

A Critical Examination of the Concept of Childhood in the Aristotelian Tradition with Emphasis on the Islamic Perspective

Mohammad Hadi Moraveji Tabasi¹, Ali Latifi²

¹ PhD. Student, Philosophy of Education, Imam Khomeini Educational and Research Institute; Member of the Scientific Association of Islamic Education and Training, Qom Seminary, Iran. mh-tabasi@iki.ac.ir

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Behavioral Sciences Research Institute, Seminary and University Research Institute, Qom, Iran. alilatifi@rihu.ac.ir

Abstract

This study aims to critically examine the concept of childhood in Aristotle's philosophy through a descriptive-analytical method, relying on Aristotle's works and those of his commentators to outline the notion of childhood within his philosophical tradition. Findings reveal that, in Aristotle's view, a child is a developing human who possesses all adult actualities *potentially*. Though children have limited capacities compared to adults, and parents/educators must consider these limitations, this does not justify disregarding or devaluing them. Key critiques of the "potential adult" concept include: Instrumental and inauthentic views of childhood; Determinism arising from essentialist realism; Devaluation and neglect of children; Individualistic views of children; Failure to explain children's unique actualities and capacities; Neglect of children with special needs; Silence on the Islamic doctrine of *fitrah* (innate disposition) and denying children access to happiness. Analysis of Aristotle's works shows that most critiques are invalid due to incompatibility with his foundational principles. Contrary to popularized interpretations in some sources, the Aristotelian concept of childhood should be understood as a "potential adult" rather than a "small adult".

Keywords: Philosophy of Childhood, Concept of Childhood, Aristotle, Potential Adult, Incomplete Adult, Small Adult.

Received: 2025/01/23 ; Revised: 2025/02/28 ; Accepted: 2025/03/18 ; Published online: 2025/03/26

Cite this article: Moraveji Tabasi, M.H. & Latifi, A. (2025). A Critical Examination of the Concept of Childhood in the Aristotelian Tradition with Emphasis on the Islamic Perspective. *Research Quarterly of Islamic Education and Training*, 6(1), p. 7-22. <https://doi.org/10.48310/RIET.2025.18276.1352>

Publisher: Farhangian University

© the authors

<http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article



بررسی انتقادی انگاره کودکی در سنت ارسطویی با تأکید بر نگاه اسلامی

محمدهادی مروجی طبسی^۱، علی لطیفی^۲

^۱ دانشجوی دکتری، فلسفه تعلیم و تربیت، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی؛ عضو انجمن علمی تعلیم و تربیت اسلامی حوزه علمیه، قم، ایران (نویسنده مسئول). mh-tabasi@iki.ac.ir
^۲ استادیار، گروه علوم تربیتی، پژوهشکده علوم رفتاری، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم، ایران. alilatifi@rihu.ac.ir

چکیده

این نوشتار با هدف بررسی انگاره کودکی در اندیشه ارسطو، با روش توصیفی-تحلیلی کوشیده است با تکیه بر مجموعه آثار ارسطو و شارحان وی، توصیفی از مفهوم کودکی براساس سنت فلسفی این اندیشمند ارائه کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد کودک در اندیشه ارسطو، انسان در حال رشد است که همه فعلیتهای دوران بزرگسالی را به صورت بالقوه داراست. او هرچند نسبت به بزرگسالان، توانایی‌های محدودتری دارد و والدین و مربیان باید این محدودیت‌ها را ملاحظه کنند، اما این به معنای نادیده گرفتن و بی‌ارزش دانستن او نیست. برخی از مهم‌ترین نقدهای مطرح شده نسبت به انگاره بزرگسال بالقوه عبارتند از: نگاه ابزاری و غیراصالی به کودکی؛ جبرگرایی ناشی از رئالیسم ذات‌گرایانه؛ نادیده گرفتن و ارزشمند ندانستن کودک؛ نگاه فردگرایانه به کودک؛ ناتوانی از تبیین فعلیتهای خاص کودکان؛ بی‌توجهی به کودکان دارای نیازهای ویژه؛ سکوت نسبت به آموزه اسلامی فطرت و محروم دانستن کودکان از نیل به سعادت. بررسی آثار ارسطو نشان می‌دهد که بیشتر نقدهای مطرح شده به دلیل ناسازگاری با مبانی وی وارد نیست. بنابراین برخلاف آنچه که در برخی منابع مشهور شده، باید انگاره کودک ارسطویی را «بزرگسال بالقوه» دانست نه «بزرگسال کوچک».

کلیدواژه‌ها: فلسفه کودکی، انگاره کودکی، ارسطو، بزرگسال بالقوه، بزرگسال ناقص، بزرگسال کوچک.

۱. مقدمه

انسان به عنوان یک واقعیت پیچیده در جهان هستی، موضوع بنیادین شاخه مهمی از دانش های بشری^۱ است؛ که از دیرباز تاکنون از زوایای مختلف و با عناوین گوناگون مورد بحث قرار گرفته است. داستان زندگی انسان از کودکی آغاز می شود و درک بخش مهمی از ویژگی ها و تحولات انسان، بدون شناخت کودک و کودکی میسر نیست. متناسب با گسترش چشمگیر و روزافزون توجه پژوهشگران رشته های گوناگون علمی، حوزه نظری فلسفه کودکی^۲ افزون بر بحث درباره وجودشناسی و ماهیت کودک و دوران کودکی، با بررسی مسائل ریز و درشتی همراه و مرتبط شده است. مسائلی چون حدود مرز مفهومی دوران کودکی، برساختی بودن یا نبودن مفهوم آن، مرحله بندی و نسبت آن با بزرگسالی، ماهیت ارزشی کودک و ظرفیت های شناختی، عاطفی و رفتاری او به لحاظ انسان شناختی از جمله مواردی است که هر دیدگاه فلسفی نسبت به کودک باید موضع ویژه خود را در برابر آن مشخص نماید. بدین ترتیب، با لحاظ تفاوت دیدگاه ها در مبانی، انگاره های مختلفی از کودکی شکل گرفته است. مهم ترین این انگاره ها عبارتند از: بزرگسال بالقوه (سنت ارسطویی)، موجود شرور (سنت مسیحیت پیوریتن)، لوح سفید (سنت لیبرال)، فرشته خوی بی گناه (سنت رمانتیک) و برساخت اجتماعی نامتعیّن (سنت پساتجددگرایی). هریک از این انگاره ها، اضلاع و جزئیاتی دارد که در برخی روایت ها مورد غفلت قرار گرفته است.

