

جایی در میانه‌ی موافقان و مخالفان:

مباحث انتقادی در زمینه‌ی حقوق کودکان



ترجمه: پیمان مجیدزاده

انتشار: سایت حق کودکی

<http://right-to-childhood.com>

جایی در میانه‌ی موافقان و مخالفان: مباحث انتقادی در زمینه‌ی حقوق کودکان

دیدیه رینارت: نویسنده‌ی مسوول مکاتبات، گروه مددکاری اجتماعی، دانشکده علوم تربیتی، مددکاری اجتماعی و سلامت، دانشگاه گنت، بلژیک

ماریا بوورن-دو بی: گروه مطالعات رفاه اجتماعی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه گنت بلژیک
استین وانبولد: گروه علوم آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، سلامت، و مددکاری اجتماعی، دانشگاه گنت، بلژیک

مجله‌ی بین‌المللی حقوق کودک، ۲۰۱۲

ترجمه: پیمان مجیدزاده

انتشار: سایت حق کودکی

ارجاع: رینارت و همکاران. ۲۰۱۲. جایی در میانه‌ی موافقان و مخالفان: مباحث انتقادی در زمینه‌ی حقوق کودکان. ترجمه‌ی پیمان مجیدزاده. مجله‌ی بین‌المللی حقوق کودک. سایت حق کودکی، ۲۰۱۵

شیوه‌های مربوط به حوزه‌ی حقوق کودکان مبتنی بر این پیش‌فرض هستند که در مورد چستی حقوق کودکان توافق وجود دارد. در نتیجه، پیاده‌سازی هر چه بیشتر حقوق کودکان منطقاً برای کودکان بهتر خواهد بود. اما آیا واقعاً این‌گونه است؟ در این مقاله، می‌کوشیم با دیدی انتقادی به این پرسش پاسخ دهیم. اگرچه، مشکل چنین پرسشی این است که بحث در این‌باره از همان آغاز تحت‌الشعاع اختلاف نظرها در دو سوی یک طیف قرار می‌گیرد: در یک سوی این طیف افرادی قرار دارند که استامرز (۲۰۰۹) آنها را «موافقان فاقد نگاه انتقادی» می‌نامد و در سوی مقابل، «مخالفان فاقد نگاه انتقادی» قرار می‌گیرند. دسته‌ی اول کورکورانه به این باور رسیده‌اند که حقوق کودکان قطعاً اثرات مثبتی دارد. دسته‌ی دوم به شدت، ارزشی که حقوق کودک می‌تواند در ترفیع موقعیت و افزایش احترام نسبت به کودکان داشته باشد را انکار می‌کنند. هیچ‌یک از این دو دیدگاه در تقویت چارچوب حقوق کودکان نقشی سازنده ندارند، چرا که نقطه‌ی آغاز هر دو دیدگاه «تفکر اجماعی» در زمینه‌ی حقوق کودکان است. تفکرات رایج در زمینه‌ی حقوق کودکان، فاقد «نقد» یعنی زیر سوال بردن و تحلیل مفروضاتی است که در شیوه‌های رایج در زمینه‌ی حقوق کودکان ریشه دوانده‌اند. در این مقاله، بحثی را درباره شکل‌گیری و بسط سنت «موافقان منتقد» در زمینه‌ی حقوق کودکان برای «مطالعات انتقادی حقوق کودکان» مطرح خواهیم کرد.

کلیدواژه‌ها: حقوق کودکان؛ دیدگاه انتقادی؛ استقلال؛ افزایش مداخلات قضایی؛ سرزمین کودکان و نوجوانان

مقدمه

پیمان‌نامه‌ی حقوق کودک سازمان ملل متحد مصوب ۱۹۸۹ (که از این پس در متن حاضر به اختصار پیمان‌نامه نامیده می‌شود) عموماً به مثابه نقطه‌ی عطفی در تلاش‌های صورت گرفته برای احترام بیشتر به کودکان شناخته می‌شود (برای مثال، رجوع کنید به هاماربرگ، ۱۹۹۰؛ ملتون، ۲۰۰۵). «موج» اقدامات صورت گرفته برای اجرای پیمان‌نامه در سرتاسر جهان، پس از تصویب آن، نشان از اهمیت این پیمان‌نامه چه در سیاست‌گذاری و چه در راه‌کارهای عملی دارد. به نظر می‌رسد منطق پشت این تحولات اجتماعی این است هر چه حقوق کودکان بیشتر باشد، منطقاً وضعیت برای کودکان بهتر خواهد شد. اکنون با گذشت بیش از ۲۰ سال از تصویب پیمان‌نامه و اجرای آن در حوزه‌ی سیاست‌گذاری و راه‌کارهای عملی، پرسشی مطرح است که نمی‌توان آن را نادیده گرفت: آیا این پیش‌فرض واقعاً درست است؟

اما مشکل پاسخ‌گویی به این پرسش این است که بحث در این باره از همان آغاز، تحت‌الشعاع اختلاف‌نظرها در دو سوی یک طیف قرار می‌گیرد: در یک سوی این طیف افرادی قرار دارند که استامرز (۲۰۰۹) آنها را «موافقان فاقد نگاه انتقادی» می‌نامد و در سوی مقابل «مخالفان فاقد نگاه انتقادی» قرار می‌گیرند. دسته‌ی اول کورکورانه به این باور رسیده‌اند که پیمان‌نامه پس از اجرا دارای اثرات مثبتی خواهد بود و اغلب اصول اساسی حقوق کودک را «وحی منزل» می‌دانند. دسته‌ی دوم ارزش حقوق کودک را در تلاش برای ترفیع جایگاه و افزایش احترام به کودک به کلی نادیده می‌گیرند.

هیچ‌یک از این دو دیدگاه در تقویت انگاره‌های حقوق کودک نقشی ندارند. این انگاره‌ها شایسته‌ی توجه بیشتری هستند. نگارندگان مقاله‌ی پیش‌رو بر پایه‌ی گفته‌های اوانز (۲۰۰۵) بر این باورند که بحث‌های (دانشگاهی) در زمینه‌ی حقوق کودک فاقد نگاه «انتقادی» هستند. نقد را نباید مساوی با مطالبه‌ای دانست که خواستار اجرای هرچه بهتر پیمان‌نامه توسط دولت یا جامعه مدنی است، اگر چه چنین خواسته‌ای می‌تواند تقاضایی مشروع باشد. نقد به معنی قضاوت (منفی)، از نوع «نکوهش‌گری» نیست. نقد در واقع «دیگران» را در قبال کارهای‌شان پاسخ‌گو می‌سازد، مثلاً پاسخ‌گویی دولت در قبال مسوولیت خود در اجرای پیمان‌نامه، یا پاسخ‌گویی سازمان‌های حقوق کودک که به دنبال اجرای گسترده‌تر این پیمان‌نامه هستند. با انجام چنین کاری، فرد منتقد، خودش را از هرگونه تعهد (التزام) احتمالی معاف می‌کند. گروهی دیگر «نقد» را به معنی پرسش‌گری و تحلیل پیش‌فرض‌های زیربنایی راه‌کارهای عملی در حوزه‌ی گسترده‌ی حقوق کودک می‌دانند. بنابراین، رویکرد انتقادی به موضوع حقوق کودک به این معنی است که نباید فرضیات اصلی و اساسی حقوق

کودک را به عنوان «حقایق» در نظر گرفت. بلکه، باید برساخت‌های اجتماعی حقوق کودک را درک و تفسیر کرد و برای فهم هر چه بهتر حقوق کودک و نقش چارچوب حقوق کودک در افزایش احترام به کودکان، بین این برداشت‌ها و تفاسیر گوناگون ارتباط برقرار کرد. اوانز (۲۰۰۵: ۱۰۴۹) به درستی می‌گوید: «اگر انتقاد را بخشی از بحثی فنی بدانیم که هدف آن تدقیق در حقایق مشخص است، در این صورت موضوع نقد، "سیاست حقیقت" خواهد بود.» با این حال، آلانن (۲۰۰۱) نیز به درستی به این نکته اشاره دارد که بحث (دانشگاهی) در زمینه حقوق کودک در دنیای امروز فاقد نقد است. در واقع، حقوق کودک موضوعی است که کمتر با اختلاف نظر مواجه می‌شود.

