



# رشد شناختی و زبان کودکان

دکتر سید اکبر مهرحسینی

دانشگاه تربیت مدرس

email: mirhas-a@cs.modares.AC.IR

## abstract

Theories of cognitive development and language provide some conceptual framework for teachers and those who are involved in teaching children. There are some outstanding researchers who have made important contributions in the field of developmental psychology such as Piaget and Vygotsky. Both of them see children as active participants and stress on social context. Brief review of major theories of language development is presented and the whole article focuses on examining the skills involved in learning and cognitive development.

**Key Words:** cognitive, language, development, psychology, theories.

## چکیده

نظریه های رشد شناختی و زبان، نوعی طرح یا چارچوب ذهنی مناسب برای معلمان و افراد درگیر در تدریس کودکان ارائه می کنند. بعضی از برجسته ترین محققان مانند پیازه و وی گاتسکی، خدمات قابل توجهی در زمینه روان شناسی رشد انجام داده اند. هر دوی آن ها کودکان را افرادی فعال در یادگیری می دانند و بر شرایط اجتماعی نیز تأکید می کنند. این مقاله مرور مختصری دارد بر نظریه های اصلی رشد شناختی و زبان، و تمرکز اصلی آن بر مهارت های لازم برای بسط این دو مقوله است.

کلید واژه ها: شناختی، زبان، رشد، روان شناسی، نظریه ها.

## مقدمه

انسان است، بلکه موضوع اصلی رشد روان شناختی نیز هست. ارتباط بین این دو خصوصیت مهم، یعنی «شناخت» و «زبان»، همه متخصصان زبان را علاقه مند و کنجکاو کرده است. درباره رشد این توانایی ها نظریه های جامعی وجود دارند که در این

کسب توانایی ارتباط از طریق گفتار و گسترش آن، و حرکت در ماورای وضع موجود از طریق تفکر، مهم ترین موفقیت کودکان است. چون نه تنها این توانایی مشخص ترین توانایی

مقاله، چهار نظریه اصلی تکوین گرای، تکوین گرای اجتماعی، نهادگرایی و ارتباط گرای مورد بحث قرار می گیرند. به علاوه، موضوع رشد زبان نیز با بحثی درباره ماهیت زبان و ارتباط شروع می شود و به مروری بر نظریه های زبان، مانند رشد صداها، واژگان، دستور زبان کودکان و موارد مربوط به آن ها می پردازد.

بعضی از مهارت های مربوط به استفاده از زبان ممکن است حتی قبل از بیان اولین کلمات به وجود آیند و تا حد زبانی پیچیده رشد کنند. شناخت اصطلاحی است جامع برای فرایندهای تنظیم، کنترل و استفاده از دانش که به تمام فرایندها و تولیدات ذهنی مربوط به دانش اشاره دارد. تمام فعالیت های ذهنی مانند یادآوری، درک، حل مشکل، تصور، خلاقیت، شادی، استفاده از علائم و موارد مشابه آن نیز جزئی از شناخت هستند. اکثر نظریه های شناختی مبتنی بر پاسخ های کودکان به سؤال های مربوط به کارهای طراحی شده توسط محققان هستند (لی و داس گوپتا ۱۹۹۵).

### نظریه های مربوط به شناخت، تفکر و زبان

پیاژه<sup>۲</sup> (۱۹۷۱) ادعا کرد که کودکان مسیری طولانی را برای رسیدن به دانش و تفکر بزرگسالان طی می کنند و اعمال آن ها در زندگی، روی رشد آن ها تأثیر بسیار مهم و حساسی دارد. او معتقد بود که برای رشد، وضع اجتماعی از اهمیت خاصی برخوردار است، با این حال در آثارش، بر اهمیت نقش هر فرد در رشد او تأکید می کند. او توضیح می دهد که رشد هوش در هر فرد نوعی سازگاری با محیط است. البته مقصود او از هوش موضوعی کلی تر از کیفیت اندازه گیری شده با آزمون های هوش است. او می گوید که هوش تمام اعمال شخص مانند تفکر، ادراک، زبان، اخلاق و امثال آن را تحت تأثیر قرار می دهد. رشد هوش را نوعی فرایند تکاملی می داند که کسب دانش همزمان با آن پیشرفت می کند (باترورث و هریس، ۱۹۹۴).

مراحل رشد شناخت از نظر کیفی با هم متفاوت هستند و تغییر از یک مرحله به مرحله دیگر، با انجام یک سلسله فرایندهای رشدی حاصل می شود.

مهم است که بدانیم، خصوصیات این مراحل توصیف کاملی از رشد ارائه نمی کنند. با این حال، پیاژه آن ها را هماهنگی فزاینده ذهن در فعالیت و تجربه می داند که مقصود او همان روابط و تغییر موارد مختلف با هم است.

