

واکاوی گفتمان تاریخی تولد مدرسه مدرن از منظر مناسبات قدرت پیرامون زندگی کودکان^۱

دکتر مرضیه عالی^۲

چکیده

هدف اصلی این مقاله واکاوی گفتمان تاریخی تولد مدرسه مدرن از منظر مناسبات قدرت در زندگی کودکان است. از این رو جهت تحلیل مناسبات قدرت در زندگی کودکان، با استفاده از مفروضه‌های تحلیل گفتمان انتقادی میشل فوکو به بررسی شرایط تولد و تحولات مدرسه در گفتمان مدرن پرداخته شد و همسویی این تحولات با قدرت مورد تحلیل قرار گرفت. برای تأمین هدف مطالعه ابتدا با استفاده از روش تحلیل اسناد، تاریخچه شکل‌گیری مدرسه از منظر فوکو و شارحان رویکرد او در نظام‌های تربیتی توصیف شد. با توجه به توصیف انجام‌شده نحوه این دگرذیسی از مراقبت‌های تعذیبی مبتنی بر بدن تا شکل‌گیری شیوه‌های نهادی مراقبت از زندگی کودکان و توسعه مدارس بوده است. بر این مبنای مهم‌ترین تحولات گفتمانی عبارت‌اند از ظهور شیوه‌های مراقبت مدرن پیرامون کودکی، پنهان‌شدگی مراقبت تنبیهی پیرامون کودکان و درنهایت گسترش قدرت مدرن بر روح کودک در مدرسه مدرن. پس از توصیف تحولات گفتمانی، مناسبات قدرت پیرامون آن بر مبنای تحلیل اسناد پیرامون رویکرد گفتمانی به کودکی و تربیت مورد واکاوی قرار گرفت و نتایج نشان داد که تولد مدرن و شاخه‌های مختلف دانشی همچون روان‌شناسی کودکی و جامعه‌شناسی که به دانش تربیتی شکل داده است، حاصل تحول در ساختارهای زیرین اجتماعی، اقتصادی و سیاست‌های جمعیتی و فناوری‌های انضباطی بوده و لزوماً به رهایی کودکان منجر نشده و از این رو به تعبیر فوکو زندگی کودکان نیازمند رهایی‌بخشی نه از نهادها بلکه از نظام‌های سلطه است..

واژگان کلیدی: گفتمان تاریخی، تولد مدرسه، مناسبات قدرت، زندگی کودکان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۲۰

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۲۹

۲. استادیار دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ m.aali@ut.ac.ir

مقدمه

تحلیل گفتمانی مفهوم کودکی و به تبع آن تولد مدرسه مدرن، به معنای بررسی روش‌ها، راهبردها و دیدگاه‌هایی است که کودکان را به عنوان سوژه‌هایی قابل تفکر و کنترل در ساختار زندگی مدرن مطرح می‌نمایند. این دیدگاه‌ها که به زعم فوکو، حاصل سیر تحول گفتمانی این مفهوم و تاریخچه‌ای هست که تاکنون پشت سر گذاشته است و نشان‌دهنده چگونگی تحقق سوژه‌شدگی کودکی در زمان حال است.

در رویکرد فوکو، گفتمان در ارتباط با قدرت سنجیده می‌شود. از این رو گفتمان‌ها نه بیانگر جایگاهی طبقاتی و نه بیانگر ایدئالیستی پندارها، بلکه بخشی از ساختار قدرت درون جوامع بوده و بازی قدرت را در جایگاهی ویژه و در چارچوبی کاملاً ملموس آشکار می‌کنند. آن‌ها کنش‌های قدرتی هستند که زندگی افراد را شکل می‌دهند، لذا به زعم فوکو گفتمان‌ها قواعد و قانون‌های نانوشته‌ای هستند که بر گفتار و نوشتار حاکم‌اند. بنابراین در تحلیل فوکو از گفتمان، مسئله محوری، مشخص ساختن این واقعیت است که چه چیزی وحدت و مبانی انسجام یک صورت‌بندی گفتمانی را شکل می‌دهد. بر این اساس در این پژوهش با رویکرد تحلیل گفتمان فوکویی به تبیین تاریخی مناسبات قدرت پیرامون زمانه زایش مفهوم کودکی و به تبع آن تولد مدرسه مدرن پرداخته شده است.

روش پژوهش

قدرت از جمله مباحثی است که تاکنون جایگاهی اصلی در تحلیل‌های جامعه‌شناختی داشته است. از زمان انتشار آثار وبر^۱ کاربرد قدرت و سلطه به عنوان یکی از عناصر اصلی زندگی اجتماعی، در جامعه‌شناسی مفهوم‌پردازی شده است؛ اما پژوهش‌های فوکو از ۱۹۷۰ به بعد نشان‌دهنده توجهی کاملاً جدید به مسئله قدرت بود، بدین معنا که از آن زمان به بعد نوشته‌های فوکو آشکارا به فردیت‌دهی^۲ و ادغام سوژه در شبکه‌های مراقبت پرداخت (میلز، ۱۳۸۲، ص.

