

## تکنولوژی انضباطی و بدن برساخته در داستان‌های مدرسه

نگین بی‌نظیر<sup>\*۱</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۸/۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۴/۱۴

### چکیده

تقابل‌سازی روح و بدن و توجه به انسان به مثابه موجودی روحانی در دستگاه فلسفی افلاطون شکل گرفت. این دوگانه‌نگاری و تفکر دوشقی تا قرن بیست در بدنه فلسفه غرب جاری بود. اواخر قرن بیستم با مطالعات فیلسوف پدیدارشناس، موریس مرلوپونتی بدن و همبسته‌ها و وابسته‌های مفهومی - تصویری آن، نقطه کانونی پژوهش‌ها و مطالعات بسیاری شد. جامعه‌شناسی بدن، نظریه بدن، بدن فرهنگی و بدن گفتمانی، بدن را به مثابه متن/ پدیده‌ای فرهنگی - اجتماعی تحلیل و واکاوی می‌نمایند. هر گفتمانی، بدنی متفاوت با ریخت و سلوک بدنی مطلوب خویش را بازنمایی و بازآفرینی می‌کند. جستار حاضر از منظر جامعه‌شناسی بدن و با تکیه بر اندیشه‌های میشل فوکو داستان‌های مدرسه را بازخوانی و تحلیل می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه تکنولوژی انضباطی در داستان‌های مدرسه با تکیه بر اصل رؤیت‌پذیری/ سراسربینی با مهندسی ساختمان - مدرسه، نظارت سلسله‌مراتبی، جزئی‌ترین رفتارهای بدنی را در هر مکانی، رصد می‌کند. نگاه میکروسکوپی، نقاط مقاومت دانش‌آموزان را با مجازات انضباطی، پاسخ می‌دهد و به این طریق، سوژه‌ها را تنبیه، پایگان - مندی و قضاوت می‌کند. سوژه‌شدگی محصول دیگر تکنولوژی انضباطی است. مجریان انضباطی با خطاب‌های حیوانی (گوساله، الاغ، سگ و غیره) بدنی حیوانی به دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند. در پروسه سوژه‌سازی، به تدریج همبسته‌های ریخت بدنی جدید در دانش‌آموزان نقش می‌بندد و آنها باور می‌کنند که چون حیوانات نفهم، کودن و بی‌شعورند.

**واژگان کلیدی:** بدن، بازنمایی، تکنولوژی انضباطی، داستان‌های مدرسه

\* neginbinazir@yahoo.com

۱. استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان

## ۱- مقدمه

علوم، دانش‌ها، مفاهیم، سوژه‌ها و ابژه‌ها، در پیوند با امر سیاسی؛ با سازوکارهای قدرت، معیارهای زیباشناختی، جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک، مبانی و مبادی فلسفی، الهیاتی، فرهنگی، اسطوره‌ای، اجتماعی، اقتصادی و غیره مقوله‌بندی می‌شوند، در نگرش تقابلی و دوقطبی، برجسته می‌شوند و یا به حاشیه می‌روند، اعتبار می‌یابند، یا کم‌وزن و بی‌اهمیت می‌شوند.

بدن و همبسته‌های معنایی آن همیشه بوده، اما آگاهی، تأمل، توجه و تمرکز به/ بر آن نبوده‌است. تقابل‌سازی روح و بدن، اعتباربخشی و ارزش‌دهی به روح و توجه به انسان به‌مثابه موجودی روحانی و خردورز با افلاطون آغاز شد، نظریه افلاطون با برکشیدن جنبه روحانی و عقل‌مدار انسان، بدن و بعد جسمانی را قفل و زندانی ترسیم می‌کند، که روح را به اسارت و انقیاد خود درآورده و از رسیدن به حقیقت بازمی‌دارد (نک. افلاطون، ۱۳۵۳: ۸۰۵-۸۰۶). با توجه به نقش بنیادی اندیشه‌های افلاطون، این نگرش به انحای گوناگون در بدنه تاریخ فلسفه غرب، تبیین و تداوم یافت و بازتولید و بازآفرینی شد. هیدگر درباره اندیشه و فلسفه افلاطون بر این باور است که «اندیشه افلاطون تابع تحول ماهیت حقیقت است. در واقع تاریخ این تحول، تاریخ مابعدالطبیعه شده‌است. بنابراین فلسفه افلاطون چیزی متعلق به گذشته نیست، بلکه امری است متعلق به زمان حال تاریخی. این بدان معنا نیست که دوره باستان مورد تقلید قرار گرفته و سنت مذکور حفظ شده‌است، بلکه گوهر حقیقت افلاطون در متن تاریخ حلول یافته‌است» (به نقل از ضیمران، ۱۳۸۲: ۱۲۵). با توجه به حجم و تنوع آثار و مباحث افلاطون، همه نحله‌ها و گرایش‌های فلسفی غرب، به نحوی در پیوند سلبی، ایجابی، ترمیمی، تکمیلی و تداومی با فلسفه او شکل گرفته و پیکربندی شده‌اند؛ گویی تاریخ فلسفه فقط سلسله پانویس‌هایی است به فلسفه افلاطون (نک. لاوین، ۱۳۸۶: ۳۲). اصالت‌بخشی به روح و تسلط آن بر بدن در منطق ارسطویی استمرار می‌یابد و در قرون وسطی نیز با سیطره کلیسا بر ابعاد زندگی انسان، بدن به حاشیه می‌رود و آزار و تحقیر می‌شود. این دوگانه‌انگاری در دستگاه فکری دکارت، بدن را به‌مثابه ساعت یا ماشینی می‌انگارد متشکل از تکه‌ها و قطعات. این بدن قطعه‌قطعه شده دکارتی هیچ حقیقتی از خود ندارد و همه دریافت‌ها و ادراکات انسان در اصل منبعث از روح و ذهن است. دکارت خرد را حقیقت انسانیت و یگانه امتیاز انسان نسبت به حیوان می‌داند (نک. دکارت، ۱۳۸۱: ۲۰۶).

با ظهور و شکل‌گیری جهان و اندیشه مدرن و صورت‌بندی مفاهیم مدرنیته، معنای فردیت و توجه به بدن، به تدریج تغییر یافت. همراه با سیاسی شدن بدن، جهانی شدن رسانه‌ها، گسترش

تکنولوژی ارتباطی با هدف فرهنگ‌پذیری مخاطب، ترویج فرهنگ مصرف‌گرایی، تنوع و نوگرایی، نگاه به بدن و مفاهیم بدنمندی متفاوت شد. در اندیشه هوسرل، آن انفکاک و انشقاق دکارتی روح و بدن دیده نمی‌شود. «هوسرل در آنجا که می‌خواهد درباره آگاهی از دیگر من‌ها و جهان مشترک من‌ها سخن بگوید، ناچار است که اولاً، از تن یا بدن شروع کند و ثانیاً، با همبسته ساختن تن و من، تن را از اعیان دیگری چون سنگ و چوب جدا کند (بدین طریق مقدماتی برای تن-سوزنه مرلوپونتی فراهم می‌آورد) چراکه نخستین حضور پدیداری دیگری در آگاهی من، حضور تن اوست» (جمادی، ۱۳۸۵؛ ۱۴۹).

توجه تام به بدن و ریشه‌های فلسفی تمرکز بر بدنمندی را در پدیدارشناسی قرن بیستم و به‌ویژه در دستگاه فلسفی موریس مرلوپونتی می‌توان یافت. هرگونه شناخت، ادراک و آگاهی انسان از خودش، جهان و دیگران تنها به‌واسطه و مدیوم بدن امکان‌پذیر می‌شود. همه وجوه زندگی انسان از ساده‌ترین و ابتدایی‌ترین رفتار و اشکال تا عمیق‌ترین و پیچیده‌ترین آنها با بدنمندی ارتباط دارند. بدنمندی به تجربه زیسته بدن‌های افراد برمی‌گردد، تجربه فرد از زندگی با/ از راه بدن جسمانی محقق می‌شود، گوش کردن، قدم‌زدن، کنش‌ها و واکنش‌ها، احساس لذت و درد، تفکر، تجارب شهودی، اعمال قدرت، نمایش زیبایی، به‌مثابه امر بدنی درک می‌شوند. در اندیشه مرلوپونتی، ما مدرکاتی بدنمند هستیم و به تعبیر کارمن ادراک از نظرگاه بدنی محقق می‌شود و بدن من نظرگاه من به روی جهان است (نک. کارمن، ۱۳۹۴: ۱۲۱ و ۱۴۱-۱۵۱ و دو وینمون، ۱۳۹۵: ۳۷). توجه به انسان به‌مثابه مُدرکی بدنمند، بدن و همبسته‌های معنایی آن را به مبحث محوری و کانونی گفتمان‌های مختلف پزشکی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، مطالعات زیستی، مطالعات فرهنگی، فناوری‌های رایانه‌ای، انسان‌شناسی، تاریخ سیاسی، فلسفه، هنر و ادبیات تبدیل می‌کند. جامعه‌شناسی بدن با توجه به بدن به‌مثابه پدیده‌ای اجتماعی و برساختی گفتمانی و با تکیه بر شواهد تجربی بدنمندی‌ها، چگونگی، جهت‌گیری، سامان‌دهی و مفهوم‌سازی بدن فرهنگی-اجتماعی را واکاوی و تحلیل می‌کند؛ البته تاریخ پنهان جامعه‌شناسی بدن را باید در بحث‌های مارکس و انگلس درباره «بدن‌های طبقه کارگر»، تأملات دورکیم در خصوص «بدن‌های مقدس و نامقدس»، تحلیل وبر از «بدن‌های پارسا» و تحقیق زیمل در باب «ایما و اشارات بدنی و نگاه‌های انسان» دنبال نمود (نک. کریگان، ۱۳۹۶: ۱۵-۱۹ و اسمیت و رابلی، ۱۳۹۴: ۴۷۹-۴۸۰). فیلسوفان و جامعه‌شناسانی چون نوربرت الیاس، اروینگ گافمن، مارگارت داگلاس، دانا هاراوی، میشل فوکو، پی‌یر بوردیو، ژان بودریار، ژولیا کریستوا، سوزان سانتاگ به رابطه، تأثیر و تأثر بدن از/ بر

گفتمان‌های مختلف، چگونگی بازنمایی و برساخته شدن بدن به مثابه پدیده‌ای فرهنگی-اجتماعی، تحلیل بدن گفتمانی و واکاوی و مقوله‌بندی بدن به بدن محدود، قاعده‌مند، متفاوت، سالم، مقدس و پارسا، آلوده، سایبورگ، منفعل، طغیان‌گر و غیره می‌پردازند.

