

Research Paper

# The Dialectic of Subject and Space: Women in Formal and Informal Spaces (A Case Study on Women in Kamyaran City)

Sara Asani<sup>1</sup>, Jamal Mohammadi<sup>\*2</sup>

<sup>1</sup> Student of M.A. in sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, sanandaj, Iran, [s.asani1995zh@gmail.com](mailto:s.asani1995zh@gmail.com)

<sup>2</sup> Associate professor of sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran, [m.jamal8@gmail.com](mailto:m.jamal8@gmail.com)



10.22080/SSI.2021.22438.1932

**Received:**

October 5, 2021

**Accepted:**

December 7, 2021

**Available online:**

February 17, 2022

**Keywords:**

subject, space, public transcript, hidden transcript

## Abstract

**Objectives:** This research, relying on the theoretical theme of the spatiality of social relations, attempts to have a qualitative analysis of the subjective construction of female teachers in formal and informal spaces in Kamyaran City. The theoretical approach is taken from a critical tradition which focuses on the centrality of the society and analyzes subjectivity in the context of space. **Methods:** For data collection, direct observation and in-depth interview were used. For data analysis, the method of thematic analysis was used. **Results:** The findings have been categorized under 4 main themes and 20 sub-themes. It was concluded that female teachers adopt themselves to the formal space of schools through a kind of public transcript. However, they secretly resist school's disciplinary mechanisms by means of a hidden transcript. On the contrary, in informal spaces, female teachers use public transcript not as a means to adopt themselves to the disciplinary mechanisms but as a way of expressing their own femininity. They actually try to represent their feminine self through participating in intimate gatherings, communicating with the opposite sex and enjoying leisure time. **Conclusion:** In other words, in informal spaces, women's attempt to construct a hidden transcript for self-defense decreases, and their attempt to empower their feminine agency increases, something which is usually realized through activities such as face de-masking, bodily representation and seizing existent spaces.

**\*Corresponding Author:** Jamal Mohammadi

**Address:** Associate professor of sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran **Email:** [m.jamal8@gmail.com](mailto:m.jamal8@gmail.com)

## Extended Abstract

### 1 Introduction

This research, relying on the theoretical theme of the spatiality of social relations, attempts to have a qualitative analysis of the subjective construction of female teachers in formal and informal spaces in Kamyaran City. The theoretical approach is taken from a critical tradition which focuses on the centrality of the society and analyzes subjectivity in the context of space. The main argument of this article is that young women in Iran are active/resistant agents who use these signifying systems to resist the cultural codes and rules produced by formal dominant culture. Departing from the grand narratives of this dominant culture, they are about to make their own personal choices of their identities.

### 2 Methods

For data collection, direct observation and in-depth interview were used, and for data analysis the method of thematic analysis was used. In doing inductive thematic analysis, first the data were read carefully to identify the meaningful units of text relevant to the research topic. Second, the units dealing with the same issue were grouped together in analytic categories and given provisional definitions. We included the same unit of text in more than one category. In the third step, we reviewed the data to make sure that the name and definitions were identified. During the fourth phase, the themes were developed into a thematic map to clarify the direction of analysis by understanding the patterns in and relationships between the data. The last two phases involved analyzing and refining the themes extracted from data reflecting the

participants' experiences and perceptions. The findings are categorized in the form of 4 main themes and 20 sub-themes.

### 3 Results

The dialectic of female teachers' subjectivity and formal/ informal spaces shows that they adopt themselves to the disciplinary mechanisms of formal spaces using a kind of public transcript. However, at the same time they invisibly construct a form of hidden transcript to resist these mechanisms. The main function of this hidden transcript to conform to the existent constraints which are usually in schools. This adaptation is achieved through doing activities such as inattention, hypocrisy, lying, flattery and body management. The main function of public transcript in informal spaces is, however, to actualize female self and agency. Relying on hidden transcripts in formal spaces is a kind of invisible resistance to hide oneself and escape from the disciplinary system. This is while the use of public transcripts in informal spaces is truly a form of active agency to represent femineity and to appropriate spaces. Therefore, it can be stated that women seek self-realization in informal public spaces and believe that state-enforced disciplines in formal institution are so rigid that prevent them from realizing their desired and ideal self.

### 4 Conclusion

The findings have totally shown that female teachers adopt themselves to the formal space of schools through a kind of public transcript. However, they secretly resist the disciplinary mechanisms by means of a hidden transcript. On the contrary, in informal spaces, female teachers use public transcript not as a means to adopt themselves to the

disciplinary mechanisms but as a way of expressing their own femineity. Here, they attempt to represent their feminine self through participating in intimate gatherings, communicating with the opposite sex and enjoying leisure time. In other words, in informal spaces, women's attempt to construct a hidden transcript for self-defending decreases, and their attempt to empower their own feminine agency increases, something which is usually realized through activities such as face de-masking, bodily representation and seizing existent spaces. The main concluding theoretical contribution is that hegemony always and, in any form, produce resistance which in turn creates new spaces for subalterns to act on behalf of their own interests. This opening of spaces helps the excluded people to reappropriate their desired positions and conditions. Hence, where there is hegemony, there is resistance. These two are intermitted and inseparable. Women's resistances to traditional and patriarchal hegemony is perceivable in this perspective.

#### **5- Funding:**

There is no funding support.

#### **Authors' contribution:**

Sara Asani is a post-graduate of sociology at University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. This article is an excerpt from her M.A dissertation (under the supervision of Jamal Mohammadi) about female teachers' participation in formal and informal spaces.

Jamal Mohammadi is the corresponding author of the article.

#### **Conflict of interest:**

Authors declared no conflict of interest.

#### **Acknowledgements:**

The authors would like to thank the teachers who participated in the project.

# دیالکتیک سوژه و فضا: زنان در فضاهای رسمی و غیر رسمی (مورد مطالعه: زنان شهر کامیاران)

سارا آسانی<sup>۱</sup>، جمال محمدی<sup>۲\*</sup>

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران، [s.asani1995zh@gmail.com](mailto:s.asani1995zh@gmail.com)  
<sup>۲</sup> دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران، [m.jamal8@gmail.com](mailto:m.jamal8@gmail.com)

 10.22080/SSI.2021.22438.1932

## چکیده

اهداف: پژوهش حاضر ضمن اتکا بر مضمون نظری فضامندی روابط اجتماعی، درصدد ارائه‌ی تحلیلی کیفی از شیوه‌های برساخت سوژگی‌یافته‌ی زنان در فضاهای رسمی و غیررسمی است. رویکرد نظری برگرفته از سنتی انتقادی (از آرای فمینیست‌ها تا نظریات فوکو و هانری لوفور) است که ضمن داشتن التفاتی دایمی به محوریت امر اجتماعی، برساخت سوژگی‌یافته را در متن فضا تحلیل می‌کند. روش مطالعه: میدان مطالعه زنان شهر کامیاران و به طور مشخص زنان معلم است که به‌طور روزمره هر دو نوع فضا را تجربه می‌کنند. سوای مشاهده مستقیم میدان مطالعه توسط پژوهشگر و اشتراک در تجارب زیسته با سوژه‌های مورد مطالعه، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق فردی گردآوری شده‌اند و با استفاده از شیوه تحلیل مضمونی تفسیر گشته‌اند. یافته‌ها: یافته‌ها در قالب ۲۰ مقوله فرعی و ۴ مقوله اصلی صورتبندی شده‌اند و نتایج نشان می‌دهد که زنان معلم در فضای رسمی مدرسه به‌میانجی نوعی «نمایش عمومی» با سازوکارهای انضباطی مدرسه کنار می‌آیند، اما در زیر پوست این نمایش عمومی نوعی «روایت نهانی» برای مقاومت در برابر این نظام انضباطی برمی‌سازند. درست‌تر آنست که همین زنان در فضاهای غیررسمی از «نمایش عمومی» نه به‌عنوان دستمایه‌ای برای کنار آمدن با نظام انضباطی بلکه به‌مثابه محملی برای ابراز وجود و نمایش خویش‌تین زنانه استفاده می‌کنند و با ورود به معاشرت‌های دوستانه و برقراری تعامل با دیگری و گذران اوقات فراغت درصدد تحقق نفس زنانه برمی‌آیند. نتیجه‌گیری: به‌بیان دیگر، در این فضاها تلاش زنان برای برساخت روایتی نهانی جهت محافظت از خویش کم‌رنگ‌تر و ناضروری‌تر می‌شود و جای خود را به تلاش جهت تقویت عاملیت زنانه می‌دهد که معمولاً به‌واسطه کنش‌هایی مثل نقاب‌زدایی از چهره، بدن‌نمایی و تصرف فضا انجام می‌گیرد. کنش زنانه در فضاهای رسمی معطوف به نوعی مقاومت ظریف و نامرئی برای پنهان کردن خویش و گریختن از چنگال نظام انضباطی است، اما در فضاهای غیررسمی در جهت نوعی کنش‌گری فعالانه برای بازنمایی زنانگی و تصرف فضاها پیش می‌رود.

تاریخ دریافت:

۱۳ مهر ۱۴۰۰

تاریخ پذیرش:

۸ آذر ۱۴۰۰

تاریخ انتشار:

۲۸ بهمن ۱۴۰۰

کلیدواژه‌ها:

معلمان، فضا، نمایش عمومی، روایت نهانی، نظام آموزشی.

\* نویسنده مسئول: جمال محمدی

آدرس: دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران  
ایمیل: [m.jamal8@gmail.com](mailto:m.jamal8@gmail.com)

## ۱ مقدمه و بیان مسأله

زنان در مقام کنشگران اجتماعی مواجهه‌ای پیچیده و چندلایه با فضاها دارند، زیرا به دلیل جنسیت‌زدگی فضاها، آن‌ها برای ابراز وجود و اثبات هستی خویش گاه ناگزیر تن به قواعد مردانه می‌دهند و گاه نیز در برابر این قواعد مقاومت می‌کنند. در این میان، آن دسته از زنان که به‌طور روزمره زیست در فضاهای رسمی و غیررسمی را تجربه می‌کنند، با وضعیتی پیچیده‌تر و متناقض‌تر روبرو هستند. زنان معلم به این قشر تعلق دارند. از آن‌جاکه فضای آموزش و پرورش در ایران، متأثر از گفتمان رسمی، هنجارها و ایستارهای مردانه را سیطره بخشیده است، آن‌ها لاجرم در این فضای رسمی (هم به سبب جنیست و هم به دلیل محدودیت‌های ناشی از قواعد سازمانی) گستره کنشگری و توان مقاومت کمتری دارند و ناگزیر برای تحقق زنانگی خویش به فضاهای غیررسمی متوسل می‌شوند. این تفاوت منش و کردار تا آنجایی است که به سختی می‌توان تشابه چندانی بین فیگور اجتماعی یک معلم زن در فضای مدرسه و فیگور اجتماعی او هنگام خرید و معاشرت و مهمانی و عروسی پیدا کرد. این دو نوع هستی اجتماعی متفاوت را نمی‌توان صرفاً با مفاهیم جامعه‌شناسی کلاسیک (مثل تضاد نقش و چندگانگی شخصیت) تحلیل کرد، چراکه امروزه نه درک کلاسیک از هویت قابل دفاع است و نه دوگرایی‌های مسلط بر تفکر اجتماعی مدرن توان تحلیل این به هم بافتگی پیچیده سوژه و فضا را دارد. ناگزیر باید صور مختلف تئوریزه شدن دیالکتیک سوژه و فضا را مبنای کار قرار داد. سبب این ضرورت نیز آن است که در جهان کنونی، هویت‌های فرهنگی لاجرم سرشتی پیچیده و متناقض دارند و فضاهای متفاوت نقشی مهم در برساخت این هویت‌های متناقض ایفا می‌کنند.

