

گفتمان قدرت و سازوکارهای تکنولوژی انضباطی:

مطالعه‌ی موردی، قصه‌های مجید

نگین بی‌نظیر*

دانشگاه گیلان

چکیده

قدرت را نباید به یک ساختار یا نهاد واحد و یا صرفاً به شکل‌های نهایی آن، یعنی اقتدار دولت و شکل قانون، تقلیل داد؛ قدرت فرایندی است که در همه‌ی مناسبات و در ظریف‌ترین سازوکارهای تبادل اجتماعی، جریان دارد و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد؛ قدرت با تولید گفتمان، ایجاد لذت می‌کند و با صورت‌بندی‌های معرفتی-زبانی، نظام‌های فکری و حقیقت، خلق و پروژه‌ی سوژه‌شدگی را اجرایی می‌کند. گفتمان قدرت با مفصل‌بندی گزاره‌های خود در پیکره‌ی جامعه، در پیوندی اندام‌وار با مراقبت‌های سلسله‌مراتبی، نوعی دیده‌بانی قدرت را شکل می‌دهد که در این فرایند، خود را کاملاً پنهان و اصل رؤیت‌پذیری و در معرض مشاهده بودن را بر سوژه‌ها تحمیل می‌کند. این جستار با تکیه بر اندیشه‌های میشل فوکو- در بافت قدرت مدرن و گفتمان قدرت به تحلیل چگونگی کارکرد و نقش قدرت انضباطی در نهاد مدرسه که برای اعمال تکنولوژی انضباطی، مکانی مناسب است، می‌پردازد و با تحلیل قصه‌های مجید، اثر هوشنگ مرادی کرمانی، نشان می‌دهد که چگونه گفتمان قدرت با استراتژی‌های خاص زبانی و با چیدمان گزاره‌ها و تکرار و تثبیت آن‌ها در ساختار سلسله‌مراتبی (مدیر، ناظم، معلم و بی‌بی / مادر بزرگ مجید) به مفصل‌بندی گزاره‌های خود می‌پردازد و درس ریاضی و همبسته‌های معنایی آن را در مرکز گفتمان قدرت انضباطی، قرار می‌دهد و ادبیات را نه تنها در تقابل با ریاضی به حاشیه می‌راند، بلکه با فشار گفتمانی، بی‌بی و مجید را وادار به عقب‌نشینی می‌کند. تکنولوژی انضباطی با اصل رؤیت‌پذیری، هم امکان مجازات انضباطی (تعذیب، تنبیه و امتحان) را برای تربیت بدن‌های رام و بهنجار سازی، محقق می‌سازد و هم دانش‌آموزان را در رده‌های ضعیف، زنگ، باهوش، کودن و... شبکه‌بندی می‌کند (نگاه پایگان‌مند). البته پراکنش و اقتدار گفتمان قدرت، صرفاً به معنای انقیاد و تسلیم محض سوژه‌ها نیست؛ مجید به شگردهای مختلف، در برابر فشار گفتمانی، مقاومت می‌کند و گفتمان قدرت نیز از این مقاومت‌ها و سرپیچی‌ها استقبال می‌کند.

واژه‌های کلیدی: تکنولوژی انضباطی، قصه‌های مجید، گفتمان قدرت، مجازات انضباطی، نهاد مدرسه، هوشنگ مرادی کرمانی.

* استادیار زبان و ادبیات فارسی neginbinazir@yahoo.com

۱. مقدمه

قدرت، ساختار و نظامی یک پارچه و یک تکه نیست و کارکرد آن را نباید به نقش بازدارندگی و سرکوبگری تقلیل داد؛ بلکه قدرت فرایند و شبکه‌ای مولود است که از تعدد روابط نیروهایی می‌آید که در چارچوب آن، شکل می‌گیرد و از طریق آن‌ها به اهداف خود می‌رسد. فرایند قدرت با گفتمان‌سازی به شکلی ناملموس از مجاری زبان، ایدئولوژی، پدیده‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادهای وابسته (چون ارتش، بیمارستان، کارگاه و مدارس) خود را تداوم می‌بخشد؛ به بازسازی و بازتولید خود می‌پردازد؛ شاکله‌ی خویش را مستحکم می‌سازد؛ معرفت، دانش و حقیقت، خلق می‌کند و پروژه سوژه‌سازی و منقاد کردن سوژه‌ها را اجرایی می‌کند. (ر.ک: میلز، ۱۳۹۲: ۳۰ و یارمحمدی، ۱۳۸۳: ۴-۶)

تمرکز میشل فوکو (Michel Foucault) بر مفهوم و گفتمان قدرت و همبسته‌های معنایی آن، از حدود سال ۱۹۷۰ آغاز شد (ر.ک: میلز، ۱۳۸۴: ۲۳۶) و مطالعه و تمرکز بر فرایند قدرت و حلقه‌های بافت قدرت در حواشی - برخلاف قدرت سنتی - یعنی نقاطی که اومبرتو اکو (Umberto Eco)، آن را نقاط فوکویی می‌نامد (ر.ک: اکو، ۱۳۸۶: ۷۴)، پس از فوکو شروع شد. گفتمان قدرت، روابط انداموار (organic) آن با نهادها و پدیده‌های اجتماعی، چگونگی پراکنش و بازتولید و شبکه‌ی پیچیده و هزارتوی آن، نام فوکو را به ذهن متبادر می‌کند؛ زیرا بسیاری از مطالعات و پژوهش‌هایی که به ارتباط متون و مناسبات قدرت پرداخته‌اند، چه مطالعاتی در زمینه‌ی قدرت به مثابه امری بازنموده و چه به مثابه نیروی برون‌متنی شده‌ای که سرشت بازنمایی را ساخت می‌دهد و محدود می‌کند، مستقیماً وامدار آثار و اندیشه‌های فوکو هستند. (ر.ک: مکاریک، ۱۳۸۵: ۲۲۸) پژوهش حاضر نیز با تمرکز بر گفتمان فوکویی قدرت، انگاره‌ای نسبتاً محدود از نظام به هم پیوسته‌ی امکان‌های گفتمان قدرت و فرایند گسترش، چگونگی صف‌آرایی آن و سرریز شدنش در زبان، دانش، پدیده‌های اجتماعی و شگردهای سوژه‌سازی را بیان می‌کند و نشان می‌دهد که «اساساً هیچ دانشی فارغ از بار ارزشی نیست و عینیت مورد نظر را ندارد. هرگونه فرضیه‌سازی، توصیف و توصیه‌ی علمی و حتی ساز و کار خود تحلیل گفتمان نیز خواه‌ناخواه در بستر و بافت خاص اجتماعی - سیاسی متبلور می‌شود. به طور اخص، توجه تحلیل انتقادی به سازوکارهایی که ساختارهای گفتمان‌مدار روابط بین قدرت و سلطه را در جامعه تحقق می‌بخشند، تایید می‌کنند، مشروعیت می‌دهند و یا به چالش می‌کشند، معطوف است. از این رو عامل قدرت آن هم قدرت جمعی (Social power) یکی

از مسایل اصلی در تحلیل انتقادی است. قدرت جمعی بر حسب میزان کنترل (control) تعریف می‌شود؛ یعنی گروهی بیش‌تر قدرت دارد که بتواند رفتار و فکر گروه دیگر را بیش‌تر کنترل کند.» (یارمحمدی، ۱۳۸۳: ۴-۵)

این جستار با تکیه بر فرایند قدرت، به سازوکارهای بازتولید قدرت و ارتباط ارگانیک آن در نهاد مدرسه و چگونگی صورت‌بندی (formation) گزاره‌های گفتمان قدرت، به تحلیل واکاوی قصه‌های مجید می‌پردازد و نشان می‌دهد که چگونه گفتمان قدرت با مفصل‌بندی (articulation) گزاره‌های خود، در ساختار سلسله‌مراتبی (مدیر، ناظم، معلم و بی‌بی/مادر بزرگ مجید)، درس ریاضی را برجسته می‌سازد و درس ادبیات - درس مورد علاقه‌ی مجید - را در تقابل‌سازی، به حاشیه می‌راند. گفتمان قدرت با تکنولوژی انضباطی (disciplinary technology) که مهم‌ترین و مؤثرترین تکنیک و سازوکار اعمال قدرت است، بر جزئی‌ترین رفتار، حرکات و عملکرد دانش‌آموزان (سوژه‌ها) نظارت دارد؛ اصل رؤیت‌پذیری، نگاه پایگان‌مند، نظارت مستمر و کنترل و مراقبت دقیق، امکان اجرایی شدن مجازات انضباطی را محقق می‌کند و هدف مجازات انضباطی، تربیت بدن‌های رام و هنجارمند کردن سوژه‌هاست. به عبارتی، تکنولوژی انضباطی، تکنیکی است که هم شبکه‌ی درهم‌تنیده و منظمی را برای نظارت بر سوژه‌ها و زیر میکروسکوپ بردن رفتارشان، عملی می‌سازد و هم بستر مجازات بهنجارساز/خرده‌کیفرمندی را فراهم می‌کند.

اعمال قدرت در ساختار سلسله‌مراتبی و سریان نظارت و حضور مستمر آن از سوی مدیر مدرسه و در محور عمودی، در کارکتر ناظم و پس از او، در مبصر کلاس - که خود چشم همیشه‌حاضر ناظم است - و بعد از مبصر، خبرچین مدرسه و در خانه، بی‌بی، پیوستاری از مراقبت و کنترل دقیق و نظارت بی‌وقفه را تشکیل می‌دهند. همه‌ی شیوه‌ها و راهکارهای مجازات انضباطی؛ اعم از تعذیب، تنبیه، تشویق و امتحان، در قصه‌های مجید، برای بهنجارسازی و پایگان‌مندی سوژه‌ها به کار گرفته می‌شود؛ مجموعه‌ای از تنبیه‌ها (خودتمرینی و تکرار از سوی خود مجید و معرفی سر صف، استفاده از واژه‌های تحقیرکننده، خواستن ولی دانش‌آموز، اخراج از مدرسه، کتک زدن، به فلک بستن و... از سوی ناظم، مدیر و معلم‌ها) و در کنار همه‌ی این موارد، امتحان، سازوکاری است، برای منقاد و هنجارمند کردن دانش‌آموزان/ سوژه‌ها؛ همچنین نشان می‌دهد که کوچک‌ترین رفتار دانش‌آموزان از نظارت قدرت پنهان نمی‌ماند و با رده‌بندی (پایگان‌مندی)، الگوی

تنبیه و مجازات را اجرایی می‌کند. این پژوهش بیان می‌کند که چگونه قدرت با تولید دانش و حقیقت، الگویی یگانه (انسداد و تقلیل معنا) از پیش‌رفت، موفقیت (آدم شدن) و درک از جهان را برای دانش‌آموزان ترسیم می‌کند؛ البته توجه به این نکته بسیار مهم است که حضور گسترده‌ی نهادها و سازمان‌های وابسته به قدرت و گسترش و مهارت عملکردشان، صرفاً به معنای انقیاد و تسلیم محض سوژه‌ها نیست. در این جستار می‌بینیم که چگونه مجید (سوژه) در برابر گفتمان قدرت، مقاومت می‌کند، می‌گریزد و سرپیچی می‌کند؛ برخلاف مقررات و نظم مدرسه، با موهای بلند به مدرسه می‌رود؛ با یکی از دانش‌آموزان کنک‌کاری می‌کند؛ در ماجرای فلک‌شدن، تهمیداتی می‌اندیشد تا ضربه‌ها آرام‌تر فرودآید و درد کم‌تری احساس کند و... در مقابل، فرایند قدرت هم از نقاط مقاومت، استقبال می‌کند؛ زیرا بستری است برای صف‌آرایی و نمایش هژمونی قدرت و هم در نسبت با نقاط مقاومت، نقاط فشار خود را تغییر و افزایش می‌دهد تا با استیلا و تسلط بیش‌تر بر سوژه‌ها، نقاط مقاومت آن‌ها را کم‌رنگ و بی‌رمق کند.

