

# ریشه‌های فرهنگی شناخت انسانی

نویسنده: مایکل توماسِلو

(برنده‌ی جایزه‌ی فلسفی هگل در سال ۲۰۰۹)

مترجم: محمد نصیری



## سپاسگزاری

آدم تک‌وتنها فقط وقتی می‌تواند مصنوعات فرهنگی مهم بیافریند که از انسان‌ها و نهادهای اجتماعی کمک گرفته باشد. این کتاب را صرف‌نظر از لغزش‌ها و اهمیت فرهنگی محدودش - فقط به دلیل بهره‌گیری از کمک شایان افراد و موسسات ذیل توانستم بنویسم (و البته با کمک افرادی که در این تمدن 2500 ساله‌ی غربی درباره‌ی معماهای بنیادین شناخت انسانی اندیشیده و نوشته‌اند).

در یک‌ساله‌ی که سرکار زفتم و بیشتر کتاب در همان مقطع نوشته شد بنیادِ گوگنهایم دانشگاه اموری (دکتر استیون سندرسن، مدیر کالج اموری)، و جامعه‌ی ماکس پلانک مرا حمایت مالی کردند. امکان تحقیقات کمابیش ده‌ساله‌ی تجربی مرا بنیاد اسپنسر، بنیاد ملی دانش (بخش رفتار حیوانات)، و موسسه‌ی ملی سلامت کودکان و رشد انسانی فراهم آوردند. عمیق‌ترین امتنان من نثار این افراد و مؤسسات. امیدوارم جملگی احساس کنند پولشان به ثمر نشسته است.

با تنی چند از دوستان و همکارانم بر سر بسیاری از بخش‌های این کتاب گفتگوهای مفیدی داشتم. گفتگو با فیلیپه روشات، جوزف کال، مالیندا کارپنتر، تمیرا اختر و جینا کونتی<sup>1</sup> رامسدن و النالیهون و ترسیا استریانو و هولگر دیزل و نانسی بودویگ و آن کروگر اهمیت خاصی داشتند. همه‌ی این افراد بخشی یا همه‌ی پیش‌نویس این کتاب را هم خواندند و نظرات فوق‌العاده سودمندی دادند. از مایکل کول و کاترین نلسون که این کتاب را از طرف انتشارات دانشگاه هاروارد بازنگری کردند و بازخوردهای مفید و به‌موقعی دادند ممنونم.

در آخر، دوست دارم از کاترینا هاربل و آنکه فورستر به‌خاطر تمام کمک‌های ویرایشی و غیر ویرایشی پشت‌پرده‌شان در لایپزیگ، و از الیزابت کنول و کامیله اسمیت بابت مساعدت‌های ویرایشی و غیر ویرایشی‌شان در انتشارات دانشگاه هاروارد تشکر کنم.

<sup>1</sup> در متن پیش‌رو، خط‌های تیره (-) به شکل ☒ درآمده‌اند. ضمناً همه‌ی پاورقی‌ها از مترجم است.

## فهرست

- ۱ یک معما و یک فرضیه ..... ۵
- ۲ میراث بیولوژیک و فرهنگی ..... ۱۷
- ۳ توجه اشتراکی و یادگیری فرهنگی ..... ۵۹
- ۴ ارتباط زبانی و بازنمایی نمادین ..... ۹۷
- ۵ ساخت‌های زبانی و شناخت رویداد ..... ۱۳۵
- ۶ گفتار و بازتوصیف نمادین ..... ۱۶۱
- ۷ شناخت فرهنگی ..... ۱۹۹

## 1

## یک معما و یک فرضیه

بزرگترین دستاوردهای ذهن، و رای قدرت این آدم یا آن آدم است.

چارلز سندرس پرس

زمانی حدود شش میلیون سال قبل، جایی در آفریقا و طی یک رخداد تکاملی عادی، جمعیتی از میمون‌های بزرگ، به لحاظ توالدی از هم‌نوعان خود جدا شدند<sup>۱</sup>. این گروه جدید تکامل یافت و باز هم به گروه‌های دیگر مشتق شد و سرانجام به چندین گونه‌ی متفاوت از میمون‌های دوپای خاص، از جنس *استرالوپیتکوس*<sup>۲</sup> بدل شد. دست‌آخر تمام این گونه‌های جدید مگر یکی از میان رفتند، مگر همانی که تا حدود دو میلیون سال قبل دوام آورد و رفته‌رفته آن قدر تغییر کرد که مستحقِ نه یک نام گونه‌ای جدید، بلکه یک نام جنسی<sup>۳</sup> جدید بود: *هومو*<sup>۴</sup>. *هومو* در مقایسه با اسلاف *استرالوپیتیک* خود [X] که یکصدویست سانتی‌متر قد داشتند و مغزشان به اندازه‌ی مغز میمون‌ها بود و ابزار سنگی نداشتند [X] به لحاظ فیزیکی درشت‌اندام‌تر بود، مغز بزرگتری داشت و ابزار سنگی می‌ساخت. زمانی بسیار دور، *هوموها* در اقصی نقاط زمین پراکنده شدند ولی هیچ‌یک از هجوم‌های اولیه‌ی آنان به بیرون از آفریقا به استقرار جماعتی که همیشه در آنجاها پایند منتهی نشد.

1. Reproductively isolated

2. Australopithecus

3. genus designation

4. Homo

حدود دویست هزار سال قبل، بازهم جایی در آفریقا، جمعیتی از هموها یک خط تکاملی جدید و متفاوت را آغاز کردند. اینان در آفریقا شکل جدیدی از زندگی را رقم زدند و از راه تارومار کردن دیگر جمعیت‌های همومو و پس انداختن بچه‌هایی که امروزه همومو ساینس<sup>1</sup> نامیده می‌شوند در سراسر جهان پخش شدند (بنگرید به شکل 1-1). افراد این گونه‌ی جدید، چند مشخصه‌ی فیزیکی جدید از جمله مغزهایی نسبتاً بزرگ داشتند، اما مهم‌ترین مشخصه‌ی آنها، مهارت‌های شناختی جدید و محصولاتی بود که آفریدند:

- آنان کلی ابزار سنگی ساختند که هر یک مخصوص کار خاصی بودند. هر جمعیت این گونه، «ابتکار» ابزاری خودش را داشت که دست‌آخر در برخی جمعیت‌ها منجر به چیزهایی مثل فرآیندهای تولیدی مبتنی بر حساب و کتاب<sup>2</sup> شد.
- برای ارتباط‌گیری با یکدیگر و ساختار بندی حیات اجتماعی خود، شروع به استفاده از نماد کردند؛ هم نمادهای زبانی و هم نمادهای هنری‌ای در قالب سنگتراشی و نقاشی در غارها، که سرانجام در برخی از جمعیت‌ها به چیزهایی مثل زبان نوشتاری، پول، علائم ریاضیاتی و هنر منجر شد.
- سازمان‌ها و مناسک اجتماعی جدیدی، از دفن آیینی مردگان گرفته تا اهلی‌سازی نباتات و حیوانات ابداع کردند؛ که آخرسر در بعضی از جمعیت‌ها منجر به چیزهایی مثل نهادهای رسمی دینی، حکومتی، آموزشی و تجاری شد.

معمای اصلی این است: شش میلیون سالی که انسان را از دیگر میمون‌های درشت‌اندام جدا می‌کند، به لحاظ تکاملی زمان خیلی کوتاهی است؛ چیزی در حدود نودونه درصد ژنتیک انسان مدرن<sup>3</sup> و شمپانزه یکسان است [این جنس‌های خواهر مانند شیر و ببر، اسب و گورخر، و موش‌های صحرایی و موش نیز چنین میزان مشابهتی وجود دارد (King and Wilson, 1975)]. پس مشکل ما مشکل زمان است: واقعیت به زبان ساده آن است که فرآیندهای عادی تکامل بیولوژیکی، از قبیل تغییر ژنتیکی و انتخاب طبیعی آن‌قدر وقت نداشته‌اند تا مهارت‌های شناختی ضروری انسان مدرن برای ابداع و نگه‌داشت صناعات و فنون ابزارین پیچیده، آشکال بفرنج ارتباط‌گیری

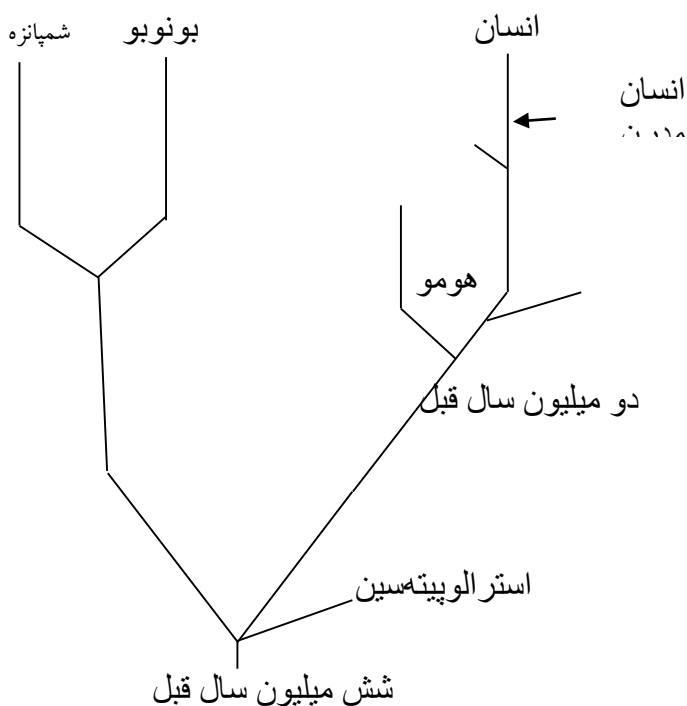
1. *Homo sapiens*

2. Computerized manufacturing processes

3. مقصود از انسان مدرن در این کتاب، انسانی است که حدود دویست و پنجاه هزار سال قبل شروع کرد به انشعاب از میمون‌ها و دارای ویژگی‌های شناختی بارزی بوده و ما از تبار آنان هستیم. م.

و بازنمایی نمادین و سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی غامض را یکی یکی بیافریند. البته معما پیچیده‌تر می‌شود اگر تحقیقات اخیر دیرین‌مردم‌شناسی<sup>1</sup> را جدی بگیریم، که مدعی است:

الف) در تبار انسان، مگر در دو میلیون سال آخر نشانی از مهارت‌های شناختی‌ای غیر از آنچه میمون‌های بزرگ داشتند وجود ندارد؛ و (ب) اولین نشانه‌های چشمگیر مهارت‌های شناختی خاص این گونه، تنها دویست و پنجاه هزار سال قبل در هومو ساپینس مدرن ظاهر شد (Foley and Lahr, 1997; Klein, 1989; Stringer and McKie, 1996).



شکل 1-1. تصویری ساده‌شده از محدوده‌ی زمانی تکامل

این معما فقط یک راه‌حلِ محتمل دارد. یعنی فقط یک مکانیسم بیولوژیک شناخته‌شده وجود دارد که می‌تواند این تغییرات رفتاری و شناختی گسترده را در چنین زمان کوتاهی [X]خواه این زمان شش میلیون، دو میلیون، یا دویست و پنجاه هزار سال باشد [X] پدید آورد. این مکانیسم بیولوژیک، انتقال اجتماعی یا فرهنگی است که به‌لحاظ

زمانی، ده‌ها بار سریع‌تر از تکامل ارگانیسم عمل می‌کند. در یک تعریف کلی، انتقال فرهنگی<sup>۱</sup> یک فرآیند تکاملی نسبتاً عمومی است که موجود را قادر می‌سازد از طریق به‌کارگیری معلومات و مهارت‌های از پیش موجود هم‌نوعان، زمان و نیروی زیادی را صرفه‌جویی کرده و خود را از خطر حفظ کند. انتقال فرهنگی شامل چیزهایی از این قبیل می‌شود: جوجه‌ی تازه سر از تخم درآورده آواز خاص گونه‌ی خود را از روی صدای والدین تکثیر می‌کند؛ موش تازه متولد شده همان چیزی را می‌خورد که مادرش می‌خورد؛ مورچه با تبعیت از علامت‌های فرومونی هم‌نوعان خود، غذا می‌یابد؛ شمپانزه‌ی کوچک از بزرگسالان اطراف خود کار با ابزار را یاد می‌گیرد؛ و نوزاد انسان نیز قراردادهای زبانی را در گروه‌های اجتماعی فرامی‌گیرد (Mundinger, 1980; Heyes and Galef, 1996). گرچه تمام این فرآیندها را می‌توان زیر عنوان کلی انتقال فرهنگی جا داد؛ اما مکانیسم‌های رفتاری و شناختی در این زمینه، متعدد و متفاوتند: از استخراج الگوهای ثابت عمل والدین از سوی فرزندان گرفته تا انتقال مهارت‌ها از طریق یادگیری و آموزش تقلیدی<sup>۲</sup> این یعنی فرآیند انتقال فرهنگی احتمالاً انواع فرعی پرشماری دارد (Tomasello, 1990; 1994). پس یک فرضیه‌ی معقول این است که مهارت‌های شناختی و محصولاتی که توسط انسان مدرن به وجود آمده نتیجه‌ی نوع یا انواعی از انتقال فرهنگی صرفاً انسانی است.

درباره‌ی تجهیز انسان به حالات صرفاً انسانی انتقال فرهنگی کرور کرور گواه وجود دارد. مهم‌ترین آن است که سنت‌ها و مصنوعات فرهنگی انسان با گذشت زمان به گونه‌ای تعدیل می‌شوند که مال حیوانات نمی‌شوند<sup>۳</sup> همان به اصطلاح تکامل انباشتی فرهنگ<sup>۳</sup>. اساساً هیچ‌یک از پیچیده‌ترین مصنوعات انسانی یا مناسک اجتماعی<sup>۴</sup> مثل ساخت ابزار و ارتباط‌گیری نمادین و نهادهای اجتماعی<sup>۴</sup> اینگونه نبوده که به‌نحو خلق‌الساعه توسط فرد یا گروهی از افراد ابداع شده باشند. خیر، آنچه رخ داد این بود که فرد یا گروهی از افراد در ابتدا نسخه‌ای بدوی از فلان مصنوع یا منسک را ساختند، و کمی بعدتر استفاده‌کننده یا استفاده‌کنندگان<sup>۴</sup>، «تعدیل»<sup>۴</sup> یا «پیشرفت»<sup>۵</sup> می‌در آن به وجود آوردند که شاید بدون هیچ تغییری برای چندین نسل مورد قبول بود. بعدتر فرد یا گروهی از افراد، بر آن تعدیل‌ها تعدیلات دیگری اعمال کردند که مردم آن را آموختند و مورد استفاده قرار دادند. این

---

1. cultural transmittion  
 2. mimick  
 3. cumulative cultural evolution  
 4. modification  
 5. improvement

توالی که گاهی «اثر برگشت‌ناپذیر»<sup>۱</sup> خوانده شده (Tomasello, Kruger, and Ratner, 1993) در تاریخ ادامه می‌یابد. فرآیند تکامل انباشتی فرهنگ نه فقط به ابتکاری خلاقانه، بلکه به همان میزان به یک انتقال اجتماعی باثبات نیاز دارد که همچون مانع لغزش به عقب عمل کند [یعنی مصنوع یا منسک به تازگی ابداع شده، شکل جدید و اصلاح شده‌ی خود را تا زمان حصول تعدیل یا پیشرفت دیگر، حداقل تا حدی ثابت حفظ کند. شاید عجیب باشد اما برای بسیاری از گونه‌های حیوانی آنچه فوق‌العاده سخت است نه بخش خلاقانه بلکه بخش تضمین ثبات است. بله، بسیاری از پریمات‌های غیرانسان مرتباً ابتکارات و ابداعات رفتاری هوشمندانه تولید می‌کنند، ولی هم‌گروهی‌هایشان به آن نوع یادگیری اجتماعی‌ای که با گذشت زمان بتواند بازگشت‌ناپذیری فرهنگی را تضمین کند وارد نمی‌شوند (Kummer and Goodall, 1985).

پس واقعیت اساسی آن است که انسان‌ها طوری منابع شناختی خود را به اشتراک می‌گذارند که دیگر گونه‌های حیوانی نمی‌گذارند. توماسلو، کروگر، و راتنر (1993) یادگیری فرهنگی انسان را از اشکال عمومی‌تر یادگیری اجتماعی تمیز داده و آن را به سه گونه‌ی بنیادین تقسیم می‌کنند: یادگیری تقلیدی<sup>۲</sup>، یادگیری آموزشی<sup>۳</sup>، و یادگیری هم‌دستانه<sup>۴</sup>. آنچه این سه نوع یادگیری فرهنگی را ممکن می‌کند، در یک شکل خیلی خاص شناخت اجتماعی نهفته است: در توانایی انسان‌ها برای فهم هم‌نوعان خود به‌مثابه موجوداتی مثل خودشان، که زندگی قصدمندانه<sup>۵</sup> و ذهنی<sup>۶</sup> مثل هم دارند. این فهم، افراد را قادر می‌سازد خود را در «قالب ذهنی» کسی دیگر تصور کرده و بتوانند نه فقط از دیگران، بلکه از طریق دیگران هم یاد بگیرند. آنچه در یادگیری فرهنگی انسان حیاتی است؛ فهمیدن دیگران به‌مثابه موجوداتی قصدمند مثل خود است، چرا که مصنوعات فرهنگی و اعمال اجتماعی [که به‌نحو آرکی‌تایپیک و با استفاده از ابزارها و نمادهای زبانی تفهیم می‌شوند] همواره به چیزی و برای خودشان، یعنی به موجودیت‌های بیرونی دیگری اشاره می‌کنند: ابزارها به مشکلاتی دلالت می‌کنند که آنها برای حل کردنشان ساخته شده‌اند، و نمادهای زبانی به موقعیت ارتباطی‌ای اشاره دارند که آنها برای بازنمایی کردنشان طراحی شده‌اند. پس بچه برای یادگیری استفاده‌ی قراردادی از یک ابزار یا یک نماد باید بفهمد فردی دیگر چرا

1. the ratchet effect

2imitative learning

3instructed learning

4collaborative learning

5 intentional

6 mental

و به چه قصد بیرونی‌ای از فلان ابزار یا نماد استفاده می‌کند. یعنی او باید معنای قصدمندانه‌ی استفاده از فلان ابزار یا عمل نمادین را بفهمد [۱] این «برای» چیست؟ «ما» استفاده‌کنندگان از این ابزار یا نماد، با آن چه کار می‌کنیم؟ فرآیندهای یادگیری فرهنگی، از آن‌رو شکل اصلی یادگیری اجتماعی هستند که دو چیز را قوام می‌بخشند:

الف) انتقال فرهنگی به‌غایت باثبات (تولید نوعی ضامن فرهنگی بسیار قوی)؛ و

ب) اشکال بسیار قدرتمند خلاقیت و ابداع اجتماعی همدستانه، یعنی فرآیندهای سوسیوجنسیسی<sup>۱</sup> که طی آن، افراد چیزی را که به‌تنهایی نمی‌توانستند بیافرینند، با کمک یکدیگر می‌آفرینند.

یادگیری فرهنگی، قدرت خاص خود را مدیون این واقعیت است که وقتی فردی دارد «از طریق» کسی دیگر یاد می‌گیرد؛ با آن‌کس دیگر، با حالات قصدمندانه‌ی او و گاهی اوقات با حالات ذهنی او یکی<sup>۲</sup> می‌شود. علیرغم مشاهداتی که مدعی‌اند برخی پرمات‌های غیر انسان در برخی موقعیت‌ها هم‌نوع خود را به‌مثابه عاملانی قصدمند فهمیده و می‌توانند به‌شکلی شبیه به یادگیری فرهنگی انسانی، از هم‌نوع خود یاد بگیرند شواهد تجربی فوق‌العاده پرشمار نشان می‌دهند فقط انسان است که هم‌نوع خود را مانند خودش، همچون عاملی قصدمند می‌شناسد [۲] و به‌همین خاطر، فقط انسان در یادگیری فرهنگی داخل می‌شود (Tomasello, 1996b, 1998; Tomasello and Call, 1997; 1997 بنگرید به فصل 2). در این رابطه باید گفت که در اُتوژنی<sup>۳</sup> انسان، سندرومی بسیار خاص و بیولوژیک به‌نام اوتیسم وجود دارد که افراد مبتلا به آن هم‌غمزده‌اند، یعنی هم از فهمیدن افراد دیگر به‌مثابه عاملی قصدمند/ ذهن‌مند مانند خودشان ناتوانند هم از درگیر شدن در مهارت‌های یادگیری فرهنگی انسانی عاجزند (Hobson, 1993; Baron-Cohen, 1993; Sigman and Cpps, 1997; Carpenter and Tomasello, In press).

پیامد کامل این رخدادهای تکاملی مفروض چنین است: انسان‌ها شکل جدیدی از شناخت اجتماعی را توسعه دادند که آن هم به‌سهم خود اشکال جدید یادگیری فرهنگی و همچنین برخی از فرآیندهای جدید سوسیوجنسیس و تکامل انباشتی فرهنگ را ممکن ساخت. این سناریو ایراد مربوط به زمان را حل می‌کند، زیرا فقط و فقط مؤید نوعی انطباق بیولوژیک است که در تکامل انسان می‌توانسته هر زمانی اتفاق افتاده باشد، حتی همین اواخر. اینگونه نیست که فرآیندهای فرهنگی‌ای که این انطباق پدید آورده، مهارت‌های شناختی جدید را از هیچ آفریده باشند؛

1. sociogenesis  
2. identifies with  
3. ontogeny

به عکس، وجود هر یک از آنها مبتنی بر مهارت‌های شناختی (مانند آن مهارت‌هایی که غالب پریمات‌ها برای مواجهه با مکان، اشیاء، ابزار، کمیّت‌ها، مقولات، روابط اجتماعی، ارتباطات و آموزش اجتماعی دارند) و تبدیل آنها به مهارت‌های شناختی جدید و فرهنگ‌محور با بُعدی اجتماعی [X] جمعی<sup>۱</sup> است. اکنون، این تبدیل دیگر نه به زمان تکاملی، بل به زمان تاریخی نیاز دارد. جایی که طی فقط چندین سده ممکن است تبدیل و تحولات زیادی رخ دهد.

پس تکامل انباشتی فرهنگ، تبیین‌گر بسیاری از تأثیرگذارترین دستاوردهای شناختی انسان است. ولی ما برای درک کامل نقش فرآیندهای فرهنگی [X] تاریخی در قوام یافتن شناخت انسان مدرن، باید به آنچه طی اُنْتورْنی رخ می‌دهد نگاهی بیندازیم. مهم‌ترین نکته آن که، تکامل انباشتی فرهنگ متضمن آن است که اُنْتورْنی شناختی انسان، فقط و فقط در محیط مصنوعات و مناسک اجتماعی همواره نوشونده اتفاق افتد و در هر لحظه، مبین چیزی شبیه به برآیند کلّ خرد جمعی کلّ گروه اجتماعی در کلّ تاریخ فرهنگی آن باشد. بچه از حدود نه ماهگی که برای اولین بار به تلاش‌هایی جهت توجه کردن به هم‌نوعان خود و یادگیری تقلیدی از و از طریق آنان دست می‌یازد، می‌تواند به طور کامل در این جمع شناختی مشارکت کند (بنگرید به فصل سه). این فعالیت‌های توجه اشتراکی که در نه ماهگی عارض می‌شوند، همان ظهور اُنْتورْنتیک انطباق اجتماعی [X] شناختی منحصراً انسانی برای یکی شدن با دیگر افراد و بنا بر این فهم کردن آنان به مثابه عاملانی قصدمند، مانند خود است. پس این فهم جدید و این فعالیت‌های نو، بنیادی می‌شوند برای ورود ابتدایی بچه به جهان فرهنگ. نتیجه آن که، هر بچه‌ای که هم‌نوع خود را به مثابه موجودی قصدمند/ ذهن‌مند، مانند خودش می‌فهمد (یعنی هر بچه‌ای که کلید اجتماعی [X] شناختی برای فهم محصولات شناختی به لحاظ تاریخی قوام‌یافته‌ی گروه اجتماعی خود را کسب می‌کند) حالا می‌تواند در کلّیتی که شناخت انسانی خوانده شده مشارکت کند و (هم‌صدا با ایزاک نیوتون) بگوید افق را می‌بیند چون «بر شانه‌ی غولان ایستاده است». می‌توان این وضعیت صرفاً انسانی را با وضعیت دو نفر در تضاد قرار داد:

- با بچه‌های دچار اوتیسم که گرچه وسط محصولات فرهنگی انباشتی رشد کرده‌اند؛ ولی به دلیل ناتوانی بیولوژیک در کسب الزامات مهارت‌های اجتماعی [X] شناختی نمی‌توانند از خرد جمعی متعیّن در آن محصولات سودی ببرند؛ و

- یک بچه‌ی فرهنگ‌نندیده‌ی خیالی که در جزیره‌ای خالی از سکنه، با مغز و بدن و اندام حسی معمولی بزرگ می‌شود، ولی به موارد ذیل دسترسی ندارد: ابزار، مصنوعات مادی دیگر، زبان، نمادهای ترسیمی، نوشته، شماره‌گذاری عربی، عکس، آدم‌هایی که می‌توانستند به او چیز بیاموزند، آدم‌هایی که او می‌توانست آنان را بنگرد و از آنها تقلید کند و افرادی که او می‌توانست با آنان همکاری کند.

بچه‌ی اوتیستیک اگر می‌توانست بایستد، شانه‌هایی شناختی برای ایستادن بر آنها داشت، درحالی‌که بچه‌ی فرهنگ‌نندیده‌ی خیالی هیچ شانه‌ی شناختی‌ای برای ایستادن رویشان ندارد. در هر دو مورد نتیجه یکی است، یا می‌تواند یکی باشد: اینان هرچه به‌دست آورند، اسمش را نمی‌شود گذاشت مهارت‌های شناختی خاص انسان.

اما پرورش در جهان فرهنگی دلالت‌های شناختی‌ای دارد که حتی از این حرف‌ها هم فراتر می‌رود. رشد کردن در جهان فرهنگی (با فرض داشتن کلید اجتماعی شناختی دسترسی به این جهان) عملاً در خدمت آفرینش برخی از اشکال منحصر به فرد بازنمایی شناختی است. در این فرآیند، مهم‌ترین چیز آن است که بچه‌ی آدمیزاد از مهارت‌های یادگیری فرهنگی خود استفاده کرده و نمادهای زبانی و دیگر نمادهای ارتباطی را یاد بگیرد. در پرورش بچه، نمادهای زبانی مهم‌ترین مصنوع نمادین هستند؛ زیرا آنها نشان می‌دهند نسل‌های گذشته‌ی فلان گروه اجتماعی، در امر مقوله‌بندی و تفسیر جهان چه چیزهایی را برای اهداف ارتباط بین‌فردی<sup>1</sup> سودمند یافته‌اند.

برای مثال فلان چیز در وضعیت‌های ارتباطی متفاوت ممکن است به‌عنوان سگ، حیوان، دلبرک یا بلای‌جان تفسیر شود؛ یک رویداد را می‌توان به‌شکل دویدن، حرکت کردن، فرار کردن یا نجات یافتن تفسیر کرد؛ یک مکان ممکن است به‌عنوان ساحل، کرانه، کنار دریا یا ساحل ماسه‌ای تعبیر گردد. اینها جملگی به اهداف ارتباطی گوینده بستگی دارد. وقتی کودک بر نمادهای زبانی فرهنگ خود مسلط شود، در واقع قادر می‌گردد در یک موقعیت ادراکی خاص، همزمان پرسپکتیوهای متعددی را بپذیرد. نماد زبانی در مقام یک بازنمایی شناختی پرسپکتیو محور، برخلاف بازنمایی گونه‌های حیوانی یا بازنمایی نوزاد انسان، بر ضبط تجارب حسی یا حرکتی بلاواسطه مبتنا ندارد، بل مبتنی است بر انتخاب یک نماد زبانی از میان خیل نمادهای زبانی و بدین ترتیب انتخاب یک تفسیر از میان خیل تفاسیر. پس نماد زبانی، شناخت انسانی را از ادراک بی‌واسطه رها می‌کند؛ آن‌هم نه با

توانا کردن فرد برای ارجاع به چیزهای بیرون از این موقعیت («جابجایی»<sup>۱</sup>؛ Hockett, 1960) بل به عکس، با به ظهور در آوردن بازنمایی‌های همزمان و متعدد از یک موقعیت ادراکی خاص.

بعدها وقتی بچه به زبان مادری خود تسلط بیشتری بیابد، امکانات دیگری برای تفسیر متفاوت چیزها به رویش گشوده می‌شود. برای مثال، زبان‌های طبیعی<sup>۲</sup> منبعی شناختی هستند که جهان را به چیزهایی مثل رویدادها و مشارکت کنندگان در آن رویدادها - یعنی کسانی که می‌توانند در این رویدادها نقش‌های متفاوتی ایفا نمایند - بخش‌بندی می‌کنند و مقولات انتزاعی رویدادها و مشارکت کنندگان در آن رویدادها را به وجود می‌آورند. به علاوه، زبان‌های طبیعی برای تفسیر کل رویدادها یا موقعیت‌ها بر مبنای رویداد یا موقعیتی دیگر هم دارای امکاناتی شناختی هستند، یعنی می‌توانند انواع گوناگونی از قیاس‌ها و استعاراتی که برای شناخت بالغ بس مهمند را بیافرینند [مثل تصور اتم به شکل منظومه‌ی شمسی؛ و عشق به شکل سفر؛ و خشم به شکل گرما (Lakoff, 1997; Gentner and Markman, 1987؛ بنگرید به فصل پنج)]. همچنین مهارت‌های روبه‌رشد ارتباط‌گیری زبانی بچه او را قادر می‌سازد در درهمکنش‌های گفتاری پیچیده‌ای مشارکت کند، درهمکنش‌هایی که در آنها پرسپکتیوهای نمادین شرکت کنندگان با هم تصادف کرده و باید درباره‌شان گفتگو شود تا برطرف شوند. این نوع درهمکنش‌ها می‌توانند بچه را به سمت پایه‌ریزی چیزی شبیه به نظریه‌ی ذهن شرکای ارتباطی هدایت کرده، و در برخی از گفتگوهای تربیتی خاص او را وادارند دستورات بزرگسالان را درونی کند و خودتنظیم شود و بر اندیشه‌ی خود تأمل کند [شاید بشود گفت او را به سمت نوعی فراشناخت و بازتوصیف بازنمایانه سوق می‌دهند (Karmiloff-Smith, 1992)]. درونی‌سازی درهمکنش‌های گفتاری و پرسپکتیوهای متعدد و متضاد موجود در آن درهمکنش‌ها را حتی می‌شود با انواع خاصی از فرآیندهای اندیشه‌ای صرفاً انسانی و مکالمه‌ای<sup>۳</sup> همسان گرفت (Vygotsky, 1978).

من در این کتاب [ ] که آنچه تا به حال گفته شد در حکم خلاصه‌ی آن است [ ] سعی خواهم کرد این خط استدلالی را با جزئیات دنبال کنم. پس فرضیه‌ی اصلی من آن است که شناخت انسانی کیفیاتی صرفاً انسانی دارد، زیرا:

1 displacement

<sup>2</sup> مقصود از زبان طبیعی، زبان مادری افراد است. (م)

3. dialogical

- به‌لحاظ فیلوژنتیک: انسان مدرن توانایی "یکی شدن" با هم‌نوع خود را بسط داده و همین امر، باعث فهم از دیگری به‌مثابه موجودی قصدمند و ذهن‌مند، مانند خودش شد؛
- به‌لحاظ تاریخی: این ویژگی، آشکال جدیدی از یادگیری فرهنگی و سوسیوجنسیس را ممکن ساخته و همین امر به مصنوعات فرهنگی و سنت‌های رفتاری‌ای که طی تاریخ تعدیل شده‌اند منجر شد؛
- به‌لحاظ اُنتوژنتیک: بچه‌ی آدمیزاد وسط این مصنوعات و سنت‌های اجتماعی و تاریخی رشد می‌کند و قادر می‌شود تا

الف) از دانش و مهارت انباشته‌شده در گروه اجتماعی خود بهره‌مند شود؛

ب) بازنمایی‌های شناختی پرسپکتیو محور را در قالب نمادهای زبانی (و قیاس‌ها و استعارات برساخته از این نمادها) یاد گرفته و استفاده کند؛ و

پ) انواع خاصی از درهمکنش‌های گفتاری را با مهارت‌های فراشناخت و بازتوصیف بازنمایانه و اندیشه‌ی مکالمه‌ای گره بزند.

باید در همین آغاز تأکید کنم که من فقط بر آن جنبه‌هایی از شناخت انسان تمرکز می‌کنم که صرفاً انسانی هستند. بله، شناخت انسان تا حد زیادی بر پایه‌ی چیزهایی قوام یافته که در سرفصل کتاب‌های مرجع و سنتی روانشناسی شناختی ظاهر می‌شوند: ادراک و حافظه و توجه و مقوله‌بندی و مانند اینها؛ اما انسان‌ها و دیگر پرمات‌ها در این فرآیندهای شناختی شریک هستند (Tomasello and Call, 1997; Tomasello, 1998). تقریر من این مهارت‌ها را صرفاً پیش فرض می‌گیرد و به‌نحوی ویگوتسکی‌وار بر انواع فرآیندهای تکاملی و تاریخی و اُنتوژنتیک متمرکز می‌شود. فرآیندهایی که آن مهارت‌های بنیادین را بدل به نسخه‌ی خاصی از شناخت پرماتی، یعنی شناخت انسانی کرده‌اند. این را هم تأکید کنم که به فرآیندهای بیولوژیک و تاریخی مؤثر در تکامل شناخت انسان فقط به‌نحوی گذرا و تاحدی غیرمستقیم خواهم پرداخت. عمدتاً به این دلیل که رویدادهای مهم، متعلق به گذشته‌ی تکاملی و تاریخی دوری هستند که اطلاعات ما از آنها بسیار اندک است (فصل دو). ولی از سوی دیگر، بر دو چیز تمرکز خواهم کرد: اُنتوژنی شناختی انسان که از صدقه‌سر دهه‌ها بررسی و آزمایش، اطلاعات خوبی از

آن داریم ☒ و نیز فرآیندهایی که انسان‌ها به واسطه‌ی آنها از هر دو میراث بیولوژیک و فرهنگی خود فعالانه بهره گرفتند (فصول سه تا شش).

شوربختانه ممکن است در حال وهوای فکری امروز برخی از نظریه‌پردازان، بحث من را بحثی اساساً ژنتیکی تلقی کرده و فکر کنند انطباق اجتماعی ☒ شناختی انسان مدرن با «دمی مسیحایی» او را از دیگر گونه‌های پریمات متفاوت کرده است. اما این دیدگاه اشتباه بوده و اساساً هر کار اجتماعی ☒ فرهنگی‌ای که افراد یا گروه‌ها، هم در زمان تاریخی و هم در زمان اُنتورنتیک برای آفرینش مهارت‌ها و محصولات شناختی منحصراً انسانی صورت داده‌اند را نادیده می‌گیرد. از منظر تاریخی، دو‌یست و پنجاه هزار سال زمانی طولانی است که طی آن فرهنگ می‌تواند خیلی کامل‌تر شود. کسی که بچه بزرگ کرده باشد می‌داند برخورد مستمر و فعالانه با محیط در دوره‌ای چند ساله ☒ یا حتی چند روزه یا چند ساعته ☒ چه بسیار تجارب یادگیری که پدید نمی‌آورد. بنا بر این هر تحقیق جدی درباره‌ی شناخت انسانی باید گزارشی از این فرآیندهای تاریخی و اُنتورنتیک را با خود داشته باشد. در این فرآیندها که روبه‌سوی شکل خاصی از شناخت اجتماعی دارند، انطباق بیولوژیک، صرفاً دلیلی لازم بود نه دلیلی کافی. در واقع استدلال اصلی من در کتاب چنین است: آنچه در آفریدن بسیاری از، اگر نه همه‌ی مهم‌ترین و متمایزترین محصولات و فرآیندهای شناختی گونه‌ی هومو ساپینس تأثیر داشته، همین فرآیندها بوده و نه صرفاً انطباق‌های بیولوژیک تخصصی. جا دارد متذکر شوم جدی گرفتن این فرآیندها ما را هم در تبیین ویژگی‌های جهان‌شمول شناخت انسانی ☒ مثل آفرینش و استفاده از مصنوعات مادی و نمادین و نهادی با تاریخی انباشتی ☒ توانا می‌سازد و هم در تبیین جزئیات فرهنگ‌های خاص که هر کدامشان از طریق فرآیندهای تاریخی و اُنتورنتیک، طی چند ده هزار سال گذشته برای خودشان مهارت‌ها و محصولات فرهنگی منحصربه‌فرد و گوناگونی را بسط داده‌اند.



## 2

## میراث بیولوژیک و فرهنگی

ولی عجیب نیست اگر محصول یک فرآیند معین به بسط همان فرآیند کمک کرده یا حتی بخش مهمی از آن شود.

جورج هربرت مید

واقعیت غالب جهان ارگانیک، تکامل از راه انتخاب طبیعی است. یکی از عناصر کلیدی این فرآیند، میراث بیولوژیک است که یک موجود از راه آن، نقشه‌ی زیستی<sup>۱</sup> اسلاف خود و الزامات کارکرد ادراکی و رفتاری و شناختی خود را به ارث می‌برد. اما در تمام گونه‌های پستاندار، از جمله تمام گونه‌های پرمات، بیشتر اُنثورنی<sup>۲</sup> که زاینده‌ی نقشه‌ی زیستی است<sup>۳</sup> زمانی تکوین می‌یابد که موجود روبه رشد در حال درهمکنش با محیط خود باشد. وجود یک مقطع نسبتاً طولانی نارس بودن، که این درهمکنش در آن زمان هم رخ می‌دهد، یقیناً بسیار پر خطر بوده و بدین معناست که بچه برای مدتی، در امر تغذیه و حمایت در برابر شکارگران کاملاً به یک یا چند والد وابسته است. اما مزیت جبرانی نارس بودن طولانی مدت، توانمند شدن مسیرهای اُنثورنتیکی است، مسیرهایی که حجم زیادی یادگیری و شناخت شخصی تولید می‌کنند که نوعاً منتج به انطباق‌های رفتاری و شناختی منعطف‌تر می‌گردند. انطباق‌های رفتاری/شناختی منعطفی که با محیط اطراف بسیار هماهنگ باشد، خاصه برای

موجوداتی مفید است که جمعیت‌هایشان در جایگاه‌های محیطی متفاوت زندگی می‌کنند یا جایگاه‌های محیطی‌شان نسبتاً سریع عوض می‌شود (Bruner, 1972).

در برخی گونه‌های حیوانی، موجود رو به رشد خودش به تنهایی هم از محیط فیزیکی و هم از محیط اجتماعی خود  $\boxtimes$  یا از جنبه‌هایی از محیط فیزیکی که به نحوی مؤثر توسط هم‌نوعانش تعدیل شده‌اند  $\boxtimes$  کسب اطلاع می‌کند. مثلاً همانگونه که پیشتر اشاره شد برخی گونه‌های پرندۀ آواز خاص گونه‌ی خود را با گوش دادن به آواز والدینشان یاد می‌گیرند و برخی حشرات از آنجا که به‌طور غریزی می‌دانند چگونه از علامت‌های فرمونی هم‌نوعان خود تبعیت کنند در اولین روز فرار گرفتن در محیط بیرونی می‌توانند گلیم خود را از آب بیرون بکشند (Mundinger, 1980; Heyes and Galef, 1996). این فرآیند در گسترده‌ترین معنا، یعنی معنایی که بسیاری از بیولوژیست‌های تکاملی مراد می‌کنند، انتقال فرهنگی یا میراث فرهنگی نامیده شده و موجد سنت‌های فرهنگی است. شناسایی نوظهور اهمیت انتقال فرهنگی در بسیاری از گونه‌های حیوانی سبب ایجاد نظریه‌ی میراث دوگانه‌ای شده که بنابر آن، فنوتیپ‌های بالغ بسیاری از گونه‌ها وابسته به آن چیزی است که هم به‌لحاظ بیولوژیک و هم به‌لحاظ فرهنگی از اسلاف خود به ارث می‌برند (Boyd and Richerson, 1985; Durham, 1991).

بله، در نظریه‌ی میراث دوگانه نیز انسان گونه‌ی اصلی است، زیرا در رشد عادی انسانی، هم میراث بیولوژیک نقشی حیاتی برعهده دارد هم میراث فرهنگی. ولی ادعای خاص من آن است که در زمینه‌ی شناختی، بین میراث بیولوژیک انسان و میراث بیولوژیک دیگر پرمات‌ها فرق چندانی وجود ندارد. تنها فرق مهم آن است که انسان بیش از دیگر پرمات‌ها با هم‌نوعان خود «یکی» می‌شود. این یکی شدن نه چیزی رازآمیز بل صرفاً فرآیندی است که بچه‌ی آدمیزاد از طریق آن می‌فهمد انسان‌های دیگر هم موجوداتی عین خودش  $\boxtimes$  و نه مثلاً عین اشیاء  $\boxtimes$  هستند و بدین ترتیب گه‌گاه می‌کوشد چیزهایی را از نقطه‌نظر آنان بفهمد. بچه در اوایل فرآیند اُنثورنی، در فرآیندی که طی فصول بعد با جزئیات بیان می‌گردد خود را به‌مثابه‌ی عاملی قصدمند  $\boxtimes$  یعنی موجودی که استراتژی‌های رفتاری و توجهی‌اش معطوف به هدف هستند  $\boxtimes$  درک کرده و بدین ترتیب به‌طور خودکار می‌فهمد دیگرانی که او با آنان یکی می‌شود در این مورد با او فرقی ندارند. بر اثر پیشرفت اُنثورنی، بچه خود را به‌مثابه‌ی عاملی ذهن‌مند هم درک خواهد کرد؛ یعنی به‌شکل موجودی دارای افکار و عقاید که آرای وی ممکن است با دیگر مردم و حتی با واقعیت

متفاوت باشد [۱] و از این زمان به بعد هم نوعان خود را نیز دارای این ویژگی‌ها می‌بیند. برای ایضاح هرچه بیشتر، من این فرآیند را عموماً اینگونه می‌خوانم: «فهمیدن دیگران به مثابه عاملانی قصدمند (یا ذهن‌مند)، (عین خودش)». این تفاوت شناختی، از آنجا که چند شکل جدید و بی‌نهایت قدرتمند میراث فرهنگی را ممکن می‌سازد، تأثیرات زنجیروار زیادی هم دارد. فهم دیگران به مثابه عاملانی قصدمند مثل خود، دو چیز را پدید می‌آورد: الف) فرآیندهای سوسیوجنسیس که افراد متعدد از راه آنها مصنوعات و مناسکی که تاریخی انباشتی دارند را همدستانه می‌آفرینند؛ و

ب) فرآیندهای یادگیری و درونی‌سازی فرهنگی که بچه‌های درحال رشد به کمک آنها یاد می‌گیرند همه‌ی وجوه محصولاتی که مخلوق همدستی هم‌نوعانش هستند را مورد استفاده قرار داده و درونی کنند. این بدان معناست که اگر نه همه ولی بیشتر مهارت‌های شناختی خاص انسان، مستقیماً نه محصول میراث صرفاً بیولوژیک بل درعوض نتیجه‌ی مجموعه‌ای از فرآیندهای تاریخی و اُنْتورژنتیک است: مجموعه‌ای که ظرفیت شناختی خاص انسان که از راه بیولوژیک به ارث می‌رسد، برای آن در حکم علت لازم و نه علت کافی است.

## میراث بیولوژیک

انسان‌ها پرمات هستند. اندام‌های حسی، طرح اصلی بدن و شکل مغز انسان‌ها مثل تمام پرمات‌های دیگر است. پس اگر بخواهیم بنیان‌های تکاملی شناخت انسانی را تعیین کنیم، باید با پرمات‌ها به‌طور اعم شروع کنیم. در زمینه‌ی حاضر دو پرسش مهم و محوری وجود دارد:

الف) شناخت پرمات‌ها با شناخت دیگر پستانداران تفاوتی دارد؟ و

ب) شناخت انسان‌ها با شناخت دیگر پرمات‌ها چه تفاوتی دارد؟

پاسخ من به این دو سؤال مبتنی است بر پژوهش توماسلو و کال (1997) که هم تحلیلی ریزینانه از آزمایش‌های تجربی و استدلال‌های نظری مرتبط به دست داده‌اند و هم مجموعه‌ی کاملی از منابع را فراهم آورده‌اند. در همین آغاز باید اذعان کرد که یقیناً به این سؤالات پاسخ‌های دیگری هم می‌توان داد (برای دیدگاه‌هایی دیگر، مثلاً بنگرید به Byrne, 1995).

### شناخت پستانداران و پریمات‌ها

تمام پستانداران اساساً در یک جهان حسی [X] حرکتی مشابه زندگی می‌کنند، یعنی در جهان اشیای ثابتی که در فضای بازنمایانه آرایش یافته‌اند. در این زمینه پریمات‌ها [X] از جمله انسان [X] نسبت به دیگر پستانداران مهارت خاصی ندارند. به علاوه بسیاری از گونه‌های پستاندار و اساساً تمام پریمات‌ها نسبت‌های مقولی و کمی میان اشیاء را، به لحاظ شناختی یک‌جور بازمی‌نمایند. این مهارت‌های شناختی با توانایی پستانداران در انجام کارهایی مثل موارد ذیل اثبات می‌شود:

- به یاد آوردن اینکه در محیط اطرافشان، «فلان چیز»، «کجا» قرار دارد، مثلاً کدام میوه‌ها (در چه فصلی) بر کدام درخت‌ها هستند؛
- در حرکات مکانی، به مسیرهای فرعی و میانبرهای جدید رفتن؛
- دنبال کردن حرکات مرئی و نامرئی اشیاء (یعنی تست‌های کنترل شده‌ی بقای اشیای پیاژه را با موفقیت از سر می‌گذرانند [X] برخی تا مرحله‌ی شش پیش می‌روند).
- مقوله‌بندی اشیاء بر اساس مشابهت‌های ادراکی؛
- فهم [نظم] و بنا بر این جفت‌وجور کردن چند شیء معدود؛
- حل هوشمندانه‌ی مسائل.

و شواهد زیادی که مدعی‌اند پستانداران این مهارت‌ها را از راه ایجاد ارتباط رفتاری میان محرک و پاسخ، یا از راه حافظه‌ی طوطی‌وار به دست نمی‌آورند؛ آنها فضا و اشیاء (و مقولات و کمیت‌های اشیاء) را جوری فهمیده و به لحاظ شناختی بازنمایی می‌کنند که منجر به نتیجه‌گیری خلأقانه و حل هوشمندانه‌ی مسائل شوند.

به گونه‌ای مشابه، همه‌ی پستانداران اساساً در محیط اجتماعی یکسانی که در آن، هم‌نوعان خود و روابط عمودی (سلطه) و افقی (خویشاوندی) آن‌ها را تشخیص داده زندگی می‌کنند و در بسیاری از مواقع می‌توانند رفتار هم‌نوعان خود را بر اساس مجموعه‌ای از سرنخ‌ها و هوشمندی‌ها پیش‌بینی کنند. این مهارت‌های شناختی با توانایی آنها در انجام کارهایی مثل موارد ذیل به اثبات می‌رسد:

- شناخت افراد حاضر در گروه اجتماعی خود؛

- ایجاد رابطه‌هایی مستقیم با دیگر افراد گروه براساس خویشاوندی، دوستی یا قاهر [X]مقهوری و...؛
- پیش‌بینی رفتار افراد براساس چیزهایی مثل حالت عاطفی و جهت حرکت آنها؛
- استفاده از استراتژی‌های فراوان اجتماعی و ارتباطی برای تارومار کردن هم‌گروهی‌ها و تصاحب منابع ارزشمند؛
- همکاری با هم‌نوعان در حل مسأله یا در ایجاد ائتلاف و پیمان اجتماعی؛
- دخول در اشکال گوناگون یادگیری اجتماعی که طی آنها از هم‌نوعان خود، چیزهای ارزشمندی یاد می‌گیرند.

و مجدداً شواهد زیادی که مدعی‌اند پستانداران به‌لحاظ اجتماعی کورکورانه عمل نکرده بل درعوض وقتی با هم‌گروه‌های خود به‌شکلی پیچیده درهم‌کنش می‌کنند؛ می‌فهمند دارند چه می‌کنند و آن را به‌لحاظ شناختی بازنمایی می‌کنند.

در این مشابهت شناختی سراسری میان پستانداران یک استثناء وجود دارد و آن‌هم به فهم پریمات‌ها از مقولات نسبتی<sup>1</sup> [X] که خود را در دو حیطه‌ی اجتماعی و فیزیکی نشان می‌دهد [X] مربوط است. در حیطه‌ی اجتماعی: از میان پستانداران فقط پریمات‌ها هستند که از روابط اجتماعی طرف‌ثالث<sup>2</sup>، که در میان افراد دیگر رخ می‌دهد چیزی می‌فهمند؛ برای مثال آنها چیزی مانند روابط خویشاوندی یا سلطه، که در میان طرفین ثالث جاری باشد را درک می‌کنند. از این روست که پریمات‌ها در انتخاب شرکای ائتلافی خود آزادند و مثلاً در برابر دشمن بالقوه‌ی خود با فردی قدرتمند متحد می‌شوند [X] این امر بیانگر فهم آنها از میزان نسبی رابطه‌ی قاهر [X]مقهوری این دو فرد است. آنها همچنین خواهان مجازات حمله‌ای هستند که بدانها صورت گرفته است، یعنی مجازاتی نه فقط معطوف به مهاجم، بلکه در برخی شرایط معطوف به خویشاوندان مهاجم [X] این مورد، فهم رابطه‌ی خویشاوندی طرف‌ثالث را به اثبات می‌رساند. حتی شواهدی وجود دارد دالّ بر اینکه پریمات‌ها همه‌ی انواع مقولات روابط اجتماعی طرف‌ثالث را متوجه می‌شوند؛ مثلاً نمونه‌های گوناگون رابطه‌ی «مادر [X]فرزندی» (Desser, 1988a, 1988b). پستاندارانِ دیگر چنین درکی را نشان نمی‌دهند (Tomasello and Call, 1997). پس

1 Relational categories

2 third party

فرضیه چنین است: گرچه تمام پستانداران افراد گروه خود را می‌شناسند و با آنها رابطه ایجاد می‌نمایند اما فقط پریمات‌ها روابط اجتماعی خارجی‌ای که به‌طور مستقیم در آن شرکت ندارند را می‌فهمند.

در محدوده‌ی فیزیکی: پریمات‌ها در امر مقولات نسبتی، از دیگر پستانداران بسیار ماهرترند. برای نمونه، پریمات‌ها در انتخاب یک جفت از اشیایی که اعضایشان دارای نسبتی مشابه با چند نمونه‌ی آزمایشی باشد نسبتاً ماهرند (مثلاً اعضای جفت انتخاب شده، درست مثل نمونه‌ی آزمایشی به‌جای اینکه متفاوت باشند، مشابهند Thomas, 1986). اما جالب توجه آن‌که پریمات‌ها برای تسلط بر این تکالیف صدها و گاهی هزاران بار دست به آزمون می‌زنند؛ این تکلیف به‌وضوح با فهم ظاهراً بدون تلاش آنها از روابط اجتماعی طرف ثالث  $\square$  که فهم مقولات نسبتی را هم لازم دارد  $\square$  در تضاد است. یک فرضیه، به پیروی از استدلال هامفری (1976) آن است که پریمات‌ها توانایی فهم مقولات روابط اجتماعی طرف ثالث را در خود تکامل داده‌اند، و در آزمایشگاه گهگاه به شرط آموزش کافی پریمات‌ها می‌شود این مهارت را در عوض محدوده‌ی اجتماعی، در محدوده‌ی فیزیکی نیز رویت کرد. در واقع، تصور مشکلاتی خاص در جهان فیزیکی که فهم مقولات نسبتی مستقیماً در رفع آنها به ما کمک کند مشکل است، حال آن‌که در جهان اجتماعی موقعیت‌هایی وجود دارد که در آنها فهم مقولات و روابط اجتماعی طرف ثالث به‌طور بی‌واسطه به‌درد عمل اجتماعی مؤثرتر می‌خورد.

پس فهم مقولات نسبتی، به‌طور اعم آن مهارت بزرگی است که شناخت پریمات‌ها را از شناخت دیگر پستانداران متمایز می‌کند. این فرضیه در بافت حاضر مهم است زیرا فهم مقولات نسبتی، پرچم‌دار بالقوه‌ی تکامل  $\square$  نوعی حلقه‌ی واسط  $\square$  به‌سوی کسب توانایی شناخت منحصرأ انسانی فهم روابط قصدمندانه‌ی موجودات زنده با جهان خارج، و روابط علی‌اشیاء و رویدادهای غیر زنده با یکدیگر است.

#### فهم انسانی از قصدمندی و علیت

اینکه پریمات‌های غیر انسان فهمی از قصدمندی هم‌نوعان خود و علیت اشیای غیر زنده و رویدادها دارند قبول عام یافته، ولی من قبول ندارم که آنها چنین فهمی داشته باشند و برای این حرفم، هم استدلال آورده‌ام و هم شواهد را بررسی کرده‌ام (Tomasello, 1990, 1994, 1996 b; Tomasello, Kruger, and Ratner, 1993; Tomasello and Call, 1994, 1997). اما باید  $\square$  اگر لازم باشد بارها و بارها  $\square$  تأکید کنم ردی‌هی من بر شناخت

پریمات‌های غیر انسانی، منکر همهٔ انواع شناخت نمی‌شود. پریمات‌های غیر انسان یقیناً فهمی از همهٔ انواع رویدادهای پیچیده‌ی فیزیکی و اجتماعی دارند؛ مفاهیم و بازنمایی‌های شناختی زیادی را تحصیل و به کارگیری می‌کنند؛ به‌وضوح بین اشیای زنده و غیر زنده تفاوت می‌گذارند؛ و در درهمکنش با محیط خود استراتژی‌های حل مسأله‌ی پرشمار، پیچیده و هوشمندانه‌ای را به کار می‌برند (همانگونه که پیشتر دیدیم). اما این هم درست است که آنها جهان را برحسب «نیروها»ی واسطه‌ای و غالباً پنهان، علل زیربنایی و حالات قصدمندانه/ذهن‌مندانه، که برای اندیشه‌ی انسانی بس مهم هستند، نمی‌بینند. باری، پریمات‌های غیر انسان موجوداتی قصدمند و علّیت‌فهم هستند؛ اما برای غیر از خود، خصلت قصدمندی و علّیت‌فهمی قائل نیستند.

در حیطه‌ی اجتماعی: شواهد مربوط به فهم قصدمندانه/ذهن‌مندانه‌ی پریمات‌های غیر انسان از دیگر موجودات زنده، حاصل آزمایش‌های تجربی و طبیعی است. اول، پرماک و وودروف (1978) برای شمشپازها به نام سارا تصاویری انتخاب کرده و از او انتظار داشتند توالی ویدئویی اعمال قصدمندانه‌ی انسان را کامل کند (مثلاً وقتی در فیلم کسی تلاش می‌کرد از دری قفل‌شده بیرون برود سارا می‌بایست تصویر کلید را انتخاب می‌کرد). موفقیت سارا به این نتیجه‌گیری منجر شد که او در این اعمال به تصویر کشیده شده، به هدف آن آدم پی برده است. سوچ<sup>2</sup> رامبو، رامبو، و بویسن (1978) هم به نتایج مشابهی رسیدند، ولی با استفاده از تداعی‌های ساده‌ی تحریکی؛ برای نمونه وقتی تصویر دری قفل بدون حضور هیچ انسانی نشان داده شد، میمون‌های تحت آزمایش تصویر کلید را انتخاب کردند. با این آزمایش احتمال دادند آنچه سارا انجام می‌داده به لحاظ شناختی ساده‌تر از آن چیزی بوده که تصور می‌شده است (Premack, 1986) گزارش داد که در مطالعه‌ی بعدی نتوانست به سارا فرق میان فیلم‌های حاوی اعمال قصدمندانه و فیلم‌های حاوی اعمال غیر قصدمندانه را بفهماند؛ و Povinelli et al., 1998 چند یافته‌ی منفی دیگر را گزارش می‌کند که در میان نتایج Call and Tomasello, 1998 هم ذکر شده است). دیگر آزمایش تجربی مهم، مطالعه‌ی پوونیللی، نلسون و بویسن (1990) است که می‌گوید شمشپازها ترجیح می‌دهند از کسی که سکونت گاهشان را تحت نظر داشته طلب غذا کنند نه از کسی که چنین کاری نمی‌کند. نتیجه آن که، شمشپازها می‌توانند انسان «آگاه» را از انسان «بی‌خبر» تشخیص دهند. ایراد این نمونه آن است که میمون‌های این آزمایش فقط یاد گرفته بودند همین کار را انجام دهند؛ زیرا وقتی چنین می‌کردند با بازخوردی

مناسب روبه‌رو می‌شدند (Heyes, 1993; Povinelli, 1994). این ایراد به آزمایش وودروف و پرماک (1979) هم وارد است؛ آزمایشی که در آن، شمپانزه‌ها بعد از بارها بازخورد مثبت یاد گرفتند اگر آدم‌ها را به سوی جعبه‌های خالی و بدون غذا هدایت کنند، یک جعبه‌ی محتوی غذا دریافت می‌کنند (عده‌ای این را فریبکاری شمپانزه‌ها می‌خوانند). پس ایراد این آزمایش‌ها آن است که به‌نظر نمی‌رسید شمپانزه‌ها از قصدمندی یا ذهن‌مندی دیگران اطلاعی داشته باشند، بلکه در عوض با پیش رفتن آزمایش یاد می‌گرفتند که برای رسیدن به خواسته‌هایشان باید چه کاری انجام دهند. کال و توماسلو (1999) در آزمایشی که بنیان آن بر یادگیری حین آزمایش قرار داشت راه یادگیری حیوان تحت آزمایش را سد کرده و به این نتیجه رسیدند که شمپانزه‌ها هیچ درکی از آگاهی یا بی‌خبری دیگران ندارند.

چون تمام این آزمایش‌ها به‌نحوی از انحاء مصنوعی هستند، برخی محققان برای ارایی‌ی شاهدی ایجابی درباره‌ی فهم قصدمندانه‌ی پریمات‌های غیر انسان به مطالعه‌ی آن‌دسته از رفتارهای طبیعی پریمات‌ها روی آورده‌اند که اغلب واجد استراتژی‌های اجتماعی‌ای مرتبط با دستکاری حالات ذهنی هم‌نوعان هستند. ایراد این مورد آن است که تقریباً هیچ‌یک از مشاهدات گزارش شده کنترل مناسب نداشتند و برای همین، تبیین‌های رقیب را رد نمی‌کنند (Byrne and Whiten, 1998). اما حتی در موارد معتبر (تکرار شدنی) روشن نیست از لحاظ شناختی دارد چه اتفاقی می‌افتد. مثلاً دی‌وال (1986) مشاهده کرد شمپانزه‌ای ماده به کرات دست خود را با ژستی آشکارا دوستانه در دست دیگر می‌گذارد، اما وقتی شمپانزه‌ای نر به او نزدیک شد مورد حمله‌ی ماده قرار گرفت. این می‌تواند نمونه‌ای از فریبکاری انسان‌گونه باشد: ماده بی‌آن که نیتی دوستانه داشته باشد می‌خواسته به دیگری وانمود کند که چنین نیتی دارد. اما چرا نگوئیم ماده می‌خواسته آن دیگری به او نزدیک شود و برای همین هم رفتاری را انجام داده که قبلاً منجر به نزدیک شدن هم‌نوعان می‌شده است (که در آن صورت خیلی کارها می‌شد کرد، از جمله حمله کردن)؟ بله، استفاده از یک رفتار اجتماعی جاافتاده در یک جای دیگر به‌وضوح استراتژی اجتماعی بسیار هوشمندانه و شاید بصیرانه‌ای برای دستکاری رفتار دیگران است، ولی در مورد پریمات‌های غیر انسان از کجا معلوم که مبتنی بر فهم حالات قصدمندانه یا ذهن‌مندانه‌ی دیگران و دستکاری آن باشد.

چند رفتار اجتماعی که پریمات‌های غیر انسان در زیست‌گاه طبیعی خود انجام نمی‌دهند را نیز باید ذکر کنم (برخی از میمون‌هایی که در محیط فرهنگی انسانی بزرگ شده‌اند برخی از اینها را انجام می‌دهند) [۱] به بحث ذیل بنگرید). پریمات‌های غیر انسان در زیستگاه طبیعی خود:

- اشیاء خارجی را با اشاره یا ژست به دیگران نشان نمی‌دهند؛
- اشیاء را بالا نمی‌گیرند تا به دیگران نشان دهند؛
- دیگران را به جایی نمی‌برند تا چیزی را به آنها نشان دهند؛
- چیزی را بر نمی‌دارند کف دست دیگران بگذارند؛
- اینگونه نیست که رفتاری جدید را از روی قصد به افراد دیگر یاد بدهند.

به نظر من دلیل اینکه آنها این کارها را انجام نمی‌دهند آن است که نمی‌دانند هم‌نوعانشان حالات قصدمندانه و ذهن‌مندانه‌ای دارند که بالقوه می‌توانند متأثر گردند. پس مناسب‌ترین فرضیه آنست که بگوییم پریمات‌های غیر انسان، هم‌نوعان خود را به مثابه موجوداتی زنده درک کرده که گرچه به‌طور خودانگیخته حرکت می‌کنند - در واقع این بنیانی برای فهم اجتماعی آنها به‌طور اعم و فهم روابط اجتماعی طرف ثالث به‌طور اخص است - ولی در فرآیند تعقیب اهداف، عاملانی غیر قصدمند، و در فرآیند اندیشیدن درباره‌ی جهان، عاملانی غیر ذهن‌مند هستند. پریمات غیر انسان حرکت هم‌نوع خود به سمت غذا را می‌بیند و ممکن است براساس تجربه‌ی قبلی، رویداد بعدی را استنباط کند و حتی ممکن است برای تأثیرگذاری بر رویداد بعدی از استراتژی‌های اجتماعی هوشمندانه و بصیرانه استفاده کند. اما محققان مُد روز، این صحنه را به شکل متفاوتی می‌بینند: هم‌نوعی سعی دارد به هدفش که غذاست دست یابد، ولی پریمات‌های دیگر سعی دارند نه فقط بر رفتار، بلکه بر فلان و بهمان حالات قصدمندانه و ذهن‌مندانه‌ی او نیز تأثیر بگذارند.

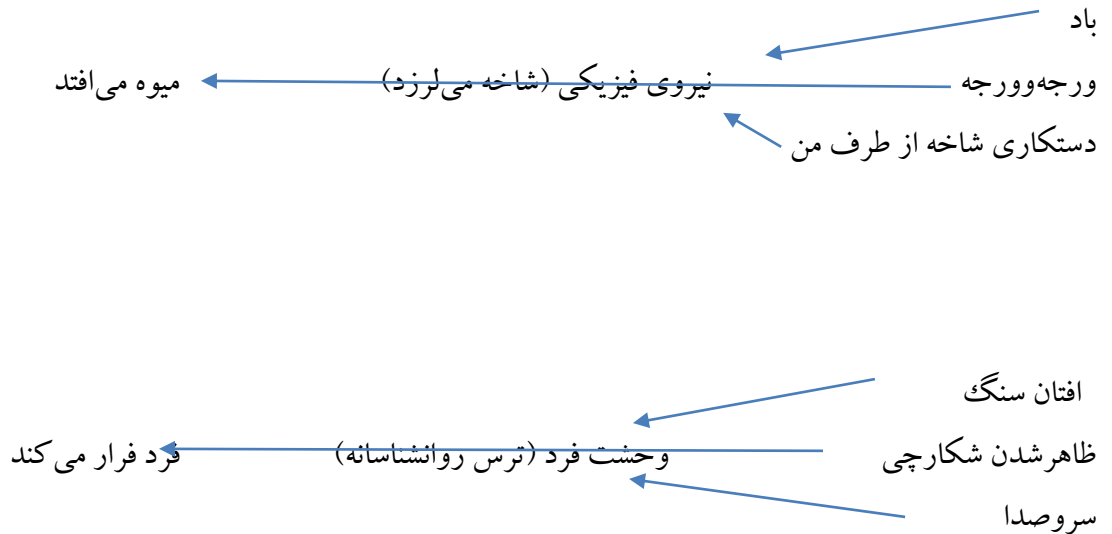
در حیطه‌ی فیزیکی: ویزالبرگی اخیراً مشاهده کرده که پریمات‌ها برای انطباق با آن دسته از تکالیف مربوط به جستجوی غذا که در آن فهمی از علیت لازم است محدودیت مهارتی دارند. تکلیف اصلی آن است که پریمات تحت آزمایش، غذا را با استفاده از چوب از آن طرفِ مجرای شفاف بیرون بدهد. در ابتدای عملیات، ابزارها متفاوتند: برخی خیلی کوتاهند یا برخی زیادی کلفتند و برخی آنقدر سفت نیستند که به کار آیند. فرض اصلی این است که اگر کسی از علیت فیزیکی فهمی داشته باشد و بداند چوب در بیرون دادنِ غذا از مجرا نقش دارد

آنژیروی فیزیکی از فرد به چوب و از آنجا به غذا منتقل می‌شود [X] باید بتواند به صرف واری ادرای یک ابزار و بدون آزمون و خطای زیاد پیش‌بینی کند که فلان ابزار نتایج علی‌مطلوب را پدید می‌آورد یا نه. هم میمون‌ها و هم میمون‌های کاپوچین از عهده‌ی این کار برمی‌آیند، اما بعد از آزمون و خطای زیاد. در نسخه‌ی تغییر یافته و جدید این تکلیف، به این دو گونه پریمات یک مجرای شفاف داده شد که تله‌ای کوچک زیر قسمتی از آن تعبیه شده بود. اگر اینها نیروی علی‌میان جاذبه و سوراخ و چوب را درک کنند، یاد می‌گیرند که وقتی می‌کوشند غذا را به بیرون از مجرا هل دهند باید از آن تله دوری کنند (و همیشه باید غذا را از پایانه‌ی دور از تله بیرون بکشند). اما نه کاپوچین‌ها و نه شمپانزه‌ها به سرعت چنین چیزی را یاد نگرفتند؛ هر چهار شمپانزه هفتاد بار یا بیشتر از روی شانس رفتار کردند. بعد از اینکه از روی آزمون و خطا یاد گرفتند از تله دوری کنند، مجرا برگرانداده شد [X] یعنی تله در بالای مجرا بود و مشکلی ایجاد نمی‌کرد. افراد هر دو گونه (در مطالعه‌ی Reaux, 1995 شمپانزه‌ها) هنوز هم غذا را از تله دور نگه می‌داشتند و از بی‌خطر بودن آن فهمی نداشتند. در مسأله‌ی این مجراها، بچه‌های دو تا سه ساله‌ی آدمیزاد از همان اولین آزمون‌ها منعطف‌تر و از روی انطباق بیشتر رفتار می‌کنند [X] به نظر می‌رسد که در هنگام کار، چیزی از اصول علی‌سرشان می‌شود (برای تشریح بیشتر بنگرید به: Visalberghi and Limongelli).

پس نتیجه می‌گیریم که پریمات‌های غیر انسان درباره‌ی اشیاء و رویدادها مهارت‌های شناختی بسیاری دارند [X] از جمله فهم مقولات نسبتی و توالی رویداد مبتنی بر تقدم و تأخر [X] اما نمی‌توانند علل زیربنایی را به‌مثابه‌ی واسطه‌ی روابط پویای میان اشیاء و رویدادها فهم یا درک کنند. بنا بر این، آنها هنگام حل مسائل فیزیکی نه انعطاف رفتاری دارند و نه انعطاف در فهم اصول علی‌عمومی، که هر دو اینها مشخصه‌ی بچه‌های آدمیزاد است. پریمات‌های غیر انسان روابط مبتنی بر تقدم و تأخر زیادی را درک می‌کنند، اما به نظر نمی‌رسد نیروهای علی‌را به‌مثابه‌ی واسطه‌ی این روابط بفهمند.

مایلم به عنوان چکیده‌ی بحث، تفاوت شناخت قصدمندانه/علی با دیگر انواع شناخت را کاملاً روشن کنم. در اساس، این نوع اندیشیدن [قصدمندانه/علی] کسی را می‌خواهد که تقدم و تأخر میان رویدادهای خارجی را در عین عدم درگیری مستقیم با آنها بفهمد. خب، این کار به‌وضوح از پریمات‌ها برمی‌آید، ولی فهم مبتنی بر قصدمندی و علیت شرط دیگری هم دارد: باید نیروهای واسطه‌ی میان این رویدادهای خارجی (نیروهایی که تبیین‌کننده‌ی «چرایی» وقوع توالی مبتنی بر تقدم و تأخر هستند) نیز به فهم درآیند [X] و می‌دانیم این نیروهای

واسطه‌ای نوعاً به راحتی قابل تشخیص نیستند. به نظر می‌رسد چنین فهمی فقط مختص انسان باشد. از این روست که از نظر انسان‌ها این وزن سنگ سقوط کننده است که تنه‌ی درخت را «مجبور می‌کند» شکافته شود؛ و این هدف کسب غذاست که موجود را «مجبور می‌کند» زیر کُنده را نگاه کند. اما یک نکته‌ی مهم: تا آنجا که پای یک «نیرو»ی واسطه‌ی یکسان در میان باشد، در هر دو نمونه بالا ممکن است مقدم‌های دیگری نیز همان موخر را پدید آورند. این نکته از آنجا مهم است که ثابت می‌کند مؤلفه‌ی کلیدی در این همه (برعکس یادگیری مبتنی بر تداعی) نه فلان مقدم خاص، بل نیروی زیربنایی علی یا قصدمندانه‌ای است که می‌تواند با حوادث مقدم بسیار متفاوتی القا شود. این را می‌توان به وضوح در شکل 1-2 دید، شکلی که یک موقعیت علی فیزیکی (رویدادهای فیزیکی متفاوتی که نیرویی می‌آفرینند تا میوه‌ای سقوط کند) و یک موقعیت علی اجتماعی (رویدادهای اجتماعی متفاوتی که حالتی روانشناختی می‌آفرینند تا فردی دست به فرار بزند) را به تصویر می‌کشد. واضح است که در علیت‌اشیای غیر زنده، این نیروها خیلی متفاوت از قصدمندی موجودات زنده عمل می‌کنند، اما ساختار کلی فرآیندهای استدلالی دارای یک سرشت مشابه مشترک است: رویداد مقدم، سپس نیروی واسطه، سپس رویداد موخر.



شکل 1×2. تصویری گرافیکی از یک رویداد فیزیکی (بالا) و یک رویداد اجتماعی (پایین). در هر دو مورد، بسیاری از مقدم‌ها ممکن است نیرویی بیافرینند که سبب موخری واحد شوند.

پس، با استفاده از اصطلاحات تکاملی، فرضیه‌ی ما چنین بیانی دارد: انسان‌ها فهم مقولات نسبتی خارجی را منحصرأ مدیون انطباقی شناختی هستند که پریمات‌ها هم واجد آنند و انسان‌ها فقط یک لایه‌ی کوچک ولی مهم به‌نام نیروهای واسطه‌ای، مثل علل و قصدمندی‌ها، را بدان اضافه کردند. بخشی از معقول بودن این سناریو ناشی از آن است که میان انطباق‌های شناختی خاص پریمات‌ها و انطباق‌های شناختی خاص انسان قائل به استمرار می‌شود. افزون بر این، براساس نظریه‌ی من درست همان‌طور که فهم پریماتی از مقولات نسبتی، اول در حیطه‌ی

اجتماعی و برای درک روابط اجتماعی طرف ثالث تکامل یافت فهم علی انسان هم ابتدا در حیطه‌ی اجتماعی و برای درک دیگران به‌مثابه عاملانی قصدمند تکامل پیدا کرد. البته فعلاً راهی برای تأیید درستی و نادرستی این حرف وجود ندارد، اما حداقلش آن است که بسیاری از مردم جهان وقتی در تبیین علت فیزیکی یک رویداد مردّد باشند، غالباً به نیروهای آنیمیستی و دئیستی گوناگون متوسل می‌شوند؛ شاید چنین رویکردی، حالت پیش فرض ما باشد. پس فرضیه‌ی من چنین است: توانایی منحصرأ انسانی فهم رویدادهای خارجی برحسب نیروهای قصدمندانه/علی نخست برای آن ظاهر شد تا به افراد اجازه دهد رفتار هم‌نوعان خود را پیش‌بینی و تبیین کنند؛ ولی این توانایی در مراحل بعدی به تبیین و پیش‌بینی اشیای بی‌جان رهنمون شد.

نمی‌دانیم این توسعه چه زمانی روی داده است، اما یک احتمال می‌گویم این مشخصه‌ی انسان‌های مدرنی است که حدود دویست هزار سال قبل جایی در آفریقا تکامل یافتند. این احتمال روشن می‌سازد که چرا وقتی آنان به هر کجای کره‌ی ارض مهاجرت می‌کردند دیگر هومینیدها را تارومار می‌کردند. فهم قصدمندانه/علی عمدتاً دو مزیت رقابتی دارد: اول آن که، این نوع شناخت انسان را قادر می‌سازد مسائل را به شیوه‌هایی حقیقتاً خلاقانه، منعطف و مآل‌اندیشانه حل کند. پس فهم قصدمندانه/علی در بسیاری از موارد فرد را قادر می‌سازد رویدادها را، حتی وقتی مقدم معمولشان حاضر نباشد، پیش‌بینی و کنترل کند ☒ یعنی فرد متوجه است فلان نیروی واسطه را مقدمات دیگر هم می‌توانند برانگیزند. برای نمونه، آدم می‌تواند برای پرت کردن حواس رقیب از غذایی که هر دو دارند بر سرش رقابت می‌کنند، راه جدیدی ابداع کند (مثلاً غذا را بردارد و گوشه‌ای بگذارد) یا به قصد ایجاد نیروی لازم برای تکان دادن یک مانع، ابزار جدیدی تولید کند. برعکس، اگر رویدادی در غیاب نیروی واسطه اتفاق بیفتد، پیش‌بینی می‌شود که رویداد موخر معمولش رخ نخواهد داد. برای مثال، آدم می‌تواند دید رقیب به شیء مورد منازعه را کور کرده یا با قرارداد یک سنگ، مانع از غلت خوردن سنگی از تپه شود. پس فهم علی و قصدمندانه‌ی انسان‌ها پیامدهای بلادرنگی برای عمل مؤثر دارد، چرا که این فهم راه‌های جدیدی برای دستکاری یا سرکوب نیروهای واسطه پیش‌پا می‌نهد.

مزیت دوم فهم قصدمندانه/علی ناشی از نقش قدرتمند آن در استحالته‌ی فرد طی فرآیندهای یادگیری اجتماعی است. یعنی فهم رفتار افراد دیگر به‌مثابه عملی سراسر قصدمندانه و/یا ذهن‌مندانه، صور خاص و بسیار قدرتمندی از یادگیری فرهنگی و سوسیوجنسیس را ممکن می‌سازد؛ و این صور یادگیری اجتماعی عامل اصلی ایجاد اشکال

خاص میراث فرهنگی هستند. ما برای درک این ادعا باید به آن دسته از فرآیندهای انتقال فرهنگی مختص نزدیکترین خویشاوندان پریماتمان از فاصله‌ای خیلی نزدیک‌تر نگاهی انداخته و سپس آنها را با فرآیندهای انتقال فرهنگی انسانی مقایسه کنیم.

### فرهنگ پریماهای غیر انسان

- به تعداد مکانیسم‌های یادگیری اجتماعی میراث فرهنگی و انتقال فرهنگی وجود دارد، و از میان معروف‌ترین آنها:
- در معرض بودن<sup>1</sup>: خردسالان ممکن است به‌صرف حضور در نزدیکی هم‌نوعان خود، و بدون اینکه مستقیماً چیزی از رفتار آنها یاد بگیرند، در معرض یادگیری تجارب جدید باشند [مثلاً وقتی خردسالی دنبال مادر خود راه می‌افتد و برحسب تصادف توی آب می‌افتد، جای آب را یاد گرفته است.
  - جذب شدن هرچه بیشتر<sup>2</sup>: خردسالان ممکن است جذب اشیایی شوند که دیگران با آن کار می‌کنند، و بدین ترتیب خودبه‌خود درباره‌ی آن اشیاء چیزی یاد بگیرند [مثلاً وقتی یک شمپانزه‌ی خردسال به تکه چوبی علاقه‌مند می‌شود که مادرش آن را دور انداخته است، این جذب شدن به چوب تجربه‌ی یادگیری شخصی خاصی را به همراه می‌آورد.
  - تکثیر<sup>3</sup>: خردسالان استعداد انطباقی زیادی برای بازتولید رفتار هم‌نوعان خود دارند، هر چند درکی از کارآیی آن رفتارها ندارند و این استعداد نوعاً محدوده‌های رفتاری خیلی محدودی را در بر می‌گیرد [مثلاً وقتی که پرنده‌ای آواز گونه‌ی خود را فرامی‌گیرد (یا مثلاً در صداها‌ی گنگ پیشازبانی نوزادان انسان).
  - یادگیری تقلیدی<sup>4</sup>: خردسالان رفتار یا استراتژی رفتاری فلان آموزش‌دهنده را عملاً همراه با هدف مدنظر خود او بازتولید می‌کنند.
- برای تکمیل تبیین تفاوت یادگیری اجتماعی انسان‌ها با یادگیری پریماهای غیر انسان عملاً باید چند فرآیند دیگر را نیز از هم تمیز دهیم؛ برای انجام هرچه بهتر این کار بایستی آنها را همراه داستان‌هایشان تعریف کنیم.

1Exposure

2Stimulus enhancement

3Mimicking

4imitative learning

### سیب‌زمینی شستن ماکاکو

معروف‌ترین سنت فرهنگی پریمات‌های غیر انسان، سیب‌زمینی شستن ماکاکوی ژاپنی است (Kawamura, 1959; Kawai, 1965). داستان از این قرار است: در سال 1953 دیده شد یک ماده‌ی هجده ماهه به نام /ایمو چند تا سیب‌زمینی شیرین، که محققان به او و بقیه‌ی گروهش داده بودند، را بر می‌دارد و خاک و گل آنها را با آبی در همان حوالی می‌شوید. در سومین ماه شستشوی سیب‌زمینی‌ها، این عمل در مادر ایمو و دو تا از همبازی‌های ایمو (و سپس در مادران آنها) مشاهده شد. تا دو سال بعد، هفت خردسال دیگر هم سیب‌زمینی خود را می‌شستند و سه سال پس از اولین سیب‌زمینی شستن ایمو، حدود چهل درصد گروه این کار را انجام می‌دادند. محققان فکر می‌کردند این واقعیت که در ابتدا نزدیکان ایمو و بعد هم وابستگان این نزدیکان چنین رفتاری را یاد گرفتند بتواند تأییدگر این ادعا باشد: ابزار اشاعه‌ی این رفتار نوعی تقلید بوده، یعنی یکی رفتار دیگری را کپی کرده است.

اما تفسیر این مشاهدات برحسب فرهنگ و تقلید دو ایراد اساسی دارد. ایراد اول این که شستن سیب‌زمینی آنقدرها هم که در ابتدا تصور می‌شد برای میمون‌ها نامعمول نیست. کنار زدن خاک و گل غذا چیزی است که خیلی از میمون‌ها به‌طور طبیعی انجام می‌دهند و در واقع دیده شده که میمون‌های کوشیما نیز قبل از ابداع شستن [توسط ماکاکوها] چنین می‌کردند. از این رو عجیب نبود که پس از مشاهده‌ی کوشیما، در بین چهار دسته ماکاکویی که انسان‌ها بدان‌ها غذا می‌دادند هم عمل سیب‌زمینی شستن دیده شد (Kawai, 1965) و حداقل معنایش آن است که لااقل چهار تا میمون چنین کاری را خودبه‌خود یاد گرفته‌اند. تازه، دیگر گونه‌های میمونی هم اگر اسیر باشند و برایشان میوه‌های شن‌آلود و ظرف آب فراهم باشد، زود و خودبه‌خود یاد می‌گیرند غذای خود را بشویند (Vislamberghi and fragaszy, 1990). ایراد دوم به الگوی انتشار رفتار سیب‌زمینی شستن درون گروه برمی‌گردد. واقعیت آن است که انتشار این رفتار نسبتاً آهسته بود [آنهايي که این کار را یاد گرفتند به‌طور متوسط بیش از دو سال وقت صرف کردند (Galef, 1992)]. به‌علاوه وقتی تعداد میمون‌هایی که غذایشان را می‌شستند زیاد شد، نرخ انتشار به همان میزان افزایش نیافت. اگر تقلید مکانیسم انتقال باشد، با افزایش نرخ اشاعه انتظار می‌رود به مرور زمان آموزش دهندگان هم بیشتر شوند. برعکس، اگر فرآیندهای یادگیری شخصی در کار باشند، انتظار می‌رود نرخ انتشار کند و ثابت باشد [که در مورد میمون‌های ژاپنی همین اتفاق افتاد. اینکه دوستان

و وابستگان ایمو اولین‌هایی بودند که آن رفتار را یاد گرفتند شاید معلول این واقعیت باشد که دوستان و وابستگان بیشتر در کنار یکدیگر هستند و بنا بر این ممکن است دوستان ایمو بیش از دیگر اعضای گروه او را در وقت غذا تا سر آب دنبال کرده و از این طریق شانس خود برای کشف شخصی [و نه تقلید] را افزایش داده باشند.