مسئله این پژوهش، ارائه توصیف روشن و غیرسوگیرانه ای از انگاره کودکی در سنت ارسطویی و بررسی انتقادی آن است. بنابراین، پاسخ به دو سؤال کلی را دنبال می کند:

- کودک در سنت ارسطویی چگونه موجودی است و کدام انگاره، توصیف بهتری از کودکی در نگاه ارسطو ارائه می دهد؟

- از منظرهای گوناگون چه انتقاداتی نسبت به انگاره کودک ارسطویی مطرح شده و این انتقادات، براساس مبانی اسلامی چگونه ارزیابی می شود؟

۲. پیشینه پژوهش

از آنجا که بهترین منبع برای درک و توصیف انگاره کودکی، در هر سنت، مطالعه مجموعه آثار اندیشمندان برجسته آن است، ردپای دیدگاه ارسطو درباره کودک و دوران کودکی را باید به طور مشخص در دو رساله درباره نفس و طبیعیات وی جست و جو کرد. اما علاوه بر این، پژوهش های مختلفی در زمینه

۱. علوم انسانی (Humanities \ Human Sciences) در برابر علوم طبیعی (Natural Sciences)

بررسی انگاره‌های کودکی انجام شده که کم‌وبیش به انگارهٔ ارسطویی نیز پرداخته‌اند.

راس^۱ (۱۳۷۷)، در ضمن توصیف زندگی و اندیشهٔ ارسطو، به دیدگاه وی دربارهٔ کودکی نیز اشاراتی داشته است. آریس^۲ (۱۹۶۲)، لوید دوموزه^۳ (۱۹۷۴)، مارتا نوسبام^۴ (۱۹۸۶)، متیوس^۵ (۱۹۹۴)، جیمز و همکاران^۶ (۱۳۹۳)، وودهد^۷ (۲۰۰۶)، اوزمون و کراور^۸ (۲۰۰۳)، نیز به مناسبت معرفی اندیشهٔ ارسطو، به این موضوع پرداخته‌اند؛ ولی شاید بتوان گفت مفصل‌ترین اثری که به‌طور ویژه و با رویکردی نقادانه به فلسفهٔ کودکی از دیدگاه ارسطویی پرداخته، کتاب «کودکی و فلسفهٔ تعلیم و تربیت»^۹ اثر استیبلز^{۱۰} (۲۰۰۸) است. وی در این کتاب، توصیفی غنی از کودک ارسطویی ارائه می‌دهد و ادعا می‌کند انگاره‌های پیوریتن، لیبرال، رمانتیک و حتی پست‌مدرن، پاورقی‌هایی بر سنت ارسطویی هستند^{۱۱} و به‌رغم تفاوت‌های جزئی، همگی در چارچوب اصول کلی سنت ارسطویی تعریف می‌شوند. او در ادامه، با نقادی رویکرد ارسطویی از منظر خود، به توسعهٔ رویکرد جدیدی با عنوان «مشارکت نشانه‌شناختی»^{۱۲} اقدام می‌کند.

به نظر می‌رسد به‌رغم غنای ادبیات نظری این حوزه، همچنان نیاز به جمع‌بندی دقیق‌تر شواهد مربوط به هر انگاره، بازاندیشی انتقادی در جزئیات و نیز بررسی صحت انتساب آنها وجود دارد؛ به ویژه آنکه از منظر اندیشهٔ اسلامی، آثار معتبر و روشمندی در این‌باره نگاشته نشده است.

۳. روش پژوهش

برای پاسخ به پرسش‌های این پژوهش از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. بدین ترتیب که پس از گردآوری شواهد مربوط به انگارهٔ کودک ارسطویی از منابع اصلی و فرعی، در گفت‌وگو با متن آثار ارسطو، میزان دقت شواهد و توصیفات منتسب به وی، بازاندیشی شد. سپس بدون سوگیری، انتقادات مختلفی که نسبت به این انگاره از زوایای مختلف مطرح بود، بررسی و ارزیابی گردید. تلاش بر این بوده

1. Ross (1877-1971)
2. Ariès (1914-1984)
3. DeMaus (1931-2020)
4. Nussbaum, Martha
5. Matthews
6. James
7. Woodhead
8. Ozmon
9. Childhood & the Philosophy of Education
10. Stables
11. Footnotes to Aristotle
12. Semiotic Engagement

که در پایان بحث، از منظری اسلامی نیز به موضوع نگریسته شده و این انگاره با عرضه به مبانی اسلامی بررسی شود.

۴. مهم‌ترین مبانی فلسفی انگاره ارسطویی

برای فهم دقیق اندیشه ارسطو^۱ درباره کودک، باید مباحث گوناگونی چون قوه و فعل، ماده و صورت، حرکت، نفس و بدن، علت‌های چهارگانه، مراتب موجودات و نیز زیست‌شناسی ارسطو را در کنار هم ملاحظه کرد. در انسان‌شناسی ارسطویی، انسان موجودی مرکب از نفس و بدن است که در این ترکیب، بدن، علت مادی و نفس، علت صوری است. البته وی نفس و بدن را دو جوهر مجزا نمی‌داند؛ بلکه آنها را عناصر جدایی‌ناپذیر یک جوهر واحد می‌داند (راس، ۱۳۷۷، ص ۲۰۷). اگرچه نه صورت بدون ماده امکان تحقق دارد و نه ماده بدون صورت، اما بدن (به عنوان ماده) پیش از ترکیب با نفس بوده و پس از زوال ترکیب نیز همچنان خواهد بود. بنابراین، معنای جدایی‌ناپذیری آن از صورت، جدایی‌ناپذیری ماده (این ترکیب شیمیایی خاص) از کلی صورت انسانی است (نه این صورت جزئی). با وجود این، ارسطو عقل فعال را - به عنوان عالی‌ترین عنصر نفس انسانی - استثناء می‌کند و حیات آن را حتی پس از مرگ بدن ممکن می‌داند (ارسطو، ۱۹۸۴، م، ۲۲۴۳۰؛ راس، ۱۳۷۷). در این دیدگاه، همه موجودات در یک سلسله مراتب تعریف می‌شوند و در میان موجودات مادی، همه غیرجمادات (یعنی نبات، حیوان و انسان)، افزون‌بر ماده جسمانی، دارای نفس هستند. ارسطو در تعریفی مشهور، نفس را «نخستین کمال یا فعلیت برای موجود طبیعی آلی»^۲ می‌داند (ارسطو، ۱۹۸۴، بند ۵b۴۱۲-۶). در میان موجودات دارای حیات، گیاهان با داشتن «نفس نباتی»^۳ در پایین‌ترین دسته قرار می‌گیرند؛ که تنها عملکردهای مهم رشد، تغذیه و تولیدمثل را انجام می‌دهند. این مرتبه از نفس، حداقل مرتبه‌ای است که در همه موجودات دارای نفس، وجود دارد و حیات موجود زنده وابسته به آن است. حیوانات افزون‌بر این مرتبه، گونه دیگری از نفس را دارند که «نفس حیوانی» نامیده می‌شود و قوایی چون حواس و تحرک ارادی در خود دارد. نفس انسانی، مرتبه بالاتری است که افزون‌بر دو مرتبه قبل، دارای قوه نطق (عقل و استدلال) است. بنابراین، در این سلسله مراتب «هر نوع نفس، همه نفوس مقدّم را پیش فرض دارد، بی آنکه نفوس مقدّم، مستلزم این نفس لاحق باشند» (راس، ۱۳۷۷). ارسطو در پاسخ به این سؤال که «چه چیزی انسان را انسان می‌کند؟»، یا به تعبیر دیگر «چه چیزی باعث

1. Aristotle (384-322 B. C.)

۲. آلی: دارای اندام؛ موجودی که فعالیت‌های گوناگون خود را توسط اندام‌های مختلف انجام می‌دهد.

3. Vegetative soul

می‌شود این ترکیب از عناصر و گوشت و استخوان‌ها را انسان بدانیم؟^۱، در یک سطح به علت صوری (نفس انسانی) اشاره می‌کند و در سطح عمیق‌تر، از علت غایی برای تبیین آن بهره‌جسته و می‌گوید: زیرا این اجزاء و عناصر به‌گونه‌ای سامان یافته‌اند که به کار هدفی بیایند و هدفی که انسان برای آن به وجود آمده، فعالیت عقلانی و اخلاقی است (راس، ۱۳۷۷). مفهوم حرکت در فلسفه ارسطو، به معنای تغییر تدریجی از وضعیت قوه به وضعیت فعلیت در اعراض مختلف یا به تعبیر دیگر، فعلیت یافتن امر بالقوه است (راس، ۱۳۷۷؛ استیلز، ۲۰۰۸). بر همین اساس، انسان نیز مانند دیگر موجودات طبیعی، موجودی در حال دگرگونی و حرکت است و با حفظ وحدت ماهوی، در اعراض^۲ مختلف دچار تغییر و دگرگونی می‌شود.

۵. انگاره کودکی در سنت ارسطویی

ارسطو به‌عنوان نماینده سنت فلسفی یونان باستان با تکیه بر میراث گذشتگان و مبانی فلسفی خاص خود، کودک را انسانی می‌داند که هنوز استعدادهای بزرگسالی در وی شکوفا نشده، ولی در حال رشد است و بالقوه، ظرفیت بلوغ و دستیابی به کمال انسانی را دارد (استیلز، ۲۰۰۸م، ص ۳۰-۳۴). کودک انسان براساس آنچه بالقوه در خود دارد، در حال فعلیت یافتن و تبدیل شدن به انسان بالغ کامل است. بنابراین، ارسطو «کودک را به‌مثابه جسم و روح در حال تکوین و رشد» می‌بیند (استیلز، ۲۰۰۸). چنانکه پیشتر اشاره شد، مفهوم کودکی در این دیدگاه، ثابت و مطلق است؛ چون براساس واقع‌گرایی ارسطویی، تبیین‌های علی، مشمول قانون ضرورت هستند. بدین جهت، وقتی کودکی به‌عنوان موقعیت اولیه موجود انسانی، دارای قوه تبدیل شدن به بزرگسالی دانسته می‌شود؛ اگر مانعی چون مرگ و بیماری عارض نشود، ناگزیر طی فرآیندی به فعلیت و بلوغ می‌انجامد. ارسطو از منظر زیست‌شناختی، فرضیه «پیش‌ریختاری اتمیستی»^۲ اندیشمندان پیش از خود را با درکی «پی‌زایشی»^۳ جایگزین کرد؛ یعنی برخلاف پیشینیان خود عقیده نداشت که همه چیز از قبل به‌طور کامل ولی در اندازه مینیاتوری در سلول جنسی وجود دارد، بلکه معتقد بود «رویان» به تدریج از منشأ همگن تمایز می‌یابد و بخش‌هایی چون قلب، شش‌ها، اندام‌ها و آرایش مکانی آنها به‌صورت تدریجی پدید می‌آیند. ایده اساسی پی‌زایش این بود که بن‌مایه نرینه بر ماده مولد که توسط مؤنث ترشح می‌شود، اثر می‌گذارد و فرآیندهای تحولی را به حرکت درمی‌آورد؛ که به تدریج

۱. ارسطو مانند پیشینیان خود، برای حفظ هویت و یکپارچگی موجود، حرکت را تنها در اعراض ممکن می‌داند، در حالی که قول به حرکت جوهری، یکی از اصول مهم حکمت متعالیه است.

