

An Inquiry into the Concept of the Child as Social Actor Through Identifying Its Conceptual Constituents

Zahra Hooshyar^{*}, Babak Shamshiri^{}**

Amin Izadpanah^{*}**

Abstract

Unlike the inferior view in the traditional approaches, the child, as an active subject, agent and even as a social actor, has received the attention of new approaches to the concept of childhood. However, despite this serious attention to childhood and children's actions, it is still possible that with the dominance of adult-oriented approaches, the new and abstract concept of "child as a social actor" may lead to incorrect and ambiguous interpretations of childhood and children's actions. In this research, with the method of conceptual analysis, which helps concepts to be returned to less abstract terms, we have identified the constituents of "child as a social actor" that those are introduced in two individual and social spheres. The first sphere, which refers to the child her/himself, involves the following constituents: 1) child's perspective and voice, 2) child's social competencies, and 3) child's social agency. The second sphere, which refers to the context of the child's life and environment, includes the following constituents: 1) arenas of child's social action, 2) child's citizenship, and 3) child/adult relationship.

Keywords: Child, Childhood, Child as social actor, child's social and individual sphere, conceptual analysis.

* Ph.D. Student of Philosophy of Education, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding Author),
mhaz_bp@yahoo.com

** Associate Professor of Philosophy of Education, Shiraz University, Shiraz, Iran, bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

*** Assistant Professor of Philosophy of Education, Shiraz University, Shiraz, Iran, aizadpanah@shirazu.ac.ir

Date received: 15/04/2023, Date of acceptance: 21/07/2023



Introduction

Traditional perspectives on the concepts of child and childhood often adopt a condescending view of the child. However, contemporary approaches redefine the child as an active subject, agent, and even a social actor. Recent child studies, critiquing reductionist biological and psychological paradigms, adopt an interdisciplinary and hybrid perspective. They position children not merely as potential agents or actors in the making, but as a distinct and significant category worthy of dedicated study. The concept of the "child as a social actor" is a novel construct within the field of social studies of children. This concept emphasizes that children transcend being passive subjects within social structures and processes; instead, they actively contribute to shaping their lives, influencing those around them, and impacting the communities in which they reside (James & Prout, 1997; 8). Nonetheless, the prevalence of adult-oriented approaches poses a risk of fostering incorrect and ambiguous interpretations of childhood and children's actions. Moreover, the introduction of new concepts into various fields involving children without proper analysis or understanding may generate challenges instead of facilitating improvements.

Method

In this research, we employed the method of conceptual analysis to refine the abstraction inherent in the term "child as a social actor" (Coombs and Daniels, 2014: 44). This method aids in rendering terms less abstract, contributing to a clearer and less ambiguous understanding of the concept. Through this approach, we identified and analyzed the constituent elements of the "socially active child" following a comprehensive exploration of the theoretical background and an in-depth analysis of various perspectives.

Discussion

The elements constituting the concept can be categorized and analyzed within two spheres: the individual and the social.

1. Individual Sphere:

1) Children's Voices: The dominance of adults often suppresses the voices of children and adolescents, relegating them to a position of lesser recognition compared to caregivers, educators, community officials, and researchers (Bell, 2020: 200). Consequently, children are frequently shielded and controlled by adults. However, directing attention to the children's point of view and actively listening to their voices

represents the initial step in understanding and accepting them as social actors. This, in turn, facilitates the provision of opportunities for social action by children.

2) Children's Social Competence: Contrary to being a bestowed attribute, children's social competence is considered a practical achievement. It is an accomplishment shaped actively by children themselves, albeit within the confines of the structural characteristics of their living environment (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 16).

3) Children's Social Agency: While occasionally equated with the broader concept of a child as a social actor, social agency represents the human capacity for action. Social activism is the external manifestation of these capacities in the field of action, where the social actor operates amidst various social structures. Agency, as defined, is the mediated sociocultural capacity for action (Moran-Ellis, 2013; 309). Childhood is akin to a world or structure in which children lead their lives (Qvortrup, 2009; 28), and their social agency empowers them to engage in social activism, becoming the creators and guides of their childhood structure.

2. Social Sphere:

1) Fields of Social Action: These encompass policies and regulations that structure the institutionalized world of childhood. However, within these fields, the nature of children's relationships with each other and with adults, whether within the family or beyond, significantly shapes their experiences (Mayall, 2003; 116). The areas include family, peer group, school, and society, forming the backdrop of children's lives.

2) Child Citizenship: Emerging as the developed form of the child as a social actor model, the concept of child citizenship underscores the child's entitlement to citizenship rights. This evolution stems from the discussion asserting that young children possess the right to participate in the public sphere (MacNaughton and Smith, 2016: 315).

3) Child/Adult Relationship: Viewing children as social actors shifts the perspective from considering them as mere targets for adult actions or victims of social processes. This does not imply the exclusion of adults from the child's life; instead, it acknowledges the distinct coexistence of the child and the adult, both mutually necessary for each other's existence (Murriss, 2017; 192).

Concluding Remarks

Comprehending and accepting the child as a social actor may, on one hand, imply a return to functionalism, utilizing children's social activism as a means to achieve societal goals set by adults and those in power. On the other hand, it involves finding the rightful place for the child in society, actively hearing their voices, and creating

opportunities for their social action. This approach can lead to the collaborative construction of a democratic society where the presence of children is integral. In essence, being a social actor or becoming one is not a uniform expectation for all children. It is contingent upon the environment, conditions, possibilities for action, and the acceptance provided by those around them. This nuanced perspective can contribute to the collaborative construction of a democratic society with the meaningful participation of children.

Bibliography

- Abebe, Tatek & Kjørholt, Anne Trine (2009). "Social Actors and Victims of Exploitation: Working children in the cash economy of Ethiopia's South". *Childhood*, 16(2), 175–194.
<https://doi.org/10.1177/0907568209104400>
- Alanen, Leena (1998). Children and the family order: Constraints and competencies. In J. Moran-Ellis & I. Hutchby (Eds.), *Children and social competence: Arenas of action* (pp. 29–45). London: Falmer Press London.
- Asfari, Mitra. (2017). Identity Dynamics in Parks; Regulated Competition on Crossroads: Two Images of Childhood in Urban Space. *Cultural Studies & Communication*, 13(46), 113-146. [in Persian]
- Baraldi, Guido., Maggioni, Cludio. (2017). Children rights and contemporary sociological perspectives of childhood. (Naqi. Sobhani, & Trans.). In Zainab. Ghani.(Ed.) *An essay in childhood studies*, (pp. 37-63). Sociologists publication. [in Persian]
- Bell, Colleen S. (2020). Child and Youth Activism. In D. T. Cook (Ed.), *THE SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 200–204). SAGE Publications Ltd.
- Coombs, Jerrold. R., & Daniels, LeRoi. B. (2014). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. (KH. Bagheri, Trans.). In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-65). SAMT publication. [in Persian] (original work published 1991)
- Corsaro, William. A. (2017). *The sociology of childhood*. (Aliraza. Kermani, & Masoud. RajabiArdashiri, Trans.) Saless publication. [in Persian]
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eckermann, Torsten & Heinzl, Friederike (2016). Children as social actors and addressees?: Reflections on the constitution of actors and (student) subjects in elementary school peer cultures. In *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (pp. 256–270). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722245>
- Engdahl, Ingrid (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Department of Child and Youth Studies, Stockholm University.
- Fass, Paula S (2004). Encyclopedia of children and childhood in history and society. In *Choice Reviews Online* (Vol. 41). MacMillan Ref. USA. <https://doi.org/10.5860/choice.41-5038>

177 Abstract

- Golay, Dominique & Malatesta, Dominique (2014). From Formal Rights to 'Living Rights': Potentialities and Limits of Children's Councils in Terms of Children's Recognition as Social Actors. *Global Studies of Childhood*, 4(2), 89–100.
- Hanson, Karl (2020). Children's Rights. In D. T. Cook (Ed.), *THE SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 488–494). SAGE Publications Ltd.
- Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (1998). Situating children's social competence. *Children and Social Competence: Arenas of Action*, 7–26.
- Izadpanah, Amin. (2021). Revisiting the Role of Children's Voice in the Reformation and Improvement of Educational Programs and Policies. *Philosophy of Education*, 5 (2), 109-134. [in Persian]
- James, Allison (2009). Agency. In *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34–45). Springer.
- James, Allison (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 167–179.
- James, Allison & Prout, Alan (1997). Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood: Classic edition. In *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood: 2nd Edition*. Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- James, Alison., Jenks, Chris., and Pruett, Alan. (2014). *Theorizing Childhood*, (Aireza. Kermani, & A. EbrahimAbadi, Trans.) Saless publication. [in Persian] (original work published 1998)
- Jans, Marc (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>
- Lee, Nick (2020). Child. In D. T. Cook (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 189–194). SAGE Publications Ltd.
- Lister, Ruth (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718.
- MacNaughton, G., & Smith, K. (2018). Children's rights in early childhood (Aliraza. Kermani, Trans.). In Mary.Jain. Kehily. (Ed.), *Introduction to Childhood Studies* (pp.313-341). Saless publication. [in Persian] (original work published 1998)
- Mayes, Eve & Holdsworth, Roger (2020). Learning from contemporary student activism: towards a curriculum of fervent concern and critical hope. *Curriculum Perspectives*, 40(1), 99–103.
- Mokhtari, Marzieh., Haqiqatian, Mansour. (2016). Investigating the social factors affecting the way parents view childhood with an emphasis on building power in the family, a case study: Isfahan city. *Sociological Cultural Studies*, 6, 4, 2016, 129-159. [in Persian]
- Moran-Ellis, Jo (2013). Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood. *Neue Praxis*, 43(4), 303–338.
- Mort, Maggie. Walker, Marion. Williams, AlisonLloyd & Bingley, Amanda (2018). From victims to actors: the role of children and young people in flood recovery and resilience. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 36(3), 423–442.
- Morris, Karin. (2017). The Posthuman Child: iii. In D. Kennedy & B. Bahler (Eds.), *Philosophy of Childhood Today : Exploring the Boundaries* (pp. 185–197). Lexington Books.