۲. فرایند قدرت

جنس حضور قدرت مدرن، میزان گسترش و شگردهای پراکنش و بازتولید آن، با قدرت سنتی، تمایزی بنیادین دارد. در ساختار سنتی، قدرت چیزی بود که دیده می‌شد و خود را نمایان می‌کرد (مثل راننده‌ی یک اتومبیل) و بخش زیادی از هژمونی و اقتدارش را مدیون نمایش قدرت و دیده شدن بود. این قدرت بر کسانی اعمال می‌شد که می‌توانستند نادیده و در تاریکی بمانند؛ اما قدرت انضباطی که یکی از مهم‌ترین تکنیک‌های قدرت مدرن است، با نهمان و نامریی کردن خود، اعمال می‌شود و اقتدارش در پنهان بودنش است. اصل رؤیت‌پذیری و مشاهده‌گری بر سوژه‌ها (کسانی که قدرت بر آن‌ها اعمال می‌شود) تحمیل می‌گردد. (ر.ک: اکو، ۱۳۸۶: ۷۴ و فوکو، ۱۳۸۸: ۲۳۴) فوکو بر این باور است که «قدرت مدرن قابل تحمل است، به شرطی که چهره‌ی خود را پنهان سازد و همین کار را نیز به نحو کارایی انجام داده است.» (دریفوس، ۱۳۸۵: ۲۳۸).

قدرت را نباید یک ساختار یا نهاد واحد دانست؛ یعنی نهادی مستقر در نوک هرم جامعه و قابل حذف؛ بلکه قدرت در سراسر بدنه‌ی اجتماع، جریان دارد. «قدرت را باید به منزله‌ی کثرتی از روابط نیرو فهمید؛ روابطی درونی حوزه‌ای که در آن عمل می‌کند و سازمان خود را می‌سازد.» (میلر، ۱۳۸۴: ۲۴۹) کارکرد قدرت را نباید به نیروی قهریه و

سرکوبگری صرف، تقلیل داد؛ بلکه قدرت فرایند پیچیده و شبکه مولدی است که در همه‌ی مناسبات اجتماعی و در ظریف‌ترین سازوکارهای تبادل اجتماعی حضور دارد؛ در نهادها، گروه‌ها، باورها، مدها، نمایش‌ها، ورزش‌ها، روابط خانوادگی و خصوصی؛ تا جایی که «حتی بر آن‌چه ما آن را درونی‌ترین تجربه خود، یعنی تمایلات پنهان خود می‌دانیم» (بارت، ۱۳۸۹: ۷۹۱۳)، اثر می‌گذارد؛^(۱) پدیده‌ها را تولید می‌کند؛ گفتمان شکل می‌دهد و با گفتمان‌سازی، ایجاد لذت می‌کند؛ معرفت، دانش و حقیقت تولید می‌کند؛ سوژه‌سازی می‌کند و در روابط کثیر نیرو در دستگاه‌های تولید، خانواده و نهادهایی که در پیکره‌ی اجتماع حضور دارند، به تعدیل خود می‌پردازد و با جابه‌جایی، دگرگونی، تبدیل، تغییر موضع و تعدد نقاط فشار، به به‌سازی خود می‌پردازد. (ر.ک: میلز: ۱۳۹۲: ۵۲-۵۳؛ یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۳۶-۳۸؛ اکو، ۱۳۸۶: ۶۸-۷۰ و میلز، ۱۳۸۴: ۲۴۹)

در تحلیل قدرت و رابطه نهادها با قدرت، نباید صرفاً بر شکل‌های نهایی آن، یعنی اقتدار دولت، وحدت کلی نظام سلطه و یا شکل قانون، تکیه نمود؛ مفهوم قدرت به روابط افراد درگیر با یک‌دیگر اشاره می‌کند. منظور از این فرایند، بازی برد و باخت کامل نیست؛ بلکه مجموعه اعمالی است که اعمال دیگر را برمی‌انگیزاند و از همدیگر ناشی می‌شود. در این فرایند، نوع رابطه با الویت‌بندی و الگوسازی تعریف می‌شود؛ مثلاً در نظام انضباطی صومعه‌ها و زندان‌ها، کارگاه‌ها و بیمارستان‌ها و استادان و شاگردان، رابطه‌ی قدرت و اطاعت به مجموعه فعالیت‌های معین و مشخص، منتج می‌شود (ر.ک: فوکو، ۱۳۸۵: ۳۵۵-۳۵۶ و اکو، ۱۳۸۶: ۷۰) در این روابط، توجه به نقطه‌ی عزیمت و آغازگاه حرکت در تحلیل فرایند قدرت، با اهمیت است؛ همه‌ی نهادهای نام‌برده که بازوان توانمند قدرت هستند، اهمیت و جایگاه ویژه‌ای در برقراری روابط قدرت دارند؛ اما تأکید فوکو بر این نکته است که «باید نهادها را از منظر روابط قدرت، تحلیل کنیم؛ نه بالعکس. لنگرگاه اصلی روابط قدرت را حتی اگر هم آن روابط در درون نهادها متجسم و متبلور شوند، باید در خارج از نهادها یافت.» (فوکو، ۱۳۸۵: ۳۶۱)

۲-۱. گفتمان قدرت

گسترش و پراکنش قدرت در پیکره‌ی اجتماع و امکان بازتولید، چرخش و تعدیل آن در گرو گفتمانی است که روابط گزاره‌های قدرت را سامان‌دهی می‌کند. از نظر فوکو «گفتمان، مجرای

اعمال قدرت است.» (بشیریه، ۱۳۷۹: ۲۴) گفتمان، مجموعه‌ای از گزاره‌هاست که در یک بازه زمانی، با استراتژی‌های خاص زبانی، چیدمان گزاره‌ها و تکرار و تثبیت آن‌ها، زمینه و شیوه‌ی برجسته‌سازی موضوعی خاص را تجهیز می‌کند و سایر شیوه‌ها را به حاشیه می‌راند. گزاره‌های یک گفتمان در پیوند معناداری با یک‌دیگر شکل می‌گیرند؛ با یک‌دیگر سازگارند و یک‌دیگر را بازتولید و توجیه می‌کنند. فوکو این روابط را صورت‌بندی گفتمانی می‌نامد. (ر.ک: هال، ۱۳۸۶: ۶۲ و فوکو، ۱۳۸۹: ۵۳-۵۹) لاکلا و موفه (Laclau and Mouffe) گفتمان را مجموعه‌ای از گزاره‌ها می‌دانند که به یک فرم‌اسیون/ صورت‌بندی گفتمانی تعلق داشته باشند... و بر این باورند که گفتمان از ابتدا تا انتها، تاریخی است؛ پاره‌ای از تاریخ که محدودیت‌ها، تقسیم‌بندی‌ها، تحولات و صورت‌های خاص زمانمند خود را تحمیل می‌کند. این دو با اصطلاح «مفصل‌بندی»، مفهومی دقیق‌تر از صورت‌بندی گفتمانی ارائه می‌دهند؛ هرگونه عملی که رابطه‌ای را میان مؤلفه‌ها تثبیت کند و با تلفیق عناصر و چیدمان آن‌ها در یک مجموعه‌ی جدید، هویتی تازه را به وجود آورد و در رابطه‌ی شبکه‌ای، معنایی را به تثبیت برساند، «مفصل‌بندی» و آن کلیت ساختارمند را که در پس مفصل‌بندی محقق می‌شود، «گفتمان» می‌نامند. (ر.ک: یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۳۵ و ۵۶ و سلطانی، ۱۳۸۴: ۷۳-۷۷)

در مفصل‌بندی گفتمانی، معنا و مفاهیم، از مجرای گزاره‌ها تکرار و تثبیت می‌شوند و گفتمان با تکرار گزاره‌ها در نظامی یک‌پارچه و منسجم، معنایی را برجسته می‌کند (برجسته‌سازی) و معنایی را به حاشیه می‌راند (حاشیه‌رانی). در گفتمان، برای تثبیت و قطعیت بخشیدن به معنای مورد نظر، همه‌ی گزاره‌ها حول یک نقطه‌ی مرکزی (nodal point) / محور کانونی، چیدمان می‌شوند (انسداد معنایی) و این چیدمان و نظم‌دهی با فشار گفتمانی، معناهای مطرود را به حاشیه و گفتمان رقیب می‌راند. هر گفتمانی برای صورت‌بندی و سامان‌دهی به خود، به گفتمان رقیب، نیاز دارد (غیریت‌سازی)؛ در این راه، با تقابل‌سازی، دقیقاً رقیبی را در نقطه‌ی تقابل با خود قرار می‌دهد تا در نسبت با آن، برای خود هویت خلق کند (هویت‌یابی). (ر.ک: هال، ۱۳۸۶: ۶۲-۶۹؛ بشیریه، ۱۳۸۵: ۲۴-۲۷ و سلطانی، ۱۳۸۴: ۷۳-۷۷)

نهاد مدرسه بستری مناسب است، برای گفتمان‌سازی فرایند قدرت؛ زیرا به گفته‌ی فوکو، یکی از بسترهای بازتولید گزاره‌های گفتمان قدرت، مکان‌هایی است که به شکل مجتمع اداره می‌شوند. (ر.ک: فوکو، ۱۳۸۸: ۲۲۰) محور کانونی گفتمان قدرت انضباطی در نهاد مدرسه و در قصه‌های مجید، درس ریاضی و همبسته‌های معنایی آن مانند جدول

ضرب است. این گفتمان همه‌ی گزاره‌ها را در معنای تأیید و اهمیت‌بخشی به ریاضی، به انسداد و تثبیت می‌رساند. گفتمان یادشده برای هویت‌یابی، به گفتمان رقیب نیاز دارد و بدین صورت، درس ادبیات در تقابل‌سازی گفتمانی، با ریاضی در تقابل قرار می‌گیرد و در نسبت با گفتمان رقیب، گزاره‌ها در اعتباردهی به درس ریاضی، مفصل‌بندی می‌شود؛ مجید، کودن، تنبل، بی‌عرضه و بی‌عقل است؛ چون ریاضی‌اش ضعیف است و به همان دلایل و صفات، به سراغ شاعری و نویسندگی رفته‌است. اولیای مدرسه (مدیر، ناظم و اکثر معلمان) و در خانواده، بی‌بی و شوهرِ خواهر مجید، نماینده‌ی گفتمان غالب و مجید، نماینده‌ی گفتمان رقیب است. ریاضی توی سرش نمی‌رود؛ از ریاضی لذت نمی‌برد؛ در عوض ادبیات را خیلی دوست دارد؛ می‌خواهد نویسنده بشود؛ شعر می‌گوید؛ فیلم می‌بیند و...؛ ولی گفتمان غالب، با حاشیه‌رانی گفتمان رقیب و تکرار گزاره‌های خود در محور عمودی مدرسه و خانواده، خود را تثبیت می‌کند. گفتمان موضوع خود را با استراتژی‌های خاص زبانی، در قالب اصولی بدیهی و قطعی (طبیعی‌سازی) و چونان حقایق علمی و عینی (عینیت گفتمانی) ارائه می‌دهد؛ به گونه‌ای که سوژه را وادار به سکوت، پذیرش و عقب‌نشینی می‌کند؛ البته رژیم حقیقت (regime of truth) و فشار گفتمانی نیز در عقب‌نشینی سوژه‌ها، نقشی ویژه بازی می‌کنند: «زمانی که گفتمان مؤثر است...، روابط قدرت را سازمان می‌دهد و نظم می‌بخشد...، به آن رژیم حقیقت می‌گویند.» (هال، ۱۳۸۶: ۶۹) رژیم حقیقت، زمینه‌ساز فشار گفتمانی است. فشار گفتمانی با اعمال قدرت انضباطی؛ اعم از تنبیه، تحقیر و تهدید به اخراج از مدرسه، به مجید (سوژه) می‌قبولاند که اگر می‌خواهد، آدم شود و برای جامعه فرد مفیدی باشد، باید ریاضی‌اش را تقویت کند و از دنیای رویایی و تخیلی ادبیات به جهان علمی، ملموس و منطقی ریاضی پناه برد و در پایان با وجود همه‌ی مقاومت‌ها، بالاخره مجید را وادار به پذیرش احکام خود می‌کند.

