

فصلنامه علمی رهیافت‌های سیاسی و بین‌المللی، شماره شاپا: 1735-739X

دوره ۱۳، شماره ۳ (پیاپی ۶۹)، بهار ۱۴۰۱

DOI: 10.29252/PIAJ.2022.225585.1197

صفحات: ۲۳۱-۲۵۳

روایت‌هایی از سینمای ایران در تحولات انضباط و قدرت در مدرسه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۱۶

مجتبی شکوری*

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۴

مجید حسینی**

چکیده

مبحث اصلی در ساخت اجتماعی عصر کودکی، مقوله کنترل و انضباط است. مدرسه - در کنار سایر نهادهای کنترل‌کننده کودکی - از طریق طرح‌ها و تنظیمات خویش به نظم، فهم و یادگیری، بلوغ و رشد، مهارت و کنترل وقاعده بخشی تصورات و ذهن کودک فرم می‌دهد. مقاله حاضر قصد دارد روایت‌هایی از سینمای ایران را منعکس کند که در آنها کودکان ایرانی چگونه در معرض شیوه‌های خاص کنترل به عنوان ابزار اساسی میکروپلتیک قدرت قرار گرفته‌اند و این شیوه‌ها چگونه متحول گشته‌اند. فرضیه مقاله این است که با توجه به روایت‌های سینمایی از تحولات انضباط و قدرت در مدرسه، میکروپلتیک قدرت در این نهاد، سه مرحله مقاومت در برابر انضباط، مشروعیت بخشی به انضباط و در نهایت تسلط انضباط را از سرگذرانده است. در این پژوهش با استفاده از روش تبارشناسی قدرت فوکو و به شیوه توصیفی - تحلیلی انعکاس زیست کودکان ایرانی در مدرسه در سه فیلم منتخب از دهه‌های پس از انقلاب اسلامی، از منظر میکروپلتیک قدرت مورد بررسی قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: میکروپلتیک قدرت، فوکو، مدرسه، انضباط، نظام آموزشی، کودکی.

* دانشجوی دکترای اندیشه سیاسی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول). mojtaba.shakoori.ut.ac@gmail.com

** عضو هیئت علمی دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران. seyedmajid@me.com

مقدمه

یکی از مباحث اصلی در ساخت اجتماعی عصر کودکی مقوله کنترل است و آن را می‌توان در سه حوزه شهر، مدرسه و خانه مورد بررسی قرار داد. مدرسه - در کنار سایر نهادهای کنترل کننده کودکی - از طریق طرح‌ها و تنظیمات خویش با نظم، فهم و یادگیری، آموزش مهارت، کنترل و در نهایت قاعده‌مندی به تصورات و ذهن کودک فرم می‌دهد. مراتب تنظیم شده برای اجتماعی شدن کودک توسط معلمان، پدر و مادر، هم‌کلاسی‌ها، به درجات مختلفی در خدمت کنترل و اعمال قدرت هستند.

مدارس، معبری مقطعی جهت عبور از دوران کودکی به بزرگسالی را فراهم می‌آورد و در همین حال، بر اساس یک طرح روزانه، شیوه‌های متنوع سپری کردن «زمان» را برای کودکان عملیاتی می‌سازد. مدرسه به مثابه یک نهاد، خود می‌تواند به عنوان واحد تجزیه و تحلیل در نظر گرفته شود. مدرسه به همراه برنامه‌های درسی، نحوه کنترل مدیران مدرسه و اولیاء - مناسباتی که نه تنها بین بزرگسالان و کودکان بلکه بین خود دانش‌آموزان نیز برقرار می‌شود - در ساخت نظام کنترلی قرار می‌گیرد. میکروپولتیک قدرت به منزله فرایندی اجتماعی به این «معبر» یعنی مدرسه معنا می‌بخشد. نظام کنترلی مدرسه در بازساخت و بررسی تجربیات درون مدرسه‌ای کودک به کمک آمیختن فضا، زمان، وضعیت، درونمایه، نزدیکی، انزوا، حفاظت، اتحاد، سلسله مراتب، از کارکردی استراتژیک برخوردار است.

هرچند تفاسیر عمومی از نظام آموزشی اغلب محدود به موضوعاتی کلی و تکراری است اما اتخاذ رویکردی متفاوت به مدرسه می‌تواند موجب شود تا بخش‌های بیشتری از سازوکارهای نظام مراقبت و کنترلی که به طور کلی در جامعه وجود دارد آشکار شود. از جمله می‌توان به تصاویری که از انضباط و قدرت در رسانه‌های مختلف تولید می‌شود سخن به میان آورد. این تصاویر می‌توانند به عنوان منبعی برای توصیف وضعیت استفاده شوند؛ همچنین خود این تصاویر می‌توانند به عنوان نتیجه‌ای از مناسبات خاص یک دوره تاریخی در نظر گرفته شوند.

در این پژوهش به رسانه سینما به عنوان منبعی از توصیف وضعیت رجوع شده است؛ چرایی این شیوه‌های بازنمایی که خود حاصل مناسبات خاص تاریخی است می‌تواند موضوع پژوهش دیگری باشد. کنش‌های تعلیمی که یک روز کاری را در مدارس پر می‌کند - در این شرایط طرحنامه درسی تفاوت خاصی با یک کار تولیدی ندارد - توصیف یک «فعالیت کنترل شده» در

بستر و شرایط خاصی است که می‌تواند ما را به این گزاره معطوف کند که «افراد به چه صورت رفتار می‌کنند، چگونه کنترل می‌شوند و شیوه‌های مقاومت آنها در برابر نظام کنترلی چیست». همچنین این شیوه به گونه‌ای همسان چشم‌گشودن به قواعدی است که کنش‌های افراد از طریق آن قواعد و بر اساس آنها به صورت واضح، ساختاربندی و ساماندهی می‌شوند. در این مقاله تلاش ما بر این است روایت‌هایی از سینمای کودک در ایران که منعکس‌کننده چگونگی قرار گرفتن در معرض پیوندهای نزدیک میان ماهیت کودکی و شیوه‌های خاص کنترل که بخش اساسی میکروپولیتیک قدرت است را تحلیل کنیم. برای نیل به این منظور فیلم‌هایی از سینمای ایران پس از انقلاب اسلامی که که اتفاقات اصلی آن در مدرسه به وقوع پیوسته است انتخاب شده و مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

پیشینه پژوهش

جامعه‌شناسی آموزش در ایران حوزه نسبتاً جدیدی است و به همین دلیل ادبیات پژوهشی آن نحیف است. اما این تنها نکته منفی این ادبیات نیست. اغلب پژوهش‌هایی که در این زمینه تألیف شده‌اند رویکردی اثبات‌گرایانه و کمی را اتخاذ کرده‌اند. به عنوان نمونه می‌توان به نشریه «انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران» اشاره کرد که مملو از مقالاتی با محتوای یاد شده است.

دوم اینکه اندک پژوهش‌هایی هم که با رویکرد کیفی نگاشته شده‌اند عاری از وجه انتقادی‌اند. به عنوان مثال می‌توان به مقاله «جامعه‌شناسی پدیدارشناسانه درک معنای دوستی (نمونه موردی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر مشهد)» اشاره کرد. این مقاله تلاش کرده است تا معنای «دوست دختر» را با استفاده از معناکاوی و تفسیرگرایی بررسی کند. این مقاله نتیجه گرفته است که برخلاف نگرش‌های موجود بین مسئولان و خانواده‌ها که به دوستی پسران با دختران نگاه جنسی دارند، دوستی‌ها اغلب به دلیل کنجکاوی و زیبایی جنس مخالف صورت گرفته و توجه کمتری به لذت جنسی می‌شود (دانایی و دیگران، ۱۳۹۱). نکته سوم در باره ادبیات پژوهشی در این زمینه توجه کم پژوهشگران به مقوله سیاست در بین کودکان و دانش‌آموزان است. بدین شکل که نه تنها به این فهم دانش‌آموزان درباره سیاست توجه کمی شده است بلکه کمتر پژوهشی یافت می‌شود که نسبت‌های سیاست (به معنای گسترده و اندیشه‌ای آن و نه نظام سیاسی) و نظام آموزشی را سنجیده باشد.

