Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

The Ontology of Childhood and the Question of Social Sustainability: From an A Posteriori View to an A Priori Possibility

Ahmad Banyasady

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran. Email: a.banyasady@malayeru.ac.ir

Received: 2026-09-11 Revised: 2026-10-18 Accepted: 2026-11-01 Published: 2026-11-09

Citation: Banyasady, A. (2026). The Ontology of Childhood and the Question of Social Sustainability: From an A Posteriori View to an A Priori Possibility, *Foundations of Education*, 16(2), 107-131. doi: 10.22067/fedu.2026.100224.1567

Abstract

Prevailing discourses on understanding and educating the child tend to view the child mainly through psychological-developmental, legal, or skills-based approaches; approaches that regard the child as a "deficient" and "still developing" being and define the aim of education as bringing the child to a desirable state in adulthood. Examining the relationship between childhood and social sustainability, this article revisits the common "a posteriori" view of social sustainability, which treats it as an external, future-oriented state to be attained, and explores the possibility of an "a priori" view: one that understands sustainability as an ontological matter rooted in human beings' mode of being in the world. The central argument is that the ontology of childhood is not a marginal topic but a gateway to thinking about social sustainability; not in the sense that children should be educated for a future sustainability, but in the sense that the child's mode of being, as a being who simultaneously "is" and "becomes," already lives a form of sustainability here and now. Drawing on the contested literature on "being" and "becoming" in childhood studies, and critiquing the prevailing educational discourse that views the child largely through deficiency, the article shows that the relationship between childhood and social sustainability is not merely instrumental and temporal. The educational implications of this rethinking are formulated not as new prescriptions but as a shift in the quality of the educator's presence alongside the child, from "compensating for a deficiency" to "making room for the child's emergence," and as a distinct understanding of childhood among parents. The study adopts critical reflection as its method and does not seek to advance a definitive claim; rather, it seeks to open a theoretical possibility for rethinking the relationship between the ontology of childhood and social sustainability.

Keywords: Ontology of Childhood; Social Sustainability; Being and Becoming; A Priori View; Child Education

©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Synopsis

This article examines the relationship between childhood and social sustainability by asking where sustainability originates. In Iran, as elsewhere, social sustainability has become a major concern for policymakers and researchers, yet studies in Tehran, Zahedan, Ilam Province, and other settings continue to report low sustainability and persistent educational inequality. Most of these studies, and the major conceptual frameworks in the field (Eizenberg and Jabareen, 2017; Vallance, Perkins, and Dixon, 2011; Åhman, 2013), treat sustainability as an external state, measured by indicators and attained in the future. The article calls this the "a posteriori" view. Even the studies closest to this claim, such as Lecusay and colleagues' view of sustainability as an ecology of caring practices, reach their conclusions by analyzing practice, and systematic reviews show the field is organized around policies and programs, not theoretical foundations explaining why childhood should be a site of reflection. Its central question is whether the limited yield of the a posteriori view points to a deeper, ontological layer: an "a priori" possibility in which sustainability is rooted in the human mode of being in the world.

Methodologically, the study is a theoretical inquiry based on critical reflection (Fook,2025; Morley, 2008). Texts from the literature on childhood studies and social sustainability were purposively selected for their link to the tension between "being" and "becoming" or to an ontological redefinition of sustainability. They were analyzed in three steps following the DEAL model (Describe, Examine, Articulate Learning). Each text was read on its own terms; the texts were compared in light of the guiding question, and an ontological formulation and its educational implications were drawn out. Validity rests on the transparency and coherence of the interpretive reasoning, the fair representation of alternative views, and the researcher's explicit reflection on their assumptions, not on statistical tests. The study makes no definitive claim; it aims to open a theoretical possibility.

The first finding concerns the dominant discourses on childhood: the psychological-developmental, the sociological-legal (e.g., Lundy's participation model,2007), and the skills-based (e.g., the OECD Learning Compass 2030). Despite their differences, all define the child as "deficient" and "still developing," whether psychologically, legally, or in terms of competence, and thus define the child only in relation to adulthood (James and Prout,1990). A limited review of Iranian upstream documents suggests that the same logic prevails there, although this judgment is preliminary. Such approaches reproduce the a posteriori logic: qualities such as cooperation and responsibility are transmitted as external skills, not lived by the child.

The second finding is that the child can be understood as simultaneously "being" and "becoming" (Uprichard,2008). Taking the child's present seriously is the condition for a desirable future, not a means to it. This leads to rethinking being as both necessary and dynamic. Drawing on a general insight from Heidegger's being-in-the-world, and on resonances with Takkinen, Pulkki, and Vadén, the article suggests that human existence is relational from the outset. If sustainability is the quality of this relation, it cannot be imposed from outside. The third finding follows: childhood is not an instrument for achieving sustainability, but the place where sustainability is already lived, and it cannot be postponed to adulthood.

Conclusion

The educational implications are formulated not as new prescriptions but as a change in the quality of the educator's presence. Drawing on Arendt's notion of natality and Biesta's

critique of “learnification,” the educator’s task shifts from “compensating for a deficiency” to “making room for the child’s emergence,” recognizing the child as someone who appears and not as something to be shaped. This resembles a Socratic, midwife-like role. The teacher accompanies the child’s own questions, for example about a leaf’s shape or a plant’s need for water, deepening and orienting them without imposing values. The same logic extends from the child’s encounter with a phenomenon, to a dispute over sharing, to collective decisions about a shared space. Sustainability grows from “I and the other,” then “I and others,” not from external rules. Planting, cooperative games, and environmental storytelling can serve as settings for this ontological dialogue. Parents’ views of childhood, largely shaped by market-driven and competence-oriented pressures, need reconsideration in the same way: from preparing the child for adulthood to understanding childhood as both being and becoming.

The article concludes that persistent unsustainability may stem partly not from weak implementation or policy but from the a posteriori view itself, which seeks sustainability in indicators and programs and not in the mode of being of those who must sustain it. Its principal contribution is an ontological argument for why childhood should be a site of reflection on sustainability, whereas most existing studies ask how to work with children for it. Because the study is theoretical, it offers an opening, not a definitive claim. Future research should examine it through empirical study of educational practice, closer analysis of Iranian educational documents and field experience, and engagement with alternative theoretical traditions. The view should be tested alongside existing approaches, not as their replacement, to deepen understanding of where social sustainability begins.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

هستی‌شناسی کودکی و مسئلهٔ پایداری اجتماعی: از نگاهی پسینی به امکانی پیشینی

احمد بنی‌اسدی

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران. a.banyasady@malayeru.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۱۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: بنی‌اسدی، احمد. (۱۴۰۵). هستی‌شناسی کودکی و مسئلهٔ پایداری اجتماعی: از نگاهی پسینی به امکانی پیشینی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۱۳۱-۱۰۷. doi: 10.22067/fedu.2026.100224.1567

چکیده

گفتمان‌های رایج در فهم و تربیت کودک، بیشتر کودک را از منظر رویکردهای روان‌شناختی، حقوقی یا مهارت‌محور می‌نگرند؛ رویکردهایی که کودک را موجودی «ناقص» و «در حال تکامل» می‌دانند و هدف تربیت را رساندن او به وضعیت مطلوب در بزرگسالی تعریف می‌کنند. این مقاله در نسبت میان کودکی و پایداری اجتماعی، با بازخوانی نگاه رایج و «پسینی» که پایداری اجتماعی را وضعیتی بیرونی و آینده‌محور برای دستیابی می‌داند، امکان نگاهی «پیشینی» را بررسی می‌کند؛ نگاهی که پایداری را امری هستی‌شناختی و ریشه‌دار در نحوهٔ بودن انسان با جهان می‌داند. استدلال اصلی این است که هستی‌شناسی کودکی نه موضوعی فرعی، بلکه دروازه‌ای برای اندیشیدن به مسئلهٔ پایداری اجتماعی است؛ نه بدین معنا که کودک باید برای پایداری آینده تربیت شود، بلکه بدین معنا که نحوهٔ بودن کودک، به‌مثابهٔ موجودی که هم‌زمان «هست» و «می‌شود»، خود صورتی از پایداری را همین‌اکنون زندگی می‌کند. با تکیه بر ادبیات بحث‌برانگیز «بودن» و «شدن» در مطالعات کودکی و نقد گفتمان تربیتی رایج، نشان داده می‌شود که رابطهٔ کودکی و پایداری اجتماعی صرفاً ابزاری-زمانی نیست. پیامدهای تربیتی این بازاندیشی نه در قالب دستورالعملی تازه، بلکه در تغییر کیفیت حضور مربی در کنار کودک، از «جبران کمبود» به «جا بازکردن برای ظهور او»، و در درک متمایز والدین از کودکی صورت‌بندی می‌شود. این پژوهش با روش تأمل انتقادی انجام شده و در پی ادعایی قطعی نیست، بلکه می‌کوشد امکانی نظری برای بازاندیشی در نسبت هستی‌شناسی کودکی و پایداری اجتماعی بگشاید.

