

# زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی<sup>۱</sup> دکتر نرگس سجادیه<sup>۲</sup>؛ سعید آزادمش<sup>۳</sup>

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی و تحلیل سیر تحول مفهوم دوران کودکی در گذر زمان است. از این رو، ابتدا سیر تاریخی تکوین مسئله‌ی کودکی در چهار مقطع تاریخی دوره‌ی باستان، قرون میانه، دوره‌ی رنسانس و بعد از آن و در نهایت دوره معاصر مورد بررسی قرار گرفته است. روش مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل زبان فنی-رسمی و تحلیل مفهومی بوده است. بر این اساس، تحلیل صورت گرفته نشان می‌دهد منظرهای چهارگانه‌ای را می‌توان در نظر گرفت که انگاره‌های معطوف به کودکی در درون آن‌ها قابل دسته‌بندی و بررسی‌اند. این منظرهای چهارگانه، در عین حال که تعاریف مختلفی از دوران کودکی را تحلیل می‌کنند، پرسش‌هایی را پیش روی فیلسوفان تعلیم و تربیت قرار می‌دهند که در تعریف کودکی ناگزیر از پاسخ به آن‌ها آیند. وابستگی مفهوم کودکی به مفهوم بزرگسالی و نوع این وابستگی، ماهیت ارزشی وجود انسان و چستی این ماهیت در دوران کودکی، وضعیت توانشی کودک به لحاظ رشد یابندگی و در نهایت جایگاه قوای شناختی، عاطفی و ارادی دخیل در این توانش، محورهای اساسی‌اند که هر نظریه معطوف به کودکی باید انگاره‌هایی را برای آن‌ها فراهم آورد. در این راستا، چهار مؤلفه مذکور در رویکرد اسلامی عمل مورد بررسی قرار گرفت. این رویکرد با تمرکز بر حضور یک توانش و غیاب توانش دیگر، تلاش می‌کند تا فعالیت‌های تربیتی را سامان دهد.

**واژگان کلیدی:** کودک، بزرگسال، تحلیل مفهومی، توانش، شناخت، عاطفه، اراده، اسلام.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۲۸

۲. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

۳. دانشجوی دکتری تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده

## مقدمه

هر گونه طرحی برای دوران کودکی مبتنی بر تعریف و انگاره‌ای است که از کودکی داریم. هر نگاهی به دوران کودکی، بازتاب‌های ویژه‌ای در سازمان‌دهی فعالیت‌های تربیتی - تمهیدی دوران کودکی خواهد داشت. در این میان، کودکی از منظرهای مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. برای نمونه چنانچه با نگاهی غایت‌انگارانه به کودکی بنگریم، آن را مسیری تکاملی به سوی هدفی نهایی به نام بزرگسالی تعریف خواهیم کرد (سامر، هاندید و ساموئلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، برخی با نگاهی مستقل به دوران کودکی، تلاش کرده‌اند بر ویژگی‌های اختصاصی آن چون معصومیت و آزادی تأکید ورزند (وین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۳). همچنین گلدسون<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) معتقد است درحالی که برخی اندیشمندان، کودکی را واقعیتی بیولوژیکی و امری محتوم برشمرده‌اند، برخی دیگر آن را برساخته‌ای فرهنگی - اجتماعی و وابسته به فرهنگ دانسته‌اند (اریس<sup>۴</sup>، ۱۹۶۲، ص. ۱۲۵؛ جیمز و پروت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷). هر یک از این مفروضات، نوع رابطه بزرگسال - کودک را نیز دستخوش تغییر خواهد ساخت. از این رو، پیش از تدوین هر گونه سازمانی برای تربیت در دوران کودکی، لازم است انگاره مربوط به کودکی را سامان بخشید.

از سوی دیگر، در میان مراحل زندگی آدمی، دوران کودکی اهمیتی ویژه دارد؛ زیرا در مواضع و مواردی می‌تواند کل جریان رشد آدمی را متأثر سازد. از جمله روسو (۱۳۴۸، ص. ۱۷) معتقد است رشد همه‌جانبه‌ی انسان در دوران کودکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و موجبات شکل‌گیری شخصیت آدمی را فراهم می‌کند. همچنین به اعتقاد کول (۱۳۷۷)، سال‌های اولیه زندگی کودک، سال‌هایی حساس‌اند زیرا میزان رشد در این سال‌ها نسبت به مراحل دیگر رشد، سرعت بسیار بیشتری دارد (ص. ۲۱). بنابراین، این دوره از زندگی آدمی و

- 
1. Sommer, Hundeide & Samuelsson
  2. Winn
  3. B. Goldson
  4. Aris
  5. James & Prout

برنامه‌های تربیتی - تمهیدی ویژه آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. از این رو، توجه ویژه به تربیت در این دوره، یکی از مباحثی است که همواره مورد توجه اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت بوده است. این توجه را حتی در آرای اسلاف تربیت از جمله افلاطون<sup>۱</sup> و ارسطو<sup>۲</sup> نیز می‌توان ردیابی نمود.

با این وجود، هنوز کودکی و تعریف آن در محاق قرار دارد و مؤلفه‌های مقوم آن به‌طور دقیق تحلیل نشده‌اند. این ابهام و اغتشاش، فعالان این عرصه<sup>۳</sup> را نیز با دشواری مواجه ساخته است تا جایی که برخی از آن‌ها به‌صراحت به نحیف بودن نظریه‌ورزی در این حوزه و مشکلات مترتب بر آن اذعان می‌کنند (یوسفی، ۱۳۹۱). از این رو می‌توان گفت با وجود تلاش‌های مجدانه و قابل تقدیر فعالان این عرصه، جامعه‌ی آموزشی ما همچنان فاقد نگاه دقیق و تخصصی نسبت به مفهوم دوران کودکی است.

بر این اساس و نیز با نظر به تطورات تاریخی - فرهنگی مفهوم دوران کودکی در جوامع و زمان‌های مختلف<sup>۴</sup>، نوشتار حاضر در نظر دارد تا با تحلیل این تطورات، فراز و نشیب‌های واژه «دوران کودکی» - childhood - را در این میان مدنظر قرار دهد و مؤلفه‌های مقوم این مفهوم را احصا نماید. در ادامه تلاش خواهد شد تا با در نظر گرفتن نظریه اسلامی عمل در مقام رویکردی اسلامی در انسان‌شناسی، تعریف این رویکرد در ساختار این مؤلفه‌ها سامان یابد.

۱. افلاطون در جمهور به اهمیت دوران کودکی اشاره کرده است و به‌عنوان نمونه اشاره می‌کند که: قصه‌ها و افسانه‌هایی که به کودکان گفته می‌شود باید دارای مضامین اخلاقی باشد (افلاطون، ۱۳۷۴، ص. ۱۰۲).

۲. ارسطو در اخلاق نیکوماخس، ایجاد عادات را از ابتدای دوران کودکی حائز اهمیت می‌داند و بر آن تأکید دارد (ارسطاطالیس، ۱۳۵۶، ص. ۳۷).

۳. از جمله این افراد می‌توان به آقای جبار عسگرزاده - باغچه بان - (۱۳۴۵ - ۱۲۶۴ شمسی) و خانم توران میرهادی (متولد ۱۳۰۴ شمسی) اشاره کرد.

۴. شاه آبادی (۱۳۸۵، ص. ۴۶) نیز معتقد است مفهوم دوران کودکی پیچیده و متغیر است و در طول تاریخ همواره دچار تغییرات بسیاری شده است و بسته به تجربیات مردم هر جامعه و ویژگی‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن جامعه در ذهن جمعی مردم، شکل گرفته و متبلور شده است.