در این مقاله، می‌کوشیم بر پایه نوشته‌های پیشین پژوهش‌گران (رینارت و همکاران، ۲۰۰۹؛ ۲۰۱۰ الف؛ ۲۰۱۰ ب)، برخی موضوعات مهم در حوزه گسترده حقوق کودک را با نگاهی انتقادی مورد بحث قرار دهیم. نگارندگان در این بحث خود را «موافقان انتقادی» می‌دانند. یعنی اول اینکه ما اصول اساسی حقوق کودک و دستاوردهای بالقوه‌ی آن برای خود کودکان را پذیرفته‌ایم (نگاه موافق). در عین حال، فرضیات مؤثر بر شکل‌گیری حقوق کودک را تحلیل کرده، زیر سوال برده و بحث‌هایی در مخالفت با اثرات منفی بالقوه همراه با برخی برداشت‌های خاص از حقوق کودکان را مطرح خواهیم کرد (نگاه انتقادی). این دیدگاه رویکردی نادر در حوزه‌ی (دانشگاهی) حقوق کودک است که بدون نكوهش چارچوب حقوق کودک این حقوق را در نگاهی انتقادی تحلیل می‌کند. به نظر می‌رسد بسط و گسترش چنین رویکردی موضوع جدیدی در مبحث حقوق کودک است (برای مثال، رجوع کنید به پوپاواک، ۲۰۰۱؛ کیورهولت، ۲۰۰۲؛ هلند و اسکورفیلد، ۲۰۰۴؛ ساچ و واکر، ۲۰۰۵؛ کوئندستد، ۲۰۱۰). هدف از نگارش این مقاله کمک به تثبیت بیشتر این سنت فکری است. در شروع این بحث انتقادی، نگاهی دوباره خواهیم داشت به مبانی چارچوب حقوق کودک، یعنی فرضیات مربوط به کودکان از یک سو و تحولات صورت گرفته در حقوق بنیادین (بشر) از سوی دیگر. در ادامه در بحثی انتقادی چهار موضوع مهم و مرتبط با یکدیگر را بررسی خواهیم کرد که بیشتر در زمینه حقوق کودک مطرح می‌شوند: (۱) تفسیر استقلال به معنی پاسخ‌گو بودن؛ (۲) گذار از حق و حقوق به سمت افزایش مداخلات قضایی^۱؛ (۳) رابطه‌ی بین دیدگاه فردی و جمعی در حوزه‌ی حقوق کودک؛ (۴) نگاه به حقوق کودک به عنوان هدف یا چارچوب مرجع برای عمل در حوزه‌ی آموزشی و تربیتی. در بخش نتیجه‌گیری، مطالبی را درباره‌ی «مطالعات انتقادی حقوق کودک» ارائه خواهیم داد.

^۱. Juridification

۱. مبانی چارچوب حقوق کودک

تصویب پیمان‌نامه گام مهمی در تأیید انگاره‌های اجتماعی مرتبط با کودکی و آموزش کودکان به شمار می‌رود. وره‌لن (۲۰۰۰) چارچوب حقوق کودک را نتیجه‌ی پیشرفت همزمان در دو زمینه می‌داند: تغییر تصویر کودکی از یک سو و بسط پروژه حقوق بشر از سوی دیگر.

مطرح شدن حق آزادی عقیده برای کودکان در پیمان‌نامه (ماده ۱۲) مهر تأییدی بر این موضوع بود که کودکان نیز، درست همانند بزرگسالان، می‌توانند دیدگاه‌های خاص خود را داشته و این دیدگاه‌ها را آزادانه ابراز کنند (میلیتیگولسن، ۱۹۹۰؛ ویلکاکس و نایمارک، ۱۹۹۱؛ متیوز و لیم، ۱۹۹۸). وره‌لن (۲۰۰۰) معتقد است به رسمیت شناختن عاملیت^۲ کودکان در پیمان‌نامه، به معنی توجیه تصویر تغییر یافته‌ی کودکی در گستره‌ی وسیع تر در جامعه بوده است. این تغییر از قرن نوزدهم آغاز شده بود یعنی زمانی که برخی متخصصان پیشرو در امر آموزش به دنبال جنبش نوین آموزشی و تربیتی با محوریت کودکان بودند (سیمون و فن دم، ۱۹۸۹). این دست اندیشه‌ها در پایان دهه ۱۹۶۰ مبنایی تازه پیدا کردند. برای درک بهتر تحولات صورت گرفته در راستای احترام به حق عاملیت کودکان، باید جنبش‌های بخش فراگیر در جامعه که به دنبال رهایی از قید و بندها بود را بررسی کرد. این موضوع نقطه شروع جنبش‌های متعدد اجتماعی از جمله جنبش فمینیستی، جنبش دانشجویی، جنبش حقوق مدنی، و مانند آن و در سطح وسیع‌تر نقطه شروع جنبش حقوق کودک به شمار می‌رفت (استامرز، ۲۰۰۹). علی‌رغم تنوع در مفهوم جنبش حقوق کودک با شاخه‌های گوناگون آن (وره‌لن، ۲۰۰۰؛ روز و دویی، ۲۰۰۷)، این جنبش عاملیت کودک را به رسمیت شناخته و همین موضوع، نقطه‌ی اتصال بین تجربه‌ها و دیدگاه‌ها در این جنبش بوده است. به این ترتیب، نقش کودکان در شکل‌دهی به جهان اطراف خود بیش از پیش به رسمیت شناخته شد، و ادعاهای پدرسالارانه‌ی بزرگسالان و نهادهای آموزشی نسبت به کودکان با انتقاد مواجه گردیدند. برای درک بهتر تصویر «جایگزینی» که جنبش حقوق کودک از کودکی ارائه می‌کرد می‌توان مفهوم «کودک مستقل» را با مفهوم «کودک فاقد صلاحیت» مقایسه کرد که پیش از آن مفهوم غالب در این حوزه به شمار می‌رفت (فریمن، ۱۹۹۸؛ جیمز و همکاران، ۲۰۰۲). در مفهوم کودک مستقل بر حقوق کامل شهروندی کودکان تأکید شده و عادی‌سازی الگوی بزرگسالی در دیدگاه دوم (یعنی دیدگاه کودک فاقد صلاحیت) رد می‌شود. در پیمان‌نامه، هم تصویر مبتنی بر کودک مستقل و هم تصویر مبتنی بر کودک فاقد صلاحیت لحاظ شده و تحت عناوین حق برخورداری از حمایت و حق مشارکت تفسیر شده‌اند. این حقوق در

^۲. Agency

کنار حق برخورداری از امکانات، یعنی حق برخورداری کودک از خدمات جهت حمایت از حقوق خود و اعمال آن، محتوای کلی پیمان‌نامه را تشکیل می‌دهند. هاماربرگ (۱۹۹۰)، با مطرح کردن مفهوم «جامعیت»، به وابستگی متقابل بین حقوق گوناگون کودک در پیمان‌نامه اشاره دارد. با وجود به رسمیت شناخته شدن نقش مکمل حقوق کودکان در برخورداری از حمایت، برخورداری از امکانات، و مشارکت در جامعه، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که در دوره پس از تصویب پیمان‌نامه، حق مشارکت مورد تأکید ویژه قرار گرفته است (رینارت و همکاران، ۲۰۰۹).

