



آموزش خلاق کودک محور

# بررسی نظریه‌ی ویگوتسکی از دیدگاه روانشناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان

جست و جو و آماده سازی:

مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان



مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان





مقاله‌ی حاضر پس از بررسی اجمالی برخی نظریه‌های موجود درباره‌ی رشد زبان کودک، از جمله نظریه‌های رفتارگرا، فطری نگر و نقش نگر، به طور اخص دیدگاه ویگوتسکی درباره‌ی رشد زبان و تفکر و ارتباط آن‌ها با یکدیگر را، مورد مطالعه قرار داده است. هدف این بررسی نشان دادن شمول نظریه‌ی ویگوتسکی در تفسیر ارتباط زبان و تفکر است. بررسی دو مفهوم عمده‌ی نظریه‌ی وی، یعنی منطقه‌ی مجاور شد و میانجی‌گری، روشن کرده است که این دو مفهوم در روند آموزشی فلسفه برای کودکان سودمند است.

این مقاله، هم خوانی نظریه‌ی ویگوتسکی با مبانی فلسفه برای کودکان، مسئله‌ی آموزش کودکان، نقش آموزش در بهبود روندهای فکری کودکان و نقش اجتماعی زبان در پیشبرد تفکر کودکان را، از جنبه‌های گوناگون مورد بحث قرار داده است. به نظر نویسنده، بررسی نظریات ویگوتسکی درک درستی از ضرورت آموزشی فلسفه به کودکان به دست می‌دهد و پایه‌های علمی آموزش فلسفه به کودکان و تطابق روش‌های آموزش آن با نظریه‌های علمی را روشن می‌سازد. کلیدواژه‌ها: رشد زبان و تفکر، منطقه‌ی مجاور رشد، میانجی‌گری، فلسفه برای کودکان.

## مقدمه

بررسی رشد کودک برای درک انسان بالغ و تعیین مشخصه‌های محیط اجتماعی تأثیرگذار در پرورش وی بسیار مهم است. کودکان نقش بسزایی در تجدید حیات هر نسل دارند و بدون توجه به رشد کودک و آموزش او، پیشرفت جامعه بشری ممکن نیست (پلگرینی، ۱۹۹۱: ۱۴).

تحقیق در مورد چگونگی رشد زبان و تفکر می‌تواند چارچوب روش‌های آموزشی و تربیتی مؤثر و مفید را روشن کند و به شکل‌گیری محیط آموزشی منجر به شکوفایی توانایی‌های کودک، یاری رساند. بنابراین بررسی برخی نظریه‌های موجود درباره‌ی روند رشد زبان و تفکر کودک ضروری به نظر می‌رسد، زیرا این نظریه‌ها از جنبه‌های متفاوتی به موضوع می‌نگرند و می‌توانند در انتخاب روش‌های آموزشی مناسب راهگشا باشند. اولین نکته‌ی مهم در بررسی رشد زبان، توانایی انسان‌ها، در استفاده از تعداد محدودی علائم برای سخن گفتن است. این توانایی در دوران کودکی و تا پیش از پنج سالگی شکل می‌گیرد. و بزرگ‌سالان را قادر می‌سازد به موضوعات گوناگون فکر کنند و عقایدشان را با دیگران در میان بگذارند.

آنچه سال‌هاست ذهن روانشناسان و کارشناسان تعلیم و تربیت را به خود مشغول کرده است، چگونگی رشد زبان و نحوه‌ی ارتباط آن با رشد تفکر و شناخت است. در حیطه‌ی فراگیری زبان، رویکردهای گوناگونی وجود دارد. برای مثال ممکن است بعضی از محققان بر مباحث نظری تمرکز کنند، بعضی دیگر به بررسی عوامل شناختی، اجتماعی و یا تکوینی مؤثر در روند فراگیری زبان بپردازند و یا معتقد باشند که با کاوش در ویژگی‌های زبان



کودک در طی مراحل رشد می‌تواند به قوانین رشد زبان و تفکر دست یافت. آنچه قطعیت دارد این است که کودکان توانایی شگرفی در فراگیری زبان دارند؛ با ظهور اولین نشانه‌های ایجاد ارتباط (مانند غان و غون کردن و گریه کردن)، می‌توانند پیام‌های متعدد و متفاوتی را برسانند و در یک سالگی کلماتی را که در محیط اطراف خود می‌شوند، تقلید کنند و کم‌کم اولین واژه‌ها را به زبان بیاورند. در حدود هجده ماهگی، تعدادی از این واژگان را به طرز چشمگیری با یکدیگر ترکیب کنند. به گونه‌ای که زبان‌شان حاوی ترکیبی از جملات دو-سه کلمه‌ای خواهد بود. در سه سالگی و با افزایش درک از زبان، کودک می‌تواند در مکالمات روزمره با اطرافیان شرکت کند، سؤال کند و پاسخ دهد.

اینگرم (Ingram, ۱۹۹۶) مراحل رشد زبان کودک را به چهار دوره تقسیم می‌کند:

دوره ی رشد پیش زبانی؛ از بدو تولد تا یک سالگی

پاره گفتارهای تک کلمه‌ای؛ از یک سالگی تا یک و نیم سالگی

ترکیب کلمات اولیه؛ از حدود یک و نیم تا دو سالگی

جملات ساده و پیچیده؛ سه سالگی فراگیری زبان تا سال‌های آغاز دبستان ادامه می‌یابد و پس از آن کودک به فراگیری نقش‌های اجتماعی زبان می‌پردازد؛ یعنی علاوه بر این که یاد گرفته است چه بگوید، یاد می‌گیرد چه نگوید و کجا نگوید. در طی این روند با سؤال‌هایی روبرو می‌شویم: چه مکانیسم‌ها و ساختارهایی کودک را از گریه و تولید صداهای نامفهوم به تولید زبان می‌رسانند؟ چه عواملی در ظهور و رشد زبان و تفکر کودک دخالت دارند؟ چه رابطه‌ای میان رشد زبان و تفکر وجود دارد؟ محققان چگونه پیدایش و رشد تفکر و زبان را تفسیر می‌کنند؟

بررسی نظریه‌های رشد زبان کودک

نظریه‌های گوناگونی در مورد رشد مطرح است که هر یک از منظر خاصی به موضوع می‌پردازد. مقاله‌ی حاضر به بررسی اجمالی آن دسته از نظریه‌های رشد زبان کودک می‌پردازد که از دید نگارنده نقش مهم‌تری در درک نظریه‌ی ویگوتسکی و نقش آموزش در رشد زبان و تفکر دارند. هدف نهایی مقاله‌ی حاضر، ترسیم ارتباط نظریه‌ی ویگوتسکی با مبانی آموزش فلسفه به کودکان است.

