

## بررسی دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی دربارهٔ کودکی، و آموزه‌های آن برای برنامهٔ آموزش تفکر به کودکان

رضا شیخه\*

مسعود صفایی مقدم\*\*، محمد جعفر پاک سرشت\*\*\*، منصور مرعشی\*\*\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی در باره کودکی است و آنچه این دیدگاه برای برنامه آموزش تفکر به کودکان دارد. پژوهش با روش فلسفی صورت گرفته است. برساخت‌گرایی اجتماعی دیدگاهی است که کودک و دوره کودکی را برساخته‌ای اجتماعی-فرهنگی می‌داند و نه امری طبیعی. بر این اساس، کودک از ویژگی‌های رشدی طبیعی ثابت برخوردار نیست، در عین حال صلاحیت کافی برای این که به عنوان عامل اجتماعی به حساب آید را دارا می‌باشد. برخلاف باورهای سنتی، در این دیدگاه کودک نه ارزش ابزاری، بلکه ارزش ذاتی دارد. برساخت‌گرایی اجتماعی تفکر کودک را مستقل از بزرگسال و برخوردار از سرشتی اجتماعی می‌داند. این مکتب بر گفت‌وگوهای چندگانه پست‌مدرنیسم، فمینیسم پسااستخارگرا، پسااستعمارگرایی و جامعه‌شناسی جدید کودکی مبتنی است. برخی از آموزه‌های منتج از برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی در زمینه آموزش تفکر به کودکان از این قرار هستند: بافت و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی در آموزش تفکر به کودکان اهمیت می‌یابد، آموزش تفکر به صورت گروهی

\* دکترای فلسفهٔ تعلیم و تربیت (نویسندهٔ مسئول)، reza.sheykhe4@gmail.com

\*\* استاد گروه فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، safaei\_m@scu.ac.ir

\*\*\* استاد گروه فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز Mjpkaks37@gmail.com

\*\*\*\* دانشیار گروه فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، mmareshi12@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۲۰

برجسته می‌شود. بر روابط تعاملی، یادگیری مشارکتی، دوستی‌ها و بازی‌های نمایشی کودکان تأکید می‌شود. نقش نهادهای غیر رسمی در کنار نهاد رسمی آموزش و پرورش در جریان رشد تفکر کودک بیش از پیش اهمیت می‌یابد.

**کلیدواژه‌ها:** برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی، کودک، آموزش تفکر، روش فلسفی

## ۱. مقدمه

دانش پیرامون کودک (child) و کودکی (childhood) به‌طور عمده بر پایه دو سنت فلسفه و روانشناسی بوده است. در فلسفه و روانشناسی مفهوم کودک و کودکی در ارتباط با مفاهیم «بزرگسال» (Adult) و «سن» (age) تعریف و تعیین می‌شوند. به این معنا که در این سنت‌ها کودکی غالباً به‌عنوان سفری در راه بزرگسالی در نظر گرفته می‌شود. سفری که می‌بایست کودک طی کند تا به هدف نهایی که همان بزرگسالی یا عقلانیت بزرگسالانه (Adult rationality) است برسد. بنابراین، کودک همواره با ایده‌ای از نقص (incompetent) و وابستگی همراه بوده است و بزرگسالی به‌عنوان نقطه پایانی رشد که همان کمال (competent) و عدم وابستگی است در نظر گرفته شده است. از این رو، تأکید بر هدف نهایی سبب می‌شود که دوران کودکی فی‌نفسه ارزشمند نباشد (James, Jankse, prout, 1393). این ایده را می‌توان نخست در اندیشه‌های فیلسوفانی همچون افلاطون (Plato) و ارسطو (Aristotle) و سپس نمونه تعدیل شده‌ی آن را نزد فروید (Freud) و پیاژه (Piaget) دنبال کرد. پیاژه در نوشته‌های متأخر خود با توسل به اصول کلی تغییرات ساختاری در رشد شناختی شخصیت در صدد شرح دیدگاه ارسطو برآمد (Matthews, 1391). نزد پیاژه کودکان به‌عنوان موجوداتی که هنوز بزرگسال نشده‌اند، موجوداتی که در حال شدن هستند نه به‌عنوان افرادی با حقوق خودشان در نظر گرفته می‌شوند. در نتیجه، دوران کودکی صرفاً چیزی در نظر گرفته می‌شود برای عبور و فراتر رفتن از آن، دوران کودکی موضوعی است که به واسطه آن رشد صورت می‌گیرد و کودک به هدف نهایی که همان عقلانیت بزرگسالانه است، می‌رسد (Burdick-shepherd, 2014).

مؤلفه کلیدی دیگر در تعریف کودک «سن» او است. براساس نظر کسانی که در دنیای امروزی زندگی می‌کنند کودکی یک مقوله‌ی سنی، مرحله‌ای مشخص و آشکار از زندگی و متمایز با نوباوگی و نوزادی است (ذکایی، ۱۳۹۵: ۳۱۳). سن و مراحل رشد کودکان و فعالیت‌هایی که برای مشخص کردن هر مرحله ذکر می‌گردد، به‌عنوان نشانگان فرایند رشد

کودکان به سمت بزرگسالی در نظر گرفته می‌شوند (Penn, 2005). همچنین، مفهوم سن و مراحل رشد بر این موضوع دلالت دارد که کودکان همواره در فهم موضوعات و مسائل نسبت به بزرگسالان از کیفیت بسیار نازل‌تری برخوردارند (James, Jankse & prout, 1998:52). تفکر درباره کودکی در چارچوب هنجارهای رشدی مرتبط با سن کودکان امری بسیار رایج است. مصادیق این نوع تفکر را می‌توان در گفتگوهای روزانه درباره‌ی مراحل گوناگون رشد مشاهده کرد که در قالب کلاس‌های درسی مبتنی بر رده‌های سنی، شکل نهادی پیدا کرده است. در این کلاس‌ها سازماندهی گروه‌ها به طور مستقل یا بر اساس تاریخ تولد انجام شده و پیشرفتشان بر اساس مراحل کلیدی از پیش تعریف شده است (Kehily, 2009).

در دهه‌های اخیر، عده‌ای از نظریه‌پردازان علوم اجتماعی به نمایندگی کسانی مانند استینبرگ (Steinberg)، کینچلو (Kincheloe)، دیویس (Davies)، کانالا (Cannella)، کورسارو (Corsaro)، جیمز (James)، جنکس (Jenks) و پروت (Prout) نظریه پیازه را از منظرهای معینی به پرسش گرفتند. به باور این منتقدان، بزرگسالی به‌هیچ‌وجه نمی‌تواند به‌عنوان وضعیتی ثابت، دوره کمال و مستقل در نظر گرفته شود. به باور آن‌ها وقتی کودکان به‌عنوان موجوداتی فاقد عقلانیت و استقلالی که مربوط به بزرگسالان است توصیف می‌شوند، در حقیقت این رابطه بین بزرگسال و کودک است که توصیف شده است و نه ماهیت کودک (Kennedy, 2006). بنابراین، از نظرگاه منتقدان، ایده رشدگرایی نمی‌تواند الگوی مناسبی از دوران کودکی ارائه دهد.

برساخت‌گرایان همچنین تعریف جهان‌شمول شده از کودک که بر پایه سن بنا نهاده شده است را امری مسئله‌دار تلقی می‌کنند. زیرا به باور برساخت‌گرایان، کودکان در جوامع و تحت شرایط خانوادگی، اجتماعی، و حتی تاریخی مختلف زندگی می‌کنند. این جوامع با عنایت به ویژگی‌های خود در شکل‌دهی هستی اجتماعی و حتی شناختی و اخلاقی کودک باهم تفاوت آشکار دارند. لذا ادعای جهان‌شمولی برای چنین نظریه‌ای موجه نیست. بنابراین، از نظر آنان در نظر گرفتن سن به‌عنوان عاملی تعیین‌کننده برای مشخص کردن آنچه که یک کودک است نمی‌تواند یک معیار صحیح باشد. زیرا، همه کودکان از رشد جسمانی، اجتماعی و روانشناختی یکسانی برخوردار نیستند (Jankse & prout, 1998, James, Steinberg & Kincheloe, 1997). بنابراین، از نظر منتقدان، این مراحل رشدی وابسته به سن نبوده، بلکه به مؤلفه‌هایی نظیر زمینه‌های جسمانی، اجتماعی و فرهنگی وابسته‌اند. در

واقع سن همانند ظرفی است که محتواهای مختلفی را در خود می پذیرد. عامل هویت بخش به این ظرف محتوایی است که در آن قرار دارد.

بدین نحو، این گروه با کنار گذاشتن الگوهای رشدی، رویکردی تقریباً جدید پیرامون کودک و دوران کودکی اتخاذ کرده‌اند که ذیل عنوان «برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی» از آن یاد می‌شود. از آنجایی که اختیار کردن نگاهی برساخت‌گرایانه به کودک و کودکی منجر به شکل‌گیری دیدگاه‌هایی نسبتاً جدید در این زمینه که کودکان کیستند، این‌که کودکان چگونه یاد می‌گیرند، این‌که آن‌ها چگونه فکر می‌کنند و نهایتاً این‌که چگونه می‌توان به شیوه بهتری به آن‌ها آموزش داد، می‌شود، لذا دستاوردهای این رویکرد می‌تواند به سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، مربیان و تمام کسانی که در این حوزه فعالیت می‌کنند و دل مشغول یادگیری و آموزش کودک هستند بسیار کمک نماید. از این‌رو، پژوهش حاضر در صدد است تا ضمن بررسی مفهوم کودک و دوران کودکی در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی به ارائه آموزه‌های آن برای آموزش تفکر به کودکان پردازد. لذا، پرسش‌هایی که این پژوهش می‌کوشد به آن‌ها پاسخ دهد، عبارتند از:

۱. معنای کودک و دوران کودکی در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی چیست؟
۲. تفکر کودک از نظر برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی از چه ماهیتی برخوردار است؟
۳. برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی چه آموزه‌هایی برای آموزش تفکر به کودک دارد؟

## ۲. روش پژوهش

رویکرد مقاله از نظر روش‌شناسی، فلسفی است. در این راستا پس از تعریف برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی به منشاء تاریخی این رویکرد اشاره‌ای می‌شود. گفتمان‌های برساخت‌گرا مورد بررسی قرار می‌گیرند. ویژگی‌های کودک و دوره کودکی در این رویکرد ارائه می‌شوند. تفکر کودک در این رویکرد مورد بررسی قرار می‌گیرد. و نهایتاً به این موضوع پرداخته می‌شود که نگاه برساخت‌گرایانه به کودک و دوران کودکی می‌تواند چه دلالت‌هایی برای آموزش تفکر به کودک به همراه داشته باشد.