در آکادمی غربی بیش از نیم قرن است که نظام آموزشی از منظری رادیکال مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. به عنوان مثال « میکروپلیتیک تحول آموزشی، تغییر و اصلاح: بازکردن شکافی بر جعبه سیاه» نوشته بلیس^۱ و بیورک^۲ از مقالات مهمی است که نظام آموزشی را از منظر میکروپلیتیک مورد بررسی قرار می‌دهد. این پژوهش نشان می‌دهد میکروپلیتیک به عنوان یک واقعیت زندگی در محیط‌های آموزشی باقی خواهد ماند و در زمان تغییر، چنین سیاست‌هایی تمایل دارند افزایش و تشدید شوند (Blasé & Björk, 2010). پژوهش دیگر در این زمینه « میکروپلیتیک آموزش: ترسیم ابعاد چندگانه روابط قدرت در مدارس ابتدایی» است. این مقاله با مروری بر رویکردهایی که در باب میکروپلیتیک در مدرسه و نظام آموزشی وجود دارد تحولات این حوزه را شرح می‌دهد (Malen, 2006).

با توجه به نمونه‌های پژوهشی که به عنوان پیشینه پژوهشی و ادبیات در اینجا به آنها اشاره شده معلوم می‌شود که پژوهش درباره میکروپلیتیک قدرت در تجربه‌های زیستی دانش‌آموزان چندان مورد توجه نبوده و مقاله حاضر در این زمینه، تلاش جدی و مشخصی محسوب می‌شود و تازگی دارد.

چارچوب نظری: میکروپالیسیک قدرت و سیاست کلان^۳ و خرد^۴ در آموزش

فوکو رویکرد خرد را در باب قدرت، سیاست و جامعه در آثار مختلفی مورد بررسی قرار داده است. او با طرح شبکه‌های مقاومت و فن‌آوری‌های انضباطی تلاش می‌کند تا فرآیندهایی را که طی آن انسان توسط قدرت، سازمان می‌یابد، را شناسایی کند. هدف فوکو نشان دادن آن چیزی است که هویت ما را در پیوند قدرت و دانش خلق می‌کند (فوکو و همکاران، ۱۳۷۶: ۹۰). فرآیندهایی که طی آن بناست سوژه‌ای مطیع و فرمانبر خلق شود. سوژه، زائیده میکروفیزیک قدرت و روند بهنجارسازی است. بر این پایه، شخص، حقیقتی است که مخلوق استراتژی‌های خاص قدرت در چارچوب فنون انضباطی است (هیندس، ۱۳۸۰: ۱۳۵-۱۳۴). فوکو با هدف عرضه شرحی درست از این فرم قدرت، مفهوم زیست سیاست را به کار می‌گیرد که به طور کلی ناشی از دو خصیصه

1. Blase
2. Björk
3. Macropolitics
4. Micropolitics

«کاربست مدیریت جسم» و «کاربست مدیریت انضباطی» بر اجتماع است. وی با استفاده از این دو تعبیر، مفهوم قدرت/دانش، را در پیوند با سوزه، جمعیت، بهداشت و سلامت، مدل‌ها، طرز رفتار و سلوک، حیات شهری و جنسیت طرح می‌نماید (Best and Kellner, 1991: 25).

به طور کلی میکروپالیטיک روش‌های پیچیده و ظریف تسلط و انقیاد را در عرصه‌های خرد زندگی بشری مورد بررسی قرار می‌دهد که مدارس و دانش‌آموزان نیز از مصادیق آن به شمار می‌روند. در این رویکرد رفتار و کردار روزمره و تعارضاتی که در لایه‌های پایین این کردارها پنهان شده‌اند و همچنین جزئیاتی که این رفتارهای را تنظیم می‌نمایند مورد بررسی قرار می‌گیرد. از این طریق متن زیرینی مورد خوانش قرار می‌گیرد که به رغم سازمان یافتگی انبوهی از تنش‌ها و تعارضات و نیروهای موثر بر آنها را در خود پنهان کرده است (Hoyle, 1982: 87).

از آنجا که این پژوهش به میکروپالیטיک قدرت در نظام آموزشی و سیاست‌های آن می‌پردازد باید به این حوزه تمرکز بیشتری داشته باشیم.

به طور کلی واژه «سیاست» به تصمیمات درباره اختصاص کالاهای ارزشمند برای یک جامعه یا سازمان خاص - چه چیزی، چگونه و در چه زمانی به چه کسی می‌رسد- اشاره دارد (Blasé & Björk, 2010: 237). این سیاستها جنبه‌های وسیعی از همکاری‌ها، تعارض منافع و تضادهایی همچون علایق فردی و گروهی، قدرت و تاثیر، تعامل استراتژیک، ارزش‌ها و ایدئولوژی را شامل می‌شود. سیاست خرد یا همان میکروپالیטיک آموزشی حتی مسائلی همچون مکان مدرسه و جایگاه آن در نقشه شهری را نیز شامل می‌شود (Boyd, 1991, p. vii).

رویکردهای مختلفی نسبت به میکروپالیטיک آموزش وجود دارد. از یک طرف می‌توانیم مدارس و نظام آموزشی را همچون همه سازمان‌های اجتماعی دیگر در نظر بگیریم که به عنوان حوزه‌های کشمکش که به وسیله تعارض بالفعل یا بالقوه بین اعضا دچار گسست شده است؛ این عرصه گرچه به شکل ضعیفی هماهنگ است اما به لحاظ ایدئولوژیکی گوناگون است (Ball, 1987, p. 19).

رویکرد دیگری هم هست که منظور از میکروپالیטיک را استفاده از قدرت رسمی و غیر رسمی توسط افراد و گروه‌ها برای رسیدن به اهداف خود در سازمان‌ها می‌داند. از این منظر در بخش اعظم فعالیت‌های سیاسی، نتایج حاصل از تفاوت‌های بین افراد و گروه‌ها است که به سطح ادراک ارتقاء یافته‌اند و با انگیزه استفاده از قدرت برای نفوذ/ محافظت همراه

شده است. این اقدامات ممکن است به طور آگاهانه دارای انگیزه‌های خاص باشد اما هر اقدام یا انگیزه آگاهانه، دارای "اهمیت سیاسی" در یک موقعیت مشخص هم است. هر دو کنش‌ها و فرایندها متعارض و همسو بخشی از قلمرو سیاستهای خرد یا همان میکروپالیטיک هستند (Blase, 1991, p. 11). میکروپالیטיک جنبه‌ای مهم از بسیاری از ساختارها و فرآیندهای سازمانی است و اغلب مکانیزم مرکزی را تشکیل می‌دهد که از طریق آن پیامدهای سازمانی مهم مربوط به مدرسه تغییر داده می‌شوند و اصلاح می‌یابند.

در دو دهه گذشته مطالعات سیاسی تجربی یافته‌های معتبری را در مورد وقوع نسبتاً جهانشمول و طبیعی میکروپالیטיک در زندگی روزمره مدارس آشکار کرده‌است. به عنوان نمونه مقالات متعددی در موضوعاتی همچون ارزیابی‌های پرسنل (Bridges & Groves, 1999)، رؤسا و سرپرستان و گروه‌های ذینفع (Björk & Lindle, 2001)، القانات ارزشی معلمان (Kelchtermans & Ballet, 2002)، نظارت و ارزیابی معلمان (Cooper, Ehrensals, & Johnson, 2001)، گروه‌های ذینفع آموزشی (Bromme, 2005; Stronge & Tucker, 1999) منتشر شده است. تعدادی از مطالعات مربوط به تعاملات معلم - دانش‌آموز و مسائل آموزش و جامعه‌شناختی در کلاس نشان داده‌اند که میکروپلیتیک تا چه اندازه در زیست روزمره مدارس نفوذ کرده است (Bloome, 2005; Lee, 2006).

