی حرفه‌ای، بهتر است که برای تغییر دیدگاههای خویشتن آماده باشیم به جای آنکه خود را به تکرار بی‌کم و کاست، محکوم کنیم» (از زندگینامه پیاژه، ۱۹۶۶).



۱- روابط بین رفتارهای شناختی، اجتماعی و عاطفی در نظام پیاژه

پیاژه همواره به مقابلهٔ اکتشافهای خود با مفاهیم روان‌تحلیل‌گری علاقه‌مند بود و از حدّ نخستین بررسیهایش در قلمرو «هوش کلامی در کودک»، خود میان بینی فکری تا سنین ۷-۸ سالگی را در حدّ فاصل بین «فکر در خود مانده» بیمار - که توسط روان‌تحلیل‌گری توصیف شده - و فکر منطقی بزرگسال به‌نچار قرار داد (پیاژه، ۱۹۲۳، الف، ۱۹۲۴).

در «فکر رمزی در کودک» (پیاژه، ۱۹۴۵)، پس از انتقاد از موضع‌گیری فروید، نتایج روان‌تحلیل‌گری را به‌گونه‌ای بدیع، تفسیر کرد و بالاخره در دروسی که در سالهای ۱۹۵۳-۱۹۵۴ در دانشگاه سوربن ارائه داد، مسألهٔ روابط بین هوش و عاطفه را به صورت گسترده مطرح کرد. در چارچوب این دروس، پیاژه از نظریه‌های پیشین خود و موضع‌گیری روان‌تحلیل‌گری فراتر رفت تا به مفاهیم دیگر، مانند هیجانها، رغبتها، احساسها، ارزشها و ... نیز پوشش دهد و هر مرحلهٔ عقلی را براساس بیان تجلیات عاطفی

آن، توصیف کند. در آثار بعدی خود نیز همواره بر توازی بین تحوّل هوش، جامعه‌طلبی و عاطفه تأکید کرده و بر این باور است که چنین تحولاتی همواره به سوی یک میان‌اگرایی^{۱۸} جهت دارند. به طور کلی... در حالی که طرح‌اندوزی^{۱۹} (نگهداری روان بنه) شناختی، از حالت نخستین متمرکز بر عمل شخصی به بناسدن یک جهان عینی و نامتمرکز می‌گذرد، عاطفه... از یک حالت نامتمایز بین من و محیط جسمانی و انسانی آغاز می‌شود تا مجموعه‌ای از مبادلات بین من تمایز یافته را با اشخاص (احساسات بین فردی) یا اشیا (رغبت‌های متنوع بر حسب سطوح تحوّل) بنا کند» (پیاژه و اینهلدر^{۲۰}، ۱۹۶۶). «توازی بین این قلمروهای مختلف تحوّل فقط در نقطه‌های آغاز و پایان نیست بلکه در تمامی مراحل تحوّل باز یافته می‌شود» (همان منبع).

از دیدگاه پیاژه، در تحوّل روانی کودک و مراحل مختلف آن، عناصر شناختی و عاطفی جدایی ناپذیرند. عاطفه نقش منبع انرژی دهنده را ایفا می‌کند که کنش‌وری هوش به آن وابسته و ساخت‌های هوش، مستقل از آن است» (پیاژه، ۱۹۵۴). نیازها و رغبت‌های وابسته به هر رفتار، جنبه انرژی‌دهندگی آن را تشکیل می‌دهند، ضمن آنکه هر رفتار به عنوان یک سازش یافتگی عقلی - همراه با دو قطب درون‌سازی^{۲۱} و برون‌سازی^{۲۲} آن - نیز هست و تعادل بین این دو قطب، به وجود آورنده ساخت‌های متفاوتی است که مراحل مختلف تحوّل روانی را مشخص می‌کنند. بدین ترتیب می‌توان بین ساخت‌های عقلی و سطوح تحوّل عاطفی، یک توازی برقرار کرد. چراکه در واقع، ساخت بدون منبع انرژی دهنده وجود ندارد و متقابلاً هر ساخت جدید با شکل تازه‌ای از نظم‌جویی^{۲۳} نیرویی مطابقت دارد. پس با هر سطح رفتار عاطفی، یک نوع ساخت شناختی تطبیق می‌کند (پیاژه، ۱۹۵۴).

پیاژه در چندین نوبت، جدول‌های همبستگی^{۲۴} بین رفتارهای عقلی، اجتماعی و عاطفی را ارائه داده است (پیاژه، ۱۹۶۰، ۵۴-۱۹۵۳؛ پیاژه و اینهلدر، ۱۹۶۶) و بر این اساس، می‌توان مراحل تحوّل عقلی نظام پیاژه‌ای را بر اساس تجلیات عاطفی مرتبط با هر مرحله،

* * Schematism: طرح‌اندوزی یا نگهداری «روان بنه» (Scheme) اصطلاحی است که پیاژه برای مشخص کردن ظرفیت آزمودنی در بازپدیدآوری آنچه به صورت یک نظام اعمال به عملیت، قابلیت نمعّم دارد، به کار می‌بندد.

تکمیل کرد.

در مرحله اول دوره حسی - حرکتی^{۴۶} در حالی که فعالیت کنشی پاره‌ای از بازتابها به تحکیم آنها و شکل‌گیری روان‌بندهای درونسازی منجر می‌شود، «من» و «غیر من»، یا جهان درونی و برونی، تمایز نایافته‌اند و در قلمرو عاطفی، باگسترش و به عمل درآمدن غریزه‌های ابتدایی وابسته به تغذیه و حالت وضعی^{۴۷}، و همچنین گونه‌هایی از بازتابهای عاطفی - که به عنوان هیجانهای نخستین تلقی می‌شوند - مواجه هستیم.

در مراحل دوم و سوم یعنی مراحل «واکنشهای دذراتی»^{۴۸} نخستین و ثانوی، از سویی عواطف ادراکی مانند لذت، درد، دریافتهای مطبوع و نامطبوع، و از سوی دیگر، تمایز یافتگی رغبتها و نیازها - که درجات مختلف ارضای آنها، نوسانهایی را در احساسات موفقیت یا شکست، رضایت یا ناکامی ایجاد می‌کنند - مشاهده می‌شوند. این حالت‌های عاطفی با عمل کودک وابسته‌اند و نوعی خود میان‌بینی بنیادی را - که با مفهوم خود دوستداری^{۴۹} در روان تحلیل‌گری مطابقت دارد - نشان می‌دهند. به شرطی که این خود دوستداری را، آنچنانکه پیاژه تصریح می‌کند، «خود دوستداری بدون وجود خود»^{۵۰} یعنی بدون هشیاری نسبت به «من» خود، تلقی کنیم (پیاژه، ۱۹۶۵).

در مرحله چهارم، روان‌بندها هماهنگ شده و در مورد اشبای مختلف به کار بسته می‌شوند، وسیله‌ها و هدفها متمایز می‌گردند، نوزاد به خصوص نسبت به اشخاص واکنش نشان می‌دهد، آشنا را از غریبه متمایز می‌کند و موضوعهای رغبت متنوع می‌شوند.

