

## بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی<sup>۱</sup>

امین ایزدپناه<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این مقاله بررسی نقش و ارزش صداهای کودکان در اصلاح روندهای جاری خرد و کلان نظام آموزش و پرورش است. این پژوهش از نظر روش‌شناسی نوعی کاوشگری فلسفی انتقادی است. از جمله اهداف این روش پژوهشی، فهم و بهبود عمل تربیتی و تدارک گزینه‌های بدیل است. سه پرسش اساسی این پژوهش عبارتند از: ۱. چرا صداهای کودکان بطور تاریخی نادیده انگاشته شده و جای چندانی در امور مرتبط با زندگی خود آنها نداشته است؟ ۲. چرا صدای کودکان را در امور مرتبط با زندگی آنها، از جمله تعلیم و تربیت، باید شنید و مبنای عمل قرار داد؟ ۳. چگونه می‌توان صداهای کودکان را از حاشیه خارج کرد و آنها را در فرآیندهای خرد و کلان آموزشی، با هدف اصلاح این برنامه‌ها به مشارکت گرفت؟ بنابر یافته‌های اصلی این پژوهش، نفی کودکی و ارزش‌های آن، تلقی نقصان‌محور از کودک و دوران کودکی و اختلال تعریف بزرگسالان از کودکی، از جمله دلایل این نادیده‌گیری تاریخی صدای کودکان هستند. بازنگری انتقادی نظری در رویکردهای بزرگسال‌گرا به کودکی، ردّ انگاره جهان‌شمول از کودک و کودکی و پذیرش تکثر و تنوع شکل‌های کودکی و صداهای کودکان برحسب زیست‌جهان و اقلیم‌های فرهنگی متفاوت کودکان، در کنار درک برخورداری کودکان از حقوقی برابر با دیگر افراد جامعه زمینه‌ساز ضرورت رجوع به صدای کودکان به شمار می‌روند. دیالوگ با کودکان و پژوهش با کودکان به عنوان دو راهبرد اساسی برای شنیدن و بازنمایی صدای کودکان در اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی پیشنهاد شده‌اند. این دو راهبرد می‌توانند امکان دستیابی به دانشی بدیع و دست اول از کودکان و امور مرتبط با زندگی را برای ما فراهم سازند.

**واژگان کلیدی:** کودکان، صداهای کودکان، پژوهش با کودکان، اصلاحات آموزشی، باختین، کاوشگری فلسفی انتقادی

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۶

<sup>۲</sup> استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز؛ amin423@yahoo.com

عده‌ای از بزرگترها هیچ‌وقت خودشان به تنهایی چیزی را درک نمی‌کنند

و برای ما بچه‌ها چقدر سخت است که

باید همیشه و تا ابد چیزها را برایشان توضیح دهیم.

مشکل، بزرگ شدن نیست. مشکل، فراموش کردن است.

شازده کوچولو، آنتوان دو سنت اگزوپری

## مقدمه

نظام‌های آموزشی به دلایل مختلف ناگزیرند گاهی دست به بازنگری و اصلاح رویکردها و راهبردهای خود بزنند. این اقدام‌ها به تناسب تغییرات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی صورت می‌گیرند و معمولاً برای همگام شدن با پیشرفت‌های بشری یا زمینه‌سازی برای پیشرفت‌ها در آینده، پاسخ‌گویی به نیازهای آنی و آتی جامعه یا به دلیل تغییر جهت‌گیری‌های سیاسی و ایدئولوژیک در پی تغییر دولت‌ها و حکومت‌ها، پیوستن دولت‌ها به معاهده‌های بین‌المللی الزام‌آور و مانند آن در دستور کار قرار می‌گیرند؛ اما یک چیز معمولاً در این تصمیم‌گیری‌ها فراموش می‌شود و آن شنیدن یا گوش سپردن به صدای خود کودکان و دانش‌آموزانی است که بناست این تصمیم‌ها بطور مستقیم بر زندگی آنان در حال و آینده تأثیرگذار باشد. صدای کودکان و دانش‌آموزانی که داعیه اصلاح به نفع آنان را داریم، در این فرآیندهای اصلاحی یا تحولی غایب بزرگ به شمار می‌رود.

در تعریفی کلی، منظور از صدای دانش‌آموز عبارت است از «هرگونه بیان و اظهارنظر یادگیرندگان درباره هر چیز مرتبط با امر آموزش» (فلچر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴، ص. ۲). در تعریف دیگر، مراد از صدای دانش‌آموز، «توانایی دانش‌آموزان برای اثرگذاری بر فرآیند یادگیری از راه سیاست‌ها، برنامه‌ها، قوانین و زمینه‌ها» آورده شده است (هارپر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). وست<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) نیز صدا را صرف فرصت داشتن برای انتقال ایده‌ها و افکار نمی‌داند بلکه قدرت اعمال نفوذ برای تغییر را نیز زیر این مفهوم می‌آورد؛ بنابراین صدای دانش‌آموزان از یک بُعد ناظر بر نظرات و دیدگاه‌های آنان است و از بُعد دیگر توانایی اعمال این نظرات و دیدگاه‌ها را در جریان تعلیم و تربیت شامل می‌شود. ارزشمند دانستن صدای کودکان و دانش‌آموزان یعنی مجال و اجازه

<sup>1</sup>. Fletcher

<sup>2</sup>. Harper

<sup>3</sup>. West

دادن به دانش، ایده‌ها، افکار و تجربه‌های آنان برای ظهور و بروز و نیز بهره‌گیری از این موارد در فرآیندها و برنامه‌های تربیتی با هدف بهبود آن.

پیشینه طرح اهمیت صدای کودکان و دانش‌آموزان در فرآیند تعلیم و تربیت و نقد این واقعیت که دیدگاه کودکان در این جریان‌ها غایب است، به دهه ۹۰ میلادی برمی‌گردد. برای نمونه کوزول<sup>۱</sup> (۱۹۹۱، ص. ۵) اظهار می‌کند که صدای کودکان و دانش‌آموزان در همه بحث‌های مربوط به آموزش و پرورش و اصلاح‌های آموزشی مغفول مانده است. لوین<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) راهبردهای اصلاح‌گرایانه را به شرطی نویدبخش می‌داند که این راهبردها کودکان و دانش‌آموزان را افرادی توانا بدانند، روی دانش و علاقه‌مندی آنان سرمایه‌گذاری کنند و آنان را در تعیین اهداف آموزشی و روش‌های یادگیری، بیشتر شرکت دهند. لوین (۲۰۰۰) از ضرورت مشارکت فعال دانش‌آموزان، منحصر به فرد دانستن دیدگاه‌های دانش‌آموزان و نقش دیدگاه‌های دانش‌آموزان در ایجاد ایده در کارکنان مدرسه به عنوان راهکارهایی برای اصلاح برنامه‌های آموزشی یاد می‌کند. پژوهش‌های کاربردی و تجربی نیز حکایت از اثربخشی توجه به صداهای کودکان/ دانش‌آموزان در بهبود فرآیندهای آموزشی در مدرسه و کلاس درس دارند (بنگرید به میترا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴).

با وجود این، فیلدینگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۴a و ۲۰۰۴b) به صراحت از وضعیت نابرابر و نامتعادل میان بزرگسالان و کودکان/ دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی سخن می‌گوید. از نگاه او هیچ فضایی، واقعی یا استعاری، سراغ نداریم که دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران آموزش در آن فضا با یکدیگر در حالتی برابر با هم روبه‌رو شوند و همچون دو یار حقیقی بطور مشترک عهده‌دار درک و فهم کارهایشان شوند (فیلدینگ، ۲۰۰۴a، ص. ۳۰۹). او همچنین معتقد است «دانش‌آموزان هر چقدر هم پیگیر و متعهد به صدای خود باشند، نمی‌توانند مراد خود را بیابند، مگر آنکه مجموعه‌ای از شرایط ساختاری و فرهنگی فراهم آید که دل‌خواسته‌های آنان را جامه واقعیت ببوشاند» (فیلدینگ، ۲۰۰۴b، ص. ۲۰۲).

در ایران سابقه پژوهش‌هایی که به بحث صدای کودکان/ دانش‌آموزان در اصلاحات آموزشی پرداخته باشند، چندان زیاد نیست و کمتر به آن پرداخته شده است. نگاهی به

<sup>۱</sup>. Kozol

<sup>۲</sup>. Levin

<sup>۳</sup>. Mitra

<sup>۴</sup>. Fielding

مجموعه مقاله‌های ارائه شده به چهارمین همایش سالانه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت (۱۳۹۲) که با محوریت تحول در نظام آموزشی برگزار گردید، نشان می‌دهد که تقریباً هیچ مقاله‌ای با مضمون و دغدغه نقش و اثرگذاری خود کودک و دانش‌آموزان در برنامه‌های اصلاحی و تحولی نیست. بطور کلی این نظر وجود دارد که سیاست آموزشی در ایران به میزان قابل ملاحظه‌ای ماهیتی بروکراتیک دارد و با اتخاذ رویکرد بالا-پائین بر این فرض است که کارشناسان قادرند تعیین کنند چه کارهایی برای بهبود امور باید انجام شود و این کارشناسان حق دارند تا سیاست‌ها را به آنهایی که دریافت‌کننده هستند، دیکته کنند (حبیب‌پور گتایی، ۱۳۹۳). باقری (۱۳۹۲) نیز ضمن نقد تصمیم‌های کلان آموزشی زیر عنوان «تحول آفرین»، این تصمیم‌ها را معمولاً محصول سوگیری و نظرات گروهی خاص می‌داند و نه همه توان تخصصی و کارشناسی موجود کشور. بنابراین، جای تعجب نیست اگر در گفتمان‌های اصلاحی ردّ پایی از صدای کودکان و دانش‌آموزان دیده نشود. این غیاب صدای کودکان در برنامه‌های اصلاحی را شاید بتوان ناشی از نوع نگاه نظام تصمیم‌گیری به کودک و دوران کودکی و اهمیت و ارزش بزرگسالی دانست. چنانکه فراست‌خواه (۱۳۹۹) معتقد است اساساً درکی از دانش‌آموز در سیاست‌های آموزشی ایران لانه کرده است که آنها را اطفالی در ساختارهای پدرسالار فرض می‌کند و این درک طفل‌انگار، پدرسالار و کمال‌گرا با مفهوم کودک توانا فاصله دارد. پژوهش شبانی (۱۳۹۶) نیز که به بررسی کودک‌زدایی در کتاب‌های درسی ایران پرداخته است، نشان می‌دهد محتوای این کتاب‌ها با هدف تعجیل در پایان دوره کودکی و پیش راندن کودکی به سوی بزرگسالی پیش از موعد طبیعی آن، تنظیم شده‌اند. در این میان از جمله پژوهش‌هایی که راه‌های عملی پرداختن به صدای کودک و دانش‌آموز در جریان آموزش را بررسی کرده‌اند، می‌توان به پژوهش ایزدپناه (۱۳۹۶) اشاره کرد که مواردی چون حمایت از فردیت ویژه متربیبان، احترام به تکثرهای موجود در فضای تعلیم و تربیت، تقویت مناسبات دموکراتیک در مدرسه، ایجاد فرصت برای بازآفرینی ارزش‌ها و کشف معناهای جدید و فراهم کردن زمینه برای گفتگوهای زنده را به عنوان بخشی از اقدامات عملی برای تحقق شنیده شدن صدای کودکان/دانش‌آموزان مطرح کرده است.