واژه‌های کلیدی: هستی‌شناسی کودکی، پایداری اجتماعی، بودن و شدن، نگاه پیشینی، تربیت کودکی

مقدمه

در ایران، پایداری اجتماعی[1] طی سال‌های اخیر به یکی از دغدغه‌های اصلی سیاست‌گذاران، پژوهشگران و نهادهای اجرایی تبدیل شده است. باوجوداین، ناپایداری‌های اجتماعی ادامه یافته است و پژوهش‌های داخلی نیز به آن پرداخته‌اند. برای نمونه (Babaei Banaei et al., 2024) با نظرخواهی از ۱۳۶ مدیر ارشد شهرداری‌های تهران و زاهدان نشان داده‌اند که وضعیت پایداری اجتماعی در این دو شهر «چندان قابل‌قبول نیست» و بیشترین شکاف میان آن‌ها در شاخص آموزش است. همچنین مطالعهٔ (Salaavarzi zadeh et al., 2024) در بررسی ۲۱ نقطهٔ شهری استان ایلام نشان داد که تنها یک شهر در سطح «پایدار» قرار دارد، ۱۶ شهر در سطح «نیمه‌ناپایدار» یا «ناپایدار» جای گرفته‌اند و میان جمعیت و پایداری شهرها رابطه‌ای قوی و معکوس برقرار است. به طور نمونه (Sheikhi et al., 2018) در محلهٔ چیذر تهران پایداری اجتماعی را پایین گزارش کرده‌اند و کمترین رضایت را در شاخص مشارکت اجتماعی یافته‌اند. (Nastaran et al., 2013) در پژوهشی ابعاد و شاخص‌های پایداری اجتماعی را ارزیابی می‌کند و بر گستردگی، پیچیدگی و تنوع این شاخص‌ها و جایگاه آن‌ها به‌عنوان ابزار برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری شهری تأکید دارد. این پژوهش‌ها، با همهٔ تفاوت در روش و مقیاس، پایداری اجتماعی را از راه شاخص‌های بیرونی و قابل‌اندازه‌گیری می‌فهمند؛ این همان نگاهی است که در این مقاله «پسینی» نامیده می‌شود. از این‌رو این پرسش پیش می‌آید که آیا تنها تأکید بر پایداری اجتماعی و تدوین سیاست‌های مرتبط، همان ثمری را داشته که انتظارش می‌رفت.

در این مقاله، پایداری اجتماعی بر پایهٔ چارچوب مفهومی (Eizenberg & Jabareen, 2017) فهم می‌شود؛ چارچوبی که با روش تحلیل مفهومی و با هدف رفع خلأ موجود در مطالعات نظری و تجربی پایداری اجتماعی ارائه شده است. نقطهٔ عزیمت این چارچوب مفهوم «ریسک[2]» است. نویسندگان ریسک را مفهومی سازنده در فهم پایداری می‌دانند و بر این باورند که شرایط معاصر، به‌ویژه تهدیدهای ناشی از تغییرات اقلیمی و عدم‌قطعیت‌های مرتبط با آن، تهدیدهایی اجتماعی، فضایی، ساختاری و کالبدی را برای جوامع انسانی و فضاهای زیست آن‌ها پدید می‌آورد. از این منظر، پایداری اجتماعی فقط به حفظ شرایط اجتماعی موجود محدود نمی‌شود، بلکه به معنای تلاش برای مواجهه با این تهدیدها و در عین حال، پاسخ‌گویی به دغدغه‌های اجتماعی است. بر همین اساس، نویسندگان پایداری اجتماعی را در قالب چهار مفهوم به‌هم‌پیوسته صورت‌بندی می‌کنند که هر یک وجهی متمایز از اقدامات اجتماعیِ لازم برای رویارویی

[1] - Social Sustainability
[2] - Risk

با ریسک و تهدید را پوشش می‌دهد: عدالت[۳]، ایمنی[۴]، تولید-مصرف پایدار و مسئولانه[۵] و اشکال شهری پایدار[۶].

در این چارچوب، عدالت با سه مؤلفهٔ به‌رسمیت‌شناسی، بازتوزیع و مشارکت صورت‌بندی می‌شود و بر مقابله با بی‌عدالتی و فراهم‌کردن امکان مشارکت واقعی همهٔ مردم در امور تأکید دارد؛ از این‌رو می‌تواند ازخودبیگانگی را کاهش دهد و احساس اجتماع و دلبستگی به مکان را تقویت کند. ایمنی نیز یکی از بنیان‌های هستی‌شناختی پایداری اجتماعی است و بر حق افراد برای برخورداری از حفاظت و امنیت، و نیز اتخاذ تدابیر سازگاری برای پیشگیری از تلفات و آسیب‌های آینده دلالت دارد.

تولید-مصرف پایدار و مسئولانه هم به بازسازمان‌دهی شیوه‌های تولید، مصرف و کسب ارزش در جهت مسئولیت‌پذیری اجتماعی و زیست‌محیطی مربوط می‌شود؛ به‌گونه‌ای که علاوه بر خطرهای زیست‌محیطی، خطرهای اجتماعی چون بهره‌کشی، ازخودبیگانگی و کمیابی نیز کاهش یابند. اشکال شهری پایدار نیز به ابعاد کالبدیِ صورت‌های مطلوب شهری و اجتماعی اشاره دارد؛ این صورت‌ها باید از طریق ویژگی‌هایی مانند فشردگی[۷]، تنوع کاربری[۸]، سبزینگی[۹]، انرژی پاک و حمل‌ونقل پایدار، به شکل‌گیریِ احساس اجتماع، ایمنی، سلامت و دلبستگی به مکان کمک کنند. بدین‌سان، پایداری اجتماعی حاصل تحقق جداگانه و مستقل این چهار مؤلفه نیست، بلکه برآیند پیوند و هم‌افزایی آن‌هاست در رویارویی با تهدید ها و در جهت تقویت تاب‌آوری اجتماعی و زیست‌محیطی جوامع.

البته دربارهٔ این مفهوم گفتنی‌های دیگری نیز وجود دارد که حاکی از پیچیدگی و دشواری های تعریف آن به شمار می رود؛ همچنانکه(Littig & Griessler, 2005) آن را «واژه‌ای جدلی در میانهٔ پراگماتیسم سیاسی و نظریهٔ اجتماعی» می‌خوانند. کولانتونیو هم (Colantonio, 2009) در مرور خود نشان می‌دهد که رویکردهای سنتی و نوظهور به این مفهوم، بر سر مؤلفه‌های بنیادین آن توافق ندارند. والانس و همکارانش (Vallance et al., 2011) برای روشن‌کردن این چندگانگی، سه گونه‌شناسی پیشنهاد کرده‌اند که در ادبیات این حوزه بسیار مرجع است: «پایداری توسعه‌ای[۱۰]» که ناظر به تأمین نیازهای اساسی است؛ «پایداری

[3] - Equity
[4] - Safety
[5] - Eco-prosumption
[6] - Sustainable Urban Forms
[7] - Compactness
[8] - Mixed land uses
[9] - Greening
[10] - development sustainability

پیوندی[11]» که به تغییر رفتارهای انسانی در جهت اهداف زیست‌محیطی می‌پردازد؛ و « پایداریِ نگه‌دارنده[12]» که بر حفظ هنجارها و سرمایه‌های اجتماعی–فرهنگی در برابر تغییر تأکید دارد.

آهمن (Åhman, 2013) نیز پایداری اجتماعی را دقیقاً در همین نقطهٔ تلاقی میان «توسعه» و «نگه‌داری» صورت‌بندی می‌کند. با تمام این پیچیدگی و گستردگی، توجه این طیف، نکته‌ای مهم برای مقالهٔ حاضر در خود دارد؛ اگر برخی از این خوانش‌ها، مانند پایداری تداوم بخش، پایداری را نه فقط هدفی برای دستیابی، بلکه چیزی برای حفظ‌کردن در نظر می‌گیرند، آنگاه پرسش از ریشهٔ این امرِ پایدار ، در ساختارهای بیرونی یا در نحوهٔ بودنِ انسان‌ها، همچنان بی‌پاسخ می‌ماند. به سخن دقیق‌تر تداوم پایداری آیا تنها به ساختارها و نحوهٔ همکاری و در هم‌تندگی آنهاست یا به مسائل بنیادی تری چون نحوهٔ بودن انسان نیز مرتبط و بلکه وابسته است.

اهمیت پایداری اجتماعی، با وجود این دشواری‌های مفهومی، هم در سطح جهانی و هم در سطح پژوهش‌های داخلی مورد تأکید قرار گرفته است. در اسناد بین‌المللی، آموزش باکیفیت و انسجام اجتماعی از مؤلفه‌های اصلی توسعهٔ پایدار شمرده شده است(United Nations Department of & Social, 2025). این اهمیت را نباید تنها در سطح نظری یا اسناد بالادستی جست‌وجو کرد؛ پژوهش‌های تجربی نیز نمودهای مشخص آن را در بافت زندگی اجتماعی آشکار می‌کنند. برای نمونه، روستایی و همکاران(Rostaei et al., 2016) در تحلیل فضایی نابرابری‌های آموزشی در شهر سقز نشان می‌دهند که میان نابرابری آموزشی و پایداری اجتماعی شهری رابطه‌ای معنادار و معکوس وجود دارد: هرجا نابرابری آموزشی بیشتر بوده، پایداری اجتماعی پایین‌تر بوده است. چنین یافته‌ای نشان می‌دهد پایداری اجتماعی مفهومی صرفاً انتزاعی یا آرمانی نیست، بلکه با توزیع واقعی فرصت‌های آموزشی پیوندی ملموس دارد. باید خاطرنشان کرد که این نمونه ناپایداری اجتماعی را در سطح پدیداری نشان می‌دهد؛ این درحالی است که پرسش مقالهٔ حاضرناظر به ریشهٔ آن است؛ توجه به بُعد هستی‌شناختی به‌معنای کنارنهادن بُعد اجتماعی–فضایی نیست، بلکه کوششی برای پرسیدن از بنیان این ناپایداری‌هاست. همچنانکه تردیدی نیست نابرابری‌های آموزشی علت‌های ساختاری متعددی دارند؛ با این‌همه، اگر بخشی از آن‌ها به نگاهی به کودک بازگردد که او را تنها در نسبت با آینده می‌سنجد، بازاندیشی در هستی‌شناسی کودکی می‌تواند یکی از زمینه‌های تحقق‌پذیرتر شدن پایداری اجتماعی باشد. از همین‌روست که آموزش، به‌عنوان یکی از حوزه‌هایی که نابرابری در آن با پایداری اجتماعی پیوند دارد، شایسته‌ی توجه بیشتر سیاست‌گذاران تربیتی است.

