

سفری به فراسوی مصارها در واکاوی نشانگان حکومت‌مندی در مدارس

مهدیه دژبرد^۱، رضوان حسین‌قلی‌زاده^۲، محمدرضا آهنجیان^۳

Received: 24/04/2020

صفحات: ۲۰۳-۲۳۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۰۵

Accepted: 28/07/2020

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۰۷

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، کشف نشانگان حکومت‌مندی در مدارس می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش پدیدارشناسی توصیفی بهره گرفته شد. پژوهشگر با بهره‌گیری از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، با روش نمونه‌گیری هدفمند تلاش نمود تا در ذهن بیست‌ویک دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی رسوخ کند. بنابر نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌ها، نه مضمون و پنجاه و سه مقوله شناسایی و استخراج گردید. لذا، مراقبت واگنری (تقلید معرفت)، مراقبت زمانی (سیاه‌چاله‌های زمانی)، مراقبت محاسبانه (نمایش تعذیب)، مراقبت محیطی (خشت‌های سنگی)، مراقبت آموزشی- محتوایی (مغزهای چرتکه‌ای)، مراقبت چهره‌گرافی (مراقبت ظاهری-فیزیکی)، مراقبت پلیسی (دیوارهای شفاف، رصدگاه انسان)، مراقبت ارتباطی (دیالکتیک مدرن، آگورا کشی) و مراقبت سیاسی (پتک‌های تکنیکی) را از مهم‌ترین نشانگان حکومت‌مندی در مدارس مورد مطالعه می‌توان معرفی نمود.

کلیدواژه‌ها: مدرنیته، نشانه‌های حکومت‌مندی، مدرسه مدرن، صدای دانش‌آموز.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

مقدمه

با تغییر چهره جوامع، همه چیز از سادگی به پیچیدگی گرایید و صنعت‌گرایی، آموزش و پرورش همگانی را خلق نمود تا نوع بزرگ‌سالانی را که نیاز داشت، تولید و تربیت کند (Aries, 1962) و از آن پس حکومت‌ها، سیاست‌های آموزشی خویش را بر دیوارهای مدرسه چیره ساختند و روح و روان کودکان را به ورد مرداب‌زده مدرنیته طلسم کردند. ورد فریبنده‌ای که به واسطه نام نظم‌پذیری و کارآمدسازی کودکان برای ورود به اجتماع، تظہیر شد (Ali, 2012)؛ در نتیجه کودکان به امید کسب دانش در جای ازپیش‌تعیین‌شده می‌نشستند و ناقوس‌ها برای آگاهانیدن تغییرات زمان طنین‌انداز می‌شدند و زندگی خاکستری در مدرسه نیز به‌صورت آیین‌های تمام‌قد بی‌کم‌وکاست، جامعه صنعتی را در خود پدیدار نمود و چون فرزندی خلف در پیش‌کاری آرمان‌های توسعه صنعتی مدرنیته قرار گرفت (Toffler, 2014). زین پس هیچ چیز از چشمان تیزبین مدرن پنهان نماند. تمام مرزهای جغرافیایی را درنوردید و کشورهای جهان از جمله ایران با روایت‌های فریبنده‌ای همچون «پیشرفت»، «رفاه» و «سعادت» مجذوب آن سراب گشتند و تابعیت بی‌چون‌وچرای آن را پذیرفتند (Bagheri, 1996 & Ahmadi, 2001).

دقیق که بنگریم، سرگذشت نظام آموزشی ایران نیز حکایت از کاشت بذر آموزش و پرورش مدرن و ایجاد نهاد مدرسه مدرن در دوران قاجار دارد (Iravani, 2013) و نشانه‌های مدرنیته در آموزش و پرورش ایران عریان است (Ahanchian & Taherpour, 2011) و سال‌ها است که درخت مدرسه مدرن با شرایط بومی این اقلیم (زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی) ناهمگون است و شاخه‌های خشکیده‌اش سوژه^۱ را زخمی نموده است (Saffar Heydari, 2002). آنچه در پرچم‌داری مدرنیسم در دنیای مدرسه رخ می‌نماید، مصلوب‌شدن سوژه به‌وسیله تکالیف است. به وسیله قاعده‌گذاری‌های ساختگی و دشوار، نخستین نشانگان یکدست‌سازی پدیدار می‌شود! رفتارهای دیکته‌شده به‌قدری از سوی نهاد مدرسه پشتیبانی می‌شود که رفته‌رفته وجهه کاملاً رسمی به خود می‌گیرد. درنهایت سوژه مسخ‌شده، خودفرمان می‌شود و عاملیت هدمند مدرنیته، بازدهی می‌دهد (Ahanchian, 2006). حکومت‌مندی که به زعم فوکو در همه ابعاد زندگی سر برآورده است، مدرسه را نیز گرفتار نموده است. سیاست‌های آموزشی در ایران، اذهان

۱. فاعل شناسا یا انسان است که مدرنیسم به آن محوریت می‌بخشد. در این نوشتار مقصود دانش‌آموز است.

سوژه‌ها را به سمت اهداف مشخص حکومتی سوق می‌دهند که از طریق ایده‌های گفتمانی نهفته در سیاست آموزشی قابل‌درک و از طریق زندگی مدرسه قابل مشاهده‌اند (Habibpour, 2014). آن‌چه در این میان مبهم جلوه می‌نماید، این است که به‌راستی نشانه‌های حکومت‌مندی در حیات واقعی مدرسه ساری و جاری است؟ مناسبات مبتنی بر فرمان‌برداری در مدرسه، بر نشانه‌هایی استوار است. به‌راستی آن نشانه‌ها چیست؟ هرچند عادت به تکرار رویه‌های جاری و دیدن تکرارها به‌طور حتم بر پیش‌فرض‌ها و دیدگاه‌های هر پژوهشگری تأثیرگذار است، اما پژوهش‌هایی از ادعای حکومت‌مندی و سراسربینی مدارس حمایت می‌کنند (Selwyn, 2004; Blackford, 2004; Bushnell, 2003; Perryman, 2002, 2006; 2000) و نقش راستین مؤسسات را جلوه‌گر می‌نمایند (Gordon, 1980; Driver, 1985, 1994; Elden, 2001, 2003; 2007). و مقالاتی بیانگر گسترش مطالعات فوکویی از مراقبت و حکومت‌مندی در مؤسسات آموزشی هستند (Holt, 2004; Hope, 2005; Hemming, 2007; Metcalfe et al, 2008; Pike, 2008). مدیریت آموزشی به‌سوی یک زندان پر حصار رفت و دیدگان را به ورای دیوارها برد و سرزمین ذهن دانش‌آموز را برای واکاوی نشانگان حکومت‌مندی در حیات واقعی مدرسه پیاده‌گز نمود.

مرور ادبیات پژوهش: مدیریت آموزشی به‌مثابه دیده‌بان قدرت

مرور ادبیات مدیریت آموزشی، پژوهشگران را بر فقدان کندوکاوهای نقادانه گفتمان‌های شکل‌گرفته در مدرسه رهنمون می‌نماید؛ هرچند به زعم نیچه بخشی از آن، مرهون بدنه گسترده و حیرت‌انگیز دانش مدیریت و رهبری آموزشی است که نقشه‌برداری و فهم آن را دشوار می‌سازد. چنان‌که بخش عمده تحلیل گفتمان‌ها و نقد مبانی نظری به‌ویژه از نظرگاه فوکو به حوزه تعلیم و تربیت اختصاص یافته است و کمتر مورد توجه پژوهشگران حوزه مدیریت آموزشی قرار گرفته است (Niesche, 2011). کانون توجه بسیاری از صاحب‌نظران و پژوهشگران مدیریت آموزشی در تحلیل ماهیت مدیریت و رهبری آموزشی براساس دیدگاه فوکو بر مفهوم اصلی مدیریت مدرسه به مثابه یک «عمل انضباطی»^۱ مبتنی بوده است (Anderson &

1. Disciplinary practice

Grinberg, 1998)؛ چنان که ریچارد بیتس نیز با الهام از دیدگاه‌های انتقادی هابرماس، مدیریت آموزشی را در مفهوم «تکنولوژی کنترل»^۱ به کار می‌برد (Bates, 1980). اهمیت پرداختن به دیدگاه‌های انتقادی نظیر فوکو در قلمرو مدیریت و رهبری آموزشی را در این مفروضه اساسی می‌توان جستجو نمود که همواره بخش عمده مطالعات این حوزه بر نقش اصلی مدیر مدرسه به عنوان عامل اصلی بهبود و اثربخشی مدرسه و نیز عامل مؤثر در بهبود یادگیری دانش‌آموز به عنوان محور اصلی مدرسه تأکید داشته‌اند (e.g., Darling-Hammond & Richardson, 2009; Qian & Walker, 2013; Somprach, Tang & Popoonsak, 2017; Hallinger, 2017; Piyaman & Viseshsiri, 2017; Pan et al., 2017). بنابراین، ارائه بینش دقیق‌تر از آنچه مدیران در مدرسه انجام می‌دهند، از زوایای نگاه ذی‌نفعان اصلی مدرسه به‌ویژه دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌نماید (Niesche, 2011)؛ چنان‌که به‌زعم لاننبرگ، تصورات دانش‌آموزان از جو مدرسه انسانی رابطه مثبتی با انگیزش، یادگیری، حل مسئله و جهت‌گیری شغلی پیدا می‌کند و برعکس، سبک قیمی با واکنش‌های منفی دانش‌آموزان به کیفیت زندگی مدرسه مربوط می‌شود (Lunenburg, 1983; Lunenburg & Schmidt, 1989).

با توجه به مرور نتایج برخی مطالعات صورت‌گرفته در اتمسفر مدرسه، حکمرانی جو زندان-گونه در مدارس با استفاده از تکنیک‌های سیاسی چون تنبیه بدنی، تعلیق و اخراج مورد تأیید است (Johnson, 2012) و فرجام پژوهش‌هایی توسط (Huges, 2011)؛ (Thornberg, 2010)؛ Davin (2000) نوعی گفتمان غالب را در فضا و بافتار مدرسه بانگ می‌زند و حکایتگر اهتمام مدرسه در امتداد مطیع‌سازی دانش‌آموز و عدم دموکراسی در مدارس است. در این بین، کوشش بزرگسالان در توده‌سازی با استفاده از نظم، انضباط و کنترل قابل استناد می‌باشد (Thornberg, 2008, 2010) و تلاش حکومت‌ها در انطباق دانش‌آموز با ساختارهای موجود (Raby & Domitrek, 2007) و پدیدآوردن معیارها از بالا به پایین و استانداردسازی، تدوین ویژگی‌های دانش‌آموز خوب و نگاه‌های خیره (Perryman, 2006) توسط مدرسه قابل اظهار است و مجموع پژوهش‌های Devine در سال‌های (1998, 2000, 2002) از تابعیت سوژه در ساختار روابط کودک و بزرگسال روایت می‌نماید و (Bushnell, 2003) نیز تصویر فوکو از سراسربینی را بازتاب

1 . control technology

می‌کند و مدیریت آموزشی را به‌عنوان دیده‌بان در نظارت از معلمان می‌خواند. همچنین مرور برخی مطالعات صورت‌گرفته با تأکید بر حوزه تعلیم و تربیت در ایران نیز دال بر حاکمیت رویکردهای انضباطی در مدارس و ایجاد گفتمانی از دگرسازی (تبدیل) افراد به سوژه‌های مطیع دارد (Ali, 2012). هرچند باید اذعان نمود که در این رزم، پیرو پژوهش Moeidfard & Darabi (2012) تقابل گفتمان خانواده و مدرسه در جامعه ایرانی مشهود است که هرکدام در زمان و مکان تحت سیطره خویش در تلاش‌اند ذهنیت دانش‌آموزان را مطابق با آرمان‌های خویش هیئت دهند و این تنش موجب می‌شود تا هویت دانش‌آموز به مواضع گوناگونی فراخوانده شود؛ پس می‌توان بر پژوهش (Rezaei & Kashi, 2005) صحه گذارد که صرف ایدئولوژیک‌بودن ساختار مدرسه برای عملکرد موفق آن کفایت نمی‌کند و مدیران آموزشی نقش چندانی در ساخت ذهنیت ندارند.

هرچند نتایج مطالعه (Fatahi, 2010) نیز رویکرد غالب در ایران را رویکردی محافظه‌کار و منفعل خوانده و از عدم رسمیت‌شناختن اقلیت‌ها، شکوه نموده است. Habibpoor Gatabi (2014) اذعان می‌نماید که سیاست‌های آموزشی ایران، از طریق ترکیبی از تکنولوژی‌های حکومت بر دیگران و خود اتفاق می‌افتد و تلاش است تا سوژه‌ای مطیع بیافریند. همچنین، Tohidi (2011) آموزش مدرن در ایران را با آنچه فوکو به نام قدرت بهنجارساز مفهوم‌پردازی نموده است، در انطباق می‌داند. در اپیستمه مدرن، نهادها با به‌کارگیری نظارتی که بر جزئیات زندگی افراد حاکم است، آن‌ها را به سوژه‌هایی فایده‌مند تبدیل می‌نمایند و Nikneshan (2012) در پژوهش خویش نیز با تأکید بر مؤلفه‌های عدالت‌محوری، تعلیم و تربیت انتقادی و توجه به تمام ابعاد هویت فردی به‌دنبال کاهش آثار منفی ایدئولوژی و حرکت به‌سمت تعلیم و تربیت رهایی‌بخش بوده است. مرور کلی نتایج پژوهش‌های دیگر در زمینه مدرسه‌گرایی (Fathi, 2009; Eftekharian, 2012; Naghshbandi, 2011) نشان می‌دهد که مشکلات ساختاری مدارس امروز، شرایط نامساعد محیط آموزشی، رابطه ضعیف اولیا مدرسه با دانش‌آموزان، قوانین سخت مربوط به طرز پوشش در مدرسه، تبعیض بین دانش‌آموزان، تنبیه‌ها و جریمه مکرر در مدرسه‌گرایی دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است. علاوه‌براین، برخی نتایج حاکی از آن است که بین ترک تحصیل و تجربه‌های مدرسه (Kiamanesh et al., 2010)، رضایت از

مدرسه و فرسودگی تحصیلی (Nazelo, 2014)، رضایت از مدرسه و پیشرفت تحصیلی (Alizade & Darayi, 2012)، مشارکت دانش‌آموز در تصمیم‌گیری امور مدرسه با انگیزش پیشرفت و خودنظم‌جویی (Pashanjani, 2013) و موقعیت‌های اضطراب‌آفرین در مدرسه با غیبت و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (Mansori, 2013).