هدف این پژوهش تا اندازه زیادی، رویکردهای روشی مورد استفاده در این پژوهش را مشخص می‌سازد. چنانچه پرسش نخست این پژوهش را پرسش از مؤلفه‌های مفهومی مقوم مفهوم «کودکی» بدانیم، روش مورد استفاده برای پاسخ بدان، تحلیل زبان فنی-رسمی و تحلیل مفهومی است؛ تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه‌ی توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است (کومبز و دینلز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱). با توجه به اینکه شناسایی آشکار مجموعه شرایط لازم و کافی برای استفاده از یک مفهوم اغلب ممکن نیست، باید به رسیدن به نتایج یا فرضیاتی درباره‌ی این شرایط اکتفا کرد و تلاش کرد تا با دقت در کاربرد واژه‌ها، موارد محوری‌تر را مدنظر قرار داده و بر این اساس، مؤلفه‌های اساسی مطرح در یک مفهوم را احصا کرد. پرسش دوم پژوهش که ناظر بر ترسیم مؤلفه‌های مقوم دوران کودکی از منظری اسلامی است را می‌توان با نوعی بسط مفهومی پاسخ گفت. بسط مفهومی روشی است که طی آن، پژوهشگر در نظر دارد تا مفهومی را در عرصه‌ای جدید مطرح ساخته و بسط دهد (کومبز و دینلز، ۱۹۹۱). این بسط مفهومی در پی آن است تا با مفروض انگاشتن مفهوم کودکی در نگاه نظریه اسلامی عمل، مؤلفه‌های مفهومی مقوم آن را با توجه به همین اقتضائات سامان بخشد. از آنجاکه این تحلیل مفهومی بر بستری از کاربردهای زبانی واژه «کودکی» و مفهوم آن در دوره‌های مختلف شکل می‌گیرد، لازم است ابتدا سیر تحول مفهوم کودکی را در طول تاریخ مدنظر قرار دهیم<sup>۲</sup> تا کاربردهای مختلف «کودکی» و مؤلفه‌های مقوم آن در طول تاریخ مشخص شوند و مواد کار تحلیل مفهومی فراهم آید. این اشاره تاریخی را نمی‌توان بازگویی نظرات مطرح‌شده دانست زیرا به گونه‌ای هوشمندانه تلاش می‌کند تا با نوع سازمان‌بخشی خاص خویش، جنبه‌هایی را مطرح سازد که در تعیین مؤلفه‌های مقوم کودکی بکار آیند.

1. Coombs & Daniels

۲. این نوع تحلیل مفهومی را در برخی آثار فیلسوفان تحلیل زبان از جمله شفلر می‌توان ردیابی کرد. شفلر (۱۹۸۵) این نوع بررسی تاریخی را در مورد مفهوم «استعداد» در جامعه آمریکا انجام داده است و تلاش کرده در خلال آن و از طریق تحلیل و بررسی مؤلفه‌های مقوم در هر دوره، مؤلفه‌های مقوم «استعداد» را در هر کاربرد استخراج نماید.

بنابراین، جهت پاسخ‌گویی به مسئله‌ی اصلی این پژوهش، ابتدا به بررسی مراحل تطور مفهوم کودکی در طول تاریخ می‌پردازیم و در مرحله بعد، تلاش می‌کنیم تا جنبه‌های مشترکی را در میان این تطورات مفهومی بیابیم. این جنبه‌ها، البته به‌نوعی فرارونده‌اند و به جای محتوا، قالبی را برای تعریف کودکی فراهم می‌آورند که در تحلیل و نیز ابداع تعریف کودکی می‌تواند مدنظر قرار گیرد. پس از آن تلاش می‌شود تا این ساختار با نظریه اسلامی عمل در نظر گرفته شود و بر اساس اقتضائات آن محتوایی اسلامی یابد.

### سیر تاریخی تکوین مسئله‌ی کودکی

در این بخش سعی شده است سیر تاریخی دوران کودکی مورد توجه قرار گیرد؛ در واقع به این موضوع پرداخته می‌شود که کودک و دوران کودکی چه جایگاهی در اجتماعات بشری داشته است و از چه زمانی مسئله و مفهوم کودکی برای جوامع مهم تلقی شده است. از این رو به مقاطع تاریخی دوره‌ی باستان، قرون میانه، دوره رنسانس و در نهایت، به دوره معاصر به‌صورت مختصر اشاره خواهد شد. با این توضیح که دوره‌ی باستان و قرون میانه به دلیل شباهت افکار و آرای فیلسوفان در یک طبقه جای گرفته‌اند.

**۱- دوران باستان:** مهم‌ترین ویژگی کودک در دنیای باستان، عدم محوریت آن در نسبت با بزرگسال است. می‌توان گفت در این دوران، کودک و کودکی در حاشیه بزرگسال و بزرگسالی اجازه حیات داشت. همچنین هر نوع توجهی نسبت به کودک در دنیای باستان صرفاً ناظر به آینده وی بود و دوران کودکی انسان تنها مقدمه‌ای برای آمادگی برای ورود به دنیای بزرگسالان شناخته می‌شد. بنا به گفته‌ی افلاطون (۱۳۹۰) در پروتاگوراس<sup>۱</sup>، تربیت کودک این‌گونه بود که تربیت و تنبیه به‌صورت توأمان از سال‌های اولیه زندگی آغاز می‌شد و مربیان کودک (پدر، مادر و پرستار) به‌منظور اصلاح وی از او خرده‌گیری می‌کردند و به او دستور می‌دادند که این کار را بکن و این کار را نکن. گذشته از این دستورات عملی ساده، تربیت و آموزش کودکان، اهمیت چندانی نداشت و تنها برای کودکان تیزهوش و طبقات بالای جامعه

1. Protagoras

جای طرح داشت (بردلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳، ص. ۱۸). همچنین، هیوود<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) معتقد است در تفکر ارسطویی، کودک نه به خاطر خودش، بلکه به دلیل بالقوگی‌هایش مورد توجه بود.

در روم باستان نیز، کودکان تا پیش از بلوغ و ورود به دنیای بزرگسالی از هیچ نوع جایگاه اجتماعی برخوردار نبودند و آنچه موجب می‌شد که به کودک حق حیات داده شود، آن بود که امید می‌رفت در بزرگسالی در زمره افراد مورد نیاز جامعه قرار گیرند. بردلی (۲۰۱۳، صص. ۱۹-۲۰) معتقد است محدود بودن تربیت به بزرگسالان و نیز افراد طبقات مرفه در روم باستان نیز ادامه یافت؛ بنابراین در این دوره نیز می‌توان از حاشیه‌ای بودن کودکان سخن گفت.

**۲- قرون وسطی:** در دوران میانه در غرب نیز، مفهوم ویژه‌ای از دوران کودکی وجود ندارد؛ اما درعین حال، نظریه‌ی شرذاتی نوعی از انگاره اولیه درباره کودکی را شکل می‌دهد. اریس (۱۹۶۲)، معتقد است که اندیشمندان قرون وسطی جایگاهی برای کودک قائل نبودند و به محض این که کودک قادر بود بدون وابستگی دائمی به مادر یا دایه‌ی خود زندگی کند، به اجتماع بزرگسالان تعلق می‌گرفت. از این رو می‌توان گفت فاصله کودکی تا بزرگسالی، آن‌چنان اندک بود و دوره کودکی آن‌چنان کوتاه می‌نمود که چون لحظه‌ای بی‌اهمیت در تربیت در نظر گرفته می‌شد. همچنین هیوود (۲۰۰۱، ص. ۸) پا را فراتر می‌نهد و با ارجاع به مدارک تاریخی معتقد است که کودک در این دوران، چون «حیوان بینوای نالان» در نظر گرفته می‌شد.

طبق آموزه‌های مسیحیت آدمی دارای شرذاتی بود و به تبع آن نیز این گونه مفروض می‌شد کودکان به هنگام تولد با این ویژگی قرین‌اند. آگوستین درباره کودکی خویش می‌نویسد: «ما بازیگوشی می‌کردیم و از سوی کسانی که خود نیز (زمانی) اهل بازی بودند کیفر می‌دیدیم. اگر کودکان مایل بودند که از تماشای نمایش‌ها و بازی‌ها محظوظ شوند، پدران و مادران، کودکان را با رغبت به شلاق می‌سپردند» (آگوستین، ۱۳۸۲، ص. ۵۸). نفوذ دیدگاه

برخورداری آدمی از شر ذاتی، تفسیر کودکی و رفتار با کودک را در این دوران، آمیخته به شدت و سختی ساخته بود. از سوی دیگر، اندیشه تمرکز بر تربیت کودکان طبقات بالای اجتماعی همچنان در دوره میانه نیز به شدت رواج داشت (کینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳، صص. ۵۷-۶۰). در قرون چهارم و پنجم هجری که مقارن با قرون میانه در غرب است، نزد فیلسوفان مسلمان نیز در واقع، مدل روان‌شناختی کودک، مدل بزرگسال در حال تکامل است (عطاران، ۱۳۶۶).

**۳- دوره‌ی رنسانس:** پس از سپری شدن قرون میانه و آغاز دوره‌ی رنسانس، نگرش‌ها نسبت به فلسفه دوران کودکی تغییر یافت و کودک روز به روز جایگاه جدیدی را در جامعه پیدا کرد. هیوود (۲۰۰۱) معتقد است، مفهوم کودکی در بازه زمانی قرن‌های پانزده تا هفدهم میلادی کشف شد. در پایان قرن هفدهم با کارهای اندیشمندانی چون کمنیوس و جان لاک نحوه‌ی رفتار با کودکان نسبتاً تلطیف شد و علاوه بر این رفته‌رفته، مریبان به ضرورت شناخت علاقه، استعداد و حالات روانی کودک برای مؤثر بودن آموزش و پرورش پی بردند (مایر، ۱۳۷۴، ص. ۳۰۰).