۲-۲. گفتمان قدرت؛ تولید دانش و حقیقت

گفتمان قدرت هم امکان خلق پدیده‌های اجتماعی را فراهم می‌آورد و هم نحوه‌ی شکل‌گیری، طبقه‌بندی و اولویت‌بخشی به آن‌ها را و در این روند، با برساختن نظام‌هایی معنایی، فکری و معرفتی، صورت‌بندی جدیدی از دانش و حقیقت ارائه می‌دهد. معانی برساخته‌ی گفتمانی، درک ما را از خودمان، هویتمان، نوع روابطمان با دیگران و اجتماع و درک ما را از جهان شکل

می‌دهند. «این نظر که حقیقتی عینی و تجربی وجود دارد، نظری ناموجه است؛ حقیقت همیشه باید در این چارچوب که چه‌طور به وجود آمده، برای چه کسی و در چه زمانی درست است، در نظر گرفته شود. آگاهی هرگز محصول حقیقت یا واقعیت نیست؛ بلکه ناشی از فرهنگ، جامعه و تاریخ است.» (فسیک، ۱۳۸۶: ۱۱۹) هم در رویکردی که امور اجتماعی را برساخته‌ی گفتمان می‌داند و هم رویکردی که گفتمان‌ها را صرفاً بازتابی از سایر سازوکارهای اجتماعی به شمار می‌آورد، یک اصل مشترک و خروجی بنیادی وجود دارد: این‌که هرگز نمی‌توان خارج از گفتمان به حقیقت دست یافت. دانش صرفاً بازتابی از واقعیت نیست، حقیقت یک برساخته‌ی گفتمانی است و رژیم‌های معرفتی گوناگون هستند که صدق و کذب گزاره‌ها را تعیین می‌کنند؛ گفتمان قدرت با ایجاد تکیه‌گاه‌ها و تلفیق عناصر جدید، گزاره‌هایی را صادق، طبیعی و برجسته می‌سازد و با ایجاد فاصله و مرزبندی، گزاره‌هایی را کاذب می‌داند و به حاشیه می‌راند. این گزاره‌ها با سامانمندی نظام‌های معنایی، فکری و معرفتی خاص، در نهادی چون نهاد آموزشی، انگاره‌ی دانایی خاصی را نهادینه می‌کنند. (ر.ک: یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۴۸-۴۹؛ میلر، ۱۳۸۴: ۲۳۸؛ هال، ۱۳۸۶: ۶۴-۶۵ و ضیمران، ۱۳۷۸: ۲۱) در صورت‌بندی جدید، نهادها، الگوها و مفاهیم، هویتی جدید می‌یابند و بار معنایی و ارزشی آن‌ها بازتعریف می‌شود؛ «برای نمونه، جرم به تدریج به منزله‌ی حوزه‌ای دارای نهادها (برای مثال زندان‌ها)، سوژه‌ی خاص خود (برای مثال مجرمان) و پرکتیس‌های خاص خود (برای مثال اجتماعی کردن مجدد) خلق شده است و قدرت همراه با دانش گره خورده است. قدرت و دانش متضمن یک‌دیگرند.» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۳۷)

تحلیل گفتمان نشان می‌دهد که «چگونه روابط اجتماعی، هویت، دانش و قدرت از طریق متون نوشتاری و گفتاری ایجاد می‌شوند و یا این‌که چگونه مؤسسات و نهادهای اجتماعی چون مدرسه و دانشگاه به وسیله و از طریق گفتمان شکل گرفته‌اند و می‌گیرند.» (یارمحمدی، ۱۳۸۳: ۴) نهاد آموزشی، یکی از بازوان توانمند قدرت و بهترین بستر و ساختار است، برای برساختن حقیقت، دانش و نظام‌های فکری و معرفتی گفتمان قدرت؛ بدین منظور بی‌سوادی به تدریج از مفاهیم مورد توجه گفتمان قدرت می‌شود و نهاد آموزشی، حوزه‌ای و ساختاری است که سوژه‌های خاص خود یعنی دانش‌آموزان را با پرکتیس‌های خاص و تعریف شده‌ی خود، یعنی تولید نیروی کارآمد و مفید برای جامعه، البته با تکیه بر مفاهیم، دروس و دانشی خاص، پرورش می‌دهد. سامانه‌ی دانایی حاکم بر

نهاد آموزشی با شگردها و ابزار مختلف، از تکثر نگاه و زایش ایده‌های نو، جلوگیری می‌کند و با تکرار مفاهیم خود در ساختار سلسله‌مراتبی، اعضای کادر آموزشی (مدیر، ناظم و معلم) و خانواده‌ی دانش‌آموزش، برداشت و درک دانش‌آموزان (سوژه‌ها) را از پدیده‌های اجتماعی، حقیقت، دانش و جهان پیرامون، تغییر می‌دهد و محدود می‌کند.

در قصه‌های مجید، مجید دانش‌آموزی است که شعری می‌گوید؛ داستان می‌خواند؛ می‌خواهد در آینده نویسنده شود و حوزه‌ی علایقش، مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی است. علایق و جهت‌گیری مجید با گزاره‌های گفتمان قدرت در نهاد مدرسه، در تعارض است؛ مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی، آگاهی و درک مجید را از زندگی و جهان پیرامونش تغییر و افق دیدش را گسترش می‌دهد و حقیقتی غیر از حقیقت گفتمان قدرت برایش شکل می‌گیرد. گفتمان قدرت با تکرار گزاره‌های خود از سوی کادر آموزشی که آن‌ها را صادق، طبیعی و حقیقی می‌داند، به مجید می‌فهماند که الگوی فکری او اشتباه است و با فشار گفتمانی به کمک بی‌بی، او را وادار به تسلیم می‌کند؛ البته مجید هم مقاومت می‌کند؛ اما گفتمان با تعدد نقاط فشار و رژیم حقیقت، حقایق برساخته‌ی خود را به مجید تحمیل می‌کند. مجید که می‌خواهد در آینده نویسنده شود، باید به دست ناظم آدم شود (ر.ک: مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۴۱۹) تا حال و هوای نویسندگی از سرش به در رود. کادر آموزشی مدرسه گزاره‌های گفتمان غالب را این‌گونه مفصل‌بندی می‌کنند: مجید چون ریاضی در کله‌اش فرو نمی‌رود (همان: ۳۶۵)، کودن و بی‌عقل است و عقلش ناقص است (ر.ک: همان: ۴۰۴ و ۴۱۹) و چون بی‌عرضه و تنبل است، می‌خواهد نویسنده شود. در تثبیت این معنا، هر مطالعه‌ی دیگری غیر از درس ریاضی، کاذب است و بی‌فایده؛ حتی بی‌بی که شعرهای مجید را خیلی دوست دارد، زیر فشار گفتمانی، مجید را از هر مطالعه‌ای غیر از درس ریاضی، باز می‌دارد: «عوض خوندن این کتاب‌های کوفتی، بشین حسابو درست کن.» (همان: ۳۶۵)

فشار گفتمانی مجید را وادار می‌کند که همه‌ی توان و تمرکزش را برای خواندن ریاضی متمرکز کند: «سیزده روز تعطیلی نوروز را خانه‌نشین شدم. نشستم کنج خانه، از همه کس و همه چیز، حتی کتاب و سینما و قصه و شعر، دل‌کندم و زانو زدم و حسابی چسبیدم به ریاضی.» (همان: ۳۶۷) گاهی تکرارها و فشار گفتمانی، مجید را مجبور به عقب‌نشینی و پذیرش گفتمان رقیب می‌کند. در داستان «ناظم»، مجید به خاطر انشایی که نوشته است، تویخ می‌شود؛ بی‌بی به مدرسه فراخوانده می‌شود تا پرونده اخراج مجید را تحویل بگیرد

و این جاست که مجید حقیقت بر ساخته‌ی گفتمان را می‌پذیرد و همان گزاره‌های گفتمان غالب را تکرار می‌کند؛ او با گریه به بی‌بی می‌گوید: «من نمی‌خوام دیگه پخمه باشم، تو سری بخورم. دیگه کتاب نمی‌خونم، کتاب آدمو خیالاتی می‌کند، پخمه می‌کند» (همان: ۴۲۷)؛ «بی‌بی! بی‌بی! من نمی‌خوام نویسنده بشم و کتاب بنویسم؛ نمی‌گذارند هر چه می‌خوام بنویسم.» (همان: ۴۲۸)

گفتمان قدرت هیچ مطلب و نوشته‌ای را که گزاره‌هایش را زیر سؤال ببرد و رخنه‌ای در صورت‌بندی مفاهیمش ایجاد کند، بر نمی‌تابد. در داستان «ناظم»، ناظم از بچه‌ها می‌خواهد که انشایی بنویسند با موضوع «چه کسی بیش‌تر به مردم خدمت می‌کند؟» (همان: ۴۱۰) و در پاسخ دانش‌آموزان که خواستار توضیح بیش‌تری می‌شوند، می‌گوید: «توضیح نمی‌خواهد. خیلی ساده است. به سلیقه‌ی خودتون بنویسین که: چه کسی بیش‌تر به مردم خدمت می‌کنه؟» (همان: ۴۱۱)؛ اما ناظم در ادامه با انسداد و تقلیل معنای خدمت، ذهن سوژه‌ها را جهت می‌دهد: «معلم، دکتر، سرباز، کاسب، کارگر یا تاجر و... خلاصه هر کسی که به نظرتون می‌رسه بیش‌تر به مردم و جامعه خدمت می‌کنه. کاملاً آزادین.» (همان: ۱۱) البته آزادی سوژه‌ها در بافت گفتمانی، در محدوده‌ای است که تعریف شده‌است؛ نه بافت کلانی که مجید برداشت می‌کند.

مطالعه کتاب‌های داستانی و ادبی، دغدغه‌ها و افق نگاه مجید را از کلیشه‌های رایج، فراتر برده‌است؛ او جهان را صرفاً از دریچه‌ی دستوری نظام آموزشی نمی‌بیند؛ از منظری دیگر به جهان پیرامونش می‌نگرد و برداشت و درکش از خدمت و خدمت‌رسانی با ساختار آموزشی، مغایرت دارد. مجید از کلیشه‌ها و قوالب ساختار مدرسه فراتر می‌رود؛ الگوهای تکراری را می‌شکند و درباره‌ی مرده‌شور، می‌نویسد و با دلایل بسیار ثابت می‌کند که مرده‌شور بیش‌تر از همه به مردم خدمت می‌کند. (ر.ک: همان: ۴۱۱-۴۱۷) مجید برای این انشا، هم کتک می‌خورد، هم توبیخ و تحقیر می‌شود و هم از مدرسه اخراج می‌گردد. به زعم ناظم مدرسه، او کتاب‌های صادق هدایت را خوانده و گمراه شده‌است. (ر.ک: همان: ۴۱۹) این ماجرا به گوش بی‌بی می‌رسد. او نیز با ناظم هم‌عقیده است: که کتاب‌های صادق هدایت مجید را از راه به در کرده است. بی‌بی یک راست می‌رود سراغ پیرمرد کتاب‌فروش - که مجید از او کتاب امانت می‌گیرد- و با تصور این‌که او صادق هدایت است، شروع می‌کند به ناله و نفرین و بد و بی‌راه گفتن: «که خدا ذللت کنه، مرد تو بچه منو از راه به در کردی، با اون کتاب‌های

کوفتیت... چرا این کتاب‌ها رو می‌دی بچه من بخونه مغزش خراب بشه؟» (همان: ۴۳۳) عینیت گفتمانی و طبیعی‌سازی، بی‌بی را نیز به یقین رسانده‌است که کتاب‌های داستانی، مغز مجید را خراب و او را منحرف کرده‌است.