این مطالعات نشان می‌دهند تعامل بین معلمان و دانشجویان کلاس درس اساساً سیاسی هستند؛ اساس این تعاملات در درجه اول بر پویایی قدرت مذاکره بین معلمان و دانشجویان ایجاد می‌شوند که بر اساس آن فهم، معامله و معاهده بین سلسله مراتب قدرت تعریف و کنترل می‌شود؛ مناسباتی که تمامی جنبه‌های زیست در کلاس و مدرسه را پوشش می‌دهند. همچنین این تحقیقات نشان می‌دهند مقاومت دانش‌آموزان در برابر قدرت معلمان منجر به مذاکره در مورد توافقاتی می‌شود که کاملاً ماهیت سیاسی داشته‌اند (Winograd, 2002). این تحقیقات همچنین نشان می‌دهند آموزش نتیجه توافقاتی است که توسط افراد در هر کلاس تدوین می‌شوند؛ توافقاتی که قوانین، روابط قدرت و انواع آموزش و یادگیری را تعیین می‌کنند که قرار است برگزار شوند و تمامی مسائل یاد شده در حوزه میکروپلیتیک قرار می‌گیرند.

میکروپالیטיک نظام آموزشی دیسیپلینی از دانش است که مرزهای مفهومی آن به

صورت نابرابر و مختلف توزیع شده است. طیف‌های مختلف این دیسپلین نشان می‌دهد که ناحیه مورد بررسی در هر مورد و زمانی می‌تواند دارای پیچیدگی‌های پنهان منحصر به فرد خود باشد. در این رویکرد هر تعامل انسانی، یک تعامل سیاسی است، هر مکالمه یک رویداد است، هر حرکتی یک مانور است که به نحوی هم تاثیرگذارنده و هم منعکس کننده «سیاست» ناحیه مورد بررسی - به عنوان مثال یک مدرسه - است. واضح است که گفتگوها می‌توانند منابع هوش سیاسی، حوزه‌های مذاکره سیاسی، مجاری ارتباطات سیاسی و راه‌های نفوذ سیاسی باشند. کنش‌ها می‌توانند پیامدهای سیاسی داشته باشند فارغ از آنکه آیا آن‌ها قصد انجام آن را داشته‌اند یا نه. واحد تحلیلی که در اینجا مورد بررسی قرار می‌گیرد، از ذهن فرد شروع می‌شود و تا ساختار سازمانی امتداد می‌یابد. در واقع میکروپالیטיک تا اندازه زیادی با «نحوه بازی» تعریف می‌شود؛ نحوه‌ای که تبعات فراوانی در مناسبات قدرت بازی می‌کند. سیاستی که محدوده تعارض با مسائل امن را محدود می‌سازد، بازی را محدود به مبادلات داخلی می‌کند و تاکید بر دستیابی به رضایت را مطرح می‌کند (Malen, 2006: 159).

اگر این فرض اساسی پذیرفته شود که سیاست تا اندازه زیادی درباره کسب و اعمال قدرت در یک سازمان سیاسی است؛ باید بدانیم که در یک پژوهش از منظر میکروپالیטיک چهره‌های مختلفی از سیاست مورد بررسی قرار می‌گیرند. وجه اول عبارت از این است که چگونه قدرت در توانایی و نفوذ (یا عدم نفوذ) بر شکل‌گیری تصمیمات آشکار می‌شود. نقش بازیگر، استراتژی‌ها و کنش‌های متقابل در عرصه‌های رسمی و غیررسمی به شکلی ظریف و وجه دیگر سیاست و سیاست قدرت را نشان می‌دهند (Malen, 2006: 160).

مشکل اصلی در این میان این است که این فرآیندها به شکل پیچیده‌ای در هم تنیده شده‌اند و گره‌گشایی آنها بسیار مشکل است. تلاش برای حل این مشکل راه‌های متعدد روش‌شناختی را پیش پای پژوهشگران این حوزه قرار داده است. اغلب پژوهش‌های این حوزه برای به حداقل رساندن تبعات مشکل یادشده از روش‌های کمی و مردم‌شناختی استفاده می‌کنند.

پژوهشی که از منظر میکروپالیטיک موضوع مورد نظرش را می‌کاود تلاش می‌کند تا هر سه چهره سیاست را به عنوان مکمل‌های یکدیگر در نظر بگیرد. چهره اول بر کنش‌های آشکار سیاسی در حوزه‌های تصمیم‌گیری و بر این امر که چگونه قدرت، فعال و اعمال می‌شود متمرکز است. چهره‌های دوم و سوم نشانه‌های ظریف عمل سیاسی را آشکار می‌کنند؛ مانند اینکه چگونه

جهت‌گیری‌های سیاسی شکل‌گرفته، چگونه کارایی و اثرگذاری سیاسی بدست‌آمده، منابع قدرت چگونه انباشته شده‌اند، مسائل عمومی چگونه تعریف شده‌اند و چگونه ساختارهای وسیع و همچنین استراتژی‌های بازیگران برای تنظیم جریان نفوذ همگرا می‌شوند. این سه چهره در کنار هم، درک کاملتری از فرآیندهای سیاسی را ارائه می‌دهند (Malen, 2006: 160).

مدرسه و تحولات آن در سینمای ایران

الف) مقاومت در برابر انضباط: مدرسه‌ای که می‌رفتیم^۱

گرچه این فیلم اشارات آشکار و پنهانی به وضعیت جامعه دارد اما محوریت داستان از حوزه مدرسه خارج نمی‌شود. در همان سکانس ابتدائی شاهد هستیم که مبصر از ساکت کردن دانش‌آموزان ناامید شده است؛ معلم به دلیلی نتوانسته آن روز در کلاس حاضر شود و دانش‌آموزان در غیبت اقتدار در صدد استفاده از آزادی به شیوه‌ای رادیکال هستند. حتی در مبصر دچار هم‌رنگی اجتماعی^۲ است. این سکانس ابتدایی که تقریباً سه دقیقه به طول می‌انجامد با ورود ناظم مدرسه قطع می‌شود. اما آن وضعیت آشفته‌ای که در صورت عدم نظارت معلمان، در کلاس وجود داشت؛ در حیاط مشاهده نمی‌شود. بچه‌ها هنگامی که در حال بازی گروهی یا در حال ورزش‌های تک‌نفره هستند؛ به قواعد بازی احترام می‌گذارند و در غیبت سوژه اقتدار با آرامش در حال انجام بازی‌های مختلف هستند. یکی از دانش‌آموزان به نام کاوه - نقش اصلی فیلم - از بقیه دانش‌آموزان جدا می‌شود و برای گرفتن کتابی به سمت کتابخانه مدرسه می‌رود. روابط قدرت نه تنها در میان اولیاء مدرسه و کودکان بلکه میان کارکنان مدرسه نیز برقرار است.

سؤال ساده کاوه که آیا کتاب بستور را خوانده‌اید یا نه دوباره کتابدار را یاد غصه‌هایش می‌اندازد که یک عمر است مجبور است از ناظم تا وزیر به همه بله قربان! و چشم قربان! بگوید. از دانش‌آموزان تا کارکنان مشروعیتی بر اقتدار و سلطه‌ای که به آنها اعمال می‌شود قائل نیستند. داستان بستور داستان پسر زریز و یکی از داستان‌های شاهنامه است. نکته

۱. فیلم «مدرسه‌ای که می‌رفتیم» به کارگردانی داریوش مهرجویی بر اساس داستان «حیاط پشتی مدرسه عدل آفاق» نوشته فریدون دوستدار در سال ۱۳۵۹ ساخته شده است. این فیلم دچار مشکل ممیزی شد و پس از ده سال نسخه مخدوشی از آن مجوز نمایش گرفت.