---

[11] - Bridge sustainability
[12] - Maintenance sustainability

با این‌همه، به نظر می رسد تمامی چارچوب‌های یادشده –از آیزنبرگ و جبارین تا والانس و آهمن– در اساس، پایداری را وضعیتی بیرونی می‌انگارند.که باید با شاخص‌ها سنجیده و اصلاح شود؛ نگاهی که می‌توان آن را «پسینی» نامید. اما شاید بتوان از دل همان پرسش آغازین، دربارهٔ ثمرهٔ نگاه پسینی، امکان نگاهی دیگر را نیز گشود. همان‌گونه که برخی فیلسوفان تعلیم‌وتربیت، در مواجهه با بحران‌های زیست‌محیطی، خواستار بازاندیشی در مفاهیم بنیادینی چون «توسعه» و «آموزش» شده‌اند (Bonnett, 2020; Holma et al., 2026; Orr, 1992). از اینرو، می‌توان این پرسش را نیز مطرح کرد که آیا مسئلهٔ پایداری اجتماعی هم در نهایت به لایه‌ای ژرف‌تر و هستی‌شناختی بازنمی‌گردد؛ نگاهی «پیشینی» که پایداری را نه وضعیتی برای دستیابی، بلکه امری درونی بداند که در نحوهٔ بودن انسان با جهان ریشه داشته باشد.

و حال که سخن بر سر نحوهٔ بودن انسان است، چرا بهتر نباشد که به‌جای جست‌وجوی این نحوه‌بودن در جایی دیگر، به تربیت کودک بازگردیم و هستی‌شناسی کودکی را نه یک موضوع فرعی، بلکه دروازه‌ای برای اندیشیدن به همین مسئلهٔ پایداری اجتماعی قرار دهیم؟

در این رابطه، در پژوهش‌ها از مسیرهای گوناگون به نسبت کودکی و پایداری اجتماعی پرداخته‌شده است. مسیر نخست، پداگوژی‌های مبتنی بر مراقبت و تعلق در آموزش پیش‌دبستانی است؛ برای نمونه (Johansson & Rosell, 2021) پایداری اجتماعی را حول عمل‌های مراقبتی روزمره در تعامل کودک–بزرگسال سازمان می‌دهند. مسیر دوم، چارچوب‌های سیاست‌گذارانه و کاربردی است که تربیت کودکی را ابزاری برای تحقق اهداف از پیش‌تعیین‌شدهٔ پایداری می‌دانند؛ چنان‌که در آموزش پایداری اجتماعی در سال‌های اولیهٔ کودکی (Garcia Manas, 2024) یا در پیوند آموزشی رابطهٔ انسان–طبیعت (Dreamson & Kim, 2022) دیده می‌شود.

نزدیک‌ترین نمونه‌ها به مدعای این مقاله را نیز می‌توان در پژوهش‌هایی یافت که پایداری اجتماعی را نه وضعیتی نهایی، بلکه فرآیندی مستمر می‌دانند: پژوهش لکوسای و همکاران (Lecusay et al., 2022) در تحلیل بازی مشترک کودک–بزرگسال نتیجه می‌گیرد که پایداری اجتماعی، همچون خود مراقبت، باید «اکولوژی[13]ای از عمل‌های مراقبتی» تلقی شود؛ یعنی چیزی که در شبکه‌ای از روابط مراقبتیِ دوسویه میان کودکان، مربیان و پژوهشگران ساخته و نگه‌داشته می‌شود. بر پایهٔ این خوانش، پایداری بیش از آن‌که وضعیتی نهایی باشد، جریانی از کنش‌های مراقبتی است. این نگاه از آن رو به مدعای مقالهٔ حاضر نزدیک است که، پایداری را به نحوهٔ زیستن و با هم‌بودن پیوند می‌دهد، نه به پیامدی بیرونی. با این حال میان دو

[13] - ecology

رویکرد این پژوهش و مدعای مقاله حاضر تفاوتی هست: آنان مراقبت را در روابط میان کنشگران یک موقعیت بررسی می‌کنند، در حالی که پرسش این مقاله ناظر به نحوهٔ بودن خود کودک است که چنین روابطی را ممکن می‌سازد.

با این‌همه، نتیجه‌گیری برآمده از پژوهش گفته شده از دل تحلیل عملی یک نوع بازی خاص بیرون کشیده می‌شود، نه از استدلالی که از بنیادهای هستی‌شناختی خود کودکی آغاز شده باشد. به‌همین‌ترتیب، (Boldermo & Ødegaard, 2019) در مرور نظام‌مند خود بر پژوهش‌های پایداری اجتماعی در آموزش پیش‌دبستانی، نشان می‌دهند که این حوزهٔ پژوهشی، با وجود گستردگی، در بیشتر موارد، حول سیاست‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های عمل شکل گرفته، نه حول پرسش از مبانی نظری که توجیه کند چرا کودکی باید محل این تأمل باشد.

این پژوهش‌ها در کنار هم، مرز ادبیات موجود را روشن می‌کنند: در پژوهش‌های بررسی‌شده، حتی نزدیک‌ترین نمونه به تز این مقاله از مسیر تحلیل عمل به نتایج خود می‌رسد و بُعد اجتماعی از راه موضوعاتی چون عدالت و شهروندی فهمیده می‌شود. به‌بیان دیگر، این پژوهش‌ها بیشتر به این پرسش می‌پردازند که چگونه باید با کودک برای پایداری کار کرد، اما پرسش مقدم‌تر، یعنی چرا اساساً کودکی، در معنای هستی‌شناختی آن، باید محل اندیشه‌ورزی دربارهٔ پایداری باشد، کمتر صورت‌بندی شده است.

مقالهٔ حاضر می‌کوشد از دل همین خلأ، طرحی اولیه برای چنین استدلالی پیشنهاد دهد: نه با افزودن برنامه یا رویکرد پداگوژیک تازه‌ای، بلکه با گشودن سطحی از استدلال که پایداری اجتماعی و کودکی را نه در سطح عمل، بلکه در سطح هستی‌شناسی به هم پیوند می‌زند. بدین منظور، نخست نشان داده می‌شود که چرا کودکی، نه به‌عنوان مرحله‌ای برای آماده‌سازی بزرگسال پایدار، بلکه به‌مثابه مدخلی برای فهم نحوهٔ بودن انسان، می‌تواند نقطهٔ عزیمت این بازاندیشی باشد.

در ادامه، با تکیه بر ادبیات مربوط به تنش میان «بودن» و «شدن» در کودکی صورت‌بندی‌ای از کودک به‌مثابه موجودی رابطه‌ای پیشنهاد می‌شود که پایداری را نه در آینده‌ای که برایش آماده می‌شود، بلکه در همان نحوهٔ زیستن کنونی‌اش، هم‌اکنون تجربه می‌کند. پژوهش حاضر با روش تأمل انتقادی صورت گرفته و در پی آن نیست که ادعایی قطعی دربارهٔ ماهیت کودکی یا پایداری اجتماعی مطرح کند؛ بلکه می‌کوشد امکانی نظری را برای بازاندیشی در این نسبت بگشاید؛ امکانی که پژوهش‌های بعدی می‌توانند آن را بسط دهند یا نقد کنند.

در این پژوهش، از رویکرد «تأمل انتقادی» بهره گرفته شد؛ روشی که فراتر از یک مهارت فردی و آموزشی، بستری برای «دانستن به شیوه‌ای دیگر» فراهم می‌آورد (Fook, 2025; Morley, 2008). تأمل انتقادی، با تمرکز بر کاوش در مفروضات پنهان، به پرسش‌گری از بدیهیات پذیرفته‌شده *و آشکارسازی روابط قدرت در بازنمایی سنتی دانش می‌پردازد*؛ رویکردی که نه در پی بازتولید ساختارهای مسلط، بلکه در جهت گشودن افق‌های تازه عمل می‌کند. متون اصلی این پژوهش .با جست‌وجوی هدفمند در ادبیات مطالعات کودکی و پایداری اجتماعی گزینش شدند؛ معیار ورود، پیوند صریح یا ضمنی متن با تنش میان «بودن» و «شدن» در فهم کودکی، یا با بازتعریف هستی‌شناختی پایداری اجتماعی بود. از میان متون بازیابی‌شده، آن‌هایی برگزیده شدند که یا نمایندهٔ نگاه رایج و پسینی به پایداری‌اند و یا واجد ظرفیتی، هرچند ضمنی، برای صورت‌بندی نگاه پیشینی؛ و دیدگاه‌ها با تمرکز بر مفروضات پنهان هر یک دربارهٔ نسبت کودک با پایداری، در کنار هم مقایسه و به چالش کشیده شدند.

صرف گزینش درست متون کافی نیست؛ باید معیار اعتبار خود فرآیند تفسیر نیز روشن باشد. در پژوهش‌های مبتنی بر تأمل انتقادی، اعتبار نتایج معمولاً نه بر پایهٔ آزمون‌های آماری، بلکه بر اساس کیفیت، شفافیت و قابلیت ارزیابی فرآیند استدلال تفسیری سنجیده می‌شود. بر مبنای الگوی DEAL[۱۴]، پژوهشگر باید تجربه یا موقعیت مورد مطالعه را ابتدا به‌صورت نسبتاً عینی توصیف کند، سپس آن را در پرتو اهداف پژوهش، مفاهیم نظری و شواهد موجود بررسی نماید و در پایان، یادگیری یا تفسیر حاصل، مبنای آن، اهمیت آن و پیامدهای عملی آن را به‌صراحت بیان کند (Ash & Clayton, 2009).

