

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 (Murris, 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 and Anne Trine Kjørholt (2009), "Social Actors and Victims of Exploitation: Working Children in the Cash Economy of Ethiopia's South", *Childhood*, 16(2), 175–194. Available at: <<https://doi.org/10.1177/0907568209104400>>
- Alanen, Leena (1998), "Children and the Family Order: Constraints and Competencies", in: *Children and Social Competence: Arenas of Action*, J. Moran-Ellis and I. Hutchby (eds.), 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 and Cludio Maggioni (2017), "Children Rights and Contemporary Sociological Perspectives of Childhood", Naqi Sobhani et al. (trans.), in: *An Essay in Childhood Studies*, Zainab Ghani (ed.), 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*, 200–204, SAGE Publications Ltd.
- Coombs, Jerrold. R. and LeRoi. B. Daniels (2014), "Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis", KH. Bagheri (trans.), in: *Forms of curriculum inquiry*, E. C. Short (ed.), SAMT publication. [in Persian] (original work published 1991)
- Corsaro, William A. (2017), *The Sociology of Childhood*, Aliraza. Kermani and 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 and Friederike Heinzel (2016), "Children as Social Actors and Addressees?: Reflections on the Constitution of Actors and (Student) Subjects in Elementary School Peer Cultures", *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, Routledge. Available at: <<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. Available at: <<https://doi.org/10.5860/choice.41-5038>>

165 Abstract

- Golay, Dominique and Dominique Malatesta (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: *THE SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*, D. T. Cook (ed.), SAGE Publications Ltd.
- Hutchby, Ian and Jo Moran-Ellis (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", *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, 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 and Alan Prout (1997), "Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood: Classic Edition", *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 2nd ed., Taylor & Francis e-Library. Available at: <<https://doi.org/10.4324/9781315745008>>
- James, Alison, Chris Jenks, and Alan Pruett (2014), *Theorizing Childhood*, Aireza Kermani and 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. Available at: <<https://doi.org/10.1177/0907568204040182>>
- Lee, Nick (2020), "Child", in: *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*, D. T. Cook (ed.), SAGE Publications Ltd.
- Lister, Ruth (2007), "Why Citizenship: Where, When and How Children?", *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718.
- MacNaughton, G., and K. Smith (2018), "Children's Rights in Early Childhood", Aliraza Kermani (trans.), in: *Introduction to Childhood Studies*, Mary Jain Kehily (ed.), Saless publication. [in Persian] (original work published 1998)
- Mayes, Eve and Roger Holdsworth (2020), "Learning from Contemporary Student Activism: Towards a Curriculum of Fervent Concern and Critical Hope", *Curriculum Perspectives*, 40(1), 99–103.
- Mokhtari, Marzieh and Mansour Haqiqatian (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 et al. (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: *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*, D. Kennedy and B. Bahler (eds.), Lexington Books.

- Naughton, Glanda, Patrick MacHughes, and Kylie Smith (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. Available at: <<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*, 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, et al. (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 et al. (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: *Introduction to Childhood Studies*, Mary Jain Kehily (ed.), Saless publication. [in Persian] (original work published 1998)
- Wallace, Ruth A., Alison Wolf (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: *Introduction to Childhood Studies*, Mary Jain Kehily (ed.), Saless publication. [in Persian] (original work published 1998)
- Zokaie, Saeed (2017), "Childhood Studies: Concepts, Approaches and Key Issues", *Cultural Studies & Communication*, 13(46), 13-36[in Persian]

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی» و شناسایی عناصر برساننده آن

زهره هوشیار*

بابک شمشیری**، امین ایزدپناه***

چکیده

برخلاف نگاه فرودست‌نگر در رویکردهای سنتی، کودک، هم‌چون سوژه‌ای فعال، عامل، و حتی در مقام کنش‌گر 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 بزرگ‌سال‌محور مفهوم جدید و انتزاعی «کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی»، به تعبیرهای نادرست و ابهام‌برانگیز 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 برساننده مفهوم «کودک کنش‌گر اجتماعی» پرداخته‌ایم که در دو قلمرو فردی و اجتماعی معرفی شده‌اند. در قلمرو اول خود کودک مطرح است و عناصر برساننده آن عبارت‌اند 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 است.

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

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)، mhaz_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 کودک‌اند، آن‌چنان‌که در معاهده حقوق کودک بیان شده است، از جهتی دیگر و در یک باور رایج، کودک عضوی از جامعه تعریف می‌شود که هنوز به دلیل تجهیز نشدن به مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز در ایفای نقش‌های اجتماعی در سازمان اجتماعی نقشی مؤثر ندارد. گرچه این تعریفی سستی از مفهوم کودک محسوب می‌شود، هنوز هم مهم‌ترین تعریف در این زمینه است (جیمز و دیگران ۱۳۹۳: ۷). ناتوان و ناکامل‌انگاشتن کودک و عدم نقش‌دهی به او به تصور و انگاره‌ای مسلط از کودک بازمی‌گردد که بزرگسالان عموماً دربارهٔ 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 (به‌ویژه توانایی‌های شناختی و عقلانی) می‌گردند، گاه حتی به نفی کودکی انجامیده است (ایزدپناه ۱۳۹۹: ۱۱۴). چنین انگاره‌ای از کودک و کودکی موردپسند بسیاری از بزرگسالان است و استقرار آن نشانه‌ای است از مراقبت و مسئولیت آن‌ها در قبال کودکان. کودک در پرتو نقص‌هایش مستلزم حمایت، همراهی، و درجه‌ای از کنترل توسط بزرگسالان است (Lee 2020: 189). به‌عبارتی، 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 چه‌بسا هنوز نیست و برای بودن باید با استانداردهایی مشخص تربیت شود تا پس از طی شدن دورهٔ کودکی به بزرگسال توانا، که شایستگی ورود به جامعه و پذیرش نقش‌های متعدد دارد، تبدیل شود. در این نگاه رو به آینده، کودکان اغلب به‌عنوان کانون امید برای ظرفیت‌ها و فرصت‌های آینده شناخته می‌شوند که این امر باعث می‌شود مشارکت فعال اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، و دیگر مشارکت‌های کودکان در زمان حال را پنهان کند. آلانن (Alanen 1990) برای این تمرکز بر آینده اصطلاح «تعریف منفی کودکان» را پیش‌نهاد داده است، یعنی کودکان براساس آن‌چه قرار است بشوند تعریف شده‌اند و نه براساس آن‌چه در حال حاضر هستند (به‌نقل از کورسارو ۱۳۹۳: ۱۵۴). این دیدگاه کودکی را، با تأکید بر اهمیت و معناداری آینده در مقابل اکنون، نفی و فدای بزرگسالی می‌کند. با این حال در چند دههٔ گذشته، مطالعات جدید کودکی، با فراتر رفتن از رویکردهای غالب، که طی سال‌ها بر مطالعهٔ کودکان سیطره داشتند، به‌ویژه روان‌شناسی رشدی، گام جدیدی برداشته است (وودهد ۱۳۹۶: ۶۸). ذکایی بیان می‌کند که مطالعات کودکی، با نقد رویکردهای تقلیل‌گرایانهٔ زیستی روان‌شناختی و با اختیار کردن منظری بین‌رشته‌ای و ترکیبی،

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۶۹

کودکان را نه به عنوان عاملان و کنش گرانی بالقوه و در حال شدن، بلکه فی نفسه به عنوان مقوله ای مهم و قابل مطالعه در نظر می گیرد (ذکایی ۱۳۹۶: ۱۴). مطالعات کودکی با خوانش های جدیدی از کودک در کنار توجه به توانمندی ها و ظرفیت های او به خوانشی دست می یابد که فهم و معرفیِ بر ساخت کودک به مثابه کنش گر اجتماعی از جمله آن هاست.