1. Weber

2. individualization

۲۳۷). فوکو در این آثار قدرت را به گونه‌ای متفاوت و به مثابه «رابطه بین نیروها» مورد توجه قرار می‌دهد و آن را همانند سایر نظریه‌پردازان قدرت محدود به رابطه حاکم و رعیت، یا بازتاب یافته در ساختارها و نهادهای متمرکز و محدودی نظیر دولت و احزاب نمی‌بیند. هابرماس (۱۹۹۴، ص. ۶۲) بر این اعتقاد است که همان‌گونه که فلاسفه قرون وسطی اذهان را بر جنبه‌های متعالی و اساسی فلسفه متوجه ساختند، فوکو با طرحی که از مفهوم قدرت ارائه کرد، این مفاهیم را کاملاً زمینی کرد و از این رو است که قدرت از منظر فوکو با استراتژی‌های جمعیتی، اقتصادی و سیاسی گره خورد.

آنچه در به کارگیری رویکرد گفتمانی فوکو اهمیت دارد، آن است که فوکو در تفسیری که از قدرت ارائه می‌کند، پیشرفت انسان‌گرایی را در ارتباط با فن‌آوری کنترل و انضباط می‌نگرد؛ زیرا به زعم او، گسترش انضباط بدین شیوه همگام با ابداع فاعل شناسا به پیش می‌رود؛ یعنی برداشتی از انسان که دارای روح و ذهن، آگاهی، ندامت و دیگر وجوه درونی است که می‌تواند توسط عاملان دیگر شکل بگیرد (تیلور، ۱۹۸۶). این مناسبت‌ها، اشکال متنوعی از مراقبت مدرن را در چارچوب مدارس، تیمارستان‌ها، بیمارستان‌ها و غیره بسط داده و در عرصه‌های سیاسی و اقتصادی، مسائلی مانند نرخ زادوولد، طول عمر بهداشت و رفاه عمومی و مسکن مورد توجه قرار می‌دهند. از این رو شکل‌گیری مدرسه به عنوان نهادی مدرن نیز ظهوری از حضور قدرت کنترلی مدرن در زندگی کودکان است که بر اساس چگونگی این تحولات قدرت مورد تحلیل قرار خواهد گرفت.

با توجه به مفروضه‌های مذکور، در این مقاله شیوه‌های مراقبت و کنترل مدرن محور تحلیل گفتمان پیرامون زندگی کودکان و مدرسه مدرن است و با توجه به مفروضه‌های گفتمانی در سیر تاریخی به عوامل شکل‌دهنده به صورت‌بندی‌های گفتمانی پیرامون مدرسه مدرن پرداخته خواهد شد. روش تحلیل اسناد کیفی به عنوان روش مطالعه مورد استفاده قرار گرفت. در این روش منظور از سند متن و نوشته‌هایی درباره موضوع مورد مطالعه بود که پژوهشگر با تحلیل آن‌ها سعی در کشف، استخراج، توصیف و ارزیابی موضوع داشته است و هنگامی به کار می‌رود که پژوهشگر سعی در استخراج و تبیین خط سیر پدیده‌ای تاریخی اجتماعی دارد

دایمون و هالوی، ۲۰۰۵). با توجه به اهمیت واژگان و پارادایم حاکم بر متن، اسناد نظری مورد تحلیل در این مطالعه شامل آثار فوکو به عنوان نماینده نظریه گفتمانی و همچنین پژوهش‌ها و مطالعاتی است که درباره تولد مدرسه و گفتمان کودکی با رویکرد فوکویی و توسط شارحان این رویکرد به تصویر کشیده شده است. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل این آثار مفروضه‌های رویکرد گفتمانی در زمینه مناسبات قدرت مدرن درباره کودکی و مدرسه مدرن نیز در مرحله بعد و پس از توصیف تحولات گفتمانی مورد واکاوی قرار گرفته است.

تاریخچه تولد و تحول مفهوم کودکی

مطالعه اسناد و آثار نشان می‌دهد در عصر کلاسیک یونانیان و رومیان، پیشگام عقاید نوین بسیاری درباره کودکی بودند و منابع مهمی را برای تحصیل و اجتماعی کردن به آن اختصاص می‌دادند، اما در آن شرایط کودکان به مثابه بزرگسالان کوچک، تحت تعلیم و تربیت قرار می‌گرفتند، گویی هدف‌های تربیتی بیش از همه متوجه ساخت تابلویی مشابه بزرگسالی و در ابعادی کوچک‌تر بود. به عبارت دیگر، از منظر گفتمانی مفهوم کودکی بستگی به شرایط تاریخی و فرهنگی دارد و صرفاً آگاهی از ماهیت خاص کودکی است که در سیر تاریخ، آن را از بزرگسالی متمایز می‌کند. در این زمینه اریس^۱ (۱۹۶۲) رویکردی مشابه با فوکو درباره مفاهیم علمی و تأثیر عصر مدرن بر علوم انسانی اتخاذ می‌کند و در کتاب خود تحت عنوان «قرن‌های کودکی^۲» اذهان را متوجه این مسئله می‌سازد که کودکی به مثابه مفهومی مستقل در طول تاریخ، دچار تغییر شده است. به طوری که بر اساس اسناد حاصل از مطالعه در قرون وسطی و آثار مربوط به نمایش کودکان در هنرهای تجسمی و نقاشی‌های این دوران ایده مربوط به دوران کودکی در آن دوران وجود نداشته است. به عنوان مثال مطالعه بر روی نقاشی‌های قرون وسطی نشان داده است که تصاویر کودکان به گونه‌ای نشان داده می‌شد که انگار نسخه‌های

1. Aries

2. centuries of childhood

کوچکی از بزرگسالان بودند. شایع‌ترین تصویر یک کودک در هنر اروپایی قرون وسطی تصویری از عیسی (ع) در نقاشی‌های آن زمان بود.

