



## The needs of childhood studies as interdisciplinary fields: the definition of a child

**Reza Safari Shali** , Associate Professor of the Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University. Email: [reza\\_safaryshali@khu.ac.ir](mailto:reza_safaryshali@khu.ac.ir)

**Mahdi Abbasi** , Assistant Professor of Childhood Studies, Research Institute of Culture, Art and Communication. Email: [Mahdiabbasi93@gmail.com](mailto:Mahdiabbasi93@gmail.com)

### Abstract

**Objective:** The second half of the 20th century can be seen as the beginning of a broad and systematic attention to the relationship between cognition, knowledge and science in the field of scientific policies. In the meantime, thinkers such as “Foucault”, “Derrida” and “Lyotard” by emphasizing the era of postmodernism, announced the passing of the explanations of the modernism period. The logic of modern rationality was to analyze and simplify everything. By discarding the general perceptions of the existence, the society was considered as parts that not only had no connection with the “wholeness”, but were also separated from the existence and history. On the other hand, due to the phenomenon of information explosion, today we are faced with an increasing and huge amount of data. This situation has made it difficult to establish a connection between the components of information and the received data, and secondly, people with a wide range of useful information, meet theoretically and developmentally; While in practice and facing real phenomena and situations, they cannot use them. In this situation, a solution called “interdisciplinary approach” should be resorted to in order to create a balanced situation between the fields of knowledge. The result of this conventional situation can be called “unity of knowledge”. Interdisciplinarity in a general sense includes the cooperation and companionship of different disciplinary perspectives in order to reach common points of understanding of phenomena and also to provide the possibility of benefiting from perspectives other than the common perspective of a discipline to look at phenomena. Childhood studies is often described as an interdisciplinary approach. This approach emerged and expanded as an interdisciplinary research field since 1990. As stated, one of the basic requirements in interdisciplinary approaches is to reach the points of common understanding of the phenomena and in other words to “align” and find a common language about the subject in question. It is not wrong to say that one of the most important examples to reach consensus is to have a single or close definition of the topic under study. As Aristotle believed that “we should start the conversation from the definition”. In examining the existing works and studies in the field of “childhood studies”, as an interdisciplinary view of a subject that seems to be neglected and perhaps considered unimportant, this is the question of “who is a child?”. In fact, the definition of a child as a missing link is one that studies in this field have not paid attention to. This lack, in addition to the disadvantages described earlier, causes a problem in the field of practice where the policy makers of this field, especially the cultural policy makers of the childhood field, when formulating cultural policies for children and setting cultural policies and plans in this field, it is necessary to define a single And at the same time, it should be comprehensive and prevent the subject under discussion, i.e. the child, and in the absence of such a definition, the scope of policy making in this area is very limited. The side will be incomplete and useless. Thus, the first step in cultural policymaking in this field is to have a definition of a child. Therefore, as a necessary introduction to other

researches in this field, this research sees its mission as responding to this need by using data taken from the specialized sources of each of the peripheral fields of this field-childhood studies-which specifically approaches: lexicology, law, sociology, religion. Islam), including psychology, first examine what definition each of these mentioned approaches has provided about children and childhood? and, secondly, what are the scopes and characteristics of each of these definitions for children? And finally, is it possible to reach a common definition among these approaches, or at least provide a kind of classification and genealogy of the existing definitions. which will be useful for researchers, policy makers and decision makers in this field.

**Method:** To answer the questions of this research, the library and document method has been used because specialized texts are the only source of answers for the questions of this research.

**Conclusion:** By adopting an analytical-critical view, it is possible to identify the elements and components in each of the areas, in "lexicology"; We witnessed "predominance of the biological approach", "link with traditional discourses" and "being influenced by the cultural context", in the field of "legal" definition; "Tension between quantitative and qualitative approaches", "impact of human rights discourses" and "challenges of operationalizing standards" were deduced. In the field of "national and international documents" we witnessed the "impact of global policies and discourses" on how to understand and define children, in the field of "religious"; "Emphasis on qualitative criteria", "Link with value system" and "Challenge of different interpretations" were observed, in the field of "Sociology" we saw "Criticism of deterministic approaches", "Attention to the agency of the child" and "The child is a product of society", and finally in the field of "psychology"; "Evolutionary approach" and "age-oriented" were central in the definition of the child. It seems that the only theoretical approach available in the field of sociology of childhood that can explain this level of variety of views and perspectives in the understanding of children is the theory of social constructionism. According to this theory, childhood is a fundamentally historical and cultural concept. In this theory, not a specific definition of a child but various definitions of a child can be understood based on different cultural and social discourses. In fact, this theory emphasizes that childhood is a social phenomenon and not a natural stage of development. Therefore, the cultural environment in which a child grows up has a profound effect on his learning and cognitive development process, hence, as mentioned, it is the social-historical background that determines and defines the child's dimensions and coordinates. In fact, affairs in this theory are contextual and belong to time and place, and the universal issue is ruled out. In the situation of the diversity of different perspectives that have affected the definition of the child, it is naturally ambitious and unscientific to expect a single definition from a scientific article that has the necessary comprehensiveness and limitations. But the authors of this article believe that a conceptual framework can be presented for this purpose. By analyzing and reviewing the findings, it seems possible to propose a unified framework for understanding and defining childhood in Iran. This model is based on 3 guiding principles, which are: a. Accepting the complexity and multidimensionality of childhood b. Simultaneous attention to biological and cultural factors and c. Flexibility in definition and application. Also, in this framework, the four key dimensions that were extracted from the findings of this research should be taken into consideration. These dimensions are: 1- the biological-developmental dimension of the child, 2- the psychological-cognitive dimension of the child, 3- the social-cultural dimension of the child, and finally, 4- the legal-political dimension related to the child.

**Keywords:** Childhood studies, interdisciplinary, divergence, convergence, social constructionism.



## بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای: تعریف کودک

رضا صفری شالی<sup>۱</sup>، مهدی عباسی<sup>۲</sup>

### چکیده

کودک و کودکی دارای ابعاد متکثر و چندلایه است؛ از این رو مطالعه این حوزه ماهیتاً میان‌رشته‌ای تلقی می‌شود. مطالعات میان‌رشته‌ای در معنایی عام، همراهی دیدگاه‌های مختلف رشته‌ای در راستای رسیدن به نقاط اشتراک فهم از پدیده‌ها تعریف می‌شود. یکی از مصادیق نقاط مشترک، وجود تعریف واحد یا نزدیک از موضوع است که در اینجا همانا تعریف «کودک» است. در بررسی مطالعات موجود در حوزه مطالعات کودکی مشاهده می‌شود که پرداختن به این مهم به‌نوعی غفلت شده است. این فقدان، سیاست‌گذاری در این حوزه را نیز با مسائلی مواجه می‌کند. با عنایت به این وضعیت این مقاله رسالت خویش را پاسخگویی به این فقدان تعریف کرده است. بدین نحو که با به‌کارگیری روش کتابخانه‌ای و اسنادی در متون حقوقی، فرهنگ لغت، متون دینی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی در پی پاسخ دادن به این سؤالات است: ۱. هریک از حوزه‌ها چه تعریفی از کودک ارائه کرده‌اند؟ ۲. حدود و ثغور و ویژگی‌های این تعاریف کدامند؟ ۳. اینکه آیا امکان رسیدن به تعریفی واحد وجود دارد؟ یافته‌های تحقیق حکایت از وجود همگرایی‌ها و واگرایی‌هایی در میان تعاریف داشتند به این شرح، برخی حوزه‌ها معیارهایی کمی را برای تعریف و برخی معیارهایی کیفی را برای تعریف کودک و کودکی برگزیده‌اند. تنها رویکرد نظری موجود در حوزه جامعه‌شناسی کودکی که می‌توانست این سطح از تنوع مناظر و چشم‌اندازها را در فهم کودک تبیین نماید، نظریهٔ برساخت‌گرایی اجتماعی است. بدین صورت، کودکی مفهومی اساساً تاریخی و فرهنگی است؛ از این رو در این نظریه نه یک تعریف مشخص از کودک، بلکه تعاریف متنوعی از کودک براساس گفتمان‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی قابل درک است. در وضعیت تنوع چشم‌اندازهای مختلفی که تعریف کودک را متأثر کرده است، طبیعتاً توقع ارائه تعریفی واحد از یک مقاله علمی که جامع و مانع لازم را داشته باشد، امری بلندپروازانه و غیر علمی می‌نماید؛ بنابراین نگارندگان این مقاله به ارائه چهارچوبی مفهومی که خصلتی تلفیقی داشت، برای این منظور پرداختند.

### واژگان کلیدی

مطالعات کودکی، میان‌رشته‌ای، واگرایی، همگرایی، برساخت‌گرایی اجتماعی.

## مقدمه و بیان مسئله

نیمه دوم قرن بیستم را می‌توان آغاز گسترده و نظام‌مند توجه به رابطه معرفت، دانش و علم در حوزه سیاست‌گذاری‌های علمی دانست. در این بین، متفکرانی چون «فوکو»<sup>۱</sup>، «دریدا»<sup>۲</sup> و «لیوتار»<sup>۳</sup> با تأکید بر زمانه پست‌مدرنیسم، گذر از تبیین‌های دوره مدرنیسم را اعلام کردند. منطق عقلانیت مدرن، تجزیه و ساده کردن همه چیز بود. با کنار زدن ادراکات کلی از هستی، جامعه به منزله اجزایی تلقی می‌شد که نه تنها پیوندی با «کلیت خود» نداشت؛ بلکه از هستی و تاریخ هم گسسته بود. در این میان، تجزیه علوم انسانی به مراتب خسارت‌بارتر بود؛ زیرا به همان‌سان که در علوم طبیعی به اشیای بی‌روح نگریسته می‌شد، آدمی را تا حد «اشیا» تنزل می‌داد.

از سوی دیگر با عنایت به پدیده انفجار اطلاعات، امروزه با حجم رو به تزاید و عظیمی از داده‌ها روبه‌رو هستیم. این وضعیت باعث شده است که نخست، ایجاد ارتباط بین اجزای اطلاعات و داده‌های دریافتی دشوار شود و دوم افراد با گستره وسیعی از اطلاعات کاربردی، نظری و توسعه‌ای روبه‌رو شوند؛ در حالی که در عمل و در مواجهه با پدیده‌ها و موقعیت‌های واقعی نمی‌توانند از آن‌ها را استفاده کنند. در این حالت، باید به راه‌چاره‌ای توسل جست که از آن تحت عنوان «رویکرد میان‌رشته‌ای» یاد می‌شود تا وضع متعادلی بین حوزه‌های دانش ایجاد شود. پیامد این وضع متعارف را می‌توان «یگانگی معرفت» نامید

درواقع رویکرد میان‌رشته‌ای ضروری است برای: آموزش ناتوانی‌های دانش، اشتباهات و خطاها، برای اطمینان از تناسب دانش، برای آموزش وضعیت بشری، برای کمک به رویارویی با ابهامات، برای آموزش درک بهتر، برای آموزش اخلاقیات نوع بشر. درواقع این رویکرد می‌کوشد با ترکیب بینش‌ها به شناختی جامع و مبسوط نسبت به پدیده‌ای پیچیده دست یابند یا پدیده‌های پیچیده و جدید را ابداع کنند

بین‌رشته‌ای در معنایی عام، همکاری و همراهی دیدگاه‌های مختلف رشته‌ای در راستای رسیدن به نقاط اشتراک فهم از پدیده‌ها و همچنین فراهم کردن امکان بهره‌مندی از چشم‌اندازهای دیگری غیر از چشم‌انداز مالوف رشته‌ای برای نگریستن به پدیده‌ها را شامل می‌شود؛ لذا درک رویکرد بین‌رشته‌ای ضمن کمک به هماهنگی و درک بیشتر دانشمندان رشته‌های مختلف از تأکید افراطی بر وحدت صوری اجتناب می‌ورزد (پاریاد و معروفی، ۱۳۹۳: ۵-۱۱ و نبوی، ۱۳۹۵: ۶۱ و آراسته، ۱۳۸۸: ۲۸)

1. Foucault

2. Derrida

3. Lyotard

مطالعات کودکی اغلب به‌عنوان رویکردی میان‌رشته‌ای توصیف می‌شود (Thorne, 2007: 147). این رویکرد به‌عنوان زمینه تحقیقی میان‌رشته‌ای از سال ۱۹۹۰ ظهور و گسترش یافت (James, 2013: 4). «پروت»<sup>۱</sup>، برخی دلایل بین‌رشته‌ای بودن مطالعات کودکی را چنین توضیح می‌دهد: «کودکان و نوجوانان به‌گونه نامناسبی تحت تأثیر هریک از ابعاد اصلی بحران‌های سیاسی و اجتماعی قرار گرفته‌اند. به نظر می‌رسد این وضعیت مشخصه بارز دنیای معاصر باشد: تغییرات آب‌وهوایی، بحران پناهندگان، تأثیر مداوم بحران مالی سال ۲۰۰۸ و تأثیر آن بر خدمات به نوجوانان، بیکاری و سوءتوزیع منابع بین نسلی. این یک دستور کار دشوار و بخشی از دلایلی است که نشان می‌دهد مطالعات کودکی، مطالعه‌ای بین‌رشته‌ای است که پرداختن بدان مستلزم درک گسترده‌ای است که جنبه‌های مختلف زندگی بشر را از هم جدا نمی‌کند. این امر ما را به سمت تأسیس و ایجاد رویکرد مطالعات کودکان به‌عنوان میدانی که می‌تواند چند رشته‌ای و بین‌رشته‌ای باشد آن‌هم به معنایی وسیع (که شامل علوم طبیعی، علوم اجتماعی و علوم انسانی است) رهنمود می‌کند» (Prout, 2019: 1)