به گفته‌ی ورهلمن (۲۰۰۰)، پروژه حقوق بشر به روندی سریع در سطح ملی و بین‌المللی اشاره دارد که به رسمیت شناختن و گسترش حقوق بنیادین و اساسی را از جمله برای کودکان در پی داشته است. جاپ (۱۹۹۰) بر این باور است که حمایت حقوقی هر چه بهتر از کودکان در رویکرد حقوق بنیادین اهمیتی حیاتی داشته و رعایت *روال قانونی* از خواسته‌های محوری در جنبش حقوق کودک بوده است. برای مثال، تحولات اخیر، در راستای حرکت به سوی عدالت متناسب با وضعیت کودکان، اهمیت طرح جامع حمایت حقوقی از کودکان را نشان می‌دهد که تعدادی از سازمان‌های حقوق کودک نیز مدعی آن بوده‌اند (شورای اروپا، ۲۰۰۹). بر این اساس، جنبش حقوق کودک خواستار حقوق برابر برای کودکان و بزرگسالان بوده است. در نتیجه، در رویکرد حقوق بنیادین در زمینه تربیت و پرورش کودکان، نیازهای غیرعینی^۳ کودک نیز به رسمیت شناخته می‌شوند و تلاش این رویکرد ایجاد شرایط برابر در زندگی است به گونه‌ای که کودکان بتوانند در زندگی خود از کرامت انسانی برخوردار شوند (لاروک، ۱۹۶۹). از آن زمان تا به امروز، نقطه‌ی شروع مداخلات آموزشی و تربیتی، دیگر مفاهیم و تعاریف ارائه‌شده از سوی بزرگسالان و نهادهای آموزشی نبوده، بلکه این مداخلات بر مبنای مفاهیمی شکل گرفته‌اند که توسط خود کودکان مطرح می‌شوند. هدف مداخلات آموزشی از این پس نه مهار گروه‌های خاص کودکان (کودکان خطرناک) در جامعه، بلکه رهایی‌بخشی کودکان از وضعیت غالب بوده است. و در نهایت، رویکرد مبتنی بر حقوق بنیادین نیازمند ایفای نقش فعالانه از سوی دولت بوده که باید برای تحقق حقوق کودکان حمایت لازم را به عمل آورد (وول، ۲۰۰۰؛ داویس و پاول، ۲۰۰۳).

تغییر در تصویر کودکی و گسترش حقوق بشر هر دو در زمینه‌ای شکل گرفته‌اند که موجبات گسترش پیمان‌نامه را فراهم کرده است. از آن زمان به این سو، فرضیات مطرح شده درباره‌ی مفاهیم استقلال کودک و حقوق بنیادین، حقوق کودک را شکل داده‌اند. با این حال، در مطالعات حقوق کودک چندان به ویژگی‌های این

^۳. child's subjective needs

فرضیات توجه نشده است. در نتیجه، تصویر کاملی از چگونگی شکل‌گیری حقوق کودک در دست نیست. به همین دلیل، درست نمی‌دانیم کدام ساختارها در زمینه‌ی حقوق کودک برای کودکان مفید بوده و کدام ساختارها می‌توانند به بروز اثراتی معکوس منجر شوند. در بخش بعدی، برخی از این مسائل را بیشتر بررسی خواهیم کرد.

۲. از استقلال در مسوولیت تا پاسخ‌گویی و مسوولیت‌پذیری

همان گونه که پیش‌تر گفته شد، تصویر کودکی و کودکان مستقل و دارای صلاحیت، محور چارچوب حقوق کودک است. به رسمیت شناختن عاملیت کودک بی‌شک حرکتی مهم و رو به جلو در ترفیع جایگاه کودکان بوده است (فریمن، ۲۰۰۷). با این حال، در برداشته‌های غالب از مفهوم استقلال کودک، فرض بر این است که کودکان می‌توانند مستقل و بدون نیاز به مداخله‌ی والدین یا بزرگسالان دیگر حقوق خود را تحقق بخشند. همچنین، از کودکان انتظار می‌رود به عنوان شهروندانی مسوول و پاسخگو در جامعه عمل کنند. این وضعیت را می‌توان مثلاً در راه‌کارهای عملی آموزش حقوق کودک مشاهده کرد. در این وضعیت، چنین تصور می‌شود که دانش و اطلاعاتی که در زمینه‌ی حقوق کودک آموزش داده می‌شوند پیش‌نیازی برای اعمال این حقوق هستند. به گفته رینارت و همکاران (۲۰۱۰ الف)، در برداشت غالب نسبت به راه‌کارهای آموزش حقوق کودک، کودکان به این دلیل با حقوق خود آشنا می‌شوند که بتوانند در ادامه، این حقوق را محقق سازند. در این دیدگاه کودکان باید با نیازها و منافع خود آشنا شوند تا بتوانند عملکردی مناسب داشته و در تحقق حقوق خود ایفای نقش کنند. تأکید بر مسوولیت فردی، در بحث بزهکاری کودک شکل بارزتری پیدا می‌کند (برای مثال، رجوع کنید به ساچ و واکر، ۲۰۰۵؛ مونسی، ۲۰۰۶). به ویژه این که در بحث بزهکاری، کودکان در صورت نقض هنجارها بیش از پیش مسوول قلمداد می‌شوند. در فضای اجتماعی ناشی از "هراس اخلاقی"^۴ و "عدم گذشت و بخشش در برابر جرم"^۵، این رویکرد می‌تواند به مسوولیت فردی کودکان منجر شود و والدین آنها را به ابزاری برای مجازات مجدد تبدیل کند (گیلیس، ۲۰۰۵).

در بحث تفسیر استقلال دست کم می‌توان دو نقد را مطرح کرد. نقد اول به روند همگون‌سازی گروهی از کودکان مربوط می‌شود که از آنها انتظار می‌رود به عنوان کودکان مستقل عمل کنند. در اینجا پیش‌فرضی "ذات‌گرایانه"^۶ درباره‌ی استقلال وجود دارد که به گفته تارولی و اسکات-مویهر (۲۰۰۶)، به گوناگونی کودکان