۲-۳. قدرت؛ زبان و سوژه‌شدگی

زبان، صرفاً ابزار ارتباط و واسطه‌ی انتقال و انعکاس واقعیت نیست؛ بلکه شکل‌دهنده و خالق حقایق نیز هست. استراتژی خاص زبانی در کنش گفتمانی، هویت، حقیقت و روابط اجتماعی ما را می‌آفریند. «دست‌رسی ما به واقعیت همواره از طریق زبان است؛ ما به کمک زبان، بازنمایی‌هایی از واقعیت خلق می‌کنیم که به هیچ‌وجه بازتابی از یک واقعیت از پیش موجود نیستند؛ در حقیقت، زبان در برساختن واقعیت نقش دارد. این بدان معنا نیست که واقعیتی وجود ندارد؛ معانی و بازنمایی‌ها، اموری واقعی‌اند. پدیده‌های فیزیکی نیز وجود دارند؛ اما صرفاً از طریق گفتمان معنا پیدا می‌کنند.»^(۲) (یورگنسن، ۱۳۸۹: ۲۹)

زبان، امکانی مناسب و قدرتمند است، برای نمایش گزاره‌های گفتمان قدرت؛ این گزاره‌ها با تکرار و طبیعی‌سازی، مفاهیم و الگوهای مطلوب، فرایند قدرت را برجسته می‌سازند و به تثبیت می‌رسانند و گزاره‌های گفتمان رقیب و غیر را به حاشیه می‌رانند. «زبان آن چیزی است که در طول ابدیت بشری، قدرت در آن تثبیت می‌شود... آن‌چه قدرت ایجاد می‌کند، قوه‌ی سخن نیست؛ بلکه شکلی از قوه‌ی سخن گفتن است که در یک نظام یا در دستگامی از قواعد، یعنی زبان، منجمد شده‌است.» (اکو، ۱۳۸۶: ۶۸) زبان علاوه بر نقش انتقال و انعکاس و تثبیت مفاهیم و الگوهای فرهنگی، اجتماعی و... به تفسیر، تعبیر و بازتولید آن‌ها نیز می‌پردازد. زبان «به عنوان پایه‌ای‌ترین سازه‌ی فرهنگ و بزرگ‌ترین عامل انتقال، آموزش و نهادینه شدن دانش‌ها، آموزه‌ها، باورها و ارزش‌ها، گرچه در ردیف سایر نظام‌های نشانه‌شناختی است، ولی تنها نظام نشانه‌ای (نشانه‌شناختی) است که توانایی تفسیر نظام‌های نشانه‌ای دیگر را- حتی نشانه‌های خود را- دارد. از این منظر، اگرچه در یک سطح، زبان در ردیف سایر نظام‌هاست، در سطح دیگر، یک فرانظام است» (فاضلی و نیکویی، ۱۳۹۲: ۱۴) که نه تنها درک ما را از جهان، بلکه از خودمان، هویتمان و از جامعه، شکل می‌دهد. یکی از وجوه و نقش‌های زبان، در سلسله‌مراتب قدرت و فرایند سوژه‌سازی به نمایش در می‌آید.

سوژه‌شدگی محصول روابط قدرت و متضمن مضمون انقیاد است. سوژه با قرار گرفتن در چرخه‌ی قدرت انضباطی، خودش را مقید می‌سازد که تسلیم و مطیع دیگران باشد. هرچند گاهی سربلندی و مقاومت نیز از سوژه سر می‌زند. «رابطه‌ی قدرت تنها بر مبنای دو عنصر شکل می‌گیرد که اجتناب‌ناپذیرند؛ وگرنه آن رابطه، رابطه‌ی قدرت نخواهد بود: یکی این‌که دیگری (یعنی آن‌که بر وی قدرت اعمال می‌شود) باید کاملاً مورد شناسایی قرار گرفته و تا پایان به عنوان شخصی که عمل می‌کند به شمار آید؛ دوم این‌که، در مقابل رابطه قدرت حوزه‌ی کاملی از پاسخ‌ها، واکنش‌ها، نتایج و تدابیر ممکنه پیدا می‌شود... این شکل قدرت، خودش را بر زندگی روزمره‌ی بلاواسطه‌ای که به فرد هویت می‌بخشد، اعمال می‌کند؛ وی را با نشان فردیت خاص خودش مشخص می‌سازد؛ او را به هویت خودش می‌پیوندد؛ قانون حقیقی را بر وی تحمیل می‌کند که خود او باید آن را تصدیق کند و دیگران هم باید آن را در وجود او بازشناسند. این قدرت نوعی از قدرت است که افراد را به سوژه تبدیل می‌کند. واژه‌ی سوژه دو معنی دارد: یکی به معنی منقاد دیگری بودن به موجب کنترل و وابستگی و دیگری به معنی مقید به هویت خود بودن به واسطه آگاهی یا خودشناسی. هر دو معنی حاکی از وجود نوعی قدرت هستند که منقاد و مسخرکننده است.» (فوکو، ۱۳۸۵: ۳۴۸ و ۳۵۸)

هدف و کارکرد گفتمان قدرت، انقیاد و تسلیم محض سوژه‌هاست و این کارکرد در تکنولوژی انضباطی و مؤلفه‌های دیگر این فرایند؛ یعنی کنترل شدید، مراقبت پیوسته، نگاه سراسربین، بهنجارسازی، پایگان‌مندی و... با تربیت سوژه‌ها و تبدیل آن‌ها به بدن‌هایی رام و مطیع، محقق می‌شود. هژمونی و اقتدار قدرت به ویژه در ساختار تکنولوژی انضباطی، فرایندی را تعریف می‌کند تا با «حکومت‌مندی مجموعه‌ای از نهادها، روش‌ها، تحلیل‌ها، تأملات، محاسبه‌ها و تاکتیک‌هایی که اعمال این شکل کاملاً خاص و هرچند پیچیده‌ی قدرت را امکان‌پذیر می‌کند» (میلر، ۱۳۸۴: ۲۳۶)، سوژه‌ها را در معرض دید قرار دهد. البته باید تأکید کرد که رابطه‌ی معرفت‌شناختی میان سوژگی و انقیاد با گفتمان قدرت، به هیچ‌روی، رابطه‌ای مطلوب، دل‌خواهی و خوشایند نیست. (ر.ک: مکاریک، ۱۳۸۵: ۲۲۸)

سوژه‌سازی و فرایند سوژه‌شدگی در فراخواندن یا صدا زدن، شکل می‌گیرد. زبان ما را مجبور می‌کند که دیگران را مخاطب قرار دهیم و صدا بزنینم؛ زیرا در یک تعامل اجتماعی، باید نوع رابطه‌ی عاطفی و اجتماعی خود را مشخص کنیم؛ این فراخواندن چه با کلام باشد و چه

با سوت (ر.ک: یورگنسن، ۱۳۸۹: ۴۰)، گزینش واژگان (تو، شما، عزیزم، آهای و...) و شیوه و لحن صدا زدن ما، هم بیانگر موقعیت اجتماعی برساخته برای مخاطب و هم نشانگر جنس و حضور قدرت (مدیر مؤسسه، ناظم مدرسه، صاحب کارخانه، پلیس و...) است. اگر کسی را که صدا زده‌اید، رویش را برگرداند و به ندای شما پاسخ داد، به یک سوژه بدل شده‌است؛ آن‌ها موقعیت اجتماعی برساخته شده در زبان ما را تشخیص می‌دهند و اگر پاسخ و واکنششان مثبت و موافق باشد، همان موقعیت را پذیرفته و اتخاذ می‌کند. (ر.ک: یورگنسن، ۱۳۸۹: ۳۹-۴۰؛ اکو، ۱۳۸۶: ۶۸ و فیسک، ۱۳۸۶: ۱۲۱-۱۲۵)

آلتوسر (Althusser) مجاری و نهادهای سوژه‌سازی را از دو منظر تعریف می‌کند؛ مفهوم سوژه‌شدگی یا از طریق تشکیلات سرکوبگر رسمی، مثل پلیس، دادگاه‌ها و ارتش و یا از طریق تشکیلات ایدئولوژیک رسمی، نظیر نظام آموزشی، خانواده و رسانه‌های ارتباطی، نهادینه می‌شود. به باور آلتوسر، همه‌ی نهادهای اجتماعی از قبیل خانواده، نظام آموزشی، زبان، رسانه‌های گروهی، نظام سیاسی و... با دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت (داد)، پیوندی تنگاتنگ دارند. هر یک از این نهادها نسبتاً خودمختار هستند و هیچ ارتباط آشکاری بین یک نهاد با سایر نهادها وجود ندارد؛ مثلاً بین نظام حقوقی با نظام آموزشی مدارس یا رسانه‌های گروهی، ارتباط آشکار و ملموسی دیده نمی‌شود؛ اما همه‌ی این نهادها کار ایدئولوژیک مشابهی انجام می‌دهند. (ر.ک: بنتن، ۱۳۷۹: ۳۰۳ و فیسک، ۱۳۸۶: ۱۱۹-۱۲۰)

آلتوسر مفهوم سوژه‌شدگی را فقط از منظر ایدئولوژیک مطالعه می‌کند و بر این باور است که ساختار ایدئولوژیک دولت، سوژه‌شدگی را رقم می‌زند؛ در حالی که فوکو، لاکلاوموف معتقدند که سوژه از یک موضع، مخاطب قرار نمی‌گیرد؛ بلکه از مواضع مختلف فراخوانده می‌شود. سوژه در گفتمان‌ها، خلق و در نتیجه تمرکززدایی می‌شود. حقیقت، سوژه‌ها و روابط میان سوژه‌ها در گفتمان خلق می‌شوند و هیچ راهی برای عبور از گفتمان و رسیدن به حقیقتی راستین وجود ندارد. البته این رویکرد درجات مختلفی از آزادی عمل برای سوژه‌ی درون گفتمان‌ها قایل است.^(۳) (ر.ک: یورگنسن، ۱۳۸۹، ۴۲-۴۳) تفاوت دیگر این دو رویکرد، در مواجهه‌ی سوژه با فرایند قدرت است. برخلاف نگاه آلتوسر، در قدرت فوکویی، با این‌که فرایند قدرت به دنبال تسلیم محض و انقیاد سوژه است، از مقاومت، سرپیچی، گریز، خودنمایی و آزادی عمل سوژه‌ها هم استقبال می‌کند و به آن‌ها امکان بروز می‌دهد. (ر.ک: فوکو، ۱۳۸۵: ۳۵۷-۳۶۰ و یورگنسن، ۱۳۸۹: ۴۱-۴۲)

سوژه‌شدگی ارتباط معناداری با صدا زدن دارد؛ در نهاد مدرسه و در نظام آموزشی، سوژه‌ها با واژگان خاصی فراخوانده می‌شوند. واژه‌ای که ناظم مدرسه در قصه‌های مجید بارها و به کرات برای دانش‌آموزان استفاده می‌کند، واژه‌ی **گوساله** است: «باز که شلوغ کردین گوساله‌ها»، «چه خبرتونه، گوساله‌ها؟» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۴۱۰ و ۴۰۹) واژه‌ی گوساله که جانشین واژگانی مانند دانش‌آموز، آقایون، پسرها و... می‌شود، موقعیت اجتماعی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد؛ هویت و درک آن‌ها از خودشان و محیط پیرامونشان با این واژه و همبسته‌ها و وابسته‌های معنایی آن ساخته می‌شود و در باور و نگاه آنان نهادینه می‌شود: مفاهیمی چون سربه‌زیر بودن، رام، مطیع و تسلیم بودن. واژه‌های مذکور آن‌ها را به این باور می‌رساند، که نفهم و کودن هستند. همان‌گونه که بارها واژه‌ی کودن، احمق، بی‌عرضه و بی‌عقل، برایشان استفاده می‌شود. در زندگی فله‌ای و گله‌ای آن‌ها، تمایزها و تفاوت‌های فردی بی‌معناست؛ همه باید یک‌گونه ببینند و درک و فهم و برداشتشان از جهان پیرامون، یگانه باشد. سکوت و پذیرش دانش‌آموزان از ترس یا گستره‌ی سیطره قدرت، نشان می‌دهد که آن‌ها این خطاب را پذیرفته‌اند: در پس «خفه شید گوساله‌ها» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۴۰۹)، همه ساکت می‌شوند و صدایی از کسی شنیده نمی‌شود؛ سوژه‌ها همچون چهارپایی رام و مطیع، گزاره‌ی بدن‌های رام را در فرایند قدرت، به ذهن متبادر می‌کنند. علاوه بر سکوت و پذیرش محض، واژه‌ی گوساله، تنبیه بدنی و خشونت فیزیکی را برای تربیت و فرمانبری برجسته می‌کند. معلم مجید باور دارد که «تا نباشد چوب تر/ فرمان نبرد گاو و خر» (همان: ۳۶۶) و در مفصل‌بندی این گفتمان، بی‌بی هم کتک خوردن مجید را برایش بسیار مفید می‌داند و این تصویر، چنان در ذهن سوژه‌ها نقش می‌بندد که خود را از همین منظر می‌نگرند: «من عینهو بره‌ای که به سلاخ-خانه می‌برند پا پیش گذاشتم.» (همان: ۲۳۵)