جستار حاضر از منظر جامعه‌شناسی بدن و با تکیه بر نظریه‌پردازان این حوزه، به‌ویژه میشل فوکو به سازوکارهای تکنولوژی انضباطی و تکنیک‌ها و شگردهای آن در برساختن بدن دانش‌آموزان می‌پردازد. نوجوانی مهم‌ترین و حساس‌ترین دوره زندگی است، که غالباً در بافت مدرسه، شکل و جهت می‌گیرد. این بازه زمانی گسترده -از ابتدایی تا دبیرستان- بهترین یا بدترین زمان- مکان است، برای تغییر، تحمیل، الگوسازی، شکل‌بخشی، سلوک رفتاری، عادت‌واره‌های بدنی. این پژوهش با بازخوانی و واکاوی در داستان‌های مدرسه از صادق چوبک، جلال آل‌احمد، علی‌اشرف درویشان، رسول پرویزی، هوشنگ مرادی کرمانی، پرویز دوابی، عباس پهلوان، محمد بهمن‌بیگی و محمد مسعود، اجزاء و تکه‌های شبکه منظم و تودرتوی تکنولوژی انضباطی و نقش و تأثیر آن را در بازنمایی بدن گفتمانی مدرسه ردیابی و تحلیل می‌کند. اصل بنیادی در تکنولوژی انضباطی، اصل سراسربینی/ دیده‌بانی قدرت است، تحقق این اصل ضامن اجرای همه اهداف تکنولوژی انضباطی چون مراقبت، کنترل، نگاه پایگان‌مند، خرده‌کیفرمندی/ مجازات بهنجارساز، سوژه‌سازی است. جستار حاضر نشان می‌دهد، که چگونه این اصل در داستان‌های مدرسه در پیکره و اجزاء نهاد آموزشی تعبیه شده‌است. برای استمرار نگاه میکروسکوپی، ساختمان مدرسه به‌گونه‌ای طراحی می‌شود، تا ضمن اصل رده‌بندی و تفکیک دانش‌آموزان، جزئی‌ترین رفتارهای بدنی آنها قابل رؤیت باشد. بخش دیگر در نظارت سلسله مراتبی مدیر، ناظم، معلم، مبصر، خبرچین و جاسوس اجرایی می‌شود، که هر نابهنجاری بدنی گزارش می‌شود و قطعاً دانش‌آموز خاطی تنبیه می‌گردد. در رابطه دوسویه پذیرش، انطباق، انعطاف، تغییر و یا مقاومت در داستان‌های مدرسه، کادر آموزشی در فرایند سوژه‌سازی با استفاده مداوم از تعابیر گاو، گوساله، الاغ و همبسته‌های معنایی آن، کودن، نفهم و تربیت‌ناپذیر، بدنی حیوانی برای دانش‌آموز برمی‌سازند و به او می‌قبولانند که این بدن، همچون بدن حیوان فقط با کتک و تنبیه، رام و مفید و کارآمد می‌شود. تکنولوژی انضباطی با عاملیت و قدرت، فهمی از تجارب بدنی برای دانش‌آموز به همراه می‌آورد، به‌دلیل رابطه تجارب و ریخت بدنی با نقش‌های اجتماعی، این بدن برساخته می‌تواند تصویرگر و زمینه‌ساز نقش‌ها و کارکردهای دانش‌آموزان در آینده باشد.

## ۲- پیشینه پژوهش

در پیوند با مقاله حاضر به دو دسته از پژوهش‌های مرتبط باید اشاره نمود. دسته اول، پژوهش‌هایی که به بازنمایی بدن و تکنیک‌ها و شگردهای مختلف برساختن بدن می‌پردازند؛ برای نمونه، مختاری و رجایی (۱۳۹۵) در مقاله «بازنمایی زنان در تبلیغات تجاری نشریات به عنوان بستری برای شکل‌گیری هویت آنها» با تکیه بر تبلیغات تجاری در نشریات به چگونگی بازنمایی کلیشه‌های سنتی و جنسی در شانزده سال اخیر می‌پردازند. راودراد و گیشنیزخانی (۱۳۹۶) در مقاله «گونه‌شناسی الگوهای بازنمایی بدن رسانه‌ای کاربران ایرانی در اینستاگرام» به الگوهای غالب بازنمود بدن در عکس‌های شخصی، نمایش جنسیتی و چگونگی استفاده از استراتژی‌ها و تکنیک‌های بازنمایی بدن از منظر گافمن و باتلر پرداخته‌اند. و بیچرانلو (۱۳۹۱) در مقاله «تأملی در بازنمایی بدن در رسانه‌ها» چگونگی بازنمایی بدن در تلویزیون و سبک مدیریت بدن را تحلیل می‌کند. دسته دوم، پژوهش‌های مرتبط با بدن و تکنولوژی انضباطی فوکویی است: توانا و علی‌پور (۱۳۹۴) در مقاله «بدن، سوژه و تکنولوژی‌های خود: درس‌هایی از راه‌حل فوکویی برای جامعه امروز» به جامعه مدرن غربی، چگونگی سوژه‌سازی بدن توسط قدرت سیاسی و واکاوی اندیشه فوکو و ارائه راه‌کارهایی برای سوژه مدرن در الگوی قدرت سیاسی امروز می‌پردازند. بی‌نظیر (۱۳۹۷) در مقاله «گفتمان قدرت و سازکارهای تکنولوژی انضباطی / مطالعه موردی: قصه‌های مجید، با تکیه بر الگوی فرایند قدرت و با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی به بازخوانی قصه‌های مجید می‌پردازد. و رهبریان (۱۳۹۵) در کتاب *مدرسه یا قفس؛ بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان‌نویسی*، نمونه‌هایی را از فضای مدرسه و داستان‌های مدرسه از متون کهن و معاصر جمع‌آوری کرده‌است، کتاب، نمونه‌های خوب و دقیقی ارائه می‌دهد، اما رویکرد تحلیلی و انتقادی ندارد. جستار حاضر با تلفیق دو مقوله بازنمایی بدن و رابطه بدن و تکنولوژی انضباطی به تحلیل تکنیک‌ها و شگردهای گفتمان قدرت در نظام آموزشی بر اساس داستانهای مدرسه می‌پردازد.

## ۳- مبانی نظری

زبان، صرفاً ابزار ارتباط و واسطه انتقال و انعکاس واقعیت نیست، بلکه شکل‌دهنده و خالق حقایق نیز هست. معنا در زبان و با سازوکارهای زبانی ساخته می‌شود. یک استراتژی خاص زبانی در کنشی گفتمانی، می‌تواند هویت، حقیقت و روابط اجتماعی ما را بیافریند. «دسترسی ما به

واقعیت همواره از طریق زبان است، ما به کمک زبان بازنمایی‌هایی از واقعیت خلق می‌کنیم که به‌هیچ‌وجه 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» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۲۹ و نک. هال، ۱۳۹۳: ۳۲ و سرل، ۱۳۹۵: ۱۹۶-۱۹۷). مفهوم «بازنمایی» و ام‌دار آثار استورات هال است، او برای بیان چگونگی ارتباط بازنمایی، معنا، زبان و فرهنگ برداشت‌های متفاوتی ارائه می‌دهد و در مجموع آنها را در سه رهیافت/ نظریه دسته‌بندی می‌کند: رهیافت‌های بازتابی<sup>۱</sup>، نیت‌گرا/ تعمدی<sup>۲</sup> و سازه‌باور/ برساختی<sup>۳</sup>. در رهیافت سوم، معنا در زبان و از طریق زبان ساخته می‌شود (برساختی). بازنمایی، نحوه شکل‌گیری، طبقه‌بندی و اولویت‌بخشی دانش، حقیقت، هویت، شناخت و ادراک انسان را از خویشتن، دیگران و جامعه مشخص می‌کند. زبان و گفتمان چنین توان و امکانی دارند که همچون نظام بازنمایانه عمل کنند (نک. هال، ۱۳۹۳: ۳۲، ۲۲، ۵۰ و سرل، ۱۳۹۵: ۱۹۷). بازنمایی در اندیشه فوکو با نهادهای سیاسی، سازوکارهای قدرت، الگوها و اشکال مختلف زندگی اجتماعی و نظام‌های ممنوعیت و اجبار مرتبط می‌شود، گفتمان به‌منزله نظام بازنمایی، مجموعه گزاره‌هایی است که به زبان امکان می‌دهد، موضوعی خاص، دانش و معنایی را بازنمایی، صورت‌بندی و مفصل‌بندی کند (نک. هال، ۱۳۹۳: ۸۵). بدن، چون هر حقیقتی، یک برساخته گفتمانی است و هرگز نمی‌توان خارج از گفتمان به حقیقت دست یافت. گفتمان قدرت با رژیم‌های معرفتی و 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، انگاره دانایی خاصی از دانش، آگاهی و بدن را نهادینه می‌کنند (نک. یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۴۸-۴۹؛ میلر، ۱۳۸۴: ۲۳۸ و هال، ۱۳۸۶: ۶۴-۶۵). استورات هال این ایده فوکویی را که اشیاء، کنش‌ها، معانی و حقایق صرفاً درون گفتمان معنا می‌یابند و موضوعات فاش می‌شوند، در بطن نظریه «برساختی معنا» و بازنمایی قرار می‌دهد.

بدن در مطالعات فرهنگی و جامعه‌شناسی بدن پدیده‌ای فردی، مستقل و مفهومی مطلق، ایستا و تغییرناپذیر نیست، بلکه به عنوان یک «شناخته فرهنگی» (نک. اسمیت و رایلی، ۱۳۹۴:

1. Reflective
2. Intentional
3. Constructionist

۴۸۰)، متأثر از نهادهای برسازنده و گفتمان‌های قدرت (پزشکی، دینی، اجتماعی، آموزشی و غیره) تجسم می‌یابد و بازنمایی می‌شود. بدن را نمی‌توان فقط مجموعه‌ای از اندام‌ها و کارکردها دانست که بنا بر قوانین فیزیولوژی تنظیم و هدایت می‌شوند، بلکه بدن حاصل یک تبیین اجتماعی و فرهنگی است و باید آن را ساختاری نمادین دانست (نک. لو بروتون، ۱۳۹۲: ۴۱-۴۴). میشل فوکو بدن را در کانون مطالعاتش قرار داد، جهت‌گیری او گرایش مطالعات اجتماعی را از داشتن نگاه زیستی صرف بر بدن به سمت پذیرفتن بدن به‌مثابه محصولی تاریخی-اجتماعی تغییر داد. در اندیشه فوکو رابطه بدن فردی و بدن اجتماعی/ فرهنگی بدون ملاحظه روابط قدرت امکان‌پذیر نیست. او بدن را به عنوان فراورده قدرت و دانش تجزیه و تحلیل می‌نماید و بر شیوه‌هایی تأکید می‌کند که بدن‌ها در/ به‌وسیله آن تغییر می‌کنند، عرضه و مدیریت می‌شوند و از نظر اجتماعی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. در آثار فوکو، بدن‌ها در محیط‌ها و نهادهایی که به صورت گفتمانی تشکیل می‌شوند، در معرض و مفعول کنش واقع می‌شوند و قدرت انضباطی ویژه‌ای از سوی نهادهای دولتی (مدارس، پزشکی، روان‌کاوی و حقوق) هر گونه تخطی از مرزهای مرسوم و نابهنجاری‌های رفتاری را تنبیه و مجازات می‌کند (نک. لش، ۱۳۸۳: ۹۴-۹۵ و ذکایی و امن‌پور، ۱۳۹۲: ۷۶).

مهم‌ترین و مؤثرترین شیوه اعمال قدرت، تکنولوژی انضباطی است. این تکنولوژی همچون ماهیت قدرت، همزمان میل به پنهان شدن و حضور مستمر دارد (حضور غایب‌گونه). انضباط را نمی‌توان به یک نهاد یا دستگاه تقلیل داد، انضباط نوعی قدرت است، شبکه تودرتو و پیچیده-ای از روابط، نظامی یکپارچه که با مجموعه‌ای کامل از ابزارها، شگردها، تکنیک‌ها، روش‌ها، فنون مشاهده، ارزیابی، توصیف، آموزش و دستورالعمل در پی نهادینه کردن مجازات انضباطی است. در یک جامعه انضباطی شیوه انضباطی قدرت، جایگزین تمامی شیوه‌های دیگر نمی‌شود، بلکه در میان شیوه‌های دیگر نفوذ می‌کند؛ گرچه گاهی آنها را بی‌اعتبار می‌سازد، در واقع به‌منزله میانجی آنها عمل می‌کند، آنها را به یکدیگر پیوند، امتداد و بسط می‌دهد و به‌ویژه این امکان را فراهم می‌کند که اثرهای قدرت تا ظریف‌ترین و دورترین عنصرها هدایت شوند. شیوه انضباطی قدرت توزیع بی‌نهایت خُرده مناسبات قدرت را تضمین می‌کند (نک. اسمارت، ۱۳۸۵: ۱۱۹؛ فوکو، ۱۳۷۸: ۲۶۸ و دریفوس و رابینو، ۱۳۸۵: ۲۶۸ و ۲۶۹).

تکنولوژی انضباطی، ارتباط چندسویه و معناداری با بدن دارد، دانش، قدرت و بدن، سه عنصر اساسی این تکنولوژی هستند. گفتمان مدرسه با ایجاد انضباط و قاعده‌مندی رفتارهای بدنی را هنجارمند و بدن‌ها را سرکوب می‌کند و تکنولوژی انضباطی با تکیه بر اصل «رؤیت‌پذیری بدن/

سوژه (دیدهبانی قدرت)» به سامان‌دهی و بهنجارسازی بدن‌ها و تربیت و آموزش آنها می‌پردازد. در هر مکانی که به شکل مجتمع اداره می‌شود، سراسربینی و نظارت فراگیر، اصلی ثابت و بنیادی است که امکان تحقق همه اجزاء و تکه‌های پنهان و پیدای تکنولوژی انضباطی را فراهم می‌کند؛ اجزایی همچون مجازات بهنجارساز، قضاوت و رده‌بندی، سوژه‌سازی، نظارت بر رفتارهای بدنی، پوشش و آرایش، تخلف و سرپیچی، و درهم شکستن نقاط مقاومت. اصل رؤیت‌پذیری و سراسربینی هم در طراحی و مهندسی ساختمان مدرسه (الگوی معماری) به گونه‌ای دقیق لحاظ شده‌است، تا «هر جزئی» از رفتارهای بدنی در هر بخشی از فضا-مکان، قابل رؤیت باشد و هم در کادر آموزشی از مدیر تا خود دانش‌آموزان (الگوی سلسله‌مراتبی نظارت و خبرچینی). این نقطه کانونی هم امکان کنترل شدید و مراقبت دقیق را فراهم می‌نماید و هم اعمال گزاره دیگر تکنولوژی انضباطی، یعنی مجازات بهنجارساز را محقق می‌سازد. از آنجا که «هرجا قدرت هست، مقاومت نیز هست» (میلر، ۱۳۸۴: ۲۴۹)، برخی دانش‌آموزان با سرپیچی و اعتراض از/ به قوانین و قواعد در برابر نقاط قدرت، مقاومت می‌کنند، مقاومت دانش‌آموزان از سویی زمینه‌رهایی از سوژه‌شدگی را فراهم می‌کند و از سویی دیگر تکنولوژی انضباطی از این مقاومت‌ها استقبال می‌کند، زیرا با تغییر و جابه‌جایی نقاط قدرت، نقاط فشار را بالا می‌برد (نک. اکو، ۱۳۸۶: ۷۷) و مقاومت را درهم می‌شکند و این چرخه در فرایند قدرت تداوم دارد. نظارت مستمر، هر سرپیچی و مقاومتی را در نطفه خفه می‌کند و امکان مقاومت عمومی را به حداقل می‌رساند.

#### ۴- اصل دیده‌بانی قدرت

##### ۴-۱- شبکه‌بندی بدن در مکان - فضای مدرسه

بدن، بدنمندی و ادراک بدنمندی را نمی‌توان خارج از مقوله‌های زمان و مکان تحلیل و بررسی کرد. هستی بدن؛ کنش‌ها، وضعیت‌ها، مراقبت، اقتدار، عاملیت، سرکوب‌گری و غیره در رابطه بدن با مکان، تعامل و کنش و برهم کنش با فضای اطراف او شکل می‌گیرد. «نوع تجربه زیست در مکان و فضا و فهم از آنها این امکان را به وجود می‌آورد که حیات خاصی از بدن محقق شود و کنش و روابط معنادار در این عرصه ایجاد گردد [...] فضاها نه به تنهایی، بلکه در کنار هم و در ارتباط با فضاهای پیرامون خویش، هستی مستقل و معنای متمایز خود را به دست می‌آورند. از این منظر، مکان و فضا موجودیتی در نظر گرفته می‌شوند که هستی‌شان از نیروی یک حضور پر شده‌است. حضوری مادی یا معنوی که با اعمال اقتدار خود، بدن را تابع ارزش‌های سازنده فضا



می‌کند، هنجارهای آن را شکل می‌دهد و هژمونی خود را در رفتارها و تظاهرات بدنی به نمایش می‌گذارد و این‌گونه، بدن افراد را براساس روابط اجتماعی، مذهبی، طبقاتی، جنسیتی، قومی و غیره دسته‌بندی می‌کند» (ذکایی و امن‌پور، ۱۳۹۲: ۱۴۷-۱۴۹). مهم‌ترین اصل در تکنولوژی انضباطی که ضامن تحقق اهداف آن است، اصل رؤیت‌پذیری، نظارت و مشاهده‌گری مستمر و نگاه سراسری است. در جامعه انضباطی همه ساختارها و جزئی‌ترین رفتارها باید در معرض دید باشد؛ هر ساختمانی در جامعه انضباطی، مکانی است در خدمت نمایش و صف‌آرایی قدرت و تقویت اصل نظارت و سراسری. «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 ۲۱۷ و نک. دریفوس و رابینو، ۱۳۸۵: ۲۷۴).