### ۳. پیشینه پژوهش

گرچه پژوهش‌های قابل توجه و ارزشمندی پیرامون کودک و دوران کودکی و آموزش تفکر به کودکان صورت گرفته است، اما در زمینهٔ موضوع در دست بررسی پژوهشی جدی انجام نشده است. تمرکز بر گفتمان‌های برساخت‌گرا، همچنین بررسی تفکر کودک در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی و ارائه دلالت‌های آن برای آموزش تفکر به کودکان نکاتی هستند که این پژوهش را از سایر پژوهش‌های حیطه کودکی متمایز می‌سازد.

### ۴. معنای برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی

این گفته که کودکی یا دوره کودکی امری برساخته است، دست‌کم می‌تواند حاوی سه معنا باشد: معنای نخست این که «ایدهٔ دوران کودکی» یک برساخته است. این سخن همچنین می‌تواند حامل این معنا باشد که «حالت معینی از یک فرد» یا حتی «یک دوره از زندگی یک انسان» برساخته شده است. در نهایت منظور می‌تواند این باشد که کودکان به گونه‌ای که امروزه وجود دارند، برساخته شده‌اند (Hucking, 1999:102). اکنون باید دید که دیدگاه برساخت‌گرایان دوران کودکی بر کدام یک از این معانی سه گانه بنا شده است؟ بررسی آراء و اندیشه‌های برساخت‌گرایان اجتماعی دوران کودکی نشان می‌دهد که منظور آن‌ها از برساخته بودن کودکی معانی اول و دوم نیست. زیرا، این دسته از متفکران نمی‌گویند که کودکان به‌عنوان موجوداتی فیزیکی وجود ندارند، یا این که وجودشان وابسته به این است که آیا مردم به وجود آن‌ها باور دارند یا خیر، بلکه در معنایی دقیق، سخن آن‌ها این است که آنچه یک جامعه از کودک انتظار دارد، شیوه‌ای که آن‌ها درک یا فهم می‌شوند، آنچه برای آن‌ها خوب یا بد در نظر گرفته می‌شود، یا آنچه که آن‌ها قادر به انجام یا عدم انجام آن هستند، وابسته به مفهوم خاصی از کودکی است که جامعه برساخته است (King, 2007). بنابراین، در این معنا است که برساخت‌گرایان می‌گویند که کودکان باید به‌عنوان برساخت‌های جامعهٔ خاص خودشان در نظر گرفته شوند.

از این‌رو، ایدهٔ اصلی برساخت‌گرایی اجتماعی در زمینهٔ کودکی این خواهد بود که کودک و دوران کودکی نه امری طبیعی، بلکه چیزی است که به‌طور تاریخی، اجتماعی و فرهنگی برساخته شده و این که کودک و دوران کودکی در جوامع و فرهنگ‌های مختلف معانی و کارکردهای متفاوتی دارد (King, 2007). در نتیجه، در عوض یک مفهوم کودکی

جهان‌شمول باید از «کودکی‌ها» (childhoods) سخن به میان آورد. در نتیجه، برساخت‌گرایان اجتماعی بر دو نکته مهم بسیار تأکید می‌کنند. نخست اینکه، تفاوت‌های کودکان به این برمی‌گردد که هرکدام از آنان یک برساخت فرهنگی منحصر به فردی است. دوم اینکه، در باره کودک نمی‌توان از یک حقیقت واحد و جهان‌شمول سخن گفت، بلکه باید از حقایق بی‌شمار در باره کودک سخن گفته شود.

## ۵. پیشینه تاریخی برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی

فیلیپ آریس (Philippe Aries)، مورخ فرانسوی، در سال (۱۹۶۰) اثری با عنوان «قرون کودکی: تاریخ اجتماعی زندگی خانوادگی» (Centuries of childhood: A Social History of Family Life) که درباره تاریخ کودکی در قرون وسطی و اوایل دوران مدرن بود، تألیف و منتشر کرد. او در این اثر ادعا را مطرح می‌کند که کودکی یک برساخت اجتماعی و تاریخی است نه محصولی بیولوژیکی یا چیزی اساساً طبیعی (Aries, 1962). استدلال او این است که فرایندهای گسترده اجتماعی بر برساخت مفهوم کودکی تأثیر می‌گذارد و این که کودکی، نتیجه شرایط، تصمیمات و اعمال خاص تاریخی و استراتژی‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است (Ibid). طبق نظر آریس در اواخر قرن هفدهم است که مفهوم کودکی آغاز به ظهور می‌کند. از نظر آریس مفهوم کودکی که در قرون وسطی وجود نداشت، در دوره مدرن وجود دارد. مفهوم کودکی، یعنی آگاهی از ماهیت خاص کودک که کودک را از بزرگسال و حتی از افراد جوان متمایز می‌سازد. به باور آریس جامعه قرون وسطی فاقد این آگاهی بود (Ibid).

آریس معتقد است که گرچه کودکان، یعنی کسانی که زیر هفت سال داشتند، به‌عنوان موجوداتی شکننده و آسیب‌پذیر شناخته می‌شدند، اما والدینشان در کل نسبت به آن‌ها بی‌تفاوت بودند و با مرگشان برخوردی سطحی داشتند. از نظر وی موضوع افزایش میزان نرخ مرگ و میر نوزادان می‌تواند به بی‌تفاوتی و سطحی‌انگاشتن کودکان از جانب والدینشان برگردد تا به شیوع یک بیماری خاص (Ibid). پس از سن هفت سالگی، به کودک حقیقتاً به‌عنوان عنوان شخص دیگری نگریسته می‌شد، خواه به صورت فردی کوچک‌تر یا خواه به‌عنوان فردی بزرگسال. اما به هیچ‌وجه مشخص نیست که این شخص ماهیت خاص یک کودک را داشته باشد. در نقاشی‌ها، کودکان تنها به‌عنوان «بزرگسالانی کوچک»، فارغ از بازنمایی هرگونه ستایشی از ویژگی‌های خاص آن‌ها به تصویر کشیده شده‌اند. آریس استدلال می‌کند

که درک تکاملی کودکی به پیشرفت در بهداشت، پزشکی، گسترش مسیحیت و حریم خصوصی در زندگی روزمره وابسته بوده است (Ibd).

آریس بیان می‌کند که طرز تفکر دربارهٔ کودکان تغییر کرده است. رفتارهایی که زمانی بخشی از رفتارهای «طبیعی» کودکان تلقی می‌شد، اکنون تغییر یافته است؛ همچنین کارهایی که زمانی بخشی از وظایف والدین در قبال کودکان محسوب می‌شد نیز تغییر کرده است و «کودکی» به‌مثابه مفهومی جدید، محصول تغییرات ایجادشده در این طرز تفکرهاست (Ibd).

فراتر از هر نکته‌ای، آنچه که آریس ارائه می‌دهد، نسبت‌گروی فرهنگی در طول زمان است. این سخن آریس، محققان را نسبت به ماهیت گوناگون تصورات «دوران کودکی» - به جای ماهیت جهان‌شمول آن - آگاه ساخت. محتوای این امر، دو گزاره کلیدی است: نخست این‌که دوران کودکی نمی‌تواند صرفاً به‌عنوان توصیف‌گری بدون مسئله از یک مرحله زیستی - طبیعی در نظر گرفته شود. در عوض، ایدهٔ دوران کودکی باید به‌مثابه بخشی از یک تعبیر فرهنگی خاص از جریان اولیه زندگی قلمداد شود که به‌طور تاریخی و سیاسی در معرض تغییر است. دوم آن‌که نوشتهٔ آریس این نکته را برجسته می‌سازد که نوع نگاه ما به کودکان و شیوه‌های رفتار ما با آن‌ها، ضرورتاً تجارب کودکان را به‌عنوان یک کودک شکل می‌بخشد. در نتیجه، آن همچنین شکل‌دهندهٔ واکنش‌ها و درگیرشدن کودکان با دنیای بزرگسالی نیز هست (James & James, 2004). نگاه آریس، درها را به روی مفهوم‌پردازی جدیدی از کودکی می‌گشاید.

