

تبیین دوران کودکی در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی (تحلیلی و سازانه درباره دوران کودکی)^۱

رضا شیخه^۲، دکتر مسعود صفایی مقدم^۳، دکتر جعفر پاک سرشت^۴ و دکتر منصور مرعشی^۵

چکیده

هدف این پژوهش، تبیین دوران کودکی بر اساس رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی است. این کار با روش و سازی انجام شده است. و سازی، تحلیل و بازخوانی هر موضوعی از طریق مرکززدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که معمولاً نادیده گرفته می‌شود. به‌طور کلی، نظریه‌های دوران کودکی به دو دسته قابل تقسیم هستند: نظریه‌های رشد که دوران کودکی را دورانی طبیعی و جهان‌شمول می‌دانند و نظریه‌هایی که دوران کودکی را برساخته‌ای اجتماعی در نظر می‌گیرند. با به چالش کشیدن مفاهیم مندرج در دیدگاه رشدی، فضا برای به میدان آمدن دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی هموار گردید. بر اساس رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی، کودکی یک پدیده اجتماعی است. مرکزیت یافتن رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت دارد؛ بدین ترتیب که تعلیم و تربیت بیش‌از پیش ماهیتی اجتماعی-فرهنگی به خود می‌گیرد. دانش و به تبع آن، محتوای دروس نیز ماهیتی اجتماعی-فرهنگی پیدا می‌کند و تحت تأثیر دیگر قطب‌های آموزش، یعنی معلم و دیگر عوامل نهاد آموزش و پرورش، ساخته می‌شود. فرایند اجتماعی-فرهنگی ساخت دانش، منجر به ترجیح رویکردهای مشارکتی در آموزش می‌شود. در کنار همه این‌ها، تکثرگرایی در حوزه محتوا و روش موجه دانسته می‌شود.

واژگان کلیدی: دوران کودکی، کودک رشدی، برساخت‌گرایی اجتماعی، روش و سازی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۲۰

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده

مسئول)؛ r-sheykheh@stu.scu.ac.ir

^۲ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ Safaei-m@scu.ac.ir

^۳ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ pakseresht@scu.ac.ir

^۴ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

mmarashi12@yahoo.com

مقدمه

با آغاز دوره رنسانس، نگرش‌ها نسبت به فلسفه دوران کودکی تغییر یافت و عنایت بیشتری به کودک شد. این تغییر از یک سو مدیون مریان و اندیشمندان بزرگی همچون لاک^۱، روسو^۲، بلیک^۳، پستالوزی^۴ و فروبل^۵ است و از سوی دیگر، مدیون ظهور صنعت چاپ (فرزانفر، ۱۳۹۰). از این رو، مفاهیم نوینی درباره طبیعت، رشد، آموزش و مراقبت از کودکان شکل گرفت. مثلاً در قرن هفدهم، جان لاک بیان داشت که اذهان کودکان، همچون لوح سفید^۶ است. استعاره لوح سفید به این معناست که دوران کودکی، دوران وابستگی است. کودکان هیچ توانایی طبیعی از خود ندارند و می‌بایست توسط والدین و جامعه مراقبت و تربیت شوند. البته این به معنی سبک شمردن یا بی‌اعتنایی به کودکان نیست، بلکه بیشتر یک نظریه معرفت‌شناسانه است (جیمز، جنکس و پروت^۷، ۱۳۹۳). در قرن هیجدهم، گرچه روسو از ایده‌های لاک تأثیر پذیرفت، اما در رساله تعلیمی خود، «امیل یا درباره تربیت^۸»، تصویری متفاوت و جالب توجه از دوران کودکی ترسیم کرده است. از نظر او، کودکان لوح سفید نیستند که لازم باشد به وسیله جامعه، بزرگسال و غیره طراحی شوند. به باور روسو، طبیعت انسان در کلیت آن پاک و بی‌آلایش است. کودک عصر لاک را مانند هر ذخیره خوب ملی می‌توان به هر شکلی در آورد؛ در حالی که کودک عصر رمانتیک، نشانگر دنیای درونی روابط اساسی و بی‌تغییر ذهن و طبیعت است (هینز، کندی، وایت^۹، ۱۳۸۹).

رفته‌رفته در قرن نوزدهم به‌طور نظام‌مند، توجه جدی معطوف به رشد و توسعه کودکان شد و روش نیمه‌تجربی روسو زمینه ظهور روانشناسی رشد را فراهم آورد. در رویکرد رشدی،

-
1. Locke
 2. Rousseau
 3. Blake
 4. Pestalozzi
 5. Froebel
 6. bank slates
 7. James, Jenks & Prout
 8. Emil or On Education
 9. Haynes, Kennedy & White

کودکان بیشتر یک رویداد طبیعی هستند و دوران کودکی امری جهان‌شمول قلمداد می‌شود و بخشی از این خصوصیات طبیعی، به فرایند اجتناب‌ناپذیر رشد و بلوغ آن‌ها منجر می‌شود (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳). دوران کودکی مرحله‌ای در راه بزرگسال شدن است. در سمتی دیگر، بزرگسالی یک مرحله نیست، بلکه آن نقطه اوج و هدف نهایی و در نتیجه، پایان مراحل رشد است. در حقیقت، رویکرد رشدی، مجموعه‌ای از قوانین جهان‌شمول زیست‌شناختی و روان‌شناختی را به فرایند رشد همه انسان‌ها، فارغ از تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های فرهنگی-اجتماعی‌شان، تعمیم می‌دهد (ذکایی، ۱۳۹۵، ص ۳۴۴). رویکرد رشدی، توسط شیوه‌های فرزندپروری از سوی والدین، معلمان، سیاست‌گذاران آموزشی و عامه مردم حمایت شده و می‌شود (جیمز و پروت، ۲۰۰۵)؛ اما در سالیان اخیر بحث‌های علمی جدید مبنی بر مفهوم‌سازی دوران کودکی مورد ملاحظه قرار گرفته است. در حقیقت، پرسش‌های مربوط به چگونگی تعریف دوران کودکی و اینکه کودکی چیست و چگونه برساخته می‌شود، به میزان گسترده‌ای به‌عنوان انتقادی از روانشناسی رشد، مورد پژوهش بوده‌اند (تریسا^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). رویکردهای معاصر نشان‌دهنده ظهور ایده‌ای نسبتاً جدید درباره کودک و دوران کودکی هستند. فصل مشترک رویکردهای معاصر این است که دوران کودکی وضعیتی طبیعی و جهان‌شمول نیست، بلکه به‌نوعی برساخته‌ای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است. از این رویکردها به برساخت اجتماعی^۲ دوران کودکی یاد می‌شود. انتقادات برساخت‌گرایان از رویکرد رشدی سبب شده است که سیطره آن بر مطالعات دوران کودکی تا حدودی متزلزل شود؛ به‌نحوی که اکنون شاهد یک تنش ذاتی بین رویکرد رشدی و رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی هستیم. تغییر در رویکردها نسبت به دوران کودکی برای تعلیم و تربیت بسیار حائز اهمیت خواهد بود، زیرا به‌طور قابل توجهی نظریه‌های متفاوت نسبت به تعلیم و تربیت دوران

1. Tricia

2. Social constructionism

کودکی به وجود می‌آورد. از این رو، پرسش‌هایی که این پژوهش در صدد پاسخگویی به آن‌هاست عبارت‌اند از:

۱. ماهیت دوران کودکی بر مبنای رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی چیست؟
۲. ویژگی‌های کودک در این رویکرد کدام‌اند؟
۳. نقدهای وارده بر دیدگاه رشدی از منظر رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی کدام‌اند؟
۴. آیا می‌توان مفاهیم مندرج در دیدگاه رشدی و دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی را در مفهومی جدید ارائه داد؟
۵. با توجه به رویکرد برساخت‌گرایانه به دوران کودکی ماهیت تعلیم و تربیت دستخوش چه تغییراتی می‌شود؟

پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه‌ها نشان می‌دهد که پژوهشی با موضوع حاضر صورت نگرفته است؛ البته می‌توان به برخی پژوهش‌های داخلی و خارجی اشاره کرد که از روش‌سازی^۱ بهره برده‌اند (به‌عنوان نمونه، کریمی گلیده و همکاران، ۱۳۹۵). در این پژوهش تفاوت‌های فردی به‌مثابه یک متن لحاظ شده است و دو مفهوم نابرابری و برابری به‌عنوان قطب تضاد در متن‌شناسایی شده‌اند. شاید بتوان گفت مقاله بیستا^۲ (۲۰۰۱) قرابت بیشتری با پژوهش حاضر داشته باشد. بیستا در این مقاله به‌واسطه حقوق کودکان پرداخته است، گرچه بر پایه مراحل معینی عمل نکرده است. باقری و همکاران (۱۳۸۹) در کتاب خود، مقاله بیستا را در چارچوب مراحل نظام‌مند به‌عنوان نمونه‌ای از به‌کارگیری روش‌سازی در تعلیم و تربیت معرفی کرده‌اند. در مجموع، بررسی پیشینه‌ها خلأ پژوهشی جدی پیرامون برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی را نشان می‌دهد.

1. deconstruction

2. Biesta

روش پژوهش

رویکرد روش‌شناسانه این پژوهش، واسازی است.^۱ تحلیل واسازانه گونه‌ای تحلیل و بازخوانی هرگونه موضوعی با هدف مرکززدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که در طول تاریخ، نادیده انگاشته شده‌اند (ضرغامی، ۱۳۹۲، ص ۱۵). هدف واسازی از منظر دریدا^۲ رسیدن به عدالت است؛ اما هدف اصلی از واسازی نه واژگون‌سازی، بلکه جابه‌جا کردن امر مرکزی و امر حاشیه‌ای است. واسازی فعالیتی در راستای معکوس کردن سلسله‌مراتب یا دوگانه‌های نهفته در فلسفه غرب همچون، گفتار و نوشتار، حقیقت و خطا، مرد و زن، سفیدپوست و رنگین‌پوست، جسم و روح، فرد و جامعه، ذهن و عین، بزرگسال و کودک، رشدیافته و رشدنیافته، عامل و ساختار، طبیعی و برساخته، و بودن و شدن است. برای نمونه، دریدا می‌خواهد در واسازی به این نکته برسد که اگر این بار الویت‌بندی کلاسیک گفتار (در مرکز) و نوشتار (در حاشیه) را با حفظ این رابطه مرکز-حاشیه معکوس کنیم، چه اتفاقی روی می‌دهد؛ یعنی این بار نوشتار به مرکز بیاید و گفتار به حاشیه برود (محمدپور، ۱۳۹۶، ص ۴۷۰).

منطق انتخاب روش واسازانه برای پژوهش حاضر آن است که به نظر می‌رسد نظریه‌ها و پژوهش‌ها در حوزه دوران کودکی از قرن بیستم به این سو تحت تأثیر دوگانه کودک-بزرگسال بوده است. بر اساس این دوگانه، مطالعات ناظر به دوران کودکی در چارچوب کودک‌محوری یا بزرگسال‌محوری انجام می‌شده است. تا پیش از رنسانس همواره بزرگسال در مرکز و کودک در حاشیه قرار داشته است. قرار دادن بزرگسال در کانون توجه، ناشی از سلطه نگاه تحولی یا رشدی از یک سو و سلطه نگاه فلسفی و دینی از سوی دیگر است. منظور از نگاه فلسفی، نگاه عقل‌محوری است که برحسب آن عقل در مرکز و دیگر قوای نفسانی در

^۱ البته خود دریدا معتقد است که واسازی روش نیست و نمی‌توان آن را به روش تقلیل داد. اما، واسازی اغلب به‌عنوان یک روش تحلیل انتقادی با هدف افشای مفروضه‌های متافیزیکی بررسی نشده و تضادهای درونی در زبان فلسفی و ادبی به کار رفته است (بیستا، ۲۰۰۹).

حاشیه قرار می‌گیرند. از نگاه دینی نیز حیات دینی در گرو انجام آگاهانه وظایف دینی است که تحقق آن در گرو عقل رشد یافته است. پس در اینجا نیز عقل در مرکز و امور دیگر در حاشیه‌اند. در هر دو حالت، تربیت عقلانی توجه کانونی را به خود اختصاص می‌دهد و دیگر انواع تربیت، مانند تربیت عاطفی، تربیت اجتماعی، تربیت اخلاقی، تربیت دینی و تربیت بدنی، در ذیل تربیت عقلانی قرار می‌گیرند.

اما همان‌طور که بیان شد، نظریه‌ها و پژوهش‌های دوران کودکی تحت تأثیر دوگانه دیگری هم بوده‌اند که عبارت است از رویکردهای تحولی یا رشدی، در مقابل رویکردهای اجتماعی، یا به عبارت دیگر، دانش روانشناسی در مقابل دانش جامعه‌شناسی. آیا کشف معنا و حقیقت کودکی در حیطه کار دانش روانشناسی و متضمن کشف ساختارهای ثابت یا نسبتاً ثابت روانی کودک است، یا در حوزه کار جامعه‌شناسی و در گرو کشف اجتماعی است که ساخت معنا و حقیقت کودکی را به‌زعم آنان بر عهده دارند. روانشناسی تحولی یا رشد توجه خود را بر درک مراحل رشد کودک متمرکز می‌کند، درحالی‌که در مقابل برخی از پژوهشگران که با سنت‌های جامعه‌شناختی به موضوع می‌نگرند، نهادهای اجتماعی را در مرکز و بقیه امور را در حاشیه قرار می‌دهند. برساخت‌گرایی اجتماعی یکی از این نحله‌هاست. ابتکارات آموزشی که در سنت روانشناسی تحولی یا رشد هستند، دوران کودکی را به‌عنوان وضعیتی طبیعی و مفهومی جهان‌شمول درک می‌کنند؛ به این معنی که همه کودکان مراحل مشابهی را طی می‌کنند و به شیوه‌های مشابه یاد می‌گیرند (بلاچ^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). چنین شیوه‌های آموزشی جهان‌شمولی برای تمام کودکان در سراسر جهان درون بافت‌های متنوع فرهنگی، اقتصادی و سیاسی مصداق دارد؛ اما رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی به‌عنوان رویکردی رقیب، نهادهای اجتماعی را در کانون قرار داده و بر این باور است که دوران کودکی برساختی اجتماعی است. به‌هرحال، در این پژوهش با به‌کارگیری روش‌سازی و جابه‌جایی مرکز-حاشیه، دوران

کودکی برحسب رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. روش و اساسی شامل مراحل هفت‌گانه زیر است:

۱. در نظر گرفتن یک متن؛ ۲. بازشناسی قطب‌های تضاد در متن؛ ۳. آرایش قطب‌ها؛ ۴. قرار دادن متن در زمینه؛ ۵. وارونه کردن قطب‌های تضاد؛ ۶. مفهوم‌پردازی جدید و ۷. تحلیل فرارونده (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، صص. ۴۲۷-۴۲۳). در ضمن انجام پژوهش، هر یک از این مراحل توضیح داده می‌شوند.

گام اول: در نظر گرفتن یک متن

گام نخست در روش و اساسی در نظر گرفتن یک متن است. متن در دیدگاه و اساسی، عبارت است از هر محصول چاپی، دیداری یا شنیداری که قابل خواندن، دیدن یا شنیدن باشد؛ مثلاً یک مقاله، کتاب، فیلم، نقاشی یا آهنگ (بر، ۱۳۹۵). در این پژوهش، کودک و دوران کودکی به عنوان متن در نظر گرفته شده‌اند. همچنین، آثار نگاشته شده و پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون کودک و دوران کودکی، متون مورد استفاده دیگر در این پژوهش هستند.

گام دوم: بازشناسی قطب‌های متضاد در متن

گام دوم در روش و اساسی شامل شناسایی قطب‌های تضاد در متن است. «در هر ساختار یا متنی، تضادی میان دو قطب جریان دارد... بر این اساس، یکی از خط‌مشی‌های و اساسی معطوف به شناسایی قطب‌های تضاد در متن خواهد بود» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹).

در بخش روش شناسی پژوهش دو دسته نظریه در زمینه دوران کودکی از هم متمایز شدند. در یک سمت، نظریه‌هایی قرار داشتند که دوران کودکی را وضعیتی طبیعی می‌دانند و در سویی دیگر، نظریه‌هایی قرار دارند که دوران کودکی را نه وضعیتی ضرورتاً طبیعی، بلکه پدیده‌ای تلقی می‌کردند که به‌نحوی از انحاء به‌طور اجتماعی برساخته شده است. رویکردهای نخست توسط روانشناسی رشد فراهم آمده‌اند. این رویکردها به شرح چگونگی رشد طبیعی

کودکان و چیستی دوران کودکی می‌پردازند. رویکردهای دوم در این زمینه بحث می‌کنند که دوران کودکی به چه معناست و این که نحوه تجربه دوران کودکی به طرز چشم‌گیری بر اساس مکان‌ها و زمان‌های تاریخی، فرهنگی، اجتماعی مختلف و بافت خانوادگی تغییر می‌کنند (هینز، گیل و پارکر^۱، ۲۰۱۵). بنابراین، در متن دوران کودکی می‌توان از دو گانه متضاد «دوران کودکی همچون دورانی طبیعی^۲» و «دوران کودکی به مثابه برساختی اجتماعی^۳» سخن به میان آورد. این دو گانه خود منجر به دو گانه‌های دیگری از جمله «دوران کودکی به مثابه بودن^۴» و «دوران کودکی به مثابه شدن^۵» می‌شود.

در ادامه، پس از توصیف دو قطب «دوران کودکی طبیعی» و «دوران کودکی برساخته»، به بررسی این موضوع می‌پردازیم که نظریه‌ها و پژوهش‌ها به‌طور کلی تحت سیطره کدام قطب قرار داشته و کدام یک در حاشیه قرار گرفته است.

دوران کودکی به مثابه وضعیتی طبیعی

نظریه‌های بسیار متفاوتی درباره جنبه‌های مختلف رشد کودک وجود دارد و بسیاری از آن‌ها در تقابل با هم قرار دارند. بیشتر نظریه‌ها بر یک یا دو جنبه از رشد تمرکز می‌کنند که به افراد اطلاعات و توانایی‌هایی برای فهم جنبه‌ای از رشد کودک عرضه می‌کنند. به باور بسیاری، روانشناسی رشد در قرن بیستم و حتی فراتر از آن، پارادایم حاکم بر مطالعه و پژوهش کودکان بوده است (جیمز، ۱۹۹۹). رویکرد پیاژه^۶ به رشد را می‌توان به مثابه الگوی اصلی نظریه‌های رشدگرا تلقی کرد؛ زیرا او جدای از چارچوب انطباقی ساختارهای تفکر با ساختار دنیای فیزیکی، رویکردی رشدی را به هوش یا عقلانیت اتخاذ می‌کند (کیلی، ۲۰۰۹). او برای

-
1. Haynes, Gale & Parker
 2. childhood as natural
 3. childhood as social construct
 4. childhood as being
 5. childhood as becoming
 6. Piaget

پی‌بردن به چگونگی رشد و تکامل ذهن در آدمی، از نوزادی تا بزرگسالی، به مشاهده مستقیم رفتار و فعالیت‌های عادی کودکان و در اوضاع و احوال گوناگون پرداخت، با آن‌ها مصاحبه کرد، و خود نیز در بازی‌ها و فعالیت‌های آن‌ها شرکت کرد. پی‌آژه محصول مطالعات چند ساله خود را به صورت یک نظریه جامع درباره «مراحل رشد و تکامل شناختی» عرضه کرد (شعاری نژاد، ۱۳۹۲). در رویکرد رشدی، دوران کودکی به مثابه دوره آمادگی برای بزرگسالی بود که مسیر آن عبور از مراحل مرتبط با سن، رشد جسمی و توانایی شناختی است. حرکت از کودکی به بزرگسالی، کودکان را در یک فرایند رشدی درگیر می‌کند که کودکان طی آن، مسیر حرکت به سوی ذهنیت عقلانی را طی می‌کنند. در این نظریه، رشد ذهنی از تولد تا بزرگسالی به چهار مرحله اصلی حسی-حرکتی^۱، پیش‌عملیاتی^۲، عملیات محسوس^۳، و عملیات صوری^۴ تقسیم شده است (سیف، ۱۳۸۳). ویژگی مهم مراحل رشد آن است که ساخت شناختی کودک در هر یک از این مراحل با ساخت شناختی او در مراحل قبل و بعد از نظر کمی و کیفی متفاوت است. همچنین، ورود کودک از مرحله‌ای به مرحله بالاتر مستلزم آن است که او قبلاً مرحله قبلی را طی کرده باشد (سیف، ۱۳۸۳، ص ۱۲۹). معرفت‌شناسی تکوینی پی‌آژه به سبب سنجش، اندازه‌گیری، رتبه‌گذاری، طبقه‌بندی و ارزیابی کودکان، توانسته است نوعی اثبات‌گرایی عمیق و تجربه‌گرایی جدی را به برداشت‌های امروزی ما از کودک تزریق کند (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۵۳). بحث را با تفصیل بیشتری پیرامون مفاهیم مندرج در دیدگاه رشدی دنبال می‌کنیم.