به نظر می‌رسد بخشی از این نادیده انگاشتن صدای دانش‌آموزان در امور مرتبط با حیات تربیتی آنان در این پیش‌فرض نهفته شده که کودکی دوره‌ای موقتی است و بنا بر تصور وجود کمبودهای مختلف نزد کودکان، آنان هنوز به درجه‌ای نرسیده‌اند که جویا شدن دیدگاه و جدّی شمردن صدای‌شان اهمیت نظری و عملی داشته باشد. بنابراین، بزرگسال متکی به

شناخت و دانش خود از کودکان و نیازهای آنان، برای عبور از کودکی و رسیدن به بلوغ یا بزرگسالی تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند. بنا بر این مقدمه، در این مقاله تلاش شده است ضمن بررسی کوتاه برخی دیدگاه‌هایی که کودکان را فرودست انگاشته‌اند و نیز مرور نقدهای وارد شده بر این دیدگاه‌ها، اهمیت و ارزش صداهای کودکان و دانش‌آموزان در پیوند با مسائل مربوط به خودشان تشریح شود. ارائه راهی برای رجوع به صدا(ها)ی کودکان و دانش‌آموزان با هدف بهبود و اصلاح فرآیندهای تربیتی در کنار پیشنهاد مبنایی فلسفی برای این راه، هدف دیگر این پژوهش است. بنا بر هدف‌های برشمرده، سه پرسش این مقاله عبارتند از: ۱. چرا صداهای کودکان بطور تاریخی نادیده انگاشته شده و جایی در امور مرتبط با زندگی خود آنها نداشته است؟ ۲. چرا باید صدای کودکان را در امور مرتبط با زندگی آنها، از جمله تعلیم و تربیت، شنید و مبنای عمل قرار داد؟ ۳. چگونه می‌توان صدای کودکان را از حاشیه خارج کرد و آنها را در فرآیندهای خرد و کلان آموزشی، با هدف اصلاح این برنامه‌ها به مشارکت گرفت؟

نظر به تنوع تعریف‌ها از دوره کودکی، ارائه تعریفی جامع یا یگانه از آن به سبب تنوع چشم‌اندازها یا رویکردهای مختلف به این مفهوم (حقوقی مدنی، پیمان‌های حقوق بین‌المللی، تربیتی، دینی و غیره) کار دشواری است؛ مثلاً اگر از منظر کنوانسیون حقوق کودک که ایران نیز بدان متعهد است بنگریم، دوران کودکی شامل سنین زیر ۱۸ سال می‌شود، در حالی که در قوانین داخلی بسیاری از کشورها سن پایان کودکی الزاماً ۱۸ سالگی نیست. اما آنچه در این نوشتار بدان با عنوان دوره کودکی ارجاع می‌شود، در پیوند با مقوله آموزش معنی می‌یابد؛ به عبارت دقیق‌تر، منظور از دوره کودکی در این نوشتار که به مسئله آموزش رسمی و عمومی نیز مرتبط است، آن بخش از دوران کودکی است که کودک با عنوان دانش‌آموز نیز شناخته می‌شود، یعنی فاصله ۶ تا ۱۲ سالگی که در انگلیسی با عنوان school-aged child شناخته می‌شود. در نگاه کمی بسیط‌تر می‌توان دوره پیش‌دبستان (۴ و ۵ سالگی) را نیز به محدوده تعریف کودکی در این مقاله افزود.

در این مقاله، از روش کاوشگری فلسفی انتقادی استفاده شده است. بنا بر نظر اُبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) هدف نهایی کاوشگری فلسفی انتقادی بهبود عمل تربیتی است. بهبود بخشیدن عمل تربیت در نتیجه کاوشگری فلسفی انتقادی مستلزم آن است که کاوشگری توصیه‌هایی

<sup>۱</sup>. Oberg

یا دست‌کم بحثی درباره دلالت‌های ضمنی یافته‌ها را به منظور بهبود عمل در برداشته باشد. همچنین، کاوشگری فلسفی انتقادی عهده‌دار رسالت ابهام‌زدایی، شفاف‌سازی، بالا بردن فهم و درک و تدارک گزینه‌های بدیل است (هاگرسون، ۱۳۹۴، ص. ۷۳-۷۴). برای پاسخ به پرسش نخست ضمن مرور انتقادی برخی دیدگاه‌هایی که زمینه‌ساز نادیده یا دست‌کم گرفتن صداهای کودکان شده‌اند، به بررسی چرایی این وضعیت پرداخته شده است. در ادامه، با طرح دیدگاه‌های جایگزین که دوران کودکی و صدای کودکان را محترم می‌شمرند، تلاش شده است چرایی ضرورت رجوع به صدای کودکان تشریح شود. مبتنی بر پاسخ به دو پرسش پیشین، سعی شده است راهبردی برای رجوع به صدای کودکان و بازنمایی این صداها، با هدف بهبود و اصلاح برنامه‌ها و فرآیندهای تربیتی پیشنهاد شود.

### تقابل رویکردها به مسئله صدای کودکان

مفاهیم کودک و کودکی و نگاه‌ها به توانمندی‌های کودکان در طول تاریخ اندیشه، فراز و فرودهای بسیاری داشته است و طیفی از نگاه‌های بدبینانه، خوش‌بینانه، واقع‌بینانه و رمانتیک به کودکان و ماهیت آنان را در بر می‌گیرد. در پیوند با مبحث اصلی این نوشتار، در این بخش دو دسته کلی از این دیدگاه‌ها را در قالب رویکردهای فرودست‌نگر به کودکان و رویکردهای جایگزین در کنار یکدیگر مرور می‌شوند. بطور کلی مفهوم کودک و دوران کودکی در شکل تاریخی- سنتی و رشد‌گرای ابتدایی آن که تحت تأثیر دیدگاه‌های پیازه قرار دارد، گرد دو محور اهمیت سن و فرودستی کودک در ارتباط با بزرگسال از منظر توانایی‌ها، به ویژه توانایی‌های شناختی و عقلانی، می‌گردند که حتی گاه به نفی کودکی انجامیده است. در مقابل، دیدگاه‌هایی که در اینجا با عنوان بدیل یا جایگزین از آنها یاد شده است، با ردّ انگاره کمال‌گرایانه از بزرگسالی که به صورت خودکار به انگاره نقصان‌گرایی از کودکی می‌انجامد، تعریف‌های جهان‌شمول از کودکی و مراحل رشد را نیز منتفی می‌دانند. نقد رویکرد تاریخی - سنتی به کودکی، اغلب برآمده از دیدگاه‌های برساخت‌گرایی اجتماعی، نقد روان‌شناسی رشد‌گرای پیازه، پسامدرنیسم و پساستعمارگرایی است. همه این دیدگاه‌ها در نقد فرادست‌پنداری بزرگسال، ردّ نقصان‌محوری کودکی و باطل شمردن ارائه تصویر جهان‌شمول و یگانه از کودک و دوران کودکی مشترک هستند.

### مرور انتقادی رویکرد فرودست‌نگر به صداهای کودکان

در سنت تاریخی- انسان‌شناسی فلسفه، همه موجودات بجز جمادات دارای روح شمرده می‌شدند و در سلسله مراتبی قرار می‌گرفتند که به ترتیب نبات، حیوان و انسان اعضای آن

بودند. بنا بر این دیدگاه، تفاوت انسان و برتری او به مدد خرد به دست می‌آید و در این میان، کودکان گونه‌ای میان انسان و حیوان شمرده می‌شدند که با گذشت زمان و رشد عقلی به مرتبه انسانی می‌رسیدند. برای نمونه، افلاطون معتقد بود در کودکان توازنی بین عقل و اراده و شهوت نیست، برخی از ایشان هرگز صاحب عقل نمی‌شوند و در بسیاری از ایشان نیز زمانی دراز لازم است تا دارای عقل شوند (افلاطون، ۱۳۳۵، ص. ۲۵۲). ارسطو نیز کودک را در زمره حیوانات می‌دانست و سنت آگوستین کودک را حیوان کوچک خطاب می‌کرد (لنگوند، ۲۰۰۱، ص. ۱۵۲). در سنت ارسطویی برای هر چیز چهار علت ذکر می‌شود که علت صوری و علت غایی دو مورد از آنهاست. علت غایی معرف کارکرد هر موجود است و علت صوری عبارت است از ساختار آن موجود. هرگاه علت صوری به کمال برسد، زمینه کمال علت غایی یا همان عملکرد موجود فراهم می‌شود. از این نظر کودکان چون هنوز ساختاری در حال رشد دارند، کارکردشان نیز به کمال نرسیده است (متیوز و مولن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). در قرون وسطی نیز کودک مظهر گناه ازلی بود و باید هر چه زودتر بزرگ می‌شد. همچنین تا پیش از قرن هفدهم، کودکی را مقوله‌ای متمایز در چرخه زندگی به حساب نمی‌آوردند و کودکان را «بزرگسالان رشد نیافته<sup>۳</sup>» یا «چشم‌انتظاران بزرگسالی<sup>۴</sup>» می‌دانستند (مک‌بلین، ۲۰۱۴، ص. ۲۲۷). تأثیر دیدگاه‌های فیلسوفانی همچون افلاطون و ارسطو و خوانش خاص این دیدگاه‌ها مبتنی بر دین مسیحیت در قرون وسطی و غلبه این خوانش‌ها برای مدت طولانی را می‌توان یکی از علت‌های نفی و نادیده‌گرفتن دوران کودکی و کودکان و در نتیجه در حاشیه ماندن صدای آنان برای مدت زمانی طولانی به شمار آورد.