## ۶. گفتمان‌های برساخت‌گرایی اجتماعی مفهوم کودکی

در پی اثر آریس، رویکرد برساخت‌گرایانه نسبت به کودکی از سوی گفتمان‌های چندی از جمله پست‌مدرنیسم (postmodernism)، فمینیسم پس‌ساختارگرا (Feminst Post-structuralism)، پسااستعمارگرایی (Post-colonialism) و جامعه‌شناسی جدید کودکی (New Sociology of Childhood) دنبال شده است که در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

## ۱.۶ گفتمان پست مدرنیسم

مطالعات دوران کودکی در چارچوب پست مدرنیسم ادعا دارد درحالی که کودکان می‌توانند نمایان‌گر یا نماد یک آینده بهتر باشند، در اینجا و اکنون، ممکن است آن‌ها به‌عنوان یک گروه ستم‌دیده لحاظ شوند. همین‌طور ممکن است آن‌ها توسط برخی از بزرگسالان به‌عنوان «دیگری»، به‌مثابه یک گروه از افرادی که قادر نیستند یا به اندازه کافی بالغ نیستند که بتوانند به‌عنوان عاملانی برای خلق خودشان باشند، قلمداد شوند (Wilson, 2009).

مطابق با نظریات رشدی مرحله‌ای، کودکان باید گام به گام برای رسیدن به مرحله پایانی بزرگسالی حرکت کنند. شکل‌گیری کودکان به این شیوه متضمن آن است که کودک موضوعی «ناپیدا» (Missing) است؛ کودک، بزرگسالی است که هنوز کامل نیست. پست-مدرن‌ها معتقدند که این دیدگاه‌های «مدرن» در گفتمانی از «حقایق» درباره ناتوانی کودکان جای گرفته‌اند. دیدگاه‌های پست مدرنیستی راجع به کودکی دیدگاه‌های دیگر را از طریق «غیرطبیعی‌سازی دوران کودکی»، به چالش می‌کشند (cannella, 2004:9).

اندیشمندانی چون شیرلی استینبرگ و جو کینچلو، حقیقت بیولوژیکی و روانشناختی کودک را به خاطر ماهیت ایستایش به پرسش گرفته‌اند. از نظر این متفکران:

درخشش پیازه از طریق رویکرد علمی غیر تاریخی‌اش و رویکردی که به دور از زمینه‌های اجتماعی شکل گرفته، محدود شده است. از نظر آن‌ها آنچه که پیازه به‌عنوان بیان ژنتیکی رفتار کودکان در اوایل قرن بیستم مشاهده کرده است را به تمام فرهنگ‌ها و دوره‌های تاریخی تعمیم داده، که این موضوع خطایی است که نگرانی‌های جدی‌ای برای کسانی که دلمشغول کودکان هستند، برجای گذاشته است (Steinberg & Kincheloe, 1997:2).

پست‌مدرن‌ها بر این باورند که در عوض آن‌که یافته‌های پیازه درباره رشد کودکان به‌عنوان حقیقتی در میان حقایق بی‌شمار لحاظ شود، به‌عنوان یگانه شکل حقیقت در نظر گرفته شده است.

به این ترتیب، دانشمندان پست‌مدرن حوزه مطالعات کودکی خود را متمایز از دانشمندان سنتی می‌بینند، از این حیث که آن‌ها معتقدند کودکی پدیده‌ای است که به‌طور اجتماعی بر ساخته شده و این‌که چیزی به‌عنوان کودک واحد یا مفهوم جهانشمول کودکی وجود ندارد. از نظر این متفکران ایده رشد‌گرایی، بر مبنای نگاه پوزیتیویستی



(تحصلی) پی‌بندی شده است، یعنی مبتنی بر یک منطق تجربی که این روایت کلان (grand narrative) را به عنوان حقیقتی بدیهی دربارهٔ کودکی بنا نهاد (David, Gooouch & Powell, 2016).

دیدگاه‌های پست‌مدرن دربارهٔ کودکی همچنین به برساخته شدن این مفهوم در حوزه‌های قدرت، ایدئولوژی و تاریخ علاقمندند. به همین دلیل از نظر پست‌مدرن‌ها حقیقت کودک و کودکی مانند دیگر حقایق، بر روابط قدرت بین گروه‌های انسانی (در اینجا روابط بین کودکان و بزرگسالان) استوار است و در گفتمان رشدی مناسبات قدرت با بزرگسالان جای گرفته است. مفروضات اساسی کودک رشدی (developmental child)، شامل کودکان به‌عنوان ناقص (deficient) و بزرگسالان به‌عنوان کامل (privilege) و تنظیم‌کننده اجتماعی (social regulator) است (cannella, 1997). رجحان و برتری بزرگسال مانند رجحان و برتری سفیدپوست یک نیروی نامرئی و ناشناخته است که از طریق پذیرش حق بزرگسال به عنوان «بهنجار»، فرهنگ بزرگسال را بر فرهنگ کودک برتری می‌بخشد (Mcintosh, 1998). این رجحان بزرگسالی به ندرت به پرسش گرفته می‌شود، زیرا این امر به میزان زیادی بخشی از همان چیزی است که ما به‌عنوان نرمال یا طبیعی لحاظ می‌کنیم. نظارت اجتماعی به نظارت دقیق حرکت جسمی و فکری کودکان اشاره دارد. نمونه‌هایی از نظارت حرکت جسمی، مجوز ندادن به جوانان برای رانندگی و مجوز ندادن به ورود کودکان به برخی از مغازه‌ها بدون همراهی با یک فرد بزرگسال است (Wilson, 2009). سانسور موضوعات مورد مطالعه، سیستم‌های رتبه‌بندی برای رسانه‌های جمعی و درس‌های شخصیت در مدارس پاره‌ای از نمونه‌های مقررات فکری کودکان هستند.

پست‌مدرن‌ها گفتمان کودک به‌عنوان «نقص» و بزرگسال به‌عنوان «کمال» را گفتمانی ناقص می‌دانند که کودک را ناتوان می‌کند و اختیار و توانایی‌ها را به بزرگسال می‌بخشد. این هدایت‌گری، همچنین ممکن است شامل تصمیم‌گیری دربارهٔ اینکه چه کسی «بهنجار» است و مهمتر اینکه چه کسی «نابهنجار» است نیز باشد. این نوع جهت‌دهی کودکان، این نظارت دقیق برای نشانگان غیرطبیعی می‌تواند در مؤسسات پزشکی و آموزشی مشاهده شود. مؤسسات آموزشی مملو از آزمون‌هایی است که می‌تواند به‌طور صوری سن کودکان جوان و جوان‌تر را که در معرض مشکلات خواندن هستند پیش‌بینی کند. آزمون‌های استاندارد شده مکرراً به دانش‌آموزان داده می‌شود تا دستاورد طبیعی و غیرطبیعی را کنترل کنند (Wilson, 2009).

ایمن‌گفتمان همچنان مفاهیم فوکویایی (Foucauldian) (۱۹۷۵/۱۹۷۹) «نظارت» (Surveillance)، «کنترل اجتماعی» (Social control) و «بررسی دقیق» (examination) را ضروری می‌سازد (As cited in Chappell, 2008). نظارت در زندگی روزمره کودک وجود دارد. کودک می‌داند که یک ناظر بزرگسال دارد، یا امکان تماشای رفتار او توسط یک بزرگسال هست. از آنجا که کودک هنوز در وضعیتی نیست که بتواند به‌طور عقلانی عمل کند، منطقی فرض می‌شود که این وظیفه بزرگسال در مقابل کودک است. وقتی که کودک فاقد رفتارهای درخور بزرگسالی تلقی می‌شود، کنترل اجتماعی توسط بزرگسالان نسبت به کودکان اعمال می‌شود. این کنترل اجتماعی به نام نظم و انضباط ارائه می‌گردد. در نتیجه، کودکان در زمان و مکان کنونی نیاز به بزرگسالانی دارند که برای آن‌ها تصمیم‌گیری کنند. بزرگسالان در این گفتمان نقش خود را در قالب جامعه‌پذیر ساختن کودکان می‌بینند، و کودکان را به شیوه‌هایی تربیت می‌کنند که بزرگسالان آن را مناسب می‌یابند. این امر به نوبه خود، اجازه نمی‌دهد که کودکان هیچ عاملیتی، یا فضایی و توانایی برای تصور یک جهان متفاوت و آنگاه عمل کردن به نحوی متفاوت داشته باشند (Chappell, 2008:282). این در حالی است که از نظر اندیشمندان پست مدرن کودکان عاملان اجتماعی کارآمدی هستند که در سایر حوزه‌ها می‌توانند نقش‌آفرینی کنند.

## ۲.۶ گفتمان فمینیسم پسا ساختارگرا

فمینیست‌های پسا ساختارگرا بر این باورند که همه چیز تحت تأثیر «گفتمان» است. برای آن‌ها و همچنین دیگر بر ساخت‌گرایان، گفتمان در معنایی فراتر از سخن گفتن است. آن‌ها گفتمان را به‌عنوان شیوه تنظیم افراد می‌بینند. این به دلیل آن است که در هر جامعه‌ای یک دسته رفتارها جاسازی شده است که به‌عنوان رفتارهای «بهنجار» یا «طبیعی» تلقی می‌شوند و در چارچوب این رفتارها است که افراد می‌بایست خودشان را شکل بخشند (Mac Naughton, 2003).

به باور آن‌ها گفتمان‌های زیادی، وجود دارد. گفتمان‌های جنسیتی، یعنی جهانی که در آن دو جنسیت وجود دارد؛ گفتمان‌های آموزشی؛ یعنی جهانی که در آن نظام‌های آموزشی وجود دارد؛ و گفتمان‌های رشدی، یعنی جهانی که در آن کودکان و بزرگسالان وجود دارند، پاره‌ای از این گفتمان‌ها به شمار می‌روند. اما در ارتباط با کودکی، گفتمان، شامل مجموعه‌ای از ایده‌ها، احساسات، کلمات، تصاویر، شیوه‌ها، اعمال و نگاه‌هایی است که برای ساختن

یک تصویر از کودکی به‌مثابه دورانی «طبیعی» و «جهان‌شمول» بکار گرفته می‌شود. در نتیجه، فمینیست‌های پساساختارگرا بر این باورند که این مجموعه (گفتمان) یک الگوی خاص را برای چگونه فکر کردن، احساس کردن، سخن گفتن، عمل کردن، نگرستن و بودن در حوزه‌های خاص زندگی مان به کودک عرضه می‌کند. اما از آنجایی که الگوی رشدی یگانه گفتمان موجود پیرامون کودک نیست. در نتیجه، آن‌ها وجود یک دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول را منکر می‌شوند و به گفتمان رشدی صرفاً به‌عنوان یکی از گفتمان‌های موجود پیرامون کودکان می‌نگرند.