و بالاخره، آخرین مراحل دوره حسی - حرکتی (مراحل ۵ و ۶)، براساس بروز روان‌بندهای جدید، دوام شیء و آغاز درونی‌سازی^{۵۱} مشخص می‌شوند، من از دیگری متمایز می‌گردد و عاطفه کودک در عین حال بر دیگری و بر «من» وی متمرکز می‌شود. همچنین بین تمایز یافتگیها و هماهنگیهای عقلی وسیله‌ها و هدفها با تمایز یافتگیها و هماهنگیهای جدید رغبتها - که مبین آغاز تجلی سلسله مراتب ارزشها و احساساتی هستند که جنبه درون‌فردی^{۵۲} دارند و به فعالیت فرد وابسته‌اند - مطابقت به جود می‌آید. همزمان با ساخته شدن عقلی شیء دایم و فضا و متمایز شدن قطب درونی - فاعلی^{۵۳} از قطب

برونی - عینی^{۱۱} در فعالیت کودک، با میان‌واگرایی عاطفه و عینی شدن آن نیز مواجه می‌شویم. به تدریج، احساسات درون فردی تحت تأثیر عینی سازی اشیا و اشخاص به احساسات بین فردی^{۱۲} متجر می‌شوند و این وهله‌ای است که در نظام روان تحلیل‌گری، خود دوستداری جای خود را به انتخاب موضوع^{۱۳} می‌دهد. مع هذا پیاژه معتقد است که این انتخاب فقط یک «جابه‌جایی» ساده^{۱۴} «کشانده»^{۱۵} آئی نیست بلکه مستلزم ساخته شدن عقلی موضوع است. بنابراین «در برابر فروید بسم که تحوّل عاطفی را بنیادی و جهت‌دهنده فعالیت عقلی تلقی می‌کند، این‌گرایش در فرد به وجود می‌آید که تحقق مکانیزم‌های شناختی را شرط لازم نجلی احساسات بداند... در حالی که سخن گفتن از رفتار عاطفی و رفتار شناختی از دیدگاه پیاژه، امری غیر ممکن به نظر می‌رسد. چرا که هر رفتار در عین حال عاطفی و شناختی است و برای درک آن باید به زبان ساخت^{۱۶} و انرژی دهنده^{۱۷} متوسل شد «پیاژه، ۱۹۵۶). پس ویژگی اصلی جنبه نیرو دهنده‌گی یا عاطفی در این سطح از تحوّل «بروز نظامی از ارزش‌هاست که نه فقط اقتصاد عمل بلکه غایت آن را نیز مشخص می‌کند» (همان منبع). هر موضوع دارای بار ارزشی می‌شود یعنی می‌تواند به غنای عمل بیانجامد و برای کودک، جالب جلوه‌گر شود. و بالاخره «ارزش» بعنوان ویژگی عاطفی موضوع یعنی مجموعه احساساتی است که بر موضوع «فرانکنی»^{۱۸} شده و پیوستگی عاطفی بین فرد و موضوع را تضمین می‌کند» (همان منبع).

در نیم‌دوره اول دوره عملیات عینی^{۱۹} (مراحل ۱، ۲، ۳) که مشخص کننده آغاز اجتماعی شدن فکر و مبادله عقلی است - به پاس پیشرفتهای «کنشهای نشانه‌ای»^{۲۰} و به خصوص زبان - از سویی شاهد خود آرنده سازی^{۲۱} هستیم که بر اساس احساسات «کهرتی»^{۲۲} و «مهرتی» متجلی می‌شود و از سوی دیگر - در چارچوب ارزشهای بین شخصی - «با هم احساسی»^{۲۳} و «ناهم احساسی»^{۲۴} یعنی «ارزنده سازی»^{۲۵} و «ناارزنده سازی»^{۲۶} متقابل که ارزشهای هنجاری اخلاقی را نیز در بر می‌گیرند، سر و کار داریم. به تدریج این ارزنده‌سازیهای دوگانه، به صورت یک روان بنه رفتاری خاص یعنی «واقع‌نگری اخلاقی»^{۲۷} که همزمان با «واقع‌نگری عقلی»^{۲۸} بروز می‌کند، متبلور می‌شوند. خود

ارزنده‌سازی که از رغبتها و نظم‌جویی رغبتها ناشی می‌شود در برگیرنده یک مقیاس ارزشهاست که ترجمان نوعی داوری نسبت به خویشان است و به تدریج - براساس اجتماعی شدن رفتار - با دیگر ارزنده‌سازی در روابط عاطفی بین فردی ترکیب می‌شود. در این سنین، روابط عاطفی به طور عمده، روابطی هستند که بین والدین و فرزندان وجود دارند و بر اطاعت و تبعیت متمرکزند. نکته‌ای که موجب یکجانبه‌شدن^{۳۲} ارزنده‌سازیهای کودک می‌شود و منبع واقع‌نگری اخلاقی کودکانه را - که «فراسن»^{۳۹} روان‌تحلیل‌گری به آسانی در آن بازساختنی است - تشکیل می‌دهد.

در واقع‌نگری اخلاقی «هنجار در حال شکل‌گیری، به عنوان چیزی که برون از فرد است و به خودی خود وجود دارد، احساس می‌شود؛ این هنجار قابل تعمیم‌دهی نیست بلکه به پاره‌ای از شکل‌بندیها^{۱۵} و یا چارچوبهای خاص وابسته است. به عبارت دیگر، واقعیت فرافکننده شده و به گونه‌ای شبه مادی وجود دارد. (پیاژه، ۱۹۵۴). پس با خصیصه پیش‌عملیاتی هوش، خصیصه واقع‌نگری و یکجانبه بودن هنجارهای زندگی عاطفی و اخلاقی که فقط بر اقتدار برونی مبتنی است، مطابقت دارد.

بنابراین شگفت‌انگیز نیست که با آغاز بروز عملیات عقلی بازگشت‌پذیر^{۳۳} (مراحل ۴ و ۵ در نیم‌دوره دوم عملیات عینی) که تغییرات را در نظر می‌گیرند و به صورت ساخت، متشکل می‌شوند، شاهد شکل‌گیری یک نظام نگهداری یا حفظ ارزشها نیز باشیم... که بر تقابل و حتی نظامهای بازگشت‌پذیر در جهت بازگشت به ارزشهای پیشین و دوام‌پذیری ارزشها مبتنی است و امکان مقایسه یک موقعیت جدید با یک موقعیت قبلی یا بعدی را فراهم می‌آورد: کودک در زندگی عاطفی خود به سطح احساسات اخلاقی عدالت، مساوات و جز آن دست می‌یابد؛ احترام یکجانبه جای خود را به احترام و ارزشهای متقابل^{۳۴} می‌دهد و روابط مبادله و تعاون جانشین اطاعت و تبعیت می‌شوند. عملیات ارادی در این قلمرو، مشابه عملیات عقلی است. آنچه مشاهده می‌شود یک نظم‌جویی عقلی به توان دو، یعنی نظم‌جویی نظم‌جوییهاست که به میان واگراییها منجر می‌گردد و در عین حال، به نگهداری در بطن نظم‌جوییها، دست می‌یابد. از دیدگاه پیازه «اراده،

هم‌ارز عاطفی عملیات عقلی است» (پیاژه، ۱۹۴۰).

در حد خطوط کلی می‌توان گفت که در دوره عملیات عینی، اجتماعی خواهی^{۱۲} از لحاظ کیفی متحول می‌شود، توانایی درک دیدگاه دیگری و احساس الزام^{۱۳} توجه دیدگاه خویشتن در فرد به وجود می‌آید، گفتار خود میان بین^{۱۴} افول می‌کند و در نتیجه، امکان بحث فراهم می‌شود.