^۴. Moral panic

^۵. Being tough on crime

^۶. Essentialist

بی‌توجه است و همچنین تنوع گسترده‌ی محیط رشد کودکان را نادیده می‌گیرد، در حالی که این تنوع می‌تواند به شکل‌گیری برداشت‌ها و انگاره‌های متفاوت درباره مفهوم استقلال منجر شود. همچنین، مسئله منابع در دسترس کودکان برای نیل به آرمان استقلال انسانی در این پیش‌فرض نادیده گرفته می‌شود. نگاهی که کودکان را گروهی همگون در جامعه می‌داند، به جز سن سایر شرایط مهم در زندگی کودکان را نادیده می‌گیرد. تفاوت‌های اخلاقی، فرهنگی، تاریخی، اجتماعی، اقتصادی، یا مذهبی بین کودکان نادیده گرفته می‌شود، اگرچه این تفاوت‌ها گاه بیشتر از سن بر مسوولیت‌پذیری کودکان تأثیر می‌گذارند (برمن، ۱۹۹۶). نمونه‌ی بارز این وضعیت را می‌توان در مدل "مذاکره در خانه"^۷ مشاهده کرد که از سوی سازمان‌های حقوق کودک ترویج می‌شود. با مطرح شدن این مدل، شیوه‌ای جدیدی از برخورد با کودکان وارد آموزش خانواده گردید که گونه‌ی آرمانی خانوار تلقی می‌شد. در این مدل، والدین باید به همراه فرزندان خود و بر مبنای روابط متوازن قدرت و بر اساس مذاکره و گفتگو، مسیر آموزش را تعیین کنند. با این حال، به گفته‌ی فندنبروک و بوورن-دوبی (۲۰۰۶)، مذاکره و گفتگو، مهارت‌های کلامی و فردی کودک را برجسته می‌سازد. تأکید بر این دست مهارت‌ها شاید برای برخی گروه‌ها در جامعه مفید باشد، اما برای افراد دیگری که توانایی همراه شدن با این هنجار جدید را ندارند، تبعیض‌آمیز خواهد بود. دیدگاه ذات‌گرایانه نسبت به استقلال، محکی را برای سنجش کودکان پدید می‌آورد که اساس آن معیار "عینی" مبتنی بر سن است. این دیدگاه نه تنها به همگون‌سازی گروه کودکان در جامعه منجر می‌شود، بلکه بین کودکان و بزرگسالان نیز گسست ایجاد می‌کند. با این حال، بزرگسالان همیشه رفتاری منطقی و باملاحظه ندارند، و این موضوع در مورد کودکان نیز صدق می‌کند. بنابراین، به نظر می‌رسد برداشت ذات‌گرایانه از استقلال به وضعیتی انتزاعی و آرمانی منتج می‌شود و نه به راه‌کارهای عملی و ملموس که کودکان بتوانند با بهره‌گیری از آن در کنار دیگران (و با حمایت دیگران) به زندگی و محیط اطراف خود شکل دهند.

در پیوند با نقد اول، نقد دوم به روشی که یک هدف یا معیار می‌تواند در شیوه‌های آموزشی به کار برده شود، مرتبط است. هنجارهایی که در زمینه‌ی پرورش کودک مطرح می‌شوند اغلب به عنوان معیار یا خط‌کشی برای سنجش وضعیت یا ویژگی‌های فردی به کار گرفته می‌شوند. به این ترتیب، گروهی از کودکان شکل می‌گیرد که با این معیارها مطابقت دارند، اما در عین حال گروهی دیگر نیز به وجود می‌آید که با این معیارها منطبق نیستند. به گفته ماچلین و کواکبر (۲۰۰۵)، در این شرایط پویا، از کودکان انتظار می‌رود در جامعه رفتاری مطلوب داشته

^۷. Negotiation household

باشند. پیش‌فرض این دیدگاه نوعی الگوی رفتاری است که با آن چه عموماً «شهروند خوب» تلقی می‌شود همخوانی دارد. در صورت برآورده نشدن توقعات و ضروریات شهروند خوب، کودکان (و والدین‌شان) را می‌توان در قبال خطاهای آموزشی و پرورشی مسوول دانست (مونسی، ۲۰۰۶؛ آلبرگ، ۲۰۰۸). با این حال، در بحث مسوولیت فردی کودکان و جوانان، شرایط اجتماعی رشد کودکان که بر «قبول مسوولیت» تأثیر می‌گذارند ممکن است نادیده گرفته شوند. در این وضعیت، استقلال به معنی انتقال مسوولیت از دوش دولت به عنوان مسوول حمایت از رشد استقلال (تحقق حقوق) کودکان به دوش کودکان و والدین آنها است که باید این مسوولیت را در وضعیت جدید بر عهده بگیرند. به این ترتیب، توقعات اجتماعی به وظایف فردی در حوزه آموزش و پرورش تقلیل پیدا می‌کنند. برای مثال، در بحث بزهکاری کودکان، مشخص کردن حداقل سن برای مسوولیت کیفری، تحت حمایت ائتلاف بزرگ سازمان‌های مدافع حقوق کودکان در سطح بین‌المللی، کودکان را در برابر رفتارهای خود مسوول می‌سازد. از سوی دیگر، از کودکان انتظار می‌رود با بهره‌گیری از ابزارهایی مثل عدالت ترمیمی^۸ در واکنش جامعه نسبت به رفتارهای بزهکارانه خود مشارکت داشته باشند. چنین گرایشی، خطر «آموزش صریح»^۹ تبدیل کردن مسائل اجتماعی به فردی را در بحث مسوولیت فردی کودکان در پی دارد.

۳. از حقِ دعاوی حقوقی تا افزایش مداخلات قضایی

ادعای جنبش حقوق کودکان درباره‌ی بسط حمایت از حقوق کودک و برخورداری از حق مشارکت در جامعه، موضوعی است که تحت تأثیر تلاش برای محدود کردن نگاه قیّم‌مابانه نسبت به کودکان پیش رفته است. این تلاش‌ها به ویژه در تقویت حمایت حقوقی از کودکان نمود یافته‌اند. به گفته همریکا و هیتینگ (۲۰۰۴)، یکی از ویژگی‌های مهم دیدگاه حقوقی در زمینه‌ی حقوق کودک، برداشت قضایی از این حقوق است. مبنای این برداشت منطق قاعده یا ادعایی حقوقی است که ظاهراً عدالت را می‌سازد. این ادعای حقوقی به اجتماعی اجتماعی و عمومی اشاره دارد (کاکبرن، ۲۰۰۵). دستاویز سازمان‌های مدافع حقوق کودک برای بهبود جایگاه حقوقی کودکان، مثلاً در بحث واکنش به بزهکاری کودکان، نمود هر چه بیشتر دیدگاه حقوقی در گفتمان فعلی حقوق کودک است. غلبه‌ی دیدگاه حقوقی در این زمینه را می‌توان بر اساس مفهوم «افزایش مداخلات قضایی» تشریح کرد که به «استعمار»^{۱۰} روابط اجتماعی در شرایط حقوقی اشاره دارد (هانت، ۱۹۹۲). اگر چه این موضوع به راه‌کارهای آموزشی محدود نمی‌شود، روند افزایش مداخلات قضایی هر روز بیش از پیش به

^۸ restorative justice: عدالت ترمیمی فرآیندی است برای افزایش مشارکت مجرم در جبران صدمات و زیان‌های وارد شده به فرد قربانی

^۹ Educationalize

^{۱۰} Colonization

حوزه‌ی روابط بین کودکان و والدین و دیگر مسوولان تربیتی وارد می‌شود، و نتیجه‌ی آن شکل‌گیری راه‌کارهایی آموزشی و تربیتی بر پایه مفاد حقوقی است. یکی از نمونه‌های بارز در این زمینه، ادعای مجموعه‌ی گسترده‌ی سازمان‌های مدافع حقوق کودک مبنی بر منع قانونی تنبیه بدنی کودکان است (ساندرز، ۲۰۱۰). با وجود این ادعاهای موجه دال بر افزایش برابری حقوق برای کودکان و جوانان، با هدف ترسیم هر چه بیشتر منافع خاص این گروه‌ها، نکاتی انتقادی نیز در خصوص این دیدگاه حقوقی مطرح می‌شوند.

