

بررسی تطبیقی جایگاه کودک در دو رویکرد آموزشی «تربیت شهروند آینده» و «تربیت شهروند کنش گر»:

### دوراهی آموزش شهروندی در دوره کودکی

زهرا هوشیار<sup>۱</sup>، بابک شمشیری<sup>۲</sup>، امین ایزدپناه<sup>۳</sup>

دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۸ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۶

#### چکیده

در تربیت کودکان عموماً دیدگاهی آینده‌نگر غالب است که دوران کودکی را مقدمه‌ای برای دستیابی به بزرگسالی ایده‌آل می‌داند. این دیدگاه در آموزش شهروندی، کودک را به مثابه شهروندی برای آینده و دوران کودکی را به‌سان مرحله‌ای برای تبدیل شدن کودکان به شهروندانی می‌بیند که تنها در دوره بزرگسالی می‌توانند وارد جامعه شده و فعالانه به کنش پردازند. به نظر می‌رسد برای آموزش شهروندی، با توجه به نظام حاکم بر تعلیم و تربیت هر جامعه، دو رویکرد کلی قابل تصور است؛ رویکرد محافظه‌کارانه و رویکرد فعال یا پیشرفت‌گرا. در این پژوهش با بهره‌گیری از تحلیل تأملی کوشیده‌ایم جایگاه کودک را در هر یک از این دو رویکردها بررسی کرده و نیز اهداف این دو رویکرد را تحلیل کنیم. در آنچه بدست آمد، دو جایگاه برای کودک مطرح است؛ یکی جایگاه منفعل که با تمرکز اهداف بر آینده، کودک را شهروندی برای بزرگسالی (شهروند آینده) تربیت می‌کند و دوم جایگاه فعال که اهدافش متمرکز بر توانمند ساختن کودک برای حضور و کنش فعال در جامعه است. با توجه به یافته‌های این بررسی تطبیقی، در ادامه‌ی پژوهش، رویکردی زیست‌جهانی به شهروندی کودک بررسی شد که با نگاهی به مشارکت و شایستگی اجتماعی، امکان شهروندی واقعی کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی را در نظر گرفته است.

**کلید واژه‌ها:** آموزش شهروندی. شهروند آینده. شهروند کنش‌گر. زیست‌جهان کودکی. کودک به مثابه شهروند کنش‌گر اجتماعی.

<sup>۱</sup>. دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، ایران؛ نویسنده مسئول، mhaz\_bp@yahoo.com

<sup>۲</sup>. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران.

<sup>۳</sup>. استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران.

## ۱ - مقدمه و بیان مسأله

کودکان دنیای مدرن برای بیان نظرات خود از فرصت‌های بیشتری برخوردارند. به طور کلی، کودکان، امروزه در معاهده جهانی حقوق کودک که حداقل به طور رسمی تعداد زیادی از دولت‌ها آن را تأیید کرده‌اند، از حقوق شهروندی برخوردارند. این حقوق در جدول ماتریسی ناهماهنگ و مبهمی از ایده‌های مختلف از قبیل بقا، نگهداری، حمایت، رشد، مشارکت (در عرصه‌های مختلف) گرد هم آورده شده‌اند، اگرچه بیشتر مواقع بین حقیقت و این الفاظ، فاصله‌های زیادی وجود دارد (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۵). به نظر می‌رسد در آموزش شهروندی نیز، کودک در جایگاهی قرار گرفته‌است که بین آنچه هست و آنچه می‌تواند باشد، فاصله وجود دارد. به عنوان مثال، در موضوعات اجتماعی جهانی مانند محیط‌زیست و صلح، کودکان بسیار حساس هستند اما، جامعه عمدتاً به روشی تربیتی از این امر سوءاستفاده می‌کند به نحوی که این حساسیت کودکان عمدتاً به عنوان پایه‌ای محکم برای شهروندی آینده<sup>۱</sup> تلقی شده و بندرت به عنوان پایه‌ای برای شهروندی واقعی<sup>۲</sup> در نظر گرفته می‌شود (جانز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴: ۳۱). در آموزش شهروندی، بسته به هدف آن، که رو به آینده باشد یا بر زمان اکنون تمرکز داشته‌باشد، کودک جایگاه متفاوتی خواهد داشت. اهداف رو به آینده، چارچوبی غالب و مسلط است که بر کودک به مثابه شهروندی برای آینده و بر دوران کودکی به مثابه شدن<sup>۴</sup> و دوران گذار تأکید دارد، دوره‌ای از زندگی فرد که مفهوم زمان در آن معنای تسلسلی داشته و تربیت، مقدمه‌ای است برای تبدیل شدن کودکان به شهروندانی بزرگسال که پس از گذار از دوران کودکی، می‌توانند وارد جامعه شوند، نقش‌هایی بپذیرند و فعالانه به کنش بپردازند. این جهت‌گیری غالب و آینده‌نگر، ما را از توانمندی‌های کنونی کودک و از دوران کودکی به مثابه بودن<sup>۵</sup>، غافل می‌کند. مسأله اصلی در اینجا چگونگی شناخت کودک و فهم دوران کودکی و تأثیر این شناخت در جایگاهی است که او می‌تواند به عنوان «شهروند کنش‌گر» یا «شهروند آینده» داشته باشد. به راستی ما چقدر به توانمندی کودکان در مسائل مربوط به خودشان و همچنین مسائل اجتماعی، باور داریم و آن را می‌پذیریم؟ آیا آن‌ها را به عنوان فردی شایسته برای انتخاب، اقدام و کنش در نظر داریم؟ یا فکر می‌کنیم این شایستگی را فقط در بزرگسالی بدست می‌آورند؟ آیا می‌توان در آموزش شهروندی بر تقویت ویژگی‌ها و توانمندی‌های کنونی کودک تکیه کرد و در عرصه عمل نیز از آن‌ها بهره برد؟ یا باید آن‌ها را با هدف تبدیل شدن به شهروندی بزرگسال و برای زمان آینده، توانمند کرد؟

با توجه به اهمیتی که آموزش و تربیت کودکان به عنوان شهروندانی فعال و تأثیرگذار بر جامعه و محیط پیرامونی خودشان، دارد، این پژوهش اهداف و پرسش‌های زیر را بررسی می‌کند:

هدف ۱) بررسی جایگاه کودک در رویکرد آموزشی تربیت شهروند آینده

هدف ۲) بررسی جایگاه کودک در رویکرد آموزشی تربیت شهروند کنش‌گر

هدف ۳) بررسی کاستی‌های این دو رویکرد در بروز شهروندی واقعی کودک و ارائه پیشنهادی در جهت برون‌رفت از دوراهی

بین این دو رویکرد

پرسش ۱) کودک به‌سان شهروند آینده در آموزش شهروندی چه جایگاهی دارد؟

پرسش ۲) کودک به‌سان شهروند کنش‌گر در آموزش شهروندی چه جایگاهی دارد؟

پرسش ۳) برای برون‌رفت از کاستی‌ها و دوراهی بین این رویکرد چه پیشنهادی می‌توان ارائه کرد؟

## ۲ - روش پژوهش

این پژوهش در پارادایم کیفی انجام شده‌است. در گردآوری داده‌ها از روش بررسی اسناد استفاده شده و در داده کاوی، از روش تحلیل تأملی، بهره گرفته شده‌است. کاربرد تحلیل تأملی، بیش‌تر به تصمیم پژوهشگر در اتکاء به قوه تشخیص خود در تحلیل داده‌ها بستگی دارد و طی آن پژوهشگر به کمک نیروی تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزشیابی پدیده‌ای مورد پژوهش اقدام

<sup>۱</sup> . future citizenship

<sup>۲</sup> . actual citizenship

<sup>۳</sup> . Jans

<sup>۴</sup> . childhood as becoming

<sup>۵</sup> . childhood as being

می‌کند. پژوهشگر داده‌های جمع‌آوری شده را چندین بار با دقت بررسی می‌کند و هرچه این فرایند ادامه پیدا کند، احتمال اینکه ویژگی‌های برجسته پدیده بیش‌تر آشکار شود وجود دارد (گال و همکاران، ۱۳۸۳؛ ۹۹۳-۹۹۱).

### ۳ - یافته‌ها

آموزش و تربیت شهروندی مفهومی متکثر و چندچهره است و به طور عمده به عنوان ایجاد دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها و ارزش‌هایی اطلاق می‌گردد که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد به عنوان شهروند فعال و آگاه در جامعه مشارکت کنند (فراهانی، ۱۳۸۹: ۱۵). با این حال با توجه به رویکرد حاکم بر نظام تعلیم و تربیت در هر جامعه، می‌توان دو دسته کلی درباره اهداف در این آموزش لحاظ کرد؛ رویکرد محافظه‌کارانه و رویکرد فعال یا پیشرفت‌گرا (همان، ۱۳۶).

جدول شماره ۱. رویکردها در آموزش و تربیت شهروندی

رویکرد محافظه‌کارانه	رویکرد فعال
رویکردی سنتی است که هدف عمده آن، انتقال میراث فرهنگی و آنچه دانش‌آزمندان تلقی می‌شود، به نسل بعدی است.	هدف آن، ارتقای سواد سیاسی، فهم اجتماعی و برعهده گرفتن نقش فعال در عرصه‌های اجتماعی و سیاسی است.

### ۳ - ۱ - شهروند آینده در رویکرد محافظه‌کارانه

در رویکرد محافظه‌کارانه، فرصت‌ها و فعالیت‌ها برای حفظ و بقای وضع موجود اجتماعی و سیاسی تدارک دیده می‌شود، بر القای ارزش‌ها و باورهای موجود و برخاسته از سنت‌ها تکیه و بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تاکید می‌شود (فراهانی، ۱۳۸۹: ۱۳۶). در این رویکرد، با تکیه بر انتقال ارزش‌ها یا همان میراث فرهنگی بازمانده از نسل‌های قبل، برای تبدیل شدن کودکان به آنچه ساختار می‌خواهد، نگاهی ابزاری و کارکردگرایانه غلبه دارد. در اهداف این رویکرد، تفکر انتقادی و پرورش آن جایی ندارد و تکیه بر حفظ وضع موجود، حفظ نظم و انسجام، حذف تفاوت‌ها، قالبی و کلیشه‌ای بار آوردن دانش‌آموزان و کلیشه‌ای نمودن برنامه درسی در سطوح مختلف می‌باشد (همان، ۱۳۷). این نگاه کارکردگرایانه در تعلیم و تربیت، با جامعه‌پذیری کودکان همراه است که مدارس را به القای راه و روش‌های پذیرفته شده در جامعه به دانش‌آموزان، فرا می‌خواند و کارکرد مدسه شامل معرفی فرهنگ جامعه به دانش‌آموزان و آموزش نقش‌هایی است که ایشان باید در این فرهنگ ایفا کنند (میلر، ۱۳۹۴: ۸۵).

دانش‌آموز یا کودک نیز، با این نگاه کارکردی دیده می‌شود. کودکان باید جامعه را درونی کنند تا به مثابه یک مرجع اخلاقی در درون آن عمل کرده و به بازتولید همان جامعه، بیانجامند. کودک عضوی از جامعه محسوب نمی‌شود بلکه تنها با گذار از دوران کودکی و تبدیل شدن به عضوی کارکردی، البته با هدایت بزرگسالان و ساختارها و از طریق آموزش و اجتماعی شدن است که می‌تواند به جامعه بپیوندد. کودک از این رو آموزش می‌بیند که در نهایت به عضوی لایق و مفید برای جامعه تبدیل شود (کورسارو، ۱۳۹۳: ۲۷). توانمندی‌ها و ظرفیت‌های فعالانه و خلاقانه کودکان، عاملیت و ظرفیت آن‌ها در کنش، پرسشگری و کنجکاوی آن‌ها، فرهنگ دوران کودکی و خلق معنا به خصوص در بازی‌های کودکان آن‌ها، همه در جریان یکسان‌سازی از طریق جامعه‌پذیری، نادیده انگاشته می‌شوند. این سنت به ندرت کودکی را در متن تعاملات زندگی روزمره می‌نگرد و تنوع تجارب و الگوهای کودکی را نادیده می‌انگارد. این نوع نگاه به کودکی بیش از آنکه متمرکز بر ذات کودکی، تغییرپذیری‌ها و زمینه‌های موثر بر آن باشد، گذار به سوی بزرگسالی را هدف قرار می‌دهد (ذکایی، ۱۳۹۶: ۲۵).

در این نگاه، دوران کودکی نیز به مثابه دوران گذار تلقی می‌شود، گذار از موقعیتی که فرد، ضعیف و ناتوان است به موقعیتی برتر که توانایی لازم برای ابراز وجود در جامعه را بدست آورده است. چون دوران ضعف محسوب می‌شود، اغلب این بزرگسالان هستند که در مکان و فضای اجتماعی، جایگاه و موقعیت کودکان را در جامعه مشخص می‌کنند. کودکان نسبت به جایگاه اجتماعی بزرگسالان، اغلب در فاصله دور قرار دارند و ورود تدریجی آن‌ها به درون فضای گسترده‌تر بزرگسالی، صرفاً به صورت تصادفی و

به تدریج به عنوان پاداش یا امتیاز ویژه یا به عنوان بخشی از مناسک گذار به جامعه بزرگسالان صورت می‌گیرد (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۴).

کیوورتروپ بیان می‌کند که: «ما برای توصیف این گذار شخصی (کودکی به بزرگسالی) از واژگان اختصاصی استفاده می‌کنیم؛ عدم بلوغ به بلوغ، ناشایستگی به شایستگی، ناتوانی به توانایی و ... (کیوورتروپ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹: ۲۴)».

به زعم کورتروپ، این عبارات، شاید ناخواسته، پیشنهاد می‌دهد که کودک عضوی از جامعه نیست، یا به عبارت دیگر، جامعه مساوی است با جامعه بزرگسالان. این نکته که کودک، بزرگسال یکپارچه<sup>۲</sup> در جامعه نیست، امری بدیهی است اما به نظر نمی‌رسد شرطی لازم برای ادغام شدن به عنوان یک شخص در جامعه باشد. بنابراین کودکان، از نظر تعریف، از جامعه طرد می‌شوند، زیرا ادغام آن‌ها در این واقعیت، پایان دوران کودکی آن‌ها را نشان می‌دهد (کیوورتروپ، ۲۰۰۹: ۲۴).

در یک بازبینی کلی، می‌توان بیان کرد که کودک در این رویکردها، جایگاهی منفعل دارد و شهروند آینده معرفی می‌شود. موجودیت کودک به نحوی در نظر می‌آید که فقط متوجه تربیت معطوف به آینده اوست (تربیت کودک با هدف تبدیل شدن به شهروندی شایسته برای جامعه در آینده) و همانطور که بیان شد تنها با گذار از دوران کودکی و تبدیل شدن به عضوی کارکردی، البته با هدایت بزرگسالان و ساختارها و از طریق آموزش و اجتماعی شدن است که می‌تواند به جامعه بپیوندد.

### ۳-۲- شهروند کنش‌گر در رویکرد فعال و پیشرفت‌گرا

اهداف برنامه درسی آموزش شهروندی در رویکرد فعال و پیشرفت‌گرا با اهداف در رویکردهای سنتی، متفاوت است. در رویکرد فعال، ارتقای سواد سیاسی، فهم اجتماعی و برعهده گرفتن نقش فعال در عرصه‌های اجتماعی و سیاسی مد نظر است (فراهانی، ۱۳۸۹: ۱۳۷).

- ارتقای دانش و توانمندی شاگردان برای مشارکت فعال و شهروند مسئولیت‌پذیر بودن

- ارتقای ارزش‌های مبتنی بر عدالت اجتماعی و اصول حقوق بشر

- ارتقای مهارت‌های اجتماعی شاگردان

- ارتقای مهارت تفکر انتقادی و کسب صلاحیت‌های خلاق بودن

- تشویق دانش‌آموزان برای ایفای نقش فعال در زندگی تحصیلی و مدرسه، در جامعه محلی و در عرصه ملی و جهانی

- تشویق دانش‌آموزان در احترام به تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی و قومی

- کسب دانش و نگرش جهت حفظ و ارتقای وضعیت محیط زیست (همان، ۱۳۷)

در این رویکرد، کودک با نگاهی متفاوت از رویکرد سنتی دیده می‌شود. کودکان تشویق می‌شوند تا در جامعه نقش فعالی داشته‌باشند و برای این امر تلاشی در جهت ارتقای مهارت‌های لازم می‌تواند انجام شود. کودک می‌تواند به عنوان شهروند کنش‌گر معرفی شود که با توجه به توانمندی‌هایی که دارد در جامعه به فعالیت بپردازد.

اما سوالی پیش می‌آید که آیا در عرصه عمل نیز کودکان استقلال عمل و فرصت بروز نقش فعال و کنش‌گرانه دارند؟

در صحبت از این مورد و توجه به رویکردهایی که کودک محور یا دانش‌آموز محور هستند باید توجه داشت که در نظریه‌ها و در عمل چقدر هماهنگی دیده می‌شود. در جامعه امروزی، آن تصویری که بیشتر از همه از کودکان دیده می‌شود، نازپروردگی، مصرف‌گرایی، وابستگی به خانواده تا سنین بالاتر، هالیوودی یا دیزنیایی شده، ناتوانی در مهارت‌های شهروندی، اجتماعی، ارتباطی و تفکر و ... است که می‌توان آن را از اثرات کاذب کودک‌محوری نامناسب و خلایقی که بین نظریه و عمل وجود دارد، دانست.

با توجه به آنچه در رویکرد فعال بیان شد و همچنین مواردی چون معاهده حقوق کودک، که کودک را به مثابه شهروند شایسته حقوق می‌داند، کودک حق آزادی عمل و آزادی بیان دارد. کودکان، تشویق می‌شوند که با تکیه بر این حقوق در عمل استقلال یابند و همچنین در جامعه به مشارکت بپردازند، اما، باید توجه داشت که کودکان امروز، از سویی تشویق به استقلال عمل و اتکاء به انتخاب خود می‌گردند و از سویی دیگر، شرایط پر ریسک جامعه (بک، ۱۹۹۲ به نقل از ذکایی، ۱۳۹۶) والدین آن‌ها را به

<sup>۱</sup> . Qvortrup

<sup>۲</sup> . integrated

کنترل‌گرایی حداکثری برای مدیریت این مخاطرات برمی‌انگیزد (هونور ۲۰۰۸ به نقل از ذکایی، ۱۳۹۶) و این کنترل بیش از اندازه، با ناتوان ساختن کودکان از انجام کارها و نمایش مهارت‌هایی که هیچگاه آن را تجربه نکرده‌اند، به وابستگی و تداوم چرخه کودکی انجامیده است (ذکایی، ۱۳۹۶: ۲۳) و بروز شهروندی کودک در عرصه عمل را متزلزل و با کاستی همراه کرده است.

### ۳-۳- بررسی دو رویکرد

طبق آنچه گفته شد، شهروندی کودک مانند مفهومی مبهم نمایان شده و با کاستی‌هایی همراه است. در رویکرد محافظه‌کارانه، علاوه بر اینکه کودک جایگاهی منفعل دارد، غلبه ایدئولوژی‌های مشخص، سیاست‌زدگی و جهت‌دهی به تربیت کودک برای تبدیل شدن به شهروندان مطیع و نه کنش‌گر، شهروندانی که هم‌نوا و هم‌رنگ ساختار باشند و نه منتقد و سازنده آن، به حذف عاملیت افراد منجر می‌شود که دیگر توانایی تاثیر و اصلاح ساختار را ندارند و این، شهروندی کودک را در زندگی کنونی‌اش محدود یا ناممکن می‌کند. دیدگاه‌های سنتی که کودک را منفعل می‌طلبند مانند جامعه‌پذیری، همچنان جایگاه خود را حفظ کرده‌اند و می‌توان گفت که در حقوق و سیاست اجتماعی، «منافع عالی کودک»، آن‌گونه که توسط یزگسالان درک می‌شود، هنوز به عنوان اصلی بسیار مهم در اقدامات عمومی مربوط به کودکان و ارتقای رفاه آن‌ها - بسیار بیشتر از حقوق کودکان - اهمیت دارد (ماجونی و بارالدی، ۱۳۹۷: ۴۰-۳۹).

و در رویکرد فعال، اگرچه اهداف در جهت شهروندی کنش‌گرانه کودک تنظیم شده است و کودک می‌تواند به عنوان سوژه‌ای فعال<sup>۲</sup> می‌تواند در بساختن کودکی خود و محیط پیرامونش به کنش پردازد اما به دلیل حالتی مبهمی که در تقابل بازنمایی کودک ضعیف، در معرض خطر و نیازمند حمایت و بازنمایی کودک توانمند و مقتدر ایجاد می‌شود، شهروندی کودک به حقوق نظری و اهداف آموزشی محدود شده و در عرصه عمل، شهروندی واقعی کودک نمایان نمی‌شود.

در ادامه برای برون‌رفت از کاستی‌های هر کدام از رویکردها و همچنین فراتر رفتن از دوراهی که بین این دو رویکرد برای تحقق شهروندی واقعی کودک وجود دارد، به سراغ رویکردهای نوین رفته‌ایم و شهروندی کودک را با توجه به رویکردی زیست‌جهانی بررسی کرده‌ایم.

