



School and Reconstructing Students' Subjectivity in Social Participation (Qualitative Study of Isfahan Schools)

Leila Fatehi^{1*}, Ismael Alizad²

1. MA in Social Planning and Welfare, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran (Corresponding Author); fatehileila@ymail.com
2. Assistant Professor, Department of Sociology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran; aalizad@atu.ac.ir

Original Article

Abstract

Background and Aim: The realization of development in all its dimensions in general and the achievement of social welfare in particular, depends on the extensive support and participation of social actors. The realization of participation depends on the creation of the necessary infrastructure and the necessary spaces. The purpose of this study is to describe and analyze the subjectivity of school students in the field of social participation. Gaining such an understanding of the basic requirements of policy-making focuses on development and social welfare and ultimately social participation.

Methods and Data: To achieve the desired goal, researchers have conducted a field study of high schools in Isfahan using two techniques of critical content analysis and a variety of in-depth interviewing techniques. The critical approach to educational policy focuses on issues such as social reproduction in the educational policy process. In-depth interview techniques such as problem-oriented, narrative and episodic interviews and participatory observation have also been used to collect information from the research field.

Findings: School is the continuation of the ruling order and the revolutionary discourse based on social participation in the power in Iranian schools has slowly given way to the discourse of success in which there is basically no place for participation.

Conclusion: Letters, rules, teachers' living conditions and school privatization, school management, teachers, teachers, physical space, school time, and even media space are subsumed under the concept of school space, students towards individuality This study has further removed any participatory indicators such as empathy, self-sacrifice and trust from the school environment.

Keywords: Success, Non-participatory atmosphere, Student, Moment, Resistance.

Key Message: The education system space is becoming de-participative and the participatory and empathic elements have been replaced with discourse of success. In this article, it has shown that how the educational system is defined under the discourse of success.

Received: 29 October 2021

Accepted: 15 April 2022

Citation: Fatehi, L.; Alizad, I. (2022) School and Reconstructing Students' Subjectivity in Social Participation (Qualitative Study of Isfahan Schools). *Journal of Social Continuity and Change*, 1(1): 77-98.
<https://doi.org/10.22034/jscc.2022.2770>





مدرسه و بر ساخت سوژگی دانش آموزان در امر مشارکت اجتماعی (مطالعه کیفی مدارس شهر اصفهان)

لیلا فاتحی^{۱*}، اسماعیل عالی زاد^۲

۱- دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی و رفاه اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول): fatehileila@gmail.com
۲- استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران: aalizad@atu.ac.ir

مقاله پژوهشی

چکیده

زمینه و هدف: تحقق توسعه در همه ابعاد آن به شکل عام و دستیابی به رفاه اجتماعی به طور خاص، منوط به همراهی و مشارکت گسترده کنشگران اجتماعی است. تحقق امر مشارکت، منوط به ایجاد زیرساخت‌های ضروری و فضا سازی‌های لازم است. هدف از انجام این پژوهش توصیف و تحلیل سوژگی دانش آموزان مدارس در زمینه مشارکت اجتماعی است. حصول چنین شناختی از ملزومات اساسی سیاست‌گذاری معطوف به توسعه و رفاه اجتماعی و در نهایت مشارکت اجتماعی است.

روش و داده‌ها: محققان برای دستیابی به هدف مذکور، با استفاده از دو تکنیک تحلیل محتوای انتقادی و انجام انواع تکنیک‌های مصاحبه‌های عمیق به مطالعه‌ی میدانی مدارس متوسطه شهر اصفهان دست زده‌اند. رویکرد انتقادی به سیاست آموزشی، به مباحثی همچون بازتولید اجتماعی در فرایند سیاست‌گذاری آموزشی تمرکز دارند. برای جمع‌آوری اطلاعات از میدان پژوهش از تکنیک‌های مصاحبه عمیق، یعنی مصاحبه مسأله‌محور، روایی و اپیزودیک و مشاهده مشارکتی استفاده شده است.

یافته‌ها: مدرسه، ادامه و استمرار نظم حاکم است و گفتمان انقلابی که مبتنی بر مشارکت اجتماعی در قدرت بوده، در مدارس ایرانی به آرامی جای خود را به گفتمان موفقیت داده است که در آن اساساً جایگاهی برای مشارکت وجود ندارد.

نتیجه‌گیری: بخش‌نامه‌ها، قوانین، وضعیت معیشتی معلمان و خصوصی شدن مدارس، مدیریت مدارس، آموزگاران، معلمان، فضای کالبدی، زمان مدرسه، و حتی فضای رسانه‌ای در ذیل مفهوم فضای مدرسه، دانش آموزان را به سوی فردیت بیشتر سوق داده و سبب زدایش هرگونه شاخص‌های مشارکتی از قبیل همدلی، ایثار و اعتماد از فضای مدارس شده است.

واژگان کلیدی: موفقیت، فضای غیرمشارکتی، دانش آموز، بزنگاه، مقاومت

پیام اصلی: فضای نظام آموزشی کشور، در حال مشارکت‌زدایی شدن است و عناصر مشارکتی و همدلانه جای خود را به عناصر و گفتمان موفقیت داده است. در این مقاله نشان داده می‌شود که چگونه فضای نظام آموزشی، از جهات گوناگون در ذیل گفتمان موفقیت تعریف شده است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۷

ارجاع: فاتحی، لیلا؛ عالی زاد، اسماعیل (۱۴۰۱). مدرسه و بر ساخت سوژگی دانش آموزان در امر مشارکت اجتماعی (مطالعه کیفی مدارس شهر اصفهان)، *تداوم و تغییر اجتماعی*، ۱(۱): ۷۷-۹۸. <https://doi.org/10.22034/jscc.2022.2770>



مقدمه و بیان مسأله

تحقق توسعه در همه ابعاد آن به‌طور عام و دستیابی به رفاه اجتماعی به‌طور خاص منوط به همراهی و مشارکت گسترده کنشگران اجتماعی است. هر جامعه‌ای که قدم در راه توسعه نهاده است نمی‌تواند بدون مشارکت فعال اعضایش به خوبی گام‌های توسعه را بردارد و در راه آن توفیقاتی به‌دست آورد. این قاعده‌ای استثناپذیر است و جامعه ما نیز می‌بایست مسیر توسعه خویش را بر پایه همین قاعده طی نماید. آنچه تا کنون تجربه شده حاکی از آن است که در نظام برنامه‌ریزی و سیاستگذاری معطوف به توسعه و رفاه اجتماعی ایران پس از انقلاب اسلامی، توجه ویژه‌ای به مقوله مشارکت اجتماعی به عمل آمده است. اسناد بالادستی، امر مشارکت اجتماعی را به‌عنوان یک اصل پرورشی و یکی از ابعاد اصلی توسعه انسانی مد نظر قرار داده‌اند. در قانون اساسی، سیاست‌های کلی مقام معظم رهبری برنامه‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر مشارکت‌پذیری و فراتر از آن مشارکت‌جویی و فراهم کردن زمینه برای آن تأکید شده است. برای نمونه، در بند «ج» ماده ۵۲ قانون برنامه چهارم توسعه به بهره‌گیری از مشارکت‌های مردمی و جامعه محلی برای توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی کشور تأکید و توجه ویژه شده است.

در این میان لازم به تأکید است که در حیات اجتماعی انسان‌ها، کسب آگاهی و مهارت در امور اجتماعی، امری اکتسابی است و در جریان مستمر اجتماعی‌شدن حاصل می‌گردد. تحقق امر مشارکت و شکل‌گیری انسان‌های مشارکت‌جو نیز در همین فرایند ممکن می‌شود. دستیابی به چنین فرصت و امکانی، به‌ویژه، معطوف به عملکرد نهادهای اجتماعی هنجارگذار همچون خانواده، دین، آموزش و پرورش و رسانه‌های جمعی است. در میان این نهادهای اجتماعی، نهاد آموزش و پرورش و به‌گونه‌ای خاص مدرسه، نقش حائز اهمیتی دارند و در سیاست‌های اعمال شده در نظام جمهوری اسلامی نیز بر اهمیت این نهاد تأکید شده است. برای مثال، آیین‌نامه اجرایی مدارس که در راستای اجرای قانون برنامه چهارم توسعه تدوین شده است بر مشارکت عناصر درون و برون مدرسه تأکید دارد. همین‌طور می‌توان به بند ۲۳ سند تحول بنیادین اشاره کرد که به‌طور مستقیم بر اهمیت مشارکت اجتماعی و پرورش روحیه جمعی تأکید می‌کند (سند تحول بنیادین آموزش، ۱۳۹۱). به‌طور کلی، مروری بر قوانین و مقررات وضع شده حکایت از این دارد که تربیت سوژه (شهروند) مشارکت‌جو، یکی از اهداف اساسی نظام آموزش و پرورش ایران است و مدرسه به‌عنوان یکی از نهادهایی شناخته می‌شود که در رهبری فکری و اخلاقی جامعه ایفای نقش کرده و سوژه‌های انسانی (دانش‌آموزان) را هویت‌یابی می‌کند.

اگر از چنین منظری بر مقوله مشارکت اجتماعی نظر افکنیم، در می‌یابیم که مطالعه و بررسی سوژه‌های انسانی و شیوه‌های بساخت سوژگی در مدارس، یکی از راه‌های مناسب کسب شناخت پیرامون مقوله مشارکت اجتماعی خواهد بود. یعنی بررسی نحوه تربیت انسان‌هایی که در آینده، نقش‌ها و مسئولیت‌های اجتماعی گوناگون را عهده‌دار خواهند بود، نقش‌ها و مسئولیت‌هایی که بسیاری از آنها مشارکت‌محورند. این که در فرایند بساخت سوژگی، مدارس ما کنشگران فعال یا مشارکت‌جو تربیت می‌کنند و یا انسان‌هایی منفعل که از مشارکت اجتماعی پرهیز دارند، دغدغه اصلی این پژوهش است. پژوهش‌هایی از این دست در نوع خود مقدماتی برای برنامه‌ریزی و سیاستگذاری فراهم می‌آورند.

بر پایه شناخت حاصل از این چنین پژوهش‌هایی می‌توان به درون و اذهان سوژه‌های انسانی، به مثابه فاعلان شناسایی پی برد، یعنی همان چیزی که محصول فرایند اجتماعی‌شدن است. چنین شناختی در کنار مطالعه و بررسی ابژه‌های اجتماعی تکمیل می‌شود، ولی این پژوهش به واسطه محدودیت‌ها و مقتضیاتش صرفاً بر سوژه و بساخت سوژگی متمرکز خواهد بود و پرسش‌هایی از این دست را پیش‌رو قرار خواهد داد که: در بساخت سوژگی دانش‌آموزان مدارس، چه سطحی از مشارکت اجتماعی و حتی چه تعریفی از آن نهادینه می‌شود؟ مدرسه به‌عنوان یکی از عناصر سازنده سوژه انسانی، اخلاق و رفتار مشارکت‌جویانه را چگونه در نزد دانش‌آموزان پرورش می‌دهد؟

متأسفانه، بررسی‌هایی که تا کنون صورت پذیرفته، صرفاً در حد گمانه‌زنی است و تا کنون پژوهش مستقلی در باب مسأله مطرح شده به انجام نرسیده است. حال آن که در اهمیت این شناخت جای تردیدی نیست و این که چنین شناختی از ملزومات اساسی برنامه‌ریزی و سیاستگذاری معطوف به توسعه و رفاه اجتماعی است.

