

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۲/۱۰
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۱/۰۲/۲۱
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۰۵/۲۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۲، دوره‌ی ششم، سال ۲۰-۲۱
شماره‌ی ۱، صص: ۵-۲۸

انقیاد کودکان در نظام آموزشی: نقد تبارشناسانه‌ی رویکردهای انضباطی در مدرسه

مرضیه عالی*
بختیار شعبانی ورکی**
طاهره جاویدی کلاته جعفر آبادی***
محمد رضا آهنچیان****

چکیده

کودکان در طول تاریخ آموزش و پرورش همواره از طریق روش‌ها، راهبردها و دیدگاه‌های مختلف کنترل شده و به نظم در آمده‌اند. این شیوه‌ها که امروزه به عنوان شیوه‌های نوین انضباطی در مدرسه به کار گرفته می‌شوند، از نظر میشل فوکو و پیروانش؛ یعنی رز، مارشال، رادفورد و میلی^۱ به عنوان روش‌های انقیاد کودکان در نظام‌های آموزشی مورد انتقاد قرار گرفته‌اند. در این مقاله تصریح شده است که چگونه شیوه‌های انضباطی که با هدف تربیت افرادی سودمند و مفید برای اجتماع در نظام‌های آموزشی به کار گرفته می‌شوند، می‌توانند به انقیاد و مطیع‌سازی آن‌ها منجر شوند. از این رو ضمن تبیین این نگاه نقادانه به رژیم‌های عمل انضباطی در نظام آموزشی، به تأسی از دیدگاه تبارشناسانه‌ی فوکو، پیوند میان قدرت-دانش در تحول فهم بشر از عمل انضباطی مورد بررسی قرار گرفته و خاطر نشان شده است که طی تاریخ تحول رویکردهای انضباطی (مداخله‌ای، تعاملی و عدم مداخله) در دانش تربیتی؛ گفتمان‌های اقتصادی-سیاسی و اجتماعی لیبرالیستی، نظام‌های آموزشی را تبدیل به عاملی برای انقیاد کودکان توسط خودشان کرده‌اند.

واژه‌های کلیدی: تعذیب، تنبیه، انضباط مدرن، رویکرد مداخله‌ای انضباط، رویکرد تعاملی انضباط، رویکرد عدم مداخله‌ای انضباط.

* دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده‌ی مسئول)

aali.hm@gmail.com

** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

*** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

**** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

1- Rose, Marshall, Radford, & Millei

مقدمه

دیدگاه‌های گوناگون درباره‌ی انضباط^۱ کودکان، در نظامی از ایده‌ها و به واسطه‌ی طیف وسیعی از گفتمان‌ها^۲ و روش‌های علمی و نهادی هم‌چون تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی در خانه و مدرسه به وجود آمدند که دیدگاه جدیدی را درباره‌ی کودکان ایجاد نمودند.

اریس^۳ (۱۹۱۴) در کتاب خود «سده‌های کودکی^۴» افکار عمومی را به این نکته جلب کرد که کودکی به مثابه‌ی مفهومی مستقل از بزرگسالی در طول تاریخ، به کمک دانش مدرن درباره‌ی انسان شکل گرفته است. به عبارت دیگر، اریس با توجه به اسناد مربوط به نمایش کودکان در هنر قرون وسطی، نشان می‌دهد که در آن زمان مفهوم کودکی و انضباط بخشی به زندگی کودکان به گونه‌ی امروزیین مورد توجه محافل علمی نبوده است. او در این زمینه می‌نویسد: «در آن شرایط کودکان به مثابه‌ی بزرگسالان کوچک، تحت تعلیم و تربیت قرار می‌گرفتند. گویی هدف‌های تربیتی بیش از همه متوجه ساخت تابلویی مشابه بزرگسالی، اما در ابعادی کوچک‌تر بود» (اریس، ۱۹۶۰، ص ۴).

به زعم میالاره^۵ (۱۳۷۸) هنگامه‌ی وقوع انقلاب صنعتی؛ یعنی در اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم، همزمان با افزایش نیاز به نیروی انسانی کارآمد در بخش‌های اقتصادی، نوع نگاه متفاوتی به کودکان و آموزش آن‌ها گسترش یافت و رفته‌رفته نیاز به انضباط‌بخشی به زندگی کودکان را ضروری ساخت. بدین ترتیب در بسیاری از کشورهای اروپایی، آموزش و پرورش مقدماتی، همگانی و اجباری به صورت رایگان گسترش پیدا کرد. این آموزش‌ها که منعکس‌کننده‌ی ایده‌آل‌های برخی انقلاب‌های اجتماعی بودند، با هدف‌هایی چون تربیت شهروندی و به تعبیر اشتاینر، انسان‌های کارآمد، (میالاره، ۱۳۷۸، ص ۱۰) دست به تربیت کودکان زدند؛ به طوری که پس از آن، یعنی در دومین مرحله از تحول آموزش و پرورش که میان دو جنگ جهانی قرار داشت، شاهد دگرگونی‌های اجتماعی و فناورانه‌ی چشمگیر در

1- discipline

2- discourse

3- Aries

4- centuries of childhood

5- Mialaret

آموزش همگانی کشورهای جهان شدیم و آموزش و پرورش در زندگی انسان‌ها بیش از پیش سازمان یافته‌تر، منسجم‌تر و مؤثرتر از گذشته به تحقق اهداف اقتصادی دولت‌ها نزدیک شد. این تحول در گزارش (۱۳۶۸) یونسکو چنین تصریح شده است: «سیاست‌های آموزش و پرورش منعکس‌کننده‌ی خط اصلی حرکت رشد اقتصادی و اجتماعی در تمامی جوامع بوده و بیش‌ترین اثر را بر جریان توسعه‌ی کشورها دارد. بنابراین سیاست‌گذاری در زمینه‌ی پرورش انسان در سال‌های ۱۹۷۰ تبدیل به مفهومی مورد اقبال از سوی کشورها شد و به تبع آن سیاست‌های تربیتی به سمت پرورش نیروی انسانی حرکت کردند» (ص ۳۰).

بدین ترتیب خط مشی‌ها، روش‌ها و برنامه‌های آموزشی به منظور ایجاد نظم و کنترل انسان‌ها در راستای اهداف نظام‌های آموزشی که حاصل سیاست‌گذاری‌های اجتماعی-اقتصادی در جوامع بود، شکل گرفت (اسوادنر^۱، ۱۹۹۹، ص ۱۰) و رفته‌رفته کلیه‌ی امور و کارکردهای مدرسه حتی کارکردهای آموزشی را تحت تأثیر قرار داد (سوتو^۲، ۲۰۰۰، ص ۱۰)؛ و مدرسه‌ی مدرن به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای تربیتی در جهت اهداف سایر نهادها گسترش یافت، این گسترش نظام‌های انضباط و کنترل در نهاد مدرسه موضع‌گیری‌های مختلفی را از سوی منتقدان مطرح نمود. دیدگاه‌های انتقادی مذکور نظم‌دهی به کودکان را نوعی تحکیم قدرت اقتصادی-سیاسی در جامعه می‌دانند که به‌جای اهداف آموزشی، بر اهداف دولت‌ها تمرکز می‌کنند. آن‌ها همچنین تحلیل‌های مختلفی را از این امر ارائه داده و از جوانب مختلف این کارکرد را مورد انتقاد قرار می‌دهند. گروه اول این منتقدان از جمله: ایلچ^۳ (۱۹۷۳)، فریره^۴ (۱۹۷۵) و گرامشی^۵ (۱۹۴۳) بر این اعتقاد بودند که مدارس نهادهایی انضباطی هستند که نمی‌توان آن‌ها را خارج از این کارکرد تصور نمود (مارشال، ۲۰۰۳، ص ۳۹)؛ و انضباط به منزله‌ی عامل سلطه در این نظام‌ها، از سوی دولت‌ها اعمال می‌شود؛ اما گروه دوم از منتقدان از جمله، آدورنو^۶ (۱۹۰۳-۱۹۶۹) و فوکو^۷ (۱۹۳۶-۱۹۸۴) دیدگاه‌های خود را با نقد علم در

-
- 1- Swadener
 - 2- Soto
 - 3- Illich
 - 4- Friere
 - 5- Gramshy
 - 6- Adorno
 - 7- Foucault

دوران مدرن مطرح نمودند؛ و عامل اصلی سلطه بر انسان را علوم انسانی دانسته‌اند. آدورنو معتقد است که در دوران مدرن نوعی از جامعه‌ی اداری ایجاد شده که دارای پوششی فن شناختی است و عاملان اصلی سلطه از طریق آن در پس واقعیت‌ها پنهان شده‌اند (تیسون^۱، ۲۰۰۶، ص ۱۸)؛ اما در نگاه فوکو انضباط، نه مانند منتقدان گروه اول از آن جهت که بار معنایی منفی داشته و عامل اصلی را دولت‌ها می‌داند، مورد نقد قرار می‌گیرد، و نه مانند آدورنو در پس دانش و فن پنهان می‌شود، بلکه از آن جهت مورد بررسی قرار می‌گیرد که خود سازنده‌ی دانش است و از طریق دانش با مفاهیمی چون؛ سودمندی، آسایش و آزادی بر زندگی انسان‌ها غلبه می‌کند.