سه مفهوم برجسته در دیدگاه رشدی پی‌آژه شامل عقلانیت^۵، طبیعی بودن^۶ و جهان‌شمول^۷ بودن است (جیمز و پروت، ۱۹۹۷). عقلانیت خصیصه عام دوران بزرگسالی است و دوران

-
1. sensory-motor
 2. preoperational
 3. concrete operational
 4. formal operational
 5. Rationality
 6. naturalness
 7. universality

کودکی نشانگر دوره آمادگی یا تمرین برای بزرگسالی است. کودک در حال رشد به یک بزرگسال، نشانگر یک پیشرفت اندیشه از ساده به پیچیده و از یک رفتار غیرعقلانی به سمت یک رفتار عقلانی است. در واقع، روانشناسی رشد، تفکر کودکان را به مثابه چیزی می‌فهمد که روز به روز شباهت بیشتری به طرز فکر بزرگسالان پیدا می‌کنند. بر این اساس، طرز تفکر کودکان چیزی متفاوت از طرز تفکر بزرگسالان در نظر گرفته شده و این تفاوت همچون نقصی طبیعی در نظر گرفته می‌شود که با رشد کودک رفع خواهد شد (کیلی، ۲۰۰۹). سن و مراحل کودکان و فعالیت‌هایی که برای مشخص کردن هر مرحله ذکر می‌گردد، به‌عنوان نشانگان فرایند رشد کودکان به سمت بزرگسالی در نظر گرفته می‌شوند. عقلانی بودن به معنای توانایی به کارگیری استدلال منطقی^۱ و قابلیت تفکر ریاضی^۲ است. کودکان اساساً غیرعقلانی^۳ هستند و باید بیاموزند که به‌طور منطقی و به‌طور عقلانی تفکر کنند. این در حالی است که بزرگسالان مهارت‌های تفکر منطقی^۴ را کسب کرده‌اند. موضوع عقلانیت، حضوری بسیار قوی در نظریه‌های پیازه دارد و به‌طور گسترده‌ای تأثیرگذار است. در مقابل، مفهوم سن و مراحل رشد بر این موضوع دلالت دارد که کودکان همواره در فهم موضوعات و مسائل نسبت به بزرگسالان از کیفیت بسیار نازل‌تری برخوردارند. طبیعی بودن به بنیان‌های بیولوژیکی به ارث رسیده از طریق ژن‌ها اشاره دارد. نهایتاً، جهان‌شمول بودن به رفتارهایی اطلاق می‌شود که مستقل از فرهنگ اتفاق می‌افتند؛ رفتارهایی که برای همه کودکان در هر جای جهان که باشند، مشترک است (پن^۵، ۲۰۰۵).

-
1. logical reasoning
 2. mathematical thinking
 3. irrational
 4. logical thinking skills
 5. Penn

دوران کودکی به‌مثابه برساختی اجتماعی

رویکرد برساخت‌گرایانه به دوران کودکی نخستین بار توسط فیلیپ آریس^۱ در سال ۱۹۶۰ مطرح شد.^۲ آریس نشان داد که در قرون وسطی درکی از مفهوم دوران کودکی در معنای مدرن آن، یعنی «کودک به‌مثابه کودک» و «دوران کودکی به‌سان دوره‌ای مستقل از بزرگسالی و ذاتاً ارزشمند» وجود ندارد. به نظر او، تنها در طی قرن هفدهم و هیجدهم میلادی بود که اندک‌اندک وجوه تمایز و تفارق میان جهان کودکی و بزرگسالی شروع به شکل گرفتن گرفت (حاتمی، ۱۳۹۵). استدلال او این است که فرایندهای گسترده اجتماعی بر برساخت مفهوم «دوران کودکی» تأثیر می‌گذارد و اینکه دوران کودکی، نتیجه شرایط، تصمیمات و اعمال خاص تاریخی و استراتژی‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است (آریس، ۱۹۶۲). در پی نظریه آریس، رویکرد برساخت‌گرایانه به دوران کودکی از سوی پسامدرن‌ها^۳، پساساختارگرایان^۴، پساساختارگرایان فمینیست^۵، روان‌شناسان فرهنگی^۶، حامیان حقوق کودک^۷، طرفداران رویکرد جامعه‌شناسی جدید دوران کودکی^۸ و پسااستعمارگرایان^۹ دنبال شده است. این متفکران به پیروی از آریس این رویکرد را اتخاذ کردند که دوران کودکی امری طبیعی و جهان‌شمول نیست، بلکه محصول یک دوره تاریخی خاص یا محصولی اجتماعی- فرهنگی است. به عبارت دیگر، دوران کودکی امری است که به‌طور اجتماعی برساخته شده است. در معنایی دقیق، سخن آن‌ها این است که آنچه یک جامعه از کودک انتظار دارد، شیوه‌ای که آن‌ها درک یا فهم می‌شوند، آنچه برای آن‌ها خوب یا بد در نظر گرفته می‌شود، یا آنچه که

^۱. philippe Aries

^۲. اثر آریس، یعنی «قرون کودکی یا تاریخ اجتماعی زندگی خانوادگی»، در سال ۱۹۶۲ به انگلیسی برگردانده شد.

3. postmodernists

4. poststructuralists

5. Feminist Poststructuralists

6. cultural Psychologists

7. child's rights advocates

8. New sociology of childhood

9. postcolonialists

آن‌ها قادر به انجام یا عدم انجام آن هستند، وابسته به مفهوم خاصی از دوران کودکی است که جامعه بر ساخته است (کینگ^۱، ۲۰۰۷).

پیاژه و ویگوتسکی در پی نظریه‌هایی بودند که در همه زمان‌ها و مکان‌ها کاربرد داشته باشد. در مقابل بر ساختارگرایان اجتماعی بر این باورند که هیچ نظریه جهان‌شمولی از کودک، از یادگیری یا از رشد انسانی وجود ندارد که بتواند رشد را در تمام فرهنگ‌ها و زمان‌ها تبیین و پیش‌بینی نماید. این به خاطر آن است که فرایندهای انسان شدن، شبکه‌ای پیچیده از تعاملات بین پویایی‌های تاریخی، اجتماعی، زبانی، احساسی، ارتباطی، سیاسی و فرهنگی در جهان خاص ما می‌باشند. بر خلاف شیوه‌های سلسله‌مراتبی تفکر درباره ادراک و یادگیری، در واقع، برداشت‌های ما از جهان نامنظم، زمینه‌مند، و به‌طور فرهنگی خاص هستند. در نتیجه، گسترش برداشتی جهان‌شمول از چیزی که به‌طور دقیق قادر به فراهم‌سازی معرفت نسبت به آنچه برای تمام کودکان در سراسر جهان اتفاق می‌افتد و همچنین نشان‌دهنده بی‌طرفانه روابط کودکان و بزرگسالان باشد ناممکن است (مک‌نایتن^۲، ۲۰۰۲).

پیش از پرداختن به قطب مسلط بر دوران کودکی، ذکر این نکته سودمند است که بر ساخت‌گرایی اجتماعی مشابهت‌هایی با دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی^۳ ویگوتسکی دارد و از آن نیز تأثیر پذیرفته است. با این حال آن‌ها هر کدام از مواضع نظری متفاوتی برخوردارند (یانگ و کولین^۴، ۲۰۰۴). در موضعی انتقادی، بر ساخت‌گرایان اجتماعی یکی از محدودیت‌های دیدگاه ویگوتسکی را علاقه بیش از حد آن به نقاط پایانی رشد یا حرکت کودک از نابالگی به بلوغ بزرگسالانه می‌دانند (کورسارو^۵، ۱۳۹۳).

-
1. King
 2. Mac Naughton
 3. Social constructivism
 4. Young & Colline
 5. Corsaro

بررسی قطب مسلط بر دوران کودکی

نظریه مراحل رشدی پیازه تأثیر عمیقی بر تعلیم و تربیت بر جای نهاده است. این نظریه در چگونگی طراحی برنامه‌های درسی تعلیم و تربیت دوران کودکی عمیقاً نفوذ کرده است. مریان و سیاست‌گذاران و پژوهش‌گران از یافته‌های روانشناسی کودک یا رشد کودک برای توصیف و تبیین رشد کودکان از ابتدای تولد تا آستانه بزرگسالی، و همچنین برای توجیه اشکال خاص مراقبت از کودک و شیوه‌های آموزشی بهره گرفته‌اند (پن، ۲۰۰۵).

بر پایه این نظریه، نمی‌توان هر امری را در هر سنی به کودک یاد داد. به بیان دیگر، یادگیری فقط مبتنی بر میزان قاطعیت روش‌هایی که به کار برده می‌شوند نبوده و مستلزم این است که هم با محتوا و هم با سطح رشد یادگیرنده، یا در بیان ساده‌تر، با ابزارهای شناختی یادگیرنده به‌منظور جذب موضوع متناسب و همخوان باشند. باید میان مراحل رشد ابزارهای شناختی با گام‌ها یا مراحل یادگیری، تناسب را رعایت کرد. یعنی می‌باید میان «منطق» یادگیری‌ها، یعنی درجه‌بندی و نظام‌بخشی به گام‌های پی‌درپی یادگیری‌ها، با رشد ابزارهای منطقی-ریاضی و به‌طور کلی سازمان درونی شناساگر، ارتباط و پیوست‌هایی وجود داشته باشد و به این منظور، برنامه‌ریزی آموزشی نکاتی زیر را باید در نظر داشته باشد (محسنی، ۱۳۸۳، ص ۱۸۲-۱۸۱):

۱. شناخت سطح توانایی کودک و اینکه ابزارهای شناختی جذب که او در اختیار دارد، چگونه و در چه مرحله‌ای می‌باشند.
۲. منطبق ساختن محتوای یادگیری، و به‌ویژه شکل ارائه آن (به‌عنوان مثال به‌صورت ملموس و عینی یا به‌صورت مفاهیم انتزاعی) با سطح توانایی یادگیرنده، و به‌ویژه تأکید بر اینکه او به‌صورتی فعال، از طریق استدلال با آن درگیر شود.