مروری بر نظریه‌های رشد زبان کودک

یکی از نظریه‌های روانشناسی که برای مدتی در حیطه‌ی رشد زبان کودک مطرح شد، نظریه‌ی رفتارگرایی است که اگر چه از نظر بسیاری از محققان مردود شناخته شده است، اما نظریه پردازان، محققان و روانشناسان را



بر آن داشته تا با تعمیق نظرات و تحقیقات خود، در پی یافتن درستی و یا نادرستی مبانی آن باشند. نظریه ی رفتارگرایی بر تغییر رفتار و جست و جوی نقش محیط برای توضیح این رفتارها است و با ارتباط ها و تداعی هایی که از طریق محرک ها و پاسخ به آن ها شکل می گیرند، سروکار دارد. برای رفتارگرایان زبان یک مهارت است و تفاوتی با بقیه ی رفتارهای انسان ندارد؛ برای مثال واتسون (Watson, ۱۹۲۴) معتقد است زبان برخلاف پیچیدگی هایش، به طور بنیادی نوع بسیار ساده ای از رفتار یا در واقع عادتت گول زننده است. به طور کلی، رفتارگرایان بر رفتارهای زبانی قابل مشاهده تأکید دارد و به جست و جوی ارتباط بین پاسخ ها و محرک هایی با منشأ محیطی می پردازند. از نظر یک رفتارگرا، رفتار زبانی مؤثر، پاسخ صحیح به محرک است. اگر پاسخ خاصی تقویت شود به عادت تبدیل شده یا شرطی می شود، در نتیجه کودکان آن دسته از پاسخ های زبانی تقویت شده را تولید می کنند.

یکی از معروف ترین نظریه پردازان رفتارگرایی اسکینر (Skinner, ۱۹۵۲) است. نکته ی مهم نظریه ی او «شرطی شدن عامل است» که بر اساس آن موجود زنده می تواند به محرکهای مجهول یا غیر قابل مشاهده پاسخ دهد و تقویت عامل (بر اثر تکرار) موجب شرطی شدن می شود. جوهره ی نظریه ی اسکینر این است که زبان، رفتار کلامی است و انسان با استفاده از صداها به عنوان عامل می تواند به نیازهای خود پاسخ دهد (وود، ۱۹۹۳: ۴). میگنا از زبان نیز مانند بقیه رفتارها به وسیله ی پیامدهایش کنترل می شود؛ یعنی وقتی پیامد رفتاری، پاداش باشد، آن رفتار قوی تر می شود و وقتی رفتاری پیامد تنبیهی داشته باشد یا تقویت نشود، تضعیف شده و از بین می رود. نظریات اسکینر مورد انتقاد چامسکی (Chomsky, ۱۹۵۹) قرار گرفت. امروزه محققان حیطه ی فراگیری زبان به اتفاق بر این نظر هستند که چون نظریه های رفتارگرایان، نقش تفکر و شناخت را نادیده می گیرد، برای توضیح روند فراگیری زبان کافی نیست و نمی تواند نحوه ی رشد آن را توضیح دهد؛ به عبارت دیگر فراگیری زبان اول پیچیده تر از آن است که بتوان با اصول این نظریه آن را تفسیر کرد. نظریه ی دیگری که طی دو دهه ی اخیر توجه محققان را جلب کرده است، نظریه ی فطری نگر است و می توان چامسکی را پیشگام آن نامید. وی با طرح نظریه ی «اصول و پارامترها» (Principles and Parameters) ادعا می کند که همه ی زبان ها در اصول مانند یکدیگرند و تفاوت آنها در پارامترهاست. در چارچوب «دستور زبان همگانی» (Universal Grammar) می توان این نظریه را به این شکل توضیح داد که اصول اولیه و قوانین دستور زبان همه ی زبان های جوامع بشری دارای خصیصه های مشترک هستند؛ به عبارت دیگر ویژگی های اصلی زبان که میان همه ی زبان ها مشترک است، در ذات انتزاعی است تا آن حد که از طریق محیط کودک و داده های زبانی دریافت شده از سوی بزرگسالان و اطرافیان، قابل انتقال نیست؛ یعنی کودک نمی تواند تنها با تقلید و ارتباط با بزرگسالان و محیط اجتماعی، کلیه ی قوانین زبان را فرا بگیرد. بنابراین چامسکی چنین نتیجه گیری می کند که این ویژگی های همگانی زبان، بخشی از استعداد وراثتی



کودک است و کودک با دانشی فطری از دستور زبان همگانی متولد می شود؛ یعنی با مجموعه ای از اصول و پارامترها که شکل کلی دستور زبان را تعیین می کنند. چامسکی بر این باور است که این نظریه از پیچیدگی زبان می کاهد و روند فراگیری را برای کودکان آسان تر می کند؛ به این صورت که کودکان آن دسته از اصولی را که میان همه زبان ها مشترک و تغییر ناپذیرند، فرا نمی گیرند، بلکه آنها بخشی از استعداد وراثتی کودک هستند. کودک باید آن گروه از پارامترها را بیاموزد که در زبان های مختلف، متفاوت هستند (ردفورد، ۱۹۹۰: ۵).

در این نظریه، همچنین، دامنه ی تغییرات پارامترهای زبان محدود است؛ یعنی پارامترها نمی توانند به اشکال نامحدود ظاهر شوند، بلکه دارای وضعیت دوگانه هستند: هر ویژگی یا وجود دارد یا ندارد. برای مثال زبان انگلیسی بر خلاف زبان فارسی زبانی هسته آغاز (Head First) است (مثل فاعل جمله که همیشه باید قبل از بقیه اجزاء باشد ولی در فارسی می تواند هسته پایان (Head Last) هم باشد یعنی فاعل جمله مستتر باشد). پس وقتی کودک با زبانی آشنا می شود، آن زبان یا هسته آغاز است یا نیست (والیان، ۲۰۰۹: ۱۹).

رویکرد دیگری که اشاره به آن ضرورت دارد، رویکرد تکوینی است؛ روشی برای ارتباط دادن رشد درک ذهن با نظریه های شناختی که نظریه ی فطری نگر را رد نمی کند، بلکه در پی توضیح چگونگی تکوین ساختارهای زبان از تعامل روندهای مشخص است (مک وینی، ۱۹۹۹: ۱۷). در سال های اخیر با گرایش به رویکردهای سازندگی گرایی، دو موضوع در مطالعه ی زبان مورد توجه قرار گرفته است.

اول این که زبان عامل تجلی توانایی های شناختی و عاطفی برای پرداختن به جهان اطراف، به دیگران و به خود است. دوم این که قوانین زبانی که به وسیله ی پیروان نظریه ی فطری نگر مطرح شده است. انتزاعی، منطقی، قاطع و بسیار پیچیده هستند و هدف از آنها تنها روشن ساختن ساختار نحو زبان است، در حالی که علاوه بر نحو، معنا و نقش نیز باید به عنوان دو خصیصه ی مهم زبان در ایجاد ارتباط و تعامل اجتماعی مورد نظر قرار گیرند. بنابراین محققانی مانند بلوم، پیاژه و اسلوبین در تحقیقات خود بر نقش شناخت در رشد زبان کودک تأکید کرده اند.