رقابتهای بین فردی - با احترام به قواعد قراردادی که در چارچوب بازی شکل گرفته‌اند - تحقق می‌یابند در حالی که پیشتر، توافقی درباره قواعد و یا در مورد چگونگی رقابتهای وجود نداشت. به عبارت دیگر، عملیات و هم‌عملیاتی^{۱۵} (تعاون) هم‌زمان با یکدیگر بروز می‌کنند. در سطح عاطفی، احساسات اخلاقی از مبنای جدیدی برخوردار می‌شوند: اخلاق مبتنی بر احترام متقابل جانشین اطاعت و تبعیت می‌شود و براساس آن، احساسات جدیدی مانند عدالت، بی‌عدالتی، صداقت و ... پدیدار می‌شوند. بالاخره، استقرار شخصیت و ادخال آن در جامعه، مشخص‌کننده عواطف دوره هوش عملیات انتزاعی (مراحل ۱ و ۲ در دوره سوم) است. شخصیت فقط براساس سازمان یافتگی خودپیرو^{۱۶} و سلسله مراتبی نظام ارزشها و همچنین بر مبنای توحید یافتگی این ارزشها در یک نظام اخلاقی شخصی، به شکل‌گیری و استقرار نهایی خود دست می‌یابد. دستیابی به این سطح از سازمان یافتگی عاطفی را می‌توان براساس «تشکیل یک برنامه زندگی که در عین حال منبع انضباط در قلمرو اراده و ابزار تعاون است» باز شناخت (پیاژه، ۱۹۴۰). مسلم است که چنین تألیفی از طرحهای ارزنده‌سازی فردی و تعاون اجتماعی، امکان‌پذیر نیست مگر آنکه فکر صوری^{۱۷} همراه با ظرفیتهای استدلال فرضی-استنتاجی^{۱۸}، فراتر رفتن از واقعیت، بنا شدن ممکن‌ها و ... تحقق یافته باشند. چراکه در این دوره، ارزشها فقط با واقعیتهای موجود مرتبط نیستند بلکه واقعیتهای ممکن را نیز در چارچوب خود قرار می‌دهند و به طرحهایی درباره دگرگونی و اصلاح نظامهای اجتماعی، سیاسی و زیبایی‌شناختی منجر می‌شوند. اما نوجوان غالباً در ارزشیابی نظام ارزشهای شخصی خود راه افراط را می‌پیماید، به ییترسنجی^{۱۹} ظرفیتهایش به عنوان یک

مصلح آرمانی نگر می‌پردازد و خود میان‌بینی خاص وی از همین باورها برمی‌خیزد. به طور کلی می‌توان گفت که از دیدگاه پیاژه، تحول عاطفی همگام با تحول عقلی صورت می‌گیرد اما بین هوش و عاطفه، یک تفاوت کیفی وجود دارد: «جنبه انرژی دهنده رفتار از عاطفه برمی‌خیزد در حالی که ساختها ناشی از کنشهای شناختی هستند» (پیاژه، ۱۹۵۴). عاطفه در کنش‌وری "هوش دخیل است اما ساختها را به وجود نمی‌آورد. و اگر به نظر می‌رسد که در جریان تحول، پاره‌ای از نظامهای عاطفی احساسات و ارزشها، ساختهایی مشابه ساختههای عقلی دارند، این ساختها از عاطفه متج نمی‌شوند بلکه نتیجه یک عقلی سازی " هستند: «احساسات، بدون آنکه به وسیله خود، ساخت‌دهی شوند، به سازمان یافتگی ساختاری براساس عقلی سازی دست می‌یابند» (همان منبع).

پیاژه معتقد است که برای ایجاد وضوح بیشتر در تحلیل رفتارها، شایسته است که رفتارهای مرتبط با اشیا و رفتارهای مرتبط با اشخاص را به جای دوگانگی هوش - عواطف قرار دهیم. هر دو گروه رفتارها، شامل یک جنبه شناختی ساختاری و یک جنبه عاطفی انرژی دهنده هستند، اما در رفتارهای نسبت به اشیا، جنبه ساختاری از ساختههای منطقی - ریاضی و جنبه انرژی دهنده از مجموعه عواطف درون فردی تشکیل شده است در حالی که رفتارهای نسبت به اشخاص، عنصر انرژی دهنده، عواطف بین فردی است و عنصر ساختاری - که به صورت ساختههای ارزشی همشکل با ساختههای منطقی - ریاضی است - به فعالیت عقلی تعلق دارد و در چارچوب هشیار شدن نسبت به روابط فردی پدیدار می‌شود (همان منبع).

۲- مفهوم مرحله در تحول روانی از دیدگاه پیاژه و فروید

استفاده از مفهوم مرحله برای توصیف تحول کودک، جنبه عام و متداول دارد و بررسی دیدگاههای مختلف درباره این مفهوم در چارچوب این مقاله نمی‌گنجد. ما فقط می‌خواهیم توجه خواننده را به این نکته مهم جلب کنیم که به کار بردن اصطلاح «مرحله»

در نظام‌های متفاوتی مانند نظام پیاژه‌ای و نظام روان‌تحلیل‌گری، می‌تواند ابهامها و درهم‌شدگی‌های مفهومی را برانگیزد که برای اجتناب از آنها، در سطور زیر تمایزهایی را که در این باب اساسی می‌پنداریم، ارائه خواهیم داد:

الف - فریود عواطف را به منزلهٔ محرک اصلی تحول می‌داند و بر این باور است که براساس حد تحول عاطفی می‌توان وحدت نسبی رفتار و تفاوت‌های فردی را درک کرد (دل، ۱۹۸۷). هر مرحلهٔ فریود براساس سطح رشد یافتگی کشاننده‌ای، یک ناحیهٔ شهوت‌زای خاص و یک نوع رابطهٔ موضوعی مشخص می‌شود و مفهوم تعارض درون روانی، نه تنها به منزلهٔ عامل اصلی پدیدآیی و توالی مراحل محسوب می‌گردد بلکه مشخص‌کنندهٔ رفتار و کنش‌وری دستگاه روانی در بزرگسال است. در حالی که نظام پیاژه تقریباً به طور کامل، فاقد چنین مفهومی است و تحول بر اساس فرایند تعادل جوی - فرایندی که در عین حال تحول بخش‌های عاطفی، اجتماعی و شناختی را در نظر می‌گیرد - تبیین می‌شود.

می‌دانیم که برای پیاژه، تحول عقلی تابع چهار عامل عمده است: رشد داخلی، تمرین و تجربه، تفویض‌های اجتماعی و یک عامل چهارم یعنی تعادل جوی که بنیادی است و جهت تحول را مشخص می‌کند. بنابراین، مراحل تحول عقلی به عنوان سطوح تعادل اعمال یا عملیات محسوب می‌شوند. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رفتارهای اجتماعی نیز اعمالی بین فردی هستند و از قوانین تعادل تبعیت می‌کنند: «اعمال افراد بر جهان برونی تابع یک قانون تحول‌اند و تعادلی که به سوی آن گرایش دارند دارای شکل متحرک و بازگشت پذیر - گروهه^۳ است. همچنین اعمال افراد بر یکدیگر - که تشکیل دهندهٔ روابط اجتماعی است - در قلمرو مبادله‌های فکری به سوی نوعی از تقابل گرایش دارند که مستلزم پویایی بازگشت پذیر «گروهه» است. در چنین شرایطی نمی‌توان گفت که «کودک توانایی عملیات عقلی را به دست می‌آورد چون تحول اجتماعی وی، او را برای همکاری و تعاون آماده ساخته است و یا بالعکس، اکتساب‌های منطقی او، امکان درک دیگری را فراهم کرده و وی را به سطح همکاری و

تعاون رسانده‌اند؛ (پیاژه، ۱۹۵۴). هر فرد، منطق خود را در عین حال براساس تعامل^۷ با دیگران و با اشیا بنامی‌کند. تحول اجتماعی و تحول عقلی که هر دو تابع قوانین گروه‌ه‌اند به موازات یکدیگر قرار دارند.

مسئله روابط بین رفتارهای عقلی و رفتارهای عاطفی، پیچیده‌تر است چون با رفتارهایی سر و کار داریم که فقط براساس موضوعی که درباره آن به کار بسته می‌شوند، متمایز می‌شوند. در واقع، رفتارهای عقلی محض یا عاطفی محض وجود ندارند بلکه هر رفتار، در عین حال دارای یک بُعد عاطفی و یک بُعد عقلی است. پیاژه بارها تأکید کرده است که این دو جنبه رفتار - که یکی از آنها مربوط به ساخت (هوش) و دیگری مربوط به انرژی دهنندگی (عاطفه) است - «جدایی ناپذیر، تحویل ناپذیر^۸ و مکمل‌اند (پیاژه و اینهلدر، ۱۹۶۶).