به‌طور کلی، با مرور ادبیات پیشین می‌توان از چهار دسته پژوهش در باب حکومت‌مندی مدارس در شاخه‌های نظم و انضباط، کنترل زمان، مکان و تعامل، رؤیت‌پذیری و سراسربینی، کنترل گفت‌وگو و حکمرانی ایدئولوژی سخن راند. درمجموع پژوهش‌ها نشان داد که بزرگسالان خردمند (با شعار سیاست‌های خیرخواهانه‌ای همچون «کودک به مراقبت و توجه نیاز دارد» یا «کودک پرچمدار آینده است») از طریق تکنیک‌های انضباطی و کنترل زمان و مکان در مدارس، تمام اهتمام خویش را در یکنواخت‌سازی، منقادشدن و انطباق کودک با شرایط موجود قرار می‌دهند. حال نکته حائز اهمیت آن است که بسیاری از این پژوهش‌ها در کشورهایی صورت گرفته است که پیش‌قراول کودک‌محوری‌اند. آن‌چه در این میان مغفول مانده است، این است که ظواهر متفاوت مدارس با نشانه‌های مشترکی برای حاکمیت بر سوژه پیش می‌روند. از آن‌جا که مدارس ایران نیز مدرن هستند (Iravani, 2013) و نشانه‌های مدرنیته در آموزش و پرورش نمایان است (Ahanchian & Taherpour, 2011) و پیرو نظریه‌پردازان انتقادی، مدرسه در خط نخست سلطه قرار دارد، آن‌چه مبهم جلوه می‌نماید آن است که نشانه‌های حکومت‌مندی در حیات واقعی مدرسه چیست؟

روش پژوهش

به‌منظور کشف نشانگان حکومت‌مندی در مدارس مورد مطالعه، از روش کیفی پدیدارشناسی توصیفی بهره گرفته شد. در روش پدیدارشناسی توصیفی که شامل سه مرحله درک مستقیم، تجزیه و تحلیل و توصیف است، می‌توان به شناسایی جوهره نشانگان حکومت‌مندی در مدارس با استفاده از تجربه زیسته دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی نائل آمد. مدارس ابتدایی پسرانه ناحیه چهار مشهد به‌عنوان میدان پژوهش انتخاب شدند و با هماهنگی آموزش و پرورش سه مدرسه که مدیران آن انعطاف بیشتری با حضور پژوهشگر بانو و جوان داشتند،

معرفی گردید و دانش‌آموزان ششم ابتدایی از آن‌جایی که تجارب غنی‌تری از دنیای مدرسه داشتند، به عنوان جامعه پژوهش انتخاب گردیدند. برای انتخاب افراد موردنظر نیز از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. حجم نمونه با توجه به مفهوم «اشباع نظری»^۱ در نظر گرفته شد (Strauss & Corbin, 1998). به‌عنوان یک معیار کم‌وبیش کلی، کراسول حدود پانزده مصاحبه را برای اشباع مقوله‌ها و جزئیات کافی می‌داند. در مصاحبه هفدهم چنین به نظر رسید که داده‌های جدیدی از مصاحبه‌ها حاصل نشده است و پژوهش به اشباع نظری رسیده است. علاوه‌براین، به‌منظور اطمینان از دستیابی به ملاک اشباع نظری، چهار مصاحبه دیگر صورت گرفت. به‌منظور گردآوری داده‌های موردنیاز از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد و ضمن رعایت مسائل اخلاقی، مصاحبه‌ها در محیطی آرام صورت گرفت. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری اشتراوس و کوربین در دو مرحله باز و محوری استفاده شد و تا مرحله استخراج مضامین اصلی پیش رفت. به‌منظور تأمین اعتبار یافته‌ها از چهار معیار ارزیابی گابا و لینکلن^۲ یعنی باورپذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴، انتقال‌پذیری^۵ و تأییدپذیری^۶ استفاده شد.

یافته‌ها (روایت من چنین یافتم)

بنابر نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌ها، نه مضمون و پنجاه و سه مقوله شناسایی و استخراج گردید که در گام نخست مضامین و مقوله‌ها در شکل (۱) به تصویر کشیده می‌شود تا در ذهن مخاطب نگاهی جامع از نشانگان حکومت‌مندی نقش بندد.

1. Theoretical Saturation

2. Guba & Lincoln

3. credibility

4. dependability

5. transferability

6. conformability



شکل ۱: مضامین و مقوه های مستخرج از مصاحبه ها

۱. مراقبت^۱ واگنری: تقلید معرفت. در این مضمون، دیگری بزرگ^۲ با سودای سربازی دانش آموز (انسان ایده آل مدرن)، تمام قوای خویش را برای حفاظت و نگاهبانی شدید از معرفت به کار می گیرد؛ زیرا جریان اندیشه او باید در راستای ایدئولوژی حاکم و محتوای بسته بندی شده مصرفی متناسب با آن، جهت دهی شود. در **مهندسی^۳ قابلیت اطمینان- حصار ذهنی^۴** با فریادی بلند که اگر اکنون را به مدرسه بسپاری، فردایت را تضمین و بیمه می کنم، سایه ترس و بدبخت انگاری را می آفریند و خشونت پنهانی که تنها راه والاشدن را، شهر فرنگ مدرسه معرفی می نماید. بازپخش صداها: «اگر درس بخوانم موفق می شوم (۱)»^۵، «اگه

^۱. به زبان کانتی مراقبت، خروج از کودکی به بلوغ و بزرگسالی است. آن سان آدمی بتواند خود قوانین زندگی خویش را بیافریند. در این نوشتار به کنایه در معنای حفاظت و نگاهبانی شدید به کار رفته است.

^۲. ساختاری است که باید آن ساختار را آموخت تا به بیان خویش پرداخت. دیگری بزرگ، در نظم نمادین همان پدر است که همراه با ممنوعیت هایی کودک را سرعت به دنیای نمادین وارد می کند. در سطح خرد، می تواند کادر آموزشی، خانواده و باشد. در سطح کلان، گفتمان مدرنیسم و نهادهای ساخته شده توسط پروژه آن (از جمله آموزش و پرورش) برای دستیابی به آرمان های مدرن. برای مطالعه بیشتر به اندیشه لاکان مراجعه شود.

^۳. تصویر منسجم انسان ایده آل با تناسب سازی قطعات خاص چون، هدفمند، نظام یافته، بدون انعطاف، لازم الاجرا و در چارچوب ساختار؛ تنها مدرن مهندس آن می باشد.

^۴. این مقوله با نگاهی به آثار (Davis (2003)؛ Foucault (2005)؛ Nikneshan (2012)؛ Bloch & Popkewitz به نقل از Ali (2012) وام گرفته شد.

^۵. به منظور رعایت اخلاق پژوهش و محرمانه بودن از ذکر اسامی مصاحبه شوندگان خودداری شده است.

درس بخونم به همه چی می‌رسم (۳)»، «باید درس بخونم تا دکتر، مهندس بشم (۴)»، «اگه درس نخونم رفتگر می‌شم (۵)»، «اگه یک روز مدرسه نرم، خودمو می‌کشم (۱۲)». در این‌جا، مدرسه یعنی «موفقیت»، «آینده خوب»، «آدم مفید بودن» و «سربلندی کشور».

در مهندسی اتحاد مقدس^۱-قرنطینه شیشه‌ای^۲: هم‌رأیی نهادها برای سوژه «برهان حقیقت» می‌شود. خانواده (پدر و مادر)، رسانه و سایر ابزارهای قدرت در جهت تقویت و تحکیم یک روایت می‌کوشند و تنها یک روایت برای انتخاب جلوه‌نمایی می‌کند؛ «اگه مادرم نبود، خواب می‌موند (۱۲، ۹)»، «اگه اخراج بشم، بابام منو می‌کشد (۹)»، «اگه مدرسه به بابام زنگ بزنه، منو می‌زنه (۱۴، ۱۱)»، «در فیلما نشون میدن که اگه خیلی درس بخونی دکتر میشی (۱۵)». مهندسی صید^۳-مبلغان^۴ پدرنما: مدیر و کادر آموزشی از مراسم صبح‌گاهی برای قالب‌زنی ذهن‌ها و ساخت دنیای معنا استفاده می‌نمایند؛ «سر صف گفتند که علی توی مسابقات کشتی افتخاره مدرسه بوده (۳)»، «همش سر صف می‌گن این کار خوبه، این کار بده (۸)»، «می‌گن صلاح شما را می‌خوایم، بچه‌اید هنوز (۱۷)»، «مدیر زیاد حرف می‌زنه؛ مثلاً می‌گه: این‌جا نمی‌تونیم بذاریم هر غلطی که می‌خواین بکنید. مسئولیت داریم (۱۳)». مهندسی اندیشه-انفردای (ایزوله) باور^۵: کادر آموزش در جهت تولیدمثل باورهای دیگری بزرگ می‌کوشند و آن را مسئولیت خویشتن قلمداد می‌نمایند؛ «توی مدرسه همش حرف زور می‌زنن (۱۴)»، «مدرسه مدام نظرات خودشو تحمیل می‌کنه (۱)»، «همیشه توی مدرسه امر و نهی می‌کنن (۱۱)»، «حرف‌های مدیر و ناظم همش تکراریه (۱۵)» اما «معلمای ما درس خوندند و بیشتر از ما می‌فهمن (۸)» و این نظام دوقطبی در مهندسی همگن‌ساز-مشت‌های خالی از اتحاد^۶، آن‌کس را که شبیه خود (در اندیشیدن، بدن و ...) نیست، به سخره می‌گیرد و به طرد و رنج محکوم

۱. این واژه اقتباس شده از نام سازمانی است که هدفش سرکوب نهضت‌های انقلابی و آزادی در اروپا بود.

۲. این مقوله با نظر به اندیشه‌های آلتوسر، گرامشی، نیچه (اراده معطوف به قدرت)، لیپمن (گفتمان خانواده) اقتباس گردید.

۳. به معنای پیروپروری است. صید واژه‌ای است که نیچه آن را از کتاب مقدس وام گرفته است.

۴. در کتاب زرتشت چنین گفت: مبلغ همان عوام‌فریب و پیشرو معرفی شده است که سعی در یکسان‌سازی دارد.

۵. این مقوله با الهام از گزارش Elikind (1981) و Postman (1982) به نقل از Ali (2014) و Daniali (2014) و اراده معطوف به قدرت نیچه (رابطه شبان و رمه) اقتباس شد.

۶. این مقوله با الهام از مقاله‌هایی چون Rahmatollahi & Danesh Ananr (2014) (حق و آزادی آموزش و پرورش)، Dinaarvand & Eamaani (2008) (مدارس در اشاعه رفتار و تفکر مناسب برای جامعه متجانس، هم‌رنگ شده‌اند)؛ Johson (2012) (برچسب‌ها به اقلیت‌های قومی و نژادی) اقتباس گردید.

می‌شوند. گویی در قاموس دیگری بزرگ، شکفتن گل‌های رنگارنگ ممنوع است؛ «بچه‌های مدرسه منو دست می‌ندازن (۱۵)»، «یکی از بچه‌ها سنی هستش، مامانشو مدرسه خواسته که حرف مفت نزنه (۱۶)»، «حق داره مدرسه، پسره می‌گه مذهب من بهتره و بچه‌ها رو ناراحت می‌کنه (۱۶)»، «عماد افغانیه. زیاد بچه‌ها باهاش بازی نمی‌کنند (۹)». با به‌پایان‌رسیدن این مضمون، سؤال‌هایی در ذهن مرور می‌شود. آیا تفاوت، جرمی ابدی است؟ در متن آیا حاشیه مرده است؟ به‌راستی در روزگار زر، آینده از آن چه کسی خواهد بود؟

۲. مراقبت ارتباطی: دیالکتیک مدرن، آگوراکشی^۱: در این مضمون، دیگری بزرگ، رسالت خویش را حفاظت و نگاهبانی شدید برای تزریق، حفظ و تحکیم گفتمان یک‌سویه (تک صدایی) برای ساخت انسان آرمانی مدرن می‌داند. مقوله **مهندسی قدرت-ترازوی نامتوازن جاستیتیا (الیه عدالت)^۲**؛ ذات و جوهره طبقه‌بندی، تفاوت و تمایز است. به باور همگان تفاوت و تمایز است که طبقه‌بندی را گریزناپذیر می‌کند، اما درواقع طبقه‌بندی به تفاوت‌ها دامن می‌زند و روابط نامتقارنی را در تمام بخش‌های اتمسفر مدرسه نشان می‌دهد؛ «وقتی ناظم بخواد رد بشه باید بریم کنار (۱۷)»، «مدیر گفت فقط روزنامه‌دیواری درست کنین (۱۸)»، «مدیر اصلاً حیاط نمی‌آید (۱۱)»، «مدیر با بچه‌ها صحبت نمی‌کنه (۱۱)»، «ما باید به ناظم احترام بذاریم، اما اون نه (۱۹)»، «بچه زرنکا فقط خودشون فکر می‌کنن آدم (۲۰)»، «بچه زرنک‌ها همه‌چی‌دان کلاس‌اند (۲۱)» و این روابط نامتقارن به صور دیگری نیز در مدرسه مدرن دیده شد؛ آن‌جا که انسان مرکز هستی و مسخر طبیعت معرفی می‌گردد. در **مهندسی قدرت-تبرهای مخملی^۳**، همه نیروهای طبیعی به‌عنوان ابزاری هدفمند در خدمت سوژه قرار می‌گیرند تا او بودن (انسان ایده‌آل‌شدن) را صرف نماید و به نفع قدرت و برای تفریح خویش از آن بهره گیرد؛ «مامانم می‌گه: اگر درس‌هامو بخونم، می‌تونم با سگم بازی کنم (۱۸)»، «اون روز درس نخوندم، معلم گفت: بازی با کبوتر برای وقت بیکاریه (۱۴)»، «چند بار از روی کتاب فارسی بنویسیم (۱۵، ۱۱)»، «ما برای هر درس‌مون یک دفتر داریم (۱۳، ۹، ۶)». سپس **مهندسی صدا-فریاد خاموش امیل^۴** نمایان گشت. نبود پارساتس در دنیای مدرسه، سوژه را به پنهان‌کردن آن‌چه در ذهن دارد، می-

۱. این مقوله با الهام از مقاله‌هایی چون (Davin 2000, 1998)؛ (Thornberg 2010)؛ (Lone 2002) و تعریف آگورا در نگاه عصر طلایی یونان اخذ گردید.