آن‌ها همچنین بر این باورند که گفتمان رشدی با ارائه یک الگوی طبیعی دربارهٔ کودکان مؤلفه‌های تأثیرگذار عواطف و جنسیت را نادیده می‌گیرد. واکردین (walkerdine) (2000:13) در این زمینه استدلال می‌کند که هنگامی که بر یادگیری کودکان و نحوهٔ اکتساب یادگیری آن‌ها تمرکز می‌کنیم، یک رویکرد شناختی بر می‌گزینیم که عواطف و جنسیت را در شیوه‌های بودن و تفکر کودکان نادیده می‌گیریم.

فمینیست‌های پساساختارگرا معتقدند، اینکه چه کسی هستیم و اینکه چه کسی می‌توانیم یا باید بشویم در امتزاج خاص این الگوهای اجتماعی که ما برای خودمان بر می‌گزینیم، خلق می‌شود. از نظر فمینیست‌های پساساختارگرا، کودکان مدام در فرایند شدن هستند. چنین فرایندی ضرورتاً مستلزم انجام گفتمان‌های مختلف مرتبط با موضوعات جنسیت، نژاد، طبقه و غیره است. نظریه‌پردازان پساساختارگرا معتقدند که ارزش‌ها و انتظارات مرتبط با جنسیت، نژاد، طبقه، سن، توانایی و موقعیت‌های جنسیتی در اینکه چه کسی می‌شویم محوری هستند. بنابراین، آن‌ها می‌گویند که شناخت این جنبه‌هایی که ما را بر می‌سازند، برای نحوهٔ درک همه‌جانبهٔ خود و شدنمان نقش محوری دارند (cannella, 1997).

از این جهت، فمینیست‌های پساساختارگرا همچون دیویس (Davies) و واکردین، استدلال می‌کنند که یک نظریه در خور دربارهٔ «رشد جنسیت» باید ارائه‌دهندهٔ این باور باشد که کودکان می‌توانند به‌طور فعالانه در برساخت سازی دنیای اجتماعی‌شان مشغول شوند. از این موضع، دیویس استدلال می‌کند که ما نیازمند یافتن شیوه‌هایی برای قابل‌رؤیت کردن کودکان هستیم (walkerdine, 1998). از آنجا که کودکان وارد مجموعه‌ای از معانی فرهنگی از پیش موجود می‌شوند که مدام از طریق تصاویر و شیوه‌های فرهنگی تقویت می‌شوند و این طور القا می‌شود که برخی شیوه‌های تفکر مناسب‌تر از دیگر شیوه‌ها است. از نظر

پسا ساختار گرایان فمینیست، ساختارهای اجتماعی ای همچون جنسیت، نژاد، طبقه، توانایی و سن از بدو تولد اجتناب ناپذیر هستند.

### ۳.۶ گفتمان پسااستعمارگرایی

پسااستعمارگرایی شیوه‌های به پرسش نگرفته‌شده نگاه غربی به جهان را به چالش می کشد و در تلاش است تا فضاهایی عقلانی برای کسانی که به اصطلاح زیردستان (subalterns) یا مادون هستند و همچنین بدیل‌هایی برای گفتمان‌های غالب فراهم آورد. اصطلاح زیردستان برای تمایز افرادی به کار گرفته شده است که در طول دوره سلطه استعماری اروپایی به طور نظامند به عنوان مظلوم بازنمایی شده‌اند، به طوری که هیچ عاملیت یا صدایی از خود نداشته و اکنون نیز ندارند (مانند، زنان، سیاه‌پوستان و کودکان). بدنه اصلی گرایش به استعمار توسط نظریه‌های نژادپرستانه سفیدپوست شکل گرفته است که برای مشروعیت بخشیدن به سلطه بر سیاه‌پوستان اعمال می‌شود. پسااستعمارگرایی یک توجیه نظری برای ضدیت با گرایش غربی یا برای رد بر ساخت‌هایی همچون ساخت کودک مدرن یا حقوق کودکان است، زیرا از نظر پسااستعمارگرایان این مفاهیم اختراعات و بر ساخت‌هایی غربی هستند. به باور پسااستعمارگرایان، از آغاز گسترش استعمار، جهان استعماری بخشی و جزئی از دستاورد مدرنیته و همچنین جزئی از ایده‌ها و شیوه‌های شکل‌گیری زندگی کودکان و دوران کودکی بوده است (Nieuwenhuys, 2013).

نقد پسااستعماری از استعمار مستلزم آن است که بزرگسالان مفاهیم مشروعیت، قدرت و دانش را مورد بررسی و بازنگری قرار دهند. بزرگسالان همچنین باید به بازنگری و باز مفهوم‌سازی آنچه که درباره کودک و دوران کودکی می‌دانند، بپردازند. پسا استعمارگرایان معتقدند که بررسی ساختارها، گفتمان‌ها و نهادهای کودک و دوران کودکی به عنوان صورت‌هایی از استعمار می‌تواند به افزایش امکانات زندگی خدمت کند. گفتمان استعمارگری یک کودک ذهنی (فردی) را خلق می‌کند که به عنوان ناقص توصیف می‌شود و در نتیجه می‌بایست از سوی کسانی که دانش را می‌سازند، کنترل شود. بدیهی است که از دانش فراهم آمده توسط بزرگسالان، برای نظارت بر کودکان استفاده می‌شود تا سیستم‌های اجرایی کنترل کودکان را مشروعیت بخشد. در نتیجه، به سادگی بر مبنای دانش کسب‌شده یا ساخته‌شده اعمال ظلم و ستم بر اذهان کودکان مشروعیت می‌یابد (Canella & Viruru, 2004).

از نظر پسااستعمارگرایان دانش دربارهٔ کودکان و آنچه که در مدارس به آن‌ها انتقال داده می‌شود، مبتنی بر دیدگاه‌های افرادی است که در جایگاه قدرت هستند. این نوع دانش عمدتاً توسط محققان اروپایی - آمریکایی و نظریه‌پردازانی فراهم آمده که این حوزه را علمی کرده‌اند (Cannella, 2004). طبق دیدگاه پسااستعمارگرایان، روانشناسی و علم، کودکان را به‌مثابه موضوعاتی کاملاً عینی خلق کرده‌اند، یعنی کسانی که می‌توانند تعریف، توصیف، شناخته و کنترل شوند. پسااستعمارگرایان می‌گویند که قدرت خطی و جبری غرب هم به واسطهٔ بزرگسال‌محوری تحمیل می‌شود و هم به‌عنوان یک شبکه بر هستی کودکان اعمال می‌گردد (Cannella & Viruru, 2004).

از این‌رو، محققانی همچون بورمن (Burman) (۱۹۹۴) و کانلا (۱۹۹۷) بر این باورند که رویکردهای رشدی که به کودک به‌مثابه «یک بزرگسال‌شدن» می‌نگرند، به بزرگسالان برتری می‌بخشند و به کودکان ستم می‌کنند. کانلا دلمشغولی‌های خود را به این ترتیب بیان می‌کند: «کودک رشدی یک مفهوم امپریالیستی است که مقوله‌بندی کودکان را توجیه می‌کند و فرهنگ‌های متنوع را به عنوان فرهنگ‌هایی عقب‌مانده می‌نگرد که از سمت فرهنگ‌های پیشرفته‌تر نیاز به کمک دارند» (Cannella, 1997:64). به باور این متفکران، حتی ویگوتسکی (Vygotsky) که نقش و تأثیر فرهنگ را بر رشد انسان پر رنگ کرده است، نیز برخی از فرهنگ‌ها را به‌عنوان درجه دوم یا پست تلقی می‌کرد (Burman, 1994:142).

به باور پسااستعمارگرایان نحوهٔ رشد کودکان در مکان‌ها و در ادوار تاریخی مختلف، باهم متفاوت است؛ زیرا چگونگی مشاهده و درک کودکان توسط ما تحت تأثیر منظری است که به آن می‌نگریم، یعنی فرهنگ و شرایط تاریخی که در آن زندگی می‌کنیم. کانلا استدلال می‌کند که گفتمان رشدی مملو از یک جانپهنگری و انکار صداهای کودکان است. علاوه بر این، این گفتمان سرکوب‌گر است و قدرت را به بزرگسالان می‌بخشد. به جای، تصدیق آزادی کودکان، حقایق جهان‌شمول دربارهٔ تجارب اولیهٔ دوران کودکی، نقشی که کودکان می‌توانند در بر ساخت کودکی خود ایفا کنند را انکار می‌کند (Cannella, 1997). به این ترتیب کانلا و دیگر نظریه‌پردازان پسااستعمارگرا پنداره‌های موجود در حوزهٔ کودک رشدی جهان‌شمول را به چالش می‌کشند و رد می‌کنند.