از سوی دیگر، به اعتقاد هیوود (۲۰۰۱)، رمانتیک‌گرایان قرن هجدهم، با تأکید بر رابطه میان کودک در مقام مخلوق و خداوند در مقام خالق، کودکی را در مقام دوره‌ای سرشار از الهام‌هایی می‌دانستند که تنها مختص به همین دوره بود و در بزرگسالی ظهوری نداشت. همین امر، کودکی را از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌ساخت و آن را متمایز از بزرگسالی مطرح می‌کرد. همچنین در همین دوره است که روسو (۲۰۱۳، ص. ۵) با الهام از پاک‌ی طبیعی کودک، تربیت را به گونه‌ای ترسیم می‌کند که در آن بتوان کودکان را به‌طور آزاد و طبیعی رشد داد. آنچه امروزه به‌عنوان مفهوم کودکی شناخته می‌شود، سرچشمه و خاستگاه آن، افکار روسو است (داشینسکی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). در این دوره، مفهوم کودکی نسبت به دوره پیش از خود، دستخوش دست‌کم سه تغییر اساسی گشت: نخست اینکه این مفهوم به نوعی کشف و مطرح

1. M. L. King

2. Duschinsky

شد، دوم اینکه کودک از نظر ارزشی، در نقطه تقابل با کودک دوران میانه قرار گرفت و با طینتی پاک تعریف شد و سوم اینکه، تمایزات کودک با بزرگسال، با نگاهی دیگر در مقام تفاوت‌هایی اساسی - نه فقط جزئی - نگریسته شد.

**۴- دوره‌ی مدرن:** دوره مدرن را می‌توان دوره به بار نشستن اندیشه‌های رنسانس و تجسم عملی آن‌ها در فعالیت‌های تربیتی نام نهاد. در این دوره، با تلاش افرادی چون پستالوزی، هربارت و فروبل، کودک در مرکز تربیت جای گرفت و کودکی نه به‌عنوان دوره‌ی نقص و نیاز و ناتوانی، بلکه چون دوره‌ای سرشار از زندگانی و شادابی و سرزندگی نگریسته شد.

در این دوره، تحقیقات تفصیلی پیازه اندیشه‌ی روسو را بسط می‌داد که ناظر بر کیفی بودن تفاوت میان کودک و بزرگسال بود و کسانی چون فروبل با توجه به این تحقیقات و با بازطرح برخی مفاهیم مغفول در دنیای تربیت چون بازی، تلاش می‌کردند تا تربیت کودکان را سامانی نو بخشند. در این میان، نقش تحولات تاریخی این دوره چون دنیای صنعتی، شاغل شدن زنان و تأسیس مکان‌هایی برای نگهداری نوزادان و کودکان را نیز در این تحول نظری نمی‌توان نادیده انگاشت. روبرت اون<sup>۱</sup> نخستین کسی بود که برای نگهداری و آموزش کودکان، مدرسه‌ای مخصوص کودکان تأسیس کرد. وی در این مدرسه به‌شدت با سوءاستفاده از کودکان و نیز تنبیه آن‌ها مقابله کرد (لاسکاریدز و هینیتز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱، صص. ۷۰-۸۰). اما می‌توان گفت در میان مریبان دوره مدرن، فروبل بیش از همه بر کودکی متمرکز بود. وی با تأکید بر علائق کودک و به رسمیت شناختن آن‌ها در تربیت در ساختارهای جدیدی چون بازی، توانست ابعاد فیزیکی، شناختی، اجتماعی و اخلاقی کودک را در نظر گیرد و ارتقا بخشد (لاسکاریدز و هینیتز، ۲۰۱۱، صص. ۸۹-۱۰۶). وی معتقد بود، تربیت باید از همان آغاز تولد آغاز شود زیرا جریان تربیت، باید جریانی منسجم و هم‌نوا باشد. وی تربیت را در مقام کلی یکپارچه می‌نگریست که هر مرحله آن به مراحل دیگر متصل است (فروبل، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۰).

1. Robert Owen

2. Lascarides & Hinitz

از این رو، پایش تحول‌های دوران کودکی در مقام زیرساز تحولات بعدی زندگی آدمی، از اهمیت زیادی برخوردار است و بر همین اساس، لازم است برای این دوره از تربیت، برنامه‌هایی ویژه داشت.

**۵- دوره‌ی معاصر:** برخی آرای پیاژه توسط برخی از مریبان دوران مدرن مورد چالش قرار گرفت و تقابل با چارچوب رشدی وی و غیرقابل انعطاف دانستن آن افزایش یافت. اندیشه مطرح در میان معاصران فعال در عرصه کودکی را باید اندیشه‌ای ضد پیاژه‌ای یا به سخنی فرا پیاژه‌ای نام نهاد. نفوذ اندیشه‌های هنری و خیال موجود در شعر و نویسندگی در این ایده، بارز است.<sup>۱</sup> اندیشمندان حامی این اندیشه معتقدند «کودک پدر انسان است»، زیرا به اعتقاد آن‌ها کودک از نظر صداقت و معصومیت نمادی از کمال انسانیت است. در این دیدگاه دیگر دوران کودکی در مقام مرحله‌ی گذار و دوران نقصان مطرح نیست، بلکه معصومیت کودکی ایجاب می‌کند حتی در برخی موارد بزرگسال نیز کودک‌وار زندگی کند.

یکی دیگر از مسائل مطرح در دوران معاصر تمرکز بزرگسالان بر کودکان و نوعی نازپروردگی آن‌هاست. با کم شدن تعداد بچه‌ها و کمتر شدن احتمال مرگ کودکان خردسال، سرمایه‌گذاری عاطفی در مورد تک‌تک فرزندان شدت گرفت. تمایل والدین به نازپرورده کردن فرزندان در جمعیت‌هایی با نرخ زادوولد پائین افزایش یافت (استیرنس، ۱۳۸۸، ص. ۱۰۷). این امر می‌تواند در نوع رویکرد معاصرین بر وضعیت ارزشی کودک تأثیرگذار باشد.

از منظر مؤلفه‌های مقوم دوران کودکی، به نظر می‌رسد دیدگاه‌های برخی اندیشمندان در محور ساختن کودک بیش از بقیه مطرح باشد. در این بخش به طرح دیدگاه اندیشمندانی چون بلیک<sup>۲</sup> و ایگن<sup>۳</sup> پرداخته می‌شود.

۱. بسیاری از اندیشمندان ادبیات کودک در دوره معاصر ایران - چون قیصر امین پور- نیز از چنین اندیشه‌ای حمایت می‌کنند.

2. Blake

3. Egan

## دیدگاه بلیک

از نظر زمانی، ویلیام بلیک (۱۸۲۷-۱۷۵۷ م.) را نمی‌توان اندیشمند معاصر نامید، اما هماهنگی دیدگاه وی و منشأ الهام بودن آن برای دیدگاه‌های مطرح معاصر، باعث شده تا بتوان دیدگاه وی را در بستر دیدگاه‌های معاصر بیان نمود. بلیک، شاعر، نقاش و اندیشمند انگلیسی در سن ۲۲ سالگی کتاب «نغمه معصومیت»<sup>۱</sup> را نوشت. در این اثر به گونه‌ای جانبدارانه، ویژگی‌های دوران کودکی (تخیل، بازی و شادی) مورد ارج و احترام قرار می‌گیرد. بلیک در نغمه‌های معصومیت و تجربه، به‌زعم خود، دو حالت متضاد روح انسان را به نمایش می‌گذارد: آزادی در برابر محدودیت و قیدوبند. اشعار بلیک انتقاد از افراد بزرگسالی است که به گفته‌ی او چونان سدی در برابر معصومیت کودکانه قرار گرفته‌اند. در دیدگاه او، مسیح، کودک و قدرت تخیل، خدایان معصومیت‌اند که قدرت‌هایی چون کشیشان، پادشاهان و سازمان‌های اجتماعی در برابر آن‌ها، ایستاده‌اند (به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۹).

بر این اساس، بلیک معصومیت و تجربه را دو نیروی متضادی می‌داند که هم در درون فرد حضور دارند و هم به‌نوعی در برخورد فرد و محیط رخ می‌نمایند. به نظر وی، در این تضاد، معصومیت می‌تواند از تجربه گذشته، آن را جذب کند و به حالت تازه‌ای از معصومیت نظام‌دار رسد (خسرونژاد، ۱۳۸۹، ص. ۵۰). البته این روند هنگامی می‌تواند بدین صورت طی شود که معصومیت دوران کودکی در دوران بزرگسالی پس‌زده نشود و در تجربه نظام‌مند، منحل نگردد. بلیک همچنان کودکی را در نسبت با بزرگسالی می‌نگرد، اما اصالت را به بزرگسالی نمی‌دهد و توانش کودک را در پاکی و معصومیت بسیار والاتر از دوران بزرگسالی می‌داند. از این رو می‌توان گفت در نگاه بلیک، دوران کودکی، در مقایسه با بزرگسالی، اگر در مرتبه بالاتری قرار نگیرد، کمتر از آن نخواهد بود. این ایده در اندیشه‌های بلیک به صورتی نظری و فلسفی مطرح شد و در قرن حاضر با تلاش‌های ایگن، دلالت‌های تربیتی یافت.

