

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

مزگان رشتچی*

چکیده

مقاله حاضر پس از بررسی اجمالی برخی نظریه‌های موجود درباره رشد زبان کودک، از جمله نظریه‌های رفتارگرا، فطری‌نگر و نقش‌نگر، به طور اخص دیدگاه ویگوتسکی درباره رشد زبان و تفکر و ارتباط آنها با یکدیگر را، مورد مطالعه قرار داده است. هدف این بررسی نشان دادن شمول نظریه ویگوتسکی در تفسیر ارتباط زبان و تفکر است. بررسی دو مفهوم عمده نظریه وی، یعنی منطقه مجاور رشد و میانجی‌گری، روشن کرده است که این دو مفهوم در روند آموزشی فلسفه برای کودکان سودمند است. این مقاله، هم‌خوانی نظریه ویگوتسکی با مبانی فلسفه برای کودکان، مسئله 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 آموزش 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، منطقه 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

* استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال mojgan.rashtchi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۸۹/۴/۳۰، تاریخ پذیرش: ۸۹/۵/۲۳

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، یاری‌رساند. بنابراین بررسی برخی نظریه‌های موجود دربارهٔ 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 نکته 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 پنج‌سالگی 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 نحوه ارتباط آن با رشد تفکر و شناخت است. در حیطه 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 می‌توان 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 می‌شنوند، تقلید کنند و کم‌کم اولین واژه‌ها را به زبان بیاورند. در حدود هجده ماهگی، تعداد این واژگان به طرز چشمگیری را نیز با یکدیگر ترکیب کنند، به گونه‌ای که زبان‌شان حاوی ترکیبی از جملات دو - سه کلمه‌ای خواهد بود. در سه‌سالگی و با افزایش درک از زبان، کودک می‌تواند در مکالمات روزمره با اطرافیان شرکت کند، سؤال کند و پاسخ دهد. اینگرم (Ingram, 1996) مراحل رشد زبان کودک را به چهار دوره تقسیم می‌کند:

دورهٔ رشد پیش‌زبانی؛ از بدو تولد تا یک‌سالگی

پاره‌گفتارهای تک‌کلمه‌ای؛ از یک‌سالگی تا یک و نیم‌سالگی

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

جملات ساده و پیچیده؛ سه‌سالگی

فراگیری زبان تا سال‌های آغاز دبستان ادامه می‌یابد و پس از آن کودک به فراگیری

نقش‌های اجتماعی زبان می‌پردازد؛ یعنی علاوه بر این که یادگرفته‌است چه بگوید، یادمی‌گیرد چه نگوید و کجا نگوید.

در طی این روند با سؤال‌هایی روبرو می‌شویم:

چه مکانیسم‌ها و ساختارهایی کودک را از گریه و تولید صداها 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 زبان مطرح است که هر یک از منظر خاصی به موضوع می‌پردازد. مقاله حاضر به بررسی اجمالی آن دسته از نظریه‌های رشد زبان کودک می‌پردازد که از دید نگارنده نقش مهم‌تری در درک نظریه ویگوتسکی و نقش آموزش در رشد زبان و تفکر دارند. هدف نهایی مقاله حاضر، ترسیم ارتباط نظریه ویگوتسکی با مبانی آموزش فلسفه به کودکان است.

مروری بر نظریه‌های رشد زبان کودک

یکی از نظریه‌های روانشناسی که برای مدتی در حیطه رشد زبان کودک مطرح شد، نظریه رفتارگرایی است که اگرچه 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 رفتارگرایی بر تغییر رفتار و جست‌وجوی نقش محیط برای توضیح این رفتارها است و با ارتباطها و تداعی‌هایی که از طریق محرک‌ها و پاسخ به آنها شکل می‌گیرند، سروکار دارد. برای رفتارگرایان زبان یک مهارت است و تفاوتی با بقیه رفتارهای انسان ندارد؛ برای مثال واتسون (Watson, 1924) معتقد است زبان برخلاف پیچیدگی‌هایش، به‌طور بنیادی نوع بسیار ساده‌ای از رفتار یا در واقع عادت‌های گول‌زننده است. به‌طور کلی، رفتارگرایان بر رفتارهای زبانی قابل مشاهده تأکید دارند و به جست‌وجوی ارتباط بین پاسخ‌ها و محرک‌هایی با منشأ محیطی می‌پردازند. 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 پاسخ‌های زبانی تقویت شده را تولید می‌کنند.

یکی از معروف‌ترین نظریه‌پردازان رفتارگرایی اسکینر (Skinner, 1957) است. نکته مهم نظریه او «شرطی شدن عامل» است که بر اساس آن موجود زنده می‌تواند به محرک‌های مجهول یا غیرقابل مشاهده پاسخ دهد و تقویت عامل (بر اثر تکرار) موجب شرطی شدن می‌شود. جوهره نظریه اسکینر این است که زبان، رفتاری کلامی است و انسان با استفاده از صداها به عنوان عامل می‌تواند به نیازهای خود پاسخ دهد (وود، ۱۹۹۳: ۴). زبان نیز مانند بقیه رفتارها به وسیله پیامدهایش کنترل می‌شود؛ یعنی وقتی پیامد رفتاری، پاداش باشد، آن رفتار قوی‌تر می‌شود و وقتی رفتاری پیامد تنبیهی داشته باشد یا تقویت نشود، تضعیف شده و از بین می‌رود.