2. Social Conformity

اینجاست که کاوه با کتابدار احساس راحتی می‌کند. حتی پیش از آنکه کتابدار شروع به درد دل بکند؛ کاوه سلسله مراتب قدرت را متوجه است و می‌داند که کتابدار در سطح پائینی از مراتب قدرت قرار دارد. گرچه کتابدار را با همان عناوینی که ناظم را صدا می‌زند؛ (همچون آقا) خطاب می‌کند؛ اما رفتار او در مقابل آن دو نفر کاملاً متفاوت است. کتابدار تلاش می‌کند که به کاوه بفهماند که تمام اینها فقط وهم و خیال است و دنیای واقعیت مناسبات خودش را دارد. ثروت به عنوان منبع ایجاد سلطه و فقر به عنوان عامل تحت تسلط قرار گرفتن به روشنی در این فیلم به نمایش گذاشته شده است. وقتی کاوه از کتابخانه خارج می‌شود؛ همکلاسی‌های دوقلویش را می‌بیند که از یک ماشین آمریکایی پیاده شده و با سر و وضعی بسیار مرتب و متفاوت از سایر دانش‌آموزان به سمت کلاس می‌روند. هرسه هم زمان به حیاط پشتی رسیدند. همه کلاس‌ها در صف ایستاده‌اند و ناظم برای آنها سخنرانی می‌کند؛ اما دوقلوهای ثروتمند مورد عتاب ناظم قرار نمی‌گیرند و تنها کاوه است که به دلیل تاخیر مورد عتاب قرار می‌گیرد.

انضباط از مفاهیم اصلی میکروپلتیک قدرت نزد فوکو، دال مرکزی نظام تربیتی در ایران طی دهه‌های متمادی بوده است. ناظم به دانش‌آموزان یادآوری می‌کند که اگر خود را ببینید؛ متوجه می‌شوید که به جز یک مشیت احمق بیشعور "بی‌انضباط" نیستید که یک لحظه نمی‌توان شما را تنها گذاشت. در واقع با این روش ناظم در صدد است به اقتداری که به شیوه اجبار آمیز بر دانش‌آموزان اعمال می‌شود مشروعیت ببخشد. کاوه به ناظم می‌گوید که قرار است تئاتری اجرا کنند و با کسب اجازه مدیر این کار انجام شده است. ناظم تا حدودی اقتدار مدیر را هم زیر سؤال می‌برد و می‌گوید در این اوضاع و احوال امکان آن نیست و دوباره متذکر می‌شود که مدرسه عدل آفاق می‌خواهد "آدم" تربیت بکند و بر روی واژه آدم، دوبار تأکید می‌کند.

این تأکید او اشاره به سازوکارهای کنترل دارد که چگونه در صدد هنجارمند کردن شهروندان (در اینجا دانش‌آموزان) است. دوقلوها؛ به سمت ناظم می‌روند و کاغذی را به او می‌دهند که در مورد معاملات ناظم است که ناظم به گرمی از آنها تشکر می‌کند. ظاهراً پدر آن بچه‌ها با ناظم در حال معاملات تجاری است. بقیه دانش‌آموزان هم رفتار متفاوت ناظم با کاوه و آن دو دانش‌آموز دیگری را که دیر رسیده بودند؛ ارتباط کاری پدر آنها با ناظم را یادآور می‌شوند. دانش‌آموزان راه حل زیر سؤال بردن اقتدار ناظم را به خوبی می‌دانند! طنز؛ یکی

از دانش‌آموزان به همراه دو تن دیگر شروع به در آوردن ادای ناظم هنگام صحبت با بچه‌ها می‌کنند. ناظم علاوه بر جایگاهی که به عنوان عامل ایجاد سلطه در مدرسه دارد به منابع ایجاد قدرت متصل است. ناظم شبکه قدرت خود را نیز در مدرسه ایجاد کرده است. این شبکه انعکاس شبکه قدرتی که خارج از مدرسه و در سطح جامعه برقرار است.

همواره در مواجهه با سلطه و منابع آن افراد مواضع مختلفی می‌گیرند؛ به این دلیل که گفتمان مشروعیت‌بخش قدرت و سلطه همواره تا درجاتی می‌تواند خود را مشروع جلوه دهد. به همین دلیل ما شاهد هستیم که میان دانش‌آموزان اندکی منازعه در می‌گیرد که آیا این حق آقای ناظم است و یا نه! یکی از دانش‌آموزان می‌گوید که به این دلیل که این دانش‌آموزان پول بیشتری پرداخت می‌کنند؛ حق دارند و اگر تو ناظم بودی؛ آیا چنین کاری انجام نمی‌دادی؟! دانش‌آموزان مناسبات قدرت را درک می‌کنند و اعضای شبکه را می‌شناسند. وقتی که دوقولوها (همان بچه‌هایی که به همراه کاوه دیر رسیدند) هم سر می‌رسند بچه‌ها می‌گویند بهتر است متفرق شویم. مناسبات و شبکه قدرت دارای سلسله مراتب است و این موضوع به کژات در فیلم مشاهده می‌شود.

یکی از بهترین نمونه‌هایی که مناسبات قدرت را به خوبی به نمایش می‌گذارد لحظه‌ای است که پس از درگیری میان ناظم و بچه‌ها، کاوه تصمیم می‌گیرد متنی را در روزنامه دیواری مدرسه منتشر کند و در آن از دو حیاط مدرسه آفاق صحبت می‌کند: «حیاط جلویی و حیاط پشتی. حیاط جلویی که در آن همه چیز در صلح و صفا به سر می‌برد و آنچه هست؛ درس است، اخلاق نظم و تعلیم و تربیت و مهربانی و دوستی و احترام و آزادیست؛ لحن صحبت‌ها پدران و صمیمی است. زیرا حیاط جلویی حیاط ظاهری است و حیاط ظاهری جلوی چشم همگان است. حیاط پشتی، حیاط زور و قلدری است. از این حیاط پشتی کسی چیزی نمی‌آموزد و هرچه هست بی‌عدالتی، خشونت و تبعیض است. حیاط پشتی، حیاط خودسرانگی است و هرگونه فعالیت فرهنگی و هنری ممنوع است و فقط دلچک بازی است. بحث کردن مجاز نیست! میدانید چرا؟ چون که حیاط پشتی مدرسه عدل آفاق، حیاط اصلی نیست و پیش چشم کسی نیست! حیاط پشتی مدرسه عدل آفاق از نظرها پنهان است.» این یکی از بهترین سکانس‌های این فیلم است که در آن مهرجویی تلاش می‌کند به واسطه مناسبات مدرسه، مناسبات قدرت در کل جامعه را به نمایش بگذارد. در این متن مناسبات پنهان قدرت به زیبایی آشکار می‌شود.

کاوه متن را پیش آقای صدیقی، یکی دیگر از اولیاء مدرسه می‌برد که ظاهراً نقش مثبت در آموزش بچه‌ها دارد و همه دانش‌آموزان او را دوست دارند اما ناظم با این روند به شدت مخالف است. ناظم شروع به تهدیدات جدی‌تری علیه آقای صدیقی کرده و او را تلویحاً تهدید سیاسی کرده و می‌گوید که نگذارید که بگویم منظور شما از حیاط پشتی چیست!! در سکانس آخر ناظم را مشاهده می‌کنیم که هنوز هم با عصبانیت سعی دارد کنترل خود و مدرسه را داشته باشد؛ اما گویی بازی برای او تمام شده؛ چرا که بچه‌ها، یعنی کاوه و دوستانش تصمیم گرفته‌اند که به سالن مدرسه رفته و در آنجا تاتری را که بنا بود به نمایش بگذارند؛ تمرین کنند.

ب) مشروعیت بخشی به انضباط: شهر در دست بچه‌ها

در تیتراژ ابتدایی، فیلم به تمامی کودکان دنیا تقدیم شده است. تقدیم فیلم به کودکان همه جهان نشانه آشکاری از بازگشت روند پیوستن جامعه ایرانی به جامعه جهانی است. در واقع ما شاهد تغییرات عمده‌ای در گفتمان مسلط کودکی هستیم. این فیلم علاوه بر تهیه‌کننده بامشارکت مدنی بانک تجارت تهیه شده است. مشارکت نهادهای مالی نیز نکته دیگری است که جنس و سمت و سوی تغییرات یاد شده را نمایان می‌سازد. در سکانس ابتدایی فیلم شاهد دعوی کودکی که نقش اصلی را در این فیلم دارد؛ هستیم (در این فیلم هیچ کدام از شخصیت‌ها با نام صدا نمی‌شوند و از این رو ما نام شخصیت‌ها را تا انتها نمی‌فهمیم. برای جلوگیری از تکرار، کودکی که شخصیت اصلی را دارد را «علی» می‌نامیم). علی به همراه خواهرش از مدرسه باز می‌گردد و مادر متوجه می‌شود که او دعوا کرده است. علی توجهی به حرف‌های مادر نمی‌کند و جواب سؤال‌های او را نمی‌دهد. رفتار او به وضوح نابهنجار است. شواهد حاکی از این است که علی بچه‌ای است که به دیسپلین و نظم گفتمانی مسلط بی‌توجه است و آنها را بر نمی‌تابد. منبع ایجاد ترس در خانواده ایرانی برای بچه‌ها که همواره "پدر" بوده نیز در مورد علی کارساز نیست و در واقع نشان از این دارد که علی قدرت مسلط را به رسمیت نمی‌شناسد. علی می‌گوید همه‌تان زور می‌گویید و در اتاقش را محکم می‌بندد. علی متوجه است که این وضعیت شامل بچه‌های دیگر نیز هست و آنها نیز تحت سلطه‌ای هستند که مشروعیتی برایشان ندارد. علی در حال کار کردن بر روی بادبادکی است که به

۱. شهر در دست بچه‌ها فیلمی به کارگردانی اسماعیل براری و نویسندگی جهان خادم المله در سال ۱۳۷۰ ساخته شده است.