## ۴.۶ گفتمان جامعه‌شناسی جدید دوران کودکی

در بحث رشد انسانی، جامعه‌شناسان به‌طور معمول اصطلاح «جامعه‌پذیری رشدی» (developmental Socialization) را بکار می‌برند. منظور از جامعه‌پذیری شیوه‌هایی است که از طریق آن‌ها افراد یاد می‌گیرند که با جامعه سازگار شوند و ارزش‌های جامعه را در خود درونی سازند. اما، در سالیان اخیر جنبشی برای اصلاح یا حتی جایگزینی اصطلاح «جامعه‌پذیری» در جامعه‌شناسی شروع است. زیرا مفهوم جامعه‌پذیری دارای بار معنایی «فردگرایانه» و «آینده‌نگرانه‌ی» غیرقابل اجتناب است (Corsaro, 1393). از این‌رو، جامعه‌شناسی در پرتو نوآوری‌های خود در ارتباط با کودک و در راهیابی به یک دانش جامعه‌شناختی از کودکی، در حال شکوفا شدن است.

هدف ظهور جامعه‌شناسی «جدید» کودکی نشان دادن تجارب بچه‌ها از زبان کودکان حال است تا بزرگسالان آینده‌ای که قرار است به آن تبدیل شوند. این نوع جامعه‌شناسی در پی عرضه «استقلال مفهومی» (Thorne, 1987:103) برای کودکان است تا بدون ارجاع به بزرگسالی آن‌ها را در جای خود ببینند. بنابراین، این دیدگاه کودکان را ورای «فریب خوردگان فرهنگی» (cultural dupes) نظریه اجتماعی شدن می‌بیند. از نظر جیمز و پروت جامعه‌شناسی جدید کودکی شامل مجموعه‌ای فعال از روابط اجتماعی است که سال‌های اولیه زندگی را شکل می‌دهد. عدم بلوغ کودکان یک واقعیت بیولوژیکی است، اما شیوه‌هایی که این عدم بلوغ را درک و معنا دار می‌سازد یک واقعیت فرهنگی است» (James & prout, 1997:7). از این طریق پارادایم جامعه‌شناسی جدید کودکی مفهوم کودک طبیعی یا جهان‌شمول را به صورت بنیادی به چالش می‌کشد. لذا، هدف جامعه‌شناسی جدید کودکی به تصویر کشیدن بنیان‌گذاری اجتماعی کودکی و تفاوت آن در زمان و مکان‌های مختلف بود (Madeleine, 1396).

جامعه‌شناسی جدید کودکی تأثیر معنا دار و قابل توجهی بر رشد و نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات کودکی برجای گذاشته است. برخی از مشخصه‌های محوری پارادایم جامعه‌شناسی جدید کودکی به قرار زیر است:

۱. کودکی به‌عنوان یک برساخته اجتماعی فهم می‌شود. همین‌طور، یک چهارچوب تفسیری زمینه‌مدار را برای سال‌های اولیه زندگی انسانی فراهم می‌آورد. کودکی سوای از عدم بلوغ بیولوژیکی، نه امری طبیعی و نه مشخصه جهان‌شمول گروه‌های انسانی است، بلکه به‌عنوان یک جزء فرهنگی و ساختاری خاص بسیاری از جوامع به شمار می‌رود.

جامعه‌شناسان جدید کودکی، تأکید می‌کنند که هر مفهومی از کودکی به‌طور اجتماعی برساخته شده است: هیچ کودک جهان‌شمولی وجود ندارد، کودکی یک برساخت زمان-مکان است که به‌طور تاریخی تغییر می‌یابد و از فرهنگی به فرهنگ دیگر نیز متفاوت است. برساخت اجتماعی به‌عنوان نیرو بخشیدن به بانگی علیه هر نوع جوهره حقیقت، خواه آن روانشناسی رشدی خطی باشد یا خواه طبیعی بودن بیولوژیکی از هر نوعی، عمل می‌کند (James & prout, 1997).

۲. مفهوم کودکی متغیری از تحلیل اجتماعی است و به هیچ‌وجه نمی‌تواند به‌طور کامل از متغیرهای دیگر همچون طبقه، نژاد یا قومیت جدا باشد. تحلیل تطبیقی و میان فرهنگی، به‌جای یک پدیده واحد و جهان‌شمول، تنوعی از «کودکی» را فاش می‌سازد (James & prout, 1997).

۳. کودک به‌عنوان بودن (being) لحاظ می‌شود، به‌عنوان یک کنشگر اجتماعی صاحب حق، به‌جای آن‌که به‌مثابه «شدن» (Becoming) و در حال رشد در مسیر بزرگسالی تلقی شود. در نتیجه، کودکی به‌عنوان یک مقوله یا وضعیت اجتماعی و نیز به‌عنوان برساخته‌ای اجتماعی شکلی از بودن در جهان (being in the world) است که با بودن به‌عنوان یک مرحله آماده شدن برای ورود به زندگی اجتماعی مخالف است (Mayall, 2002, 1994). به این ترتیب، این دیدگاه هم نظریه جامعه‌پذیری و هم دیدگاه عدم صلاحیت کودک در حال رشد (developing child) که می‌پندارد کودکی مرحله‌ای است برای آماده شدن جهت ورود به زندگی اجتماعی را به چالش می‌کشد.

۴. به تبع ویژگی سوم، روابط اجتماعی و فرهنگی کودکان فی‌نفسه و مستقل از نظریات و علائق بزرگسالان دارای ارزش مطالعاتی هستند. حرکت از شدن به بودن توجه را به سمت و سوی جدیدی از زندگی کودکان در زمان حال جلب می‌کند. درک دوران کودکی در زمان حال مستلزم صحبت با کودکان پیرامون زندگی روزمره‌شان، تأیید مهارت‌هایشان در ابراز تجارب روزانه و اولویت بخشیدن به حوزه‌هایی است که از نظر خود کودکان حائز اهمیت است نه اینکه دل‌مشغولی‌ها و تعابیر بزرگسالان دربارهٔ زندگی روزانه‌شان را به آن‌ها تحمیل کنیم. بدین منظور باید کودکی را چه از لحاظ نظری و چه از لحاظ روش‌شناسانه مستقل از بزرگسالی معنا کنیم. نتیجهٔ چنین تلقی‌ای شکوفایی مطالعات و پژوهش‌ها پیرامون جوانی از کودکی است که پیش از این مغفول مانده و نیز تمرکز بر موضوعاتی است که از نظر کودکان از اولویت‌های مهم زندگی‌شان محسوب می‌شوند (Madeleine, 1396).

۵. جامعه‌شناسان جدید کودکی عاملیت کودک را نه تنها به رسمیت می‌شناسند، بلکه بر آن نیز تأکید می‌کنند: کودکان به‌عنوان موجوداتی با حقوق خودشان و بازیگران شایسته در قلمرو زندگی خودشان تلقی می‌شوند. کودکان به همان میزان که در برابر فرمان‌های بزرگسالان مقاومت می‌کنند، فعالانه زندگی هر روزه خودشان را بر می‌سازند. کودکان فعال هستند و باید در ساخت و تعیین زندگی اجتماعی خود، زندگی انسان‌هایی که پیرامون آن‌ها هستند و در جوامع محل زندگی‌شان به‌عنوان فعال نگریسته شوند. همچنین کودکان در مواجهه با ساختارها و فرایندهای اجتماعی منفعل نیستند (Mayall, 1994).

جیمیز و همکاران (1993:69)، مدل‌های چهارگانه‌ای از کودکی، شامل کودک قبیله‌ای (the tribal child)، «کودک گروه اقلیت»، «کودک اجتماعی ساختاری (the social structural child)» و کودک برساخته اجتماعی (the socially constructed child) را ارائه داده‌اند. هدف از ارائه‌ای این مدل‌ها کشف عاملیت کودکان و موقعیت اجتماعی، اقتصادی و سیاسی فعلی آن‌ها به‌عنوان عوامل اجتماعی معاصر است. گرچه تنها یکی از این مدل‌های چهارگانه به برساخته‌بودن دوران کودکی باور دارد، اما آنچه که شالوده همه این مدل‌هاست، این ایده است که کودکان فرهنگ ساز هستند، همان‌طور که فرهنگ کودکان را شکل می‌دهد (Wilson, 2009). در این بخش به ارائه مدل کودک به‌عنوان برساختی اجتماعی بسنده می‌کنیم.

#### ۱.۴.۶ مدل کودکی به‌عنوان یک برساخت اجتماعی

جامعه‌شناسی جدید کودکی به شدت بر رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی متکی است. این مدل مشهورترین و پر نفوذترین نظریه در پارادایم جامعه‌شناسی جدید کودکی است که توسط پژوهشگران انگلیسی، یعنی جنکس (1982)، جیمز و پروت (1998) و برخی پژوهشگران دیگر ارائه شده است. این جامعه‌شناسان ایده برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی ارائه شده توسط آریس را به نحوی وسیع بسط داده‌اند، به‌طوری که اکنون ماهیت برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی یکی از ویژگی‌های کلیدی نظریه جامعه‌شناسی جدید کودکی به شمار می‌رود. جیمز و پروت (1997) در کتاب خود، ساخت و بازساخت کودکی (Constructing and Reconstructing Childhood) به شرح و بسط برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی پرداخته‌اند. برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی با اصرار بر اینکه بیولوژی در محیط‌های مختلف و دوره‌های زمانی متفاوت بازی متفاوتی را از خود نشان داده، کودکی به



عنوان یک مرحله بیولوژیکی را به چالش می‌کشد؛ و در مقابل پیشنهاد می‌دهد که کودکی با عوامل اجتماعی، فرهنگی و تاریخی شکل گرفته و برساخته می‌شود. در واقع تأکید بر کودکی هاست به جای کودکی جهان شمول؛ زیرا سبب می‌شود تنوع و گوناگونی کودکی به‌خوبی درک شود (Madeleine, 2016).