نظریات اسکینر مورد انتقاد چامسکی (Chomsky, 1959) قرار گرفت. امروزه محققان حیطه فراگیری زبان به اتفاق بر این نظر هستند که چون نظریه‌های رفتارگرایان، نقش تفکر و شناخت را نادیده می‌گیرد، برای توضیح روند فراگیری زبان کافی نیست و نمی‌تواند نحوه رشد آن را توضیح دهد؛ به عبارت دیگر فراگیری زبان اول پیچیده‌تر از آن است که بتوان با اصول این نظریه آن را تفسیر کرد.

نظریه دیگری که طی دو دهه اخیر توجه محققان را جلب کرده است، نظریه فطری‌نگر است و می‌توان چامسکی را پیشگام آن نامید. وی با طرح نظریه «اصول و پارامترها» (Principles and parameters) ادعا می‌کند که همه زبان‌ها در اصول مانند یکدیگرند و

تفاوت آنها در پارامترهاست. در چارچوب «دستور زبان همگانی» (Universal Grammar) می‌توان این نظریه را به این شکل توضیح داد که اصول اولیه و قوانین دستور زبان همه زبان‌های جوامع بشری دارای خصیصه‌های مشترک هستند؛ به عبارت دیگر ویژگی‌های اصلی زبان که میان همه زبان‌ها مشترک است، در ذات انتزاعی است تا آن حد که از طریق محیط کودک و داده‌های زبانی دریافت شده از سوی بزرگسالان و اطرافیان، قابل انتقال نیست؛ یعنی کودک نمی‌تواند تنها با تقلید و ارتباط با بزرگسالان و محیط اجتماعی، کلیه قوانین زبان را فراگیرد. بنابراین چامسکی چنین نتیجه‌گیری می‌کند که این ویژگی‌های همگانی زبان، بخشی از استعداد وراثتی کودک است و کودک با دانشی فطری از دستور زبان همگانی متولد می‌شود؛ یعنی با مجموعه‌ای از اصول و پارامترها که شکل کلی دستور زبان را تعیین می‌کنند. چامسکی بر این باور است که این نظریه پیچیدگی زبان

می‌کاهد و روند فراگیری را برای کودکان آسان‌تر می‌کند؛ به این صورت که کودکان آن دسته از اصولی را که میان همه زبان‌ها مشترک و تغییرناپذیرند، فرانمی‌گیرند، بلکه آنها بخشی از استعداد وراثتی کودک هستند. کودک باید آن گروه از پارامترها را بیاموزد که در زبان‌های مختلف، متفاوت هستند (ردفورد، ۱۹۹۰: ۵). در این نظریه، همچنین، دامنه تغییرات پارامترهای زبان محدود است؛ یعنی پارامترها نمی‌توانند به اشکال نامحدود ظاهر شوند، بلکه دارای وضعیت دوگانه هستند: هر ویژگی یا وجود دارد یا ندارد. برای مثال زبان انگلیسی برخلاف زبان فارسی زبانی هسته آغاز (Head First) است (مثل فاعل جمله که همیشه باید قبل از بقیه اجزاء باشد ولی در فارسی می‌تواند هسته پایان (Head Last) هم باشد یعنی فاعل جمله مستتر باشد). پس وقتی کودک با زبانی آشنا می‌شود، آن زبان یا هسته آغاز است یا نیست (والیان، ۲۰۰۹: ۱۹). رویکرد دیگری که اشاره به آن ضرورت دارد، رویکرد تکوینی است؛ روشی برای برای ارتباط دادن رشد درک ذهن با نظریه‌های شناختی که نظریه فطری‌نگر را رد نمی‌کند، بلکه در پی توضیح چگونگی تکوین ساختارهای زبان از تعامل روندهای مشخص است (مک وینی، ۱۹۹۹: ۱۷).