۲-۴. تکنولوژی انضباطی

تکنولوژی/ قدرت انضباطی، محور کانونی گفتمان قدرت و مهم‌ترین و مؤثرترین تکنیک اعمال قدرت است. این تکنولوژی همچون ماهیت قدرت، میل به پنهان شدن و حضور مستمر را توأمان دارد (حضور غایب‌گونه). انضباط را نمی‌توان به یک نهاد یا دستگاه تقلیل داد. انضباط نوعی قدرت است؛ شبکه‌ای تودرتو و پیچیده از روابط؛ نظامی یک‌پارچه که با

مجموعه‌ای کامل از ابزارها، شگردها، تکنیک‌ها، روش‌ها، فنون مشاهده، ارزیابی، توصیف، آموزش، دستورالعمل و... در پی نهادینه کردن مجازات انضباطی است. «انضباط صرفاً جانشین اشکال دیگر قدرت موجود در جامعه نمی‌شود؛ بلکه آن‌ها را محاصره و استعمار می‌کند؛ آن‌ها را به هم پیوند می‌زند؛ سیطره‌ی آن‌ها را بسط می‌دهد؛ کارآیی آن‌ها را تشدید می‌کند و بالاتر از هر چیز دیگری، تسری تأثیرات قدرت بر ریزترین و دورترین عناصر را ممکن می‌سازد... [از این منظر] دستگاه‌های انضباطی، به ویژه ارتش و مدرسه به آرامی تکنیک‌ها و روش‌هایی را ایجاد می‌کردند که به موجب آن‌ها آدمیان نه به عنوان فاعل سخن و یا نشانه‌هایی قابل قرائت، بلکه به عنوان موضوعات [سوژه‌هایی] تلقی می‌شوند که می‌توان آن‌ها را شکل داد و کنترل کرد.» (دریفوس، ۱۳۸۵: ۲۶۸ و ۲۶۹)

قدرت در درونی‌ترین تجربه‌ها و در لایه‌لایه تمایلات شخصی نفوذ می‌یابد. انضباط، تکنیکی است که در برخی نهادها مثل بازداشتگاه، ارتش، مدارس و بیمارستان‌ها، به نسبت ساختار و خروجی مورد نظر از آن نهاد، اعمال می‌شود. «فوکو دریافت که این روش‌ها [روش‌های انضباطی] به شکل گسترده‌ای در ارتش، مدارس و صومعه‌ها یعنی مکان‌هایی که عمل افراد برحسب خواست دیگری جهت‌دهی می‌شود، به کار می‌رود.» (بارت، ۱۳۷۹: ۳۸۶) تکنولوژی انضباطی، ارتباط معناداری با بدن انسان و تسلط بر آن دارد. دانش، قدرت و بدن، سه عنصر اساسی این تکنولوژی‌اند که با تکیه بر اصل رؤیت‌پذیری سوژه (عنصر نظارت و مشاهده‌گری)، به سامان‌دهی، بهنجارسازی سوژه‌ها و تربیت بدن‌های رام می‌پردازد. اصل رؤیت‌پذیری، هم امکان نظارت مستمر، کنترل شدید و مراقبت دقیق را فراهم می‌نماید و هم اعمال گزاره‌ی دیگر تکنولوژی انضباطی، یعنی مجازات بهنجارساز را محقق می‌سازد. در شیوه‌های نظارتی، رفتار و عملکرد سوژه‌ها/ دانش‌آموزان رصد می‌شود و رفتار بهنجار، ستایش و تشویق می‌شود و رفتار نابهنجار و انحرافی، مورد تعذیب و تنبیه قرار می‌گیرد. به عبارتی، کارکرد تکنولوژی انضباطی و هدف غایی نظارت و مراقبت، بهنجار ساختن کردارهای نابهنجارو از میان برداشتن بی‌انضباطی اجتماعی و روانی و در نهایت، تربیت انسان‌هایی رام، مطیع، مفید و کارآمد برای جامعه است. (ر.ک: دریفوس، ۱۳۸۵: ۲۴۴؛ فوکو، ۱۳۸۸: ۲۳۹؛ میلر، ۱۳۸۴: ۲۴۲ و خالقی، ۱۳۸۵: ۳۰۳) مجازات هنجارمند به وسیله‌ی تعذیب، تنبیه، تشویق و امتحان، سوژه‌ها را رده‌بندی می‌کند (پایگان‌مندی) و این امر امکان فاصله‌گذاری و قضاوت را به وجود می‌آورد؛ «شور و هوس‌ها، غرایز، نابهنجاری،

معلولیت‌ها، ناسازگاری‌ها، تأثیرات محیط، انحراف‌ها و امیال، وارد فرایند قضاوت می‌شوند. [فوکو بر این باور است که] ما در جامعه، معلم- قاضی، پزشک- قاضی، مربی - قاضی و مددکار اجتماعی- قاضی به سر می‌بریم و اینان همگی جهان‌شمولی [قدرت] هنجارگذار را حکم‌فرما می‌کنند.» (میلر، ۱۳۸۴: ۲۴۰ و ۲۴۴)

۲-۴-۱. اصل رؤیت‌پذیری

مهم‌ترین اصل در تکنولوژی انضباطی که ضامن تحقق اهداف آن است، نظارت و مشاهده‌گری مستمر است. در جامعه‌ی انضباطی، همه ساختارها و جزئی‌ترین رفتارها باید در معرض دید باشند. هر ساختمانی در جامعه‌ی انضباطی، مکانی است، در خدمت صف‌آرایی قدرت و تقویت اصل نظارت و سراسری‌بندی. «ساختمان مدرسه [مدرسه- ساختمان] نیز می‌بایست یک عامل تربیت باشد. آنچه در الگوی مدرسه‌سازی به کار می‌رفت و طراحی می‌شد با دقت در کوچک‌ترین جزئیات، ساختمان مدرسه را به ماشینی تربیتی بدل می‌کرد؛ نوعی از معماری که کسانی را که در آن، جا دارند، قابل مشاهده کند؛ عاملی برای دگرگونی فردها، تسلط یافتن بر رفتار آنان، تجدید اثرهای قدرت در میان آنان، فراهم آوردن امکان شناخت آنان و تغییر و اصلاح آنان.» (فوکو، ۱۳۸۸: ۲۱۶ و ر.ک: ضیمران، ۱۳۷۸: ۱۴۹-۱۵۰) این الگوی معماری، در جایگاه اصلی بنیادین، در ساختن شهرک‌های کارگری، بیمارستان‌ها، تیمارستان‌ها، زندان‌ها و مدرسه‌ها به کار گرفته شد. (ر.ک: دریفوس، ۱۳۸۵: ۲۷۴ و فوکو، ۱۳۸۸: ۲۱۷) ساختمان مدارس، سالن‌های بلند و موازی هستند، با اتاقک‌هایی تقریباً یک شکل و روبه‌روی هم. روی در کلاس، دریچه و شکافی شیشه‌ای برای نظارت، تعبیه شده‌است. این «اصل، پیوستگی مکانی مراقبت‌های پایگان‌مندی شده، کنترل مفصل‌بندی شده و جزو به جزو را امکان‌پذیر می‌کند» (فوکو، ۱۳۸۸: ۲۱۶).

کنترل شدید و مراقبت دقیق، همبسته‌های معنایی اصل نظارت مستمند که در ساختار سلسله‌مراتبی در پیوند کادر آموزشی و اولیای دانش‌آموز، به شکلی کاملاً نامحسوس اعمال می‌شوند. در مدارس و در قصه‌های مجید، سلسله‌مراتب نظارت در محور عمودی از مدیر مدرسه به ناظم، بازوی قدرتمند و همیشه‌حاضر مدرسه، منتقل می‌شود و پس از او به مبصر، نماینده‌ی اصل نظارت که اسم بچه‌های خوب و بد را می‌نویسد و عملکردشان را به معلم، ناظم یا مدیر گزارش می‌دهد. واژه‌ی مبصر از ریشه «بصر»، به

معنای نگاه کردن و دیدن است و بعد از معلم، این پازل در خانواده و با بی‌بی، کامل می‌شود؛ بی‌بی در بسیاری موارد، زبان گویای قدرت انضباطی مدرسه و تثبیت‌کننده‌ی گزاره‌های این گفتمان است. به باور فوکو «هر نگاه قطعه‌ای است از عملکرد فراگیر قدرت... [و در این فرایند، مهم نیست] چه کسی قدرت را اعمال می‌کند. هر فردی حتی اگر به طور اتفاقی در این جایگاه قرار گیرد، می‌تواند این ماشین [ماشین قدرت] را به کار اندازد: یعنی در غیاب دیر، خانواده او و اطرافیان و دوستان و ملاقات‌کنندگان و حتی خدمتکارانش [می‌توانند این کار را انجام دهند]». (فوکو، ۱۳۸۸: ۲۱۵ و ۲۵۱)

حضور مستقیم ناظم، صدای پای او و ابزار تنبیه‌ش (ترکه یا خط‌کش) مراقبت دقیق و کنترل شدید را به سوژه‌ها گوش‌زد می‌کند: «ناظم ترکه به دست میان صفا قدم می‌زد» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۳۷۱)؛ «ناظم ترکه‌اش را گذاشت روی میز». (همان: ۴۱۰ و ۴۱۱) کاراکتر ناظم، همه‌ی گزاره‌های قدرت انضباطی، مانند نظم، سکوت، تنبیه، هنجارمندی، مطیع و رام بودن و... را تداعی می‌کند؛ زیرا وسیله‌ی متنبه کردن و بهنجار ساختن سوژه‌ها همیشه، همراه اوست: «عینهو شمر خلقتش تنگ بود؛ صداش که تو کلاس پیچید، بچه‌ها مثل موش از پای تخته و گوشه و کناره کلاس پریدند و چپیدند سر جایشان. تو یک آن، جیغ و ویغ و داد و قال‌ها خوابید» (سکوت و انقیاد). (همان: ۴۰۹)

در کنار مبصر که چشم توانا و کارآمد ناظم است، ناظر پنهان دیگری باید باشد که هم اصل سراسرینی نگاه، تقویت و کامل شود و هم نظارتی بر عملکرد مبصر داشته باشد: نیروهای خبررسان و جاسوسان فعال. در مدرسه‌ی مجید، «محسنی»، خواهرزاده‌ی مدیر، عهده‌دار این نقش مهم است: «محسنی پسرخواهر آقای مدیر بود و زیاد اهل درس و مشق نبود. آب می‌خوردیم می‌رفت به دایبی‌اش می‌گفت...» (همان: ۳۶۸)

خانواده یکی از بسترهای بسیار مناسب و قدرتمند برای مفصل‌بندی گزاره‌های گفتمان قدرت است. بی‌بی با این‌که پیرزنی ساده و بی‌سواد است، حلقه‌ی ارتباطی در نظارت سلسله‌مراتبی قدرت را با استحکام، برقرار می‌کند. در داستان «ناظم»، مجید انشایی می‌نویسد که با الگوی ارائه شده‌ی ناظم مغایرت دارد. پس از تحقیر، دشنام و تنبیه (ر.ک: همان: ۴۰۹-۴۴۰) به مجید گفته می‌شود که «فردا صبح مدرسه نمی‌آیی. به اولیات بگو بیان پرونده‌ات را بگیرن. هر گوری خواستن ببرن». (همان: ۴۲۳) عذرخواهی مجید فایده‌ای ندارد و مجبور می‌شود ماجرا را به گونه‌ای برای بی‌بی شرح دهد. وقتی بی‌بی