بدن زیسته در فضا- مکانی خاص با الگوهای انضباطی، نظارتی و مراقبتی درک، آگاهی و معرفت خاصی از جهان پیدا می‌کند (دانش بسته‌بندی شده). مرلوپونتی «شاکله‌های بدنی را شبکه پیچیده‌ای از الگوهای بهم‌پیوسته می‌داند، درواقع به اعتقاد او یک مجموعه کامل شاکله‌های بدنی جوابگوی مقتضیات هر موقعیت معین است» (به نقل از هیل، ۱۳۹۶: ۳۵). دانش‌آموزان در گفتمان آموزشی، بدنی را زیست و تجربه می‌کنند که تکنولوژی انضباطی آن را اصلاح، تربیت و بازنمایی می‌کند و ساختمان- فضای مدرسه، مکان مناسب، منفک و طراحی‌شده‌ای برای توزیع بدن‌ها و شبکه‌بندی و پایگان‌مندی آنها است. در گفتمان قدرت، معماری خنثی و بدون موضع نیست، «معماری در ایجاد موقعیت‌ها و مکان‌های متنوعی که بی‌طرف نبوده و در درون سیستم روابط قدرت قرار گرفته‌اند، شرکت می‌جوید» (فونتانا- حبیبی، ۱۳۹۶: ۱۷۷). نهاد آموزشی، همان‌گونه که مجازات (جریمه، تعذیب و تنبیه) را مستقیم از الگوی قضایی وام گرفته‌است (نک. میلر، ۱۳۸۴: ۲۳۹ و فوکو، ۱۳۷۸: ۲۷۱) ساختمان مدرسه را نیز همچون زندانی تاریک، قفس‌گونه، بی‌رنگ، تنگ و غرفه‌غرفه طراحی می‌کند که بتواند در این مهندسی، بدن دانش‌آموزان را چونان بدن مجرمان شبکه‌بندی کند. در ساختمان- فضای مدرسه نیز مفاهیم فضای زندان بر بدن دانش‌آموزان (چون بدن مجرمان) القا و تحمیل می‌شود: تاریکی، فضای قفس‌گونه، بی‌رنگی و ماتم‌زدگی و غیره.

در نمونه‌هایی برگزیده از داستانهای مدرسه این ویژگی عمدتاً موتیفی برجسته و مهم است: «در کلاس خمودی و ماتم‌زدگی حکومت داشت. کسانی که مدارس قدیم را دیده‌اند می‌دانند

چه اتاق‌های تاریک و تنگی داشت [...] بیشتر شبیه زندان بود تا کلاس درس [...] همه ما در آن زندان که نامش کلاس بود با بی‌حوصلگی نشستیم [...] گویی گرد مرگ بر سراسر محیط مدرسه پاشیدند [...] کلاس‌ها کوفت‌کاری بود نه جای درس خواندن [...] آزار و شکنجه بود نه تعلیم و تربیت» (پرویزی، ۱۳۵۷: ۹۴-۹۵). «انگار در قفس باز شد. بچه‌ها پر زدند تو حیاط» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۴۱۱). «دور حیاط دیوار بلندی بود، درست مثل دیوار چین، [...] سد مرتفعی در مقابل فرار احتمالی فرهنگ» (آل احمد، ۱۳۸۶: ۴). «کلاس تاریک بود. مثل غروب [...] کلاس ما همیشه خدا تاریک بود [...] تابستان و زمستان [...] دیوارهای کلاس چرک و خاکستری بود [...] تیره‌های سقف عین ذغال سیاه بود [...] می‌گفتند آن وقت‌ها اینجا زغال‌دانی بوده [...] دیوار عقب کلاس همیشه نم داشت بچه‌های ته کلاس بیشترشان ناخوش بودند» (دوایی، ۱۳۷۷: ۸۲).

تکنولوژی انضباطی به دنبال ضابطه‌مند ساختن بدن است و برای این مهم از چند تکنیک بهره می‌گیرد. انضباط گاهی مستلزم حصار است، اختصاصی کردن یک مکان ناهمگن با همه مکان‌های دیگر و بسته به روی خود، مکانی محفوظ با یکنواختی انضباطی (همچون کالج‌ها)؛ اما در دستگاه‌های انضباطی، اصل حصار، اصلی ثابت و کافی نبود، بلکه با تمرکز بر مکان، اصل جاده‌ی مقدماتی یا اصل شبکه‌بندی پی‌ریزی می‌شود، تا تقسیم مکانی به شمار بدن‌ها صورت بگیرد و ضابطه‌مند کردن نهادهای انضباطی در مکان‌ها و معماری که ضرورت مراقبت است، محقق شود (نک. فوکو، ۱۳۸۸: ۱۸۲-۱۸۶). برای این منظور در مرحله اول افراد را در مکان‌های شبکه‌ای شده، توزیع می‌کنند هر مکان یک فرد و هر فرد در یک مکان. کلاس‌های مجزا از یکدیگر و تفکیک دانش‌آموزان در نیمکت‌ها و صندلی‌ها. الگوی توزیع بدن‌ها در صف‌بستن هم اجرا می‌شود، صف‌هایی با فاصله‌هایی مشخص از صف دیگر و فاصله مکانی هر بدن به نسبت بدن پشتی و جلویی. «آقای مدیر [...] مبصر را صدا کرد و گفت احمق، تمامش تقصیر توست که بلد نیستی یک صف را مرتب کنی» (درویشیان، ۱۳۵۷: ۹). حتی برای رفتن به خانه هم این تفکیک و جداسازی اعمال می‌شود، زیرا دیده‌بانی قدرت برای استمرار هژمونی و اقتدار خویش باید بر همه حوزه‌های زندگی و جنبه‌های بدنی در هر مکان و فضایی حضور و کنترل داشته باشد. «سایه ترسناک آقای ناظم بر زندگی‌مان آوار شده‌است [...] صف می‌بندیم برای رفتن به خانه. آقای ناظم با چوبش مشغول بازدید از صف‌هاست [...] هر چه او جلوتر می‌آید صف رو به عقب‌تر می‌رود. نفر آخر صف همچنان که عقب می‌نشیند ناگهان از پشت در چاه [...] می‌افتد

[...] در حیاط مدرسه ایستاده‌ایم [...] آقای ناظم به مدرسه وارد می‌شود. گشتی در مدرسه می‌زند. بچه‌ها از ترس او به گوشه حیاط هجوم می‌برند» (درویشیان، ۱۳۷۰: ۱۰۹۷-۱۰۹۸).

بخش دیگری از این پایگان‌مندی و شبکه‌بندی در تقسیم بدن دانش‌آموزان به خوب و بد، شلوغ و ساکت، و بی‌ادب و باادب صورت می‌گیرد که هم اصل رده‌بندی را اجرایی می‌سازد و هم امکان قضاوت و تحقق مجازات بهنجارساز را. «پسر بچه‌هایی که به دیدن فیلم‌ها می‌رفتند [...] بیشترشان از قبيله بچه‌هایی بودند که بهشان به اصطلاح تنبل و درس‌نخوان می‌گفتند» (دوایی، ۱۳۸۰: ۵۳). «آقای ذکاء اسدی، معلم‌مان، روی دیوار کلاس، این‌ور تخته، نوشته «آفرین». آن‌ور تخته نوشته «بداخلاق» [...] هر بچه‌ای که خلاف کند، مشق ننویسد، درس نخواند [...] باید برود زیر «بداخلاق» بایستد [...] اگر بچه خوبی باشد و ۲۰ بگیرد می‌رود زیر «آفرین» با افتخار می‌ایستد» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۶: ۱۴۲).

#### ۴-۲- نظارت سلسله‌مراتبی

در کنار مهندسی فضا- مکان مدرسه، که امکان گسترش و پراکنش قدرت و نگاه میکروسکوپی بر بدن‌ها را محقق می‌سازد. نظارت سلسله‌مراتبی در اجزاء آموزشی به مشاهده‌گری دقیق سلوک و رفتار، و برساختن ریخت بدنی دانش‌آموزان می‌پردازد. سلسله‌مراتب نظارت در محور عمودی از مدیر مدرسه به ناظم، بازوی قدرتمند و همیشه‌حاضر مدرسه، منتقل می‌شود و پس از او به مبصر، نماینده اصل نظارت که اسم بچه‌های خوب و بد را می‌نویسد و عملکردشان را به معلم، ناظم یا مدیر گزارش می‌دهد. معنای واژه مبصر، از ریشه بصر، به معنای نگاه کردن و دیدن با خویشکاری آن این‌همانی دارد و بعد از معلم، این پازل در خانواده دانش‌آموز کامل می‌شود. به باور فوکو «هر نگاه قطعه‌ای است از عملکرد فراگیر قدرت [...] او 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 را به کار اندازد: یعنی در غیاب مدیر، خانواده او و اطرافیان و دوستان و ملاقات‌کنندگان و حتی خدمتکارانش [می‌توانند این کار را انجام دهند]» (فوکو، ۱۳۸۸: ۲۱۵ و ۲۵۱).

«آقای مدیر کنار استاندار نشسته بود و همه را زیر نظر داشت» (درویشیان، ۱۳۵۸: ۱۷). «آقای مدیر حیاط مدرسه را دور می‌زد و ما چون گله آهوان وحشی می‌گریخیم [...] با شتاب خود را از تیررس نگاه آن نیروی مطلق دور می‌کردیم» (همان: ۱۰ و ۱۴). «جعفر سپیده، مبصر ماست. یک مبصر خشن، دیکتاتور. در غیاب آقای شکور کلاس را اداره می‌کند» (درویشیان، ۱۳۷۰: ۸۶۹). در

کنار مبصر که چشم توانا و کارآمد ناظم است، ناظر پنهان دیگری باید باشد که هم اصل سراسر بینی نگاه، تقویت و کامل شود و هم نظارتی بر عملکرد مبصر داشته باشد. این افراد نیروهای خبررسان و جاسوسان فعال هستند. در مدرسه مجید، «محسنی»، خواهرزاده مدیر، عهده‌دار این نقش مهم است: «محسنی پسرخواهر آقای مدیر بود و زیاد اهل درس و مشق نبود. آب می‌خوردیم می‌رفت به دایه‌اش می‌گفت» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۶: ۳۶۸). «عبدل هر سال رد می‌شود [...] دست راست و جلاد معلم‌هاست [...] هر بچه‌ای که شلوغ کند می‌بایست جلوی کلاس یا سر صف بایستد، سرش را خم کند [...] عبدل با دست‌های پینه‌بسته شتلق بخواباند پس گردنش [...] همیشه آماده است که بزند» (همان: ۹۰). «خبر به گوش آقای مدیر رسید [...] چون او در هر کلاسی یکی دو تا سخن‌چین داشت» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۶: ۲۱).

#### ۴-۳- سوژه‌شدگی و ریخت بدنی

تکنولوژی انضباطی با اعمال شبکه‌ای قدرت، فرایند سوژه‌شدگی -تسلیم، انقیاد و پذیرش- را اجرایی می‌کند، هرچند گاهی سرپیچی و مقاومت نیز از سوژه سر می‌زند. سوژه‌سازی و فرایند سوژه‌شدگی در فراخواندن یا صدا زدن شکل می‌گیرد، ما در تعامل اجتماعی باید نوع رابطه عاطفی و اجتماعی خویش را مشخص کنیم. انتخاب واژگان، نوع خطاب و شیوه و لحن صدا زدن، هم بیانگر موقعیت اجتماعی برساخته برای مخاطب و هم نشانگر جنس و حضور قدرت است. اگر کسی را که صدا زده‌اید، برگشت و به ندای شما واکنش مثبت داد، به یک سوژه بدل شده‌است؛ یعنی موقعیت اجتماعی برساخته شده در زبان شما را تشخیص داده و همان موقعیت را پذیرفته‌است (نک. اکو، ۱۳۸۶: ۶۸؛ فیسک، ۱۳۸۶: ۱۲۱-۱۲۵ و یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۳۹-۴۰). «رابطه قدرت تنها بر مبنای دو عنصر شکل می‌گیرد، که اجتناب‌ناپذیرند و گرنه آن رابطه، رابطه قدرت نخواهد بود: یکی اینکه دیگری (یعنی آن که بر وی قدرت اعمال می‌شود) باید کاملاً مورد شناسایی قرار گیرد و تا پایان به عنوان شخصی که عمل می‌کند به شمار آید. دوم اینکه در مقابل رابطه قدرت حوزه کاملی از پاسخ‌ها، واکنش‌ها، نتایج و تدابیر ممکنه پیدا می‌شود [...] این قدرت نوعی از قدرت است که افراد را به سوژه تبدیل می‌کند. واژه 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).

در داستان‌های مدرسه سوژه‌شدگی ارتباط معناداری با صدا زدن دارد. واژگان انتخابی برای فراخواندن دانش‌آموزان/ سوژه‌ها، «ریخت بدنی» (نک. لیندولم، ۱۳۹۴: ۳۳۷) و ادراک بدنمند آنها را از هویت خودشان و پیرامون‌شان رقم می‌زند. ناظم، مدیر و معلمان در داستان‌های مدرسه غالباً دانش‌آموزان را با واژه‌های گوساله، گاو، الاغ، حیوان، یابو، قاطر، بزغاله، تخم سگ و غیره فرامی‌خوانند: «باز که شلوغ کردین بزغاله‌ها» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۴۱۰)؛ «این فضولی‌ها به تو نیامده! نره خر احمق» (پرویزی، ۱۳۵۷: ۹۸). «معلم به‌آهستگی دست‌هایش را از برابر صورتش پایین انداخت [...] و فریاد زد: آهای سپوریان گوساله: آهای تخم‌سگ: حواست کجا بود؟» (چوبک، ۱۳۳۴: ۱۲۶). واژه‌های گوساله، الاغ، سگ و بیچاره‌ها که جانشین واژگان دانش‌آموزان، آقایان، پسرها و غیره می‌شود، موقعیت اجتماعی دانش‌آموزان و ریخت بدنی آنها را شکل می‌دهد، در این فراخواندن، بدن انسانی دانش‌آموز تحقیر یا نفی می‌شود؛ تکرار و تداوم واژه‌های گوساله، الاغ و استعاره‌های حیوانی هویت بدنی جدید را پی‌ریزی و بدنی حیوانی را در ذهن دانش‌آموزان تثبیت می‌کند و به تدریج همبسته‌ها و وابسته‌های معنایی گوساله و خر چون سربزه‌زیر بودن، رام و تسلیم بودن، کودن، بی‌شعور، احمق، و نفهم بودن در بدن جدید شکل می‌گیرد. این سوژه‌سازی هم آنها را از بدن خویش شرمنده می‌کند و هم آنها را آماده پذیرش بدن حیوانی جدید در گفتمان مدرسه می‌سازد. تکرار این واژه‌ها به آنها می‌قبولاند که نفهم و کودن هستند، همان‌گونه که بارها واژه کودن، احمق، بی‌عرضه و بی‌عقل برایشان استفاده می‌شود. «یکی از کودن‌ترین و تنبل‌ترین شاگردهای مدرسه» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۳۶۶)؛ «عده‌ای بی‌شعور و بدبین» (درویشیان، ۱۳۵۷: ۱۸). 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 گستره سیطره قدرت نشان می‌دهد که آنها این خطاب را پذیرفته‌اند: بسامد بالای «خفه شید گوساله‌ها» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۴۰۹)، به تدریج آنها را پذیرای بدن و ریخت بدنی جدید می‌کند، همه ساکت می‌شوند و صدایی از کسی شنیده نمی‌شود. مهم‌ترین همبسته معنایی برای بدن حیوانی، به‌واسطه دیرفهمی، کودنی و تربیت‌ناپذیری استفاده از تنبیه بدنی و خشونت فیزیکی است، تا نهاد آموزشی شاهد بدنی رام و مفید و کارآمد باشد. معلم مجید درباره دانش‌آموزانش باور دارد، که «تا نباشد چوب‌تر/ فرمان نبرد گاو و خر» (همان: ۳۶۶). «ساعت‌های متوالی لال و بی‌حرکت روی تخته‌هایی که رنگ سیاه داشت می‌نشستیم و به حرف‌های گوش‌خراش گوش می‌دادیم [...] در آن فضای گرفته و ملال‌انگیز [...] حس تنفر و

انزجاری در قلبمان ریشه می‌دوانید. می‌خواستیم بدانیم [...] بخندیم جست‌وخیز نماییم» (مسعود، ۱۳۸۵: ۴۳-۴۴). «عینهو شمر خلقتش تنگ بود؛ صدایش که تو کلاس پیچید، بچه‌ها مثل موش از پای تخته و گوشه و کنار کلاس پریدند و چپیدند سر جایشان. تو یک آن، جیغ و ویغ و داد و قال‌ها خوابید» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۴۰۹). یکی از واژه‌هایی که بسیار برای دانش‌آموزان به کار می‌رود، بیچاره است. این واژه ناتوانی، بیچارگی آنها و پذیرش بدن فرهنگی گفتمان قدرت را تکرار و تثبیت می‌کند: تکیه کلام آقای مدیر در داستان «روزنامه دیواری مدرسه ما» بیچاره است. «دهانت را باز کن بینم چه می‌خوری، بیچاره! [...] سخنرانی آقای مدیر شروع شد: همه شما باید بدانید که دوره دبستان دیگر گذشت [...] در این هنگام پیچ‌پیچ از یکی از صفاها بلند. آقای مدیر با صدایی رسا فریاد زد: ساکت! آهای بزغاله پدرسوخته [...] بیچاره! [...] آقای مدیر درحالی که به امید اشاره می‌کرد داد زد: «آهای پسر! بیا جلو بینم چرا آن‌طور ایستاده‌ای؟ مگر اینجا گود زورخانه است؟ [...] بیچاره! (درویشیان، ۱۳۵۷: ۱۳ و ۱۵). بسامد این واژه از دانش‌آموزان بدن‌های بی‌چاره‌ای می‌سازد که باید در برابر نهاد آموزشی و سازکارهای آن منفعل و پذیرا باشند، زیرا راه و چاره دیگری/بهتری ندارند.

#### ۴-۳-۱- نقاط مقاومت؛ راهی برای گریز از سوژه‌شدگی

در کنار همه تکنیک‌ها و شگردهای قدرت انضباطی و بازوان پیدا و پنهان آن برای انقیاد، تسلیم و فرمان‌پذیری سوژه‌ها، آنها گاه سرپیچی می‌کنند، از هنجارها می‌گریزند و در برابر سوژه‌شدگی و متابعت تام و اکنش نشان می‌دهند. این سرپیچی و عصیان در تکنولوژی انضباطی به نقاط مقاومت تعبیر می‌شود. به تعبیر فوکو، قدرت بدون مقاومت وجود ندارد. مناسبات قدرت فقط متناسب با کثرتی از نقاط مقاومت می‌توانند وجود داشته باشند (نک. کوزنزهوی، ۱۳۸۰: ۱۳۸ و ۱۶۳ و اسمارت، ۱۳۸۵: ۱۱۲). «در روابط قدرت این نقاط 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، خودبه‌خودی، وحشی، تنها، حساب‌شده، خزانده، خشن، آشتی‌پذیر، آماده مصالحه، سودجویانه یا ایثارگریانه [...] نقاط، گره‌ها و کانون‌های مقاومت که با تراکم‌های زیاد و کم در زمان و مکان پراکنده شده‌اند» (اکو، ۱۳۸۶: ۷۷ و نک. فوکو، ۱۳۸۵: ۳۶۵). هر رفتار و حرکتی که خلاف گفتمان مدرسه و الگوی بدنی آن باشد، به مجازات و کیفرمندی بدن‌ها منجر می‌شود؛ این قوانین، طیف