در کنار این رویکرد سنتی به کودک و دوران کودکی، روان‌شناسی رشدگرا<sup>۵</sup> نیز که در بخش زیادی از قرن بیستم نیروی مسلط به حساب می‌آید، با وجود بینش نوینی که در خصوص تفکر و رشد قوای فکری کودکان به دست داد، اکنون به دلیل دست‌کم گرفتن توانمندی‌های کودکان از جهات مختلف به چالش کشیده شده است. از منظری فلسفی، دیدگاه پیاژه به عنوان پیشگام رشدگرایی تحت تأثیر ارسطو و در تلاش برای توضیح مراحل رشد از نظر

<sup>1</sup>. Langewand

<sup>2</sup>. Matthews & Mullin

<sup>3</sup>. Undeveloped adults

<sup>4</sup>. Adults-in-waiting

<sup>5</sup>. Developmental psychology

اوست. عقیده ارسطو در مورد انسان و توانایی‌های عقلانی‌اش و نظریه پیاژه در مورد کودک و توانایی‌های عقلانی‌اش در یک اصل مشترک هستند. در دیدگاه هر دوی آنها اصل حرکت از امر مبهم و سردرگمی به سوی امر روشن و مشخص در کسب دانش بطور مشترک به چشم می‌خورد (هولیهان<sup>۱</sup>، ۱۹۷۰)، اما پیاژه دیدگاه ارسطو را درباره کودک تعدیل کرده است و کودک را موجودی فعال در کار ساخت جهان پیرامون خود می‌بیند. با این حال برخی دیدگاه‌های پیاژه از جمله اینکه کودکان مراحل شیبه به هم را در جریان رشد شناختی طی می‌کنند، دچار خود مرکزبینی هستند، میان دیدگاه خود و دیگران توانایی تفکیک ندارند، نمی‌توانند همکاری کنند (به ویژه در زمان بازی) و تا دوره سنی ۹ تا ۱۲ سالگی (مرحله عملیات صوری<sup>۲</sup>) توانایی شناختی کافی برای تفکر انتزاعی ندارند، به مدد پژوهش‌های جدید، دیگر به قوت قبل مورد توجه نیستند.

دیدگاه‌های پیاژه از سوی کسانی چون متیوز (۱۹۸۴) و مک‌کال<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) با توجه به شواهد عینی که از کار با کودکان به دست آورده‌اند، مورد تردید قرار گرفته است. کسیدی<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) نیز در نقد این مکتب روان‌شناسی و نگاه مرحله‌ای به رشد کودکان می‌گوید این نوع روان‌شناسی «کل مفهوم بلوغ مرحله به مرحله، پذیرش کودکان نابالغ به عنوان کسانی که نیروی خردورزی دارند را مردود می‌سازد. حال آنکه انسان‌ها از نخستین سال‌های عمرشان استدلال‌آورانی توانا و کاردان هستند و به واسطه بهره‌گیری از همین مهارت‌هاست که فرد به توانایی بیشتر در استدلال‌آوری، تأمل و تحلیل دست می‌یابد» (کسیدی، ۲۰۰۹، ص. ۱۶۳). متیوز (۲۰۰۸) نیز با نقد نظریه‌های پیاژه‌ای رشد که بر مراحل ثابت رشد تأکید دارند، معتقد است این نظریه‌ها «درکی نقصانی<sup>۵</sup>» از کودکی دارند. در این نوع نگاه، کودکان فاقد ظرفیت‌هایی هستند که بزرگسالان بهنجار دارند<sup>۶</sup>.

این تصور نقصان‌محور از کودکی دلالت‌های ضمنی با خود به همراه دارد که بر کل فرآیندهای مرتبط با حیات کودکان تأثیرگذار است؛ مثلاً، به عقیده متیوز و مولن<sup>۷</sup> (۲۰۱۸)

<sup>۱</sup>. Houlihan

<sup>۲</sup>. Formal operational stage

<sup>۳</sup>. McCall

<sup>۴</sup>. Cassidy

<sup>۵</sup>. Deficit conception

<sup>۶</sup>. برای برخی از دیگر نمونه‌های نقد به دیدگاه پیاژه در مورد دست‌کم گرفتن کودکان بنگرید به Weiten (1992)

<sup>۷</sup>. Matthews & Mullin



برداشت‌های نقصان‌محور از کودک و کودکی باعث می‌شود بزرگسالان تصور کنند وظیفه‌شان رساندن کودک به آن ساختار یا صورت زیست‌شناختی و روان‌شناختی کاملی است که برای انجام کارکردهای یک انسان بالغ کامل بهنجار ضروری است. در واقع این برداشت به نفی ارزش‌های ذاتی کودکی می‌انجامد و از طرف دیگر مبتنی بر برداشتی گمراه‌کننده از مفهوم کمال و بزرگسالی است. خسرونژاد (۱۳۸۹) این میل برای به کمال و شکل کامل رساندن کودکان با نگاه بزرگسال‌گرا را تحت عنوان «رویکردهای آرمان‌گرایانه» نقد می‌کند و آنها را رویکردهایی «گذشته‌گرا» می‌داند که در خوش‌بینانه‌ترین حالت، نسل تازه را ابزار تحقق آرمان‌های نسل‌های گذشته می‌سازند و به عبارتی در کار تحمیل گذشته بر آینده هستند.

با این اوصاف، برای پاسخ به این پرسش که دلیل این نادیده‌گیری‌ها یا دست‌کم گرفتن‌ها در حق صدای کودکان چیست؟ می‌توان از این موضع وارد بحث شد که دیدگاه‌های بزرگسال‌گرا، در یک تقابل دوتایی، کودک را همچون یک «دیگری» می‌داند و مبتنی بر این تقابل مناسبات کودک با بزرگسال از موضع برتر «خود» یا همان بزرگسال تعریف می‌شود. این تعریف‌های یک‌سویه و تک‌صدا زمینه‌ساز درک نادرست از واقعیت کودکان، توانایی‌ها و چشم‌انداز ادراکی و شناختی آنان می‌شود. تعریف بزرگسالی به عنوان کمال، معیار، هنجار و مقصد، نافی ارزش‌های ذاتی دوره کودکی و وابستگی مفهومی و واقعی آن به قطب دیگر یعنی بزرگسالی است. در نتیجه، صدا و دیدگاه خود کودکان در خصوص زندگی خود، جهان پیرامون‌شان در مفهوم‌پردازی‌های بزرگسالان درباره کودکان و مسائل مرتبط با آنان مغفول می‌ماند.

برای یافتن دلیلی ضمنی‌تر درباره این نگرش اقتدارگرایانه و بزرگسال‌گرا می‌توان از منظری روان‌کاوانه نیز به مسئله نگریست. چنانکه والتر<sup>۱</sup> (۱۹۷۹) معتقد است «کودکی، این اختراع بزرگسالان، بازتاب نیازها و ترس‌های بزرگسالان است و به همان مقدار هم نشان از غیاب بزرگسالی دارد. در طول تاریخ، کودکان بسته به پیش‌فرض‌های فرهنگی بزرگسالان شکوه یافته‌اند، نادیده گرفته شده یا تحقیر شده‌اند» (والتر، ۱۹۷۹ به نقل از جیتینز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱، ص. ۳۶). مگیلیس<sup>۳</sup> (۱۳۸۷) نیز این تمایل بزرگسالان را با بهره‌گیری از روان‌کاوی لکان<sup>۴</sup> توضیح

1. Walther

2. Gittins

3. McGillis

4. Lacan

می‌دهد و ریشه آن را آرزوی ما برای کنترل و مهار دیگری از راه سامان نمادین زبان می‌داند. از نگاه او، بزرگسالان در تمنای بازگشت به دنیای کودکی، در عین آگاهی به ناممکنی آن هستند، به همین خاطر بزرگسال، کودک را هم زمان وضعیتی آرمانی و در عین حال موجودی کوچک می‌داند و می‌خواهد او را به چیزی که خودش هست [یا می‌خواهد باشد] تبدیل کند. کودکان در نگاه بزرگسالان کسانی هستند «که ما آرزو داریم می‌توانستیم باشیم» (مگیلیس، ۱۳۸۷، ص. ۴۱۱).

بدین ترتیب بزرگسال با نفی کودکی، حقیقت خود را نیز نفی می‌کند و بدین‌سان تعریفش از کودکی همواره به صورت خودآگاه و ناخودآگاه دچار اختلال است. بر اثر این رویکرد بزرگسال‌محور، کودکان ناچارند طی فرآیندهای همسان‌سازی وجوه [به اصطلاح] غریب و ناصواب خود را با آنچه استانداردهای بزرگسالی است، جایگزین کنند تا بتوانند در آینده به عنوان عضوی از جامعه پذیرفته شوند. تعریف بزرگسالی به عنوان مقصد اصلی تربیت باعث می‌شود ارزش‌های ذاتی دوره کودکی نادیده گرفته شود و آنچه اهمیت می‌یابد، افق بزرگسالی است که در دوردست دیده می‌شود. بی‌توجهی به صدای کودکان؛ یعنی بی‌توجهی به کودکان. این وضعیت به کودکان این پیام را می‌دهد که شما مهم نیستید و در معادلات و تعاملات اجتماعی جایی ندارید تا زمانی که بزرگ شوید. این برخورد کودکان را از یک سو به افرادی غیردموکراتیک تبدیل می‌کند و از سوی دیگر احساس تعلق آنها به گروه یا اجتماع را خدشه‌دار می‌کند.