در دفتر مدرسه حاضر می‌شود، به آقای مدیر می‌گوید: «شما سرمشقی بهش بدین؛ غلط می‌کنه که غیر از اون بنویسه. اگر نوشت، من ضامن، ... یادش بدین که چه بنویسه که شما خوشتون بیاد.» (همان: ۴۳۶) بی‌بی که همیشه از نوشته‌های مجید خوشش می‌آمده (ر.ک: همان: ۴۳۷)، زیر فشار گفتمان غالب، شاعری و نویسندگی مجید را زیر سؤال می‌برد: «هر چه می‌کشم از بخت و اقبال خودمه. آقا می‌خواد، بلانسیبت شما، شاعر بشه؛ چه می‌دونم، نویسنده بشه. والله، ما تو طایفه‌مون همه جور آدمی داشتیم غیر از شاعر و نویسنده.» (همان: ۴۳۷) از مجید تعهد کتبی می‌گیرند (قول‌نامه) و بی‌بی در جواب ناظم که می‌گوید «ما این را می‌گذاریم تو پرونده‌ات، وای به حالت اگر برخلافش عمل می‌کنی»، می‌گوید: «غلط می‌کنه که خلاف عمل کنه. قیمة قیمة‌اش کنین.» (همان: ۴۳۹) بسیاری از گزاره‌های قدرت انضباطی از سوی بی‌بی، تکرار و تأیید می‌شود. وقتی مجید از معلم ریاضی کتک می‌خورد، در خانه دستش را پنهان می‌کند؛ زیرا می‌داند، اگر بی‌بی بفهمد، می‌گوید: «خوب کرد زد؛ قریون دست‌هاش! تا کتک نخوری آدم نمی‌شی، سواددار نمی‌شی.» (همان: ۱۹۲)

داستان «تسبیح» (همان: ۱۸۷-۲۰۰) با محوریت جدول ضرب، یکی از همبسته‌های معنایی درس مهم ریاضی، پیش می‌رود. جدول ضرب مجید خیلی ضعیف است؛ هرچه از بر می‌کند، در کلاس از ترس معلم ریاضی و تسبیحش، فراموش می‌کند. برای حل مشکل، بی‌بی دقیقاً نقش معلم ریاضی را در خانه ایفا می‌کند: «به خانه که رسیدیم، پیله کردم به بی‌بی که بشیند رو کرسی و اخم کند؛ تسبیح را بگیرد تو دستش و شستش را بگذارد روی یکی از دانه‌ها و آماده باشد من جدول ضرب را به او پس بدهم و هر وقت گیر کردم و یا اشتباه کردم، با چشم و ابرو اشاره کنم و او فوری شستش را از روی دانه بردارد و دانه بیفتد پایین و تق صدا کند تا خوش خوش چشمم به افتادن دانه‌های تسبیح و گوشم به صدای تق عادت کند (خود - تمرینی و تکرار) و جلوی معلم هول نشوم و دست و پایم را گم نکنم.» (همان: ۱۹۷)

۲-۴-۲. مجازات انضباطی

اصل سراسرینی / نظارت فراگیر در بطن نظام‌های انضباطی، سازوکاری است برای کنترل و مراقبت دقیق سوژه‌ها به منظور محقق ساختن مجازات انضباطی. مجازات بهنجار ساز در جایگاه یکی از مهم‌ترین ابزارهای قدرت انضباطی، در پی تربیت خوب و تولید بدن‌های

رام است. این سازوکار با تمرکز بر جزئی‌ترین رفتار و عملکرد سوژه‌ها با توجه به نوع انحراف، سرپیچی و هنجارگریزی، شیوه‌های خرده‌کیفرمندی؛ تعذیب، تنبیه و امتحان را اجرایی می‌کند تا هم افراد را بسازد و بهنجار کند (کاهش انحراف‌ها) و هم با قرار دادن کنش‌های فردی در حوزه‌ی مقایسه و فضای تفاوت‌گذاری، سوژه‌ها را از یک‌دیگر متمایز کند و با اندازه‌گیری توانایی‌ها، سوژه‌ها را در شبکه‌ای پایگان‌مند قرار دهد (نگاه پایگان‌مند و اصل شبکه‌بندی). (ر.ک: میلر، ۱۳۸۴: ۲۳۹-۲۴۳ و فوکو، ۱۳۸۸: ۲۲۲-۲۳۱)

هر حرکتی که خلاف قوانین نانوشته‌ی قدرت انضباطی در نهاد مدرسه باشد، مجازات و کیفرمندی دانش‌آموزان را در سطح گسترده‌ای در برخواهد داشت. خرده‌کیفرمندی «در مورد زمان (تأخیرها، غیبت‌ها، وقفه در کارها)؛ در مورد فعالیت (بی‌توجهی، سهل‌انگاری، بی‌اهمیتی)؛ در مورد رفتار (بی‌ادبی، نافرمانی)؛ در مورد سخن گفتن (پرحرفی، گستاخی)؛ در مورد بدن (بی‌نظافتی، حرکت‌های نامناسب)» (فوکو، ۱۳۸۸: ۲۲۳-۲۲۴)، به شدت اعمال می‌شود. «هدف از این روش‌ها [مجموعه سازوکارهای کیفرمندی] این بود که هم کوچک‌ترین بخش از رفتار را کیفرپذیر سازد و هم کارکردی تنبیهی را به عنصرهای به ظاهر بی‌تفاوت دستگامی انضباطی دهد: و در نهایت، این که بتوان از هر چیزی برای تنبیه کوچک‌ترین چیزها استفاده کرد و این که هر فرد خود را در چنگ کلیتی تنبیه‌پذیر-تنبیه‌گر بیابد.» (همان ۲۲۴)

مجازات انضباطی رابطه‌ای دوسویه با سوژه برقرار می‌کند؛ هم با شیوه‌های خاص اصلاحی؛ اعم از تنبیه، تعذیب و امتحان، آن‌ها را هنجارمند، اصلاح و رده‌بندی می‌کند و هم نقاط مقاومت سوژه‌ها را تقویت می‌کند؛ یعنی در یک تعامل، هر نقطه‌ی مقاومتی مجازاتی را شکل می‌دهد و هر مجازاتی زمینه‌ساز مقاومت می‌شود؛ پس از کندوکاو در شیوه‌های بهنجارسازی در ساختار مدرسه، به سرپیچی و مقاومت دانش‌آموزان پرداخته می‌شود.

۲-۴-۱. تعذیب

هر رفتاری که برخلاف اصول و هنجار و ناسازگار با قواعد باشد، جنسی از کیفرمندی را شامل می‌شود. تعذیب و تنبیه، دو شیوه از سازوکارهای مجازات انضباطی‌اند که در بافت تربیتی مدارس، گاه توأمان و گاه به تفکیک، علاوه بر اصلاح سوژه، برای نمایش و مانور قدرت نیز اعمال می‌شوند. مهم‌ترین هدف تعذیب، نمایش قدرت بود، به‌همین دلیل در

ملاء عام انجام می‌شد. نظام‌های انضباطی در کنار تنبیه‌هایی مانند تمرین و تکرار و نوآموزی فشرده - که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود- تنبیه‌هایی را نیز اعمال می‌کنند؛ مانند شلاق و زندان فردی که مستقیماً از الگوی قضایی، وام گرفته شده‌است. (ر.ک: فوکو، ۱۳۸۸: ۲۲۵)

به فلک بستن، از تعذیب‌هایی است که جلو چشم بقیه‌ی دانش‌آموزان اعمال می‌شود. مجید با «ایران‌منش» در حیاط مدرسه دعوا می‌کند. به هم ریختن نظم مدرسه جلو چشم همگان، مجازات سختی دارد که آن‌هم جلو چشم همه باید اتفاق بیفتد. (ر.ک: مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۲۲۵-۲۴۲) خبر فلک شدن را یکی از دوستان مجید به او می‌دهد: «کجا بودی مجید؟... چرا یارو رو زدی و دررفتی؟ آقای ناظم آشی برات پخته که به وجب روغن روشه. فردا فلک!» (همان: ۲۳۱)؛ «اسم فلک را که آورد، دلم هری ریخت پایین. خدا نصیب گرگ بیابان نکند! فلک چیز ناجوری بود... وقتی به خانه می‌رفتم یاد فلک بودم و شلاق‌هایی که روز بعد نصیب پاهای نازنینم می‌شد. از شما چه پنهان، هر وقت یاد شلاق می‌افتادم، کف پایم بی‌خودی می‌سوخت و ذق‌ذق می‌کرد.» (همان: ۲۳۱) یکی از شگردهای روند مجازات انضباطی، تعلیق مجازات است؛ زیرا درازدانی روند مجازات و درگیری ذهنی و روحی، شکنجه و عذابی مضاعف می‌آفریند. مراحل مقدماتی و آماده‌سازی بستن فلک، چگونه خواباندن مجید و محکم بستن پایش، چگونگی فرود آمدن شلاق و حتی نقش دانش‌آموزان دیگر در نگه‌داشتن فلک، علاوه بر تداعی فضای زندان و شکنجه (جامعه‌ی زندان‌گونه)، بستری است برای نمایش هژمونی و اقتدار قدرت. (ر.ک: همان: ۲۳۱-۲۳۷)

۲-۲-۴-۲. تنبیه

یکی از تکنیک‌های مجازات بهنجارساز، تنبیه است. در الگوی قدرت انضباطی، تنبیه فقط عنصری از نظام دوگانه‌ی پاداش - مجازات است؛ اما در نظام انضباطی، معلم، ناظم و... برای اصلاح، یک‌دست‌سازی و همگن‌کردن دانش‌آموزان، بیش‌تر از مجازات استفاده می‌کنند. (ر.ک: فوکو، ۱۳۸۸: ۲۲۵) «واژه‌ی تنبیه باید برای همه به معنای هر آن چیزی باشد که کودک را متوجه خطایی که مرتکب شده، می‌کند؛ به معنای هر آن‌چه می‌تواند مایه‌ی تحقیر و پریشانی کودک شود...؛ رفتار سرد، بی‌اعتنایی، استنطاق، تحقیر، عزل از مقام... انضباط، شیوه‌ی خاصی از تنبیه را با خود می‌آورد...؛ آن‌چه کیفرمندی انضباطی

با آن سروکار دارد، سرپیچی است...؛ خطای دانش‌آموز علاوه بر آن که یک خرده‌بزه است، ناتوانی در انجام وظیفه‌هایش نیز هست.» (همان: ۲۲۴)

در چرخش قدرت انضباطی و توجه و تمرکز آن بر روح و روان سوژه به جای جسم، جنس مجازات نیز تغییر می‌کند و به تلفیقی از مجازات جسمی و روحی برای متنبه کردن و بهنجارسازی سوژه‌ها تبدیل می‌شود. مجید دانش‌آموزی رام و مطیع نیست؛ انحراف و سرپیچی او همه‌ی موارد خرده‌کیفرمندی را شامل می‌شود:

۱- **عدم رعایت زمانمندی مدرسه:** مجید دانش‌آموزی است که با تأخیر در مدرسه حاضر می‌شود و پیامد تکرار این بی‌نظمی، اخراج از مدرسه است (ر.ک: مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۲۴۵)؛

۲- **بی‌توجهی و سهل‌انگاری در فعالیت‌های درسی:** بی‌توجهی مجید به درس ریاضی و نمرات بسیار ضعیف در این درس. (ر.ک: همان: ۱۸۷-۲۰۰ و ۳۶۵-۳۷۶)؛

۳- **عدم رعایت آداب سخن گفتن:** مجید هم بسیار پرحرف است؛ هم گستاخ و حاضر جواب. او به کرات و بی‌اجازه وسط حرف اولیای مدرسه حرف می‌زند (ر.ک: همان: ۲۸۲-۳۷۵-۳۳۶-۴۲۰-۴۱۷-۴۱۸-۴۴۱)؛

۴- **رفتار بی‌ادبانه:** مجید با یکی از بچه‌های مدرسه کتک‌کاری می‌کند (ر.ک: همان: ۲۲۹-۲۳۰)؛

۵- **نابهنجاری و بی‌انضباطی بدن:** مجید با موهای بلند به مدرسه می‌رود (ر.ک: همان: ۶۳-۶۵).