مراحل اصلی رشد از نظر پیاژه که تمام کودکان آن را طی می کنند، به این قرار است:

۱. مرحله حسی- حرکتی که از تولد تا ۲ سالگی است و در آن، کودک دنیای اطراف خود را با اعمالی که می تواند انجام دهد،

شناسایی می کند. این مرحله با کسب تفکر و زبان پایان می یابد.

۲. مرحله فعالیت های مقدماتی که از ۲ تا ۷ سالگی است و در آن، کودک تفکر منطقی یا عملیاتی را کاملاً کسب می کند.

۳. مرحله عملیاتی واقعی که از ۷ تا ۱۲ سالگی است و سال های دبستانی کودک را دربرمی گیرد. در این مرحله او می تواند درباره مشکلات عینی یا واقعی به طور منطقی فکر کند.

۴. مرحله عملیاتی رسمی که از ۱۲ سالگی به بعد است و شامل تفکر نوجوانی درباره مسائل انتزاعی یا فرضی، به خصوص در محدوده استدلال علمی و استنتاج را شامل می شود.

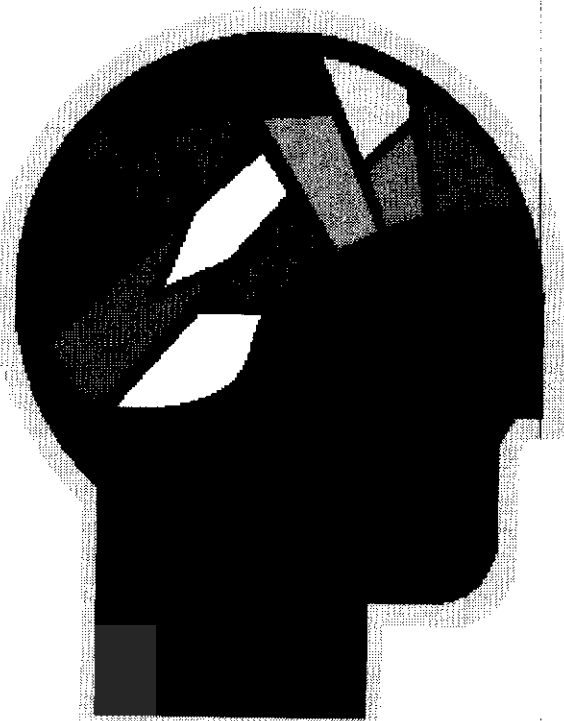
میلر<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) می گوید بعضی از موارد زبان فنی و رشد آن در تمام سه مرحله اول انجام می گیرد، ولی تا مدتی ناقص است. مثلاً در مرحله دوم، بیش تر فعالیت های زبانی کودک خودمحور هستند و فقدان هماهنگی بین اشیا و محیط دیده می شود. این رشد پیشرفت کندی در ساختار عملیاتی فرد دارد و به نظر می رسد که کودک در هر زمان فقط روی یک بُعد تمرکز می کند.

پیاژه همچنین سه فرایند برای انتقال ارائه کرده است که عبارتند از: همسانی، تطابق و توازن. ضمناً، افراد با سرعت های متفاوتی این مراحل را طی می کنند و سن تعیین شده برای هر مرحله چندان مهم نیست، ولی همه افراد این مراحل را به ترتیب می گذرانند.

در دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، گروه بزرگی از کودکان کشورهای گوناگون، مانند آمریکا، آفریقا، انگلستان و چین مورد آزمایش قرار گرفتند و همگی همین مراحل تفکر را نشان دادند (گودناو، ۱۹۶۹). البته مطالعات دیگری نشان داده اند که گذراندن مراحل رشد پیاژه در فرهنگ های مختلف، متفاوت است و به تعداد متغیرهایی چون مدرسه رفتن و مانند آن بستگی دارد. گاهی کودکانی که در یک منطقه خاص رشد کرده اند، نسبت به کودکان منطقه ای دیگر از نظر تفکر پیشرفته تر هستند (میلر، ۱۹۸۹).

به طور کلی، بعضی از افراد بالغ به بالاترین مرحله نمی رسند و فقط در زمینه های خاصی به مرحله چهارم رشد می رسند (کینگ، ۱۹۸۵). پیاژه معتقد است، رشد خودبه خودی چندان عادی و متداول نیست، چون به کندی صورت می گیرد. درحالی که تدریس مستقیم مطلوب است، چون رشد را سریع تر می کند. در هر حال، گرچه کندی رشد می تواند یکی از علائم خلاقیت سودمند باشد (کرین، ۱۹۹۲)، ولی تفاوت های فردی در میزان رشد را نیز باید در نظر گرفت.

وی گاتسکی اعتقاد دارد که تعامل با افراد بزرگسال و همسن ها به اضافه آموزش، برای رشد شناختی ضروری است. این نظریه تحت تأثیر عمیق مارکس است و در آثار او به چشم می خورد. او می گوید، توانایی شناختی انسان در نتیجه رشد



آن است. در هر صورت، آموزش برای رسیدن به بالاترین سطح تفکر و استفاده از زبان ضروری است و دستیابی به مفاهیم انتزاعی تفکر، تنها در جوامع پیشرفته و با حضور آموزش رسمی امکانپذیر می‌گردد (لی و داس گوپتا ۱۹۹۵).