۲. از مباحث روان‌شناسی توده‌ها، اخلاق سروری در برابر اخلاق بردگی نیچه وام گرفته شد.

۳. از دیدگاه فوکو و همچنین دیدگاه هایدگر به طبیعت و انسان به‌مثابه انرژی اقتباس شد.

۴. این مقوله از جمله «زبان همیشه جانب قدرت را می‌گیرد» و همچنین «فرهنگ سکوت» فریره، (Thornberg 2010)؛ (Glasser 2005) اقتباس گردید.

خواند و او با سکوت، به زیستن در دنیای مدرسه تن می‌دهد. گویی صدایی نیست (عدم شنیدن تمام صداها). اگر هم آوایی از فرودست به فرادست برافراشته شود، ره به جایی ندارد. خلاصه کلام، مرگ مقاومت سوژه در این مقوله بیش‌ازپیش جلوه‌نمایی می‌کند. به‌راستی مدارس برای چه کسانی ساخته شده‌اند؟ «معلم باید دوست من باشه، ولی معلم منو دوست نداره (۱۶)»، «نمی‌تونم اعتراض کنم (۱۱)»، «کسی به حرف ما گوش نمی‌کنه (۲۱، ۱۳)»، «این حق منه که به من احترام بذارند (۱۵)»، «به خواسته‌های ما اصلاً توجه نمی‌شه (۳)». راستی در میان این همه، تو مدیریت آموزشی چقدر بلدی؟ مقوله **مهندسی قدرت-زندانبان کوچک**^۱ از سوژه هیپنوتیزم‌شده‌ای روایت می‌نماید که خویش را به گماشتگی مدرسه درآورده است و در این رقابت می‌کوشد؛ زیرا آرزوی او در رکاب مدرسه بودن و اعجاب‌انگیز شدن است. «دوست دارم مبصر بشم (۱۷)»، «بچه شیطون‌ها رو پلیس مدرسه می‌کنن (۱۱)»، «تا جا مخفی بچه‌ها رو لو بدن (۱۱)»، «بچه‌های بد وقتی پلیس می‌شن خوب می‌شن (۹)»، «وقتی مبصر بودم، هیچکی جیک نمی‌زد (۱۷)»، «برای این که مبصر بمونم، چهار تا بچه رو نوچه خودم کردم (۱۷)».

در آرمان‌شهر مدرن، این همه چماق لازم است؟ از آن‌جا که حیاط مدرسه مکانی گشوده به دیالوگ‌ها و کنش‌های متضاد ناگهانی است، در لحظه روابط انسانی جدیدی شکل می‌گیرد و در لحظه‌ای دیگر تمامی روابط از هم می‌گسلند. حیاط مدرسه امکان ظهور سوژه‌های مقاومتی را می‌دهد که خطر نابهنجاری را تشدید می‌نماید و دیگری بزرگ وظیفه خویش را طراحی زنگ **تفریح-رهایی مدار بسته**^۲ می‌پندارد و در آن سکون و سکوت مطلق، تحرکی نباتی ظهور می‌یابد. «به من می‌گن زنگ تفریح نباید بازی و تفریح کنم (۱۰)»، «در زنگ تفریح باید بشینی و استراحت کنی! (۱۹)»، «اگه بدوم یا زو بازی کنم، توبیخ می‌شم (۷)»، «در زنگ تفریح باید روی سکوها نشست و درس خوند (مطالعه اجباری در زنگ تفریح) (۱۴، ۱۰)» و در این فضا گویی طبیعت سوژه محکوم به جبر است. آن‌جاکه باید لحظه‌ها بمیرند و یک انتخاب برای همه تفاوت‌ها وجود خواهد داشت، هیجان تا اطلاع ثانوی تعطیل می‌شود و از او «وقار به‌عنوان یک انتخاب» خواسته می‌شود. لختی به این صدای سوخته گوش دهیم؛ «اگه تو مدرسه نخندم و بازی نکنم، دیونه می‌شم (۱۹، ۱۰)»، «اگه قهقهه بزنیم، ناظم گوشمونو می‌پیچونه (۱)»، «وقتی جمعیم نباید بلند بخندیم و گرنه ناظم میاد (۵)»، «مدیر ما رو اردو نمی‌بره. می‌گه شما بچه‌های خوبی نیستین؛ مسخره‌این (۸)». نامش را **مهندسی متانت-تاکسی درمی‌خنده**^۳ گذاشتیم،

۱. با الهام از (Naji (2013) (انکشاف انسان)؛ Karimi (2003)؛ MacKenzie (2005) وام گرفته شد.

۲. با الهام از دیدگاه فوکو در کتاب (Daniali (2014) گرفته شد.

۳. برگرفته از دیدگاه فوکو در کتاب تولد زندان.

اما سؤالاتی همچنان ذهن کولی‌وار را می‌پاید. به‌راستی دست ما در کف این رود به‌دنبال چه می‌گردد؟ می‌توان وحشی (آزادسازی هیجانات) بود؟!

۳. مراقبت پلیسی: دیوارهای شفاف^۱، رصدگاه انسان^۲؛ در این مضمون دیگری بزرگ، به حفاظت و نگاهبانی شدید «چشم‌ها» از یکدیگر در جهت تولید انسان آرمانی مدرن برای حصول به رستگاری قوطی‌وار می‌پردازد. در **مهندسی امنیت-ریموت‌های معیاری^۳** باید در کوچک ترین حرکات، کلمه‌ها و ... نفوذ کرد تا رد پای معصیت یا خطایی را جستجو نمایند؛ گویی اعضای مدرسه در زندانی شیشه‌ای محبوس گشته‌اند و به مراقبت و کنترل یکدیگر می‌پردازند و آن را شرط سعادت می‌پندارند. «باید راپرت بچه‌های خرابکار رو داد (۱۸)»، «وقتی توی کلاس بچه‌ها شیطونی می‌کنن، ناظم نمره کم می‌کنه (۱۰)»، «اگه بچه‌ها اشتباهی کنن، از هممون نمره کم می‌کنن (۱۹)»، «چند بار حسام از مدرسه فرار کرد، منم به آقا گفتم؛ به‌خاطر خودش بود (۶)»، «آبم می‌خوریم به ناظمون خبر می‌دن (۴)». آن‌جاکه در **مهندسی کنترل-چموش‌های خاموش^۴**، خداوندگار کلاس از طریق زمان‌بندی دقیق و مدیریت رفتار در کلاس درس، تذکر شفاهی و غیرشفاهی به تنظیم رفتار و حالات و روابط در کلاس درس می‌پردازد، گویی بر جزئی‌ترین حرکات سوژه همچون نگاهبان نظارت دارد؛ «باید سر کلاس کتاب‌ها را خط ببریم (۶، ۱)»، «اگه از تشنگی بمیرم، حق آب‌خوردن ندارم (۲۱، ۹)»، «اگه با خوراکی سر کلاس برم، معلم تو سطل آشغال پرت می‌کنه (۱۴)»، «تو کلاس درس نمی‌تونیم بازی کنیم و بخندیم (۶)»، «معلم‌ها سر کلاس پشتشونم چشم دارن؛ تکون بخوری می‌فهمن (۱۲)». همچنین باید اذعان نمود که نظارت تا مکان نشستن سوژه نیز امتداد می‌یابد. در اصل شبکه بندی، هر فرد جای خاص خود را پیدا می‌کند و در هر مکانی یک فرد جای می‌گیرد. ردیف‌های که به‌صورت ستونی و خطی از دانش‌آموزان شکل گرفته است، گویای مقوله **مهندسی کلاس**

۲. کندرا این خانه شیشه‌ای را ذیل واژه شفافیت تحلیل می‌کند، شفافیت در خطابه سیاسی و روزنامه‌نگاری به معنای پرده‌برگرفتن از زندگی افراد در برابر دیدگان عموم است، امور افراد باید شفاف‌تر باشد (Danial, 2014).

۳. با الهام از دیدگاه فوکو در «اخلاق مراقبه خود» و همچنین رؤیت واقعیت از نگاه نیچه اقتباس گردید.

۳. با الهام از دیدگاه فوکو در باب تکنولوژی مراقبت از دیگران و همچنین جمله «از نظر اخلاقی انسان‌های منطقی آن‌هایی هستند که برای خود و مراقبت از دیگران فکر می‌کنند» کوهن به نقل از (Ali (2012), Davis (2003), Perryman (2006), Thornberg (2010), Tohid (2011) گرفته شد.

۴. این مقوله با الهام از دیدگاه فوکو در باب زندان سراسربین بنتامی؛ (Lewis (1991:32) راهبرد معلم‌محور؛ (Miller & Rose (1990) حکومت کردن با ایجاد عادت در دانش‌آموز؛ Giddense به نقل از (Sharepour (2008) وام گرفته شد.

درس-گونه‌های سلولی^۱ است؛ «جای ما رو معلم مشخص می‌کنه (۱۳)»، «هر کدوم باید سر جای خودمون بشینیم (۷)»، «وقتی معلم جای ما رو مشخص می‌کنه، حق جابجایی نداریم (۱)»، «اگه شیطونی کنیم، معلم جای ما رو عوض می‌کنه (۲۱)»، «توی کلاس بچه‌زنگ‌ها اول، متوسطا وسط و تنبلا آخر می‌شینن (۱۵، ۱۳، ۱۲)».

در مهندسی نظم-پایه قوانین^۲ دیگری بزرگ برای تحقق آرمانشهر خویش می‌کوشد و در این راه با سوژه به‌مثابه یک بزرگسال رفتار می‌نماید و او را مکلف به بله‌ها و نه‌هایی (بایدها و نبایدها) در دنیای مدرسه می‌کند؛ «باید قوانین مدرسه را رعایت کنم (۱۴)»، «من نباید تو مدرسه پاستوربازی کنم (۱۲)»، «نمی‌تونیم توی مدرسه به هم آب بپاشیم (۱۹)»، «نمی‌تونیم تو مدرسه بدوبدو کنیم (۷)»، «نمی‌تونیم توی مدرسه آشغال بریزیم (۱۰)». آیا سوژه در این پایه پروانه خواهد شد؟ و از آن‌جا که در دوران مدرن روح بیش از جسم تحت (آبژه) مجازات است، کادر آموزشی به‌مثابه تکنسین روح به درمان و مرمت سوژه می‌اندیشند. در این میان، نظارت بر روان سوژه نمایان است و او را به رزم با خویشتن خویش فرامی‌خوانند. به صدای سوژه در مقوله مهندسی سلامت روان-بندباز^۳ بی‌بند گوش می‌سپاریم؛ «من خیلی به صحبت‌های مدیر فکر کردم و متنبه شدم (۱۸)»، «وقتی یاد کارای بدم می‌افتم، حالم بد می‌شه (۲۰)»، «وقتی تو مدرسه کار بدی می‌کنم، حس بدی دارم (۸)»، «وقتی معلما چیزی بهم می‌گن، همش خودمو می‌خورم (۹)». از آن‌جا که دیگری بزرگ می‌خواهد به هر چیز هویت دهد، حتی به صورت نمادین! با مقوله مهندسی حسگر: کد ردیابی نظارت بر پوشش را رقم می‌زند و با شناساگرهای محسوس او را در خیابان ردیابی می‌کند و به شناخت نائل می‌گردد. تا آن‌جا که دانش‌آموز، این یونیفرم را نشانی از خویش می‌داند و مقدس می‌پندارد؛ «من با لباسم نشان می‌دم که کدوم مدرسه هستم (۱۵)»، «یونیفرم نشون می‌ده مال کدوم مدرسه‌ام (۱)»، «ناظم می

۱. این مقوله با الهام از دیدگاه قدرت انضباطی و توزیع افراد در مکان ناظر به اندیشه فوکو (Lone (2002)؛ Devine (1998) 2002) اقتباس شد.
۲. با الهام از درسگفتارهای فوکو (هرمونیک سوژه)؛ Glasser (1993)؛ Illich (1971)؛ Gordon (1991)؛ Arie (1962)؛ Gidenze به نقل از Sharepour (2008)؛ Davis (2003)؛ Johnson (2012)؛ Huges (2011)؛ Davin (1998, 2002)؛ Perryman (2006, 2002)؛ Roby (2008)؛ Thornberg (2008) وام گرفته شد.

۳. بندباز تمثیلی آشکاراست از انسانیت در پروسه تغییر (از فراز رفتن) از مرحله کنونی آگاهی انسانی به مرحله‌ای پیشرفته‌تر که توسط زرتشت بیان می‌شود. این مقوله با بهره‌گیری از اندیشه نیچه در تبارشناسی اخلاق شکل‌گیری روان و روح، نگاه روح‌وار به وجدان‌های ناآرام در دیدگاه فوکو برداشت شد.

که تعطیل می‌شین، توی خیابون دعوا نکنین، معلومه واسه کدوم مدرسه‌این (۲۱)». با خویش می‌اندیشم، کاش نظارت دیگری بزرگ تا همین‌جا (لباس، مکان نشستن، کلاس درس و قوانین) به انتها می‌رسید و ضرورت بیان مقوله **مهندسی زندگی-چهارمیخ علمی**^۱ نبود، اما دیگری بزرگ یکه نفوذ خویش را با به‌کارگیری سایر حربه‌ها چون (امتحان و مشق) در خارج از دنیای مدرسه نیز ادامه می‌دهد؛ «خونه مادر بزرگم دعوت بودیم. یه دفعه گفتند امتحان می‌گیرن. مجبور شدم نرم (۱۱)»، «به‌خاطر امتحان‌های هر روزه هیچ جایی نمی‌تونم برم (۹)»، «امتحاناً رو دقیقه نود اعلام می‌کنن، برنامه‌هامون به هم می‌خوره (۱۸)»، «اون‌قدر مشق داشتم، دیشب تا صبح مشق می‌نوشتم (۲۰) (قهوه خوردم تا صبح)». در پایان طرح یک سؤال: آیا سرزمین سراسر آرامشی بدون سیطره چشم‌ها وجود خواهد داشت؟ آن‌جا که هیچ چشمی، چشمی را نیاید؟^۲

۴. مراقبت سیاسی^۳: پتک‌های تکنیکی؛ در این مضمون، دیگری بزرگ به امید رستگاری دانش‌آموز پتک‌هایی را در زمان مناسب با ریتم‌های معین بر فرق او می‌کوبد تا تهدیدها دفع شوند. مقوله **مهندسی داروینی-متهم ردیف اول**^۴: برای تولید انسان ایده‌آل مدرن، دیگری بزرگ به ساخت اصطلاح شاگرد تنبل می‌پردازد. شاگردی که با تخطی از نظم و هنجارها باری اضافه بر دوش جامعه مدرسه افکنده است و اعضای مدرسه، تصویر ذهنی شاگرد تنبل را که نماد «بی‌فایده‌گی» است؛ محکوم می‌نمایند؛ «بچه تنبلا نمی‌تونن از روی کتاب بخونن (۷، ۴، ۱)»، «توی مدرسه کتک خوردنشون ملسه (۲)»، «ریاضیشون ضعیفه (۹، ۱۷)»، «بچه تنبلا درس‌نخون‌اند (۲۱)»، «به خودش نمی‌رسه (کثیف مثیغه) (۲۱، ۲۰)»، «معلم بهشون می‌گه جای یه نفر دیگه رو گرفتی (۱۵)» و در کنار این تصویر، در **مهندسی فیلسوف شاه-زندانیان درجه‌دار**^۵، عاملان آموزشی مدرن، هوش‌های ناب و برجسته را به‌عنوان انسان ایده‌آل تصویرسازی می‌نمایند و با درک و احترام به او (با این محبت سوداگر)، بیش‌ازپیش

۱. این مقوله با بهره‌گیری از (Tohidi (2012)؛ دیدگاه فوکو و سوق‌دادن سوژه به کارهای بیهوده از دیدگاه مارکوزه اخذ گردید.

۲. با الهام از دیدگاه فوکو و نیچه در روایت یونان باستان برداشت شد.

۳. سیاست در اینجا به معنای خط‌مشی و راهبرد انجام یک کار است (سیاست‌های کاری).

۴. با الهام از تادرست به نقل از (Ali (2012) و دیدگاه فوکو (وجود مفاهیم گناهکار، تنبل و ...) گرفته شد.

۵. با الهام از دیدگاه افلاطون در آرمان‌شهر و حکومت فیلسوف شاهان (Giddense-Perryman (2006 به نقل از (Sharepour (2008) گرفته شد.

پایبندش می‌نمایند؛ «من هیچ وقت دفتر مدرسه نرفتم (۱۸)»، «من درس خون و منظم‌ام. بهم می‌گن الگوی کلاس (۲)»، «زرنگ‌ها تاج سرن (۱۷، ۱۶، ۲)»، «ازشون همش تعریف و تمجید می‌کنن (۲۱، ۱۵، ۷)»، «معلما منو دوست دارن و با من شوخی می‌کنن (۱۸، ۶)»، «اوایل سال از همه سؤال می‌پرسه بفهمه کی زرنکه، کی تنبل! (۱۱)»، اما آیا تمام سوژه، فیلسوف شاه می‌شود؟ و دیگری بزرگ با تمام قدرت بر مهندسی سرمایه-رانت‌بازی سفید^۱ صحنه می‌گذارد؛ آن‌جا که نگاه جایگاهی (طبقه‌بندی فرادست و فرودست) جای عدالت را در مدرسه می‌گیرد و قوانین سخت به‌آسانی نرم و دود می‌شوند؛ «من وسط کلاس رفتم چایی خوردم (عمه‌ام مدیر مدرسه است) (۸)»، «اگه مامانت اولیا و مربیان باشه، لازم نیست فرم بیوشی (۲۰، ۹)»، «اگه مامانت اولیا و مربیان باشه هر کاری دلت بخواد می‌کنی (۴)»، «علی هر کاری دوست داره می‌کنه؛ آخه باباش کمک می‌کنه به مدرسه (۱۳)».

آن‌سان که در دنیای مدرسه دقیق می‌شویم، یک فرمول کلی جلوه می‌نماید. دانش‌آموزی بر شانه‌های دانش‌آموزی دیگر، کادر آموزشی بر شانه‌های دانش‌آموزان و دیگری‌های بزرگ‌تر بر شانه‌های آن‌ها و ... گویی قدرت با بیگاری مغزها عجین شده است. به صدای سوژه در مهندسی ارتقا-بیگاری مغزها^۲ گوش بدهیم؛ «من وقتی خونه می‌رسم، دیگه نایی برام نمونه (شاگرد زرنگ) (۱۸)»، «من می‌شمارم بینم کدوم تمرین بهم می‌فته، می‌دم همایون حل کنه که ریاضی‌اش خوبه»، «معلم فقط بچه زرنگارو میاره پای تخته (۱۰)»، «مدیر برای کارای مدرسه دو تا بچه زرنگ رو نگه می‌داره (۱۸)»، «مدیر می‌گه چرا روز معلم کاری نکردین (شما باید کلاس را هدایت می‌کردید) (۶)»، «دیگه خسته شدم خانم از این همه توقع (۱۸)». در این هیاهو، مقوله‌ای دیگر از میان کدها ظهور می‌کند: مهندسی مصرف-هلوکاست^۳ صنعتی: آن-جا که شاهد مبادله دانش در عرصه اقتصاد و ترویج نیازهای کاذب به دور از اندیشه‌گرایی هستیم. درواقع این مقوله، الگوی مصرفی نوین به‌منظور ارتقای بازار سرمایه‌داری است. «اگر زبان انگلیسی این روزا بلد نباشی کارت زاره (۱)»، «من دوست دارم مدرسه نمونه درس بخونم

۱. با الهام گین تیس به نقل از Illich, Taghipoor & ghafari به نقل از (2011) Alagheband، (1962) Arise اقتباس شد.

۲. با الهام از الگوی قدیمی‌ترین زندان تراوشات ذهن راسپر هویس امستردام به نقل از (2001) Ahmadi؛ ایوبنکس، پریش و اسمیت در فصل شش کتاب *نژاد، قومیت و سیاست چندقهرنگی*؛ (2003) Karimi، (2005) MacKenzie اقتباس شد.

۴. در این‌جا به معنای کارخانه آدم‌سوزی است.

(۹)، «معلمای خوب اون جا هستن (۶)»، «برای آزمون نمونه دولتی هزینه گرفتن و کتاب دادن (۱۸، ۶)، «من هر چی بشه خرج می کنم تا بتونم مدرسه نمونه دولتی برم (۸)».

در مهندسی قدرت-محکمه عدل مدرن^۱، مدرسه همان تابلوی انسان نرمال است که دیگری نامتعارف و نامتجانس می تواند این تصویر را در هم بشکند؛ پس باید به عنوان محکوم کنار گذارده شود و برای فرایند بازیافت به مرکز مدیریت سوق داده شود؛ «وقتی دعوا می کنم منو دفتر می برن (۱۱، ۴)، «اگه ترقه بیاریم، باید بریم دفتر (۶)»، «اگه بچه شلوغ باشم، باید برم دفتر تنبیه بشم (۱۴)»، «با این که کاری نمی کنم، ولی همه اش تو دفترم (محکوم شدن به ۱۰۰۰ جرم (۲۰)»، «تو مدرسه یکی دیگه اشتباه می کنه، ما چوبش رو می خوریم (۸)» و در مهندسی دین-سبیل میانی تصنعی^۲، برای حفاظت از آینده سوژه خاطی، به صورت ناگهانی معلمی با شفاعتش او را از این محکمه سخت می رهاوند و فریادرس می شود و مجرم کوچک، متعهدتر از گذشته به بردگی اش تن می دهد؛ «معلمم به دادم رسید و گرنه اخراج می شدم (۵)، (۳)، «من و دوستم دعوامون شد. ما رو بردن دفتر آقای (ب) وساطت کرد (۸)»، «اگه معلم پرورشی ام نبود، یه عمر بدبخت می شدم (۱۱)»، «من معلم کلاس سومم رو خیلی دوست دارم؛ اگه اون نبود منو اخراج می کردند (۹)»، «از وقتی آقای (ب) وساطت کرده، من سعی می کنم دیگه دعوا نکنم (۸)». آن سان در مهندسی تأدیب-اثرانگشت خاطیان کوچک، سوژه خاطی برای بازگشت به جامعه باید تعهدی را بپذیرد. سیاهی انگشتش در قابوس نامه تعلیم و تربیت او را به فرار از ذات کودکانه (منقاد شدن) خویش می خواند؛ «از ما به خاطر هر اشتباهی تعهد می گیرن (۱۴)»، «می خندیم تعهد می گیرن، حرف می زنیم تعهد می گیرن، همه اش از ما تعهد می گیرن (۱۹، ۱۷، ۳)»، «تعهد دادم که بچه خوبی بشم (۱۹، ۱۰)»، «من یه بار تعهد دادم بعد از اون آدم شدم (۱)» و گاه خطا بزرگ است و این استانداردها در دیدگاه دیگری بزرگ که شاید تهدیدی برای تولید انسان ایده آل مدرن شود؛ لذا به فرمان او خیانت کار از ماهیت مقدس علم، پاک سازی می شود (دوری خود همان حذف ادغامی است) و مهندسی

۱. برگرفته از دیدگاه فوکو در کتاب تولد زندان.

۲. با الهام از سخن Maknay (1994) در باب داوران بهنجارساز و این جمله نیچه «آن که ندیده است آن دستی را که نوازش کنان می کشد، زندگی را خوب نفهمیده است» فراسوی نیک و بد، قطعه ۶۹ گرفته شد.

گسست-جوخه قاپوق (اعدام)^۱ شکل می‌گیرد؛ «اگر ما ترقه بیاریم، از مدرسه اخراجمون می‌کنند (۱۱، ۱۰، ۲)»، «اگه شلوغ و شر باشیم، اخراجمون می‌کنن (۱۶، ۱۲)»، «اون روز دو تا از بچه‌ها دعوا کردند، سه روز اخراجشون کردن (۵)»، «اگه قوانین رو رعایت نکنیم، اخراجمون می‌کنند (۲۱، ۱۷، ۱۳، ۹)»، «اگه اخراج بشم، اعصاب‌خوردی داره (۴)»، «اگه اخراج بشم، پرونده‌ام سیاه می‌شه و هیچ‌جا راهم نمی‌دن (۲۱، ۱۰)».

دیگری بزرگ در دنیای مدرسه، هیچ بی‌نظمی و تعرض به تاج و تخت خویش را به تاب نمی‌آورد و با سرکوب (از طریق رعب و هراس) در دل دانش‌آموزان سلطنت زخم‌خورده را بازترمیم می‌نماید و در **مهندسی ترور-نمایش تعذیب**^۲ به همگان درس تأدیب و اطاعت می‌دهد؛ «یه دانش‌آموز شر رو سر صف اخراج کردند، منم ترسیدم (۱۴، ۹)»، «یک بار سر صف بچه‌هایی که سرشون شپش گرفته بود رو نشون دادن. از اون به بعد موهامو با سرکه می‌شورم (۸)»، «بچه‌تنبل رو میارن سر صف نشونش می‌دن (۱۲)»، «وقتی می‌برن اون بالا، همه نگات می‌کنن. اعصابم به هم می‌ریزه (۲۱)». در **مهندسی آزادی-ترموستات آزادی**^۳، دیگری بزرگ با تجویز آزادی‌های تعریف‌شده (همچون زنگ ورزش، اردو و ...) به کنترل هیجانات سوژه می‌پردازد و تا حدود زیادی با استفاده از چنین حربه‌هایی آشوب‌های احتمالی را خنثی می‌نماید؛ «زنگ ورزش می‌تونم بخندم و بازی کنم (۷)»، «این زنگ رو خیلی دوست دارم؛ راحت‌تر از زنگ‌های دیگه‌ام (۷)»، «زنگ ورزش و اردو خیلی خوبه؛ یه کم از غرغرای ناظم راحت می‌شیم (۱۶)»، «من شنبه‌ها به عشق ورزش میام مدرسه و گرنه مدرسه غیرقابل تحمل می‌شه (۱۴)»، «روز اردو اجازه دارم هندزفری و گوشی بیارم (۱۷، ۱۶، ۱۰)» و دیگری بزرگ، **مهندسی شهر فرنگ-ماکیاولیست‌های کوچک**^۴ را برای زندگی‌مندکردن ذهن سوژه (بانک جایزه برای جذب سیستم) طراحی نمود؛ اما غافل از آن‌که آن‌جا که «قدرت هست، مقاومت نیز هست». سوژه برای تمناهای خویش، نقاب‌ها (خنده، خمیده، مطیع و ...) زد و چه روابط انسانی‌هایی (عشق به هم‌نوع) از بین رفت و چه منیت‌هایی (ارجعیت منافع فردی به گروهی) جایگزین شد؛

۱. با الهام از دیدگاه فوکو؛ (2011) Huges، (2012) Johson، (1997) Parish & Smith & Eubanks اقتباس گردید.

۲. با الهام از دیدگاه فوکو در زمینه شکنجه و اشکال آن گرفته است.

۳. با الهام از مقاله نقد و بررسی چالش‌های علم مدرن (2015) Ghanei & Hosseini گرفته شد.

۴. با الهام از دیدگاه کتاب *شهریار ماکوئیالیستی* (2003) Karimi نقش بازی کردن و ریاکاری اقتباس گردید.

«برای کارت امتیاز کم مونده پای معلم را بلیسند (۱۶، ۱۳)»، «ما توی مدرسه مون بانک جایزه داریم (۱۹)»، «اگه تو آزمون پیشرفت کنم، امتیاز می دن (۶)»، «من باید با امتیازام اون کلاسه رو می گیرم (۱۸)»، «معلم پرورشی مون پرچمی چیزی بخواد بزنه بچه ها می دون چهارپایه می زارن براش، اونم کارت امتیاز می ده (۲۰)»، «برای من فقط بدمینتونه مهمه؛ جلوی معلم الکی خم و راست می شم (۱۴)» و فریاد چند سؤال؛ به راستی که این همه تعریف را گفت؟ به راستی این همه برابری در بین دانش آموزان جایز است؟ در این دور تسلل، عاملیت دانش آموز چگونه است؟ به کدامین گناه نباید خود بود؟

۵. مراقبت آموزشی-محتوایی: مغزهای چرتکه ای^۱؛ در این مضمون دیگری

بزرگ، به حفاظت و نگاهبانی شدید نسبت به علوم آینده ساز در جهت رستگاری انسان ایده آل مدرن می پردازد. در **مهندسی محتوایی-داوینچی های رادیکالی^۲**، قدرت، علم امروزی را در قاموس ریاضیات، آمار و توجه صرف به علوم نظری تعریف نمود و به گونه ای در ذهن سوژه مهندسی شد که برخی دروس مهم تر و ارجح ترند و اگر در این زمینه پای دانشش لنگ بزنند، یک نادان قلمداد می شود؛ «اگر ریاضی نفهمم خودمو می خورم (۷)»، «خدا گل منو از لجن آفریده؛ چون نفهمم (عدم درک ریاضی) (۷)»، «اگه ریاضی نفهمم، خنگم (۱۵)»، «اگه نمکی ام باشم، باید ریاضی ام خوب باشه (۲۱)». پس از گام ویژه سازی دروس، **مهندسی برنامه درسی- معلم اختصاصی دروس^۳** لوای تخصص گرایی را به همه سطوح مدرسه وارد کرده است؛ با این تأکید که دیگر بسته به یک بخش خاص و محدود نیست؛ بلکه هر حیطه ای از متخصصان در خدمت نگهداری و مراقبت از بخشی از وجود دانش آموزان هستند؛ «برای هر درس یه معلم داریم (۱۸، ۱۶)»، «امسال شش تا معلم داریم؛ برای هر درس یکی (۲۱)»، «هر معلمی که نمی تونه ریاضی و علوم درس بده (۱۴)» و در این حالت به دلیل تخصص معلم، طرح یک سؤال یک پاسخ پا به عرصه وجود می گذارد و گویی دانش آموز با ذهن خوانی معلم باید پاسخ صحیح را

۱. با بهره گیری از دیدگاه هایدگر در باب «کسان» و «دیکتاتوری قلمروی عمومی»؛ (Giroux (1981)؛ (Dinaarvand & Eamaani (2008)؛ (1971) Keddie نحوه گزینش دانش اقتباس گردید.

۲. با الهام از دیدگاه فوکو در باب آمار و ریاضیات در کتاب دانیالی؛ (Warntenberg (2009؛ الفای هیچ انگاری و بی معنایی ستم دیده در دیدگاه فریره؛ (Aronowitz & Giroux (1991 بیان همه چیز بر زبان علمی و ریاضی گرفته شد.

۳. برگرفته از دیدگاه فوکو و همچنین (Daniali (2014 اقتباس شد.

بدهد و مهندس دانش-قوطی‌واره‌های همگن^۱ دیده شد؛ «بعضی معلم‌ها خیلی جریمه می‌کنن. باید همون چیزی که می‌گن رو بنویسیم. یه کلمه جا بندازیم واویلا می‌شه (۱۹)»، «اگه جواب سؤال ناظم رو ندم، باید ۵۰ بار از روی جواب بنویسم (مجازات ندانستن تکرار است!) (۸)»، «اگه من یه سؤال رو جا بندازم، دو صفحه بیشتر باید بنویسم (۲۰)»، «معلم ریاضی سؤال پرسید. پویا ریاضی‌اش خیلی خوبه (واسه تیزهوشان می‌خونه). از راه دیگه همون جواب رو داد ... آقا می‌گه فقط همین راهی که گفتم رو باید بنویسید و نمره می‌دم (۹)» و در مهندسی محتوایی-بوم‌زنگار گرفته^۲، دیگری بزرگ حس زیبایی‌شناسی دانش‌آموز را به یغما می‌برد و به او می‌آموزد که آینده از آن کسی است که اعداد را می‌داند؛ نه یک نقاش و شاعر! «سه ماه معلم هنر نداشتیم (۷)»، «بعضی وقتا مجبوریم به‌جای ورزش و هنر ریاضی بخونیم (۱۹)»، «زنگ هنر تو مدرسه ما بی‌اهمیت (۱۷، ۹، ۱)» و با طرح یک سؤال از این مضمون عبور می‌کنم؛ آن‌سان که دانش‌آموز درکی از آفرینش هنری ندارد، چگونه می‌تواند به آفرینشگری زندگی خویش بپردازد؟^۳

۶. مراقبت محتسبانه: نمایش تعذیب^۴؛ در این مضمون دیگری بزرگ، به نگاهیانی و حفاظت تمام‌وقت و مداوم در جهت قاعده‌مندسازی واپسین انسان (دانش‌آموز) به انسان ایده‌آل از ابزارهای رفتاری ملایم (مدرن) و گاهی ناملایم (سنتی) بهره می‌گیرد. در ابزارهای رفتاری سنت سخت به مقوله مهندسی رفتار (بیانی)-زندانبان^۵ متمدن می‌رسیم. حاکمان مدرسه کادر آموزشی (با انگیزه نرمال‌سازی سوژه و هوشیارسازی او خشونت کلامی را به کار می‌گیرند. چگونه با این همه پلشتی کلام، آن‌ها از تمدن (ناهنجاری به‌خاطر هنجاری) دم می‌زنند؟ «اگه من کار بدی انجام بدم، معلم می‌گه گم شو بیرون (۲۰)»، «معلم بعضی وقتا فحشای زشتی می‌ده (۱)»، «اگه تو کلاس بلند شم، فحش می‌شنوم (۱۹، ۱۲)»، «اگه پای تخته اشتباه بنویسم، معلم فحش می‌ده (۳)» و گاه و گدار کوچک‌شماری از طریق اهانت کلامی والاتباران کل فضای کلاس را احاطه می‌کند. به بازبخش صداها در مهندسی رفتار (بیان)-باتوم شخصیت گوش فرامی‌دهیم؛ «وقتی مشق‌امو کند می‌نویسم، معلم می‌گه چرا این‌قدر یواش

۱. با الهام از (Dinaarvand & Eamaani (2008)؛ Glasser (2001) گرفته شد.

۲. با الهام از سخن نیچه در باب هنر و شاعران در کتاب حکمت شادان؛ (Daniali (2020) گرفته شد.

۳. این مقوله با الهام از کتاب باقری و فرهمی فراهانی در باب تعلیم و تربیت از دیدگاه فوکو و همچنین دیدگاه فوکو در باب دانش اقتباس گردید.

۴. با الهام از دیدگاه تعذیب فوکو در کتاب تولد زندان اقتباس شد.

۵. با الهام از دیدگاه (Giroux (1981 در باب رابطه زندان و زندانی و شمایل یک زندانبان، دیدگاه نیچه، (Kailla (2005 (بدکلامی معلمان) اخذ شد.

می‌نویسی احمق، بی‌شعور؟ (۷)»، «معلما مدام ما رو تحقیر می‌کنن (۱۶)»، «اگه بلند بشم (معلم می‌گه) یک بی‌شعور هستم (۹)»، «وقتی جواب سؤالی رو نمیدیم، به ما می‌گه بی‌شعور احمق (۲۱) و هرازگاه بی‌آن‌که نطقی بر زبان جاری شود، سوژه مسخ می‌شود و در پیچ و تاب چهره اعظم گم می‌شود. خشونت روانی کادر آموزشی در راستای سامان‌دادن رفتار او، مقوله **مهندسی رفتار (روان) - مسیح‌های مصلوب**^۱ را بنا می‌کند؛ «وقتی با دوستم صحبت می‌کنم، معلم با اخم نگاه می‌کنه (۱۰)»، «وقتی معلم نگاهم می‌کنه یعنی باید خفه بشم (۱)»، «ناظم ما اخمویه. فکر می‌کنم شب‌ها ابرو درد می‌گیره (۱۷)»، «وقتی ما خیلی سروصدا می‌کنیم، باید سطل آشغال رو بگیریم بالای سرمون (۴)»، «باید سطل آشغالو بچرخونیم (۴)»، «اگه دیر برسم، باید آشغال جمع کنم (۲۱)».

در مقوله **مهندسی رفتار (فیزیکی) - اشک‌ک^۲ شست^۳**، کادر آموزشی به امید ویرایش سوژه با ژستی پدرانۀ او را مورد خشونت فیزیکی تعریف‌شده‌ای قرار می‌دهند؛ «معلم به هر بهانه‌ای ما رو می‌زنه (۱۷)»، «هر کی کلاشو می‌ندازه بالا، میاد با لگد می‌زنه (۱۶)»، «اگه دیر برسم، ناظمون می‌زنه توی گوشم (۸، ۱)»، «مدیر ما دست بزن داره (۱۰)»، «ناظم تو صف‌ها با خط کش راه می‌ره که بزنه (۱۹)» و در ابزارهای رفتاری مدرن **مهندسی دانش - دوات گورک^۴**، بسیار نوشتن (مشق) حربه‌ای است که برای آبرژه‌سازی دانش‌آموز استفاده می‌شود و در این وادی، تکرار واژه (عادت نوشتن) و خطوط (معیاری برای تکالیف) تنها حرف اول را می‌زند؛ «تو کلاس همه‌اش خودکار و مداد دستمونه (۱۵، ۸، ۱)»، «مشق زیاد باید بنویسیم (۱۰)»، «کاش می‌شد مدرسه نیاییم و از شر مشق راحت شیم (۱۸)»، «دوست دارم مشق بنویسم، اما کم و یک بار (۲۱)»، «معلم فارسی با این همه مشق پدر ما رو درآورده (۸، ۲)»، «انشا باید سه صفحه باشه (۱۹)»، «من همیشه بزرگ‌بزرگ می‌نویسم که بیشتر بشه (۱۷)»، از دیگر ابزارهای مدرن نرم، استفاده از قدرت نمرات است که او را در جهت نرمال‌سازی و بردگی مدرن سوق می‌دهد. به صدای دانش‌آموز در **مهندسی دانش - شکنجه مدرن^۵** گوش فرامی‌دهیم؛ «

۱. با بهره‌گیری از دیدگاه فوکو و همچنین خاطرات برو بوبنته‌ایم از بازداشتگاه‌های نازی نوشته شد.

۲. نوعی شکنجه و آن چوبی بوده است که لای انگشتان متهمان می‌گذاشتند و فشار می‌دادند تا به جرم خود اقرار کنند. در این نوشتار، ابزارهای شکنجه مدنظر است. با الهام از «تمامی وسایلی که با آن‌ها بنا بوده است بشریت اخلاقی شود، از بیخ و بن غیراخلاقی بوده است» (نیچه، غروب بت‌ها، قطعه ۵).

۳. از دیدگاه نیچه در باب خودآگاهی جامعه و قوانین کیفری اقتباس شد.

۴. با بهره‌گیری از دیدگاه Marcuse (2010) در باب «قلمرو نیاز و کار» و جمله نیچه «دستان هوشمندتر، هوش‌های بی‌دست و پا تر»؛ سوق‌دادن سوژه به کارهای بی‌هوده در عصر مدرن در دیدگاه مارکوزه اقتباس شد.

۵. با الهام از دیدگاه فوکو در باب ملایمت قدرت تنبیهی در طول زمان و تبدیل سوژه به ابژه و همچنین ایوبنکس، پریش و اسمیت در فصل شش کتاب *نژاد، قومیت و سیاست* چندفرهنگی وام گرفته شد.

موقع امتحان آگه سؤال بپرسم، نمره کم می‌کنن (۱)»، «معلم برای هر چیزی که می‌بینم، نمره کم می‌کنه (۹) (خندیدن سر کلاس و ادا درآوردن)»، «آگه دیر برسم، نمره منفی می‌گیرم (۶)»، «ما اشتباه‌های کوچیک انجام می‌دیم، اونا کیلو کیلو نمره کم می‌کنن (۷)» و در **مهندسی سنجش - اعدام‌های ساختگی**^۱، به مدد امتحان امکان مقایسه با دیگران، قضاوت و آبرو سازی دانش‌آموز برای کادر آموزشی میسر می‌گردد؛ «من همه‌اش فکر می‌کنم توی امتحان رد می‌شم (۹)»، «برگه امتحانی می‌زارند جلومون، خیلی استرس می‌گیریم (۶)»، «بعضی سؤالات سخ تانند و نمی‌تونم پاسخ بدم (۸)»، «گیرم می‌گیره. همه‌اش فکر می‌کنم بعد امتحان مردود می‌شم (۱۲)»، «من موقع امتحان حالم خوب نیست (۱۸)». با به پایان رسیدن مقولات، سؤالاتی ذهن پڑ وهشگر را می‌کاود. در تثبیت و استقرار روایت غالب و آفریدن انسان ایده‌آل مدرن باید درستی نمود؟ در حرفه تعلم، قابوس‌نامه اخلاق چگونه خواهد بود؟

۷. **مراقبت زمانی: سیاه‌چاله‌های زمانی**^۲؛ در این مضمون، حفاظت و نگاهبانی

شدید در زمان‌بندی برنامه‌های انسان ایده‌آل برای رستگاری شیشه‌ای (هر دقیقه یک برنامه) دیده می‌شود. در **مهندسی عادت‌پروری - تخت‌خواب‌های میخ‌دار**^۳ دیگری بزرگ به کنترل و نظارت بر خواب و بیداری (رؤیاهای) سوژه می‌پردازد؛ زیرا بر مبنای عادت (تنظیم بیدارباش)، او را برای آینده برده‌داری مدرن می‌آراید؛ «دوست دارم بخوابم، ولی باید بلندشم (۱۸)»، «من باید شش و نیم بلند شم (۱۰، ۱)»، «هر روز خسته و کوفته باید برم مدرسه (۱۳)»، «صبح‌هایی که پا می‌شم، خیلی زورم میاد (۷، ۳)» و با **مهندسی دوهل: صوراسرافیل**^۴، هشدار ساعت خودت باش را برای سوژه واگویه می‌کند و با شرطی‌سازی در ساخت انسان آرمانی خویش می‌کوشد؛ «ناظم بنا بر موقعیت سوت می‌زنه (سوت زدن در صف یعنی ساکت باش! با نظم برو حیاط! (هول ندهید و ... (۲۱، ۱۶، ۱۱)»، «وقتی صدای زنگ میاد، باید بریم توی صف و ایستیم (۷، ۳، ۱)»، «صدای زنگ اعصابمو خورد می‌کنه! (۱۳، ۱۰)» و لحظه به لحظه، دقیقه به دقیقه برای همه‌چیز

۱. با الهام از دیدگاه فوکو در باب ملایمت قدرت تنبیهی در طول زمان و ایوبنکس، پریش و اسمیت اقتباس شد.

۲. با الهام از سخن گیدنز به نقل از (Sharepour (2008)، (Giroux(1981)، (Davin (2002, 1998)؛ Lone (2002) و تأکید آلتوسر به نقش برجسته مدرسه در این سمفونی مشترک به نقل از (Rezaei (2007) اخذ شد.

۳. با الهام از دیدگاه فوکو در تولد زندان اقتباس شد.

۴. با الهام از دیدگاه کنترل اداری در سازمان اجتماعی مدرسه در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، سرمایه‌گذاری دولت‌های مدرن برای سلامت کودکان (Organization for economic cooperation and development (1996) اقتباس گردید.

برنامه روشنی دارد و آن‌گاه مهندسی زنگ تفریح-انقیاد زمان تفریح^۱ رخ می‌نماید و زنگ تفریح که نمایشگر آزادی سوژه است، با شتاب می‌گذرد. گویی ناقوس تفریح نیز به انقیاد درآمده است؛ «ما تا می‌ایم هوا بخوریم بیرون، زنگ تفریح تموم می‌شه (۱۱، ۹، ۳)»، «توی کلاس زمان نمی‌گذره (۷)»، «به ساعت کلاسی هر چی نگاه می‌کنم، نمی‌گذره (۱۰)»، «زنگ‌های ریاضی خیلی طولانی می‌شه، زنگ نمی‌گذره (۱۶)» و در مهندسی عقربه-برزخ پنج‌ساعته^۲، دیگری بزگ سوژه را برای مدت زمانی معین در میان پرچین مدرسه محبوس نموده و او مصلوب‌بودن خویش را چنین اظهار می‌نماید؛ «مدرسه نمی‌تونه منو تا شب نگه داره (۷)»، «از دکتر نامه می‌گیرم که نرم مدرسه (۱۶)»، «باید هر روز ۵ ساعت تو مدرسه باشم (۱۹، ۱۷، ۶)».

۸. مراقبت چهره‌گرافی: مراقبت ظاهری-فیزیکی^۳؛ در این مضمون دیگری بزرگ،

به نگاهی و حساسیت شدید نسبت به حفظ تصویر انسان ایده‌آل در جهت سوژه‌مندی بیشتر واپسین انسان می‌پردازد و برای انجام هر چه بهتر مسئولیت خویش به مهندسی تغذیه-جیره غذایی نسخه‌ای^۴ می‌پردازد؛ زیرا آموزش و عادت‌های نادرست می‌توانند سبب ساخت بدن بی‌مایه و بیمار شوند که در نتیجه نفس رنجور درمانده شود و تعیین نیازها و دیکته‌کردن آن‌ها را الزامی کند؛ «هر چیزی رو نمی‌تونم از بوفه مدرسه بخرم (۱۱، ۱)»، «ما تو مدرسه نباید چیپس بخوریم (۱۶)»، «معلم بهداشت به ما می‌گه پنیر خالی نخوریم و گرنه خل می‌شیم (۱۸)»، «دوست دارم تو مدرسه نوشابه بخورم، اما ممنوعه (۲۰)» و ساخت تصویر انسان ایده‌آل، دیگری بزرگ را تا قیچی کردن گوناگونی انواع سلیقه پیش می‌برد. آن‌چه مهم جلوه می‌نماید، «یک‌اندازه بودن برای همه است» و شاهد نیستی فردیت سوژه هستیم؛ «ما باید موهای کوتاه داشته باشیم؛ و گرنه قیچی می‌شیم (۲۱)»، «ما باید موهامونو اصلاح کنیم؛ و گرنه اصلاحمون می‌کن (۲)»، «موهای کسی بلند باشه، با قیچی فاتحه‌اش رو می‌خون (۱۷)»، «کاش می‌شد موهامو بلند

^۱. اگر اجرام در محیط فراوانی پیدا کنند، زمان در آن محیط دیر می‌گذرد یا کند می‌گذرد. در کلاس درس اجرام نامحسوس مثل مطالعه اجباری، ممنوعیت بازی‌های کودکان، مرگ خنده، فرمان‌های منقطع (بشین) موجب کندشدن گذر زمان و در نتیجه خستگی مفرط دانش آموز می‌گردد و با الهام از دیدگاه هاوکینگ اقتباس شد.

^۲. با بهره‌گیری از دیدگاه آلتوسر به نقل از (Rezaei (2007) دیدگاه فوکو در تولد زندان اخذ گردید.

^۳. با الهام از دیدگاه فوکو (بدن همچون پدیده‌ای سیاسی و فرهنگی) اقتباس شد.

^۴. با الهام از دیدگاه فوکو «کاربرد لذات»، دیدگاه افلاطون در باب آرمان‌شهر و مراقبت از بدن، (Davis (2003) (Daniali (2008,2014,2020).

اقتباس گردید.

بزارم (۹)، «همیشه باید لباس فرم تنم باشه (۲۱، ۱۹، ۱۴، ۶، ۳، ۲)، «نمی‌شه هر لباسی تو مدرسه پوشید (۱۷، ۱۵)». «ساعت و دست‌بند توی مدرسه ما خط قرمز (۶) و بدن او باید متحمل جامه‌ای در گرما و سرما باشد که هویتش را نشان می‌دهد. هرچند آن لباس، سوژه را بیازارد. گویی خشونت پنهانی در طراحی لباس وجود دارد و بدن او را برای خدمت‌گزاری به پروژه مدرن ورزیده می‌نماید. به روایت **مهندسی بدن-لباس گونی‌وار**^۱ گوش فرامی‌دهیم؛ «در هوای گرم مجبوریم یونیفرم به تن باشیم (۶)، «یونیفرم گرمه و ما می‌پزیم (۲۰)، «با این لباسمون تو هوای گرم می‌پزیم و تو هوای سرد یخ می‌زنیم (۲۰، ۱۱، ۱)، «لباسام اذیتم می‌کنه، توش راحت نیستیم (یه وقت گرمم میشه، یه وقت سردم میشه) (۷)». در این میان، مقوله دیگری می‌بینیم که آن را **مهندسی بدن-امپریالیسم** (در اینجا به معنای استعمارطلبی مطلقه) **چیم برلین**^۲ (سیاست‌مدار استعمارخواه انگلیس) نامیدیم. قدرت مدرسه بدون تماس با بدن‌ها از طریق تمرین‌های طولانی به نحو غیرمستقیم بدن‌های مطیع و فرمان‌بر می‌سازد. در این استعمارگری مطلق آن‌چه مهم می‌نماید، کنترل روی جزء جزء اجزای بدن است تا بیشترین بهره را بتوان از آن برد.

تصویر انسان‌های راستین دیگری بزرگ چنین‌اند «آبدیده، فولادی، مطیع، راست‌قامت». «تو مراسم صبحگاهی فقط باید گوش به فرمان بود (۱۸، ۱۲، ۵، ۱)، «تو مراسم صبحگاهی اصلاً نمی‌تونی تکنون بخوری (۳)، «باید تو صف بی‌حرکت و صاف و ایستیم (۲۱)، «نمی‌تونم تو مراسم صبحگاهی کمی بنشینم (۹)، «تو مراسم باید از جلو نظام شد (۱۸، ۶)، «تو مراسم صبحگاهی نباید حواسمون پرت بشه (۹، ۷)». در مقوله **مهندسی بهداشت-مار اسکولاپ**^۳ سوژه در انبوه واری‌ها غرق می‌شود؛ زیرا برای رسیدن به مدینه آرمانی به انسان‌هایی با خصایص خاص نیازمند است و بهداشتی‌شدن یعنی ادغام جمعیت در نظم نمادین؛ «سرمون رو نگاه می‌کنن که شپش نگیریم (۶)، «به ما می‌گن دندوناتونو این‌طوری مسواک کنید (ادای آن را برای من درمی‌آورد) (۱۳)، «مأمور بهداشت توی صف ناخن‌ها و لباس‌های ما رو نگاه می‌کنه

۱. با الهام از کنترل تشریفاتی در سازمان اجتماعی مدرسه در کتب جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و پژوهش‌های درج‌شده در پایان‌نامه عالی وام گرفته شد.

۲. با بهره‌گیری از رابطه اطاعت-فایده‌مندی در دیدگاه فوکو اقتباس گردیده است.

۳. با الهام از Davis (2003) و همچنین دیدگاه فوکو در باب سلامت و جمعیت و دانیالی اقتباس شد.

(۹)، «ما یه خانم بهداشت داریم. به زور می‌گه دهن‌هاتونو با مواد باید بشورین (۱)». طرح یک سؤال: آیا استعمار چیزی بیش از این است؟

۹. مراقبت محیطی: خشت‌های سنگی^۱؛ دیگری بزرگ به حفاظت و نگاهبانی شدید از دیوارها (احاطه) می‌پردازد؛ زیرا باید مراقب باشد تا حصارها نشکند، دیوارها فرو نریزد تا انسان آرمان‌شهر مدرن به سلامت به فضیلت برسد. در **مهندسی جو-خورشید مصلوب**، قدرت مدرسه از طبیعت نیز در جهت بهنجاری دانش‌آموز بهره می‌گیرد و سرحداتی دمایی، نظم را در دنیای مدرسه می‌آفریند که او را بهتر می‌سازد و سوژه ثانیه‌ها، دقیقه‌ها، ربع‌ها و نیم‌ها در گرما و سرما می‌ایستد. گویا خورشید نیز مأمور به انجام رسالتی است: سوختن، یخ‌زدن (ایستادن‌های متوالی) برای ساختن انسان ایده‌آل! «تو سرما باید تو صف وایستیم! (۲۱، ۱۰)»، «صبح‌هایی که هوا سرده و بارون میاد باید سر صف وایستیم (۶)»، «هوا خیلی گرمه. آقای مدیرم سر صف خیلی حرف می‌زنه (۱۶، ۹، ۵)»، «تو مراسم صبحگاهی توجه نمی‌شه که توی آفتاب دارم هلاک می‌شم (۹)» و در **مهندسی کلاس درس-سلول خشن**^۲، قدرت خشونت پنهانی در طراحی فضا می‌آفریند تا به سوژه بخوراند که ملزم به اجرای قاعده‌ها است و این‌جا دیگر منزل نیست؛ «توی کلاس احساس خفتگی می‌کنم. یه جوریه نمی‌تونم توصیف کنم (۹)»، «میزم آهنی و خرابه (۲۰، ۱۰، ۱۸)»، «وقتی می‌شینم، تیزی می‌ز از پشت میره توی کمرم (۱۱)»، «خیلی نمی‌شه روی صندلی نشست؛ کمرم داغون می‌شه (۱۴)»، «همه‌اش باید به تخته نگاه کنیم. چشم درد می‌گیره (۳)»، «پنجره کلاسمون حفاظ داره (۱۶)»، «دیوارهای کلاسمون بخوریم بهش، دستمون زخم می‌شه (۱۳، ۹)». در **مهندسی محیط-روشنفکران گوانتانامو**^۳، دیگری بزرگ به محیط در جهت بهنجاری بیشتر سوژه از فضایی زندان مانند بهره گرفته است. گویا معماری مطیع‌ساز نیز به کمک قدرت مدرن آمده است؛ «مدرسه شبیه زندانه (۲۱، ۲۰، ۱۴، ۹، ۷، ۳)»، «مدرسه ما دور تا دورش میله داره (۲۰، ۱۶، ۱۴، ۸، ۷، ۳)»، «مدرسه ما دیوارش خیلی بلنده (۲۱، ۸، ۷، ۳)، «ما در مدرسه حبس شدیم (۷)»، «مدرسه ما کوچیکه

۱. در این مضمون به‌طور کلی به مراقبت غیرمستقیم از طریق معماری و طراحی فضا اشاره شده است که از Heydari (2016) و همچنین دیدگاه فوکو اقتباس گردید.