برای انحراف‌های یادشده، مجازات دقیق و متنوعی طراحی شده‌است که در اکثر موارد، تلفیقی عمل می‌شود:

۱- استفاده از الفاظ تحقیری و توبیخی: گوساله، کودن، احمق، تنبل، بی‌عرضه و بی‌عقل (ر.ک: همان: ۳۷۲-۴۱۲-۴۱۴-۴۱۹-۲۸۲)؛

۲- معرفی مجید سرصف، به‌عنوان «دانش‌آموز تنبل و کودن» (ر.ک: همان: ۳۶۵-۳۷۶)؛

۳- خودتمرینی و تکرار: انجام چندباره تکلیف، مثل از برکردن جدول ضرب (ر.ک: همان: ۱۸۷-۲۰۰)؛

۴- تنبیه بدنی با ابزار متنوعی مانند ترکه، خط‌کش، فلک و... (ر.ک: همان: ۱۸۷-۲۸۲-۱۹۱-۲۳۱-۴۱۷)؛

۵- فراخواندن بی‌بی به مدرسه (ر.ک: همان: ۴۳۶-۴۳۸):

۶- اخراج از مدرسه (ر.ک: همان: ۴۳۶-۴۳۸).

برای مثال، یکی از تنبیه‌های مجید در درس ریاضی، از برکردن جدول ضرب است و تنبیهش در تکرار مداوم است؛ هم هر جلسه معلم او را پای تخته می‌آورد (به فاصله‌ی دو روز) و هم تمام روز و هفته، مجبور می‌شود جدول ضرب را از برکند. «در میان تمامی کیفرها، جریمه دادن برای معلم از همه آبرومندانه‌تر و برای پدر و مادر از همه سودمندتر و مطبوع‌تر است؛ جریمه امکان می‌دهد که راه‌های پیش‌رفت کودک به کمک خود اشتباه‌های کودک و با اصلاح این اشتباه‌ها به دست آید؛ برای مثال به دانش‌آموزانی که همه‌ی تکلیف‌های خود را ننوشته‌اند یا آن‌ها را به درستی انجام نداده‌اند، می‌توان جریمه‌ی نوشتن یا از برکردن داد.» (فوکو، ۱۳: ۲۲۵) مجید بارها و بارها جدول ضرب را بلند بلند می‌خواند و باز سر کلاس از ترس معلم و تسبیحش، آن را فراموش می‌کند و به ازای یک اشتباه، یک ضرب خط‌کش کف دست مجید می‌نشیند و این چرخه بارها تکرار می‌شود. (ر.ک: مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۱۸۷-۲۰۰)

۲-۴-۳. امتحان

واژه‌ی *examen* هم به معنای «آزمودن» و «امتحان کردن» و هم به معنای «معاینه کردن» است. وجه غالب معنای آن، در بافت / نهاد مدرسه، **امتحان** و در بافت بیمارستان، **معاینه** است. (ر.ک: فوکو، ۲۱۴) امتحان، مهم‌ترین ابزار خرده‌کیفرمندی و هنجارمندی و بهترین تکنیک برای پایگان‌مندی دانش‌آموزان است. این شیوه، هم، اصل رؤیت‌پذیری سوژه و نظارت فراگیر بر او را بسترسازی می‌کند، هم با تکیه بر نمره‌های امتحانی، دانش‌آموزان را در پایگان‌های ضعیف، متوسط، خوب و یا کودن و درس‌خوان، رده‌بندی می‌کند؛ همچنین امکان اعمال مجازات هنجارمند را محقق می‌سازد. امتحان «تکنیک‌های پایگان‌بندی مراقبت‌کننده و تکنیک‌های مجازات بهنجارساز را با یک‌دیگر ترکیب می‌کند. امتحان، نگاهی بهنجارساز است؛ مراقبتی که کیفیت‌سنجی، طبقه‌بندی و تنبیه را امکان‌پذیر می‌کند. امتحان، نوعی رؤیت‌پذیری را در افراد برقرار می‌کند که از ره‌گذر آن، افراد تفاوت‌گذاری می‌شوند و مورد قضاوت قرار می‌گیرند؛ از همین روست که امتحان در همه‌ی سازوکارهای انضباطی آشکار، به صورت آیین درآمده است. در امتحان، مراسم

قدرت و شکل آزمایش، نمایش نیرو و ساختن حقیقت به یک‌دیگر می‌پیوندند.» (فوکو، ۱۳۸۸: ۲۳۱-۲۳۳ و ر.ک: دریفوس، ۱۳۸۵: ۲۷۳)

ماجرای داستان «تشویق» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۳۶۵-۳۷۶) درباره‌ی امتحان ریاضی مجید شکل می‌گیرد (گفتمان غالب). پس از گلایه‌ی معلم ریاضی و غرولندها و آه و ناله‌های بی‌بی، برای مجید معلم خصوصی می‌گیرند. آسید یحیی، معلم ریاضی بسیار سخت‌گیری است، حتی پیش بی‌بی، مجید را تنبیه می‌کند و مجید را وادار می‌کند که همه تعطیلات نوروز را ریاضی بخواند؛ اما سخت‌گیری‌ها جواب می‌دهد و روز امتحان، مجید شنگول است و در پوستش نمی‌گنجد. (ر.ک: همان: ۳۶۶-۳۶۷) نمره‌ی امتحان مجید چهارده می‌شود. «خبر گرفتن ۱۴ از ریاضی، آن هم توسط مجید، مثل توپ تو مدرسه ترکید... وقتی چشمم به آن ۱۴ خوشگل جلو اسسم افتاد، از زور خوشحالی گریه‌ام گرفت و کم‌کم حالم به هم خورد و غش کردم...» (همان: ۳۶۸) مجید پس از نمره‌های دو، صفر، چهار و پنج در درس ریاضی، با کسب نمره‌ی چهارده، باید تشویق شود؛ وقتی مدیر به مجید می‌گوید: «فردا صبح، اون دفتر قدیمیتو که توش نمره‌های بد داشتی بیار، می‌خوام سر صف درباره‌ات صحبت کنم» (همان: ۳۶۹)، قند توی دل مجید آب می‌شود؛ مجید و بی‌بی از خوشحالی، آسید یحیی را به مدرسه دعوت می‌کنند تا شاهد تشویق شدن مجید باشد. فردا علاوه بر آسید یحیی، بی‌بی و خواهر مجید هم هستند؛ اما مجید نه تنها تشویق نمی‌شود، بلکه ابزاری است در دست مدیر تا او در قضاوت بین مجید و خواهرزاده‌اش با تحقیر مجید، به شیوه‌ای رندانه خواهرزاده‌اش را به توانایی‌های نداشته‌اش آگاه سازد. مدیر جلو چشم همگان (معلم‌ها، دانش‌آموزان و مهمانان مجید) می‌گوید: «این شاگرد [محسنی/خواهرزاده‌ی مدیر] از ریاضی ۵ آورده و ادعا می‌کنه که سوال‌ها مشکل بوده و معلم هم با او لج بوده. برای این‌که این موضوع این‌جا ثابت بشه که نه سوال‌ها مشکل بوده و نه معلم با کسی بد بوده، یکی از کودن‌ترین و تنبل‌ترین شاگردان مدرسه که از اول عمرش، نمره ریاضیش از ۵ و ۶ بالاتر نبوده و هر سال از تک‌نمره و ارفاق استفاده کرده، آوردیم این‌جا. بله، مجید باغبانی، لابد همه می‌شناسینش. از ریاضی آورده ۱۴ که واقعا تعجبه.» (همان: ۳۷۲) مجید در این شبکه‌بندی باید تشویق شود، نمره‌ی چهارده در مقایسه با نمرات قبلی مجید، او را در ردیف دانش‌آموزان متوسط و کوشا قرار می‌دهد؛ اما در کنش گفتمانی، این گفتمان غالب است که گزاره‌ها را به گونه‌ای چیدمان می‌کند که معنای موردنظر حاصل

شود. «آقای مدیر، رو کرد به پدر محسنی - ملاحظه فرمودید که شاگرد از این گاو تر و خنگ تر نداریم؛ ولی حالا گرفته ۱۴ و پسر شما گرفته ۵. در صورتی که از نظر هوش و ذکاوت خیلی از این بالاتره.» (همان: ۳۷۲)

۲-۴-۳. اصل شبکه‌بندی / نگاه پایگان‌مند

همه‌ی شیوه‌های انضباطی و بهنجارسازی (تعذیب، تنبیه و امتحان) برای تفاوت‌گذاری بین سوژه‌ها، شبکه‌بندی آن‌ها و در نهایت، قضاوت کردن درباره‌ی آن‌هاست. نظارت مستمر و نگاه سراسر بین به کمک خرده‌کیفرمندی، به قضاوت سوژه‌ها می‌پردازد. هدف تنبیه در نظام قدرت انضباطی، نه کیفر دادن است و نه حتی دقیقاً سرکوب؛ بلکه در پی ارجاع دادن کنش‌ها و عملکردها و رفتارهای فردی به مجموعه‌ای است که هم عرصه‌ی مقایسه است، هم امکان تفاوت‌گذاری را فراهم می‌کند و و هم بنیان قاعده‌ای را که باید از آن تبعیت کرد. (ر.ک: فوکو، ۱۳۸۸: ۲۲۸-۲۲۹) نگاه پایگان‌مند با تمرکز و مشاهده‌ی میکروسکوپی رفتار دانش‌آموزان، آن‌ها را به دانش‌آموزان زرنگ، باهوش، تنبل، کودن، خوب و بد، ساکت و پرحرف و مودب و گستاخ، تقسیم‌بندی می‌کند. داستان‌های «تشویق» و «ناظم» در قصه‌های مجید، در بردارنده‌ی همین درون‌مایه است. (ر.ک: مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۳۶۵-۳۷۶ و ۴۰۹-۴۴۰)

بخش دیگری از شبکه‌بندی، در اهمیت‌بخشی و اولویت‌دهی به دروس است؛ ریاضی در گفتمان قدرت انضباطی، مهم‌ترین و کارآمدترین درس و بقیه‌ی دروس در تقابل با آن، بی‌ارزش و ناکارآمد است؛ این مهم حتی در بسامد موضوع در داستان‌هایی که با مدرسه‌گره خورده‌اند، کاملاً مشهود است.

