

ویتگنشتاین و طرحواره‌های ذهنی: دلالت‌هایی برای آموزش کودکان

فاطمه زیباکلام مفرد*

محمدزهیر باقری نوع‌پرست**

چکیده

در این مقاله به نقش طرحواره‌های ذهنی در آموزش پرداخته شده است و سه نوع مکتب فکری در باب طرحواره‌های ذهنی معرفی شده است. با بررسی دو نوع افراطی طرحواره‌های ذهنی که یکی به وجود طرحواره‌های مطلقاً یکسان بین انسان‌های متفاوت و دیگری به نسبییت افراطی یا مطلق طرحواره‌ها روی آورده است به این نتیجه راه یافته‌ایم که طرحواره نسبییتی متعادل در امر آموزش قابل استفاده‌تر است. با بررسی آرای ویتگنشتاین می‌توان دریافت که وی از طرحواره نسبییتی متعادل استقبال می‌کند و می‌توان گفت که یکی از جدی‌ترین فیلسوفان طرفدار این مشی است. در پایان این نتیجه حاصل می‌شود که با پذیرش و کاربست طرحواره نسبییتی متعادل امید بیشتری به یادگیری مفهومی و اعتلای نیروی ابتکار فردی می‌رود. این طرز تفکر در مرییان بنیان نظری محکمی را در باب فلسفه برای کودکان بنا می‌نهد. در این پژوهش از روش‌های تحلیلی و استنتاجی استفاده شده است. پژوهش حاضر کاربردی است، زیرا دلالت‌ها یا استلزام‌های دیدگاه فلسفی معینی را برای عرصه عملی تعلیم و تربیت استخراج می‌کند.

کلیدواژه‌ها: طرحواره ذهنی، ویتگنشتاین، ذهن، دیویدسن، نسبییت طرحواره‌ای، آموزش و پرورش.

* دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی (نویسنده مسئول)

f.ziba.m@gmail.com

** دانشجوی دکتری فلسفه، دانشگاه وین وین m.z.bagheri.noaparast@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۷/۱۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۹/۵

۱. مقدمه

ابتدا باید دید که آیا ذهن‌های افراد با یکدیگر یکسان است یا متفاوت و اگر تفاوتی است تا چه میزان است. تبیین مسئله طرحواره‌های ذهنی در دو حوزه تعلیم و تربیت به ما کمک می‌کند. این دو حوزه عبارت‌اند از انتقال مطالب و مفاهیم درس با توجه به تفاوت‌های فردی و دوم اعتلای خلاقیت. در این مقاله نخست به بررسی نظریات مختلف در باب طرحواره می‌پردازیم. سپس از این ایده دفاع خواهیم کرد که نسبت طرحواره‌ای متعادل که مدنظر ویتگنشتاین است، به نظر معقول‌تر و کاربردی‌تر می‌رسد. در پایان، نقش نسبت طرحواره‌ای متعادل را در آموزش تبیین خواهیم کرد. چنان‌که توضیح داده خواهد شد، این نگرش زمینه‌ساز خلاقیت و پرسشگری فلسفی است. با بررسی سابقه فلسفی طرحواره‌های ذهنی و سپس ورود به اندیشه‌های ویتگنشتاین بحث را آغاز می‌کنیم.

۲. سابقه فلسفی طرحواره‌های ذهنی

برای ورود به بحث طرحواره ذهنی مناسب به نظر می‌رسد که نگاهی اجمالی به هیوم و دیدگاهش درباره ذهن بیندازیم. هیوم اظهار می‌دارد که «ذهن چیزی نیست مگر مجموعه‌ای از مشاهدات متفاوت که در پی هم با سرعتی غیر قابل تصور رخ می‌دهند و در جریان و حرکتی دائم‌اند» (Hume, 1739: 134). همان‌طور که هیوم خود در همان صفحه می‌گوید «ذهن نوعی تئاتر است که مشاهدات مختلفی در آن ظاهر می‌شود». این نگرش به ذهن به نوعی گسیختگی ذهن و احتمالاً بی‌نظمی یا انفعال در آن اشاره دارد. هیوم همچنین اظهار داشت که آنچه ما به منزله علت و معلول در رابطه بین وقایع و اجسام قائلیم بیرون از ذهن ما نیست. در واقع رابطه‌ای ضروری بین علت و معلول بیرون از ذهن انسان برقرار نیست و بنابراین هنگامی که دو واقعه با توالی رخ می‌دهند و این اتفاق تکرار می‌شود، ما سعی داریم که برای این وقایع نوعی ضرورت قائل شویم (Hume, 1777: section 7).