تازگی درست کرده؛ او و خواهرش با بادبادک همچون موجودی جاندار برخورد می‌کنند. علی به شکل خطرناکی در لبه پشت بام ایستاده و خطر افتادن اش وجود دارد. او ناگهان صدایی می‌شنود که نخ را بگیر! او متوجه می‌شود که بادبادک است که صحبت می‌کند.

بادبادک به آنها می‌گوید که سوار او بشوند تا پرواز کنند. وقتی در حال پرواز هستند؛ علی به بادبادک می‌گوید که دیگر از بزرگ‌ترها خسته است و آنها مدام به او می‌گویند بشین، پاشو، بخور و نخور. بادبادک به آنها می‌گوید که شما از بزرگ‌ترها خسته شده‌اید؛ بزرگ‌ترها هم از شما گله دارند که بچه‌ها به حرف‌هایشان گوش نمی‌دهند. علی می‌گوید بزرگ‌ترها اصلاً ما را دوست ندارند و اگر می‌شد به جایی برویم که کسی نباشد چقد خوب می‌شد. خواهر علی می‌گوید دوستانمان هم اگر بودند بهتر بود. علی به همراه خواهرش به مدرسه می‌روند. از نظر علی سلطه نه تنها در خانه، بلکه مدرسه و در واقع همه جا، حضور دارد و اعمال می‌شود و علی شاهد آن است؛ اما کودکان دیگر سلطه را بر نمی‌تابند.

بچه‌ها به تدریج گرد هم آمده‌اند و آماده رفتن هستند. هرکدام از این بچه‌ها به دلیلی از والدینشان خسته شده‌اند به همین دلیل می‌خواهند از آنجا بروند. بچه‌ها سوار بادبادک‌هایشان می‌شوند و به شهر بچه‌ها می‌روند. شهری که شبیه شهر بازی است؛ همه چیز به شکل نقاشی است و شبیه به محل بازی بچه‌ها تزئین شده است. همه جا خوردنی‌های بسیار است و بچه‌ها هرچقدر که بخواهند می‌توانند بخورند. انواع بازی‌ها، خوردنی‌ها و سرگرمی‌ها در نقاط مختلف شهر بچه‌ها پراکنده است. شهر پر از اقسام شیرینی‌ها است و درخت شکلاتی وجود دارد. بچه‌ها از این خوشحال‌اند که هیچ بزرگتری آنجا نیست و می‌گویند که ما اینجا را خواهیم ساخت و اینجا مال بچه‌هاست. در این مقطع نه تنها به تدریج تقسیم کار به وجود می‌آید بلکه این تقسیم کار بر اساس علائق افراد ایجاد می‌شود. آنها به رغم اینکه فضای بسیاری دارند دچار مشکلات متعددی هم می‌شوند؛ مشکلاتی که به تدریج رخ می‌نمایند. خلاصه در این بخش به شیوه‌های مختلف این نکته نشان داده می‌شود که به هر حال و به هر صورتی آزادی مطلق امکان پذیر نبوده و باید قواعد و قوانینی برای نظم و نسق امور وجود داشته باشد.

والدین که متوجه نبود بچه‌هایشان شده‌اند به سراغ یکدیگر رفته و به محلی می‌روند که بچه‌ها در آنجا جمع شده بودند. باغبان بیمارستان به آنها می‌گوید که بچه‌ها پرواز کردند و رفتند. در همین حال شاهد هستیم که مادر و پدر علی در حال مشاجره با یکدیگرند. مادر به

پدر می‌گوید که اگر سربه سر او نگذاشته بودی؛ اینگونه نمی‌شد. البته مادر هم کاملاً مطمئن نیست و در جواب پدر که می‌پرسد که آیا کار بدی کرده است که به بچه کتاب معرفی کرده است؛ می‌گوید نمی‌دانم. صبح فردا دیگر شهر بچه‌ها مثل روز اول، شاد و خندان نیست. همه بچه‌ها ساکت هستند و با ناراحتی در شهر می‌چرخند. بچه‌ها کم‌کم خستگی خود را ابراز می‌کنند. از آن طرف والدین هم نگران بچه‌هاشان هستند. همه والدین نگرانند و هرکدام پشیمانی‌های خود را دارند. به هر حال هرکدام به گونه‌ای به این نتیجه می‌رسند که شاید کاری کرده‌ایم که آنها رفته‌اند.

بچه‌ها آنقدر بادبادک را صدا می‌کنند تا بادبادک برمی‌گردد. بادبادک به آنها می‌گوید که شرط برگشتن شما این است که بزرگترها راضی به بازگشت شما باشند. بنا بر این می‌شود که بچه‌ها نامه‌ای به بزرگ‌ترها بنویسند و بادبادک‌ها آنها را برای پدر و مادرها ببرند. بچه‌ها در نامه می‌نویسند که زندگی کردن بدون شما برای ما بسیار دشوار است و ما سختی‌های بسیار می‌کشیم و از گرفتاری‌هایی که برای شما ایجاد کردیم معذرت خواهی می‌کنیم. اگر شما یک مقدار از سخت‌گیری‌هایتان کم کنید؛ ما در کنار هم خوشبخت می‌شویم. والدین هم با وجود آنکه از بچه‌ها ناراحتند اما همه به این نتیجه رسیده‌اند که بدون بچه‌ها زندگی آنطور که باید؛ نیست. پدر علی هم که نگران بود کم کم به این نتیجه رسیده است که شاید اشتباهاتی کرده است. از معلم می‌پرسد که به نظر شما چگونه باید از بچه‌ها نگهداری کنیم؛ والدین دیگر نیز همین سوال را از یکدیگر می‌پرسند. بالاخره بچه‌ها بازگشته و هریک به آغوش مادر و پدر خود می‌روند. حتی باغبان هم از بازگشت بچه‌ها خوشحال است. فیلم در اینجا به پایان می‌رسد.

ج) پیروزی و تسلط انضباط: ورود آقایان ممنوع^۱

در سکانس ابتدایی فیلم شاهد هستیم که بر روی دیوار مدرسه جمله‌ای ظاهراً به نقل از مادام کوری نوشته شده که «من برای شادمانی به دنیا نیامده‌ام؛ آمده‌ام تا کارهای بزرگی انجام دهم». در واقع نقد این جمله به طور کلی و در نهاد مدرسه به شکلی خاص هدف اصلی این فیلم است. در این فیلم تحولات دوران موسوم به اصلاحات به لحاظ فرهنگی و اجتماعی کاملاً نمایان است. تصویری که از مدرسه و حال و هوای آن مشاهده می‌شود کاملاً

۱. فیلمی به کارگردانی رامبد جوان محصول سال ۱۳۸۹ می‌باشد که در تاریخ ۲۵ خرداد ۱۳۹۰ اکران شد. این فیلم توانست عنوان دومین فیلم پرفروش سال ۱۳۹۰ سینمای ایران را کسب کند.

