
ترجمه‌ها

اندیشه‌های پس از پیاژه*

مترجم سعیده سلیمانی**
نوشتۀ گرت بی. متیوز

پیاژه نبوغ خاصی داشت؛ می‌خواست آزمایش‌هایی با سه ویژگی تعیین‌کننده زیر، تدبیر کند:

۱. آزمایش‌هایی که نتایج جالب توجهی دارند: نشان می‌دهند که کودکان در برابر موقعیت‌هایی آزمایشی، به شیوه‌ای بسیار متفاوت از ما واکنش نشان می‌دهند که ما را شگفت‌زده می‌کند. دو گلوله از گل رس که کودک قبلاً پذیرفته است و حاوی مقدار یکسانی از گل رس هستند، پهن می‌شوند؛ یکی را بیشتر و دیگری را کمتر پهن می‌کنند. سپس آزمایشگر از کودک می‌پرسد: «آیا هنوز یکسان‌اند؟». کودک با حالتی آماده برای کمک می‌گوید: «نه». بعد به گلوله ضمیمه‌تر اشاره می‌کند و می‌افزاید: «آن یکی سنگین‌تر است» (پیاژه^۱ و اینهلدر^۲، ۱۹۷۴: ۵). ما از این نتایج شگفت‌زده می‌شویم و کنجکاوی مان برانگیخته می‌شود.

*. Matthews, Gareth B., "Thoughts after Piaget", *Children, Philosophy and Democracy*, Detselig Enterprises Ltd., Canada, 1995

** دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی

1. Piaget, J.
2. Inhelder, B.

۲. آزمایش‌هایی که تکرارپذیرند: تکرار معروف‌ترین آزمایش‌های پیازه، مثل آزمایش‌های گفت‌وشنود، نسبتاً ساده است و به تجهیزات فانتزی خاصی نیاز ندارند. به انتخاب «کودکان خاص» نیاز نیست بلکه با اکثر کودکان می‌توان آنها را انجام داد. فقط باید دقیقاً همان چیزی را که پیازه می‌پرسید، از کودکان پرسید یا حداقل تاجایی که ممکن است، نزدیک‌ترین جمله از لحاظ معنی به پرسش‌های پیازه را پرسید. اما برای اینکه کودکان بتوانند درباره آنچه روی می‌دهد، اظهار نظر کنند، به راهنماهای نمره‌گذاری پیچیده و گذراندن جلسات آموزشی خاص نیازی نیست.

۳. آزمایش‌هایی که نشان‌دهنده یک توالی مرتبط با سن هستند: اینکه بچه‌ها چندساله هستند، مهم است و در اصل اگر همان بچه‌ها را دو سال بعد مورد آزمایش قرار دهید، (تقریباً بدون توجه به آنچه در این فاصله زمانی - یعنی دو سال - رخ داده، که بسیار طولانی است)، واکنش متفاوتی نشان خواهند داد. تنها با کمترین کمک پیازه، با این آزمایش‌ها می‌توان پی برد که بچه‌ها اکنون در مرحله‌ای متفاوت به سر می‌برند.

فقط یک نابغه می‌تواند تعداد زیادی آزمایش مطرح کند که همه یا تقریباً همه آنها این سه ویژگی را داشته باشند.

این سه ویژگی، به تنهایی، راهی طولانی برای معجز کردن ما درباره نظریه پیازه هستند. شاید این ویژگی‌های بسیار عمومی آزمایش‌های پیازه درباره ایده کلی رشد شناختی نظریه پیازه‌ای، بدون توجه زیاد به محتوای مبسوط نظریه‌ای که حاصل می‌شود، برای متقاعد کردن بیشتر افراد کافی باشد.

این واقعیت که آزمایش‌ها نتایج چشمگیری حاصل می‌کنند، به سادگی ما را متقاعد می‌کند که به کمک آنها کودکان خود را خوب بشناسیم، اما در واقع اصلاً آنها را نمی‌شناسیم.