انتقاد اول به این خطر بالقوه مربوط است که دیدگاه صرفاً حقوقی در زمینه‌ی حقوق بشر می‌تواند به روابط اجتماعی دوقطبی منجر شود. برمن (۱۹۹۶) و کاکبرن (۲۰۰۵) هر دو به این نکته اشاره داشته‌اند که در دیدگاه حقوقی بیشتر بر منافع فردی افراد دخیل در روابط انسانی تأکید می‌شود و در نتیجه، این دیدگاه می‌تواند به شکل‌گیری مخالفت در بین طرف‌های مختلف منجر شود. به ویژه در روابط آموزشی و تربیتی، این دیدگاه می‌تواند میزان تعارض را افزایش دهد، به خصوص زمانی که منافع کودکان در تقابل با منافع والدین یا دیگر افراد دخیل در امر آموزش، مثل معلمان، قرار می‌گیرد. تنها راه حل این مسئله ارزیابی منافع متقابل است که اغلب به دست ناظر بی‌طرف مثل قاضی انجام نشده و صرفاً به شکل‌گیری دو گروه برنده و بازنده منجر می‌شود. این شیوه‌ی برخورد با روابط اجتماعی نه تنها مسائل اجتماعی را از دست افراد دخیل در این روابط خارج می‌کند، بلکه همچنین به تقسیم‌بندی افراد به دو دسته‌ی «شهروندان خوب»، یعنی شهروندان درست‌کار از یک سو و دسته‌ی بدنام «شهروندان بد»، یعنی شهروندان قانون‌شکن، از سوی دیگر منجر می‌شود.

انتقاد دوم بیشتر به بحث درباره‌ی چگونگی برخورد با مسائل اجتماعی در سطح مفهومی و انطباق با موازین و هنجارهای اجتماعی مربوط می‌شود، یعنی بحث درباره‌ی رویکردهای مناسب در «آموزش و تربیت مطلوب». نقطه‌ی شروع در این نگاه، انتقادی فرضی است که می‌گوید قواعد حقوقی حرکت را به سمت راه‌کارهای ملموس اجتماعی و آموزشی سوق می‌دهند. با این حال، هنجارها و قواعد حقوقی هیچ‌گاه خنثی نیستند. این قواعد همیشه به نوعی بازتاب منافع گروه غالب در جامعه هستند، یا در فضایی اجتماعی مورد استفاده قرار می‌گیرند که تفسیری خاص از این قواعد را ارائه می‌کند (هانت، ۱۹۹۲). این تفسیر در بیشتر موارد با الگوی زندگی طبقه‌ی متوسط سفیدپوست غالب، مطابقت دارد. با این حال، همان‌گونه که مارشال (۱۹۹۷) به درستی می‌گوید، در این رویکرد «جدا شده از بستر»، شرایط آموزشی در محیط رشد کودکان و نیز شرایط تحقق حقوق کودکان نادیده گرفته می‌شود. همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، این شرایط معمولاً بسیار متنوع بوده و شرایط اجتماعی متعدد را شامل می‌شوند. نه تنها سن، بلکه پیشینه‌ی قومی و نژادی، اقتصادی و مذهبی نیز در چگونگی

شکل‌گیری حقوق کودکان تأثیر دارند. گاه این شرایط ملموس آموزشی و تربیتی مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرند. نتیجه‌ی این بی‌توجهی، ادعای وجود حقوق «مطلق» یا بی‌قید و شرط است، یعنی حقوقی که از هر گونه رابطه متقابل یا مسوولیت‌پذیری در جامعه مستقل دانسته می‌شوند.

۴. جایی در میانه‌ی دیدگاه فردی و جمعی در بحث حقوق کودک

پذیرش حقوق بشر برای کودکان به معنای برجسته شدن یک گروه و منافع آن در جامعه است. حقوق کودک در ارتباط با گرایشاتی همچون ایجاد مسوولیت‌پذیری و افزایش مداخلات قضایی، که در بخش‌های پیشین مورد اشاره قرار گرفتند، به شکل نمایانی به عنوان مجموعه‌ای از حقوق فردی و جدا از دیگران برای کودکان طرح‌ریزی شده است. در این دیدگاه فردگرایانه، حقوق کودک نه تنها به گفته هانتینگتون (۲۰۰۶) باعث ایجاد وضعیت دوقطبی در جامعه می‌شود، بلکه این فردگرایی، بحث جایگاه اجتماعی کودکان در جامعه را «تحت الشعاع» قرار می‌دهد و جامعه را به مکانی تبدیل می‌کند که می‌توان آن را «سرزمین کودکان و نوجوانان» نامید، یعنی حوزه‌ای جدا برای سیاست‌ها و راه‌کارهای تدوین شده برای کودکان (ورهلن، ۲۰۰۰؛ اسمیت، ۲۰۰۷). در دیدگاه فردگرایانه، با بسط «سرزمین کودکان و نوجوانان»، حقوق کودک، بیشتر به فرصت‌هایی برای رشد اجتماعی کودک به مثابه فردی مستقل تعبیر می‌شود. یکی از معیارهای مهم کیفی در این سرزمین، جایگاه حقوقی کودکان است. در این سرزمین بیش از هر چیز به کودکان از دریچه‌ای نگرسته می‌شود که زینکر (۲۰۰۰) از آن با عنوان «مهلت قانونی»^{۱۱} یاد می‌کند. در این دیدگاه، کودکان و نوجوانان در جامعه جایگاهی متمایز دارند که انزوای گسترده و شکل‌دهی دوران کودکی و نوجوانی از ویژگی‌های آن است. اگر چه این مهلت قانونی تا به امروز از ویژگی‌های جایگاه کودکان در جامعه بوده است، اما در طول زمان معنایی متفاوت پیدا می‌کند. در نگاه تاریخی، این جایگاه بیشتر کارکردی «تجربی» دارد که در آن کودکان می‌توانند آزادانه جایگاه خود را به عنوان بزرگسالان آینده تجربه و واکاوی کنند. در حال حاضر، کارکرد اصلی دوره‌ی کودکی و نوجوانی، آشنایی با بازار کار و جهت‌گیری به سمت این بازار است، و کودکان باید در این دوره چگونگی رویارویی با مسیرهای قابل تغییر در بازار کار و نیز محیط خانواده (فردی‌سازی مرزهای خانواده) و مدرسه را فرا بگیرند (اولک، ۲۰۰۶). در این دیدگاه، پذیرش عاملیت کودکان نه صرفاً هدفی آموزشی و تربیتی، بلکه ضرورتی اجتماعی نیز هست. در نتیجه، برداشتی بسیار خاص از عاملیت و در حوزه‌ای گسترده‌تر، از حقوق کودک شکل می‌گیرد که عبارت است از تخصیص جایگاه به کودکان در درون سرزمین نهادینه‌شده‌ی کودکان و

^{۱۱}. Moratorium status

نوجوانان. بنابراین، میزان مطابقت فرهنگ با نیازهای کودکان را نمی‌توان صرفاً بر اساس حقوق فردی کودکان ارزیابی کرد. حقوق کودک بعدی جمعی نیز دارد که از منافع فردی کودک فراتر می‌رود. این بعد جمعی، به توزیع مجدد کالاهای اجتماعی در جامعه، نه تنها برای کودکان بلکه برای تمام شهروندان جامعه مربوط می‌شود (بولنز و مورتیه، ۱۹۸۹). در این دیدگاه، تحقق حقوق کودک جدای از حقوق بشر نیست و صرفاً به سرزمین کودکان و نوجوانان محدود نمی‌شود. حقوق کودک اساساً باید به حقوق بشر گره خورده و به جای استفاده از رویکرد مبتنی بر تقسیم مسوولیت، این حقوق باید به عنوان مسوولیتی مشترک برای کودکان و بزرگسالان لحاظ شوند. انجام این کار نیازمند مشارکت و گفت‌وگو به منظور یافتن راه‌حل برای مسائل اجتماعی در زیست‌جهانی^{۱۲} کودکان است که در واقع «فضایی مشترک» بوده و در آن کودکان و بزرگسالان در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. به این ترتیب، کودکان نیز درست همانند بزرگسالان، شهروند محسوب شده و در ساخت محیط رشد و جایی که در ارتباط با دیگران قرار می‌گیرند، مشارکت دارند. به علاوه، بُعد جمعی حقوق کودک نیز در به چالش کشیدن روابط موجود قدرت در زیست‌جهانی کودکان مستتر است (باکسی، ۱۹۹۷؛ استامرز، ۲۰۰۹؛ آیف، ۲۰۱۰). بنابراین، هدف در اینجا تحلیل نقادانه‌ی روابط قدرت با هدف تغییر این روابط در راستای ترویج کرامت انسانی کودکان و بزرگسالان است. از این رو، تحقق حقوق کودک فرایندی مبتنی بر یادگیری جمعی است که در آن حقوق کودک چارچوبی برای کنش اجتماعی و تحلیل انتقادی روابط قدرت محسوب می‌شود (رینارت و همکاران، ۲۰۱۰ الف).