2. The atomistic preformationism

3. Epigenetic

ظرفیت‌های نهفته در ماده را فعلیت می‌بخشند (استیلز، ۲۰۰۸م، ص ۳۲). او در آثار خود تصریح می‌کند که ماهیت نوع انسانی تغییرناپذیر است و رشد در حقیقت، فعلیت یافتن ظرفیت‌های بالقوه است و نه تبدیل و دگرگونی ماهیت. بنابراین، «حالات اکتسابی خواه مربوط به بدن باشند یا مربوط به نفس، از سنخ دگرگونی [ماهوی] نیستند» (ارسطو، ۱۹۸۴، نقل از: استیلز، ۲۰۰۸). این نگاه که در برخی منابع، تحت عنوان «نگاه بیولوژیک» برای درک دوران کودکی، ناکارآمد و نارسا معرفی شده (متیوس، ۱۹۹۴)، به ثابت و جهانی دانستن فرایند رشد به مثابه مراحل زیست‌شناختی دارای الگوی نسبتاً ثابت تمایل دارد. امتداد این دیدگاه تا همین دهه‌های اخیر توسط دانشمندانی چون پیاز، در روان‌شناسی تحولی به طور جدی دنبال می‌شد. به گونه‌ای که ادبیات غالب بر مطالعات کودکی، منطبق بر فهم تحولی و مرحله‌ای از رشد کودک بود (متیوس، ۲۰۰۸؛ ۲۰۰۹، نقل از: متیوس و مولین، ۲۰۲۳). چنین دیدگاهی، به لحاظ منطقی نمی‌تواند مفهوم کودکی را برساختی ببیند؛ بلکه آن را یک واقعیت عینی نسبتاً ثابت و جهانی تلقی می‌کند که تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، تأثیر قابل ملاحظه‌ای با آن ندارد.

با وجود این، ارسطو با تأکید بر اهمیت محرک‌های محیطی در فعلیت یافتن ظرفیت‌های بالقوه، از دیدگاه استادش افلاطون فاصله می‌گیرد. مقصد این فرایندهای تحولی تدریجی، بالاترین موقعیت انسانی، یعنی زندگی شاد و پربر عقالانی است (استیلز، ۲۰۰۸). در مجموع، می‌توان گفت از نگاه ارسطو، کودکان آفریدگانی‌اند که هنوز خردمند نیستند؛ ولی در ماهیت و ظرفیت انسانی با بزرگسالان مشترک‌اند. با وجود این، روح یا به تعبیری شخصیت آنها تا زمان رشد و تکامل عقل نظری و عملی و تحقق فضایل، خارج از تعادل است. با این حال چنین فضایی را تنها می‌توانند در چارچوب‌های انسانی قابل اعتماد و متعهد - یعنی در مفهوم ارسطویی «منزل» - پرورش دهند (استیلز، ۲۰۰۸). «منزل»^۱ به عنوان واحد بنیادین سازمان سیاسی جامعه، در فلسفه عملی ارسطو مفهومی بسیار اساسی است که برخلاف مفهوم مدرن «خانواده»^۲، نمونه‌ای کوچک از دولت است و در آن، الگوی روابط «نفس/ بدن» و «پادشاه/ رعیت» بر روابط «شوهر/ همسر»، «والد/ فرزند» و «ارباب/ برده» حاکم است. کودک در این نظام سازمانی سلسله‌مراتبی، به منظور آمادگی برای رهبری یا برای اینکه تا حد امکان وظایف کمتری در بزرگسالی بر دوش بگیرد؛ ابتدا باید فرمانبرداری بیاموزد. فوکو^۳ به عنوان یک پسا ساختارگرا در تحلیل این گفتمان، بر اهمیت روابط قدرت در تعریف کودکی و نسبت آن با بزرگسالی تأکید دارد و با استفاده از روش تبارشناسی

1. Household

2. Family

3. Paul Michel Foucault (1926-1984)

خود ادعا می‌کند که نهادهای انضباطی مانند مدارس، کودک را به‌عنوان سوژه‌های شکل‌پذیر و قابل کنترل می‌بینند و از طریق نظارت و انضباط، هنجارهای خاصی را به آنها تحمیل می‌کنند؛ تا آنها را به‌عنوان بزرگسالانی مطیع و تعلیم‌پذیر و شهروندانی خوب و منعطف در برابر نظم اجتماعی بار آورند (فوکو، ۱۹۹۵). شاید مبانی و ریشه‌های انگاره‌های هابز دربارهٔ کودکی نیز به‌نوعی مرتبط با همین انگاره از کودک باشد. به باور استیبلز، از پیامدهای تأسف بار انگارهٔ ارسطویی، ناممکن بودن دستیابی به کمال و سعادت برای کودکان است؛ زیرا دستیابی به کمال و سعادت در پرتو زندگی خردمندانه، مستلزم تعلیم و تربیت و کارورزی مناسب است که به‌طور کامل در کودکی میسر نمی‌شود (استیبلز، ۲۰۰۸).