تعادل جویی فقط با جنبه شناختی روان به‌ها و عملیات مرتبط نیست بلکه به جنبه عاطفی نیز پوشش می‌دهد. به عبارت دیگر، الگوی تعادل جویی که پیاژه برای تبیین تحول عاطفی به کار می‌برد همان الگویی است که تحول عقلی را توصیف می‌کند. همچنان که یک درونسازی و یک برونسازی شناختی وجود دارد، یک درونسازی و یک برونسازی عاطفی نیز هست. درونسازی عاطفی (یا درونسازی در امن^۹) در چارچوب رغبت نسبت به چیزهای شناخته شده متجلی می‌شود و برونسازی عاطفی با چیزهای جدید مرتبط است. همانگونه که براساس تعادل جویی، گذار از تجسمهای پیش عملیاتی به عملیات عینی صورت می‌گیرد، در قلمرو عاطفی نیز گذار از عواطف شهودی^{۱۰} و نوسانی (مانند هم احساسی یا نا هم احساسی شخصی) به عواطف هنجاری (مانند هنجارهای اخلاقی) - که به منزله نامتغیرهای عاطفی، هستند و نگهداری احساسات را نشان می‌دهند - مشاهده می‌شود. بنابراین، تحول عاطفی به دلیل آنکه تابع قوانین تعادل جویی است، به موازات تحول عقلی تحقق می‌پذیرد. بین هوش و عاطفه یک تعامل دائم وجود دارد و همگام با یکدیگر، بر حسب سازمان‌یافتگی تدریجی رفتارها متحول شده و تغییر می‌کنند اما یکی تابع دیگری نیست (پیاژه، ۱۹۵۳). بی‌تردید جنبه عاطفی می‌تواند بر

تحول عقلی مؤثر باشد اما این تأثیر در جهت تسریع یا تأخیر است و به هیچوجه به معنای تحمیل یک شکل خاص بر آن نیست.



با توجه به نکات ذکر شده می‌توان گفت که مراحل پیاژه‌ای براساس سه خصیصه اصلی از مراحل فرویدی متمایز می‌شوند:

الف - نخستین خصیصه این است که مراحل پیاژه‌ای براساس ساختهای عمل یا عملیات بازگشت پذیر که ماهیت منطقی - ریاضی دارند متمایز می‌شوند و فقط هنگامی مرحله وجود دارد که ساختهایی وجود داشته باشند. اما این ساختها فقط در قلمرو هوش قرار دارند و بنابراین، توازی بین مراحل عقلی و مراحل عاطفی، نوعی گسترش مراحل عقلی به پدیده‌های عاطفی را در پی دارد و از آنجا که بدین ترتیب، مراحل عقلی در برگیرنده مراحل عاطفی می‌شوند، مراحل شخصیت به وجود می‌آیند (هوتو^{۳۶}، ۱۹۸۵).

بدین ترتیب، مراحل پیاژه‌ای به عنوان سطوحی از تعادل هستند که هر یک براساس ساخت شناختی معینی متمایز می‌شوند، در حد بسیار اندکی به یکدیگر پوشش می‌دهند و هنگامی که گذار از آنها صورت می‌گیرد، نشانه‌های آشکاری از مراحل گذشته دیده نمی‌شوند. در حالی که مراحل فردیدی، به دلیل تعارض، در حال شکل‌گیری و از هم پاشیدگی دایم هستند، بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند و نقطه‌های «ثبیت»^{۳۷} و رگه‌هایی از آنها باقی می‌مانند.

ب - دومین تمایز بنیادی نظام پیاژه و دیدگاه روان تحلیل‌گری ناشی از تفاوت آشکاری است که بین مفاهیم واپس روی^{۳۸} عاطفی و تباهی عقلی وجود دارد:

- از دیدگاه پیاژه، تحول عقلی در کودک به صورت خطی، پیوسته و گاهی همراه با قطع سازشهای موقت است اما معمولاً بازگشت به عقب وجود ندارد و حتی اگر در صورت وقوع ضایعه مغزی یا انسفالوپاتی‌های ارگانیک، شاهد بروز تباهی عقلی باشیم یعنی فرد اکتسابهای اخیر خود را از دست بدهد، پدیده‌های «یادزدودگی»^{۳۹} مشاهده شوند و ظرفیتهای یادگیری تضعیف گردند، هرگز شیوه‌های فکری که در خلال «پدیدآیی

فردی^{۲۰} وجود داشته‌اند از سر گرفته نمی‌شوند (گولس^{۲۱}، ۱۹۹۱).

پس در الگوی پیازه‌ای، کودک از مراحل توصیف شده به صورت متوالی می‌گذرد اما این پیشرفت، «بازگشت ناپذیر»^{۲۲} است و به عنوان مثال، هیچ نوع تهاجم ارگانیکی نمی‌تواند وی را به مرحله «ذکر سحری»^{۲۳} که پشت سر گذاشته است، بازگرداند و حتی اگر یک درگیری دفاعی مشکل، فرد را مجبور کند تا تمام نیروی خود را به کار گیرد و در نتیجه نتواند بخشی از این نیرو را برای تحقق اهداف عقلی به کار اندازد، هرگز از مکانیزمهای عقلی گذشته، مجدداً سود نمی‌جوید (همان منبع).

- بالعکس در نظام روان تحلیل‌گری بر اهمیت حرکت‌های واپس رونده موقت یا دایم که می‌توانند کودکی دچار مشکلات را در مورد انتخاب موضوع یا سطح رابطه موضوعی به سوی مواضع یا مراحل پیشین بازگردانند، تأکید شده است (آنافروید به نقل از منصور، دادستان، ۱۳۷۴). فروید واپس روی «پایگاهی»^{۲۴} و «زمان شناختی»^{۲۵} را متمایز می‌کند و بر این باور است که در صورت بروز مشکلات، کودک مرتجحاً به سوی نقطه‌های تثبیت شخصی یعنی به سوی مراحل از تحول روانی - عاطفی خود باز می‌گردد که به دلایل سرشتی، تاریخیچه‌ای یا روابط بین فردی، بیش از همه درباره آنها سرمایه‌گذاری^{۲۶} کرده است و این نوع تحول عاطفی که «مشابه دندان‌های ازّه و غیر پلکانی است در خارج از چارچوب مرضی نیز بسیار فراوان و احتمالاً لازم است» (فروید به نقل از هوتو، ۱۹۸۵).

ج - سومین عنصر متمایزکننده مراحل «پیاژه» و «فروید»، مربوط به ترتیب ظهور و توالی مراحل مختلف است:

در نظام پیازه هر فرد با گذار از مراحل متوالی، کم و بیش به سوی فکر صوری یا انتزاعی گام برمی‌دارد و در صورت وجود موقعیتهای مرضی، هیچ کودکی نمی‌تواند به عنوان مثال به نمدوره پیش عملیاتی دست یابد قبل از آنکه دوره حسی - حرکتی را به پایان رسانده باشد (ویدلوشه^{۲۷} به نقل از هوتو، ۱۹۸۵).

بالعکس از دیدگاه روان تحلیل‌گری، اگر کودکانی که بهنجار به حساب می‌آیند همگی

از مراحل مختلف به ترتیب معینی می‌گذرند؛ اگر در کودکان روان آزاده^{۸۱}، تعارضهای وهله ادیبی کم و بیش پابرجا می‌مانند، به نظر می‌رسد که پاره‌ای از کودکان روان گسته^{۸۲} - و به خصوص پیش روان گسته^{۸۳} - در ترتیب سرمایه‌گذاری در نواحی مختلف شهوت‌ترا دچار نابسامانی هستند و در توالی مراحل تحولی آنها نیز همین نابسامانی به چشم می‌خورد. برای مثال، می‌توان موضوعهای تقریباً احلیلی^{۸۴} را به صورت زودرس در این بیماران مشاهده کرد و یا شاهد سرمایه‌گذاریهای توأم نامتجانس در سطوح مختلف دهانی، مقعدی و یا احلیلی در آنها بود (همان منبع).