متفاوت از فیلم‌های قبلی است. ماجرای فیلم از جایی آغاز می‌شود که خانم دارابی که مدیر مدرسه است در حال اخراج کردن یکی از دانش‌آموزان به نام سحر به دلیل ازدواج اوست. پادرمیانی دیگران هم جواب نمی‌دهد و خانم دارابی در تصمیم خود مصمم است و می‌گوید که در مورد مسائل انضباطی مدرسه‌اش کوتاه نمی‌آید. از نظر او ازدواج پیروی از هوی و هوس است. خانم دارابی می‌گوید که برای من هیچ فرقی نمی‌کند: «یکی انتخاب می‌کند که المپیاد برود و به کشورش خدمت کند؛ یکی هم انتخاب می‌کند که برای شوهر گرامی‌اش قورمه سبزی درست کند». التماس‌های دانش‌آموزان که دوستان سحر هستند هم جواب نمی‌دهد و خانم دارابی سحر را از مدرسه اخراج می‌کند.

دارابی عشق را اختلال هورمونی می‌داند؛ «عشق بین زن و مرد یک مسأله کاملاً فیزیولوژیک است که الکی رمانتیک شده است». او عشق‌هایی مثل لیلی و مجنون و شیرین و فرهاد را متعلق به قصه‌ها می‌داند و معتقد است که اگر ارزش ادبیاتی آنها نبود؛ محال بود که بگذارد که آنها در مدرسه او درس داده شوند. از طرف دیگر بچه‌ها می‌خواهند به او ثابت کنند که عشق امروزی که نظم جدید آن را تعریف کرده است معتبر است. خانم دارابی به آن دو می‌گوید که «اگر دچار احساسی شبیه به عشق شدید؛ هیچ چیز بهتر از ورزش و دوش آب سرد نیست! و اینکه آب یخ معجزه می‌کند!» بچه‌های المپیادی که دوستان سحر هم هستند از اقسار مختلفی هستند اما همه آنها سبک زندگی یکسانی دارند و تنها در موارد جزئی با هم اختلاف نظر دارند. آنها نه تنها در مورد دارابی نظر یکسانی دارند بلکه حرفه‌ایشان نشان می‌دهد که افکاری که دارابی در مورد زنان و مردان و طرز تفکر امروزی آنها دارد از قضا بسیار درست هستند.

در نهایت پریا پیشنهاد می‌دهد که بیائید کاری کنیم که خانم دارابی عاشق شود و این بدترین انتقامی است که می‌توانیم از خانم دارابی بگیریم! در واقع تلاشی که در خدمت تسلیم دارابی به نظم جدید است. بقیه بچه‌ها در واکنش به پریا می‌گویند که اصلاً چنین چیزی امکان ندارد اما پریا می‌گوید که «قضیه مثل شیمی است! آیا ما عنصری داریم که ترکیب نشود!» یکی از بچه‌ها می‌گوید که بلی! گازهای بی‌اثر! پریا ادامه می‌دهد که گازهای بی‌اثر میل به ترکیب ندارند و حتی گازهای بی‌اثر هم در شرایط مناسب امکان ترکیب دارند! پریا در ادامه می‌گوید که بد ترکیب‌ترین عنصرها هم در شرایط آزمایشگاهی مناسب وا می‌دهند. با این استعاره هوشمندانه ما می‌توانیم متوجه بشویم که آنچه اتفاق خواهد افتاد چه خواهد بود.

در واقع با استفاده از همین استعاره ما می‌توانیم شیوه‌ای که سرمایه‌داری، توسعه شهری و ارتباطات با نظام جهانی چگونه به تدریج همه عرصه‌ها را می‌پیمایند را نشان می‌دهند. پریا و دوستانش تصمیم گرفته‌اند شرایطی را ایجاد کنند که دارایی عاشق شود. در مکالمات آنها باز هم ما شاهد کلیشه‌های جنسیتی هستیم که در این دوره گفتمان مسلط است. در همین حین صدای جیغ به گوش می‌رسد و در سکانس بعدی مردی را می‌بینیم که وارد مدرسه شده است. آقای جبلی معلمی مجرد است که در درس دادن موفق است و سطح سواد بالایی دارد؛ اما تا حدود زیادی از نظر معیارهای این دوره دست و پا چلفتی است و به طور کلی از این نظر او در دسته افراد "ساده". حتی "بازنده" قرار دارد؛ چرا که حتی نتوانسته به رغم سواد بالایش رسمی شود. جبلی در رفتارش آداب و معاشرت اجتماعی را تا حدودی می‌تواند رعایت کند اما آن چیزی که در این دوره "کلاس" شناخته می‌شود؛ در رفتار او موجود نیست.

ما در مکالمات اولیه این دو معیارهای موفقیت دانش‌آموزان و شرایطی که آنها باید برای این موفقیت داشته باشند شاهد هستیم. موفقیتی که تنها در مدارس خصوصی و برای اقشار خاصی از جامعه قابل دسترسی است. خانم دارابی می‌گوید که توضیحات او در این راستا است که جبلی بداند اینجا مدرسه ایست که "رهبران و مدیران آینده" را پرورش می‌دهد. در توضیحات دارابی مشخص است که زیر سطح بیرونی رفتار او که ظاهراً در پی توانمندسازی زنان است در واقع تنها نوعی از رقابت وجود دارد و این سائق اصلی کنترل کننده رفتار اوست؛ در نهایت آنچه در جامعه مصرفی سرمایه‌داری مهم است برنده شدن است و نه چیزی دیگر.

تحول روابط نه تنها در عرصه روابط دانش‌آموزان و اولیاء مدرسه پیداست بلکه روابط والدین و فرزندان و به طور کلی ارزش‌های نهاد خانواده نیز نسبت به دهه‌های قبل به کلی متحول شده است. پریا و دوستانش تصمیم گرفته‌اند که از جبلی یک چهره جذاب بسازند، اما معتقدند برای اینکار لازم نیست که به واقع تغییری در چهره جلب ایجاد شود، بلکه کافی است دارابی شاهد باشد که جبلی برای سایر زنان و دختران جذاب است. پریا و دوستانش تقریباً در این بخش از نقشه‌شان موفق هستند. این بخش از داستان تسلط ادبیات روانشناسی جدید که موفقیت و مثبت‌اندیشی از مقولات مشترک آنهاست را نشان می‌دهد. گفتمان جدیدی که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند گرچه عشق را به رسمیت

می‌شناسد اما نگاه سنتی به مقوله عشق ندارند و در این امر با خانم دارابی تا حدود زیادی هم عقیده‌اند.

وقتی خانم آغاسی، معلم ادبیات که با بچه‌ها در نقشه‌شان همکاری می‌کند؛ به بچه‌ها اطلاع می‌دهد که خانم دارابی تصمیم گرفته است که جبلی را اخراج کند. پریا می‌گوید که این نشانه خوبی است. چون دارابی ترسیده است و نشان می‌دهد او پذیرفته که آقا جبلی جذاب است و این نشان می‌دهد که عنصر ما آماده ترکیب است. پریا توضیح می‌دهد که حالا باید جبلی فعال شود. در واقع باید اینها راهی را پیدا کنند که جبلی علاقه‌اش نسبت به خانم دارابی را نشان دهد و اگر جبلی یک نخ به دارابی بدهد؛ تمام است! اینها را بچه‌ها به زبان شیمی می‌گویند. معلم ادبیات می‌گوید که مثال اینکه صحبت درباره عشق است و نه یک واکنش شیمیایی! اما دخترها معتقدند که شیمی پاسخ تمام مسائل دنیاست و دنیا بر روی همین واکنش‌های شیمی می‌چرخد؛ کل نقشه‌ای که دختران برای انتقام از دارابی کشیده‌اند نشان می‌دهد که جهان دانش‌آموزان در این دوره تا چه اندازه عرفی و زمینی شده است.

