

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی

علی خورسندنژاد^۱، حسن چاوشیان^۲، آرش حیدری^۳، حمید عبادالهی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۰۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۰۳/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۳

چکیده

«کودکی» پدیده‌ای مدرن است که کمتر مورد کاوش تاریخی-جامعه‌شناختی قرار گرفته‌است. در دیدگاه غالب، کودک درون دستگامی روان‌شناختی تعریف می‌شود و موجودی معصوم، آسیب‌پذیر و نیازمند حمایت است. این شکل برساخت کودک به شیوه‌ای درونماندگار، تجربه‌های متفاوت دیگری از کودکی را خلق و طرد می‌کند؛ اما کودکی موجودیتی یکپارچه نیست و نباید از دریچه معیارهای برساخته‌ی آن به تمامی تجربه‌های متکثر اجتماعی‌اش معنا بخشید. در این مقاله تلاش کردیم با رویکردی تاریخی، یکی از این کودکی‌های مطرود را برجسته کنیم و از خلال آن به بررسی زمینه‌های پیدایش دارالتادیب به‌عنوان نخستین فضای اختصاصی حبس کیفری کودکان بپردازیم. بدین منظور از ملاحظات نظری و مفروضات روش‌شناختی تبارشناسی و دیرینه‌شناسی فوکویی بهره برده و تلاش کردیم با بررسی اسناد تاریخی، روایت بدیعی از تجربه‌ی کودکی در ایران بسازیم. نتایج نشان می‌دهد ادراک کودکی در عصر پهلوی اول بر مبنای «کودک نیازمند تربیت» بود و کودکان مجرم در این دوران با شکلی از آسیب‌شناسی تربیتی بازنمایی می‌شدند. سوژه‌ای که در این گفتمان مورد تأدیب قرار می‌گرفت «طفل بدذات» بود که با تغییرات تاریخی پیش‌آمده، بدل به «طفل بزهکار» شد. ایدئولوژی حمایت در همدستی با گفتمان روان‌شناسی کودک را همچون موجودی آسیب‌پذیر تولید می‌کردند و دارالتادیب در نتیجه‌ی چنین فرآیندی تجلی فضایی یافت.

واژگان کلیدی: دارالتادیب، تربیت، کودکی، حبس، روان‌شناسی، بزهکاری.

— دانش‌آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران. (نویسنده مسئول)

kiankhorsandi@gmail.com

hasanchavoshian@gmail.com

arash.heydari83@gmail.com

h_ebadollahi@guilan.ac.ir

— استادیار جامعه‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. g

— استادیار مطالعات فرهنگی، دانشگاه علم و فرهنگ، تهران، ایران.

— دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

طرح مسأله

به نظر می‌رسد که «کودکی» در معنای مدرن آن در ایران، همواره با «حصر» به‌مثابه‌ی یک هم‌بسته‌ی فضایی هم‌نشین بوده است. به این معنی که از نیمه‌ی دوم عصر ناصری بدین سو، به تدریج شاهد پیدایش مجموعه‌ای از فضاها، اختصاصی «اطفال» بوده‌ایم که می‌توانیم وجه بارز آن‌ها را در توانایی‌شان در بازآرایی استقرار اطفال در فضای شهری جستجو کنیم؛ در میان این فضاها، مدارس جدید^۱ دست بالا را داشتند و پدیده‌ای بی‌سابقه بودند، دارالایتام‌ها با مختصاتی جدید احیا گشتند، و محبس‌های نظمیه بدون تغییر قابل‌ملاحظه‌ای پذیرای قشر خاصی از اطفال شدند. این فضاها هرکدام به‌نوعی از «انگاره سرایت» که ادراک متفاوتی از ماهیت مرض و شیوه‌های مواجهه با آن بود نشأت می‌گرفتند و در دهه‌های بعد، در نتیجه‌ی نفوذ گسترده در نهادهای اجتماعی، به ایده‌ی «کودک همچون موجودی محصور» قوام می‌بخشیدند؛ ایده‌ای که می‌توان آن را سرشت‌نمای ادراک و مواجهه‌ی معاصر ما با کودک نیز دانست. فرآیند محصوریت روزافزون اطفال به مدد وضعیت جدید آن‌ها به‌مثابه‌ی سوژه‌های تربیت و ترقی ممکن شده بود که مطابق آن، رسیدن به قافله‌ی تمدن در گرو پرورش و تربیت صحیح اطفال قرار داشت.

تصور و تولید کردن این کودکی جدید، با نمایش دادن کودکان نابهنجار پیوستگی دارد. به تدریج و از اواخر قرن ۱۳ شمسی، شاهد شیوه‌های جدیدی از گفتار پیرامون اطفالی هستیم که به دلیل مختصات زیست‌شان و رفتارهایی که بروز می‌دهند، به شیوه‌ای آسیب‌شناسانه بازنمایانده می‌شوند. اگر پیش‌تر طفل، با گفتارها و هنجارهای اخلاقی-مذهبی در محدوده‌های خانواده تنظیم می‌شد، اما در وضعیت جدید خودش را مورد خطاب مجموعه‌ای از گفتارها می‌دید که حضور مسأله‌برانگیزش در فضای شهری و رفتارهای نامناسبش با غایت‌ها و هنجارهای ملی را برجسته می‌کردند. برای کشوری که با شتاب به سمت «تمدن» می‌شتافت و نطفه‌ی تغییرات شگرفی را از جوه گوناگون بارور بود، حضور کودکان آواره، متکدی، بی‌سرپرست، کثیف، مریض و ... در برابر دیدگان خیره‌ی «غرب» ممکن نبود؛ صحبت از پدید آمدن قسمی میل قشری است که آستانه‌ی تحمل پایین و قدرت رشدیابنده‌ای داشت و هرگونه «ناپاکی» را سرکوب می‌کرد.

۱. مدارس جدید در مقابل مکتب، به آن دسته از مدارس اطلاق می‌شود که به تدریج از دوران مظفرالدین شاه و عموماً توسط فعالین انجمن معارف تأسیس شدند.

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۱۹۷

با این مدخل کوتاه، اگر به تاریخ‌نگاری کودکی در ایران و همچنین ادراک معاصر از کودکی وارد شویم، با چند دشواری مسأله‌برانگیز روبرو خواهیم شد. تاریخ‌نگاری کودکی همواره راوی روایت‌هایی از سوژه‌هایی خیرخواه و نوع‌دوست بوده است که علی‌رغم مقاومت‌های بدخواهانه و شیرانه‌ی زمانه، قدم در راه پرمشقت اعتلای کودکان این سرزمین نهاده و یک تنه مسیر صعب‌العبور طوفان‌زده‌ی جهل را به سمت روشنایی‌های دانایی رهنمون گشتند؛ انسان‌هایی که چندین دهه از اندیشه‌ی جامعه‌ی خود پیشی داشتند و بدون آن‌ها مسیر «پیشرفت» مبهم و تاریک می‌نمود. به‌این ترتیب، داستان «کودکی» در ایران داستان موجوداتی نحیف و نزار است که از چنگال مرگ گریخته، از عفریته‌ی جهل نجات یافته و به یاری جریان تجدد پای به دنیایی می‌گذارند که با تمام سختی‌ها و فرازونشیب‌هایش با گرمای امید همنشین است و شایستگی بیشتری با «ذات» کودکی دارد؛ اما چنین روایتی، تنها با سرکوب و ناپیدا کردن روایت‌های ممکن دیگری ممکن می‌شود که از قضا ملموس‌تر هستند و همخوانی بیشتری با تجربه‌های متنوع کودکی دارند. روایت غالب تاریخ‌نگاری کودکی در ایران روایتی برخاسته از امیال و نظرگاه‌های طبقه‌ی متوسط است که به‌طور سیستماتیک تلاش‌های «انسان‌دوستانه» را برجسته و سویه‌های تاریکش را از نظر دور می‌دارد (See: Mohammadi & Ghaeeni, 2001).

بنابراین هدف این مقاله این است که از طریق آشکار کردن نسبت‌ها و روابط و ترسیم مجادله‌ی نیروها، نشان دهد که چگونه ادراک «کودکی همچون دوره‌ای محصور» به درک غالب و بدیهی از کودکی بدل می‌شود؛ یا به‌عبارت‌دیگر، کودکی به‌مثابه‌ی وضعیتی محصورشده تولید می‌شود. هدف ترسیم کردن بخشی از سویه‌های ناپیدا و تاریک آن چیزی است که بر تجربه‌ی کودکی در تاریخ معاصر ایران در دوران پهلوی حکم‌فرمایی می‌کند. به این منظور، به سراغ دارالتادیب می‌رویم تا با روایت تاریخ‌پیدایش و شکل‌گیری آن، منطق حاکم بر ادراک معاصر از کودکی و شیوه‌های تاریخ‌نگاری آن را به چالش بکشیم. از خود می‌پرسیم که طفل چگونه به سوژه‌ی نگاه قضایی بدل شد؟ چگونه مجموعه‌ای از کردارها برای بهنجارسازی و مجازات اطفال و جاهت‌عرفی و قانونی یافتند و این وضعیت چه ارتباطی با پیدایش دارالتادیب به‌مثابه‌ی فضای حبس کیفری کودکان داشت؟ «طفل بزهکار» چگونه برساخته شد و در چه فضای مفهومی محکوم به زیستن در حبس شد؟

پیشینه تحقیق

به جرات می‌توان ادعا کرد حوزه‌ی کودکان در مطالعات تاریخی و اجتماعی، حوزه‌ای مورد غفلت است و به‌ندرت موضوع پژوهش قرار گرفته است. مطالعات نظام‌مند در باب کودکی به‌سختی از انگلستان دو دست تجاوز می‌کند؛ و این در حالی است که دیگر عرصه‌های پژوهش دانشگاهی نظیر علوم تربیتی، روان‌شناسی، پزشکی و ... حجم زیادی از مطالعات کنونی معطوف به کودکان را به خود اختصاص داده‌اند (Zokaei, 2016: 41). به‌این ترتیب، بیراه نیست اگر بگوییم چیزی به نام «تاریخ کودکی» در ایران هنوز وجود خارجی ندارد. پژوهندگان اندک این حوزه هنوز وارد عرصه‌ی گفتگوهای مجادله‌برانگیز بر سر مفهوم تاریخی کودکی نشده‌اند و نتوانسته‌اند به آن موجودیت ببخشند؛ بنابراین نمی‌توان تاریخ‌نگاری‌های متفاوت و مفهوم‌پردازی‌های متنوعی را در این حوزه‌ها تشخیص داد، آن‌ها از متمایز کرد، و تک‌نگاری‌ها و پژوهش‌ها را درون آن‌ها جای‌گذاری کرد. شاید تنها جریانی از تاریخ‌نگاری کودکان در ایران که قابل‌شناسایی و پیگیری باشد را بتوان در آثاری یافت که مختصات تاریخی تغییرات مفهوم کودکی یا تأسیس آن را، در مواجهه‌ی «تکاملی» با اندیشه غربی می‌بینند: کودکان در دوران سنت، موجوداتی نحیف و پرتی هستند که هستی اجتماعی ندارند، آن‌ها در جهل جهان ظلم سرگردانند و ویژگی بارز آن‌ها این است که از «کودکی» محروم‌اند؛ آن‌ها زود به جهان کار قدم می‌گذارند، از تحصیل کافی بی‌بهره‌اند و شیوه‌های «صحیح» تربیتی و پرورشی در مورد آن‌ها به کار بسته نشده است (Shah- See: Abadi, 2003; Hatami, 2016). این وضعیت سنتی در مواجهه با غرب و تلاش‌های سوژه‌های خیرخواه دگرگون‌گشته و به‌تدریج مسیر پیشرفت و دست‌یابی به «کودکی» برای آن‌ها فراهم می‌شود. در این میان در سال‌های اخیر تحولات نوپا و نویدبخشی در بازخوانی تاریخ کودکی جریان یافته است که در سطوح مختلف پژوهش راهنمای ما نیز بوده‌اند. در ادامه به نمونه‌هایی از این آثار اشاره خواهیم داشت.