همان‌طور که بیان شد یکی از اقتضائات اساسی در رویکردهای میان‌رشته‌ای، رسیدن به نقاط اشتراک فهم از پدیده‌ها و به تعبیری «هم‌افق شدن» و یافتن زبان مشترک از موضوع موردنظر است. ضرورت نزدیک کردن افق‌ها که موجد و موجب همگرایی و هم‌افزایی میان رشته‌های منفرد در کنار هم می‌شود، خصائصی را که اساساً باعث ظهور رویکردهای میان‌رشته‌ای بوده است، موجب ویژگی‌هایی نظیر: «افزایش توانمندی علم برای حل مسائل پیچیده و چندوجهی، شناخت بهتر، آموزش درک بهتر، ارتفاع ناتوانی‌های دانش، اطمینان از تناسب دانش، کمک به رویارویی با ابهامات، جامع‌نگری و...» که تنها گوشه‌ای از ویژگی‌هایی است که لزوم گام نهادن در اتخاذ رویکردهای میان‌رشته‌ای را ضرورت می‌بخشند (قاسمی و امامی میبیدی، ۱۳۹۵ و نبوی، ۱۳۹۵)

بی‌راه نیست که گفته شود یکی از مصادیق حیاتی برای رسیدن به هم‌افقی، داشتن تعریف واحد و یا نزدیک از موضوع مورد بررسی است. چنانچه ارسطو بر این باور بود که «باید گفت‌وگو را از تعریف آغاز کنیم» (ارسطو، کتاب چهارم، ۱۳۶۶: ۱۲۲). چراکه ضرورت وجود تعریف واحد از موضوع یا به زبان دیگر، شناخت پایدار فضای مفهومی موضوع علم مورد نظر در بادی امر موجبات انسجام حرکت، امکان ارتباط و مفاهمه میان اعضای جامعه علمی، رفع سو تفاهمات پیش رو، شفافیت و ابهام‌زدایی و درنهایت رسیدن

به حل مسئله و نائل آمدن به اهداف و چشم‌اندازهای تعریف‌شده در برنامه پژوهشی می‌شود و طبیعتاً اگر این اشتراک در فضای مفهومی پایدار از موضوع، وجود نداشته باشد، ادامه مسیر در آن حوزه بیهوده و ابتر می‌نماید و آن حرکت علمی نه‌تنها مشکل‌گشا و مسئله‌زدا نخواهد بود، بلکه آشفتگی و ابهام، خروجی‌های آن حرکت خواهند بود. این وضعیت یادآور این مصرع است که «از قضا سرکنگبین صفرا فزود». بنابراین می‌توان نتیجه گرفت وجود اشتراک در تعریف، مقدمه‌ای ضروری برای سایر فعالیت‌هایی است که به‌صورت جمعی در این میدان رقم خواهد خورد

در بررسی آثار و مطالعات موجود در حوزه «مطالعات کودکی»، به‌عنوان منظری بین‌رشته‌ای موضوعی که به نظر می‌رسد به‌نوعی مور غفلت واقع شده و شاید به‌نوعی بی‌اهمیت تلقی شده است، این مسئله است که اساساً «کودک کیست؟». در واقع تعریف کودک به‌عنوان یک حلقه مفقوده‌ای است که مطالعات این حوزه توجهی بدان نداشته‌اند. به‌عنوان مثال در کتب (Childhood and youth studies, 2007) و «درآمدی بر مطالعات کودکی» (۱۳۹۶) بحث با موضوعات و مسائلی آغاز می‌شود که هریک از رشته‌های منفرد در این حوزه با آن روبه‌رو بوده و هستند

این فقدان و خلا، علاوه‌بر معایی که قبل‌تر شرح آن گذشت، در عرصه عمل آنجایی باعث معضل و مسئله می‌شود که سیاست‌گذاران این حوزه علی‌الخصوص سیاست‌گذاران فرهنگی حوزه کودکی به هنگام تدوین سیاست‌های فرهنگی برای کودکان و تنظیم خط‌مشی‌ها و برنامه‌ریزی‌های فرهنگی در این عرصه لازم است، تعریف واحد و درعین‌حال جامع و مانعی از موضوع بحث خود یعنی کودک داشته باشد و در صورت فقدان چنین تعریفی حیطه سیاست‌گذاری این حوزه بسیار چند پهلو، ناقص و غیر نافع خواهد شد. بدین‌سان اولین مرحله در سیاست‌گذاری فرهنگی در این حوزه، داشتن تعریفی از کودک است

بنابراین به‌عنوان مقدمه‌ای ضروری بر پژوهش‌های دیگر در این حوزه، این تحقیق رسالت خویش را پاس‌خوایی به این نیاز می‌داند که با استفاده از داده‌های برگرفته از منابع تخصصی هرکدام از رشته‌های پیرامونی این عرصه (مطالعات کودکی) که در اینجا مشخصاً رویکردهای: لغت‌شناسی، حقوق، جامعه‌شناسی، دین (اسلام)، روان‌شناسی<sup>۱</sup> را شامل می‌شود؛ اولاً بررسی کند که هریک از این رویکردهای مذکور چه تعریفی در باب کودک و کودکی ارائه داده‌اند؟، ثانیاً هریک از این تعاریف چه محدوده و ویژگی‌هایی را

۱. به‌عنوان محدودیت این پژوهش باید گفت که به جهت محدودیت دسترسی به منابع دیگر متون و نیز محدودیت زمانی، صرفاً حوزه‌های فوق‌الذکر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

برای کودک و کودکی ذکر کرده‌اند؟ و در نهایت اینکه آیا امکان رسیدن به تعریفی مشترک در میان این رویکردها وجود دارد یا دست‌کم به ارائه نوعی طبقه‌بندی و سنخ‌شناسی از تعاریف موجود بپردازد که برای محققین، سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران این حوزه راهگشا و مفید باشد

### پیشینه تحقیق

پیشینه و ادبیات حوزه کودکی هنوز غنی نشده است و در ادبیات لاتین و بین‌المللی این حوزه هم به زحمت می‌توان در تمام حوزه‌ها پیشینه‌ای عیناً مرتبط یافت؛ لذا در ادامه چند پژوهش به‌طور نمونه، مرور و واکاوی قرار می‌گیرند. این پژوهش‌ها حدالمقدور نزدیک به موضوع پژوهش حاضر انتخاب شده‌اند و سعی شده در عین اختصار و پرهیز از پرگویی جامعیت لازم را پوشش دهند

جین میلز و ریچارد میلز<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در کتاب «مطالعات کودکی: خوانشی از چشم‌اندازهای دوران کودکی» در فصل اول با عنوان «چشم‌اندازهای کودکی» می‌نویسد این اثر درباره کودکی نیست، اما درباره چشم‌اندازهای کودکی و کودکان است. میلز به مشکل‌آفرین بودن بیان اینکه کودکی چیست و کودکان چه کسانی هستند می‌پردازد. وی اعتقاد دارد ماهیت کودکی چنین است که مطالعه آن نمی‌تواند در یک رشته دانشگاهی محدود شود؛ بلکه این مطالعه باید حوزه‌های مطالعاتی‌ای همچون: مردم‌شناسی، هنر، رشته کامپیوتر، تعلیم و تربیت، تاریخ، ادبیات، پزشکی، فلسفه، فیزیولوژی، روان‌شناسی، روان‌کاوی، روان‌درمانی، جامعه‌شناسی، آمار و الهیات را در بر بگیرد. وی شش چشم‌انداز ممکن از کودکی را پیشنهاد می‌کند و شرح می‌دهد که به چه نحوی آن‌ها را برگزیده است. موارد پیشنهادی وی عبارت‌اند از: کودک بی‌گناه، کودک به‌عنوان کارآموز، کودک خوداتکا، کودک به‌عنوان اعضای یک گروه مشخص، کودک آسیب‌پذیر و در نهایت کودک به‌مثابه حیوان. این شش چشم‌انداز برساخت‌هایی هستند که وی به لحاظ تاریخی از کودکی ارائه کرده است

گابریل یاسین<sup>۲</sup> در پایان‌نامه دوره دکتری خود که در دانشگاه نیوجرسی با عنوان «مفهوم کودکی در قرن ۱۸ فرانسه» انجام داده است به تأثیر اندیشه‌های روشنگری بر تغییر مفهوم کودکی پرداخته است. وی در این پژوهش با تأکید بر ادبیات کودکان و آموزش‌های رسمی کودکان این تغییر موضع را مشهود ساخته و البته با تأکید و برجسته کردن مقوله جنسیت در تلقی از کودکی اهمیت این مقوله را هم مشخص می‌کند. همچنین با استناد به آراء لاک

و روسو به تأثیر و اهمیت نقش بازی و بازی کردن کودکان در تربیت صحیح و معصومیت آن‌ها پرداخته است (یاسین، ۲۰۰۳؛ به نقل از فرزانه‌فر، ۱۳۸۹: ۱۲-۱۳)

لی و موتسکاو در مطالعه خود که سعی کرده‌اند یک روند یا رویکرد متفاوت در مطالعات کودکی و نگاه به پدیده کودکی را نشان دهند، ابتدا دوگانه زیستی و اجتماعی کودکی را مطرح کرده و سپس با زیر سؤال بردن طرفداری از هرکدام از این دو قطب، توصیه آن‌ها این است که سوای توجه توأمان به این دوگانه، مطالعات کودکی را مستلزم داشتن نگاهی چندگانه و فراتر رفتن از این دوگانه می‌دانند و از نوعی زیست سیاست کودکی یاد می‌کنند که متعین از بسترها و زمینه‌های متنوعی است (لی و موتسکا: ۲۰۱۱)

اسمیت<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در اثر خویش با عنوان «حکمرانی دوران کودکی: گفتمان، قدرت و عاملیت»؛ به بحث شکل‌گیری مفهوم کودک در بستر دولت و حاکمیت می‌پردازد و این مرور از قرن هجده را تا ظهور کودکی که در آرمان نئولیبرال از حکومت یا دولت جا می‌گیرد، دنبال می‌کند. ضمن مرور آراء از زمان لاک و روسو و تأکید بر فوکو و گفتمان قدرت و تبارشناسی قدرت نئولیبرال به سراغ مطالعات کودکی می‌رود و با تاسی از مطالعات کودکی یا جامعه‌شناسی کودکی جنکس<sup>۳</sup> که از دو مفهوم کودک دیونیزیایی و آپولونیایی تعریف و تحلیل خود را مشخص می‌کند به سراغ مفهومی دیگر از کودکی می‌رود که متناسب با ویژگی‌های نئولیبرال است و آن را کودک آتنی می‌نامد که متناسب با عقلانیت‌های نئولیبرال و لیبرال پیشرفته است؛ زیرا مسئولیت‌پذیر و واجد عاملیت و تأثیرپذیری است

«زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی از کودکی» (۱۳۹۵) عنوان پژوهشی است که سجادیه و آزادمنش با استفاده از روش تحلیل زبان فنی - رسمی و تحلیل مفهومی انجام داده‌اند. پژوهشگران تحول مفهوم کودکی را در پنج دوره زمانی (دوران باستان، قرون وسطی، رنسانس، مدرن و معاصر) بررسی کرده‌اند. برای این منظور از چهار انگاره مفهومی که توسط نویسندگان برگزیده شده، استفاده کرده‌اند. این چهار انگاره عبارتند از: ۱. وابستگی مفهوم کودکی به بزرگسالی ۲. وضعیت ارزشی وجود کودک ۳. وضعیت توانشی کودک به لحاظ رشدیابندگی و ۴. جایگاه قوای شناختی، عاطفی و تخیل کودک در تعلیم و تربیت. در انتهای کار نویسندگان از این رهگذر با استفاده از این چهار انگاره، مؤلفه‌های کودکی در نظریه انسان عامل را نیز استخراج کرده‌اند

1. Lee & Motska

2. Smith

3. Jenks



به‌عنوان جمع‌بندی معرفت پیشینیان، باید گفت که اولین پژوهش هر چند به اهمیت بررسی چندرشته‌ای کودک اشاره می‌کند و تعریف کودک و کودکی را همراه با صعوبت‌های بسیار توصیف می‌کند، اما درنهایت تعریفی از آن‌ها ارائه نمی‌دهد.