### ۳-۴- زیست‌جهان کودکی و شهروندی کودک

نگاه رویکردهای نوین به دوران کودکی، به نحوی است که این دوران به خودی خود، دارای اهمیت است (دوران کودکی به مثابه بودن) و فقط به عنوان دوران گذار برای تبدیل شدن کودک به بزرگسال (دوران کودکی به مثابه شدن) در نظر گرفته نمی‌شود. در این رویکردها، کودک، شخصی با توانایی‌های بالفعل، فردی شایسته، عامل و کنش‌گر اجتماعی است. با این نگاه به دوران کودکی و کودک، او شهروندی است که می‌تواند در جامعه تاثیرگذار باشد. اما این پرسش پیش می‌آید که آیا شهروندی کودک مانند شهروندی بزرگسالان است یا نیاز به تعریف اختصاصی دارد؟

اساساً دوران کودکی و شرایط زندگی کودکان تحت تأثیر همان قدرت‌های اقتصادی، سیاسی و اجتماعی است که متن زندگی بزرگسالان را تشکیل می‌دهد. این قدرت‌ها لزوماً نیازی نیست همان تأثیری که بر روی سایر گروه‌های جامعه می‌گذارد بر کودکان هم داشته‌باشد، اما، با این وجود، شرایط زندگی کودکان و ساختار اجتماعی دوران کودکی را تعیین می‌کند و هنگامی که کودک را نیز شهروندی بدانیم که در همین شرایط زندگی می‌کند، تبیین شهروندی او، متفاوت از شهروندی بزرگسال مطرح می‌شود.

واضح است که در هر جامعه، برخی از مفاهیم برای تشخیص کودک از بزرگسال به کار می‌رود، مفاهیمی که ممکن است تفاوت‌های فیزیولوژیکی و روانی کودکان از بزرگسالان را منعکس کند. پس در ارتباط با بررسی شهروندی کودک، نیاز است که زیست‌جهان کودکی مورد توجه قرار گیرد.

در این باره جیمز بیان می‌کند که:

<sup>۱</sup> . Child's best interests

<sup>۲</sup> . Active subject

«برای درک اینکه شهروندی کودکان چگونه تصویب می‌شود و امکانی واقعی برای کودکان ایجاد می‌کند، چیزی فراتر از بحث‌های انتزاعی در چارچوب‌های قانون‌گذاری و سیاست‌گذاری مهم است. آنچه در تغییر تجربیات کودکان بسیار مهم است، باز کردن گفتمان‌های فرهنگی است که از طریق آن‌ها زندگی روزمره کودکان، به عنوان کودک، و به صورت مداوم و پیش پا افتاده بر ساخت شود (جیمز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱: ۱۶۸)».

برای فراتر رفتن از بحث‌های انتزاعی، توجه به زندگی روزمره کودک در اجتماعی که زندگی می‌کند امری ضروری به نظر می‌رسد که رجوع به زیست‌جهان کودکی و فهم شهروندی کودک در آن را می‌طلبد. در راستای این جهت‌گیری، لیستر و جانز، در پژوهش‌هایی جداگانه، به تبیین شهروندی کودک پرداخته‌اند.

لیستر (۲۰۰۷) درباره کارکرد مدل‌های جدیدی از حقوق قانونی کودکان که ممکن است نوعی از وضعیت شهروندی را به کودکان اعطا کند، اما در عمل ممکن است مسئله ساز باشند، استدلال می‌کند که مکالمه‌ای بین شهروندی به عنوان یک موقعیت قانونی و شهروندی به عنوان یک عمل سیاسی - اجتماعی وجود دارد. او از شهروندی زیسته<sup>۲</sup> می‌گوید:

«آنچه که لازم است، فهم شهروندی زیسته است، از اینکه چگونه، در بسترهای خاص، عاملیت توسط بزرگسالان به کودکان نسبت داده می‌شود، در و از میان حوزه‌های مختلف زندگی به طوری که مشارکت‌شان در جامعه تسهیل بشود یا نشود (لیستر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷: ۶۹۵)».

از این رو، ایده شهروندی زیسته به اهمیت عاملیت شخصی کودکان نسبت به وضعیت شهروندی آن‌ها در زیست‌جهان‌شان توجه می‌کند زیرا، اگرچه کودکان ممکن است، خواه ناخواه، حقوق نظری در قانون داشته باشند، آن‌ها می‌آیند تا این حقوق را در زندگی روزمره خود تمرین (عملی) کنند که عملاً سنجش مهمی از وضعیت آن‌ها را به عنوان شهروند فراهم خواهد کرد. تمرکز بر روی شهروندی زیسته کودکان، توجه به امکان تغییر اجتماعی را نیز جلب می‌کند و به شناسایی تغییر در شیوه‌هایی که ممکن است به مرور ایده‌ها در مورد شایستگی‌های کودکان و از این رو، وضعیت شهروندی آن‌ها تغییر کند، کمک می‌کند. در واقع، چنین تغییراتی اغلب در پاسخ به اقدامات خود کودکان در جامعه (کنش‌گری اجتماعی آن‌ها) است. ظهور جنبش‌های اجتماعی کودکان، شاهد این نوع احتمالات است (جیمز، ۲۰۱۱: ۱۷۲). سیاست‌های فرهنگی دوران کودکی، در درک راه‌هایی که بر اساس آن، مفاهیم شهروندی برای کودکان و جوانان در هر جامعه گسترش می‌یابد، امری اساسی است. وضعیت شهروندی آن‌ها، منعکس‌کننده ساختارهای خاص دوران کودکی است که از طریق آن‌ها، قوانین و سیاست‌هایی برای کودکان و جوانان ایجاد می‌شود (همان، ۱۷۷). جانز (۲۰۰۴) نیز، با تکیه بر رویکردی زیست‌جهانی، از شهروندی فعال کودکان سخن می‌گوید:

«در رویکرد زیست‌جهانی<sup>۴</sup> و فهم شهروندی به عنوان درگیری اجتماعی<sup>۵</sup> و مشارکت<sup>۶</sup>، ما می‌توانیم کودکان را به عنوان شهروندان واقعی تعریف کنیم. شرایط مدرنیته متاخر، به کودکان این امکان را داده‌است که به طور فزاینده‌ای خود را به عنوان کنش‌گران اجتماعی<sup>۷</sup>، در داخل و همچنین خارج از خانواده نشان دهند. این شهروندی کودکان بر اساس فرایند یادگیری مستمری است که در آن کودکان و بزرگسالان به یکدیگر وابسته هستند. در این وابستگی متقابل، روش بازیگوشانه‌ای که کودکان به محیط خود معنا می‌دهند، باید در نظر گرفته شود (جانز، ۲۰۰۴: ۴۰)».

جانز، با بررسی و معرفی کودکان به عنوان معنادهندگان فعال و موجوداتی بازیگوش، از مشارکت و مشغولیت کودکان برای طراحی شهروندی کودک مقدار<sup>۸</sup> سخن می‌گوید. یک شهروندی که فرایندی پویا و مستمر است و یادگیری در آن نقش بسیار مهمی دارد. در این یادگیری، بزرگسالان و کودکان به یکدیگر وابسته هستند و بوسیله آن به شهروندی خود معنا و شکل می‌دهند (جانز، ۲۰۰۴: ۴۰).