این آزمایش‌ها نشان می‌دهند که کودکانمان، بسیار برای ما غریبه‌اند. اینکه فوراً نتیجه بگیریم چون همه روز با کودکانمان هستیم، آنها را می‌شناسیم، کافی نیست. در مورد آنها به یک نظریه نیاز داریم. به یک متخصص یا یک نظریه پرداز نیاز هست تا به ما والدین و معلمان بگوید که کودکانمان واقعاً چگونه‌اند. آزمایش‌های جذاب پیاژه به این نیاز پاسخ می‌دهند.

به‌خاطر می‌آورم با سؤالی که یک معلم کلاس چهارم از من پرسید، اندکی غافلگیر شدم؛ پرسید: «تفکر کلاس چهارمی‌ها چگونه است؟». او همه اوقات روز را با کلاس چهارمی‌ها می‌گذراند. مسلماً من پاسخ این پرسش را نمی‌دانستم؛ با این حال از من می‌خواست به او بگویم که این مخلوقاتی که او همه روز با آنها است، چه مخلوقاتی هستند و یا چگونه می‌اندیشند. او تحت تأثیر آزمایش‌های جذاب پیاژه بود و از شنیدن راهنمایی‌های هر متخصصی که درباره فرایندهای فکری بچه‌هایی که او هر روز می‌دید، صحبت کند، استقبال می‌کرد؛ چراکه آنها به نظر او واقعاً متفاوت‌تر از آن چیزی بودند که وی انتظارش را داشت. تکرارپذیر بودن آزمایش‌ها ما را به این نتیجه‌گیری معقول سوق می‌دهد که گویا این آزمایش‌ها یک محتوای معرفتی دارند. به نظر می‌رسد باید نظریه‌ای علمی وجود داشته باشد؛ که این آزمایش‌ها را تأیید کند نظریه‌ای نسبتاً هم‌تراز با نظریه‌های موجود در فیزیک و شیمی که با آزمایش‌های تکرارپذیر مشابه که دانشجوهای ما در علوم طبیعی هر روز انجام می‌دهند، تأیید می‌شود. *سال جامع علوم انسانی*

این واقعیت که این آزمایش‌ها یک سلسله نتایج مرتبط با سن را نشان می‌دهند، هرگونه مخالفت با این نتیجه‌گیری را که رشد شناختی یک جریان رسش یافتن است، غیرممکن می‌سازد. در واقع این جریان، یک فرایند رسش‌یافتگی^۱ نسبتاً شبیه

1. Maturation process

فرایندهای آشنای بلوغ زیست‌شناختی است. می‌دانیم که تلاش برای آموزش راه‌رفتن به یک نوزاد تازه متولد شده، بیهوده است. نخست استخوان‌ها، عضلات و سیستم عصبی نوزاد باید رسش بیابند. به این ترتیب، امر کاملاً طبیعی است که از آزمایش‌های پیازه نتیجه بگیریم تلاش برای آموزش چیزی به بچه‌ها غیر از آنچه «متناسب با سن» آنها است، کار معقولی نیست. استخوان‌های ذهن و عضلات و روان نیز به رسش نیاز دارند.

بی‌آنکه به هیچ جزئیاتی درباره آزمایش‌های پیازه وارد شویم و بدون توجه به محتوای خاص این نظریه، پیازه آنها را اثبات می‌کند. اکنون در این مقاله می‌خواهیم مطلبی به مجموعه مطالب فوق بیفزاییم؛ همچنین، دو سؤال زیر را مطرح کنیم:

۱. آیا کودکان به‌طور طبیعی فلسفه یاد می‌گیرند؟ یعنی عقاید فلسفی کسب می‌کنند، سؤالات فلسفی می‌پرسند و حتی در استدلال فلسفی درگیر می‌شوند؟
۲. آیا تشویق کودکان برای آموختن فلسفه به زحمتش می‌ارزد؟