در سال‌های اخیر با گرایش به رویکردهای سازندگی‌گرایی، دو موضوع در مطالعه زبان مورد توجه قرار گرفته است. اول این که زبان عامل تجلی توانایی‌های شناختی و عاطفی برای پرداختن به جهان اطراف، به دیگران و به خود است. دوم این که قوانین زبانی که به وسیله پیروان نظریه فطری‌نگر 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 مهم زبان در ایجاد ارتباط و تعامل اجتماعی مورد نظر قرار گیرند. بنابراین محققانی مانند بلوم، پیازه و اسلویین در تحقیقات خود بر نقش شناخت در رشد زبان کودک تأکید کرده‌اند. پیازه رشد کلی زبان را نتیجه تعامل کودک با محیط اطراف و همچنین تعامل تکمیلی بین رشد توانایی‌های ادراکی - شناختی و تجربه زبانی توصیف می‌کند. آنچه کودکان درباره زبان می‌آموزند، به وسیله آنچه از محیط اطراف فرامی‌گیرند، تعیین می‌شود. پیازه برخلاف چامسکی معتقد است که ساختارهای پیچیده زبان فطری نیستند و البته مانند وی معتقد است که یاد هم گرفته نمی‌شوند، بلکه این ساختارها در نتیجه تعامل مداوم بین عملکردهای شناختی جاری و محیط زبانی و غیرزبانی پدیدار می‌شوند (پیازه و اینهلدر، ۱۹۶۹: ۷۱). این رویکرد تعاملی را «سازنده‌گرایی» می‌نامند که واژه‌ای است در مقابل فطری‌گرایی. از نظر پیازه زبان یکی از مظاهر فعالیت‌های 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، می‌تواند فراگیری زبان را توضیح دهد. نظریه پیازه حل مسئله را به شکل خودمدار در مرکز یادگیری و رشد قرار می‌دهد و می‌کوشد تکامل ذهن و هوش را در قالب رشد و درک منطق توضیح دهد. پیازه برای ترسیم ارتباط تکامل زیستی و ذهنی کودک به جست‌وجوی 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 می‌دهد 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 درک است و رشد شناختی کودک محور تعیین‌کننده رشد و نتیجه درونی شدن نظام وسیله - هدف از طریق فعالیت‌های حسی - حرکتی در مراحل اولیه 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 می‌کند و در رشد کنش‌های ذهنی نقش ثانویه دارد و به تنهایی برای رشد شناختی کودک کافی نیست. زبان وابسته به تفکر است و قبل از فراگیری مفاهیم لازم، نمی‌تواند برای تبادل ایده‌ها به کار رود (لاندا، ۲۰۰۳: ۲۲). در چارچوب این نظریه، کودک یادگیرنده‌ای فعال و در حال تعامل با محیط و تشکیل ساختارهای پیچیده فکری است که به تنهایی برای حل مسائل خود اقدام می‌کند (فیشر، ۲۰۰۵: ۱۱۲).

اسلوبین در تحقیقات سال‌های ۱۹۶۶، ۱۹۷۳، ۱۹۷۹ و ۱۹۸۵ خود کوشیده است چگونگی فراگیری زبان در کودکان را نشان دهد. او با قالب‌های دستوری و ساختاری برای فراگیری زبان مخالف و معتقد است «راهکارهای فطری» استقراء را برای کودک ممکن می‌سازند. تحقیقات وی نشانگر آن است که در تمام زبان‌ها فراگیری معنی به رشد شناخت بستگی دارد و مراحل رشد یا بهتر است بگوییم ترتیب یادگیری مفاهیم زبانی، به وسیله پیچیدگی‌های معنایی و نه پیچیدگی‌های نحوی تعیین می‌شوند. او در تحقیقات (۱۹۷۹) خود نشان داده است که فراگیری که یک تک‌واژ خاص (مانند نشانه جمع در زبان انگلیسی) پس از آن رخ می‌دهد که کودک مفهوم معنایی آن تک‌واژ را از نظر عقلی

درک‌کند (جانستون و اسلوبین، ۱۹۷۹: ۵۳۸)؛ به بیان دیگر، فراگیری نقش‌های 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 توانایی‌های عقلی و ارتباطی دارد که در پیوند با طرح‌واره‌های فطری شناخت عمل می‌کنند ۲- در سطح صوری، سرعت رشد وابسته به رشد توانایی‌های ادراکی و فرآیندهای اطلاعاتی است که در پیوند با طرح‌واره‌های فطری دستور زبان عمل می‌کنند (اسلوبین، ۱۹۸۵: ۵).

بلوم متذکر می‌شود که برای شرح چگونگی رشد زبان باید به شرح شالوده زبان پرداخت. آنچه کودکان در مورد زبان و انتقال پیام‌ها می‌آموزند، تعیین‌کننده میزان اطلاعات آنها در مورد زبان است. در نتیجه برای دانستن این‌که کودکان با چه نوع اطلاعات یا مکانیسم‌هایی متولد می‌شوند، یافتن قوانین نقش‌های زبان و ارتباط نحو زبان با آن نقش‌ها برای محققان ضروری به نظر می‌رسد.