مفاهیم پژوهش

۱- **برساخت اجتماعی:** رویکرد برساخت‌گرایانه به مسائل اجتماعی آن «رویکردی است که ما را به اندیشیدن به جهان اطرافمان وا می‌دارد یعنی جهانی که انسان‌ها معانی آن را ایجاد و حفظ کرده و تغییر داده‌اند» (لوزیک، ۱۳۹۱: ۲۷۲). برساخت‌گرایی اجتماعی به این می‌پردازد که افراد در کنش‌های روزمره خود و معنای آنها مشارکت فعال دارند و واقعیت‌های جهان خود را می‌سازند (Gitlin, 2005 & DePoy) در تعریف برساخت‌گرایی اجتماعی ویژگی‌های زیر را برای آن بر می‌شمرند که می‌توان بر مبنای آن فهم بهتری از برساخت‌گرایی اجتماعی به دست آورد:

- ۱) در تقابل با رویکردهای اثبات‌گرا و تجربه‌گرا برساخت‌گرایی اجتماعی تأکید می‌کند که باید به آن دست از شیوه‌های درک جهان که بدیهی تلقی کردیم با دیدی انتقادی بنگریم.
- ۲) شیوه‌های درک امور از لحاظ تاریخی، فرهنگی نسبی‌اند و دانش و فرهنگ‌های مختلف ساخته‌ی آن فرهنگ است.
- ۳) فرایندهای اجتماعی در حفظ و استمرار دانش نقش دارند و دانش از تعامل‌های روزمره ناشی می‌شود.
- ۴) وجود برساخت‌های زیادی از جهان ممکن است و هر برساخت برانگیزاننده کنش انسانی متفاوتی است (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۲۴-۲۳).

از این جهت در برساخت‌گرایی اجتماعی، رویکرد انتقادی به دانش یا وضعیت بدیهی انگاشته شده، تاریخی و فرهنگی بودن پدیده‌ها، پیوند میان دانش، فرایندهای اجتماعی و کنش اجتماعی تأکید می‌گردد و عاملیت سوژه مطرح می‌شود. باید متذکر شد که برساخته بودن مفاهیم چنانچه بر بیان می‌دارد به مفهوم ردّ جبرگرایی و بیان توانایی انسان‌ها در شکل‌دهی به مفاهیم نیست و اجبار انسان‌ها در برساختن مفاهیم اجتماعی را انکار نمی‌کند. بلکه به طور مؤکد در مقابل ذات‌گرایی قرار می‌گیرد که ساخت واقعیت را جدا از ذهن انسان در نظر می‌گیرد (بر، ۱۳۹۴).

برساخت‌گرایی اجتماعی، فرهنگی با مسائل اجتماعی فرهنگی به عنوان ادراکات و معانی ذهنی سر و کار دارد. در رویکرد برساخت‌گرایی انسان از طریق ادراکات نسبت به جهان و مسائل اجتماعی فرهنگی واکنش نشان می‌دهد. در این نگرش عبارات خیلی ساده و معمولی اهمیت دارد زیرا حتی این عبارات دارای معنا هستند. برساخت‌گرایی جهان اطراف و مسائل اجتماعی مربوط به آن را از کانال مقولات ذهنی در اختیار قرار می‌دهد. بخشی از تجربه همه ما انسان‌ها مقوله‌بندی کردن است. نام‌هایی که ما برای اعیان در جهان بیرون از خودمان می‌گذاریم در واقع برچسب‌هایی برای انواع چیزها یا انواع افراد هستند (لوزیک، ۱۳۹۱: ۳۹). بنابراین برساخت‌گرایی

1. Loseke

2. Jorgensen & Philipson

3. Ber

رویکردی است که جهان اجتماعی را به شکلی سیال و غیرساختارمند پیش روی ما قرار می‌دهد و نقش کنشگران و نیز برداشت و تجارب آنها را پررنگ می‌سازد.

۲- سوژگی: سوژه معمولاً به معنای فاعل شناسا است. سوژه امر درونی، ذهنی و نفسانی است و صورتی غیرمادی دارد. در حالی که اُبژه می‌تواند به دنیای طبیعی یا به جهان اجتماعی یا به جنبه‌هایی از آنان برگردد. این مفهوم (اُبژه) در نگاه نخست همواره ارجاع به امر بیرونی/خارجی و مادی می‌دهد. سوژه آن فاعل شناسا یا همان انسان است و اُبژه متعلق شناساست. بنابراین سوژه آن است که می‌شناسد و اُبژه آن است که شناخته می‌شود و مورد مطالعه و مذاقه قرار می‌گیرد. ما به ازای امر بیرونی، ذهنی وجود دارد که می‌تواند از راه‌های گوناگون از جمله تجربه‌های حسی، چیزهایی بیرون خود یا خودش را همچون چیزی بشناسد. بنابراین سوژه در عام‌ترین وجه، به معنای «فاعل شناسا» است. سوژه آن فاعل شناسا یا همان انسان است و اُبژه متعلق شناساست. این مفهوم البته در طول تاریخ و در نحله‌های فکری متنوع، مضامینی متفاوت به خود گرفته است (وارد، ۱۳۹۶: ۱۹۱-۱۹۰). سوژه به مفهوم آگاهی فردی و اختیار بر عمل و استقلال از جهان، ارجاع دارد (Sokolowski, 2000).

مذاقه در این تعاریف نشان می‌دهد که سوژگی بیشتر بر فرایندهای برساخت سوژه دلالت دارد، در واقع سوژگی، فرایندهایی است که ما از طریق آن به انسان بدل می‌شویم، ما از طریق سوژگی، هم از لحاظ فرهنگی و هم از لحاظ زیست‌شناختی، به مثابه سوژه شکل می‌گیریم. ضرورت استفاده از مفهوم سوژگی به جای ذهنیت یا برداشت در این تحقیق نیز از همین سیالیت و دلالت‌زایی مفهوم سوژه است چرا که مابه‌ازای هر سوژه وجود ایدئولوژی و گفتمان است. ما از این منظر به برداشت دانش‌آموزان از مشارکت و نیز، کنش‌های آن می‌نگریم. در واقع برداشت‌های این دانش‌آموزان از مشارکت و نیز کنش‌های همگانی و مشارکتی آنها بر اساس سازوکارهای ایدئولوژیکی است که بر دانش‌آموزان، معلمان و نظام آموزشی تحمیل شده و به کارگیری مفاهیم سوژه و سوژگی دقیقاً در همین نقطه است که مزیت ردیابی این ایدئولوژی‌ها را به ما می‌دهد. شکل‌گیری سوژه با ظهور یا تدوam نوع خاصی از ذهنیت ارتباط برقرار پیدا می‌کند که چه بسا، سلطه یا هژمونی گروه‌های خاصی را تحکیم بخشد.

۳- مشارکت اجتماعی: مشارکت به معنای حضور فعالانه در حوزه‌های اجتماعی مانند آموزش، سیاست و اقتصاد (Dollimore et al. 2004). دسترسی به منابع به صورت برابر و توانایی برای تغییر شرایط و منابع تعریف شده است (Gomez et al. 1995). بنابراین تعاریف، مشارکت اجتماعی مبتنی بر وجوه عادلانه آن است و مبتنی بر سهیم‌بودن همه افراد فارغ از جنسیت، مذهب، طبقه، قومیت و سایر متغیرهاست. می‌توان مصادیق مشارکت آموزشی در مدرسه را عضویت در انجمن‌های علمی، فرهنگی و ورزشی، قدرت تصمیم‌گیری و کنشگری فعالانه دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس در تصمیم‌گیری‌های خرد و کلان عنوان نمود. اما به طور کلی در تعریف مفهوم مشارکت، ما از سویی به وجه عدالت‌محور این مفهوم تأکید داریم و از سوی دیگر به دو سطح عینی و ذهنی مشارکت یعنی عمل و انگیزش و ذهنیت دانش‌آموزان و معلمان از این امر، و قدرت آنها در سیاست‌های اجرایی تأکید خواهیم داشت.

چارچوب مفهومی

همانگونه که پیش از این در بیان مسأله نشان داده شد هدف از انجام این تحقیق بررسی فرایند سوژگی دانش‌آموزان در امر مشارکت اجتماعی است. برای رسیدن به این مهم، سه مفهوم برساخت، سوژگی و مشارکت اجتماعی تشریح و تدقیق گردیدند. اکنون باید دید که

1. Subject

2. Ward

این مفاهیم در کنار هم چه امکانات و محدودیت‌هایی را پیش روی این پژوهش می‌نهند. در این بخش در درجه نخست باید پرسید که چرا به جای برساخت از مفهومی، مانند ساخت یا ساختار استفاده نشده است؟ وقتی از نگاه برساخت‌گرایی اجتماعی به جهان می‌نگریم می‌گوییم که یک واقعیت برساخته شده است و در واقع ساخته و پرداخته جامعه است. یعنی ساختاری از پیش تعیین شده وجود ندارد و کنشگران در متن زندگی روزمره با کنش‌های خود در حال ساختن واقعیت اجتماعی هستند. در حال ساختن به این معناست که هر آن امکان بازنگری و تغییر آن وجود دارد و به عبارتی معنا در اینجا زمانمند و مکانمند بودن واقعیت نیز هست. افراد خود آفرینندگان دنیای اجتماعی تلقی می‌شوند و همواره می‌توانند شرایطی را که دنیای‌شان برپایه‌ی آن ساخته شده است را از نو بسازند. خلق و انتقال معنا در کنش متقابل اتفاق می‌افتد و افراد معنا و واقعیت‌ها را در جامعه می‌سازند.

جامعه در اینجا به منزله بخشی از جهان آدمی، که ساخته آدمیان است، انسان‌ها در آن سکونت دارند و به نوبه خود در فرایند تاریخ پیش‌رونده، زیست جهان خود را برساخت می‌کنند تعریف شده است. بنابراین با استفاده از این مفهوم، دانش‌آموز به معنی اُبژه منفعل تعریف نشده و خود او در فضا سازی مؤثر و سهیم تصور شده است. این نوع برداشت با مفهوم سوژگی نیز همسویی دارد. سوژگی بیشتر بر فرایندها و به عبارتی دقیق‌تر فرایندهای برساخت سوژه دلالت دارد، و در واقع شرط هستی فرد است؛ در واقع سوژه‌بودگی، فرایندهایی است که ما از طریق آن به انسان بدل می‌شویم یا به عبارتی دقیق‌تر، فرایندهایی است که ما به واسطه آنها، هم از لحاظ فرهنگی و هم از لحاظ زیست‌شناختی، به مثابه سوژه شکل می‌گیریم.

فهم فرایندهای شکل‌گیری فوق‌الذکر که در مفهوم سوژگی مندرج است کاملاً همسو با امکاناتی است که مفهوم برساخت‌گرایی در اختیار ما قرار می‌دهد. ما با به عاریت گرفتن این دو مفهوم متجانس و هم‌سو به برداشت دانش‌آموزان از مشارکت و نیز، کنش‌های آن نگاه خواهیم کرد. و از منظر آگاهی، باور و کنش‌هایی که مربوط به سوژه‌اند به دستگاه‌های ایدئولوژیک نظر خواهیم داشت. این چارچوب از یک سو ایده‌ها و کنشگری دانش‌آموزان و معلمان در مورد مشارکت اجتماعی را پوشش خواهد داد و هم از سوی دیگر سازوکارهای ایدئولوژیک، فرافردی و از پیش تعیین شده را مورد مطالعه قرار خواهد داد. نتیجتاً دانش‌آموز به عنوان سوژه، در برساخت، قوام‌بخشی یا تخریب ساختارها مؤثر و فعال متصور می‌شود.