۲. بیان مسئله

اگرچه رویکردهای کودک محور و توجه به کودکان در چندین دهه اخیر مزیت های بسیاری برای کودکان در پی داشته است، در عین حال برخی جهت گیری های نامناسب، مثل عاطفه گرایی کاذب یا نگاه مراقبتی و محافظتی افراطی، فرصت بروز توانمندی ها و فعلیت یافتن ظرفیت ها را از کودکان گرفته است. افزون بر این، بسیاری اوقات نیز کنش اجتماعی کودکان در سایه انواع کنش های تجویزی، تقلیدی، و حتی تحمیلی دیده نشده است. از سوی دیگر، در مقایسه با گذشته، اکنون کودکان فرصت ها و پشته های بیش تری برای بیان نظر و دیدگاه هایشان دارند. معاهده حقوق کودک، که بسیاری از دولت ها آن را تأیید کرده اند، حقوق شهروندی کودکان را به رسمیت می شناسد و تأکید دارد که کودکان می توانند و باید در موضوعات مرتبط با خودشان اظهار نظر کنند و مشارکت داشته باشند. اکنون کودکان بیش از هر زمانی تشویق به استقلال عمل و اتکا به انتخاب خود می شوند، ولی در عین حال شرایط پرخطر جامعه (بک ۱۹۹۲، به نقل از ذکایی ۱۳۹۶) والدین آن ها را به کنترل گرایی حداکثری برای مدیریت این مخاطرات برمی انگیزد (هونور ۲۰۰۸، به نقل از ذکایی ۱۳۹۶). در میانه این دوگانگی و ابهام، طرح مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی»، در حالی که خود مفهوم کودکی سابقه طولانی ندارد، بدون وجود درک فراگیر یا عمیق از آن ممکن است به استنباط های ناقص یا گمراه کننده، به ویژه در قلمرو عمل، بینجامد. برخی اوقات نبودن مفاهیم و موضوعات ما را بر آن می دارد که با شتاب آن ها را به حوزه فکر و عمل خود وارد سازیم، در حالی که کوششی برای شناخت درست آن ها به کار نبسته ایم. ورود مفاهیم جدید به عرصه های مختلفی که کودکان در آن حضور یا سهم دارند، بدون آن که تحلیل یا درک درستی از آن ها وجود داشته باشد، ممکن است به جای بهبود وضعیت دشواری های تازه ای بیافریند. به همین دلیل، در پژوهش پیش رو، با هدف روشن تر ساختن و تحلیل مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» و کاستن از سطح انتزاع آن، می کوشیم ضمن مطالعه نسبتاً جامع پیشینه مفهوم مورد بحث و تحلیل دیدگاه های مطرح شده در مورد آن مؤلفه های بر سازنده 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 است و در تعریفی رو به آینده، که آلانن (1990) 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، 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 کودک‌بودن 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 خود دخالت کند و هم‌چنین توان‌مندی‌هایش را در اثرگذاری بر خود و محیط پیرامونش و حتی در گستره بزرگ‌تری از اجتماع نمایان کند. به‌گفته 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 (همان: ۱۸). در ادامه مقاله و در بخش یافته‌ها مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی به تفصیل شرح داده می‌شود، اما 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 به‌مثابه کنش‌گران اجتماعی می‌تواند ارائه دهد، بیان می‌کنند (James 2009: 40). آن‌ها کنش‌گری اجتماعی کودک را به‌مثابه 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 زندگی می‌کنند، کنش‌گر دیده شوند. کودکان فقط سوژه‌های منفعل ساختارها و فرایندهای اجتماعی نیستند» (James and Prout 1997: 8). در این نوع درک، فهم و نیز پذیرش کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی و هم‌چنین دوران کودکی به‌مثابه دوران تولیدات مفهومی و نمادین از جمله

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۷۱

مهم ترین دستاوردهای علوم اجتماعی و انسانی است که دیگر به کودک فقط در جایگاه دریافت و ضبط فرهنگ بزرگ سالان نگاه نمی شود، بلکه کودکی دوران مولد تولیدات فرهنگی است که هنگام مطالعه یک جامعه حائز اهمیت است (اسفاری ۱۳۹۵: ۱۴۸) و کاملاً در تضاد با مدل های جریان اصلی غالب است که کودکان خردسال را برای شرکت معنادار در بحث ها و تصمیماتی که آن ها را تحت تأثیر قرار می دهد منفعل، ضعیف، وابسته، بیش از حد بی گناه، یا نابالغ نشان می دهد (Naughton et al. 2007: 164).

جیمز (James 2009) در بررسی دلایل تغییر پارادایم و شکل گیری نگاه جدید به کودکی در مطالعات اجتماعی کودکی (که کودک به مثابه کنش گر اجتماعی بخشی از آن است)، مواردی از این قبیل را مهم می داند: ۱. آگاهی در حال تغییر از موقعیت کودکان در جامعه؛ ۲. آغاز عمومی تر شدن موضوع «کودک آزاری» که این آگاهی را گسترش داد که برخی از کودکان در جهان بسیار خوب «شاد، ایمن، محافظت شده، و معصومانه» زندگی نمی کنند؛ ۳. انتقادهای آکادمیک در مورد دیدگاه های سنتی که در مورد کودکان وجود داشت از جمله دیدگاه پیازه (در روان شناسی) و پارسونز (در جامعه شناسی)؛ ۴. ظهور رویکردهای جدید تفسیری و تعاملی در علوم اجتماعی؛ ۵. مطالعات برگر و لاکمن دربارهٔ برساخت اجتماعی واقعیت و سپس پدیدار شدن بحثی در مورد شخصیت برساخته اجتماعی دوران کودکی (social constructed character of childhood) که به دنبال ادعای معروف آریه، مبنی بر این که در جامعه قرون وسطایی ایده کودکی وجود نداشت، شکل گرفت؛ ۶. جنبش های ضد فرهنگی دهه ۱۹۶۰ و ظهور فمینیسم و جنبش های ضد استعماری که هژمونی روابط اجتماعی و سیاسی موجود را به چالش کشید و باعث تحریک علاقه علوم اجتماعی به جهان بینی هایی شد که توسط گروه های مختلف خرده فرهنگی (sub-cultural) از جمله کودکان بیان می شوند؛ و در نهایت ۷. توجه به رویکردهای تلفیقی که دو دسته نظریه را (هم نظریه های تبیین کننده ساختار اجتماعی زندگی و هم نظریه هایی که کنش ها و معانی افراد را بررسی می کنند) با هم آشتی داد، مثل نظریه ساخت یابی گیدنز (ibid.: 37-39). این حرکت تا به امروز، که تغییراتی جدی در فهم و تولید فرهنگ و تصورات دوران کودکی 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 برحسب 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 (همان: ۴۴). هم‌چنین، این نوع پژوهش ناظر بر فراهم کردن تبیین روشن از معنای یک مفهوم به‌واسطه توضیح ارتباط آن با مفاهیم‌های دیگر است (همان: 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) مورد‌اکاوی قرار گرفته است تا عناصر برساننده مفهوم موردپژوهش به‌دست آید. بدین‌ترتیب، قلمروهای غیرانتزاعی‌تر برساننده مفهوم مدنظر 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 به‌وسیله سه پژوهش‌گر به‌صورت جداگانه انجام شده (Denzin 2009) و از انطباق یافته‌ها با یک‌دیگر مقوله‌ها یا عناصر برساننده مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی به‌دست آمده‌اند.