۳- پدیدآیی فکر از دیدگاه عاطفی و شناختی

در مورد «پدیدآیی» فکر در خلال تحول، دو موضع‌گیری بنیادی وجود دارد: گروهی از مؤلفان این پدیده را به صورت مجزا از مجموعه شخصیت بررسی کرده‌اند و گروهی دیگر آن را فرایندی دانسته‌اند که به صورت تنگاتنگ با تحول عاطفی در هم تنیده است. در سطور زیر، خطوط کلی روی آورده‌های پیاژه و فروید در قلمرو پدیدآیی فکر را - از سطح شکل‌گیری «شیء دایم»^{۸۵} و موضوع لیبیدویی تا حد به وجود آمدن کنشهای رمزی - مورد بررسی قرار می‌دهیم.

الف - «شیء دایم» و موضوع لیبیدویی: شیء دایم یا شناختی، دارای یک تاریخچه حسی - حرکتی است که به تدریج در ذهن فرد شکل می‌گیرد و بیش از آنکه نتیجه رشد یافتگی ساده‌کنشهای بدنی یا روانی نوزاد باشد، حاصل تراکم تجربه‌های حسی - حرکتی است (پیاژه، ۱۹۶۶).

دستیابی به شیء دایم، در چارچوب کنش‌وری بدنی بهنجار و در محیطی بالنسبه پایدار، به تجربه و به خصوص به اعمال حرکتی - که امکان افزایش رده‌های حفظی را فراهم می‌آورند - وابسته است و اکتساب و تراکم این تجربه‌ها، به منزله عناصر تشکیل‌دهنده روان‌بندها محسوب می‌شوند (پیاژه، ۱۹۴۵).

بالعکس از دیدگاه روان‌تحلیل‌گری، موضوع لیبیدویی از ادراکهای کودک منبعث

می‌شود؛ ادراک‌هایی که در تعامل مکرر با مادر یا جانشین وی ریشه دارند. پس موضوع لیبیدویی از آغاز دارای خصیصهٔ پوشی است. چرا که نخستین و معنادارترین کیفیت رابطهٔ انسانی (با مادر یا جانشین وی) در چارچوب ظرفیت پاسخگویی متناسب و درست و ظرفیت هماهنگ کردن رفتارهای مادر با نیازهای نوزاد، شکل می‌گیرد. پس موضوع لیبیدویی به منزلهٔ تصویری است که عناصر حسی - حرکتی و رمزی در ایجاد آن سهیم‌اند و ردهای حفظی برجامی‌گذارند (کوبلینه، ۱۹۷۹).

به این دلایل است که موضوع لیبیدویی - بر خلاف شیء دایم پیازدای - همان با خود باقی نمی‌ماند و براساس نیازهای هیجانی متغیر فرد و بر مبنای رشد و تعامل این تصویرهای عاطفی، به طور مستمر در خلال زندگی تغییر می‌کند (کوبلینه، ۱۹۷۹). و بالاخره شیء دایم شناختی و موضوع لیبیدویی، مکمل یکدیگرند و همانطور که پیازه می‌گوید: «گرچه فرد دیگر یک موضوع عاطفی در حد اعلاست اما جالب‌ترین موضوع شناختی نیز هست». به عبارت دیگر، شکل‌گیری شخص دیگر، مستلزم مبادله‌های متعددی است؛ مبادله‌هایی که مستلزم دخالت همزمان عوامل شناختی و عاطفی هستند (پیاژه، ۱۹۶۶).

این نکته نیز قابل ذکر است که اضطراب ماه هشتم (اشپیتز) در همان سنی بروز می‌کند که پیازه کتاب شیء دایم را قرار می‌دهد چرا که جستجوی شیء دایم مستلزم نگهداری ردهای حفظی است و اضطراب ماه هشتم نیز نیازمند مقایسه بین ردهای حفظی ناشی از تصویر مادراه باردهای برجامانده از کسانی است که مادر نیستند.

ب- رمز‌گرایی و تصویر ذهنی: در چارچوب نظام پیازه، تجسم ذهنی که مشخص‌کنندهٔ ششمین مرحله دورهٔ حسی - حرکتی است در حد پایان دومین سال زندگی متجلی می‌شود و از این زمان است که کودک به توانایی رمزی به صورت تصویرهای دیداری دست می‌یابد؛ مطابقت هر شیء با یک تصویر ذهنی، امکان به یادآوری شیء در غیاب آن را میسور می‌گرداند و براساس ایجاد ارتباط بین این تصاویر، امکان فکر کردن فراهم می‌شود (پیاژه و اینهلدر، ۱۹۶۶).

از لحاظ تحولی، گذار از هوش حسی - حرکتی به هوش تجسمی به واسطه تقلید در غیاب الگو - یعنی تجسم در سطح عمل عینی و نه در سطح فکر - صورت می‌گیرد. وقتی کودک می‌تواند یک عمل را در غیاب الگو باز پدیدآوری کند، نخستین گامهای تجسمی که مستلزم درونی سازی عمل و به وجود آمدن تصویر ذهنی هستند، برداشته شده است. آنوقت است که کودک ابزارهای کنشهای نشانه‌ای و به خصوص زبان را در اختیار خواهد گرفت؛ ابزارهایی که امکان دستیابی تدریجی فکر به سطح مفهومی را فراهم خواهند ساخت (همان منبع).

از دیدگاه پیاژه، تصویر ذهنی، تداوم مستقیم ادراک نیست بلکه تقلید درونی شده‌ای است که یک رو برداشت یا کپی فعال از تابلوهای ادراکی را به دست می‌دهد (پیاژه، ۱۹۶۶). پس تمایز یافتگی دال^{۱۱} و مدلول^{۱۲} و درون‌سازی واقعیت در روان‌بنه‌های کودک، شرط اصلی به وجود آمدن تصویر ذهنی است. تصویری که تشکیل دهنده نظامی از رمزهاست که ترجمان کم و بیش دقیق طراز درک پیش عملیاتی و سپس عملیاتی کودک محسوب می‌شود.

در خلال نیمدوره پیش عملیاتی، یک ریخت خاص فکری - که تحت سلطه مکانیزمهای رمزی است - غلبه دارد. پیاژه در اثری تحت عنوان «شکل‌گیری رمز در کودک»^{۱۳} (۱۹۴۶) به توصیف و تحلیل رفتارهای مشخص کننده این سنین که همگی تحت تأثیر رمزگرایی کودک قرار دارند پرداخته است و به خصوص بر تحلیل بازی رمزی - که افزون بر ایجاد جنبه ساختاری فکر در سطح شناختی، به نیازهای عاطفی نیز پاسخ می‌دهد - تأکید کرده است: «بازی رمزی یک شیوه بیان خاص کودک است که از تقلید» (مانند بازی وانمود کردن) به منزله ابزار سود می‌جوید. اما تقلید نیز راه خود را دنبال می‌کند تا به عنوان وسیله به یادآوری در خدمت درون‌سازی لهوی قرار گیرد. پس بازی رمزی فقط درون‌سازی واقعیت در «من» کودک نیست بلکه این شیوه بیان رمزی که توسط «من» بنا شده و بر حسب نیازها تغییر می‌کند، درون‌سازی را امکان‌پذیر می‌سازد، و انگهی کنش رمزی بازی - آنچنان که توسط پیاژه توصیف شده - فقط به بیان و ارضای

رغبتها و نیازهای هشدار^{۱۶} کودک محدود نمی‌شود بلکه منعکس‌کننده^{۱۷} بویایی ناهشبار^{۱۸} نیز هست و بدین ترتیب، رمزگرایی بازی به رمزگرایی خواب‌دیده‌ها می‌پیوندد (پیازه، ۱۹۴۶).