در مجموع جامعه‌شناسی کودکی، صراحتاً به‌عنوان نظریه‌ای واقعیت‌بنیان در برابر پارادایم روانشناسی فاقد زمینه‌گرایی کودکی قرار می‌گیرد. روانشناسی کلاسیک آن‌گونه که در مدل مرحله‌ای ژان پیاژه نمایان شده است، کودک را به‌عنوان خودگرا و «در مسیر بزرگسال شدن» یا در ارتباط با آینده می‌نگرد. جیمز و پروت از وضعیت کودک به‌مثابه «شدن» به‌عنوان «نگریستن به کودکان به‌مثابه انسان‌هایی بالقوه نه انسان‌هایی بالفعل» یاد می‌کنند (Kehily, 2009). در مقابل جامعه‌شناسی جدید کودکی کودک را به‌مثابه «بودن»، یعنی کودک آن‌گونه که اکنون است می‌نگرد. از نظر این متفکران، کودکان تا کنون به ندرت به دیده‌ای نگریسته شده‌اند که هستی فعلیشان-یعنی زندگی، نیازها و علایق روزمره آن‌ها- ارزشمند تلقی شود. بزرگسالان در بیش‌تر مواقع با نگاهی معطوف به آینده به کودکان می‌نگرند؛ یعنی با نیم‌نگاهی به آنچه که آن‌ها خواهند شد (Corsaro, 1393).

## ۷. تصویر کودکی و کودک در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی

### ۱.۷ تصویر کودکی در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی

از مباحث فوق بدست می‌آید که از منظر برساخت‌گرایان اجتماعی، کودکی نه پدیده‌ای «در حال شدن»، بلکه پدیده‌ای «در حال بودن» است. دوران کودکی یک وضعیت است که: «به وجود یک گروه یا دسته متمایز، مجزاء و اساساً متفاوت اجتماعی اشاره دارد» (Gittins, 2004:279). نزد برساخت‌گرایان اجتماعی، کودکی همچنین به‌عنوان برساختی اجتماعی، فرهنگی و تاریخی مشخص می‌گردد. بنابراین، تعیین این موضوع که دوران کودکی چه زمانی به پایان می‌رسد و دوران بزرگسالی از کجا آغاز می‌شود، مبهم و چالش برانگیز خواهد بود. زیرا این موضوع بستگی به این دارد که کودک کی و کجا متولد شود. مثلاً، اگر کودکی در دوره قرون وسطی و قبل از آن متولد می‌شد دوران کودکی در سن هفت سالگی به پایان می‌رسید. امروزه توافق شده است که دوران کودکی شامل تمام افراد زیر هیجده سال است. بنابراین اگر کودکی امروز متولد شود، دوران کودکی تا سن هیجده

سالگی طول خواهد کشید. این تعریف از دوران کودکی مورد وفاق بین‌المللی است. بنابراین، مطابق با کنوانسیون حقوق کودک هر کسی که زیر هیجده سال سن داشته باشد به عنوان یک کودک محسوب می‌شود. برساخت‌گرایان ضمن پذیرش این تعریف از دوران کودکی، معتقدند این تعریفی است که امروزه توافق شده است در نتیجه نباید امری ثابت و همه‌زمانی تلقی شود.

## ۲.۷ تصویر کودک در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی کودک

در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی کودک، کودک موجودی است که در کسوت یک قهرمان (Protagonist) ظاهر می‌شود. موجودی که سرشار از پتانسیل و یک فرد صلاحیت‌دار و شایسته در حق خودش است. کودک فردی است که فی‌نفسه ارزشمند است و به مثابه ابزاری برای درک موقعیت بزرگسال تلقی نمی‌شود (Shalima, 2017). کودک برساخت‌گرا در بافت‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی فهم می‌شود؛ و کنجکاو و توانا است. کودک به‌عنوان مخلوقی به شمار می‌رود که دارای ویژگی‌های مخصوص به خود است و نیازها و احتیاجات خاص خود را دارد. ویژگی‌ها و نیازهایی که تفاوت‌هایی ماهوی و اساسی با شاخصه‌های جهان بزرگسال دارد. در نتیجه، ضرورت دارد که از سوی بزرگسالان مورد توجه و عنایت ویژه و تحت مراقبت و حمایت آن‌ها قرار گیرند. به این صورت دنیای کودکان، به‌عنوان دنیایی متمایز از دنیای بزرگسالان تشخیص داده می‌شود. کودک به‌عنوان یک شهروند و عضوی از یک گروه اجتماعی صاحب صداست. کودک در زندگی خودش از عاملیت برخوردار است. کودکان سازنده‌گان دانش، هویت و فرهنگ هستند که به‌طور مداوم معنای زندگی و جهانشان را برمی‌سازند. بنابراین، کودکان در گفتمان برساخت‌گرایی اجتماعی موجوداتی فعال هستند، آن‌ها عاملانی اجتماعی هستند که قادرند در بافت مؤسسات آموزشی و جامعه تغییر ایجاد کنند. آن‌ها در ساخت جهان مشارکت فعال می‌کنند. از این‌رو، آن‌ها دریافت‌کننده و باز تولیدگر صرف دانش نیستند، بلکه فعالانه به نحو تعاملی دانش خود را از جهان و محیط پیرامونشان برمی‌سازند.

## ۸. ماهیت تفکر کودک در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی

تأکید برساخت‌گرایان بر بافت و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی دلالت‌های مهمی در زمینه ماهیت تفکر و جریان رشد تفکر کودکان به همراه دارد. دلالت آشکار آن سویه اجتماعی تفکر است. نظریات رشدی و تمام نظریاتی که در زمینه تفکر کودکان از منطق رشدی پیروی می‌کنند، ایده تغییر در طول زمان را درون خود مستتر دارند (Robson, 2006). نظریه مرحله‌ای رشدی که توسط پیاژه مطرح شد، بیان می‌دارد که تفکر کودکان از جهت کیفی زمانی که رشد می‌کنند تغییر می‌یابد. بنابراین، تفکر یک کودک دو ساله به طور کیفی متفاوت از تفکر یک کودک ده ساله است و مهمتر اینکه تفکر کودکان در «کیفیت» متفاوت از تفکر بزرگسالان است. مشخصه‌های عمده‌ی این تفاوت منطق (logic) و انتزاع (abstraction) است. در اندیشه پیاژه، کودک در حال رشد به یک بزرگسال، نشانگر یک پیشرفت اندیشه از ساده به پیچیده و از یک رفتار غیرعقلانی به سمت یک رفتار عقلانی است (Penn, 2005). در واقع، روانشناسی رشد، تفکر کودکان را به‌مثابه چیزی فهم می‌کند که روز به‌روز شباهت بیش‌تری به طرز فکر بزرگسالان پیدا می‌کند. بر این اساس، طرز فکر کودکان چیزی متفاوت از طرز فکر بزرگسالان در نظر گرفته‌شده و این تفاوت همچون نقصی طبیعی در نظر گرفته می‌شود که با رشد کودک رفع خواهد شد (Kehily, 2009). آنچه این نوع تفکر، به طور فرهنگی و تحلیلی فراهم می‌آورد، زمینه‌هایی برای تعیین تفاوت‌های موجود بین بزرگسالان و کودکان است.

نظر برساخت‌گرایان در این زمینه با آنچه که پیاژه می‌گوید بسیار متفاوت است. به باور برساخت‌گرایان تفکر کودکان از نظر کیفیت متفاوت و در سطحی نازل‌تر از تفکر بزرگسالان نیست، بلکه کودکان به طور متفاوتی از بزرگسالان فکر می‌کنند. به عبارت دیگر برساخت‌گرایان اجتماعی تفاوت تفکر کودک و بزرگسال را تفاوت از جهت کیفی نمی‌دانند. به این معنا که تفکر کودکان را ناقص و تفکر بزرگسالان را کامل در نظر بگیرند. در این دیدگاه تفاوت میان تفکر کودکان و بزرگسالان به فقدان دانش و تجربه آن‌ها بر می‌گردد نه به تغییرات کیفی آن‌ها (Robson, 2006). از نظر این دسته از پژوهش‌گران کودکان دربارهٔ هر موضوعی فکر می‌کنند، خواه آن موضوع بازی شطرنج باشد یا ماهی قرمز یا دایناسورها، اگر کودکان از دانش و تجربه لازم پیرامون آن موضوعات برخوردار باشند، در نسبت با بسیاری از بزرگسالانی که فاقد دانش و تجربه لازم در آن زمینه‌ها هستند، کارآمدتر عمل می‌کنند و تفکر سطح بالاتری از خود نشان می‌دهند.

