

ذهنیت دانش‌آموزان در میانه گفت‌وگو خانواده و مدرسه (مطالعه دانش‌آموزان دختر شهر ایلام)

سعید معیدفر^۱، سارا دارابی^۲

(تاریخ دریافت ۹۰/۹/۷، تاریخ پذیرش ۹۱/۲/۱۳)

چکیده

این مقاله تلاشی است برای فهم ذهنیت سوژه‌های اجتماعی (دانش‌آموزان) در میانه گفت‌وگوهای مختلف مؤثر (خانواده و مدرسه). پیش‌فرض مقاله این است که این دو نهاد همسو نیستند، بلکه در سطح اهداف و عملکرد با هم متفاوت‌اند. در این تحقیق، با روشی تجربی تقاطع این گفت‌وگوها در مدرسه بررسی می‌شود. به این منظور با ۳۰ دانش‌آموز، ۵ نفر از اولیای مدرسه و ۱۵ نفر از والدین مصاحبه کیفی انجام شده است. می‌توان دید که دو گفت‌وگو خانواده و مدرسه در ۴ مؤلفه تحصیل، مذهب، پرورش سیاسی و انضباط در مقابل یکدیگر قرار می‌گیرند. هر کدام دانش‌آموز را در تملک خود می‌داند و سعی می‌کند در زمان و مکان تحت سیطره خودش، به ذهنیت دانش‌آموزان مطابق با آرمان‌های خویش شکل دهد. بدین ترتیب گاه در سطح اهداف و گاه در سطح عملکرد بین آنها تنش وجود دارد. این تنش موجب می‌شود هویت دانش‌آموز به مواضع گوناگونی فراخوانده شود. مهمترین علت تفاوت مدرسه و خانواده در درجه استقلال آنها از گفت‌وگو دولت است.

واژگان کلیدی: ذهنیت، سوژه، کشمکش گفت‌وگویی، مدرسه، خانواده، ایدئولوژی، هژمونی

1. دانشیار علوم اجتماعی دانشگاه تهران
2. کارشناس ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی دانشگاه تهران

smoidfar@ut.ac.ir

sara.darabi1364@yahoo.com

مقدمه و طرح مسئله

این مقاله تلاشی است برای فهم ذهنیت سوژه‌های اجتماعی (دانش‌آموزان) در میانه گفت‌وگوهای مختلف مؤثر (خانواده و مدرسه). عمدتاً نهادهایی مانند خانواده و مدرسه در خدمت گروه فرادست جامعه تلقی می‌شوند و چنین تصور می‌شود که این نهادها ذهنیت سوژه‌های اجتماعی را همسو با خواسته‌های قدرت شکل می‌دهند. اما رابطه این نهادها با یکدیگر و در مقابل یکدیگر اغلب فراموش می‌شود. هدف این مقاله این است که نشان دهد دو گفت‌وگو خانوادگی و مدرسه دارای تنش و تعارض‌اند و هر کدام به‌نحوی دانش‌آموزان را مورد خطاب قرار می‌دهند. تا آنجا که شواهد تاریخی نشان می‌دهد، ایلامیان از حدود ۱۰۰۰ سال پیش، از طریق دامپروری امرارمعاش می‌کرده‌اند. هر جزئی از جامعه کوچ‌کننده، یک واحد خویشاوندی را در خلال قرن‌ها تشکیل می‌داده و بر مبنای آن، حیات اقتصادی، سیاسی و اجتماعی خود را سامان می‌داده است. این واحد خویشاوندی مستقل "ایل" نامیده می‌شود. ایل معرف هر فرد است و واحد جمعی ایده‌آلی است که "من" در آن به "ما" تبدیل می‌شود و شناسه هر فرد در خلال زندگی اجتماعی است (قاسمی، ۱۳۸۲: ۶). اجرای برنامه‌های نوسازی از بالا طی حدود شصت سال حکومت پهلوی در ایران و به دنبال آن وقوع انقلاب ۱۳۵۷ و تشکیل جمهوری اسلامی ایران، افزایش نفوذ دولت، تداوم اجرای برنامه‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در سطح ملی و تغییر شرایط بین‌المللی و گسترش جهانی‌شدن و ورود عناصر جامعه مدرن، نظیر مبادلات پولی و آموزش و پرورش مدرن به درون جامعه عشایری، زمینه را برای از شکل افتادگی و فروپاشی نظام ایلی و تغییر ساختار آن فراهم کرد (عبداللهی، ۱۳۸۶: ۲۰). بدین ترتیب، نوع متفاوتی از شهر ایجاد شد که در بسیاری از مؤلفه‌ها و تعاریف با شهرهای مدرن متفاوت است. ایلام را باید در زمره تپ شهر-عشیره قرار داد. عشایر اسکان‌یافته در شهرها در بخش بزرگی از زندگی فرد الگوهای فرهنگی پیشین و ذهنیت و رفتارهای عشیره‌ای خود را حفظ کرده‌اند و به همان صورت که از شهر تأثیر می‌پذیرند بر شهر نیز تأثیر می‌گذارند (فکوهی، ۱۳۸۳: ۳۵۱). در این جامعه مبتنی بر اسکان عشایر، ایلام خانواده‌گفتمانی ویژه دارد که خود جزئی از نظام خویشاوندی است. گفت‌وگو خانوادگی هویت‌بخش است. "خودی" و "دیگری" در این گفت‌وگو کاملاً آشکار است، خودی افراد، هم‌ایلی‌ها، و دیگری‌شان، اعضای ایل‌های دیگرند. در این گفتار ما از خانواده به طور کلی و خانواده ایلامی به طور خاص، به‌عنوان گفت‌وگو یاد می‌کنیم. گفت‌وگویی هویت‌بخش که در معنابخشی به امر اجتماعی در مبادله و معامله با سایر گفت‌وگوهای عرصه اجتماع است.

اما مسئله بعدی این است که آیا می‌توان از مدرسه به‌مثابه گفت‌وگو یاد کرد؟ از آنجا که این نهاد در ایران عمدتاً وابسته به دولت است، گفت‌وگو حاکم بر آن با گفت‌وگو حاکم بر دولت تغییر می‌کند. گفت‌وگو حاکم بر مدرسه کاملاً مستقل نیست، چون کارگزاران آن، فضای اجتماعی پیرامون مدرسه، ذهنیت و فضاهای فرهنگی و تربیتی دانش‌آموزان و بسیاری از مسائل دیگر بر آن تأثیرگذارند. بدین ترتیب، برای بررسی گفت‌وگو حاکم بر مدرسه نمی‌توان فقط به قوانین مدون در آن تکیه کرد، بلکه این گفت‌وگو حاکم بر مدرسه در معرض تغییراتی قرار دارد که ناشی از عملکرد متفاوت اولیای مدرسه و خود دانش‌آموزان است.

در تاریخ ۱۳۶۶/۱۱/۲۵ قانونی از تصویب نمایندگان مجلس گذشت که در آن اهداف و وظایف آموزش و پرورش ذکر شده بود. قانون اهداف اساساً متکی بر یک اصل محوری تنظیم شده است، یعنی کمال‌نهایی انسان. براساس این اصل، هدف‌نهایی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی است (رضایی، ۱۳۸۴: ۹). در فصل اول این قانون، ذیل دو ماده، اهداف اساسی وزارت آموزش و پرورش به این شرح ذکر شده است: ماده ۱. تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان.

به نظر می‌رسد این فرض درستی باشد اگر بگوییم اهداف نظام آموزش و پرورش ناظر بر ساخت "انسانی اسلامی" است. این هدف علی‌رغم تمام تحولاتی که آموزش و پرورش با آن مواجه بوده، همیشه در مرکز گفت‌وگو حاکم بر آن قرار داشته است (رضایی، ۱۳۸۴: ۱۰).

بدین ترتیب، می‌توان گفت در این جامعه، خانواده حکایت خاص خود را دارد. فهم خانواده در ایلام بدون قراردادن آن در زمینه ایلی و عشایری کامل نیست. در این فضا نهادهای مدرنی همچون مدرسه اندک‌اندک وارد شده‌اند و بعضی از مؤلفه‌های زندگی اجتماعی آن‌ها را تغییر داده‌اند، هرچند در بعضی موارد خود نیز تسلیم این فضا شدند، پویایی تنش بین این دو فضا تأثیر خود را برجای گذاشته است. در نتیجه، نزاع گفت‌وگویی خانوادگی و مدرسه بر سر دانش‌آموز امری تاریخی - ساختاری است. دانش‌آموزان به‌مثابه سوژه‌های اجتماعی در معرض دو گفت‌وگو سطح میانی قرار می‌گیرند، تنش‌های موجود در این دو گفت‌وگو بر شکل‌گیری ذهنیت آن‌ها تأثیر می‌گذارد. پس در مدرسه به‌مثابه نقطه تقاطع این دو گفت‌وگو چه اتفاقی رخ می‌دهد؟ دانش‌آموزان به‌مثابه سوژه‌هایی در گفت‌وگوهای ذکرشده به چه مواضعی فراخوانده می‌شوند؟ پاسخ به این سؤال‌ها و سایر پرسش‌ها هدف این مقاله است.