در سال‌های اخیر روشن شده است که ساختار تفکر شناختی و حافظه برای توضیح یادگیری نقش زبان کافی نیست. سازندگی گرایشی برای زبان نقشی پرورشی، آموزشی و اجتماعی قائل است و در چارچوب رویکرد نقش‌گرا به بررسی چگونگی رشد زبان در کودک و بزرگسال می‌پردازد (هولتزمان، ۱۹۸۴: ص ۱۱۹؛ برکو - گلیسون، ۱۹۸۸: ۲۷۹؛ لاک، ۱۹۹۱: ۲۹۴). از نظر ویگوتسکی زبان به‌طور طبیعی دارای نقش‌های متعدد است و یکی از نقش‌های اصلی آن انتقال مفاهیم انتزاعی و استدلال منطقی و نقش مهم دیگر آن ایجاد ارتباط از طریق تعامل اجتماعی است که می‌تواند عامل عمده رشد زبان کودک به‌شمار رود. از زمانی که نظریات فطری‌نگر مانند نظریات چامسکی به چالش کشیده شده، نظریات ویگوتسکی درباره فراگیری زبان که بر معنی و منشأ اجتماعی رشد تأکید دارد، اهمیت خاصی یافته و اگرچه تأثیر نظریات وی به آهستگی صورت گرفته است، اما کار نسلی از زبان‌شناسان و روانشناسان را که معنا را هسته اصلی زبان می‌دانند، برجسته کرده است (جان - استینر، ۲۰۰۷: ۱۲۴).

نظریه ویگوتسکی

زبان و تفکر

نظریه ویگوتسکی بر تعامل بین تفکر و زبان پایه‌ریزی شده و محصول مشاهدات او از گفتارهای اولیه کودک است. او اعتقاد دارد رشد تفکر و زبان با یکدیگر موازی نیست.

منحنی رشد زبان و تفکر با یکدیگر تلاقی می‌کنند، در مقاطعی از یکدیگر فاصله می‌گیرند، دوباره به یکدیگر می‌رسند و حتی ممکن است با هم یکی شوند. تفکر و زبان دارای منشأ متفاوت ژنتیکی و مستقل از یکدیگر هستند، اما در دوره‌ای از کودکی با یکدیگر تلاقی می‌کنند (ویگوتسکی، ۱۹۶۲: ۳۳). در این مرحله تفکر، غیرکلامی و برپایه تصویرهای ذهنی و زبان هم پیش‌تعلقی 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 نمی‌شود. در دوسالگی منحنی‌های رشد تفکر و زبان، که تا این زمان جدا از یکدیگر بوده‌اند، با یکدیگر تلاقی می‌کنند و شکل جدیدی از رفتار بروزمی‌یابد. در این زمان کودک به کارگیری زبان در تفکرات را آغاز می‌کند و گفتارش نیز نمایانگر تفکراتش می‌شود؛ یعنی زبان به خدمت تعقل درمی‌آید و تفکر در کلام تجلی می‌یابد. در این مرحله توجه به دو رخداد لازم است: یکی این که کودک ناگهان نسبت به لغات کنجکاو می‌شود و دوم این که تعداد لغات مورد استفاده‌اش می‌کند افزایش می‌یابد. برخلاف پیازه، از نظر ویگوتسکی تفکر نه مستقل از زبان است و نه از نظر علی مقدم بر آن و با این که ریشه‌های متفاوت و مستقل دارند، تعامل مستمری بین آنها وجود دارد (همان: ۴۱).

بروز وابستگی بین تفکر و زبان روندی است که به تدریج آغاز می‌شود و در سنین دو تا هفت‌سالگی توسعه می‌یابد؛ 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 گنجینه واژگان کودک به بافت اجتماعی و منابع زبان‌شناختی 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 درونی برای کنترل افکار. در سنین دو تا هفت‌سالگی، کودکان در مورد ایده‌ها و تفکراتشان صحبت می‌کنند؛ او این نوع گفتار را گفتار خودمدار می‌نامد و علت پیدایش آن را عدم درونی‌شدن گفتار می‌داند. نقش اولیه زبان، ایجاد ارتباط یا ارتباط اجتماعی است و در نتیجه گفتار اولیه کودک به‌طور مشخص اجتماعی است. در سن خاصی، گفتار اجتماعی کودک به خودمدار و گفتار ارتباطی تقسیم می‌شود 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 ویژه‌ای است و تفسیر آن می‌تواند رشد زبان را توضیح دهد. برای ویگوتسکی نقش تعامل اجتماعی به‌عنوان عامل تعیین‌کننده

رشد زبان، مشخصه‌ای محوری است. زبان ابزار جدیدی را به سازمان درونی کودک می‌افزاید و موجب رشد کنش و تفکر می‌شود. ویگوتسکی نیز مانند پیازه معتقد است که تفکر قبل از زبان و به وسیله استفاده از ابزار ظاهر می‌شود. درک ارتباط‌های مکانیکی و بکارگیری وسیله برای رسیدن به هدف پیش از زبان خود را نشان می‌دهد؛ یعنی عمل به شکل ذهنی معنادار می‌شود (همان: ۴۲). محرک اصلی کودک که میان زندگی عقلی و اجتماعی وی میانجی‌گری می‌کند، زبان است (هیگمن، ۱۹۸۶: ۱۲). رشد شناخت کودک به علائم وابسته است؛ به ویژه علائم زبانی که کودک در تعامل با جهان اطراف با آنها می‌شود. ویگوتسکی بر این اعتقاد است که رشد تفکر با زبان صورت می‌گیرد؛ 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 فرهنگی - اجتماعی کودک از طریق زبان انجام می‌شود و همین امر، موجب رشد تفکر می‌شود.