زنان معلم، به مانند هر کنشگر اجتماعی دیگری، لاجرم با اشیا و محیط اطراف رابطه برقرار می‌کنند و

هستی اجتماعی خویش را به واسطه‌ی همین ارتباط مدیریت می‌کنند. این ارتباط در جامعه ما، به واسطه‌ی دو نوع فضای رسمی و غیررسمی انجام می‌گیرد. تجربه ارتباطی زنان معلم از یک سو در بردارنده بخشی از تعامل‌ها و مناسبات روزمره آن‌ها است که در فضاهای رسمی (محیط مدرسه و سازمان آموزش و پرورش) محقق می‌شود و نیز مشتمل بر بخشی دیگر که در فضاهای غیررسمی (خانه، خیابان، بازار، معاشرت‌های دوستانه و غیره) اتفاق می‌افتد. پرسش این است که تفاوت این دو نوع فضا و تفاوت نحوه مواجهه سوژه با این دو نوع فضا چگونه به مفصل‌بندی عناصر سوژکتیویته‌ی کنشگران شکل می‌دهد. مراد از «فضا» در اینجا در واقع نوعی رابطه اجتماعی است که ساختارهای اجتماعی و کنش‌های اجتماعی را تولید و بازتولید می‌کند. به بیان دیگر، فضا ساختی اجتماعی است که به کنش‌های اجتماعی فرد شکل می‌دهد (کوین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳: ۷۲۶). فضاهای رسمی از طریق تکنیک‌های دسته‌بندی، مکانیسم‌های بهنجارسازی، قواعد انضباطی و نظام‌های بایگانی مناسبات اجتماعی خاصی را بر افراد دیکته می‌کنند، در حالی که فضاهای غیررسمی این کار را به واسطه‌ی «عرف عام»، مناسک جمعی، وفاق همگانی و رسوم نامرئی انجام می‌دهند. در هر دو فضا، سوژه‌ها در مواجهه‌ای دوسوگرایانه (اطاعت و مقاومت) با سیستم انضباطی مسلط، با درونی‌سازی هنجارها و قواعد، در واقع در مسیر مفصل‌بندی عناصر شکل‌دهنده سوژکتیویته‌ی خود گام برمی‌دارند؛ بنابراین، پژوهش حاضر می‌کوشد شیوه‌های برساخت سوژکتیویته‌ی زنان معلم در شهر کامیاران در فضاهای رسمی و غیررسمی را تحلیل کند. کامیاران از جمله شهرهایی است که به لحاظ تاریخی صبغه چندانی ندارد و اغلب افراد ساکن آن متعلق به جوامع روستایی اطراف شهر کامیاران هستند که از دهه ۴۰ تا ۷۰ در این شهر ساکن شده‌اند. شهر کامیاران از حیث جمعیتی پذیرای فرهنگ‌های

<sup>1</sup> Kevin



خانه فرصت‌های متفاوتی را برای رؤیت‌پذیری زنانگی/ مردانگی در اختیار زن و مرد قرار می‌دهد که خود تأثیری تعیین‌کننده بر بازنمایی هویت جنسیتی دارد. هدف این پژوهش کشف مکانیزم‌های بازتولید دوگانهٔ زنانه/ مردانه و چگونگی طرد زنان و تفکیک جنسیتی فضا در سبک معماری با استفاده از روش تحلیل گفتمان است. همچنین، اسپین<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «فضاهای جنسیتی و قلمرو عمومی» به این نتیجه می‌رسد که فضاهای جنسیتی شهری اهمیت بسیاری برای قلمرو عمومی دارند، چرا که به زنان هویتی خارج از خانه و خانواده داده‌اند و برای آنان فضای امنی فراهم کرده‌اند. جدا کردن اجباری فضاهای عمومی گرایشی باطنی به خارج کردن زنان از قلمروی عمومی دارد، درحالی‌که تفکیک اختیاری فضا ب می‌تواند منجر به دسترسی برابرتر زنان به فضاهای شهری شود.

حضور بدن‌مند زنان در فضاهای همگانی غیررسمی را محققان دیگر نیز، از دیدگاه‌های دیگری، به بحث گذاشته‌اند و بر سویه‌های رهایی‌بخش آن تأکید نموده‌اند. به‌طور مثال، آلمیلا<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در مقاله‌ای با عنوان «مُد، ضدْمُد، غیرْمُد و سرمایه نمادین: کاربردهای لباس در میان اقلیت‌های مسلمان در فنلاند» استدلال می‌کند که زنان مسلمان در فضاهای همگانی شهری در فنلاند از شیوه‌های پوشش خود برای خلق و نمایش شکل خاصی از سرمایه فرهنگی استفاده می‌کنند. او نتیجه می‌گیرد که سبک‌های گوناگون ظاهراآرایی و بدن‌نمایی در واقع استراتژی‌هایی برای کسب منزلت و تصرف فضاها هستند. «زنان با به‌کارگیری اسلوب‌های متفاوت ابراز هویت، خواه مُدگرایی و پیروی از سبک خواه زهدگرایی و وقار و معنویت‌گرایی، می‌کوشند به جایگاهی که از نظر خودشان مطلوب است برسند و در برابر آنچه که به نظرشان تحمیلی و نامطلوب است مقاومت کنند» (آلمیلا، ۲۰۱۶: ۱). شبیه همین نتایج را لوسین

مختلفی است که به لحاظ زبانی شامل جمعیت اورام، سوران و کلهر و به لحاظ دینی شامل مذهب تسنن و تشیع است. این مسئله بر تنوع فرهنگی شهر کامیاران افزوده است و فضای اجتماعی این شهر را به گونه‌ای خاص بدل کرده است که علاوه بر فضاهای غیررسمی، فضای رسمی و مناسبات موجود در آن را تحت تأثیر قرار داده است. پرسش اصلی در پژوهش حاضر این است که سوژکتیویته‌ی زنان در این مناسبات فضایی متفاوت چگونه بر ساخته می‌شود؟

## ۲ پیشینه پژوهش

### ۲/۱ پژوهش‌های تجربی

در خصوص تعامل سوژه و فضا پژوهش‌هایی چند در داخل انجام شده‌است که سه مورد آن‌ها رویکردی نزدیک به پژوهش حاضر دارند. یزدانیان (۱۳۹۵) در «مسئله حضور در فضا: آگاهی و عاملیت فضایی، با تأکید بر فضای عمومی شهری» سعی در بررسی این مسئله دارد که چگونه فضا زمینه کنشگری فردی و گروهی، مقاومت، شکل‌گیری قدرت و شکل‌گیری آگاهی فضایی را فراهم می‌آورد یا محدود می‌کند. کوشش او این است که با اتکا به منطقی حضور گروه‌های مختلف، مفهوم عاملیت را در بر اساس آرای فوکو صورت‌بندی کند و مقولهٔ حضور فضایی را مورد تحلیل قرار دهد. در پژوهشی دیگر با عنوان «معنای نمادین فضاها و پیام‌های جنسیتی: طرد اجتماعی زنان»، بهرامی‌برومند و اسفندیاری (۱۳۹۷) به این نتیجه می‌رسند که شیوه‌های متفاوت ناحیه‌بندی فضای خانه در ادوار مختلف تاریخ حکایت از آن دارد که بسترهای اجتماعی و فرهنگی نیز در ساخت معنایی و کارکردی سکونتگاه تأثیر داشته‌اند و خانه نقشی فرهنگی در تعیین شیوه‌های بهنجار زیست ساکنان خود داشته است. در واقع، چگونگی برساخت اجتماعی فضای

<sup>2</sup> Almila Anna-Mary

<sup>1</sup> Spain

## ۲٫۲ ملاحظات نظری

تحقیق حاضر به لحاظ نظری بر منظومه‌ای مفهومی تکیه دارد که مضامین محوری آن حول رابطه سوژه زنانه و فضا چیدمان یافته است. در این منظومه از مفاهیم متفکرانی مثل فوکو، لوفور، هاروی و فمینیست‌ها استفاده می‌شود. به بیان دیگر، این تحقیق به لحاظ نظری به دوران مابعد چرخش فضایی<sup>۳</sup> تعلق دارد. بعد از چرخش فضایی، فضا به مثابه ظرفی خنثی و بی‌تأثیر که فقط در بردارنده اشخاص و رخدادهاست، در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه به منزله علتی مؤثر در ساخت و بازساخت روابط و مناسبات اجتماعی مطرح می‌گردد. زین پس دیگر فضا عنصری ثابت، غیرفعال و مرده که تحولات تاریخ آن را پیش می‌راند تلقی نمی‌شود (بارکر، ۱۳۸۷: ۶۲۵). در این تلقی نوین، فضا واجد مؤلفه‌های زیر است: برساخته‌ای اجتماعی است؛ فضای اجتماعی امری ایستا نیست بلکه منبعث از روابط اجتماعی متغیر است؛ فضا متضمن مسائل مرتبط با قدرت و نمادگرایی است؛ و فضای اجتماعی دربرگیرنده تکرر هم‌زمانی از فضاهای مختلف است که همدیگر را قطع می‌کنند، روابط درونی دارند، هم‌راستا هستند و یا در رابطه‌های متضاد و متناقض قرار می‌گیرند (مسی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴: بارکر، ۱۳۸۷: ۶۳۰). بر این اساس فضا را نمی‌توان به مفهومی پیشینی تقلیل داد، بلکه باید گفت تولیدی اجتماعی است. مسئله این است که چه فضاهایی، توسط چه اشخاصی، برای چه کسانی، کجا، کی، چرا و چگونه تولید می‌شوند. این امر که به چه شکلی فضایی سازمان‌دهی، مدیریت و بازنمایانده می‌شود برای فهم این‌که به چه شکلی آن فضا امکان دارد استفاده شود مهم است. به عبارت دیگر شناخت فضا جهت فهم جهان اجتماعی و فهم خود افراد ضروری است.

از دید لوفور، فضا لوحی سفید نیست بلکه توسط جامعه تولید می‌گردد، بنابراین فضای اجتماعی خود نوعی تولید اجتماعی است. هر

ایندلشتاین<sup>۱</sup> و لوییس رایان<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) در مقاله «پوشاندن بدن‌های مذهبی در فضاهای همگانی» کشف و تشریح کرده‌اند. آن‌ها در تحلیل رشد و گسترش پوشش مذهبی و بدن‌های پوشیده در فضاهای همگانی شهرهای اروپایی (پاریس و لندن) به این نتیجه رسیده‌اند که نمایش بدن‌های مذهبی در این دو شهر متفاوت واجد مؤلفه‌هایی مشترک است. عمده‌ترین مؤلفه این بدن‌نمایی مقاومت در برابر داغ‌ننگی است که فرهنگ مسلط سکولار به این زنان می‌زند: «این زنان با انتخاب عامدانه این نوع پوشش در واقع دارند به شیوه‌ای گافمنی آن تصویری را که مطلوب می‌دانند از خود ارائه می‌دهند تا تصاویر مطلوب مدنظر فرهنگ مسلط را نفی کنند» (ایندلشتاین و رایان، ۲۰۱۳: ۱).

تفاوت فضاهای رسمی و غیررسمی در ایران از جنس تفاوت این دو نوع فضا در جوامع غربی نیست. در ایران فضاهای رسمی نه فقط بر اساس یک‌سری قواعد و الزامات ساختاری درصدد شکل‌دهی و جهت‌دهی به کنش‌ها و گفتارها و هویت‌های افراد هستند، بلکه در عین حال در مقام دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت رسالت فرهنگ‌پذیر کردن افراد و تولید سوژه‌ها را برای خود قائل‌اند؛ بنابراین، میزان فاصله‌ای که با فضاهای غیررسمی دارند بسیار بیشتر از میزان فاصله این دو نوع فضا در جوامع غربی است. از این حیث، سوژه زنانه به هنگام حضور در این دو فضا در واقع با دو نوع جهان روبرو است و غالب اوقات دچار دوگانگی هویتی می‌شود. فهم عمیق سوپژکتیویته‌ی زنانه مستلزم فهم این دوگانگی است و این جز به واسطه‌ی تأملی انتقادی و مقایسه‌ای در شیوه‌های حضور بدن‌مند سوژه‌ها در هر دو فضا امکان‌پذیر نیست.

<sup>3</sup> spatial turn

<sup>4</sup> Massey

<sup>1</sup> Lucine Endelstein

<sup>2</sup> Louise Ryan

سازمان و ساختار روابط ضروری جامعه مدرن سرمایه‌داری است. همچنین پاسخی است برای این مسئله که چگونه امر شهری به گره‌گاه فضایی روابط، فرآیند و ساختار اجتماعی ضروری برای سرمایه‌داری تبدیل شده‌است. از نظر فوکو نیز گفتمان‌های فضایی شکل‌دهنده بازنمایی‌های فضا هستند. این گفتمان‌ها به فهم خاستگاه‌های تاریخی و توسعه جامعه مدرن عمدتاً شهری مربوط‌اند، جامعه‌ای که در آن، فضاهای انضباطی از طریق کاربست دانش/ قدرت برای پرورش، القا و ترویج ارزش‌های بورژوازی متمدنانه آفریده می‌شوند. این گفتمان‌ها یکی از اجزای مهم تحلیل فوکو از شکل‌های اجتماعی- فضایی مدرن و روابط اجتماعی قدرت به شمار می‌روند. تأکید فوکو بر نقش پزشکان به‌عنوان نخستین متخصصان فضا را می‌توان برای بررسی قدرت گفتمان‌های انضباطی در تولید بازنمایی و استفاده از فضا در شکل‌گیری جامعه شهری برنامه‌ریزی شده، تحلیل کرد (ژلنیئیس، ۱۳۹۵: ۴۵). از این دید، کیفیت‌های مختلف فضا بر چگونگی و فرم کنش و عاملیت افراد در فضا تأثیر می‌گذارد. گفتمان‌ها، فضاها و جوامع را شکل می‌دهند، سوژه‌های حاضر در فضا تحت تأثیر و تأثر کنش‌های این فضای گفتمانی و مادی قرار می‌گیرند؛ لذا ذهنیت فضاوند و پیکربندی‌های فضایی شکل می‌گیرد و سازمان‌دهی فضایی هم‌زمان روابط دانش/ قدرت را شکل می‌دهند. فوکو قدرت را همچون مجموعه‌ای ناهمگن از استراتژی‌ها و تکنیک‌ها می‌داند که در سرتاسر جامعه پراکنده/ منتشر شده‌است، خوشه‌ی نامحدود روابطی که در اعمال قدرت وجود دارند. فوکو بر چگونگی هجوم خرد- قدرت‌ها به درون زندگی و روابط روزمره و این‌که این خرد- قدرت‌ها چگونه شرایط و وسایل مورد نیاز قدرت را برای دولت فراهم می‌کنند تأکید می‌کند.