گابریل یاسینه مفهوم کودکی در قرن هجده پرداخته و بیان می‌کند اندیشه‌های روشنگری بر تعریف مفهوم کودک، آن هم با تأکید بر مقوله جنسیت اثر گذاشته است. لی و موتسکا، ضمن رد منظرهای زیستی یا اجتماعی صرف در تعریف کودکی، تعریف کودک را مبتنی بر بسترها و زمینه‌ها می‌دانند. اسمیت نیز با یک بررسی تاریخی از کودک آتنی صحبت می‌کند که منبعث از عقلانیت نئولبرال است. مطالعه آخر نیز صرفاً با چهار انگاره «محقق برگزیده» کودکی را در طول زمان بررسی کرده است

### چهارچوب مفهومی

سازده‌گرایی گرایبی اجتماعی یک حرکت نسبتاً جدید در فهم دوران کودکی محسوب می‌شود. دورنما و چشم‌انداز این نظریه تا حد زیادی از عکس‌العمل‌های سال‌های ۱۹۷۰ نسبت به حاکمیت پوزیتیویسم بر جامعه‌شناسی بریتانیا ناشی می‌شود. در این چهارچوب، توصیف دوران کودکی یا درواقع هر پدیده دیگری به‌عنوان یک موضوع ساخته‌شده توسط اجتماع به‌منزله پذیرش آگاهانه معانی بدیهی آن موضوع هستند. بدین ترتیب اگرچه همه ما به‌طور آشکار می‌دانیم که کودکان چه هستند و دوران کودکی شبیه چه چیزی است. برای برساخت‌گرایان اجتماعی، این شناختی نیست که بتوان با اعتماد کامل آن را بررسی کرد. داشتن چنین شناخت و دانشی از کودک و دنیای زندگی او به استعدادها و پتانسیل آگاهی به‌وجودآمده درباره متن اجتماعی، اقتصادی، تاریخی و اخلاقی ما بستگی دارد. بدین ترتیب، سازده‌گرایان اجتماعی در بررسی‌های خود مجبورند وجود و قدرت‌های معین یک ساختار اجتماعی را مسلم فرض کنند که چیزها را مثل دوران کودکی، آن‌گونه که هستند می‌سازند. پیشنهاد آن‌ها این است که به‌طور ذهنی، پدیده را بازسازی کنند و نشان دهند که پدیده مطالعه چگونه شکل گرفته است؛ بنابراین در درون یک دنیای ذهنی ساخته‌شده توسط اجتماع، هیچ محدودیت یا شکل ضروری وجود ندارد. براین اساس دوران کودکی به یک شکل محدود و قابل تشخیص وجود ندارد

ساخت‌گرایی اجتماعی موضوع تکثر و تعدد را تأکید می‌کند و معتقد است ملاک قضاوت‌های ما به نوع نگرش ما به دنیا (جهان بینی ما) مربوط می‌شوند و بنابراین ما نمی‌توانیم قضاوت‌های ارزشی جهان‌شمول انجام دهیم (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳: ۷۰-۷۳)

## روش تحقیق

برای پاسخگویی به پرسش‌های این تحقیق از روش کتابخانه و اسنادی استفاده شده است؛ چراکه متون تخصصی تنها منبع پاسخگویی برای سؤالات این پژوهش هستند. روش‌های کتابخانه‌ای و اسنادی در تمامی تحقیقات علمی استفاده می‌شود؛ ولی بعضی از آن‌ها در بخشی از فرایند تحقیق یعنی مطالعه ادبیات و سوابق پژوهشی از این روش استفاده می‌شود و در بعضی از آن‌ها موضوع تحقیق از حیث روش، ماهیتاً کتابخانه‌ای است و از آغاز تا انتها متکی بر یافته‌های تحقیق کتابخانه‌ای است. در واقع این روش، استفاده منظم از مطالب چاپی و نوشته‌شده برای پژوهش است. بخش قابل توجهی از پژوهش‌های نظری در جامعه‌شناسی، خواسته یا ناخواسته از روش اسنادی بهره می‌برند. در این روش، پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود را درباره کنشگران، وقایع و پدیده‌های اجتماعی از بین منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند؛ یعنی تحلیل آن دسته از اسناد که شامل اطلاعات درباره پدیده‌هایی است که قصد مطالعه آن‌ها را داریم. روش اسنادی، مستلزم جست‌وجویی توصیفی و تفسیری است. در اینجا پژوهشگر به دنبال واکاوی مقاصد ذهنی و ادراک انگیزه‌های پنهان یک متن نیست. به همین دلیل نمی‌توان توسعه تکنیکی روش اسنادی را چندان به سنت هرمنوتیک متصل کرد. در این روش، علاقه پژوهشگر این است که از فهم مقاصد و انگیزه‌های اسناد و متون یا تحلیل‌های تأویلی یک متن خارج‌شده و آن را به‌عنوان زبان مکتوب و گفتمان نوشتاری نویسنده، پذیرفته و استناد کند (گیدنز، ۱۳۸۶: ۷۳۳ و حافظ‌نیا، ۱۳۹۸: ۱۹۶ و صادقی فسایی، عرفان منش، ۱۳۹۴: ۶۳-۶۵)

## یافته‌های تحقیق

در ادامه به شکل مبسوطی به تعاریف موجود از کودک و کودکی و ویژگی‌های آن‌ها در حوزه‌های مورد اشاره خواهیم پرداخت

## لغت‌شناسی و تعریف کودک

در فرهنگ فارسی دهخدا، «کودک» به معنای کوچک، صغیر و در پهلوی کوتک به معنی صغیر، طفل و بچه خواه پسر باشد و یا دختر و نیز فرزندی که به حد بلوغ نرسیده (پسر یا دختر)، طفل، ولید، صبی و صبیبه آمده است. «کودکی» نیز بچگی و طفولیت، صبا، صباوت، صبوت، صبوت و چگونگی حال و صفت کودک تعریف شده است (دهخدا، ۱۳۷۳: ۱۶۴۸۱-۱۶۴۸۲)

در فرهنگ «معین»، «کودک» در معنای اول کوچک، صغیر و فرزندی که به حد بلوغ

نرسیده (پسر یا دختر) و طفل تعریف شده است. در معنای دیگر «کودک»، جوان معنا شده است (معین، ۱۳۷۵: ۳۱۱۷-۳۱۱۸).

فرهنگ «بیان اندیشه‌ها» در بیان معنای «کودک» ارجاع به دو مفهوم بچه و غلام می‌دهد. «بچه» طفل، صبی، کودک، فرزند، ولد، چراغ چشم‌وچراغ دل تعریف شده است. معادل معنای «طفل» نیز نوزاد آدمی، مولود و کوچک از هر چیز تعریف شده است. «غلام» نیز به کودک، کودکی که خطش دمیده باشد از چهارده‌سالگی تا بیست‌ویک سالگی پسر تعریف شده است (صبا ۱۳۶۶: ۴۹۶، ۷۸، ۷۹، ۴۳۳).

«کودک» در «فرهنگ بزرگ سخن» بچه انسان تا قبل از بلوغ، جوان و امرد تعریف شده است. «کودکی» نیز کودک بودن؛ بچگی. مجازا غفلت و بی‌خبری و درنهایت دوره‌ای از عمر، قبل از نوجوانی تعریف شده است (انوری، ۱۳۸۱: ۵۹۸۹-۵۹۹۰).  
در برخی کتب لغت چند مرحله از سن کودک قبل از بلوغ به‌طور خاص توجه شده است که عبارت‌اند از

الف) کودک تا زمانی که در شکم است و زاییده نشده، «جنین» نام دارد. ب) کودک بعد از تولد در زمان شیرخوارگی «رضیع» نام دارد. ج) کودک ممیز، این کلمه از ماده تمیز گرفته شده و به معنای جدایی اشیا از یکدیگر است. د) کودک مُراهق، کودکی است که نزدیک به احتلام و در شرف بلوغ باشد، چه دختر و چه پسر (گوه‌شناس مقدم، ۱۳۹۴: ۱-۲).

در «فرهنگ آنلاین کمبریج» کودک به‌عنوان «پسر یا دختر از بدو تولد تا بزرگسالی یا فرزند پسر یا دختر در هر سنی» تعریف شده است. «فرهنگ آنلاین مارین و بستر» چندین تعریف از کودک مطرح کرده است: «کودک به‌عنوان یک فرد متولد نشده یا به‌تازگی متولد شده؛ یک بچه به‌ویژه بین نوزادی و جوانی؛ فرزند پسر یا دختر والدین انسانی؛ کسی که به‌شدت تحت تأثیر دیگری یا یک مکان یا وضعیت امور قرار می‌گیرد و درنهایت محصول و نتیجه تعریف شده است»

### علم حقوق و تعریف کودک

حال پس از بررسی تعریف کودک در فرهنگ لغات به سراغ تعریف حقوقی از کودک و کم‌وکیف آن در کشور می‌رویم. تعیین تقنینی مرز میان بزرگسالی و کودکی در قلمرو حقوق از اهمیت اساسی برخوردار است. با توجه به اینکه طفل بودن فرد در عرصه حقوق کیفری ماهوی و شکلی و همچنین در عرصه حقوق مدنی از نظر حقوق و تکالیف افراد دارای آثار و تبعات مختلف و متنوعی است، قانون‌گذاران کشورهای مختلف سن معینی را به‌عنوان سن کودکی در نظر گرفته‌اند (زینالی، روحی کریمی، ۱۳۹۶: ۷۱ و ۷۳). کودک یا صغیر در اصطلاح حقوقی به

کسی گفته می‌شود که از نظر سنی به نمو جسمی و روحی لازم نرسیده است؛ به عبارتی به سن بلوغ نرسیده باشد (کارگروه حقوق کودک، کرسی حقوق بشر دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۸: ۲۵). قبل از اصلاح قانون مدنی به سال ۱۳۶۱، صغیر به کسی گفته می‌شد که به سن هجده سال تمام نرسیده است؛ ولی با اصلاحات صورت‌گرفته در قانون مدنی و حذف ماده ۱۲۰۹، سن هجده سال به‌عنوان سن کبر لغو شد. قانون مدنی برای صغیر اقسامی قائل نشده است، اما در قوانین کیفری و سوابق فقهی، صغیر در رابطه با دخالت در امور خود اعم از مالی و غیرمالی به دودسته تقسیم می‌شود

دسته اول، صغیر غیر ممیز: صغیر غیر ممیز فرد نابالغی است که اهلیت استیفاء هیچ حقی از حقوق خود را ندارد. قانون مدنی ایران از صغیر غیر ممیز تعریفی ارائه نکرده است و سن خاصی را در این خصوص در نظر نگرفته است؛ بنابراین تشخیص امر و تعیین تکلیف در این خصوص به عهده قاضی دادگاه است

دسته دوم، صغیر ممیز: صغیر ممیز در مقابل صغیر غیر ممیز بوده و دارای قوه درک و تمییز نسبی است؛ ولی به سن بلوغ نرسیده است (زیویار، ۱۳۹۵: ۲۳-۲۴)

در قوانین ایران تعریفی مشخص از کودک وجود ندارد و فقط سن بلوغ تعیین شده است. برخی بر این باورند که در حقوق ایران و قانون مدنی شروع دوران کودکی با تولد طفل آغاز می‌شود. به نظر برخی دیگر با نگاه کلی به قوانین مدنی و جزایی می‌توان به این نتیجه رسید که «حمل» به‌عنوان موجودی زنده و مستقل از پرومادر، مورد توجه قانون‌گذار بوده است. از این رو، شروع کودکی از زمان استقرار و انعقاد نطفه در رحم است. مطابق قانون می‌توان برای جنین نیز حقوقی در نظر گرفت و تعرض به این حقوق را موجب مسئولیت مدنی و کیفری قلمداد کرد. به نظر می‌رسد از بین این دو نظریه، نظریه اول پذیرفتنی نیست؛ زیرا تنها مطابق نظر دوم می‌توان برای تعرض به حقوق و شخصیت جنین مسئولیت کیفری و مدنی مقرر داشت. ماده ۹۱۷ قانون مدنی در این مورد صریحاً مقرر می‌دارد که «حمل از حقوق مدنی متمتع می‌گردد، مشروط بر اینکه زنده متولد شود» لذا شروع کودکی از زمان استقرار و انعقاد نطفه در رحم مادر است

پایان کودکی در قوانین ایران قدری پیچیده است و به تناسب جنبه‌های مختلف عرصه‌های اجتماعی، مختلف است. قانون‌گذار در قانون مدنی (تبصره یک ماده ۱۲۱۰) و قانون مجازات اسلامی (مواد ۱۴۶ و ۱۴۷) برای ورود به سن مسئولیت کیفری و خارج شدن از حجر و ممنوعیت از تصرف، نظر مشهور فقها را که همان سن بلوغ شرعی است، معیار قرار داده است. ماده ۱۱۶۸ قانون مدنی، نگهداری اطفال را حق و تکلیف ابویین

قلمداد کرده است. اما چون قانون درباره‌ی پایان دوره‌ی حضانت حکم صریحی ندارد. دادرس باید روح قانون حمایت از جوانان و تأمین نیروی سالم و کارآمد برای جامعه و عرف و عادت مسلم را ملاک قرار دهد و در هر مورد که دوران انتقال فرزند از خانواده به جامعه نیاز به ادامه تکالیف پدر و مادر داشته باشد در شناسایی و تضمین آن تردید نکند چنان که خواهد آمد در کنوانسیون حقوق کودک، پایان کودکی مشخص شده است، اما درباره‌ی زمان شروع کودکی سخنی به میان نیامده است (اسدی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۷۴-۱۷۵). هماهنگ با این قانون در ماده، یک قانون حمایت از حقوق کودکان و نوجوانان مصوب ۱۳۸۱/۰۹/۲۵ مجلس شورای اسلامی آمده است: «افراد انسانی زیر هجده سال به‌عنوان کودک معرفی شده‌اند»

بر پایه‌ی قوانین و رویه قضایی ایران، نقطه آغاز اهلیت استیفای حقوق و نیز مسئولیت حقوقی و کیفری و به تعبیر دیگر، پایان یافتن کودکی در امور گوناگون متفاوت است. مثلاً برای تملک بلاعوض (مثل قبول هبه)، ممیز بودن کودک کافی است؛ درباره مسئولیت حقوقی و کیفری و نیز حق اداره امور غیرمالی خویش، پایان کودکی با رسیدن به سن بلوغ مذکور در قانون و برای تصرف در اموال خود، علاوه بر بلوغ با اثبات رشد تحقق می‌یابد. برای انعقاد عقد نکاح دختران سیزده‌سال تمام شمسی و پسران پانزده‌سال تمام شمسی و در سنین پایین‌تر، اذن ولی و تشخیص دادگاه لازم است. درخصوص استخدام در مشاغل کارگری پانزده‌سال تمام شمسی لازم است و درباره بهره‌مندی از حقوق سیاسی، اخذ گواهینامه رانندگی و استخدام دولتی سنینی دیگر، مانند هجده‌سالگی، معیار به شمار می‌رود