حاتمی (۲۰۱۶) در کتاب «تاریخ کودکی در ایران (از آغاز عصر ناصری تا پایان دوره‌ی رضاشاه)» به موضوعات بسیار گسترده‌ای با جزئیات قابل‌ستایش پرداخته است؛ موضوعاتی نظیر مفهوم کودکی، پرورش کودکان، آموزش کودکان، بهداشت و سلامت کودکان، کار کودکان و بازی‌های کودکان که هرکدام عنوان فصول کتاب نیز هستند. علی‌رغم عنوان کتاب صفحات مربوط به کودکان در عصر ناصری نسبت به اطلاعات عصر پهلوی اول در اقلیت قرار دارند. از دید حاتمی کودکی پیش از آشنایی با تجدّد از طریق تفسیر بیولوژیک و کرومولوژیک ادراک می‌شده و عمدتاً از هرگونه پیچیدگی یا زیست

اجتماعی تهی است. حاتمی در ارائه‌ی گزارشش از وضعیت کودکان یتیم، فقیر و... همراهی و همدلی مستقیمی با رویکرد تجددگرایان عصر مشروطه دارد که باعث می‌شود ابعاد بنیادی‌تر از چشمانش دور بماند. برای مثال او توجه نمی‌کند که پدید آمدن «بناهای عام‌المنفعه» ای مثل مریضخانه و پرورشگاه در چه متن و زمینه‌ی انضمامی اجتماعی ممکن شده است و چگونه فعالیت‌های خیریه‌ای بدل به شکل مناسبی برای مخالفت با «استبداد» شدند؛ بنابراین بیشترین توجه او معطوف به وقایع شماری این اقدامات و افزایش آن‌ها در طول زمان است. تنها توضیحی که برای او ممکن است و آن را به‌سادگی به کار می‌گیرد، برآمدن دولتی خیرخواه است که توجه خود را به اقشار ضعیف و فراموش‌شده‌ی جامعه معطوف کرده و از این گذر آن را با نظم پیشین متفاوت می‌بیند. با این حال، اگرچه نهادمندی «کودکی» گام‌های اولیه خود را در دوران پهلوی اول بر می‌دارد، با این حال، توضیح وضعیت اقشار فرودست جامعه تنها با رجوع به خیرخواهی و اقدامات محقق‌شده‌ی یک دستگاه دولتی نوپدید قابل توضیح نیست.

«مقدمه بر ادبیات کودک» (بحثی در شناخت مفهوم دوران کودکی) نوشته‌ی شاه‌آبادی (2003) یکی از اولین آثار منتشره در حوزه‌ی بررسی مفهوم کودکی در ایران است. مؤلف در این کتاب تلاش کرده است در ۴ فصل، سیر تحول «کودکی» را از دوران باستان تا دوران مدرن مورد بررسی قرار دهد. این بررسی با رویکرد تطبیقی-تاریخی به مقایسه‌ی کودکی در دوره‌های باستان، میانه و جدید در اروپا و ایران می‌پردازد. در خلال این مقایسه، حوزه‌هایی نظیر آموزش و پرورش کودکان و خواندنی‌های کودکان، در مرکز توجه قرار دارند زیرا برای «پیدایش ادبیات کودک» اساسی فرض می‌شوند. مؤلف تحت تأثیر آشنایی با اثر بزرگ و تا آن زمان ناشناخته‌ی فیلیپ آریز^۱ (1962)، به نام قرون کودکی، بر آن شده است تا تحلیل مشابهی را در مورد تاریخ ایران روا دارد. شاه‌آبادی به دنبال این پی‌ریزی، افق داده‌های خود را با افق آریز یکسان می‌کند و لاجرم به سراغ نقاشی‌ها، اشعار و کتاب‌های مختلفی می‌گردد که در آن‌ها نشانی از کودکان وجود دارد. به تبع این پی‌ریزی، شاه‌آبادی همان چیزی را در مسیر تغییرات مفهوم کودکی در ایران می‌بیند که آریز در اروپای قرون میانه دیده بود. برای این منظور، مؤلف به مقایسه ادبیات و آثار نقاشی تاریخی ایران با چهارچوب مفهومی آریز دست می‌یازد و اشاره‌هایی که در مورد کودکان یافت می‌شود را با معادل زمانی و مفهومی اروپایی‌اش مقایسه می‌کند. نگاه

1. Philippe Ariès

شاه‌آبادی به کودکی تکامل‌گرایانه است و از نظر او تنها با آشنایی با غرب و مفاهیم پیشرفته‌ی آن‌هاست که امکان توجه به کودکی در ایران فراهم می‌شود (Shah-Abadi, 2003: 15 & 137).

یوسفی (2016) در «تمایز یابی نهادهای ادبیات کودک در دهه ۱۳۴۰» فرضیات تاریخی کوتاه و بسیار روشنگری را در مورد روند تاریخی کودکی در ایران مطرح کرده است که در بخش‌های قابل توجهی از پژوهش راهنمای ما بوده‌اند. می‌توان ادعا کرد دغدغه‌ای که مؤلف در این اثر در مقام پاسخ به آن برآمده مسأله‌ی برآمدن نظام مطلق‌گرایی در تربیت و آموزش کودکان است. «نهادهای ادبیات کودک» به سه نهاد شورای کتاب کودک، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، و مرکز انتشارات آموزشی وزارت آموزش و پرورش ارجاع دارد. از لحاظ موضع نظری، یوسفی از تاریخ‌نگاری گاه‌شمارانه و توصیف روند پیدایش این نهادها دوری می‌گزیند و تمرکز خود را بر این مسأله می‌گذارد «تا دریابد این نهادها در دل چه گفتمانی درباره کودکی امکان ظهور و حیات یافته‌اند و چه سازوکارهای گفتمانی معینی را به کار انداخته‌اند که می‌توان در توضیح تاریخ لحظه حال ادبیات کودک از آن‌ها سود جست» (Yousefi, 2016: 51). همچنین تاریخ سوژه‌محور، که به بنیان‌گذاران و نیات آن‌ها را در مرکز تحلیل قرار می‌دهد، به درستی از دایره‌ی پژوهش کنار گذاشته شده‌اند. فرضیه بنیادینی که این پژوهش را ممکن می‌کند، وضعیتی از «توجهات مبتنی بر آرمان‌های تربیتی» به کودکان است، که در دهه ۳۰ و ۴۰ خورشید پا گرفته، و فراتر از نیات و آرمان‌های ترقی‌خواهانه‌ی فاعلان آن، اشکالی خاصی از «اقدامات سراسری و به یک معنا تام و مطلق» را ممکن کرده است؛ با روی کار آمدن پهلوی اول و مدرنیزاسیون آمرانه‌ی آن، کودک «موضوع تعلیم و تربیت و متمدن‌سازی» قرار داشت و این وضعیت تا دهه ۳۰ ادامه یافت؛ اما در این دهه بود که ایدئولوژی حمایت به تدریج در نهادها و کردارهای گوناگون مربوط به کودکان پا گرفت و رابطه مستقیم کودک با ترقی را قطع کرد. در نتیجه این فرآیند «کودکان به شیوه‌های جدیدی به موضوع برنامه‌های سراسری و ملی بدل شدند ... و بیرون از استعاره تمدنی به موضوع متفاوتی برای شناخت بدل شدند». این تغییر مفهومی مستقیماً بر رابطه‌ی دولت با کودک نیز تأثیرگذار بود و دولت را از خلال ایدئولوژی حمایت به مسئول مستقیم برنامه‌های مختلف سیاسی-اجتماعی معطوف به کودکان بدل کرد. او با ظرافتی درخور توجه، نشان می‌دهد که چگونه موقعیت مفهومی جدید کودکی در ذیل ایدئولوژی حمایت، امکان مداخله سیاسی در تربیت و در نتیجه حوزه‌ی نشر کودکان را پدید می‌آورد. او استدلال می‌کند که این تغییرات مهم و مشخص

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۰۱

در دهه‌ی ۴۰، زاییده‌ی صرف یک تغییر موضع در سیاست‌گذاری‌های ملی نبوده است، بلکه پدید آمدن سوژه کودک ایرانی است که از مداخلات سیاسی در سطح ملی پذیرایی می‌کند. رساله کارشناسی‌ارشد کریم‌خان زند (2012) با عنوان «پیدایش مدرسه جدید در ایران» یکی از نمونه‌های بدیع و تامل‌برانگیز تاریخ کودکی در ایران است که آغازگاه و بنیان استواری برای سخن گفتن و پژوهیدن در باب کودکی فراهم می‌آورد. مصطفی کریم‌خان زند در این پژوهش به دنبال فهم «شرایط تاریخی امکان ظهور و شکل‌گیری اولین گفتمان تعلیم و تربیت ابتدایی در ایران دوره قاجار» است. در این مسیر او همان‌طور خود می‌گوید به دنبال این نیست که «اندیشه‌ها و انگیزه‌های بنیان‌گذاران مدارس جدید پیرامون چه مطالبی بود و چه کوشش‌هایی در چه زمینه‌هایی و با چه استدلالاتی در جهت رشد و توسعه‌ی تعلیم و تربیت جدید در ایران انجام گرفت» بلکه مسأله‌ی او «پیگیری ردپای اولین گفتمان تعلیم و تربیت نوین ما در ایران است که ظهور مدرسه در بستر آن رقم خورد و تحلیلی است بر شرایط امکان تاریخی آن» (Karimkhan, 2012: 35). در این راستا او پس از گذر از ترسیم وضعیت مکتب‌خانه و صورت‌بندی انتقادات وارد به آن در عصر ناصری، و بررسی مفصل رساله‌ی تربیت از میرزا تقی‌خان کاشانی، که در آن آرای خود در مورد شیوه‌ی تربیت و آموزش اطفال را بیان می‌کند، برای توضیح دقیق و مبسوط گفتمان نوین تربیتی و فهم زمینه‌های اقبالات و مجادلاتی که برمی‌انگیزد به سراغ حفظ‌الصحه می‌رود. بررسی تاریخی که بر حفظ‌الصحه رفته است، فترت و بازگشت آن، مدرسان‌اش به پیدایش «بهداشت عمومی» و مسأله شدنش در عصر قحطی و وبای عالمگیر، این امکان را فراهم می‌کند تا به‌درستی و با دقتی کم‌نظیر نقش پررنگ و حیاتی طب مدرن در ساخت نوین اجتماعی و سوژگی افراد را در معرض نمایش بگذارد. تأثیر کردارهای همچون قرنطینه و آبله‌کوبی، که از اندیشه‌ی پیشگیری تغذیه می‌شوند و حامل خصلت زمانی متفاوتی از زیست معمول دوران قاجاریه هستند، دریچه‌های نوپدیدی را بر شرایط تاریخی و امکانات روزمره‌ی زندگی می‌گشایند. کریم‌خان زند نشان می‌دهد که گره‌خوردن قدرت پادشاهی به توان زیست جمعیت چگونه پای اطفال را از طریق کردارهای پزشکی به هستی گفتمانی ایران نوین باز می‌کند و منجر به برآمدن «طفولیت» به‌مثابه‌ی حوزه‌ای از زندگی می‌شود که در آن کودک دیگر تنها سوژه‌ی صرف گفتمان تربیتی-اخلاقی خانواده نیست و جایگاه پزشک می‌تواند با مشروعیتی مقتدر و نوپدید در پرورش آن سخن بگوید و مذهب را به حاشیه براند.

چیچک^۱ (2014) در مقاله‌اش برای فهم شرایط تأسیس دادگاه اطفال بزهکار در ترکیه به سراغ ادراک اجتماعی-تاریخی از مفهوم کودکی می‌رود و از جهت انتخاب دادگاه‌های اطفال بزهکار به‌عنوان موضوع پژوهش، شباهت بسیار زیادی به پژوهش ما دارد. چیچک به دنبال این است که با بررسی مجادلات پیرامون تشکیل سیستم قضایی مجزا و اختصاصی برای کودکان، نشان دهد که بزهکاری نوجوانان و درکی از کودکی که همبسته آن است، چگونه در ترکیه تعریف و فهم می‌شده است. او برای شروع سراغ مفهوم کودکی و تغییرات تاریخی آن می‌رود. از نظر مؤلف، از آنجایی که گروه‌های نخبه مدرن امپراطوری عثمانی و جمهوری ترکیه متمدن شدن را با غربی شدن برابر می‌دانستند، تعجب‌برانگیز نیست که تصویری وارداتی از «کودکی صحیح» را مشتاقانه به آغوش بکشند (Çiçek, 2014: 250)؛ بنابراین وضعیت اطفال در یک جامعه را، نشانه‌ای برای قضاوت میزان دستیابی به تمدن می‌پنداشتند.

اما مشکل اصلی که چیچک به آن می‌پردازد این است که چرا مجرمین جوان، از همان حمایت‌های حداقلی که برای دیگر کودکان اقشار ضعیف جامعه در نظر گرفته شده بود محروم بودند و تلاش‌های فعالین برای شمول آن‌ها بی‌نتیجه می‌ماند؟ چیچک برای توضیح این وضعیت ۳ دلیل عمده را برجسته می‌کند. دلیل اول، درک خاصی از «معصومیت کودکان» است که باعث می‌شود کودکان مجرم و خطاکار، از لحاظ مفهومی از دسته‌بندی کودکان کنار گذاشته شوند. دلیل دوم، مربوط به مسائلی از جنس اقتصاد و اولویت‌بندی سیاسی است که کودکان غیر مجرم را بر کودکان مجرم برتری می‌دهد. دلیل سوم، مربوط به منافع متضادی بود که تعریف بین‌المللی از حقوق کودکان در مقابل نظم و میل عموم جامعه برپا می‌کرد. او به‌درستی اشاره می‌کند که برای فهم و اثبات هر کدام از این شرایط باید به مفاهیم گسترده‌تری نظیر خود کودکی و بزهکاری پرداخت.

ملی‌گرایان و طرفداران حزب آتاتورک که اداره امور را بر عهده داشتند، تصویری از کودکی که مطابق با معیارهای غربی بود را درونی کرده بودند. آن‌ها از «کودک» به‌عنوان استعاره‌ای از ملت استفاده می‌کردند و این باعث می‌شد مسأله‌ی کودکی به مسأله‌ای سیاسی بدل شود و توجهات را به مجموعه‌ی گسترده‌ای از کردارها نظیر پرورش علمی نوزادان، تغذیه مناسب، آمار مرگ‌ومیر، بیماری، ولگردی، تکدی و ... جلب کند. این موضوع باعث به وجود آمدن تضادها و تنش‌هایی میان سطح ایده‌آل و واقعی زندگی اجتماعی و

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۰۳

تأثیرات روشنفکران می‌شد. برای مثال، اگرچه کودکی دنیای مستقلی فرض می‌شد که باید مطابق با قواعد دنیای خودش از آن مراقبت کرد، ولی این تمایل وجود داشت که کودکان هر چه زودتر به سوژه‌های نظامی سیاسی تبدیل شوند که باید از آن دفاع کنند. با این حال، این تصور رمانتیک کودک‌واره، با اهداف اقتصادی و میل استقلالی جمهوری ترکیه ناهمخوانی داشت و در کردارهای گفتمانی آینده‌نگر و غرب‌گرا، که تلاش می‌کردند فاصله‌ی کشور را با دنیای متمدن غرب کاهش دهند تناقض داشت (Ibid: 255). این موضوع، عامل اصلی طرد شدن کودکان بزهکار نیز بود زیرا نفس عمل مجرمانه به معنی عدم هماهنگی شخص، با درک روشنفکران از «کودکی» بود. درکی که آن را با جمهوری تازه تأسیس این همان می‌کرد و به دنبال رشد اخلاقی و جسمی سریع آن بود. کودکان بزهکار، در اجرای وظایفشان نسبت به ملت کوتاهی کرده بودند و به همین دلیل شایستگی حمایت را نداشتند. چیچک در کنار آن گروه از فعالان قرار می‌گیرد که تمایز ذاتی کودکان از بزرگسالان را به‌عنوان معیاری عقلانی از پیشرفت طلب می‌کنند. او نسبت به ادعای اعتبار این اصلاحات هیچ دیدگاه انتقادی اتخاذ نکرده، آن‌ها را همچون حقیقت بی‌چون‌وچرا فرض می‌کند و تلاشش را معطوف به این نکته است که چه موانعی اجازه تحقق آن‌ها را نداد.

چهارچوب مفهومی و روش

نگریستن و نگاشتن از دریچه‌ی تبارشناسی و دیرینه‌شناسی به‌طور هم‌زمان، هم شامل مفروضات و پیامدهای روش‌شناختی و هم مواجهات نظری است. به‌سختی می‌توان بین وجوه نظری و روش‌شناختی دیرینه‌شناسی و تبارشناسی تمایز قائل شد زیرا نباید آن‌ها را همچون نظریه‌هایی معرفت‌شناسانه در نظر گرفت که همچون یک شابلون بر روی وقایع بنشینند و ماهیت آن را بر ما عیان کنند. در این مقاله مجموعه‌ای از مفروضات روش‌شناختی را به‌کاربرده‌ایم که مستقیماً از موضعی هستی‌شناختی برخاسته‌اند و بر شیوه‌ی تاریخ‌نگاری تأثیرگذارند. اندیشه‌ی تاریخی در آرای میشل فوکو (1977) در نهایت مسیرهای متکثر اما قاعده‌مندی را پیش پای محقق می‌گذارد تا بتواند به تکینگی رویدادها پایبند بماند. برای مثال، نوشتن تاریخ اکنون دغدغه‌ی مرکزی آثار فوکو است: «این گزاره دو معنا دارد: یکی اینکه موضوع تاریخ، خاستگاه قواعد، کردارها و نهادهایی است که بر ما اقتدار دارند. دوم اینکه هدف تبارشناسی فهم گذشته به ما هو گذشته نیست، بلکه فهم و ارزیابی اکنونیت است خصوصاً با این منظر که ادعاهای تصدیق‌نشده‌ی اقتدارها را بی‌اعتبار نماید» (Heydari, 2016: 136)؛ بنابراین درکی که ما از اکنونیت نهاد کودکی در ایران داریم، واجد خصلت‌هایی است که تبار آن‌ها تنها از طریق مطالعه‌ی تاریخی و به مدد

ظرافت‌های نظری و روشی تحلیل گفتمان انتقادی آشکار می‌شود. تبدیل‌شدن کودک به موجودی ضعیف، آسیب‌پذیر و نیازمند مراقبت که آن را به اثره‌ی فرآیندهای بهنجارساز بدل می‌کند، فرآیندی بدیهی و بی‌تاریخ نیست و باید از طریق ترسیم خواستگاه‌های گفتمانی‌اش و اساسی و به چالش کشیده شود.

این هستی‌شناسی تاریخی به‌طور مشخص در چند رویکرد مفهومی و روشی قابل‌پیگیری است. در ابتدا، تبارشناسی پژوهشگر را دعوت به وارونه‌انگاشتن مسائل اجتماعی و «حقایق» پیرامون آن‌ها می‌کند؛ به او کمک می‌کند تا بدیهیاتی که بر دیوارهای حقیقت تکیه کرده‌اند و در زمین‌بازی قدرت، مناسبات آن را بازتولید می‌کنند را فروریزد (Foucault, 1998: 46). هیچ‌بدها و ذات غیر تاریخی از پیش‌داده‌ای وجود ندارد، پس تبارشناسی از راه تاریخ‌مند کردن و ترسیم فرآیندهای شدن به‌بدها زدایی پدیده‌ها دست می‌یازد. تبارشناسی به‌مثابه‌ی مفروضی روش‌شناختی، از نوشتن تاریخ جبران‌ناپذیر می‌کند؛ بنابراین نیازی نیست که برای سخن گفتن از کودکان به‌طور عام یا کودکان زندانی به‌طور خاص، به بازنمایی رمانتیک آن‌ها در قالب مرثیه‌ای برای فراموش‌شدگان اقدام کنیم؛ بلکه باید نشان دهیم چگونه نظام‌های قدرت/دانش، شیوه‌ی خاص تجلی کودکی و تأثیرگذاری و مختصات آن را تعیین کردند و آن را در نسبت مشخصی با دیگر گروه‌ها و نهادهای اجتماعی نظیر خانواده، هم‌سالان و ... قرار دادند. تاریخ جبران، به دنبال سهم‌خواهی برای فراموش‌شدگان می‌گردد، و تلاش می‌کند از طریق وقایع و شخصیت‌های متعلق به گروه فراموش‌شده، سهم آن‌ها را در تاریخ‌نگاری مرسوم ملت احیا کند؛ به‌بیان‌دیگر، برجسته کردن لحظاتی از گذشته‌ی از دست‌رفته برای یادآوری اهمیت نقش کسانی که در نظم مسلط فعلی فرودست خوانده می‌شوند، به تقویت روایت نوستالژیک گذشته می‌انجامد (Toufigh, 2019: 148).

بنابراین به‌کارگیری تبارشناسی و دیرینه‌شناسی به‌طور مشخص ابزاری برای ترسیم برآمدن «کودک» همچون اثره‌ی دانشی نوین و همچنین پایگان‌مندی آن که منتج به برساخته‌هایی نظیر «طفل بزهکار» می‌شود فراهم می‌کند. ما طفل بزهکار و استقرار فضایی آن را در سطوحی گفتمانی و غیرگفتمانی ردیابی می‌کنیم و برای این کار باید شیوه مسأله‌مند شدن آن را در نمودار دانش/قدرت نقشه‌یابی کنیم؛ این کار مترادف است با تحلیلی روشمند از اسنادی متنوع به‌منظور پیگیری و نمایش بدل شدن طفل بزهکار به آماج نیروهای متخاصم و گفتارهای تاریخی بدیع و شیرانه؛ بنابراین در این پژوهش از تحلیل تبارشناسانه و دیرینه‌شناسانه به شیوه‌ای که در آرا و اندیشه‌های فوکو پیگیری شده

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۰۵

است بهره برده‌ایم. چنین تحلیلی از لحاظ روشی مترادف است با کاری «موشکافانه و صبورانه روی پوست‌نوشته‌های درهم‌ویرهم، خراشیده‌شده و بارها از نو نوشته‌شده» (Foucault, 2009: 143). به این ترتیب، اسناد کتابخانه‌ای و آرشیوهای متفاوت متنی و بصری به مثابه‌ی مواد اصلی تحقیق، به کار گرفته شده‌اند تا تبار پیدایش فضاهای حبس کیفری اطفال در ایران آشکار گردد. این متون به شیوه‌ای سرهم‌بندی شده‌اند تا نشان دهند گفتمان قضایی-کیفری چگونه قشری از کودکان را به عنوان سوژه حبس، به ابژه دانش‌های سرکوب‌کننده‌ای بدل می‌کنند. این فرایند، شیوه‌های مختلفی از سخن گفتن از کودکان زندانی را بر ما عیان می‌کند که درون آن‌ها فهم متفاوتی از چیستی طفل، شیوه‌های مواجهه با آن و فضاهای متناسبش وجود دارد؛ در اینجا است که دیرینه‌شناسی به مثابه‌ی روشی برای ترسیم منحنی‌های گزاره‌ای و قواعد توزیع گفتمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد تا تفاوت‌های بنیادین کودکی‌ها را رویت‌پذیر کند؛ و تمایز «طفل بدذات» و «کودک بزهکار» را در پرتو ملاحظات تاریخی برجسته نماید.

یافته‌های تحقیق

دارالتادیب، آسیب‌شناسی تربیتی و جداسازی فضایی:

کلمه‌ی «دارالتادیب» در شرایطی برای اولین بار در ادبیات حقوقی ایران وارد شد که پیش‌تر هیچ سابقه‌ای از آن در متون مختلف به چشم نمی‌خورد. دارالتادیب برای اولین بار در قانون مجازات عمومی مصوب ۷ بهمن ۱۳۰۴ ش. ظاهر شد. این قانون از اولین قوانین ماهوی بود که با حاشیه‌های بسیار و پس از سال‌ها جدال، فصلی از کتاب حقوق ایران را به خود اختصاص داد. قانون مجازات عمومی که با اقتباس از قانون مجازات ۱۸۱۰ فرانسه نگاشته شده بود (Schayegh, 2005: 849) هرگز در صحن علنی مجلس به بحث و رأی گذاشته نشد و مراحل مختلف تصویب آن در کمیسیون عدلیه پیش رفت. هیچ سند یا اطلاعات موثقی از مجادلات پیرامون مواد مختلف این قانون وجود ندارد و این ما را از غنی‌ترین منبعی که می‌توانست افکار پیرامون دارالتادیب را عرضه کند محروم کرده است. مباحث مربوط به دارالتادیب و اطفال در فصل هشتم قانون مجازات عمومی و در باب «شرایط و موانع مجازات» مطرح شده‌اند؛ موادی سه‌گانه که اولین تجلی حقوقی جداسازی کودک-بزرگ‌سال به شمار می‌روند:

ماده ۳۴ - اطفال غیر ممیز را نمی‌توان جزاً محکوم نمود. در امور جزایی هر طفلی که دوازده سال تمام نداشته باشد حکم غیر ممیز را دارد. در صورتی که اطفال ممیز غیر بالغ

مرتکب جرمی شوند باید به اولیاء خود تسلیم گردند با التزام به تأدیب و تربیت و مواظبت در حسن اخلاق آن‌ها.

ماده ۳۵ - اگر اطفال ممیز غیر بالغ که به سن پانزده سال تمام نرسیده‌اند مرتکب جنحه یا جنایتی شوند فقط به ده الی پنجاه ضربه شلاق محکوم می‌شوند ...

ماده ۳۶ - اشخاص بالغ که سن آن‌ها بیش از پانزده سال تمام بوده ولی به هیجده سال تمام نرسیده‌اند هرگاه مرتکب جنایتی شوند مجازات آن‌ها حبس در دارالتأدیب ...

بعد از تصویب قانون مجازات عمومی در بهمن ماه ۱۳۰۴، عدلیه یا دستگاه قضایی ایران دستخوش تغییراتی شد که عملاً اجرایی شدن قوانین مربوط به جرائم اطفال در آن ممکن نبود؛ بنابراین با وجود پیش‌بینی شدن دارالتأدیب، هنوز چنین مکانی ساخته نشده بود و «اطفال» همچنان در محبس‌های نظمیه‌ی پایتخت و ولایات به سر می‌بردند. تأسیس «عدالت‌خانه» از مهم‌ترین مطالبات مشروطه‌خواهان بود و ناکامی این دستگاه در برقراری شرایط مناسب باعث شده بود تا انتقادات زیادی نسبت به آن صورت گیرد. بعد از تاج‌گذاری رضاشاه و تأسیس سلسله‌ی پهلوی، علی‌اکبر داور منصب وزارت عدلیه را بر عهده گرفت و در اولین اقدامش تمام تشکیلات آن را ملغی و برپایی مجدد آن‌ها را موکول به انجام اصلاحات مقتضی کرد (Aagheli, 1990: 106). تنها پس‌از این شروع تازه‌ی عدلیه‌ی نوین بود که امکان برپایی دارالتأدیب نیز فراهم شد.

به نظر می‌رسد اولین دارالتأدیب ایران در سال ۱۳۰۶ در تهران برپا شده است. در «نظمیه» که نشریه‌ی رسمی اداره‌ی نظمیه است می‌خوانیم: «خوشبختانه این موضوع مهم نیز در چندی قبل مورد توجه ریاست محترم کل تشکیلات نظمیه واقع شده و مطابق دستورات صادره مدرسه کوچکی به‌عنوان دارالتأدیب دائر و اطفال محکوم فعلاً در آنجا نگهداری می‌شوند» (Bahrami, 1929). همچنین در سندی که مربوط به پاسخ «پارکه بدایت» طهران به ولایت کرمانشاهان نوشته شده است می‌خوانیم: «در صورتی که منظور آن مقام محترم این بوده است که پارکه بدایت طهران عمل خود را در باب اشخاص محکوم به دارالتأدیب را راپورت نماید معروض می‌دارد از یک سال قبل ازین اداره نظمیه محبس به‌عنوان دارالتأدیب تأسیس کرده و اشخاصی که به‌موجب حکم محکمه محکوم به حبس در دارالتأدیب شدند به آنجا اعزام گردیدند»^۱. از محل دقیق این دارالتأدیب اطلاعاتی در دست

۱. سند شماره‌ی ۲۹۰۸۰۸۶۷ سازمان اسناد و آرشیو کتابخانه ملی.

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۰۷

نیست اما مشخصاً یک بنای تازه ساخت، هدفمند و اختصاصی نبوده است بلکه مکانی موقتی بوده تا در زمان احداث زندان قصر مورد توجه بیشتری قرار گیرد.

پس از ثبات نسبی و اجرایی شدن قانون مجازات عمومی به تدریج ولایات دیگر به عنوان دارالتادیب واکنش نشان دادند و درصدد احداث آن برآمدند؛ اما پس از این سال‌های ابتدایی دارالتادیب به سکوتی طولانی فرو می‌رود. تقریباً هیچ سند قابل ملاحظه‌ای از وضعیت و مکان آن وجود ندارد. شاید بهترین منابعی که می‌توان برای پیگیری وضعیت دارالتادیب در این دوران به آن‌ها مراجعه کرد، خاطرات مختلفی است که عمدتاً توسط زندانیان گروه موسوم به ۵۳ نفر نوشته شده است. برای مثال در کتاب خاطرات یوسف افتخاری به این نکته اشاره شده است که: زندان قصر قسمتی داشت که به آن «گوشه‌ی محبت» می‌گفتند و در آنجا از زندانیان بند دارالتادیب که جوانان کم سن و سال بودند استفاده جنسی می‌شده است (Eftekhari, 1991: 59)؛ اما به‌طور کلی در این دوران می‌توان حضور اطفال را در زندان‌های مختلف پیگیری کرد که نشان‌دهنده‌ی عدم اجرایی شدن سفت‌وسخت قانون مجازات عمومی است.

بدون شک پیدایش دارالتادیب تنها یک دستاورد حقوقی نبود. اگر تصور کنیم که دارالتادیب در نتیجه‌ی تمایل به ترقی و متمدن کردن ملت، و تنها از طریق سازوکارهای یک مدرنیزاسیون آمرانه پدید آمده بود، نمی‌توانیم گفتارها و کردارهای پیرامون اطفال زندانی و دیگر اطفال که در سطوح دیگر جامعه جاری بودند را توضیح دهیم؛ همچنین نمی‌توانیم بین سوژه‌ی دارالتادیب با دیگر کودکان تمایز دقیقی قائل شویم و به این سؤال پاسخ دهیم که «طفل» با چه مختصاتی برای دستگاه قضایی جدید رویت پذیر گشت؟

اطفال در ابتدای قرن جدید شمسی با کردار حبس غریبه نبودند. با تغییرات مهمی که در مفهوم و کارکرد کودکی در این دوران پدید آمده بود، اطفال اقشار مختلف جامعه سطوح متفاوتی از حبس را تجربه می‌کردند. مدرسه‌ها، دارالایتام‌ها، بیمارستان‌ها و محبس‌ها فضاهایی بودند که در یک پیوستار شبکه‌ای، محدوده‌های استقرار فضایی کودکان در شهر را دستخوش تغییرات بنیادی کرده بودند. از اواخر دوران ناصری و به‌واسطه‌ی گره خوردن سرنوشت ترقی مملکت به تربیت اطفال، گفتمان تربیتی جدیدی پا گرفته بود که امکان شیوه‌ی نوینی از گفتار پیرامون «کودکی نامطلوب» را فراهم می‌آورد. این گفتار

جدید برخلاف دستگاه‌های معرفتی پیشین، محدوده‌ای فراتر از خانواده و نظام‌های مذهبی-اخلاقی حاکم بر آن داشت و رفتار و مختصات زندگی طفل را بدل به موضوع ملامتی آسیب‌شناسانه می‌کرد. مطابق این گفتمان دلیل بروز رفتارهای نامطلوب اجتماعی در اطفال، اهمال والدین و مجموعه‌ی مسئولین اجتماعی در تربیت طفل هستند: «مسئول واقعی و سبب حقیقی اطفال مجرم پدران مخصوصاً مادران آن‌ها هستند که در وظیفه تربیتی خود قصور کرده با رفتار ناشایست و اخلاق بد خود سرمشق بدی و تباه‌کاری شده‌اند» (Hooman, 1938). اطفال مجرم در گفتمان آسیب‌شناسی تربیتی، افرادی بودند که در نتیجه‌ی یک آسیب تربیتی از مسیر درستی که به زندگی شرافتمندانه در دنیای «بزرگ‌سالان» منجر می‌شود منحرف شده‌اند و باید با تربیت (و تأدیب) شدن به این شاهراه بازگردند؛ اما این ادب شدن باید در فضایی متمایز انجام شود تا استعداد تربیتی آن‌ها با اخلاق زندانیان عمومی خلط نشود.

اگر بخواهیم این نکته را واضح‌تر کنیم باید کمی عقب‌تر و در میان خاطرات دشتی در محبس نظمیه پرسه‌ای بزنیم: «... در محبس نمره (۱) (حبس تاریک) از نور آفتاب و هوای آزاد اثری موجود نیست بنا بر آنچه تعریف می‌کنند مانند انبارهای زیرزمینی مرطوب و تاریک و متعفن است. دیروز در میان این دسته محبوسین که به آنجا می‌بردند طفل ده‌ساله رنگ‌پریده‌ای را دیدم که زردی موحشی صورت وی را فرا گرفته بود و مثل این‌که از قعر قبر یا از زیر آوار بیرون آمده باشد چهره او با یک غبار غمناکی مستور بود، چشم‌های او از فرط لاغری گونه و به‌واسطه تیر کشیدن بینی خیلی وسیع و از یک پرتو معصومانه سیراب بود. با نظر بهت و حیرت بهر طرف نگاه می‌کرد، گویا کسی را جستجو می‌کرد که به او بفهماند یک طفل ده‌ساله مستحق حبس تاریک نیست ولی کسی را نیافته و با یک نگاه مأیوسانه که برای انقلاب دنیا کفایت می‌کرد به آسمان نگاه کرد» (Dashti, 1960: 105-106). دیدن این صحنه‌ی غریب و منقلب‌کننده دشتی را به مکالمه‌ای با زندانبان می‌کشاند:

امروز راجع به آن طفلک بدبختی که او را در محبس تاریک انداختند با مدیر محبس گفتگو کردم. گفت: این «پسر بدذاتی است که خیلی سابقه با محبس دارد»... مدیر محبس در جواب اعتراضات من این‌طور فلسفه‌بافی می‌کرد: «این طفل دزد زبردستی است که اگر در حالت دزدی هم او را دستگیر نمایند ممکن نیست اقرار نماید، مکرر یک ماه در حبس تاریک مانده و اعتراف نکرده است، این برای اقرار آوردن اوست که به حبس تاریکش می‌اندازند...!» (Ibid: 113-114).

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۰۹

در همین حوالی بود که این اعلان نیز در نشریه نظمیه چاپ شده بود: نصرالله نام طفل یازدهساله با مهارت تام در موقعی که اتومبیل در حرکت است پشت اتومبیل سوار شده با آچارهایی که همیشه همراه دارد چراغ‌های پشت اتومبیل را باز نموده آن‌ها را سرقت می‌کند اخیراً دستگیر شده است.^۱

بنابراین در این اسناد با دو درک متفاوت از طفل سروکار داریم؛ یکی طفلی که به‌موجب انجام عملی خلاف قانون یا عرف مستوجب جزای مستقیم دانسته می‌شود، بدون ارفاق و بدون هرگونه تمایز از «بزرگسال»؛ و دیگری طفلی که در دستگاه مفهومی جدید عاملیتش را ازدست‌داده و رفتارش نتیجه‌ی تربیت و شرایط نامناسب محیطی است؛ موجودی که از لحاظ کمی و کیفی از بزرگسال متمایز دانسته می‌شود و این تمایز را در سطوح مختلف طلب می‌کند:

این اطفال بدبخت در پناه قوانین اجتماعی شما بدبخت و شقی شده‌اند این‌ها دزد نیستند، اطفال گرسنه‌ای هستند که شکنجه گرسنگی به ورطه سفالتشان افکنده است... آیا بهتر نبود پلیس‌های شما بجای اینکه آن‌ها را دستگیر کرده به محبس بیندازند، بیک مدرسه صنعتی جلب نمایند. آیا قضاات شما و شارعین شما هنوز نفهمیده‌اند که علم و صنعت بهترین پلیس برای منع دزدی است؟ آیا مستنطقین شما این نکته را درک نکرده‌اند که هر کس یک مرتبه پای به این منطقه سفالت گذاشت تا ابد به آنجا آمدوشد خواهد کرد؟ (Dashti, 1960: 109-110).

بنابراین مدت‌ها پیش از آنکه «دارالتادیب» به‌مثابه‌ی فضای اختصاصی حبس کیفری اطفال پدید آید، «خردسالان» بسیاری در محبس‌های ولایات و بدون تمایز مشخصی از «بزرگسالان» در بند بودند. مطالبه‌ی فضای اختصاصی برای حبس اطفال در نتیجه‌ی گفتاری نوین مطرح می‌شد که به تمایز ذاتی «کودک» و «بزرگسال» قائل بود و مدعی بود اختلال آن‌ها یکی از علل اصلی بروز رفتارهای نامطلوب است. این موضوع در خصوص اطفال مجرم تأکید مضاعفی می‌یافت زیرا دنیای «بزرگسالانه» در اینجا زندانی عمومی بود که مظهر بارز انواع شرارت‌ها و بیماری‌ها بازنمایی می‌شد:

به‌محض ورود اطفال در محبس‌های مخصوصه که به‌منزله مدرسه و دارالتادیب می‌باشند در تحت قواعد و اصول معینه تربیت و تعلیم آن‌ها شروع می‌گردد. چنانچه محاکم

1. Nazmieh, 8: 42

۱. برای مثال نک به: احصائیه محبس نظمیه ۱۲۹۸ ش، سند شماره ۲۹۸۱۰۸۰۲۹ سازمان اسناد و آرشیو کتابخانه ملی.

این قبیل اطفال را به محبس‌های عمومی گسیل دارند طبیعتاً به واسطه آمیزش و مخالطت با مجرمین عادی رفته‌رفته خوی آن‌ها را فراگرفته و در مدت قلیلی بار سنگینی برای جامعه خواهند شد (Bahrami, 1929).

بنابراین پیدایش دارالتادیب، مهر خوردن تمایز کودک-بزرگسال در دستگاه حقوقی بود؛ تمایزی جدید که به تدریج در میان نهادهای اجتماعی نفوذ پیدا می‌کرد و شیوه‌های پیشین روابط اجتماعی را به زیر می‌کشید. بر ساخت کودکی همچون دوره‌ای مستقل، بر مبنای ادراکی خطی از زمان و ادراکی انباشتی از تجربه و دانش بنا شده بود. نظام آموزشی جدید تضمین می‌کرد که دانش کودک به صورت مداوم و پایگامند در راستای زمان افزایش یابد و همین انباشتگی زمانی شرط ورود موفق به دنیای بزرگسالی بود؛ بنابراین بزرگسالی به صورت نتیجه‌ی نهایی تربیت کودکی تولید می‌شد؛ به عبارت دیگر کودکی و بزرگسالی مصادیق جدیدی برای فراتر رفتن از سن پیدا کرده بودند و هر دو در رفت‌وآمدی با «تربیت اجتماعی» بر ساخته می‌شدند.

این‌گونه بود که عمده‌ی تلاش‌های این دوران معطوف به ایجاد و احداث فضاهای اختصاصی اطفال و جداسازی آن‌ها از بزرگسالان شده بود. در واقع این جداسازی‌ها تجلی فضایی تمایزی بنیادی‌تر بودند که در نتیجه‌ی آن طفل بدل به موجودی محصور می‌گشت که باید با تربیت مناسب به دنیای بزرگسالی قدم بگذارد. کودکان از دارالمساکین جدا شده و در دارالایتام‌های اختصاصی استقرار یافتند^۱، از دسترسی نامحدود به فضای شهری محروم شده و بخش عمده‌ای از زمان روزانه را به دیوارهای مدرسه محکوم شدند^۲ و همچنین از محبس‌ها، بندهای عمومی زندان قصر یا بازداشتگاه عمومی به دارالتادیب فراخوانده شدند؛ اتفاقی که در عمل با موانع غریبی روبرو شد. جداسازی کودک-بزرگسال فرآیندی نبود که در تمام سطوح جامعه با آغوش باز پذیرفته شود؛ می‌توان این جداسازی را میلی طبقاتی و نوپدید دانست که در ابتدا تنها در عرصه‌های محدودی ممکن بود. برای مثال، حذف کردن نیروی کار با سن پایین به هیچ‌عنوان توجیه و صرفه‌ی اقتصادی نداشت؛ به همین ترتیب محدود کردن تجربه‌ی جنسی-عاطفی از طریق افزایش سن ازدواج هم توجیه مذهبی و

۱. در تصویری که در Life Magazine, 18 June 1951 منتشر شده بود، دارالمساکینی در تبریز را می‌بینیم که از تمام اعضای خانواده‌ی فقرا نگهداری می‌کند، اما این مراکز در این دوران در حال نابودی‌اند و کودکان عمدتاً به دارالایتام‌های بلدی و نوانخانه‌ها منتقل می‌شوند.

۲. در این زمینه به طور مشخص تلاش‌هایی که برای تعلیمات اجباری و رایگان صورت می‌گرفت مد نظر است؛ برای نمونه نک: سند شماره ۲۹۷۸۴۶۱ سازمان کتابخانه و آرشیو اسناد ملی ایران.

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۱۱

کارکرد اجتماعی نداشت؛ اما عرصه‌ی کیفری که محل تجلی «دارالتادیب» بود به دلایل مضاعفی در برابر این تمایز مقاومت می‌کرد: «طفل بدذات» که بازمانده‌ای از گفتمان پیشین بود.

طفل بدذات سوژه‌ی نامطلوبِ گفتمان پیشامدرن تربیت اطفال بود؛ «طفل تعلیم‌ناپذیر» و «فرزند ناخلف». موجودی سرسخت که رساله‌های اخلاقی را معطوف به خود می‌دارد، انزجار کلمات بر سرش آوار می‌شود، ضربات سهمگین ملای مکتب و پدر را با گستاخی بر بدنش حک می‌کند و تا آخرین نفس «به هیچ صراطی مستقیم نمی‌شود». او که عاق والدین را همچون کند و زنجیری بر پای می‌کشد و همسایه را به خشم می‌آورد. هم او که از کرانه‌های مکتب می‌گریزد و با چابکی ذاتی‌اش نگاه پلیس را دیوانه‌وار در شهر می‌گرداند، کلافه‌اش می‌کند، به شکایت نزد پادشاه می‌کشاندش^۱ - همچون هم‌بازی ناتوانش که شکایت نزد پدر می‌برد - و خواب را از چشمانش می‌رباید. این طفل بدذات از ابتدای تأسیس «اداره‌ی جلیله نظمیه و احتسابیه» از ابژه‌های اصلی پیگیری نگاه پلیسی بود و هم او بود طفل ۱۰ ساله‌ای که دشتی در سال ۱۲۹۹ ش. در محبس نمره ۱ دیده بود. طفل بدذات، «کودک» به معنای مدرن کلمه نبود؛ او در بسیاری از خصلت‌ها و تجربه‌های اجتماعی تمایز بارزی از بزرگسال نداشت و به تبع آن تمایز فضای حبس برای او موضوعیت پیدا نکرده بود.

اداره‌ی نظمیه به‌عنوان دستگاه اجرایی یک مواجهه‌ی پلیسی با وضعیت، و همچنین تعین دولتی و بوروکراتیک نگاه قضایی بهنجارساز، تا اواسط دهه‌ی ۱۳۲۰ ش. به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای تحت تأثیر تمایز نوپدید کودک-بزرگسال قرار نگرفته بود. برای دستگاه پلیسی کودکان مجرم هنوز همان کودکان بدذاتی بودند که در فضای شهری به ولگردی، تکدی و دزدی مشغول بودند و باید از طریق مجازات مستقیم ادب می‌شدند. باین‌حال، فشارهایی که از طریق مواجهه‌ی ناگزیر با این تمایز وجود داشت، دارالتادیب را حداقل روی کاغذ موجب می‌شد. به همین سبب، دارالتادیب هم وجود داشت و هم نداشت؛ گم‌گشته‌ای در دنیای واقعی و همچنین در اسناد تاریخی. از سال ۱۳۰۷ تا ۱۳۲۳ هیچ سند قابل‌اتکایی از دارالتادیب یافت نمی‌شود. درحالی‌که روشنفکران و مسئولان از لزوم تمایز اطفال مجرم از

۱. «کتابچه‌ی حفظ‌الصحه شهر دارالخلافه‌ی باهره» در: Seyfi Ghomi Tafreshi, M. (1983): 68.

جانیان بزرگسال و تربیت صحیح آنها برای بازگشت به جامعه سخن می‌گویند اما در واقعیت:

بایستی با کمال تأسف اذعان نمود که نه فقط هیچ‌یک از نکات بالا مورد توجه مسئولین امر قرار نگرفته بلکه در حدود ۴۰۰ نفر اطفال بی‌سواد (از ۸ الی ۱۷ ساله) را در محوطه کوچکی که به‌وسیله سیم‌خاردار محصور گردیده مانند گوسفند بدون کوچک‌ترین توجهی به وضعیت اسف‌آور آنان رها نموده‌اند که تمام مدت (۲۴) ساعت در خاک و گل غوطه می‌خورند^۱.

بنابراین حداقل ۳ ادراک متفاوت از «کودکی» در زمین دارالتادیب در مجادله‌اند؛ کودک بدذات، کودک نیازمند تربیت و کودک نیازمند حمایت. برای کودک بدذات که باقی‌مانده‌ای از گفتمانی قدیم با مختصاتی اخلاقی-مذهبی است، تنبیه بدنی و اعمال خشونت در موارد مشخص و گسترده‌ای رواست. همچنین کودک نیازمند تربیت که زاییده‌ی اصلاحات دوران قاجار و پسامشروطه بود تنها در موارد به خصوصی از تنبیه بدنی مصون بود و همچنان زیر سایه‌ی تخطی‌های بالقوه‌ی کودک بدذات درک می‌شد؛ به همین دلیل بود که مدارس جدید علی‌رغم موفقیت در حصر فضایی، تنبیه بدنی را کنار نگذاشتند و آن را از ملای مکتب به معلم، ناظم و مدیر تفویض کردند؛ اما کودک نیازمند حمایت در نفس وجود دارالتادیب و سویه‌ی اقتباسی آن از «غرب» متجلی شده بود.

تردیدی نیست که دارالتادیب، علی‌رغم ریشه‌های اجتماعی بومی و اجد وجهی عمیقاً اقتباسی بود. این امر همان‌طور که اشاره شد در زمینه‌ی اصلاحات حقوقی و تلاش برای رسیدن به قافله‌ی تمدن قابل درک است. اصلاح‌گران قضایی و دانشجویان اعزامی به خارج از کشور متوجه این نکته شده بودند که کشورهای «مترقی» نهادهای بخصوصی برای اصلاح اطفال مجرم پدید آورده‌اند و تأسیس آنها در ایران را طلب می‌کردند:

محکمه هر وقت بیکی از آنها تصادف می‌نماید در عوض مجازات رأی می‌دهد که طفل را به موسسه مخصوصی که برای تربیت و تنویر آنها دایر شده است گسیل دارند. بهترین مؤسسه‌ای که جهت متخلفین و مجرمین نابالغ تشکیل یافته و از حیث تازگی و حسن اداره بلانظیر است در انگلستان می‌باشد - مؤسسات مذکوره در آنجا به اسم

۱. سند شماره ۲۹۳۰۰۱۱۸۶ سازمان اسناد و آرشیو کتابخانه ملی.

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۱۳

دارالتادیب بورستال Borstal Institution معروف و در هر شهر و بلدی یک شعبه از آن موجود است (Bahrami, 1929).

این مؤسسات در فرآیند یک «ترجمه‌ی فرهنگی» به شیوه‌ی خاصی در ایران مستقر شدند؛ به عبارت دیگر، تفاوت‌هایی قابل توجه در ادراک این فعالین از ماهیت این مؤسسات وجود داشت؛ مؤسسات اروپایی در نتیجه تکوین تاریخی منحصر به فردی که داشتند، در پاسخ به ادراک «کودک به مثابه‌ی موجودی نیازمند حمایت» گسترش یافته بودند، اما در عصر پهلوی اول، ادراک از کودکی در ایران تحت سیطره «کودک نیازمند تربیت» قرار داشت. همین تفاوت اساسی باعث می‌شد دارالتادیب محل مجادله دو سوژه‌ی متمایز باشد: کودک بد ذات (که در نتیجه‌ی یک آسیب تربیتی در طفل حلول می‌کرد) و کودک آسیب‌پذیر. به گمان ما این مجادله بر مبنای یک ابهام اساسی بر سر معنا و محدوده‌های کودکی، باعث شده بود که دارالتادیب علی‌رغم تصویب حقوقی، در فضایی از عدم تعین، هرگز موجودیت قابل اتکایی نیابد؛ اما با نضج گرفتن «ایدئولوژی حمایت» در اواسط دهه‌ی ۱۳۲۰ ش. دارالتادیب پای در مسیر دیگری نهاد که سرنوشت دیگرگونی را برایش ترسیم می‌کرد.

حمایت، بزهکاری و فقر

برای اولین بار در خرداد ماه سال ۱۳۲۵ بود که تحرکات جدی برای سامان دادن به وضعیت دارالتادیب آغاز شد. در گاردن پارتی باشکوهی که با عنوان «شب‌نشینی به منفعت دارالتادیب» در کاخ گلستان برگزار شد، تلاش شد تا هزینه‌های لازم برای تأسیس این بنا جمع‌آوری شود.^۱ در این شب‌نشینی شخص محمدرضا شاه به همراه چند تن از سیاستمداران رده‌بالای دولتی حضور داشتند. اسناد مختلف نشان می‌دهند که در این بازه‌ی زمانی اصلاح وضعیت زندان‌ها و به خصوص دارالتادیب مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است.^۲ در هر صورت، پس از موفقیت در جمع‌آوری هزینه‌های لازم، فرآیند احداث دارالتادیب در حیاط شمال غربی زندان قصر آغاز شد و به دلایل مختلف اتمام آن تا سال ۱۳۳۲ به طول انجامید (Hooman, 1960)؛ البته در این بازه‌ی زمانی اطفال زندانی در این مجموعه

۱. شب‌نشینی به منفعت دارالتادیب، شماره کتابشناسی ملی: ۲۹۵۹۶۳۹.

۲. اسناد شماره ۳۱۰۰۶۰۷۵۲، ۳۱۰۰۶۶۷۲۱، ۳۱۰۰۶۶۷۲۳ سازمان اسناد و آرشیو کتابخانه ملی. همچنین مطابق با سند شماره ۳۱۰۵۹۲۵۲ در همین سال بود که دارالتادیب اصفهان نیز تأسیس شد.

ساکن بودند و جداسازی آن‌ها از بزرگسالان با موفقیت بیشتری همراه بود. این ساختمان تا سال ۱۳۴۸ و تأسیس کانون اصلاح و تربیت در کوی کن محل اصلی اقامت کودکان مجرم محکوم به حبس باقی ماند؛ اما این عطف توجه، نه نتیجه‌ی خیرخواهی سوژه‌هایی مانند حسن پیرنیا و قوام السلطنه بود و نه نشانگر ورود بی‌قاعده دولت یا دربار به حوزه‌ای مغفول به قصد جبران مافات.

در دوران اصلاحات قاجار و پس‌از آن در عصر پهلوی اول، تصویری از «ایران» به‌مثابه‌ی جامعه‌ی «عقب‌افتاده» از «فرنگ» یا «غرب»، به گفتارها و کردارهای تربیتی امکان مداخله در وضعیت را می‌داد. مداخله‌ای که به مدد روی کار آمدن رضاخان پهلوی، توجیه سیاسی و قدرت تحقق بی‌سابقه‌ای یافته بود. همان‌طور که گزاره‌ی «بی‌تأمل عرض می‌کنم باید ملت را تربیت کرد» (Foroughi, 1949) نشان از این رابطه و هستی جدید دولت تربیت‌کننده داشت، سوژه‌ی تربیت از خلال تصور عقب‌ماندگی ساخته می‌شد. کودک به دلیل نداشتن تربیت کافی از فضای اجتماعی محروم و عاملیتش موکول و منوط به اقتضای سنی-تربیتی می‌شد. از خلال همین استعاره بود که ملت نیز نیازمند تربیت دانسته می‌شد. برای مثال نخشبی (1926) در مقدمه‌ی کتابش با عنوان «تربیت اطفال در خانواده» می‌نویسد:

برای یک ملت جاهل هراندازه اسباب راحتی و خوشی و آبادی فراهم آورید بی‌فایده است ... حال ملت ایران نیز همین است تا به تعلیم و تربیت آن همت گماشته نشده هر اقدامی بکنید آنی و موقتی است ملت ایران محتاج به تربیت اخلاقی و جسمی و روحیست که بتواند در دنیا قدمردی علم کند ... برای همین مقصود و اینکه شاید بتوانم خدمتی بوطن خود کرده باشم این رساله را تقدیم ابنای وطن خویش می‌نمایم (Nakhshabi, 1926: 8-9).

«ملت» همانند «طفلی» بود که برای جبران «عقب‌ماندگی» اش باید تربیت می‌شد: «تربیت حقیقی ملت و به وجود آوردن ملت زنده را در آینده موقوف به اصلاح طرز تعلیم می‌دانم. در واقع هم ساختن مردم آینده به هر خیال و به هر کیفیت تا آنجا که تأثیرات ارثی و نسلی ملی یا آب‌وهوایی وطنی دخیل نیست، کاملاً بسته به اصول مکانیکی و جنس چرخ‌های کارخانه‌ای است که ماده‌ی خام اصلی ملت یعنی اطفال بی‌نقش و موم‌مانند بدان جا ریخته شده، و از طرف دیگر رجال و نسوان آینده بیرون می‌آیند» (Taghizadeh, 1925: 331)؛ اما این رابطه‌ی مستقیم میان کودکی، عقب‌ماندگی، تربیت و ترقی به تدریج تعیین‌کنندگی خود را از اواسط دهه‌ی ۲۰ شمسی از دست می‌دهد. اگرچه ایران هنوز در

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۱۵

ابتدای راه «توسعه‌یافتگی» قرار دارد، اما برنامه‌های کلان توسعه اکنون از منطق جدیدی پیروی می‌کنند.

کودکان در شرایط پس از جنگ جهانی دوم در سرتاسر جهان مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفتند. این توجه از طریق برنامه‌های سازمان‌های بین‌المللی مانند یونیسف پیش برده می‌شد، و هر کشور به فراخور وضعیت اجتماعی و میزان آسیب از جنگ مرکزیت می‌یافت. در این میان، ایران یکی از کشورهایی بود که زمینه‌ی مناسبی برای فعلیت یافتن این برنامه‌های بین‌المللی نشان می‌داد؛ به عبارت دیگر، این رویکردهای «حمایتی» بین‌المللی تحت تأثیر وضعیت اجتماعی ایران در سال‌های پس از جنگ جهانی دوم، امکان جای‌گیر شدن در سیاست‌گذاری‌های اجتماعی را پیدا کردند. برای مثال، دولت موقت قوام، طیف گسترده‌ای از برنامه‌های اجتماعی را در ۱۹۴۶ آغاز کرد و به‌طور جدی به احزاب و سیاستمداران چپ میانه‌رو نزدیک شد و وعده‌ی اصلاح نیروهای امنیت را به‌منظور جهت‌دهی مجدد منابع به اهداف اجتماعی داد. در مورد موضوعات اجتماعی، او توزیع مجدد اراضی دولتی، حق رأی زنان، انجمن‌های ایالتی، اشتغال کامل، ساخت درمانگاه‌های روستایی، و پروژه‌های آبرسانی و احداث مدارس را وعده داد (Meskoob, 2008: 72).

بدین ترتیب تحت تأثیرات رویکردهای بین‌المللی، جریان‌های جدیدی در حوزه‌های مختلف شکل گرفته بودند که تمایز آشکاری با تصور پیشین از کودک داشتند. به تدریج در انتهای دهه‌ی دوم قرن ۱۴، متونی به وجود آمدند که این بار کودک را نه در ارتباط با مفهوم تربیت و ترقی، بلکه در نسبت با وضعیتی آسیب‌پذیر و نیازمند «حمایت» درک و تولید می‌کردند. نمونه‌ی بارز چنین متونی، سلسله نوشتارهایی است که دکتر احمد هومن در بازه‌ی فروردین ۱۳۱۷ تا مهر ۱۳۱۸ به‌صورت مداوم در نشریه‌ی «مجموعه‌ی حقوقی» منتشر می‌کرد. بخش عمده‌ی این نوشتارها معرفی رویکردها و جریان‌هایی است که برای حمایت اختصاصی اطفال در عرصه‌ی حقوقی و اجتماعی در کشورهای پیشرفته انجام گرفته است؛ برای مثال معرفی قوانین تصویب‌شده، بنگاه‌های تربیتی، دادگاه‌های اختصاصی، ادبیات و سانسور و مسائل متنوع دیگری که قرار است هر کدام نشان‌دهنده‌ی توجه ویژه‌ای باشند که جوامع مترقی به مسأله‌ی «کودک آسیب‌پذیر» دارند و رژیم‌های مخصوص حمایت از آن‌ها را تأسیس می‌کنند.

«کودکی» ای که در این متون رویت‌پذیر می‌گردد علاوه بر نیازمند بودن به تربیت، بهداشت و نظم، در ذیل رژیم جدیدی از تخصص تعریف می‌شود. «کودکی» در این متون دیگر مرحله‌ای گذرا نیست که با کردارهای مختلف برای ورود به دنیای بزرگ‌سالی مهیا

گردد، بلکه فضایی در خود و برای خود است که متخصصان ویژه‌ی خودش را دارد و تمام حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی، بوروکراتیک و... را دو شقه می‌کند. در هر صورت کیفیت وجودی این شکل از «کودکی»، در این برهه‌ی زمانی، نمی‌توانست پایش را از بحث‌های روشنفکرانه یا متون نشریات حقوقی فراتر بگذارد.

سیاست‌های حمایتی از اطفال که در اروپای دهه‌ی ۲۰ میلادی و در نتیجه‌ی جنگ جهانی و تلفات ناشی از آن شکل گرفته بود^۱، از درون شبکه‌ی پیچیده‌ی سیاست‌های بین‌المللی و روندهای جهانی‌سازی، در قالب کنفرانس‌های جهانی، اعزام دانشجو، استانداردهای سازی و... به کشورهای مختلف نظیر ایران نفوذ می‌کردند. از ابتدای سلطنت پهلوی کنفرانس‌های بین‌المللی متنوعی که به موضوعاتی نظیر حمایت از اطفال (Latifinia, 1996)، یکپارچه‌سازی نظام قضایی، تعلیم و تربیت و... برگزار می‌شد به تدریج پای ایده‌ی «حمایت» را به میان کشید. برای مثال حضور عبدالله بهرامی در کنگره‌ی بین‌المللی زندان‌ها (Khazaei, 2016: 154-155) در شهر نیویورک باعث شد که او از اولین اشخاصی باشد که مسأله‌ی فضای اختصاصی حبس کودکان را به بحث بگذارد؛ همچنین بهرامی اولین کسی بود که در مورد دارالتادیب دست به تألیف زد. حکومت پهلوی دوم در دهه‌ی ۲۰ به تدریج نوعی سیاست‌گذاری اجتماعی رفاهی را در برنامه‌ی خود قرار داد و در این راستا مسئولیت عمده‌ی خدمت‌رسانی به اقشار پایین جامعه را بر عهده گرفت که این مسئولیت در نهاد سازمان شاهنشاهی خدمات اجتماعی متبلور شد. این نهاد دربار بود که دست به تأسیس بنگاه‌های حمایتی گوناگون به ریاست و نیابت اشرف و فرح پهلوی می‌زد (نقش زن و مادر به‌عنوان مدیر و رئیس این بنگاه‌ها بسیار قابل تأمل و اساسی است؛ این‌ها نمایش‌دهنده‌ی سوژگی نوپدید و مطلوب «همسر تحصیل‌کرده» و «مدیر خانه» بودند که به میانجی مشارکت در تربیت اطفال و میل به آموزش، در بازی قدرت سهم‌خواهی می‌کردند^۲). در واقع: «حمایت در دهه‌ی ۱۳۳۰ ایده‌ای کلی بود که کودکان را به سوژه‌ی دلسوزی، بعضی شاخص‌ها و برنامه‌های توسعه و مخاطب بعضی اقدامات اصلاحی بدل می‌کرد؛ اما در این دهه کودکان دیگر تنها موضوع اقدام نبوده‌اند بلکه به بخشی مجزا و به

۱. برای شرح مفصلی از موضوع رفاه کودکان رجوع کنید به:

Hendrick, H. (2003). *Child Welfare; Historical Dimensions, Contemporary debate*, Bristol: the Policy Press.

۳. برای شرح دقیق و قابل‌تأملی از برساخت زن تحصیل‌کرده رجوع کنید به:

Najmabadi, A. (2005), 7th Chapter.

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۱۷

سوژه‌ای خاص تبدیل شدند که به نهادها و سازوکارهای ویژه و تخصصی برای شناخت و حمایت نیاز داشتند. ذهن مستقلی که در مانگاه‌های مستقل، بازداشتگاه‌های مجزا و شیوه‌های حساب‌شده و سراسری آموزش را می‌طلبید» (Yusefi, 2016: 58). «انجمن ملی حمایت کودکان» و «اندرزگاه» از مهم‌ترین گره‌گاه‌های این نیروی جدید بودند که مستقیماً بر سر شیوه‌های مواجهه و تولید «کودک آسیب‌پذیر» دست‌به‌کار شدند.

پس می‌توان ادعا کرد «ایدئولوژی حمایت»^۱ یکی از نیروهای تأثیرگذار در تغییر رویکرد به کودکی بود که در توجه به دارالتادیب نقش مهمی بازی می‌کرد. ایدئولوژی حمایت شیوه‌ی جدیدی از فکر کردن به کودکان را ممکن کرده بود؛ برای ایدئولوژی حمایت، تمایزات طبقاتی کودکان، باعث نمی‌شد که آسیب‌پذیر دانسته نشوند؛ به‌عبارت‌دیگر، کودکان در این نظام مفهومی، چه فقیر و چه غنی، آسیب‌پذیرند و نیازمند حمایت اختصاصی. اگرچه حمایت‌های بین‌المللی و سیاست‌گذاری‌های اجتماعی عمدتاً معطوف به اقشار فرودست جامعه بودند، این موضوع نباید ما را دچار این اشتباه کند که کودکان طبقات بالای جامعه از دایره‌ی گفتمان ایدئولوژی حمایت بیرون افتاده‌اند. استراتژی‌های متفاوتی در میان گروه‌های مختلف اجتماعی، شیوه‌ی مواجهه با کودکان را تعیین می‌کرد، اما ایده‌ی حمایت چهارچوب کلی این مواجهات را محدود کرده بود. حمایت این امکان را فراهم آورده بود که در عین تمایزات آشکار اجتماعی-اقتصادی-فرهنگی بتوان از چیزی به نام «کودک ایرانی» سخن گفت و آن را به سوژه‌ی سازوکارهای متفاوت اما هم‌راستایی بدل کرد (Ibid).

برای کودکان مجرم و محکوم به حبس، این تمام ماجرا نبود؛ آسیب‌شناسی تربیتی که در این سال‌ها یگانه‌گفتاری بود که علل ارتکاب جرم کودکان را فهم‌پذیر می‌کرد، به واسطه‌ی پاگرفتن گفتمان روان‌شناسی دچار تحولی اساسی شد. اگرچه دشتی چند دهه قبل و در قعر محبس نظمیه فریاد می‌کرد که «به عمق روح و پسیکولوژی او {طفل ده ساله‌ی در محبس} فرو بروید» (Dashti, 1960: 109) اما مسأله‌ی روح یا روان به‌عنوان عامل ارتکاب جرم، تا دهه‌ی ۱۳۳۰ صورت‌بندی مستحکمی نیافته بود. روان‌شناسی به‌مثابه‌ی یک نظام واسطه‌ای این امکان را فراهم کرد تا تجربیات «دوران کودکی» فرد - به شیوه‌ای خاص - به رفتارها و اعمال «بزرگ‌سالی» او مرتبط شود؛ به‌عبارت‌دیگر، کودکی در

۱. این عنوان را از نام‌گذاری یوسفی (۱۳۹۵) در مقاله «تمایزایی نهادهای ادبیات کودک در دهه ۱۳۴۰» به عاریت گرفته‌ایم.

عین اینکه به مثابه‌ی دوره‌ای مستقل شناسایی می‌شود، و کودک در عین اینکه مختصاتی متمایز از بزرگسال دارد، رابطه‌ای درونی با بزرگسال پیدا می‌کند. این دو دنیای متمایز به میانجی دانش روان‌شناسی در هم نفوذ می‌کند. اکنون این امکان پدید آمده است که لحظه‌ی حال سوژه، یا فردیتی مسأله‌برانگیز، شکافته شود تا دلایل وجودی‌اش در گذشته‌ای روان‌شناختی بازیابی شود.

جرم‌شناسی نیز رشته‌ای «علمی» و دانشی نوین بود که بر مبنای مفروضات گفتمان روان‌شناسی و درحالی‌که ساختمانش را بر روی پی و اسکلت آن بنا می‌کرد، به دنبال توضیح امیال و الگوهای ارتکاب جرم بود. تا قبل از تأسیس زندان قصر، هیچ‌گاه امکان تکوین چنین دانشی پدید نیامده بود و پس از آن هم به‌ندرت به داده‌های تجربی متکی بود. باین‌وجود حجم قابل‌توجهی از نوشتارهای مربوط به جرم‌شناسی از طریق نشریه‌هایی مانند نظمیه، پلیس، نامه شهربانی، مجموعه حقوقی، کانون وکلا و... منتشر می‌شدند که هرکدام به‌نوبه‌ی خود در شکل‌گیری و به کار افتادن این جریان سهیم بودند. این نوشتارها عمدتاً تلاش می‌کردند دلایل گرایش و وقوع جرم را مورد کاوش قرار دهند یا شیوه‌های مجازات مجرمین را نقد کنند. در مقاله «بزهکاری خردسالان»، مجیدی به‌منظور ارائه‌ی راه‌حلی علمی برای مواجهه با این مسأله می‌نویسد: «پیشرفت‌های عظیمی که در علم روانشناسی و علوم تربیتی حاصل گردیده امید اصلاح خردسالان را خیلی زیاد نموده است. امروز شناختن شخصیت جسمی و روانشناسی کودک نهایت لزوم را دارد و قبل از اتخاذ تصمیمی در مورد کودک مجرم بایستی از وی یک آزمایش کامل طبی و روحی به عمل آید و پس از یک دوره مطالعه در روحيات او که در حقیقت یک دوره تجربی محسوب می‌گردد تشخیص داد که چه روش تربیتی و اصلاحی درباره او مفید خواهد بود» (Majidi, 1958: 69).

این موضوع برای کیانپور، نویسنده مقاله‌ی «مجرمین جوان» نیز بدیهی است که: «بزه و جنایت نباید به‌خودی‌خود و فی حد ذاته موردنظر واقع شود، بلکه باید آن‌ها را به‌منزله نشانه‌ای از بیماری روانی دانست ... ازاینجا لزوم فوری مطالعات روانی در مورد این‌گونه مجرمین به‌خوبی محسوس است ... خودداری از تشکیل و تأسیس مراکز مطالعاتی و عدم بررسی وضع مجرمین جوان ناشی از فقدان بودجه کافی نبوده و صرفاً معلول عدم توجه و آشنایی به آثار شومی است که ممکن است از فساد جوانان به وجود بیاید. این سهل‌انگاری اولیاء امور درست به‌مثابه آن است که رئیس خانواده‌ای هنگام شیوع بیماری خانمان سوز و یا برای صرفه‌جویی از تلقیح افراد خانواده بر ضد این بیماری مهلک خودداری نماید» (Kianpoor, 1958).

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۱۹

در زمان این هم‌نشینی، تحت تأثیر عوامل مختلفی نظیر انباشت اندیشه‌های جدید، ارتباط با شبکه‌های دانش فرامرزی، و استلزامات مادی ملت‌سازی پسا-کودتا، نظام مجازات در ایران از لحاظ کارکردی دستخوش تغییراتی شده بود که در دهه‌ی ۳۰ به تدریج به بار می‌نشست، و این تغییرات ارتباط نزدیکی با روان‌شناسی برقرار می‌کرد. برای مثال، در حوزه‌ی موردپژوهش ما، اگر پیش‌تر، کردارهای تنبیهی در موجودیت دارالتادیب نقش مهم‌تری داشتند، اما از دهه‌ی ۳۰ گفتمان اصلاحی دست‌بالا را گرفت. برای این گفتمان هدف از مواجهه‌ی قضایی با مجرمین تنبیه آن‌ها نبود، بلکه اصلاح آن‌ها به‌منظور بازگشت موفق به جامعه بود؛ تنبیه کردن، معطوف به عمل مجرمانه‌ی انجام‌شده در لحظه‌ی حال بود که در نتیجه‌ی اعمال آن «عبرت» حاصل می‌شد، اما اصلاح معطوف بود به ارتباط میان عمل مجرمانه، لحظه‌ی حال و آینده‌ای که باید به‌نجار می‌شد: «شناسایی روحیات مجرمین و کشف علل ارتکاب جرائم از مهم‌ترین وظایف هر قاضی جزایی است. امروزه دیگر مجازات برای مجرمین جنبه انتقامی ندارد بلکه هدف آن جلوگیری از وقوع و تکرار جرائم مشابه و تربیت مجرمین است به‌نحوی که از وقوع نظایر آن جرم در آینده جلوگیری شود» (Amidi, Noori, 1943: 199).

بنابراین در چنین زمینه‌ای، اصلاح اطفال مجرم تأکیدی دوگانه می‌یافت؛ این عطف توجه هم از سوی بیان‌گر «حمایت و مراقبتی» بود که طفل باید به‌منزله‌ی شرط لازم برای ورود «موفق» به دنیای بزرگ‌سالی دریافت می‌کرد، و هم مجموعه‌ای از کردارهای متنوع که ضامن ورود «به‌نجار» به دنیای بزرگ‌سالی بود؛ بنابراین از رهگذر این گفتمان حمایتی-اصلاحی، امکان تخفیف مجازات کودکان (برای مثال حذف شلاق، که حداقل از لحاظ قانونی هنوز موضوعیت تمام داشت) به وجود می‌آمد، زیرا به‌نجار شدن فرآیندی نبود که الزاماً به تنبیهات سخت وابسته باشد، بلکه بیشتر از نوعی استراتژی نفوذ و القا بهره می‌برد. این استراتژی همان چیزی بود که از طریق رابطه‌ی درونی جدید کودک-بزرگ‌سال (که به مدد روان‌شناسی به سخن درمی‌آمد)، امکان پدید آمدن ایده‌ی «بزهکاری» را فراهم می‌کرد: «اهمیت موضوع بزهکاری خردسالان چه از لحاظ فنی و چه از لحاظ اجتماعی غیرقابل‌انکار می‌باشد. از نظر فنی و عملی مسأله جنایتکاری اطفال و جوانان نارس مهم‌ترین مسأله جرم‌شناسی است که می‌تواند موردبحث قرار گیرد؛ زیرا اگر این مشکل به‌خوبی حل و برای این انحراف خطرناک راه چاره‌ای پیدا شود اغلب مسائل مربوط به بزهکاری بزرگسالان نیز سهل و ساده می‌گردد؛ زیرا اغلب مرتکبین تکرار جرم، که مشتریان زندان‌ها را تشکیل

می‌دهند، کسانی هستند که از اول طفولیت به علل مختلفه آلوده به بزهکاری شده و کم‌کم دارای تمایلات ضد اجتماعی گردیده‌اند» (Majidi, 1958: 64).

برساختن ایده‌ی بزهکاری در سطوح مختلفی به روان‌شناسی و جرم‌شناسی وابسته بود. منطق حاکم بر این گفتمان‌ها – که البته جامعه‌شناسی، با نمایندگی موسسه تحقیقات و مطالعات اجتماعی نیز در آن سهیم بود^۱ – از درون، با درکی جدید از سوژه‌های اجتماعی همراه بود. به نظر می‌رسد فردیت در نظام اجتماعی جدید، توانسته است دست به شورش بزند و خودش را از چنگال پیوستگی‌های اخلاقی نظم پیشین خلاص کند. به این مناسبت، بازنمایی سوژه در این گفتمان‌ها، تصویر انسانی است که توانایی‌های بالقوه‌ی فردی‌اش، که می‌تواند در خدمت ساحت تولیدکننده‌ی نظام اجتماعی باشد و رستگاری را برایش به ارمان بیاورد، توسط شیوه‌های زندگی سنتی، تأثیرات محیطی، عدم کفایت آموزش و ... به محاق رفته است. از سوی دیگر قرار گرفتن این سوژه در برابر نوعی وضعیت اجتماعی در حال گذار، با نمادهای قدرتمند فرهنگ نوین، او را دچار نوعی گسیختگی و آسیب می‌کند. تمام این وضعیت‌ها به واسطه‌ی دستگاه مفهومی روان‌شناسی، در درون «شخصیت» فرد جای گیر می‌شوند. این‌گونه است که سوژه‌هایی که به هر نحوی نابهنجار تصور می‌شوند (که مجرم در صدر آن‌ها قرار دارد)، در درون این گفتمان به بند کشیده می‌شوند. نوعی میل طبقاتی که در مقام قضاوت‌کننده‌ی مطلق ظاهر می‌شود و خود را در قانون، دستگاه پلیس، استانداردهای زندگی روزمره و... متجلی می‌کند، نیروی پیش‌برنده‌ی چنین گفتمانی است؛ بنابراین در این زمینه، با نوعی نظام تصفی‌ی فرهنگی طرف هستیم که پیگیرانه به دنبال بازسازی اشکال جدیدی از زندگی اجتماعی است و تمام موجودیت‌های آن را هدف قرار می‌دهد. همان‌طور که نیکپور^۲ (۲۰۱۵) به درستی اشاره کرده است، این وضعیت فرهنگی نامطلوب تکیه‌گاه محکمی برای انتقاد از عامل مدرنیزاسیون فرهنگی یعنی دولت نیز بود: «در واقع، نفس مفهوم مجرمیت زنان و اطفال – بالأخص این تصور که کودکان بسیاری، به‌جای اینکه به مدرسه یا کار فرستاده شوند، مشغول فراگیری زیست مجرمانه هستند – جوهره‌ی دولت مدرن را به چالش می‌کشید. در این متون، ناتوانی زندان‌های زنان و کودکان، برابر با شکست خودِ پروژه ملی‌گرایی دولت‌بازنمایی شده است» (P: 125).

1. See: Khosravi, (1964).

2. Nikpour, Golnar (2015).

می‌توان در متونی که در حوزه‌ی جنایی یا جرم‌شناسی منتشر می‌شوند از چیزی به نام «چیزوارگی جرم» سخن گفت. این اصطلاح را برای توضیح وضعیتی به کار می‌بریم که در آن، عمل مجرمانه یک هستی عینی و یک ذات اذلی-ابدی دارد. جرم وقتی چیزواره می‌شود که رابطه‌ی برساخته‌اش با قانون و منافع گروه‌های اجتماعی فراموش، پنهان یا از نظر دور داشته می‌شود. در این حالت جرم می‌تواند به‌مثابه‌ی ابژه‌ی میل جعل شود؛ سوژه‌ی مجرم بر اساس تمایل ذاتی‌اش به انجام جرم شناخته می‌شود. درعین‌حال، موقعیتی که این سوژه در فضای اجتماعی اشغال می‌کند و زمینه‌ای که این میل را به جریان می‌اندازد، به موجودیتی برساخته به نام «فقر» گره می‌خورد. فقر بدل به کشتگاه جرم می‌شود. اصلاحات اساسی فرهنگی در نهادهای خانواده، آموزش، بهداشت و... به‌منظور کشتن این نطفه فراخوانده می‌شوند و با این رفت‌وبرگشت مداوم ایده‌ی «بزهکاری» را جان می‌بخشند، و این ما را به این گزاره از مجیدی رهنمون می‌سازد: «از نظر اجتماعی این مسأله دارای اهمیتی بسزا است زیرا طبق آمار کشورهای اروپایی توالد و تناسل در تنزل ولی جنایتکاری در ترقی می‌باشد؛ و علت آن این است که در خانواده‌هایی که مرفه هستند و می‌توانند وسائل تعلیم و تربیت فرزندان خود را فراهم آورند این تمایل پیدا شده که اولاد کمتری پیدا نمایند. برعکس خانواده‌هایی که فقیرند و فرزندان‌شان در معرض خطر جنایتکاری می‌باشند، اولاد بیشتری داشته و دائم در تکثیر هستند. نتیجه این‌که روزبروز بر تعداد جنایتکاران افزوده می‌گردد. پس از بین بردن بزهکاری خردسالان نمی‌تواند از سیاست حمایت از خانواده جدا باشد؛ یعنی طبعاً حمایت از خانواده منجر به کاهش بزهکاری اطفال خواهد شد» (Majidi, 1958: 64-65). کاری که فقر در گفتمان روان‌شناسی برای قوام ایده‌ی بزهکاری انجام می‌دهد، برساخت کودکی به مثابه‌ی موجودی منفعل و آسیب‌پذیر است که همواره در آستانه‌ی قدم نهادن به مسیر نابهنجار قرار دارد. در گفتمان روان‌شناسی تمام تجربیات کودک به صورت بالقوه حامل پتانسیل عمل نابهنجار ترسیم می‌شوند و فقر به‌عنوان مختصات کلی زیست این سوژه‌ها، بدل به ابژه‌ای برای بازنمایی منفی و دستکاری سیستماتیک می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

متمایز شدن کودک از بزرگسال، در دوران مشروطه و پهلوی اول از منطق خاصی پیروی می‌کرد؛ کودک در این دوران موجودیتی انتقالی یافت که تربیتش معطوف به ورود موفق به دنیای بزرگسالی بود؛ بنابراین مختصات کودکی به‌عنوان دوره‌ای مجزا و مستقل

قابل‌شناسایی نبود بلکه با مجموعه‌ای از آیین‌های گذار طرف هستیم که در زمینه‌های مختلف تضمین‌کننده‌ی ورود به بزرگ‌سالی هستند. از این رو وقتی صحبت از زندان کودکان به میان کشیده می‌شود، جدا کردن آن‌ها از بزرگسالان با این هدف صورت می‌گرفت که آموزه‌های اخلاقی فاسد، از طریق این هم‌نشینی، اخلاقی در گذار موفق از کودکی به بزرگ‌سالی ایجاد نکنند؛ اما دهه‌ی ۳۰، به مدد ابزاری چون دانش روان‌شناسی توانست رابطه‌ی جدیدی میان کودک-بزرگسال برقرار کند و «دوره‌ی کودکی» را - با مختصاتی که می‌توان ادعا کرد هنوز هم با آن درگیر هستیم - تأسیس کند. این رابطه‌ی جدید چیزی از جنس «بهنجارسازی» است.

بهنجارسازی کرداری است که هم فرآیند و هم غایت مواجهه با کودکان در دوران مدرن را مجسم می‌کند. بهنجارسازی کودکان تماماً بر مبنای این فرض بنیادین استوار شده است که امکان هدایت امیال سوژه‌های اجتماعی از طریق تربیت و تعلیم وجود دارد؛ به عبارت دیگر مفهوم «تعلیم‌پذیری» اساسی‌ترین بنیان پیدایش کودکی مدرن و «طفل بزهکار» است؛ بنابراین جامعه‌ای که در مسیر پویش تاریخی خود به سمت «پیشرفت و ترقی» رهسپار است، خود را از توجه سختگیرانه به طفل ناگزیر می‌یابد. دم و دستگاه تربیتی چنین جامعه‌ای به دستگاهی مفهومی نیاز دارد که امکان اعمال قدرت مستقیم و مشروع بر طفل را فراهم آورد و این امکان در مفروضات روان‌شناختی متجلی است؛ ادراک روان‌شناختی از کودک مستقیماً به شیوه‌هایی از اعمال قدرت برای هدایت امیال و اعمال او امکان بروز می‌دهد.

سوژه‌ای که طفل «بدذات» نامیدیم، درون دستگاهی تعریف می‌شد که مطابق با آن تغییر «ذات» یا «فطرت» آدمی پدیده‌ای ناممکن یا نادر است. همان‌طور که در جوامع تحت تسلط مذهب شیوه‌های مختلفی از تقدیرگرایی رواج دارد، هستی کم‌دامنه‌ی فردیت نیز پیشاپیش توسط سرشتی مقاوم تعیین شده است. فطرت هسته‌ی سختی در درون هر انسان است که تغییرش جز به تنبیهات تغییرآمیز بسیار ناممکن می‌نماید:

آهن و فولاد از یک کوره گر آیند برون
آن یکی شمشیر گردد وان دگر نعل خر است

به همین مناسبت چنین سوژه‌ای در نسبت با زمینه‌ی حضورش مورد انواع مواجهات خشن بر مبنای «طرد» قرار می‌گیرد؛ چیزی از جنس عاق والدین، نفی بلد، آوارگی و حتی

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۲۳

محبس که نه مکانی برای حبس به معنای مدرن آن بلکه امکانی برای طرد از جامعه و اعمال شدیدترین خشونت‌ها بود.

در این تکوین پیش‌آمدی، وقتی احتیاج به نیروهای منفرد و رهاشده برای ساختن جامعه‌ای نوین سر بر می‌آورد، باید اقتصاد نیروها دوباره مورد بازبینی قرار گیرد و روش‌های بهینه‌تری جایگزین آن‌ها شود؛ روش‌های بهینه‌تری که امکان بهره‌برداری از این نیروها در مسیر پیشروی را ممکن کنند؛ بنابراین به نظر می‌رسد مهم‌ترین کارکرد مفاهیم تربیتی جدید در تاریخ معاصر ایران و خصلت سرشت‌نمای آن‌ها، این باشد که امکان گسترده‌تری از «تعلیم‌پذیری» سوژه‌های اجتماعی را فراهم می‌کنند و آن‌ها را به جای طرد، درون محدوده‌های خاصی حبس کرده و به کار می‌گمارند؛ بنابراین «حبس» نوعی کردار فضامند یا هم‌بسته‌ی فضایی «تربیت» است. کودکان که اکنون ذیل ادراکی روان‌شناختی کاملاً تعلیم‌پذیر فرض می‌شوند، در نسبت با فرآیند تربیت فضامند می‌شوند و این فضاامندی شامل مجموعه‌ی متنوعی از مکان‌های حبس‌محور نظیر خانه، مدرسه، بیمارستان و زندان است. کودکان از طریق استقرار در این فضاها از بزرگسالان جدا می‌شوند و به‌طور مرتب مورد نظارت آن‌ها قرار می‌گیرند؛ همچنین کردارهای تربیت‌بهنجارساز از طریق و به‌واسطه‌ی این فضاها بر آن‌ها اعمال می‌شود.

طفل بزهکار برآمده از این میدان نیروها و تلاقی آن‌هاست. نیروهایی که به مدد گفتمان روان‌شناسی و جرم‌شناسی، طفل را بدل به ابژه‌ی دانش می‌کنند و از طریق ایده‌ی بزهکاری آن را آسیب‌شناسانه می‌خوانند. طفل بزهکار موجودی نامطلوب اما همچنان تعلیم‌پذیر است که باید از طریق کردارهای تربیتی مضاعف که در حداعلی فضاهای حبس (دارالتادیب) اعمال می‌شود به مسیر مطلوب بازگردانده شود. او دیگر نمایش ذات یا فطرت لایتغیر خود نیست بلکه قربانی تربیت ناکافی و زندگی در محیطی آسیب‌زا است. دیگر این پدر یا ریش‌سفید محل نیست که او را مورد نصیحت اخلاقی قرار می‌دهد، بلکه دانشمندان یا عالمان هستند که امیال و رفتار او را ارزیابی می‌کنند و برایش نسخه می‌پیچند. از آنجایی که او دیگر کودکی آسیب‌پذیر و نیازمند حمایت تصور می‌شود، هر عامل بیرونی که بر او اثر می‌گذارد بدل به مسأله و ابژه‌ای برای دست‌کاری می‌شود: روابط خانوادگی، محیط زندگی، فقر و رفتارهای مسأله‌دار. برای مثال ولگردی مهم‌ترین رفتاری است که دستگاه پلیسی با آن مبارزه می‌کند، زیرا کودک ولگرد همچون ذره‌ای رها شده است که در محدوده‌ی هیچ دیوار یا نظارت «بزرگسالانه» ای قرار ندارد و عوامل «خطرناک» هر لحظه

او را هدف قرار می‌دهند؛ از نگاه دستگاه قضایی و بهنجارساز، فاصله‌ی میان طفل ولگرد و طفل بزهکار همچون مو باریک است.

به این ترتیب، دارالتادیب فقط یک زندان نیست بلکه مکانی است که در آن، تمام سازوکارهای بهنجارسازی بر بدن «طفل بزهکار» حک می‌شود. دارالتادیب تضمین می‌کند که ابژه‌ی حبسش مورد سختگیرانه‌ترین روندهای تربیتی قرار گیرد: زمان‌بندی منظم روزمره، کار و تحصیل اجباری، تنبیه بدنی، مراقبت‌های بهداشتی و سلسله‌مراتبی از روابط قدرت میان مربیان و دیگر اطفال؛ و این‌گونه است که پویش‌های پیشروانه‌ی تاریخی با صادقانه‌ترین و نوع‌دوستانه‌ترین ادعاهای گفتمانی، مخوف‌ترین فضاها را خلق می‌کنند و زندگی‌های بسیاری را به بند می‌کشند. طفل بزهکار، آن روی سکه‌ی داستان کودکی در ایران است؛ رویه‌ی سیاهی که از زندگی محروم شده است.

تشکر و سپاسگزاری

بسیاری از ایده‌های نظری و دستمایه‌های اصلی را مدیون گفتگوها و دقت‌نظرهای دکتر سیدمهدی یوسفی هستم و از ایشان، همچنین از مهتا مسافری، بابت گفتگوهایی که در ذهن به بن‌بست رسیده‌ی من راه‌هایی غریب می‌گشود؛ هرچند بی‌خبر باشد سپاسگزارم.

References

- Aagheli, B. (1990). *Daavar and Adlieh*. Tehran: elmi. [in Persian]
- Amidi, E. (1943). *Causes of Youth Crime and the Need to Establish Juvenile Courts*. Kanoon-e Vokala, 10(88): 155-164. [in Persian]
- Bahrami, F (1929). *Daar-alta'dib*, Nazmieh, 3: 1. [in Persian]
- Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University press.
- Çiçek, N. (2014). *Mapping the Turkish Republican Notion of Childhood and Juvenile Delinquency: The Story of Children's Courts in Turkey 1940-1990*, In: Juvenile Delinquency and the Limits of Western Influence, 1850–2000, Palgrave MacMillan, London.
- Dashti, A. (1960). *Prison Days*. Tehran: Ibn-e Sina. [in Persian]
- Eftekhari, Y. (1991). *The Memories of Elapsed Era: By the Efforts of Bayat, K & Tafreshi, M*. Tehran: Ferdows Publications. [in Persian]
- Foroughi, M. (1949). Impact of Shah's Behavior on Education of Iranian, *Yaghma*, 17: 285-288.
- Foucault, M. (1977). *Nietzsche, Genealogy, History*, In: the Foucault Reader (1984), New York: Random House.
- Foucault, M. (1998). *The Order of Discourse*. Translated into Persian by Parham, B. Tehran: Nahid. [in Persian]
- Foucault, M. (2009). *Theater of Philosophy*. Translated into Persian by Jahandideh, A & Sarkhosh, N. Tehran: Ney publications. [in Persian]
- Foucault, M. (2013). *Archaeology of Knowledge*. Translated into Persian by Jahandideh, A & Sarkhosh, N. Tehran: ney publications. [in Persian]
- Heydari, A. (2016). *The Genealogy of Iranian Tyranny from the Perspective of Cultural History*. PHD Thesis Allame-tabatabae'i University. [in Persian]
- Hatami, Z. (2016). *Childhood History in Iran: From the Beginning of the Nasser Era to the End of the Reza Shah Kingship*. Tehran: Elm Publications. [in Persian]
- Hendrick, H (2003). *Child Welfare; Historical Dimentions, Contemporary debate*, Bristol: the Policy Press.
- Hooman, A. (1960). *Prisons and prisoners or the penitentiary regime*. Tehran: Tehran university. [in Persian]
- Hooman, A. (1938). *International Support of Children. Legal Collection*, 10(51): 23-24. [in Persian]
- Karimkhan, M. (2012). *The Emergence of New School in Iran*. Master Thesis: Tehran University. [in Persian]

- Khazaei, Y. (2016). *The Structuration Process of Prison Institution: From the Mashroote (Constitutional) Era to the End of the First Pahlavi Kingship*. Tehran: Aagah Publications. [in Persian]
- Khosravi, KH. (1964). *An Inquiry of the Pathology of Urban Life*. Iran Problems, 3(18&19): 273-281. [in Persian]
- Kianpoor, GH. (1958). *Young criminals*. Kanoon-e Vokala, 8(61): (24-32). [in Persian]
- Latifinia, M. (1996). *Iran and International Conferences (1924-1928)*. Ganjine Asnad, In Summer 2000: 84-107. [in Persian]
- Majidi, A. (1958). *Juvenile Delinquency*. Kanoon-e Vokala, 5(32): 63-69. [in Persian]
- Mashayekhi, A. (2016). *Genealogy is Gray: Reflections on Foucault's Method*. Tehran: Nahid. [in Persian]
- Meskoob, M. (2008). *Iranian social policy in the twentieth century Translated into Persian by Azizmehr, KH*. Social Science Book; New Period, 1(1): 70-85. [in Persian]
- Mohammadi, M. & Ghaeeni, Z. (2001), *The History of Children's Literature in Iran*, Tehran: Chista. [in Persian]
- Najmabadi, A. (2005) *Women with Mustaches and Men Without Beards; Gender and Sexual Anxieties of Iranian Modernity*, University of Colombia Press.
- Nakhshabi, R. (1926). *Nurturing Children in the Family*. Tehran: Tehran University. [in Persian]
- Nikpour, G. (2015). *Prison days: Incarceration and Punishment in modern Iran*, Phd Thesis: Colombia University.
- Schayegh, C. (2005). *Serial Murder in Tehran: Crime, Science, and the formation of Modern State and Society in Interwar Iran*, Comparative Studies in Society and History, Vol 47, issue 4.
- Seyfi Ghomi Tafreshi, M. (1983). *Nazm va Nazmieh in Qajar Period*. Tehran: Yassavoli. [in Persian]
- Shah-Abadi, H. (2003). *Introduction to Children's Literature: A Debate on Understanding the Concept of Childhood*, Tehran: Center for the Intellectual Development of Children and Adolescents. [in Persian]
- Taghizadeh, H. (1925). *Primary or Higher Education*. Ayande, 1(6): 329-345. [in Persian]
- Toufigh, E. (2019). *Naming the Suspension*. Tehran: Mania Honar. [in Persian]
- Yusefi, M. (2016). *Differentiation of Children's Literature Institutions in the 1960s*. In *an Introduction to Childhood studies in Iran. Tehran: Aagah*: 49-88. ([in Persian]

کودکی، بزهکاری، حبس: روایتی از برآمدن دارالتادیب در عصر پهلوی ۲۲۷

Zokaei, M. (2016). *Childhood Studies: Concepts, Approaches and Central Issues, in an Introduction to Childhood studies in Iran*. Tehran: Aagah Publications. [in Persian]