۵. پیشینه پژوهشی

باوجود گذشت چند دهه از ظهور رویکردهای جدید در دنیا، که کودک را به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی معرفی می‌کنند، مثل جامعه‌شناسی کودک و مطالعات جدید کودکی، عدم توجه کافی به این رویکردهای جدید در کشور ما و انجام‌نشدن 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 دیگران (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 درمقام شهروند آینده یا شهروند کنش‌گر داشته باشد به‌صورت تطبیقی واکاوی کرده‌اند. دو پژوهش دیگر نیز در ابعاد دیگری به این مفهوم توجه کرده‌اند. اسفاری (۱۳۹۵) در پژوهش خود با تکیه بر فهم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی به مطالعه 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

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۷۳

آن‌ها به مثابه کنش گرانی فعال، معناساز، و برساننده واقعیت اجتماعی دیده می‌شود. 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 (Engdahl 2011; Abebe and Kjørholt 2009; Skovdal et al. 2009)، تربیت و آموزش و پرورش (Engdahl 2011; Mayes and Holdsworth 2020)، مشارکت حقوقی و سیاسی (Golay and Malatesta 2014)، و هم‌چنین مسائل زیست‌محیطی (Mort et al. 2018) نمونه‌های مختلفی از این پژوهش‌ها هستند.

۶. یافته‌ها

۱.۶ مفهوم کودک به مثابه کنش گر 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 (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 (عاملان اجتماعی) و بر نقش‌های تعیین‌شده اجتماعی، که افراد در ساختارها و سازمان‌ها ایفا می‌کنند، سیطره دارند. آنان زمانی نسبتاً اندک را به تحلیل پویایی‌های کنش فردی اختصاص می‌دهند (همان: ۲۷). کودک در این نظریه‌ها (کلان) صرفاً باید با جامعه‌پذیری و درونی‌کردن فرهنگ، هرچه سریع‌تر دوارن کودکی را پشت‌سر گذارد و به عنوان بزرگ‌سال وارد جامعه شود تا با نقش‌پذیری در جامعه کارکرد اجتماعی داشته باشد. 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 داشته باشد.

برای کودکان این امکان وجود دارد که به‌طور انعطاف‌پذیر و استراتژیکی جایگاه خود را 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 به‌دست آید (جیمز و پروت ۱۹۹۵، به‌نقل از جیمز و دیگران ۱۳۹۳: ۳۲۶).

در رویکردهای مدرن، چندگانه‌بودن و تنوع کودکی، ضرورت به‌کارگیری چشم‌اندازهای متنوع به آن، تعیین‌کننده‌بودن خود کودکان در برساختن کودکی خویش، و اهمیت مشارکت آن‌ها در خانواده، اجتماع، و فرهنگ موردتأکید قرار می‌گیرد (والر ۲۰۰۵، به‌نقل از ذکایی ۱۳۹۶: ۱۸). در این رویکردها، دوران کودکی به‌مثابه بودن (childhood as being) مطرح است، یعنی به کودکان به‌مثابه موجوداتی بالفعل نگریسته می‌شود و دوران کودکی شکلی از بودن در جهان است و هر دو فی‌نفسه ارزش‌مند تلقی می‌شوند (شیخه و دیگران ۱۳۹۷: ۳۹). در نقطه مقابل، دوران کودکی به‌مثابه شدن (childhood as becoming) در رویکردهایی مثل روان‌شناسی رشدی یا جامعه‌پذیری سستی مطرح است که به کودک به‌گونه‌ای 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 به‌سوی ذهنیت عقلانی حرکت می‌کنند (همان: ۳۳). 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 درنهایت به عضوی کارکردی، لایق، و مفید برای جامعه تبدیل شوند (کورسارو ۱۳۹۳: ۲۶).

مفهوم کودک به‌مثابه کنش‌گر اجتماعی (the child as social actor) که هم‌زمان با شکل‌گیری رویکردهای جدید و ظهور دیدگاه‌هایی درباره تعیین‌کننده‌بودن کودک در شکل‌گیری کودکی خود مطرح شد، ریشه در بحث‌های فکری دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ دارد که در ظهور الگوی جدیدی برای مطالعه اجتماعی کودکی به اوج خود می‌رسد. به‌نظر می‌رسد که در این سال‌ها و در ارتباط با این مفهوم، اطلاعات و ایده‌ها از بسیاری جهات درحال دست‌یابی است که در دهه ۱۹۸۰ به اوج می‌رسد. مایال بیان می‌کند که:

روان‌شناسی، خود درحال آگاه‌شدن بیش‌تر از کودکان به‌مثابه 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 مؤسساتی متناسب با این نگرانی‌ها تأثیرات شدیدی بر ایده‌های مربوط به کودکی اعمال کرده است. بنابراین، دانشمندان در دهه ۱۹۸۰، یک آوای بنیانی برای ایده‌های مربوط به کودکان به‌مثابه عاملان (agents) و درباره کودکی به‌مثابه یک برساخت اجتماعی داشتند (Mayall 2013: 18).

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۷۵

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, 773).

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 (James 2009: 40). در ادامه این تحولات، در سال ۱۹۹۰، جیمز و پروت تعریفی بیان می‌کنند از آنچه انگاره کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی می‌تواند ارائه دهد (ibid.). آنها کنش‌گری اجتماعی کودک را به مثابه یکی از اصول پارادایم جامعه‌شناسی کودکی این‌گونه بیان می‌کنند: «کودکان کنش‌گر هستند و باید در بر ساختن زندگی خود، زندگی اطرافیان، و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند کنش‌گر دیده شوند. کودکان فقط سوزدهای منفعل ساختارها و فرایندهای اجتماعی نیستند» (James and 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 بر سازنده 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 and Heinzel 2016: 325). به بیان ماجونی و بارالدی، انگاره کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی تأثیرگذاری 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 کاملاً پیوند دارد؛ کودکی که از سن کم می‌تواند مطالبه‌گر حقوقی باشد که در بخش‌های پیشرفته‌تر معاهده حقوق کودک ذکر شده است (ماجونی و بارالدی ۱۳۹۷: ۵۵). در این رویکردها، مفهوم فراگیر کودک، که با درونی کردن ارزش‌های اجتماعی به یک نظام شخصیتی اجتماعی تبدیل می‌شد، جای خود را به نوعی مفهوم‌سازی از کودک به مثابه سوزدهای فعال (active subject) داده است (همان: ۴۱) که خود عامل است و به هم‌راه دیگر عامل‌ها در بر ساختن مشترک از واقعیت نقشی مؤثر 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 بر می‌گیرد و عناصری را ارائه می‌کند که به خود کودک بازمی‌گردند و قلمرو دوم نیز جنبه اجتماعی کودک و دوران کودکی را پوشش می‌دهد 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 مراقبان، مربیان، مقامات جامعه، و پژوهش‌گران به رسمیت شناخته شود (Bell 2020: 200). دیدگاه و صدای کودکان، به این دلیل که غالباً تحت حمایت و همچنین کنترل بزرگ‌سالان بوده‌اند، که تاحد 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 به مثابه کنش‌گر اجتماعی، توجه به دیدگاه و شنیده‌شدن صدا گام ابتدایی برای فراهم آمدن موقعیت‌های بروز کنش اجتماعی از سوی کودک است، به گونه‌ای که در تأثیری دوسویه و با کنش کودک 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 به مثابه کنش‌گر اجتماعی است. برای پژوهش‌گرانی که بررسی نقش کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۷۷