## دیدگاه ایگن

در بستر اندیشه بلیک که در دوران معاصر بازپردازی گردید، ایگن بر آن است تا الهام‌بخشی‌هایی را در برنامه درسی و تربیت بیان کند. وی (۱۹۹۷) معتقد است پیازه در الگوی رشد خود بیش از آنکه بر توانایی‌ها و قابلیت‌های کودک تمرکز کند بر اموری تمرکز کرده است که آن‌ها نمی‌توانند انجام دهند و این امر زمینه‌ی نادیده گرفتن یا محدود کردن ظرفیت‌هایی دیگر از کودکان را فراهم نموده است. همچنین به اعتقاد وی (۲۰۱۲، ص. ۲۳)، تمرکز پیازه بر جنبه محدودی از تفکر کودکان که جنبه ریاضی-منطقی یا همان قابلیت شمارش است، وی را از پرداختن به سایر ابعاد تفکر در کودکی، چون تفکر خیال‌ورزانه بازداشته است. این عدم پرداخت می‌تواند خطر تحویل کودک به موجودی محاسبه‌گر را نیز در پی داشته باشد. ایگن هم‌آوا با متیوس (به نقل از ایگن، ۲۰۱۲)، دغدغه نظریه پیازه را ارتباط با جهان و فهم آن می‌داند نه حل معماهای زندگی.

ایگن (۲۰۱۲) با توجه به چگونگی درک افسانه‌ها توسط کودکان، این عقیده‌ی پیازه را که «کودکان نمی‌توانند مفاهیم انتزاعی را درک کنند»، به چالش می‌کشد. از نظر وی، کودکان با تمسک به افسانه‌ها، تسلط معنایی خود بر جهان را گسترش می‌دهند زیرا افسانه‌ها با به کارگیری تخیل، بچه‌ها را به مکان‌های ناشناخته و دور می‌برند. وی درک کودکان از افسانه‌ها را گواهی بر این مدعا می‌گیرد که آن‌ها تصاویر و ایده‌های غنی، پیچیده و انتزاعی را در سنین خیلی پایین می‌فهمند. بر این اساس می‌توان گفت، ایگن در دوره معاصر با تأکید بر ظرفیت‌های دوره کودکی، قابلیت‌های موجود در این دوران را پررنگ ساخته و بر اساس این قابلیت‌ها، کودکی و کودکان را از حاشیه به مرکز توجه می‌آورد.

### تحلیل انگاره‌های مختلف از دوران کودکی: ابعاد مختلف مفهوم کودکی

در این قسمت، با نظر به سیر تطور مفهوم کودکی در دوره‌های مختلف و فراز و نشیب‌های مختلف آن در اعصار، پرسش‌ها و مسائل اساسی که در همه دوره‌های مختلف یا در اکثر دیدگاه‌ها، در مورد آن‌ها اتخاذ موضعی وجود دارد و پاسخی یافت شده، در مقام مؤلفه‌های

مفهومی، مفهوم کودکی، تبیین شده‌اند. به اعتقاد نگارندگان، این مؤلفه‌ها را در چهار عنوان می‌توان خلاصه کرد که به ترتیب در ادامه بیان خواهند شد.

**۱- وابستگی مفهوم کودکی به مفهوم بزرگسالی:** با توجه به آنچه بیان شد، به نظر می‌رسد مفهوم کودکی در فراز و نشیب‌های تاریخی، همواره در نسبت با بزرگسالی نگریسته شده است. به سخن دیگر، این مفهوم را می‌توان مفهومی وابسته به مفهوم بزرگسالی دانست؛ در واقع، در مقاطع مختلف تاریخی، همواره مفهوم کودکی در ارتباط با مفهوم بزرگسالی معنا پیدا کرده است و این بزرگسال بوده است که کودکی را در مقایسه با خود و نسبت به خود تعریف کرده است.

البته این وابستگی در دوره‌های مختلف به گونه‌های مختلف به ظهور رسیده است. برای نمونه، در دوره باستان، کودک به صورت بزرگسال کوچک تعریف می‌شد (اریس، ۱۹۶۲). همین تعریف در درون خود، کودکی را به بزرگسالی پیوند می‌زند. اهمیت داشتن کودک نه به خاطر خودش بلکه به دلیل بالقوگی‌هایش - همان بزرگسالی‌اش - در نگاه ارسطو (هیوود، ۲۰۰۱) نیز بر این وابستگی اذعان دارد. علاوه بر این، در این تعریف، بزرگسالی بر کودکی، تقدم منطقی خواهد داشت. به سخن دیگر، در این دوره نه تنها میان این دو مفهوم نوعی وابستگی دیده می‌شود، بلکه تقدم منطقی نیز از آن بزرگسالی است.

این وابستگی در دوران میانه نیز قابل مشاهده است. اذعان اریس (۱۹۶۲) بر متعلق ساختن سریع کودک به دنیای بزرگسالی به محض ظهور امکان و نیز تعبیر متفکران مسلمان از کودکی به عنوان دوره تکامل به سوی بزرگسالی، باز هم از وابستگی مفهوم کودکی در این دوران به مفهوم بزرگسالی حکایت دارد. در این وابستگی همچنان تقدم منطقی بزرگسالی مستتر است.

در دوره رنسانس، تلاش شد تا کودکی در سپهری متمایز از دوران بزرگسالی نگریسته شود. از جمله روسو (۲۰۱۳) با تأکید بر شعار خود «کودک، مینیاتور بزرگسال نیست»، بر تفاوت‌های کیفی کودک و بزرگسال اصرار ورزید. البته باید گفت واکاوی این شعار نیز از حضور مفهوم بزرگسالی در پس‌زمینه تعریف دوران کودکی حکایت می‌کند. در واقع، در اینجا نیز نمی‌توان بدون دوران بزرگسالی، دوران کودکی را تصور کرد؛ زیرا باز هم این دوران

بر اساس تفاوت کیفی با بزرگسالی تعریف می‌شود. البته در این دوران، تقدم منطقی بزرگسالی بر کودکی، به تدریج در حال اضمحلال است.

این وابستگی در دوره مدرن، تجسم بیشتری می‌یابد. چنان‌که در دیدگاه پیازه، کودکی در سلسله مراتبی از تحولات تعریف می‌شود که درنهایت به قابلیت‌های دوران بزرگسالی ختم می‌گردد. همچنین در نگاه افرادی چون فروبل (۲۰۰۵) تربیت دوره مهدکودک برای تبدیل شدن به انسانی واقعی - بزرگسال - صورت می‌پذیرد.

**۲- وضعیت ارزشی وجود کودک:** یکی دیگر از مؤلفه‌های مفهومی مفهوم کودکی که در فراز و نشیب‌های تاریخی، در همه‌ی دیدگاه‌ها قابل ردیابی است، وضعیت ارزشی وجود کودک است. البته این وضعیت ارزشی، در دیدگاه‌های مختلف، به صورت‌های مختلفی تبیین شده است. در ادامه، این تبیین‌ها در دامن تعریف‌های مختلف دوران کودکی بازشناسی می‌شوند.

دیدگاه نخست که در قرون وسطی و در دامن تفکر مسیحی تکوین یافت، ماهیت آدمی را شرور می‌داند و ریشه‌های این شرارت را در آدمی ذاتی در نظر می‌گیرد. بر این اساس، وجود کودک از بدو تولد با این شرقرین و همراه است (آگوستین، ۱۳۸۲). درعین حال این دیدگاه معتقد است آدمی می‌تواند در فرایند تربیت و با سختگیری‌های زیاد به خویش و با لطف الهی، از این شرارت رها گردد؛ بنابراین، بر اساس تصمیم و نوع تربیت هر فرد، وضعیت وی در بزرگسالی نامعین است. از این منظر می‌توان گفت درحالی‌که در این دیدگاه، وجود کودک، وجودی آغشته به شر در نظر گرفته می‌شود، جایگاه وی در بزرگسالی، ضرورتاً ماندن در این شرارت نخواهد بود و این شر ذاتی، سرنوشت محتوم وی نیست اما درعین حال، این شر ویژگی بارز دوران کودکی است.