- Naughton, Glanda. Mac. Hughes, Patrick & Smith, Kylie (2007). Early childhood professionals and children's rights: Tensions and possibilities around the United Nations General Comment No. 7 on Children's Rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161-170. <https://doi.org/10.1080/09669760701288716>
- O'Kane, Claire (2002). Marginalized children as social actors for social justice in South Asia. *British Journal of Social Work*, 32(6), 697-710.
- Qvortrup, Jens (2009). Childhood as a Structural Form. In *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21-33). Springer.
- Rodgers, Diane M (2005). Children as social movement participants. In *Sociological studies of children and youth*. Emerald Group Publishing Limited.
- sheikheh, Reza., Safaei Moghaddam, Masoud., Pakseresht, Mohammed Jafar., & Marashi, Mansour. (2020). The social constructionism approach to childhood, and what it has for philosophy for children program(p4c). *Thinking and Children*, 10(2), 113-139. [in Persian]
- Skovdal, Morten. Ogutu, incent O. Aoro, Cellestine & Campbell, Catherine (2009). Young carers as social actors: Coping strategies of children caring for ailing or ageing guardians in Western Kenya. *Social Science & Medicine*, 69(4), 587-595.
- Rogers, Wendy Stainton. (2018). Promoting better childhoods: constructions of child concern (Aireza. Kermani, Trans.). In Mary.Jain. Kehily (Ed.), *Introduction to Childhood Studies* (pp.227-312). Saless publication. [in Persian] (original work published 1998)
- Wallace, Ruth.A., Wolf, Alison. (2016). *Contemporary Sociological Theory: Expanding the Classical Tradition*. (M. Davoudi, Trans.) Saless publication. [in Persian] (original work published 2009)
- Woodhead, Martin. (2018). Childhood studies: Past, present and future (Alireza. Kermani, Trans.). In Mary.Jain. Kehily. (Ed.), *Introduction to Childhood Studies* (pp. 313-341). Saless publication. [in Persian] (original work published 1998)
- Zokaei, Saeed. (2017). Childhood Studies: Concepts, Approaches and Key Issues. *Cultural Studies & Communication*, 13(46), 13-36[in Persian]

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» و شناسایی عناصر بر سازنده آن

زهرا هوشیار*

بابک شمشیری**، امین ایزدپناه***

چکیده

برخلاف نگاه فرودست نگر در رویکردهای سنتی، کودک، همچون سوژه‌ای فعال، عامل و حتی در مقام کنش گر اجتماعی، مورد توجه رویکردهای نو به مفهوم کودکی قرار گرفته است. اما با وجود این توجه جدی به دوران کودکی و کنش کودکان، همچنان ممکن است با غلبه رویکردهای بزرگسال محور، مفهوم جدید و انتزاعی «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی»، به تعبیرهای نادرست و ابهام برانگیز از کودکی و کنش کودکان بینجامد. در این پژوهش، با روش تحلیل مفهومی که کمک می‌کند مفاهیم به اصطلاحاتی با میزان کمتری از انتزاع برگردانده شوند، به شناسایی عناصر بر سازنده مفهوم «کودک کنش گر اجتماعی» پرداخته ایم که در دو قلمرو فردی و اجتماعی معرفی شده‌اند. در قلمرو اول خود کودک مطرح است و عناصر بر سازنده آن عبارتند از: (۱) دیدگاه و صدای کودک، (۲) شایستگی‌های اجتماعی کودک و (۳) عاملیت اجتماعی کودک. قلمرو دوم به بافت زندگی و محیط پیرامون کودک ارتباط دارد و عناصر آن شامل (۱) عرصه‌های کنش اجتماعی، (۲) شهروندی کودک و (۳) رابطه کودک/بزرگسال هستند.

کلیدواژه‌ها: کودک، دوران کودکی، کودک کنش گر اجتماعی، قلمرو فردی و اجتماعی کودک، مطالعات کودکی، تحلیل مفهومی.

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)، شیراز، ایران، m haz_bp@yahoo.com

** دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

*** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، aizadpanah@shirazu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۳۰



۱. مقدمه

اگرچه در یک تعریف کلی، تمام افراد زیر ۱۸ سال کودک هستند، آن‌چنان‌که در معاهده حقوق کودک بیان شده‌است، اما، از جهتی دیگر و در یک باور رایج، کودک عضوی از جامعه تعریف می‌شود که هنوز به دلیل عدم تجهیز به مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز در ایفای نقش‌های اجتماعی، نقشی موثر در سازمان اجتماعی ندارد. گرچه این تعریفی سنتی از مفهوم کودک محسوب می‌شود، هنوز هم مهم‌ترین تعریف در این زمینه است (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۷). ناتوان و ناکامل انگاشتن کودک و عدم نقش‌دهی به او، به تصور و انگاره‌ای مسلط از کودک بازمی‌گردد که بزرگسالان عموماً درباره کودکان دارند. انگاره‌ها و رویکردهای فرودست‌نگرانه به کودک و دوران کودکی، که گرد دو محور سن و فرودستی کودک در ارتباط با بزرگسال از منظر توانایی‌ها (به ویژه توانایی‌های شناختی و عقلانی) می‌گردند گاه حتی به نفی کودکی انجامیده است (ایزدپناه، ۱۳۹۹: ۱۱۴). چنین انگاره‌ای از کودک و کودکی مورد پسند بسیاری بزرگسالان است و استقرار آن نشانه‌ای است از مراقبت و مسئولیت آن‌ها در قبال کودکان؛ کودک در پرتو نقص‌های مستلزم حمایت، همراهی و درجه‌ای از کنترل توسط بزرگسالان است (Lee, 2020: 189). به عبارتی، در این انگاره که بزرگسال در موضعی از قدرت، دانایی و برتری نسبت به کودک قرار دارد، آنچه از کودک‌بودن در ذهن اغلب افراد به تصویر می‌آید، موجودی ناکامل، ناتوان و نیازمند است که هنوز نمی‌داند، هنوز قادر نیست و چه بسا هنوز نیست و برای بودن، باید به وسیله استانداردهایی مشخص، تربیت شوند تا پس از طی شدن دوره کودکی، به بزرگسال توانا که شایستگی ورود به جامعه و پذیرش نقش‌های متعدد دارد، تبدیل شوند. در این نگاه رو به آینده، کودکان اغلب به عنوان کانون امید برای پتانسیل‌ها و فرصت‌های آینده شناخته می‌شوند. که این امر باعث می‌شود مشارکت فعال اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و دیگر مشارکت‌های کودکان در زمان حال را پنهان می‌کند. آلانن (۱۹۹۰)، برای این تمرکز بر آینده، اصطلاح «تعریف منفی کودکان» را پیشنهاد داده است، یعنی، کودکان بر اساس آنچه قرار است بشوند تعریف شده‌اند و نه بر اساس آنچه در حال حاضر هستند (به نقل از کورسارو، ۱۳۹۳: ۱۵۴). این دیدگاه کودکی را با تأکید بر اهمیت و معناداری آینده در مقابل اکنون، نفی کرده و فدای بزرگسالی می‌کند. با این حال در چند دهه گذشته، مطالعات جدید کودکی، با فراتر رفتن از رویکردهای غالب که طی سال‌ها بر مطالعه کودکان سیطره داشتند به ویژه روان‌شناسی رشدی، گام جدیدی برداشته‌است (وودهد، ۱۳۹۶: ۶۸). ذکایی، بیان می‌کند که مطالعات کودکی، با نقد رویکردهای تقلیل‌گرایانه

زیستی روان‌شناختی و با اختیار کردن منظری بین‌رشته‌ای و ترکیبی، کودکان را نه به عنوان عاملین و کنش‌گرانی بالقوه و در حال شدن، بلکه فی‌نفسه به‌عنوان مقوله‌ای مهم و قابل مطالعه در نظر می‌گیرد (ذکایی، ۱۳۹۶: ۱۴). مطالعات کودکی با خوانش‌های جدیدی از کودک در کنار توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌های او به خوانشی دست می‌یابد که فهم و معرفی‌برساخت کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی، از جمله آن‌هاست.

۲. بیان مسئله

اگرچه رویکردهای کودک‌محور و توجه به کودکان در چندین دهه اخیر، مزیت‌های بسیاری برای کودکان در پی داشته اما در عین حال برخی جهت‌گیری‌های نامناسب، مثل عاطفه‌گرایی کاذب یا نگاه مراقبتی و محافظتی افراطی، فرصت بروز توانمندی‌ها و فعلیت یافتن ظرفیت‌ها را از کودکان گرفته است. افزون بر این، بسیاری اوقات نیز کنش اجتماعی کودکان در سایه انواع کنش‌های تجویزی، تقلیدی و حتی تحمیلی، دیده نشده است. از سوی دیگر، در مقایسه با گذشته، اکنون کودکان فرصت‌ها و پشتوانه‌های بیشتری برای بیان نظر و دیدگاه‌هایشان دارند؛ معاهده حقوق کودک که بسیاری از دولت‌ها آن را تأیید کرده‌اند، حقوق شهروندی کودکان را به رسمیت می‌شناسد و تأکید دارد که کودکان می‌توانند و باید در موضوعات مرتبط با خودشان اظهارنظر کنند و مشارکت داشته‌باشند. اکنون کودکان بیش از هر زمانی تشویق به استقلال عمل و اتکاء به انتخاب خود می‌شوند ولی در عین حال شرایط پر ریسک جامعه (بک، ۱۹۹۲ به نقل از ذکایی، ۱۳۹۶) والدین آن‌ها را به کنترل‌گرایی حداکثری برای مدیریت این مخاطرات برمی‌انگیزد (هونور ۲۰۰۸ به نقل از ذکایی، ۱۳۹۶). در میانه این دوگانگی و ابهام، طرح مفهوم «کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی» -در حالی که خود مفهوم کودکی سابقه طولانی ندارد- بدون وجود درک فراگیر یا عمیق از آن، می‌تواند به استنباط‌های ناقص یا گمراه‌کننده، به ویژه در قلمرو عمل، بینجامد. برخی اوقات، نو بودن مفاهیم و موضوعات ما را بر آن می‌دارد که با شتاب آن‌ها را به حوزه فکر و عمل خود وارد سازیم، در حالی که کوششی برای شناخت درست آنها به کار نبسته‌ایم. ورود مفاهیم جدید به عرصه‌های مختلفی که کودکان در آن حضور یا سهم دارند، بدون آنکه تحلیل یا درک درستی از آنها وجود داشته باشد، ممکن است به جای بهبود وضعیت، دشواری‌های تازه‌ای بیافریند. به همین دلیل، در پژوهش پیش‌رو، با هدف روشن‌تر ساختن و تحلیل مفهوم «کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی» و کاستن از سطح انتزاع آن،

می‌کوشیم ضمن مطالعه نسبتاً جامع پیشینه مفهوم مورد بحث و تحلیل دیدگاه‌های مطرح شده در مورد آن، مولفه‌های برسازنده این مفهوم را معرفی کنیم.