نگرانی اصلی آن هاست، شایستگی اجتماعی کودکان امری مسلم است. مسئله آن ها بیش تر این است که چگونه این شایستگی در روابط روزمره کودکان و از طریق آن ها مطرح و به رسمیت شناخته می شود یا چگونه پنهان یا کنترل می شود (Hutchby and Moran-Ellis 1998: viii).

این درحالی است که برخی دیگر کودک را فاقد شایستگی لازم برای کنش اجتماعی می دانند. ایزدپناه (۱۳۹۹) دلیل را در نوع رابطه قدرت میان کودک و بزرگسال می داند و بیان می کند که این رابطه توجه ها را به سمت نادرستی از تعریف کودک و توانمندی های او جلب می کند:

«نامتوازی قدرت به بزرگسالان اجازه می دهد با تعریف مجموعه ای از معیارها و استانداردها و نادیده گرفتن کنش ها و احساسات کودکان مسیر بزرگ شدن را براساس نگاه خود تعریف کنند» (همان: ۱۲۰).

تفاوت نوع برخورد با کودکان به این دلیل نیست که آن ها فعال (و کنش گر) نیستند، مسئله این جاست که آنان به گونه ای که بزرگسالان فعال به شمار می روند، فعال نیستند. به عبارتی، در جهان بزرگسالان عمل کودکان چندان به رسمیت شناخته نمی شود، زیرا مفهوم شایستگی درباره عمل بزرگسالان تعریف می شود و بزرگسالان هستند که از موقعیت برتر خود شایستگی را تعریف می کنند (کیوورتروپ ۱۹۹۴، به نقل از ایزدپناه ۱۳۹۹: ۱۰).

محوریت قراردادن رویکردهایی که دوران کودکی را به مثابه ساختار اجتماعی می پذیرد و زمینه فعالیت، تعامل، و مشارکت کودکان به مثابه کنش گر اجتماعی را در این ساختار فراهم می کند، باعث می شود دیدگاه های متفاوتی درمورد توانایی مشارکت کودکان در جهان اجتماعی و میزان تأثیر ساختار دوران کودکی در شکل گیری شایستگی اجتماعی آن ها شکل گیرد.

بدون انکار این که انسان درطول زمان و در روش های قابل توصیف رشد می کند و این که رفتارهای اجتماعی مناسب نه این که طبیعی باشند، بلکه آموخته می شوند، پارادایم شایستگی کودکان به دنبال این است که کودکان را به طور جدی و فی نفسه به مثابه عاملان اجتماعی در نظر بگیرد تا این را بررسی کند که چگونه بر ساختارهای اجتماعی دوران کودکی هم زندگی کودکان را می سازند و هم با کنش گیری های خود کودکان ساخته می شوند. هم چنین شایستگی های اجتماعی را توضیح دهد که کودکان درطول زندگی روزمره خود به عنوان کودک در گروه های همسالان و در خانواده ها و همین طور در دیگر عرصه های کنش از خود نشان می دهند (ibid.: 9).

شایستگی اجتماعی کودکان را باید دستاوردی عملی در نظر گرفت نه چیزی که بزرگسالان به کودکان اعطا کرده باشند که بتوان دوباره آن را تعریف یا حذف کرد. شایستگی

اجتماعی به‌عنوان چیزی مطرح است که کودکان فی‌نفسه به آن عمل می‌کنند و نمایاندن آن دستاوردی کنش‌گرانه و عاملانه است، اما دستاوردی است که به‌وسیلهٔ ویژگی‌های ساختاری محیطی، که کودکان در آن زندگی می‌کنند، محدود می‌شود (ibid.: 16).

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

۳.۱.۲.۶ عاملیت اجتماعی کودک

نظریه‌های ساختاری بر شرایط بیرونی (نیروهای اقتصادی، آرایش‌های نهادی، و سیستم‌های اعتقادی) تأکید می‌کنند که زندگی کودکان را در زمان‌ها و مکان‌های خاص شکل داده‌اند. این رویکردها مانند چهارچوب سستی جامعه‌پذیری بیان‌گر موقعیت نسبتاً منفعل کودکان و شکل‌گیری زندگی آن‌ها با نیروهای خارجی هستند. به‌دنبال اصلاح این تصویر از کودکی، مطالعات جدید اجتماعی در دوران کودکی بر عاملیت کودکان (social agency) تأکید دارند، یعنی توانایی آن‌ها برای کمک به شکل‌دادن وضعیتی که در آن زندگی می‌کنند (Fass 2004: 774, 775).

عاملیت اجتماعی کودکان ارتباط بسیار نزدیکی با مفهوم کودک به‌مثابهٔ کنش‌گر اجتماعی دارد، به‌نحوی که این دو را یکی می‌دانند، اما دراصل عاملیت یعنی ظرفیت انسانی برای کنش. کنش‌گری اجتماعی وجههٔ بیرونی ظرفیت‌هایی است که انسان عامل در حیطهٔ عمل از خود بروز می‌دهد. 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 به‌ازبین‌رفتن تمایز بین رفتارکردن (behaving)، کنش‌داشتن (acting)، و عامل‌بودن (being agentic) منجر می‌شود (Moran-Ellis 2013: 309)، اما در صورت تمایز تعاریف مختلفی دارد؛ ممکن است عاملیت به‌منزلهٔ ظرفیت فرهنگی اجتماعی میانجی‌شده (socioculturally mediated capacity) برای کنش تعیین شود یا براساس اصطلاحات نقش‌هدف، به‌منزلهٔ اراده (volition) و قصد (intention) در کنش‌گری مشخص گردد (ibid.).

در کارهای اخیر علوم اجتماعی سعی شده است روابط اجتماعی کودکان طبق اصطلاحات مربوط به مفهوم عاملیت مفهوم‌سازی شود. برخی از توانایی‌ها و شایستگی‌ها به‌گونه‌ای به

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۷۹

کودکان نسبت داده می شود که آن ها در زمینه های مختلف اجتماعی به عنوان مشارکت کنندگان تأثیرگذار عامل یا کنش گر شناخته شوند.

آن چه کودک به مثابه کنش گر اجتماعی را از عامل بودن متمایز می کند، این است که کنش اجتماعی کودک در میانه نیروهای ساختاری (منفعل بودن او) و عاملیت صرف (نقطه مقابل ساختار) شکل می گیرد. اگرچه عاملیت کودک برای او توانایی و ظرفیتی ایجاد می کند که به کنش گری اجتماعی بپردازد، ساختارهای اجتماعی نیز به این کنش گری کودک شکل و جهت می دهند.