گسترده‌ای از رفتارهای بدنی را در بر می‌گیرد: پوشش ظاهری و آرایش (لباس، ناخن‌ها، مو و غیره)، ناپهنجاریهای بدنی (کتک‌کاری و فحاشی)، اطوار، حرکات و ژست‌های بدنی (چگونگی نشستن، شکل ایستادن و آداب سخن‌گفتن، بی‌ادبی)، عدم رعایت زمان‌مندی مدرسه (تأخیر، غیبت، وقفه در کار) و بی‌توجهی و سهل‌انگاری در فعالیت‌های درسی (ننوشتن تکالیف، تنبلی و بی‌تفاوتی به دروس خاص). در کنار پذیرش و هم‌رنگ شدن غالب دانش‌آموزان، عده‌ای با سرپیچی در برابر ساختار دیکته‌شده، به اشکال مختلف، مقاومت و اعتراض می‌کنند، با رفتارهایی که از منظر تکنولوژی انضباطی، ناپهنجاری رفتاری تعریف می‌شود. مجریان تکنولوژی انضباطی تلاش می‌کنند تا با همسان‌سازی پوشش و آرایش سوژه‌ها اصل سراسرینی و دیده‌بانی را در همه سطوح جامعه (کوچه، خیابان و اماکن عمومی) تسری دهند، تا هر تخطی در نگاه اول قابل تشخیص باشد و به مدرسه گزارش شود (گسترش خبرچین در بدنه جامعه). در واقع از طریق یونیفورم تلاش می‌کنند، سوژه‌های هر مدرسه، کدگذاری شود و دانش‌آموزان نیز با عدم رعایت لباس فرم، خود را از سیطره اصل رؤیت‌پذیری بیرون می‌کشند. «آقای ناظم صدار گفته بود کت و شلوار بپوشید، اما کسی گوش نمی‌داد شاگردان همچنان با عبا و سرداری [...] به مدرسه می‌آمدند [...] ناظم بالاخره به ستوه آمد و یک خط‌کش و یک قیچی و میز دم در مدرسه گذاشت. هرکس وارد می‌شد و کت و شلوار و کلاه پهلوی نداشت فی‌الغور سرداری یا عبا [...] را می‌کنند و [...] آنها را می‌بریدند» (پرویزی، ۱۳۵۷: ۹۱-۹۲).

کارآمدترین و عینی‌ترین سرپیچی و مقاومت دانش‌آموزان در برابر ساختار انضباطی مدرسه بلند کردن مو بود. «از بد حادثه، یک روز اعلان پرطمطراقی به در و دیوار دبیرستان چسبانند [...] دستور وزارتی رسیده بود که همه شاگردان موهای خود را حداکثر با ماشین شماره دو کوتاه کنند. دستور بی‌رحمانه‌ای بود [...] کارآمدترین اسلحه ما موهای ما بود. می‌خواستند خلع سلاحمان کنند» (بهمن‌بیگی، ۱۳۷۷: ۳۵). تراشیدن موی همه دانش‌آموزان با ماشین شماره دو، کامل‌کننده پکیج نگاه گفتمان قدرت به بدن دانش‌آموزان همچون بدن مجرمان است. «پاییز همان سال ما را مدرسه گذاشتند. اول بردند سلمانی الفت سر ما را نمره دو کوتاه کردند» (دوایی، ۱۳۸۰: ۳۹). مخالفت و مقاومت در برابر بدن هنجارمند مدرسه، حتی یک‌روز هم، برای دانش‌آموز بسیار ارزشمند و معنادار است. این اتفاق به کرات تکرار می‌شود، بلند کردن مو توسط دانش‌آموز، نقطه مقاومت و کوتاه کردن مو توسط مدرسه، به منزله نقطه فشار است. مجید یک سال برخلاف عرف با موهایی که در تابستان بلند کرده به مدرسه می‌رود،

هر چند می‌داند همان‌روز کوتاهش می‌کنند. «بی بی [...] می‌گفت: مجید بیا برو پیش سلمونی بگو موهات را کوتاه کنه [...] می‌گفتم: انشاءالله وقتی مدرسه‌ها باز شد و خواستم بروم سر کلاس، کوتاهشون می‌کنم. اگر هم من کوتاهشون نکنم، ناظم و معلممون ترتیب کوتاه کردنشون را می‌دن» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۶۵).

هر کتک‌کاری، دعوا و شیطنت کودکانه‌ای ذیل مفهوم هنجارشکنی و عصیان قرار می‌گیرد و واکنش و مجازات نامتناسب با خود به همراه می‌آورد، زیرا هدف مجازات انضباطی در کنار بهنجار کردن دانش‌آموزان، نمایش قدرت و تفهیم این مهم است که بدانند هیچ رفتاری از نگاه میکروسکوپی قدرت پنهان نمی‌ماند. «ساده‌میر را به دفتر می‌خواهند [...] خانم مدیر می‌گوید: اینجا گاراج نیست. اینجا مدرسه است. لات‌بازی کنی پدردت را می‌گذارم کف دستت [...] چند ترکه به کف دست او می‌زند و از اتاق بیرونش می‌کند» (درویشیان، ۱۳۷۰: ۸۰۴). اصل سراسربینی رفتارهای خارج از مدرسه را نیز رصد می‌کند و با قراردادن آن رفتار و اعمال در رفتارهای نابهنجار، دانش‌آموز را در مدرسه تویخ می‌کند. معمولاً دانش‌آموزی که یک نابهنجاری رفتاری دارد، در حوزه‌های دیگر نیز مقاومت و سرپیچی از او سر می‌زند. مثلاً دانش‌آموز تنبلی که فیلم می‌بیند، بهداشت را هم رعایت نمی‌کند، موهایش بلند است و غیره. «بچه‌هایی که به دیدن فیلم‌ها می‌رفتند [...] اغلب صبح‌های شنبه که روز رسیدگی به مکافات اعمال بود، در صف مجازات‌شدگان قرار داشتند که یا پشت دستشان چرک بود یا موی سرشان بلند بود» (همان: ۵۳). در قانون نانوشته مدرسه، اگر ساختار فیزیکی و طبیعی بدن، همخوان و همسو با تکنولوژی انضباطی نباشد، نیز نابهنجاری و مقاومت تلقی می‌شود و مجازات به دنبال خواهد داشت، نظارت و دخالت بر خصوصی‌ترین حوزه دانش‌آموزان یعنی بدن آنها و تغییر و اصلاح آن با قاعده‌ای مشخص. «رفاقتم با اصغرریزه از وقتی شروع شد که معلممان خمار بود و دست چپ مرا گذاشت روی میز و ده تا ترکه بهش زد. می‌گفت: «کراهت دارد اسم خدا را با دست چپ نوشتن» (آل احمد، ۱۳۸۶ الف: ۸).

#### ۴-۳-۱-۱- تحقیر، تنبیه و تعذیب

نظام‌های انضباطی در کنار تنبیه‌ها و خرده‌کیفرمندی‌هایی که مستقیماً از الگوی قضایی وام گرفته شده‌اند (جریمه، تعذیب و تنبیه)، به تنبیه‌هایی ارجحیت می‌دهند که از مقوله تمرین‌اند مثل نوآموزی فشرده، چندباره و مکرر. تنبیه انضباطی دست‌کم تا حدود زیادی همسان خود



تکلیف است. مجازات کردن، تمرین دادن است. در انضباط، تنبیه فقط عنصری از نظام دوگانه پاداش-مجازات است و همین نظام است که در فرایند تربیت و اصلاح عمل می‌کند. هر رفتاری که برخلاف گفتمان انضباطی مدرسه باشد، جنسی از کیفرمندی را شامل می‌شود، تعدیب، تنبیه، امتحان و تحقیر و توهین نیز سازوکارهای مجازات انضباطی‌اند که در بافت تربیتی مدارس گاه توأمان و گاه به تفکیک علاوه بر اصلاح سوژه، بیشتر با هدف نمایش و مانور قدرت بر بدن دانش‌آموزان اعمال می‌شوند، به همین دلیل در ملأ عام صورت می‌گیرد. انضباط شیوه خاصی از تنبیه را با خود می‌آورد، آنچه کیفرمندی انضباطی با آن سروکار دارد سرپیچی است، خطای دانش‌آموز علاوه بر آنکه یک خرده‌بزه است، ناتوانی در انجام وظیفه‌هایش نیز هست (نک. فوکو، ۱۳۸۸: ۲۲۴ و ۲۲۵). مجازات‌های اعمال‌شده در مدرسه را می‌توان در شش دسته جمع‌بندی کرد: استفاده از الفاظ تحقیرآمیز و توبیخی مثل گوساله، کودن، احمق، تنبل، بی‌عرضه و بی‌عقل - که در مدخل سوژه‌شدگی و ریخت بدنی به آن پرداخته شد -؛ معرفی دانش‌آموز سر صف به عنوان دانش‌آموز تنبل و ضعیف؛ خودتمرینی و تکرار، انجام چندباره تکلیف مثل ابرز کردن جدول ضرب (نک. داستان تسیح در مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۱۸۷-۲۰۰)؛ تنبیه بدنی با ابزار متنوعی چون ترکه، خط‌کش، کمربند، عصا، فلک و غیره؛ فراخواندن ولی دانش‌آموز به مدرسه؛ گرفتن تعهد کتبی و اخراج از مدرسه.