کانت پس از هیوم به بررسی طرحواره ذهنی پرداخت و کوشید بر بی‌نظمی و انفعال ذهن، که مدعای هیوم بود، فائق آید. جالب است که تعبیر هیوم برای علیت، به منزله ضرورتی ذهنی و روانی، همچنان تأثیر خود را بر کانت حفظ کرد. این تعبیر روان‌شناختی به سمت سازه‌ای شدن سوق پیدا کرد. طرحواره ذهنی نزد کانت همچون معرفت‌شناسی او بر پایه دوگانه تحلیلی / ترکیبی استوار است. طرحواره ذهنی ما با گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی مواجه است و در نگرش کانت این طرحواره ذهنی است که امور ترکیبی را نظم

می‌بخشد و به این ترتیب بی‌نظمی و انفعال ذهن برطرف می‌شود. کانت در ادامه واکنش به فلسفه هیوم گزاره‌های ترکیبی پیشینی را مطرح می‌کند. این گزاره‌ها، گذشته از اعتبارشان در نظر کانت، از سوی او برای تبیین علیت و ریاضیات به کار گرفته شدند. مثلاً کانت اظهار می‌کند که گزاره «کوتاه‌ترین خط بین دو نقطه خط مستقیم است» از جنس ترکیبی است، هرچند برای اینکه این گزاره معتبر شود به نوعی شهود ذهنی نیاز مبرم داریم (Kant, 1977: 14). همراهی ترکیب و تجربه با امور پیشینی در این‌گونه موارد راه را برای مطرح کردن طرحواره‌های ذهنی هموار می‌کند. همچنین است استفاده کانت از گزاره‌های ترکیبی پیشینی برای علیت، زمان و مکان. بنابراین، اینکه ما همیشه معلولی را پس از علتی مشاهده می‌کنیم، جزئی از ساختار طرحواره‌های ذهنی ماست و جز این برای ما مقدور نیست. این در حالی است که هیوم علیت عرفی را مطرح می‌کرد و ساختاری منظم برای آن متصور نبود. کانت طرحواره‌های ذهنی را «ساختارهای بنیانی» می‌انگاشت (Lynch, 1977: 410). براساس این نظر، انسان نمی‌تواند جهان را به گونه دیگری ادراک کند، چراکه نمی‌تواند از این طرحواره فراتر رود.

درواقع هیوم اشاره دارد که با فلسفه، که فقط به بررسی تجارب می‌پردازد، نمی‌توان از تجربه فراتر رفت و ورای آن را دید، اما مفهوم طرحواره‌های ذهنی که کانت (۱۹۷۷) مبدع اصلی آن است قدری از تجربه فراتر می‌رود و محدودیت خود تجربه را به ما گوشزد می‌کند. طرحواره‌های ذهنی که یکی از تفاوت‌های کانت و هیوم را مشخص می‌کند، درواقع دو کارکرد اصلی دارد: اول اینکه محدودیت تجربه را به ما نشان می‌دهد و دوم اینکه نوع ادراک ما را در جریان تجارب مشخص می‌کند. دلیل اینکه ما نمی‌توانیم ضرورتی در علت و معلول مشاهده کنیم این است که این خارج از حیطه تجربه ماست و فقط می‌تواند حدس و گمانی براساس استقرا باشد (اینکه فردا خورشید طلوع خواهد کرد یا نه!)، اما اینکه ما با رابطه‌ای به نام علیت جهان خارج را ادراک می‌کنیم ربطی به تجربه ندارد و امری پیشینی ترکیبی است که جز این برای ما مقدور نیست.

پس از کانت طرحواره به صورت گسترده‌ای از جانب فلاسفه پذیرفته شده است، هرچند بر سر میزان تسلط طرحواره بر ادراک و اینکه آیا تنوعی به صورت وجودی یا امکانی می‌تواند داشته باشد، اختلاف بوده است. هنگامی که وجود ذهن و به دنبال آن طرحواره مطرح می‌شود، طبیعی به نظر می‌رسد که تلقی‌ها و استدلال‌های متفاوتی حول محور طرحواره مطرح شود.

۳. طرحواره‌های ذهنی و رئالیسم

طرفداران طرحواره و رئالیسم در مقابل یکدیگر قرار می‌گیرند. شخص رئالیست یا شاید بهتر است بگوییم رئالیست خام بر این باور است که هر آنچه در دنیای خارج هست به همان‌گونه که هست برای ما قابل ادراک است و علاوه بر این، دنیای خارج مستقل از ماست و بدون ما نیز همان‌گونه وجود خواهد داشت. در نقطه مقابل، کسانی که به طرحواره ذهنی به صورت نسبی یا مطلق معتقدند، بر این باورند که واقعیت آن‌گونه که هست به دست ما به ادراک در نمی‌آید. از نظر کسانی که به نقش قاطع و مطلق طرحواره‌های ذهنی در ادراک اعتقاد دارند همه انسان‌ها، به‌صورتی یکسان، از واقعیت برداشت‌هایی می‌کنند. از طرف دیگر، کسانی که برای طرحواره نقشی نسبی در ادراک قائل‌اند، مدعی‌اند که ادراک اشخاص با یکدیگر متفاوت است.

ادعای نسبی‌بودن طرحواره، خود، نوع افراطی و میانه‌رو نیز دارد. بر اساس حالت افراطی، اشخاص می‌توانند ادراک‌هایی کاملاً مجزا از یکدیگر داشته باشند، گویی که در دنیاهای ذهنی متفاوتی زندگی کنند (Aune, 1987: 269). این نگرش افراطی طرفداران مطرحی در حوزه‌های فلسفی ندارد، اما در نگرش میانه‌رو بر این باورند که واقعیتی خشتی، که برای همگان یکسان باشد، وجود ندارد. در واقع، رئالیسم متافیزیکی یا خام در نقطه مقابل طرحواره‌گرایی نسبی‌نگر قرار دارد و شخص باید یکی از این دو را انتخاب کند.