منطقه مجاور رشد (Zone of Proximal Development)

منطقه 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 می‌شود. ویگوتسکی بر این باور است که یادگیری در این منطقه صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، منظور از منطقه 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 می‌تواند با کمک دیگران به آن سطح دست‌یابد. نکته مهم در مورد منطقه مجاور رشد ایده حل مسئله است؛ به این معنی که کودک دارای توانایی بالقوه برای حل بخشی از مسئله به صورت مستقل است و بخشی را نیز می‌تواند تحت نظارت و راهنمایی دیگران (بزرگسالان یا همسالان) بهتر حل کند (وود، ۱۹۹۳: ۱۹۷).

در نظریه منطقه مجاور رشد، افراد بزرگسال در روند یادگیری کودک نقش کلیدی دارند و با انتخاب روش‌های یادگیری مناسب به بالابردن سطح یادگیری او کمک می‌کنند. می‌توان گفت مبنای این نظریه، تعامل اجتماعی (جوهر اصلی نظریات ویگوتسکی) است که برپایه آن کودک با کمک دیگران (بیشتر والدین)، می‌آموزد چگونه بعضی مهارت‌ها را کسب کند یا به حل مسئله بپردازد. به عبارت دیگر، تعامل اجتماعی کودک با بزرگسالان این

امکان را برای وی فراهم می‌کند که قبل از به‌دست‌آوردن ظرفیت ذهنی لازم برای تصمیم‌گیری در مورد فعالیت‌هایش، بتواند فعالیت‌های پیچیده انجام‌دهد تا به تدریج رفتارهای منظم بزرگسالان در زمینه‌های تعاملی، جزئی از رفتارهای او شوند.

ویگوتسکی معتقد است روندهای ارتباطی و مهم‌تر از آن روندهای مربوط به زبان، عامل اصلی انتقال کنش‌های «میان‌روان‌شناختی» به کنش‌های «درون‌روان‌شناختی» هستند. دو مشخصه زبان در نظریه ویگوتسکی نقش اساسی دارند؛ یکی این‌که زبان به‌طور طبیعی اجتماعی است و دیگری این‌که زبان وابسته به زمینه است و به همین علت تأکید ویگوتسکی بر گفتار است و نه زبان، زیرا در گفتار علاوه بر نشانه‌های زبانی، نشانه‌های غیرزبانی مانند اشارات و حرکات هنگام حرف‌زدن نیز در ایجاد ارتباط دخالت دارند (ویگوتسکی، ۱۹۶۲: ۴۳؛ ویگوتسکی، ۱۹۸۰، ۱۷۹). بنا بر مفهوم منطقه مجاور رشد، بزرگسالان از طریق گفتار با کودک تعامل‌های اجتماعی برقرار می‌کنند و این کار در رشد شناخت وی نقش مهمی بازی می‌کند. این گونه روندهای ارتباطی برای منطقه مجاور رشد نقش محوری دارند، زیرا وقتی کودکان نمی‌توانند مسائل را حل کنند، بزرگسالان از گفتار و اشارات غیرزبانی به‌طور هم‌زمان برای راهنمایی آنها استفاده می‌کنند و با این عمل ارتباط اجتماعی خود را با آنها حفظ می‌کنند، توجه آنها را به جنبه‌های مختلف زمینه جلب می‌کنند و از طریق تعامل اجتماعی به آنها کمک می‌کنند تا به نظم فکری دست‌یابند و را آن در حل مسئله بکارگیرند.

از دید ویگوتسکی تفکر فعالیتی هدفمند است که طی روندی خاص موجب رشد شناخت می‌شود. آنچه موجب رشد کودک می‌شود، مشارکت کودک در تعامل‌های اجتماعی است و حضور یک بزرگسال یا همسال داناتر و تعامل 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 می‌گوید هر کنشی در رشد فرهنگی کودک دو بار مشاهده می‌شود؛ ابتدا در سطح اجتماعی و بین افراد (درون‌روان‌شناختی) و سپس در سطح فردی و درون کودک (میان‌روان‌شناختی) ویگوتسکی.

میانجی‌گری (Mediation)

میانجی‌گری یکی از مفاهیم مهمی است که باید در نظریه ویگوتسکی به آن اشاره کرد، زیرا درک چگونگی تکوین روندهای ذهنی بالاتر با تکیه بر این مفهوم امکان‌پذیر است (ورش، ۲۰۰۷: ۱۷۸). میانجی‌گری یعنی بکارگیری ابزار یا علائم فرهنگی برای وجود آوردن

تغییرات کیفی در تفکر؛ بنابراین می‌توان گفت میانجی‌گری یعنی بکارگیری سیستم‌های ارتباطی برای نشان‌دادن وقایع و از آنجا که سیستم‌های ارتباطی راه‌های تعامل افکار و ایده‌ها هستند، پس زبان سیستمی ارتباطی است که انسانها از آن برای بیان تفکراتشان استفاده می‌کنند (اسمیت، ۲۰۰۹: ۲۲)؛ اگرچه زبان تنها وسیله ابزار همه شکل‌های تفکر نیست و نظام‌های نشانه‌ای دیگری نیز در رشد تفکر اهمیت دارند.