تفکر درباره کودکی در چارچوب هنجارهای رشدی مرتبط با سن کودکان امری بسیار رایج است. مصادیق این نوع تفکر را می‌توان در گفتگوهای روزانه درباره مراحل گوناگون رشد مشاهده کرد که در قالب کلاس‌های درس مبتنی بر رده‌های سنی، شکل نهادی پیدا کرده است. در این کلاس‌ها سازمان‌دهی گروه‌ها به‌طور مستقل یا بر اساس تاریخ تولد انجام شده و

پیشرفتشان بر اساس مراحل کلیدی از پیش تعریف شده است (کیلی، ۲۰۰۹). با توجه به آنچه گفته شد به میزان زیادی روشن می‌شود که رویکرد حاکم بر دوران کودکی، رویکرد رشدی است که توسط روانشناسی فراهم آمده است و آن مبتنی بر ایده رشد طبیعی است.

گام سوم: جستجوی آرایش قطب‌ها

در این مرحله به‌جای در حاشیه قرار دادن رویکرد رشدی و مرکزیت دادن به رویکرد برساخت‌گرایی، باید به ارتباط این دو رویکرد متضاد و تأثیر آن‌ها بر هم توجه کرد. بر این اساس، دوران کودکی طبیعی، باید از حالت معیار خارج شود و با توجه به ویژگی آرایش قطب‌ها نسبت به یکدیگر، با قرار دادن مفهوم مذکور در زمینه مفاهیم دیگر به بررسی معنای آن پرداخت (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در واقع، هدف به چالش کشیدن دوگانه امر طبیعی و امر اجتماعی است. از این‌رو، در آرایش قطب‌ها باید نشان داده شود که هیچ کدام از قطب‌ها مطلق نیستند و برای اینکه این امر محقق گردد باید آشکار شود که هر یک حاوی حقیقتی درباره دوران کودکی هستند، اما هیچ کدام به‌تنهایی کامل نیستند. در این صورت، رابطه مرکز-حاشیه نیز واژگون و به رابطه مرکز-مرکز تبدیل می‌شود. دوران کودکی یک حقیقت بیولوژیکی ساده نیست که بخواهد به‌تنهایی تفسیرگر ماهیت دوران کودکی باشد، بلکه این حقیقت زیست‌شناختی به میزان زیادی متأثر از زمینه و بافت‌های اجتماعی و فرهنگی است که ماهیت دوران کودکی را شکل می‌بخشد. از این‌رو، جنبه‌های بیولوژیکی نه تنها منفک از این زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی نیستند، بلکه به‌شدت تحت تأثیر آن‌ها قرار دارند. هینز و همکاران (۲۰۱۵) در این زمینه بیان داشته‌اند «از آنجا که ذات انسان و جامعه همواره برای همه و در همه جا یکسان و ثابت نیست، دوران کودکی نیز در فرهنگ‌های مختلف به میزانی متفاوت و نسی خواهد بود» (ص ۱۲۵). پژوهش‌های مردم‌شناسان در بین اقوام و در مناطق مختلف به‌خوبی نشان می‌دهند که چگونه کودکان در فرهنگ‌های مختلف دوران کودکی متفاوتی را تجربه می‌کنند (کیلی، ۲۰۰۹). از این‌رو، ملاحظه این تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی در ماهیت دوران کودکی، به این معنا است که دیدگاه‌های رشدی مطرح‌شده توسط پیاز، حقایق علمی ازلی و جهان‌گستر نیستند. در نتیجه، دوران کودکی نه آن‌طور که پیاز گفته، حقیقتی

صرفاً بیولوژیکی و روان‌شناختی است و نه آن‌گونه که برساخت‌گرایان می‌گویند، برساختی صرفاً اجتماعی است. زیرا این فرایند رشد در درون اجتماع و فرهنگ‌های متنوع است که اتفاق می‌افتد. در نتیجه، حقایق بیولوژیکی و رفتارهای جهان‌شمول مستقل از فرهنگ نخواهند بود. مفهوم «سرم‌بندی»^۱ دلوژ^۲ و گاتاری^۳ در اینجا می‌تواند یاریگر باشد (کیلی، ۲۰۰۹). به این معنا که هم‌افزایی دوران کودکی طبیعی و دوران کودکی برساخته، به‌عنوان مجموعه‌ای سرم‌بندی شده می‌تواند حقایق بیشتری را درباره دوران کودکی عرضه کند تا اینکه هر کدام به‌تنهایی بخواهند این کار را انجام دهند. در این سرم‌بندی، دوران کودکی هم دورانی طبیعی و هم دورانی اجتماعی و فرهنگی است.

یکی از ویژگی‌های مشترک تمام کودکان این است که آن‌ها رشد می‌کنند، اما فرایند رشدشان مقوله‌ای صرفاً بیولوژیکی نیست، بلکه در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف متفاوت است. البته مفهوم رشد مفروض در اینجا معنایی منفی ندارد. به عبارت دیگر، یک مرحله رشدی نیست که باید طی شود تا به مرحله پایانی و کامل رشد که همان بزرگسالی است برسد، بلکه رشد در اینجا از بار معنایی مثبتی برخوردار است و این نکته‌ای است که خود برساخت‌گرایان اجتماعی نیز بر آن تأکید دارند و از آن به‌عنوان «دوران کودکی به‌مثابه بودن» یاد می‌کنند که در مقابل «دوران کودکی به‌مثابه شدن» است. مطابق با نظریه‌های رشدی مرحله‌ای، کودکان باید گام‌به‌گام برای رسیدن به مرحله پایانی بزرگسالی حرکت کنند. شکل گرفتن کودکان به این شیوه متضمن آن است که کودکان موضوعی ناپیدا^۴ هستند؛ آن‌ها بزرگسالانی هستند که هنوز کامل نیستند (کانلا^۵، ۲۰۰۲، ص ۹). اما دوران کودکی به‌عنوان بودن بر یک علاقه در کودکان و دوران کودکی در حق خودشان تأکید دارد. در این دیدگاه به کودک همچون شخصی بالقوه نگریسته نمی‌شود که به شیوه‌ای به شخصی دیگر تبدیل می‌شود که قبلاً نبوده

-
1. assemblages
 2. Deleuze
 3. Guattari
 4. Missing
 5. Cannella

است، بلکه به کودکان به مثابه موجوداتی بالفعل نگریسته می‌شود. دوران کودکی «شکلی از بودن در جهان» است که با بودن به‌عنوان یک مرحله آماده شدن برای ورود به زندگی اجتماعی مخالف است. در مجموع کودک به‌عنوان یک کنشگر اجتماعی صاحب حق در نظر گرفته می‌شود (مایال^۲، ۱۹۹۴). از این رو، کورسارو بر جایگاه خود کودک و نقش و مشارکتی که او می‌تواند در تولید و بازتولید فرهنگی داشته باشد تمرکز می‌کند، به‌جای اینکه بر درونی کردن فردی مهارت‌ها و دانش بزرگسالان توسط کودکان تمرکز کند (کورسارو، ۱۳۹۳). وقتی که این عاملیت و مشارکت به خود کودکان داده شود، در نتیجه آن می‌تواند تا حدی خلأ رشد مقطعی و مرحله‌ای دیدگاه پیازه را نیز پوشش دهد. به عبارتی می‌تواند ضعف فرایندی نبودن یا لااقل کم‌رنگ بودن فرایند در دیدگاه سلسله مراتبی رشدی پیازه را جبران سازد.

گام چهارم: قرار دادن متن در زمینه

«یکی از عواملی که به واسازی یک متن منجر می‌شود، قرار داشتن یک متن در زمینه است. استقرار یک متن در زمینه فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آن، مانع از آن خواهد بود که متن مطلق و محور باشد، بلکه وابستگی آن به عوامل زمینه‌ای آشکار خواهد شد.» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۴۰۸). در این مرحله می‌توان با قرار دادن و وابسته ساختن مفهوم کودک و دوران کودکی در زمینه اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و تاریخی کشورهای مدرن غربی، به سوگیری‌های آن برحسب بافت و زمینه توجه نمود و این امر مطلق و محض بودن متن (کودک با رشد طبیعی و جهان‌شمول) و مفاهیم آن را زایل خواهد ساخت و به‌این ترتیب واسازی شکل می‌گیرد. پیازه یادگیری را تحت تأثیر مراحل رشد ذهنی می‌دانست و معتقد بود که این مراحل بر اساس ساختار زیست‌شناسی آدمی برنامه‌ریزی شده‌اند و اینکه این ساختارها تغییرناپذیرند. به همین دلیل از لحاظ معرفت‌شناختی نظریه پیازه با پرسش و نقد جدی از طرف

1. being in the world

2. Mayall

برساخت‌گرایان، مدافعان فلسفه برای کودکان و بسیاری از مربیان تعلیم و تربیت مواجه شده است. پرسش‌ها هم ناظر به ساختاری است که پیازه پیشنهاد داده است و هم ناظر به محتوایی است که برای کودکی ارائه نموده است. از لحاظ ساختاری، ثبات، تعین، و جهان‌شمولی مراحل رشد کودک مورد سؤال است. از لحاظ محتوایی هم ظرفیت‌هایی که برای کودکی ارائه شده ناکافی تلقی شده است. برداشت بسیاری از محققانی که مراحل پیازه را بررسی نموده‌اند این بوده که مراحل مذکور به نحوی بسیار نامنظم‌تر از آنچه پیازه ادعا می‌کرده است به وقوع می‌پیوندد. توانایی‌هایی هم که تقریباً در یک گروه قرار دارند، الزاماً در یک زمان یا یک مرحله پدیدار نمی‌شوند (فیشر^۱، ۱۳۸۵، ص ۳۳). نهایتاً اینکه به باور این پژوهشگران یک الگوی واحد رشد شناختی وجود ندارد که همه کودکان در فرایند رشد شناختی خود از آن تبعیت نمایند، بلکه الگوی رشدی برای هر کودک منحصر به فرد است. علاوه بر این، حیثه‌هایی از استعدادهای آدمی وجود دارد که نظریه پیازه به آن‌ها نپرداخته است. یکی از این حیثه‌ها زبان است و نقش محوری آن در پرورش ذهن کودک، و همچنین نقش اساسی بزرگسالان در ساختن چیزی که برونر^۲ آن را داربست شناختی^۳ کودک نامید (فیشر، ۱۳۸۵). به‌طور خاص در اینجا نقدهای برساخت‌گرایان بر دیدگاه رشدی را در کانون توجه قرار می‌دهیم.