هیلاری پاتنم (Putnam, 1988: 114)، که ابتدا رئالیست بود، پس از متقاعد شدن درباره نسبییت طرحواره‌ای متعادل، رئالیسم خام را به کناری نهاد و به رئالیسم درونی روی آورد. او استدلال می‌کند که اشکال باور به دنیای بدون طرحواره این است که حتی به لحاظ منطقی نیز نمی‌توان درباره آن سخن گفت. پاتنم مثالی می‌زند که در آن از دو شخص خواسته می‌شود که سه شیء روی میز را بشمارند. نفر اول می‌گوید: الف و ب و ج، یعنی سه شیء وجود دارد و نفر دوم می‌گوید: الف؛ ب؛ ج؛ الف و ب؛ الف و ج؛ ب و ج؛ الف و ب و ج؛ یعنی هفت شیء وجود دارد. این دو شخص هر دو درست می‌گویند و در حیطه یک ساختار یعنی ساختار حساب سخن می‌گویند (Putnam, 1987: 18-20). این مثال و مثال‌های بسیار دیگر که در این زمینه آورده شده‌اند، همگی نشان می‌دهند که ما هر یک، از آنچه واقعیت می‌نامیم، دریافتی متفاوت داریم و بنابراین رئالیست خام در اشتباه است که یک واقعیت خشتی را در نظر می‌گیرد. با توجه به آنچه پیشتر گفته شد، کانت در واکنش به هیوم شک‌گرا، که واقعیت را زیر سؤال برده بود، به مطرح کردن ساخت طرحواره ذهنی

مبادرت ورزید؛ وی برای حل معضل شک‌گرایی، که از دیدگاه هیوم نشئت گرفته بود، تفکیک پدیده (phenomenon) و اشیا در خود یا فی‌نفسه (noumenon) را مطرح کرد و گفت اشیا واقعیتهای غیر قابل دسترس برای ادراک ماست. در اینجا لازم است دربارهٔ مردود بودن دیدگاه افراطی نسبت به طرح‌های قدری تأمل کنیم.

۴. رد گونهٔ افراطی نسبت به طرح‌های

دیویدسن (Davidson, 2001: 3-42) بیش از هر فیلسوف دیگری به دلیل رد گونهٔ افراطی نسبت به طرح‌های مشهور است. او استدلال می‌کند که اگر دو نفر طرح‌های ذهنی کاملاً متفاوتی داشته باشند، یعنی به‌هیچ‌وجه قابل ترجمه به یکدیگر نباشند، آن‌گاه می‌توان گونهٔ افراطی نسبت به طرح‌های را پذیرفت. اما از آنجایی که ما زمینه‌های مشترکی داریم و در این دنیا زندگی می‌کنیم، چنین چیزی ممکن نیست. در واقع دیویدسن به مثالی از شخص اول، شخص مخاطب و زمینهٔ اشتراک اعتقاد دارد. مثالی که امکان بروز طرح‌های افراطی را منتفی می‌کند. البته وی نگران فاصلهٔ بین شخص و دنیای بیرون (یا زمینهٔ مشترک) نیز هست و به دنبال پرکردن آن است. او در واقع از واسطه‌ای بین شخص و دنیای خارج سخن می‌گوید که همان طرح‌های ذهنی است، البته به گونهٔ مطلق آن که بین همهٔ انسان‌ها یکسان است. او اذعان می‌دارد که تجربه ارتباط بین ما و دنیای خارج است و در این ارتباط نوعی رابطهٔ علت و معلولی میان جهان و ذهن می‌بیند، نه ارتباط صرف ذهن‌ها با یکدیگر (Davidson, 1990: 68).

دیویدسن به‌صراحت اعلام می‌کند که واسطه‌های علت و معلولی اشکالی ایجاد نمی‌کنند و ما باید دربارهٔ واسطه‌های ذهنی و مفهومی مراقب باشیم (Davidson, 2002: 146). او مشکل فلسفه در تفکیک بین عینی و ذهنی را نیز حاصل همین امر می‌داند. در واقع او به نوعی رئالیسم خام اعتقاد دارد که طرح‌های ذهنی هیچ‌گونه فعالیتی به جز برقراری ارتباط علت و معلولی با دنیای بیرون را ندارد.

این نوع طرح‌ها، اگر بتوان این نام را بر آن نهاد، صرفاً به ارتباط مستقیم ذهن با دنیای خارج به‌واسطهٔ علت و معلول توجه دارد و تأثیری بر آن نمی‌گذارد. درست است که دیویدسن عنصر زبان قابل ترجمه را مدنظر دارد، اما برقراری رابطهٔ علت و معلولی با جهان خارج از انتقادهای هیوم در امان نخواهد ماند، هرچند دیویدسن ادعا کند که به دنبال رئالیسم خام است. بنابراین با نفعی تأثیر طرح‌ها بر ادراک ما به دورهٔ پیش از کانت باز

خواهیم گشت و انتقادهای آن دوره بار دیگر متوجه ما خواهد بود. البته تلاش دیویدسن نتیجه بسیار مهمی را به بار آورده است و آن هم رد کردن گونه افراطی نسبیت طرحواره‌ای بود. او نشان داد که برای چنین امری افراد باید ذهنیت‌هایی با تفاوت‌هایی رادیکال داشته باشند که این خود مستلزم داشتن زبانی است که در اصل غیر قابل ترجمه باشد و این ممکن نیست. حال وقت آن است که دیدگاه ویتگنشتاین را در این زمینه بررسی کنیم.