در این پژوهش، این سه گام به‌ترتیب چنین به‌کار بسته شدند: نخست، هر متن مستقل از سایر متون، بر اساس مدعا و مفروضات درونی خودش بازخوانی شد (توصیف)؛ سپس متون در پرتو پرسش محوری پژوهش «چرا کودکی باید نقطهٔ عزیمت فهم پایداری اجتماعی باشد» و سپس در کنار یکدیگر بازخوانی شدند تا نقاط همگرایی و تنش میانشان آشکار شود (تحلیل)؛ و در پایان، از دل این مقایسه، صورت‌بندی هستی‌شناختی پیشنهادی مقاله استخراج و پیامدهای تربیتی آن روشن شد (تفسیر/یادگیری). معیارهای اصلی اعتبار در طی این سه گام عبارت بودند از: دقت و استنادپذیری ادعاها (با ارجاع مستقیم به متن منابع)، وضوح و جزئی‌بودن توصیف‌ها، انسجام منطقی میان شواهد و نتیجه‌گیری، ارتباط تحلیل با پرسش پژوهش، توجه به پیچیدگی موضوع، بررسی تفسیرها و دیدگاه‌های بدیل، و انصاف در بازنمایی مواضع دیگران

[۱۴] - DEAL (Describe, Examine, Articulate Learning)

(Ash & Clayton, 2009; Paul & Elder, 1990) برای نمونه، در رویارویی با ادبیات پداگوژیک مبتنی بر مراقبت (Johansson & Rosell, 2021; Lecusay et al., 2022)، تلاش شد به‌جای فروکاهش این آثار به شاهدی برای تأیید ادعای مقاله، محدودیت آن‌ها (توقف در سطح عمل) نیز به‌روشنی طرح و نقد شود؛ رویکردی که نشان‌دهندهٔ رعایت معیار انصاف و توجه به دیدگاه‌های بدیل است.

افزون بر این معیارها، اندیشه‌ورزی پژوهشگر؛ توانایی و تعهد او به آشکارکردن آگاهانهٔ جایگاه، پیش‌فرض‌ها و ارزش‌های خود در فرآیند پژوهش، اهمیتی محوری دارد؛ چنان‌که پژوهشگر باید نشان دهد تجربه‌ها یا شواهد چگونه برداشت‌های اولیهٔ او را تأیید، اصلاح یا به چالش کشیده‌اند. در همین راستا، لازم است تصریح شود که نگارنده، این پژوهش را با پیش‌فرض نقادانه نسبت به گفتمان رشدمحور و نقصان‌گرا در تربیت کودکی آغاز کرده است؛ پیش‌فرضی که در جریان مطالعهٔ متون، نه رها شد و نه بدون تعدیل باقی ماند، بلکه در مواجهه با ادبیات پداگوژیک مبتنی بر مراقبت، به‌سمت صورت‌بندی دقیق‌تری از نسبت میان «بودن» و «شدن»؛ به‌جای طرد کامل رشدمحوری؛ بازتعریف شد. استفاده از معیارهای ارزیابی صریح، و بازخوانی مکرر متون در فاصله‌های زمانی متفاوت برای بررسی ثبات تفسیر، نیز قابلیت اتکای داوری را در این پژوهش افزایش داد؛ رویه‌ای که با منطق روبریک تفکر انتقادی در (Brooks et al., 2010)؛ یعنی چارچوبی از معیارهای از پیش‌مشخص‌شده برای نمره‌دهی منسجم، که در آن‌جا از طریق نمره‌گذاری مستقل دو ارزیاب و رسیدن به توافق مستدل دربارهٔ موارد اختلاف، فرآیند ارزیابی بازاندیشی‌ها شفاف و قابل پیگیری شده بود- هم‌راستاست.

بر این اساس، در این پژوهش، تأمل انتقادی نه به‌عنوان ابزاری برای گردآوری صرف شواهد، بلکه به‌مثابهٔ فرآیندی چندمرحله‌ای از توصیف، تحلیل مقایسه‌ای و بازتفسیر آگاهانه به‌کار گرفته شد؛ فرآیندی که امکان بازاندیشی هستی‌شناسانه در باب کودکی را، فراتر از بازتولید صرف ادبیات موجود، فراهم آورد.

از وضعیت بیرونی به نحوهٔ بودن

این نگاه پیشینی، که پایداری را نه وضعیتی بیرونی بلکه امری ریشه‌دار در نحوهٔ بودن انسان می‌داند، بی‌سابقه نیست (Heidegger, 1962)، در توصیف انسان به‌مثابهٔ موجودی که همواره از پیش «در-جهان-بودن[15]» را تجربه می‌کند، نشان داد که هستی انسان، از همان آغاز، رابطه‌ای و درگیر با جهان است؛ نه چیزی که بعداً، از طریق کنشی ارادی، با جهان مرتبط شود. مقالهٔ حاضر، بی‌آن‌که بخواهد وارد دستگاه کامل هستی‌شناسی هایدگری شود، تنها همین بصیرت کلی را وام می‌گیرد: اگر نحوهٔ بودن انسان با جهان، از همان

[15]- being-in-the-world

ابتدا رابطه‌ای و درگیرانه است، آنگاه پایداری، که خود چیزی جز کیفیت همین رابطه نیست ، نمی‌تواند فقط وضعیتی باشد که از بیرون بر این رابطه تحمیل می‌شود؛ بلکه باید در همان نحوهٔ بودن رابطه‌ای انسان جست‌وجو شود.

این نگاه پیشینی، با آنچه پژوهشگرانی چون (Takkinen et al. 2024) دربارهٔ نسبت سوژگی و پایداری مطرح کرده‌اند نیز هم‌خوانی‌هایی دارد. از نظر آنان، مسئلهٔ پایداری را نمی‌توان صرفاً با افزودن دانش و مهارت‌های زیست‌محیطی به برنامه درسی حل کرد؛ زیرا بحران‌های زیست‌محیطی نه فقط موضوع شناخت، بلکه مسئله‌ای مربوط به نحوهٔ بودن و زیستن انسان در جهان‌اند. در این وضعیت، فرد نمی‌تواند خود را همچون ناظری مستقل و بیرون از مسئله تصور کند؛ زیرا شیوهٔ زندگی، انتخاب‌ها و حتی احساس استقلال او درون همان روابط اجتماعی، اقتصادی و مادی‌ای شکل گرفته است که در پیدایش بحران‌های زیست‌محیطی نقش دارند. ازاین‌رو، تفکر انتقادی باید از تشخیص درستی یا نادرستی گزاره‌ها فراتر رود و به پرسش از خودِ فرد و نسبت او با جهان بینجامد؛ یعنی فرد از خود بپرسد که «من چگونه در این وضعیت سهیم هستم و این وضعیت چگونه شیوهٔ بودن مرا شکل داده است این نویسندگان برای توضیح این تمایز، میان «نقطهٔ آرشمیدسی» و «دایره‌های روی شن» تمایز می‌گذارند: در حالت نخست، سوژه، گویی از نقطه‌ای ثابت و بیرون از مسئله می‌تواند جهان را بشناسد و آن را اصلاح کند؛ اما در حالت دوم، سوژه خود درون همان جهانی قرار دارد که می‌کوشد آن را بفهمد و تغییر دهد. از همین منظر، آنان به تجربه جوانانی چون فعالان اعتصاب‌های اقلیمی اشاره می‌کنند که مسئله برایشان تنها دانستن واقعیت تغییرات اقلیمی نیست، بلکه شکاف میان دانستن این واقعیت و امکان زیستن بر اساس آن است؛ یعنی مدرسه می‌تواند دانش بحران را منتقل کند، بی‌آنکه الزاماً شرایط لازم برای زیستنی سازگار با این دانش را فراهم آورد. در مقابل، نمونه‌هایی همچون جنبش جلیقه‌زردها نشان می‌دهد که مقاومت در برابر سیاست‌های پایداری را نیز نمی‌توان صرفاً به ناآگاهی نسبت داد؛ زیرا مسائل معیشتی، احساس بی‌قدرتی و وابستگی افراد به زیرساخت‌های انرژی، نحوهٔ مواجهه آنان با مسئلهٔ پایداری را شکل می‌دهد. بنابراین، مسئلهٔ تربیتیِ پایداری پیش از آنکه فقط انتقال مجموعه‌ای از گزاره‌ها، ارزش‌ها یا الگوهای رفتاری از بزرگسال به کودک باشد، مستلزم فراهم آوردن شرایطی است که در آن کودک بتواند نسبت خود با دیگران، محیط و شرایط مادی زندگی خویش را تجربه، بازاندیشی و به‌تدریج بازتعریف کند.

بر این اساس، دلالت تربیتی این هم‌سویی را می‌توان دقیق‌تر چنین صورت‌بندی کرد: اگر پایداری، همچون سوژگی، امری از پیش شکل‌گرفته و در اختیار بزرگسالان برای انتقال به کودک نیست، بلکه در

فرآیند زیستن و تجربه‌کردن شکل می‌گیرد، آنگاه وظیفهٔ تربیت نیز نه انتقال دانشی از پیش‌تعیین‌شده دربارهٔ پایداری، بلکه فراهم‌کردن فضایی برای شکل‌گیری تجربهٔ زیستهٔ کودک از سوژگی و مسئولیت است. در چنین برداشتی، کودک نه «موضوعی» برای تربیت به‌منظور تحقق یک الگوی ازپیش‌تعیین‌شده از انسان پایدار، بلکه شخصی در حال شکل‌گیری است که در ارتباط با دیگران و جهان، امکان فهم و بازسازی نسبت خود با مسئولیت، وابستگی، محدودیت و آینده را می‌یابد. ازاین‌رو، تربیت برای پایداری اجتماعی بیش از آنکه به تولید فردی مستقل و برخوردار از مجموعه‌ای از شایستگی‌های پایدار معطوف باشد، باید امکان شکل‌گیری شخصی رابطه‌مند، حساس به پیامدهای کنش خود و گشوده به تغییر را فراهم آورد؛ شخصی که پایداری را نه صرفاً به‌عنوان دانشی درباره «جهان بیرون»، بلکه به‌مثابهٔ نحوهٔ بودن و زیستن در جهانی مشترک تجربه می‌کند.