#### *استفاده‌ی شمپانزه‌ها از ابزار*

برای بررسی این موضوع شاید بهترین گونه، شمپانزه باشد یعنی نزدیکترین خویشاوند پرماتمی انسان و با فرهنگ‌ترین پرمات غیر انسانی (McGrew, 1992, 1998; Boesch, 1996, in press). هر جمعیت شمپانزه در سکونت‌گاه طبیعی خود چند سنت رفتار جمعی خاص خویش دارد که تا نسل‌ها پایدار می‌ماند و عملاً همه‌ی اعضا آنها را یاد می‌گیرند \_ کارهایی مثل نحوه‌ی انتخاب غذا و استفاده از ابزار و پیام‌رسانی مبتنی بر ژست. به دلایل مختلف نمی‌توان از تفاوت رفتار جمعیت‌های شمپانزه با یکدیگر تبیینی ژنتیکی ارایه کرد (مثلاً جمعیت‌هایی که نزدیک هم زندگی می‌کنند به قدر جمعیت‌هایی که از آنها دورند باهم تفاوت دارند)، و همین دلیلی شده تا محققان درباره‌ی سنت‌های فرهنگی شمپانزه‌ها داد سخن دهند (مثلاً Wrangham et al., 1994).

معروف‌ترین مثال محققان استفاده‌ی شمپانزه از ابزار است. برخی از جمعیت‌های شمپانزه‌ی شرق آفریقا با دستکاری کردن لانه‌ی مورچه‌ها به وسیله‌ی چوب‌هایی کوچک و ظریف، دنبال مورچه می‌گردند. اما برخی از جمعیت‌های شمپانزه در غرب آفریقا همچو ظرافتی نداشته، لانه‌ی مورچه‌ها را با چوب‌هایی بزرگ خراب کرده و سعی می‌کنند آنها را با مشت جمع کنند. پژوهشگران میدانی مثل بوش (1993) و مک‌گرو (1992) مدعی شده‌اند که استفاده‌ی خاص از ابزار، مثلاً همین نمونه‌ی بالا، «به‌طور فرهنگی» به شمپانزه‌های جماعات گوناگون «منتقل شده است». اما تبیین رقیبی وجود دارد که کاملاً هم پذیرفتنی است: لانه‌ی مورچه‌ها در غرب آفریقا خیلی نرم‌تر است، زیرا نسبت به لانه‌ی مورچه‌های شرق آفریقا باران خیلی بیشتری می‌خورد؛ از این رو استراتژی نابود کردن لانه به وسیله‌ی یک چوب بزرگ فقط به کار شمپانزه‌های غربی می‌آید. پس، براساس این فرضیه، در این مورد بین گروه‌های شمپانزه تفاوت‌های رفتاری اندکی وجود دارد (مانند تفاوت‌های فرهنگی انسان‌ها)، ولی نباید دنبال هیچ نوع یادگیری اجتماعی باشیم. در چنین مواردی آنچه به غلط «فرهنگ» نامیده می‌شود صرفاً نتیجه‌ی

یادگیری شخصی از اکولوژی متفاوت محل زندگی جمعیت‌های گوناگون است [x] و این فرآیند را فقط می‌توان شکل‌دهی محیطی<sup>۱</sup> نامید.

گرچه شکل‌دهی محیطی احتمالاً بیانگر بخشی از تفاوت رفتار گروهی تمام گونه‌های پرمات، از جمله انسان‌ها، است، اما تحلیل اکولوژیک بوش و دیگران (1994) مدعی است که این شکل‌دهی محیطی نمی‌تواند هیچ‌یک از تفاوت‌های رفتاری موجود میان جمعیت‌های متفاوت شپانزه را تبیین کند. تحلیل‌های تجربی هم تأیید می‌کنند که در استفاده‌ی شپانزه‌ها از ابزار چیزی بیش از شکل‌دهی محیطی در کار است. توماسلو (1996a) تمام آزمایش‌های تجربی درباره‌ی یادگیری اجتماعی شپانزه‌ها در استفاده از ابزار را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که گرچه شپانزه‌ها با مشاهده‌ی دستکاری شدن اشیاء توسط دیگران خیلی خوب امکان تغییر دادن اشیاء را کشف می‌کنند، اما نمی‌توانند از دیگران یک استراتژی رفتاری جدید بیاموزند. مثلاً اگر مادری گنده‌ای را می‌چرخاند و حشرات زیر آن را می‌خورد، بچه‌اش هم به احتمال خیلی زیاد چنین کاری را انجام خواهد داد. این فقط بدان دلیل است که بچه از کار مادر خود یاد گرفته زیر گنده حشره است [x] و واقعیتی که خودش از آن خبر ندارد و احتمالاً خودبه‌خود هم کشفش نمی‌کرد. اما او از مادرش یاد نمی‌گیرد چگونه گنده را بچرخاند یا چگونه حشرات را بخورد؛ اینها چیزهایی هستند که او از پیش نحوه‌ی انجامشان را می‌دانسته یا اصلاً می‌توانسته خودبه‌خود یاد بگیرد (پس اگر به‌جای مادر او، وزش باد سبب شده بود گنده بچرخد و موربانه‌ها عیان شوند، بچه باز هم همین کار را یاد می‌گرفت). این را یادگیری هم‌چشمانه<sup>۲</sup> خوانده‌اند، زیرا یادگیری‌ای است که بر رویدادهای محیطی [x] تغییرات محیطی‌ای که دیگری ایجاد می‌کند [x] متمرکز است و نه بر رفتار یا استراتژی رفتاری او (Tomasello, 1990, 1996a).

یادگیری هم‌چشمانه یک فرآیند یادگیری بسیار هوشمندانه و خلّاقانه است که در برخی شرایط از یادگیری تقلیدی هم انطباقی‌تر است. برای مثال ناگل، آلگین و توماسلو (1993) به چند نوزاد دوساله‌ی آدمیزاد و چند شپانزه ابزاری چنگک‌مانند و یک شیء دور از دسترس نشان دادند. این ابزار چنگک‌مانند به دو شکل می‌توانست سبب دسترسی به شیء شود. نوزادان به دو گروه و شپانزه‌ها هم به دو گروه تقسیم شدند. گروه اول نوزادان و شپانزه‌ها کسی را دیدند که به روش ناکارآمد از ابزار استفاده می‌کرد و افراد گروه دیگر کسی را دیدند که از

روش کارآمدتر بهره می‌برد. نتیجه این چنین بود: نوزادان عموماً روش آن کسی که دیده بودند را کپی کردند (روش تقلیدی)؛ در حالی که شمپانزه‌ها، یکسان و بی آن که مهم باشد کدام روش را دیده باشند، برای دست‌یابی به شیء تغییراتی در روش اعمال کردند (یادگیری هم‌چشمانه). نکته‌ی جالب توجه آن که بسیاری از نوزادان حتی در مورد روش ناکارآمد هم بر بازتولید تقلیدی رفتار بزرگسال اصرار داشتند [۱] که در این موقعیت کارشان نسبت به شمپانزه‌ها کمتر توفیقی داشت. پس، یادگیری تقلیدی استراتژی‌ای «بهتر» یا «هوشمندانه‌تر» از یادگیری هم‌چشمانه نیست؛ بلکه فقط استراتژی اجتماعی‌تری است [۲] که در برخی شرایط و برای بعضی از رفتارها سودمندتر است. در دیگر مطالعات راجع به یادگیری اجتماعی استفاده از ابزار در شمپانزه‌ها از تبیین یادگیری هم‌چشمانه استفاده می‌شود، مثل Whiten et al. (1996) و Russon and Galdakis (1993).

پس شمپانزه‌ها در استفاده از ابزار و فهم تغییرات محیطی ناشی از استفاده‌ی دیگران از ابزار خیلی باهوش و خلاق هستند، اما به نظر نمی‌رسد که رفتار سودمند هم‌نوعان خود را به همان شیوه‌ی انسان‌ها درک کنند. هسته‌ی اصلی آنچه انسان‌ها درک می‌کنند هدف یا قصد فاعل است و فی الواقع هدف به‌مثابه چیزی فهمیده می‌شود که از ابزارهای رفتاری گوناگونی که ممکن است برای دستیابی به آن هدف به کار روند جداست. توانایی ناظر برای جدا کردن هدف از وسیله به او کمک می‌کند روش یا استراتژی فاعل در استفاده از ابزار را به‌مثابه موجودیتی مستقل بنگرد [۳] اینکه کسی در تلاش برای رسیدن به فلان هدف از بهمان روش یا استراتژی استفاده می‌کند بدین معناست که روش‌ها و استراتژی‌های دیگری هم ممکن است. شمپانزه‌ای که نمی‌تواند در عمل دیگران هدف را از ابزارهای رفتاری متمایز کند؛ در هنگام نظاره، تنها بر تغییر حالت (از جمله تغییر موضع مکانی) اشیاء تمرکز می‌کند و در نتیجه اعمال فاعل را چیزی از سنخ حرکات فیزیکی می‌یابد. از این رو، حالات قصدمندانه‌ی فاعل و بنا بر این روش‌های رفتاری وی [۴] به‌مثابه موجودیت‌های رفتاری متمایز از ابزار [۵] قسمتی از تجربه‌ی پرمات‌های غیر انسان نیست.

پیام‌رسانی<sup>۱</sup> مبتنی بر ژست شمپانزه

نمونه‌ی معروف دیگر، ارتباط مبتنی بر ژست شمپانزه‌هاست. درباره‌ی ژست شمپانزه‌ها در حیات وحش مطالعات نظام‌مند اندکی وجود دارد، ولی می‌دانیم آنها چند رفتار جمعی دارند که می‌توان فرهنگی خواندشان (Goodall, 1980; Nishida, 1980; Tomasello, 1990; 1986). کارهای آزمایشگاهی زیادی انجام شده که طی آنها ژست‌های خاص شمپانزه‌ها را در یک دوره‌ی زمانی خاص ثبت کرده‌اند. این آزمایش‌ها راه را برای نتیجه‌گیری درباره‌ی فرآیندهای یادگیری اجتماعی شمپانزه‌ها باز می‌کنند. در یک سری آزمایش، سؤال اصلی توماسلو و همکارانش این بوده که شمپانزه‌های خردسال پیام‌رسانی مبتنی بر ژست را از راه یادگیری تقلیدی یاد می‌گیرند یا از راه فرآیندهای آیین‌سازی اُنْتوژنتیک<sup>۱</sup> (Tomasello et al., 1985; 1989; 1994; 1997). در آیین‌سازی اُنْتوژنتیک، دو موجودی که در لحظات مکرر در همکنش اجتماعی رفتار یکدیگر را شکل می‌دهند یک پیام ارتباطی تولید می‌کنند. برای مثال ممکن است یک نوزاد برای شیر خوردن آیینی به پا کند و در حالی که سر را به سمت سینه‌ی مادر می‌برد چنگ بیندازد و بازوی وی را تکان دهد. در برخوردهای بعدی، مادر می‌تواند با اولین لمس بازوی خود، رفتار قریب‌الوقوع نوزاد را پیش‌بینی کند، و بدین ترتیب در جایگاه پذیرنده قرار بگیرد و نوزاد پس از چند بار می‌فهمد برای دریافت پاسخ از سوی مادر لمس کوچک بازوی او کفایت می‌کند («لمس بازو» همچون حرکتی قصدمندانه). توجه کنید که در اینجا فرد در پی بازتولید رفتار کسی دیگر نیست، بلکه در همکنش اجتماعی مکرر و دوطرفه است که منجر به پیامی ارتباطی می‌شود. احتمالاً به همین طریق است که ژست «دو بازو دور گردن» برای اغلب نوزادان آدمیزاد حکم درخواست برای سواری گرفتن از بزرگسالان را پیدا کرده؛ یعنی در ابتدا مستقیماً تلاشی برای پهن کردن بدن بزرگسال روی زمین بوده، ولی پس از چندبار تکرار که دیگر بزرگسال می‌تواند خواسته‌ی نوزاد را پیش‌بینی کند، ژست دو بازو دور گردن نسخه‌ای کوتاه و آیینی از این سواری گرفتن می‌شود (Lock, 1978).

بنا بر تمام شواهد موجود، مسؤل اکتساب ژست‌های ارتباطی شمپانزه‌ها نه یادگیری تقلیدی، بلکه آیین‌سازی اُنْتوژنتیک است. شاهد اول آن که بین شمپانزه‌ها پیام‌های فردی‌ای وجود دارد که فقط توسط یک نفر مورد استفاده قرار می‌گیرند (همچنین بنگرید به Goodall, 1986)؛ این پیام‌ها را نمی‌توان از راه فرآیندهای تقلیدی یاد گرفت و به همین خاطر باید شخصاً ابداع و آیینی شوند. شاهد دوم آن که مطالعات طولی با مقایسه‌های کمی و کیفی نشان

داده‌اند در پیام‌رسانی مبتنی بر ژست شمپانزه‌ها، هم در یک نسل و هم در خلال نسل‌ها، تنوع فردی زیادی وجود دارد [۱۰] این مطلب دالّ بر چیزی غیر از یادگیری تقلیدی است که عموماً سبب همگنی رفتارها می‌شود. نکته‌ی مهم آن است که ژست‌هایی که بسیاری از شمپانزه‌های خردسال استفاده می‌کردند به کرات در گروه‌های هم‌تایی که در قفس بزرگ شدند و شانسی برای دیدن هم‌نوعان بزرگسال‌تر خود نداشتند هم دیده شد. و شاهد آخر آن که توماسلو و همکاران (1997) در مطالعه‌ای تجربی شمپانزه‌ای را از گروه خود بیرون کشیده و به او دو علامت دلخواهی یاد دادند که با آنها می‌توانست از آزمایشگران غذای مطلوب خویش را دریافت کند. وقتی این شمپانزه به گروه بازگشت و این ژست‌ها را برای دریافت غذا از انسان‌ها به کار برد، هیچ‌یک از اطرافیان [۱۱] اگرچه ژست او را می‌دیدند و دلشان برای آن غذا غنج می‌رفت [۱۲] از هیچ‌یک از این دو ژست جدید استفاده نکردند.

نتیجه‌ی روشن آن است که شمپانزه‌های خردسال اگر نه تمامی، ولی اکثر ژست‌های خود را از طریق آیین‌سازی شخصی با کسی دیگر به دست می‌آورند. توضیح این فرآیند یادگیری مانند توضیح یادگیری هم‌چشمانه در مورد استفاده از ابزار است. آیین‌سازی اُنْتوژنتیک هم مانند یادگیری هم‌چشمانه نیاز به افرادی ندارد که بتوانند مانند یادگیری تقلیدی رفتار دیگران را به وسیله و هدف تجزیه کنند. یادگیری تقلیدی «لمس بازو» به‌مثابه درخواست شیر نیاز به آن دارد که یک نوزاد نوزاد دیگری را در حال «لمس بازو» ببیند و بداند او در پی چه هدفی (یعنی شیر خوردن) است [۱۳] و بدین ترتیب وقتی همان هدف را داشت، از همان ابزار رفتاری استفاده کند. ولی برعکس، آیین‌سازی «لمس بازو» فقط نیاز به نوزادی دارد که بتواند رفتار بعدی بزرگسال خود را در بافتی که او (نوزاد) قبلاً با آن شیر می‌خورده است پیش‌بینی کند. پس، آیین‌سازی اُنْتوژنتیک مانند یادگیری هم‌چشمانه یک فرآیند اجتماعی بسیار هوشمندانه و خلّاقانه است که برای تمام گونه‌های اجتماعی، از جمله انسان، اهمیت وافری دارد. اما این فرآیند یادگیری‌ای نیست که افراد به‌وسیله‌اش بتوانند به بازتولید استراتژی‌های رفتاری دیگران پردازند.

پس، این دو حیطة شواهد بس گوناگونی راجع به یادگیری اجتماعی پریمات‌های غیر انسان فراهم می‌آورند. تقریباً قطعی است که شمپانزه‌ها آن قسم مهارت‌های استفاده از ابزاری که حاصل مشاهده‌اند را با فرآیند یادگیری هم‌چشمانه یاد می‌گیرند. در مورد پیام‌های مبتنی بر ژست هم خیلی محتمل است که آنها ژست‌های ارتباطی خود را از راه فرآیند آیین‌سازی اُنْتوژنتیک تحصیل کنند. هم یادگیری هم‌چشمانه و هم آیین‌سازی اُنْتوژنتیک، هر یک به‌شکلی، نیاز به مهارت‌های شناختی و یادگیری اجتماعی دارند، اما هیچ‌یک به یادگیری تقلیدی نیاز ندارند، یعنی به یادگیری‌ای که یادگیرنده در آن

الف) هم هدف فاعل و هم استراتژی معطوف به آن هدف را درک می‌کند؛ و سپس

ب) این هدف و استراتژی را با هدف و استراتژی خود هماهنگ می‌کند.

یادگیری هم‌چشمانه و آیین‌سازی اُنْتوژنتیک گونه‌ای یادگیری اجتماعی هستند که از موجوداتی انتظار می‌رود که از یک سو در امر یادگیری باهوش و سریع باشند و از سوی دیگر نتوانند دیگران را به‌مثابه عاملانی قصدمند [X] همچون خودشان [X] ببینند که می‌شود با آنها دم‌خور شد.

فرآیند اصلی دیگری که به‌طور سنتی در انتقال فرهنگی جایگاهی داشته آموزش<sup>1</sup> است. در حالی که یادگیری اجتماعی از «پایین به بالا» است [X] مثالش افراد بی‌سواد و بی‌مهارتی که می‌خواهند با معلومات و ماهر شوند [X] آموزش از «بالا به پایین» است [X] مثالش افراد با معلومات و ماهر که می‌خواهند دانش و مهارت خود را به دیگران انتقال دهند. ایراد این مورد آن است که مطالعات نظام‌مند درباره‌ی آموزش پریمات‌های غیر انسانی خیلی کم است. در این مورد کامل‌ترین مطالعه از آن بوش (1991) است که در آن به مشاهده‌ی شمپانزه‌های مادر و فرزندان خردسالشان به‌هنگام استفاده از ابزار (برای شکستن نارگیل) پرداخت. بوش متوجه شد مادر به خردسال خود راه‌هایی نشان می‌دهد تا راحت‌تر با ابزار، نارگیل بشکند و سپس ابزار و نارگیل را یک‌جا می‌گذارد و می‌رود تا نارگیل بیشتری جمع‌آوری کند و خردسال در این وضعیت می‌تواند همان کارها را با ابزار و نارگیل تمرین کند (اگر بالغ دیگری در صحنه باشد این کارها به‌عهده‌ی آن بالغ دیگر خواهد بود). اما تفسیر قصد مادر در این موارد خیلی مبهم است. به‌علاوه در مقوله‌ی «آموزش فعال»، که مادر بچه‌ی خود را آموزش می‌دهد، بوش (پس از سال‌ها مشاهده) فقط دو مثال محتمل مشاهده کرد. تفسیر این دو مثال هم دشوارست، بدین معنی که معلوم نیست

آیا مادر می‌خواسته به بچه‌ی خود استفاده از ابزار را آموزش دهد یا نه. از سوی دیگر گرچه در سراسر جوامع انسانی تنوعات زیادی وجود دارد، اما در تمام فرهنگ‌ها بزرگسالان نوباوگان خود را به‌طور منظم و فعالانه آموزش می‌دهند (Kruger and Tomasello, 1996). فرآیند آموزش فعال، در کنار یادگیری تقلیدی، احتمالاً حیاتی‌ترین الگوی انسانی تکامل فرهنگی است.

### میمون‌های بافرهنگ

ممکن است معترض شوند که در باب یادگیری تقلیدی شمیمون‌ها چند تا آزمایش فوق‌العاده متقاعدکننده وجود دارد و انصافاً هم این چنین مطالعاتی وجود دارد. اما جالب توجه آن‌که اساساً همه‌ی تحقیقات شسته‌رفته درباره‌ی شمیمون‌هایی است که ارتباطات انسانی گسترده‌ای داشته‌اند. در این آزمایش‌ها از آموزش قصدمندانه بحث شده، مثل تشویق شمیمون‌ها به فلان رفتار و توجه، و حتی اجبار چندماهه و بی‌پرده‌ی آنها به تقلید؛ برای مثال هایس و هایس (1952) به شمیمون‌های خود، و یکی، هفت ماه آموزش نظام‌مند دادند و کوستانس، وایتن و بارد (1995) هم چهار ماه. بدین ترتیب نوع معینی از درهمکنش اجتماعی طی اُنْتورنی ابتدایی می‌تواند مهارت‌های یادگیری تقلیدی را متأثر یا حتی ممکن سازد.

توماسلو، سوج و رامبو و کروگر (1993) برای تأیید این دیدگاه به آزمایشی دست زدند. در این آزمایش توانایی یادگیری تقلیدی سه دسته از موجودات با یکدیگر مقایسه شد: شمیمون‌های در قفسی که توسط مادرانشان بزرگ شدند، شمیمون‌های بافرهنگ (که مانند بچه‌های آدمیزاد بزرگ شده و در معرض سیستم ارتباطی شبه‌زبانی بودند)، و بچه‌های دو ساله‌ی آدمیزاد. به هر کدام از این سه گروه بیست و چهار عمل متفاوت و جدید نشان داده شد و رفتار افراد در هر آزمون ثبت شد تا دانسته شود که آیا آنها با موفقیت

الف) نتیجه‌ی نهایی عمل انجام شده را و/یا

ب) ابزار به‌کار رفته توسط فاعل را

بازتولید کرده‌اند یا نه. نتیجه‌ی اصلی آن بود که شمیمون‌هایی که توسط مادرانشان بزرگ شدند تقریباً هرگز نه در بازتولید نتیجه توفیق یافتند و نه در بازتولید ابزار به‌کار رفته (یعنی آنها را به‌طور تقلیدی یاد نگرفتند). برعکس، شمیمون‌های بافرهنگ و بچه‌های آدمیزاد بخش زیادی از این اعمال جدید را به‌طور تقلیدی یاد گرفتند و در این

زمینه با یکدیگر تفاوتی نداشتند. مرتبط آن که، برخی از شمپانزه‌هایی که توسط انسان بزرگ شدند گه گاه بدون هیچ گونه آموزش نظام‌مند یاد می‌گرفتند به انسان‌ها اشاراتی ارتباطی کنند و حتی در درهمکنش‌های اجتماعی و پرمایه با انسان‌ها از چیزی شبیه به نمادهای زبانی انسانی استفاده کنند (Savage-Rambaugh et al., 1986).

این آزمایش‌ها نشان می‌دهند میمون‌هایی که توسط انسان‌ها و در محیط فرهنگی شبه‌انسانی بزرگ شدند [X] گاهی با و گاهی بدون آموزشی خاص [X] می‌توانند مهارت‌های انسان‌گونه‌ای را رشد دهند که در سکونت‌گاه‌های طبیعی یا در قفس یا موقعیت‌های آزمایشگاهی نمی‌توانستند. اکنون بر ما روشن نیست که دقیقاً کدام مؤلفه‌ها این نتایج را ایجاد می‌کنند، اما یک فرضیه‌ی مناسب هست که می‌گوید میمون‌ها در محیط‌های فرهنگی انسان‌گونه دچار نوعی «اجتماعی‌سازی توجه»<sup>۱</sup> می‌شوند، یعنی در سکونت‌گاه طبیعی میمون‌ها کسی نیست که به آنها اشاره کند، چیزی نشان دهد، چیزی بیاموزاند، یا در مجموع به‌طور قصدمندانه توجه (یا دیگر حالات قصدمندانه‌ی) آنها را جلب کند. برعکس، میمون‌ها در محیط فرهنگی انسان‌گونه دائماً دارند با انسان‌هایی درهمکنش می‌کنند که به آنها چیزی نشان می‌دهند، به چیزی اشاره می‌کنند، آنها را تشویق (یا حتی مجبور) به تقلید می‌کنند، و مهارت‌های خاصی به آنها یاد می‌دهند [X] که در همه‌ی این موارد بین انسان، میمون و یک چیز سوم مثلثی ارجاعی به وجود می‌آید. شاید مسئول دستاوردهای شناختی این میمون‌های خاص همین اجتماعی‌سازی‌ای باشد که به مثلث ارجاعی می‌انجامد [X] چیزی که غالب بچه‌های آدمیزاد آن را دریافت می‌دارند. اما باید بدانیم میمون‌هایی که در محیط‌های فرهنگی انسانی بزرگ می‌شوند انسان‌بشو نیستند. گرچه دانشمندان به محدودیت شناختی میمون‌هایی که توسط انسان‌ها بزرگ شده‌اند توجه چندانی نداشته‌اند، اما به آسانی می‌توان به تفاوت آنها با بچه‌ی آدمیزاد پی برد. اینکه میمونی با فرهنگ به انسان یا میمون کنار دست خود چیزی را صرفاً به‌طور اخباری نشان دهد، یا به چیزی فقط به قصد جلب توجه اشاره کند، هنوز هم نادر است. آنها به شکلی که بچه‌ی آدمیزاد در درهمکنش‌های توجه اشتراکی مشارکت می‌کنند شرکت نمی‌نمایند (Carpenter, Tomasello, and Savage-Rambaugh, 1995) و وقتی مهارت زبانی‌شان با مهارت بچه‌های آدمیزاد مقایسه شود، معلوم است که در بسیاری از موارد مهم دچار محدودیتند (Tomasello, 1994). مهارت یادگیری همدستانه‌ی میمون‌های با فرهنگ، در تکالیفی که باید بدون آموزش انسانی خاص با هم‌نوعان خود همکاری کنند به‌طور عجیبی محدود

است؛ و آن رفتاری که بتوان آموزش دادن قصدمندانه به دیگران نامید، اصلاً اگر وجود داشته باشد، خیلی کم است (برای بررسی بنگرید به Call and Tomasello, 1996).

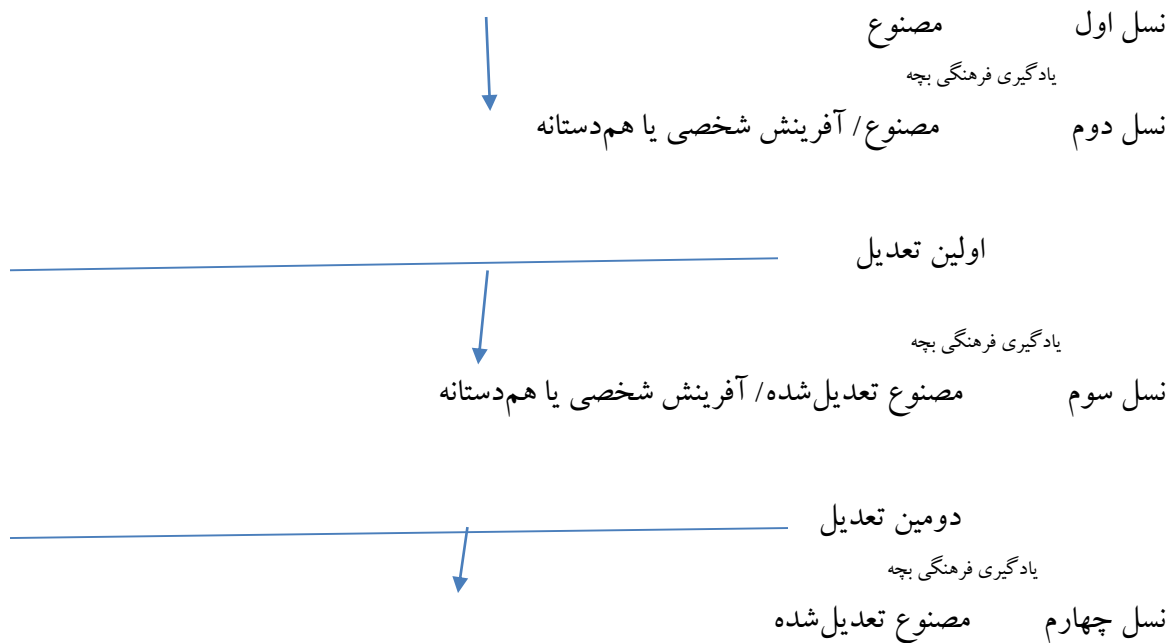
پس بهترین نتیجه‌گیری آن است که مهارت‌های یادگیری‌ای که شمپانزه‌ها در حیات وحش و در غیبت در همکنش انسانی بسط می‌دهند (یعنی مهارت‌هایی با چاشنی مکمل‌های یادگیری شخصی از راه هم‌چشمی و آیین‌سازی) برای آفریدن و برقرار داشتن فعالیت‌های فرهنگی خاص گونه‌ی خودشان کافی است، اما برای آفریدن و برقرار داشتن فعالیت‌های فرهنگی انسان گونه‌ی متجلی در اثر برگشت‌ناپذیر و تکامل انباشتی فرهنگ کفایت نمی‌کند. شاید به ذکرش بیارزد که تاکنون دیده نشده گونه‌ی خواهر شمپانزه‌ها، یعنی بونوبوها (Pan *Paniscus*)، در زیست‌بوم طبیعی خود چیزی شبیه به سنت‌های رفتاری جمعیت‌های شمپانزه را نشان دهند ☒ که می‌تواند بدین معنا باشد که سلف مشترک انسان‌ها و این دو گونه‌ی خواهر هم مهارت‌های یادگیری فرهنگی چندانی نداشته است. این واقعیت که شمپانزه‌ها و بونوبوهایی که از اوان تولد و به مدتی طولانی در محیط‌های فرهنگی انسان گونه بزرگ شده‌اند قادرند جنبه‌هایی از شناخت اجتماعی انسانی و یادگیری فرهنگی را رشد دهند، به نحوی بس مهیچ قدرت فرآیندهای فرهنگی در ائتوژنی را به اثبات می‌رساند؛ و این واقعیت که دیگر گونه‌های حیوانی با زندگی در محیط انسانی تغییر چندانی نمی‌کنند، اثبات‌کننده‌ی وجود مهارت‌هایی کارآمد در یادگیری اجتماعی میمون‌های بزرگ است. اما تغییر کردن ناشی از زیستن در یک فرهنگ یک چیزست و از هیچ آفریدن فرهنگ چیزی دیگر.

### تکامل فرهنگی انسان

پس می‌توان گفت در حالی که شمپانزه‌ها به وضوح سنت‌های فرهنگی، در معنای گسترده‌ی آن را می‌آفرینند و برقرار می‌دارند، اما این سنت‌ها به احتمال قریب به یقین بر فرآیندهای شناخت و یادگیری اجتماعی‌ای بنیاد دارند که سنت‌های فرهنگی انسانی را با آنها چندان کاری نیست. این تفاوت فرآیندها در حالی که ممکن است در برخی موارد به هیچ تفاوت انضمامی در سازماندهی اجتماعی و انتقال اطلاعات و یا شناخت منجر نشود، در برخی موارد تفاوت قاطعی را سبب می‌شود که خود را در فرآیندهای تکامل فرهنگی جلوه‌گر می‌کند، یعنی فرآیندهایی که یک سنت فرهنگی از راه آن طی زمان تعدیل‌ها را انباشته می‌کند.

### تکامل انباشتی فرهنگ و اثر برگشت‌ناپذیر

برخی از سنت‌های فرهنگی<sup>۵</sup> تعدیل‌هایی که طی زمان توسط افراد مختلف صورت گرفته است را انباشته می‌سازند و بدین ترتیب پیچیده‌تر شده و دامنه‌ی وسیع‌تری از کارکردهای انطباقی را در بر می‌گیرند [۱]. این را می‌توان تکامل انباشتی فرهنگ یا «اثر برگشت‌ناپذیر» نامید (بنگرید به شکل 2 [۲]). مثلاً انسان‌ها طی تاریخ استفاده از چکش را به نحو معناداری تکامل بخشیده‌اند. این مطلب را ثبت و ضبط ابزارهای چکش‌گونه‌ای ثابت می‌کنند که بارها و بارها به واسطه‌ی ضرورت‌های جدید تعدیل شدند و رفته‌رفته کارکردهای خود را گسترش دادند: از شکل ساده‌ی سنگی گرفته تا ابزار مرکب بر ساخته از سنگی متصل به چوب تا انواع متنوعی از چکش‌های فلزی مدرن و حتی چکش‌های مکانیکی (برخی هم علاوه بر انجام کار چکش، میخ را هم بیرون می‌کشند؛ Basalla, 1998). گرچه ما از سنت‌ها و مناسک فرهنگی چنین ثبت و ضبط جزئی‌ای نداریم، اما احتمالاً برخی از آنها (مثل زبان‌های انسانی و مناسک دینی) هم طی زمان، وقتی با نیازهای ارتباطی و اجتماعی مواجه گشتند، پیچیده‌تر شدند. این فرآیند ممکن است در برخی از فرهنگ‌های انسانی بیش از فرهنگ‌های دیگر، یا در برخی از فعالیت‌ها بیش از فعالیت‌های دیگر روی داده باشد؛ اما گویا تمام فرهنگ‌ها حداقل چند تا مصنوع دارند که محصول اثر برگشت‌ناپذیر بوده باشد. به نظر نمی‌رسد هیچ‌کدام از رفتارهای گونه‌های حیوانی دیگر، از جمله شپانزه‌ها، نشان‌گر تکامل انباشتی فرهنگ باشد (Boesch and Tomasello, 1998).



شکل 2×2. تصویری ساده شده از اثر برگشت‌ناپذیر که با انباشتن تعدیل‌ها مصنوع تولید می‌کند.

توماسلو و همکاران (1993) استدلال کردند که تکامل انباشتی فرهنگ به یادگیری تقلیدی و شاید آموزش فعالانه از سوی بزرگسالان وابسته است و نمی‌تواند به واسطه‌ی اشکال «ضعیف‌تر» یادگیری اجتماعی از قبیل ارتقای محل زندگی و یادگیری هم‌چشمانه و آیین‌سازی اُنْتُوژنتیک یا هیچ‌رقم یادگیری شخصی به وجود آید. دلیلش هم آن است که تکامل انباشتی فرهنگ به دو فرآیند ابداع و تقلید (که احتمالاً با آموزش تکمیل می‌شوند) متکی بوده و طی زمان در فرآیندی دیالکتیکی [X] یعنی پیشرفت یکی شرط پیشرفت دیگری [X] رخ می‌دهد. بنا بر این، اگر یک شمشانزه بتواند با استفاده‌ای بدیع از چوب راه کارآمدتری برای شکار مورچه پیدا کند و مورچه‌ها را تحریک کند که به سوی او بیایند، بچه شمشانزه‌هایی که این شکار را از راه هم‌چشمی به این فرد یاد گرفته‌اند آن تغییرات را به‌طور دقیق تکرار نخواهند کرد، چرا که بر تکنیک‌های رفتاری مبدع تمرکز نمی‌کنند. آنها به قصد تحریک مورچه‌ها برای حرکت به سمت چوب از روش خاص خود استفاده می‌کنند و هر کس دیگری هم که آنها را ببیند، باز از روش خودش استفاده می‌کند و این چنین است که استراتژی جدید آن مبدع به راحتی از

میان می‌رود (فرضیه‌ی Kumar and Goodall, 1985 مبنی بر این که ما انسان‌ها بسیاری از اعمال خلاقانه و هوشمندانه‌ی پریمات‌های غیر انسان را به دلیل عدم حفظ محافظه کارانه‌ی آنها در گروه نمی‌توانیم ببینیم هم دقیقاً همین بود). اما اگر فلان پریمات غیر انسان که شاهد بهمان ابداع می‌بود توان یادگیری تقلیدی می‌داشت، گرچه تغییراتی در آن می‌داد اما این کار را با در نظر داشتن استراتژی جدید می‌کرد. این کار می‌توانست او را در فضای شناختی جدیدی قرار دهد که هم تکلیف و هم چگونگی حل آن را، از راهی شبیه به روش آن مبدع، اندیشه کند (و در «قالب» او فرو رود). اگر پریماتی این کار را می‌کرد، سپس احتمالاً می‌توانست روی ابداع اول ابداعی دیگر پیاده کند [X] که باز هم دیگران می‌توانستند آن را به طور محافظه کارانه پذیرفته یا حتی روی آن، ابداعی دیگر ساز کنند. استعاره‌ی ضامن در این جا به معنای درک این واقعیت است که یادگیری تقلیدی (با آموزش فعال یا بدون آن) سبب نوعی انتقال محافظه کارانه می‌شود که به حفظ تغییرات جدید و به جا در گروه کمک کرده و سکویی برای ابداعات بعدی فراهم می‌آورد [X] خود ابداعات نیز در میزان شخصی یا اجتماعی/هم کارانه بودن با هم فرق دارند.

پس عموماً به کمک همین واقعیت می‌توان به ساده‌ترین شکل سنت‌های فرهنگی انسان را از سنت‌های فرهنگی شمپانزه [X] و همچنین چند مثال اندک از فرهنگ‌های گونه‌های دیگر پریمات [X] متمایز کرد: انسان‌ها طی زمان تعدیل‌ها را انباشت می‌کنند و بنا بر این «تاریخ» فرهنگی دارند. آنان تعدیل‌ها را انباشت می‌کنند و تاریخ دارند، زیرا فرآیندهای یادگیری فرهنگی پشتوانه‌ی آنها بسیار قدرتمندند. این فرآیندهای یادگیری فرهنگی بسیار قدرتمندند، زیرا به انطباق شناختی خاص انسان برای فهمیدن دیگران به مثابه موجوداتی قصدمند، عین خودشان، پشت گرمند [X] که آن هم آشکال یادگیری اجتماعی‌ای را می‌آفریند که از استراتژی‌های ابداعی نو در گروه اجتماعی، تا وقتی ابداعی دیگر جانشین آنها شود، محافظه کارانه و مانند ضامن نگهداری می‌کنند.

باید اذعان کنم که مسائل آنقدرها هم که من نشان داده‌ام سیاه‌سفید نیستند. بویید و ریچرسون (1996) در مقاله‌ای بسیار جذاب به نام «چرا فرهنگ شایع است و تکامل فرهنگی نادر؟» می‌گویند انسان‌ها و دیگر پریمات‌ها به یادگیری اجتماعی و تقلیدی مشابهی داخل می‌شوند و اگر تفاوتی هست، تفاوتی کمی است. بر این اساس، شمپانزه ممکن است در یادگیری تقلیدی توانایی‌هایی داشته باشد، اما در مقایسه با انسان آن را کم‌انجام‌تر یا در زمینه‌های معدودتری به نمایش می‌گذارد [X] حتی ممکن است فقط چند تا شمپانزه از این مهارت‌ها داشته باشند.

بوید و ریچرسون استدلال می‌کنند که کم‌شمار بودن فرآیندهای کلیدی یادگیری اجتماعی می‌تواند تکامل فرهنگی از نوع انباشتی را ناممکن سازد. ولی مشکل آنجاست که مثلاً وقتی کسی بتواند ابداع کسی دیگر را به‌طور تقلیدی یاد بگیرد اما کسی دیگر نتواند از او تقلید کند یا خیلی ضعیف به تقلید از او پردازد، در برگشت‌ناپذیری لغزش‌های خیلی زیادی به‌وجود می‌آید. پس حرف آن است که تفاوت کمی در مهارت‌های یادگیری اجتماعی، در خط سیر تاریخی سنت‌های فرهنگی منجر به تفاوت‌های کیفی می‌شود. اما در هر دو مورد ☒ خواه تفاوت مهارت‌های یادگیری اجتماعی انسان و میمون کیفی و مطلق یا کمی و نسبی باشد - نتیجه آن است که انسان، در مقام یک گونه، برای آفریدن محصولات شناختی منحصربه‌فرد و مبتنی بر تکامل انباشتی فرهنگ، عجالاً واجد مهارت‌های یادگیری اجتماعی ☒ شناختی و فرهنگی است.

#### سوسیوجنسیس زبان و ریاضیات

فرآیند تکامل انباشتی فرهنگ را می‌توان همچون گونه‌ای پر قدرت از قوه‌ی ابداع همدستانه یا سوسیوجنسیس نگر است. در جوامع انسانی دو شکل سوسیوجنسیس بنیادین وجود دارد که به واسطه‌ی آنها و از طریق درهمکنش اجتماعی دو یا چند فردی که در درهمکنشی همکارانه حضور دارند، چیزی جدید آفریده می‌شود؛ راست است که بسیاری از این محصولات جدید با عمل هیچ آدم تک‌و‌تنهایی به وجود نمی‌آیندند. شکل اول سوسیوجنسیس بر اثر برگشت‌ناپذیر دلالیت دارد و پیشتر با چیزهایی مثل چکش و نمادهای زبانی توضیح داده شد: فرد با مصنوع یا مناسب فرهنگی‌ای مواجه است که از دیگران به ارث برده ولی دیگر به‌درد موقعیت جدید نمی‌خورند. او حالا مقصود از ساخت آن مصنوع را ارزیابی کرده (قصدمندی مبدع)، نتیجه‌ی این ارزیابی را به موقعیت حاضر پیوند داده و بر اساس آن، در مصنوع تعدیلی ایجاد می‌کند. در اینجا، همدستی واقعی نیست، یعنی این‌طور نیست که دو یا چند فرد همزمان حاضر بوده و با یکدیگر همکاری کنند؛ خیر، این همکاری مجازی است، یعنی طی تاریخ رخ داده و فرد حاضر کارکرد قصدشده‌ی این مصنوع برای کاربران گذشته را تصور کرده و آن را بر اساس معضلات موقعیت کنونی تعدیل می‌کند.

نوع دوم سوسیوجنسیس همدستی همزمان دو یا چند فردی است که با هم روی مسأله‌ای کار می‌کنند. در چنین مواردی، همزمانی مطلق نیست، زیرا آنچه نوعاً اتفاق می‌افتد این است که افراد در نوعی درهمکنش

مکالمه‌ای درگیر می‌شوند که در آن پیشنهادات مبتکرانه و غیره‌ی یکی توسط دیگری پاسخ داده می‌شود و در نهایت محصولی تولید می‌گردد که هیچ‌یک به تنهایی نمی‌توانستند ابداع کنند. پس همدستی نه مجازی، بلکه واقعی است و برحسب کیفیت بازخوردِ بلاواسطه‌ای که فرد از پیشنهادهای خلاقانه‌اش می‌گیرد، آستن کیفیت خاصی می‌شود. البته، ممکن است این دو شکل همدستی با یکدیگر روی دهند، مثل هنگامی که گروه کوچکی همدستانه تلاش می‌کنند محصول یا مناسکی که از دیگران به ارث برده‌اند را چنان تعدیل کنند که با پیشامدهای جدید هماهنگ باشد؛ شاید هم اصل بر همزمانی این دو فرآیند باشد. بسیاری از تغییرات فرهنگی مهم و بزرگ به همین شکل اتفاق می‌افتند و مثلاً چیزی از قبیل نظام‌های دینی یا حکومتی یا اقتصادی که از «همکاری» همزمان یا نسل‌اندرا نسل تعداد زیادی از انسان‌ها ناشی شده‌اند، در ابتدا قرار نبود اینی بشوند که اکنون هستند (به این می‌توان گفت نوع سوم «همدستی»). برای مثال، اقتصادهای بازار گرچه بر اعمال قصدمندانه‌ی افراد استوارند، اما آن چیزی نشدند که انسان‌ها در ابتدا تصور می‌کردند. گرچه این فرآیندهای گروهی، به لحاظ روانشناختی خوب درک نشدند، اما آشکارا در همکنش جذاب و مهمی با قصدمندی دارند (بنگرید به Hutchins, 1995).

فرآیند سوسیو جنسیس را به وضوح می‌توان در دو حیطه‌ی شناختی خیلی مهم دید: زبان و ریاضیات. با زبان شروع می‌کنم. گرچه همه‌ی زبان‌ها در سطح عمومی مشخصاتی مشابه دارند، اما هر یک از صدها زبان موجود در جهان، سیاهه‌ی نمادهای خاص خودش [از جمله ساخت‌های زبانی پیچیده] را دارد، که به کاربرانش اجازه می‌دهد تجارب را به صورت نمادین با یکدیگر به اشتراک بگذارند. این سیاهه‌ی نمادها و ساخت‌های زبانی بر روی ساختارهای جهان شمول شناخت انسانی، ارتباط‌گیری انسانی، و مکانیسم‌های آوایی [آشنیداری بنا شده‌اند. تفاوت زبان‌های متفاوت از اینجا ریشه می‌گیرد: از تفاوت میان مردمان گوناگون در مورد اینکه به نظرشان چه چیز ارزش صحبت کردن دارد و اینکه از آن چیزها چگونه باید صحبت کنند] و البته «تصادفات» متعدد تاریخی را هم اضافه کنید. نکته‌ی حیاتی در بحث حاضر آن است که نمادها و ساخت‌های هیچ زبانی یکباره ابداع نشدند و وقتی هم که ابداع شدند، برای مدت زمان زیادی به همان شکل باقی نماندند. برعکس، وقتی آدم‌ها در ارتباط‌گیری با یکدیگر از نمادها و ساخت‌های زبانی استفاده می‌کنند، به مرور زمان و طی فرآیندهای سوسیو جنسیس، آن نمادها و ساخت‌های زبانی را کامل کرده، تغییر داده و پیاپی تعدیل می‌نمایند. در بحث حاضر،

مهم‌ترین فرآیند تاریخی گرامر سازی یا نحو بندی است که شامل تبدیل کلمات ساده به تعیین گران گرامری<sup>۱</sup> یا تبدیل ساختارهای گفتاری بی‌قاعده و پر حشو و زواید به ساخت‌های نحوی باقاعده و کم‌حشوتر می‌شود (بنگرید به Traugott and Heine, 1991a, 1991b; Hopper and Traugott, 1993). چند مثال به روشن شدن مطلب کمک می‌کند:

- عملاً در همه‌ی زبان‌ها تعیین‌گر حالات آینده‌ی فعل از کلمات ساده‌ای مثل خواستن یا حرکت به سوی هدف درست شده است. مثلاً در زبان انگلیسی، فعل اصلی حالت آینده *will* است ☒مانند *I will it to happen* ☒ ولی گرامر آن به شکل *It will happen* در آمده (عنصر خواهنده «حذف» شده). مشابهاً واژه‌ی *go* هم که در اصل افاده‌ی حرکت می‌کرد ☒مانند *I'm going to the store* ☒ وسیله‌ای برای بیان حالت آینده‌ی فعل شد، مانند *I'm going to send it tomorrow*<sup>2</sup>. (حرکت حذف شده است ☒همچنین بنگرید به *come*، در *Come Thursday, I will be 46*<sup>3</sup>).
- ماضی نقلی زبان انگلیسی که با کمک *have* ساخته می‌شود به احتمال قریب به یقین از جملاتی مثل *I have a broken finger* یا *I have the prisoners bound* (که در آنها فعل تملک است) مشتق شده و به چیزی مثل *I have broken a finger*<sup>4</sup> بدل گشته است (که در آن معنای ملکی *have* حذف شد و دیگر فقط بیانگر جنبه‌ی بعید زمان است).
- عبارات انگلیسی‌ای مثل *on the top of* و *in the side of* به *on top of* و *inside of* و تدریجاً به *atop* و *inside* تکامل یافتند. در برخی از زبان‌ها (اما نه در انگلیسی) کلمات ربطی مانند این حروف اضافه‌ی مکانی ممکن است در مقام حالت‌نما به اسامی متصل شوند ☒در این مورد تعیین‌گران مکانی هم به کار می‌آیند.
- توالی‌های گفتاری بی‌قاعده‌ای مثل *He pulled the door and it opened* به شکل *He pulled the door open* (ساخت نتیجه‌ای) در آمده‌اند.

<sup>1</sup>. grammatical markers

2. فردا می‌فرستمش. م.

3. پنجشنبه‌ی بعدی 46 ساله می‌شوم. م.

4. یک انگشتم را شکسته‌ام. م.

- توالی‌های گفتاری بی‌قاعده‌ای از قبیل *My boyfriend ... He plays piano ... he plays in a band* به *My boyfriend ... he rides horses ... he* تبدیل شده است. یا *My boyfriend plays piano in a band* به شکل *bets on them* درآمده است.
- همچنین اگر کسی می‌گفت معتقد است مری با جان ازدواج خواهد کرد، نفر دوم ممکن بود اول تأیید کند (*I believe that,*) و سپس آن عقیده را تکرار کند (*Mary will wed John*) [تولی حالا اینها به شکل تک‌جمله‌ی *I believe that Mary will wed John* ساخت می‌یابد.
- جملات پیچیده هم ممکن است از توالی گفتاری در آغاز بریده‌بریده‌ای ناشی شده باشند، مثل تبدیل *I want to buy it* به *want it ... I buy it*

پژوهش نظام‌مند در باب فرآیندهای گرامرسازی و نحوبندی، در دوران طفولیت خود است (بنگرید به Givon, 1979, 1995)، و اگر راستش را بخواهید، این ادعا که زبان ممکن است به وسیله‌ی فرآیندهای گرامرسازی و نحوبندی از شکل ساده‌ساخت به شکلی پیچیده‌تر تکامل یافته باشد تا حدی نو است [اغلب زبان‌شناسان فرآیندهای گرامرسازی و نحوبندی را نه عامل تغییر، بل صرفاً قربانی تغییرات می‌دانند. گرامرسازی و نحوبندی می‌توانند در مدت زمانی نسبتاً کوتاه ساختارهای زبانی را دچار تغییراتی جدی کنند [برای مثال، زبان‌های اصلی رومی تبار طی فقط چند صد سال به وجود آمدند] و با این وصف دلیلی نمی‌بینم که آنها نتوانند طی چند صد سال یک زبان به لحاظ نحوی ساده را پیچیده کنند. اما، اینکه فرآیندهای گرامرسازی و نحوبندی چگونه با درهم‌کنش انضمامی افراد و گروه‌ها به وجود می‌آید، اینکه گرامرسازی و نحوبندی چگونه با دیگر فرآیندهای سوسیوجنسیس [که درهم‌کنش اجتماعی انسانی از طریق آنها مصنوعات فرهنگی را تغییر می‌دهد] پیوند می‌خورند، سؤالی است بر عهده‌ی تحقیقات زبان‌شناسانه‌ی آینده.

یکی از دلالت‌های محتمل این دیدگاه آن است که انسان‌های مدرن، همان‌ها که حدود دویست هزار سال قبل در آفریقا پدید آمدند، اولین کسانی بودند که به ارتباط نمادین رو آوردند [گیرم با استفاده از چند شکل نمادین ساده که با نمادهای مورد استفاده‌ی بچه‌های امروزی قابل مقایسه باشند. سپس، آنان در جهان پراکنده شدند و همه‌ی زبان‌های کنونی در نهایت به آن زبان اصلی برمی‌گردند] اما اگر آن زبان اصلی خیلی ساده می‌بود، هر فرهنگی می‌توانست از همان ابتدای فرآیند زبان‌سازی، توالی‌های گفتاری خود را به طریقی اساساً منحصر به فرد

نحوبندی و گرامر سازی کند. برای مجاب کردن آن نظریه پردازانی که این فرضیه به نظرشان قانع کننده نیست، نیاز نیست از نوشتارهای الفبایی فراتر برویم: ابداع فرهنگی ای که فقط یک بار اتفاق افتاد، اما وقتی در فرهنگ‌های متفاوت اشکال متفاوتی به خود می‌گرفت، ویژگی‌های اساسی خود را نیز حفظ می‌کرد [۱] و این، برخلاف آنچه از زبان‌های طبیعی انتظار می‌رود، به جای چند ده هزار سال فقط در چند هزار سال رخ داد.

ستون دیگر اندیشه‌ی تمدن غربی، یعنی ریاضیات، به شکل جالبی با زبان متفاوت است (نوشتار ریاضیاتی فرهنگ‌های گوناگون هم شباهت‌هایی دارند هم تفاوت‌هایی). ریاضیات، مانند زبان، به وضوح بر راه‌های جهان‌شمول ادراک جهان (که انسان در بسیاری از آنها با پریمات‌ها شریک است) و همچنین بر چند فرآیند آفرینش فرهنگی و سوسیو جنسیس تکیه دارد. اما در ریاضیات، واگرایی میان فرهنگ‌ها از مورد زبان‌گفتاری بیشتر است. در همه‌ی فرهنگ‌ها، ارتباط زبانی پیچیدگی‌هایی هر چند اندک دارد، ولی فقط برخی از فرهنگ‌ها در مقایسه با دیگر فرهنگ‌هایی که نظام‌های عددی و شمارشی انصافاً ساده‌ای دارند، از نظام‌های ریاضیاتی بسیار پیچیده برخوردارند (که تازه فقط معدودی از اعضای آن جوامع انجامش می‌دهند) (Saxe, 1981). این اختلاف بزرگ باعث شد کسی جرئت نکند بگوید ساختار ریاضیات پیچیده‌ی مدرن هم مانند زبان یک مدار<sup>۱</sup> ذاتی است (اگرچه به لحاظ منطقی می‌توان نظریه‌ای در طول اصول و پارامترهای چامسکی پیشنهاد کرد که بنا بر آن، متغیرهای محیطی خاصی که در تعدادی از فرهنگ‌ها حضور ندارند ممکن است در دیگر فرهنگ‌ها ساختارهای ذاتی ریاضیاتی خاصی را راه‌اندازی کنند).

در مجموع، تشخیص دلایل تفاوت‌های بارز فرهنگی در ریاضیات روشن است. اول این که، فرهنگ‌ها و افراد متفاوت نیازهای گوناگونی به ریاضیات دارند. اغلب فرهنگ‌ها و افراد می‌خواهند از تعداد چیزها آگاه باشند، و برای این کار چند تا عدد محدود حاضر در زبان طبیعی کفایت می‌کند. اما وقتی فرهنگ یا فردی به شمارش اشیاء یا اندازه‌گیری دقیق‌تر چیزها نیاز پیدا کند [۲] مثلاً در پروژه‌های ساختمان‌سازی و مانند آن [۳] نیاز به ریاضیات پیچیده‌تر هم ظاهر می‌شود. علم مدرن، به مثابه نهادی که فقط به کمک افراد معدودی از فرهنگ‌های معدودی سرپاست، مسائل جدیدی را پیش رو نهاد که برای حلشان نیاز به تکنیک‌های ریاضیاتی پیچیده است. اما ریاضیات پیچیده‌ای که امروز می‌شناسیم [۴] مثل مورد نوشتار [۵] فقط با استفاده از تعدادی نماد تصویری به کار می‌آید.

خصوصاً که برای ریاضیات پیچیده، نظام عربی شمارش بر نظام‌های قدیمی غربی (مثل شمارگان لاتین) ارجحیت دارد؛ و استفاده از اعداد عربی مثل صفر و نظام ارزش‌مکان که نشانگر واحدهای متفاوت است، نمای کاملاً جدیدی از اعمال ریاضیاتی را به روی دانشمندان غربی و دیگران گشود (Danzig, 1954).

تاریخ ریاضیات محدوده‌ای مطالعاتی است که غور در آن نشان می‌دهد افراد و گروه‌ها، به هزاران راه پیچیده و متفاوت آنچه از خلال نسل‌ها بدانان رسیده است را گرفته‌اند و سپس، برای مواجهه‌ی کارآمدتر با مشکلات عملی و علمی جدید، تعدیلاتی بر آن‌ها حمل کرده‌اند (Eves, 1961). برخی مورخان ریاضیات بر فرآیندهای خاصی تدقیق کرده‌اند که طی آن‌ها، نمادها و تکنیک‌های ریاضیاتی ابداع، استفاده و تعدیل شده‌اند (مثلاً Danzig, 1954; Eves, 1961; Damerow, 1998). در مثالی معروف، دکارت به شیوه‌ای خلاقانه و با ترکیب برخی تکنیک‌های فضا محور هندسی با برخی تکنیک‌های عمدتاً حسابی ریاضیات زمانه‌ی خودش  $\square$  و در این زمینه، حساب دیفرانسیل بینهایت خرد  $\square$  توانست نظام مختصات دکارتی را ابداع کند. پذیرش این تکنیک از سوی دیگر دانشمندان و ریاضیدانان تقریباً بلافاصله جهان ریاضیات را در مسیری بازگشت‌ناپذیر انداخت و برای همیشه ریاضیات غربی را تغییر داد. پس فی‌المجموع، سوسیو جنسیس ریاضیات مدرن غربی، آن‌گونه که توسط اندک افرادی از این فرهنگ‌ها انجام گرفت را می‌توان نتیجه‌ی نیازهای ریاضیاتی ملی خاص و همچنین منابع فرهنگی در دسترس آنان دانست. این فرضیه، فهم پریماتی از کمیّت کوچک را به‌مثابه بنیان توان ریاضیاتی انسان مدرن فرض می‌گیرد، ولی ریاضیات مدرن منطقیاً به چیزی بیش از این حرف‌ها نیاز دارد. فرضیه‌ی من، که در فصل شش بسط خواهد یافت، این است که برای ایجاد ریاضیات پیچیده، انسان‌ها علاوه بر فهم پریماتی و بنیادین از کمیت، باید از مهارت‌های بی‌بدیل خود در ارائه‌ی تفاسیر رقیب و پرسپکتیو محور از فلان شیء یا مجموعه اشیای انضمامی نیز استفاده کنند (که این‌ها هم به‌لحاظ اجتماعی، ریشه در مهارت‌های پرسپکتیو محوری و ارتباط‌گیری زبانی دارند). برخی فرهنگ‌ها بیش از فرهنگ‌های دیگر این مهارت‌ها را در جهت اهداف ریاضیاتی به کار می‌برند.

پس ساختار کنونی زبان و ریاضیات، علاوه بر تاریخ فرهنگی (در واقع تاریخ‌های فرهنگی بسیار متعدد و متفاوت)، فرآیندهای سوسیو جنسیسی نیز دارند و زبان‌شناسان تاریخی و مورخان ریاضیات از شانس مطالعه‌ی آنها برخوردارند (هرچند که بیشتر این اندیشمندان، به سؤالات روانشناسی علاقه‌ای بی‌واسطه ندارند). تفاوت میان

زبان و ریاضیات آموزنده است. گرچه در زبان‌های مدرن، پیچیدگی اشکال متعددی به خود گرفته، اما زبان پیچیده وجه اشتراک همه‌ی مردم دنیاست. این یا بدان دلیل است که ابداع اصلی بسیاری از نمادهای شفاهی که شرط ایجاد زبان هستند قبل از انشعاب انسان‌های مدرن به جمعیت‌های گوناگون اتفاق افتاد، یا بدین دلیل است که توانایی آفرینش نمادهای شفاهی برای انسان‌ها چنان طبیعی است که بعد از اینکه منشعب شدند، همه‌ی گروه‌ها آنها را به شکلی مشابه، اما نه این‌همان، ابداع کردند. ولی در طرف دیگر، ریاضیات پیچیده نه میان فرهنگ‌ها مشترک است و نه حتی میان مردمان فرهنگ‌هایی که ریاضیات پیچیده دارند. این احتمالاً بدان دلیل است که نیازهای فرهنگی برای ریاضیات پیچیده و/یا ابداع راه‌حل‌های فرهنگی مورد نیاز، فقط بعد از آن به وجود آمد که مردمان مدرن شروع به زندگی در جمعیت‌های گوناگون کرده بودند؛ و امروزه هم آشکارست که مردم جهان در این نیازها و/یا راه‌حل‌ها اشتراک ندارند. این واقعیت حیاتی [۱] که ساختارهای زبان خاص گونه‌ی انسان و البته خاص همه‌ی افراد این گونه است ولی بسیاری از مهارت‌های ریاضیاتی و شناختی دیگر این چنین نیستند [۲] توانسته برخی زبان‌شناسان (مثل Pinker, 1994) را به این فرضیه رهنمون سازد که برخی از ساختارهای زبانی مدرن ذاتی هستند. البته، از کجا معلوم که واقعیت پیش گفته صرفاً نتیجه‌ی بوالهوسی تاریخ فرهنگی انسان نبوده باشد؛ بدین معنا که شاید اشتراک زبانی انسان‌ها فقط ناشی از آن باشد که مهارت‌های ارتباط زبانی انسان مدرن، به هر دلیلی، قبل از انشعاب انسان‌های مدرن به جمعیت‌های معجزا تکامل یافته است.

اُنْتُوژنی انسانی همان‌جایی است که دغدغه‌های فکری مستقیماً به منابع فرهنگی راه‌حل‌های خود دسترسی پیدا می‌کنند. در واقع سوسیوجنسیس و تاریخ فرهنگی را می‌توان مجموعه‌ی اُنْتُوژنی‌هایی تلقی کرد که در آن، هر دو عضو بالغ و نابالغ فرهنگ یاد می‌گیرند هنگام مواجهه با مشکل و دسترسی داشتن به منبع فرهنگی راه‌حل [۳] برای نمونه در هم‌کنش با آنانی که در حل مسائل مهارت دارند [۴] مشکل را حل کنند. بنیادی‌ترین مهارت‌های شناختی تحصیل زبان و یادگیری ریاضیات پیچیده، به‌طور جهانشمول در دسترس انسان‌ها قرار دارد. اما ساختارهای پرشمار و گوناگون این دو مصنوع فرهنگی، که در جوامع انسانی گوناگون تجلی یافته‌اند، از ازل در ژن‌ها کدگذاری نشدند، و در واقع نمی‌توانستند بشوند. پس، مدل کلی آن است که انسان‌ها مهارت‌های شناختی‌ای دارند که از میراث بیولوژیکی حاضر در زمان فیلوژنتیک ناشی می‌شوند؛ آنان از این مهارت‌ها استفاده

می‌کنند تا از منبع راه‌حل‌های فرهنگی‌ای که طی زمان تاریخی تکامل یافته‌اند بهره ببرند؛ و این کار را طی زمان اُنْتورنیتیک انجام می‌دهند.

### اُنْتورنی انسانی

من نیز به پیروی از ویگوتسکی و فوج روانشناسان فرهنگی مدعی هستم تحقق بسیاری از مهم‌ترین و جذاب‌ترین دستاوردهای شناختی انسان، از جمله زبان و ریاضیات، در گروهی زمان و فرآیندهای تاریخی است [۱۰] حتی اگر غالب دانشمندان شناختی این فرآیندها را نادیده گرفته باشند. افزون بر این، هم‌نوا با روانشناسان رشد مدعی هستم بسیاری از مهم‌ترین و جذاب‌ترین قابلیت‌های شناختی انسان، برای تحقق یافتن به زمان اُنْتورنیتیک و فرآیندهای اُنْتورنیتیک طولانی نیاز دارند [۱۱] گیرم که بسیاری از دانشمندان شناختی این فرآیندها را نادیده بینگارند. توجه محدود دانشمندان شناختی به اُنْتورنی و نقش صورت‌بخش آن در آفرینش انواع شناخت‌های انسانی درخور، تاحد زیادی به سبب توجه زیاد آنان به یک مبحث فلسفی قدیمی است که اگر هم زمانی سودمند بوده، حالا دیگر سودمندی خود را از دست داده است (Elman et al., 1997). از این رو، پیش از عزیمت به سوی تقریری جزء به جزء از اُنْتورنی شناختی انسان باید خیلی گذرا از این مبحث بگویم.

#### فطری‌گرایی فلسفی و رشد

بحثِ مدرنِ تقابلِ طبیعت با تربیت و تقابل امر ذاتی با امر آموزشی، در اروپای قرن هجدهم و از دل مناقشات فیلسوفان عقل‌گرا و تجربه‌گرا درباره‌ی ذهن انسان و کیفیات اخلاقی او در آمد. این چارچوب‌بندی مباحث پیش از آنی اتفاق افتاد که چارلز داروین راه‌های جدید اندیشیدن درباره‌ی فرآیندهای بیولوژیک را به اجتماع علمی نشان دهد. معرفی این راه‌های داروینی اندیشیدن در باب فیلوژنی یا نقش اُنْتورنی در فیلوژنی، باید تقابل مذکور را از رونق می‌انداخت؛ اما این کار را نکرد و رشد علم ژنتیک مدرن، به آن بحث [۱۲] در قالب تقابل ژن با محیط [۱۳] حیاتی دوباره و انضمامی داد. این مبحث از رونق نیفتاد، چرا که راهی طبیعی است برای پاسخ‌دادن به این سؤال که چه چیزی فلان ویژگی را در انسان‌های بزرگسال تعیین می‌کند. پرسیدن سؤال به این شکل می‌تواند حتی تلاش برای تعیین درصدی سهم نسبی ژن‌ها و محیط در یک ویژگی بزرگسالانه‌ی معین، مثل «هوش»، را روا

بدارد (Scarr and McCarthy, 1983). این شکلِ پرسیدن و پاسخ‌دادن مانند این است که پرسیم چه چیز سبب طغیان انقلاب فرانسه شد؛ و سپس، سهم نسبی اقتصاد و سیاست و مذهب و غیره را در صدبندی کنیم. اما اندیشه‌ی داروینی گونه‌ای فرآیندِ اندیشیدن است که با آن، مؤلفه‌ها را در «اکنون»ی ثابت و بی‌زمان نمی‌اندیشیم. گرچه در سؤال از اینکه فلان گونه‌ی معین چگونه آنی شد که اکنون هست (یا انقلاب فرانسه چگونه رخ داد) فرآیندهای لایتغیری مثل تغییر ژنتیکی و انتخاب طبیعی وجود دارد، اما پاسخ اصلی داستانی است طولانی مدت درباره‌ی فرآیندهای متفاوتی که در هر مکان متفاوت به شکل متفاوتی عمل می‌کنند.

اگر می‌خواهیم فیلوژنی و اُتوژنی انسان را بفهمیم، باید داروینی بیندیشیم. در فیلوژنی، طبیعت مسیرهای اُتوژنتیکی را انتخاب می‌کند که در فنوتیپ از نظر جنسی بالغ، نتایج خاصی را به بار می‌آورند. تکرار می‌کنم، طبیعت مسیرهای اُتوژنتیکی را انتخاب می‌کند که منجر به نتایج فنوتیپی خاصی می‌شوند. این مسیرها برای تحقق خود ممکن است کم‌وبیش بر بهره‌برداری از مواد و اطلاعات خارجی تکیه داشته باشند؛ برای مثال، مسیرهای اُتوژنتیکی متعددی که پستانداران، به طور اعم، و پریمات‌ها و انسان‌ها، به طور اخص، تکامل داده‌اند، بدون این مواد و اطلاعات خارجی تکامل نمی‌یافتند. اما بی‌توجه به میزان اهمیت مواد خارجی، هدف ما در مقام رشد‌گرایانی چه بیولوژیک و چه روانشناختی، فهم کل مسیر یک پدیدار معین و نحوه‌ی کار آن است.

به کرات، می‌گویند اساساً هیچ بیولوژیستی وجود ندارد که فطری‌گرا باشد. وقتی بیولوژیست رشد‌گرا به جنین در حال رشد نگاه می‌کند، از مفهوم ذاتیت استفاده نمی‌کند. این نه از آن روست که او تأثیر ژن را دست کم می‌گیرد [۱] برای او نقش پررنگ ژنوم بدیهی است [۲] بل بدان دلیل است که این حکم قاطع که فلان مشخصه ذاتی است یا نه، به فهم فرآیند کمکی نمی‌کند. مثلاً، چه فایده دارد یک بیولوژیست بگوید ظهور جوانه‌ی اندام در هفته‌ی دهم رشد جنین انسان ذاتی است؟ اگر ما به کل فرآیند شکل‌گیری اندام در رشد جنین علاقه‌مند باشیم، اول باید مراحل رشد اندام را بفهمیم و سپس، تعیین کنیم فرآیندهای سنتز پروتئین و تقسیم سلولی و درهم‌کنش جنین با آنزیم‌های درون رحم و غیره چگونه در این رشد دخیل‌اند. اگر دوست داشته باشیم، می‌توانیم به فرآیندهایی که فلان مجموعه مشخصات خاص را دارند [۳] مثل عدم وابستگی زیاد به آنزیم‌های درون رحمی [۴] برچسب «ذاتی» بزنیم، چرا که نه؟ تازه، این کار ممکن است فوایدی هم داشته باشد. اما در غالب موارد، چنین

برچسب‌زدنی به فهم فرآیندهای اُنْتورنیتیك دخیل کمک نمی‌کند (بنگرید به استدلال Wittgenstein, 1953 که مسائل فلسفی بدطرح‌شده حل‌شدنی نیستند) فقط باید خیلی ساده از شرشان خلاص شد).

اما، در علوم شناختی همیشه کششی به سؤال از فطری‌گرایی [آن‌هم به همان شکلی که فلاسفه‌ی قرن هجدهمی اروپایی طرح کرده بودند] وجود داشته و فرآیند اندیشیدن داروینی هم چندان روی آن تأثیر نگذاشته است (مثل Chomsky, 1980; Fodor, 1983). شاید بهتر باشد این رویکرد نظری را فطری‌گرایی فلسفی بنامیم، چرا که عمده‌ی این نظریات مستقیماً به فرآیندهای ژنتیک پرداخته و درعوض می‌خواهند آنها را فقط از ملاحظات منطقی استنتاج کنند. این حرف بدان معنا نیست که جستجوی جنبه‌های ذاتی شناخت انسان دستاوردی نداشته است، مثلاً این شیوه‌ی تحقیق توانست ثابت کند که آن فرآیند اُنْتورنیتیکی که پی‌اژه برای فهم نوزاد از اشیای مکان‌مند حیاتی می‌دانست [یعنی دستکاری اشیاء] نمی‌تواند مؤلفه‌ای حیاتی باشد، چرا که فهم نوزاد از اشیای مکان‌مند بر دستکاری آنها مقدم است (Spelke, 1990; Baillargeon, 1995). این حذف کردن یک فرآیند رشدی بالقوه، کشف علمی مهمی است. اما این کشف نباید فرآیند تحقیق را متوقف کند [اما نباید به گفتن اینکه فلان چیز ذاتی است اکتفا کرده و پرونده را مختومه اعلام کنیم] بلکه کشف پیش‌گفته باید ما را به سوی سؤالات دیگری ببرد، از جمله نقش ادراک بصری صرف و فارغ از دستکاری در رشد مفهوم شیء. بیولوژیست‌ها هم از این روش تبعیت می‌کنند، اما روشن است که ابزار قدرتمندتری در اختیار دارند، زیرا می‌توانند در اُنْتورنی جنین حیوان به طریقی مداخله کنند که در مورد جنین انسان نمی‌شود. اما، هر موضوعی که مورد بررسی باشد (مثل مطالعه‌ی مفهوم شیء در بچه‌های نابینا)، هدف این نیست که تعیین کنیم آیا فلان ساختار «ذاتی» است یا نه، بلکه هدف تعیین فرآیندهای دخیل در رشد آن ساختار است. جستجوی جنبه‌های ذاتی شناخت انسان، به لحاظ علمی، فقط و فقط، تا آنجا مثمر ثمر است که در فهم فرآیندهای رشدی حاضر در اُنْتورنی انسانی به ما کمک کند، مثل اینکه تمام مؤلفه‌های مؤثر بر رشد کدامند و چه زمانی و دقیقاً به چه شکلی نقش خود را ایفا می‌کنند.

#### خطوط شخصی و فرهنگی رشد

من درعوض تقابل امر ذاتی با امر آموزشی، دوگانه‌ی دیگری را ترجیح می‌دهم که برخی ممکن است مشکل‌ساز تلقی‌اش کنند: دوگانه‌ای ویگوتسکی‌وار میان خطوط شخصی و فرهنگی رشد. این تقابل اساساً همان تقابل میان

میراث بیولوژیک و میراث فرهنگی است، جز این که به جای فیلورنی به اُتورنی مربوط است. در تفسیر من از این تقابل، خطِ شخصیِ رشدِ شناختی (آنچه که ویگوتسکی خط «طبیعی» می‌خواند) به چیزهایی مربوط است که موجود، خودبه‌خود و بدون تأثیر مستقیم افراد دیگر یا مصنوعات آنها، می‌شناسد و یاد می‌گیرد در حالی که خطِ فرهنگیِ رشدِ شناختی به چیزهایی مربوط است که موجود از راه اعمالی یاد می‌گیرد که سعی می‌کند با آنها جهان را از پرسپکتیو افراد دیگر (از جمله پرسپکتیوهای تعین‌یافته در مصنوعات) ببیند. باید تأکید کنم که این‌گونه مفهوم‌سازی درباره‌ی میراث فرهنگی و رشد، تا حدی نامأنوس بوده و از مفهوم‌سازی اغلب روانشناسان فرهنگی محدودتر است. من آن چیزهایی که موجود از طریق بستر فرهنگی خاص یا «عادت‌واره»<sup>۱</sup> به طور خودبه‌خود می‌شناسد و یاد می‌گیرد را میراث فرهنگی نمی‌دانم، یک چیزی مثل این را که بچه شخصاً یاد بگیرد کوی و برزن محل زندگی چگونه طرح‌بندی شده است (Kruger and Tomasello, 1996). تعریف محدود من از میراث فرهنگی [۲] و به تبع آن، یادگیری اجتماعی و خط فرهنگی رشد [۳] بر پدیدار قصدمندانه‌ای متمرکز است که یک موجود بر بنیاد آن، رفتار یا پرسپکتیو کسی دیگر را درباره‌ی موجودیتی سوم می‌پذیرد.

مشکل آنجاست که این دو خط، از همان ابتدای رشد انسان عمیقاً در هم تافته می‌شوند و عملاً هر عمل شناختیِ بچه‌ها پس از سنی خاص هر دو عنصر را در خود خواهد داشت. برای مثال، در فصل‌های بعدی خواهم آورد که بچه‌های یک تا سه ساله در بسیاری از موارد، «ماشین تقلید»<sup>۲</sup> هستند، یعنی پاسخ طبیعی آنان به بسیاری از موقعیت‌ها همان چیزی است که اطرافیان‌شان انجام می‌دهند؛ و خیلی کم پیش می‌آید که آنان شخصاً چیزی بیافرینند. اما در همین دوره، برخی از جذاب‌ترین جنبه‌های رشد دقیقاً به درهم‌کنش خطوط شخصی و فرهنگی رشد برمی‌گردد: بچه قراردادهای فرهنگی را از طریق تقلید یا نوع دیگری از یادگیری اجتماعی فراگرفته و سپس، با تشخیص تماماً شخصی، برخی از روابط مقولی یا قیاسی (که بر مهارت‌های مقوله‌بندی مشترک بین پریمات‌ها بنا شده‌اند) در آنها جهشی خلاقانه به وجود می‌آورد. گرچه این جهش‌ها کم‌ویش مستقیماً بر ابزار فرهنگی‌ای مثل نمادها یا تصاویر نمایه‌ای قراردادی زبانی یا ریاضیاتی‌ای تکیه دارند که به بچه کمک می‌کنند روابط مقولی یا قیاسی را متوجه شود، ولی همه‌ی شواهد حاکی از آنند که در سن چهار تا پنج سالگی گرایش بچه به تقلید از دیگران/ استفاده از استراتژی‌های شناختی خلاقانه‌ی خودش معکوس می‌شود؛ او در این سن غالباً از راه گفتار

1. habitus

2. imitation machines

زبانی، دیدگاه‌های متفاوت زیادی را درونی کرده و این امر او را قادر می‌سازد به گونه‌ای خودتنظیمانه‌تر برای کارهای خود تأمل کرده و طرح‌ریزی کند \_ گرچه بازهم ابزاری که وی بدان وسیله این کار را انجام می‌دهد گه‌گاه از اساس فرهنگی هستند.

بسیاری از روانشناسان فرهنگی معتقدند ایجاد چنین تمایزی کاریست عبث، زیرا امر شخصی و امر فرهنگی بخشی از یک فرآیند رشدی هستند؛ و بچه در هر سن خاصی معلومات و مهارت‌هایی را کسب می‌کند که نتیجه‌ی فرآیند دیالکتیک طولانی‌ای است که شامل هر دوی این مؤلفه‌های شخصی و فرهنگی می‌شود. تا حدی با این نقد موافقم، اما هنوز هم معتقدم تلاش برای جداسازی و ارزیابی تأثیرات انطباق صرفاً انسانی با فرهنگ، طی مراحل مختلف اُنتورژنی انسان اقدام سودمندی است. اول از همه، به این دلیل سودمندست که به ما در پاسخ‌دادن به این سؤال تطبیقی [۱] تکاملی کمک می‌کند: چگونه و چرا انسان به لحاظ شناختی از نزدیک‌ترین وابستگان پرمات‌ی خود متمایز است [۲] پرمات‌ها به شیوه‌ی خاص گونه‌ی خود رشد می‌کنند، بی‌آنکه چیزی مثل نسخه‌ی انسانی خط فرهنگی رشد داشته باشند که مصنوعات و اعمال اجتماعی تقویم شده، بر بنیاد آن توسط خردسالان درونی شود. جداسازی پیش‌گفته به خاطر کمک به فهم آنچه شاید تنش دیالکتیک بنیادین در رشد شناخت انسانی باشد نیز سودمندست: تنش بین انجام دادن قراردادی کارها، که مزایای آشکار بسیاری دارد، و انجام دادن خلّاقانه‌ی کارها، که باز هم مزایای خاص خودش را دارد.

## مدل میراث دوگانه

چون ساختمان فرهنگی انسان از ساختمان دیگر گونه‌های حیوانی متمایز است، چون بزرگ کردن حیوانات غیر انسانی در بافت فرهنگ انسانی معجزه نمی‌کند و آنها را به موجودات فرهنگی انسانی تبدیل نمی‌کند، و چون انسان‌هایی وجود دارند که دچار نقصان بیولوژیک بوده و بنا بر این نمی‌توانند به‌طور کامل در فرهنگ خود مشارکت کنند نتیجه‌ی ناگزیر آن است که آدم، حتی اگر تک‌وتنها هم باشد، به لحاظ بیولوژیک ظرفیتی برای فرهنگی‌زیستن را به ارث می‌برد. چنان‌که در فصل سه خواهیم دید، این ظرفیت [۳] که ظرفیتی است برای فهمیدن هم‌نوعان به‌مثابه عاملانی قصدمند/ذهن‌مند مانند خود [۴] در حدود نه ماهگی بروز می‌یابد. سعی کرده‌ام با مقایسه‌ی نظام‌مند انسان و نزدیک‌ترین وابستگان پرمات‌ی اش نشان دهم که این ظرفیت، در یک کلام، هویت‌ساز انسان و

کاملاً ممتاز و خاص اوست؛ گرچه این ظرفیت هم، به احتمال قریب به یقین، برشالوده‌ی انطباق با اندیشه‌ی نسبتی [X] اندیشه‌ای که شناخت پریمات‌ها را به‌طور اعم از شناخت دیگر پستانداران متمایز می‌کند [X] بنا شده است. نمی‌دانیم شروط انطباقی‌ای که این توان اجتماعی [X] شناختی انسانی در آن تکامل یافت کدام‌اند، اما فرضیه‌ای هست که می‌گوید این توان فقط در هومو ساپینس‌های مدرن تکامل یافت و افزون بر این، این توان ویژگی شناختی بزرگی است که انسان مدرن را از انسان پیشامدرن متمایز می‌سازد.

این تفاوت بیولوژیک بسیار کوچک میان انسان و نزدیکترین وابستگان پرمیاتی‌اش پیامدهای بس بزرگی داشته و همچنان دارد. تفاوت مذکور علاوه بر اینکه انسان‌ها را به درهم‌کنشی منعطف‌تر و مؤثرتر با دیگر موجودیت‌ها و رویدادهای محیطی قادر می‌سازد، راهی هم به شکل صرفاً انسانی میراث فرهنگی می‌گشاید. چنان‌که در فصول آینده خواهیم دید، میراث فرهنگی انسان، در مقام یک فرآیند، بر ستون‌های دوقلوی سوسیو جنسیس [X] که غالب مصنوعات و اعمال فرهنگی از طریق آن آفریده می‌شوند [X] و یادگیری فرهنگی [X] که مصنوعات و پرسپکتیوها و قصدهای انسانی پشت مصنوعات را برای خردسال رو به رشد درونی می‌کند [X] بنا شده است. سوسیو جنسیس و یادگیری فرهنگی، هر دو، به انسان کمک می‌کنند مصنوعات مادی و نمادینی تولید کند که به یکدیگر تکیه دارند و بدین ترتیب، تعدیلات تاریخی را انباشته کند (اثر برگشت‌ناپذیر)؛ و نتیجه این می‌شود که رشد شناختی بچه‌ی آدمیزاد در بافتی مشابه‌ی بافت کل تاریخ فرهنگی گروه اجتماعی‌اش اتفاق می‌افتد.