۲-۴-۴. قدرت و نقاط مقاومت

در تلاش قدرت انضباطی و مجریان پیدا و پنهان آن برای منقاد و رام کردن سوژه‌ها، گاه آن‌ها سرپیچی می‌کنند؛ می‌گریزند و از هنجارها عدول می‌کنند؛ به عبارتی، علیه انقیاد، تسلیم و سوژه‌شدگی، اعتراض می‌کنند و واکنش نشان می‌دهند. از این راهکارها در فرایند قدرت، به «نقاط مقاومت» تعبیر می‌شود. «هرجا قدرت هست، مقاومت نیز هست. قدرت پدیده‌ای رابطه‌مند است که در کثرتی از نقطه‌های مقاومت موجود در سرتاسر شبکه‌ی قدرت، وجود دارد.» (میلر، ۱۳۸۴: ۲۴۹) میل به سرپیچی و فرار از هنجارهای جامعه انضباطی بخشی از سازوکار فرایند قدرت است. قدرت از مقاومت‌ها و عصیان‌ها

استقبال می‌کند؛ زیرا نقاط مقاومت، رابطه معناداری با ماهیت وجودی ساختار قدرت دارد. نقاط مقاومت، باعث نوزایی، بازتولید و بالارفتن کارایی نقاط فشار می‌شود؛ هرچه نقاط مقاومت بیش‌تر شود، فرایند قدرت نیز با افزایش، تغییر و جابه‌جایی نقاط فشار، اعمال نیرو می‌کند. «در روابط قدرت، این نقاط (نقاط مقاومت) نقش رقیب، هدف، تکیه‌گاه و حمله برای فتح را بازی می‌کنند... پس در برابر قدرت، یک جایگاه امتناع بزرگ نداریم... برعکس، مقاومت‌هایی داریم که هر کدام از آن‌ها موردی خاص است: مقاومت‌های ممکن، ضروری، نامحتمل، خود به خودی، وحشی، تنها، حساب‌شده، خزنده، خشن، آشتی‌پذیر، آماده‌ی مصالحه، سودجویانه یا ایثارگرایانه ... نقاط، گره‌ها و کانون‌های مقاومت که با تراکم‌های زیاد و کم در زمان و مکان پراکنده شده‌اند.» (اکو، ۱۳۸۶: ۷۷ و ر.ک: فوکو، ۱۳۸۵: ۳۶۵)

یکی از کارویژه‌های گفتمان قدرت در نهاد مدرسه، تقلیل معنای اندیشیدن، چگونگی دیدن و درک پدیده‌ها از منظر گفتمان غالب است. اولویت‌بخشی و اعتباردهی به درس ریاضی از گزاره‌هایی است که مجید در برابر آن مقاومت می‌کند. علاقه‌ی مجید به شاعری و نویسندگی است. در نوشتن انشا با موضوع چه کسی بیش‌تر به مردم خدمت می‌کند، نیز مقاومت می‌کند و از دریچه‌ی نگاه خویش، شغلی را انتخاب می‌کند که ناظم آن را توهین به خود می‌داند. (ر.ک: ۲-۲). مجید برخلاف گفتمان قدرت، کتاب‌های غیردرسی (کتاب‌های صادق هدایت، بینوایان و...) می‌خواند که به زعم گفتمان غالب، باعث گمراهی‌اش می‌شود. (ر.ک: مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۴۱۹)

یکی از دغدغه‌های دانش‌آموزان در آغاز سال تحصیلی، کوتاه کردن موهایی است که در تابستان بلند کرده‌اند. مجید بر خلاف عرف، یک‌سال با همان موهای بلند به مدرسه می‌رود؛ هرچند وادارش می‌کنند فردا با موهای کوتاه و مرتب سر کلاس بنشیند. با این حال، برای مجید فراروی از قواعد قدرت و مقاومت در برابر آن حتی برای یک‌روز هم ارزشمند و معنادار است. (ر.ک: همان: ۶۳-۶۸) هرچه تنبیه سخت‌تر و دردآورتر باشد، راه‌های گریز نیز حرفه‌ای‌تر و پخته‌تر می‌شود؛ یکی از زیرکانه‌ترین گریزهای مجید در ماجرای فلک شدن بروز می‌یابد در این داستان، مجید به چند شیوه متوسل می‌شود؛ اول، دیدن مش‌رضا، بابای مدرسه، است. مجید قبل از مراسم شلاق خوردن، نزد مش‌رضا می‌رود؛ از او تعریف و تمجید می‌کند؛ برایش گردو و مویز می‌برد و یادآوری می‌کند که

همیشه بی‌بی برایش گردو و انار و روغن جوشی فرستاده است. مجید علاوه بر آماده کردن مش‌رضا برای این که ضربه‌ها را آرام‌تر فرود آورد، شگرد دیگری نیز به کار می‌بندد. او از بی‌بی می‌خواهد پاهایش را حنا ببندد؛ زیرا حنا پوست را مثل چرم، کلفت و سفت می‌کند. (ر.ک: همان: ۲۳۵) حنا بستن، شیوه‌ی بسیار خوبی است، برای کاستن از شدت ضربه‌ی شلاق. این جنس مقاومت و شیوه‌ی گریز، در بین دانش‌آموزان، شگردی عمومی بود؛ زیرا دانش‌آموز دیگری که همزمان با مجید فلک می‌شد نیز از همین شیوه استفاده کرده بود. (ر.ک: همان: ۲۴۰)

۳. نتیجه‌گیری

قدرت با گفتمان‌سازی و استراتژی‌های خاص زبانی، دانش، حقیقت و نظام‌هایی فکری - معرفتی، خلق می‌کند و با حضوری مستمر و غایب‌گونه و در پیوندی انداموار با همه‌ی نهادها و ساختارهای جامعه، به تعدیل، تقویت و بازتولید خود می‌پردازد. گفتمان قدرت با مفصل‌بندی گزاره‌های خود و برجسته‌سازی موضوع یا دانشی خاص، درک و برداشت ما را از خودمان، هویتمان، روابطمان و جهانمان، جهت و معنا می‌دهد. تکنولوژی انضباطی که مهم‌ترین و مؤثرترین تکنیک گفتمان قدرت است، از دیده‌بانی قدرت (نظارت مستمر)، بر جزئی‌ترین رفتار و عملکرد سوژه‌ها نظارت دارد تا هم هدف مجازات انضباطی؛ یعنی تربیت خوب، بدن‌های رام و بهنجارسازی، محقق شود و هم سوژه‌ها رده‌بندی و قضاوت شوند. نگاه، علایق، دایره‌ی مطالعات و برداشت مجید از جهان پیرامونش، برخلاف گزاره‌های گفتمان غالب است؛ به‌همین دلیل در بسیاری موارد در برابر گفتمان غالب، مقاومت و سرپیچی می‌کند و از کلیشه‌ها و قوالب دستوری‌اش می‌گریزد؛ اما گفتمان قدرت، با طبیعی‌سازی، فشار گفتمانی و تعدد نقاط فشار در ساختار سلسله‌مراتبی، مجید را وادار به سکوت، تسلیم و پذیرش می‌کند.

یادداشت‌ها

(۱). اومبرتو اکو برای تثبیت سریان و حضور غایب‌گونه‌ی قدرت در همه‌ی مناسبات و نهادهای اجتماعی، به ساختار کولژ دوفرانس اشاره می‌کند. رولان بارت می‌گوید: «همان‌طور که احتمالاً همه می‌دانیم، اساتید کولژ دوفرانس به سخن گفتن اکتفا می‌کنند: یعنی امتحان نمی‌گیرند و قدرت قبول یا رد کردن ندارند و شرکت‌کنندگان فقط از روی علاقه به سخنان اساتید است که سر

کلاس حاضر می‌شوند.» رضایت خاطر بارت هم از همین ناشی می‌شود: «به مکانی پا می‌گذارم که دور از قدرت است.» و اکو بر این باور است که «البته این ریاکارانه است؛ چون در فرانسه هیچ چیز به اندازه‌ی تدریس در کولژ دوفرانس و تولید معرفت، قدرت فرهنگی نمی‌بخشد.» (اکو، ۱۳۸۶: ۶۷-۶۸)

(۲). «اجازه دهید از مثال سیل ناشی از طغیان رودخانه استفاده کنیم. افزایش سطح آب رودخانه که به سیل منجر می‌شود، مستقل از اندیشه و گفتار مردم است. هرکس فارغ از این که چه می‌گوید یا چه فکر می‌کند، اگر در جای نامناسبی باشد، غرق خواهد شد. افزایش سطح آب واقعیتی مادی است. اما به محض این که مردم سعی می‌کنند معنایی به آن نسبت دهند، دیگر داخل گفتمان خواهند شد. بیش‌تر افراد، سیل را جزو پدیده‌های طبیعی به‌شمار می‌آورند؛ اما لزوماً آن را به همین ترتیب، توصیف نخواهند کرد. برخی به گفتمان هواشناسی متوسل خواهند شد و افزایش سطح آب را به باران شدید نسبت می‌دهند. ممکن است که سایرین سیل را بر اساس پدیده‌ی ال‌نینو توضیح بدهند یا آن را یکی از هزاران پیامد جهانی اثر گلخانه‌ای به‌شمار بیاورند. عده‌ای دیگر، آن را نتیجه‌ی سوءمدیریت سیاسی قلمداد خواهند کرد؛ یعنی ناتوانی دولت در دادن سفارش ساخت سیل‌بند و تأمین هزینه‌ی آن. سرانجام نیز برخی احتمالاً سیل را تجلی اراده‌ی الهی و نشانه‌ی خشم او از شیوه‌ی زندگی گناه‌آلود مردم یا نشانه‌ی رسیدن آخرزمان خواهند دانست. براساس دیدگاه‌های مختلف یا به عبارت دیگر گفتمان‌های متفاوت (که البته با یک‌دیگر قابل تلفیق نیز هستند) می‌توان معنایی به افزایش سطح آب در یک زمان مشخص نسبت داد.» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۲۹-۳۰)

(۳). استوارت هال می‌گوید: «گفتمان شبیه آن چیزی است که جامعه‌شناسان، ایدئولوژی می‌نامند: مجموعه‌ای از گزاره‌ها یا باورهایی که تولید دانش می‌کنند و این دانش در خدمت منافع گروه یا طبقه‌ای خاص قرار می‌گیرد.» (هال، ۱۳۸۶: ۶۴) برای آگاهی از دلیل به‌کارگیری گفتمان به‌جای ایدئولوژی از سوی فوکو (ر.ک: همان: ۶۴-۶۵ و میلز، ۱۳۹۲: ۳۹-۵۷)

منابع

- اکو، اومبرتو. (۱۳۸۶). «زبان، قدرت، نیرو». *نقد ادبی نو*. ترجمه‌ی بابک سیدحسینی. ارغنون ۴، ۶۷-۸۲. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- بارت، لارنس. (۱۳۷۹). «میشل فوکو: تربیت کردن روح شخصی». *متفکران بزرگ جامعه‌شناسی*، گردآوری راب استونز، ترجمه‌ی مهرداد میردامادی، تهران: مرکز.

- بتن، تد. (۱۳۷۹). «لویی آلتوسر: پیوند نظریه‌پردازی اجتماعی و تعهد سیاسی». *متفکران بزرگ جامعه‌شناسی*، ترجمه‌ی مهرداد میردامادی، تهران: مرکز.
- خالقی، احمد. (۱۳۸۵). *قدرت، زبان، زندگی روزمره در گفتمان فلسفی - سیاسی معاصر*. تهران: گام نو.
- دریفوس، هیوبرت و رابینو، پل. (۱۳۸۵). *میشل فوکو؛ فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*. ترجمه‌ی حسین بشیریه، تهران: نی.
- سلطانی، علی اصغر. (۱۳۸۴). *قدرت، گفتمان و زبان: سازوکار جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: نی.
- ضیمران، محمد. (۱۳۸۷). *میشل فوکو: دانش و قدرت*. تهران: هرمس.
- فاضلی، فیروز؛ نیکویی، علیرضا و نقدی، اسماعیل. (۱۳۹۲). «رهیافت میان فرهنگی به گیاه و درخت در اساطیر و ادبیات». *فصل‌نامه ادب‌پژوهی*، شماره ۲۳، صص ۹-۳۴.
- فوکو، میشل. (۱۳۸۵). «سوژه و قدرت»، *میشل فوکو؛ فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*. ترجمه‌ی حسین بشیریه، صص ۳۴۳-۳۶۵. تهران: نی.
- _____ . (۱۳۸۸). *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*. ترجمه‌ی نیکوسرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نی.
- _____ . (۱۳۸۹). *دیرینه‌شناسی دانش*. ترجمه‌ی عبدالقادر سواری، تهران: گام نو.
- فیسک، جان. (۱۳۸۶). «فرهنگ و ایدئولوژی». *ارغنون*، ۲۰، فرهنگ و زندگی روزمره (۲).
- ترجمه‌ی مزگان برومند، صص ۱۱۷-۱۲۶. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مردای کرمانی، هوشنگ. (۱۳۸۸). *قصه‌های مجید*. تهران: معین.
- میلر، پیتر. (۱۳۸۴). *سوژه، استیلا، قدرت*. ترجمه‌ی نیکوسرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نی.
- میلز، سارا. (۱۳۹۲). *گفتمان*. ترجمه‌ی فتاح محمدی، زنجان: هزاره سوم.
- هال، استوارت. (۱۳۸۶). *غرب و بقیه: گفتمان و قدرت*. تهران: آگاه.
- یارمحمدی، لطف‌الله. (۱۳۸۳). *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*. تهران: هرمس.
- یورگنسن، ماریان و فیلیپس، لوئیز. (۱۳۸۹). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*. ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.