به طور خلاصه، از دیدگاه پیازه «فکر رمزی به عنوان نمونه‌ جالی از ارتباط بین عواطف و کنشهای شناختی است». وی بر این باور است که در این اشکال ابتدایی روابط بین فکر و عاطفه نیز می‌توان به توازی و مطابقتی که در همه سطوح مشاهده می‌شوند، دست یافت و در همین حد ابتدایی، فکر رمزی رابه عنوان یکی از انواع فکر، تلقی کرد. اما در اینجا نیز، فکر است که جنبه ساختاری دارد و در تضاد با عاطفه که فقط جنبه نیرو دهنده را ایفا می‌کند قرار می‌گیرد.



از دیدگاه روان تحلیل‌گری «شکل‌گیری رمزها به عنوان یک فعالیت پایگاه من» تلقی می‌شود که با هدف غلبه بر اضطرابهای ناشی از رابطه من با موضوع به راه می‌افتد. به نظر می‌رسد که مسأله «فقدان»^{۱۹} زیر بنای همه روی آوردهای روان تحلیل‌گری در قلمرو رمزگرایی را تشکیل می‌دهد در حالی که پیازه به هیچوجه، چنین بُعدی را در نظر نگرفته است.

زویید بر این باور است که تجربه ناکامی^{۲۰} (غیبت یا فقدان)، امکان تحقق توهمی میل را فراهم می‌آورد و احساس ناکامی ناشی از غیبت یا فقدان مادر می‌تواند بر اساس یک بازی رمزی (مانند بازی قرقره که زویید در نوه ۱۸ ماهه خود مشاهده کرده) تسکین یافته یا مهار شود. با این حال، پس از انحلال عقده ادیپ است که فعالیت رمزی از نوع بزرگسالانه - که به پاس استقرار فرامن، راه را بر والائی‌گراییها^{۲۱} می‌گشاید، استقرار می‌یابد.



تنها نقطه همگرایی بین نظام پیازه و نظریه‌های روان تحلیل‌گری در قلمرو توانایی رمزی سازی در سطح کنشهای حفظی - که مقدمه الزامی بروز رمزگرایی است - قرار دارد و حتی وقتی پیازه بر اساس تحلیل رمزگرایی ثانوی^{۲۲} یا ناهشبار در بازی کودک،

موضوع‌گیری خود را با فروید مقایسه می‌کند، مشاهده می‌شود که همگرایی دو نظام فقط در حد پذیرش معنای اصطلاح است (پیاژه، ۱۹۶۶).

ظاهراً به نظر می‌رسد که مفهوم تصویر ذهنی و تأکید بر تأخیر در بروز آن (به طور متوسط در حد دو سالگی) در نظام پیاژه، افزون بر آنکه ابهام‌هایی را در بارهٔ چگونگی شکل‌گیری شیء دایم در حد ۹ ماهگی مطرح می‌کند با نظریه‌های مختلف روان‌تحلیل‌گیری که کودک را از نخستین ماه‌های زندگی دارای توانایی توهم^۳ موضوع‌لیبیدویی می‌دانند نیز در تناقض قرار می‌گیرد.

در آنچه مربوط به نخستین تناقض ظاهری است باید گفت که اکتساب شیء دایم مستلزم نگهداری ردهای حفظی و تجسمی یک شیء کامل، وحدت یافته و متمایز نیست و وقتی شیء پنهان می‌شود کافی است که کودک خاطرهٔ این با آن محرک دیداری، لمسی یا شنیداری را حفظ کرده باشد تا به جستجوی آن بپردازد. در حالی که پیاژه، اصطلاح تجسم ذهنی را در مورد تجسم کامل یک شیء کلی و نظم یافته در سطح ذهنی به کار می‌برد و بنابر این تناقضی در این امر وجود ندارد که اکتساب شیء دایم، چندماه زودتر از بروز چنین تصاویر ذهنی‌ای که مستلزم تمایز یافتگی و هماهنگی محرک‌های مختلف ناشی از شیء هستند، صورت گیرد.

در آنچه مربوط به تناقض دوم است باید بر تفاوت بین توهم «ارضای کشنده‌ای» و «ارضای واقعی» آن تأکید شود. بر اساس یافته‌های روانشناسی ژنتیک، این نکته آشکار شده است که نخستین تجربهٔ موضوع ارضای کشنده‌ای به عنوان تجربه‌ای پراکنده و نامتمایز است که در آن محرک‌های دیداری، شنیداری، لمسی، حرارتی، پوستی، جنبشی^۳ و جز آن در هم آمیخته‌اند. موضوعهای تمایز یافته هنوز وجود ندارند و موضوع ارضاکننده نیز از چارچوب کلی که در آن قرار دارد و حتی تجربه‌های بلافاصله قبل و بلافاصله بعد، متمایز نیست. افزایش تنش، موجب بروز چنین تصویر کلی و پراکنده‌ای در سطح هشیاری می‌شود. سپس در خلال تحوّل، این تصویر کلی و مبهم به صورت تجربه‌ها و موضوعهای متمایز در می‌آید که همگی به کشنده‌های غریزی

وابسته باقی می‌ماند، همانگونه که تصویر نامتمايز نخستين به موضوع ارضا وابسته بود. بنا بر اين مفهوم سستی روان تحليل‌گري يعنى تحقق توهمی اميال را بايد بر اساس سن نوزاد در نظر گرفت و اين احتمال را پذيرفت که در خلال نخستين ماههای زندگی، کودک پيش از آنکه یک ارضای کساننده‌ای دقيق و وابسته به موضوع مشخص و معینی را تجربه کند به توهم یک موقعیت کلی و تقریباً تمايز نایافته ارضای کساننده‌ای دست می‌یابد. پس سرمایه‌گذاری عاطفی مستلزم شکل‌گيري تصوير ذهنی در حد جزئیات آن نیست و همانگونه که توانایی سرمایه‌گذاری نسبت به مادر، قبل از ادراک وی امکان پذیر است، یک تصوير ذهنی کلی و تمايز نایافته نیز می‌تواند موضوع سرمایه‌گذاری نیرویی گسترده‌ای باشد. بنا بر اين وقتی سخن از تجسم ذهنی به میان می‌آید باید جنبه احتیاط رعایت شود و به خصوص باید این نکته مورد نظر قرار گیرد که نمی‌توان بر اساس بازسازی زندگی روانی کودک، توهم زودرس را با تصوير ذهنی موضوعهای تمايز یافته مشخص از لحاظ جایگاه فضایی و واجد روابط علی، یکسان دانست. بی‌تردید در ماههای نخستين زندگی، همه چیز جنبه کلی، مبهم و پراکنده دارد و در چنین شرایطی، به کار بردن اصطلاح تجسم ذهنی در مورد توهمهای کودک نمی‌تواند به مفهوم پیاژه‌ای اصطلاح، پوشش دهد.