پیاژه رشد کلی زبان را نتیجه ی تعامل کودک با محیط اطراف و همچنین تعاملی تکمیلی بین رشد توانایی های ادراکی- شناختی و تجربه ی زبانی توصیف می کند. آنچه کودکان درباره زبان می آموزند، به وسیله ی آنچه از محیط اطراف فرا می گیرند، تعیین می شود. پیاژه بر خلاف چامسکی معتقد است که ساختارهای پیچیده ی زبان فطری نیستند و البته مانند وی معتقد است که یاد هم گرفته نمی شوند، بلکه این ساختارها در نتیجه ی تعامل مداوم بین عملکردهای شناختی جاری و محیط زبانی و غیر زبانی پدیدار می شوند (پیاژه و اینهلدر، ۱۹۶۹: ۷۱).



این رویکرد تعاملی را «سازنده گرایی» می نامند که واژه ای است در مقابل فطری گرایی. از نظر پیازه زبان یکی از مظاهر فعالیت های شناختی انسان است. رشد سیستم شناختی برای رشد زبان ضرورت دارد و در نتیجه باید پیش از آن رخ دهد (هیگمن، ۱۹۸۶: ۱۱). در نتیجه تشخیص مراحل رشد و بلوغ و شناخت و توضیح چگونگی آن، می تواند فراگیری زبان را توضیح دهد. نظریه ی پیازه حل مسئله را به شکل خودمدار در مرکز یادگیری و رشد قرار می دهد و می کوشد تکامل ذهن و هوش را در قالب رشد و درک منطق توضیح دهد. نظریه پیازه حل مسئله را به شکل خودمدار در مرکز یادگیری و رشد قرار می دهد و می کوشد تکامل ذهن و هوش را در قالب رشد و درک منطق توضیح دهد. پیازه برای ترسیم ارتباط تکامل زیستی و ذهنی کودک به جست و جوی اصولی پرداخته است که با استفاده از آنها بتواند منشأ تفکر منطقی، علمی و ریاضی و چگونگی رشد آن را روشن کند (ریچموند، ۱۹۷۰: ۶۶).

اساس روندهای ذهنی در کنش نهفته است و عبارت «تفکر کنش درونی شده است» بیانگر نظر پیازه در تجزیه و تحلیل دانش بشری و هوش است و نشان می دهد که تجزیه و تحلیل باید با فعالیتهای حرکتی و حل مسئله به صورت عملی آغاز شود. یعنی کودکان برای رشد و گسترش درکشان از محیط اطراف باید فعال و سازنده باشند (همان: ۹۳).

از دید پیازه کنش، اساس تفکر و لازمه ی درک است و رشد شناختی کودک و محور تعیین کننده ی رشد و نتیجه ی درونی شدن نظام وسیله - هدف از طریق فعالیت های حسی - حرکتی در مراحل اولیه ی رشد است (هیگمن، ۱۹۸۶: ۱۰) در این نظریه، رشد شناخت مستقل از رشد زبان و از نظر علی مقدم بر آن است؛ زبان بیش از هر عامل دیگری به پیشرفت رشد فکری کودک کمک می کند و در رشد کنش های ذهنی نقش ثانویه دارد و به تنهایی برای رشد شناختی کودک کافی نیست. زبان وابسته به تفکر است و قبل از فراگیری مفاهیم لازم، نمی تواند برای تبادل ایده ها به کار رود (لاند، ۲۰۰۳: ۲۲). در چارچوب این نظریه، کودک یادگیرنده ای فعال و در حال تعامل با محیط و تشکیل ساختارهای پیچیده ی فکری است که به تنهایی برای حل مسائل خود اقدام می کند. (فیشر، ۲۰۰۵: ۱۱۲).

اسلوبین در تحقیقات سال های ۱۹۶۶، ۱۹۷۳، ۱۹۷۹ و ۱۹۸۵ خود کوشیده است چگونگی فراگیری زبان در کودکان را نشان دهد. او با قالب های دستوری و ساختاری برای فراگیری زبان مخالف و معتقد است «راهکارهای فطری» استقراء را برای کودکان ممکن می سازند. تحقیقات وی نشانگر آن است که در تمام زبان ها فراگیری معنی به رشد شناخت بستگی دارد و مراحل رشد یا بهتر است بگوییم تربیت یادگیری مفاهیم زبانی، به وسیله ی پیچیدگی های معنایی و نه پیچیدگی های نحوی تعیین می شوند. او در تحقیقات (۱۹۷۹) خود نشان داده است که فراگیری که یک تک واژه خاص (مانند نشانه ی جمع در زبان انگلیسی) پس از آن رخ می دهد که

کودک مفهوم معنایی آن تک واژه را از نظر عقلی درک کند (جانستون و اسلوبین، ۱۹۷۹: ۵۳۸)؛

به بیان دیگر، فراگیری نقش های زبان بر یادگیری نحو زبان مقدم است. از نظر اسلوبین برای رشد زبان دو عامل پیشگام وجود دارد:

۱- در سطح عملی، سرعت رشد بستگی به توانایی های عقلی و ارتباطی دارد که در پیوند با طرح واره های فطری شناخت عمل می کنند .

۲- در سطح صوری، سرعت رشد وابسته به رشد توانایی های ادراکی و فرآیندهای اطلاعاتی است که در پیوند با طرح واره های فطری دستور زبان عمل می کنند (اسلوبین، ۱۹۸۵: ۵).

بلوم متذکر می شود که برای شرح چگونگی رشد زبان باید به شرح شالوده ی زبان پرداخت. آنچه کودکان در مورد زبان و انتقال پیام ها می آموزند، تعیین کننده ی میزان اطلاعات آنها در مورد زبان است. در نتیجه برای دانستن این که کودکان با چه نوع اطلاعات یا مکانیسم هایی متولد می شوند، یافتن قوانین نقش های زبان و ارتباط نحو زبان با آن نقش ها برای محققان ضروری به نظر می رسد. در سال های اخیر روشن شده است که ساختار تفکر شناختی و حافظه برای توضیح یادگیری نقش زبان کافی نیست. سازندگی گرایبی برای زبان نقشی پرورشی، آموزشی و اجتماعی قائل است و در چارچوب رویکرد نقش گرا به درستی چگونگی رشد زبان در کودک و بزرگسال می پردازد (هولتزمان، ۱۹۸۴: ص ۱۱۹؛ برکو- گلیسون، ۱۹۸۸: ۲۷۹؛ لاک، ۱۹۹۱: ۲۹۴).