### اسناد ملی و بین‌المللی و تعریف کودک

در ادامه به تعاریف کودک در متن اسناد داخلی و بین‌المللی خواهیم پرداخت. مطابق «سند ملی حقوق کودک (برنامه عمل جامع حقوق کودک و نوجوان)»، مصوب ۱۳۹۴/۱۲/۱۶؛ افراد دارای کمتر از هجده‌سال تمام شمسی به‌عنوان جامعه هدف این سند و مشمول حمایت معرفی شده‌اند که به‌نوعی می‌توان آن را تعریف کودک در این سند تلقی نمود (سند ملی برنامه عمل جامع حقوق کودک و نوجوان، ۱۳۹۴: ۱۲)

در متن «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» نیز مشخصاً تعریفی از کودک ارائه نشده است. فقط در فصل اول بخش کلیات ذیل عنوان «سنین لازم‌التعلیم» آورده شده که: «سن تعلیم و تربیت رسمی پنج سالگی است، اما سن افراد لازم‌التعلیم طبق قانون مشخص می‌شود» که البته در بخش «بیانیه مأموریت» این سند از سنین لازم‌التعلیم چنین ابهام‌زدایی می‌شود: منظور «دانش‌آموزان در سنین تعلیم طی دوازده پایه (چهار دوره

تحصیلی سه ساله)) است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۳ و ۲۰) در «سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» که از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است و به‌منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی محسوب می‌شود، دانش آموز با این ویژگی‌ها تعریف شده است:

۱. امانت الهی و دارای کرامت ذاتی است.
  ۲. فطرت الهی در وجود او نهفته است و قابلیت شکوفایی و فعلیت یافتن دارد.
  ۳. همواره در موقعیت است و می‌تواند آن را درک کرده و با انتخاب احسن خویش در راستای اصلاح مداوم آن حرکت نماید.
  ۴. توانایی انتخاب، تصمیم‌گیری و خویش‌تن‌داری دارد و می‌تواند با محیط یادگیری، رابطه تعاملی برقرار کند و تابع بی‌چون و چرا و مقهور محیط نیست.
  ۵. از اراده و انگیزه برخوردار است که در فرایند یاددهی-یادگیری نقش اساسی دارد.
  ۶. در فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت‌پذیری و توسعه شایستگی‌های خویش به لحاظ ذاتی نقش فعال دارد.
  ۷. دارای قابلیت‌ها، تجربیات، ظرفیت‌ها و توانایی‌های گوناگون است (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۱۱-۱۲).
- براساس «کنوانسیون حقوق کودک»<sup>۱</sup>، «کودک»<sup>۲</sup> به معنای هر انسان زیر هجده سال است، مگر اینکه طبق قانون قابل اجرا دربارهٔ کودک، سن بلوغ کمتر تشخیص داده شود.<sup>۳</sup> (Convention on the Rights of the Child, 1989: 2, Pelčić, Gjuran-Coha, 2010: 69).

اما کودک در تعریف «سازمان بین‌المللی کار» (ILO) به‌عنوان فردی که شانزده سال سن داشته باشد، آمده است (The State Law and Order Restoration Council, 1993)<sup>۴</sup> در سی و دومین اجلاس وزرای سازمان کنفرانس اسلامی در ژوئن ۲۰۰۵ در صنعا، یمن «میثاق کودک در اسلام» تصویب شد. مادهٔ یک میثاق مذکور بیان می‌دارد: «برای اهداف این میثاق، کودک به معنای هر انسانی است که مطابق قانونی که برای او (مذکر/مونث) اعمال

1. Convention on the Rights of the Child

۲. در دیگر اسناد سازمان ملل متحد که ناظر به اطفال بزهکار است، اصطلاح «نوجوان» جایگزین کودک شده است و در هنگام تعریف مقرر شده است: «نوجوان کودک یا فرد جوانی است که در نظام حقوقی خاص ممکن است به علت ارتکاب جرم، به نحوی با او رفتار شود که متفاوت با نحوه رفتار با بزرگسالان باشد» و در جایی دیگر آمده است: «هر شخص زیر هجده سال نوجوان نامیده می‌شود» (زینالی و روحی کریمی، ۱۳۹۶: ۷۶).

3. According to the Convention on the rights of the Child, «...a child means every human being below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier.

4. Child means a person who has attained the age of 16 years.

می‌شود، به بلوغ نرسیده است»<sup>۱</sup> و این بدان معنی است که کودکی دوران قبل از بلوغ است و کودک به معنی فرد نابالغ است. (Covenant on the Rights of the Child in Islam, 2005:2). سازمان آموزشی علمی و فرهنگی ملل متحد یونسکو، تحقیقاتی تحت عنوان «حقوق و مسئولیت‌های جوانان» در ۴۵ کشور جهان از جمله ایران در سال ۱۹۷۲ انجام داد. یافته‌ها حکایت از این داشت که قانون کشورهای مختلف درباره تعیین سن رشد تفاوت کمی با یکدیگر دارند. در اغلب این کشورها، سن رشد به معنی سنی است که در آن نظارت والدین پایان می‌پذیرد و جوانان افرادی شناخته می‌شوند که مستقلاً در فعالیت‌های مربوط به زیست اجتماعی مشارکت می‌نمایند. این سن در اغلب کشورها ۲۱ سال تعیین شده، هرچند تمایل به پایین آوردن آن روزه‌روز افزایش می‌یابد (فرزاد، ۱۳۹۴: ۲۸-۲۹).

سازمان بهداشت جهانی در «گزارش کمیسیون پایان چاقی کودکی: برنامه اجرا: خلاصه اجرایی ۲۰۱۷» در تعریف «کودکان» آورده است: «آن‌هایی که کمتر از هجده سال سن دارند» در پاورقی به تعریف کنوانسیون حقوق کودک اشاره‌ای کرده است، اما در ادامه بیان می‌دارد سازمان بهداشت جهانی (WHO) نوجوانان را بین ده تا نوزده سال تعریف می‌کند؛ بنابراین اکثر نوجوانان در تعریف مبتنی بر سن «کودک» تصویب شده توسط کنوانسیون حقوق کودک به‌عنوان شخص زیر هجده سال گنجانده شده است<sup>۲</sup> (Report of the Commission on Ending Obesity: implementation plan: executive summary, 2017: 5 Childhood).

### تعریف کودک در منابع فقه اسلامی

در همه نظام‌های حقوقی، مناط پایان یافتن دوره کودکی، رسیدن به مرحله‌ای از رشد جسمی همراه با رشد عقلی است؛ به‌اندازه‌ای که شخص بتواند مصالح خود را در حد متعارف تشخیص دهد و از عهده امور خویش برآید. با این توضیح که در اغلب نظام‌های حقوقی جدید، نشانه‌ای «کمی» و یکسان (رسیدن به سنی مشخص) را برای اثبات تحقق رشد جسمی و عقلانی (که اولی بیشتر کمی و دومی کیفی است) برگزیده‌اند که حُسن مهم آن، ضابطه‌مندی است و از طرفی به اختلافات فردی اشخاص توجه ندارد، اما در فقه اسلامی معیار تحقق ویژگی‌های یادشده (ثبوتاً)، بلوغ فرد است که آماره تحقق آن یکی از نشانه‌های کیفی (مانند احتلام) یا کمی (مانند سن) است و از این رو با اینکه حداکثر سن

1. For the purposes of the present Covenant, a child means every human being who, according to the law applicable to him/her, has not attained maturity.

2. Convention on the rights of the child, Treaty Series, 1577:3(1989): PART I, Article 1, defines a child as every human being below the age of eighteen years unless, under the law applicable to the child, majority is attained earlier. The World Health Organization (WHO) defines adolescents as those between 10 and 19 years of age. The majority of adolescents are, therefore, included in the age-based definition of "child", adopted by the Convention on the Rights of the Child, as a person under the age of 18 years.

بلوغ برای همه یکسان است، حداقل آن در افراد متفاوت است. همچنین تحقق رشد برای اهلیت یافتن اشخاص در پاره‌ای امور ضروری انگاشته می‌شود.

از منظر دین اسلام، کودک به معنای انسان کم سنی است که هنوز بزرگ و بالغ نشده است. واژه «بچه» (اگر به معنای فرزند نباشد) نیز بیشتر به همین معنا به کار می‌رود. واژه «شیرخوار»، معنایی خاص‌تر دارد و صرفاً به دوره شیرخوارگی کودک گفته می‌شود. «نوزاد» نیز به دوره شیرخوارگی و اندکی پس از آن اطلاق می‌شود. در عربی، واژه‌های «طفل» و «صغیر» مترادف کودک، واژه «رضیع» به معنای شیرخوار و واژه «صبی» نیز گاه به معنای کودک و گاه به معنای شیرخوار است (ن.ک دانشنامه جهان اسلام، شماره ۶۳۵۴ و فرزاد، ۱۳۹۴: ۱۱-۱۳). در فقه اسلامی، کودک به «میز» و «غیرمیز» تقسیم می‌شود. کودک ممیز کودکی است که خوب و بد و نفع و ضرر را از هم بازشناسد و اجمالاً از دادوستدها و معاملات سر دربی‌آورد. کودکان از نظر فقه اسلامی به سه گروه تقسیم می‌گردند

۱. دسته اول: کودکان یک تا هفت‌ساله هستند که به جهت نداشتن قوه تشخیص، کاملاً فاقد مسئولیت کیفری هستند.

۲. دسته دوم: کودکان بالاتر از هفت سال تا سن بلوغ که از نظر جزایی مسئولیتی در صورت ارتکاب جرم ندارند؛ ولی تأدیب خواهند شد.

۳. دسته سوم: کودکان بالغ یعنی کودکانی که به سن شرعی رسیده‌اند و در صورت ارتکاب جرم همانند بزرگسالان با آنان رفتار خواهد شد.

آنچه مسلم است اینکه براساس نظر مشهور فقهای شیعه، انسان به محض بلوغ عهده‌دار تکلیف گشته و مسئولیت جرائمی را که مرتکب می‌شود، بر دوش خواهد کشید و حتی در این زمینه ادعای اجماع نیز شده است. صاحب جواهر در مبحث حد قذف، یکی از شرایط قذف‌کننده را بلوغ و کمال عقل وی برشمرده و در این باره ادعای اجماع منقول و محصل نموده است. فاضل اصفهانی نیز برای اجرای حد، بالغ و عاقل بودن قذف‌کننده را کافی دانسته و بر این امر ادعای اجماع نموده است

در ادبیات عرب، ادراک به معنای بلوغ به کار رفته است. به‌عنوان مثال گفته می‌شود: «ادرك الشيء: بلغ وقته». بدین اساس بسیاری از فقها در اجرای حدود و قصاص و حکم به تحمل کیفری حدی و نیز حکم به قاتل بودن مرتکب قتل، بلوغ و عقل را کافی دانسته و بحث رشد و به‌ویژه رسیدن به سن هجده‌سالگی که در قوانین برخی کشورها مطرح و در کنوانسیون حقوق کودک نیز مطرح است را لازم ندانسته‌اند

در مقابل نظریه مشهور، دیدگاه دیگری نیز وجود دارد که فقهای نام‌آوری چون علامه



حلی آن را ارائه نموده‌اند و اینکه برای پیدایش مسئولیت کیفری علاوه بر شرط بلوغ، مرتکب باید «رشید» نیز باشد. ایشان در تحریر الاحکام و قواعد به این موضوع اشاره کرده‌اند، صیمری بحرانی در کتاب غایه‌المرام فی شرح شرائع الاسلام نیز این دیدگاه را تایید کرده‌اند. برخی از فقهای معاصر نیز دیدگاه مزبور را پذیرفته‌اند. به‌عنوان مثال آیت ا... مکارم بیان می‌دارند «سن قانونی پسر و دختر از نظر اسلام همان است که در رساله‌ها آمده است؛ منتهی برای شمول قوانین جزایی نسبت به نوجوانان کم سن و سال لازم است حدنصاب رشد عقلی در زمینه مسائل جزایی احراز شود و اگر در موارد مشکوک باشد، حدود و قصاص مشمول «قاعده درء» است و اما درباره عناوین ثانویه چنانچه واقعا و به‌طور دقیق احراز شود که تعمیم قانون شرع نسبت به افرادی که فوق سن بلوغ شرعی و زیر سن هجده‌سال قرار دارند، سبب وهن اسلام در جهان خارج می‌شود، می‌توان برای آن‌ها تخفیفاتی قائل شد» (آذری نجف‌آبادی، ۱۳۹۵: ۲۶-۲۸)

فقهای امامیه و اهل سنت بر این مطلب اتفاق دارند که «حیض» دلیل بر بلوغ در دختر است. امامیه، شافعیه، مالکیه و حنابله قائلند که ظاهر شدن و رویدن موی خشن و زبر بر عانه و شرمگاه دلیل بر بلوغ می‌باشد؛ ولی حنفیه می‌گویند رویدن مو در این مواضع دلالت بر بلوغ ندارد؛ زیرا مانند موهای سایر مواضع بدن است. شافعیه و حنابله درباره سن نیز معتقدند، بلوغ با سن در دختر و پسر و هر دو با رسیدن به پانزده سالگی محقق می‌شود. مالکیه سن بلوغ در دختر و پسر را هفده سالگی دانسته‌اند و حنفیه می‌گویند که هجده سال در پسر و هفده سال در دختر سن بلوغ و تکلیف است

