

## چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه\*

محمد رضایی، محمدجواد غلامرضا کاشی

براساس نظریه‌های بازتولید، مدارس ازجمله نهادهایی هستند که حکومت‌ها در کنار سایر نهادهای اجتماعی سعی می‌کنند تا از طریق آن‌ها هژمونی خود را بازتولید کنند. در این مقاله نشان داده شده است که برخلاف نظریه‌های مذکور، صرف ایدئولوژیک بودن ساختار مدرسه برای عملکرد موفق آن کفایت نمی‌کند. در واقع، تلاش ایدئولوژیک برای مرجع‌سازی معانی خاص فقط یک برهه از مدار تولید و مصرف احتمالی پیام‌های ایدئولوژیک است. چه‌بسا، به دلایل مختلف مصرف پیام به گونه‌ای متفاوت با خواست تولیدکنندگان آن صورت گیرد. به‌علاوه، در این مقاله نشان داده شده است که مدرسه‌ها در صورتی قادر به بازتولید ارزش‌های مورد نظر خود هستند که خانواده نیز در روندی مشابه، ذهنیت دانش‌آموزان را شکل دهد.

**مفاهیم کلیدی:** هژمونی، نظریه بازتولید، گفتمان مدرسه، دستگاه‌های ایدئولوژیک، مدرسه، آموزش و پرورش، دسترسی گفتمانی.

### مقدمه

آموزش و پرورش در هر کشوری را از دو منظر می‌توان مورد بررسی قرار داد. از منظری ابزاری و تکنوکراتیک، نهاد آموزش عمومی، ابزاری برای آموزش و پرورش نیروهای لازم برای بخش‌های مختلف کار در جامعه تلقی می‌شود (آلتوسر، ۱۹۷۱؛ ژیرو و سایمن، ۲۰۰۰). اما، از منظر ایدئولوژیک، آموزش و پرورش در صدد تربیت «نگهبانان» نظام سیاسی موجود است. از این

\* مقاله حاضر مرهون راهنمایی‌های دکتر تقی‌آزاد ارمکی و دکتر یوسف اباذری است، بدین‌وسیله از ایشان تشکر می‌شود.

منظر آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی است. به عبارت دیگر، در مدرسه ظرفیت‌های انسانی و ذهنیت دانش‌آموزان به گونه‌ای دستکاری می‌شود. تا افراد به «کسب خصایص اخلاقی خاصی» ترغیب شوند. از این حیث، در نهادهای آموزشی به معنای عام و مدرسه به معنای خاص نوعی فعالیت سیاسی جریان دارد که منجر به تکوین شکل خاصی از تجربه انسانی می‌شود.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، تلاش برای رفع وابستگی‌های فرهنگی که انقلاب فرهنگی نام گرفته سبب شد تا تحولات بنیادینی در نظام آموزش و پرورش رخ دهد. پیام تاریخی امام خمینی (ره) برای تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی نقطه عطف این تحول انقلابی محسوب می‌شود.<sup>۱</sup> تغییر در محتوای دروس، گزینش معلمان و تغییر ساختار آموزشی مثل گنجاندن معاونت پرورشی و حتی تحول در معماری و سبک ساختمان‌های آموزشی، برخی از شاخص‌های تغییرات تدریجی در آموزش و پرورش پس از صدور فرمان امام بوده است. همه این تحولات با این هدف صورت گرفته است که مدرسه در نظام اسلامی ذهنیت دانش‌آموزان را براساس مؤلفه‌های ایدئولوژی اسلامی شکل دهد که مبنای هژمونی نظام سیاسی جدید محسوب می‌شود. اما، آیا ساختار ایدئولوژیک مدارس در ایران عملکرد ایدئولوژیک آن را نیز تضمین می‌کند؟ به عبارت دیگر، آیا مدرسه‌ها در عمل قادرند ذهنیت سوژه‌های اجتماعی را به نحوی شکل دهند که مقوم هژمونی حکومت باشد؟<sup>۲</sup>

۱. این پیام در ۲۲ خرداد ۱۳۵۹ صادر شد که در آن ضرورت انقلاب فرهنگی به منظور برنامه‌ریزی برای رشته‌های مختلف و تعیین خط‌مشی فرهنگی آینده دانشگاه‌ها براساس فرهنگ اسلامی و انتخاب اساتید شایسته، متعهد و آگاه مورد تأکید قرار گرفت. در این پیام همچنین تأکید شده بود که «دبیرستان‌ها و دیگر مراکز آموزشی که در رژیم سابق با آموزش و پرورش انحرافی و استعماری اداره می‌شد تحت رسیدگی دقیق قرار گیرد تا فرزندان عزیزم از آسیب و انحراف مصون گردند.» (گزارش ستاد انقلاب فرهنگی از ۲۲ خرداد ۱۳۵۹ تا ۲۲ بهمن ۱۳۶۲).

۲. یادآوری این نکته در اینجا ضرورت دارد که نباید تصور کرد مدرسه تنها نهادی است که می‌توان از آن انتظار تقویت بازتولید هژمونی حکومت را داشت. علاوه بر مدرسه سایر نهادهای جامعه نظیر تلویزیون به‌ویژه در جوامعی که دولت کنترل زیادی بر رسانه‌ها دارد در این امر نقش ایفا می‌کنند. در این مقاله فقط سعی شده است نقش مدرسه مورد توجه قرار گیرد. از این رو، حتی به فرض آن‌که مدرسه در امر بازتولید توفیقی نداشته باشد معنای آن این نیست که بازتولید اجتماعی با بحران مواجه است. در واقع همان‌طور که از عنوان مقاله پیداست بررسی چالش‌های بازتولید از طریق گفتمان مدرسه مورد توجه است.

درک ما از مفهوم هژمونی متکی بر دیدگاه گرامشی (۱۹۷۱) است. وی عقیده دارد که گروهی اجتماعی برتری خود را به دو شیوه بر سایر گروه‌ها تضمین می‌کند: الف. از طریق سلطه و ب. از رهگذر «رهبری اخلاقی و فکری». شیوه اخیر مویده هژمونی است. گرامشی این اصطلاح را برای اطلاق به نوعی رهبری ایدئولوژیکی به کار می‌برد که براساس آن طبقه‌ای به مدد کنترل باورهای عامه و جهان‌بینی آن‌ها، یعنی کنترل فرهنگ، اقتدار خود را بر سایر طبقات اعمال می‌کند. با این روش، طبقه مسلط از خشونت یا اجبار برای حکومت استفاده نمی‌کند، بلکه فلسفه‌ای در باب زندگی می‌سازد که برای عموم پذیرفتنی باشد و با آن توده را قانع می‌سازد که تابعیت و فرودستی آن‌ها امری طبیعی، جهانشمول و ازلی است (۱۹۷۱: ۸-۵۷). همان‌طور که گفته شد، این رهبری از طریق نهادهای جامعه مدنی نظیر مدرسه به معنای خاص و آموزش و پرورش به معنای عام صورت می‌گیرد.

تأکید بر نقش مدرسه در بازتولید ارزش‌های حاکمیت در دیگر نظریه‌های بازتولید نیز دیده می‌شود. این نظریه‌ها، چه در قالب نظریه ایدئولوژی آلتوسر (۱۹۷۱) و چه نظریه پیر بوردیو (۱۹۷۷، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱، ۲۰۰۲؛ بوردیو و بولتانسکی، ۲۰۰۰)، با مفاهیم خاص و بدیع خود نظیر «خشونت نمادین» اولاً، دیدگاه اساسی گرامشی را مبنی بر تمایز میان سلطه فیزیکی و رهبری اخلاقی می‌پذیرند؛ ثانیاً، بر این نکته تأکید دارند که گروه‌های قدرتمند جامعه فرایند معناسازی و تکوین ذهنیت افراد را کنترل می‌کنند. کنترل این فرایند امکانی را برای این گروه‌ها فراهم می‌سازد تا شرایط لازم را برای تداوم (بازتولید) مناسبات اجتماعی موجود فراهم سازند که در جهت منافع آن‌هاست. در این میان، نقش مدارس آموزش ایجابی شهروندان برای تضمین هژمونی فرهنگی و سیاسی حکومت از طریق گفتمان مدرسه است.

۱. مفهوم گفتمان مدرسه همان مشکلاتی را برای تعریف در پی دارد که خود مفهوم گفتمان بدرغم کثرت استفاده از این مفهوم در بسیاری از رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، اغلب هیچ تعریف دقیقی از آن ارائه نمی‌شود. خود فوکو که اندیشه‌اش خاستگاه نظریه گفتمان است تعبیر یکسانی از این مفهوم ندارد (بنگرید به میلز، ۱۹۹۹؛ دایان مک دانل، ۱۳۸۰). با وجود این، برداشت میشل پشو از گفتمان مبنای مفهومی ما در این تحقیق قرار گرفته است. پشو گفتمان‌ها را مجموعه پاره‌گفتارها، متن‌ها و گزاره‌هایی با نیرو و تأثیری مشابه می‌داند که در رابطه‌ای اغلب تعارضی با گفتمان‌های دیگر شکل می‌گیرد. براساس این تعریف، گفتمان مدرسه، مجموعه‌ای از همه احکام، گزاره‌ها و متن‌هایی است که اقتدار خود را از نهاد مدرسه می‌گیرند. در مقابل گفتمان مدرسه، گفتمان دانش‌آموزی قرار می‌گیرد که در واقع ضدگفتمان آن محسوب می‌شود. گفتمان دانش‌آموزی گرچه در درون نهاد مدرسه شکل می‌گیرد و از این رو

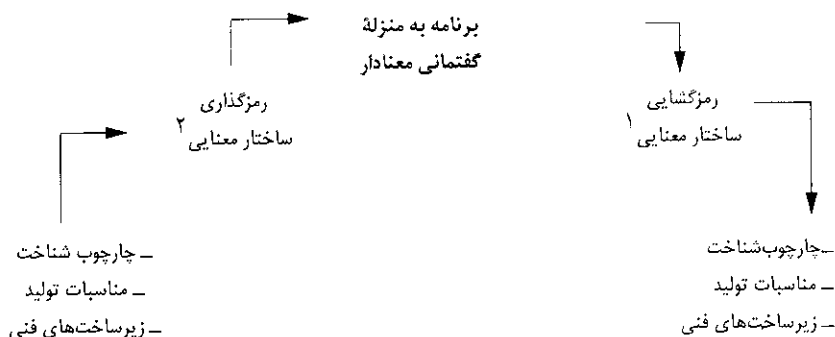
اما نظریه‌های بازتولید آلتوسر و بوردیو با این نقد اساسی مواجه است که فرایند بازتولید مناسبات اجتماعی موجود توسط نهادهایی نظیر مدرسه را کاملاً جبرگرایانه در نظر می‌گیرند به طوری که هیچ امکانی را نمی‌توان برای مقاومت در نظر گرفت. در این صورت، چگونه می‌توان ساختار اجتماعی موجود که عناصر بازتولید خود را در درون خود داشته و پرورش می‌دهد به هم ریخت و ساختار اجتماعی احتمالاً عادلانه‌تری را جایگزین ساخت؟ در مورد آلتوسر، جبرگرایی ایدئولوژیک به اوج خود می‌رسد گویی که هیچ راهی برای گریز از زنجیری که ایدئولوژی درست کرده است وجود ندارد (برای نقد نظریه بازتولید آلتوسر بنگرید به استریناتی، ۱۳۸۰، تامپسون، ۱۹۷۸ به نقل از اسمیت، ۲۰۰۱؛ استیونسن، ۱۹۹۵).