### رویکردهای جایگزین در مورد صدای کودکان

کومولاینن<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) ضمن بررسی پیشینه بحث صدای کودک از منظر جامعه‌شناسی کودک می‌گوید حقوق کودکان با تکیه بر فرض‌هایی درباره ناتوانی‌های شناختی، عاطفی و تجربی آنان برای گرفتن تصمیم‌هایی که به نفعشان باشند پایمال می‌شود. بدین ترتیب، عامل بودن و سوژگی کودکان در اجتماع، با ادعای آسیب‌پذیری و ناکارآمدی آنان انکار می‌شود. این در حالی است که به عقیده این پژوهشگر، کودکان علاوه بر اینکه شکل‌پذیری اجتماعی دارند، در کار شکل دادن اجتماع نیز هستند. با این حال او ضمن مخالفت با رویکرد ذات‌گرایانه‌ای که کودک را ناتوان می‌داند، با رویکرد مقابل آن که کودک را متبخر و کارآموده می‌داند نیز مخالف است و قائل به وجود توانایی و آسیب‌پذیری در کودکان بطور

<sup>۱</sup>. Komulainen

هم زمان و وابسته به موقعیت‌های مختلف است. همچنین بر مبنای ردّ تقابل دوگانه کودک/بزرگسال، در نگاه‌های جدیدتر در خصوص دوران کودکی، کودکان مشارکت‌کنندگانی فعال هستند که در ساخت فرهنگی و اجتماعی خود مشارکت دارند و مطالعه روابط اجتماعی و فرهنگی آنان، مستقل از دیدگاه بزرگسالان، ارزش ویژه خود را دارد (جیمز و پروت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰، ص. ۸).

مسئله توانایی کودکان در مهارت‌های عقلانی نیز اکنون با نگاه جدیدتری مورد نظر صاحب‌نظران است. کسیدی (۲۰۰۹) ضمن بهره‌گیری از این گفته جان استوارت میل<sup>۲</sup> که می‌گوید: «نیروهای ذهنی و اخلاقی، همچون نیروی عضلانی، تنها از راه استفاده شدن است که افزایش می‌یابد»، خاطر نشان می‌سازد هر کسی در هر سن و سالی می‌تواند مهارت‌های استدلال‌آوری خود را با تمرین بهبود بخشد و بلوغ در خردورزی الزاماً نتیجه بزرگ‌تر بودن و تجربه بیشتر در زندگی کردن نیست. برعکس، گاهی ممکن است تفکر انسان تحت تأثیر پیش‌فرض‌های آسودگی‌بخشی که زندگی‌اش بر آن بنا شده و در آن سنگر گرفته است، مبهم و تیره شود (کسیدی، ۲۰۰۹، ص. ۱۶۳). از منظر توانایی کودکان در درک مسائل فلسفی نیز نگاه‌های تازه اندیشمندان با دیدگاه‌های گذشته بسیار فاصله دارد. متیوز ضمن مقایسه بزرگسالان و کودکان، پرسش‌های کودکان را دربردارنده دو ویژگی «تازگی»<sup>۳</sup> و «مبتکرانه»<sup>۴</sup> بودن می‌داند (متیوز، ۱۹۹۴، ص. ۱۷). اگرچه وی معتقد است برای فلسفه‌ورزی ویژگی‌های دیگری همچون دقت نظر و نظم [فکری] نیز لازم است اما دو ویژگی پیش‌گفته را بسیار مهم دانسته و می‌گوید کودکان اندیشندگانی شاداب و مبتکر هستند. کودکان نیازی به تعلیق پیش‌فرض‌های خود در زمان اندیشیدن ندارند، چون اساساً پیش‌فرضی ندارند و تلاش بزرگسالان برای رهایی از این پیش‌فرض‌ها (در زمان فلسفیدن) در واقع تلاشی است برای نزدیک شدن به کودکی (متیوز، ۱۹۹۴، ص. ۱۸). از این رو متیوز فیلسوف بزرگسال را از آن جهت به معنی واقعی فیلسوف می‌داند که «کودک پرسش‌گر» درون خود را می‌یابد و به پرسش‌های «عمیق بی‌تکلف» دوران کودکی باز می‌گردد (متیوز، ۱۹۹۴، صص. ۳۷ و ۴۰).

<sup>1</sup>. James & Prout

<sup>2</sup>. Mill

<sup>3</sup>. freshness

<sup>4</sup>. inventiveness

امروزه برخی روان‌شناسان رشدگرا نیز ضمن چرخش از دیدگاهی که کودکان را براساس فقدان ظرفیت‌های موجود نزد بزرگسالان بهنجار می‌فهمند، موضع تازه‌ای در قبال توانمندی کودکان در پیش گرفته‌اند. برای نمونه گوپنیک<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) می‌گوید کودکان صرفاً بزرگسالانی ناتمام یا بالغانی ابتدایی که به مرور کمال و پیچیدگی ما [بزرگسالان] را به دست می‌آورند، نیستند. در عوض کودکان و بزرگسالان شکل‌های متفاوتی از گونه انسان هستند. آنها ذهن‌ها، مغزها و خودآگاهی‌هایی بسیار متفاوت، اما در عین حال به یک اندازه پیچیده و قدرتمند دارند که برای انجام کارکردهای برآیسی (تکاملی) متفاوت طراحی شده‌اند (گوپنیک، ۲۰۰۹، ص. ۹). از این نظر تفاوت کودک و بزرگسال نه در میزان توانایی بلکه در تفاوت توانایی‌های آنان است. در واقع مقایسه کودک و بزرگسال از نظر میزان توانایی‌های آنان در قوای مختلف ما را گمراه می‌کند و در نتیجه تمایل ما برای تأیید برتری بزرگسال بر کودکان توجیه می‌شود. این در حالی است که کودکان در برخی مسائل از بزرگسالان توانمندتر هستند؛ برای نمونه، کودکان به نسبت بزرگسالان توانایی و آمادگی فوق‌العاده‌ای در یادگیری دارند و سرعت یادگیری در کودکان در مواردی همچون یادگیری زبان بسیار بالاتر از بزرگسالان است.

تحلیل انتقادی رابطه قدرت میان کودک و بزرگسال نیز توجه‌ها را به سمت نادرستی تعریف از 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 براساس نگاه خود تعریف کنند. برای نمونه، نقد رابطه قدرت میان کودک بزرگسال نشان می‌دهد که بزرگسالان با تعریف کنش از منظر خود کودک را فاقد کنش و غیرفعال معرفی می‌کنند و از این موضع با آنان روبه‌رو می‌شوند در حالی که تفاوت نوع برخورد با کودکان به این دلیل نیست که آنها فعال نیستند، مسئله اینجا است که آنان به گونه‌ای که بزرگسالان فعال به شمار 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 (کیوورتراپ، ۱۹۹۴، ص. ۴ به نقل از کسیدی، ۲۰۰۷، ص. ۱۷۵).

<sup>۱</sup> Gopnik

این چشم‌انداز جایگزین در خصوص کودکی، می‌کوشد کودکان را نه به عنوان کنشگران منفعل بلکه به عنوان کنشگرانی فعال، معنا ساز و برسازنده واقعیت اجتماعی مفهوم‌پردازی کند. مطابق این دیدگاه، واقعیت اجتماعی را نمی‌توان از طریق نسل بزرگسال به یک جهان اجتماعی از پیش ساختار یافته تقلیل داد بلکه واقعیت اجتماعی در درون عمل اجتماعی روزمره قرار دارد که به طور تعاملی به وسیله بزرگسالان و کودکان شکل می‌گیرد.

نقد دیدگاه پیازه در خصوص الگوی رشد ثابت برای همه کودکان نیز باعث شده در نظریه‌های جدید، فرآیند رشد برای هر کودک منحصر به فرد دانسته شود. همچنین تحقیقات نشان می‌دهند روشی که کودکان با آن آموزش می‌بینند، می‌تواند تأثیر عمیقی روی پیشرفت و رشد توانایی‌های آنان داشته باشد (مورتیمر<sup>۱</sup> و دیگران، ۱۹۸۸ به نقل از فیشر<sup>۲</sup>، ۱۳۹۷، ص. ۳۳). از منظر پسامردن که با فرارویات‌ها مخالف است و به روایت‌های متکثر بها می‌دهد، روان‌شناسی رشدگرا در شکل پیازه‌ای آن در حکم یک فرارویات و در قالبی اثبات‌گرایانه است که با واقعیت متکثر شکل‌های زندگی و نیز کودکی در تضاد است. شرایطی که کودکان در آن رشد می‌کنند و میزان و کیفیت تعامل آنان با محیط، غنی بودن محیط از امکان‌های یادگیری و تفاوت‌های فرهنگی محیط‌های رشد و یادگیری کودکان عامل‌های مهمی در تفاوت نوع و سطح توانمندی‌های کودکان و صداهای متنوع آنان است. بنابراین توجه صرف به سن به عنوان ملاکی در درجه‌بندی توانایی‌های شناختی و عقلانی با شکل‌های مختلف کودکی در بافت‌های فرهنگی - اجتماعی مختلف همخوانی ندارد. همچنین این مسئله در درک بهتر ما از ناممکن بودن تعریف جهان‌شمول از کودک اهمیت دارد.

