

رویکرد گفتمانی به زایش کودکی در دنیای مدرن

علیرضا کرمانی^۱، سهیلا صادقی فسایی^۲

چکیده

تجربیات بزرگسالان از کودکی‌شان از تجربه کودکان امروزی متفاوت است. این تفاوت ما را با این پرسش مواجه می‌کند که کودکی از گذشته تا امروز چه تحولاتی را پشت سر گذاشته است؟ دغدغه اصلی این نوشتار پرداختن به ابعاد مختلف این پرسش از منظر فوکو، نظریه پرداز تحلیل گفتمان انتقادی است. فوکو به دیوانگی، بیماری و زندان پرداخته است، اما آیا کودکی به صورت جسته‌گریخته در آراء و مکتوبات او دیده نمی‌شود؟ به همین دلیل سعی شده است تا از شیوه مسئله‌سازی فوکو در راستای بازسازی جایگاه کودکی بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان فوکویی استفاده شود. رویکرد تحلیل گفتمان علاوه بر اینکه نظریه قلمداد می‌شود به مثابه روش نیز می‌تواند تحقیقات را روش‌مند سازد. دو سنگ بنای تحلیل گفتمان فوکویی را طرد و تاریخت تشکیل می‌دهند. در دوره‌های مختلف تاریخی؛ پیشامدرن، مدرن و پسامدرن، طرد کودکان از امور عقلاء که در اینجا بزرگسالان جامعه هستند، اشکال متفاوتی به خود گرفته است. در دوره پیشامدرن، کودکان معمولاً بزرگسالانی کوچک بودند که در همه امور دخالت داده می‌شدند. در نظام دانایی مدرنیته مبتنی بر ایدئولوژی روان‌شناسی رشد پیازه، مفهوم کودکی و مقتضیات آن اعم از اجبار در ورود به مدرسه و طرد از دنیای بزرگسالان به شیوه‌های مختلف برجسته شد. طرد کودکان در نظام دانایی دوره پسامدرن، دگردیسی دیگری پیدا کرده است. در نظام دانایی پسامدرنیته به سبب اتفاقاتی که در دنیای ارتباطات و توسعه اتفاق افتاده است، کودکان بسیار سریع‌تر از دوره مدرن، کودکی خود را پشت سر می‌گذارند و وارد دنیای بزرگسالی می‌شوند. این روایت فوکویی از کودکی نشان می‌دهد که کودکی اتفاقاً مفهومی که ریشه در گذشته داشته باشد، نیست و ساخته و پرداخته دوران مدرن است.

واژگان کلیدی

کودکی، نظام دانایی، تحلیل گفتمان فوکویی، طرد، تاریخت، مدرنیته، مسئله‌سازی.

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۷/۲۲ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۲۱

faroubroman@gmail.com

۱. دکترای جامعه‌شناسی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

ssadeghi@ut.ac.ir

۲. دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

مقدمه

کودکی، آن چنان که امروز آن را می‌فهمیم و به مثابه چیزی خاص و متمایز از بزرگسالی، پدیده‌ای نوظهور است، چنان‌که پدیده‌هایی مثل ادبیات کودک، اتاق خواب کودکان، لباس کودک و حتی اسباب بازی (Plumb, 1971: 7). سابقه‌ای در زندگی ماقبل مدرن ندارند. انتشار کتاب قرن‌های کودکی (Aries, 1962) مجموعه‌ای بسیار گسترده از مستندات تاریخی را برای این مدعا فراهم آورده است. با وجود این دعوی قدیم و جدید در کودکی هنوز یکسره نشده و بحث بین مخالفان و موافقان همچنان در جریان است. در این نزاع مورخان در دو دسته کلی قرار دارند؛ آنان که چون دماثوس (۱۹۷۴) معتقد به تداوم در تاریخ هستند و کودکی را پدیده‌ای قدیمی می‌دانند و آنان که همچون آریس (۱۹۶۲)، با تعلق خاطر به رویکرد گسست در تاریخ، برآنند که کودکی پدیده‌ای جدید و اختراع مدرنیته است. این نوشته بر آن است تا به کشف موضع میشل فوکو در این باره بپردازد.

فوکو (۱۳۸۱: ۱۳۹) انسان در معنای مدرن را پیامد شبکه دانایی عصر مدرن، یا همان پیوسته مدرن می‌داند او معتقد است همان‌گونه که با تغییرات در نظام دانایی امکان ظهور چیزی به نام انسان فراهم شد با از بین رفتن شرایط بقای نظام دانایی و درهم ریختن آن، انسان نیز فرو خواهد ریخت و چیزی که امروز انسانش می‌نامیم ناپدید خواهد شد. رویکرد فوکو به تغییر و تحولات دیگر سوره‌های انسانی نیز همین‌گونه است؛ دیوانه، زندانی، بیمار و انسان همه روایتی همین‌گونه در ادبیات فوکویی دارند؛ همه مخلوقات دنیای مدرن هستند. حال باید پرسید آیا طرح چنین ادعایی برای کودک در دنیای مدرن هم امکان‌پذیر است؟ اگر چنین چیزی امکان‌پذیر باشد به نظر می‌رسد که زمینه برای ارائه فهمی گفتمانی از کودکی هم دور از دسترس نباشد.

این موضوع اگرچه موضوعی جذاب است ولی مشکلات بسیاری فراروی بررسی آن در آثار فوکو قرار دارد. در ادبیات به‌جامانده از فوکو جز اشارات بسیار محدود سخنی در باب کودکی نرفته است. با این حال به نظر می‌رسد که اگر به‌جای جستجو در محتوای نظریات فوکو به دنبال چیزی باشیم که آلتوسر آن را پروبلماتیک می‌نامید، چندان هم تهیدست از دنیای فکری فوکو برنگردیم. از نظر آلتوسر شناخت و فهم یک نظریه محدود به شناخت گزاره‌های نظری و همچنین فهم نیت نظریه‌پرداز و نویسنده نیست، بلکه مسئله اصلی، شناخت شیوه‌ای است که یک نظریه با آن مسائل را مفهوم‌پردازی و شیوه‌های حل مسئله را ارائه می‌کند. این رویه همان کشف پروبلماتیک یک نظریه است (حیدری و نصیری، ۱۳۹۴: ۳۳). بر این اساس اگر فوکو در مباحث خود به کودکی نپرداخته پروبلماتیک فوکو این امکان را فراهم می‌آورد که دیگران به درکی فوکویی از کودکی برسند (نقل به مضمون از کوزنزی‌هوی، ۱۳۸۰: ۶۱).

ما در این نوشته بر آنیم تا با قرار دادن پاره‌ای از اسناد بایگانی دانش کودکی، در پروبلماتیک فوکویی گفتمان^۱، به کشف سازوکارهای ظهور کودکی در دنیایی بپردازیم که مدرنش خوانده‌اند. این امر مستلزم چیزی است که روش تحلیل گفتمان فوکویی^۲ می‌گویند. در بخش بعدی، حتی‌المقدور، سعی می‌شود تا شرحی روشن از تحلیل گفتمان فوکویی فراهم آید. پرسش اصلی این تحقیق با توجه به رویکرد فوکویی در خصوص کودکی مطرح خواهد شد. این رویکرد به ما خواهد گفت آیا همان‌طور که گفتمانی به نام علوم انسانی امکان سخن گفتن از سوژه‌ای به نام انسان و در سطوح خردتر سوژه‌هایی چون بیمار و دیوانه را در دنیای مدرن فراهم آورد، می‌توان از پیدایش سوژه‌ای به نام کودک در این گفتمان^۳ نیز سخن گفت؟ با توجه به این رویکرد به صورت جزئی‌تر و دقیق‌تری می‌توان از زوایای مختلف این مفهوم طرح سؤال کرد:

آیا کودکی نیز همچون انسان پیامد نوعی اپیستمه به نام علوم انسانی است که زاینده شرایط مدرن است؟

آیا کودکی نیز همچون انسان با از بین رفتن شرایط بقای نظام دانایی، علوم انسانی و در هم ریختن آن فرو خواهد ریخت و چیزی که امروز کودک می‌نامیم ناپدید خواهد شد؟

مبانی نظری پژوهش

تحلیل گفتمان فوکویی^۴

تحلیل گفتمان^۵ یکی از مهم‌ترین ابزارها و روش‌های کار فوکوست. با این حال اینکه گفتمان چیست و تحلیل گفتمانی، آن‌چنان‌که فوکو در خلق آثارش آن را بکار می‌بست، چیست، مجادلات بسیاری را برانگیخته است. جدای از اینکه کدام‌یک از مدعیان این بحث حق به جانب‌ترند، حال که این نوشته نیز به دنبال ارائه درکی فوکویی از پیدایش کودکی در قالبی گفتمانی است، می‌بایست منظور خود را از گفتمان و ویژگی‌های آن، به مثابه روشی برای تحلیل، روشن نماید.