در سالیان اخیر، برساخت‌گرایان اجتماعی در عوض یک دوران کودکی جهان‌شمول، کثرتی از دوران‌های کودکی را تأیید کرده‌اند. از نظر این پژوهشگران دوران کودکی نمی‌تواند به‌عنوان توصیف‌گری بدون مسئله از یک مرحله زیستی-طبیعی در نظر گرفته شود. در عوض، ایده دوران کودکی باید به‌مثابه بخشی از یک تعبیر فرهنگی خاص از جریان اولیه زندگی قلمداد شود که به‌طور تاریخی و سیاسی در معرض تغییر است (جیمز و جیمز، ۲۰۰۴). در این راستا، پست‌مدرن‌ها معتقدند که این دیدگاه‌های مدرن در گفتمانی از حقایق درباره ناتوانی کودکان جای گرفته‌اند. مطالعات دوران کودکی پست‌مدرن این دیدگاه‌های مدرن را

1. fisher

2. Bruner

3. Cognitive Scaffold

از طریق «غیرطبیعی سازی^۱ دوران کودکی» به چالش می‌کشند و زندگی کودکان را با تمام پیچیدگی‌هایش تصدیق می‌کنند. از منظر متفکران پست‌مدرن رجحان و برتری بزرگسال مانند رجحان و برتری سفیدپوست یک نیروی نامرئی و ناشناخته است که از طریق پذیرش حق بزرگسال به‌عنوان امری به‌هنگار^۲، فرهنگ بزرگسال را بر فرهنگ کودک برتری می‌بخشد. این رجحان بزرگسالی به‌ندرت به پرسش گرفته می‌شود، زیرا آن به میزان زیادی بخشی از همان چیزی است که ما به‌عنوان نرمال یا طبیعی لحاظ می‌کنیم (ویلسون، ۲۰۰۹).

همچنین، پسااستعمارگرایان فمینیسم بر این باورند که گفتمان رشدی با ارائه یک الگوی طبیعی درباره کودکان مؤلفه‌های تأثیرگذار عواطف و جنسیت را نادیده می‌گیرد. والکر دین^۳ در این زمینه استدلال می‌کند که هنگامی که بر یادگیری کودکان و نحوه اکتساب یادگیری آن‌ها تمرکز می‌کنیم، یک رویکرد شناختی برمی‌گزینیم که عواطف و جنسیت را در شیوه‌های بودن و تفکر کودکان را نادیده می‌گیریم (۱۹۹۹، ص ۱۳).

از نظر پسااستعمارگرایان، روانشناسی و علم، کودکان را به‌مثابه موجوداتی کاملاً عینی خلق کرده‌اند، یعنی کسانی که می‌توانند تعریف، توصیف، شناخته و کنترل شوند. پسااستعمارگرایان می‌گویند که قدرت خطی و جبری غرب هم به‌واسطه بزرگسال‌محوری تحمیل می‌شود و هم به‌عنوان یک شبکه بر هستی کودکان اعمال می‌شود (کانلا و وارپرو^۴، ۲۰۰۴). از این رو، محققانی همچون بورمن^۵ و کانلا بر این باورند که رویکردهای رشدی که به کودک به‌مثابه «بزرگسال شدن» می‌نگرند، به بزرگسالان برتری می‌بخشند و به کودکان ستم می‌کنند. کانلا دل‌مشغولی خود را به این ترتیب بیان می‌کند: «کودک رشدی یک مفهوم امپریالیستی است که مقوله‌بندی کودکان را توجیه می‌کند و فرهنگ‌های متنوع را به‌عنوان فرهنگ‌هایی عقب‌مانده می‌نگرد که از سمت فرهنگ‌های پیشرفته‌تر نیاز به کمک دارند» (کانلا، ۱۹۹۷، ص ۶۴).

1. denaturalizing

2. Normal

3. Walkerdine

4. Cannella & Viruru

5. Burman

به باور پسااستعمارگرایان نحوه رشد کودکان در مکان‌ها و در ادوار تاریخی مختلف، با هم متفاوت است، زیرا چگونگی مشاهده کودکان توسط ما از طریق مکانی که در آن هستیم، یعنی فرهنگ‌مان، و از طریق زمان‌مان مقید می‌شود.

در پارادایم جامعه‌شناسی جدید، دوران کودکی نیز دوران کودکی به‌عنوان برساختی اجتماعی و پدیده‌ای فرهنگی فهم می‌شود. به باور طرفداران این پارادایم، دوران کودکی جدا از عدم بلوغ بیولوژیکی نه امری طبیعی و نه مشخصه جهان‌شمول گروه‌های انسانی است، بلکه به‌عنوان یک جزء فرهنگی و ساختاری خاص بسیاری از جوامع به‌شمار می‌رود. جامعه‌شناسان جدید دوران کودکی تأکید می‌کنند که هر مفهومی از دوران کودکی به‌طور اجتماعی برساخته شده است: «هیچ کودک جهان‌شمولی وجود ندارد، دوران کودکی یک برساخت زمانمند-مکانمند است که به‌طور تاریخی تغییر می‌یابد و از فرهنگی به فرهنگ دیگر نیز متفاوت است. برساخت اجتماعی به‌عنوان نیرو بخشیدن به بانگی علیه هر نوع جوهره حقیقت، خواه آن روانشناسی رشدی خطی باشد یا طبیعی بودن بیولوژیکی از هر نوعی، عمل می‌کند» (جیمز و پروت، ۱۹۷۷). در نتیجه، از نظر جامعه‌شناسی جدید دوران کودکی این «حقایق فرهنگ» است که ممکن است متفاوت باشند و برای درک دوران کودکی یک نهاد اجتماعی ابراز شوند.

یکی از جدی‌ترین نقدها به نگاه روانشناسی رشد به سوگیری غربی آن برمی‌گردد. منتقدان بر این باورند که رویکرد رشدی در یک برهه تاریخی خاص و در حال و هوای یک فرهنگ غربی و آن هم در کشوری همچون سوئیس ارائه شده است. بنابراین، چه‌بسا در آن فرهنگ و حال و هوای خاص، صادق باشد و به‌رغم ادعای جهان‌شمول و طبیعی بودن در فرهنگ یا جوامع دیگر نادرست باشد. مثلاً آرکارد بر این باور است که ایده آل پیاژه یک ایده آل فلسفی و مبتنی بر شیوه‌های عمل و دانش غربی است که او آن‌را به تمام کودکان جهان تسری داده است (آرکارد، ۱۹۹۳، ص ۶۰) و میلز^۱ (۲۰۰۸) در همین راستا این پرسش را طرح می‌کند که

آیا بررسی درباره پسران است یا دختران و یا هر دو؟ آیا موارد مورد بررسی در شهر ساکن‌اند و یا حاشیه‌نشین‌اند؟ آن‌ها متعلق به کدام طبقه اجتماعی هستند؟ آیا این کودکان، معاصرند یا متعلق به گذشته؟ آن‌ها از کدام کشور خاص‌اند؟ سن‌شان چقدر است؟ و ... (به نقل از خسرو نژاد، ۱۳۸۲، ص ۸۵).

همچنین، دیدگاه‌های پیازه در یک دوره مدرن‌سازی شدید غرب که شامل صنعتی‌سازی، شهرسازی و عقلانی‌سازی است ظهور کرد که اکنون به‌عنوان مدرنیته شناخته می‌شود (پاپکوویت^۱، ۱۹۹۸: ۵۳۷). مدرنیسم به‌عنوان یک پارادایم مبتنی بر عقلانیت و علم است. متفکران مدرنیست معیار داوری درباره حقایق را شواهد عینی و علمی می‌دانند. مدرنیسم بر این ایده استوار است که در زیر پوسته ظاهری جهان، قوانین یا ساختارهایی نهفته است. همچنین، عقیده بر این بود که برای انجام امور، شیوه‌ای درست وجود دارد که می‌توان آن را کشف کرد (بر، ۱۳۹۵). در روانشناسی می‌توان مثال برجسته جست‌وجوی ساختار و قوانین را در کار روانشناسانی نظیر فروید و پیازه یافت که هر یک به‌منظور فرض تبیین پدیده‌های روان‌شناختی، وجود پاره‌ای ساختارهای روانی بنیادین را مسلم فرض کردند. در همه این موارد، ساختار یا قانون نهفته مزبور در حکم واقعیت ژرف‌تری است که زیر پوسته ظاهری جهان وجود دارد، به‌نحوی که می‌توان با تحلیل ساختارهای بنیادین پرده از حقیقت جهان برداشت. آن دسته از نظریه‌ها را که وجود چنین ساختارهایی را مسلم فرض می‌کنند نظریه‌های ساختارگرا^۲ نامیده می‌شوند. ویژگی مشترک تمام نظریه‌های ساختارگرا این است که می‌توان همگی را چیزی دانست که فراروایت^۳ یا نظریه کلان^۴ نامیده می‌شود (بر، ۱۳۹۵). از این منظر، دوران کودکی به‌مثابه دورانی طبیعی و جهان‌شمول فراروایتی درباره دوران کودکی است. کاری که این نظریه‌ها یا فراروایت‌ها کرده‌اند عبارت است از ارائه شیوه‌ای برای فهم کل حقایق برحسب

-
1. Popkewitz
 2. Structuralist
 3. Metanarrative
 4. grand theory

یک اصل فراگیر. مثلاً این شیوه درباره رویکرد رشدی عبارت از فهم دوران کودکی در یک چارچوب مراحل تکاملی یا رشدی شناختی خیلی دقیق است. محققانی همچون پیازه به مطالعه کودک با استفاده از روش‌های علمی پرداخته‌اند. محققان علمی حقایقی راجع به کودکان گردآوری می‌کنند و آن‌ها را برای تولید نظریه‌هایی درباره کودک به کار می‌گیرند که نحوه رشد کودکان را در تمام زمان‌ها و مکان‌ها پیش‌بینی می‌کند. زیرا دانشمندان مدعی‌اند که دانش علمی یا پوزیتویستی بهترین نوع دانش درباره کودکان را به ارمغان می‌آورد، چون دانش علمی آشکار می‌سازد که چه چیزی درباره کودکان درست و چه چیزهایی نادرست است. در مجموع، می‌توان گفت که ایده رشد‌گرایی، از طریق علم پوزیتویستی (تحصیلی) پی‌بندی شده است، یعنی علمی کمی مبتنی بر یک منطق تجربی که این روایت کلان را به‌عنوان حقیقتی بدیهی و جهان‌شمول درباره دوران کودکی بنا نهاد (دیوید، پاول و گوچ، ۲۰۱۶).