ما با اجتماع پیرامون خود و دنیای مادی رابطه مستقیم نداریم؛ ارتباط ما ارتباطی غیرمستقیم است، پس نیاز به علائمی داریم که میان ذهن ما و دنیای پیرامون میانجی‌گری کند تا بتوانیم نسبت به جهان مادی آگاهی‌یابیم. این کار با بکارگیری برخی ابزارها، به‌ویژه ابزار روانشناسانه یا علائم امکان‌پذیر می‌شود (ورش ۲۰۰۷: ۱۷۸). میانجی‌گری رابط روندهای اجتماعی و تاریخی از یک سو و روندهای ذهنی افراد از سوی دیگر است. شکل‌های مختلف میانجی‌گر در افراد درونی شده‌اند، زیرا این شکل‌ها به‌وسیله نیروهای فرهنگی و تاریخی نهادینه برای انسان‌ها فراهم شده‌اند 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 سیستم‌های گوناگون محاسبه، نت‌های موسیقی، علائم رانندگی، علائم جبری، کارهای هنری، نگارش و طراحی شکل‌ها، جداول و نمودارها نیز می‌توان نام برد که همگی ساخته دست انسان و یا همان‌گونه که ویگوتسکی می‌گوید، «صنوعی» هستند (ویگوتسکی، ۱۹۸۱، رک: ورش، ۲۰۰۷: ۱۷۹).

ورش معتقد است که رویکرد نظری ویگوتسکی بر سه پایه قابل درک است: اول، شرح دقیق کنش‌های فکری انسان بر پایه تحلیل ابزار و علائمی که آن را میانجی‌گری می‌کنند؛ دوم، با تکیه بر روش ژنتیکی یا مبتنی بر رشد و سوم، با در نظر گرفتن زندگی اجتماعی به‌عنوان منشأ کنش‌های فکری متعالی فرد. از دید ویگوتسکی مفهوم میانجی‌گری در شکل‌گیری اجتماعی نقش اساسی دارد و راه را برای توضیح اختیار بازمی‌کند که در آن میانجی‌ها ابزاری برای فعالیت مداوم افراد در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی هستند. با این نظریه می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که فرد را نمی‌توان بدون ابزار فرهنگی درک کرد و اجتماع نیز نمی‌تواند بدون عاملیت افراد (که مصنوعات را می‌سازند و به‌کار می‌برند) درک شود. به‌عبارت دیگر، اگر اشیا از دید پیاژه فقط ماده خام برای شکل‌گیری اعمال منطقی هستند، از دید ویگوتسکی موجوداتی فرهنگی هستند و شیء محوری کنش‌ها در درک روح انسان نقش کلیدی دارد (انگستروم، ۲۰۰۱، رک: دنیلز، ۲۰۰۸: ۴).

از دید ویگوتسکی مفهوم رشد کاهش فاصله بین ساختارها و عملکردهای ذهنی فرد و هنجارها (میانجی‌گری فرهنگی) در اجتماع است. مهم است که فرد برای انجام یک فعالیت کدام ساختارها و عملکردهای ذهنی را با خود به همراه می‌آورد و کدام ساختارها و عملکردهای ذهنی را از آن می‌گیرد. از لحاظ فرهنگی - اجتماعی، اجتماع تنها محیط فرد و یا زمینی هموار برای انجام کنش‌ها نیست؛ بلکه هر فعالیت انسان با جنبه‌های فردی، فرهنگی و تاریخی همراه است و چگونگی بروز این جنبه‌ها در هر فعالیت، تکوینی است. هم ویگوتسکی و هم پیازه شخصیت اجتماعی را برای رشد انسان ضروری می‌دانند (تاج و روگوف، ۱۹۸۹: ۲۶).

بحث در مورد مفهوم میانجی‌گری توجه را به سوی اعتقاد ویگوتسکی به وجود رابطه دیالکتیکی بین تفکر و گفتار می‌برد 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 می‌گیرد 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 تفکر و گفتار اساسی است.