شهید ثانی در این باره می‌فرماید: «همه فقهای اهل سنت در بلوغ زن با ما مخالف هستند و معتقدند که سن بلوغ زن کمتر از پانزده سال نیست و در زاید بر آن با یکدیگر اختلاف دارند» (موسوی بجنوردی، ۱۳۸۲: ۴۳-۴۴)

قوانین بیشتر کشورهای اسلامی (از جمله مصر، لیبی، یمن، سودان و قطر) بر پایه فقه حنفی و نظر مشهور در فقه مالکی، هجده‌سالگی را برای پایان دوره کودکی مقرر کرده‌اند. کشورهایمانند مغرب و بحرین، شانزده‌سالگی و اردن پانزده‌سالگی را پایان کودکی شمرده‌اند. بیشتر این کشورها، کودکان را در دو یا سه رده سنی جای داده و عموماً در دوره نخست (یعنی تا هفت‌سالگی) کودک را از هرگونه مسئولیتی مبرا دانسته‌اند. گفتنی است که قانون‌گذاران در مغرب و سودان و قطر به دادگاه‌ها اجازه داده‌اند که در شرایطی خاص، سن کودکی را دوسال تمدید کنند و انقضای آن را پایان هجده‌سالگی (در مغرب) یا ۲۰ سالگی (در سودان و قطر) قرار دهند

براساس قوانین ایران با الهام از آرای فقهای امامی، می‌توان زندگی انسان را تا هجده‌سالگی به چهار دوره متمایز تقسیم کرد: «دوره جنینی»، «دوره اول کودکی» (از تولد تا هنگام ممیز شدن، یعنی تا حدود هفت‌سالگی)، «دوره دوم کودکی» (از هنگام ممیز شدن تا زمان بلوغ) و «دوره نوجوانی» (از زمان بلوغ تا هجده‌سالگی). این دوره را نیز در خصوص افرادی که در زمان بلوغ از نظر عقلی رشید دانسته نمی‌شوند، می‌توان به دو مرحله «پیش‌از رشد عقلی» و «پس‌از رشد عقلی» تقسیم کرد. هریک از این دوره‌ها قوانین و آثار خاصی دارد. فقه اسلامی در مقایسه با حقوق جدید به حقوق دوره اول (دوره جنینی)، مستقل از مادر توجه بیشتری کرده و آن را کاملاً به رسمیت شناخته؛ ولی دوره چهارم (دوره نوجوانی) را در خصوص برخی حقوق، مشمول دوره کودکی ندانسته است (ن.ک دانشنامه جهان اسلام، شماره ۶۳۵۴ و فرزاد: ۱۵-۲۷)

### تعریف کودک در منابع جامعه‌شناسی

براساس یک باور گسترده و رایج در جامعه‌شناسی «کودک عضوی از جامعه تعریف می‌شود که هنوز به دلیل عدم تجهیز به مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز نقش‌ها، نقشی مؤثر در سازمان اجتماعی ندارد». این تعریف اگرچه تعریفی سنتی از مفهوم کودک محسوب می‌شود، هنوز هم مهم‌ترین تعریف در این زمینه است (جیمز، جنکس و پروت، ۱۳۹۳: ۷)

در عین حال که کودکی (طفولیت) معمولاً به واسطه «سن» تعریف می‌شود، عده‌ای از جامعه‌شناسان به واسطه مقایسه معانی و مفاهیم رقابتی و متناقض سن در جوامع و فرهنگ‌های مختلف سفسطه تقلیل ساده‌انگاران طفولیت به سن تقویمی را کاملاً روشن می‌کنند

از نظر تورن<sup>۱</sup> «سن فرم مجسمی از تفاوت است که به صورت مادی و استدلالی تولید و در روابط قدرت و اختیار مجسم می‌شود». از این رو نباید سن را به یک فرایند بیولوژیک تقلیل داد؛ بلکه جوامع مختلف به شیوه متفاوتی سن را ساختار و درجه‌بندی می‌کنند و رفتار قابل قبول و ایسته به سن را با طیفی از فرایندهای رسمی و غیر رسمی تعریف و تدوین می‌کنند. مثلاً سنی که کودک به صورت قانونی اجازه مصرف سیگار، نوشیدن الکل، برقراری رابطه جنسی، ازدواج یا ارتکاب جرم دارد در جوامع مختلف متفاوت است. انگلستان با قانون دستگیری و محاکمه کودکان ده‌ساله، پایین‌ترین سن مسئولیت کیفری در جهان را دارد. سن مسئولیت کیفری در سایر کشورهای اروپایی به مراتب بالاتر است. سیزده‌سالگی در فرانسه، چهارده‌سالگی در ایتالیا، پانزده‌سالگی در دانمارک و شانزده‌سالگی در اسپانیا. سن رضایت برای رابطه جنسی نیز فرق می‌کند. این مثال‌ها حاکی از آن‌اند

که سن بیشتر یک سازه اجتماعی است تا یک فرایند بیولوژیک (ن.ک لئونارد، ۱۳۹۶: ۱۳؛ استیرنس، ۱۳۸۸: ۱۲-۱۴ و Benotman & Malik, 2016: 10-12)

با این مقدمه باید گفت برخلاف رویکردهایی که گذشت در نظریه‌های جامعه‌شناسی تعریف «کودک» به‌عنوان امری انضمامی و «کودکی» به‌عنوان امری مفهومی گاهی در هم‌تنیده شده‌اند و نمی‌توان به‌طور مشخص معنای کودک را دریافت که در ادامه به این نظریات خواهیم پرداخت

در یک تقسیم‌بندی، «کودک» به «کودک پیش جامعه‌شناختی» و «کودک جامعه‌شناختی» طبقه‌بندی می‌شود. کودک پیش جامعه‌شناختی، بقایای تاریخ مطالعات انجام‌شده دربارهٔ کودک را دربر می‌گیرد (شاخه‌هایی از قبیل) فلسفه کلاسیک<sup>۱</sup>، معرفت عامیانه<sup>۲</sup> و... به این مقوله پرداخته‌اند. آنچه در اینجا باعث گردآوری و ارائه تمام این مجموعه مدل‌ها و مقوله‌ها در کنار هم شده، این اصل است که همه آن‌ها کار خود را از زاویه‌ای خارج از متن اجتماعی که کودک در درون آن رشد و پرورش می‌یابد، شروع می‌کنند. به‌ویژه هیچ مفهومی از ساختار اجتماعی نتوانسته است تأثیری بر هیچ‌یک از این مدل‌ها بگذارد و هیچ‌کدام تحت تأثیر هیچ مفهومی از ساختار اجتماعی قرار نگرفته‌اند

یکی از زیرمجموعه‌های کودک پیش جامعه‌شناختی که ریشه در دکتترین «گناه نخستین بشر» و آثار توماس هابز دارد، کودک را «موجودی شرور» معرفی می‌کند. این نظریه چنین فرض می‌کند که شرارت، شیطنت، فساد و پستی، عناصر اولیه و عمده در موجودیت کودک است و بنابراین، دوران کودکی (متنی که در آن غیریت<sup>۳</sup> و تمایز کودک از بزرگسال برطرف می‌شود) باید با اعمال محدودیت بر این تمایلات و آمادگی‌های منفی بالقوه شکل گیرد. به‌ویژه این تمایلات باید از طریق اعمال برنامه‌های تنظیمی و تنبیهی از وجود کودک دفع شوند

مجموعاً تمام این نکته‌ها به اسطورهٔ دیونیسوسی<sup>۴</sup> اشاره می‌کنند:

«کودک، مهارگسسته و دیونیسوسی است؛ چراکه به همان اندازه که لذت را دوست دارد به خود-لذتی<sup>۵</sup> نیز اهمیت می‌دهد و در برابر هر موضوع یا درواقع عاملی که از لذت کامل او جلوگیری کند، صف‌آرایی می‌کند. گریه‌های غریزی که در طول دوران کودکی شنیده

می‌شود، بیانگر خودمحوری<sup>۱</sup> ساده‌دلانه در برابر تقاضاها و نیازهایی است که در ارتباط با آن‌ها، تمام علایق و نیازهای دیگر قابل‌فهم و درک می‌شوند و برای رسیدن به این هدف، تمام ابعاد وجودی و شخصیتی دیگر (کودک) همدل و همراه می‌گردد». مسیحیت عهد عتیق نیز با چنین ایده‌هایی هم‌عقیده است

منظر دیگری از این مجموعه درست برخلاف منظر قبلی قائل به «کودک آپولونی» یا «کودک بی‌گناه» است. در اینجا کودک دارای قلبی پاک، فرشته‌خو و آسمانی تعریف می‌شود که هنوز توسط دنیایی که به آن پا گذاشته‌اند، فاسد و تباه نشده است. کودکان از حسن نیت طبیعی و بینشی روشن برخوردارند. با توجه به این موضوع که کودکان جامعه فردای ما را تشکیل خواهند داد خصوصیات طبیعی آن‌ها، خصوصیات آموزنده‌ای است که ما همه می‌توانیم از آن‌ها چیزهای جدید بیاموزیم؛ آن‌ها نمایانگر وضعیت و خصوصیتی هستند که از بین رفته یا به دست فراموشی سپرده شده است؛ بنابراین، ارزش دفاع کردن را دارند

این تعریف کودکی ریشه در اندیشه‌های فلسفی «ژان ژاک روسو» دارد. روسو علاوه بر القای برداشت و تفکر معصومیت و پاک‌ی دوران کودکی، به‌طور ویژه‌ای مسئله کودک به‌عنوان یک فرد ویژه را مطرح کرد: مسئله‌ای که در نظریه‌پردازی‌های معاصر دارای نقش کلیدی است. در کتاب «امیل»، کودک به موقعیت اجتماعی یک شخص، طبقه ویژه‌ای از وجود و به‌عنوان یک فرد دارای نیازها، تمایلات و حتی حقوق ارتقا داده شده است و این شخص بخشیدن روسو به کودک بود که راه را برای بررسی‌هایی درباره‌ی کودک به‌عنوان یک فرد هموار کرد.<sup>۲</sup>

رویگرد «جان لاک» به‌عنوان یکی از زیرمجموعه‌های کودک پیش‌جامعه‌شناختی با قبول بخشی از پیش‌فرض‌های روسو و رد بعضی دیگر درباره‌ی کودک، مفهوم «کودک

### 1. Solipsistic

۲. دو تصویری از کودک که من با عنوان کودک دیونیسوسی و آپولونی از آن یاد کردم، توصیف‌های دقیق تفاوت ذاتی کودکان باهم نیستند. این‌ها تصاویری بیش نیستند. با همه این‌ها، این تصاویرها بی‌اندازه قدرتمندند. آن‌ها زنده می‌مانند و دامنه‌گفتن‌هایی را بسط می‌دهند که در مورد کودکان بین ما جاری است. آن‌ها جمع‌بندی راه و رسم پروردن و عمل آوردن کودکان «متعارف» در بستر زمان و به دست ما به شمار می‌آیند. موضوع مورد اشاره من در اینجا این است که این تصاویر حاوی اطلاعاتی در خصوص راهبردهای متغیری‌اند که جامعه غربی در روند نیاز فزاینده به مهار کردن، جامعه‌پذیر کردن و تحت فشار قرار دادن مردم در گذار به سوی مدرنیته تجربه کرده است. این تصاویر یادآور اثر فوکو در تبارشناسی انضباط و مجازات در جامعه مدرن است، هرچند که در خصوص کودکان نیست ولی حاوی معنای ضمنی عمیقی برای تغییر شیوه تفکر در خصوص کودکان است.

فوکو زوال تغییرات در چیزی را ارائه می‌کند که خودش در فرهنگ غربی آن را «آناتومی قدرت» می‌نامد و معتقد است که تغییر اساسی در نیمه قرن هجدهم- به موازات هشدار روسو در مورد کودک مدرن- روی می‌دهد. آنچه به ما ارائه شده عبارت است از توصیف دو تصویر از انضباط و روش که دو شیوه کنترل را منعکس می‌کند، که به‌نوبه خود جنبه‌های دو قالب از یکپارچگی اجتماعی به شمار می‌آیند که از نظم اروپایی کهن به نظم نوین جامعه صنعتی مدرن تحول می‌یابد. این دو تصویر را توصیف‌های من از کودک دیونیسوسی و آپولونی قویاً تشدید می‌کنند (جنکس، ۱۳۸۸: ۱۰۰-۱۰۶).