گفتمان رشدی با طبیعی‌سازی دوران کودکی سبب شده بود که گفتمان‌های دیگر به محاق بروند. با قرار دادن دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول در بافت و زمینه اجتماعی و فرهنگی خاص، مرکزیت یافتن آن به پرسش گرفته می‌شود و فضا برای به میدان آمدن قطب در حاشیه مانده، یعنی برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی فراهم می‌شود.

گام پنجم: وارونه کردن قطب‌های تضاد در متن

در این مرحله باید به وارونه کردن قطب‌های تضاد در متن پرداخت؛ یعنی به رویکرد برساخت‌گرایی مرکزیت داده می‌شود و رویکرد دوران کودکی طبیعی در حاشیه قرار می‌گیرد. البته هدف این مرحله واژگون‌سازی رویکرد رشدی نیست. چون هدف اصلی از اساسی نه واژگون‌سازی، بلکه جابه‌جایی امر مرکزی و امر حاشیه‌ای است (محمدپور، ۱۳۹۶، ص ۴۷۰). به عبارت دیگر، در این مرحله هدف این است که رابطه مرکز-حاشیه معکوس شود تا تغییراتی که در مفهوم دوران کودکی به وجود می‌آید، مشاهده گردد. اکنون باید ببینیم با این جابه‌جایی دوران کودکی چه سیمایی به خود می‌گیرد؟

همان‌طور که پیش از این بیان شد، رویکرد رشدی در پی نظریه‌ای بود که در همه زمان‌ها و مکان‌ها کاربرد داشته باشد. در مقابل، برساخت‌گرایی اجتماعی، پاسخ‌های بی‌شماری برای پرسش‌هایی نظیر «کودک چیست؟»، «دوران کودکی چیست؟» و «کودکی چه تجربه‌ها و کنش‌هایی را در برمی‌گیرد؟» متصور می‌شود و به‌جای یک طرز تلقی جهان‌شمول از دوران کودکی، از «دوران‌های کودکی» یا «کودکی‌های چندگانه» و به‌جای هویت‌های منسجم و یکپارچه کودکی از هویت‌های چندگانه کودکی سخن می‌گوید (ذکایی، ۱۳۹۵، ص ۳۴۶).

در این معنا، وقتی که ما مشغول توصیف رشد یک کودک هستیم، باید توجه داشته باشیم که در حقیقت داریم ادراکات فرهنگی و پیش‌داوری‌های خاص خودمان را توصیف می‌کنیم. بدین ترتیب، نحوه رشد کودکان در مکان‌ها و در ادوار تاریخی مختلف، با هم متفاوت می‌شود، زیرا چگونگی مشاهده کودکان توسط ما از طریق محیط‌های اجتماعی و فرهنگی مان مقید می‌شود؛ چون بافت‌های اجتماعی و فرهنگی مختلف، دوران‌های کودکی مختلف را برمی‌سازد. در نتیجه، برداشت برساخته بودن اجتماعی جایگزین برداشت طبیعی و ذاتی دوران کودکی می‌شود. بدین ترتیب، قرار دادن مفهوم کودک و دوران کودکی در زمینه‌ها و بافت‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی ما را به سمت تکثیر مفهوم دوران‌های کودکی یا آنچه آلفرد شوتز^۱ از آن به‌عنوان «چندگانگی واقعیت» یاد می‌کند، سوق می‌دهند (به‌نقل از جیمز و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۷۲). با این اوصاف، برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی، تکثر و تعدد کودک و دوران کودکی را تأیید و مورد تأکید قرار می‌دهد و به هیچ‌روی دوران کودکی طبیعی و شکل واحد و جهان‌شمولی از دوران کودکی را پیشنهاد نمی‌کند، بلکه آن برساخت‌های گوناگونی را نیز پیش‌بینی می‌کند.

در یک جمع‌بندی می‌توان ویژگی‌های زیر را برای دوران کودکی از منظری برساخت‌گرایانه برشمرد:

۱. مراحل رشد کودک یک واقعیت و ضرورت طبیعی نیست، بلکه برساخته‌ای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است. وقتی رشد یک کودک را توصیف می‌کنیم، در حال توصیف ادراکات فرهنگی، اجتماعی و تاریخی و پیش‌داوری‌های خاص خودمان هستیم.
۲. رشد یک اصطلاح مبهم مسئله‌دار است.
۳. از آنجا که رشد کودک وابسته به محیط است، فراهم نمودن یک نظریه علمی جامع درباره کودک دشوار خواهد بود.
۴. به جای یک حقیقت منفرد و جهان‌شمول حقایق بسیاری درباره کودک وجود دارد. در نتیجه، با مرکزیت دادن به رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی این پیش‌فرض که مجموعه‌ای از شایستگی‌های طبیعی شده و جهان‌شمول وجود دارد که از همان آغاز مجوز تعریف کودک را صادر می‌کنند، کنار گذاشته می‌شود و در عوض بر تفاوت‌های کودکان و تنوعات دوران کودکی در بافت‌های متنوع اجتماعی و فرهنگی تأکید و تمرکز می‌شود.

گام ششم: مفهوم‌پردازی جدید

اکنون با معکوس شدن رابطه مرکز-حاشیه رویکردهای متضاد و با قرار دادن رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی در مرکز، این امکان فراهم می‌آید که دوران کودکی را در آشکال جدیدی مفهوم‌پردازی کنیم. البته در مفهوم‌پردازی جدید بنیان‌های بیولوژیکی و روانشناسی کنار گذاشته نمی‌شوند، زیرا دریدا در واسازی به دنبال طرد یا براندازی رویکرد مسلط نیست، بلکه به دنبال آن است تا نشان دهد که با تسلط یک رویکرد خاص، مانند رویکرد رشدی چگونه مؤلفه‌های مهمی از دوران کودکی به حاشیه رانده شده یا نادیده گرفته می‌شوند و نهایتاً اینکه می‌خواهد با این عمل زمینه بها دادن به رویکرد در حاشیه قرار گرفته شده، یعنی برساخت‌گرایی اجتماعی، فراهم شود. بنابراین، مفهوم‌پردازی جدید تلاشی است در جهت اینکه نشان داده شود که دوران کودکی نمی‌تواند صرفاً به ساختارهای بیولوژیکی و روان‌شناختی فروکاسته شود. نظریه‌پردازان تربیتی متمایل به فلسفه واسازی دریدا، در

تحلیل‌های خود توجه خاصی به رابطه تعلیم و تربیت با عدالت از منظر دریدا دارند. همان‌طور که پیش از این بیان شد، دریدا در جایی گفته است که واسازی عدالت است. البته مقصود دریدا از عدالت مفهوم متعارف آن که شامل توزیع عادلانه اموری از قبیل حقوق، تکالیف و مزایای اجتماعی و اقتصادی می‌گردد، نیست. بلکه تحلیل‌گران تربیتی اندیشه دریدا، عدالت را در تقابل با چیزی در نظر می‌گیرند که نانسی فریزر^۱ (۱۹۹۵) آن را «بی‌عدالتی فرهنگی یا نمادین» خوانده است (به نقل از بیستا، ۱۹۹۸، ص ۳۹۷). درمان این بی‌عدالتی در بازتوزیع حقوق و امتیازات اجتماعی نیست، بلکه در شناسایی تفاوت‌های فرهنگی، قومیتی و غیره است. اما مفهوم عدالت در زمینه کودکی به این معناست که به عوامل اجتماعی و فرهنگی در ماهیت دوران کودکی بهاداده و به رسمیت شناخته شود و نیز کودکان به‌عنوان هستی‌هایی فهم شوند که از عاملیت اجتماعی برخوردار هستند، یعنی مشارکت‌کنندگانی فعال در تعیین زندگی اجتماعی خود که در صدد ابداع خویش‌اند و نه به‌عنوان موجوداتی ناقص که در ارتباط با بزرگسالان فهم، تعریف و تفسیر می‌شوند. بدین نحو، کودکان به‌سختی می‌توانند به‌عنوان محصولاتی منفعل از فرایندهای جهان‌شمول بیولوژیکی و اجتماعی تلقی شوند. این نوع نگاه باینکه مشابهت‌های کودکان را نادیده نمی‌گیرد، اما تمرکزش بر دوران کودکی در بافت‌های متنوع محلی خواهد بود و از این رو این پرسش‌ها مطرح می‌شوند که کودک در بافت محلی چیست؟ و وضعیت کودک محلی چگونه فهم می‌شود؟ این طرز تلقی، ما را به درک ویژگی‌های کودک و تفاوت‌های فرهنگی در درون بافت تاریخی ویژه قادر می‌سازد. در این بافت کودکان در و از طریق روابط اجتماعی خودشان، فعالانه یک دنیای کودکی متمایز و یگانه در شکل و محتوای خود را بر می‌سازند.