۲. این مقوله از دیدگاه استیون فلاستی در باب روش‌های پنهان طراحی شهری اقتباس گردید.

۳. با الهام از مقاله (2017) Alaghemand & Salehi & Mozaffar؛ (2000) Jabari و (1981) Giroux اخذ گردید.

(۱۹)، «ما زنگ تفریح ده دور، دور حیاط می‌چرخیم (۱۰)»، «کاش مدرسه‌مون چند وجب بزرگ‌تر بود (۱۹، ۱۳)». طرح چند سؤال: آیا دانش‌آموز می‌تواند جرعه‌ای از آزادی بنوشد؟ آیا از این حصار گریزی هست؟

نتیجه‌گیری (مدرسه؛ حصار ناگریز)

از منظر پژوهشی، مدرسه دسترسی به یک حجم نمونه منحصربه‌فرد را برای آزمون فرضیه‌های بی‌شمار فراهم می‌کند؛ دانش‌آموزانی با ویژگی‌های اجتماعی و طبقاتی متفاوت، در حدود بسته یک مرز اجتماعی همگون از ناهمگونی‌ها و تفاوت‌ها را به نمایش می‌گذارند؛ پس عجیب نیست که هم‌زمان دو دانش‌آموز که کنار هم روی یک میز نشسته‌اند، در افکار خود دو رؤیای مختلف را تصویر کنند؛ یکی سودای فرار از دیوار مدرسه و دیگری کسب رتبه پرافتخار شاگرد اولی! یکی در جست‌وجوی راه‌حلی برای ضربه‌زدن به معلم، مدیر، ناظم و دیگری به‌دنبال عشوه‌گری و جلب‌توجه؛ باین‌حال، تفاوت‌های فکری و رفتاری هر چقدر هم که متناقض باشند، یک واقعیت هیچ‌گاه تغییر نمی‌کند؛ این‌که مدرسه با ابزار قدرتمندی، همگان را فارغ از هر رنگ، نژاد، طبقه، جنسیت و ... به تبعیت وامی‌دارد و اشکال متفاوتی از مراقبت را می‌آفریند که می‌توان آن‌ها را در ابعاد زیر موضوع‌بندی کرد: **در مراقبت از سوژه در بعد اندیشه و محتوا؛** جریان‌سازی اندیشه دانش‌آموز در راستای گفتمان غالب بیش‌ازپیش اهمیت می‌یابد که توسط یافته پژوهش‌های (Davis (2003); Foucault (2005); Dinaarvand & Eamaani (2008); Thornberg (2010); Gutek (2008); Huges (2011); Nikneshan (2012); Fatehi (2010) قابل تأیید است. **در مراقبت از سوژه در بعد زمان؛** به ساعات حضور در مدرسه مربوط می‌شود که همیشه تابع تقویم زمانی مصوبی است (شروع و پایان سال تحصیلی، تعطیلات تابستانی، امتحانات، ساعات شروع و پایان کلاس‌ها و مدرسه) که تخطی از این ساعت اجباری در نخستین سال‌های حضور در مدرسه به‌شدت با تنبیه همراه است و دانش‌آموز خاطی با انگ‌هایی چون تنبل، خابالو، چرتی، بی‌نظم و ... مجازات می‌شود و کمتر پیش می‌آید که علت‌های واقعی و زمینه‌ای این تأخیر آسیب‌شناسی شود و به‌دنبال آن، مسائل روحی-روانی و سایر مشکلات دانش‌آموز شناسایی و درمان شود. درواقع مدرسه بخش ارزشمندی از سال‌های مفید دوران کودکی، نوجوانی و جوانی را از آن خود کرده است و شاید در این گیرودار کمتر انسانی از خود می‌پرسید که آیا می‌شود این سال‌های ارزشمند را به نحو دیگری نیز برنامه‌ریزی کرد؟ این بعد از مراقبت مؤید پژوهش‌های (Giddens (2004؛ Giroux (1981؛ (1998، Devine (2000 است. **در مراقبت از سوژه در بعد مکان؛** فرایند تعلیم و تربیت و نتیجه نهایی

آن (یعنی کسب مدرک) فقط و فقط با حضور در مکانی مشخص به نام مدرسه ممکن است. دانش‌آموز ملزم است طبق روالی مشخص هر روز در مدرسه و در یک کلاس مشخص و روی میز مشخص حضور داشته باشد تا بتواند هویت یک دانش‌آموز مستقل را کسب کند؛ «علی‌رضایی، دانش‌آموز کلاس اول الف، مدرسه ابتدایی ارشاد، منطقه ۹، نوبت صبح، کلاس ۲۰۲، ردیف سوم». همچنین دانش‌آموز موظف است الزامات مربوط به تفکیک‌های مکانی را در فضای مدرسه رعایت کند؛ حضور در کتابخانه فقط با کارت عضویت، حضور در سالن ورزش، کارگاه کامپیوتر و ... فقط در ساعات مشخص و با حضور معلمان و یا ناظران مربوطه، عدم ورود به اتاق معلمان، دفتر مدیر و ... در مناطق روستایی این تعهد مکانی دانش‌آموزان را مجبور به طی مسافت‌های طولانی و عبور از مسیرهای سخت و صعب‌العبور به‌ویژه در ماه‌های سرد و بارانی می‌کند. این مضمون با پژوهش Lone (2002)؛ (1998، 2000) Devine همپوشانی دارد. در مراقبت از سوژه در بعد نظام طبقه‌بندی و ارتباط، آن‌چه درخور ارائه است، این است که طبقه‌بندی در مدرسه انواع متفاوتی به خود می‌گیرد: برحسب جنسیت (مدارس منفک و عدم اختلاط جنسی در مدارس)، برحسب سن (تعریف مقاطع مختلف تحصیلی)، برحسب ویژگی‌های فیزیکی (دانش‌آموز کوتاه و بلند و جای‌دادن دانش‌آموزان در ردیف‌های مختلف کلاس)، برحسب میزان موفقیت (شاگرد زرنگ، شاگرد اول، شاگرد باهوش، شاگرد افتخارآفرین، شاگرد تنبل و ...)، برحسب ویژگی‌های رفتاری (شاگرد منضبط و آرام، شاگرد شلوغ و دردسرساز، شاگرد بی‌ادب و ...)، برحسب مسئولیت (نماینده کلاس، سفیر سلامت، همیار پلیس، گروه تئاتر، گروه سرود، تیم ورزشی و ... که متأسفانه همواره تعداد قابل‌توجهی از دانش‌آموزان را در خارج از دایره توجه قرار می‌دهد) که با یافته‌های Giddens (2004) و Perryman (2006) همسوست.

در مراقبت از سوژه در بعد بدن؛ فوکو بدن‌های فیزیکی را همیشه و در همه جا بدن‌های اجتماعی می‌داند. او در کتاب *مراقبت و تنبیه* می‌گوید: «در عصر کلاسیک، بدن به‌منزله ابژه و آماج قدرت کشف شد. به‌سادگی می‌توان نشانه‌هایی از این توجه عظیم به بدن را یافت. بدنی که دست‌کاری و اداره می‌شود، ساخته می‌شود، تربیت و رام می‌شود. بدنی که اطاعت می‌کند، پاسخ می‌دهد، مهارت می‌یابد یا نیروهایش افزایش می‌یابد» (2005). این نشانه‌ها را به‌خوبی می‌توان در بدن‌های دانش‌آموزی دید: تیپ‌های استاندارد و قالبی با موهای کوتاه، لباس‌های فرم متحدالشکل و ... فقط قسمت ظاهری این اسارت بدنی را نشان می‌دهند. همچنین در **مراقبت از سوژه در بعد کنترل و رویت‌پذیری**؛ به نظر می‌رسد دوربین مداربسته مخفی مدرسه از کنترل هیچ مکان، حرکت و رفتاری غافل نمی‌شود. این کنترل گاهی تا فضای بیرون از مدرسه و

حتی خانه هم امتداد می‌یابد (حضور مستمر ناظم در فضای بیرونی کلاس، حضور معلم در کلاس، حضور مستخدم و دربان مدرسه در جلوی درب ورودی، برون‌سپاری وظایف رسمی کادر اداری به دانش‌آموزان در قالب عنوان‌هایی چون نماینده کلاس، مأمور مخفی، سرگروه و ...، تهدید و اعلام گزارش عملکرد ضعیف و سایر رفتارهای خلاف توقع و عرف در منزل به معلم و کادر آموزش مدرسه از سوی برخی والدین و ...، نصب دوربین، تعبیه پنجره روی درب کلاس‌ها) و ...، اما این کنترل، مراقبت و رؤیت‌پذیری پس از چندی با برخی اصول روان‌شناختی و تربیتی تا جایی درونی می‌شود که تا سال‌ها حتی پس از خروج از حصارهای مدرسه خود را تحت نظارتی نامحسوس، محبوس و گرفتار می‌بیند و این را باید شگفت‌آورترین نوع حراست و تهدید به شمار آورد که با پژوهش‌های Davin (2003)؛ Perryman (2006)؛ Thornberg (2010)؛ Tohid (2011) مطابقت دارد.

مراقبت از سوژه در بعد قوانین و اصول حکایت از نظام تعلیم و تربیت بوروکراتیک و چندلایه دارد. ابلاغ و اجرای احکام و اصول همواره از لایه‌های بالای مدیریتی به پایین، جریانی هرمی را در ذهن متبادر می‌کند و دانش‌آموزان به‌عنوان ساکنان قاعده هرم، دارای کم‌ترین اثرگذاری بر این جریان هستند. درواقع عدم کفایت عقلی و اجتماعی این قشر، بهانه‌ای است که بار تصمیم‌گیری حتی در موضوعات کوچک را به دوش سایر متولیان نظام می‌اندازد و آن‌ها همواره با ژستی خیرخواهانه و دراماتیک از این مسئولیت سنگین و کلیدی صحبت می‌کنند. به‌طور کلی باید اذعان نمود که مدرسه ایرانی در تولید سوژه‌های فایده‌مند و کارآمد در تلاش است، اما در کنار ساخت سوژه انسانی، شاهد انقیاد و مطیع‌سازی هم‌راستا با پژوهش‌های Huges (2011)؛ Ali (2012) کودکی تابع و منفعل، مرگ تفکر انتقادی، فقدان هویت فردی، بی‌عدالتی هم‌راستا با پژوهش Nikneshan (2012) و عدم توجه به حقوق و جایگاه کودک هستیم (Davin, 2000). فرهنگ سکوت، اعتماد ساده‌لوحانه به کادر آموزشی، ناعادلانه‌پنداشتن قوانین نیز هم‌راستا با پژوهش Thornberg (2012, 2010) دیده شد که نمایانگر تک‌صدایی و رویکرد محافظه‌کارانه در آموزش بود و هم‌راستا با پژوهش Fatehi (2010) است. آن‌چه بیش از پیش اهمیت دارد، باور به این اعتقاد است که نظم با همانندی به دست نمی‌آید و در همسانی پدیدار نمی‌شود. نظم را نباید در خطوط موازی صف، در چیدمان یک خط میز و صندلی‌ها، در لباس‌ها و قیافه‌های متحدالشکل، در دفتر مشق‌های یک رنگ و در «بله‌گفتن‌های» بلند و چاکرانه دانش‌آموزان یک کلاس جست‌وجو کرد. بدن انسان شاهد خوبی بر این مدعاست؛ شاهدهی غیرقابل انکار! اجزای بدن انسان از ابتدای پیدایش تا کنون در عین تفاوت‌های بسیار در کنار هم نظمی اعجاب‌آور را به تصویر می‌کشند. در مدرسه نیز می‌توان به این وحدت رسید؛

وحدتی مبتنی بر تفرقه^۱ اما این که آینده آبستن چه وقایعی خواهد بود؟ آیا نهاد مدرسه با همین ویژگی و ساختار به حیات خود ادامه خواهد داد یا دستخوش تغییرات بنیادین و اساسی خواهد شد؟ آیا می‌توان عاشقانه آزادی‌های دانش‌آموز را دوست داشت و مشق آزادی از زندان نگاشت؟ به نظر می‌رسد تحت سیطره مدرنیسم است یا امکان طرح پرسش‌هایی نظیر این دشوار است یا فرصت مطالعه و پاسخ‌گویی به آنان بعید است. در پایان این پژوهش باید اذعان نماییم، هنوز راه‌هایی هست که نرفته‌ایم، صداها هست که نشنیده‌ایم، حرف‌هایی مانده است که نخوانده‌ایم و دیدنی‌هایی هست که ندیده‌ایم، اما نیک می‌دانیم زین پس تکلیف مضاعف است! ما آمدیم، اما شاید بار دیگر و دانش‌آموز دوستان دیگری باید ... تمام حجم قفس را شناختیم، بس است! بیا به تجربه در آسمان پری بزنیم (Qeyzar Aminpour).

منابع

- Ahanchian, M. R. (2006). Academic failure and its relation to the philosophical foundations of modern education. *Journal of Psychology and Educational Science*, 2(1&2), 1-5. [In Persian].
- Ahanchian, M. R., & Taherpour, M. Sh. (2011). signs of modernity in Iranian education. *Journal of Cultural Engineering*, 2(1&2), 1-4. [In Persian].
- Ahmadi, B. (2001). *Modernity and critical thought* (4th ed.). Tehran: Markaz Publication. [In Persian].
- Alagheband, A. (2011). *Sociology of education*. Tehran: Ravan Publication. [In Persian].
- Alaghemand, S., Salehi, S., & Mozaffar, F. (2017). A comparative study of architecture and content of Iran's schools from the traditional era to the modern era. *Bagh-e Nazar*, 14(49), 5-18. [In Persian].
- Alie, M. (2012). Genealogy of discipline at school (based on the relationship of power and knowledge in Michel Foucault's viewpoint). Doctoral dissertation, Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian].
- Alizadeh Darabi, F. (2012). Investigating the relationship between optimism, attributional style and satisfaction of school with academic achievement among the male students of Urmia city fourth grade high school in 2011-2012. Master's thesis, Urmia University. [In Persian].
- Anderson, G. L., & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353.

^۱. اشاره دارد به توصیف مارشال برمن از جامعه مدرن و قدرت وحدت بخشی آن: «مدرنیته کل بشر را وحدت می‌بخشد اما این وحدتی معماوار و تناقض‌آمیز است؛ وحدتی مبتنی بر تفرقه» به نقل از (Ghafari & Ebrahimi, 2006).

- Aries, P. (1962). Centuries of nutrias of childhood: A social history of family life. (R. Baldick, Trans). New York: Vintage. [In Persian].
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). Postmodern education. Minnesota: University Of Minnesota Press.
- Bagheri, Kh. (1996). Education in the postmodernist perspective. Journal of Psychology and Educational Sciences, 2(1), 63-83. [In Persian].
- Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. Educational Administration Quarterly, 16(2), I-20.
- Blackford, H. (2004). Playground panopticism: Ring-around-the-children, a pocketful of women. Childhood, 11(2), 227-249.
- Bushnell, M. (2003). Teachers in the schoolhouse panopticon: Complicity and resistance. Education and Urban Society, 35(3), 251-272.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. California: Sage.
- Daniali, A. (2008). The relationship between body and subject from Michel Foucault's point of view. Master's thesis, Shahid Behesti University, Tehran. [In Persian].
- Daniali, A. (2014). Michel Foucault: Aesthetic asceticism as an anti-visual discourse (1st ed.). Tehran: Tisa Publication. [In Persian].
- Daniali, A. (2020). Empire of the Gaze: From Foucauldian dispersed power to Kundera's kitsch (A case study of the unbearable lightness of being). Journal of Philosophical Investigating, 13(29), 217-237. [In Persian].
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. Educational Leadership, 66(5), 46-53.
- Davis, A., (2003). Are Prisons Obsolete? New York: Seven Stories Press. P: 38-39.
- Devine, D. (1998). Structure, agency and the exercise of power in children's experience of school. Doctoral dissertation. National University of Ireland Dublin.
- Devine, D. (2000). Constructions of childhood in school: Power, policy and practice in Irish education. International Studies in Sociology of Education, 10(1), 23-41.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. Childhood, 9(3), 303-320.
- Driver, F. (1985). Power, space, and the body: A critical assessment of Foucault's discipline and punish. Environment and Planning D: Society and Space, 3(4), 425-446.
- Driver, F. (1994). Bodies in space: Foucault's account of disciplinary power. In C. Jones, & R. Porter (Eds.), Reassessing Foucault: Power, medicine and the body (pp. 113-131). London: Routledge.

Eftekharian, H. (2011). Investigating the amount and factors of school refusal behavior among the students of Buchan city elementary school in 2010-2011. Master's thesis, Allame Tabatab'i University, Tehran. [In Persian].

Elden, S. (2001). Plague, panopticon, police. *Surveillance & Society*, 1(3), 240-253.

Elden, S. (2003). *Mapping the present: Heidegger, Foucault and the project of a spatial history*. London: Continuum.

Eubanks, E., Parish, R., & Smith, D. (1997). Changing the discourse in schools. In P. Hall (Ed.), *Race, ethnicity, and multiculturalism: Policy and practice* (pp. 151-168). New York, NY: Garland.

Farmihani Farahani, M. (2004). *Postmodernism and education*. Tehran: Ayizh Publication. [In Persian].

Fatehi, F. (2010). Approaches to familiarizing students in middle school with citizenship rights. Master's thesis, Kurdistan University. [In Persian].

Fathi, Sh. (2009). A study on influencing factors school truancy among the female students of Samz city secondary school. Master's thesis, Allame Tabatab'i University, Tehran. [In Persian].

Foucault, M. (1980). In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (2005). *Discipline and Punish: The birth of the prison* (5th ed.). (N. Sarkhosh, & A. Jahandide, Trans). Tehran: Ney Publication. [In Persian].

Foucault, M. (2005). *Speech order*. (B. Parham, Trans). Tehran: Agah Publication.

Foucault, M. (2011). *Discourse and truth: Genealogy, truthfulness and Freedom of speech in the West*. (A. Ferdowsi, Trans). Tehran: Dibache Publication. [In Persian].

Foucault, M. (2013). *The will to know*. (N. Sarkhosh, & A. Jahandide, Trans). Tehran: Ney Publication. [In Persian].

Ghafari, Gh., & Ebrahimi Lute, A. (2006). *Sociology of social change*. Tehran: Agra & Looye Publications. [In Persian].

Ghafari, H., & Taghipour, H. A. (2009). Investigating the function of hidden curriculum in students disciplinary behavior from viewpoint of administrators and teachers of Khalkhals secondary school for female in 2009-2010. *Journal of Instruction and Evaluation*, 2(7), 33-65. [In Persian].

Ghanei, R., & Hosseini, S. H. (2015). Challenges of modern science from the perspective of Dr. Nasr. *Journal of the Institute of Humanities and Cultural Studies*, 5(9), 101-112. [In Persian].

Giddens, A. (2004). *Sociology* (13th ed.). (M. Saboori, Trans). Tehran: Ney Publication. [In Persian].

- Giroux, H. A. (1981). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12(2-3), 3-26.
- Glasser, W. (1993). *The quality school teacher*. New York, NY: Harper-Collins Publishers.
- Glasser, W. (2005). *Schools without fail*. Tehran: Roshd Publication. [In Persian].
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. In G. Burchell, C., Gordon, & P. Millelr (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 1-51). Chicago: University of Chicago Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). London: Sage Publications.
- Gutek, J. A. (2008). Philosophical and ideological perspective on education (6th ed.). (M. J. Pakseresht, Trans). Tehran: SAMT Publication. [In Persian].
- Habibpour Gotabi, W. (2014). Sociology of educational policy in Iran with the lens of governance. *Welfare and Social Development Planning Quarterly*, 6(21), 223-284. [In Persian].
- Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476.
- Hannah, M. (2007). Formations of 'Foucault' in Anglo-American geography: An archaeological sketch. In J. W. Crampton & S. Elden (Eds.), *Space, knowledge and power: Foucault and geography* (pp. 245-263). Aldershot, UK: Ashgate.
- Hemming, P. J. (2007). Renegotiating the primary school: Children's emotional geographies of sport, exercise and active play. *Children's Geographies*, 5(4), 353-371.
- Holt, L. (2004). The 'voices' of children: De-centring empowering research relations. *Children's Geographies*, 2(1), 13-27.
- Hope, A. (2005). Panopticism, play and the resistance of surveillance: Case studies of the observation of student Internet use in UK schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 359-373.
- Illich, I. d. (2008). *Deschooling from society: The necessity of change in the educational system of society*. (E. Zargham Sheykhavandi, Trans). Tehran: Rosh Publication. [In Persian].
- Iravani, Sh. (2013). Introduction to explaining the nature of the Iranian education system from the beginning of modernization to the present day. *Journal of the Foundations of Education*, 4(1), 83-110.
- Johnson, K. (2012). *Building better schools not prisons: A review of the literature surrounding school suspension and expulsion programs and the implications of such programs on the lives of racial and ethnic minority students*. Doctoral dissertation, University of Toronto.

- Kaila, H. L. (2005). Democratizing schools across the world to stop killing creativity in children: An Indian perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 18(1), 1-6.
- Karimi, A. A. (2003a). Structures of pedagogy and democracy (2nd ed.). Tehran: Research Institute of Education. [In Persian].
- Karimi, A. A. (2003b). The hidden half of formal education (2nd ed.). Tehran: Abed Publication. [In Persian].
- Lone, J. M. (2002). Does philosophy for children belong in school at all? *Analytic Teaching*, 21(2), 151-156.
- Lunenburg, F. C. (1983). Pupil control ideology and self-concept as a learner. *Educational Research Quarterly*, 8(3), 33-39.
- Lunenburg, F. C., & Schmidt, L. J. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22(4), 36-44.
- MacKenzie, D. (2005). Marx and Machine: Critical review of technology algebra. In *Technology philosophy*. (Sh. Etemad, Trans). Tehran: Markaz Publication. [In Persian].
- Mansoori, P. (2013). The effect of cognitive behavior correction on reducing school refusal behavior and increasing female students' the academic performance: Single subject study. Master's thesis, University of Tabriz. [In Persian].
- Mansoori Razi, K. (2008). Investigating role of socio-economic and educational conditions and classroom atmosphere on school truancy among the female students of Gorgan city secondary school in 2008-2009. Master's thesis, Allame Tabatab'ei University. [In Persian].
- Marcuse, H. (1970). Five Speeches (1st ed.). (M. Jazayeri, Trans). Tehran: Amir Kabir Publication. [In Persian].
- Metcalf, A., Owen, J., Shipton, G., & Dryden, C. (2008). Inside and outside the school lunchbox: Themes and reflections. *Children's Geographies*, 6(4), 403-412.
- Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19(1), 1-31.
- Naghshbandi, A. (2012). Investigating the factors predicting school truancy among the female students of Sanandaj city high school in 2011-2012. Master's thesis, Urmia University. [In Persian].
- Naji, S. (2013). The spirit of modern technology and the place of thinking in schools (examining the value of thinking in current educational technology). *Thinking and Child*, Institute for Humanities and Cultural Studies, 4(1), 120-93.
- Nietzsche, F. (1983). Thus spoke Zarathustra. (D. Ashoori, Trans). Tehran: Agah Publication. [In Persian].

- Nietzsche, F. (1998a). *Ethnology of ethics*. (D. Assyrian, Trans) Tehran: Agah Publication. [In Persian].
- Nietzsche, F. (1998b). *On the Genealogy of Morality*. (D. Ashoori, Trans). Tehran: Agah Publication. [In Persian].
- Nietzsche, F. (2010). *The will to power*. (M. Sharif, Trans). Tehran: Jami Publication. [In Persian].
- Nietzsche, F. (2005). *Twilight of the Idols: or how to philosophize with a hammer*. (D. Ashoori, Trans). Tehran: Agah Publication. [In Persian].
- Nietzsche, R. (2011). *Foucault and educational leadership: Disciplining the principal*. New York: Routledge.
- Nietzsche, F. (2015). *The wanderer and his shadow* (4th e.). (A. Abdollahi, Trans). Tehran: Markaz Publication.
- Nikneshan, Sh. (2012). *A Study on the areas of ideology presence in education: Emphasis on contemporary Iranian education*. Doctoral dissertation, University of Isfahan. [In Persian].
- Pan, H. L. W., Nyeu, F. Y., & Cheng, S. H. (2017). Leading school for learning: Principal practices in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 168-185.
- PashaNejati, F. (2013). *Investigating the relationship between participation in decision-making of affairs school with achievement motivation and self-regulation among the female students of Tehran city third grade high school*. Master's thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch. [In Persian].
- Perryman, J. (2002). Surviving special measures: A case study of a 'Fresh Start' school. *Improving Schools*, 5(3), 46-59.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Pike, J. (2008). Foucault, space and primary school dining rooms. *Children's Geographies*, 6(4), 413-422.
- Qian, H., & Walker, A. (2013). How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 304-315.
- Raby, R. (2008). Frustrated, resigned, outspoken: Students' engagement with school rules and some implications for participatory citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16(1), 77-98.
- Raby, R., & Domitrek, J. (2007). Slippery as fish... But already caught? Secondary students' engagement with school rules. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 931-958.
- Rahmatollahi, H., & Danesh Ananri, Z. (2014). The right and freedom of education. *Studies on Islamic Human Rights*, 3(7), 53-70. [In Persian].

Rezaei, M. (2007). Crisis to reproduce state's hegemony via school discourse. Doctoral dissertation, University of Tehran. [In Persian].

Rezaei, M., & Kashi, M. J. (2005). The challenges of reproduction of government hegemony through school discourse. *Iranian Journal of Sociology*, 6(6), 34-58. [In Persian].

Ross, E. W., & Mathison, S. (2002). No child left untested. *The Courier-Journal*. Retrieved from <https://zcomm.org/zmagazine/no-child-left-untested-by-site-administrator/>

Saffar Heydari, H. (2002). Modernity and education in the Islamic world. *Al-Zahra University Humanities Research Quarterly*, 12(42), 209-232. [In Persian].

Selwyn, N. (2000). The national grid for learning: Panacea or panopticon? *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 243-255.

Sharepour, M. (2008). *Sociology of education* (6th ed.). Tehran: SAMT Publication. [In Persian].

Somprach, K., Tang, K. N., & Popoonsak, P. (2017). The relationship between school leadership and professional learning communities in Thai basic education schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 16(2), 157-175.

Strauss A., & Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.

Thornberg, R. (2008). It's not fair!'—Voicing pupils criticisms of school rules. *Children & Society*, 22(6), 418-428.

Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924-932.

Thornberg, R. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.

Tohidi, Z. (2011). Modern education in Iran and power relations. Master's thesis, University of Tehran, Tehran. [In Persian].

Toffler, A. (2014). *The future shock* (8th ed.) (H. A. Kamrani, Tran). Tehran: New publishing culture. [In Persian].

World Economy Newspaper. (2018). A report released on UN Human Development Index (2018): Iran has climbed a ladder. Retrieved 16

September, 2018, from <https://donya-e-eqtesad.com/> [In Persian].

Exploring the key features of Governmentality in schools