فطری» را مطرح می‌کند. وی معتقد بود که اصلاً چنین حالت ایده‌آلی از مهربانی ذاتی و اولیه وجود ندارد. او دوران کودکی را جایگاه بهشتی خوبی‌ها، حسن نیت، مناسبات و تعاملات متقابل نمی‌داند و این بدان معنی نیست که او دوران کودکی را یک دوره ذاتاً حیوانی و دارای خصوصیات حیوانی در نظر می‌گیرد. به نظر او کودکان، اساساً و ذاتاً هیچ چیز نیستند. البته، این عقیده بیشتر یک نظریه معرفت‌شناسانه است تا نوعی بی‌اعتنایی و سبک شمردن کودکان. لاک کودک را به‌عنوان شهروند آینده جامعه از نظر منطق و عقل ناقص، اما مشحون از استعدادها بالقوه و از پتانسیل بالا تعریف می‌کند اما نظریه‌ها و رویکردهای تحت عنوان «کودک جامعه‌شناختی» درست برخلاف رویکرد پیش جامعه‌شناختی، کودک و کودکی را از منظر اجتماعی آن تعریف و تفسیر می‌کند

نظریه «کودک به‌عنوان سازه اجتماعی» معتقد به «تعاریف» مختلف و نه «تعاریف» واحد از کودک و کودکی است. براساس این دیدگاه درون دنیای برساخته اجتماع هیچ چیزی مطلق نیست. شکل مشخص و قابل تعریفی از کودکی وجود ندارد. از این رو، کودکان به‌عنوان یک نوع آرمانی کاملاً نامعین و غیرقابل تشخیص تعریف می‌شوند. دوران‌های کودکی، متغیر و هدف‌دار هستند؛ بنابراین همان‌طور که بسیاری از صاحب‌نظران نیز متذکر شدند، بهره‌کشی از کودکان در ادوار گذشته امری عادی و بهنجار و ویژگی کاملاً پیش‌بینی‌شده‌ای از روابط بزرگسال-کودک بود؛ بنابراین براساس چه معیاری سخن از بد بودن، استعماری بودن، مضر بودن کودک در این دوره‌ها می‌شود؟

در مخالفت با مدل‌های پیش جامعه‌شناختی از دوران کودکی متذکر می‌شویم که در این مدل‌ها هیچ تصویری از یک کودک جهانی (که بتوان با آن کار بررسی و پردازش را شروع کرد) ارائه نشده است. در واقع ساخت‌گرایی اجتماعی به «کودک مادی» توجهی نمی‌کند در رویکرد «کودک قبیله‌ای» کودکان دارای درکی گمراه‌کننده، افسانه‌ای، سطحی یا غیرعقلانی از قواعد زندگی اجتماعی تلقی نمی‌شوند. در واقع همان‌طور که دنیا‌های بزرگسالان واقعی هستند، دنیا‌های کودکان نیز واقعی‌اند و دوست دارند که درک بزرگسالان از آن‌ها براساس ارزش‌های کودکی باشد

در اینجا، دوران کودکی در مقابل دنیای بزرگسالی دارای استقلال است و اساساً کودکی طفیلی دنیای بزرگسالی نیست و مستقلاً وجود دارد. بدین نحو که دارای رسم و رسوم، آیین‌ها، قواعد و محدودیت‌های هنجاری خاص خود است. مصادیق این دنیا حیات مدرسه، زمین‌بازی، باشگاه و باندهای کودکان است. آنچه این مدل ما را به آن تشویق می‌کند، تأکید بر تلقی کنش اجتماعی کودکان به‌مثابه امری است، دارای ساختار اما درون

نظامی که برای ما ناآشناست و آشنایی با آن ضرورت است. به تعبیری کودکی در اینجا به‌عنوان یک «مایع فرهنگی» تعریف نمی‌شود و از خود هویت دارد در رویکردی دیگر کودک را شخصی فرودست و قربانی مناسبات قدرت بزرگسالان تعریف می‌کند. پیش‌فرض نظریه «کودک گروه اقلیت» وجود یک جامعه نابرابر و دارای ساختار تبعیض‌آمیز است. ویژگی این مدل سیاسی کردن کودکی در راستای سازوکارهای از قبل تثبیت‌شده در خصوص نابرابری در جامعه و تبعیض ساختاری در آن است. درواقع کودکان از این منظر گروه اقلیت تلقی می‌شوند. اصطلاح اقلیت بیشتر طبقه‌بندی اخلاقی است تا یک طبقه‌بندی جمعیت‌شناسانه و بر مفاهیم قربانی شدن و بی‌قدرتی نسبی دلالت دارد قدرت این مدل ناشی از تمرکز منحصر به فرد آن بر علایق و اهداف کودکان است. در اینجا کودکان تا حد بسیار زیادی به‌مثابه موجوداتی در نظر گرفته شده‌اند که اساساً قابل تمایز از بزرگسالان یا درواقع همه انسان‌ها نیستند؛ براساس این تفکر ما نباید دوباره اشکال جدیدی از طبقه‌بندی را به وجود بیاوریم. از این رو در این مدل کودکان به‌مثابه افرادی فعال در نظر گرفته شده‌اند

مدل «کودک اجتماعی ساختاری» دربرگیرنده تعداد قابل توجهی از برداشت‌های سالم، اگرچه عمل‌گرایانه است. فرض مبنایی این مدل این است که کودکان از ویژگی‌های پایدار جهان‌های اجتماعی‌اند. کودکان به‌عنوان جزئی از تمامی جوامع، موجوداتی ملموس، بادوام و بهنجارند. درواقع آن‌ها دارای تمامی ویژگی‌های واقعیت‌های اجتماعی هستند. البته صورت ظاهر و تجلیات آن‌ها ممکن است از جامعه‌ای به جامعه دیگر تفاوت داشته باشد، اما در درون هر جامعه ویژه آن‌ها یکنواخت و هم‌شکل هستند. درواقع در اینجا کودک فردی ناقص‌الخلقه و بزرگسال ناقص نیست؛ بلکه کودکان یک گروه از عامل‌های اجتماعی را تشکیل می‌دهند و شهروندانی با نیازها و حقوقی خاص هستند

کودکان مجموعه‌ای از ذهن‌ها هستند، اما ذهنیت آن‌ها نه خودسرانه است و نه بوالهوسانه. این موضوع توسط جامعه آن‌ها معین می‌شود. به عبارتی محصول محدودیت‌های ناشی از ساختار اجتماعی خاصی هستند که در آن زندگی می‌کنند و بدین ترتیب کودکی به‌عنوان یک پدیده اجتماعی نگریسته می‌شود. کودک اجتماعی ساختاری ویژگی‌های جهان‌شمولی دارد که به‌طور خاصی با ساختار نهادی جوامع مرتبط است (جیمز، جنکس و پروت، ۱۳۸۹: ۳۲-۵۸ و کیلی، ۱۳۹۶: ۲۰۸-۲۱۹)

رویکرد «بازتولید تفسیری»، کودک را عضوی فعال و منفع‌ل در جامعه تعریف می‌کند که نسبت به درون داده‌هایی که از بیرون بر وی بار می‌شود، رویکرد صرفاً پذیرا ندارد بلکه

آن‌ها را به زبان خود و با توجه به دنیای خود تفسیر می‌کند نظریه‌های جامعه‌شناسانه کودکی باید خود را از این دکتترین فردگرایانه که رشد اجتماعی کودکان را صرفاً به‌منزله درونی‌سازی مهارت‌ها و دانش بزرگسالان می‌پندارد، رها سازند. از منظر جامعه‌شناختی، جامعه‌پذیری منحصر به سازگاری و درونی‌سازی نیست؛ بلکه شامل فرایندی از مناسب‌سازی، ابداع دوباره و بازتولید هم می‌شود. طبق این قرائت از جامعه‌پذیری، درک اهمیت فعالیت جمعی و اشتراکی بسیار مهم است. باید دریابیم کودکان چگونه با بزرگسالان و یکدیگر گفت‌وگو و مشارکت می‌کنند و در تولید فرهنگ سهیم می‌شوند. اصطلاح «بازتولید تفسیری»، ابعاد ابداعی و خلاقانه مشارکت کودکان در جامعه را در بر می‌گیرد. در واقع کودکان با دریافت خلاقانه یا مناسب‌سازی اطلاعات دریافت‌شده از دنیای بزرگسالان به منظور رفع نیازهایشان به ایجاد فرهنگ‌های گروه‌های همال خاص خود می‌پردازند و در آن‌ها مشارکت می‌کنند.

اصطلاح بازتولید، دربرگیرنده این مفهوم است که کودکان صرفاً به درونی‌کردن جامعه و فرهنگ نمی‌پردازند، بلکه فعالانه در تولید فرهنگی و تغییر و تحولات آن نیز مشارکت دارند. این اصطلاح همچنین دلالت بر این دارد که کودکان به‌دلیل مشارکت در جامعه هم تحت تأثیر الزامات ساختار اجتماعی موجود هستند و هم تحت تأثیر الزامات بازتولید اجتماعی. یعنی کودکان و دوران کودکی‌شان تحت تأثیر جوامع و فرهنگ‌هایی است که آن‌ها عضویشان هستند. در مقابل جوامع و فرهنگ‌ها هم به‌وسیله فرایندهای تغییر تاریخی شکل گرفته و متأثر شده‌اند (کورسارو، ۱۳۹۳: ۴۵-۴۶)

### تعریف کودک در منابع روان‌شناسی

به‌عنوان آخرین منظر در این مقاله، می‌پردازیم به تعریف کودک در رویکرد روان‌شناختی که نسبت به سایر علوم در بررسی کودکی پیش‌قراول بوده است به‌طور کلی پژوهش روان‌شناسانه بر کودک منفرد متمرکز شده است، درحالی‌که پژوهش جامعه‌شناسانه علاقه‌مند به کودکان به‌مثابه یک گروه اجتماعی است. روان‌شناسی رشد در سال‌های اولیه قرن بیستم پارادایم حاکم بر مطالعه کودکان بود. روان‌شناسی رشد به بررسی علمی مراحل رشد و انتقال کودکی غربی طی مراحل رشد پرداخت. براساس این چهارچوب «کودکی» به‌مثابه دوره آمادگی برای بزرگسالی بود که مسیر آن عبور از مراحل مرتبط با سن، رشد جسمی و توانایی شناختی است. حرکت از کودکی به بزرگسالی کودکان را درگیر فرایند رشد می‌کند که کودکان طی آن مسیر حرکت به‌سوی ذهنیت عقلانی را طی می‌نمایند. روان‌شناسی رشد، اساساً بر ایده «طبیعی بودن کودکی»، ضرورت بهنجاری،

مطلوبیت پیشرفت و تغییر سازنده از طریق «رشد» بنا شده است؛ بنابراین رویه‌های جاری، طی فرایندی از عقلانی شدن از کودکان موجوداتی نسبتاً عقلانی می‌سازند در روان‌شناسی، کودکان موجوداتی هستند که اهمیت آن‌ها فقط در نقشی است که در مسیر منتهی به بزرگسالی ایفا می‌کنند. در واقع به عبارتی «کودک به‌مثابه یک بزرگسال بالقوه». برای مثال روان‌شناسی رشد، تفکر کودکان را به‌مثابه چیزی درک می‌نماید که روزبه‌روز شباهت بیشتری به طرز فکر بزرگسالان پیدا می‌کند. برایناساس طرز فکر کودکان چیزی متفاوت از طرز فکر بزرگسالان در نظر گرفته شده و این تفاوت همچون نقضی طبیعی انگاشته می‌شود که با رشد کودک رفع خواهد شد. این وضعیت توسط جیمز و پروت به‌عنوان «نگریستن به کودکان به‌مثابه انسان‌هایی بالقوه و نه انسان‌هایی بالفعل» توصیف شده است (مری جین کیلی، ۱۳۹۶: ۱۸۵-۲۴۳)

در فرهنگ توصیفی انجمن روان‌شناسی آمریکا APA، «کودک یا بچه»، پسر یا دختری که در سنین میان نوزادی و نوجوانی قرار دارد، تعریف شده است

در تعریف «کودکی» نیز آمده است: ۱. دورانی که از انتهای نوباوگی (حدود ۲ سالگی) شروع می‌شود و تا ابتدای دوران بلوغ جنسی یا آغاز دوره نوجوانی (سن ۱۰ تا ۱۲ سالگی) ادامه دارد. این دوره نیز گاهی به بخش‌هایی تقسیم می‌شود مانند: (الف) ابتدای کودکی، یعنی از دو سالگی تا دوره پیش‌دبستانی (یعنی پنج تا شش سالگی)، (ب) میانه کودکی که از شش سالگی تا ده سالگی ادامه دارد، (ج) اواخر کودکی یا پیش نوجوانی که به‌عنوان دوره دوساله پیش از آغاز نوجوانی شناخته می‌شود. دو دوره بین سه یا چهار سالگی تا هفت سالگی. در اینجا دوران کودکی زمان بعد از شیر گرفتن تا پیش از آنکه کودک خود بتواند از خود مراقبت کند، در نظر گرفته شده است. کودکی از این لحاظ فقط منحصر به انسان است؛ چراکه سایر پستانداران، بلافاصله پس از نوزادی وارد دوره نوجوانی می‌شوند (Gary R. VandenBos, 2007: 178-178)

در خلاصه روان‌پزشکی کاپلان و سادوک، کودکی به شش بخش تقسیم شده که عبارت‌اند از: دوره رویانی (لقاح تا ۸ هفته‌گی)؛ جنینی (هشت هفته‌گی تا تولد)؛ شیرخواری (تولد تا پانزده ماهگی)؛ نوپایی (۱۵ ماهگی تا ۲/۵ سالگی)؛ دوره پیش‌دبستانی (۲/۵ تا ۶ سالگی) و سال‌های کودکی میانی (شش تا دوازده سالگی) (سادوک و سادوک، ۱۳۸۹: ۳۴). همان‌طور که مشاهده می‌شود در این دو فرهنگ معتبر روان‌شناسی نیز از متغیر «سن» به‌عنوان مبنا جهت تعریف کودک استفاده شده است و اساساً سن «۱۲ سالگی» را پایان دوران کودکی معرفی می‌کنند



## بحث و نتیجه‌گیری

ارزیابی تعاریف ارائه‌شده از کودک و کودکی نشان می‌دهد، همگرایی‌ها و واگرایی‌هایی در میان تعاریف وجود دارد که در ادامه بحث به آن‌ها اشاره خواهد شد. در بخش فرهنگ لغات آنچه معیار برای تعریف کودک قرار گرفته است، عموماً «بلوغ» فرد است. بلوغ به‌عنوان یکی از شرایط عامه تکلیف در لسان فقها و مسئولیت در کلام حقوق‌دانان، امری تکوینی است؛ بنابراین در فرایند رشد طبیعی و در رابطه با عوامل اقلیمی، وراثت، جسمانی، تغذیه و مانند آن محقق می‌شود. در قرآن کریم به سن خاصی در تحقق بلوغ اشاره نشده است و فقط معیارهایی همانند: «بلوغ حلم»، «بلوغ نکاح» و «بلوغ اشد» ذکر شده است. در سنت و روایات، اگرچه به سن‌های مختلف اشاره شده است؛ ولی نه به‌عنوان تنها ملاک و معیار، بلکه به‌عنوان طریق به تحقق معیار بلوغ که «احتلام» در پسران و «حیض» در دختران می‌باشد، معرفی شده است. به بیان دیگر در سنت، معیار بلوغ، احتلام و حیض است و سن یا سن‌های معین، طریقت بر آن معیار می‌باشد (قیاسی و حیدری، ۱۳۹۲: ۸۸).