1. Foucauldian Problematic of Discourse

2. Foucauldian Discourse Analysis

3. Discourse

۴. ذکر این نکته خالی از ضرورت نیست که در موضوعاتی چون تحلیل گفتمان بحث نظریه و روش در هم تنیده شده است و از این رو تأملی نظری در باب تحلیل گفتمان فوکویی در واقع در کنار بحث روش‌شناسی در این مقاله آمده است.

5. Discourse Analysis

نظریه گفتمان بخشی از دیرینه‌شناسی فوکو است. او در مطالعات دیرینه‌شناسانه خود به دنبال قواعدی بود که تعیین می‌کردند کدام گزاره‌ها در یک دوره خاص تاریخی به منزله گزاره‌هایی معنادار و صادق پذیرفته می‌شوند (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۲: ۳۵). او به دنبال پاسخ به این سؤال بود که چرا و چگونه یک دانش خاص در زمانی خاص به وجود می‌آید. فوکو در دیرینه‌شناسی به بررسی امکان پیدایش اپیستمه‌ای خاص در زمانی خاص می‌پردازد، اپیستمه‌ای که بیانگر رابطه‌ای خاص میان واژگان و اشیاء است و اشاره به مجموعه روابطی دارد که در دوره تاریخی می‌توان بین علوم یافت، به نحوی که وحدت‌بخش کنش‌های گفتمانی باشد. از نظر فوکو گفتمان‌ها نوعی نظام‌های تشخیص و یا حتی نقشه‌خوانی در دوره‌های مختلف هستند و تنها با استفاده از چنین ابزاری است که امکان سازمان‌دهی سخن و پرهیز از پریشان‌گویی امکان‌پذیر می‌شود. فوکو بر این باور است که «جهان اجتماع و انسان، جهانی ذاتاً بی‌معنا است و به وسیله گفتمان‌های مسلط هر عصری، معنا و شکلی خاص می‌گیرد. به سخن دیگر، اجتماع و انسان به‌طور بالقوه قابل‌ظهور در اشکال‌گوناگونی است و گفتمان مسلط در هر دوره به تحقق و ظهور معین یکی از آن اشکال می‌انجامد.» (بشریه، ۱۳۷۸: ۱۲ - ۱۱).

فوکو انسان در معنای مدرن را پیامد شبکه دانایی عصر مدرن یا همان اپیستمه مدرن، علوم انسانی، می‌داند او معتقد است همان‌گونه که با تغییرات در نظام دانایی امکان‌ظهور چیزی به نام انسان فراهم شد با از بین رفتن شرایط بقای نظام دانایی و درهم ریختن آن، انسان نیز فرو خواهد ریخت و چیزی که امروز انسانش می‌نامیم ناپدید خواهد شد (فوکو، ۱۳۸۱: ۱۳۹). وی در این باره متذکر می‌شود که انسان ابداع دوران اخیر است؛ ابداعی که چه‌بسا به پایان دوران خود نزدیک می‌شود (فوکو، ۱۳۸۹: ۲۰).

بر این اساس و تا اینجای کار یکی از ویژگی‌های پروبلماتیک گفتمان از نظر فوکو تاریخی بودن پدیده گفتمانی است؛ اما بدون شک هر پدیده تاریخی را هم نمی‌توان به‌صرف تاریخی بودن پدیده‌ای گفتمانی تلقی کرد. برای ارائه تصویری از پروبلماتیک گفتمان از نظر فوکو به مشخصات بیشتری نیاز داریم.

درک منظور فوکو از گفتمان از خلال نقل‌قول‌های جسته‌وگریخته در آثار متعددش بدون شک کاری بسیار دشوار است؛ اما اگر بخواهیم به درکی منسجم‌تر از این مفهوم برسیم ناگزیر از مراجعه به متنی هستیم که تمرکز بیشتری بر این مفهوم داشته است. فوکو بیشتر از هر جایی در کتاب *نظم گفتار*^۱ درباره گفتمان سخن گفته است و از این رو بدون مراجعه به این اثر، رسیدن به درکی فوکویی از گفتمان ناممکن است. در این کتاب است که فوکو سعی در ارائه

مفهومی نسبتاً عملیاتی از چیزی می‌کند که مترجم آن را «گفتار» ترجمه کرده و در ادبیات امروزی فوکو در ایران «گفتمان» نامیده شده است.

در این متن فوکو (۱۳۷۸) مهم‌ترین ویژگی گفتمان را ویژگی «طرد» می‌داند. در مجموع و در یک دسته‌بندی کلی از شیوه‌های طرد کننده گفتمان، در دستگاه فکری فوکو، می‌توان این ویژگی‌ها را در دو دسته کلی قرار داد:

۱. شیوه‌های طرد کننده‌ای که از بیرون اعمال می‌شوند؛

۲. شیوه‌های طرد کننده‌ای که از درون اعمال می‌شوند. او در شیوه‌های طرد کننده‌ای که از بیرون اعمال می‌شوند به سه شیوه اشاره می‌کند: «ممنوعیت»، «تقسیم‌بندی و نخواستگی» و «حقیقت و خطا» که در ادامه به توضیح مختصر هر یک می‌پردازیم.

از نظر فوکو ممنوعیت صریح‌ترین شکل طرد گفتمانی است. بر اساس این شکل از طرد کنشگران داخل یک فضای گفتمانی از بایدها و نبایدهای سخن درباره هر موضوعی آگاه هستند. آن‌ها در جریان جامعه‌پذیری خود منطقه‌های مجاز سخن را درک کرده و با خطوط قرمز آن آشنا می‌شوند (فوکو، ۱۳۷۸: ۱۴).

شیوه گفتمانی دیگری که از برون به اعمال طرد می‌پردازد نوعی دسته‌بندی است بین کنشگران اجتماعی که بر اساس آن افراد یاد می‌گیرند چه کسانی باید سخنشان جدی گرفته شود و چه کسانی سخنانشان ارزش جدی گرفته شدن ندارند. مثلاً سخن دیوانه سخنی بی‌ارزش و سخن عاقل دارای ارزش تلقی می‌شود.

سومین شیوه گفتمانی که از برون به اعمال طرد می‌پردازد اصل حقیقت و خطا است. بر اساس نظر فوکو اگر در تراز یک قضیه یا یک گزاره، درون یک گفتار قرار گیریم، در این صورت تقسیم‌بندی به درست و نادرست نه چیزی دل‌خواسته است، نه تغییرپذیر، نه امری نهادی، نه خشونت‌آمیز. ولی اگر مقیاس سنجش را تغییر دهیم و این پرسش را مطرح کنیم که آن ارادت به حقیقتی که از خلال گفتارهای ما، این همه قرون و اعصار از سر گذرانده است چه بوده، یا هنوز چه هست، به شکل بسیار کلی آن چیست، در این صورت شاید آن چیزی که در پاسخ به این پرسش‌ها بدان برمی‌خوریم خطوط کلی چیزی در حدود دستگامی از طرد یا کنار گذاری باشد (فوکو، ۱۳۷۸: ۱۸)؛ اما شیوه‌های طرد کننده‌ای که از درون اعمال می‌شوند شیوه‌هایی هستند که گفتمان‌ها از طریق آن‌ها بر خودشان نظارت می‌کنند. از نظر فوکو این شیوه‌ها عبارت‌اند از: اصل تفسیر، اصل مؤلف، اصل سازمان مواد علمی و قواعد کاربست و دسترسی.

بر اساس نظر فوکو در هر جامعه‌ای، همیشه گفتارهایی وجود دارند که توأمان هم منبع الهام و خلق‌اند هم محدودکننده و تعریف‌کننده آن. متن‌هایی از قبیل متون دینی، اگرچه موجد گفتارها و گفتگوهای بی‌پایان در جوامع بشری بوده‌اند ولی چنان مقدس و تغییرناپذیرند که گویی امکان هیچ گفتگویی هم درباره آن‌ها وجود ندارد. آن‌ها از طرفی چنان مقدس می‌نمایند که گویی بشر خاکی راهی به معنا و کنه آن ندارند و از طرفی همین درک ناپذیری‌شان چاره‌ای جز تفسیر برای بشری که ناگزیر از تمسک به درکی از آن‌ها، برای معنا بخشی به زندگی‌اش است، باقی نمی‌گذارد. علاوه بر متون دینی و متون حقوقی، برخی از متون ادبی و تا حدودی برخی متون علمی نیز دارای چنین موقعیتی هستند.

فوکو در ادامه بحث مربوط به تفسیر از اصل دیگری یاد می‌کند. اصلی که تا حدودی مکمل اصل تفسیر است، یعنی اصل مؤلف. وی در توضیح منظور خود بیان می‌کند که منظورش نه البته مؤلفی که به سخنش گوش می‌دهیم، مؤلف سخنگویی که متنی را بیان کرده یا نوشته است، بلکه مؤلف به‌عنوان اصل گروه‌بندی گفتارها، به‌عنوان وحدت و خواستگاه معانی آن‌ها و کانون انسجامشان (فوکو، ۱۳۷۸: ۲۸).

فوکو در توضیح اصل سازمان مواد علمی معتقد است که بنای علم بر واقعیت علمی و استقلال واقعیت علمی از فاعل شناسایی، امکان سخن گفتن از آن را برای کنشگر انسانی محدود کرده است. گویا همه‌چیز روشن است، چیزی برای تفسیر وجود ندارد. بازنمایی گفتمانی واقعیت علمی، جایی برای شرح و بیان باقی نمی‌گذارد. واقعیت خود را بر ذهن فاعل شناسایی تحمیل می‌کند و گویا جز تصویری واقع‌گرایانه چیزی از واقعیت نصیب شناسنده نمی‌شود. فقط می‌توان در محدوده ویژگی عینی واقعیت علمی سخن گفت و هرگونه سخنی ورای این محدوده لغو و باطل است. ماده علمی نوعی اصل نظارت‌گری در تولید گفتارهاست این اصل برای تولید گفتار حدودی وضع می‌کند و این کار را با توسل به‌نوعی همانی که شکل ظاهر آن کاربست همواره قواعد است انجام می‌دهد.

گروه سوم شیوه‌های نظارت بر گفتار، شرایطی است که برای کاربست آن‌ها تعیین می‌شود. اینکه برای افرادی که آن گفتارها را در اختیار دارند قواعدی وضع شود و بدین‌سان اجازه داده نشود که هرکسی به آن گفتارها دسترسی داشته باشد (فوکو، ۱۳۷۸: ۳۵). سطحی‌ترین و مشهورترین این دستگاه‌های اجبار از آن چیزی تشکیل شده که می‌توان زیر عنوان رساله آداب گردآورد (فوکو، ۱۳۷۸: ۳۶). این رساله است که کیفیات لازم برای افراد واجد شرایط بین جان‌های سخنگوی را تعیین می‌کند. همین رساله حرکات، رفتارها، اوضاع‌واحوال و مجموعه علائم و نشانه‌های ملازم باگفتار را تعیین می‌کند.

در مجموع و در جمع‌بندی برداشتمان از روش تحلیل گفتمان فوکویی اگر بخواهیم خلاصه‌ای از بحث فوکو در مورد پدیده‌های گفتمانی ارائه دهیم که در چارچوب پروبلماتیک گفتمان از نظر فوکو قرار داشته باشد، شاید بتوانیم عصاره بحث فوکو را در این دو جمله خلاصه کنیم؛ اول اینکه پدیده گفتمانی پدیده‌ای تاریخی است و دوم اینکه محصول سازوکاری است که طرد نام دارد.

گفتمان‌ها می‌کوشند چه از طریق اعمال شیوه‌های بیرونی و چه از طریق اعمال شیوه‌های درونی به طرد بپردازند. در بخش بعدی ابتدا می‌کوشیم تا با بازخوانی دانش کودکی در دنیای مدرن دریابیم تا چه حد این دانش بیانگر طرد کودکان در دنیای مدرن است و پس از آن تلاش خواهیم کرد تا با جستجو در بایگانی اسناد این دانش، دریابیم کودکی تا چه اندازه پدیده‌ایی تاریخی و لذا گفتمانی است.

یافته‌های پژوهش

مدرنیته، کودکی و طرد

برآمدن کودکی، در دنیای مدرن، مبتنی بر این باور شکل گرفت که کودکان موجوداتی متفاوت از بزرگسالان هستند و به دلیل نادانی و ناتوانی‌شان می‌بایست موقتاً از دنیای بزرگسالان طرد شوند؛ اما این طرد چگونه انجام می‌شد و کدام دانش یا گفتمان، طرد کودکان از دنیای بزرگسالی را عملی موجه جلوه می‌داد؟ در سطور بعدی تلاش می‌شود تا با فراخوانی بازخوانی اسناد از بایگانی دانش کودکی به مستندسازی این ادعا بپردازیم.

در آغاز این بحث یادآوری یک نکته ضروری است و آن اینکه؛ تفاوت، مفهوم همبسته طرد است. به نظر می‌رسد می‌بایست ابتدا چیزی که قرار است طرد شود از دیگر اعضای آن جامعه متفاوت شده و سپس با نشان‌دار شدن از بقیه منفک و طرد شود. در مورد کودکان نیز همین رویه در دنیای مدرن دنبال شد. حال که کودکان به نحوی وصله ناجور تن مدرنیته بودند باید ابتدا از بزرگسالان متفاوت می‌شدند تا طرد آن‌ها آسان شود. دنیای مدرن با نشانگان‌های مختلف به تفکیک و طرد کودکی از بزرگسالی پرداخت. کودکانی که در دنیای ماقبل مدرن همان لباسی را می‌پوشیدند که بزرگسالان می‌پوشیدند، همان بازی‌هایی را می‌کردند که بزرگسالان مبادرت به انجام آن می‌کردند، از همان ادبیاتی در کلام استفاده می‌کردند که بزرگسالان نیز استفاده می‌کردند و ... حال می‌بایست یکسره از دنیای بزرگسالی متمایز می‌شدند. آن‌ها باید در جهانی که خاص آن‌ها ساخته و پرداخته شده بود محبوس می‌شدند.

با فراهم آمدن شرایط نهادی و زیرساختی تفکیک، در دنیای مدرن و با تغییر شرایط گفتمانی تفاوت و تمایز کودکی از بزرگسالی روشن و عمق بیشتری یافت و شرایط ذهنی

جامعه آماده پذیرش طرد کودکان از دنیای بزرگسالان شد. گفتمان کودکی می‌باید به‌مثابه ایدئولوژی بزرگسالان عمل می‌کرد. برای تحقق چنین امری می‌بایست پایه‌های اخلاقی این تفکیک و سپس این طرد، مستحکم می‌شد. باید این امر به زبانی اخلاقی بیان می‌شد و این اتفاق نیز حادث شد. باید از ابزارهایی چون روان‌شناسی رشد، ادب، عفت، شرم و حیا کمک گرفته می‌شد و به تدریج پرده‌ای بین کودکی و بزرگسالی آویخته می‌شد تا پس‌از آن بتوان اندک‌اندک دیواری مستحکم بین این دو مقوله ایجاد کرد و درنهایت به طرد کودکان از جهانی پرداخت که بزرگسالانه پرداخت.

با چنین طرحی از مسئله این سؤال رخ می‌نماید که اساساً چرا دنیای بزرگسالی می‌بایست به طرد کودکان بپردازد و اینکه مگر چه تغییری در جهان اجتماعی به وجود آمده بود که کودکان دیگر نمی‌توانستند همچون گذشته بخشی از جهان تمایز نیافته‌ای باشند که کودک و بزرگسال کنار هم زندگی می‌کردند؟ به نظر می‌رسد پس از پاسخ به این سؤال است که سؤال از سازوکارهای طرد موجه باشد. بر این اساس در این نوشته سعی می‌شود تا ابتدا به توضیح تغییرات و به عبارتی علل نهادی و ساختاری طرد کودکی از جهان زندگی بزرگسالانه پرداخته شود و سپس راهکارهایی مورد بحث قرار گیرند که دنیای بزرگسالی برای نظم‌بخشی مجدد به جهان اجتماعی به آن‌ها متوسل شد.

تأملی بر معنای نهادی برآمدن کودکی در دنیای مدرن به‌روشنی نشان می‌دهد که کودک به‌مثابه موجودی مزاحم کار می‌بایست طرد می‌شد و این اتفاق هم افتاده است. باید از کودکان همچون دیوانگان مواظبت کرد تا مزاحم انجام کار بزرگسالان به‌نجار نباشند. در اینجا نیز همان اتفاقی رخ می‌دهد که در مورد دیوانه رخ داد. همچنان که دیوانگان در جایی به نام تیمارستان جمع و تحت کنترل قرار گرفتند، کودکان نیز در جایی به نام مدرسه جمع و تحت کنترل قرار گرفتند؛ اما چگونه می‌توان در پروبلماتیک فوکویی این ادعا را مستند کرد؟

فوکو (۱۹۹۸ا: ۳۳۷) تصریح می‌کند که نخستین معیار برای تعیین جنون در یک فرد عبارت بود از نشان دادن این امر که او برای کار کردن مناسب نیست. در واقع در عصر مدرن بازگشت دیوانه ملعون و مطرود به جامعه انسانی و مراقبت و تیمارداری از آن ضرورتی اقتصادی-سیاسی داشت تا معرفتی انسانی، دیوانه در جهان وهم آمیزش انسان مستهلکی بود که می‌بایست در یک فرایند پیچیده بازیافت شود و به چرخه کار برگردد (دانیالی، ۱۳۹۳: ۱۲۳).

این نکته را دریفوس و رابینو نیز مورد تأکید قرار داده‌اند. بر اساس نظر آنان فوکو در پی توضیح دو مسئله است؛ یکی ماهیت نیروهای اجتماعی در سراسر اروپا که موجب سازمان‌دهی فقرا و تهیدستان به چنین شیوه اجتماعی چشمگیری شدند و دوم نظام رده‌بندی و هویت

بخشی فرهنگی در آن عصر که به موجب آن شمار کثیری از مردم در مقوله واحدی گنجانده می شدند. سؤال فوکو این است که چرا در عرض مدت چند ماه در سال ۱۶۵۶ یک تن از هر صد نفر از مردم پاریه محبوس شدند؟ (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹: ۶۵).

فوکو مقتضیاتی را که پیدایش مراکز حبس و توقیف را ممکن و ضروری ساخت فهرست می کند. نخستین عامل، ضرورت کار^۱ به عنوان امری اخلاقی و اجتماعی بود. به نظر می رسد که بحران اقتصادی ضرورت سازمان دهی دنیای کار را آشکار کرده بود. بدون شک رفع این مشکل جز از طریق درونی کردن ارزش های کار و به تبع آن مذمت رذایل بیکاری ناممکن بود. باید بار دیگر جامعه بر اساس مسئله پیش رو و به منظور حل آن، ساماندهی اخلاقی می شد و بر اساس طرح مسئله ای که انجام شده بود باید کارایی و کار معیار تشخیص امر بهنجار از ناهنجار قرار می گرفت. در چنین چارچوبی است که سازمان دهی مجدد دنیای سوژه امکان پذیر می شود.

در چنین شرایطی باید نهادهای جدیدی به وجود می آمدند تا امکان تفکیک و طرد سوژه های مزاحم را فراهم آورند. تیمارستان، زندان و بیمارستان نمونه چنین نهادهایی بودند. دنیای مدرن همچنان برای حل مشکلات اقتصادی هر چه بیشتر می بایست عوامل مزاحم کار را حذف می کرد و این به معنای آن بود که نهادهای مذکور هر چه بیشتر می بایست توسعه می یافتند. در چنین شرایطی پروبلماتیک فوکویی گفتمان این امکان را برای ما فراهم می آورد که مدعی شویم مدرسه نیز به مثابه یک سازوکار بزرگسالانه، برای طرد کودکان در دنیای مدرن، ضرورت کارکردی پیدا کرده و توسعه روزافزون آن به یکی از سرفصل های اصلی برنامه مدرن سازی جوامع تبدیل شود، چیزی که شواهد وقوع آن در تاریخ دنیای مدرن بسیار فراوان است.

مدرسه را باید عصاره ایدئولوژی بزرگسالانه ای نامید که در یک کلمه کودکی نامیده شده است. این ایدئولوژی دارای ابعاد مادی و معنایی است که در مجموع و وقتی هر دو حاضر باشند سازوکار طرد کودکان در دنیای مدرن شروع به کار می کند. منطبق بنیادین همه وجوه معنایی این ایدئولوژی نوعی دانش انسانی است که روان شناسی رشد نامیده و در اساس منطبق

۱. این نکته مورد توجه فیلیپ آریس هم قرار گرفته است. وی در کتاب قرن های کودکی می نویسد: در جامعه گذشته کار ساعات چندانی را در طول روز به خود اختصاص نمی داد و جایگاه چندان مهمی در نظر عموم نداشت و ارزش ذاتی آن چنان که حدود صد سال است بدان نسبت داده ایم نداشت (آریه، ۱۳۹۸).

بنیادینی است که کلیت علم انسانی فوکویی بر آن بنا شده است. به نظر می‌رسد توجهات دنیای مدرن برای خلق و طرد سوژه‌هایی چون دیوانه، زندانی، بیمار مبتنی بر توجیه نوعی نارسایی و نقص در این سوژه‌هاست که با مدعای اصلی روان‌شناسی رشد کاملاً همساز و جور از کار درآمده است.

با این حال و در ظاهر روان‌شناسی رشد بیش از همه منطقی راهبرند طرد کودکان است تا بزرگسالان. به نظر می‌رسد که تمامی سازوکارهای نهادی کودکی در دنیای مدرن بر ایده ناقص بودن کودکان و به‌طور خلاصه در مدعای دهشتناک نادانی و ناتوانی کودکان بنا شده‌اند. دنیای مدرن تنها به مدد روان‌شناسی رشد پیازه می‌توانست کودکان از جریان زندگی مدرن حذف و آن‌ها را همچون بیماران، دیوانگان و اراذل و اوباش در جایی به نام مدرسه به بند کشیده و تحت کنترل نگه دارد. ظاهر به شدت علمی روان‌شناسی پیازهای هرگونه بدگمانی در مورد نیت سلطه‌طلبانه دنیای بزرگسالی را از ذهن زدود و به ظاهری موجه و حتی اخلاقی بخشید که مدرسه و مدرنیته همه سودای نجات کودکان از نادانی و ناتوانی در سر دارند.

روان‌شناسی رشد ایدئولوژی نظام مدیریت یکپارچه کودکی در نظام سرمایه‌داران است که دنیای مدرن را شکل داد. مدرسه، ادبیات کودک، علوم تربیتی و دیگر سازکارهای مدرن مدیریت کودکی همه و همه ذیل روان‌شناسی رشد نظام منسجمی را پایه‌ریزی کردند که اصل بنیادین آن نادانی و ناتوانی کودکان و به عبارتی فروتری آن‌ها در سلسله‌مراتب روابط قدرت کودک بزرگسال بود. در تمام این سال‌ها روان‌شناسی رشد به‌مثابه کتاب مقدسی از سوی دنیای بزرگسالانه که به آن‌ها می‌گفت چون با چنین موجود خام و شروری مواجه شوند. سلطه روان‌شناسی رشد در دنیای مدرن به حدی است که مطالعات کودکی تبدیل به مستعمره این شکل از روان‌شناسی شد.

روان‌شناسی رشد به‌روشنی ضرورت تفکیک و طرد کودکان را از دنیای بزرگسالی توضیح می‌داد و چنان منویات خود را در لفافه‌ای از علم پیچاند و پوشاند که طرد کودکان در دنیای مدرن نه ضرورتی صرفاً علمی که ضرورتی کاملاً اخلاقی نیز پیدا کرد. به نظر می‌رسد که تمایز کودکی از بزرگسالی بیش از هر چیز متکی بر اصل گفتمانی ممنوعیت باشد. اینکه کودکان نمی‌توانند از چه موضوعاتی سخن بگویند و با کودکان نمی‌توان از چه موضوعاتی سخن گفت بیش از هر چیز دیگری در صورت‌بندی گفتمان کودکی مؤثر بوده است. بر اساس نظر فوکو در فضای درون یک گفتمان تقریباً همه افراد می‌دانند که در هر موضوعی مجاز به گفتن چه چیزهایی هستند؟ چگونه باید درباره موضوعی خاص سخن بگویند و دامنه سخن را تا کجا بگسترانند. به عبارتی ساده‌تر کنشگران داخل یک فضای گفتمانی از بایدها و نبایدهای سخن درباره هر موضوعی آگاه هستند. روان‌شناسی رشد همه بهانه‌های لازم را برای تدوین یک

دستور کار بزرگسالانه برای کودکان فراهم ساخت که به اجمال می‌توان از آن به‌عنوان ایدئولوژی مدرن کودکی یاد کرد، نوعی مکانیسم علمی و اخلاقی که طرد کودکان از جهان زندگی را پایه‌گذاری و در حد اعلائی خود توسعه داد.

تاریخیت؛ کودکی در طی قرون

از بحث فوکو می‌توان سه مرحله متفاوت در تاریخ سوژه متصور شد:

۱. مرحله ماقبل تاریخ سوژه؛

۲. مرحله تاریخی سوژه؛

۳. مرحله پس از تاریخ سوژه. توضیح مختصر هر یک از این دوره‌ها می‌تواند به این شرح باشد؛

بر اساس این دوره‌بندی مرحله «ماقبل تاریخ کودکی» مقطعی از تاریخ بشری است که تقریباً نشانی از کودکی، به‌مثابه چیزی خاص و متمایز از بزرگسالی، در اسناد و مدارک تاریخی به‌جای مانده از این دوره دیده نمی‌شود و تاریخ در مواجهه با کودکی و کودکان زبانی خاموش دارد. باوجوداین اگرچه تاریخ‌نگاری در این مرحله منحصر به نخبگان است، ولی این ادعا قابل طرح است که اگر تاریخ از سوژه‌ای هم‌سخن گوید، سوژه‌ای بزرگسال است. در این دوره کودک نه سوژه تاریخ است و نه ابژه آن. گویا در این دوره کودک و کودکی اهمیتی برای تاریخ‌نگاری ندارند. اما «دوره تاریخی کودکی» مرحله‌ای از تاریخ است که گویا کودک و کودکی از تاریک‌نای تاریخ به روش‌های آن می‌رسند. در این دوره که از حدود قرن شانزده میلادی در اروپا شروع می‌شود، کودکان به‌تدریج جایگاهی در هنر و ادبیات زمانه خویش می‌یابند. در این دوره است که دنیا چشم بر کودک می‌گشاید و این چشم‌گشایی چنان بی‌سابقه که برخی کودکی را اکتشاف و حتی اختراع مدرنیته نامیده‌اند؛ اما پس از تاریخ کودکی مرحله‌ای است که با افول گفتمان کودکی و نوجوانی، کودکان و نوجوانان از همان دری که وارد تاریخ شده بودند از همان هم خارج می‌شوند. البته متذکر شویم که منظور این نیست که دیگر نشانی از انسان‌های خردسالی که امروز کودک و نوجوانشان نامیده‌ایم در صحنه اجتماع نخواهیم یافت. منطق زوال همان منطق ظهور است، یعنی همچنان‌که آریس نیز معتقد بود، دیگر با چیزی که تمایز خاصی با بزرگسالی داشته باشد مواجه نخواهیم شد. چنین طرحواره‌ای از تاریخ کودکی، اگرچه در حال حاضر اعتباری فراتر از یک فرضیه ندارد ولی مخالفان آن بسیار کمتر از موافقانش هستند و حتی با کمی تساهل شاید بتوان گفت؛ این رویکرد رایج‌ترین رویکرد به تاریخ کودکی در حوزه مطالعات کودک و نوجوان در اجتماعات امروزی علمی این

حوزه است. منطق ما نیز در این نوشته همین صورت‌بندی سه‌گانه از تاریخ است که در بخش‌های بعدی به توضیح آن می‌پردازیم.

الف) پیشا مدرنیته: قبل از تاریخ کودکی

اگر سرآغاز باستان‌شناسی خود از کودکی را یونان باستان قرار دهیم و بر اساس ادعای نیل پستمن؛ پیرامون اعتقادات و نگرش‌های انسان‌های عهد عتیق نسبت به کودک، اطلاعات زیادی در دسترس ما قرار ندارد. به‌عنوان مثال یونانیان قدیم به کودکی به‌عنوان دوره‌ای ویژه از حیات انسان توجه چندانی نداشته‌اند. این ضرب‌المثل معروف که یونانی‌ها برای هر چیز و هر موضوع یک نام و یک تعبیر داشته‌اند، لاقفل در مورد واژه کودک یا طفل مصداق ندارد. واژه‌ای را که برای طفل یا نوجوان بکار می‌بردند به‌گونه‌ای است که دوره شیرخوارگی تا ایام کهولت را نیز شامل می‌شود (پستمن، ۱۳۷۸: ۲۸).

به نظر می‌رسد که این وضعیت تا قرون وسطی نیز کم‌وبیش به همین منوال بوده است. چنان‌که فیلیپ آریس، مورخ فرانسوی مکتب آنال و هم‌عصر میشل فوکو، در مقدمه کتاب، قرن‌های کودکی، می‌نویسد: در قرن ده هنرمندان جز انسانی در مقیاسی کوچک‌تر، تصویری از کودکی نداشتند و در بخشی دیگر از این کتاب متذکر می‌شود که در قرون وسطی هیچ تصویری از مفهوم کودکی وجود نداشت (Aries, 1962: 128). به‌زعم آریس و همفکران او کودکان در قرون وسطی به‌مجرد اینکه می‌توانستند بدون نیاز به مراقبت دائمی مادر یا دایه زندگی کنند به جامعه بزرگسالان تعلق می‌یافتند (کورسارو، ۱۳۹۳: ۱۱۹).

ادعای آریس، در اساس، برگرفته از آثار هنری قرون وسطی بود. بر اساس گزارش آریس تا قرن هیجدهم نوجوانی و کودکی، در فرانسه دارای مفاهیمی یکسان بودند. در مدارس لاتین کلمه پوره^۱ (به معنای کودک) و کلمه نوجوانی^۲ به معنای یکسانی مورد استفاده قرار می‌گرفتند. فرانسه قرن هفدهم ناتوان از توصیف کودکان کوچک است زیرا کلماتی که آن‌ها را از بزرگسالان متمایز کند در اختیار ندارد. در زبان انگلیسی نیز کمابیش وضعیت به همین منوال بود در این زبان کلمه نوزاد برای اشاره به کودکان بزرگ نیز به کار می‌رفت. کتاب گرامر لیلی^۳ که از آغاز قرن شانزدهم تا ۱۸۶۶ مورد استفاده قرار می‌گرفت، برای همه نوزادان و کودکان کوچک در نظر گرفته شده بود (آریه، ۱۳۹۸).

1. Puer
2. Adolscence
3. Lily

آریس معتقد است که هنر قرون وسطایی تا حدود قرن دوازدهم شناختی از دوران کودکی نداشت یا می‌توان گفت تلاشی برای به تصویر کشیدن آن نمی‌کرد. البته او اعتقادی به بی‌کفایتی یا ناتوانی هنر این دوره در به تصویر کشیدن کودکی ندارد و دلیل این غفلت را این می‌داند که در جهان قرون وسطی کودکی هیچ جایگاهی نداشت. او در گزارش خود از هنر این دوره مثال‌های متعدد می‌آورد که ذکر یکی از آن‌ها به‌خوبی بیانگر ادعای اوست. این مثال یک مینیاتور اتونی مربوط به قرن دوازدهم است از تغییر شکلی که در آن زمان هنرمندان بر بدن‌های کودکان اعمال می‌کردند. موضوع این مینیاتور داستانی از اناجیل است که در آن مسیح می‌گوید به کودکان خردسال اجازه دهید نزد من بیایند. متن لاتین واضح است: کودکان با این حال مینیاتور نیست هشت مرد را که هیچ‌یک از ویژگی‌های کودکان را ندارند، به تصویر کشیده که اطراف مسیح جمع شده‌اند، آن‌ها تنها در مقیاسی کوچک‌تر ترسیم شده‌اند (Aries, 1962: 27).

دسته دیگری از اسناد تاریخی که در قرن مورد استفاده آریس قرار گرفتند سنگ‌قبرهای به‌جامانده از قرون پیشین بود. بر اساس تحقیقات آریس بر سنگ‌قبرهای به‌جامانده از قرون وسطی تقریباً هیچ نشانی از کودکی دیده نمی‌شود و تنها در قرن شانزدهم است که ردپایی از کودکی بر سنگ‌قبرها قابل مشاهده است. او در این کتاب می‌نویسد؛ تصویر کودک بسیار دیرتر یعنی در قرن شانزدهم آشکار شد. شگفت‌انگیز این‌که نخستین نمودهای کودک نه بر سنگ‌قبر خودش یا پدر و مادرش بلکه بر سنگ‌قبر معلمش نقش بسته است (Aries, 1962: 33). این گزارش حاکی از آن است که در آن زمان هیچ‌کس به نگر داشتن پرتره کودکان نمی‌اندیشید. چه کودکی که زنده می‌ماند و رشد می‌کرد و مرد جوانی می‌شد و چه کودکی که در دوران نوزادی می‌مرد. در مورد اول کودکی تنها یک دوره بی‌اهمیت تلقی می‌شد که هیچ ضرورتی برای ثبت آن وجود نداشت و در مورد کودک مرده این‌گونه انگاشته می‌شد که چیز کوچکی که آن قدر زود از زندگی رفته ارزش یادآوری ندارد. آریس در توضیح این وضعیت بیان می‌کند که نرخ بالای مرگ و میر کودکان در جمعیت آن دوره مرگ آنان را تبدیل به امری عادی کرده بود.

برخی از سطور **قرون کودکی** بسیار تکان‌دهنده است. برخی از این تصاویر چنان بی‌رحمانه و سنگدلانه نظر می‌رسند که تنها با تصاویر ذهنی مربوط به سنت‌های رومی یا چینی در مورد بی‌پناه رها کردن کودکان تازه متولد شده قابل مقایسه هستند. شواهدی ثبت شده است که نشان می‌دهند مردم باسک مدت‌ها سنت دفن کودکانی را که قبل از تعمیم درمی‌گذشتند در خانه، درگاه و یا باغ حفظ کردند. می‌توان بقای باستانی پیشکش کردن قربانی‌ها را در این امر مشاهده کرد و یا شاید این‌گونه بوده که کودکی که بسیار زود می‌مرد هر جایی دفن می‌شد. به

همان صورت که امروز ما یک حیوان خانگی، یک سگ یا یک گربه را دفن می‌کنیم (Aries, 1962: 34).

ب) مدرنیته؛ دوره تاریخی کودکی

به احتمال زیاد روشن‌ترین سخن در ماهیت مدرن کودکی از آن فیلیپ آریس باشد. بر اساس نظر وی کودکی در دنیای مدرن مرتبط با نوعی آگاهی در خصوص ماهیت خاص این دوره است، ماهیت خاصی که بیانگر تمایز کودک از بزرگسال و حتی نوبالغ است. آریس اساس ادعای خود در مورد تمایز کودک از بزرگسال را نوعی آگاهی می‌داند؛ یعنی اینکه پیدایش نوعی جدید از آگاهی در مورد دسته‌ای از انسان‌ها موجب پیدایش سنخی جمعیتی در جوامع مدرن شد که امروز آن را تحت عنوان کودک می‌شناسیم. ادعای آریس آشکارا برساخت‌گرایانه است اما اینکه دنیای مدرن چگونه به این برساخت شکل می‌دهد نیازمند جستجوی عمیق‌تر در بایگانی اسناد دانش کودکی است.

آریس در قرون کودکی نشان داده است که با شکل‌گیری مدرسه در دنیای مدرن است که نخستین بارقه‌های تمایز کودکی از بزرگسالی در افق مدرن پدیدار می‌شود. تاریخ نشان می‌دهد که در دنیای ماقبل مدرن کودکان و بزرگسالان در یکجا و با محتوای درسی یکسان آموزش می‌دیدند. به نظر می‌رسد نوعی روان‌شناسی رشد ماقبل پیاژه‌ای ذهنیت انسان مدرن را با ظرفیت‌های شناختی متفاوت انسان‌ها در سنین مختلف آشنا کرد و مبتنی بر این ذهنیت بود که ایده رده‌بندی تحصیلی و کلاس‌بندی مدرسه بر اساس یک نظام سلسله مراتبی تبدیل به برنامه عملیاتی نظام آموزش و پرورش مدرن شد. از این برهه تاریخی به بعد است که کم‌کم دانش انسانی درصدد تدوین علم تربیتی برمی‌آید و مبتنی بر این علم است که اخلاقیات و نهادهای جدید حول کودکی شکل می‌گیرند.

نیل پستمن (۱۳۷۸: ۳۴) مقوله‌هایی اخلاقی همچون شرم و حیا را یکی از اساسی‌ترین گام‌ها در نهادینه کردن دوران کودکی در دنیای مدرن به حساب می‌آورد. وی معتقد است بدون پرداختن به اصول اخلاقی و آشنا ساختن کودک به مسائل مربوط به شرم و حیا نمی‌توان از دوران کودکی به‌عنوان مرحله‌ای حساس در زندگی انسان‌ها نام برد. بر اساس دیدگاه پستمن و هم‌فکران او دوران کودکی زمانی شکل و تمایز می‌یابد که کودکان از مسائل خاص بزرگ‌ترها، به‌ویژه در مسائل مربوط به سکس و رمز و راز اتاق‌خواب دور نگه‌داشته شوند.

نوربرت الیاس نیز در کتاب *سازوکارهای تمدن* (به نقل از پستمن، ۱۳۷۸: ۱۰۴ - ۱۰۳) رفتار همراه با شرم و حیا را یکی از پایه‌ها و مایه‌های اساسی یک فرهنگ می‌شمارد. او این فرایند را به‌خوبی به تصویر می‌کشد و معتقد است به میزانی که فرهنگ طفولیت گسترش پیدا

می‌کرد و شکوفا می‌شد و عنایت خاص به شرایط دوران کودکی پراهمیت‌تر می‌شد، بر میزان و حد و حدود کمی و کیفی رمز و رموز جهان بزرگسالان در مقابل خردسالان افزوده‌تر می‌شد و ضرورت کتمان و دور نگه‌داشتن آن‌ها از انظار کودکان نیز فزونی می‌یافت. در رفتار و گفتار و آداب معاشرت و کاربرد زبان و استفاده از پاره‌ای لغات و جملات نیز در حضور کودک رعایت می‌شد و مواردی در هر زمینه وجود داشت که باید از چشم و گوش کودک به دور می‌ماند. انتقال این هنجارها به کودکان نیازمند ایجاد سازوکارهای نهادی خاصی بود که مدرسه فقط یکی از آن‌ها به شمار می‌رفت. ادبیات کودک سازوکار نهادی دیگری بود که به این منظور به خدمت گرفته شد. بررسی تاریخ انتشار کتاب‌های کودکان در اروپای غربی نیز نشان می‌دهد که این نوع کتاب‌ها از همان ابتدا برای چنین منظور منتشر شدند. کتاب‌هایی که برای پیشبرد اهداف بزرگسالانه طراحی شده بودند. هنگامی که در سال ۱۴۷۶ ویلیام کاکستون بنگاه چاپ خود را گشود، بیشتر کتاب‌هایی که مورد استفاده قرار می‌گرفتند سازگار با حوزه‌های علائق آنان نبود. بلکه این کتاب‌ها بر این باور متکی بودند که کودکان تنها به خواندن مطالبی بپردازند که به بهبود رفتار آنان بینجامد یا به آموزش عقل و شعور آنان بپردازد.

دونا نورتون در کتاب شناخت ادبیات کودکان این نکته را به تفصیل توضیح می‌دهد. کتاب ادب و نزاکت کاکستون که ابتدا در سال ۱۴۷۷ منتشر شد، دربرگیرنده راهنمایی‌هایی برای دور کردن خوانندگان از فساد و تباهی و نزدیک ساختن آن‌ها به نقوی و پرهیزگاری بود. راهنمایی‌ها خوانندگان را به نظافت شخصی فرامی‌خواندند، دستورهای اجتماعی مؤدبانه و آداب غذا خوردن. وی معتقد است که بیشتر کتاب‌هایی که توسط کاکستون منتشر شد در گروه خواندنی‌های کودکان به شمار نمی‌آمد (نورتون، ۱۳۸۲: ۵۵). در چنین شرایطی است که ادبیات کودکان شکل گرفت و در سال ۱۷۴۴ نخستین نمونه آن در انگلستان انتشار یافت. از سال ۱۷۸۰ به بعد رفته‌رفته نویسندگانی ظاهر شدند که انحصاراً به نگارش کتاب برای نوجوانان می‌پرداختند. با تدوین کتاب‌های درسی توسط کارشناسان کارآموده و نیز تقسیم‌بندی کلاس‌های درس بر اساس سن دانش‌آموز، ملاک‌های جدیدی در طبقه‌بندی دوران کودکی پدید آمد. اینکه یک کودک و نوجوان چه چیزی را می‌تواند فراگیرد، یا باید بیاموزد و در چه سنی با چه مباحثی درگیر شود، عمدتاً در یک برنامه آموزشی مدون آموزشی و توسط کارشناسان امور آموزشی و متناسب و بر اساس توانایی‌های سنی و شرایط روحی و جسمی کودک تنظیم و تعیین گردید (پستمن، ۱۳۷۸: ۹۷ - ۹۶).

پستمن معتقد است با ظهور صنعت چاپ «رفته‌رفته کودک به موجودی تبدیل می‌شود که محور توجه قرار می‌گیرد و به‌عنوان مخلوقی به‌حساب می‌آید که دارای ویژگی‌ها و نیازهایی که تفاوت اساسی با شاخصه‌های جهان بزرگسالان داشته و به‌شدت ایجاب می‌کند که از سوی

بزرگسالان موردعنایت خاص واقع شده و تحت حمایت و مراقبت آنان قرار گیرد. به این ترتیب جهان خردسالان از دنیای بزرگ‌ترها تفکیک می‌شود.» (پستمن، ۱۳۷۸: ۸۲). تا قبل از سده هفدهم، تفاوتی میان زبان کودکان و بزرگسالان وجود نداشت. به دلیل آمیختگی فراوان کودک به مسائل بزرگسالان، اصطلاحات، کنایات، لغات و حتی جمله‌بندی‌های گفتاری هر دو گروه یکسان بود. از این تاریخ به بعد بود که زبان و ادبیات کودکان، شکل و محتوای ویژه‌ای پیدا کرد و به سرعت تحول و گسترش یافت. این دگرگونی‌های اجتماعی، حتی به رسوم و آداب نام‌گذاری کودک نیز سرایت یافت و به وضوح کامل نشان می‌داد که دیگر کودک به مثابه واقعیت اجتماعی شاخص و دارای ویژگی‌های خاص به خود به شمار می‌آید؛ تا قرون وسطی و حتی در قرون وسطی امری رایج بود که خواهران و برادران و مجموعه اطفال یک خانواده همگی یک نام داشتند و فقط با ردیف و تقدم تولد از یکدیگر متمایز می‌شدند. در سده هفدهم است که دیگر این رسم به کلی ملغی شده و هر کودک نام ویژه خود را دریافت می‌کند (پستمن، ۱۳۷۸: ۹۳). از اواخر سده شانزدهم به بعد، آموزگاران و پدران و نیز مربیان، کتاب‌های ناباب و رکیک را از دسترس کودک دور می‌کردند و اگر چنین کتابی را در دست او می‌دیدند، یا کلمات و جملاتی را که از نزاکت و ادب به دور بود، از او می‌شنیدند به جریمه و تنبیه او اقدام می‌کردند. در نگرش پروتستانسزم کودک مخلوقی است شکل ناگرفته که به کمک خواندن و نوشتن و آموزش و پرورش به قدرت تفکر و خویش‌ن‌داری و ملکه عفت و احساس شرم و خجالت مجهز گشته و به موجودی شکل‌گرفته، مؤدب، بالغ و متمدن و بزرگسال تکامل می‌یابد.

آریس در بررسی خود از عوامل تأثیرگذار بر خاستگاه و توسعه مدارس کوچک به بازنامایی آن شرایط می‌پردازد؛ در اواخر قرن شانزدهم ایده جدیدی در انگلستان و فرانسه پدید آمد که در احساسات مذهبی مشترک میان طرفداران نهضت اصلاح دینی و نیز مخالفان آن‌ها ریشه داشت. در آن دوران، انسان‌های آس و پاس در هنر همانند ادبیات اروپای غربی جایگاه مهمی به خود اختصاص دادند. بسیاری با طرح آموزش کودکان فقیر درصدد مبارزه با فقر، تنبلی و فساد برآمدند. به این طریق، امید می‌رفت که از ماجراجویان گمراه، کارگرانی جدی و باتقوا ساخته شود. طولی نکشید که یک برنامه آموزشی برای تدریس به زبان مادری و بر مبنای تعالیم و دستورات دینی، الفبا و حساب تدوین شد و برای کودکانی که نمی‌توانند دوره تحصیلی لاتین را ادامه دهند در نظر گرفته شد. این تمایل و شیفتگی منجر به این شد که مدارس علوم انسانی کلاسیک، به نفع برنامه آموزشی «مدرن» و به نفع مبارزه‌ای فعال برای رساندن آموزش به طبقات پایین‌تر و فرونشاندن فساد و فقر، کم‌وبیش کنار گذاشته شوند. به این ترتیب در اواخر قرن هفدهم انجمن ترویج دانش مسیحی، تعداد زیادی مدرسه خیریه تأسیس کرد که در آن‌ها به

کودکان فقیر «دانش و رسوم مذهب مسیحی، آنچنانکه در کلیسای انگلستان تدریس می‌شد» و «برخی چیزهای دیگر که در وضعیت زندگی آن‌ها مفید بود» - برای مثال خواندن، نوشتن و در برخی موارد حساب کردن و حرفه‌های یدی مانند نخ‌ریسی یا پینه‌دوزی، آموزش داده می‌شد (آریه، ۱۳۹۸). در این بخش نشان دادیم که تشکیل یک فضای گفتمانی خاص باعث ایجاد نوعی آگاهی عمومی در مورد کودکان شد که آن‌ها را از مقوله بزرگسالی متمایز کرد؛ اما هنوز تا اثبات مدعای این نوشته که بر اساس نظر فوکو، کودکی برساخته‌ای گفتمانی است، یک گام دیگر مانده است و آن اینکه؛ آیا کودکی نیز همچون دیگر سوژه‌های مدرن پدیده‌ای تاریخی است که آمدنی دارد و برآمدنی؟ در ادامه به بررسی این مسئله خواهیم پرداخت.

ج) پسامدرنیته: پس از تاریخ کودکی

در بخش‌های قبلی به تفصیل از دوران ماقبل تاریخ و دوران تاریخی این پدیده سخن گفتیم. اگر بخواهیم به پروبلماتیک فوکویی گفتمان پایبند باشیم می‌بایست نشان دهیم که کودکی همچون سایر سوژه‌های برآمده از مدرنیته دارای پس از تاریخی نیز هست. حال سؤال این است که آیا با فروریختن گفتمان کودکی در دوران مدرن کودک نیز از صحنه تاریخ خارج خواهد شد؟ آیا شواهدی برای طرح چنین ادعایی وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال باید بار دیگر به فیلیپ آریس برگردیم. وی معتقد بود که برآمدن کودکی در دنیای مدرن و تمایز آن از بزرگسالی محصول ایجاد نوعی آگاهی خاص نسبت به سرشت کودکی بود. بر اساس نظر وی سازوکارهای نهادی همچون تفکیک آموزش کودک از بزرگسال و همچنین ایجاد نظام سلسله مراتبی کلاس در نظام مدرن آموزش و پرورش کودک، مبتنی بر ظهور این آگاهی بود که مکانیسم ادراکی و سطح هوش کودکان متفاوت از آن بزرگسالان است. وی با اشاره به نظرات افرادی چون کاردینال استوتویل و گرسون در قرن پانزدهم می‌نویسد «در نگرش‌ها و فعالیت‌های آن‌ها می‌توان پیدایش آگاهی در خصوص سرشت ویژه کودک، روان‌شناسی کودک و گرایش به ابداع روشی متناسب با آن برای تعلیم و تربیت را ملاحظه کرد» (Aries, 1962). در تلاش‌های متأخرین هم بیش از همه روان‌شناسی پیازه موفق به تعمیق باور به تفاوت‌های ادراکی و سطح هوشی کودکان با بزرگسالان شده است. حال اگر بخواهیم سؤال‌المان را دقیق‌تر کنیم باید پرسیم چه شرایطی در دنیای امروزی رخ داده که باعث تغییر یا فروریختن آن نوع آگاهی خاص درباره کودکی، در دنیای مدرن، شده یا خواهد شد؟ آیا ذهنیت عمومی جامعه درباره کودکی و کودکان تغییر پیدا کرده است، چنانکه دیگر نمی‌توان انسان‌هایی را که تاکنون کودک می‌نامیده‌ایم، همچنان با این نام از دیگر مقوله‌های سنی چون بزرگسالی متمایز کرد؟

شناخته شده‌ترین طرفدار تغییر در مفهوم کودکی نیل پستمن است. او در کتاب نقش رسانه‌های تصویری در زوال کودکی بیان می‌کند که تلویزیون آن امتیاز خاصی را که پیدایش صنعت چاپ به بزرگسالی داده بود و بزرگسالی را تبدیل به چیزی کرده بود که کودکان پس از کسب دانایی و توانایی به آن نائل می‌شدند، زایل کرده است. تغییر و تحولات رخ داده در دنیای کودکی، در دنیای امروز، ادله بسیاری را به نفع مدعای پستمن ارائه کرده است. از یک سو شیوع جهانی کامپیوترهای شخصی و متعاقب آن وسایل الکترونیکی هوشمند کوچک^۱ دسترسی به اطلاعات را بسیار آسان کرده و به کودکان این فرصت را داده است که به سادگی و با کمترین زحمت و مانع به اطلاعاتی دست‌یاب‌اند که تا قبل از آن در انحصار بزرگسالان بود. علاوه بر این در دنیای امروز معنای کار نیز تا حدود زیادی تغییر کرده است. کار در دنیای مدرن و ماقبل آن عمدتاً متکی بر نیروی بدنی و مهارت‌هایی بود که کسب آن مستلزم سپری کردن دوره‌های آموزشی خاص بود و این ویژگی با بخشیدن ماهیتی بزرگسالانه به کار باعث شده بود تا از دسترس کودکان دور بماند. با وقوع شرایطی که برخی آن را پسامدرن نامیده‌اند ماهیت کار دگرگونه شد. در این شرایط کار بیش از هر چیز ماهیتی اطلاعاتی پیدا کرد و با گسترش فضای دیجیتال و اینترنت و آسان شدن دسترسی کودکان و نوجوانان به اطلاعات کودکان قادر به انجام فعالیت‌هایی شدند که بدون شک کار هستند. به‌زعم بسیاری با متکی شدن هر چه بیشتر کار به فناوری‌های جدید ارتباطی و با توجه به مهارت بیشتر کودکان و نوجوانان در کار با این فناوری‌ها، به نظر می‌رسد که نه تنها کار از انحصار بزرگسالان خارج شده است که حتی ماهیتی عمدتاً کودکانه نیز پیدا کرده است. به‌هر حال و در مجموع می‌توان مدعی شد که در دنیای امروز اگر شکاف اطلاعاتی بین کودکان و بزرگسالان از بین نرفته و یا حتی به نفع کودکان تغییر نکرده باشد، این شکاف بسیار کمتر شده است، به‌نحوی که نمی‌توان نادانی و ناتوانی را ملازم ذاتی کودکی تلقی کرد. شاید دور از احتیاط نباشد اگر مدعی شویم که دیگر نمی‌توان همه افراد زیر ۱۸ سال را، آن‌چنان‌که سازمان ملل باور دارد و کنوانسیون جهانی حقوق کودک آن را تأیید کرده است، کودک بنامیم. به نظر می‌رسد که اگر گفتمان فوکویی را همچون عینکی در نظر بگیریم که با آن تشخیص موجوداتی به‌عنوان کودک در دنیای مدرن امکان‌پذیر می‌شد، امروزه تعداد بسیار زیادی از چنین موجوداتی را نمی‌توان با عینک گفتمان فوکویی مشاهده کرد. این گفته به این معناست که داستانی را که مدرنیته از کودکی برایمان ساخته بود به انتهای خود رسیده یا در حال رسیدن به چنین انتهایی است.

بحث و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد اکنون که سرمایه‌داری استیلابی تام و تمام بر نظام کار صنعتی یافته است، گفتمان کودکی در همسایگی و همزیستی با ایدئولوژی سرمایه‌داری، ابعاد دیگری را به نظام تفکیک، تمایز و طرد کودکان در دنیای مدرن تحمیل کرده که درک آن مجالی فراخ‌تر می‌طلبد، مجالی که به نظر می‌رسد ظهور آن نیازمند نگریستن به مسئله کودکی از منظر صرفاً گفتمانی نیز ناممکن باشد. کودکی در طول قرون سرشار از مدارکی از این دست است؛ اما از کنار هم گذاشتن مجموعه این مدارک، جغرافیایی از تاریخ تثبیت می‌شود که بر اساس آن کودکی مفهومی برساختی و مدرنیته بر سازنده چنین برساختی می‌شود. بر اساس روایت آریس گویا مفهوم کودکی چیزی ناشناخته برای انسان‌های قرون ماقبل مدرن است. گویا فضای ماقبل مدرن فضایی است که سخن گفتن از کودکی را امکان‌پذیر نمی‌کرده است و اصولاً کودکی نه مسئله جامعه ماقبل مدرن بوده و نه محل و موضوع گفتگوی آن. تنها در روشنای رنسانس و مابعد آن است که کودکی تبدیل به چیزی ملموس، مسئله‌ای اجتماعی و موضوعی برای سخن گفتن می‌شود. این تلقی و تلقی‌هایی از این دست این امکان را مطرح می‌کنند که با دیرینه‌شناسی دانش کودکی در دنیای مدرن امکان شناسایی نوعی از گفتمان فراهم شده که اجمالاً آن را می‌توانیم «گفتمان کودکی» بنامیم. فوکو با وجود اشاره‌های گاه‌وبیگاه و جسته پراکنده به کودک و کودکی، در آثار خود، اگرچه احتمالاً با ذهنیتی خاص در مورد کودکی می‌اندیشیده ولی هیچ‌گاه بحث مبسوطی را به این موضوع اختصاص نداد. از این رو به نظر می‌رسد که با پیگیری اشارات او نمی‌توان دانشی دیرینه‌شناسی از کودکی ارائه داد. با وجود این از هم‌نشینی‌های معنادار واژه کودکی با واژه‌هایی چون «دیوانه»، در مباحث فوکو، امکان سخن گفتن از اصطلاحاتی چون «دیرینه‌شناسی دانش کودکی» و همچنین مفاهیمی چون «گفتمان کودکی» در ادبیات فوکویی دور از ذهن نخواهد بود. این نوشته بر آن بود تا با ارائه نوعی صورت‌بندی از پروبلماتیک گفتمان امکان طرح موضوعی چون زایش کودکی را از منظر گفتمانی فراهم آورد. این نوشته ادعایی محدود و متواضعانه دارد زیرا به‌رغم تمام تلاش خود برای توجیه گفتمانی بودن مقوله کودکی بر این نکته آگاه است که روایت گفتمانی از زایش کودکی در دنیای مدرن فقط یکی از روایت‌های ممکن در این زمینه است و علاوه بر این روایت فوکویی از گفتمان نیز فقط یکی از روایت‌های موجود از گفتمان است. باید به همه این نکات این را هم افزود که با همه درستی و مناسبت روایت زایش کودکی در چارچوب گفتمان فوکویی ممکن است در شرایط اجتماعی تاریخی ما روایتی ناسازگار از کار درآید.

منابع و مأخذ

- آریه، فیلیپ (۱۳۹۸). *قرون کودکی، تاریخ اجتماعی زندگی خانوادگی*، ترجمه زینب غنی، چاپ اول، تهران: انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- ای. کورسارو، ویلیام (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی کودکی*، مترجمان: علیرضا کرمانی و مسعود رجبی اردشیری، چاپ اول، تهران: انتشارات ثالث.
- یورگنسن، ماریان و فیلیپس، لوییز (۱۳۹۲). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*، ترجمه هادی جلیلی، چاپ سوم، تهران: نشر نی.
- حیدری، آرش و هدایت نصیری (۱۳۹۴). *مسئله آلتوسر*، چاپ اول، تهران: انتشارات تپسا.
- کوزنزی هوی، دیوید (۱۳۸۰). *فوکو در بوته نقد*، ترجمه پیام یزدانجو، چاپ اول، تهران: نشر مرکز.
- فوکو، میشل (۱۳۸۹). *نظم اشیاء: دیرینه‌شناسی علوم انسانی*، ترجمه یحیی امامی، چاپ اول، تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و انسانی.
- فوکو، میشل (۱۳۸۱). *نیچه، فروید و مارکس*، ترجمه افشین جهاننیده، چاپ اول، تهران: انتشارات هرمس.
- فوکو، میشل (۱۳۷۸). *نظم گفتار: درس افتتاحی در کلژ دو فرانس دوم دسامبر ۱۹۷۰*، ترجمه باقر پرهام، چاپ اول، تهران: انتشارات آگاه.
- دریغوس، هیوبرت و رابینو، پل (۱۳۷۹). *میشل فوکو فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک*، ترجمه حسین بشیریه، چاپ اول، تهران: انتشارات نی.
- پستمن، نیل (۱۳۷۸). *نقش رسانه‌های تصویری در زوال کودکی*، ترجمه دکتر صادق طباطبایی، چاپ اول، تهران: انتشارات اطلاعات.
- نورتون، دونا (۱۳۸۲). *شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها*، ترجمه گروه مترجمان، چاپ اول، تهران: نشر قلمرو.
- دانیالی، عارف (۱۳۹۳). «فوکو؛ فلسفه همچون بدیل روان‌شناسی»، *دوفصلنامه شناخت فلسفی*، پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۷۰/۱: ۱۴۹-۱۲۱.
- Aries, p. (1962). *Centuries Of Childhood*. New York. Unitage.