۵. ویتگنشتاین و طرحواره ذهنی

قبل از ورود مستقیم به بحث ویتگنشتاین و طرحواره‌های ذهنی بی‌مناسبت نیست که معرفی مختصری از نظریه‌های تصویری و بازی زبانی را برای پیش‌زمینه ورود به بحث ارائه کنیم. ویتگنشتاین متقدم ملهم از راسل بود. راسل می‌خواست طرحی از زبان کامل بدهد. وی این زبان را کامل می‌خواند، زیرا به گمان وی همچون آینه‌ای ساختار جهان واقعی را نشان می‌داد. همه این تلاش متوجه شفافیت در کلام بود. در زبان کامل هر موضوعی اشاره به اشیای واقعی در جهان دارد و هر محمولی اشاره به خصیصه‌های واقعی آن شیء دارد (Popkin & Stroll, 1986: 336). ویتگنشتاین قرائتی از نظریه راسل، که اتمیسم منطقی خوانده می‌شد، ارائه کرد و آن را نظریه تصویری نام نهاد. براساس این نظریه، زبان ایده‌آل جهان را مانند آینه‌ای نشان می‌دهد، همان‌طور که نقشه جغرافیایی عمل می‌کند. اگر می‌خواهیم بدانیم آیا شهر «الف» در شمال شهر «ب» در اسکاتلند است، به سراغ نقشه می‌رویم، زیرا نقشه زمین را نشان می‌دهد و شباهت ساختاری بین نقاط روی نقشه و نقاط روی زمین وجود دارد. زبان کامل هم مثل نقشه است و ساختار واقعیت را به تصویر می‌کشد. برای هر اسمی در زبان امری متناظر و برای هر محمولی کیفیتی متناظر وجود دارد و لذا زبان کامل ساختار واقعیات را عرضه می‌کند، زیرا واقعیات از موضوعات (اشیا) و خصوصیات آن‌ها تشکیل شده‌اند. بنابراین فلسفه مانند علم فعالیتی اصیل است، با این تفاوت که در علم به واقعیات جدید دست می‌یابیم، در حالی که فلسفه به ما ساختار جهان و مواد تشکیل‌دهنده مبنایی را نشان می‌دهد. یعنی جهان از واقعیات‌های اتمی تشکیل شده است (ibid). وظیفه فلسفه تحلیل است که از بازنویسی جملات زبان طبیعی تشکیل می‌شود، به شکلی که جملات صورت منطقی خود را نشان دهند و شفافیت معنایی به ارمغان آید.

انتقال تحلیل فلسفی به عالم تعلیم و تربیت بیشتر از طریق آر. اس. پیترز (R. S. Peters)،

پل هرست (Paul Hurst) و چند تن دیگر با عنوان مکتب لندن انجام گرفت. پیترز در طرح انسان فرهیخته خود از طرحواره ذهنی بهره فراوانی می‌گیرد، که هرچند جالب اما از حوصله این مقاله بیرون است.

آثار و اندیشه‌های لودویگ ویتگنشتاین را می‌توان به دو دوره تقسیم کرد. ویتگنشتاین متقدم و ویتگنشتاین متأخر. ویتگنشتاین در آموزه متأخر خود، که با عنوان «بازی‌های زبانی» شناخته شده است، اندیشه‌های اولیه خود را به میزان زیادی رد کرد. ظهور نظریه متأخر ویتگنشتاین به این دلیل بود که وی تشخیص داد ایجاد زبانی که دنیا را آینه‌وار به تصویر درآورد ممکن نیست. درواقع وی اتمیسم منطقی را رد کرد و از طریق نگرش دوم خود انتقادات کوبنده‌ای به آن وارد کرد. به‌طور خلاصه او در کتاب *تحقیقات فلسفی* (۱۹۵۲)، که عمیقاً بر جهان فلسفه تأثیر گذارد، ماهیت زبان را ساده نمی‌پندارد، بلکه معتقد می‌شود که زبان به‌شدت پیچیده است و به‌صورت گوناگون فراگرفته و از آن استفاده می‌شود. وظیفه فلسفه تحقیق درباره ماهیت معنای واقعی است که فراسوی تجربه روزمره است. موضوع اصلی فلسفه متأخر وی در باب فعالیت فلسفی است که از صرف کشف معنا عبور می‌کند. در این راستا، یعنی شناخت ماهیت فعالیت فلسفی، روش‌های ریاضی و روش‌های تجربی هیچ‌یک مفید نیست.

درواقع از نظر ویتگنشتاین اکثر ما در نظریات مبنایی خود ابهام و یا تناقض داریم. برای فائق آمدن بر این تناقض‌ها از داده‌های واقعی کاری بر نمی‌آید، زیرا همه از آن‌ها آگاه‌اند. مشکل اینجاست که ما نمی‌دانیم چگونه مشکل را توصیف کنیم پس باید بتوانیم نظم دوباره‌ای به آنچه می‌دانیم بدهیم. بنابراین باید بار متافیزیکی را از دوش واژه برداریم و به استفاده روزمره دقت کنیم. یعنی باید به شیوه‌ای که تاکنون از واژه استفاده کرده‌ایم شک کنیم، زیرا استفاده نابجا و مبهم از زبان باعث سردرگمی مفهومی و ذهنی می‌شود.