فوکو پیشرفت دانش انسانی را عامل شکل‌گیری انضباط در دوران مدرن می‌داند و مدرسه را نهادی تلقی می‌کند که در کنار سایر نهادهای اجتماعی چون بیمارستان و زندان به دانش آدمیان درباره‌ی خود شکل می‌دهد و زمان و مکان لازم را برای تغییر رفتار انسان‌ها در مسیری که مقدر است فراهم می‌سازد. بنابراین نه تنها فوکو کارکرد انضباطی مدرسه را به نقد می‌کشد، بلکه مبتنی بر تحلیل تبارشناسانه‌ی خود به شیوه‌ای روشمند، بنیان دانش تربیتی را مورد تردید قرار می‌دهد، دانشی که مبتنی بر آن نهاد آموزش و پرورش به شکل کنونی در آمده است. فوکو^۲ (۱۳۷۸) در این زمینه می‌نویسد: «قدرت، خودش را به زندگی روزمره‌ی بلا واسطه‌ای که به فرد هویت می‌بخشد، اعمال می‌کند، وی را با نشان دادن فردیت خاص خودش مشخص می‌سازد، او را به هویت خودش می‌پیوندد، قانون حقیقی بر وی تحمیل می‌کند که خود او باید آن را تصدیق کند و دیگران هم باید آن را در وجود او بازشناسند. این قدرت نوعی از قدرت است که افراد را به سوژه تبدیل می‌کند، فرد را به خودش مقید می‌کند و بدین شیوه وی را تسلیم دیگران می‌سازد» (ص ۱۵).

بر این مبنا، تادرست^۳ (۲۰۱۰) فناوری‌های انضباطی را در مدارس آن‌گونه که مدنظر فوکو است بر نوع شناختی که جریان قدرت- دانش از کودک انسان به‌دست می‌دهد مبتنی می‌داند و آن را در مفاهیمی چون گناهکار، تنبل، بیمار که در نظام مدارس و دانش تربیتی نفوذ کرده پی‌گیری می‌کند. بنابراین از این حیث نه تنها کلیت فضای مدرسه، محتوای برنامه‌ی درسی،

1- Tyson
2- Foucault
3- Tadrost

بلکه نگرش دانش‌آموزان درباره‌ی خودشان نیز نوعی کارکرد انضباطی است؛ زیرا فوکو بر این اعتقاد است که در دوران مدرن نهادها عواملی هستند که در آن‌ها برنامه‌های انضباطی و مراقبتی در چارچوب سلول‌ها، مکان‌ها و سلسله مراتب سازمان‌یافته، فضاهای پیچیده‌ای به وجود می‌آورند که در عین حال سلسله مراتبی، کارکردی و معماری‌وارند. این‌ها فضاهایی هستند که هم موقعیت‌های ثابتی برای فرد پدید می‌آورند و هم پل‌های ارتباطی مؤثر و عملکردی را بین این بخش‌ها برقرار کرده و مکان‌ها و جایگاه‌ها را برای انسان نشانه‌گذاری و ارزش آن‌ها را مشخص می‌کنند (فوکو، ۱۹۷۷، ص ۳۱) و این‌گونه فارغ از سلطه‌ی آشکار، انسان در حصار قدرت- دانش گرفتار می‌شود.

به زعم فوکو هویت‌های مختلف مانند کودکی و دانش‌آموزی که بخشی از وجود انسان است، تحت حاکمیت قرار می‌گیرد (رز، ۱۹۹۹، ص ۲۰۰). او برای تحلیل چنین مفاهیمی، در کتاب مراقبت و تنبیه (۱۹۷۷) و تاریخ جنسیت (۱۹۸۱) از مفهوم حکومت‌مندی^۲ بهره می‌گیرد (دن، ۱۹۹۹، ص ۲۰۹)؛ و به شیوه‌ای تبارشناسانه نحوه‌ی تفکر درباره‌ی شیوه‌های حاکمیت بر افراد را مورد بررسی قرار می‌دهد. او تبار انضباط را در سیر تاریخ در گفتمان تعذیب و تنبیه نهفته می‌داند و بر مبنای آن رژیم‌های فعالیت یا عمل انضباطی را در دوران مدرن مورد واکاوی قرار می‌دهد. این صورت‌بندی‌ها همان‌گونه که خود او سعی در تبیین آن دارد، در نظام‌های تربیتی نیز مانند سایر نهادهای مدرن شکل گرفته و موجب ایجاد دانش علوم انسانی به گونه‌ی امروزی شده است. که در آن کودکان با مفاهیمی چون آزادی و انتخاب تحت انقیاد نهادهای مدرن قرار گرفته‌اند، از این‌رو می‌توان با بررسی سیر تحول این گفتمان‌ها در نهادهای آموزشی و پیوند آن‌ها با قدرت- دانش به تبار انضباط مدرن در نظام‌های آموزشی دست یافت.

تحلیل تبار انضباط در مدرسه از دیدگاه فوکو

فوکو در تبارشناسی که از قدرت انضباطی ارائه می‌دهد، بر این باور است که انضباط

1- Rose

2- governmentality:

به طور خلاصه می‌توان این مفهوم را از دیدگاه فوکو این‌گونه معنا نمود: «نحوه‌ی تفکر ما درباره‌ی سلطه بر خود و دیگران».

3- Dean

شیوه‌ی نوین فرایندهای تعذیبی و تنبیهی است که به شیوه‌ای کم‌تر تکان‌دهنده، پنهان‌تر و پیچیده‌تر به کنترل انسان‌ها می‌پردازد. به عبارت دیگر، اگر چه اعمال شکنجه، مانند شوک و سایر آزارهای جسمی از نظر ظاهری دارای خشونت بیش‌تری است، اما به تعبیر فوکو نهادهای مدرن، از طریق انضباط قدرت را پایدارتر نموده و آن را بر سراسر زندگی روزمره‌ی انسان‌ها حاکم می‌کنند. به طوری که امروزه بر خلاف گذشته تنبیه بدنی کودکان طبق قوانین بین‌المللی حقوق بشر منع شده است؛ یکی از محققان اظهار می‌کند: «واضح است، هنگامی که سیلی زدن در قانون ممنوع است و از نظر اجتماعی غیر قابل قبول می‌شود، فرزندان ما از آسیب حفظ می‌شوند...؛ زیرا با ریشه‌کن کردن اجبار فیزیکی به عنوان یک روش تربیتی برای کودکان، بزرگ‌سالان آینده، فاقد خشونت، قدرت‌طلبی و روحیه‌ی تهاجمی خواهند بود. آن‌ها فرزندان و نوادگان ما هستند و این‌گونه برای دست‌یابی به آینده‌ای روشن آماده می‌شوند و سرانجام روان انسان از استبداد، ظلم و ستم و جنایت علیه بشریت که همواره در تاریخ هزار ساله وجود داشته است، آزاد می‌شود» (رادفورد، ۲۰۰۵، ص ۵).