به سخن دیگر، پرسش بنیادین این است که چه نوع انسانی می‌تواند چنین پایداری‌ای پدید آورد؟ در نگاه پسینی، انسان بیشتر به‌عنوان مصرف‌کنندهٔ منابع یا مطیع نظم پایدار تعریف می‌شود؛ سوژه‌ای که در خدمت شاخص‌هاست. ولی در نگاه پیشینی، انسانی که می‌تواند عامل خلق پایداری باشد، سوژه‌ای اخلاقی و کنشگر است که پایداری را نه به‌عنوان وظیفه‌ای بیرونی، بلکه به‌مثابه نحوی از زیستن درونی تجربه می‌کند؛ انسانی که در تعامل با جهان، نسبت خود با طبیعت، دیگری و آینده را به‌صورت اخلاقی بازتعریف می‌کند (d'Angelo et al., 2021). دستیابی به چنین سوژه‌ای، نیازمند آن است که خود کودکی و تربیت کودکی « پیش از هر ملاحظهٔ دیگری » از ژرف‌اندیشیِ نظریِ بیشتری در مبانیِ تربیت برخوردار شود؛ نگرشی که کودک را نه فقط موجودی در حال رشد، بلکه در افق هستی‌شناختی خود در نظر می‌گیرد. چنین ژرفایی، اگر در بنیادهای نظری تربیت جای گیرد، محدود به یک حوزهٔ خاص (مانند پایداری اجتماعی) نمی‌ماند، بلکه به تمامی ابعاد نظری و عملی تربیت تسری می‌یابد. از این منظر، نسبت کودکی با پایداری اجتماعی، نسبت ابزار به هدف نیست، بلکه نسبت ژرفای یک نگاه با گسترهٔ اثرگذاری آن است؛ به‌بیان دقیق‌تر، کودکی ابزاری نیست که با آن به پایداری اجتماعی برسیم، بلکه نحوهٔ زیستن کودک، نمونه‌ای زنده از همان نسبتی است که پایداری اجتماعی نیز در پی آن است؛ از این‌رو، هرقدر این نگاه ژرف‌تر و دقیق‌تر فهم شود، گسترهٔ اثرگذاریِ آن بر فهم ما از پایداری نیز بیشتر خواهد شد.

اگر انسان تربیت‌یافته عامل خلق پایداری پیشینی است، آنگاه بنیادی‌ترین جایی که این انسان ساخته می‌شود، دوران کودکی است منظور از «انسان تربیت‌یافته» در این‌جا، نه انسانی است که برای نقشی از پیش‌تعیین‌شده در آینده آماده شده، بلکه انسانی است که در کودکی، امکانِ زیستنِ نحوهٔ بودنِ پایدار را

به‌صورت تجربه‌شده دریافته است؛ از این‌رو، این صورت‌بندی با نقدِ پیشینِ مقاله بر الگویِ «ساخته‌شدن برای بزرگسالی» در تعارض نیست، چرا که در این‌جا سخن از آماده‌سازی برای هدفی بیرونی نیست، بلکه از شکل‌گیریِ تدریجیِ یک نحوهٔ بودن از دلِ خودِ کودکی است. تربیت کودکی، به‌مثابه دروازه پایداری اجتماعی، جایگاهی است که نحوهٔ بودن انسان با جهان برای نخستین بار شکل می‌گیرد. در اسناد بین‌المللی نیز، آموزش باکیفیت و فراگیر به‌مثابه یکی از مؤلفه‌های اصلی توسعهٔ پایدار مورد تأکید قرار گرفته است (United Nations Department of & Social, 2025). کودکی، در این معنا، جایگاهی است که سوژهٔ اخلاقی و کنشگر پایدار زاده می‌شود. اما پرسش بنیادین این است که آیا هر نگاه و هر نوع تربیتی می‌تواند چنین انسانی بسازد؟ به بیان دیگر، آیا تربیت رایج کودکی «که غالباً در چارچوب نگاه پسینی و روان‌شناختی–توسعه‌ای عمل می‌کند ظرفیت خلق سوژه‌ای پیشینی برای پایداری اجتماعی را دارد؟ پاسخ به این پرسش، ما را به‌سوی نقد گفتمان تربیتی رایج و ضرورت بازتعریف هستی‌شناختی تربیت کودکی سوق می‌دهد.

نقد رویکرد تربیتی رایج

در فهم تربیت کودکی، نگرش‌های مسلطی شکل گرفته‌اندکه شاید بتوان مهم ترین آن‌ها را در سه جریان اصلی دسته‌بندی کرد: رویکرد روان‌شناختی–توسعه‌ای، رویکرد جامعه‌شناختی–حقوقی، و رویکرد آموزش مهارت‌محور

رویکرد نخست، که در بالا بدان پرداختیم، کودک را موجودی «ناقص» و «در حال تکامل» می‌داند که هدف تربیت، رساندن او به وضعیت مطلوب بزرگسالی است. رویکرد دوم، با تکیه بر کنوانسیون حقوق کودک، کودک را بیشتر از منظر حق و مشارکت می‌نگرد؛ چنان‌که در مدل پراستناد (Lundy, 2007) برای مفهوم‌پردازی حق مشارکت کودک (فضا، صدا، مخاطب و تأثیر) دیده می‌شود. این رویکرد کودک را صاحب حقوقی می‌داند که باید به رسمیت شناخته و محقق شوند، رویکردی که هرچند گامی مهم در جهت به‌رسمیت‌شناختن کودک به‌عنوان سوژه‌ای اجتماعی برداشته، اما هم‌چنان کودک را بیشتر در قالب مقوله‌ای حقوقی–اداری صورت‌بندی می‌کند، نه در افق هستی‌شناختی بودن او در جهان. رویکرد سوم نیز، که در چارچوب‌های بین‌المللی آموزش مبتنی بر شایستگی صورت‌بندی شده، از جمله در چارچوب اخیر «قطب‌نمای یادگیری[16] ۲۰۳۰» سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (Oecd, 2019) تربیت را کسب دانش، نگرش و مهارت عملی برای رویارویی با چالش‌های آینده می‌داند. آنچه این سه جریان، با وجود تفاوت‌های آشکارشان، در نهایت به‌هم پیوند می‌زند، پیش‌فرض مشترکی است که کودک را به‌مثابه

[16]- Learning Compass

موجودی «ناقص» و «در حال تکامل» تعریف می‌کند: خواه این نقصان در سطح روانی-زیستی دیده شود، خواه در سطح حقوقی (کودکی که حقوقش هنوز باید محقق شود) خواه در سطح مهارتی (کودکی که هنوز شایستگی‌های لازم را کسب نکرده) (Prout, 2011) در نقد این جامعه‌شناسی مدرن کودکی نشان می‌دهد که چنین نگاهی، کودک را از هستی مستقل خود محروم ساخته و او را تنها در نسبت با بزرگسالی تعریف می‌کند؛ کودک فاقد «بودن» در زمان حال است و همیشه در انتظار «شدن» در آینده قرار می‌گیرد (James & Prout, 1990).

در سنت فعلی نگاه به کودک در ایران، دست‌کم در اسناد، مطالعات نظری و تجربهٔ میدانی، نگرش غالب وابسته به همان چارچوب روان‌شناختی-توسعه‌ای است که کودکی را مرحله‌ای از تحول زیستی انسان بالقوه قلمداد می‌کند. این غیبت را می‌توان در اسناد بالادستی نیز رهگیری کرد. بند پنجم از اهداف اساسنامهٔ سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، رسالت این سازمان را چنین تعریف می‌کند: «زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی هویت اسلامی-ایرانی و رشد همه‌جانبه در ابعاد شناختی، عاطفی، روانی-حرکتی، اجتماعی، معنوی و زیستی-بدنی» (National Organization for Child & Training, 2020). چه «تکوین و تعالی» و چه «رشد همه‌جانبه»، هیچ‌کدام از منظری که بتوان آن را به‌روشنی هستی‌شناختی خواند صورت‌بندی نشده‌اند. [1]

سند «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت» (Supreme Council of the Cultural, 2019) نیز اگرچه بخش مجزایی را به هستی‌شناسی اختصاص می‌دهد، این بخش را بیشتر در زبانی الهیاتی صورت‌بندی می‌کند و توجه به هستی انسان را بیشتر به بخش بعدی سند، یعنی «انسان‌شناسی»، وامی‌گذارد؛ جایی‌که، به‌ویژه در بند دوازدهم همین بخش «تحول و شدن» آدمی در پرتو انتخاب‌گری او مورد توجه است. این نکته، هرچند برای تحلیل حاضر ارزنده است، باز هم کودکی را آن‌چنان‌که باید در کانون توجه جدی قرار نمی‌دهد؛ به‌ویژه آن‌گاه که به عرصهٔ عمل روی می‌آوریم، فاصله میان آنچه اسناد می‌گویند و آنچه در تربیت کودکی جاری است، بیشتر نیز می‌شود.

پیامد این تربیت ابزاری و عملکردمحور برای پایداری اجتماعی، بازتولید همان نگاه پسینی است. وقتی تربیت به فرآیندی فنی بدل می‌شود که هدف آن تطابق کودک با ساختارهای موجود است، کودک به سوژه‌ای منفعل و قابل‌مدیریت فروکاهش می‌یابد؛ مفاهیم پایداری اجتماعی مانند همکاری و مسئولیت‌پذیری به‌صورت مهارت‌ها و شاخص‌های بیرونی به کودک منتقل می‌شود، نه آنکه در تجربهٔ زیسته‌اش نهادینه گردد. سئو و لی (Seo & Lee, 2023) در تأمل انتقادی خود بر مفهوم کودک نشان می‌دهند که چنین برداشتی نه‌تنها از تجربهٔ زیستهٔ کودک غافل است، بلکه مانع شکل‌گیری سوژگی اخلاقی و اجتماعی در او می‌شود.