پرسش‌های پژوهش

۱- گفت‌وگو حاکم بر مدرسه در پی دستیابی به چه ذهنیتی در دانش‌آموزان است؟

- ۲- گفتمان حاکم بر خانواده در پی دستیابی به چه ذهنیتی در دانش‌آموزان است؟
- ۳- آیا بین این دو گفتمان رابطه، تنش یا تعارضی وجود دارد؟
- ۴- دانش‌آموزان معناها و ارزش‌های کدام گفتمان را بیشتر می‌پذیرند؟

مروری بر ادبیات نظری

مفهوم سوژه^۱ و چگونگی تکوین آن قدمتی طولانی دارد، سابقه این مباحث به آثار مارکس برمی‌گردد که مفهوم ایدئولوژی را به‌عنوان تکوین‌کننده سوژه در جامعه سرمایه‌داری ارائه داد. مارکس در *ایدئولوژی آلمانی* می‌گوید: «نظرات طبقه حاکم در همه عصرها نظرات حاکمانند، یعنی این طبقه اجتماعی که نیروی مادی اصلی در جامعه است، در عین حال نیروی روشنفکری اصلی نیز به شمار می‌آید» (۱۹۶۳: ۹۳؛ به نقل از استریناتی، ۱۳۸۸: ۸۲). پس از مارکس سایرین جهت‌گیری ویژه‌ای به تکوین ذهنیت در دنیای جدید نشان دادند. از جمله گرامشی که با مفهوم هژمونی تأثیر ویژه‌ای بر ادبیات مربوط گذاشت. می‌توان ادعا کرد نظریه گرامشی می‌گوید این‌گونه نیست که گروه‌های تابع، عقاید، ارزش‌ها و رهبری گروه‌های حاکم را می‌پذیرند، به این دلیل که از نظر فیزیکی یا ذهنی ناگزیر به پذیرش آن‌ها هستند یا به این دلیل که از نظر ایدئولوژیکی چنین یاد گرفته‌اند، بلکه آن‌ها برای این کار دلایل خود را دارند (استریناتی، ۱۳۸۸: ۲۲۳). در پس این مفاهیم سؤالی که به ذهن می‌رسد این است که جایگاه هژمونی کجاست؟ نخستین و قاطع‌ترین جواب گرامشی این است که هژمونی به جامعه مدنی مربوط است و قهر به دولت. وی جامعه سیاسی (یا دیکتاتوری یا دستگاه قهری به منظور تأمین شرایط لازم برای آنکه توده‌ها به نوع تولید و اقتصاد دورانی معین انطباق یابند) را در مقابل جامعه مدنی (یا هژمونی یک گروه که به وسیله سازمان‌های به اصطلاح خصوصی از قبیل اتحادیه‌های کارگری، مدارس و غیره تحقق پیدا می‌کند) قرار می‌دهد (اندرسون، ۱۳۸۳: ۵۴ در اعتماد، ۱۳۸۳). گرامشی هژمونی را ترکیبی از اجماع و قهر می‌داند. بنابراین، در نظریه هژمونی گرامشی دو چیز به طور قطع و روشن بیان می‌شود: یکی اعمال هژمونی و دیگری وجود مقاومت.

آلتوسر به‌شدت متأثر از گرامشی است. در نظریه آلتوسر چگونگی شکل‌گیری سوژه‌های انسانی با مفهوم بازتولید شرایط تولید همبسته است. وی تمایز میان دولت و جامعه مدنی را در معنای گرامشی آن حذف می‌کند و از دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت نام می‌برد: برای پیشبرد

نظریه دولت^۱ باید هم تفاوت بین قدرت دولت^۲ و دستگاه دولت^۳ را در نظر بگیریم هم واقعیت مهم دیگری که به طور واضح در کنار دستگاه (سرکوبگر) دولت^۴ قرار می‌گیرد، که نباید آن‌ها را با هم اشتباه گرفت. من این واقعیت را با توجه به مفهوم آن دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت^۵ می‌نامم. اما، دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت چه هستند؟ نباید آن‌ها را با دستگاه‌های سرکوبگر دولت اشتباه گرفت. به یاد بیاورید که در نظریه مارکسیستی دستگاه دولت شامل حکومت، بخش اجرایی، ارتش، پلیس، دادگاه‌ها، زندان‌ها و... می‌شود، من در آینده این‌ها را دستگاه‌های سرکوبگر دولت می‌نامم (آلتوسر، ۲۰۰۲: ۱۴۲).

اما دستگاه‌های ایدئولوژیک دستگاه‌های خاصی هستند که در نگاه اول تخصصی و مجزا از دستگاه‌های دولت به نظر می‌رسند: دستگاه مذهبی (نظام کلیساهای مختلف)، دستگاه آموزشی (نظام مدارس خصوصی و دولتی)، دستگاه خانواده، دستگاه قانونی، دستگاه سیاسی (نظام سیاسی، احزاب مختلف)، اتحادیه‌های تجاری، دستگاه‌های ارتباطی (نشریات، رادیو و تلویزیون و غیره)، دستگاه فرهنگی (ادبیات، هنر، ورزش و غیره) (آلتوسر، ۲۰۰۲: ۱۴۳). آلتوسر این ایده را مطرح می‌کند که در صورت‌بندی‌های اجتماعی سرمایه‌داری پیشرفته، دستگاه ایدئولوژیک مسلط نظام آموزشی است. در دوران تاریخی پیش‌سرمایه‌داری در اروپا، دستگاه ایدئولوژیک غالب کلیسا بود که نه فقط کارکرد دینی داشت، بلکه سیاست، آموزش و فرهنگ را نیز تحت سلطه گرفته بود (آلتوسر، ۲۰۰۲: ۱۴۴). آلتوسر می‌افزاید که می‌توان گفت در جوامع سرمایه‌داری توسعه‌یافته زوج مدرسه-خانواده جایگزین زوج مدرسه-کلیسا، به‌عنوان گروه مسلط نهادهای ایدئولوژیک، شده است (فرتر، ۱۳۸۶: ۱۱۸). یکی از اشکالات اساسی نظریه‌های مذکور (آلتوسر، گرامشی و...) آن است که در تحلیل رابطه نهادهای اجتماعی و فرآیند بازتولید کمتر به تکرار گفتمان‌های موجود در این نهادها، ابهام‌ها و ناسازه‌های درونی خود گفتمان‌ها، کشمکش دائم میان گفتمان مذکور و امکانی که این کشمکش برای مقاومت ایجاد می‌کند توجه می‌کنند (رضایی، ۱۳۸۴). بدین ترتیب، نظریه‌های گفتمان تا حدی جایگزین نظریه‌های ایدئولوژی می‌شوند. این نظریه‌ها انعطاف بیشتری برای تحلیل عرصه‌های مختلف اجتماع از خود نشان می‌دهند.

1. The theory of the state
2. State power
3. State apparatus
4. Repressive state
5. Ideological State Apparatuses

ایده کلی نظریه گفتمان این است که پدیده‌های اجتماعی هرگز تام و تمام نیستند. معانی هیچ‌گاه نمی‌توانند برای همیشه تثبیت شوند و این امر راه را برای کشمکش‌های همیشگی اجتماعی بر سر تعاریف جامعه و هویت باز می‌گذارد که خود تأثیرات اجتماعی به همراه دارد (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۵۴). این نظریه با این ایده پساساختارگرایانه شروع می‌شود که گفتمان جهان اجتماعی را در قالب معنا برمی‌سازد و از آن‌جا که زبان به‌نحوی بنیادین بی‌ثبات است، معنا به هیچ‌وجه نمی‌تواند برای همیشه ثابت بماند. هیچ گفتمانی پدیده‌ای بسته نیست، بلکه به‌واسطه تماس با سایر گفتمان‌ها دستخوش تغییر می‌شود. به همین دلیل، کشمکش گفتمانی^۱ یکی از واژه‌های کلیدی این نظریه است. گفتمان‌های مختلف - که هر یک روش خاصی برای گفتگو درباره جهان اجتماعی و فهم آن در اختیارمان قرار می‌دهند- برای پیداکردن هژمونی، یعنی تثبیت‌کردن معناهای زبان به روش مورد نظرشان، کشمکش دائم با یکدیگر دارند. به این ترتیب، می‌توان هژمونی را عجزاً غلبه دیدگاهی خاص تعریف کرد (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۲۹). در پساساختارگرایی، مانند نظریه آلتوسر، سوژه مستقل نیست، بلکه محصول گفتمان‌هاست. اما برخلاف نظریه آلتوسر، سوژه در این‌جا چندپاره و ازهم-گسیخته است، یعنی موقعیت او فقط به یک شیوه و توسط یک گفتمان تعیین نمی‌شود، بلکه گفتمان‌های مختلف او را به قرارگرفتن در موقعیت‌های مختلف فرامی‌خوانند (لاکلاو و موفه، ۱۹۸۵: ۴۷-۴۸).