اگر چه در این بیانات مبالغه وجود دارد، اما اعتقاد به پایان دادن تنبیه بدنی و احترام به آزادی و حقوق فردی نوعی از ادبیات جدید را در این زمینه ایجاد نموده است، که در چشم شاهدان در مقایسه با صحنه‌های تعذیب در مدارس، دارای ارزش بصری بیش‌تری است. بنابراین در اواسط قرن بیستم همزمان با عرصه‌های جرم و مجازات حقوقی تنبیه بدنی کاملاً از مدارس حذف شد و روش‌های نوین انضباطی جای‌گزین روش‌هایی شدند که در ظاهر احترام بیش‌تری برای انسان و آزادی او قائل هستند. فوکو (۱۹۷۷) در این زمینه می‌نویسد: «قدرت تنبیهی در طول زمان با روش‌های ملایم‌تر جای‌گزین شدند. این نظام مدرن در زندان به وضوح آشکار است، اما نکته‌ی مهم آن است که همین حالت در کارخانه‌ی مدرن، ارتش و در مدارس نیز آشکار شد. به جای چوبه‌ی دار و شکنجه به وسیله‌ی دستگاه‌های قدیمی، در شکل مدرن قدرت انضباطی، «مراقبت^۱، امتحان^۲ و در نهایت قضاوت مبتنی بر نرمال^۳» جای‌گزین شد. که از این طریق افراد سطوح بالای قدرت سازمان می‌توانند افراد بیش‌تری را تحت کنترل

-
- 1- Surveillance
 - 2- Examination
 - 3- Normalizing Judgment

خود قرار دهند و اطمینان حاصل کنند که هیچ عاملی نادیده گرفته نشده است و کوچک‌ترین و ناچیزترین اعمال افراد کنترل می‌شود» (ص ۳۱).

به تعبیر فوکو در عصر مدرن نظامی عادی از قضاوت به همراه «میکرو مجازات‌ها» جای‌گزین مجازات‌های گذشته شدند. فوکو این «میکرو مجازات‌ها» را به عنوان «روش‌های ظریف انضباطی» توصیف می‌نماید که توسط دانش ایجاد شده و توسعه یافته‌اند. روش‌هایی که به گونه‌ای پنهان به کنترل رفتارها می‌پردازد و از طریق مراقبت و امتحان- خواه یک آزمون یا تست روانی- فرد را مورد اندازه‌گیری و قضاوت قرار داده و در مقایسه با دیگران جایگاه ثابتی را برای او در نظر می‌گیرند و او را به انسانی قابل پیش‌بینی، ساده، تبدیل می‌کنند که می‌تواند به راحتی کنترل شده و مورد استفاده‌ی نهادها قرار گیرد (فوکو، ۱۹۷۷، ص ۲۷). بنابراین انضباط و انقیاد انسان با توجه به زمینه‌های اجتماعی- سیاسی و پیوند میان قدرت- دانش در عصر مدرنیته به لایه‌های زیرین و پنهان نظام‌های آموزشی منتقل شد.

شکل‌گیری گفتمان انضباط در عصر مدرنیته

در نگاه تبارشناسانه، سیر تحول سیستم‌های انضباطی در مدارس نه حاصل تکامل علوم انسانی، بلکه تحت تأثیر مجموعه‌ای از تکنیک‌های عقلانی و عملی لیبرالیسم است که دل‌مشغولی اصلی آن حکومت بر افراد، خانواده، بازار و جمعیت‌ها می‌باشد (رز، ۱۹۹۶، ص ۵۹)؛ زیرا در نوع نگاه لیبرالیسم، حکومت با منافع افراد و آزادی زندگی اقتصادی و صنعتی، پیوند دارد؛ که از سویی، نیاز به حکومت برای تضمین اخلاق و نظم ضروری بود، و از طرفی دیگر نیاز به محدودسازی حکومت برای تضمین آزادی و اقتصاد آزاد هم مطرح بود. حکومت در این شکل نمی‌توانست رفتار آزادانه‌ی افراد را مورد بی‌اعتنایی قرار دهد؛ زیرا در آن صورت، منطق وجودی خودش یعنی میسر ساختن رفتار آزاد افراد تحت حکومت را خدشه‌دار می‌ساخت (بورچل^۱، گوردون^۲ و میلر^۳؛ ۱۹۹۱، ص ۳۴). در این راستا، علوم تخصصی از جمله علوم اجتماعی، روان‌پزشکی، علم اقتصاد، آمار و غیره، با فراهم نمودن حقایقی درباره‌ی

1- Burchel
2- Gordon
3- Miller

اشخاص، جامعه و اقتصاد راه‌حلی‌هایی برای این اهداف ابداع کردند (فوکو، ۱۹۸۸، ص ۳۴)؛ بدین ترتیب این علوم، شرایط را برای ظهور فن‌آوری‌های انضباطی نوین و حکومت‌مندی مهیا ساخته و زمینه را برای حکومت بر افراد مهیا و در عین حال، امکان حفظ آزادی افراد را ممکن نمودند؛ و نهادها به عنوان ابزارهای این حکومت‌مندی هم‌چون مدارس، خانواده، تیمارستان‌ها و غیره، سوژه‌هایی را ایجاد کردند که می‌توانستند بر خودشان حکومت کنند و مسئول کارهای خودشان باشند. سوژه‌هایی که می‌توانستند شهروندانی آزاد، با اخلاق و متمدن باشند. هم‌چنین، این تغییر نیل به دانش درباره‌ی رشد طبیعی کودکان و ماهیت حقیقی آن‌ها را میسر نمود (رز، ۱۹۹۶، ص ۶۲).

مفهوم انضباط به طور جدی و با هدف تربیت کودکان به عنوان افرادی مسئول و قادر به حکومت بر خود، وارد متون آموزشی شد و تشکیل مفاهیم «انضباط»، «دانش‌آموز» و «معلم» را به گونه‌ای متفاوت در پی داشت. در این گفتمان، درباره‌ی کودکان رویکردهای مختلفی به انضباط شکل گرفت. این رویکردها را صاحب‌نظران به سه گروه مداخله‌ای^۱، تعاملی^۲ و عدم مداخله‌ای^۳ تقسیم کرده‌اند (ولفگانگ^۴ و گلیک من^۵، ۱۹۸۶، ص ۲). این نظریه‌ها که به ترتیب هر کدام تئوری قبل از خود را مورد انتقاد قرار داده و سعی کردند با هدف آزادی کودکان، اما در راستای اهداف عقلانیت سیاسی لیبرالیستی دیدگاه‌های خود را درباره‌ی انضباط آموزشی مطرح نمایند، حاصل تغییر گفتمان‌های تربیتی درباره‌ی کودکان بودند. بررسی سیر تحول این دیدگاه‌ها شاهدی بر این ادعا است.

انقیاد کودکان در گفتمان مداخله‌ای انضباط:

همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، از حدود دهه‌ی ۱۹۲۰ تا ۱۹۶۰، نشر نتایج پژوهش‌های صورت گرفته درباره‌ی کودکان، کودکی را به عنوان یک موضوع قابل بررسی در مراکز علمی بیش از پیش مورد توجه قرار داد، به طوری که صاحب‌نظران، نشر این قبیل گزارش‌های

-
- 1- interventionist approaches
 - 2- interactive approaches
 - 3- non-interventionist approaches
 - 4- Wolfgang
 - 5- Glickman

پژوهشی را عامل مهمی در جهت شکل‌گیری رشته‌های مختلف روان‌شناسی و جامعه‌شناسی کودک در برخی از کشورها می‌دانند که در پی آن نظریه‌های مختلفی در زمینه‌ی کودکان شکل گرفته و منجر شد تا در سال ۱۹۸۹ مباحث مرتبط با زندگی و حقوق کودکان در جوامع بین‌المللی به اوج خود برسد (پرترا^۱، ۲۰۰۳، ص ۳۱۰). به عنوان مثال؛ الکلیند^۲ (۱۹۸۱) و پستمن^۳ (۱۹۸۲) (نقل در باکینگ هام^۴، ۲۰۰۰)، در گزارش پژوهشی خود چنین بیان نموده‌اند: «آمارها نشان می‌دهد کودکان مورد سوء استفاده قرار می‌گیرند و خام هستند و از این رو به توجه و مراقبت بیش‌تری نیاز دارند» (ص ۱۰۰).