از نظر ویگوتسکی زبان به طور طبیعی دارای نقش های متعدد است و یکی از نقش های اصلی آن انتقال مفاهیم انتزاعی و استدلال منطقی و نقش مهم دیگر آن ایجاد ارتباط از طریق تعامل اجتماعی است که می تواند عامل عمده ی رشد زبان کودک به شمار رود. از زمانی که نظریات فطری نگر مانند نظریات چامسکی به چالش کشیده شده، نظریات ویگوتسکی درباره ی فراگیری زبان که بر معنی و منشأ اجتماعی رشد تأکید دارد، اهمیت خاصی یافت و اگر چه تأثیر نظریات وی به آهستگی صورت گرفته است، اما کار نسلی از زبانشناسان و روانشناسان را که معنا را هسته ی اصلی زبان می دانند، برجسته کرده است. (جان استینر، ۲۰۰۷: ۱۲۴).

نظریه ی ویگوتسکی

زبان و تفکر

نظریه ی ویگوتسکی بر تعامل بین تفکر و زبان پایه ریزی شده و محصول مشاهدات او از گفتارهای اولیه ی کودک است. او اعتقاد دارد رشد تفکر و زبان با یکدیگر موازی نیست. منحنی رشد زبان و تفکر با یکدیگر تلاقی می کنند، در مقاطعی از یکدیگر فاصله می گیرند، دوباره به یکدیگر می رسند و حتی ممکن است با هم یکی





شوند. تفکر و زبان دارای منشأ متفاوت ژنتیکی و مستقل از یکدیگر هستند، اما در دوره ای از کودکی با یکدیگر تلاقی می کنند (ویگوتسکی، ۱۹۶۲: ۳۳). در این مرحله تفکر، غیر کلامی و بر پایه ی تصویرهای ذهنی و زبان هم پیش - تعقلی است و با تفکر ارتباط ندارد. به عبارت دیگر، در سال اول رشد، زبان کودک نقش اجتماعی دارد و نشانی از رشد فکری در آن دیده نمی شود. در دو سالگی منحنی های رشد تفکر و زبان، که تا این زمان جدا از یکدیگر بوده اند، با یکدیگر تلاقی می کنند و شکل جدیدی از رفتار بروز می یابد. در این زمان کودک به کارگیری زبان در تفکرات را آغاز می کند و گفتارش نیز نمایانگر تفکراتش می شود؛ یعنی زبان به خدمت تعقل درمی آید و تفکر در کلام تجلی می یابد.

در این مرحله توجه به دو رخداد لازم است:

یکی این که کودک ناگهان نسبت به لغات کنجکاو می شود و دوم این که تعداد لغات مورد استفاده اش افزایش می یابد. برخلاف پیازه، از نظر ویگوتسکی تفکر نه مستقل از زبان است و نه از نظر علی مقدم بر آن و با این که ریشه های متفاوت و مستقل دارند، تعامل مستمری بین آنها وجود دارد (همان: ۴۱).

بروز وابستگی بین تفکر و زبان روندی است که به تدریج آغاز می شود و در سنین دو تا هفت سالگی توسعه می یابد؛ به عبارت دیگر «ارتباط بین تفکر و لغت یک عمل ساده نیست، بلکه یک روند است؛ حرکتی مداوم به جلو و عقب، از تفکر به زبان و از لغت به تفکر»، گسترش گنجیه ی واژگان کودک به بافت اجتماعی و منابع زبان شناختی موجود در فرهنگ او بستگی دارد. ویگوتسکی دو نقش برای زبان قائل است یکی نقش بیرونی برای ایجاد ارتباط با محیط اطراف و دیگری نقش دورنی برای کنترل افکار. در سنین دو تا هفت سالگی، کودکان در مورد ایده ها و تفکراتشان صحبت می کنند؛ او این نوع گفتار را گفتار خودمدار می نامد و علت پیدایش آن را عدم درونی شدن گفتار می داند. نقش اولیه زبان ایجاد ارتباط یا ارتباط اجتماعی است و در نتیجه گفتار اولیه ی کودک به طور مشخص اجتماعی است. در سن خاصی، گفتار اجتماعی کودک به خودمدار و گفتار ارتباطی تقسیم می شود که هر دو اجتماعی هستند. گفتار خودمدار رابطی مستحکم در انتقال از گفتار آوایی به گفتار درونی است.

نقش انتقالی گفتار خودمدار دارای اهمیت نظری ویژه ای است و تفسیر آن می تواند رشد زبان را توضیح دهد. برای ویگوتسکی نقش تعامل اجتماعی به عنوان عامل تعیین کننده ی رشد زبان، مشخصه ای محوری است. زبان ابزار جدیدی را به سازمان درونی کودک می افزاید و موجب رشد کنش و تفکر می شود. ویگوتسکی نیز مانند پیازه معتقد است که تفکر قبل از زبان و به وسیله ی استفاده از ابزار ظاهر می شود. درک ارتباط های مکانیکی و بکارگیری وسیله برای رسیدن به هدف پیش از زبان خود را نشان می دهد؛ یعنی عمل به شکل ذهنی معنادار می شود (همان: ۴۲). محرک اصلی کودک که میان زندگی تعقلی و اجتماعی وی میانجی گری





می کند، زبان است میگنا) ویگوتسکی، ۱۹۸۶: ۱۲). رشد شناخت کودک به علائم وابسته است؛ به ویژه علائم زبانی که کودک در تعامل با جهان اطراف با آنها می شود. ویگوتسکی بر این اعتقاد است که رشد تفکر با زبان صورت می گیرد؛ یعنی رشد عقلی کودک بستگی به تسلط وی بر ابزار اجتماعی تفکر یعنی زبان دارد. به عبارت دیگر، زبان در یادگیری یا به قول ویگوتسکی درونی کردن دانش و ابزارهای تفکر که ابتدا در محیط اطراف (بیرون از کودک) قرار دارند، نقش اساسی دارد. تجربه ی فرهنگی - اجتماعی کودک از طریق زبان انجام می شود. و همین امر، موجب رشد تفکر می شود. منطقه ی مجاور رشد (Zone of Proximal Development) منطقه ی مجاور رشد به فاصله بین توانایی کودک برای انجام کاری زیر نظر یک بزرگسال و با مشارکت همسالان و توانایی او برای حل مسئله به صورت مستقل اطلاق می شود .

ویگوتسکی بر این باور است که یادگیری در این منطقه صورت می گیرد. به عبارت دیگر، منظور از منطقه ی مجاور رشد، لایه ای از مهارت یا دانش است که کمی برتر از دانش و مهارت فعلی کودک است (ویلیامز و بردن، ۱۹۹۷: ۴۰) و کودک می تواند با کمک دیگران به آن سطح دست یابد. نکته مهم در مورد منطقه مجاور رشد ایده ی حل مسئله است؛ به این معنی که کودک دارای توانایی بالقوه برای حل بخشی از مسئله به صورت مستقل است و بخشی را نیز می تواند تحت نظارت و راهنمایی دیگران (بزرگسالان یا همسالان) بهتر حل کند. (وود، ۱۹۹۳: ۱۹۷).