وجه مشخص مفهوم هژمونی نزد لاکلاو و موفه آن است که این مفهوم انتساب ضروری و طبقاتی عناصر گفتمان مسلط را منتفی می‌داند. طرد انتساب طبقاتی عناصر گفتمانی زمینه ترکیب‌های خلاقانه آن‌ها در گفتمان‌های بدیل و در نتیجه مقاومت را بازمی‌گذارد. نتیجه منطقی بحث لاکلاو و موفه این است که گفتمان‌های مسلط ضرورتاً قادر به بازتولید خود نیستند و چه بسا با مقاومت مواجه شوند، که ناشی از مفهوم سیال بودن دال‌ها می‌شود. در حقیقت، نظریه گفتمان عنصرهایی را که به روی انتصاب معانی گوناگون گشوده‌اند "دال‌های سیال"^۲ می‌نامد. "دال‌های سیال" نشانه‌هایی‌اند که گفتمان‌های مختلف تلاش می‌کنند به روش خاص خودشان به آن‌ها معنا ببخشند. اصطلاح "دال سیال" به کشمکش جاری میان گفتمان‌های مختلف برای تثبیت معنای نشانه‌های مهم تعلق دارد. بدین ترتیب، "بدن" گره‌گاهی در گفتمان پزشکی است و دالی سیال در کشاکش میان گفتمان‌های پزشکی و گفتمان درمان‌های جایگزین (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۶۰). لاکلاو و موفه به آن دسته از گفتمان‌هایی که بسیار

1. Discursive struggle
2. Floating signifiers

طبیعی جلوه می‌کنند و خصلت پیشامدی بودن آن‌ها فراموش می‌شود. گفت‌وگوهای عینی می‌گویند (لاکلاو، ۱۹۹۰: ۳۴). همه معناها شناورند و همه گفت‌وگوها پیشامدی‌اند. عینیت‌یافتن گفت‌وگو یعنی سرپوش نهادن بر پیشامدی بودن آن.

محورهای پژوهش

در این گفتار هدف این است که نظریه‌ای مبنای کار قرار گیرد که از سطح میانه تحلیل استفاده کند و قائل به وجود گفت‌وگوهای متعدد در حوزه اجتماع باشد، با این منطقی که در دنیای امروز نمی‌توان از فرآیند تکوین سوزن به منزله فرآیندی یک‌طرفه که تحت سلطه یک ایدئولوژی است نام برد. اجتماع‌های امروزی، عرصه نزاع گفتگویی است. به همین دلیل نظریه گفت‌وگو لاکلاو و موفه و مفهوم مهم آن یعنی کشمکش گفتگویی ایده اصلی این کار پژوهشی است. بدین ترتیب در این پژوهش کار میدانی را در راستای چند محور ادامه می‌دهیم. مهم‌ترین آن‌ها به قرار زیرند:

- بررسی وجود گفت‌وگوهای متعدد (و متعارض) در مدرسه
- معناها و ارزش‌های مرجح در هر گفتگو
- نوع و نحوه تلاش نهادها در تثبیت معنای خود
- درجه استقلال گفت‌وگوها از حکومت و از یکدیگر

روش تحقیق

در این تحقیق، با توجه به موضوع مورد مطالعه و خاص بودن میدان تحقیق، بررسی و گردآوری داده‌ها در سه سطح کلی صورت می‌گیرد. در سطح اول با مروری تاریخی بر فضای ایلام و بررسی نقش خانواده و خویشاوندی در این زمینه اجتماعی از یک طرف و سیر تطور آموزش و پرورش از طرف دیگر، گفتگویی بودن این دو نهاد بررسی می‌شود. در سطح دوم با روشی تجربی تقاطع این گفتگوها در مدرسه بررسی می‌شود. در این قسمت کار میدانی (مصاحبه نیمه-ساختاریافته و مشاهده) انجام می‌شود. در سطح سوم، تفسیر مشاهدات و مصاحبه‌ها البته با زاویه‌ای انتقادی انجام می‌شود. اگرچه این سطوح مطالعه به این دقت از هم قابل تفکیک نیستند، تمایز مطرح‌شده تمایزی تحلیلی است تا وجوه مختلف روش کار مشخص شود.

انتخاب موارد

در این پژوهش نمونه‌گیری نظری انجام شده است و تا مرحله اشباع نظری ادامه یافته است. در این تحقیق فضاهایی که فرد در آن زندگی می‌کند اهمیت اساسی دارد. چون براساس مدل نظری، به نظر می‌رسد که گفتمان‌های مختلف در فضاهای مادی گوناگونی جاری‌اند. به عبارت دیگر، فرد با قرارگرفتن در این فضاها، در معرض گفتمان‌های متنوع قرار می‌گیرد. از آنجایی که ایلام شهر کوچکی است و نمی‌توان تفکیک خیلی زیادی بین مناطق مختلف از لحاظ سطح درآمد و به تبع آن، پایگاه اقتصادی و اجتماعی قائل شد، این مشخصه با توجه به مرکز- حاشیه پی‌گیری شده است. برای انتخاب موارد مورد مصاحبه تلاش بر این بود که گوناگونی موجود هم در میان مدارس و هم در میان خود دانش‌آموزان پی‌گیری شود. در ابتدا، دانش‌آموزان زرنگ، منضبط، تنبل، دارای انضباط پائین، دارای خانواده مشکل‌دار و روستایی، جزء موارد اولیه طبقه‌بندی بودند، به مرور و با تکمیل و تحلیل داده‌ها و بر اساس منطق نمونه‌گیری نظری، هر جا نیاز به اطلاعات اضافه‌تری بود با موارد بیشتری مصاحبه شده است.

طبق اطلاعات سازمان آموزش و پرورش ایلام، این شهرستان دارای ۱۸ دبیرستان و ۴۳۶۵ دانش‌آموز دختر در مقطع دبیرستان است. ابتدا تقسیم‌بندی مدارس برحسب دو نوع دبیرستان- های خاص و عادی است. مدارس خاص در ایلام ۴ دبیرستان هستند، ۱۴ دبیرستان دیگر عادی به شمار می‌آیند (دبیرستان‌های غیرانتفاعی به علت عدم عمومیت در میان مردم جزء موارد مصاحبه نیستند). در میان این ۱۴ دبیرستان دو دبیرستان در مناطق تقریباً فقیرنشین شهر قرار دارند و سایر مدارس در سطح شهر هستند که به نوعی در سطح طبقاتی متوسط قرار دارند. برای اینکه این تنوع در نمونه رعایت شود، از طیف مدارس فقیر، "دبیرستان پژوهش" انتخاب شد. در میان مدارس خاص "دبیرستان نمونه فضیلت" به علت فضای متفاوت آن برگزیده شد (دبیرستان نمونه با سیاست پذیرش بیشتر از میان دانش‌آموزان روستایی جوی متفاوت دارد، یعنی پذیرش هم براساس آزمون و هم سهمیه روستایی بودن است). در میان مدارس سطح شهر نیز "دبیرستان‌های لقمان، ام‌ابیها و شهیدآوینی" برگزیده شدند و دانش‌آموزان و اولیای مدرسه مورد مصاحبه قرار گرفتند. دانش‌آموزان را نه به‌عنوان افرادی مجزا، بلکه "درون گفتمان مدرسه" در نظر گرفته‌ایم.

در مجموع با یک مدیر در دبیرستان نمونه فضیلت، دو معاون در دبیرستان‌های پژوهش و لقمان و دو معاون پرورشی در دبیرستان‌های شهید آوینی و ام‌ابیها، و در هر دبیرستان با ۶ دانش‌آموز مصاحبه به عمل آمد.

سطح بعدی افراد مورد مصاحبه اولیای دانش‌آموزان بودند. در این مصاحبه‌ها تلاش شد گفت‌وگو حاکم بر خانواده‌های ایلامی به دست آید. در این سطح نیز با ۱۵ نفر از مادرانی که فرزند دختر دبیرستانی داشتند مصاحبه به عمل آمد. در این سطح نیز هدف مصاحبه فهم گفت‌وگو خانوادگی از زاویه دید اولیا بود.

یافته‌های تحقیق

طبق تعاریف در گفت‌وگوهای رقیب می‌توان دو نوع نشانه دید. یک نوع نشانه‌های نسبتاً تثبیت‌شده و دارای معنای مورد توافق هستند و نوع دیگر نشانه‌های مورد کشمکش‌اند که بر سر معنای آن‌ها میان گفت‌وگوهای مختلف رقابت وجود دارد. ما در این تحلیل‌ها علاوه بر نشانه‌های مورد کشمکش به دنبال مواردی هستیم که در آن‌ها ظاهراً توافق معنایی وجود دارد، اما عملکرد دو گفت‌وگو متفاوت است. به عبارتی، هرگز نمی‌توان معنای امر اجتماعی را در گفت‌وگویی خاص چنان کامل کرد که به دلیل تکثر معنایی در میان گفت‌وگوهای رقیب تضعیف نشود یا تغییر نکند. هدف این گفتار واکاوی هر یک از این گفت‌وگوها نیست، بلکه تطابق مؤلفه‌های گفت‌وگو خانوادگی و مدرسه و بررسی تنش‌ها و تعارض‌های آن‌ها با هم است. بدین ترتیب، از منظر این پژوهش، مهم‌ترین دغدغه مدرسه و خانواده در حالت کلی به چهار دسته قابل تقسیم است؛ تحصیل، مذهب، تربیت و پرورش سیاسی. در این تحلیل مؤلفه‌های مهم شناسایی شده‌اند.