گفتمان‌های اقتصادی و تکنولوژیکی نیز در قرن جدید با طرح مباحثی چون «مهم‌ترین نقش کودکان نجات آینده است» پرچم‌دار این حرکت شدند و بدین‌طریق زندگی کودکان و آموزش به آن‌ها، به عنوان موضوعی مورد بحث در جوامع علمی مطرح و زمینه‌ساز شکل‌گیری مفهوم انضباط آموزشی مدرن شد (بلوچ^۵ و پاپکوویتس^۶، ۲۰۰۰، ص ۱۵۲). از طرفی دیگر بر همین مبنا آموزش و پرورش به عنوان یکی از سازوکارهای انضباطی، شرط اصلی برای حفظ رشد اقتصادی در نظر گرفته شد و رشد اقتصادی مشروط به تربیت افرادی متعهد، انعطاف‌پذیر و علاقه‌مند به یادگیری به عنوان نیروی کار شد (میلی، ۲۰۰۷). این تغییر تفکر درباره‌ی آموزش و پرورش سبب سرمایه‌گذاری بیش‌تر دولت‌ها برای سلامت کودکان در سال‌های اولیه‌ی زندگی و حتی قبل از ورود به مدرسه بود که از طریق آن بتوان استعدادها و توانمندی‌های افراد را افزایش داد (شورای توسعه و همکاری اروپا^۷، ۱۹۹۶). در نتیجه‌ی این مباحث، خدمات گسترده‌ای برای کودکان از قبیل کمک‌های خانوادگی، سلامت و بهداشت جسمی و انواع خدمات اجتماعی ارائه شد؛ زیرا منطبق با این منطق صرف هزینه برای تربیت و سلامت کودکان در سال‌های اولیه نوعی سرمایه‌گذاری برای آینده‌ی جامعه است و از آنجا که کودکان در این دیدگاه از نظر اجتماعی بسیار آسیب‌پذیر در نظر گرفته می‌شدند، دیدگاه‌ها از

-
- 1- Porter
 - 2- Elikind
 - 3- Postman
 - 4- Buckingham
 - 5- Bloch
 - 6- Popkewitz
 - 7- organization for economic cooperation and development

رشد طبیعی کودک به سوی اهمیت محیط فیزیکی و اجتماعی در مورد رشد او تغییر کرد، تا بدین وسیله بتواند کودکان را در برابر آسیب‌های اجتماعی مصون نگه دارد. بدین ترتیب، هدف آموزش و پرورش از تضمین یک محیط کامل که در آن کودک می‌توانست بر اساس یک گرایش طبیعی رشد کند، به خلق محیطی تغییر کرد که عامل اصلی رشد طبیعی کودک بود و منجر به ظهور گفتمان رفتارگرایی شد، این گفتمان کودک را به صورت یک جعبه سیاه یا ماشین منتظر برای پر شدن با واکنش‌هایی نسبت به محیطش، تعریف کردند. بر اساس این ایده‌ها که نمونه‌های آن‌ها را می‌توان در آثار پاولف^۱ (۱۹۴۰)، واتسون^۲ (۱۹۲۴) و اسکینر^۳ (۱۹۷۲) مشاهده کرد، کودک یک دریافت‌کننده‌ی منفعل تجربه بود و نیاز داشت در محیط بهینه‌ای قرار گیرد که می‌توانست شخصیت اخلاقی او را توسعه داده و رشد او را تضمین کند. به زعم طرفداران فوکو، همچون رز (۱۹۹۹) این مدل به ایده‌ی ذهن منفعل (لوح سفید)^۴ لاک^۵ که بنیان‌گذار لیبرالیسم کلاسیک یا اولیه است باز می‌گردد. لاک در کتاب خود درباره‌ی کودک‌کی با عنوان «تفکراتی درباره‌ی آموزش»^۶ که در سال ۱۶۹۳ نگاشت، کودکان را به صورت لوح‌هایی خالی و موجوداتی فاقد اخلاق تعریف کرد. کودک به عنوان مطیع محیط (فرهنگ) تلقی شد و محیط، مسئول موفقیت یا شکست آموزش او گردید. مقصود رفتار کودک، در محیط او جست‌وجو می‌شد و سپس مهارت‌هایی برای نیل به اهداف و نمایش رفتارهای مطلوب برای کودکان تعریف شد که توسط بزرگ سالان (معلم) به او آموخته شود. «فندلر»^۷ (۲۰۰۱) در این زمینه بر این اعتقاد است که رفتارگرایی موجب تغییری به سوی ترسیم مقاصد در جهت رسیدن به هدف در گفتمان آموزشی گردید که در آن، «حد انتهایی» رشد، به صورت اهداف تعریف می‌شد.

به طور خلاصه در این دوره، کودک از نظر روان‌شناسی رشد دارای یک ماهیت واقعی بود که با مشاهده و سنجش روان‌شناختی، قابل تمیز، اندازه‌گیری و ارزیابی بود. بدین طریق با

-
- 1- Pawlof
 - 2- Watson
 - 3- Skinner
 - 4- Tabula ra
 - 5- Lock
 - 6- some thoughts concerning
 - 7- Fendler

بررسی ماهیت واقعی کودک، رشد او طبیعی و عادی‌سازی شد و دسته‌بندی‌هایی از کودکان ارائه شد که کودکانی را که با این هنجارها متناسب نبودند متمایز می‌کردند (هالتکویست^۱ و دهالبرگ^۲، ۲۰۰۱، ص ۱۶۴)، بدین ترتیب کودک به عنوان یک فرد رشد یافته تعریف شد که هنوز به بلوغ نرسیده است و در ماهیت خود، ناقص است. بر اساس این مبنا، هدف آموزش و پرورش، خلق فرصت‌هایی برای رسیدن به هدف رشد تعریف شده و اساس معیارهای خاص عقلانیت و اخلاق بزرگ‌سالی گردید (میلی^۳، ۲۰۰۷، ص ۵۳).

از این رو نظریه‌های مداخله‌ای با تأکید بر نظارت مستقیم بر رفتار دانش‌آموزان، در ارتباط با انضباط مطرح شد. این دیدگاه سعی می‌کند از طریق برنامه‌ریزی و زمان‌بندی دقیق کلاس درس و مدیریت رفتار در کلاس، هر گونه اختلال در نهاد آموزشی به نظم در آورد و بلافاصله از طریق تدوین برنامه و تذکر شفاهی یا غیر شفاهی آن را کنترل کند. به طوری که پاسخ‌های معلمان، به عنوان عواقب رفتارها، یک رفتار را تقویت یا تنبیه می‌نماید. رفتارهای دانش‌آموزان مشاهده، ثبت و طبقه‌بندی می‌شود و عواقب هر یک با توجه به جایگاه و اهداف رفتاری تعیین شده مشخص می‌شود. بنابراین، اختلال در مدرسه با هدف قرار دادن رفتار دانش‌آموزان و در صورت لزوم، جای‌گزینی رفتارهای جدید به طریقی ساده کنترل می‌شود (اسلی^۴، ۱۹۹۵، ص ۲۴). این راهبرد معلم محور (لویس^۵، ۱۹۹۱، ص ۳۲)، با ایجاد عادت در دانش‌آموزان به آن‌ها حکومت می‌نماید (رز و میلر^۶، ۱۹۹۲، ص ۱۷). بر اساس نظریه‌ی مداخله‌ای، واژه‌ی تنبیه در نظریه‌ی اسکینر (۱۹۶۸) به مفاهیمی جدید مانند «محرک^۷»، «پاسخ^۸» و «پیامد منطقی رفتار^۹»، تغییر یافت. بنابراین، تنبیه و یا مقررات اجباری «رام شدن^{۱۰}» (اسلی^{۱۱}، ۱۹۹۵، ص ۲۵) تحت

-
- 1- Hultqvist
 - 2- Dahlberg
 - 3- Millei
 - 4- Slee
 - 5- Lewis
 - 6- Miller
 - 7- stimulus
 - 8- response
 - 9- logical consequences
 - 10- docile
 - 11- Slee

یک روش علمی برای تدریس به دانش‌آموزان ارائه شد و مفهوم دانش‌آموز «خود تنظیم»^۱ با هدف تربیت دانش‌آموزانی که در مقابل رفتارهایشان مسئول‌تر باشند، متولد شد. نظریه‌های متأخر مداخله‌ای، مانند دابسون^۲ (۱۹۷۰)، کانتر و کانتر^۳ (۱۹۷۶، ۱۹۹۲) و جونز^۴ (۱۹۸۷)، خود تنظیمی را هدف قرار داده و از طریق شیوه‌های خاصی در قالب فعالیت‌هایی آن را ارائه نمودند (میلی، ۲۰۰۵، ص ۱۳۰). دانش‌آموزان طبق این رویکرد خود را از طریق پیامدهای رفتاری و نظارتی نظم می‌دهند و قوانین کم‌تری برای آن‌ها تدوین می‌شود. رویکردهای مداخله‌ای در مورد انقیاد یا حکومت بر دانش‌آموزان در کلاس درس، با عقلانیت لیبرالیسم کلاسیک^۵ تطبیق دارد، که هدف از آن تغییر از سلطه به آزادی فردی جهت حفظ حکومت‌مندی بر افراد به منظور اطمینان از اخلاق لیبرالیستی است (رز، ۱۹۹۶، ص ۵۳).