در نظریه منطقه ی مجاور رشد، افراد بزرگسال در روند یادگیری کودک نقش کلیدی دارند و با انتخاب روش های یادگیری مناسب به بالابردن سطح یادگیری او کمک می کنند. می توان گفت مبنای این نظریه، تعامل اجتماعی (جوهر اصلی نظریات ویگوتسکی) است که بر پایه ی آن کودک با کمک دیگران (بیشتر والدین)، می آموزد چگونه بعضی مهارت ها را کسب کند یا به حل مسئله بپردازد. به عبارت دیگر، تعامل اجتماعی کودکان یا بزرگسالان این امکان را برای وی فراهم می کند که قبل از به دست آوردن ظرفیت ذهنی لازم برای تصمیم گیری در مورد فعالیت هایش، بتواند فعالیت های پیچیده انجام دهد تا به تدریج رفتارهای منظم بزرگسالان در زمینه های تعاملی، جزئی از رفتارهای او شوند .

ویگوتسکی معتقد است روندهای ارتباط و مهم تر از آن روندهای مربوط به زبان، عامل اصلی انتقال کنش های «میان روان شناختی» به کنش های «درون شناختی» هستند. دو مشخصه ی زبان در نظریه ی ویگوتسکی نقش اساسی دارند؛ یکی این که زبان به طور طبیعی اجتماعی است و دیگری این که زبان وابسته به زمینه است و به همین علت تأکید ویگوتسکی بر گفتار است و نه زبان، زیرا در گفتار علاوه بر نشانه های زبانی، نشانه های غیر زبانی مانند اشارات و حرکات هنگام حرف زدن نیز در ایجاد ارتباط دخالت دارند. (ویگوتسکی، ۱۹۶۲: ۴۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۸۰، ۱۷۹). بنابر مفهوم منطقه ی مجاور رشد، بزرگسالان از طریق گفتار با کودک تعامل های



اجتماعی برقرار می کنند و این کار در رشد شناخت وی نقش مهمی بازی می کند. این گونه روندهای ارتباطی برای منطقه مجاور رشد نقش محوری دارند، زیرا وقتی کودکان نمی توانند مسائل را حل کنند، بزرگسالان از گفتار و اشارات غیر زبانی به طور همزمان برای راهنمایی آنها استفاده می کنند و با این عمل ارتباط اجتماعی خود را با آنها حفظ می کنند، توجه آنها را به جنبه های مختلف زمینه جلب می کنند و از طریق تعامل اجتماعی به آنها کمک می کنند تا به نظم فکری دست یابند و آن را در حل مسئله به کار گیرند. از دید ویگوتسکی تفکر فعالیت هدفمند است که طی روندی خاص موجب رشد شناخت می شود. آنچه موجب رشد کودک می شود، مشارکت کودک در تعامل های اجتماعی است و حضور یک بزرگسال یا همسال داناتر و تعامل اجتماعی حاصل از آن، بر توانش یا درک کودک از آن فعالیت برتری دارد .

باید یادآور شویم که تعامل اجتماعی نقشی اساسی در روند رشد شناخت دارد و فراگیری اجتماعی مقدم بر رشد است. او می گوید هر کنشی در رشد فرهنگی کودک دو بار مشاهده می شود؛ ابتدا در سطح اجتماعی و بین افراد (درون روان شناختی) و سپس در سطح فردی و درون کودک (میان روان شناختی) ویگوتسکی .

### میانجی گری (Mediation)

میانجی گری یکی از مفاهیم مهمی است که باید در نظریه ی ویگوتسکی به آن اشاره کرد، زیرا درک چگونگی تکوین روندهای ذهنی بالاتر با تکیه بر این مفهوم امکان پذیر است (ورش، ۲۰۰۷: ۱۷۸). میانجی گری یعنی به کارگیری ابزار یا علائم فرهنگی برای به وجود آوردن تغییرات کیفی در تفکر؛ بنابراین می توان گفت میانجی گری یعنی به کار گیری سیستم های ارتباطی برای نشان دادن وقایع و از آنجا که سیستم های ارتباطی راه های تعامل افکار و ایده ها هستند، پس زبان سیستمی ارتباطی است که انسانها از آن برای بیان تفکراتشان استفاده می کنند (اسمیت، ۲۰۰۹: ۲۲)؛ اگر چه زبان تنها وسیله ی ابزار همه ی شکل های تفکر نیست و نظام های نشانه ای دیگری نیز در رشد تفکر اهمیت دارند . ما با اجتماع پیرامون خود و دنیای مادی رابطه ی مستقیم نداریم؛ ارتباط ما ارتباطی غیر مستقیم است، پس نیاز به علائمی داریم که میان ذهن ما و دنیای پیرامون میانجی گری کنند تا بتوانیم نسبت به جهان مادی آگاهی یابیم. این کار با به کارگیری برخی از ابزارها، به ویژه ابزار روانشناسانه یا علائم امکان پذیر می شود (ورش ۲۰۰۷: ۱۷۸). میانجی گری رابط روندهای اجتماعی و تاریخی از یک سو و روندهای ذهنی افراد از سوی دیگر است . شکل های مختلف میانجی گر در افراد درونی شده اند، زیرا این شکل ها به وسیله ی نیروهای فرهنگی و تاریخی نهادینه برای انسانها فراهم شده اند و عملکرد ذهنی افراد از نظر اجتماعی و تاریخی با آنها سازگاری دارد (همان، ص ۱۷۸). علائم ترکیبی از معنی و شکل هستند، مانند زبان، ولی علاوه بر زبان از سیستم های گوناگون محاسبه، نت های موسیقی، علائم رانندگی، علائم جبری، کارهای هنری، نگارش و طراحی شکل ها، جداول و نمودارها نیز می توان نام برد که همگی ساخته



دست انسان و یا همان گونه که ویگوتسکی می گوید «مصنوعی» هستند (ویگوتسکی، ۱۹۸۱، ر. ک: ورش، ۲۰۰۷: ۱۷۹).

ورش معتقد است که رویکرد نظری ویگوتسکی بر سه پایه قابل درک است: اول، شرح دقیق کنش های فکری انسان بر پایه ی تحلیل ابزار و علائمی که آن را میانجی گری می کنند؛ دوم، با تکیه بر روش ژنتیکی یا مبتنی بر رشد و سوم، با در نظر گرفتن زندگی اجتماعی به عنوان منشأ کنش های فکری متعالی فرد. از دید ویگوتسکی مفهوم میانجی گری در شکل گیری اجتماعی نقش اساسی دارد و راه را برای توضیح اختیار باز می کند که در آن میانجی ها ابزاری برای فعالیت مداوم افراد در عرصه های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی هستند. با این نظریه می توان چنین نتیجه گیری کرد که فرد را نمی توان بدون ابزار فرهنگی درک کرد و اجتماع نیز نمی تواند بدون عاملیت افراد ( که مصنوعات را می سازند و به کار می برند) درک شود. به عبارت دیگر، اگر اشیا از دید پیازه فقط ماده ی خام برای شکل گیری اعمال منطقی هستند، از دید ویگوتسکی موجوداتی فرهنگی هستند و شیء محوری کنش ها در درک روح انسان نقش کلیدی دارد (انگستروم، ۲۰۰۱، ر. ک: دنیلز، ۲۰۰۸: ۴).