۱- تحصیل

در جوامع سنتی اغلب وظیفه آموزش برعهده خود خانواده بود. با گذار از جوامع سنتی به جوامع مدرن تقسیم کار اجتماعی صورت گرفت و این وظیفه برعهده نهادی جدا به نام مدرسه گذاشته شد. اما مرزهای این تقسیم کار هیچ‌گاه دقیق نبوده است. از این رو، هم اهداف و هم عملکردهای تحصیلی تنها متعلق به نهاد مدرسه نیست. در چند ساله اخیر و با پررنگ‌تر شدن اهمیت تحصیلات در دنیا این مسئله به یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های خانواده‌ها تبدیل شده است. می‌توان گفت اگرچه تحصیلات مؤلفه مهمی هم در گفت‌وگو خانوادگی و هم در مدرسه است، این دو گفت‌وگو در عملکردها و انتظارات خود متفاوت عمل می‌کنند. خانواده‌های تحت مصاحبه عموماً به دو دسته سنتی و مدرن^۱ قابل تقسیم‌اند. این خانواده‌ها در مواجهه با مدرسه

۱. با توجه به محدود بودن مصاحبه‌ها در این تحقیق به طور خاص و در روش کیفی به طور عام، این گفتار ادعای قابلیت تعمیم ندارد. هرچند تقسیم‌بندی خانواده‌ها به دو دسته سنتی و مدرن در ادبیات نظری بسیاری از

در زمینه تحصیل دخترانشان متفاوت عمل می‌کنند. خانواده‌های سنتی و مدرن در این تحقیق با توجه به فضای کلی خانواده توصیف شده‌اند.

خانواده سنتی: این خانواده‌ها دارای ویژگی‌هایی هستند که آن‌ها را با اجتماع سنتی بیشتر پیوند می‌زند. عموماً شبکه خویشاوندی گسترده‌ای دارند و ارتباطشان را با بسیاری از آن‌ها حفظ کرده‌اند. عرف در اینجا نقش پررنگی دارد. فرد پیش از هر چیز عضوی از خانواده، ایل یا طایفه است. بنابراین، مصالح جمع بر مصالح فردی اولویت دارد. انتخاب‌های اساسی زندگی از قبیل ازدواج، محل سکونت و انتخاب نامزدهای مجلس شورای اسلامی کاملاً تحت سیطره دیگران قرار دارد. اغلب سرپیچی از هنجارها به معنای اخراج از اجتماع و به تبع آن انزوای اجتماعی است.

در خانواده‌های سنتی کلیشه‌های جنسیتی همچنان حاکم است. آن‌ها اهمیت کمی برای تحصیل (خصوصاً دختران قائل‌اند. تصورات قالبی آن‌ها که "ازدواج" را برای دختر مناسب می‌داند سبب شده تحصیل در درجات بعدی اهمیت قرار گیرد. دختر قبل از هر چیز باید فردی "با آبرو" برای خانواده باشد. ناموس و آبروی خانواده تابعی از رفتار و گفتار زنان است. این قضیه سبب شده که انتظار "رفتار آبرومند" از دختر در درجه اول اهمیت قرار داشته باشد. در موارد مورد مصاحبه قرار گرفته از ۳۰ نفر ۱۳ نفر در این خانواده‌ها بودند. در این موارد سایر اعضای خانواده (برادرها و خواهرها) ازدواج‌های سنتی داشتند و دختران آن‌ها اغلب در سن پایین ازدواج کرده بودند.

باور کنید خانواده برای درس خواندن ما که دختریم خیلی ارزش قائل نیستند... بیشترین انتظاری که خانواده‌ام از من دارند این است که دختر خوبی باشم یعنی با آبرو زندگی کنم، بیشتر این را می‌خواهند، درس را خیلی نمی‌خواهند، مثلاً وقتی به پدرم می‌گویم این نمره خیلی کم را گرفتم می‌گوید اشکال ندارد جبران می‌شود، ولی اگر تو کار بدی انجام دادی جبران نمی‌شود، یعنی یک اخطار است، یعنی کلاً انتظار دیگری دارند (نمونه-۳).

این خانواده‌ها عموماً کاری به کار مدرسه ندارند و از وضعیت تحصیلی فرزندانشان چندان مطلع نیستند و اهمیتی هم به آن نمی‌دهند. در نتیجه چالشی هم با مدرسه در این قضیه

تحقیقات به چشم می‌خورد، تعیین ویژگی‌های دقیق این نوع خانواده‌ها هدف این مطالعه نبوده است. به همین دلیل در مورد آن ادعای تعمیم ندارد. اما برای موارد مورد مصاحبه صحت دارد.

۱. کلمه اول بیانگر مدرسه‌ای است که با دانش‌آموز آنجا مصاحبه شده است و شماره بعدی نمایانگر چندمین فرد مورد مصاحبه در آن مدرسه است.

ندارند. به همین دلیل نمی‌توان عملکرد مشترک و به‌تبع آن تنش و تعارض دید. نحوه تربیت و جامعه‌پذیری دختران در خانواده در راستای اهداف سنتی سبب شده است غالباً این دختران هم ایده خاصی در مورد آینده موفق از خلال تحصیلات عالی نداشته باشند. دختران این خانواده‌ها در زمینه تحصیل به حال خود واگذار می‌شوند. عدم نظارت خانواده بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تلاش مدرسه را بی‌ثمر می‌کند. از بین ۱۳ نفر، همه آن‌ها وضعیت درسی نامناسبی داشتند.

اتفاق نیفتاده مادرم خودش بیاید مدرسه. ولی مثلاً برای کارنامه‌ای، انجمنی، چیزی شرکت می‌کند، ولی خودش نمایند از معلم‌ها بپرسد... خانواده‌ام درس خواندم را به‌عهده خودم گذاشتند. گفتند اگر می‌خواهی بخوان اگر می‌خواهی نخوان. آن‌ها با من کاری ندارند (لقمان-۶).

خانواده مدرن: برای خانواده‌های مدرن تحصیلات بالا کلید موفقیت در دنیای امروز است. در این خانواده‌ها زن به فردی مستقل تبدیل می‌شود. این خانواده‌ها تحصیلات دخترانشان را راهی برای گریز از سلطه نظام سنتی بدون شورش‌های علنی علیه آن می‌دانند. خانواده و فرد می‌داند که به‌ناچار در این جامعه زندگی می‌کند، پس نمی‌توان فردیتی مانند فردیت در کلان-شهرها را در این جامعه کوچک تجربه کرد. شورش‌های علنی مانند عاشق‌شدن، پیروی نکردن از هنجارهای عرفی پوشش و رفتار مناسب و... اغلب برای افراد شکست‌خورده‌اند؛ هم مقاومت خانواده را علیه فرد برمی‌انگیزانند و هم خانواده آن را تهدیدی علیه موجودیتش در فضای شهر می‌داند. موجودیتی که اگرچه گذر زمان و وجود تاریخ مشترک به‌ظاهر آن را محکم کرده است، شکنندگی آن به ظرافت "رفتار ناپسند" دختران خانواده است. به همین دلیل با گسترش رفتارهای فردگرایانه (که مختص شهروندان شهرهای امروزی است) در میان خانواده‌ها، موفقیت‌ها و پایگاه اکتسابی مانند تحصیلات اهمیت روزافزونی پیدا می‌کند. تمامی دانش-آموزانی که جزء خانواده‌های مدرن طبقه‌بندی شده بودند اظهار کردند که مهم‌ترین انتظار خانواده از آن‌ها درس خواندن است. ۱۷ مورد از موارد مصاحبه در این دسته قابل تقسیم بودند.

مهم‌ترین انتظاری که خانواده از بچه‌اش دارد این است که درسش را بخواند، خانواده اولین چیزی که برایش مهم است درس بچه‌اش است، من خودم اگر درس داشته باشم نمی‌گذارند باهاشان بروم جایی، می‌گویند اول درست را بخوان بعد، اول درس مهم است به نظر من (لقمان-۲).

خانواده‌ام براشان درس من از همه چیز مهمتر است. خیلی دوست دارند دانشگاه قبول بشوم. خیلی تشویق می‌کنند. مثلاً ما یکی از فامیل‌هامان

خواستگارم بود، پسرخاله‌ام، بعد خانواده‌ام مخصوصاً مامانم خیلی ناراحت شدند. یعنی دوست نداشتند حرف و حدیث باشد و من ذهنم مشغول باشد. گفتند که ما اصلاً دخترمان را شوهر نمی‌دهیم تا درسش را تمام کند. بعد خاله‌ام این‌ها کمی ناراحت شدند اما ما اهمیت ندادیم (نمونه-۴).

در کل می‌توان گفت نحوه عملکرد خانواده و مدرسه در مؤلفه تحصیل با هم فرق می‌کند. مدرسه رابطه بهتری با خانواده‌هایی دارد که از ارزش‌های سنتی بیشتر فاصله گرفته‌اند. در این خانواده‌ها جامعه‌پذیری دختر همسویی بیشتری با جامعه‌پذیری در مدرسه دارد. ارزش‌گذاری مدرسه بر مبنای معدل و نمره در خانواده نیز دنبال می‌شود. در مقابل، در خانواده‌های سنتی که ازدواج اولویت ارزشی برای دختران دارد، دانش‌آموزان در تعارض میان اولویت‌های خانواده و مدرسه اغلب تسلیم خانواده می‌شوند. از آنجا که این خانواده‌ها اهمیت زیادی به تحصیل نمی‌دهند، در عملکردهای مدرسه مشکلی نمی‌بینند، بلکه در اهداف با مدرسه متضادند. به عبارتی هیچ اعتراضی در مورد نوع معلم، کیفیت دروس و... ندارند، درگیری کمتری با مدرسه دارند و به طور مستقل کار خود را پیش می‌برند. اما خانواده‌های مدرن‌تر در اهداف با مدرسه همسازتر و در عملکرد ناهمسازترند. یعنی همسو با مدرسه خواستار تحصیل دخترانشان هستند، اما همین اهمیت سبب می‌شود با بعضی عملکردهای مدرسه موافق نباشند. ارتباط مستمر و مداوم آن‌ها و پی‌گیری درس بچه‌ها سبب می‌شود از کم و کاستی‌ها آگاه باشند و در جهت رفع آن تلاش کنند. تلاشی که یا در راستای عملکرد مدرسه است، مانند تلاش برای آوردن معلم‌های خوب، یا مستقل از مدرسه صورت می‌گیرد، مانند کلاس‌های جبرانی و خصوصی در ساعات خارج از مدرسه.

۲- پرورش مذهبی

مدرسه، به گفته آلتوسر، "نهاد ایدئولوژیک دولت" است. این نهاد مطابق با ایدئولوژی دینی حکومت یکی از مهم‌ترین وظایف خود را پرورش ذهنیت مذهبی در دانش‌آموزان می‌داند. به همین دلیل پرورش مذهبی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های فهم گفتمان مدرسه است. اگرچه قوانین آموزش و پرورش و دستورالعمل‌های آن تأکید ویژه‌ای بر مذهب دانش‌آموزان دارند (ماده ۱)، در عمل تا حد زیادی تکوین ذهنیت مذهبی در دانش‌آموزان از خلال عملکرد مسئولان مدرسه صورت می‌گیرد. برنامه صبحگاهی در مدارس عمدتاً شامل تلاوت قرآن، حدیث و ورزش صبحگاهی است. در صورت بدی هوا، دعای مربوط به آن روز در نمازخانه خوانده می‌شود. در

نوبت ظهر نماز جماعت برگزار می‌شود و برای همه مناسبت‌های مذهبی برنامه اجرا می‌شود. بدین ترتیب، در بعد عملکرد، مذهب نقش مهمی دارد، اما صورتی به شدت "مناسک‌گرایانه" دارد. به مناسک و مراسم مذهبی در مدرسه به شدت اهمیت داده می‌شود. مدرسه اهرم فشاری دارد که نمره پرورشی است و از این اهرم برای پیشبرد مقاصد خود استفاده می‌کند.

ما هر روز نماز را با جماعت می‌خوانیم. پیش‌نماز از بیرون داریم، می‌آیند نماز می‌خوانند، بعد، الان هم ساعت‌ها مان یک جوری تقسیم شده که ساعت نماز را که این قدر ضروری است وسط ساعت درس زنگ آخر گذاشته‌اند. مثلاً امروز ما ساعت ۱ زنگ کلاس‌مان می‌خورد. ساعت ۱/۵ که اذان می‌گویند دوباره زنگ می‌زنند ما می‌آییم نمازمان را می‌خوانیم، یعنی وسط کلاس‌مان، این قدر برایشان اهمیت دارد (نمونه-۲).

عمدتاً از اوقات فراغت بچه‌ها برای ادامه مباحث دینی و سیاسی استفاده می‌شود. عموماً مدرسه با بیکاری زیاد از حد بچه‌ها مشکل دارد. پتانسیل این اوقات برای دردرس‌سازی سبب می‌شود از آن جهت موارد دیگر استفاده کنند. "تفریح‌زدایی" از ایام فراغتی بچه‌ها در همه سطوح مدرسه دیده می‌شود. تفریح گاهی مترادف است با خطر. این اوقات ساعتی است که مدرسه در نحوه پرکردن آن مختار است، و معاون پرورشی یا معاون مدرسه اغلب بی‌دردسرت‌ترین راه را برمی‌گزینند؛ جمع کردن بچه‌ها و حرف‌زدن برای آن‌ها.

اگر یک زنگی بیکاری داشته باشیم، یا معلمش نیاید، بچه‌ها را می‌بریم نمازخانه، معاون پرورشی برایشان حرف می‌زند. یا بعضی وقت‌ها هم در کلاس برایشان حرف می‌زند. بچه‌ها اگه بیکار باشند خیلی شلوغ می‌کنند، یا ممکن است خدای نکرده اتفاقی بیفتد. برای همین این‌جور مواقع سر بچه‌ها را یک جور گرم می‌کنیم. اتفاقاً خوب هم می‌شود، بچه‌ها چیزی هم یاد می‌گیرند (معاون-ام‌ابیها).

اما، خانواده بیشتر به بعد "اعتقادی" مذهب توجه دارد و الزامی برای شرکت در مراسم مذهبی ندارد. آن‌ها غالباً تشویقی عمل می‌کند. خانواده‌ها تمایل دارند کودکانی "دین‌دار" تربیت کنند و این وجه را در مسائل تربیتی خود می‌گنجانند. اما بجز مراسمی چون ایام محرم که همه خانواده حضور دارند، در سایر مراسم اغلب فردی عمل می‌کنند و انتظار زیادی از کودکان خود ندارند. خانواده اغلب تعادلی میان توانایی‌های فرد و انتظارش از عملکردهای مذهبی برقرار می‌کند. به طوری که در مواردی که سنگینی ادای وظیفه برای کودک زیاد است به‌راحتی از آن می‌گذرد.

مامانم می‌گوید همیشه باید نماز بخوانید، ولی من خیلی نمی‌خوانم، یعنی نمی‌توانم. باور کن، ظهرها که از مدرسه می‌آیم خسته‌ام، صبح‌ها دیر بلند می‌شوم، دیگر نمی‌توانم همش قضا می‌شود، خوب گناه است دیگر، نمی‌توانم باور کنید... آن‌ها مجبورم نمی‌کنند، می‌گویند ولی نماز بخوانید بهتر است، بعد روزه هم که مامانم اصلاً خودش نمی‌گذارد. می‌گوید خیلی لاغرید و این‌ها دیگر گناه دارید (نمونه-۳).

مسئله مهم در این قضیه، استقلال نسبی خانواده از گفتمان حکومت است. به عبارتی، عملکرد مذهبی مدرسه توسط دولت تعیین می‌شود. به همین دلیل، محتوا، کیفیت و کمیت برنامه‌ها، نوع مراسم و نوع سخنرانی این مدارس تابعی از گفتمان حاکم بر دولت است. اما خانواده استقلال نسبی‌ای از دولت در این زمینه دارد. در بسیاری از عملکردهایش آزادتر است و کیفیت و کمیت برنامه‌هایش را خود تعیین می‌کند. به همین دلیل، همان‌طور که در خلال مصاحبه‌ها مشخص است، مدرسه صورتی مناسبی دارد و برگزاری صوری این مراسم به هر قیمتی برایش مهم است، حتی اگر بچه‌ها را به زور وادار کند. اما خانواده صورتی اعتقادی به خود می‌گیرد. ذهنیت مذهبی فرزند بیشتر برایش اهمیت دارد تا صرف به جای آوردن مناسک و شرکت در مراسم.

ولی خوب آن‌ها (پدر و مادر) اجبار ندارند من نماز بخوانم، خودم می‌خوانم، از اسلام خودم، دین خودم این کار را می‌کنم... وقتی نماز یادم برود بخوانم، بعد پدرم می‌گوید نمازت را خواندی یا مادرم. بیشتر مواقع آن‌ها یادم می‌اندازند. من حدود یک ماه نخواندم، بعد آن‌ها هم خیلی بدشان آمد. گفتند چرا نماز را ترک کردی و این‌ها. بعد دوباره من شروع کردم، آن‌ها خیلی خوشحال شدند. باهام صحبت کردند که چرا نمی‌خوانی (پژوهش-۵).

۱-۲- حجاب: مسئله پوشش مناسب همیشه محل بحث و جدل بوده است، چه در عرصه اجتماع چه در میان نهادهایی چون مدرسه. عمده‌ترین مسئله اولیای مدرسه با بچه‌ها بر سر پوشش مناسب است. مدرسه خواهان "حجاب اسلامی" است. غالباً پوشیدن چادر و هدبند الزامی است. حجاب یکی دیگر از صورت‌های مناسبی بر خورد مدرسه با مذهب است. "لباس فرم" مدرسه اجباری است که تخطی از آن تخلف محسوب می‌شود. اما در بسیاری از مدارس با اغماض با این قضیه برخورد می‌شود.

اینجا چادر و هدبند اجباری است. من اصلاً دوست ندارم. خوب من مقنعه‌ام را درست می‌پوشم که موهایم معلوم نباشد. دیگر چرا باید هدبند بپوشیم؟ هم گرم است هم اذیت می‌شویم. آخر مثلاً دوستانم قدشان کوتاه است، نمی‌شود چادر بپوشند، مثلاً فکر می‌کنم بهتر است برای آن‌ها الزامی باشد نه برای همه (نمونه-۳).

حجاب دختران در برخورد با مسئله "مد" گاه سبب دردسر می‌شود. مد در دنیای امروز بسیار اهمیت دارد، اما اغلب مستلزم تخطی از قوانین حجاب اسلامی و حتی قوانین عرفی پوشش است. هرچند اولیای مدرسه در تلاش‌اند تا بچه‌ها را از مسائلی مانند مد دور نگه دارند موفق نیستند. به همین دلیل، مسائلی مانند زیورآلات و تغییر دادن در لباس‌ها ممنوع است.

ما تلاش می‌کنیم تا بچه‌ها با وضعی ساده و مناسب بیایند مدرسه تا به اصطلاح حواسشان پیش درس و مدرسه‌شان باشد و خدای نکرده ذهنشان پیش مسائل دیگر نرود. البته این‌جوری دیگر همه مثل هم هستند و بچه‌ها حسرت لباس‌های همدیگر را نمی‌خورند... زیورآلات ممنوع است، من خودم اگر دست بچه‌ها ببینم تذکر می‌دهم. درست است، الان بچه‌ها در سنی هستند که نیاز دارند به این مسائل، ولی واقعیتش مدرسه باید جای این کارها نباشد، قانون هم همچین اجازه‌ای به ما نمی‌دهد (معاون پرورشی - ام‌ابیها).

پوشش مناسب در جایی میان انضباط و نمره پرورشی قرار می‌گیرد، به طوری که هم در حیطة وظایف معاون است و هم معاون پرورشی. اما برخورد خانواده با این مسئله منعطف‌تر است. اغلب قوانین خانواده برای پوشش متناسب با عرف جامعه است و مرزهای آن‌ها در جایی قرار دارد که هنجارهای جامعه آسیبی نبیند. مدرسه دیدی شرعی و حکومتی به حجاب دارد و به‌مثابه قانون با آن برخورد می‌کند، اما خانواده دیدی عرفی دارد و به‌مثابه هنجار با آن برخورد می‌کند. از آنجا که خانواده‌ها آزادی بیشتری می‌دهند، اغلب دانش‌آموزان در مسئله پوشش با خانواده خود مشکل خاصی ندارند، اما این قوانین در مدرسه مایه اعتراض آن‌ها می‌شود و گریزهای زیادی از آن صورت می‌گیرد.

خانواده‌ام به حجاب اهمیت می‌دهند ولی نه که اجبار کنند، بگویند این کار را بکن این کار را نکن، پوشش را دوست دارند ولی در حد خودش. بیرون مثلاً می‌رویم در حد یه فکل خودمان اشکالی ندارد، ولی اگر زیاده‌روی کنم دوست ندارند. من نه این‌جا چادر می‌پوشم نه در خانه، مامانم اجازه نمی‌دهد، می‌گوید دوست ندارم دخترم چادر بپوشد، می‌گوید دختر اگر خودش باادب باشد به چادر

نیازی نیست، اگر خودش شخصیت داشته باشد نه به چادر است نه به این چیزها (پژوهش-۱).

هرچند بسیاری از خانواده‌ها با قوانین مدرسه برای حجاب موافق نیستند، هژمونی مدرسه که دنباله هژمونی دولت است سبب می‌شود عمدتاً اعتراضی به این قضیه صورت نگیرد و در محیط‌های خصوصی و ساعات غیرمدرسه با نحوه حجاب دلخواه خود ظاهر شوند. در محیط مدرسه نیز دانش‌آموزان به دور از اعتراض جدی در پی طفره رفتن از این قوانین هستند.

۳- انضباط

مسائل انضباطی، تبعیت از مقررات عمومی مدرسه و پیروی از هنجارهای عام عرفی و تربیتی در زیرمجموعه مسئله انضباطی دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. در همه مدارس منشور انضباطی در راهروی مدرسه نصب شده است. در این منشور کلیه وظایف انضباطی دانش‌آموزان به تفکیک نوشته شده است. ناظم مدرسه نظم موجود در مدرسه و اجرای مقررات را دنبال می‌کند. غالباً قانون مدرسه در این باره روشن است؛ مانند ساعت ورود و خروج، شلوغ نبودن و... در بسیاری از موارد مرز مشخصی بین مسائل انضباطی و پرورشی وجود ندارد. بده‌بستان‌هایی در این میان وجود دارد که عملکردها و اهداف آن‌ها را در هم داخل می‌کند.

هرکس در نماز جمعه شرکت کند دو تخلف انضباطی‌اش حذف می‌شود (ام‌ابیه‌ها-۱). نظم در مدرسه برای مطیع و سربه‌راه‌شدن دانش‌آموزان است. بسیاری از خلف‌های دانش‌آموزان تاب آورده نمی‌شود. ابزار مدرسه برای تحمیل خواسته‌هایش نمره انضباط است. خیلی وقت‌ها مهم نیست بچه‌ها واقعاً چه می‌کنند، مهم این است که کار خلافی را "در معرض دید" اولیای مدرسه انجام ندهند.

هرکس دیر بیاید به مدرسه اول به خانواده‌اش اطلاع می‌دهند، بعد اگر تکرار شود از نمره انضباطش کم می‌کنند. معاونان می‌گویند نباید روی پله‌ها بدویم، می‌آید تذکر می‌دهد. بعضی وقت‌ها که معلم دیر می‌آید، بچه‌ها شلوغ می‌کنند، جیغ می‌زنند، بعد فوری معاون می‌آید و عصبانی می‌شود... زنگ‌های تفریح دوست ندارد کسی توی کلاس‌ها باشد، خودش می‌آید همه کلاس‌ها را می‌گردد. می‌گوید باید همه بیایند توی حیاط (نمونه-۴).

انضباط در خانواده بدین صورت معنا ندارد. این مؤلفه خود را به نام "تربیت" نشان می‌دهد. قوانین آهنی با اهرم فشار در خانواده وجود ندارد. بیشتر صورت عمیق‌تر آن مدنظر است. بدین ترتیب که خانواده خواهان فرزند با اخلاق است. موارد جزئی در منزل به صورت بسیار

سختگیرانه پی‌گیری نمی‌شود، بلکه مهم‌تر از همه اخلاق دختران است، اگرچه تعریف اخلاق کاملاً سنتی است و عموماً به معنای عدم تخلف از هنجارهای عرفی است. تسلط خانواده بر فرزندان، خصوصاً دختران، بسیار زیاد است. اغلب مدرسه هم با خانواده همکاری می‌کند. اگر کوچک‌ترین تخلفی دیده شود به خانواده گزارش داده می‌شود. اما بسته‌بودن جامعه سبب می‌شود مشکلات اخلاقی در آن‌ها دیده نشود.

معمولاً در ایلام خلاف‌هایی که در استان‌های دیگر هست نداریم. چون اینجا همدیگر را تقریباً می‌شناسیم، دخترها خیلی مواظب‌اند این کارها را انجام ندهند. الحمدلله خانواده‌ها همکاری می‌کنند. ما موارد بحرانی نداشتیم که مدرسه بخواهد ازشان بترسد (معاون لقمان).

۴- پرورش سیاسی

پرورش ذهنیت سیاسی یکی از اهداف آموزش و پرورش در خلال برنامه‌های مدرسه است. اقناع ایدئولوژیک یکی از مهم‌ترین کاربردهای گفت‌وگو است. گفت‌وگو‌هایی که در اشکال گوناگون (زبانی، نمادین و نمایشی، ژست، نوع لباس، عمارت و ساختمان‌ها، شمایل و تندیس‌ها و...) در اختیار "نخبگان" و قدرت‌های رسمی جامعه هستند، می‌توانند به‌عنوان راهبردی برای توجیه و طبیعی جلوه دادن نابرابری‌های اجتناب‌ناپذیر موجود در مرزهای اجتماعی و همچنین برای کسب رضایت و پذیرش کسانی که قدرت بر آنان اعمال می‌شود به‌کار گرفته شوند. بنابراین، کاربرد "درست" و "آگاهانه" گفت‌وگو نیاز به کاربرد زور و خشونت را، به‌عنوان تنها ابزار موجود، مرتفع می‌سازد و آمریت یا قدرت مشروع را جانشین زور یا خشونت می‌کند (عضدانلو، ۱۳۸۰: ۶۶).

آموزش و پرورش مکمل همدیگرند، یعنی نمی‌توانیم فقط آموزش را در نظر بگیریم و پرورش را رها کنیم. واقعاً آموزش و پرورش دو واحد تکمیل‌کننده فعالیت آموزشی هستند. مثلاً سال‌های گذشته ایراداتی که می‌گرفتند این بود که بچه‌ها با توجه به اینکه نسبت به مدرسه‌های دیگر خاص هستند از اول شروع می‌کردند به درس خواندن، در هیچ فعالیتی شرکت نمی‌کردند. واقعاً از این لحاظ مدرسه خیلی مشکل داشت، چون این دانش‌آموز هیچ فعالیتی بجز درس خواندن نداشت، به قول معروف یک روزنامه هم نمی‌دانست. از اوضاع اجتماعی - سیاسی جامعه هیچ خبری نداشت، ولی الان خودشان نشریه چاپ می‌کنند. نشریه‌ها هم ماهانه هم برای کارکنان هم برای دانش‌آموزان است، رادیو-مدرسه داریم که یکی از دانش‌آموزان که معدلش ۱۷ بود و از دانش‌آموزان نخبه مدرسه است می‌گرداندش، اخبار روز را به بچه‌ها می‌دهد، بعد خلاصه به نظر من یعنی آموزش و پرورش مکمل همدیگرند، یعنی نباید دانش‌آموز را فقط در یک حیطه آموزش

ببینیم و بعد دیگر از مسائل روز جامعه دور باشد، این واقعاً کاری به قول معروف خیلی ناقص در آموزش دانش آموز انجام می دهد (مدیر نمونه).

به همین دلیل پرورش ذهنیت سیاسی بچه ها در تملک دولت است و از خلال مدرسه انجام می گیرد. با توجه به اینکه مدرسه خود نهادی دولتی است، پرورش سیاسی مطابق با ایده آل های حاکمیت انجام می شود. برای نمونه، در ۳ مدرسه از مدارس تحقیق، بعد از انتخابات سال ۸۸ و مسائل پس از آن، چند جلسه برای بچه ها کلاس های سیاسی تشکیل داده شده و افرادی از بیرون آورده شدند که این مسائل را از دریچه خود تفسیر می کردند.

از طرف دیگر، پرورش سیاسی از خلال برنامه های پرورشی انجام می گیرد و در حیطه وظایف معاون پرورشی است. اغلب سخنرانی های سیاسی و مباحث در نمازخانه و قبل یا بعد از نماز جماعت برگزار می شود. در اغلب مواقع این قبیل بحث ها از طرف پیش نماز مطرح می شود. به همین دلیل مسائل سیاسی از خلال مباحث مذهبی آموزش داده می شوند. یکی از مهم ترین مسائلی که در مدرسه خود را نشان می دهد، عدم شناخت از تفکیک و تمایز میان مذهب و سیاست است. این در آمیختگی به شدتی است که دانش آموزان در بحث از مذهب، به سیاست یا ارکان حکومتی، و در بحث از سیاست، به مسائل مذهبی ارجاع می دهند. به ظاهر، با ایجاد فضای پرسش و پاسخ، فضای بازی برای آموزش مسائل سیاسی فراهم می شود. اما مهم ترین جنبه هژمونیک بودن آن تک صدایی آن است. تنها آموزش های سیاسی همان هایی هستند که از طرف حکومت برگزیده می شوند. صدای دیگر دیدگاه های سیاسی به صورت رسمی در مدرسه شنیده نمی شود. افرادی که برای بحث به مدرسه دعوت می شوند، نهاد برگزار کننده و موضوعات صحبت غالباً به این وجه هژمونیک دامن می زنند. در هیچ مدرسه ای آموزشی غیر از آموزش از طرف بسیج و معاونت پرورشی وجود نداشت. غالباً در سایر موارد بحث به طور (غیررسمی) ممنوع بود، یعنی اغلب تمایلی به این کار نداشتند.

ما الان حلقه هایی به نام حلقه های صالحین داریم، خیلی کار خوبی است که بسیج این کار را انجام داد، بچه ها ایده های سیاسی خوبی می دهند، بدون اینکه کسی جلوشان را بگیرد، خیلی راحت با بچه ها حرف می زنند، بچه ها حرفشان را راحت بلند می شوند می گویند، سرکوب هم نمی شوند (معاون لقمان).
من برای بچه ها از مسائل سیاسی صحبت می کنم. اینکه الان چه خبر است، مخصوصاً سر جریان این یارانه ها بچه ها خیلی سؤال داشتند، خیلی شبهه داشتند که چرا این جوری شده. برایشان حرف زدم و بعضی هاشان قانع شدند. بعضی ها هم

که قانع نشدند باز سعی کردم برایشان بیشتر حرف بزنم و توجیهشان کنم که به نفعمان است و خلاصه از این مسائل (معاون پرورشی ام‌بیها).

مواجهه بچه‌ها با این قضیه یکدست نیست. در میان بچه‌ها دو تیپ از خانواده‌ها مشهود بود؛ خانواده‌های سیاسی و خانواده‌های غیرسیاسی. خانواده‌های سیاسی خود دو دسته بودند؛ خانواده‌های موافق و خانواده‌های مخالف. به این ترتیب، واکنش دانش‌آموزان بسته به نوع خانواده متفاوت بود.

خانواده‌های غیرسیاسی: خانواده‌های غیرسیاسی در میان دانش‌آموزان ۱۰ مورد از موارد مصاحبه را تشکیل می‌دادند. اغلب در این خانواده‌ها مباحث سیاسی جایگاهی ندارد و همه درگیری ذهنی و عملی آن‌ها با مسائل سیاسی فقط به تماشای اخبار ساعت ۹ توسط پدر خانواده مربوط می‌شود. در همه این موارد مادر و فرزندان هیچ‌گونه علاقه‌ای به مسائل سیاسی و اخبار نشان نمی‌دهند. شرکت در سخنرانی‌های سیاسی مدرسه از سر اجبار است و اغلب به صحبت و پیچ‌پیچ با دوستان سپری می‌شود. در این موارد، از آن‌ها درباره محتوای آخرین سخنرانی پرسیدم، اغلب هیچ‌چیزی به یاد نداشتند. در میان سخنان آن‌ها بی‌علاقگی به سیاست مشهود است و ابراز می‌کنند که ربطی به آن‌ها ندارد و اصولاً فرقی به حالشان نمی‌کند که چه اتفاقی بیفتد.

باور کن اصلاً از اخبار خوشم نمی‌آید. بابام خانه نیست، همش سر کار است، وقتی بیاید خانه اخبار نگاه می‌کند. برادرهایم هم فقط اخبار ورزشی نگاه می‌کنند... پارسال دو تا مرد آمدند صحبت می‌کردند با هر کلاسی، همین مسائل (یادش نمی‌آید)، اصلاً گوش نمی‌دادم باور کن، با دوستم حرف می‌زدیم، چون که به درد ما نمی‌خورد، مسائلی که حرف می‌زدند به ما چه ربطی دارد، اصلاً این‌ها چی بودند؟! یکی دو نفر گوش می‌دادند، بعد سؤال می‌پرسیدند. آن‌ها دیگر فرق داشتند. ولی بیشتر ما که پیش هم می‌نشستیم، کلاس ما، گوش نمی‌دادیم کلاس‌های دیگر را نمی‌دانم (نمونه-۳).

خانواده‌های سیاسی موافق: بچه‌هایی که از خانواده‌های موافق نظام هستند، اغلب با مدرسه مشکلی ندارند. معمولاً با مسائل مطرح در مدرسه هم‌نوا و موافق‌اند. این بچه‌ها از خانواده‌هایی محسوب می‌شوند که به مباحث سیاسی توجه نشان می‌دهند و تا حدی مطلع‌اند و هم‌سو با خانواده نظر موافقی به سیاست نظام دارند. ۷ نفر از موارد مورد مصاحبه در این دسته بودند. اغلب پدران و مادران آن‌ها به نوعی وابستگی خاصی به نهاد یا ارگانی داشت که از بچه‌ها هم

انتظار می‌رفت مطابق با اصول آن‌ها رفتار کنند. یکی از مشخصات این دانش‌آموزان حجاب کامل آن‌ها بود. این دانش‌آموزان در فعالیت‌های مذهبی مدرسه و برنامه‌های سیاسی مشارکت بیشتری دارند. بدین ترتیب، تکوین ذهنیت سیاسی دانش‌آموز در مدرسه و خانواده همسو است. اغلب خواسته‌ها و انتظارات مشابهی از دانش‌آموز دارند و معمولاً بر سر این مسائل چالشی وجود ندارد. خانواده‌های سیاسی مخالف: اما دسته دیگر دانش‌آموزان از خانواده‌های مخالف محسوب می‌شوند. این دانش‌آموزان اغلب دیدگاه‌های مدرسه را نمی‌پذیرند. هرچند اغلب مخالفت خود را به صورت علنی مطرح نمی‌کنند، در جمع‌های دوستانه مخالفت خود را آشکار می‌کنند. اغلب ذهنیت سیاسی خانواده با ذهنیت سیاسی مدرسه مخالف است. مخالفت به معنای کنش مستقیم سیاسی توسط دانش‌آموز یا اولیا نیست. اما بدین معنا است که فعالانه در مباحث شرکت می‌کنند و اغلب دیدی انتقادی دارند. این خانواده‌ها پی‌گیر مسائل سیاسی روزند و دانش‌آموزان نیز به مسائل سیاسی ابراز علاقه می‌کردند. مهم‌ترین مسئله در اینجا رویارویی دو ذهنیت مخالف است؛ ذهنیت سیاسی موافق با حکومت در مدرسه و ذهنیت سیاسی مخالف با حکومت در خانواده. در این موارد اغلب دانش‌آموزان به خانواده گرایش دارند.