ارزشمند شمردن کودکان و دوره کودکی و پذیرش آنان به عنوان افرادی که دیدگاه و صدای آنان باید شنیده شود، راه خود را به اسناد حقوقی بین‌المللی و ملی کشورها نیز گشوده است. کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل<sup>۳</sup> شاخص‌ترین متن حقوقی بین‌المللی درباره کودکان است. مواد ۱۲ تا ۱۵ این معاهده ضمن تأیید توانایی کودکان در پروراندن دیدگاه‌های خویش، بر حق آنان در مشارکت در هرگونه تصمیم‌گیری که بر زندگی آنان اثر دارد، صحه می‌گذارد. در این میان، ماده ۱۳ این کنوانسیون که بر آزادی بیان تأکید می‌کند، حقوق ویژه‌ای

1. Mortimer

2. Fisher

3. UNCRC

به کودک می‌دهد که تا پیش از آن، نخست برای مردان و سپس برای زنان (به عبارتی افراد بالغ و بزرگسال)، آن هم در کشورهای دموکراتیک به رسمیت شناخته شده بود. بنابر این بند، حق آزادی بیان عبارت است از آزادی جستجو، دریافت و بیان هرگونه اطلاعات و نظرات، فارغ از هرگونه مرزبندی، به صورت گفتاری، نوشتاری، چاپی، در قالبی هنری یا هر شیوه دیگری که کودکان انتخاب می‌کنند. در سال ۲۰۰۵ با افزوده شدن پیشنهادهایی جدید، این حقوق به سال‌های آغازین کودکی نیز تعمیم داده شد و بنا بر آن، حق اظهارنظر آزادانه شامل این دسته از کودکان نیز شد. بخش سوم این سند به بیان نگرانی‌هایی می‌پردازد که در ارتباط با بی‌اعتنایی دولت‌ها در رعایت حقوق کودکان در قانون‌گذاری‌ها، سیاست‌ها و عملکردهایشان دیده می‌شود. در میان اسناد ملی نیز ماده ۱۰۹ منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵) آشکارا بر اهمیت مراجعه به دیدگاه و صدای کودکان و دانش‌آموزان در مورد تصمیم‌ها و مسائلی که به آنان مرتبط می‌شود، تأکید دارد و مطابق متن این ماده، «حق دانش‌آموزان است که شخصیت و کرامت آنان مورد احترام قرار گیرد. نظرات کودکان در مسائل مربوط به زندگی‌شان باید شنیده شود و مورد توجه قرار گیرد».

### پژوهش «با» کودکان محمل رجوع به صدای کودکان در اصلاحات آموزشی

به دنبال پذیرش این واقعیت که کودکان می‌توانند و باید مشارکت‌جویانی فعال در جریان امور مرتبط با زندگی خود باشند و صدای آنان نیز باید همچون دیگران شنیده شود، این پرسش پیش می‌آید که محمل ورود صدای آنان به فرآیندهای آموزشی و اصلاح روندهای جاری که صدای کودکان/دانش‌آموزان در آن مغفول مانده چیست؟ پیشنهاد این نوشتار، پژوهش «با» کودکان است که در بخش بعد نیز مبنای فلسفی آن ارائه خواهد شد.

یکی از تأثیرات گفتمان نقصان‌محور به کودکی در امر پژوهش در خصوص کودکان و روش‌ها و موضوع‌های پژوهشی مورد علاقه پژوهش‌گران قابل شناسایی است. کودکان برای بزرگسالان همچون دیگر پدیده‌های طبیعی و انسانی موضوعی جالب برای تحقیق و بررسی بوده‌اند. تاریخ معرفت‌شناسی نشان می‌دهد انسان در برخورد با هر پدیده‌ای غیر از خود، آن را به عنوان ابژه در نظر گرفته و کوشیده با شناخت آن ابژه بر آن مالکیت بیابد و آن را در خودآگاهی خود جذب کند. کودکان نیز از این قضیه برکنار نبوده‌اند، تا جایی که اساساً کودکی در پرتو بزرگسالی به کلی رنگ باخته است. از سوی دیگر، موضوع کودکی همچون دیگر حوزه‌های پژوهشی برای مدت‌های طولانی زیر سلطه پارادایم کمی بوده و پژوهش از سوی بزرگسال «بر روی» یا «درباره» کودک صورت می‌گرفته است. عینیت مورد نظر

پژوهش‌های کمی و فاصله‌گذاری میان پژوهش‌گر و موضوع پژوهش در این پارادایم پژوهشی اجازه نمی‌دهد ارتباط انسانی زنده میان پژوهش‌گر و کسانی که پژوهش را در مورد آنها انجام می‌دهد، شکل بگیرد. از طرف دیگر، کودکان به سبب تصور نقصان محوری و رشدنایافتگی (شناختی، عقلانی) که از آنها وجود دارد، در وضعیتی یک‌سویه و با نگاه از بالا به پایین بزرگسالان، مورد پژوهش به ویژه پژوهش‌های تجربی قرار می‌گرفته‌اند و این پژوهش‌ها بدون توجه به خواست، اراده و علاقه‌مندی‌های کودکان انجام شده‌اند. شکی نیست که بسیاری از این پژوهش‌ها دانش گسترده‌ای در مورد کودکان و دوران کودکی فراهم ساخته‌اند اما مسئله در اینجا، نادیده گرفتن نقش فعال و مشارکت‌جویانه کودکان در این پژوهش‌هاست؛ برای نمونه، هیل<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) مدعی است پژوهش‌های تجربی که بسیار مورد محبوب روان‌شناسان است، بر اکتساب مهارت‌ها از سوی کودکان متمرکز هستند، اما توجهی به فرآیند رشد این مهارت‌ها ندارند. از نظر او این شیوه پژوهش ماهیتی «خط تولیدی»<sup>۲</sup> دارد که فقط به تولید و هدف‌گذاری<sup>۳</sup> می‌اندیشد.

ایراد دیگر پژوهش‌هایی که در مورد کودکان با رویکرد رشدگرایانه انجام شده‌اند، تعمیم روش‌های پژوهش علوم تجربی به علوم انسانی است. این گونه مطالعه‌ها به دلیل برخورد با کودکان به عنوان ابژه‌های پژوهش و نه مشارکت‌کنندگان در پژوهش مورد انتقاد قرار گرفته‌اند (بورمن، ۲۰۰۸). همچنین تعمیم یافته‌های چنین پژوهش‌هایی به همه کودکان تصویری نادرست از کودکی ایجاد می‌کند و باعث می‌شود گرفتار مفاهیمی چون کودک/کودکی ایده‌آل یا بهنجار شویم؛ برای نمونه، اگرچه پیازه کودک را همچون سوژه‌هایی فعال زیر نظر می‌گیرد و رشد آنان را مشاهده می‌کند، اما در گام بعد یافته‌های خود را به همه کودکان تعمیم می‌دهد، در حالی که بافت محیط فرهنگی کودکان در جاهای مختلف با هم یکی نیست و گاه حتی متعارض است.<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup> Hill

<sup>۲</sup> Assembly line

<sup>۳</sup> Target setting

<sup>۴</sup> نمونه‌ای از این تفاوت‌ها را در پژوهش انسان‌شناس فرهنگی مارگارت مید (Margaret Mead) در مطالعاتش بر روی کودکان جزایر اقیانوسیه در آثاری چون *بلوغ در ساموآ* و *مراحل رشد در گینه‌نو* می‌توان دید. برای نمونه، مید نشان داد که برخلاف تصور پیازه از جاندارپنداری اشیا نزد کودکان، چنین تصویری نزد کودکان در جامعه مورد مطالعه او وجود ندارد.

در ایران نیز پژوهش‌های بومی موجود حکایت از همین تسلط نگاه کمّی و بزرگسال‌محور دارد که باعث نادیده گرفتن خود کودکان می‌شود. این پژوهش‌ها معمولاً «درباره» کودکان یا «بر روی» کودکان انجام شده‌اند؛ به عبارتی در بیشتر این پژوهش‌ها کودکان ابژه پژوهش‌گران بوده‌اند و غلبه نگاه معرفت‌شناختی بزرگسالان مانع بزرگی در فهم عمیق و دو سویه از کودکی و کودکان بوده است. ذکایی (۱۳۹۶) ضمن فراتحلیلی از پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه کودکی در ایران کاستی‌های مهم این پژوهش‌ها را برشمرده است. نخستین کاستی این پژوهش‌ها مربوط به رویکرد آنهاست که حکایت از چیرگی رویکردهای درمانی، آسیب‌شناختی، پیشگیرانه و کنترل‌کننده به کودکان دارد. همچنین سهم رشته‌های مختلف در پژوهش‌های با موضوع کودکی و کودکان نیز نامتوازن است و حوزه‌های سلامت، پزشکی و پیراپزشکی تقریباً نیمی از دانش علمی ما درباره کودکان را تشکیل می‌دهند. اشکال دیگر، دست‌آورد‌های نظری اندک این پژوهش‌ها، به ویژه با نگاه بومی است که اغلب نیز در پارادایم کمّی و با رویکردهای اثبات‌گرایانه انجام می‌شوند. از این جهت چنین تحقیقاتی دانش تازه و بنیادینی به ما در مورد کودکان نمی‌دهند. ایراد دیگر، غلبه رویکردهای آسیب‌شناختی در این حوزه است؛ به عبارتی در این پژوهش‌ها کودکان کمتر به عنوان عامل و صاحب قدرت مطرح می‌شوند. از نظر روش‌شناختی نیز خلاقیت چندانی در این پژوهش‌ها برای مشارکت خود کودکان در طراحی، پردازش و اعتباریابی نتایج پژوهش‌ها دیده نمی‌شود و از این نظر صدا و قدرت کودکان نادیده گرفته شده است. از نگاه این پژوهش‌گر حوزه مطالعات کودکی، نگاه و گفتمان غالب در پژوهش‌ها از بالا به پایین است و این خود متأثر از نگاه دولت‌ها بوده است که با درگیر شدن نهادهای غیردولتی فرصت تغییر این رابطه فراهم می‌شود.