روش و داده‌ها

بخش روش این تحقیق با چند تکنیک دنبال می‌شود که این چندگانگی متأثر از نوع مسأله تحقیق است. پاسخ به پرسش تحقیق، ابتدا به ساکن، نیازمند تشریح راهبردها و سیاست‌های موجود در رابطه با مشارکت در مدارس است. روش مورد استفاده در این بخش، تحلیل انتقادی سیاست‌های آموزشی است، این روش بررسی نحوه اتخاذ تصمیمات و نحوه اعمال قدرت در فرایندهای سیاست‌گذاری آموزشی را مورد توجه قرار داده و روش‌هایی را برای تحلیل آن ایجاد کرده است (عباس‌پور و مرادی، ۱۳۹۶: ۱۳۷).

رویکرد انتقادی به سیاست آموزشی، به مباحثی همچون بازتولید اجتماعی؛ نابرابری‌های سیاسی و نادیده‌گیری علایق و منافع مطرودین در فرایند سیاست‌گذاری آموزشی و حفظ منافع صاحبان قدرت تمرکز دارد. تحلیل‌گر در این رویکرد، باید در پی شالوده‌افکنی سیاست‌های مستمری باشد که در آن امکان دیده‌شدن مطرودین و سرکوب‌شدگان محقق شده باشد (همان). پس از این در تلاشیم که با

استفاده از سه تکنیک مصاحبه عمیق کیفی، یعنی مصاحبه مسأله‌محور^۱، روایی^۲ و اپیزودیک^۳ همراه با مشاهده مشارکتی به جمع‌آوری اطلاعات از میدان پژوهش دست زینیم. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان و معلمان چهار مدرسه مندرج در جدول ۱ و چند تن از مدیران آموزش پرورش استان اصفهان هستند.

جدول ۱- میدان‌های تحقیق

شماره	سمت	نام مدرسه	ناحیه	نوع مدرسه
۱	مدیر	دبیرستان پسرانه دولتی هراتی	۲	دولتی
۲	معلم	دبیرستان پسرانه دولتی هراتی	۲	دولتی
۳	دانش‌آموز	دبیرستان پسرانه دولتی هراتی	۲	دولتی
۴	دانش‌آموز	دبیرستان پسرانه دولتی هراتی	۲	دولتی
۵	دانش‌آموز	دبیرستان پسرانه شهدای ادب	۲	هیئت امنایی
۶	معلم	دبیرستان پسرانه شهدای ادب	۲	هیئت امنایی
۷	دانش‌آموز	دبیرستان پسرانه شهدای ادب	۲	هیئت امنایی
۸	دانش‌آموز	دبیرستان پسرانه شهدای ادب	۲	هیئت امنایی
۹	دانش‌آموز	دبیرستان پسرانه شهدای ادب	۲	هیئت امنایی
۱۰	دانش‌آموز	دبیرستان پسرانه شهدای ادب	۲	غیرانتفاعی
۱۱	معلم	دبیرستان دخترانه ولایت	۱	غیرانتفاعی
۱۲	دانش‌آموز	دبیرستان دخترانه ولایت	۱	غیرانتفاعی
۱۳	دانش‌آموز	دبیرستان دخترانه ولایت	۱	غیرانتفاعی
۱۴	دانش‌آموز	دبیرستان دخترانه ولایت	۱	غیرانتفاعی
۱۵	دانش‌آموز	دبیرستان دخترانه ولایت	۱	غیرانتفاعی
۱۶	مدیر	دبیرستان دخترانه بی‌فاطمه	۴	هیئت امنایی
۱۷	دانش‌آموز	دبیرستان دخترانه بی‌فاطمه	۴	هیئت امنایی
۱۸	دانش‌آموز	دبیرستان دخترانه بی‌فاطمه	۴	هیئت امنایی
۱۹	دانش‌آموز	دبیرستان دخترانه بی‌فاطمه	۴	هیئت امنایی
۲۰	دانش‌آموز	دبیرستان دخترانه بی‌فاطمه	۴	هیئت امنایی

از مناطق مختلف شهر که نمایندگی پایگاه‌های اجتماعی، اقتصادی مختلف حاکم بر شهر اصفهان را دارند، مدارس را بصورت خوشه‌ای انتخاب کرده و از میان آنها بصورت هدفمند با معلمان و دانش‌آموزانی که در زمینه مشارکت در فضاهای مدرسه‌ای دارای تجارب یا ایده‌هایی بوده‌اند، مصاحبه کرده‌ایم و تا زمان حصول اشباع نظری، به انتخاب نمونه‌های موجود در مدرسه دست ادامه دادیم.

1. Problem-centered

2. Narrative

3. Episodic

یافته‌های این تحقیق بر اساس طرح سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربین^۱ (۱۳۸۵: ۶۱) کدگذاری و تحلیل شده است. فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان رخ می‌دهد. اما به طور کلی، بعد از فرایند کدگذاری، به استخراج و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها پرداخته خواهد شد (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۵: ۲۰). هدف‌مان در تحلیل مصاحبه‌ها رسیدن به اهداف و پاسخ به مسأله تحقیق است. در فرایند کدگذاری، واحد تحلیل مفهوم است. به عبارت دیگر، کدگذاری روند تجزیه و تحلیل داده‌هاست (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۵: ۶۱). در کدگذاری سه مرحله‌ای تجزیه و تحلیل بر اساس سه نوع کدگذاری صورت می‌پذیرد: (۱) کدگذاری اولیه، (۲) کدگذاری متمرکز، (۳) کدگذاری گزینشی یا سطح سوم.

کدگذاری باز: فرایندی تحلیل است که این اعمال بر اساس آن انجام می‌گیرد: طرح پرسش درباره داده‌ها، مقایسه وقایع، رویدادها و سایر پدیده‌ها بر اساس مشابهت‌ها و تفاوت‌هایشان (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۵: ۱۲۳، ۱۲۵)؛

کدگذاری محوری (سطح دوم کدگذاری): اختصاراً پس از کدگذاری باز با برقراری پیوند بین مقولات، به شیوه جدیدی اطلاعات به یکدیگر ربط می‌دهیم لازمه این مرحله مقایسه دائمی داده‌هاست (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۵: ۱۴۵ و ۱۴۶)؛

کدگذاری گزینشی (کدگذاری سطح سوم): کدگذاری انتخابی روند انتخاب مقوله اصلی و ارتباط دادن آن با سایر مقوله‌ها و اعتبار بخشیدن به روابط و پرکردن جاهای خالی با مقولاتی که نیاز به اصلاح و گسترش بیشتری دارد. حاصل این مرحله طبقه اصلی است که با سایر طبقات ارتباط دارد و آنها را توضیح می‌دهد و در حقیقت پالایش شده مرحله نخست پژوهش است. در این مرحله وظیفه محقق مرتبط ساختن مقولات به همدیگر است. ادغام مقولات پایانی به گونه‌ای انتخاب و نام‌گذاری می‌شوند تا تمامی مفاهیم را در خود جای دهد. همچنین این مقولات به گونه‌ای نام‌گذاری می‌شوند که دارای کلیت باشد و مفاهیم زیر مجموعه‌ی خود را در برگیرند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۵: ۱۶۶-۱۶۸).

یافته‌ها

پس از کدگذاری باز و صورت‌بندی داده‌ها اعم از اسناد، مشاهدات و مصاحبه‌های صورت گرفته در قالب مفاهیم، مرحله بعدی بالابردن سطح انتزاع این مفاهیم و گزاره‌ها در قالب مقولات فرعی است. ایده اصلی در تکوین استقرایی مقوله‌ها، برگرفته از حساسیت نظری و مسأله پژوهش می‌باشد. مقولات ماخوذ از یافته‌ها به شرح جدول ۲ است.

۱- تناقض‌های سیاستی (در سیاست‌های ابلاغی)

پیش از ورود به میدان پژوهش و شرح و بسط سطوح و چگونگی مشارکت، بررسی و تحلیل رویکرد کلی نظام آموزشی به مسأله مشارکت دارای ضرورت است. ضرورت بررسی برنامه‌ها از این جهت است که ما را با برداشت نظام از مشارکت و فضای آموزشی آشنا می‌سازد و به بیانی دیگر تکلیف ما را یکسره می‌سازد. در برنامه‌های توسعه به عنوان راهبردهای کلی نظام از یک سو مشکل اساسی،

^۱. Strauss & Corbin

عدم اشاره مستقیم به مشارکت آموزشی و از سوی دیگر، تکرار مکررات، مفاهیم بی‌مصدق و سطح بسیار بالای انتزاع مفاهیم و گزاره‌های ذکر شده حتی در برنامه‌های خردتر می‌باشد. این امر البته با توجه به سطح فراگیر و گسترده برنامه‌های توسعه می‌تواند امری طبیعی باشد.

جدول ۲- مقولات تحقیق

مقوله	مقولات فرعی	شماره
سوژه منفعت طلب	رقابت جویی شغلی	۱
	رقابت جویی آموزشی	۲
	شخصیت‌های غیرمشارکتی	۳
	زوال ارزش‌های مشارکتی	۴
مشارکت ایدئوژیک	مشارکت اخته شده	۵
	مشارکت تفننی	۶
	مشارکت ایدئوژیک	۷
فضای غیرمشارکتی	کالبد غیرمشارکتی	۸
	حذف بزنگاهای مشارکتی	۹
	جو غیرمشارکتی	۱۰
	فقدان انسجام	۱۱
تناقض‌های سیاستی	تکثر و تنوع اسناد	۱۲
	دروس تحمیلی	۱۳
	فشردگی تکالیف	۱۴
	محدودیت‌های جمعیتی	۱۵
	سیاست‌های غیرواقعی	۱۶

برنامه‌ها، بسیار انتزاعی و اغلب فاقد مصداق‌اند، اما در عمل می‌توان پرسید که تحقق شرکت‌های دانش‌بنیان، تنوع بخشی به درآمدهای آموزش و پرورش یا کلیه برنامه‌هایی که مبنای آنها پرورش الیت یا بسترسازی برای کارآفرینی و بازار آزاد است چه تناسبی با سیاست‌های عدالت‌محور (به عنوان یکی از شاخص‌های مشارکت اجتماعی) در همین برنامه‌ها دارد؟ در دیگر برنامه‌های موجود مانند «سند چشم انداز تحول بنیادین آموزش و پرورش» (مواد ۳-۶)، «قانون شوراهای آموزش و پرورش» (ماده ۱) «برنامه درسی ملی»، (مواد ۳-۳، ۳-۴، ۳-۱۰، ۷-۹ و ۸-۹) بر مشارکت فعال دانش‌آموزان و معلمان تأکید شده است. همچنین طرح‌های بسیاری مانند «طرح تعالی مدیریت مدرسه» (۱۳۹۳)، بخش‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های بسیاری در آموزش و پرورش چه در سطح منطقه‌ای و چه در سطح ملی دیده می‌شود که در آن بر مشارکت آموزشی دانش‌آموزان در مدیریت مدرسه و بازشدن فضای آموزشی مدارس تأکید شده است.

به‌طور کلی و بر اساس مصاحبه‌های صورت گرفته با آموزگاران و متصدیان آموزش و پرورش، این برنامه‌ها به طور کلی دارای سه تیپ تناقض‌اند:

(۱) تأکید بر انقلابی‌گری و حفظ ارزش‌ها، در کلیه سطوح از یک سو و از سوی دیگر، توصیه و پذیرش آموزش مشارکتی و ادغام انواع محیط‌ها و روش‌های یادگیری.

(۲) تأکید بر کشف و شناسایی استعدادهای درخشان از یک سو، و اصرار بر حق آموزش همگانی و عدالت آموزشی.

(۳) تأکید بر به رسمیت شناختن علائق و سلائق دانش‌آموزان از یک سو و از سوی دیگر اصرار بر حفظ ارزش‌های انقلابی، و تطبیق علائق و منافع با نظام بازار از طریق شرکت‌های دانش‌بنیان و نیازهای بازار روز.

نظام آموزش و پرورش از یک سو، درگیرودار برنامه‌های مبتنی بر سیاست انقلابی، آموزش انقلابی و حیات طیبه است و از سوی دیگر، با شکلی مصرّانه به سوی پذیرش ارزش‌های بازار آزاد و فرهنگ کارآفرینی، چه در سطح سیاست‌گذاری چه در سطح عمل حرکت می‌کند و با این وجود، همچنان در سیاست‌های ابلاغی بر مشارکت و عدالت آموزشی، تأکید می‌گردد. در هر صورت، مصاحبه‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که دانش‌آموزان و معلمان، هیچ اطلاعی از مفاد سیاست‌های ابلاغی در سطوح، ناحیه، شهرستان، استان و ملی ندارند. آموزگاران این بخش‌نامه‌ها را با کلماتی مانند «بی‌تأثیر»، «کاغذبازی»، «جنگ قدرت» و «سیاسی‌بازی» توصیف می‌کنند که از نظر آنها دارای سه ویژگی عمده هستند:

(۱) بسیار انتزاعی و فاقد مصداق‌اند.

(۲) سیاست‌ها و آیین‌نامه‌های جدید، اغلب تکرار مکررات‌اند.

(۳) کثرت و انباشت اسناد ابلاغی بالادستی است که تداعی‌کننده سندرم کالینز است. در این سندرم، یک سیستم چنان از مواد و اسناد لبریز می‌شود که عملاً دچار انفعال می‌شود.

حتی به فرض تمایل واقعی آموزش و پرورش به مسأله مشارکت، از حیث تناسب دانش‌آموز به معلم یا دانش‌آموز به فضای کلاس، چنین امکانی محقق نیست. در برساخت محدودیت‌های جمعیتی، ما با مسأله شلوغی کلاس‌ها و تعداد دانش‌آموزان در مدارس مواجه‌ایم که سدی عملی در برابر مشارکت است.

بر خلاف باورها، جمعیت دانش‌آموزان ایرانی به علل مختلفی من جمله ازدواج و زادآوری متولدین دهه ۶۰ افزایش یافته است. بر اساس گزارش مجلس، جمعیت دانش‌آموزان پیش‌دبستانی در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ از ۴۶۴ هزار نفر به ۶۷۲ هزار نفر در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ افزایش یافته است. در همین مدت، ۱۵۰ هزار نفر نیز به شمار دانش‌آموزان ثبت‌نامی در مقطع ابتدایی افزوده شده است (معاونت پژوهش‌های اجتماعی-فرهنگی مجلس، ۱۳۹۴: ۳). به رغم افزایش جمعیت دانش‌آموزان، تعداد معلمان در بازه ۱۳۸۹-۱۳۹۰ نسبت به پنج سال بعد، ۱۹ هزار نفر کاهش پیدا کرده است (سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش، سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴). در ادامه به برخی دیگر از موانع در شکل‌گیری سوژه مشارکت‌جو، خواهیم پرداخت.

۲- دروس تحمیلی بر مدرسه

همه کسانی که در مدرسه تحصیل می‌کنند موظف به طی کردن راندمان و پروسه‌ای از پیش بسته‌بندی شده هستند که ضرورتاً تناسبی با علائق و منافع آنها ندارد. کتاب‌های درسی به صورت سربسته، توسط «دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسط نظری» تألیف می‌شوند. دروس تصویب شده که هر دانش‌آموزی موظف به گذراندن آنهاست توسط شورایی طراحی می‌شوند که اساساً بدنه‌ای از آن غیرمدرسه‌ای است. اعضای این شورا اغلب اساتید دانشگاه‌های برتر و اشخاص معتمد و تأیید شده هستند. برای نمونه، طراحان دروس علوم اجتماعی، برخی اساتید حوزوی گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران می‌باشند. دروس تحمیلی، تنها در برابر دانش‌آموزان قرار ندارند و آموزگاران نیز بر اساس سیلابس درس‌ها موظف به اتمام کتاب در طول ترم هستند. از این جهت، آموزش شکلی شتاب‌زده، از بالا و مبتنی بر اتمام کتب است. معلم مدرسه:

تمام کردن کتاب تنها قانونی هستش که اینجا وجود داره. معلم می‌تونه دو جلسه نیاد ولی دست آخر باید کتاب رو تموم کنه حالا با هر روش و قیمتی (۱۳۹۶/۱۰/۱۶).

فشرده‌گی دروس تحمیلی با نزدیک شدن به کنکور شکل حادثری به خود می‌گیرد. در این مقطع، دانش‌آموز صرفاً موظف به پاس کردن ۹۶ واحد درسی نیست؛ بلکه با نزدیک شدن به کنکور، خصوصاً در مدارس نمونه یا مدارس کنکوری، حجم دروس و فشرده‌گی آنها بیشتر و بیشتر می‌گردد. دانش‌آموز مدرسه نمونه:

خودشون توی مدرسه می‌گن اگه بخواید به جایی برسید باید از همون اول دبیرستان روزی ۵-۶ ساعت درس بخونید. راست هم می‌گن (۱۳۹۶/۱۰/۱۲).

معلم موظف است به هر طریقی کتب درسی را به اتمام رساند و از این جهت، عمده زمان کلاس در طول ترم، به بازگویی تک‌گویانه متن درس از سوی آموزگار اختصاص می‌یابد. دروسی که دانش‌آموزان آنها را با مفهیمی مانند «خسته‌کننده»، «سنگین»، «زیاد» و «مثل هم» تعریف می‌کنند. به واسطه فشار سیلابس، زمان چندانی برای مشارکت باقی نمی‌ماند. بنابراین دروس سنگین و فشرده در زمان محدودی که در اختیار معلمان است آنها را مجاب به تدریس شتاب‌زده می‌کند و در نهایت همین دروس سنگین و فشرده، مجال هر کنش غیرآموزشی را از دانش‌آموزان سلب می‌کند و آنان را صرفاً به یادگیرنده منفعل علوم از بالا طراحی شده، مبدل می‌کند.

۳- لابی‌گری و باندبازی در آموزش و پرورش

آموزگاران از جمله اقشاری هستند که از حیث درآمدی و مزایای شغلی به رده‌های پایین تعلق دارند. حقوق آنها در بدو امر بر اساس مصاحبه‌ها، چیزی در حدود ۴ میلیون تومان (سال ۱۳۹۹) در سال است که با افزایش سنوات با روندی کند افزایش می‌یابد. همچنین معلمان نسبت به دیگر مشاغل از خدمات بیمه‌ای مناسب برخوردار نیستند. در این شغل، خبری از اضافه‌کاری یا کارانه نیست، همین‌طور مأموریت و اضافه دریافت سستی مشاغل معمولاً شامل حال آنها نمی‌گردد. از این جهت حقوق معلمان، حقوقی مقطوع و مشخص و نسبتاً ثابت است. چنین امری آموزگاران را نسبت به تغییر روش تدریس، افزایش سواد و تقویت بنیه علمی خود و بهادادن به دانش‌آموزان کاملاً بی‌انگیزه کرده است و بسیاری از آنان را به سوی مشاغل دیگر، سوق داده است. به همین طریق، عده‌ای از آنها، خصوصاً آموزگاران جوان‌تر، به تدریس خصوصی روی آورده‌اند. این امکان البته تنها برای دروس تخصصی و کنکوری مانند زیست یا عربی ممکن است و آموزگاران برخی از دروس دیگر مانند ورزش، هنر، یا جغرافیا اساساً از این شانس نیز برخوردار نیستند.

اولویت‌یافتن درآمد، به علت کمبود آن از این جهت، معلم‌ها را از هر انگیزه‌ای غیر از به پایان‌رساندن درس در محیط مدرسه دور کرده است. علاوه بر درآمد نازل، تثبیت موقعیت شغلی و عدم امکان ارتقای شغلی علاوه بر درآمد کم، لابی‌گری سیاسی در بین این قشر را افزایش داده است. در واقع، یگانه امکان محقق برای ارتقای شغل مدیریت مدارس یا ورود به سازمان آموزش و پرورش از طریق لابی‌گری است. آموزگاران در سال‌های واپسین تدریس، تلاش بسیار زیادی در جهت تصاحب سمت مدیریت می‌کنند. دستیابی به این سمت شغلی در آستانه بازنشستگی از این جهت دارای اهمیت است که بر اساس قانون بازنشستگی، میزان پرداختی یک سال آخر به عنوان معیار پرداختی به کارمندان در نظر گرفته می‌شود. با توجه به تفاوت دریافتی حدود ۳۰۰ هزار تومانی مدیران نسبت به معلمان، کوشش فراوانی برای تصاحب این سمت در مدارس به طور خاص در سال‌های واپسین صورت می‌گیرد. اما راه رسیدن به این سمت چیست؟ مدیر سابق مدرسه و معلم کنونی:

ببینید همش رابطه است. اگه رابطه داشته باشی می‌تونن یه شب تو رو مدیر منطقه کنن چه برسه مدرسه. اینجا می‌گن سطح سواد، رزومه علمی، سابقه آموزشی و... ولی همه می‌دونن که مسأله همون رابطه داشته (۹/۱۸/۱۳۹۶).

اوج لابی‌گری در انتخابات مجلس شورای اسلامی و شورای شهرهاست. آموزگاران به علت سروکار داشتن با دانش‌آموزان و والدین آنها اغلب از سرمایه اجتماعی وسیعی برخوردار هستند و افزایش ارتباطات آنها با دیگر معلم‌ها این شبکه روابط را قدرتمند و گسترده کرده است. این شبکه روابط در بلندمدت به صورت شبکه قدرتی نمایان می‌گردد که منافع همه اعضا را پوشش می‌دهد. معلم مدرسه:

شما ببینید هر انتخاباتی میشه، حداقل هفت هشت تا معلم و مدیر کاندید می‌شن. کلی معلم دیگه هم دنبالشون می‌رن. برای تبلیغات و اینجور چیزها هم به راحتی می‌تونن مرخصی بگیرن و هماهنگ کنن. در حالی که به صورت عادی اینجور همکاری‌هایی صورت نمی‌گیره (۹/۲۱/۱۳۹۶).

به طور کلی، زمانی که معلمی برای انتخابات کاندید می‌شود، در صورت ورود به مجلس مستقیماً در انتخاب ریاست آموزش پرورش استان، شهرستان، مناطق و نواحی لابی‌گری می‌کند. وزیر آموزش و پرورش برای حفظ منافع و سمت و افزایش قدرت، ناگزیر به باج‌دهی به نمایندگان خصوصاً نمایندگان فرهنگی است. از این جهت، به رؤسای پیشنهادی نمایندگان تن داده و از این طریق دست خود را در اداره سازمان و ادامه وزارت باز می‌کند. با انتخاب ریاست آموزش و پرورش هر استان، صدها سمت شغلی دست به دست می‌شود.

به این ترتیب، آموزگاران حامی نماینده، به جای تدریس، به مشاغلی مانند ریاست ناحیه و معاونت فرهنگی استان دست می‌یابند. بنابراین زمانی که گفته می‌شود سیاسی‌ترین سازمان آموزش و پرورش است منظور از سیاست نه فعالیت صنفی در راستای حقوق معلمان و فعالیت سندیکاهاست؛ بلکه معنای آن، لابی‌گری است.

سندیکاها و انجمن‌های صنفی با تمرکز بر شفافیت و امتیازگیری برای کل معلمان و نه گروهی خاص از آنان، اساساً منافع همین لابی‌های قدرت در نظام آموزش و پرورش را در خطر می‌اندازند. آموزگاران نشان می‌دهند که اغلب سنگ‌اندازی‌های مقابل اعضای شوراها توسط خود معلم‌ها صورت می‌گیرد. معلمان که سودای ریاست و ارتقای پست دارند. فقدان جناح‌بندی‌های شفاف سیاسی به علت خفقان، اغلب گروه‌بندی‌ها را در ذیل منافع بوروکراتیک و مالی تعریف نموده و از این جهت، به جای نظام آموزشی که دغدغه عدالت و

مشارکت آموزشی برای معلمان و دانش‌آموزان را داشته باشد با لابی‌های چندلایه قدرت و ثروت در این بدنه مواجه می‌شویم. بنابراین عدم امکان ارتقای شغلی و درآمد نازل معلمان، دو مانع عمده برای توجه آنها به مشارکت و عدالت آموزشی است.

۴- پولی‌شدن مدرسه

یکی از سیاست‌های کلی نظام آموزشی، حداقل به روی کاغذ، مسأله عدالت آموزشی است که به طور خاص خود را در حق تحصیل رایگان و حق آموزش برای همه اقشار و گروه‌ها متجلی می‌سازد. اما نگاهی به آمارها و واقعیت‌های موجود نشان از این دارد که با گذشت زمان، هرچه بیشتر و بیشتر از این ایده دور می‌شویم. بر اساس گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس، شمار دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی ۱۸/۹۳ درصد در سال ۱۳۹۴، نسبت به سال ۱۳۸۹ کاهش یافته است و در طی همین مدت، دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس نمونه دولتی ۷۴/۳۱ درصد رشد داشته و از ۱۹۴ هزار نفر به ۳۳۹ هزار نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ افزایش یافته است (معاونت پژوهش‌های اجتماعی-فرهنگی مجلس، ۱۳۹۴: ۴).

گرچه مدارس نمونه‌دولتی مبلغ چندانی برای ثبت‌نام از دانش‌آموزان نمی‌گیرند، اما رویکرد آنها مبتنی بر آزمون‌های ورودی است. درست مانند اتفاقی که در کنکور می‌افتد؛ دانش‌آموزانی که به معلم‌ها، فضای آموزشی و کلاس‌های تقویتی و منابع بهتر دسترسی دارند، از شانس بسیار بالاتری برای ورود به این مدارس برخوردارند. مصاحبه با معلم مناطق عشایری منطقه ریگ شهرستان لردگان:

بودجه مدرسه ما، ۱۲۰ هزار تومن است. حتی برای خرید گچ کلاس باید فاکتور به آموزش و پرورش می‌دادیم و از این ۱۲۰ تومن تجاوز نمی‌کرد. از این دانش‌آموزها البته چیزی هم در نمی‌آد (۱۳۹۷/۲/۲۱).

جدول ۳- نسبت دانش‌آموزان شبانه‌روزی به مدارس خصوصی

نوع مدرسه/سال	۱۳۹۰-۱۳۸۹	۱۳۹۱-۱۳۹۰	۱۳۹۲-۱۳۹۱	۱۳۹۳-۱۳۹۲	۱۳۹۴-۱۳۹۳
شبانه‌روزی	۴۹۸۵۷۰	۵۱۵۶۸۶	۴۵۱۷۴۹	۴۳۳۲۳۶	۴۰۴۱۸۹
نمونه‌دولتی	۱۹۴۶۹۴	۲۲۹۷۱۶	۲۵۹۰۲۵	۳۲۱۴۳۵	۳۳۹۳۸۲
غیردولتی	۹۴۷۷۰۸	۹۷۸۱۱۷	۱۰۰۵۴۸۷۶	۱۰۸۰۰۶۰	۱۳۰۰۷۸۴

منبع: سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش ۱۳۹۳-۱۳۹۴

احساس بیهودگی، در تصویری است که معلم از دانش‌آموزان خود دارد را می‌توان در احتمال موفقیت آنها و نه نفس سوادآموزی و یادگیری دید. کار آموزگار عشایری، برخلاف معلمی که در مدارس تیزهوشان درس می‌دهد منجر به خلق ارزش افزوده نخواهد شد. به این ترتیب، همه چیز حول یک مسأله می‌چرخد، موفقیت و گفتمان روان‌شناسی، که نمود عینی آن مدارس غیرانتفاعی است؛ مدرسی که شهریه آنها بنا بر مصاحبه‌های صورت گرفته بعضاً به ۱۰۰ میلیون تومان در سال می‌رسد. تنها در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ تعداد ۲۲ هزار مدرسه غیردولتی به شمار مدارس افزوده شده است و در برابر آن ۲۹ هزار مدرسه شبانه‌روزی کاهش یافته است.

به‌طور کلی مدارس غیرانتفاعی دو دسته هستند، مدارس دیپلمی و مدارس کنکوری. مدارس دیپلمی نسبت به مدارس کنکوری بسیار ارزان‌ترند و شهریه آنها معمولاً زیر ۵ میلیون تومان است. این مدارس بیشتر به مدارس بزرگسالان شبیه هستند و در آنها افراد بازمانده از تحصیل، برای کسب مدرک دیپلم، در ازای پول و با امتحان‌های صوری کسب مدرک می‌کنند. مدارس کنکوری اما با استفاده از بهترین

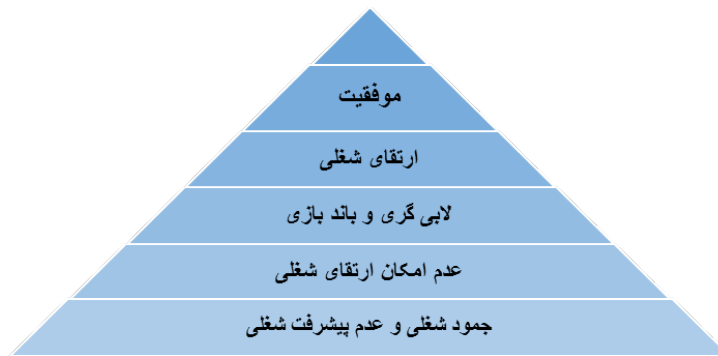
و مجرب‌ترین کادر آموزشی و کلاس‌های تقویتی، برنامه‌های فشرده و بلندمدت آموزشی، فروش تست و کتاب‌های آموزشی، بازاری برای کسب موفقیت در کنکور ایجاد کرده‌اند. دانش‌آموزان این مدارس، بی‌شک از اقشاری هستند که توانایی سرمایه‌گذاری سالانه چند ده میلیونی را برای موفقیت فرزندان خود دارند.

در گزارش مجلس برای جبران کسری بودجه شدید آموزش و پرورش، پس از اخذ مالیات، دومین منبع پیشنهادی توسعه مدارس غیردولتی عنوان شده است (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۹۴: ۱۶). دامن‌زدن به کسری بودجه با توجه به این که مدارس دولتی با حداقل‌ها اداره می‌شوند، چیزی جز توجیه پولی کردن مدارس و خصوصی‌سازی آنها نیست؛ اما قطعاً وجه دیگر مسأله، پررنگ‌سازی گفتمان موفقیت در جامعه است که بسیاری از ارزش‌های دیگر مانند ایثار، هم‌دلی، اعتماد و مشارکت را زائل ساخته است. این مفاهیم اکنون جای خود را به موفقیت، فردانیت مصرفی، خودپسندی، عقلانیت ابزاری و شخص‌محوری داده‌اند. *دانش‌آموز سال سوم:*

الان ما به فامیلمون پزشکی شیراز قبول شده، البته باباش پزشک بود. فقط واسه زبان یادگرفتن تابستون می‌رفتن انگلیس. خیلی خرجش کردن از همون بچگی. ولی خب الان بابام می‌گه ببین دختر دکتر محبی دکتر قبول شد تو هم باید مثل اون بشی (۱۳۹۶/۱۰/۷).

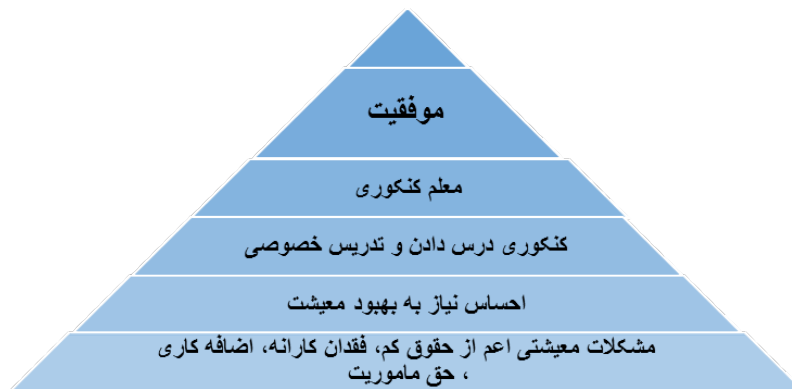
زمانی که از گفتمان حرف می‌زنیم صحبت از فضای معرفتی است که افراد درون این فضا به سوژگی می‌رسند. فضایی که دانش‌آموز، معلم و دیگر افراد جامعه، جهان خود را به واسطه این فضا به طرق مشخصی درک می‌کنند. توانایی‌های فردی، با وجود تأثیر بسیار ناچیزشان در موفقیت عامل اصلی آن قلمداد می‌شوند و به فقدان‌های ساختاری مشروعیت می‌دهند. اما اکنون چنانکه از مصاحبه بالا آشکار است، در درون گفتمان صداهای متفاوتی شنیده می‌شود. سطح تفاوت‌ها و تبعیض به قدری عیان شده که دانش‌آموزان نیز بدان‌ها دیده تردید می‌نگرند و مسأله را در چیزی غیر از موفقیت فردی می‌بینند. آنها بر این امر واقفند که موفقیت در کنکور و مدرسه، گرچه به تلاش فردی وابسته است اما پیش‌شرط ضروری‌اش، امکانات و شرایطی است که از طریق پول و سرمایه فرهنگی والدین میسر می‌گردد.

در مصاحبه بالا، پدر پزشک دانش‌آموز که از حیث تصاحب انواع سرمایه در سطح بالایی است، با وقوف بر شرایط و در جهت بازتولید سرمایه در فرزندش، از ابتدا او را در به سیاق زیستی درویش‌وار تربیت کرده و برای تحصیل فرزندش برنامه‌ای متمولانه و در عین حال سخت‌گیرانه تمهید نموده که چنین آن، صرفاً منوط به سرمایه اقتصادی نیست. چنین پدری بر نظام آموزشی و شرط موفقیت در کنکور آگاه است، این آگاهی ماحصل سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی است و از این جهت، با ترکیب سرمایه‌ها، طرحی پیچیده و بلندمدت اعم از انواع کلاس و سفرهای خارجی هدفمند را برای فرزند خود تعبیر کرده است. بنابراین شانس فرزند او برای حصول موفقیت، از شانس فرزند افرادی که صرفاً سرمایه‌های اقتصادی مساوی با او دارند بالاتر است. این وضعیت، یعنی تلاش برای به دست آوردن بهترین رتبه‌های دانشگاهی، فضای مدرسه را کاملاً به سیطره درآورده است. گفتمان عمده حاکم بر مدرسه به جای مشارکت، عدالت، همدلی و اعتماد، موفقیت است. موفقیتی که مدلی به نسبت پیچیده دارد و همه بر مبنای آن دست به تعریف وضعیت می‌زنند:



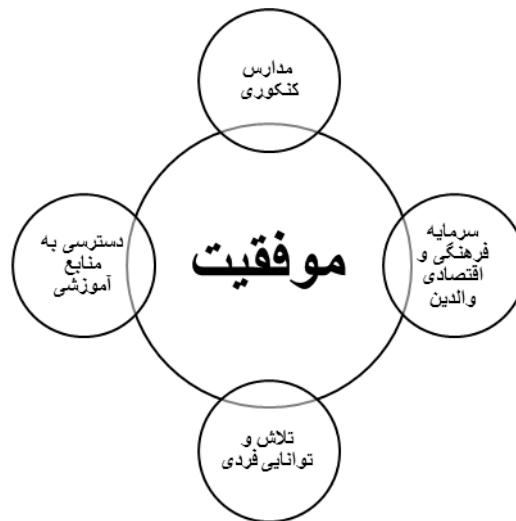
رسم توضیحی ۱ - مدل ساختار منتج به ارتقای شغل معلمان

چنانچه در نمودار ۱ دیده می‌شود، ایستایی شغلی و فقدان چشم‌انداز برای دستیابی به سمت‌های بالاتر، معلمان را برای لابی‌گری و کسب پست به صرافت انداخته است.



رسم توضیحی ۲- مدل ساختار منتج به کنکوری شدن معلمان

برخی دیگر از معلمان که فاقد سرمایه‌های اجتماعی و مهارت‌های لازم برای دسترسی به فرصت در نظام آموزش و پرورش هستند نیز از طریق فرصت‌هایی که دولت به واسطه خصوصی‌سازی، کنکوری‌سازی و واگذاری مدارس فراهم آورده، فرصت را برای بهبود وضعیت بد معیشتی مغتنم شمرده‌اند. کنکوری‌شدن و لابی‌گری، دو عاملی است که معلمان را از یک سو نسبت به سرنوشت دانش‌آموزان و جامعه معلمان دور ساخته و از سوی دیگر، بسیاری از ارزش‌ها مانند همدلی، اعتماد و ایثار را از فضای مدرسه و آموزش زدوده است.



رسم توضیحی ۳- مدل عوامل مؤثر در موفقیت

دیگر مدل مقوله سوژه غیرمشارکتی، سوی دیگر فضای آموزشی یعنی دانش‌آموزان را شامل می‌شود. در این مدل، موفقیت دانش‌آموزان، به چهار عامل: تلاش و توانایی فردی، دسترسی به منابع آموزشی، سرمایه فرهنگی و اقتصادی والدین و مدارس کنکوری نسبت داده شده است، اما هژمونی کارآفرینی و گفتمان موفقیت همه‌چیز را به تلاش و توانایی فردی، آن هم در غیراجتماعی‌ترین مفهومی که از فرد استنتاج می‌گردد تقلیل داده است؛ یعنی فردیت مصرفی.

۵- مشارکت ایدئولوژیک

تا اینجا نشان دادیم نظام آموزشی با گرایش شدید به خصوصی‌سازی و پولی‌شدن روابط و مناسبات، مسبب خلق سوژه غیرمشارکتی و منفعت‌جو در مدارس گردیده است؛ اما نگاهی به برنامه‌های دستوری و عملی نظام آموزشی نشان می‌دهد که در درون مدارس سویه‌هایی از مشارکت دستوری وجود دارد. به طور کلی، برنامه‌های مشارکتی رسمی درون مدارس را به سه دسته می‌توان تقسیم کرد:

- ۱) شورای دانش‌آموزان
- ۲) برنامه‌های رسمی و مناسکی مانند شرکت در جشن دانش‌آموزی، صف مدارس و نماز جماعت، گروه‌های سرود و تئاتر
- ۳) برنامه‌های ورزشی

طرح شورای دانش‌آموزان به منظور ایجاد زمینه مساعد برای تربیت اجتماعی، تکریم شخصیت دانش‌آموزان و ایجاد ارتباط صحیح و مستقیم بین دانش‌آموزان و اولیای مدرسه در سال ۸۰-۷۹ در مدارس اجرایی گردید. نخستین هدف شورا، تحکیم اهداف انقلابی است و پس از آن حفظ ارزش‌های مشارکتی و شخصیت‌بخشی عنوان گردید. این که این ارزش‌ها چه چیزی هستند و چگونه می‌شود در محدودیت‌های موجود آنها را محقق کرد نیز بی‌پاسخ می‌ماند، اما به هر طریق انتخابات شورا در نیمه نخست آبان برگزار می‌گردد و دانش‌آموزان، اعضای شورای دانش‌آموزان را انتخاب می‌کنند. فرم انتخابات به صورت استاندارد برگزار می‌شود، اما دست آخر، آن گونه که

دانش‌آموزان اعضای شورای مدارس می‌گویند وظیفه آنها چیزی جز دستیاری معاون و مدارس در برخی از موارد خاص نیست. به این طریق، همه چیز در فرم باقی می‌ماند. بنا به گفته اعضای شورای مدرسه، وظیفه اعضای شورای مدرسه هماهنگی برای برگزاری انواع مراسم‌های دینی در مدرسه مانند جشن، سوگ، مُکبّری نماز جماعت و هماهنگی برای انجام یکی دو بار اردو در سال است که هدف آخر تنها در پاره‌ای از موارد با موفقیت انجام می‌شود.

اعضای شورای مدرسه، بر خلاف آنچه که در اهداف اجرایی آن آمده، هیچ ورودی به تصمیمات اخذ شده ندارند. از این جهت سطح مشارکت در امور اجرایی مدرسه که تعیین‌کننده می‌باشد عملاً صفر است و جنس مشارکت، نیز فرمالیته است. به نظر وجود شورای دانش‌آموزی، بر مبنای بخش‌نامه و نه ضرورت‌های شورایی شدن و مشارکت دانش‌آموزان است. آنچه اینجا به چشم می‌آید، یک تیپ انجام وظیفه و دستوری است که از بالا مبنی بر وجود شورا در مدارس تحمیل شده است و همین امر، از سویی اعضای شورا را مبدل به همراهان مدیریت و معاونت و نه نمایندگان دانش‌آموزان مبدل کرده که در نهایت، به زعم خود به پیشنهادهای مدیریت و معلم پرورشی پاسخ مثبت می‌دهند. بنابراین، می‌توان ادعا نمود که اگر آموزش و پرورش ایران، دارای دو وجه آموزشی و پرورشی است، بخش نخست آن، یعنی آموزش پولی و فردانی و وجه دوم آن یعنی پرورش صوری و ایدئولوژیک است.

۶- فضای غیرمشارکتی مدرسه

نظام آموزشی ایران از حیث آیام تعطیل، یکی از بالاترین نظام‌های آموزشی در جهان است. با احتساب همه روزهای تعطیلی می‌توان گفت دانش‌آموزان در هفت ماه فشرده باید دو ترم تحصیلی را بگذرانند. کلاس‌ها معمولاً ساعت ۸ آغاز و ساعت ۱۲/۵ به اتمام می‌رسند، پس از این زمان همه دانش‌آموزان موظف به خروج از مدرسه هستند. بنابراین، ما در چهار ساعت، سه کلاس متفاوت را تجربه خواهیم کرد. متوسط هر کلاس حدود ۷۵ دقیقه و زمان زنگ تفریح، ۱۵ دقیقه است.

دانش‌آموز ملزم است که پیش از ورود معلم خود را به مدرسه برساند. اگر معلم‌ها در طول این چهار ساعت، یک درس خاص را ارائه می‌کنند دانش‌آموزان در طول همین چهار ساعت باید با سه درس کاملاً متفاوت مانند جغرافیا، زبان عربی و ریاضی که هیچ تناسبی با یکدیگر ندارند سر کنند. درس‌ها، با توجه به زیق وقت به سرعت ارائه می‌شود و پس از زنگ خوردن، دانش‌آموزان از پله‌ها و راهروها به حیات مدرسه سرازیر می‌شوند تا زمان تفریح را از دست ندهند.

زنگ تفریح، برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه، زنگ دیالوگ است. زنگی که به سوی تماشای تصاویر و برنامه‌های اینستاگرام و دیدن سلبریتی در حال چرخش است و این اندک مجال مشارکت و دیالوگ نیز در استعمار رسانه‌ها قرار می‌گیرد. با این همه، حتی عمل دیدن نیز جمعی است، در مدارس خصوصاً مدارس دخترانه کمتر دانش‌آموزی را می‌توان تنها مشاهده کرد و اغلب دانش‌آموزان در گروه‌های چند نفری در حال صحبت و شوخی کردن، هستند. زمان اما همواره به یک صورت نمی‌گذرد، این امر برای دانش‌آموزان البته دارای یک روند مشترکاً مشخص است:

وقتی سر کلاسیم، هرچه بیشتر می‌گذره همه بیشتر خسته می‌شن. البته به کلاسشم بستگی داره ولی
وقتی زنگ آخر می‌رسه دیگه آدم جون نداره، همه هی می‌خوان زودتر زنگ بخوره برن خونه‌هاشون
(۱۳۹۶/۱۰/۶).

دانش‌آموزان اغلب با احساس ملال و پس‌زنی به زمانی که در مدرسه طی می‌کنند برخورد می‌کنند. چیزی به اسم لذت‌بردن در مدرسه حس نمی‌شود. این مسأله به خصوص با نزدیک شدن به کنکور، پررنگ می‌شود. با نزدیک شدن به کنکور زمان‌هایی که در کلاس، صرف شوخی، بزه‌گویی، کنفرانس یا همدلی می‌شده، به مرور جای خود را به اضطراب آینده می‌دهد. بنابراین، فشرده‌گی زمان و برجسته شدن آینده، تلاش و عمل فردی را تشدید می‌کند.

اما مسأله برجسته در فقدان مشارکت در مدرسه، مکان است، مدارس فضاهای نیمه‌مستقلی از بیرون هستند که با دیوارهای بلند و تابلویی که نام مدرسه بر آن حک شده، از مجاور خود متمایز شده است. مدارس ایرانی، به سبک منازل قدیم اکثراً با دری در حیاط طراحی شده‌اند که بیرون را از اندرونی متمایز می‌کند. حیاط، مجال حضور مستقیم دانش‌آموزان در کلاس‌ها را سلب کرده و آنها را در آغاز با صف‌هایی پادگانی و سان صبح‌گاه رو به رو می‌کند. صف‌ها بر اساس ترتیب قد و زمان رسیدن در مدرسه تشکیل می‌شوند. کسی برای در صف قرار گرفتن، عجله‌ای ندارد. صف‌بستن زمانی معنادار است که شخص برای امر ضروری یا چیزی که دسترسی بدان به زمان بستگی دارد مرتبط باشد، در غیر این صورت، باید شوقی برای شنیدن یا دیدن در کار باشد. اما جنس این صف، به معنای دستیابی به چیزی نیست، مناسبی است که در آن دانش‌آموز در برابر هیمنه بنای مدرسه، مدیر و مجری برنامه قرار می‌گیرد. از این جهت، می‌توان از منظر رودررویی با قدرت به این مناسک نگریست. صف‌ها بر اساس آنچه که از پیش تعیین شده مانند کلاس و مقطع تحصیلی شکل می‌گیرد و ناظم یا مدیر گاهی با قدم‌زدن در بین صفوف دانش‌آموزان را چک می‌کند. دانش‌آموزان علت این مسأله را بررسی سر و تیپ خود می‌دانند، اما مسأله بسیار مهم، دیدن و دیده شدن و حضور است. متصدیان، در حالی که تن‌ها و صورت‌ها، اجباراً رو به سوی بنا و محل برگزاری مراسم است، خلاف جهت حرکت کرده تا اگر لازم شد دست به تحقیر غیرعادی‌ها زنند.

مراسم، با تلاوت آیات قرآن آغاز می‌شود. پس از این، مدیر یا ناظم، بنا بر گفته دانش‌آموزان در مواقعی به سخنرانی درباره برنامه‌های مدرسه و بعضاً رویدادهای سیاسی/دینی می‌پردازند و در صورت لزوم هنگام ورود به درون کلاس‌ها، ناخن و گوشه‌های موبایل را البته در صورت یافتن چک می‌کنند. تا اینجا چیزی که در مشارکت هویداست، تکرار شعائر و دعاهایی است که در بلندگو به گوش دانش‌آموزان می‌رسد، تکرار حتی اگر به صورت جمعی باشد، مشارکت قلمداد نمی‌گردد. صف‌ها در آغاز به آرامی و نوبت به کلاس‌ها راهی می‌شوند؛ اما تقریباً پس از ورود نیمی از بچه‌ها، ته‌صف مانده‌ها به کلاس‌ها سرازیر می‌شوند. از حالا تا یکی دو دقیقه بعد که معلم‌ها سر کلاس‌ها حاضر شوند مجالی برای گفتگو است. دانش‌آموزان کیف‌ها را بروی نیمکت‌ها و جای مقرر می‌گذارند و در کلاس راه می‌روند یا روی میز می‌نشینند، اما زمانی که معلم در راهرو پیدا می‌شود همه به سرعت سر جای خود می‌نشینند و فریادها و خنده‌ها به همه‌ها و سپس سکوت تبدیل می‌شود. با صدای برپای نماینده کلاس، همه بلند می‌شوند، و سپس معلم سلام می‌کند و بی‌آنکه نماینده برجا گفته باشد همه می‌نشینند. این مناسک البته در مدارس کنکوری و غیرانتقاعی به هیچ وجه دیده نمی‌شود.

فضای کلاس‌ها، چیزی مانند صف مدرسه است با این تفاوت که اینجا مکان دانش‌آموز کاملاً مشخص و مقرر است و او می‌تواند بشیند، سؤال بپرسد، و گاهی پاسخ دهد و نظرش را به هم‌کلاسی‌ها و معلم منتقل کند. میزها در دو الی سه ردیف، به صورت دو نفره یا سه نفره، پشت به هم و رو به تخته‌سیاه کلاس‌اند. از این جهت، و از حیث کالبدی دانش‌آموز صرفاً با نفر بغل‌دستی خود می‌تواند مرادۀ رودررو داشته باشد و هر نوع ارتباطی تنها به یک نفر غیر از معلم ختم خواهد شد. این چینش، اساساً ضد‌مشارکتی، منجمد و دیگته‌شده

است. در برابر مدل‌های دیگر چپ‌چینش مانند مدور که دانش‌آموز به جای رو در رویی با صورت معلم در کنار و مجاورت صورت‌ها خواهد بود قرار می‌گیرد. از این جهت، تحلیل فیزیکی و حجمی میزها در کلاس اساساً با مشارکت در تناقض است.

دیگر رابطه مهم، رابطه معلم و دانش‌آموز است. ما از ضیق وقت، فشردگی دروس و اضطراب کنکور سخن گفتیم، بنابراین بهترین معلم کسی است که سریع درسش را بدهد. اگر نیاز به تمرین و حل مسأله است، او پشت به کلاس و رو به تخته چیزی را می‌نویسد و دانش‌آموزان عیناً از روی متن یادداشت‌برداری می‌کنند و به حرف‌های معلم گوش می‌دهند. اگر به تمرین نیازی نیست معلم بیشتر با دانش‌آموزان وارد دیالوگ می‌شود و رو به دانش‌آموزان، سخن می‌گوید. در هر دو صورت، صدای غالب و ممتد و مستمر، صدای معلم است. او در بالای سکو قرار گرفته و نشسته بر صندلی‌اش، یک نیم تنه از دانش‌آموزان بلندتر است، فضای کلاس از این جهت مثلثی بین معلم، دانش‌آموز و تخته است که به معلم ختم می‌شود. معلم می‌تواند در کلاس چای بنوشد، قدم بزند، بنویسد و بخواند، اما دانش‌آموز حتی برای اعمال زیستی مانند دستشویی‌رفتن، به مجوز کلامی معلم نیازمند است. تخته سیاه و دیوارهای عاری از تصویر، تأکیدی بر کلام معلم و خود اوست. او با تخته سیاه، کلامش را در صورت لزوم در اندازه‌های هرچقدر بزرگ به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. فضای کلاس، اساساً به دو بخش همجوار تقسیم می‌شود، فضای معلم و فضای دانش‌آموزان، فضای ناقل و فضای شنونده، از این جهت، در این فضای نظارتی و نابرابر، صحبت از مشارکت امری بیهوده است. دانش‌آموز موظف به رعایت نظم تحمیلی است و این نظم را برای حصول موفقیت طبیعی و ضروری می‌پندارد، چراکه برای آنها بدیل دیگری تعریف نشده است. علاوه بر این، بیرون از کلاس، کلاس‌های مجاورند و صدای دیگر کلاس‌ها، لاجرم به بسته‌شدن در کلاس‌ها منجر می‌شود. از این جهت، هیچ امکان کالبدی برای مشارکت میان کلاس‌ها و دیگر معلمان که مورد تأکید مدیران است وجود ندارد. کلاس‌ها کاملاً مجزا از بیرون هستند و فقدان سالن‌های آمفی‌تئاتر و سالن‌های اجلاس یا سمینار عملاً این مسأله را فاقد موضوعیت می‌نماید.

۷- زنگ‌های تفریح: مقاومت در برابر نظم مدرسه

پس از اتمام کلاس، دانش‌آموزان در زنگ‌های تفریح به حیاط‌ها می‌روند. حیاط در زنگ‌های تفریحی، فضای فراغت است. با این همه، در برابر دفتر مدرسه قرار می‌گیرد و مدیر از بالا و ناظم در درون حیاط ناظرند. ناظم در حیاط آهسته قدم می‌زند و به برخی که گوشی به همراه دارند یا دست به پرخاش و لودگی می‌زنند تذکر می‌دهد. اما مدارس، خصوصاً مدارس بزرگ‌تر و قدیمی‌تر، پستوها و جاهایی دنجی دارند که در آن دانش‌آموزان آسوده از نگاه ناظر به فعالیت‌هایی دست می‌زنند که بوی همدلی و اعتماد می‌دهد. رفتارهایی که اغلب مجرمانه نیست، اما در برابر نظم تعریف شده مدرسه قرار می‌گیرد. فوتبال گل کوچیک، نمایان‌کردن گوشی، معامله، شوخی‌های غیرعرفی، قمار، مصرف سیگار و ماری‌جوانا، شوخی‌های جنسی، الفاظ رکیک، یادگاری روی دیوارها، شعارنویسی و... همگی به طور خاص در چنین فضاهایی رخ می‌دهند. پشت درخت‌ها یا دستشویی‌ها، پشت تانکرهای بزرگ سوخت مدارس، حیاط پشتی، و همه پشت و پستوها.

چنین فضاهایی صرفاً در بزنگاه‌ها ایجاد می‌شوند، یعنی ترکیبی پیچیده از زمان و مکان و بخت و اقبال. در ده پانزده دقیقه زنگ تفریح پیدا کردن جای خلوت، دور هم جمع شدن و خوش‌شانسی ناشی از غفلت ناظم و ناظر، امکان تحقق چنین چیزی را فراهم می‌سازد. اما زنگ ورود به کلاس‌ها، این فضای کوچک تازه شکل گرفته را به تعطیلی می‌کشاند و پس از این باز نوبت کلاس می‌رسد.

فضا امری فراتر از مکان و زمان است. فضا صرفاً ساختمان و بناها نیست. بلکه مفهومی است که محیط فیزیکی، افراد، رویدادها، و همچنین روابط بین آنها را نیز در برمی‌گیرد (مدنی پور، ۱۳۷۹). اینجا در واقع با چند پرسش مواجه می‌شویم، بنای مدرسه به دانش‌آموزان چه می‌دهد و از آنها چه چیزی می‌خواهد؟ زمان مدرسه به دانش‌آموزان چه می‌دهد و از آنها چه می‌خواهد؟ دربارهٔ معلمان نیز به همین شکل. آیا فضا از دانش‌آموز سرکوب‌شدن، سلطه‌پذیری، شنودگی، اطاعت و فردیت را می‌طلبد؟

فضا از حیث اجتماعی دارای ماهیتی دوگانه است. فرد خود را به فضا پیوند داده و خود را در فضا درمی‌یابد و سوژگی خود را به دست می‌آورد. در واقع، فرد از خود به‌عنوان شاخصی برای صورت‌بندی فضا استفاده می‌کند و از سوی دیگر، فارغ از نوع فرم، انسان در تلاش است به‌عنوان سوژه، فضایی که در آن حضور می‌یابد را درک کند (Lefebvre, 1991:182). از این جهت مفهوم فضا، با حضور یافتن است که عینیت داده می‌شود. فضا یک کالبد یا حجم صرف، یا ظرفی ممزوج از زمان و مکان نیست بلکه با کنشگری و فهم انسان، و فهمی که آن فضا بر انسان حمل می‌کند فهمیده می‌شود. بنابراین فضای مدرسه تاریخ مدرسه است، از مکتب‌خانه و ترکه و فلک‌شدن، مجموعه قوانین، آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌ها، آموزگاران کنکوری و جناحی، دیوارهای بلند و صفوف مدرسه، طبقات اجتماعی اقتصادی دانش‌آموزان، شبکه‌های مجازی و دانش‌آموزان با همهٔ تفاوت‌هایشان. بی‌هرکدام از این عناصر، ما با فضایی متفاوت رو به رو هستیم. از این جهت، فضا امری تنیده در انسان و مجموعه روابط بین آنهاست، فضا برساخته‌ای اجتماعی است که خود امر اجتماعی مانند مشارکت را محقق می‌سازد. می‌توان فضا را محصول روابط و معانی دانست که انسان‌ها بدان می‌دهند، اما خود فضا به نحوی به روابط انسانی و معانی سمت و سو می‌دهد. عاملان اجتماعی مصرف‌کنندهٔ فضا نبوده و با امکان تردید در معانی مسلط، خوانشی جدید به فضا داده و آن نادیده و حتی منکوبش می‌کنند.

اهمیت مفهوم بزنگاه نیز در همین امر است. گفتیم که اساساً فضای مدرسه از قبیل بخش‌نامه‌ها، آیین‌نامه‌ها، مشکلات معیشتی معلمان و عدم ارتقای شغل آنها، فضای کالبدی مدرسه، زمان مدرسه همگی رو به سوی موفقیت و کنکوری شدن دارند. ما در مدرسه دو تیپ از مقاومت را به طور خاص از خلال مشاهدات دریافت نمودیم. مقاومت نخست در برابر گفتمان انقلابی و دینی است. بی‌اعتنایی دانش‌آموزان برای شرکت در مراسم صبحگاهی، نماز جماعت و دیگر برنامه‌ها و عدم‌اعتنا به نظم دینی مدرسه از قبیل نوع پوشش، امری است که به مرور موجب حذف یا کمرنگ‌شدن بسیاری از این برنامه‌ها در مدارس شده است. چنین تیپی از مقاومت تقریباً در بین عموم دانش‌آموزان دیده می‌شود و میل چندانی برای در صف‌ماندن دیده نمی‌شود.

اما چرخش به سوی گفتمان موفقیت با همه‌گیری فرهنگ نئولیبرالی و کارآفرینی، خود از سوی دیگر مسبب تقویت سویه‌های آموزشی مدرسه شده است. سوژهٔ شکل‌گرفته در این فضا، یگانه راه موفقیت خود را در تلاش فردی می‌بیند. تلاشی که بدون گوش‌دادن، همواره یادداشت‌برداری کردن، منظم بودن، نمرهٔ بالا گرفتن، کسب رضایت معلم و مدرسه و بازتولید فضای غیرمشارکتی و تک‌صدایی حاصل نمی‌شود. چنین دانش‌آموزی اساساً به کنش مشارکتی جز در صورتی که در راستای موفقیتش باشد دست نمی‌زند. این دانش‌آموز، محصولی نرمال است، چراکه دیگر وجوه کنش‌گری‌اش قلع و قمع شده تا به موفقیت نائل آید. بنابراین حداقل در بین درس‌خوان‌ها نمی‌توان انتظار مشارکت داشت.