این بدان معنا نیست که فرآیندهای اجتماعی [X] فرهنگی می‌توانند از هیچ، محصولات فرهنگی و مهارت‌های شناختی جدید بیافرینند. شمپانزه‌ها به‌لحاظ شناختی مخلوقات بسیار پیچیده‌ای هستند و بی‌شک اسلاف مشترک انسان‌ها و شمپانزه‌ها حدود شش میلیون سال قبل هم این چنین بودند. زیربنای فرآیندهای سوسیو جنسیس و یادگیری فرهنگی، مهارت‌های شناختی بسیار بنیادینی در ارتباط با فضا، اشیاء، مقولات، کمیات، روابط اجتماعی، ارتباط و دیگر مهارت‌های متنوعی است که همه‌ی پریمات‌ها دارند. فقط فرآیندهای فرهنگ انسانی هستند که این مهارت‌های شناختی بنیادین را در جهتی نو و غافلگیرکننده به کار می‌گیرند [X] و از دیدگاه تکاملی این کار را خیلی هم سریع انجام می‌دهند. جایگزین این دیدگاه نظری آن است که تلاش شود هر جنبه‌ی خاص شناخت انسانی از راه استناد یک‌به‌یک به پایه‌های ژنتیکی مقتضی هر مهارت شناختی خاص تبیین شود. برای مثال، کسی در تلاش برای ارائه‌ی تبیینی از تکامل زبان می‌تواند این فرضیه را بیاورد که تکامل زبان رویدادی ژنتیکی یا جمع

رویدادهای چندگانه‌ی ژنتیکی‌ای در تاریخ انسان متأخر بوده که گرچه شالوده‌ی زبان‌های مدرن را ریخت، ولی اساساً به دیگر «مدارهای ذاتی» انسان، مثل ریاضیات و غیره ربطی نداشت (مثل Tooby and Cosmides, 1989; Pinker, 1994, 1997). بله، این استراتژی تبیینی را همیشه می‌توان در باب موارد شخصی به کار برد، اما تنها در صورتی چاره‌ساز است که در انسان فقط یک مدار شناختی وجود می‌داشت. اما وقتی تعداد مدارهای ذاتی افزایش می‌یابد، ایراد زمانی هم حاد می‌شود. گرچه شناخت خاص انسان به احتمال قریب به یقین طی چیزی حدود دویست و پنجاه هزار سال شکل گرفت، ولی ما روی کاغذ، سر جمع، شش میلیون سال زمان داریم؛ و این برای تغییر ژنتیکی و انتخاب طبیعی‌ای که مدارهای متفاوت و مستقل شناخت انسانی را آفریده باشد، تحت هر سناریوی تکاملی‌ای، زمانی ناکافی است. مزیت بزرگ تقریر ارائه‌شده‌ی ما آن است که تنها به یک انطباق بیولوژیک قائل است ☒ که می‌توانست در هر زمانی از تکامل انسان اتفاق بیفتد، از جمله همین اواخر ☒ و این چنین است که زمان تکاملی می‌تواند آن مسائلی که رویکردهای ژنتیکی تر اصلاً بدان‌ها نمی‌پردازند را حل کند.



## 3

## توجه اشتراکی و یادگیری فرهنگی

آنی که به ریشه‌ی چیزها توجه می‌کند... به واضح‌ترین دید از آنها دست می‌یابد.

ارسطو

نتیجه‌ی مقایسه‌ی انسان و پریمات‌های غیر انسانی آن است که فهم هم‌نوعان به‌مثابه موجوداتی قصدمند مانند خود، یک توانایی شناختی صرفاً انسانی است که یا مستقیم و به‌تنهایی، یا غیرمستقیم و از طریق فرآیندهای فرهنگی، بسیاری از مشخصات خاص شناخت انسانی را تبیین می‌کند. اما همه‌ی این توان شناختی نه یکباره در اُنْتورنی ظاهر می‌شود و نه همیشه روی یک پاشنه می‌گردد. خیر، فهم نوزاد از دیگران به‌مثابه عاملان قصدمند اولین بار در حدود نه‌ماهگی بروز می‌یابد، اما قدرت واقعی آن فقط تدریجاً و وقتی عیان می‌گردد که کودک ابزار فرهنگی‌ای که این فهم به او می‌دهد [۱] و از همه مهم‌تر زبان [۲] را فعالانه به کار گیرد. پس، ما برای فهم بسنده از انطباق انسان با فرهنگ باید مسیر رشد‌گرایانه‌ی او را تا زمانی خاص تعقیب کنیم [۳] و این کاری است که قصد داریم در فصول چهار تا شش انجام دهیم. در این فصل، آنچه در نه‌ماهگی اتفاق می‌افتد را توصیف و تبیین خواهیم کرد.

## شناخت اولیه‌ی نوزاد

بنا به همه‌ی شواهد، اطفال انسانی موجوداتی واقعاً شکننده و به‌کلی بیچاره هستند. آنان از تغذیه‌ی خود، نشستن یا حرکت کردن مستقلانه و گرفتن اشیاء و نگاه‌داشتن آن‌ها ناتوان‌اند. درک بصری آنان بسیار ضعیف است و

معلوم است که عملاً از فعالیت‌های فرهنگی و زبانی اطراف خود چیزی نمی‌دانند. پس ویلیام جیمز (1890) حق دارد در پایان قرن نوزدهم به این فرض برسد که جهان ادراکی نوزاد «جهان اغتشاشات آزارنده و همه‌آلود» است. اما روانشناسان رشد‌گرا، در دو دهه‌ی گذشته، به این کشف رسیده‌اند که نوزادان تازه‌متولدشده و خیلی کوچک یک‌چندتایی توانایی شناختی دارند که به راحتی در رفتارشان قابل تشخیص نیست: توانایی فهم اشیاء، فهم افراد دیگر، و فهم خود.

#### فهم اشیاء

پیاژه در کارهای کلاسیک خود در باب اطفال (Piaget, 1952, 1954) نظریه‌ای درباره‌ی شناخت نوزادان طرح کرد که نقطه‌ی عزیمت تمام تقریرهای بعدی است. پیاژه نوشت که بچه‌ها حدوداً در چهارماهگی گرفتن اشیاء و نگه‌داشتن آنها را شروع می‌کنند؛ در حدود هشت‌ماهگی اشیایی که ناپدید شده‌اند را جستجو کرده و حتی بعضاً تلاش می‌کنند با کنار زدن مانع به آنها دست یابند؛ و در حدود دوازده تا هجده‌ماهگی جابه‌جایی مکانی محسوس یا نامحسوس اشیاء را تعقیب کرده و چیزکی درباره‌ی روابط مکانی، زمانی و علی میان اشیاء می‌فهمند. فرضیه‌ی پیاژه این است که تمام این تغییرات رشد‌گرایانه در رفتارهای حسی [X] حرکتی نتیجه‌ی دستکاری و کاوش فعالانه‌ی اشیاء به وسیله‌ی نوزادان است: آنان واقعیت را از راه منطبق کردن خطوط اطلاعاتی حسی و حرکتی برمی‌سازند. پژوهشگران دریافته‌اند که نوزادان در سن اولین دستکاری اشیاء [X] یعنی پیش از آن که فرصتی برای دستکاری اشیاء و «برساختن» جهان فیزیکی داشته باشند [X] فهمی از جهان موجود و مستقل دارند. این پژوهشگران دیدگاه پیاژه را با چالشی جدی مواجه کرده‌اند. برای مثال بایلا رگنون و همکاران (برای بررسی بنگرید به 1995) دریافته‌اند اگر نوزادان سه یا چهارماهه (سن تقریبی اولین دستکاری‌های عامدانه) توسط پژوهشگران مجبور به دستکاری اشیاء نشوند [X] اما فقط به مناظر بنگرند و وقتی انتظاراتشان برآورده نمی‌شود، طولانی‌تر نگاه کنند [X] فهمی از اشیاء به‌مثابه موجودیت‌هایی مستقل بروز می‌دهند، موجودیت‌هایی که حتی اگر در معرض دید نباشند باز هم موجودند. با همین روش‌شناسی، اشپلکه و همکاران (1992) بیشتر رفته و مدعی شدند نوزادان پیش از آن که تجربه‌ی چندانی از دستکاری کردن اشیاء داشته باشند، پاره‌ای از اصول حاکم بر رفتار اشیاء را می‌فهمند، مثل این که اشیاء نمی‌توانند در یک لحظه در دو جا باشند، یا این که آنها نمی‌توانند از وسط همدیگر رد شوند و

غیره. نوزادان در اولین سال زندگی خود نشان می‌دهند که الگوهای حاکم بر اشیای زمان‌مند را هم می‌فهمند؛ مثلاً، آنان قبل از اولین سالروز تولدشان می‌توانند به گونه‌ای که دالّ بر وجود نقشه‌ی ادراکی باشد اشیاء را به‌لحاظ ادراکی مقوله‌بندی کنند؛ کمیّات کوچک را تخمین زده و حتی علیرغم انسداد ادراکی، آنها را دنبال کنند؛ و اشیاء را در فضا هدایت کرده و حتی در ذهن خود بچرخانند (برای بررسی بنگرید به Haith and Benson, 1997). گرچه این طریقه‌ی جدید ارزیابی شناخت نوزادان برحسب رفتار بصری مشکلاتی روش‌شناختی دارد (بنگرید به Haith and Benson, 1997)، اما نکته‌ی مهم برای ما آن است که مهارت‌های پیش‌گفته، جملگی، مهارت‌هایی شناختی هستند که پریمات‌های غیرانسان نیز دارند. مگر در فصل دو ریزه‌ریز نشان نداده بودیم که پریمات‌های غیرانسان در بقای شیء، نقشه‌برداری شناختی، مقوله‌بندی ادراکی، تخمین کمیّات کوچک، و چرخاندن ذهنی اشیاء نیز مهارت دارند؟ شاید دلیل این مهارت آن باشد که پریمات‌های غیرانسان هم مانند انسان از شیء مکان‌مند فهمی بازنمایانه دارند. پس، نوزاد انسان در مهارت‌های گفته‌شده فقط دارد میراث پریماتی خود را به کار می‌گیرد؛ و دلیل تأخیر در عرضه‌ی این توانایی‌ها آن است که او به‌لحاظ ادراکی و حرکتی نارس متولد شده و پیشرفت نیز زمان می‌برد.

#### فهمیدن افراد دیگر

درباره‌ی فهم نوزاد از دیگران تحقیق زیادی انجام نشده ولی اکنون می‌دانیم که نوزاد آدمیزاد، اگر نه پیش از تولد ولی از لحظه‌ای که زاده می‌شود، مخلوقی کاملاً اجتماعی است. نوزاد آدمیزاد اندک‌ساعتی پس از تولد، بیش از هر الگوی ادراکی دیگر به‌طور انتخابی به طرح شماتیک چهره‌ی آدم‌ها نگاه می‌کند (Frantz, 1963)؛ درحالی که به‌نظر می‌رسد همین نوزاد پیش از تولد<sup>1</sup> درگیر فرآیند عادت کردن به صدای مادر خود است (Decasper and Fifer, 1980)؛ و همین نوزاد از ابتدای رشد به‌وضوح افراد دیگر را به‌مثابه موجوداتی زنده درک می‌کند که از اشیای فیزیکی متفاوت‌اند (Legerstee, 1991)؛ او در همه‌ی موارد فوق براساس الگوی پریماتی رفتار می‌کند. اما دو رفتار اجتماعی هست که براساس آنها می‌توان مدعی شد نوزاد آدمیزاد مثل دیگر پریمات‌ها نبوده و برعکس آنها، «فوق‌العاده اجتماعی» است.

اول آن که، نوزاد آدمیزاد کمی پس از تولد، به قول *تره‌وارتن* (1979) و دیگران با مراقبان خود وارد «گفتگوی بدوی<sup>۱</sup>» می‌شود. گفتگوی بدوی در همکنش اجتماعی‌ای است که طی آن، والدین و نوزاد توجه خود را به یکدیگر معطوف می‌کنند [غالباً به روش‌های رخ‌به‌رخی مثل نگرستن و لمس کردن و صدا درآوردن] [به گونه‌ای که در خدمت بیان و به اشتراک گذاشتن احساسات اصلی باشند. این گفتگوی بدوی آشکارا ساختاری نوبتی دارد. گرچه فرهنگ‌های مختلف در انجام این در همکنش‌ها با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند] [به خصوص در ماهیت و میزان تماس بصری رخ‌به‌رخ] [اما به نظر می‌رسد در رابطه‌ی دو انسان بزرگسال و نوزاد این در همکنش‌ها ویژگی‌هایی جهانشمول باشند] (Trevarthen, 1993a, 1993b; Keller, Scholmerich, and Eibl-Eibesfeldt, 1998). برخی محققان، به خصوص تره‌وارتن، معتقدند این در همکنش‌های ابتدایی «اینترساجکتیو» هستند؛ اما به نظر من، تا وقتی نوزاد دیگران را به مثابه سوژه‌های مُدرک نفهمد [که این هم تا نه‌ماهگی امکان‌پذیر نیست] این در همکنش‌ها نمی‌توانند اینترساجکتیو باشند (بنگرید به بخش بعد). با این‌همه، در همکنش‌های ابتدایی عمیقاً اجتماعی هستند، یعنی هم محتوای عاطفی داشته و هم ساختاری نوبتی دارند.

دوم این که، در بافت این در همکنش‌های اجتماعی اولیه، اطفال آدمیزاد برخی از حرکات بدنی بزرگسالان، به خصوص حرکات دهان و سر را تکثیر می‌کنند. ملتسوف و مور (مثل 1997، 1989) دریافتند نوزادان آدمیزاد، اندکی پس از تولد، کارهایی مثل بیرون آوردن زبان، دهان‌درّه و حرکات سر را تقلید می‌کنند. گرچه نوزادان از قبل این اعمال را بلدند و در حضور محرک، فقط آن کارها را بیشتر تکرار می‌کنند (همان‌طور که برخی از گونه‌های پرنده در همان ابتدای رشد خود صدای پرندگان بزرگ‌تر از خود را تکثیر می‌کنند) اما ملتسوف و مور (1994) دیدند که نوزادان شش هفته‌ای می‌توانند با تلاش فراوان، یکی از رفتارهای طبیعی خود (بیرون آوردن زبان) را با رفتار بزرگسالی که زبان خود را از یک‌سوی دهان به سوی دیگر حرکت می‌دهد هماهنگ کنند. پس تقلید اطفال ممکن است بازتاب تمایل آنان به نه‌فقط تکثیر حرکتی آشنا، بل به «یکی‌شدن» با هم‌نوعان باشد (Meltzoff and Gopnik, 1993). این ایده با دیدگاه *استرن* (1985) همسو است، دیدگاهی که می‌گوید انطباق نوزاد با حالات عاطفی بزرگسالان از طریق «هماهنگ کردن انفعالات<sup>۲</sup>»، نشان‌گر یک فرآیند هویت‌یابی بس عمیق نیز هست.

نمی‌دانیم که آیا پریمات‌های غیر انسان نیز مثل انسان‌ها وارد گفتگوی بدوی یا تکثیر طفلانه می‌شوند یا نه. گرچه مادران و نوزادان پریمات‌های غیر انسان معمولاً به آن داد و ستد رخ‌به‌رخی که مشخصه‌ی مادر و نوزاد طبقه‌ی متوسط غربی است وارد نمی‌شوند، ولی در ارتباط جسمانی دائمی با هم می‌مانند و بدین ترتیب، درهمکنش آنها ممکن است مانند درهمکنش برخی از مادران و نوزادان غیر غربی بازتابنده‌ی نوع متفاوتی از گفتگوی بدوی باشد. آزمایش روی یک نوزاد شمپانزه‌ی تنها، که توسط انسان‌ها بزرگ شده، نشان می‌دهد او بیرون آوردن زبان را بیشتر اوقات دقیقاً مثل نوزادان انسان تکثیر می‌کند (Myowa, 1996)، اما گزارشی وجود ندارد که بگوید فلان شمپانزه اعمال دیگری را تکثیر کرده یا برای بازتولید بهمان حرکت جدید تغییری در رفتار خود به عمل آورده است. اینکه آیا خرده‌نوزادان آدمیزاد آن گونه که خاص انسان‌هاست اجتماعی هستند یا نه ☒ و اینکه آیا اجتماعی شدن به گونه‌ای که خاص انسان‌ها باشد منوط به رشد بیشتر در نه‌ماهگی و بعد از آن است یا نه ☒ سؤالی است همچنان گشوده. به هر حال، این فرضیه که نوزادان آدمیزاد از همان بدو تولد با مراقبان خود هماهنگی اجتماعی قدرتمندی بروز می‌دهند چیز نامعقولی نیست؛ هماهنگی‌ای که هم در گرایش آنان به درهمکنش مشفقانه‌ی دوطرفه در گفتگوی بدوی بازتاب می‌یابد، و هم در تلاششان برای بازتولید هماهنگ رفتار بزرگسالان.

#### فهم خود

وقتی نوزاد با محیط فیزیکی و اجتماعی خود درهمکنش می‌کند، خود را به شیوه‌ای خاص درک می‌نماید. نکته‌ی بس مهم آن که، نوزاد هنگام سروکله زدن با موجودیت‌های خارجی، هم اهداف رفتاری خود را درک می‌کند و هم پیامد اعمال خود بر محیط را ☒ محیط، همچون موجودیتی سازگار یا ناسازگار با فعالیت‌های هدفمند خود ☒ و «خودِ اکولوژیک<sup>۱</sup>» این گونه پدید می‌آید (Neisser, 1988, 1995; Russell, 1997). بدین ترتیب وقتی نوزاد مثلاً از گرفتن یک شی به خاطر دور بودن یا مستلزم تغییر وضعیتی شدید بودن ناتوان است، از توانایی‌ها و محدودیت‌های رفتاری خود در موقعیت‌های خاص باخبر می‌شود (Rochat and Barry, 1998). همچنین، وقتی نوزاد بدن خود را می‌کاود، برخلاف بقیه‌ی ادراکاتی که دارد، این بار متوجه‌ی مطابقت نقشه‌ی رفتاری با بازخورد

ادراکی می‌شود (Rochat and Morgan, 1995). گرچه پژوهش‌های این سبکی خیلی کمی درباره‌ی پریمات‌های غیر انسان انجام شده، اما مطالعاتی هست که نشان می‌دهند برخی از این گونه‌ها راجع به مهارت‌های خود آن‌قدر اطلاع دارند که بتوانند از تکالیف فراتر از توانایی‌شان «چشم ببوسند» (Smith and Washburn, 1997)؛ و به‌نظر می‌رسد همه‌ی مطالعات درباره‌ی پریمات‌های غیر انسان توافق دارند که وقتی آنها در مکان نسبتاً جدیدی حرکت می‌کنند، درکی از توانایی‌ها و محدودیت‌های حرکتی خود به دست می‌آورند (Povinelli and Cant, 1996). پس به احتمال قریب به یقین، خودِ اکولوژیکِ نوزاد آدمیزاد چیزی است که او با وابستگان پریمات خود شریک است. حداقل یکی از دلایل قَلتِ پژوهش‌های مختص به فهم خرده‌نوزادان آدمیزاد از خود به‌مثابه عاملان اجتماعی این است که اصلاً معلوم نیست خودِ اجتماعی در این سن چه معنایی دارد.

### انقلاب ماه نهم

نوزاد آدمیزاد حول و حوش نه تا دوازده ماهگی درگیر چند رفتار جدید می‌شود که به نظر می‌رسد نشانه‌ی انقلاب در نحوه‌ی فهم او از جهان، علی‌الخصوص جهان اجتماعی‌اش، باشد. اگر درباره‌ی فرق شناخت اجتماعی نوزاد با شناخت اجتماعی دیگر پریمات‌ها در ماه‌های قبل از این انقلاب شکی وجود داشته باشد، درباره‌ی بعد از انقلاب هیچ تردیدی وجود ندارد. نوزاد نه ماهه‌ی آدمیزاد درگیر رفتارهای اصطلاحاً توجه اشتراکی می‌شود که به‌نظر می‌رسد نشان‌گر ظهور فهم از دیگران به‌مثابه عاملانی قصدمند مانند خود است، کسانی که رابطه‌شان با موجودیت‌های خارجی را نوزاد می‌تواند متابعت کند، هدایت کند، یا به اشتراک گذارد (Tomasello, 1995a). در بخش حاضر، این مجموعه‌ی جدید رفتاری را توصیف کرده و در بخش بعد سعی می‌کنم ریشه‌های اُنْتورژنتیک آنها را تبیین کنم؛ در بخش آخر این فصل نیز نشان می‌دهم که آنها چگونه کاملاً طبیعی به فرآیندهای یادگیری فرهنگی‌ای منجر می‌شوند که برای پرتاب نوزاد به دنیای فرهنگ کفایت می‌کنند.

ظهور توجه اشتراکی<sup>1</sup>

نوزاد شش ماهه یا فقط با اشیاء درهمکنش می کند (به دست گرفتن و دستکاری کردن آنها) یا فقط با افراد (ابراز نوبتی عواطف). او وقتی اشیاء را دستکاری می کند افراد پیرامون خود را غالباً نادیده می گیرد؛ و وقتی هم که با دیگران درهمکنش می نماید اکثراً اشیای اطراف را نادیده می انگارد. اما حول و حوش نه تا دوازده ماهگی مجموعه رفتارهای جدیدی ظاهر می شوند که مانند رفتارهای قبلی فقط دو طرف (نوزاد و شیء یا نوزاد و بزرگسال) ندارند، بلکه سه طرفه اند. این رفتارها درهمکنش نوزاد با اشیاء و افراد را تنظیم کرده و منجر به مثلث ارجاعی بچه، بزرگسال، و شیء یا رویدادی می شوند که این دو بدان توجه می کنند. اصطلاح توجه اشتراکی غالباً برای توصیف این مجموعه پیچیده‌ی مهارت‌ها و درهمکنش‌های اجتماعی به کار رفته است (بنگرید به Moore and Dunham, eds., 1995). اصلاً در این سن است که نوزاد برای اولین بار، به طور منعطف و قابل اعتماد به آنجایی نگاه می کند که بزرگسالان نگاه می کنند (تعقیب نگاه)؛ با آنها درگیر کشمکش‌های درهمکنش‌های اجتماعی نسبتاً گسترده‌ای می شود که یک شیء واسطه‌ی آن است (درگیری اشتراکی)؛ از بزرگسالان به عنوان نقاط ارجاع اجتماعی (مرجعیت اجتماعی) استفاده می کند؛ و با اشیاء آن گونه رفتار می نماید که بزرگسالان رفتار می کنند (یادگیری تقلیدی). خلاصه، در این سن است که نوزاد، برای اولین بار، «متوجه»ی توجه و رفتار بزرگسالان به موجودیت‌های خارجی می شود.

مرتبط آن که، حول و حوش همین سن است که نوزاد فعالانه با ژست‌های بیان‌گرانه‌ای مثل اشاره کردن یا بالا گرفتن چیزی برای نشان دادن آن به کسی، توجه و رفتار بزرگسالان را به موجودیت‌های خارجی معطوف می کند. این رفتارهای ارتباطی نشان می دهند که نوزاد دوست دارد بزرگسالان متوجه‌ی توجه او به فلان موجودیت خارجی شوند. این ژست‌های بیانگر، با گذر از آیین‌سازی دوطرفه مثل «دو بازو دور گردن» به عنوان درخواستی برای سواری گرفتن ☒ که از جهات گوناگونی به آیین‌سازی دوطرفه‌ی شمپانزه شبیه است (آن گونه که در فصل دو توصیف شد) ☒ سه طرفه هستند، یعنی نوزاد دارد موجودیتی خارجی را به یک بزرگسال نشان می دهد. این واقعیت هم مهم است که برخی از این ژست‌های اولیه دستوری هستند ☒ تلاش برای به کار گرفتن بزرگسال برای انجام کاری در ارتباط با یک شیء یا یک رویداد- و برخی دیگر اخباری ☒ تلاش برای به کار گرفتن بزرگسال برای توجه به یک شیء یا یک رویداد. از این میان، اخباری‌ها اهمیت ویژه‌ای دارند چرا که به روشنی هرچه بیشتر نشان می دهند بچه دوست ندارد فقط نتیجه‌ای به دست آید، بل در واقع مایل است توجه خود را با یک بزرگسال

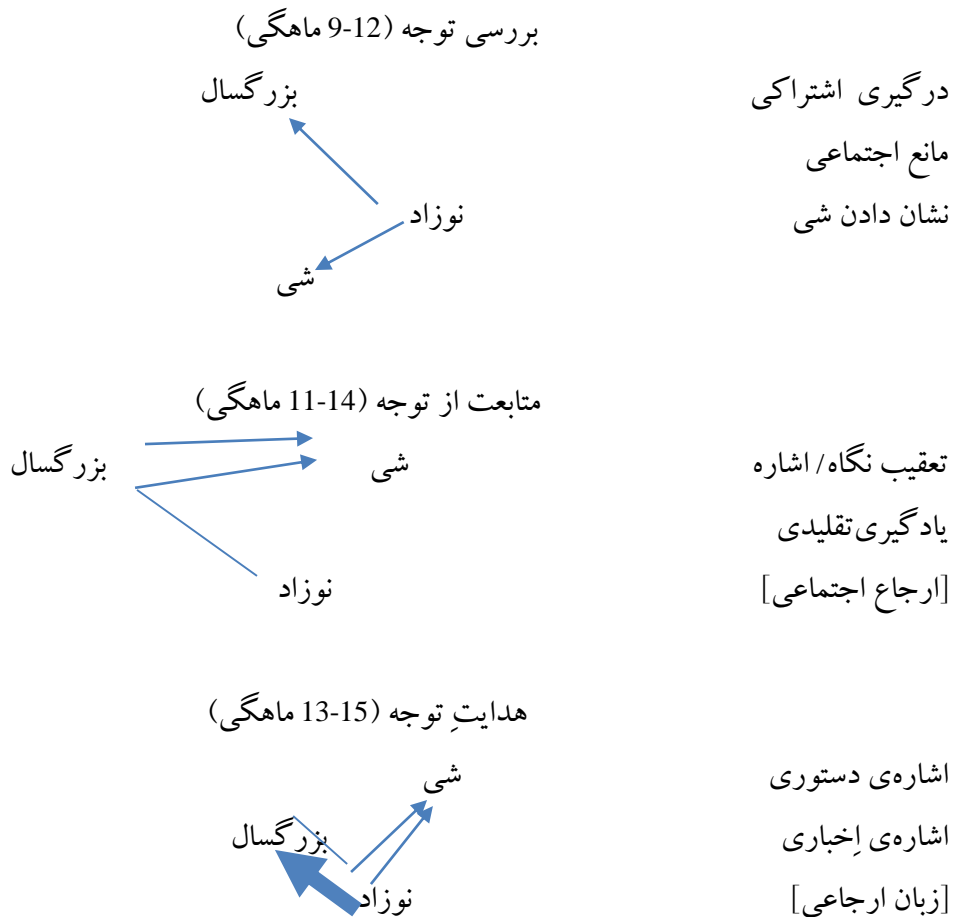
به اشتراک بگذارد. پس، حرف حساب برخی نظریه پردازان، از جمله خود من، این است که عمل ساده‌ی اشاره کردن به یک شیء برای کسی دیگر، به شرط آن که هدفش اشتراک گذاری توجه به آن شیء باشد، یک رفتار ارتباطی صرفاً انسانی است (مثل Gomez, Sarria, and Tamarit, 1993)، چیزی که نقصان آن، علامت اصلی سندروم اوتیسم در کودکان است (مثل Baron-Cohen, 1993).

بر اساس یافته‌های نسبتاً منسجم بسیاری از مطالعات، مدتی است که می‌دانیم تمام این رفتارهای متفاوت [۴] هم آنهایی که باعث می‌شوند نوزاد متوجه‌ی بزرگسالان شود و هم آنهایی که سبب می‌شوند او بزرگسالان را متوجه‌ی خود کنند [۵] نوعاً در نه تا دوازده ماهگی ظاهر می‌شوند. اما اخیراً کارپنتر، ناگل و توماسلو (1998) این موضوع را به‌طور خاص و با تعقیب رشد اجتماعی [۶] شناختی نه تا پانزده ماهگی بیست و چهار کودک مورد تحقیق قرار دادند. ماه به ماه، توانایی این نوزادان در نه گونه توجه اشتراکی ارزیابی شد: درگیری اشتراکی، تعقیب نگاه، تعقیب اشاره، تقلید اعمال سودمند، پیروی از اعمال بی‌قاعده، واکنش به موانع اجتماعی، استفاده از ژست‌های دستوری، و استفاده از ژست‌های اخباری (شامل ژست‌های دال بر نزدیکی، مثل «نشان دادن»؛ و ژست‌های دال بر دوری، مثل «اشاره کردن»). در هر مورد، برای اطمینان از اینکه نوزادان از تأثیر محرک‌های متفرقه فارغ‌اند و تلاششان واقعاً از سر آن است که یا متوجه‌ی توجه و رفتار بزرگسال شوند یا توجه و رفتار او را هدایت کنند، از معیارهای سخت‌گیرانه‌ای استفاده شد (مثل توجه متناوب به هدف و بزرگسال). مهم‌ترین یافته‌های این آزمایش اخیر بدین شرح بود:

- در بیشتر نوزادان، هریک از این نه مهارت توجه اشتراکی بین نه تا دوازده ماهگی ظاهر شد؛
- تمام این مهارت‌ها، با فواصل رشدی کم در نوزادان ظاهر شدند، یعنی نزدیک هشتاد درصد از نوزادان در برهه‌ای چهار ماهه به تمام این نه تکلیف مسلط شدند؛
- هر مهارت در زمان خاصی بروز می‌کرد (گرچه فقط به‌طور خفیف، زیرا ظهور تقریباً همزمان مهارت‌ها جای چندانی برای تنوعات فردی نمی‌گذاشت).

مهم آن‌که، اختلاف مشاهده شده میان رشد بچه‌ها تبیینی روشنی داشت. آن هشتاد درصد (بیست تا از بیست و چهار نوزاد) در ابتدا تکالیفی را از سر گذراندند که نیاز به اشتراک/بررسی توجه بزرگسال به فلان چیز دم‌دست داشتند (مثل نگریستن به بزرگسال طی درگیری اشتراکی)؛ سپس نوبت تکالیفی شد که لازمه‌اش متابعت از توجه

بزرگسال به موجودیت‌های خارجی دورتر بود (مثل تعقیب نگاه)؛ و در نهایت نوبت رسید به تکلیف هدایت توجه بزرگسال به سوی موجودیت‌های خارجی (مثل اشاره کردن به موجودیتی دور برای یک بزرگسال). شکل 3×1 این سه موقعیت را به تصویر می‌کشد. دلیل ترتیب مذکورِ مراحل آن است که در تکلیف اشتراک/بررسی، فقط لازم است نوزاد به صورت بزرگسال بنگرد؛ در این جا نوزاد فقط باید می‌دانست «که» بزرگسالی هست و دارد به چیزی توجه می‌کند. برعکس، در تکالیفی که نوزاد یا متوجه‌ی توجه بزرگسال می‌شود یا توجه او را هدایت می‌کند، لازم است دقیقاً بداند بزرگسال به «چه چیز» دارد توجه می‌کند ×تقدم فهم (متابعت از توجه یا رفتار بزرگسال) بر تولید (هدایت توجه یا رفتار بزرگسال). علم بی‌شائبه به این که بزرگسال بر «چه» موجودیت خارجی‌ای تمرکز کرده، در مقایسه با این علم ساده «که» صرفاً بزرگسالی حضور داشته و دارد به چیزی توجه می‌کند، به مهارت‌های توجه اشتراکی دقیق‌تر و پیچیده‌تری نیاز دارد. تمام بیست نوزادی که این مراحل را گذراندند، در مدت زمان رشدی انصافاً کوتاه و با همبستگی معقول، صاحب سازوکار مهارت‌های توجه اشتراکی شدند؛ و نتیجه آن که، الگوی ترتیبی پیش‌گفته بازتابنده‌ی سطوح متفاوت و البته ضروری توجه اشتراکی است.



شکل 3-1. سه گونه‌ی اصلی درهمکنش توجه اشتراکی و سن ظهور آنها در مطالعه‌ی کارپنتر، ناگل و توماسلو (1998) (منطبق با تقریباً هشتاد درصد بچه‌ها).

عموم یافته‌های این مطالعه با کلّ مجموعه آزمایش‌هایی که در آنها یک یا چندتا از این مهارت‌های اجتماعی شناختی اولیه به شکل تک‌تک بررسی شده بودند (کارپنتر، ناگل و توماسلو، 1998 اینها را مبسوط‌بازبینی کرده‌اند) هم‌خوان است. آنچه این مطالعه با وضوح تمام به اثبات می‌رساند، این است که ظهور مهارت‌های توجه اشتراکی در نه تا دوازده‌ماهگی یک پدیدار رشدی منسجم است و نیاز به یک تبیین رشد‌گرایانه‌ی منسجم دارد.

مجموعه آزمایش‌های بسیار مشکل‌گیرگی و همکاران (Gergely et al., 1995; Csibra et al., in press) دیدگاه مذکور را تقویت کرد. این محققان به نوزادان نه‌ماهه نقطه‌ای روی صفحه نشان دادند که با دور زدن مانع، به سوی مکانی خاص در همان صفحه حرکت می‌کرد و به چشم بزرگسالان علناً حرکتی هدفمندانه می‌آمد. نوزادان هم ثابت کردند که حرکات این نقطه را هدفمند می‌بینند: وقتی آن مانع برداشته می‌شد ولی حرکت تغییر نمی‌کرد (و در نتیجه، انحراف آن نقطه غیر ضروری می‌بود)، نوزادان متعجب می‌شدند؛ اما، وقتی مانع سر جایش گذاشته می‌شد، آنان رفتار نقطه تا رسیدن به همان هدف را، هر قدر هم که پیچ‌وتاب‌هایش تغییر می‌کرد، درک می‌کردند. مهم آن‌که، نوزادان شش‌ماهه چنین درکی از هدف نداشتند. روشات، مورگان و کارپنتر (1997) نیز در آزمایشی که نوزادان شش‌ماهه و نه‌ماهه می‌دیدند یک توپ، به شیوه‌ای هدفمندانه، توپی دیگر را «دنبال» می‌کند، شاهدهی برای فهم نه‌ماهه‌ها (X) و نه شش‌ماهه‌ها (X) از عمل قصدمندانه به دست دادند. این یافته‌ها که از ادراک نوزاد و تکنیک نگرستن‌ترجیحی بهره می‌برند شواهد همگرایانه‌ی قدرتمندی برای اهمیت نه‌ماهگی در رشد اجتماعی شناختی نوزاد فراهم آورده‌اند. در این آزمایش‌ها معیار شناخت نوزاد چیزی نیست مگر پاسخ‌های رفتاری‌ای که ریشه در توجه اشتراکی او دارند.

#### توجه اشتراکی و شناخت اجتماعی

اخیراً، بر سر ماهیت شناخت اجتماعی‌ای که زیربنای ظهور این رفتارهای سه‌طرفه است، مناقشات زیادی در گرفته است. برخی نظریه پردازان بر این باورند که نوزاد، از همان بدو تولد، شناخت اجتماعی‌ای مشابه بزرگسالان دارد؛ و ظهور رفتارهای توجه اشتراکی در نه تا دوازده‌ماهگی فقط نشان‌گر رشد مهارت‌های اجرایی است. برای

نمونه، تره‌ورتن (1979, 1993a) ادعا کرده نوزاد با ذهنی مکالمه‌ای و درکی ذاتی از «دیگری مجازی»<sup>۱</sup> متولد می‌شود و برای بیان رفتاری این دانسته‌ها، فقط به مهارت‌های حرکتی ضروری نیاز دارد. شاهد تره‌ورتن برای این نظر، درهمکنش اجتماعی دوطرفه‌ی بیچه در ماه‌های اولیه است، آنچه او «اینترساجکتیویته‌ی اولیه<sup>۲</sup>» می‌خواند. جالب‌تر این که، در مطالعه‌ی ماری و تره‌ورتن (1985) به نظر رسید که دو ماهه‌ها به امکان درهمکنش با دیگران واکنش مطبوعی نشان می‌دهند؛ وی این را شاهده‌ی برای فهم نوزاد از ساجکتیویته‌ی دیگران تفسیر کرده است. محققانی که اخیراً تلاش کرده‌اند این نتایج را تکرار کنند، به توفیقاتی نصفه‌ونیمه رسیده‌اند؛ ولی نکته‌ی مهم آن است که هیچ‌یک از آنان، رفتارهای ارتباطی نوزادان را جز به‌عنوان تحلیل یک امکان اجتماعی تفسیر نکرده‌اند (Rochat and Striano, 1999; Nadel and Treblay-Leveau, 1999; Muir and Hains, 1999). افزون بر این، نوزادان پنج‌ماهه تمام مهارت‌های حرکتی لازم برای تعقیب نگاه دیگران (مگر نه اینکه آنان اشیای متحرک را با چشم دنبال می‌کنند؟) و اشاره به آنها (مگر نه اینکه آنان اشیاء را می‌گیرند و غالب اوقات هم انگشت اشاره‌ی خود را دراز می‌کنند؟) را دارند. بنا بر این، اگر به‌لحاظ اجتماعی ماهر باشند، محدودیت حسی<sup>۳</sup> دلیل خوبی برای عدم درگیری آنان در رفتارهای توجه اشتراکی نیست. محدودیت حرکتی حتی به درد تبیین ناکامی نوزادان در آزمایش‌های مربوط به مدت‌زمان نگرستن<sup>۳</sup>، از جمله آزمایش اعمال قصدمندانه، که الزامات رفتاری اش حداقلی است، هم نمی‌خورد (بنگرید به Gergely et al., 1995).

برخی از نظریه‌پردازان فطری‌گرا (مثل Baron-Cohen, 1995) معتقدند نوزاد با چندین مدار اجتماعی<sup>۱</sup> شناختی مستقل برنامه‌ریزی شده است، از جمله یک سنسور راستای نگاه و یک سنسور قصدمند<sup>۲</sup> و یک مکانیسم توجه اشتراکی. از دیدگاه بارون<sup>۱</sup> اکوهین، هر کدام از این مدارها جدول زمانی رشد از پیش تعیین شده‌ای دارد، که نه تحت تأثیر اُنْتورژنی دیگر مدارها قرار داشته و نه از درهمکنش ارگانیک با محیط اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. همان‌طور که یک نوزاد هنگام تولد چیزی درباره‌ی دیگران نمی‌داند، پس از آن هم لازم نیست در این باره چیزی یاد بگیرد؛ مدارهای شناختی‌ای که باید طی ماه‌های اول زندگی رشد کنند، خودبه‌خود و بر اساس جدول زمانی خاص خود رشد می‌کنند. ولی افسوس که یافته‌ها با این دیدگاه همخوان نیستند. شاهده‌ی از آزمایش کارپنتر،

1 the virtual other

2 Primary intersubjectivity

3 Looking-time studies

ناگل و توماسلو (1998) و شواهدی غیرمستقیم از آزمایش‌های دیگر نشان می‌دهند که مهارت‌های کلیدی در این مورد (تعقیب نگاه و فهم اعمال قصدمندانه و درگیری اشتراکی) در نه تا دوازده‌ماهگی و در مدت زمانی نزدیک به هم و به گونه‌ای همبسته ظهور می‌کنند. تقریر مدارهای مستقل با این یافته‌ها هماهنگی ندارند؛ برای مدعایی که می‌گوید ظهور این مهارت‌ها به هیچ درهمکنش اجتماعی با دیگران نیاز ندارد نیز هیچ شاهد تجربی‌ای در دست نیست (همچنین بنگرید به نقد Baldwin and Moses, 1994).

در آن‌سوی بام، نظریه‌پردازان دیگری معتقدند درهمکنش سه‌طرفه‌ی نوزادان در نه تا دوازده‌ماهگی حاصل زنجیره‌ی رفتارهای آموزشی است. به‌ویژه، مور (1996; Barresi and Moore, 1996) معتقد است رفتارهایی که در نه تا دوازده‌ماهگی ظاهر می‌شوند، مهارت‌های رفتاری مستقلی هستند که هر یک محرک اصلی و پیشامدهای محیطی و تاریخ یادگیری خودش را داشته و به مهارت‌های اجتماعی شناختی ماهرانه هیچ ربطی ندارند. برای مثال، نوزاد با چرخیدن (شاید در ابتدا تصادفی) به سمتی که بزرگسال نگاه می‌کند و سپس مشاهده‌ی فلان چیز جالب است که تعقیب نگاه را یاد می‌گیرد. او در این درهمکنش و درهمکنش‌های مشابه، از آن رو به صورت بزرگسال نگاه می‌کند که لبخند و تشویق بزرگسال برای او حکم جایزه را دارد. مور برای تبیین همزمانی و ارتباط متقابل این مهارت‌های اجتماعی شناختی متفاوت، به یک توانایی جدید پردازش اطلاعات متمسک می‌شود که وظیفه‌اش توجه همزمان به این دو مطلب است. تا جایی که سواد من قد می‌دهد، ایراد آنجاست که این توانایی پردازش اطلاعات هرگز نه به‌طور مستقل درمورد شناخت اجتماعی نوزادان مورد مطالعه قرار گرفته و نه به آن ربط داده شده است. در مطالعه‌ی کارپنتر، ناگل و توماسلو (1998) هم چندین تکلیف‌شیء محور وجود داشت که می‌شد انتظار داشت تاحدی به همان مهارت فرضی پردازش اطلاعات ربط داشته باشند؛ اما آنها نه با توالی رشد‌گرایانه‌ی مهارت‌ها سازگاری داشتند و نه با معیارهای اجتماعی شناختی همبستگی منسجمی نشان می‌دادند. پس، به نظر من این یافته‌ها ما را مجبور می‌کنند در پی تبیینی از توجه اشتراکی باشیم که نسبت به جایگزین‌های خواه فطری خواه آموزش‌محور، منسجم‌تر بوده و بتواند بگوید چرا رفتارهای متفاوت مربوط به توجه اشتراکی این گونه و در این برهه زمانی بروز می‌کنند. باری، ما به تقریری نظری نیاز داریم که به هر دوی این سؤالات پاسخ دهد:

- چرا همه‌ی مهارت‌های مربوط به توجه اشتراکی در زمانی کوتاه و به شیوه‌ای همبسته ظهور می‌کنند؟

## - و اصلاً چرا در نه‌ماهگی؟

همه می‌دانند گزینه‌ی من دیدگاهی است که می‌گوید نوزاد زمانی درگیر در همکنش‌های توجه اشتراکی می‌شود که بتواند دیگران را به‌مثابه عاملانی قصدمند مانند خود بفهمد (Tomasello, 1995a). عامل قصدمند موجود زنده‌ای است که هدف دارد و برای رسیدن به آن هدف، می‌تواند بین ابزارهای رفتاری فعالانه دست به انتخاب بزند، از جمله، انتخاب فعالانه درباره‌ی اینکه برای تحقق آن هدف باید به چه چیزهایی توجه شود. البته که در این معنا هر رفتاری قصدمندانه نیست؛ برای مثال، چشمک‌زدن و بازتاب‌های این‌چنینی ممکن است کارکرد بیولوژیکی داشته باشند که فقط در ظاهر شبیه به هدف باشد؛ ولی هدف چیزی است که هم به [اراده‌ی] فرد بستگی دارد و هم به ارزیابی شخصی از موقعیت، که موجود بر بنیاد آن تصمیم می‌گیرد چگونه به این هدف نزدیک شود. گرگلی و دیگران (1995) این چیزها را کنش‌های «عقلانی» می‌خوانند [رفتار یک موجود وقتی برای ما معنا دارد که بتوانیم بفهمیم در جهت نیل به هدفش چه شده که فلان رفتار را انتخاب کرده است.

من همچنین استدلال کرده‌ام که باید به توجه نیز همچون نوعی ادراک قصدمندانه بنگریم (Tomasello, 1995a). افراد قصدمندانه انتخاب می‌کنند که در جهت تعقیب هدف خود، به چیزهایی توجه کنند و به چه چیزهایی توجه نکنند. گیسیون و ردِر (1979) مثال نقاش و کوهنوردی را می‌زنند که در یک کوه شروع می‌کنند به انجام فعالیت‌های مطبوع خود؛ گرچه هر دوی آنها یک چیز می‌بینند، اما به جنبه‌های کاملاً متفاوتی از آن توجه می‌کنند. ظهور اُنْتورژنیتیک تقریباً همزمان بسیاری از رفتارهای متفاوت مربوط به توجه اشتراکی، که همگی به‌نحوی از انحاء بر فهمیدن دیگران به‌مثابه موجوداتی مدرک و رفتارگر و هدفمند بنیان دارند [و یافته‌های تجربی‌ای مثل یافته‌های گرگلی و همکاران هم آن را تأیید می‌کنند] قویاً حامل این پیام است که رفتارهای مربوط به توجه اشتراکی، نه حاصل مدارهای شناختی تک‌افتاده هستند و نه نتیجه‌ی زنجیره‌ی رفتارهای آموزشی. خیر، همه‌ی اینها دال بر فهم آغازین نوزاد از دیگران به‌مثابه عاملانی قصدمند است. شاید هیچ تک‌رفتار مربوط به توجه اشتراکی نتواند شاهده‌ی گویا برای این حرف ما باشد، اما جمع آنها شاهده‌ی قانع‌کننده است [شاید بهترین شاهد، آن رفتارهایی باشند که نوزاد را ملزم می‌کنند تا به‌طور دقیق بفهمد بزرگسال بر «چه» تمرکز کرده یا دارد چه می‌کند، چرا که آنها نمایشگر فهم روشن نوزاد از توجه بزرگسال هستند. اما نوزاد هنوز باید درباره‌ی دیگران و اینکه آنان چگونه کار می‌کنند چیزهای بیشتری یاد بگیرد. به ویژه در فصول آینده خواهیم دید که بچه‌های

کوچک، با کسب مهارت‌های ارتباط زبانی خوب یاد می‌گیرند با چه ظرفیتی متوجهی توجه بزرگسال شده یا توجه وی را به خود جلب نمایند. علاوه بر این، مداخله‌ی موثر در این فرآیند، مثلاً تولید ایماهای ادراکی فریبنده برای گول‌زدن بزرگسال به قصد دستیابی به خواسته‌های خود، مستلزم اطلاع از ارتباط میان ادراک و عمل است، حال آن‌که بچه‌های یک‌ساله فاقد چنین اطلاعی هستند. این مهارت نیاز به دو یا سه سال درهمکنش با دیگران دارد. ولی ما در اینجا فعلاً داریم درباره‌ی سرآغازهای این فرآیند حرف می‌زنیم.

حال سؤالی پیش می‌آید: سروکله‌ی توجه اشتراکی که فی‌الواقع انقلابی در فهم نوزاد از دیگران است، از کجا پیدا می‌شود؟ شواهدی فراهم آورده‌ام که مدعی هستند نوزاد ممکن است از همان ابتدای رشد به گونه‌ای اجتماعی باشد که دیگر پریمات‌ها نباشند (همان‌گونه که در مبحث درگیرشدنشان در گفتگوی بدوی و تکثیر طفلانه ثابت شد)، اما در این اجتماعی بودن هنوز خبری از توجه اشتراکی یا هر صورت دیگری از فهمیدن دیگران به‌مثابه عاملان قصدمند وجود ندارد. پس، سؤالی که پیش آمده آن است که این رشدهای اجتماعی [آشناختی اولیه و ثانویه چگونه به یکدیگر مرتبط می‌شوند، اصلاً اگر مرتبط‌شدنی باشند؛ و آنها چرا دقیقاً در نه‌ماهگی سبب فهمیدن دیگران به‌مثابه عاملانی قصدمند می‌شوند.

### تبیینی مبتنی بر شبیه‌سازی<sup>۱</sup> از انقلاب ماه نهم

نظریه پردازان اجتماعی، از ویکو و دیلتای تا کولی و مید، تأکید کرده‌اند که فهم ما از دیگران بر منبع معرفتی خاصی [یعنی قیاس<sup>۲</sup> با خود] استوار است که با آن نمی‌شود نحوه‌ی عمل اشیای غیر زنده را فهمید. نکته‌ی نظری کلیدی آن است که ما درباره‌ی خود و شیوه‌ی کار خود اطلاعاتی داریم که هر موجودیت خارجی دیگری فاقد آن است. وقتی عمل می‌کنم، درکی درونی از هدف و تلاش برای هدف دارم؛ و وقتی به‌سوی هدف حرکت می‌کنم، به انواع گوناگون حس درونی<sup>۳</sup> (که با حس برونی<sup>۴</sup> همبستگی دارد) دسترسی دارم [و اینها به پیوند هدف با ابزارهای رفتاری کمک می‌کنند. من تا جایی می‌توانم درباره‌ی نحوه‌ی کار فلان گونه موجود معلومات کسب کنم که اعضای آن گونه را «مثل خودم» دانسته و از این طریق، بتوانم به آن همان کردو کارهای درونی‌ای

1 simulation

2 analogy

3. proprioception

4. exteroception

را نسبت دهم که به خودم منسوب می‌کنم. پس، وقتی می‌خواهم کس دیگری را بشناسم، احتمالاً قیاس<sup>۱</sup> نزدیک‌ترین و طبیعی‌ترین راه است.

پس، کار نظری من در اینجا این است که با استفاده از این دیدگاه رایج در باب رابطه‌ی خودفهمی با فهم از دیگران، انقلاب اجتماعی<sup>۲</sup> شناختی نه‌ماهگی را تبیین کنم. کلیت استدلال من آن است که نوزاد برای فهم دیگران، از درکی که از خود دارد استفاده می‌کند<sup>۳</sup> و این تجربه از خویش در همان اوایل رشد، به‌خصوص در زمینه‌ی خودعاملی<sup>۱</sup>، تغییر می‌یابد. فرضیه آن است که وقتی این درک جدید از خودعاملی پدید آید، نتیجه‌ی مستقیمش آن است که فهم نوزاد از دیگران نیز عوض می‌شود. پس، رویکرد فعلی را می‌توان نسخه‌ای از مدل مبتنی بر شبیه‌سازی تلقی کرد؛ مدلی که در آن، فرد دیگران را، به یک معنا، از راه قیاس با خود می‌فهمد<sup>۲</sup> چون دیگران «مثل من» هستند<sup>۳</sup> اما اشیای غیر زنده را این گونه، یا حداقل دقیقاً این گونه، نمی‌فهمد<sup>۴</sup> چون کمتر «مثل من» هستند.

#### ارتباط میان خود و دیگری

ملتسوف و گوپنیک (1993) عمدتاً با تکیه بر یافته‌های پژوهشی مربوط به تقلید اطفال می‌گویند نوزاد از بدو تولد<sup>۱</sup> پیش از آنکه درباره‌ی چیزهای خاص چندان چیزی یاد گرفته باشد<sup>۲</sup> می‌فهمد که افراد دیگر هم «مثل من» هستند (همچنین بنگرید به Gopnik and Meltzoff, 1997). اما در تقریر آنان موضع «مثل من» نقش چندان‌ی در رشد اجتماعی<sup>۳</sup> شناختی بعدی نوزاد نداشته و بدتر آن که، به ظهور رفتارهای مربوط به توجه اشتراکی در نه تا دوازده‌ماهگی نیز ربطی پیدا نمی‌کند. در واقع، ملتسوف و گوپنیک، در مقام حامیان نسخه‌ای از «نظریه‌ی نظریه<sup>۴</sup>»، بر این باورند که نوزاد با استفاده از یک نظریه‌پردازی علمی<sup>۵</sup> بدوی<sup>۶</sup> که در همه‌ی محدوده‌های شناخت به کار می‌برد، به فهم از دیگران نایل می‌آید. از دید ملتسوف و گوپنیک، موضع «مثل من» در فرآیند مذکور نقش چندان‌ی نداشته و برعکس، رشد مهارت‌های جدید در نه‌ماهگی، فقط نتیجه‌ی مشاهده‌ی مستقیم نوزاد از رفتار

1. self-agency  
2. theory theory  
3. protoscientific

دیگران و استنتاج آنهاست (Gopnik, 1993) استدلال می‌گوید که ما حالات قصدمندانه‌ی دیگران را به خوبی حالات قصدمندانه‌ی خودمان، و گاهی حتی بهتر از آن می‌فهمیم).

دیدگاه من، در هماهنگی با دیدگاه ملتسوف و گوپنیک، آن است که فهم ابتدایی نوزاد از دیگران به مثابه «مثل من»، نتیجه‌ی انطباق‌پذیری بیولوژیک انسانی است [البته سن دقیق ظهور آن در آنتوژنی، و همچنین میزان و نوع تجربه‌ی شخصی ضروری برای این مسیر رشدی انسانی، مبهم است (بنگرید به Baressi and Moore, 1996)]. این فهم [که در هر حال، در همان ماه‌های اول زندگی ظاهر می‌شود] در فهم ماه نهم کودک از دیگران به مثابه عاملان قصدمند، عنصری کلیدی است. در واقع، این فهم زمانی عنصری کلیدی می‌شود که مؤلفه‌ی ضروری دیگری نیز وارد عرصه شود؛ و همین مؤلفه‌ی دیگر تبیین می‌کند که چرا نه‌ماهگی سن خاصی است. این مؤلفه‌ی دیگر، فهم جدید نوزاد از اعمال قصدمندانه‌ی خودش است. حالا که دیگران «مثل من» هستند هر فهم جدید از کرد و کار من، بی‌درنگ به فهم جدیدی از کرد و کار آنان منجر می‌شود؛ من کرد و کار روانشناسانه‌ی دیگران را کم‌وبیش از راه قیاس با خودم، که برای من مستقیم‌ترین و دانسته‌ترین حالت است، شبیه‌سازی می‌کنم. در نتیجه، اصل فرضیه چنین است: وقتی نوزاد به فهم جدیدی از اعمال قصدمندانه‌ی خود نایل شود، از رویکرد «مثل من» استفاده کرده و رفتار دیگران را نیز به همین شکل می‌فهمد؛ و شواهد نشان می‌دهند در فهم نوزاد از اعمال قصدمندانه‌ی خود، هشت تا نه‌ماهگی سن خاصی است.

#### خود قصدمند می‌شود

نوزاد در اولین ماه‌های زندگی می‌فهمد رفتارهایش منجر به نتایجی در محیط بیرونی می‌شود، اما به نظر می‌رسد که خود او نمی‌داند چرا و چگونه. پیازه (1952، 1954) آزمایش‌های هوشمندانه‌ای ابداع کرد که در آنها، نوزادان روی آونگ‌ها، اسباب‌بازی‌ها و اشیای خانه تأثیرات جالبی می‌گذاشتند و سپس به آنان [گاهی اوقات در موقعیتی کمی تعدیل شده، که مستلزم سازش از سوی نوزاد هم بود] فرصت بازتولید همان تأثیرات داده می‌شد. نوزادان پیازه گرچه در شش تا هشت ماه اول زندگی رفتارهایی که نتایج جذابی داشتند را تکرار می‌کردند، ولی انطباق خیلی کمی با الزامات موقعیت‌های خاص نشان می‌دادند. برای مثال، اگر قرار بود نوزاد جغجغه‌ای که با یک نخ به دستش وصل بود را تکان دهد تا صحنه و صدای جذابی ایجاد کند، حذف نخ هیچ تغییری در رفتار او

ایجاد نمی‌کرد؛ نوزاد باز هم بازو را به همان شکل حرکت می‌داد. پیازه مثال‌های زیادی از این اندیشه‌ی «جادویی» نحوه‌ی تأثیر اعمال بر جهان خارج مشاهده کرد.

اما، حول و حوش هشت ماهگی به نظر رسید نوزادان پیازه فهم جدیدی از رابطه‌ی عمل [X] پیامد نشان می‌دهند. رفتارهای جدیدی که این فهم را اثبات می‌کردند، اینها بود:

الف) استفاده از ابزارهای رفتاری متنوع برای یک هدف؛ و

ب) شناسایی واسطه‌های رفتاری و استفاده از آنها برای تعقیب هدف.

برای مثال وقتی نوزادان می‌خواستند فلان اسباب‌بازی را بردارند، پیازه بالشی را به‌عنوان مانع بین آنان و اسباب‌بازی قرار می‌داد؛ بچه‌های زیر هشت ماه یا با بالش ور می‌رفتند و اسباب‌بازی اصلی را فراموش می‌کردند، یا اینکه بر اسباب‌بازی متمرکز می‌ماندند، ولی از پس بالش بر نمی‌آمدند؛ اما نوزادان هشت‌ماهه این‌گونه به مداخله‌ی بالش واکنش نشان می‌دادند: توقف کردن، کنار زدن بالش یا ناکار کردن آن، و سپس پیشروی آگاهانه برای به دست آوردن اسباب‌بازی.

نقطه‌ی مقابل کنار زدن مانع، استفاده از واسطه، غالباً واسطه‌های انسانی، برای رسیدن به هدف بود. مثلاً نوزادان وقتی می‌خواستند چند تا اسباب‌بازی را راه بیندازند ولی نتوانستند، دست بزرگسال را به سوی آن برده و منتظر نتیجه ماندند (در موارد خیلی معدودی، سعی کردند از واسطه‌های غیر زنده هم به‌عنوان ابزار بهره ببرند، اما این کار غالباً در ماه‌های بعد انجام می‌گرفت).

گرچه می‌توان گفت نوزاد زیر هشت ماه برای حرکت به سوی هدف، قصدمندانه [X] در معنای عام کلمه [X] عمل می‌کند، اما استفاده [ی نوزاد هشت [X] نه‌ماهه] از ابزار متعدد برای یک هدف واحد و بهره‌گیری از واسطه‌ها نشانگر سطح جدیدی از کارکرد قصدمندانه است (Frye, 1991). ابزاری که در فلان شرایط برای حرکت به سوی یک هدف مفید باشد، ممکن است در شرایطی دیگر با ابزاری دیگر عوض شود؛ نوزاد باید دست به انتخاب بزند، و حتی ممکن است رفتاری که یک وقتی خودش یک غایت بود (ناکار کردن بالش) حالا فقط ابزاری باشد برای غایتی بزرگتر (به دست آوردن اسباب‌بازی). الغرض، اکنون نوزاد در رفتار خود فهم جدیدی از تفاوت نقش هدف و وسیله دارد: او هدفی که در پی آن است را از ابزار رفتاری‌ای که برای تعقیب آن هدف به کار می‌برد تمیز می‌دهد [X] خیلی بهتر از مرحله‌ی قبل، که مرحله‌ی حسی [X] حرکتی بود. وقتی نوزاد مانعی را کنار می‌زند و

استوار به سوی هدف پیش می‌رود، حق داریم فرض کنیم که از پیش در ذهن هدف مشخصی داشته (گیرم برحسب حالت تخیل شده‌ی امور جهان)، و این هدف را در سراسر زمانی که داشته مانع را کنار می‌زده در ذهن حفظ کرده، و این هدف را آشکارا از ابزارهای رفتاری متفاوتی که برای رسیدن به هدف از میان آنها دست به انتخاب زده تمیز داده است.

#### شبیه‌سازی اعمالِ قصدمندانه‌ی دیگران

پیاژه (1954) مدعی بود اولین موجوداتی که نوزاد به آنها قدرت علی‌ای هم‌سنخ قدرت خود نسبت می‌دهد دیگرانِ انسانی هستند: «آدم‌ها ... به احتمال قریب به یقین، اولین منبع علیت هستند، زیرا بچه در هنگام تقلید از کسی دیگرست که به سرعت موفق می‌شود به عملِ آن فرد دوم، کارایی‌ای مشابه عمل خود نسبت دهد» (ص 360). این رویکرد عمومی گوهر تقریر من هم هست، هر چند من، به خلاف برخورد بس سرسری پیاژه با موضوع، فهم نوزاد از دیگرانِ انسانی را به دو دسته تقسیم می‌کنم: فهم نوزاد از دیگران به مثابه منابع خودحرکتی و قدرت ☒ یعنی به مثابه موجوداتی صرفاً زنده ☒ و فهم او از دیگران در مقام موجوداتی که دست به انتخاب‌های رفتاری و ادراکی می‌زنند ☒ یعنی در مقام موجوداتی قصدمند. در واقع، از نظر من، نوزادان به احتمال قریب به یقین، قبل از هشت ☒ ماهگی ☒ درست مثل تمام پریمات‌ها ☒ دیگران را بیشتر همچون موجوداتی زنده می‌فهمند که دارای قدرت و خودحرکتی هستند، زیرا این فهم بر هیچ نوع مشابهت با خود و یا منسوب کردنِ قصدمندی‌ای مبتنی نیست؛ بلکه، گرچه حرکت خودزا به راحتی از حرکتی که توسط عاملی خارجی تحمیل شده باشد متباین و متمایز می‌شود، ولی فهم از دیگران در مقام موجوداتی قصدمند ☒ و دارای هدف، توجه و قدرت تصمیم‌گیری ☒ یک چیز دیگر است.

این تمایز حیاتی است. به یافته‌های لسلی (1984) و وودوارد (1998) توجه کنید. نوزاد پنج ☒ شش ماهه وقتی می‌بیند دست دیگران می‌تواند کاری کند که دست او نمی‌تواند، شگفت‌زده می‌شود. پس، به نظر می‌رسد نوزاد در این سن دیگران را موجودات زنده‌ای می‌داند که قدرت خودحرکتی داشته و به طرق خاص رفتار می‌کنند. نوزاد در این سن، اعمال خود را هم دقیقاً به همین نحو می‌فهمد (به پیشتر بنگرید)، یعنی همچون بستری که حوادث را رقم می‌زند. اما فهم از دیگران به مثابه موجودات زنده ☒ یعنی به مثابه بستری که حوادث را رقم

می‌زنند ☒ با فهم از دیگران در مقام موجوداتی قصدمند با توانایی کرد و کارهای درهم پیوسته‌ای چون هدف، توجه و استراتژی رفتاری متفاوت است. نظریه‌ی شبیه‌سازی کنونی نیازمند مهارت‌هایی است که نوزاد از قبل آنها بتواند در اعمال حسی ☒ حرکتی خود، هدف را از ابزارهای رفتاری تمیز دهد. این تمیز، شرط فهمیدن دیگران است نه فقط به مثابه منابع زنده‌ی قدرت، بل در مقام افرادی که اهدافی دارند و از میان استراتژی‌های رفتاری و ادراکی متنوعی که آنها را به سوی این اهداف هدایت می‌کنند دست به انتخاب می‌زنند. این مهم، بُعد جهت‌گیری<sup>۱</sup> یا حتی «معطوقیت<sup>۲</sup>» قصدمندی را به میان می‌آورد، که وقتی نوزاد دیگران را به شکل بستر حوادث درک می‌کند، گم است.

پس نظریه چنین است: نوزاد از همان ابتدای اُنْتُورنی<sup>۳</sup> با انسان‌های دیگر یکی می‌شود و این توانایی مبتنی است بر میراث بیولوژیک صرفاً انسانی (میراثی که ممکن است به در هم‌کنش‌های گسترده با محیط اجتماعی نیاز داشته باشد یا نداشته باشد). تا حول و حوش هفت ☒ هشت ماه اول، که نوزاد خود را فقط به مثابه موجود زنده‌ای می‌فهمد که گویی صرفاً بستر ساز حوادث است، دیگران را نیز به همین شکل می‌فهمد. اما وقتی در هشت ☒ نه ماهگی او خود را همچون عاملی قصدمند ببیند ☒ یعنی بداند اهدافی دارد که به وضوح از ابزارهای رفتاری متمایزند ☒ دیگران را نیز به همین نحو خواهد فهمید. توانایی اخیر راه را برای فهم انتخاب‌های ادراکی‌ای که دیگران انجام می‌دهند لاینکه توجه‌شان از ادراکشان جداست ☒ هموار می‌سازد؛ هر چند فعلاً فهم ریزه‌ریز ما از این فرآیند اندک است. گرچه در این باره هنوز نوبت طرح خیلی مسائل نشده، ولی باید گفت این امکان وجود دارد که نوزاد برخی از این گونه شبیه‌سازی‌ها را، حتی تاحدی نامرتبط، در ارتباط با اشیای غیر زنده هم انجام بدهد و فهم او از اینکه برخی رویدادهای طبیعی برخی دیگر را «مجبور» به رخ دادن می‌کنند ریشه در همین جا داشته باشد: توپ بیلارد اول، توپ دوم را با همان نیرویی هل می‌دهد که من هم هل می‌دهم (Piaget, 1954). چون قیاس بین نوزاد و اشیای غیر زنده ضعیف‌تر است، پس احتمالاً این نوع شبیه‌سازی هم باید ضعیف‌تر از شبیه‌سازی با افراد باشد.

در اینجا باید بگویم که به خاطر آن چیزهایی که حداقل به نظر من ناشی از سوء تفاهم هستند، با دیدگاه شبیه‌سازی مخالفت‌های بسیاری انجام گرفته است. دیدگاه شبیه‌سازی غالباً این گونه فهمیده شده است: بچه‌ها، قبل

1. Directedness

2. aboutness

از آنکه طی شبیه‌سازیِ حالات قصدمندانه‌ای را به دیگران نسبت دهند، باید حالات قصدمندانه‌ی خود را مفهوم‌بندی کرده باشند. اما این مطلب خلاف تجربه به نظر می‌رسد: بچه‌ها تا حالات ذهنی دیگران را مفهوم‌بندی نکنند، نه می‌توانند حالات ذهنی خود را مفهوم‌بندی کنند (Gopnik, 1993) نه می‌توانند درباره‌ی آن حرف بزنند (Bartsch and Wellman, 1995). پس به نظر مخالفان، شبیه‌سازی فرآیندی است که در آن، بچه برخی از محتویات ذهنی را در حالی که آگاه است محتوای ذهنی خودش هستند مفهوم‌بندی می‌کند و در موقعیتی خاص به افراد دیگر نسبت می‌دهد؛ ولی اگر شبیه‌سازی اینگونه نگریسته نشود، دلیلی برای ایراد وجود ندارد. فرضیه‌ی من صرفاً چنین است: نوزاد این حکم قاطع را صادر می‌کند که دیگران «مثل من» هستند و بدین خاطر باید مثل من کار کنند. کسی نگفته نوزاد در فلان موقعیت به حالات ذهنی خود دسترسی آگاهانه‌ی آسانتری دارد تا به چستیِ حالات ذهنی خاص دیگران؛ او با بهره‌گیری از توانایی خود در تعیین حالات ذهنی خاص در موقعیت‌های خاص [X] که به مؤلفه‌های متعددی وابسته است [X] صرفاً شیوه‌ی عمومی کرد و کار دیگران را از طریق قیاس به نفس درک می‌کند. سراسرترین مثال این است: بچه حالت هدفمندانه‌ی فرد دیگری که در حال تلاش برای رسیدن به آن هدف است را بیشتر به آن نحوی می‌بیند یا تخیل می‌کند که برای خودش هم تخیل می‌کند و بدین ترتیب، رفتار آن فرد را درست به شیوه‌ی خودش معطوف به هدف می‌بیند.

#### شمپانزه‌ها و بچه‌های دچار اوتیسم

اگر اکنون به بررسی نزدیک‌ترین خویشاوندان پریمات خود برگردیم، می‌توانیم چنین نتیجه‌گیری کنیم: شمپانزه‌ها و برخی پریمات‌های غیر انسانی به وضوح چیزی درباره‌ی تأثیر اعمال خود بر محیط می‌فهمند، و حتی در اعمال حسی [X] حرکتی قصدمندانه‌ای درگیر می‌شوند که در آنها، برای نیل به یک هدف، از ابزارهای متفاوتی استفاده نموده، موانع را حذف کرده و از برخی واسطه‌ها به‌عنوان اهرم استفاده می‌کنند. پس، اگر به قول من آنها دیگران را به‌مثابه عاملان قصدمند نمی‌فهمند، دلیلش آن نیست که آنان فاقد چنین توانایی‌هایی هستند. خیر، به نظر من، دلیل اینکه آنها چنین فهمی از دیگران ندارند چیز دیگری است: آنها با هم‌نوعان خود، آن‌گونه که انسان‌ها یکی می‌شوند، یکی نمی‌شوند. فرضیه‌ای [X] که یک آزمایش ذهنی صرف است [X] می‌گوید دلیل ناتوانی آنها در حل مسائل فیزیکی‌ای که نیازمند فهم رابطه‌ی علی بین اشیای بی‌جان هستند نیز همین است. آنها تلاش

نمی‌کنند تا، هر قدر هم ناکامل، با اشیای درگیر یکی شوند. مثال نقض جالب این مورد، میمون‌های بافرهنگی هستند که به نظر می‌رسد برخی مهارت‌های انسان‌گونه‌ی مربوط به توجه اشتراکی، مثل اشاره‌ی دستوری به انسان‌ها و یادگیری تقلیدی برخی از مهارت‌های سودمند را فرا می‌گیرند (بنگرید به فصل دو). البته حتی در این صورت نیز این میمون‌ها پیام‌های ارتباطی خود را به شکل اخباری [X] یعنی در جهت به اشتراک گذاشتن توجه [X] ارسال نمی‌کنند و در فعالیت‌های متنوع دیگری مثل همکاری و آموزش دادن درگیر نمی‌شوند. فرضیه‌ی فعلی ما چنین است: میمون بافرهنگ ممکن است یاد بگیرد انسان‌ها در مقام عاملانی زنده چگونه بر محیط خود اثر می‌گذارند [X] انسان‌هایی که برای رفع نیازها و حاجات خود با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند [X] ولی به هیچ وجه نمی‌تواند چیزی را یاد بگیرد که لازمه‌اش استعداد بیولوژیک خاص انسان برای یکی شدن با دیگران، به شیوه‌ای انسان‌گونه، است.

اگر ثابت کرده باشیم انسان‌ها به لحاظ بیولوژیک توانایی خاصی برای یکی شدن با هم‌نوعان را به ارث می‌برند، آنگاه طبیعی است در جستجوی افرادی برآیم که در این زمینه دچار نوعی نقصان بیولوژیک باشند؛ بله، منظور بچه‌های دچار اوتیسم است. مشهور است که بچه‌های دچار اوتیسم مشکلات چشمگیری در توجه اشتراکی و پرسپکتیو محوری دارند. برای نمونه، آنان هنگامی که همراه با دیگران به طور اشتراکی به فلان شیء توجه می‌کنند، کاستی‌هایی بروز می‌دهند (Loveland and Landry, 1986; Mundy, Sigman, and Kasari, 1990)؛ ژست‌های اخباری خیلی کمی تولید می‌کنند (Baron-Cohen, 1993)؛ و در بازی‌های نمادین و وانمودی، که در بسیاری از موارد باید نقش کسی دیگر را بازی کرد، خیلی کم درگیر می‌شوند. برخی بچه‌های اوتیستیک توانا می‌توانند نگاه دیگران را تعقیب کنند، اما بچه‌های اوتیستیک کم‌توان در انطباق با پرسپکتیو ادراکی افراد دیگر خیلی ضعیف‌اند (Loveland et al., 1991). نتیجه‌ی کلی مطالعه‌ی کندل (مذکور در Baron-Cohen, 1998) آن است که بچه‌های دچار اوتیسم «در فهم دیدگاه دیگران مشکل» دارند، و لاولند (1993) آنها را اساساً «بی‌فرهنگ<sup>۱</sup>» توصیف می‌کند. فعلاً درباره‌ی منبع مشکلات بچه‌های دچار اوتیسم اطلاعی نداریم (نظریات متعارض زیادی وجود دارد)، اما بنا بر یک فرضیه، این بچه‌ها در یکی شدن با دیگران مشکل دارند، و مشکل

مذکور با توجه به چیزهایی مثل زمانبندی رشد گرایانه و سختی آسیب و دیگر عقب ماندگی های شناختی ای که برخی جبران نش کرده اند و برخی نکرده اند، می تواند صور بسیار متفاوتی به خود بگیرد.

### یادگیری فرهنگی اولیه

پس فهم انسان از هم نوعان به مثابه عاملان قصدمند یک توانایی شناختی است که هم از یکی شدن با هم نوعان ریشه می گیرد [مهارتی صرفاً انسانی و با ظهوری خیلی زود در طفولیت] و هم از ساختمان قصدمندانه ی اعمال حسی [حرکتی ای که انسان ها با دیگر پریمات ها در آن شریک اند] که حول وحوش هشت [نه ماهگی ظاهر می شود. هر دوی این مهارت ها از راه بیولوژیک به ارث رسیده اند، بدین معنا که مسیرهای رشدی آنها در هر محیط معمولی ای (که در همه شان باید چند تا هم نوع وجود داشته باشد) شکوفا می گردد.

این شکل صرفاً انسانی فهم اجتماعی، بر نحوه ی درهمکنش بچه های آدمیزاد با یکدیگر و با بزرگسالان تأثیرات عمیقی می گذارد. در بافت کنونی، مهم ترین این تأثیرات آنی است که بچه را به روی صور صرفاً انسانی میراث فرهنگی می گشاید. بچه ای که می فهمد دیگران با جهان همان روابط قصدمندانه ای را دارند که او دارد، احتمالاً از راه هایی بهره می گیرد که آنان برای رسیدن به اهداف خود به کار می برند. بچه در این راستا حتی متوجهی بُعد قصدمندانه ی مصنوعات انسان ساز هم می شود، مصنوعاتی که انسان ها ساخته اند تا در فلان موقعیت هدفمند خاص به عنوان واسطه ی استراتژی های رفتاری و توجهی استعمال شوند. پس، بچه اگر علیرغم محیط فرهنگی غنی ای که در آن متولد می شود، دیگران را به مثابه عاملانی قصدمند نفهمد [و درک او شبیه به پریمات ها و نوزادان آدمیزاد قبل از نه ماهگی و بچه های اوتیستیک باشد] نمی تواند از مزایای مهارت های شناختی و معلومات هم نوعان خویش، که در فضای فرهنگی متجلی است، بهره ببرد. وقتی نوزاد فرآیند یادگیری فرهنگی از دیگران را شروع کند، چند پیامد غافلگیرکننده ظاهر می شود: او یاد می گیرد چگونه با اشیاء و مصنوعات درهمکنش کند؛ می آموزد چگونه با دیگران ارتباط مبتنی بر ژست برقرار کند؛ و یاد می گیرد چگونه درباره ی خود تفکر کند.

### فرهنگ به مثابه جایگاه اُنْتُوژنتیک

موجودات همان قدر محیط خود را به ارث می‌برند که ژنوم‌ها را [X] روی این مطلب نمی‌شود خیلی تأکید کرد. ماهی‌ها طوری ساخته شدند که در آب زنده بمانند و مورچه‌ها هم طوری طراحی شدند که در مورچه‌ها زندگی کنند. انسان‌ها نیز طوری هستند که در محیط اجتماعی خاصی بزیند، و خردسالان روبه‌رشد او خارج از آن محیط (با فرض اینکه یک جوری زنده بمانند)، نه به‌لحاظ اجتماعی و نه به‌لحاظ شناختی رشد معمولی نخواهند داشت. این محیط اجتماعی خاص همان چیزی است فرهنگ می‌نامیمش. یک «جایگاه اُنْتُوژنتیک» مخصوص آدمیزاد که به کار رشد انسانی می‌آید (Gauvain, 1995). محیط فرهنگی انسان، به دو طریق، زمینه‌ای برای رشد شناختی بچه فراهم می‌آورد: محیط فرهنگی به مثابه «عادت‌واره»ی شناختی، و محیط فرهنگی به مثابه یادگیری فعال از بزرگسالان. اینک به این مطلب می‌پردازم که بچه چگونه در این محیط، از این محیط، و از خلال این محیط، چیز یاد می‌گیرد.

اول آن که، افراد یک گروه اجتماعی معین به طریق خاصی زندگی می‌کنند [X] غذا را به شکل خاص خود آماده و صرف کرده و آداب زندگی خاصی داشته و در جاهایی خاص، کارهای مخصوصی انجام می‌دهند. چون نوزادان و بچه‌های خرد آدمیزاد کلاً به بزرگسالان وابسته‌اند، آنان نیز به شکل بزرگسالان غذا خورده، همان آداب زندگی را داشته، و وقتی بزرگسالان جایی می‌روند همراهی‌شان کرده و همان کارهای بزرگسالان را انجام می‌دهند. عموماً این را «عادت‌واره»ی رشد بچه‌ها می‌خوانیم (Bourdieu, 1977). درگیر شدن بچه در کنش‌های عادی آدم‌هایی که او در میان آنها بزرگ می‌شود [X] در هر سطح درگیری و مهارت [X] بدین معناست که او یک‌سری تجارب خاص دارد و کلی از تجارب دیگر را ندارد. درهمکنش‌های اجتماعی‌ای که بچه خواهد داشت؛ اشیای فیزیکی‌ای که او با آنها ور خواهد رفت؛ انواع یادگیری‌ها و فرصت‌هایی که با آنها مواجه خواهد شد؛ و انحصار نتایجی که درباره‌ی شکل زندگی اطراف خود استنتاج می‌کند را عادت‌واره‌ی خاصی که او در آن به دنیا می‌آید تعیین می‌کند. پس عادت‌واره بر رشد شناختی [X] علی‌الخصوص بر «ماده‌ی خام»ی که بچه باید با آن کار کند [X] تأثیرات مستقیمی دارد؛ می‌شود تصور کرد اگر بچه‌ها از مجموعه‌ی خاصی از این مواد محروم شوند چه بلایی بر سر رشد شناختی‌شان خواهد آمد. \_تصوری کابوس‌وار.

عادت‌واره‌ی گروه‌های انسانی با عادت‌واره‌ی گروه‌های شمپانزه فرق دارد ولی به احتمال قریب به یقین فرآیندهای یادگیری و استنتاج شخصی این دو گروه که رشد شناختی‌شان را از آشکال زندگی‌شان متأثر می‌سازد، شباهت زیادی با یکدیگر دارند. شمپانزه‌ی خردسال هم آن چیزی را می‌خورد که مادرش می‌خورد و آنجایی می‌رود که مادرش می‌رود و و جایی می‌خواهد که مادرش می‌خواهد. اما بزرگسالان انسانی، به طور جهانشمول، نسبت به دیگر پرمات‌ها و حیوانات، در رشد بچه‌های خود نقش فعال‌تر و مداخله‌گرانه‌تری ایفا می‌کنند. گرچه بزرگسالان در قبال بسیاری از مهارت‌های فرهنگی رویکرد عدم‌مداخله<sup>۱</sup> را در پیش می‌گیرند و محدوددهی این رویکرد در فرهنگ‌های گوناگون به طور معناداری کوچک و بزرگ می‌شود<sup>۲</sup> اما چیزهایی هست که بزرگسالان همه‌ی جوامع انسانی احساس می‌کنند باید به کودک در یادگیری آنها کمک کنند. آنان در برخی موارد، کمک‌های ساده‌ای می‌کنند که به پیروی از وود، برونر و راس (1976) می‌توان داربست‌زدن<sup>۲</sup> نامیدش. مثلاً، بزرگسالی که می‌بیند بچه در گیرودار یادگیری مهارت خاصی است، کاری می‌کند که یا این تکلیف را برای بچه آسان‌تر کند، یا او را متوجه‌ی جنبه‌های کلیدی آن تکلیف کند، یا اینکه خودش بخشی از آن وظیفه را انجام دهد تا پیچیدگی‌اش بچه را پریشان نکند. این نوع آموزش در برخی از فرهنگ‌ها فقط شکل مجبور کردن بچه به نشستن و نگاه کردن به قالی‌بافی یا پخت‌وپز یا کار در باغچه را دارد (Greenfield and Lave, 1982). اما، در تمام جوامع انسانی تکالیف یا معلومات چنان مهمی وجود دارد که بزرگسالان فکر می‌کنند باید مستقیماً آنها را به بچه‌ها آموزش دهند (Kruger and Tomasello, 1996)؛ از فعالیت‌های بسیار مهم مربوط به زندگی گرفته، تا به یادسپاری اسلاف یا آیین‌های مذهبی. نکته‌ی اصلی آن‌که، هم در داربست‌زدن و هم در آموزش مستقیم، چون بزرگسال دل‌مشغول کسب فلان مهارت یا بهمان معلومات توسط بچه است، در اکثر موارد تا بچه آنها را یاد نگیرد یا به سطح خاصی از مهارت نرسد، دست از سرش برنمی‌دارد. بیش از همه، بولاک (1987) تأکید کرده که در انتقال فرهنگی، چنین آموزش قصدمندانه‌ای بسیار مهم است، چرا که بچه را مجبور می‌کند که تا سن خاصی، مهارت یا معلومات خاصی را فرا بگیرد.