<sup>۱</sup> . James

<sup>۲</sup> . Lived Citizenship

<sup>۳</sup> . Lister

<sup>۴</sup> . Lifeworld perspective

<sup>۵</sup> . social involvement

<sup>۶</sup> . participation

<sup>۷</sup> . social actors

<sup>۸</sup> . child-sized citizenship

به نظر می‌رسد که دیدگاه و رویکرد زیست‌جهان، فرصت‌های بیشتری را به روشی معنادار برای پیوند دادن کودکی و شهروندی فعال، ایجاد می‌کند. در این دیدگاه، شهروندان با انواع موضوعاتی که منافع جمعی در آنها مطرح است، احساس چالش می‌کنند. متناسب با این چالش‌ها، ظرفیت و ارتباط بیشتر با گروه‌ها و/یا ایده‌ها، فرد بیشتر می‌تواند به عنوان شهروندی فعال رفتار کند (استروانت به نقل از جانز، ۲۰۰۴: ۳۱). این مورد ممکن است در رابطه با کودکان نیز وجود داشته باشد. به عنوان مثال، کودکان در مورد موضوعات اجتماعی جهانی مانند محیط زیست و صلح به نحو قابل توجهی حساس هستند. شهروندی، مطمئناً وقتی از دیدگاه زیست‌جهان کسب می‌شود، مربوط به فرایندهای یادگیری است و کمتر می‌تواند بروندادی برای تلاش‌های آموزشی تلقی شود. این ایده احتمالاً فرصت‌هایی برای ارتباط معنادار دوران کودکی و شهروندی فعال را فراهم می‌کند. امروزه کودکان و بزرگسالان در حال تبدیل شدن به همالان<sup>۱</sup> هستند به گونه‌ای که هر دو باید یاد بگیرند که به شهروندی فعال خود معنا و شکل دهند (جانز، ۲۰۰۴: ۴۰).

### ۳-۵ - کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی

مفهومی که در ارتباط با بروز شهروندی کودک در زیست‌جهانش مطرح است، کنش‌گری اجتماعی اوست. در دیدگاه‌های نظری جامعه‌شناسی، نظریه‌های کلان که ساختارهای اجتماعی بر افراد جامعه (عاملان اجتماعی) سیطره دارند، بیشترین توجه نه به روان‌شناسی فردی بلکه به سازمان‌ها و نهادهایی معطوف است که درون جامعه است و به نقش‌های تعیین‌شده اجتماعی که افراد در آن سازمان‌ها و نهادها بازی می‌کنند. آنان زمانی نسبتاً اندک را صرف تحلیل پویایی‌های کنش فردی می‌کنند (والاس و ولف، ۱۳۹۶: ۲۷). کودک در این نظریه‌ها صرفاً باید با جامعه‌پذیری و درونی کردن فرهنگ، هرچه سریع‌تر دوران کودکی را پشت سر گذاشته و به عنوان بزرگسال وارد جامعه شود تا با نقش‌پذیری در جامعه، کارکرد اجتماعی داشته باشد. اما در نظریه‌های خرد و همچنین نظریه‌های تلفیقی که به عاملیت فرد توجه دارند و برای آن اهمیت قائل هستند، کودک نیز می‌تواند کنش اجتماعی داشته باشد.

در مطالعات جدید کودکی و در نگاه رویکردهای نوین به کودک، این امکان وجود دارد که کودک، به طور انعطاف‌پذیر و استراتژیکی جایگاه خود را در درون متن‌های اجتماعی ویژه تعیین کنند و هم‌چنین ممکن است از طریق توجه به کودک، به عنوان کنش‌گران اجتماعی فردی و توانا، درباره نحوه شکل‌گیری تجربیات اجتماعی توسط «جامعه» و «ساختار اجتماعی» و اینکه چگونه این دو، خود توسط کنش اجتماعی اعضا، دوباره قالب‌گیری و طرح‌بندی می‌شوند، مطالب بیشتری به دست آید (جیمز و پروت، ۱۹۹۵ به نقل از: جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۲۶). در رویکردهای جدید، به کودکان به مثابه موجوداتی بالفعل نگریسته می‌شود و دوران کودکی شکلی از بودن در جهان است که با بودن به عنوان یک مرحله از آماده شدن برای ورود به زندگی اجتماعی مخالف است (شیخه و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۹). رویکردهای مدرن درباره کودکی، چندگانه بودن و تنوع آن، ضرورت به کارگیری چشم اندازهای متنوع به آن، تعیین‌کننده بودن خود کودکان در بساختن کودکی خویش و اهمیت مشارکت آن‌ها در خانواده، اجتماع و فرهنگ را مورد تأکید قرار می‌دهند (والر، ۲۰۰۵ به نقل از ذکایی، ۱۳۹۶: ۱۸).

طی دهه‌های گذشته، پیشرفت‌ها در روان‌شناسی رشد، جامعه‌شناسی و نهضت مصرف‌کنندگان، مدلی از کودک خردسال، به مثابه کنش‌گر اجتماعی، ارائه داده است که بر اساس آن کودکان قادر به شکل دادن به هویت خود هستند، دیدگاه‌هایشان درباره جهان اجتماعی قابل احترام است و از حق مشارکت در این جهان اجتماعی برخوردارند (مک‌ناوتن و اسمیت، ۱۳۹۶: ۳۱۳).

تا دهه ۱۹۸۰، به نظر می‌رسد که اطلاعات و ایده‌ها، از بسیاری از جهات در حال دستیابی است. روان‌شناسی، خود در حال آگاه شدن بیشتر از کودکان به عنوان کنش‌گران اجتماعی بود. انسان‌شناسی و تاریخ نشان دادند که دوران کودکی در زمان‌ها و مکان‌های مختلف، متفاوت است. تاریخچه پزشکی نشان داد که چگونه دغدغه‌های (نگرانی‌ها) بزرگسالان، دوران کودکی را شکل داده و چگونه تأسیس موسساتی 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 به عنوان عاملان<sup>۲</sup> و درباره کودکی به عنوان بساختی اجتماعی، داشتند (مایال، ۲۰۱۳: ۱۸).

۱. peers  
۲. Agents

فَس<sup>۱</sup>، بیان می‌کند که در دهه ۱۹۸۰، تعداد فزاینده‌ای از دانشمندان اروپایی و آمریکایی توجه خود را به عدم حضور نسبی کودکان در دانش علوم اجتماعی معطوف کردند. آن‌ها استدلال کردند که کودکان باید فی‌نفسه، به عنوان کنش‌گران کامل اجتماعی مورد مطالعه قرار گیرند، نه به عنوان قالب اولیه برای بزرگسال شدن، آموزش ببینند یا به عنوان مشکلاتی برای نظم اجتماعی بزرگسالان در نظر گرفته شوند (فَس، ۲۰۰۴: ۷۷۲). جیمز نیز، پس از بررسی ریشه مفهوم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی که به بحث‌های فکری دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ باز می‌گردد، بیان می‌کند که این مفهوم در سال ۱۹۹۰ در الگوی جدیدی برای مطالعه اجتماعی کودکی به اوج خود می‌رسد که در نهایت جیمز و پروت تعریفی دارند از آنچه این تصور از کودکان به عنوان کنش‌گران اجتماعی می‌تواند ارائه دهد (جیمز، ۲۰۰۹: ۴۰). آن‌ها، کنش‌گری اجتماعی کودک را در یکی از اصول پارادایم جامعه‌شناسی کودکی بیان می‌کنند: «کودکان دیده می‌شوند و باید در ساختن زندگی خود، زندگی اطرافیان و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، فعال باشند. کودکان فقط سوژه‌های منفعل ساختارها و فرآیندهای اجتماعی نیستند (جیمز و پروت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷: ۸)».

چشم‌انداز ارائه شده در این جا، به صورت برنامه‌ای، تلاش می‌کند تا کودکان را نه به عنوان کنش‌گران منفعل پردازش واقعیت<sup>۳</sup> بلکه به عنوان کنش‌گرانی فعال، معنا ساز و بر سازنده واقعیت اجتماعی<sup>۴</sup>، 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 کردار (عمل) اجتماعی<sup>۵</sup> روزمره قرار دارد که به طور تعاملی توسط بزرگسالان و کودکان شکل می‌گیرد (اکرمن و هنزل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶: ۳۲۵).

موران الیس<sup>۷</sup>، اشاره می‌کند که این تغییر جهت در مفهوم‌پردازی کودکان به عنوان کنش‌گران اجتماعی، مجموعه‌ای از چالش‌های تعیین‌کننده را در برابر فرض انفعال کودکان در روند بزرگ شدن و در برابر اولویت جامعه‌پذیری به عنوان مبانی نظری اصلی برای تعامل جامعه‌شناختی با زندگی کودکان به وجود آورد (موران‌الیس، ۲۰۱۳: ۳۰۷).

درک این موضوع که کودکان چگونه با شرایط خود، دست و پنجه نرم می‌کنند و در قبال آن‌ها چه رفتاری نشان می‌دهند، نیازمند مطالعاتی است که بتواند عاملیت آن‌ها در کنش اجتماعی را پیش‌بینی کند؛ زیست‌جهان دوران کودکی<sup>۸</sup>، تجربه روزمره کودکان از زندگی، برداشت‌ها و تجربیات آن‌ها، روابط آن‌ها با یکدیگر و با بزرگسالان مختلف، تاکتیک‌ها و استراتژی‌های کنش آن‌ها. برای انجام چنین کاری باید به محیط‌ها و مکان‌ها توجه دقیق و جزئی کرد، تنها این توجه، به خودی خود کافی نیست. ارتباطات ساختاری موجود بین حیطه‌های مختلف کنش و این‌که چگونه کودکان در این موقعیت‌ها و جایگاه‌ها فعالیت می‌کنند نیز باید مورد توجه خاص قرار بگیرد (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۲۵).

### ۳-۶۵- کودکان به مثابه شهروند کنش‌گر اجتماعی

شهروندی کودک، ارتباط نزدیکی با فهم کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی دارد که در بخش قبل توضیح داده شد. مدل جدید کودکان به عنوان کنش‌گران اجتماعی، شناخت روزافزون دولت‌ها، از اینکه کودکان شهروندان شایسته‌ای هستند که باید نظرات آن‌ها را در قانون، سیاست و عمل جستجو کنند، تکمیل و تقویت می‌کند (ناوتن<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۶۴).

مفهومی که کودک به مثابه کنش‌گری اجتماعی را به شهروندی او پیوند می‌زند، مفهوم مشارکت است. در جامعه فعلی، مشارکت، همچنین به طور فزاینده مشارکت کودکان، از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. اما در عین حال، به دلیل تأثیر ایده مدرن محافظت، امکان آشنایی کودکان و جوانان با مشارکت اجتماعی، عمدتاً در اتاق‌های آموزش مصنوعی ارائه می‌شود. با این وجود، افراد مختلف خاطر نشان می‌کنند که کودکان در جامعه، در خارج از این زمینه‌های آموزشی، نیز مشارکت می‌کنند و تنها با معنا بخشیدن به محیط خود، در آن محیط مداخله می‌کنند. با این حال، باید از فشار یک‌جانبه به موضوع خودداری شود. این پیشنهاد

<sup>۱</sup> . Fass

<sup>۲</sup> . Prout

<sup>۳</sup> . reality-processing

<sup>۴</sup> . constructing social reality

<sup>۵</sup> . social practice

<sup>۶</sup> . Eckermann & Heinzl

<sup>۷</sup> . Moran-Ellis

<sup>۸</sup> . Childhood life-world

<sup>۹</sup> . Naughton



مطرح نیست که کودکان تحت تأثیر محیط خود (و ساختارها) قرار نمی‌گیرند (جانز، ۲۰۰۴: ۴۰).

کورسارو، در این مورد بر بازتولید تفسیری<sup>۱</sup> تأکید دارد. وی کودکان را کنش‌گرانی می‌داند که در ساخت جامعه دخیل هستند و در عین حال اظهار می‌دارد که کودکان توسط ساختارهای اجتماعی حاکم تعیین می‌شوند. کودکان، همانطور که کورسارو بیان می‌کند، با دریافت خلاقانه یا مناسب‌سازی اطلاعات دریافت‌شده از دنیای بزرگسالان، به منظور رفع نیازهایشان، به ایجاد فرهنگ‌های گروه‌های همال خاص خود می‌پردازند و در آن‌ها مشارکت می‌کنند. کودکان صرفاً به درونی کردن جامعه و فرهنگ نمی‌پردازند، بلکه فعالانه در تولید فرهنگی و تغییر و تحولات آن نیز مشارکت دارند (کورسارو، ۱۳۹۳: ۴۵).

مک‌ناوتن نیز، از حقوق مشارکتی کودک برای ارتباط شهروندی و کنش‌گری اجتماعی او سخن می‌گوید. مدل کودک به مثابه شهروند شایسته حقوق شهروندی، شکل توسعه‌یافته مدل کودک به مثابه کنش‌گر اجتماعی است و از مرتبط ساختن این مدل به این بحث ناشی می‌شود که کودکان خردسال از حق مشارکت در حوزه عمومی سیاست‌گذاری برخوردارند. این بحث متأثر از حقوق ترسیم شده در کنوانسیون سال ۱۹۸۹ ملل متحد درباره حقوق کودک<sup>۲</sup> است، که بر اساس آن حقوق کودکان به اندازه دیگر حقوق بشری (بزرگسال) الزام‌آورند (مک‌ناوتن و اسمیت، ۱۳۹۶: ۳۱۵).

این کنوانسیون بر حقوق مشارکتی کودکان، به مثابه شهروندانی که باید در موضوعاتی که به آن‌ها مربوط است، طرف مشورت قرار گیرند و به نظرات آن‌ها توجه شود، تأکید می‌کند:

• حق اظهار نظر درباره تمامی چیزهایی که مربوط به آن‌هاست و جدی گرفته شدن دیدگاه‌هایشان (ماده ۱۲).

• حق آزادی بیان، شامل آزادی جستجو، دریافت و انتشار هر گونه اطلاعات از طریق هر رسانه‌ای که بخواهند (ماده ۱۳).

• حق برخورداری از آموزش‌هایی که به ارتقای رشد عاطفی، فکری و جسمی کودکان کمک می‌کند؛ آگاهی و درک کودکان را از نقش والدین و اهمیت هویت فرهنگی، زبان و ارزش‌ها افزایش می‌دهد و آن‌ها را برای زندگی‌ای مسئولانه در جامعه آماده می‌کند (ماده ۲۹) (مک‌ناوتن و اسمیت، ۱۳۹۶: ۳۱۵).

مشارکت کودکان در جامعه، وقتی که از آزادی، آگاهی و انتخابگری او برگرفته شده و با خلاقیتش آمیخته شده باشد و با پذیرش او به مثابه شهروندی کنش‌گر همراه باشد، می‌تواند توجیه‌کننده مسئولیت‌پذیری آن‌ها باشد. در کنش‌هایی که از سوی بزرگسالان و ساختار بر آن‌ها تحمیل می‌شود یا در کنش‌هایی که القایی هستند، نمی‌توان به سنجش مسئولیت‌پذیری کودکان پرداخت.