موضوع مهم دیگری که در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی می‌بایست روشن شود به نحوه تفکر کودکان بر می‌گردد. آیا کودک به‌طور فردی فکر می‌کند یا به‌طور جمعی می‌اندیشد؟ پاسخ به این پرسش برای آموزش تفکر به کودکان بسیار حائز اهمیت است. در این زمینه می‌توان دو دیدگاه را از هم متمایز ساخت: دیدگاه نخست فرایند تفکر را امری فردی می‌داند و دیدگاه دوم به اجتماعی بودن فرایند تفکر باور دارد. حامیان گروه نخست معتقدند که تفکر رویه‌ای شخصی است که درون ذهن فرد اتفاق می‌افتد. در این استدلال، گفتگو یا تعاملات با دیگران نشانه‌هایی برای تفکر مشترک به حساب نمی‌آید. مشهورترین نماینده این دیدگاه ژان پیاژه است. نزد پیاژه تفکر عملی درونی است و اینکه کودک به‌مثابه «یک دانشمند کوچک تنهاست» که فهم و یادگیری خویش را به‌عنوان نتیجه اکتشافات و تجربه‌های فردی خود از جهان بر می‌سازد. به این ترتیب، کودکان به‌عنوان «خود تنظیم‌گر» (self-regulator) تلقی می‌شدند و زمانی یاد می‌گیرند که آماده باشند. از این رو، تلاش برای «آموزش»، یا «توضیح» امور برای کودکان پیش از کسب آمادگی‌شان منجر به یادگیری رویه‌های خالی با تأثیرات بسیار اندک بر تفکر آن‌ها می‌شود (Robson, 2006). از این جهت رشد شناختی غالباً بر حسب عاملیت و کاوشگری فردی مفهوم‌سازی شده است. بنابراین، از نظر پیاژه تفکر به صورت فردی شکل می‌گیرد و رشد می‌یابد. اما، برساخت‌گرایان اجتماعی کودکی که منتقد این دیدگاه هستند، تفکر و یادگیری کودکان را وابسته به بافت‌های اجتماعی و فرهنگی می‌دانند که کودکان در آن زندگی می‌کنند. در این تلقی انزوای کودکان از جامعه و دیگران مانع رشد تفکر آن‌ها می‌شود. بنابراین، کودک متفکر در رویکرد برساخت‌گرایی یک کودک اجتماعی است. به همین دلیل، برساخت‌گرایان اجتماعی کودکان را مشارکت‌کنندگان فعال و عاملانی اجتماعی کارآمدی در نظر می‌گیرند که می‌توانند در عرصه‌های مختلف زندگی ایفای نقش کنند. بر اساس نظر کریستن-سن (Christensen) و جیمز، در نظر گرفتن کودکان به عنوان عاملان اجتماعی به معنای تلقی کردن کودکان همچون مشارکت‌کنندگان فعال در زمینه‌هایی است که به طور سنتی حق مشارکت آن‌ها به رسمیت شناخته نمی‌شد و کسی به صداهایشان گوش نمی‌داد (Kehily, 1996). به این نحو در برساخت‌گرایی اجتماعی شاهد یک تغییر در مفهوم تفکر، از مفهومی فردی، به یک مفهوم اجتماعی هستیم. در این چارچوب، در روابط کودکان با والدین، مراقبین، معلمان، خواهران و برادران و دوستان است که تفکر و یادگیری کودکان هم رشد می‌یابد و هم آشکار می‌شود. از این رو، تفکر: «محصول جانبی غرق بودن در

روابط است» (Gergen & Gergen, 1394:38). این موضوع اهمیت روابط و مشارکت کودکان با خانواده، دوستان و محیط را در پرورش تفکر کودکان بیش از پیش ظاهر می‌سازد. برخی از ویژگی‌های تفکر کودک در رویکرد برساخت‌گرایی به قرار زیر است:

۱. تفکر کودکان متمایز تفکر از بزرگسالان است.
۲. تفکر کودکان وابسته به بافت‌های اجتماعی و فرهنگی محل زندگی است، بنابراین، تفکر امری اجتماعی است.
۳. از طریق تعامل است که تفکر کودکان رشد می‌یابد و ظاهر می‌شود.
۴. تفکر و یادگیری کودکان زمانی اتفاق می‌افتد که کودکان در فعالیت‌های جوامع و اجتماعات خود مشارکت می‌کنند.
۵. بخشی از تفکر و یادگیری کودکان از طریق آموزش حاصل می‌شود و بخشی از تفکر و یادگیری در ضمن زندگی روزمره شکل می‌گیرد.

## ۹. آموزه‌های برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی برای آموزش تفکر به کودکان

دیدگاه پیازه و برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی دو دیدگاه متفاوت درباره‌ی ماهیت و فرایند تفکر هستند که هر کدام دلالت‌های خاص خود در زمینه آموزش تفکر به کودکان به همراه دارند. باتوجه به آنچه پیرامون رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی گفته شد آموزه‌های چندگانه مهمی در زمینه آموزش تفکر به کودکان قابل احصاء است که مهمترین آن‌ها را ذکر می‌کنیم:

۱. از آنجایی که تفکر کودکان وابسته به بافت‌های اجتماعی و فرهنگی است. بنابراین، رهنمود برساخت‌گرایی این است که تعلیم و تربیت در جریان آموزش تفکر به کودکان بر این بافت‌ها و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی تمرکز کند.
۲. رهنمود برساخت‌گرایی این است که تعلیم و تربیت بر روابط تعاملی و مشارکتی و دوستی‌ها و بازی‌های گروهی و نمایشی تأکید کند.
۳. بافت و زمینه فرهنگی عامل مهمی در تعیین محتوا و فرایند تفکر است. در نتیجه، برساخت‌گرایان معتقدند این به میزان زیادی به تعلیم و تربیت بر می‌گردد که چه اموری یا مسائلی را برای رشد تفکر و فهم کودکان فراهم آورد.

۴. از آنجا که تفکر در تعاملات و روابط است که رشد می‌یابد و آشکار می‌شود. بنابراین، وظیفه معلمان این است که بر آموزش تفکر به صورت گروهی تمرکز کنند. در این راستا، معلم از روش‌هایی بهره‌برد که تفکر گروهی را در بچه‌ها ترغیب کند. در این جهت روش گفتگو نقشی کاملاً ضروری ایفا می‌کند.
۵. برساخت‌گرایان بر اهمیت و نقش محیط در رشد و کیفیت تفکر کودکان تأکید دارند. دلالت چنین سخنی آن است که تعلیم و تربیت وظیفه ایجاد و حمایت از یک محیط غنی و مناسب را دارد که کودکان بتوانند آزادانه و بدون استرس جریان تفکر خود را دنبال کنند. از نظر متخصصان علم اعصاب‌شناختی یکی از ویژگی‌های رشد مغز این است که اهمیت تجربه‌های محیطی به اندازه برنامه‌های ژنتیکی است. بیل گریناف (Bill Greenough) و همکارانش در دانشگاه ایلینوی طی چند دهه تحقیقاتی را در زمینه عصب زیست‌شناسی انجام داده‌اند که آشکار ساخته است چگونه محیط بر پیوند گاه‌های مغز در جریان رشد آن تأثیر می‌گذارد. پژوهشگران مختلف امروزه بر آثار زیانبار محرومیت محیطی تأکید می‌کنند (Blakemore & Frith, 1388). غالباً به این پژوهش به‌عنوان شاهدهی بر اهمیت محیط‌های مناسب و غنی در ابتدای دوران کودکی استناد شده است. از این‌رو، برساخت‌گرایی اجتماعی گوشزد می‌کند که هرچه محیط اجتماعی و فرهنگی که کودکان در آن زیست می‌کنند غنی‌تر باشد آنگاه کیفیت یادگیری و تفکر نیز بالاتر خواهد بود.
۶. از آنجا که بخشی از تفکر و یادگیری کودکان در ضمن زندگی روزمره صورت می‌گیرد. بنابراین، علاوه بر اهمیت تعلیم و تربیت رسمی بر نقش عوامل دیگر از جمله خانواده و اجتماعات در جریان رشد تفکر کودکان تأکید می‌شود. بر این مبنای، بخشی از رشد فکری کودکان به تعاملات آن‌ها با خانواده بر می‌گردد، در این زمینه رهنمود برساخت‌گرایی این است که خانواده از طریق مشارکت دادن کودکان در فعالیت‌ها و کارهای روزمره دنیای اجتماعی خود، به رشد تفکر و فهم کودکان کمک کند.

## ۱۰. بحث و نتیجه‌گیری پایانی

بر پایه سنت کار کلاسیک فیلیپس آریس پژوهشگران مختلف به‌طورجدی کار تحلیل کودکان و دوران کودکی را به‌عنوان یک برساخت اجتماعی آغاز کرده‌اند. بر این اساس، دوران کودکی دیگر امری طبیعی و جهان‌شمول نخواهد بود، بلکه وابسته به اوضاع اجتماعی و فرایندهای فرهنگی است. در این معنا، مفهوم کودک و کودکی در زمان‌های

مختلف و در بافت‌ها و فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. در نتیجه، دوران کودکی تعاریف متفاوتی دارد که این موضوع به معنای تایید تنوع در مفهوم کودکی است. این امر خود به گونه‌ای منجر به نسبی‌گرایی فرهنگی می‌شود. برساخت‌گرایی خاطر نشان می‌سازد که کودکی با دیگر متغیرهای اجتماعی همچون جنسیت، نژاد و طبقه در هم تنیده است. در رویکرد برساخت‌گرایی، کودکان به‌مثابه هستی‌هایی متمایز از بزرگسالان درک و فهم می‌شوند که از حقوق ویژه خود برخوردارند. هرچند در نهایت باید این حقوق ویژه را نیز یک برساخت اجتماعی تلقی نمود. چنین حقوق برساخته‌ای اگر رعایت شوند زندگی با عدالت بیشتر برای کودکان به ارمغان خواهد آمد.

تفکر کودک از لحاظ ماهیت و سرشت، مستقل از تفکر بزرگسال دانسته شد. از این رو، یکی از اهداف تعلیم و تربیت حمایت از استقلال فکری کودکان خواهد بود. همچنین گفته شد که تفکر کودک دارای سرشتی اجتماعی است. این نگاه نقش عوامل و زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی و تعاملات اجتماعی را در جریان رشد و توسعه تفکر کودک برجسته می‌سازد و بر تفکر گروهی صحه می‌گذارد. تفکر گروهی می‌تواند فرصت‌هایی را برای افراد مهیا سازد تا بتوانند افکارشان را به نحو بهتری با دیگران به اشتراک بگذارند و افکار دیگران می‌تواند موجب تحریک ذهنی افراد برای تفکر شود. بر این مبنای رهنمود برساخت‌گرایی این است که آموزش و پرورش در عوض تمرکز بر تفکر فردی، بر تفکر گروهی و جمعی تأکید و آموزش مهارت‌های تفکر گروهی به کودکان را در دستور کار خود قرار دهد. در این زمینه که با چه روش‌هایی می‌توان تفکر گروهی را در کودکان تقویت کرد، رهنمود برساخت‌گرایی این است که بر روابط تعاملی، دوستی‌ها، بازی‌های گروهی و نمایشی تأکید شود. همچنین برساخت‌گرایی اجتماعی بر روش بحث و گفتگو صحه می‌گذارد. اما، نکته‌ای که شایسته توجه جدی است این‌که استفاده از روش بحث و گفتگو خود مستلزم آن است که علاوه بر مهارت‌های خواندن و نوشتن، مهارت‌های گفتن و شنیدن نیز در برنامه‌درسی جایگاه ویژه‌ای پیدا کنند. در مجموع، رویکرد اصلی آموزش و پرورش باید رویکرد مشارکتی شود به جای رویکرد رقابتی.