جامعه‌ای فضای خاص خود را تولید می‌کند. فضا انتزاعی از قبل تعیین‌شده نیست، لذا به‌مانند همه محصولات اجتماعی دیگر، به‌واسطه روابط نابرابر قدرت در جامعه ساخت می‌یابد. این فضای تولیدی ابزار اندیشه و کنش است و همچنین علاوه بر ابزار تولید بودن، خود نوعی ابزار کنترل، قدرت و سلطه هم محسوب می‌گردد (لوفور، ۱۳۹۱: ۲۶-۳۱). بدین ترتیب، فضا مقوله‌ای به‌شدت سیاسی است. این مقوله سیاسی واقعیتی اجتماعی است که در درون مناسبات و اشکال خاصی از قدرت شکل می‌گیرد و شامل امکان‌ها و پتانسیل‌هایی برای کنش متقابل اجتماعی هست. پس مسئله اصلی همانا تولید یک فضای اجتماعی توسط قدرت سیاسی است. درعین‌حال، لوفور امکان به چالش کشیدن یا بازگون کردن ساختار فضایی حاکم توسط کاربران فضا را ممکن می‌داند، چرا که از نظر وی فضا امری نیست که افراد آن را صرفاً کشف و اشتغال کنند، بلکه به‌عنوان امری تاریخی همواره در معرض تغییر و تحول قرار دارد (زیلینیچ، ۲۰۰۷: ۶۹-۷۰).

هاروی نیز فضا و زمان را به‌عنوان مقولات اساسی هستی‌شناسی بشری در نظر می‌گیرد. از دید او، جوامع مختلف استنباط‌های مختلفی از معنی زمان و مکان دارند. هر شکل‌بندی اجتماعی، معانی عینی خود را از زمان و مکان می‌سازد، به‌نحوی که پاسخگوی نیازهای آن جامعه در جهت بازتولید مادی اجتماعی باشد و کنش‌های مادی آن را سازمان‌دهی نماید (هاروی، ۱۳۹۳: ۲۷۶-۲۷۷). ساختار ویژه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی جامعه در یک دوره معین، برآیند نیروهای به‌ظاهر جهان‌شمول نیستند بلکه برآیند فرآیندهای تاریخی خاص و مشروط هستند (اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰: ۲). بخش اعظم کار هاروی مبین و مکمل نظریه لوفور درباره تولید فضا است، به‌ویژه عنصر اصلی تولید فضا یعنی کنش فضایی<sup>۳</sup>. به‌زعم هاروی، تولید فرم‌های خاص فضایی و آرایش فضایی سرمایه‌داری شهری-صنعتی مبنای درک

<sup>3</sup> spatial action

<sup>1</sup> Zieleniec

<sup>2</sup> Smith



### ۳ روش پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب اتنوگرافی انتقادی انجام می‌شود. اتنوگرافی انتقادی با این مسئولیت اخلاقی آغاز می‌شود که به تحلیل فرایندهای بی‌عدالتی در محدوده خاص زندگی افراد می‌پردازد (مدیسون، ۱۳۹۷: ۷). به بیان دیگر، محور توجه این رویکرد فرایندهای بنیادینی است که در شکل‌دهی روابط قدرت در سازمان‌ها/ فضاها نقش دارند. این روش غالباً با هدف بررسی راه‌های مداخله در یک وضعیت اجتماعی، به نفع اقشار فرودست اجتماعی وارد میدان مطالعه می‌شود و ضمن حفظ اصول علمی، خود را ملزم به دفاع از ابژه مطالعاتی خود می‌داند. در اینجا تجربه زیسته سوژه‌ها صرفاً به‌مثابه میانجی‌ای برای فهم و نقد مناسبات سلطه مطالعه می‌شود. از آنجا که پژوهش حاضر، تجارب روزمره

کنشگران در فضاهای متفاوت، تعامل‌های آن‌ها و ژست‌ها و اداهای و واکنش‌هایشان به فضاها را مطالعه می‌کند، لذا این رویکرد تناسب دارد.

میدان مطالعه پژوهش مشتمل بر کلیه زنان معلم شهر کامیاران در سال ۱۳۹۹ است که به شیوه نمونه‌گیری غیر احتمالی در دسترس انتخاب شده‌اند. در این شیوه نمونه‌گیری که مشخصه اصلی آن «گزینش مبتنی بر معیار» است، محقق بر مبنای مرتبط بودن موردها با تحقیق و نمایا بودنشان دست به انتخاب آن‌ها می‌زند (فلیک، ۱۳۸۸: ۱۴۱). بدین ترتیب، زنان معلم با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند در فضاهای رسمی و فضاهای غیررسمی مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند و مصاحبه‌ها تا سطح اشباع نظری ادامه پیدا کرده است.



جدول ۱ ویژگی‌های زمینه‌ای مصاحبه‌شوندگان

ردیف	مصاحبه‌شوندگان	سن	تعداد سال‌های تدریس	وضعیت تأهل	تحصیلات
۱	A	۵۰	۲۵ سال	متأهل	فوق‌دیپلم
۲	B	۴۲	۱۹ سال	متأهل	لیسانس
۳	C	۲۶	۴ سال	مجرد	لیسانس
۴	D	۴۳	۱۹ سال	متأهل	لیسانس
۵	E	۴۵	۲۱ سال	متأهل	لیسانس
۶	F	۲۸	۴ سال	مجرد	لیسانس
۷	G	۲۶	۴ سال	مجرد	لیسانس
۸	H	۴۲	۲۱ سال	متأهل	لیسانس
۹	I	۳۷	۱۵ سال	مجرد	لیسانس
۱۰	J	۳۶	۲۰ سال	متأهل	فوق‌لیسانس
۱۱	K	۳۳	۱۵ سال	متأهل	لیسانس
۱۲	L	۴۱	۲۱ سال	متأهل	فوق‌دیپلم
۱۳	M	۴۵	۲۰ سال	متأهل	لیسانس
۱۴	N	۲۴	۲ سال	مجرد	لیسانس
۱۵	O	۴۴	۲۲ سال	متأهل	لیسانس
۱۶	P	۴۲	۲۵ سال	متأهل	فوق‌دیپلم
۱۷	Q	۲۷	۴ سال	متأهل	لیسانس
۱۸	R	۲۸	۵ سال	مجرد	لیسانس
۱۹	S	۳۹	۱۹ سال	متأهل	فوق‌لیسانس
۲۰	T	۴۲	۲۰ سال	مجرد	فوق‌لیسانس
۲۱	U	۴۰	۲۰ سال	متأهل	فوق‌لیسانس

مقدماتی بازتنظیم، تدوین و دسته‌بندی شد. سپس (مرحله سوم) داده‌هایی که مستقیماً از بطن گفتگوی عمیق با سوژه‌ها حاصل آمده بود پروانده شد. در مرحله چهارم داده‌های مبین روابط ساختاری با اتکا به مبانی نظری استخراج و توصیف شد، یعنی تلاش شد روابط و قواعد هنجاری حاکم بر گفتار و کردار زنان معلم در فضاهای رسمی و غیررسمی تحلیل شود؛ و در نهایت مناسبات ساختاری و سازوکارهای انضباطی شکل‌دهنده سوبژکتیویته‌ی زنان معلم تحلیل و تفسیر شد. در تحلیل داده‌ها، از

در گردآوری داده‌ها و بازنویسی آن‌ها از الگوی پنج‌مرحله‌ای کاراسپیکن تبعیت شده است از: ۱- تدوین و ثبت اولیه داده‌ها ۲- تجزیه و تحلیل ترمیمی مقدماتی داده‌ها ۳- تولید داده‌های دیالوگ‌محور ۴- توصیف روابط ساختاری ۵- شرح و تبیین روابط ساختاری به دست آمده از یافته‌ها (محمدی و اداک، ۱۳۹۸). در تحقیق حاضر، در مرحله اول، از مصاحبه عمیق با معلمان، مشاهده مستقیم و مشاهده مشارکتی استفاده شده است (خود محقق تجربه زیسته دارد). در مرحله دوم، داده‌ها به صورتی

نظریه‌ها و داده‌ها (محمدپور، ۱۳۸۹). از سوی دیگر، در نمونه‌ی مورد مطالعه، پژوهشگران متعهد به رعایت شرط حداکثر تنوع و تفاوت بوده تا پژوهش از غنای بیشتری به لحاظ محتوایی برخوردار شود.

روش تحلیل مضمونی استفاده شد که فرایند انجام آن در جدول ۱ آمده است. اعتبار داده‌ها با استفاده از راهبرد چندضلعی سازی<sup>۱</sup> ارزیابی شده است. چندضلعی‌سازی یعنی اتفاق نظر در خصوص یک یافته خاص با توسل به ترکیب‌بندی انواع روش‌ها،

جدول ۲ فرایند گام‌به‌گام تحلیل مضمونی

مرحله	گام	اقدام
۱- تجزیه و توصیف متن	۱- آشنا شدن با متن	- نوشتن و ثبت داده‌ها - مطالعه اولیه و مطالعه مجدد داده‌ها - نوشتن ایده‌های اولیه
	۲- ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری	- پیشنهاد چارچوب کدگذاری و تهیه قالب مضامین - تفکیک متن به بخش‌های کوچک‌تر - کدگذاری ویژگی‌های جالب داده‌ها
	۳- جستجو و شناخت مضامین	- تطبیق کدها با قالب مضامین - استخراج مضامین از بخش‌های کدگذاری شده‌ی متن - پالایش و بازبینی مضامین
۲- تشریح و تفسیر متن	۴- ترسیم شبکه مضامین	- کنترل همخوانی مضامین با کدهای مستخرج - مرتب کردن مضامین - انتخاب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر - بررسی نقشه‌های مضامین - اصلاح و تأیید شبکه‌های مضامین
	۵- تحلیل شبکه مضامین	- تعریف و نام‌گذاری مضامین - توصیف و توضیح شبکه مضامین - تلخیص شبکه مضامین
۳- ترکیب و ادغام متن	۶- تدوین گزارش	- استخراج نمونه‌های جالب داده‌ها - مرتبط کردن نتایج تحلیل با سؤالات و مبانی نظری - نوشتن گزارش علمی نتایج

مصاحبه‌شوندگان، در جریان پاسخ‌دهی به سؤالات پژوهش، اظهاراتی بیان داشته‌اند که در فرایند تحلیل و پردازش، به شکل مقولات اولیه، اصلی و نهایی درآمده است. در جدول زیر اطلاعات کلی به‌دست‌آمده از مصاحبه‌شوندگان ارائه شده است.