۶. نقد انگارهٔ بزرگسال بالقوه

۶-۱. نگاه ابزاری و غیراصالی به کودکی

یکی از مهم‌ترین انتقادهای مطرح شده به انگارهٔ ارسطویی آن است که ارسطو بیشتر بر نتیجه‌نهایی رشد (یعنی فرد بالغ عاقل) تمرکز کرده و کودک را در همهٔ ابعاد، ناقص و ضعیف می‌داند که از همه‌لمحظ در وضعیت قوه قرار دارد. این نگاه، افزون‌بر نادیده گرفتن توانایی‌های ذاتی و احساسات کودک، او را بزرگسال فعلیت‌نیافته می‌داند و نسبت به موقعیت منحصر به فرد کنونی وی بی‌توجه است (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). البته گاهی گفته می‌شود کودک ارسطویی، بزرگسال کوچک^۱ است؛ لذا، چندان به حساب نمی‌آید و برای دیده شدن باید منتظر بزرگسالی بماند (دیویی، ۱۹۱۶م، ص ۳۲). او حتی از دستیابی به سعادت نیز محروم است؛ چون سعادت در گرو دستیابی به فضایل عقلی است (استیبلز، ۲۰۰۸). به باور استیبلز (همان) انگاره‌های پیوریتن، لیبرال، رمانتیک و پستاجددگرا با پذیرش ایدهٔ کلی «بزرگسال ناقص» که ریشه در سنت کهن ارسطویی دارد، خواه ناخواه ذیل این رویکرد دسته‌بندی می‌شوند؛ لذا، این نقد به همهٔ آنها نیز وارد است. ارزیابی درستی ادعای اخیر استیبلز مجال دیگری می‌طلبد؛ ولی اتهام نگاه ابزاری و غیراصالی به کودک ارسطویی، ناروا و غیردقیق است. فیلیپ شلدرز^۲ در این زمینه می‌نویسد: «در ابتدا ارسطو استدلال کرد که بزرگسالی غایت و هدف است و کودکی وسیله‌ای برای رسیدن به آن محسوب می‌شود؛ اما اینکه معتقد است که بنیادی‌ترین و الهی‌ترین فعالیتی که یک فرد بالغ از یک گونهٔ خاص می‌تواند انجام دهد، تولیدمثل و ایجاد فرد دیگری از همان گونه است، در واقع به جنبه‌های مهمی اشاره می‌کند که در آنها بزرگسالی به‌خاطر کودکی وجود دارد» (شلدز، ۱۹۹۸). بنابراین،

1. Miniator of Adult

2. Shields

به نظر می‌رسد این نقد، ناشی از تقریر ناقص و نادرست این انگاره است. اما محروم دانستن کودک از نیل به سعادت را نمی‌توان توجیه کرد و به نظر می‌رسد نقد از این حیث وارد است.

۶-۲. جبرگرایی علی - معلولی در روابط قوه و فعل

نقد دیگری که نسبت به انگاره ارسطویی مطرح شده، این است که عاملیت و اراده کودک، نقشی در آن ندارد؛ بلکه رئالیسم ذات‌گرایانه ارسطویی، ساختاری ثابت، مطلق و جهانی را تصویر می‌کند که در یک سیر تطویری از پیش تعیین شده و تغییرناپذیر، بالقوه‌گی کودکی، ناگزیر به فعلیت بزرگسالی تبدیل می‌شود. گفته می‌شود کودک ارسطویی گرفتار نوعی جبر بیولوژیک و مرحله‌ای است، که تفاوت‌های فرهنگی، فردی و اجتماعی‌اش نادیده انگاشته می‌شود. افراط در این دیدگاه، حتی ممکن است اصل تعلیم و تربیت را نیز بی‌معنا جلوه دهد. این نقد نیز مبالغه‌آمیز به نظر می‌رسد؛ چه اینکه، ارسطو جایگاه مهمی برای پرورش فضایل عقلانی در انسان قائل است و فعالیت عقلانی را ناشی از هشیاری و آگاهی انسان می‌داند (ارسطو، ۱۹۸۴، نقل از: استیلز، ۲۰۰۸).

۶-۱. نادیده گرفتن کودک

اینگونه ادعا می‌شود که این انگاره با ناقص و ناتوان دانستن کودک، در عمل، او را از مناسبات جدی زندگی بزرگسالی حذف می‌کند یا نادیده می‌گیرد. کودکی که برای فعلیت یافتن ظرفیت‌های بالقوه‌اش باید منتظر بزرگسالی بماند، در موقعیت فعلی کودکی، موجود کامل، مهم و ارزشمندی نیست (روسو، ۱۹۷۹؛ دیویی، ۱۹۱۶؛ جیمز و همکاران، ۱۳۹۳؛ سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). این بزرگسالان هستند که به دلیل کامل و بالغ بودن، باید برای کودک تصمیم بگیرند و هرآنچه را به نفع و صلاح وی می‌بینند، در اختیارش بگذارند و او را از آسیب‌ها یا اموری که تهدید تلقی می‌کنند، دور نگه دارند. برخی محققان، این نقد را به دیگر رویکردها نسبت به کودک و دوران کودکی نیز توسعه داده‌اند (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳). به تعبیر فوکو (۱۹۹۵)، این رویکردها در قالب «نظارت»، «کنترل اجتماعی»، «تنبیه» و «انضباط»، چارچوبی استاندارد برای رفتار کودک تعریف می‌کند و اجازه عاملیت به او نمی‌دهد (کانلا، ۲۰۰۹؛ ویلسون، ۲۰۰۹؛ چاپل، ۲۰۰۸، نقل از: شیخه، ۱۳۹۸). بیشتر آثاری که با عناوینی چون «عاملیت کودکان»^۱، «حقوق کودکان»^۲ و «گوش‌دادن به صدای کودکان»^۳ از زوایای مختلف فلسفی، تربیتی، روان‌شناختی،