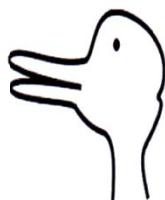
ویتگنشتاین می‌خواهد با تشخیص علل پریشانی مفهومی انسان را از شر آن برهاند. او یکی از این شیوه‌های درمان و رهایی‌بخش را «بازی زبانی» می‌خواند، یعنی یادگیری زبان روزمره را به یادگیری قوانین بازی (بسکتبال یا فوتبال) تشبیه می‌کند. قوانینی که برای کاربست واژگان یاد می‌گیریم، تقریباً شبیه کارکرد قواعد بازی است. البته بازی‌های زبانی در اساس بی‌شبهت به همان تئوری تصویری وی نیست. او در نظریه تصویری گفته بود که اظهارات فلسفی بی‌معنی‌اند و در تئوری دوم همین نظر را زیر چتر سردرگمی و ابهام می‌توان یافت.

وی توصیف را مهم‌تر از توجیه قلمداد می‌کند، زیرا توصیف اهمیت خود را از سؤالات فلسفی می‌گیرد نه سؤالات تجربی. سؤالات فلسفی با درک نحوه کار زبان حل می‌شوند، نه با ارائه اطلاعات جدید بلکه با تنظیم آنچه می‌دانیم. درواقع فلسفه جنگی است علیه افسوس‌شدن عقل از راه زبان. او معتقد شد که زبان واقعیتی اجتماعی است که در بطن جامعه در دسترس است؛ در نتیجه جوهری نیست که کسی بتواند در ذهن خود با استدلال خالص به آن دست یابد (Maggie, 1978: 88).

فیلسوفان تعلیم و تربیت دلالت‌های مهمی از نظریات متأخر ویتگنشتاین برای حوزه تعلیم و تربیت فراهم آوردند. مثلاً اشکال زندگی ویتگنشتاین در نظریه پل هرست به اشکال دانش تبدیل می‌شود که پلی برای ورود به حوزه‌های متفاوت و درک زبان‌های متفاوت دانش‌های گوناگون است. حال باید به صورت متمرکز به مسئله طرحواره ویتگنشتاین و دلالت آن در حوزه تعلیم و تربیت، فلسفه‌ورزی دانش‌آموزان و خلاقیت پردازیم.

پیش از هر چیز باید گفت که ویتگنشتاین از واژه «گرامر» به جای طرحواره ذهنی استفاده می‌کند. به گفته کوآین (Quine, 1981: 41) عبارت طرحواره ذهنی را پارتو به کار برده بود. با توجه به آنچه در بخش‌های قبلی گفته شد، ابتدا باید بررسی کنیم که ویتگنشتاین در این باره چه نظری دارد. این امر از دو طریق محقق می‌شود. می‌توان ابتدا بررسی کرد که ویتگنشتاین رئالیست بوده است یا خیر و یا اینکه به دنبال بخش‌هایی از نوشته‌هایش بگردیم که در آن طرحواره ذهنی نسبی یا مطلق را بررسی کرده باشد. نگرش به طرحواره را می‌توان از زوایای دیگری نیز انجام داد. به عنوان مثال، کاروترز طرحواره‌ای عمل‌گرایانه را مطرح می‌کند که درواقع باید دید کدام مفهوم کاربرد بهتری دارد و قابل‌گزینش است. وی دین این نگرش را به ویتگنشتاین ادا کرده است و نظری درباره بازی‌های زبانی و گونه‌های زندگی را ارائه می‌کند (Carruthers, 1987: 207).

ویتگنشتاین نه فقط مفاهیم بلکه حتی روابط منطقی بین آن‌ها را وابسته به ذهن انسان می‌داند و به همین دلیل است که به وی ضد رئالیست گفته می‌شود (ibid: 211). درواقع برای ویتگنشتاین این طرحواره ماست که به مفاهیم و حتی روابط بین آن‌ها معنا می‌بخشد و واقعیت بیرونی مستقل از ذهن ما برای ما معنا دار نیست. پس با منتفی شدن رئالیست بودن ویتگنشتاین می‌توان گفت که او به نسبت طرحواره‌ای اعتقاد دارد. میزان این نسبت را باید مشخص کنیم. ویتگنشتاین از تصویری به نام اردک - خرگوش استفاده می‌کند که بدین شکل است:



همان‌طور که مشخص است این تصویر در واقع دو شکل را دربر دارد. می‌توان آن را به شکل اردک و یا به شکل خرگوش دید. نکته‌ای که مدنظر ویتگنشتاین است این است که شخص نمی‌تواند در آن واحد هر دو حیوان را در این تصویر ببیند و باید گفت که در هر مورد چیز متفاوتی را می‌بیند. در گزارش آنچه مشاهده می‌کنیم، نمی‌توانیم بگوییم که الان یک خرگوش است یا الان یک اردک است، بلکه می‌توان گفت این یک خرگوش است یا این یک اردک است (Wittgenstein, 2009: 204-208). به این ترتیب با ادراک می‌توانیم فقط یکی از این دو حیوان را در هر لحظه ببینیم. نکته درخور تأمل این است که آنچه ما به آن جهان خارج اطلاق می‌کنیم، مملو از مواردی است که به گونه‌های متفاوت می‌توان آن‌ها را نگریست و همچنین در آن واحد فقط یک گونه را می‌توان ادراک کرد. این نشان‌دهنده نسبی بودن مفاهیم است، حاکی از نسبتی که مفاهیم با طرحواره ما دارند و نحوه‌ای که ما آن‌ها را چینش می‌کنیم. نمی‌توان ادعا کرد که این شکل هم خرگوش است و هم اردک، چراکه در یک لحظه نمی‌تواند چنین باشد. انسان دارای طرحواره فقط یکی از این دو شکل را می‌تواند در هر لحظه ببیند. با این مثال مشخص می‌شود که مفاهیم و روابط آن‌ها با ما به طرحواره ما بستگی دارند. این مثال ویتگنشتاین نسبت متعادل طرحواره‌ای را حمایت می‌کند.