دیدگاه دوم را می‌توان دیدگاهی در نظر گرفت که در واکنش به دیدگاه بدبینانه پیشین تکوین یافته است. این دیدگاه ماهیت آدمی را خیر می‌داند و وی را موجودی با عظمت و شایسته به حساب می‌آورد. این باور، به‌ویژه پس از رنسانس، در اندیشه متفکران، اهمیت و مقبولیت بیشتری یافت؛ زیرا از این هنگام به بعد بود که مقام بشر تغییر یافت، کمال بشری

موردستایش قرار گرفت و بشر محور عالم شد. همچنین پیشرفت‌های علمی موجب پیدایش روح اطمینان و خوش‌بینی بیش‌ازحد نسبت به انسان و استعداد‌های او شد و منجر به اعتقاد به‌خوبی انسان گردید (عطاران، ۱۳۶۶، ص. ۲۲). شعار معروف روسو (۱۳۴۸) در این زمان که «کودک از سرانگشتان آفریدگار می‌چکد»، بر این پاکی و نیکی تأکید می‌ورزد و نشان از عمق اعتقاد به این پاکی و خیر بودن است. از این منظر می‌توان گفت، نگاه به کودکی به‌تبع نگاه به آدمی، در دوره رنسانس متحول شد و وجود کودک از منظر ارزشی، خیر، پاک و ارزشمند تلقی شد.

دیدگاه سوم را باید دیدگاهی در نظر گرفت که وضعیت ارزشی اولیه آدمی - وضعیت ارزشی کودک - را امری خنثی در نظر می‌گرفت که البته بالقوه در درون خویش، هم مستعد خیر است هم مستعد شر. این دیدگاه در بین بسیاری از فیلسوفان مسلمان موردپذیرش بوده است از جمله آن‌ها، خواجه نصیر، آدمی را مختار و مستعد قبول خیر و شر می‌داند، با این تفاوت که گرایش انسان به شر را قوی‌تر از تمایل وی به خیر می‌داند (عطاران، ۱۳۶۶، صص. ۲۶-۲۳). این دیدگاه را می‌توان به فیلسوفان دوره طلایی یونان یعنی افلاطون و ارسطو نیز نسبت داد. نگاه انسان‌شناختی قوه‌ای به آدمی و در نظر گرفتن همبودی قوای خیر و شر در آدمی - عقل و غضب و شهوت - آدمی را به‌صورت بالقوه، مستعد رفتن به‌سوی خیر از سویی و پشت کردن به خیر و فروافتادن در وادی ظلمت می‌سازد. از آنجاکه کودکی در نگاه این فیلسوفان، ماهیتی متمایز و متفاوت از بزرگسالی نداشت، می‌توان گفت، نگاه ایشان به کودک نیز کم و بیش همان دیدگاهی است که نسبت به انسان بالغ دارند. از این رو می‌توان گفت، از منظر ایشان، کودک از منظر ارزشی، موجودی خنثی و بالقوه دارای استعداد درونی خیر و شر است.

در نهایت، دیدگاه چهارم را باید دیدگاهی دانست که در دوره پس از رنسانس و توسط برخی تجربه‌گرایان مطرح شد. در این دیدگاه، ماهیت آدمی خنثی در نظر گرفته می‌شود و تعیین درونی ویژه‌ای نیز در وی لحاظ نمی‌شود. از این رو، می‌توان گفت تمایل فرد به خیر یا شر، نتیجه القانات محیطی و اجتماع پیرامون وی است. ریشه‌های این اندیشه را در نظرات جان

لاک و تعبیر مشهور وی از آدمی به عنوان «لوح سفید» باید ملاحظه کرد. پس از وی، برخی اندیشمندان حوزه‌های روانشناسی چون فروید نیز وجدان آدمی را درونی شده القانات اجتماعی دانستند و پیازه (۱۹۳۲) نیز از خنثی بودن وجود کودک نسبت به خیر و شر و تعیین این امر توسط محیط و تربیت سخن گفت. روانشناسان رفتارگرا نیز از معتقدان بارز این نظریه هستند. اینان ضمیر و درون آدمی را به کلی نادیده می‌گیرند و معتقدند رفتار آدمی طنین‌انداز محرک‌های بیرونی است و انسان‌ها همگی اسیر محیط خویش‌اند (سروش، ۱۳۶۲، ص. ۵۳). خلاصه‌ی آنچه بیان شد در جدول (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۱- ماهیت ارزشی وجود کودک و بزرگسال

نماینده این دیدگاه	بزرگسالی	کودکی
قرون وسطی (آگوستین)	نامعین	شر
روسو	نامعین	خیر
اندیشمندان مسلمان و دوره باستان	نامعین (تعیین یابندگی درونی)	خنثای مستعد
جان لاک	نامعین (تعیین یابندگی محیطی)	خنثای منفعل

**۳- وضعیت توانشی کودک به لحاظ رشدیابندگی:** مؤلفه مفهومی دیگری که می‌توان در همه‌ی دیدگاه‌های معطوف به کودک‌ریزی کرد، وضعیت توانشی کودک است. این وضعیت توانشی از منظر رشدیابندگی مدنظر قرار گرفته است. با توجه به ویژگی‌هایی که از سوی اندیشمندان برای دوران کودک‌ریزی برشمرده شده است، به لحاظ رشدیابندگی کودک از نظر منطقی، به‌طور کلی می‌توان سه دسته دیدگاه را در نظر آورد.

نسبت نخست منطقی میان توانش کودک و بزرگسال، وضعیت بدون تغییر است. بر اساس این نسبت، توانایی‌ها و وضعیت توانشی کودک و بزرگسال یکسان در نظر گرفته می‌شود؛ بدین معنی که اگر وضعیت توانشی کودک را کم در نظر بگیریم این توانایی در بزرگسالی هم کم خواهد بود و تغییری نخواهد داشت و برعکس، اگر کودک به لحاظ توانشی دارای توانایی‌های زیاد در نظر گرفته شود در بزرگسالی نیز وضعیت توانشی زیادی خواهد داشت و این توانایی‌های بدون تغییر خواهد بود و تربیت و محیط قادر نخواهد بود تا این توانش را تغییر دهد. این فرض منطقی در میان نظرات معطوف به کودک‌ریزی، نماینده‌ی ویژه‌ای ندارد. تنها شاید

بتوان به اعتقاد ناظر بر توانش شرارت در مسیحیت قرون وسطایی اشاره کرد که بر اساس آن، طبیعت آدمی در شر بودن توانش زیادی دارد و این توانش از کودکی تا بزرگسالی به صورت توانمند و گسترده فعال است و چنانچه با تربیت و ریاضت مهار نگردد می‌تواند در وی باقی بماند.

نسبت منطقی دومی که از لحاظ توانشی می‌توان میان کودکی و بزرگسالی برقرار کرد، نسبت تکاملی است. در این نسبت، توانش کودک در سطحی پایین در نظر گرفته می‌شود و در مقابل، توانش بزرگسال، در سطحی بالا مفروض می‌گردد. از این رو، باید گفت توانش کودک در فرایند بزرگ شدن تکامل می‌یابد و کامل می‌شود. این تکامل از نظر برخی شامل تغییراتی کم دامنه (کمی) است و از نظر برخی دیگر، مستلزم تغییرات پر دامنه تری (کمی و کیفی) خواهد بود. بر این اساس، کودک در حال تکامل و رشدیابندگی هر چه بیشتر است و بزرگسالی وی با دوران کودکی او متفاوت خواهد بود و این تفاوت نزد گروهی که قائل به تغییرات پر دامنه هستند، بسیار بیشتر است. تفکر حاکم بر قرون وسطی را می‌توان در زمره طرفداران تغییرات کم دامنه به شمار آورد. در این دوران تفاوت کودک و بزرگسال کمی در نظر گرفته می‌شد و کودک بزرگسالی در اندازه کوچک به لحاظ قد، وزن، سن، قوای شناختی و نظایر آن معرفی می‌گشت. برای نمونه از لحاظ توانایی‌های شناختی، قوای شناختی وی همان قوای بزرگسال در نظر گرفته می‌شد که تنها به لحاظ کمی با بزرگسال متفاوت بود. از سوی دیگر، روسو و برخی اندیشمندان پس از وی چون پیازه را می‌توان در شمار معتقدان به تغییرات پر دامنه به شمار آورد. از نظر روسو کودک موجودی است در حال تحول و در هر مرحله از رشد خود، چگونگی‌های ویژه‌ای دارد. از این رو شناخت دنیای شناختی کودک باید در هر مرحله از رشد مورد توجه قرار گیرد. این تفکر پس از روسو، در پژوهش‌های پیازه، با شواهد تجربی و نظام‌مندتر پی گرفته شد. مراحل رشد شناختی مدنظر پیازه را می‌توان مصداقی از تفاوت کیفی و کمی میان کودک و بزرگسال به حساب آورد.