## ۴ تحلیل یافته‌ها

در این بخش ابتدا به تحلیل و تفسیر یافته‌هایی پرداخته می‌شود که از دل نظرات و آراء مصاحبه‌شوندگان، معنا گرفته‌اند. هرکدام از این

<sup>1</sup> triangulation

## ۴٫۱ زیست‌روانه معلمان در فضای رسمی مدرسه

فضای رسمی مدرسه مشتمل بر برخی قواعد، رویه‌ها، پرکتیس‌ها و مکانیسم‌هایی است که معلمان در شیوه‌های بودن و کنش خویش ناگزیر باید خود را با آن وفق بدهند؛ اما این فرایند وفق دادن به هیچ رو امری خطی، شفاف و شسته‌رفته نیست، بلکه آمیخته با انواع شگردها، مذاکرات، مقاومت‌ها، طفره‌روی‌ها و گاه سرپیچی‌ها است. باین‌حال، کردار و گفتار و پندار معلمان در مواجهه با این فضا است که شکل می‌یابد و در جهت شکل‌دهی و از آن خود - کردن - همین فضا است که صورت عینی به خود می‌گیرد. نخستین و عمده‌ترین واکنش زنان معلم به فضای رسمی را می‌توان در این پندار مسلط بر ذهنیت آنان خلاصه نمود که «ظواهر را باید رعایت کرد». این ظواهر در شیوه‌های پوشش، طرز صحبت کردن، مکالمات روزمره، حفظ حریم‌های بینافردی، رعایت قواعد آموزشی، رعایت فاصله اجتماعی (به‌ویژه در ارتباط با دانش‌آموزان)، نحوه نمایش خود در تعامل‌های روزمره و نهایتاً در نشان دادن پایبندی به قواعد و قوانین باید حفظ و رعایت شود. این پندار باعث شکل‌گیری نوعی دوگرایی در شخصیت زنان معلم می‌شود. از یک‌سو، خود را ناگزیر به رعایت عرف‌ها و قواعدی می‌بینند که گویی موقت و برای ساعات خاصی و مختص فضای خاصی است و از سوی دیگر رعایت همین قواعد و عرف‌ها در تقریباً نیمی از زندگی هرروزه آن‌ها عملاً در شکل‌دهی به سوبژکتیویته‌ی آن‌ها نقش ایفا می‌کند. به‌بیان‌دیگر، زنان معلم درست همان چیزی که آن را موقت و معادل رعایت ظواهر می‌پندارند از جمله عناصر اصلی برسازنده‌ی هویت آن‌ها است. نتیجه این می‌شود که زنان معلم همواره خود آرمانی‌شان را در جایی دیگر و بیرون از این فضای رسمی جستجو می‌کنند و این همان دوگرایی‌ای است که در وجود آنان پدیدار می‌شود. طبق پنداشت آن‌ها، همذات‌پنداری با نقش معلمی مشروط به

نادیده‌انگاری و دراپوخه قراردادن آن چیزهایی است که در فضای رسمی مدرسه امکان تحقق ندارند:

«در مدرسه هیچ‌وقت نمی‌تونی حرف دلت را بزنی؛ اصلاً نمی‌تونی خودت باشی. فکر می‌کنند ساده‌دل و پرتی. مجبوری نقاب به چهره بزنی، دروغ بگویی، چاپلوسی کنی. حرف‌ها و گفتگوهای واقعی‌ان چیزهایی‌اند که در پشت پرده و در محافل غیررسمی رد و بدل می‌شوند. ما هنگامی که خارج از مدرسه و در مهمانی و محافل دوستانه همو می‌بینیم، نود درصدش درباره‌ی مدرسه حرف می‌زنیم و اتفاقاً چیزهایی می‌گوییم که هرگز در مدرسه نمی‌گوییم».

زنان معلم که می‌پندارند فضای رسمی مدرسه جای مساعدی برای ابراز خود واقعی و یا جستجوی خود آرمانی آن‌ها نیست، طبیعتاً به انجا مختلف می‌کوشند به شکلی نامرئی و ظریف از آن طفره برونند و در حین رعایت ظواهر از تن دادن تام‌وتمام به این قواعد سرپیچی کنند. لذا هژمونی مدرسه درست همان‌جایی که می‌کوشد با اعمال قواعد و سازوکارهای عینی بدن و ذهن زنان معلم را شکل بدهد و از آن‌ها سوژه‌هایی متناسب با فضای رسمی بسازد، به‌واسطه‌ی «هنرهای خرد و نامرئی مقاومت» آن‌ها با چالش می‌شود. این مقاومت در فرم‌هایی چون بی‌تفاوتی، بی‌اعتنایی، طفره‌روی، دست‌انداختن و تفسیر واورنه‌ی قواعد خود را نشان می‌دهد. این شگردها درواقع دستمایه‌هایی برای ترک‌انداختن و به چالش کشیدن صلیبیت و سیطره‌ی فضایی هستند که دایره‌ی کنشگری زنان معلم برای خودبودن را محدود می‌کند. بدین ترتیب، در اینجا با پدیده‌ای دووجهی مواجه هستیم که یک طرف «سازوکارهای انضباطی مدرسه» است و طرف دیگر «شیوه‌های مقاومت» از جانب سوژه‌ها است.

### ۴٫۱٫۱ سازوکارهای انضباطی مدرسه

سازوکارهای انضباطی در هر نهادی مشتمل بر یک‌سری قواعد تشویقی و تنبیهی هستند که در مقام نوعی سراسربین، نقش بهنجارساز،

زنان معلم در مواجهه با این فرم انضباطی تلفیقی از شیوه‌های پذیرش، مذاکره و سرپیچی در پیش می‌گیرند.

«در فضاهای رسمی ما باید یک‌سری قواعد را رعایت کنیم، نوعی پوشش خاص، شیوه صحبت کردن، راه رفتن و خلاصه باید همه‌جوره مواظب رفتارمان باشیم. قضیه فقط این نیست که مثلاً سر موقع در مدرسه حاضر شد یا درست تدریس کرد و غیره، بلکه اصلاً جور دیگری باشی و مواظب باشی خیلی از چارچوب خارج نشوی» (مصاحبه‌شونده کد W).

مصاحبه‌شونده دیگری بر این باور بود که:

«در مدرسه نمی‌تونی هر کاری خواستی انجام بدهی. تمام حرکات باید طبق وظایف محوله باشد. فرد کلی ملاحظاتی دارد، چه از لحاظ گفتاری و چه از لحاظ رفتاری. سوای آن‌که انتظارات خاصی از معلم وجود دارد، از معلم زن توقع انجام وظایف و تکالیفی می‌رود که مسؤولیت او را مضاعف می‌کند. از یک سو باید مراقب زن بودن خود باشد و فراموش نکند که او یک زن است و از سوی دیگر باید به وظایف معلمی خود عمل کند، مثلاً با همکاران و دانش‌آموزان رفتار مناسب داشته و در روزها و ساعات مشخص در محل کار حاضر شود» (مصاحبه‌شونده با کد V).

بدین ترتیب، قالب شرح وظایف ناظر به بخش اعظم اسلوب‌های رفتاری، کلامی، پوششی و بدنی زنان معلم است که فضایی فراهم می‌کند آن‌ها خود را عملاً با قواعد موجود سازگار کنند؛ اما این قالب معمولاً به‌واسطه طرح و ترویج مقوله‌ای گفتمانی تکمیل می‌شود که سوژه‌ها برای نظارت متقابل بر یکدیگر و نیز برای بازتولید سلسله‌مراتب اداری به آن متوسل می‌شوند: **مطابقت با آیین‌نامه**. طرح این سازوکار انضباطی بالأخص زمانی اتفاق می‌افتد که زنان معلم بخواهند در فضای رسمی مدرسه دست به حرکتی نوآورانه یا انجام اقدامی بدیع بزنند. در این‌گونه موارد معمولاً کارگزاران گفتمان رسمی و مسلط با استناد به مقوله مطابقت با آیین‌نامه

تفکیک‌کننده و تبعیض‌گذار را ایفا می‌کنند و سوژه‌ها معمولاً این قاعده را درونی می‌سازند و بعضاً نیز در برابر درونی‌سازی آن‌ها مقاومت می‌کنند. این قواعد در فضای رسمی مدرسه در فرم‌های خردتری مثل شرح وظایف، مطابقت با آیین‌نامه، توبیخ اداری، درج در پرونده، فوبیای بازخواست، خودسانسوری و انکار نفس، واگرایی اجتماعی و اتمیزه‌شدن فرد نمود می‌یابد و در شکل‌دهی به سوژکتیویته‌ی معلمان، نقش ایفا می‌کند. مجموعه این قواعد که همان قدرت انضباطی است «سوژه‌ها را منفک می‌کند، تحلیل می‌کند، تفاوت‌گذاری می‌کند و روش‌های تجزیه‌گر خود را تا تعیین خصوصیت‌های فردی لازم و کافی پیش می‌برد. قدرت انضباطی جمعیت‌های متحرک، درهم و برهم و بی‌فایده‌ی بدن‌ها و نیروها را به‌صورت کثرت‌هایی از عنصرهای فردی تربیت می‌کند. خرده سلول‌های مجزا، خودگردانی‌های اندامی، این‌همانی‌ها و پیوستگی‌های تکوینی و قطعه‌های ترکیبی انضباط افراد را می‌سازد» (فوکو، ۱۳۸۷: ۲۱۱-۲۲۱). این قدرت انضباطی بسته به فرم و خصلت‌های نهاد مربوطه در قالب‌های متعدد اعمال می‌شود. این قالب‌ها در میدان مطالعه تحقیق حاضر، آن‌گونه که از مشاهدات عینی، تجربه زیسته پژوهشگر و تحلیل مصاحبه‌ها استنتاج شده است مواردی را شامل می‌شوند که در ادامه ذکر و تشریح خواهند شد.

معمول‌ترین طریق بهنجارسازی فرد در فضای رسمی مدرسه به واسطه فرمی به نام **شرح وظایف** به انجام می‌رسد. این قالب در مدرسه نه فقط مشتمل بر توضیح وظایف و مسؤولیت‌های اجرایی و آموزشی است، بلکه شیوه ساماندهی حرکات بدنی، پوشش و آرایش، حجب و حیا و نیز دامنه رفتارها و ژست‌ها و اداهای زنان معلم را نیز در برمی‌گیرد. آنچه محتوای اصلی بخش اخلاقی فرم‌ها و آیین‌نامه و بخش‌نامه‌ها را تشکیل می‌دهد، در ارتباط با جنس مؤنث، ناظر به کنترل بدن، پوشش، آرایش، ژست، بازنمایی خود و نحوه ابراز ادا و ادوار است. آن‌گونه که از محتوای مصاحبه‌ها برمی‌آید



ارتباط داد. مدام از این می‌ترسم که مبادا چیزی بگویم یا کاری بکنم که خارج از چارچوب باشه و سین‌جیم یا توییخ شوم» (مصاحبه‌شونده با کد J).

خروج از چارچوب و مشمول توییخ واقع‌شدن ناگزیر به وقوع مرحله دیگری می‌انجامد که هراس آن برای سوژه‌ها بیشتر است: **درج در پرونده**. البته لزوماً نمی‌توان این مقوله را در طول مقوله قبلی قرار داد؛ اما به‌رحال طبق اظهارات مصاحبه‌شوندگان از جمله سازوکارهای انضباطی بسیار مهم است. یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها بیانگر آن است که آنها در فضای رسمی مدرسه با تهدیدها و برخوردهای انضباطی گوناگون، به خاطر نحوه پوشش یا دفاع از حقوق دانش‌آموزان یا انجام فعالیت‌های فرهنگی غیررسمی، مواجه می‌شوند. این برخوردها خاصه زمانی به تهدید واقعی بدل می‌گردد که به «تذکر» درج در پرونده ختم شود. در اینجاست که زن معلم دچار هراس می‌شود و احساس می‌کند که در معرض دید یک سراسربین پنهان است که تمام حرکات و رفتارها و گفتارهای او را رصد می‌کند و آن‌ها را با علامت منفی یا مثبت در پرونده او درج می‌کند. بدین‌ترتیب، او همیشه خود را به‌سان سوژه‌ای در حال آزمایش می‌بیند که باید پرونده‌ای قابل‌قبول برای خود بسازد. در فرایند تشکیل این پرونده، رفته‌رفته به موجودی مطیع که همواره خود را نسبت به موجودی والاتر باید پاسخگو باشد، بدل می‌شود:

«چندبار از جانب حراست به من تذکر داده شده‌است. مثلاً یک‌بار برای یکی از دانش‌آموزانم مشکلی به وجود آمده بود و من با مادر او مقداری درگیر شدم و برای پاسخگویی به حراست مراجعه کردم. هرچند حق در آخر با من بود ولی تا مدت‌ها به آن فکر می‌کردم و ذهن مرا مشغول کرده بود» (مصاحبه‌شونده با کد I).

آن‌طور که از اظهارنظر فوق برمی‌آید، مقوله درج در پرونده همواره توأم با نوعی **فویبای بازخواست** است. زنان معلم معمولاً در محیط مدرسه از مورد بازخواست قرار گرفتن هراس دارند. ترس از گزینش

مسیر انجام فعالیت‌های بدیع را مسدود می‌کنند. بی‌جهت نیست که زنان معلم معمولاً این مقوله را از جمله عوامل محدودکننده حاکم بر فضای رسمی می‌دانند و با لحنی بدبینانه و منفی از آن یاد می‌کنند. وجه ارتباط این مقوله با زن‌بودگی و زنانگی در آن است که معمولاً آیین‌نامه‌های رسمی متأثر از گفتمان مسلط مردسالار محدودیت‌ها و الزام‌ها را غالباً با رنگ و بویی جنسیتی قید می‌کنند:

«در فضای مدرسه هیچ فضای مانوری برای یک زن معلم وجود ندارد. هر پیشنهادی بدهد، اعم از اردو رفتن، جشن گرفتن، ورزش کردن و غیره، برچسبی جنسیتی به آن می‌زنند تا رد شود. آیین‌نامه‌ها و قوانین معمولاً برای مردها نوشته شده‌اند. گویی ما زنان فقط وقتی مقبول واقع می‌شویم که شبیه مردها باشیم. هر وقت بگویند مطابق آیین‌نامه درواقع دارند می‌گویند که انجام این کار امکان‌پذیر نیست» (مصاحبه‌شونده با کد S).