با عنایت به این توضیح، معیار بلوغ بر دو شاخص «کیفی» و «کمی» مبتنی است. از این‌رو در تعریف کودک با معیار بلوغ، هر دو شاخص به طریقی مدخلیت دارند. در حوزه حقوق که ناظر بر قوانین داخلی است، سه معیار قابل مشاهده است: ۱. سن ۲. عقل و ۳. رشد. در خصوص معیار «سن»، سن معینی قانون‌گذار تعیین نکرده است. به‌عنوان نمونه برای پاره‌ای از امور «سن بلوغ» تعیین شده برای برخی فعالیت‌ها، هجده‌سالگی که متأثر از قوانین حقوق بین‌الملل است و برای دیگر امور سن پانزده‌سال تعیین شده است. نکته قابل توجه در این بخش اینکه همپوشانی‌های فراوانی در این بین وجود دارد و اساساً می‌توان گفت در قوانین داخلی، سن مشخصی برای پایان کودکی تعریف نشده، اما با این تفاسیر معیاری که به نظر در این حوزه وجهی غالب دارد، همانا معیار سن است.

در بررسی اسناد بالادستی داخلی، مشخصاً «سند ملی حقوق کودک»، «قانون حمایت از کودکان و نوجوانان» و «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، معیار سن به‌عنوان معیاری مشخص برای تعریف کودک اتخاذ شده است. در بخش اسناد بین‌المللی دو معیار قابل تشخیص است. ابتدا «شاخص سن» که لازم به ذکر است در اکثر اسناد بررسی شده عمومیت دارد. اسنادی همچون: کنوانسیون حقوق کودک، اسناد سازمان بهداشت جهانی و سازمان بین‌المللی کار. اختلاف در این اسناد صرفاً در بازه سنی مشاهده می‌شود، اما در سند

میثاق کودک در اسلام، تصویب‌کنندگان «شاخص بلوغ» را معیار کودکی تعیین کرده‌اند در حوزه دین، کودک و کودکی غالباً با «معیارهای کیفی» (بلوغ، عقل و رشد) تعریف شده‌اند اما معیار «کمی» نیز در اینجا به‌عنوان شاخص ثانویه مدخلیت دارد. در بخش جامعه‌شناسی، زیر بخش نظریه‌های پیش جامعه‌شناختی مبنای تعریف کودک شاخص‌ها و عناصر کاملاً «کیفی» هستند و در زیر بخش نظریه‌های جامعه‌شناسی چنانکه ذکر شد به جهت انتزاعی بودن نظریات، مفهوم «کودکی» تعریف شده است. از این رو برای تعریف به معیارهایی همچون «عاملیت»، «محصول جامعه بودن»، «دارای استقلال هویتی»، «قربانی» و درنهایت «فعال و منفعل بودن توامان» یاد شده است. نکته شایان ذکر در اینجا این است که اتخاذ «رویکردهای سن‌محور» در تعریف کودک از اساس تقلیل‌گرایانه تلقی شده است

و درنهایت در بخش روان‌شناسی، می‌توان دو منظر را تشخیص داد. ابتدا منظری که اساساً برای کودک هویتی مستقل قائل نیست و کودکی را فقط «دوره آمادگی برای بزرگسالی» می‌پندارد و منظر دیگر قائل به تعریف کودک براساس «شاخص سن» (دوازده‌سالگی) است.

در ادامه، همگرایی‌ها و واگرایی‌های میان تعاریف به‌صورت دسته‌بندی شده در جدول ۱ به نمایش گذاشته می‌شود

جدول ۱: معیارهای تعیین‌کننده کودک و کودکی. \* به معنای غالب بودن معیار می‌باشد

معیار کمی	معیار کیفی	حوزه‌ها
*	*	لغت
**	*	حقوق
*		اسناد داخلی
**	*	اسناد بین‌المللی
*	**	دین
	*	جامعه‌شناسی
*		روان‌شناسی

چنانچه در جدول مشاهده می‌شود، واگرایی میان تعاریف کاملاً مشهود است. از هفت حوزه مورد بررسی، شش مورد به معیار کمی در تعریف کودک مبتنا دارند و پنج مورد نیز معیار موضوع قابل اشاره در اینجا این است که نتایج این بررسی صرفاً وضعیت ایران را به نمایش می‌گذارد؛ چراکه حوزه‌های لغت، حقوق و دین کاملاً مبتنی بر وضعیت داخلی کشور است.

کیفی را برگزیده‌اند، چهار حوزه نیز در این میان از هر دو معیار کمی و کیفی برای تعریف نمودن کودک استفاده کرده‌اند. نکته قابل توجه در اینجا این است که در خصوص معیار کمی که در واقع همان متغیر سن است نیز در میان حوزه‌های قائل به این معیار، اختلاف دیدگاه وجود دارد. به این معنا که سنین مختلفی را به‌عنوان شاخص معرفی نموده‌اند. این وضعیت تشتت در شاخص‌ها در خصوص حوزه‌های قائل به معیار کیفی نیز مشاهده می‌شود.

با یک نگاه تحلیلی - انتقادی می‌توان عناصر و مؤلفه‌های موجود در هریک از حوزه‌ها را شناسایی نمود. در «لغت‌شناسی»، شاهد «غلبه رویکرد زیست‌شناختی»، «پیوند با گفتمان‌های سنتی» و «تأثیرپذیری از بافت فرهنگی» بودیم، در حوزه تعریف «حقوقی»، «تنش میان رویکردهای کمی و کیفی»، «تأثیر گفتمان‌های حقوق بشری» و «چالش‌های عملیاتی‌سازی معیارها» استنباط شد. در حوزه «اسناد ملی و بین‌المللی» شاهد «تأثیر سیاست‌ها و گفتمان‌های جهان‌شمول» بر چگونگی فهم و تعریف کودک بودیم، در حوزه «دینی»، «تأکید بر معیارهای کیفی»، «پیوند با نظام ارزشی» و «چالش تفسیرهای متفاوت» مشاهده شد. در حوزه «جامعه‌شناسی» شاهد «نقد رویکردهای جبرگرایانه»، «توجه به عاملیت کودک» و «کودک محصول جامعه» بودیم و در نهایت در حوزه «روان‌شناسی»، «رویکرد تکاملی» و «سن محور» در تعریف کودک محوریت داشت.

به نظر می‌رسد تنها رویکرد نظری موجود در حوزه جامعه‌شناسی کودکی که بتواند این سطح از تنوع مناظر و چشم‌اندازها در فهم کودک را تبیین نماید، نظریه برساخت‌گرایی اجتماعی است. براساس این نظریه، کودکی مفهومی اساساً تاریخی و فرهنگی است. پس در این نظریه نه یک تعریف مشخص از کودک بلکه تعاریف متنوعی از کودک براساس گفتمان‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی قابل درک است. در واقع این نظریه تأکید دارد که کودکی پدیده‌ای اجتماعی است و نه یک مرحله طبیعی از رشد؛ بنابراین محیط فرهنگی که کودک در آن رشد می‌کند، تأثیر عمیقی بر فرایند یادگیری و توسعه شناختی او دارد، از این رو چنانچه اشاره شده این بستر تاریخی- اجتماعی است که ابعاد و به تعبیری مختصات کودک را تعیین و تعریف می‌کند. در واقع امور در این نظریه زمینه‌مند هستند و تعلق به زمان و مکان دارند و امر جهان‌شمول سراسر منتفی است.

در وضعیت تنوع چشم‌اندازهای مختلفی که تعریف کودک را متأثر کرده است، طبیعتاً توقع ارائه تعریفی واحد از یک مقاله علمی که جامعیت و مانعیت لازم را داشته باشد، امری بلندپروازانه و غیر علمی می‌نماید، اما نگارندگان این مقاله معتقدند می‌توان چهارچوبی مفهومی برای این منظور ارائه کرد.

با تحلیل و بررسی یافته‌ها، به نظر می‌رسد می‌توان چهارچوب تلفیقی را برای فهم و تعریف کودکی در ایران پیشنهاد نمود. این الگو بر سه اصل راهنما استوار است که عبارتند از: الف) پذیرش پیچیدگی و چندبعدی بودن کودکی ب) توجه همزمان به عوامل زیستی و فرهنگی و ج) انعطاف‌پذیری در تعریف و کاربست.

همچنین در این چهارچوب ابعاد چهارگانه کلیدی را که از یافته‌های این پژوهش استخراج شد، می‌بایست مورد توجه قرار داد. این ابعاد عبارتند از: ۱. بعد زیستی - تکاملی کودک ۲. بعد روانی - شناختی کودک ۳. بعد اجتماعی - فرهنگی کودک و در نهایت ۴. بعد حقوقی سیاسی مرتبط با کودک

درواقع برای فهم و تعریف کودک توجه به سه اصل راهنما و نیز چهار بعد کلیدی که به تعبیری مختصات تعریف کودک را تشریح می‌کند، ضروری است چراکه اگر بخواهیم براساس تنها یک شاخص مشخص کودکی را در ایران تعریف کنیم، دچار نقص بینشی نسبت به موضوع خواهیم شد و جامعیت درک ارائه‌شده از کودکی مخدوش خواهد شد. به‌عنوان مثال اگر صرفاً رویکردهای سن‌محور (کمی) مورد توجه قرار گیرد، هرچند می‌تواند عینیت و سهولت در اجرا را به‌عنوان مزیتی مهم به ارمغان آورد، اما منجر به نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی و زمینه‌ای کودکان خواهد شد. درواقع مبنا و اساس تمامی سیاست‌گذاری‌ها اسناد بالادستی است و چنانکه مشاهده شد در این اسناد، کودک صرفاً با معیاری کمی که همان سن باشد، تعریف شده است. اتکا به یک معیار و چشم‌پوشی از سایر معیارها، چندبعدی بودن کودکی را عملاً نادیده می‌گیرد که این بی‌توجهی، مثر بودن و حل مسائل این عرصه را با کثی و ناراستی‌های روبه‌رو خواهد کرد؛ زیرا برای تمامی محققین سیاست‌گذاری، فرایند تعریف مسئله شامل تعامل شرایط عینی، اطلاعات برداشت‌های اجتماعی و نهادها است (Wood and Vedlitz, 2007: 552)

و اگر رویکردهای رشد‌محور (کیفی) را صرفاً مدنظر قرار دهیم، هرچند به ویژگی‌های فردی و زمینه‌ای به‌عنوان عنصری مهم و اساسی در تعریف و فهم کودک توجه نموده‌ایم، اما این رویکرد منجر به این خواهد شد که ما در عملیاتی‌سازی و اجرای این تلقی از کودک با محدودیتی جدی مواجه شویم و اساساً سیاست‌گذاری‌های فرهنگی و اجتماعی و نیز مباحث حقوقی ناظر بر کودک را دچار ابهام و چند پارگی خواهیم نمود

اما به نظر می‌رسد که با اتخاذ چهارچوب مفهومی پیشنهادی بتوان مسائل و مشکلات مورد اشاره را تا حد زیادی مرتفع نمود. شایان ذکر است اتخاذ و پیاده‌سازی این چهارچوب مفهومی مستلزم انعطاف‌پذیری لازم در تعیین معیارها و توجه به تفاوت‌های فرهنگی و


بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای [...] |

حتی جنسیتی و درنهایت پذیرش یک «رویکرد ظرفیت / استعداد تدریجی»<sup>۱</sup> نسبت به مسئولیت‌پذیری کودکان است. بررسی تجربه کشورهای حوزه اسکاندیناوی که به‌عنوان پیشگامان حقوق کودک شناخته می‌شوند، نشان می‌دهد این کشورها برای رفع این دوگانه رویکرد متفاوتی اتخاذ کرده‌اند. این کشورها با پذیرش مفهوم «استعداد یا ظرفیت تدریجی» تلاش کرده‌اند تا میان معیارهای کمی و کیفی پلی بزنند. برای مثال، در سوئد علی‌رغم تعیین سن هجده‌سال به‌عنوان پایان دوره کودکی به تدریج و متناسب با رشد کودک، حقوق و مسئولیت‌های بیشتری به او واگذار می‌شود. این رویکرد انعطاف‌پذیر توانسته است تا حدی چالش‌های موجود در تعریف کودکی را مرتفع سازد (Stern, 2006)