در برساخت‌گرایی اجتماعی کودکی، تعلیم و تربیت امری اجتماعی است. روشن است که اجتماع منحصر به مدرسه نیست. اما در کشور ما که نهاد رسمی آموزش و پرورش متکفل اصلی تعلیم و تربیت به حساب می‌آید معمولاً نقش دیگر نهادها یا نادیده گرفته می‌شود یا بسیار کم‌رنگ تعریف می‌شود. همین امر می‌تواند یکی از عواملی باشد که مانع

تحقق اهداف تربیتی و مانع شکل‌گیری ارتباط سازنده بین مدرسه و نهادهای دیگر از جمله خانواده می‌شود. در حالی که تعلیم و تربیت محصول تعامل مدرسه و دیگر اجتماعات است. بنابراین، در برساخت‌گرایی اجتماعی، آموزش تفکر به کودک فقط به آموزش و پرورش رسمی محدود نمی‌شود، بلکه نقش و مسئولیت نهادهای دیگری همچون خانواده و جامعه را در جریان رشد فکری کودکان برجسته می‌سازد. توجه به این موضوع می‌تواند به افزایش مشارکت نهادهای غیررسمی با نهاد رسمی آموزش و پرورش در جهت بهبود آموزش و رشد فکری کودکان یاری رساند.

در فضاهای رسمی آموزشی دانش‌آموزان به جای آنکه در تنهایی به یادگیری بپردازند، وقت بیشتری صرف آموزش و تفکر دسته‌جمعی کنند. این امر ممکن است به معنای موقعیت‌هایی باشد مثل تشکیل گروه‌های کوچک یادگیری دسته‌جمعی، بحث‌های مسئله کاوانه بین تمام شرکت‌کنندگان در کلاس درس، تکالیف پژوهشی که دانش‌آموزان مداوماً با هم کار می‌کنند، و مانند این‌ها. ترتیبات این موقعیت‌ها ممکن است با هم فرق کند، اما جزء اصلی همه آن‌ها تعامل عمیق و مداوم فکری در باب مسائل چالش برانگیز عقلی است (Hasking, 1999)، و در فضاهای غیررسمی از طریق برپایی باشگاه‌های تفکر برای کودکان زمینه رشد و پرورش فکری آن‌ها فراهم آید. ایجاد باشگاه‌های فکری می‌تواند به معنای اختصاص دادن مکان (محیط) و زمان معینی برای تمرین تفکر کودکان به‌طور گروهی باشد که بر پایه اصول و قوانین مشخصی صورت می‌گیرد. در این راستا، خانواده به دلیل نقش بی‌بدیلی که در در جریان رشد فکری کودکان دارد، می‌تواند خود به‌مثابه یک باشگاه فکری عمل نماید و افراد خانواده به عنوان اعضای آن باشگاه قلمداد شوند. در این معنا هر خانواده‌ای زمان معینی را به تمرین با کودکان در جهت پرورش تفکر آن‌ها اختصاص می‌دهد. این کار می‌تواند از طریق فعالیت‌هایی همچون بحث و گفتگو پیرامون مسائل و موضوعاتی که برانگیزاننده تفکر کودک هستند صورت گیرد.

## کتاب‌نامه

- بلیک‌مور، ساراجین؛ فریث، یوتا (۱۳۸۸). مغز یادگیرنده: درس‌هایی برای آموزش و پرورش، ترجمه: سید کمال تبریزی، تهران: سمت.
- جیمز، آلیوس؛ جنکس، کریس؛ پروت، آلن (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی دوران کودکی، نظریه پردازی درباره دوران کودکی، ترجمه: علیرضا کرمانی، تهران: ثالث.



بررسی دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی دربارهٔ کودکی، و آموزه‌های ... ۹۳

شیخه، رضا؛ صفایی مقدم، مسعود؛ پاک‌سرشت، محمد جعفر؛ مرعشی، منصور (۱۳۹۸). بررسی تحلیلی مبانی برساخت‌گرایی اجتماعی دربارهٔ دوران کودکی و استلزامات تربیتی آن. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۵). درآمدهای بر مطالعات دوران کودکی در ایران، تهران: آگاه.

کورسارو، ویلیام. ای (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی دوران کودکی، ترجمه: علیرضا کرمانی و مسعود رجبی اردشیری، تهران: ثالث.

کیلی، مری جین (۱۳۹۶). درآمدهای بر مطالعات دوران کودکی، ترجمه: علیرضا کرمانی، تهران: نشر ثالث. گرگن، کنت جی؛ گرگن، ماری (۱۳۹۴). ساخت اجتماعی: دعوت به گفت و شنود، ترجمه: فاطمه جاودان نشر: علوم و فنون.

مادلین، لئونارد (۱۳۹۶). جامعه‌شناسی کودکان، ترجمه: منصور حقیقتیان؛ علی سیف‌زاده، انتشارات: جامعه‌شناسان.

متیوس، گرت (۱۳۹۱). فلسفه دوران کودکی، ترجمه: داود قرجالو، مجله کتاب ماه فلسفه، شماره ۶۳.

Aries, P. (1962). Centuries of childhood: A social History of family Life. Trans. Robert Baldick, Germany: Libraries plon.

Burdick-shepherd, S. (2014). Reading for childhood in philosophy and Literature: An Ethical Practice for Educators. UMI. United states.

Burman, E. (1994). Deconstructing Developmental Psychology. Routledge: London.

Cannella, G. S. & Viruru, R. (2004). Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice, New York, RoutledgeFalmer.

Cannella, G.s. (1997). Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution. New York: Peter Lang.

Chappell, D. (2008). Sneaking out after dark: Resistance, agency, and the postmodern child in JK Rowling's Harry Potter series. Children's Literature in Education, 39(4), 281-293.

David, T., Gooch, K., & Powell, S. (Eds.). (2016). The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care. Routledge.

Davies, B. (1988). Gender Equity and Early Childhood. Canberra: Commonwealth Schools Commission.

Gittins, D. (2004). The historical construction of childhood. New York: open University press.

Hacking, I. (1999). The social Construction of What. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.

James, A. & James, A. L. (2004). Constructing childhood: Theory, Policy and social Practice. Palgrave Macmillan.

James, A. & prout, A. (1997). Constructing and reconstructing Childhood: UK Falmer Press, 1 Gunpowder Square, London EC4A 3DE.

James, A. Jenks, C., & Prout, A. (1998). Childhood in social space. In A. James, J. Chris & A. Prout (Eds.), Theorizing childhood. Polity press (pp. 37-58). London: SAGE Publications.

- Kehily, M. J. (2009). *An introduction to childhood studies*: McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Kennedy, David (2006). *The well of being: childhood, subjectivity, and education*. Albany: State University of New York press.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Gresson III, A. D. (1997). *Measured Lies: The Bell Curve Examined*. St. Martin's Press, Scholarly and Reference Division, 175 Fifth Avenue, New York, NY 10010 (paperback: ISBN-0-312-12929-7, \$17.95; clothbound: ISBN-0-312-12520-8).
- Kincheloe, J.L. (1997). The advent of the postmodern child. In S.R. Steinberg & J.L. Kincheloe (Eds.), *kid- culture: the corporate construction of childhood* (31-52). New York: Westview press.
- King, M. (2007). The sociology of childhood as scientific communication observations from a social systems perspective: Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, vol 14(2):193-213.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. McGraw-Hill Education (UK).
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Open University Press.
- Mayall, B. (Ed). (1994). *Children's childhoods: Observed and experienced*. Psychology Press.
- McIntosh, P. (1988). *White privilege: Unpacking the invisible knapsack*.
- Nieuwenhuys, O. (2013). *Theorizing childhood(s): why we need postcolonial perspectives*. Reprints and permissions: [sagepub.co.uk/journals.nav](http://sagepub.co.uk/journals.nav), 20(1) 3-8.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2014). *Early childhood education: History, philosophy and experience*. Sage.
- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early childhood education and care*. Sage.
- Nutbrown, C. (Ed). (1996). *Respectful educators-capable learners: Children's rights and early education*. SAGE.
- Penn, H. (2005). *Unequal Childhoods: young children's lives in poor countries: London and New York: Routledge*.
- Robson, s. (2006). *Developing thinking and Understanding in Young Children*: Routledge.
- Shalima, D. D. (2017). *Addressing Complexities in Early Childhood Education and Care: The Relationships among Paradigms, Policies, and Children's Rights to Participate* (Doctoral dissertation).
- Thorne, B. (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender & Society*, 1(1), 85-109.
- Walkerdine, V. (1988). *The Mastery of Reason: Cognitive Development and Production of Rationality*. London: Routledge.
- Walkerdine, V. (2000). Violent boys and precocious girls: Regulating childhood at the end of the millennium. *Contemporary issues in early childhood*, 1(1), 3-23.
- Wilson, M. B. (2009). *Constructions of childhood found in award-winning children's literature*. The University of Arizona.