پیاژه به نقش تعامل اجتماعی در رشد شناختی توجه چندانی نداشت، ولی بعضی از پیروانش بر این موضوع تأکید کرده‌اند و اهمیت آن را خاطر نشان شده‌اند (دویس، ۱۹۸۸).

پیروان وی گاتسکی، علاوه بر تأکید خاص بر تعامل اجتماعی در یادگیری زبان، برای آن نقش‌های متفاوتی نیز قائل هستند و می‌گویند که ساختار و الگوی شناخت درونی را مشخص می‌کند و تمام کنش‌های ذهنی عالی نسخه‌ای از تعامل اجتماعی و روابط درونی شده‌آن است (وی گاتسکی ۱۹۸۸).

برای وی گاتسکی، آموزش در رشد نقش مهمی ایفا می‌کند، در صورتی که پیاژه رشد و آموزش را کاملاً از هم جدا می‌داند و یک عامل مهم تغییر را نادیده می‌گیرد. موضوع نقش آموزش در رشد در سال‌های اخیر مورد بررسی و تحقیق قرار گرفته و مشخص شده است که ارتباط معنی‌داری بین آن‌ها وجود دارد.

تدریس بافندگی به کودکان مکزیک (چاپلدز و کرین فیلد، ۱۹۸۲) و تنظیم قطعات چوبی با کمک مادران (وود و میدلتون، ۱۹۷۵) نشان می‌دهد که آموزش در پیشرفت رشد و مهارت کودکان تأثیر زیادی دارد و همین موضوع در مورد رشد زبان و تفکر نیز صادق است.

استفاده از زبان در سال دوم زندگی کودک، با پایان یافتن مرحله حسی-حرکتی و پیدایش کنش‌های عادی، فرایندی است که مرتباً تکامل می‌یابد؛ چون جزئی از رشد کنش‌های عادی است که توانایی تصورات ذهنی، تصویرسازی، تقلید و بازی با زبان را امکانپذیر می‌سازد. بنابراین، زبان حاصل این دوره حساس و جالب رشد شناختی است (پیاژه، ۱۹۵۲). البته دیگران معتقدند که زبان اول در تعامل‌های اجتماعی با افراد بالغ و همسن‌ها و صرفاً برای ایجاد ارتباط رشد می‌کند، تسلط بر زبان به تفکر و گفت‌وگوهای ذهنی کمک می‌کند و درحقیقت، فکر حاصل زبان و کاربرد آن محسوب می‌شود (وی گاتسکی ۱۹۶۲).

هاتانو و ایناگامی<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۲) می‌گویند که انسان دارای انگیزه‌ای درونی برای شناخت و درک است. عدم تجانس در تجربه‌ها به فعالیت‌های ادراکی، جست‌وجوی اطلاعات بیش‌تر، پیش‌بینی، آزمایش و امثال آن می‌انجامد. وقتی فعالیت‌های ادراکی به موارد عینی تعمیم پیدا کنند و اطرافیان برای آن ارزش قائل شوند، رشد شناختی در مورد تفکر و زبان پیشرفت قابل توجهی می‌کند.

آنچه گذشت، شرح نظریه‌های تکوینی بود. ولی نظریه‌های تاریخی، علمی و فنی تعبیر می‌کند و تاریخ بشر پر از گسترش‌های متفاوت، به خصوص در زمینه زبان و ارتباط است. مجموعه امکانات روان‌شناختی و صنعتی، میزان شناخت افراد را مشخص می‌کند و تغییر آن‌ها به یکدیگر بستگی دارد. به طور کلی، برای وی گاتسکی کار اصلی یک نظریه رشد، درک و یادگیری موارد فرهنگی است که شامل مفاهیم، زبان، دقت و حافظه می‌شود و از طریق تعامل کودک با افراد دیگر حاصل می‌گردد (وی گاتسکی، ۱۹۸۸).

کودکان هنگام بازی با همسن‌های خود، مطالب زبانی را از آن‌ها می‌آموزند و بعداً در تنهایی، آموخته‌های خود را تحلیل و درک می‌کنند و برای بیان احساسات در شرایط متفاوت به زبان می‌آورند (ویچاردسون، ۱۹۹۴).

البته وی گاتسکی می‌گوید، اگرچه کودکان بعضی از مفاهیم را براساس تجربه‌های روزمره درک می‌کنند، ولی مفاهیم کاملاً انتزاعی را بدون آموزش به سختی یاد می‌گیرند و در این زمینه، کمک یا راهنمایی افراد بزرگ‌تر ضروری به نظر می‌رسد. این موضوع به خصوص در مورد حل مشکلات و یافتن واژگان برای مفاهیم جدید مشاهده می‌شود (باترورث و هاریس، ۱۹۹۴).