بعضی وقت‌ها کسانی را می‌آورند که برای ما صحبت کنند. من با حرف‌هاشان موافق نیستم. همه‌اش سعی می‌کنند توجیه کنند همه چیز را. خوب نمی‌دانم، ولی این حرف‌ها درست نیست. ما که داریم این همه مشکلات جامعه را می‌بینیم. نمی‌دانم، ولی خوب بعضی از چیزهایی که این‌ها می‌گویند مشخص است که درست نیست. حالا نمی‌دانم چرا بعضی‌ها موافق‌اند (ام‌ابیها-۶).

جمع‌بندی

همان‌طور که گفته شد، می‌توان برای خانواده و مدرسه قائل به وجود گفتمان بود. این دو نهاد هر یک در تکوین ذهنیت دانش‌آموز نقش مهمی دارند. هرکدام تاریخی دارند که نشانگر سیر تحولی آن‌ها است. خانواده از پیشینه‌ای عشایری و واحدی خویشاوندی در جامعه ایلی وارد شهر شده و خود را با مختصات زندگی شهری وفق می‌دهد. تا حدی با خواسته‌های زندگی شهری کنار آمده و تا حدی خواسته‌های خود را بر شهر تحمیل کرده است. مدرسه نیز در تاریخ تحول خود از تحولات عمومی کشور متأثر بوده است. قبل از انقلاب و بعد از انقلاب یک نهاد واحد به عرصه دو گفتمان کاملاً متفاوت تبدیل شد. آموزه‌های اوایل انقلاب، ایثار، فداکاری، حفاظت از آرمان‌های انقلاب و اسلام در مدارس بیش از هر جای دیگر تبلیغ می‌شد. با گذر زمان و تغییر وضعیت آموزشی در جهان و نیازهای دنیای جدید و دگرگونی فضای عمومی کشور، مدرسه هم تغییر کرد. به هر حال، مدرسه نهادی دولتی است که از گفتمان حکومت

متأثر است. این نهاد ایدئولوژیک در پی دستیابی به ذهنیتی مطابق با ایده‌آل‌های طبقه مسلط سیاسی است، اما در این قضیه تنها نیست. خانواده، رسانه‌ها و سایر عرصه‌های اجتماعی هر یک به‌نوعی در این قضیه دخیل‌اند. می‌توان هم‌صدا با نظریه‌های گفت‌وگو معتمد بود که هیچ‌گاه هژمونی یک گفت‌وگو ابدی نیست. عینیت یک هژمونی، ایدئولوژیک و تاریخ‌مند است و توسط سایر صورت‌های گفت‌وگویی به چالش کشیده می‌شود. این چالش میان خانواده و مدرسه نیز وجود دارد. مدرسه به‌مثابه گفت‌وگو برای حضور سایر گفت‌وگوها شکاف‌هایی نیز دارد. به همین دلیل، گفت‌وگو خانوادگی، ایلی، سیاسی و... در آن حضور دارند. بدین ترتیب، در فضای مدرسه، گفت‌وگو خانوادگی و مدرسه وجود دارند که هرکدام برای تثبیت هژمونی خود تلاش می‌کنند. همان‌طور که از تحلیل‌های تجربی میدان مشخص شد، این دو در چهار مؤلفه تحصیل، مذهب، پرورش سیاسی و انضباط در مقابل یکدیگر قرار گرفتند. هرکدام دانش‌آموز را در تملک خود می‌داند و سعی می‌کند در زمان و مکان مطابق با آرمان‌های خویش به ذهنیت دانش‌آموزان شکل دهد. در این مؤلفه‌ها خانواده و مدرسه گاه در سطح اهداف و گاه در سطح عملکرد متفاوت هستند. مثلاً در مؤلفه مذهب، هر دو در پی دستیابی به ذهنیتی مذهبی هستند، اما مدرسه مناسب‌گرا است و به برپایی مراسم مذهبی اهمیت زیادی می‌دهد. مدرسه اغلب جمعی عمل می‌کند و بین این مؤلفه و مؤلفه پرورش سیاسی اغلب هم‌پوشانی زیادی دیده می‌شود. اما خانواده برخوردی فردی با مذهب دارد و در پی تربیت کودکانی دین‌دار و معتقد است. به همین دلیل، مراسم مذهبی در خانواده‌ها با اهمال بیشتری برگزار می‌شود. حتی در مواردی مانند روزه و نماز نیز اغلب سخت‌گیری به چشم نمی‌خورد و خانواده‌ها بین توانایی کودک و وظایف او تعادل ایجاد می‌کنند.

مهم‌ترین علت تفاوت مدرسه و خانواده در درجه استقلال آن‌ها از گفت‌وگو دولت است. گفت‌وگوهای میانی جامعه در اهداف و روش‌های خود آزاد نیستند. درجه استقلال گفت‌وگوها از گفت‌وگو حکومت، نوع عملکرد آن‌ها را تعیین می‌کند. یعنی اگرچه هم خانواده و هم مدرسه سعی در پرورش مذهبی دانش‌آموزان دارند، خانواده نهادی نسبتاً مستقل از دولت است. اما مدرسه به‌شدت از گفت‌وگو حکومت متأثر است. دستورالعمل‌ها و قوانین عملکرد آن از طرف حکومت تعیین می‌شود. به همین دلیل، سعی حکومت و عوامل اجرایی آن (اولیای مدرسه) در این است که ذهنیت دانش‌آموزان مطابق با اهداف آن‌ها شکل گیرد. هرچند موفق بودن این تکوین جای سؤال دارد، در این قضیه تردیدی نیست که وابستگی مدرسه به گفت‌وگو دولت و استقلال نسبی خانواده از آن، به هر یک سیمایی متفاوت می‌دهد. بدین ترتیب، در همه مؤلفه‌ها، مدرسه در پی تکوین ذهنیتی است مطابق با آرمان‌های دولت و حکومت و می‌خواهد فردی را

پرورش دهد که بیشترین هم‌نوایی و کمترین مخالفت و دردسر را برای حکومت داشته باشد. اما خانواده آرمان‌های دیگری دارد. تأثیرپذیری خانواده از گفتمان‌های دیگر سبب می‌شود گاه دقیقاً عکس مدرسه عمل کند.

دسترسی گفتمانی یکی دیگر از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر درجه پذیرش دانش‌آموزان است. هر زمانی که دانش‌آموزان به گفتمان‌های دیگری غیر از گفتمان مدرسه دسترسی داشته باشند، مقاومت و به پرسش کشیدن عملکردهای مدرسه بیشتر دیده می‌شود. برای مثال، در میان بچه‌های خوابگاه نمونه که هم در ساعات مدرسه و هم ساعات غیرمدرسه در معرض گفتمان مدرسه بودند، هژمونی گفتمان مدرسه به شدیدترین صورت دیده می‌شود. در واقع دسترسی به گفتمان‌های رقیب سبب می‌شود هژمونی گفتمان غالب کمرنگ‌تر شود و اغلب دیدی انتقادی به افراد می‌بخشد. هرچه دانش‌آموزان از خانواده‌های تحصیل‌کرده یا آگاه باشند یا به هر نحوی به گفتمان‌های دیگری غیر از گفتمان مدرسه دسترسی داشته باشند، در مقابل عملکردهای مدرسه دیدی انتقادی‌تر دارند و همه رفتارهای مدرسه و اولیای مدرسه را نمی‌پذیرند.

منابع

- استریناتی، دومینیک (۱۳۸۸) *مقدمه‌ای بر نظریه‌های فرهنگ عامه*، ترجمه ثریا پاک‌نظر، چاپ پنجم، تهران: گام نو.
- اندرسون، پری (۱۳۸۳) «معادلات و تناقضات گرامشی»، در: *معادلات و تناقضات گرامشی*، گردآوری و ترجمه شاپور اعتماد، تهران: طرح نو.
- رضایی، محمد (۱۳۸۴) بحران در بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه، رساله دکتری دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.
- فرتر، لوک (۱۳۸۶) *لویی آلتوسر*، ترجمه امیر احمدی‌آریان، تهران: مرکز.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۳) *انسان‌شناسی شهری*، تهران: نی.
- قاسمی، یارمحمد (۱۳۸۲) *هویت جمعی*، وضعیت و فرایند تحول آن در ایلام، پایان‌نامه دکتری تخصصی دانشگاه تهران.
- عبداللهی، محمد (۱۳۸۶) «اسکان عشایر و توسعه حیات اجتماعی آنان در ایران»، *نامه علوم اجتماعی*، شماره ۳۲: ۱۹-۵۳.
- عضدانلو، حمید (۱۳۸۰) *گفتمان و جامعه*، تهران: نی.
- یورگنسن، ماریانه و لوئیز ج. فیلیپس (۱۳۸۹) *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.

- Althusser, Louis (2002) "Ideology and State Ideological Apparatus", in *Lenin and Philosophy and other Essays*, (trans) Ben Brewster, New York and London: Monthly Review Press.
- Laclau, E. & Ch. Mouffe (1985) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*", London: Verso.
- Laclau, E. (1990) *New Reflections on the Revolution of our Time*, London, Verso.