نسبت منطقی سوم میان توانش کودک و بزرگسال، عکس نسبت دوم و نوعی افول توانش از کودکی به بزرگسالی است. بر این اساس، وضعیت توانشی کودک در مقایسه با بزرگسالی

در برخی ویژگی‌ها در سطحی بالاتر قرار خواهد داشت. این ویژگی‌ها پس از دوران کودکی و در فراز و نشیب‌های تربیت و جامعه‌پذیری رو به افول و زوال می‌نهد و در نتیجه بزرگسال، در برخی قابلیت‌ها، در سطحی پایین‌تر از کودک قرار خواهد گرفت. بدین ترتیب، کودک و دوران کودکی در برخی امور، سرشار از توانایی‌ها و قابلیت‌های زیادی در نظر گرفته می‌شود که به مرور زمان و در فرایند بزرگ شدن، قدرت و شدت این توانایی‌ها کمتر و کمتر می‌شود و تنها شمه‌ای از آن باقی می‌ماند؛ بنابراین، رابطه‌ی بین بزرگسالی و کودکی، لزوماً رابطه فراروندگی خطی نیست، بلکه در برخی ویژگی‌ها با افزایش و در برخی دیگر با کاهش مواجهیم. نمایندگان این دیدگاه بیشتر در میان متفکران معاصر عرصه کودکی یافت می‌شوند. کسانی چون ایگن با به چالش کشیدن روند رشدی پیازه‌ای، بر توانمندی‌های کودک تأکید کرده‌اند و برخی از این ویژگی‌ها چون توانمندی تخیل و خیال‌ورزی را مختص دوران کودکی برشمرده‌اند. همچنین بلیک، با تأکید بر معصومیت دوران کودکی، نسبت به از دست رفتن آن در لابه‌لای ساختارهای سهمگین اجتماعی، هشدار می‌دهد. خلاصه مطالب پیش گفته در جدول (۲) بیان شده است.

جدول ۲- وضعیت توانشی کودک و بزرگسال به لحاظ رشدیابندگی

فرایند رشدیابندگی	وضعیت توانشی کودک	وضعیت توانشی بزرگسال	نماینده این دیدگاه
بدون تغییر	کم	کم	-
	زیاد	زیاد	
تکامل یابنده	کم	زیاد کم دامنه (کمی)	تفکر حاکم در قرون وسطی
		زیاد پر دامنه (کمی و کیفی)	روسو و پیازه
نامعین	زیاد	کم	بلیک و ایگن
	کم	زیاد	

۴- جایگاه قوای شناختی، عاطفی و تخیل کودک در تعلیم و تربیت: در این بخش، میزان توجه به هریک از قوای شناختی، عاطفی و تخیل کودک در گذر زمان و نزد هر یک از دیدگاه‌های بیان شده، مورد توجه قرار گرفته است. در دوران باستان و قرون وسطی، معلم در

برابر کودک از اقتدار برخوردار است و آزادی کودک چندان ارزشمند شمرده نمی‌شود. از نظر معلم اقتدارجو، کودک چون بزرگسالی سرکش و آلوده به گناه ذاتی است. در این نوع نگاه، تفاوت‌های فردی کودکان نادیده گرفته می‌شود و با رفتاری شبه‌نظامی از طریق تنبیه و دیگر شکل‌های اجباری، به آموزش می‌پردازند (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، صص. ۵۸-۵۷). همچنین به علائق و رغبت‌های خود کودک، به روش‌های تفکر او و به نگرش او نسبت به زندگی اعتنایی نمی‌شد (کرتیس، ۱۹۵۸، ص. ۱۶۲). در این توصیف‌ها از تربیت در دوران کودکی، بیشتر جنبه‌های شناختی مورد توجه قرار می‌گیرند و جنبه‌های عاطفی - خواست‌ها- کودک مدنظر قرار نمی‌گیرد. علاوه بر این هیچ مفهومی از تخیل و خیال‌ورزی در دوران کودکی وجود نداشت.

تربیت در دوران رنسانس و پس از آن، به‌عنوان واکنشی علیه تصور اقتدارجویانه (کودک به‌مثابه‌ی بزرگسال کوچک) در تربیت شکل گرفته است. پیشروگرایان از زمان روسو، در مقابل دیدگاه اقتدارجویانه و بی‌تفاوتی آن نسبت به کودکان به‌نوعی اعتراض اخلاقی دست زده‌اند؛ به اعتقاد آنان، نظام اقتدارجو، دیدگاهی کوتاه‌بینانه نسبت به کودک و تربیت و یادگیری او دارد و از ماهیت و طبیعت دوران کودکی غافل است (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۵۸). در این دوران، بحث «یادگیری به‌وسیله تجربه» مورد توجه قرار گرفت؛ توجه به رغبت‌های کودکان فزونی گرفت و از آن‌ها به‌عنوان «عوامل یادگیری خود» یاد شد (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۵۹). بنابراین می‌توان گفت در این دوران قوای شناختی و امیال و عواطف کودک به صورتی متعادل موردتوجه قرار می‌گیرند. در عین حال، هنوز خیال‌ورزی کودک چندان موردتوجه نیست.

در دهه‌های اخیر، کودک در مرکز توجه قرار گرفته است و کودکی نه به‌عنوان مرحله‌ی گذار، بلکه در مقام مرحله‌ای ارزشمند و سرشار از توانمندی در نظر گرفته شده که باید از آن نهایت بهره را برد. در این دوران، علاوه بر تأکید بر قوای شناختی و عاطفی کودک، توجه به حوزه‌ی تخیل کودک نیز مورد توجه قرار گرفته است. در این دوران، اعتقاد بر آن است که حتی بزرگسالان نیازمند آن‌اند که به‌ویژه در حوزه‌ی عاطفی، تخیلی و ارتباط خود با طبیعت،

کودک‌وار زندگی کند. از این رو، علاوه بر قوای شناختی و عاطفی، عنصر تخیل کودک نیز مورد توجه قرار گرفته است.

آنچه در جدول (۳)، آمده است خلاصه‌ای از مباحث پیشین است و منظور از علامت مثبت (+) در جدول توجه به آن جنبه در تعلیم و تربیت کودک توسط اندیشمندان آن عصر و دیدگاه است و علامت منفی (-) بیان می‌دارد که به آن جنبه توجه نشده است و مغفول واقع شده است.

جدول ۳- مقایسه جایگاه شناخت، عاطفه و تخیل کودک در تعلیم و تربیت

تخیل	جنبه عاطفی	جنبه شناختی	
اساساً کودک در تربیت محوریت ندارد	اساساً کودک در تربیت محوریت ندارد	اساساً کودک در تربیت محوریت ندارد	دوران کودکی تا رنسانس
تخیل خاص کودک در این دوره چندان مورد توجه نیست.	به برخی از ابعاد عاطفی کودک در تربیت توجه می‌شود.	به کودک از منظر قوای شناختی نگریسته می‌شود	دوران کودکی بعد از رنسانس
تخیل در کودکان مورد توجه ویژه قرار گرفته است.	به جنبه‌های عاطفی و نیازها علائق کودکان در تربیت توجه می‌شود.	کودکان در فعالیت‌های تربیتی محوریت یافته‌اند و قوای شناختی آن‌ها مدنظر قرار گرفته است.	دوران کودکی در دوره معاصر

### گامی به سوی آینده: نظریه اسلامی عمل و چهارگانه مفهومی دوران کودکی

چهار مؤلفه ضروری مفهوم کودکی، ما را بر آن می‌دارد تا در ارائه هرگونه تعریفی از دوران کودکی، آن‌ها را مدنظر قرار دهیم و موضع نظری خویش را در قبال آن‌ها مشخص سازیم. در این میان، نظریه اسلامی عمل، تلاش کرده است تا با صورت‌بندی کلی اهداف دوران کودکی و ارائه تعریفی کلان از آن، دیدگاهی را درباره دوران کودکی و فعالیت‌های تمهیدی صورت گرفته در آن ارائه دهد. در این بخش تلاش می‌شود تا با بازخوانی این دیدگاه، موضع آن در قبال پرسش‌های چهارگانه مفهومی مطرح مشخص شود.