اریس استدلال می‌کند که این تصاویر، عیسی را نسخه‌ای کوچک‌تر از یک بزرگسال نشان می‌دهند؛ چهره‌ها دارای ویژگی‌های بسیار «رشد یافته» ای هستند و قامتی بلند و درشت مانند بزرگسالان دارند. فقط اندازه تصویر، دال بر کودک بودن است. این نشان می‌دهد که هنرمندان قرون وسطی کودکان را به چشم «نسخه‌های کوچک» بزرگسالان می‌دیدند. اریس می‌گوید: «هنر قرون وسطی تا قرن دوازدهم دوران کودکی را نمی‌شناخت یا سعی نمی‌کرد آن را به تصویر بکشد» (اریس، ۱۹۶۰، صص. ۳۱-۴۰).

این بدان معنا است که در قرون وسطی، کودکان، بزرگسالانی کوچک پنداشته می‌شدند و تا اواسط قرن بیستم، هنوز ایده کودکی به مفهوم نوین آن، مورد توجه نبوده است. به عبارت دیگر در آن زمان کودکی به نوعی در جامعه بزرگسالی هضم شده است.

تحول گفتمانی نخست: شکل‌گیری تربیت تنبیهی درباره زندگی کودکان

در قرون وسطی و دوران پیشامدرن، کودکی هویت مستقل از بزرگسالی نداشت؛ عموماً شیوه‌های تربیتی تعریف‌شده‌ای هم برای آن وجود نداشت. از این رو از نظام‌های تربیتی حیوانات برای تربیت کودکان و تبدیل آن‌ها به بزرگسالان استفاده می‌شد، به طوری که می‌توان گفت تا قبل از قرن نوزدهم، بر اساس نظر رادفورد^۱ (۱۹۶۷) تنبیه به عنوان یک روش و برنامه سازمان‌یافته برای تربیت کودکان در نظر گرفته می‌شد. او در بیان این تاریخچه مبتنی بر شواهد اظهار می‌کند: «در محیط‌های تربیتی سنتی به منظور صرفه‌جویی در وقت، همه بچه‌های شیطان و دردسرافرین، در آغاز هر روز شلاق می‌خوردند. کودکی که شلاق می‌زد، باید کارش محرمانه می‌ماند و اگر وفاداری‌اش را از دست می‌داد، او را به عنوان مجرم تنبیه می‌کردند» (ص ۵). به همین ترتیب، بررسی روایت‌های تربیتی نشان می‌دهد که استفاده از این آیین تعذیبی برای حفظ نظم و کنترل بدن کودکان در گذشته اگرچه تنوع فراوانی در شیوه

1. Radford

اجرا و قوانین حاکم بر آن دارد، اما در اکثر نقاط جهان به عنوان روش تربیتی بهینه رواج داشته است.

یکی از مهم ترین نکاتی که در روایات نقل شده از این تنبیه‌ها به چشم می‌خورد، نمایش این تنبیه‌ها در معرض دید سایر کودکان است که منجر به ایجاد نظامی تربیتی برای کودکان می‌شد. از این رو می‌توان همسو با فوکو آن را تعذیب کیفری نامید. تعذیب کیفری را فوکو (۱۳۷۰) این گونه تعریف می‌نماید: «تعذیب کیفری همه انواع تنبیه بدنی را شامل نمی‌شد: تعذیب کیفری نوعی متمایز از تولید درد بود، آیینی سازمان داده شده برای نشانه گذاری قربانیان و نمایش قدرتی که تنبیه می‌کرد و نه غضب، عدالتی که با فراموش کردن اصول خود، هرگونه خویشتن داری را از کف می‌داد. در زیاده روی تعذیب‌ها، اقتصاد تمام عیاری از قدرت بکار گرفته می‌شد» (ص ۴۲). در واقع به زعم فوکو بدن تعذیب شده در مراسم تنبیه تربیتی، حقیقت رفتار بی انضباطی را در برابر دیدگان سایر کودکان تولید می‌کرد و با توجه به قوانینی که مبتنی بر آن اعمال می‌شد، از خشم و غضب تهی از قانون متمایز می‌شد.

بر اساس رویکرد گفتمانی مناسبات قدرت پیرامون کودکی تعذیب رایج در سایر بخش‌های اجتماع را به زندگی کودکی تسری داد و این گونه تنبیه در محیط‌های تربیتی با رویکرد تعذیبی و در جهت کنترل زندگی کودکان به عنوان سازوکار تربیتی قرار گرفت. به طوری که در تربیت دوران پیشامدرن شاهد شیوه‌های تنبیهی هستیم که در آن که درد ایجاد شده بر بدن کودکان دارای کمیت مشخص و قابل اندازه گیری بوده و کمیت درد با عمل کودک و جایگاه او متناسب دانسته شود. در نهایت آنکه این درد در مراسم مشخصی در محیط‌های تربیتی که در آن نشانی بر جسم مانده و چشم گیر باشد به شخص ارائه می‌شد. چنین احساس غلطی که این ارتباط و تصویر القا می‌کند هدف اصلی مراقبت از زندگی کودکان و متعاقب آن حکومت بر بدن کودک بود (رادفورد، ۲۰۰۵، ص ۳).