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### ORCID

Reza Safari Shali  <https://orcid.org/0000-0003-3095-0819>

Mahdi Abbasi  <https://orcid.org/0009-0005-3438-3243>

## منابع و مآخذ

- آذری نجف‌آبادی، نوشین (۱۳۹۵). ضرورت تدوین قانون حمایت از کودکان و حضانت در برابر پیامدهای ناشی از طلاق. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه خوارزمی.
- ارسطو (۱۳۶۶). *متافیزیک (مابعدالطبیعه)*. ترجمه شرف‌الدین خراسانی. کتاب چهارم. تهران: گفتار.
- استیرنس، پیتر (۱۳۸۸). *دوران کودکی در تاریخ جهان*. ترجمه سارا ایمانیان. تهران: اختران.
- اسدی نژاد، سید محمد، رستمی چلکاسری، عباد اله و مرادی، فاطمه (۱۳۹۴). حق آموزش و تربیت کودک در قوانین ایران و اسناد حقوق بشر. *فصلنامه فقه و حقوق خانواده*، ۱۷۳(۲۰)، ۶۲-۱۹۴. Doi: 10.30497/FLJ.2015.52090.
- انوری، حسن (۱۳۸۱). *فرهنگ بزرگ سخن*. جلد ۶. تهران: سخن.
- پاریاد، رحمان و معروفی، یحیی (۱۳۹۳). یگانگی معرفت و علوم انسانی، رویکردی بین‌رشته‌ای. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۴(۶)، ۱-۲۱. Doi: 10.7508/isih.2014.24.001
- حیمز، آلیوس، جنکس، کریس و پروت، آلن (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی دوران کودکی نظریه‌پردازی درباره دوران کودکی*. ترجمه علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم‌آبادی. تهران: ثالث.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۸). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: سمت.
- دانشنامه جهان اسلام. بنیاد دائرة المعارف اسلامی. برگرفته از مقاله «حقوق کودک». شماره ۶۳۵۴.
- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۳). *لغت‌نامه دهخدا*. زیر نظر محمد معین و سید جعفر شهیدی. جلد ۱. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- زینالی، امیر حمزه و روحی کریمی، تاجارا (۱۳۹۶). تحولات سن کودکی در حقوق ایران. *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۱۳(۴۶)، ۷۱-۹۰.
- زیویار، سام (۱۳۹۵). *حقوق غیرمالی کودک در حقوق ایران و کتوانسیون ۱۹۸۹ الحاقی ایران ۱۳۷۲*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- سادوک، ویرجینیا آلکوت و سادوک، بنجامین حیمز (۱۳۸۹). *خلاصه روان‌پزشکی*. جلد ۱. ترجمه فرزین رضاعی، تهران: ارجمند.
- سجادیه، نرگس و آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). *زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی*. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۱(۱۱۵)، ۱-۱۴۰.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صادقی فسایی، سهیلا و عرفان منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش‌های اسنادی در علوم اجتماعی (مورد مطالعه: تأثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی). *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۸(۶۱)، ۲۹-۹۱.
- صبا، محسن (۱۳۶۶). *فرهنگ بیان اندیشه‌ها*. تهران: فرهنگ.
- فرزاد، سمیه (۱۳۹۴). *حمایت فرهنگی از کودک در قوانین ایران و ساختار حقوقی یونیسف*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده اصول‌الدین قم.
- فرزانه‌فر، جواد (۱۳۸۹). *بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه و داستان در رشد و پرورش روحیه فلسفی در کودکان*. پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- قاسمی، علی‌اصغر و امامی‌میبدی، راضیه (۱۳۹۵). نقش و جایگاه مطالعات میان‌رشته‌ای در رشد و توسعه علوم انسانی در کشور. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۷(۴)، ۱-۱۹. Doi: 10.7508/isih.2015.28.001

## بایسته‌های مطالعات کودکی به‌عنوان حوزه‌ای [...]

قیاسی، جلال‌الدین و حیدری، مسعود (۱۳۹۲). مطالعه معیار بلوغ در تحقق مسئولیت کیفری در لسان شارع، متشرع و حقوق ایران. فصلنامه پژوهش‌های فقه و حقوق اسلامی، (۳۲)، ۹، ۱۰۴-۸۷.

کارگروه حقوق کودک کرسی حقوق بشر دانشگاه شهید بهشتی (۱۳۸۸). حقوق کودک (مجموعه مقالات). تهران: نشر سنا.

کورسارو، ویلیام‌ای (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی کودکی: ترجمه علیرضا کرمانی و مسعود رجیبی اردشیری. تهران: ثالث.

کیلی، مری جین (۱۳۹۶). درآمدی بر مطالعات کودکی: ترجمه علیرضا کرمانی. تهران: ثالث.

گوهرشناس مقدم، مجید (۱۳۹۴). بررسی مدل نظام جامع حقوق کودک در ایران با تأکید بر نقش اخلاق در حقوق، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی: ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نی.

لئونارد، مارتین (۱۳۹۶). جامعه‌شناسی کودکان: ترجمه منصور حقیقتیان و علی سیف‌زاده. تهران: جامعه‌شناسان.

معین، محمد (۱۳۷۵). فرهنگ فارسی. جلد سوم. تهران: امیرکبیر.

موسوی بجنوردی، سید محمد (۱۳۸۲). بررسی مفهوم و معیار کودکی در تفکر اسلامی و قوانین ایران برای بهره‌مندی از حقوق مربوطه. پژوهشنامه متین، (۵)، ۲۷-۶۰. Doi: 20.1001.1.24236462.1382.5.21.2.0

نبوی، سید عبدالامیر (۱۳۹۵). مطالعات میان‌رشته‌ای و تکثر روش شناختی؛ برخی ملاحظات و پیشنهادها. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، (۸)، ۵۷-۷۴. Doi: 10.22035/isih.2016.216

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش.

وزارت دادگستری (۱۳۹۴). سند ملی برنامه عمل جامع حقوق کودک و نوجوان. تهران: دبیرخانه وزارت دادگستری

Anwari, Hassan. (2002). *Farhang Bozorg Sokhan*. (6). Tehran: Sokhan. **[In Persian]**

Aristotle. (1987). *Metaphysics. Translation by Sharafuddin Khorasani*. Book IV. Chapter VIII. Tehran: Goftar Publications. **[In Persian]**

Asdinejad, Seyyed Mohammad; Rostami Chalkasri, Ebadolh and Moradi, Fatemeh. (2015). The Right of a Child's Education and Training in Iran's law and Human Rights Documents. *Family Law and Jurisprudence Journal*. (20) 62, 173-194. Doi:10.30497/FLJ.2015.52090 **[In Persian]**

Azari Najafabadi, Noshin. (2016). Necessity of drafting the law of child protection and custody against the consequences of divorce. Master's thesis. Kharazmi University. **[In Persian]**

Benotman, Noman & Malik, Nikita. (2016). *The Children of Islamic State*. London: The Quilliam Foundation.

Children's Rights Working Group, Human Rights Chair of Shahid Beheshti University (2009). *Children's Rights* (collection of articles). Tehran: Sana. **[In Persian]**

Corsaro. William A. (2014). *The Sociology of Childhood*. Translated by Alireza

Dehkhoda, Ali Akbar. (1994). Dictionary of Dehkhoda. under the supervision of Mohammad Moin and Seyyed Jafar Shahidi. (11). Tehran: University of Tehran. **[In Persian]**

Educational Sciences and Psychology, Tarbiat Moalem University. **[In Persian]**

Encyclopaedia of Islamic World. Foundation of Islamic Encyclopedia. Taken from the article "Child's

- Rights". Number 6354. **[In Persian]**
- Farzad, Somia. (2014). Cultural protection of children in Iran's laws and the legal structure of UNICEF. Master's thesis. Usuluddin University of Qom. **[In Persian]**
- Farzanfar, Javad. (2010). Investigating the philosophy of childhood and the role of stories in the development of philosophical spirit in children. PhD thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tarbiat Moalem University, Tehran. **[In Persian]**
- Gary R. VandenBos, editor-in-chief. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Second Edition. New York, PA: Maple Press.
- James, Allison. (2013). *Socialising Children*. London: Palgrave Macmillan.
- Ghasemi, A. A., & Emami Meibodi, R. (2016). The Role and Status of Interdisciplinary Studies in the Development of the Humanities in Iran. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 7 (4), 1-19.  
Doi: 10.7508/isih.2015.28.001 **[In Persian]**
- Ghiasi, Jalalodin., Heidari, Masoud. (2013). Evaluating Juvenile Penal Code In Islamic Jurisprudence In Iran. *Journal Of Islamic Law and Jurisprudence Researches*. 9(32), 87-104. **[In Persian]**
- Giddens, Anthony. (2007). *Sociology*. Translated by Manouchehr Sabouri. Tehran: Ney. **[In Persian]**
- Goharshenas. M, Majid. (2015). Examining the model of the comprehensive child rights system in Iran with an emphasis on the role of ethics in law. Master's Thesis. Khwarazmi University. **[In Persian]**
- Hafez Nia, Mohammad Reza. (2019). An introduction to research methods in humanities. Tehran: Samt. **[In Persian]**
- James, Allison. Jenks, Chris., Prout, Alan. (2014). *Theorizing Childhood*. Translation by Alireza Kermani and Alireza Ebrahimabadi. Tehran: Thaleth. **[In Persian]**
- Kehily, M.J. (2017). *An Introduction to Childhood Studies*. Translated by Alireza Kermani. Tehran: Thaleth. **[In Persian]**
- Kermani and Masoud Rajabi Ardashiri. Tehran: Thaleth. **[In Persian]**
- Lee nick., & Motzkau johanna. (2011). Navigating the biopolitics of childhood. *Childhood*. (18)1, 7 -19.  
Doi:10.1177/0907568210371526
- Leonard, Madeleine. (2017). *The Sociology of Children*, Translated by Mansour Hagitian and Ali Saifzadeh. Tehran: Jemeeshenasan. **[In Persian]**
- Mills, Jean & Mills, Richard. (2002). *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood*. London: Routledge.
- Ministry of Education and Culture (2012). National Curriculum Document of Education and Culture. **[In Persian]**
- Ministry of Justice. (2015). The national document of the comprehensive action plan for the rights of children and adolescents. Tehran: Secretariat of the Ministry of Justice. **[In Persian]**



- Moin, Mohammad. (1996). Persian culture. Third volume. Tehran: Amir Kabir. **[In Persian]**
- Moosavi, B, S. M. (2004). A Study of the Concept and Criterion of Childhood in Islamic Thought and Iranian Laws for Entitlement to Related Rights. *Matin Research Journal*, 5(21), 27-60. Dor:20.1001.1.24236462.1382.5.21.2.0 **[In Persian]**
- Nabavi, S.A. (2016). Interdisciplinary Studies and Methodological Plurality: Some Considerations and Suggestions. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 8(2), 57-74. doi: 10.22035/isih.2016.216 **[In Persian]**
- Organization of the Islamic Conference(OIC). (2005). Covenant on the Rights of the Child in Islam. OIC/9-IGGE/HRI/2004/Rep.Final.Prout, Alan. (2019). In Defence of Interdisciplinary Childhood Studies.*Children & Society*.33 (4), 309-315.
- Paryad, Rahman., Marofi, Yahya. (2014). Unity of Knowledge and Human Science: An Interdisciplinary Approach.*Interdisciplinary Studies in the Humanities*. 6(4), 1-21.
- Pelčić,Gordana & Gjuran-Coha,Anamarija.(2010).UNESCO,bioethics and child.*JAHR*.(1)1,69-75.
- Saba, Mohsen. (1987). Culture of expressing thoughts. Tehran: Farhang Publishing. **[In Persian]**
- Sadeqi, Fasai, S., Erfanmanesh, I. (2015). Methodological Principles of Documentary Research in Social Sciences; Case of Study: Impacts of Modernization on Iranian Family.*Strategy for Culture*, 8(29), 61-91. **[In Persian]**
- Sadok, V.A., Sadok, B.J. (2010). Summary of Psychiatry. Volume 1. Translated by Farzin Rezae. Tehran: Arjamand. **[In Persian]**
- Sajadieh, Narges., Azadmanesh, Saeed. (2016). Conceptual Underlyings of Childhood in the Evolution of History: Toward an Islamic Conceptualization of Childhood.*Philosophy of Education*.1(1),115-140. Dor: 20.1001.1.25382802.1395.1.1.5.3 **[In Persian]**
- Stearns, Peter. (2009). Childhood in world history. Translated by Sarah Imanian. Tehran: Akhtaran. **[In Persian]**
- Stern, Rebecca. (2006). *The Child's Right to Participation - Reality or Rhetoric*. Sweden: Uppsala University Press.
- Smith, K.M. (2014). *Chapter Abstracts, The Government of Childhood: Discourse, Power and Subjectivity*. London: Palgrave Macmillan.
- Supreme Council of Cultural Revolution (2011). Fundamental Transformation of Education and Education. Tehran: Secretariat of Supreme Council of Cultural Revolution. **[In Persian]**
- The State Law and Order Restoration Council (1993), The Child Law.
- Thorne, Barrie. (2007). Editorial: Crafting the interdisciplinary field of childhood studies. *Childhood*,14 (2).147-15.
- Wood, B.D, & Vedlitz, A. (2007). Issue Definition, Information Processing, and the Politics of Global Warming. *AJPS*,51 (3), 552-568.

World Health Organization. (2017). Report of the Commission on Ending Childhood Obesity: implementation plan: executive summary. World Health Organization.

Zaviyar, Sam. (2016). Children's non-financial rights in Iranian law and the 1989 annexed convention of Iran, 1993. Master's thesis, Khwarazmi University. **[In Persian]**

Zeinali, A.Hamzeh., Karimi, T. (2017). Iranian Legislative Politics about Orphan Children. *Cultural Studies & Communication*, 13(46), 71-90. **[In Persian]**



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.