ژورنال علم روانشناسی و مطالعات فرهنگی
 ژورنال جامع علوم انسانی

۴- بحث کلی و پیامدها

پیاژه یافته‌های فریید در قلمرو عواطف را دارای ارزش غیر قابل انکاری می‌داند. تحوّل عواطف کودک در خلال مراحل متمایزی که بین آنها پیوستگی زیر بنایی کامل وجود دارد از اکتشافهای بنیادی فریید محسوب می‌شود و با آنچه پیاژه در باره تحوّل هوش و توالی مراحل آن کشف کرده است، مطابقت تنگاتنگی دارد که از آن میان می‌توان به مطابقت بین «نادوگانه‌نگری» نخستین و خود دوسنداری (پیاژه، ۱۹۴۰)، بین مراحل بنا شدن شیء و مراحل شکل‌گیری روابط موضوعی، بین مراحل حکم اخلاقی و مراحل شکل‌گیری زمان، بین آغاز نیم‌دوره دوم عملیات عینی و آغاز مرحله نهم‌نگی

و جز آن، اشاره کرد (هینال^{۲۵}، ۱۹۶۹). افزون بر این، در روشی که پیازه و فروید برای بررسی پدید آیی هوش و عاطفه به کار برده‌اند مشابهت‌های آشکاری دیده می‌شود. به عنوان مثال، هر دو مؤلف فعالیت کودکانه مکیدن را در نقطه آغاز زندگی روانی قرار داده‌اند. اما در حالی که پیازه آن را به عنوان الگوی یک رفتار عقلی و طرح یک فعالیت «باز پدید آورنده»^{۲۶} و تعمیم دهنده - که اعلام کننده حکم و استلزام منطقی است - در نظر می‌گیرد، فروید رفتار مکیدن را رفتاری عاطفی می‌داند که به منزله طرح سرمایه گذاری لیبیدویی، تثبیتها و جستجوی لذت است و اعلام کننده تجسسها و ارضاهای جنسی تلقی می‌شود. در نظام پیازه روابط بین فرد و شیء در مراحل بعدی نیز همواره به صورت روابط شناختی یا برجا می‌مانند در حالی که فروید همین روابط را از زاویه کشاننده‌ای بررسی کرده است.

نتیجه آنکه، هر فعالیت می‌تواند چندین معنا داشته باشد نکته‌ای که با در نظر گرفتن تعدد کنشهای روانی انسان، کاملاً پذیرفتنی است. اما اگر این تعدد معانی را به یک معنای واحد یعنی هوش یا عاطفه نسبت دهیم الزاماً تبعیت یکی از کنشها از دیگری و در نتیجه مفهوم یکجانبه‌ای از شخصیت را پذیرفته‌ایم. و در اینصورت می‌توان فهمید که چرا پیازه از فروید به دلیل آنکه عاطفه را در مبنای تحول روانی قرار داده و هوش را تابعی از آن دانسته انتقاد کرده است. اما شاید بتوان همین انتقاد را نسبت به تألیف پیازه‌ای هوش و عاطفه نیز عنوان کرد.

با این حال پیازه از سویی تفسیرهای فروید در باره یافته‌های عاطفی را کافی نمی‌داند و از سوی دیگر، بر این باور است که در این تفسیرها جنبه تحولی رعایت نشده است بدین دلیل که معنای یک رفتار در خلال تحول تغییر می‌کند و درک آن مستلزم مشخص کردن سلسله مراتب این معانی در وهله‌های مختلف تحول است. بنابراین «به رغم جنبه ظاهری، تحولی نگری فروید از آنچه پنداشته می‌شود کمتر است چرا که وی در بیشتر مواقع، بنا شدن را قربانی ثبات و دوام می‌کند» (پیاژه، ۱۹۴۵). پیازه می‌خواهد تا جنبه همسانی را از این نظام حذف کند و آن را به قالب روانشناسی ژنتیک در آورد چون

معتقد است که بر اساس چنین دستکاریها و بازنگریهایی می‌تواند یافته‌های عاطفی بنیادی فروید را به آسانی در چارچوب دیدگاه مفهومی و نظام مراحل خود، وحدت بخشد.

پیاژه مفهوم کشانندهٔ فروید را نامشخص و دارای ابهام می‌داند: «کشانندهٔ فرویدی نوعی انرژی است که همسان با خود باقی می‌ماند و از یک موضوع به موضوع دیگر، انتقال می‌یابد» (پیاژه، ۱۹۵۰) و چنین برداشتی از نقطهٔ آغاز زندگی روانی، هوش را خارج از میدان بررسی خود قرار می‌دهد در حالی که در این تحلیل «عنصری که همواره باید در نظر گرفته شود، رفتار به خودی خود است..... و هر رفتار، مستلزم ابزارها یا فنونی است که از حرکتها و هوش تشکیل شده‌اند، ضمن آنکه مستلزم انگیزه‌ها و ارزشهای غایی یعنی احساسات نیز هست. عواطف و هوش جدایی ناپذیرند و جنبه‌های مکمل هر رفتار انسانی را تشکیل می‌دهند» (پیاژه، ۱۹۴۰). بنابر این باید «زبان عمل» و بنا شدن را جانشین «زبان جوهری»: فروید کرد؛ زبانی که بیش از بارور بودن می‌تواند زیانبخش باشد. در اینصورت می‌توان فهمید که انتقالهای عاطفی ناشی از جابه‌جاییهای متوالی موضوعهای لیبیدویی - که مراحل فروید را متمایز می‌کنند - انتقالهای ساده نیستند بلکه یک ساخته شدن نیز به آن افزوده می‌شود: یک روان بنهٔ عاطفی جدید نتیجهٔ تمایز یافتگی و «توحید یافتگی» یک روان بنهٔ پیشین است و بر این اساس، پیوستگی تحوّل عاطفی با استفاده از روان بنه‌ها، بنا شدن و درونسازی متقابل آنها، تفسیر شدنی است (پیاژه، ۱۹۵۰).

پیاژه بر این باور است که مفهوم «طرح اندوزی» یا «نگهداری روان بنهٔ عمل» می‌تواند سرکوب‌گریها^{۲۲} را نیز تبیین کند بدون آنکه لازم باشد که به فرضیه‌های فرویدی در بارهٔ حافظه، و به خصوص به یک «ناهشیاری که فقط مخزن خاطره‌های گذشته است» و یا «به حفظ خاطره‌ها و احساسات گذشته اختصاص دارد» متوسل شویم (پیاژه، ۱۹۵۴)، چرا که سرکوب‌گری که مبین از دست دادن خاطرات نخستین سال زندگی است، مستلزم حافظهٔ به یادآوری است که در این برهه از زندگی وجود ندارد. در واقع، تجربه‌های

عاطفی نوزاد فقط می‌توانند به صورت روان‌بنه‌های عمل، حفظ شوند. تصویر ذهنی که روان‌تحلیل‌گری از آن سخن می‌گوید «تنها یک روان‌بنه است» (پیاژه، ۱۹۴۵). همچنین رمزگرایی ناهشیار و فرایند آن را می‌توان با استفاده از مفاهیم درون‌سازی و برون‌سازی تبیین کرد در حالی که تفسیر فرویدی مشکلات لاینحلی را ایجاد می‌کند. خصیصه ناهشیار نماد یا رمز، ناشی از غلبه درون‌سازی است که هر برون‌سازی کنونی را خارج از میدان خود قرار می‌دهد و به همین دلیل، هشیاری نسبت به من و مکانیزم‌های درون‌سازی را نیز از میدان می‌راند. در این‌صورت، سرکوب‌گری «نتیجه نظم‌جویی روان‌بنه‌های عاطفی است» و فکر نمادین ناهشیار که توسط فروید مورد تحلیل قرار گرفته به یک پایگاه روانی جداگانه یعنی ناهشیاری تعلق ندارد بلکه به زندگی عاطفی وابسته است و یک وهله تحول فکر کودکانه را تشکیل می‌دهد؛ وهله‌ای که براساس غلبه درون‌سازی بر برون‌سازی مشخص می‌شود.