مطابقت با آیین‌نامه واجد دلالتی مضمّر و تلویحی است که سوژه‌ها را ملزم به قاعده‌مند کردن رفتار خویش می‌کند. دلالت تلویحی‌ای است که اگر فردی کنش یا گفتاری خارج از آیین‌نامه انجام دهد باید منتظر **توییخ اداری** باشد. توییخ اداری به‌طور خاص در ارتباط با مسائل بدن و مدیریت ظاهر متوجه زنان معلم است. از این حیث، این مکانیسم برای زنان، در مقایسه با مردان، وجهی مضاعف می‌یابد. اگر برای مردان فقط سرپیچی از مقررات آموزشی و اجرایی است که می‌تواند منجر به توییخ گردد، برای زنان این امر تا خصوصی‌ترین زوایای زندگی شخصی پیش می‌رود، حتی زندگی شخصی خارج از مدرسه، مثل حضور در محافل دوستانه و نحوه معاشرت با دیگران و شیوه‌های نمایش خویش در فضاهای همگانی. اینجاست که توییخ اداری از حالت سازمانی محض خارج می‌شود و به‌مثابه امری ایدئولوژیک سوژه را استیضاح کرده و شکل می‌دهد.

«به نظرم در آموزش و پرورش آزادی هیچ معنایی ندارد و اصلاً نمی‌توان بدون محدودیت درباره مسائل روز صحبت کرد و یا مطالب درسی را به مسائل روز

از مباحث را به صورت سربسته و کلی توضیح می‌دهم و چندان مباحث را حلاجی نمی‌کنم» (مصاحبه‌شونده با کد R).

در واکنش به فضای سراسرین، سوژه‌ها برای تأمین ایمنی خویش وجوه زنانه حیات اجتماعی‌شان را از انظار عمومی و از ملأعام پنهان می‌دارند و در عمل زنانگی خویش را انکار می‌کنند. زن معلم در فضای رسمی مدرسه باید بخشی از خواست‌ها، مطالبات و سویه‌های زنانه وجودش را ایوخته کند تا بتواند در میدان تعامل‌های رسمی بقای خود را تضمین نماید. این وضعیت او را به سمت واگرا شدن و گسست از محیط آموزشی سوق می‌دهد. **واگرایی اجتماعی و اتمیزه‌شدن افراد** در فضای مدرسه از همین مسئله ناشی می‌شود. زنان معلم کم‌کم از همکاران، دانش‌آموزان و محیط مدرسه بیگانه گشته و به روابط جزیره‌ای درمی‌غلطند. بدل شدن به یک سوژه اجتماعی منفک، احساس بی‌تفاوتی نسبت به دیگران، فاصله گرفتن درونی و ذهنی و مشغول شدن به پیش‌پاافتاده‌ترین مسائل روزمره همگی در نتیجه سیطره نوعی سراسرین انضباطی رخ می‌دهد.

«به همکارانم احترام می‌گذارم اما هیچ‌وقت با آن‌ها صمیمی نشده‌ام و فقط در حد سلام و احوال‌پرسی با آن‌ها ارتباط دارم و سعی می‌کنم که روابط همکاربودن را رعایت کنم اما در محیط‌های غیررسمی این‌گونه نیستم و می‌توانم مسائلی را که در محیط مدرسه بیان نمی‌کنم در آنجا بیان کنم. محیط مدرسه به‌رحال محیطی رسمی است که آدم در آن احساس راحتی چندانی وجود ندارد. در کلاس نیز معلم باید به‌گونه‌ای رفتار کند که دانش‌آموزان در کلاس از رفتار او سوی استفاده نکنند» (مصاحبه‌شونده با کد R).

درواقع، فضای رسمی مدرسه، از دید یک زن معلم، چیزی نیست به‌جز مجموعه‌ای از قواعد و آداب و تشریفات خشک‌وخالی که هر روز باید در ساعات خاصی به‌جا آورد و این مراسم و مناسک را بدون هیچ ابتکار و خلاقیتی برگزار کرد. در این فضا

و حراست، ترس ازدست‌دادن شغل، ترس از بیان اعتقادات، رفتار توأم با احتیاط، ترس از بازخورد رفتار و از این قبیل موارد ازجمله مصادیق این هراس هستند. در چنین فضایی، همه چیز زنانگی، طبق احساس زنان، قابلیت آن را دارد که به خاطرش مورد بازخواست قرار بگیرند. زنانگی همان چیزی است که باید پنهانش کرد تا از سین‌جیم‌شدن در امان ماند. بدین‌سان، دستیابی به احساس امنیت منوط و مشروط به خودسانسوری و انکار نفس می‌شود.

«همکاران، گزینش‌گران و حراست به‌گونه‌ای در ذهن ما حک شده‌اند که مدام صدایی می‌گوید مراقب حرف‌ها، حرکات و ارتباطاتان باشید و بیهوده هزینه ندهید» (مصاحبه‌شونده با کد N).

### خودسانسوری و انکار نفس زنانه در زمره

رایج‌ترین واکنش‌های روانی زنان معلم به این فضای انضباطی است. زن معلم تحت نظارت سراسرین مدرسه ناگزیر باید زنانگی‌اش را پنهان کند تا از خود، معلمی مشروع و مقبول بسازد. سراسرین استعاره‌ای است برای اشاره به عمل انجام آزمایش و کنترل روی افراد که طی آن کنترل‌گر می‌تواند از برج مرکزی تمامی سوژه‌ها را مخفیانه زیر نظر بگیرد و بپاید، آن‌ها را پیوسته مورد قضاوت قرار دهد، رفتارشان را اصلاح کند و روش‌هایی را که به نظرش بهتر می‌رسد به آنان تحمیل کند. مصاحبه‌ها بیانگر آن است که زنان معلم از رؤیت‌پذیری خویش آگاه‌اند و رفتارشان را متناسب با آن شکل می‌دهند. کنترل محسوس جزئی‌ترین حرکات، حس پاییده شدن، دقت در تمامی رفتارها و سخنان، احساس تحت نظارت بودن، جاسوسی دانش‌آموزان از معلمان برای مدیران و رصد کلاس توسط مدیر ازجمله مضامینی بود که از مصاحبه با زنان معلم به دست آمد.

«در محیط مدرسه همواره این حس با من است که مراقبت می‌شوم. مطمئنم که کلیه همکارانم هم این حس را دارند. معمولاً این حس برایم پیش آمده که مبدا چیزی بگویم که مورد بازخواست مدیر مدرسه یا حراست قرار گیرم و به همین دلیل خیلی

دارم با خیال راحت به خانه برمی‌گردم» (مصاحبه‌شونده با کد D).

## ۴/۱/۲ شیوه‌های مقاومت زنان معلم

زنان معلم در برابر فضای رسمی مدرسه به شیوه‌هایی بسیار نامریی، ظریف، کم‌هزینه و تدریجی مقاومت می‌کنند. اتخاذ این شیوه‌ها، به منظور تن‌ندادن تام‌وتام به قواعد انضباطی و نیز در جهت پیشبرد نصفه‌نیمه پروژه «تحقق نفس زنانه»<sup>۱</sup>، سبب می‌شود که فضای تعاملی در محیط مدرسه واجد پویایی‌ها و پیچیدگی‌ها و پیش‌بینی‌ناپذیری‌های خاص خود باشد. مدارس در مقام فضاهایی رسمی همواره در درون خود متضمن عناصری از مقاومت و محملی برای مناقشه بر سر تضادهای ساختاری و ایدئولوژیک بوده‌اند. «مدرسه به‌مثابه نهادی سراپا سیاسی، نه صرفاً اقتصادی و آموزشی، گاهی حتی مستقل از ایدئولوژی مسلط عمل می‌کند و لو عملکرد آن متأثر از محدودیت‌های موجود باشد» (ژیرو، ۲۰۰۱، ۲۶۰). به بیان دیگر، «تضادها و تنش‌ها و پویایی‌هایی مابین مدرسه و جامعه وجود دارد که فقط با توسل به مقوله مقاومت قابل تحلیل است» (آلبرت، ۱۹۹۱: ۳۵۰). «این مقاومت اگر به‌درستی فهم و تحلیل نشود، درک درست شیوه‌های عملکرد نظام مدرسه اساساً امکان‌پذیر نیست» (بروکفلید، ۲۰۱۵: ۱۸). با این‌که خود نظام مدرسه دائماً این ایده را ترویج و تثبیت می‌کند که چنین مقاومت‌هایی و اساساً همه گونه‌های مقاومت، مخرب، براندازانه و ساختارشکنانه است (فیلد و اولافسون، ۱۹۹۹: ۷۴)، اما این مقاومت‌ها همواره تداوم دارند.

آنچه از مشاهدات مستقیم و تجربه زیسته پژوهشگر و محتوای مصاحبه‌ها قابل استنتاج است این است که زنان معلم برای مقاومت از شیوه‌هایی مثل «بی‌اعتنایی»، «چندچهره‌گی»، «دروغ‌گویی»، «چاپلوسی»، «طفره رفتن» و «مدیریت ظاهر»

بخش اعظم سوبه‌های تعاملی حیات انسانی، مثل شوخ‌طبعی و خنده و گپ‌زدن و جدی گرفتن امور و نوآوری و امثالهم را باید سرکوب کرد تا خدشه‌ای به تقدس این تشریفات رسمی وارد نیاید. سرکوب این سوبه‌های تعاملی بالأخص برای زنان که بالقوه می‌توانند منبع فتنه و فساد در برهم‌کنش‌های اجتماعی باشند، حالت مضاعف دارد. حاصل آن‌که زن معلم فردی است که در محیط مدرسه با محیط بیرون مدرسه تفاوت‌های منشی و رفتاری بسیار دارد.

«من آدم شوخ‌طبعی هستم، اما در مدرسه زیاد نمی‌تونم آن را بروز دهم. البته نه فقط این یکی، بلکه خیلی از خصوصیات رفتاری خودم را نیز نمی‌تونم بروز دهم. الان دیگه به این نتیجه رسیده‌ام که زیاد حرص و جوش نخورم، چون محیط مدرسه همینه. کافی است یه ذره خودت باشی، فوراً فکر می‌کنند ساده‌ای و تو باغ نیستی» (مصاحبه‌شونده با کد H).

بدین ترتیب، زنان معلم فضای مدرسه را با مفاهیمی مثل خشک و بی‌روح، بسته و شبیه پادگان توصیف می‌کنند و تأکید دارند که به هنگام خروج از این فضای رسمی احساس رهایی و سبک‌بالی دارند. البته این فضای فروبسته به‌هیچ‌وجه به‌معنای جدی بودن امر تعلیم و تربیت در مدرسه نیست. دست بر قضا، فرمالیته بودن امر آموزش و توخالی بودن مناسک و تشریفات است که فضا را این‌گونه برای سوژه‌ها سنگین می‌کند. در این فضا تمام قواعد و آداب و مقررات باید رعایت شود و درعین حال خبری از کیفیت، خلاقیت، نوآوری، جدیت، شکوفایی استعدادها و پیشرفت علمی نباشد. این آن چیزی است که فضا را بی‌روح و سنگین می‌کند.

«به محض ورود به مدرسه احساس می‌کنم دست‌وپایم را بسته‌اند. مخصوصاً وقتی که ارتباط خوبی هم با همکاران و مدیران ندارم؛ اما به هنگام خروج حس کبوتری را دارم که از قفس رها شده و

<sup>2</sup> Giroux

<sup>1</sup> female self-actualization

طول می‌کشد تا بتوانم خود را تطبیق بدهم. خود مدیران و دانش‌آموزان هم این‌گونه‌اند. واقعاً هیچ جوری نمی‌توان بر این شکاف بین جامعه و مدرسه غلبه کرد». (مصاحبه‌شونده با کد M).

سوژه‌ها بسیاری اوقات ناگزیرند پا از این فراتر بگذارند و به «دروغ‌گویی» متوسل شوند. در فضاهای بسته، دروغ کارکرد مشکل‌گشایی و حل مسئله را ایفا می‌کند. این شگرد نه فقط بعضاً به حل مشکلات اداری و آموزشی زنان کمک می‌کند، بلکه مهم‌تر از این، در خصوص توجیه معضلات مربوط به پوشش و آرایش و وجوه زنانه بسیار کارآمد است.

«وقتی طرف مقابل از تو می‌خواهد شبیه زنان عصر حجر رفتار کنی و هر چه را که رنگ و بوی زیبایی و باکلاسی دارد کنار بگذاری، دیگه چگونه می‌تونی با او روراست باشی. اتفاقاً باید هر جور شده او را راضی کنی که زیاد گیر ندهد و راحت بگذارد» (مصاحبه‌شونده با کد D).