نظرات ویگوتسکی و مبانی فلسفه برای کودکان

از نظر لیمن تفکر کاربردی یا «تفکر برای تفکر» تعریفی فراگیر برای آموزش تفکر و فلسفه به کودکان است (لیمن، ۲۰۰۳: ۵۶). فلسفه برای کودکان حلقه گم‌شده بین فلسفه و آموزش است و فلسفه بدون آموزش نمی‌تواند به هیچ‌یک 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. اگرچه فیشر معتقد است نوع تفکری را که باید پرورش یابد، نمی‌توان به آسانی مشخص کرد، اما نکته 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 علم آموزشی بشر

از طریق ارتباط زبانی برداشته می‌شود. فیشر معتقد است یکی از راه‌های تشویق کودکان به تفکر درباره تفکر این است که از آنان بخواهیم به این موضوع که «تفکر چیست؟» بیان‌دهند. هر قدر کودکان بیشتر به تفکر درباره تفکر تشویق شوند، به آگاهی فراشناختی و درک ذهن خود نزدیک‌تر می‌شوند. در اینجا ترسیم ارتباط نظریه ویگوتسکی و فلسفه برای کودکان ضروری است. ویگوتسکی در نظریات خود بر نقش آموزش تأکید می‌کند و معتقد است آموزش باید اندیشمندانه کنترل و به‌طور ارادی مدیریت‌شود. ویگوتسکی میان ابعادشناختی و فراشناختی در کسب دانش تمایز قائل می‌شود به این ترتیب که با افزایش تدریجی کنترل آگاهانه و فعال در روند کسب خودبخودی و ناآگاهانه 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 نظریه ویگوتسکی، برای یادگیری نه تنها به تفکر که فعالیتی شناختی است، نیاز داریم بلکه به فراشناخت که همان تفکر درباره 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 درباره تفکر است.

نظریه لیپمن شامل نکات متعددی در آموزش به کودکان است پرسش پرورش مهارت مباحثه، ایجاد تمایل به پرسش، جست‌وجوی دلیل برای اتفاقات و بکارگیری معیارهایی برای قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد آنها به‌وسیله 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 به‌وسیله معلم (که نقش میانجی را دارد) با کودکان به بحث گذاشته می‌شود. این روند، راهنمایی و سرپرستی معلم، طرح پرسش از سوی وی و سمت‌وسو دادن به پرسش‌ها اهمیت اساسی دارد. فیشر بر این باور است که افراد میانجی دنیای کودک را برای او معنادار می‌کنند. به عبارت دیگر، معلم یا میانجی معناساز دنیای کودک است و جهت‌گیری‌ها و راهنمایی‌های او در کلاس‌های فلسفه برای کودکان، نقش محرک‌هایی را دارد که از طریق آنها ارزش‌های فرهنگی به کودک منتقل می‌شوند. به‌علاوه، فلسفه برای کودکان به آنان انگیزه می‌دهد 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 می‌گذرد، کنترل داشته باشند (همان: ۱۷).

سؤال کردن که برگرفته از روش تدریس سقراط است، به عنوان منشأ استدلال، پیش‌بینی وقایع و بررسی دیدگاه‌ها، نقشی اساسی در فلسفه برای کودکان دارد. می‌توان فرهنگی خاص را مورد پرسش قرارداد و یا آن را رد کرد، ولی آنچه در این میان اهمیت دارد، معنایی است که به کودک ارائه می‌شود و مبنای رفتارهای اولیه او در یک جهان ناشناخته قرار می‌گیرد (فیشر، ۲۰۰۵: ۱۱۱). در این روند داستان‌ها نقش اساسی در شکل‌گیری فرهنگ و تفکر کودک دارند. آنها مقدمه‌ای منظم و سازمان‌یافته برای ارائه مفاهیم و روندهای فکری فراهم می‌کنند و اساس کندوکاو فلسفی قرار می‌گیرند (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵: ص ۹۹) و در این میان از توانایی‌های یک میانجی به بهترین نحو استفاده می‌کنند.

می‌توان چنین نتیجه گرفت که فلسفه برای کودکان مفهوم میانجی‌گری 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 می‌توانند در انجام این کارها موفق شوند؛ اگرچه این موفقیت‌ها فقط در محدوده شرایط عمومی رشد کودک، حاصل می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۸۶). با وجود این که به نظر بیاژه این موفقیت‌ها ناشی از آموزش هستند و نه رشد ادراک، و فعالیت‌هایی که بدون کمک دیگران انجام شوند، نشان از توانش عقلی حقیقی کودک دارند، ویگوتسکی معتقد است توانایی یادگیری از طریق آموزش، مشخصه اصلی هوش انسان است (وود، ۱۹۸۸: ۲۴). کودکان برای رشد ذهنی خود به تحریک‌های حسی نیاز دارند و تعامل با دنیای خارج، موجب رشد ذهن کودک می‌شود (فیشر، ۲۰۰۵: ۱۱۰). وقتی بزرگسالان کودکان را در انجام کارهایی که به تنهایی انجامشان ناتوان‌اند، کمک می‌کنند، در واقع به پرورش دانش و توانایی آنها کمک می‌کنند. آنها محرک‌هایی را که کودک دریافت می‌کند، کنترل می‌کنند و با این کار موجب می‌شوند تا کودک در تعیین ساختار جهانی خود از الگوهای شبیه به الگوهای بزرگسالان میانجی استفاده کند (همان). در نتیجه، یادگیری مهارت‌های اصلی تفکر بدون کمک بزرگسالان و از طریق رشد بدون آموزش ممکن نیست؛ در حقیقت، توانایی‌های کودک برای یادگیری در تعامل با افراد داناتر شناخته می‌شود. نتیجه این که محیط آموزشی کلاس‌های فلسفه برای کودکان، نه تنها فراگیری مفاهیم را تسهیل می‌کند بلکه فکر کردن را نیز به کودکان یاد می‌دهد. کم معتقد است ویژگی‌های اصلی تفکر نقادانه و خلاق، به‌طور یکسان درونی می‌شوند، یعنی کودکانی که درگیر تمرین‌های اجتماعی نقادانه و خلاق هستند، آنها را درونی می‌کنند و با توجه به فرآیندهای مؤثر در تفکر جمعی، به