در رویکرد رشدی فرض بر این است که کودک قبل از اینکه بتواند به یک بزرگسال، از نظر اجتماعی شایسته، تبدیل شود باید یک دوره آمادگی برای بزرگسالی را در کودکی پشت سر بگذارد. مطابق این دیدگاه، کودکی مجموعه‌ای از مراحل رشد را در برمی‌گیرد که

1. Nancy Fraser

در این مراحل مهارت‌های شناختی و عاطفی لازم به‌منظور آمادگی برای زندگی بزرگسالانه کسب می‌شوند (کورسارو، ۱۳۹۳). آنچه این نوع تفکر به‌طور فرهنگی و تحلیلی فراهم می‌آورد، زمینه‌هایی برای تعیین تفاوت‌های موجود بین بزرگسالان و کودکان است. کنترلی که از طرف بزرگسالان به سبب توانایی آنان اعمال می‌شود، برتری بزرگسالی را توجیه می‌کند و علاوه بر این، نشان می‌دهد که دوران کودکی باید ضرورتاً به‌عنوان منادی حالتی ناقص و ناکافی برای موقعیت اجتماعی واقعی انسان، یا به‌عبارت‌دیگر، «بلوغ و رشد کامل»، در نظر گرفته شود (جیمز، جنکس و پروت، ۱۹۹۸، ص ۵۲). اما وقتی به تعلیم و تربیت می‌رسیم، و با نگاه تربیتی، مفهوم به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌های کودکان از جانب بزرگسالان به شکل متمایزی درک می‌شود، به این معنا که تعلیم و تربیت چیزی ورای اموری از مقوله فرهنگ‌پذیری، درونی‌سازی یا جامعه‌پذیری است؛ تعلیم و تربیت چیزی فراتر از آماده‌سازی یا تمرینی برای دوران بزرگسالی است. بلکه همان‌طور که بیستا می‌گوید، تعلیم و تربیت شامل «تجربه (شناختن) تفرّد دیگری است» (بیستا، ۱۹۹۸). این امر به‌منزله مراعات عدالت درباره کودک است. هر کودکی موجودی نو با آغازی نو است؛ هر کودک به‌منزله تکرار امری از پیش موجود نیست. با این همه درست است که تعلیم و تربیت در پی آفرینش کودک نیست، اما این امر به معنی رها ساختن کودک به حال خود نیز نیست. زیرا برساخت‌گرایی اجتماعی تحقق معنا و مفهوم، و همین‌طور واقعیت کودک و کودکی، را موضوع و متعلق برنامه‌ریزی تلقی می‌کند. کودکی یک پدیده است که مثل هر پدیده دیگر، برای آن‌که در مناسب‌ترین صورت ممکن درست شده باشد، باید از روی طرح و برنامه ساخته‌شده باشد. به‌عبارتی، کودکی نه محصول شرایط هرج‌ومرج و بی‌قاعدگی، بلکه محصول حالت تأمل و عقلانیت و در زمره محصولات نهادهای معقول اجتماعی است. این امر نهادهای آموزشی را در شرایط برتر قرار داده و تعلیم و تربیت را مهم‌ترین نهاد دست‌اندرکار معناسازی در حیطه کودکی و نهاد مسئول برای ساخت‌سازی اجتماعی کودک معرفی می‌کند. این ملاحظه مهم را نباید از

نظر دور داشت که نهاد تربیت در عین حال که مهم‌ترین عامل در ساخت هویت کودکی است، اما به مثابه یک نظام تولیدی فردریک تیلور^۱ عمل نمی‌کند. مدیریت صنعتی تیلور بهبود عملکرد سیستم را در گرو تبدیل تولیدات متفرد به تولیدات جمعی دانسته و به این طریق مفهوم «خط تولید» را وارد ادبیات صنعتی کرد. در مقابل، نهاد تربیت با رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی، با حفظ فردیت افراد، هویت‌های کودکی، و نه هویت واحد کودکی، را برمی‌سازد. بر این اساس، هر کودکی یک کودک منحصر به فرد به حساب می‌آید، همان‌گونه که هر محصولی در نظام مدیریت پیشا تیلور یک محصول دست‌ساز و منحصر به فرد به حساب می‌آید. در این چارچوب به نظر می‌رسد با توجه به مفهوم‌سازی جدید، وظیفه تعلیم و تربیت در قبال کودک و در جریان برسازگی مفهوم کودکی دربرگیرنده اموری از قبیل گشادگی، مانع‌زدایی و تسهیل شرایط برای امر دشوار تحقق دیگری (کودک) است.

گام هفتم: تحلیل شبه فرارونده

در تحلیل شبه‌فرارونده از شرط‌های امکان و عدم امکان چیزی سخن می‌رود. این مرحله، با مرحله پیشین نیز در ارتباط است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۴۱۲). با توسل به رویکرد برساخت‌گرایی دوران کودکی، می‌توان شرط امکان و عدم امکان ویژگی‌های دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول را مشخص کرد. به عبارت دیگر، دوران کودکی با معنای جدیدی که به خود می‌گیرد، شرط امکان و عدم امکان دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول را نشان می‌دهد. مطابق با دیدگاه پیاژه، دوران کودکی مجموعه‌ای از مراحل رشدی جهان‌شمول را در برمی‌گیرد که در این مراحل مهارت‌های شناختی، عواطف و دانش لازم به منظور آمادگی برای زندگی بزرگسالانه کسب می‌شوند. نظریه پردازان پست‌مدرن، انسان‌شناسان، پسا‌ساختارگرایان، جامعه‌شناسان جدید دوران کودکی و بسیاری از محققان دیگر با تحقیقات و مشاهداتی که پیرامون کودکی در کشورها، جوامع، مناطق و فرهنگ‌های مختلف به عمل آورده‌اند، نشان می‌دهند که دوران کودکی در این جوامع و فرهنگ‌ها یکسان نبوده و دوران کودکی در هر

1. frederick taylor

بافتی به نحو متفاوتی ظاهر می‌شود. در نتیجه، بافت‌های اجتماعی - فرهنگی مختلف، دوران-های کودکی متفاوتی را به همراه خواهد داشت. بنابراین، زمان و مکان و موقعیت‌های مختلف در تعیین چستی دوران کودکی و نیز هویت فردی و اجتماعی کودک سرنوشت‌ساز خواهد بود. همچنین، تحقیقات نشان می‌دهد روشی که کودکان به وسیله آن آموزش می‌بینند می‌تواند اثر عمیقی روی پیشرفت آنان داشته باشد (فیشر، ۱۳۸۵، ص ۳۳). بسیاری از پژوهشگران دیگر نشان می‌دهند که تفاوت میان تفکر کودکان و بزرگسالان به فقدان دانش و تجربه آن‌ها برمی‌گردد، نه به تغییرات کیفی آن‌ها. از نظر آن‌ها در موقعیت‌هایی که کودکان درباره هر موضوعی، خواه آن موضوع بازی شطرنج باشد یا ماهی قرمز یا دانش درباره دایناسورها، اگر کودکان از دانش و تجربه لازم پیرامون آن موضوعات برخوردار باشند، در نسبت با بسیاری از بزرگسالانی که تازه در همان موقعیت قرار گرفته‌اند و فاقد دانش و تجربه لازم در آن زمینه‌ها هستند، آن‌ها کارآمدتر عمل می‌کنند و تفکر سطح بالاتری را از خود نشان می‌دهند (رابسون^۱، ۲۰۰۶). چنین پژوهش‌ها و نظریه‌هایی توجه‌ها را به سمت عدم امکان دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول آن‌گونه که پیازه گفته است و امکان برساخت اجتماعی دوران کودکی سوق می‌دهد.

در مفهوم‌پردازی جدید بیان شد که رشد بیولوژیکی انسان تحت تأثیر نهادهای فرهنگی و اجتماعی و تربیتی است. از این رو، رفتار، گرایش‌ها، ارزش‌ها، ایده‌آل‌ها، اعتقادات، فعالیت‌ها و حرکات ظاهری کودک به میزان زیادی تحت تأثیر اجتماع و فرهنگی است که او را احاطه کرده است.

با چنین نگاهی به دوران کودکی جایگاه و ماهیت تعلیم و تربیت هم تا حدود زیادی دستخوش تغییر می‌شود و به سمت و سوی خاصی گرایش پیدا می‌کند. از آنجایی که یک الگوی واحد رشد شناختی وجود ندارد، در نتیجه شیوه واحد یادگیری کودکان جای خود را به شیوه‌های متعددی می‌دهد که وابسته به بافت‌های فرهنگی و اجتماعی هستند. به عبارت دیگر،

زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی محور یادگیری قرار می‌گیرند. از این رو، آموزش نوعی توانایی شناختی به کودکان، جای خود را به این ایده می‌دهد که تعلیم و تربیت کودکان را به مثابه موجوداتی تاحدی نامتعین در اختیار می‌گیرد و به آن‌ها هویتی نسبتاً اجتماعی می‌دهد. چپستی و چگونگی یادگیری دانش‌آموزان متکی بر فرصت‌هایی بود که معلمان و خانواده فراهم می‌آوردند.

همچنین، در دیدگاه‌های سنتی، کودکان اغلب فاقد صلاحیت لازم برای مشارکت در تصمیم‌گیری مؤثر بر خودشان شناخته می‌شوند. از نظر برساخت‌گرایان اجتماعی، ایده، ارزش‌ها و ادراکات کودک درباره خودش و دنیا محترم بوده و به رسمیت شناخته می‌شود. در این مدل، کودک همچون بزرگسالان صلاحیت مشارکت در توسعه سیاست‌ها و اقدامات جدید را دارد. بر اساس نظر کریستن سن^۱ و جیمز، در نظر گرفتن کودکان به عنوان عاملان اجتماعی به معنای تلقی کودکان همچون مشارکت‌کنندگان فعال در زمینه‌هایی است که به طور سنتی حق مشارکت آن‌ها به رسمیت شناخته نمی‌شد و کسی به صداهایشان گوش نمی‌داد (کیلی، ۲۰۰۹). در این رویکرد، کودکان دیدگاه‌های معتبری درباره جهان و جایگاهشان در آن دارند. دانش کودکان درباره دنیا متفاوت و نه بی‌ارزش‌تر از دانش بزرگسالان است. در این مدل، پیش‌ها و دیدگاه‌های کودک درباره دنیا می‌تواند به تعمیق و توسعه ادراکات بزرگسالان از تجربیات کودکان یاری رساند. نقطه شروع این رویکرد دیدگاه‌های ذهنی کودک است نه رشد ذهنی او. به تبع این تغییر، روابط دانش-قدرت^۲ نیز تغییر می‌کند. این اعتقاد که تنظیم برنامه‌های تعلیم و تربیت باید توسط معلمان، به این اعتبار که متخصصان رشد کودک‌اند، انجام گیرد، جای خود را به این باور می‌دهد که تنظیم برنامه‌ها، به مثابه بخشی از اقدامات شکل‌دهنده دنیای کودکان از حقوق مشارکتی آن‌ها به شمار می‌رود (کیلی، ۲۰۰۹). در نتیجه، تمرکز معلمان بر یادگیری مشارکتی خواهد بود. فضاهای آموزشی و محتوا وابسته به زمینه و

1. Christensen

2. Knowledge-power

بافت‌های اجتماعی و فرهنگی خواهد بود. فضاهای آموزشی و محتوا متنوع هستند و شیوه‌های گوناگونی برای دانستن، نگریستن و بودن در جهان عرضه می‌کنند. محترم شمردن دیدگاه‌ها و نظرات کودکان می‌تواند به مربیان، والدین و سایر دست‌اندرکاران تربیتی کمک کند تا امکان طراحی یک برنامه درسی متناسب با توانایی‌ها و نیازهای کودکان را فراهم آورند.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی رویکردهای دوگانه نسبت به کودکی پرداخته شد. این دو رویکرد در دو قطب مقابل هم قرار دارند. رویکرد رشدی یا تحولی که پیازه نماینده اصلی آن است، کودکی را به‌مثابه محصولی طبیعی و امری جهان‌شمول می‌شناسد، و رویکرد مقابل که کودکی را یک برساخته اجتماعی معرفی می‌کند. همان‌طور که گفته شد، در دهه‌های اخیر رویکرد رشدی در مرکز و رویکرد برساخت‌گرایی در حاشیه قرار داشته است. در این پژوهش با جابه‌جایی مرکز با حاشیه سعی شد نشان داده شود که می‌توان زمینه لازم برای تدوین یک تعریف جدید از کودکی فراهم شود. مفهوم‌پردازی جدید از کودکی که برگرفته از برساخت‌گرایی اجتماعی است می‌تواند نقش سیاستی مهمی در مطالعات دوران کودکی بازی کند. زیرا این رویکرد قادر به دیدن کودک و رای جبر بیولوژیک است و از این منظر به دوران کودکی می‌نگرد که کودکی از نظر معرفت‌شناختی، پدیده‌ای اجتماعی است (کیلی، ۲۰۰۹). بنابراین، آنچه که دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی بر آن تأکید دارد، نقش و تأثیری است که عوامل و رویه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و غیره بر ماهیت کودک و دوران کودکی دارند که پیش از این مغفول مانده است. نکته دیگر طرح دوران کودکی به نحوی است که در آن کودک به‌مثابه «بودن» (شکلی از بودن در جهان) لحاظ می‌شود. یعنی، دوران کودکی به‌سان دورانی فی‌نفسه ارزشمند و کودکان به‌مثابه هستی‌هایی که از حقوق ویژه برخوردارند تلقی می‌شوند.

این نظریه دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت دارد. با توجه به نگاه برساخت‌گرایانه به دوران کودکی، جایگاه تعلیم و تربیت، هدف تعلیم و تربیت، کلاس درس، یادگیری، روش تدریس و رابطه دانش-قدرت بین معلم و دانش‌آموز نیز دستخوش دگرگونی می‌شود. به این معنا که

برساخت‌گرایی اجتماعی نهادهای آموزشی را در شرایط برتر قرار داده و تعلیم و تربیت را مهم‌ترین نهاد دست‌اندرکار معناسازی در حیطه کودکی، و نهاد مسئول برای ساخت‌سازی اجتماعی کودک معرفی می‌کند. تعلیم و تربیت ماهیتی بیش‌ازپیش اجتماعی و فرهنگی به خود می‌گیرد. نظریه رشدی کودک پیازه دیدگاهی فردگرایانه است، به تبع این نظریه، جهت‌گیری آموزش سنتی نیز فردمحور است و هدف آن، پرورش ذهن تک‌تک دانش‌آموزان است. در نتیجه، آن‌ها بر پایه کارهای خود ارزیابی می‌شوند. اما برساخت‌گرایان اجتماعی، فردگرایی را در ابعاد فردی و ایدئولوژیکی و سیاسی به چالش می‌کشند و بر عاملیت اجتماعی کودکان تأکید می‌کنند. گرچه برساخت‌گرایان اجتماعی منکر دستاوردهای روان‌شناسی رشد نیستند، اما آن‌ها گفتمان رشدی را یک گفتمان ناقص می‌دانند که کودک را ناتوان می‌کند و اختیار را به بزرگسال می‌بخشد. در واقع، از نظر آن‌ها نباید گفتمان رشدی، به‌عنوان تنها گزینه منطقی برای گام برداشتن و هدایت تدریس و آموزش کودک در نظر گرفته شود. در چارچوب تعلیم و تربیت برساخت‌گرایانه، دانش، و به تبع آن محتوای دروس، نیز ماهیتی فرهنگی اجتماعی پیدا می‌کند و تحت تأثیر دیگر قطب‌های آموزش، یعنی معلم و دیگر عوامل نهاد آموزش و پرورش، ساخته می‌شود.

فرایند اجتماعی فرهنگی ساخت دانش، منجر به ترجیح رویکردهای مشارکتی در آموزش می‌شود. به این معنا که یادگیری از طریق همکاری و مشارکت خواهد بود و تفکر محصول جانبی غرق بودن در روابط است. به‌زعم برساخت‌گرایان، کودکان روایت‌های مفیدی از واقعیت و موضوعات مختلف را با خود به کلاس درس می‌آورند. از این رو، روند گفت‌و شنود، فرصتی است برای تمرین مهارت‌های معناسازی. هریک از دانش‌آموزان نظرات خود را مطرح می‌کنند و به سخنان مربیان خود نیز گوش فرا می‌دهند. اگر احترام و پذیرش متقابل بر جو کلاس درس حاکم باشد، همه با اشتیاق در تبادل نظرها مشارکت می‌کنند (گرگین و گرگین، ۱۳۹۴، ص ۳۸). در کنار همه این‌ها، تکثرگرایی در حوزه محتوا و روش موجه دانسته می‌شود.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بر، ویوین (۱۳۹۵). *برساخت‌گرایی اجتماعی* (اشکان صالحی، مترجم). تهران: نشر نی.
- جیمز، آلیوس، جنکس، کریس و پروت، آلن (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی دوران کودکی، نظریه‌پردازی درباره دوران کودکی* (علیرضا کرمانی، مترجم). تهران: ثالث.
- حاتمی، زهرا (۱۳۹۵). *تاریخ کودکی در ایران (از آغاز عصر ناصری تا پایان دوره رضاشاه)*. تهران: نشر علم.
- خسرو نژاد، مرتضی (۱۳۸۲). *معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*. تهران: نشر مرکز.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۵). *درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران*. تهران: آگاه.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۳). *روانشناسی پرورشی*. تهران: آگاه.
- شعاری نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۲). *روانشناسی رشد*. تهران: انتشارات اطلاعات.
- ضرغامی، سعید (۱۳۹۲). *هستی‌شناسی تغییر در پارادایم فرایندی در برابر پارادایم اتمی: تحلیل و اسازانه تعلیم و تربیت*. در چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران (ص ۱۷-۱۵). مشهد: دانشگاه فردوسی.
- فرزانهفر، جواد (۱۳۹۰). *بررسی فلسفه دوران کودکی در گذر تاریخ، رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی*.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان* (مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، مترجمان). اهواز: ریش.
- کورسارو، ویلیام. ای (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی کودکی* (علیرضا کرمانی و مسعود رجیبی اردشیری، مترجمان). تهران: ثالث.
- کریمی گلیده، علی و همکاران (۱۳۹۵). *واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و نقد آن از منظر رویکرد بازسازی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۱)، ۸۲-۶۹*.
- گِریگن، کینت جی، گِریگن، ماری (۱۳۹۴). *ساخت اجتماعی (دعوت به گفت‌و شنود)* (فاطمه جاودان، مترجم). تهران: انتشارات علوم و فنون.
- محسنی، نیک‌چهره (۱۳۸۳). *نظریه‌ها در روانشناسی رشد*. تهران: انتشارات پردیس.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۶). *روش تحقیق معاصر در علوم انسانی*. تهران: ققنوس.
- هینز، جونتا، کندی، دیوید، وایت، دیوید (۱۳۸۹). *فلسوفان کوچک: کودکان به‌عنوان فیلسوف* (یحیی قانندی، مترجم). تهران: آبیژ.
- Archard, D. (1993) *Children: Rights and Childhood*, London: Routledge.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A Social History of family life* (R. Baldick, Trans.). Germany: Libraries plon.
- Bloch, M. N., Kennedy, D., Lightfoot, T., & Weyenberg. D. (2006). *The child in the world/ the world in the child: Education and the Configuration of a Universal, Modern, and Globalized Childhood*. London: Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2009). Witnessing Deconstruction in education: why Quasi-transcendentalism matters.

- Biesta, Gert, (1998). Deconstruction, justice and the question of education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 395-411.
- Cannella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary practice*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Cannella, G. S. (2002). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- David, T., Goouch, K. & Powell, S. (2016). *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. London and New York: Routledge.
- Robson, S. (2006). *Developing thinking and Understanding in Young Children*. London and New York: Routledge.
- MacNaughton, S. K. & Lawrance, H. (2002). *Learning for life: Strategic Review of Early Childhood Servics*. Melbourne: Uniting Care Victoria.
- Mayall, B. (Ed.) (1994). *Chidrens Childhood: observed and Experinced*. London: Falmer Press.
- Haynes, J., Gale, K. & Parker, M. (2015). *Philosophy and education: An introduction to key Questions and themes*. London and New York: Routledge.
- James, A., & James, A. L. (2004). Childhood: toward a theory of continuity and change. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 575, 25-37.
- James, A. (1999). Researching children social competence: methods and models. in M. Woodhead, D. Faulkner and k. Littleton (Eds), *Makking sense of social Development*. London: Routledge.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing Childhood*. UK: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. New York: Teachers College Press.
- Kehily, M. J. (2009). *An introduction to childhood studies*. UK: McGraw-Hill Education/Open University Press.
- King, M. (2007). *The sociology of childhood as scientific communication observations from a social systems perspective*. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, 14(2), 193-213.
- Penn, H. (2005). *Unequal Childhoods: young children's lives in poor countries*: London and New York: Routledge.
- Popkewitz, T. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist Pedagogy as systems of ideas in historical Spaces. *American Educational Research Journal*, 35, 535-570.
- Tricia, D., Kathy, G., Tesar, M., Rodriguez, S. & Kupferman, W. (2016). Philosophy and pedagogy of childhood, adolescence and youth, *Global studies of childhood*, 6 (2), 169-176.
- Walkerdine, V. (1999). Violent boys and precocious girls: regulating childhood at the end of the millennium, *contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 3-22.
- Wilson, B. M. (2009). *Constructions of childhood found award-winning children's literature*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Department of Language, Reding, and Culture, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. THE UNIVERSITY OF ARIZONA.
- Young, A. R. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social Constructionism in the career field, *Journal of vocational Behavior*, 64, 373-388.