دروغ‌گویی لاجرم آمیخته با «چاپلوسی» است. تملق البته ریشه‌های تاریخی عمیقی در فرهنگ ایرانی دارد، زیرا مناسبات سلسله‌مراتبی و متمرکز سلطه در طول تاریخ به شکلی اجتناب‌ناپذیر خصلت چاپلوسی را به یکی از محوری‌ترین عناصر برسانندهٔ هیبتاس فرد ایرانی بدل کرده است. اظهارات زنان معلم بیانگر آن است که آن‌ها در به‌کارگیری این شگرد بعضاً در مقایسه با مردان، مهارت بیشتری از خود نشان می‌دهند، چراکه آن را با عشوه‌ها و کرشمه‌های زنانه‌ای می‌آمیزند که قدرت انضباطی دائماً می‌کوشد آن را سرکوب کند. به‌بیان‌دیگر، برای مقاومت در برابر سازوکارهای انضباطی درست از آن قابلیت استفاده می‌کنند که بناست با واپس‌رانی آن، به سوژه‌هایی رام بدل شوند.

«در میان مدیران ارشد و آن‌هایی که کار به دست هستند و به قول معروف خیلی ادعا دارند بسیاری هستند که شیفتهٔ تمجید و تقدیرند و با یک لبخند و محبت دروغین می‌توان نظرشونو جلب کرد. وقتی

استفاده می‌کنند. شگرد «بی‌اعتنایی» در قالب رفتارهایی مانند گوش ندادن به حرف مدیر، تدریس مطالب غیردرسی، روابط غیررسمی روزمره با دانش‌آموزان، ایجاد گروه‌های مشارکتی، نقد محتویات درسی رسمی، بیان زیرکانهٔ تفکرات شخصی، معرفی منابع خارج از عرف، راهنمایی دانش‌آموزان در جهت یادگیری آزادی و استقلال شخصی نمود می‌یابد.

«طبق دستورالعمل باید محتواهای خاصی را به روش‌های خاصی تدریس کرد، اما من همواره سعی می‌کنم محتواهای غیردرسی و مهارت‌های زندگی را به دانش‌آموزانم یاد بدهم و بحث‌های خارج از مطالب کتاب مطرح کنم». (مصاحبه‌شونده کد B).

بدین ترتیب، کاربرد شگرد بی‌اعتنایی دال بر آن است که زنان معلم از طریق بروز ندادن عقاید کوچک‌شمردن مناصب مدیریتی، بحث نکردن با دیگران، نادیده گرفتن دستورات مافوق، تعلیق قواعد کلاسی و اختیار کردن سکوت به مقابله با محدودیت‌های فضایی حاکم بر مدارس می‌پردازند. حاصل کار بست این شگرد آن است که سوژه‌ها ناگزیر باید خصلت «چندچهره‌گی» به خود بگیرند، یعنی در ظاهر ادعای پایبندی، اطاعت و هم‌نواپی داشته باشند، اما در عمل نافرمانی کنند. چندچهره‌گی شگردی بسیار مناسب برای کنار آمدن و تحمل‌پذیر کردن محیطی است که امکان تحقق استعدادها و ابراز توان‌های فردی را به شخص نمی‌دهد. زن معلم نزد دانش‌آموزان، نزد مدیر، نزد کارکنان درون سازمان و به‌ویژه در محیط بیرون از مدرسه با چهره‌های گوناگون ظاهر می‌شود. برخی مصاحبه‌شونده‌ها بر این باور بودند که دچار تعارض شخصیتی شده‌اند و برخی دیگر می‌گفتند که به‌تدریج شبیه آن نقابی شده‌اند که مجبورند در فضای رسمی مدرسه به چهره بزنند. اصلی‌ترین فایدهٔ چندچهره‌گی ایمن نگه‌داشتن سوژه در برابر توبیخ‌ها و تهدیدها و طردها است.

«گاهی اصلاً خودم را گم می‌کنم. به‌ویژه زمانی که بعد از چند روز تعطیلی به فضای مدرسه برمی‌گردم،



یا خیرخواهانه برای پیشرفت مدرسه انجام بشه هر کس به نحوی شانه خالی کرده. در خود سازمان نیز کارها غالباً کند و با تأخیر انجام می‌شود» (مصاحبه‌شونده کد R).

و دست‌آخر یکی از عمده‌ترین شیوه‌های مقاومتی زنان معلم در برابر نظام انضباطی و فضای رسمی مدرسه «مدیریت ظاهر» است. از همین روست که هر نوع دست‌کاری بدن در محیط مدرسه توسط زنان معلم لاجرم نوعی مقاومت به حساب می‌آید. امروزه زنان معلم با انجام کارهایی مثل آرایش صورت در عین حفظ حجاب، جراحی پلاستیک، پوشیدن لباس‌های خوش‌رنگ و از این قبیل عملاً دارند در سیاست‌های بدن مقاومت می‌کنند. مسئله صرفاً اجباری بودن پوشیدن یونیفرم رسمی یک سازمان اداری نیست، بلکه از مصاحبه‌های معلمان می‌توان این‌گونه استنتاج کرد که گفتمان انضباطی مدرسه اغلب گرایشی نامریی به سوی مردسالاری دارد. لذا هر نوع توجه زنان معلم به وجوه زنانه هستی جسم‌مند خویش ناگزیر مقاومتی در برابر این گفتمان به حساب می‌آید.

خیلی دقت می‌کنی و نزدیک می‌شوی می‌بینی که این فرد مدعی چقدر ضعیف‌النفس است» (مصاحبه‌شونده با کد C).

زنان معلم برای مقاومت در برابر قدرت انضباطی از شگرد دیگری نیز استفاده می‌کنند و آن «طفره‌روی» است. طفره‌روی، به‌مثابه نوعی مقاومت نرم، ابعاد پیچیده و ظریفی دارد و موارد متفاوتی را شامل می‌شود. مثلاً اکثر مصاحبه‌شونده‌ها بر این باور بودند که بخش اعظم معلمان هنگامی که مورد انتقاد می‌گیرند جاخالی می‌دهند و زمانی که بنا است در فعالیتی جمعی مشارکت کنند از زیر بار مسؤلیت شانه خالی می‌کنند. همچنین موقع تدریس در سر کلاس آن‌طور که بایسته است از زمان استفاده نمی‌کنند و آن را می‌کشند و هدر می‌دهند. گاهی هم تا جایی که می‌توانند در انجام وظایف تأخیر می‌کنند. این‌ها و نمونه‌های مشابه مصادیق بارز طفره‌روی‌اند که واکنشی کم‌هزینه به نظام انضباطی مدرسه است.

«معلم به‌ظاهر یک ساعت و نیم سر کلاس است، اما عملاً نیم ساعت تدریس می‌کند. مابقی وقت‌کشی است. هر وقت هم قرار بوده کاری جمعی

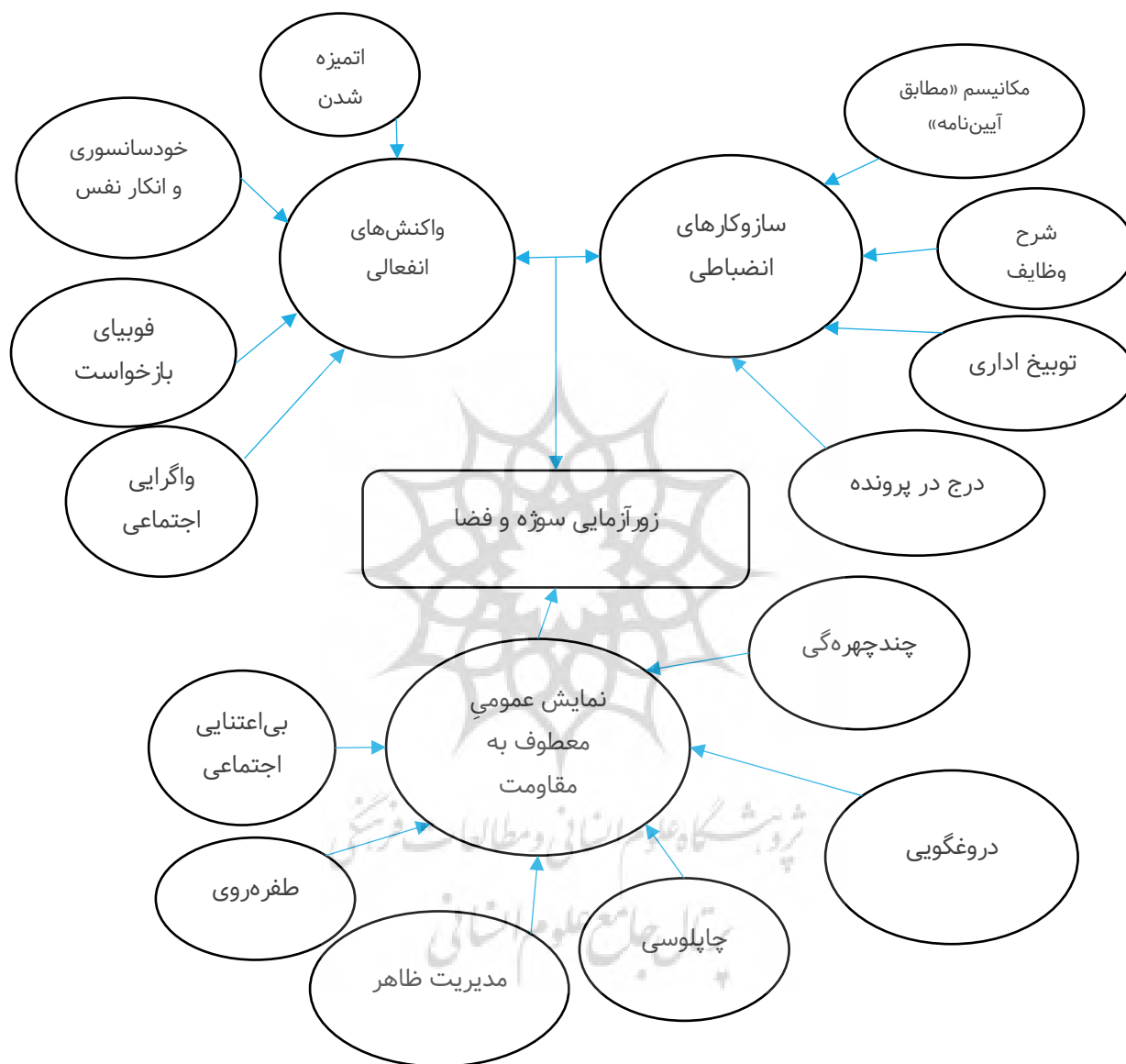
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



### جدول ۳ مفاهیم و مقولات مرتبط با فضای رسم

مقوله هسته‌ای	مقوله اصلی	مقوله محوری	مضامین همخوان
		شرح وظایف	اجبار در تدریس محتوا، محدودیت پوشش، الزام به قبول کردن دانش‌آموزان، اجبار به حضور در ساعات مشخص، لزوم ارائه محتوای از قبل تعیین شده، همنوایی با تشریفات تکراری، تعیین شیوه مدیریت ظاهر
		مکانیسم «مطابق آیین‌نامه»	الزام به پیروی از روش‌های تدریس، کنترل ورود و خروج از کلاس و از مدرسه، پاسخگویی به مافوق، رعایت پوشش یکدست، طرد خلاقیت و نوآوری، جنسیت‌زدگی قوانین و مقررات
		توبیخ اداری	توبیخ به خاطر پوشش و آرایش، توبیخ به خاطر دفاع از دانش‌آموزان، تحقیر توسط مافوق، تذکر درخصوص پروفایل شخصی، روابط خصوصی، تفریحات و تعاملات
		درج در پرونده	کنترل نامحسوس، ثبت جزئیات رفتاری و گفتاری، رصد پنهانی، گوشزد اولیه، تخلیه اطلاعاتی، گزارش، احضار، تذکر شدید، تهدید، تشکیل پرونده
	سازوکارهای انضباطی و واکنش‌های انفعالی	فویبای بازخواست	نگرانی از دست دادن شغل و موقعیت، نبود امنیت در رفتار و گفتار، فرار از مورد قضاوت قرار گرفتن، احتیاط در مدرسه، ترس از عکس‌العمل همکاران، ترس از تذکر دیگران، خویشنداری در تعامل
		خودسانسوری و انکار نفس	مکالمات و احوال‌پرسی‌های فرمالیته، کنترل علایق و احساسات، ایفای نقش الگوی اخلاقی برای دانش‌آموزان، پنهان کردن عقاید، حذف احساسات، کنترل خنده، تظاهر به دین‌داری، بازی کردن نقش معلم خوب
		واگرایی اجتماعی	حفظ فاصله اجتماعی، رعایت کردن حد و مرز شخصی در ارتباط با همکاران، محوریت مسائل دانش‌آموزان در گفتگو با همکاران،
		تمیزه‌شدن	لذت بردن از حضور در مدرسه، احساس سبک‌بالی هنگام خروج، داشتن گرفتن انرژی منفی، روابط تنش‌زا، میل به رهایی، معذب بودن در مراسم، بیگانگی، بی‌اعتمادی
		بی‌اعتنایی	بیهوده‌نگاری احساس مسؤولیت، امتناع از اظهارنظر، اتخاذ موضع سکوت، پرهیز از جروبوت، اتلاف وقت، تأخیر در انجام امور، پیگیری صرف مسائل شخصی
		چندچهره‌گی	ظاهرسازی، رعایت آداب در ظاهر، لبخند و خوش‌رویی، همنوایی با جمع، مخالفت نکردن، هزینه ندادن، تمجید و تملق، حسادت باطنی، غیبت و بدگویی پشت سر افراد
	نمایش عمومی معطوف به مقاومت	دروغ‌گویی	اغراق درباره خود، کوچک‌شمردن فعالیت‌های دیگران، وارونه‌نمایی واقعیت‌ها، تکذیب گفته‌ها، سناریوسازی،
		چاپلوسی	ستایش از مافوق، چرب‌زبانی جهت حل مشکلات اداری، تملق جهت ارتقا،
		طفره‌روی	جاخالی دادن هنگام نقدها، خود پنهان کردن هنگام انجام مسؤولیت‌های جمعی، عدم استفاده بهینه از زمان، به تأخیر انداختن کارها