اگرچه وی گاتسکی در نظریه خود برای نیروهای درونی و برونی اهمیت یکسانی قائل است، ولی تحقیقات او عملاً بر تأثیر فرهنگ روی کودک متمرکز است و نظریه او نیز حالت مرحله‌ای دارد. تغییرات مداوم و منظم در رشد انسان و انتقال از مرحله‌ای به مرحله دیگر، نتیجه تغییر در ساختار ذهنی و نظام

دیگری مانند نهاد‌گرایی (خرد‌گرایی) و تداعی‌گرایی (تجربه‌گرایی) نیز نکاتی در زمینه شناخت، تفکر و زبان ارائه کرده‌اند که در ادامه به طور گذرا بررسی می‌شوند.

اوتس<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۴) می‌گوید، اکثر نظریه‌پردازان معتقدند، دانش و فرایندهای شناختی متکی و مربوط به مبانی ژنتیکی هستند. رشد یا نمو و بلوغ، نمودار نوعی برنامه ژنتیکی است. نظریه چامسکی درباره رشد زبان، یکی از قوی‌ترین اظهارات در این مورد است. در زمینه رشد شناختی، جری فودر<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۳) می‌گوید که شواهد اندکی درباره تغییرات ساختاری یا کیفی رشد وجود دارد. در عوض، او اعتقاد دارد که همه ما با

نظام‌های محاسباتی و نمادی مشابهی به دنیا می‌آیم که از نظر ژنتیکی پیش ساخته‌اند و به ما امکان درک دنیای خود را می‌دهند و انواع گوناگون اطلاعات مانند اطلاعات زبانی، موسیقی یا ریاضی را در اختیار ما می‌گذارند. این اطلاعات در حافظه ذخیره می‌شوند و فرضیه‌های جدیدی درباره دنیا، تصمیم‌گیری و مانند آن به وجود می‌آورند.

بعضی دیگر عقیده دارند، رشد دارای محدوده خاصی است؛ مانند رشد در دانش ضمائر زبان یا فیزیک که این رشد (یا بلوغ) در دیگر زمینه‌ها مستقل و جداست. بنابراین، ممکن است کودکی در زبان پیشرفت کند، در حالی که در ریاضی چنین نباشد. این موارد به عنوان شواهدی بر جدایی زمینه‌های متفاوت رشد ارائه می‌شوند. این نظریه با نظریه پیازه که می‌گوید، رشد در یک زمینه می‌تواند در فرایندهای کلی و زمینه‌های متفاوت دانش مؤثر باشد، تضاد دارد.

نظریه مربوط به متکی بودن دانش و فرایندهای ذهنی بر «ارتباط یا هماهنگی»<sup>۱۷</sup> بین محرک‌ها یا بین محرک و پاسخ یا بین نظریه‌های ذهنی را، داس گوپتا (۱۹۹۴) مورد بحث قرار می‌دهد. طبق این نظریه، حالت‌های اولیه رشد، در اثر عملکرد هزاران واحد یا سلول بسیار مرتبط در مغز است که هر کدام مسؤول یا پاسخگوی اطلاعات بسیار محدودی هستند. این ارتباط، نکات بسیار پیچیده، روابط و وقایع متعدد مانند قوانین دستور زبان، یا مفاهیم مشکل را درک و سپس تولید می‌کند. این شبکه مانند یک نظام خودکار و سازمان یافته، در تعامل با دیگران و محیط، نمادهای لازم را خلق و عمل می‌کند. تغییرات لازم در ساختار و پیچیدگی زبان را «جوهر رشد شناختی» می‌گویند (پلونکت و سینها<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۲).

در هر حال، دنیا شاهد ارائه و مبادله نظرات زیادی است که

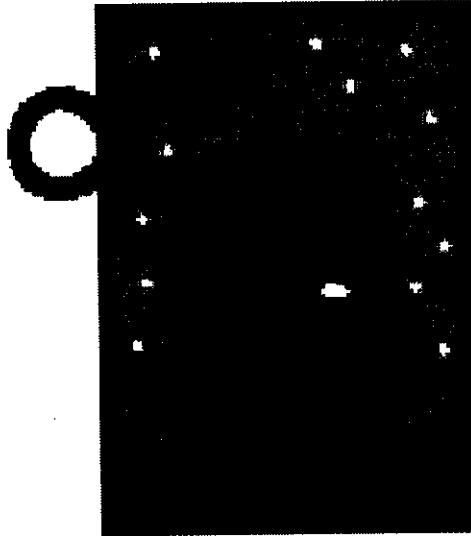
بعضی قدیمی و بعضی جدید هستند. آنچه دنبال می‌شود، نظرات متفاوت را درباره رشد زبان و شناخت بیان می‌کند و امید می‌رود که نظریه‌ای نسبتاً جامع درباره این زمینه بسیار مهم به دست آید.