از دید ویگوتسکی مفهوم رشد کاهش فاصله ی بین ساختارها و عملکردهای ذهنی فرد و هنجارها (میانجی گری فرهنگی) در اجتماع است. مهم است که فرد برای انجام یک فعالیت کدام ساختارها و عملکردهای ذهنی را با خود به همراه می آورد و کدام ساختارها و عملکردهای ذهنی را از آن می گیرد. از لحاظ فرهنگی - اجتماعی، اجتماع تنها محیط فرد و یا زمینی هموار برای انجام کنش ها نیست؛ بلکه هر فعالیت انسان با جنبه های فردی، فرهنگی و تاریخی همراه است و چگونگی بروز این جنبه ها در هر فعالیت، تکوینی است. هم ویگوتسکی و هم پیازه شخصیت اجتماعی را برای رشد انسان ضروری می دانند (تاج و روگوف، ۱۹۸۹: ۲۶).

بحث در مورد مفهوم میانجی گری توجه را به سوی اعتقاد ویگوتسکی به وجود رابطه ی دیالکتیکی بین تفکر و گفتار می برد که در رشد «لغت معنی (Word meaning)» وجود دارد.

ویگوتسکی معتقد است که جدا کردن تفکر و لغت ممکن نیست و در نتیجه لغت معنی را به عنوان واحد تجزیه و تحلیل در نظر می گیرد که هم حاوی گفتار و هم تعقل است. او ضرورت تمرکز بر دیالکتیک بین تفکر و لغت را متذکر شده و معتقد است این دیالکتیک حرکتی است به سوی طی مراحل مختلف رشد و بررسی آن را در نظریه ی تفکر و گفتار اساسی است.

نظرات ویگوتسکی و مبانی فلسفه برای کودکان



از نظر لیپمن تفکر کاربردی یا «تفکر برای تفکر» تعریفی فراگیر برای آموزش تفکر و فلسفه به کودکان است (لیپمن، ۲۰۰۳: ۵۶). فلسفه برای کودکان حلقه‌ی گم شده بین فلسفه و آموزش است و فلسفه بدون آموزش نمی‌تواند به هیچ یک از اهداف خود برسد، زیرا با آموزش می‌توان در ویژگی‌های فکری و احساسی افراد تغییر ایجاد کرد و نسل آینده را برای تفکر و کنش‌های متفاوت در زندگی روزمره آماده نمود (شارپ، ۲۰۰۳: ۱).

از طریق آموزش می‌توان به روندهای فکری، آرمان‌ها و تمایلات عینیت بخشید و آنها را در عمل تجربه کرد. هدف فلسفه برای کودکان نیز پیشبرد و بهبود مهارت‌های تفکر با استفاده از روش‌های آموزشی است. اگر چه فیشر معتقد است نوع تفکری را که باید پرورش یابد، نمی‌توان به آسانی مشخص کرد، اما نکته‌ی مهم این است که تمرکز بر آموزش تفکر نیازمند پیشرفت چشمگیر کیفیت آموزش و پرورش برای همه کودکان است. همانگونه که پیشتر مطرح شد، تفکر و زبان از دیدگاه ویگوتسکی رابطه‌ای تنگاتنگ دارند و اولین گام برای تفکر و علم‌آموزی بشر از طریق ارتباط زبانی برداشته می‌شود. فیشر معتقد است یکی از راه‌های تشویق کودکان به تفکر درباره‌ی تفکر این است که از آنان بخواهیم به این موضوع که «تفکر چیست؟» بیان‌دهند. هر قدر کودکان بیشتر به تفکر درباره‌ی تفکر تشویق شوند، به آگاهی فراشناختی و درک ذهن خود نزدیک‌تر می‌شوند. در اینجا ترسیم ارتباط نظریه‌ی ویگوتسکی و فلسفه برای کودکان ضروری است. ویگوتسکی در نظریات خود بر نقش آموزش تأکید می‌کند و معتقد است آموزش باید اندیشمندانه کنترل و به طور ارادی مدیریت شود. ویگوتسکی میان ابعاد شناختی و فراشناختی در کسب دانش تمایز قائل می‌شود به این ترتیب که با افزایش تدریجی کنترل آگاهانه و فعال در روند کسب خود به خودی و ناآگاهانه‌ی دانش، می‌توان فرآیند تفکر و یادگیری را به سطح خودآگاه آورد و موجب فکر کردن کودکان شد تا بر سازمان فکری خود مسلط شوند. بر اساس نظریه‌ی ویگوتسکی، برای یادگیری نه تنها به تفکر که فعالیتی شناختی است، نیاز داریم بلکه به فراشناخت که همان تفکر درباره‌ی تفکر است نیز، احتیاج داریم و درست در همین نکته لیپمن و ویگوتسکی دارای دیدگاه مشترک هستند، زیرا هر دو معتقدند تفکر قوی مستلزم فرآیند فراشناختی یا همان تفکر درباره‌ی تفکر است. نظریه‌ی لیپمن شامل نکات متعددی در آموزش به کودکان است. پرسش پرورش مهارت مباحثه، ایجاد تمایل به پرسش، جست و جوی دلیل برای اتفاقات و به کارگیری معیارهایی برای قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد آنها به وسیله کودکان، از مهم‌ترین محورهای آن است. همچنین قائل شدن تمایز میان وقایع مختلف، تجزیه و تحلیل آنها و درک روابط علت و معلولی در رخدادها نیز جزو آموزش‌های فلسفه برای کودکان است (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵: ۱۵).

در آموزش فلسفه به کودکان، مفاهیمی مانند انصاف، دوستی، زیبایی، حقیقت و خوبی از طریق داستان‌ها (که ابزار اصلی آموزش هستند) و به وسیله‌ی معلم (که نقش میانجی را دارد) با کودکان به بحث گذاشته می‌شود. این روند، راهنمایی و سرپرستی معلم، طرح پرسش از سوی وی و سمت و سو دادن به پرسش‌ها اهمیت اساسی



دارد. فیشر بر این باور است که افراد میانجی دنیای کودک را برای او معنادار می کنند. به عبارت دیگر، معلم یا میانجی معناساز دنیای کودک است و جهت گیری ها و راهنمایی های او در کلاس های فلسفه برای کودکان، نقش محرک هایی را دارد که از طریق آنها ارزش های فرهنگی به کودک منتقل می شوند .