1. Children`s agency

2. Rights of children

3. Hearing the voice of children

جامعه‌شناختی و حقوقی منتشر شده (هَلِت و پروت^۱، ۲۰۰۳؛ کندی، ۲۰۰۶؛ پن^۲، ۲۰۰۵؛ کوورتراپ و همکاران^۳، ۲۰۰۹)، در واقع، مبتنی بر نوعی نگاه برساخت‌گرایانه و پساتجددگرایانه به کودک است. کندی کتاب خود را به کودکانی اهداء می‌کند که «صدایشان در این کتاب شنیده شده و نیز به کودکانی که هنوز هم صدایشان شنیده نشده است»^۴. البته برخی با مبالغه در این نقد، گمان کرده‌اند ارسطو ارزش و اهمیتی برای موقعیت کودکی قائل نیست و کودک را نه به‌خاطر خودش، بلکه به دلیل بالقوه‌گی‌هایش مورد توجه قرار می‌دهد (یونگ^۵، ۱۹۹۱؛ هیوود^۶، ۲۰۰۱). در حالی که کودک در اندیشه ارسطویی، قوه محض نیست؛ بلکه هر آن، نسبت به گذشته، فعلیت جدیدی دارد و البته این فعلیت جدید دربردارنده قوه فعلیت بعدی است (راس، ۱۳۷۷، ص ۱۳۲). آریس (۱۹۶۵)، در توصیف جامعه قرون وسطایی، به نبود ایده کودکی اشاره می‌کند؛ ولی معتقد است این نباید به معنای بی‌توجهی، رهاشدگی، محبت نکردن یا تحقیر کودکان قلمداد شود. بنابراین، بالقوه دانستن کودک، به‌مثابه واقعیتی وجودی، تلازمی با بی‌توجهی به احساسات و توانایی‌ها و ارزشمند ندانستن کودک ندارد تا جایی که استیلز (۲۰۰۸) مدعی است اعتقاد روزافزون به ارزشمندی کودک، ریشه در ذات‌گرایی ارسطو دارد. اساساً، بالقوه بودن کودک نسبت به فعلیت بزرگسالی، توصیف یک موقعیت وجودی است؛ نه قضاوت ارزش‌شناختی. بنابراین، این نقد به دیدگاه ارسطویی وارد نیست.

ناگفته پیداست از دیدگاه اسلامی نیز، نادیده گرفتن و بی‌ارزش دانستن کودک، با کرامت ذاتی وی به‌عنوان یک انسان -که در بسیاری از دیدگاه‌ها به‌عنوان یک مبنای انسان‌شناختی پذیرفته شده است- سازگار نیست. در میراث نقلی امامیه، روایات مختلفی با این مضمون آمده که: «أَكْرِمُوا أَوْلَادَكُمْ وَأَحْسِنُوا آدَابَهُمْ يُغْفَرْ لَكُمْ» (طبرسی، ۱۳۷۰، ص ۲۲۲؛ حرّعاملی، ۱۴۰۹، ج ۲۱، ص ۴۷۶؛ مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱، ص ۹۵) و نشان می‌دهد کودک از دیدگاه اسلام، ارزشمند بوده و باید مورد تکریم، احترام و توجه قرار گیرد. آیه ۷۰ سورة اسراء نیز بر کرامت ذاتی انسان به‌عنوان یکی از آفریدگان برگزیده خداوند دلالت دارد. ندیدن کودک و نشیندن صدای نیازها و علاقه‌مندی‌های فعلی او به‌عنوان یک کودک، اثرات سوء تربیتی

1. Hallett & Prout

2. Penn & Helen

3. Qvortrup

4. To all those children whose voices are heard on these pages, and to those whose voices are yet to be heard (Kennedy, 2006)

5. Jung

6. Heywood & Colin

برجا می‌گذارد؛ که ازجمله آنها می‌توان به «عقدۀ حقارت» اشاره کرد. عقدۀ حقارت نیز زمینه انواع بزهکاری و انحراف را فراهم می‌کند. در روایتی از امام هادی (ع) آمده است: «مَنْ هَانَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ فَلَا تَأْمَنْ شَرَّهُ؛ هرکه برای خود شخصیت و ارزشی قائل نشود، از گزند او ایمن مباش» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۳، ص ۴۸۳). آدلر این مفهوم را به‌عنوان بخشی از نظریه‌اش درباره شخصیت و رفتار انسان توسعه داد. او معتقد بود که احساس حقارت، یک نیروی محرکه اساسی در رفتار انسان است و اگر به‌درستی مدیریت نشود، می‌تواند به «عقدۀ حقارت» تبدیل شود. وی تصور می‌کرد که همه انسان‌ها در دوران کودکی به دلیل وابستگی به بزرگسالان و محدودیت‌های فیزیکی، احساس حقارت را تجربه می‌کنند. این احساس می‌تواند به‌عنوان محرکی برای رشد و پیشرفت عمل کند. اما اگر فرد نتواند بر این احساس غلبه کند، ممکن است دچار عقدۀ حقارت شود؛ که خود را در رفتارهای جبرانی افراطی، مانند تلاش برای اثبات برتری یا اجتناب از چالش‌ها، نشان می‌دهد (آدلر، ۱۹۳۱).

۲-۲-۶. نگاه فردگرایانه به کودک

نقد دیگری که به انگاره کودک ارسطویی وارد می‌شود، این است که کودک به‌مثابه فرد دیده می‌شود؛ نه به‌مثابه موجود اجتماعی و عضوی از جامعه. شاهد این برداشت آن است که این انگاره، نسبت‌های فرهنگی و تأثیر برساخت اجتماعی در فهم کودکی را نادیده گرفته و کودکی را مطلق و جهانی می‌بیند. به نظر می‌رسد خلط بین نگاه اجتماعی و برساختی، موجب ابراز چنین نقدی شده است؛ چنانکه فیلیپ شلدز (۱۹۹۸) معتقد است تحول کودک در اندیشه ارسطو، نه‌تنها ناظر به فرد، بلکه ناظر به جامعه به‌مثابه یک کل است.