انقیاد کودکان در رویکرد تعاملی انضباط:

از ابتدای قرن بیستم، تربیت علمی برای معلمان کودکان خردسال به واسطه‌ی افتتاح اولین کالج‌های مربیان کودکان در سرتاسر جهان، به وجود آمد تا عشق و احترام به کودکان خردسال و دانش صحیح از رشد کودک را تضمین کند. بدین ترتیب، ایجاد آموزش و پرورش - به شکل تربیت معلم - به همراه ابزار و شیوه‌های آن، تبدیل به پروژه‌های کلان گردید. با ظهور تربیت معلم و تعریف هنجارهای آن، آموزش و پرورش فردی، مشروعیت یافت. معلم که در رشته‌ی مطالعه کودک تعلیم دیده بود، رشد کودکان را مشاهده و نظارت می‌کرد و دانش‌آموزان خود را به عنوان یک فرد، به رسمیت شناخته و به آن‌ها عشق می‌ورزید. تربیت معلم در عین حال خصایص معلم خوب به عنوان فردی دارای عشق را رواج داد و گفتمان‌های تدریسی را به وجود آورد که معلم را به عنوان سوژه‌هایشان، به شیوه‌های خاصی که امروزه هنوز هم تأثیرگذار هستند، تعریف می‌کردند (والکرادین^۶، ۱۹۸۴، ص ۱۷۵). از نظر طرفداران فوکو این

-
- 1- self regulation
 - 2- Dobson
 - 3- Canter & Canter
 - 4- Jones
 - 5- classical liberalism
 - 6- Walkerdine

تغییر در آموزش و پرورش، ناشی از تغییر در شرایط کلی‌تر فضای اجتماعی- سیاسی و نظریه‌های روان‌شناختی بود. میلی (۲۰۰۷) در پژوهش خود این‌گونه نتیجه‌گیری می‌نماید: «به عنوان مثال دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، آموزش و پرورش، مبتنی بر سیاست لیبرال دچار تغییراتی شد. به همین ترتیب دوره‌ی بعد از جنگ جهانی دوم نیز شاهد تغییری از دغدغه‌های مربوط به آموزش به سوی دغدغه‌های مربوط به یادگیری بود که مجدداً کودک را در کانون آموزش قرار داد» (ص ۹۲).

در همین سال‌ها این ایده‌های جدید حکومت‌مندی، به شکل انتقادات و اصلاحاتی بر لیبرالیسم اولیه ظهور یافت. منتقدان لیبرالیسم اولیه بر نقد شرایط اجتماعی، سخت شدن شرایط کاری و افزایش نرخ بیکاری تأکید کردند. این انتقادات شرایط را برای ظهور شکل جدیدی از تفکر درباره‌ی حکومت؛ یعنی «لیبرالیسم اجتماعی»^۱ مهیا ساختند و اقتصاددانان، ایده‌ی جدید «رفاه» را وارد حوزه‌ی حکومت کردند (رز، ۱۹۹۹، ص ۲۹).

در این شیوه‌ی جدید تفکر درباره‌ی حکومت، علوم تخصصی نقشی بدیع را بر عهده گرفتند و با سیاست جهانی پیوند خوردند. اتحاد این استدلال جدید و اشکال علوم تخصصی، دولت را به صورت مرکزی درآورد که قادر به برنامه‌ریزی- شکل‌دهی، هدایت و کنترل- رویدادها و اشخاص بود. افراد در آن از طریق جامعه بر اساس «هنجارهای اجتماعی» حکومت می‌شدند و تجربیات و ارزش‌هایشان شکلی اجتماعی می‌یافت، دولت مسئولیت رفاه شهروندان را به عهده گرفت و برای آن سعی در شناخت بهتر شهروندان نمود؛ زیرا این سوژه‌ی جدید حکومت، سوژه‌ای دارای نیازها، نگرش‌ها و روابط بود. سوژه‌ای که باید از طریق شبکه‌ای شامل بر همبستگی‌ها و وابستگی‌های جمعی حکومت می‌شد (میلی، ۲۰۰۷، ص ۵۲). از این‌رو دولت در کنار کارشناسان، مجموعه‌ای کلی از فن‌آوری‌ها را برای اجتماعی شدن شهروندی فردی و زندگی اقتصادی ایجاد کرد. فرد در شبکه‌ای وسیع از امنیت اجتماعی (مثل ادارات یا وزارتخانه‌های دولتی) برای کاهش خطرهای اقتصادی، بیماری‌ها، آسیب‌ها و غیره مدیریت می‌شد. علوم تخصصی، فعالیت‌های روزمره‌ی افراد را به صورت جزئیات لحظه به لحظه تجزیه کردند و بر این اساس هنجارها و انحراف‌های موسوم به هزینه‌های اجتماعی را تعیین نمودند. در نتیجه خودمختاری و استقلال نهادهایی خصوصی مثل خانواده و کارخانه

تضعیف گردید (رز، ۱۹۹۶، ص ۶۳). در عین حال اشکال جدید مسئولیت و تعهدات، شکل گرفتند. شهروندی بار دیگر به شیوه‌ای مفهوم‌سازی شد که در آن سوژه‌های سیاسی، حق حفاظت و آموزش اجتماعی را در مقابل انجام وظایف و مسئولیت اجتماعی در اختیار داشتند و در این میان علوم تخصصی، نقش مهمی در هماهنگ‌سازی خود-حکومت‌مندی سوژه‌ها با اهداف حاکمیت سیاسی از طریق آموزش و متقاعد سازی ایفا کردند. بدین ترتیب عدم اهمیت فعالیت‌های خود محور کودک در حوزه‌ی رشد او، آن‌گونه که به عنوان مثال در آموزش و پرورش از دیدگاه «فروبل»^۱ و یا اصول رفتارگرایی عنوان می‌شد، جای خود را به تعریف جدیدی از کودکی داد که در آن کودک، فردی فعال، یادگیرنده و سازمان‌دهنده‌ی اطلاعات بود و مبنای دانش آموزش و پرورش، از رفتارگرایی به سازنده‌گرایی^۲ تغییر کرد.

دو ایده‌ی کلیدی پیازه درباره‌ی رشد ذهنی کودک نمایانگر تغییری بود که در ارتباط با شیوه‌های تفکر درباره‌ی کودک رخ داد. پیازه عنوان نمود که نقش اصلی در رشد ذهنی کودک، اقدامی خود جوش است که از طریق آن کودک در درون بزرگ می‌شود و یا ساختار روانی از پیش تعیین‌شده‌ی خود را در ارتباط با جهان بیرونی، امتداد می‌بخشد. در پی این مباحث، آموزش به عنوان تحقق بیرونی یک پتانسیل درونی، مفهوم‌سازی شد. این ایده‌ها زمینه‌ساز باز تعریف رابطه‌ی میان کودک و محیط شد. «کودک» به عنوان موجودی فعال در ساخت قابلیت‌های خود در رابطه با محیط تعریف شد و با این حال این فعالیت سازندگی، به عنوان یک سازگاری بیولوژیک با محیط تلقی شد و باور بر آن بود که این سازگاری، نیروی محرکه‌ی رشد شناختی او است؛ بنابراین فعالیت‌های خود کودک باعث ساخت آن نمی‌شود (بارمن^۳، ۱۹۹۴، ص ۱۶۴)، بلکه تعامل با اجتماع است که باعث رشد او می‌شود: «بدین ترتیب تدریس بیش از آنکه حالت حک کردن داشته باشد حالت دنباله‌روی به خود گرفت و سرشار از عشق نسبت به کودکان شد. کودک در مرکز آموزش قرار گرفت. ماهیت کودکان توسط علم نوظهور روان‌شناسی رشد، نقشه‌برداری شد و استانداردهای رشد جهانی، وضع شده و به شکل فزاینده‌ای در آموزش و پرورش به کار گرفته شدند. به زعم بسیاری از اندیشمندان تربیتی اهداف آموزش و پرورش ابتدایی شامل نجات و اخلاقی‌سازی گروه‌های خاص کودکان و