۵. حقوق کودک به مثابه هدف یا به مثابه چارچوب مرجع

بر اساس آن چه پیش‌تر گفته شد و نیز مجموعه‌ی بحث‌های فعلی در زمینه‌ی حقوق کودک، می‌توان گفت حقوق کودک معمولاً به عنوان هدفی مطرح می‌شود که باید به آن دست پیدا کرد نه به عنوان چارچوب مرجعی که برای عمل در زمینه‌ی آموزش و تربیت استفاده می‌شود. این موضوع نشان می‌دهد که برداشت‌های گوناگون از حقوق کودک مبهم هستند و اجماعی اجتماعی درباره‌ی ماهیت حقوق کودک وجود ندارد. پیش‌فرض چنین تفکر اجماعی غالب در زمینه‌ی حقوق کودک این است که پیمان‌نامه، منبع اطلاعات و آگاهی برای سیاست‌گذاری و راه‌کارهای عملی در نظر گرفته می‌شود. پیمان‌نامه دیدگاهی را نسبت به واقعیت‌ها ایجاد می‌کند که می‌توان آن را «مسالهی اختلاف و فاصله» نامید (پوپاواک، ۲۰۰۱). تفکر اجماعی در زمینه‌ی حقوق کودک واقعیتی را نمایان می‌سازد که هنوز با پیمان‌نامه سازگاری ندارد. این واقعیت به عنوان واقعیتی آرمانی

^{۱۲}. Lifeworld

معرفی می‌شود که از پیمان‌نامه حاصل شده و به عنوان هدفی مطرح می‌شود که باید به آن دست یافت. مساله‌ی اختلاف و فاصله به گسست بین واقعیت عملی و آرمانی مربوط است، یعنی شکاف بین شرایط واقعی رشد کودکان و شرایطی که باید برای رشد کودکان ایجاد شود. بنابراین، اجرای پیمان‌نامه به گسترش حقوق کودک برای کاهش شکاف بین شرایط واقعی و آرمانی مربوط می‌شود. به بیان دیگر، اجرای پیمان‌نامه در این دیدگاه عبارت است از اقدام برای تحقق این اهداف و جامعه‌پذیری کودکان در راستای اهداف و استانداردهایی که در پیمان‌نامه لحاظ شده‌اند. به گفته روز و دویی (۲۰۰۸)، حقوق کودک در این برداشت نقطه پایانی بر گفت‌وگوها است.

روز و دویی در واکنش به این تفسیر، برداشتی را از حقوق کودک مطرح می‌کنند که نقطه‌ی شروعی برای گفت‌وگو محسوب می‌شود. حقوق کودک را نباید در همان ابتدا هنجاری جدید در پرورش کودکان تلقی کرد. بلکه، حقوق کودک را باید چارچوبی مرجع برای شکل‌دهی به تعامل هرروزه با کودکان دانست. در این دیدگاه، دفاع از حقوق کودک حرکتی است که از انگاره‌های پیش‌ساخته در زمینه‌ی آموزش و تربیت شروع می‌شود و به سمت شکلی از آموزش که بر پایه‌ی زیست‌جهانی کودکان مفهوم‌پردازی شده، حرکت می‌کند. راهکارهای مبتنی بر حقوق کودک باید با تجربه‌های کودکان ترکیب شوند تا نقطه‌ی شروعی ایجاد شود که مبنای قواعد حقوقی نیست بلکه پایه‌ی راهکارهای آموزشی است. موضوع اصلی در اینجا نقش جامعه در حمایت از کودکان با توجه به وابستگی متقابل و خلاقیت آنهاست، که ضمن آن نقش کودکان به مثابه افرادی دخیل در ساخت زیست‌جهان اطراف‌شان نیز به رسمیت شناخته شوند. این به معنی فاصله گرفتن از متن پیمان‌نامه و حرکت به سمت بستر و محیط زندگی کودکان است. حقوق کودک باید دقیقاً بر چنین بستری و نه در سطح قوانین کلی و انتزاعی بنا شده و فهمیده شود. در این دیدگاه، فرض بر این است که حقوق کودک در بستر مشخص تاریخی، فرهنگی و اجتماعی شکل می‌گیرند. به دلیل تنوع بسترهای اجتماعی، حقوق کودک نیز ممکن است ساختارهای متفاوتی داشته و گاه حتی در یک بستر مشخص، اشکال مختلفی از حقوق کودک وجود داشته باشند. اما این به معنی بی‌فایده بودن یا عدم نیاز به برداشت حقوقی و قانونی از حقوق کودک نیست. با این حال، این برداشت‌های حقوقی، اولین و اصلی‌ترین تفاسیر از پیمان‌نامه را تشکیل می‌دهند و این قواعد حقوقی نیز به نوبه‌ی خود به تفسیر نیاز دارند. آنچه در اینجا به عنوان دیدگاه انتقادی در بررسی حقوق کودک مطرح می‌شود و نویسندگان را در جایگاه مخالفان انتقادی قرار می‌دهد، دقیقاً به همین برداشت‌ها و تفاسیر مربوط می‌شود. «در اینجا ضمن پذیرش تکرر منافع و حقوق در جامعه‌ی معاصر و ارتباط آن با تنوع بسترهای اجتماعی-تاریخی، اقتصادی و

فرهنگی در محیط رشد کودکان، باید به این موضوع نیز توجه داشت که گاه بسته به همین بسترها، برداشت‌هایی متفاوت از کرامت انسانی شکل می‌گیرند. در اینجا به پیروی از موفه، این دیدگاه را «مفهوم‌پردازی ترکیبی»¹³ در زمینه‌ی حقوق کودک می‌نامیم. (رینارت و همکاران، ۲۰۱۰ ب: ۶۵). درک حقوق کودک از دیدگاه مبتنی بر بستر، نیازمند تغییر مسیری ریشه‌ای و اساسی در منطق غالب در زمینه‌ی حقوق کودک است. در این دیدگاه حقوق کودک هنجار یا استاندارد جدید در آموزش نیست که به پیاده‌سازی از بالا به پایین نیاز داشته باشد، بلکه از نوعی مفهوم‌پردازی ترکیبی برای حقوق کودک استفاده می‌شود که نیازمند ایجاد پیوند با تجربه‌های هرروزه‌ی کودکان در زیست‌جهانی آنها است. این رویکرد که می‌توان آن را رویکردی «از پایین به بالا» در بحث حقوق کودک دانست، (باکسی، ۱۹۹۷؛ آیف، ۲۰۱۰) برداشت و یادگیری از طریق تجربه را به همراه دارد و در همراهی با دیگرانی همچون والدین، معلمان و سایر افراد دخیل در امر آموزش به زیست‌جهانی کودک، صورت می‌گیرد. به همین دلیل، ایجاد پیوند بین حقوق کودک و حقوق بشر اهمیت پیدا می‌کند. به باور نویسندگان، فرایند یادگیری، فرایندی فردی و نیز جمعی است که هدفش درک جایگاه خود در جامعه و ارزیابی تجربه‌ی این جایگاه و نقش آن در احترام به کرامت انسانی است. حقوق کودک را باید چارچوب مرجعی برای بازتاب این تجربه دانست. بر این اساس، قوانینی مثل ممنوعیت تنبیه بدنی را نباید ابزاری برای تنظیم و کنترل رفتار والدین دانست. بنابراین، سوال این است که آیا چنین قوانینی این نوع رفتار را متوقف می‌سازند یا خیر. با این وجود، ممنوعیت تنبیه بدنی می‌تواند چارچوب مرجعی را برای اندیشیدن درباره‌ی رفتار والدین به وجود آورد و در صورت لزوم چارچوبی را برای تغییر این رفتار ضمن حفظ احترام ایجاد کند. در این رویکرد، حقوق کودک را باید چارچوب مرجعی برای بازاندیشی انتقادی درباره‌ی چگونگی رفتار با کودکان در جامعه دانست که می‌تواند برای رسیدن به شیوه‌های متفاوت در اندیشه و برخورد با کودکان در جامعه به کار گرفته شود.