کنش گری اجتماعی کودک زمانی بهتر درک می شود که تقابل عامل و ساختار در نظریه اجتماعی مطرح می شود. برخی رویکردها ساختار را تأثیرگذار بر عاملیت فرد و نحوه عملکرد او در میدان های اجتماعی می دانند و برخی دیگر نیز عاملیت فرد را چنان قوی می دانند که می تواند بر نیروهای ساختاری فایق آید و دراصل، عمل فرد را طبق اختیارات او تعیین کند. در گروه اول، که ساختار را قوی تر یافته اند، جامعه و ساختارهای آن مترادف و هم شأن یکدیگر در نظر گرفته می شوند. در گروه دیگر، چنین تصور می شود که کنش افراد، در مجموع، تشکیل دهنده ساختارهای جامعه است (جیمز و دیگران ۱۳۹۳: ۴۶۶).

کیوورتروپ بر دوران کودکی به مثابه یک ساختار پایدار و همیشگی تأکید می کند؛ 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 می کند که: «آن چه ما به دنبال آن هستیم، زیست جهان های کودکان یا چهارچوبی است که کودکان در آن زندگی خود را هدایت می کنند» (Qvortrup 2009: 28). کیوورتروپ دوران کودکی را به مثابه ساختاری تعریف می کند که شکلی دائمی از یک ساختار نسلی است، اما کنش گری و عاملیت کودکان در این ساختار را منفعل و بی ثمر نمی داند، بلکه آن ها را سازندگان و هدایت کنندگان ساختار دوران کودکی معرفی می کند.

۲.۲.۶ قلمرو اجتماعی: آن چه در ارتباط با بافت زندگی کودک است

۱.۲.۲.۶ عرصه های کنش اجتماعی کودک

در فهم کودک به مثابه کنش گر اجتماعی شناخت عرصه های کنش (arenas of action) نقش مهمی دارد. عرصه های کنش برای بروز کنش گری اجتماعی کودکان شامل خانواده، گروه هم سالان، مدرسه، و جامعه ای است که در آن زندگی می کنند. البته باتوجه به فرصت هایی 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 موقعیت‌های زمانی و مکانی ویژه همان عرصه اتفاق می‌افتد. در بررسی کنش‌گری اجتماعی کودکان مهم است در نظر داشته باشیم دوران کودکی مفهومی است که در زمان، جغرافیا، و مرزهای فرهنگی متفاوت تعریف می‌شود و موقعیت کودکان و نوجوانان باتوجه‌به زمینه‌های اجتماعی و تاریخی متفاوت، که فرصت‌ها و چالش‌های کنش‌گری آن‌ها را تعیین می‌کند، باید مدنظر قرار گیرد.

عرصه‌های کنش دارای سیاست‌ها و سیاست‌گذاری‌هایی است که جهان‌نهادینه‌شده دوران کودکی را ساختار می‌بخشد، اما در درون خودشان (عرصه‌ها) ماهیت روابط کودکان با یکدیگر و با بزرگسالان، چه در خانواده و چه در خارج از آن، را در بر می‌گیرد. دوران کودکی به عنوان یک مجموعه ثابت از روابط تجربه نمی‌شود، بلکه کاراکتر آن در زمان و مکان و با درک بزرگسالان درباره این که 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، ساختار شکنی، یا بازسازی رفتارها و هنجارهای نهادی و فردی با هم تداخل می‌یابند (ibid.: 117).

امر مهمی که باید در نظر گرفته شود 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 شوند یا محدودکننده باشند. در تعامل کودک و بزرگسال نیز، باتوجه‌به 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

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۸۱

کودک دارند و به طور معمول، بیش تر از کودکان از منابع مادی، اجتماعی، و سایر منابع استفاده می کنند و در نتیجه موقعیت قوی تری برای شکل دادن به شرایط روزمره زندگی کودک دارند. بنابراین، انتظار می رود سازمان دهندگان اصلی زندگی روزمره کودک (خارج از مدرسه و دیگر نهادهای رسمی) باشند (ibid.: 38).

خانواده اولین و یکی از ماندگارترین عرصه هایی است که در آن کودکان تحت قوانین ممنوعه قرار می گیرند و والدین و سرپرستان کودکان یکی از وظایف اصلی خود را تعیین مرزهایی می داند درباره اشکال مختلف دانش و انواع فعالیت ها و کنش هایی که کودکان به آنها دسترسی دارند (Hutchby and Moran-Ellis 1998: 19). در کنش اجتماعی کودک، خانواده هم بستری برای ایجاد فرصت هاست و هم مرزهایی برای تحمیل محدودیت ها دارد. با این حال، خانواده عرصه ای است که کودکان در آن یاد می گیرند و می توانند دامنه وسیعی از توانایی های اجتماعی خود را به کار گیرند.

گروه هم سالان (peer group) عرصه دیگر کنش اجتماعی است. پژوهش های قوم نگارانه و کنش متقابل زبان - جامعه شناسی (interactional sociolinguistics) نشان داده است که کودکان مستقل از عرصه های بزرگ سال محور نظم خانوادگی در ساختارهای رابطه ای و پویایی های قدرتی که خودشان دارند به آفرینش و کنش می پردازند (ibid.: 20). کودکان در این عرصه ها، در حال تعریف، استفاده، حمایت، و بازتولید شیوه های فرهنگی ویژه و قابل مشاهده اند. جنبه هایی از فرهنگ گروه هم سالان (the peer group culture) نه تنها مستقل از فرهنگ بزرگ سالانی است که در اطراف کودکان هستند، بلکه به نوعی و به طور کلی مختص دوران کودکی است. یک کاربر شایسته زبان بودن مهارت ها و شایستگی های آمیخته به هم است که از طریق دخالت در موقعیت های اجتماعی متعدد در زندگی روزمره به دست می آید (ibid.: 21). فرهنگ دوران کودکی خود حاصل معناسازی و کنش های اجتماعی کودکان است. اگرچه جدا از قلمرو بزرگ سالان تعریف می شود، کودکان آن چه را نیز از تعامل با بزرگ سالان کسب کرده اند در این معناسازی دخالت می دهند. پس اگرچه گروه هم سالان می تواند عرصه مهمی برای کنش کودکان باشد، رد پای تأثیرگذاری بزرگ سالان 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 می داند و هم چنین بیان می دارد که محیط اجتماعی خانه و مدرسه چهارچوب متفاوتی دارد (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 اصلی در جداسازی وجود مدرسه‌ای (school existence) آن‌ها با وجود خانگی‌شان (home existence) دارد (Hutchby and Moran-Ellis 1998: 22). این چهارچوب 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 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، به‌ویژه 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 هماهنگ‌اند و فعالیت‌های معلمان به تمرکز بر تدریس و آموزش کودکان محدود می‌شود. مدرسه تجویزکننده هنجارهای اجتماعی است (ibid.: 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، کودکان در جنبش‌های اجتماعی (social movement) به کنش‌گری اجتماعی می‌پردازند. 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) را، که به جنبش جمعه‌ها برای

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۸۳

فردا (fridays for future) نیز معروف است، 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 است که از پانزده 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 کنش گر اجتماعی دارد. به‌طور کلی، کودکان امروزه در معاهده جهانی حقوق کودک از حقوق شهروندی برخوردارند و در کنار این شهروندی مدل جدید کودکان، به‌عنوان کنش‌گران اجتماعی، شناخت روزافزون دولت‌ها از این‌که کودکان شهروندان شایسته‌ای هستند که باید نظر آنان را در قانون، سیاست، و عمل جست‌وجو کنند، تکمیل و تقویت می‌کند (Naughton et al. 2007: 164).