مجازات انضباطی به انحاء و شیوه‌های مختلف اما با یک هدف و آن‌هم تولید بدن بهنجار، مفید و رام انجام می‌شود. ابزار تنبیه کردن و بهنجارساختن بدن دانش‌آموزان (ترکه، خط‌کش، کمربند، عصا و فلک) همیشه همراه مدیر، ناظم و معلم هست. ابزاری که کارکرد و خویشکاری ویژه‌شان، نمایش قدرت است و در موارد بسیاری با ایجاد رعب و ترس، نقش انضباطی را ایفا می‌کنند: «من و بچه‌های دیگر سر کلاس می‌ایستیم، مدیر با چوبی جلوی تخته می‌ایستد و نگاهمان می‌کند که تکان نخوریم» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۶: ۱۱۲). «ناظم ترکه به دست میان صف‌ها قدم می‌زد» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۳۷۱). به همراه داشتن ترکه، خط‌کش و غیره علاوه بر ایجاد ترس و نگرانی و فضای تسلیم و انقیاد، اجرای تنبیه را نیز سرعت می‌بخشید: «زنگ آخر مشق درشت بود [...] بچه‌ها شلوغ می‌کردند [...] آقا شمس یکپهو عصا را می‌انداخت، حلقه عصا به گردن هر که گیر می‌کرد می‌کشید جلو. آقا شمس کف‌دستی نمی‌زد. با چوبی که قلم را رویش قط می‌زد، به پشت دست می‌زد. مشق‌ها را نگاه می‌کرد می‌فهمید کی رج زده، کی نزده هر کس رج زده بود پشت‌دستی می‌خورد،

روی بند انگشت خیلی درد می‌آمد» (دوایی، ۱۳۷۷: ۵۱-۵۲ و ۱۱۴). حضور مستمر ترکه، چوب، شلاق، خط‌کش و غیره در مجازات انضباطی، بدن و هویت حیوانی را مفصل‌بندی می‌کند و تصویر خاصی از بدن ارائه می‌دهد که گویی بدون تنبیه و کتک و فحاشی اصلاح نمی‌شود و کمال نمی‌یابد. در داستان‌های مدرسه مجازات بدنی تلفیقی از بعد فیزیکی و تحقیر روانی است تا بدنی قاعده‌مند، منضبط، رام و مطیع به جامعه تحویل بدهد، این باور نادرست به گونه‌ای ریشه می‌دواند، که بسیاری موفقیت‌های امروزشان را مدیون کتک‌های دیروزشان می‌دانند. «پدرم [...] دستم را گرفت و آورد پیش آقای دباغ و گفت: این بچه دست شما، گوشتش از شما و استخوانش از ما. یعنی بزیند، بزیند تا گوشتش بریزد و استخوانش را بفرستید خانه [...] از همه مهم‌تر کتک‌هایی است که از دست آن مرد بزرگ خورده‌ام [...] او مرا به راه آورد [...] تقریباً هرروز چندتا ترکه انار [...] کف دست و پایم می‌زد تا کم‌کم سر به راه شدم [...] به‌موقع مدرسه می‌رفتم، به‌موقع مشق‌هایم را می‌نوشتم. اگر نمی‌نوشتم و می‌خوایدم تا صبح خواب‌های ترسناک و کابوس کتک‌های آقای دباغ را می‌دیدم [...] اگر از ترکه‌های انار مرحوم دباغ به نیکی یاد می‌کنیم در عوض باید بگوییم نتیجه آن تنبیه‌ها و ترکه‌های انار و فلک‌کردن‌ها امروز داشتن استادان گرانقدر هستند [...] بله همان تنبیه‌ها همان دبستان و دبیرستان در دامان خود [...] افراد صاحب‌نام پرورش داده که نمی‌توانیم منکر تأثیر آن کتک‌ها باشیم» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۶: ۸ و ۱۰). «آقا قربونتون برم [...] اینو به کاریش کنین که درس خون بشه. هروخت فضولی کرد، یا درسش روون نبود کتکش بزین که ناخناش بریزه [...] باز فریاد معلم بلند شد [...] اگر یک‌بار دیگه ببینم حواست به درس نیست همچین می‌زنم تو سرت که مخت از دماغت بجه بیرون» (چوبک، ۱۳۳۴: ۱۲۷).

غیر از ابزارهای متداولی که در مدارس برای تنبیه و تعذیب دانش‌آموزان استفاده می‌شد، هر وسیله دیگری که در دسترس بود و کارایی مورد نظر را داشت، به کار گرفته می‌شد؛ مثل کفش پاشنه‌بلند و گذاشتن مداد لای انگشت. زیرا در مجازات انضباطی نه وسیله تنبیه مهم است، و نه دلیل تنبیه، بلکه فی‌نفسه خود تنبیه مهم و کارآمد است، پس با هر وسیله‌ای و بی دلیل هم اتفاق می‌افتد: «معلم ما خانم تجلا است [...] زنی کوتاه‌قد و چاق [...] عصبانی و تندخو [...] برای دیکته، بچه‌ها را پای تخته‌سیاه می‌برد و خودش تندتند بافتنی می‌بافد. اگر کلمه‌ای را غلط می‌نوشتی با کفش‌های پاشنه‌بلندش اردنگ می‌زند و تو را به تخته‌سیاه می‌چسباند» (درویشیان، ۱۳۷۰: ۸۰۳). «روز اول امتحان بود. مرا بردند پای تخته. درس بلد نبودم. مداد شش‌پر گذاشتند لای انگشت، بعد مرا فرستادند پیش ناظم

[...] ناظم گفت پس چرا درس یاد نگرفتی؟ گفتم من می‌خواهم بروم مدرسه خودمان. محکم خواباند توی گوشم [...] هر طوری می‌شد آدم را کتک می‌زدند. درس بلد نبودی می‌زدند، صدا می‌کردی می‌زدند [...] هر کس کاری دارد، می‌خواهد آب بخورد یا برود دست‌به‌آب، باید اجازه بگیرد. اگر بی‌اجازه می‌رفتیم می‌زدند. یک‌دفعه زنگ‌تفریح نمی‌دانم کی سوت زد. بچه‌ها را فوری به صف کردند، جیب همه را گشتند. پیش هر کس سوت پیدا کردند از صف کشیدند بیرون. ناظم آمد همه را از دم چوب زد. من هم شش تا خوردم. ناظم دائم چوب دستش بود به بچه‌ها فحش‌های بد می‌داد» (دوایی، ۱۳۷۷: ۳۶-۳۷ و ۱۳۲ و نک. دوایی، ۱۳۸۰: ۳۹ و پهلوان، ۱۳۵۵: ۷۶).

یکی از هولناک‌ترین تنبیه‌های مدرسه یا به عبارتی دقیق‌تر تعذیب‌های مدرسه فلک‌بستن بود. تعذیبی که جلو چشم بقیه دانش‌آموزان اعمال می‌شود. در داستان «فلک و گلدسته» دو دانش‌آموز بعد از پایین آمدن از گلدسته، چنان‌که دور از انتظار هم نبود، به محض ورود به مدرسه با بساط فلک روبه‌رو می‌شوند. این عقوبت در برابر دیدگان جماعتی است که برای نظاره صف بسته و توسط مبصری که برای مجازات منصوب شده، اجرا می‌شود. «از در که وارد شدیم، صف‌ها بسته بود و کنار حوض بساط فلک آماده بود. صاف رفتیم پای فلک [...] پای چپ من و پای راست او را گذاشت توی فلک [...] مدیر گفت: پنجاه تا بزن کف پاشون تا دیگه دروغ نگو [...] کف پام سوخت [...] اما شلاق نبود. کمر بند بود که فراش‌مان از کمر خودش باز کرده بود و می‌برد بالای سرش و می‌آورد پایین [...] هی زد و آی زد» (آل‌احمد، ۱۳۸۶/الف: ۸-۹). فلک بستن علاوه بر نمایش هژمونی و اقتدار قدرت تداعی فضای زندان و شکنجه (جامعه زندان‌گونه) است. مجید با دانش‌آموزی در حیاط مدرسه دعوا گرفته‌است. برهم‌ریختن نظم مدرسه جلو چشم همگان، مجازات سختی دارد، که آن هم باید جلو چشم همگان اتفاق بیفتد (نک. مرادی کرمانی، ۱۳۸۸: ۲۲۵-۲۴۲). یکی از شگردهای فرایند مجازات انضباطی مثل همیشه دیدن خط‌کش، ترکه و ابزار تنبیه و تعلیق مجازات است؛ زیرا تعلیق مجازات، انتظار و درگیری ذهنی و روحی، باعث تشدید شکنجه و عذاب می‌شود. مراحل مقدماتی و آماده‌سازی بستن فلک، چگونه خواباندن مجید و محکم بستن پایش، چگونگی فرود آمدن شلاق و حتی نقش دانش‌آموزان دیگر در نگاه‌داشتن فلک (نک. همان: ۲۳۱-۲۳۷) مؤید این هدف است.

یکی دیگر از تکنیک‌های تنبیه در الگوی انضباطی، از جنس تکلیف و به صورت تکرار و تمرین مکرر است. «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 همه تکلیف‌های خود را نوشته‌اند یا آنها را به درستی انجام ندادند، می‌توان جریمه نوشتن یا از برکردن داد» (فوکو، ۱۳۷۸: ۲۲۵). یکی از تنبیه‌های مجید در درس ریاضی از برکردن جدول ضرب، تمرین و تکرار مداوم جدول ضرب است. تمام روز و هفته مجبور است، جدول ضرب را از بر کند و هر جلسه معلم او را پای تخته می‌آورد (به فاصله دو روز) تا جواب بدهد. مجید بارها و بارها جدول ضرب را بلندبلند می‌خواند و باز سر کلاس از ترس معلم و تسبیحش فراموش می‌کند و به ازای یک اشتباه، یک ضرب خط‌کش کف دست مجید می‌نشیند و این چرخه بارها تکرار می‌شود (نک. مرادی کرمانی، ۱۳۸۸-۱۸۷-۲۰۰). «آنها ما را به سکوت، وقار و آرامش مجبور نموده، وادارمان می‌کردند که شب‌ها هم به نوشتن تکالیف زیاد [...] مشغول باشیم [...] ما به پیروی از فرامین آنها عادت می‌کردیم زیرا از آنها ترس داشتیم» (مسعود، ۱۳۸۵: ۴۳-۴۴). «جدول ضرب خیلی سخت است [...] همه کلاس جریمه می‌شوند. باید شبی ده صفحه از روی جدول ضرب بنویسیم [...] معلم وقتی همه را زد، خسته و عرق کرده پشت میز می‌نشیند: از روی جدول ضرب بنویسید. یالا زود. پنج صفحه تمام [...] شبا با گریه و بغض جدول ضرب را تندتند می‌نویسم [...] سر صف ایستاده‌ایم یکی از بچه‌ها را که جدول ضرب یاد نگرفته می‌خواهند فلک بکنند» (درویشیان، ۱۳۷۰: ۵۹۰-۵۹۳).