۶. حرکت به سمت مطالعات انتقادی حقوق کودک

اگر حقوق کودک را چارچوب مرجعی برای راه‌کارهای آموزشی بدانیم که هدف آن بازاندیشی انتقادی درباره‌ی ارتباط کودکان با یکدیگر و با بزرگسالان و تجربه‌ی کرامت انسانی در زیست‌جهانی کودک است، به بینش عمیق‌تری در مورد فرایندها و منطق مؤثر در شکل‌گیری این راه‌کارها بر پایه‌ی چارچوب حقوق کودک نیاز خواهیم داشت. با این حال، رشته‌های علمی و دانشگاهی مرتبط با حقوق کودک در دنیای امروز برای افزایش دانش خود در این زمینه چندان از رویکرد «مخالفت انتقادی» بهره نمی‌گیرند. اگر چه آلانن (۲۰۱۱) می‌گوید

¹³. Mestiza conception

رویکرد انتقادی در علوم اجتماعی دهه‌ی ۷۰ بیشتر بر رهایی‌بخشی گروه‌های سرکوب‌شده در جامعه تأکید داشته و در دهه‌ی ۸۰ به سمت بازاندیشی در موضوعات مورد مطالعه سوق پیدا کرده است، به نظر می‌رسد این تحول (هنوز) در زمینه‌ی مطالعات حقوق کودک صورت نگرفته است. یکی از علل اصلی این وضعیت رویکرد نسبتاً جدید در زمینه‌ی حقوق کودک است که چارچوب حقوق کودک را به عنوان موضوع مطالعه و بررسی در نظر می‌گیرد. به نظر می‌رسد پیمان‌نامه انگیزه زیادی در زمینه‌ی مطالعات حقوق کودک ایجاد کرده است (ورهلن، ۱۹۹۸)، اما این حرکت نسبتاً نوپا است و در شروع دهه‌ی ۹۰ آغاز شده است. با این وجود، از آن زمان به این سو، پژوهش‌های چشم‌گیری در زمینه حقوق کودک صورت گرفته که موضوعات و مسائل گوناگونی را در بر می‌گیرند. با این حال، به گفته‌ی رینارت و همکاران (۲۰۰۹) در مرور پژوهش‌های پیشین در زمینه حقوق کودک، این مجموعه پژوهش‌ها به جای پرداختن به معنا و مفهوم حقوق کودک در شرایط خاص، بیشتر به چگونگی اجرای آن پرداخته‌اند. به بیان دیگر، نقطه‌ی شروع این پژوهش‌ها اساساً برداشتی «ذات‌گرایانه» از حقوق کودک است که اجماع بر سر مفهوم حقوق کودک را به عنوان پیش‌فرض در نظر گرفته و مدعی است هر چه حقوق کودک بیشتر شود وضعیت در عمل برای کودکان بهتر خواهد شد. در این برداشت، رابطه‌ی بین نظریه و عمل رابطه‌ای همگام است: پژوهش‌ها و نظریات ارائه‌شده در زمینه حقوق کودک باید ابزارهایی عملی را برای پیاده‌سازی هر چه بهتر پیمان‌نامه در پی داشته باشند.

همان گونه که در این مقاله گفته شد، برای پیاده‌سازی پیمان‌نامه به ابزارهای عملی بیشتری نیاز نداریم. آن چه بیشتر مورد نیاز است رسیدن به بینش عمیق درباره هنجارهای بنیادین، ارزش‌ها، و استدلال‌هایی است که امروزه شیوه‌های موجود در زمینه حقوق کودک را شکل می‌دهند و اینکه چه برداشتی از این ارزش‌ها، هنجارها، و منطق‌ها وجود دارد. این وضعیت اهمیت تحلیل انتقادی ساختار اجتماعی حقوق کودک را در انواع راه‌کارها و انواع برداشت‌ها از منطق زیربنایی حقوق کودک نشان می‌دهد. یکی از موضوعات اصلی در آشکارسازی و تحلیل هر چه بیشتر این فرایندها، هدفی بنیادین است که به دنبال ایجاد رویکردی «جدید» در «مطالعات انتقادی حقوق کودک» است. در چنین دیدگاهی، بررسی روابط تاریخی و چگونگی شکل‌گیری این روابط در طول زمان از ویژگی‌های مهم پژوهش‌ها خواهد بود: پژوهش‌گران باید در گفت‌وگو با دست‌اندرکاران، منطق بنیادین روش‌ها و سیاست‌های مرتبط با حقوق کودک را تفسیر کنند. دانش حاصل از این دست مطالعات، در رسیدن به بینش عمیق درباره‌ی روش‌های مذکور نقشی اساسی خواهد داشت و زمینه را برای گفت‌وگوی بیشتر درباره‌ی این موضوع با هدف تغییر روش‌ها در راستای افزایش احترام به کرامت انسانی کودکان مهیا خواهد کرد.

بنابراین، تنها راه برای ایجاد امکان بحث درباره‌ی این فرایندهای اساسی، آشکار ساختن و نمایاندن هر چه بیشتر آنها است. اگر این هنجارها، ارزش‌ها، و منطق‌ها بدیهی انگاشته شوند و اگر موفقیتی در حوزه‌ی پژوهشی و عملی در زمینه‌ی حقوق کودک برای تحلیل انتقادی پیش‌فرض‌ها حاصل نشود، این خطر وجود دارد که ارزش‌ها و هنجارهای مذکور به جای ایجاد یک چارچوب مرجع سیاسی و اجتماعی، به نوعی ایدئولوژی تبدیل شوند.