آن‌چه مفهوم کودک به مثابه کنش گر اجتماعی را به شهروندی او پیوند می‌زند، مفهوم مشارکت (participation) است. در جامعه فعلی، مشارکت و هم‌چنین به‌طور فزاینده مشارکت کودکان از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است، اما درعین‌حال، به‌دلیل تأثیر ایده مدرن محافظت، امکان آشنایی کودکان و جوانان با مشارکت اجتماعی عمدتاً در اتاق‌های آموزش مصنوعی ارائه می‌شود. باوجوداین، افراد مختلف خاطرنشان می‌کنند که کودکان در جامعه در خارج از این زمینه‌های آموزشی نیز مشارکت می‌کنند و تنها با معنابخشیدن به محیط خود در آن محیط مداخله می‌کنند، اما نمی‌توان انکار کرد که کودکان تحت‌تأثیر محیط خود (و ساختارها) نیز قرار می‌گیرند (Jans 2004: 40). مدل کودک به مثابه شهروند شایسته حقوق شهروندی شکل توسعه‌یافته مدل کودک به مثابه کنش گر 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 ترسیم‌شده در کنوانسیون سال ۱۹۸۹ ملل متحد است که براساس آن حقوق کودکان به‌اندازه 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 (ماجون و بارالدی ۱۳۹۷: ۴۰). در میانه کارکرد مدل‌های حقوق قانونی کودکان، که نوعی شهروندی را به کودکان اعطا می‌کند، اما در

عمل ممکن است مسئله‌ساز باشند، لیستر (Lister 2007) برای فهم شهروندی کودکان از گفت‌وگوی بین شهروندی به‌عنوان یک موقعیت قانونی و همین‌طور به‌منزله عمل سیاسی – اجتماعی می‌گوید و در ادامه بیان می‌دارد که:

«لازم است مفهوم "شهروندی زیسته" درک شود؛ به این معنا که چگونه در بسترهای خاص، بزرگسالان عاملیت را در حوزه‌های مختلف زندگی و از میان آن‌ها به کودکان نسبت می‌دهند به‌طوری‌که مشارکت کودکان در جامعه تسهیل بشود یا نشود» (ibid.: 695).

تمرکز بر روی شهروندی زیسته کودکان توجه را به امکان تغییر اجتماعی نیز جلب می‌کند و به شناسایی تغییر در شیوه‌هایی کمک می‌کند که ممکن است به مرور باورها درمورد شایستگی‌های کودکان و وضعیت شهروندی آن‌ها تغییر کند. درواقع، چنین تغییراتی اغلب در پاسخ به اقدامات خود کودکان در جامعه یعنی کنش‌گری اجتماعی آن‌هاست (James 2011: 172).

۳.۲.۲.۶ رابطه کودک/ بزرگسال

در ارتباط میان کودک و بزرگسال کودک فردی است که در موضع ضعیف‌تر و پایین‌تر از بزرگسال قرار دارد. این بزرگسال است که از موضع دانش و قدرت برتر درباره‌ی 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 هر دلیلی (قدرت، توانایی، دل‌سوزی، خیرخواهی، و ...) خود را برتر از کودک می‌داند 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 به‌مثابه یک دوره در نظر گرفته می‌شود، تمرکز بر روی حرکت یک‌جته 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؛ نابالغی به بلوغ، ناشایستگی به شایستگی، ناتوانی به توانایی» (Qvortrup 2009: 24).

به‌زعم کیوورتروپ، این عبارات، شاید ناخواسته، پیش‌نهاد می‌دهند که کودک عضوی از جامعه نیست، یا به‌عبارت دیگر، جامعه مساوی است با جامعه بزرگسالان. این نکته که کودک یک بزرگسال ادغام‌شده (integrated) در جامعه نیست امری بدیهی است، اما به‌نظر نمی‌رسد شرط لازم برای ادغام‌شدن به‌عنوان یک شخص در جامعه باشد. بنابراین، کودکان از جامعه طرد

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۸۵

می شوند، زیرا ادغام آن ها در این واقعیت پایان دوران کودکی آن ها را نشان می دهد (ibid.). این گونه است که کودک باید از بزرگ سال تبعیت کند تا با گذار از دوران کودکی به بازتولید همان بزرگ سالی دست یابد.

آلدمان (۱۹۹۴) از نوعی استثمار در این زمینه سخن می گوید:

این ادعایی بزرگ است، اما این نکته را که کیفیت زندگی بزرگ سالان، از طریق کنترل آن ها بر فرایند رشدی که فعالیت های دوران کودکی را تشکیل می دهد، افزایش می یابد، این نکته را که بنابراین، کیفیت زندگی کودکان در زمانی که در حال رشد هستند، کاهش می یابد نیز در بر می گیرد. این طبیعت استثمار یک گروه توسط گروهی دیگر است» (آلدمان ۱۹۹۴، به نقل از جیمز و دیگران ۱۳۹۳: ۴۸۴).

با این نگاه، کودک نه تنها منفعل است، بلکه به نحوی به استثمار هم کشیده شده است. قدرتی که کنترل زندگی او را در دست دارد، یک طرفه است و از سوی بزرگ سال وارد می شود. این بزرگ سال هم شامل والدین و هم شامل تمام افرادی است که به نحوی با کودک در ارتباط اند؛ هم مربیان و معلمان (در سطح خرد) و هم سیاست گذاران حوزه کودکی (در سطح کلان تر). حال این پرسش مطرح می شود که وقتی بزرگ سال از موضع برتر به کودک می نگرد و با او تعامل می کند، کودک چگونه می تواند به مثابه یک کنش گر اجتماعی عمل کند؟

این جاست که بحث وابستگی و استقلال کودک به بزرگ سال مطرح می شود. اریه کشف دوران کودکی را دلیل برانگیختن توجه و دغدغه روزافزون به کودکان می داند و هم چنین بیان می کند 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 آن ها به حاشیه بروند و نقش های منفعلانه ای به ایشان تحمیل شود. البته این امر باعث شد کودکان بیش تر از همیشه به دنیای بزرگ سالان وابسته شوند و در این برداشت از کودکی بزرگ سالان ناجیان کودک محسوب می شوند؛ کسانی که با هدایت و کنترل کودک او را از دوران کودکی به بزرگ سالی منتقل و موضع ضعف او را به موضع قدرت یا توانمندی بدل می کنند.

در این حین، با شکل گیری رویکردهای جدید به کودکی که کودکان را عامل و کنش گر می داند، بزرگ سالان به صدای آن ها، دیدگاهشان به جهان، خودمختاری، و مسئولیتشان در پذیرش نقش ها و مشارکتشان در امور مرتبط با خودشان و هم چنین مرتبط با جامعه احترام می گذارند و این ها را مهم می دانند. کودک دیگر به مثابه سوژه ای فعال تلقی می شود 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 موردقبول جامعه شکل بگیرند، آن‌ها نیازها و آمال خاص خود و حقوقی دارند که باید محترم شمرده شوند» (وودهد ۱۹۹۶، به نقل از راجرز ۱۳۹۶: ۲۹۳).