این مثال حاوی نکته فوق‌العاده مهمی برای ایجاد اعتماد به نفس و بروز نیروی خلاقیت و ابتکار در کودکان است. مریبان باید در نظر داشته باشند، فرض وجود اینکه فقط یک پاسخ صحیح برای هر مسئله وجود دارد، مانع ذهنی برای کودک ایجاد می‌کند، زیرا کودک به جای حل مسئله، دغدغه یافتن جواب صحیح را خواهد داشت یعنی فقط به یک پاسخ فکر می‌کند، نه به فرایند.

ویتگنشتاین مثال دیگری می‌زند. او می‌گوید: افراد چوب را براساس مساحت خرید و فروش می‌کنند، اما ما به مردمی برمی‌خوریم که چوب را براساس ارتفاع انباشتگی که روی هم دارند می‌فروشند. او می‌گوید: آن مردم در مواجهه با مقیاس فروش ما تعجب می‌کنند (همان‌طور که ما از نحوه فروش آن‌ها تعجب می‌کنیم). آنچه برای ما مقدار زیادی چوب

محسوب می‌شود، هم به لحاظ اندازه و هم به لحاظ قیمت برای آن‌ها چنین نخواهد بود. ویتگنشتاین در اینجا به اهمیت روش‌های متفاوت اشاره دارد (Wittgenstein, 1983: 93-94). وی در جای دیگر می‌گوید شاید نحوهٔ فروش آن‌ها ریشه‌های تاریخی داشته باشد و به‌طور مثال، پادشاهی در گذشته‌های دور به آن‌ها گفته باشد که چوب را این‌گونه بفروشند (Wittgenstein, 1976: 204). او در ادامه، به نمونهٔ دیگری از تفاوت روش اشاره می‌کند و افرادی را مثال می‌زند که پول (سکه) دارند اما در خرید و فروش از قاعده‌ای برای پرداخت پیروی نمی‌کنند و هر مقدار که مایل‌اند می‌پردازند (Wittgenstein, 1983: 95).

ویتگنشتاین می‌گوید افرادی که توصیف آن‌ها را شنیدیم از نظر ما غیرعقلانی‌اند و از منطق و دیگر مقوله‌های عقلانی تبعیت نمی‌کنند. در واقع، شاید این افراد در مواجهه با تصویر اردک - خرگوش اردک را می‌بینند و ما خرگوش را می‌بینیم. وی در پاسخ به ادعای غیرعقلانی بودن این افراد اهمیت تفاوت را متذکر می‌شود و از ما می‌پرسد که چرا موهای سر خود را این‌گونه شانه می‌زنیم و یا اینکه آیا دست چپ ما به دست راست ما می‌تواند هدیه بدهد (ibid). مثال‌های ویتگنشتاین همگی در راستای نسبیّت متعادل طرحواره‌ای است. با توجه به مثال‌هایی که زده شد، می‌توان گفت که ویتگنشتاین اعتقاد دارد که اعمال ما برای ما عقلانی به نظر می‌رسند، چراکه از یک منظر به آن‌ها نگاه می‌کنیم، اما هنگامی که عده‌ای در فرهنگی دیگر کار دیگری را انجام دهند، ممکن است آن کار برای ما غیرعقلانی باشد، هم‌چنین است قضیهٔ خود افراد. مثلاً اگر شخصی متفاوت از سبک معمول زندگی کند، ما به او عکس‌العمل نشان خواهیم داد. این‌ها همه در صورتی است که از نظر ویتگنشتاین مبنای ارزش‌گذاری‌های ما طرحواره‌ها و مفاهیم درون آن‌هاست و از دنیای خارج نیامده‌اند. بنابراین امکان تغییر و یا وجود چند گزینه برای افراد باید پذیرفته شود. نسبیّت متعادل طرحواره‌ای ویتگنشتاین دلالت‌های مهمی در عرصهٔ آموزش دارد که به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.

۱.۵ دلالت‌های آموزشی

از ابتدایی‌ترین مرحلهٔ آموزش که شروع کنیم، به یادگیری کودکان به نوشتن حروف الفبا و اعداد توجه خواهیم کرد. ممکن است معلمی به دانش‌آموز خود سختی‌های زیادی وارد کند تا وی حرف دال را از بالا به پایین بنویسد و شاگرد نیز اصرار داشته باشد که از پایین به بالا بنویسد و یا ممکن است در نوشتن عدد هشت معلم بگوید که در محل تقاطع دو خطی که

عدد هشت را می‌سازند، نباید توقف کرد در حالی که شاگردی ابتدا یک خط غیر صاف را از سمت چپ بکشد و سپس از سمت راست خط دیگری را بکشد تا آن‌ها تلاقی پیدا کنند. این در حالی است که هیچ‌یک از این دو نوع نوشتن غیر منطقی نیست، بلکه ممکن است غیرمتداول باشد.