بنابراین یکی از راه‌های از حاشیه به متن آوردن صدای کودکان، چرخش از ارتباط سوژه - ابژه در پژوهش به سمت نگاه مبتنی بر رابطه سوژه - سوژه است که یکی از اصول موضوعه پارادایم کیفی به شمار می‌رود. پارادایم کیفی ریشه در سنت پدیدارشناسی دارد و هدف آن فهم و کشف است. در مقابل، پژوهش‌گر در پارادایم کمّی یا پوزیتیویستی به دنبال اثبات فرضیات خود از موضعی عینی است. همچنین در پژوهش کیفی پرسپکتیوها یا چشم‌اندازها جای عینیت روش‌های کمّی را می‌گیرند و این باعث می‌شود گفتگو و مراجعه به دیدگاه و صدای دیگران نقش حیاتی در کار پژوهش پیدا کند. رویکردهای کمّی نگر پژوهشی در موضوع کودکان با توجه به ماهیت اغلب مونولوگی یا تک‌گوی خود، راه شنیده شدن صدای کودکان را خواسته یا ناخواسته سد می‌کنند. در ارتباط سوژه - سوژه، دیالوگ جای



مونولوگ را می‌گیرد و فرصت شناختی دو سویه فراهم می‌آید. بنابراین آنچه اهمیت دارد ورود به گفتگو با کودکان است. پذیرش نقش حیاتی گفتگو بدین معنی است که صدا و دیدگاه کودکان نزد من بزرگسال ارزشمند و معتبر است و من به آن معترف هستم. گوش دادن فعال به صدای کودکان از سوی پژوهش‌گران حوزه کودکی (از تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و حقوق گرفته تا پزشکی، معماری، شهرسازی و غیره) می‌تواند یافته‌های دست اولی برای تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در امور مرتبط با زندگی کودکان فراهم آورد. در خصوص اصلاحات آموزشی نیز این یافته‌ها می‌تواند مرجع مناسبی برای بازبینی سیاست‌های خرد و کلان آموزشی به حساب آید. بازنگری و اصلاح سیاست‌های کلان آموزشی نیازمند بازنگری در مبانی تعلیم و تربیت فعلی مبتنی بر پژوهش‌های گسترده در خصوص ادراکات، ارزش‌ها، خواسته‌ها، باورها، اولویت‌ها، افکار و احساسات کودکان است. در کنار این بازنگری‌های اساسی، معلمان نیز برای شناخت فردیت ویژه هر کدام از دانش‌آموزان‌شان نیازمند پژوهش با کودکان بر اساس همین رابطه دیالوگی در کلاس درس و مدرسه و بازسازی دانش خود از کودکان و دانش‌آموزان هستند. البته این کار نیاز به تغییر نگرش معلمان نسبت به نوع رابطه معلم و دانش‌آموز و رابطه قدرت در کلاس درس در کنار بازبینی مفاهیمی همچون تدریس و ارزشیابی دارد که در پرتو اصلاحات کلان آموزشی با تکیه بر اعتبار و جایگاه صدای کودکان و دانش‌آموزان محقق می‌شود.

### مبنایی فلسفی برای اعتباربخشی به پژوهش با کودکان

دیدگاه میخائیل باختین<sup>۱</sup>، متفکر و نظریه‌پرداز روس که دغدغه اصلی‌اش دیالوگ و چند صدایی در حوزه‌هایی همچون فلسفه، ادبیات و انسان‌شناسی فلسفی است، در ارتباط با مفهوم وجود و خودآگاهی بیان می‌کند که می‌توان این دو را به عنوان مبنایی برای اعتبار صدای کودکان و دیالوگ با این صداها برگزید. در نگاه باختین، آگاهی و خودآگاهی از اساس چند وجهی است (باختین، ۱۹۸۴، ص. ۲۸۸) و «دست‌کم دو صدا برای زندگی و برای وجود داشتن» ضروری است (باختین، ۱۹۸۴، ص. ۲۵۲). در نتیجه باختین معتقد است: «آگاهی انسان در احاطه آگاهی دیگران است که بیدار می‌شود» (به نقل از تودوروف<sup>۲</sup>، ۱۳۷۷، ص. ۱۸۳) و «بریدن از دیگران، جدا کردن خود و حبس کردن خود» را علت اصلی از دست دادن

<sup>۱</sup> M. Bakhtin

<sup>۲</sup> Todorov

خویشتن خود می‌داند، بنابراین او معتقد است «زندگی در گوهر خود گفتگومندی است» (به نقل از تودوروف، ۱۳۷۷، ص. ۱۸۴). بدین ترتیب زنده بودن، برخورداری از خودآگاهی و بطور خلاصه وجود داشتن یعنی بودن در گفتگو با دیگران. بدون دیگران، من هستی خود را می‌بازد.

مبتنی بر مکالمه‌گرایی باختین، آگاهی انسان حاصلِ دیگربودگی و رابطه مبتنی بر تفاوت یک مرکز با هر چیز دیگری است که غیر از آن مرکز است. از همین رو او معتقد است «خود» نمی‌تواند به تنهایی سازنده خود باشد (هالکوئیست<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷، صص. ۱۸-۱۹). بر این مبنا آنچه میان خود و دیگری اهمیت دارد، رابطه یا نسبت آن دو است که اساسش تفاوت است؛ هیچ کدام (خود و دیگری) به خودی خود وجود ندارند، بلکه هر یک وجودش را مدیون دیگری است و خود را در دیگری می‌یابد؛ به عبارت دقیق‌تر، وجود داشتن یعنی بودن در نسبتی دیالوگی. همچنین بنا بر مکالمه‌گرایی باختین، واقعیت همواره تجربه می‌شود و این تجربه شدن از موضعی مشخص اتفاق می‌افتد. به علاوه هیچ چیز قابل ادراک نیست، مگر در چشم‌انداز چیز دیگر. برای دو ناظر یا تجربه کننده یک رویداد، اگرچه رویداد مشترک است، اما چون هر یک از آن دو ناظر، رویداد و دیگری را از مرکزی متفاوت درک می‌کند، بنابراین دریافت آنها از آن رویداد متفاوت است. از این رو «مکالمه‌گرایی باختین فرض را بر این می‌گذارد که هیچ چیز قابل ادراک نیست، مگر در چشم‌انداز دیگری» (هالکوئیست، ۱۹۹۷، ص. ۲۲). بنابراین اگر خودآگاهی را محصولِ مجموع ادراکاتمان در پرتو ادراکات دیگری بدانیم، خود بدون دیگری امکان وجود ندارد؛ به عبارتی خود در ارتباطی دیالوگی با دیگری پدید می‌آید؛ خود و دیگری به شرطی وجود دارند که دیالوگ وجود داشته باشد.

مفهوم دیگری که باختین در منظومه فکری‌اش در ارتباط با خودآگاهی معرفی می‌کند و با موضوع اصلی این نوشتار مناسبت دارد، افزون‌بینی<sup>۲</sup> است. افزون‌بینی یا مازاد دیدن، در واقع اشاره به وضعیت، جای‌گیری یا ایستار دو نفر دارد که روبه‌روی یکدیگر هستند و هر یک توانایی دیدن منظره‌ای را دارد که آن دیگری از آن بی‌خبر است. هر یک از آن دو توانایی دیدن منظره‌ای را پشت سر آن دیگری دارد که او از آن بی‌خبر است یا نمی‌تواند ببیند.

<sup>1</sup>. Holquist

<sup>2</sup>. Surplus of seeing

باختین مسیری را با عنوان «تخیل گفتگویی»<sup>۱</sup> تعریف می‌کند که در آن، «من» چیزی را در چارچوب نگاه خود می‌بینم/می‌دانم که تو نمی‌بینی/نمی‌دانی و تو نیز چیزی در چارچوب نگاه خود می‌بینی که از ایستار من نادیدنی است. من به کاستی دیدگاه تو اشاره می‌کنم و تو به کاستی دیدگاه من. در این مسیر کمک رسانی و انتقادی دو سویه، فهمی پیوسته رو به فزونی از واقعیت به چنگ می‌آید (ناگل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲، صص. ۳۲۶-۳۲۷). اینجاست که باختین پیشنهاد می‌کند به جای همدلی، دست به «فهم خلاق» بزنیم، یعنی هر یک از طرف‌های درگیر در گفتگویی انتقادی، با حفظ نظرگاه و هویت ویژه خویش، در جریان گفتگو از دیگری آن چیزی را بیاموزد که خود توانایی آموختنش به خویش را ندارد.

چندصدایی مورد نظر باختین نیز به دلیل تأکیدش بر «دیگری» و فروکاهش‌ناپذیری هستی «دیگری» دلالت‌های اخلاقی دارد. از نگاه او وجود انسان را نمی‌توان تعریف کرد و «همواره چیزی وجود دارد که به وسیله او می‌تواند ابراز و افشا شود» (باختین، ۱۹۸۴، ص: ۵۸). همچنین باختین بر تفاوتی برطرف نشدنی تأکید می‌کند و جدابودگی<sup>۳</sup> را شرط ضروری وجود می‌داند (هالکوئیست، ۱۹۹۷، صص. ۱۹-۲۰). این جدابودگی ناظر به فاصله پرشدنی میان خود و دیگری است که مانع این‌همانی و تبدیل دیگری به خود، یا سنتز هر دوی آنها در یک کل می‌شود. از این نگاه، خود و دیگری همواره جدا از یکدیگر باقی می‌مانند اما نیازمند گفتگو برای شناخت هستند. این دیدگاه لزوم دیالوگ پیوسته برای شناخت و پژوهش را یادآور می‌شود. در کار پژوهش نیز اگر پژوهش‌گر خود را فرادست و پژوهش‌شونده را فرودست بداند، بیشتر بر نظر خود متمرکز می‌شود و یافته‌هایش بازتاب چشم‌انداز پژوهش‌شونده نخواهد بود. رابطه دیالوگی در پژوهش یعنی پژوهش‌گر دیگری را نه یک شیء، بلکه همچون افرادی صاحب آگاهی می‌داند و با او وارد رابطه‌ای دو سویه، پویا و حتی پیش‌بینی‌ناپذیر می‌شود. در این نوع پژوهش، هر دو سوی پژوهش بر یکدیگر اثر می‌گذارند و وابسته به هم هستند؛ شناخت نیز ماهیتی فرآیندی، پیدایشی و همواره وابسته به «دیگری» دارد.

<sup>1</sup>. Dialogical imagination

<sup>2</sup>. Naugle

<sup>3</sup>. Separateness

بنا بر این نگاه فلسفی، شناخت دیگران که در بحث ما، کودکان و دانش‌آموزان هستند، زمانی دقیق‌تر و کامل‌تر می‌شود که ایشان در ساخت دانش بزرگسالان درباره خود، مشارکت فعال و موضعی توانمند داشته باشند. این رویکرد از منظر اخلاقی نیز نسبت به دیگر رویکردها که در آن پژوهش بر کودکان یا درباره کودکان انجام می‌گیرد، مزیت‌هایی دارد، چرا که کودکان را سوژه‌هایی آگاه می‌داند. در این رویکرد کودکان می‌دانند که چشم‌انداز آنها معتبر شمرده شده است و همچنین از مقصود پژوهش آگاه هستند، بنابراین ترغیب می‌شوند صدای خود را بازتاب دهند.