به علاوه، فلسفه برای کودکان به آنان انگیزه می دهد تا فکر کنند و بر روی آن دسته از وقایعی که به تجربیات خودشان مربوط است، تمرکز کنند و در نتیجه از این طریق بر آنچه در اطرافشان می گذرد، کنترل داشته باشند(همان: ۱۷). سؤال کردن که برگرفته از روش تدریس سقراط است، به عنوان منشأ استدلال، پیش بینی وقایع و بررسی دیدگاه ها، نقشی اساسی در فلسفه برای کودکان دارد. می توان فرهنگی خاص را مورد پرسش قرار داد و یا آن را رد کرد، ولی آنچه در این میان اهمیت دارد، معنایی است که به کودک ارائه می شود و مبنای رفتارهای اولیه ی او در یک جهان ناشناخته قرار می گیرد(فیشر، ۲۰۰۵: ۱۱۱).

در این روند داستان ها نقش اساسی در شکل گیری فرهنگ و تفکر کودک دارند. آنها مقدمه ای منظم و سازمان یافته برای ارائه ی مفاهیم و روندهای فکری فراهم می کنند و اساس کند و کاو فلسفی قرار می گیرند (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵: ص ۹۹) و در این میان از توانایی های یک میانجی به بهترین نحو استفاده می کنند.

می توان چنین نتیجه گرفت که فلسفه برای کودکان مفهوم میانجی گری ویگوتسکی یکی از اصول فلسفه برای کودکان است. کودکانی که به تنهایی قادر به انجام برخی امور از جمله حل مسئله، حفظ کردن چیزی یا به خاطر آوردن تجربیات خود نیستند، با کمک بزرگسالان می توانند در انجام این کارها موفق شوند؛ اگر چه این موفقیت ها فقط در محدوده ی شرایط عمومی رشد کودک، حاصل می شود (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۸۶).

با وجود این که به نظر پیازه این موفقیت ها ناشی از آموزش هستند و نه رشد ادراک، و فعالیت هایی که بدون کمک دیگران انجام شوند، نشان از توانش عقلی حقیقی کودک دارند، ویگوتسکی معتقد است توانایی یادگیری از طریق آموزش، مشخصه ی اصلی هوش انسان است (وود، ۱۹۸۸: ۲۴).

کودکان برای رشد ذهنی خود به تحریک های حسی نیاز دارند و تعامل با دنیای خارج، موجب رشد ذهن کودک می شود (فیشر، ۲۰۰۵: ۱۱۰). وقتی بزرگسالان کودکان را در انجام کارهایی که به تنهایی از انجامشان ناتوان اند، کمک می کنند، در واقع به پرورش دانش و توانایی آنها کمک می کنند. آنها محرک هایی را که کودک دریافت می کند، کنترل می کنند و با این کار موجب می شوند تا کودک در تعیین ساختار جهانی خود از الگوهای شبیه به الگوهای بزرگسالان میانجی استفاده کند (همان).

در نتیجه، یادگیری مهارت های اصلی تفکر بدون کمک بزرگسالان و از طریق رشد بدون آموزش ممکن نیست؛ درحقیقت، توانایی های کودک برای یادگیری در تعامل با افراد داناتر شناخته می شود. نتیجه این که محیط



آموزشی کلاس های فلسفه برای کودکان، نه تنها فراگیری مفاهیم را تسهیل می کند بلکه فکر کردن را نیز به کودکان یاد می دهد .

کم معتقد است ویژگی های اصلی تفکر نقادانه و خلاق، به طور یکسان درونی می شوند، یعنی کودکانی که درگیر تمرین های اجتماعی نقادانه و خلاق هستند، آنها را درونی می کنند و با توجه به فرآیندهای مؤثر در تفکر جمعی، به فرآیندهایی توجه می کنند که در تفکر خودشان دخیل است.

به عبارت دیگر، پرورش ظرفیت های کودک برای تفکر در کلاس، در واقع تعمیم عقیده ی ویگوتسکی است. آنچه کودکان در تعامل های اجتماعی فرا می گیرند، طی زمان به بخشی از توانایی های مستقل کودک تبدیل می شود، یعنی محیط های اجتماعی، مناطق مجاور رشد تشکیل می دهند که در ابتدا تنها در تعامل های مشارکتی عمل می کنند (براون، متز و کمپیون، ۱۹۹۶: ۱۴۷).

برای افزایش سطح یادگیری و سهولت آن، باید به جای محیط فردی، اجتماعی از افراد را تشکیل داد(همان). زیرا در فراگیری اجتماعی، کودکان با بهره مندی از محیط حمایتی حاصل از تعامل با همسالان و آموزگار، بر مشکلات احتمالی موجود در روند فراگیری (مانند مشکلات عاطفی یا چگونگی حل مسئله)، چیره شده و توانایی های خود را نشان می دهند. در این حالت، آموزگار یا کودک داناتری حل مسئله را شروع می کند و کودک دیگری آن را به پایان می برد. کودک در این محیط اجتماعی ( که کلاس برای او فراهم می کند)، بهتر از زمان تنهایی می تواند از عهده ی حل مسائل برآید. (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۱۳۱).

تأکید ویگوتسکی بر نقش آموزش در روند رشد، در نظریه ی منطقه ی مجاور رشد وی نیز مشهود است. همان گونه که پیشتر گفته شد از دیدگاه ویگوتسکی زبان نقش عمده ای در رشد تفکر دارد. گفت و گوی بیرونی (که در فلسفه برای کودکان یک ابزار آموزشی است)، موجب انتقال مفاهیم می شود و سپس به تدریج به عنوان شیوه ی تفکر درونی می گردد(همان: ص ۲۷).

زبان و فرهنگ ابزارهایی هستند که به رشد ساختارهای ذهنی کودک کمک می کنند. بزرگسالان و همسالان داناتر با طرح پرسش، درخواست استدلال، قضاوت و تصمیم گیری و جست و جوی علت، رویکرد شناختی کودک نسبت به یک مسئله را به چالش می کشند و با ارائه یک داربست شناختی به او، از وی حمایت می کنند و به این طریق ابعاد فکری کودک را گسترش می دهند. توجه خاص ویگوتسکی به چگونگی رشد تفکر و زبان، نظریه ی وی را از دیگر نظریه ها برجسته تر می کند. او رشد تفکر را وابسته به زبان می داند و برای منشأ زبان، علاوه بر علت بیولوژیکی یا آنچه وی «خط طبیعی رشد» می خواند، علت اجتماعی نیز قائل است (ویگوتسکی، ۱۹۶۲: ص ۵۱) و با این دیدگاه، به تعامل های حاصل از محیط اجتماعی کودک، اهمیت می بخشد. مشارکت کودکان در تعامل های اجتماعی، نوع برتر تعامل با جهان خارج و عاملی اساسی برای رشد شناخت است. اگر به



ارتباط میان رشد شناخت و تعامل اجتماعی از دیدگاه ویگوتسکی بنگریم، در می یابیم که کنش های ذهنی متعالی می توانند، به عنوان کنش های اجتماعی یا میان روان شناختی و در خلال تعامل با سایر عوامل اجتماعی که سپس از طریق درونی کردن روندهای اجتماعی - تعاملی به کنش های فردی یا درون روان شناختی تبدیل می شوند ظاهر گردند. بنابراین می توانیم فلسفه برای کودکان را پل ارتباطی میان رشد شناخت و تعامل اجتماعی بدانیم.