درباره مفهوم «ارتباط» و ماهیت زبان به عنوان وسیله ارتباط، پیچیدگی‌های قابل توجهی وجود دارد که در بیش‌تر موارد نادیده گرفته می‌شوند یا برای اکثر مردم عادی تلقی می‌گردند. اما رشد زبان در

کودکان و کسب مهارت کافی برای استفاده از آن در کارهای روزمره و حتی تحصیلی، در حد تخصص، نیاز به تأمل و بررسی دارد. اگر اصطلاح‌های «زبان» و «ارتباط» درک شوند، آن‌گاه می‌توان به مفهوم، عملکرد و وابستگی آن‌ها پی برد. بنابراین، بهترین آغاز برای تشخیص خصوصیات زبان این است که بدانیم زبان از علائمی ساخته شده است که اختیاری هستند، ولی باید به طور نظامند از آن‌ها استفاده شود. تجربه نشان داده است که زبان قادر به بیان گسترده و وسیع و نامحدودی از مطالب است (لی و داس گوپتا، ۱۹۹۵).

در این جا چند نکته قابل توجه وجود دارد: نخست پذیرفتن زبان به عنوان یک نظام و قابل پیش‌بینی بودن آن در موارد مختلف است. زبان در سطح واژگان و ترتیب جملات نظامند است و نشان می‌دهد که چه کسی اطلاعاتی را به شنونده‌ای منتقل می‌کند یا چه کسی چه کاری را برای چه شخصی انجام داده است. نکته دوم این است که زبان از علائم استفاده می‌کند و همه صداها، رفتارها یا تصورات برای نشان دادن جنبه‌های متفاوت به کار برده می‌شوند و شکل و اندازه علائم اهمیتی ندارد. سومین نکته این است که علائم یک نظام انتخابی هستند. یعنی ارتباط خاصی بین علائم و شیئی یا ایده مربوط به آن‌ها وجود ندارد. همچنین، این علائم در زبان‌های مختلف متفاوتند و مربوط به تفکر انسان می‌شوند. ضمناً باید علائم مورد استفاده در جامعه مورد نظر مشترک و همگانی باشد تا افراد آن بتوانند از زبان بهره بگیرند و مطالب یکدیگر را درک کنند.

در نهایت باید توجه داشت که ارتباط یک فرایند عمده است و افراد هر جامعه برای بیان خواسته‌ها و نظرات خود و دیگران، اقدام به برقراری ارتباط می‌کنند. البته زبان یکی از راه‌های ایجاد ارتباط است و به عنوان راه‌های دیگر ارتباط، می‌توان هنر، موسیقی و رفتارهای



کند. در واقع، کاربرد زبان به شناخت فرهنگی و دانش شنونده برای فهمیدن و درک مطلب نیاز دارد تا شنونده بتواند، به مفهوم مورد نظر دست یابد (لی و داس گوپتا، ۱۹۹۵).

کودکان در سال‌های نخستین زندگی دامنه وسیعی از صداها را فرامی‌گیرند و آن‌ها را در بازی‌ها و فعالیت‌های خود به کار می‌برند. این صداها به تدریج با آنچه که در جامعه و خانواده استفاده می‌شود، تشابه بیش‌تری پیدا می‌کنند. علاوه بر این، آهنگ صدا و الگوهای زبان نیز به تدریج شکل می‌گیرند و کودک صداها را عملاً و برای بیان هدف‌های خود به کار می‌گیرد و بزرگسالان یا والدین، آن‌ها را تفسیر می‌کنند و ارتباط برقرار می‌شود. کودکان با صدا و اعمال گوناگون، قبل از توانایی استفاده از زبان شفاهی، با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند و در مبادلات پیش‌گفتاری، فعال و هدفدار هستند (بیتز<sup>۳۳</sup>، ۱۹۷۵).

البته، باید توجه داشت که گفتار و زبان مورد استفاده بین کودکان با آنچه بزرگ‌ترها به کار می‌برند، متفاوت است و حتی مادران و پرستاران برای ایجاد ارتباط با کودکان از زبان خاصی استفاده می‌کنند. این نوع زبان، به خاطر سادگی و روشنی مطلب، مقدمه بسیار خوب و مفیدی برای معرفی نظام پیچیده زبان است. کودکان به تدریج زبان خود را برای ایجاد ارتباط با کودکان بزرگ‌تر یا نوجوانان و والدین اصلاح می‌کنند و تغییر می‌دهند تا نهایتاً مانند آن‌ها صحبت کنند. علاوه بر این، کودکان باید شیوه مکالمه و سازماندهی آن را بیاموزند. مطالعه‌های انجام شده در این مورد نشان می‌دهند که مکالمه یا گفت‌وگو، نوعی حالت بده و بستان (مبادله) بین کودک و دیگران به وجود می‌آورد (اوتز، ۱۹۹۴).