به‌طور خلاصه، نگاه به دوران کودکی از منظر نظریه اسلامی عمل، تصویری سه‌گانه از کودکی را پیش روی ما قرار می‌دهد. این دیدگاه با تأکید بر مفهوم بلوغ و نقش تعیین‌کننده

آن در تکلیف آدمی در مقابل خداوند، معتقد است تا پیش از آن مبادی عمل به تمامی در آدمی به ظهور نمی‌رسند و کودک تا پیش از بلوغ، قادر به تحقق عمل به معنای واقعی کلمه و مبتنی بر مبادی سه‌گانه نیست (سجادیه، مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۴). از منظر رویکرد اسلامی عمل، مهم‌ترین مبدائی که در کودکی نمی‌توان از آن سخن گفت، مبدأ ارادی است. محدودیت‌های شناختی به صورت کم یا زیاد در دوران کودکی به رسمیت شناخته می‌شود و متناسب با مبدأ شناختی کودک، گرایش‌ها و امیال وی نیز در سطوحی محسوس مطرح‌اند؛ بنابراین، می‌توان گفت کودک تا پیش از دوران بلوغ، بیشتر بر اساس شناخت‌های محدود و گرایش‌های متناظر دست به اقدام می‌زند و بنابراین فعالش مبتنی به جای مبادی سه‌گانه، مبتنی بر مبادی دوگانه‌اند. همین امر باعث می‌شود تا کودک را صاحب عمل ندانیم و بنابراین، عمل وی را مورد مؤاخذه جدی قرار ندهیم. در ادامه، تلاش می‌شود تا بر این مبنا، مؤلفه‌های چهارگانه مفهوم کودکی را در دامن این نظریه بازتعریف کنیم.

**۱- وابستگی مفهوم اسلامی کودکی به مفهوم بزرگسالی:** نظریه اسلامی عمل، بر اساس محوریت دادن به عمل و قرار دادن آن بر پایه‌های سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده و بر مبنای وابسته ساختن تکمیل آن‌ها به دوران بلوغ، مفهوم کودکی را در پرتوی دوران بزرگسالی و بر اساس آن تعریف می‌کند. به سخن دیگر، در نگاه این دیدگاه، ماهیت نهایی آدمی، در دوران پس از بلوغ است که به عرصه ظهور می‌رسد (باقری، ۱۳۹۱، ص. ۲۲۰). تا پیش از آن، ما با موجودی مواجهیم که نسبت به وضعیت بلوغ خویش، دارای نقص‌هایی است. نکته قابل توجه آن است که از منظر این رویکرد، تمایزهای کودکی و بزرگسالی، نه تنها کمی است بلکه عدم وجود اراده در کودکی، به این تمایز جنبه کیفی نیز می‌بخشد؛ بنابراین می‌توان گفت این دیدگاه، کودک را میناتور بزرگسال نمی‌داند، اما درعین حال، تعریف آن را بر مفهوم عاملیت که تعریفی از بزرگسالی است، مبتنی می‌سازد. به سخن دیگر، از منظر رویکرد اسلامی عمل، کودکی مفهومی وابسته به مفهوم بزرگسالی - بلوغ - است و در ذیل آن تعریف می‌شود. از این منظر، کودکی به منزله یکی از منزل‌های بین‌راهی دستیابی به بلوغ نگریسته می‌شود که به دلیل محدودیت‌های شناختی حاکم در آن و نیز عدم ظهور اراده در آن، نسبت به دوران بلوغ، از

رشد و جامعیت برخوردار نیست اما در عین حال، بن‌مایه‌هایی از دوران بلوغ نیز در آن تکوین می‌یابند و از این رو، لازم است نسبت بدان توجه نمود.

از همین رو است که از منظر رویکرد اسلامی عمل، تربیت به معنای واقعی که تعامل ناهم‌تراز یا بده‌بستان ناهم‌تراز عمل مری و متربی است، در دوران کودکی قابل تحقق نیست. به سخن دیگر به دلیل عدم ظهور اراده در کودک در مقام یکی از مبادی زیرساز عمل، کودک صاحب عمل نیست و بنابراین از سوی متربی، عملی برای مبادله وجود ندارد. از این رو تربیت به معنای تعامل ناهم‌تراز منتفی است و برای فعالیت‌های این دوره باید از واژه دیگری چون تمهید استفاده نمود.

**۲- ماهیت ارزشی وجود کودک:** از یک سو، با نظر به وجود مواردی چون فطرت، کرامت و گرایش به زیبایی در وجود کودک (آزادمنش، ۱۳۹۳)، به نظر می‌رسد، ماهیت ارزشی وجود کودک در رویکرد اسلامی عمل، خیر و نیک در نظر گرفته می‌شود؛ کودک با دارا بودن سرشتی الهی در وجود خود و کرامت ذاتی که خداوند به وی اعطا کرده است از وجود خیر برخوردار است و به زیبایی‌ها گرایش دارد؛ اما این خیر اولیه ذاتی به گونه‌ای نیست که تعین بخش ماهیت بزرگسالی وی باشد، بلکه فرد با توجه به توانایی‌هایی که دارد از نظر این دیدگاه مختار و صاحب اراده است و هویت نهایی وی را اراده و عمل وی تشکیل می‌دهد.

از سوی دیگر، از منظر رویکرد اسلامی، کودک به دلیل عدم اراده‌ورزی و عدم توانایی انجام عمل، برکنار از تکلیف و مؤاخذه خواهد بود، از این رو می‌توان گفت وی در منطقه خنثای ارزشی قرار دارد، زیرا نه مستوجب عقاب است نه لایق پاداش. در واقع، هنوز وی نه آغشته به ارزش‌های انسانی فرهنگی شده و نه قادر به فهم و وجدان ارزش‌های اخلاقی انسانی به صورت کامل است؛ بنابراین نمی‌توان وی را داخل در منطقه ارزشی دانست.

در مجموع می‌توان گفت، نظریه اسلامی عمل به دلیل برکنار دانستن کودک از تکلیف - به علت عدم برخورداری از اراده - وی را در درون دایره خیر یا شر قرار نمی‌دهد. بر این اساس، کودک از نظر ارزش‌گذاری خیر یا شر نیست و موجودی است که در حال حاضر در منطقه

ارزشی ویژه‌ای قرار ندارد. به تدریج و پس از آغستگی وی با ارزش‌های انسانی - فرهنگی و نیز پس از فهم ارزش‌ها و اراده ورزی در پذیرش یا نفی آن‌هاست که می‌تواند جایگاهی در منطقه ارزشی مثبت یا منفی برای خویش بیاید

**۳- وضعیت توانشی کودک:** همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، توانش‌های کودک از منظر نظریه اسلامی عمل، در سه عرصه شناخت‌ها، گرایش‌ها و اراده قابل‌بحث و پی‌جویی است. در بخش شناخت‌ها، رویکرد اسلامی عمل، رویکرد رشد تدریجی را به رسمیت می‌شناسد (سجادیه، مدنی فر و باقری، ۱۳۹۴). گرچه که این رشد تدریجی بتواند با عواملی چون محیط و یادگیری و فرهنگ نیز سرعت یابد. در بخش گرایش‌ها نیز بر اساس تلائم موجود میان گرایش‌ها و شناخت‌ها (باقری، ۱۳۸۲)، به‌نوعی امکان رشد تدریجی مواجهیم؛ اما در بخش اراده، این دیدگاه به‌نوعی ظهور دفعی اعتقاد دارد و این نظر خویش را بر بلوغ و همبسته‌های آن و همراهی آن با تکلیف مبتنی می‌سازد.

از سوی دیگر با توجه به دو ویژگی گرایش‌های فطری و نیز توان خیال‌ورزی‌های بکر وی، نمی‌توان رابطه یک‌سویه فرارونده‌ای را میان کودکی و بزرگسالی قائل شد. بلکه سخن نزدیک به احتیاط آن است که بگوییم در برخی از ویژگی‌ها با افزایش و در برخی با کاهش مواجهیم. به‌عنوان نمونه، توان ارادی کودک در فرایند بزرگ شدن رو به افزایش، توان تخیل کودک رو به کاهش، ضعف بدنی و عقلی کودک و همچنین پاکی فطری و خالص کودک در فرایند جامعه‌پذیری رو به افول است.

بنابراین، می‌توان گفت از منظر رویکرد اسلامی عمل، کودک از نظر توانشی در بیشتر مؤلفه‌ها پایین‌تر از بزرگسال قرار دارد. مؤلفه‌هایی چون قدرت شناختی، توان ارادی و نیز تدبیر امیال در وی ضعیف است و البته به دلیل پرننگ بودن ویژگی شگفتی در وی که خود، معلول عدم تسلط وی بر عالم است، توان خیال‌ورزی بالایی خواهد داشت.