در سطوح بعدی آموزش در درس ریاضیات نزاعی است بر سر اینکه آیا پیدا کردن راه‌حل مسئله حساب باید بخشی از بارم را تشکیل دهد یا صرف رسیدن به جواب نهایی تعیین می‌کند که شاگرد نمره مسئله را بگیرد یا خیر. مشکل دیگر این است که برای برخی از معلم‌ها فقط راه‌حل‌های به‌خصوصی مورد قبول است. با نظر به آنچه درباره ویتگنشتاین گفته شد، بحث اردک - خرگوش درباره راه‌حل‌های متفاوت کارایی دارد. نمی‌توان گفت که یک راه‌حل قابل قبول است و دیگری قابل قبول نیست، چراکه هر شخصی می‌تواند در هر لحظه به هر مسئله به یک نحو نگاه کند، همچنان که در مثال مذکور نمی‌توان کسی را به دلیل اینکه اردک دیده است یا خرگوش مؤاخذه کرد، بلکه برعکس باید از انواع نگرش‌ها و راه‌حل‌ها حمایت شود.

اگر کسی به شکل اردک - خرگوش نگاه کند و تشخیص دهد که این شکل می‌تواند دو چیز متفاوت باشد، اما نتواند تشخیص دهد که چه حیواناتی‌اند، مسلماً با کسی که هیچ‌چیز را تشخیص نداده است، متفاوت و مستحق تشویق است. حال اگر کسی تشخیص داد که این شکل شامل دو حیوان است اما فقط خرگوش را تشخیص داد و دیگری را مثلاً بوقلمون دید نیز به همان میزان که تشخیص داده دو حیوان را می‌توان در شکل یافت و یکی از آن‌ها را درست حدس بزند، باید نمره دریافت کند. در واقع نمره فقط به شخصی تعلق ندارد که همه‌چیز را کامل و بدون اشتباه تشخیص دهد، بلکه تلاش برای فکرکردن و یافتن پاسخی هر چند ناقص نیز مهم است، چراکه تلاش برای برقراری ارتباط مفاهیم با طرحواره است که در وهله اول حائز اهمیت است نه به دست آوردن پاسخی که مطلوب معلم است که خود فقط حاکی از یک نوع برقراری مفاهیم با طرحواره است (فقط اردک را می‌بیند و از شاگردان فقط همان را می‌پذیرد). هنگامی که پاسخ نهایی سؤال اهمیت زیادی پیدا می‌کند، شاگرد به جای اینکه طرحواره خود را با مفاهیم درگیر کند، رو به حفظ کردن تکنیک‌های حل مسئله می‌آورد و فقط به دنبال پاسخ نهایی خواهد بود و این در حالی است که دانش‌آموز هنگامی که با مفاهیم درگیر می‌شود، قدرت اندیشیدن پیدا می‌کند و به صورت خلاق یا نگاه کردن به یک مسئله از زوایای متفاوت، مفاهیم جدیدی را درمی‌یابد.

دریافت مسائل و دیدگاه‌های سایر افراد از زوایای گوناگون و ایجاد توانایی در احساس همدلی و فهم دیگران از همین جا شکل می‌گیرد. در اینجا مربی می‌تواند با الهام از ایده طرحواره ذهنی، دانش آموز را به جای روی‌آوری به محفوظات، تشویق به استفاده از خلاقیت و ابتکار خود کند. مسیر دیگری هم وجود دارد که به فلسفه ورزشی دانش‌آموزان منتهی می‌شود. همان‌طور که در ابتدای بحث اشاره شد، ویتگنشتاین دانش فلسفه را معادل این نمی‌داند که تعدادی فیلسوف و اندیشه‌هایشان را از حفظ داشته باشیم، بلکه آن را فعالیتی می‌داند که به نام «فلسفه در عمل» هم معروف است. این روش آغاز مناسبی برای آشنا کردن دانش‌آموزان با فلسفه ورزشی است. به یاد داشته باشیم که ویتگنشتاین داشتن داده‌های جدید و یا دستیابی به یافته‌هایی از نوع علوم تجربی را برای فلسفه ورزشی لازم نمی‌دانست، بلکه می‌گفت باید یاد بگیریم همان واقعیت‌هایی را که داریم با نظمی مجدد کنار هم بگذاریم تا به شفافیت و پرهیز از تناقض برسیم. در راستای تشویق فلسفه ورزشی برای کودکان، معلمی که خود با چنین طرز تفکری آشنا باشد، می‌تواند به نحو احسن از آن بهره بگیرد.