۳-۶. ناتوانی از تبیین فعلیت‌ها و توانایی‌های خاص کودکان

نقد دیگر، این است که چون این انگاره کودک را ناقص و بزرگسال را کامل تلقی می‌کند، از تبیین برخی واقعیت‌ها مانند اینکه کودکان بهتر از بزرگسالان می‌توانند مطالب مختلف ازجمله زبان دیگری را بیاموزند، تصویر زیباتری خلق کنند (متیوس و مولین^۱، ۲۰۲۳) یا جنب‌وجوش بیشتری داشته باشند، ناتوان است. همین نقد به امتدادهای این انگاره در مرحله‌بندی سنی رشد انسان -که در آثار نویسندگان مختلف از سده‌های میانه تا روسو و سپس ژان پیازه آمده (همان)- وارد شده است. به نظر می‌رسد با توجه به اینکه نمونه‌های یاد شده استثناء نیستند، این نقد تا حدی وارد باشد. از منظر قرآن به این واقعیت توجه شده و رشد جسمی انسان عادی -مانند یک منحنی زنگوله‌ای- از ناتوانی کودکی آغاز می‌شود و در

صورت نبود موانع، پس از طی سیر اشتدادی تا اوج قدرت جوانی، به سوی ضعف ثانوی پیری، افول می‌یابد (روم، ۵۴؛ نحل، ۷۰؛ حج، ۵). این مسأله نشان می‌دهد که سیر کمال جسمانی انسان، لزوماً اشتدادی نیست و برخی از فعلیت‌های قبلی به مرور زمان از بین می‌رود و حتی قوه‌ای برای فعلیت مجدد آن باقی نمی‌ماند؛ اما نباید حرکت کمالی انسان را به بُعد جسمی تقلیل داد.

۴-۶. بی‌توجهی به کودکان خاص یا دارای معلولیت

نقد دیگر، این است که این دیدگاه همچنین یک ایده‌آل فراگیر را دنبال می‌کند و کودکانی که از ابتدا توانایی‌های ویژه‌ای دارند؛ که حتی بسیاری از بزرگسالان و دیگر کودکان هم از آن بی‌بهره‌اند، یا کودکانی که به دلیل نقص‌های مادرزاد در آینده نیز از دستیابی به برخی فعلیت‌ها محروم‌اند را نادیده می‌گیرد. از آنجا که افراد با نیازهای ویژه، استثناء از عموم یک «نوع» محسوب می‌شوند؛ نمی‌توان به این دیدگاه خرده گرفت. باید توجه داشت که این‌گونه تفاوت‌ها، واقعی بوده و منجر به نسبیت و برساخت‌گرایی نیز نمی‌شود.

۴-۶-۱. ناسازگاری «بودن» و «شدن»

برخی از محققان پستاجددگرا، با ایجاد تقابل مصنوعی میان دو مفهوم «بودن»^۱ و «شدن»^۲ تلاش کرده‌اند انگاره ارسطویی را به دلیل تأکید بر فرآیند رشد و حرکت تکاملی کودک به سوی بزرگسالی (شدن): آنچه به سویی می‌رود، این انگاره را نسبت به وضعیت فعلی وجود کودک (بودن: آنچه اکنون هست) بی‌توجه نشان دهند. برخی دیگر نیز با تأویل مفهوم «بودن» به ثبات و ایستایی ماهوی و انکار هویت و ماهیت از پیش تعیین‌شده، انسان را در حال «شدن» می‌دانند (استیبلز، ۲۰۱۲). از آنجا که هیچ‌کدام از دو دیدگاه، منطقاً نسبت به مفهوم دیگر بی‌توجه نیستند، پرداختن بیشتر به این نقد ضرورتی ندارد.

۴-۶-۲. سکوت نسبت آموزه اسلامی «فطرت»

کودک ارسطویی هرچند آفریده و مخلوق خداوند تلقی می‌شود؛ ولی ردپای «فطرت توحیدی» به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین آموزه‌های قرآنی (روم، ۳۰) و روایی (کلینی، ۱۳۶۳، ج ۲، ص ۱۲) در صورت‌بندی آن دیده نمی‌شود. هرچند دیدگاه‌های اندیشمندان اسلامی درباره معنای فطرت و مصادیق داشته‌های فطری آدمی، تا اندازه‌ای متفاوت است؛ ولی همگی اتفاق‌نظر دارند که انسان از سرشت پاک الهی برخوردار است و این سرشت مشترک تغییر نمی‌کند و نابودی در آن راه ندارد؛ هرچند ممکن است به دلیل انتخاب‌های نادرست، مورد بی‌توجهی و غفلت قرار گیرد (مطهری، ۱۳۸۴، ص ۲۴۴-۲۴۵).