کلیفتون بی<sup>۳۴</sup> (۱۹۸۶) در تحقیقی، خصوصیات گفتار بزرگسالان را با کودکان بررسی کرد و متوجه شد که زبان مورد استفاده سرعت نسبتاً کم‌تر و زیر و بمی بیش‌تر و آهنگ مبالغه‌آمیزی دارد. او معتقد است، گفتار والدین نقش مهمی در زبان‌آموزی کودکان ایفا می‌کند و مشخصه‌های آن را تعیین می‌نماید که در این روند، مفاهیم فرهنگی نقش حساسی دارند. زبان‌آموزان برای شرکت در مکالمه‌ها مهارت کافی دارند و بر دستگاه‌های صوتی خود مسلط هستند. شواهد نشان می‌دهند که کودکان قبل از استفاده از زبان می‌توانند نظرات و خواسته‌های خود را به دیگران تفهیم کنند. بنابراین، صحبت کردن با کودکان و تشویق آن‌ها به گفت‌وگو، در رشد مهارت‌های زبان آن‌ها تأثیر فراوان دارد. ضمناً باید بین زبان دریافتی و زبان تولیدی کودک تفاوت قائل شد. معمولاً کودکان بیش از آنچه که می‌گویند، می‌توانند درک کنند. بنابراین، چون بررسی زبان دریافتی مشکل است، اکثر محققان به زبان تولیدی توجه دارند.

به طور کلی، رشد اولیه زبان شامل بیان‌های یک کلمه‌ای است که گاهی با اشاره و حرکات بدن هم همراه می‌شود و مفهوم یک

غیرکلامی را نیز در نظر گرفت. حتی ظاهر اشخاص و کارهایی که انجام می‌دهند، همگی دارای پیام‌هایی هستند که با مشاهده آن‌ها، ارتباط لازم برقرار می‌شود.

یکی از مهم‌ترین خصوصیات رشد زبان در انسان این است که می‌تواند اشیا، وقایع و احتمالاتی را به کار برد که عملاً حضور ندارند. این ویژگی به انسان امکان صحبت درباره گذشته و یادگیری از آن، تصور آینده و پیش‌بینی موارد گوناگون را می‌دهد. زبان وسیله‌ای است که تخیلات انسان را آزاد می‌کند و به او اجازه برنامه‌ریزی برای آینده و استدلال در موارد گوناگون را می‌دهد. علاوه بر این، زبان برای افراد امکان فکر کردن، صحبت درباره تصورات، شادی کردن، دروغ گفتن، و شوخی و مزاح را فراهم می‌آورد.

رفتارگرایی که پیروان جان لاک<sup>۳۵</sup> هستند، زبان را نوعی رفتار می‌دانند که مانند رفتارهای دیگر، آموخته می‌شود. کودکان از بزرگ‌ترها تقلید می‌کنند و گاه تقویت می‌شوند و در نتیجه می‌کوشند که واژگان، عبارات یا جملات را مرتباً تکرار کنند تا برای آن‌ها عادی و عادت شوند (اسکینر<sup>۳۶</sup>، ۱۹۵۳).

برعکس، چامسکی<sup>۳۷</sup> (۱۹۸۸) زبان را نظامی پیچیده و رسمی می‌داند و اعتقاد دارد که دانش زبان ذاتی و همگانی است. او رفتارگرایی را در مورد انتقاد قرار می‌دهد، تأثیر تقلید و تکرار مطالب شنیده شده را در کاربرد زبان رد می‌کند و بر مبنایی بودن، درک و استفاده از قوانین زبان تأکید می‌ورزد. جروم بروفر<sup>۳۸</sup> (۱۹۷۵) نیز رشد زبان را وسیله مؤثر و مفیدی برای ایجاد ارتباط می‌داند.

مهم‌ترین نکته این است که زبان «شفاهی» جزئی از تاریخ ارتباطات مشترک است و قبل از آن آغاز شده است. در این روند، طرف ارتباط کودک، بزرگ‌ترین خدمت و کمک را برای فعال کردن او در استفاده از زبان انجام می‌دهد. به عبارت دیگر، مبادلات پیش‌کلامی، امکان رشد زبان را فراهم می‌سازند و مقایسه ساختار مبادلات پیش‌کلامی و کلامی، شواهد مهمی بر این مدعا را به دست می‌دهند. از طریق توجه به جنبه‌های ساختاری زبان و شیوه دسته‌بندی واژگان براساس قراردادهای زبان نیز می‌توان به شواهد مناسبی رسید. در هر حال، ساختار و معنی، و درک کودک از آن‌ها جنبه‌های مهم زبان هستند که برای برقراری ارتباط اجتماعی و فرهنگی و با هدف خاصی به کار برده می‌شوند. به عبارت دیگر، انسان‌ها از زبان برای اطلاع دادن، تقاضا کردن و سرگرم نمودن یا شدن استفاده می‌کنند.