اگر تربیتِ رایج نتواند زمینه‌ساز چنین نگاهی به کودکی باشد، آنگاه شاید ضروری باشد که نگاهی بنیادین‌تر در دستور کار قرار گیرد. بر اساس این نگاه، باید فراتر از نگرش های مبتنی بر اصول روانشناختی و توسعه‌ای .به کودکی نگریست. امری که به نظر از عهده نگاه هستی شناختی بر می‌آید. نگاهی که کودکی را نه مرحله‌ای برای رسیدن به بزرگسالی، بلکه نحوی از «بودن و شدن» در جهان می‌داند؛ تمایزی که در ادامهٔ مقاله به‌تفصیل به آن خواهیم پرداخت. کوتاه سخن آنکه، این تغییر نگاه، تربیت را از ابزار تطابق با نظم موجود، به بستری برای همان ژرفای نظری بدل می‌کند که پیش‌تر از آن سخن رفت؛ ژرفایی که، به‌جای آن‌که فقط کودک را برای نقشی در آینده آماده کند، در همان تجربهٔ زیستهٔ او از معنا، مسئولیت و پیوند، به تمامی ابعاد تربیت اخلاقی، اجتماعی و زیباشناختی تسری می‌یابد.

نه بودن[17] و نه شدن[18]؛ کودکی چونان هم‌بودگیِ بودن و شدن

مطالعات کودکی، در سنت روان‌شناختی-توسعه‌ای، کودک را عمدتاً در افق «شدن» قرار داده‌اند: موجودی که هنوز به فعلیت نرسیده و ارزش خود را از آینده‌ای می‌گیرد که قرار است به آن برسد (James & Prout, 1990; Prout, 2011) در نقد همین سنت، نشان دادند که چنین نگاهی، کودک را از هستی مستقل خود محروم می‌سازد. اما واکنش به این نقد نیز نباید به فروکاهش کودک به «بودن[19]» محض بینجامد؛ چراکه چنین تصویری، بُعد رشد و حرکت را که بخشی جدانشدنی تجربهٔ کودکی است، نادیده می‌گیرد. (Uprichard, 2008) دقیقاً در همین نقطه، به‌جای دوگانه‌سازی «بودن» در برابر «شدن»، پیشنهاد می‌دهد کودک را هم‌زمان «هست و می‌شود» بدانیم ؛ نه به‌عنوان دو حالت متعارض، بلکه به‌عنوان دو بُعد هم‌زمان یک تجربهٔ واحد. این صورت‌بندی، مبنایی است که مقالهٔ حاضر برای فهم کودکی به کار می‌گیرد.

پرهیز از هر دو صورت افراطی این تنش، ولی، به‌معنای بی‌طرفی کامل میان آن دو نیست. اگر بپذیریم که کودک امروز، به‌ناگزیر، بزرگسال فرداست، آینده همچنان اهمیت خود را حفظ می‌کند؛ اما پرسش اصلی این است که آن بزرگسالی مطلوب، از چه مسیری حاصل می‌شود. موضعی که این مقاله در پیش می‌گیرد این است که دقیقاً همان جدیتی که در قبال اهمیت دادن به بودن‌های اکنونی کودک به خرج داده می‌شود، شرط دستیابی به آن بزرگسالی مطلوب است ونه هدف‌گذاری مستقیم برای آینده. به‌بیان دیگر، اکنون کودک را نباید صرفاً وسیله‌ای برای رسیدن به آینده دانست، اما در عین حال، جدی‌گرفتن همین

[17] - Being
[18] - Becoming
[19] - Being

اکنون است که بدون آن‌که خود را به‌عنوان ابزاری برای آینده معرفی کند؛ آینده را نیز به‌گونه‌ای شایسته شکل می‌دهد. از همین‌روست که رویکرد حاضر، به‌جای هدف‌گیری مستقیم شایستگی‌های از پیش‌تعیین‌شده برای آینده (چنان‌که در رویکرد مهارت‌محور دیدیم)، به‌رسمیت‌شناختن جدی اکنون کودک را راه مؤثرتری برای تربیت کودکی می‌داند؛ راهی که، به‌طور غیرمستقیم اما پایدارتر، همان آینده را نیز در برمی‌گیرد.

اما تنها پذیرش این هم‌زمانی، به‌تنهایی کافی نیست؛ زیرا می‌توان حتی در دل رویکردهای آینده‌محور یا مبتنی بر شدن و به دست آوردن، شکل ملایم‌تری از همان منطق را نیز یافت. وقتی تربیت کودکی، حتی با نیت خیرخواهانه، شایستگی‌هایی مانند مراقبت از طبیعت یا مسئولیت اجتماعی را؛ چه در قالب دستور و چه در قالب دعوتی نرم؛ از بیرون به کودک عرضه می‌کند، ساختار زیرین این تربیت هم‌چنان ساختاری «شدن‌محور» باقی می‌ماند: ارزش‌هایی از پیش‌تعیین‌شده از بیرون به کودک منتقل می‌شود تا وی بر پایهٔ آن‌ها عمل کند. در برابر این تصویر، می‌توان صورت‌بندی دیگری را در نظر گرفت که در آن، کودک این ارزش‌ها را نه از بیرون دریافت، بلکه از پیش زندگی می‌کند، و کنشگری‌اش از دل همان زیستن بیرون می‌آید. این صورت‌بندی دوم، هرچند مرزی قاطع با نخستین ندارد، اما ارگانیک‌تر و هم‌سوتر با واقعیت زیستهٔ کودکی است؛ و از این جهت اهمیت دارد که، برخلاف صورت‌بندی نخست، الزاماً نیازمند نظارت یا شاخص بیرونی برای سنجش تحقق‌یافتنش نیست.

این فهم کودک، به‌مثابه موجودی که هم‌زمان هست و می‌شود و ارزش‌ها را زیسته نه دریافت‌شده تجربه می‌کند، طبیعتاً کودک را نیز موجودی رابطه‌ای می‌نمایاند: هستی او نه در انزوا، بلکه در پیوند با دیگری، با طبیعت، و با محیط زیسته‌اش صورت می‌بندد. ادبیات اخیر در حوزهٔ آموزش پیش‌دبستانی، با تکیه بر رویکردهای رابطه‌ای و پساانسان‌گرا، همین بُعد را برجسته کرده‌اند (Murris & Osgood, 2022). مقالهٔ حاضر این افق را، بی‌آن‌که بخواهد وارد مناقشات عمیق آن سنت نظری شود، تنها به‌عنوان تأییدی بر همان تصویر ارگانیک و پیوندی از کودکی می‌پذیرد که در بالا صورت‌بندی شد.

آنچه از این تنش نتیجه می‌شود، به فراسوی خود کودکی نیز راه می‌برد و مفهوم «هستی» را به‌طور کلی‌تر بازتعریف می‌کند. در سنت رایج متافیزیک، آنچه به یک موجود، هویت ضروری و جوهری آن را می‌بخشد، معمولاً ایستا و ثابت فرض می‌شود؛ گویی ضرورت و ایستایی لازم‌وملزوم یکدیگرند. اما آنچه از فهم کودک به‌مثابه «هم‌زمان بودن و شدن» برمی‌آید، صورت دیگری از هستی را پیش می‌کشد: هستی، عنصری است که هم‌زمان ضروری و پویا است؛ نه عنصری که ضرورتش را از ثباتش می‌گیرد. این

ضروری‌بودن، به این معناست که هستی کودک، شرط لازم انسانیت اوست: چیزی نیست که بتوان از آن صرف‌نظر کرد یا آن را به تعویق انداخت تا در آینده محقق شود. اما همین هستی ضروری، در عین حال، پویاست: ضرورتش نه در سکون، بلکه در حرکت مداوم خود متجلی می‌شود. این دوگانگی ظاهراً متناقض، ضروری‌بودن و پویابودن، هم‌زمان، دقیقاً همان چیزی است که تربیت مطلوب این مقاله را ممکن می‌سازد: تربیتی که نه کودک را، به‌بهانهٔ پویایی او، فاقد هستی جدی‌گرفتنی می‌داند، و نه، به‌بهانهٔ ضرورت هستی او، حرکت و رشدش را انکار می‌کند. از این منظر، بازخوانی هستی‌شناسی کودکی، در واقع، دعوتی است به بازخوانی خود مفهوم هستی: هستی‌ای که ضرورتش را نه از ایستایی، بلکه از همان پویایی درونی‌اش وام می‌گیرد.

کودکی محل زیستن پایداری

همان‌طور که هستی کودک را نمی‌توان به تعویق انداخت هر ارزشی نیز که در همین هستی ریشه داشته باشد، از جمله پایداری اجتماعی نیز نمی‌تواند به تعویق افتد؛ اگر به آینده حواله شود، دیگر از همان هستی ضروری برنخاسته، بلکه از انگاره‌ای بیرونی دربارهٔ آنچه باید در آینده محقق شود، بر می خیزد. به‌بیان دیگر، تنش بین «بودن» و «شدن» که در بخش پیش گشودیم، تنها توصیفی دربارهٔ ماهیت کودک نیست، بلکه پیامدی مستقیم برای هر مفهومی دارد که بخواهیم آن را در این هستی ریشه‌دار بدانیم و پایداری اجتماعی، دقیقاً یکی از همین مفاهیم است.