مقوله هسته‌ای	مقوله اصلی	مقوله محوری	مضامین همخوان
		مدیریت ظاهر	آرایش صورت در عین حفظ حجاب، جراحی پلاستیک، پوشیدن لباس‌های خوش‌رنگ،



نمودار ۱ ترسیم شبکه مضامین مرتبط با فضاهای رسمی

## ۴٫۲ زیست‌روزانه معلمان در فضاهای غیررسمی

فضاهای غیررسمی، برای زنان معلم، مشتمل بر تمام انواع فضاهایی است که، خارج از فضای رسمی مدارس و سازمان‌های دولتی، قلمرو زیست و فراغت و معاشرت دوستانه هستند و زنان بخش اعظم زندگی معمولی، اوقات فراغت، معاشرت‌ها، پیوندهای دوستی، روابط شخصی و تفریحات و سرگرمی‌های خود را در آن‌ها سپری می‌کنند. خانه، خیابان، بازار، مجالس مهمانی، عروسی، مراکز خرید، اماکن ورزشی، تفرجگاه‌ها، بوستان‌ها، دوره‌می‌ها و گروه‌های کوهنوردی از جمله این فضاها هستند. این فضاها، در قیاس با فضاهای رسمی، واجد گشودگی، سیاست‌زدودگی و خصلت کارناوالی بیشتری‌اند و رابطه خود و دیگری در آن با سهولت بیشتری برقرار می‌شود.

«در شیفتی که بیکارم و به کارهای خانه و فراغت و مهمانی و تفریح می‌رسم احساس می‌کنم بخشی از چیزهایی را سال‌ها دنبالش بوده‌ام می‌تونم به دست بیارم. البته به این آسانی‌ها هم نیست، ولی باز اینجاها تنها جاهایی است که می‌شود برخی خواست‌ها و آرزوها را نصفه‌نیمه دنبال کرد» (مصاحبه‌شونده کد S).

همچنین در این فضاها، فرایند خلق معنا، برساخت هویت، جستجوی لذت‌ها و ارتباط با دیگری در بستری پویا، سیال و زایا دنبال می‌شود و امکان تحقق نفس برای سوژه‌ها مهیاتر است. این امر بالأخص برای زنان که بخش اعظم مقاومت در برابر ساختارهای اجتماعی مردسالار را در کنه زوایای پنهان زندگی روزمره جستجو می‌کنند اهمیتی مضاعف دارد. زنان معلم که هم به واسطه زن بودن و هم تحت سیطره سازوکارهای انضباطی مدرسه احساس می‌کنند امکان تحقق نفس زنانه برایشان ناممکن و دشوار است، بسیاری از کنشگری‌های خود

را در فضاهای غیررسمی پی می‌گیرند، به‌ویژه کنش‌های مرتبط با بدن. اگر زنان در فضاهای رسمی ناگزیر بدنی هنجاری<sup>۱</sup> شکل می‌دهند، برعکس در فضاهای غیررسمی بدنی آستانه‌ای<sup>۲</sup> را به نمایش می‌گذارند. بدن آستانه‌ای بدنی است خارج از هنجار و برزخی، بدنی در مرز قانون که هم‌زمان هم جزء قانون است و هم خارج از قانون. این بدن در برابر قدرت، برهنه و عریان است و قانون از او حمایت نمی‌کند، چراکه خارج از هنجارهای مدنظر قدرت انضباطی شکل یافته است. زنان معلم در فضاهای غیررسمی چنین بدنی را شکل داده و به نمایش می‌گذارند. بدن‌مندی هستی اجتماعی آن‌ها در این فضاها نمایان‌تر و عیان‌تر می‌شود.

«غیر از منزل شخصی، فقط در دوره‌می‌های زنانه و در معاشرت‌های خصوصی است که احساس می‌کنم می‌تونم خودم باشم. در جاهای دیگه همیشه باید مواظب باشی یک چیزهایی را قایم کنی. همیشه یه دوربینی دارد تو را می‌پاید. حتی در جاهایی هم که تاحدودی می‌تونی خودت باشی، باز احساس می‌کنی این دوربین وجود دارد» (مصاحبه‌شونده کد T).

این اظهارنظر گویای آن است که سازوکارهای انضباطی حاکم بر فضاهای رسمی و بعضاً بر فضاهای غیررسمی به قدری قوی‌اند که نقابی که سوژه‌ها برای محافظت از خویش به چهره می‌زنند حتی بعدها نیز به‌سادگی از چهره آنان زدوده نخواهد شد. به‌بیان دیگر، «هرچه نابرابری قدرت میان فرادست و فرودست بیشتر باشد و هرچه قدرت خودسرانه‌تر اعمال شود، نمایش عمومی فرودستان شکل قالبی‌تر و آیینی‌تری پیدا می‌کند، یعنی هرچه قدرت تهدیدآمیزتر باشد، نقابی که فرودستان بر چهره می‌گذارند ضخیم‌تر است» (اسکات، ۱۳۹۷: ۱۵). اظهارات مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد که زنان در فضاهای غیررسمی نوعی روایت نهانی<sup>۳</sup> از زنانگی را برمی‌سازند. «روایت نهانی

<sup>3</sup> hidden transcript

<sup>1</sup> normative body

<sup>2</sup> threshold body

خویش‌اند که در فضاهای رسمی امکان بازنمایی آن را به‌هیچ‌روی ندارند. این تبعیت از مُد بعضاً به آن‌ها امکان می‌دهد تا با دقیق‌شدن در ظرایف و ریزه‌کاری ظاهرآرایی و **نمایش بدن** خود از قواعد رسمی و عرف‌های تقدس‌یافته‌ی مسلط طفره برونند و نیروهای مهارکننده خود را دور بزنند. تحقیقات نشان می‌دهد که «زنان از مُد و طرز پوشش نه‌فقط در جهت مدیریت بدن، بلکه برای دست‌انداختن فرهنگ مسلط، ابزار مقاومت و پروراندن فانتزی‌های رهایی استفاده می‌کنند» (مارتینز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷: ۲۶۸). فرهنگ مسلط بر فضای رسمی مدرسه، برای زنان معلم، نه‌فقط متضمن عناصر آمرانه، بلکه آمیخته با انواع سنت‌های حامی مردسالاری، عرف‌های مردانه و همبستگی‌هایی است که خود را در مقام فرهنگ اصیل طبیعی جلوه می‌دهند و در قالب قواعد و فرمان‌های رسمی نهادینه شده‌اند. زنان معلم برای مقاومت در برابر این تبعیض نهادی<sup>۳</sup> رسوخ کرده در تار و پود فضاهای رسمی، به سبک‌ها و الگوهای جایگزین در فضاهای غیررسمی متوسل می‌شوند. پیروی زنان از مُد جایگزین<sup>۴</sup> و طفره رفتن آن‌ها از رمزگان مسلط در پوشش و ظاهرآرایی از مصادیق همین امر است و درواقع مقاومتی است علیه این تبعیض نهادی. مطالعات داخلی نیز نشان می‌دهد که «زنان در موضع فرودستان واکنش‌هایی از خود بروز می‌دهند که فقط می‌توان آن را در قالب مقوله مقاومت مطالعه و تحلیل کرد» (عنایت و سروش، ۱۳۸۸: ۹۰). زنان معلم در فضاهای غیررسمی، در جستجوی ایده‌آل زنانگی، الگوهای مسلط پوشش، رفتار، گفتار و تعامل را کنار می‌گذارند و می‌کوشند از فضاهای همگانی غیررسمی که عمدتاً رنگ و بویی مردانه دارند جنسیت‌زدایی کرده و عملاً دست به **تصرف فضا** بزنند.

عبارت است از گفتاری که در بیرون صحنه و در ورای نظارت مستقیم صاحبان قدرت توسط فرودستان پرورانده می‌شود. این روایت، روایتی فرعی است چون شامل سخنان، ژست‌ها و اقدامات بیرون صحنه‌ای است که آنچه را در نمایش عمومی ظاهر می‌شود تصدیق، نقض یا تعدیل می‌کند» (همان: ۱۷). اگر در فضاهای رسمی ناگزیر باید طی نمایشی عمومی<sup>۱</sup> نقاب به چهره بزنند، در اینجا در حد توان نقاب‌های رسمی از چهره برمی‌گیرند. درست است که چهره به تدریج حالت نقابی را به خود می‌گیرد که فرد به صورت می‌زند، اما زنان معلم در فضاهای غیررسمی در برابر یکی شدن نفس‌شان با آن نقاب‌ها مقاومت می‌کنند.

«اگر همه‌جا مثل مدرسه رفتار کنیم، دیگر زندگی‌ای برای ما نمی‌ماند. مشکل ما این است که در مدرسه خودمان نیستیم. قبول دارم که مدرسه مکانی رسمی است و قوانین خود را دارد، اما بالاخره باید فرقی بین زن و مرد باشد. دلیل اینکه زنان معاشرت و دورهمی و خیابان و خرید را دوست دارند، اینه که اونجا می‌تونند مثل یک زن رفتار کنند» (مصاحبه‌شونده کد ۷).

زنان معلم در خیابان و مراکز خرید از طریق پوشیدن لباس‌های مُد (مانتوهای جلو باز و کوتاه، ساپورت، پیراهن‌های یقه‌دار، جوراب‌های بدون ساق، کفش‌های بلند، عینک آفتابی، موهای پلوند و غیره) و در مجالس مهمانی و دورهمی‌ها و گروه‌های کوهنوردی با انجام فعالیت‌های کارناوالی (خنده، رقص، گفتگوهای بی‌پرده، جُک، متلک و غیره) و بالاخره در باشگاه‌های بدن‌سازی، سالن‌های آرایش و آبرویک از طریق تنظیم و زیباکردن بدن می‌کوشند در جهت **تغییر چهره** و تحقق خودآرمانی حرکت کنند. آن‌ها گاه حتی از طریق انتخاب برخی الگوهای مُد درصدد نمایش جنبه‌هایی از هویت