فرآیندهایی توجه می‌کنند که در تفکر خودشان دخیل است. به عبارت دیگر، پرورش ظرفیت‌های کودک برای تفکر در کلاس، در واقع تعمیم عقیده ویگوتسکی است. آنچه کودکان در تعامل‌های اجتماعی فرامی‌گیرند، طی زمان به بخشی از توانایی‌های مستقل کودک تبدیل می‌شود، یعنی محیط‌های اجتماعی، مناطق مجاور رشد تشکیل می‌دهند که در ابتدا تنها در تعامل‌های مشارکتی عمل می‌کنند (براون، متز و کمپسون، ۱۹۹۶: ۱۴۷). برای افزایش سطح یادگیری و سهولت آن، باید به جای محیط فردی، اجتماعی از تشکیل داد (همان). زیرا در فراگیری اجتماعی، کودکان با بهره‌مندی 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 توانایی‌های خود را نشان می‌دهند. در این حالت، آموزگار یا کودک داناتری حل مسئله را شروع می‌کند و کودک دیگری آن را به پایان می‌برد. کودک در این محیط اجتماعی (که کلاس برای او فراهم می‌کند)، بهتر از زمان تنهایی می‌تواند از عهده حل مسائل برآید. (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۱۳۱).

تأکید ویگوتسکی بر نقش آموزش در روند رشد، در نظریه منطقه مجاور رشد وی نیز مشهود است. همان‌گونه که پیشتر گفته شد از دیدگاه ویگوتسکی زبان نقش عمده‌ای در رشد تفکر دارد. گفت و گوی بیرونی (که در فلسفه برای کودکان یک ابزار آموزشی است)، موجب انتقال مفاهیم می‌شود و سپس به تدریج به عنوان شیوه تفکر درونی می‌گردد (همان: ص ۲۷). زبان و فرهنگ ابزارهایی هستند که به رشد ساختارهای ذهنی کودک کمک می‌کنند. بزرگسالان و همسالان داناتر با طرح پرسش، درخواست استدلال، قضاوت و تصمیم‌گیری و جست‌وجوی علت، رویکرد شناختی کودک نسبت به یک مسئله را به چالش می‌کشند و با ارائه یک داربست شناختی به او، از وی حمایت می‌کنند و به این طریق ابعاد فکری کودک را گسترش می‌دهند.

توجه خاص ویگوتسکی به چگونگی رشد تفکر و زبان، نظریه وی را از دیگر نظریه‌ها برجسته‌تر می‌کند. او رشد تفکر را وابسته به زبان می‌داند و برای منشأ زبان، علاوه بر علت بیولوژیکی یا آنچه وی «خط طبیعی رشد» می‌خواند، علت اجتماعی نیز قائل است (ویگوتسکی، ۱۹۶۲: ص ۵۱) و با این دیدگاه، به تعامل‌های حاصل از محیط اجتماعی کودک، اهمیت می‌بخشد. مشارکت کودکان در تعامل‌های 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 درمی‌یابیم که کنش‌های ذهنی متعالی دو بار ظاهر می‌شوند،

ابتدا به عنوان کنش‌های اجتماعی یا میان‌روان‌شناختی و در خلال تعامل با سایر عوامل اجتماعی که سپس از طریق درونی کردن روندهای اجتماعی - تعاملی به کنش‌های فردی یا درون‌روان‌شناختی تبدیل می‌شوند می‌توانیم 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, 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 (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 136-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, J. R., & Slobin, D. I. 1979. "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* (2nd 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 language development*. (pp. 287-300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lund, N. 2003. *Language and thought*. UK.: Routledge.

- MacWhinney, B. (Ed.). 1999. *The emergence 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 acquisition 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. *Psycholinguistics*. 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 acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D.I. 1966. "The acquisition of Russian as a native language". 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 Educational Research Ltd.
- Tudge, J., & Rogoff, B. 1989. "Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives". In M. H. Bornstein & J. S. Bruner. (Eds.), *Interaction in human development. 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 the 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*. Cambridge, 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.