مفهوم نگهداری روان‌بنه یا طرح اندوزی عمل، همچنین امکان می‌دهد که مفهوم فرویدی فرامن - که به منزله الگوی روان‌بنه‌های واکنشی در برابر اشخاص است - جنبه تحولی بیابد: «فرامن فقط همسانسازی با پدر و مادر - یعنی تصویر گذشته‌ای که همه موقعیتهای کنونی به آن بازگردانده می‌شوند - نیست. فرامن محصول یک درون‌سازی مستمر بین موقعیتهای کنونی به یاد آورنده گذشته و موقعیتهای زیسته گذشته در خانواده است... فرامن منبع درون‌سازی و تعمیم‌دهی مداوم است و باید به عنوان یک روان‌بنه در نظر گرفته شود چراکه فقط به منزله یک مکانیزم ساده همسانسازی با مجموعه خاطرات عاطفی که به گونه‌ای ایستا در ناهشیار حفظ شده‌اند، تلقی نمی‌شود (پیاژه، ۱۹۵۴). و بالاخره، پیاژه نتیجه می‌گیرد که برای در نظر گرفتن مجموعه داده‌ها، کافی است که وجود «روان‌بنه‌های عاطفی، را بپذیریم؛ روان‌بنه‌هایی که جنبه عاطفی روان‌بنه‌های واکنش را تشکیل می‌دهند یا عبارت از روان‌بنه‌های واکنش نسبت به اشخاص هستند همچنانکه روان‌بنه‌های مرتبط با اشیا نیز وجود دارند (پیاژه، ۱۹۵۰).

در یک جمع‌بندی کلی باید گفت که تضاد بین نظریه پیازده و نظریه روان‌تحلیل‌گری - به رغم کوششهای مکرری که در راه نشان دادن جنبه‌های مکمل آنها به عمل آمده‌اند - همچنان باقی مانده است. گرچه هر دو نظریه به تعمیم‌هایی مبادرت ورزیده‌اند اما می‌توان گفت که این تعمیم‌دهی‌ها جهت‌های متفاوتی را دنبال کرده‌اند. در نظریه پیازده، وحدت رفتار در «شناخت» و در نظریه فروید در «عاطفه» قرار دارد. و اگرچه برداشت این دو مؤلف از مفاهیم «عاطفه» و «شناخت» توجه شود، این «تضاد» آشکارتر می‌گردد. پیازده، عاطفه را به عنوان سرمایه‌گذاری لیبیدویی تلقی نمی‌کند و تعارض عاطفی را محرک تحول نمی‌داند؛ در حالی که فروید بر این باور است که تحول عاطفی، رابطه چشمگیری با بنا شدن ساختهای عملیاتی ندارد. موضع‌گیری روان‌تحلیل‌گران در برابر نظام پیازده، متفاوت است. آنا فروید بر اساس بررسی مقایسه‌ای روان‌تحلیل‌گری و روانشناسی ژنتیک نتیجه می‌گیرد که - به رغم روابط تنگاتنگ دو نظام - روانشناسی پیازده‌ای و روان‌تحلیل‌گری «تقریباً از همه جهات» با یکدیگر متفاوتند (هینال، ۱۹۶۹). در حالی که آنتونی^۱ (۱۹۵۷) بر این باور است که نظام‌های فروید و پیازده، تنها نظام‌های شایسته توجه در روانشناسی کودک به حساب می‌آیند.

اما آیا همه کوششها و موضع‌گیریهای پیازده، فروید و نظریه پردازان دیگر، نیاز دستیابی به واقعیت و وحدت وجود انسانی را نشان نمی‌دهد؟ آیا علم و به خصوص روانشناسی، خواستار حفظ مجاورت با واقعیت به منظور بنا کردن کامل‌ترین تجسم از آن نیست؟ و آیا موضع‌گیری پیازده، در آخرین دهه حیات وی رانمی‌توان به عنوان راه حل نهایی این تضادها و تعارضها در نظر گرفت؟ «یقین دارم روزی فرا خواهد رسید که کنشهای شناختی و روان‌تحلیل‌گری مجبور خواهند شد تا به شکل یک نظریه عمومی در هم آمیزند؛ نظریه‌ای که با تصحیح هر یک از این دو قلمرو، وضع آنها را بهبود خواهد بخشید...» پس «باید از همین امروز به تاسیس یک روانشناسی عمومی که هم مکانیزم‌های کشف شده توسط روان‌تحلیل‌گری و هم فرایندهای شناختی را در برمی‌گیرد، اندیشید» (پیازده، ۱۹۷۲).

- | | | |
|---|--------------------------------|-------------------------|
| 1- Abstract thought | 33- Grouping | 65- Permanent object |
| 2- Accommodation | 34- Hallucination | 66- Phallic |
| 3- Adualism | 35- Haynal, A. | 67- Postural |
| 4- Integration | 36- Huteau, M. | 68- Prepsychotic |
| 5- Anthony, E.J. | 37- Hypothetico - deductive | 69- Projection |
| 6- Antipathy | 38- Inhelder, B. | 70- Psychotic |
| 7- Assimilation | 39- Inferiority | 71- Reciprocal |
| 8- Authority | 40- Instance | 72- Regression |
| 9- Autistic thinking | 41- Kinetic | 73- Regulation |
| 10- Autonomie | 42- Intellectualization | 74- Repression |
| 11- Chronological | 43- Intellectual realism | 75- Reproductive |
| 12- Circular reactions | 44- Interaction | 76- Reversible |
| 13- Coblner , W.G. | 45- Interindividual | 77- Secondary symbolism |
| 14- Concrete operations | 46- Internalization | 78-Self - valuation |
| 15- Configuration | 47- Interpersonal | 79- Semiotic functions |
| 16- Conscious | 48- Intuitive | 80- Sensorimotor period |
| 17- Cooperation | 49- Intrapsychic Conflict | 81- Significant |
| 18- Decentration | 50- Irreductionable | 82- Signified |
| 19- Devaluation | 51- Irreversible | 83- Sociability |
| 20- Displacement | 52- Investment | 84- Amnesia |
| 21- Dolle , J.M. | 54- Loss | 85- Structure |
| 22- Drive | 55- Magical thought | 86- Spitz, R. |
| 23- Ego | 56- Mental image | 87- Subjective |
| 24- Egocentric | 57- Moral realism | 88- Sublimations |
| 25- Energetic | 58- Narcissism | 89- Superego |
| 26- Fixation | 59- Narcissism without narciss | 90- Superiority |
| 27- Formation of Symbolism in the child | 60- Necessity | 91- Symbolism |
| 28- Frustration | 61- Neurotic | 92- Sympathy |
| 29- Functioning | 62- Ontogenesis | 93- Unilateralization |
| 30- Generalization | 63- Objective | 94- Unconscious |
| 31- Genesis | 64- Overestimation | 95- Valuation |
| 32- Golse, B. | | 96- Widlocher, D. |

منابع:

منصور، م، دادستان، پ. (۱۳۷۴). روانشناسی ژنتیک ۲، انتشارات رشد، تهران.

Anthony, E. J. (1957). *The system makers: Piaget and Freud*, Brit. j. Med. Psychol, 30.

Coblinar, W. G. (1979). *L'école genevoise de psychologie génétique et la psychanalyse : analogies et dissemblance*. P. U. F, Paris.

Dolle, J. M. (1987). *Au delà de Freud et Piaget*. Privat, Paris.

Golse, B. (1991). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Masson, Paris.

Haynal, A. (1969). *Psychologie génétique de Piaget et théorie psychanalytique. La psychiatrie de l'enfant*, 12.

Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. P. U. F, Paris.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1923). *La pensée symbolique et la pensée de l'enfant*. Arch. Psychol. 18, Genève.

Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1940). *Le développement mental de l'enfant. In six études de psychologie*, Genève, Gonthier, 1964.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1953). *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*. Bull. Psychol., 6, Paris.

Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant et de l'adolescent (cours a la Sorbonne)*, Paris, centre de documentation universitaire.

Piaget, J. (1966). *Autobiographie*. In cahiers vifred parero, 10, Genève, Droz.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La Psychologie de l'enfant*. Paris, P. U. F.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant. Etude sur le développement des représentations imagées*. P. U. F. Paris.

Spitz, R. (1956). *Anxiety in infancy : A study of its manifestations in the first year of life*. Int. J. Psycho-Anal., 31.