اگر پایداری اجتماعی، آن‌گونه که در ابتدای این مقاله صورت‌بندی شد، امری پیشینی و درونی باشد، آنگاه تربیت کودکی نیز، به همان منطق، دیگر نمی‌تواند صرفاً آماده‌سازی برای آینده‌ای پایدار باشد؛ بلکه خود جلوه‌گری پایداری در عمل تربیتی است. این جمله، که در نگاه نخست ممکن است تنها بازنویسی همان دوگانهٔ پسینی/پیشینی به‌نظر برسد، در واقع نشان‌دهندهٔ چیزی بیشتر است؛ همان تنشی که در سطح کلان پایداری اجتماعی میان «وضعیتی برای دستیابی» و «امری برای زیستن» طرح شد، در سطح خُرد خود تربیت کودک نیز تکرار می‌شود. تربیتی که شایستگی‌ها را از بیرون به کودک عرضه می‌کند «هرچند با نیت نیل به پایداری» هم‌چنان در منطق پسینی گرفتار است: به شاخصی بیرونی نیاز دارد تا معلوم کند آیا آن شایستگی محقق شده یا نه. اما تربیتی که کودک را در همان زیستن کنونی‌اش، دارای هستی رابطه‌ای و کنش‌گر می‌داند، پایداری را نه در نتیجه‌ای که باید سنجیده شود، بلکه در همان نحوهٔ بودن روزمرهٔ کودک با دیگری و با جهان، از پیش جلوه‌گر می‌بیند.

از این منظر، کودکی جای دیگری برای پایداری اجتماعی نیست، به این معنا که آن را برای زمانی دیگر (بزرگسالی) ذخیره کند، بلکه خود محل زیسته‌شدن آن است این صورت‌بندی، با آنچه پژوهشگرانی چون (d'Angelo et al., 2021; Duhn, 2025) دربارهٔ سوژگی اخلاقی و تجربهٔ زیستهٔ کودک در پیوند با پایداری مطرح کرده‌اند، هم‌سو است: پایداری، نه محصولی فنی که در پایان یک فرآیند تربیتی به دست می‌آید، بلکه نحوی از زیستن است که کودکی، از همین اکنون، آن را در کنش‌های روزمرهٔ خود تجربه می‌کند.

دلالت‌های تربیتی

اگر آنچه در بخش‌های پیشین گفته شد پذیرفتنی باشد، دلالت آن برای تربیت را نباید در قالب دستورالعملی تازه جست‌وجو کرد، بلکه باید آن را در تغییر نگاه خود مربی و والدین به کودک بازشناخت. هانا آرنت (Arendt, 1958, 1961)، در توصیف کودک به‌مثابه «آغازی تازه[۲۰]» تربیت را نه فرآیند شکل‌دادن به موادی خام، بلکه پاسداشت این واقعیت می‌داند که هر کودک، برای نخستین‌بار، جهانی مشترک را از سر می‌گیرد؛ از این منظر، وظیفهٔ مربی، جبران کمبود نیست، بلکه جا بازکردن است. گرت بیستا نیز، در نقد آنچه «یادگیری‌زدگی[۲۱]» تربیت رایج می‌نامد، نشان می‌دهد که تربیت، در کنار انتقال دانش و جامعه‌پذیرکردن، ساحتی سوم نیز دارد که بیشتر فراموش شده می‌ماند: لحظه‌ای که کودک نه به‌مثابهٔ «چیزی» که باید شکل بگیرد، بلکه به‌مثابهٔ «کسی» که ظاهر می‌شود، به رسمیت شناخته شود (Biesta, 2010). این دو دریچه، هردو، بر بستر زمانی متفاوتی استوارند: اگر تربیت رایج، اکنون کودک را پلکانی به‌سوی آینده می‌بیند، نگاه پیشینی، همین اکنون را « با همهٔ کامل‌بودنش » محل تحقّق معنا می‌داند.

این نحوهٔ حضور، در سنت فلسفهٔ تربیت، یادآور چیزی است که سقراط آن را «مامایی» می‌نامید: نه انتقال پاسخی از پیش‌آماده، بلکه یاری‌رساندن به تولد فهمی که از درون خود رویارویی بیرون می‌آید. وقتی معلم، به‌جای گفتن «طبیعت را باید این‌گونه دوست داشت»، با پرسشی «این برگ چرا این‌شکلی است؟»، «اگر این آب نبود، این گیاه چه می‌شد؟» کودک را در دل تجربه‌اش همراهی می‌کند، آنچه در پایان از این مواجهه بیرون می‌آید، دیگر شایستگی‌ای منتقل‌شده از بیرون نیست، بلکه فهمی است که خود کودک، در نسبتی که با جهان برقرار کرده، آن را زیسته و کشف کرده است ذکر این نکته ضروری است که رابطهٔ میان پرسش‌های تجربی و پرسش‌های هنجاری در این‌جا، رابطه‌ای از نوعِ انتقالِ مستقیم نیست، بلکه فرآیندی

[20] - natality
[21] - learnification

مارپیچی و تدریجی است: کودک، در دلِ همان پرسش‌های تجربیِ خود، کم‌وبیش به‌طورِ ضمنی پرسش‌های هنجاری را نیز پیش می‌کشد؛ نقشِ معلم نه تحمیلِ بیرونیِ ارزش‌ها، بلکه ژرفادادن و سمت‌وسودادن به همینِ پرسش‌های هنجاریِ کودک‌محور است. حاصلِ این فرآیند، نه انتقالِ مستقیمِ ارزش، بلکه بینش‌افزایی است: کودک، گام‌به‌گام و از دلِ تجربهٔ خود، به فهمِ عمیق‌تری از نسبتِ خود با جهانِ پیرامونش می‌رسد. این‌جاست که آن «جا بازکردن» آرنتی و آن «به‌رسمیت‌شناختن کودک به‌مثابهٔ کسی» نزد بیستا، از یک ایدهٔ انتزاعی به یک کیفیت ملموس در رابطهٔ روزمره بدل می‌شود: معلم، سکوت می‌کند تا کودک بپرسد؛ عقب می‌ایستد تا کودک مواجه شود؛ و تنها زمانی سخن می‌گوید که پرسش بعدی را برانگیزد، نه پاسخ نهایی را عرضه کند.

چنین رابطه‌ای، دیگر تربیت را ابزاری برای رسیدن به پایداری نمی‌داند، بلکه خود آن را، در کوچک‌ترین لحظه‌های مواجههٔ کودک با جهان، در حال رخ‌دادن می‌بیند.

این کیفیت حضور، اگرچه در سطح مواجههٔ فردی کودک با یک پدیده، مثلاً برگی که می‌پرسد چرا این‌شکلی است، آغاز می‌شود، به همین سطح محدود نمی‌ماند. وقتی دو کودک بر سر تقسیم چیزی با هم درگیر می‌شوند، همان کیفیت ایجاب می‌کند که معلم، به‌جای صدور قاعدهٔ «باید منصفانه تقسیم کرد»، با پرسش آنان را در دل خود تجربهٔ نزاع همراهی کند؛ در این‌جا، عدالت دیگر قاعده‌ای بیرونی نیست، بلکه چیزی است که از دل خود مواجهه با دیگری بیرون می‌آید. و این مواجهه، به‌مرور، دامنه‌اش را گسترش می‌دهد: کودک، در همنشینی مکرر با همسالان، نه‌فقط تجربهٔ خود، بلکه اهمیت حضور *دیگری* را نیز درمی‌یابد و او را به‌رسمیت می‌شناسد. همین به‌رسمیت‌شناختن و میدان‌دادن به دیگری است که زمینهٔ پایداری اجتماعی را می‌سازد؛ چراکه پایداری اجتماعی، در نهایت، بر پایهٔ «من» تنها ساخته نمی‌شود، بلکه از «من و دیگری» آغاز می‌شود و در ادامه، در قامت «من و دیگران» ، به عنوان نمونه در تصمیم جمعی گروهی از کودکان دربارهٔ نحوهٔ استفاده از یک فضای مشترک ، تحقق می‌یابد. در هر سه سطح، یک منطق واحد در کار است: کودک، پایداری را نه به‌عنوان قاعده‌ای که از بیرون دریافت می‌کند، بلکه به‌عنوان چیزی که در مواجههٔ روزافزونش با دیگری و دیگران زندگی می‌کند و می‌سازد، تجربه می‌کند.

در همین راستا، در چارچوب تربیت به‌مثابهٔ گفت‌وگوی هستی‌شناختی کنش تربیتی در دوران کودکی باید بر پایهٔ تجربهٔ زیسته، مشارکت فعال و معناپردازی مشترک با کودک بنا شود؛ رویکردی که در عمل می‌تواند با طراحی موقعیت‌هایی تحقق یابد که کودک را با پرسش‌های بنیادین دربارهٔ خود، دیگری و جهان درگیر کند. پرسش‌هایی که از دل تجربهٔ روزمره برمی‌خیزند و با زبان کودکانه قابل لمس‌اند. برای نمونه،

در فعالیت‌های گروهی مانند کاشت گیاه، بازی‌های مشارکتی یا روایت‌گری دربارهٔ محیط زیست، کودک نه‌تنها با مفاهیم پایداری اجتماعی مانند همکاری، مسئولیت‌پذیری و مراقبت از طبیعت آشنا می‌شود، بلکه این مفاهیم را در بستر همان گفت‌وگوی هستی‌شناختی زندگی می‌کند. در چنین تربیتی، کودک -به‌مثابهٔ موجودی که هم‌زمان هست و می‌شود- فرصت می‌یابد نسبت خود با جهان را از طریق تأمل، تعامل و کنش اخلاقی بازتعریف کند؛ فرآیندی که همان بنیان تربیت برای پایداری اجتماعی را از همان سال‌های کودکی پی می‌ریزد.