تحول گفتمانی دوم: افول گفتمان تربیت تنبیهی و ظهور گفتمان تربیت مدرن

اشکال سنتی مراقبت مبتنی بر بدن مانند شکنجه، منظره‌ای هولناک را در انظار سایر کودکان ایجاد می‌نمود و سعی می‌کرد مبتنی بر این آیین‌ها در راستای مطیع سازی کودکان در جهت

قدرت گام بردارد (رادفورد، ۲۰۰۵، ص ۷). بدین طریق دوران مدرن از شکنجه‌های جسمی فاصله گرفته و گفتمان تربیتی به تنبیه‌های بشردوستانه و ظریف‌تر رجوع نمود که منجر به محبوبیت عمومی برای اصلاحات شد. بدین ترتیب مجازات کمتر، اما به شیوه‌ای انسانی‌تر در عرصه تربیت رشد کرد (رادفورد، ۲۰۰۵، ص ۶). به‌زعم فوکو این تحول در همه نهادهای مدرن از جمله نهادهای آموزشی آشکار شد.

تولد مدرسه و تحول در گفتمان کودکی

مبتنی بر تحلیل مناسبات قدرت و دانش در اندیشه فوکو تولد مدرسه مدرن نشانگر پایان قدرت تعذیبی در تاریخ و ظهور و بروز شیوه‌های مراقبتی مدرن در سراسر جامعه مدرن است. از این رو همسو با این تحول، گفتمان تربیتی پیرامون کودکی نیز دچار تحول و دگرگونی شد و به گفتمان مراقبتی مدرن درباره کودکی شکل داد.

مهم‌ترین تحول گفتمانی بارز در مناسبات قدرت پیرامون کودکی در زمانه شکل‌گیری مدرسه متره^۱ به‌عنوان اولین مدرسه مدرن از نظر فوکو رخ داد. در این تحول تغییر گفتمان تربیت تعذیبی پیرامون زندگی کودکان به گفتمان انسانی و به‌زعم فوکو شیوه‌های تربیت خوب در گفتمان مراقبتی مدرن است. مدرسه متره در سال ۱۸۴۰ در حومه فرانسه، به‌عنوان اولین مکان برای نگهداری کودکان بزهکار ایجاد شد. فوکو درباره این مدرسه که در محل جزام‌خانه‌های فرانسه تشکیل شده بود و نقش آن در شکل‌گیری نظام نوین انضباطی چنین می‌نویسد: «اگر ناگزیر بودم تاریخی را برای پایان شکل‌گیری نظام حبس تعیین کنم ... تاریخ ۲۲ ژانویه ۱۸۴۰ یعنی روز گشایش رسمی متره را برمی‌گزیدم. یا شاید بهتر باشد که آن روز ثبت‌نشده در تاریخ را برگزینم که در آن کودکی از بچه‌های متره در حال احتضار گفت: افسوس که به این زودی باید دارالتأدیب را ترک کنم».

^۱. Mettray

در مطالعات بعدی درباره این مدرسه آمده است که دمتز^۱ (۱۸۷۳-۱۷۶۹)، قاضی فرانسوی و مؤسس این مدرسه، هدف از ایجاد آن را تربیت کودکان بزهکار از نظر مذهبی و حرفه‌ای می‌دانست که با آموزش‌های مختصری که در این مدارس دریافت می‌کنند، بتوانند انسان‌های نیک، شریف و کارگران خوبی برای اقتصاد و تجارت باشند (دیگر و لچنر، ۱۹۹۹، ص. ۳۷). همچنین سورینگر^۲ (۱۸۷۲-۱۷۹۰) نویسنده مشهور هلندی که کتاب‌های زیادی در زمینه‌های حقوقی و اجتماعی نوشته بود، در بازدیدی که از مدرسه متره داشت، این مدرسه را این‌گونه توصیف کرد:

«من ساعت هفت صبح به آنجا رسیدم، فوراً به کلیسا رفتم و با کمال تعجب همه شاگردان را آنجا دیدم، در اتاقی که دمتز (رئیس مدرسه) در آنجا قرار داشت، تک‌تک شاگردان احضار می‌شدند و دمتز با آن‌ها به‌صورت جداگانه صحبت می‌کرد و به‌نوبت یک شاگرد خارج و شاگرد بعدی وارد اتاقش می‌شد و اعتراف می‌کرد، صدای دمتز از اتاق می‌آمد که می‌گفت: پسر من مطمئنم که تو از این کاری که انجام داده‌ای بسیار پشیمانی، تو پسر خوبی هستی و من مطمئنم در آینده هر گز تو را در حال انجام کار زشتی نخواهم دید» (نقل از دیگر و لچنر، ۱۹۹۹).

این سند زمینه‌ای برای شکل‌گیری مدارس به شیوه‌ای مشابه با متره در سراسر نقاط اروپا ایجاد کرد. سورینگر پس از بازگشتش از فرانسه کتابی را به‌عنوان «بازدید من از متره»^۳ نوشت و در آن بر این نکته کرد که «گشودن متره یعنی بستن زندان‌ها و حذف گناه از جامعه» (اریس، ۱۹۶۰، ص. ۴۰). این کتاب اثر عمیقی را در نقاط مختلف اروپا به‌جای گذارد؛ به‌طوری‌که

1. Demetz

2. Suringar

3. My visit to Mettray

هیل^۱ (۱۸۷۲-۱۷۹۲) به همراه کارپنتر^۲ (۱۸۷۷-۱۸۰۷) بازدیدی را با هدف تحول در نظام آموزشی بریتانیای کبیر تدارک دید تا مبتنی بر آن بتواند مدرسی با سبک متره را در آنجا تأسیس کند. او در گزارش خود از این مدرسه می‌نویسد:

«این مدرسه سراسر عشق بود و در آن جایی برای ترس نمانده بود روابط رئیس و مرئوس جای خود را به پدر و پسر (مقدس) داده بود و انضباطی بدون زور بر زندگی کودکان حاکم کرده بود» (دیگر و لچنر، ۱۹۹۹، ص. ۴۱).

پس از هیل و کارپنتر، دوکتو^۳ در بلژیک، سورینگر در هلند و ویچرن^۴ در آلمان مدرسی مشابه متره تأسیس نمودند (دیگر و لچنر، ۱۹۹۹، ص ۴۲) و از این رو است که از منظر مناسبات قدرت فوکو، متره به‌عنوان اولین مدرسه‌ای که در آن شیوه‌های مراقبت مدرن پیرامون زندگی کودکان جایگزین کنترل تعذیبی شد، قلمداد می‌شود. در این مدرسه جایگزینی شیوه‌های تربیتی و مراقبت مدرن با مراقبت مبتنی بر تعذیب بدنی و با هدف بازگرداندن کودکان بزهکار به جامعه برای اولین بار صورت گرفت.

گسترش قدرت انضباطی مدرن بر روح کودک در مدرسه مدرن

پنهان‌شدگی مجازات در همه بخش‌های اجتماع نفوذ کرد تا جایی که سابقه رواج تنبیه بدنی در مدارس نیوجرسی در سال ۱۸۹۳ نشان می‌دهد که چگونه میل به ایجاد یک سیستم قابل پیش‌بینی‌تر و مؤثرتر از مجازات انگیزه‌ای برای اصلاحات شد. مصوبه‌های دادگاه اینگراهام^۵ (۱۹۷۷) نیز که یکی از مراجع تصمیم‌گیری مهم در امریکا است، شاهدی بر این ادعا است که تاریخ مجازات جنایی آن‌گونه که در ابتدا تصور می‌شد، با تاریخ مدرسه بیگانه

1. Hill

2. Carpenter

3. Decpetiaux

4. Wichern

5. Ingraham

نیست. بررسی تاریخی تصمیمات این دادگاه تأیید می‌کند که این تصمیم‌ها برای محافظت کودکان از جرائم طراحی شده بود. «ما به این محدودیت دیرینه پایبند هستیم که نباید به کودکان در مدارس آسیبی رسانیده شود» (رادفورد، ۲۰۰۵، ص. ۳).

ریشل^۱ (۲۰۰۰) در تفسیری که از این تحولات ارائه می‌کند به نقل ماجرای می‌پردازد که حاکی از این تغییر نگرش‌ها نسبت به تنبیه در نهادهای آموزشی است. مادری که معتقد بود کودکش بیش از حد در مدرسه مجازات شده، نام معلم و مدرسه را در روزنامه‌ها فاش کرد و روزنامه‌ها آن را با تیتر «شلاق زدن در مدرسه» منتشر کردند که توجه زیادی را در کاهش تنبیه بدنی در نهادهای تربیتی به خود جلب کرد. یکی دیگر از حکایت‌ها مربوط به تنبیه بدنی در نیوجرسی بود که هجهاگ^۲ (۲۰۰۱)، رئیس یک مدرسه از یک پسر بازیگوش خواست تا مسافتی را سینه‌خیز و بر روی دست‌های خود حرکت کند. کودک که از این حالت ناراحت شده و مورد تمسخر همکلاسی‌هایش قرار گرفته بود، با پاهایش بر روی سر معلم فرود آمد. این حکایت‌ها و موارد مشابه آن بازگوکننده نوع شورشی است که باعث شکست اشکال قدیمی تنبیه در مدارس شد (رادفورد، ۲۰۰۵). در این زمینه پژوهش‌هایی نیز صورت گرفت و به تغییر گفتمان مراقبت و تربیت تعذیبی در مدرسه دامن زد. ریچل (۲۰۰۰) می‌گوید: «آیا اضطراب و ناامنی روانی که تنبیه بدنی و رفتارهای غیرانسانی در تربیت ایجاد می‌کند، از ذهن کودکان فراموش می‌شود؟ تحقیقات نشان می‌دهد رواج اشکال خشن تنبیه در میان کودکان در آینده، یک جامعه از جنایت‌کاران را تولید می‌کند» (ص. ۵).

در این زمینه استدلال‌های فراوانی در روان‌شناسی کودک و تربیت ارائه شده است. مضمون اصلی پیرامون این گزاره است که هنگامی که قدرت - موجود در مدرسه - بر چهره‌های کودکان ضربه می‌زند، کودکان می‌آموزند که خشونت، روشی مناسب برای رسیدن به اهدافشان است و احتمالاً در آینده بیشتر از آن استفاده می‌نمایند. همین استدلال‌ها که هسته

1. Rachel

2. Hedgehog

دانش درباره تربیت کودکان را شکل می‌داد، به برخی از نگرانی‌ها در آن نهادهای آموزشی درباره آزادی و حقوق بشر دامن می‌زد؛ و حساسیت نظام‌های تربیتی برای مقابله با خشونت را دوچندان می‌کرد.

پس از رواج دیدگاه‌های مبتنی بر انضباط مدرن، مدرسه تبدیل به یک سیستم نظارت، قضاوت و کنترل بر روح و ذهن کودکان شد. به‌عنوان مثال رادفورد^۱ (۲۰۰۵) مدارس آن زمان را چنین توصیف کرده است:

«در کلاس درس سنتی آمریکا، میزها با دقت پشت سر هم قرار گرفته و دانش آموزان آرام می‌نشستند، پوشه‌های مفصلی درباره رفتار دانش آموزان و پیشرفت آن‌ها ثبت و در جهت قضاوت درباره عادی بودن رفتارها، نوع استعدادها و رفتارهای نابهنجار نگهداری می‌شدند. هم‌چنین استفاده از پاداش به‌عنوان یک عامل انضباط‌بخش، یکی دیگر از نشانه‌های این مدارس است. تحقیقات در زمینه مدرسه نشان می‌دهد که استفاده از مشوق‌های مثبت به‌عنوان یک وسیله برای کنترل رفتار دانش آموزان است» (ص. ۱۷).

مناسبات قدرت شکل‌دهنده به گفتمان کودکی و مدرسه مدرن

بر مبنای رویکرد گفتمانی در سیر تحول تاریخی کودکی و در فرایند تولد مدرسه، می‌توان دالّ مرکزی شکل‌دهنده به مدرسه مدرن غرب را رام شدگی انسان و به تبع آن کودک در نظر گرفت. این گونه از رام شدگی که در زندگی مدرن به اوج می‌رسد، توسط نهادها اجرا شده و هدف آن کاهش انحراف از امر بهنجار در اجتماع است. هنجارهایی که حاصل پیوند میان مدرسه، زندان و نهادهای کنترل اجتماعی است و هدف آن تربیت انسان‌هایی مفید برای قدرت مدرن است. از این رو است که علاوه بر تحول شیوه‌های کنترلی و انضباطی، گفتمان‌های اقتصادی و فناورانه نیز زندگی کودکان و آموزش به آن‌ها را به‌عنوان یک موضوع مورد بحث

1. Radford

قراردادند و آموزش به کودکان را شرط اصلی برای حفظ رشد اقتصادی در نظر گرفتند، بدین معنا که رشد اقتصادی را مشروط به تربیت افرادی متعهد، انعطاف‌پذیر، علاقه‌مند به یادگیری به‌عنوان نیروی کار می‌دانستند (میلی، ۲۰۰۷).

باکینگهام^۱ (۲۰۰۰) در نتایج گزارش پژوهشی خود مبتنی بر مطالعات آماری بیان نمود کودکان مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرند و نیازمند توسعه مراکزی برای نگهداری هستند. به‌زعم او کودکان خام هستند و از این رو لازم است که در نهادهای تربیتی مورد توجه ویژه‌ای قرار گیرند.

بنابراین یکی از مهم‌ترین مناسبات شکل‌دهنده به زندگی کودکان در عصر مدرن شیوه‌های اداره اقتصادی و اجتماعی است. بر اساس این مناسبات است که در این دوران تفکر درباره آموزش کودکان تغییر یافت و سبب سرمایه‌گذاری بیشتر دولت‌ها برای سلامت کودکان در سال‌های اولیه زندگی و حتی قبل از ورود به مدرسه شد؛ و دولت‌ها موظف به پرداخت هزینه برای کودکان شدند. بر مبنای این منطق، صرف هزینه برای تربیت و سلامت کودکان در سال‌های اولیه نوعی سرمایه‌گذاری برای آینده جامعه است.

از این رو همان‌طور که جونز و ویلیامسون^۲ (۱۹۷۹) خاطرنشان می‌کنند، تقاضا برای مدرسه مدرن و شیوه‌های تربیتی فارغ از تعذیب و تنبیه توسط نهادهای آموزشی روزبه‌روز افزایش یافت. بدین ترتیب، کودکی و مدیریت آن تبدیل به مسئله حکومت گردید و از طریق خانواده، مدرسه و مجموعه‌ای کامل از نهادها همچون رفاه، حقوق، کلیسا و دولت مبتنی بر عقلانیت سیاسی لیبرالیسم اجتماعی کنترل شد. در این نهادها، اشکال جدید گفتمان‌ها، فن‌آوری‌ها و روش‌ها ظهور یافتند تا از کودکان مراقبت کنند و دیدگاه‌های خاصی را درباره اینکه کودکان باید چگونه باشند، چگونه رفتار کنند و شیوه‌های مشخص‌شده‌ای در بستر دانش که از طریق آن بتوان به شکل منطقی درباره کودکی سخن راند، شکل دادند.

1. Buckingham

2. Williamson

از منظر مناسبات قدرت ظهور استراتژی‌های نوین جمعیتی نیز از جمله مناسباتی است که بر گفت‌وگوهای کودکان و تربیت مدرن اثر گذاشته و تحول آن را شکل داده است. فوکو در تحلیل خود از مناسبات قدرت بر سیاست‌های جمعیتی تأکید می‌نماید. از منظر او آنچه باعث می‌شود شیوه‌های زندگی تغییر یابد تغییر در جمعیت است. بر اساس تحلیل فوکو طرح جامعه‌سراسرین^۱، معمارگونه جرمی بنتام^۲، در اواخر قرن هجدهم سیاست‌های کنترلی در شرایطی است که جامعه به وسعت جمعیتی دست پیدا کرده و دیگر امکان نظارت مستقیم و فردی وجود ندارد و لازم است این نظارت و کنترل از طریق نظام‌های وسیع و در سطح کلان صورت گیرد. در این بنای سلولی و حجره‌ای دوار، هیچ فرد زندانی نمی‌تواند مطمئن باشد که از برج نظارت مرکزی رؤیت نمی‌شود، از این‌رو زندانیان در نهایت به نظارت پلیسی در رفتار خود مشغول می‌شوند. صورت جدیدی از قدرت که می‌توان آن را جامعه‌سراسرین نامید، قبل از همه در مدارس، سربازخانه‌ها و بیمارستان‌های غرب مورداستفاده قرار گرفت.

در این نهادها مردم آموختند که چگونه مجموعه اسناد، نظام‌های نشانه‌گذاری و طبقه‌بندی را ایجاد نمایند (ساراپ، ۱۳۸۲، ص. ۱۲۰). لذا نظارت و کنترلی دائمی بر عهده دانش‌آموزان یا بیماران قرار گرفت و از یک مقطع زمانی به بعد همسو با افزایش جمعیت این روش‌ها در مسیر تعمیم قرار گرفت.

نتیجه‌گیری

مبتنی بر مناسبات قدرت در رویکرد گفت‌وگومانی شیوه‌های جدید تفکر درباره کودکان در دوران جدید با عقلانیت سیاسی مدرن گره خورده است. بدین ترتیب مدارس انبوه در طی قرن نوزدهم در شبکه پیچیده‌ای از ظهور دولت‌های مدرن، نمایان شدند و رشته‌های علمی، نظام‌ها و ایده‌هایی درباره آموزش پذیری شخص را تولید کرده و دانش درباره کودکی، کلاس درس و مدیریت مدرسه، نظریه‌های سیاسی-اجتماعی در مورد رشد کودک را به وجود آوردند. این

1. Panopticon
2. Jeremy Bentham

ایده‌ها به خانواده‌ها نیز سرایت یافت، به طوری که خانواده در کنار مدرسه، تبدیل به جایگاهی برای ظهور ایده تربیتی مدرن شد و به شکل یکی از نهادهای اولیه برای تنظیم و کنترل کودکان درآمد. خانواده نه تنها به عنوان یک نهاد منضبط کننده کودکان، بلکه نقش حکومت بر کودکان را نیز به عهده گرفت و مدرسه برای انجام کارکردی مهم برای نهادهای دموکراتیک در نظر گرفته شد و تبدیل به یکی از شروط حیات برای سایر نهادها گردید. این چنین کودکی به عنوان حامل پیشرفت آینده، در جهت خدمت به پیشرفت بشریت گام برداشت. بنابراین اگر کودک از توالی رشد عادی خود منحرف می‌شد، باید نجات داده می‌شد. این شکل خاص از نجات و رستگاری، مستلزم تعیین ماهیت و بررسی میزان انحراف و مدیریت آن بود که در این میان علوم و سیستم مدیریت اجتماعی، موظف به نجات کودک بودند. بدین ترتیب، هدف تربیت از تضمین یک محیط کامل که در آن کودک می‌توانست بر اساس یک گرایش طبیعی رشد کند، به خلق محیطی تغییر کرد که عامل اصلی رشد طبیعی کودک را مدرسه می‌دانست. بدیهی است آزادی هدفی تربیتی است، اما رویکرد گفتمانی به ما می‌آموزد که هدف از اصلاحات در مدرسه تنها تأمین آزادی نیست، بلکه این گونه از آزادی در جهت کنترل و درنهایت غلبه کردن بر زندگی کودکان است.

نقد و بحث

بررسی و تحلیل رویکرد گفتمانی به مدرسه نظرگاهی را به روی اندیشمندان تربیتی می‌گشاید که توجه به آن می‌تواند افق‌هایی جدید را برای رهایی زندگی کودکان از نظام‌های پنهان قدرت بگشاید. از جمله رهایی‌بخش‌ها توجه به ملاحظات ارائه شده با نظر به این رویکرد است:

بازآفرینی زندگی کودکان و رای صورت‌بندی‌های مدرن تربیتی

سعی صاحب‌نظران گفتمانی بر تبیین ساختارهای زیرین اجتماعی شکل‌دهنده به تحول تربیت نشان می‌دهد که تحولات تاریخی مدرسه مدرن بر آیند ساختارهای زیرین زندگی مدرن بوده است که درنهایت منجر به ظهور شیوه‌های مدرن تربیتی مبتنی بر مناسبات قدرت در مدرسه شده است. این بدان معنا است که حقیقتی مشخص و ثابت در پس تولد مدرسه مدرن و

تحولات آن نبوده است و از این رو امکان خلق شیوه‌های زیست تربیتی جدید مبتنی بر گرایش طبیعی کودکان و فارغ از صورت‌بندی‌های مدرن راهی برای بهبود زندگی کودکان است. بر این مبنا لازم است در این شیوه زیست جدید، امکان آفرینش و بازآفرینی زندگی برای کودکان فراهم شود.

خلق امکان‌های جدید زندگی تربیتی فارغ از سلطه نهاد آموزشی

این نگاه اگرچه کودکی را حاصل گفتمان مدرن می‌داند و نقش مدرسه را به‌عنوان عامل انضباط‌بخش به زندگی کودک در نظر می‌گیرد، اما این به معنای حذف مدرسه و آن‌گونه که ایلچ^۱ (۱۹۷۱) بیان می‌کند، مدرسه‌زدایی^۲ نیست؛ زیرا در نقد فوکو هیچ‌گونه تجویزی مبتنی بر ایجاد یا حذف نهاد ارائه نمی‌کند و عامل تعیین‌کننده رهایی بخشی انسان است. بر اساس تحلیل مناسبات قدرت-دانش، اندیشه مدرسه‌زدایی نیز خود حاصل سلطه گفتمانی دیگر است. گفتمانی که از سویی بر حذف مدرسه و از سوی دیگر به بازاری شدن نظام تربیتی کمک می‌کند و نه تنها رهایی‌بخش نیست، بلکه سلطه مضاعف قدرت است. از این رو بر مبنای رویکرد گفتمانی، آرمان رهایی از سلطه و کنترل نهادی لزوماً با حذف نهاد محقق نمی‌گردد، بلکه بیش از آن در گرو خلق امکان‌های جدید زندگی است. با این رویکرد مدرسه می‌تواند به موجودیت خویش ادامه دهد و به‌عنوان یک امکان زندگی در طیفی از رویکردها در نظر گرفته شود و به‌عنوان مکانی برای گفتگو و هم‌افزایی به بهبود زندگی کودکان کمک کند.

تنوع‌بخشی به شیوه‌های زیست کودکان در جهت رهایی از هژمونی هنجارها

رویکرد گفتمانی فوکو تحول مدرسه و زندگی کودکان را به شیوه‌های حکومت زندگی انسان مدرن پیوند می‌زند. شکل‌دهی و یکدست‌سازی بر اساس هنجارهای دانشی از جمله مهم‌ترین شیوه‌های این نوع از حکومت‌های مدرن است که اندیشه‌های تربیتی درباره بهبود زندگی کودکان در نهاد مدرسه را عموماً در چنبره نظام‌های هژمونیک گرفتار می‌نماید. این

1. Illich

2. Deschooling

شیوه‌ها به‌جای رشد و توانمندی بر اساس تمایزها، بر به‌هنجارسازی متکی است و از این‌رو زندگی کودکان جهت‌رهایی از این نظام‌های هژمونیک تربیتی نیازمند تنوع‌بخشی به شیوه‌های زیست و رهایی آن‌ها از نظام‌های هژمونیک به‌هنجارسازی تربیتی است.

منابع

- میلز، س. (۱۳۸۲). *گفتمان*، (فتاح محمودی، مترجم). زنجان: هزاره سوم.
- اسمارت، ب. (۱۳۸۰). *فوکو در بوته نقد*، (پیام یزدانجو، مترجم). تهران: مرکز.
- ساراپ، م. (۱۳۸۲). *راهنمایی مقدماتی بر پیاساختارگرایی و پسامدرنیسم*، (محمدرضا تاجیک، مترجم). تهران: نشر نی.
- فوکو، م. (۱۳۷۸). *مجازات و تنبیه*، (باقر پرهام، مترجم). تهران: نشر آگاه.
- فوکو، م. (۱۳۷۰). *قدرت انضباطی و تابعیت*، (ف. رجایی، مترجم). تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- Aries, P. (1960). *Centuries of childhood: a social history of family life*, (Robert Baldick, Trans.). New York: Pimlico.
- Daymon, C. & Holloway, I. (2010). *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*. London & U.S: Routledge.
- Dekker, J. H. & Lechner D. M. (1999). Discipline and pedagogics in history: Foucault, aries, and the history of panoptical education, *The European Legacy: Toward New Paradigms*, 4(5), 37-49.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Sydney: Addison-Wesley.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: an introduction, In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 1-48). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Habermas, J. (1994). The Critique of Reason as an Unmasking of the Human Sciences: Michel Foucault. In M. Kelly (Ed.), *Critique and Power: Recasting the Foucault/Habermas Debate*. Massachusetts: MIT Press.
- Hindess, B. (1996). Liberalism, socialism and democracy: Variations on a governmental theme. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason* (pp. 65-80). London: UCL Press Ltd.
- Millei, Z. (2007). *A genealogical study of 'the child' as the subject of pre-compulsory education in Western Australia*. Thesis presented for the degree of Doctor of Philosophy of Murdoch University.
- Popkewitz, T. & Bloch, M. (2001). Administering freedom: A history of the present -rescuing the parent to rescue the child for society, In K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.), *Governing the child in the new millennium* (pp. 85-118). New York & London: RoutledgeFalmer.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children and Society*, 14, 304-315.
- Radford, Jr. (2005). Perfecting the paddle: Michel Foucault's genealogy of disciplinary power, the Decline of Corporal Punishment in Schools, and the Move toward More ersive Forms of Discipline. Available from: www.educationlawconsortium.org/forum/2005/papers/radford.pdf.
- Taylor, C. (1986). Foucault on Freedom and Truth. In D. C. Hoy (Ed.), *Foucault: A Critical Reader*. New York: Basil Blackwell.