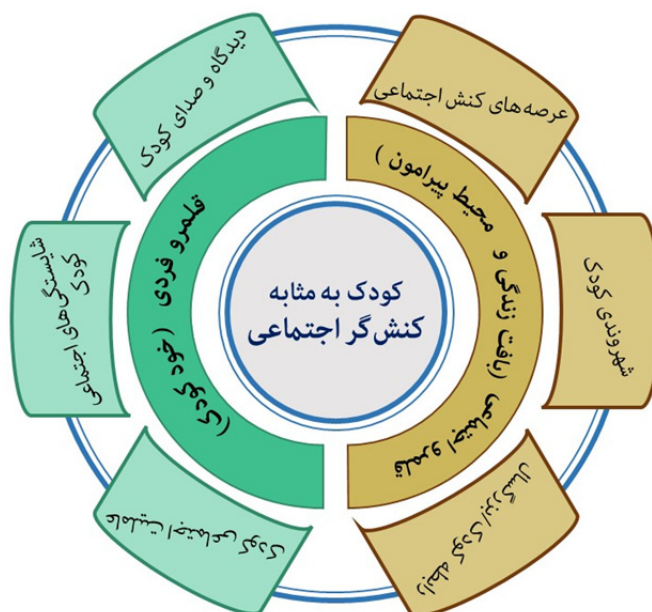
با در نظر گرفتن کودکان به عنوان کنش‌گران اجتماعی، دیگر آن‌ها به عنوان هدفی برای کنش‌های بزرگسالان و هم‌چنین به عنوان قربانیان فرایندهای اجتماعی تلقی نمی‌شوند. البته این بدان معنا نیست که بزرگسال از دایره زندگی کودک بیرون برود، بلکه مفهوم کودک و بزرگسال دوگانه متباینی است که وجودشان برای هم ضرورتی دوسویه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

اگرچه در تئوری و عمل ممکن است بتوانیم کودکان را به مثابه 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).

به عبارتی، می‌توان گفت که پذیرش کودک و توان‌مندی‌های او از سوی بزرگسال و گشودگی او به آنچه کودک می‌تواند در کنش اجتماعی خود نمایان کند، در تحقق کنش‌گری اجتماعی او تأثیرگذار است.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

آنچه در این پژوهش با هدف ایضاح و کاستن پیچیدگی و ابهام مفهوم کودک به مثابه 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 به مثابه کنش‌گر اجتماعی سخن از موجودی مستقل، عامل، شایسته، و معناساز است که صدای خود را دارد و می‌تواند به مثابه یک سوژه فعال و نه ابژه به کنش اجتماعی بپردازد و نقش مؤثری در شکل‌دادن به کودکی خویش و زندگی اطرافیان و جامعه داشته باشد. مدل زیر به‌طور خلاصه نشان‌دهنده یافته‌های پژوهش است.



مدل ۱. بازنمایی قلمروها و عناصر بر سازنده 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 کنش از دیگر ویژگی های بارز اوست و با وجود این که عاملیت کودک برای او توانایی و ظرفیتی ایجاد می کند که به کنش گیری اجتماعی بپردازد، 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 پی گیر منافع خودش و حتی دیگر شهروندان نیز باشد. آن ها شهروند درجه دو نیستند و فهم کودک به مثابه کنش گر اجتماعی می تواند برپایه شهروندی زیسته اش مشارکت او در جامعه را تسهیل کند و هم چنین می تواند به دولت ها کمک کند که در شناخت کودک به مثابه شهروندی

کنش‌گر جویای نظر کودکان در قانون، سیاست، و عمل باشند و با تکیه بر دیدگاه و صدای آن‌ها 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 می‌تواند در کنش اجتماعی خود نمایان کند، در تحقق کنش‌گری اجتماعی او بسیار تأثیرگذار خواهد بود.

با این مرور کوتاه بر آنچه تاکنون رفت، باید نکاتی را نیز به بحث گذاشت از جمله این که صحبت از کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی، چه صریح و چه پنهانی، با نقش‌پذیری کودکان در عرصه‌های مختلف کنش ارتباط دارد. نقش‌پذیری کودک در عرصه‌های مختلف جامعه، چه در خانواده یا مدرسه و چه در جوامع بزرگ‌تر، امر تازه‌ای نیست. کودکان در گذشته (و حتی در زمان حال و در برخی جوامع)، باتوجه به انگاره میناتور بزرگسال بدون تجربه کودکی در مفهوم نوین آن، که با حقوق ویژه کودکان تعریف می‌شود، در فعالیت‌های اقتصادی و معیشتی ازدواج زودهنگام و تشکیل خانواده، مشارکت در جنگ‌ها، و دیگر موارد نقش‌های متفاوتی به عهده می‌گرفتند. نقش‌هایی که چه به‌طور مستقیم جنبه قالبی و تحمیلی داشتند و چه به‌طور غیرمستقیم به کودکان واگذار می‌شدند. شاید این نقش‌ها به‌عنوان نوعی کنش‌گری اجتماعی به‌نظر می‌رسند مثل کودکان و نوجوانانی که در جنگ شرکت می‌کنند، اما اکنون به‌دلیل وجود معاهده حقوق کودکان و منع کودک‌سربازی از سوی سازمان‌های جهانی، کودک از این نوع کنش‌گری اجتماعی منع می‌شود، اگرچه در برخی جوامع، که درگیر جنگ هستند، هم‌چنان دیده می‌شود.

در این گونه نقش‌پذیری‌ها، مانند کودک‌سربازی، کودک‌همسری، کودکان کار، و مانند آن‌ها ابهامی در پذیرش کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی، با تمام ابعادی که برای آن بیان شد، مشاهده می‌شود. پرسش مهمی که در ارتباط با این ابهام پیش می‌آید این است که مرزهای اخلاقی کنش‌های اجتماعی کودکان چگونه و به‌وسیله چه کسی تعیین خواهد شد؟ به‌راستی در کنشی که کودک قصد آن را خواهد داشت، خودش تا چه حد آزادی عمل دارد و درمقابل، بزرگسال چه قدر می‌تواند دخالت کند؟

بررسی مسئله مرزهای اخلاقی کنش اجتماعی کودکان پژوهش‌های غنی‌تری می‌طلبد، اما می‌توان بیان کرد که فهم و پذیرش کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی مانند چاقویی دولبه است که ازسویی می‌تواند بازگشت به کارکردگرایی و استفاده ابزاری از کنش‌گری اجتماعی کودکان در رسیدن به اهداف جامعه ساخته‌شده توسط بزرگسالان و صاحبان قدرت باشد و

کاوشی در مفهوم «کودک به مثابه کنش گر اجتماعی» ... (زهره هوشیار و دیگران) ۱۸۹

از سویی دیگر، یافتن جایگاه مناسب کودک در جامعه، شنیدن صدای او، و ایجاد فرصت برای کنش اجتماعی از سوی او می تواند به ساخت مشارکتی یک جامعه دموکراتیک با حضور کودکان منجر شود. کوتاه آن که، کنش گر اجتماعی بودن یا کنش گر اجتماعی شدن انتظاری نیست که تمام کودکان را به یک شکل در بر بگیرد، بلکه هر کودک متناسب با محیطی که در آن زندگی می کند، بسته به شرایط و امکانات بروز کنش، در گستره امکانات و توانایی های خویش، و نیز همراه با پذیرشی که از سوی اطرافیان فراهم می شود، می تواند به کنش گری اجتماعی بپردازد.