جبرگرایی ایدئولوژیک در بحث بوردیو جلوه‌های دیگر دارد. بوردیو یا در مورد امکان مقاومت سخن زیادی نگفته است و یا بر تضمین بازتولید مناسبات اجتماعی تأکید دارد. از این رو، در نظریه وی تأکیدی یک‌سویه بر بازتولید و خصلت جبری رویه‌های اجتماعی چهره برجسته‌تری دارد تا توجه به «رویکردی دیالکتیکی به کردار» که بوردیو جامعه‌شناسی خود را با آن توصیف می‌کند (برای نقد نظریه بازتولید بوردیو بنگرید به هارکر، ۲۰۰۰؛ سیول، ۱۹۹۲؛ اسمیت، ۲۰۰۱).

یکی از اشکالات اساسی نظریه‌های مذکور آن است که در تحلیل رابطه نهادهای اجتماعی و فرایند بازتولید به تکثر گفتمان‌های موجود در این نهادها، ابهام‌ها و ناسازه‌های درونی خود گفتمان‌ها، کشمکش دائم میان گفتمان‌های مذکور و امکانی که این کشمکش برای مقاومت ایجاد می‌کند کمتر توجه می‌کنند. ادعای ما در این مقاله آن است که موارد یاد شده سبب می‌شود تا علی‌رغم همه تلاش‌های ایدئولوژیک در مدرسه، رابطه‌ای یک‌سویه میان گفتمان مدرسه و مخاطبان آن (دانش‌آموزان) برقرار نباشد.

از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که جریان پیام‌های آموزشی و پرورشی در فضای مدرسه تا حد زیادی با مدل سه مرحله‌ای انتقال پیام تلویزیونی که استوارت هال (۱۳۸۲) ارائه کرده منطبق باشد. براساس این مدل در مرحله اول که مرحله تولید است پیام در قالب گفتمان مدرسه تولید می‌شود؛ در مرحله دوم پیام در مقام گفتمانی مستقل است که خود را به مخاطبان عرضه می‌کند؛ و بالاخره در مرحله یا برهه سوم، مصرف پیام اتفاق می‌افتد.

→ جایگاهی نهادی دارد، اما برخلاف گفتمان مدرسه، از اقتدار نهادی برخوردار نیست بلکه نوعی گفتمان محسوب می‌شود که برای دسترسی به این اقتدار مبارزه می‌کند.



شکل ۱: مدل رمزگذاری / رمزگشایی گفتمان تلویزیونی

منبع: جان استوری ۱۹۹۶: ۱۰

تلاش ایدئولوژیک برای مرجح‌سازی معانی خاص در پیام‌ها در مرحله اول و در سطح معنایی ۱ صورت می‌گیرد. ابهام و چندگانگی که از آن سخن گفتیم در مرحله دوم اتفاق می‌افتد که پیام به منزله گفتمانی مستقل تحت الزامات خود زبان و قاعده‌مندی‌های آن قرار دارد. اما، مرحله سوم مرحله مصرف پیام‌های تولید شده است که از قضا برای استوارت هال مهم است. در این مرحله یا سطح معنایی ۲، چه‌بسا پیام‌ها به گونه‌ای قرائت شوند که با معانی مرجح در سطح معنایی ۱ سنخیتی نداشته و حتی در مقابل آن قرار گیرد. از این‌رو، استوارت هال حداقل سه موضع فرضی را برای خواننده در مواجهه با متن قائل می‌شود: نخستین موضع فرضی، موضع مسلط - هژمونیک<sup>۳</sup> است. هنگامی که مخاطب معانی ضمنی را به شکلی کامل می‌گیرد و پیام را بر مبنای مرجعی رمزگشایی می‌کند که در چارچوب آن رمزگذاری شده است، در این‌جا ارتباط کاملاً شفاف محقق شده است. به عبارت دیگر، بین دو برهه رمزگذاری (سطح معنایی ۱) و رمزگشایی (سطح معنایی ۲) تناظر یا تطابق وجود دارد. از طریق چنین موضعی است که نهاد حامل پیام‌های ایدئولوژیک، نظیر مدرسه، هژمونی گروه‌های حاکم را تقویت می‌کند.

دومین موضع، موضع یا رمز توافقی<sup>۴</sup> است. در این موضع، رمزگشایی متضمن آمیزه‌ای از عناصر سازگاری و مخالفت است. مخاطبان آن چه را به‌طور مسلط تعریف می‌شود به خوبی می‌فهمند. مخاطبان مشروعیت تعاریف هژمونیک را برای ایجاد دلالت‌های بزرگ (انتزاعی) به

1. Dominant-Hegemonic

2. The Negotiated Code or Position

3. Dominant-Hegemonic

4. The Negotiated Code or Position

رسمیت می‌شناسند، اما در سطحی محدودتر (یعنی در موقعیتی خاص) قواعد بنیادی خود را وضع می‌کنند. به عبارت دیگر، مخاطب علی‌رغم این‌که موقعیت ممتاز تعاریف مسلط از رویدادها را می‌پذیرد، این حق را برای خود حفظ می‌کند که آن‌ها را در «شرایط محلی» و موقعیت‌های ملموس‌تر خود به نحوی دلخواه به کار بندد (هال، ۱۳۷۸: ۱۳۳).

سرانجام، مخاطب کاملاً زیر و بم‌های آشکار و ضمنی گفتمان را در می‌یابد ولی رمز پیام را «به شکل عام اما متضاد» می‌گشاید. این همان موضع یا «رمز مخالفت»<sup>۱</sup> است که مخاطب براساس آن رمز مرجح را دریافته، اما چارچوب مرجع دیگری را برای رمزگشایی انتخاب می‌کند. این همان وضعیت «مبارزه با گفتمان مسلط» به تعبیر هال است.

حال پرسش این است که دانش‌آموزان رمزگان پرورشی و تربیتی مدرسه را به چه نحو رمزگشایی می‌کنند؟ اساساً، در سطح معنایی ۱ کدام معانی برجسته‌اند؟ و بالأخره، گفتمان مدرسه با کدام ابهامات و ناسازها مواجه است؟ مدل استوارت هال گرچه برای تحلیل گفتمان‌های تلویزیونی تدارک دیده شده است، اما می‌توان آن را برای بررسی نحوه تناظر دو سطح معنایی ۱ و ۲ در نظام آموزش و پرورش به کار بست.

### روش تحقیق

این تحقیق به شیوه مورد پژوهی یا پژوهش موردی از نوع مطالعه موردی ابزاری<sup>۲</sup> انجام شده است. از بین مدارس متنوعی که در نظام آموزش و پرورش فعال‌اند احتمالاً مدارس عادی - دولتی بیشترین نقش احتمالی را در این زمینه ایفا می‌کنند.<sup>۳</sup> از این‌رو، دبیرستان‌های پسرانه، روزانه، شیفت صبح عادی - دولتی مناطق نوزده‌گانه شهر تهران (در مقطع متوسطه) چارچوبی است که موارد تحقیق از بین آن‌ها انتخاب می‌شوند.<sup>۴</sup> موقعیت جغرافیایی مدرسه

#### 1. Oppositional Code

#### 2. Instrumental Case Study

۳. به‌طور کلی در مقطع متوسطه عمومی، در تقسیم‌بندی‌های نظام آموزش و پرورش، مدارس به عادی - دولتی، نمونه دولتی، غیرانتفاعی، ایثارگران، بزرگسالان، مشارکت مردمی، شاهد، تیزهوشان و مدارس اقلیت‌های مذهبی تقسیم می‌شوند. گرچه این مدارس در سطح تهران یافت می‌شوند اما غیر از مدارس عادی - دولتی و بعد از آن مدارس غیرانتفاعی، سایر مدارس از عمومیت برخوردار نیستند. به‌عنوان مثال در برخی از مناطق مدارس نمونه دولتی دیده می‌شود در حالی که در مناطق به‌اصطلاح برخوردار چنین مدرسی وجود ندارند (برای آگاهی از انواع مدارس و آئین‌نامه‌های اجرایی آن‌ها نگاه کنید به مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲).

۴. از همان ابتدا به دلیل محدودیت‌های موجود بر سر تحقیق در دبیرستان‌های دخترانه نظیر عدم صدور

یکی از ملاک‌های انتخاب مدارس نمونه بود، با این استدلال که وضع طبقاتی خانواده دانش‌آموزان سبب می‌شود که آن‌ها با زیستن در مناطق مختلف جغرافیایی شهر تهران، فضاها و امکان‌های متفاوتی برای دسترسی‌های گفتمانی داشته باشند.

این تحقیق بر مطالعه مدارس منطقه دوازده متمرکز است. انتخاب منطقه دوازده از جنبه‌های مختلفی حائز اهمیت است. این منطقه بافتی مذهبی دارد، بنابراین، این امکان را فراهم می‌سازد که تأثیر خانواده‌های مذهبی را به‌عنوان یکی از فضاها مؤثر در شکل‌گیری ذهنیت دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار دهیم. از حیث تقسیمات طبقاتی نیز این منطقه شرایط خاصی دارد که آن را از سایر مناطق متمایز می‌سازد. به‌عنوان مثال، در این منطقه خیابان ایران از محلات بسیار خوب محسوب می‌شود. در سر دیگر طیف، میدان شوش با محله‌هایی مثل گود عرب‌ها و دروازه غار قرار دارد که مردم وضع معیشتی مطلوبی ندارند. همه این عوامل سبب شده که این منطقه ویژگی منحصر به فردی برای این مطالعه پیدا کند.

همان‌طوری که مشخص شده است، مورد تحت بررسی در این تحقیق مدرسه است. در گام اول، دبیرستان برادران شهید همت علی (واقع در میدان شوش)، شهید باهنر (خ. جمهوری) و شهید رجایی (واقع در میدان شهدا، جنب ساختمان مجلس) مواردی هستند که از بین مدارس عادی - دولتی منطقه دوازده برای این تحقیق انتخاب شدند.

برای آن‌که، به‌ویژه از حیث موقعیت مکانی و نحوه دسترسی به گفتمان‌های مختلف، امکان مناسب‌تری برای مقایسه داده‌ها حاصل شود دبیرستان شهید احمدپور (واقع در ولنجک، منطقه یک)، نیز به جمع موارد مطالعه در این تحقیق اضافه شده است. از سوی دیگر، در شهر تهران مدارس وجود دارد که از حیث آموزشی و علمی بسیار خاص و فعال تلقی می‌شوند. تقریباً تمام این مدارس از نوع غیرانتفاعی یا وابسته به یکی از نهادهای دولتی‌اند.<sup>۱</sup> یکی از این مدارس دبیرستان شهدای مؤتلفه است<sup>۲</sup> که به شیوه غیرانتفاعی اداره می‌شود. لذا، دبیرستان یاد شده هم در فهرست موارد تحقیق قرار گرفته است. بنابراین، در فهرست موارد تحت مطالعه در این تحقیق

→ مجوز برای محقق و عدم دسترسی به محققان زن و آشنا به موردپژوهی، مدارس دخترانه از این چارچوب حذف شوند.

۱. گرچه در هیچ جایی رسماً تعلقات ایدئولوژیک این مدارس عنوان نشده ولی در بین افرادی، نظیر مدیران، این تقسیم‌بندی رایج است. حداقل به لحاظ نظری این پیش فرض وجود دارد که در این مدارس احتمالاً فعالیت‌های منسجمی برای شکل‌دهی به ذهنیت دانش‌آموزان صورت می‌گیرد.

۲. مدارس رشد، امام خمینی، نیکان، انرژی اتمی، روزبه، کمال و... از جمله این مدارس اند که در مناطق مختلف تهران قرار دارند که البته تعداد آن‌ها زیاد نیست.

مدارسی از مناطق بالا، پایین، متوسط و مدرسه غیرانتفاعی با تأکید علمی - آموزشی و پرورشی - ایدئولوژیکی قرار دارد.<sup>۱</sup>

### یافته‌های تحقیق

گفتمان پرورشی ایدئولوژیک: تولید پیام‌های ایدئولوژیک در مدرسه در دو سطح صورت می‌گیرد: در سطح کلان (سازمان آموزش و پرورش) و در سطح میانه (مدرسه). البته تولید پیام‌های ایدئولوژیک همیشه محدود به سطوح دوگانه یاد شده در بالا نمی‌ماند. نهادهای بیرون مدرسه‌ای بسیاری در درون مدرسه فعال‌اند که شاید مهم‌ترین آن‌ها نیروی مقاومت بسیج باشد. این نیرو از جمله مهم‌ترین سازمان‌دهنده‌های پرورشی در مدرسه است. گاه مشاهده می‌شود که در مدارس نیروی یاد شده تنها عامل فعال پرورشی محسوب می‌گردد و نهادهای رسمی پرورشی فعالیت در خور توجهی از خود نشان نمی‌دهند.

فراز از این‌که کدام نهاد در مدرسه عامل فعال تولید پیام‌های پرورشی است شکل ارائه و محتوای این پیام‌ها یکسان است. این پیام‌ها بیشتر در قالب: الف. رویه‌ها و کردارهای گفتمانی خاصی (نظیر زیارت عاشورا، برنامه‌های صبحگاهی، مراسم مربوط به اعیاد و وفات‌ها و جشن‌های ملی و انقلابی)؛ ب. در قالب دیوار نوشته‌ها و کاغذ نوشته‌هایی بر در و دیوار مدارس؛ و ج. متون نوشتاری دروسی نظیر تاریخ، عربی، دینی و حتی فارسی دیده می‌شوند.<sup>۲</sup> هرچند مورد اخیر در تمام مدارس به نحوی یکسان اعمال می‌شود اما، نحوه بروز دو مورد اول در مدارس مختلف متفاوت است. به‌طور کلی، مشاهدات ما نشان داده است که محورهای عمده

۱. از آن‌جا که این تحقیق به شیوه کیفی انجام شده است لذا هیچ‌گونه ادعایی بر سر دسترسی به «نمونه‌ای کامل عیار» وجود ندارد. هر نوع گزینشی از بین مدارس در این روش بدون پرسش نخواهد ماند. از این رو ما سعی کردیم تا براساس مقضیات بحث این تحقیق نمونه‌هایی پاسخگو به شرایط تحقیق را برگزینیم.

۲. در این مورد چند منبع اطلاعات جالبی از وضع محتوای ایدئولوژیک کتب درسی در اختیار می‌گذارند. نگاه کنید به: پیام‌های مندرج در کتب درسی دوره‌های تحصیلی (۷۸-۷۹)، معاونت پرورشی اداره کل آموزش و پرورش استان فارس، ۱۳۷۸؛ اثباتی زینت، کاظمی عباس (۱۳۸۳) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه از منظر ارزش‌های دینی، ملی و دفاع مقدس، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی؛ امیری کیومرث (۱۳۷۸) تحلیل محتوای ارزش‌های معرفتی شده در کتاب‌های درسی دوره دبیرستان در سال‌های ۱۳۵۶-۵۷ و ۱۳۷۲-۷۶ پایان‌نامه فوق لیسانس دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی؛ علائی محمد (۱۳۷۹) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات دینی جدید و قبلی سال اول متوسطه پایان‌نامه فوق لیسانس، دانشگاه تربیت



پیام‌های پرورشی را می‌توان به شکل زیر فهرست نمود:

تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان، رشد فضائل اخلاقی و تزکیه دانش‌آموزان بر پایه تعالیم عالیه اسلام، تبیین ارزش‌های اسلامی و پرورش دانش‌آموزان براساس آن‌ها، تقویت روحیه اتکال به خدا و اعتماد به نفس، ایجاد روحیه تعبد دینی و التزام عملی به احکام اسلامی، ارتقا بینش سیاسی براساس اصل ولایت فقیه، ایجاد زمینه‌های لازم برای حفظ و تداوم استقلال فرهنگی، اقتصادی و سیاسی؛ رشد و تقویت روحیه عدالت‌پذیری و عدالت‌گستری و ظلم‌ستیزی و مبارزه با تبعیضات ناروا و حمایت از مظلومین و مستضعفین. در این میان، نماز جماعت، زیارت عاشورا، مجالس قرآن، برنامه‌های صبحگاهی، اردوها و برگزاری مناسبت‌های سیاسی و مذهبی، رویه‌های ایدئولوژیک مدرسه برای حصول به اهداف یاد شده‌اند. در مورد برخی از این رویه‌ها نظیر برگزاری نماز جماعت، سازمان آموزش و پرورش اصرار و دستورالعمل‌های جدی‌تری دارد.

گفتمان پرورشی در مدرسه مانند همه گفتمان‌های دیگر با حضور و غیبت عناصر مختلفی متمایز می‌شود. در سطور بالا از عناصر اساسی حاضر در این گفتمان یاد کردیم. اما کدها و پیام‌های زیادی را می‌توان برشمرد که در گفتمان پرورشی غایب‌اند. به‌عنوان مثال، از اهداف و دستورالعمل‌های نظام آموزش و پرورش چنین پیداست که پرورش شهروند دغدغه خاطر آن نیست. به همین دلیل رمزا و پیام‌هایی که تکوین ذهنیت شهروندی را دلالت کند در گفتار رسمی نظام آموزش و پرورش دیده نمی‌شود. به‌عنوان مثال، توجه به ملیت از جمله مواردی است که گاه از سوی مسئولان مدرسه نفی می‌شود.

ما اساساً ملی‌گرایی را محکوم می‌کنیم. حضرت امام خمینی ملی‌گرایی را نوعی نفاق و شرک می‌دانست. نباید ملی‌گرایی را در مدرسه تبلیغ کنیم این مثل نژادپرستی است... ما باید نسبت به دو مسئله حساس باشیم... آیا قرائت قرآن داریم؟ آیا صبحگاه با نام خدا شروع می‌شود؟ دعای صبح داریم؟... ما نباید کاری کنیم که پرچم جای قرآن را بگیرد. اهمیتی ندارد که پرچم باشد یا نباشد ولی قرآن باید باشد، ولایت باید باشد، ائمه و مقدسات باید باشند. (مصاحبه با مدیر یکی از دبیرستان‌ها)

این نوع نگاه با مختصات نظام سیاسی در ایران هم کاملاً انطباق دارد. نظام جمهوری اسلامی از ابتدا خود را براساس ملیت، نژاد، ایرانیت یا فرهنگی ملی تعریف نکرده است. شاید مهم‌ترین دال در این زمینه واژه امت مسلمان باشد. واژه امت از اساس با امر جزئی ملت به معنای مدرن آن‌که با پرچم و مرزهای جغرافیایی مشخص باز نمایانده می‌شود همخوانی ندارد.

### ناسازدهای گفتمان پرورشی مدرسه:

گسست میان سطح تولید و سطح مصرف پیام‌های ایدئولوژیک پرورشی

مدارسی که مورد مطالعه قرار گرفتند از حیث نحوه انعکاس پیام‌های تربیتی-مذهبی و تا حدی سیاسی تفاوت زیادی با یکدیگر ندارند. جز در مورد یک دبیرستان، سایر مدارس از نظر حجم و نوع پیام‌هایی را که در معرض دید دانش‌آموزان قرار دادند با هم شبیه‌اند. نماز، قرآن، توجه به ائمه به‌ویژه امام حسین و امام زمان، جبهه و جنگ و ارزش‌های دفاع مقدس و بسیج، تصاویر شخصیت‌های عالی‌رتبه سیاسی، مسئلهٔ قدس و مسجدالاقصی، دشمنی با آمریکا یا آمریکاستیزی و طرد دموکراسی آمریکایی پیام‌های برجستهٔ مذهبی و سیاسی در فضاها و نوشتاری مدارسند. این نوشته‌ها همان‌طوری که قبلاً گفته شد توسط امور تربیتی و البته نهادهای انقلابی دیگر در اختیار مدارس و تشکل‌های آن‌ها قرار می‌گیرد. بسته به میزان فعالیت تشکل‌ها در این مدارس حجم این نوشته‌ها در فضای مدرسه متفاوت است گرچه میزان این فعالیت‌ها در نوع پیام‌ها چندان تأثیری ندارد.

علی‌رغم توجه خاص و تأکیدات سازمان آموزش و پرورش در قالب بخشنامه‌ها بر انجام دادن دقیق رویه‌های ایدئولوژیک، مدارس دولتی مشاهده شده در این تحقیق در نمایش این رویه‌ها چه به‌صورت نوشتاری و چه در قالب فعالیت‌ها و کردارهای روزمره در مدارس چندان کوشا نیستند. فرایند انتشار سخن مذهبی و سیاسی در مدارس کاملاً مکانیکی است. چه‌بسا اگر فعالیت نهادهای بیرون از نظام آموزش و پرورش نظیر نیروی مقاومت بسیج در مدرسه نبود شاید نشانی از نوشتارهای ایدئولوژیک در مدرسه هم نبود. مشاهدات حاکی از آن است که مسئولان مدرسه بیش از اجرای رویه‌های ایدئولوژیک، خود را در قبال ارسال گزارشات صوری در پاسخ به بخشنامه‌ها و نامه‌ها مسئول می‌دانند؛ نامه‌هایی که آن‌ها را مکلف می‌کند تا نسبت به برخی مناسبت‌ها حساس باشند. برخلاف واقع، گزارش‌ها به سازمان آموزش و پرورش به گونه‌ای تنظیم می‌گردد که گویی تمام مناسبت‌ها به نحوی مطلوب و البته تأثیرگذار برگزار می‌شود. از این حیث مدرسه گرفتار نوعی «مناسک موفقیت‌نمایی» است.

روشن است که گسستی قابل توجه پیام‌های ایدئولوژیک مورد نظر در سطح نظام آموزش و پرورش و زندگی روزمرهٔ دانش‌آموزان و درگیری آن‌ها را در رویه‌ها و کردارهای ایدئولوژیک از هم جدا می‌سازد. یک عامل در تبیین چنین گسستی غیبت یا عدم حضور واقعی فعالیت‌ها و رویه‌های ایدئولوژیک در تقریباً تمامی مدارس دولتی مطالعه شده در این تحقیق برمی‌گردد. منظم‌ترین تلاش‌ها و فعالیت‌ها در این زمینه اصرار مدارس در برگزاری صوری نماز جماعت، زیارت عاشورا و نصب کاغذ نوشته‌ها در فضاها داخل مدرسه است.

در مدارس فضای دیگری وجود دارد که در اختیار معلمان قرار دارد. یافته‌های کیفی تحقیق نشان می‌دهد که معلمان سوژه‌هایی فعال از حیث تکثیر سخن سیاسی و مذهبی در مدارس محسوب نمی‌شوند. وانگهی، معلمان در نقش «قهرمانانی» به تعبیر آلتوسر (۱۹۷۱) ظاهر می‌شوند که البته به غرزدن‌های اقتصادی-سیاسی بسنده می‌کنند.

در مورد دبیران دینی و قرآن حداقل انتظار این است که به تقویت سخن مذهبی-سیاسی کمک کنند. اما، این دسته از دبیران با دو مشکل جدی مواجه‌اند: اول آن‌که بخش زیادی از زمان و انرژی این دبیران صرف تأمین نظم و انضباط کلاس می‌شود. مشکل دوم آن‌ها بی‌توجهی دانش‌آموزان به مباحث مطرح در این کتاب‌ها و محتوای دروس یاد شده است. به گفته دانش‌آموزان بخشی از این بی‌توجهی به نوع محتوای دروس مربوط برمی‌گردد. آن‌ها اولاً، فهم این مطالب را مشکل ارزیابی می‌کنند و دوم، ارتباط روشنی میان این مطالب با زندگی روزمره خود نمی‌بینند. دانش‌آموزان دبیران دینی و قرآن و به‌طور کلی معلمان تمامی دروس به اصطلاح حفظی را وادار می‌کنند که به جای تدریس و توضیح درس و احتمالاً درونی ساختن زوایای پنهان و ایدئولوژیک متون، سؤالات درس را بیرون کشیده و با ارائه پاسخ این سؤالات زمینه را برای نمره گرفتن آن‌ها فراهم سازد. در مدارس دولتی این رسمی شایع و جاافتاده است که دروس حفظی به واسطه طرح سؤالات از متون درس نه تدریس و توضیح آن آموزش داده شود. این موضوع به‌ویژه ناکارآمدی متن ایدئولوژیک کتاب‌های درسی در فراخواندن دانش‌آموزان به مواضع سوژه‌ای خاص را به تصویر می‌کشد. اساساً، نمره گرفتن و قبولی از سوی دانش‌آموزان دیگر مسئله‌ای جدی تلقی نمی‌شود. خود دانش‌آموزان کاملاً به این موضوع واقفند که مدیران مدرسه بیش از خود آن‌ها مشتاق قبولی دانش‌آموزان‌اند و لذا معلمان دائماً تحت فشارند که به هر شکل ممکن درصد قبول‌شدگان را بالا گزارش کنند. نمره قبولی کالایی است که گاه در مدارس بر سر آن معاملات کلان در مقیاس دانش‌آموزی صورت می‌گیرد.

#### امکانات حداقلی، تقاضای حداکثری: خاستگاه ناکارآمدی ایدئولوژیک

همان‌طوری که گفته شد، بنابر تعریف، ایدئولوژی امری صرفاً ذهنی نیست بلکه از طریق دستگاه‌های مادی در کردارهای زندگی روزمره و مادی ما جریان دارد. هرچند نظریه‌پردازان بازتولید دستگاه‌های ایدئولوژیک را مادی می‌پندارند، اما اولاً، در مورد کارایی یا عدم کارایی این دستگاه‌ها هیچ بحثی نمی‌کنند و دوم آن‌که به تبع این نقیصه هیچ تصویری از این موضوع ندارند که چه‌بسا نظامی ایدئولوژیک به دلیل ناتوانی مادی به ابزار نمایشی-تبلیغاتی صرف تبدیل شود بدون آن‌که قدرت نشر و پس از آن درونی و طبیعی‌سازی منویات خود را داشته

باشد. چنین نظامی صرفاً دستگاه تبلیغاتی وسیع اما با قدرت نفوذ و تأثیرگذاری اندک است. نظام آموزش و پرورش در ایران نمونه‌ای از چنین نظام‌های ایدئولوژیک است که در آن‌ها امکانات حداقلی قادر به برآوردن تقاضاهای حداکثری نظام نیست.

وضع بودجه اختصاص یافته برای امر پرورش یکی از شاخص‌هایی است که نحوه توجه به امر پرورش و در نتیجه عملکرد ایدئولوژیک دستگاه آموزش و پرورش را نشان می‌دهد.

در سال ۷۹ فقط ۳/۲ درصد از کل بودجه آموزش و پرورش صرف امور تربیتی و پرورشی به‌طور کلی شده است. سهم برنامه امور تربیتی و پرورشی در عملکرد اعتبارات جاری سازمان آموزش و پرورش در سال ۸۱ نسبت به سال ۸۰ استان‌ها، ۱۳ درصد رشد منفی نشان می‌دهد. سهم برنامه امور تربیتی و پرورشی در این سال ۰/۹۹ درصد از کل عملکرد اعتبارات سازمان گزارش شده است (نگاه کنید به عملکرد اعتبارات هزینه‌ای وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۱ و ۱۳۸۰).

#### ناهمخوانی صورتهای متصلب ایدئولوژیک و صورتهای گفتمانی موجود در مدرسه

در سطور بالا به این موضوع اشاره شد که حضور عناصر گفتمان پرورشی نظام آموزش و پرورش در مدرسه تا چه میزان جدی است. نکته این‌جاست که امروزه صورتهای اولیه ایدئولوژیک که به دنبال ساخت انسان اسلامی بوده است در مدارس توسط اولیای مدرسه جدی گرفته نمی‌شود. واکنش اولیای مدرسه در قبال صورتهای یاد شده لزوماً محصول مقاومت یا موضع‌گیری آن‌ها نیست بلکه اساساً نوعی تحول گفتاری در سطح مدرسه رخ داده است که محصول تحول شرایط اجتماعی-فرهنگی در جامعه ایران است.

بخشی از تحولات گفتار پرورشی در مدرسه محصول دخالت والدین در عملکرد پرورشی مدارس است. زمانی مدرسه دستگاهی صرفاً ایدئولوژیک بود که ابزاری برای دست‌اندازی‌های دولت محسوب می‌شد. واقع امر این است که امروزه مدارس تا حد زیادی در خدمت خانواده‌هاست. گذشته از آن‌که والدین از مدرسه انتظار دارند تا موفقیت تحصیلی فرزندان آن‌ها را تضمین نماید همواره نگران آن هستند که در مدرسه نسبت به انحرافات اخلاقی فرزندانشان توجه شود. صورتهای متصلب ایدئولوژیک ناظر بر پرورش نیروهای حزب‌اللهی زمان اوایل انقلاب و زمان جنگ است در حالی‌که انتظار والدین از مدارس حداقلی است. آن‌ها فقط نمی‌خواهند فرزندان‌شان در زمانی‌که در اختیار مدرسه قرار دارند با کسانی حشر و نشر کنند که احتمالاً زمینه‌های فساد و انحرافات در آن‌ها پرنرنگ‌تر است. دختربازی در مدارس پسران، پسربازی در مدارس دختران، مواد دخانی و احتمالاً مخدر و تبادل CD و فیلم‌های مبتذل

مخاطراتی است که سبب شده تا نقطه تمرکز مسئولان پرورشی از صورت‌های ایدئولوژیک پرورشی به سمت عناصر پرورشی واقعی‌تر نسبت به شرایط زندگی دانش‌آموزان معطوف شود. در چنین فضایی است که حتی گفتمان نظم خود را در قالب گفتمان پرورشی باز می‌یابد. بخش وسیعی از تلاش‌های مسئولان مدرسه صرف آن می‌شود که دانش‌آموزان به موقع در مدرسه حاضر باشند و در زمان مقرر از مدرسه فرار نکنند. جز در یک مدرسه که در شمال شهر واقع شده در سایر مدارس عمده تلاش‌ها صرف این می‌شود که دانش‌آموزان در مدرسه CD رد و بدل نکنند، سیگار نکشند، دست از خودآرایی بردارند و از مدرسه نگریزند.

وجه بارز تحول یاد شده در مدرسه را می‌توان در تغییر نمادهای مرکزی گفتار پرورشی مدرسه دید. نمازخانه و اجرای نماز جماعت و برنامه‌های مذهبی و به بیان کلی‌تر مراقبت از ارزش‌های اسلامی در مدرسه جای خود را به مراقبت از پوشش و موی دانش‌آموزان داده است. در تمام مدارس مشاهده شده این موضوع وجه اشتراک تمامی دانش‌آموزان مصاحبه شده بود که در مدرسه آن‌ها نسبت به پوشش و مو حساسیت خاص وجود دارد. این در حالی است که حداقل، در تمام چهار مدرسه دولتی مطالعه شده در این تحقیق نمازخانه‌ها متروکه بودند.

به این ترتیب، می‌توان گفت که مدرسه گرفتار نوعی ناهمخوانی کارکردی است. هر یک از دو نهاد خانواده و حکومت به دنبال آن است که مدرسه را به نفع خود مصادره کند. در این میان سهم حکومت روز به روز کمتر می‌شود. در واقع مشارکت مالی رو به تزاید والدین در امور مدرسه که اتفاقاً برخلاف قانون اساسی نظام است مدارس را بیش از پیش از سلطه حکومت خارج می‌سازد.

### تحویل گفتمان پرورشی به گفتمان نظم

ناهمخوانی کارکردی گفتار پرورشی در مدرسه به ناسازگاری دیگر در گفتار پرورشی دامن می‌زند. دور شدن از صورت‌های ایدئولوژیک و افتادن در دامن امورات روزمره در مدارس سبب شده تا جنبه‌های ادراکی و انگیزاننده یا ترغیب‌کننده گفتمان پرورشی تحلیل رفته و در عوض بر جنبه‌های رفتاری تأکید مفرط صورت گیرد. این تأکید یک‌سویه بر جنبه‌های رفتاری سبب می‌شود که گفتار معنویت و پرورشی به گفتار نظم تحویل و ترجمه شود. بخشی از «مناسک موفقیت‌نمایی» که از آن سخن گفته شد حاصل این صورت‌گرایی در مدرسه است. در حالی که، اساساً گفتار پرورشی می‌بایست ناظر بر تغییر اعتقادات درونی به نفع آموزه‌های اسلامی باشد. مشکل دیگر این ترجمه و تحویل آن است که ظاهرگرایی و تأکید مسئولان بر حفظ ظواهر دقیقاً بر موضعی فشار می‌آورد که نقطه حساس نوجوانان در مدرسه است. به همین دلیل مقاومت در

برابر خواسته‌های مدرسه شدت می‌گیرد. نتیجه این مقاومت‌ها آن است که مدرسه با ظاهرگرایی خود هیچ‌یک از خواسته‌های ایدئولوژیک حکومت و خواست والدین را تأمین نمی‌سازد. همه این شواهد حاکی از آن است که پیام‌های تولید شده ایدئولوژیک در نهاد آموزش و پرورش (سطح معنایی ۱ در مدل استوارت هال) با ناسازه‌هایی در درون خود مواجه است که مصرف تضمین شده آن را با چالش‌های جدی مواجه می‌سازد. اما ناسازه‌های گفتمان‌ها به‌ویژه گفتمان پرورشی در مدرسه فقط یکی از دلایل ناکارآمدی نهاد مدرسه در بازتولید ارزش‌ها و خواسته‌های حکومت از طریق مدرسه است. عامل دیگر در ناکارآمدی یاد شده مقاومت دانش‌آموزان است. اساساً، تطابق تضمین شده‌ای میان ذهنیت دانش‌آموزان (سطح معنایی ۱) و پیام‌های پرورشی (سطح معنایی ۲) وجود ندارد. میزان و نحوه تعارض میان دو سطح یاد شده امری از پیش معین نیست. متغیرهای بسیاری در سطح دانش‌آموزی بر ویژگی‌های این تعارض تأثیر می‌گذارند. یکی از مهم‌ترین این متغیرها دسترسی دانش‌آموزان به گفتمان‌های مختلف است که از آن به دسترسی گفتمانی یاد می‌کنیم. نقش گفتمان در رمزگشایی‌های دانش‌آموزان و تأثیر متغیرهای اجتماعی نظیر خانواده، طبقه و منزلت اجتماعی در دسترسی دانش‌آموزان به گفتمان‌های مختلف دو فرض بنیادی مفهوم یاد شده‌اند. روشن است که توزیع نابرابر توانایی‌های فرهنگی یا شیوه‌هایی که دستگاه‌های فرهنگی دسترسی مردم را به دانش و شیوه اندیشیدن یا گفتمان‌ها تنظیم می‌کنند به افراد اجازه می‌دهند که انواع خاصی از انتخاب و گزینش‌ها را اختیار کنند (بورديو ۱۹۷۷، ۱۹۹۱).

موقعیت‌های ساختاری فرصت‌های زندگی افراد را شکل می‌دهند. افراد در چارچوب نظام‌های اقتصادی، سیاسی فرهنگی و اجتماعی به واسطه الزام‌ها و نهادهایی که مقدم بر خواست و اراده آن‌هاست به نحوی ساختاری استقرار می‌یابند. اما، به پیروی از لکلاو و موفه (۱۹۹۳) استدلال ما این است که هیچ‌کس موقعیت‌های ساختاری خود را به شیوه‌ای مستقیم و بی‌واسطه تجربه نمی‌کند. مواضع سوژه‌ای که مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و گفتمان‌هاست امکان لازم را برای تفسیر موقعیت ساختاری فراهم می‌سازد. از این منظر، فرد فقط تا جایی عامل اجتماعی محسوب می‌شود که موقعیت ساختاری‌اش را به واسطه مجموعه‌ای از مواضع سوژه‌ای خود تفسیر کند.

مقاومت در برابر گفتمان مدرسه محصول فرایندی است که در آن دانش‌آموزان در جریان زندگی روزمره خود در مدرسه با تأکید بر گفتمان‌های دیگری غیر از گفتمان مدرسه، با متون و کردارهای مسلط برخورد می‌کنند. دسترسی به گفتمان‌های متعارض امکان رمزگشایی‌های متفاوتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. نتیجه آن‌که، دانش‌آموزان از پذیرش مواضع

سوژه‌ای مورد نظر نهاد آموزش و پرورش و گفتمان مدرسه امتناع می‌ورزند. این وضع در ادامه کارکرد مدارس به‌عنوان دستگاه هژمونیک دولت اختلال ایجاد می‌کند که ما از آن به «بحران بازتولید هژمونی حکومت» یاد می‌کنیم. برای روشن شدن نحوه تأثیرگذاری متغیر دسترسی گفتمانی بر رمزگشایی پیام‌های ایدئولوژیک در مدرسه، اطلاعات دو مدرسه شهدای مؤتلفه و برادران شهید همت علی<sup>۱</sup> مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

در بین مدارس که در این تحقیق مشاهده شدند مدرسه شهدای مؤتلفه استثناست. در این مدرسه غیرانتفاعی تمامی فعالیت‌های مربوط به فوق برنامه به نحوی نسبتاً مطلوب انجام می‌شود. دانش‌آموزان این مدرسه هم به لحاظ علمی و هم از حیث مسائل دینی و سیاسی کاملاً گزینش شده‌اند. جالب آن‌که بسیاری از این دانش‌آموزان، از جمله چند مورد از دانش‌آموزان مصاحبه شده در این تحقیق، دوران راهنمایی یا حتی ابتدایی خود را در مدارس مؤتلفه گذرانده‌اند.

دانش‌آموزان این مدرسه بر سر این موضوع اجماع داشتند که در مدرسه آن‌ها فعالیت‌های فوق برنامه به خوبی اجرا می‌شود. در واقع مدرسه کلیه برنامه‌هایی را که به گفته مدیر بخشی از شرح وظایف تمام مدرسه‌هاست به نحو مطلوب انجام می‌دهد. نماز جماعت، زیارت عاشورا، مراسم مختلف و برگزاری صبحگاه منظم، مسابقات ورزشی، قرآنی و احکام، اردوها و مولودی‌خوانی مواردی است که دانش‌آموزان از آن‌ها یاد می‌کنند. دانش‌آموزان تأکید می‌کنند که در این مدرسه توجهی خاص به مسائل مذهبی می‌شود. اما این موضوع به نظر آن‌ها به معنای سخت‌گیری در فعالیت‌های مذهبی نیست. «ما مجبور به شرکت در این مراسم نیستیم؛ جو مدرسه باز است ولی همه سعی دارند که شرکت کنند» در پاسخ به این پرسش که «دغدغه‌های مذهبی مدیر مدرسه بیشتر راجع به چه چیزهایی است؟» دانش‌آموزی اظهار داشت که سعی می‌شود تا «اسلام اولیه را داشته باشیم که بیشتر بچه‌ها دارند.»

دانش‌آموزان این مدرسه فقط در مدرسه فضای مذهبی و سیاسی را تجربه نمی‌کنند. اغلب این دانش‌آموزان از خانواده‌هایی هستند که مذهبی محسوب می‌شوند. این موضوع در مورد دانش‌آموزانی که با آن‌ها مصاحبه به عمل آمده کاملاً مشهود است. همه این دانش‌آموزان اظهار کردند که خانواده آن‌ها مقیدند. مهم‌تر آن‌که همه آن‌ها این موضوع را تأیید کردند که اگرچه خانواده آن‌ها خشکه مقدس نیستند ولی مراقب تدین آن‌ها هستند. این موضوع به‌ویژه در مورد نماز خواندن آن‌ها گزارش شده است. با تکیه بر شاخص گوش‌سپاری به موسیقی و نحوه گذران

۱. این دو مدرسه در دو سر طیفی قرار می‌گیرند که از حیث دسترسی‌های آموزشی و پرورشی نقطه مقابل یکدیگرند.

اوقات فراغت می‌توان به این نکته پی برد که خود دانش‌آموزانی که با آن‌ها نیز مصاحبه شده است مقیدند. آن‌ها به خوبی مرز میان بیدها و نبایدها را می‌دانند و خود در برابر انجام دادن پاره‌ای از امور مقاومت نشان می‌دهند.

نگاهی به ذهنیت دانش‌آموزان مطالعه شده در این مدرسه نشان می‌دهد که آن‌ها کاملاً موافق با نظام سیاسی اند. به نظر آن‌ها اقتضای جامعه مذهبی ایران حکم می‌کند که رئیس‌جمهور آن هم مذهبی باشد یا حداقل دغدغه مذهبی داشته باشد. در مورد نقش حکومت در تعیین پوشش مردم و نحوه پوشش، دانش‌آموزان یاد شده دیدگاه‌های جالبی دارند. هرچا نقش حکومت معنای دخالت بدهد آن‌ها مخالفت می‌کنند اما معتقدند که پوشش امری کاملاً اختیاری و خصوصی یک فرد نیست. آن‌ها به دولت حق می‌دهند که مرزهایی را مشخص سازد. نه فقط پوشش بلکه این دانش‌آموزان برای حکومت این حق را قائلند که به مردم در مورد امور مذهبی آموزش دهد. اما در این جا هم موضوع دخالت منتفی است. آن‌ها فکر می‌کنند که ولایت فقیه اصل خوبی است و نظامی را بهتر از آن نمی‌شناسند و با آن موافقت. از طرف دیگر، فکر می‌کنند که کشور مسلمان ما با تهاجم فرهنگی مواجه است و تصور نمی‌کنند که بتوان در جامعه ایران دین و سیاست را از هم جدا در نظر گرفت. و بالأخره این‌که خواستار آن هستند که به هر نحو ممکن باید به یاری فلسطینی‌ها شتافت.

از ابتدا در این تحقیق انتظار داشتیم که دانش‌آموزان در مدرسه‌ای نظیر شهدای مؤتلفه بیشتر در معرض پیام‌ها و رویه‌های ایدئولوژیک قرار داشته باشند. از سوی دیگر، با تکیه بر مدل استوارت هال می‌توان گفت که مخاطبان گفتار رسمی این مدرسه، رمزگان ایدئولوژیک را به شیوه‌ای مسلط - هژمونیک رمزگشایی می‌کنند. در این جا انطباق کاملی میان دو سطح معنایی ۱ و سطح معنایی ۲ وجود دارد. با وجود این، نمی‌توان به صراحت راجع به موضوع انطباق ذهنیت دانش‌آموزان با آموزه‌های نظام آموزش و پرورش که مقوم هژمونی حکومت است سخن گفت.

طی تحقیق روشن شد که فقط کسانی می‌توانند در این مدرسه ثبت‌نام کنند که پای‌بندی به ارزش‌های نظام اسلامی و وجود برخی ویژگی‌های ایدئولوژیک در آن‌ها و خانواده‌های آن‌ها برای مسئولان مدرسه محرز شده باشد. در واقع مبنای نام‌نویسی در این مدرسه آن است که دانش‌آموزان قبلاً در مقام سرژهای ایدئولوژی نظام اسلامی فراخوانده شده باشند. بر همین اساس، دانش‌آموزان این مدرسه سرژهایی در ایدئولوژی نظام اسلامی اند که هویت و ذهنیت خود را بر مبنای عناصر آن تعریف می‌کنند. در واقع قبل از مدرسه خانواده‌های دانش‌آموزان آن‌ها را برای ورود به این مدرسه آماده ساخته‌اند. به همین دلیل نوعی انطباق و یک‌دستی کامل میان



گفتار مدرسه، ساختار ایدئولوژیکی خانواده و ذهنیت دانش‌آموزان برقرار است. بنابراین، می‌توان از مثلثی سخن گفت که برآیند عمل آن‌ها تقویت هژمونی حکومت در سطوح مختلف است.

از بین مدارس دولتی مشاهده شده در این تحقیق فقط در مدرسه شهید همت علی‌الگوی ذهنیت دانش‌آموزان شبیه دانش‌آموزان مدرسه شهدای مؤتلفه و در جهت آموزه‌های رسمی است. این دو مدرسه برخلاف سایر مدارس الگویی یک‌دستی از ذهنیت دانش‌آموزان را به تصویر می‌کشد. به‌طور کلی می‌توان گفت که انطباق نسبی میان ذهنیت دانش‌آموزان و ایدئولوژی مدرسه وجود دارد. اما این دو مدرسه از حیث نحوه بازنمایی ایدئولوژی نظام آموزش و پرورش تفاوت‌های بسیاری دارند. به این معنا که مدرسه شهدای مؤتلفه تلاش ایدئولوژیک خوبی را به نمایش گذاشته در حالی که در مدرسه شهید همت علی این تلاش مانند سایر مدارس دولتی چندان به چشم نمی‌آید. بنابراین این سؤال مهم مطرح می‌شود که قرابت ذهنیت این دو گروه دانش‌آموز در چیست؟ در بخش‌های قبل از مفهوم دسترسی گفتمانی یاد کردیم. نقش گفتمان در رمزگشایی‌های دانش‌آموزان، و تأثیر متغیرهای اجتماعی نظیر خانواده و طبقه در دسترسی دانش‌آموزان به گفتمان‌های مختلف، دو فرض بنیادی مفهوم یاد شده‌اند. این دو فرض، تمایز دو مفهوم موقعیت‌ساختاری و مواضع سوژه‌ای را تداعی می‌کند که در بحث لکلاو و موفه مطرح شده‌اند. دانش‌آموزان دو مدرسه شهدای مؤتلفه و مدرسه شهید همت علی هرچند از حیث موقعیت‌ساختاری خود (نظیر خانواده، طبقه و مدرسه) متفاوت‌اند اما مواضع سوژه‌ای نسبتاً یکسانی دارند. مواضع سوژه‌ای که مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و گفتمان‌هاست امکان لازم را برای تفسیر موقعیت‌ساختاری فراهم می‌سازد. دانش‌آموزان دو مدرسه مذکور خانواده‌هایی مذهبی دارند، که البته نوع و میزان مذهبی بودن خانواده‌های دانش‌آموزان مدرسه شهدای مؤتلفه متفاوت با دانش‌آموزان مطالعه شده در مدرسه برادران شهید همت علی است. استدلال ما این است که بافت مذهبی خانواده‌های این دانش‌آموزان سبب شده تا آن‌ها ذهنیت منطبق با ایدئولوژی مدرسه پیدا کنند. به بیان بوردیو، دانش‌آموزان این دو مدرسه قبل از آن‌که رمزهای ایدئولوژیک مدرسه را تجربه کنند، در خانواده شایستگی‌های فرهنگی لازم را برای کشف این رمزها کسب کرده‌اند. لذا، دور از انتظار نیست که در مورد این دسته از دانش‌آموزان دو سطح معنایی ۱ و ۲ یا یکدیگر منطبق گردد.

اما، نوع ذهنیت برخی از دانش‌آموزان در مدارس دولتی دیگر که خانواده‌هایی مذهبی دارند استدلال بالا را به چالش می‌کشد. مسئله آن است که این دسته از دانش‌آموزان علی‌رغم خانواده‌های مذهبی‌شان رمزگشایی از نوع مسلط - هژمونیک ندارند. دلیل این ناهمخوانی روشن

است. داده‌های تحقیق نشان می‌دهد که این گروه از دانش‌آموزان امکان دسترسی متنوع‌تری دارند. این در حالی است که دانش‌آموزان در دو مدرسه شهیدای مؤتلفه و شهید همت علی از حیث دسترسی گفتمانی وضع خاص‌تری دارند. دانش‌آموزان مدرسه شهید همت علی به دلیل ضعف مالی دچار محدودیت دسترسی‌اند، در حالی که گفتمان مذهبی قدرتمند و وجود محدودیت‌ها در خانواده‌های دانش‌آموزان دبیرستان شهیدای مؤتلفه تأثیرگذاری گفتمان‌های دیگر را محدود می‌سازد. در نتیجه دانش‌آموزان این دو مدرسه به واسطه گفتمان ایدئولوژیک خانواده‌هایشان که از قضا منطبق با گفتمان ایدئولوژیک مدرسه است فراخوانده می‌شوند. لذا، دانش‌آموزان این دو مدرسه ذهنیت یک‌دست‌تری را در قیاس با دانش‌آموزان مدارس دولتی دیگر نشان می‌دهند.

یک‌دستی مشاهده شده در دو مدرسه مذکور در سایر مدارس دولتی دیده نمی‌شود. دانش‌آموزان این مدارس با سطوح متفاوتی از سرمایه‌های فرهنگی، مذهبی و اقتصادی در مکان مدرسه گرد می‌آیند. لذا انتظار می‌رود که ظرفیت‌های گفتمانی مختلفی را نیز با خود به همراه داشته باشند. براساس رویکرد گفتمانی درباره خوانش پیام‌های ایدئولوژیک می‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان با شایستگی‌ها و استعداد‌های مختلف گفتمانی خوانش‌های متنوعی از رمزگان ایدئولوژیک مدرسه ارائه کنند. این دقیقاً چیزی است که در مدارس دولتی مشاهده شده است. مواضع سه‌گانه‌ای که در مدل استوارت هال عنوان شده به روشنی در مورد خوانش دانش‌آموزان از گفتار رسمی نظام آموزش و پرورش دیده می‌شود. به علاوه موضع چهارمی هم در خوانش‌های دانش‌آموزان دیده می‌شود که ما از آن به موضع بی‌اعتنایی یاد می‌کنیم. براساس این موضع دانش‌آموزان کاری به پیام ایدئولوژیک ندارند و یا هیچ برداشتی از آن ارائه نمی‌کنند. این دسته از دانش‌آموزان خود را غیرسیاسی معرفی می‌کنند و اظهار می‌کنند که اعتنایی به مسائل سیاسی در جامعه ندارند. برای این دسته از دانش‌آموزان اهمیتی ندارد که چه کسی یا چه نظامی با چه ویژگی‌هایی حکومت می‌کند و دست به چه اقداماتی می‌زند.

تأثیر خانواده در تکوین ذهنیت دانش‌آموزان را می‌توان از طریق دیگر هم نشان داد. به عنوان مثال شناخت حداقل‌های سیاسی امری است که انتظار می‌رود در مدارس اتفاق بیفتد. به ویژه آن‌که دروسی مثل مطالعات اجتماعی در سال اول نظری و تعلیمات اجتماعی و تاریخ در سال‌های دوره عمومی یا راهنمایی یا حتی درس دینی و بینش اسلامی برای چنین هدفی در نظام برنامه‌ریزی درسی قرار گرفته‌اند. اما، داده‌های این تحقیق نشان می‌دهد که فارغ از نوع مدرسه، میزان شناخت حداقلی دانش‌آموزان تابع نوع سرمایه فرهنگی و مذهبی خانواده‌های آن‌هاست.

الگوی «فضای اجتماعی و فضای نمادین» پیر بوردیو (۱۳۸۰) در این زمینه راهگشاست.

فضای اجتماعی دانش‌آموزان از ترکیب دو محور افقی و عمودی ایجاد می‌شود. محور عمودی میزان کلی سرمایه خانواده آن‌ها را نشان می‌دهد در حالی که محور افقی ترکیب (فرهنگی یا اقتصادی) سرمایه خانواده را نشان می‌دهد. در این میان، نوع سرمایه تعیین‌کننده‌تر است. خانواده‌های فرهنگی امکانات فرهنگی بیشتری را برای فرزندان خود فراهم می‌سازند. همین امر زمینه گفتمانی مطلوب‌تری را برای آن‌ها فراهم می‌سازد تا نسبت به مسائل سیاسی و مذهبی بی‌اعتنا نباشند و در قبال آن موضع بگیرند. اما ذکر این نکته اهمیت دارد که در مورد نمونه‌های مطالعه شده در این تحقیق، سرمایه فرهنگی (متشکل از میزان تحصیلات و شغل فرهنگی و

	۵۱۱
	۵۲۶
	۱۳۴
	۳۱۲
۲۳۶	
	۵۲۵
	۵۲۳
	۲۲۴
۲۱۱	۴۲۶
۲۳۵	۴۱۲

ED. C. (+)      ED.C. ( - )

R. E.C. (+)      RE.C. ( - )

۴۱۲	
۱۲۲	
	۱۳۵
	۳۲۴

	۵۲۴
	۵۱۲
	۲۲۳
	۲۱۲
	۴۲۷
	۱۲۲
۴۱۴	

ED. C. (+)      ED.C. ( - )

R. E.C. (+)      RE.C. ( - )

	۱۱۱
	۴۲۵
	۳۱۱
	۲۲۳
	۳۳۵
	۳۳۶
	۴۱۱

سرمایه اقتصادی (-)

نمودار ۱. توزیع دانش‌آموزان در فضاهای اجتماعی<sup>۱</sup>

۱. در این نمودار هریک از اعداد معرف یکی از پاسخگویان یا مصاحبه‌شوندگان است. این نمودار با

دسترسی‌های فرهنگی) به تنهایی تبیین‌کننده نیست. در کنار این سرمایه‌میزان مذهبی بودن خانواده هم اهمیت دارد که ما در این‌جا از آن به سرمایه‌مذهبی یاد می‌کنیم. عامل اصلی تعیین‌کننده میزان آگاهی و نوع نگرش افراد به نظام سیاسی ترکیب سرمایه‌مذهبی (RE. C.) و سرمایه‌تحصیلی خانواده (ED. C.) دانش‌آموزان است. نحوه توزیع دانش‌آموزان در فضاهای اجتماعی مختلف در نمودار زیر آمده است.

در نمودار (۱) به روشنی پیداست که ترکیب سرمایه‌خانواده دانش‌آموزان تعیین‌کننده نحوه دسترسی آن‌ها به گفتمان‌های سیاسی است. همه مواردی که سرمایه‌تحصیلی و مذهبی بالا دارند فارغ از این‌که در چه مدرسه‌ای زندگی می‌کنند شاخص آگاهی‌ها و اطلاعات سیاسی مثبتی را نشان می‌دهند. موارد ۴۱۳، ۲۳۵، ۲۱۱، ۲۲۴، ۲۳۶، و ۱۲۳ دانش‌آموزانی هستند که خانواده‌های آن‌ها سرمایه فرهنگی و مذهبی یکسانی دارند. در فضایی که این دانش‌آموزان زندگی می‌کنند روزنامه و کتاب‌های مختلف در دسترس آن‌ها قرار دارد. در واقع، خانواده امکان خاصی را برای دسترسی‌های متفاوت با بقیه فراهم ساخته است. با تکیه بر نمودار (۱) می‌توان با اطمینان بالا گفت که مدارس مطالعه‌شده امکان متمایزی را برای دانش‌آموزان فراهم نساخته‌اند تا شناخت حداقلی از حوزه سیاسی فراهم شود. شناخت ارکان حکومت (یا شناخت سه قوه در نظام سیاسی) از جمله این حداقل‌هاست. این موضوع در مورد حداقل‌های مذهبی هم صادق است. در مورد مدرسه‌شده‌های مؤلفه، دانش‌آموزان حداقل‌های مذهبی یعنی اصول و فروع دین را به‌خاطر می‌آورند در حالی که در مدارس دولتی دانش‌آموزان کمتر موارد احکام اولیه را به یاد می‌آورند. نکته مهم آن است که هرچه خانواده‌ها مذهبی‌تر باشند میزان شناخت حداقل‌های

حداقتباس از مدلی ترسیم شده است که بورديو در کتاب تمایز ارائه کرده است؛ اما با دو تفاوت: الف. به جای مشاغل در نمودار بورديو در این‌جا از شماره‌های استفاده شده است که در واقع معرف یک پاسخگو است. این شماره سه رقمی برای رعایت شرط بایگانی در روش‌های کیفی استفاده شده‌اند تا ضمن قابل پیگیری‌سازی نتایج، ملاحظات اخلاقی در روش کیفی را نیز برآورده سازد. ب. نمودار پیشنهادی بورديو، مختصات مشاغل را از نقطه‌نظر دو نوع سرمایه یعنی سرمایه کلی و ترکیب سرمایه اقتصادی/فرهنگی تعیین می‌کند. در این نمودار همان‌طوری که آمده است نمی‌توان با دو متغیر یاد شده مختصات پاسخگویان را در نمودار تعیین کرد. این در واقع از نتایج این تحقیق است که تعیین مختصات پاسخگویان نیازمند توجه به موقعیت سه بعدی جایگاه (خانواده) آن‌هاست. مثال‌های زیر احتمالاً وضوح بیشتری به نمودار می‌بخشد: فرد شماره ۵۱۱ فردی با سرمایه اقتصادی بالا و سرمایه مذهبی و تحصیلاتی پایین است؛ فرد ۴۱۴ از حیث سرمایه اقتصادی در مرتبت میانه ولی دارای سرمایه تحصیلی بالا و سرمایه مذهبی پایین است و بالاخره، فرد ۳۲۴ نمونه فردی است که سرمایه اقتصادی، تحصیلی و مذهبی پایینی دارد.

مذهبی در نزد دانش‌آموزان بیشتر است. در حالی که شناخت حداقل‌های سیاسی در نزد دانش‌آموزان مدارس دولتی تابع سرمایه فرهنگی (اعم از تحصیلی و مذهبی) خانواده‌های آنهاست. در این میان نقش مدارس چندان روشن نیست.

در نمودار (۱) این نکته اساسی است که هیچ‌کدام از سرمایه‌های تحصیلی و مذهبی به تنهایی قادر به تبیین شاخص آگاهی سیاسی نیست. گرچه به نظر می‌رسد که دو سرمایه تحصیلی و مذهبی نقش بیشتری در تبیین نوع آگاهی‌های سیاسی دانش‌آموزان دارد اما نقش سرمایه کلی را نباید نادیده انگاشت. هم‌آیندی دو نوع سرمایه فرهنگی در طبقه متوسط اتفاق افتاده است. در هیچ یک از طبقات بالا و پایین اجتماعی این هم‌آیندی دیده نمی‌شود. مورد ۴۱۴ و ۴۲۶ که به نظر استثنا می‌رسند نیز در طبقه متوسط قرار می‌گیرند. مورد ۴۱۴ سرمایه تحصیلی بالا اما سرمایه مذهبی پایینی را نشان می‌دهد. در نتیجه این فرد گرچه اطلاعات سیاسی خوبی دارد اما از دسته‌بندی روزنامه‌ها خبر ندارد. در مورد ۴۲۶ هیچ یک از سرمایه‌های فرهنگی دیده نمی‌شود اما اطلاعات سیاسی خوبی دارد. هرچند در این مورد هم فقط بخشی از شاخص آگاهی‌های سیاسی دیده می‌شود. در مورد اخیر گرچه والدین بی‌سوادند اما این دانش‌آموز در خانواده‌ای زندگی می‌کند که سه برادر دانشجو دارد. شاید بهتر باشد که سرمایه فرهنگی را فارغ از سواد والدین به میانگین سطح سواد خانواده (اعم از پدر، مادر، برادر یا خواهر) ارتقا دهیم. در این صورت داده‌های ما معنادارتر می‌گردد.

در مورد نحوه انطباق ذهنیت دانش‌آموزان و ایدئولوژی مدرسه الگوی مشخصی مانند آنچه که در مورد شاخص اطلاعات سیاسی دیدیم وجود ندارد. اما، قدر مسلم این که نقش مدرسه در این میان مبهم است. چون دانش‌آموزان مدارس دولتی که مورد مطالعه قرار گرفتند الگوی تغییر معناداری را نشان ندادند. به عبارت بهتر، نحوه فعالیت مدارس دولتی چه کم و چه زیاد تأثیرگذار نیست. یکی از دلایل شاید این باشد که در هیچ یک از این مدارس، فعالیتی در حد تأثیرگذاری صورت نگرفته است. اما نکته مهم‌تر این است که دانش‌آموزان فضای مدرسه را به گونه‌ای که خود می‌خواهند مصرف می‌کنند نه آن‌گونه که از آنها انتظار می‌رود. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزان از آنچه بر روی در و دیوار نوشته می‌شود هیچ خاطره‌ای ندارند. آنها اصلاً اعتنایی به نوشته‌ها یا دیوار نوشته‌ها ندارند. این موضوع در مورد کتب درسی آنها هم صادق است. کتب درسی مملو از نوشته‌ها و تصاویر ایدئولوژیک است اما دانش‌آموزان قادر به دادن پاسخ دقیقی به این سؤال نیستند که کدام کتاب و کدام مطلب بیشتر نظرشان را جلب کرده است. اساساً ایدئولوژی کتاب به دلیل واقعیت اساسی‌تر نمره مورد غفلت واقع می‌شود. اگر بنا بود که کتاب تأثیرگذار باشد در تمام دانش‌آموزانی که این کتاب‌ها را مطالعه کردند می‌بایست تأثیر مشاهدای دیده شود.

از حیث اطلاعات سیاسی، دانش‌آموزان مدرسه (نه به‌عنوان اعضای برخی خانواده‌ها) تقریباً بی‌اطلاع یا به‌شدت کم‌اطلاع هستند. این در حالی است که تقریباً تمامی دانش‌آموزان سال سوم رأی اولی محسوب می‌شوند. برخی از آن‌ها حتی نمی‌دانند که نظام سیاسی یعنی چه، در حالی که همه این دانش‌آموزان در سال اول دبیرستان درس *مطالعات اجتماعی* را می‌گذرانند که فصل آخر آن با عنوان *نظام سیاسی*، ارکان و مختصات کامل نظام سیاسی جمهوری اسلامی ایران را بررسی می‌کند (کاری که نقطه آغاز آن به کتاب *تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی برمی‌گردد*). نحوه مواجهه دانش‌آموزان با کتب درسی بسیار گذرا و ناپایدار است. آن‌ها با کتاب کاملاً به شیوه‌ای ایزاری برخورد می‌کنند و معلمان خود را تحت فشار قرار می‌دهند تا کلیت کتاب را به نفع پرسش‌هایی که احتمالاً در امتحان مطرح می‌شوند قربانی کنند. به همین دلیل معلمان هم ترجیح می‌دهند از متن کتب سؤالاتی را بیرون کشیده و پاسخ آن‌ها را نیز در کتاب مشخص کنند. دانش‌آموزان نیز به مطالعه این پرسش‌ها و پاسخ‌های آن‌ها قناعت می‌کنند. این موضوع در مورد اغلب دروس علوم انسانی حتی درس دینی صادق است.

### نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی کردیم نشان دهیم که برخلاف نظریه‌های بازتولید توان بازتولید نهادهایی نظیر مدرسه امری مفروض و تضمین شده نیست. تا آن‌جا که به مدارس مشاهده شده در تهران بر می‌گردد برخی عوامل در عدم ارتباط شفاف و تحریف نشده میان مدارس و مخاطبان آن‌ها دست‌اندرکارند. ناسازها در گفتمان مدارس و قدرت گفتمان‌های رقیب (برون مدرسه‌ای) دو عامل مهم در این رابطه‌اند. گسست میان سطح تولید و مصرف یکی از این ناسازها عنوان شده است. به این معنا که دسترسی دانش‌آموزان به گفتمان مدرسه بسیار محدود است. تردیدی نیست که حضور قدرتمند گفتمان مدرسه از جمله شروط لازم برای تکوین موفق ذهنیت دانش‌آموزان است. این در حالی است که علی‌رغم تولید پیام‌های ایدئولوژیک در سطح سازمان، مدارس در رویه‌های روزمره خود چندان پای‌بند به این موارد نیستند. اشکال عمده از آن‌جا ناشی می‌شود که مدارس به‌شدت درگیر در گفتمان‌های آموزشی و نظم‌اند. داده‌های این تحقیق نشان می‌دهد که هیچ‌گونه شاخصی برای سنجش عملکرد پرورشی در مدارس وجود ندارد. در حالی که افت تحصیلی کابوس و حشتناک مسئولان مدرسه است. معنای دیگر این گزاره آن است که مسئولان مدرسه به‌طور عملی دریافته‌اند که آن‌ها مسئول آموزش و حفظ نظم در مدرسه‌اند. به‌همین دلیل در پاسخ به سؤال از نحوه پرورش در مدرسه همه مسئولان مدرسه در این نکته متفق‌القول‌اند که خود سازمان در این امر چندان جدی نیست چون عملاً با بودجه‌ای که در اختیار

می‌گذارد از آن‌ها انتظار چندانی ندارد. در این مقاله ذیل عنوان امکانات حداقلی اما تقاضای حداکثری به این موضوع پرداختیم.

ناسازه دیگر در گفتمان مدرسه ناهمخوانی صورت‌های متصلب ایدئولوژیک و صورت‌های گفتمانی موجود در مدرسه است. این ناسازه نیز برگسستی دیگر دلالت دارد. اما این بار گسست مذکور میان گفتمان مدرسه و مخاطبان آن نیست بلکه دو سطح زمانی و تاریخی را در گفتمان مدرسه از یکدیگر جدا می‌سازد. هرچند در سطح سازمان آموزش و پرورش هنوز با ایدئولوژی زمان انقلاب با مقوله پرورش برخورد می‌شود اما، نوعی تحول‌گفتاری در سطح مدرسه رخ داده است که محصول تحول شرایط اجتماعی-فرهنگی در جامعه ایران است. بخشی از تحولات گفتار پرورشی در مدرسه محصول دخالت والدین در عملکرد پرورشی مدارس است. زمانی مدرسه دستگاهی صرفاً ایدئولوژیک بود که ابزاری برای دست‌اندازی‌های دولت محسوب می‌شد. واقع امر این است که امروزه مدارس تا حد زیادی در خدمت خانواده‌هاست نه دولت. بیان ساده شده این ناسازه آن است که ایدئولوژی پرورش نیروی حزب‌اللهی مورد نظر دولت جای خود را به مراقبت از مو و ظاهر دانش‌آموزان و جلوگیری از انحرافات اخلاقی داده است.

به دنبال ناهمخوانی کارکردی گفتار پرورشی در مدرسه ناسازه‌ای دیگر در گفتار پرورشی دامن حاصل شده است. دور شدن از صورت‌های ایدئولوژیک و افتادن در دامن امورات روزمره در مدارس سبب شده تا جنبه‌های ادراکی و انگیزاننده یا ترغیب‌کننده گفتمان پرورشی تحلیل رفته و در عوض بر جنبه‌های رفتاری تأکید مفرط صورت گیرد. این تأکید یک‌سویه بر جنبه‌های رفتاری سبب می‌شود که گفتار معنویت و پرورشی به گفتار نظم تحویل و ترجمه شود. شاخص این ادعا تبدیل معلمان پرورشی به معاونت‌هایی است که عملاً کاری جز برقراری نظم در مدرسه ندارند. تقلیل گفتمان پرورشی به گفتمان نظم در مدارس جبهه‌گیری دانش‌آموزان در برابر گفتمان رسمی مدرسه را تشدید می‌کند و از این‌رو ساز و کارهای مقاومت را در آن‌ها فعال می‌سازد.

نمی‌توان گفت که مدارس فاقد هرگونه امکانی برای شکل‌دهی به ذهنیت دانش‌آموزان‌اند. اما، یکی از نتایج جالب توجه آن است که هرچا نوعی انطباق ارزشی و تربیتی میان خانواده‌ها و مدارس وجود داشته باشد، انطباق سطوح معنایی در سطح تولید و مصرف هم بیشتر است. در واقع، شرط کافی برای تکوین ذهنیت دانش‌آموزان در مدارس براساس یافته‌های این تحقیق ترکیبی از سرمایه‌های تحصیلی و مذهبی والدین است. هرگاه این سرمایه‌ها به گونه‌ای انباشت شوند که امکان گفتمانی بیشتری برای دانش‌آموزان فراهم شود که عناصر آن با عناصر گفتمان مدرسه همخوانی داشته باشد مدارس نیز در تکوین ایدئولوژیکی ذهنیت موفق‌تر عمل می‌کنند.

## منابع و مأخذ

- اثباتی، زینت و عباس، کاظمی. (۱۳۸۳)، *تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه از منظر ارزش‌های دینی، ملی و دفاع مقدس*، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- استریناتی، دومینیک (۱۳۸۰)، *نظریه‌های فرهنگ عامه*، ترجمه ثریا پاک‌نظر، تهران: انتشارات گام نو.
- امیری، کیومرث (۱۳۷۸)، «تحلیل محتوای ارزش‌های معرفی شده در کتاب‌های درسی دوره دبیرستان در سال‌های ۱۳۵۲-۵۶ و ۱۳۷۲-۷۶»، پایان‌نامه فوق لیسانس دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- بورديو، پیر (۱۳۸۰)، *نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی*، ترجمه مرتضی مردی‌ها، تهران: انتشارات نقش و نگار.
- پیام‌های مندرج در کتب درسی دوره‌های تحصیلی (۷۸-۷۹)، معاونت پرورشی اداره کل آموزش و پرورش استان فارس، ۱۳۷۸.
- علائی، محمد (۱۳۷۹)، «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات دینی جدید و قبلی سال اول متوسطه»، پایان‌نامه فوق لیسانس، دانشگاه تربیت مدرس.
- عملکرد اعتبارات هزینه‌ای وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۱، وزارت آموزش و پرورش، معاونت پشتیبانی، دفتر بودجه و تشکیلات، واحد طرح و برنامه.
- عملکرد اعتبارات هزینه‌ای وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۲، وزارت آموزش و پرورش، معاونت پشتیبانی، دفتر بودجه و تشکیلات واحد طرح و برنامه.
- گزارش ستاد انقلاب فرهنگی از ۲۲ خرداد ۱۳۵۹ تا ۲۲ بهمن ۱۳۶۲.
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۲)، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش.
- مروری بر دیدگاه‌ها، سیاست‌ها، آسیب‌ها و راهبردهای تلفیق در آموزش و پرورش، تهیه و تدوین علاء‌الدین کیا، تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش، ۱۳۸۳.
- مک‌دانل، دایان (۱۳۸۰)، *مقدمه‌ای بر نظریه‌های گفتمان*، ترجمه حسین علی نودری، تهران: نشر فرهنگ گفتمان.
- هال، استوارت (۱۳۸۲)، «رمزگذاری/رمزگشایی گفتمان تلویزیونی» در سایمن دورینگ (ویراستار)، *مطالعات فرهنگی*، تهران: انتشارات آینده‌پویان.

- Althusser, Louis (1971) "Ideology and State Ideological Apparatus" in *Lenin and Philosophy and Other Essays* (Trans. Ben Brewster), London: New left Books.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline Of A Theory Of Practice*, R. Nice (Tran.) Cambridge Universty Press.
- Bourdieu, P. (1990) *In Other Words; Essays Towards A Reflexive Sociology*, M. Adamson (Tran.), Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991) *Language And Symbolic Power*, Gino Raymond And M. Adamson



- (Tran.), Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002) "Cultural Power" In Lyn Spilman (Ed.), *Cultural Sociology*, Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, P. And Boltanski L. (2000) "Changes In Social Structure And Changes In The Demand For Education" In Stephen J. Ball (Ed.), *Sociology Of Education*, London And New York: Routledge.
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (2000) "Schooling, Popular Culture, And A Pedagogy Of Possibility" In Stephen J. Bell (Ed.), *Sociology Of Education*, London And New York: Routledge.
- Gramsci, Antonio (1971) *Selections From The Prison Notebooks*, Trans. Quintin Hoare And Geoffrey Nowell Smith, New York: International Publishers.
- Harker, R. (2000) "Bourdieu: Education And Reproduction" In Stephan J. Ball (Ed.), *Sociology Of Education: Major Themes*, London & New York: Routledge.
- Laclau, E. And Mouffe, Ch. (1993) *Hegemony And Socialist Strategy: Towards A Radical Democratic Politics*, London: Verso.
- Mills, Sara (1999) *Discourse*, London Routledge.
- Morley, David (1986) *Family Television: Cultural Power And Domestic Leisure*, London: Routledge.
- Sewell, Williams (1992) "A Theory of Structure", *American Journal of Sociology* 98, 1: 1-30.
- Smith, Ph. (2001) *Cultural Theory: An Introduction*, Oxford: Blackwell.
- Stake, R. (1994) "Case studies" in Norman Denzin and Yvonna S.Linkoln (eds), Stevenson, Nick (1995) *Understanding Media Cultures*, London: Sage.
- Storey, J. (1996) *Cultural Studies And The Study Of Popular Culture: Theories And Methods*, Edinburgh University Press.
- Thompson, E. P. (1978) *The Poverty Of Theory And Other Essays*, London: Merlin Press.

محمد رضایی عضو هیئت علمی گروه مطالعات فرهنگی دانشگاه علم و فرهنگ است.  
محمدجواد غلامرضا کاشی عضو هیئت علمی دانشکده علوم سیاسی دانشگاه علامه طباطبایی است.