#### ۴- جایگاه شناخت، عاطفه، تخیل و اراده در فعالیت‌های «تربیتی» کودک: نگاه به

کودک از منظر عاملیت، باعث می‌شود تا نظریه اسلامی عمل، کودکی را دوران تمهید برای عامل شدن بداند و تلاش کند تا شناخت، عاطفه و تخیل را در راستای آن محافظت کند. مهم‌ترین ملاحظه این دیدگاه در دوران کودکی پاسداشت از مبادی عمل در کودکی و کمک به تکوین بی‌اعوجاج این مبادی برای دستیابی به عاملیتی متین در بزرگسالی است. از منظر این نظریه، عاملیت انسانی را از یک سو باید امری تکوینی دانست که دیر یا زود و کم یا بیش به ظهور می‌رسد به نحوی که هیچ انسانی برکنار از اختیار و بنابراین برکنار از تکلیف و مؤاخذه نخواهد بود. از سوی دیگر، تأکید بر عاملیت همراه با خویش، دلالت‌های تجویزی نیز خواهد داشت. این دلالت‌ها به طور عمده ناظر بر محافظت از مبادی در راستای تکوین اعمالی متین و استوار و با قوام است. توجه به این دلالت‌های تجویزی می‌تواند خطوط راهنمای اصلی ما را در فعالیت‌های تمهیدی دوران کودکی مشخص سازد. بر این اساس، لازم است کودک را از قضاوت‌های شتاب‌زده و بدون شواهد بر حذر داشت، در وی توان دست‌ورزی با امیالش را تقویت کرد و مسئولیت‌هایی مشخص را در راستای کمک به تکوین اراده به وی سپرد (سجادیه، مدنی فر و باقری، ۱۳۹۴). این گونه است که فعالیت‌های تمهیدی در دوران کودکی بر سه وجه شناخت، عاطفه و تخیل کودک تأکید می‌ورزند اما اراده را در حاشیه قرار می‌دهند.

#### بحث و بررسی

صورت‌بندی مفهوم کودکی در رویکردهای تربیتی، می‌تواند نقطه آغاز سامان بخشی به فعالیت‌های تربیتی باشد. در تعیین این مفهوم، مؤلفه‌های مقوم آن از اهمیت زیادی برخوردارند. چهار مؤلفه اساسی مقوم که در نوشتار حاضر مورد تحلیل قرار گرفتند می‌توانند سمت و سوی رویکردهای تربیتی در دوران کودکی را نشان دهند. این چهار مؤلفه بدین قرارند: (۱) وابستگی مفهوم کودکی به بزرگسالی و تعریف اولی بر اساس دومی؛ (۲) وضعیت ارزشی وجود کودک؛ (۳) وضعیت توانشی وی و (۴) جایگاه شناخت، گرایش و اراده در وجود کودک.

درحالی که مؤلفه نخست و سوم در پی تعیین وضعیت توانشی کودک و نسبت وی با بزرگسال‌اند، مؤلفه دوم وضعیت ارزشی وی را مشخص می‌سازد و مؤلفه چهارم نیز می‌تواند

جهت گیری‌ها و نقاط تمرکز ما را در رویکردهای تربیتی دوران کودکی معلوم کند. در این میان، رویکرد اسلامی عمل با تمرکز بر حضور یک توانش و غیاب توانش دیگر، تلاش می‌کند تا فعالیت‌های تربیتی را سامان دهد. این رویکرد از یک سو با تأکید بر توان خیال‌ورزی کودک، آن را در تقویت قدرت شناخت کودک و مبدأ معرفتی کنش‌های وی به کار می‌گیرد و از سوی دیگر، تلاش می‌کند تا با توجه به غیاب اراده در کودک، زمینه‌های ظهور آتی بی‌اعوجاج آن را در وی فراهم سازد. این زمینه‌ها با تأکید بر تدبیر بیرونی امیال کودک و تلاش در راستای دست‌ورزی با امیال وی قابل تحقیق‌اند.

سخن از روش‌های تحقیق‌بخش این اهداف، خود نوشتار مجزایی می‌طلبد اما آنچه در این مجال می‌توان گفت آن است که ادبیات کودک و قصه، می‌تواند نقشی بی‌بدیل در تقویت خیال‌ورزی کودک داشته باشد. همچنین تعامل‌های مربی و متربی در طلب دلیل سخنان و عملکردهای کودک می‌تواند در نهادینه ساختن قالب‌های استنتاجی و منطقی در وی مؤثر باشد.

## منابع

- ارسطاطالیس (۱۳۵۶ شمسی/۲۵۳۶ شاهنشاهی). *اخلاق نیکوماخس* (ابوالقاسم پورحسینی، مترجم؛ جلد: ۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- آزادمنش، سعید (۱۳۹۳). *تبیین ماهیت دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل و «تربیت» اخلاقی کودک بر اساس آن*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت). دانشگاه تهران، تهران.
- افلاطون (۱۳۷۴). *جمهور*. (فواد رحمانی، مترجم؛ چاپ: ۶). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- افلاطون (۱۳۹۰). *پروتاگوراس*، (محمدحسن لطفی و رضا کاویانی، مترجمان). در آثار افلاطون (جلد: ۱؛ چاپ: ۲). تهران: انتشارات خوارزمی.
- آگوستین (۱۳۸۲). *اعترافات*. (افسانه نجاتی، مترجم). تهران: پیام امروز.
- استرینس، پیتر (۱۳۸۸). *دوران کودکی در تاریخ جهان*. (سارا ایمانیان، مترجم). تهران: نشر اختران.
- باقری، خسرو (۱۳۹۱). *نوآوری: تعلیم و تربیت اسلامی - چارچوب تئوریک و کاربرد آن*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). *هویت علم دینی*. تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
- خسروزاد، مرتضی (۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک* (چاپ: ۳). تهران: نشر مرکز.
- دورانت، ویل (۱۳۷۰). *تاریخ تمدن* (حمید عنایت و همکاران، مترجمان؛ جلد: ۳). تهران: انتشارات آموزش انقلاب اسلامی.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۴۸). *امیل یا آموزش و پرورش* (غلامحسین زیرک‌زاده، مترجم). تهران: انتشارات شرکت سهامی چهر.
- سجادی، نرگس؛ مدنی فر، محمدرضا و باقری، خسرو (۱۳۹۴). *اهداف واسطی «تربیت» در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل*. *تربیت اسلامی*، ۱۰ (۲۱): ۳۹-۶۵.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۶۲). «فلسفه علوم انسانی». *نشریه رشد*.
- شاه‌آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۵). *مقدمه بر ادبیات کودک؛ بحثی در شناخت مفهوم دوران کودکی* (چاپ: ۲). تهران: انتشارات نغمه نو اندیش.
- عالی، مرضیه (۱۳۹۲). *تحلیلی تبارشناسانه بر سیر تحول نظام‌های آموزشی*. *چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران*: مشهد.
- عطاران، محمد (۱۳۶۶). *آراء مربیان بزرگ مسلمان درباره‌ی تربیت کودک*. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مایر، فردریک (۱۳۷۴). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی* (علی اصغر فیاض، مترجم؛ جلد: ۱). تهران: انتشارات سمت.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۸). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش* (چاپ: ۲۴). تهران: نشر طهوری.
- هرست، پل هیوود و پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). *منطق تربیت؛ تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی* (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A Social history of family life* (Robert Baldick, Trans). Libraries Plon.
- Bradley, K. (2013). Images of childhood in classical antiquity, in Paulo S. Fass (Ed.). *The Routledge history of childhood in the Western world*. (pp. 17-39). New York: Routledge.
- Coombs, J. R. & Daniels, L. R. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis, in Edmund C. Short (Ed.). *Forms of Curriculum Inquiry*. New York: State University of New York Press.
- Curtis, S. J (1958). *An introduction to the philosophy of education*. London: University Tutorial Press LTD.
- Duschinsky, R. (2013). Augustine, Rousseau, and the idea of childhood. *The Heythrop Journal*, 77-88.
- Egan, K. (2012). *Primary understanding: Education in early childhood* (Vol. 27). London: Routledge.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Froebel, F. (2005). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trans). New York: Dover Publications Inc.
- King, M. L. (2013). Children in Judaism and Christianity, in Paulo S. Fass (Ed.). *The Routledge history of childhood in the Western world* (pp. 39-61). New York: Routledge.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological studies of the childhood*. London: Taylor & Francis Inc.
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood: Children and childhood in western from the medieval to modern times*. Cambridge: Polity Press & Blackwell.
- Lascarides, V. C. & Hinitz, B. F. (2011). *History of early childhood education*. New York: Routledge.
- Goldson, B. (1997). Childhood: An introduction to historical and theoretical analysis, in Phill Scraton (Ed.). *'Childhood' in 'crisis'*. New York: Rutledge.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge and Paul Ltd.
- Scheffler, I. (1985). *Of human potential: An essay in the philosophy of education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Sommer, D.; Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010). *Child's perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London: Springer.
- Winn, M. (1983). *Children without childhood*. New York: Pantheon Book.