از آنچه گذشت می‌توان نتیجه گرفت که در وهله اول معلم باید بپذیرد که همه شاگردانش دارای ذهن هستند و این ذهن با طرحواره‌اش به مفهوم‌بخشی به پدیده‌ها و رخدادها می‌پردازد. همچنین با توجه به نسبییت طرحواره‌ای بدین نکته می‌رسیم که در برخی مسائل فهم ما متفاوت از شاگرد خواهد بود، اما از آنجایی که این فهم، بر خلاف ادعای رئالیست خام، با طرحواره‌مان مرتبط است، نمی‌توان قاطعانه به رد یا قبول مفاهیم پرداخت. به عبارت دیگر، این رئالیست خام است که مدعی است، همه چیز به صورت صددرصد قطعی و عینی در جهان خارج وجود دارد و قابل دسترسی است؛ در حالی که معلم و شاگردان هر یک با اردک - خرگوش‌هایی مواجه می‌شوند که هیچ کدام درست‌تر از دیگری نیست. بنابراین، مفاهیم متفاوت شاگردان باید با استقبال مواجه و تشویق شود. معلمی که چنین کاری از او بر نمی‌آید، حداقل باید از تحقیر یا نادیده گرفتن آن پرهیز کند.

در اینجا بی‌مناسبت نیست که از ریچارد پیترز، فیلسوف تعلیم و تربیت، نام ببریم که مستقیماً به مسئله طرحواره ذهنی (مفهومی) پرداخته است. وی که به شدت متأثر از ویتگنشتاین است، چهار شرط برای فرهیختگی برمی‌شمارد. وی در بیان اولین شرط می‌گوید: ما کسی را که فقط نوعی مهارت (مثلاً سفالگری) را آموخته است فرهیخته نمی‌خوانیم، زیرا برای تعلیم‌یافتگی فرد صرف انجام عمل یا دانستن فوت و فن کار کافی نیست و برای فراتر رفتن از سطح جمع‌آوری واقعیت‌های پراکنده او باید علاوه بر مهارت

از زمینه دانش عمیق و نوعی طرح مفهومی یا ذهنی نیز برخوردار باشد. لازمه ضمنی این فراتر رفتن، حصول نوعی درک و فهم از اصول سازماندهی واقعیت‌هاست. در واقع ایجاد طرحواره ذهنی را برای گریز از محفوظات و درک واقعی ضروری می‌داند (بارو و وودز، ترجمه زیباکلام، ۱۳۷۶).

۶. نتیجه‌گیری

در پایان می‌توان گفت که معلم با پذیرش طرحواره نسبی متعادل امکان بروز نوآوری و خلاقیت را در شاگردان فراهم می‌کند، هم به واسطه اینکه اجازه می‌دهد مفاهیم متفاوت در طرحواره رشد یابند و هم اینکه از حفظ کردن دروسی که ناشی از نگرش رئالیسم خام است، جلوگیری می‌شود و به جای آن برقراری ارتباط بین طرحواره و مفاهیم از اهمیت برخوردار می‌شود. همان‌طور که بحث شد، توجه و پذیرش تفاوت میان طرحواره‌های ذهنی می‌تواند امر تدریس را تسهیل کند، از آن‌رو که معلم از نگاه جزم‌گرایانه به عملکرد دانش‌آموزان پرهیز می‌کند. از طرف دیگر، ما سعی کردیم نشان دهیم که توجه به مسئله طرحواره‌های ذهنی، شکوفایی و اعتلای خلاقیت را موجب می‌شود. همچنین به این نتیجه دست یافتیم که با استفاده از دیدگاه ویتگنشتاین می‌توان فلسفه‌ورزی را، از پایین‌ترین سنین، عادت ذهنی دانش‌آموزان کرد. عبور از ظاهر قضایا، شناخت پیش‌فرض‌ها و مقدمات یک قضیه و شناخت اینکه قضیه از چه نوعی است (احساسی / ارزشی / توصیفی) در جهت شفاف‌ساختن اندیشه‌ها گام بزرگی در فلسفه‌ورزی است.

منابع

باقری، خسرو و دیگران (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

Aune, B. (1987). "Conceptual Relativism", *Philosophical Perspectives*, Vol. 1.

Carruthers, P. (1987). "Conceptual Pragmatism", *Synthese*, Vol. 73, No. 2.

Davidson, D. (1990). "Meaning Truth and Evidence", in *Perspectives on Quine*, edited by R.B. Barrett and R.F. Gibson. Cambridge MA/ Oxford UK.

Davidson, D. (2001). *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press.

Davidson, D. (2002). *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Clarendon Press.

- Hume, D. (1739). *A Treatise of Human Nature*, Reprints from the Original Edition in three Volumes and Edited, with an Analytical Index, by L.A. Selby-Bigge, M.A. Oxford: Clarendon Press.
- Hume, D. (1777). *Enquiries Concerning Human Understanding*, Reprinted 2006, Oxford: Clarendon Press.
- Kant, I. (1977). *Prolegomena to any Future Metaphysic*, Ellington. J. W. (Trans), Indianapolis: Cambridge.
- Magee, B. (1982). *Men of Ideas*, Oxford University Press.
- Popkin, R.H., Stroll, A. (1983). *Philosophy*, Hienemann.
- Putnam, H. (1987). *The Many Faces of Realism*, La Salle: Open Court.
- Putnam, H. (1988). *Representation and Reality*, Cambridge M.A: MIT Press.
- Quine, W. V. (1981). *Theories and Things*, Cambridge/ Mass: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (1976). *Wittgenstein's Lectures on the Foundations of Mathematics*, Diamond, C. ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Wittgenstein, L. (1983). *Remarks on the Foundations of Mathematics*, Rev. ed. Edited and Translated by G. E. M. Anscombe, Cambridge MIT Press.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical Investigation*, 2nd ed. Translated by G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell.