

# نظاره‌ی اطفال؛ نظارت ابدان

تبارِ کودک «شدن» در ایران مدرن



فرگس ایمانی



---

## درباره‌ی نویسنده

نرگس ایمانی، پژوهشگر اجتماعی، مترجم و ویراستار ساکن تهران، و دانش‌آموخته‌ی دکترای جامعه‌شناسی است.

از وی ترجمه‌ی کتاب *مصرف و زندگی روزمره منتشر شده و ترجمه‌ی کتاب کاپیتال: راهنمایی برای خواندن «سرمایه» و کتاب تبار کودک «شدن» در ایران مدرن در دست انتشار است.*

## نقد اقتصاد سیاسی

---

نگارشِ تبار کودک «بهنجار» امروزمین، به‌واقع، نگاشتنِ متنی است درباب «رؤیت‌پذیرشدن/پروپلمتیک‌شدن» کودک در برهه‌ای از تاریخِ اکنونمان. با این حال، نارواست – دست‌کم در معنایی تبارشناسانه – این رؤیت‌پذیرشدن را از سنخِ نوعی جلب‌توجه اخلاقی به کودک تعبیر کنیم. تبارشناسی روایتی تاریخی از بربریت، عقب‌ماندگی، و بی‌اخلاقی‌ها نیست. قصد ندارد که بگوید در دوره‌ای از تاریخ‌مان با ایده‌هایی از قبیل انسانیت و زیست اخلاقی آشنا نبوده‌ایم، و پس از آشنایی با این قبیل ایده‌ها و افزایش معرفتمان، پیشرفتی در ما رخ داده است. هرچند، و دست‌بر‌قضا، تبارشناسی نیز درخصوص تمامی این ایده‌ها سخن می‌راند و آن‌ها را در روایت خودش از ماقوع «بازی می‌دهد»: انسانیت، اخلاق، ایده، معرفت. اما، ورود این مفاهیم به روایت تبارشناسانه، مستلزم گذار آن‌ها از یک دریچه‌ی مفهومی خاص، و بازیابی‌شان از خلال این مفهوم-نیروی معین است: مناسبات قدرت-دانش. باید دید نقش هر یک از این عناصر در استقرار و تقرر مناسبات قدرت سربرآورده چگونه و چه قدر است. تبارشناسی<sup>۱</sup> تاریخ سوژه‌منقادسازی «سوژه‌ها» است؛ تاریخ نظاره‌پذیرکردن و هم‌هنگام نظارت‌پذیرکردن هست‌هایی که تا پیش از پروپلمتیک‌شدنشان، تا پیش از قرارگرفتن در زاویه‌ی دید ما، هستی سوژکتیو اکنون خود را نداشته‌اند. کودک همواره «بوده است»، اما از برهه‌مبدایی به بعد، این «بودن»، تحت نظاره و نظارت جزئی‌نگر مناسبات قدرت-دانش نوینی قرار می‌گیرد که می‌خواهد امکان‌های متفاوتی بر این «بودن» بگشاید و همزمان امکان‌های دیگرش را مسدود کند. می‌خواهد بدن‌اش را دستکاری کند و بدین واسطه نسبت او با دیگری (یا دیگری با او)، و نسبت او با خودش را به سیاق ویژه‌ای سامان ببخشد. به این معنا، قدرت «اراده» است؛ اراده‌ای برای سامان‌بخشی به امور و حصول

غایتی ویژه، اما این اراده از سنخ اراده‌ای سوپزکتیو نیست، اراده‌ی یک فرد/حاکم/سوژه‌ی قدرقدرت که بخواهد و قصد کند امور را تغییر دهد. این نوع از بازنمایی قدرت در پیکره‌ی یک سوژه‌ی وحدت‌یافته، هاله و حائلی است مانع از دیده‌شدن قدرت‌اراده‌ی تکثیر یافته در بدن‌های متکثری که بر یکدیگر نیرو وارد می‌کنند. بدن‌هایی در شمایل نهادها، انسان‌ها، هنجارها، سازه‌ها و... بدن‌هایی که از خلال تحمیل و تحمل تکنیک‌های خُرد و متعدد، سمت‌وسو می‌گیرند. باین‌همه، این تکثر قدرت، تکثر مکان‌های بروز اراده‌قدرت و تکنیک‌های خُرد و متعدد، نافی وحدت استراتژیک آن‌ها نیست. اراده‌های متکثری که به جنبش افتاده‌اند، درنهایت برای خلق سوپزکتیو‌ته‌هایی تلاش می‌کنند که در تحقق استراتژی معینی کارساز هستند: استراتژی انضباط‌بخشی. از این حیث، روایت تبارشناسانه از سربرآوردن کودک «بهنجار» اکنون در ایران، مستلزم کاوش در برهه‌مبدایی (از اواخر دوره‌ی ناصری) است که طی آن، سوژه‌ی کودک از خلال اعمال تکنیک‌هایی متکثر از سوی اراده‌قدرت‌های خُرد بر بدن او، «ساخته شد». لذا در بررسی تبارشناسانه‌ی شکل‌گیری سوژه، باید از ایده‌ی سوژه‌ی استعلایی دست شست و در عوض، تکه‌وپاره‌های برساخته‌شدن کودک بهنجار از خلال اراده‌ورزی‌های خُرد را در یک جا گرد هم آورد و آن را کودک «نامید». اما، نکته‌ای بسیار حائز اهمیت در این میان وجود دارد: نقش دانش در ابتدا و پیش‌روی این اراده‌ی تازه‌سربرآورده. قدرت با دانش یکی نیست، اما، منحصرأ به میانجی دانش است که می‌تواند جهان را تنظیم و بازتنظیم کند، چراکه دانش، هستی حقیقت پیش‌تر موجود را به چالش می‌کشد و متناسب با سامانه‌ی قدرت جدید، «حقیقت» نوینی خلق می‌کند و آن را اشاعه می‌دهد. درواقع، آن‌چه بدن‌های متکثر را به میدان مناسبات قدرت وارد می‌کند، نه زور و اجبار حاکمان، که فراگیرشدن «حقیقت» نوینی است که باعث آشکارگی جهان به طریقه‌ای دیگر می‌شود. دانشی که در برساخت سوژه‌ی کودک این نقش حقیقت‌ساز را ایفا کرده، دانشی است با عنوان حفظ‌الصحه.

عموماً در تبیین چرایی وقوع تحولات دوران‌ساز در ایران معاصر، از عاملی با عنوان «مواجهه با غرب»، خاصه پس از شکست‌های عباس میرزا در جنگ با روسیه، نام برده می‌شود. این پاسخ هم حائز سویه‌هایی از حقیقت است و هم به تعبیری نیست. نخست آن که نمی‌توان تأثیر «مواجهه با غرب» در کسوت یک «دیگری پیشرفته» را در فرایند خودنگری انتقادی در ایران معاصر نادیده انگاشت. باین‌حال، در این بین، باید حواسمان به سه واژه‌ی برساننده‌ی این پاسخ باشد: مواجهه (از حیث مختصات مواجهه)، با (از حیث سمت‌وسوی مواجهه)، غرب (از حیث طرف مواجهه).

اولاً نباید این «مواجهه» را رویدادی صرف دانست که تنها و تصادفاً از سر تعارض با برخی دول خارجی، آشنایی روشنفکران با اندیشه‌های غربی، و یا سرخوردگی و شگفت‌زدگی ایرانیان در برابر

پیشرفت‌های غرب رخ داده است. به‌رغم اذعان بر تأثیرگذاری این عوامل، نکته‌ی حائز اهمیت در یک تبیین تبارشناسانه آن است که اولاً آن‌چه را از «غرب» مراد می‌کنیم، از حیث هستی‌شناسانه، سامانه‌های قدرت-دانش اقتصادی، اجتماعی و سیاسی‌ای هستند، تحت عنوان سرمایه‌داری. با نظر به این مهم، خام‌اندیشانه است اگر فکر کنیم که ما، برحسب مقتضیات خاص این سامانه، صرفاً در مقام یک «دیگریِ عقب‌افتاده» برای غرب پدیدار می‌شده‌ایم. به‌عکس، در این سامانه‌ی قدرت-دانش نوین، و بنا بر مقتضیات گسترش‌یابنده‌ی سرمایه و نیاز آن به مواد خام و بازار مصرفی، ما نه منحصرأ به‌عنوان یک دیگریِ عقب‌مانده، که به‌مثابه «منبع مواد خام و بازاری برای مصرف کالاهای تولیدشده» ظهور و بروز می‌یافته‌ایم. از این‌رو، در کاربست واژه‌ی «با» – یعنی سمت و سوی این مواجهه – باید میان یک مواجهه‌ی فردی، تصادفی، یا از سر استیصال که منحصرأ «ما» فاعل و طالب آن بوده‌ایم، و مواجهه‌ی منبعث از اضطرار خودِ سرمایه که، با استناد به تعبیر خود مارکس در جلد نخست **سرمایه**، سرمایه فاعل آن بوده است، تمایز قائل شویم و در تبیین سمت و سوی این مواجهه همواره به مطالبه‌ی گریزناپذیر «غرب» برای «مواجهه با ما» – به جای «مواجهه‌ی ما با غرب» – نیز توجه تحلیلی لازم را مبذول نماییم. اگر قرار بود غرب تنها در قالب انگاره‌هایی از قبیل «یک سرزمین عقب‌مانده» با ما مواجه شود، هیچ‌گاه سروقت ما نمی‌آمد، مگر از روی تصادف، کنجکاوی ناشی از کشف مختصات یک زیست‌بدوی، یا براساس منطق اقتصادی-سیاسی کشورگشایی در حکومت‌های پیشاسرمایه‌دارانه. در واقع، سامانه‌ی قدرت-دانش نوینی که سیاست‌های اقتصادی سرمایه‌دارانه را مستقر و منتشر می‌سازد، بالاخره و خواه‌ناخواه به سروقت ما می‌آید. لذا، هنگامی که در روایت تاریخی «مدرن‌شدن» ایران، از مفهوم «مواجهه» سخن می‌رانیم، باید در نظر داشته باشیم که نه این مواجهه یک مواجهه‌ی اتفاقی و خنثا بوده که منحصرأ از مختصات بودن ما ناشی شده است؛ و نه آن «غرب» یک دیگریِ انتزاعی صرفاً «متفاوت» که نگاه فرادستانه‌اش به ما از منظری سیاسی و فرهنگی – و نه اقتصادی – نشئت می‌گرفته است. اهمیت تأکید بر این نکته‌ی ظاهراً بدیهی از آن‌جایی ناشی می‌شود که در عمده‌ی پژوهش‌های تبارشناسانه در باب تاریخ ایران، به‌نوعی انضمامیت و مختصات این «مواجهه با غرب/دیگری» نادیده انگاشته می‌شود و بدین واسطه یک پرسش مهم همواره بی‌پاسخ باقی می‌ماند: استراتژی و وحدت‌بخش این تکنیک‌های قدرت از کجا ناشی می‌شود؟ پاسخ این پرسش را باید در مختصات سامانه‌ی قدرت-دانش سربرآورده در «غرب»، و متأثر از آن، نحوه‌ی پدیدارگی ما برای غرب، و به همان اندازه مهم، نحوه‌ی پدیدارگی ما برای خودمان جست. طرح و پی‌ریزی سامانه‌ی قدرت انضباطی در ایران را نمی‌توان بدون توجه به «مواجهه با غرب» فهم و مفهومی کرد؛ با این‌همه، «مواجهه با غرب» ای مجیز به مختصات قیدشده در بالا. از این‌رو، تأکید بر

گسترش سامانه‌ی انضباطی در ایران و تأثیر آن در برساخت سوژه‌های مدرن، صرفاً ناشی از یک جور کپی‌برداری ناشیانه از واژگان و مفاهیم فوکویی نیست، بلکه استفاده از این مفهوم، ورود آهسته و پیوسته‌ی مناسبات سرمایه‌دارانه به ایران را از خلال برساخت سوژه‌های انضباطی، مفهومی می‌کند. هرچند، قرار نیست پاسخ‌های تاریخی ما به «عقب‌ماندگی‌مان» - تربیت‌مداری، ناسیونالیسم، استبدادستیزی و... - تماماً با همین مختصات تبیین شود، اما چنان‌چه قصد داریم تبیینی تبارشناسانه انجام دهیم، لازم است «نسبت» این پاسخ‌ها را با سامانه‌ی قدرت‌دانش همزاد سرمایه‌داری بسنجیم و بدین واسطه به فهم انتقادی کنونی‌مان دست یابیم. این فهم از گذشته، از آن رو «انتقادی» است که بدهت «اکنون» را به چالش می‌کشد، و هم‌هنگام نوید امکان‌هایی دیگر را پیش می‌نهد: امکان‌هایی از جنس ابتدای نظام آموزشی بر انگاره‌های انتقادی و رهایی‌طلبانه در مقام بدیلی ممکن و مطلوب.

## بخش اول: خانه

### طفل: «هست» ای که «هستی» ندارد

کودکان در آغاز دوره‌ی ناصری اقلیتی خاموش و درحاشیه بودند. آن‌ها نه در زیست روزمره و نه در ساحت اندیشه‌ورزی توجه و تفکری را بر نمی‌انگیختند. همین «نادیدنی بودن» کودک، در نگاه کسانی که از منظری «بیگانه» زیست روزمره‌ی ایرانیان را می‌نگریستند، به نوعی «نادیده‌انگاری» کودکان تعبیر و حیاتشان با نوعی حیات حیوانی پیشامتمدنانه مقایسه می‌شد که در آن هیچ اثری از سامان‌بخشی، دقت، و انتظام یافت نمی‌شد.<sup>۱</sup>

در این دوران، کودکی فی‌نفسه یک ماهیت ایجابی نبود، بلکه بیشتر واجد نوعی ماهیت سلبی بود، یعنی به‌مثابه دوره‌ای از زندگی در نظر گرفته می‌شد که در آن فرد هنوز بالغ نشده و امید است هرچه سریع‌تر «این دوران جهالت و نادانی» سپری بشود و فرد به دوران بزرگسالی گام نهد. به‌علاوه، در این دوران، تنها نهاد مورد اطمینان برای تعیین معیارهای اصلی گذار از برهه‌ی تاریک کودکی به برهه‌ی روشن‌اندیشی بلوغ، نهاد دین بود. با این همه، از اواخر دوران ناصری و با رواج نوعی عقلانیت انضباطی در ایران، کودکان رفته‌رفته «دیدنی» می‌شوند. کودک تا پیش از این دوران نه تنها «هست» ای است که «هستی» ای - به معنای یک سوئز کتیوته‌ی تمایز یافته و ماهیت ایجابی مشخص - ندارد، بلکه این «هست» همواره و بیش از آن که در پرتو زندگی پدیدار شود، در سایه‌ی مرگ است که پدیدار می‌شود. برای همین هم در اغلب موارد، اگر هم قرار بود در جایی مطلبی درباب کودکان درج شود، این مطلب بیش

۱. فریزر، جیمز بیلی (۱۳۶۴). *سفرنامه‌ی فریزر*، ترجمه‌ی منوچهر امیری، انتشارات توس: ۳۱.

از هر چیز از مرگ و حوادث وارد بر آن‌ها سخن می‌راند: از افتادن کودک در آب‌انبار،<sup>۱</sup> افتادن کودک کنگاوری از پشت‌بام خانه و مرگ او،<sup>۲</sup> حمله‌ی پلنگ به کودک هفت‌ماهه‌ی اهل تفت و مرگ او،<sup>۳</sup> تولد نوزاد عجیب‌الخلقه در سمنان و شوم‌دانستن او،<sup>۴</sup> و... یا همچنان که اشاره کردیم، از مرگ آن‌ها بر اثر ابتلا به بیماری‌های واگیرداری همچون وبا و طاعون.

باین‌همه، و در آستانه‌ی اهمیت‌یابی کودک و کودکی در ایران، مرگ اطفال رفته‌رفته به امری پروبلماتیک بدل شد و متعاقب آن نیز علت‌یابی این معضله‌ی «آشکارشده» اهمیتی روزافزون یافت. مهم‌ترین و کلیدی‌ترین علت فراوانی مرگ‌ومیر کودکان هم، نه دیگر همچون گذشته، قضاوقدر الهی، تقدیر شوم، زخم‌چشم، و چیزهایی از این دست، که یک نقصان معرفتی یا به تعبیری آشکارتر نوعی «بی‌اطلاعی» از اصول اولیه‌ی حفظ‌الصحه دانسته شد.

آن‌چنان که داده‌های تاریخی گواهی می‌دهد، حفظ‌الصحه در مقام گروهی از کردارهای پیشگیرانه در تاریخ ایران از سنتی دیرین برخوردار است و ردپای آن را می‌توان به‌وفور در آثار برجای‌مانده از سنت طب سنیایی پی گرفت. اصولاً در طبابت سنیایی و در بحث از حفظ‌صحت، سخن از اموری به میان آمده است که دانستن و رعایت آن‌ها، افراد را در پیشگیری و ممانعت از بیماری یاری می‌رساند. از لحظه‌ی آغاز عصر صفوی مسئله‌ی حفظ‌صحت از گفتمان طبابت حذف شد و از رسالت دوگانه‌ی طبابت سنیایی، یعنی حفظ‌صحت و اعاده‌ی آن به وقت مرض، تنها نیمه‌ی دوم آن یعنی تلاش‌های معطوف به درمان بیماری‌ها پابرجا ماند. اما چرا پاره‌ی حفظ‌الصحه‌ی تجربه‌گرای طب سنیایی، در عصر صفوی به کناری نهاده شد و حفظ‌الصحه‌ای مبتنی بر وثاقت‌بخشی دینی جایگزین آن گردید؟ یکی از پاسخ‌های ممکن به این پرسش آن است که تقدیرگرایی رایج در عصر صفوی از تعلق‌شاکله‌ی معرفت عصر صفوی به قلمرویی حکایت می‌کرد که در پرتو آن، جمله‌ی امور جهان پیشاپیش از طریق قضاوقدر الهی تعیین یافته بود و لذا پیشگیری از بروز بیماری، در این شاکله‌ی معرفتی محلی از اعراب نداشت.<sup>۵</sup>

۱. روزنامه‌ی *ایران*، ۱۵ ذیحجه‌ی ۱۲۹۱: ۳.

۲. همان، ۴ رمضان ۱۲۹۳: ۲.

۳. همان، ۱۰ شوال ۱۳۰۰: ۳.

۴. روزنامه‌ی *وقایع اتفاقیه*، نمره‌ی ۳۹، ۴ محرم ۱۲۶۸.

۵. مطالب مربوط به موضوع حفظ‌الصحه با استناد به رساله‌ی کارشناسی ارشد آقای مصطفی کریمخان زند با عنوان «پیدایش مدرسه‌ی جدید در ایران»، (دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران (۱۳۹۱)) مطرح شده است.

با پروبلماتیک شدن بدن و رؤیت پذیری آن در مقام میانجی تغییر دهنده‌ی وضعیت، مسئله‌ی حفظ‌الصحه در عصر قاجار بار دیگر و اینک در مناسبات قدرتی متفاوت اهمیت و ارجحیت یافت. در این میان، برآنیم تا با ایستادن بر سر همین بزنگاه تاریخی و نقطه‌ی پروبلماتیک شدن بودمان، بر فرایندی تأمل ورزیم که طی آن، پاسخ درخور به این نوع پروبلماتیک شدن، در رویه‌ای خاص پی گرفته شد: عطف توجه به «کودک‌بدن» و به یک عبارت رؤیت پذیر شدن موجودیتی که تا آن زمان، «نظارت» بر او و «ساماندهی‌اش» توجهی انتقادی-عملی را بر نمی‌انگیخت.

### طفل در خانه رؤیت پذیر می‌شود

با سربر آوردن عقلانیت انضباطی جدید، «مهم شدن» کودکان و به یک تعبیر دیدنی شدن و پدیدارگی آن‌ها نه دیگر همچون گذشته در پرتو مرگ، که به عکس، این بار در پرتو زندگی محقق شد. آنچه در خصوص کودکان از اهمیت فراوانی برخوردار گردید، در وهله‌ی نخست حفظ حیات آن‌ها و در وهله‌ی بعد سامان بخشی بدان‌ها و به تعبیر رایج «تربیت» بدن و و از خلال این تربیت شکل دادن به چیزی با عنوان «روح» یا «طبیعت» آنان بود. در دوره‌ی تاریخی مورد بررسی ما این دانش جدید پزشکی است که تحت عنوان نام‌آشنای حفظ‌الصحه و با تأکید بر عنصر پیشگیری، در معیت سامانه‌ی تربیتی به شکل‌گیری «واقعیت سوژه»‌های نوین یاری می‌رساند و دست‌به‌کارِ بر ساخت و حقه‌نی شکل دگرگونه‌ای از «حقیقت» می‌شود. در این میان، تربیت را می‌توان مجموعه‌ای از تکنیک‌هایی برشمرد که در مدار یک استراتژی قدرت انضباطی به رؤیت پذیر شدن سوژه‌ای با عنوان کودک منجر و منتهی می‌شود. اما نخستین مکانی که در آن می‌بایست از موجودیت فیزیکی کودک محافظت کرد و آن را تربیت نمود خانه است و شخصیت کلیدی مراقب هم «مادر». بی‌دلیل نیست که بررسی تبارشناسانه‌ی شکل‌گیری سوژه‌ماژوره‌ی کودک و سوژه‌ماژوره‌ی مادر در برخی گره‌گاه‌ها به شدت به یکدیگر پیوند خورده‌اند و بر ساخت نشانگان یک «مادر خوب» پیوندهای وثیقی با بر ساخت مفهوم کودک و تلاش برای بقا و تربیت او دارد. زنان بیش از هر چیز از خلال همین ساماندهی مناسباتشان با کودکان است که به حاکمیت و واقعیت اجتماعی سطح کلان مرتبط و چفت و بست شدند و در همین راستاست که بی‌اطلاعی زنان از شیوه‌های حفظ‌الصحه‌ی کودکان مهم‌ترین عامل عقب‌افتادگی کشور برشمرده شد.<sup>۱</sup> برای آن که بتوان نسلی سالم و بهنجار تربیت کرد می‌بایست زنان را به سوی درک نوینی از جایگاهشان در خانواده در مقام یک مادر سوق داد. بر ساخت چنین درکی و وثاقت بخشیدن بدان از مجرای علم

۱. روزنامه‌ی شکوفه، شماره‌ی هشتم، ۱۷ جمادی‌الاول ۱۳۳۱.

حفظ‌الصحه و با استمداد از ایده‌هایی همچون «طبیعت» مادرانه که بعضاً در میان حیوانات و انسان‌ها مشترک است، ایده‌ی پیشرفت «ملت ایران»، و نیز گفتمان‌های مذهبی ممکن گردید.

در پرتو یک نگاه آسیب‌شناسانه‌ی تازه‌سربرآورده، کوتاهی، قصور و «بی‌مبالائی» زنان در انجام وظایف‌شان در قبال کودکان، مسبب بروز خساراتی جبران‌ناپذیر بر پیکر کودکان و به تبع آن بر پیکر مملکت دانسته و به همین سیاق ادعا شد ملتی که مادر مراقب و نگهدارنده‌ای نداشته باشد، به وضعیتی اسفناک مبتلا خواهد شد.<sup>۱</sup> حال که مادر در مقام سوژه‌ای مسئول و موظف، می‌بایست شخصاً تربیت کودک و وظیفه‌ی خطیر حفظ‌الصحه‌ی او را بر عهده بگیرد، دیگر نقش دایه‌ها در مراقبت از کودکان محلی از اعراب نداشت. لذا از همین دوران است که ما همزمان با اعطا و الصاق مسئولیت‌ها و الزامات جدید به زنانگی و مادرانگی، شاهد تخریب شدید پایگاه و نقش دایگی و علاوه بر آن تأکید روزافزون بر ارزشمندی شیر مادر به جای شیر دایه هستیم. شیردادن به کودک یکی از ملاک‌های طبیعی مادر خوب و بهنجار بودن محسوب شد؛ چنان‌که مادر بی‌توجه به این قاعده، مادری که طفل خود را به «دایگان بی‌تربیت بی‌رحم» می‌سپارد، خود از بی‌رحم‌ترین حیوانات نیز بی‌رحم‌تر شمرده و مستوجب عقوبت دانسته شد.<sup>۲</sup> گفته شد که حتا دایه‌ی «خیلی نجیب و عقیف و سلیم‌النفس و خوشخو و تمیز» هم نمی‌تواند جای مادر را برای کودک بگیرد، چراکه عموماً دقت و حساسیت لازم برای نگهداری از جسم طفل را ندارد.<sup>۳</sup> به‌علاوه، شیر مادر، هم در مقام عطیه‌ای از جانب لطف و مهربانی الهی تعبیر شد و هم «حقوق طبیعی طفل». لذا دریغ نمودن آن از طفل به صورت «ظلم و تعدی»<sup>۴</sup> به کودک و برآمده از «هوای نفس و بوالهوسی»<sup>۵</sup> مادر پدیدار گردید؛ مادری «نامهربان» که «خلاف امر الهی»<sup>۶</sup> عمل می‌کند.

در کنار این شکل از نكوهش و تقبیح محروم‌ساختن کودکان از شیر مادر با اتکا بر انگیزش‌های طبیعت‌گرایانه و مذهبی، گفتمان احیاشده‌ی حفظ‌الصحه نیز که اینک به وثاقت داده‌های «علمی» مجهز

۱. اصلان‌زاده، ریحانه (۱۳۸۹). *مفهوم سوژه نزد زنان ایرانی* (رساله‌ی کارشناسی ارشد دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران): ۱۱۰.

۲. روزنامه‌ی دانش، شماره‌ی ۵، سلخ شوال‌المکرم، ۱۳۲۸.

۳. همان.

۴. روزنامه‌ی دانش، شماره‌ی ۳، ۹ شوال ۱۳۲۸.

۵. همان.

۶. روزنامه‌ی شکوفه، سال اول، شماره‌ی هشتم، ۱۷ جمادی‌الاول ۱۳۳۱.



شده بود، می‌کوشید با اتکا بر معیار «مفیدبودن»، شیردادن مادران به کودکانشان را الزام و احتیاج دیگری بخشید؛ الزامی از جنس و سنخ ترغیب، اقناع و اربابی تلطیف‌شده. به بیان دیگر، زنان ترغیب می‌شدند با شیردادن به کودکانشان، هم در مسیر طبیعی یک زیست‌بهنجار گام نهند، هم از لذت داشتن کودکانی «سالم» بهره‌مند گردند، و هم از خلال تربیت و پرورش کودکان سالم گامی مؤثر در ترقی جامعه‌شان بردارند و برای جامعه «مفید» واقع شوند.

پس از ساماندهی «مسئله‌ی» دایه‌ها می‌توان هم به ساماندهی زیست و کنش قابله‌ها در قالب اراده‌ی دستورات بهداشتی-پیشگیرانه به آنان اشاره کرد که تبعاتش به‌گونه‌ای غیرمستقیم به مراقبت از بدن کودک منتهی می‌شود، و هم، به تجویزها و دستورات بهداشتی-مراقبتی به مادران، که بدین واسطه بدن طفل به‌مثابه ابژه‌ای پروبلماتیک مستقیماً در معرض نگاه نظاره‌گرانه و دقیق مادر-دیگری قرار می‌گیرد. آنچه در خصوص قابله‌ها اهمیت تحلیلی قابل توجهی دارد، ترویج و بسط رویکردهای نظارتی گسترده بر طیف وسیعی از امور مربوط به قابله‌ها از جمله لباس، نحوه‌ی شست‌وشوی دست و تن، آموزش اصول حفظ‌الصحه به آن‌ها و... بود.<sup>۱</sup> همچنین آموزش و تربیت خود قابله‌ها نیز از اهمیت خاصی برخوردار شد، تا بدین واسطه از قتل کثیری از زنان و کودکان بی‌گناه و معصوم جلوگیری شود.<sup>۲</sup>

بنابراین، در ظلّ پروبلماتیک شدن زیست کودک و نیز در جریان هستی‌یابی سوژه-کودک، در هر یک از اضلاع مثلث مادر، دایه، قابله تغییراتی رخ داد که این تغییرات از جنس آشکارگی و پدیدارگی دیگرگون هر یک از این اضلاع سه‌گانه، و به تبع آن تغییر در رتبه‌بندی و اولویت‌بندی ارزشی آن‌ها بود. نکته آن است که بخش عمده‌ای از این پرتوافکنی دیگرگونه بر نقش و کارکرد این سه‌گانه‌ی زنان، با استمداد از آموزه‌های علم حفظ‌الصحه صورت پذیرفت؛ علمی که اثراتی بس دامنه‌دار بدان نسبت داده می‌شد و تبعات گسترده‌ای از قبل آن انتظار می‌رفت: ترقی مملکت.<sup>۳</sup>

در کنار این شیوه از ساماندهی غیرمستقیم بدن کودک، ما همچنین شاهد سربرآوردن تکنیک‌های کنترلی-مراقبتی‌ای هستیم که مستقیماً خود کودک را آماج نظاره‌گری قرار دادند و از خلال این نظاره‌گری، حدود تنانگی و اخلاقی کودک را سروسامان بخشیدند. اما این نظاره‌گری در وهله‌ی نخست شکل و شمایل «توصیف کردن» به خود گرفت. توصیف کردنی متصف به صفت دقت و جزئی‌بینی که

۱. روزنامه‌ی شکوفه، سال دوم، شماره‌ی ۲۱، ۲۰ ذیحجه ۱۳۳۲.

۲. روزنامه‌ی شکوفه، سال اول، شماره‌ی ۱۴، ۲۸ رمضان ۱۳۳۱.

۳. روزنامه‌ی شکوفه، سال اول، شماره‌ی ۱۷، ۹ ذیحجه ۱۳۳۱.

کارکردهایی مشخص ایفا می‌کرد. از جمله‌ی این کارکردها در وهله‌ی نخست می‌توان به تفاوت‌گذاری‌هایی اشاره کنیم که از خلال آن‌ها اندک‌اندک مرزهای سوژه‌ی کودکی شروع به نضح گرفتن کرد: تمایز میان کودک با زن، دیوانه، و جوان. در کنار این قبیل مرکزشی‌های فزاینده، ما همچنین در برهه‌ی حاضر با فرایندهای دیگری مواجهیم که در راستای مبدل‌ساختن بدن کودک به ابژه‌ای نظاره‌پذیر و سنجش‌پذیر، دمام بر گستره‌ی جزئی‌نگری‌های اعمال‌شده بر زیست کودکان می‌افزایند. مثلاً در همین ایام است که برای اولین بارها به دستورالعمل‌هایی در خصوص نحوه‌ی نظافت طفل نورسیده و جزئیات حمام کردن او، غذادادن به او، خواباندنش، لباس به تن کردنش و موشکافی‌هایی از این دست برمی‌خوریم:

(۵) طریقه‌ی نگاهداشتن بچه در آب: دست چپ حامل تکیه‌گاه سر و سرانگشتان او مانع لغزیدن کردن بچه بوده، در این حال با دست راست هر دو ساق او را بگیرند بقسمی که انگشت سبابه در میان دو ساق طفل واقع شده و یا ابهام حلقه حاصل کرده باشند که ساق راست او را در میان گرفته و با سه انگشت دیگر و ابهام حلقه‌ی دیگر حاصل گردد که ساق چپ را در میان بگیرد. هیچ وقت شکم بچه را نگرفته و دست به سینه او نگیرند و گرنه گردن بی‌تکیه‌گاه می‌ماند و بچه سر خود را نمی‌تواند نگاهداشت. پس از درست گرفتن بچه او را برداشته و به طرف طشت آب رفته به قسمی در آبش فرو برند که تمام اندام به غیر سرش در آب فرو رود و در فرونرفتن سر اهتمام داشته و با دست چپ سر را از آب بیرون نگاهداشته و با دست راست که در این حال ساق طفل را در آب گذاشته بی‌کار است. بدن طفل را نرم نرم مالیده و با قطعه ابر نرم یا پارچه‌ی مخصوص پاک بشویند (روزنامه‌ی شکوفه، سال دوم، شماره‌ی ۹، ۵ جمادی‌الاول ۱۳۳۲).

به‌جز «تمایز‌گذاری» و «توصیف دقیق»، یکی دیگر از تکنیک‌های رؤیت‌پذیرسازی بدن‌ها عبارت است از ساختن جدول‌ها و ترتیب‌دادن طبقه‌بندی‌هایی که بدن‌های ناشناخته و بیگانه، بی‌فایده یا خطرناک را به کثرت‌هایی نظم‌یافته و مرئی بدل می‌سازد. در خصوص کودکان، این قبیل تقسیم‌بندی‌ها و دسته‌بندی‌ها هم رفته‌رفته در اموری همچون وعده‌های غذایی کودکان باب شد، و هم در امور خرد و جزئی‌ای مانند نسخه‌جات، اوقات لازمه برای هضم غذا، طبخ غذا برای اطفال، تقسیم‌بندی اطفال برحسب تعداد تنفس آن‌ها، درجه‌ی حرارت بدن، وزن، نحوه‌ی غذادادن به اطفال، دندان‌های اطفال، تأثیر ادویه بر اطفال و...

اما سامان‌دهی بدن کودکان به میانجی دستورات سامان‌بخش حفظ‌الصحه، تنها به دستورات مراقبتی محدود نمی‌شود، بلکه از آن بیش، به‌واسطه‌ی فراگیرشدن نوعی تربیت کنترل‌کننده و به یک معنا، بر اثر تکثیر تکنیک‌های نظارتی-کنترلی در ساحت‌های گوناگون زیست کودک، مرزها و حدود تنانگی و شخصیتی او هم رفته‌رفته پررنگ‌تر و مرئی‌تر می‌شود.

نخست توجه به این نکته حائز اهمیت است که گفتمان انضباطی بر آن است تا حد امکان بر گستره‌ی زمانی تربیت‌پذیری بیفزاید. این گسترش‌یابی حائز دو وجه کمی و کیفی است. در وجه کمی، بیش از هر چیز می‌توان به وسعت یافتن دوره‌ی زمانی تربیت‌پذیری کودکان اشاره کرد؛ به‌طوری‌که مرزهای محدودده‌ی زمانی تربیت‌پذیری آن‌چنان به پس می‌رود که حتا با روزهای آغازین زیست کودک مماس می‌شود، لذا کودک از همان آغازین روزهای زندگی‌اش لوح سفیدی را می‌ماند که آماده و مهیای پذیرش کنش‌های تربیتی است.<sup>۱</sup> به‌علاوه، با گسترش‌یافتن بیش‌ازپیش مکان‌های تحت کنترل نیز مواجه‌ایم. به‌طوری‌که اگر مثلاً تا پیش از این کوچه‌های شهر - بالاخص برای پسران - مکان‌هایی بودند که کودکان در آن‌ها آزادی نظارت‌نشده‌ای را تجربه می‌کردند و به انواع‌واقسام کنش‌ها و بعضاً خراب‌کاری‌ها دست می‌زدند، در گفتمان انضباطی جدید سعی شد با تحت‌نظارت قراردادن کوچه‌ها، بر گستره‌ی مکانی نظارت‌پذیری بدن و کنش کودکان نیز افزوده شود. کوچه‌ها به مکانی بالقوه پرخطر برای تربیت اخلاقی کودکان بدل شدند: در کوچه‌ها کودکان به دلیل عدم‌نظارت‌پذیری لازم، با انواع‌واقسام حرف‌های نه-گو مواجه و آشنا می‌شدند.<sup>۲</sup> لذا بزرگسالان باید می‌کوشیدند فضای کوچه‌ها را حتی‌الامکان از چنین رفتارهای پرخطر و شنیعی که با رویه‌ی تربیت کودکان متضاد بود، بزدايند. در صورت قصور، باید منتظر تبعاتی همچون «قطع‌شدن عرق‌حمیت در خردسالی»، «بی‌حسی، بی‌غیرتی، بی‌رگه‌گی در بزرگسالی» بود.

اما درخصوص گسترش کیفی بازه‌ی زمانی تربیت‌پذیری باید گفت، گفتمان انضباطی برای ترسیم حدود مرزهای سوژه‌ی نوظهور کودک، از تکنیک‌هایی بدین‌قرار بهره می‌برد:

**تفکیک:** تکنیک تفکیک منحصراً به کنش مرکزکشی میان کودک و غیر کودک - چنان‌که پیش‌تر اشاره کردیم - بسنده نمی‌کند، بلکه از آن بیش، این مرکزکشی را به درون سوژه‌ماژده‌ی کودک‌کی نیز تسری می‌دهد و در این دقیقه در خدمت تمایز نهادن میان کودک «خوب»، «بهنجار» از کودک «بد» و

۱. روزنامه‌ی شکوفه، سال سوم، شماره‌ی چهارم، ۵ ربیع‌الاول ۱۳۳۳.

۲. روزنامه‌ی تربیت، ... محرم ۱۳۱۵، نمره‌ی ۲۹.

«نابهنجار» وارد عمل می‌شود. یافته‌های تاریخی پژوهش حاضر گواه آن است که در دقایق برآمدن سوژه‌ی کودکی در ایران، خط فارق سامان‌بخشی که بدان واسطه کودک بهنجار از نابهنجار باز شناخته و متمایز می‌گردد، خط «سلامتی» است. در واقع، ما رفته‌رفته با سربرآوردن دستورات و الزام‌بخشی‌های متعددی مواجه‌ایم که نقطه‌ی تأکید و تمرکز خود را بر تفکیک مکانی و هنجارین کودک مریض از سالم می‌گذارد.

**کنترل فعالیت:** یکی از راهکارهای اصلی قدرت انضباطی برای رام کردن بدن‌ها کنترل فعالیت‌های آن با استمداد از تکنیک «برنامه‌ی روزانه» است. در این فرایند تلاش می‌شود چارچوب‌ها و تقیداتی بر زمان صرف‌شده برای فعالیت‌های گوناگون وضع شود و با تقطیع زمان یکدست روزانه به قطعاتی نایکدست، هم بر میزان نظارت‌پذیری هریک از این جزءقطعه‌ها افزوده شود، و هم بهره‌وری فعالیت‌های روزانه را افزایش داد. البته این شکل از انضباط‌بخشی پیش‌تر در دستورات دینی هم کاربردهایی داشته، اما در سامانه‌ی قدرت انضباطی این روش‌های تنظیم زمان ظریف‌تر از قبل شد و از آن‌ها برای نظم‌بخشی هرچه بیشتر به «سوژه‌های مفید» بهره گرفته شد.<sup>۱</sup> علاوه بر این وجه از کنترل فعالیت، می‌توان به رواج دستوراتی درباب نحوه‌ی درست و مؤدبانه‌ی به‌کاربردن اعضای بدن نیز اشاره کرد. مستندات لازم برای این مدعا را می‌توان از اندرزنامه‌هایی سراغ گرفت که در این دوران به طبع و نشر رسیدند. مثلاً از آن میان می‌توان به **تربیت‌نامه‌ی** خلیل ثقفی نامدار به اعلم‌الدوله (۱۲۷۰ ش) اشاره کرد؛ کتابی که برای آموزش خردسالان به رشته‌ی تحریر درآمده و در آن «نحوه‌ی درست» کنش‌هایی از قبیل راه رفتن، نشستن، صحبت کردن، تکان دادن بدن، حرکات سر و... آموزش داده شده است:

**س:**

- سر را متصل به این طرف و آن طرف حرکت دادن خوب نیست و همیشه نظردوختن و نگاه کردن به یک نقطه نیز بد است.
- پایین‌انداختن همیشگی سر و چشم علامت ساختگی و بخودبستگی است و خودبستگی خوبی ندارد.
- سر را همیشه راست نگاه داشته متصل به این طرف و آن طرف نچرخانند. دست را نباید به جانب سر برد، مگر در صورتی که خیلی لازم باشد...

۱. روزنامه‌ی شکوفه، سال سوم، شماره‌ی چهارم، ۵ ربیع‌الاول ۱۳۳۳.

**تحدید:** تکنیک تحدید از جمله تکنیک‌هایی بود که بالاخص در نظارت‌پذیر ساختن بازی،<sup>۱</sup> هواهای نفسانی<sup>۲</sup> و خواب<sup>۳</sup> کودکان مورد استفاده قرار گرفت. این سه مؤلفه از رفتار کودکان، همان مؤلفه‌هایی هستند که بیش از همه پتانسیل و ظرفیت به‌چالش کشیدن سامانه‌ی انضباطی همه‌جانان را دارا هستند: بازی، با سرخوشی ناشی از حرکات بدنی کنترل‌ناپذیر و کنشگری فارغ از ضوابط انضباطی‌اش؛ هواهای نفسانی با پس‌زدن نفس مهارکننده؛ و خواب به سبب تن‌دادن به انفعال و رخوت انضباط‌گریزی که حاضر نیست به ضرب‌آهنگ زیست انضباطی و کنترلی تن دردهد. از این‌رو، تکنیک تحدید مترصد آن است تا با محدودسازی و جهت‌دهی به این قبیل فعالیت‌های کنترل‌گریز، همچنان کنترل آن‌ها را در کف داشته باشد.

**حذف:** تا پیش از برآمدن گفتمان انضباطی، در احکام صادره درخصوص کنش جنسی کودکان محدودیت‌ها و حدگذاری‌های سفت‌وسختی وضع نگردیده بود. از این‌رو ما در کتاب‌های آموزشی کودکان در مکتب‌خانه‌ها شاهد به‌تصویر کشیدن مناسبات جنسی و سخنان بی‌پروا در این زمینه هستیم. مثلاً در کتاب **نوش آفرین‌نامه** به‌وضوح از عمل مقاربت بزرگسالان سخن به میان می‌آید. حتا در مواردی نیز صحنه‌ی مقاربت آشکارا به‌تصویر کشیده می‌شود.<sup>۴</sup> در **نصایح الاطفال** نیز، آن‌جایی که قرار است با طرح یک داستان، عاقبت نامطلوب کار بد نشان داده شود، از واژگانی چون فاسق استفاده می‌شود. در عوض، ما در برهه‌ی برساخت سوژه‌ی کودکی با سربر آوردن اعتراضاتی مواجهیم که با درج این قبیل محتویات در کتاب‌های آموزشی به‌جد مخالفت می‌کنند و این کتاب‌ها را نه تنها «مفید» نمی‌دانند، که به‌عکس «مضر» هم تشخیص می‌دهند.<sup>۵</sup> در این شرایط، درس‌نخواندن کودکان به‌مراتب بهتر از خواندن این «ترهات» عاشقانه و عبارانه دانسته می‌شود.<sup>۶</sup> اما، تلاش برای ساماندهی زیست جنسی کودکان تنها به تغییر و حذف آن قبیل کتاب‌های درسی مکتب‌خانه‌ای که حائز مطالبی درخصوص

۱. مفتاح‌الملک (۱۲۹۳ ق). **تأدیبات الاطفال**، طهران [بی‌نا]، چاپ سنگی: ۱۰۲-۱۰۷.

۲. روزنامه‌ی شکوفه، سال اول، شماره‌ی ۱۱، ۱۲ رجب ....

۳. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی چهل‌وششم، اول جمادی‌الثانی ۱۳۱۵.

۴. **شاهزاده هرمز**، به دست‌نویس میرزا باقر کاشانی‌الاصل طهرانی؛ به مباشرت میرزا علی‌اکبر خوانساری، طهران:

دارالطباعة حسینی، ۱۳۷۴ ق، [چاپ سنگی].

۵. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی ۲۹، ... محرم ۱۳۱۵.

۶. همان.

مناسبات جنسی بودند، محدود نماند، بلکه دامنه‌ای به مراتب گسترده‌تر و غیرمستقیم‌تر را نیز دربر گرفت؛ به طوری که، اندک‌اندک شاهد برآمدن هنجارهایی از این سنخ هستیم که نباید در حضور کودکان از امور مرتبط با ازدواج سخنی به میان آورد و نباید با این امور ذهن آن‌ها را آشفته ساخت.<sup>۱</sup> همچنین، و طی یک فرایند غیرمستقیم‌تر، وظیفه‌ی مراقبت از بدن در برابر استفاده‌های جنسی به خودِ کودکان واگذار شد. کودکانی که در برابر دیگران برهنه می‌شدند باید از این عملشان «خجالت بکشند». آن‌هایی هم که اجازه می‌دادند دیگران به بدنشان دست بزنند «بی‌غیرت» نامیده می‌شدند.<sup>۲</sup>

**تقیح:** تکنیک تقیح در این دوره عموماً طفلی از کنش‌های فیزیکی و غیرفیزیکی را شامل می‌شد. باین حال، آن‌چه بیش از همه توجه تحلیلی این پژوهش را به خود جلب نمود، تقیح قابل توجه تنبلی<sup>۳</sup> و دروغ‌گویی بود. ما در هنگامه‌ی برساخت سوژه‌ایزه‌ی کودکی با دستورات اکید و مکرری مواجهیم که برآند دروغ‌گویی را نزد کودکان «بدترین کارها» نشان دهند و تا بدان‌جا پیش می‌روند که دروغ‌گفتن، حتا در حد یک کلمه، را زخم‌زدن بر بدن تصویر و ترسیم می‌کنند.<sup>۴</sup> در این میان، بدترین دروغ‌ها دروغی است که شبیه به راست است و کودک بعد از گفتن آن به والدینش، خودش را هم گول می‌زند که کار بدی نکرده و نسبت به ندای وجدانش بی‌تفاوت می‌ماند.<sup>۵</sup>

**تنبیه:** باین همه، ارتکاب خطا از جانب کودکان، بی‌پاسخ باقی نمی‌ماند و خرده‌نظام کیفری موجود در خانه سعی می‌کند خردترین این خطاها را به نحوی شایسته مجازات کند. البته در این شکل از مجازات نه تنها آسیب‌رساندن به بدن کودک محلی از اعراب ندارد، بلکه حتا امتناع از جست‌وخیزهای کودکانه، درمقام نوعی تنبیه، هم نفی می‌شود، چراکه اتفاقاً این کار به «بدن» کودک آسیب می‌رساند و مانع از «رشد کودکان و بزرگ‌شدن استخوان‌ها و عضلاتشان» می‌شود: حفظ‌الصحه خرده‌نظام کیفرمندی را سمت‌وسویی نوین می‌بخشد:

۱. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی ۳۴، پنجشنبه ۵ ربیع‌الاول ۱۳۱۵.

۲. رشدیه، صد درس.

۳. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی ۷۸، ۲۲ ذی‌القعدة‌ی ۱۳۱۵.

۴. کتاب علی، صص ۵-۶ در: سیدین، علی (۱۳۹۱). *از مکتب‌خانه تا مدرسه*، تهران: نشر علم: ۵۲.

۵. ثقفی، عبدالحمید بن عبدالباقی (۱۳۱۹ق) *انیس‌الادبا و الاطفال* [چاپ سنگی]: ۲۱-۲۳.

هیچ وقت به اطفال پیش روی مردم تنبیه و توبیخ ننمایید چراکه بسیار رقیق‌القلب می‌شوند و زودتر از اشخاص بزرگ می‌رنجند. هیچ وقت جهت تأدیب بچه را وادار نکنید که بنشینند و یا آرام بگیرند چراکه حرکت برای آن‌ها باعث رشد آن‌ها و بزرگ شدن استخوان و عضلات است. (روزنامه‌ی دانش، شماره‌ی ۵، شنبه ۹ شوال ۱۳۲۸)

تنبیه بدنی نه تنها راه را بر ارتکاب دوباره‌ی خطا سد نمی‌کند، که به‌عکس، فوراً راه را برای ارتکاب خطایی به‌مراتب هنجارشکنانه‌تر هموار می‌سازد و این با اقتصاد کيفریِ نوینی که خواهان آسیبِ حداقلی به بدن و رام‌شدن حداکثری آن است در تضادی آشکار قرار دارد. همچنین دشنام و ناسزا برای ایجاد «خلقِ مهذب» در کودکان، و مؤدب و درست‌کار کردن آن‌ها راهی از پیش نمی‌برد.<sup>۱</sup> تنبیه کودک باید به‌جای آسیب‌رساندن به تن او، «گوهر اعزاز» کودک را خجالت‌زده کند و بدین واسطه چنان اهانت و تحقیری را بر کودک روا دارد که کودک برای خلاصی از آن فوراً درصدد جبران خطای رخ داده برآید.<sup>۲</sup>

## بخش دوم

### مدرسه: انضباط بخشی به «هستی» سربر آورده

اگر از دارالفنون که مدرسه‌ی متوسطه و عالی بود و به فرزندان درباریان و اعیان اختصاص داشت و مدارس خارجیان که ویژه‌ی اطفال غیرایرانی مقیم ایران بود بگذریم، نخستین مدرسه به سبک جدید و متفاوت با مکتب‌خانه به همت حاج میرزا حسن تبریزی معروف به رشديه گشایش یافت. به‌رغم مخالفت‌های صورت گرفته، مدارس جدید رفته‌رفته با اقبال عمومی به‌ویژه از طرف اقشار متوسط روبه‌رو شد. بااین‌همه، نقطه‌ی ثقل تمرکز ما در این پژوهش، نه پرداختن به تاریخ برآمدن مدارس و تقلای سوژه‌های منفرد برای برپایی و گسترش آن‌ها، که درعوض، نگرستن از زاویه‌ای تبارشناسانه برای پی‌بردن به آن قبیل مناسبات نیروها و تکنیک‌های قدرتی است که در قالب نهاد نوینی با نام «مدرسه»، دست‌اندرکار بر ساخت سوژۀ کتیوبته‌ی کودک هستند و از این مجرا، در معیت مناسبات نیروی

<sup>۱</sup>. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی ۳۳، ۲۸ صفر ۱۳۱۵.

<sup>۲</sup>. همان.

سربرآورده در خانواده، مرزها و خصایص این «هستی» پدیدارگر دیده را تحت لوای انگاره‌ها و دستورالعمل‌های انضباط‌بخش ترسیم می‌کنند و بدان‌ها وضوح می‌بخشند.

### تقییح مکتب‌خانه

در بجه‌های اندیشه بر ضرورت ایجاد سامانه‌ی نوین آموزشی بود که شرایط و مختصات مکتب‌خانه‌هایی که کودکان در آن روزگار می‌گذرانند، رفته‌رفته پروبلماتیک شد و نه تنها سلوک معلمان با کودکان، که بدنه‌ی فیزیکی و ساختمان مدارس هم طی یک فرایند انتقادی و تحول‌خواهانه به امری مسئله‌مند و غیرکارکردی بدل شد.<sup>۱</sup> در همین زمان است که مکاتب اندک‌اندک به سان ویرانه‌هایی بی‌دروپیکر توصیف می‌شوند که کودکان در آن‌ها نه فقط از گوهر ادب و تربیت بهره‌ای نخواهند برد، که با اتصاف به خلق و خوی ناپسند، اسباب مخاطرات را نیز به جان خواهند خرید. همچنین، «اتلاف وقت» نیز در زمره‌ی مضرات مکتب‌خانه‌ها برشمرده می‌شود.<sup>۲</sup> به همین منوال، مکتب‌ها «آلوده» خوانده می‌شوند و تحت لوا و پرتوافکنی مشکله‌ی «آلودگی» پروبلماتیک می‌گردند. متعاقب آن نیز گفته می‌شود که در این فضاهای «کثیف و تاریک» امراض گوناگون و درنهایت مرگ و تباهی در کمین کودکان نشسته‌اند، همانان که بقا و زندگی‌شان اینک ضامن بقا و پیشرفت کشور برشمرده می‌شود.<sup>۳</sup> در این میان، «مکروب» به یک واسطه‌ی ادراکی مفهومی مهم برای پروبلماتیک‌ساختن ساختار فیزیکی مکاتب بدل می‌شود و نقش مؤثری در مکان‌یابی محل آموزش کودکان، گزینش ابزارآلات آموزشی، نحوه‌ی چیدمان آن‌ها، وضع الزامات بهداشتی سامان‌بخش به کنش‌های کودکان و مناسبات آن‌ها با بدن خودشان و محیط پیرامونشان ایفا می‌کند.<sup>۴</sup> در مذمت خصال فیزیکی مکاتب همین بس که آن‌ها بسان «زندان‌های اسکندر» نه تنها دانستی‌ای را بر اذهان تربیت‌ناشده‌ی کودکان نمی‌افزایند، که یک گام هم در ساحت آموزش عقب‌گرد می‌کنند و دانسته‌های فطری کودکان را نیز زائل می‌نمایند. شرایط کودکان در مکاتب بدتر از شرایط «مقصران» و مجرمان در محبس است.<sup>۵</sup>

۱. کاشانی، *تربیه*: ۱-۳.

۲. منطق‌الملک تفرشی، حسن (۱۳۲۴ ق). *مفتاح‌اللسان (معلم‌الاطفال)*، طهران: ۶۷.

۳. همان: ۷۰.

۴. همان: ۷۱.

۵. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی سی‌وپنجم، ۱۲ ربیع‌الاول ۱۳۱۵.



اما، مذمت مکتب‌خانه‌ها تنها به ساختمان فیزیکی آن‌ها محدود نمی‌ماند و به شیوه‌های آموزشی و تربیتی نیز تسری می‌یابد. آنچه پیش‌تر به‌عنوان رفتار بهنجار و معمول معلمان در مکاتب از آن یاد می‌شد، اینک در کسوت «ظلم و ستمگری» آموزگاران «ملل وحشی» به تصویر کشیده می‌شود. لذا مکاتب به شکلی دوجانبه، هم با آن ساختمان‌های «تنگ و تاریک» شان «منافی قواعد حفظ‌الصحه» هستند و از این بابت «بدن» کودکان را به انواع و اقسام امراض مبتلا می‌کنند، و هم به‌واسطه‌ی تنبیهات بدنی «خوی انسانیت و صفات حسنه‌ی بشریت» را در ایشان زائل می‌کنند؛ که این خود نهایتاً نتیجه‌ای جز گریز کودکان از علم‌آموزی و «نقصان عقل» آن‌ها به همراه ندارد.<sup>۱</sup>

### تقیح کتاب‌های تدریس‌شده

تا پیش از شروع فرایند سوژه-کودک‌سازی، با چاپ و نشر شماری از کتاب‌هایی مواجه‌ایم که به‌رغم آن‌که «مختص» کودکان نبودند، اما به کودکان «منتسب» می‌شدند. از میان این آثار، آن‌هایی که در مکتب‌خانه‌ها هم مورد مطالعه‌ی کودکان قرار می‌گرفتند کتاب‌های بچه‌خوانی نامیده می‌شدند. قدیمی‌ترین فهرست موجود از کتاب‌های چاپی فارسی، فهرستی است که میرزا عبدالوهاب معتمدالدوله در پایان کتابچه‌ی شعر خود به نام **گنجینه‌ی مآثر** آورده است. او در سال ۱۲۸۲ ق در پایان کتاب خود فهرستی از ۳۳۸ کتاب چاپ تهران از دوره‌ی فتحعلی‌شاه تا آن زمان تنظیم کرده است. کتاب‌های این فهرست ذیل ۲۴ دسته طبقه‌بندی شده‌اند. آخرین سری کتبی که در این فهرست احصا شده‌اند «کتب بچه‌خوانی» است. مطابق این فهرست در ۱۱ سال آخر عهد فتحعلی‌شاه، ۱۴ سال عصر محمدشاه و ۱۷ سال نخست حکومت ناصرالدین شاه کتاب‌های ذیل «برای» کودکان منتشر شده است: حسین کرد، نوش‌آفرین، خاورنامه، ناز و نیاز، بهرام و گلندام، موش و گربه، لیلی و مجنون، شیرین و فرهاد، دله مختار، دزد و قاضی، رعنا و زیبا، خزان و بهار، نصاب ترکی، هفت کتاب، گلشن عطارد، گلستان ارم، رند و زاهد، چهل طوطی، ضریر خزاعی، معراج‌نامه، حیدریک، توبه‌ی نصوح، کلثوم‌ننه، محمد حنیفه، یوسف و زلیخا، جواهرالعقود، شیرویه، قهرمان، هرمز، هزار مسئله، چار درویش، سراج‌النمیر، احمد جول، سیف‌الملوک، چهار چمن، دبستان، لیلی و مجنون، نان و سرکه، قصص‌الانبیا، تنبیه‌الغافلین، قهرمان، سیف‌الملوک، امیر ارسلان.

۱. کاشانی، **توبیه**: ۱۷ - ۲۰.

با این همه، در فرایند نضج گرفتن تدریجی سامانه‌ی انضباطبخش حیات‌بدن کودکان، محتوا و آموزه‌های این کتاب‌های منتسب به کودکان، دیگر «مناسب» به نظر نمی‌رسیدند. وجوه متعددی از آن‌ها به سبب ازدگی از «تربیت صحیح» کودکان و بی‌تفاوتی نسبت به اهمیت شکل‌دهی به یک بدن منضبط با انتقاد و تقیح روبه‌رو شدند. از جمله این کتاب‌ها مغز کودکان را با «باطیل و خرافات» مأنوس و آشنا می‌کنند و اخلاق کودک را تغییر می‌دهند.<sup>۱</sup> این کتاب‌های مزخرف که «مایه‌ی تباهی ادب و حیا»ی کودکان هستند، به «طغیان صفات رذیله و حرکات قبیحه» در کودکان می‌انجامند. حتا کتاب‌هایی مانند کلیات حافظ و سعدی هم برای آموزش کودکان واجد مضراتی برشمرده می‌شوند که از آن میان می‌توان به آشنایی اطفال با معاشقه و مغالزه اشاره کرد. تمرکز کودکان بر این امور سبب هدرشدن وقت آن‌ها و «تباهی عمر مفیدشان» می‌شود.<sup>۲</sup>

در این هنگام، برخی مسائل و مراودات مندرج در این کتاب‌ها که پیش‌تر «طبیعی و بهنجار» دانسته می‌شدند، در کسوت امور بی‌ادبانه، غیراخلاقی و در نتیجه «نامناسب» برای کودکان پدیدار شدند. از این زمان به بعد است که کودک اخلاقی دیگر فقط کودکی نیست که به برخی آموزه‌های عام اخلاقی همچون راستگویی، فداکاری، مرام و معرفت و... پایبند باشد، بلکه کودکی است که زمام خواسته‌ها و مطالبات تنانه را هم به کف داشته باشد و با ورود بدنش به بازی اخلاقی-غیراخلاقی، از ممنوعیت‌های مربوط به بدنش تخلف نکند.<sup>۳</sup> با این همه، عامل دیگر مسئله‌دارشدن این قبیل کتاب‌ها غیرکارکردی‌بودنشان برای اطفال مبتدی بود،<sup>۴</sup> چراکه غیرقابل‌فهم‌بودنشان باعث امتناع کودکان از حضور در مکتب و لذا بی‌اثرشدن تلاش‌های آموزشی و تربیتی می‌شد. هم‌از این رو، گزینه‌های جایگزین باید کتاب‌هایی می‌بودند با زبان عامه و «مشمول بر نصایح مهذب و اخلاق و حکایات مأنوسه به حال اطفال» تا کودکان بدین واسطه، بدون اعمال فشار بیرونی، و «بالتبیعه» با شوق و رغبت به سمت علم‌آموزی می‌آمدند.<sup>۵</sup>

۱. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی ۲۸، ۲۳ محرم ۱۳۱۵ ق.

۲. کاشانی، *تربیه*، ۲۸.

۳. روزنامه‌ی اختر، سال پنجم، شماره‌ی ۴۱، ۲۱ شوال ۱۲۹۶.

۴. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی ۲۹، ۳۰ محرم ۱۳۱۵ ق.

۵. کاشانی، *تربیه*: ۲۷-۲۸.

هم‌هنگام با تقبیح مکتب‌خانه‌ها، موجی از ستایش علوم نوین (دانش غربی) و کنش علم‌آموزی هم از گوشه‌وکنار فضای اندیشه‌ورزی تازه برآمده سر برمی‌آورد و با چفت‌وبست شدنش با مفهوم مدرسه و کودک، از برخی جهات حدود و ثغور خاصی را برای مفهوم کودک‌تریسیم و تنظیم، و کنش‌وظایف نوینی را به کودک بهنجار منتسب می‌کند. از یک سو و در معنایی عام، خود علم و محاسن و مزایای آن مورد تأکید قرار می‌گیرد. به طوری که ابتدائاً و به وجه هستی‌شناسانه، بر این نکته تأکید می‌شود که اصلاً انسان بودن انسان و تمایزش از ناسانان در گروی تحصیل علم است و علم خط افتراقی بی‌مانند میان جنس بشر و سایر کائنات ترسیم می‌کند. به علاوه، رسیدن به برخی مطالبات متعالی‌گفتمان مذهبی همچون «سعادت ابدی» و «حیات جاودانی» هم از کارکردهای علم برشمرده می‌شود.<sup>۱</sup> متعاقب این نگاه، حقیقت‌جویی و علم‌خواهی ویژگی «طبیعت کودکانه» برشمرده می‌شود و کار معلم هم پرورش این طبیعت.<sup>۲</sup> «کسب مقامات»، «حیات ابدی» و «لذت وافر» همه از علم دانسته می‌شود، و درمقابل، همه‌ی «بدبختی‌ها و ذلت‌ها» از جهل.<sup>۳</sup> آن‌چنان در انتساب صفات حسنه به دانش‌اندوزی افراط می‌شود که علم به‌مثابه ضامن «تمامی سعادت‌ها»، «هرگونه نیک‌بختی و نیک‌نامی»، «جمع خیرها و تمام بختیاری‌ها» پدیدار می‌گردد؛ حلال‌المسائلی که بدون آن نه هیچ مکروهی را می‌توان دفع کرد و نه هیچ مطلوبی را به‌دست آورد.<sup>۴</sup> از این‌روست که برای ابنای وطن، آنان که دل در گروی پیشرفت این ملت و آبادی دارند، «تکلیف» جدیدی سر برمی‌آورد: تحصیل علم و تعلیم کودکان.<sup>۵</sup>

### سربرآوردن مدرسه

از خلال خرده‌کردارهای برشمرده‌ی فوق، نرم‌نرمک فضای مفهومی و مطالباتی لازم، برای ایجاد و گسترش مدرسه مهیا شد. مدرسه به علت تربیت و آموزش علوم این‌جهانی، «طیب جملهی علت‌های

۱. روزنامه‌ی معارف، نمره‌ی ۱۵، ۱۳۱۷ ق.

۲. طالبوف، عبدالرحیم بن ابوطالب (۱۳۱۹ ق.). *سفینه‌ی طالبی یا کتاب احمد*، اسلامبول: مطبعه‌ی خورشید، چاپ

سری: ۱۳.

۳. روزنامه‌ی پرورش، شماره‌ی ۱۹، سال ۱۳۱۶ ق.

۴. روزنامه‌ی اختر، نمره‌ی ۱۰، ۲۹ ذی‌الحجه ۱۲۹۲.

۵. روزنامه‌ی اختر، نمره‌ی ۱۱، ۳۰ ذی‌الحجه ۱۲۹۲.

ما» معرفی گردید و در یک توازی قابل توجه، هم‌شأن با نظام علمی ربانی رایج قرار گرفت.<sup>۱</sup> این توازی تنها به برابردانستن جایگاه و شأن معرفتی و کاربردی علوم ربانی و علوم این جهانی محدود نشد، بلکه از آن بیش، آمال خاص علوم ربانی، به دستاوردهای ممکن علوم این جهانی هم بدل شدند، به طوری که «فوز و فلاح و رستگاری و نجات» در گروهی ساخت «مطبعه‌های ممتاز» و «مدرسه‌های منظم» دانسته شدند.<sup>۲</sup> به علاوه، در افواه عامه‌ی مدافعان مدارس حتا به گستره‌ی گناهان کبیره مصداق جدیدی هم افزوده شد؛ مصداقی از جنس ممانعت از افتتاح مدارس.<sup>۳</sup> به جز کاربست پشتوانه‌های دینی و الهیاتی جهت مقابله با هجمه‌های وارد بر تأسیس مدارس، به نیروی «عاقل و عادل» حاکم قاهر هم برای واهمه‌زدایی از مدارس و تضمین اثربخشی آن‌ها استناد شد.<sup>۴</sup>

### شرایط مدرسه

تأمل بر استعاره‌ها، توصیف‌ها و تشبیه‌های رایج در زمان‌ها و مکان‌های گوناگون، همواره یکی از روش‌های بهینه‌ی «اندیشیدن به اندیشیدن» است. در هنگامه‌ی شکل‌گیری و رواج مدارس جدید در ایران، پرکاربردترین استعاره‌ای که در خصوص آن‌ها به گوش و چشم‌مان می‌خورد، استعاره‌ی «مدرسه درمقام کارخانه‌ی آدم‌سازی» است. چنان‌چه از این استعاره برمی‌آید، قرار است «محصولی در این کارخانه» تولید شود؛ محصولی که هم حائز ویژگی یک‌شکلی و یکسانی است، و هم برای تولید آن باید فرایند تولیدی ویژه‌ای تحت عنوان سازوکارهای انضباطی اعمال شود. چنان‌چه این محصول ویژه را سوژه‌ابژه‌ی کودک‌کی نام نهم، باید ببینیم تولید آن از خلال چه سازوکارها و تکنیک‌هایی ممکن و میسر می‌شود:

مدرسه کارخانه‌ی آدم‌سازی ماست و احترام این کارخانه را کاردانان دانند...

(روزنامه‌ی تربیت، سال دوم، نمره‌ی ۵۴، ۲۸ رجب ۱۳۱۵)

**اول: شرایط «مادیه» یا «فیزیکیه»ی مدرسه:** بی‌شک یکی از نخستین سازوکارهای انضباط‌بخشی به سوژه‌ها عبارت است از افزایش کارکردهای نظارتی «مکان». در واقع، مدرسه‌ها باید از

۱. روزنامه‌ی تربیت، سال چهارم، نمره‌ی ۲۱۳، ۱۳۱۸.

۲. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی هفتاد و دوم، پانزده ذی‌القعدة‌ی ۱۳۱۵.

۳. روزنامه‌ی ثریا، شماره‌ی ۳۷، ۱۳۱۷ ق.

۴. تفرشی، *مفتاح‌اللسان*: ۸۱-۸۲.

حیث معماری‌شان دو کارکرد ویژه را ایفا کنند: یکی ضرورت قطع ارتباط کودکان با محیط بیرون از مدرسه و مراقبت از بدن آن‌ها، و دیگری ضرورت ایجاد مکانی «مفید» برای آموزش و تربیت. از این منظر، خود مدرسه-ساختمان، به یک عامل تربیتی بدل گردید و بسان یک دستگاه مراقبتی، «مراقبت» از بدن-کودکان را عهده‌دار شد. با این همه، به رسمیت شناساندن «مدرسه-نیرو» در کسوت یک دستگاه مراقبتی، در وهله‌ی نخست نیازمند آن بود که به این دم‌دستگاه انضباطی رؤیت‌پذیر و جاهت لازم اعطا شود. به همین خاطر بود که «فرم مدرسه» اول‌الامر به محتوایی برگرفته از گفتمان مذهبی مزین شد و قداست آن هم‌سنگ با قداست اماکن موعود (بهشت) و اماکن موجود (کعبه، مسجد) قلمداد شد.<sup>۱</sup> مدرسه در قیاس با مکتب‌خانه، باغ و بوستانی پدیدار شد در برابر محبس.<sup>۲</sup> در این میان، اصول حفظ‌الصحه هم در تعیین مختصات مکانی داخل مدرسه‌ها و معماری آن‌ها، و هم در تعیین محل «مناسب» واقع شدن آن‌ها نقش قابل توجهی ایفا کردند. در واقع، غالباً در پرتو دستورات حفظ‌الصحه‌ای، چندین مسئله در معرض تأملات پروبلماتیک آن دوران قرار گرفت: نخست مجاورت مکانی و فاصله‌ی مدرسه از محیط‌های پیرامونش، دوم مساحت مدارس، سوم هوای جاری درون مدرسه، و چهارم عامل نور.

**دوم: شرایط خلقی و روحانی:** در کنار بنا و بدن مدرسه، روح آن، یعنی «مواضع سوژگانی» تعریف‌شده در آن و مناسبات میان این مواضع نیز می‌بایست حائز خصال و مراتب ویژه‌ای باشد. تأمل بر مدرسه به‌مثابه یک بنا-نیرو، مستلزم واکاوی آن شکلی از مراقبت پایگان‌بندی‌شده است که از مدیر گرفته تا خلیفه‌ی (مبصر) مدرسه و فراش را دربرمی‌گیرد. از همین روست که در این دوران شاهد برآمدن انواع و اقسام توصیف‌ها درباب خصوصیات بایسته‌ی هریک از مواضع سوژگانی دخیل در سازه-نیروی مدرسه هستیم: مدیر، ناظم، معلم، خلیفه، فراش.

هرقدر مدیر مدرسه کارکرد نمایش‌دهنده و القاکننده‌ی قدرتِ هرم‌گون را بر عهده دارد، ناظم در کسوت «وصی پیغمبر»، آن نوع «موضع سوژگانی»‌ای است که در پیاده‌سازی و اجرای تکنیک‌های انضباطی بیشترین کارکرد را ایفا می‌کند؛ کارکردی بودن این موضع، بیش از هر زمان هنگامی رخ می‌نماید که بدانیم «ناظمی که با علم و باعرضه باشد حضور و غیابش یکی است».<sup>۳</sup> ناظم باید در وهله‌ی نخست به ظاهر و باطن خودش نظم بدهد، آن‌چنان که «احتشامیت و جذب» اش ضمانت‌کننده‌ی وظیفه‌ی

۱. رشده، صد درس.

۲. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی صد و یکم، نوزدهم ذی‌الحجه‌ی ۱۳۱۵.

۳. رشده، صد درس.

خطیر «ترتیب و تربیت و تأدیب و انتظام اطفال» باشد و «شاگردان و اجزای مدرسه از او ملاحظه داشته باشند و امورات صادره از ناظم و ناظمه را اطاعت نمایند».<sup>۱</sup> او در مقام یک ناظر تیزبین می‌بایست نقش دزدبگیر را ایفا کند و آن‌چنان وظیفه‌ی نظارت‌نظاره را به دقت و حدت انجام دهد که هیچ نوعی از دزدی از نگاه تیزبین او در امان نماند.<sup>۲</sup> تحصیلات ناظم هم می‌بایست در دو حوزه باشد: نخست آن‌که به علوم تحصیلیه از قبیل فارسی و عربی و حساب و... اشراف داشته باشد تا از خلال این اشراف و آگاهی، نظارت مکفی و لازم را بر شیوه و ماده‌ی تدریس شده در کلاس‌ها اعمال کند. از سوی دیگر، می‌بایست تا اندازه‌ای هم از علم طب و حفظ‌الصحه اطلاع داشته باشد تا بدین واسطه تکنیک تفکیک و تمایز‌گذاری را میان کودکان سالم و مریض اجرا نماید.<sup>۳</sup>

**سوم: بهنجارسازی.** هدف «رویه‌های بهنجارساز» عبارت است از بیشینه‌سازی میزان کنترل و رؤیت‌پذیری، و همزمان کمینه‌سازی میزان پیش‌بینی‌ناپذیری و تخطی‌گری کودکان از رویه‌های تعیین‌شده. رویه‌های بهنجارسازی را می‌توان در دو دسته‌ی عام «مجازات بهنجارساز» و «پاداش‌دهی» بررسی کرد.

شواهد موجود گواه آن است که ما در سامانه‌ی انضباطی حاکم در مدارس، به نوعی با کاهش «شدت» سختگیری‌های تحمیل‌شده بر کودکان مواجهیم. شاید بتوان این قضیه را در نگاه نخست پدیده‌ای منحصرأ کمی در نظر گرفت: درد و رنج کمتر، شقاوت کمتر، ملایمت بیشتر، احترام بیشتر. در واقع، به نظر می‌رسد در مدارس جدید معلم دیگر «حق» آسیب‌زدن به بدن کودک را ندارد و هر تنبیه‌ی از این‌سنگ مستوجب شماتت و حتی در صورت امکان، پیگیری دانسته می‌شود. این امر خاصه به سبب نتایج مخربی تنبیه بدنی است: از سفیه و خرفت‌شدن کودکان در بزرگسالی گرفته تا آسیب‌رساندن به «شبه‌کمی اعصاب حساسیه به دماغ آن‌ها».<sup>۴</sup>

درواقع، مشخصه‌ی سامانه‌ی انضباطی این است که در امر تنبیه و مجازات به‌جای آن‌که از نظام قدیمی تقلید کند و بی‌رحم‌تر شود، به‌عکس، مراقب‌تر و حساب‌شده‌تر عمل کند. برای این مراقب‌تر بودن هم باید چه در مدرسه و چه در خانواده یک خُرده‌کیفرمندی تمام‌عیار در مورد زمان

۱. روزنامه‌ی شکوفه، سال اول، شماره‌ی ۱۷، ۹ ذی‌الحجه‌ی ۱۳۳۱.

۲. همان.

۳. همان.

۴. تفرشی، *مفتاح‌اللسان*: ۷۰.

(تأخیرها، غیبت‌ها، وقفه در کارها)، قصورها (بی‌توجهی، سهل‌انگاری، بی‌همتی)، رفتار (بی‌ادبی، نافرمانی)، سخن‌گفتن (پرحرفی، گستاخی)، بدن (حالت‌های «ناصحیح»، حرکت‌های نامناسب، بی‌نظافتی) و مسائل جنسی (بی‌حیایی، بی‌نزاکتی) اعمال کند. این مهم تنها از خلال مجموعه‌ی کاملی از روش‌های ظریف، از مجازات خفیف جسمی گرفته تا خرده‌محرومیت‌ها و خرده‌تحقیرها، محقق می‌شود. برای نمونه، در سندی با عنوان «نظام‌نامه‌ی جامع مدارس» که تاریخ انتشار آن مصادف است با سال‌های آغازین برآمدن مدارس جدید، برخی از مصادیق تنبیه شاگردان چنین برشمرده می‌شود:

- نهار او منحصر به نان خالی و آب باشد.
- در فاصله‌ی هر درسی که شاگردان ده دقیقه آزاد هستند، او مثل قراول دم در اتاق بی‌حرکت بایستد.
- وقت مرخصی شاگردان، دم در بایستد و به هر یک از آن‌ها بگوید: «خجالت من مرا بس است. انشالله فردا غیرت‌مندانه درس خواهم خواند.» (روزنامه‌ی معارف، شماره‌ی ۳۲، شعبان ۱۳۱۶)

باین‌حال، در انضباط، تنبیه فقط عنصری از نظام دوگانه‌ی پاداش‌مجازات است و دست بر قضا معلم باید تا حد امکان از مجازات کردن اجتناب ورزد و بکوشد بیشتر پاداش بدهد تا کیفر. از نخستین دستاوردهای این سازوکار دو عنصری می‌توان به تسریع امر آموزش و کوتاه‌شدن زمان تحصیل اشاره کرد.<sup>۱</sup>

**چهارم. یکدست‌سازی، متمایزسازی:** سامانه‌ی انضباطی برای به‌حداکثر رساندن دایره‌ی نظارتی‌اش و درعین‌حال، سهولت‌بخشی به فرایند بازیابی عناصر اخلالگر، حتی‌المقدور از سازوکارهای یکدست‌سازی و متمایزسازی در عرصه‌های گوناگون بهره می‌گیرد. در وهله‌ی نخست، تکنیک یکدست‌سازی می‌بایست محتوا و «پروگرام» مدارس را هدف می‌گرفت، که شامل مدت‌زمان تحصیل و دروس آموزش داده‌شده به کودکان می‌شود.<sup>۲</sup> ضرورت یکدست‌سازی پروگرام مدارس را می‌توان چنین برشمرد: نخست، راه را بر اعمال سلیقه‌ی شخصی کادر آموزشی در خصوص نوع مواد آموزشی سد می‌کند. دوم، اگر کودکی بنا به دلایلی همچون «تلون مزاج اولیای اطفال یا به‌واسطه‌ی تغییر مکان و منزل» مجبور به ترک مدرسه شود، در مدارس دیگر زحمات آموزشی‌اش «به هدر نرود» و اصطلاحاً

<sup>۱</sup>. روزنامه‌ی اختر، نومه‌ی ۲۵، ۸ صفر ۱۲۹۳.

<sup>۲</sup>. روزنامه‌ی الجمال، سال ۱، شماره‌ی ۱۶، ۲۲ جمادی‌الاول ۱۳۲۵.

زمان را از دست ندهد.<sup>۱</sup> تحت همین سازوکار انضباطی یکدست‌سازانه بود که قضیه‌ی لباس کودکان نیز به نوعی پروبلماتیک شد و از گوشه‌وکنار، دستوراتی درخصوص نحوه‌ی پوشش همگانی کودکان در مدارس مطرح شد. به‌علاوه، رویه‌ی یکدست‌سازی در دو ساحت دیگر نیز بروز یافت: نخست، تلاش برای تسری سامانه‌ی آموزشی انضباطی و قراردادن کودکان یتیم و فقیر تحت لوای آن. این امر با جذب کودکانی که تا پیش از این، از آموزش همگانی محروم مانده بودند، محقق گردید و مترصد آن بود که «حقوق عامه‌ی» کودکان اعم از «اطفال فقرا و مساکین، حتا ناینایان» را بدان‌ها تفویض کند. و دوم، الزام به رعایت اصول حفظ‌الصحه هم در مورد، و هم از جانب **تمام** کودکانی که وارد مدارس می‌شدند. لذا یکی از امتیازهای «مدرسه‌ی خوب» کاربست و رعایت اصول حفظ‌الصحه برشمرده شد. مدارس از دو جهت باید در راه ترقی تمام دانش‌آموزان گام برمی‌داشتند: نخست آن که «جهازات کارخانه‌ی بدن کودکان را مطابق با آثار فیزی‌الوژی صحتی» پرورش بدهند، و دوم آن که اسباب «ترتیب و تحصیل علوم و صنایع و چه از جهت ریاضت و ژیمناستیک و چه از بابت اکل و شرب و نوم و یقظه» آنان را به بهترین وجه ممکن مهیا آورند.<sup>۲</sup>

همزمان با این فرایند یکدست‌سازانه، فرایند متمایزسازی کودکان نیز با اتکا بر همین شاخصه‌های حفظ‌الصحه‌ای عملی شد. به‌طوری‌که بسیاری از مدرسه‌های جدید در نظام‌نامه‌هایشان از پذیرش کودکان بیمار سرباز زدند.<sup>۳</sup> یا در خوشبینانه‌ترین حالت، مقرر شد محلی جداگانه و به دور از کودکان سالم برای آن‌ها تعبیه گردد.<sup>۴</sup> به‌علاوه، بیوند نوینی هم میان موضع طبیبان و سامانه‌ی آموزشی نوین برقرار شد، به‌طوری‌که شرط حضور کودکان در مدارس تأیید سلامتی آن‌ها از سوی پزشکی حاذق معرفی شد.<sup>۵</sup>

## پنجم. کنترل‌پذیری

۱. روزنامه‌ی شکوفه، سال اول، شماره‌ی ۱۳، ۲۸ شعبان ۱۳۳۱.

۲. روزنامه‌ی شکوفه، سال اول، شماره‌ی ۹، سوم جمادی‌الثانی ۱۳۳۲.

۳. «نظام‌نامه‌ی کل مکاتب محلات و کوچه‌ها»، آرشیو اینترنتی کتابخانه‌ی ملی.

۴. کاشانی، **توبیه**: ۳۱.

۵. «نظام‌نامه‌ی مدرسه‌ی لقمانیه». چاپ سنگی، کتابخانه‌ی ملی.



تکنیک‌های کنترل‌پذیری بدن کودکان در مدرسه بدین قرارند:

انضباط در وهله‌ی نخست به «توزیع افراد در مکان» می‌پردازد و برای این منظور نیز رویه‌هایی چند را به کار می‌گیرد: اول آن‌که، درون مدرسه، مکان ویژه‌ای را به کودکان اختصاص می‌دهد.<sup>۱</sup> در ادامه سعی می‌کند برای محدود کردن این جای خاص، از تاکتیک‌های ضدولگردی و ضدتجمع بهره‌برد،<sup>۲</sup> یا این‌که به حضور و غیاب متوسل شود؛ در واقع باید دانست که کودک کجاست و چگونه می‌توان او را پیدا کرد. مضافاً ما در این برهه شاهد سربرآوردن تلاش‌هایی برای تعیین دقیق برهه‌های سنی تحت آموزش و به‌بیان‌دیگر، اختصاصی کردن زمان آموزش هستیم که می‌توان با عنوان «ساماندهی ردیفی» سوژه‌ها از آن نام برد. مثلاً به استناد یکی از اعلامیه‌های مکتب رشدیه مراتب تحصیل در مدرسه‌ی رشدیه به شرح زیر بوده است:

۱. مرتبه‌ی تجهیزیه: اطفال نوآموز و مبتدی
۲. مرتبه‌ی تأسیسیه: اطفالی که دو ماه در مدرسه بوده‌اند و یک ماه است شروع به درس کرده‌اند
۳. مرتبه‌ی تهیه: دانش آموزانی که چهار ماه قبل به مدرسه آمده و سه ماه است که الفبا را شروع کرده‌اند
۴. اعدادیه، ابتداییه: ورودی‌های مرتبه‌ی تهیه
۵. مرتبه‌ی اول: شاگردانی که به‌ظاهر با قرآن و کتاب آشنا بوده‌اند و به مدرسه‌ی رشدیه آمده و به شیوه‌ی رشدیه الفبا را شروع کرده‌اند
۶. مرتبه‌ی دوم: کسانی که از بدو تشکیل این مکتب با جزئی سواد خواندن و نوشتن داخل شده، ترقی کرده‌اند به نسبت زمان که سال دویم تحصیل آن‌هاست، شاگردان مرتبه‌ی دویم نامیده می‌شوند.<sup>۳</sup>

به‌جز ساماندهی مکانی-ردیفی کودکان در مدرسه، سامانه‌ی انضباطی برای کنترل بدن‌ها و تبدیل آن‌ها به بدن‌های رام، قدرتی بی‌نهایت کوچک را بر اجزا و افعال بدن کودکان اعمال کرد. هدف این کار عبارت بود از اعمال یک اجبار ظریف بر بدن و تضمین تسلط‌هایی حتا در سطح مکانیکی: جنبش‌ها،

۱. «نظام‌نامه‌ی کل...»

۲. همان.

۳. محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۵۴)، *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*، انجمن دانشجویان دانشگاه تهران:

اطوار و حرکت‌ها، رفتارها، سرعت،<sup>۱</sup> نحوه‌ی سلوک کودکان به هنگام ورود به مدرسه و پیش از ورود به کلاس درس<sup>۲</sup> و...

همچنین، زمان زیستن کودکان در مدارس هم در معرض کنترل و ساماندهی قرار گرفت. اما این مهم از خلال تکنیک‌ها و رویه‌های مشخصی پی گرفته شد. نخست آن‌که، زمان انضباطی زیست‌شده در مدارس، واجد دو خصیصه‌ی اصلی گردید: دقت، پشتکار. دوم آن‌که، زمان یک‌پاره و یکدست به زمانی تقطیع‌شده بدل شد که برای هر بخش از آن، طرح و برنامه‌ای تعیین شد. سوم آن‌که، برای استفاده‌ی بهینه از زمان انضباطی می‌بایست از ائتلاف زمان در هر شکل آن جلوگیری کرد. تحت لوای همین انگاره است که می‌توان انتقاد از مکتب‌خانه‌ها برای ائتلاف عمر کودکان را فهم کرد. از این رو، مقیاس مقایسه‌ی مدرسه‌ی خوب با مدرسه‌ی بد، در میزان «زمان و عمر ائتلاف‌شده از کودکان» متجلی شد.<sup>۳</sup> چهارم آن‌که، سامانه‌ی انضباطی نه تنها زمان مشغولیت اطفال را تحت نظارت خود گرفت، بلکه برای «اوقات فراغت» او نیز برنامه‌ریزی کرد. نخست آن‌که دفعات، مدت زمان و ترتیب اوقات استراحت و فراغت کودکان تحت ضوابط زمانی مشخصی تعیین شد.<sup>۴</sup> در این میان، تبیین‌های حفظ‌الصحه‌ای نقش مهمی در فرایند انتظام‌بخشی به اوقات فراغت ایفا کردند:

و اگر اطفال هر یک ساعت و نیم یک مرتبه تنفس نکنند و مشغول کار باشند، به واسطه‌ی نشستن و کار زیاد چون مشعر آن‌ها لطیف و در کار است دچار سوءهضم و بواسیر و سنگ کلیه و ضعف بنیه و صداع و امراض نخاعی و نزف‌الدم و دیوانگی و هذیان و اختلال مشاعر می‌شوند و عمر آن‌ها کم می‌گردد و اغلب تلف می‌شوند و در دنیا دوامی ندارند و دیگر آب‌های آن‌ها باید صاف و خالص باشد و جاهای بسیار بزرگ و وسیع باشد و اگر رعایت این ترتیبات را نکنند اغلب آن‌ها به اتفاق تمام حکما خواهند مرد. (تفرشی، *مفتاح‌اللسان*: ۷۳)

۱. رشدیه، *صد درس*.

۲. تفرشی، *مفتاح‌اللسان*: ۷۴.

۳. روزنامه‌ی کمال، شماره‌ی ۲۰ و ۲۱، ۱۵ ذی‌الحجه‌ی ۱۳۱۷.

۴. تفرشی، *مفتاح‌اللسان*: ۶۶.

طرفه آن که، در سال‌های آغازین شکل‌گیری مدارس نوین، آموزش نظامی کودکان نیز با اقبال و توجه روبه‌رو شد. درست است که آموزش نظامی کودکان با مدعای آشنایی آن‌ها با قوانین نظامی و سپاهی‌گری برای حفاظت و حراست از مملکت همراه شد، اما همواره به فواید حاصل از آموزش و ریاضت نظامی برای تربیت بدن و تناسب اندام و حفظ صحت و استحکام بنیه هم اشاره می‌شد. به علاوه، گفته شد که به واسطه‌ی شباهت‌های میان آموزش نظامی و بازی‌های کودکان، می‌توان آن را جایگزین بازی‌های کودکان کرد، چراکه با انجام مشق نظامی، کودکان «مالک ملک و وجود خویش خواهند شد و بیشتر کارآمد و باهتر خواهند بود».<sup>۱</sup> از این رو و تحت نگاه ابژه‌ساز انضباط است که ما گاه‌به‌گاه در مدارس جدید شاهد برپایی مراسمی همچون سان‌دیدن بودیم؛ مراسمی که همزمان نشان‌دهنده‌ی دو چیز بود: مطالبه‌ی قدرت انضباطی برای رؤیت‌پذیر کردن بدن‌های تحت‌نظر، و تمرین کارآزمودگی بدن‌ها در قالب آموزش نظامی آن‌ها.<sup>۲</sup>

با این همه، سامانه‌ی انضباطی برای این که بتواند از خوب‌کار کردن تکنیک‌های پیاده‌شده اطمینان حاصل کند و طی یک فرایند رفت‌وبرگشتی، در کم‌وکیف تکنیک‌های به‌کار بسته جرح‌وتعدیل‌های لازم را به وجود آورد، از دو تکنیک کلیدی دیگر بهره می‌جوید: نخست، «امتحان»، و دوم، «کودک خوب». انضباط تمامیت‌خواه است. از هر آن‌چه بتواند، به‌مثابه ابزار ترغیب و تشویق و تنبیه و کنترل بهره می‌جوید. به همین منوال، انضباط برای تداوم‌بخشی به خودش، به‌جز ابزار امتحان، از خود «بدن-سوژه‌ی» در حال شکل‌گیری هم یاری می‌طلبد و بدن-سوژه‌ی مذکور را به موضعی برای کنترل «خود» تبدیل می‌کند. این رویه بیش از هر چیز در شمایل «کودک خوب» قابل پیاده‌سازی است. کودک خوب با معیارها و خصایص منتسب بدان، در برابر وسوسه‌ی تن‌زدن از اوامر و نواهی کنترل‌گر، مقاومت می‌کند و خود به نگاهبان «خود» بدل می‌شود. «کودک خوب» با درونی کردن بیرون برآمده از مناسبات قدرت، امکان‌های گشوده به روی «خود» را به امکان‌های تعریف‌شده از سوی قدرت محدود می‌کند.

هر چند هیچ‌گاه نمی‌توان امکان مقاومت را از سوژه‌ی برساخته‌شده دریغ داشت، و اصلاً و اساساً چنان‌چه چنین امکان مقاومتی میسر نمی‌بود، قدرت به چیزی همچون سلطه فرومی‌کاست، اما قدرت انضباطی همواره از تکنیک کنترل «خود بر خود» برای برقراری و تداوم خودش بهره می‌جوید و از این طریق نگاه خیره‌اش بر سوژکتیویته را حتا به وقت «نبودنش» تداوم می‌بخشد. در این میان، «کودک

۱. کاشانی، *توبیه*: ۴۴.

۲. روزنامه‌ی تربیت، نمره‌ی صد و چهل و سیم، ششم صفر ۱۳۱۷.

خوب» ای که نظام انضباطی مستقر در مدرسه خواهان برساخت و وجاهت بخشی بدان است، کودکی است که با خوش رویی به انضباط وارد بر بدنش آری می گوید و برای گریز از سامانه‌ی انضباطی و کنترلی مستقر بر بدنش هیچ گاه دروغ بافی و بهانه تراشی نمی کند. کودکی که در آماده سازی درس و مشق تنبلی بورزد، حاصلی جز بدبختی در انتظارش نخواهد بود.<sup>۱</sup>

«کودک خوب» به واسطه‌ی رفتار «معقول» در مدرسه و انجام صحیح تکالیف مدرسه در طول روز، وجدان آرام و آسوده‌ای دارد و به سبب رضایت خاطر حاصل از این احساس خوشایند، آرامش شبانه‌ای را نیز تجربه می کند. به نظر می رسد سامانه‌ی انضباطی با بهره گیری از عنصر وجدان آزمایی مذهبی و به خدمت گرفتن آن در برساخت سوژه‌ی مفید مطیع کودک، در قلب ماهیتی معنادار، عامل ابتلا به وجدان ناآسوده را نه ارتکاب گناهانی از سنخ گناهان کبیره، که امتناع از تن سپاری به مطالبات کنترلی «خود» جا می زند.<sup>۲</sup>

طفل بی سواد - طفلی که تن به سوادآموزی در مدارس جدید و ملزومات کنترلی آن نمی دهد - حامل جمیع قبايح و کثیر ردایل است. او «ننگ دودمان»، «لکه‌ی بدنامی خاندان»، «بزرگ ترین غصه‌ی پدر و مادر»، «کرم لجزار»، «خر بارکش شیطان» و... را می ماند.<sup>۳</sup> در این میان، «کودک خوب» برای گریز از جمیع این ردایل و مشارکت در کنترل هواهای گریزپای نفس و بدن خود می بایست از بازخواست دماغ خویش غافل نشود و با ثبت و ضبط هرروزه‌ی بدکاری‌های خودش و همزمان کارهای خوب دیگران، از کرده‌های خویش عبرت و از کرده‌های دیگران درس بگیرد.<sup>۴</sup>

۱. جهان زنان، شماره‌ی سوم، حمل ۱۳۰۰.

۲. محمد کریم قاجار، *اساس جمشیدی: اخلاق جمشیدی* [چاپ سنگی]: ۱۲.

۳. رشديه، *صد درس*.

۴. همان.