1- Froble

2- constructivism

3- Burman

پرورش افراد خود گردان و دارای انضباط فردی به عنوان شهروندان آتی یک دموکراسی لیبرال بودند» (میلی، ۲۰۰۷: ۹۳). دو رویکرد عمده به نظم و انضباط به این دیدگاه تعلق دارد: نظریه‌ی نو آدلری^۱، که متکی بر «راهبرد تعاملی آدلر^۲ و دریکورز^۳ است (بالسن، ۱۹۹۱، ص ۲۵)، و نظریه‌ی کنترل، که با ارائه‌ی یک رویکرد جامع به انضباط مدرسه توسط گلاسر^۴ (۱۹۸۶) ارائه شده است. دو اصل اساسی در روان‌شناسی فردگرا؛ یعنی نظریه‌ی نو آدلری‌ها نفوذ بسیاری در سرتاسر جهان یافته است. اصل اول وجود، میل (نیاز اساسی) به تعلق به یک گروه اجتماعی و روابط متقابل (تعامل) در همه‌ی انسان‌ها و اصل دوم، حمایت از این نظریه که همه‌ی اعمال افراد، هدفمند و منطقی هستند: «و هر عمل انتخابی است جهت کسب توجه، قدرت، انتقام، و یا کناره‌گیری» (بالسن، ۱۹۹۱: ۲۸).

گلاسر (۱۹۹۲) می‌افزاید که افراد در مورد نیازهای خود به گونه‌ای تصمیم‌گیری می‌نمایند که با نیازهای دیگران تزاومی نداشته باشد. بنابراین نظم و انضباط، برآیندی از نیت دانش‌آموزان است و این نیت است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تصمیم‌گیری بهتری داشته و رفتارهایشان را در دامنه‌ی ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی قرار دهند (بالسن، ۱۹۹۱، ص ۲۷). بنابراین در رویکرد تعاملی، حکومت بر دانش‌آموزان از رفتار به انگیزه و نیت آن‌ها تغییر می‌یابد. این رابطه با توجه به نظریه‌ی گلاسر (۱۹۸۶)، بر اساس رابطه‌ی دوستانه‌ای است، که دانش‌آموز نسبت به امور مسئولیت‌پذیر می‌نماید. بنابراین اگر مدارس به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان مانند عشق، قدرت (نیاز به کنترل)، آزادی (نیاز به استقلال از کنترل دیگران) و ایجاد سرگرمی توجه نمایند (گلاسر، ۱۹۸۶، ص ۴۵) می‌توانند آن‌ها را در یک سطح عمیق‌تر به نظم درآورند. در این حالت معلم به عنوان یک رهبر و نه به عنوان رئیس عمل می‌کند و برتری او بر اساس تخصص و نه قدرت است (گوردون^۵، ۱۹۷۴، ص ۱۰۷). او نظم کلاس درس را از طریق «معقول» و با چند قانون حفظ می‌نماید (گلاسر، ۱۹۹۲، ص ۱۳). معلم دانش‌آموزان را به سوی حل مسائل عقلانی و مؤثر و در تعامل با دیگران سوق می‌دهد. این رویکرد تعاملی

-
- 1- neo Adlerian
 - 2- Adler
 - 3- Dreikurs
 - 4- Balson
 - 5- Glasser
 - 6- Gordon

(بالسن، ۱۹۹۱؛ گلاس، ۱۹۹۲) تئوری انضباط را به ارزش‌های اجتماعی دموکراسی پیوند می‌زند. ارزش‌هایی که به قوانین گروه اجتماعی و انجام «رفتار مناسب» در قبال آن‌ها اهمیت قائل است و احترام متقابل، مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری، ارتقای دانش‌آموز در خودنظم‌دهی و مسئولیت‌پذیری را مورد توجه قرار می‌دهد (بالسن، ۱۹۹۱، ص ۳۰) از این‌رو در رویکرد تعاملی، مسئولیت‌ها همانند اجتماع لیبرالیسم به عنوان مسئولیت اجتماعی درک می‌شود. الزام برای شکل‌گیری همبستگی اجتماعی در این دیدگاه وجود دارد. افراد اجتماعی از طریق هنجارها و تجربیات خود و ارزیابی آن‌ها در یک شکل اجتماعی اداره می‌شوند. به عنوان مثال رز (۱۹۹۶) در زمینه‌ی همبستگی میان رویکرد تعاملی انضباط و لیبرالیسم اجتماعی می‌نویسد: «موضوع نیازها، نگرش‌ها و روابط، قلب حکومت از طریق پیوند همبستگی جمعی و وابستگی‌های است، که در رأس اهداف لیبرالیسم اجتماعی قرار دارد.» (ص ۴۰).

رویکرد تعاملی نیازها و ظرفیت‌های جدیدی را برای افراد مطرح می‌نماید؛ مانند هدفمندی، تعلق، انگیزه و نیازهای عاطفی - اجتماعی (عشق، قدرت، آزادی، سرگرمی) که از میان آن افراد خود تنظیم رشد می‌نمایند. دانش‌آموزان رفتارهایشان منطبق با معیارها و ارزش‌های اجتماعی و با در نظر گرفتن نیازهای دیگران تنظیم می‌شود. آن‌ها برای رفاه کل کلاس و یا مدرسه مسئولیت‌هایی را به عهده می‌گیرند و سعی می‌کنند آن‌ها را در خدمت منافع مشترک خود نظم بخشند و این چنین سلطه بر دانش‌آموزان در رویکرد تعاملی به تنظیم نیازها، نگرش‌ها و روابط تغییر چهره می‌دهد (رز، ۱۹۹۶، ص ۵۱).

انقیاد کودکان در رویکرد عدم مداخله‌ای انضباط

رویکردهای لیبرالیسم اجتماعی نیز از سوی صاحب‌نظران مورد انتقاد شدید قرار گرفت. این انتقادات، هزینه‌های دولت در زمینه‌ی رفاه و مداخله‌ی بیش از اندازه‌ی آن در اقتصاد را مخاطب قرار دادند و آن را در تضاد با حقوق فردی و اخلاق عمومی دانستند (رز، ۱۹۹۹، ص ۱۲۳). چندین سال طول کشید تا این انتقادات و اصلاحات به شیوه‌ی جدیدی از تفکر درباره‌ی حکومت بدل شوند که «رز» آن را تفکر «لیبرال پیشرفته»^۱ خواند که به زعم او به شیوه‌ی انضباط عدم مداخله‌ای در نظام‌های آموزشی شکل داد.

نئولیبرالیسم^۱ یا همان لیبرالیسم پیشرفته، به عنوان یک دکترین اقتصادی، بازارهای آزاد را در اولویت قرار داد و به عنوان یک ایدئولوژی سیاسی، نقش دولت در تضمین حقوق مالکیت و قراردادهای خصوصی را محدود ساخت (دین، ۱۹۹۹، ص ۲۲۰). اگر چه مبنای اخلاقی و زیر بنایی همه‌ی انواع لیبرالیسم، آزادی است (بروچل^۲، ۱۹۹۶)؛ اما در نئولیبرالیسم، افراد نه تنها آزاد برای تصمیم‌گیری، بلکه مجبور به آزاد بودن و درک و ادامه‌ی زندگی‌شان از منظر انتخاب می‌شوند (رز، ۱۹۹۹، ص ۱۹۸).