۳. پیشینه نظری مفهوم

در اغلب رویکردهایی که به تعریف کودک می‌پردازند، جایگاه کودک در مقایسه با جایگاه بزرگسال سنجیده شده و در تعریفی رو به آینده - که آلانن (۱۹۹۰) آن را تعریف منفی می‌خواند - جای می‌گیرند که این امر باعث می‌شود نقصان و ناتوانی کودک، نقطه مشترک بسیاری از این تعریف‌ها باشد. بعد از سال‌های ۱۹۸۰، در مطالعات اجتماعی کودکی، با رواج رویکردها و سنت‌هایی مثل برساخت‌گرایی، تعامل‌گرایی و پدیدارشناسی و همچنین رواج نسبی رویکردهای بین‌رشته‌ای به کودکی، تنوعی در تجارب نسلی کودکان و والدین و نقش کودکان در ساختن معنای کودکی و والد بودن مورد توجه واقع شده است (ذکایی، ۱۳۹۶: ۲۵). یافته‌های پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی این چند دهه اخیر، بیانگر آن است که انگاره و تصویر فرودست از کودک، اگرچه در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی برای کودکان تأثیرگذار است، اما همیشه زندگی و تجربیات کودکان واقعی را منعکس نمی‌کند (Lee, 2020: 189) و مطالعات دوران کودکی نیز، با بررسی فعالیت‌ها و مشارکت کودکان در زندگی خودشان و جهان اجتماعی پیرامونشان، به مطالعه کودک بودن در اینجا و اکنون، بیش‌تر از تبدیل شدن آن‌ها به بزرگسال، امتیاز می‌بخشد (Hanson, 2020: 490). این امر ایستار و جایگاهی متفاوت به کودک می‌دهد که می‌تواند در مسائل مربوط به خودش دخالت کند و همچنین توانمندی‌هایش را در اثرگذاری بر خود و محیط پیرامونش و حتی در گستره بزرگتری از اجتماع، نمایان کند. به گفته ذکایی نیز، در رویکردهای مدرن، دوران کودکی، متنوع و چندگانه انگاشته می‌شود و ضرورت به‌کارگیری چشم‌اندازهای متنوع به کودکی، تعیین‌کننده دانستن کودکان در برساختن کودکی خودشان و اهمیت مشارکت آن‌ها در خانواده، اجتماع و فرهنگ، مورد تأکید قرار می‌گیرد (ذکایی، ۱۳۹۶: ۱۸). در ادامه مقاله و در بخش یافته‌ها، مفهوم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی، به تفصیل شرح داده می‌شود، منتهی در اینجا و در ارتباط با پیشینه این مفهوم باید یادآور شد که جیمز و پروت، با تکیه بر پژوهش‌های منتهی به دهه ۱۹۹۰، تعریفی از آنچه انگاره کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی می‌تواند ارائه دهد، بیان می‌کنند (James, 2009: 40). آن‌ها، کنش‌گری اجتماعی کودک را به مثابه یکی از اصول پارادایم جامعه‌شناسی کودکی، اینگونه بیان می‌کنند: «کودکان کنش‌گر هستند و باید در برساختن زندگی خود، زندگی اطرافیان و جوامعی که در آن

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۸۳

زندگی می‌کنند، کنش‌گر دیده شوند. کودکان فقط سوژه‌های منفعل ساختارها و فرآیندهای اجتماعی نیستند» (James & Prout, 1997; 8). در این نوع درک، فهم و نیز پذیرش کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی و هم‌چنین دوران‌کودکی به‌مثابه دوران تولیدات مفهومی و نمادین، از جمله مهم‌ترین دستاوردهای علوم اجتماعی و انسانی است که دیگر به کودک فقط در جایگاه دریافت و ضبط فرهنگ بزرگسالان نگاه نمی‌شود، بلکه کودکی، دوران مولد تولیدات فرهنگی است که هنگام مطالعه یک جامعه حائز اهمیت است (اسفاری، ۱۳۹۵: ۱۴۸) و کاملاً در تضاد با مدل‌های جریان اصلی غالب است که کودکان خردسال را برای شرکت معنادار در بحث‌ها و تصمیماتی که آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، منفعل، ضعیف، وابسته، بیش‌ازحد بی‌گناه و یا نابالغ نشان می‌دهد (Naughton & et al., 2007; 164).

جیمز (۲۰۰۹) در بررسی دلایل تغییر پارادایم و شکل‌گیری نگاه جدید به کودکی در مطالعات اجتماعی کودکی (که کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی بخشی از آن است)، مواردی از این قبیل را مهم می‌داند: (۱) آگاهی در حال تغییر از موقعیت کودکان در جامعه؛ (۲) آغاز عمومی‌تر شدن موضوع "کودک‌آزایی" که این آگاهی را گسترش داد که برخی از کودکان در جهان بسیار خوب "شاد، ایمن، محافظت‌شده و معصومانه" زندگی نمی‌کنند؛ (۳) انتقادهای آکادمیک در مورد دیدگاه‌های سنتی که در مورد کودکان وجود داشت از جمله دیدگاه پیازه (در روان‌شناسی) و پارسونز (در جامعه‌شناسی)؛ (۴) ظهور رویکردهای جدید تفسیری و تعاملی در علوم اجتماعی؛ (۵) مطالعات برگر و لاکمن درباره برساخت اجتماعی واقعیت و سپس پدیدار شدن بحثی در مورد شخصیت برساخته اجتماعی دوران‌کودکی (social constructed character of childhood) که به دنبال ادعای معروف آریه مبنی بر اینکه در جامعه قرون وسطایی ایده کودکی وجود نداشت، شکل گرفت؛ (۶) جنبش‌های ضدفرهنگی دهه ۱۹۶۰ و ظهور فمینیسم و جنبش‌های ضداستعماری که هژمونی روابط اجتماعی و سیاسی موجود را به چالش کشید و باعث تحریک علاقه علوم اجتماعی به جهان‌بینی‌هایی شد که توسط گروه‌های مختلف خرده‌فرهنگی (sub-cultural) از جمله کودکان بیان می‌شوند و در نهایت (۷) توجه به رویکردهای تلفیقی که دو دسته نظریه (هم نظریه‌های تبیین‌کننده ساختار اجتماعی زندگی و هم نظریه‌هایی که کنش‌ها و معانی افراد را بررسی می‌کنند) را با هم آشتی داد مثل نظریه ساخت‌یابی گیدنز (James, 2009; 37-39). این حرکت، تا به امروز که تغییراتی جدی در فهم و تولید فرهنگ و تصورات دوران‌کودکی به وجود آورده، تداوم داشته است (مختاری و حقیقتیان، ۱۳۹۴).

۴. روش پژوهش

پژوهش پیش رو در پارادایم کیفی صورت گرفته و از نظر ماهیت نوعی تحلیل مفهومی (Conceptual analysis) است. تحلیل مفهومی، در پی فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که ما بر حسب آن‌ها تجربه‌مان را تفسیر می‌کنیم، مقاصد را بیان می‌کنیم یا مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۴: ۴۳). یکی از انواع تحلیل مفهومی، تفسیر مفهومی است که به کمک آن سعی می‌شود مفاهیم به اصطلاحاتی با میزان کمتری از انتزاع برگردانده شوند (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۴: ۴۴)، همچنین این نوع پژوهش ناظر بر فراهم کردن تبیین روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح ارتباط آن با مفهوم‌های دیگر است (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۴: ۴۷).

برای دستیابی به این منظور، پیشینه نظری و پژوهشی مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی به روش تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی (Mayring, 2000) مورد واکاوی قرار گرفته تا عناصر برسازنده مفهوم مورد پژوهش به دست آید. بدین ترتیب قلمروهای غیرانتزاعی‌تر برسازنده مفهوم مورد نظر و عناصر کلیدی هر قلمرو معرفی شده‌اند. اعتباربخشی/اطمینان‌پذیری (trustworthiness) یافته‌های این پژوهش از راه سه‌سونگری (triangulation) در تحلیل داده‌ها صورت گرفته است. در این بخش تحلیل داده‌ها به وسیله سه پژوهشگر به صورت جداگانه انجام شده (Denzin, 2009) و از انطباق یافته‌ها با یکدیگر، مقوله‌ها یا عناصر برسازنده مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی به دست آمده‌اند.

۵. پیشینه پژوهشی

با وجود گذشت چند دهه از ظهور رویکردهای جدید در دنیا که کودک را به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی معرفی می‌کنند مثل جامعه‌شناسی کودکی و مطالعات جدید کودکی، عدم توجه کافی به این رویکردهای جدید در کشور ما و عدم انجام پژوهش‌هایی هم‌سو با آن‌ها، امری واضح و مبرهن است که ضرورتی برای انجام پژوهش پیش رو بوده است.

در اندک نمونه‌های پژوهشی داخلی، هوشیار و همکاران (۱۴۰۱)، ضمن بررسی دو رویکرد آموزشی «تربیت شهروند آینده» و «تربیت شهروند کنش‌گر»، در پرتو مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی، موقعیت‌هایی را که کودک می‌تواند در مقام شهروند آینده و/یا شهروند کنش‌گر داشته باشد به صورت تطبیقی واکاوی کرده‌اند. دو پژوهش دیگر نیز در ابعاد دیگری به

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۸۵

این مفهوم توجه کرده‌اند. اسفاری (۱۳۹۵) در پژوهش خود با تکیه بر فهم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی، به مطالعه‌ی کودکان مهاجر و کودکان دستفروش و متکدی، چگونگی بازتعریف و تنظیم محیط فیزیکی - اجتماعی از سوی آنان را مطرح می‌کند. ایزدپناه (۱۳۹۹)، با انتقاد از رویکردهای فرودست‌نگر به کودکان، از رویکردهای جایگزین سخن می‌گوید که کودک در آن‌ها به‌مثابه کنش‌گرانی فعال، معناساز و برسازنده واقعیت اجتماعی دیده می‌شوند. همچنین او دو راهبرد دیالوگ با کودکان و پژوهش با کودکان را برای شنیدن و بازنمایی صدای کودکان برای اصلاح برنامه‌های آموزشی مطرح می‌کند.

در پژوهش‌های خارجی نمونه‌های بیشتری وجود دارند که ابعاد مختلفی از توانمندی کودک را در قالب کنش‌گری اجتماعی، در حیطه‌های متفاوت، بررسی کرده‌اند. عدالت اجتماعی (O'Kane, 2002)، جنبش‌های اجتماعی (Rodgers, 2005)، امور معیشتی و حمایت از خانواده (Skovdal et al., 2009) و (Abebe & Kjørholt, 2009)، تربیت و آموزش‌وپرورش (Engdahl, 2011) و (Mays & Holdsworth, 2020)، مشارکت حقوقی و سیاسی (Golay & Malatesta, 2014) و همچنین مسائل زیست‌محیطی (Mort et al., 2018) نمونه‌های مختلفی از این پژوهش‌ها هستند.

۶. یافته‌ها

۱.۶ مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی

دیدگاه‌های نظری در جامعه‌شناسی، از لحاظ موضوعی، به نحوی کمابیش روشن، به دو دسته تقسیم می‌شوند که یکی به ویژگی‌های گسترده ساختار و نقش‌های اجتماعی می‌پردازد (جامعه‌شناسی کلان) و دیگری به رویارویی متقابل اشخاص و جزئیات کنش دوسویه و ارتباط انسانی (جامعه‌شناسی خرد) می‌پردازد (والاس و ولف، ۱۳۹۶: ۲۶). در نظریه‌های کلان، بیش‌ترین توجه، معطوف به ساختارهای اجتماعی است که بر افراد جامعه (عوامل اجتماعی) و بر نقش‌های تعیین‌شده اجتماعی که افراد در ساختارها و سازمان‌ها ایفا می‌کنند، سیطره دارند. آنان زمانی نسبتاً اندک به تحلیل پویایی‌های کنش فردی اختصاص می‌دهند (والاس و ولف، ۱۳۹۶: ۲۷). کودک در این نظریه‌ها (کلان) صرفاً باید با جامعه‌پذیری و درونی کردن فرهنگ، هرچه سریع‌تر دوارن کودکی را پشت‌سر گذاشته و به عنوان یک بزرگسال وارد جامعه شود تا با نقش‌پذیری در جامعه، کارکرد اجتماعی داشته‌باشد. اما در نظریه‌های خرد،

رویکردهای تفسیری و همچنین نظریه‌های تلفیقی که همزمان با ساختار یا در تقابل با آن، به عاملیت فرد توجه دارند، کودک نیز می‌تواند کنش اجتماعی داشته‌باشد.

برای کودکان، این امکان وجود دارد که به‌طور انعطاف‌پذیر و استراتژیکی، جایگاه خود را در درون متن‌های اجتماعی ویژه تعیین کنند و همچنین ممکن است از طریق توجه به کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی، درباره نحوه شکل‌گیری تجربیات اجتماعی توسط «جامعه» و «ساختار اجتماعی» و اینکه چگونه این دو، خود توسط کنش اجتماعی اعضا، دوباره قالب‌گیری و طرح‌بندی می‌شوند، مطالب بیشتری به دست آید (جیمز و پروت، ۱۹۹۵ به نقل از جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۲۶).

رویکردهای مدرن، چندگانه بودن و تنوع کودکی، ضرورت به کارگیری چشم‌اندازهای متنوع به آن، تعیین‌کننده بودن خود کودکان در برساختن کودکی خویش و اهمیت مشارکت آن‌ها در خانواده، اجتماع و فرهنگ را مورد تأکید قرار می‌دهند (والر، ۲۰۰۵ به نقل از ذکایی، ۱۳۹۶: ۱۸). در این رویکردها، دوران کودکی به مثابه بودن (childhood as being) مطرح است، یعنی به کودکان به مثابه موجوداتی بالفعل نگریسته می‌شود و دوران کودکی شکلی از بودن در جهان است و هر دو فی‌نفسه ارزشمند تلقی می‌شوند (شیخه و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۹). در نقطه مقابل، دوران کودکی به مثابه شدن (childhood as becoming) در رویکردهایی رویکردهایی مثل روان‌شناسی رشدی و یا جامعه‌پذیری سستی مطرح است که به کودک به گونه‌ای نگریسته می‌شود که باید او را تحت تعلیم درآورد و تربیت کرد تا با گذار از دوران کودکی و دستیابی به بزرگسالی وارد جامعه شود. در اولی، بر عبور از مراحل مرتبط با سن، رشد جسمی و توانایی شناختی تکیه می‌شود، مسیری که کودکان به سوی ذهنیت عقلانی حرکت می‌کنند (شیخه و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۳) و در دومی، کودکان که هنوز عضوی از جامعه انگاشته نمی‌شوند، به‌وسیله جامعه‌پذیری، خود را با جامعه سازگار و جامعه را در خود درونی می‌کنند تا در نهایت به عضوی کارکردی، لایق و مفید برای جامعه تبدیل شوند (کورسارو، ۱۳۹۳: ۲۶).

مفهوم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی (the child as social actor) که همزمان با شکل‌گیری رویکردهای جدید و ظهور دیدگاه‌هایی درباره تعیین‌کننده بودن کودک در شکل‌گیری کودکی خودش مطرح شد، ریشه در بحث‌های فکری دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ دارد که در ظهور الگوی جدیدی برای مطالعه اجتماعی کودکی به اوج خود می‌رسد. به نظر می‌رسد که در این سال‌ها و

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۸۷

در ارتباط با این مفهوم، اطلاعات و ایده‌ها، از بسیاری جهات در حال دستیابی است که در دهه ۱۹۸۰ به اوج می‌رسد. مایال بیان می‌کند که:

روان‌شناسی، خود در حال آگاه شدن بیش تر از کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی بود. انسان‌شناسی و تاریخ نشان دادند که دوران کودکی در زمان‌ها و مکان‌های مختلف، متفاوت است. تاریخچه پزشکی نشان داد که چگونه نگرانی‌های بزرگسالان، دوران کودکی را شکل داده و چگونه افتتاح موسساتی متناسب با این نگرانی‌ها، تأثیرات شدیدی بر ایده‌های مربوط به کودکی، اعمال کرده‌است. بنابراین دانشمندان در دهه ۱۹۸۰، یک آوای بنیانی برای ایده‌های مربوط به کودکان به مثابه عاملان (agents) و درباره کودکی به مثابه یک برساخت اجتماعی، داشتند (Mayall, 2013;18).

فَس، به شاخص شدن عدم حضور نسبی کودکان در دانش علوم اجتماعی در نگاه تعداد فزاینده‌ای از دانشمندان اروپایی و آمریکایی در دهه ۱۹۸۰ اشاره می‌کند و می‌گوید: «آن‌ها استدلال کردند که کودکان باید فی‌نفسه، به مثابه کنش‌گران کامل اجتماعی مورد مطالعه قرار گیرند، نه به عنوان قالب اولیه‌ای برای بزرگسال شدن، آموزش ببینند یا به عنوان مشکلاتی برای نظم اجتماعی بزرگسالان در نظر گرفته شوند» (Fass, 2004;772.V;3).

در روند شکل‌گیری این رویکردها و ظهور این مفهوم، هاردمن (۱۹۷۳) از اولین افرادی بود که پیشنهاد داد کودکان نیز ممکن است در جهانی خودتنظیم و خودمختار ساکن باشند که لزوماً منعکس‌کننده توسعه (development) اولیه فرهنگ بزرگسالان نباشد، جهانی که کودکان در آن می‌توانند به عنوان کنش‌گران اجتماعی دیده شوند (in James, 2009; 40) و در ادامه این تحولات، در سال ۱۹۹۰، جیمز و پروت تعریفی بیان می‌کنند از آنچه انگاره کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی می‌تواند ارائه‌دهد (James, 2009; 40). آن‌ها، کنش‌گری اجتماعی کودک را به مثابه یکی از اصول پارادایم جامعه‌شناسی کودکی، اینگونه بیان می‌کنند: «کودکان کنش‌گر هستند و باید در بساختن زندگی خود، زندگی اطرافیان و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، کنش‌گر دیده شوند. کودکان فقط سوژه‌های منفعل ساختارها و فرآیندهای اجتماعی نیستند (James & Prout, 1997 ; 8)».

این دیدگاه درباره کودکان، تلاش می‌کند تا کودکان را نه به مثابه کنش‌گران منفعل پردازش واقعیت (reality-processing) بلکه به مثابه کنش‌گرانی فعال، معناساز و برسازنده واقعیت اجتماعی (constructing social reality)، مفهوم‌پردازی کند. مطابق این دیدگاه واقعیت اجتماعی را نمی‌توان از طریق نسل بزرگسال به یک جهان اجتماعی از پیش ساختاریافته تقلیل داد، بلکه

واقعیت اجتماعی در درون عمل اجتماعی (social practice) روزمره قرار دارد که به طور تعاملی توسط بزرگسالان و کودکان شکل می‌گیرد (Eckermann & Heinzl, 2016; 325). به بیان ماجونی و بارالدی، انگاره کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی یک تاثیرگذاری دوسویه دارد و می‌تواند به سادگی راه را برای مفروضات ایدئولوژیک درباره خودمختاری کودک و شایستگی او برای مدیریت موقعیت‌های پیچیده بگشاید. این انگاره با تصویر کودک توانا و باکفایت که از سن پایین می‌تواند مطالبه‌گر حقوقی باشد که در بخش‌های پیشرفته‌تر معاهده حقوق کودک ذکر شده، کاملاً پیوند دارد (ماجونی و بارالدی، ۱۳۹۷: ۵۵). در این رویکردها، مفهوم فراگیر کودک که با درونی کردن ارزش‌های اجتماعی به یک نظام شخصیتی اجتماعی تبدیل می‌شود، جای خود را به نوعی مفهوم‌سازی از کودک به مثابه سوژه‌ای فعال (active subject) داده‌است (ماجونی و بارالدی، ۱۳۹۷: ۴۱) که خود عامل است و به همراه دیگر عامل‌ها در یک برساختن مشترک از واقعیت، نقشی موثر دارد.

۲.۶ شناسایی عناصر برساننده مفهوم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی

پس از بررسی پیشینه نظری مفهوم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی و آنچه در بخش اول یافته‌ها درباره این مفهوم شرح داده شد، در این بخش تلاش شده عناصر برساننده مفهوم کودک به عنوان کنش‌گر اجتماعی تحلیل و معرفی شوند. این عناصر در دو قلمرو دسته‌بندی شده‌اند. قلمرو اول جنبه فردی و شخصی کودک را در برمی‌گیرد و عناصری را ارائه می‌کند که به خود کودک بازمی‌گردند و قلمرو دوم نیز جنبه اجتماعی کودک و دوران کودکی را پوشش داده و از عناصری رونمایی می‌کند که به بافت زندگی و محیط پیرامون ارتباط دارند.

۱.۲.۶ قلمرو فردی: آنچه در ارتباط با خود کودک است

۱.۱.۲.۶ دیدگاه و صدای کودک

تمهیدات آموزشی، مذهبی، دولتی و سایر برنامه‌های اجتماعی نشان‌دهنده دیدگاه‌های بزرگسالان است و این برتری، دیدگاه‌های کودکان و نوجوانان را به حاشیه می‌برد. سلطه بزرگسالان باعث می‌شود که صدای کودکان و نوجوانان، بسیار کمتر از صدای مراقبین، مربیان، مقامات جامعه و پژوهش‌گران به رسمیت شناخته شود (Bell, 2020: 200). دیدگاه و صدای

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۸۹

کودکان، به این دلیل که غالباً تحت حمایت و همچنین کنترل بزرگسالان بوده‌اند که حد زیادی به ساختارهای قدرتی بازمی‌گردد که به بزرگسالان رجحان می‌دهد، نادیده انگاشته می‌شود.

بی‌توجهی به صدای کودکان یعنی بی‌توجهی به کودکان؛ این وضعیت به کودکان این پیام را می‌دهد که شما مهم نیستید و در معادلات و تعاملات اجتماعی جایی ندارید تا زمانی که بزرگ شوید. این برخورد کودکان را از یک سو به افرادی غیردموکراتیک تبدیل می‌کند و از سوی دیگر احساس تعلق آن‌ها به گروه یا اجتماع را خدشه‌دار می‌کند (ایزدپناه، ۱۳۹۹، ۱۱۹). در ارتباط با کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی، توجه به دیدگاه و شنیده‌شدن صدا، گام ابتدایی است برای فراهم آمدن موقعیت‌های بروز کنش اجتماعی از سوی کودک، به نحوی که در تأثیری دوسویه و با اقدام کودک به کنش، می‌توان از شنیده‌شدن و تأثیر دیدگاه و صدای او، اطمینان یافت.

۲.۱.۲.۶ شایستگی اجتماعی کودک

شایستگی اجتماعی (social competence) کودک، از جمله مفاهیم مرتبط با مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی است. برای پژوهشگرانی که بررسی نقش کودکان به‌مثابه کنش‌گران اجتماعی، نگرانی اصلی آن‌هاست، شایستگی اجتماعی کودکان امری مسلم است. مسأله آن‌ها بیش‌تر پیرامون این است که چگونه این شایستگی در روابط روزمره کودکان و از طریق آن‌ها مطرح و به رسمیت شناخته می‌شود و یا چگونه پنهان یا کنترل می‌شود (Hutchby & Moran, Ellis, 1998: viii).

این در حالی است که برخی دیگر کودک را فاقد شایستگی لازم برای کنش اجتماعی می‌دانند. ایزدپناه (۱۳۹۹) دلیل را در نوع رابطه قدرت میان کودک و بزرگسال می‌داند و بیان می‌کند که این رابطه، توجه‌ها را به سمت نادرستی از تعریف کودک و توانمندی‌های او جلب می‌کند:

«نامتوازی قدرت به بزرگسالان اجازه می‌دهد با تعریف مجموعه‌ای از معیارها و استانداردها و نادیده گرفتن کنش‌ها و احساسات کودکان مسیر بزرگ‌شدن را بر اساس نگاه خود تعریف کنند (ایزدپناه، ۱۳۹۹: ۱۲۰).»

تفاوت نوع برخورد با کودکان به این دلیل نیست که آن‌ها فعال (و کنش‌گر) نیستند، مسأله اینجاست که آنان به‌گونه‌ای که بزرگسالان فعال به‌شمار می‌روند، فعال نیستند. به‌عبارتی در جهان بزرگسالان، عمل کودکان چندان به رسمیت شناخته نمی‌شود چون مفهوم شایستگی در

ارتباط با عمل بزرگسالان تعریف می‌شود، و بزرگسالان هستند که از موقعیت برتر خود شایستگی را تعریف می‌کنند (کیوورتراب، ۱۹۹۴، به نقل از ایزدپناه، ۱۳۹۹: ۱۰).

در محوریت قرار دادن رویکردهایی که دوران کودکی را به مثابه ساختار اجتماعی می‌پذیرد و زمینه فعالیت، تعامل و مشارکت کودکان به مثابه یک کنش‌گر اجتماعی را در این ساختار فراهم می‌کند، باعث ایجاد دیدگاه‌های متفاوتی در مورد توانایی مشارکت کودکان در جهان اجتماعی و میزان تأثیر ساختار دوران کودکی در شکل‌گیری شایستگی اجتماعی آن‌ها، می‌شود.

بدون انکار این که انسان در طول زمان و در روش‌های قابل توصیف، رشد می‌کند و اینکه رفتارهای اجتماعی مناسب نه اینکه طبیعی باشند بلکه آموخته می‌شوند، پارادایم شایستگی کودکان، به دنبال این است که کودکان را به طور جدی و فی‌نفسه به مثابه عاملان اجتماعی در نظر بگیرد تا این را بررسی کند که چگونه بساخت‌های اجتماعی دوران کودکی، هم زندگی کودکان را می‌سازند و هم بوسیله کنش‌گری‌های خود کودکان، ساخته می‌شوند و هم‌چنین شایستگی‌های اجتماعی که کودکان در طول زندگی روزمره خود به عنوان کودک، در گروه‌های همالان و در خانواده‌ها و همین‌طور در دیگر عرصه‌های کنش از خود نشان می‌دهند را توضیح دهد (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 9).

شایستگی اجتماعی کودکان را باید به عنوان یک دستاورد عملی در نظر گرفت نه چیزی که توسط بزرگسالان به کودکان اعطا شده باشد که بتوان دوباره آن را تعریف یا حذف کرد. شایستگی اجتماعی به عنوان چیزی مطرح است که کودکان فی‌نفسه به آن عمل می‌کنند و نمایاندن آن، یک دستاورد کنش‌گرانه و عاملانه است اما دستاوردی است که بوسیله ویژگی‌های ساختاری محیطی که کودکان در آن زندگی می‌کنند، محدود می‌شود (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 16).

شایستگی بیش‌تر با توانایی کودکان در مدیریت محیط اجتماعی خود و انجام کنش‌های اجتماعی معنادار در زمینه‌های تعاملی خاص، ارتباط دارد و تابعی از دستیابی به مرحله خاصی از رشد نیست و نمی‌توان آن را از زمینه‌های ساختاری که در آن نمایش داده شده یا مورد مذاکره قرار گرفته است، جدا کرد.

۳.۱.۲.۶ عاملیت اجتماعی کودک

نظریه‌های ساختاری، بر شرایط بیرونی (نیروهای اقتصادی، آرایش‌های نهادی، سیستم‌های اعتقادی) تأکید می‌کنند که زندگی کودکان را در زمان‌ها و مکان‌های خاص شکل داده‌اند. این

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۹۱

رویکردها، مانند چارچوب سستی جامعه‌پذیری، بیانگر موقعیت نسبتاً منفعل کودکان و شکل‌گیری زندگی آن‌ها با نیروهای خارجی هستند. به دنبال اصلاح این تصویر از کودکی، مطالعات جدید اجتماعی در دوران کودکی بر عاملیت کودکان (social agency)، یعنی توانایی آن‌ها برای کمک به شکل دادن شرایطی که در آن زندگی می‌کنند، تأکید دارد (Fass, 2004;774,775).

عاملیت اجتماعی کودکان، ارتباط بسیار نزدیکی با مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی دارد به نحوی که این دو را یکی می‌دانند اما در اصل، عاملیت یعنی ظرفیت انسانی برای کنش. کنش‌گری اجتماعی، وجه بیرونی ظرفیت‌هایی است که یک انسان عامل در حیطه عمل از خود بروز می‌دهد. یک کنش‌گر اجتماعی، با تمام ظرفیت‌هایی که دارد، در میان ساختارهای اجتماعی به کنش می‌پردازد.

غالباً در تفکر جامعه‌شناختی، تلفیقی از عاملیت و کنش وجود دارد که منجر به از بین رفتن تمایز بین رفتار کردن (behaving)، کنش داشتن (acting) و عامل‌بودن (being agentic)، می‌شود (Moran-Ellis, 2013;309)، اما در صورت تمایز، تعاریف مختلفی دارد؛ ممکن است عاملیت، به عنوان ظرفیت فرهنگی اجتماعی میانجی‌شده (socioculturally mediated capacity) برای کنش، یا بر اساس اصطلاحات نقش‌هدف، به عنوان اراده (volition) و قصد (intention) در کنش‌گری، تعیین شود (Moran-Ellis, 2013;309).

در کارهای اخیر علوم اجتماعی سعی شده‌است روابط اجتماعی کودکان طبق اصطلاحات مربوط به مفهوم عاملیت، مفهوم‌سازی شود. برخی از توانایی‌ها و شایستگی‌ها به گونه‌ای به کودکان نسبت داده می‌شود که آن‌ها در زمینه‌های مختلف اجتماعی به عنوان مشارکت‌کنندگان تأثیرگذار، عامل یا کنش‌گر شناخته شوند.

آنچه کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی را از عامل‌بودن متمایز می‌کند، این است که کنش اجتماعی کودک در میانه نیروهای ساختاری (منفعل بودن او) و عاملیت صرف (نقطه مقابل ساختار) شکل می‌گیرد. اگرچه، عاملیت کودک برای او توانایی و ظرفیتی ایجاد می‌کند که به کنش‌گری اجتماعی پردازد، اما ساختارهای اجتماعی نیز به این کنش‌گری کودک شکل و جهت می‌دهند.

کنش‌گری اجتماعی کودک زمانی بهتر درک می‌شود که تقابل عامل و ساختار در نظریه اجتماعی مطرح می‌شود. برخی رویکردها، ساختار را تأثیرگذار بر عاملیت فرد و نحوه عملکرد او در میدان‌های اجتماعی می‌دانند و برخی دیگر نیز عاملیت فرد را چنان قوی می‌دانند که

می‌تواند بر نیروهای ساختاری فایق آید و در اصل، عمل فرد را طبق اختیارات او تعیین‌کند. در گروه اول که ساختار را قوی‌تر یافته‌اند، جامعه و ساختارهای آن مترادف و هم‌شأن یکدیگر در نظر گرفته می‌شوند. در گروه دیگر، چنین تصور می‌شود که کنش افراد، در مجموع، تشکیل‌دهنده ساختارهای جامعه است (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۴۶۶).

کیوورتروپ، بر دوران‌کودکی به مثابه یک ساختار پایدار و همیشگی تأکید می‌کند حتی اگر از لحاظ تاریخی و زمانی در تغییر باشد یا اعضای آن، که کودکان هستند، به طور پیوسته تعویض شوند. وی، در کنار این دیدگاه ساختاری برای مطالعه کودکی، به این نکته اشاره می‌کند که: «آنچه ما به دنبال آن هستیم، زیست‌جهان‌های کودکان یا چارچوبی است که کودکان در آن زندگی خود را هدایت می‌کنند» (Qvortrup, 2009;28). کیوورتروپ دوران‌کودکی را به‌مثابه ساختاری تعریف می‌کند که شکلی دائمی از یک ساختار نسلی هست، اما کنش‌گری و عاملیت کودکان در این ساختار را منفعل و بی‌ثمر نمی‌داند، بلکه آن‌ها را سازندگان و هدایت‌کنندگان ساختار دوران‌کودکی معرفی می‌کند.

۲.۲.۶ قلمرو اجتماعی: آنچه در ارتباط با بافت زندگی کودک است

۱.۲.۲.۶ عرصه‌های کنش اجتماعی کودک

در فهم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی، شناخت عرصه‌های کنش (Arenas of action) نقش مهمی دارد. عرصه‌های کنش برای بروز کنش‌گری اجتماعی کودکان، شامل خانواده، گروه همسالان، مدرسه، جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، می‌باشد. البته با توجه به فرصت‌هایی که اینترنت و فضای مجازی برای کنش‌گری ایجاد کرده‌اند، عرصه‌های مجازی و جهانی نیز می‌توانند مطرح باشند که خود پژوهش‌های دیگری می‌طلبد. در این عرصه‌ها کنش‌گری اجتماعی کودکان، چه به صورت فردی و چه جمعی (همراه با گروه همسالان یا بزرگسالان و یا ترکیبی از هر دو)، در بستری از شرایط زمانی و مکانی ویژه همان عرصه، اتفاق می‌افتد. در بررسی کنش‌گری اجتماعی کودکان، مهم است در نظر داشته باشیم دوران‌کودکی، مفهومی است که در زمان، جغرافیا و مرزهای فرهنگی متفاوت تعریف می‌شود و موقعیت کودکان و نوجوانان با توجه به زمینه‌های اجتماعی و تاریخی متفاوت که فرصت‌ها و چالش‌های کنش‌گری آن‌ها را تعیین می‌کند، باید مد نظر قرار گیرد.

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۹۳

عرصه‌های کنش، دارای سیاست‌ها و سیاست‌گذاری‌هایی است که جهان نهادینه‌شده دوران‌کودکی را ساختار می‌بخشد، اما در درون خودشان (عرصه‌ها)، ماهیت روابط کودک‌کان با یکدیگر و با بزرگسالان، چه در خانواده و چه در خارج از آن، را دربرمی‌گیرد. دوران‌کودکی به عنوان یک مجموعه ثابت از روابط، تجربه نمی‌شود بلکه کاراکتر آن در زمان و مکان و با درک بزرگسالان درباره اینکه کودکان در آن زمان‌ها و مکان‌ها چه هستند و مناسبات بزرگسالان با آن‌ها چگونه است، تغییر می‌کند (Mayall, 2003; 116). در بررسی افراد در بافت اجتماعی، یکی از مواردی که می‌توان در نظر داشت این است که ساختار و عامل چگونه در کنار هم وجود و تعامل دارند و چگونه برای تداوم یافتن، ساختارشکنی و یا بازسازی رفتارها و هنجارهای نهادی و فردی، باهم تداخل می‌یابند (Mayall, 2003; 117).

امر مهمی که باید در نظر گرفته‌شود این است که تأثیر افراد بر روی یکدیگر، هنجارها و الزامات اجتماعی در محیط‌های مختلف، متفاوت خواهد بود و این امر برای کنش کودکان و تأثیرگذاری آن‌ها بر روی محیط اجتماعی که در آن هستند، بسیار مهم خواهد بود. آنچه برای کودک در عرصه‌های کنش باید در نظر گرفته شود، موقعیت‌مندی او و نحوه ارتباطش با دیگر افراد است و هم‌چنین موقعیت بزرگسال و چگونگی اعمال اقتدار و قدرت از سوی او بر کودکان، به نحوی که فرصت‌هایی برای کنش کودک فراهم شود یا محدودکننده باشند. در تعامل کودک و بزرگسال نیز، با توجه به بافت اجتماعی، طیف وسیعی از عوامل مختلف تأثیرگذار است و در تصمیم‌گیری، استقلال، انتخاب و کنش کودک نقش دارد.

خانه یکی از محیط‌های اصلی است که کودکان روزها و روزمرگی‌های خودشان را سپری می‌کنند و خانواده یکی از قوی‌ترین مفاهیم علوم اجتماعی است که از طریق آن، نظم گفتمانی بر کودکان اعمال شده است (Alanen, 1998: 36). والدین نقش بسیار مهمی در تربیت اجتماعی کودک دارند و به طور معمول، بیش‌تر از کودکان از منابع مادی، اجتماعی و سایر منابع استفاده می‌کنند و در نتیجه موقعیت قوی‌تری برای شکل دادن به شرایط روزمره زندگی کودک دارند. بنابراین انتظار می‌رود سازمان‌دهندگان اصلی زندگی روزمره کودک (خارج از مدرسه و دیگر نهادهای رسمی) باشند (Alanen, 1998: 38).

خانواده، اولین و یکی از ماندگارترین عرصه‌هایی هست که در آن کودکان تحت قوانین ممنوعه قرار می‌گیرند و والدین و سرپرستان کودکان، یکی از وظایف اصلی خود را تعیین مرزهایی می‌دانند درباره اشکال مختلف دانش و انواع فعالیت‌ها و کنش‌هایی که کودکان به آن‌ها دسترسی دارند (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 19). در کنش اجتماعی کودک، خانواده هم

بستری برای ایجاد فرصت‌هاست و هم مرزهایی دارد برای تحمیل محدودیت‌ها، با این حال، خانواده‌ها، عرصه‌هایی هستند که کودکان در آن یاد می‌گیرند و می‌توانند دامنه وسیعی از توانایی‌های اجتماعی خود را به کار گیرند.

عرصه دیگر کنش اجتماعی، گروه همالان (peer group) است. پژوهش‌های قوم‌نگارانه و کنش متقابل زبان - جامعه‌شناسی (interactional sociolinguistics)، نشان داده‌است که کودکان مستقل از عرصه‌های بزرگسال‌محور نظم خانوادگی، در ساختارهای رابطه‌ای و پویایی‌های قدرتی که خودشان دارند، به آفرینش و کنش می‌پردازند (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 20). کودکان در این عرصه‌ها، در حال تعریف، استفاده، حمایت و بازتولید شیوه‌های فرهنگی ویژه و قابل مشاهده هستند. جنبه‌هایی از فرهنگ گروه همالان (the peer group culture) نه تنها مستقل از فرهنگ بزرگسالانی است که در اطراف کودکان هستند بلکه به‌نوعی و به‌طور کلی مختص دوران کودکی است. یک کاربر شایسته زبان بودن، مهارت‌ها و شایستگی‌های آمیخته به هم است که از طریق دخالت در موقعیت‌های اجتماعی متعدد در زندگی روزمره به دست می‌آید (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 21). فرهنگ دوران کودکی، خود حاصل معناسازی و کنش‌های اجتماعی کودکان است. اگرچه جدا از قلمرو بزرگسالان تعریف می‌شود اما کودکان آنچه از تعامل با بزرگسالان کسب کرده‌اند را نیز در این معناسازی دخالت می‌دهند. پس اگرچه گروه همسالان می‌تواند عرصه مهمی برای کنش کودکان باشد اما رد پای تأثیرگذاری بزرگسالان در این عرصه نیز قابل بررسی است.

مدرسه، عرصه دیگری برای کنش اجتماعی کودک است که موقعیت، تعامل و روابط کودک در آن، با خانه متفاوت است. مایال، دلیل این تفاوت را ساختار روابط اجتماعی متفاوت بین کودک و مادر و کودک و معلمان می‌داند و هم‌چنین بیان می‌دارد که محیط اجتماعی خانه و مدرسه، چارچوب متفاوتی دارند (Mayall, 2003: 125). در مدرسه کودک، به عنوان یک پروژه برای کار بزرگسالان (آموزش) بر ساخت می‌شود و کودکان خود را هدف این پروژه می‌دانند. این امر نشان می‌دهد، که از جنبه‌های مهمی، کودکان در محدوده فیزیکی و اجتماعی مدرسه، با مجموعه خاصی از دانش نهادی^۱ (institutional knowledge) تعریف می‌شوند که نقش کلیدی در جداسازی وجود مدرسه‌ای (school existence) آن‌ها با وجود خانگی‌شان (home existence) دارد (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 22). این چارچوب متفاوت و هم‌چنین هستی متفاوت کودک در دو محیط خانه و مدرسه، عاملیت متفاوتی نیز برای کودک در هر دو محیط ایجاد می‌کند. هر دو محیط ممکن است سیستم اجتماعی منسجمی داشته باشند اما روشن است که محیط خانه

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۹۵

کم‌تر از مدرسه، رسمی عمل می‌کند و برای مذاکره و گفت‌وگو و هم‌چنین کنش کودک، گشوده‌تر است.

مایال، هنجارها و غایت‌های انعطاف‌ناپذیر مدرسه را نسبت به چالش‌های فردی به ویژه چالش‌های کودکان، نسبتاً غیرقابل نفوذ می‌داند و آن‌ها را بازنمایی کنش منجمدشده (congealed action) می‌داند (Mayall, 2003: 117). مدرسه یک سیستم بسته و کامل است، جایی است که هدف‌ها و روش‌ها با هم هماهنگ هستند و فعالیت‌های معلمان به تمرکز بر تدریس و آموزش کودکان محدود می‌شود. مدرسه، تجویزکننده‌ی هنجارهای اجتماعی است (Mayall, 2003: 125). این تجویزها که مایال آن را منجمدشده می‌داند، تأثیر به‌سزایی در کنش اجتماعی کودکان دارد و فرصت بروز این کنش‌ها را محدود و حتی ناممکن می‌کند.

عرصه دیگر کنش که می‌توان برای کودکان مطرح کرد، جامعه در سطحی فراتر از خانه و مدرسه است. فارغ از سن، کودکان و نوجوانان، موجوداتی اجتماعی هستند که در اجتماعات و جوامع زندگی می‌کنند و شاهد اتفاقاتی مانند جنگ، خشونت، رنج و هم‌چنین خلاقیت و شادی هستند که در جهان اجتماعی‌شان رخ می‌دهد و تأثیر این اتفاقات بر خودشان و اطرافیان‌شان را مشاهده می‌کنند (Bell, 2020: 200). این جهان اجتماعی، عرصه‌ای برای کنش کودکان محسوب می‌شود. کنش‌گری اجتماعی کودکان، در این عرصه‌ها، می‌تواند به طرق مختلفی از جمله کنش‌های حقوقی و مدنی، سیاسی، زیست‌محیطی، اقتصادی، ضد جنگ و دیگر کنش‌ها، بروز یابد.

در این عرصه، کودک یا کودکان، در جنبش‌های اجتماعی (Social movement) به کنش‌گری اجتماعی می‌پردازند و البته کودکانی هستند که خود، جریان‌ها یا جنبش‌هایی ایجاد می‌کنند تا در مسیر اهداف و اندیشه خودشان به کنش‌گری اجتماعی بپردازند. گرتا تونبرگ (Greta Thunberg) جنبش اعتصاب مدرسه برای اقلیم (School strike for climate)، که به جنبش جمعه‌ها برای فردا (Fridays for future) نیز معروف است، را در سوئد بنا نهاد و هم‌اکنون آن را رهبری می‌کند، جنبشی که جهت‌گیری زیست‌محیطی دارد و البته فعالیت و صدایی جهانی دارد. ملاله یوسف‌زی (Malala Yousafzai) دختری که از ۱۵ سالگی و بعد از ترور ناموفق طالبان، در بنیاد ملاله (Malala Fund)، در پاکستان و دیگر نقاط جهان، جنبشی را در حمایت از تحصیل و آموزش دختران، رهبری می‌کند.

۲.۲.۲.۶ کودک در مقام شهروند

شهروندی کودک، ارتباط نزدیکی با فهم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی دارد. به طور کلی، کودکان امروزه در معاهده جهانی حقوق کودک از حقوق شهروندی برخوردارند و در کنار این شهروندی، مدل جدید کودکان به عنوان کنش‌گران اجتماعی، شناخت روزافزون دولت‌ها، از اینکه کودکان شهروندان شایسته‌ای هستند که باید نظرات آن‌ها را در قانون، سیاست و عمل جست‌وجو کنند، تکمیل و تقویت می‌کند (Naughton & Hughes & Smith, 2007; 164).

آنچه مفهوم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی را به شهروندی او پیوند می‌زند، مفهوم مشارکت (participation) است. در جامعه فعلی، مشارکت، هم‌چنین به طور فزاینده مشارکت کودکان، از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. اما در عین حال، به دلیل تأثیر ایده مدرن محافظت، امکان آشنایی کودکان و جوانان با مشارکت اجتماعی، عمدتاً در اتاق‌های آموزش مصنوعی ارائه می‌شود. با این وجود، افراد مختلف خاطرنشان می‌کنند که کودکان در جامعه، در خارج از این زمینه‌های آموزشی، نیز مشارکت می‌کنند و تنها با معنا بخشیدن به محیط خود، در آن محیط مداخله می‌کنند اما انکار نشدنی است که کودکان تحت تأثیر محیط خود (و ساختارها) نیز قراری می‌گیرند (Jans, 2004; 40). مدل کودک به مثابه شهروند شایسته حقوق شهروندی، شکل توسعه‌یافته مدل کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی است و از این بحث ناشی می‌شود که کودکان خردسال از حق مشارکت در حوزه عمومی سیاست‌گذاری (policy formation) برخوردارند که متأثر از حقوق ترسیم شده در کنوانسیون سال ۱۹۸۹ ملل متحد است که بر اساس آن حقوق کودکان به اندازه دیگر حقوق بشری (بزرگسال) الزام‌آورند (مک‌ناوتن و اسمیت، ۱۳۹۶: ۳۱۵).

شهروندی کودک، حالتی مبهم دارد که بین دو بازنمایی کودک ضعیف و در معرض خطر و بازنمایی کودک توانمند و مقتدر در نوسان است (ماجونی و بارالدی، ۱۳۹۷: ۴۰). در میانه کارکرد مدل‌های حقوق قانونی کودکان که نوعی شهروندی را به کودکان اعطا می‌کند اما در عمل ممکن است مسأله‌ساز باشند، لیستر (۲۰۰۷) برای فهم شهروندی کودکان، از گفت‌وگوی بین شهروندی به عنوان یک موقعیت قانونی و همین‌طور به عنوان یک عمل سیاسی - اجتماعی، می‌گوید و در ادامه بیان می‌دارد که:

«آنچه لازم است، فهم «شهروندی زیسته» است، از اینکه چگونه، در بسترهای خاص، عاملیت توسط بزرگسالان به کودکان نسبت داده می‌شود، در و از میان حوزه‌های مختلف زندگی به طوری که مشارکت‌شان در جامعه تسهیل بشود یا نشود» (Lister, 2007; 695).

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۹۷

تمرکز بر روی شهروندی زیسته کودکان، توجه به امکان تغییر اجتماعی را نیز جلب می‌کند و به شناسایی تغییر در شیوه‌هایی که ممکن است به مرور ایده‌ها در مورد شایستگی‌های کودکان و از این رو، وضعیت شهروندی آن‌ها تغییر کند، کمک می‌کند. در واقع، چنین تغییراتی اغلب در پاسخ به اقدامات خود کودکان در جامعه یعنی کنش‌گری اجتماعی آن‌ها است (James, 2011;172).

۳.۲.۲.۶ رابطه کودک/بزرگسال

در ارتباط میان کودک و بزرگسال، کودک فردی است که در موضع کمتر و پایین‌تر از بزرگسال قرار دارد. این بزرگسال است که از موضع دانش و قدرت برتر، درباره هرآنچه به کودک مرتبط است، تصمیم‌گیری می‌کند. چون کودک در موضع ضعف و ناتوانی قرار دارد، پس دیدگاه او به جهان اطراف و هم‌چنین مسائل پیرامونی‌اش چندان اهمیتی ندارد. درمقابل، بزرگسال بنا به هردلیلی (قدرت، توانایی، دلسوزی و خیرخواهی و...) خود را برتر از کودک دانسته و به خودش اجازه می‌دهد که هدایت‌گر زندگی کودک باشد. این نگاه در رویکردهایی مثل روان‌شناسی رشدی و جامعه‌پذیری سنتی خودش را نمایان می‌کند.

کیوورتروپ، بیان می‌کند که در نگاه رشدی به کودک، وقتی کودکی به مثابه یک دوره در نظر گرفته می‌شود، تمرکز بر روی حرکت یک جهت و آن هم رو به بالا (بزرگسالی) است. وی، بیان می‌کند که: «ما برای توصیف این گذار شخصی (کودکی به بزرگسالی) از واژگان اختصاصی استفاده می‌کنیم؛ عدم بلوغ به بلوغ، ناشایستگی به شایستگی، ناتوانی به توانایی (Qvortrup, 2009;24)».

به زعم کیوورتروپ، این عبارات، شاید ناخواسته، پیشنهاد می‌دهد که کودک عضوی از جامعه نیست، یا به عبارت دیگر، جامعه مساوی است با جامعه بزرگسالان. این نکته که کودک یک بزرگسال ادغام‌شده (integrated) در جامعه نیست، یک امر بدیهی است اما به نظر نمی‌رسد یک شرط لازم برای ادغام‌شدن به عنوان یک شخص در جامعه باشد. بنابراین کودکان، از جامعه طرد می‌شوند، زیرا ادغام آن‌ها در این واقعیت، پایان دوران کودکی آن‌ها را نشان می‌دهد (Qvortrup, 2009;24). اینگونه است که کودک باید از بزرگسال تبعیت کرده تا با گذار از دوران کودکی به بازتولید همان بزرگسالی دست‌یابد.

آلدمان (۱۹۹۴) از نوعی استعمار در این رابطه سخن می‌گوید:

این ادعایی بزرگ است اما این نکته را که کیفیت زندگی بزرگسالان، از طریق کنترل آن‌ها بر فرایند رشدی که فعالیت‌های دوران کودکی را تشکیل می‌دهد، افزایش می‌یابد، این نکته را که بنابراین، کیفیت زندگی کودکان در زمانی که در حال رشد هستند، کاهش می‌یابد نیز در بر می‌گیرد. این طبیعت است شمار یک گروه توسط گروهی دیگر است (آلدمان، ۱۹۹۴ به نقل از جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۴۸۴).

با این نگاه، کودک نه تنها منفعل است بلکه به نحوی به استعمار هم کشیده شده‌است. قدرتی که کنترل زندگی او را در دست دارد، یک طرفه است و از سوی بزرگسال وارد می‌شود. این بزرگسال هم شامل والدین و هم شامل تمام افرادی است که به نحوی با کودک در ارتباط هستند؛ هم مربیان و معلمان (در سطح خرد) و هم سیاست‌گذاران حوزه کودکی (در سطح کلان‌تر). حال این پرسش مطرح می‌شود که وقتی بزرگسال از موضع برتر به کودک می‌نگرد و با او تعامل می‌کند، کودک چگونه می‌تواند به مثابه یک کنش‌گر اجتماعی عمل کند؟

این جاست که بحث وابستگی و استقلال کودک نسبت به بزرگسال مطرح می‌شود. اریه، کشف دوران کودکی را دلیل برانگیختن توجه و دغدغه روزافزون به کودکان می‌داند و هم‌چنین بیان می‌کند که این کشف، به ادغام کامل مقوله کودکی در بافت خانواده و تولید یک نظام آموزشی ویژه برای کودکان منجر شد (ماجونی و بارالدی، ۱۳۹۷: ۴۵). یکی از نتایج این روند، افزایش کنترل اجتماعی بر کودکان است که منجر شد آن‌ها به حاشیه رفته و نقش‌های منفعلانه‌ای به ایشان تحمیل شود. البته که این امر باعث شد کودکان بیش‌تر از همیشه وابسته به دنیای بزرگسالان شوند و در این برداشت از کودکی، بزرگسالان ناجیان کودک محسوب می‌شوند. کسانی که با هدایت و کنترل کودک، او را از دوران کودکی، به بزرگسالی منتقل کرده و موضع ضعف او را به موضع قدرت یا توانمندی تبدیل می‌کنند.

در این حین، با شکل‌گیری رویکردهای جدید به کودکی که کودکان را عامل و کنش‌گر می‌داند، بزرگسالان به صدای آن‌ها، دیدگاهشان نسبت به جهان، خودمختاری و مسئولیتشان در پذیرش نقش‌ها و مشارکت‌شان در امور مرتبط با خودشان و هم‌چنین مرتبط با جامعه، احترام می‌گذارند و این‌ها را مهم می‌دانند. کودک دیگر به مثابه سوژه‌ای فعال تلقی می‌شود که فردیت، عاملیت و استقلال او از بزرگسالان امری مهم تلقی می‌شود، اما تأمل برانگیز خواهد بود. این نگاه، بزرگسالان را تشویق می‌کند که اقداماتشان صرفاً به این دلیل نباشد که برای کودکان خوب است. به بیان وودهد: «کودکان انسان‌های ناقصی نیستند که باید در قالب‌های مورد قبول جامعه

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۹۹

شکل بگیرند، آن‌ها نیازها و آمال خاص خود و حقوقی دارند که باید محترم شمرده شوند (وودهد، ۱۹۹۶ به نقل از راجرز، ۱۳۹۶: ۲۹۳).

با در نظر گرفتن کودکان به عنوان کنش‌گران اجتماعی، دیگر آن‌ها به عنوان هدفی برای کنش‌های بزرگسالان و هم‌چنین به عنوان قربانیان فرایندهای اجتماعی تلقی نمی‌شوند. البته این بدان معنا نیست که بزرگسال از دایره زندگی کودک بیرون برود، بلکه مفهوم کودک و بزرگسال دوگانه‌متباینی است که وجودشان برای هم ضرورتی دوسویه دارد (Murris, 2017; 192)، بدین معنا که کودک بدون بزرگسال غیرقابل تعمق است و بزرگسال نیز بدون کودک همین‌طور است اما این امر را می‌طلبند که بزرگسال از موضع برتر خود کوتاه آمده و فهم خود را نسبت به کودک تغییر دهد. مایال، بیان می‌کند که:

اگرچه در تئوری و عمل ممکن است بتوانیم کودکان را به‌مثابه کنش‌گران شایسته اجتماعی در نظر بگیریم اما تشخیص محدودیت‌های مختلف کنش‌های آن‌ها در محیط‌های مختلف اجتماعی نیز مهم است. وی این نکته را اضافه می‌کند که تعامل کودکان هم با دیگر افراد و هم در موقعیت‌های روزانه، بستگی چندانی به ناتوانی آن‌ها در برابر بزرگسالان ندارد بلکه به ماهیت دقیق رابطه بین کودکان و بزرگسالان در هر محیطی بستگی دارد (Mayall, 2003: 116).

به‌عبارتی، می‌توان گفت که پذیرش کودک و توانمندی‌های او از سوی بزرگسال و گشودگی او نسبت به آنچه کودک می‌تواند در کنش اجتماعی خودش نمایان کند، می‌تواند در تحقق کنش‌گری اجتماعی او تأثیرگذار باشد.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

آنچه در این پژوهش با هدف ایضاح و کاستن پیچیدگی و ابهام مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی بدان پرداخته شد، یافته‌هایی را در بر گرفته است که به فهم بهتر و تعریف روشن‌تر آن کمک کرده است. در فهم و پذیرش کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی، سخن از موجودی مستقل، عامل، شایسته و معناساز است که صدای خودش را دارد و می‌تواند به‌مثابه یک سوژه فعال و نه ابژه، به کنش اجتماعی پردازد و نقش موثری در شکل دادن به کودکی خویش و زندگی اطرافیان و جامعه داشته‌باشد. مدل زیر به‌طور خلاصه نمایانگر یافته‌های پژوهش است.



مدل ۱. بازنمایی قلمروها و عناصر برسازنده مفهوم کودک به مثابه کنش گر اجتماعی

همان طور که در بخش یافته ها مطرح شد، توجه به دیدگاه و صدای کودک، گامی به سوی ایجاد موقعیت های کنش اجتماعی برای اوست. شایستگی کودک در کنش اجتماعی نیز از سوی بزرگسال به او اعطا نمی شود بلکه فی نفسه به آن عمل می کند. در این میان، طبیعت روابط کودک با دیگر کودکان و با بزرگسالان به این شایستگی شکل می دهد و ساختارهای محیطی که کودک در آن زندگی می کند، در محدود کردن یا ایجاد فرصت برای بروز شایستگی های او نقش دارد. عاملیت اجتماعی کودک در انجام کنش، از دیگر ویژگی های بارز او است و با وجود اینکه، عاملیت کودک برای او توانایی و ظرفیتی ایجاد می کند که به کنش گیری اجتماعی بپردازد، اما ساختارهای اجتماعی نیز به این کنش گیری کودک، شکل و جهت می دهند.

ظرفیت و توانمندی کودک در کنش اجتماعی، علاوه بر مواردی که شخص کودک را در نظر دارد، به شرایط پیرامونی و اجتماعی نیز بستگی دارد. کودک، شهروندی محسوب می شود که می تواند طبق حقوق مشارکتی خودش در جامعه و برای بهره بردن از آن، کنش گرانه عمل کند و پیگیر منافع خودش و حتی دیگر شهروندان نیز باشد. آنها، شهروند درجه دو نیستند و فهم کودک به مثابه کنش گر اجتماعی، می تواند بر پایه شهروندی زیسته اش، مشارکت او در جامعه

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۲۰۱

را تسهیل کند و همچنین می تواند به دولت ها کمک کند که در شناخت کودک به مثابه شهروندی کنش گر، جویای نظرات کودکان در قانون، سیاست و عمل باشند، و با تکیه بر دیدگاه و صدای آن ها، این شناخت را تکمیل کنند. در رابطه کودک - بزرگسال نیز، شناخت بزرگسالان از جایگاه کودک دیگر نه از موضع ضعف بلکه از جایگاه و ایستار متفاوتی است که در تقابل با بزرگسال نیست و گشودگی بزرگسال نسبت به آنچه کودک می تواند در کنش اجتماعی خودش نمایان کند، در تحقق کنش گری اجتماعی او بسیار تأثیرگذار خواهد بود.

با این مرور کوتاه بر آنچه تاکنون رفت، باید نکاتی را نیز به بحث گذاشت از جمله اینکه صحبت از کودک به مثابه کنش گر اجتماعی، چه صریح و چه پنهانی، با نقش پذیری کودکان در عرصه های مختلف کنش، ارتباط دارد. نقش پذیری کودک در عرصه های مختلف جامعه، چه در خانواده و یا مدرسه و چه در جوامع بزرگتر امر تازه ای نیست. کودکان در گذشته (و حتی در زمان حال و در برخی جوامع)، با توجه با انگاره مینیاتور بزرگسال، بدون تجربه کودکی در مفهوم نوین آن که با حقوق ویژه کودکان تعریف می شود، در فعالیت های اقتصادی و معیشتی، ازدواج زودهنگام و تشکیل خانواده، مشارکت در جنگ ها و دیگر موارد، نقش های متفاوتی به عهده می گرفتند. نقش هایی که چه به طور مستقیم جنبه قالبی و تحمیلی داشته و چه به طور غیرمستقیم، به کودکان واگذار می شدند. شاید این نقش ها به عنوان نوعی کنش گری اجتماعی به نظر می رسند مثل کودکان و نوجوانانی که در جنگ شرکت می کنند. اما اکنون به دلیل وجود معاهده حقوق کودکان و منع کودک سربازی از سوی سازمان های جهانی، کودک از این نوع کنش گری اجتماعی منع می شود، اگرچه در برخی جوامع که درگیر جنگ هستند، همچنان دیده می شود.

در اینگونه نقش پذیری ها، مانند کودک سربازی، کودک همسری، کودکان کار و مانند آنها ابهامی در پذیرش کودک به مثابه کنش گر اجتماعی، با تمام ابعادی که برای آن بیان شد، مشاهده می شود. پرسش مهمی که در ارتباط با این ابهام پیش می آید این است که مرزهای اخلاقی کنش های اجتماعی کودکان، چگونه و به وسیله چه کسی تعیین خواهد شد؟ به راستی در کنشی که کودک قصد انجام آن را خواهد داشت، خودش تا چه حد آزادی عمل دارد و درمقابل، بزرگسال چقدر می تواند دخالت کند؟

بررسی مسأله مرزهای اخلاقی کنش اجتماعی کودکان، پژوهش های غنی تری می طلبد اما می توان بیان کرد که فهم و پذیرش کودک به مثابه کنش گر اجتماعی، مانند چاقویی دولبه است که از سویی می تواند بازگشت به کارکردگرایی و استفاده ابزاری از کنش گری اجتماعی کودکان

در رسیدن به اهداف جامعه ساخته‌شده توسط بزرگسالان و صاحبان قدرت باشد و از سویی دیگر، یافتن جایگاه مناسب کودک در جامعه، شنیدن صدای او و ایجاد فرصت برای کنش اجتماعی از سوی او، می‌تواند منجر به ساخت مشارکتی یک جامعه‌ی دموکراتیک با حضور کودکان شود. کوتاه آنکه، کنش‌گر اجتماعی بودن و/یا کنش‌گر اجتماعی شدن، انتظاری نیست که تمام کودکان را به یک شکل در بر بگیرد، بلکه هر کودک متناسب با محیطی که در آن زندگی می‌کند، بسته به شرایط و امکانات بروز کنش، در گستره امکانات و توانایی‌های خویش و نیز همراه با پذیرشی که از سوی اطرافیان فراهم می‌شود، می‌تواند به کنش‌گری اجتماعی بپردازد.

پی‌نوشت

۱. دانش نهادی، به شیوه‌هایی که در آن گفتمان‌های نهادهای اجتماعی با تعریف بزرگسالان برای محدودکردن و برساختن کودکان از نظر نهادی عمل می‌کند، اشاره دارد (Hutchby & Moran-Ellis, 1998 : 22).

کتاب‌نامه

- اسفاری، میترا (۱۳۹۵). «جدال هویتی در پارک، رقابت قاعده‌مند در چهارراه: دو نما از کودکی در فضای شهری»، فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۳(۴۶)، ۱۱۳-۱۴۶.
- ایزدپناه، امین (۱۳۹۹). «بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی»، فصلنامه فلسفه تربیت، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۳۴.
- جیمز، آلیسون، جنکس، کریس و پروت، آلن (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی دوران کودکی: نظریه پردازی درباره دوران کودکی*، ترجمه علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم‌آبادی، چاپ سوم، تهران: نشر ثالث.
- ذکایی، محمدرضا (۱۳۹۶). «مطالعات کودکی: مفاهیم، رویکردها و مسائل محوری»، فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۳(۴۶)، ۱۳-۳۶.
- راجرز، وندی استیتون (۱۳۹۶). «ترویج کودکی بهتر، برساخت‌های مسأله کودک». در مری‌جین کیلی (ویراستار)، *درآمدی بر مطالعات کودکی*. ترجمه علیرضا کرمانی. (صص. ۳۱۲-۲۲۷). تهران: ثالث.
- شیخه، رضا، صفایی‌مقدم، مسعود، پاک‌سرشت، محمد و مرعشی، منصور (۱۳۹۸). «بررسی دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی درباره کودکی، و آموزه‌های آن برای برنامه آموزش تفکر به کودکان»، تفکر و کودک، ۱۰(۲)، ۱۲۳-۱۵۰.

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۲۰۳

کومبز، ج. آر. و دنیلز، ل. ب. (۱۳۹۴). «پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی». ترجمه خسرو باقری. در ادموند سی شورت (ویراستار)، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، (صص. ۴۳-۶۵). تهران: سمت.

کورسارو، ویلیام (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی کودکی*. ترجمه علیرضا کرمانی و مسعود رجیبی اردشیری. تهران: نشر ثالث.

ماجون، گویدو و بارالدی، کلاودیو (۱۳۹۷). «حقوق کودک و چشم‌اندازهای جامعه‌شناسی معاصر درباره کودکی». در مارتین وودهد (ویراستار)، *جستاری در مطالعات کودکی*، ترجمه زینب غنی (صص. ۶۳-۳۷). تهران: جامعه‌شناسان.

مختاری، مرضیه، حقیقتیان، منصور. (۱۳۹۴). بررسی عوامل اجتماعی موثر بر نحوه نگرش والدین به دوران کودکی با تأکید بر ساخت قدرت در خانواده مطالعه موردی: شهر اصفهان. *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ۶(۴)، ۱۲۹-۱۵۹.

مک‌ناوتن، گلندا و اسمیت، کایلی (۱۳۹۶). «حقوق کودکان خردسال». در مری‌جین کیلی (ویراستار)، *درآمدی بر مطالعات کودکی*. ترجمه علیرضا کرمانی (صص. ۳۴۱-۳۱۳). تهران: ثالث.

والاس، روث. ا. و ولف، الین (۱۳۹۶). *نظریه‌های معاصر جامعه‌شناسی گسترش سنت کلاسیک*، ترجمه مهدی داودی. تهران: نشر ثالث.

وودهد، مارتین (۱۳۹۶). «مطالعات کودکی». در مری‌جین کیلی (ویراستار)، *درآمدی بر مطالعات کودکی*. ترجمه علیرضا کرمانی (صص. ۷۵-۴۹). تهران: ثالث.

Abebe, Tatek & Kjørholt, Anne Trine (2009). "Social Actors and Victims of Exploitation: Working children in the cash economy of Ethiopia's South". *Childhood*, 16(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/0907568209104400>

Alanen, Leena (1998). Children and the family order: Constraints and competencies. In J. Moran-Ellis & I. Hutchby (Eds.), *Children and social competence: Arenas of action* (pp. 29-45). London: Falmer Press London.

Bell, Colleen S. (2020). Child and Youth Activism. In D. T. Cook (Ed.), *THE SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 200-204). SAGE Publications Ltd.

Coombs, Jerrold R., & Daniels, LeRoi. B. (2014). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. (KH. Bagheri, Trans.). In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-65). SAMT publication. [in Persian] (original work published 1991)

Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Eckermann, Torsten & Heinzel, Friederike (2016). Children as social actors and addressees?: Reflections on the constitution of actors and (student) subjects in elementary school peer cultures. In *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (pp. 256-270). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722245>

- Engdahl, Ingrid (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Department of Child and Youth Studies, Stockholm University.
- Fass, Paula S (2004). Encyclopedia of children and childhood in history and society. In *Choice Reviews Online* (Vol. 41). MacMillan Ref. USA. <https://doi.org/10.5860/choice.41-5038>
- Golay, Dominique & Malatesta, Dominique (2014). From Formal Rights to 'Living Rights': Potentialities and Limits of Children's Councils in Terms of Children's Recognition as Social Actors. *Global Studies of Childhood*, 4(2), 89–100.
- Hanson, Karl (2020). Children's Rights. In D. T. Cook (Ed.), *THE SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 488–494). SAGE Publications Ltd.
- Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (1998). Situating children's social competence. *Children and Social Competence: Arenas of Action*, 7–26.
- James, Allison (2009). Agency. In *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 34–45). Springer.
- James, Allison (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 167–179.
- James, Allison & Prout, Alan (1997). Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood: Classic edition. In *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood: 2nd Edition*. Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Jans, Marc (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>
- Lee, Nick (2020). Child. In D. T. Cook (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 189–194). SAGE Publications Ltd.
- Lister, Ruth (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718.
- Mayer, Eve & Holdsworth, Roger (2020). Learning from contemporary student activism: towards a curriculum of fervent concern and critical hope. *Curriculum Perspectives*, 40(1), 99–103.
- Moran-Ellis, Jo (2013). Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood. *Neue Praxis*, 43(4), 303–338.
- Mort, Maggie. Walker, Marion. Williams, AlisonLloyd & Bingley, Amanda (2018). From victims to actors: the role of children and young people in flood recovery and resilience. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 36(3), 423–442.
- Morris, Karin. (2017). The Posthuman Child: iii. In D. Kennedy & B. Bahler (Eds.), *Philosophy of Childhood Today : Exploring the Boundaries* (pp. 185–197). Lexington Books.
- Naughton, Glanda. Mac. Hughes, Patrick & Smith, Kylie (2007). Early childhood professionals and children's rights: Tensions and possibilities around the United Nations General Comment No. 7 on Children's Rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161–170. <https://doi.org/10.1080/09669760701288716>
- O'Kane, Claire (2002). Marginalized children as social actors for social justice in South Asia. *British Journal of Social Work*, 32(6), 697–710.

کاوشی در مفهوم «کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی» ... (زهرا هوشیار و دیگران) ۲۰۵

Qvortrup, Jens (2009). Childhood as a Structural Form. In *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21–33). Springer.

Rodgers, Diane M (2005). Children as social movement participants. In *Sociological studies of children and youth*. Emerald Group Publishing Limited.

Skovdal, Morten. Ogutu, Incent O. Aoro, Celestine & Campbell, Catherine (2009). Young carers as social actors: Coping strategies of children caring for ailing or ageing guardians in Western Kenya. *Social Science & Medicine*, 69(4), 587–595.