اما همهٔ دانش‌آموزان چنین امکانی را برای خود محقق نمی‌دانند و لزوماً خود را در ذیل دو گفتمان موفقیت و گفتمان انقلابی خود را تعریف نمی‌کنند. این دانش‌آموزان در هر بزنگاهی، به مقاومت هرچند از طریق کج‌روانه دست می‌زنند. فضاهای درون فضایی ایجاد

می‌کنند و خود را از نظارت چشمان ناظر، اعم از مدیر، معلم، بخش‌نامه و کنکور دور نگه می‌دارند. با فردیت فزاینده و اخلاقی شدن آن از طریق درونی شدن گفتمان، مشارکت صرفاً می‌تواند خود را در تقلب‌های امتحان (کمک به دیگری برای پاس کردن درس)، جمع‌شدن‌های پشتِ مدرسه و حتی مصرف دست‌جمعی سیگار در پس درخت‌ها و توالت‌های مدارس، متجلی سازد. فضای مدرسه، در دانش‌آموزان بهنجار و آموزگاران به هیچ طریقی، دعوت‌کننده به مشارکت نیست. بنابراین آموزش و پرورش در ایران، در بخش آموزش رو به سوی هژمونیک‌شدن کنکور و موفقیت در حرکت است و در بخش پرورش، با درج‌زدن در گفتمان انقلابی-دینی، هژمونی سابق خود را از دست داده و دانش‌آموزان در برابر آن مقاومت بسیار بیشتری نسبت به گفتمان موفقیت می‌کنند.

نتیجه‌گیری

ما نشان دادیم که در سیاست‌های ابلاغی از سوی آموزش و پرورش، به طور کلی، در عین تأکید بر انقلابی‌گری و حفظ ارزش‌ها، توصیه و پذیرش آموزش مشارکتی و ادغام انواع محیط‌ها و روش‌های یادگیری مورد تأکید می‌باشد. نوع مشارکت مورد پذیرش نظام آموزشی را اما نمی‌توان مشارکت آموزشی نامید. مشارکت آموزشی تمرکززداست، و قدرت را در بین مطرودین و درحاشیه‌ماندگان آموزشی اعم از معلمان و دانش‌آموزان بازتوزیع می‌کند، اما جنس مشارکت بازنمایی شده در سیاست‌های ابلاغی، بر مبنای شرکت‌کردن و سهیم‌بودن در بازتولید گفتمان سیاسی غالب تعریف شده است. بنابراین نه تنها سبب بازتوزیع قدرت و پذیرش صداهای دیگر نیست بلکه در پی جذب و همراهی دیگران در جهت هم‌صدایی است. از این رو، در سیاست‌های ابلاغی، نمی‌توان اثری سیستماتیک، یکدست و مؤثر از مشارکت یافت. چنین امری در مدرسه مشارکت دانش‌آموزان را به همراهی در برگزاری مراسم‌ها و مناسک دینی و ملی و تئاترها غیرتجربی و مبتذل تقلیل داده است.

از سوی دیگر، نظام آموزش و پرورش چه در حوزه سیاست‌گذاری و چه در عمل، بر خصوصی‌سازی مدارس، افزایش مدارس غیردولتی و غیرانتفاعی و کاهش مدارس شبانه‌روزی که به طور خاص به مناطق محروم اختصاص دارد، دست می‌زند. چنین امری گاهی با بهانه و با برجسته‌سازی کسری بودجه آموزش و پرورش و اغلب با یکسان نگریستن به خصوصی‌سازی و توسعه صورت می‌گیرد. اما در عمل، نادیده‌گیری معیشت معلمان و فقدان ارتقای شغلی از یک سو منجر به پولی‌شدن هر چه بیشتر نظام آموزشی از طریق جذب معلمان به کلاس‌های کنکور و مدارس غیرانتفاعی شده، و از سوی دیگر با جذب معلمان در جناح‌ها و لابی‌های قدرت، مسبب از دست رفتن همدلی و اعتماد که از شاخص‌های اساسی مشارکت‌اند شده است. معلمان از این دو طریق، راه را به سوی موفقیت‌های شغلی و اقتصادی میان‌بر می‌زنند.

دانش‌آموزان، با افزایش رقابت ناشی از عینی‌شدن همین گفتمان، بدون آگاهی نسبی از روابط قدرت، سعی در موفقیت تحصیلی با تکیه بر تلاش فردی دارند، در حالی که سه عامل مدارس کنکوری، سرمایه‌های فرهنگی و اقتصادی والدین و دسترسی به منابع، در واقع، تأثیر بسیار چشم‌گیرتری نسبت به تلاش فردی دارند. با سست‌شدن هژمونی تفکر انقلابی، موفقیت با تعدیل و تراز کردن خود در تطابق با گفتمان انقلابی به خوبی و بی‌هیچ تعارضی مبدل به هژمونی غالب مدارس ایرانی شده است. دگردیسی صورت گرفته و حرکت از گفتمان انقلابی که در آن ارزش‌هایی مانند ایثار، نفی فردیت و ارجحیت نظام بر منافع شخصی بود، به سوی خودپرستی، ارجحیت منافع فردی و اولویت یافتن فردانیت تغییر کرده است. این دگردیسی با ساخت فلسفه‌ای همراه بوده که اساساً به پذیرش وضع موجود و کنارآمدن با آن ممکن است.

گفتمان انقلابی از طریق نفی منافع فرد و قربانی کردن آن برای ساختارها و آرمان‌ها، و گفتمان موفقیت با برجسته‌سازی فردانیت و منافع و نادیده‌گیری ساختارهای کلان و نظام‌های قدرت، عملاً در یک راستا یعنی مقاومت‌نکردن در برابر قدرت شکل می‌گیرند. با این تفاوت که در گفتمان انقلابی، فرد شیفته قدرت عینی بیرونی است، اما در گفتمان موفقیت، فرد چیزی به اسم فضا و ساختار را درک نمی‌کند، و از این جهت نسبت به آن بی‌تفاوت است و همین امر، هرگونه امکان مقاومت را سلب می‌کند. مدرسه امتداد امر بیرونی است، واسطه‌ای است که همه‌چیز در آن تشدید، تأیید و تکرار می‌شود. دانش‌آموزانی که سرمایه‌های فرهنگی، اقتصادی بالاتری دارند و زبان آنها به واسطه همین سرمایه‌ها برای حضور در کلاس‌ها مستدل‌تر و گسترش‌یافته‌تر است، با استفاده از منابع موجود و مدارس به شدت پرهزینه کنکوری، شانس بسیار بالاتری برای موفقیت در دل گفتمان موفقیت به دست می‌آورند.

فضایی که ماحصل این روابط به شدت فردی و عقلانی شده است قویاً غیرمشارکتی است و به تمرکز گسترده‌تر و پیچیده‌تر قدرت منجر شده است. نسبت به گفتمان انقلابی، گفتمان موفقیت بنا بر ذات ضدجمع‌گرایی، اندک فضاهای مشارکتی گفتمان پیشین را نیز به محاق برده و همه چیز را به حد‌اعلای ناهمدلی سوق داده است. فضای مدرسه با همه شاخص‌هایش که هرگز جدا از هم درک نمی‌شوند، از قبیل بخش‌نامه‌ها، قوانین، برنامه‌ها، آموزگاران، معلمان، فضای کالبدی، چیدمان حجم‌ها، زمان مدرسه، و حتی فضای رسانه‌ای اعم از فضای مجازی و رسمی، همه و همه در راستای فضای غیرمشارکتی و فردانیت و عقلانیت ابزاری گام برمی‌دارند و از این جهت، اساساً مشارکت فاقد موضوعیت برای سوژه غیرمشارکتی می‌گردد. بنابراین نوع مشارکتی که مدارس تعریف می‌کنند، مشارکت صوری و غیرمؤثر است.

در نظم موجود، مشارکت تنها زمانی معنا پیدا می‌کند که در راستای منافع فردی قرار گیرد. در غیر این صورت، فاقد معناست و سوژه شکل گرفته در مدارس، سوژه غیرمشارکتی، و منفعت‌طلب خواهد بود که جز در مواردی، در قالب حصول به موفقیت خود را تعریف می‌کند. مشارکت‌های بسته‌گرفته درون مدارس، صرفاً محدود به زمان‌ها و مکان‌هایی است که سایه‌های حصول موفقیت ناپیدا تر می‌شوند، که نمونه آن زنگ ورزش و زنگ‌های تفریح می‌باشد؛ مقاومتی که صرفاً از جهت عدم همراهی حائز اهمیت است نه از نظر آگاهی‌بخشی.

منابع

استرواس، آنسلم و جولیت کوربین (۱۳۸۵). *اصول روش تحقیق کیفی*، (ترجمه‌ی بیوک محمدی)، نشر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

بر، ویوین (۱۳۹۴). *برساخت‌گرایی اجتماعی*، (ترجمه اشکال صالحی)، تهران: نشر نی

سند تحول بنیادین آموزش (۱۳۹۱). دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

عباس‌پور، عباس و مرادی، کیوان (۱۳۹۶). تحلیل انتقادی سیاست آموزشی؛ بازخوانش ارزش‌های گم‌شده، *فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی*. ۳(۳): ۱۶۰-۱۳۷.

لوزیک، دانلینین (۱۳۹۱). *نگرشی نو در تحلیل مسائل اجتماعی*، (ترجمه سعید معیدفر)، تهران: انتشارات امیرکبیر.

مدنی‌پور، علی (۱۳۷۹). *طراحی فضاهای شهری؛ نگرشی بر فرایندهای اجتماعی- مکانی*، تهران: شرکت پردازش و برنامه‌ریزی شهری.

مرکز برنامه‌ریزی منابع انسانی و فناوری اطلاعات وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۴). *سالنامه آماري وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۳-۱۳۹۴)*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

معاونت پژوهش‌های اجتماعی- فرهنگی مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۴). *تحلیلی بر بودجه وزارت آموزش و پرورش در برنامه پنجم توسعه و ارائه راهبردهای اصلاحی*، تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، معاونت پژوهش‌های اجتماعی- فرهنگی، دفتر مطالعات اجتماعی، کد موضوعی: ۲۱۰، شماره مسلسل: ۱۴۵۷۵ در دسترس از: <https://rc.majlis.ir/fa/report/download/948139>

وارد، گلن (۱۳۹۶). *پست‌مدرنیسم*، (ترجمه قادر فخر رنجبری و ابوذکر کرمی)، تهران: نشر ماهی.

یورگنسن، ماریان و فیلیگس، لویتر (۱۳۸۹). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*، (ترجمه هادی جلیلی)، تهران: نشر نی.

Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H. & Platt, M. B. (2004). Classroom participation and discussion effectiveness: student-generated strategies. *Communication Education*, 53(1): 103-115.

DePoy E, Gitlin LN. (2005). *Introduction to Research: Understanding and Applying Multiple Strategies*, Elsevier Health Sciences. 3th ed. Mosby Press.

Gomez, A. M. Arai, M. J. & Lowe, H. (1995). When does a student participate in class? Ethnicity and classroom participation. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (81st, San Antonio, TX).

Lefebvre, H, (1991). *The Production of Space*, translated by David Nicholson, Smith, Oxford and Cambridge: Blackwell.

Sokolowski, R. (2000) *Introduction to Phenomenology*, U.S.A: Cambridge University Press.