پی نوشت

۱. دانش نهادی به شیوه هایی اشاره دارد که در آن گفتمان های نهادهای اجتماعی با تعریف بزرگسالان برای محدود کردن و برساختن کودکان از نظر نهادی عمل می کنند (Hutchby and Moran-Ellis 1998: 22).

کتاب نامه

اسفاری، میترا (۱۳۹۵)، «جدال هویتی در پارک، رقابت قاعده مند در چهارراه: دو نما از کودکی در فضای شهری»، فصل نامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات، س ۱۳، ش ۴۶، ۱۱۳-۱۴۶.

ایزدپناه، امین (۱۳۹۹)، «بررسی نقش کودکان و صداها ی آنان در بهبود و اصلاح برنامه ها و سیاست های آموزشی»، فصل نامه فلسفه تربیت، س ۵، ش ۲، ۱۰۹-۱۳۴.

جیمز، آلیسون، کریس جنکس، و آلن پروت (۱۳۹۳)، جامعه شناسی دوران کودکی: نظریه پردازی درباره دوران کودکی، ترجمه علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم آبادی، تهران: ثالث.

ذکایی، محمدسعید (۱۳۹۶)، «مطالعات کودکی: مفاهیم، رویکردها، و مسائل محوری»، فصل نامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات، س ۱۳، ش ۴۶، ۱۳-۳۶.

راجرز، وندی استیتون (۱۳۹۶)، «ترویج کودکی بهتر، برساخت های مسئله کودک»، در: درآمدی بر مطالعات کودکی، مری جین کیلی (ویراستار)، ترجمه علیرضا کرمانی، تهران: ثالث.

شیخه، رضا و دیگران (۱۳۹۸)، «بررسی دیدگاه برساخت گرایی اجتماعی درباره کودکی و آموزه های آن برای برنامه آموزش تفکر به کودکان»، تفکر و کودک، س ۱۰، ش ۲، ۱۲۳-۱۵۰.

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

کورسارو، ویلیام (۱۳۹۳)، جامعه شناسی کودکی، ترجمه علیرضا کرمانی و مسعود رجبی اردشیری، تهران: ثالث.

۱۹۰ جامعه‌پژوهی فرهنگی، سال ۱۴، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۲

ماجونی، گویندو و کلاودیو بارالدی (۱۳۹۷)، «حقوق کودک و چشم‌اندازهای جامعه‌شناسی معاصر دربارهٔ کودکی»، در: *جستاری در مطالعات کودکی*، مارتین وودهد (ویراستار)، ترجمهٔ زینب غنی، تهران: جامعه‌شناسان.

مختاری، مرضیه و منصور حقیقتیان (۱۳۹۴)، «بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر نحوهٔ نگرش والدین به دوران کودکی با تأکید بر ساخت قدرت در خانواده (مطالعهٔ موردی: شهر اصفهان)»، *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، س ۶، ش ۴، ۱۲۹-۱۵۹.

مک‌ناوتن، گلندا و کایلی اسمیت (۱۳۹۶)، «حقوق کودکان خردسال»، در: *درآمدی بر مطالعات کودکی*، مری جین کیلی (ویراستار)، ترجمهٔ علیرضا کرمانی، تهران: ثالث.

والاس، روئا و الیسن ولف (۱۳۹۶)، *نظریه‌های معاصر جامعه‌شناسی گسترش سنت کلاسیک*، ترجمهٔ مهدی داوودی، تهران: ثالث.

وودهد، مارتین (۱۳۹۶)، «مطالعات کودکی»، در: *درآمدی بر مطالعات کودکی*، مری جین کیلی (ویراستار)، ترجمهٔ علیرضا کرمانی، تهران: ثالث.

Abebe, Tatek and Anne Trine Kjørholt (2009), "Social Actors and Victims of Exploitation: Working Children in the Cash Economy of Ethiopia's South", *Childhood*, vol. 16, no. 2, 175-194. Available at: <<https://doi.org/10.1177/0907568209104400>>.

Alanen, Leena (1998), "Children and the Family Order: Constraints and Competencies", in: *Children and Social Competence: Arenas of Action*, J. Moran-Ellis and I. Hutchby (eds.), London: Falmer Press London.

Bell, Colleen S. (2020), "Child and Youth Activism", in: *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*, D. T. Cook (ed.), SAGE Publications Ltd.

Denzin, N. K. (2009), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3rd ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Eckermann, Torsten and Friederike Heinzel (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*, Routledge. Available at: <<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. Available at: <<https://doi.org/10.5860/choice.41-5038>>.

Golay, Dominique and Dominique Malatesta (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*, vol. 4, no. 2, 89-100.

Hanson, Karl (2020), "Children's Rights", in: *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*, D. T. Cook (ed.), SAGE Publications Ltd.

- Hutchby, Ian and Jo Moran-Ellis (1998), "Situating Children's Social Competence", in: *Children and Social Competence: Arenas of Action*, 7–26.
- James, Allison (2009), "Agency", in: *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, 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*, vol. 633, no. 1, 167–179.
- James, Allison and Alan Prout (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. Available at: <<https://doi.org/10.4324/9781315745008>>.
- Jans, Marc (2004), "Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation", *Childhood*, vol. 11, no. 1, 27–44. Available at: <<https://doi.org/10.1177/0907568204040182>>.
- Lee, Nick (2020), "Child", in: *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*, D. T. Cook (ed.), SAGE Publications Ltd.
- Lister, Ruth (2007), "Why Citizenship: Where, When and How Children?", *Theoretical Inquiries in Law*, vol. 8, no. 2, 693–718.
- Mayes, Eve and Roger Holdsworth (2020), "Learning from Contemporary Student Activism: Towards a Curriculum of Fervent Concern and Critical Hope", *Curriculum Perspectives*, vol. 40, no. 1, 99–103.
- Moran-Ellis, Jo (2013), "Children as Social Actors, Agency, and Social Competence: Sociological Reflections for Early Childhood", *Neue Praxis*, vol. 43, no. 4, 303–338.
- Mort, Maggie et al. (2018), "From Victims to Actors: the Role of Children and Young People in Flood Recovery and Resilience", *Environment and Planning C: Politics and Space*, vol. 36, no. 3, 423–442.
- Morris, Karin (2017), "The Posthuman Child: iii", in: *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*, D. Kennedy and B. Bahler (eds.), Lexington Books.
- Naughton, Glanda. Mac, Patrick Hughes, and Kylie Smith (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*, vol. 15, no. 2, 161–170. Available at: <<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*, vol. 32, no. 6, 697–710.
- Qvortrup, Jens (2009), "Childhood as a Structural Form", in: *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Springer.
- Rodgers, Diane M. (2005), "Children as Social Movement Participants", in: *Sociological Studies of Children and Youth*, Emerald Group Publishing Limited.
- Skovdal, Morten et al. (2009), "Young Carers as Social Actors: Coping Strategies of Children Caring for Ailing or Ageing Guardians in Western Kenya", *Social Science & Medicine*, vol. 69, no. 4, 587–595.