افراد بزرگسال از زبان در سطوح متفاوتی استفاده می‌کنند که درک هر سطح آن مبتنی بر شناخت گوینده و شنونده از یکدیگر و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی است و مهارت‌های ارتباطی پیچیده‌ای را می‌طلبد. اما یادگیری و استفاده از زبان موضوعی کاملاً متفاوت است و فرد باید بر اصوات، نحو، معنی و کاربرد آن تسلط پیدا

جمله کامل را القا می کند. گاهی نیز کودکان با استفاده از یک کلمه به گستره وسیعی از مفاهیم و اشیا اشاره می کنند و با تعداد معدودی واژه یا حرکات، مقاصد و نظرات بسیار زیادی را بیان می نمایند. البته امکان سوء تفاهم در این حالات فراوان است. شاید بتوان انگیزه رشد بیش تر زبان را با ترکیب واژگان و بسط دستور زبان، کاهش ابهام و افزایش دقت در کاربرد زبان دانست (رسکورلا<sup>۲۵</sup>، ۱۹۸۰). به هر حال، ترکیب واژگان می تواند شواهد مهم و مفیدی در مورد میزان درک کودکان از زبان و خصوصیت زبان آموزی آن ها به دست دهد. کودکان، هنگامی که شروع به ترکیب واژگان برای ساختن عبارت و جمله می کنند، از ساختاری نظامدار پیروی می کنند که می توان آن را دستور زبان نامید. البته این دستور زبان با آنچه توصیفی یا تجویزی نامیده می شود، تفاوت دارد. در هر مرحله از رشد، زبان تغییر می کند که با ثبت آن می توان تفاوت ها را مقایسه کرد.

در مرحله اولیه، کودکان بعضی از عبارات و جملات را تقلید می کنند، ولی شواهدی نیز دال بر خلاقیت آن ها در فرایند رشد زبان دیده می شود. با گذشت زمان و در مراحل بعدی آن ها می کوشند، قوانین را کشف کنند. البته قوانین مورد استفاده آن ها بسیار حساس و قابل تأمل است، ولی با دستور زبان رسمی تفاوت دارد. با وجود این، کار اکتشاف و تعمیم قوانین فعالیتی بسیار پیچیده و مفصل است و با حفظ لغات و عبارات جدید تفاوت دارد. استفاده از زبان و بازی با کلمات رشد مهارت های زبانی و فرازبانی را نشان می دهد که توانایی فرازبانی از تولید زبان مهم تر یا پیچیده تر است (دایان هورگان<sup>۲۶</sup>، ۱۹۸۱). همه فعالیت های مراحل اولیه تا پیشرفته نشان می دهند که کودکان مقلدانی غیرفعال نیستند. آن ها مفاهیم انتزاعی را به خوبی می فهمند و در یادگیری زبان فعالانه عمل می کنند. در نهایت، رشد زبان آن ها باعث می شود، در مورد آن و درباره تأثیرش بر مردمان دیگر بیندیشند.

### نتیجه گیری

در این مقاله، رشد زبان در مراحل مختلف و ارزش آن برای کودکان بررسی شد. در مورد یادگیری زبان نظریه های متفاوتی وجود دارد. بعضی معتقدند، کودکان با دانش قابل توجهی به دنیا می آیند که در موقع مناسب و با بلوغ فرد، خود را نشان می دهد. عده ای دیگر عقیده دارند که کودکان زبان را یاد می گیرند و فقط آن مواردی را می دانند که به آن ها آموزش داده می شود. بعضی دیگر نیز می گویند که کودکان عامل مهم و مؤثری در فرایند رشد زبان خود هستند. ولی این نظریه ها و آنچه واقعاً انجام می گیرد، به تأمل و بررسی بیش تر نیاز دارند.

درک عملکرد متقابل تعداد کثیری از سلول های عصبی در مغز

انسان برای یادگیری زبان، مبحث مهم و قابل توجهی است. هر عصب با مجموعه بی شماری از اعصاب دیگر ارتباط دارد که شبکه پیچیده ای را به وجود آورده است. این شبکه انواع فعالیت های یادگیری و به خصوص یادگیری زبان را ممکن می سازد. نظام عصبی کودک براساس آنچه برای حس های متفاوت او اتفاق می افتد، ساخته و پرداخته می شود و هرچه اطلاعات بیش تری در اختیار آن قرار گیرد، گسترش، تغییر و رشد بیش تری پیدا می کند. کودکان به یادگیری محض قوانین زبان نیاز ندارند، بلکه قوانین را در متن زبان قانونمند می آموزند و احتمالاً به یادگیری یا آموزش پیچیدگی های مربوط به دستور زبان و آگاهی از آن ها احتیاج ندارند.

در مجموع می توان گفت، تدوین نظریه ای جامع و کامل با هماهنگی همه اطلاعات موجود برای بررسی زبان ضروری به نظر می رسد که هنوز هیچ اقدام مؤثری برای حصول به آن انجام نشده است، ولی امکانات فنی و علمی، امید به فعالیت در این راه و دستیابی به آن را نوید می دهد.