بنا بر استعاره‌ای از نیچه «انواع بس متنوعی چشم وجود دارد. پس حقیقت‌هایی بس متنوع وجود دارد» (نیچه، ۱۹۶۸، ص. ۲۹۱). در واقع شکل‌های مختلف و متفاوت زندگی بر ساختار شناختی انسان‌ها اثر می‌گذارند و در نتیجه خودآگاهی‌های متنوعی به وجود می‌آید. این خودآگاهی‌ها پیوسته مبنای کنش‌ها، رفتارها و تعاملات افراد با یکدیگر می‌شوند و پیوسته تحول می‌یابند. بازی‌ها، کنجکاوی‌ها و پرسش‌های کودکان حکایت از تلاش و اشتیاق آنان برای یادگیری و شناخت جهان پیرامونشان دارد و سازنده خودآگاهی آنان است. کودکان به شکل فعالی در کار معنا دادن به تجربه‌هایشان هستند. بخشی از این کنجکاوی‌ها را کودک در قالب گفتگو و پرسش و پاسخ با همسالان و بزرگسالان انجام می‌دهد، چون آگاهی از دیدگاه ما برای آنان مهم است. اما معمولاً چشم‌انداز کودکان برای ما امری جدی تلقی نمی‌شود. این در حالی است که دستیابی به آنچه کودک از زیست‌جهان خود تفسیر می‌کند، برای بزرگسال می‌تواند بسیار روشنگر و الهام‌بخش باشد. گفتگوی کودک و بزرگسال می‌تواند بخشی از کنجکاوی‌های ما در خصوص کودکان را پاسخ دهد و معنای موجود نزد آنان درباره خود، دیگران و جهان‌شان را برای ما مکشوف کند. بر این اساس می‌توان ادعا کرد معرفت‌شناسی چیزی نیست جز جستجوی حقیقت نزد دیگران. این جستجو از یک سو وظیفه‌ای اخلاقی و انسانی است که ما را درگیر دیگران می‌سازد، از حصار خویش آزاد می‌کند و از سوی دیگر، بر شناخت ما از خود، دیگران و جهان می‌افزاید. بازگشت به صدای کودکان به عنوان هدف تعلیم و تربیت و نه وسیله آن، وظیفه است. مسئولیت اخلاقی و انسانی «من» بزرگسال در قبال صدای «دیگری»، یا همان کودکان، پاسخگویی است و گام اول در پاسخگویی، خوب شنیدن یا شنیدن فعال است.

به نظر هیتینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) راه‌های سنتی اندیشیدن به مسائل تربیتی، دیگر توانایی اقلان و مشروعیت خود را از دست داده‌اند و تأمل بر مسائل جدید در عمل تربیتی و ترکیب عدم قطعیت عملی و معرفت‌شناسانه، می‌تواند جستجوی راه‌حل‌های جدید و خلاقانه را برانگیزد (هیتینگ، ۲۰۰۱، ص. ۸). برای خلاقیت در پژوهش‌های مربوط به تعلیم و تربیت لازم است سراغ خود کودکان/ دانش‌آموزان و دانش دست اول آنان برویم. یافته‌های برآمده از این پژوهش‌ها در ارتباط با دانش برآمده از تجربه بزرگسالان می‌تواند بینش‌های جدیدی بیافریند و پاسخ‌های نو برای مسائل تعلیم و تربیت و بازبینی و اصلاح راه‌ها و سیاست‌های گذشته به همراه داشته باشد. همچنین این رویکرد پژوهشی می‌تواند فلسفه تعلیم و تربیت را نیز چالاک‌تر و شاداب‌تر کند. پژوهش با کودکان با معتبر دانستن آگاهی موجود نزد کودکان/ دانش‌آموزان و معتبر دانستن صدای آنان می‌تواند به کشف و فهم بهتر دنیای آنان بینجامد و در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی ملاک عمل قرار گیرد. افزون بر پژوهش‌های علمی و آکادمیک، توانمندی معلمان در این رویکرد نیز می‌تواند درک عمیق‌تری از زیست‌جهان کودکان و دانش‌آموزان در اختیار ایشان قرار دهد تا به کمک آن فعالیت‌های خود را بازبینی و سامان‌دهی دوباره کنند.

#### دوگانه عام‌گرایی و خاص‌گرایی در رجوع به صدای کودکان و دانش‌آموزان

اگرچه سخن از حقوق جهان‌شمول برای کودکان به میان آمد، اما با توجه به کثرت جوامع انسانی نمی‌توان تعریفی جهان‌شمول از کودک به دست داد. تفاوت‌های فرهنگی از کشوری به کشور و حتی از منطقه‌ای به منطقه دیگر، تعریفی جهان‌شمول از کودک را ناممکن می‌سازد. وودهد<sup>۲</sup> (۲۰۰۵، ص. ۸۸) سه ایراد بر تعریف‌ها و روایت‌های جهان‌شمول از رشد کودک برمی‌شمرد: نادیده گرفتن تنوع تجربه‌های کودکان از جمله تنوع در روش یاد گرفتن، بازی کردن و ارتباط برقرار کردن؛ خطر بهنجارسازی و جهان‌شمول ساختن نوع خاصی از الگوهای فرهنگی رشد و بارآوردن؛ نسبی بودن این روایت‌ها و تعریف‌ها از کودکی که باعث می‌شود نتوانند همه شکل‌های متنوع کودکی را در برگیرند. جیمز و پروت<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) کودکی را یکی از متغیرهای تحلیل اجتماعی می‌دانند که هرگز نمی‌توان آن را از متغیرهای دیگری همچون طبقه، جنسیت و قومیت تفکیک کرد و تحلیل‌های مقایسه‌ای و بین فرهنگی نشان

<sup>1</sup>. Heyting

<sup>2</sup>. Woodhead

<sup>3</sup>. James & Prout

داده‌اند که ما با طیف متنوعی از کودکی‌ها روبه‌رو هستیم نه پدیده‌ای واحد و جهانی. پروت (۲۰۰۵) نیز با تأکید بر لزوم بازنگری در این پیش‌فرض که کودکی پدیده‌ای جهان‌شمول است، بر تنوع رو به گسترش شکل‌های کودکی و نیز افزایش مشهود بودن این تنوع انگشت می‌گذارد (۲۰۰۵، ص. ۳)؛ به عبارتی با وجود همه فرآیندهایی که زیر چتر روند جهانی‌شدن در حال رخ دادن هستند، تنوع و تکثر کودکی، همچون هر پدیده و مفهوم انسانی دیگر، انکارناپذیر است و درست‌تر آن است که از کودکی‌ها به جای کودکی سخن بگوییم.

افزون بر تنوع شکل‌های کودکی از بُعد فرهنگی و اجتماعی، در بحث آموزش و در محیط‌های آموزشی، نیز با آن آگاهی که از مفاهیمی همچون هوش‌های چندگانه، تنوع سبک‌های یادگیری، تکثرگرایی شناختی و تکثر سواد به دست آورده‌ایم، واقعیت تکثر و تفاوت‌های کودکان و دانش‌آموزان روشن‌تر می‌نماید. مبتنی بر این نگاه کودکان جدا از نگاه‌های متفاوتشان به پدیده‌های پیرامون‌شان، شیوه‌های متفاوت و متکثری نیز برای ابراز دیدگاه و صدای خود بر می‌گزینند. بنابراین کودکان به واسطه این سرچشمه‌های تنوع و تفاوت، تجربه‌های متفاوتی از یکدیگر را بیرون و درون محیط آموزش از سر می‌گذرانند و این باور نادرستی است که بتوان همه آنها را تفسیرگرانی شبیه به هم از جهان پیرامون‌شان به شمار آورد. محیط آموزشی (کلاس درس و مدرسه) به شرط توجه به این تکثر و اعتبار و اهمیت صداهای متفاوت می‌تواند محل تجلی و بازنمایی این صداها، گوش سپردن به آنها و اصلاح رویکردهای آموزشی خرد و کلان باشد. از راه تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با بزرگسالان تجربه‌هایی نو ساخته می‌شوند و فهم جدیدی، به ویژه برای بزرگسالان، پدید می‌آید.

بنابراین لازم است بین این دو بُعد اساسی عام‌گرایی و خاص‌گرایی نوعی تناسب و توازن ایجاد شود. در بُعد عام‌گرایی، جهان‌شمولی و فراگیری حقوق کودکان و عدالت در حق آنان در امر تعلیم و تربیت و تعهد به این حقوق می‌تواند متضمن توجه به صداهای آنان باشد و در بُعد خاص‌گرایی پذیرش تکثر و تنوع شکل‌های کودکی و صدا(ها)ی کودکان می‌تواند به ما در فهم بهتر جهان، نیازها، برداشتها و در یک کلام زیست‌جهان آنها کمک کند. با درک این دو بُعد و ردّ مفهوم کودک ایده‌آل، باید تلاش‌هایمان معطوف به برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی باشد که مبتنی بر پژوهش‌های فراوان صورت گرفته در سطح خرد و کلان، با حضور خود کودکان به عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش باشد. چنین پژوهش‌هایی که موضوعش کودکان و دانش‌آموزان و زندگی آنان با رجوع به صدای خود آنان است، باعث می‌شود صدای

آنان، به عنوان کسانی که در ساخت خود و اجتماع نقشی فعال دارند و بسته به توانایی‌هایشان در دوران مختلف زندگی، در درجه‌های مختلف سوژه فعال و کنش‌گر زندگی خود هستند، بیشتر شنیده شود. چنین پژوهش‌هایی علاقه‌مندی‌ها، ویژگی‌ها، توانایی‌ها و زیست‌جهان کودکان و دانش‌آموزان را بر ما به شکل معنادارتری پدیدار می‌کنند و جای تک‌گویی و اقتدار بزرگسال‌محور را گفتگو می‌گیرد.