آنها در طول این نقشه تلاش می‌کنند تا اصول سبک زندگی طبقه متوسط جدید را به جبلی بیاموزند و در این کار از پدر پریا هم کمک می‌گیرند. تلاشی که البته تا اندازه زیادی مثمر ثمر نیست. این سبک زندگی جدید همانطور که اشاره شد در روابط والدین با فرزندان نیز قابل رویت است. ما در ادامه فیلم هم شاهد هستیم که بچه‌ها چگونه از روحیه رقابت جویی و تمایل فراوان دارابی برای "برنده شدن" استفاده می‌کنند؛ دارابی گرچه به ظاهر در گفتارش حمایت از حقوق زنان مطرح است اما این میل به برنده شدن است که او را در مسیر نقشه بچه‌ها قرار می‌دهد. پریا پیشنهاد می‌دهد که برای پیشرفت در درس و به عنوان اردو به باغ آنها در لواسان بروند. همین نکته به تنهایی تفاوت دنیای این دانش‌آموزان با دانش‌آموزانی که در فیلم‌های قبلی اشاره کردیم را روشن می‌سازد.

بعد از کلاس بچه‌ها به همراه آقای جبلی و پدر پریا در حال بازی والیبال هستند و در گفتگویی مشخص می‌شود که خانم دارابی در باشگاهی والیبال را به صورت حرفه‌ای دنبال می‌کرده است. خانم دارابی در حال خواندن روزنامه همشهری است. تیتراژ روزنامه این است: مخالفت مجلس با استخدام نیروهای جدید در آموزش و پرورش. این نکته ظاهراً حاشیه‌ای نشان از تفاوت دنیای این مدرسه و افراد آن و دنیایی که نشانی از آن در فیلم نیست؛ دارد.

به دلیل سوء تفاهم پیش آمده از روز بعد دارابی در برخورد با جبلی دیگر آن استواری و استحکام همیشگی‌اش را ندارد و بسیار معذب شده است. صحبت‌های رضائیان، مدیری که دارابی با او رقیب است همه مملو از کلیشه‌های جنسیتی هستند، اما موضوع نه آرمانها و حقوق زنان بلکه تنها یک رقابت است؛ رقابتی که اعضای طبقات برنده با یکدیگر دارند و طبقات محروم و عقب مانده جامعه اصولاً و به کلی از آن غایب هستند. ادامه سوء تفاهم میان دارابی و جبلی باعث می‌شود که در نهایت دارابی به استانداردهای نظام مسلط کاملاً تن دهد؛ او وقتی که شب هنگام به خانه باز می‌گردد؛ یک تصمیم اساسی می‌گیرد که وجه زنانه خود را نشان دهد. او روز بعد به صورت یک خانم کاملاً آراسته در مدرسه حاضر می‌شود. همه معلم‌ها و بچه‌ها تحت تأثیر این تغییر قرار گرفته‌اند.

دارابی هم با اخلاق‌تر شده و سعی می‌کند مهربانانه با بچه‌ها و معلمان رفتار کند. او تصمیم دارد که به خواستگاری جبلی پاسخ رد بدهد (خواستگاری که در اثر سوء تفاهم به وجود آمده و واقعی نبوده و حاصل نقشه بچه‌ها بوده است) اما پاسخ رد دادن به خواستگاری در وضعیتی که وجهه زنانه‌ات پنهان است برای او ضعف محسوب می‌شود. محتوای رقابت جوانه گفتارهای ظاهراً فمینیستی دارابی در مشاخره‌اش با جبلی کاملاً نمایان می‌شود. دارابی به جبلی می‌گوید که من اگر خدای نکرده قصد ازدواج داشتم، صد سال هم زن آدمی نمی‌شدم که قدم از او بلندتر باشد. و به طعنه به او می‌گوید که آدم صدو شصت سانتی باید برود زن صدو پنجاه سانتی بگیرد. این مهمترین نکته‌ایست که در باب رویکردهای سیاسی اجتماعی تو خالی طبقه متوسط ما مدام سعی کردیم در این فیلم آن را یادآور شویم.

به رغم ماجراهای کمیکی که با جبلی پیش آمده، دارابی عرصه را به گفتارهای مسلط واگذار کرده است. روز آزمون المپیاد دارابی قانون‌اش را شکسته و مادرها را به همراه پدرهای بچه‌ها برای ورود به مدرسه پذیرفته است؛ او حتی سحر را هم بخشیده و موافقت کرده که در المپیاد شرکت کند. در انتهای فیلم پدر پریا در ادامه می‌گوید که من هنوز منتظر آن نبرد انتقامی هستیم! (اشاره به بازی والیبال که او باخته بود) و اعتراف می‌کند که دفعه پیش خانم دارابی را دست کم گرفته بود! اما اینبار می‌خواهد جدی بازی کند. دارابی در سکانس آخر قد خودش را با پدر پریا مقایسه می‌کند و متوجه می‌شود که قد بلندتر است. و همین موجب خوشایند اوست. و با گفتن «خب دیگه چه خبر؟» گفتگو را با پدر پریا آغاز می‌کند. فیلم در اینجا به پایان می‌رسد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری: میکروپلتیک قدرت در نهاد مدرسه به عنوان یک نهاد سیاسی

منابع پژوهشی متعددی از این مفهوم پشتیبانی کرده‌اند که سازمان‌ها ذاتاً سیاسی هستند و به این طریق باید به منظور ایجاد نظم و جهت در میان افراد به صورت بالقوه و علایق گوناگون و متضادی که افراد عضو سازمان دارند راه‌هایی را بیابند که این راه‌ها همراه با سلطه و اقتدار است و از این رو کاملاً سیاسی هستند (Morgan 1986:142). منظور کنش‌ها و حرکاتی که از ماهیت منطقی به سمت ماهیت طبیعی و مدل‌های سیستم‌های باز از سازمان‌ها به موازات هم وجود دارد. محققان این زمینه مدت مدیدی است که تشخیص داده‌اند مدارس، سیستم‌های کوچک سیاسی هستند که در ساختارهای حکومتی^۱ چند سطحی لانه کرده‌اند و مسئولیت‌های خدمات عمومی برجسته و وابسته به حوزه‌های مختلف را به خود اختصاص داده‌اند.

مواجهه با پیچیدگی، مطالبات متعارض، کمبود منابع، تکنولوژی‌های نامشخص آموزشی و مسائل مملو از ارزش، پژوهش در باب نظام آموزشی را با انتخاب‌های دشوار و بحث برانگیز مملو کرده است. همانند هر شکلی از اداره و نظم‌بخشی، بازیگران در مدارس تعارض ذاتی را مدیریت می‌کنند و تصمیمات توزیعی را از طریق فرایندهایی که محور قدرت را به روش‌های مختلف و در عرصه‌های مختلف اعمال می‌کنند، می‌سازند. دسته‌ای در باب این فرایندها متمایل به تجزیه و تحلیل‌های سیاسی هستند، اما بررسی محدودی دارند، "سیاست" به عنوان یک فعالیت غیر حرفه‌ای تلقی می‌شود که باید از آن اجتناب شود، نه یک نیروی اجتناب‌ناپذیر که باید مورد توجه قرار گیرد.

فضای زیست به مثابه بعدی وجودی، بازتعریف می‌شود (فرهادی بابایی، ۱۳۹۱: ۲۶-۲۵). بدون معنایی که به فضا اطلاق می‌شود، فضا فقط جا و مکان صرف است (کاشی، ۱۳۹۰: ۱۱۲). در حالی که ساختار و روابط اداری یک مدرسه، در حقیقت بخشی از دیوانسالاری دولتی است که با مشاهده دقیق آن می‌توان بسیاری از فرایندهای انقیادساز در یک جامعه خاص را مشاهده کرد. ضرورت مراقبت و همچنین قطع ارتباط‌های خطرناک و ایجاد مکانی مفید، دلایلی است که از منظری فوکویی مدرسه را محلی برای مراقبت و تنبیه نمایان می‌سازد. فضا محل تولید قدرت است و فضای مدرسه به شیوه‌ای خاص مناسبات تولید قدرت را نمایان می‌سازد. پژوهش فضایی به همان اندازه که دل مشغول شیوه‌های اعمال قدرت است؛ به

1. governmental

سویه‌هایی که فضا در آن واژگون می‌شود یا در خطر نابودی است نیز توجه می‌کند؛ زیرا فضا همواره محل وقوع رویدادهاست (کاشی، ۱۳۸۶: ۹۰).