رویکردهای غیر مداخله‌ای که اشکال ابتدایی‌تر آن در راهبردهای روان‌درمانی و مشاوره‌ی راجرز^۳ (۱۹۶۹) و تی. گوردون^۴ (۱۹۷۴) نمود یافته، هدف از روش‌های انضباط‌بخشی به دانش‌آموزان را این‌گونه مطرح می‌نماید: «از نظر اخلاقی انسان‌های منطقی آن‌هایی هستند که برای خود و مراقبت از دیگران فکر می‌کنند» (کوهن^۵، ۱۹۹۶، ص ۲۴). آن‌ها همچنین باید صلاحیت‌های فردی خود را ارتقا داده و مهارت‌های مذاکره را برای حل مشکلات فراگیرند. این شایستگی و مهارت برای مثال عبارتند از خودکنترلی (پورتر^۶، ۲۰۰۳، ص ۳۲)، تعیین اهداف و چشم‌اندازها برای خود (کوهن، ۱۹۹۶، ص ۲۸) و «مذاکره^۷» که منعکس‌کننده‌ی آرمان‌های دموکراتیک، انسانی و ایده‌ای همکارانه است. مذاکره، که اولین بار در نظریه‌های مشاوره‌ی خانواده مطرح شد، پس از مدتی به رویکردی غالب در مدارس تبدیل شد (میلی، ۲۰۰۷، ص ۱۶۷)؛ و برخی آن را گفت‌وگو معنا نموده‌اند. این شیوه که از دهه‌ی ۱۹۹۰ جنبه‌ی هنجاری در مدارس یافت؛ با یک روش حمایتی و غیر مداخله‌ای به دانش‌آموزان انضباط می‌بخشید و مسائل مربوط به تعارضات و اختلافات را حل می‌نمود. از طریق این فن‌آوری (مذاکره و حل مسأله)، دانش‌آموزان اخلاق خود را مهندسی می‌کردند و از نظر اخلاقی، ارزش‌ها و هنجارهای تجویز شده را توسعه می‌دادند. از طریق این مکانیزم‌ها دانش‌آموزان به «شرکت‌کنندگانی فعال در توسعه‌ی اجتماعی و اخلاقی خود» تبدیل شدند (کوهن، ۱۹۹۶، ص

-
- 1- neo liberalism
 - 2- Burchell
 - 3- Rogers
 - 4- Gordon
 - 5- Kohn
 - 6- Porter
 - 7- negotiation

۲۶)؛ و نیروهایی که بتوانند در بازار رقابت جهانی و از طریق سیستم‌های آموزش از راه دور و مادام‌العمر به غنی‌سازی آموزش‌های خود پرداخته و به کارگری دانشی تبدیل شود. این گفتمان افراد را در زمینه‌ی کسب آگاهی در ارتباط با خود و به بیان شفاهی افکار خود بر می‌انگیزد. این رویکردهای غیر مداخله‌ای از طریق به‌کارگیری فن‌آوری‌هایی در جهت فعال کردن فرد برای به دست آوردن دانش درباره‌ی خودش، می‌تواند به عنوان بخشی از آنچه فوکو (۱۹۸۸) فن‌آوری‌های خود می‌نامد، در نظر گرفته شود.

رز (۱۹۹۹) در این زمینه می‌نویسد: «فن‌آوری‌های خود به طور فزاینده‌ای در لیبرالیسم پیشرفته^۱ به کار گرفته می‌شود. رویکردهای غیر مداخله‌ای در کلاس درس بر مبنای حکومت دانش‌آموزان بر خود از طریق استفاده از خود انضباطی در سدد تبدیل آن‌ها به افرادی است که فن‌آوری‌های خاصی را بر روی خود انجام می‌دهند. به عنوان مثال، رویکردهای غیر مداخله، در جهت کاستن مشکلات و نگرانی‌ها، به افراد پیشنهاد می‌نماید که بیش‌تر خود را درک نمایند و بشناسند» (ص ۵۵). در نتیجه رویکرد عدم مداخله بیان احساسات شخصی افراد، ویژگی‌ها، ارزش‌ها و از آن طریق تسلط بر خود را هدف قرار می‌دهد و دانش خاصی را بنیان می‌نهد که به شناخت بهتر دانش‌آموزان از خود و استانداردهای اخلاقی برای هدایت رفتار در کلاس درس کمک می‌نماید. در این دیدگاه دانش‌آموزان ملزم به هدایت نگرش‌های شخصی‌شان در جهت بهبود خود از طریق استانداردها و شاخص‌های تعریف شده در علم هستند و این‌گونه معنای مراقبت و آموزش به معیارها، استانداردها و شاخص‌ها تقلیل یافت و طرح مفاهیمی چون استانداردهای آموزشی، مدارس برتر و دانش‌آموز خوب رونق گرفت (بلوچ و پاکویتس، ۲۰۰۰، ص ۶۵) و به این صورت، رویکردهای غیر مداخله‌ای بر افراد در یک سطح عمیق‌تر حکومت می‌کنند (رز، ۱۹۹۹، ص ۱۲۸)؛ و از نظر طرفداران فوکو انضباط از شیوه‌ی مجازات ظاهری به کنترل خودکار و درونی رفتار در سطحی عمیق‌تر تبدیل می‌شود (سلی، ۱۹۹۵، ص ۲۷).

از این‌رو می‌توان گفت مبتنی بر دیدگاه تبارشناسانه‌ی فوکو همان‌گونه که روش‌های مداخله‌ای با استفاده از گفتمان‌های علمی «رام کردن» را جایگزین مفهوم مجازات نموده،

1- advanced liberalism

رویکرد تعاملی نیز با استناد به یک گفتمان دموکراتیک ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی را در حکومت بر کودکان دخیل دانست؛ و با هدف قرار دادن نیازهای عاطفی، اجتماعی و روابط حاکم بر دانش‌آموزان در سطح عمیق‌تری نسبت به روش‌های مداخله‌ای بر دانش‌آموزان حکومت نمود؛ و در نهایت رویکردهای عدم مداخله با تأکید بر کنترل خارجی و قواعد اخلاقی، کنترل را به سطح احساسات و ارزش‌ها انتقال دادند؛ و از آن طریق در راستای رفاه جامعه، فعالیت نمودند.

این سه رویکرد، در نتیجه به ظرفیت‌های جدیدی در فرد برای تنظیم حکومت در سطح عمیق‌تری توجه نشان داده و با توسل به اخلاق به عنوان شکل جدیدی از مقررات و شکل‌های ظرفیت‌تری از کنترل دست یافتند. استفاده از اشکال جدیدی از شیوه‌های کلاس‌داری با بهره‌گیری از ملاحظات اخلاقی و اخلاق دانش‌آموزی، به حفظ روابط قدرت موجود پرداختند، به طوری که در نهایت، تغییر در شیوه‌ی حکومت لیبرال بر انسان، به شیوه‌ی درونی شده در خود، موجب جای‌گزینی آموزش و یادگیری مادام‌العمر با آموزش‌های سنتی شد، جایی که مرحله‌ی اول آن، آموزش پیش‌دبستانی است؛ و در نهایت فرد ملزم به مشارکت مداوم در کار، آموزش و بازآموزی، مهارت یافتن مداوم، بهبود سطح مدارک تحصیلی و آمادگی برای یک زندگی سرشار از کار بی‌وقفه می‌شود و این‌گونه زندگی از طریق نهادهای آموزشی در حال تبدیل شدن به سرمایه‌گذاری اقتصادی بی‌وقفه در خود افراد است.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی سیر تاریخ آموزش و پرورش با نگاهی تبارشناسانه، نشان می‌دهد که سبک‌های مجازات و تنبیه به مرور زمان جای خود را به اشکال بسیار سازمان یافته و نهادی نظارت و کنترل داده‌اند. نکته‌ی مورد توافق بین همه‌ی مورخان آن است که در فاصله‌ی سال‌های ۱۵۰۰ تا ۱۹۰۰ میلادی، بخش عظیمی از فرآیند کودکی در سراسر جهان، به سوی گذراندن در مدارس و نهادهای مرتبط سپری شده است، پدیده‌ای که مرتبط با رشد شهرنشینی بوده و با ورود به مدرنیته و حضور بیش از پیش زنان در بازار کار و ضرورت نگهداری از کودکان توسط نهادهای جایگزین، نقش محیط‌هایی چون مهدکودک، مدارس، مراکز بازی و تفریح بیش از پیش پررنگ شد. به همین منوال، کودکی در مرکز توجه قرار گرفت. بدین لحاظ به

زعم گروهی از جامعه‌شناسان و متفکران، مفهوم کودکی اساساً محصول مدرنیسم است و گرچه پس از انقلاب صنعتی و رشد سرمایه‌داری در متون بسیاری از فیلسوفان اجتماعی، جامعه‌شناسان، نظریه پردازان اجتماعی و سیاسی به مسأله‌ی حقوق کودک توجه شده و نسبت به بهره‌کشی از آن انتقاد شده است، اما کودکی و کودکان به عنوان آنچه امروزه کانون توجه جامعه‌شناسان، روزنامه‌نگاران، فعالان اجتماعی، جنبش‌های فمینیستی و حقوق بشری قرار گرفته، امری نو پدید است.