شایستگی اجتماعی<sup>۳</sup> کودک، بحثی دیگر است که شهروندی کودک را به کنش‌گری اجتماعی او پیوند می‌زند. برای پژوهشگرانی که بررسی نقش کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی، نگرانی اصلی آن‌هاست، شایستگی اجتماعی کودکان امری مسلم است و سوالات آن‌ها بیشتر پیرامون این مسئله است که چگونه این شایستگی در روابط روزمره کودکان و از طریق آن‌ها مطرح و به رسمیت شناخته می‌شود و البته بیان می‌شود که این شایستگی پنهان یا کنترل می‌شود.

این در حالی است که برخی دیگر کودک را فاقد شایستگی لازم برای کنش اجتماعی می‌دانند. ایزدپناه (۱۳۹۹) این نکته را در نوع رابطه قدرت میان کودک و بزرگسال می‌داند و بیان می‌کند که این رابطه، توجه‌ها را به سمت نادرستی از تعریف کودک و توانمندی‌های او جلب می‌کند. نامتوازی قدرت به بزرگسالان اجازه می‌دهد با تعریف مجموعه‌ای از معیارها و استانداردها و نادیده گرفتن کنش‌ها و احساسات کودکان مسیر بزرگ شدن را بر اساس نگاه خود تعریف کنند (ایزدپناه، ۱۳۹۹: ۱۲۰). تفاوت نوع برخورد با کودکان به این دلیل نیست که آنها فعال (و کنش‌گر) نیستند، مسأله اینجا است که آنان به گونه‌ای که بزرگسالان فعال به‌شمار می‌روند فعال نیستند. به عبارتی در جهان بزرگسالان، عمل کودکان چندان به رسمیت شناخته نمی‌شود چون مفهوم شایستگی در ارتباط با عمل بزرگسالان تعریف می‌شود... چون این بزرگسالان هستند که از موقعیت برتر خود شایستگی را تعریف می‌کنند (کیوورتراب، ۱۹۹۴، به نقل از ایزدپناه ۱۳۹۹: ۱۰).

بارادایم شایستگی کودکان، به دنبال این است که کودکان را به طور جدی و فی‌نفسه به عنوان عاملان اجتماعی در نظر بگیرد

<sup>۱</sup> . Interpretive Reproduction

<sup>۲</sup> . UNCRC

<sup>۳</sup> . social competence

تا این مورد که چگونه بر ساخت‌های اجتماعی دوران کودکی، هم زندگی کودکان را می‌سازند و هم بوسیله کنش‌گری‌های خود کودکان ساخته می‌شوند را بررسی کند و همچنین شایستگی‌های اجتماعی که کودکان در طول زندگی روزمره خود به عنوان کودک، در همراهی دیگر کودکان و بزرگسالان، در گروه‌های همالان و در خانواده‌ها و همین‌طور در دیگر عرصه‌های کنش از خود نشان می‌دهند را توضیح دهد (هاچی<sup>۱</sup> و موران‌الیس، ۱۹۹۸: ۹). شایستگی اجتماعی کودک به مثابه شهروند کنش‌گر، به توانایی او در مشارکت و مدیریت زیست‌جهان او اشاره دارد. شایستگی دستاوردی کنش‌گرانه و عاملانه از سوی کودک است. شهروندی کودک به مثابه کنشگر اجتماعی، فراتر از دوراهی بین رویکردهای مطرح شده، با توجه به توانمندی و تمرکز بر شایستگی اجتماعی کودک، از مشارکت کودک در زیست‌جهانش حمایت می‌کند. لیستر، بین «شهروند بودن» و «کنش به عنوان یک شهروند» تفاوت قائل می‌شود و می‌گوید: «شهروند بودن»<sup>۲</sup>، در مفهوم حقوقی و جامعه‌شناختی به معنای برخورداری از حقوق شهروندی لازم برای عاملیت و مشارکت اجتماعی و سیاسی است. کنش به عنوان شهروند<sup>۳</sup>، مستلزم تحقق پتانسیل‌های موقعیت شهروندی است. کسانی که این پتانسیل را برآورده نمی‌کنند شهروندی خود را از دست نمی‌دهند (لیستر، ۲۰۰۷: ۷۱۷). در رویکرد زیست‌جهانی، همراه با تکیه بر شهروند بودن کودک، شرایط می‌تواند برای کنش کودک به عنوان یک شهروند، فراهم آورده شود. علاوه بر موارد بالا، در رویکرد زیست‌جهانی می‌توان دو رویکرد آموزشی تربیت شهروند آینده و تربیت شهروند کنش‌گر را همزمان در نظر داشت و «امکان گفتمانی دوسویه که بودن و شدن را همزمان در نظر می‌گیرد (آپرچار<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸: ۳۱۱)»، در آموزش شهروندی لحاظ کرد. یک دوسویگی که مفهوم عاملیت ارائه شده توسط گفتمان دوران کودکی به مثابه بودن را با توجه به توانمندی کودک در زیست‌جهان خودش، گسترش می‌دهد و کودک را به مثابه کنش‌گر اجتماعی در نظر می‌گیرد به نحوی که در ساخت و برساختن کودکی خودش، زندگی روزمره و دنیای اطرافش، چه در حال و چه در آینده، فعال باشد.

#### ۴ - بحث و جمع‌بندی

در نگاهی کلی، می‌توان بیان کرد که کودک در آموزش شهروندی در دو جایگاه، دیده می‌شود. رویکرد محافظه‌کارانه یا کارکردگرایانه، که کودک را در جایگاهی منفعل می‌بیند و ظرفیت‌ها و توانمندی‌های او را بالقوه می‌پندارد، در تلاش است تا طبق اهداف خود، کودک را برای تبدیل شدن به شهروند آینده، تحت تعلیم در آورد. کودک، عضوی فعال از جامعه انگاشته نمی‌شود و تنها با گذار از دوران کودکی، با کسب مهارت‌هایی مشخص و از پیش تعیین شده و با دستیابی به بلوغی بزرگسالانه که برتر از کودکی تصور می‌شود، می‌تواند وارد جامعه شود و سپس به اقدام و کنش اجتماعی بپردازد. این رویکرد، اهدافی رو به آینده دارد و کودک را یک شهروند آینده می‌داند.

اما در رویکرد فعال و اهداف آن، توانایی‌ها و ظرفیت‌های کودک، بالفعل انگاشته می‌شود و کودک می‌تواند به مثابه شهروند کنش‌گر در جامعه دیده شود. اهداف این رویکرد در جهت ارتقای مشارکت فعال و ارتقای مسئولیت‌پذیری کودکان و دانش‌آموزان است و آن‌ها در این امر به ایفای نقش فعال در جامعه تشویق می‌شوند. نکته قابل توجه در این رویکرد، فاصله‌ای است که در اهداف آن با آنچه در جامعه رخ می‌دهد، دیده می‌شود.

در کل، در عمل و در زندگی روزمره، کودکان، با انواع سیستم‌های نظارتی و کنترلی محافظت می‌شوند که از طریق آن‌ها، کودکی به عنوان یک فضای اجتماعی، بیشتر از آنکه بستری برای فعالیت و کنش کودکان باشد، بستری برای محافظت و کنترل کودکان است به نحوی که شهروندی آن‌ها به حاشیه می‌رود و به عنوان افرادی غیر شهروند با آن‌ها رفتار می‌شود. مدرسه، از جمله ساختارهایی است که بر این کنترل و محافظت، تکیه دارد.

از آن‌جا که کودک به مثابه شهروند آینده، جایگاهی منفعل دارد و توانمندی‌های او برای مشارکت در جامعه کنونی، مغفول می‌ماند، و در رویکرد فعال نیز، ابهاماتی در عاملیت و کنش‌گری کودک مطرح است، به نظر می‌رسد که درباره جایگاه او در آموزش شهروندی، نیاز به تغییر در ایده‌های مریدان و بزرگسالان است. در این پژوهش با بررسی رویکرد زیست‌جهانی به

<sup>۱</sup> . Hutchby

<sup>۲</sup> . being a citizen

<sup>۳</sup> . acting as a citizen

<sup>۴</sup> . Uprichard

آموزش شهروندی و با توجه به شهروندی زیسته کودکان و شهروندی کودک مقدار آن‌ها، انگاره کودک به مثابه شهروند کنشگر اجتماعی بدست آمد که کودک را دارای شایستگی مشارکت اجتماعی می‌داند. بدین نحو، به نظر می‌رسد که رویکرد زیست‌جهانی، فرصت‌های بیشتری را برای پیوند دادن کودکی و شهروندی فعال به روشی معنادار، ایجاد می‌کند.

و در نهایت اینکه، برداشت‌های مختلف از شهروندی کودکان، بازتاب و واکنش به سیاست‌های مختلفی است که در ارتباط با فرهنگ دوران کودکی وجود دارد. ایده‌های فرهنگی در مورد انگاره شهروندی آینده که دوران کودکی به مثابه شدن مطرح است و یا انگاره شهروند کنش‌گر که بر دوران کودکی به مثابه بودن متکی است، نقش اصلی را دارند. اما در این پژوهش، ایده زیست‌جهانی به شهروندی کودک پیشنهاد و مطرح شد که فراتر از دو رویکرد آموزشی دیگر، می‌تواند انگاره‌ای از دوران کودکی داشته باشد که در گفت‌وگو دوسویه، بودن و شدن را همزمان در نظر می‌گیرد و همراه با تکیه بر شهروند بودن کودک، شرایط برای کنش کودک به عنوان یک شهروند نیز، فراهم آورده شود.

## منابع

۱. ایزدپناه، امین. (۱۳۹۹). بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی. فصلنامه فلسفه تربیت، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۳۴.
۲. جیمز، آلیسون؛ جنکس، کریس؛ پروت، آلن (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی دوران کودکی، نظریه پردازی درباره دوران کودکی. ترجمه علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم‌آبادی. تهران: نشر ثالث.
۳. ذکایی، سعید. (۱۳۹۶). مطالعات کودکی: مفاهیم، رویکردها و مسائل محوری. فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات. ۱۳(۴۶). ۱۳-۳۶.
۴. شیخه، رضا؛ صفایی‌مقدم، مسعود؛ پاک‌سرشت، محمد؛ مرعشی، منصور. (۱۳۹۷). تبیین دوران کودکی در رویکرد بر ساخت‌گرایی اجتماعی (تحلیلی و اسازانه درباره دوران کودکی). فصلنامه فلسفه تربیت، ۴(۱)، ۲۵-۵۶.
۵. کورسارو، ویلیام‌ای. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی کودکی. ترجمه علیرضا کرمانی و مسعود رجبی‌اردشیری، تهران: نشر ثالث.
۶. فرمینی‌فراهانی، محسن. (۱۳۸۹). تربیت شهروندی. تهران: انتشارات آبیژ.
۷. گال، مردیت؛ گال، جویس؛ بورگ، والتر. (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. مترجمان: احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، محمدجعفر پاک‌سرشت، علیرضا کیامنش، خسرو باقری، محمدحسن علامت‌ساز، علی دل‌اور، غلامرضا خوی‌نژاد. تهران: سمت.
۸. ماجونی، گویدو؛ بارالدی، کلاودیو. (۱۳۹۷). حقوق کودک و چشم‌اندازهای جامعه‌شناسی معاصر درباره کودکان. ترجمه زینب سادات غنی. در مارتین وودهد (ویراستار)، جستاری در مطالعات کودکی (۳۷-۶۳). تهران: جامعه‌شناسان.
۹. مک‌ناوتن، گلندا؛ اسمیت، کابلی. (۱۳۹۶). حقوق کودکان خردسال. ترجمه علیرضا کرمانی. در مری‌جین کیلی (ویراستار)، درآمدی بر مطالعات کودکی (۳۱۳-۳۴۱). تهران: نشر ثالث.
۱۰. میلر، جی. پی. (۱۳۹۴). نظریه‌های برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
۱۱. والاس، روث‌ا؛ ولف، الیسن. (۱۳۹۶). نظریه‌های معاصر جامعه‌شناسی، گسترش سنت کلاسیک، ترجمه مهدی داودی، تهران: نشر ثالث.
۱۲. Eckermann, T., & Heinzl, F. (۲۰۱۶). Children as social actors and addressees?: Reflections on the constitution of actors and (student) subjects in elementary school peer cultures. In Florian Esser, Meike S. Baader, Tanja Betz, Beatrice Hungerland (Eds). *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (Pp. ۲۵۶-۲۷۰). London: Routledge. <https://doi.org/10.4۳۲۴/۹۷۸۱۳۱۵۷۲۲۲۴۵>
۱۳. Fass, P. S. (۲۰۰۴). Encyclopedia of children and childhood in history and society. In *Choice Reviews Online* (Vol. ۴۱). MacMillan Ref. USA. <https://doi.org/10.5۸۶۰/choice.41-5038>
۱۴. Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (۱۹۹۸). Situating children's social competence. In Ian Hutchby and Jo Moran-Ellis (Eds), *Children and Social Competence: Arenas of Action*, (Pp۷-۲۶). London: Routledge.
۱۵. James, A. (۲۰۰۹). Agency. In Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael-Sebastian Honig (Eds) *The Palgrave handbook of childhood studies* (Pp. ۳۴-۴۵). London: Palgrave Macmillan.
۱۶. James, A. (۲۰۱۱). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633(۱), ۱۶۷-۱۷۹.
۱۷. James, A., & Prout, A. (۱۹۹۷). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In Allison James and Alan Prout (Eds) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood: 2nd Edition*. London: Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4۳۲۴/۹۷۸۱۳۱۵۷۴۵۰۰۸>

۱۸. Jans, M. (۲۰۰۴). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(۱), ۲۷-۴۴. <https://doi.org/10.1177/090706820402040182>
۱۹. Lister, R. (۲۰۰۷). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(۲), ۶۹۳-۷۱۸.
۲۰. Mayall, B. (۲۰۱۳). *A history of the sociology of childhood [IOE Press advance information]*.
۲۱. Moran-Ellis, J. (۲۰۱۳). Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood. *Neue Praxis*, 43(۴), ۳۰۳-۳۳۸.
۲۲. Naughton, G. Mac, Hughes, P., & Smith, K. (۲۰۰۷). Early childhood professionals and children's rights: Tensions and possibilities around the United Nations General Comment No. ۷ on Children's Rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(۲), ۱۶۱-۱۷۰. <https://doi.org/10.1080/09669760701288716>
۲۳. Qvortrup, J. (۲۰۰۹). Childhood as a Structural Form. In Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael-Sebastian Honig (Eds) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. ۲۱-۳۳). London: Palgrave Macmillan.
۲۴. Uprichard, E. (۲۰۰۸). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22(۴), ۳۰۳-۳۱۳.