منابع

Berko- Gleason, J. 1988. "Language and socialization In Kessel", F. S. (Ed), The development of language and language researchers: Essays in Honor of Roger Brown.

(pp. 264- 280. )

Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Bloom, L. (Ed). 1978. Readings in Language development. NY: John Wiley & Sons. Brown. L. A L. , Metz, K. E. , & Campione. J. C. 1996 Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & J. Voneche(Eds), The social genesis of thought (pp. 145- 169). UK: Psychology Press

Cam,P. 1995. Thinking together. Alexandria, NSW: Hale.

Chomsky, N. 1981. Lectures on government and binding. Foris, Dordrecht

Daniels, H. 2008. Vygotsky and research. UK. Routledge.

Fisher, R. 2003. Teaching thinking. London: Continuum.

Fisher, R. 2005. Teaching children to think. Cheltenham: Nelson Thornes.

Hickmann, M. 1986. Psychological aspects of language: acquisition. In P. Fletcher & M. Garman (Eds. ), Language acquisition (pp/ 9- 29). Cambridge: Cambridge University Press. Holzman, M. 1984. "Evidence for a reciprocal model of language development". Journal of Psycholinguistic Research 13, 119- 146.

Ingram, D. 1996. First language acquisition; Method, description , and explanation. Cambridge: Cambridge University Press.

John - Steiner, V. 2007. "Vygotsky on thinking and speaking. " In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Ees), The Cambridge companion to Vygotsky (pp. 136-152). Cambridge: Cambridge University Press. Johnston, K. R. & Slobin. D. I.



"The development of locative expressions in English , Italian, Serbo- Croatian and Turkish". Journal of Child Language, 6, 529- 545. Lipman , M. 2003. Thinking in Education( 2 nd Ed. ) UK: Cambridge University Press. Lock, A. 1991. The role of social interaction in early language development. In N. A. Krasegnor, D. M. Rumbaugh, R.L. Schliefelbusch. & M. Studdert- Kennedy (Eds), Biological and behavioral determinants of laguage development (pp. 287- 300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Lund, N. 2003. Language and thought. UK: Routledge. MacWhiney, B. (Ed). 1999. The emergece of language Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pellegrini, A. D. 1991. Applied child study: A developmental approach, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Piaget, J. & Inhelder, B. 1969. The Psychology of the child: NY: Basic books. Piaget, J. 1972. The principles of general Epistemology. NY: Basic books. Radford , A. 1990. Syntactic theory and the aquisition of English syntax. UK: Basil Blackwell. Richmond, P. G. 1970. An introduction to piaget. London: Routledge & Kegan paul. Sharp, A. M. 2003. Graduate philosophy for children courses. NJ: Montclair state university, Institute for the Advancement of philosophy for children. Retrieved August 18,2010 from <http://www.internationalgraduate.net/children.htm> Skinner, B, E. 1957. Verbal behavior. NY: Appleton Century Crofts. Slobin, D. I. 1971. Psycholinguistic. London: Scott Foresman & Co. Slobin, D. I. 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar". In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds. ),Studies of child language development (pp. 175-208). NY: Holt , Rinehart &Winston. . Slobin, D. I. (Ed. ). 1985 (2 vols. ). The crosslinguistic study of language aquisition. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Slobin , D. I. 1966. "The aquisition of Russian as a native languag".In F. Smith & G. A. Miller (Eds. ), The genesis of language: A Psycholinguistic approach. Cambridge, MA: MIT Press. Smidt, S. 2009. Introducing Vygotsky. UK: Routledge. Splitter, L. J. , & Sharp, A. M. 1995. Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. Melbourne, Australia: The Australian Council for Education Research Ltd. Tudge, J. ,& Rogoff, B. 1989. "Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskain perspectives". In M. H. Bornstein & J. S. Bruner. (Eds. ), Interaction in human developmnet. Cross currents in contemporary psychology. (pp. 17-40). Hillsdale =, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. valian, V. 2009. "Innateness and learnability ". In E. A. Bavin (Ed. ) The Cambridge handbook of child language (pp. 15-34). Cambridge: Cambridge University Press. Vygotsky, L. S. 1962. Thought and language. Cambridge Mass: MIT Press. Vygotsky, L. S. 1978. Mind and Society: The development of higher mental processes. Cambridge ,MA: Harvard University Press. Vygotsky, L. S. 1981. "The genesis of higher





mental functions". In J. B. Wertsch (Ed. ), The concept of activity in Soviet psychology. Armonk, NY: ME. Sharpe. Vygotsky, L. S. 1972. the psychology of art. Barcelona: Baraal. Watson, J. B. 1924. Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review 20, 158-177. Wertsch, J. V. 2007. "Mediation ". In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds. ), The Cambridge companion to Vygotsky (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge university Press. Wertsch J. V. 1985. Vygotsky and the social formation of mind. cambridg, MA: Harvard University Press. Williams, M. & Burden, R. L. 1997. Psychology for language teachers UK: Cambridge University Press. Wood, D. 1993. How children think and learn. Cambridge ,MA: Blackwell Publishers

منبع مقاله: نشریه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال اول، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۸۹، صص ۳-۲۰



مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان، نهادی غیردولتی و ناسودبر است. این نهاد در سال ۱۳۷۹ از سوی پژوهشگرانی که در حوزه ادبیات کودکان فعال بودند، پایه گذاشته شد و اکنون با بیش از ده سال پیشینه از فعالیت های گسترده، در سطح ملی و بین المللی به کار خود ادامه می دهد.

دفتر این مؤسسه در تهران است و شیوه همکاری با این نهاد به دو شکل کار رسمی و داوطلبانه است. مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان هزینه های سازمانی خود را از راه کمک های مردمی و اجرای پروژه های فرهنگی و انتشاراتی به دست می آورد. چنانچه مؤسسه درآمدی داشته باشد، این درآمد را در راه گسترش هدف های خود هزینه می کند.

#### پیوندگاه:

<a href="http://koodaki.org">koodaki.org</a>	مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان	کودکی
<a href="http://iranak.org">iranak.org</a>	ایران کودکی	ایرانک
<a href="http://ketabak.org">ketabak.org</a>	پنجره ای به جهان خواندن	کتابک
<a href="http://amoozak.org">amoozak.org</a>	آموزش خلاق کودک محور	آموزک
<a href="http://khanak.org">khanak.org</a>	با من بخوان	خوانک
<a href="http://rootak.org">rootak.org</a>	پایگاه ارتباط فرهنگی کودک و نوجوان	روتک
<a href="http://dabire.org">dabire.org</a>	درست بیاموز، تا درست بنویسی	دبیره
<a href="http://koodakar.org">koodakar.org</a>	سندوق آموزش و توانمند سازی کودکان کار و محروم	
<a href="http://hodhod.com">hodhod.com</a>	گزیده ترین کتاب های کودک و نوجوان	کتاب هدهد