در رجوع به صدای کودکان و دانش‌آموزان باید توجه داشت که گروه‌های در حاشیه و کمتر برخوردار نیز لازم است مورد توجه قرار گیرند. از جمله بخش قابل توجهی از کودکان خارج از برنامه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی وجود دارند که به دلایل مختلف از آموزش بازمانده‌اند و اصلاحات و تحولات آموزشی زمانی رنگ واقعیت به خود می‌گیرند که صدای این کودکان در حاشیه مانده و حتی فراموش شده نیز شنیده شود. کودکانی که به سبب انواع معلولیت جسمی و ذهنی، یا محرومیت‌های اقتصادی شانس بسیار کمی برای بهره‌مند شدن از آموزش داشته‌اند؛ مثل کودکان کار، کودکان بدسرپرست، کودکان مهاجر، کودکان بدون شناسنامه، دخترانی که خانواده‌هایشان به دلایل فرهنگی از تحصیل آنان جلوگیری می‌کنند، همگی نمونه‌هایی از تکثر شکل‌های کودکی هستند که معمولاً در اصلاحات آموزشی توجهی به آنها نمی‌شود و نادیده گرفته می‌شوند.

### نتیجه‌گیری

کودکان/ دانش‌آموزان به عنوان «هدف» تعلیم و تربیت و نه «ابزار» آن، باید فرصت داشته باشند صدای خود را ابراز کنند و در مسائل مربوط به زندگی خود اثر گذار باشند. این کار نیازمند پذیرش این حق از سوی بزرگسالان و تعدیل رابطه کودک - بزرگسال است. چنانکه با ارجاع به نظر فیلدینگ (b ۲۰۰۴) در آغاز بحث مطرح شد، این کار مستلزم تغییر ساختاری و فرهنگی است؛ چون کودکان و دانش‌آموزان به هر حال از قدرت بسیار کمتری در مقایسه با بزرگسالان برخوردارند و مسئولیت اخلاقی بزرگسالان فراهم آوردن شرایط مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های خرد و کلان مرتبط با سرنوشت آنان است. نفی کودکی و ارزش‌های آن، تلقی نقصان‌محور از کودک و دوران کودکی و اختلال تعریف بزرگسالان از کودکی عمدتاً به دلیل نادیده گرفتن خود کودکان در این تعریف‌ها که یکی از دلایل این نادیده‌انگاری تاریخی است، باید جای خود را به رویکردی بدهد که کودک را واجد ارزش ذاتی، کنش‌گر، فعال و دیدگاهش را شایسته رجوع می‌داند. بازنگری انتقادی نظری در رویکردهای بزرگسال‌گرا به کودکی، ردّ انگاره جهان‌شمول از کودک و دوران کودکی، پذیرش

تکثر و تنوع شکل‌های کودکی و صداها، کودکان برحسب زیست‌جهان و اقلیم‌های فرهنگی متفاوت کودکان در گوشه و کنار جهان و باور به برخورداری کودکان از حقوقی برابر با دیگر افراد جامعه در مورد امور مرتبط با زندگی آنها پیش‌نیاز رجوع به صدای کودکان به شمار می‌روند.

پژوهش «با» کودکان، به عنوان راهبردی گفتگویی و مبتنی بر پارادایم کیفی در پژوهش، می‌تواند محمل مناسبی برای فراهم کردن شرایط اثر گذاری صدای کودکان در اصلاحات آموزشی باشد. این راهبرد می‌تواند در دستیابی به دانشی بدیع و دست اول از کودکان و امور مرتبط با زندگی آنان کمک کند؛ دانشی که در رابطه‌ای دو سویه و گفتگویی میان کودک بزرگسال و به صورت مشارکتی ایجاد شده است. آنچه در جریان تلاش‌های ما برای اصلاح، نوسازی، بازبینی یا هر کنش بازنگرانه در زمینه تعلیم و تربیت ضروری و دارای اهمیت بنیادین است، مشارکت دادن صدای کودکان در این فرآیندهاست. یک بُعد این مشارکت و اثر گذاری مربوط به شناخت و دانش نوینی است که بزرگسال از جهان کودکان و مسائل آن به دست می‌آورد و این دانش می‌تواند در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. بُعد دیگر مربوط به عرصه عمل تربیتی است که در آن کودکان و دانش‌آموزان در کنار مربیان و مسئولان دیگر تربیتی حضور دارند و اینجا نیز صدای آنان باید در مسیر تربیت شنیده شده و به مشارکت گرفته شود. پژوهش با کودکان را می‌توان یکی از پیش‌رانه‌های تغییرات اصلاحی در قلمرو آموزش و پرورش با هدف دخالت دادن صدای کودکان و دانش‌آموزان در تدوین سیاست‌ها و اسناد بالادستی آموزشی قلمداد کرد. در این میان، دقت در خاص بودن موقعیت‌های شکل‌دهی به صدای کودکان و در نتیجه تکثر صداها، در کنار عام بودن حقوق کودکان در بازنمایی صدای خود به یک اندازه اهمیت دارد.



## منابع

- ایزدپناه، امین (۱۳۹۶). چندصدایی و گفتگومندی در تعلیم و تربیت رسمی ایران. (رساله دکتری). دانشگاه شیراز: شیراز.
- افلاطون (۱۳۳۵). جمهور. (فؤاد رحمانی، مترجم). تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). نقد و بررسی ساختار آموزش و پرورش ایران. *روزنامه‌ی همشهری*، ۱۳۹۲/۰۵/۲۲. دستیابی از <http://hamshahronline.ir/details/226790>. (تاریخ دستیابی ۱۳۹۸/۰۸/۱۰).
- تودوروف، تزوتان (۱۳۷۷). *منطق گفتگویی*. (اداریوش کریمی، مترجم). تهران: نشر مرکز.
- حبیب‌پور گنابی، کرم (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت‌مندی. *برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*. ۶ (۲۱). ۲۲۳-۲۸۴
- خسروزاد، مرتضی. (۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. (چاپ سوم). تهران: نشر مرکز.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۶). *مطالعات کودکی: مفاهیم، رویکردها و مسائل محوری*. *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*. ۱۳ (۴۶). ۱۳-۳۶.
- شبانی، احمد (۱۳۹۶). *کودکی زدایی در کتاب‌های درسی ابتدایی در ایران*. *فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات*. ۱۳ (۴۶). ۳۷-۷۰.
- فراست‌خواه، مقصود (۱۳۹۹). *آموزش ابتدایی در ایران و رنج‌هایش*. ارائه‌شده در هفدهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران: دانشگاه تهران.
- فیشر، رابرت (۱۳۹۷). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. تهران: انتشارات گوزن.
- مگیلیس، رادریک (۱۳۸۷). *پسا/استعمارگرایی: پیدایش تفاوت* (فریده پورگیو، مترجم). در *مرتضی خسروزاد (ویراستار)*، *دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵). *قابل‌دستیابی در پایگاه اطلاع‌رسانی دولت*: <http://dolat.ir/detail/286714>
- هاگرسون، نلسون. ال. (۱۳۹۴). *کاوشگری فلسفی: نقد توسعه‌ی (محمدجعفر پاک‌سرشت، مترجم)*. در *ادموند سی. شورت (ویراستار)*، *روشن‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. تهران: سمت.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics*. (C. Emerson, Ed. and trans.). Manchester: Manchester University Press.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*, 2nd ed. London: Taylor & Francis
- Cassidy, C. (2009). *Thinking Children: The Concept of Child from a Philosophical Perspective*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Fielding, M. (2004a). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2004b). "New wave" student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fletcher, A. (2014). *The Guide to Student Voice, 2nd Edition*. Olympia, WA: Common Action Publishing.
- Gittins, D. (2001). The historical construction of childhood. In M. J. Kehily (Ed.) *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 35-49). London: Routledge.
- Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby*, New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gray, C. & McBlain, S. (2015). *Learning Theories in Childhood*. London: Sage.
- Harper, D. (2000). Students as Change Agents: The Generation Y Model. Olympia, WA: Generation Y.
- Hill, M. (1997). Participatory Research with Children. *Child and Family Social Work*, 2, 71-183.

- Holquist, M. (1997). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Houlihan, T. (1970). A Point of Rapport between Piaget and Aristotle: From Vagueness and Confusion to Clarity and Distinctness in the Acquisition of Human Knowledge. *Laval théologique et philosophique*, 26(3), 233–261.
- James, A. & Prout, A. (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11-28.
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Harper Perennial.
- Langewand, A. (2001). Children's rights and education: A hermeneutic approach. In F. Heyting, D. Lenzen & J. White (Eds.) *Methods in Philosophy of Education* (pp. 145-159). London: Rutledge.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre of education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2):155–172.
- Levin, B. (1994). Educational reform and the treatment of students in schools. *Journal of Educational Thought*, 28(1), 88–101.
- MacBlain, S. (2014). *How Children Learn*. London: Sage.
- Mathews, G. B. (2008). Getting Beyond the Deficit Conception of Childhood: Thinking Philosophically with Children. In M. Hand and C. Win Stanley (Eds.), *Philosophy in Schools* (pp.27-40). London: Continuum.
- Mathews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Matthews, G. and Mullin, A. (2018) The Philosophy of Childhood. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/childhood/>.
- Mitra, D. L. (2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4). 651-688.
- McCall, C. (1991). *Stevenson Lectures on Citizenship*. Glasgow: Glasgow University Press.
- McDowall Clark, R. (2010). *Childhood in Society*. Exeter: Learning Matters
- Naugle, D. K. (2002). *Worldview: The History of a Concept*. Michigan: Eerdmans Publishing Company.
- Nietzsche, F. W. (1964). *The will to power*. (W. Kaufmann & R. J. Hollingdale, Trans.). New York: Vintage Books.
- Oberg, A. A. (1982). Book review: Imaging educational criticism (review of *The Educational Imagination* by Elliot Eisner), *Curriculum Inquiry*, 12, 385-404.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Falmer.
- United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: UNICEF.
- Weiten, W. (1992). *Psychology: Themes and variations*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- West, L. (2004). *The Learner's Voice. Making Space? Challenging Space?* From the Keynote Address, 2004, Canterbury Action Research Network (CANTARNET) Conference, reported in *The Enquirer*, Spring 2005. Retrieved from: <http://www.nya.org.uk/hearbyright>