ما بر این باوریم که طرح‌های تحصیلی، از توصیف صرف محتوا گسترده‌تر است. این برنامه‌ها و طرحنامه‌ها، نظریاتی درباب توسعه فیزیکی و معرفتی کودک است و از این زاویه آنها رویکردها و جهانبینی‌هایی را دربرمی‌گیرد که اتفاقی نبوده و مسلماً خود به خود پدید نیامده‌اند. این برنامه‌ها از گزینش‌ها، انتخاب‌ها، قواعد، سنن و قواعدی تشکیل شده که تماماً به مسائل قدرت، هویت فردی، و توانایی‌های بالقوه و ذات انسان مرتبط است و همگی به شکل خاصی بر روی کودک تمرکز نموده‌اند. از این منظر طرحنامه‌های درسی ساختاری اجتماعی-سیاسی است که فرضیه‌هایی درباب این مسأله که مردم (کودکان) چگونه باید باشند را دربرمی‌گیرد. در حالی که از منظر تاریخی به این طرحنامه‌ها نظر کنیم و آنها را در بطن یک بستر تاریخی مشاهده کنیم، خواهیم دید که این برنامه‌ها از جهات مختلفی قابلیت رشد و ثبات را دارند. بدین صورت که آنها هم در تسهیل نمودن روند تغییرات و هم محدودیت ایجاد کردن در برابر آن‌گره‌گشایند. ساختار علمی برنامه‌های درسی، نشانگر شیوه گزینش انسان از عالم پیرامون و کنترل آن است و پژوهاک و تکرار آن در طریقه پارادایمی نشانگر کنترل و مدیریت دیگران به واسطه بافت و تحول آگاهی و فهم کودک، به صورت گونه‌ای از ماهیت تعلیمی است (جیمز، جنکس، پروت، ۱۳۹۳: ۱۰۵).

دگرگونی از ساحت بیرونی به ابعاد درونی، در تحولاتی که در طرح‌های توسعه و آموزش کودک و روانشناسی تعلیمی و تربیتی کودک داده شد؛ بروز یافت. رُز (۱۹۸۹) این طرح‌ها را کنترل و مدیریت روح و روان فرد می‌خواند. بر این اساس این دگرگونی به منزله جابه جایی کودک از میان گستره‌های اجتماعی است که او را محدود نموده‌اند (جیمز، جنکس، پروت، ۱۳۹۳: ۱۰۹). نکته مهمی که از بررسی‌های فوکو می‌توان درباب بافت اجتماعی عصر کودکی برداشت نمود این است که اجرای نظم و مراقبت، نیازمند شرایط خاص فضای اجتماعی برای روند موفقیت آمیز به کارگیری آن است که بخش اعظم این شرایط را از بُعد تاریخی مهیا ساخته است. برای آغاز این مطلب همانطور که شریدان (۱۹۸۰) بیان داشته است، باید در نظر داشته باشیم که این نظم و مراقبت است که مقام فرد در اجتماع را معین می‌سازد و آنها را در جایگاه خاص

خود قرار می‌دهد و همچنین آن‌ها را از یکدیگر مستقل کرده و یا به یکدیگر درمی‌آمیزد. برای این اساس اشخاص را بر طبق ساخت اجتماعی تنظیم و مرتب‌سازی می‌کند و در نتیجه موجب می‌شود بخش‌های ساحت اجتماعی همسان‌سازی شوند (جیمز، جنکس، پروت، ۱۳۹۳: ۱۱۰). بر پایه آنچه گفته شد مدرسه و نهادهای تعلیم و تربیت در لایه‌بندی قدرت در سطوح مختلف اجتماعی، گونه‌ای از نهادهای سیاسی خُرد هستند و به طور ناخواسته مفهوم سیاست در سطح خُرد با ذات آنها در آمیخته است و اینجاست که میکروپلتیک قدرت مفهوم پیدا می‌کند. در مورد دانش‌آموزان ایرانی روند تحول آنها از حالت ساده تا حالت «تثبیت» یافته‌اش را با تجزیه و تحلیل سه فیلم مربوط به کورکان دانش‌آموز کالبدشکافی کرده و تبیین نمودیم و نتیجه آن می‌تواند در مقام بازنگری و اصلاح نظام آموزشی کشور مفید واقع شود.



منابع

- ایروانی، شهین (۱۳۹۳)، «مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز» پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۴
- حاضری، علی محمد، امین آریان‌راد (۱۳۹۶)، «مسئله عدالت آموزشی در دهه نخست دوره جمهوری اسلامی»، فصلنامه تاریخ‌نامه انقلاب، شماره ۱
- دانایی، مجید، حسین بهروان، سیمین فروغ‌زاده (۱۳۹۱)، «جامعه‌شناسی پدیدارشناسانه درک معنای دوستی»، فصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، شماره ۳
- زارع، بیژن، عیسی عابدینی، لطف‌اله پورهشترودی (۱۳۹۶)، «آموزش و یادگیری شهروندی، حلقه مفقوده نظام آموزشی کشور»، همایش ملی آسیب‌شناسی نظام آموزشی کشور، تبریز: <https://civilica.com/doc/839350>
- ساعی، علی، معصومه قاراخانی، فرشاد مومنی (۱۳۹۰)، «دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۸» ش، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۵۶
- سعیدی، علی اصغر، فاطمه قرآن‌کیش (۱۳۹۱)، «مطالعه مقولات سیاست اجتماعی در کتب فارسی مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران»، فصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، شماره ۳
- فوکو، میشل و دیگران (۱۳۷۶)، خرد در سیاست، ترجمه عزت‌الله فولادوند، طرح نو
- کاشی، غلامرضا (۱۳۹۰)، «تحلیل فضا به مثابه گفت‌وگو کاوی میدانی»، مجله مطالعات اجتماعی ایران، دوره ۵، شماره ۲
- کاشی، غلامرضا (۱۳۸۶)، فضای دانشگاه: سیاست‌ورزی و ناسازه‌های هویتی در زندگی دانشجویان، پژوهش‌کنده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری
- مهرعلی‌زاده، یدالله (۱۳۷۷)، «خصوصی‌سازی مدارس در ایران»، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دوره سوم، شماره‌های ۳ و ۴
- هیندس، باری (۱۳۸۰)، گفتارهای قدرت از هابز تا فوکو، ترجمه مصطفی یونسی، نشر شیرازه
- Ball, S. J. (1987), *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. New York: Methuen.
- Best, Steven and Kelner, Douglas (1991), *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. New York: The Guilford Press.
- Björk, L., & Lindle, J. (2001), *Superintendents and interest groups*. *Educational Policy*, 15(1), 76–91.

- Blase, J. (Ed.). (1991), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blase, J., & Björk, L. (2010), *The Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking Open the Black Box*. Second International Handbook of Educational Change, 237–258. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_14
- Bridges, E. M., & Groves, B. R. (1999), *The macropolitics and micropolitics of personnel evaluation: A framework*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 321–337.
- Bloome, D., Carter, S., Christian, B., Otto, S., & Huart-Faris, N. (2005), *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boyd, W. L. (1991), Foreword. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. vii–ix). Newbury Park, CA: Sage.
- Cooper, B., Ehrensals, P., & Bromme, M. (2005), *School level politics and professional development: Traps in evaluating the quality of practicing teachers*. *Educational Policy*, 19(1), 112–125.
- Hoyle, E. (1982), *Micropolitics of Educational Organisations*. *Educational Management & Administration*, 10(2), 87–98. <https://doi.org/10.1177/174114328201000202>
- Johnson, B. L. (2001), *Micropolitical dynamics of education interests: A view from within*. *Educational Policy*, 15(1), 115–134.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002a), *The micropolitics of teacher induction: A narrativebiographical study on teacher socialization*. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105–120.
- Lee, C. (2006), “Every good-by ain’t gone”: Analyzing the cultural underpinnings of classroom talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(3), 305–327.
- Malen, B. (2006), *The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions*

of power relations in school politics. *Journal of Education Policy*, 9(5), 147–167.

<https://doi.org/10.1080/0268093940090513>

- Morgan, G. (1986), *Images of organization*. Newbury Park: Sage Publications.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (1999), The politics of teacher evaluation: A case study of new system design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 339–359.
- Winograd, K. (2002), The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 343–362.