با ورود به قرن بیستم، بنیادهایی که در نیمه‌ی این قرن، به وسیله‌ی تحرکات ترقی‌خواهانه‌ی تربیت کودک شکل گرفت، با تأکید اساسی بر کودک به مثابه‌ی فردیتی خودمختار با توانایی و حقوق ویژه، برای اخذ تصمیمات مناسب برای خود بوده و در این شرایط از کودک خودمختار به عنوان فردیتی صاحب حق، تحت عنوان الگوی پست‌مدرن کودکی یاد می‌شود. اما بر اساس آراء فوکو، این تحولات نه به عنوان ظهور مجدد انسانیت و آزادی بلکه به عنوان تکامل شیوه‌های انضباط در اشکال جدید، مؤثر و فراگیرتر بوده است. در واقع تحول و ایجاد شیوه‌های جدید انضباط‌بخشی به کودکان از رویکرد مداخله‌ای به تعاملی و سپس عدم مداخله‌ای، حاصل تغییر در شیوه‌های حکومت‌مندی و انقیاد انسان‌ها در نظام‌های آموزشی است؛ از این رو می‌توان آن را با نظریه‌های سیاسی - اقتصادی لیبرالیسم همسو دانست. این تغییر شکل‌ها در حکومت بر افراد و جامعه، موجب بازسازی فرآیند ارائه‌ی خدمات آموزشی شد. به طوری که در نهایت عقلانیت سیاسی نئولیبرالیسم، آموزش را کالا سازی کرده و آن را به صورت یک کالای تجاری شونده در بازار، ارائه نمود. به این شکل والدین تبدیل به مصرف‌کنندگان و معلمان تبدیل به تولیدکنندگان این خدمات شدند.

این امر استلزام‌هایی برای تولید اشکال جدید روابط قدرت و قابلیت ارزیابی دارد. معانی معرفت‌شناختی مراقبت و آموزش، به صورت معیارهای کمی، استانداردها و شاخص‌های عملکرد و سود، از طریق فرآیند کالا سازی، رمزگشایی می‌شوند. شیوه‌ها و روش‌های ارائه‌ی خدمات به کودکان، از طریق اقتصادی ارزش پولی خاصی کسب می‌کنند و مسائل اخلاقی تبدیل به عرصه‌ای برای بازار می‌شود. در نتیجه مفاهیم تجاری اعم از رقابت، فردی‌سازی و نظائر آن به شکل فزاینده‌ای در تمام ابعاد آموزشی رخنه می‌کنند و این‌گونه کودکان از طریق نظام‌های آموزشی به انقیاد در می‌آیند و رهایی از این انقیاد میسر نمی‌گردد، مگر با نگاهی

تبارشناسانه به ابعاد مختلف دانش تربیتی، که از آن طریق عاملان تربیتی از آنچه بر ذهن آنها غلبه یافته و به عنوان امری پنهان به فعالیت‌هایشان جهت می‌دهد، آگاه شوند. ظهور این آگاهی همان لحظه‌ی تولد آزادی کودکان از بند قدرت مدرن خواهد بود.

منابع

- رابینو، پل و دریفوس، هیوبرت (۱۳۸۷). *میشل فوکو فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*. ترجمه‌ی حسین بشیریه، تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۳۷۸). *نظم‌گفتار*. ترجمه‌ی باقر پرهام، تهران: نشر آگاه.
- میالاره، گاستون (۱۳۷۸). *تاریخ جهانی آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی محمد رضا شجاع رضوی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- میلز، سارا (۱۳۸۲). *گفتمان*. ترجمه‌ی فتاح محمودی، زنجان: هزاره‌ی سوم.
- یونسکو (۱۳۶۸). *تفکر درباره‌ی تحولات آینده‌ی آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی محمد علی امیری، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- Aries, P., (1960) *CENTURIES OF CHILDHOOD: A Social History of Family Life*. Translated from the French by Robert Baldick. Libraries Plon. 447 p.
- Balson, M. (1991). *An interactive approach to classroom discipline*. In M. N. Lovegrove & R. Lewis (Eds.), Classroom discipline (pp. 23-42). Melbourne: Longman Cheshire.
- Balson, M. (1991). *An interactive approach to classroom discipline*. In M. N.
- Bloch, M., & Popkewitz, T. (2000). *Constructing the parent, teacher, and child: Discourses of development*. In L. D. Soto (Ed.), The politics of early childhood education (pp. 7-32). New York: Peter Lang Publishing.
- Buckingham, D(2000). *After the death of childhood*. Cambridge: Polity Press.

- Burchell, G., Gordon, C. , & Miller, P. (Eds.). (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Canter, L., & Canter, M. (1976). *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. Seals, California: Canter and Associates.
- Charles, C. (1981). *Building classroom discipline*. New York: Longman.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Thousand Oaks.
- Dobson, J. (1970). *Dare to discipline*. Eastbourne: Kingsway Publications.
- Fendler, L. (2001). *Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction*. In K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.) , *Governing the child in the new millennium*. pp 119-142. New York & London: RoutledgeFalmer.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1988). *The history of sexuality: The care of the self* (R. Hurley, Trans. Vol. 3). New York: Random House.
- Glasser, W. (1985). *Control theory*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1992). *The quality school* (2nd ed.). New York: Harper Perennial.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hultqvist, K., & Dahlberg, G. (Eds.). (2001). *Governing the child in the new millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Jones, F. (1987a). *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Lewis, O. (1961). *The children of Sanchez*. New York: Random House.
- Lewis, R. (1991). *The discipline dilemma*. Hawthorn, Victoria: The Australian Council of Educational Research Ltd. Lovegrove & R. Lewis (Eds.), Classroom discipline (pp. 23-42). Melbourne: Longman Cheshire
- Marshall, J. (2003). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Millei, Z. (2007). *A genealogical study of 'the child' as the subject of pre-ompulsory education in Western Australia*. Thesis presented for the degree of Doctor of Philosophy of Murdoch University.
- Miller, P. & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19 (1), 1-31.
- Neville, B. (1991). *The person-centred approach to classroom management*. In M. N.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (1996). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Pavlov, I. P. (1940). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Translated and Edited by G. V. Anrep. London: Oxford University Press
- Porter, L. (2003). *Young children's behaviour: Practical approaches for caregivers and teachers* (2nd ed.). Marrickville, NSW: Elsevier Australia.
- Radford, Jr. (2005). *Perfecting the Paddle: Michel Foucault's Genealogy of Disciplinary Power, the Decline of Corporal Punishment in Schools, and the Move toward More Pervasive Forms of Discipline*. Available at: <http://www.educationlawconsortium.org/forum/2005/papers/radford.pdf>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Merrill.
- Rogers, W. (1991). *Decisive discipline*. In M. N. Lovegrove & R. Lewis (Eds.), Classroom discipline (pp. 43-66). Melbourne: Longman Cheshire
- Rose, N. (1989). *Governing the soul: The shaping of the private self*. New York: Routledge.
- Rose, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, (pp. 37-64). London: UCL Press.

- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. , & Miller, P(1992). Political power beyond the state: Problematics of government. *The British Journal of Sociology*, 43 (2), 173-205.
- Silin, J. G. (1987). *The early childhood educator's knowledge base: A reconsideration*. In L. Katz (Ed.), Current topics in early childhood education, Vol 7, pp 17-31, Noorwood, NJ: Ablex.
- Skinner, B. F. (1972). *The technology of teaching*. New York: Appleton CenturyCrofts.
- Slee, R. (1995). *Changing theories and practices of discipline*. London and Washington D. C. : The Falmer Press.
- Soto, L. D. (Ed.). (2000). *The politics of early childhood education*, (Vol. 10). NewYork: Peter Lang Publishing Inc.
- Swadener, B. B. (1990). Children and families “at risk:” etiology, critique and alternative paradigms. *Educational Foundations*, 4 (4), 17-40
- Tadrost, V. (2010). Between Governance and Discipline: The Law and Michel Foucaul. *Oxford Journal of Legal Studies* , 11, 687.
- Tyson, E. L. (2006). *discipline-sovereignty-education: A genealogy of bioschooling*, los angeles.
- Walkerdine, V. (1984). *Developmental psychology and the child-centered pedagogy: The insertion of Piaget into early education*. In J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Eds.), Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity (pp. 153-202). London & New York: Methuen.
- Watkins, M. (2005). The erasure of habit: Tracing the pedagogic body. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (2), 167-181.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviourism*. New York: Norton.
- Wolfgang, C., & Glickman, C. (1986). *Solving discipline problems* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.