<sup>3</sup> institutional discrimination

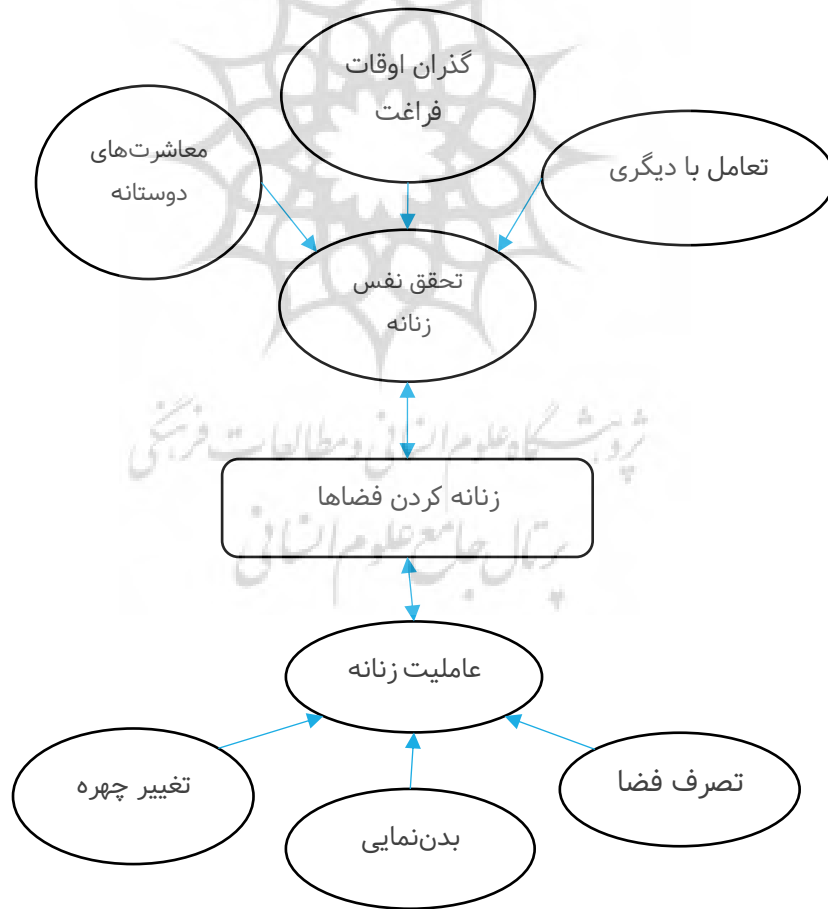
<sup>4</sup> alternative mode

<sup>1</sup> public transcript

<sup>2</sup> Martinez

جدول ۴ مقولات مرتبط با فضای غیررسمی

مقوله هسته‌ای	مقوله اصلی	مقوله محوری	مضامین همخوان
زنانه‌کردن فضا	تحقق نفس زنانه	معاشرت‌های دوستانه	ابراز علایق، حس شوخ‌طبعی و رهایی، بیان آزادانه‌ی فکر، بروز هیجان، درد دل کردن، صمیمیت، اعتماد شخصی
		گذران اوقات فراغت	تفریح و سرگرمی، لذت‌جویی، تفنن، بازی، سفر، گردش، دیدزنی، رفتن به رستوران و کافی‌شاپ، کوه‌رفتن،
	عاملیت زنانه	تعامل با دیگری	شرکت در مجالس مهمانی زنانه و دوره‌می‌ها، پرسه‌زنی با دوستان در مراکز خرید، گفتگو در کافه‌کتاب‌ها و کافی‌شاپ‌ها،
		تغییر چهره بدن‌نمایی	صراحت کلام، جُک‌گفتن، شوخی کردن، شجاعت، نقدهای سیاسی و اجتماعی، پوشش متفاوت، آرایش، مدگرایی،
	تصرف فضا	ابراز وجود در خیابان، مراکز خرید، کافی‌شاپ، پنهان‌نکردن ابعاد زنانه، نداشتن شرم جسمانی	



نمودار ۲ ترسیم شبکه مضامین مرتبط با فضاهای غیررسمی



## ۵ بحث و نتیجه‌گیری

عمومی در فضاهای غیررسمی تلاش برای تحقق نقش زنانه و تقویت عاملیت زنان است. اولی نوعی مقاومت ظریف و نامریی برای مخفی کردن خویش و گریختن از چنگال نظام انضباطی است و دومی نوعی کنش‌گری فعالانه برای بازنمایی زنانگی و تصرف فضاها است.

مواجهه زنان معلم با فضای رسمی مدرسه و نیز با فضاهای غیررسمی، مواجهه‌ای سراپا بدن‌مند است. به بیان دیگر، حضور و مشارکت و کنشگری آن‌ها در هر دو نوع فضا به واسطه‌ی بدن محقق می‌شود. هم اعمال سازوکارهای انضباطی و هم ابراز مقاومت سوژه‌ها از طریق بدن انجام می‌شود. در فضای رسمی، انضباط مشخصاً روی بدن اعمال می‌شود و بدن وسیله‌ای برای نمایش نظام انضباطی است. در فضای رسمی مدرسه، بدن زنانه به سبب قرار گرفتن در معرض سازوکارهای انضباطی به نوعی «بدن آستانه‌ای» بدل می‌شود، یعنی به بدنی برزخی، بدنی در ورطه فراموشی، بدنی به‌یغما رفته و از خودبیگانه، بدنی که در برابر قدرت، بی‌پناه و عریان است؛ اما در فضاهای غیررسمی، بدن زنانه میانجی‌ای برای نمایش خویشتن مطلوب است و در مجالس مهمانی، دوره‌می‌های دوستانه، مراکز خرید، خیابان، کافی‌شاپ و امثالهم به انحاء مختلف آرایش و دست‌کاری می‌شود تا وجه مطلوبی از خویشتن زنانه را در معرض دید «دیگری» به نمایش بگذارد. در اینجا، زنان آن نقابی را که در فضای رسمی به چهره زده‌اند برمی‌دارند. نقاب نوعی ظاهرسازی سوژه‌ها در پیشگاه نظام انضباطی است و اگرچه سوژه‌ها بعد از مدتی درمی‌یابند که چهره‌هایشان شکل آن نقاب را به خود گرفته است، اما همواره به دنبال مقاومت‌اند. زدن نقاب به چهره در فضای رسمی مدرسه بدان سبب اتفاق می‌افتد که سازوکارهای انضباطی مدرسه مردسالارانه و نافی هستی جسم‌مند زنان است. لذا زن معلم برای هم‌نوا شدن، ناگزیر یک «دیگری بیگانه» از خود می‌سازد و خود آرمانی‌اش را زیر لوای آن پنهان می‌کند. او باید این دیگری بیگانه را به مثابه جلوه‌ای طبیعی از

تعامل دیالکتیکی سوژه زنانه و فضاهای رسمی/ غیررسمی حاکی از آن است که زنان معلم در فضای رسمی مدرسه به واسطه‌ی نوعی «نمایش عمومی» با سازوکارهای انضباطی مدرسه کنار می‌آیند، اما در زیر پوست این نمایش عمومی نوعی «روایت نهانی» برای مقاومت در برابر این نظام انضباطی برمی‌سازند. درست برعکس، در فضاهای غیررسمی که سیطره سازوکارهای انضباطی کمتر و نرم‌تر است، زنان معلم از «نمایش عمومی» نه به‌عنوان دستمایه‌ای برای کنار آمدن با نظام انضباطی بلکه به‌مثابه محملی برای ابراز وجود و نمایش خویشتن زنانه استفاده می‌کنند، چرا که در اینجا آن‌ها با ورود به معاشرت‌های دوستانه و برقراری تعامل با دیگری و گذران اوقات فراغت می‌توانند درصد تحقق نفس زنانه برآیند. به بیان دیگر، در این فضاها تلاش زنان برای برساخت روایتی نهانی جهت محافظت از خویش کم‌رنگ‌تر و ناضروری‌تر می‌شود و جای خود را به تلاش جهت تقویت عاملیت زنانه می‌دهد که معمولاً به واسطه کنش‌هایی مثل تغییر چهره (برگرفتن نقاب رسمی)، بدن‌نمایی و تصرف فضا انجام می‌گیرد. بدین ترتیب، زنان معلم در فضای رسمی مدرسه و در فضاهای غیررسمی خارج از مدرسه، برای ابراز وجود زنانه، دو نوع کنش اجتماعی کاملاً متفاوت انجام می‌دهند: در اولی می‌کوشند با پناه گرفتن در سنگر امن یک «روایت نهانی» خویشتن زنانه خود را پنهان بدارند و بدین طریق از آن محافظت کنند؛ در دومی، برعکس، می‌کوشند با انجام کنشگری فعال در یک «نمایش عمومی» خویشتن زنانه خود را در ابعاد و سطوح گوناگون بازنمایی کرده و زنانگی‌شان را درملاءعام به نمایش بگذارند. کارکرد اصلی روایت نهانی در فضای رسمی مدرسه کنار آمدن و هم‌نوا شدن با نظام انضباطی حاکم است و معمولاً به واسطه‌ی کنش‌هایی مثل «بی‌اعتنایی»، «چندچهره‌گی»، «دروغ‌گویی»، «چاپلوسی»، «طفره‌روی» و «مدیریت ظاهر» جامعه عمل به خود می‌پوشد؛ اما کارکرد اصلی نمایش

داده پرهیز نموده‌اند و در قبال اثر از شخص ثالث وجهی دریافت ننموده‌اند.

### سهم نویسندگان

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم سارا آسانی است که نویسنده اول است و نویسنده دوم که نویسنده مسئول است استاد راهنمای تز است.

### تعارض منافع

نویسندگان مقاله فاقد تعارض منافع هستند.

### تقدیر و تشکر

نویسندگان مایلند از معلمانی که در پروژه شرکت کردند تشکر کنند.

خویش به نمایش بگذارد، چرا که «هر نظم مستقری می‌خواهد به شیوه‌های متفاوت وضعیتی را که مطلوب اوست طبیعی جلوه دهد» (بورديو، ۱۹۷۷: ۱۶۴)؛ اما این نقاب هیچ‌گاه به‌طور کامل خويشتن مطلوب او را له و سرکوب نمی‌کند، زیرا زنان جان‌پناهی به اسم روایت نهانی می‌سازند و خواست‌ها و امیال و آرزوهایشان را موقتاً به حالت تعلیق درمی‌آورند تا به محض خروج از فضای رسمی آن‌ها را در فضاهای گشوده‌تر پیگیری کنند و تحقق بخشند.

### منابع مالی

این مقاله حمایت مالی نداشته است. نویسندگان مقاله اعلام می‌دارند که از هر گونه سوء رفتار و جعل

### منابع

فوکو، میشل (۱۳۸۷). *مراقبت و تنبیه*. ترجمه: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.

لوفور، هانری (۱۳۹۱). *تولید فضا*. ترجمه: محمود عبدالله‌زاده، تهران: نشر مرکز مطالعات و برنامه‌ریزی شهر تهران.

محمدپور، احمد (۱۳۸۹). *ضد روش: منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

محمدی، جمال و اداک، صائب (۱۳۹۸). *حاشیه‌نشینان شهری و تجربه رنج اجتماعی (محلۀ نایسر شهر سندنج)*. فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۶ (۸۶)، ۱۵۷-۱۸۴.

مدیسون، سوینی (۱۳۹۷). *مردم‌نگاری انتقادی، روش‌ها، علم اخلاق و اجرا*. ترجمه: فهیمه‌سادات کمالی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

هاروی، دیوید (۱۳۹۳). *وضعیت پسامدرنیته: تحقیق در خاستگاه‌های تحول فرهنگی*. ترجمه: عارف اقوامی‌مقدم، تهران: پژوهاک.

اسکات، جیمز (۱۳۹۷). *سلطه و هنر مقاومت*. ترجمه افشین خاکباز. تهران: نشر مرکز.

بارکر، کریس (۱۳۸۷). *مطالعات فرهنگی*. ترجمه: مهدی فرجی و نفیسه حمیدی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

بهرامی‌برومند و مرضیه اسفندیاری، ظهراب (۱۳۹۷). *معنای نمادین فضاها و پیام‌های جنسیتی: طرد اجتماعی زنان*. هفت شهر، ۴ (۶۱)، ۹۴-۱۰۷.

ژلنیتس، آندری (۱۳۹۵). *میشل فوکو: فضا، دانش و قدرت*. ترجمه: آیدین ترکمه، فضا و دیالکتیک، ۲، ۴۵-۶۴.

عنایت، حلیمه و سروش، مریم (۱۳۸۸). *میزان و نوع مقاومت زنان در رویارویی با ساختار قدرت در زندگی روزمره، پژوهش زنان*، ۲ (۲۵)، ۸۵-۱۱۲.

فلیک، اووه (۱۳۸۸). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه: هادی جلیلی، تهران: نشر نی.

تأکید بر فضای عمومی شهری. *مطالعات  
جغرافیایی مناطق خشک*، ۷(۲۶)، ۷۳-۹۱.

یزدانیان، احمد و داداشپور، هاشم (۱۳۹۵). مسئله  
حضور در فضا: آگاهی و عاملیت فضایی با

Almila, A. M. (2016). Fashion, anti-fashion, non-fashion and symbolic capital: The uses of dress among Muslim minorities in Finland. *Fashion Theory*, 20(1), 81-102.

for the opposition. Greenwood Publishing Group.

Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(4), 350-366.

Kevin. G (2003). Toward and understanding of spatiality of urban poverty. the urban poor as spatial actors. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27(3): 723-737.

Bourdieu, P. (1977). *The Outline of the Theory of Practice*, R. Nice (trans). Cambridge University Press.

Martinez, T. A. (1997). Popular culture as oppositional culture: Rap as Resistance, *Sociological Perspectives*, 40 (2), 265-286.

Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.

Massey, D (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.

Endelstein, L. & Ryan, L (2013). Dressing religious bodies in public spaces: gender, clothing and negotiations of stigma among Jews in Paris and Muslims in London. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(2), 249-264.

Smith, N (2010). *Uneven development: Nature, capital, and the production of space*. University of Georgia Press.

Giroux, H. A (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy*

Spain, D (2008). *Gendered spaces and the public realm*. Emerald Group Publishing Limited.

Zieleniec, A. J (2007). *Space and social theory*. SAGE Publications.