نخست به مرحله رسش توجه کنید؛ یعنی مرحله‌ای که ظاهراً با توالی پاسخ‌های متفاوت جالب مرتبط با سن، درباره پرسش‌های پیازه توضیح داده می‌شود. طبیعتاً این مرحله باعث می‌شود شخص بپرسد که آیا یادگیری فلسفه، یک فعالیت رسش‌یافته شناختی است یا فعالیتی بی‌ارتباط با رسش‌شناختی است. اگر فعالیتی رسش‌یافته باشد، مسلماً نباید از کسی که به لحاظ شناختی رسش نیافته است، انتظار داشت درگیر آن شود؛ به‌ویژه نباید انتظار داشته باشد بررسی کند که آموختن فلسفه، جزو فعالیت‌های طبیعی دوران کودکی است. در مورد شواهد و مدارک آشکار در مخالفت با این مطلب باید بسیار تردید کرد. مدارک قابل قبول برای مخالفت، هم ناشی از تفسیر بیش از حد داده‌ها یعنی خواندن فلسفه به زبان کودکان خردسال و

غیره و هم ناشی از فهم ناقص فلسفه واقعی است. بدفهمی درمورد معنای آشکار عقاید فلسفی و سؤالاتی درباره چیزهای واقعی را نیز باید به اینها افزود.

دومین سؤال - «آیا به زحمتش می‌ارزد کودکان را به یادگیری فلسفه ترغیب کنیم؟» - اگر فلسفه یک فعالیت رسش‌یافته شناختی است، به نظر می‌رسد پاسخ «سؤال منفی» باشد. تشویق کودکان برای یادگیری فلسفه، مثل تلاش برای آموزش راه‌رفتن یک نوزاد تازه متولد شده ممکن است بیهوده و شاید حتی مخرب باشد. یادگیری فلسفه نمی‌تواند یک «فعالیت متناسب با سن» برای کودکان باشد و مسلماً برای افراد جوان نیز نامتناسب با سن است.

پاسخ‌هایی که به این دو سؤال داده می‌شود، براساس فرضیه‌ای است که طبق آن، آموزش فلسفه یک فعالیت رسش‌یافته شناختی است. از نگاهی دیگر، افراد ممکن است معتقد باشند فلسفه فعالیتی بی‌ارتباط با رسش شناختی است. مسلماً در این مورد فرد انتظار دارد کودکان به‌طور طبیعی مشغول یادگیری فلسفه باشند؛ و بنابراین، تشویق کودکان به این امر ممکن است بی‌فایده باشد؛ زیرا عمل آنان، کاری عادی است و به‌نوعی می‌توان انتظار داشت که آنها به این مرحله برسند (فیلسوف‌های حرفه‌ای مثل من، ممکن است کودکانی باشند که در یک مورد خاص هرگز رشد نکرده‌اند).

اما هیچ‌یک از این فرض‌ها با آنچه ما درباره کودکان یا فلسفه می‌دانیم، مطابقت ندارد. اگر فلسفه یک فعالیت رسش‌یافته شناختی باشد، قاعدتاً هیچ چیز ذاتی هم در کودکان پیدا نمی‌شود یا آنطور که باید و شاید در آنها تشویق نمی‌شود. من در کتابی باعنوان *فلسفه و کودک خردسال*^۱ (۱۹۸۰)، شواهدی ارائه کرده‌ام مبنی بر اینکه بعضی کودکان خردسال به‌شکلی نسبتاً طبیعی عقایدی خلق می‌کنند، سؤالاتی

1. *Philosophy and the Young Child*

می‌پرسند و حتی در استدلال‌هایی درگیر می‌شوند که فیلسوف‌های حرفه‌ای ممکن است آنها را استدلال‌های فلسفی بدانند. در آن کتاب، وقتی «یان» - پسر شش ساله - به مادرش اعتراض می‌کند که «چرا خودخواهی در مورد سه نفر پسندیده است ولی در مورد یک نفر نه؟»، او ماهرانه موضوع را به توجیهی منفعت‌طلبانه برای بزرگ‌نمایی موردی خاص تبدیل می‌کند؛ به عبارت دیگر، «رضایت‌مندی سه نفر در ازای فقط یک نفر». سؤال «یان» حتی اگر با انگیزه خشم و ناکامی هم باشد، از لحاظ فلسفی باریک‌بینانه است. آن سؤال، سؤالی کاملاً فلسفی یا نیمه‌فلسفی نیست؛ بلکه چیزی واقعی از همان نوع تحقیق و پرسشی است که در میان فلاسفه حرفه‌ای در سمینارها، کنفرانس‌ها و بحث‌های غیررسمی آنان با یکدیگر مطرح می‌شود (که شاید در بعضی موارد آنها هم این کار را با انگیزه خشم و ناکامی یا نیاز به کسب یک شغل انجام دهند تا علاقه صرفشان به فلسفه).

من همچنین در این زمینه مدارکی در کتابی با عنوان *دیالوگ‌هایی با کودکان* (۱۹۸۴)^۱ ارائه کرده‌ام.

این اساس که حتی بعد از اینکه کودکان به‌طور طبیعی بدون یادگیری فلسفه، اجتماعی شدند، در سنین بین ۸ تا ۱۲ سالگی، وقتی با ارائه بعضی ایده‌ها فرصت اشتغال به فلسفه به آنها داده می‌شود، به‌زیبایی عمل می‌کنند. البته «مت لیپمن»^۲ و دانشجویهایش موفقیت فوق‌العاده‌ای در برنامه فلسفه برای کودکان به‌دست آورده‌اند که دلیل محکم‌تری برای همین نتیجه است. اما تصور اینکه فلسفه فعالیت بی‌ارتباط با رسش‌شناختی است، چندان با واقعیت همخوانی ندارد. البته درست است که درباره فلسفه چیزی وجود دارد که سادگی کودکانه خاصی دارد؛ اما یک سادگی

1. *Dialogues with Children*
2. Matt Lipman

پرمحتوا است نه یک نوع رسش نیافتگی شناختی. به مثال‌های زیر توجه کنید (هر دو از متیوز^۱، ۱۹۸۰، ص ۵۹-۵۸):

کریستین ۴ ساله، استفاده از آبرنگ را یاد می‌گرفت و موقع رنگ‌آمیزی، درباره رنگ‌ها با خود فکر می‌کرد.

در رختخواب که نشست، با پدرش شروع به صحبت کرد: «پدر! همه جهان از رنگ ساخته شده است». پدر کریستین، واکنش مثبتی نشان می‌دهد؛ با این حال، استثنایی را مطرح می‌کند؛ و می‌پرسد: «شیشه چطور؟».

کریستین لحظه‌ای فکر می‌کند؛ سپس قاطعانه می‌گوید: «رنگ و شیشه». مثال دوم، درباره کریستین:

او الآن ۵ ساله است و خواندن یاد گرفته است. تشخیص سیلاب و صدای آنها را یاد می‌گیرد تا بتواند لغات را تشخیص دهد. او از موفقیت خویش کاملاً احساس غرور می‌کند. دوباره روی تخت می‌نشیند و با پدرش صحبت می‌کند؛ می‌گوید: «خیلی خوشحالم که حروف داریم». پدر کریستین، قدری از این ابراز خوشحالی تعجب می‌کند و می‌پرسد «چرا؟». کریستین می‌گوید: «برای اینکه اگر حروف نبود، صداها نبود؛ و ادامه می‌دهد: «و اگر صداها نبود، هیچ لغتی نبود... و اگر هیچ لغتی نبود، نمی‌توانستیم فکر کنیم...».

اگر همه اینها ربطی به رسش یافتگی ندارد، پس رسش یافتگی چیست؟ یک راه برای خروج از این تنگنای دشوار، طرح این پرسش است که آیا یادگیری فلسفه یک رسش شناختی است یا فعالیتی بی‌ارتباط با رسش شناختی؟ آیا می‌توان گفت گاهی این یکی و گاهی دیگری نیست؟

به بیان خود پیازه، کودکان اغلب در جریان رشد شناختی خود، تاریخ فلسفه غرب را ظاهر می‌کنند. طبق این نظر، آنها با تبدیل شدن به یک پیش‌سقراطی کوچک شروع می‌کنند و به‌طور متوالی، افلاطونی، ارسطویی، مدرسی، دکارتی و سپس شاید تجربه‌گرای انگلیسی می‌شوند. اکنون من به‌نوبه خود، در پی مدرکی برای تأیید چنین ادعاهایی درباره رشد عمومی نیستم. اما تصور کنید که چنین شواهدی وجود داشت؛ مشکل رسش‌یافتگی نمی‌توانست حل شود مگر اینکه کسی تصور کند خود تاریخ فلسفه یک فرایند رسش‌یافتگی را نشان می‌دهد و مطمئناً دلیل مناسبی برای این استدلال وجود ندارد. فکر می‌کنم این استدلال براساس هر مقیاس منطقی از رسش‌یافتگی کاملاً ساده است که افلاطون به‌عنوان یک متفکر همانقدر رسش یافته بود که کواین، یا کریپکی یا هابرمارس یا دریدا بودند.

برای توجه دوباره به ماجراهای کریستین، مشاهده حداقل برخی شباهت‌های محدود بین عقیده کریستین - که جهان از رنگ ساخته شده - و عقاید معروف پیش‌سقراطی‌های ملطی، آناکسیمندر و آناکسیمندری‌ها درباره «ماده‌المواد جهان» طبیعی است. پس شاید بتوان استدلال دشوار کریستین در این باره که چطور بدون حروف، جهان وجود نداشت را با پارمنیدس به‌عنوان یکی از آخرین فیلسوفان پیش‌سقراطی مقایسه کرد. با وجود این، پارمنیدس چیزی شبیه این می‌گوید: «چیزها همان‌طور می‌توانند باشند که می‌توان درباره آنها فکر کرد» (اکنون این جمله را با جمله کریستین مقایسه کنید: «اگر فکر نمی‌کردیم، جهانی نمی‌توانست وجود داشته باشد»).

حتی اگر تصور کنیم که پارمنیدس متفکر رسش‌یافته‌تری از فیلسوفان ملطی بوده، یک مطلب واضح است و آن اینکه به‌سادگی نمی‌توانید در آن هیچ رسش‌یافتگی فلسفی بیشتری نسبت به کسی بیابید که می‌گوید «بدون لغات، فکر

نمی‌توانست وجود داشته باشد و بدون تفکر، جهان نبود.» این گفته، به ایده‌الیسم تمام‌عیار و نیز به ساخت‌شکنی مدرن بسیار نزدیک است. کریستین در ۱۲ یا ۲۰ یا ۴۸ سالگی ممکن است این شکل استدلال را کاملاً کنار بگذارد یا به احتمال بیشتر آن‌را فراموش کند یا به‌جای آن، نظرش به چیز دیگری جلب شود؛ اما اگر هر کدام از این کارها را بکند، تبیینش این نخواهد بود که وی متفکر رسش‌یافته‌تری شده است. این مشکل بزرگی بود که آزمایش‌های پیاژه دربارهٔ گنجاندن فلسفه برای کودکان در قالب داستان در جهت رشد شناختی عنوان شد. پیاژه کسی است که ممکن است سعی کرده باشد بگوید که اصولاً فلسفه تأثیر زیادی در جهت رشد شناختی ندارد. شاید علاقه‌مندی به یادگیری فلسفه و توانایی خوب فلسفه ورزیدن، چیزی است که در کودکی نسبتاً مستقل از ظرفیت‌هایی در فرد اتفاق می‌افتد که مورد علاقهٔ روان‌شناسان شناختی است.

البته «رشد شناختی» را می‌توان اصطلاحی تکنیکی برای هر چیزی که با آزمایش‌های جالب پیاژه آشکار می‌شود، در نظر گرفت. من فکر می‌کنم اگر رشد شناختی تا این حد روشن و قابل درک باشد، درست خواهد بود که فلسفه چندان ارتباطی با رشد شناختی نداشته باشد؛ به عبارت دیگر، شاید این بهترین توضیح دربارهٔ نتایج آن آزمایش‌های زیاد باشد (شاید بتوان گفت که پاسخ‌های متفاوت عمدتاً به خاطر اجتماعی شدن تدریجی است؛ اما در اینجا نیازی به تأکید بر این مسئله نمی‌بینیم). حرکت اخیر به وضوح ما را به این پرسش می‌رساند که آیا باید به‌عنوان والدین و معلم‌های کودکانمان به تفکر فلسفی کودکان خردسال بیشتر از رشد شناختی توجه کنیم. آیا اکنون رشد شناختی، یک موضوع پیاژه‌ای در نظر گرفته می‌شود؟ من فکر می‌کنم پاسخ به روشنی «مثبت» است؛ اما برای اینکه ببینیم

حق با من است یانه، از این حقیقت کوچک‌شمرده‌شده که فلسفه تأثیر زیادی بر رشد شناختی ندارد، هیچ کمکی نگرفتیم.

اجازه بدهید برگردیم به معلم کلاس چهارمی که مرا با پرسش خود شگفت‌زده کرد: «تفکر کلاس چهارمی‌ها چگونه است؟». من فکر می‌کنم او می‌پنداشت که من می‌توانم مطلب جالب و ارزشمندی دربارهٔ ویژگی‌های مرحلهٔ رشد شناختی کلاس چهارمی‌ها به او بگویم. شاید می‌توانستم بعضی نتایج آزمایشی جالب به‌سبک پیاژه را شرح بدهم و نظریهٔ کوچکی هم به او ارائه دهم تا کمکش کنم که آن نتایج جالب را برای خویش کاربردی کند.

شاید قبلاً چنین احساسی در شما ایجاد کرده باشم که مسلماً به‌عنوان یک فیلسوف چنین کاری انجام نمی‌دهم؛ اما درواقع فکر می‌کنم یکی از خدماتی که فلاسفه می‌توانند به والدین و معلمان غیر فیلسوف بکنند، حداقل نظیر همان چیزی است که معلم کلاس چهارم از من خواست برایش انجام دهم.

فیلسوف‌هایی که زندگی خود را به تحقیق در مورد پرسش‌های بسیار سادهٔ فلسفی اختصاص داده‌اند، می‌توانند به والدین و معلمان غیر فیلسوف کمک کنند تا بعضی از سؤالات واقعاً ساده و کودکانهٔ بچه‌ها را درک کنند. این به آن معنی نیست که یک فیلسوف بتواند بگوید «اگر دخترتان در پنج سالگی طبیعی است، می‌توانید انتظار داشته باشید که به مسائل دنیای بیرونی توجه نشان دهد» یا «می‌توانید انتظار داشته باشید که اگر پسران در هفت سالگی در مسیر صحیح رشدی قرار دارد، با مسائل استقرایی اشتغال ذهنی پیدا کند».

آنچه یک فیلسوف حرفه‌ای می‌تواند انجام دهد، این است که مثال‌هایی از تفکر فلسفی در کودکان خردسال گردآوری کند و سپس، با پیوستن آن افکار کودکان به هم، بنا بر سنت فلسفی‌مان، به والدین و معلمان کمک کند اندیشهٔ فلسفی را در

کودکانشان تشخیص دهند؛ وقتی بروز می‌کند، به آن توجه کنند و حتی در پرورش آن شرکت کنند و گاه آن را تشویق کنند.

به این ماجرا از رمان کریستا ولف^۱ با عنوان *استورفال*^۲ توجه کنید:

هانز – لودویگ فریز^۳ (۱۹۸۹) کتاب *بچه‌ها فیلسوف اند* را بدین ترتیب شروع

می‌کند:

راوی طی یک مکالمه تلفنی، درباره نوه خود با دخترش صحبت می‌کند؛ پسری که از قرار معلوم، ۶ تا ۸ ساله است. مادر پسر، اول صحبت می‌کند؛ بعد، مادر بزرگ، یعنی راوی کتاب.

او همه روز را بیرون روی دوچرخه‌اش سروصدا می‌کند. از این که بگذریم، خود را با پرسش‌های بنیادی وجود سرگرم می‌کند. برای مثال، امروز درحالی که روی لگن دستشویی نشسته بود، از لای درب از پدرش پرسید: «چطور درب بزرگ حمام از طریق چشم‌های کوچک من دیده می‌شود؟». من گفتم «ای بابا!» و «بعدش چه اتفاقی افتاد؟». «پدرش برایش یک طرح دقیق تهیه کرد: درب حمام، چشم که از طریق آن شعاع نور عبور می‌کرد، مسیر اعصاب چشم به مرکز بینایی در مغز و اینکه بزرگ کردن تصویر خیلی کوچک در خود آگاه بیننده برای اندازه طبیعی یک در حمام به عهده مغز است.

خوب، آیا اینها او را راضی کردند؟

«تو او را می‌شناسی. می‌دانی چه گفت؟ گفت: من از کجا مطمئن باشم که مغز واقعاً درب حمام را در اندازه درست درک می‌کند؟
(راوی:) من بعد از مکث کوتاهی گفتم: «خوب! تو چطور فکر می‌کنی؟ چطور می‌توان مطمئن شد؟». دخترم گفت: «بس کن! تو دیگر نه!».

اگرچه این ماجرا در یک رمان اتفاق افتاده است، تقریباً مطمئنم که براساس

وقایع یک زندگی واقعی نوشته شده است. اجازه بدهید بچه‌ای را که در این داستان

1. Christa Wolf
2. *Storfall*
3. Hans-Ludwig Freese

هیچ اسمی نداشت، «کارل»^۱ بنامیم.

پرسش کارل در این باره که چطور درب حمام که بزرگ است، از راه چشم‌هایش دیده می‌شود، اگر چه کوچک است، کمی شبیه سؤال پسر خود من است که در متن زیر از کتاب *فلسفه و کودک خردسال* نقل کرده‌ام:

روی پسر ۸ ساله‌ام، جان^۲، را می‌پوشانم. در رختخوابش هستم. او به من نگاه می‌کند و آرام و بی‌مقدمه می‌پرسد: «پدر! چرا تو را دو تا نمی‌بینم، با اینکه من دو تا چشم دارم و با هر یک از آنها می‌توانم تو را ببینم؟»
من چه می‌گویم؟

نخست سعی می‌کنم مطمئن شوم که آنچه را که برای او معما شده است، فهمیده‌ام؛ بعد می‌گویم: «تو دو تا گوش داری. آیا تعجب می‌کنی که چرا دوبار نمی‌شنوی؟». جان با خنده می‌گوید: «دوبار شنیدن یعنی چه؟». من می‌گویم: «خوب! شاید صدا صدای من من شبیه شبیه این شو شود». او پاسخ می‌دهد: «اما مسیر گوش‌های تو هر دو به یکجا می‌رسند.»؛ و من می‌گویم: «و نمی‌تواند این طور باشد که مسیر چشم‌های تو هم هر دو به یکجا برسند؟». او قدری فکر می‌کند و سپس با خنده می‌گوید: «تو فقط یک مشکل دیگر برایم درست کردی» و اعتراض می‌کند که «من می‌خواهم در مورد همان یکی که داشتم، فکر کنم». کاملاً منصفانه می‌گویم: «شاید»؛ و پیشنهاد می‌کنم: «این به خاطر آن است که تصویری که تو با چشم چپت می‌گیری با تصویری که از چشم راستت می‌گیری، همراه می‌شود و زمانی که با هم همراه می‌شوند، یک تصویر می‌سازند. ما با دو انگشت آزمایش می‌کنیم: یکی نزدیک‌تر به چشممان و دیگری دورتر؛ بعد سعی می‌کنیم روی یکی از آنها تمرکز کنیم، سپس روی دیگری. هدف این است که ببینیم چگونه با تمرکز بر انگشت نزدیک‌تر می‌توانیم انگشت دورتر را دو تا ببینیم و برعکس. نتیجه این است که تصاویری که با هم می‌آیند، همیشه یک تصویر نمی‌سازند، اگر چه معمولاً این طور است».

پسر من راضی نمی‌شود. معلوم می‌شود که او برای خود توصیفات مختلفی براساس آنچه در مدرسه دربارهٔ بینایی و تصویر شبکه یاد گرفته، ساخته است؛

1. Karl
2. John

یک نظریه پیچیده دربارهٔ بینایی بر این اساس که تصویری که از طریق هر چشم می‌آید، وارونه می‌شود و سپس در مقابل شبکه نمایش داده می‌شود. تعجب‌آور نیست که او در این باره که چرا دوتایی نمی‌بینیم، حیران است. من طرق مختلفی برای ساده‌سازی نظریه‌اش پیشنهاد می‌کنم؛ اما او ساده‌سازی‌ها را نمی‌پذیرد؛ می‌گوید: «من فکر می‌کنم که باید قدری بیشتر در این باره فکر کنم. من دوباره بعد از اینکه آن را حل کردم با تو صحبت خواهم کرد.» (متیوز، ۱۹۸۰: ۸۹)

به نظر می‌رسد معلم مدرسهٔ جان، مثل پدر کارل فکر می‌کرده است. این واقعیت که ما تصاویر شبکه‌ای داریم، چگونه دیدن ما را توضیح می‌دهد؛ همان‌طور که فلاسفه، از دکارت و لایبنیتز تا فلاسفهٔ امروزی، خاطرنشان کرده‌اند، این واقعیت که ما تصاویر شبکه‌ای داریم، مشکلات خود را به همراه دارد. ما دو تصویر شبکه‌ای داریم، اما به‌طور طبیعی دوتایی نمی‌بینیم؛ چرا؟ (جان). بسیار خوب! یک تصویر قرار گرفته بر روی شبکه در واقع تصویری خیلی کوچک بر شبکه است که نشان می‌دهد چگونه یک شیء بزرگ مثل درب حمام از طریق چیزی به کوچکی یک چشم وارد می‌شود. اما مغز چگونه می‌تواند یک تصویر کوچک را برای پی‌بردن به اینکه اندازهٔ اشیا واقعاً چقدر است، به کار ببرد؟ آیا واقعاً مغز به‌طور کلی موفق می‌شود بفهمد که اندازهٔ واقعی اشیا چقدر است؟ (کارل).

فکر نمی‌کنم هیچ سنی برای بچه‌ها وجود داشته باشد که در آن مطرح کردن این پرسش که چرا ما کلاً دوتایی نمی‌بینیم، طبیعی باشد؛ همچنین، فکر نمی‌کنم که هیچ سن معیاری برای آنها وجود داشته باشد که در آن چنین پرسش‌هایی مطرح شود که چگونه تصویر اشیا بزرگ می‌تواند از راه شکاف کوچک چشم فرد وارد و دیده شوند یا چگونه می‌توان مطمئن شد که مغز فرد از تصویر درب حمام، اندازهٔ درست را می‌فهمد.

بسیاری از کودکان خردسال دربارهٔ بینایی عمیقاً فکر می‌کنند و بسیاری از آن

فکرهای عمیق، شیوه‌هایی واقعاً فلسفی هستند. در هر حال، پرسش‌های کارل، مثل پرسش‌های جان، فراخوانی بر فلسفه هستند؛ و معلمان یا والدینی که چنین سؤالات را نمی‌شنوند، نمی‌دانند که آنها چیزی بیشتر و متفاوت از کسی هستند که اطلاعاتی می‌خواهد و شانس را برای آموزش فلسفه ازدست می‌دهند. آن والدین یا معلمان فرصت شناخت چیزهای جذاب و مهم درباره کارل و دیگر کودکان مثل او را ازدست می‌دهند.

این آن چیزی است که آزمایش‌های قابل قبول و قابل ملاحظه‌ی پیاژه نمی‌توانند در درک آن به ما کمک کنند. به هر حال، آنها در این وضعیت قرار گرفته‌اند. اگر من درباره همه اینها یا حتی بخشی از آن درست می‌گویم، ضروری است که اجازه ندهیم نتایج آزمایش‌های واقعاً قابل ملاحظه‌ی پیاژه، برنامه آموزشی ما را تنظیم کند یا برای ما ظرفیتی درباره افکار و بازتاب آن در کودکان خردسالمان تعریف کند.

کتابنامه:

- Freese, H. L. 1989. *Kinder sind philosophen*. Berlin: Quadriga Verlag.
- Matthews, G. B. 1988. *Philosophy as a Rational Construction of Childhood*. *Canadian Children* 13, 56-69.
- _____. 1984. *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____. 1980. *Philosophy and the Young Child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Piaget, J. and Inhelder, B. 1974. *The Child's Construction of Quantities*. London: Routledge & Kegan Paul.