

جدال هویتی در پارک، رقابت قاعده‌مند در چهارراه: دو نما از کودکی در فضای شهری

میترا اسفاری^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۳/۱۱، تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۶/۲۹

چکیده

مطالعات انسان‌شناختی که به تعریف «فرهنگ کودکی» پرداخته‌اند، با دغدغه‌ی استخراج ارزش‌ها، رفتارها، هنجارها و معناسازی‌های مختص دنیای کودکی، به فضاهایی روی آورده‌اند که نمونه‌ای از «جامعه‌ی» بکر کودکان در آن قابل مشاهده و تحلیل باشد. فضای مدرسه، مهدکودک، زمین بازی و ... یا به عبارتی فضاهایی که توسط بزرگسالان برای کودک طراحی و تعریف شده‌اند، میدان‌های غالب این مطالعات هستند. سوالی که مطرح می‌شود این است: آیا در فضای شهری که متعلق به هیچ‌کس نیست، باز هم شاهد شکل‌گیری «فرهنگ کودکی» خواهیم بود؟ در شرایط مهاجرت، فضای محله‌ی میزبان چه جایگاهی در «دنیای کودکی» دارد؟ معناسازی و روابط اجتماعی در دنیای کودکانی که کودک خیابانی نیستند ولی، برای کار، زمان قابل توجهی از روزمره‌شان را در خیابان سپری می‌کنند، چگونه شکل می‌گیرد؟ در پی این سوال‌ها دو پژوهش قوم‌نگارانه: یکی در فضای پارک و دیگری در چهارراه‌انجام گرفت. مشارکت کودک، به عنوان یک کنش‌گر اجتماعی، در بازتعریف و تنظیم محیط فیزیکی - اجتماعی‌اش مهم‌ترین دستاورد این پژوهش‌ها بود. در بخش اول این مقاله خواهیم دید که چگونه با قلمروسازی در فضای پارک، کودک مهاجر در شکل‌گیری هویت شهری و ادغام گروه خانوادگی - قومی خود مشارکت می‌کند. در بخش دوم خواهیم دید که هنگام هادوری، چگونه کودکان با وضع مقررات خاص خود موقعیت پرقابلیت چهارراه را سامان می‌بخشند.

واژگان کلیدی: انسان‌شناسی کودکی، قوم‌نگاری، فرهنگ کودکی، فضای شهری، قلمروسازی.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای علوم اجتماعی و انسانی توجه به کودک به عنوان یک کنش‌گر اجتماعی و به کودکی به عنوان دوران تولیدات مفهومی و نمادین است. دیگر به کودک فقط در جایگاه دریافت و ضبط فرهنگ بزرگسالان نگاه نمی‌شود، بلکه کودکی دورانی است، مولد تولیدات فرهنگی که هنگام مطالعه‌ی یک جامعه حائز اهمیت است. مفاهیمی چون «فرهنگ کودکی» از اولین ارائه‌های جامعه‌شناسی بریتانیایی کودک است. این مفهوم، فرای مشارکت بزرگش در دید کودک محور در علوم اجتماعی، برگرفته از داده‌های محدود بدست آمده از فضای مدارس و محیط‌های آموزشی در جامعه‌ی بریتانیا است. درحقیقت فرهنگ کودکی از دل مطالعاتی برمی‌آید که میدان‌های فضاها را مختص به کودک بوده و برای کودک طراحی شده‌اند. سوالی که این مقاله در جهت پاسخ به آن برآمد این بود: آیا در دنیای اجتماعی کودکانی که زمان قابل توجهی از روزمره‌شان را در فضایی مثل خیابان - که برای آنها تعریف نشده است - سپری می‌کنند بازهم شاهد شکل‌گیری فرهنگ کودکی خواهیم بود؟

بخشی از مطالعات اجتماعی مربوط به کودک و فضای شهری در شهرهای بزرگ آمریکای جنوبی انجام شد. جامعه‌شناسانی که به مطالعه‌ی گروه‌ها و باندهای کودکان خیابانی در آمریکای جنوبی پرداختند، اکثراً نگاهی کارکردگرا به این موضوع دارند و تمام رفتارهای کودکان را تحت تأثیر تأمین معاش و بقا توضیح می‌دهند. این دیدگاه متاسفانه درک عمیقی از فضای معنایی این کودکان به ما نمی‌دهد. هرچند که تأمین معاش یکی از اصلی‌ترین فعالیت‌ها و چالش‌های روزمره‌ی این افراد است، ولی نمی‌تواند توجیهی برای کلیت زندگی اجتماعی آن‌ها باشد. همان‌طور که فرهنگ‌گراها توضیح می‌دهند، زندگی اجتماعی بر پایه‌ی مفهوم‌سازی و پردازش معانی شکل می‌گیرد، درغیر این صورت زندگی اجتماعی انسان هیچ فرقی با زندگی اجتماعی حیوانات نخواهد داشت. از این رو، مطالعاتی که بر روی گروه‌های کودک و نوجوان خیابانی در آمریکای جنوبی انجام شده، به شناخت ما از فرهنگ این افراد کمکی نمی‌کند، هرچند اغلب آن‌ها از قوم‌نگاری مفصلی برخوردارند.

در ادبیات علوم اجتماعی مطالعات مربوط به کودکان و نوجوانان و فرهنگ خیابانی در آمریکای شمالی و اروپا نیز پررنگ است. موضوع این مطالعات، جوانان ساکن حومه‌ی شهرهای بزرگ و اغلب مهاجر هستند. به دلیل گذراندن زمان قابل توجهی در خیابان‌ها، شکل‌گیری گروه و باند و فعالیت‌های متداول مربوط به آن (خفت‌گیری و خلاف، تعاون و اقتصاد، موسیقی، ورزش، سیاست...) از موضوعات اصلی این مطالعات است که پایه‌های آن توسط محققان مکتب شیکاگو تعریف شد. مشاهده و تحلیل زندگی اجتماعی این جوانان کمک بزرگی به شناخت تولیدات

اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی آن‌ها کرد. مجموعه‌ی تولیدات این گروه‌ها کم‌کم فرهنگ خیابانی نام گرفت. ضعف این مطالعات در دیدگاه جبرگرایشان بود که افراد مور مطالعه را محکوم به بازتولید فرهنگ فقر می‌دانستند. نوآوری‌ها و روش‌های فردی مواجهه با چالش‌ها هرگز به طور جداگانه مورد بررسی قرار نگرفت و به کنش‌گری افراد اهمیت داده نشد. فرض بر این گذاشته شد که تمام جوانان حومه‌های شهری تحت سلطه‌ی فرهنگ غالب فقر هستند و جز بازتولید آن در اشکال مختلف، تعریف جدیدی از زندگی نخواهند داشت. این رویکرد نیز همانند رویکرد کارکردگرا تولید و تبادل مفاهیم و معانی را در روابط اجتماعی نادیده می‌گیرد. با تکیه بر مفهومی موهوم تحت عنوان فرهنگ فقر تمام رفتارهای این جوانان را توجیه می‌کند بدون اینکه در تولیدات مشترک آن‌ها از نظر مفهومی دقیق‌تر شود.^۱

بدین جهت، در این‌جا می‌کوشیم تا با دقیق شدن در رفتار و روابط متقابل کودکان در فضای شهری به بعد دیگری از موضوع کودک و خیابان بپردازیم. برای این منظور دیدگاه انسان‌شناختی را در پیش خواهیم گرفت که دید وسیع‌تری از ملازمات فرهنگی را برای ما تصویر خواهد کرد. در ابتدا، تاریخ شکل‌گیری اهمیت کودک و کودکی در علوم اجتماعی (به ویژه جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی) را مرور و سپس مفهوم «فرهنگ کودکی» را در این ادبیات تعریف خواهیم کرد. با تکیه بر این تعریف، فرضیه‌هایی مربوط به فضای شهری مطرح خواهیم کرد. در این راستا به توصیف روش‌های تحقیق در دو میدان پارک و چهارراه خواهیم پرداخت. روش‌های قوم‌نگارانه با توجه به بستر نظری و میدان‌های مورد نظر بسط داده و به بحث گذاشته خواهند شد. انواع ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها و شرایط تحقیق میدانی نیز توضیح داده خواهند شد. بدنه‌ی اصلی، با توجه به دو میدان تحقیق، به دو قسمت تقسیم شده. قسمت اول بر مطالعه‌ی فرآیند هویتی کودکان مهاجر در محله‌ی دروازه غار تهران متمرکز شده و قسمت دوم، به مطالعه‌ی روابط متقابل کودکان دستفروش و متکدی بر سر یکی از چهارراه‌های تهران می‌پردازد. از خلال این دو مطالعه‌ی میدانی در دو فضای متفاوت و با دو جمعیت متفاوت، به بررسی شکل‌گیری مفاهیم، معانی و هنجارهای مشترک بین کودکان در فضای شهری خواهیم پرداخت.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مطالعه‌ی رفتار کودک در انسان‌شناسی را یکی از پدران این علم، یعنی مالینوفسکی^۲،

۱- لازم به ذکر است که تمام محققان شیکاگو تحت تأثیر رویکرد جبرگرا نبودند و مطالعات اخیر در این زمینه به مراتب به کنش‌گری جوانان حومه‌نشین توجه می‌کنند، هرچند موضوعات آن‌ها متمرکز بر کودک و دوران کودکی نیست. رجوع شود به فیلیپ بورگویس، ۱۹۹۵.

پایه‌گذاری کرد. او در کنار مطالعاتش در جزایر تروبریاندر اقیانوسیه، به مطالعه‌ی کودکان و توصیف رفتارهایشان پرداخت و بر اهمیت تأثیرات متقابل دنیای کودکی بر بزرگسالی و بالعکس تأکید داشت. او فهم یکی از این دوران زیست بدون شناخت دیگری را ناممکن می‌داند. تقریباً در همان زمان (دهه‌ی سی میلادی)، مکتب «فرهنگ و شخصیت»^۱ در آمریکا به مطالعات کودکی پرداخت. پایه‌گذاران این مکتب معتقد بودند که فرهنگ هر جامعه، خلق و خو و خصوصیات شخصی ویژه‌ای را در میان افراد رواج می‌دهد. یکی از این انسان‌شناسان مارگارت مید^۲ بود که در پی به تصویر کشیدن شاخصه‌های اخلاقی فرهنگ پایو به مطالعه‌ی کودکی در جزایر ساموا پرداخت. او از اولین کسانی بود که باورداشت خصلت‌های فرهنگی در دوران کودکی شکل می‌گیرد و مطالعه‌ی این دوران زندگی را برای شناخت یک فرهنگ، از ابتدایی‌ترین اقدامات دانست. این مکتب، جدا از مشارکت‌های نظری بسیار مهم در انسان‌شناسی فرهنگی و ارائه‌ی مفهوم فرهنگ، رویکردی تحت تأثیر روان‌شناسی داشت. این تمایل بین رشته‌ای متاسفانه جلوی یک تحلیل عمیق اجتماعی، که ما مدنظرمان است، گرفت. به طوری که بسیاری از رفتارها که ممکن است منشأ اجتماعی و اعتقادی داشته‌باشند، بدون شناخت عمیق با فرضیات روان‌شناختی توضیح داده می‌شوند.^۳

به دلیل عدم تسلط کودک بر زبان و موازین اجتماعی- فرهنگی، محققانی که به اهمیت مطالعه‌ی کودکی پی بردند بیشتر به سمت مطالعات روانشناختی سوق داده می‌شدند. آن‌ها سعی کردند تا با ثبت تمام وقایعی که حول تولد و سپس در طول دوران کودکی اتفاق می‌افتد به شناختی از خلق و خوی فرد در فرهنگ آن جامعه برسند. اهمیت قوم‌نگاری که از زمان مالدینوفسکی به عنوان اصلی‌ترین ابزار انسان‌شناسی ثابت شده بود، در زمینه‌ی مطالعات کودکی هم، بار دیگر جایگاه علمی خود را تثبیت کرد. بدین ترتیب حتی محققان «فرهنگ و شخصیت» که بیشتر به دنبال پیدا کردن خلق و خوی هر جامعه بودند به نگارش ریز اتفاقات مهم حول کودکی پرداختند (مراقبت‌های ویژه از نوزاد، وابستگی و استقلال، انواع روش‌های شیردادن، ... (کاردینر، آ، ۱۹۳۹). البته نقدی که به این مکتب وارد است مربوط به همین برداشت از دوران کودکی است. نمی‌توان اتفاقات کودکی را به شکل منجمد شده فرض کرد و انتظار داشت تا انعکاس آن در بزرگسالی بروز کند. درضمن، هدف ما این نیست که به طرز کارکردگرایانه از مطالعه‌ی کودکی برای فهم یا توضیح جامعه‌ی بزرگسالان استفاده کنیم.

1- Culture and personality (Franz Boas, Edward Sapir, Ruth Benedict, Margaret Mead, Abram Kardiner)

2- Mead M.

۳- برای توضیحات بیشتر مراجعه شود به Lemoal G, 1981

4- Kardiner, Abram

هرچند که مطالعه‌ی آیین‌ها و آداب و رسومی که از قبل از تولد، ورود یک فرد را به جامعه محیا و رشد او را همراهی می‌کنند، بی‌شک برای درک ساختار فرهنگی-اعتقادی جامعه‌ی مورد نظر حیاتی است. زیرا بازنمایی‌های حول تولد و رشد، خواه عینی باشد خواه نمادین، بخش مهمی از فرایند بازتولید فرهنگی جامعه را به تصویر می‌کشد.

مطالعات کودکی همزمان از منظر دیگری هم دنبال می‌شد و آن مطالعات روابط و ساختار خانوادگی بود. این مطالعات، ربط کودک به اجدادش و روابط بین نسلی را به طور کلی بازگو می‌کرد. بازگشت افراد یک تیره به زندگی از طریق تولد دیگر افراد آن، جایگاه کودک متولد شده در تیره و رابطه‌ی او با اجداد مادری یا پدری‌اش که به او هویت و مشروعیت می‌بخشد از جمله نکاتی است که در این مطالعات مورد توجه قرار می‌گیرد. با این رویکرد، تمام نام‌گذاری‌هایی که به دنبال تولد می‌آیند، چه از نظر هویت فردی و چه از نظر جایگاه فرد در تیره و ساختار خانوادگی، حائز اهمیت هستند.

پژوهش در مورد بازنمایی‌های دوران کودکی و پدیده‌ی باروری، در بستر فرهنگی گروه و خانواده‌ی کودک، از ابتدایی‌ترین عناوین انسان‌شناسی کودک بود. در این رویکرد اساساً دنیای کودکی برای شناخت وسیع‌تر از جامعه‌ی کلی مورد توجه قرار می‌گیرد. انواع قوم‌نگاری‌هایی که تمرکز خود را بر آیین‌های حول تولد، مراقبت از نوزاد (شیردادن، از شیرگرفتن و کنترل دفع) و کودک (چگونگی ابراز خشم، ابراز جنسی، حفظ و یا حذف وابستگی) در فرهنگ‌های گوناگون (وایتینگ و چایلد، ۱۹۵۳^۱؛ اوپای و اوپای، ۱۹۵۹^۲) گذاشتند، کمی توجه را به سمت تجربه‌ی زیست کودک جلب کردند. در درجه اول اوپای و اوپای بودند که گروه کودکان را به عنوان «قبیله‌ای ناشناخته» (همان: ۱-۲) معرفی کردند و انسان‌شناسان را به مطالعه‌ی آن تشویق کردند. با این پیشنهاد، برای اولین بار کودکی در مقابل بزرگسالی به عنوان «دیگری»، طبق تعریف انسان‌شناختی این واژه، مطرح شد.

مرحله‌ی بعدی مطالعات انسان‌شناختی کودکی توسط هاردمن^۳ رقم خورد. هاردمن دیدگاهی تازه در مورد کودکی گشود. او با الهام از پیشنهاد اوپای و اوپای، کودکان را صاحب فرهنگی مستقل دانست و برای اولین بار واژه‌ی «خرده فرهنگ» (هاردمن، ۱۹۷۳: ۸۷) را در مورد کودکان و سازه‌های اجتماعی و مفهومی‌شان پیشنهاد کرد. هاردمن معتقد بود که کودکان درک مستقلی از فرهنگشان دارند و استقلال این فرهنگ تا حدی است که گاهی در تضاد با فرهنگ بزرگسالان قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، هاردمن کودکی را پاره‌ای از بخش‌های مهم جامعه‌ی

1- Whiting JMW., & Child I.L

2- Opie I., Opie P

3- Hardman, C

کلی دانست. کودکی، برای هاردمن، به سان مرحله‌ای از زندگی است که همه افراد جامعه از آن عبور می‌کنند، ولی ویژگی‌های آن از نسلی به نسل دیگر منتقل شده و پایدار می‌ماند. این مرحله صرفاً توسط خود کودکان ساخته و پرداخته شده و به نسل‌های دیگر انتقال پیدا می‌کند. این رویکرد، تعاریف پایه‌ای خود را از انسان‌شناسی فرهنگی می‌گیرد. همان‌طور که هرسکوویتس (۱۹۵۵^۱) اشاره دارد، تولد، رشد، بلوغ و مرگ همگی پدیده‌هایی هستند مرتبط با سن و جنسیت که ساختار و نظام مخصوص خود را دارند و هرگاه این ساختار در یک جامعه پایدار باشد و به نسل‌های بعد انتقال پیدا کند ما با یک سری پدیده‌ی فرهنگی مواجهیم. ایده‌ی پایداری و انتقال نسل به نسل یک ساختار از یک طرف، و پدیدآوردن مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نمادها، آیین‌ها و رفتارهای مکرر از طرفی دیگر، واژه‌ی فرهنگ را در انسان‌شناسی تعریف می‌کند. هاردمن نیز از پایداری یک ساختار ارزشی و انتقالش از نسلی به نسل دیگر به عنوان مهم‌ترین عنصر فرهنگ کودکی یاد کرد. این ساختار از نسلی به نسل دیگر، از طریق بازی و سرودهای کودکانه، منتقل می‌شود و بخشی از فرهنگ جامعه‌ی کلی را تشکیل می‌دهد؛ بدون این‌که بزرگسالان در آن دخالت مستقیمی داشته باشند.

مفهوم‌سازی و معنابخشی به محیط اجتماعی- فیزیکی- فرهنگی از دیگر زوایای انسان‌شناسی فرهنگی است که با دید هولیست فرهنگ فاصله گرفته و نقش‌کنش‌گر اجتماعی را مقدم می‌شمارد. بدین ترتیب به جای این‌که فرهنگ، افراد را شکل دهد، هر فرد با قدرت کنش‌گری و خلاقیت خود پارادایم‌های فرهنگش را دریافت کرده، تفسیر و بازنمایی می‌کند. اهمیت فرد در ساختار فرهنگی به ویژه در سطح معرفت‌شناختی علوم اجتماعی، مطالعات کودکی را بی‌نصیب نگذاشت. انسان‌شناسان کودک از کلیفورد گیرتز^۲ نقل قول می‌کنند که کنش‌های انسانی، حاکی از جهانی مملو از معناهای اجتماعی پیچیده است که برای مطالعه‌ی آن باید بستر خاص هر رخداد بررسی و در نظر گرفته شود.^۳ با تکیه بر این مدل‌های نظری است که قوم‌شناسی، به عنوان چارچوب نظری و قوم‌نگاری به عنوان روش تحقیق برای مطالعات کودکی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این رویکرد به مطالعه‌ی رفتارهای متقابل، فرآیندهای مفهوم‌سازی و تفسیر رفتارهای اجتماعی می‌پردازد. برای این منظور، متغیرهای مهم، شرایط و مفاهیمی هستند که در شکل دادن به رفتارهای افراد و پدیده‌های قابل رویت دخیل هستند.

در دهه‌ی نود میلادی جامعه‌شناسان بریتانیایی نقش بسزایی در مطالعات کودکی داشتند. آن‌ها کودکی را به عنوان یک سازه‌ی فرهنگی و یک پدیده‌ی اجتماعی مطرح کردند.^۴ در نظر داشتن

1- Herskovitz M

2- Clifford Geertz

3- Buchbinder M., Longhoger J., Barrett T., Lawson P., Floersch J

4- James A., Prout A. (éd.), (1990) ; James, A., Jenks C, & Prout A

کودک به عنوان یک کنش‌گر اجتماعی از بدیهیات این نظریه بود که زین پس یکی از پارادایم‌های اصلی مطالعات اجتماعی کودکی شد. تأثیرپذیری این دیدگاه از قوم‌نگاری نفی‌ناپذیر است. مفهوم‌بخشی و معناسازی کودک در رابطه با محیط اطرافش با تأکید بر قدرت کنش‌گری^۱ او در بطن مطالعات قرار می‌گیرد که برای اثبات آن ثبت مشاهدات عینی، به مثابه‌ی برهان علمی، از شروط ابتدایی است. در همین راستا، کورسارو (۱۹۹۲، ۱۹۸۸) به مطالعه‌ی سازه‌های کودکی پرداخت و ایده‌ی «فرهنگ هم‌سالان»^۲ را ارائه داد. از آن جایی که انسان‌شناسان فرهنگ اهمیتی ویژه برای فرآیند مفهوم‌سازی نزد کنش‌گر اجتماعی قائل‌اند، تحت تأثیر آن‌ها، کورسارو به جمع‌آوری مفهوم‌سازی‌های مشترک بین یک گروه کودک پرداخت و سعی کرد هنجارهای رفتاری نهادینه در گروه را از خلال تعاملات متقابل آن‌ها استخراج کند. کورسارو «فرهنگ هم‌سالان» را این‌گونه تعریف می‌کند: «یک سری تثبیت شده از فعالیت‌ها، روزمرگی‌ها، مصنوعات، ارزش‌ها و دغدغه‌هایی که کودکان تولید و در تعاملات متقابل با هم‌سالانشان به اشتراک می‌گذارند» (کورسارو، ۱۹۹۲: ۱۶۲). در مطالعات اخیر انسان‌شناختی، هیرشفلد (۲۰۰۲)^۴ به اهمیت یادگیری فرهنگ، به معنای آداب و رسوم و ارزش‌های یک اجتماع، اشاره دارد و بر جایگاه مهم دوران کودکی در طی این فرآیند تأکید دارد. به طور مشخص، او بر اهمیت مشارکت کودک در فرآیند یادگیری تمرکز می‌کند. هیرشفلد معتقد است مطالعه‌ی این فرآیند به ما کمک می‌کند تا دید کامل‌تری نسبت به فرهنگ جامعه داشته باشیم و به ما امکان می‌دهد تا شاهد تأثیر کودکان، به واسطه‌ی فرهنگ کودکی، بر روی فرهنگ بزرگسالان باشیم. بدین معنی که کودک ارزش‌سازی می‌کند و با این عمل به نوبه‌ی خود در رابطه‌ی بزرگسالان با محیط اجتماعی اطرافشان تأثیر می‌گذارد. بازتاب فرهنگ مصرفی کودکان بر اقتصاد خانواده‌ها، نمونه‌ای از این تأثیر فرهنگی است. دنیک (۲۰۰۷)^۵ در این بین به پویایی فرهنگ کودکی اشاره دارد. به عقیده‌ی او بازنمایی‌ها و رفتارهای فرهنگی کودکی مدام در حال تغییر و تحول است. در نظر گرفتن این پویایی از مهمترین اصول مطالعه‌ی زیست کودک محسوب می‌شود. مبحث فرهنگ کودکی ضمن استخراج ارزش‌ها و هنجارهای «کودکانه»^۶ به تبادلات متقابلی که فرهنگ کودکی با فرهنگ بزرگسالی دارد نیز می‌پردازد.

1- agency

2- Corsaro W

3- peer culture

4- Hirschfeld, L

5- Danic I

۶- کودکانه در این‌جا متضاد بزرگسالانه نیست. به معنی تمام مفاهیمی و رفتارهایی است که تولید کودکان محسوب می‌شوند.

نکته‌ای که در این جا لازم می‌دانم متذکر شوم این است که در تمام مطالعات کودکی که در کشورهای غربی صورت گرفته، تحقیق در فضاهای آموزشی یا تفریحی انجام شده که توسط بزرگسالان برای کودک طراحی شده و سازمان دهی می‌شوند. برای مشاهده‌ی گروهی از کودکان و دقیق شدن بر روی تبادلات متقابل و درون‌گروهی آن‌ها که منجر به تولید ارزش، رفتارهای مرسوم و هنجار می‌شوند، محققان معاصر در جوامع غربی فضاهایی به جز فضاهای از پیش تعیین شده برای استفاده‌ی کودک در دسترس نداشتند. همانطور که آلدerson (۱۹۹۵)^۱ تاکید دارد، تمام روابط قدرت و قوانینی که در فضای تحقیق به طور کلی حاکم هستند بر چگونگی فرآیند تحقیق و مشاهده موثرند و باید بی‌تردید در فرآیند تحلیل مدنظر گرفته شوند. بدین ترتیب، وقتی که میدان مشاهده فضایی است که توسط بزرگسالان برای استفاده‌ی کودکان طراحی و تعریف شده و بخش قابل توجهی از فعالیت‌ها و قوانین آن توسط بزرگسالان تعیین و اجرا می‌شود، حضور بزرگسال را باید به طور دائم در نظر داشت^۲. از این رو، تولیدات فرهنگی و ارزشی-اجتماعی کودک در چنین فضایی دید خالصی از آنچه که در بین کودکان، بدون دخالت بزرگسال اتفاق می‌افتد، نمی‌دهد. علاوه بر این، همان‌طور که دلاند^۳ متذکر می‌شود، تعریف یک گروه کودک خود مشکل دومی است که نمی‌تواند با پیش فرض پژوهش‌گر تعریف شود و باید با توجه به خصوصیات میدان تحقیق و جمعیت مورد نظر شکل بگیرد.

توسعه فرضیه‌ها و الگوی مفهومی

این پارادایم‌های روش شناختی و معناشناختی دستاورد تفکری است که کودک را یک کنش‌گر اجتماعی فرض می‌کند که هم‌زمان با دریافت داده‌ها از محیط اطرافش، مفهوم‌سازی کرده و خود دست به تعریف دوباره‌ی محیط و روابط اجتماعی‌اش می‌زند. هرچند که هنگام تحلیل این مفهوم‌سازی‌ها به هیچ عنوان نمی‌توان فرهنگ اطراف کودک را نادیده گرفت، با تکیه بر مفهوم «فرهنگ کودکی» در این جا دو فرضیه را مطرح می‌کنیم:

اگر کودکان در محیطی از پیش تعریف شده توسط بزرگسال، به تفسیر و بازتعریف فضا پرداخته، روابط اجتماعی‌شان را سامان‌دهی می‌کنند، این فرآیند در فضای خیابان که اساساً برای کودک تعریف نشده نیز می‌تواند اتفاق بیافتد. از آنجایی که کودک قدرت کنش‌گری و خلاقیت دارد، فضای خیابان را و تعاملات متقابلی که در آن شکل می‌گیرد نیز تفسیر کرده و به

1- Alderson P

۲- اغلب محققان کودکی تا به امروز، این امر را نادیده گرفته‌اند و تحلیل‌هایشان را به صرف تعاملات متقابلی که میان کودکان، برای مثال در حیاط مدرسه، اتفاق می‌افتد متمرکز کرده‌اند. هاردمن (۱۹۷۳)، کورسارو (۱۹۹۸، ۱۹۹۳)، دلاند (۲۰۰۱)، دنیک (۲۰۰۷).

3- Delalande J

آن، به نوبه‌ی خودش، معنابخشی می‌کند. ولی برای این‌که این معنابخشی اهمیت علمی پیدا کند و برای شناخت ما از دنیای کودکی اطلاعات مفیدی به ما عرضه کند، می‌بایستی از حالت فردی خارج شده و بعد گروهی پیدا کند. مسلماً هر کودکی به طور مداوم در حال دریافت، تفسیر و بازتولید اتفاقات اطرافش است، ولی برای این‌که این تولیدات موضوعیت جامعه‌شناختی پیدا کند، باید بین چندین کودک مشترک باشد.

فرض دوم ما این است که کودکانی که در خیابان، یک فضای کار را با هم تقسیم می‌کنند و یا کودکانی که فضای یک پارک را برای بازی با هم تقسیم می‌کنند، یک گروه تشکیل می‌دهند. به این معنی که هر کودک خودش را آگاهانه متعلق به این گروه می‌داند و از به اشتراک گذاشتن برخی هنجارها و فعالیت‌ها با دیگر اعضای گروه، هدف یا اهداف خاصی را دنبال می‌کند. با تکیه بر تعریف جامعه‌شناختی گروه، اهدافی که توسط اعضا دنبال می‌شوند باید هم‌سو باشند. به عبارتی دیگر، هدف از آن گروه است و نه منحصر به فرد.

اهمیت روش تحقیق در زمینه مطالعات کودکی و محدودیت‌های آن
برای دستیابی به تعاریف کودک از محیط اطرافش و روابطش با اطرافیان چه روش‌هایی را باید مدنظر قرار داد؟ روش‌شناسی در مطالعات اجتماعی کودک، همان‌طور که ذکر شد بیش از هر چیز از قوم‌نگاری استفاده می‌کند. پژوهش‌های کیفی میدانی، مشارکتی و طولانی مدت از اصول پایه‌ای آن هستند. بدین ترتیب محقق خود بخشی از زندگی افرادی می‌شود که مشاهده می‌کند و خود نیز مشاهده می‌شود. ولی اولین سوالی که مطرح می‌شود این است که چطور یک محقق بزرگسال می‌تواند در دنیای کودکان مشارکت داشته باشد. در این زمینه بحث‌های زیادی شده و نتیجه‌گیری فعلی این است که هر موقعیت پژوهش راه‌کارهای خاص خود را می‌طلبد. این برداشت نهایی کریستنسن و جیمز (۲۰۰۸)^۱ است که بعد از جمع‌آوری تعدادی مطالعات روش‌شناختی اصل پیش رو را ارائه می‌دهند: درک شرایط خاص کودکان مورد مطالعه و جستن راهی که بتوان از طریق آن با آنها ارتباط درست و عمیق برقرار کرد. هیچ زبان و روش جهانی برای پژوهش با کودک وجود ندارد و باید با توجه دقیق به روش‌های ارتباطی خود کودکان با یکدیگر و محیط اطرافشان به نوعی وارد دنیای مفهومی آن‌ها شد. امر انکارناپذیر و مشترک همه‌ی پژوهش‌های قوم‌نگارانه البته، تغییراتی است که حضور پژوهش‌گر در روند عادی میدان مشاهده‌اش بوجود می‌آورد. این تغییرات می‌بایستی به عنوان متغیرهای حائز اهمیت، برای درک بهتر روند رفتاری افراد، مورد تحلیل قرار بگیرد. روش‌های قوم‌نگاری کودک محور، تجربه زیست کودک، درک تفسیری او از آن چه در محیط فیزیکی و اجتماعی‌اش سپری

1- Christensen P., James A.

می‌شود، و مفهوم‌بخشی او به این مجموعه را مد نظر می‌گیرد و مناسب‌ترین روش برای پژوهش پیش رو محسوب می‌شود.

برای این منظور مطالعه‌ی روزمرگی در بطن کار قرار می‌گیرد و رفتارهای مکرر و اتفاقات ناگهانی همه با جزئیات ثبت می‌شوند. در اینجا استفاده از دفتر یادداشت برای نت برداری‌های در صحنه و همچنین ضبط صوت از اصلی‌ترین ابزارهای ثبت جزئیات بودند. تعاملات متقابل روزمره بین کودکان، بین کودک با اطرافیان بزرگسال و محیط اطرافش همه ثبت و ضبط شد تا مورد تحلیل قرار بگیرد و به درک بهتر از مدل‌های رفتاری و ساختار فرهنگی کمک کند. در فضای پارک، کودکان طی روزها مشاهده شده و با آن‌ها گفتگو شد. آن‌ها در طی جابجا شدن در فضای محله همراهی شدند و تمام تفاسیرشان از نقاط مختلف محل ضبط شد. فضای آموزشی و محیط خانه مشاهده و روزمرگی‌شان به طور نسبتاً کامل بارها نت برداری شد. در مورد کودکان مهاجر و رابطه‌شان با فضای محله سکونت، از ابزار دیگری هم کمک گرفته شد که به توصیفات و تفاسیر کودک از محیط شهری دامن زده و او را به گفتگو در این مورد تشویق کند. این ابزار برگرفته از نقشه‌های ذهنی است که اولین بار کوین لینچ^۱ آن را پیشنهاد کرد، سپس توسط جغرافی‌دانان اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت. لازم به ذکر است که در این پژوهش، استفاده از این ابزار صرفاً به جمع‌آوری داده‌های کیفی بسنده کرد. با تهیه‌ی اشکال ساده‌ای که اماکن گوناگون فضای شهری را بازنمایی می‌کند، از کودکان خواسته شد تا فضای شهری محله‌شان را طبق خواست خود بر روی یک صفحه‌ی سفید رنگ بازسازی کنند. توجه کودکان، که همه ساکن بخشی از محله بودند، به چند نکته‌ی خاص از جمله یکی از خیابان‌های پر رفت و آمد و یکی از پارک‌ها، باعث شد تا مسیر پژوهش کمی مشخص‌تر شده و مطالعات میدانی به سمت خیابان و پارک هدایت شود. مشاهدات در پارک و مشارکت در بازی‌ها و رفت و آمد کودکان محله، ضمن نت برداری و ضبط مکالمات، مرحله‌ی دوم این پژوهش میدانی بود.^۲

در چهار راه نیز، پژوهشگر، طی ماه‌های طولانی، به مشاهده و مشارکت در کار و تجربه‌ی کودکان پرداخت. ضبط مکالمات در این فضا، چه بین کودکان، چه بین کودک و مشتری و چه بین کودک و بزرگتر مسئولش از اقدامات اصلی بود. ساعت‌های زیادی در کنار زنان مسئول و ساعت‌هایی -که مزاحم کارشان نبود- در کنار کودکان و در چهارراه به آموختن زندگی، نحوه‌ی گفتار، کردار، پوشش و فنون گدایی پرداخته شد. نت برداری از موقعیت چهار راه نیز یکی دیگر

1- Lynch K.

۲- هر چند این روش‌ها برای ارتباط برقرار کردن با دانش‌آموز می‌تواند موثر باشد، لزوماً با کودکانی که هرگز مدرسه نرفته‌اند و با روش‌های آموزشی و تمرکزی که این نهاد می‌آموزد آشنا نیستند جوابگو نیست.

از پایه‌های اساسی این پژوهش را تشکیل داد. مطالعه‌ی تجربه‌ی زیست کودکان «هادورگر»^۱ در چهارراه، بخشی از یک مطالعه‌ی وسیع‌تر است که در غالب پژوهش دانشگاهی به عنوان تز دکترای قوم‌شناسی ارائه شده است. در این‌جا از بسیاری از داده‌هایی که طی این پژوهش بدست آمده برای تحلیل و تفسیر تجربه زیست کودکان استفاده خواهد شد.

ادغام در گروه هادورگران چهار راه و پذیرفته شدن توسط کودکان و بزرگان مسئولشان، ماه‌ها زمان برد. به دلیل رفت و آمد به انجمن‌های حمایتی و مردمی محل زندگی‌شان، کودکان آشنایی دورادوری با من داشتند. این آشنایی باعث شد تا هنگام ملاقات اتفاقی در چهار راه، من بتوانم با مادرانشان کمی صحبت کنم و زمینه‌ی دوستی بریزم. تمام این مراحل با احترام کامل به سبک رفتاری و زندگی این افراد اتفاق افتاد. از کوچکترین برخوردی که تعبیر به ارزش‌گذاری بر سبک زندگی، فعالیت‌گذاری و یا رفتار با کودکان شود، جداً پرهیز شد. مخاطبان مورد نظر کاملاً تفهیم شده بودند که حضور من در آنجا صرفاً به خاطر یادگیری راه‌ها و روش‌های زندگی و کارشان در چهار راه است. آن‌ها مطمئن بودند که من نه به آن‌ها، نه به فرهنگ و نه به فعالیت‌شان به عنوان یک آسیب یا معضل شهری نمی‌نگرم، بلکه علاقه‌مندم به عنوان یک واقعیت متفاوت بیشتر درباره‌اش بدانم؛ بدون اینکه قبل از شناخت، به خود اجازه‌ی ساختن پیش فرض و یا ارزش‌گذاری داده باشم. بدون این ورود بی‌طرف رابطه‌ی تحقیق نمی‌توانست ادامه پیدا کند. بی‌طرفی اخلاقی پژوهش از یک سو، بی‌طرفی نظری از سوی دیگر هدایت‌گر مشاهدات مشارکتی چهار راه بود. به عبارتی دیگر، هیچ نکته و یا مورد خاصی توجه پژوهش‌گر را نباید بیشتر از دیگری جلب کند. طبق روش «مشاهده‌ی شناور»^۲، به هنگام مشاهده در فضای شهری، نگاه و توجه مشاهده‌گر می‌بایستی مدام در حال چرخش باشد و هم‌زمان با تمام تحرکات فضای خیابان‌ها به جا شود. بدین ترتیب، تمام تعاملات بدون ارزش‌گذاری و ترجیح می‌بایست ثبت شود.

در هر موقعیت تحقیق باید زبان کودکان مخاطب را به کار گرفت. البته، اجرایی کردن این پیشنهاد ساده نیست، خصوصاً برای تحقیق‌های میدانی که زمان کافی نمی‌گذارند و می‌خواهند با صرف جمع کردن چند نکته شفاهی یا کتبی به داده‌هایی در مورد زندگی روزمره کودکان برسند. در این مورد، محققان نام برده در بالا، و بسیاری از جامعه‌شناسان کودکی، بکارگیری ابزارهای غیرکلامی، مثل تکنیک‌های بصری و گرافیکی، را پیشنهاد می‌کنند. درخواست از کودک که به وسیله‌ی عکس، نقاشی یا اشکال گرافیکی تعبیر خود از محیط اطراف را نشان

۱- «هادورگر» یعنی کسی که با سماجت زیاد گدایی می‌کند. این واژه، با تغییر تلفظ از زبان گفتاری به نوشتاری، از دایره لغات خود کودکان و مادرانشان گرفته شده است.

دهد، از روش‌هایی است که مورد استقبال قرار گرفته است. گفته می‌شود که از آن جایی که زبان و گفتگو ابزاری بزرگسال محور است، بهتر است به دیگر راه‌های ارتباطی با کودک روی آورد. برخی معتقدند که نقاشی کردن یکی از ابزارهای ارتباطی بسیار مناسب برای کودکان است، چنانکه آن‌ها در میان هم‌سالانشان اغلب از این وسیله برای مکالمه استفاده می‌کنند. هرچند که توضیحات و ارتباط کلامی را که هم‌زمان رد و بدل می‌شود نمی‌توان نادیده گرفت. داده‌ها صرفاً عکس‌ها یا نقاشی‌های تمام شده نیستند، جملگی اتفاقاتی که هنگام تولیدشان رخ می‌دهد باید به عنوان داده‌های مهم برای فهم تفسیر کودک از محیط اطرافش ثبت شوند.

هم‌زمان با تمرکز بر تولیدات دنیای کودکی، تمام روابط قدرت (بین کودک و بزرگسال، بین کودکان، بین بزرگسالان) باید در نظر گرفته شود. مهم‌تر از آن لزوم تحلیل روابط قدرت ناموزونی است که بین محقق بزرگسال و کودک برقرار می‌شود. شرایط تحقیق و حضور محقق برای مشاهدات میدانی، در روند تحلیل قوم‌شناسی از جایگاه بسیار مهمی برخوردار است و این امر در خصوص تحقیق با کودک باید حتماً از زوایای متفاوتی مورد بررسی قرار گیرد. از نکاتی که کریستنسن و جیمز سعی می‌کنند در مطالعات کودکی رواج دهند، مدنظر داشتن خصلت بین‌الذهانی هر فرد مورد مطالعه است. آن‌ها به طور کاملاً عینی نشان می‌دهند که کودک نیز در طی زمان تحقیق از این خصلت برخوردار است. بدین معنی که نه تنها شرایط تحقیق را تعبیر و تفسیر می‌کند و در آن تاثیرگذار است بلکه در مواردی، سیر تحقیق باعث می‌شود که او بازتاب‌های جدیدی را از زندگی روزمره‌ی خود مشاهده کند. تمام این بده‌بستان‌های موقعیت تحقیق باید با ظرافت و با توجه به محیط اطراف کودک (مدرسه، محیط‌های آموزشی، زمین بازی، خانه، و ...) مورد تحلیل قرار بگیرد. از این رو کریستنسن و جیمز پیشنهاد می‌کنند که از لفظ «تحقیق با کودک» به جای لفظ «تحقیق بر کودک» استفاده شود.

بدنه اصلی مقاله شامل یافته‌های پژوهش و تحلیل

جدال هویتی در پارک

بخش اول این پژوهش به مطالعه‌ی کودکان مهاجر و رابطه‌ی آن‌ها با فضای شهری محله‌ی میزبان‌شان می‌پردازد. لازم به ذکر است که این زاویه‌ی ورود به دنیای کودکی کودکان مورد نظر بی‌دلیل نبود. از آن جایی که اکثر این کودکان برای کمک به درآمد خانواده‌هایشان به کار دستفروشی در سطح شهر و یا در کارگاه‌ها مشغول بودند، به طور مستقل در شهر یا محله تردد داشتند و حضورشان در فضای شهری قابل توجه می‌نمود. تعدادی از آن‌ها که به طور مداوم کار نمی‌کردند، در ایام تابستان به فعالیت‌هایی از این قبیل می‌پرداختند. پس برخی از آن‌ها کمک هزینه‌ی خانواده بودند و برخی برای بدست آوردن تسهیلات بیشتر برای خود (مثل خرید

دوچرخه یا موبایل) کار می‌کردند. نکته‌ای که باید مدنظر داشت این است که به خاطر بافت محله‌های جنوب شهرتهران (تعداد قابل توجه مغازه در خیابان‌ها و نزدیکی اماکن مورد نظر (خانه، مدرسه، کلاس، نانوايي، پارک، ...) حتی کودکانی که کار نمی‌کنند حضور بسیار پررنگی در فضای عمومی محله دارند. در مقایسه با کودکان محله‌های شمال تهران، می‌توان گفت که این کودکان رابطه‌ای ماهرانه و مستقل از بزرگسال با فضای شهر دارند. با اعتماد به نفس در کوچه‌های آن پرسه می‌زنند، خرید می‌روند و بازی می‌کنند. به عبارتی دیگر، فضای محله یکی از فضاهایی است که در آن بخش قابل توجهی از روزمره‌شان را سپری می‌کنند. از این‌رو، نگاه پژوهش به این سمت چرخید و این سؤال مطرح شد که آیا فضای محل در ساخت دنیای این کودکان نقشی دارد؟ اگر دارد، این نقش در چه سطحی مطرح شده، چگونه تعریف می‌شود و طی چه فرآیندی پدیدار می‌شود؟ پس، می‌بایستی توصیف و تفاسیر کودکان را از این فضا شنید و فعالیت‌هایشان را در آن مشاهده کرد تا معلوم شود معنابخشی در بین کودک و این فضای شهری صورت می‌گیرد یا نه.

کودکان مهاجر مورد نظر این پژوهش، اغلب، به خاطر موقعیت اقامتشان به عنوان اتباع خارجی، از مدرسه رفتن محروم بودند و در مدارس سازمان‌های غیردولتی محله‌شان، تعدادی کلاس آموزشی را دنبال می‌کردند. همان‌طور که قید شد، نقش بسزایی در اقتصاد و امور ساماندهی خانه داشتند. گاهی نگهداری از بچه‌های کوچک‌تر و خرید روزمره توسط آن‌ها انجام می‌گرفت. ولی باید یادآور شد که همه‌ی کودکان وظایف و روزمرگی مشابهی نداشتند. هرکدام، با توجه به تعداد افراد خانواده، موقعیت شغلی والدین، و وضعیت اقامت تجربه‌ی زیست متفاوتی داشتند. پس چرا ما این کودکان را به شکل یک گروه فرض می‌کنیم و قصد داریم تولیدات نمادین مشترکی در روزمره آن‌ها جستجو کنیم؟ رابطه‌ی پژوهش‌گر با این کودکان از یکی از فضاهای آموزشی و مشخصاً از یک کلاس شروع شد. همان‌طور که قید شد بعد از انجام پروژه‌ی نقشه‌ی ذهنی کودکان از فضای محله، که جای‌گاه ویژه‌ی پارک را نمایان کرد، ارتباط نزدیک برخی از کودکان با هم نیز مشخص شد. در حقیقت، شکل‌گیری دوستی‌ها و یا گروه همسالان که باهم به پارک می‌رفتند یا در محل پرسه می‌زدند، تحت تأثیر چند عامل بود: فضای آموزشی که آن‌ها را در یک کلاس قرار داده بود، آشنایی‌های خانوادگی و قومی و روابط همسایگی. پس تشکیل این گروه، صرفاً برخاسته از انگیزه‌ی خود کودکان نبود. در این گروه شاهد حضور دختران و پسران بودیم و اغلب خواهران و برادران کوچک‌تر و بزرگ‌تر هم به آن‌ها می‌پیوستند. پس تفکیک سنی و جنسیتی خیلی بارزی وجود نداشت. کودکان تقریباً از ۸ تا ۱۵ ساله بودند. لازم به ذکر است که بعد از این سن، تفکیک‌های جنسیتی و سنی پررنگ‌تر می‌شوند.

طی گشت و گذارهایی که در کنار کودکان در فضای محله انجام شد و پس از جمع‌آوری تفاسیر و توصیف‌های آن‌ها از این محیط، چند نکته‌ی اساسی از سخنانشان بروز کرد. اول شاهد این بودیم که کودکان برای نقاط مختلف محله ارزش‌گذاری‌های متفاوتی قائل‌اند. سپس دقیق‌تر شدیم و دیدیم که فضای محله به طور مشخص به دو بخش، با ارزش‌گذاری‌های مثبت و منفی تقسیم شده‌است. کودکان برخی از این فضاها را نامطلوب می‌دانستند و برخی را خوشایند. در تمام مدتی که از محله صحبت می‌شد، ما شاهد این دسته‌بندی دو گانه بودیم. پس بیشتر عمیق شدیم تا ببینیم در بازنمایی کودکان چه عواملی مثبت و منفی یا مطلوب و نامطلوب را تعریف می‌کند.

کودکان از فضاهایی که نامطلوب یا ترسناک می‌دانستند به طرز محسوسی اجتناب می‌کردند. اگر مجبور بودند از آن‌جا عبور کنند، سریع رد می‌شدند، ساعات خاصی را انتخاب می‌کردند و سعی‌شان بر آن بود که تنها نباشند. حضور «معتادان» و «غربتی‌ها» دو عامل اصلی این ارزش‌گذاری بود. مصرف‌کنندگان مواد مخدر که مصرف مواد و زندگی‌شان در فضاهای عمومی سپری می‌شود، بستری بوجود می‌آورند که از نظر زمانی، بصری، اخلاقی و بهداشتی با دیگر فضاها هم‌خوانی ندارد. این بستر برای کودکان ترسناک و نامطلوب است. آن‌ها بارها از ترسشان نسبت به «معتادان» گفتند^۱.

«معلم^۲: شماها تو این پارک بازی می‌کنین؟

همه‌ی بچه‌ها: نه زیاد خانوم، نه!

معلم: چرا؟

مریم: عادت نداریم خانوم. اینجا خیلی معتاد زیاده.

فرزاد: بعضی وقتا می‌اومدیم. اون روز مریم با هامون قهر کرد اومد رو اون صندلی نشست. مریمو یه معتاد دنبال کرده بود. بعداً گفت: «یه معتاد دنبال کرده». بعد هممون جمع شدیم رو چمن، شهرداری [نگهبان پارک] هم بود، بعد فرار کردیم اومدیم خونمون.

معلم: مریم چرا قهر کرده بود باهاتون؟

فرزاد: خانوم می‌گفت این بازی به درد نمی‌خوره بریم یه بازی دیگه.

معلم: چرا قهر کرده بودی؟

مریم: منو فریبا که خیلی دوستای خوبی هستیم، بعد فریبا هی گفت که من این بازی رو خیلی دوست دارم. بعد منم گفتم: «من آگه تو دوست داری من دوست ندارم». من رفتم رو اون

۱- در مدت پژوهش هیچ موردی از برخورد خطرناک مصرف‌کنندگان مواد مخدر با کودکان مشاهده و یا شنیده نشد.

۲- در اینجا از خانم ب. بندری به خاطر کمک‌هایش برای به ثمر رسیدن این پژوهش تشکر می‌کنم.

صندلی بغل چمن نشستیم. بعد یه موتوری با دوتا مرد نشسته بودن، اومدن دنبالم. دویدم رو چمن همه‌ی بچه‌ها دورم جمع شدن. منم خیلی گریه کردم.

معلم: چرا گریه کردی؟

مریم: ترسیده بودم خانوم.

معلم: از چی؟

مریم: فکر کردم منو می‌برن.

(چند ثانیه سکوت)

معلم: [...] فرزاد شماها وقتی دیدین موتوری اومده دنبال مریم چی کار کردین؟

فرزاد: ا... مریمو صدا کردیم تا بیاد داخل

معلم: داخل کجا؟

فرزاد: داخل چمن. دورهم جمع شدیم بعد رفتیم پیش شهرداری تو چمن، بعد که موتوری رفت ما رفتیم خونمون^۱.

بسیاری از بن‌بست‌ها، کوچه‌های باریک، پارک‌ها، پل‌های عابرپیاده و دیگر معابر نیز به علت حضور معتادان اجتناب می‌شوند. فضای نسبتاً بسته‌ی پل عابر در صورت حضور مصرف‌کنندگان مواد مخدر برای کودکان بسیار وهمناک است. خیلی از این ترس‌ها از طریق گفته‌های خود کودکان، ابعاد وسیعی پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، همه‌ی کودکان تجربه‌ی خشونت یا برخورد نامطلوب را با یک مصرف‌کننده‌ی مواد مخدر نداشته‌اند، ولی روایت‌هایی که، گاه برگرفته از واقعیت، گاه برگرفته از تخیل، در بین کودکان رد و بدل می‌شود، این دغدغه‌ها را مطرح کرده و به اشتراک می‌گذارد. از سویی، تجربه‌ی شهری برخی از این کودکان در برخورد با مصرف‌کنندگان مواد یا دیگر بزرگسالان، باعث پرداخت چنین ملاحظه‌هایی می‌شود. از سوی دیگر، تاریخ شهری محله و روایت‌هایی که به صورت تاریخ شفاهی به آن هویت می‌بخشد، در پرداختن بازنمایی‌های کودکانه بی‌تأثیر نیست. تاریخ شفاهی محله، آن را به عنوان محیطی غیراخلاقی، آلوده و خطرناک معرفی می‌کند. جایی که فقط مهاجرین و اقشار ناپایدار اقتصاد کلان، به طور موقت در آن مستقر می‌شدند^۲. این بازنمایی‌ها بخشی از هویت شهری محله هستند که توسط کودکان دریافت و بازپرداخت شده، کم‌کم منجر به تولید ارزش‌های جدید می‌شوند. برخی از فضاهای محله و برخی از افراد بدین ترتیب اجتناب می‌شوند و این

۱- چکیده‌ای از مکالمات ضبط شده هنگام گردش در محل- مهر ۱۳۹۰.

۲- محله‌ای که از آن یاد می‌شود، دروازه غار سابق و هرنندی امروزی است.

ارزش‌گذاری بین کودکانی که در محل، مدرسه و یا پارک با هم در ارتباط هستند به سرعت انتقال پیدا می‌کند.

علاوه بر تاریخ شفاهی محله، انتقال ارزش‌های فرهنگی توسط والدین به کودکان غیرقابل انکار است. در مورد کودکانی که در این پژوهش شرکت کردند، تا حدی شاهد هدایت رابطه‌ی کودک با فضای شهری توسط والدین بودیم. به طوری که، از اولین برخورد مستقل کودک با فضای شهری، والدین او را نسبت به برخی خطرهای احتمالی و «فرهنگ غیراخلاقی خیابان» آگاه کرده و به او هشدار می‌دهند که از آن‌ها فاصله بگیرد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین فرهنگ خانواده‌های مهاجر و شهر و محله مورد نظر تناقض‌هایی وجود دارد، که آن‌ها سعی می‌کنند از مواجهه‌ی کودکانشان با آن ممانعت کنند. از آن جمله، اعتیاد، خطرهای ناشی از گم‌نامی در فضاهای ناشناس و تماس کودک با فرهنگ و زبان گستاخانه‌ی خیابان را می‌توان نام برد. دومین عامل اجتناب از برخی فضاهای محله و جدال اصلی کودکان مهاجر با رفتارهایی که متناقض با فرهنگشان بود، هنگام برخورد با «غربتی‌ها» بروز می‌کرد. تأثیر فرهنگ خانوادگی-قومی و ارزش‌های اخلاقی در تدوین فرهنگ کودکی در طی این برخورد بهتر نمایان می‌شود.

«معلم: چرا تو این پارک بازی نمی‌کنی فرزند؟»

فرزاد: همش غربتی و اینان. ما می‌ریم پارک بغل خونمون، همه هستن افشین، سعید

معلم: غربتیا یعنی کیا؟

(سکوت)

فرزاد: همممم، یه جوری همین لباساشون فرق داره، مثلاً بعضی‌هاشون دمپایی نمی‌پوشن. دعوا می‌کنن و مثلاً از اون پارک بیان تو این پارک دعوامون می‌کنن. مثلاً توپ داشته باشیم توپمون

[ا] و یا دوچرخمون [ا] و می‌گیرن آزمون: *مطالعات فرهنگی*

ستاره: طرزلباساشون یه جور دیگست.

معلم: چه جوریه مثلاً؟

ستاره: همممم، یعنی بزرگاشون مادرشون اصن نه چادر می‌پوشن نه مانتو... یه دامن می‌پوشن و با یه پیرهن میان بیرون.

معلم: خوب بعد پسرشون چه جوری‌اند؟

فرزاد: پسرشون همینجور همیشه می‌خوان دعوا کنن، ام، مثلاً توپی که ندارن میان از ما می‌گیرن، میان دعوا می‌کنن از ما می‌گیرن.

ستاره: به روزم از بازی اومده بودیم، دست جواد اینا توپ بود، توپو ازشون گرفتن. هرچی جواد گفت: «توپمونو بده!»، با جواد دعوا کردن. گفت: «توپ ماست». جواد گفت: «اشتباهی گرفتی، توپ منه شما گرفتین».

فرزاد: رضا رم زدن بعد همسایه جلویی مدرسمون [...] شوهرش اومد توپو ازشون گرفت. ستاره: خانوم اینجا زمین غربتیاست. هرروز اینجا ورزش می‌کنن. مام که بیشتره وقتا از اون طرف میایم اینجا رد می‌شیم. غربتیا خیلی به ما فحش و اینا می‌دن. ما که می‌گیم هیچی نمی‌فهمیم. بعضی اوقات که خیلی فحش پدر مادر می‌دن مام عصبانی می‌شیم.^۱

این روایت‌ها حاکی از تجربیات پرجدال کودکان مهاجر با همسایگان‌شان است. از خلل صحبت‌هایشان می‌توان دو انتقاد اصلی‌شان را، به گروهی که از آن به عنوان «غربتیا» یاد می‌کنند، دید. (۱) نوع پوشش، (۲) اخلاق پرخاش‌گر و تحریک‌آمیز. برای عمیق‌تر شدن در این اختلافات، لازم به ذکر است، که غربت‌ها یا، طبق سخنان ساکنین محله، غربتی‌ها، به خاطر فرهنگ قومی گروهشان، رفتارهای بسیار متفاوتی در رابطه با فضای عمومی و شهری دارند. به خاطر تاریخ قومی‌شان که از جابه‌جا شدن مداوم آن‌ها به شکل دوره‌گردی حکایت دارد، اعضای این گروه نوع ارتباط با فضا و قلمروسازی‌شان دستخوش منطق متفاوتی است که اغلب با معیارهای گروه‌های یکجانشین در همسایگی‌شان در تناقض است. بسط این مطلب از حوصله‌ی این مقاله خارج است. در این‌جا صرفاً به این پدیده اشاره خواهیم‌داشت که قلمروسازی غربت‌ها در فضاهای عمومی، به شکل گروهی و با استفاده از پرخاش نسبت به دیگر افراد حاضر است. البته، این پدیده صرفاً نتیجه‌ی فرهنگ تاریخی این گروه نیست. رفتار تبعیض‌آمیز همسایگان‌شان و جامعه‌ی وسیع‌تر، به خاطر تفاوت‌هایی که این گروه داشته و دارند، در واکنش پرخاش‌گر آن‌ها بی‌تأثیر نیست. بدین شکل که غربت‌ها، همان‌طور که بسیاری آن را تعبیر می‌کنند^۲، همیشه غریبه فرض شده‌اند. تفاوت‌هایشان هرگز توسط جوامع روستایی و شهری پذیرفته نشده. آن‌ها را نه تنها غریبه بلکه بی‌اصل و نسب فرض کرده‌اند. بدین ترتیب، هنگام برخورد با گروهی مهاجر که غریبه بودنش واضح و تأیید شده است، گروه غربت از جایگاه نسبتاً تثبیت شده‌تری برخوردار است. در طی برخورد کودکان مهاجر با این گروه، غربت‌ها تمام رفتارهایی را که به عنوان خارجی تجربه کردند، نثار مهاجران افغانستانی می‌کنند. برای اولین بار، غربت‌ها ایرانی تلقی می‌شوند و می‌توانند عده‌ای را به عنوان خارجی ترد کنند. آن‌ها با پرخاش سعی می‌کنند به مهاجران ثابت کنند که هیچ جایی ندارند و در فضای عمومی محله

۱- چکیده‌ی مکالمات ضبط شده با کودکان- مهر ۱۳۹۰.

۲- افشارسیستانی ا، (۱۳۷۷). فرموشی ب، (۱۳۸۶)، (1914), Ivanow W., (1978) ; Digard J.P.,

همیشه در معرض غضب هستند. رفتاری که به شکل بسیار عینی در روایت کودکان در بالا آمده است.

رفتار پرخاش‌گر غربت‌ها از یک طرف، حضور «غیراخلاقی‌شان» در فضای عمومی از طرف دیگر، دلایل عمده‌ای هستند که کودکان مهاجر را به اجتناب از آن‌ها تشویق می‌کنند. ارزش‌گذاری کودکان مهاجر در مورد نوع پوشش زنان غربت، کاملاً برگرفته از فرهنگ خانوادگی و دینی‌شان است که از طریق والدینشان به آن‌ها منتقل می‌شود. کثیفی، ظاهر و استفاده‌ی ناسازگار از فضای عمومی ارزش‌هایی هستند که فرهنگ خانواده‌های مهاجر این محله نمی‌پذیرد و کودکان را به فاصله گرفتن از آن تشویق می‌کند. ورای ارزش‌های دینی، تعریف استفاده از فضای عمومی، تجربه‌ی برخوردهای متمادی برخی از کودکان با همسایگان‌شان در شکل‌دادن به بازنمایی‌های ذهنی کودکان مؤثر است. بدین ترتیب، با داشتن زمینه‌ی فرهنگی و تجربه‌های واقعی، ذهنیتی در بین کودکان مهاجر از همسایگان‌شان ساخته می‌شود که به رفتارشان در فضای محله سمت و سو می‌دهد. اجتناب از برخی معابر و پناه بردن به فضاهایی که با ارزش‌های کودکان هماهنگ باشد، مثل پارک، نتیجه‌ی ذهنیت شهری این کودکان است.

یکی از پارک‌های محله، از ارزش‌گذاری مثبت کودکان برخوردار بود. آن‌ها اعتقاد داشتند که این فضا از حضور «معتادان» خالی است چون متعلق به خود و دوستان‌شان است. آن‌ها از پارک مورد نظر نه تنها به عنوان جایی که با «دوستانشان» می‌روند یاد می‌کردند بلکه به آن ضمیر مالکیت اضافه می‌کردند و تحت عنوان «پارک خودمون» سخن می‌گفتند.

«سعید: خانوم پارک مارو می‌خوانین ببینین؟ خانوم پارک مارو دیدین؟»

من: نه

سعید: اینجا نه. بیا ببین

من: این بقیه‌ی پارک بهاران نیست؟

سعید: خیلی بزرگه. از همه‌ی پارکا این بزرگتره. این جا تیله بازی می‌کنیم.

فرشید: خونه اسماعیل اینا همین جاهاست.

من: بچه‌ها بریم اونور این جا سُرنگ مُرنگ هست.

فرشید: این جا نیست معتاد. اونوره.

معلم: میان این جا؟

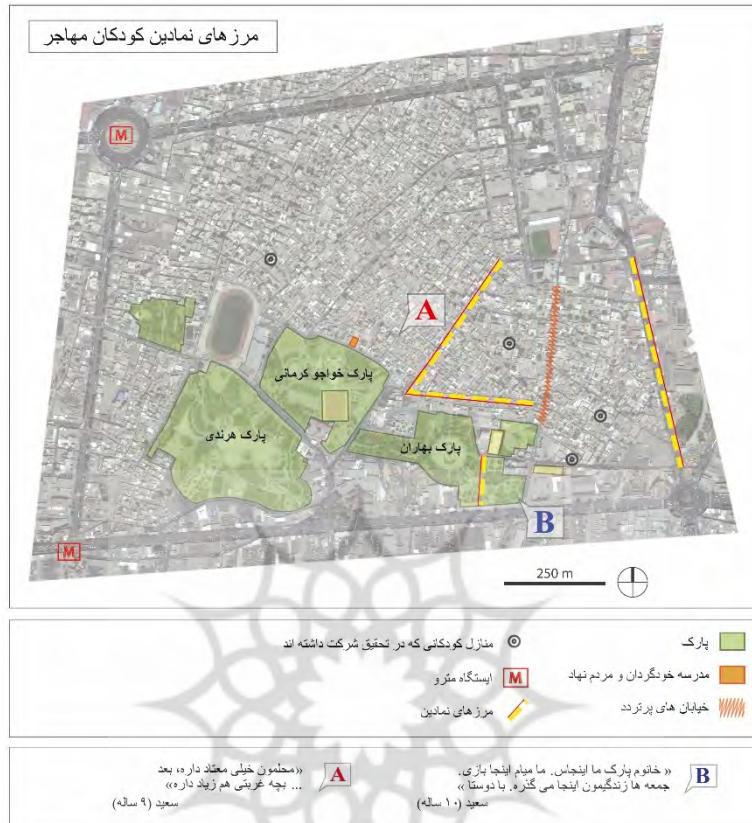
ستاره: میایم اینجا بازی می‌کنیم. روزای جمعه کارمون اینجا می‌گذره دیگه.

فرزاد: روزای جمعه از صبح تا شب همین جاییم.^۱»

۱- چکیده‌ی مکالمات ضبط شده با کودکان هنگام گردش در محل - مهر ۱۳۹۰.

پارکی که کودکان از آن نام می‌بردند بسیار وسیع بود و مساحت زیادی از محله را دربر می‌گرفت. درحالی که کودکان تنها از بخش بسیار کوچکی از آن استفاده می‌کردند. بخش‌های دیگر این پارک توسط دیگر ساکنان محله که کودکان با آن‌ها رابطه‌ی جنجالی دارند (معتادان و غربت‌ها) استفاده می‌شود. با این حال، این بخش مشخص از پارک را کودکان از آن خود کرده و به اختصاصی بودنش باور دارند. این قسمت از پارک به طرز غیرملموسی از دیگر قسمت‌های پارک جدا است -یعنی هیچ مرز فیزیکی آن را متمایز نمی‌کند- و ویژگی‌های خاص خودش را داراست (تصویرشماره ۱). برای مثال کودکان معتقدند که در این قسمت، معتادان عبور و مرور نمی‌کنند. کودکان غربتی هم اگر بیایند، تعدادی از کودکان بزرگ‌تر با آن‌ها دعوا کرده و از محیط بازی بیرون‌شان می‌کنند. این بخش از پارک، بازی‌های مخصوص خودش را دارد. تیله‌بازی، کارت بازی و بازی دیگری که به «بازی افغانی» معروف است، از فعالیت‌های ثابت و شناخته‌شده‌ی این پارک هستند. کودکانی که به آن‌جا می‌آیند یا این بازی‌ها را بلدند و وارد گروه می‌شوند یا مدتی باید به تماشا بنشینند. کودکانی که برخی از ضوابط را رعایت نمی‌کنند، مثلاً طبق عادت کودکان غربتی در حوض‌های پارک آبتنی می‌کنند، با اعتراض جدی کودکان مواجه خواهند شد که آن‌ها را از قسمت خودشان بیرون خواهند کرد.

با توجه به این مطالعه‌ی موردی، شاهد بودیم که گروهی از همسالان که به دلیل تردد در فضاهای مشابه و ارتباطات خانوادگی و همسایگی تشکیل شده، با دریافت اطلاعات تاریخی، فرهنگی، ارزشی از محیط خانواده و از محیط شهری به بازسازی تعریف و تفسیر خود از محله‌اش می‌پردازد. این بازسازی، بازنمایی‌هایی را به دنبال دارد که از طریق روایت کودکان، عادات روزمره‌شان در فضای محله، رفتارهای مکررشان و کدهایی که در بینشان جریان دارد قابل رویت است. بدین ترتیب شاهد کنش‌گری کودک به عنوان ساکن محل که به آرامش، امنیت و بهداشت محیط زندگی‌اش اهمیت می‌دهد هستیم. همچنین شاهد شکل‌گیری هویتی شهری هستیم که در مقابل جدال با دیگر اقشار ساکن محله، از طریق قلمروگستری در فضای فیزیکی محله، خود را تثبیت می‌کند. اعمال یک سری کنش‌های گروهی و عادات روزمره بر روی فضای فیزیکی مصداق قلمروگستری است که در این فرآیند ادغام، کودکان موردنظر از آن بهره می‌برند. استفاده‌ی روزافزون مردان کودکان از فضای این پارک نیز قابل مشاهده است.



تصویر شماره ۱: نقشه‌ی توصیفی محله‌ی هرندی

رقابت قاعده‌مند در چهارراه

در قسمت دوم این پژوهش به مطالعه‌ی دنیای کودکانی پرداخته شد که به مدرسه نمی‌روند و روزمره‌شان به هادوری^۱ برسر چهار راه‌های شهر می‌گذرد. فروش گل و فال، پاک کردن شیشه‌ی ماشین‌ها و حاجی‌فیروزی در ایام نوروز از دیگر فعالیت‌های این کودکان در چهارراه‌هاست. آن‌ها معمولاً توسط مادران و یا زنان خاندان‌شان (اغلب خاندان پدری) به چهارراه‌ها آورده می‌شوند. ساماندهی کار در چهارراه تحت نظارت زنان اجرا می‌شود. کودکان تقریباً هرگز به تنهایی به چهار راه نمی‌روند. خواهر و برادران بزرگتر یا عمو، عمه، خاله‌هایی که هنوز بزرگسال محسوب نمی‌شوند، می‌توانند جای مادران را پر کنند. در غیر این صورت اگر کودک به تنهایی به سرکار فرستاده شود، اغلب به کار در بازار یا مترو مشغول خواهد شد و

۱- گدایی با سماجت (تعریف برگرفته از لغت‌نامه‌ی دهخدا). این واژه توسط خود افراد مورد نظر استفاده می‌شود.

فضای کار او به کلی تغییر خواهد کرد. یکی از دلایل این تقسیم‌بندی مواظبت از کودک است. زنان نه تنها امنیت کودک را فراهم می‌کنند، با نظارت خود از راندمان قابل قبول کار کودکان اطمینان خاطر حاصل می‌کنند. کودکی که به تنهایی به سرکار برود همیشه درآمدش از وقتی که ناظری دارد کمتر است. تحلیل روابط بین زنان و کودکان هنگام کار در چهار راه، خود نیازمند مطلب مفصل دیگری است. در اینجا صرفاً باید این نکته ذکر شود که زنانی که مسئولیت کار کودکان را بر عهده دارند توقع زیادی از آن‌ها دارند و هر کودک به نسبت میزان درآمدش تحقیر و تهدید می‌شود. کودکانی که سر یک چهارراه با هم کار می‌کنند، از طریق روابط خانوادگی به هم مرتبط هستند و یکدیگر را به خوبی می‌شناسند. ولی از آنجایی که همه برای یک خانواده کار نمی‌کنند و هر کودک موظف است مقدار تعیین شده‌ای پول برای خانواده‌ی خود جمع‌آوری کند، رقابت چشم‌گیری بین کودکان خانواده‌ها برقرار می‌شود؛ به ویژه وقتی تعداد کودکان سربیک چراغ به پنج نفر می‌رسد. در اینجا به تعاملات متقابل بین این کودکان در حین کار پرداخته شده تا ساماندهی روابط جنجالی و پیرقابت نمایان شود.

اگر کودکان سر یک چهار راه از یک خانواده باشند، یا سرچراغ‌های متعدد قرار داده می‌شوند یا سر یک چراغ. در این‌جا معمولاً کودک هادورگری که از همه قدرت فیزیکی و جذبه‌ی بیشتری دارد می‌تواند جایگاه مورد علاقه‌ی خود را انتخاب کند و دیگر کودکان با توجه به جایگاه او جای خود را انتخاب می‌کنند. معمولاً، هر خط متعلق به یک کودک است و دو کودک فقط در صورت همکاری برای یک خانواده روی یک خط با هم کار می‌کنند. در غیراین صورت، اگر چهارراه شلوغ باشد و خط خودروها از چندین متر فراتر برود، کودکان ممکن است در سراسر یک خط پخش شوند. با این حال، این تقسیم‌بندی به خط و زمین بر نمی‌گردد، این خودروها هستند که مرزهای قلمرو هر کودک را مشخص می‌کنند (تصویر شماره ۲). از این رو، این جاگیری‌ها هرگز ثابت نیست. برای مثال، یکی از مهمترین اهداف چهارراه، پول گرفتن از «ماشین خارجی» (ماشین‌های آخرین مدل) محسوب می‌شود. به محض ورود یک خودرو لوکس به چهارراه، کودکان خط و جایگاه خود را رها کرده و به سمت ماشین لوکس می‌دوند. در این جا، رقابت اصلی در این خلاصه می‌شود که کودک قبل از رقیبانش لوکس‌ترین خودرو را ببیند و اولین نفری باشد که به سمتش رفته و درخواست پول کند. در هر صورت به محض اینکه دیگر کودکان خودروی آخرین مدل را ببینند به سمتش می‌دوند و رقابت در مقطع دیگری از سرگرفته خواهد شد. از این رو، برای موفق شدن و به پول رسیدن، کودکان به روش‌هایی از قبیل هل دادن، فریاد زدن و درگیر شدن به شکل بدنی و زبانی متصل می‌شوند. دعوا در مقابل خودرو و راننده‌ی آن با اخلاق هادورگری تناقض دارد و مسئولین بزرگسال با این روش، به شدت مخالفت و کودک را از متصل شدن به آن منع می‌کنند. بنابراین، برای اینکه شرایط

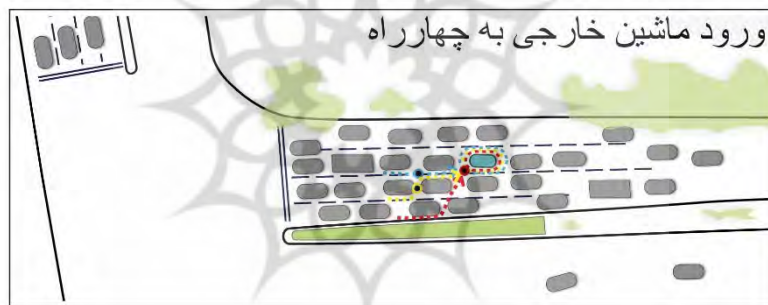
چهار راه پر بار بودن خود را حفظ کند، کودکان برای خود موازینی وضع کرده‌اند تا از پس این موقعیت پرقابلیت بر بیایند. یکی از قواعد مقرر در چهارراه توسط کودکان، «اسم آوردن» است.



تصویر شماره ۲: موقعیت‌ها دورگران در چهارراه

فاطمه در توضیح اسم آوردن می‌گوید: «مثلاً بگه این ماشین واسه منه، اون ماشین واسه تو». وقتی کودکی اسم می‌آورد، یعنی بلافاصله بعد از رویت یک خودروی جذاب با صدای بلند فریاد می‌زند و اعلام می‌دارد که اولین کسی است که حضور چنین خودرویی را متوجه شده، پس امتیاز اولیه برای رفتن به سمت راننده از آن اوست. در این صورت، کودکان دیگر به طور ضمنی موافقت می‌کنند که عقب بایستند و کودکی که اسم آورده اول به سمت خودرو برود. سپس وقتی پولش را گرفت و کنار رفت، کودکان دیگر به نوبه‌ی خود بخت خود را می‌آزمایند. بدین ترتیب، کودکی که اسم می‌آورد به نوعی قلمرو موقتی خود را تعیین می‌کند. او با قدرت مؤثر

زبان، همان‌گونه که آستین (۱۹۶۲)^۱ از کنش‌های گفتاری صحبت می‌کند، به‌وسیله‌ی نام بردن، باعث ایجاد دو اتفاق مهم می‌شود که به ساماندهی فضای چهارراه کمک می‌کنند: (۱) او مانع هجوم رقیبانش به سمت خودرو مورد نظر می‌شود، و شانس گرفتن پول بیشتر را برای خود بالا برده، اخلاق هادوری را رعایت می‌کند. (۲) قدرت خود را بر فضای چهارراه تحمیل کرده و قلمروسازی می‌کند. به عبارت دیگر، لفظ کودک هم بر روی دیگر افراد حاضر و هم بر روی فضا تغییر ایجاد می‌کند. فضا البته در اینجا به معنای مطلق آن نیست. منظور از فضای چهارراه، تقسیم قلمرو به شکلی است که در حالت عادی برای کودکان هادورگر تعریف شده‌است. قدرت کلامی کودک و تعیین قلمرو بر روی فضا از طریق عناصر متحرکی که خودروها هستند، اتفاق می‌افتد. اجرایی کردن کنش فردی بر فضا از طریق خودروها، به سان «قلمروسازی روان» کودک در چهارراه است (تصویر شماره ۳). توافق غیرعلنی کودکان بر سر این قاعده با استفاده‌ی مکررشان از آن توجیه می‌شود و تقسیم نمادین فضای پرقابلیت کار را به تصویر می‌کشد.



تصویر شماره ۳: قلمروسازی روان کودکان در چهارراه

اثبات این مهم که قاعده‌ی اسم بردن یک ابداع کودکانه است در برخورد مخالفانه‌ی مادران و زنان مسئول قابل رویت است. در واقع، مادران از این توافق کودکان رضایت ندارند و آن را مانع کسب مناسب کودک می‌دانند. زنان مسئول معتقدند که: «[با لحنی معترض] هروقت اسم می‌آرن هیچی گیرشون نمیداد. دفعه‌ی پیش هی اسم می‌آوردن، هیچی کار نکردن»^۲. مادران تمام سعی‌شان بر حفظ قدرت مطلق‌شان در چهارراه است تا کودکان به حد کفایت کار کنند و

1- Austin, J. L.

۲- «کار کردن» در موقعیت چهارراه مترادف پول درآوردن و درآمد است. کار نکردن یعنی درآمد نداشتن.

۳- توضیح مادر کودکان- اسفند ۱۳۹۲.

جرات اعتراض و یا فرار پیدا نکنند. بدین جهت، از این که کودکان در بین خودشان ساماندهی مستقلی داشته باشند رضایت ندارند. درعین حال، از آن جایی که «اسم آوردن» شانس برخی از کودکان را کمتر می‌کند، زنان آن را مانعی برای درآمد مناسب می‌دانند.

قاعده‌ی دیگری که کودکان برای ساماندهی به رقابت چهار راه به اجرا می‌گذارند، بیشتر جنبه‌ی آیینی دارد و از دنیای بزرگسالان الهام گرفته شده. کودکان هادورگر شیوه‌های متنوعی را برای بدست آوردن توجه و پول سرنشینان خودروها به کار می‌گیرند. برخی از این شیوه‌ها، که سنتی‌تر هستند، از نسل‌های قبلی به کودک منتقل می‌شوند. برای مثال، نوع لباس پوشیدن، نوع تلفظ، گریه کردن یا رقصیدن از این قبیل هستند. ولی کودکان هم دست به ابداع شیوه‌های نوین می‌زنند. بوسیدن جلوی کاپوت خودروهای مدل بالا از آن دسته است. کودک از مقابل خودروی لوکس به آن نزدیک می‌شود، سرش را به سان سجده کردن روی کاپوت می‌گذارد، سپس، با جلو آوردن دست به سمت راننده می‌رود و درخواست پول می‌کند. بزرگ‌ترها با این حرکت مخالفانند و کودکانی را که دست به این کار می‌زنند، مسخره می‌کنند. گاهی به کودکان هشدار می‌دهند: «پولی که از ماچ کردن ماشین‌ها دربیاری نمی‌خوام». پس، بازم با رفتاری کاملاً کودکانه مواجهیم.

تفسیری که در این جا می‌توان از این کنش ارائه داد، به رفتاری بسیار متداول در دنیای بزرگسالان برمی‌گردد. آن‌ها مکرراً لفظ قسم خوردن را با ژست بوسیدن نشانی از برکت تکمیل می‌کنند. عبارت «به این برکت [قسم]» در میان بزرگسالان این کودکان بسیار شایع است. برکت که نشانی از فراوانی یا دستکم از نبود قحطی است، منشأ معنوی دارد و وجودی غیرمادی باعث زیاد و کم شدن آن می‌شود. برکت نشانی از خواست خیر خدا یا امامان است، پس جنبه‌ی معنوی دارد و به سان شاهی از دنیای مقدس می‌تواند به کمک گرفته شود. یعنی می‌تواند صحت و سقم یک قسم را تأیید کند. در ضمن، قسم خوردن با ارجاع به برکت، بدین معنی است که قسم خورنده به منشأ این برکت اعتقاد دارد و صداقتش را از این طریق به مخاطبش اثبات می‌کند.

در موقعیت چهارراه، و طی برداشتی «کودکانه» از این کنش آیینی، خودروی آخرین مدل به عنوان نشانی از برکت سرمایه‌ی سرنشین آن تلقی می‌شود. در ضمن، در موقعیت گدایی، کودک باید به طور پیوسته از نشانه‌ها و نمادهایی استفاده کند که درحین ارتباط برقرار کردن با سرنشین، او را متقاعد به دادن پول کند. تمام تکنیک‌های بدنی و کلامی کودک در جهت این هدف تنظیم می‌شوند. در مقطع برقراری ارتباط با رهگذران و سرنشینان، کودک وارد مکالمه‌ای

نمادین با مخاطبانش می‌شود. او نه تنها از نمادهای از پیش آموخته شده بهره می‌برد، بلکه خودش دست به تولید نماد می‌زند. در طی این فرایند، به خودرو منشأ معنوی می‌بخشد و از آن به عنوان نشانی که می‌تواند از دنیای تقدسات صحت خواسته‌اش را ثابت کند استفاده می‌کند. با بوسیدن خودرو کودک گویی به سرنشین می‌گوید: «به این برکت قسمت می‌دهم که دست من را رد نکن.» به عبارتی دیگر، برکت، در این جا خودرو، نشان خواسته‌ی خیر خدا یا امامان است. با به میان آوردن نشانه‌های مقدس، احتمال این که سرنشین درخواست کودک را رد کند کمتر است؛ چنانکه در روش‌های سنتی هادوری، ارجاع به مقدسات و به میان آوردن باورهای خیرین از جایگاه بسیار کلیدی برخوردار است. با تکیه به رفتارها و چارچوب ارزشی از خلال دنیای بزرگسالان و کار هادوری‌اش، کودک دست به تولید تعاریف جدیدی می‌زند که هم از نگاه کودک به دنیای بزرگسالان خبر می‌دهد و هم از پویایی خود کودک به عنوان کنش‌گر چهار راه. او پیوسته در حال نظاره، بازتعریف و کنش است. کنش‌های کودک، اگر با دقت تحلیل شود، تا حدی بازنمایی دنیای معنایی اوست. در حقیقت، مثال بوسه بر خودروهای آخرین مدل نمایی از دنیای کودکی به ما می‌دهد. چگونگی مشاهده، تفسیر و بازتعریف کودک از دنیای اطرافش در این مثال به خوبی واضح است.

نکته‌ای که باید در این جا ذکر شود این است که همان‌طور که گفته شد، والدین کودکان با این روش برای بدست آوردن پول مخالفاند. آن‌ها از این که کودک به خودرو خصلت تقدس ببخشد آزرده می‌شوند. این حرکت برای بزرگسالان به سان خط زدن مرز قدسی و ناقدسی است و قابل قبول نیست. با این حال، در صورتی که وضع درآمد مطلوب نباشد، ممکن است یکی از زنان از کودکان بخواهد که ماشین‌ها را ببوسند تا پول بیشتری بدست بیاورند. این تغییر موضع توسط بزرگسال بیان‌گر این است که روش ابداعی کودکان در حال موفقیت آمیز و پربار است. پس بازتعریف کودکان از دنیای اطرافشان و کنش آن‌ها بر روی آن، «کودکانه» - به معنی غیرمنطقی - نیست. لزوماً همیشه کارکردگرا هم نیست. کودک می‌تواند از محیط اطرافش درک منطقی داشته باشد و با داده‌هایی که در اختیار دارد به ساماندهی دنیای خود بپردازد؛ هرچند که همیشه به تمام اطلاعاتی که دنیای بزرگسالان را ساماندهی می‌کند دسترسی ندارد و قادر است مرز قدسی را خط بزند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به این دو مطالعه‌ی میدانی، شاهد بودیم که در فضای شهری یکی از اساسی‌ترین مفهومی‌سازی‌های گروه کودکان به قلمرو برمی‌گردد. هرچند که قلمرو تقریباً در هیچ یک از موارد موجودیت فیزیکی نداشت و کاملاً پرداخته‌ی ذهنی کودکان بود. یک سری عوامل حقیقی

و تخیلی باعث بوجود آمدن ارزش‌های مشترکی می‌شوند که فضای شهری کودک را ساماندهی می‌کند. ملموس بودن عوامل ابتدایی، به اشتراک گذاشتن ارزش‌هایی که از آن حاصل می‌شود و مفهوم‌سازی مشترک قلمروسازی باعث می‌شود تا در هر میدان ما شاهد شکل‌گیری گروهی از کودکان باشیم. هرچند این واژه مطلق نیست و کودکان لزوماً یک گروه همگن تشکیل نمی‌دهند. پس نمی‌توان از گروه کودکان به طور کلی حرف زد، بلکه در هر شرایط میدانی باید با توجه به مفاهیم و هنجارهای مشترک سؤال از ابتدا مطرح شود که آیا با گروهی از کودکان مواجه هستیم یا نه. در مورد کودکان هادورگر سرچهارراه، گروه تشکیل نمی‌شود. هر فرد هدف شخصی خود را دنبال می‌کند. در شرایط خاصی، به خصوص هنگامی که خطری آن‌ها را تهدید کند، ممکن است این گروه شکل بگیرد. ولی در حالت عادی چهارراه، کودکان صرفاً به یک ساماندهی ضمنی بسنده می‌کنند تا همزیستی‌شان در این محیط پردوام شود. قواعدی وضع شده و کم و بیش رعایت می‌شود ولی منجر به تشکیل گروه، به آن شکل که در پارک شاهد آن هستیم نمی‌شود.

با ارزش‌گذاری‌های مثبت و منفی خود، کودکان مهاجر به نوعی در تقسیم بندی‌های فضای محله تجدید نظر می‌کنند. آن را همان‌طور که هست و تفسیر شده نمی‌پذیرند. گویی مرزهای نمادینی ترسیم می‌کنند تا قسمتی را که از آن خود می‌دانند از دیگر فضاها جدا کنند. بدین ترتیب، فضایی که با استقرار کدها، رفتارها و ارزش‌های خاص از آن خود می‌کنند، تبدیل به بستری برای احداث یک هویت شهری می‌شود. جایی که همه‌ی کسانی که از خودشان می‌دانند، گردهم آمده و به انجام فعالیت‌هایی که هویت فرهنگی‌شان را بازنمایی می‌کند می‌پردازند. ارزش‌هایی که فرهنگ خانوادگی - قومی‌شان ناپسند و غیراخلاقی می‌دانند، از این فضا حتی الامکان حذف می‌شوند. هرچند که در طی این فرآیند، فرهنگی که از والدین منتقل می‌شود، خود دستخوش تغییرات بسیاری می‌شود. طی فرآیندی پویا ولی پر جدال، این کودکان با احداث چارچوبی نمادین در فضای پارک، بستری برای رشد یک هویت شهری برقرار می‌کنند که در صورت پایداری شرایط محله به نسل‌های بعدی انتقال خواهد یافت. درعین حال، با قلمروسازی و حس مالکیت‌شان، به نوعی جایگاه گروه قومی خود را در فضای محله بازنمایی می‌کنند. تولیدات مشترک رفتاری و مفهومی کودکان در پارک به علت طبیعت هویتی‌ای که پیدا می‌کند بیشتر به تولیدات یک گروه همگن و تشکیل فرهنگ کودکی شبیه است. ناگفته نماند که این کودکان تحت تأثیر فرهنگ مدرسه (خودگردان، مردم نهاد) هستند و روزمره‌شان تا حدی توسط این سازمان ساماندهی می‌شود. بنابراین، روابط و تولیدات مشترکشان به مشاهدات جامعه‌شناسان بریتانیایی شبیه‌تر است. درضمن، در موقعیت مهاجرت و با هدف ادغام در جامعه‌ی میزبان، این کودکان در پی ساختن هویتی گروهی هستند که هم با هویت

خانوادگی و قومی‌شان متناسب باشد و هم با جامعه‌ی جدید بیگانه نباشد. این فرآیند به طور مشخص در فضای شهری پارک که هم به فضای خانگی نزدیک است و هم حضور دیگران در آن معمول است به وضوح قابل رویت است.

در پی تعریف گروه، مفهوم فرهنگ کودکی هم زیر سؤال می‌رود. تولیدات مفهومی مشترک لزوماً ختم به تولید فرهنگ کودکی نمی‌شود. در این تولیدات نقش فرهنگ بزرگسالان بسیار پررنگ است. واژه‌ی خرده فرهنگ که هاردمن در دهه‌ی هفتاد و در ابتدای مطالعات کودکی مطرح کرد و بعداً توسط هیرشفلد (۲۰۰۲) دوباره مطرح شد، ظاهراً مناسب‌تر است. این مفهوم از آن جایی که تقابل ارزش و رفتار بین فرهنگ کودکی و فرهنگ بزرگسالان را در نظر می‌گیرد، مفهوم کامل‌تری است. بد نیست در این جا نقدی به مفهوم فرهنگ کودکی داشته باشیم. دللاند (۲۰۰۱) بحث جالبی در این زمینه دارد. او معتقد است که استفاده از واژه‌ی فرهنگ به سان تهاجمی تفسیری است. گویی که جمعیت کودکان قبیله ایست یک پارچه و جدا از جمعیت بزرگسالان. ترجیح بر این است که گروه مورد مطالعه خودش شاخص‌هایی را ابراز کند که برطبق آن محقق بتواند مفهوم فرهنگ را استوار کند، نه این‌که با پیش فرضی که فرهنگ مستقل و یک‌پارچه‌ای وجود دارد به میدان تحقیق ورود کند. البته خود دللاند و همکارانش هم از این مفهوم استفاده کرده‌اند و توجیهشان این است که در این مقطع از مطالعات کودکی می‌بایستی مقوله‌ی کودک به عنوان کنش‌گر را به اثبات می‌رساندند و اعلام می‌داشتند که کودک خود سازنده‌ی دنیای اجتماعی-فرهنگی خود است و لزوماً نباید به آن به عنوان فردی غیراجتماعی که در حال تبدیل شدن به بزرگسالی اجتماعی است، نگریست. بدین ترتیب ما می‌توانیم از خرده فرهنگ کودکان مهاجر یادکنیم که در آن شاهد نشانه‌هایی از تشکیل هویت فردی جدید و تأیید جایگاه خانوادگی-قومی در جامعه‌ی میزبان هستیم. در مورد کودکان هادورگر، خرده فرهنگ شهری از تولیدات کودکان‌های تشکیل می‌شود که هم فضای کار را ساماندهی می‌کند و هم فرآیند نهادینه‌شدن فرهنگ بزرگسالان در کودک را -به عنوان یک کنش‌گر اجتماعی- به تصویر می‌کشد.

پویایی تولیدات مفهومی کودک و ملازماتی که با فرهنگ بزرگسالان دارد، از مهم‌ترین نکاتی است که باید در تعریف فرهنگ کودکی بر آن تأکید شود. در موقعیت مهاجرت، با تکیه بر ارزش‌های گروه خانوادگی-قومی، کودکان دست به تولید هویتی جدید و تولیداتی نوین می‌زنند که بر فرهنگ بزرگسالان هم تأثیر خواهد داشت. تاثیرگذاری نسل دوم مهاجرت در جهت ادغام نسل اول در جامعه‌ی میزبان طی مطالعات وسیعی بارها ثابت شده است. در این جا شاهد بودیم که فضای شهری پارک و فضای محله، هرچند خشن، با خلاقیت خود کودکان تبدیل به بستری برای فرآیند ادغام می‌شود. از طرفی کودکانی که همیشه تحت سلطه‌ی

بزرگسالان هستند نیز این پویایی را از دست نمی‌دهند. به محض این که در شرایطی خاص، مثل چهارراه، با هم‌سالان خود مرادده دارند به بازتعریف و تولید مناسبات و قواعد نوین می‌پردازند. تولیدات نوینی که گاه به بزرگ‌ها هم ایده‌های جدید می‌دهد و گاه صرفاً به فهم کودک از دنیای بزرگان کمک می‌کند. پس کودکان در فضاها و شرایط گوناگون پیوسته در حال بازتعریف و تولید مفاهیم جدید و هنجارهای مشترک هستند، هرچند که این پویایی منجر به تولید یک فرهنگ همگن نشود. انتخاب درست فضای مشاهده، ابزارمشاهده و مشارکت در فعالیت‌های روزمره کودک توسط پژوهش‌گر تنها راه دستیابی به این بعد از دنیای کودکی است.



منابع

- افشارسیستانی ا. (۱۳۷۷) *کولی‌های ایران و جهان*. تهران: روزنه.
- فره وشی ب. (۱۳۸۶) *کولی‌ها (غربتی‌ها)*. تهران: فرهنگ ایران.
- Alderson, P. (1995). *Listening to Children: Children Ethics and Social Research*. London: Barnardo's.
- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale, II*. Paris: Gallimard.
- Bourgois, P. (1995). *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge University Press
- Buchbinder, M., Longhoger, J., Barrett, T., Lawson, P. & Floersch, J. (2006). "Ethnographical Approaches to child Care Research. A Review of the Literature". *Early Childhood Research*, 4(1), 45-63.
- Corsaro, W. (1988). "Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children". *Sociology of Education*, 61(1), 1-14.
- Corsaro, W. (1992). «Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures». *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177.
- Christensen, P. & James, A. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Oxon : Routledge.
- Danic, I. (2007). Communication au Colloque «Cultures enfantines: universalité et diversité». (15-17). Nantes
- Delalande, J. (2001). *La Cour de Récréation, Pour une Anthropologie de l'Enfance*. Presses Universitaires de Rennes.
- Digard J.P., (1978), « "Tsiganes" et Pasteurs Nomades Dans Le Sud-Ouest De l'Iran ». *Hommeet Migrations*, 124, 43-53.
- Hardman, C. (1973). «Can There be an Anthropology of Childhood». *Journal of the Anthropological Society of Oxford*. 4, 85-99.
- Herskovitz, M. (1955). *Cultural Anthropology*. New York: Knopf.
- Hirschfeld, L. (2002). «Why don't Anthropologists like Children?». *American Anthropologist*, 104, 611-627.
- Ivanow, W. (1914). "On the Language of the Gypsies of Qainat (in Eastern Persia)". *Asiatic Society of Bengal*, X, 439-455
- James, A., Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Kardiner, A. (1939). *The Individual and his Society*. New York: Columbia University Press.
- Lemoal, G. (1981). «Un petit sujet». *Journal Des Africanistes*, 51(1-2): 5-21
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. MIT Press.
- Malinowski, B. (1913). *The Family Among the Australian Aborigines: a Sociological Study*. London: University of London Press.
- Malinowski, B. (1929). *The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia. An Ethnographic Account of Courtship, Marriage, and Family Life Among the Natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*. London.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: William Morrow & Company.
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. William Morrow & Company.
- Opie, I. & Opie, P. (1959). *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford: Oxford University Press.
- Petonnet, C. «L'Observation flottante. L'Exemple d'un Cimetière Parisien.» *L'Homme*, 22(4), 37-47.
- Whiting, JMW., & Child, I.L. (1953). *Child Training and Personality, Cross-Cultural Study*. Yale University Press.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی