

Intellectual and theoretical Origins of the Shadow curriculum and recognition of its evidences In educational system of Iran

Morteza Bazdar Gamchi Gayeh, korush fathi vajargah, Mahboobeh Arefi, Maghsood Farasatkah

¹ PhD Student of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran.

² Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran.

³ Associate Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran.

⁴ Associate Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran.

Abstract

The present study intends to analyze the intellectual and theoretical origins of the shadow curriculum and then provide evidence for this concept from Iranian schools. The approach of this study is qualitative which in the first stage of the research is an analytical-descriptive method. The second stage is narrative research. The research population consisted of teachers, first grade students, and student teachers of Farhangiyan University of Ardebil. Data collection was in addition to written sources on theories and views, Unstructured interview. Data from 5 individual and group interviews reached theoretical saturation. The data were analyzed by thematic analysis method which consists of 6 main themes: student underground activities, documentation, engineering of exam results, inconsistency in statements and practice, discrimination and resistance of students. These themes as well as their sub-themes and concepts are among the most important examples of shadow curriculum in Iranian schools. According to the results of this research, these activities and instances have their roots in the theory of resistance, Jacques Lacan's super-ego, as well as Slavoj Zizek's ideas.

Keywords: Shadow Curriculum, Resistance Theory, Slavoj Zizek Thoughts.

خاستگاه‌های فکری و نظری برنامه درسی سایه و بازشناسی مصادیق آن در نظام آموزشی ایران^۱

مرتضی بازدار قمچی قیه، کورش فتحی واجارگاه، محبوبه

عارفی، مقصود فراستخواه

^۱ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهیدبهشتی تهران، تهران، ایران.

^۲ استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهیدبهشتی تهران، تهران، ایران.

^۳ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدبهشتی تهران، تهران، ایران.

^۴ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدبهشتی تهران، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر قصد دارد ابتدا خاستگاه‌های فکری و نظری برنامه درسی سایه را مورد تحلیل قرار دهد سپس شواهد و مصادیق مربوط به این مفهوم را از مدارس ایران ارائه کند. رویکرد حاکم بر این پژوهش کیفی است که در مرحله اول روش تحلیلی-توصیفی و در مرحله دوم از روایت پژوهی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش، شامل معلمان، دانش‌آموزان دوره اول متوسطه و نیز دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهر اردبیل بودند که به صورت هدفمند چند مدارس شهر، انتخاب و روایات و تجارب آنها گردآوری شد. ابزار گردآوری داده‌ها علاوه بر منابع مکتوب در مورد نظریه‌ها و دیدگاه‌ها، مصاحبه روایی بود. داده‌های حاصل از ۵ مصاحبه انفرادی و گروهی، به اشباع نظری رسید. داده‌ها با روش تحلیل مضمونی تجزیه و تحلیل شد که شامل ۶ مضمون اصلی است و عبارت‌اند از: فعالیت‌های زیرزمینی دانش‌آموزان، سندسازی، مهندسی نتایج امتحانات، تناقض در گفته‌ها و عمل، تبعیض و مقاومت دانش‌آموزان. این مضامین به همراه مضامین فرعی و مفاهیم آن از مهم‌ترین مصادیق برنامه درسی سایه در مدارس ایران هستند. همچنین بر اساس نتایج این پژوهش این فعالیت‌ها و مصادیق، ریشه در نظریه مقاومت، نظریه فراخود یا سوپراگوی ژاک لکان و نیز اندیشه‌های اسلاوی ژیتک دارند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی سایه، نظریه مقاومت، اندیشه‌های اسلاوی ژیتک

* نویسنده مسئول: kourosfathi2@gmail.com

پذیرش: ۹۸/۱۰/۲۲

وصول: ۹۷/۱۱/۱۹

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری مرتضی بازدار قمچی قیه با عنوان «تبیین مفهوم برنامه درسی سایه و شناسایی آن در نظام آموزشی ایران» است.

مقدمه

به‌عنوان نقطه مقابل اقتصاد رسمی به وجود آمده و به اندازه اقتصاد رسمی گسترده شده است به طوری که آن را یک نوع ساختار تصنعی می‌دانند که در نتیجه تلاش گروه‌های خاص در جهت حفظ منافع خود شکل گرفته است (Shapeland, 2003). همچنین موسیقی زیرزمینی در چشم‌انداز جهانی، به آن نوع موسیقی اطلاق می‌شود که برخلاف جریان رایج در موسیقی سنتی یا رسمی حرکت می‌کند.

به‌طور کلی برنامه درسی سایه یا زیرزمینی در اعمال و رفتار دانش‌آموزان، در مزه‌پراکنی‌ها در شوخی‌ها و در ارتباطاتشان نهفته است که بیشتر جنبه ضمنی دارد، یعنی اظهار نمی‌شود بلکه عمل می‌شود و بیشتر تأثیر عملی دارد. سایه‌ای، شبیحی یا بخشی از آگاهی‌های ضمنی و جمعی دانش‌آموزان و معلمان که اظهار نمی‌شوند بلکه بر اعمال و رفتارهای آنها تأثیر دارد و نتیجه برنامه درسی رسمی را منحرف می‌کند. در واقع فعالیت‌ها، اقدامات و رفتارهای دانش‌آموزان، معلمان و مجریان و دیگر ذینفعان برنامه درسی به نحوی است که کاملاً متضاد با برنامه درسی رسمی است و تمامی بیانیه‌های مطرح‌شده در برنامه درسی صریح و قانونی را نفی می‌کند و این مخالفت و نفی قانون آشکار یا برنامه درسی، در عمل رخ می‌دهد و هیچ اظهارنظری در مورد آن نمی‌شود. هرچند که مدیران و مسئولان وانمود می‌کنند از آن بی‌خبرند و یا کلاً وجود آن را انکار می‌کنند اما دانش‌آموزان آن را تأیید و حتی از آن دفاع می‌کنند. سیاست‌گذاران برنامه درسی نیز هرچند که ظاهراً آن را انکار می‌کنند و به رسمیت نمی‌شناسند، اما در واقع از وقوع این قبیل رفتارها و فعالیت‌ها در محیط‌های یادگیری استقبال می‌کنند (Bazdar, Ghamchi Ghayeh, et al, 2019).

با توجه به تعریف ارائه‌شده، این پژوهش قصد دارد ریشه‌ها و خاستگاه‌های فکری و نظری برنامه درسی سایه یا زیرزمینی را تبیین کند و شواهد عملی از مصادیق آن را در مدارس و محیط‌های آموزش رسمی

علاوه بر دستاوردهای مفهومی که تا به حال برای برنامه درسی تدوین و تعریف شده از قبیل برنامه درسی پنهان و پوچ و نیز برنامه درسی زاید (Hosseini Largani, Fathi Vajargah, 2018) که اخیراً تعریف شده است، یکی دیگر از عبارات توصیفی که قصد دارد جنبه دیگری از برنامه درسی را مشخص کند، برنامه درسی سایه (Shadow Curriculum)^۱ یا زیرزمینی (Underground Curriculum) است که اخیراً وارد ادبیات این حوزه شده است. مفهومی که فتحی و اجارگاه (Fathi Vajargah, 2015) در یکی از نشست‌های علمی دانشگاه شهید بهشتی تهران برای اولین بار آن را در حوزه قومیت (Ethnicity) تعریف نمود و مغفول ماندن آن را در ادبیات برنامه درسی مطرح نمود. برنامه درسی سایه یا زیرزمینی بسان موسیقی زیرزمینی، هنر زیرزمینی، دولت سایه و... باورهایی در مورد قومیت و نژاد است که وجود دارد و همه از آن اطلاع دارند و در صورت مورد پرسش قرار گرفتن احتمالاً از بیان و دفاع از آن ابایی ندارند، اما از سوی نظام رسمی مشروع شناخته نمی‌شود اگرچه دل‌بستگی نسبت به آن زیاد و مورد اقبال عمومی هم باشد. به عبارتی برنامه درسی زیرزمینی آن بخش از یادگیری‌هایی است که عملاً وجود دارد اما مثل برنامه درسی رسمی رسمیت ندارد و حتی از سوی برنامه درسی رسمی مشروع تلقی نمی‌شود (Fathi Vajargah, 2017).

یکی از اساسی‌ترین نقدهایی که برای نظام تعلیم و تربیت در جوامع چندفرهنگی مطرح می‌کنند این است که ممکن است نظام آموزشی و مدارس به ابزاری برای تسلط گروهی با فرهنگ خاص باشد و به واسطه آن، هویت‌ها، ارزش‌ها، زبان و آداب و رسوم گروه‌های اقلیت نادیده گرفته شوند. لذا در جوامع چندفرهنگی، اشغال فرهنگی، سرکوب خرده‌فرهنگ‌ها را می‌توان به‌عنوان یکی از زمینه‌های شکل‌گیری برنامه درسی سایه قلمداد کرد. همان‌طور که اقتصاد سایه در سراسر جهان

۱. در این پژوهش دو مفهوم «سایه و زیرزمینی» مترادف هم در نظر گرفته شده است.

مصاحبه روایی صورت گرفت (جدول ۱). محقق با انجام ۵ نوع مصاحبه گروهی و انفرادی به اشباع نظری رسید و گردآوری داده‌ها در این مرحله متوقف شد. در این پژوهش، داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های ساختارنیافته و روایی گردآوری و با روش تحلیل مضمونی تجزیه و تحلیل شدند. برای این کار ضمن بیان تجارب خود به عنوان معلم در مدرسه حضور داشته و نقش مشاهده‌گر مشارکتی در کلاس‌ها حضور داشته است، یک گروه ۱۵ نفره از دانشجو معلمان را در آغاز سال تحصیلی در ارتباط با موضوع پژوهش توجیه کرده و در اواخر سال تحصیلی با آنها مصاحبه و گفت‌وگوی گروهی انجام داده است. همچنین با دانش‌آموزان کلاس خود و نیز با همکاران مصاحبه‌های ساختارنیافته انجام داده است.

برای افزایش اعتبار پژوهش، نتایج تحلیل مضمونی روایات و مصاحبه‌ها در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش قرار گرفت و نظرات آنها در جهت اصلاح برخی موارد، اعمال شد. همچنین نتایج تحلیل و بررسی، پس از اعمال نظر ۳ نفر از صاحب‌نظران و خبرگان رشته مطالعات برنامه درسی جمع‌بندی و اصلاحات لازم صورت گرفت.

ایران ارائه کند. لذا در وهله اول، مسئله مقاله حاضر این است که بر اساس کدام نظریه‌ها و دیدگاه‌های فلسفی، سیاسی و جامعه‌شناختی، می‌توان چارچوب نظری منسجمی برای توضیح برنامه درسی سایه یا زیرزمینی ارائه داد و در مرحله بعدی، مسئله پژوهش این است که چه شواهدی عملی از میدان عمل، می‌توان ارائه نمود که از این چارچوب نظری حمایت و پشتیبانی کند؛ بنابراین، پژوهش حاضر تلاش می‌کند به این سؤالات پاسخ دهد که خاستگاه‌های فکری و نظری برنامه درسی سایه کدامند و چه شواهدی برای بازشناسی مفهوم برنامه درسی سایه در مدارس دوره اول متوسطه ایران وجود دارد؟

روش پژوهش

با توجه به موضوع مورد مطالعه، رویکرد این پژوهش کیفی از نوع تحلیلی-توصیفی روایت‌پژوهی انجام شد. روایت پژوهی، زندگی افراد را توصیف می‌کند، انواع داستان را از زندگی افراد گردآوری می‌کند و یا اینکه در مورد تجارب افراد، روایاتی را بیان می‌کند و می‌نویسد (Clandinin, & Connelly, 2000). جامعه پژوهش، شامل معلمان، دانشجو معلمان و دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر اردبیل هستند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام گرفت و با آنها به صورت انفرادی و گروهی

جدول ۱. مشخصات افراد راوی یا شرکت‌کننده در گفت‌وگو و مصاحبه‌های روایی

کد مصاحبه‌ها و روایات	عنوان مصاحبه و روایت
۱	مصاحبه روایی با معلم با سابقه ۳۵ سال تدریس و مدیریت
۲	مصاحبه گروه کانونی ۱ دانشجو معلمان پسر
۳	مصاحبه انفرادی دانش‌آموزان
۴	گروه کانونی دانش‌آموزان
۵	میزگرد با سه نفر از معلمان برجسته و مجرب

یافته‌های پژوهش

بخش اول: خاستگاه‌های فکری و نظری مفهوم برنامه درسی سایه هدف کلی پژوهش حاضر، تبیین خاستگاه فکری و نظری مفهوم برنامه درسی سایه یا زیرزمینی و ارائه شواهد عملی از مصادیق آن در مدارس ایران است. در بخش اول یافته‌های پژوهشی، پس از بررسی نظریه‌های حوزه‌های مختلف مرتبط با این مفهوم، به سؤال اول این پژوهش پاسخ داده می‌شود و مهم‌ترین دیدگاه‌ها و نظریه‌ها که خاستگاه‌های فکری و نظری مفهوم برنامه درسی سایه را تبیین می‌کنند، در قالب سه بخش و به قرار زیر ارائه می‌شود:

۱. مفهوم ایدئولوژی و آموزش

اسلاوی ژیزک (Slavoj Zizek) فیلسوف و نظریه‌پرداز سیاسی است که ضمن اینکه در زمینه مسائل مختلف از جمله ایدئولوژی و... نظریه‌هایی را ارائه کرده، در عین حال نظریه‌ها و دیدگاه‌های لکان را مورد تحلیل قرار داده است و آنها را با زبانی ساده‌تر تبیین کرده است و در عین حال در تبیین نظریات خویش از آنها بهره گرفته است. وی همچنین این نظریه‌ها را به حوزه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی تعمیم داده تا برخی از مسائل و پدیده‌های اجتماعی و فرهنگی را با آنها تبیین کند. اسلاوی ژیزک در دهه ۱۹۸۰ خود را به‌عنوان یک فعال چپ‌گرا در اسلونی معرفی کرد اما با انتشار اثر خود با عنوان «هدف اصلی ایدئولوژی» (۱۹۸۹) مشهور شد. ژیزک که امروزه با تأکید بر آموزه‌های مارکسیسم، توجهات زیادی از تمام نقاط جهان را به سوی خود جلب کرده است، خیلی به ندرت در مورد تعلیم و تربیت به‌طور مستقیم صحبت کرده است، اما دیدگاه‌ها و ایده‌های وی همواره در تفاسیر سیاست‌های آموزشی کاربرد داشته است (Wall & Perrin, 2015).

یکی از دیدگاه‌های کاربردی ژیزک که با بهره‌گیری از نظریه‌های لکان و آلتوسر ارائه کرده است، تبیین

مفهوم ایدئولوژی است. از دیدگاه ژیزک یکی از اساسی‌ترین تعاریف ارائه‌شده برای مفهوم ایدئولوژی، تعریفی است که کارل مارکس ارائه کرده است: «آنها نمی‌دانند، اما باین حال آن کار را انجام می‌دهند». از نظر مارکس، ایدئولوژی به معنای «آگاهی کاذب False Consciousness» است (Suretsky, 1981, p.30).

مسئله اصلی در این زمینه این است که آگاهی کاذب جای واقعیت را گرفته است، آگاهی که با روش‌ها و دکنترین خاص و با ترکیبی از ایده‌ها و باورها و ایدئولوژی‌ها، تحریف شده است (Myers, 2003, p.63). مارکسیسم سنتی بیشتر درگیر این برداشت ایدئولوژیک است؛ زیرا بر اساس آموزه‌های آن «ما از آنچه انجام می‌دهیم آگاهی نداریم» تا زمانی که از آن آگاه می‌شویم و درصدد آشوب و ایجاد تغییر می‌شویم و جامعه سرمایه‌داری را تغییر می‌دهیم. باین حال، ژیزک به شدت به این مسئله علاقه‌مند است که «چرا ما با اینکه از آنها آگاهی نداریم، باز آن را انجام می‌دهیم» (Zizek, 1989). از یک طرف واقعیات در زندگی ما وجود دارد، از طرف دیگر درک ما از این واقعیات است که با روش‌های خاصی تحریف شده است. در این تعریف، ایدئولوژی همان تحریف است که درک ما را تحت تأثیر قرار داده است. در این معنا، ایدئولوژی یک مسئله معرفت‌شناختی است و به دانش مربوط می‌شود. برای مثال ما وقتی هر روز به دانشگاه می‌رویم نمی‌دانیم که نظام سرمایه‌داری را بازتولید می‌کنیم (به‌عنوان کارگر، مدیر و مؤسس یک شرکت)، اما باین حال از انجام آن خوشحالیم. یا اینکه وقتی با حضور در صندوق‌های رأی، در انتخابات شرکت می‌کنیم به این معناست که وضعیت موجود را تأیید و از آن رضایت داریم بنابراین با این باور که رأی ما تأثیرگذار خواهد بود، در آن شرکت می‌کنیم (Myers, 2003, p.63)؛ اما ژیزک از دیدگاه مارکس در مورد ایدئولوژی که با عنوان «آگاهی کاذب» از آن یاد می‌شود، پا را فراتر نهاده و آن را به‌گونه‌ای دیگر تبیین می‌کند. وی معتقد است که از

برداشت مارکسی که ایدئولوژی را به بعد «دانستن» ارتباط می‌دهد اما ژیزک اساساً ایدئولوژی را به کنش (کردار) یا انجام دادن نسبت می‌دهد؛ به عبارت دیگر، ایدئولوژی در واقعیت آنچه انجام می‌دهیم نهفته است نه در آنچه فکر می‌کنیم (Myers, 2003, p. 63-64).

۲. نظریه مقاومت

نظریه انتقادی به‌عنوان یکی از نظریه‌های تأثیرگذار در حوزه‌های مختلف، تعلیم و تربیت را امری جدانشدنی از تحول اجتماعی و انسانی تلقی می‌کند. این نظریه برای مدرسه، برنامه درسی و نظام آموزشی، کارکردی سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی در نظر می‌گیرد (Mansouri et al, 2018). گروهی از نظریه‌پردازان انتقادی مانند هنری ژيرو و مایکل اپل معتقدند که هرچند نظام آموزشی و مدارس و نهادهای آموزشی ابزارهایی برای بازتولید هستند که در خدمت نظام سلطه هستند، اما آنها با مطرح کردن نظریه «مقاومت» بیان می‌کنند که مدارس و نهادهای آموزشی همواره تابع ساختار سیاسی نیستند و الگوی فرهنگی نظام سلطه را تکرار یا بازتولید نمی‌کنند. به اعتقاد آنها دانش‌آموزان و معلمان در برابر برخی از جنبه‌های برنامه درسی رسمی مقاومت نشان می‌دهند و با آن به مخالفت برمی‌خیزند (Fathi Vajargah, 2007). از دیدگاه این گروه از نظریه‌پردازان، در شرایطی که برنامه درسی رسمی، خواست‌های یک یا چند گروه اجتماعی را مورد توجه قرار نمی‌دهد، برنامه‌های دیگری غیر از برنامه درسی رسمی اما به موازات آن شکل می‌گیرند که با عناوین مختلفی از آنها یاد می‌شوند. به اعتقاد اپل این نوع برنامه‌ها می‌تواند ناشی از سرکوب اقلیت‌ها، قومیت‌ها، گروه‌های نژادی طبقات اجتماعی و ... باشند و به‌عنوان شیوه‌ها و اشکالی از مقاومت آموزشی را مورد بررسی قرار دهند.

به‌طور کلی نظریه مقاومت با آثار ویلیس (Willis) گره خورده است. وی در آثار خود مروج این نوع نگاه

تحریف واقعیاتی که به ما می‌رسد آگاهی داریم یعنی ما وقتی در دانشگاه حاضر می‌شویم، می‌دانیم که نظام سرمایه‌داری را بازتولید می‌کنیم؛ بنابراین ما آگاهانه آن را انجام می‌دهیم (Myers, 2003, p. 63). وی معتقد است که دانستنی‌هایی هستند که برای ما شناخته شده‌اند، به عبارتی مواردی وجود دارند که ما می‌دانیم که آنها را می‌شناسیم. از طرفی موارد ناشناخته‌ای هستند که ما از عدم شناخت آنها آگاهی داریم به عبارتی مواردی هستند که ما می‌دانیم که از آنها آگاهی نداریم (می‌دانیم که ما از آنها آگاهی نداریم). همچنین مواردی هستند که ما از ناشناخته ماندن آنها آگاهی نداریم یعنی نمی‌دانیم که آنها را نمی‌دانیم؛ اما آنچه بیشتر مورد توجه قرار نمی‌گیرد، اصطلاح چهارم بود یعنی عدم آگاهی از دانسته‌ها یا همان دانسته‌های ناشناخته (unknown knowns). به عبارتی مواردی هستند که ما نمی‌دانیم که از آنها آگاهی داریم. ژیزک از ما می‌خواهد که این دانسته‌های ناشناخته را به دقت بررسی کنیم زیرا که آنها به ما هشدار می‌دهند که سرمایه‌داری معاصر چگونه در زندگی روزمره ما حضور دارد، با وجودی که از آن آگاهی داریم. بر اساس همین تفاسیر است که متخصصان معتقدند که ژیزک تفسیری ساختارشکنانه از ماهیت ایدئولوژی امروزی ارائه می‌کند که برای ایجاد بینش‌های خاص و شگفت‌انگیز، ضروری است (Taylor, 2010, p. 3).

ژیزک برای تبیین برداشت خویش از ایدئولوژی، نظریه پیترو سلوتردیک (Peter Sluiterdijk) آلمانی را بکار می‌گیرد که همه ما را به‌عنوان سوژه کلبی منش (Cynical Subjects) در نظر می‌گیرد؛ یعنی اینکه ما به‌عنوان سوژه‌های کلبی منش می‌دانیم که درک ما از واقعیات تحریف شده است اما همچنان آن را رد نمی‌کنیم. در واقع وی به جای فرمول «آنها نمی‌دانند، اما آن کار را انجام می‌دهند»، معتقد است که «آنها خیلی خوب می‌دانند که چه کاری انجام می‌دهند، اما بالاین حال آن را انجام می‌دهند». در واقع ژیزک برخلاف

بوده است که می‌توان و باید در مقابل فرایند بازتولید مقاومت کرد. از نظر اپل، نظریه بازتولید و مقاومت به هم گره خورده است؛ به عبارت دیگر بازتولید فرایندی قابل مبارزه است (Fathi Vajargah, 2007). مقاومت فرایندی است که موجب جلوگیری از بازتولید وضعیت موجود می‌شود، اپل و هنری ژيرو نظریه مقاومت را نظریه مهمی تلقی می‌کنند که هم موجب اصلاح برنامه‌های درسی رادیکال و محافظه کارانه می‌شود. از نظر آنها جوانان طبقه کارگر تحت تأثیر فرهنگ خانوادگی و گروهی خود در مقابل برنامه‌های درسی که از ناحیه گروه مسلط معرفی می‌شوند، مقاومت نشان می‌دهند. در حقیقت فرزندان طبقه پایین و کارگر اگرچه تحت تأثیر برنامه‌های درسی مدارس هستند، ولی نوعی جو گروهی غیررسمی و تعاملی برای مقاومت در برابر ایدئولوژی حاکم در میان آنان شکل می‌گیرد (Gaderi, 2010, p.82). پاول ویلیس در اثر مشهورش یعنی «یادگیری برای کار» برای مخاطبان مشتاقی که دیگر از نظریه بازتولید سرخورده شده بودند مفهوم مقاومت را معرفی نمود. ویلیس دریافت که بچه‌های طبقه کارگر که در حال مطالعه بر روی آنها بود هم در مقابل برنامه درسی رسمی و هم در مقابل برنامه درسی پنهان در درس زبان انگلیسی مدارس متوسطه مقاومت می‌کنند. وی بر این باور بود که ریشه این مقاومت در فرهنگ کارگری قرار دارد که در اشتغال و تحت کنترل اعضای خانواده بچه‌ها و سایر اعضای این طبقه کارگری است (Fathi Vajargah, 2007).

۳. سوپراگو و کیف انحرافی
ژاک لکان اندیشمند و روانکاو فرانسوی که تلاش کرد تا روانکاو را از ژست روان‌درمانگرانه خارج کند و ارتباط آن را با فلسفه و هنر و سایر حوزه‌های دانش فعال سازد. به طوری که امروزه تفکر لکانی در رشته‌های مختلفی مانند مطالعات ادبی، سینمایی، زنان و نظریه‌های اجتماعی نفوذ کرده است و در حوزه‌های گوناگون مانند آموزش و پرورش، مطالعات حقوقی و ... به کار می‌رود (Homer, 2005, p.11). از جمله نظریه‌های لکان، مفاهیم اگو ایده‌آل (Ego-ideal) و سوپراگو (Super ego) هستند که (Zizek, 2006) در کتاب «چگونه باید لکان را خواند (How To Read Lacan)» این دو مفهوم را مورد بررسی قرار داده است. لکان برخلاف فروید که این دو مفهوم را یکی می‌داند، برای

نظریه‌پردازان انتقادی ایالات متحده آمریکا و بریتانیا استدلال کردند از آنجاکه فرهنگ تولید شدنی است و همواره در زندگی انسان وجود دارد، مدارس نمی‌توان به سادگی مکانی را در نظر گرفت که در آن افراد به‌طور سازمان‌یافته، آموزش می‌بینند و بر اساس منافع گروه حاکم کنترل می‌شوند. دانش‌آموزان صرفاً افراد منفعلی نیستند بلکه خلاقانه به روش‌هایی عمل می‌کنند که اغلب با هنجارها و تمایلات مورد انتظار در تناقض‌اند

می‌کند، اما مظهر روح جماعت و گروه در ناب‌ترین شکل ممکن است و قوی‌ترین فشار را برای وضع کردن هویت گروهی وارد می‌کند. این بخش وقیح قانون، برخلاف قانون آشکار، اساساً شفاهی است. در واقع این سوپراگو است که سوژه از آن کیف می‌برد و این همان کیف منحرف است. سوژه از سوپراگو به مثابه قانون نانوشته یا مکمل وقیح قانون نوشته کیف می‌برد. این سوژه منحرف تمام تلاش خود را به کار می‌گیرد تا دیگری همچنان پابرجا بماند. آنچه برای منحرف مسئله است نه تأمین کیف خود، بلکه تأمین کیف دیگری است (Zupancic, 2017, p.156). به عبارتی، از آنجاکه سوپراگو زمینه لذت را فراهم می‌کند، مخالفت میان قانون نمادین با سوپراگوی آن، به تنش میان معنای ایدئولوژیک و لذت (کیف) اشاره می‌کند، در حالی که قانون نمادین معنا را تضمین می‌کند، اما سوپر اگو زمینه کیف (انحرافی) را فراهم می‌کند (Zizek, 1994, p.56).

بخش دوم: یافته‌های پژوهش در بخش روایت پژوهی

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، هدف کلی پژوهش حاضر، تبیین خاستگاه فکری و نظری مفهوم برنامه درسی سایه یا زیرزمینی و ارائه شواهد عملی از مصادیق آن در مدارس ایران است. در این بخش، تلاش می‌شود به سؤال دوم پژوهی پاسخ داده شود که چه شواهدی برای بازشناسی مفهوم برنامه درسی سایه در مدارس متوسطه دوره اول ایران وجود دارد؟ لذا محقق با استفاده از مصاحبه روایی، تجارب و روایات معلمان، دانشجومعلم و دانش‌آموزان را در این زمینه گردآوری و تحلیل مضمونی کرده است که مهم‌ترین مصادیق برنامه درسی سایه یا زیرزمینی در مدارس ایران در جدول ۲ به صورت مضامین اصلی و فرعی ارائه می‌شود.

اگو ایده‌آل و سوپر اگو تعاریف متفاوتی ارائه می‌کند. اگو ایده‌آل یعنی همان عاملی که در تلاش هستیم تا با تصویر اگوی خودم آن را تحت تأثیر قرار دهیم، یا به عبارتی همان دیگری بزرگ که بر من نظارت می‌کند و تلاش می‌کند تا از آرمانی که در سر دارم و برایش تلاش می‌کنم، دست بردارم؛ اما سوپراگو عاملی است در جنبه کینه‌توز (vengeful) و مجازات‌کننده آن. اگو ایده‌آل به امر نمادین مربوط است یعنی همان نقطه‌ای که هویت‌یابی من در آن صورت می‌گیرد و نقطه‌ای در دیگری بزرگ که به واسطه آن بر خودم نظارت دارم. سوپراگو امر واقع است همان عامل سیری‌ناپذیری که درخواست‌های ناممکن متعددی را از من می‌کند (Zizek, 2006, p.80). همه افراد در جمع وانمود می‌کنند که هیچ اطلاعی از سوپراگو ندارند و وجود آن را انکار می‌کنند. این قانون زیرزمینی و نانوشته، روح اجتماعی را به ناب‌ترین شکل ممکن نشان می‌دهد و در عین حال بیشترین فشار را به افراد برای وضع کردن هویت گروهی وارد می‌کند. با این حال همزمان با آن، قوانین صریح مربوط به زندگی اجتماعی را نقض می‌کند (Zizek, 1994, p.54-55). به عبارتی اگو ایده‌آل خود، قوانین رسمی را مطرح می‌کند و بر اجرای آن تأکید می‌کند. قوانین رسمی که در سطح قرار دارند و آشکار و به صورت نوشتاری هستند. اگو ایده‌آل مبنی بر انجام برخی کارها دستور می‌دهد؛ و از برخی کارها نهی می‌کند؛ اما از طرفی اگو ایده‌آل یک مکمل وقیحی دارد که سوپر اگو نام دارد. هر دو یکی هستند، یک طرف آن اگو ایده‌آل است که دستور می‌دهد و نهی می‌کند طرف دیگر آن اجازه این کارها را می‌دهد (Zizek, 1994b). بخش نانوشته قانون، هرچند غیرقانونی است، اما در عین حال موجب همبستگی گروه یا جماعت می‌شود. هرکسی در جمع حاضرین وانمود می‌کند که از آن آگاهی ندارد و وجود آن را انکار می‌کند. این بخش از قوانین، ضمن آنکه قوانین نوشته‌شده و آشکار را نقض

جدول ۲. مصادیق برنامه درسی سایه یا زیرزمینی در مدارس ایران

مضامین اصلی	مضامین فرعی (مفاهیم)
فعالیت‌های زیرزمینی دانش‌آموزان	- مقاومت در برابر تبعیض- شوخی رفتار غالب بچه‌ها- جدی نگرفتن درس و مدرسه- شوخی ابزاری برای وقت‌گذرانی- بحث‌های داغ حاشیه‌ای در گروه‌ها- مخاطب قرار دادن همدیگر با اسم مستعار- کسب نمره با پرداخت پول- دعوا پیش چشم معلم- شلوغ کاری به عمد حین تدریس- تمسخر امتحانات- تحصیل به قصد نمره گرفتن
تبعیض بین مدارس و دانش‌آموزان	طبقه‌بندی مدارس- طبقه‌بندی بین معلمان- طبقه‌بندی بین دانش‌آموزان
مقاومت دانش‌آموزان	مقاومت در برابر فرهنگ رسمی- مقاومت در برابر محتوای برنامه‌های درسی
مهندسی نتایج امتحانات	تغییر ریزنمرات معلمان- ترویج تقلب در امتحانات- برگزاری صوری امتحانات- نمرات دروغین برای دانش‌آموزان- سیاست صددرصد قبولی
سندسازی	گردآوری شواهد از اجرای نمادین برنامه‌ها- هدف از اجرای برنامه‌ها، ارتقای جایگاه مدیران- عکس برداری از افراد نمونه برای نشان دادن اجرای برنامه‌ها- اجرای نمادین المپیاد ورزشی
تناقض در گفته‌ها و عمل	عدم توجه به آموخته‌ها در میدان عمل- تنزل جایگاه معلمان در جامعه- عمل نکردن به بخشنامه‌ها

۱. فعالیت‌های زیرزمینی دانش‌آموزان

بر اساس تجارب زیسته خودم که از حرفه معلمی در طول ۱۸ سال در استان اردبیل کسب کرده‌ام رفتارها و اقداماتی را در بین دانش‌آموزان دیدم که تقریباً بین آنها مشترک بود. رفتارهای شوخی‌آمیز بچه‌ها با تقریباً تمام برنامه‌های در حال اجرا از موارد برجسته بود. رفتار غالب آنها در کلاس‌ها و محیط‌های آموزشی بیشتر مبنا بود. همه چیز را به شوخی می‌گیرند. حتی با معلمان خود این چنین رفتاری را دارند. کلاس‌های درس را جدی نمی‌گیرند و آشکارا اظهار می‌کنند که هیچ هدفی از حضور در مدارس را ندارند.

دانشجو ۷ (مصاحبه ۲- گروه کانونی دانشجومعلمان) در این زمینه این چنین روایت می‌کند: من در کارورزی ۳ و ۴ که در مدرسه ... بودم با توجه اطلاعاتی که از مدرسه داشتم تقریباً همه بچه‌ها از خانواده کم‌بضاعت، با طبقات اجتماعی پایین‌تر می‌آمدند، می‌دیدم که زیاد به درس و مدرسه و تربیت اهمیتی نمی‌دهند. این گروه از

دانش‌آموزان که در چنین مدرسه‌ای هستند، با این ذهنیت در مدرسه حاضرند که تحصیل و مدرسه هیچ اهمیت و جایگاهی در آینده آنها ندارد. لذا در کلاس حتی با وجود معلم راهنما هیچ توجهی به درس و کلاس نداشتند، همه چیز را به شوخی می‌گیرند.

دانشجومعلم ۱ (مصاحبه ۲): روز شنبه شروع هفته بود قبل از شروع مراسم آغازین ما به مدرسه رسیدیم. بعد از اجرای مراسم یکنواخت و همیشگی، بچه‌ها به تدریج وارد کلاس شدند. هنوز ده دقیقه از حضور معلمان در کلاس نگذشته بود که همه‌های در کلاس بغلی بلند شد. از کلاس که بیرون رفتم دیدم دو گروه از دانش‌آموزان یک کلاس با هم درگیر شدند و معلم کلاس هم نظاره‌گر آنها بود مدیر و معاونین هم از راه رسیدند. انگار نه انگار که معلم و ناظم و مدیر آنها را در عین دعوا می‌بینند. بدون توجه به آنها به کار خود ادامه دادند، از فحاشی و حرف‌های رکیک تا کتک‌کاری و رفتارهای خشونت‌آمیز. با خود گفتم که اقتدار و قدرت

توصیف می‌کند و می‌گوید همه بچه‌ها برای وقت‌گذرانی و تفریح به مدرسه می‌آیند. حسن: شوخی‌های بچه‌ها را در کلاس ببینید. هیچ چیزی را جدی نمی‌گیرند. علی را ببینید پسر پرویز خطر (حتی در مکالمات خود نیز این شوخی‌ها مشهود است و اسامی پدران خود را با اسامی و القاب خاص صدا می‌زنند) را می‌گویم با دوستانش فقط برای تفریح در مدرسه حاضر است و بعد از مدرسه در خیابان‌ها و کوچه‌ها یا به دنبال دعواست یا در حوالی مدارس دخترانه...

آرمین یکی دیگر از دانش‌آموزان حاضر در گفت‌وگو می‌پرسد که آیا شما تا به حال مدرسه‌ای را سراغ دارید که با حضور معلم در کلاس بچه‌ها با هم دعوا کنند؟ اما در مدرسه ما و حتی خود کلاس ما چند مورد رخ داده است (همکلاسی‌هایش تأیید می‌کنند فلان دعوا و فلان دعوا در کلاس آقای ...).

از امیرحسین به‌عنوان یکی از دانش‌آموزان، در مورد فرایند آموزش در کلاس پرسیدم که با این شرایط معلم چگونه تدریس می‌کرد و چه می‌کردید: هیچ کاری نداشتیم جز شلوغ‌کاری و اذیت معلم. اصلاً در هیچ درسی از کتاب دینی سؤال نوشتیم (این‌گونه یاد گرفته‌اند که تدریس فقط سؤال گفتن معلم و نوشتن از طرف دانش‌آموزان است) هیچ سؤال نگفته آقای معلم.

آرمین نیز به وضعیت درس خواندن دانش‌آموزان، به این طریق می‌پردازد که می‌پردازد در این مدرسه و کلاس ما ۴درصدی‌ها (با طعنه می‌خندد و این اصطلاح را از دوران تبلیغات ریاست جمهوری از یکی از کاندیداها گرفته است) فقط درس می‌خوانند. منظور از ۴درصدی‌ها همان که فرزندان پزشک و معلم ... هستند و البته در این مدرسه خیلی خیلی کم هستند؛ اما بچه‌های محله فلان (منظورش بیشتر دانش‌آموزان که از این منطقه حاشیه‌نشین هستند) اهل درس و اخلاق و رفتار مدرسه‌ای نیستند.

محسن به دعوایی که دانش‌آموزان این مدرسه و همکلاسی‌هایش در بیرون از مدرسه به راه می‌اندازد

هدایت‌گری معلم کجا رفته است؟ احترام به معلم کجاست؟ آیا می‌شود برای معلمان حرمتی را نزد این بچه‌ها متصور بود؟ مسئله جالب‌تر نیز شد وقتی که معاون مدرسه نمونه‌های بیشتری را نیز که هفته‌های قبل در مدرسه رخ داده بود برای ما بیان کرد. طوری که به نظر می‌رسید برای این مدرسه و بچه‌هایش امری است عادی و جز رفتارهای جمعی آنها تلقی می‌شود.

روز چهارشنبه کلاس هشتم ۳ بدم قبل از این روز خصوصیات و ویژگی‌های نه تنها فقط این کلاس، بلکه کل دانش‌آموزان این مدرسه برایم مشخص شده بود. دانش‌آموزانی با رفتارهای توأم با شوخی که بدون استثنا هر مسئله‌ای را به شوخی می‌گرفتند و خبری از جدیت در بین آنها نبود. در گفت‌وگوی خارج از درس که بین ما اتفاق افتاد این رفتار را نمی‌توان به راحتی دید. امید، مسعود و... در ابتدای گفت‌وگو این مسئله را تأیید کردند که همه ما برای وقت‌گذرانی به مدرسه می‌ایم و سعی داریم با شوخی‌ها، رفتارها و اقدامات خاصی وقت آموزشی را به پایان ببریم. حین گفت‌وگو به مانند کلاس‌های دیگر و در زمان‌های دیگر همه این رفتارها برایم مشخص بود. البته برایم عادی شده بود. این گفت‌وگو نمونه‌ای از وضعیت کلاس در همه دروس بود. دبیر ریاضی، علوم، دینی و ... توصیف می‌کردند که هیچ اهمیتی به کلاس و دروس نمی‌دهند. آنچه در طول این سال تحصیلی برایم روشن شد این بچه‌ها از این نوع رفتارها سعی دارند برای اثبات و برجسته کردن خودشان استفاده می‌کنند. خداداد یکی از دانش‌آموزان این کلاس می‌گوید مدیر، معاون و ... زیاد به ما توجهی ندارند، پدر و مادر به آینده ما اعتمادی ندارند، ما جز تفریح به مدرسه نمی‌آییم. هر کدام از بچه‌ها، همدیگر را با اسامی مستعار و خاص صدا می‌کنند. هر روز سعی می‌کنند زمینه دعوا با گروه‌های دیگر از کلاس‌های دیگر را فراهم کنند.

در روایتی دیگر (مصاحبه ۴) حسن یکی از دانش‌آموزان کلاس ۹ نیز شرایط همه بچه‌های مدرسه را

مراکز آموزشی یاد بگیریم. این نوع ذهنیت که معلمی با خود به کلاس می‌برند گاهی مستقیم و گاهی نیز غیرمستقیم و تلویحاً با رفتارهای خود بیان می‌کنند باعث شکل‌گیری این نوع ذهنیت در بین بچه‌ها و حتی قوی‌تر از آن می‌شود. این نگرش‌ها تقریباً در تمام مناطق آذربایجان مشهود است. من با همکارانی که از استان‌های دیگر آذربایجان در ارتباط بوده و هستم یکی از همکاران می‌گفت که حتی در تبریز در مدارس و مراکز آموزشی حتی به اسامی دانش‌آموزان نیز حساسیت نشان می‌دهند و اگر اسمی از قومیت و فرهنگ خودشان نباشد و برای مثال از فارس زبانان باشد قطعاً با محدودیت‌هایی مواجه می‌شود و اینها نشان می‌دهند در این مناطق حتی شدیدتر نیز هست. این ذهنیت‌ها که خیلی از آنها در مدارس شکل می‌گیرند برای جامعه مضر است. شما حتماً آن مسئله توهین روزنامه ایران را به خاطر دارید؟ شاید مطلب کوچکی بود، اما این مسئله بهانه‌ای شد که ما بینیم ذهنیت افراد قومیتی که زیاد توجهی به آنها نمی‌کنیم. خود من شاهد اغتشاشات آن روز بودم، اکثر این افراد نوجوانان و جوانان مدارس بودند که ذهنیت آنها در مدارس شکل می‌گیرد. بیشتر آنها بچه‌هایی از مناطق حاشیه‌نشین، از خانواده بی‌بضاعت بودند. به نظرم من اینها ناشی از مسائل قومیتی است، اینها ناشی از بی‌عدالتی‌هاست که در ادامه به آنها می‌پردازم.

۲. تبعیض در بین مدارس و دانش‌آموزان

مصاحبه‌شونده ۱، مسئله تبعیض بین مدارس را مطرح می‌کند و معتقد است از طرف دولت برای رسیدن به اهداف خاص آنها انجام می‌گیرد و این کار را کاملاً سیاسی می‌داند. وی معتقد است که بچه‌ها و اولیای آنها بهتر از من و شما می‌دانند که پول و اعتبار اجتماعی لازم ندارند و مجبور هستند در مدارس دولتی ثبت‌نام کنند، در مدارس آنها معلمان گلچین شده را بر اساس معیارهای آموزشی جدا می‌کنند و به ظاهر معلمان با

اشاره می‌کند. من از دعوی دیروز که بیرون از مدرسه شکل گرفت و تقریباً همه بچه‌ها بودند پرسیدم. محسن: دعوی دیروز را شنیدید دیگه. در زیر پل ... اتفاق افتاد و نزدیک ۵۰۰ یا ۶۰۰ تماشاگر داشت همه تاکسی‌ها ایستاده و تماشا می‌کردند. ما این رفتارها را از محله خودمان یعنی محله ... یاد گرفتیم و برای تفریح و سرگرمی آن را انجام می‌دهیم.

مصاحبه‌شونده ۱ این چنین در زمینه قومیت و مسائل مربوط به آن در مدارس روایت می‌کند: در مدارس ما به‌ویژه در مناطقی قومیتی، رفتارهای معلمان و دانش‌آموزان و حتی مدیران و مسئولان تحت تأثیر مسئله چندزبانی و چند فرهنگی و قومیتی قرار می‌گیرد. گرایش‌های قومیتی بین دانش‌آموزان که به انجام برخی فعالیت‌ها منجر می‌شود، منجر به ایجاد مقاومت در بین بچه‌ها و حتی خود معلمان می‌شود اتفاق می‌افتد. خود معلمان در کلاس درس به‌طور مستقیم در مورد این موارد بحث می‌کنند و حتی مقایسه‌هایی انجام می‌دهند میان دو یا چند قوم و این موارد را برجسته‌تر می‌کنند. پیشرفت‌های مناطق مرکزی و فارس نشین و در نقطه مقابل عقب‌ماندگی‌های استان‌های حاشیه‌نشین را برای بچه‌ها تشریح می‌کنند. خود این اقدامات در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان، تأثیرگذار است و باعث جبهه‌گیری خود بچه‌ها نیز می‌شود و خود اینها باعث جبهه‌گیری بچه‌ها می‌شود. در حالی که ما در برنامه درسی رسمی، هویت ملی را داریم که همه باید در جهت حفظ و تقویت هویت ملی قدم برداریم با حفظ جایگاه هویت محلی و قومیتی؛ اما متأسفانه این اقدامات به وفور یافت می‌شود. من بارها و بارها با خیلی از همکاران که این ذهنیت را داشته‌اند بحث کردم و آنها همیشه در پی این سؤال هستند که چرا ما به‌عنوان قومی که فرهنگ و زبان متفاوتی داریم، عقب‌مانده هستیم از همه لحاظ، از قبیل اقتصادی، نرخ بیکاری، میزان کارخانه‌های تولیدی، اجتماعی و ... یا اینکه چرا باوجود اینکه در قانون اساسی ما هم آمده اما نمی‌توانیم زبان مادری را در مدارس و

مطالعات اجتماعی (درس تاریخ) بودند، درس در مورد سلسله هخامنشیان بود که توضیح می‌داد، گروهی از بچه‌ها که با هم صحبت می‌کردند و حتی به خود معلم نیز می‌گفتند چرا ما باید فقط هخامنشان را مطالعه کنیم، چرا در تاریخ نباید از وقایع و تاریخ بابک خرم‌دین، سلجوقیان و غزنویان بیشتر بخوانیم. ما باید بیشتر تاریخی را بخوانیم که برگرفته از فرهنگ خودمان بوده است.

فرهاد (مصاحبه ۵- میزگرد معلمان): من اتفاقاً هفته پیش درس مطالعات اجتماعی نهم وقتی در مورد مفاهیمی همچون عدالت و موضوعاتی از این قبیل بحث می‌کردم و مواردی را در این زمینه توضیح می‌دادم. وقتی اینو توضیح دادم و در کتاب هم خواندند، بچه‌ها می‌خندیدند. خیلی از آنها به اختلاس‌های مالی اشاره می‌کنند خیلی از آنها این مطالب را نمی‌پذیرند.

۴. مهندسی نتایج امتحانات

یکی از دانشجومعلم‌ان (مصاحبه ۲) این چنین روایت می‌کند: «در کارورزی ۲ یکی از معلمان خودم که در دوره راهنمایی برای من تدریس می‌کرد را دیدم. برای من تعریف می‌کرد که ترم گذشته بعد از امتحانات مدیر مدرسه برگه‌ای را جلوی من گذاشت و گفت باید امضا کنید. پرسیدم این چیست؟ گفت نمره‌های شماست. من گفتم که هنوز نمرات را رد نکردم. هنوز برگه‌های امتحانی را تصحیح نکردم. مدیر گفت شما کاری نداشته باشید. همه بچه‌ها قبول‌اند. شما امضا کنید و البته حتماً اوراق امتحانی را تصحیح کنید و تحویل بدید تا بایگانی قرار بدهم. ایشان برای من تعریف می‌کرد که مدیر فقط تلاش می‌کند تا کمیت کار خویش را ارتقا بدهد. نمرات دانش‌آموزان بالا باشد و در این میان اهمیت زیادی به کیفیت کار ندارد».

دانشجو معلم ۹ (مصاحبه ۲): در اینجا هیچ اثری از رویکردهای نوین تدریس نیست. در اینجا هیچ اثری از توجه به تفاوت‌های فردی نیست. در اینجا هیچ انگیزه‌ای

مهارت کمتر در کلاس آنها حاضر می‌شود. همه آنها از این موارد مطلع هستند.

(مصاحبه‌شونده ۱): بنابراین می‌توانم بگویم که این نوع نگرش‌ها و سیاست‌گذاری‌ها باعث شده که در خیلی از موارد و حوزه‌ها برنامه درسی رسمی ما اجرا نمی‌شود. این گروه وقتی با این عقده‌ها وارد جامعه می‌شوند انواع ناهنجاری‌ها شکل می‌دهند، وقتی در دوران مدرسه نتوانسته به فلان مدرسه غیرانتفاعی برود، نتوانسته به کلاس کنکور برود و ... بدنبال موقعیتی است در جامعه که بتواند آنها را جبران کند

مسعود (مصاحبه ۴) علت این رفتارها را علاوه بر اینکه خانواده می‌داند و خانواده زیاد اهمیتی نمی‌دهد، تفاوت در نوع مدرسی که بچه‌ها در آن درس می‌خوانند می‌داند. مسعود: ما مدارس گران‌بها (منظورش مدارس خاص و غیرانتفاعی‌ها) را که می‌بینیم، می‌بینیم بچه‌هایش، همه لباس‌های شیک و خوش‌تیپ می‌پوشند، رفتارهای خوب و مؤدبانه دارند و حتی درس خواندن آنها با ما فرق می‌کند.

آرمین (از همین گروه مصاحبه‌شونده‌ها): بله فضای مدارس تأثیرگذار است. حتی شما برید مدارس مرکز شهر را ببینید. وضعیت ظاهری بچه‌های اون مدارس با ما حتماً فرق می‌کند. به لباس و پیراهن خود و دوستانش اشاره می‌کند و می‌گوید آیا این نوع لباس مناسب مدرسه هست. نه. البته فقط مختص مدرسه خودم است (بچه‌ها می‌خندند).

آرمین (از همین گروه مصاحبه‌شونده‌ها): بچه‌ها این مدرسه را مدرسه مستضعفین و بی‌کسان نامیده‌اند. مدرسه بینوایان و فقرا نامیده‌اند (می‌خندند).

۳. مقاومت دانش‌آموزان

دانشجو معلم ۱ (مصاحبه ۲): ترم اول سال قبل بود من در کلاس آقای ... بودم به‌عنوان کارورز، در آخر کلاس نشسته بودم بچه‌ها چون از قبل می‌دانستند ما به‌عنوان کارورز هستیم معمولاً با ما راحت هستند و به‌صورت جدی به ما توجهی ندارند، آقای ... در حال تدریس

یکی دیگر از معلمان حاضر در این میزگرد (علی) این چنین روایت می‌کند: جالب اینجا که امسال در نوبت اول من که نمرات الکی نداده بودم مدیر در تلاش است تا به شیوه‌های مختلف از خجالت من درآید، پنج دقیقه تأخیر می‌کنم بلافاصله اخطار می‌دهد درحالی‌که همکارانی که درصد قبولی بالایی داشتند و میدانم نمرات همین جوری دادند حتی غیبت روزانه‌شان را هم به اداره انعکاس نمی‌دهد. خودش هم چندین بار تلویحاً و غیرمستقیم اشاره کرده که همه باید با سیاست‌های ما همراه باشند.

صمد یکی دیگر از همکاران این میزگرد می‌افزاید: در مدرسه دولتی در آخرین جلسه قبل از امتحانات صریحاً گفت که من از شما نمره می‌خوام. برای حفظشان مدرسه‌مان لازم هست که نمره بدهید. در مدرسه دیگری که غیرانتفاعی بود من چند نفر از بچه‌ها که حد نصاب نرسیده بودند باید شهریورماه امتحان مجدد می‌دادند. قبل از شهریور سؤالی طراحی کرده و بردم مدرسه. مدیر مدرسه گفت که شما تجدیدی ندارید. گفتم نمرات در دفتر من ثبت شده و چند نفر دارم. من متوجه شدم حتی در این نوع مدارس و برای جذب دانش‌آموز بیشتر به حدی دخالت دارند که ریزنمرات را بدون آگاهی معلم مربوطه تغییر می‌دهند.

۵. تناقض گفته‌ها و عمل

اعمال و کردار و رفتارها در بسیاری از مدارس و محیط‌های آموزشی با برنامه درسی رسمی و واقعیات آن هماهنگی ندارند. یکی از همکاران (مصاحبه ۱) روایت می‌کرد که یکی از دانش‌آموزان یکی از مدارس تیزهوشان، درحالی‌که در ماه رمضان لقمه به دست بود و باوجوداینکه به سن تکلیف هم رسیده بود و داشت روزه‌خواری می‌کرد، احکام روزه را سعی می‌کرد از بر کند و حفظ کند تا بتواند در آزمون‌ها موفق باشد.

مصاحبه‌شونده ۱ در این زمینه معتقد است که تناقض رفتار و گفته‌ها مصداقش این است که مقام معظم رهبری همه‌ساله با توجه به اولویت‌های کشور،

برای معلم نمی‌توان متصور شد. در اینجا ارزشیابی یعنی نمره بالا برای همه. ما در دانشگاه یاد می‌گیریم که معلم چطور باید تدریس کند، مشاوره کند، نقش مشارکتی در مباحث گروهی داشته باشد، اما به نظر می‌رسد همه اینها فقط در کتاب‌ها برای معلم تعریف می‌شود و در حوزه عمل خبری از آنها نیست.

وقتی در مصاحبه (مصاحبه ۴) با دانش‌آموزان کلاس خودم به موسم امتحان اشاره می‌کنم که فصل امتحان نزدیک است. خندیدند و گفتند نگران این مسائل نباشید همه قبول هستیم نیازی نداریم درس بخوانیم و یاد بگیریم. امیرحسین: سال‌های قبل هم این‌گونه بوده و ما نگرانی نداریم. تازه فقط مدرسه ما نیست. پسرعموی من که در مدرسه... درس می‌خواند پارسال در ۱۲ ماده درسی مردود شده بود به غیر از ورزش (با خنده) اما با پول حلش کرد و قبول شد الان در کلاس بالاتر است. پس نگران این قضیه نباشید. حل‌شدنی است (بچه‌ها می‌خندند).

صمد معلم با تجربه در گفت‌وگوی گروهی با همکاران (مصاحبه ۵ - میزگرد معلمان) این سؤالات را مطرح می‌کند که آیا شما از مدرسه... معلمی را سراغ دارید که به تفاوت‌های فردی در کلاس خودش توجه کرده باشد؟ آیا از مدرسه... کسی را سراغ دارید که نمرات ارزشیابی وی همش منطبق بر فعالیت‌ها و کارهای بچه‌ها باشد؟ و ده‌ها سؤال دیگر به‌ویژه در حوزه ارزشیابی. چند درصد از معلمان نمرات واقعی به دانش‌آموزان ثبت می‌کنند؟ آیا مدیری را سراغ دارید که نمرات بالا دانش‌آموزان را بدون در نظر گرفتن کیفیت کار، تأکید نکند؟ همه برای نمره کار می‌کنند البته نمره الکی که فقط ظاهر کار را نشان می‌دهد. همه در این مدارس با هم برابرند چه درس بخوانند چه نه. البته به تناسب این کار ارزشیابی معلمان هم این چنین انجام می‌شود. همه معلمان نمرات یکسانی می‌گیرند. چه معلم با مهارتی باشی یا نباشی نمرات اگر بال‌تر رد شوند نمره ارزشیابی بالا خواهد بود. فکر کنم همه همکاران با من موافق باشند. قطعاً همه این موارد را تجربه می‌کنیم.

بحث حق و حق‌الناس هست که واقعاً با آنچه در کتب درسی آمده و آنچه ما تجربه می‌کنیم در زندگی واقعی، فاصله زیادی دارد. هفته پیش در آخرین درس پیام‌های آسمانی که در خدمت بچه‌ها بودیم اشاره کردیم به روایت صحیحی که در کتب شیعه هست و می‌فرماید: وقتی فردی حق شخصی را پایمال کند در دادگاه الهی به مثابه آن است که حق‌الله را ضایع کرده؛ یعنی در اینجا حق‌الناس به مثابه حق‌الله تلقی شده است؛ و باید آن فرد را به بند بکشید؛ اما در عمل ما نمی‌بینیم این موارد را.

دانشجو معلم ۱ (مصاحبه ۲) چنین روایت می‌کند: آن روز زنگ سوم، درس پیام‌های آسمانی داشتیم. درس امروز در مورد نماز و اهمیت نماز اول وقت و نماز جماعت بود. درس به زیبایی هرچه تمام درس برگزار شد و خانم معلم هم احادیث فراوانی درباره نماز و اینکه در هر شرایطی هستیم نماز اول وقت بخوانیم و در جاهایی که مقدور است به صورت جماعت بخوانیم. من و دوستانمان با دقت حرف‌ها و توضیحات خانم را گوش کردیم. زهرا و چند نفر از دوستان به من گفت: پس چرا در مدرسه ما هیچ وقت نماز جماعت برگزار نمی‌شود و نمازخانه این قدر کوچک است؟ من جواب دادم اشکالی ندارد حداقل می‌توانیم برویم و نماز اول وقت بخوانیم. زنگ تفریح سوم که به صدا درآمد (امروز چهار زنگه بودیم مثل برخی مدارس متوسطه) همزمان صدای اذان نیز به صدا درآمد. من و دیگر بچه‌ها تقریباً بیش از نصف کلاس با توجه به درس امروز و صحبت‌های خانم معلم با ذوق فراوان رفتیم که نماز اول وقت بخوانیم. قبل از رفتن به بچه‌ها گفتم: بیایید به خانم معلم هم بگوییم که با ما بیاید و حتماً خوشحال می‌شود. به خانم معلم که در حال خروج از کلاس بود گفتیم: خانم بیایید باهم نماز اول وقت بخوانیم. خانم معلم ما را نگاه کرد و گفت که من الآن خسته‌ام و کار دارم. وقتی به خانه رفتم می‌خوانم و از کلاس خارج شد. ما ناراحت شدیم، اما چیزی نگفتی، به سمت نمازخانه رفتیم. در دفتر مدرسه

موضوع مهمی را مورد تأکید قرار می‌دهند از جمله حمایت از تولید داخل. نتیجه، اجرای این چنین برنامه این است که در فرد درحالی که لباس خارجی به تن داشته، خودکار خاری به دست و عینک خارجی به چشم زده و سوار بر ماشین‌های لوکس خارجی، کالاهای ایرانی را تبلیغ می‌کند.

مصاحبه‌شونده ۸ (در مصاحبه ۲) معتقد است وقتی در جامعه شما اقدامات، فعالیت‌ها و رفتارهایی غیراخلاقی می‌بینید، رفتارهایی که مغایر با برنامه درسی رسمی است، با توجه به وجود پیش‌زمینه‌هایی در این دانش‌آموزان، ناهنجاری‌ها و رفتارهای غیراخلاقی را در مدرسه ترویج می‌کنند.

دانش‌آموزی (مصاحبه ۳) در روایت خود این چنین می‌گوید که همه تمرکز ما معطوف به موفقیت در کنکور می‌شود و آزمون‌های آن. ما بر روی کاغذ می‌نویسیم اهداف آموزش عمومی که چه باشد، اما در عمل چیز دیگری را دنبال می‌کنیم.

در روایت دیگری از دانش‌آموزان (مصاحبه ۳) آمده است: در این زمینه برای نمونه می‌خواهم حجاب را مثال بزنم. شما در نظر بگیرید وضعیت حجاب در جامعه و حتی برخی خانواده‌ها و نیز در سریال‌ها و فیلم‌ها و برنامه‌های تلویزیونی. آنچه در مدارس می‌خواهیم اجرا شود با بیرون از آن در تناقض است. همیشه جز قواعد مدرسه بود که باید همه دانش‌آموزان در محیط مدرسه زیرمقنعه سر کنند آن هم به شکل اجباری و سخت‌گیرانه. ولی در مدرسه ما طبیعتاً همه دانش‌آموزان با این اجبار موافق نبودند و راه‌های پیچاندن و سرپیچی از آن را هم بلد بودند. دانش‌آموزان زیرمقنعه را به گردن خود می‌انداختند و هنگام وارد شدن به مدرسه آن را بالا می‌کشیدند و در محیط مدرسه با آن سر می‌کردند و دوباره به هنگام خروج از مدرسه آن را پایین و به گردن خود منتقل می‌کردند.

همچنین در مصاحبه ۵ (میزگرد معلمان) چنین روایت می‌کند: نمونه دیگری که می‌خواهم اشاره کنم

کرد. هیچ اهمیتی به ما نمی‌دهند. من پارسال هم نماینده بودم مثل امسال بود. همیشه این جور است». در جای دیگری دانشجو معلمی این چنین روایت می‌کند: بیشتر طرح‌هایی که ما در مدرسه شاهد آن بودیم در جهت ارتقای جایگاه مدیر مدرسه هستند و اجرا می‌شوند. این طرح‌ها بیشتر با این هدف دنبال می‌شود که برای مدیر مدرسه امتیاز بیاورد. یادم هست در کلاس یکی از معلمان راهنما نشسته بودم مدیر مدرسه به همراه دبیر ورزش، چند نفر از دانش‌آموزان کلاس را به صورت انتصابی فراخواند از منم خواست که در حیاط برای اجرای این برنامه کمک کنم. به همراه بچه‌ها رفتیم حیاط مدرسه. در حالی که همه بچه‌های کلاس و مدرسه مشتاق حضور در این برنامه بودند، اما مدیر تأکید می‌کرد افرادی را که ما دعوت می‌کنیم باید حاضر باشند و بقیه هم در کلاسشان بمانند. بعد از اینکه رفتیم حیاط متوجه شدم آنها قصد دارند از فعالیت‌های ورزشی بچه‌ها عکس برداری و فیلم برداری کنند. کادر مدرسه تأکید داشتند که حتماً بچه‌ها با آمادگی حضور داشته باشند و از قبل با آرایش خاصی در صف حاضر شوند تا ما تصاویر بهتری تهیه کنیم و به اداره بفرستیم. برای من جای تعجب بود که به جای اجرای مستمر و دقیق این طرح و طرح‌های دیگر و در جهت یادگیری بهتر بچه‌ها، هدف فقط صرفاً سندسازی است و بس.

یکی دیگر از معلمان در این زمینه این چنین روایت کرده است: (مصاحبه ۵، میزگرد با معلمان): بله درسته خیلی از مصادیق هستند در این زمینه. از دبیر ورزش می‌خوان که در مدرسه‌ای هیچ امکاناتی نداره و هیچ زیرساختی نداره المپیاد ورزشی بین بچه‌ها برگزار کنه. انتظار این است که از دانش‌آموزان می‌خواهد لباس ورزشی بپوشند و عکس بگیرند بعد طی یک گزارشی بفرستند اداره که المپیاد ورزشی در فلان مدرسه برگزار شد. اداره و مسئولین هم انگار نه‌انگار، طوری وانمود می‌کنند که المپیاد در فلان مدرسه به‌طور کامل برگزار شده است. البته خود دانش‌آموزان قضیه را به خوبی

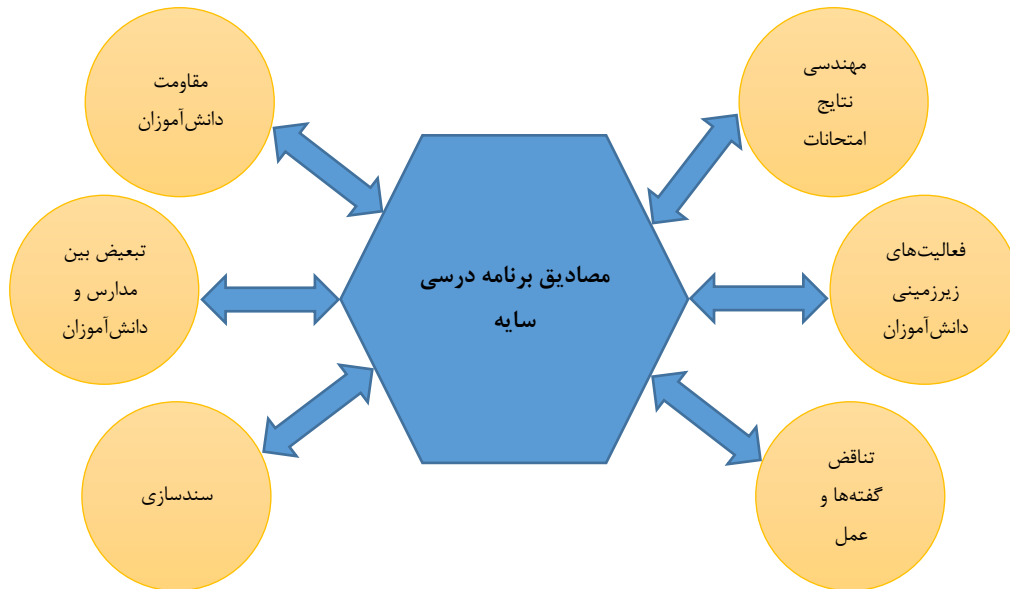
باز بود و دیدیم که خانم مدیر و ناظم و خانم معلم‌ها در حال خوردن چای و بیسکویت بودند و صدای اذان هم از مسجد نزدیک مدرسه به‌وضوح شنیده می‌شد. با خودم گفتم: پس چرا خانم معلم‌ها برای شرکت در نماز آماده نمی‌شوند؟ مگر ما در درس امروز از این همه ثواب نماز و ... نخواندیم؟ به سمت آبخوری رفتیم تا وضو بگیریم. بعد از وضو گرفتن، به نمازخانه رفتیم و با کمال تعجب دیدیم که خانم ورزش با بچه‌های کلاس اول تمرین ورزش و انعطاف انجام می‌دهد و ما جایی برای نمازخواندن نیافتیم. در همان لحظه زنگ کلاس به صدا درآمد و من و بچه‌ها به هم نگاهی کردیم و با ناراحتی به کلاس برگشتیم. سال بعدش که در مدرسه دیگری بودیم جالب بود موقع اذان معاون پرورشی بچه‌ها مجبور می‌کرد که حتماً باید در نماز شرکت کنید. تمام حرف بچه‌ها هم این بود که اگر نمازخواندن خوب است پس چرا معلمان ما شرکت نمی‌کنند. من به سال‌های قبل فکر می‌کردم آن موقع که ما شور و اشتیاق داشتیم در آن مدرسه ترغیب نمی‌کردند حالا در اینجا هم بنا به دلایلی به اجبار می‌خواهند بچه‌ها را مشارکت دهند در حالی که خود معلمان هیچ مشارکتی نداشتند.

۶. سندسازی

قهرمان (مصاحبه ۳): خیلی از حرف‌های بچه‌ها درست و حقیقت است. خیلی از کارهایی که در مدرسه ما اتفاق می‌افتد الکی و ساختگی است. البته من از دوستان و فامیل‌ها می‌شنوم دیگر مدارس هم این‌طور هستند. برنامه‌هایی که در مدارس اجرا می‌شوند فقط برای جمع‌آوری عکس و فیلم اجرا می‌شوند. نمونه آن انتخابات شورای دانش‌آموزی است. معاون آموزشی خودش دو سه نفر از دانش‌آموزان مؤدب و درس‌خوان را انتخاب می‌کند و انتخابات برگزار شده الکی است. بعد از انتخاب هم هیچ نقشی نداریم ما. یک‌بار مدیر، صورت جلسه‌ای را نوشته و ما امضا کردیم. تنها یک‌بار ما را به جلسه دعوت کردند و مدیر هم کمی با ما صحبت

و از معلمان امضا می‌گیرد. یا در زمینه درصد قبولی، همه معلمان تأیید می‌کنند که تلویحاً به ما می‌گویند حتماً به همه دانش‌آموزان نمره بالایی بدهید تا نشان‌دهنده کیفیت کار باشد.

می‌دانند و می‌دانند که همه این‌ها الکی است و در جهت سندسازی انجام می‌گیرد. یک نمونه دیگر من بگم، در مدرسه ما سال‌هاست که شورای دبیران اصلاً تشکیل نمی‌شود و فقط مدیر خلاصه خواسته‌های خود را نوشته



نمودار ۱. مصادیق برنامه درسی سایه

دانش‌آموزان، مهندسی نتایج امتحانات، سندسازی، تناقض در گفته‌ها و عمل، تبعیض و مقاومت در بین دانش‌آموزان است که با استفاده از دیدگاه‌ها و نظریه‌های مطرح‌شده (در بخش اول یافته‌ها) قابل تبیین هستند. از جمله نظریه‌های ژاک لکان مرتبط با مضامین، آگو ایده‌آل و سوپر آگو است. بر این اساس علاوه بر شکل رسمی و نوشتاری قوانین، مکمل وقیح آن همان سوپراگوست که هرچند غیرقانونی و غیررسمی است، اما موجب همبستگی جماعت می‌شود. فعالیت‌هایی از قبیل رفتارهای شوخی‌آمیز، ترویج تقلب در بین دانش‌آموزان، عمل نکردن به برنامه‌های درسی مکتوب، اجرای نمادین بخشنامه‌ها و ... فعالیت‌هایی هستند که با دیدگاه سوپر آگو در ارتباط هستند. دانش‌آموزان آگاهی‌های جمعی دارند که بسیاری از رفتارهای آنها از آن ناشی می‌شود، شوخی‌هایی که با

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین خاستگاه‌ها و ریشه‌های نظری و فکری برنامه درسی سایه یا زیرزمینی و ارائه مصادیق آن تدوین شد. برای پاسخ به سؤال اول پژوهشی، از نظریه مقاومت، همچنین نظریه‌ها و دیدگاه‌های ژاک لکان و اسلاوی ژیتک بهره گرفته شد. بسیاری از فعالیت‌های خارج از چارچوب برنامه درسی رسمی در مدارس ایران که فراگیر بوده، جایگزین برنامه درسی رسمی می‌شوند و اهداف آن با اهداف برنامه درسی رسمی در تناقض قرار می‌گیرند، برنامه درسی سایه یا زیرزمینی نام دارد. همچنین برای پاسخ به سؤال دوم پژوهشی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، روایات و تجارب شرکت‌کنندگان در پژوهش، گردآوری و تحلیل شد. بر اساس نتایج این پژوهش، مهم‌ترین مصادیق برنامه درسی سایه یا زیرزمینی، فعالیت‌های زیرزمینی

رسمی فراهم می‌کند. در مجموع و بر اساس نتایج این پژوهش، مفهوم برنامه درسی سایه یا زیرزمینی در نظام آموزشی ایران علاوه بر وابستگی به دیدگاه انتقادی، ریشه در نظریه مقاومت، دیدگاه سوپراگویی ژاک لکان و نظریه‌های اسلاوی ژیتک دارد.

منابع

- Apple, M. W. (1982) Curriculum and Reproduction. Curriculum inquiry, Vol 9, No 3.
- Bazdar Ghamchi Ghayeh, M, Fathi Vajargah, Kourosh, Arefi, Mahbobeh & Farasatkah, Maghsoud. (2019). Explaining the concept of shadow curriculum in educational system of Iran. Journal of Curriculum inquiries, Shiraz. 8(2), 245-274. (Persian).
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, W John (2012) Educational Research. Pearson Education, Inc.
- Fathi Vajargah, Kourosh (2007) Curriculum Toward New Identities, Volume I, First Edition, Aiez Publishing.
- Fathi Vajargah, Kourosh (2015) Specialized Curriculum Meeting, Faculty of Education Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran (Persian).
- Fathi Vajargah, Kourosh (2017) Key lecture, ethnicity tension - nationality in Iran: the place of citizenship education in preserving national integrity. The fifteenth Annual Conference of the Iranian Studies Curriculum Association on Citizenship Education, Zanjan, Iran (Persian).
- Fathi Vajarkhah, Kourosh (2017), What is curriculum. Second edition. Tehran: Mehraban Publications (Persian).
- Fathi and Vahjargah, Kourosh (2018) A Reflection on the concept of cultural occupation and the concept of shadow or underground curriculum. Journal of Curriculum Studies. Year 9 (17) (Persian).
- Gaderi, Mostafa (2010) Critical Theory of Education, Critique of Modern Curriculum and Later Capitalism. Tehran: Book Release publishing (Persian).

یکدیگر و با معلمان می‌کنند، گرایش‌هایی که به سمت تقلب دارند همه و همه از این آگاهی‌ها نشأت می‌گیرند. این فعالیت‌ها ناشی از همان آگاهی‌هایی هستند که اسلاوی ژیتک آن را به «دانسته‌های ناشناخته» تعبیر کرده است. از طرفی ژیتک تعبیری متفاوت از کارل مارکس در مورد ایدئولوژی ارائه کرده است. ژیتک برخلاف مارکس که ایدئولوژی را به بعد «دانستن» ارتباط می‌دهد، ایدئولوژی را به کنش (کردار) یا انجام دادن نسبت می‌دهد. به عبارتی بسیاری از فعالیت‌های غیررسمی و گروهی دانش‌آموزان که در قالب مفهوم برنامه درسی سایه یا زیرزمینی تبیین می‌شوند، ایدئولوژیک هستند. از طرفی، فعالیت‌های غیررسمی دانش‌آموزان هرچند در ظاهر برخلاف قانون است، اما بسیاری از خواسته‌های نهادهای سیاسی را نیز تأمین می‌کند. به عبارتی فعالیت‌های غیررسمی که در بخش سوپراگو قرار دارند، در نهایت در جهت تأمین خواسته‌های نهادهای سیاسی انجام می‌گیرد و این در واقع همان کیف انحرافی است که این کیف در جهت حفظ منافع نهادهای سیاسی شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان شوخی‌هایی که می‌کنند، تقلب که می‌کنند، به درس و تکالیف و مدرسه هیچ اهمیتی نمی‌دهند، به هر طریقی نمره می‌گیرند، در ظاهر هرچند برخلاف برنامه درسی رسمی است اما در بسیاری از موارد به نفع نهادهای سیاسی است. علاوه بر این کارکردهای تلویحی نظام سیاسی و دخالت آن در نظام آموزشی، گاهی اوقات دخالت آنها آشکارتر نیز انجام می‌گیرد. به عبارتی آنها در کنار تدوین برنامه‌های درسی رسمی، برنامه‌های دیگری طراحی و اجرا می‌کنند یا اینکه برنامه درسی رسمی را طور دیگری اجرا می‌کنند. هرچند بر اساس نظریه مقاومت، دانش‌آموزان و معلمان همواره در برابر شرایط فرهنگی و اجتماعی تحمیلی مقاومت می‌کنند. لذا مقاومت‌هایی که در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد زمینه بسیاری از رفتارها و فعالیت‌های آنها را در خارج از چارچوب برنامه درسی

- Homer, Sean (2005) Jacques Lacan, Translated by Mohammad Ali Jafari and Seyyed Mohammad Ebrahim Tahaei, 2009. Tehran: Gognoos Publications.
- Hosseini L, Fathi Vajargah, K. (2018). Conceptualizing of Scraped Curriculum in Iran's higher education system. *Research in Curriculum Planning Journal*, 15(30), 1-27.
- Mansoori, S, Karimi, M, H, Kowsary, M, Abedini, M. (2018). Critical theory impact on the curriculum studies theorizing. *Research in Curriculum Planning Journal*, 15(32), 62-74.
- Myers, T (2003) Slavoj Žižek. London & New York: Routledge.
- Suretsky, Harold (1981) "The Concept of Ideology and its Applicability to Law and Literature Studies", *Legal Studies Forum*, Vol. 4, No. 3.
- Phillips, Anne (2007) Multiculturalism without Culture (Princeton University Press). Taylor & Francis, Ltd.
- Shapland, J. (2003). *Looking at opportunities in the informal economy of cities*. In *The Informal Economy: Threat and Opportunity in the City*, J. Shapland, H. Albrecht, J. Ditton, and T. Godefroy (eds.). Freiburg im Breisgau, Germany: luscrim, pp. 1-25.
- Taylor, P. (2010). *Žižek and the Media*. Cambridge: Polity Press.
- Wall, T., & Perrin, D. (2015). Slavoj Žižek: A Žižekian Gaze at Education. London & New York: Springer.
- Žižek, S. (1989). *The sublime object of ideology*. London: Verso.
- Zizek, S (1994). *The Metastases of Enjoyment Six Essays on Woman and Causality*. London: Verso Publication.
- Zizek, S. (1994b). *Mapping Ideology*. London & New York: Verso.
- Zizek, S (2006) *How to read Lacan*. New York: Norton & Company, Inc.
- Zupancic, Alnka (2000) *Ethics of the real, Kant, Lacan*. London, New York: verso.