1. Being

2. Becoming

۷. نتیجه‌گیری

دوران کودکی به مثابه دوران آغازین زندگی انسان، از اهمیت بسیاری برخوردار است، چه اینکه مطابق روایات، هر آنچه در کودکی آموخته شود، چون نقش حکاکی شده بر سنگ، پایدار می‌ماند.^۱ انگاره‌های مختلفی از کودک و دوران کودکی مبتنی بر نظریات و مبانی گوناگون شکل گرفته است. نگاه ما به کودک و رفتار با او، بسته به نوع انگاره‌ای است که از کودک در ذهن داریم. در این نوشتار، انگاره ارسطویی «بزرگسال بالقوه» بررسی شد. ارسطو براساس مبانی فلسفی (علیت، قوه و فعل، حرکت در اعراض در عین ثبات ماهیت، سلسله‌مراتب نفوس) و زیست‌شناختی (پی‌زایش) خود، کودک را موجودی دارای نفس ناطقه انسانی می‌داند که در آغاز دوره حیات خود، توانمندی‌ها و فعلیت‌های انسان بزرگسال را به صورت بالقوه دارد؛ که در صورت عدم مانع، ناگزیر طی فرآیندی تدریجی به فعلیت می‌رسد. گاهی از این انگاره با عنوان «بزرگسال کوچک» یاد می‌شود (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). بزرگسال کوچک یعنی کودک، همان بزرگسال است؛ با همه فعلیت‌ها، ولی در اندازه‌ای کوچک‌تر! مبانی فلسفی و زیست‌شناختی ارسطو این تفسیر را بر نمی‌تابد و کودک را موجودی بالقوه می‌داند که هنوز فعلیت‌های بزرگسالی در او تحقق نیافته است. انگاره ارسطویی، مطلق و جهان‌شمول است و بر وجود الگوهای نسبتاً پایدار و فراگیر تحولی صحه می‌گذارد. البته روشن است که برخی استعدادها برای تحقق، نیاز به تربیت و مراقبت دارد و اینگونه نیست که سیر طبیعی از قوه به فعل، قهری و غیرارادی باشد. بدین ترتیب، کودک در نظام سازمانی سلسله‌مراتبی جامعه تحت تدبیر و سرپرستی والد/مربی قرار می‌گیرد؛ تا برای ایفای نقش در بزرگسالی آماده شود. مهم‌ترین نقدها به انگاره ارسطویی عبارتند از: نگاه ابزاری و غیراصالی به کودکی؛ جبرگرایی ناشی از رئالیسم ذات‌گرایانه؛ نادیده گرفتن و ارزشمند نداشتن کودک؛ نگاه فردگرایانه به کودک؛ ناتوانی از تبیین فعلیت‌ها و توانایی‌های خاص کودکان؛ بی‌توجهی به کودکان دارای نیازهای ویژه؛ سکوت نسبت به آموزه اسلامی فطرت و محروم دانستن کودکان از نیل به سعادت. از میان نقدهای یاد شده، سه نقد اخیر به‌نوعی به این انگاره وارد بوده و نقطه تمایز انگاره اسلامی کودک از انگاره ارسطویی است؛ اما سایر موارد به دلیل ناسازگاری با مبانی فلسفی و مجموعه آثار ارسطو، پذیرفتنی نیست.

۱. «وَ إِنَّمَا قَلْبُ الْوَلَدِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ مَا أَلْقِيَ فِيهَا مِنْ شَيْءٍ قَبْلَهُ فَبَادَتْكَ بِالْأَدَبِ قَبْلَ أَنْ يَقْسُو قَلْبُكَ وَ يَشْتَغِلَ لُبُّكَ ...»

(نهج البلاغه، نامه ۳۱)

— منابع —

قرآن کریم.

نهج البلاغه.

- ابن شعبه حُرّانی، حسن بن علی (۱۳۶۳). *تحف العقول عن آل الرسول صلی الله علیه و آله*. تصحیح: علی اکبر غفاری. قم: جماعة المدرّسين فی الحوزة العلمیة بقم، مؤسسة النشر الإسلامی.
- جیمز، آلیوس؛ جنکس، کریس؛ پروت، آلن (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی دوران کودکی*. ترجمه: علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم‌آبادی. تهران: نشر ثالث.
- حرّعاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ق). *وسائل الشیعة*. قم: مؤسسه آل‌البیت (ع)، ج ۲۱.
- راس، ویلیام دیوید (۱۳۷۷). *ارسطو*. مترجم مهدی قوام صفری. تهران: فکر روز.
- سجادیه، نرگس؛ آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). *زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ؛ به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی*. نظریه و فلسفه تربیت، ۱(۱)، ص ۱۱۵-۱۴۰.
- شیخه، رضا (۱۳۹۸). *برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی و تعلیم و تربیت*. تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- طبرسی، حسن بن فضل (۱۳۷۰). *مکارم الأخلاق*. قم: الشریف الرضی.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۳). *الکافی*. تصحیح: علی اکبر غفاری. تهران: دارالکتب الإسلامیة، ج ۲.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق). *بحار الأنوار*. بیروت: دار احیاء التراث العربی، ج ۱.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۴). *فطرت*. تهران: صدرا.

Adler, A. (1931). *What Life Should Mean to You*. London: George Allen & Unwin LTD.

Aries, P. (1965). *Centuries of Childhood; A Social History of Family Life*. Great Britain: Jonathan Cape Ltd.

Aristotle, (1984). *Complete Works of Aristotle: The Revised Oxford Translation*, Jonathan Barnes (editor), One-Volume Digital Edition. New Jersey: Princeton University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Global Grey.

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish; The Birth of the Prison*. Translated by: A. Sheridan. New York: Vintage Books.

Hallett C. & Prout, A. (2003). *Hearing the Voices of Children; Social Policy for a New Century (The Future of Childhood Series)*. London & New York: Routledge Falmer.

Heywood, C. (2001). *A history of childhood*. Malden, USA: Polity Press.

Jung, C.G. (1991). *The Development of Personality*. Translated by R.F.C. Hull. New York: Princeton University Press.

Kennedy, D. (2006). *The well of being; childhood, subjectivity, and education*. Albany: State University of New York Press.

Matthews, G. & Mullin, A. (2023). *The Philosophy of Childhood*. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.).

URL= <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/childhood/>

- Matthews, G.B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Penn, H. (2005). *Understanding early childhood; Issues and controversies*. England And New York: Open University Press.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. & Honig, M.S. (2009). *The palgrave handbook of childhood studies*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Rousseau, J.J. (1979). *Émile: or On education*. Translated by A. Bloom. USA: Basic Books.
- Shields, P.R. (1998). Some reflections on respecting childhood. *The Journal of Value Inquiry*, no. 32, p. 369–80.
- Stables, A. (2008). *Childhood and the Philosophy of Education; An Anti-Aristotelian Perspective*. US: Continuum International Publishing Group.
- Stables, A. (2012). *Be(com)ing Human; Semiosis and the Myth of Reason*. Rotterdam: Sense Publishers.