در یادگیری زبان، جامعه و نقش آن را نباید فراموش کرد یا نادیده گرفت؛ چون یادگیری زبان به تدریج محدوده های معنایی زبان را گسترش می دهد و رشد زبان هر کودک و نوجوانی را به سطح سایر افراد بالغ و سالم جامعه می رساند و ایجاد ارتباط را ممکن می سازد. بنابراین در تمام تحقیقات، نباید رابطه زبان و دنیای اطراف را فراموش کرد و با توجه به آن، بررسی های لازم را باید پی گرفت.

### زیرنویس

1. Lee & Dus Gupta, 1955.
2. Piaget, 1971.
3. Butter worth & Harris, 1994.
4. Miller, 1989.
5. Goodnow, 1969.
6. King, 1985.
7. Crain, 1992.
8. Vygotsky, 1988.
9. Richardson, 1996.
10. Doise, 1988.
11. Childs & Greenfield, 1982.
12. Woods & Middleton.
13. Piaget, 1952.
14. Hatano & Inagaki, 1992.
15. Oates, 1994.
16. Jerry Fodor, 1983.
17. Connectionsim.
18. Plunkett & Sinha, 1992.
19. John Locke.
20. Skinner, 1953.
21. Chomsky, 1988.
22. Jerome Bruner, 1975.
23. Bates, 1975.
24. Clifton Pye, 1986.
25. Rescorla, 1980.
26. Dianne Horgan, 1981.

- Bates, E., Camaioni, L. and Volterra, V. (1975). "The Acquisition of Performatives Prior to speed". **Merrill-Palmer Quarterly**, 21, PP. 205-26.
- Bruner, J. S. (1975). "The ontogenesis of speech acts". **Journal of Child Language**. 2. PP. 1-21.
- Butterworth, G. and Harris, M. (1994). **Principles of Developmental Psychology**. Hove. LEA.
- Childs, C. P. and Greenfield, P. M. (1982). "Informal modes of learning and teaching: the case of Zinacanteco learning" in Warren, N. (ed.). **Advances in Cross - cultural Psychology**. London: Academic Press.
- Chomsky, N. (1988). **Language and Problems of Knowledge**. Cambridge: MIT Press.
- Das Gupta, P. (1994). "Images Of Childhood and theories of development" in Oates, J. (ed.). **The foundations of Child Development**. Oxford: Blackwell/ The Open University (Book 1 of ED 209).
- Doise, W. (1988). "On the social development of the intellect" in Richardson, K. and Sheldon, S. (eds). **Cognitive Development to Adolescence**. Hove. Erlbaum.
- Goodnow, J. J. (1969). "Problems in research on culture and Thought", in Elkind, D. and Flavell, J. (eds). **Studies in Cognitive Development: essays in honour of Jean Piaget**. London University Press.
- Horgan, D. (1981). "Learning to tell jokes: a case study of metalinguistic abilities". **Journal of Child Language**. 8. PP. 217-24.
- King, P. M. (1985). "Formal reasoning in adults: a review and critique" in Mines, R. A. and Kitchener, K. S. (eds). **Adult Cognitive Development**. New York: Praeger.
- Miller, P. H. (1989) (ed). **Theories of Developmental Psychology**. New York: Freeman.
- Oates, J. (1994). "First relationships" in Oates, J. (ed.). **The Foundations of Child Development**. Oxford: Blackwell/ The Open University (BOOK 1 of ED 209).
- Oates, J. (1994). "Sensation to Perception" in Oates, J. (ed.). **The Foundation of Child Development**. Oxford: Blackwell/ The Open University (BOOK 1 of ED 209).
- Piaget, J. (1952). **The Origins of Intelligence in Children**. London: International University Press.
- Piaget, J. (1955). **The Child's Construction of Reality**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1971). **Biology and Knowledge**. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Plunkett, K. and Sinha, C. (1992). "Connectionism and developmental Theory". **British Journal of Developmental Psychology**. 10. PP. 209-54.
- Rescorla, L. (1980). "Overextension in early language development". **Journal of Child Language**. 7. PP. 321-35.
- Richardson, K. (1994). "Interactions in development" in Oates, J. (ed.). **The Foundations of child Development**. Oxford. Blackwell/ The Open University (BOOK 1 of ED 209).
- Skinner, B. F. (1953). **Science and Human Behaviour**. N. Y.: Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1962). **Thought and Language**. Cambridge (Mass): MIT Press.
- Vygotsky, L. S (1988). "The genesis of higher mental function" in Richardson, K. and Sheldon, S. (eds). **Cognitive Development to Adolescence**. Hove. Erlbaum.
- Wood, D. J. and Middleton, D. J. (1975). "A study of assisted problem-solving". **British Journal of Psychology**. 66. PP. 181-91.