##### ۵- نتیجه‌گیری

بدن مفهومی مستقل، فردی و ایستا نیست، بلکه برساخته‌گفتمان‌های مختلف است که در فرایند قدرت، بازنمایی و بازتولید می‌شود. یکی از نهادهای قدرتمند که ممکن است، ریخت و عادت‌واره‌های بدنی تحمیل شده‌اش برای همیشه در سوژه‌های نهادینه شود، نهاد آموزشی / مدرسه است. تکنیک‌های قدرت انضباطی (اصل دیده‌بانی قدرت، سوژه‌شدگی، مجازات انضباطی، شبکه‌بندی و نظارت سلسله‌مراتبی) با ایجاد شبکه‌ای تودرتو و پیچیده باعث می‌شوند، بدن دانش‌آموزان تجربه‌ای مملو از ترس و ارباب، کیفرومندی و جاسوسی را در مدرسه کسب کنند. الگوی مهندسی مدرسه، نوع مواجهه و برخورد مجریان تکنولوژی انضباطی / کادر آموزشی که بی‌دلیل توهین و تحقیر می‌کنند و همیشه ابزار تنبیه و مجازات (ترکه، خط‌کش، چوب و

شلاق) همراهشان است و با خطاب‌های حیوانی، بدنی حیوانی را به دانش‌آموز تحمیل و حتی بدون تخلف و سرپیچی، قضاوت و مجازات می‌کنند، نشان می‌دهد که مدرسه، بیشتر شبیه زندان است تا مکان آموزشی و دانش‌آموزان نیز مجرمانی که جرم‌شان مشخص نیست. تجارب بدنی، بدن زیسته و ریخت بدنی دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد با پذیرش، انطباق، انعطاف، انقیاد، مقاومت و مخالفت آنها. تمام تلاش بازوان تکنولوژی انضباطی در مدرسه تولید بدن‌های رام، مطیع و منقاد است، تا به‌زعم خودشان نیروهای مفید و کارآمد برای جامعه فردا تربیت کنند. به دلیل ارتباط تجارب و ریخت بدنی با نقش‌های اجتماعی آینده، این دانش‌آموزان ممکن است، مطیع و رام و منقاد باشند، اما غالباً مفید و کارآمد نخواهند بود. تجربه زیستن در مکانی که خبرچین می‌پروراند و بر همه حوزه‌های رفتاری و به‌ویژه بر خصوصی‌ترین بخش زندگی دانش‌آموز، یعنی بدنش نظارت و دخالت می‌کند، امکان و جسارت بروز خلاقیت، ابتکار و اعتراض در نقش‌های اجتماعی آینده را به حداقل می‌رساند.

### منابع

- آل‌احمد، ج. ۱۳۸۶ الف. پنج داستان، تهران: دانشگاهیان.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۶ ب. مدیر مدرسه، تهران: مجید.
- افلاطون ۱۳۵۳. جمهوری، ترجمه م. ح. لطفی، تهران: ابن سینا.
- اسمارت، ب. ۱۳۸۵. میشل فوکو، ترجمه ح. چاوشیان و ل. جوافشانی. تهران: اختران.
- اسمیت، ف. و رایلی، ا. ۱۳۹۴. نظریه فرهنگی، ترجمه م. ثلاثی. تهران: علمی.
- اکو، ا. ۱۳۸۶. «زبان، قدرت، نیرو». ترجمه ب. سیدحسینی. فصلنامه/رغنون، سال اول (۱): ۶۷-۸۲.
- بیچرانلو، ع. ۱۳۹۱. «تأملی در بازنمایی بدن در رسانه‌ها». سوره اندیشه، (۵۸ و ۵۹): ۲۹۲-۲۹۴.
- بهمن‌بیگی، م. ۱۳۷۷. اگر قره‌قاج نبود، تهران: باغ آینه.
- بی‌نظیر، ن. ۱۳۹۷. «گفتمان قدرت و سازوکارهای تکنولوژی انضباطی: مطالعه موردی، قصه‌های مجید. مطالعات ادبیات کودک، (۹): ۲۱-۴۸.
- پرویزی، ر. ۱۳۵۷. شلواری‌های وصله‌دار، تهران: جاویدان.
- پهلوان، ع. ۱۳۵۵. تشریفات، تهران: امیرکبیر.
- توانا، م. ع. و علی‌پور، م. ۱۳۹۴. «بدن، سوژه و تکنولوژی‌های خود: درس‌هایی از راه‌حل فوکویی برای جامعه امروز». غرب‌شناسی بنیادی، (۱۲): ۱-۲۱.
- جمادی، س. ۱۳۸۵. زمینه و زمانه پدیدارشناسی: جستاری در زندگی و اندیشه‌های هوسرل و هایدگر، تهران: ققنوس.

- چوبک، ص. ۱۳۳۴. *خیمه شب بازی*، تهران: کتابخانه گوتنبرگ.
- درویشیان، ع. ا. ۱۳۵۷. *روزنامه دیواری مدرسه ما*، تهران: شبگیر.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۵۸. *آبشوران*، تهران: یارمحمد.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۰. *سال‌های ابری*، تهران: اسپرک.
- دریفوس، ه. و رابینو، پ. ۱۳۸۵. *فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*، ترجمه ح. بشریه. تهران: نی.
- دکارت، ر. ۱۳۸۱. «گفتار در روش درست راه بردن عقل و طلب». *سیر حکمت در اروپا و رساله گفتار در روش راه بردن عقل*، ترجمه و نگارش م.ع. فروغی، تهران: زوار. ۱۸۱-۲۲۱.
- دوایی، پ. ۱۳۷۷. *باغ*، تهران: زمینه.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۰. *بازگشت یک‌ه‌سوار*، تهران: روزنه‌کار.
- دو وینیمون، ف. ۱۳۹۵. *بدن‌آگاهی*، ترجمه م. خدادادی. تهران: ققنوس.
- ذکایی، م.س. و امن‌پور، م. ۱۳۹۲. *درآمدی بر تاریخ فرهنگی بدن در ایران*، تهران: تیسلا.
- راودراد، ا. و گیشنیزجانی، گ. ۱۳۹۶. «گونه‌شناسی الگوهای بازنمایی بدن رسانه‌ای کاربران ایرانی در اینستاگرام». *مطالعات رسانه‌های نوین*، (۱۰): ۲۵۹-۳۰۴.
- رهبریان، م. ر. ۱۳۹۵. *مدرسه یا قفس؛ بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان‌نویسی معاصر*، تهران: علمی و فرهنگی.
- سرل، ج. ۱۳۹۵. *ساخت واقعیت اجتماعی*، ترجمه م. محمدامینی. تهران: فرهنگ نشر نو.
- ضمیران، م. ۱۳۸۱. *میشل فوکو: دانش و قدرت*، تهران: هرمس.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۲. *نیچه پس از هیدگر، دریدا و دلوز*، تهران: هرمس.
- فوکو، م. ۱۳۷۸. *مراقبت و تنبیه*، ترجمه ن. سرخوش و ا. جهان‌دیده، تهران: نی.
- فونتانا جیوستی، گ. ۱۳۹۶. *فوکو برای معماران*. ترجمه ا. حنیف. تهران: کتاب فکر نو.
- فیسک، ج. ۱۳۸۶. «فرهنگ و ایدئولوژی». ترجمه م. برومند / ارغنون، (۲۰): ۱۱۷-۱۲۶.
- کارمن، ت. ۱۳۹۴. *مرلو-پونتی*، ترجمه م. علیا. تهران: ققنوس.
- کریگان، ک. ۱۳۹۶. *جامعه‌شناسی بدن: نظریه‌های مدرن، پست مدرن و پساساختارگراییانه*، ترجمه م. ناصری‌راد. تهران: نقش و نگار.
- کوزنزهوی، د. ۱۳۸۰. *فوکو در بوته نقد*، ترجمه پ. یزدانجو. تهران: مرکز.
- لاوین، ت. ز. ۱۳۸۶. *فلسفه برای همه: از سقراط تا ساتر*، ترجمه پ. بابایی. تهران: نگاه.
- لش، ا. ۱۳۸۳. *جامعه‌شناسی پست‌مدرنیسم*، ترجمه ش. بهیان. تهران: ققنوس.
- لو بروتون، د. ۱۳۹۲. *جامعه‌شناسی بدن*، ترجمه ن. فکوهی. تهران: ثالث.
- لیندولم، چ. ۱۳۹۴. *فرهنگ و هویت تاریخ، نظریه و کاربرد انسان‌شناسی و روان‌شناختی*، ترجمه م. ثلاثی. تهران: ثالث.

- مختاری، م. و رجایی، م. ص. ۱۳۹۵. «بازنمایی زنان در تبلیغات تجاری نشریات به عنوان بستری برای شکل‌گیری هویت آنها». *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۱۷(۳۵): ۲۱۷-۲۴۴.
- مردای کرمانی، ه. ۱۳۸۶. *شما که غریبه نیستید*، تهران: مهارت.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۸. *قصه‌های مجید*، تهران: معین.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۹۶. *لبخند انار*، تهران: معین.
- مسعود، م. ۱۳۸۴. *تفریحات شب*، تهران: تلاونگ.
- میلر، پ. ۱۳۸۲. *سوژه، استیلا، قدرت*، ترجمه ن. سرخوش و ا. جهان‌دیده، تهران: نی.
- هال، ا. ۱۳۸۶. *غرب و بقیه: گفتمان و قدرت*، ترجمه م. متحد. تهران: آگه.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۹۳. *معنا، فرهنگ و زندگی اجتماعی*، ترجمه ا. گل‌محمدی، تهران: نی.
- هیل، ج. ۱۳۹۶. *مرلویونتی برای معماران*، ترجمه گ. صالح‌کریمی. تهران: کتاب فکر نو.
- یورگنسن، م. و فیلیپس، ل. ۱۳۸۹. *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*، ترجمه ه. جلیلی. تهران: نی.