این تغییر نگاه، به مربی محدود نمی‌ماند. نگاه والدین به کودکی نیز، در وضع کنونی، کمتر محصول تأملی هستی‌شناختی است و بیشتر از همان اتمسفر فرهنگی رایج -فضای تبلیغاتی و رویکردهای بازارمحور تربیت کودک- شکل می‌گیرد؛ اتمسفری که والدین را نیز، هم‌سو با گفتمان تربیتی رایج، به‌سوی آماده‌سازی کودک برای آینده‌ای شایستگی‌محور سوق می‌دهد. اگر همین نگاه هستی‌شناختی به کودکی را بتوان به والدین نیز نزدیک کرد، آنگاه دغدغهٔ اصلی آنان دیگر صرفاً آماده‌سازی فرزند برای بزرگسالی مطلوب نخواهد بود، بلکه درک خود کودکی -هم‌زمان هست و می‌شود- و اهمیت همین بودن اکنونی برای شکل‌گیری یک انسان خواهد بود؛ تغییری در نگاه که، هم‌چون آنچه دربارهٔ مربی گفته شد، از جنس افزودن دستورالعملی تازه نیست، بلکه بازتعریف همان نسبتی است که والدین با کودکشان برقرار می‌کنند.

نتیجه‌گیری

این مقاله از همان پرسشی آغاز شد که مقدمه با آن باز شد: چرا با وجود سال‌ها تأکید بر پایداری اجتماعی و سیاست‌گذاری‌های مرتبط با آن، ناپایداری‌ها هم‌چنان تداوم و حتی گسترش می‌یابند؟ در طول این مقاله، نشان داده شد که شاید بخشی از پاسخ، نه در کاستی اجرا یا ضعف سیاست‌گذاری، بلکه در خود نگاه پسینی نهفته باشد؛ نگاهی که پایداری را وضعیتی بیرونی می‌انگارد و از همین رو، ناگزیر، آن را در سطح شاخص‌ها و برنامه‌ها جست‌وجو می‌کند، نه در نحوهٔ بودن انسان‌هایی که قرار است آن را بسازند. با گشودن امکان نگاهی پیشینی، و بازگرداندن توجه به کودکی، نه به‌مثابهٔ ابزاری برای ساختن بزرگسال پایدار، بلکه به‌مثابهٔ مدخلی برای فهم همین نحوهٔ بودن، نشان داده شد که کودک، هم‌زمان هست و می‌شود، و پایداری، در همین هست‌وشدن روزمره‌اش، از پیش در حال جلوه‌گری است، نه در انتظار تحقق در آینده‌ای دور.

با این‌همه، آنچه در این‌جا آمد، ادعایی قطعی دربارهٔ ماهیت کودکی یا پایداری اجتماعی نیست، بلکه گشایش امکانی است که همچنان در آغاز راه قرار دارد. اگر نگاه پسینی، با وجود دهه‌ها تلاش، ثمری کافی

نداده است، شاید ارزش آن را داشته باشد که این نگاه دیگر را نیز، در پژوهش‌ها و در عمل‌های تربیتی، به آزمون بگذاریم؛ نه به‌عنوان جایگزینی قطعی، بلکه به‌عنوان دریچه‌ای که می‌تواند، در کنار نگاه‌های موجود، فهم ما را از این‌که پایداری اجتماعی از کجا آغاز می‌شود، ژرف‌تر کند.

References

Åhman, H. (2013). Social sustainability – society at the intersection of development and maintenance. *Local Environment*, *18*(10), 1153–1166. https://doi.org/10.1080/13549839.2013.788480

Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press .

Arendt, H. (1961). The crisis in education. In *Between past and future: Eight exercises in political thought* (pp. 170–193). Viking Press .

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, *1*, 25–48. https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48

Babaei Banaei, M., Amir Ahmadi, R., & Mohseni, R. (2024). Designing a social sustainability model in urban environments: A comparative study of Tehran and Zahedan. *Social Sciences Quarterly of Ferdowsi University of Mashhad*, *21*(4), 199–245. https://doi.org/10.22067/social.2024.88942.1531

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers .

Boldermo, C., & Ødegaard, E. E. (2019). What about the migrant children? The state-of-the-art in research claiming social sustainability. *Sustainability*, *11*(2), 459. https://doi.org/10.3390/su11020459

Bonnett, M. (2020). *Environmental Consciousness, Nature and the Philosophy of Education: Ecologizing Education (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429353222

Brooks, E. L., Harris, C. R., & Clayton, P. H. (2010). Deepening applied learning: An enhanced case study approach using critical reflection. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, *2*, 55–76. https://doi.org/10.57186/jalhe_2010_v2a4p55-76

Colantonio, A. (2009). Social sustainability: a review and critique of traditional versus emerging themes and assessment methods. In M. Horner, A. Price, J. Bebbington, & R. Emmanuel (Eds.), *SUE-Mot Conference 2009: Second International Conference on Whole Life Urban Sustainability and Its Assessment: Conference Proceedings* (pp. 865–885). Loughborough University .

d'Angelo, M. J., Brunstein, J., & Telles, J. M. (2021). Becoming Family Farmers: The Contribution of the Existential Ontological Perspective to the Social Learning for Sustainability Theory. *Sustainability*, *13*(15), 8186. https://doi.org/10.3390/su13158186

Dreamson, N., & Kim, S. (2022). Human–nature relationships in early childhood education for sustainability: Metaphysical analysis and reshaping. *Australasian Journal of Early Childhood*, *47*(2), 121–134. https://doi.org/10.1177/18369391221089888

Duhn, I .(۲۰۲۵) .Rethinking children's rights in relation to planetary rights: A relational perspective in the era of climate change and other crises. *Global Studies of Childhood*, *15*(1), 72–83. https://doi.org/10.1177/20436106241241337

Eizenberg, E., & Jabareen ,Y. (2017). Social sustainability: A new conceptual framework. *Sustainability*, *9*(1), 68. https://doi.org/10.3390/su9010068

Fook, J. (2025). Critical reflection in research. In *Handbook of Research Methods in Social Work*. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035310173.00031

Garcia Manas, C. (2024). Education for social sustainability in early years: Towards an inclusive perspective – a literature review. *The Living Lab*, *1*(1), 108–121. https://doi.org/10.20933/40000105

Heidegger, M .(۱۹۶۲) .*Being and time*. Harper & Row .

Holma, K., Huhtala, H.-M., Kauppi, V.-M., Kekki, M.-K., & Pulkki, J. (2026). Education for sustainable development: Philosophical perspectives. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *29*, 267–285. https://doi.org/10.1007/s ۳-۰۱۲۹٤-۰۲٥-۱۱٦۱۸

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press .

Johansson, E., & Rosell, Y. (2021). Social sustainability through children's expressions of belonging in peer communities. *Sustainability*, *13*(7), 3839. https://doi.org/10.3390/su13073839

Lecusay, R., Rainio, A. P., & Ferholt, B. (2022). Caring about and with imaginary characters: Early childhood playworlds as sites for social sustainability. *Sustainability*, *14*(9), 5533. https://doi.org/10.3390/su14095533

Littig, B., & Griessler, E. (2005). Social sustainability: A catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development*, *8*(1-2), 65–79. https://doi.org/10.1504/IJSD.2005.007375

Lundy, L. (2007). 'Voice is not enough': Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/014119207 ۰۱٦٥۷۰۳۳

Morley, C. (2008). Critical reflection as a research methodology. In P. Liamputtong & J. Rumbold (Eds.), *Knowing Differently: Arts-Based and Collaborative Research Methods* (pp. 265–280). Nova Science Publishers .

Murris, K., & Osgood, J .(۲۰۲۲) .Risking erasure? Posthumanist research practices and figurations of (the) child. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *23*(3), 208–219. https://doi.org/10.1177/14639491221117761

Nastaran, M., Ghasemi, V., & Hadizadeh Zargar, S. (2013). Evaluation of social sustainability indicators using Analytic Network Process (ANP). *Applied Sociology*, *24*(3), 155–173. https://doi.org/20.1001.1.20085745.1392.24.3.9.3

National Organization for Child, E., & Training. (2020). Charter of the National Organization for Child Education and Training .

Oecd. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing .

Orr, D. W. (1992). The problem of education. *New Directions for Higher Education*(1992), 3–8. https://doi.org/10.1002/he.36919 ۹۲۷۷۰۳

Paul, R., & Elder, L. (1990). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking .

Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, *1*(1), 4–14. https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4

Rostaei, S., Naeimi, K., & Mahmoudi, S. (2016). A spatial analysis of educational inequalities and its role in urban social sustainability: The spatial statistical methods (a case study of Saqqez). *Social Development & Welfare Planning*, *7*(26), 61–92. https://doi.org/10.22054/qjsd.2016.4884

Salavarzadeh, M., Sheikhi, H., & Mohammadi, A. A. (2024). Evaluation of social indicators of small cities according to their population rank: A case study of the urban system of Ilam Province. *Human Geography Research*, *56*(3), 149–167. https://doi.org/10.22059/jhgr.2023.343755.1008495

Seo, M. J., & Lee, Y. S. (2023). Critical reflection on 'Child' and 'Childhood Studies': Towards teacher who think on/with child. *Korean Journal of Early Childhood Education*, *25*(4), 1–28. https://doi.org/10.15409/riece.2023.25.4.1

Sheikhi, M., Jomehpour, M., & Sajjadi, A. (2018). Assessing the relationship between citizens' satisfaction with environmental quality and social sustainability. *Danesh-e Shahrsazi (Urban Planning Knowledge)*, *2*(4), 19–31. https://doi.org/10.22124/upk.2019.10171.1090

Supreme Council of the Cultural, R. (2019). *Document on Fundamental Transformation of Education* .

Takkinen, P., Pulkki, J., & Vadén, T .(۲۰۲٤) .From the Archimedean point to circles in the sand—Post-sustainable curriculum and the critical subject. *Educational Philosophy and Theory*, *56*(8), 772–783. https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2274275

United Nations Department of, E., & Social, A .(۲۰۲٥) .*The Sustainable Development Goals Report 2025*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/

Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, *22*(4), 303–313. https://doi.org/10.1111/j.1-۰۹۹ .۰۸٦۰,۲۰۰۷,۰۰۱۱۰x

Vallance, S., Perkins, H. C., & Dixon, J. E. (2011). What is social sustainability? A clarification of concepts. *Geoforum*, *42*(3), 342–348. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.01.002