این مقاله ترجمه‌ای است از:

D. Reynaert et al. / *Between 'believers' and 'opponents': Critical discussions on children's rights.* International Journal of Children's Rights 20 (2012) 155–168. Martinus Nijhoff Publishers

References

- Ahlberg, J., Roman, C. & Duncan, S., 'Actualizing the "Democratic family"? Swedish policy rhetoric versus family practices', *Social Politics* 15(1) (2008): 79–100.
- Alanen, L., 'Critical childhood studies?' *Childhood-a Global Journal of Child Research* 18(2) (2011): 147–150.
- Baxi, U., 'Human rights education: The promise of the third millennium?' In *Human Rights Education for the Twenty-First Century*. eds. G. Andreopoulos & R.P. Claude (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1997).
- Buelens, J. & Mortier, F., 'Het competentieargument in het kinderrechtendebat'. In *Rechten van Kinderen. Een Tekstbundel van de Rijksuniversiteit Gent naar Aanleiding van de*

- UNO-Convention Voor de Rechten van Het Kind. eds. E. Verhellen, F. Spiesschaert & L. Cattrijsse (Antwerpen: Kluwer, 1989).
- Burman, E., 'Local, global or globalized? Child development and international child rights legislation', *Childhood-a Global Journal of Child Research* 3(1) (1996): 45-66.
- Cockburn, T., 'Children and the feminist ethic of care', *Childhood-a Global Journal of Child Research* 12(1) (2005): 71-89.
- Council of Europe, *Compilation of Texts Related to Child-friendly Justice* (Strasbourg, 2009). [Retrieved from the World wide web on 30 November 2011]
- Davis, M.F. & Powell, R., 'The international convention on the rights of the child: A catalyst for innovative childcare policies', *Human Rights Quarterly* 25(3) (2003): 689-719.
- Europe, C. of, *Compilation of Texts Related to Child-friendly Justice* (Strasbourg, 2009).
- Evans, T., 'International human rights law as power/knowledge', *Human Rights Quarterly* 27(3) (2005): 1046-1068.
- Freeman, M., 'The sociology of childhood and children's rights', *International Journal of Children's Rights* 6(4) (1998): 433-444.
- Freeman, M., 'Why it remains important to take children's rights seriously', *International Journal of Children's Rights* 15(1) (2007): 5-23.
- Gillies, V., 'Meeting parents' needs? Discourses of 'support' and 'inclusion' in family policy', *Critical Social Policy* 25(1) (2005): 70-90.
- Hammarberg, T., 'The UN convention on the rights of the child - and how to make it work', *Human Rights Quarterly* 12(1) (1990): 97-105.
- Hemrica, J. & Heyting, F., 'Tacit notions of childhood: An analysis of discourse about child participation in decision-making regarding arrangements in case of parental divorce', *Childhood-a Global Journal of Child Research* 11(4) (2004): 449-468.
- Holland, S. & Scourfield, J., 'Liberty and respect in child protection', *British Journal of Social Work* 34(1) (2004): 21-36.
- Hunt, A., 'Foucault expulsion of law - toward a retrieval', *Law and Social Inquiry-Journal of the American Bar Foundation* 17(1) (1992): 1-38.
- Huntington, C., 'Rights myopia in child welfare', *UCLA Law Review* 53(3) (2006): 637-699.
- Ife, J., *Human Rights from Below. Achieving Rights Through Community Development* (Cambridge: University Press, 2010).
- James, A., Jenks, C. & Prout, A., *Theorizing Childhood* (Cambridge: Polity Press, 2002).
- Jupp, M., 'The UN convention on the rights of the child - an opportunity for advocates', *Human Rights Quarterly* 12(1) (1990): 130-136.
- Kjorholt, A.T., 'Small is powerful - Discourses on 'children and participation' in Norway', *Childhood-a Global Journal of Child Research* 9(1) (2002): 63-82.
- Laroque, P., 'Human rights, social work and social policy', *International Social Work* 12(3) (1969): 3-13.
- Marshall, D., 'The language of children's rights, the formation of the welfare-state, and the democratic experience of poor families in Quebec, 1940-55 + Canadian history', *Canadian Historical Review* 78(3) (1997): 409-441.
- Masschelein, J. & Quaghebeur, K., 'Participation for better or for worse?' *Journal of Philosophy of Education* 39(1) (2005): 51-65.
- Matthews, H. & Limb, M., 'The right to say: The development of youth councils/forums within the UK', *Area* 30(1) (1998): 66-78.
- Melton, G.B., 'Building humane communities respectful of children: The significance of the convention on the rights of the child', *American Psychologist* 60(8) (2005): 918-926.
- Miljeteigolssen, P., 'Advocacy of children's rights - the convention as more than a legal document', *Human Rights Quarterly* 12(1) (1990): 148-155.
- Muncie, J., 'Governing young people: Coherence and contradiction in contemporary youth justice', *Critical Social Policy* 26(4) (2006): 770-793.
- Olk, T., *Children in the "Social Investment State"* (2006). Paper presented at the WELLCHI Network Conference, "Well-being of children and labour markets in Europe. Different kinds

- of risks resulting from various structures and changes in the labour markets", Centre for Globalisation and Governance, University of Hamburg, March 31 – April 1.
- Pupavac, V., 'Misanthropy without borders: The international children's rights regime', *Disasters* 25(2) (2001): 95–112.
- Quennerstedt, A., 'Children, but not really humans? Critical reflections on the hampering effect of the "3 p's"', *International Journal of Children's Rights* 18 (2010): 619–635.
- Reynaert, D., Bouverne-de Bie, M. & Vandeveld, S., 'A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations convention on the rights of the child', *Childhood-a Global Journal of Child Research* 16(4) (2009): 518–534.
- Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M. & Vandeveld, S., 'Children's rights education and social work: Contrasting models and understandings', *International Social Work* 53(4) (2010a): 443.
- Reynaert, D., Bouverne-de Bie, M. & Vandeveld, S., 'Children, rights and social work: Rethinking children's rights education', *Social Work & Society* 8(1) (2010b): 60–69.
- Roose, R. & De Bie, M., 'Do children have rights or do their rights have to be realised? The United Nations convention on the rights of the child as a frame of reference for pedagogical action', *Journal of Philosophy of Education* 41(3) (2007): 431–443.
- Roose, R. & De Bie, M., 'Children's rights: A challenge for social work', *International Social Work* 51(1) (2008): 37–46.
- Saunders, B.J., 'Corporal punishment of children: A human rights violation', *International Journal of Children's Rights* 18(4) (2010): 661–664.
- Simon, F. & Van Damme, D., 'De pedagogisering van de kinderlijke leefwereld. De 'Ligue de l'enseignement' en de oorsprong van enkele para-scolaire initiatieven'. In *Rechten van Kinderen. Een Tekstbundel van de Rijksuniversiteit Gent naar Aanleiding van de UNO-Convention voor de Rechten van het Kind*. eds. E. Verhellen, F. Spiesschaert & L. Cattrijsse (Antwerpen: Kluwer, 1989) 33–84.
- Smith, A.B., 'Children and young people's participation rights in education', *International Journal of Children's Rights* 15(1) (2007): 147–164.
- Stammers, N., *Human Rights and Social Movements* (London: Pluto Press, 2009).
- Such, E. & Walker, R., 'Young citizens or policy objects? Children in the 'rights and responsibilities' debate', *Journal of Social Policy* 34 (2005): 39–57.
- Tarulli, D. & Skott-Myhre, H., 'The immanent rights of the multitude: An ontological framework for conceptualizing the issue of child and youth rights', *International Journal of Children's Rights* 14(2) (2006): 187–201.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M., 'Children's agency and educational norms - A tensed negotiation', *Childhood-a Global Journal of Child Research* 13(1) (2006): 127–143.
- Verhellen, E., *Convention on the Rights of the Child. Background, Motivation, Strategies, Main Themes* (third ed.). (Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers, 2000).
- Verhellen, E., 'Children's rights: Education and academic responsibilities'. In *Challenging Mentalities: Implementing the United Nations Convention on the Rights of the Child/Défier les Mentalités. La mise en oeuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*. ed. P.D. Jaffé (Ghent Papers on Children's Rights No. 4. Ghent: Children's Rights Centre, University of Ghent, 1998).
- Wilcox, B.L. & Naimark, H., 'The rights of the child - progress toward human-dignity', *American Psychologist* 46(1) (1991): 49–49.
- Woll, L., 'Reporting to the UN Committee on the rights of the child: A catalyst for domestic debate and policy change?' *International Journal of Children's Rights* 8(1) (2000): 71–81.
- Zinnecker, J., 'Childhood and adolescence as pedagogic moratoria', *Zeitschrift Fur Padagogik* (2000): 36–68.