<sup>1</sup> laissez-fair attitude

<sup>2</sup> scaffolding

کینگ (1991) در ارتباط با یادگیری اجتماعی پریمات‌های غیر انسان و همچنین آموزشِ محتملِ پریمات‌های خردسال توسط بزرگسال‌هایشان [۱] آنچه وی «اعطای اطلاعات» می‌نامد [۲] کوهی از شواهد را بررسی کرده است. صرف نظر از چند حکایت جالب، تصویر کلی کاملاً روشن است: خردسالان تمام گونه‌های پریمات [۳] جز انسان‌ها [۴] برای کسب اطلاعاتی که برای بقا و زاد و ولد نیاز دارند، به خود وا گذاشته می‌شوند [۵] بزرگسالان اطلاعات کمی به آنها اعطا می‌کنند. پس یکی از مهم‌ترین ابعاد فرهنگ انسانی آموزش فعالانه‌ی بزرگسالان به خردسالان است. وقتی جایگاه اُنثورنتیک خردسالان آدمزاد با تأثیرات کلی زندگی در یک عادتواره‌ی خاص ادغام شود آن وقت این جایگاه به یک جایگاه فرهنگی غنی بدل می‌گردد.

#### یادگیری تقلیدی

حوالی نه‌ماهگی، بچه‌ی آدمزاد می‌تواند در این جهان فرهنگی به شیوه‌ای کاملاً جدید مشارکت کند. اولین و مهم‌ترین اینها، آنی است که من یادگیری فرهنگی می‌نامم، که به‌لحاظ اُنثورنتیک اولین صورت یادگیری تقلیدی است و توسط فهم جدید نه‌ماهگی از دیگران به‌مثابه عاملان قصدمند به وجود می‌آید. یعنی، گرچه تکثیر رفتار دو طرفه و رخ‌به‌رخ از ابتدای طفولیت وجود داشته، ولی از نه‌ماهگی است که نوزاد شروع می‌کند به بازتولید اعمال قصدمندانه‌ی بزرگسال بر اشیای خارجی. این، امکان استفاده‌ی قراردادی از ابزار و مصنوعات گوناگون را فراهم می‌آورد و بنا بر این، بازنماینده‌ی اولین یادگیری فرهنگی واقعی، برحسب تعریف مضیق من از یادگیری فرهنگی، است. گرچه درباره‌ی این مسأله داده‌های نظام‌مند چندانی نداریم اما پیش‌نهاده‌هایی وجود دارد که برخلاف عقاید عامه مدعی‌اند بچه‌های خیلی خرد غالباً کارهایی که بزرگسالان در هنگام نادیده گرفتن بچه انجام می‌دهند را تقلید نمی‌کنند و برعکس، اکثراً مقلد رفتارهایی هستند که بزرگسالان «برای» آنان انجام می‌دهند (Killen and Uzgiris, 1981). این مطلب اگر درست باشد می‌تواند پیوند جذاب و انصافاً مستقیمی میان اشکال اولیه‌ی یادگیری فرهنگی و آموزش فعالانه‌ی بچه‌ها از سوی بزرگسالان فراهم آورد.

عضو یک فرهنگ شدن یعنی یادگیری کارهایی جدید از افراد دیگر. اما، همانطور که در بررسی یادگیری اجتماعی پریماها در فصل دو دیدیم، راه‌های زیادی برای یادگیری اجتماعی وجود دارد. در ارتباط با یادگیری کاربرد اشیاء، مثل ابزار و مصنوعات، این فرآیندها وجود دارند:

الف) جذب شدن هرچه بیشتر: بزرگسال یک شیء را برداشته و با آن کاری انجام می‌دهد، و این کار نوزاد را به لمس و دستکاری آن شیء علاقه‌مند می‌سازد (و همین امر بعداً یادگیری شخصی او را تسهیل می‌کند)؛  
 ب) یادگیری هم‌چشمانه: نوزاد می‌بیند که بزرگسال یک شیء را دستکاری می‌کند. نوزاد، از این طریق، چیزهایی درباره‌ی امکانات پویای آن شیء یاد می‌گیرد که احتمالاً نمی‌توانست خودبه‌خود کشف کند؛ و  
 پ) یادگیری تقلیدی: نوزاد چیزی درباره‌ی اعمال قصدمندانه‌ی انسانی یاد می‌گیرد.

بسیاری از آزمایش‌های کلاسیک درباره‌ی یادگیری تقلیدی نوزادان، هیچ شرایط کنترلی نداشته‌اند: شرایط کنترلی‌ای برای اطمینان از اینکه بچه‌ها صرفاً در حال بازتولید کارهای مؤثر بر اشیای بزرگسالان نبوده و به‌واقع دارند رفتار قصدمندانه‌ی آنان را تقلید می‌کنند. اما، آزمایش‌های جدیدی وجود دارد که این کنترل‌ها را فراهم آورده‌اند و به همین خاطر، یادگیری تقلیدی نوزاد را به طور قانع‌کننده‌ای ثابت می‌کنند.

بچه‌های چهارده‌ماهه‌ی ملتسوف (1988) می‌دیدند بزرگسالی از کمر خم می‌شود و با فشار سر روی کلید برق، لامپ را روشن می‌کند. اکثر نوزادان کم‌وبیش همین رفتار را انجام دادند [رفتاری که غیرمعمول و ناشیانه است و ساده‌تر و طبیعی‌ترش آن است که با دست کلید برق را فشار دهند. یکی از تفاسیر ممکن این رفتار آن است که نوزادان فهمیدند:

الف) هدف بزرگسال روشن کردن برق بود؛

ب) او از میان روش‌های ممکن برای این کار، این یکی را انتخاب کرده بود؛ و

پ) اگر خودشان هم چنین هدفی داشته باشند، می‌توانند همین روش را انتخاب کنند [عملی که در آن، بچه خودش را به جای دیگری می‌گذارد.

پس، یادگیری تقلیدی این نوعی اساساً به دو چیز متکی است: اول، به گرایش نوزاد برای یکی شدن با بزرگسال، که از همان عنفوان زندگی ظاهر می‌شود؛ و دوم، به توانایی‌ای که از نه‌ماهگی بروز می‌کند، یعنی توانایی تمایز نهادن میان هدف اصلی و ابزارهای متفاوتِ اعمالِ دیگران [ابزارهایی که برای رسیدن به هدف، باید از میان

آن‌ها دست به انتخاب بزنند. اگر نوزادان فاقد این توانایی می‌بودند، احتمالاً یا درگیر یادگیری هم‌چشم‌مانه می‌شدند و لامپ را به سادگی با دست روشن می‌کردند (که البته چنین نکردند)، یا بدون توجه به ماهیت هدفمند این عمل، مثل طوطی آن را تکثیر می‌کردند. این تفسیر آخر، گرچه در مطالعه‌ی ملتسوف یک احتمال است، اما در تکالیف تقلیدی کارپنتر، ناگل و توماسلو (1998) از بیخ و بن رد شد. آنان به نوزادان خرد، اعمال جدید و نامعمولی که نتایج جالبی داشتند را نشان دادند. با تدقیق در رفتار نوزادان به‌هنگام بازتولید آن عمل، دریافته شد که اکثر نوزادان یازده تا چهارده‌ماهه، هم عمل نامعمول را بازتولید کردند و هم چشم‌انتظار وقوع آن نتایج جالب بودند ☐ این اثبات می‌کند که آنان فقط تکثیر نمی‌کردند و در عوض مشغول تقلید هدفمندانه بودند.

آنچه نوزاد از راه یادگیری تقلیدی درباره‌ی اعمال قصدمندانه‌ی دیگران می‌فهمد، در دو آزمایش تازه‌ی دیگر، به نحوی مستقیم‌تر، به بوت‌های مطالعه نهاده شد. در اولی، ملتسوف (1995) به نوزادان هجده‌ماهه دو نوع علامت نشان داد (همراه با چند گروه کنترلی). نوزادان گروه اول، مثل هر آزمایش دیگر، بزرگسالی را دیدند که روی یک شیء کار می‌کند. اما نوزادان گروه دوم بزرگسالی را دیدند که تلاش می‌کند، اما در نیل به هدف ناکام می‌ماند؛ برای مثال، بزرگسال سعی می‌کرد دو قسمت یک شیء را از هم جدا کند، اما در جدا کردن آنها موفق نمی‌شد. نوزادان این گروه هرگز چنین اعمالی را ندیده بودند. ملتسوف مشاهده کرد نوزادان هر دو گروه اعمال هدف را به‌طور یکسان بازتولید کردند؛ بله، آنان متوجه‌ی قصد بزرگسال شده و به جای آنکه رفتار ظاهری بزرگسال را تکثیر کنند، اصل کار را انجام دادند (و این دو گروه خیلی بهتر از گروه‌های کنترل، که فقط بزرگسالی را می‌دیدند که به‌طور تصادفی اشیاء را دستکاری می‌کرد، عمل کردند). در آزمایش دوم، کارپنتر، اختر و توماسلو (1998) تقلید اعمال تصادفی و اعمال قصدمندانه از سوی نوزادان را مطالعه کردند. در این آزمایش، نوزادان چهارده تا هجده‌ماهه بزرگسالی را دیدند که بر اشیاء دو گونه توالی اعمال انجام می‌داد و نتایجی جالب به دست می‌آورد. یکی از این اعمال، نشانه‌ی صوتی قصدمندانه بودن («آهاااع!») را داشت، و عمل دیگر نشانه‌ی صوتی تصادفی بودن («آی‌بابا!») را داشت ☐ انظم توالی این اعمال به‌طور نظام‌مند دستکاری شده بود. سپس به نوزادان فرصت داده شد تا خودشان آن نتیجه‌ی جالب را ایجاد کنند. روی هم رفته، نوزادان اعمال قصدمندانه‌ی بزرگسال را تقریباً به میزان دو برابر اعمال تصادفی او تقلید کردند ☐ بدون توجه به ترتیب دیدن این اعمال؛ این

بدان معناست که آنان بین این دو نوع عمل تفاوت نهاده و توانستند آنچه بزرگسال قصد داشته را، بی آنکه دقیقاً رفتار ظاهری او را انجام دهند، دوباره باز تولید کنند.

پس یادگیری تقلیدی نمایانگر ورود ابتدایی نوزاد به جهان فرهنگی اطراف خود است، بدین معنی که او حالا می تواند به طرقي که از نظر شناختی مهم اند از بزرگسالان، یا بهتر بگوییم از طریق بزرگسالان، چیز یاد بگیرد. مهم آن که، برخی آزمایش ها به این نتیجه رسیده اند که این یادگیری، نه صرفاً یادگیری امکانات اشیاء است ☒ که وقتی دیگران آنها را دستکاری کنند آشکار می شوند ☒ و نه صرفاً یادگیری رفتار ظاهری، یعنی فلان جنبش های حرکتی معین. خیر، نوزاد آدمیزاد، از حول و حوش اولین سالروز تولد، هدف بزرگسال و ابزارهای رفتاری ای که آن بزرگسال برای تعقیب هدف خود انتخاب کرده است را مورد توجه قرار داده و می کوشد باز تولیدشان کند. از آنجایی که نوزاد، تا پیش از این سن رفتار دیگران را به مثابه رفتاری قصدمندانه تلقی نمی کرده فقط می توانسته با نتایج خارجی حاصل از این رفتار هم چشمی کرده یا جنبه ی حسی ☒ حرکتی آن را تکثیر کند. پس از این سن، او بابایی خودش را به مثابه «تمیزکننده ی میز» یا «آنکه سعی می کند کشور را باز کند» درک کرده و اتفاقاً سعی می کند این اعمال قصدمندانه ی پدر را باز تولید کند ☒ حالا پدر دیگر همچون سابق فقط حرکات بدنی خاص یا صرفاً تولیدکننده ی تغییراتی نمایان در وضع محیط نیست.

#### یادگیری امکانات قصدمندانه ی مصنوعات

در همکنش نوزاد با گونه ی خاصی از اشیاء، به خصوص مصنوعات فرهنگی، در یادگیری تقلیدی نقش بس مهمی ایفا می کند. از همان ابتدای رشد وقتی خرده نوزاد اشیاء را به دست می گیرد، می مکد و دستکاری می کند چیزی از امکانات اشیاء را یاد می گیرد (Gibson, 1979). این یادگیری، شخصی محض است هر چند ممکن است گه گاه با یادگیری هم چشمانه ☒ و دیدن اینکه دیگران آن اشیاء را به چه شکل هایی به کار می برند ☒ تکمیل شود. اما ابزار و مصنوعات یک فرهنگ بعد دیگری هم دارند ☒ به قول کول (1996) بعد «ایده آل» ☒ که برای کسی که مهارت های اجتماعی ☒ شناختی و یادگیری اجتماعی کافی داشته باشد، یک مجموعه امکانات تولید می کنند. وقتی بچه ی آدمیزاد می بیند فلانی از ابزارها و مصنوعات فرهنگی استفاده می کند، غالباً به فرآیند تقلیدی وارد شده و می کوشد ☒ با تشخیص هدف کاربر: او دارد «برای چه» از این مصنوع استفاده می کند ☒ خود را در «فضای

قصدمندانه»ی کاربر مذکور قرار دهد. بچه، با درگیر شدن در این یادگیری تقلیدی، مثل آن فلانی تأیید می‌کند که «ما» از این شیء «برای چه» استفاده می‌کنیم: ما از چکش برای چکش‌زدن استفاده می‌کنیم و از مداد برای نوشتن. نوزاد، پس از آن که درگیر چنین فرآیندی شد، می‌تواند [X] براساس فهم روابط قصدمندانه‌ای که دیگران با برخی اشیاء یا مصنوعات دارند، یعنی برحسب رابطه‌ی قصدمندانه‌ی آنان با جهان [X] کشف کند که فلان شیء فرهنگی نه تنها امکانات حسی [X] حرکتی طبیعی خود، بل مجموعه‌ای که ما امکانات قصدمندانه می‌نامیم، را هم داراست (Tomasello, 1999a).

نوزاد در اولین بازی‌های نمادین خود، آشکارا میان امکانات طبیعی و قصدمندانه‌ی اشیاء تمایز می‌نهد. بله، او در این گونه بازی امکانات قصدمندانه‌ی اشیاء متفاوت را درک کرده و با آنها به بازی می‌پردازد. برای نمونه، ممکن است یک بچه‌ی دو ساله مدادی را بردارد و وانمود کند چکش است. به قول هابسون (1993)، بچه در اینجا دارد کاری بیش از دستکاری مداد به طریقی نامعمول انجام می‌دهد. نوزاد، از همان اولین بازی‌های نمادین، می‌فهمد بزرگسال دارد بازیگوشی می‌کند [X] چرا که آگاه است نحوه‌ی استفاده‌ی قصدمندانه/قراردادی این شیء چنین نیست و استفاده‌ی غیر قراردادی از آن را باید «بامزه» تلقی کرد. یک تفسیر این رفتار آن است که بگوئیم بازی نمادین دو مرحله‌ی حیاتی دارد. اول آنکه، نوزاد باید بتواند قصد بزرگسال را به هنگام استفاده از اشیاء و مصنوعات بفهمد و بپذیرد؛ یعنی، او در ابتدا باید بفهمد ما انسان‌ها چگونه از مداد استفاده می‌کنیم [X] درک امکانات قصدمندانه‌ی مداد. دومین مرحله، نوبت «منفک کردن» امکانات قصدمندانه از اشیاء و مصنوعات است، به طوری که آن امکانات به جای همدیگر به کار رفته و با انضمام آنها به اشیاء «بی‌ربط»، محمل بازیگوشی فراهم آید. بنا بر این، حالا بچه می‌تواند از مداد به جای آن چه به طور قراردادی چکش می‌نامند استفاده کند؛ او، هنگام انجام این کار، به بزرگسال لبخند می‌زند تا این پیام را برساند که این نه حماقت، که بازیگوشی است. توان منفک کردن امکانات قصدمندانه‌ی اشیاء و مصنوعات و به جای هم به کار بردن نسبتاً آزادانه‌ی آنها در بازی نمادین، برای من شاهده‌ی قانع‌کننده است که این بچه امکانات قصدمندانه‌ی متجسم در بسیاری از مصنوعات فرهنگی را تا حدی مستقل از مادیت آنها یاد گرفته است.

این فرآیند به ویژه در آزمایش تازه‌ی توماسلو، استریانو و روشات (زیر چاپ) روشن می‌شود. آنان بچه‌هایی هجده تا سی ماهه داشتند که این بازی را انجام می‌دادند: بزرگسال اطلاع می‌داد به چه اشیایی نیاز دارد و کودک

آنها را به طرف او هل می‌داد. در یک تکلیف دست گرمی، وقتی بزرگسال شیئی را به اسم از بچه‌ها می‌خواست، آنان با هر سنی که داشتند، کار را تقریباً کامل به انجام رساندند. ولی در تکلیف اصلی، بزرگسال شیء را با بلند کردن مشابه عروسکی آن طلب می‌کرد (مثل درخواست چکش واقعی با بلند کردن یک چکش پلاستیکی کوچک). اما در این حالت، بچه‌های خردتر در تفسیر مقصود ارتباطی گوینده، که با مشابه عروسکی به بیان درآمده بود، خیلی ضعیف بودند ☒ عجب یافته‌ی غافلگیرکننده‌ای؛ مگر نه اینکه از نظر بزرگسالان شمایی بودن چکش اسباب‌بازی باید تفسیر را برای بچه‌ها خیلی آسان‌تر نماید؟ یک دلیل محتمل این مشکل آن است که بچه‌های خردتر، با مشابه عروسکی به عنوان شیئی حسی ☒ حرکتی درگیر می‌شدند که امکانات به دست آمدن و دستکاری شدن و قس علی‌هذا را دارد؛ و این مطلب، درگیری با آن به‌مثابه یک نماد محض را مشکل می‌ساخت (راستش بچه‌های خردتر شیء عروسکی‌ای که بزرگسال بالا برده بود را غالباً فقط لمس می‌کردند). جالب آن که نوزادان بیست‌وشش‌ماهه در این بازی، یعنی در استفاده از شیء به‌مثابه نماد، مهارت داشتند، جز در یک مورد خاص: وقتی که شیئی که به عنوان نماد مورد استفاده قرار می‌گرفت واجد استفاده‌ی قصدمندانه‌ی دیگری می‌بود ☒ مثل استفاده از فنجان به عنوان کلاه ☒ آنان جداً دچار مشکل می‌شدند. به نظر می‌رسد حالا فنجان صاحب یک تفسیر رقیب شده، یعنی فنجان همزمان سه چیز بود:

- یک شیء حسی ☒ حرکتی مخصوص لمس کردن و مکیدن؛
- یک مصنوع قصدمندانه با استفاده‌ای قراردادی برای نوشیدن؛
- و در این موقعیت، نمادی برای کلاه.

این نتایج به روشنی نشان می‌دهند که فهم کودک از امکانات قصدمندانه‌ی اشیاء ☒ که نهایتاً منبعث از مشاهده‌ی دیگران و درهمکنش با آنان در خط فرهنگی رشد است ☒ با فهم قبلی آنان از امکانات حسی ☒ حرکتی اشیاء در خط شخصی رشد متفاوت و احتمالاً رقیب است.

پس فرضیه چنین است: وقتی بچه‌ها افراد دیگر را به عنوان عاملان قصدمند می‌فهمند و با تقلید از آنان استفاده‌ی قراردادی از اشیاء را یاد می‌گیرند، جهان مصنوعات فرهنگی ☒ همراه با گرایش شدید بچه‌ها به تقلید از درهمکنش بزرگسالان با اشیاء ☒ رنگ امکانات قصدمندانه را به خود می‌گیرند و امکانات حسی ☒ حرکتی اشیاء را تکمیل می‌کنند (بنگرید به Striano, Tomasello, and Rochat, 1999, and Chapter 4). این فهم در حیطه‌ی

اشیاء، امکان بازی نمادین با امکانات قصدمندانه‌ی اشیاء و مصنوعات متنوع را فراهم می‌آورد. علیرغم دستکاری جالب توجه مصنوعات انسانی توسط برخی از میمون‌هایی که توسط انسان‌ها بزرگ شدند، باز هم این رفتار سراسر انسانی است (Call and Tomasello, 1996). بله، در حیطه‌ی قراردادهای اجتماعی‌ای که ربطی به اشیاء ندارند [X] مثل زبان و دیگر مصنوعات نمادین مرکب از قراردادهای ارتباطی [X] نیز چیز مشابهی وجود دارد؛ اما چون فرآیند یادگیری این مورد تاحدی متفاوت است، در فصل بعد بدان خواهیم پرداخت.

#### یادگیری ارتباط‌گیری با ژست

قلمروی بزرگ دیگری که یادگیری تقلیدی در آن خودش را خوب نشان می‌دهد قلمروی ارتباط مبتنی بر ژست است. اولین ژست نوزاد آدمیزاد نوعاً حاصل آیین‌سازی دو طرفه است و فرقی با ژست شپانزه‌ها ندارد (بنگرید به فصل دو). برای مثال، بسیاری از بچه‌های کل دنیا وقتی دوست دارند سواری بگیرند دست‌ها را بالای سرشان می‌گیرند (Lock, 1978). اولین ژست‌های نوزاد آدمیزاد، مانند ژست شپانزه‌ها،

- دو طرفه است، بدین معنی که هیچ شیء بیرونی‌ای دخیل نیست؛
- دستوری است، یعنی آنها درباره‌ی چیزی هستند که کودک طلب می‌کند؛ و
- آیین‌سازی شده است و نه تقلیدی، یعنی پیام (شیوه‌ی انجام دادن کارها) است و نه نماد (قراردادهایی برای به اشتراک گذاشتن دانسته‌ها).

ولی بعداً بچه‌های یازده [X] دوازده‌ماهه شروع می‌کنند به تولید ژست‌های اخباری سه طرفه‌ای مثل آشکالی از اشاره. این که بچه‌ها چطور یاد می‌گیرند برای کسی به چیزی اشاره کنند، امروز بر ما معلوم نیست، اما آیین‌سازی و یادگیری تقلیدی دو احتمال هستند.

بسیاری از نوزادان از دراز کردن دست و انگشت اشاره استفاده می‌کنند تا سمت توجه خود را نشان دهند و اگر بزرگسال به درستی واکنش نشان دهد این نوع اشاره کردن ممکن است آیینی شود. در این سناریو، برای نوزاد شدنی است که در حالی که هنوز ژست‌های اشاره‌ای دیگران را نمی‌فهمد، برای دیگران اشاره کند [X] یعنی فقط از پرسپکتیو خودش اشاره می‌کند [X] و در واقع، برخی مطالعات تجربی روی بسیاری از نوزادان، چنین جدایشی میان درک و تولید را یافته‌اند (Franco and Butterworth, 1996). نوزادانی که یاد گرفته‌اند از راه آیین‌سازی

اشاره کنند، این اشاره کردن را فقط روشی مؤثر برای به کار واداشتن دیگران می‌دانند (یک پیام، درست همان‌طور که شمپانزه‌ها ژست‌های خود را می‌فهمند)، و نه نمادی به اشتراک گذشته شده.

بنا بر سناریویی دیگر، نوزاد می‌بیند که بزرگسال دارد به او اشاره می‌کند و او هم می‌فهمد که این بزرگسال در تلاش است او را به اشتراک توجه به چیزی برانگیزاند؛ مقصود آن که، او هدف ارتباطی ژست بزرگسال را می‌فهمد. در این حالت، کودک ژست مذکور را به‌طور تقلیدی و از طریق دیدن آن یاد گرفته، و وقتی همان هدف را داشته باشد، می‌تواند از همان ابزار استفاده کرده و بدین‌گونه، با نیت به اشتراک گذاشتن توجه، عملی مبتنی بر ژست اینترساجکتیو تولید کند. حیاتی آن که، نوزاد در این فرآیند یادگیری و به‌هنگام دراز کردن انگشت خود به قصد اشاره، فقط رفتار بزرگسال را تکثیر نمی‌کند؛ حقیقت آن است که او عمل ارتباطی قصدمندانه‌ی بزرگسال، از جمله ابزار و هدف آن عمل، را فهمیده و سعی دارد آن را بازتولید کند. این مطلب از آن جهت حیاتی است که نشان می‌دهد فلان ابزار ارتباطی، فقط زمانی شایسته‌ی صفت اینترساجکتیو است که بچه، در ابتدا مقصود ارتباطی بزرگسال را فهمیده باشد و وقتی که «همان» ابزار را برای «همان» هدف به کار می‌گیرد، خودش را با آن مقصود ارتباطی یکی کرده باشد. پس اینترساجکتیو بودنِ نمادِ ارتباطیِ حاصله، ناشی از ماهیت همین فرآیند یادگیری است. وقتی پای یادگیری تقلیدی به‌معرفه‌ی باز می‌شود، نوزاد می‌فهمد او هم دارد از همان رفتار ارتباطی‌ای استفاده می‌کند که دیگران استفاده می‌کنند؛ می‌فهمد که ما همگی داریم نماد «به اشتراک می‌گذاریم». در فصل چهارم، وقتی که به دقت درباره‌ی نحوه‌ی استفاده‌ی کودکان از ژست‌های نمادین و زبان صحبت می‌کنم، این فرآیند را هم جزئی‌تر واریسی خواهم کرد.

به‌لحاظ تجربی نمی‌دانیم نوزادان اشاره کردن را از راه آیین‌سازی اُنثورننتیک یاد می‌گیرند یا از راه یادگیری تقلیدی، یا آن‌طور که من توقع دارم، برخی از این راه (به‌خصوص پیش از نخستین سالروز تولدشان)، و برخی از آن یکی راه. حتی ممکن است نوزادی که اشاره کردن به فلان چیز را از راه آیین‌سازی یاد گرفته کمی بعد، اشاره‌ی بزرگسال را به شکل دیگری بفهمد و به فهمی جدید از ماهیت اشاره‌ی خودش و هم‌ارزی آن با نسخه‌ی بزرگسالانه دست یابد. فرانکو و باترورث (1996) دریافتند بسیاری از نوزادانی که برای اولین بار اشاره می‌کنند، واکنش بزرگسال را اصلاً کنترل نمی‌کنند؛ اما چند ماه بعد، پس از اشاره به بزرگسال نگاه می‌کنند تا واکنش او را مشاهده نمایند؛ و چند ماه بعد از این، قبل از عمل اشاره کردن به بزرگسال می‌نگرند تا توجه او را به خود جلب

نمایند. پس فرضیه چنین است: نوزاد آدمیزاد، کمی بعد از اولین سالروز تولد خود، به طور تقلیدی یاد می‌گیرد برای دیگران اشاره کند (خواه قبل از آن درگیر اشاره‌ی ناشی از آیین‌سازی شده باشد یا نه)، و در این لحظه است که قرارداد یا مصنوع فرهنگی اشاره را یاد می‌گیرند و اهمیت قصدمندانه و توجهی آن را می‌فهمند.

### یادگیری درباره‌ی من<sup>1</sup>

کسی درست نمی‌داند نوزاد چگونه خودش را می‌فهمد، اما توماسلو (1993, 1995b) نظریه‌ای ارائه کرده که مستقیماً منبعث از تقریر فعلی فهم از دیگران به مثابه عاملانی قصدمند است. ایده چنین است: وقتی نوزاد در نه تا دوازده ماهگی تبعیت از توجه دیگران یا هدایت توجهی آنان به موجودیت‌های بیرونی را می‌آغازد گه‌گاه پیش می‌آید آن دیگرانی که نوزاد توجه آنان را دنبال می‌کند نیز بر خود نوزاد متمرکز باشند. حالا نوزاد به نحوی متوجهی توجه فرد به خودش می‌شود، که تا پیش از آن، یعنی تا پیش از انقلاب اجتماعی شناختی ماه نهم ممکن نبود. از این لحظه به بعد، درهمکنش رخ‌به‌رخ نوزاد با دیگران [X] که در ظاهر به نظر می‌رسد ادامه‌ی درهمکنش‌های رخ‌به‌رخ او از ابتدای تولد باشد [X] به طور ریشه‌ای استحاله می‌شود. او اکنون می‌داند که دارد با عاملان قصدمندی درهمکنش می‌کند که او را درک می‌کنند و توجه وی را به سمت چیزها جلب می‌نمایند. قبلاً که نوزاد نمی‌فهمید دیگران وی را درک می‌کنند و توجه او را به چیزهای بیرونی جلب می‌کنند سؤال از اینکه آنان چگونه من را درک می‌کنند و توجه من را به سوی چیزهای بیرونی جلب می‌نمایند محلی از اعراب نداشت. ولی حالا که نوزاد به این فهم رسیده می‌تواند رابطه‌ی قصدمندانه‌ی بزرگسالان با جهان، از جمله با خود وی را تحت نظر بگیرد («من» ویلیام جیمز و جورج هربرت مید). این فرآیند نوزاد را قادر می‌سازد که رویکرد عاطفی بزرگسالان به سوی خودش را هم رصد کند [X] نوعی ارجاع‌بندی اجتماعی رویکرد دیگران به من. این فهم جدید درباره‌ی اینکه دیگران درباره‌ی من چه احساسی دارند، امکان رشد کمرویی، خودآگاهی و معنایی از عزت نفس را فراهم می‌آورد (Harter, 1993). شاهدش هم این واقعیت است که نوزاد، اندک ماه‌هایی پس از انقلاب اجتماعی شناختی، در اولین سالروز تولد خود اولین نشانه‌های کمرویی و ناز کردن جلوی دیگران و همچنین جلوی آینه را از خود بروز می‌دهد (Lewis et al., 1989).

شایان تأکید است که آنچه در اولین سالروز تولد اتفاق می‌افتد، نه ظهورِ ناگهانیِ خودانگاره‌ای<sup>۱</sup> شکوفا، بل صرفِ گشایشِ چنین امکانی است. یعنی آنچه مهارت‌های اجتماعی [X]شناختی تازه‌یافتِ نوزاد انجام می‌دهند، برپایی این امکان است که او اکنون بتواند از نقطه‌نظر دیگران چیزی درباره‌ی جهان یاد بگیرد و یکی از چیزهایی که در این مسیر می‌تواند یاد بگیرد «خودش» است. از آنجایی که در یادگیری فرهنگی، نوزاد همه‌ی فرآیندهای اساسی یادگیری و مقوله‌بندی‌ای که در یادگیری درباره‌ی جهان مستقیماً به کار برده را مورد استفاده قرار می‌دهد، شبیه‌سازی ادراک دیگران از خویش<sup>۲</sup> به گونه‌های مختلف او را در ارتباط با دیگران مقوله‌بندی می‌کند. این عنصر مقولی، به‌خصوص طی دوره‌ی پیش از مدرسه [X]یعنی وقتی بچه خودش را بر مبنای مقولات انضمامی‌ای چون بچه، مذکر، ماهر در بالا رفتن از درخت، ناماهر در دوچرخه راندن، و غیره می‌فهمد [X]بعد مهمی از خودانگاره نیز هست (Lewis and Brooks-Gunn, 1979).

### ریشه‌های اُنتورژنتیکی فرهنگ

همان‌گونه که پیشتر گفتیم، آن توانایی اجتماعی [X]شناختی بنیادینی که زیربنای فرهنگ انسانی قرار می‌گیرد همانا توانایی و گرایش فرد انسانی به یکی شدن با انسان‌های دیگر است. این ظرفیت، قسمتی از میراث بیولوژیک گونه‌ی هومو ساپینس است. این توانایی ممکن است بخشی از ظرفیت شناختی انسان در زمان تولد یا شاید اندک ماه‌هایی بعد از آن باشد. اینکه کدام مؤلفه‌های تجربی، اگر اصلاً چنین مؤلفه‌ای وجود داشته باشد، در اُنتورژنی این ظرفیت شناختی ایفای نقش می‌کنند نامعلوم است و نامعلوم هم خواهد ماند؛ دلیلش تا حدودی آن است که رشد انسانی چیزی نیست که دانشمندان بتوانند هر وقت دوست داشتند مورد آزمایش قرار دهند. اما، برای اینکه بچه‌های آدمیزاد به لحاظ شناختی از دیگر پرمات‌ها تمایز معناداری داشته باشند، این توانایی یگانه باید طی اُنتورژنی با دیگر مهارت‌های شناختی روبه‌رشد در هم‌کنش داشته باشد [X]و مهم‌تر از همه آن که، این توانایی یگانه باید با قصدمندی روبه‌رشد خود بچه [X]آن قصدمندی‌ای که با تمایز نهادن میان هدف و ابزار رفتاری متجلی می‌شود [X]در هم‌کنش کند. یکی شدن نوزاد نه‌ماهه با دیگران و کسب چنین درک جدیدی از قصدمندی خود، او را به این فهم رهنمون

می‌کند که دیگران هم عاملانی قصدمند مثل من هستند. این، شرط درگیری نوزاد [X] از طریق دیگران [X] در یادگیری فرهنگی است.

این، ریشه‌ی اُنْتُوژنتیکِ خطِ فرهنگیِ رشدِ شناختیِ ویگوتسکی است. منظور آن نیست که نوزاد شش ماهه آن‌قدر فرهنگی نیست که حتی به عادت‌واره‌ی فرهنگ خویش ورود کند. خیر، او به عادت‌واره‌ی فرهنگی خود ورود می‌کند و در سراسر نه ماهه‌ی اول زندگی، در فرآیند عضو فرهنگ خویش شدن، به مرور هرچه فعال‌تر و مشارکتی‌تر شرکت می‌جوید؛ او قبل از آن که دیگران را همچون موجودات قصدمندی بفهمد که می‌توان توجه به موجودیت‌های بیرونی را با آنان به اشتراک گذاشت، درباره‌ی جهانی که در آن متولد شده فقط به‌طور شخصی یاد می‌گیرد. اما پس از آن که دیگران را به‌مثابه عاملانی قصدمند مثل خودش بفهمد جهانی سراسر جدید رخ می‌نماید، جهانی برساخته از واقعیاتی که به‌طور اینترساجکتیو به اشتراک گذاشته شده‌اند؛ جهانی پر از مصنوعات مادی و نمادین، و آیین‌های اجتماعی که اعضای آن فرهنگ، هم اعضای گذشته و هم اعضای حال، آنها را برای استفاده‌ی دیگران آفریده‌اند. بچه برای استفاده‌ی معقول از این مصنوعات و برای مشارکت معنادار در این آیین‌های اجتماعی، باید بتواند هنگام مشاهده‌ی کاربران و مشارکت‌کنندگان بزرگسال، خودش را جای آنان بگذارد. تازه اکنون است که بچه می‌فهمد «ما» چگونه از این مصنوعات و آیین‌های فرهنگی خود بهره می‌بریم [X] و آنها «به چه دردی می‌خورند».

یکی از نتایج تحت‌نظر داشتن روابط قصدمندانه‌ی دیگران با جهان خارج آنست که وقتی دیگران به نوزاد توجه می‌کنند او می‌شود گفت تقریباً براساس تصادف - متوجه‌ی توجه‌ی آنان به خودش می‌شود. همین اتفاق، آغازگر فرآیند شکل‌گیری خودانگاره است، یعنی فهم اینکه دیگران به‌لحاظ مفهومی و به‌لحاظ عاطفی «مرا» چگونه می‌نگرند. راهی نیست از اینجا تا مضمون فصل چهارم: توان درک خود در مقام مشارکت‌کننده‌ای بین سایر مشارکت‌کنندگان یک درهم‌کنش، بنیان اجتماعی [X] شناختی درک رویدادهای به‌لحاظ اجتماعی به‌اشتراک گذاشته‌شده است، که به‌خودی‌خود انواع توجهات اشتراکی مربوط به یادگیری زبان و دیگر قراردادهای ارتباطی را تقویم می‌کند.

بچه‌های دچار اوتیسم دقیقاً در مجموعه مهارت‌هایی که در اینجا روی آنها تمرکز کرده‌ایم نقصان دارند (Baron-Cohen, 1995; Hobson, 1993; Happe, 1995; Loveland, 1993; Sigman and Capps, 1997). آنان در بسیاری از مهارت‌های توجه اشتراکی و یادگیری تقلیدی مشکل دارند؛ درست و حسابی در گیربازی‌های نمادین نمی‌شوند؛ به نظر نمی‌رسد از خودفهمی بچه‌های عادی برخوردار باشند؛ و در یادگیری و استفاده از نمادهای زبانی به شیوه‌ی ارتباطی مناسب دچار مشکلاتی هستند (همان‌طور که در فصل چهارم خواهیم دید). طرح ادعاهای کلی خطرناک است، چراکه این نقصان‌ها در بچه‌های اوتیستیک به اشکال گوناگون ظهور می‌کنند و حتی ممکن است به اختلالات به هم پیوسته‌ای مثل سندروم آسپرگر هم مربوط شوند. پس، فعلاً به این گفته اکتفا می‌کنم که اگر به اُنْتورْنیِ توانایی اجتماعی [شناختی] انسان برای مشارکت در فرهنگ بیندیشیم (مشارکتی نه حاصل روابط صرفاً علی که از ژن شروع و در بزرگسالی به پایان می‌رسد، بل به عنوان فرآیندی از درهمکنش نوزاد با محیط فیزیکی و اجتماعی خود که تا زمان آشکارگی آن چندین مرحله و ماه‌ها و سال‌ها زمان می‌برد)، یقیناً می‌توان تصور کرد که مشکلات متفاوت، در مراحل مختلف رشد، به پیامدهای اساساً متفاوتی در رشد شناختی این بچه‌های بدقبال منجر می‌شوند.

روی هم رفته، عملاً همه موافق‌اند که حول و حوش نه‌ماهگی، شناخت اجتماعی نوزاد آدمیزاد دچار اتفاقی مهیج می‌شود. در حالی که تا قبل از این سن، شناخت اجتماعی نوزاد آدمیزاد با شناخت اجتماعی پریمات‌های غیر انسان اشتراکات زیادی دارد و شاید فقط در چند ویژگی خاص از آن متمایز باشد در ماه نهم بدون شک با فرآیندهای شناخت اجتماعی‌ای مواجه می‌شویم که خاص انسان هستند. هنوز راه زیادی مانده تا بچه چیزهایی مثل باور غلط<sup>1</sup> را بفهمد، اما در بافت حاضر، فهم دیگران به مثابه عاملانی قصدمند قدمی مهم در اُنْتورْنیِ شناخت اجتماعی انسان است چراکه نوزاد را توانا می‌سازد تا سفر دائمی خود در خط فرهنگی رشد را شروع کند. این فهم جدید، با درگیر کردن نوزاد در فرآیندهای گوناگون یادگیری فرهنگی و درونی‌سازی پرسپکتیو دیگران، او را توانا می‌سازد که فهم خود از جهان را از طریق فهم افراد دیگر، به‌طور فرهنگی واسطه‌دار کند [از جمله از راه پرسپکتیو و ادراکات افراد دیگری که در مصنوعات مادی و نمادینی که در زمان و مکانی دور آفریده شدند تجسم یافته‌اند.



## 4

## ارتباط زبانی و بازنمایی نمادین

هر علامت خاص، چند دیدگاه خاص را مورد تأکید قرار می‌دهد.

لودویگ ویتگنشتاین

بحث فیلوژنتیکی از شناخت انسانی، غالباً، زبان را دلیل خاص بودگی شناختی انسان می‌داند. اما، زبان را علت تکاملی شناخت انسانی گرفتن، مثل این است که پول را علت تکاملی فعالیت اقتصادی تلقی کنیم. شکی نیست که یادگیری و استفاده از زبان طبیعی، ماهیت شناخت انسانی را غنا بخشیده و حتی استحاله می‌کند [درست همان‌طور که پول، ماهیت فعالیت اقتصادی انسان را استحاله می‌نماید. اما زبان بالاخره از یک‌جایی آمده است، یعنی نه همچون شهاب‌سنگی سرگردان از خارج جو به زمین سقوط کرده و نه علیرغم دید برخی دانشوران معاصر، مثل چامسکی (1980)، از چند جهش ژنتیکی عجیب‌غریب و بی‌ارتباط با دیگر جنبه‌های شناخت انسانی و زندگی اجتماعی پدید آمده است. درست همان‌گونه که پول، نهاد اجتماعی نمادینی است که به‌لحاظ تاریخی از فعالیت‌های اقتصادی قبلاً موجود پدید آمده، زبان طبیعی هم نهاد اجتماعی نمادینی است که به‌لحاظ تاریخی از فعالیت‌های اجتماعی [ارتباطی قبلاً موجود وجود یافته است.

برای اینکه بچه نمادهای زبانی یا پولی جامعه‌ی خود را یاد بگیرد و استفاده کند، این آشکال ابتدایی فعالیت‌های ارتباطی و اقتصادی باید مبتنی بر شباهت‌های اُنْتوژنتیک باشند. در مورد زبان، شباهت اُنْتوژنتیک یقیناً فعالیت‌های متنوع ارتباطی غیرزبانی و مربوط به توجه اشتراکی‌ای است که بچه‌های هنوز [زبان [نیاموخته و والدینشان در آنها مشارکت می‌کنند [پیش‌تر در این باره سخن گفتیم. اما، برای یادگیری کلمه‌ای از زبان، یک توجه اشتراکی

مازاد مورد نیاز است، چراکه وقتی یک بزرگسال در فلان توجه اشتراکی از یک کلمه‌ی زبانی مجهول استفاده می‌کند، تعیین مقصود ارتباطی مدّ نظر وی خیلی سخت است. بچه، برای غلبه بر این معضل، باید بتواند هم نقش متفاوت سخنگو و شنونده در فعالیت توجه اشتراکی را بفهمد، و هم مقصود ارتباطی خاص این بزرگسال را [X] و پس از آن است که می‌تواند همان مقصود ارتباطی‌ای که قبلاً به او بیان شد را خطاب به دیگران بیان کند (بنگرید به Hobson, 1993). او، اکثر اوقات، این کار را باید در جریان طبیعی درهمکنش‌های اجتماعی، که در آن بزرگسال و بچه هر دو تلاش می‌کنند بر جهان تأثیری بنهند، انجام دهد، نه اینکه منتظر بماند بزرگسال آنچه که انجام می‌دهد را متوقف نماید و تلاش کند به او کلمه‌ای بیاموزد.

پیامد یادگیری استفاده از نمادهای زبانی و دیگر مصنوعات نمادین، متعدد است. معلوم است، این نمادها سبب می‌شوند بچه در برخی موقعیت‌ها کارهایی انجام دهد که بدون زبان نمی‌توانست بکند. بله، این مصنوعات نمادین به هدف ممکن ساختن یا تسهیل نمودن انواع خاصی از درهمکنش‌های شناختی و اجتماعی به وجود آمده‌اند. اما، نکته‌ی مهم‌تر آن است که آنها سبب بازنمایی‌های شناختی اساساً جدیدی می‌شوند که نگاه بچه به جهان را تغییر می‌دهند. پریما‌های غیر انسان و اطفال آدمیزاد، محیط خود را به لحاظ شناختی با حفظ ادراکات قبلی و حس درونی [X] که از تجربه نشأت می‌گیرند [X] بازنمایی می‌کنند (به خصوص بازنمایی‌های حسی [X] حرکتی را)، اما وقتی بچه‌ی آدمیزاد فرآیند ارتباط‌گیری نمادین با دیگر عاملان قصدمند را شروع کند، از این بازنمایی‌های بی‌واسطه و شخصی فراتر می‌رود. بازنمایی‌های نمادینی که بچه در درهمکنش‌های اجتماعی خود با دیگران یاد می‌گیرد، این‌گونه هستند:

الف) اینترساجکتیو؛ بدین معنی که یک نماد به‌طور اجتماعی با دیگر افراد «به اشتراک گذاشته می‌شود»؛ و ب) پرسپکتیوی؛ یعنی هر نماد برای دیدن<sup>1</sup> یک پدیدار، راه خاصی را پیش پا می‌نهد (مقوله‌بندی، نوع خاصی از این فرآیند است).

عمده نکته‌ی نظری آن است که نمادهای زبانی، هزاران راه که طی تاریخ یک فرهنگ انباشته شده‌اند [X] را برای تفسیر اینترساجکتیو جهان ممکن می‌سازند؛ و فرآیند تحصیل استفاده‌ی قراردادی از این مصنوعات نمادین، که معادل فرآیند درونی‌سازی این تفاسیر است، ماهیت بازنمایی‌های شناختی بچه را از بیخ‌وبن زیروبر می‌کنند.

### بنیان‌های اجتماعی شناختی تحصیل زبان

تقریر انطباق انسان با فرهنگ، در فصل سوم، بر ظهور توانایی نه تا دوازده ماهگی بچه برای فهم افراد دیگر به مثابه عاملانی قصدمند تکیه داشت. بله، این توانایی نه الکی الکی، بل وقتی بچه در فرآیند مواجهه با دیگران و درهمکنش‌های گوناگون با آنان است، در جای طبیعی<sup>۱</sup> خود رشد می‌کند. در یکی از این درهمکنش‌ها، دیگران صداهای بامزه درمی‌آورند و دست خود را به سمت کودک حرکت می‌دهند و ظاهراً هم انتظار پاسخ دارند. بچه برای آن که این صداها و حرکات دست را همچون چیزی واجد معنایی ارتباطی ☒ و قابل آموختن و استفاده ☒ بداند، لازم است بفهمد محرک آنها نوع خاصی از قصد ☒ مقصود ارتباطی ☒ بوده است. اما فهم قصدمندی ارتباطی فقط در نوعی حالت توجه اشتراکی<sup>۲</sup>، که بسترساز اجتماعی شناختی آن است، امکان‌پذیر است؛ مضاف بر این، یادگیری بیان همان مقصود ارتباطی (با استفاده از همان ابزار ارتباطی) به شکل دیگران، نیازمند فهم این مطلب است که نقش‌های مشارکت‌کننده در یک رویداد ارتباطی، بالقوه قابلیت وارون‌شدن دارند: من می‌توانم خطاب به او همان کاری را انجام دهم که او خطاب به من انجام داد. باری، تقریر کنونی به نوبت روی عناوین ذیل تمرکز خواهد کرد:

الف) حالت توجه اشتراکی به مثابه شالوده‌ی اجتماعی شناختی تحصیل اولیه‌ی زبان؛

ب) فهم مقصود ارتباطی در مقام فرآیند اجتماعی شناختی عمده‌ای که بچه به کمک آن، استفاده‌ی بزرگسال از نمادهای زبانی را درک می‌کند؛ و

پ) تقلید تعکیسی نقش<sup>۳</sup> همچون فرآیند یادگیری فرهنگی عمده‌ای، که بچه از طریق آن، استفاده‌ی فعالانه از نمادهای زبانی را یاد می‌گیرد.

حالات توجه اشتراکی<sup>۴</sup>

1. *in situ*

2 joint attentional scene

3 role-reversal imitation

4 Joint attentional scenes

نظریه پردازان پرشماری، که فیلسان یاد چند قرن قبل کرده، اعمال ارجاع زبانی را برحسب فقط دو آیتم توصیف می‌کنند: نماد، و مدلول آن در جهان خارج. اما این دیدگاه کاملاً بی‌رنگ و بو از آب درآمده و همان‌طور که فیلسوفانی مثل *ویتگنشتاین* (1953) و *کواین* (1960) ثابت کردند، به لحاظ نظری ناکافی است؛ به لحاظ تجربی هم سوراخ زیاد دارد، و شاید سوراخ اصلی‌اش در به دست دادن تقریری برای چگونگی تحصیل و استفاده از آن دسته نمادهای زبانی‌ای باشد که ارتباطشان با جهان خارج، در بهترین حالت، سست است (مثل بیشتر نمادهای زبانی‌ای که اسم خاص یا اسم جامد نیستند، مثل افعال، حروف اضافه، حروف تعریف و موصول‌ها؛ بنگرید به *Tomasello and Merriman, eds., 1995*). پس، باید علناً این نکته‌ی نظری را تصدیق کنیم که ارجاع زبانی، عملی اجتماعی است که در آن، فرد تلاش می‌کند توجه کسی دیگر را به چیزی در جهان جلب کند. همچنین باید به این واقعیت تجربی اذعان کرد که ارجاع زبانی فقط در بافت خاصی از درهمکنش‌های اجتماعی، که حالات توجه اشتراکی خواهم نامید، فهم‌شدنی هستند (Bruner, 1983; Clark, 1996; Tomasello, 1988, 1992a).

حالات توجه اشتراکی درهمکنش‌هایی اجتماعی هستند که در آن، بچه و بزرگسال، در زمانی انصافاً طولانی، مشترکاً به چیزی ثالث و نیز به توجهی همدیگر به آن چیز ثالث توجه می‌کنند. دانشمندان در این مورد از اصطلاحاتی مثل *درهمکنش توجه اشتراکی*، *اپیزود توجه اشتراکی*، *درگیری توجه اشتراکی*، و *چارچوب توجه اشتراکی* استفاده کرده‌اند. اکنون، من اصطلاحی جدید، گرچه مرتبط با آن قبلی‌ها، معرفی می‌نمایم، که ضامن روشن نمودن دو مشخصه‌ی ذاتی این پدیده‌ار است، مشخصاتی که در مطالعات گذشته مهمل مانده بودند.

یکی از این دو مشخصه‌ی ذاتی، عناصر تشکیل‌دهنده‌ی حالت توجه اشتراکی است. حالت توجه اشتراکی، گرچه رویدادی ادراکی نیست و تنها بخشی از چیزهای جهان خارج را در برمی‌گیرد، ولی رویدادی زبانی هم نیست و چیزی بیش از آن دارد که در هر مجموعه از نمادهای زبانی موجود است. پس، حالت توجه اشتراکی جایی را اشغال می‌کند در میانه‌ی جهان بزرگ خارج و جهان کوچک زبان، جای میانه‌ای که ذاتی واقعیت به لحاظ اجتماعی به اشتراک گذاشته شده است. مشخصه‌ی ذاتی دوم چنین است: مؤلفه‌ی جدایی‌ناپذیر فهم بچه از یک رویداد توجه اشتراکی این است که خود بچه و نقش او در فلان درهمکنش، از همان پرسپکتیو «بیرونی»‌ای نگریده شده که افراد و اشیاء دیگر نگریده می‌شوند، به طوری که همه‌ی آنها در یک چارچوب بازنمایانه‌ی یکسان قرار داشته باشند ☒ این مهم برای فرآیند اکتساب نمادهای زبانی اهمیتی حیاتی دارد.

می‌توان این دو مشخصه‌ی ذاتی حالت توجه اشتراکی را با یک مثال روشن کرد. فرض کنید بچه‌ای روی زمین با یک اسباب‌بازی بازی می‌کند، اما بسیاری از چیزهای دیگر داخل اتاق را هم درک می‌کند. بزرگسالی به اتاق وارد می‌شود و به بازی بچه با اسباب‌بازی‌ها ملحق می‌شود. حالت توجه اشتراکی، در اینجا، آن اشیاء و فعالیت‌هایی هستند که بچه می‌داند تمرکز توجهی خودش و بزرگسال روی آنهاست و هر دوی آنها نیز از تمرکز دیگری بر آنها خبر دارند (اگر بنا به تصادف، هر دو به یک چیز توجه کنند اما از توجه آن دیگری خبر نداشته باشند، این دیگر توجه اشتراکی نیست؛ Tomasello, 1995a). حالت توجه اشتراکی، در اینجا، شامل چیزهایی مثل قالیچه، مبل و پوشک بچه نمی‌شود [X] حتی اگر بچه بدانها اساساً و مستمراً توجه کند [X] چرا که آنها جزء «آنچه ما انجام می‌دهیم» نیستند. از سوی دیگر، اگر بزرگسال با یک پوشک نو وارد شود و بچه را روی قالیچه آماده‌ی عوض کردن پوشک کند، حالت توجه اشتراکی کلاً عوض می‌شود. در این نمونه، چیزهای مهم عبارتند از پوشک، سنجاق و شاید قالیچه [X] و نه اسباب‌بازی، زیرا «ما» به اسباب‌بازی کاری نداریم. نکته آن‌که، حالت توجه اشتراکی، با قصدمندی است که وجود پیدا می‌کند، یعنی هویت و انسجام آن برآمده از فهم کودک و بزرگسال از «آنچه ما انجام می‌دهیم» است؛ و ناگفته پیداست که کار مربوطه باید هدفمند باشد. در نمونه اول، ما داریم با اسباب‌بازی بازی می‌کنیم و در نتیجه، اشیاء و فعالیت‌های خاص بازی قسمتی از آن چیزی هستند که ما انجام می‌دهیم؛ و در نمونه دوم، مشغول پوشک عوض کردن هستیم، که از نقطه‌نظر توجه اشتراکی ما، مجموعه‌ی اشیاء و فعالیت‌ها بالکل عوض می‌شوند. پس، در هر حالت توجه اشتراکی، ما دو نفر فقط با قسمتی از کل چیزهایی که می‌توان درکشان کرد روبه‌رویم.

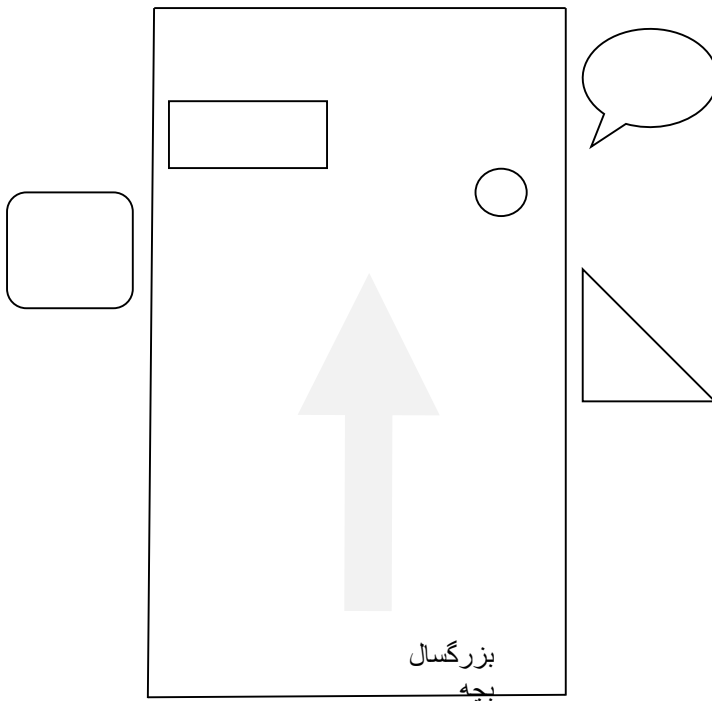
اما حالت توجه اشتراکی، آن حالت ارجاعی نمادین شده در فلان کلمه‌ی زبان نیست، حالت توجه اشتراکی به‌سادگی بافتی اینترسباجکتیو فراهم می‌آورد که فرآیند نمادین‌سازی، درون آن رخ می‌دهد. برای روشن ساختن این اصول کلی، از بزرگسالان استفاده کنیم: فرض کنیم یک آمریکایی در ایستگاه قطاری در کشور مجارستان نشسته و یک مجاری رو به او می‌کند و با او به زبان بومی سخن می‌گوید [X] در نظر آمریکایی، انگار زبان مریخی‌هاست. خیلی بعید است که آمریکایی اجنبی، در این موقعیت معنای قراردادی فلان کلمه یا عبارت مجاری را یاد بگیرد. حال فرض را عوض کنید: آمریکایی به باجه‌ی فروش بلیت می‌رود و برای خرید بلیت با یک مجار دیگر سروکله می‌زند. در این موقعیت، ممکن است اجنبی چند کلمه و عبارت مجاری هم یاد بگیرد، زیرا این دو

درهمکنش گر، در بافت کنونی که مربوط به برنامه‌ی حرکت قطارها و خرید بلیت و تبادل پول و غیره است، از اهداف ارتباطی یکدیگر در یک مقابل دارند [X] اهداف مستقیماً و از راه انجام اعمال معنادار و مسبوق به سابقه بیان می‌شوند، مثل دادن پول و گرفتن بلیت. کلید یادگیری زبان در چنین موقعیتی، آن است که بومی جوری از کلمات و عبارات جدید استفاده کند که اجنبی دلیل او برای بیان آنها در این لحظه را بفهمد [X] برای مثال هنگامی که دارد از دست اجنبی پول می‌گیرد یا بلیت را به او می‌دهد، حرف بزند. در چنین مواردی، یادگیرنده به استنتاجی مثل این رو می‌آورد: در حالت توجه اشتراکی کنونی، این عبارت مجهول باید فلان معنا را داشته باشد تا با هدف بلیت فروش همخوان شود (Sperber and Wilson, 1986; Nelson, 1996). این حالت ارجاعی نمادین شده در زبان، فقط با بخشی از چیزهای حاضر در صحنه ارتباط دارد، یعنی فقط با چیزهایی که به درهمکنش قصدمندانه‌ی حالت توجه اشتراکی مربوط باشند.

داده‌ی کلیدی دوم در باب حالت توجه اشتراکی آن است که از نقطه نظر کودک، تمام این سه عنصر مشارکت‌کننده [X] موجودیت مورد توجه اشتراکی، بزرگسال، و خود بچه [X] ارزش مفهومی برابری دارند. قرارداد بچه در میان مشارکت‌کنندگان، چیزی است که نه من، و تا آنجا که می‌دانم، نه هیچ کس دیگر قبلاً بر آن تأکید نکرده است. توجه اشتراکی را گاه به‌عنوان توجه هماهنگی بخش بچه میان فقط دو چیز توصیف می‌کنند: شیء و بزرگسال. اما چنان که در فصل سوم توضیح داده شد، وقتی که بچه توجه بزرگسال به موجودیت‌های خارجی را واری می‌کند، آن موجودیت خارجی، گاهی اوقات خود بچه است [X] و این چنین، او شروع می‌کند به کنترل توجه بزرگسال به خود؛ و سپس، اگر بتوان گفت، خودش را از بیرون می‌بیند. او نقش بزرگسال را هم از همین زاویه‌ی خارجی می‌بیند و روی هم رفته، چنین می‌نماید که او دارد تمام این صحنه (یا رویداد) توجه اشتراکی را از بالا می‌بیند و خود او نیز صرفاً یک بازیگر در این صحنه است. این با نحوه‌ی مشاهده‌ی درهمکنش‌های اجتماعی توسط پریمات‌های غیر انسان و نوزادان شش ماهه‌ی آدمیزاد، که از پرسپکتیوی «درونی» انجام می‌شود، در تضاد است: نحوه‌ی مشاهده‌ای که در آن، همه‌ی مشارکت‌کنندگان دیگر در یک چارچوب ظاهر می‌شوند (حس برونی سوم شخصی از جهان خارج)، و «من» در چارچوب متفاوت دیگری (حس درونی اول شخصی از جهان خارج؛ بنگرید به Barresi and Moore, 1996). تفاوتی که در اینجا به

توضیح آن می‌پردازم، همانی است که نظریه پردازان تصویرسازی ذهنی<sup>1</sup> باب کردند: تفاوت میان تصویر ذهنی از دیدگاه آگو (مثلاً توپی را می‌بینم که به سرعت از پایم دور می‌شود)، و تصویر ذهنی از دیدگاه بیرونی (مثلاً من خودم [کل بدنم] را می‌بینم که توپ را شوت می‌کند) از همان پرسپکتیو بیرونی‌ای که دیگران را می‌بینم). در اهمیت این نحوه‌ی فهمیدن حالت توجه اشتراکی نباید اغراق کرد. حالت توجه اشتراکی، برای اینکه به مثابه «چارچوب»ی برای تحصیل زبان عمل کند، باید توسط بچه همچون چیزی درک شود که اگرچه دارنده‌ی چند نقش مشارکتی است، ولی آن نقش‌ها به یک معنا معادل هم‌اند (Bruner, 1983). چنان‌که خواهیم دید، همین تعکس باعث می‌شود بچه نقش بزرگسال را ایفا کند و برای هدایت توجه‌ی، او از همان کلمه‌ی جدیدی استفاده کند که بزرگسال با آن توجه وی را هدایت کرده بود: این را تقلید تعکیسی نقش می‌نامم. اکنون اجازه دهید تصویری از یک حالت توجه اشتراکی فرضی، که از دیدگاه بچه کشیده شده، ارائه دهم [شکل 4]. نکات کلیدی، در اینجا، آن است که:

- الف) حالت توجه اشتراکی، بی‌توجه به منظره‌ی ادراکی، فقط بر آن اشیاء و رویدادهایی که حاصل توجه دوطرفه هستند متمرکز می‌شود؛ و منظره‌ی ارجاعی هم، بی‌اعتنا به حالت توجه اشتراکی، بر آن اشیاء و رویدادهایی متمرکز می‌شود که حاصل توجه دوطرفه باشند؛ و
- ب) در این حالت توجه اشتراکی، بچه خودش را به مثابه مشارکت‌کننده‌ای می‌نگرد هم‌سنگ و هم‌وزن با بزرگسال و موجودیت مورد توجه اشتراکی.



تصویر 1-4. حالت توجه اشتراکی ای با یک بچه (خود)، یک بزرگسال و دو شیء مورد توجه اشتراکی؛ و همراه با سه شیء در گذشته‌ای که در حالت توجه اشتراکی حضور ندارند.

### فهم مقاصد ارتباطی

اینک تصور کنیم یک بزرگسال، خرده‌نوزادی را با کلمه‌ای جدید مورد خطاب قرار می‌دهد و قصد او، بیش از آن که آموزش زبان باشد، وارد کردن خرده‌نوزاد به یک حالت توجه اشتراکی یا درک آن حالت است. از نظر این خرده‌نوزاد، بزرگسال فقط دارد سروصدا می‌کند. بله، ممکن است دری به تخته بخورد و این خرده‌نوزاد یاد بگیرد یکی از این سروصداها را با فلان رویداد ادراکی مرتبط کند، درست همان‌گونه که یک حیوان خانگی ممکن است بفهمد صوت شام خبر از رسیدن غذا می‌دهد. اما به این نمی‌گویند زبان. اصوات وقتی، و فقط وقتی، برای بچه‌ی خرد تبدیل به زبان می‌شوند که او بفهمد بزرگسال دارد آن صوت را به قصد توجه کردن او به چیزی تولید می‌کند. این فهم نه نتیجه‌گیری‌ای پیشینی، بل اکتسابی رشد‌گرایانه بوده و مستلزم آن است که بچه بتواند دیگران را به‌مثابه عاملانی قصدمند درک کرده (به فصل سوم توجه کنید) و در حالت توجه اشتراکی مشارکت

کند (در همین فصل شرحش رفت) و در حالت توجه اشتراکی، نوع خاصی از عمل قصدمندانه ☒ یعنی عمل ارتباطی بیانگر مقصودی ارتباطی ☒ را بفهمد.

یک راه درک این نکته آن است که وقتی آزمایشگران می‌کوشند از طریق نشانه‌هایی ناآشنا با میمون‌ها و بچه‌های دو ساله‌ی آدمیزاد ارتباط برقرار کنند، به رفتارهای این دو گونه توجه نماییم. توماسلو، کال و گلاکمن (1997) این کار را انجام داده و از راه‌های زیر، هم به شمایانه‌ها و هم به بچه‌های دو تا سه ساله، اشاره کردند که جایزه داخل کدام یک از سه جعبه است:

الف) اشاره کردن به جعبه‌ی مدّ نظر؛

ب) قرار دادن یک علامت چوبی روی جعبه‌ی مدّ نظر؛ یا

پ) بالا بردن مشابه‌ی عروسکی جعبه‌ی مدّ نظر.

بچه‌های آدمیزاد از قبل چیزهایی درباره‌ی اشاره می‌دانستند، اما درباب استفاده از علامت (مورد ب) و مشابه عروسکی (مورد پ) در مقام نشانه‌های ارتباطی چیزی نمی‌دانستند. با این همه، آنان از این نشانه‌های جدید استفاده‌ی مؤثر کرده و به جایزه رسیدند. به خلاف، هیچ میمونی نتوانست در رابطه با هیچ یک از آن نشانه‌های ارتباطی‌ای که تا پیش از آزمایش نمی‌شناخت، چنین کاری کند. یکی از نتایجی که می‌شود گرفت، این است که میمون‌ها نتوانستند بفهمند که آزمایشگر قصد داشته توجه آنها را درگیر کند و از این رو، تلاش ارتباطی او را ایمایی تلقی کردند، از سنخ همان ایماهایی که در آزمایشگاه به زور یادشان می‌دادند. ولی بچه‌ها، برعکس، هر تلاش ارتباطی‌ای را همچون جلوه‌ی قصد بزرگسال برای هدایت توجه آنان به چیزی در دسترس تلقی کردند.

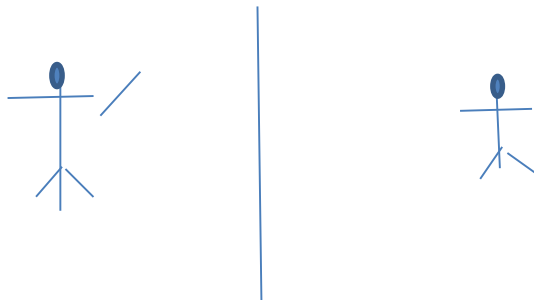
به دیگر سخن، بچه‌ها چیزی درباره‌ی مقصود ارتباطی آزمایشگر می‌دانستند. مفهوم‌بندی و تبیین مقاصد ارتباطی، تاریخ فلسفی غنی‌ای دارد (برای خواندن گزارشی مفید در این باره بنگرید به Levinson, 1983)، اما من از اسلوب کلارک (1996) تبعیت می‌کنم که از این مسائل، تبیینی روان‌شناسانه‌تر ارائه می‌دهد. بنا بر تحلیل کلارک، من برای اینکه متوجه‌ی مقصود ارتباطی شما شوم باید بفهمم که:

شما قصد دارید تا [مرا در توجه به (X) شریک کنید].

بر اساس نظر تمام تحلیلگران بعد از گرایس (1975)، فهمیدن مقصود ارتباطی باید چنین ساختار متعینی داشته باشد. پس اگر شما بیابید و مرا روی صندلی بیندازید، می‌فهمم قصد شما نشستن من است، اما اگر به من بگویید

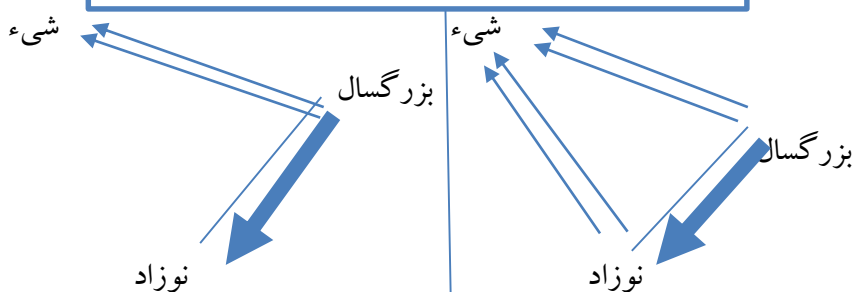
«بنشین»، می فهمم قصد شما آن است که من به گفته‌ی شما ☒ که باید بنشینم ☒ توجه کنم. این تحلیل کاملاً آشکار می‌سازد که فهمیدن مقصود ارتباطی، مورد خاصی از فهم قصد دیگران است: فهمیدن قصد فرد دیگر برای جلب توجه من. این فهم به وضوح از فهم صرفِ قصدِ فردِ دیگر پیچیده‌ترست. من برای فهمیدن این که قصد فرد دیگر شوت کردن یک توپ است، باید صرفاً هدف مرتبط با توپ را تعیین نمایم؛ اما برای اینکه بفهمم وقتی کسی به من می‌گوید «توپ!» مقصودش چیست، باید تشخیص دهم که او می‌خواهد به واسطه‌ی حالات قصدی/توجهی من، با موجودیت سوم (توپ) چه کار کند. @@@

پس، تقریر فعلی انصافاً به شکلی مستقیم از دو تحلیل قبلی من ریشه می‌گیرد: تحلیل فهم کودک از دیگران به مثابه عاملانی قصدمند؛ و تحلیل فهم و دید او از خودش در مقام عاملی قصدمند که در حالت توجه اشتراکی مانند دیگر عاملان قصدمند مشارکت می‌کند. بر بنیاد این صورت‌بندی، فقط آن بچه‌ای مقاصد ارتباطی را می‌فهمد که بتواند حالات قصدمندانه‌ی دیگران به سوی خودش ☒ در واقع برای جلب حالات قصدمندانه‌ی خود بچه ☒ را واریسی کند. اگر بخواهیم این فهم انسانی را به شکل ترسیمی نشان دهیم و از مورد شمپانزه‌هایی که مقاصد ارتباطی را نمی‌فهمند تمیز دهیم، چیزی شبیه شکل 2☒4 دستمان را می‌گیرد. شکل 2☒4 الف در ک شمپانزه از مشاهده‌ی «دست بلند کردن» شخصی دیگر را به تصویر می‌کشد. شمپانزه در ابتدا «دست بلند کردن» را می‌بیند و سپس آنچه اتفاق خواهد افتاد را پیش‌بینی می‌کند (بنا بر تجارب قبلی‌اش در موقعیتی مشابه). شکل 2☒4 ب در ک بچه‌ی آدمیزاد به هنگام فهم توفیق‌آمیز تلاش زبانی یک بزرگسال برای جلب توجه وی به موجودیتی خارجی را تصویر می‌کند. پنل اول بچه‌ای است که خودش را، از زاویه‌ی بیرونی و در مقام مشارکت‌کننده در درهم‌کنشی بی‌می‌بیند که در آن بزرگسال تلاش دارد توجه او را به فلان چیز جلب کند؛ و پنل دوم بچه‌ای را به تصویر می‌کشد که تلاش بزرگسال را به درستی پاسخ می‌دهد و با او بر سر فلان چیز به اشتراک توجه می‌رسد (هر دو مشارکت‌کننده هم به شیء توجه می‌کنند و هم به توجه یکدیگر به شیء).



بازی

شکل 4/2 الف. آنچه شمایانزه هنگام مشاهده‌ی یک پیام مبتنی بر ژست، درک و تفسیر می‌کند: او اول ژست طرف مقابل را می‌بیند و سپس تخیل می‌کند که قرار است بعد از این چه حرکتی کند. او خود مفهوم‌بندی شده ندارد.



شکل 4/2 ب. آنچه نوزاد آدمیزاد هنگام مشاهده‌ی یک نماد زبانی درک و تفسیر می‌کند: او ابتدا (سمت چپ) می‌فهمد که طرف مقابل قصد دارد توجه او را شریک کند، سپس (سمت راست) تخیل می‌کند که شریک‌شدن چگونه چیزی است. شریک‌شدن توجه یعنی آن‌که هر دو نفر هم به مدلول توجه کنند و هم به توجه‌ی یکدیگر به آن. در اینجا، هم خود مفهوم‌بندی می‌شود و هم طرف مقابل.

### تقلید تعکسی نقش و اینترسایترکتیویته

اکنون که بچه مقاصد ارتباطی دیگران را می‌فهمد، باید بتواند از آن برای یادگیری تولید کلمه‌ای که درک کرده است نیز استفاده کند. بله، این مهم ما را به یادگیری فرهنگی، یعنی یادگیری تقلیدی باز می‌گرداند؛ هرچند که فرآیند یادگیری تقلیدی تولید یک نماد ارتباطی، با فرآیند یادگیری تقلیدی دیگر انواع اعمال قصدمندانه متفاوت است. برای مثال، اگر بچه ببیند بزرگسال فلان اسباب‌بازی جدید را به بهمان شکل حرکت می‌دهد و به‌طور تقلیدی

یاد بگیرد همان کار را انجام دهد، در نحوه‌ی برخورد بزرگسال و بچه با اسباب‌بازی همسویی‌ای وجود خواهد داشت [X] بچه، خودش را جای بزرگسال می‌گذارد. اما، وقتی بزرگسال بچه را با یک نماد ارتباطی جدید مورد خطاب قرار می‌دهد و قصدش این است که توجه وی را به فلان اسباب‌بازی جلب کند و بچه هم بخواهد این رفتار ارتباطی را به‌طور تقلیدی یاد بگیرد، شرایط تغییر می‌کند. چنان‌که شرحش رفت دلیل این امر آن است که هدف بزرگسال در استفاده از نماد ارتباطی، خودِ کودک را هم درگیر می‌کند [X] خاص بودنش در آن است که بزرگسال می‌خواهد چیزها را به حالت توجهی بچه بیاورد. در نتیجه، اگر کودک صرفاً خودش را جای بزرگسال بگذارد، جهت‌گیری نماد به سوی خویشتن را به تعلیق درمی‌آورد [X] که مطلوب نیست.

بچه برای اینکه مثل آدم استفاده از نماد ارتباطی را یاد بگیرد، باید در آن چیزی که تقلید تعکیسی نقش نامیده‌ام درگیر شود (Tomasello، زیر چاپ). یعنی بچه باید نماد را همان‌گونه به بزرگسال تحویل دهد که بزرگسال به او داده بود. این، به‌وضوح، فرآیند یادگیری تقلیدی‌ای است که در آن بچه خود را [X] هم در هدف و هم در ابزارهای نیل به آن هدف [X] با بزرگسال هماهنگ می‌کند؛ به عبارت دیگر، در این مورد بچه نه تنها باید خودش را جای بزرگسال قرار دهد (کاری که در تمام انواع یادگیری فرهنگی انجام می‌دهد)، بلکه باید بزرگسال را نیز به‌جای خودش آماج عمل قصدمندانه کند (یعنی او باید هدف توجهی بزرگسال را جایگزین حالت توجهی خودش کند). اگر دوباره به پنل دوم شکل 4 [X] 2 نگاه کنیم، می‌بینیم که تعکیسِ نقشِ مستتر در این نوع یادگیری تقلیدی مستقیماً از دیدگاهی بیرونی ریشه می‌گیرد که ذاتی حالتِ توجه اشتراکی است. در حالت توجه اشتراکی، نقش کودک و نقش بزرگسال هر دو از نقطه‌نظر «بیرونی» فهمیده شده و به همین خاطر به وقت اقتضا آزادانه با هم عوض می‌شوند. پیچشِ جذابِ این داستان آن است که برخی از بچه‌ها در سنین پایین، و تمام بچه‌ها در سنین بالاتر، کلمات جدید را از طرفین ثالثی که با یکدیگر صحبت می‌کنند یاد می‌گیرند (مثلاً Brown، زیر چاپ). در اینجا نیز کار اصلی را فرآیند خود را جای دیگری گذاشتن انجام می‌دهد؛ هرچند در این مورد، کودک یکی از مشارکت‌کنندگان اصلی در تبادل زبانی نیست. یادگیری این شکلی زبان آن اندازه دقیق بررسی نشده است که بدانیم کودک این شاهرکار را چگونه انجام می‌دهد؛ و اینکه آیا این توانایی، در ابتدای رشد، مشکلات خاصی ایجاد می‌کند یا نه.

نتیجه‌ی این فرآیند تقلیدِ تعکیسیِ نقش، یک نمادِ زبانی است: دو سوی درهمکنش، یک تمهید ارتباطی را به نحو اینترسابتیو می‌فهمند. این فرآیند یادگیری، ما را مطمئن می‌کند که بچه فهمیده است نمادی که تحصیل کرده به طور اجتماعی «به اشتراک گذاشته شده» است؛ و در اکثر موقعیت‌ها او می‌تواند فرض بگیرد که شنونده آن نماد را هم می‌فهمد و هم می‌تواند تولید کند [۱] و شنونده نیز می‌داند که گوینده توان چنین فهم و تولیدی را دارد. فرآیند یادگیری پیام‌های ارتباطی [۲] مثلاً ارتباط مبتنی بر ژست شمایانه‌ها و برخی از نوزادان پیش‌زبانی آدمیزاد [۳] با یادگیری تقلیدی خیلی فرق دارد، زیرا در آن‌جا هر مشارکت‌کننده فقط نقش خودش را می‌شناسد، تازه آن هم از چشم‌انداز درونی خودش. اگر مقاصد ارتباطی فهمیده شود و تقلیدِ تعکیسیِ نقش اجرا شود، حتی محصول یادگیری ژست‌های غیر زبانی نیز نمادی ارتباطی خواهد بود. بنابراین، اگر کودکی اشاره کردن برای دیگران را از راه یادگیری تقلیدی ژست‌های اشاره‌ای بزرگسالانی که برای او اشاره کرده‌اند یاد گرفته باشد، آن اشاره کردن نمادین است (همچنین بنگرید به «ژست‌های نمادین» ابتدایی نوزادان؛ از دست تکان دادن «بای‌بای» گرفته تا تکان دادن بازوها به نشانه‌ی پرنده، آن‌گونه که Acredolo and Goodwyn, 1998 مطالعه کردند). شایان ذکر است که اینترسابتیویتیِ ذاتیِ نمادهایی که به طور اجتماعی به اشتراک گذاشته شده‌اند [۴] که پیام‌های یک‌طرفه فاقد آن‌اند [۵] مسئول پیدایش بسیاری از «دلالت‌ها»<sup>۱</sup>ی کاربردشناسانه‌ی گوناگون گرایسی (1975) است؛ مثل این انتظار که طرف مقابل باید از ابزار قراردادی بیان [۶] که هر دو می‌دانیم او بلد است [۷] استفاده نماید، نه از ابزار غیر قراردادی پرزحمت و غیرمستقیم. یکی از دلالت‌های کاربردشناسانه‌ی مذکور مثلاً زمانی رخ می‌دهد که بچه بفهمد نمادی که جدیداً مورد استفاده قرار گرفته است، جنبه‌ی جدیدی از یک موقعیت را به بیان درمی‌آورد، چرا که اگر قصد بزرگسال بیان جنبه‌ای از این موقعیت بود که قبلاً به اشتراک گذاشته شده بود، می‌بایست از نمادی تکراری استفاده می‌کرد (به اصطلاح نقشه برداری سریع<sup>۲</sup>؛ Carey, 1978).

روی هم رفته، بچه برای کسب توانایی استفاده‌ی قراردادی از نمادهای زبانی اینترسابتیو باید:

- دیگران را به مثابه عاملانی قصدمند بفهمد؛
- در حالات توجه اشتراکی‌ای که بستر اجتماعی [۸] شناختی اعمال نمادینی مثل زبان و ارتباط هستند مشارکت کند؛

1. pragmatic implicatures

2. fast mapping

- نه فقط قصد، بلکه مقصود ارتباطی کسی که قصد دارد توجه او را به فلان حالت توجه اشتراکی جلب کند را نیز بفهمد؛

- در فرآیند یادگیری فرهنگی، نقش خود و بزرگسال را جابه‌جا کرده و از این طریق، آنچه را بزرگسال به او داده به وی عودت دهد [X] با این کار قرارداد یا نماد ارتباطی‌ای که به طور اینترسابتیو فهم شده است خلق می‌شود.

یادگیری این چنینی نمادهای زبانی، به بچه‌های خرد اجازه می‌دهد که از مزایای همه‌گونه مهارت و معلومات اجتماعی از پیش موجود اجتماع و فرهنگ محلی خود بهره‌مند شوند. آنچه نماد زبانی را از نظر شناختی یگانه می‌کند این واقعیت است که هر نماد، فلان موجودیت یا بهمان رویداد را با چشم‌اندازی خاص تقویم می‌کند؛ یعنی یک شیء، هم‌زمان رُز، گل و هدیه است. ماهیت چشم‌اندازی نمادهای زبانی باعث افزایش نامحدود خواصی می‌شود که با آنها می‌توان توجه دیگران به چیزها را دستکاری کرد؛ و این واقعیت، ماهیت بازنمایی شناختی [X] که بعداً بررسی‌اش خواهیم کرد [X] را عمیقاً تحت تأثیر قرار می‌دهد. اما در بافت فعلی [X] که با این سؤال مواجه‌ایم که بچه‌های خرد چگونه نمادهای زبانی جدید را یاد می‌گیرند [X] این مطلب ایرادساز می‌شود. ایراد چنین است: این ویژگی بزرگ مستلزم آن است که بچه نه فقط باید بفهمد که بزرگسال قصد دارد توجه وی را به چیزی جلب کند، بلکه باید بفهمد که در فلان حالت توجهی خاص، بزرگسال قصد کرده او را متوجهی چه هدف خاصی کند.

### بنیان‌های اجتماعی [X] چندسویه‌ای تحصیل زبان

اکنون بچه‌ی ما به انواع خاصی از مهارت‌های اجتماعی [X] شناختی تجهیز شده است (ما مهارت‌های عام پرمات‌ها مثل ادراک، حافظه، مقوله‌بندی و غیره را مفروض گرفته‌ایم)، اما هنوز مسأله آن است که این مهارت‌ها چگونه به یادگیری نمادهای زبانی منجر می‌شوند. ایراد پیش‌گفته [X] که اول‌بار توسط ویتگنشتاین (1953) بیان شد و سپس کواین (1960) بسطش داد [X] از ماهیت چشم‌اندازی نمادهای زبانی ناشی می‌شود (گرچه فیلسوفان مذکور مسأله را این طور صورتبندی نکردند). به دلیل ماهیت چشم‌اندازی نمادهای زبانی، هیچ راه‌حل تعریف‌شده‌ای

برای فهم مقصود ارتباطی دیگران در بهمان لحظه وجود ندارد. وقتی بزرگسال توپی را برمی‌دارد و می‌گوید د/کس، بچه از کجا بفهمد که بزرگسال دارد به خود توپ اشاره می‌کند یا به رنگش یا به مجموعه‌ی بزرگتری که توپ جزئی از آن است (مثل اسباب‌بازی) یا به عمل بالا بردن اشیاء یا به هر چیز باریط و بی‌ربط دیگری؟ برخی محققان تلاش کرده‌اند ایراد را با این پیشنهاد حل کنند که وقتی اکتساب زبانی شروع می‌شود بچه به «محدودیت» یادگیری کلمه<sup>۱</sup>، که خودبه‌خود او را به ارجاع قصدشده‌ی سخنگو هدایت می‌کند، مجهز می‌شود (مثل Markman, 1989, 1992; Gleitman, 1990).

من به راه‌حلی‌هایی که چنین «هماهنگی پیشین‌بنیاد»<sup>۲</sup>ی را مفروض می‌گیرند مشکوکم؛ و رویکردی را جایگزین کرده‌ام مبتنی بر فهم اجتماعی<sup>۳</sup> کاربردشناختی بچه از مقاصد ارتباطی بزرگسالان در فلان بافت (Tomasello, 1995c, 1992a، زیر چاپ). پس، حداقل بخشی از راه‌حل من برای ایراد ویتگنشتاین، به فهم بچه از مقاصد ارتباطی بزرگسال برمی‌گردد، فهمی که درون یک حالت توجه اشتراکی معنادار<sup>۴</sup> که ویتگنشتاین «صورت زندگی»<sup>۵</sup> نامید<sup>۶</sup> متجلی می‌شود؛ این فهم ارتباطی، از هر زبانی که بچه قرار است در آینده بگیرد مستقل است (گرچه بدیهی است که بچه در هر موقعیت باید فهمی از سایر عناصر زبانی داشته باشد). اینکه بچه باید مقاصد ارتباطی بزرگسال را در جریان درهم‌کنش و گفتار<sup>۷</sup> اجتماعی جاری تشخیص دهد، کار غالباً ظریف و پیچیده‌ای است. بخش دیگر راه‌حل از همان جایی ناشی می‌شود که خود ایراد از آن ناشی شده است. لازمه‌ی ماهیت چشم‌اندازی نمادهای زبانی آن است که آنها در بسیاری از موارد با یکدیگر تضاد معنایی داشته باشند<sup>۸</sup> و یک‌جورهایی با توجه به یکدیگر تعریف شوند، مثل خریدن/فروختن یا قرض‌دادن/قرض‌گرفتن<sup>۹</sup> و این به بچه، به‌خصوص آنی که چندتا کلمه‌ی بنیادین یاد گرفته، کمک می‌کند که با نکته‌سنجی، معانی مختلف را یاد بگیرد.

#### توجه اشتراکی و زبان اولیه

برونر (1975، 1983) اولین پژوهشگر عرصه‌ی یادگیری زبان بچه‌ها بود که ایراد ویتگنشتاین را فهمید و بدان پاسخ داد. برونر با پیروی از رویکرد عمومی ویتگنشتاین مدعی شد بچه استفاده‌ی قراردادی از فلان نماد زبانی را

1. word-learning 'constraints'  
2. preestablished harmony  
3. form of life  
4. discourse

با یادگیری مشارکت در یک فرمت چندسویه (صورت زندگی، حالت توجه اشتراکی) که در ابتدا به طور غیر زبانی می‌فهمد، تحصیل می‌کند: یعنی زبان بزرگسال ریشه در تجارب به اشتراک گذاشته‌ای دارد که بچه از قبل معنای اجتماعی‌شان را می‌داند. یکی از عناصر کلیدی این فرآیند، کودکی است که بتواند بزرگسال را به مثابه موجودی قصدمند بفهمد و در بافتی خاص با او اشتراک توجه داشته باشد. اما عنصر کلیدی دیگر، جهان اجتماعی از پیش موجود و بیرونی‌ای است که بچه در آن می‌زید. بچه برای کسب زبان باید در جهانی زندگی کند که فعالیت‌های اجتماعی‌اش طوری ساختار بندی شده باشد که او آن را بفهمد ☒ همان‌طور که اجنبی فرضی مجارستان رفته‌ی ما فهمید باید چگونه بلیت بخرد و به سکوی مربوطه برود. این فرآیند برای بچه غالباً به شکل تکرار منظم یا روتین یک فعالیت عمومی است، به طوری که او بتواند نحوه‌ی کار این فعالیت و چگونگی ایفای نقش‌های اجتماعی در آن را تشخیص دهد؛ و اگر به اکتساب زبان علاقه‌مند باشیم، باید بگوییم که بزرگسال باید از یک نماد زبانی جدید به شکلی استفاده کند که بچه بتواند ربط آن با فعالیت اشتراکی را درک کند (به عکس کاری که اولین سخنگوی مجاری در ایستگاه قطار کرد). خلاصه، اگر بچه در دنیایی متولد شود که یک رویداد هرگز تکرار نشود و یک شیء هرگز دوبار ظاهر نشود و بزرگسالان هرگز در یک بافت مشابه از یک کلمه استفاده نکنند، سخت بتوان تصور کرد بچه ☒ یا اگر دوست داشته باشید، توانایی شناختی او ☒ بتواند زبان طبیعی خود را یاد بگیرد.

مجموعه مطالعاتی هست که نشان داده بچه‌ای که چیزی از زبان بلد است کلمات جدید را به بهترین شکل در حالات توجه اشتراکی با دیگران یاد می‌گیرد، به خصوص آن‌هایی که طی رویدادهای روزمره مثل حمام کردن، غذا خوردن، پوشک عوض کردن، کتاب خواندن و ماشین سواری کردن تکرار می‌شوند. این فعالیت‌ها از بسیاری جهات مشابه سناریوی خرید بلیت در یک ایستگاه قطار است، چرا که بچه اهداف خود و بزرگسال در آن موقعیت خاص را می‌فهمد؛ قادر است ربط زبان بزرگسال با آن هدف را استنتاج کرده و در نهایت درباره‌ی مرکز توجه بزرگسال نتیجه‌گیری‌هایی کند. برای همین، توماسلو و تاد (1983) نوشتند بچه‌هایی که بین دوازده تا هجده ماهگی زمان بیشتری را صرف فعالیت‌های توجهی اشتراکی با مادران خود کرده‌اند، در هجده ماهگی دایره‌ی لغات وسیع‌تری داشته‌اند (همچنین بنگرید به Smith et al., 1988; Tomasello, Mannle, and Kruger, 1986). با توجه به استفاده‌ی بزرگسال از زبان در این حالات توجه اشتراکی، توماسلو و فرار (1986) متوجه

شدند برای فرضیه‌ی ذیل، هم دلیل مبتنی بر همبستگی وجود دارد و هم دلیل مبتنی بر آزمایش: مادرانی که برای جلب توجه بچه‌ی خود به شیئی که از قبل مورد علاقه و توجه او بوده از زبان استفاده کردند، نسبت به مادرانی که برای جلب توجه بچه به چیزی جدید از زبان استفاده می‌کردند بچه‌هایی با گنجینه‌ی لغات وسیع‌تر داشتند (همچنین بنگرید به Akhtar, Dunham, and Dunham, 1991; Dunham, Dunham, and Curwin, 1993).

شاید مهم باشد که کارپنتر، ناگل و توماسلو (1998) در میان بچه‌های کم‌سن‌تری که تازه یادگیری زبان و استفاده از آن را آغاز کرده بودند هم روابط مشابهی یافتند. آنان دریافتند نوزادان دوازده‌ماهه‌ای که وقت بیشتری را صرف توجه اشتراکی با مادران خود کرده‌اند، در همان سن کم و ماه‌های بعد از آن کلمات بیشتری را درک و بیان کرده‌اند. آنان همچنین ملاحظه کردند که مادران بچه‌های دوازده‌ماهه‌ای که هنگام توجه به توجه بچه، کلمات مرتبط به زبان می‌آوردند صاحب بچه‌هایی بودند که در ماه‌های آینده درک بهتری از معنای واژگان داشتند (و این کمی بعد تأثیر خود بر تولید زبانی را نیز نشان می‌داد). وقتی این دو متغیر [X] یعنی مدت زمانی که بچه درگیر توجه اشتراکی بوده، و گرایش مادر به اینکه وقتی به توجه «بچه»ی خود توجه می‌کرده کلمات مرتبط بر زبان بیاورد [X] با هم در معادله‌ی رگرسیون استفاده شدند، بالغ بر نیمی از اختلافات مربوط به درک و تولید زبانی طی دوره‌ی دوازده تا پانزده‌ماهگی پیش‌بینی شد؛ و هر یک از این دو متغیر، توضیح‌گر بخش مهمی از آن اختلافات بود. بخشی از رشد شناختی غیر اجتماعی بچه‌ها [X] که غالباً شامل معلومات راجع به اشیاء و فضا است [X] با زبان و دیگر فعالیت‌های توجه اشتراکی ناهمبسته بودند؛ و این شاهده‌ی بر آن است که همبستگی درگیری توجه اشتراکی با زبان فقط نتیجه‌ی چند پیشرفت رشد‌گرایانه‌ی کلی نیست.

یافته‌ی روشن این مطالعه آن است که توانایی مشارکت در فعالیت توجه اشتراکی غیر زبانی‌ای که حول و حوش سال اول زندگی پیدا می‌شود، بر مهارت‌های زبانی‌ای که بعداً ظاهر می‌شوند تأثیر به‌سزایی خواهد داشت [X] یافته‌ای که نتایج تجربی و مبتنی بر همبستگی آزمایش‌های دیگری که روی بچه‌های کمی بزرگ‌تر انجام شده است را نیز تأیید می‌کند (برای یافته‌های مشابه در باب رابطه‌ی توجه اشتراکی با مهارت‌های نحوی اولیه بنگرید به Rollins and Snow, 1999). این یافته از آن رو مهم است که ثابت می‌کند مقارنه‌ی مشهور مهارت‌های توجه اشتراکی و زبان تصادفی نیست [X] هر دو کمی این‌ور یا آن‌ور اولین سالروز تولد بچه ظاهر می‌شوند، ولی مهارت‌های توجه اشتراکی غیر زبانی کمی زودتر. این یافته بر آن دسته از نظریات مربوط به یادگیری اولیه‌ی زبان

که به ابعاد اجتماعی این فرآیند واقعی نمی‌نهند ایرادی مستقیم و جدی وارد می‌کند. از نظریاتی که ابعاد شناختی یادگیری واژگان (مثل Markman, 1989) یا فرآیندهای یادگیری انجمنی (مثل Smith, 1995) را اصل می‌گیرند باید پرسید که چرا اکتساب زبان در این موقع، یعنی دقیقاً با ظهور مهارت‌های توجه اشتراکی، شروع می‌شود؟ و هر پاسخی که به یادگیری غیر اجتماعی یا فرآیندی شناختی متمسک شود ☒ مثل اینکه کودک در یک سالگی برای اولین بار قادر می‌شود اشیاء جدیدی را مفهوم‌بندی کرده یا یاد بگیرد ☒ باید به این سؤال پاسخ دهد که چرا زبان همبسته با مهارت‌های اجتماعی ☒ شناختی، و اجتماعی ☒ چندسویه‌ی غیر زبانی ظاهر می‌شود. آن قدر که سواد من قد می‌دهد، تنها نظریه‌ی موجود درباره‌ی یادگیری اولیه‌ی کلمات و یادگیری زبان که یافته‌های پیش گفته را در خود جای داده نظریه‌ی اجتماعی ☒ کاربردشناختی برونر (1983)، نلسون (1985) و توماسلو (1992a, 1995c, in press) است.

جالب است که در مطالعه‌ی کارپنتر، ناگل و توماسلو (1998) هر چه بچه بزرگ‌تر شود رابطه‌ی میان «تبعیت» زبانی مادر از توجه بچه و یادگیری زبان کم‌رنگ‌تر می‌شود. یافته‌ی کنجکاوی برانگیزی است، زیرا این احتمال را پیش می‌نهد که استفاده‌ی مادر از زبان در هنگام تبعیت از مرکز توجه بچه در مرحله‌ی اولیه‌ی یادگیری زبان، حکم نوعی داربست را داشته که به بچه‌ی زبان‌آموز کمک می‌کرده مقاصد ارتباطی بزرگسال را تشخیص دهد؛ اما وقتی بچه بزرگ‌تر شده و توانسته مقاصد ارتباطی را با درهم‌کنش کمتر درک کند، این داربست دیگر ضرورتی نداشته است. در واقع، بچه‌ی خرد از حداقل هجده‌ماهگی در بافت‌های<sup>1</sup> متنوعی که تا به آن زمان در آنها نبوده توانایی الحاق مسحورکننده‌ای برای تشخیص مقاصد ارتباطی بزرگسالان دارد.

#### یادگیری کلمات در جریان بلاانقطاع درهم‌کنش اجتماعی

در فرهنگ طبقه‌ی متوسط غربی زیاد اتفاق می‌افتد بزرگسال شیئی را بالا گرفته یا به آن اشاره کند و همزمان نام آن را به بچه بگوید. ابعاد اجتماعی این فرآیند آشکار است: بچه باید تا حدی بفهمد که من بزرگسال از او می‌خواهم توجه خود را بر کدام جنبه از این موقعیت متمرکز کند. علیرغم پیچیدگی‌هایی که ویتگنشتاین و کواین طرح کردند، این موقعیت نسبتاً ساده است، زیرا همه‌ی نوزادان واجد توانایی‌هایی مانند تعقیب بصری جهت نگاه و ژست‌های اشاره‌ای هستند. اما در بسیاری از فرهنگ‌ها، بزرگسالان با بچه‌های خرد خود این بازی نامگذاری با

<sup>1</sup>. contexts

کلمات را انجام نمی‌دهند (Brown، زیر چاپ). به علاوه، گرچه در طبقه‌ی متوسط غربی بزرگسالان این بازی نامگذاری با کلمات را عمدتاً در مورد نام اشیاء به کار می‌برند، اما به هنگام نسق دادن به رفتار بچه‌ها و بیان انتظاری که از آنها دارند، غالباً از فعل استفاده می‌کنند و نه از نام عمل؛ واقعاً هم عجیب است که یک بزرگسال به بچه بگوید: «اینی که دیدی یک نمونه از گذاشتن (یا دادن یا گرفتن) است» (Tomasello and Kruger, 1992). وقتی بزرگسال با جمله‌ای مثل «اسباب‌بازیها تو بذار کنار» و با اشاره‌ی همزمان به جعبه‌ی اسباب‌بازی رفتار بچه را هدایت می‌کند، دارد فعل به خوردِ او می‌دهد. معلوم است که در چنین مواردی، ایماهای اجتماعی [X] کاربردشناختی می‌توانند مدلول قصدشده‌ی بزرگسال (یعنی عمل کنار گذاشتن) را ظریف‌تر، پیچیده‌تر و گوناگون‌تر از نامگذاریِ شیء به بیان در آورند؛ در ضمن، این ایماها از موقعیتی به موقعیت دیگر دچار تغییرات اساسی می‌شوند: بزرگسال با هدایت قاشق به سوی صورت بچه از او می‌خواهد نخودفرنگی‌هایش را بخورد؛ با دراز کردن دست از بچه می‌خواهد چیزی به او بدهد؛ و با اشاره به چیزی که دلخواه بچه است، از او درخواست می‌کند اسباب‌بازی‌ها را کنار بگذارد. پس، گرچه اسم اشیاء را با اشاره می‌توان یاد داد، ولی برای افعال هیچ «بازی نامگذاری» متعارفی وجود ندارد (Tomasello, 1995c). اگر کلمات دیگری مثل حروف اضافه را به کار ببریم اوضاع پیچیده‌تر هم می‌شود (Tomasello, 1987).

تعدادی از آزمایشات اخیر به لحاظ تجربی اثبات کرده‌اند که بچه‌های خرد می‌توانند در بسیاری از موقعیت‌های متنوع اجتماعی [X] چندسویه‌ی پیچیده کلمات جدید یاد بگیرند. بچه نه فقط وقتی بزرگسال دست از هر کاری شسته تا اشیاء را برای او بنامد، بلکه همچنین در جریان درهم‌کنش‌های اجتماعی بلاانقطاعی که در آنها او و بزرگسال هردو به کاری واحد می‌پردازند نیز کلمات جدیدی یاد می‌گیرد. در هیچ یک از این موارد بزرگسال به تمرکز بچه روی فلان چیز توجه نمی‌کند؛ حالا برعکس است و بچه باید خود را با توجه بزرگسال انطباق دهد. برای مثال، بالدوین (1991، 1993) به نوزادان نوزده‌ماهه در دو موقعیت مختلف کلمات جدیدی آموخت. در موقعیت اول بزرگسال به مرکز توجه نوزادان توجه می‌کرد و آنان هم مانند دیگر آزمایش‌ها، کلمات جدید را خیلی خوب یاد می‌گرفتند [X] در واقع، بهتر از هر موقعیت دیگری. اما در موقعیت دوم نیز بزرگسال در یاد دادن کلمات جدید به نوزادان موفق بود: وی به شیئی که نوزاد بدان نگاه نمی‌کرد نگاه می‌کرد و نامش را صدا می‌زد؛ سپس نوزاد را مجبور می‌کرد تا به آن شیء بنگردد و مرکز توجه بزرگسال را دریابد.

من و همکارانم آزمایش‌هایی انجام دادیم که همین نکته را حتی به شکلی مهیج‌تر ثابت می‌کند. ما در تمام آزمایش‌ها موقعیتی را پدید آوردیم که در آن، یک بزرگسال با بچه‌ای که با هم درگیر بازی‌های متفاوت می‌شوند صحبت می‌کند و به شکلی که در جریان طبیعی بازی انقطاع پدید نیاورد، کلمات جدید به کار می‌برد. در تمام موارد، مدلول‌های بالقوه‌ی زیادی در میان بود؛ مدلول‌های جدید زیادی وجود داشت که از یک سو بچه نمی‌توانست آنها را به زبان آورد و از سوی دیگر، در بافت زبانی عجیب [X] غریبی ارائه می‌شدند. در آزمایش‌های مختلف، ایماهای اجتماعی [X] کاربردشناختی متنوعی در مدلول‌های قصدشده‌ی بزرگسال قرار داده شد تا ببینیم که بچه‌ها آن ایماها را درک می‌کنند یا نه. آزمایش‌ها طوری طراحی شدند که هیچ یک از قیود یادگیری کلمه که برخی محققان مطرح کرده‌اند (مثل کل شیء<sup>۱</sup>، انحصار دوطرفه<sup>۲</sup>، خودراه‌اندازی نحوی<sup>۳</sup>؛ Markman, 1989; Gleitman, 1990) نتوانند به بچه‌ها در تمایزگذاری بین مدلول‌های ممکن کمک کنند. طراحی آزمایش‌ها طوری بود که بزرگسال قصد ارجاعی خود را هرگز با نگاه لو ندهد. در تمام این آزمایش‌ها بچه‌های هجده تا بیست و چهار ماهه مورد بررسی بودند و در تمام این موارد، اغلب آنان کلمات جدید را یا درک کردن یا تولید کردند یا هر دو (و کارشان از گروه‌های کنترل بهتر بود).

برای اینکه بدانید بچه‌ها را در چه موقعیت‌هایی قرار می‌دادیم، اجمالاً به هفت موقعیتی می‌پردازم که در آنها بچه‌های هجده تا بیست و چهار ماهه کلمات جدید را راحت‌تر یاد گرفتند. بدیهی است که این خلاصه فاقد جزئیاتی مثل گروه‌های کنترل و مانند آن است.

- در بافت بازی جستجو، بزرگسال قصد خود برای «یافتن توما» را اعلام کرده و سپس در ردیف سطل‌ها به دنبال چیزهای جدید می‌گشت. بزرگسال گاهی اوقات توما را در اولین سطل می‌یافت و گاهی می‌باید بیشتر می‌گشت. اشیاء نامطلوب را با اخم کردن به آنها کنار می‌زد و داخل سطل‌هایشان می‌گذاشت تا اینکه چیزی را که می‌خواست می‌یافت. بچه‌ها برای شیئی که بزرگسال یافتنش را قصد کرده بود (و نشانه‌اش لبخند و پایان جستجو بود) کلمه‌ای جدید یاد گرفتند، بی‌اعتنا به اینکه آیا طی این فرآیند

1. نظریه *الین مارکمن* دال بر آن‌که وقتی شیئی به بچه نشان داده شود و کلمه‌ای بر آن اطلاق گردد، بچه آن کلمه را بر کل شیء و نه بر جزئی از آن یا به عنوان یکی از کیفیات آن شیء حمل می‌نماید. م.

2. mutual exclusivity

3. syntactic bootstrapping

جستجو شیئی کنار گذاشته شد یا نه، و اگر آری، چند تا. (Tomasello and Barton, 1994; Tomasello, )  
(Strosberg, and Akhtar, 1996)

- باز هم در بازی جستجو، بزرگسال در چهار مخفیگاه دنبال چهار شیء متفاوت می گشت که یکی شان در یک ساختمان ماکتی خیلی بزرگ قایم شده بود. وقتی بچه یاد گرفت اشیاء کجاها هستند، بزرگسال گفت که می رود تا «گازر» را پیدا کند. بزرگسال به انبار اسباب بازی رفت، اما دید آنجا «بسته» است. به انبار احم کرد و سپس با این گفته که «بذار ببینیم دیگه چی می تونیم پیدا کنیم» به بقیه‌ی مخفیگاه‌ها رفت و با لبخند از یکی از آنها شیئی بیرون کشید. ولی بچه‌ها نشان دادند که کلمه‌ی «گازر» را برای شیئی که آزمایشگر در ساختمان ماکتی دنبالش بوده یاد گرفته‌اند، هرچند آن را ندیده بودند و هرچند بزرگسال به ساختمان ماکتی احم کرده و به شیء انحرافی لبخند زده بود (Akhtar and Tomasello, 1996; Tomasello et al., 1996).

- بزرگسال و بچه داستانی ساخته بودند که در آن همیشه فقط یک شخصیت اسباب بازی خاص یک و فقط یک عمل انجام می داد (مثل داستان پرنده‌ی چاق سوار تاب، هر شخصیت داستان خاص خودش را داشت). ولی وقتی بزرگسال عروسک پرنده‌ی چاق را بالا گرفت و گفت «بیا پرنده‌ی چاق رو میک کنیم»، خبری از تاب نبود و در نتیجه پرنده‌ی چاق سوار تاب نشد. بعداً که یک عروسک دیگر را به جای پرنده‌ی چاق سوار تاب کردند و گرچه بچه‌ها پس از آشنایی با فعل «میک کردن» هرگز عمل ارجاعی آن (یعنی تاب سواری) را ندیده بودند و باز هم فهم خود از فعل جدید را نشان دادند (Akhtar and Tomasello, 1996).

- بزرگسال قصد خود مبنی بر «داکس کردن میکی موس» را اعلام کرد و سپس یک عمل تصادفی و یک عمل قصدمندانه (یا گاهی اوقات به عکس) انجام داد. بچه‌ها، بی‌اعتنا به اینکه کدام عمل اول انجام گرفته، عمل قصدمندانه را «داکس کردن» دانستند، و نه عمل تصادفی را (Tomasello and Barton, 1994)

- بچه، مادرش و آزمایشگر با همدیگر با سه شیء جدید بازی کردند. سپس، مادر اتاق را ترک کرد. شیء چهارمی آمد و بچه و آزمایشگر با آن بازی کردند؛ توجه کنید که مادر غایب بود. وقتی مادر به اتاق برگشت، به هر چهار شیء نگاه کرد و فریاد زد: «اوه، نگاه کن! به دونه مودی!». بچه این درک را داشت

که مادر احتمالاً به خاطر شیئی که قبلاً با آن بازی کرده هیجان زده نمی شود و احتمالاً به خاطر شیئی که برای اولین بار دیده هیجان زده شده؛ حالا دیگر بچه به آن شیئی که مادر تا حالا ندیده بود می گفت «مودی» (Akhtar, Carpenter, and Tomasello, 1996).

- بزرگسال لوله‌ی خمیده‌ای که وقتی چیزی به درون آن انداخته می شد سروصدا تولید می کرد را به یک بچه نشان داد. در یک موقعیت، او یک چیز جدید به درون لوله انداخت، و سپس یکی دیگر را؛ اما وقتی می خواست شیء سوم را پایین بیندازد گفت «حالا مودی». بچه در این موقعیت فکر کرد «مودی» نام آن شیء است. در موقعیتی دیگر، بزرگسال یک شیء جدید برداشت و اول با آن فلان کار را کرد و بعد بهمان کار را، و وقتی داشت آن را داخل لوله می انداخت گفت «حالا مودی». در این موقعیت بچه فکر کرد «مودی» نام عمل انداختن اشیاء به درون لوله است. عنصر مشترک در هر دو مورد آن است که بچه فرض کرد بزرگسال دارد در باره‌ی یک موجودیت جدید، خواه شیء باشد خواه عمل، صحبت می کند (Tomasello and Akhtar, 1995).

- یک بزرگسال و یک بچه بارها با همدیگر چرخ و فلک بازی کرده و سپس به کار دیگری پرداختند. بزرگسال دوباره به سوی چرخ و فلک برگشت. او در یک موقعیت چرخ و فلک را آماده‌ی بازی کرد، سپس شیء جدیدی را به سمت بچه بلند کرد و در حالی که نگاه خیره‌ی خود را بین بچه و چرخ و فلک می چرخاند، گفت: «جیسون، ویجیت». در این مورد، بچه فکر کرد ویجیت درخواست از او برای استفاده از یک اسباب بازی جدید در چرخ و فلک است. در موقعیتی دیگر، بزرگسال چرخ و فلک را آماده نکرد و به چرخ و فلک نگاه نمی کرد؛ اما در عوض، فقط شیء جدید را بلند کرد و در حالی که بین شیء و بچه نگاه می چرخاند، گفت: «جیسون، ویجیت». این بار بچه فکر کرد ویجیت نام شیء است و نه عملی مرتبط با چرخ و فلک (Tomasello and Akhtar, 1995).

گرچه هر یک از این آزمایش‌ها را می توان به گونه‌ای دیگر هم تبیین کرد (مثلاً بنگرید به Samuelson and Smith, 1998)، اما به نظر من وقتی آنها را در یک کلیت بنگریم، مناسب ترین تبیین چنین است: بچه‌های هجده تا بیست و چهار ماهه فهمی عمیق و منعطف از دیگران، به مثابه موجودات قصدمند، بسط می دهند و به همین خاطر است که در بسیاری از موقعیت‌های ارتباطی نسبتاً جدید مقاصد ارتباطی بزرگسالان را ماهرانه تشخیص می دهند

با این فرض که آنان بتوانند این موقعیت‌ها را همچون حالات توجه اشتراکی دریابند. این فرض که زبان بزرگسال به فعالیت‌های اجتماعی و سودمند او ربط دارد صرفاً بیان طبیعی این فهم قصدمندانه است. برای همین است که در برخی از آزمایش‌های مذکور، بچه می‌بایست در ابتدا می‌فهمید که او و بزرگسال مشغول بازی جستجو هستند. بچه از این فهم قصدمندانه‌ی معین (و فهم جزئیات کمی از خود بازی) می‌توانست نتیجه بگیرد که وقتی بزرگسال به یک شیء اخم می‌کند، آن شیء چیزی نیست که او در پی‌اش بوده [با استثنای اخمی که بزرگسال هنگام عجز از بازکردن قفل ساختمان ماکتی‌ای که اسباب‌بازی مطلوب در آن بود بر چهره آورد، که این اخم در آنجا به معنای ناکامی در دستیابی به اسباب‌بازی قصد شده بود. نکته آن‌که، برای نشان دادن مدلول قصدشده‌ی بزرگسال به بچه، صرف رفتارهای خاص بزرگسالانه مثل لبخند یا اخم کافی نیست، اما همین رفتارهای خاص در حالات توجه اشتراکیِ دو طرفه می‌تواند کافی باشند. شایان ذکر آن‌که، در دو آزمایش آخر، ساختار بازی و رفتار و گفتار بزرگسال در بیان قصدمندی چنان قدرتمند بود که بچه به این نتیجه می‌رسید که یک کلمه‌ی واحد در این موقعیت نشانگر شیء است و در آن موقعیت نشانگر عمل.

تصویر کلی چنین است: بچه برای استفاده‌ی قراردادی از نماد زبانی باید مقاصد ارتباطی بزرگسال (یعنی مقاصدی که رو به سوی توجه او دارند) را بفهمد و در فرآیند تقلید تعکیسی نقش مشارکت کند و فلان نماد ارتباطی را به همان شکل و با همان هدفی به بزرگسال برگرداند که بزرگسال به او تحویل داده بود. بچه در سال اول زندگی خود این شاهکار را غالباً در حالات توجه اشتراکی بسیار تکرار شونده و قابل پیش‌بینی، که بزرگسال به مرکز توجه بچه توجه می‌کند، انجام می‌دهد. اما هرچه بچه در حالات توجه اشتراکی متنوع‌تری متوجه‌ی مقاصد ارتباطی بزرگسال شود، حالات توجه اشتراکی از پیش تعیین شده‌ای که در آنها بزرگسال دائماً مراقب فهم بچه است اهمیت کمتری می‌یابند. هرچه بچه در بافت‌های اجتماعی [ارتباطی بیشتری متوجه‌ی مرکز توجهی بزرگسال شود، فعالانه‌تر وارد فرآیند توجه اشتراکی می‌شود. شاید یافته‌ی ذیل به این حرف ما ربط داشته باشد: در خیلی از فرهنگ‌ها، بچه‌ها زبان مادری خود را در شرایطی فاقد داربست‌های زیاد و حساسیت توجهی بزرگسالان یاد می‌گیرند \_ درست برعکس بچه‌های بسیاری از خانواده‌های طبقه‌ی متوسط غربی (Schieffelin and Ochs, 1986). گرچه مطالعات کمی بیش‌تری باید انجام شود، ولی بنابر برخی تقریرها بچه‌های فرهنگ‌های فاقد داربست به ندرت قبل از دومین سالروز تولد خود کلمات چندانی یاد می‌گیرند (حاصل مکالمه با L. deLeon)؛

و این احتمالاً بدان معناست که آنان اکثریت مطلق نمادهای زبانی خود را فقط پس از آن یاد می‌گیرند که فعالانه‌تر وارد حالات توجه اشتراکی شده و مقاصد ارتباطی بزرگسال را در جریان درهم‌کنش اجتماعی بلاانقطاع فهمیده باشند.

### چشم‌انداز، تضاد، خود راه‌اندازی

همه‌ی این آزمایش‌های مربوط به یادگیری کلمه، مانند دیگر آزمایش‌های مشابه، سؤالشان آن است که بچه چگونه می‌فهمد بزرگسال در فلان موقعیت خاص به کدام شیء، رویداد یا کیفیت خاص اشاره می‌کند. درک منظور فلان کلمه یا بهمان عبارت زبانی بزرگسال هم خودش در دگر دیگری است. برای مثال، وقتی در آزمایش بچه شیء خاصی را به ازای داکس برمی‌دارد، ما نمی‌دانیم او چه چیزهای دیگری را می‌خواهد داکس بنامد (مثلاً کل چیزهایی که شکلی مشابه با این یکی دارند، یا همه‌ی چیزهایی که مانند این غلت می‌خورند)؛ بله، ما نه قصد او را می‌دانیم و نه گستره‌ی فهم او از استفاده‌ی مرسوم این کلمه را. چون بیشتر کلمات زبان طبیعی مقولی هستند، می‌توان از مقولات شناختی‌ای که زیربنای استفاده از این کلمات هستند دم زد. اما من ترجیح می‌دهم از اصطلاح عمومی تر چشم‌انداز استفاده کنم، اصطلاحی که اجازه می‌دهد یک موجودیت خاص بنابه هدفی ارتباطی یا غیر ارتباطی، در مقولات مفهومی متفاوتی قرار بگیرد. پس، می‌توان گفت که نماد زبانی یک قرارداد اجتماعی است که می‌خواهد دیگران را به تفسیر یا اتخاذ چشم‌اندازی درباره‌ی موقعیتی درک‌شده برساند.

ماهیت چشم‌اندازی نمادهای زبانی، جزء لاینفک دیدگاه زبانی‌ای است که بدان زبان‌شناسی شناختی یا کارکردی می‌گویند. لانگاکر (1987a) سه گونه چشم‌انداز  $\boxtimes$  یا به قول او اعمال تفسیری  $\boxtimes$  را مفروض می‌گیرد:

- تعیین تکبود<sup>۱</sup> (صندلی اداری، صندلی، مبل و فلان چیز)؛
- چشم‌اندازی (تعقیب  $\boxtimes$  فرار، خرید  $\boxtimes$  فروش، آمد  $\boxtimes$  رفت، و قرض گرفتن  $\boxtimes$  اقرض دادن)؛ و
- کارکردی (پدر، وکیل، مرد، مهمان و آمریکایی).

فیلمور (1985) بر نقش بافت‌های تکرار شونده‌ای تأکید می‌کند که اصطلاحات منفرد زبانی درون آنها معنا می‌یابند. ایده آن است که بهره‌گیری از یک نماد زبانی خاص، غالباً چشم‌اندازی از بافت دور و بر را نیز با خود

می‌آورد، مثلاً نامیدن یک تکه زمین ثابت به سه نام ساحل، کنار دریا و کرانه، بستگی به بافتی دارد که گفتگو در آن اتفاق می‌افتد ☒ یا نامیدن یک اتفاق واحد به نام فروختن یا بازاریابی، بستگی به دیدگاه ما در باب آن رویداد دارد. تفسیرهای استعاری<sup>۱</sup>، آزادی و انعطاف این فرآیند را نشان می‌دهند: زندگی یک کرانه است، یا آهو خوشگله دارد برای جنسش بازاریابی می‌کند. پس در تمام موارد، استفاده از یک نماد زبانی خاص، خبر از انتخاب سطح خاصی از تکبودی در مقوله‌بندی می‌دهد؛ خبر از چشم‌انداز یا نقطه‌نظری خاص درباره‌ی یک موجودیت یا رویداد می‌دهد؛ و در موارد بسیاری بر فلان کارکرد در بافت دلالت می‌کند. و چشم‌اندازهای خیلی خاص‌تری هم هستند که در ترکیب‌های گرامری مختلف ظاهر می‌شوند (او بارکش را با علف پر کرد در مقابل او علف را درون بارکش چپاند؛ یا او کوزه را شکست در مقابل کوزه شکسته شد). در فصل پنجم درباره‌ی این فرآیند بیشتر خواهیم گفت، ولی بدیهی است که تنها دلیلی که زبان‌ها این‌طور ساخته شدند آن است که مردم نیاز دارند در موقعیت‌های ارتباطی متفاوت، از نقطه‌نظرهای متفاوتی درباره‌ی چیزهای متفاوت با هم صحبت کنند ☒ اگر چنین نبود هر موجودیت یا رویداد، یا حتی هر نوع موجودیت یا هر نوع رویداد، نام واقعی خودش را می‌داشت و والسلام.

فعلاً مسأله‌ی مهم آن است که این واقعیات مربوط به ماهیت زبان چه تأثیری بر یادگیری زبان می‌گذارند (پیامدهای آن بر بازنمایی شناختی را بعداً بررسی خواهیم کرد). از یک سو به نظر می‌رسد ماهیت چشم‌اندازی زبان برای بچه مشکلات بزرگی مثل عدم تعیین ارجاعی و مانند آن درست می‌کند؛ اما از سوی دیگر، چشم‌اندازها با یکدیگر در تضادند ☒ و در نتیجه همدیگر را محدود کرده ☒ و بدین ترتیب مشکل را کمی کنترل‌پذیر می‌کنند. بیاید خیلی سریع به یک مثال نظر بیندازیم (برای مثال‌های متعدد دیگر از بچه‌های کمی بزرگتر بنگرید به Clark, 1997). دختر من از هجده تا بیست و چهار ماهگی راه‌های مختلفی برای درخواست اشیاء یاد گرفت (Tomasello, 1992b, 1998)، که اصلی‌هایش اینها بودند:

- درخواست با نام (او اسم خیلی از اشیاء را می‌دانست)؛
- درخواست با ضمیر / این یا آن؛
- درخواست از راه گرفتن آن (به‌خصوص وقتی من کاری می‌کردم، او هم همان را دلش می‌خواست)؛

- درخواست برای داشتن آن (همان طوری که بقیه‌ی بچه‌ها درخواست می‌کنند)؛
- درخواست برای بازگرداندن آن (بعد از اینکه چیزی را از او گرفته بودم)؛
- درخواست برای رساندن چیزی به او (به‌خصوص وقتی دستش به آن چیز نمی‌رسید)؛
- درخواست برای دادن چیزی به او (وقتی که چیزی را همان لحظه در دست داشتم)؛
- درخواست برای به‌اشتراک گذاشتن آن (یعنی استفاده‌ی مشترک یک چیز با او)؛
- درخواست برای استفاده از آن (یعنی تنها او از آن استفاده کند و بعداً آن را به من برگرداند)؛
- درخواست برای خریدن آن چیز برای او (در فروشگاه)؛
- درخواست برای نگه داشتن آن (اگر تهدید می‌کردم که آن چیز را از او می‌گیرم).

باید روی دو جنبه از این مثال‌های کاملاً روزمره انگشت گذاشت. اول آن که، بچه از اولین مراحل یادگیری زبان می‌فهمد که راه‌های متفاوتی برای نگرستن به یک موقعیت وجود دارد؛ او پی می‌برد بزرگسال برای نمادین‌سازی حالت ارجاعی، از چشم‌اندازی متضاد با دیگر چشم‌اندازهای ممکن استفاده می‌کند [X] او هم یاد می‌گیرد چنین کاری را انجام دهد. گاه فلان چیز را جوری طلب کنم که بقیه طلب می‌کنند، اما گاهی هم روشی را ترجیح می‌دهم که بیشتر مبتنی بر ویژگی‌های آن موقعیت خاص باشد؛ یعنی گرچه می‌توانم درخواست کنم فلان شیء را به من بدهند، اما شاید اگر درخواست استفاده از آن را کنم درخواستم مؤثرتر بیفتد؛ می‌توانم شیء را هم با نامش درخواست کنم و هم با صرف ضمیر *این* یا *آن*. آنچه بچه در اینجا یاد می‌گیرد آن است که نماد زبانی، تعیین‌بخش نوع خاصی از تفسیر چیزها [X] یک چشم‌انداز خاص [X] است که مناسب برخی موقعیت‌های ارتباطی است و مناسب برخی موقعیت‌های دیگر نیست. با این واقعیت که بچه بعد از شروع تولید زبانی (هجده تا بیست و چهار ماهگی) می‌تواند با استفاده از بیان‌های زبانی متفاوت، در موقعیت‌های ارتباطی متفاوت به یک مدلول خاص ارجاع دهد، می‌توان فهمید که او این جنبه‌ی کارکردی نمادهای زبانی را خوب فهمیده است (Clark, 1997). همه دیده‌اند که تولید زبانی مخصوص این سن به بچه اجازه می‌دهد شیء خاصی را برداشته و بدان کیفیات متفاوتی مثل خیس یا آبی یا مال من نسبت دهد (Bates, 1979). نمادهای زبانی‌ای هستند [X] مثل نام‌های بنیادین چیزها، از جمله گربه و سیب [X] که در همه‌ی موقعیت‌های گوناگون اساساً یک معنا دارند؛ اما در این موارد هم همیشه انتخاب‌های دیگری وجود دارد [X] حتی بچه‌ی خرد، در برخی موقعیت‌ها ضمائر را جایگزین

نام‌های بنیادین چیزها می‌کند. پس نمادهای زبانی به بچه چشم‌اندازهایی می‌دهند که تا حدی مستقل از موقعیت ادراکی هستند؛ بدین معنا که اگر اهداف ارتباطی دیگری در میان می‌بود، برای بیان یک تجربه‌ی واحد می‌شد نمادهای زبانی دیگری انتخاب کرد.

دومین نکته آن‌که، توانایی در تضاد قرار دادن عبارات زبانی با یکدیگر در «یک» موقعیت ارتباطی، نقشی کلیدی در یادگیری کلمات جدید، به‌خصوص آن کلماتی که معانی خیلی صریحی دارند، بازی می‌کند. برای مثال، به‌نظر من اگر دخترم برای موقعیت انتقال مالکیت، از قبل اصطلاحات عمومی‌ای مثل *دادن* و *داشتن* را یاد نگرفته بود، غیرممکن بود که اصطلاحاتی مثل *به‌اشتراک گذاشتن* و *استفاده کردن* را یاد بگیرد. نکته آن‌که، بچه هنگامی جزئیات استفاده از این اصطلاحات خاص‌تر را یاد خواهد گرفت که آنها را با اصطلاحات عمومی‌ای که بزرگسال می‌توانسته به کار ببرد اما نبرده، در تضاد قرار دهد (Clark, 1987). چرا مادرم می‌گوید من که بچه‌ی او هستم نمی‌توانم این چیز را داشته باشم ولی می‌توانم از آن استفاده کنم؟ چرا او آن چیزی که به‌نظر من شبیه سگ‌ها است را گاو نامید؟ برخی نظریه‌پردازان، این فرآیند تضاد را به‌مثابه‌ی حد‌گذاری پیشینی بر اکتساب زبان توصیف کرده‌اند (انحصار دو طرفه به قول Markman's, 1989)؛ اما من ترجیح می‌دهم این مشخصه را اصل کاربردشناختی نحوه‌ی استفاده‌ی افراد از نمادهای زبانی معرفی کنم. استدلال کلارک (1988) چنین است: اصل تضاد معنایی کلمات با یکدیگر، به یک معنا اصل رفتار انسان عاقل است: «حتماً دلیلی دارد که کسی در این موقعیت از این کلمه و نه آن کلمه استفاده می‌کند». سپس بچه موقعیت فعلی را بررسی می‌کند تا ببیند آیا می‌تواند وجه تمایز این موقعیت که در آن بزرگسال به‌جای *دادن* و *داشتن* از *به‌اشتراک گذاشتن* استفاده کرده را کشف کند یا نه. گرچه این فرآیند چندان جزء‌به‌جزء بررسی نشده، اما به یقین می‌توان گفت توانایی در تضاد قرار دادن این شکلی معنای کلمات با یکدیگر، تحصیل کلمات جدید را تسهیل می‌کند، به‌خصوص آن کلماتی که «نتیجه‌ی ناخواسته»ی موقعیت‌های بنیادین مفهومی باشند (مثال در Tomasello, Mannle, and Werdenschlag, 1988).

در این بافت باید از فرآیند مشابه دیگری هم نام ببرم، یعنی فرآیند یادگیری عبارات زبانی جدید به مدد بافت زبانی مربوطه. برخی از نسخه‌های این فرآیند به عنوان خودراه‌اندازی نحوی شناخته شده، که در آن بچه از هر چیزی، از علامت‌های گرامری‌ای مثل *the* گرفته تا کلیت ساخت‌های نحوی، به‌مثابه‌ی اشاراتی به معنی کلمه استفاده می‌کند (Brown, 1973; Gleitman, 1990). اما نسخه‌های دیگر و روزمره‌تری از خودراه‌اندازی وجود

دارد که کمتر گرامر محورند. یعنی اگر بزرگسال دستش را محکم بر میز بکوبد و بچه عبارت به زور خودم را نگه داشته/م را بشنود، می تواند نتیجه بگیرد عملی که لفظ خود را به زور نگه داشتن به آن اشاره دارد، عملی نیست که ربطی به میز داشته باشد، چرا که از میز هیچ نامی برده نشده است (بنگرید به Fisher, 1996). حالت ظریف تر فرآیند پیش گفته آن است که مثلاً بچه فعلی را با حرف اضافه‌ی مربوط به مکان بشنود (مثل اینکه او دارد آن را بیرون از جعبه میک می کند) و بتواند فرض بگیرد که معنای «بیرون از» قسمتی از معنای فعل نیست، چرا که در قالب عبارتی اضافه به بیان درآمده است. شاید این فرآیند را بشود نوعی تضاد هم تلقی کرد، چرا که بچه باید معنای عبارت بزرگسال را در مقام یک کلیت به اجزای بر سازنده اش تقسیم کند؛ اجزایی که در تشکیل کلیت معنا، هریک نقش خاص خودش را دارد و کلمه‌ی جدید هم باید در این کلیت نقشی بر عهده بگیرد (آنچه توماسلو (1992b) تحلیل توزیعی کارکرد محور<sup>1</sup> نامیده است (بنگرید به Goodman, McDonough, and Brown, 1998). در آمیزش با اصل تضاد در معنای سنتی آن، می توان گفت بچه‌ای که چند کلمه بلد است می تواند کلمه‌ی جدید را بشنود و آن را در تضاد با دیگر کلماتی بگذارد که گوینده می توانست به جای آن انتخاب کند (جانشیننی)؛ او این کار را از راه تضاد با کلمات به بیان درآمده‌ی دیگری که دارند سهم خود را در بیان معنای کامل ایفا می کنند نیز انجام می دهد (همنشینی). نتیجه گیری هایی که بچه در چنین مواردی انجام می دهد بالکل کاربردشناختی است، زیرا او می داند که چرا بزرگسال در حالت توجه اشتراکی فعلی، تصمیم به انتخاب کلمه‌ای جدید گرفته است. احتمالاً بچه‌ها هر چه بیشتر زبان را یاد بگیرند توانایی شان برای انجام چنین نتیجه گیری هایی هم افزایش می یابد.

پس جوهر نمادهای زبانی را می توان (الف) اینترسابژکتیو؛ و (ب) چشم اندازی معرفی کرد. نماد زبانی اینترسابژکتیو است، یعنی چیزی که کاربر تولید می کند، می فهمد، و می داند که دیگران هم آن را می فهمند؛ اما این اینترسابژکتیویته ممکن است مشخصه‌ی دیگر نمادهای ارتباطی هم باشد، از ژست های نمادین هجده ماهه ها گرفته تا پرچم کشورها. بنابراین، گرچه اینترسابژکتیویته برای فهم نحوه‌ی کار نمادهای زبانی (و اینکه چرا آنها از پیام های ارتباطی دیگر گونه های حیوانی متفاوت اند) اهمیت حیاتی دارد، اما نمادهای زبانی را از دیگر نمادهای انسانی متمایز نمی کند. آنچه نمادهای زبانی را به وضوح تمام متمایز می کند ماهیت چشم اندازی آنهاست.

<sup>1</sup>. functionally based distributional analysis

این مشخصه از توانایی انسان برای اتخاذ چشم‌اندازهای متفاوت از یک چیز [بنا به اهداف ارتباطی متفاوت] و برعکس، برخورد با موجودیت‌های متفاوت به عنوان یک چیز [باز هم به خاطر اهدافی ارتباطی] نشأت می‌گیرد؛ نمادها به شرطی از هم متفاوت می‌شوند که چشم‌اندازمند شده باشند. بچه از همان ابتدای فرآیند یادگیری زبان متوجهی اینترسابژکتیویته‌ی نمادهای زبانی می‌شود، اما ماهیت چشم‌اندازی تدریجاً ظاهر می‌شود، یعنی وقتی که بچه بفهمد برای نگریستن به چیزها و صحبت درباره‌ی آنها راه‌های مختلفی وجود دارد. این واقعیت، اکتساب زبان را با مشکل مواجه می‌کند [زیرا اینک امکانات بیان مدلول‌های قصدشده به‌طور نامحدودی افزایش می‌یابد] اما وقتی بچه یاد بگیرد چرا افراد در موقعیت‌های ارتباطی خاص کلمه‌ای را بر کلمه‌ی دیگر ترجیح می‌دهند، آن‌گاه یک ساز و کار حد‌گذارانه به وجود می‌آید.

### بازنمایی حسی [حرکتی و بازنمایی نمادین]<sup>۱</sup>

تردید وجود ندارد که یادگیری زبان، بچه‌ی آدمیزاد را قادر می‌سازد تا به‌طرقی بس قدرتمندانه با هم‌نوعان خود همکاری و درهمکنش کند. زبان، رسانه‌ای ارتباطی‌ای است که از ارتباطات صوتی و مبتنی بر ژست دیگر گونه‌های پریمات خیلی قوی‌تر است. اما من مدعی هستم که فرآیند یادگیری و استفاده از نمادهای زبانی، ماهیت بازنمایی شناختی<sup>۳</sup> انسان را از بنیاد استحاله می‌کند.

گرچه درباره‌ی زبان و بازنمایی شناختی زیاد نوشته شده، ولی معتقدم اهمیت ماهیت اینترسابژکتیو و چشم‌اندازی نمادهای زبانی کاملاً درک نشده است. بسیاری از پژوهشگران فکر نمی‌کنند یادگیری زبان تأثیر خاصی بر ماهیت بازنمایی شناختی داشته باشد، چرا که آنان نمادهای زبانی را فقط برچسب‌هایی مفید برای مفاهیمی که پیشتر صورت‌بندی شده‌اند می‌دانند (مثل Piaget, 1970). پژوهشگران دیگر، شناخت غیر انسانی را نوعی «زبان اندیشه»<sup>۴</sup> توصیف می‌کنند و از این طریق، به‌نظر من، تفاوت اصلی میان صور نمادین و غیر نمادین بازنمایی را از دست می‌دهند (مثل Fodor, 1983). پژوهشگرانی هم که خاصه به تأثیر زبان بر اندیشه معتقدند (مثل Lucy, 1992; Levinson, 1983)، غالباً نه بر فرق میان زبان داشتن و زبان نداشتن، بلکه بر تأثیر کسب فلان یا بهمان

1 symbolic Representation

2 medium

3 cognitive representation

4 language of thought

زبان طبیعی بر فرآیندهای شناخت غیر زبانی تمرکز می‌کنند. استثنای اصلی این بی‌اعتنایی عمومی، پیشنهاد پرماک (1983)، که روی میمون‌های آموزش زبان دیده و آموزش زبان نادیده کار می‌کرد، است. او مدعی است که بازنمایی غیر زبانی تصویری<sup>۱</sup> است؛ در حالی که بازنمایی زبانی گزاره‌ای<sup>۲</sup> است. ولی اصطلاح گزاره‌ای اساساً در این بافت کمک کار نیست، زیرا گزاره در اصل فقط می‌تواند در نمادهای زبانی محقق شود. به نظر من باید از این هم ژرف‌تر رفت.

#### مقولات<sup>۳</sup> و شاکله‌های تصویری<sup>۴</sup>

به یاد آوردن اشیای خاص، هم‌نوعان، رویدادها و تمام دیگر جنبه‌های ادراک شخصی ☒ و در برخی موارد، پیش‌بینی ادراکات بعدی به کمک همین به یاد آوری ☒ جزء لاینفک<sup>۵</sup> شناخت است و بسیاری از پستانداران، بازنمایی شناختی این نوعی دارند. به علاوه، خیلی از پستانداران تجارب ادراکی و حسی خود را مقوله‌بندی کرده و با تمام پدیدارهایی که برای فلان هدف ادراکی یا حرکتی کارکرد یکسانی دارند به عنوان مشابه برخورد می‌کنند (فصل 2). شاید غافلگیرکننده نباشد که نوزاد آدمیزاد هم از همان اولین هفته‌های زندگی خود، خیلی از چیزهایی که یاد گرفته را به یاد می‌سپارد و از همان اول رشد، یعنی از سه تا شش ماهگی، شروع به مقوله‌بندی ادراکی اشیاء و رویدادها می‌کند (برای بررسی بنگرید به Haith and Benson, 1997). نوزاد پیش‌زبانی همچنین می‌تواند برخی از توالی‌های علی‌خیلی ساده ☒ که در آن، یک رویداد رویداد بعدی را «ایجاد می‌کند» ☒ را بفهمد (Mandler, 1992; Bauer, Hestergaard, and Dow, 1994).

توانایی موجودات برای کار با ادراکات محیطی و همچنین بازنمایی‌های حسی ☒ حرکتی از محیط ☒ به‌خصوص مقولات شیء و شاکله‌های تصویری رویدادهای دینامیک ☒ یکی از چشم‌گیرترین پدیدارهای جهان طبیعی است. مهم‌تر از همه آن‌که، این مهارت موجودات را قادر می‌سازد که به واسطه‌ی حافظه و مقوله‌بندی، از ادراکات شخصی سود بیشتری برده و کمتر به لطف طبیعت برای انطباق بیولوژیک و غالباً

1 imagistic

2 propositional

3 Categories

4 Schemas

5. sine qua non

انعطاف‌ناپذیر گونه‌ای وابسته باشند. آن دسته بازنمایی‌های حسی [X] حرکتی‌ای که نوزاد آدمیزاد با آنها کار می‌کند، حداقل به نظر من از همان نوع مشترک میان پستانداران است. ولی بزرگسالان طبیعتاً شکل دیگری از بازنمایی را دارند [X] که بچه‌های بزرگ‌تر هم آنها را یاد می‌گیرند و مورد استفاده قرار می‌دهند. آنان نمادهای غیرشخصی‌ای که در معرض عموم بوده و به طور اجتماعی تقویم شده‌اند [X] مانند زبان، تصاویر، متون و نقشه‌ها [X] را دارند و مورد استفاده قرار می‌دهند. فرضیه آن است که به کارگیری این بازنمایی‌های غیرشخصی و فرهنگی در درهم‌کنش‌های اجتماعی، بر ماهیت بازنمایی‌های درونی و شخصی افراد تأثیرات مهمی دارد [X] این فرضیه به‌نوعی یادآور برخی حرف‌های ویگوتسکی (1978) در باب درونی‌سازی است، هرچند دچار تغییراتی شده که ناشی از دانش گسترده‌تر کنونی ما از فرآیندهای یادگیری زبان و رشد نمادین است.

#### درونی‌سازی<sup>1</sup> توجه اشتراکی در بازنمایی نمادین

یکی از جالب‌ترین چیزها درباره‌ی فرآیند یادگیری زبان آن است که بزرگسالانی که بچه دارد از آنان یاد می‌گیرد، خودشان هم قبلاً چنین فرآیندی را از سر گذرانده‌اند و این‌گونه است که مصنوعات نمادینی مثل زبان انگلیسی و ترکی یا هر زبان دیگری، در خلال نسل‌ها تعدیلات را انباشته می‌کنند و تبدیل به زبانی می‌شوند که در گرامر و نحو و دیگر فرآیندهای زبانی دچار تحول شده‌اند [X] و بچه‌ی امروزی دارد کل دستاوردهای تاریخی را یاد می‌گیرد. در نتیجه، وقتی بچه استفاده‌ی قراردادی از این نمادهای جان‌سخت را یاد می‌گیرد، در واقع دارد آن راه‌هایی را یاد می‌گیرد که اسلاف فرهنگی‌اش برای دست‌کاری توجه آدم‌های هم‌عصر خودشان سودمند دیده بودند. و چون با گذشت زمان، مردم یک فرهنگ اهداف متنوع و متعددی برای دست‌کاری توجه دیگران پیدا می‌کنند (و چون نیاز دارند این کار را در موقعیت‌های گفتاری گوناگون نیز انجام دهند)، بچه‌ی امروزی با لشکری از نمادها و ساخت‌های زبانی‌ای مواجه است که در هر موقعیت خاص تفاسیر توجهی متفاوتی پیدا می‌کنند. در نتیجه، وقتی بچه یک نماد زبانی را درونی کند [X] اوقتی چشم‌اندازهای انسانی متعین در آن نماد زبانی را بفهمد [X] در یک موقعیت، به لحاظ شناختی دو بازنمایی تولید می‌کند: هم جنبه‌های ادراکی یا حسی آن موقعیت را و هم یکی از راه‌هایی که موقعیت فعلی برای «ما»، یعنی کاربران آن نماد، می‌تواند تفسیری داشته باشد. پس

نحوه‌ی استفاده‌ی انسان از نمادهای زبانی، سبب گسست کامل از بازنمایی‌های ادراکی یا حسی [X] حرکتی می‌شود، و این تماماً به خاطر طبع اجتماعی آن نمادها است.

ممکن است اعتراض شود که پریمات‌های غیر انسانی (و نوزادان آدمیزاد) هم راه‌های بس گوناگونی برای تفسیر یا بازنمایی شناختی از یک موقعیت دارند: یک هم‌نوع، یک بار دوست است و بار دیگر دشمن؛ یک درخت، زمانی برای بالا رفتن به قصد احتراز از شکارگران است و بار دیگر جایگاه لانه‌سازی. تردیدی وجود ندارد که پریمات غیر انسانی در این درهمکنش‌های متفاوت با یک موجودیت، دارد توجه خود را بنا به هدف آن لحظه‌اش مرتب می‌کند؛ بنا به اصطلاح‌شناسی گیبسون، حیوان امکانات مختلف محیط را دارد بنا بر هدف خود مورد توجه قرار می‌دهد. ولی تغییر دم‌به‌دم و هدف‌محور توجه، فرق دارد با دانستن همزمان تعدادی از راه‌های متفاوت تفسیر [X] و در نتیجه فرق دارد با تخیل همزمان تعدادی از اهداف ممکن و الزامات توجهی آنها. کاربر زبان به درخت می‌نگرد و قبل از جلب کردن توجه هم‌صحت خود به آن درخت، باید بر اساس ارزیابی‌اش از معلومات و انتظار فعلی شنونده تصمیم بگیرد آن را چطور معرفی کند: آن درخت؛ آنجا؛ آن؛ کاج؛ آن کاج صدساله؛ این درخت؛ درخت کمر خم کرده؛ آن چیز توی حیاط؛ آن آذین؛ آن مایه‌ی خجالت؛ یا هر عبارت دیگری. او قبل از هر چیز باید برای خودش معلوم کند که آن درخت در حیاط است یا افراشته در حیاط؛ در حیاط رشد می‌کند یا در حیاط بزرگ می‌شود یا جایش در حیاط است. این تصمیم نه بر پایه‌ی هدف مستقیم سخنگو نسبت به شیء یا فعالیت مورد نظر، بلکه بر پایه‌ی هدف وی نسبت به علاقه‌ی شنونده و جلب کردن توجه وی به آن شیء یا فعالیت اتخاذ می‌شود. این بدان معناست که سخنگو می‌داند شنونده در انتخاب چشم‌اندازهای تفسیری [X] انتخابی از میان همه‌ی چشم‌اندازهای همزمان در دسترس [X] با او شریک است. در واقع، این واقعیت که سخنگو به هنگام سخن گفتن وضعیت توجهی شنونده را کنترل می‌کند (و برعکس) بدان معناست که هر دو طرف مشارکت‌کننده در یک گفتگو همیشه آگاه‌اند که درباره‌ی یک موقعیت، حداقل دو چشم‌انداز فعلی آنان وجود دارد، و در نمادها و ساخت‌هایی که استفاده نکرده‌اند نیز چشم‌اندازهای بیشتری وجود دارد.

مهم آن‌که، نمادهای زبانی، مادّیتی به شکل ساختار صوتی قابل شنیدن دارند: این تنها راهی است که می‌توان آنها را به‌طور اجتماعی به اشتراک گذاشت. پس این نمادهای عمومی [X] که وقتی سخنگو تولیدشان می‌کند خودش هم آنها را می‌شنود [X] در دسترس نظارت و مقوله‌بندی ادراکی هستند (که حداقل دقیقاً به این شکلش،

در مورد بازنمایی‌های حسی [X] حرکتی اولیه صادق نیست). این ماهیت بیرونی، شرط پدید آمدن لایه‌ای اضافی در بازنمایی‌های شناختی است، زیرا وقتی بچه به هنگام استفاده نمادهای زبانی را می‌فهمد، و مقولات و شاکله‌های درون آنها را به شکل مقولات و ساخت‌های انتزاعی زبانی [X] مانند اسامی و افعال یا ساخت‌های متعدی و لازم [X] تولید می‌کند، در او توانایی‌های فوق‌العاده مهمی به وجود می‌آید، مثل توانایی تفسیر استعاره‌ی اشیاء به مثابه‌ی رویدادها، یا رویدادها به مثابه‌ی اشیاء، یا تمام موجودیت‌ها به مثابه‌ی موجودیت‌هایی دیگر (پدیده‌ای که در فصل بعد مفصل‌تر بررسی خواهد شد). مشکل بتوان فهمید که یک ماکاوی بربری که به سراغ کار هرروزه‌اش می‌رود چگونه می‌تواند امکان اخذ بازنمایی‌های شناختی [X] بر حسب مقولات حسی [X] حرکتی و شاکله‌های تصویری [X] از محیط را داشته باشد و از آنها به مثابه‌ی چیزهایی مقوله‌بندی‌شده، شاکله‌بندی‌شده، و به لحاظ شناختی دستکاری‌شده استفاده کند. ماهیت عمومی نمادهای زبانی به بچه اجازه می‌دهد تفسیرهای شناختی خود را همچون محصول علاقه، توجه، تأمل و دستکاری‌های ذهنی خود تلقی کند.

نکته فقط این نیست که نمادهای زبانی بر حسب‌های مفیدی برای مفاهیم انسانی فراهم می‌آورند یا اینکه بر شکل آن مفاهیم تأثیر گذاشته یا آنها را تعیین می‌کنند [X] گرچه که این کارها را هم انجام می‌دهند. نکته آن است که اینترسابلکتیویته‌ی نمادهای زبانی انسانی [X] و ماهیت چشم‌اندازی آنها در مقام شاخه‌ای از این اینترسابلکتیویته [X] بدین معناست که نمادهای زبانی، به خلاف بازنمایی‌های ادراکی یا حسی [X] حرکتی، جهان را کم‌وبیش مستقیم بازنمایی نمی‌کنند؛ بله، آدم آنها را به کار می‌برد تا دیگران را تحریک کند فلان موقعیت ادراکی/مفهومی خاص را به این طریق و نه آن طریق تفسیر کرده و مورد توجه قرار دهند. پس کاربران نمادهای زبانی تلویحاً آگاه‌اند که هر منظره‌ی ادراکی خاص را می‌توان همزمان از چشم‌اندازهای متفاوت تفسیر کرد. همین خاصیت، نمادها را از جهان حسی [X] حرکتی اشیای مکانمند جدا کرده و به محدوده‌ای صرفاً انسانی وارد می‌کند، یعنی به محدوده‌ی توانایی دیدن جهان به گونه‌ای که برای فلان هدف ارتباطی فعلی مناسب باشد.

الغرض، مشارکت در این مبادلات ارتباطی برای بچه به شیوه‌ای شبیه به آنچه ویگوتسکی مدنظر داشت درونی می‌شود. درونی‌سازی، برخلاف آنچه برخی خیال می‌کنند، نه فرآیندی رازآمیز بلکه همان فرآیند آشنای یادگیری تقلیدی است که این‌بار در موقعیتی جدید، یعنی در موقعیت اینترسابلکتیو، اتفاق می‌افتد: یاد می‌گیرم از ابزار نمادینی استفاده کنم که افراد دیگر برای به اشتراک گذاشتن توجه با یکدیگر استفاده کرده‌اند. در یادگیری

تقلیدی این شکلی یک نمادِ زبانی از افراد دیگر، من نه فقط مقصود ارتباطی آنان (قصدشان برای به اشتراک گذاشتن توجه‌شان با من)، بلکه همچنین چشم‌اندازی که اتخاذ کرده‌اند را نیز درونی می‌کنم. وقتی این نماد را در ارتباط گیری با دیگر افراد استفاده می‌کنم، به توجهی مخاطبم به عنوان کارکرد نماد تولیدی خود نیز توجه می‌کنم. پس در سخن گفتن من دو چیز وجود دارد: (الف) دو کانون بالفعل، یعنی من و شریک ارتباطی‌ام؛ و (ب) کانون‌های احتمالی دیگری که در نمادهای زبانی نمادین شده‌اند و بالقوه می‌توان آنها را در این موقعیت به کار گرفت.

یکی از آثار کار با نمادهای این نوعی، انعطاف‌پذیری و آزادی نسبی از ادراک است. اما من فکر می‌کنم برخی نمادها دلالت‌های نامنتظرتر و پیش‌بینی‌ناپذیرتری دارند و توان مفهوم‌بندی کردن بچه را سرتاپا تحت‌الشعاع قرار می‌دهند: برخورد با اشیاء به مثابه‌ی اعمال؛ برخورد با اعمال به مثابه‌ی اشیاء؛ و هزاران نوع تفسیر استعاری دیگر از اشیاء. این راه‌های جدید اندیشیدن، از تأثیرات انباشته‌شده‌ی ارتباط زبانی با دیگر افراد در چند سال اولیه‌ی رشد شناختی نشأت می‌گیرند. در فصل پنجم و ششم بیشتر به اینها می‌پردازم.

#### شیء به مثابه‌ی نماد

تمایز بازنمایی‌های حسی حرکتی غالباً ادراک‌محور با بازنمایی‌های زبانی، که عمدتاً بر تفسیر مفهومی و چشم‌اندازی متکی هستند، به طور کامل کار زبان نیست. در رشد اولیه‌ی شناختی، پدیدار دیگری به جز زبان وجود دارد که با یادگیری و استفاده از نمادهای زبانی شباهت‌هایی دارد، و آن هم بازی نمادین است. بچه‌ی خرد در حدود دو سالگی شروع می‌کند به استفاده‌ی نمادین از اشیاء ☒ همانی که به‌طور گذرا در فصل سوم بحثش رفت. برای نمونه، بچه‌ی بیست و چهارماهه احتمالاً بتواند چیزی را روی زمین بگذارد و صدایی مثل «قان... قان قان!» درآورد. به احتمال قریب به‌یقین، بسیاری از این رفتارها، به‌خصوص وقتی توسط بچه‌های زیر دو سال تولید شوند، به‌معنای واقعی نمادین نبوده و فقط تقلیدی از کار بزرگسالان با آن اشیاء است. همزمانی ☒ تقریبی ☒ یادگیری نمادهای زبانی با استفاده از اشیاء به‌مثابه نماد اصلاً تصادفی نیست. پیشنهاد من این است: شکل یادگیری استفاده از اشیاء به‌عنوان نماد، مشابه با یادگیری استفاده از نمادهای زبانی است. بچه در ابتدا تلاش می‌کند کرده‌ی دیگران که می‌خواهد چیزی را «برای» او نمادین نماید را درک کند (من از آنها بی‌نیستم که فکر می‌کنند بیست و

چهار ماهه‌ها برای خودشان نماد ابداع می‌کنند؛ برای شواهد بنگرید به (Striano, Tomasello, and Rochat, 1999). او به طریقی می‌فهمد باباجون از من می‌خواهد این چیز را همچون یک ماشین تفسیر کنم، سپس یاد می‌گیرد این تفسیر را «جلو»ی دیگران هم ارائه دهد، درست مثل همان تغییر نقشی که به‌هنگام تولید نمادهای زبانی انجام می‌داد؛ این که بچه موقع تولید این نماد بازی گوشانه به دیگران نگاه می‌کند (و گاهی هم لبخند می‌زند) حاکی از آن است که او دارد این کار را به‌خاطر دیگران انجام می‌دهد. بچه در اولین بازی‌های نمادین خود، هم از دیگران تقلید می‌کند و هم برای دیگران بازی می‌کند تا بتواند دیگران را وادارد که چیزها را به‌گونه‌ی خاصی تفسیر کنند. وقتی او بزرگ‌تر شود، یعنی به فاصله‌ی اندکی پس از این که یاد بگیرد با دیگران صحبت کند، شروع به صحبت کردن با خود کرده و بازی‌های نمادین خاص خود را تولید می‌کند.

دی‌لوئک (1995) در مجموعه آزمایش‌هایی ظریف نشان داده بچه‌ها در فهم مقصود بزرگسالانی که از شیء فیزیکی به‌مثابه‌ی نماد استفاده می‌کنند مشکل خاصی دارند [۱] مثل استفاده از ماکت یک اتاق به‌مثابه‌ی نماد پیچیده‌ای از یک اتاق عادی. دی‌لوئک مدعی است مشکل از آن‌جا آب می‌خورد که بچه‌ها نمی‌توانند ماکت را هم به‌مثابه‌ی شیئی واقعی [۲] که مشخصات حسی [۳] حرکتی دارد [۴] و هم به‌مثابه‌ی شیئی نمادین [۵] که مشخصات قصدمندانه/نمادین دارد [۶] ببینند؛ او این را «مشکل بازنمایی دوسویه<sup>۱</sup>» می‌نامد. شایان ذکر آن‌که، در مطالعه‌ی توماسلو، استریانو و روشات (زیرچاپ؛ که در فصل سوم بیان شد) بچه‌های کمی خردتر از بچه‌های آزمایش دی‌لوئک، به‌نحو نیش‌دارتر این مشکل را وقتی نشان دادند که به‌مثابه‌ی عروسکی آن چیزی که بزرگسال از آنان می‌خواست به‌مثابه‌ی چیزی نمادین نگاهش کنند دست می‌یافتند. این بچه‌ها هنگامی که یک مصنوع را با امکانات قصدمندانه‌ی جدید [۷] مثلاً فنجانی را به‌مثابه‌ی کلاه [۸] می‌دیدند، بازهم در تفسیر مقاصد ارتباطی بزرگسال مشکل داشتند. شاید مشکل از آنجا باشد که در این مثال، فنجان نه فقط یک شیء حسی [۹] حرکتی و نه فقط نمادی برای کلاه است، بلکه همچنین مصنوعی فرهنگی است که امکانات قصدمندانه‌ای برای مظلومیت نیز دارد. شاید مشکل آن باشد که در این موقعیت عملاً سه تفسیر بازنمایانه‌ی رقیب [۱۰] یعنی حسی [۱۱] حرکتی و قصدمندانه و نمادین [۱۲] وجود دارد؛ چیزی که پژوهشگران «مشکل بازنمایی سه‌سویه<sup>۲</sup>» نام نهاده‌اند.

1. dual representation problem

2. triune representational problem

وقتی حرف‌های دی‌لوئک با تحلیل من از ژست‌ها و نمادهای زبانی ادغام شود، نتیجه‌ی ذیل به دست می‌آید: بچه‌ی دوازده تا هجده‌ماهه نمادهای زبانی را براساس مهارت‌های شناخت اجتماعی و یادگیری فرهنگی درک کرده و بعضاً مورد استفاده قرار می‌دهد؛ و حول و حوش همین سن درک و استفاده از ژست‌های نمادین را نیز آغاز می‌کند. او ممکن است در همین برهه، اشیاء را به‌مثابه‌ی نماد فهمیده و مورد استفاده قرار دهد، اما تفسیر یک شیء به صورتی که گویی شیء دیگری باشد [X] هم به‌لحاظ درک و هم به‌لحاظ تولید [X] برای بچه‌ی این سنی مشکل است، زیرا زور شاکله‌های حسی [X] حرکتی هنوز بر اشیای قابل دستکاری‌ای که به فضای ادراکی او وارد می‌شوند می‌چربد؛ به‌همین خاطر این مهارت کمی بعدتر ظهور می‌کند. مشکل بعدی وقتی پیدا می‌شود که از بچه بخواهیم شیئی که دارای امکانات قصدمندانه‌ی خاصی است را به عنوان بازنمایی نمادین شیء بی‌ربط دیگری درک کرده و مورد استفاده قرار دهد (مثل اینکه یک فنجان یک کلاه است) [X] این مورد به‌وضوح به مشکل تفسیرهای رقیب مرتبط است. زمانی می‌آید که بچه برخورد مؤثر با اشیائی که به‌مثابه‌ی نماد استفاده شده‌اند را یاد می‌گیرد؛ اشیائی مثل نمادهای تصویری، ماکت‌ها، اعداد، نمودارها و مانند آن‌ها. او با چنین کاری مقاصد ارتباطی پشت نمادهای فیزیکی را درونی می‌کند [X] مثل اینکه نقشه کش دارد از طریق نقشه به نقشه‌خوان چه می‌گوید [X] و این نیز مانند نمادهای زبانی، منبع بازنمایی‌های شناختی غنی با بُعدی چشم‌اندازی است که می‌شود درونی‌اش کرد و رویش حساب کرد. نکته‌ی اصلی در اینجا، آن است که بُعد فرهنگی/قصدمندانه/نمادین بازنمایی‌های شناختی بچه، در اوایل طفولیت، خود را نه تنها در زبان، بلکه در دیگر اشکال فعالیت نمادین نیز نشان می‌دهد؛ و این اشکال دیگر، پشتیبان دیگری برای نگرستن به نمادهای انسانی به‌مثابه‌ی نمادهایی ذاتاً اجتماعی و اینترسابتیو و چشم‌اندازی فراهم می‌آورند [X] و آنها را اساساً از بازنمایی‌های حسی [X] حرکتی‌ای که میان تمام پرمات‌ها و پستانداران مشترک‌اند متمایز می‌کنند.

### بازنمایی نمادین به‌مثابه‌ی دستکاری توجه

از منظر نظری فعلی ما، یادگیری استفاده از نمادهای زبانی به‌معنای یادگیری دستکاری (نفوذ کردن، تأثیر گذاشتن بر) علاقه و توجه عامل قصدمند دیگری است که بچه دارد با او به‌طور اینترسابتیو درهمکنش می‌کند. به عبارتی، ارتباط‌گیری زبانی، چیزی نیست جز تجلی و گسترش خیلی خاص مهارت‌های از پیش موجود

درهمکنش توجه اشتراکی و یادگیری فرهنگی. به کارگیری همین مهارت‌های اجتماعی [X] فرهنگی در جهت یادگیری نمادهای زبانی طی درهمکنش‌های بلاانقطاع اجتماعی [X] که بچه و بزرگسال در آن به کاری می‌پردازند و می‌کوشند در آن واحد توجهی یکدیگر را دستکاری کنند [X] مستلزم تجلیات خاص همین مهارت‌هاست، از جمله فهم حالات توجه اشتراکی، فهم مقاصد ارتباطی، و توانایی برای مشارکت در تقلید تعکیسی نقش.

حالات بازنمایی شناختی‌ای که بچه با یادگیری زبان بسط می‌دهد، در میان حیوانات نمونه‌ای نداشته و مستقیماً از فعالیت‌های توجه اشتراکی انسانی نشأت می‌گیرند. وقتی بچه می‌خواهد مقصود ارتباطی بزرگسال را در استفاده از فلان نماد در بهمان حالت توجه اشتراکی تشخیص دهد و این چنین استفاده‌ی قراردادی از زبان را یاد بگیرد، می‌بیند این لوازم ارتباطی خاص، که به نمادهای زبانی معروف‌اند، هم اینترسابژکتیو هستند [X] یعنی همه‌ی کاربران می‌دانند که همگی‌شان دارند همین نمادها را با یکدیگر «به اشتراک می‌گذارند» [X] و هم چشم‌اندازی هستند [X] یعنی یک موقعیت را بنا به اهداف ارتباطی متفاوت به گونه‌های متفاوت تفسیر می‌کنند. نمادهای زبانی، به خصوص به واسطه‌ی این ویژگی دوم، تاحد زیادی از موقعیت ادراکی موجود مجزا می‌شوند، البته نه فقط به این دلیل که آنها می‌توانند اشیاء و رویدادهای به‌لحاظ فیزیکی ناموجود و دیگر جابه‌جایی‌های «بی سروصدا» را حاضر سازند (Hockett, 1960)؛ خیر، منظور آن است که ماهیت اینترسابژکتیو و چشم‌اندازی نمادهای زبانی عملاً با حاکم کردن چشم‌اندازهای متعدد بر مفهوم کلی موقعیت ادراکی، آن موقعیت را از پایه سست می‌کنند.

این ماهیت ذاتاً و بالکل اجتماعی نمادهای زبانی وقتی به وضوح درک می‌شود که این سؤال را پرسیم: آیا یک آدم تک‌وتنها، که اصلاً زبان ندارد، می‌تواند برای خودش «زبانی خصوصی»<sup>۱</sup> ابداع کند؟ (Wittgenstein, 1953). گرچه کاربر بزرگسال زبان می‌تواند به‌تنهایی نمادهایی جدید برای استفاده‌ی شخصی خود ابداع کند (این، یکی از مخالفت‌های من با ویتگنشتاین)، ولی حرف من این است که برای یک آدم تک‌وتنها، که زبان آدم‌های دیگر را بلد نیست، غیرممکن است که بدون هیچ شریک اجتماعی‌ای و بدون هیچ نماد از قبل موجودی، برای خودش «زبانی خصوصی» بیافریند که نمادهای زبانی‌ای شبیه نمادهای زبان‌های مدرن داشته باشد. این صرفاً بدان دلیل است که در این مثال، (الف) نه راهی برای تقویم اینترسابژکتیو و وجود دارد؛ و (ب) نه انگیزه یا فرصتی ارتباطی برای اتخاذ چشم‌اندازهای متفاوت نسبت به چیزها.

هر تقریری که چنین سنگین بر نقش زبان در رشد شناختی بچه تکیه کند، باید درباره‌ی بچه‌هایی که مهارت‌های ارتباط‌گیری زبانی‌شان به‌طور عادی رشد نکرده هم سخن بگوید. بی‌درنگ، بچه‌های ناشنوا را در ذهنمان تصور می‌کنیم، اما می‌دانیم تمام بچه‌های ناشنوی جهان مدرن، زبان طبیعی خاص خود را کامل یا نیمه کامل یاد می‌گیرند. حتی بچه‌های ناشنوایی که توسط گولدین [۱]میدو (1997) مورد مطالعه قرار گرفتند [۲]بچه‌هایی که در معرض زبان نشانه‌ای نظام‌مند نبودند [۳] در موقعیت‌هایی بزرگ شدند که دیگران دائماً داشتند مقاصد ارتباطی خود را به شکل بصری به آنان اعلام می‌کردند. اینکه بچه‌ها چقدر از راه این صور جایگزین ارتباط‌گیری نمادین، چشم‌اندازهای مفهومی متفاوت یاد می‌گیرند سؤال جالبی است. بچه‌های دچار آسیب زبانی خاص (SLI) نیز موارد جالبی هستند، چرا که آنان هم در اکتساب زبان مشکلاتی دارند و هم در تعدادی از مهارت‌های شناختی غیر زبانی، که دامنه‌اش از استدلال قیاسی است تا شناخت اجتماعی (برای بررسی‌های جدید بنگرید به Leonard, 1998; Bishop, 1997)؛ و البته از بسیاری جهات جالب‌ترین مورد، مورد بچه‌های اوتیستیک است. علیرغم آن تصویر عامیانه‌ای که عموماً بر بچه‌های اوتیستیک توانا متمرکز است، تقریباً نیمی از تمام این بچه‌ها اصلاً هیچ زبانی یاد نمی‌گیرند [۴] شاید به‌خاطر آن که مقاصد ارتباطی دیگران را نمی‌فهمند. جالب آن که مدتی است فهمیده‌اند بچه‌های اوتیستیک به‌شیوه‌ی عادی در بازی‌های نمادین درگیر نمی‌شوند و نشانه‌هایی هست دال بر آن که شاید این دو مهارت به هم وابسته باشند: بچه‌هایی که در زبان تواناترند احتمال بیشتری دارد در بازی نمادین با اشیاء درگیر شوند (Jarrold, Boucher, and Smith, 1993; Wolfberg and Schuler, 1993). اینکه آیا این نقصان در توانایی‌های نمادین تأثیری بر بازنمایی‌های شناختی بچه‌های اوتیستیک دارد یا نه معلوم نیست؛ اما یکی از مشخصه‌های بچه‌های اوتیستیک که به‌کرات مورد بحث قرار گرفته، گرایش آنها به برخورد یکسان با اشیاء [۵] از یک چشم‌انداز [۶] در زمان‌های مختلف است. پس ممکن است ضعف بچه‌های اوتیستیک در فهم دیگران در مقام عاملانی قصدمند، منتهی به نقصانی در مهارت‌های نمادین شود؛ که آن هم شاید مشکلاتی در بازنمایی چشم‌اندازی اشیاء ایجاد کند.

## 5

## ساخت‌های زبانی و شناختن رویداد

وقتی کلمات زبان روزمره‌ی ما در نظر اول گرامرهای مشابهی داشته باشند تمایل داریم آنها را هم‌معنی بگیریم.

## لودویگ ویتگنشتاین

تقریر من از تحصیل نمادهای زبانی توسط بچه‌ها تا اینجا فقط بر یک نوع نماد زبانی تأکید کرده، یعنی بر کلمه. اما همان وقتی که آنان دارند اولین کلمات را یاد می‌گیرند، در حال کسب ساخت‌های زبانی پیچیده‌تر، به‌مثابه‌ی نوعی گشتالت زبانی، هم هستند. معقولیت و حتی ضرورت این دیدگاه وقتی آشکار می‌شود که یادگیری کلمه را چیزی غیر از یادگیری نام‌هایی در ازای اشیاء بدانیم. برای مثال، وقتی بچه کلمه‌ی *دادن* را یاد می‌گیرد، یادگیری این کلمه از یادگیری نقش‌های همواره مشارکت‌کننده در عمل *دادن* جدا نیست: دهنده، چیز داده شده، و کسی که چیزی به او داده می‌شود؛ در غیاب این نقش‌های مشارکت‌کننده، حتی ذره‌ای از عمل *دادن* را درک نمی‌کنیم. این حرف درباره‌ی کلمات بیرون، *از*، و *کسره*<sup>1</sup> که فقط به‌مثابه‌ی ارتباط بین دو موجودیت یا مکان به کار می‌روند نیز صادق است. اگر به نقش زبان در رشد شناختی علاقه‌مند باشیم، باید نه فقط کسب کلمات، بلکه کسب ساخت‌های زبانی بزرگ‌تر، در مقام واحدهای نمادین معنادار، را نیز بررسی کنیم، از جمله ساخت جمله‌های کامل را (مثلاً ساخت‌های مکان‌نما یا سؤالات *بله* [آخیری]). در واقع، چون بچه تقریباً هرگز کلمات منفرد و مجزا، یعنی کلماتی بیرون از بافتی بزرگ‌تر و پیچیده‌تر را نمی‌شنود، احتمالاً باید یادگیری کلمه را به‌مثابه‌ی صرفِ جداسازی

و عصاره‌گیری ساخت‌های زبانی مفهوم‌بندی کنیم (Langacker, 1987a; Fillmore, 1985, 1988; Goldberg, 1995).

باید از همین ابتدا تأکید شود که ساخت‌های زبانی یا انضمامی هستند [X] یعنی مبتنی بر کلمات و عبارات خاص [X] و یا انتزاعی [X] یعنی مبتنی بر مقولات و شاکله‌های کلی. برای مثال، ساخت‌های انضمامی‌ای مثل *او به من یک اسبچه داد، او برای تو نامه فرستاد، و آنان با ایمیلی او را دعوت کردند*، مثال‌هایی از ساخت دوگذرای انتزاعی انگلیسی هستند که به‌طور انتزاعی با عبارت اسمیه + فعل + عبارت اسمیه + عبارت اسمیه استعمال می‌شوند. برخی از زبان‌شناسان و روان‌زبان‌شناسان بر این باورند که بچه‌های خرد از آغاز با ساخت‌های زبانی انتزاعی و بزرگسالانه کار می‌کنند [X] چرا که آنان با اصول زبانی فطری خاصی متولد می‌شوند (مثل Pinker, 1994). اما این نظریه فقط اگر تمام زبان‌ها با اصول زبانی بنیادین یکسان کار کنند می‌تواند درست باشد، در حالی که چنین نیست (برای بررسی‌های اخیر که مدعی‌اند تفاوت‌های بین‌زبانی آنقدر زیاد است که نمی‌توان آنها را در یک دستور زبان جهانشمول ذاتی گنجانند بنگرید به Comrie, 1990; Givon, 1995; Dryer, 1997; Croft, 1998; Van Valin and Lapolla, 1996; Slobin, 1997). دیدگاه جایگزین آن است که در اوایل اُتوژنی، افراد انسانی از توانایی یادگیری شناختی مشترک بین تمام انسان‌ها، یعنی از توانایی یادگیری اجتماعی [X] شناختی، و از توانایی یادگیری فرهنگی استفاده می‌کنند تا ساخت‌های زبانی فرهنگ‌های خاص خود را که طی تاریخ و توسط فرآیند سوسیوژنسیس آفریده شده‌اند، درک کنند و مورد استفاده قرار دهند (Tomasello, 1995d, 1999b). بر بنیاد این دیدگاه، ساخت‌های زبانی پیچیده جزء همان مصنوعات نمادینی هستند که انسان‌ها از اسلاف خود به ارث می‌برند [X] اگرچه این یکی از برخی جهات خاص است و ماهیت نظام‌مندش از تلاش بچه برای مقوله‌بندی و شاکله‌سازی ناشی می‌شود. به بیان دیگر، بچه فقط عبارات انضمامی می‌شنود، اما زور می‌زند تا از آنها ساخت‌های زبانی انتزاعی بیرون بکشد، و این کار برای رشد شناختی او، به‌خصوص در ارتباط با مفهوم‌بندی رویدادها و اوضاع‌احوال و ارتباطات متقابل پیچیده، بسیار اهمیت دارد.

قصد دارم تا جایی که راه دارد این موضوع پیچیده را با زبان ساده بررسی کنم. من بر آن سه جنبه‌ای از فرآیند یادگیری زبان تمرکز می‌کنم که بیش از جنبه‌های دیگر به دغدغه‌های فعلی مرتبط باشند. اولی، مراحل

رشد گرایانه‌ای است که در اکتساب ساخت‌های زبانی نسبتاً بزرگ مقیاس دخیل‌اند؛ دومی، فرآیندی است که ساخت‌های بزرگ مقیاس از راه آن آموخته می‌شوند؛ و سومی، نقش ساخت‌های زبانی بزرگ مقیاس در رشد شناختی بچه به‌طور کلی است.

### اولین ساخت‌های زبانی

بچه درباره‌ی رویدادها و اوضاع احوال صحبت می‌کند: حتی وقتی از نام یک شیء مثل «توپ» به‌عنوان گفته‌ای تک کلمه‌ای استفاده می‌کند، تقریباً همیشه از کسی می‌خواهد که یا آن را به او بدهد یا به آن توجه کند. نامگذاری بی‌هدف اشیاء بازی زبانی‌ای است که برخی از بچه‌ها انجام می‌دهند، البته نوعاً فقط برخی از بچه‌های برخی از خانواده‌های طبقه‌ی متوسط غربی، آن‌هم فقط در ارتباط با اشیای اصلی؛ بچه‌ها در هیچ کجای دنیا نه اعمال را نامگذاری می‌کنند («بین! گذاشتن!») و نه روابط را («بین! درباره‌ی!»). پس باید به اوایل یادگیری زبان رو کرده و هم‌زمان گوشه‌چشمی هم به کلّ رویدادها و اوضاع احوال مندرج در آن داشته باشیم [X] مثل مناظر پیچیده‌ی ادراکی دارای یک یا چند مشارکت‌کننده در محیط‌های مکانی [X] زمانی بچه‌ها [X] چرا که بچه‌ها درباره‌ی همین چیزها حرف می‌زنند. وقتی آنان بزرگ‌تر شوند، این کار را به‌ترتیب با هولوفرز، ساخت جزیره‌ای افعال، ساخت‌های انتزاعی، و روایت انجام می‌دهند.

#### هولوفرز

قبل از آن که بچه حول و حوش سال اول زندگی، شروع به یادگیری قراردادهای زبانی اجتماع خود کند، تا ماه‌ها با دیگران از راه ژست و صوت ارتباط‌گیری کرده و به‌طور دستوری از دیگران چیزی خواسته یا به‌طور اخباری چیزی به آنان گفته است (Bates, 1979). پس بچه‌های همه‌ی فرهنگ‌ها نمادهای زبانی اولیه‌ی خود را اخباری و دستوری یاد گرفته و مورد استفاده قرار می‌دهند و به‌زودی یاد می‌گیرند چیزها را با سؤال درخواست کنند [X] که هر کدام نیاز به آهنگ خاص خود دارد (Bruner, 1983). در تمام زبان‌های جهان، مناظر ادراکی‌ای که بچه‌ها درباره‌شان صحبت می‌کنند غالباً چیزهایی از این دست هستند (Brown, 1973):

1. holophrases
2. verb island constructions

- حضور، غیاب، و بازگشت افراد و اشیاء و رویدادها (سلام، خداحافظ، رفته، باز هم، دوباره، دیگر، توقف، دور)؛
- تبادل اشیاء با دیگران (دادن، داشتن، به اشتراک گذاشتن... من؛ مال من؛ مال مامانی)؛
- حرکت مکانی افراد و اشیاء (آمدن، رفتن، بالا، پایین، تو، بیرون، داخل، خارج، اینجا، آنجا، درون، آوردن، بردن، کجا می‌ریم؟)
- حالات و تغییر حالات اشیاء و افراد (باز کردن، بستن، افتادن، شکستن، تعمیر کردن، تر، خوشگل، کم، بزرگ)؛
- فعالیت‌های جسمی و ذهنی افراد (خوردن، شوت زدن، راندن، کشیدن، بغل کردن، بوسیدن، پرت کردن، غلتاندن، خواستن، نیاز داشتن، نگاه کردن، انجام دادن، درست کردن، دیدن).

شایان ذکر آن‌که، عملاً تمام این رویدادها و حالات، یا رویدادهایی قصدمندانه هستند یا رویدادهایی علی؛ در غیر این صورت، آنها محصول یا نتیجه‌ی کاری علی یا قصدمندانه هستند که بچه سعی دارد توجه بزرگسال را به آنها جلب کند؛ یا نهایتاً چیزهایی هستند که بچه می‌خواهد آنها را از طریق عمل قصدمندانه‌ی بزرگسال ایجاد کند (Slobin, 1985) ☐ نکته آن‌که، بچه از همان آغاز درباره‌ی آن مناظر ادراکی‌ای صحبت می‌کند که فهم انسانی، آنها را به مثابه‌ی ساختارهای قصدمندانه و علی رویدادها و اوضاع احوال ساختاربندی کرده باشد.

ابزار نمادین اصلی بچه در این مرحله‌ی آغازین، آن چیزی است که معمولاً هولوفر نیز نامیده می‌شود: عبارت زبانی واحدی که همچون کنش گفتاری<sup>۱</sup> کامل کار می‌کند (مثل «باز هم» که به معنای «باز هم بهم نوشیدنی بده» استفاده می‌شود). در زبان‌های مختلف، هولوفرهایی که بچه‌ها با آنها شروع به صحبت درباره‌ی رویدادها می‌کنند، ساختارهای متفاوتی دارند. مثلاً در انگلیسی، نو زبان آموزان از تعدادی کلمه‌ی نسبتی مثل *باز هم*، *رفته*، *بالا*، *پایین*، *روی*، و *خارج* استفاده می‌کنند؛ و احتمالاً دلیلش آن است که بزرگسالان این کلمات را در صحبت خود درباره‌ی آشکارترین رویدادها به آشکارترین شیوه استفاده می‌کنند (Bloom, Tinker, and Margulis, 1993). برعکس، در زبان‌های کره‌ای و چینی ماندارین، بچه‌های خرد از همان ابتدا افعالی که بزرگسالان برای آشکارترین رویدادها به کار می‌برند را خوب یاد می‌گیرند ☐ چون این افعال، آشکارترین وجه گفتار بزرگسالان

با آنان است (Gopnik and Choi, 1995). در هر دو مورد، بچه برای یادگیری صحبت کامل تر درباره‌ی رویداد، باید برخی از عناصر زبانی مفقود، مانند مشارکت کنندگان را نیز به صحنه آورد: مثلاً از «بیرون» خشک و خالی به سوی «لباس بیرون» یا «لباس را بیرون کن» یا «لباس را دریاور» حرکت کند. به علاوه، بیشتر بچه‌ها یادگیری زبان را با تبدیل چند عبارت بزرگسالانه به هولوفریزهای یک تکه و تفکیک نشده شروع می‌کنند (مانند «اذیتنکنبینم»، «حالتخوبه» و «چیکار میکنیتو»). در این موارد، بچه برای داشتن فهمی کامل از ساخت و همچنین اجزای سازنده‌ی این عبارات، باید این عناصر زبانی را از کلّ بیان مجزا یا جدا کند (Peters, 1983; Pine and Lieven, 1993)؛ در واقع، این فرآیند برای بچه‌هایی که زبان‌هایی را یاد می‌گیرند که «جملات تک کلمه‌ای» ذاتاً پیچیده‌ای دارند (مانند زبان‌های به اصطلاح ترکیبی مثل بسیاری از زبان‌های اسکیمویی)، فرآیند غالب است. اصل عمومی آن است که بچه‌های خرد با یادگیری صحبت کامل درباره‌ی مناظر بنیادین تجربه‌شده‌ی خود، به حرکت در هر دو جهت [X] جزء به کلّ یا کلّ به جزء [X] مجهز شوند.

### ساخت جزیره‌ای افعال

وقتی بچه تولید عباراتی را آغاز می‌کند که از سطح سازمانده‌ی بالاتری برخوردار هستند و از چند جزء معنادار تشکیل شده‌اند، جذاب‌ترین سؤال شناختی آن است که او چگونه با کمک این اجزای معنادار، کلیت یک منظره‌ی تجربه‌شده را به لحاظ زبانی تکه‌تکه می‌کند [X] به خصوص رویدادها (یا اوضاع احوال) و مشارکت کنندگان را. بچه باید راه‌های بیان نمادین نقش‌های متفاوتی که مشارکت کنندگان در رویداد بر عهده دارند را هم یاد بگیرد [X] چیزهایی مثل عامل و بیمار و آلت دست و مانند آنها.

بچه بسیاری از اولین ترکیبات کلامی خود را با فرمول ذیل تولید می‌کند: کلمه‌ی یک رویداد یا وضعیت، که ثابت است، به علاوه‌ی کلمه‌ی مشارکت کنندگانی که هر بار عوض می‌شوند. این الگو احتمالاً وقتی فراگرفته می‌شود که بچه می‌بیند بزرگسالان چیزهایی می‌گویند مثل *بازهم نوشیدنی، بازهم شیر، بازهم بیسکویت، بازهم انگور*؛ و بدین ترتیب به شاکله‌ی *بازهم + ... دست می‌یابند* (برای مستندات بین‌زبانی بنگرید به Braine, 1976). این ساخت‌های به اصطلاح محوری، نقش‌های متفاوتی که عناصر مشارک ایفا می‌نمایند را نمادین نمی‌کنند. ولی بچه انصافاً نمادین کردن نقش عناصر مشارک در این شاکله‌ها را زود یاد می‌گیرد، ولی باید بدانیم عناصر مشارک

مشترک میان زبان‌ها، نظم گفتار<sup>1</sup> (مثلاً در انگلیسی) و استفاده از علامت موارد خاص<sup>2</sup> (مثلاً در ترکی یا روسی) است. حتی وقتی بچه به این کار توانا شود، آن را نه دربارهی همه‌ی رویدادها [X] از جمله هیچ‌یک از عبارات متعدی [X] بلکه فقط در مورد برخی افعال تک‌بخشی و بر پایه‌ی یک‌به‌یک به کار می‌برد. برای مثال، در مطالعه‌ی رشد دخترم فهمیدم او دقیقاً در همان دورهی رشدی که برخی فعل‌ها را با شاکله‌ای کاملاً ساده و آن‌هم تکراری استعمال می‌کرد (مثل بریدن ...)، افعالی دیگر را با شاکله‌هایی پیچیده‌تر و البته غیر تکراری مورد استفاده قرار می‌داد (مثل ... کشیدن، کشیدن ... روی ...، من با ... کشیدم، کشیدن ... برای ...، ... را به سمت ... کشیدن). به علاوه، «فلان» عنصر مشارک خاص، گرچه نمادین می‌شد، ولی یکی در میان و برحسب چستی فعل به کار می‌رفت؛ برای مثال، در حالی که برخی افعال با حرف اضافه‌ی *با* یا توسط همراه بودند، برخی دیگر هیچ حرف اضافه‌ای با خود نداشتند [X] این اثبات می‌کند که او فاقد مقولهی زبانی عمومی «حرف اضافه‌ی همراه فعل» بوده و فقط چند مقولهی پراکنده و مختص به برخی از افعال را داشته، مثل «کشیدن چیزها با» یا «بریدن چیزها با». مقولات دیگری هم بودند که او فقط در مورد برخی از افعال به کار می‌برد، مثل حالات فاعلی و مفعولی افعال بوسیدن و شکستن: «کسی که می‌بوسد»، «کسی که بوسیده شد»، «آن کس که می‌شکند»، «چیز شکسته شده» (Tomasello, 1992b).

فرضیه‌ی جزیره‌ای افعال می‌گوید توانایی اولیه‌ی زبانی بچه سیاهه‌ای است پر از ساخت‌های این‌چنینی: افعال خاص به علاوه‌ی جایی برای مشارکانی که نقش‌هایشان در برخی افعال نمادین می‌شود و در برخی دیگر، خیر. بچه‌ها در این مرحله‌ی ابتدایی، الگوهای ساختی را به همه‌ی افعال تعمیم نمی‌دهند، و به همین خاطر فاقد هرگونه مقوله و شاکله یا قرارداد علامتی<sup>3</sup> زبانی‌ای هستند که بین تمام افعال، مشترک باشد (Lieven, Pine, and Baldwin, 1997; Berman and Armon-Lotem, 1995; Pizutto and Caselli, 1992; Rubino and Pine, 1998). بنگرید به (Tomasello, 1999b; Tomasello and Brooks, 1999). حدیث را مکرر کنم: سیاهه‌ی ساخت جزیره‌ای افعال [X] و فهرست ساده‌ی ساخت‌های زبانی‌ای که پیرامون برخی افعال سازمان یافته‌اند [X] کلّ توانایی اولیه‌ی زبانی

1. مقصود از «نظم گفتار» ترتیب قرار گرفتن به‌قاعده‌ی کلمات است، که مثلاً در فارسی حالت فاعل+متمم+فعل را دارد.

2. «علامت موارد خاص» به‌کارگیری حرف‌های متفاوت در آخر برخی کلمات از جمله افعال برحسب نسبت‌دهی آنها به فاعل یا زمانی خاص است.

بچه را تشکیل می‌دهند؛ بچه در تولید جمله، غیر از اینها هیچ اصل و پارامتر و مقوله یا شاکله‌ی زبانی پنهان دیگری ندارد.

شیوه‌ی غیر تعمیمی استفاده از زبان چیزی نیست که یک‌باره از میان برود. حتی از دید بسیاری از زبان‌شناسان، زبان بزرگسالان هم بیش از آنی که تصور بشود مبتنی بر شیوه‌ی غیر تعمیمی است: اصطلاحات و کلیشه‌ها و تکیه کلام‌ها، و بسیاری از دیگر ساخت‌های زبانی «بی‌هسته‌آ» (*She'll get it*, *How ya doing*, *He put her up to it*, *over it*) (Bolinger, 1977; Fillmore, Kay, and O'connor, 1988). اما بچه تا مدتی این شیوه را در تمام وجوه زبانی خود حفظ می‌کند. جمله‌های او، جزایری از افعال است که با توجه به جایگاه مشارکان در آن (که فعلاً جای چندان مشخصی ندارند) انتزاعی هستند، اما با توجه به ساختار نسبتی فعل و نمادهای نحوی (مثل نظم گفتار و علامت‌های گرامری) کاملاً انضمامی هستند. اینکه بچه در این ساخت‌ها، فلان مشارک را با بهمان مشارک به راحتی عوض می‌کند، از نقطه نظر شناختی جالب است. فرضیه‌ای هست که می‌گوید این توانایی، از استعداد غیرزبانی و مبنایی بچه برای مفهوم‌بندی کردن تمام مشارکت‌کنندگان حالت توجه اشتراکی از چشم‌انداز بیرونی ناشی می‌شود، چرا که از این چشم‌انداز همه‌ی مشارکان کاملاً معادل یکدیگر می‌شوند (بنگرید به فصل 4). اما این مطلب درباره‌ی رویدادها و اوضاع احوال صادق نیست؛ زیرا رویداد و اوضاع احوال «آن چیزی» است که یا «ما قصدمندانه انجام می‌دهیم» یا «قصدمندانه در جریان است»: این واقعیت باعث می‌شود آنها معادل هم نباشند و بچه با هر یک از آنها همچون چیزی یگانه برخورد کند.

### ساخت‌های انتزاعی

تسلط بر ساخت‌های جزیره‌ای افعال، ایستگاهی مهم در راه رسیدن به توانایی‌های زبانی بزرگسالانه است [X] نوعی قرارگاه که هدف قسمت ابتدایی سفر است، اما وقتی بدان رسیدیم فقط ابزاری می‌شود برای هدف ساخت‌های انتزاعی‌تر و مولدتر. این ساخت‌های انتزاعی‌تر، مانند مقولات و شاکله‌های شناختی دیگر، صرفاً شاکله‌های شناختی‌ای هستند که با استخراج الگوهای ساخت‌های جزیره‌ای افعال منفرد به آهستگی شکل می‌گیرند [X] که در مرکز آن یک سرمشق اصلی به دست می‌آید، و در حاشیه‌ی آن یک سری الگوهای فرعی. برخی از این ساخت‌های

1. habitual collocations

2. non-core

انتزاعی‌تر، هنوز هم کلماتی خاص دارند، ولی حداقلش آن است که بقیه‌ی کلمات آن بالکل کلماتی عمومی هستند. در میان اولین ساخت‌های زبانی بچه‌های انگلیسی‌زبان، که اساساً دربرگیرنده‌ی تمام عناصر موجود در ساخت‌های بزرگسالان است و درجه‌ی خاصی از انتزاعیت دارد، می‌توان به این موارد اشاره کرد:

- دستوری (بغل‌تانش! بخند! مرا هل بده!)
  - متعدی ساده (ارنی او را بوسید؛ او توپ را شوت کرد)؛
  - لازم ساده (او دارد می‌خندد؛ آن دارد غلت می‌خورد)؛
  - مکانی (من آن را روی میز گذاشتم؛ او کتاب دوستش را به مدرسه برد)؛
  - نتیجه‌ای (او میز را تمیز پاک کرد؛ او دوست بیچاره‌اش را کتک زد)؛
  - انتصابی/دو‌گذرا (ارنی آن را به او داد؛ او برای دوستش بوس فرستاد)؛
  - مفعولی (آسیب دیدم؛ او از فیل لگد خورد)؛
  - نسبتی و هویتی (خوشگل است؛ او مامانی من است؛ این یک ضبط صوت است).
- نکته‌ی اصلی آن‌که، در برخی از مراحل رشد، ساخت، به‌مثابه‌ی ساختاری انتزاعی، خودش نمادی می‌شود که معنا را تاحدی مستقل از هر کلمه‌ی دخیلی منتقل می‌کند. بنابراین، بیشتر سخنگویان انگلیسی در عبارات ذیل معناهای خیلی متفاوتی به فعل ساختگی چیز کردن نسبت می‌دهند:

یارو، فلان بهمانی را چیز کرد.

یارو، فلانی را چیز کرد.

یارو، فلانی را روی بهمانی چیز کرد.

یارو چیز کرد.

یارو توسط فلانی چیز شد.

در این مثال‌ها می‌توان دید که خود ساخت، معنا را ایجاد می‌کند (چون فعل ساختگی چیز کردن معنایی ندارد)؛ پس این ساخت‌ها به‌واسطه‌ی معنای خود (حداقل تاحدی مستقل از کلمات خاص درون جمله)، هویتی نمادین دارند (Goldberg, 1995).

بازهم باید تأکید کرد که حتی زبان بزرگسالانه نیز کاملاً انتزاعی نیست. آزمایشگران روان‌زبان‌شناسی اثبات کرده‌اند که حتی بزرگسالان بیشتر وقت‌ها با ساختارهای زبانی غیر تعمیمی و فعل‌محور سخن می‌گویند؛ برای نمونه، وقتی بحث سرعت کردن در میان باشد، آنان از مشارکت‌کنندگان مثل «سارق» استفاده می‌کنند و نه از چیزی انتزاعی‌تر نظیر «عامل» یا «فاعل» (بنگرید مثلاً به Trueswell, Tanenhaus, and Kello, 1993; McCrae, 1997). این حرف تعجب ندارد، زیرا بزرگسالان حتی وقتی دارای مقولات و شاکله‌های انتزاعی باشند، بازهم در بیشتر پردازش‌شناختی خود به ساختارهای انضمامی و غیر تعمیمی‌ای تکیه می‌کنند که می‌شود گفت یک مرحله از مقولات و شاکله‌های انتزاعی عقب‌ترند (Barsalou, 1992). بنابراین، نکته‌ی کلی آن است که بچه‌های خرد در ابتدا از ساخت‌های زبانی غیر تعمیمی شروع می‌کنند و بعد به تدریج ساخت‌های زبانی انتزاعی‌تر را شکل می‌دهند [ساخت‌هایی که سپس ممکن است موجودیت‌های نمادینی شوند و به مثابه‌ی لایه‌ای اضافی، توانایی خدمت زبانی پیدا کنند].

### روایت

بچه همچنین به‌طور روزمره ساخت‌های زبانی پیچیده‌ای را تجربه می‌کند که در آن، رویدادها یا اوضاع‌احوال ساده با نوعی روایت پیچیده به هم زنجیر شده‌اند [انواعاً همراه با یک یا چند مشارکت‌کننده‌ی همیشگی، و ملازم با ارتباطات علی یا قصدمندانه‌ای که به کلّ این توالی، انسجام عقلانی داده و «داستان» را از زنجیره‌ی تصادفی رویدادها متمایز می‌کنند. بچه چگونه یاد می‌گیرد یک مشارکت‌کننده را طی رویدادها و نقش‌های متعدد دنبال کند؟ بچه چگونه آن «کلمات ناچیز»ی که این رویدادها و نقش‌ها را به هم مرتبط می‌کنند (مثل به‌همین خاطر، زیرا، و، اما، چون، به‌مرحال، علیرغم، و غیره) را درک کرده و مورد استفاده قرار داده و آن رویدادها و نقش‌ها را تبدیل به یک داستان می‌کند؟ این فرآیندها چندان شناخته‌شده نیستند (برای تحلیل و بحثی جالب بنگرید به Nelson, 1989, 1996; Berman and Slobin, 1995).

## یادگیری ساخت‌های زبانی

بچه به مدد بیولوژی خود آماده‌ی اکتساب زبان طبیعی می‌شود، یعنی به مدد مهارت‌های شناختی بنیادین، اجتماعی [X] شناختی، و آوایی [X] شنیداری. با این همه [X] و حتی اگر بچه صاحب دستور زبان جهان‌شمول ذاتی‌ای باشد که به طور برابر برای تمام زبان‌ها قابل استفاده باشد [X] بچه هنوز هم به یادگیری ساخت‌های زبانی خاص (هم انضمامی و هم انتزاعی) زبان خود نیاز دارد. در اینجا سه فرآیند از بقیه مهم‌ترند: یادگیری فرهنگی؛ گفتار و گفتگو؛ انتزاع و شاکله‌سازی.

### یادگیری فرهنگی

بچه در اساس همان‌طور ساخت‌های انضمامی [X] یعنی ساخت‌های مرکب از آیت‌های زبانی تعمیم نیافته [X] را یاد می‌گیرد که کلمات را؛ او باید بفهمد وقتی بزرگسال از فلان ساخت زبانی استفاده می‌کند، قصد دارد توجه او را به کدام جنبه‌ی خاص از بهمان حالت توجه اشتراکی جلب نماید؛ و سپس، باید به طور فرهنگی (یعنی به طور تقلیدی) آن ساخت را برای همان کارکرد ارتباطی یاد بگیرد. البته بین یادگیری کلمه و یادگیری ساخت انضمامی، تفاوت‌هایی هم وجود دارد که در اوایل رشد از پیچیدگی‌های ذاتی ساخت‌های زبانی ناشی می‌شود و در مراحل بعدی، از انتزاعیت ساخت‌ها ریشه می‌گیرد. این حرف‌ها را می‌گذارم برای دو زیربخش بعدی، و عجلتاً بر یادگیری ساخت جزیره‌ای افعال، به مثابه‌ی واحدهای نمادین انضمامی، تمرکز می‌کنم.

به یاد داشته باشید آنچه بچه در ابتدا یاد می‌گیرد ساختی است مرکب از کلمات انضمامی [X] یعنی ساخت جزیره‌ای افعال [X] و نه مقولات انتزاعی؛ به همین خاطر، برای تقریر فرآیند یادگیری زبان، همان فرآیندهای عمومی یادگیری فرهنگی، به خصوص یادگیری تقلیدی، کافست (با یک استثناء؛ بنگرید به ذیل). این نکته را مجموعه آزمایش‌های جدیدی روشن کرد که در آن، من و همکارانم به شیوه‌ای دقیقاً کنترل شده، به بچه‌های خرد افعال جدیدی آموختیم. در هر مورد، به آنان فعلی جدید، آن‌هم در یک و فقط یک ساخت زبانی، یاد دادیم و تلاش کردیم ببینیم آیا می‌توانیم به آنان یاد بدهیم از آن فعل در ساخت زبانی دیگری استفاده کنند یا نه. این کار را با پرسیدن سؤالاتی هدایت‌کننده انجام دادیم. برای مثال، وقتی بچه می‌دید ارنی دارد با توپ ور می‌رود ما می‌گفتیم «توپ توسط ارنی دارد داک می‌شود» (ساخت مفعولی). سپس پرسیدیم «ارنی دارد چه کار می‌کند؟» [X] که جوابش خیلی ساده می‌شد «او دارد توپ را داک می‌کند» (یک ساخت فعال، متعدی). اما ملاحظه شد که برای

بچه‌های کمتر از سه سال یا سه سال و نیم، استفاده از افعال جدید به شیوه‌ای غیر از آنچه شنیده‌اند بسیار سخت است (Akhtar and Tomasello, 1997; Tomasello and Brooks, 1998; Brooks and Tomasello, in press;). بررسی بنگرید به (Tomasello and Brooks, 1999; Tomasello, 1999). روش‌های کنترلی بسیاری پیاده کردیم تا برای این محافظه‌کاری بچه‌ها، هر تبیین دیگری از جمله تبیین غیر زبانی مبتنی بر «مشکل تلفظ» و مانند آن‌ها ترد شود. جالب آن‌که همین بچه‌ها در ارتباط با نام اشیاء محافظه‌کار نیستند؛ بچه‌ای که یاد بگیرد نام یک شیء و وگ است، فارغ از این‌که کلمه‌ی جدید را در چه ساختی شنیده، از آن به نحوی مولد در همه‌ی ساخت‌های جزیره‌ای افعال استفاده می‌کند ☒ در یادگیری ساخت‌های زبانی بچه‌ها این تنها استثنائی است که نمی‌توان بر مبنای یادگیری اجتماعی تبیینش کرد (Tomasello, Akhtar, et al., 1997). این راه دیگری است برای اثبات اینکه در ساخت‌های جزیره‌ای افعال، مشارکان جای چندان مشخصی ندارند (جاهایی که نوعاً با نام شیء<sup>۱</sup> پر می‌شود).

مجموعه‌ی این آزمایش‌ها ثابت می‌کند که گرچه بچه‌های خرد از همان ابتدای رشد زبانی قادر به تشکیل مقوله‌ی نام اشیاء (متناظر با چیزی مثل «اسم<sup>۲</sup>») هستند، اما وقتی نوبت به ساختار نسبتی اصلی یک عبارت می‌رسد ☒ که از نقطه نظر قصدمندان به مسائل نظر می‌افکند ☒ فقط به تقلید از کلمات و شیوه‌ی سخن‌گویی بزرگسال روی می‌آورند؛ یعنی چیزی که یاد می‌گیرند این است: ساخت جزیره‌ای افعال، که مرکب از کلماتی خاص بوده و ذات آن نسبت‌سازی میان چند جای خالی مختص مشارکان/اسم‌ها است. عملاً تمام خلاقیتی که بچه‌های خرد در اوایل یادگیری زبان نشان می‌دهند ☒ برای مثال، «همه چسبکیا رفتن» معروف برین<sup>۳</sup> (1963) ☒ از جای‌گذاری کلمه‌ای جدید و متفاوت در جای خالی مشارک/اسم در ساخت‌های جزیره‌ای افعال ناشی می‌شود. تکرار اندر تکرار: گرچه بچه بعدها در استفاده از زبان خلاق‌تر می‌شود، اما از همان ابتدا یاد می‌گیرد درباره‌ی مناظر نسبتی یا رویدادهای زندگی خود دقیقاً با همان کلماتی که بزرگسال درباره‌ی آن صحبت می‌کند صحبت کرده، و دقیقاً از همان کلمات و ساخت‌های زبانی استفاده نماید. راحتان کنم، این همان یادگیری فرهنگی یا یادگیری تقلیدی است.

1. name- of- object table

2. noun

3. برین در این آزمایش متوجه شد بچه در توصیف همه چیز از یک ساخت استفاده می‌کند، یعنی وقتی دست‌هایش را می‌شوید می‌گوید «همه

چسبکیا رفتن»، و وقتی در خانه را می‌بندد می‌گوید «همه بیرون رفتن». م.

### گفتار و تحلیل توزیعی کارکرد محور

علیرغم مشابهت اساسی فرآیند یادگیری فرهنگی کلمات و یادگیری ساخت‌های جزیره‌ای افعال، تفاوتی وجود دارد که احتمال به پیچیدگی ذاتی ساخت‌ها ربط دارد. برای فهم کامل ساخت‌های زبانی بزرگ، بچه باید متوجه شود عبارات بزرگسالان علاوه بر بیان مقصود ارتباطی، که بخش اصلی ماجراست، واجد عناصر نمادین تجزیه‌پذیری نیز هست که هریک به نوبه‌ی خود بخشی از مقصود ارتباطی را منتقل می‌کنند. به تعبیر دیگر، بچه باید متوجه شود نمادهای زبانی متعدد در فلان عبارت پیچیده، منظره‌ی ارجاعی را به عناصر ادراکی/مفهومی تجزیه‌پذیر تقسیم می‌کند و این دو مجموعه [X] نمادین و ارجاعی [X] باید به‌طور مناسب با یکدیگر هماهنگ شوند. این کار به‌نظر خیلی پیچیده می‌آید، اما واقع مطلب آن است که بچه برای یادگیری حتی یک تک کلمه هم باید این کار را انجام دهد ولو به‌شکلی ناکامل [X] چون در این مورد، او باید حداقل بتواند کلمه‌ی یاد گرفته‌شده و مدلول یاد گرفته‌شده، که هریک در مجموعه‌ی پیچیده‌ی خودش جای گرفته است، را از هم جدا کند. برای مثال، در آزمایش‌های توماسلو و دیگران درباره‌ی یادگیری کلمات (فصل 4) گفتیم که برخی بچه‌ها ممکن است فحوای مقصود ارتباطی بزرگسال در «بیا برویم توما پیدا کنیم» را فقط از روی بافت غیر زبانی بازی جستجو بفهمند [X] یعنی به کمک تنها عنصر نمادین به‌وضوح جداشده از مجموعه‌ی نمادین اطراف (توما) و تنها عنصر ارجاعی به‌وضوح جداشده از مجموعه‌ی ادراکی اطراف (دنبال چیزی گشتن). فهم ریزه‌ریز عبارت بیا برویم توما پیدا کنیم [X] یعنی فهم فحوای مقصود ارتباطی بزرگسال به‌علاوه‌ی فهم اینکه چگونه هر عنصر زبانی یا مجموعه عناصر زبانی، به بیان آن مقصود ارتباطی کمک می‌کند [X] فقط بسط همین فرآیند ابتدایی است.

این بسط‌یابی، عمدتاً از گفتار چندسویه‌ی بچه با دیگران نشأت می‌گیرد؛ چرا که در گفتار چندسویه، عناصر بیانی متفاوت به‌طور متفاوت مورد تأکید قرار می‌گیرند. در این فرآیند دو چیز از همه مهم‌تر است: (الف) بچه معمولاً از قبل چند تا از کلمات حاضر در حرف‌های بزرگسال را بلد است؛ و (ب) بچه معمولاً می‌تواند حرف‌های نوبت قبلی بزرگسال را به‌یاد آورد.

به‌عنوان مثال، وقتی بزرگسال و یک بچه‌ی سه‌ساله‌ی آمریکایی به‌فعالیتی جدید نگاه کنند و بزرگسال به بچه بگوید «ارنی دارد برت را داک می‌کند»، بچه به احتمال قریب به‌یقین خواهد دانست که داک کردن کلمه‌ای برای

آن فعالیت جدید است، زیرا او از تجربه‌ی قبلی خود فهمیده که بزرگسال دارد به کاری که جلوی آنان رخ می‌دهد اشاره می‌کند؛ او همچنین متوجه است که کلمات ارنی و برت به مشارکت‌کنندگان آشنای این فعالیت اشاره دارد (بنگرید به Fisher, 1996). بنابراین، او احتمالاً از شانس خوبی برای فهم ساخت کلی و نقش همه‌ی عناصر متفاوت در آن برخوردار است.

افزون بر این، کلید توجیه بچه درباره‌ی کارکرد ارتباطی عناصر مختلف در ساخت‌های زبانی بزرگتر، به احتمال خیلی زیاد، گفتگوی نوبتی است (K. E. Nelson, 1986). گرچه گفتگو با یک بزرگسال و عوض شدن مدام نوبت حرف زدن می‌تواند نقش متفاوت عناصر زبانی گوناگون را به بچه بفهماند، اما گاهی تکرار کلماتی از آخرین عبارتی که بچه به کار برده نیز می‌تواند همین کارکرد را داشته باشد، مثل این مورد:

بچه: روی صندلی.

بزرگسال: بله، آن را روی صندلی میک می‌کنیم.

در این نمونه، بچه احتمالاً هم فحوای مقصود ارتباطی بزرگسال را می‌داند و هم نقش ارتباطی آن بخشی که بزرگسال برای او تکرار کرده است [همین تکرار به او کمک می‌کند تا نقش کلمه(های) جدیدی که بلد نیست را هم جدا نماید. مشابهاً بزرگسال و بچه گاهی اوقات ساختارهای به اصطلاح عمودی‌ای می‌آفرینند که طی آن، در خلال عوض کردن نوبت حرف زدن، یک ساخت ایجاد می‌کنند (Scollon, 1973)، مانند این مثال:

بچه: داغانش خواهم کرد.

بزرگسال: با گازر.

این گونه توالی‌ها به بچه کمک می‌کند تا عبارات را به اجزاء تجزیه کرده و معین نمایند هر یک از این اجزاء چه نقش ارتباطی‌ای دارند.

پیشنهاد کلی ما چیزی است که توماسلو (1992b) تحلیل توزیعی کارکردمحور نامیده است: بچه برای فهم معنای ارتباطی یک ساختار زبانی، از هر نوعی که باشد، باید جایگاه آن ساختار زبانی را در کلیت مقصود ارتباطی بزرگسال تشخیص دهد. توجه داشته باشید این فرآیند به یک اندازه برای یادگیری کلمه یا یادگیری ساخت‌های زبانی بزرگتر [یا هر واحد زبانی دیگر] به درد می‌خورد؛ هر چند هر یک از این جنبه‌ها در جاهای به خصوصی اهمیت بیشتری دارند. و توجه داشته باشید که این فرآیند به هیچ وجه با فرآیندهای یادگیری فرهنگی در تضاد یا

رقابت نیست؛ قضیه آن است که بچه کدام واحدهای زبانی را به طور تقلیدی یاد می‌گیرد و چگونه این واحدها را طوری از هم سوا می‌کند که در نهایت بتواند استفاده‌ی قراردادی از آن واحدها را به طور تقلیدی یاد بگیرد. در کسب زبان، یادگیری فرهنگی همیشه یادگیری یک نماد را به استعمال آن نماد مرتبط می‌کند، چرا که استعمال به درد ارتباط‌گیری قراردادی می‌خورد؛ فهم کلیت آن گفتاری که فلان صورت زبانی در آن قرار دارد همیشه یک جنبه‌ی جوهری از فهم کارکرد ارتباطی صورت مدنظر است.

#### انتزاع و شاکله‌سازی

درباره‌ی چگونگی انتزاع یا شاکله‌سازی بچه‌ی خرد از خلال ساخت‌های جزیره‌ای افعال، و آفرینش ساخت‌های انتزاعی‌تر و مولدتر و بزرگسالانه، چیز زیادی نمی‌دانیم. یک فرضیه می‌گوید او شاکله‌ی ساختی زبانی را همان‌طور درست می‌کند که شاکله‌های رویدادها را در شناخت غیر زبانی درست می‌کند (برای نمونه، نظر Nelson, 1986, 1996 همین است). اخیراً پژوهشی نشان داده اگر رویدادها با نام مشارکت‌کنندگان آن رویداد پیوند بخورد، بچه‌ی خرد توالی رویدادها را بهتر به خاطر می‌آورد (Bauer and Fivush, 1992). این مشابه با شکل‌گیری شاکله‌های جزیره‌ای فعل برپایه‌ی مثال‌های متفاوتی مثل رویداد شوت کردن است که هر کدام از آنها مشارکت‌کنندگان خاص خودش را دارد. شاید بچه واقعاً رویدادهای گوناگون را با هم به همان شکل سابق شاکله‌سازی می‌کند [به طوری که بسیاری از مثال‌ها مثل فلانی بهمان را شوت می‌کند؛ فلانی بهمانی را دوست دارد؛ فلانی بهمانی را پیدا می‌کند و غیره، در سطح دیگری از سازماندهی، مثال‌هایی از شاکله‌ای عمومی‌تر باشند (برای قیاس و نقشه‌برداری ساختاری<sup>۱</sup> بنگرید به Gentner and Markman, 1997). برای آن که این فرآیند کارایی داشته باشد، لابد «پشته‌ای حیاتی» از شاکله‌های جزیره‌ای افعال هست که نیاز داشته باشد به این ترتیب مقوله‌بندی شود (Marchman and Bates, 1994).

اینکه بچه در چه سنی بر ساخت انتزاعی مسلط می‌شود، آشکارا به دو مهارت ربط دارد: مهارت‌های اجتماعی [شناختی درگیر در فهم کارکرد ارتباطی ساخت‌های زبانی؛ و مهارت‌های شناختی و آوایی [شنیداری درگیر در تسلط بر صورت نمادین ساخت‌های زبانی (طول و پیچیدگی آن؛ برجستگی و انسجام نمادهای نحوی؛

و غیره) و همچنین، شاید به تعداد و انسجام ساخت‌های جزیره‌ای افعال که باید در آن میان از هم سوا شوند. اما وقتی بچه ایجاد یک ساخت انتزاعی را شروع کند، در مقوله‌سازی و شاکله‌سازی، مشکل تعمیم افراطی<sup>۱</sup> پدید می‌آید. بچه برای یادگیری استفاده از ساخت‌های بزرگسالانه به شیوه‌ی بزرگسالان، باید میزان تعمیم‌دهی خود را تعدیل کند؛ آن‌هم نه فقط در مورد فعل‌هایی که در فلان ساخت‌های خاص به کار می‌روند، بلکه همچنین در فعل‌هایی که در آن موارد استعمال نمی‌شوند (مثلاً نمی‌گوییم «من به او کتاب هبه کردم»؛ Pinker, 1989). اینکه محدودیت‌های بالفعل ساخت‌های زبانی چیستند و بچه آنها را چگونه یاد می‌گیرد خیلی روشن نیست، اما به گواهی همه‌ی شواهد، بچه تعمیم‌های افراطی از ساخت‌های جمله‌ای تازه آموخته را از سه‌سالگی یا حتی پس از آن شروع می‌کند (مثل «مرا نخند» به‌عنوان مثال استفاده از فعلی سنتاً لازم در ساخت فعلی متعدی؛ Bowerman, 1982)؛ و قبل از چهار تا چهار و نیم سالگی نیز از این ساخت‌های مولد به شیوه‌ی بزرگسالان استفاده کرده و از تعمیم افراطی این نوعی احتراز می‌کند (برای بررسی بنگرید به Tomasello, 1996b). انتزاعیت کل ساخت‌های جمله‌ای را می‌توان مثل ساخت زمان گذشته در زبان انگلیسی دارای یک الگوی رشدی برگشتی دانست: بچه ساخت‌های غیر تعمیمی را یاد می‌گیرد؛ همان‌ها را تعمیم می‌دهد، و گاهی اوقات تا تعمیم افراطی هم پیش می‌رود؛ و آخرالامر، به کمک فرآیندهای بسیار، این تعمیم‌ها را به قلمروی قراردادی‌شان بازمی‌گرداند.

جالب و مهم آن‌که، فرآیندهای مقوله‌بندی و شاکله‌سازی، محصول خط شخصی رشد شناختی بوده و بچه، داشتن آنها را مدیون کسی دیگر نیست. ولی بله، آنچه او در حال مقوله‌بندی و شاکله‌سازی‌اش است مستقیماً از انبار نمادهای زبانی و ساخت‌هایی بر می‌آیند که فرهنگ طی نسل‌ها ساخته و حفظ کرده است. این گونه نیست که بچه ساخت‌های انتزاعی بشنود؛ او فقط عبارات انضمامی می‌شنود و بایست خودش، انتزاعات را بیافریند. پس فراگیری زبان، ساحتی است که در آن شاهد بازی متقابل و پیچیده‌ی خطوط شخصی و فرهنگی رشد شناختی هستیم: بچه ساخت‌های انتزاعی را شخصاً خلق می‌کند اما این کار را با استفاده از مصنوعات نمادینی انجام می‌دهد که استفاده از آنها قراردادهای فرهنگی خود را دارد.

## شناخت زبانی

اگر به زبان همچون چیزی جدا از شناخت می‌نگریستیم آن وقت می‌شد این سؤال را پرسید: اکتساب زبان چگونه بر شناخت «تأثیر می‌گذارد»، از آن «تأثیر می‌پذیرد»، یا با آن «درهمکنش می‌کند»؟ اما به نظر من، زبان صورتی از شناخت است؛ زبان، گونه‌ای شناخت است که هدفش ایجاد ارتباط بینافردی است (Lanacker, 1987a, 1991). انسان‌ها همیشه دوست داشتند تجارب خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و برای این امر، به مرور زمان قراردادهای نمادینی ابداع کردند. از آن جا که ارتباط نمادین انسانی بدون شکل خاصی از مفهوم‌بندی و لم‌معتل است، فرآیند اکتساب این قراردادهای نمادین، انسان را به سوی شکلی خاص و بی‌مانند از مفهوم‌بندی چیزها [X] به قول سلوین (1991) «اندیشیدن برای سخن گفتن» [X] سوق می‌دهد. بنابراین، ترجیح آن است که فقط درباره‌ی شناخت زبانی، و خاصه پیرامون سه جنبه‌ی آن، بحث کنم: تقسیم‌بندی منظره‌ی ارجاعی به رویدادها (یا اوضاع احوال) و مشارکت‌کنندگان آن؛ اتخاذ چشم‌اندازهایی درباره‌ی منظره‌ی ارجاعی؛ و مقوله‌بندی منظره‌ی ارجاعی.

### رویدادها و مشارکت‌کنندگان

شاید مهم‌ترین نتیجه‌ی شناختی اکتساب زبان طبیعی آن باشد که کاربر زبان، جهان خویش را به انواع خاصی از واحدهای ناپیوسته‌ی خاص تقسیم می‌کند. این فرآیند تقسیم‌بندی، ماده‌ی مفهومی جدیدی نمی‌آفریند، اما مواد مفهومی را به روشی خاص دسته‌بندی می‌کند [X] غالباً به نحوی که شخص اگر درگیر ارتباط زبانی نباشد بدان نیاز نخواهد داشت. گفته شد که بزرگترین کارکرد زبان، دستکاری توجه دیگران است [X] یعنی تحریک آنان به اخذ فلان چشم‌انداز درباره‌ی بهمان پدیدار [X] پس نمی‌توانیم درباره‌ی نمادها و ساخت‌های زبانی به‌مثابه‌ی چیزی غیر از مصنوعات نمادینی که اسلاف بچه به‌همین هدف برای او به‌ارث گذاشته‌اند بیندیشیم. در یادگیری استفاده از این مصنوعات نمادین، و بنابراین برای درونی‌سازی چشم‌اندازهای پشت آن، بچه جهان را آن‌گونه مفهوم‌بندی می‌کند که آفرینندگان این مصنوعات مفهوم‌بندی کرده بودند.

بنیادین‌ترین تمایز شناختی به کار رفته در زبان طبیعی، تمایز میان رویدادها (یا اوضاع احوال) و مشارکت‌کنندگان در آنهاست. این تمایز در زبان‌های مختلف، به شیوه‌های گوناگون متعین و متجلی می‌شود؛ مهم‌ترین تمایزها اینها هستند: (الف) تمایز شناختی بین پدیدار «چیز»مانند و پدیدار «فرآیند»مانند» (Langacker, 1987b)؛ و (ب) تمایز ارتباطی میان «موضوع گفتار»<sup>1</sup> «آنچه درباره‌اش با کسی گفتگو می‌کنیم»<sup>2</sup> و «تمرکز گفتار»<sup>3</sup> «آنچه داریم درباره‌اش حرف می‌زنیم» (Hopper and Thompson, 1984).

در برخی زبان‌ها اسم برای یک عنصر پیش‌گفته به کار می‌رود و فعل برای عنصر دیگر؛ اما زبان‌هایی هم هستند که کوهی از این کلمات دارند که بنا بر سیاق جمله می‌توانند برای هر دوی آن عناصر مورد استفاده قرار گیرند<sup>4</sup> مثل کلمات انگلیسی‌ای همچون *brush, kiss, call, drink, help, hammer, hug, walk* و غیره.

همان‌طور که پیشتر به اختصار گفته شد، بچه‌ی خرد زبان‌آموزی را با استفاده از هولوفریز شروع می‌کند، اما به‌زودی مشغول کارهای پیچیده‌تر می‌شود. مهم‌ترین نکته آن‌که، او در خلال رشد یاد می‌گیرد:

- از ترکیب کلماتی استفاده کند که او را در تجزیه‌ی قصدمندی ارتباطی خود به عناصر متمایز کمک دهد: غالباً کلمه‌ای برای یک رویداد یا اوضاع احوال + کلمه‌ای برای یک مشارکت‌کننده (مثل ... بیرون کن؛ ... پرتاب کن؛ بازهم ...؟)

- استفاده از ساخت جزیره‌ای افعال برای وارد کردن مشارکت‌کنندگان به رویدادها یا حالات، غالباً از راه نظم گفتار یا علامت‌های گرامری<sup>5</sup> اما او این کار را فقط به شیوه‌ی فعل محور انجام می‌دهد؛ و

- مقوله‌بندی یا شاکله‌سازی شاکله‌های جزیره‌ای افعال به‌سوی ساخت‌های زبانی انتزاعی‌تر که بسیاری از تعمیمات زبانی مولد را ممکن می‌سازند.

این پیشرفت بدان معناست که بچه‌های خرد مناظر تجربه‌شده‌ی خویش را<sup>6</sup> براساس یادگیری ساخت‌های زبانی و استفاده از آنها<sup>7</sup> به طرق متعدد و متنوع «خرد و تکه‌تکه» کرده و سپس آنها را به شیوه‌ی خود<sup>8</sup> براساس مهارت‌های شناختی شخصی برای استنتاج الگو از تجربه<sup>9</sup> مقوله‌بندی و شاکله‌سازی می‌کنند. خلاصه‌ی این پیشرفت در تابلوی 5<sup>10</sup> آمده است.

1 discourse topic

2 discourse focus

سن تقریبی	منظره‌ی تجربه‌شده	زبان
9 ماهگی	مناظر توجه اشتراکی (نمادین نیست)	-
14 ماهگی	مناظر نمادین (نمادسازی متمایز نشده)	هولو فریز
18 ماهگی	مناظر تقسیم‌شده (تمایز کردن رویداد از مشارکت کنندگان)	ساخت‌های شبه‌محوری
22 ماهگی	مناظر نحوی (علامت‌گذاری نمادین مشارکت کنندگان)	ساخت‌های جزیره‌ای فعل
36 ماهگی	مناظر مقوله‌بندی شده (علامت‌گذاری نمادین و تعمیمی نقش مشارکت کنندگان)	ساخت‌های مشترک میان تمام افعال

تابلوی 185. تقسیم‌بندی و مقوله‌بندی مفهومی مناظر تجربه‌شده توسط بچه‌های خرد؛ براساس میزان یادگیری زبان طبیعی.

گرچه دیگر گونه‌های حیوانی هم احتمالاً اشیاء و رویدادها را درک کرده و باهاشان دادوستد می‌کنند، اما آنها نمی‌توانند یک رویداد و مشارکت کنندگان آن (هریک با نقش به‌وضوح بیان‌شده‌ی خود) را همچون یک واحد شناختی منسجم مفهوم‌بندی کرده یا درباره‌ی آن سخن بگویند. انسان‌ها هم اگر با جهان مستقیماً درهم‌کنش می‌کردند و مثلاً فقط برای دستیابی به اهداف سودمند و انضمامی ابزار می‌ساختند، هیچ‌یک از این دو کار را نمی‌توانستند انجام دهند. بله، انسان‌ها فقط وقتی می‌توانند جهان را به رویدادها یا اوضاع‌احوال و مشارکت کنندگان تقسیم کنند که با یکدیگر به‌طور زبانی ارتباط برقرار کرده باشند. آنان این کار را، اول از همه بدین دلیل انجام می‌دهند که دلایل شناختی و ارتباطی خوبی برای چنین کاری وجود دارد (بنگرید به پیشتر Langacker, 1987b; Hopper and Thompson, 1984)؛ و بعد بدین دلیل که این، آن راهی است که اسلاف آنان انجام داده‌اند. باین‌همه، هر زبان‌آموزی به‌واسطه‌ی راه‌های خاص اسلاف خود برای تمایز‌گذاری میان هزاران موقعیت مفهومی

خاص روبه‌روست، و اگر بخواهد به‌طور مؤثر با همگروه‌های خود ارتباط برقرار کند باید یاد بگیرد به‌همین شکل عمل کند.

### چشم‌انداز محوری

هر رویدادِ گفتاری‌ای با بقیه فرق دارد، و سخنگو در هر بار استفاده از زبان باید راهی بیابد تا منظره‌ی ارجاعی‌ای که دارد در حالت توجه اشتراکی فعلی درباره‌اش صحبت می‌کند را «لموس کند». به بیان دیگر، سخنگو باید ابزار نمادینی انتخاب کند که در فلان بافت ارتباطی، با معلومات و انتظارات و چشم‌انداز هم‌صحبتش مطابقت داشته باشد. این مطلب بر موارد دیگر هم صدق می‌کند، از جمله بر انتخاب مشارکت‌کنندگان و رویدادی که قرار است پیرامون آن صحبت شود؛ و هم بر چشم‌اندازی که سخنگو درباره‌ی منظره‌ی موجود اتخاذ می‌کند.

اول آن‌که، وقتی آدم می‌خواهد چیز خاصی را به کسی دیگر نشان دهد چندتا گزینه دارد، گزینه‌هایی مثل اسامی خاص (بیل کلینتون)؛ اسامی عام (رئیس‌جمهور)، و ضمائر (او) [بسته به این‌که از نظر گوینده در این موقعیت خاص، شنونده نیاز به چه اطلاعاتی دارد (یعنی براساس این ارزیابی که در این حالت توجه اشتراکی چه چیز میان من سخنگو و شنونده مشترک است و چه چیز مشترک نیست). اسامی خاص واجد ویژگی‌های خاص و هویتی هستند و وقتی استعمال می‌شوند که سخنگو و شنونده، هر دو، آن فرد را با نام بشناسند. اسامی عام ذاتاً مقولی‌اند و به همین خاطر باید از آنها همراه نمادهای زبانی دیگر استفاده کرد تا فرد مدنظر شناخته شود؛ برای مثال نمادهای معروف به توصیف‌گر، زمانی مورد استعمال قرار می‌گیرند که سخنگو بداند شنونده می‌تواند فقط با یک اشاره‌ی مقولی جزئی، فرد مدنظر را بشناسد (مثل همین یارو، آن فلان، این بهمان)؛ ساخت‌های پیچیده‌ای مثل عبارت اسمیه‌ی وصفی (ماشین آبی) یا بند موصولی (گربه‌ای که دیروز پیدا کردی) وقتی استفاده می‌شوند که سخنگو بداند شنونده برای شناسایی شخص مدنظر، مشخصات بیشتری لازم دارد. ضمیر وقتی به کار می‌رود که هر دو طرف بدانند آن ضمیر در حالت توجه اشتراکی فعلی، به چه چیز ارجاع دارد. در این روش عمومی، سخنگو برای معرفی فلان رویداد به شنونده غالباً باید آن را از جریان مستمر رویدادهای در حال تجربه جدا کند. مثلاً بدون دانستن هیچ چیز دیگری همه می‌دانند او شوت کرد معرف رویدادی خاص و متفاوت با او شوت خواهد کرد است (با فرض یک سخنگو در یک زمان). در مرکز مدل لانگاکر (1991)، حالت توجه اشتراکی‌ای (رویداد

گفتاری جاری) قرار دارد که در نسبت با آن، هر رویدادی به زمان گذشته، حال یا آینده ☒ یا در برخی موارد به زمان تخیلی، مانند آنچه دوست دارم اتفاق بیفتد ☒ تعلق می‌گیرد.

در سطح عبارات کامل، سخنگو گفتار خود در حالت توجه اشتراکی را این‌گونه ملموس می‌کند: از راه انطباق دادن صحبت خود درباره‌ی منظره‌ی ارجاعی با معلومات و انتظارات و سمت‌وسوی توجه فعلی شنونده. یک مثال به ایضاح بحث کمک می‌کند. بیاید منظره‌ای را تصور کنیم که در آن فردی، به نام فرد، سنگی را به‌سوی یک پنجره پرتاب کرده و آن را می‌شکند. می‌شود برای مؤکد کردن یا افشا نمودن فلان جنبه‌ی این رویداد یا اتخاذ چشم‌اندازهای گوناگون درباره‌ی کل ماجرا، از ساخت‌های بیانی مختلف بهره برد. می‌توانیم با افعال و اسامی متفاوت (تکه‌تکه شد، ویران شد، مرد، دزد، برادر من، و غیره)، امکانات را به‌نحوی پایانی افزایش دهیم؛ اما در این مثال بیاید فقط با استفاده از کلمات محتوایی و اصلی سنگ و فرد و پنجره و شکست، بر صرف توصیف مستقیم تمرکز کنیم (و مقصود ارتباطی سخنگو را به بیانی آگاهی‌بخش محدود نماییم).

فرد شیشه را شکست.

سنگ شیشه را شکست.

فرد با سنگ شیشه را شکست.

شیشه شکست.

شیشه شکسته شد.

شیشه با سنگ شکسته شد.

شیشه توسط فرد شکسته شد.

شیشه با یک سنگ و توسط فرد شکسته شد.

فرد بود که شیشه را شکست.

سنگ بود که شیشه را شکست.

شیشه بود که شکست.

شیشه بود که شکسته شد.

حتی با ننگه داشتن کلمات بنیادین ☒ و بنابراین، احتراز از چشم اندازهای خاص نهفته در کلمات متفاوت ☒ به واسطه‌ی استفاده از چند ساخت جمله‌ای و ساده‌ی زبان انگلیسی هنوز هم راه‌های بسیار متنوعی برای توصیف یک منظره‌ی واحد وجود دارد. در هر مورد، یکی از مشارکت کنندگان به‌عنوان «مشارکت کننده‌ی اصلی اول» (فاعل) آورده شد و دیگر مشارکت کنندگان یا بالقوه «مشارکت کننده‌ی اصلی ثانوی» (مفعول مستقیم) شدند ☒ از جمله مشارکت کننده‌ی تابع (همراه با حرف اضافه) ☒ یا کلاً حذف گردیدند. دلیل اینکه سخنگو ممکن است یکی از این توصیفات را بر دیگری ترجیح دهد، به ارزیابی او از این مطلب برمی‌گردد که کدام یک از آنها با اهداف ارتباطی او و نیازها و انتظارات ارتباطی شنونده تطابق بیشتری دارد. به‌عنوان نمونه، اگر سخنگو حدس بزند شنونده بر این باور است که شیشه را بیل شکسته، ممکن است سرش را تکان دهد و بگوید «این فرد بود که شیشه را شکست»؛ و اگر فکر کند شنونده ممکن است علاقه‌مند به پنجره و سرنوشت آن باشد، بدون توجه به علت، ممکن است فقط بگوید «شیشه شکسته شد». برای همین، تالمی (1996) استفاده از ساخت‌های زبانی خاص را تحت‌عنوان «روزن<sup>۱</sup>» و «رادع<sup>۲</sup>» توجه توصیف می‌کند؛ و فیشر، گلا تومن و گلا تومن (1991)، ساخت‌ها را نوعی «لنز زوم» معرفی می‌کنند که سخنگو مورد استفاده قرار می‌دهد تا درباره‌ی فلان صحنه، توجه را به یک چشم‌انداز خاص هدایت کند.

چنین غموض زبانی‌ای برای پاسخ به سؤالی بسیار ساده ولی بس عمیق حیاتی است: چرا زبان‌های انسانی اینقدر عجیب‌غریب پیچیده‌اند؟ پاسخ اساساً دارای دو مجموعه مؤلفه است. زبان‌های طبیعی، پیش از هر چیز بدین دلیل پیچیده‌اند که انسان‌ها می‌خواهند راجع به رویدادها و اوضاع‌احوال پیچیده و مشارکت کنندگان پرتعداد آنها، با یکدیگر به‌گونه‌ای پیچیده صحبت کنند؛ ما باید با رویداد شکستن و با فرد و با سنگ و با پنجره دست‌وپنجه نرم کرده و هر کدام را براساس نقشی که در کل رویداد دارد نشاندار کنیم. اما اگر سروه قضیه همین‌طور جمع می‌شد، فقط می‌توانستیم بگوییم فرد شکست پنجره سنگ؛ و خلاص. پیچیدگی مضاعف، از نیاز گوینده برای ملموس کردن منظره‌ی ارجاعی، درون حالت توجه اشتراکی‌ای که فعلاً با شنونده شریک است ناشی می‌شود؛ خیلی از پیچیدگی‌های نحوی از کاربردشناسی<sup>۳</sup> ارتباط ریشه می‌گیرند، یعنی از راه‌هایی که گوینده جنبه‌های

1. windowing  
2. gapping  
3. pragmatics

مختلف رویداد را برای شنونده روزن و رادع می‌کند: با ارجاع ملموس‌کننده به مشارکت‌کنندگان و رویدادهای خاص در حالت توجه اشتراکی فعلی (مثلاً با استفاده از توصیفگرها<sup>۱</sup> یا علامت‌هایی که روی افعال اعمال می‌شوند<sup>۲</sup>) و فرآیند اتخاذ چشم‌اندازهای متفاوت درباب رویدادها (فی‌المثل یک‌بار پنجره را مرکز توجه می‌کند، یک‌بار سنگ را، یک‌بار هم فرد را).

عمومی‌ترین و پر تکرارترین ساخت‌های بیانی زبان، برای انجام این کارها محموله‌ها و ملفوفه‌های از پیش تنظیم‌شده‌ای فراهم می‌آورند که طی زمان، قرارداد شده و بچه آنها را یاد می‌گیرد. اما بچه هنوز هم باید توانایی کاربردی خود برای انتخاب مؤثر از میان این گزینه‌های متفاوت در شرایط ارتباطی متفاوت را گسترش دهد. در واقع، همیشه نمی‌توان به سادگی گفت آیا بچه در فلان شرایط فقط دارد از اولین ساخت زبانی‌ای که به ذهنش آمده استفاده می‌کند یا این که برعکس، دارد به‌طور فعال و به‌دلیلی ارتباطی یک ساخت را بر دیگری ترجیح می‌دهد. اما عموماً وقتی چشم‌انداز بچه و چشم‌انداز شریک ارتباطی وی از هم دورند، انطباق فی‌الفور با چشم‌انداز یک‌دیگر، دستاورد رشدی مهمی برای بچه‌های خرد است [۱] و پیدایش این توانایی به احتمال قریب به یقین منوط است به ظهور توانایی فهم فرد دیگر در مقام چیزی شبیه عاملی ذهن‌مند، با افکار و باورهایی از آن خودش.

#### اشتقاقیات، استعارات، و قصه‌ها

ساخت‌های انتزاعی، بنیاد بسیاری از خلاقیت‌های زبانی بچه است و هر بچه‌ای، وقتی الگوی عباراتی که از بزرگسالان شنیده را تشخیص دهد می‌تواند آنها را شخصاً باز تولید کند. این کار، ساخت‌های زبانی انتزاعی جالبی، جالب به‌خصوص از لحاظ شناختی، می‌سازد؛ زیرا آنها هم بر یادگیری ساختارهای زبانی قراردادی مبتنی هستند و هم بر مهارت‌های شناختی و فردی مقوله‌بندی و شاکله‌سازی بچه، که این‌ها هم در تحلیل‌نهایی از میراث بیولوژیک پریماتی ناشی می‌شوند. مضاف بر این، ساخت‌های انتزاعی زبانی به اعمال شناختی منحصر به فردی منجر می‌شوند که در میان حیوانات مشابهی ندارد. در هم‌کنش ساخت‌های انتزاعی زبان با کلمات منفرد انضمامی، امکانات جدید زیادی برای تفسیرهای اشتقاقی و قیاسی و حتی استعاری از چیزها می‌آفریند. برای مثال در زبان انگلیسی می‌توان چنین تفسیرهایی داشت:

1. determiners  
2. tense markers

- کیفیات و فعالیت‌ها انگار که شیء باشند

(Blue is my favorite color; Skiing is fun; Discovering the treasure was lucky);

- اشیاء و فعالیت‌ها انگار که کیفیت باشند

(His mousy voice shook me; His shaven head distracted her; His nixonesque manner offened me);

- اشیاء و کیفیات انگار که فعالیت باشند

(She chaired the meeting; He wet his pants; The paperboy porched the newspaper);

- هر رویداد و شیء خاصی انگار که رویداد و شیء دیگری باشد

(Love is a rose; Life is a journey; An atom is a solar system).

آدم‌ها زمانی این نوع قیاس‌ها را می‌آفرینند که منبع سیاهه‌ی زبانی‌شان کفاف مقتضیات [X] مثل اقتضای بیانگری [X] فلان شرایط ارتباطی را ندهد. سخت بتوان تصور کرد عمل را به مثابه‌ی شیء یا شیء را به مثابه‌ی عمل مفهوم‌بندی کردن [X] یا ورای ابتدایی‌ترین صور اندیشه‌ی استعاره‌ی رفتن [X] اتفاق می‌افتاد اگر این‌ها نمی‌توانستند ابزارهای قراردادی ارتباطی زبانی را با پیشامدهای ارتباطی خاص منطبق کنند. نکته‌ی مهم آن‌که، ساختارهای انتزاعی ساخت بچه هر چه از ساخت‌های با تعداد افعال محدود به‌سوی ساخت‌های پر فعل حرکت می‌کنند به‌هنگام بروز اقتضات ارتباطی، خود را با همه‌نوع ماده‌ی مفهومی انطباق می‌دهند [X] حتی با موادی که آشکارا متناقض‌اند، مثل برخی از اشعار مدرن (و در جمله‌ای مثل /یده‌های سبز و بی‌رنگ من خشمگانه به‌خواب می‌روند)؛ و برای اینکه مبدا خیال کنند این انعطاف دستوری فقط یک ابزار ارتباطی ساده است و هیچ پیامد شناختی پایایی ندارد ویتگنشتاین (1953) نشان داد کلی از لغزهای فلسفی ناشی از آنند که مردم دوست دارند برای هر اسمی که در زبان آمده یک چیز یا یک جوهر پیدا کنند (مثل اندیشه، چشم‌انتظاری، لایتاهی و زبان).

در شناخت انسانی باید نقشی هم به روایت داد، حتی اگر شده نقشی کوتاه. برونر (1986، 1990) بیش از همه گفته که قصه‌های یک فرهنگ (یا قصه‌های واحدهای اجتماعی‌ای مثل خانواده) بخش مهمی از نگاه آن فرهنگ به خود است و به‌همین ترتیب هم بر شناخت افراد اثر می‌گذارد. مثلاً داستان‌های تخیلی یک فرهنگ درباره‌ی نحوه‌ی پیدایی خود، شیرمردان و شیرزنان و رویدادهای مهم تاریخی و حتی حوادث اسطوره‌ای پیشاتاریخی، همه نشان از راه‌های خوب و ثابت‌شده دارند [X] احتمالاً کار این‌ها آن است که بگویند فرهنگ موجود فکر می‌کند چه‌نوع کارهایی مهم است؛ چه حرف‌هایی ارزش گفتن دارد؛ کدام تفاسیر و گونه‌های روایی

را قرارداد کرده و چرا؛ و مسائلی از این دست. روایت‌های مطول هم در خدمت کانالیزه کردن شناخت زبانی انسان در مسیری است که جز آن مسیر دیگری وجود ندارد.

## زبان و شناخت

ساخت‌های زبانی انواع خاصی از نمادهای زبانی هستند و یادگیری کل ساخت‌های زبانی [X] یعنی نمادهای زبانی پیچیده‌ای که طی قراردادهای تاریخی کارکردهای ارتباطی پیچیده ولی پرتکراری پیدا می‌کنند [X] بچه را به جنبه‌ای از ادراک خود راهنمایی می‌کند که اگر زبان نبود بدان ره نمی‌برد؛ و عمده‌ترین آن جنبه‌ها اینها هستند:

- تقسیم جهان به رویدادها و مشارکت کنندگان؛
  - مشاهده‌ی رویدادهای پیچیده از چشم‌اندازهای متعدد که کم‌وبیش با حالت توجه اشتراکی مرتبط باشد؛
- و

- ایجاد ساخت‌های انتزاعی‌ای که با آنها می‌توان عملاً هر پدیدار ادراکی را طوری دید انگار که پدیدار دیگری باشد (عمل به جای شیء، شیء به جای عمل، و همه‌نوع استعاره‌ی مفهومی دیگر).

پس یادگیری زبان، مفهوم‌بندی و مقوله‌بندی و شاکله‌سازی‌ای از رویدادها را به بچه می‌آموزد که نسبت به وقتی که درگیر زبان قراردادی نبودند پیچیده‌تر است، و این دست بازنمایی و شاکله‌سازی رویدادها پیچیدگی و انعطاف بیشتری به شناخت انسانی می‌دهد.

نکته‌ی مهم دیگر آن که، بچه ساخت‌های زبانی غامض را با محافظه‌کاری می‌آموزد، بدین معنی که عموماً و دقیقاً از ساختارِ نسبتیِ ساخت‌هایی که از بزرگسالان یاد گرفته است تقلید می‌کند (ساخت‌های جزیره‌ای افعال). اهمیت این حرف، خیلی ساده در این است که می‌گوید پشتوانه‌ی انطباق انسان، یادگیری فرهنگی است [X] حتی در قلمروی تحصیلِ ساخت‌های زبانی پیچیده که سنتاً فکر می‌کنند ربط زیادی به یادگیری فرهنگی ندارد. مهم آن که، این پشتوانه کاملاً با گرایش تقلیدی بچه هماهنگ است، با تقلید او در (الف) تکالیف استفاده از ابزار [X] به خصوص در آزمایش ناگل و دیگران، 1993 درباره‌ی بچه‌های دو ساله (بنگرید به فصل 2؛ همچنین بنگرید به (Want and Harris, 1999)؛ (ب) تکالیف یادگیری واژگان [X] و بازهم به خصوص دو ساله‌ها (آزمایش‌های توماسلو و دیگران که در فصل 4 بررسی شدند)؛ و (پ) تکالیف دستکاری اشیاء و بازی‌های نمادین [X] مجدداً

به خصوص دو ساله‌ها ( Tomasello, Striano, and Rochat, in press, and Striano, Tomasello, and Rochat, 1999 که در فصل 3 بررسی شد).

نتیجه‌ی کلی آن‌که، طی دوره‌ی یک تا سه سالگی، بچه‌های خرد رسماً «ماشین‌های تقلید» هستند، چرا که در پی تجهیز به رفتارها و مهارت‌های فرهنگی اعضای بالغ گروه اجتماعی خود هستند.

بله، این گرایش تقلیدی، گرایش به تقلید همه‌جانبه نیست، زیرا برخی بچه‌ها از همان عنفوان روی مصنوعات فرهنگی و قراردادهای زبانی خلاقیت به‌خرج می‌دهند. یقیناً اثرگذاری این گرایش تقلیدی بر رشد شناختی بعدی بچه کم‌رنگ و کم‌رنگ‌تر می‌شود؛ چرا که او وقتی بر ابزارهای فرهنگی مسلط شود، بدعت‌های مختلفی روی آنها پیاده می‌کند. ولی بچه در ابتدا، یعنی در برهه‌ی بین یک تا چهار سالگی که تازه شروع به یادگیری مصنوعات و قراردادهای فرهنگ خود کرده، گرایش تقلیدی خیلی قوی‌ای دارد. در بسیاری از موقعیت‌های مسأله‌گون، واکنش ابتدایی او تقلید از رفتار آدم‌های اطراف است؛ درست همان‌طور که بزرگسال هم وقتی در یک موقعیت بر تمام مهارت‌ها تسلط نداشته باشد یا اگر نداند باید چه کند، بلافاصله دست به تقلید می‌زند. پس یکی از جالب‌ترین مسائل مربوط به نمادها و ساخت‌های زبانی آن است که آنها بین نیاز به «مثل بزرگ‌ترها انجامش بده» ☒ یعنی یادگیری تقلیدی نمادها و ساخت‌های زبانی ☒ و نیاز به ابداع‌گری و انطباق مصنوعات فرهنگی میراث‌مانده، تضاد ملموسی با موقعیت ارتباطی در دست برقرار می‌کنند. بدین ترتیب گرایش خیلی قوی بچه‌ی خرد در تقلید از کار دیگران، خود را هزاران بار دیگر در رشد شناختی اولیه نشان می‌دهد و نتیجه‌اش آن‌که، دوره‌ی اولیه‌ی کودکی می‌شود دوران ورود بچه به جهان فرهنگ از راه تسلط‌یابی بر مصنوعات و قراردادهایی که بر او مسبوقیت دارند ☒ بعدها که تسلط او افزایش یافت، همان مصنوعات را با کارهای خلاقانه‌ی خود انطباق می‌دهد. رویکرد کلاسیک به سؤال از زبان و شناخت دنبال مقایسه‌ی مهارت‌های شناختی بچه‌های ملل مختلف است. ولی من یادگیری زبان، هر زبانی که باشد، را با یادنگرفتن زبان مقایسه می‌کنم. آدم‌های پرتعدادی هستند که زبان مادری خود را درست‌درمان یاد نمی‌گیرند و قطعاً مثال نقض ادعاهای من هستند، ولی چنان‌که در فصل چهارم توضیح دادم، هیچ‌یک از آنان به‌اندازه‌ی یک جانور بی‌زبان، شاهد خوبی برای بی‌زبانی نیستند؛ و به‌نظر می‌رسد به‌عینه بتوان دید که بسیاری از تغییرات و دگرگونی‌های نمادهای زبانی، از جمله زبان‌نشانه‌های حرکت دست،

جملگی مثل زبان در جهت‌دهی به توجه و شناخت مؤثرند، ولی به شرط آن که مثل زبان‌های طبیعی مبتنی بر نمادهای قراردادی ایت‌رسابژکتیو و چشم‌اندازمحور باشند.

## گفتار و باز توصیف بازنمایانه

هر بیان، دانه‌ی زنجیری است در سلسله‌ی بسیار پیچیده‌ی بیان‌ها.

### میخائیل باختین

القصه، آنچه تا به حال مورد بحث قرار داده‌ام میان تمام نوزادان و بچه‌های خرد جهان مشترک است. آنان با دیگران یکی می‌شوند؛ ایشان را همچون عاملانی قصدمند چون خود درک می‌کنند؛ با ایشان در فعالیت‌های توجه اشتراکی درگیر می‌شوند؛ بسیاری از روابط علی میان اشیاء و رویدادها را می‌فهمند؛ مقاصد ارتباطی‌ای که دیگران در ژست و نمادها و ساخت‌های زبانی بیان می‌کنند را درک می‌نمایند؛ با تقلید تعکیسی نقش یاد می‌گیرند همان ژست‌ها، نمادها و ساخت‌ها را برای همان آدم‌ها بازتولید کنند. این مهارت‌های شناختی، بچه‌های خرد را قادر می‌سازند حرکت در راستای خط فرهنگی رشد را با جدیت آغاز کرده و به یادگیری (تصاحب، اکتساب) فرهنگی مهارت‌ها، اعمال و معلومات خاص گروه‌های اجتماعی خود پردازند. با این همه، حتی وقتی بچه‌ها در دوره‌ی اولیه‌ی کودکی و پس از آن، براساس فرهنگ خاص جامعه‌ی خود رشد می‌کنند هنوز فرآیندهای رشدی، و حتی برخی از مراحل مهم هستند که جهانشمول‌اند. پس مطالعه روی بچه‌ها در دوره‌های بعدی رشد با دو چالش روبه‌روست: تبیین تأثیرات اُتورنی شناختی انسان، چه به لحاظ فرهنگ خاص جامعه‌ی هر یک از بچه‌ها، و چه به لحاظ تأثیرات فرهنگی جهانشمول.

نظریه‌پردازان همه‌ی مکاتب، تأثیرات فرهنگی خاص جامعه بر شناخت انسانی را یک‌جور تبیین کرده‌اند: بچه‌ها آنچه را که با آن مواجه شوند یاد می‌گیرند؛ و فرهنگ‌های متفاوت، آنان را با چیزهای خاص خود روبه‌رو

می‌کنند. شما چه روانشناس فرهنگی باشید و بر فرآیندهای درهمکنش فرهنگی تمرکز کنید و چه نظریه پرداز فردگراتری باشید و متوجهی حل شخصی مسائل باشید (مثل نوییژه‌ای‌ها یا نوفطری گراها)، در هر دو صورت در تبیین اینکه بچه‌ها معلومات خود درباره‌ی دایناسورها و تاریخ یونان و اسلاف خود و قالی‌بافی را از کجا می‌آورند چاره‌ای جز توسل به بافت‌های اجتماعی یا فیزیکی خاص آنان ندارید. اما اختلافات نظری آنجا بروز می‌کنند که نوبت به مهارت‌ها و معلومات فرهنگی جهانشمول رسیده باشد. نظریات مربوط به جنبه‌های جهانشمول رشد شناختی انسان فعلاً تحت الشعاع نظریات فردگرایی قرار گرفته که دغدغه‌ی عمده‌ی آن، میزان «فطری» بودن و/یا «مداری» بودن مهارت‌های شناختی و معلومات گوناگون است (مثلاً بنگرید به Hirschfield and Gelman, eds., 1997; Wellman and Gellman, 1994). هیچ‌یک از رویکردهای فردگرایانه، در رشد ساختارهای شناختی جهانشمول و بنیادین، نقشی برای فرآیندهای اجتماعی و فرهنگی لحاظ نکرده‌اند [۱] مگر نقش آنها در روبه‌رو کردن بچه/دانشمند/ماشین با انواع مشخص و متنوعی از «درونداد»ها یا «داده»ها. برعکس، روانشناسان فرهنگی در رشد شناختی دوران طفولیت غالباً به فرآیندهای اجتماعی و فرهنگی توجه دارند [۲] پس، تمرکز بر این فرآیندها مشخصه‌ی این رویکرد است [۳] هر چند بیشتر به تأثیرات فرهنگ‌های خاص می‌پردازند و عملاً از نقش فرآیندهای اجتماعی و فرهنگی ناشی از آنتورژنی بنیادین‌ترین و جهانشمول‌ترین جنبه‌های شناخت انسانی چشم پوشیده‌اند.

از دید من، بخش اساسی و ذاتی مسیرهای آنتورژنتیک بسیاری از بنیادین‌ترین و جهانشمول‌ترین مهارت‌های انسان، به‌خصوص مهارت‌های صرفاً انسانی، فرآیندهای اجتماعی و فرهنگی مشترک میان تمام فرهنگ‌ها است. برخی از این فرآیندهای اجتماعی [۴] فرهنگی چنان آشکارند که به‌ندرت نظریه‌پردازی به آنها پرداخته؛ مثلاً هم «انتقال» معلومات و اطلاعات از بزرگسال به بچه از طریق زبان و رسانه‌های نمادین دیگر. برخی از این فرآیندها کمتر آشکار بوده و فقط مورد توجه برخی روانشناسان فرهنگی نوویگوتسکی قرار گرفته است؛ نمونه‌اش هم نقش مصنوعات فرهنگی در وساطت میان درهمکنش‌های بچه با محیط خود. و برخی از این فرآیندها به زعم من اصلاً آشکار نیستند و به‌همین خاطر آن‌طور که شایسته است مورد توجه هیچ نظریه‌پرداز معاصری قرار نگرفته‌اند. آنها عمدتاً به این دلیل نادیده گرفته شده‌اند که دربردارنده‌ی فرآیندهای ارتباط و گفتار زبانی هستند [۵] فرآیندهایی که بچه در آنها به‌طور مکالمه‌ای با دیگر اذهان درگیر می‌شود [۶] و نظریه‌پردازان هر دو مکتب<sup>۱</sup> این فرآیندها را یا

دست کم گرفته‌اند یا اصلاً نفهمیده‌اند. نظریه پردازان فردگرا عمدتاً معتقدند زبان، توانشِ مجزایی است که با دیگر توانایی‌های شناختی<sup>۱</sup> درهمکنش چندانی ندارد؛ درحالی که روانشناسان فرهنگی علیرغم توجه به نقش زبان در اجتماعی کردن<sup>۱</sup> رفتار و ایجاد مقولات ساده عمدتاً به نقش ارتباط زبانی در رشد مهارت‌های شناختی پیچیده هیچ توجهی نکرده‌اند.

نقداً فرضیه‌ی من چنین است: ماهیت چشم‌اندازی نمادهای زبانی و استفاده از آنها در درهمکنش گفتاری، که طی آن چشم‌اندازهای به‌وضوح متضاد و گوناگونی به‌اشتراک گذاشته می‌شوند، ماده‌ی خامی را فراهم می‌آورد که بچه‌های همه‌ی فرهنگ‌ها، با کار روی آن می‌توانند بازنمایی‌های شناختی منعطف و چندچشم‌اندازی<sup>۲</sup> شاید حتی مکالمه‌ای<sup>۲</sup> بسازند، از آن‌نوع بازنمایی‌ها که بیشتر قدرت عالی و منحصر به فرد شناخت انسانی را مدیون آنیم. در این فصل، ابتدا توضیح می‌دهم که فرآیندهای ارتباط و گفتار زبانی، در برهه‌ی اولیه‌ی طفولیت به چه انحیایی رشد شناختی انسان را تقویم می‌کنند<sup>۲</sup> از مواجه کردن ساده‌ی بچه با اطلاعات واقعی گرفته تا استحاله کردن مسیر فهم و بازنمایی شناختی او توسط چشم‌اندازهای متنوع و بعضاً مخالف درباره‌ی پدیدارها. بعد از آن، طی یک بررسی موبه‌مو خواهیم دید این فرآیندهای زبانی چگونه از همان نوزادی به رشد شناختی دو قلمروی معلوماتی بچه<sup>۲</sup> یعنی فهم عاملیت اجتماعی<sup>۲</sup> و روانشناختی (قصدمندانه) و فهم رویدادها و روابط فیزیکی (علی)<sup>۲</sup> کمک می‌کنند. دست‌آخر هم نشان خواهیم داد چگونه در پایان دوران اولیه‌ی طفولیت، برخی انواع خاص درهمکنش و گفتار زبانی، به فرآیندهای مهم خودتنظیمی و فراشناخت و بازتوصیف بازنمایانه<sup>۲</sup> منجر می‌شوند<sup>۲</sup> و اینها، همه روی هم، موجد بازنمایی‌های شناختی مکالمه‌ای می‌شوند.

## ارتباط زبانی و رشد شناختی

حداقل از سایپر و وورف، اما در واقع از هردر و همبولت، تأثیر ارتباط زبانی بر شناخت، موضوع علاقه‌ی خاص فیلسوفان و روانشناسان و زبان‌شناسان شده است. همه‌ی نظریه‌پردازان روی این مطلب متمرکز شده‌اند که فراگیری یک زبان طبیعی خاص (مثل هویی) و نه یک زبان طبیعی دیگر (مثل انگلیسی) چگونه بر نحوه‌ی مفهوم‌بندی

1. socializing

2. representational redescription

کردن جهان اثر می‌گذارد ☒ فرضیه‌ی «جبر زبانی»<sup>۱</sup>. تحقیقات اخیر می‌گویند این فرضیه به احتمال قریب به یقین درست است، حال یا به شکل «قوی» آن: هر زبان، به نوعی خاص خود، بر شناخت غیر زبانی تأثیر می‌گذارد (مثل Lucy, 1992; Levinson, 1983)؛ یا به شکل «ضعیف» آن: یادگیری یک زبان خاص و استفاده از آن، توجه را به جنبه‌هایی از موقعیت‌ها جلب می‌کند که زبان‌های دیگر نمی‌کنند ☒ به اصطلاح اندیشیدن برای سخن گفتن (Slobin, 1991). اما سؤالی وجود دارد که از این هم عمیق‌تر است، و آن نقش ارتباط زبانی ☒ استفاده از هر زبان طبیعی در مقابل استفاده از هیچ زبانی ☒ در رشد کلی شناخت است. این سؤال، آزمایش‌های گل/نکن<sup>۲</sup> ☒ نوزادان جزایر خالی از سکنه و مانند آن ☒ را می‌طلبد و نه تحقیقات تجربی را. هنوز هم بر این باورم که با نظرورزی، به انضمام چند تحقیق و مشاهده‌ی تجربی مرتبط، می‌توان راجع به نقش ارتباط زبانی در رشد شناختی به نتایج واقعاً محکمی رسید. دوست دارم خاصه بر سه بُعد این فرآیند تمرکز کنم: (الف) «انتقال» فرهنگی معلومات به بچه از راه ارتباط زبانی؛ (ب) نحوه‌ی تأثیرگذاری ساختار ارتباط زبانی، بر ساخت مقولات و نسبت‌ها و قیاس‌ها و استعارات شناختی؛ و (پ) راه‌هایی که در هم‌کنش زبانی با دیگران (گفتار)، بچه را به اتخاذ چشم‌اندازهای مفهومی متفاوت ☒ گاهی اوقات متضاد، گاهی هم مکمل ☒ از یک پدیدار برمی‌انگیزد.

#### *انتقال و آموزش معلومات از راه ارتباط زبانی*

این نکته‌ی بسیار عیانی است که کم ذکر می‌شود ☒ تازه اگر لطف نموده ذکرش کنند. اگر بچه به آموزش بزرگسالان، که با واسطه‌ی زبان و تصاویر و دیگر رسانه‌های نمادین انجام می‌شوند دسترسی نمی‌داشت، همانقدر ممکن بود چیزی درباره‌ی دایناسورها بداند که افلاطون و ارسطو می‌دانستند ☒ یعنی هیچ. خدایش، اگر بچه‌ی آدمیزاد تمام روز به‌تنهایی سرگردان باشد ☒ آن‌گونه که افراد برخی گونه‌های پریمات سرگردان هستند ☒ درباره‌ی هریک از موضوعاتی که روانشناسان رشدگرا مهارت آن‌ها را مورد آزمایش قرار می‌دهند، یعنی از دایناسورها گرفته تا بیولوژی و بیسبال و موسیقی و ریاضیات، چیزی جز هیچ نمی‌دانستند. صرف نظر از مهارت‌های بنیادین شناخت پریماتی، بچه در هر زمینه‌ای که معلومات و مهارتی دارد تقریباً بالکل<sup>۳</sup> مدیون دانسته‌های انباشته‌شده‌ی فرهنگ خود و «انتقال» آنها به او از راه نمادهای زبانی و غیر زبانی، مثل نوشتار و تصاویر، است.

1. linguistic determinism

2. Gedanken

میزان معلوماتی که یک موجود منفرد می‌تواند فقط از راه مشاهده‌ی جهان و خودبه‌خود فرا بگیرد بی‌نهایت محدود است.

فرآیندی که از راه آن، معلومات و مهارت‌ها به بچه «منتقل» می‌شوند در فرهنگ‌های گوناگون باهم فرق دارد؛ بچه‌ای که در فرهنگ‌های مدرن غربی باشد خیلی بیشتر از بچه‌ای در یک فرهنگ بی‌سواد ☒ که نوعاً با نگرستن صرف به بزرگسالان آموزش می‌بیند و با مشاهده‌ی اجرای برخی از اعمال ماهرانه، آنها را یاد می‌گیرد ☒ آموزش شفاهی و سوادمحور می‌بیند. ولی حتی فرهنگ‌های بی‌سواد هم معلوماتی دارند که تقریباً همه‌اش فرمت نمادین داشته و لاجرم فقط به‌طور نمادین منتقل می‌شوند ☒ واضح‌ترین آن معلومات، درباره‌ی چیزهای خارج از زمان و مکان است: مثل خصوصیات وابستگان دور و اسلاف، اسطوره‌ها و برخی مناسک دینی؛ معارفی راجع به گیاهان و جانوران محلی؛ و غیره. پس بزرگسالان تمام جوامع انسانی برای بچه‌های خود میزانی حیاتی از آموزش و تشریح رخ‌به‌رخ راجع به فلان یا بهمان معلوماتی که در فرهنگ خودشان ارزشمند است را فراهم می‌آورند ☒ که حداقل بخشی از آن از راه زبان و دیگر رسانه‌های نمادین آموزش داده می‌شود (Kruger and Tomasello, 1996).

#### نقش ساختاربخش زبان

بله، اکتساب زبان طبیعی چیزی بیش از مواجه کردن بچه با اطلاعات به‌لحاظ فرهنگی مهم انجام می‌دهد. اکتساب یک زبان طبیعی، شیوه‌ی توجه‌ی عادی بچه به جهان و مفهوم‌بندی جنبه‌های گوناگون آن را اجتماعی کرده و بدان ساختاری فرهنگی می‌بخشد. وقتی بچه می‌کوشد ارتباط‌گیری زبانی معطوف به خود را درک کند، به فرآیندهای خیلی خاصی از مقوله‌بندی و چشم‌اندازمحوری مفهومی داخل می‌شود. معلوم است که زبان نقشی در آفرینش این توانایی‌های شناختی بنیادین ندارد، چرا که هم بسیاری از گونه‌های حیوانی می‌توانند مقولات مفهومی متفاوتی برای اهداف سودمند و متنوع خود بیافرینند و هم بچه‌های آدمیزاد قادرند بدون زبان، چشم‌انداز دیگران را درک کنند. اما زبان مجموعه مقولات و چشم‌اندازهای مفهومی دیگری به خزانه‌ی انسان اضافه می‌کند ☒ مقولات و چشم‌اندازهای ساخته‌شده به‌قصد ارتباط زبانی.

مقوله‌بندی جهان به‌قصد ارتباط زبانی، به برخی دلایل، خواص منحصربه‌فردی دارد. گرچه برخی مقولات متعین در زبان ممکن است بازتاب مستقیم مقولات غیر زبانی بوده و به‌طور بالقوه با مقولات دیگر گونه‌های

حیوانی یکی باشند (و ممکن است در نوزادان انسانی، مقدم بر زبان شکل بگیرند)، اما مابقی مقولات، بازتابِ خصوصیاتِ ارتباطِ گیریِ زبانیِ انسان بوده و مهم‌تر آن‌که، آنها نشان می‌دهند در موقعیت‌های ارتباطی خاص، کلّ‌گزینه‌ها روی میز است. به عنوان مثال، هروقت فردی بخواهد کس دیگری را به شیئی ارجاع دهد، باید انتخاب کند آن شیء را سگ بخواند یا آن حیوانی که آنجاست، آن، کاکراسپانیل، فیدو، و غیره. او به نوبه‌ی تصویر کردن رویداد باید انتخاب کند که بگوید سگ گاز گرفت... یا مرد توسط... گاز گرفته شد؛ این انتخاب‌ها تاحد زیادی براساس ارزیابی گوینده از نیازهای ارتباطی شنونده و آنچه به انعقاد هدف ارتباطی کمک می‌کند انجام می‌شوند [۱] به قول خودم در فصل‌های چهارم و پنجم، براساس ارزیابی گوینده از این‌که چه نوع توصیفی با چه میزان جزئیات و از چه چشم‌اندازی برای ارتباط موفق و مؤثر مورد نیاز است. گفته شد که زبان‌ها عمدتاً به‌طور مقولی کار می‌کنند (آنها فقط سیاهه‌ای مطول از نام‌های خاص برای اشیاء و رویدادها نیستند)؛ مقولات و شاکله‌های درون‌ماندگار زبان، بچه را توانا می‌سازند تا درباره‌ی یک موجودیت، همزمان چشم‌اندازهای مختلفی اتخاذ کند: این شیء در یک زمان هم یک رز است هم یک گل (و بسیاری چیزهای دیگر)، بسته به اینکه من آن را در این موقعیت ارتباطی خاص چگونه بخواهم تفسیر کنم. در این باره که حیوان‌ها یا نوزادان پیشازبانی آدمیزاد، جهان را این‌گونه منعطف به سلسله‌مراتب مقوله‌ای یا چشم‌اندازی تقسیم کنند شواهد درست‌درمانی در دست نیست (Tomasello and Call, 1977). حیوانات هم ممکن است در موقعیت‌های متفاوت درباره‌ی چیزها چشم‌اندازهای متفاوتی اتخاذ کنند، اما چون آن‌ها به بسیاری از چشم‌اندازهای زبانی دسترسی ندارند نمی‌فهمند که می‌توان یک پدیدار را همزمان به گونه‌های متفاوتی تفسیر کرد.

مقولاتی که بچه در زبان با آنها مواجه می‌شود، هم موجودیت‌های ثابتی مثل اشیاء و کیفیات را شامل می‌شود و هم موجودیت‌های پویایی مثل رویدادها و نسبت‌ها. اکثریت قاطع مقولات شناختی‌ای که تاکنون مطالعه شده، اشیاء و کیفیات آنهاست و در واقع بسیاری از مدل‌های ابتدایی بازنمایی معلومات در روانشناسی شناختی، صرفاً بر ساخته از سلسله‌مراتب مقولات اشیاء بود؛ و قلمرو معلوماتی‌ای که امروزه روانشناسان شناختی مطالعه می‌کنند محدود به قلمروی اشیاست (مثل انواع حیوانات، «انواع طبیعی» دیگر، و مصنوعات). گرچه مقولات رویدادی و نسبتی را هم می‌توان تاحدی سلسله‌مراتبی سازماندهی کرد، اما برخی مهارت‌ها تقریباً به محدوده‌ی خاصی از رویدادها محدودند (مثل بیسبال و شطرنج) و لازم است روی شناخت رویدادها مطالعات دیگری انجام بگیرد

(Barsalou, 1992). اما جذاب‌ترین، و به‌لحاظ شناختی مهم‌ترین تجلی مقولات نسبتی زبان، قیاس‌ها و استعارات هستند [دقیقاً بدین دلیل جذاب‌اند که بر ساخته از رویدادها و روابطی هستند که می‌توان آنها را «به یک میزان» در محدوده‌های متفاوت اشیاء مقوله‌بندی کرد. آنچه قیاس‌ها و استعارات را چنین جذاب می‌سازد این است که آنها از یک جهت بنیادین با مقولات اشیاء متفاوت‌اند. فلان شیء، بی‌اعتنا به بافتی که در آن استفاده می‌شود، یک معنای واحد دارد: یک تیرانازوروس رکس، تیرانازوروس رکس است، خواه در متنی طبیعی باشد، خواه در موزه، خواه در نمایشی در برودوی. اما رویدادها و روابط به بافت وابسته‌اند: فتوسنتز فقط می‌تواند درون بافتی درباره‌ی گیاهان ظاهر شود [چون فرآیندی است که به حضور اشیاء و جوهرهای خاص و معینی وابسته است] و اگر بخواهیم فتوسنتز را در بافتی مربوط به اتومبیل‌ها به کار ببریم، می‌باید به نوعی قیاس یا استعاره متمسک شویم تا به واسطه‌ی آن، اشیاء را به جای یکدیگر مورد استفاده قرار داده (مثل میتو کندری به جای کاربراتور) و همان ساختار نسبتی را حفظ کرده باشیم، اما در محدوده‌ی اشیائی دیگر (Gentner and Markman, 1997).

آثار اخیر در حیطه‌ی زبانشناسی شناختی و زبانشناسی کارکردی نشان داده‌اند که استعارات حتی در روزمره‌ترین استفاده‌ها از زبان طبیعی هم وارد می‌شوند (مثل Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Gibbs, 1995). برای مثال، بزرگسال مرتباً به بچه می‌گوید «بیا تو خط» یا «آن را از ذهنت بگذار کنار»، «خودت را نیاز». فهم این کنایی<sup>۱</sup> حرف زدن‌ها باعث می‌شود بچه چیزهای انضمامی‌ای که از تجارب حسی [حرکتی خود به دست می‌آورد را با چیزهای انتزاعی تری قیاس کند که از درهمکنش با بزرگسالان و زندگی اجتماعی و ذهنی آنان یاد می‌گیرد. بچه پس از شنیدن مقدار معتابه‌ی بیان استعاری، احتمالاً می‌تواند ایده‌های استعاری گسترده و فراگیری بسازد که به درد موقعیت ارتباطی بخورند [مثل استعاره‌ی معروف لیکاف و جانسون (1980)، «عشق یک سفر است»، که بر مبنای آن، رابطه‌ی عاشق و معشوق یا «خراب» است یا «روان»، یا «به ناکجاآباد می‌رود» یا «توی مسیر درست است»؛ این امکان هم هست که افرادی که این الگو را می‌فهمند بتوانند استعاره‌ی جدید و مرتبطی تولید کنند (مثل «ما برای یک سفر دونفره [زندگی مشترک] بیرون زدیم، اما وسایل سفر را برنداشتیم»). وقت می‌برد تا بچه زبان استعاری را به‌وضوح بفهمد؛ و دلیلش هم احتمالاً آن است که نقشه‌برداری نسبتی این شکلی بسیار پیچیده است (برای بررسی بنگرید به Winner, 1998). گنتنر و مدینا (1997) هم اخیراً یک خرمن شواهد تجربی را

بررسی کرده و به این نتیجه رسیدند که شرط تسهیل یا حتی پدید آبی اندیشه‌ی قیاسی/استعاری، مواجهه کردن بچه با زبان نسبتی است (همچنین بنگرید به Gentner et al., 1995).

در همین ارتباط، جالب و مهم است که وقتی بچه بر ساخت‌های انتزاعی زبانِ رواییِ خود مسلط شود، می‌تواند فلان چیز را آگاهانه به‌مثابه‌ی بهمان چیز تفسیر کند ☒ همانی که در فصل پنجم بحث شد. این نکته آن‌قدر مهم است که در اینجا تکرار شود. بچه طی زمان اُنْتُوژنتیک، الگوهای انتزاعی گفتاری‌ای که اطراف خود می‌شنود را کشف نموده و همین توانایی، او را به‌سوی هزاران تعمیمِ زبانی متفاوت هدایت می‌کند، از مقولات اشیاء گرفته تا ساخت‌های زبانی شاکله‌دار و انتزاعی. مردم همه‌ی فرهنگ‌ها، به‌جهت اهداف متعدد ارتباطی و بیانگرانه به‌تدریج نحوه‌ی استعمال مقولات و شاکله‌های انتزاعی را چنان تغییر داده‌اند که درک آنها نیازمند فهم واقعیت در قالبی استعاری و قیاسی است (Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Gentner and Markman, 1997). این تغییر شامل همه‌چیز می‌شود، از فرآیند اشتقاقی که رویداد را همچون شیء تفسیر می‌کند (اسکی کردن با مزه است) و شیء را همچون رویداد (آن‌جا را تخته کردیم) گرفته تا استعارات روشنی چون «آمپر چسباندن» یا «از خشم جوش آوردن». بچه با این جنبه از سیاهه‌ی زبانی فرهنگِ خود مواجه شده، با آن دادوستد کرده و درنهایت از آن استفاده می‌کند. الغرض، انعطاف اندیشه‌ای که از این طریق به‌دست می‌آید مُحال است در گونه‌های حیوانی به‌وجود آید، چرا که حیوانات با یکدیگر به‌طور نمادین ارتباط‌گیری نمی‌کنند و فاقد تفاسیر نمادین انتزاعی هستند.

ما نمی‌گوییم که زبان توانایی مقوله‌بندی و چشم‌اندازسازی یا قیاس کردن و استعاره پرداختن را از هیچ می‌آفریند. خیر، زبان به مهارت‌هایی وابسته است که به‌شکل ناپخته در پرمات‌های غیر انسان یا نوزادان پیش‌زبانی وجود دارد. اما انسان‌ها طی تاریخ با تشریک‌مسابی، از آن مهارت‌های ابتدایی، مجموعه‌ای باورنکردنی از چشم‌اندازها و تفاسیر مقولی درباره‌ی تمام انواع اشیاء، رویدادها و نسبت‌ها پدید آوردند و آنها را در نظام‌های ارتباط نمادین خود، که زبان‌های طبیعی نامیده می‌شوند، متعین ساختند. وقتی بچه به‌لحاظ اُنْتُوژنتیک رشد می‌کند، از مهارت‌های بنیادین مقوله‌بندی، چشم‌اندازمحوری و اندیشه‌ی نسبتی ☒ به‌اتفاقِ توانایی درک مقاصد ارتباطی بزرگسالان ☒ بهره می‌برد تا استفاده از اشکال نمادین مرتبط را یاد بگیرد. این فرآیند او را قادر می‌سازد از مقولات

و قیاس‌های متعددی که دیگر اعضای فرهنگش خلق کرده‌اند، و به احتمال زیاد هرگز به ذهن او خطور نمی‌کردند، سود ببرد. بله، در برخی موارد هم ممکن است او دست به تعمیم زده و از جانب خود، مقولات و قیاس‌های جدیدی بیافریند که مورد پذیرش دیگران قرار بگیرد [X] مثال دیگری از کارِ خطِ شخصیِ رشد بر مواد فراهم آمده از سوی خط فرهنگی رشد.

### گفتار و چشم‌انداز [X] گزینی مفهومی

یکی از نقش‌های مهمی که اکتساب زبان در رشد شناختی دارد مربوط به مقولات، نسبت‌ها و چشم‌اندازهای مفهومی متعین در ساختارهای زبانی [X] از کلمات گرفته تا ساخت‌های نحوی و استعارات قراردادی [X] است که بچه باید از مجرای آنها در هم‌کنش‌های گفتاری عادی خود را انجام دهد. به علاوه، محتوای معنایی گفتار [X] همان چیزی که موضوع حرف‌زدن نوبتی است [X] گاهی درباره‌ی یک چیز واحد، تفسیرهای متفاوت و متضادی عرضه می‌کند. به همین خاطر است که آدم‌ها در گفتگو درباره‌ی یک چیز گه‌گاه با هم مخالفت می‌کنند یا نظرات متفاوتی می‌دهند [X] همین گفتگو درباره‌ی فلان پدیده‌ی مدنظر، بچه را با چشم‌اندازهای به‌وضوح متفاوت آشنا می‌کند. بعضاً بزرگسال یا بچه در درک بیان یکدیگر درمی‌مانند و به قصد تنویر، سؤالاتی می‌پرسند (گفتاری درباره‌ی فرم آنچه سخنگو گفته است). و دست‌آخر اینکه، گاهی اوقات بچه دیدگاهی را درباره‌ی چیزی بیان می‌کند و سپس شریک توجهی‌اش دیدگاهی درباره‌ی آن دیدگاه به زبان می‌آورد (گفتاری درباره‌ی محتوای آنچه سخنگو گفته است). هر یک از این سه نوع گفتار [X] مخالفت، توالی‌های تنویری<sup>۱</sup>، و در هم‌کنش‌های تعلیمی<sup>۲</sup> [X] چشم‌انداز گفتاری خاص خود را مهیا می‌کنند.

درباره‌ی مورد اول: در گفتارهای مطول، افراد وقتی درباره‌ی فلان موضوع گفتگو می‌کنند نظرات و چشم‌اندازهای متفاوتی بیان می‌کنند که مخالفت یا سوء تفاهم هم جزئی از آنهاست. برای مثال، بچه می‌گوید برادر یا خواهرش باید در بازی او مشارکت کند، و خواهر یا برادر هم از سر مخالفت می‌گوید که در این بازی مشارکت نخواهد کرد. یا بچه می‌گوید بطری‌ای که بلندتر است آب بیشتری دارد، در حالی که یک همسال ممکن است بگوید آن یکی بطری آب بیشتری دارد زیرا تپل‌تر است. نکته‌ی کلیدی در این موارد آن است که درباره‌ی یک

1. clarification sequences

2. didactic interactions

موضوع، همزمان دو دیدگاه متضاد وجود دارد و بچه باید راهی برای آشتی دادن آنها پیدا کند. برخی نظریه پردازان، دیدگاه‌های متضاد این نوعی، به‌خصوص در گفتار همسالان و خواهر برادرها، را مهم تلقی می‌کنند، زیرا بچه در این موارد نمی‌خواهد فقط اعتبار دیدگاه بیان‌شده‌ی طرف مقابل را رد کند (آن‌گونه که غالباً در میان بزرگسالان اتفاق می‌افتد)، بلکه برعکس، می‌خواهد راهی عقلانی برای حل اختلاف بجوید (مثل Piaget, 1932; Damon, 1983; Dunn, 1988).

درباره‌ی مورد دوم: در یک گفتار طبیعی بین بچه و بزرگسال غالباً پیش می‌آید که بزرگسال چیزی بگوید و بچه آن را به‌خاطر صورت‌بندی زبانی‌اش نفهمد، و برعکس. سپس شنونده به‌قصد تنویر با چیزهایی مثل «چه؟»، «چه گفتی؟»، «پرنده را گذاشتی کجا؟»، «چه چیز را در قفس گذاشتی؟» و غیره، یک یا چند صورت‌بندی زبانی به‌کار رفته در بیان را مورد پرسش قرار می‌دهد. سؤالات ایضاحی این نوعی، با جزئیاتی کمتر یا بیشتر، دقیقاً همان چیزی است که شنونده به‌وقت درک‌نکردن بیان سخنگو انجام می‌دهد. در اینجا ایده‌آل آن است که اصلاحی انجام گیرد، یعنی سخنگو با امعان‌نظر در این واقعیت که شنونده در فهم مقصود وی ناموفق بوده [X] و امعان‌نظر در اینکه اصلاً چرا ناموفق بوده [X] بیان خود را به‌نحوی تکرار یا صورت‌بندی مجدد کند. عمده‌ی آزمایش‌هایی که روی پاسخ کودکان به سؤالات ایضاحی بزرگسالان انجام شده به این نتایج رسیده‌اند: (الف) دو ساله‌ها به سؤالات ایضاحی بزرگسالان به‌طور مناسب پاسخ می‌دهند (Wilcox and Webster, 1980)؛ (ب) پاسخ دو و سه ساله‌ها به سؤالات ایضاحی خاص («کجا گذاشتیش؟») یک‌دست‌تر است تا پاسخ به سؤالات ایضاحی کلی («چه؟») یا «هان؟» (Anselmi, Tomasello, and Acunzo, 1986)؛ و (پ) دو ساله‌ها در پاسخ به سؤالات ایضاحی کلی مادرانشان معمولاً حرف خود را تکرار می‌کنند، درحالی که مقابل بزرگسالان ناآشنا غالباً حرف را صورت‌بندی مجدد می‌کنند [X] شاید شاهده‌ی بر این باشد که آنان می‌دانند مادرانشان کلمات ایشان را می‌شناسند و اگر منظورشان را نفهمیده‌اند به‌احتمال قریب به‌یقین از سر آن است که حرف را درست نشنیده‌اند، درحالی که بزرگسالان ناآشنا واقعاً نیاز به جمله‌بندی جدید دارند (Tomasello, Ferrar, and Dines, 1983).

بچه در این سن آن‌قدر زبان بلد است که در بسیاری از موقعیت‌ها از بزرگسال درخواست اصلاح گفتار کند (Golinkoff, 1993)؛ برای بررسی بنگرید به Baldwin and Moses, 1996). از بیخ بی‌خبر بودن هم چنین حکمی دارد. اینکه بچه از مدرسه برمی‌گردد و می‌گوید «او مرا زد»، و هم صحبتش به او پاسخ می‌دهد «چه کسی؟» (یا

هم صحبتش فکر می کند کار جیمی بوده، در حالی که اینطور نیست)، نشان از محدودیت معلومات آن هم صحبت در این زمینه دارد. به هر تقدیر، محتوای گفتار هر کدام از حالات پیش گفته که باشد، به بچه این پیام را می دهد که یکی از شرکای ارتباطی موقعیت یا بیان را طوری می فهمد که دیگری نمی فهمد.

درباره‌ی مورد سوم: نوع مرتبط اما متفاوتی از گفتار (در واقع فراگفتار<sup>1</sup>) وقتی اتفاق می افتد که بچه دیدگاهی را درباره‌ی موقعیتی بیان می کند و فرد دیگر دیدگاهی درباره‌ی آن دیدگاه به زبان می آورد. فرضاً بچه این دیدگاه را بیان می کند که بطری بلندتر آب بیشتری دارد، اما بزرگسال می گوید من می فهمم چرا چنین فکری می کنی، لابد چون بلندی معمولاً به معنای بیشتر بودن است، اما در این مورد عرضِ زیادِ بطریِ دیگر جبران مافات می کند. یا فرض کنید بچه بگوید قصد دارد پازل را با یافتن قطعات درختِ وسطِ تصویر شروع کند، ولی بزرگسال به او پاسخ دهد که چه روش خوبی، اما باعث اعصاب خردی می شود، اگر من بودم بی توجه به وسطِ تصویر، اول دنبال قطعات گوشه‌ها می گشتم. در اینجا بچه برخلاف موارد قبلی با دیدگاهی هم وزن و مکمل دیدگاه خود روبه‌رو نیست؛ او با نقد دیدگاه خود، آن‌هم از طرف مظهر قدرت، مواجه است. نتیجه آن که بچه برای درک مقصود ارتباطی بزرگسال در موارد این چنینی، باید نقد دیدگاه بیان‌شده‌ی بزرگسال بر دیدگاه بیان‌شده‌ی خودش را بفهمد. این گفتار درباره‌ی گفتار خیلی خاص است، زیرا وقتی کودک آن را بفهمد می تواند اندیشه‌ی خود را از چشم‌انداز دیگران بررسی کند. درونی‌سازی دیدگاه دیگران درباره‌ی دیدگاه خود، بچه را در ابتدا به بازنمایی‌های شناختی مکالمه‌ای و سپس، هنگامی که این فرآیند گسترش یابد، به توانایی خودتنظیمی فرآیندهای شناختی هدایت می کند [x] برای اولین بار ویگوتسکی (1978) بود که به این حرف‌ها پرداخت. چون خودِ دیدگاه مورد بحث و فرادیدگاه‌های بیان‌شده درباره‌ی آن، هر دو متعلق به یک زبان طبیعی هستند، تأمل<sup>3</sup> به بچه کمک می کند درون یک رسانه‌ی بازنمایانه، در اندیشیدن و نظریه‌پردازی درباره‌ی امور و اتخاذ چشم‌انداز درباره‌ی جهان منسجم و نظام‌مند عمل کند (این مطلب را تحت عنوان بازتوصیف بازنمایانه هم می‌شناسند؛ به ذیل بنگرید). بچه هر روز در این سه نوع گفتار درگیر می‌شود: هریک از این سه او را ملزم می‌کنند چشم‌انداز دیگران را طوری به شمار آورد که وی را ورای چشم‌انداز محوری ذاتی نمادها و ساخت‌های زبانی منفرد ببرند. این وضع

1. meta-discourse

2. meta-view

3. reflection

گاهی او را وامی دارد برای آشتی دادن چشم‌اندازهای متضاد تلاش کند. یعنی او باید بکوشد دیدگاه‌های به‌وضوح متضاد را حل کند؛ و آن بخش‌هایی از گفتار خود که دیگران در فهمش ناکام مانده‌اند را شناسایی و صورت‌بندی مجدد کند؛ و چشم‌انداز خود و چشم‌انداز کسی دیگر که دارد با آن دیدگاه معارضه می‌کند را بفهمد و گاهی اوقات با هم هماهنگشان کند. این سه نوع گفتار (در کنار دو مؤلفه‌ی اجتماعی و فرهنگی تأثیرگذار بر رشد شناختی، یعنی انتقال معلومات از راه نمادهای زبانی و غیر زبانی، و نقش ساختاربخش زبان) در رشد زود هنگام بازنمایی‌های شناختی مکالمه‌ای و تأمل بر خود، تأثیری بس مهم و به‌نظر من نقشی تقویمی دارند.

### معلومات اجتماعی و فیزیکی

بچه برحسب اوضاع فرهنگی و آموزشی‌ای که در آن قرار دارد، طی دوره‌ی ابتدایی طفولیت درباره‌ی پدیدارهای خاص برخی زمینه‌های شناختی خاص معلومات بسیاری فرامی‌گیرد. اما تعیین زمینه‌های متمایز و مجزای شناخت در آنتورنی انسان خیلی آسان نیست و هر نظریه‌پرداز، از زمینه‌های شناختی انسان فهرستی تهیه کرده که با مال بقیه تفاوت‌های خفنی دارد (مقایسه کنید با مثلاً Fodor, 1983; Karmiloff-Smith, 1992; Carey and Spelke, 1994). روش من در اینجا همان رویکردی است که درباره‌ی طفولیت اتخاذ کرده بودم: یعنی من نه بر زمینه‌ی معلومات، بلکه بر ابژه‌ی معلومات تمرکز خواهم کرد ☒ یعنی بر بنیادین‌ترین ابژه‌ها: ابژه‌های اجتماعی ☒ روانشناختی و ابژه‌های فیزیکی، که منطق عمل‌شان آشکارا با یکدیگر فرق دارد. ابژه‌های اجتماعی ☒ روانشناختی انسان، زنده (خودمتحرک) هستند و قصدمندانه و اخلاقی عمل می‌کنند، درحالی‌که ابژه‌های فیزیکی غیر زنده (غیر خودمتحرک) اند و برحسب روابط علی و کَمّی عمل می‌کنند (حیوانات و مصنوعات، آن‌گونه که در فصل سوم استدلال شد، در یک جای میانه‌ی خیلی جالب قرار دارند).

در بررسی فهم بچه از ابژه‌های اجتماعی و فیزیکی و چگونگی تغییر آن فهم در ابتدای طفولیت، من بر فرآیندهای اجتماعی، فرهنگی و زبانی دخیل در این تغییرات تمرکز خواهم کرد. مدعی نیستم که این فرآیندها برای تبیین تغییرات آنتورنتیکی روی داده کافی‌اند، چرا که به‌وضوح فرآیندهای شناختی دیگری هم دخیل‌اند. حرف من آن است که این فرآیندها ضروری هستند، حرفی که نظریه‌پردازان معدودی مایل‌اند در ملاءعام به زبان آورند. خواهم گفت درگیر شدن مکالمه‌ای چندساله با اذهان دیگر ☒ از راه نماد و گفتار ☒ مهارت‌های شناختی

بچه‌ی یک یا دو ساله در زمینه‌ی معلومات اجتماعی و فیزیکی را، که تفاوت قابل ذکر چندانی با مهارت‌های شناختی دیگر پریمات‌ها ندارند، به مهارت‌ها و بازنمایی‌های شناختی‌ای استحاله می‌کند که از هزاران هزار جهت با مهارت‌ها و بازنمایی‌های پریمات‌ها فرق دارد. بدون درگیری مکالمه‌ای با اذهان دیگر، این استحاله اتفاق نخواهد افتاد. در هر مورد، من بر سه نوع فرآیند اجتماعی [X] فرهنگی‌ای که بسط داده شده است تمرکز خواهم کرد: انتقال معلومات، ساختار زبان، و چشم‌انداز محوری گفتار.

#### فهم عاملیت اجتماعی و اخلاقی

اگر بچه‌ی خرد در حدود یک سالگی، افراد دیگر را به‌مثابه‌ی عاملانی قصدمند بفهمد، یک سؤال مهم پیش می‌آید: چرا ظهور فهم از افراد دیگر به‌مثابه‌ی عاملان ذهن‌مندی که درباره‌ی جهان باورهایی<sup>1</sup> دارند، که ممکن است با باورهای بچه متفاوت باشد، تا دو الی چهار سال دیگر (یعنی تا وقتی که آنان سه الی پنج ساله هستند) طول می‌کشد؟ [X] به نظر می‌رسد بچه‌های تمام فرهنگ‌ها تقریباً در همین سن است که دیگران را همچون عاملان ذهن‌مند می‌فهمند، گرچه فقط معدودی از فرهنگ‌های غیر غربی مطالعه شده‌اند و هنوز تا کاوش کامل، راه زیادی مانده است (Lillard, 1997). برای تبیین دیگرگونی فهم اجتماعی بچه در حدود چهار سالگی، طبق معمول نظریه‌پردازانی هستند که فکر می‌کنند فهم باورهای دیگران مداری ذاتی است که خیلی ساده، بنابر جدول زمانی بلوغی مستقل ظهور می‌کند (مثل Baron-Cohen, 1995). نظریه‌پردازانی دیگر معتقدند فهم حالات ذهنی دیگران، ناشی از فرآیند نظریه‌سازی‌ای است مشابه با همانی که در قلمروی فیزیکی رخ می‌دهد؛ برای مثال، دختر بچه ممکن است ببیند که پسر بچه‌ای دارد زیر مبل راحتی دنبال توپش می‌گردد، حال آن‌که دختر بچه می‌داند توپ زیر صندلی است. او برای تبیین جستجوی پسر بچه زیر مبل راحتی، به وی این «باور» را نسبت می‌دهد که توپ زیر مبل راحتی قرار دارد (Gopnik, 1993; Wellman, 1990). فرآیند حقیقی هرچه که باشد، این توانایی نظریه‌سازی [X] و برخورد مستقیم با دیگرانی که به‌مثابه‌ی داده‌ی آن هستند [X] فقط حول و حوش چهار سالگی به قدرت ضروری خود دست می‌یابد.

جایگزین این دیدگاه‌ها، نظریه‌ی شبیه‌سازی است (همانی که هریس (1991، 1996) به بهترین شکل ثابت کرد و در فصل سوم برای تبیین شناخت اجتماعی نوزادان مورد استفاده قرار گرفت. نکته‌ی اصلی شبیه‌سازی آن است که ما در آن با معلومات اجتماعی (روانشناختی سروکار داریم که از جهات مهمی با معلومات فیزیکی فرق دارند. بچه در تلاش برای فهم دیگران می‌تواند ادراک اول‌شخص خود از حالات روانشناختی خویشتن را به کار گیرد، ادراکی مملو از اطلاعات منحصر به فردی مثل اشعار درونی به هدف و کسب یا عدم کسب آنها، اشعار درونی به افکار و باورها، و غیره (اینها را با دیدن فلان آدم یا شیء غیر زنده نمی‌توان به دست آورد. براساس این دیدگاه، وقتی یک دختر بچه پسر بچه‌ای را می‌بیند که به اشتباه زیر مبل راحتی را می‌گردد، خوب می‌داند که گشتن بیهوده چه حالی دارد، او همچنین واقف است که اگر توپ را در جای دیگری پیدا کنی چه حسی دارد (او چون خود را با پسر بچه یکی می‌کند، رفتار او را براساس حالات پیش‌گفته درک می‌کند. به قول هریس، درک دیگران براساس شبیه‌سازی، فرآیندی تک‌بعدی نیست و بچه غالباً باید این شبیه‌سازی را با چیزهایی مثل معلومات خود اول شخصش از موقعیت واقعی توپ، یعنی اینکه توپ زیر صندلی است و نه زیر مبل راحتی، مخلوط کند. جالب آن که پرنر و لوپز (1997) دریافتند که بچه‌های خرد اگر خودشان قبلاً آن موقعیت را درک کرده بودند بهتر پیش‌بینی می‌کردند که فرد دیگر در همان موقعیت چه خواهد دید. من با کمک فرآیندهای شبیه‌سازی‌ای که در نه‌ماهگی شروع می‌شوند، فهم نوزاد از دیگران به‌مثابه‌ی عاملان قصدمند را تبیین کردم و این بار هم برای تبیین فهم بچه‌های خرد از دیگران به‌مثابه‌ی عاملان ذهن‌مند به شبیه‌سازی متوسل می‌شوم. اما این بدان معناست که بچه باید حول و حوش چهار سالگی به فهم جدیدی از افکار و باورهای خود برسد؛ سؤال آن است که این فهم جدید چگونه به وجود می‌آید.

من نمی‌گویم سر چهار سالگی با یک اجّی مجّی، بچه ناغافل قادر می‌شود ذهن خود را عمیق‌تر از گذشته بفهمد. خیر، واقعیت آن است که بچه تدریجاً و از همان دوره‌ی ابتدایی طفولیت یاد می‌گیرد بین ذهن خود و ذهن دیگران پل بزند، آن‌هم غالباً از راه درهم‌کنش‌های گفتاری. راستش را بخواهید، در درهم‌کنش‌های طبیعی بچه‌های سه‌ساله انواع مختلف فهم حالات ذهنی دیگران را می‌توان رؤیت کرد (Dunn, 1988)؛ اما به این سؤال که بچه‌ها در چه سنی از پس تکلیف باور غلط برمی‌آیند پاسخ مشخصی نمی‌توان داد، زیرا بخش بزرگی از آنان تا بعد از پنج سالگی نمی‌توانند به این مهارت دست یابند. فرضیه‌ی برخی نظریه‌پردازان این است که در فهم

تدریجی بچه از دیگران به مثابه‌ی عاملان ذهن‌مند، زبان احتمالاً نقش مهمی دارد (مثل Harris, 1996). ولی بیشتر آثار تجربی یا به روابط خیلی عمومی می‌پردازند (مثل Happe, 1995; Charman and Shmueli-Goetz, 1998; Jenkins and Astington, 1996) یا با توجه صرف به اصطلاحات حالات ذهنی (مثل اندیشیدن و خواستن و باور داشتن) فقط سراغ تحلیل محتوای زبان بچه‌ها می‌روند (Bartsch and Wellman, 1995). از دید من، گرچه محتوای صحبت بچه درباره‌ی ذهن مهم است، ولی حق نداریم از خود فرآیند ارتباط زبانی غافل شویم، چرا که بچه برای درک ارتباطات زبانی با دیگران باید هم چشم‌انداز به بیان درآمده‌ی آنان را شبیه‌سازی کند، و هم با تغییر نوبت حرف زدن، وارد حرکت دائمی چشم‌اندازها شود: از چشم‌انداز خودش به چشم‌انداز دیگران و بالعکس.

بنابراین، تعجب نمی‌کنیم اگر آپتون و ردی (1996) بگویند درگیر کردن بچه‌های خرد در تکلیف باور غلط، به آنان کمک می‌کند اعمال ذهنی‌ای که آن تکلیف را برمی‌سازند بفهمند، یا اینکه کال و توماسلو (1999) بگویند میمون‌های بزرگ فاقد زبان حتی از پس تکلیف باور غلط غیر کلامی هم بر نمی‌آیند. شاید این یافته‌ی پترسون و سیگال (1995) و راسل و دیگران (1998) هم مهم باشد که بچه‌های ناشنوا تکالیف باور غلط را خیلی ضعیف انجام می‌دهند. بیشتر این بچه‌ها از آنجا که والدینی شنوا دارند، در دوران اولیه‌ی طفولیت شانس نسبتاً کمی برای درهمکنش‌های گفتاری مطول دارند. جالب آن که بچه‌های ناشنوی والدین ناشنویی که می‌توانستند با بچه‌های خود به زبان نشانه‌ها گفتگو کنند، مشکل خاصی در تکلیف باور غلط نداشتند (Peterson and Siegal, 1997) و عملاً تمام ناشنوایان بالغ این تکلیف را به خوبی انجام می‌دهند ☒ شاید بدین دلیل که تا این سن تجارب گفتاری مکفی را کسب کرده‌اند.

یک شکل فوق‌العاده مهم گفتار برای فهم رابطه‌ی میان حالات ذهنی خود و دیگران، مخالفت و سوء تفاهم است. دن (1988) بخشی از گستره‌ی وسیع جدل‌ها و تنش‌ها و همچنین درهمکنش‌های همکارانه‌ای که بچه‌های یک خانواده هر روز در آن مشارکت می‌کنند را ریزه‌ریز برشمرده است (همچنین بنگرید به Dunn, Brown, 1991 and Beardsall). این هم احتمال مهم است که خواهربرادرها وقتی به یک اسباب‌بازی واحد نظر دارند یا می‌خواهند در یک زمان یک فعالیت واحد را انجام دهند، خواسته و نیازهای تنش‌آلودشان نظم رابطه‌شان را به هم می‌زند. آنان علاوه بر تنش در اهداف یا امیال، در باور هم تنش دارند: یکی این دیدگاه را بیان می‌کند که فلان درست است، اما دیگری منکر آن است و مدعی می‌شود که بهمان درست است. آنان در موارد ذیل باز هم تنش

در معلومات یا باور دارند: یکی حرف می‌زند و آن یکی براساس مثلاً پیش فرضِ عمومیِ نحوه‌ی استفاده از ضمائر او یا آن حرف‌زدن او را اشتباه می‌داند؛ یا بر عکس، وقتی که یکی از آنان با پیش فرضی بیجا آن یکی را نقد می‌کند. بنابراین، گفتار با افراد دیگر احتمالاً محرک اول در فهم دیگران به مثابه‌ی موجوداتی دارای میل، اندیشه و باور مثل خود بچه (که با این همه با میل و اندیشه و باور او فرق دارند) است، شاید به خصوص گفتار با برادر خواهر [حتی وقتی گفتار، فاقد اصطلاحات ذهن‌مندانه‌ی خاص باشد. مؤید این دیدگاه عمومی آن است که بچه‌های طبقه‌ی متوسط غربی‌ای که خواهر یا برادر دارند، بیش از بچه‌هایی که خواهر یا برادر ندارند در خردسالی به فهم دیگران برحسب باورهای خود تمایل دارند (Perner, Ruffman, and Leekham, 1994).

نوع دیگری از گفتار نیز وجود دارد که ممکن است در فهم بچه از دیگران در مقام عاملان قصدمند مهم باشد، و آن هم فرآیند اشکال و اصلاح ارتباطی است. وقتی بچه در دو یا سه سالگی وارد گفتار با بزرگسالان می‌شود، به دفعات پیش می‌آید که کسی نفهمد او چه می‌گوید. گُلنیکُف (1993) مواردی را نشان داده که حتی نوزادان خیلی خرد هم در فرآیندی که وی «معاوضه‌ی معنا» می‌نامد درگیر می‌شوند [فرآیندی که در آن نوزاد چیزی نامفهوم می‌گوید، بزرگسال معنای آن را حدس می‌زند و نوزاد هم آن تفسیر را قبول یا ردّ می‌کند. وقتی بچه بزرگ‌تر شود، در این رابطه با دو حالت مواجه می‌گردد: (الف) بدفهمی، یعنی بزرگسال بیان او را طوری تفسیر کرده که قصد او نبوده است؛ و (ب) سؤالات ایضاحی، یعنی بچه چیزی می‌گوید که بزرگسال نمی‌فهمد و بزرگسال به قصد ایضاح سؤالی می‌پرسد.

حالا بچه متوجه است در این نوع گفتارها (که عملاً به کرات برای همه‌ی نو زبان آموزان پیش می‌آید) باید بیان خود را با فرضیه‌ای کم‌و بیش منسجم درباره‌ی نیازهای اطلاعاتی شنونده صورت‌بندی کند؛ فرضیه‌ای که یا موفق می‌شود یا شکست می‌خورد. این موقعیت‌ها بچه را به سوی تلاش برای تشخیص چرایی عدم درک آن بیان از سوی بزرگسال سوق می‌دهد [شاید آن را نشنیده، شاید با این صورت‌بندی زبانی خاص برایش آشنا نیست، و غیره. از طرف دیگر هم ممکن است بچه بیان بزرگسال را نفهمد و این بار او سؤال ایضاحی پرسد. در مجموع به نظر می‌رسد این بدفهمی و اصلاح، منابع فوق‌العاده غنی‌ای هستند که می‌توانند به بچه نشان دهند که چرا فهم او از چشم‌اندازی که درباره‌ی فلان چیز بیان کرده با فهم دیگران از آن بیان فرق دارد.

در اینجا مناسب آن است که پرسیم فهم در آستانه‌ی ظهورِ بچه دربارهِ عاملان ذهن‌مند چه اوصافی دارد: ساده‌اش این‌که، فهم باورها (یا داشتن «نظریه‌ی ذهن») چیست؟ در فصل سوم استدلال کردم یک یا دو ساله‌ها دیگران را به‌مثابه‌ی عاملان قصدمند می‌فهمند ☒ و این به‌نسبت فهم پیشین آنان از دیگران به‌مثابه‌ی عاملانی صرفاً زنده یک پیشرفت است ☒ اما هنوز در مقایسه با فهم بچه‌های بزرگ‌تر از دیگران در مقام عاملان ذهن‌مند چیزی کم دارند. یکی از مشکلات بحث‌های فعلی درباره‌ی فهم کودکان سن بالاتر از بزرگسال به‌مثابه‌ی عامل ذهن‌مند (یعنی «نظریه‌ی ذهن» آنان) این است که آمده‌اند همین‌طور بی‌دقت اصطلاحات مربوط به حالات ذهنی را با یکدیگر قاطی کرده‌اند. به‌نظر من آن یک‌عالمه اصطلاحات مربوط به حالات ذهنی‌ای که برای فهم اجتماعی بچه‌های پیشامدرسه‌ای به‌کار می‌روند را می‌توان در چارچوب ساده‌ای قرار داد بر ساخته از: (الف) ادراک یا درون‌داد؛ (ب) رفتار یا برون‌داد؛ و (پ) هدف یا حالت ارجاعی. تابلوی 1☒6 پیشرفت هر یک از این عناصر را در بچه‌ها نشان می‌دهد، از نوزادان تازه متولدشده تا نوزادان بزرگ‌تر و از تازه به راه افتاده‌ها تا کودکان خرد. پیشرفت اساسی در اُنْتورْنی ☒ در مورد هر یک از این سه عنصر ☒ به‌معنای فاصله‌گرفتن تدریجی آنها از عمل انضمامی است. جاندار بودن فقط در رفتار اثبات می‌شود؛ قصدمندی نیز در رفتار بیان می‌شود اما تاحدی هم از رفتار جداست، زیرا به‌وقت نیاز می‌تواند به بیان درنیامده یا به‌شکل متفاوتی بیان گردد؛ اما ذهن‌مندی به امیال و طرح‌ریزی‌ها و باورهایی مرتبط است که اصلاً ضروری نیست عینی شوند. پس تنها مدعای خاص من درباره‌ی شناخت اجتماعی اوایل طفولیت آن است که در فهم بچه از دیگران، به‌ترتیب ذیل، پیشرفت رشد‌گرایانه‌ی مستمری وجود دارد:

- فهم از دیگران همچون عاملانی زنده: مثل تمام پرمات‌های دیگر (طفولیت)؛
- فهم از دیگران به‌مثابه‌ی عاملانی قصدمند: فهمی منحصرأ انسانی از هم‌نوعان، که رفتار و توجهات هدفمند آنان را درک می‌کند (یکساله‌ها)؛ و
- فهم از دیگران در مقام عاملانی ذهن‌مند: این فهم که افراد مضاف بر قصد و توجهی که در رفتارشان آشکار است صاحب افکار و باورهایی نیز هستند که ممکن است در رفتارشان متجلی بشوند یا نشوند ☒ این افکار و باورها ممکن است با «واقعیت» ناسازگار باشند (چهار ساله‌ها).

فرضیه‌ی خاص ما درباره‌ی این فرآیند چنین است: تحصیلِ فهم از دیگران به‌مثابه‌ی عاملان ذهن‌مند عمدتاً منبعث از تلاش قصدمندانه‌ی بچه به‌هنگام گفتگو با آنان است، چرا که گفتگو نیاز مستمری به شبیه‌سازی چشم‌اندازهای دیگران دارد [چشم‌اندازهایی که غالباً با چشم‌انداز خود بچه متفاوت‌اند. پس تابلوی 1×6 را می‌توان نوعی نظریه‌ی پیشرفت اُتوژنتیک مهارت‌های اجتماعی [شناختی بچه‌های خرد («نظریه‌ی ذهن» آنان) تلقی کرد.

تابلوی 1×6. سه سطح فهم انسان از موجودیت‌های اجتماعی [اروآشناختی، که بر مبنای فهم سه مؤلفه‌ی اصلی بیان شده‌اند: درون‌داد (ادراک)، برون‌داد (رفتار)، و حالات هدف.

فهم درون‌داد ادراکی	فهم برون‌داد رفتاری	فهم حالت هدف
نگاه خیره	رفتار	[هدایت]
توجه	استراتژی	هدف
باور	طرح‌ریزی	میل

فهم اجتماعی، جنبه‌ی صرفاً انسانی دیگری دارد که خود را در پایان دوره‌ی اولیه‌ی طفولیت نشان می‌دهد، و به فهم اخلاقی ربط دارد. در تقریر پیازه (1932) استدلال اخلاقی، به همدلی<sup>1</sup> با دیگران و توانایی دیدن و حس کردن چیزها از نقطه‌نظر آنان ربط دارد و نه به پیروی از قوانین معتبر. پیازه استدلال کرد که درهمکنش‌های گفتاری برای کسب مهارت استدلال اخلاقی اهمیتی حیاتی دارند البته اگر فقط (یا غالباً) با همسالان باشد. او اعتقاد داشت گرچه دستورهای بزرگسال به بچه (مثل «اسباب‌بازی‌هایت را قرض بده») برخی قواعد حاکم بر رفتار اجتماعی را یاد می‌دهد، اما اندیشه‌ی اخلاقی به‌واقع با چنین قواعدی منتقل یا پرورده نمی‌شود. اندیشه‌ی اخلاقی از درگیری همدلانه<sup>2</sup> با دیگران ریشه می‌گیرد، مثل وقتی که بچه خودش را به یک معنا جای کسی دیگر بگذارد و «درد وی را احساس کند». قواعدی که اطاعت یا تخطی از آنها بچه را با پاداش یا تنبیه مواجه می‌کند، نه تنها این درک را پرورش نداده که خیلی جاها مانع آن هم می‌شوند. بچه در درهمکنش و گفتار اجتماعی با دیگرانی که به‌لحاظ معلومات و قدرت با او برابر هستند به ورا‌ی پیروی از قانون سوق داده شده و با عاملان اخلاقی دیگری درگیر می‌شود که افکار و احساساتی مثل خود او دارند (همچنین بنگرید به Damon, 1983). بازهم حواستان باشد گرچه برخی پیشرفت‌های اخلاقی بچه یقیناً توأم با اصول شفاهی و روشنی است که بزرگ‌ترها به او یاد داده‌اند، ولی آنچه حیاتی است نه محتوای زبان بلکه فرآیند درگیر شدن با ذهنی دیگر از راه گفتار مکالمه‌ای است.

گفتار تأملی<sup>3</sup>، که بچه به‌واسطه‌ی آن راجع به باورها و امیال دیگران یا خودش نظر می‌دهد و سؤال طرح می‌کند، در رشد اندیشه‌ی اخلاقی اهمیتی حیاتی دارد (مثلاً «آیا او فکر می‌کند من فلان چیز را دوست دارم»، «نمی‌خواهم او بهمان چیز مرا بخواند»). کروگر (1992؛ همچنین بنگرید به Kruger and Tomasello, 1986) در آزمایش بچه‌های هفت و یازده ساله، این فرضیه را تأیید کرد. بچه‌ها ابتدائاً برحسب مهارت‌های اندیشه‌ی اخلاقی خود ارزیابی شدند و معیار هم این بود: پیچیدگی و هوشمندی استدلال آنان راجع به داستانی که در آن سؤال‌ی مطرح شده بود، سؤال‌ی درباره‌ی چگونگی تقسیم جوایز در میان گروهی از افراد که در یک برنامه کمک‌های مختلفی کرده بودند. پس از طرح داستان، برخی بچه‌ها با یک همسال و برخی دیگر با مادران‌شان درباره‌ی این

1 emphatizing

2 empathic

3 reflective discourse

داستان گفتگو کردند [X] و بعد از آن، مهارت‌های اندیشه‌ی اخلاقی‌شان دوباره ارزیابی شد. بچه‌هایی که با همسالان خود بحث کرده بودند نسبت به آنانی که با مادران خود گفتگو کرده بودند، در مهارت‌های اندیشه‌ی اخلاقی دستاوردهای بیشتری کسب کردند. حیاتی آن‌که، کروگر فهمید در گروه‌های همسالان، گفتارهای تأملی [X] گفتارهایی که در آن یک مشارکت‌کننده درباره‌ی دیدگاه بیان‌شده‌ی نفر دیگر صحبت می‌کند [X] خیلی بیشتر اتفاق افتاده بود، و این با پیشرفت اخلاقی تک‌تک بچه‌ها همبستگی داشت. یافته‌ی خیلی مهمی که به تبیین نتیجه‌ی کروگر کمک می‌کند، از آن فولی و راتنر (1997) است: اگر بچه‌های خرد با یک شریک مشغول کار شوند و بعداً از آنان خواسته شود به یاد آورند کدام شریک کدام عمل را انجام داده، آنان آنچه که در واقع شریک‌شان انجام داده است را غالباً طوری به یاد می‌آورند که انگار خودشان انجام داده‌اند. نتیجه‌ی فولی و راتنر آن است که «بچه‌های خرد، وقتی به این فکر می‌کنند که فرد دیگر چه انجام داده یا خواهد داد، همان اعمال را به نام خود می‌نویسند» (ص 91). این یکی هم ثابت می‌کند که بحث حاضر فقط باید از مجرای فرآیند شبیه‌سازی پرداخته شود؛ و گفتار زبانی محملی غنی برای شبیه‌سازی‌های پیچیده و هوشمندانه است.

مخلص کلام آن‌که، فرضیه‌ی بنیادین چنین است: بچه کمی پس از فهم دیگران همچون عاملانی قصدمند در سال اول زندگی، می‌تواند وارد مشارکت گفتاری با آنان شود. برای اینکه دیگران را به مثابه‌ی عاملانی ذهن‌مند ببیند هنوز چندسالی راه باقی مانده، زیرا دانستن این مطلب که دیگران درباره‌ی جهان باورهای دارند که با باورهای او متفاوت‌اند مستلزم ورود بچه به گفتگو با آنان است؛ گفتگویی که طی آن، چشم‌اندازهای متفاوت، خود را آشکارا در مخالفت و ازبیک‌بی‌خبر بودن و سؤال به قصد ایضاح یا دیالوگ تأملی نشان می‌دهند. این فرضیه، منکر اهمیت اشکال دیگر درهمکنش و نافی تأثیرگذاری مشاهده‌ی رفتار دیگران در ساخت «نظریه‌ی ذهن» بچه نیست؛ ولی گفتگوی زبانی، درباره‌ی دیگر اذهان چنان اطلاعات غنی‌ای فراهم می‌آورد که دیگر صور درهمکنش ناتوان از آن‌اند. شایان ذکر آن‌که وقتی انتورنی به اواخر دوره‌ی طفولیت برسد، در هر فرهنگ، علل ذهنی و درونی رفتار، به نوعی خاص جلوه‌گر شده [X] شاید مطابق نحوه‌ی استفاده‌ی آن فرهنگ‌ها از اصطلاحات مختص حالات ذهنی [X] و این ویژگی‌های فرهنگی، خود را در اندیشه‌ی اجتماعی [X] روانشناختی بچه‌ها نشان می‌دهند. لیلارد (1997) طی بررسی و تحلیل شواهد بینا فرهنگی می‌گوید که بچه‌های خیلی خرد همه‌ی فرهنگ‌ها، از نظر شناخت اجتماعی [X] برای مثال در فهم مقاصد بنیادین و حالات ذهنی افراد دیگر [X] تا حد زیادی

مشابه‌اند، اما پس از این امور جهانشمول و ابتدایی، بچه‌های فرهنگ‌های گوناگون، نظام‌های تبیین روانشناختی متفاوتی را خواهند پذیرفت: آماده می‌شوند نه فقط افکار و باورهای افراد را، بلکه همچنین تبیینات اجتماعی جمع‌گرایانه<sup>۱</sup> و حتی مداخله‌ی خارجی ساحرانه و مانند آن را هم پذیرا شوند. پس واضح است وقتی توانش شناختی جهانشمول (منبعث از تلاش مجدانه در گفتار زبانی) وجود داشته باشد، بچه‌های فرهنگ‌های گوناگون یاد می‌گیرند از این مهارت در ساخت فلان یا بهمان نظام تبیینی استفاده کنند؛ آنان این کار را براساس نظام کلی‌ای که در زبان و فرهنگ خاص خود با آن مواجه می‌شوند یاد می‌گیرند، یعنی این تبیین‌ها به محتوای آن چیزی که در فرهنگ آنان (غالباً از راه زبان) «منتقل می‌شود» وابسته‌اند.

### فهم روابط علی و کسبی

نوزاد، نزدیک به اولین سالگرد تولد، ابزار را طوری مورد استفاده قرار می‌دهد که نشانگر فهم اولیه از قدرت‌های علی موجود در اعمال حسی [ح] حرکتی‌اش باشد (Piaget, 1954). اما وقتی نوبت به تحلیل علی در هم‌کنش میان اشیای خارجی و رویدادها برسد (یعنی تحلیل چیزهایی که عمل بچه در آنها دخیل نیست)، او در این تحلیل‌گری تا سال‌ها ضعف شدیدی دارد [ح] حتی در تکالیفی که بزرگسالان ساده فرضش می‌کنند (مثل Piaget and Garcia, 1974; Schultz, 1982). پس، سؤال پیش می‌آید که چرا فرآیند رشد گرایانه‌ی این مهارت، مانند مهارت‌های اجتماعی [ح] روانشناختی اینقدر کند است.

چنان‌که در فصول دوم و سوم استدلال شد، به‌نظر من اولین فهم علی بچه در باره‌ی رویدادهای فیزیکی، از فهم قصد‌مندان‌ه‌ی او راجع به رویدادهای اجتماعی [ح] روانشناختی خارجی نشأت می‌گیرد: فهم علی‌ای که معمولاً در سال دوم زندگی ظاهر می‌شود ریشه در همین جا دارد. اما از این موارد اساسی گذشته، اولین فهم علی بچه از رویدادهای خاص، به نحوی از انحاء مدیون آن سه نوع فرآیند اجتماعی [ح] فرهنگی‌ای است که در این فصل بدان‌ها پرداختم. یعنی گرچه ممکن است بچه‌ی خرد که گاه علل برخی پدیدارهای خاص را از راه مشاهده و آزمون و خطا کشف کند، اما او غالباً تبیین روابط علی را از زبان بزرگسالان می‌شنود و سعی می‌کند آن حرف‌ها را بفهمد. این فهم تلاش‌گرانه‌ی صحبت‌های دیگران پیرامون مسائل علی، در چندین سطح به فهم علی بچه کمک می‌کند.

مهم‌ترینش آن است که در تمام زبان‌های جهان، علیّت، نقش ساختاربخش مهمی دارد. بخش بزرگی از ساخت‌های اصلی تمام زبان‌های دنیا، به‌نوعی متعدی یا حتی سببی هستند (Hopper and Thompson, 1980). یافته‌ی پیشین احتمالاً شاهدی بر آن است که علیّت، جنبه‌ی بنیادینی از شناخت انسانی است و بدین ترتیب روشن می‌شود که ساختار زبان، نتیجه‌ی تاریخی فهم علیّی است و نه علت آن. همان یافته، از لحاظ آنتروپتیکی واجد این معناست که بچه همیشه توصیفات رویدادهای خاص را در قالب‌های علیّی می‌شنود که خودش نمی‌تواند آن‌ها را خودبه‌خود بسازد. پس حتی ساده‌ترین بیانِ حاکی از تغییر حالت، مثل تو شیشه را شکستی یا او اتاقش را تمیز کرد، علت یا حداقل عاملی علیّی دارند. این نوع از گفتار هیچی که نباشد، حداقل توجه بچه را مرتباً به عاملان علیّی در مقام مسئول بسیاری از رویدادهای فیزیکی، جلب می‌کند.

بله، علاوه بر این، بزرگسال و بچه دربارهی علل مستقیماً با هم صحبت می‌کنند و بسیاری از تبیینات علیّی خاص بچه، گرچه یقیناً نه همه‌ی آنها، از طریق «انتقال» و از راه گفتگو با بزرگ‌ترها به‌دست می‌آید. اما حتی تبیینات علیّی خودساخته‌ی بچه از رویدادها نیز فارغ از تأثیرات فرهنگ نیست. مثلاً در میان جالاری‌های روستایی هند، بیماری و فجایع طبیعی را بالکلّاً همچون مجازات شرور انسانی توسط فرشتگان تبیین می‌کنند (Nuckolls, 1991)؛ و آزانده‌های آفریقای مرکزی هم بسیاری از شوربختی‌ها را به سحر و جادو نسبت می‌دهند (Evans-Pritchard, 1937). پس، تعجب‌زده نمی‌شویم اگر ببینیم بچه‌ی طبقه‌ی متوسط غربی، همان تبییناتی را انجام می‌دهد که بزرگسالانش به‌طور معمول ارائه می‌کنند و ارج می‌نهند. برای مثال، در مطالعه‌ای درباره‌ی اولین تبیینات علیّی بچه‌های خرد در دوره‌ی دو تا سه سالگی، بلوم و کاپاتیدس (1987) دریافتند که اکثر حرف‌وسخن‌های علیّی بچه‌ها بیش از آن که به رویدادهای مستقلّ از خودشان مربوط باشد، به موقعیت‌های اجتماعی [X] فرهنگی مورد مواجهه و نحوه‌ی کنار آمدن با آنها مرتبط بود [X] آنچه بلوم و کاپاتیدس «علیّت سابرکتیو» نامیدند. بسیاری از این موقعیت‌ها قوانین و قراردادهای «دلخواهی» داشتند و بنابراین تنها راه بچه برای یادگیری این ساختار علیّی، گفتگو با بزرگسالان بود (همچنین بنگرید به Hood, Fiess, and Aron, 1982; Callanan and Oakes, 1992). برای مثال:

1) بچه: نمی‌تواند برود. (قطاری پشت چراغ ترمز)

بزرگسال: نمی‌تواند برود؟

بچه: نه، چون آن علامت، به معنای رفتن نیست.

(2) بزرگسال: چرا آن (خوکچه‌ی هندی) را نگه می‌داری؟ او را از مدرسه آوردی؟  
بچه: آره، چون جایش توی مدرسه نیست.

(3) بزرگسال: الان می‌خواهم بروم خانه.  
بچه: صبر کن ماما بیاید.  
بزرگسال: چرا؟  
بچه: چون تنها می‌مانم.

بلوم و کاپاتیدس می‌نویسند:

بچه‌ها نمی‌توانستند این روابط میان رویدادها و احساسات و قضاوت‌های فردی یا باورهای فرهنگی‌ای که به‌طور علی به یک چیز دیگر مرتبط بودند را با دستکاری محیط اطراف و آزمون و خطا کشف کنند: کسی باید به آنان گفته باشد که قرمز به معنای ایست و سبز به معنای رفتن است، که خوکچه‌ی هندی جایش در مدرسه نیست، و غیره. بیشتر آنچه بچه‌ها درباره‌ی علیت سوپژکتیو می‌دانستند، حتماً وقتی به دست آمده که بزرگسالان در گفتگوهای قبلی آن عقاید را با باورها و دلایل و توجیهاتی همراه کرده بودند (ص 389).

انکار نمی‌کنم که بچه خودبه‌خود چیزهایی درباره‌ی توالی‌های علی یاد می‌گیرد یا اینکه اندیشه‌ی علی به یک معنا، هم به لحاظ فیلوژنتیکی و هم به لحاظ اُنْتوژنتیکی بر زبان تقدم دارد. اما با این همه، به نظر می‌رسد یادگیری تبیینات علی‌ای که بزرگسالان در فلان بافت فرهنگی خاص انجام می‌دهند، تا حد زیادی به تلاش بچه، طی اُنْتوژنی، برای فهم تبیینات علی آنان از طریق مشارکت در درهمکنش‌های گفتاری بستگی دارد. این فرآیند بخش خیلی مهمی از پاسخ این سؤال نیز هست که بچه‌های پیشامدرسه‌ای چگونه یاد می‌گیرند قصه و روایت را در گفتاری مطوّل به طریقی ساختاربندی کنند که انسجام علی داشته باشند (Trabasso and Stein, 1981). و جالب آنکه این تبیینات بزرگسالانه‌ی مربوط به خط فرهنگی رشد، گاهی با گرایش طبیعی بچه به تبیین رویدادهای فیزیکی با اصطلاحاتی قصدمندانه در تنش قرار می‌گیرند. برای همین کِلِمِن (1998) می‌نویسد «غایت‌شناسی

بی‌قاعده<sup>۱</sup>ی بچه‌های خرد آمریکایی، برای هر پدیده‌ی طبیعی، تبیینی قصدمندانه جور می‌کند (احتمالاً برخلاف نظرات علی بزرگسالانه‌ای که در اطراف خود می‌شنوند)، مثل اینکه سنگ‌ها برای این نوک‌تیزند که حیوانات روی آنها نشینند و نشکنندشان.

یک نوع خاص از معلوماتی که درباره‌ی اشیای جهان فیزیکی داریم، معلومات کمی است. معلومات و اندیشه‌ی ریاضیاتی در بحث فعلی خیلی جالب هستند، چرا که به نظر می‌رسد چیزی نیست که به قدر ریاضیات، غیر اجتماعی باشد. بله، حتی بسیاری از موجودات فاقد زبان [X] از پرندگان گرفته تا پریمات‌ها و نوزاد پیشازبان آدمیزاد [X] می‌توانند کمیت‌های کوچک را از یکدیگر تمیز دهند (Davis and Perusse, 1988; Starky, Spelke, and Gelman, 1990). بازهم معمای اُنْتورنتیک آن است که گرچه نوزاد پیشازبان آدمیزاد چندتایی مهارت کمی دارد، اما فقط در چهار تا پنج سالگی است که می‌فهمد یک کمیت، از جمله عدد، چیزی است که در خلال تغییرات فیزیکی حفظ می‌شود، و فقط بعد از این است که به اعمال حسابی‌ای مثل جمع و تفریق وارد می‌شود. بلاشک بدون رسانه‌ی نمادین، خواه عدد باشد خواه عددی که به حروف نوشته می‌شود، اعمال حسابی وجود نمی‌داشتند. تفاوت فرهنگ‌های انسانی در نحوه‌ی اجرای اعمال حسابی به این بستگی دارد که آنان فرآیند شمارش را برای چه کاری می‌خواهند (مثلاً Saxe, 1981)؛ ضمناً در اعمال حسابی فرهنگ غربی تغییرات بنیادینی رخ داده است، به خصوص با معرفی اعداد عربی و سیستم ارزش مکان<sup>۲</sup> اعداد (از جمله عدد صفر). در مجموع روشن است که بدون نمادهای این‌چینی، علم حساب [X] به‌عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌های عملی که افراد را قادر می‌سازد زمین را اندازه‌گیری کنند و از تعداد چیزهای در تصاحب آگاهی داشته باشند [X] ممکن نمی‌شد. پس ریاضیات، مُثُل اثر برگشت‌ناپذیر فرهنگی، همانی که در فصل دوم بحث شد، است: بزرگسالان، فردانه یا همکارانه، روش‌های ریاضیاتی جدیدی آفریدند و بچه‌ها با این محصولات مواجه شده و استفاده از آنها را یاد گرفتند. گرچه عمل ریاضی داریم تا عمل ریاضی، اما تقریباً به ضرس قاطع می‌توان گفت اکثر بچه‌های آدمیزاد نمی‌توانستند بدون آموزش واضح، یعنی «انتقال» از بزرگسالان ماهر، بر پیچیدگی بیشتر این روش‌ها (مثل تقسیم اعداد بزرگ به یکدیگر) فائق آیند.

1. promiscuous teleology

2. place-value؛ به‌معنای جایگاه فلان عدد در یک مجموعه است، مثلاً ارزش مکان ایجاب می‌کند عدد 2 در 234 از 2 در 432 بزرگتر باشد.

جالب آن که می توان از این هم رادیکال تر شد و گفت نفس مفهوم عدد، به شناخت اجتماعی [فرهنگی وابسته است. دوباره همان سؤال تکراری: چرا بچه های خردی که در طفولیت فهمی از کمیّت دارند، برای فهم کامل عدد باید تا پنج [شش سالگی صبر کنند. به نظر نمی رسد یادگیری شخصی از راه تجربه و سرشاخ شدن مستقیم با کمیّت ها، مکانیسم درست درمانی باشد (Wallach, 1969). برخی مطالعات دریافته اند که ثبات مفاهیم<sup>1</sup>، مثل ثبات عدد ممکن است توسط آموزش مستقیم از سوی بزرگسالان تسهیل شود، اما بچه های خیلی خرد حتی با وجود این آموزش ها بازهم در راه دستیابی به ثبات مفهوم عدد، محدودیت هایی جدی دارند (Gelman and Baillargeon, 1983). یک احتمال آن است که فهم ثبات مفاهیمی مثل عدد، مستلزم هماهنگی چشم اندازهاست، هماهنگی ای که مستقیم یا غیر مستقیم از درهمکنش و گفتار اجتماعی ناشی می شود. شاهد این دیدگاه، تحقیق دوویس و ماینی (1979)، دوویس و ماینی (1978)، و پره [کلرمون و بروسار (1985) است که دریافتند بسیاری از بچه هایی که ابتدائاً در تکالیف مربوط به ثبات مفاهیم ناکام بودند، درست پس از به بحث گذاشتن مشکل با بچه ای دیگر، حتی اگر آن شریک چیزی بیش از آنچه آنان می دانستند نمی دانست، پیشرفت معناداری کردند. در این موارد، پیشرفت احتمالاً ناشی از درهمکنش مکالمه ای بچه با شریک خودش بوده: شریک، دیدگاهی درباره ی مشکل بیان کرده که چشم انداز بچه را تکمیل کرده، یا شاید هم او را به بازاندیشی صورت بندی های ناصحیح قبلی خود سوق داده است. برای مثال، بچه ای که فکر می کرد بطری بلندتر به سبب سطح بالاتر آبش حتماً آب بیشتری دارد، ممکن است توسط بچه ای که فکر می کرد بطری تپل تر به سبب پوشش سطح گسترده تر آب بیشتری دارد تصحیح شود؛ و کنار هم گذاشتن این دو چشم انداز راه حلی کافی برای مشکل فراهم می کند. در ادامه ی این سری نتیجه گیری ها، زیگلر (1995) دریافت وقتی بچه درک خود از توضیحات درست حسابی آزمایشگر بزرگسال درباره ی فلان مشکل را توضیح می داد، بیش از آموزش و دستورالعمل های سنتی، به راه حل هایی بزرگسالانه درباب مشکل ثبات عدد سوق می یافت.

ریاضیات از برخی جهات نمونه ی اعلا ی مهارت های چشم اندازمحوری و تغییر چشم انداز بوده و به همین خاطر، در تحلیل آخر، از فرآیندهای شناخت و گفتار اجتماعی نشأت می گیرد. به قول پیازه، عدد بر دو مفهوم غیر اجتماعی بنیان دارد: (الف) مفاهیم طبقه بندی (یکی کردن)، که همه ی گروه های اشیاء با تکثری که دارند به عنوان

«مشابه» تلقی می‌شوند؛ و (ب) مفاهیم نسبتی (ردیف کردن)، که یک عدد در یک مجموعه، همزمان بزرگتر از عدد بعد و کوچکتر از قبل است.

نشان خواهیم داد تصادفی نیست که این دو دقیقاً همان مفاهیم بنیادینی هستند که بیشتر زبان را ساختار می‌بخشند: شکل دادن مقولات و طبقات عناصر (جانمایی) و ردیف نشان دادن آنها کنار یکدیگر (هم‌نشینی). منظور آن نیست که درگیر شدن در ارتباط زبانی، زاینده‌ی توانایی‌های بنیادین طبقه‌بندی و اندیشه‌ی نسبتی است [۱۰] چرا که اینها به صورتی ابتدایی در پرمیماهای غیر انسان هم هستند [۱۱] حرف آن است که همان‌گونه که پیشتر استدلال شد، درک و یادگیری و استفاده از زبان، ضرورتاً اجرای این مهارت‌ها را منحصر به فرد و بسیار قوی می‌کند. پس، قسمتی از پاسخ به چرایی طولانی شدن فهم بزرگسالانه‌ی بچه از عدد چنین است: چنین فهمی نیازی گسترده به اجرای مهارت‌های طبقه‌بندی و نسبتی‌ای دارد که اتفاقاً یادگیری و استفاده از زبان طبیعی هم وابسته بدانهاست. ممکن است به بحث ربط داشته باشد که بسیاری از بچه‌های ناشنوایی که در ابتدای بچگی‌شان تأخیر معناداری در رشد زبانی تجربه می‌کنند (شاید به خاطر نداشتن شرکایی که در آن دوره با آنان به طور سلیس به زبان نشانه‌ای صحبت کنند)، از دو تا بیش از شش سالگی تأخیر معناداری هم در گذراندن تکالیف مربوط به ثبات عدد نشان می‌دهند (برای بررسی بنگرید به Mayberry, 1995).

وقتی کار به اعمال حسابی می‌رسد، فون گلازرزفلد (1982) با پیروی از این سیر استدلال می‌گوید عمل جمع بر توانایی حفظ همزمان اعداد و گروه‌ها در ذهن تکیه دارد؛ یعنی محاسبه‌گر باید در ذهن نه تنها اعداد شمارش شده را، بلکه جمع حساب را هم حفظ کند [۱۲] مثل مردی که در حالت نیمه‌خواب، صدای زنگ کلیسا را می‌شنود و نمی‌داند آیا در یک زمان چهار نواخت زنگ را شنیده یا در چهار زمان هربار یک نواخت زنگ را درک کرده است. مفهوم چهار به‌مثابه‌ی  $1+1+1+1$  هم چشم‌انداز عدد بماهو عدد را دارد و هم چشم‌انداز گروه‌بندی منسجمی که همه‌ی عددها در آن مشارکت دارند. ضرب و تقسیم به‌سادگی این فرآیند را برگشت‌ناپذیر می‌کند، مثلاً محاسبه با مضرب سه یا شش، و نه با جمع و تفریق یکی‌یکی. بچه برای مشارکت کردن در این چشم‌انداز محوری همزمان چندین چشم‌انداز، که مستلزم ترتیب سلسله‌مراتبی است، احتمالاً در ابتدا باید حداقل تجربه‌ای از عمل نسبتی و طبقه‌بندی، که ذاتی فرآیندهای ارتباط زبانی است، داشته باشد.

مخلص کلام: فهم بچه از جهان فیزیکی بر بنیاد سفت شناخت پرمیاتی قرار دارد. دو تا از مهم ترین مهارت های شناخت فیزیکی که هم منحصر به انسان است و هم در تمام انسان ها مشترک است، فهم علی و اشکال خاص اندیشه ی کمی هستند. فهم علی، چسبی شناختی است که شناخت انسانی را در همه ی زمینه ها انسجام می بخشد؛ و عدد و ریاضیات هم زیربنای بسیاری از فعالیت های مهم انسانی است، از پول گرفته تا معماری، تجارت و علم. گرچه ریشه ی نهایی هیچ یک از این دو مهارت های شناختی، در زندگی اجتماعی [X] فرهنگی نیست، اما آنها اهمیت و بزرگی امروز خود را مدیون آن اند که بچه ها با آنها در ماتریکسی فرهنگی و زبانی مواجه می شوند: (الف) زبان مستقیماً به آنان، معلومات و مدل های تبیین و اندیشیدن خاصی می دهد (انتقال معلومات)؛ (ب) آنان بر اساس ساختار زبان، مثل ساختارهای علی و ساختارهای طبقه بندی [X] نسبتی عمل می کنند (نقش ساختاربخشی زبان)؛ و (پ) آنان با دیگران به طریقی درگیر گفتار درباره ی جهان فیزیکی و نحوه ی کار آن می شوند که طی آن گونه ای چشم انداز محوری [X] که برخی از مفاهیم به آن بستگی دارند [X] ایجاد می شود (گفتار و چشم انداز محوری).

#### شناخت ابتدایی طفولیت

برای صدمین بار: فرآیندهای اجتماعی و فرهنگی طی اُنْتورْنی، مهارت های شناختی بنیادین را نمی آفرینند؛ کاری که آنها انجام می دهند تبدیل مهارت های شناختی بنیادین به مهارت های بی نهایت غامض و هوشمندانه است. بنابراین، توانایی بچه برای درک مقاصد ارتباطی است که سبب «انتقال» معلومات و اطلاعات به او از طریق زبان می شود [X] گاهی اوقات اطلاعات آنقدر زیاد است که بچه باید با تغییر آن چه حکم مقولات بنیادین را دارد، به تن خویش آنها را سازماندهی مجدد کند تا بلکه این گونه بتواند اطلاعات را در گوشه ای از ذهن خود نگه دارد (Mervis, 1987). به علاوه، استفاده ی مستمر بچه از زبان فرهنگ خود، او را به سوی تفسیر جهان بر حسب مقولات، چشم اندازها و قیاس های نسبتی متعین در آن زبان سوق می دهد [X] و حتی شاید به استفاده از مهارت های پر تکراری چون مقوله بندی، قیاس سازی و چشم انداز محوری در محدوده های دیگری مثل ریاضیات. مضاف بر این، بچه در گفتار زبانی با دیگر بچه های خرد، هزاران باور و نقطه نظر تنش آلود درباره ی چیزها می شنود؛ فرآیندی که تقریباً به یقین می توان گفت در درک او از دیگران به مثابه ی موجوداتی ذهن مند مثل خودش، اما متفاوت با او، نقشی جوهری دارد.

یکبار دیگر بچه‌ی تنها در جزیره‌ای خالی از سکنه را تصور کنیم: او با قوای شناختی معمولی، در سال اول می‌تواند روابط قصدمندانه و علی را درک کرده و آماده‌ی یادگیری زبان شود، ولی افسوس که با هیچ کس و هیچ نمادی مواجه نمی‌شود. او به احتمال قریب به یقین اطلاعاتی به دست می‌آورد، و روابط علی و غیر علی موجود در جهان را تا حدی به تن خویش مقوله‌بندی کرده و می‌فهمد، اما:

- درباره‌ی علیت جهان فیزیکی یا ذهن‌مندی جهان اجتماعی [آروانشناختی] نه از دیگران اطلاعاتی گردآوری شده کسب کرده و نه هیچ آموزشی از آنان دریافت می‌کند (یعنی هیچ «انتقال» اطلاعاتی در کار نیست)؛
- هیچ یک از صور پیچیده‌ی مقوله‌بندی، قیاس، علیت و استعاره‌سازی متعین در یک زبان طبیعی به لحاظ تاریخی تکامل یافته را نخواهد داشت؛ و
- او با کسی در هم‌کنش مکالمه‌ای ندارد و بنابراین، نه با دیدگاه‌های متفاوت روبه‌رو می‌شود، نه با دیدگاه‌های تنش‌آلود و نه با دیدگاه‌هایی درباره‌ی دیدگاه خودش.

بنابراین، فرضیه‌ی من آن است که این بچه در مراحل بعدی خیلی کم در تفکر علی، خیلی کم در تفکر ریاضیاتی، خیلی کم در اندیشه درباره‌ی حالات ذهن‌مندانه‌ی آدم‌ها و خیلی کم در اندیشه‌ی اخلاقی درگیر می‌شود؛ و دلیلش آن است که تمام این تفکرات و اندیشه‌ها عمدتاً یا حتی صرفاً از راه در هم‌کنش گفتاری با دیگران پدید می‌آید.

### فرانشاخت و بازتوصیف بازنمایانه

در هر دو قلمرو فیزیکی و اجتماعی رشد شناختی، چندین نوع گفتار را نشان دادیم که بچه را به فهم و اتخاذ چشم‌اندازی جدید درباره‌ی یک موقعیت سوق می‌دهد. نوع سومی که بحث شد فراگفتار تأملی<sup>۱</sup> بود که در آن، کسی افکار یا باورهای شفافاً بیان شده‌ی من را ارزیابی می‌کند یا درباره‌اش نظر می‌دهد (غالباً در موقعیت‌های آموزشی). اما این نوع گفتار استفاده‌ی خاصی دارد که بیشتر فقط مورد اشاره قرار گرفت، اما حال به دلیل نقش خاصی که در انتقال از شناخت اوایل طفولیت به شناخت طفولیت دارد باید بسط داده شود. ایده‌ی اصلی، آن‌گونه که ویگوتسکی و دیگران مطرح کرده‌اند آن است که بچه گفتار آموزشی بزرگسالان یا گفتاری که رفتار او را

تنظیم کند را درونی نموده (یعنی به طور فرهنگی یا تقلیدی آن‌ها را یاد می‌گیرد) و به بررسی و تأمل بر افکار و باورهای خود از منظر بزرگسالان می‌پردازد. نتیجه هم تنوع مهارت‌های خودتنظیمی و فراشناختی است که خودشان را اول‌بار در پایان دوره‌ی ابتدایی طفولیت، و شاید در فرآیندهای بازتوصیف بازنمایانه که به بازنمایی‌های شناختی مکالمه‌ای منتهی می‌شود، نشان می‌دهند.

#### خودتنظیمی و فراشناخت

بچه‌های سراسر جهان، در پنج تا هفت سالگی به مرحله‌ی جدیدی از رشد وارد می‌شوند. عملاً تمام جوامعی که آموزش و پرورش رسمی دارند از همین سن آغاز می‌کنند و غالباً در همین سن به بچه‌ها مسئولیت‌های جدیدی داده می‌شود (Cole and Cole, 1996). در این دوره، حداقل بخشی از دلیل اعتمادِ نوینِ بزرگسالان به بچه تواناییِ روبه‌رشد او در درونی کردن قواعد متنوعی است که به او می‌دهند و بچه هم حتی در غیبت آنان از این قواعد اطاعت می‌کند؛ این یعنی تواناییِ روبه‌رشد در خودتنظیمی. دلیل دیگر آن است که بچه در این سن می‌تواند درباره‌ی اندیشه و راه‌حل‌های خود حرف بزند و همین امر او را در حل بسیاری از تکالیف تعلیم‌پذیرتر می‌کند؛ این یعنی او از پس انواع معینی از فراشناخت‌های مفید برمی‌آید.

متون بسیار پر تعداد مربوط به رشد و تربیت را به طور کامل بررسی نکرده‌ایم، ولی نقداً آنچه در ذیل می‌آید چند قلمرو مهم فعالیت فراشناخت است که بچه‌ها در پایان دوره‌ی ابتدایی طفولیت، بدانها ورود می‌کنند:

- آنان قادر می‌شوند قواعد خاصی که بزرگسالان جهت حل مشکل بدانان آموزش داده‌اند را یاد گرفته و از آن‌ها پیروی نمایند؛ آنان این کار را به روشی نسبتاً مستقل (خودتنظیمانه) انجام می‌دهند (Brown and Kane, 1988; Zelazo, in press).

- آنان قادر می‌شوند به روشی خودتنظیمانه از قوانین اجتماعی و اخلاقی استفاده کنند تا برخی رفتارهای خود را مهار کرده، در همکنش‌های اجتماعی خود را هدایت نموده و برای فعالیت‌های آینده طرح‌ریزی نمایند (Palinscar and Brown, 1984; Gauvain and Rogoff, 1989).

- آنان فعالانه تأثیرات اجتماعی خود بر دیگران را بررسی کرده و بدین ترتیب در کار مدیریت فعالانه‌ی تأثیرگذاری، که بازتابنده‌ی فهم خودشان از دیدگاه دیگران است، درگیر می‌شوند (Harter, 1983).

- آنان قادر می‌شوند زبان دال بر حالات ذهنی، مثل «او فکر می‌کند که من به فلان چیز فکر می‌کنم» را فهمیده و مورد استفاده قرار دهند (Perner, 1988).
  - مهارت‌های فراحافظه<sup>۱</sup> را بروز می‌دهند؛ چیزی که به یاد آوردن چیزها را هدف‌مند کرده و مثلاً آنان را ملزم می‌کند از کمک حافظه بهره بگیرند (Schneider and Bjorkland, 1997).
  - آنان مهارت‌های سواد را نشان می‌دهند؛ چیزی که تاحد زیادی به مهارت‌های فرازبانی<sup>۲</sup> وابسته بوده و به ایشان امکان گفتگو درباره‌ی زبان و نحوه‌ی کار آن را می‌دهد (Snow and Ninio, 1986).
- گرچه آن‌قدر که دوست داریم شواهد مستقیم وجود ندارد، اما مدارکی هست که می‌گوید این مهارت‌های خودتنظیمانه و فراشناختی مدیون بزرگسالانی است که در ارتباط با بچه از فراگفتار تأملی استفاده می‌کنند [۴] و سپس بر بچه‌هاست که این گفتار را برای استفاده در تنظیم کردن مستقلانه‌ی رفتار خود درونی کنند. ایده آن است که وقتی بزرگسال، رفتار بچه را در برخی از تکالیف شناختی یا برخی رفتارها تنظیم می‌کند، بچه می‌کوشد آن تنظیم را از نقطه‌نظر بزرگسال بفهمد (شبه‌سازی چشم‌انداز بزرگسال)؛ و سپس بچه در بسیاری از موارد، دستورالعمل‌های بزرگسال را در همان موقعیت یا موقعیتی مشابه به قصد تنظیم رفتار خود، در بسیاری از انواع بررسی عمل و استراتژی‌های شناختی یا سخن خودتنظیمانه بازتولید می‌کند.
- برای حمایت از این دیدگاه چندین شاهد گویا وجود دارد. اول، لوریا (1961) در مجموعه مطالعاتی کلاسیک دریافت بچه‌های دو و سه‌ساله در بهره‌گیری از سخن برای تنظیم فعالیت‌های حل مسأله ناتوان بودند، و این از بی‌اعتنایی مکررشان به سخن معطوف به آنان معلوم بود (آنان فقط گفتار بزرگسال را تکثیر می‌کردند). اما بچه‌های مطالعه‌ی لوریا از حول و حوش چهارمین یا پنجمین سالگرد تولد، توانایی بهره‌گیری از گفتار برای تنظیم کردن رفتار خود را نشان دادند، آن‌هم از راه هماهنگ کردن گفتار خودتنظیمانه‌ی خود با تکلیف محوّل به روش مکالمه‌ای. دوم آن‌که، چندین آزمایش به این نتیجه رسیده‌اند که سخن خودتنظیمانه‌ی بچه‌ها خاصه ناشی از سخنان تنظیم‌بخش و آموزشی بزرگسال است. برای مثال، راتنر و هیل (1991) دریافتند بچه‌های این سنی چند هفته بعد از یادگیری آموزش می‌توانند در قالب آموزش دهنده همان حرف‌ها را به دیگران یاد دهند (همچنین بنگرید به Foley and Ratner, 1997). همبستگی میان رفتار آموزش دهنده و یادگیرنده نیز مؤید همین مطلب است.

1. meta-memory

2. meta-linguistic

برای مثال، کوتوس (1983) دریافت بچه‌هایی که در هنگام مشکل، از مادرشان راه‌حل گرفته بودند، در حل مسأله‌های بعدی (در نسبت با بچه‌هایی که راه‌حل نگرفته بودند) سخن خودتنظیمانه‌ی بیشتری ارائه دادند. و شاهی بازم تجربه‌ی تر وجود دارد که مدعی است تغییر نوع آموزش بزرگسال به بچه‌ها منجر به تغییر در میزان سخن خودتنظیمانه‌ی آنان در تلاش‌های شخصی بعدی در همان موقعیت مشکل‌زای قبلی می‌شود (Goudena, 1987). سوم آن‌که، مشاهدات غیر رسمی می‌گویند در همین دوره‌ی سنی است که بچه برای اولین بار تلاش‌هایی خودانگیزه جهت آموزش دادن یا تنظیم کردن رفتار بچه‌های دیگر از خود نشان می‌دهد (مگر نه آن‌که خودتنظیمی به یک معنا معلّم شدن است؟) (همچنین بنگرید به Ashley and Tomasello, 1998).

پس، بچه‌ها وقتی به مراحل آخر دوره‌ی ابتدایی طفولیت می‌رسند، شواهد نسبتاً آشکاری از درونی‌سازی سخن و قواعد و آموزش‌های تنظیم‌کننده‌ی بزرگسال را نشان می‌دهند. آن‌گونه که ویگوتسکی تأکید می‌کند آنچه در اینجا درونی شود، شأن مکالمه<sup>۱</sup> را دارد. بچه در درهم‌کنش یادگیری، آموزش بزرگسال را درک می‌کند (فعالیت تنظیم‌کننده‌ی بزرگسال را شبیه‌سازی می‌نماید)، اما در ارتباط با فهم خودش هم چنین شرایطی دارد (این دو چشم‌انداز باید با یکدیگر هماهنگ شوند. بازنمایی شناختی‌ای که از هماهنگی این دو چشم‌انداز حاصل می‌شود، نه فقط بازنمایی آموزش بلکه بازنمایی مکالمه‌ای اینترسابتکتیو است (Ferryhough, 1996). یک فرضیه می‌گوید آن دسته از تنظیمات بزرگسالانه که به احتمال زیاد به منصفی مکالمه‌ی درونی بچه درمی‌آیند آنهایی هستند که در بزنگاه مشکلات و مسائل رخ می‌نمایند، یعنی وقتی بچه و بزرگسال هر کدام بر یکی از جنبه‌های تکلیف تمرکز کرده باشند (درست مثل دیگر انواع تقلید). بچه وقتی متوجه‌ی این اختلاف می‌شود که سعی کند آموزش‌های بزرگسال را فهم کند، و این چنین است که تلاش برای تثبیت فهمی مشترک، شکل یک مکالمه را می‌گیرد (مکالمه‌ای با صدای بلند یا در دل. اگر بفهمیم بچه‌ها سخن خودتنظیمانه را غالباً در نقاط سخت تکالیف حل مسأله استفاده می‌کنند، برای این فرضیه شواهدی پیدا می‌شود (Goodman, 1984). مؤکداً می‌گوییم که بهترین چیزی که بچه‌ها موقع آموزش و تنظیم، درونی کرده و شاید به بهترین نحو بدان می‌اندیشند «صوت» افراد است (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1991) نکته‌ی مهم آن‌که، صوت نه نقطه‌نظری مُرده بلکه برعکس، آن چیزی است که عملاً شناخت یا رفتار بچه را کم‌وبیش با اقتدار هدایت می‌کند. درونی کردن فلان رهنمود آموزشی بزرگسال،

1 dialogue

2 voice

هم شامل چشم‌اندازی مفهومی است و هم دستوری اخلاقی: «فلان چیز را این‌گونه نگاه کن». خاصه برونر (1993، 1996) تأکید کرده که برای ارائه‌ی تقریری کامل از فرهنگ انسان نباید این بُعد «وظیفه‌شناسانه»ی فرهنگ و یادگیری فرهنگی را نادیده بگیریم.

#### بازتوصیف بازنمایانه

کرمیلف [X] اسمیت (1992) می‌پرسد: انسان موجودی بیولوژیک است، ولی برعکس دیگر حیوانات، توان شناخت تخصصی در زمینه‌های متعددی را دارد؛ چه چیز شناخت انسانی را از شناخت دیگر گونه‌ها متمایز می‌کند؟ او براساس کوهی از مطالعات چنین نتیجه می‌گیرد که فرآیند بازتوصیف بازنمایانه است که در انسان مهارت‌های شناختی انتزاعی‌تر و به‌دردبخوری ایجاد کرده:

ادعای من آن است که طریقه‌ی انسانی کسب معلومات، مدیون ذهن در کاربرد اطلاعات از قبل ذخیره کرده (ذاتی و اکتسابی) است؛ کاربردی از راه بازتوصیف بازنمایی‌های قبلی، یا دقیق‌تر بگوییم، از راه بازنمایاندن مکرراً اما متفاوت آنچه بازنمایی‌های ذهن بازمی‌نمایاند (ص 15).

این فرآیند مهم است زیرا وقتی شخص، معلوماتی را به اشکال متفاوت به خود بازمی‌نمایاند [X] هر بار متفاوت‌تر از دفعه‌ی قبل [X] قادر می‌شود از معلومات خود به طریقی منعطف‌تر و در بافت‌های مرتبط بیشتری استفاده کند؛ یعنی شناخت او «نظام‌مند»تر شده و می‌تواند مثلاً در ریاضیات و ساختارهای گرامری انتزاعی زبانی دست به تعمیمات فراگیر بزند.

بنابراین، در مدل معلومات و فهم کرمیلف [X] اسمیت، دو مرحله‌ی بنیادین وجود دارد (در واقع چند زیر مرحله هم وجود دارد که به بحث ما ربطی ندارند). اول، آن نوع معلوماتی است که انسان در داشتن آنها با دیگر حیوانات شریک است، گرچه بدون شک او نسخه‌ی منحصر به فرد آن معلومات را دارد. این‌ها معلومات تلویحی و وابسته به عمل‌ای هستند که بر بنیان‌های ذاتی ساخته شده‌اند ولی از داده‌های خارجی نیز بهره می‌برند تا در زمینه‌ای خاص به تسلط رفتاری منجر شوند. به‌عنوان نمونه، یادگیری قراردادان اشیاء روی یکدیگر یا استفاده از زبان، هنگامی استارت می‌خورد که بچه با کمترین اطلاعات صریح از کاری که قرار است بکند دست‌به‌کار شود. مرحله‌ی دوم، از بازتوصیف بازنمایانه‌ی این معلومات وابسته به عمل ناشی شده و به معلومات شفاهی اخباری

آگاهانه و مصرح می‌انجامد. وقتی کسی در فلان تکلیف به سطح خاصی از تسلط دست یابد، شروع می‌کند به تأمل درباره‌ی دلایل این موفقیت و سوا کردن عوامل دخیل در این توفیق (گرچه این فرآیند چندان دقیق نیست). بازتوصیف بازنمایانه در همه‌ی زمینه‌های معلوماتی رخ نمی‌دهد، اما در همان زمینه‌های خاص نیز زمانی رخ می‌دهد که شخص بر آن زمینه مسلط شده باشد. نظام‌های فکری از همین فعالیت تأملی ناشی می‌شوند، چرا که خودمشاهده‌گری<sup>۱</sup>، تمام مهارت‌های تحلیلی و مقوله‌بندی‌ای که در ادراک و فهم و مقوله‌بندی جهان خارج به کار گرفته می‌شوند را مورد استفاده قرار می‌دهد [۱] پس، بیان کلامی به فرد کمک می‌کند راحت‌تر شناخت خود را درک کرده، فهم نموده و مقوله‌بندی نماید. نتیجه آن که، هرچه اُنْتُورنی پیشتر برود، نظام‌های شناختی کاراتر و انتزاعی‌تری ساخته می‌شود.

مقصود کریملف [۱] اسمیت (1992) از فرآیند بازتوصیف بازنمایانه چیزی نیست جز نحوه‌ی کار نظام فکری انسان؛ انسان، و نه حیوان، این گونه ایجاد می‌شود:

فرض آن است که فرآیند بازتوصیف بازنمایانه به‌عنوان قسمتی از رانه‌ی درونی معطوف به آفرینش روابط درون‌زمینه‌ای و بین‌زمینه‌ای<sup>۲</sup> به‌طور خودانگیخته رخ می‌دهد. گرچه من بر ماهیت درون‌زاد بازتوصیف بازنمایانه تأکید می‌کنم ولی این فرآیند که گاه ممکن است به‌وضوح بر اثر تأثیری خارجی انجام گیرد. (ص 18)

این فرضیه بسیار معقول است. هرچند باید بگویم از نقطه‌نظر تکاملی، سخت است تصور کنیم که شرایط اکولوژیکی چنین «رانه»ی همه‌گیری را برای انسان انتخاب کرده است و برای گونه‌های حیوانی نزدیک به او انتخاب نکرده است.

یک تقریر دیگر فرآیند بازتوصیف بازنمایانه می‌گوید این فرآیند وقتی ایجاد می‌شود که بچه به رفتار و شناخت خود، از معبر چشم‌انداز کسی دیگر بنگرد: بچه فلان کار را می‌کند و سپس آن کار و سازوکار شناختی آن را طوری می‌بیند که پنداری رفتار فردی دیگر را مشاهده می‌کند. ریشه‌های این فرآیند تأملی در نوعی فرامکالمه‌ی تأملی است که پیشتر بحث شد، به‌خصوص در آنجایی که بزرگسال به بچه آموزش‌هایی می‌دهد و او آنها را درونی می‌کند. دارم می‌گویم بچه بر فرآیند درونی‌سازی، مثل خیلی مهارت‌های دیگر، طوری تسلط می‌یابد که بتواند آنها را تعمیم داده و نهایتاً به گونه‌ای بر رفتار و شناخت خود تأمل کند که گویی کس دیگری

1 self-observation

2. در هر دو مورد مقصود از زمینه، زمینه‌های تخصصی و مهارتی است.

است که دارد به او نگاه می‌کند. بنابراین، نظام‌مندسازی مفاهیم بنیادین ریاضیاتی به احتمال قریب به یقین وقتی اتفاق می‌افتد که بچه بر فعالیت‌های ریاضیاتی قبلی خود تأمل کند (Piaget, 1970). و احتمالاً بچه‌ی زبان‌آموز وقتی ساختارهای گرامری پیچیده‌ی زبان خود (مانند نهاد و گزاره) را می‌سازد که بر استفاده‌ی خلاقه‌ی خود از ساخت‌های زبانی انتزاعی تأمل کرده باشد (Tomasello, 1992b, Tomasello and Brooks, 1999). همان‌طور که پیشتر تأکید شد، بچه در این تأمل درباره‌ی رفتار و شناخت خود، مهارت‌های بنیادین مقوله‌بندی، شاکله‌سازی، قیاس و غیره را طوری در ارتباط با جهان خارج به کار می‌برد که بعداً بتواند مهارت‌های شناختی خود را نیز به همان ترتیب مقوله‌بندی کند. شاید این واقعیت که همه‌ی این‌ها در فرمت زبانی رخ می‌دهند (یعنی هم نظر بچه درباره‌ی جهان و هم نظر بزرگسال درباره‌ی نظر بچه قالب زبانی عادی دارند)، این فرآیند را تسهیل می‌نماید [۱] فرآیندی که بچه با آن قادر می‌شود از مهارت‌های شناختی بنیادین خود در فعالیت‌های تأملی سود ببرد.

گمان داریم انطباق تکاملی که در هماهنگ کردن رفتار اجتماعی آدم‌ها با یکدیگر نقش به‌سزایی دارد (منظور همان شناختن یکدیگر به‌مثابه‌ی موجوداتی قصدمند است)، پس از بسط ائتوزنتیکی بیشتر می‌تواند زیربنای توان آدم‌ها برای تأمل بر رفتار خود، و از این‌رهگذر، زیربنای توان آنان برای آفریدن ساختارهای نظام‌مند معلومات مصرح، مانند نظریات علمی قرار گیرد (همچنین بنگرید به Humphrey, 1983). توانایی نظام‌سازی انسانی، بنابه اصطلاحات گولد (1982)، می‌تواند ناشی از تغییر کارکرد توانایی‌های تأملی انسانی باشد، که آن‌هم درنهایت از توانایی‌های اجتماعی [۲] فرهنگی انسان‌ها ریشه می‌گیرد.

## درونی‌سازی چشم‌اندازها

هر کس که درباره‌ی این چیزها زیاد اندیشیده می‌داند که در رشد شناختی دوره‌ی ابتدایی طفولیت، فرهنگ نقش گریزناپذیر برعهده دارد. بسیاری از معلومات خاصی که انتظار می‌رود بچه‌ی این سنی یاد گرفته و بر آنها مسلط شده و خودش به‌دنبال کشف آن باشد، از راه نمادهای قراردادی فرهنگی یا آموزش مستقیم دیگران کسب می‌شوند. خبره‌شدن در یک زمینه، مستلزم یادگیری آن‌چیزی است که دیگران یاد گرفته‌اند و سپس شاید اضافه کردن ابتکاراتی کوچک و شخصی به آن. مقولات حاضرآماده‌ی زبان را نیز نباید نادیده گرفت، چرا که بچه گروه‌بندی مفهومی و ایجاد ارتباط متقابل میان موجودیت‌های متنوع را از همین جا شروع می‌کند. قبول دارم

که انتقال فرهنگی این شکلی از آن رو امکان پذیر است که بچه صاحب مهارت‌های ابتدایی ادراک، حافظه، مقوله‌بندی و مانند آن‌هاست، اما مهارت‌های یادگیری فرهنگی منحصراً انسانی هستند که او را قادر می‌سازند از این مهارت‌های شخصی در جهت سود بردن از معلومات و مهارت‌های آدم‌های گروه اجتماعی خود استفاده کند. محققان خیلی کمی پا را از اثبات نقش قدرتمند فرهنگ در محتوای شناخت بچه‌ها فراتر گذاشته‌اند و به نقش آن در فرآیند رشد شناختی پرداخته‌اند. گرچه همگان توانایی بچه در اخذ چشم‌انداز دیگران را واقعیتی مسلم می‌دانند، اما نوعاً به آن همچون مهارتی مجزا توجه می‌شود (فقط به مثابه‌ی مهارت شناخت اجتماعی). دیدگاه من (X) که از خیلی جهات یادآور برخی دیدگاه‌های پیازه (1928) در اولین آثارش است (X) آن است که فرآیند چشم‌انداز محوری به خصوص طی دوره‌ی ابتدایی طفولیت به تمام جنبه‌های رشد شناختی بچه‌ها نفوذ می‌کند. دو تجلی کلیدی آن، اینهاست:

- توانایی روبه‌رشد بچه برای دیدن یک موجودیت از دو یا چند چشم‌انداز، به‌طور همزمان (مثلاً در مقوله‌بندی سلسله‌مراتبی و استعارات و قیاس‌ها و اعداد و غیره)؛
- توانایی روبه‌رشد بچه برای اندیشیدن درباره‌ی رفتار و شناخت قصدمندان‌ی خود، به‌طوری که آنها را به‌طور بازنمایانه بازتوصیف کرده و «نظام‌مندتر» کنند.

فقط در زمینه‌های بسیار تخصصی فعالیت شناختی ممکن است این فرآیندها تاحدی مستقل از دیگر زمینه‌ها رخ بدهند، ولی هر کدام از آنها پیش از اینکه در هریک از زمینه‌ها کار خود را شروع کند باید به «توده‌ی حیاتی» مواد و مصالح تجربی مناسب پیوند بخورد (Hirschfield and Gelman, 1994). به‌هر حال یکی از نشانه‌های شناخت بالغ انسانی همین گره‌خوردن مهارت‌ها و معلومات متفاوت با یکدیگر است.

اصلاً گیرم انسان برای انواع خاصی از شناخت یا شناخت اجتماعی، انطباقات بیولوژیک تخصصی داشته باشد که به او اجازه می‌دهند در نبود هرگونه درهمکنش اجتماعی همزمان چندین چشم‌انداز اتخاذ نموده و بر شناخت خود تأمل کند، و فرض کنیم این اتفاق در دوره‌ی ابتدایی تا میانی طفولیت اُنْتورنی انسانی رخ می‌دهد. اما اگر چنین باشد، سخت بتوان درک کرد که چرا این مهارت‌ها برای ظهور اُنْتورنتیکی باید این قدر لفتش بدهند. به‌نظر من، این کارکردهای شناختی بسیار قدرتمند از آن رو دیر بروز می‌کنند که به انطباق بنیادین صرفاً انسانی و چندساله با فرهنگ و شناخت اجتماعی طی درهمکنش‌های اجتماعی نیازمندند. شرط رخ دادن این فرآیند، اکتساب و

استفاده از زبان قراردادی است، چرا که زبان چشم‌اندازهای متعین گوناگونی داشته، غنای گفتاری بی‌مثالی را سبب شده، و برای اعمال تأملی فراشناخت و بازتوصیف بازنمایانه، بازنمایی‌های عامی فراهم می‌آورد. و این به لحاظ تکاملی، حداقل برای من عجیب به نظر می‌رسد که چند کارکرد شناختی انسانی خیلی عمومی ☒ که سابقه‌ای در پریمات‌ها نداشته ☒ وجود داشته باشد که به هیچ زمینه یا محتوای شناختی خاصی مرتبط نبوده و یک‌باره درست وسط اُنتوژنی شناختی ظاهر شوند. دیدگاه مناسب‌تر آن است که می‌گوید شرط این کارکردهای جدید، مهارت‌های شناختی منحصراً انسانی فهم دیگران به مثابه‌ی عاملان قصدمند و همچنین یادگیری فرهنگی چیزها از و از طریق آنان است ☒ در این مورد آنچه بچه از و از طریق دیگران یاد می‌گیرد راه‌های گوناگون دیدن چیزها و اندیشیدن به آنهاست، از جمله اندیشیدن به شناخت خودش.

گرچه بسیاری از روانشناسان فرهنگی درباره‌ی این مضامین حرف زده‌اند، اما دوست ندارند بچه را به مثابه‌ی شخصی حاضر در این فرآیند در نظر بگیرند (مثل Lave, 1988; Rogoff, 1990; Rogoff, Chavajay, and Mutusov, 1993). من به عنوان حامیِ بالِ روانشناسانه‌ی روانشناسی فرهنگی فکر می‌کنم باید درباره‌ی بچه‌ی منفرد صحبت کنیم و این یعنی صحبت کردن درباره‌ی فرآیند درونی‌سازی (همچنین بنگرید به Greenfield, in press). بچه متوجه است دیدگاه‌های بیان‌شده‌ی دیگران، نسبت به او بیرونی‌اند ☒ یعنی دیدگاه‌هایی هستند که خود بچه هرگز نمی‌توانسته بسازد ☒ و اگر بخواهد «آنها را مال خود کند» تا در موقعیتی جدید مورد استفاده قرار دهد، باید آنها را قاپیده یا «درونی کند». همان‌طور که قبلاً هم گفته‌ام (Tomasello, Kruger, and Rarner, 1993)، فرآیند درونی‌سازی، یک فرآیند شناختی یا یادگیری اضافه‌ی رازآمیز نیست که با صورت‌بندی‌های نظری در دست‌قابل تبیین نباشد. وقتی بچه حرف‌های یک بزرگسال درباره‌ی فلان موضوع یا حتی درباره‌ی شناخت خودش را می‌شنود، آن را درونی می‌کند؛ یعنی آن دیدگاه معطوف به فلان موضوع را همان‌طور یاد می‌گیرد که چیزهای چشم‌اندازمحور دیگر را. حتی می‌توانیم این فرآیند را یادگیری فرهنگی یا تقلیدی نیز بنامیم، به این معنا که بچه از روی تقلید یاد می‌گیرد چشم‌انداز دیگران درباره‌ی یک موضوع را همان‌طوری بفهمد که احساسات آنان در قبال یک شیء (ارجاع اجتماعی) یا رفتار آنان در قبال یک شیء دیگر را (یادگیری تقلیدی فعالیت‌های سودمند) می‌فهمد. حقیقت آن است که وقتی دیدگاه بزرگسال شفاهاً بیان شود، بچه به‌طور تقلیدی صورت‌بندی نمادین (اینترسابتکتیو) آن را یاد می‌گیرد ☒ حتی صورت‌بندی نمادین راجع به خودش را.

آری، به نظر می‌رسد در این مورد بازهم اُنتوژنی اهمیت خاصی دارد. میراث بیولوژیک بچه که بعداً به کار فراگیری میراث فرهنگی می‌آید، او را آماده‌ی ورود به انواع خاصی از درهمکنش‌های اجتماعی می‌کند، ولی نباید فراموش کرد عملاً همین درهمکنش‌های اجتماعی است که بچه را به اتخاذ چندین چشم‌انداز درباره‌ی چیزها و درباره‌ی خودش هدایت می‌کنند. قیاس‌گری یک میمون ممکن است همان‌قدر فعالیت فرهنگی خاص باشد که شطرنج یا بسکتبال. بله، فرهنگ، توانایی‌های شناختی یا حسی [x] حرکتی‌ای که شخص برای انجام این بازی‌ها بدان‌ها نیاز دارد را نمی‌آفریند، اما برای ماهر شدن در آنها چاره‌ای نیست مگر انجام آن بازی برای مدتی [x] در واقع چند سال [x] با دیگران، و کسب این تجربه که چه چیز به درد می‌خورد؛ چه چیز به درد نمی‌خورد؛ و در فلان موقعیت معین، شریکِ حاضر در فلان موقعیت احتمالاً چه کار می‌کند. بچه‌های آدمیزاد هم به‌لحاظ بیولوژیک و هم به‌لحاظ فرهنگی میراث زیادی به ارث می‌برند؛ اما هنوز کارهای زیادی باقی مانده که باید انجام شود.



## 7

## شناخت فرهنگی

می‌توان گفت اندیشیدن اساساً عمل کردن از راه نشانه‌هاست.

## لودویگ ویتگنشتاین

نمی‌توان بی‌نشانه اندیشید.

## چارلز سندرس پرس

ذهن یا هوش فقط با حرکات بیان‌گری مثل نمادهای معنادار ممکن می‌شوند.

## جورج هربرت مید

کلمات صرفاً محمل بیان اندیشه نیستند؛ اندیشه از قبل آنها به وجود می‌آید.

## لف و یگوتسکی

شناخت انسانی، به معنای واقعی کلمه، صورت خاصی از شناخت پریماتی است. انسان‌ها در اکثر معلومات و مهارت‌های شناختی با پریمات‌ها شریک‌اند [۱] هم در جهان حسی [۲] حرکتی اشیاء که در روابط فضایی و زمانی و مقولی و کمی نمود می‌یابد، هم در جهان اجتماعی رفتار کردن با هم‌نوعان به شکل عمودی (سلطه) و افقی (خویشاوندی). وقتی در محدوده‌ی فیزیکی یا اجتماعی مشکلی رخ دهد، تمام گونه‌های پریمات، از مهارت‌ها و معلومات خود برای ایجاد استراتژی‌های خلاقانه و بصیرانه استفاده می‌کنند. اما طبیعتاً هر گونه‌ی پریماتی ورای آن مهارت‌های شناختی‌ای که با دیگر اعضای راسته‌ی خود شریک است مهارت‌های شناختی اضافی دیگری نیز دارد، و انسان هم از این قضیه مستثنی نیست. بنابر فرضیه‌ی فعلی، انسان یک انطباق شناختی خاص خود دارد که از خیلی جهات یک انطباق شناختی قدرتمند است، چرا که فرآیند تکامل شناختی را از ریشه تغییر می‌دهد.

این انطباق در لحظه‌ی خاصی از تکامل انسان، شاید هم انصافاً همین اواخر، رخ نمود و دلیلش هم احتمالاً چند رویداد انتخاب طبیعی و ژنتیکی بوده است. این انطباق شامل توانایی و گرایش افراد به یکی شدن با هم‌نوعان می‌شود و آنان را توانا به فهم هم‌نوعان به‌مثابه‌ی عاملانی قصدمند مثل خود می‌کند که مقاصد و توجهات خاص خود را دارند، و دست‌آخر هم آنان را توانا به فهم هم‌نوعان به‌مثابه‌ی عاملانی ذهن‌مند مثل خود می‌کند که امیال و باورهای خود را دارند. این نوع جدید فهم از دیگران، ماهیت تمام درهمکنش‌های اجتماعی، مثل یادگیری اجتماعی، را از ریشه تغییر داد. طی تاریخ، وقتی بچه‌های نسل‌های مختلف از اسلاف خود چیزهای متنوعی یاد گرفتند و آنها را به‌طریقی تعدیل کردند که به انباشت این تعدیلات منجر گردید [X] خاصه آن تعدیلاتی که روی برخی مصنوعات مادی یا نمادین انجام شد [X] این فهم جدید صورتی منحصر به فرد از تکامل فرهنگی را پدید آورد. پس، این «اثر برگشت‌ناپذیر» ماهیت جایگاه اُنْتورژنتیکی‌ای که بچه‌ی آدمیزاد در آن رشد می‌کند را چنان از ریشه تغییر داد که بچه‌ی مدرن بالکل به‌واسطه‌ی مصنوعات فرهنگی از پیش موجود با جهان فیزیکی و اجتماعی خود مواجه می‌شود و با آن درهمکنش می‌کند [X] به‌واسطه‌ی مصنوعاتی که وقتی به کار می‌روند چیزی از روابط قصدمندانه‌ی مبدعان و کاربران قبلی این ابزار با جهان را تعیین می‌بخشند. پس، بچه‌ی روبه‌رشد در میان به‌دردخورترین ابزارها و نمادهایی که اسلافش برای چیرگی بر صعوبت‌های جهان فیزیکی و اجتماعی خود ابداع کرده‌اند زندگی می‌کند. به‌علاوه، وقتی بچه این ابزار و نمادها را درونی می‌کند [X] یعنی وقتی از راه فرآیندهای بنیادین یادگیری فرهنگی یاد می‌گیرد از آنها استفاده کند [X] در این فرآیند، براساس چشم‌اندازهای قصدمندانه و ذهن‌مندانه‌ی دیگران، اشکال جدید و قدرتمندی از بازنمایی شناختی را می‌آفریند.

بنابراین، ادعای من از چشم‌اندازی فرانظری آن است که ظهور شناخت انسانی [X] به‌خصوص جنبه‌های منحصراً انسانی آن [X] را زمانی می‌توان به‌طور کامل فهمید که واگشایی آن را از سه چارچوب زمانی متفاوت به‌دقت بررسی کنیم:

- در چارچوب زمان فیلوژنتیک: وقتی پرمات انسانی راه‌های منحصر به فرد فهم هم‌نوعان خود را تکامل داد؛
- در چارچوب زمان تاریخی: وقتی این صورت متمایز فهم اجتماعی منجر به صور متمایز میراث فرهنگی شد، از جمله مصنوعات مادی و نمادینی که طی زمان، تعدیلات را در خود انباشت می‌کنند؛ و

- در چارچوب زمان اُنثروژنتیک: وقتی بچه‌ی آدمیزاد تمام آنچه فرهنگش ارائه می‌کند را جذب کرده، و در این فرآیند انواع منحصر به فردی از بازنمایی شناختی چشم‌انداز محور را توسعه می‌دهد. برای نتیجه‌گیری، درباره‌ی فرآیندهای حاضر در هریک از این چارچوب‌های زمانی ایده‌های بیشتری ارائه خواهیم کرد؛ همراه با اندک تأملاتی گذرا درباره‌ی برخی پارادایم‌های نظری بزرگی که با این فرآیندها سر ناسازگاری دارند.

## فیلولژی

یکی از پارادایم‌های مسلط در مطالعه‌ی مدرن رفتار و شناخت انسان مدعی است که انسان‌ها تعدادی مدار ذاتی متفاوت و مجزا از هم دارند. ریشه‌های این رویکرد در آرای فیلسوفانی چون چامسکی (1980) و فلدور (1983) قرار دارد، و در تعدادی از پارادایم‌های تجربی راه جدیدی بنیاد نهاد، مثل نوفطری‌گرایی در روانشناسی رشدگرا، یا زیست‌شناسی اجتماعی و روانشناسی تکاملی در انسان‌شناسی تکاملی (مثل Spelke and Newport, 1997; Tooby and Cosmides, 1989; Pinker, 1997). مشکل اصلی نظریات مداری همیشه این بوده: مدارها چیستند و چگونه می‌توان به سمت شناخت آنها حرکت کرد؟ در نبود هرگونه روش‌شناسی پذیرفته شده، اکثر نظریه‌پردازان فقط بر روشن‌ترین مدارها تمرکز می‌کنند، هرچند بازهم در تقریر آنها اختلاف زیادی وجود دارد. در میان عمومی‌ترین مدارهای مفروض می‌توان به اینها اشاره کرد: مدارهای

الف) معلومات درباره‌ی اشیاء؛

ب) معلومات درباره‌ی دیگر افراد؛

پ) معلومات درباره‌ی اعداد؛

ت) معلومات زبانی؛ و

ث) معلومات درباره‌ی بیولوژی.

حتی در این باره مناقشه دارند که آیا در زمینه‌های پیش‌گفته، مدارهای کوچک‌کوچک قوام‌بخشی وجود دارد یا نه. برای مثال، بارون <sup>۱۳</sup>کوهن (1995) مدعی است مدار معلومات اولیه درباره‌ی دیگران عملاً به‌وسیله‌ی چهار مدار کوچک خیلی خاص تقویم شده؛ و بسیاری از زبان‌شناسان پیرو چامسکی معتقدند قوه‌ی زبان در بردارنده‌ی تعدادی

مدار زبانی کوچک و متمایز است. جستجوی پاسخ در مغز، مثل برخی از مدار گرایان، دور از صواب است، چرا که موضع یابی کارکرد در مغز ممکن است حاصل فرآیندهای رشد گرای متعدد و متفاوتی باشد که ربطی به مشخصه‌ی ژنتیکی محتوای اپیستمولوژیک نداشته باشند؛ مثلاً ممکن است یک قسمت خاص از مغز، اطلاعات خیلی پیچیده را پردازش کند و بنابراین اولین کارکرد رشدی‌ای که نیاز به چنین قدرتی دارد فقط آنجا موضع یابی شود (Bates, in press; Elman et al., 1997).

دومین مشکل بزرگ نظریه پردازان مداری، چنان که در فصل یکم نیز توضیح داده شد، مشکل زمان است: می‌دانیم برای آن دسته از کارکردهای شناختی انسان که با دیگر پستانداران و پرمات‌ها مشترک هستند، زمان زیادی صرف تکامل بیولوژیک شده است؛ اما در سوی دیگر، کل این زمان کفاف کارکردهای شناختی منحصرأ انسانی را نمی‌دهد [۱] حداکثر شش میلیون سال، اما به احتمال قریب به یقین فقط دو است و پنجاه هزار سال. پس بهتر است دیدگاهی اتخاذ کنیم که دو ویژگی داشته باشد: تمرکز بر فرآیندهای خیلی سریع تر [۲] برای مثال در زمان تاریخی و اُنْتورنتیک [۳] و جستجوی راه‌هایی که این فرآیندهای سریع‌السير از طریق آنها کارکردهای شناختی منحصرأ انسانی را ایجاد و نگه‌داری می‌کنند. یقیناً کارکردهای شناختی منحصرأ انسانی‌ای وجود دارد که در پیدایش آنها فرآیندهای تاریخی و اُنْتورنتیک مدخلیت چندانی ندارند، مثل فرآیندهای اساسی مقوله‌بندی ادراکی. اما از طرف دیگر، چیزهایی مثل نمادهای زبانی و نهادهای اجتماعی به‌طور اجتماعی تقویم شده‌اند و بنابراین نمی‌توانستند در تکامل انسانی، یک مرتبه به شکل تام و تمام به ظهور برسند؛ و در آفرینش و نگاه‌داشت آنها فرآیندهای درهم‌کنشی [۴] اجتماعی نقش خاص خود را داشتند. عموماً مشکل اصلی رویکردهای مداری ژنتیک محور [۵] به‌خصوص وقتی به مصنوعات اجتماعاً تقویم شده و مناسب اجتماعی می‌پردازند [۶] این است که می‌خواهند از صفحه‌ی اول داستان (یعنی ژنتیک) یک‌باره به صفحه‌ی آخر (یعنی شناخت انسانی فعلی) بپرند و گور پدر صفحه‌های میانی. پس این نظریه پردازان در خیلی موارد، عناصر تعیین‌کننده‌ی داستان که در زمان تاریخی و زمان اُنْتورنتیک حضور دارند و بین ژنوتیپ و فنوتیپ انسان مداخله می‌نمایند را از تقریر بیرون می‌گذارند.

تلاش من یافتن یک انطباق بیولوژیک تر و فرزند است؛ و برای همین است که می‌گویم انسان‌ها راه جدیدی برای یکی شدن با هم‌نوعان خود، و فهم از آنان به‌مثابه‌ی موجوداتی قصدمند را تکامل دادند. فشار اکولوژیکی‌ای

که به چنین انطباقی کمک کرده است را نمی‌شناسیم، برای همین می‌توانیم در فرضیه‌مان همه‌ی مزایای انطباقی آن فشارهای اکولوژیکی را نادیده بگیریم. از دید من، همه‌ی سناریوهای متعدد انطباقی می‌توانستند در شناخت اجتماعی انسانی به همین نتیجه‌ی تکاملی برسند، زیرا اگر فردی هم‌نوعان خود را به هر دلیلی به‌مثابه‌ی موجوداتی قصدمند ببیند [X] خواه به قصد همکاری، خواه به قصد رقابت یا یادگیری اجتماعی یا هر چیز دیگر [X] وقتی با آنان در شرایط دیگر درهم‌کنش کند، این فهم دود نمی‌شود و به هوانمی‌رود. به کلام دیگر، چیزهایی مثل ارتباط و همکاری و یادگیری اجتماعی، نه مدارها یا زمینه‌های معلوماتی متفاوت بلکه زمینه‌های فعالیت‌ی متفاوتی هستند که اشکال جدید فهم از هم‌نوعان، یعنی اشکال جدید شناخت اجتماعی، آنها را به یک اندازه و به‌نحوی عمیق استحاله کردند. نکته آن که، این شکل جدید شناخت اجتماعی، به‌هنگام درهم‌کنش افراد با یکدیگر می‌توانسته تأثیرات عمیقی داشته باشد [X] طی زمان تاریخی، استحاله‌ی چیزهای اجتماعی به چیزهای فرهنگی، و طی زمان اُنْتورژنتیک، استحاله‌ی مهارت‌های شناختی و بازنمایی شناختی پریماتی به مهارت‌های منحصرأ انسانی یادگیری فرهنگی و بازنمایی شناختی چشم‌اندازی.

باید تأکید کرد به‌خلاف آنچه پیازه (1954) و پرماک (1990) فرض کردند، این صورت منحصرأ انسانی شناخت اجتماعی فقط با فهم از دیگران به‌مثابه‌ی منابع زنده‌ی حرکت و قدرت، که ظاهراً همه‌ی پریمات‌ها واجد آن هستند، مرتبط نیست. خیر، این صورت جدید از شناخت اجتماعی به‌بچه‌ی می‌فهماند که ادراک و عمل دیگران انتخابی است و راهنمای این انتخاب، بازنمایی ذهنی برخی نتایج مطلوب، یعنی هدف است؛ این بیش از درک دیگران صرفاً درمقام موجوداتی زنده است. از سوی دیگر، بسیاری از نظریه‌پردازان گفته‌اند آنچه شناخت انسانی را از شناخت دیگر حیوانات متمایز می‌کند، «نظریه‌ی ذهن» است؛ این اصطلاح اگر کلاً برای اشاره به شناخت اجتماعی عامّ به کار رود اصطلاحی مناسب است، اما اگر از آن برای تأکید صرف بر فهم باورهای غلط استفاده گردد، باید متذکر شویم که بچه‌ها تا چهار سالگی نمی‌توانند این کار را انجام دهند و این درحالیست که شناخت انسانی، از یکی دو سالگی، با توجه اشتراکی و تحصیل زبان و دیگر اشکال یادگیری اجتماعی از شناخت پریمات‌های غیر انسانی جدا می‌شود. بنابراین چنان که پیشتر هم گفتم، فهم باورهای غلط خامه‌ی روی کیک اجتماعی [X] شناختی انسان است، کیک‌ی که بنیادین‌ترین قسمتش فهم مقاصد دیگران است.

وقتش رسیده که بگویم در پاسخ به این سؤالات مشکل، رمانتیک‌سازی یا انسان‌انگاری کردن توانایی‌های شناختی دیگر گونه‌های حیوانی کمکی نخواهد کرد. منظورم آن نیست که پژوهشگران باید فقط در جستجوی تفاوت‌های شناخت انسانی با شناخت پریمات‌های غیر انسان باشند. برعکس، اگر قصد داریم آنچه منحصرأ انسانی است، آنچه منحصرأ شمپانزه‌ای یا منحصرأ کاپوچینی است را شناسایی کنیم، دانشمندان باید هم در پی شباهت‌ها باشند و هم در پی تفاوت‌ها. اما به‌نظر من تقریرات عامه‌پسند و پرتعداد مبتنی بر مشاهدات غیرعلمی رفتار فلان حیوان، یا میل شدید آدم‌ها برای انسان‌انگاری کردن پرندگان و چرندگان و خزندگان به این کار سودی نمی‌رساند؛ چه کنایه‌آمیز: توانایی‌ای که محسّناتش را ستوده‌ام [X] یعنی توانایی دیدن دیگر موجودات قصدمند به‌مثابه‌ی خود [X] اگر به‌دست نااهل بیفتد بیش از آن که سودمند باشد مضر خواهد بود. به‌نظر من، نفس در پی مدار گشتن هم چاره‌ی کار نیست. حقیقت آن‌که، برخی از سرسخت‌ترین مشکلات تکاملی، مثل منع زنا‌ی با محارم (راهبر به مکانیسمی بسیار خاص و انعطاف‌ناپذیر که ممکن است در گونه‌های دیگر هم به‌همان شکل وجود داشته باشد) و نیاز به کسب این اطمینان که ژن‌های من منتقل می‌شوند (راهبر به آشکال متعددی از حسادت جنسی که به‌خاطر نحوه‌ی کار نظام زناشویی، خاصه در انسان‌ها دیده می‌شود) ممکن است گزینه‌های خوبی برای انطباق اختصاصی‌ای بی‌ربط به اختصاصی‌سازی‌های انطباقی دیگر باشند<sup>۱</sup> (Buss, 1994). اما انطباقات شناختی حقیقی، تقریباً به‌شکل ذاتی، انعطاف‌پذیرتر از این حرف‌ها هستند. شاید آنها برای حل یک مشکل انطباقی خاص ظهور کرده باشند، اما غالب اوقات برای مجموعه‌ی وسیع‌تری از مشکلات مرتبط به‌کار می‌روند (مثل نقشه‌های شناختی‌ای که در یافتن غذا و آب و لانه و جفت و بچه و شکار و غیره به‌کار می‌آیند). به همین دلایل، من نکته‌ی تلاش برای مداری کردن شناخت انسانی را نمی‌فهمم، و وجود لیست‌های متعدد و پروپیمانی که می‌گویند مدارهای انسانی شبیه فلان چیز یا بهمان چیز هستند به‌نظر شاهده‌ی بر مشکلات عملی چنین کاری نیز هستند.

## تاریخ

به نظر من، بسیاری از نظریه‌پردازان در تبیین مهارت‌های شناختی انسانی برحسب انطباقات خاص ژنتیکی خیلی فرز هستند [X] البته بدون اینکه هیچ تحقیق ژنتیکی‌ای کرده باشند. این روشی عامه‌پسند است، زیرا سریع و آسان

است و احتمالاً به زودی با شاهدی تجربی رد نمی‌شود. اما دلیل مهم دیگر برای گرایش خیلی از نظریه پردازان به مدارهای شناختی فطری به مثابه‌ی دم‌دست‌ترین روش، فقدان درکِ نحوه‌ی کارِ فرآیندهای فرهنگی [X] تاریخی انسانی، یعنی فرآیندهای سوسیو جنسیس است؛ سوسیو جنسیس هم در معنای قدرتی مستقیماً زایا، و هم در معنای تأثیر غیرمستقیمی که بر آفریدن نوعی جایگاه اُنْتورژنتیک برای رشد شناختی انسان دارد. و مهم آن‌که، فرآیندهای تاریخی به نسبت فرآیندهای تکاملی، در محدوده‌ی زمانی کاملاً متفاوتی عمل می‌کنند (Donald, 1991).

بگذارید از بازی شطرنج مثالی بزنیم. بچه‌هایی که این بازی را بلدند، آن را در درهمکنش با بازیکنان بزرگسال یاد می‌گیرند، و برخی از آنان در بافت این بازی، مهارت‌های شناختی کاملاً هوشمندانه‌ای را رشد می‌دهند که به نظر می‌رسد بسیاری از آنها تماماً خاص یک زمینه‌ی مهارتی باشند. یک روانشناس شناختی ممکن است فقط از طرح‌ریزی و تخیل پیچیده‌ی موردنیاز برای تدارک حمله به شاه حیرت‌کننده: فیل با قربانی کردن خود، سرباز جلوی شاه را می‌زند و اینچنین حرکات شاه را محدود می‌کند و حمله با هماهنگی اسب و رخ و وزیر کامل می‌شود. علیرغم پیچیدگی‌های شناختی درگیر در این بازی، و علیرغم اختصاصی بودن زمینه‌ی مهارت‌های شناختی آن، من هرگز ندیده‌ام کسی مدار ذاتی شطرنج بازی را مطرح کرده باشد. دلیلش آن است که شطرنج محصول تازه‌ی تاریخ انسان است، و حتی کتاب‌هایی هست که رشد تاریخی آن را با تصویر نشان می‌دهند. شطرنج در اصل بازی‌ای ساده بود، اما وقتی بازیکنان به فهمی دوسویه از چیزهایی که بازی را جالب‌تر می‌کنند رسیدند، یا قواعد را تعدیل کردند یا قواعدی جدید بدان افزودند، و بازی را به شکل مدرن فعلی‌اش درآوردند [X] که بچه‌های امروزی می‌توانند با اندک سالیانی بازی و تمرین، مهارت‌های شناختی بسیار تأثیرگذار مرتبط با آن را رشد دهند. البته شطرنج در بچه‌ها مهارت‌های شناختی بنیادینی چون حافظه، طرح‌ریزی، اندیشه‌ی فضایی و مقوله‌بندی را نمی‌آفریند [X] این بازی فقط بدین دلیل تکامل پیدا کرد که انسان‌ها از قبل این مهارت‌ها را داشتند [X] اما مهارت‌های شناختی بنیادین را در جهات جدیدی کانالیزه کرده و بدین ترتیب در نهایت، به آفریدن چند مهارت جدید و خیلی خاص کمک می‌کند.

حرف من صرفاً آن است که مهارت‌های شناختی زبان و ریاضیات پیچیده هم مثل شطرنج هستند: آنها محصول رشد تاریخی و اُنْتورژنتیک کار با مهارت‌های شناختی از پیش موجود متعددی هستند که برخی‌هاشان را

پریمات‌های دیگر هم دارند و برخی هم منحصراً انسانی هستند. اینها را راحت‌تر از هر جای دیگر در ریاضیات می‌توان دید زیرا ☒ و این دلایل تاحدی بر شطرنج هم صدق می‌کند ☒:

(الف) می‌توان بیشتر رشد تاریخی ریاضیات مدرن در دو هزار سال اخیر را پیگیری کرد؛ (ب) در بسیاری از فرهنگ‌ها تنها اعمال ریاضیاتی مستعمل، روش‌های خیلی ساده‌ی شمارش (و تغییرات حسابی آنها) است؛ (پ) در فرهنگ‌هایی که از ریاضیات پیچیده استفاده می‌نمایند، خیلی از افراد فقط چندتا روش ریاضیاتی ساده را بلدند. داده‌های مذکور، احتمالات را آن‌قدر محدود می‌کنند که نظریه‌پردازان، مدار ریاضیاتی را فقط دارای بنیادی‌ترین مفاهیم کمی می‌دانند. اما در مورد زبان: (الف) خیلی کم از تاریخش باخبریم (آن‌هم فقط از تاریخ نسبتاً اخیر آن چند زبانی که خط داشته‌اند)؛ (ب) تمام فرهنگ‌ها زبان‌های پیچیده‌ای دارند؛ و (پ) تمام بچه‌های روبه‌رشد همه‌ی فرهنگ‌ها، مهارت‌های زبانی را تقریباً به یک اندازه کسب می‌کنند.

این داده‌ها روشن می‌سازد که زبان با ریاضیات و شطرنج متفاوت است، اما نظریه‌پردازان مداری دلیلی برای این تفاوت ذکر نمی‌کنند. ممکن است زبان، به‌هردلیلی اول ☒ یعنی اوایل تکامل انسان‌های مدرن حدود دو‌یست هزار سال قبل ☒ رشد تاریخی کرده و پیچیده شده باشد و سپس به زبان‌های مدرن تقسیم شده باشد. اگر از اُنثورنی به‌مثابه‌ی راهنمای پیچیدگی شناختی استفاده کنیم، باید بگوییم بچه‌های مدرن قبل از آن که بر ریاضیات پیچیده یا استراتژی‌های شطرنج مسلط شوند، بر زبان طبیعی تسلط می‌یابند. شاید دلیل تقدم شناختی زبان آن باشد که زبان تجلی چشمگیر توانایی نمادین انسان است، توانایی‌ای که خودش هم مستقیماً از فعالیت‌های توجه و ارتباط اشتراکی‌ای ریشه می‌گیرد که فهم از دیگران به‌مثابه‌ی عاملان قصدمند را به‌وجود می‌آورند. پس، نکته آن است که زبان خاص است اما نه خیلی.

پس، تقریر من از اینکه چگونه یک انطباق شناختی انسانی منحصر به‌فرد توانست تمام این تفاوت‌های بسیار میان شناخت انسان و پریمات‌های غیر انسانی را موجب شود آن است که این انطباق منحصر به‌فرد، یک مجموعه‌ی تکاملی جدید از فرآیندها، یعنی فرآیندهای سوسیوجنسیس را ممکن ساخت، سوسیوجنسیسی که بیشتر کار فعلی را انجام داده است ☒ آن‌هم در زمانی خیلی سریع‌تر از تکامل. شاید همین بدعت منحصر به‌فرد بود که نحوه‌ی درهم‌کنش انسان‌ها با یکدیگر را تغییر داد؛ و با تلاش‌های متعدد تاریخی، این نحوه‌ی جدید درهم‌کنش، پدیده‌ی بنیادین پریماتی ارتباط و سلطه و تبادل و کاوش را به نهادهای فرهنگی انسانی زبان و حکومت و پول و علم

استحاله کرد [۱] بدون هیچ رویداد ژنتیکی اضافی. نتیجه‌ی این انطباق جدید که استحاله در زمینه‌های گوناگون مهارتی انسان بود، معلوم است که خلق الساعه نبوده. برای مثال، انسان‌ها از وقتی یکدیگر را به مثابه‌ی عاملان قصدمند فهمیدند، با همدیگر به شیوه‌هایی پیچیده ارتباط برقرار کردند؛ و شاید نسل‌هایی متمادی طول کشید تا این فهم جدید از دیگران خودش را نشان داده و منجر به پیدایش اشکال نمادین ارتباط شود. این مطلب احتمالاً درباره‌ی دیگر زمینه‌های فعالیت [۲] مانند اشکال متنوع همکاری و یادگیری اجتماعی [۳] هم صادق است، چرا که همه‌ی درهمکنش‌ها و مصنوعات اجتماعی تدریجاً از همین فهم اجتماعی جدید پدید آمدند. تابلوی 7 [۴] لیستی بسیار ساده‌شده و یقیناً غیر فراگیر را نشان می‌دهد، لیستی از برخی زمینه‌های فعالیت انسان و نحوه‌ی احتمالی استحاله‌ی آنها از طریق انطباق منحصرأ انسانی شناخت اجتماعی و پس از به کار رفتن نسل‌اندرنسل در درهمکنش‌های اجتماعی گوناگون.

تابلوی 7 [۴]. برخی از زمینه‌های فعالیت اجتماعی که طی تاریخ و از راه شناخت منحصرأ انسانی فهم هم‌نوعان به زمینه‌های فعالیت فرهنگی تغییر یافتند.

فرهنگی	اجتماعی	زمینه‌ی فعالیت
نماد (اینترسابژکتیو، چشم‌اندازی)	پیام	ارتباط
توجه اشتراکی (اینترسابژکتیوی)	تعقیب نگاه	نگاه به دیگران
یادگیری فرهنگی (بازتولید اعمال قصدمندانه)	هم‌چشمی، آیین‌سازی	یادگیری اجتماعی
هم‌دستی (قبول نقش)	هماهنگی	همکاری
آموزش (حالات ذهنی دیگران)	تسهیل	آموختن

مصنوع (امکانات قصدمندانه)	ابزار	دستکاری شیء
---------------------------	-------	-------------

ایده آل آن است که درباره‌ی فرآیند سوسیو جنسیس زمینه‌های مختلف فعالیت و در بازه‌ی کل تاریخ انسان، خیلی بیش از آنچه می‌دانیم بدانیم. عمده‌ی روانشناسان فرهنگی، که پرداختن به این موضوع وظیفه‌ی آنان است، وقت زیادی برای تحقیق تجربی درباره‌ی فرآیندهای تاریخی‌ای که نهادهای فرهنگی خاص در فرهنگ‌های خاص را به وجود آورده‌اند صرف نکرده‌اند [۱] برای مثال، فرآیندهای گرامر سازی در تاریخ فلان زبان خاص، یا فرآیندهای ابداع همدستانه‌ی در تاریخ مهارت‌های ریاضیاتی یک فرهنگ خاص. شاید روشنگرترین تحقیقات درباره‌ی این فرآیندها، مطالعات مورخان اندیشه روی چیزهایی مثل تاریخ فناوری، تاریخ علم و ریاضیات، و تاریخ زبان باشد (بنگرید به فصل دوم). اما این دانشوران عمدتاً به خود فرآیندهای شناختی یا دیگر فرآیندهای روانشناسانه نمی‌پردازند، و از این رو اطلاعاتی که روانشناسان از آنها می‌گیرند یقیناً غیرمستقیم است. و شاید واقعیت‌های مرتبطی وجود داشته باشد که بتوان از مطالعات راجع به همکاری دو شریک برگزید، دو شریکی که به فلان قلمرو مهارتی ناواردند اما به‌طور همدستانه، مصنوع یا استراتژی جدیدی ابداع می‌کنند [۲] به‌روشی مشابهی فرآیندهای آفرینش فرهنگی طی تاریخ (بنگرید به Ashley and Tomasello, 1998).

روی هم رفته، قدرت سوسیو جنسیس را با تغییری در ترجیح‌بند مضمونی خود درباره‌ی بچه‌ای فرهنگ‌ندیده در یک جزیره‌ی خالی از سکنه نیز می‌توان نشان داد. اجازه دهید در این مورد فرض کنیم که یک اشعه‌ی ایکس غول‌پیکر از خارج جوّ به درون می‌تابد و همه‌ی انسان‌ها را ظرف یک‌سال از بیخ اوتیستیک می‌کند [۳] آن‌قدر که دیگر حتی نمی‌توانند با یکدیگر یا با نوزادان ارتباط قصدمندانه برقرار کنند (گرچه به‌شکلی معجزه‌آسا می‌توانند از نوزادان نگهداری و سرپرستی کنند). در این صورت، بچه‌های یکساله می‌مانند و ابزارهای درهم‌کنش با یکدیگر (سالار مگس‌ها/طور)، آنان می‌مانند و ابزارهای درهم‌کنش با فراساختار گنده‌ی فناوری مدرن که دارد هرز می‌رود (مدمکس‌طور). سؤال این است: چقدر وقت می‌برد بچه‌ها اعمال و نهادهای اجتماعی‌ای مثل زبان، ریاضیات، نوشتار، حکومت و غیره را بازآفرینی کرده یا شاید بیافرینند؟ مطمئنم دانشورانی هستند که می‌گویند این اتفاق تقریباً بلافاصله رخ می‌دهد، به‌خصوص در مورد زبان؛ اما من معتقدم این دیدگاه خامی است که کار

تاریخی مصروف در این نهادها را که به لحاظ تاریخی در پیچ و تاب میان نسل‌ها برگشت‌ناپذیر شده‌اند، به شدت دست کم می‌گیرد (آزمایش‌های مربوط به نشانه‌های ژستی‌ای که بچه‌ها در درهمکنش با بزرگسالان خبره در زبان، یا با یکدیگر در مدرسه‌ی ناشنویان می‌آفرینند، گرچه به این سؤال مرتبط‌اند اما مستقیماً به آن ربطی ندارند، زیرا در این آزمایش‌ها، فرهنگ‌های کارآمدی که این بچه‌ها در آنها زندگی کرده و فرآیند آفرینش فرهنگی را تسهیل می‌کنند مورد توجه قرار نمی‌گیرند). زبان ممکن است به دلیل ارتباط نزدیک با انطباق اجتماعی [X] شناختی منحصراً انسانی مورد بررسی، تاحدی خاص باشد [X] که بیشتر بحثش انجام شد [X] اما قراردادهای اجتماعی‌ای که زبان طبیعی را بر می‌سازند، فقط طی درهمکنش‌های اجتماعی آفریده می‌شوند و ساخت‌های زبانی هم یکی پس از دیگری ظاهر می‌گردند. پس حدس من آن است که آفرینش چیزی مشابه با زبان‌های طبیعی مدرن، از خلال نسل‌های بسیار تکامل می‌یابد و بدون شک برای چیزهایی مثل نوشتار و ریاضیات پیچیده و حکومت و نهادها، نسل‌های خیلی بیشتری نیاز خواهد بود.

## انتورنی

انتورنی فرآیندی است که در هر گونه‌ی حیوانی، شکل خاص خود را دارد. در برخی گونه‌ها، مهم آن است که بچه‌های خرد از لحظه‌ی تولد تقریباً همه‌فن‌حریف باشند تا شانس خود برای بقا تا سن زادوولد را افزایش دهند، در حالی که نقشه‌ی زندگی فلان گونه‌ی دیگر ممکن است یک انتورنی طولانی مدت مبتنی بر انتخاب و یادگیری شخصی باشد. فرهنگ و یادگیری فرهنگی، موارد خاص استراتژی تکاملی «انتورنیِ طولی‌المدت» هستند و یادگیری، محصول [X] یا به عبارتی استراتژی [X] تکامل است. بنابراین، سؤال از تضاد طبیعت با تربیت محلی از اعراب ندارد؛ تربیت فقط یکی از اشکال گوناگونی است که طبیعت به خود می‌گیرد. سؤال رشد‌گرایان فقط آن است که این فرآیند به چه شکل اتفاق می‌افتد، و مؤلفه‌های متفاوت چگونه نقش‌های متفاوت خود را در نقاط رشدی متفاوت ایفا می‌کنند. نوزاد آدمیزاد از بدو تولد مستعد تبدیل شدن به یک بزرگسال کارآمد است؛ او ژن‌هایی که نیاز است را دارد و در جهان فرهنگی از پیش ساختاربندی‌شده‌ای زندگی می‌کند که رشد او را تسهیل می‌نماید و بی‌وقفه او را آموزش می‌دهد. اما الان بچه‌ی ما هنوز بچه است؛ هنوز راه زیادی مانده تا بزرگ شود.

شایان ذکر آن که، اُنثورنی شناختی انسانی، همان اُنثورنی شمپانزه به علاوه‌ی یک «اضافه» در تهاش نیست. همانطور که در فصل سوم استدلال کردم، اُنثورنی شناختی انسانی از همان اوایل، شاید از همان تولد، منحصر به فرد است، چرا که اطفال آدمیزاد کارهایی می‌کنند که نشان‌دهنده‌ی شکلی خاص از یکی شدن با هم‌نوعان است (مثل تکثیر و گفتگوهای بدوی طفولیت). همه‌چیز از همین یگانگی پدید می‌آید، زیرا نوزاد را قادر می‌سازد برای کسب اطلاع درباره‌ی دیگران، ابزاری جدید، یعنی قیاس با خود را به کار گیرد. در حدود نه ماهگی، قیاس خود با دیگران نوزاد را قادر می‌سازد به افراد دیگر همان نوع قصدمندی‌ای را نسبت دهد که خودش تازه صاحب آن شده است (او ممکن است در اندیشه‌ی علی و راجع به این که چرا اشیاء به فلان شکل عمل می‌کنند، تاحدی به غلط آنها را با خود قیاس کند). این اشکال جدید و قدرتمند شناخت اجتماعی، خط فرهنگی رشد انسانی را راه‌اندازی می‌کنند؛ بدین معنا که بچه اکنون با دیگران در فعالیت‌های توجه اشتراکی مشارکت می‌کند و اعمال قصدمندانه‌ی آنان که در بردارنده‌ی انواع مصنوعات مادی و نمادین می‌شود را فهمیده و می‌کوشد بازتولیدشان کند. گرایش به یادگیری تقلیدی اعمال دیگران آن قدر قدرتمند است که بچه‌ی خرد حتی وقتی نباید از آنها تقلید کند باز هم دست به تقلید می‌زند. او در فراگیری زبان هم تا مدتی طولانی دقیقاً همان ساختار نسبتی جملات بزرگسالان را بازتولید می‌کند. این، قوی‌ترین خط فرهنگی رشد بوده و به همین دلیل است که بچه‌های چهارساله‌ی فرهنگ‌های مختلف، هریک در کار خاصی درگیر می‌شوند که با کار آن یکی در فرهنگی دیگر زمین تا آسمان فرق دارد. اما بچه در سراسر این دوره‌ی ابتدایی و حتی بعداً به شکلی قویتر، کم‌وبیش از روی خط شخصی رشد نیز به قضاوت‌ها، تصمیمات، مقوله‌بندی‌ها، قیاس‌ها و ارزیابی‌های شخصی دست می‌یازد؛ این کارها با گرایش بچه  $\boxtimes$  در خط فرهنگی رشد  $\boxtimes$  به انجام آنچه دیگران انجام می‌دهند در هم‌کنش جالبی خواهد داشت.

تسلط بچه به یک مصنوع فرهنگی خیلی خاص، یعنی زبان، شناخت او را از این رو به آن رو می‌کند. بله، زبان، فرآیندهای شناختی جدید را از هیچ نمی‌آفریند، اما وقتی بچه با افراد دیگر به‌طور اینترسابتیو در هم‌کنش می‌کند و قراردادهای ارتباطی آنان را می‌پذیرد، این فرآیند اجتماعی، شکل جدیدی از بازنمایی شناختی را می‌آفریند  $\boxtimes$  بازنمایی‌ای که در دیگر گونه‌های حیوانی همتایی ندارد. ویژگی بدیع نمادهای زبانی آن است که هم اینترسابتیو هستند و هم چشم‌اندازی. ماهیت اینترسابتیو نمادهای زبانی بدین معناست که آنها به‌طور اجتماعی و به شکلی غیر از پیام‌های حیوانی «به اشتراک گذاشته می‌شوند» و ماتریسی کاربردشناختی ایجاد می‌کنند

که بسیاری از استنباطات بچه راجع به مقاصد ارتباطی دیگران، درون آن به دست می آید [۱] برای مثال، چرا فلانی این نماد و نه آن نمادی که قبلاً شنیده بودم را انتخاب کرد. ماهیت چشم اندازی نمادهای زبانی بدین معناست که بچه یاد می گیرد مثل بزرگسالان از کلمات و ساخت های زبانی استفاده کند و می فهمد یک پدیده بسته به مؤلفه های فراوان حاضر در بافت ارتباطی، ممکن است به طرق مختلف و برای اهداف متفاوت تفسیر شود. پس، بازنمایی های زبانی از بافت ادراکی بلاواسطه فارغ اند، نه فقط به این معنا که بچه با این نمادها می تواند درباره ی چیزهایی که دیگر در این زمان و مکان حاضر نیستند حرف بزند، بلکه همچنین بدین معنی که حتی همان موجودیت به لحاظ ادراکی حاضر هم می تواند به لحاظ زبانی، به انحای بی شمار و گوناگون، نمادین شود. در این عصر کامپیوترها و در این «دهه ی اهمیت دادن به مغز» شاید پارادوکسیکال به نظر برسد که این صورت از بن وریشه جدید و قدرتمند بازنمایی های شناختی، نه از هیچ انبار جدید یا قدرت کامپیوترشکلی درون مغز بشر، بلکه در عوض از اشکال جدید در هم کنش اجتماعی بین افراد انسانی تراوش می کند [۲] تازه این در هم کنش اجتماعی هم ریشه در انواع جدید شناخت اجتماعی دارد.

زبان چنان ساختار بندی شده که رویدادها و مشارکت کنندگان آنها را به طرق پیچیده و متعدد نمادین کند، و این برای هدایت بچه به «خرد و تکه تکه کردن» بسیار پیچیده ی تجربه ی خود از رویدادها به کار می آید. با ساخت های زبانی انتزاعی، هریک از مناظر ادراکی را می توان بر حسب یکدیگر و به طریقی قیاسی و استعاری نگرست. روایت ها از این هم پیچیده ترند، زیرا رویدادهای ساده را به شکلی دور هم گرد می آورند که نیازمند علیت یا قصد مندی باشند [۳] و در واقع، علامت های علی یا قصد مندانه برای منسجم کردن همین رویدادها به وجود آمده اند. گفتار مطوّل و دیگر در هم کنش های اجتماعی با بزرگسالان، بچه را به فضاهای شناختی راز آمیز تری سوق داده و او را قادر می سازند چشم اندازهای تنش آلود درباره ی چیزها، که باید به طریقی آشتی داده شوند، را بفهمد. و در مرحله ی آخر، در هم کنش هایی که بزرگسالان در آن راجع به فعالیت های شناختی بچه نظر داده یا آشکارا چیزی بدو می آموزند او را هدایت می کنند تا در فراشناخت و خود تنظیمی و باز توصیف باز نمایانه، بر شناخت خود چشم اندازی بیرونی اتخاذ نماید و همین عمل، به خودی خود منجر به ساختارهای شناختی نظام مند تر در قالبی مکالمه ای می شود. خواه ناخواه زبان های متفاوت این کارها را به انحای گوناگون انجام می دهند؛ به قول

استدلالات کلاسیک درباره‌ی «جبر زبانی»، به نظر می‌رسد یادگیری یک زبان یا صورتی از ارتباط نمادین که نظیر زبان باشد [۱] در تضاد با یاد نگرفتن هیچ زبانی [۲] در اینترسابژکتیویته و شناخت چشم‌اندازی و بازنمایی رویدادها و فراشناخت انسان نقشی اساسی دارد.

به نظر من هریک از اندیشمندانی که در ابتدای فصل از شان جمله‌ای درباره‌ی نمادمحور بودن اندیشه‌ی انسان نقل شد می‌خواستند همین حرف‌ها را بزنند، اما هریک به شیوه‌ی خود و با جزئیاتی متفاوت. انسان‌ها می‌توانند بدون نماد بیندیشند، البته اگر مقصودمان از اندیشیدن، ادراک و به‌یاد آوردن و مقوله‌بندی و عمل هوشمندانه به‌شکل پرمات‌ها باشد (Piaget, 1970; Tomasello and Call, 1997). اما اشکال منحصراً انسانی اندیشیدن [۳] برای مثال، اشکالی که این استدلال را با مثال زدن آنها صورت‌بندی می‌کنم و حتی می‌کوشم ایراداتی که دیگر اندیشمندان بر آنها خواهند گرفت را خودم مطرح کنم (و شاید این پاسخ من به ایرادات آنان باشد) [۴] نه تنها به گفتار درهم‌کنشانه‌ای که رسانه‌اش نمادها و ساخت‌ها و الگوهای گفتار زبانی اینترسابژکتیو و چشم‌اندازی هستند وابسته‌اند، بلکه از آن به‌وجود آمده و شاید حتی با آن تقویم می‌شوند. بی‌اعتنا از کنار این واقعیت نباید گذشت که بچه فقط و فقط با سالیان‌سال درهم‌کنش واقعاً مستمر با کاربران بالغ نمادها می‌تواند بر این نمادها و راه‌های اندیشیدن ملازم آنها مهارت یابد.

و این چنین است که اُنثورنی هم مانند تکامل و تاریخ واقعاً مهم است. انسان‌ها طوری تکامل یافته‌اند که شکوفایی اُنثورنی شناختی معمولشان، به نوع معینی از محیط فرهنگی وابسته است. مثال حاضرآماده‌ی اهمیت میراث بیولوژیک در فرآیند اُنثورنتیک، بچه‌های اوتیستیک هستند؛ بچه‌هایی که فاقد انطباق بیولوژیک کامل برای یکی‌شدن با دیگران‌اند و به‌همین خاطر همچون عاملان فرهنگی درست‌درمان عمل نمی‌کنند. مثال حاضرآماده‌ی اهمیت میراث فرهنگی در فرآیند اُنثورنتیک، تفاوت‌های شناختی متعدد میان مردمان فرهنگ‌های متفاوت و همچنین بچه‌های فراموش‌شده یا تباه‌شده‌ای است که شوربختانه در شرایط فرهنگی ناکارآمد بار آمده‌اند؛ اگر رشد شناختی بچه‌های روبه‌رشد را بدون هیچ فرهنگ یا زبانی تصور کنیم، قضیه روشن‌تر هم خواهد شد. بچه‌ای که در جزیره‌ای خالی از سکنه و بی هیچ انسانی در کنار خود بزرگ شود، آن چیزی نمی‌شود که روسو تخیل می‌کرد، یعنی یک انسان «طبیعی» رها از محدودیت‌های جامعه؛ خیر، او همانی می‌شود که کلفورد گریس تخیل کرد؛ یک چیز هیولایی، چیزی غیر از یک عامل انسانی قصدمند و اخلاقی.

## تمرکز بر فرآیند

همانطور که ویتگنشتاین (1953) و ویگوتسکی (1978) خیلی خوب فهمیدند، ما ماهیانی هستیم در دریای فرهنگ. ما بزرگسالان هنگامی که روی هستی انسان تحقیق و تأمل می‌کنیم، نمی‌توانیم عینک فرهنگی خود را برداشته و جهان را بی‌واسطه‌ی فرهنگ ببینیم ☒ و آن را با جهان فرهنگی‌ای که ادراک می‌نماییم مقایسه کنیم. آدم‌ها در جهان زبان و ریاضیات و پول، حکومت و آموزش و پرورش و علم و دین زندگی می‌کنند ☒ در نهادهای فرهنگی بر ساخته از قراردادهای فرهنگی. صوت «درخت» بر یک چیز سبز و قهوه‌ای دلالت می‌کند زیرا و فقط زیرا ما این چنین می‌اندیشیم؛ مردان و زنان ازدواج می‌کنند زیرا و فقط زیرا ما به آن می‌گوییم ازدواج؛ من می‌توانم در یک معامله‌ای و در ازای چندتا کاغذ، ماشین بخرم زیرا و فقط زیرا ما می‌اندیشیم که این کاغذ ارزش آن ماشین را دارد (Searle, 1996). این نوع نهادها و قراردادهای اجتماعی، در گروه‌های انسانی و به‌واسطه‌ی نوع معینی از درهمکنش و اندیشه آفریده و نگهداری می‌شوند. دیگر گونه‌های حیوانی یقیناً به این طریق درهمکنش و اندیشه نمی‌کنند.

اما جهان فرهنگی انسان از جهان بیولوژیک رها نبوده و فرهنگ انسانی، محصول تکاملی خیلی جدیدی است و به احتمال قریب به یقین با فقط چند صد هزار سال سن، هنوز در دوران طفولیت خویش است. این واقعیت که فرهنگ، محصول تکامل است بدین معنا نیست که هریک از مشخصه‌های خاص آن پشت‌گرم به فلان دلیل ژنتیکی است؛ تکامل آن قدر سرعت داشته که وقتی برای این چیزها نبوده باشد. سناریوی مناسب‌تری هست که می‌گوید جملگی نهادهای فرهنگی، روی توان ارثی اجتماعی ☒ شناختی همه‌ی آدمیان برای خلق قراردادها و نمادهای اجتماعی و استفاده از آن‌ها ساخته شده‌اند. اما این طور نیست که این قراردادها و نمادهای اجتماعی چوبی جادویی تکان داده و شناخت پرمات‌های غیر انسانی را در یک لحظه به شناخت انسانی بدل کرده باشند. شناخت بالغانه‌ی مدرن از نوع انسان، محصول نه فقط رویدادهای ژنتیکی رخ داده طی میلیون‌ها سال تکامل بلکه همچنین محصول رویدادهای فرهنگی رخ داده طی ده‌ها هزار سال تاریخ و رویدادهای شخصی رخ داده طی ده‌ها هزار ساعت آنتورنی است. لازمه‌ی تعقیب فرآیندهای دخیل میان ژنوتیپ و فنوتیپ انسانی، کار تجربی سنگین است و میل به احتراز از آن، عامل مؤثری بوده تا راه انواع جبرگرایبی ژنتیکی به بخش بزرگی از علوم اجتماعی، رفتاری

و شناختی امروز هموار شود. ژن‌ها قسمتی ضروری از داستان تکامل شناختی انسان هستند، و شاید حتی از برخی جهات مهم‌ترین بخش داستان باشند، زیرا اول آنها بودند که توپ را قل دادند؛ اما آنها همه‌ی داستان نیستند و توپ از وقت قل خوردن، راه طولانی‌ای را طی کرده است. در مجموع، اگر قصد ما تقریری د/روینی از ابعاد تکاملی و تاریخی و آنتورژنتیک شناخت انسانی باشد، مقولات فلسفی پیر و فرسوده‌ی طبیعت درمقابل تربیت، امر ذاتی درمقابل امر آموزشی، و حتی ژن درمقابل محیط، حق مطلب را ادا نمی‌کنند ☒ آنها بیش از حد ثابت و مقولی هستند.