

نقد اثر پژوهشی:

تحلیلی بر ناسازه‌های گفتمان مدرسه: مروری انتقادی بر کتاب «ناسازه‌های گفتمان مدرسه:
تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی»

paradoxes of school discourse: the analysis of student`s routine life



مشخصات اثر پژوهشی

نام اثر: ناسازه‌های گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی

روزمره دانش‌آموزی

صاحب اثر: محمد رضایی^۱

مشخصات نشر: ۱۳۸۶ (چاپ دوم ۱۳۸۷)،

تهران: جامعه و فرهنگ، ۲۳۱ صفحه

زهرا حاجی‌آخوندی^۲

مقدمه

نظام آموزش و پرورش در ایران پس از انقلاب محل مجادلات جدی ایدئولوژیک و شاهد تحولات گسترده‌ای در این زمینه بوده است. این تحولات به اشکال مختلفی نظیر تغییرات

۱. محمد رضایی استادیار دانشگاه علم و فرهنگ و علاقمند به نظریه‌های جامعه‌شناسی، نظریه‌ی فرهنگی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و روش‌های تحقیق کیفی مقالات متعددی نگاشته و بخش‌هایی از کتاب‌ها را ترجمه کرده است. کتاب *ناسازه‌های گفتمان مدرسه* یکی از آثار اوست که در آن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش را با تکیه بر چند نظریه جامعه‌شناسی و به روش تحقیق کیفی بررسی کرده است. وی دکترای جامعه‌شناسی خود را در سال ۱۳۸۴ از دانشگاه تهران اخذ کرده است. عنوان رساله‌ی او «بحران در بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه» بوده است. ظاهراً کتاب حاضر صورت اصلاح‌شده‌ی رساله‌ی دکترای اوست هرچند در کتاب به این موضوع اشاره‌ای نشده است.

zakhooondi@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی

ساختاری عمده در این نظام یا تغییرات جزئی درون ساختاری مانند طرح احیای معاونت پرورشی صورت گرفته است. دغدغه اصلی در نظام جمهوری اسلامی همواره پرورش انسان‌های بااخلاق و مسلمانان معتقد بوده است. این امر در آموزش و پرورش کشور از چنان اهمیتی برخوردار است که بازتولید ارزش‌های نظام اسلامی از اهداف اصلی تربیتی محسوب می‌شود. ایجاد معاونت پرورشی از بارزترین نموده‌های این تلاش‌ها در سطح مدارس است که به منظور بازتولید ارزش‌های ایدئولوژیک نظام جمهوری اسلامی مورد توجه ویژه قرار گرفته است. به‌ندرت پژوهش‌هایی صورت گرفته که کارآمدی و اثربخشی امور پرورشی و فعالیت‌های معاونت پرورشی را به‌طور انتقادی بررسی کرده باشند. کتاب «ناسازه‌های گفتمان مدرسه» از معدود تحقیقاتی است که در این زمینه انجام شده است. این کتاب با رویکرد پژوهش کیفی و از منظری انتقادی ناسازه‌هایی را شناسایی می‌کند که در مدارس و با پیاده‌سازی فعالیت‌های آموزشی و پرورشی رخ می‌دهد و با بررسی گفتمان‌های مختلف در مدارس (موفقیت تحصیلی، پرورشی و نظم) و ناسازه‌های ایجادشده حین این فعالیت‌ها زندگی روزمره دانش‌آموزان را از منظری متفاوت تحلیل و میزان دستیابی به اهداف تربیتی نظام ایدئولوژیک را بررسی می‌کند.

معرفی کتاب

کتاب حاضر را، که در پنج بخش تنظیم شده است، باید در گونه پژوهش‌های مربوط به حوزه مطالعات فرهنگی طبقه‌بندی کرد که با توجه به نظریه‌های مطرح در این حوزه به تحلیل و بررسی زندگی روزمره دانش‌آموزان می‌پردازد. در ابتدا نویسنده تاریخچه‌ای از تحولات نظام آموزش و پرورش در حوزه معاونت پرورشی را بررسی کرده و این نظام را کاملاً ایدئولوژیک معرفی می‌کند. مراد از نظام ایدئولوژیک نظامی است که در آن چارچوبی برای تفسیر، فهم و معنادگی به برخی جنبه‌های حیات اجتماعی در نظر گرفته شده و با تلاش‌های عملی درصدد نهادینه‌ساختن باورهای خاص و حاکم‌کردن مناسباتی خاص است. مؤلف، نیازی به اثبات ایدئولوژیک بودن نظام آموزش و پرورش ایران نمی‌بیند، بلکه اظهار داشته این نظام نمی‌کوشد از برچسب ایدئولوژیک بودن بگریزد و چه بسا ایدئولوژیک بودن یا به عبارت دیگر تلاش عقیدتی برای ساختن انسان‌های موردنظر را وجه ممیزه خود برشمارد. به گفته مؤلف اهدافی که در رأس برنامه‌های نظام آموزش و پرورش طرح شده (در ص ۱۹ فهرست شده‌اند)، همان پیام‌های ایدئولوژیک نظام قلمداد می‌شوند. نویسنده در کتاب حاضر به دنبال بررسی این نکته است که

«صرف ایدئولوژیک بودن نظام آموزش و پرورش در ایران به معنای موفقیت آن در تکوین دلخواهانه ذهنیت مخاطبان آن نیست» (ص ۲۲).

این نگرش که ایدئولوژیک بودن یک نظام به تکوین ذهنیت و هویت مخاطبان می‌انجامد، ریشه در نظریه‌های بازتولید در سنت چپ دارد. وجه ممیزه‌ی این نظریه‌ها جبرگرایی بارز آنها در تحلیل نحوه تکوین ذهنیت سوژه‌های اجتماعی است. بر اساس نظریه بازتولید آلتوسر و بوردیو در نهادهای ایدئولوژیک نظیر مدرسه به راحتی ذهنیت‌های دلخواه تولید می‌شود. از این‌رو، حکومت‌ها سعی دارند از طریق این نهادها هژمونی خود را بازتولید کنند. به اعتقاد گرامشی، هژمونی رضایت خودجوش توده‌ها از رهبری و نظارت بر زندگی اجتماعی است که گروه‌های مسلط تحمیل می‌کنند. بدین ترتیب، مفهوم هژمونی جانشین سلطه می‌شود و کانون توجه از حوزه تولید (زیربنا) به قلمرو بازتولید (روینا یعنی نهادهای فرهنگی) تغییر می‌یابد. وی عقیده دارد که برتری اجتماعی لزوماً از طریق سلطه محقق نمی‌شود بلکه گاه از رهگذر رهبری اخلاقی و فکری تحقق می‌یابد که از آن تعبیر به هژمونی می‌شود. بنابراین، اصطلاح هژمونی برای اطلاق به نوعی رهبری ایدئولوژیکی به کار می‌رود که بر اساس 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. این رهبری از طریق نهادهای اجتماعی نظیر مدرسه به معنای خاص و آموزش و پرورش به معنای عام صورت می‌گیرد.

به نظر می‌رسد تحولات نظام آموزش و پرورش پس از انقلاب با این تلقی صورت گرفته که مدرسه باید در نظام اسلامی ذهنیت دانش‌آموزان را براساس مؤلفه‌های ایدئولوژی اسلامی که مبانی هژمونی نظام سیاسی جدید محسوب می‌شود، شکل دهد. 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؟

نویسنده برای بررسی این موضوع به پرسش‌های زیر پاسخ داده است:

۱- چه تلاشی‌هایی در سطح مدرسه صورت می‌گیرد تا پیام‌های ایدئولوژیک به شکل

دلخواه نظام حاکم قرائت شود؟



۲- نحوه انطباق میان ذهنیت دانش‌آموزان و پیام‌های ایدئولوژیک مورد نظر نظام آموزش و

پرورش چگونه است؟ و در صورت چنین انطباقی کدام عوامل مؤثرند؟

۳- آیا در مدارس دولتی ذهنیت مخاطبان به نحوی شکل می‌گیرد که مقوم هژمونی

حکومت باشد؟ (سهم نهاد مدرسه در شکل‌گیری این ذهنیت چگونه است؟)

مؤلف کتاب برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های فوق، پس از معرفی روش تحقیق، مبانی نظری تحقیق خود را آورده است. وی در فصل اول با عنوان «ایدئولوژی، بازتولید و تکوین ذهنیت» به شرح و بررسی نظریه آلتوسر و بوردیو درباره بازتولید پرداخته است. در فصل دوم به «نظریه هژمونی و تکوین ذهنیت» اشاره کرده و آرای نظریه‌پردازان مختلف را در این باره بررسی می‌کند. فصل سوم به «افول ایدئولوژی و پیدایش نظریه‌های گفتمانی مقاومت» و معرفی دیدگاه‌های اختصاص داده شده است. ساختار کتاب به گونه‌ای طراحی شده که خواننده تا وقتی که فصل‌های چهارم و پنجم را مطالعه نکرده، نمی‌تواند ارتباط میان نتایج تحقیق و مبانی نظری آن را به روشنی درک کند. شاید بهتر بود نخست روش تحقیق، نحوه انجام آن و برخی داده‌های تحقیق و فعالیت‌های محقق برای خواننده روشن می‌شد تا دریابد که نظریه‌ها و مباحث مطرح در فصل‌های آغازین چه کاربردی در این تحقیق دارد. از این رو، در ادامه کوشش می‌شود با ارائه مطالب کتاب در ساختاری متفاوت، فهم پیوند میان نظریه‌هایی که مؤلف در سه فصل نخست به آنها پرداخته، با یافته‌های تحقیق وی و نحوه تحلیل آنها برای خواننده تسهیل شود.

تحقیق کتاب حاضر از نوع مطالعه موردی ابزار است که در آن جامعه‌ای برای تحقیق در نظر گرفته شده و موارد آن به گونه‌ای هدفمند توسط پژوهشگر انتخاب شده است. از بین مدارس مناطق ۱۹ گانه تهران مدارس منطقه ۱ و ۱۲ و از بین آنها ۴ مدرسه دولتی روازنده پسرانه و یک مدرسه پسرانه غیرانتفاعی انتخاب شده است. علت این نحوه گزینش بافت مذهبی مناطق مورد تحقیق، خانواده‌های مذهبی آنها و دسترسی دانش‌آموزان به گفتمان‌های سیاسی، فرهنگی و مذهبی است. از دانش‌آموزان، مدیران و معاونان این مدارس مصاحبه به عمل آمده و دیوارنوشته‌ها، اسناد و مدارک موجود در مدارس و مشاهدات محقق دیگر ابزارهای گردآوری داده‌ها بوده است. دو دسته سؤال مورد نظر محقق بوده است:

در سطح مدرسه:

۱. کدام یک از گفتمان‌ها در سطح مدرسه برجسته‌اند؟

۲. کدام یک از فعالیت‌ها یا کردارها در سطح مدرسه جلوه بیشتری دارند؟
۳. آیا مدرسه را می‌توان دستگامی ایدئولوژیک تلقی کرد که فعالانه در جهت بازتولید ارزش‌های تولید شده در سطح تصمیم‌گیری کلان نظام آموزشی عمل می‌کند؟

در سطح دانش‌آموزان:

۱. رمزهای مسلط در ذهنیت دانش‌آموزان کدامند؟
۲. تا چه میزان میان پیام‌های مورد نظر آموزش و پرورش در سطح تولید پیام‌های پرورشی و سطح ذهنیت دانش‌آموزان مدارس نمونه انطباق وجود دارد؟
۳. کدام یک از عناصر موقعیت ساختاری مربوط به مخاطبان در این انطباق یا احتمالاً عدم انطباق مؤثرند؟

محقق با معرفی سه گفتمان موفقیت تحصیلی، پرورشی و نظم در همه مدارس قصد دارد تا برخوردها و برداشت‌های مختلف اولیای مدرسه و دانش‌آموزان نسبت به این گفتمان‌ها را تحلیل و بررسی کرده و ناسازدهای ایجادشده در خلال این گفتمان‌ها را شناسایی کند. وجود این گفتمان‌ها و عملکرد افراد مؤثر در آنها ناسازدهایی را در سطح مدارس ایجاد می‌کند که در هر یک از این گفتمان‌ها نمودهای متفاوتی دارد. لازم است خواننده ابتدا با این گفتمان‌ها آشنا شود و سپس در ادامه تحقیق ناسازدهای آنها شناسایی شود.

گفتمان پرورشی در قالب پیام‌های ایدئولوژیک در سطح مدرسه و از طریق دستورالعمل‌ها و اهداف سیاسی نمود پیدا می‌کند. غالباً این پیام‌ها از طریق گفتمان دیوار (دیوارنوشته‌ها) منتقل می‌شود که در فضای همه مدارس به چشم می‌خورد. این پیام‌های ایدئولوژیک در دو سطح کلان (سازمان آموزش و پرورش) و سطح میانه (مدرسه) صورت می‌گیرد. نهادهای برون مدرسه‌ای نظیر نیروی مقاومت بسیج نیز در این گفتمان نقش مؤثری ایفا می‌کند و گاه بسیج تنها عامل پرورشی است.

محقق برای پاسخ‌دادن به سؤالات تحقیق و همچنین بررسی ناسازدهای گفتمان مدرسه خصوصاً گفتمان پرورشی که مهمترین بعد تحقیق اوست، ابتدا به مشاهده فضای مدارس پرداخته و از نوشته‌های ایدئولوژیک (دیوار/کاغذنوشته‌ها)، رویه‌ها و کردارهای روزمره ایدئولوژیک که از رهگذر آنها دانش‌آموزان با پیام‌ها آشنا می‌شوند، برای بررسی‌های بعدی خود کمک گرفته است. نحوه و میزان حضور پیام‌های ایدئولوژیک در مدارس دولتی مطالعه‌شده بر

دوش سازمان آموزش و پرورش نیست. فارغ 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 رویه‌ها و کردارهای گفتمانی خاص نظیر زیارت عاشورا، برنامه‌های صبحگاهی، مراسم مربوط به اعیاد و وفات‌ها و جشن‌های ملی و انقلابی و نیز در قالب دیوارنوشته‌ها و کاغذنوشته‌هایی بر دیوار مدارس است و جای پیام‌هایی نظیر تقویت ابعاد ملی‌گرایی، آموزش شهروندی و رعایت قانون بین آنها خالی است. هرچند این موارد در تمام مدارس به‌طور یکسان اعمال می‌شود اما نحوه بروز آنها در مدارس مختلف متفاوت است. محقق علاوه بر دیوارنوشته‌ها از بخشنامه‌ها، نامه‌های اداری و اسناد کمک گرفته تا به تحلیل نحوه بازتولید این پیام‌ها بپردازد.

نویسنده با مدیران و معاونان مدارس و تعدادی از دانش‌آموزان مصاحبه کرده تا پاسخ سؤالاتی که در سطح دانش‌آموزان طرح شد، به‌دست آورد. وی از نحوه اجرای برنامه‌های آموزشی، پرورشی و نظم، و مقاومت یا تابعیت دانش‌آموزان نسبت به بازتولید آنها پرسش‌هایی کرده است. او درصدد بوده تا نحوه برخورد دانش‌آموزان با پیام‌های ایدئولوژیک مدرسه را شناسایی کرده و موفقیت یا عدم موفقیت در بازتولید این پیام‌ها را تحلیل کند. نحوه رمزگشایی این پیام‌ها توسط دانش‌آموزان می‌تواند به اشکال مختلفی نمود پیدا کند. به نظر مؤلف، جریان پیام‌های ایدئولوژیک در فضای مدرسه تابع الگویی است که حال ارائه کرده است. بنابر الگوی حال جریان پیام در مدرسه سه مرحله دارد: «مرحله اول که مرحله پیام است، پیام در قالب گفتمان مدرسه تولید می‌شود. در مرحله دوم پیام در مقام گفتمانی مستقل است که در معرض دید مخاطبان قرار می‌گیرد. در مرحله سوم مصرف پیام اتفاق می‌افتد» (ص ۱۵۲). بنابراین، طبق نظریه‌ی حال دو سطح معنایی متمایز وجود دارد: سطح معنایی ۱: سطح تولید یا رمزگذاری پیام‌های ایدئولوژیک؛ و سطح معنایی ۲: سطح مصرف یا رمزگشایی آن پیام‌هاست. هرچه زمینه اجتماعی رمزگذار در سطح تولید پیام و رمزگشایی در سطح مصرف به هم نزدیک‌تر باشد، احتمال رمزگشایی کامل بیشتر است. طبق مدل حال سه موضع فرضی وجود دارد که عمل رمزگشایی بر اساس یکی از آنها صورت می‌گیرد (که در اینجا رمزگشایی گفتمان‌های مدرسه مدنظر است):

۱- موضع مسلط هژمونیک که مخاطب معانی ضمنی را به شکل کامل گرفته و پیام را بر مبنای مرجعی رمزگشایی می‌کند که در چارچوب آن رمزگذاری شده است.

۲- موضع یا رمز توافقی که رمزگشایی متضمن آمیزه‌ای از عناصر سازگاری و مخالفت است.

۳- موضع یا رمز مخالفت که مخاطب کاملاً زیروبم‌های آشکار و ضمنی گفتمان را در می‌یابد ولی رمز پیام را به شکل عام اما متضاد می‌گشاید (ص ۱۱۸-۱۱۹).

محقق موضع دانش‌آموزان را در برابر گفتمان‌های مدرسه بر اساس مدل هال بررسی کرده و نتیجه می‌گیرد که موضع آنها به دو شکل مقاومت و تابعیت نمود پیدا می‌کند و اکثر دانش‌آموزان به تابعیت توأم با مقاومت رو می‌آورند و به دنبال تاکتیک‌هایی هستند که استراتژی مدرسه را خنثی کنند. از این رو، غالباً رمزگشایی آنها از پیام‌های ایدئولوژیک آمیزه‌ای از عناصر سازگاری و مخالفت است. موضع مسلط هژمونیک کمتر رخ می‌دهد و آن تنها زمانی است که دانش‌آموزان آمادگی پذیرش رمزها را از پیش داشته باشند. به گفته مؤلف، با اینکه غالباً تصور می‌شود مدرسه نقش عمده‌ای در جامعه‌پذیری و بازتولید ارزش‌های نظام‌های اجتماعی دارد ولی در اکثر موارد این نقش را به‌خوبی ایفا نمی‌کند و با مقاومت دانش‌آموزان مواجه می‌شود. وی مثال‌هایی از این مقاومت‌ها را در دو بعد آموزشی و انضباطی در صفحات ۱۷۰ تا ۱۷۷ آورده است. دانش‌آموزان در برابر ایدئولوژی مدرسه نیز مقاومت کرده و به روش‌های مختلف آن را بروز می‌دهند. برای مثال تعداد انگشت‌شمار شرکت‌کنندگان در نماز جماعت در حالی که بقیه دانش‌آموزان پشت در بسته مدرسه منتظر زنگ خروج هستند، نمونه‌ای از این مقاومت است. عدم توجه به برنامه‌های صبحگاهی و مراسم‌های مختلف و فرار از این برنامه‌ها به اشکال مختلف نمونه‌های دیگری از مقاومت در برابر رمزگان ایدئولوژیک است.

یکی از علت‌های مقاومت در برابر گفتمان مدرسه محصول فرایندی است که در آن دانش‌آموزان با گفتمان‌های دیگر و متون و کردارهای مسلط متفاوتی برخورد کرده و این گفتمان‌های متعارض موجب می‌شود که رمزگشایی به‌گونه‌ای متفاوت صورت گیرد. دسترسی گفتمانی دانش‌آموزان نیز با توجه به سطح خانواده آنها متفاوت است. در خانواده‌هایی که سطح فرهنگی، مذهبی و سیاسی دیگر اعضای خانواده بالا بوده و دانش‌آموزان به ابزارها و رسانه‌های فرهنگی دسترسی داشته‌اند، میزان این مقاومت نیز تغییر کرده است. بر اساس یافته‌های این تحقیق، شرط تکوین ذهنیت دانش‌آموزان در مدارس ترکیبی از سرمایه‌های تحصیلی، مذهبی و سیاسی والدین و حتی خواهر و برادران آنهاست. در نتیجه، دانش‌آموزان در برابر گفتمان‌های

مدرسه مقاومت نشان داده و بحران بازتولید هژمونی حکومت رخ می‌دهد؛ یعنی مدارس قادر به بازتولید ارزش‌های دستگاه هژمونیک نخواهند بود، مگر آنکه خانواده‌های آنها در سطح تولید، دارای ایدئولوژی نزدیکی با دستگاه هژمونیک بوده باشند.

موضوع دیگری که به آن پرداخته شده قرابت ذهنی دانش‌آموزان دو مدرسه‌ای است که بازتولید در آنها صورت گرفته است. دانش‌آموزانی که در مدارس دولتی تحصیل می‌کردند و خانواده‌های مذهبی داشته‌اند، رمزگشایی از نوع مسلط هژمونیک در آنها دیده نمی‌شود، زیرا امکان دسترسی گفتمانی آنها محدودتر است. به دلیل ضعف مالی آنها دچار محدودیت‌هایی هستند که در مدرسه غیرانتفاعی وجود ندارد. دانش‌آموزان با شایستگی‌ها و استعداد‌های مختلف گفتمانی، خوانش‌های متنوعی از رمزگان ایدئولوژیک مدرسه ارائه می‌دهند. فارغ از نوع مدرسه، میزان شناخت حداقلی دانش‌آموزان تابع نوع سرمایه فرهنگی و مذهبی خانواده‌های آنهاست.

تحقیق حاضر درباره اهداف ایدئولوژیکی که نظام آموزش و پرورش به دنبال دستیابی به آنهاست، به این نتیجه رسیده که در افراد مصاحبه‌شونده کمتر این اهداف محقق شده‌اند و اطلاعات آنها در زمینه مسائل مذهبی و سیاسی مورد نظر نظام ایدئولوژیک در سطح بسیار پایینی قرار داشته است. در نتیجه، مدارس (در این تحقیق مدارس دولتی) کمتر توانسته‌اند در باسوادکردن دانش‌آموزان در حوزه‌های ایدئولوژیک موفق باشند مگر آنکه خانواده آنها پیشتر آنها را با این مفاهیم آشنا کرده باشد. طبق نظریه هال، عدم انطباق ذهنیت دانش‌آموزان با آموزه‌های نظام آموزش و پرورش که مقوم هژمونی حکومت است، از فاصله دو سطح معنایی تولید و مصرف پیام‌های ایدئولوژیک ناشی می‌شود و تنها در مواردی انطباق میان این دو سطح دیده می‌شود که دانش‌آموزان در حوزه‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی از طرق دیگر نظیر خانواده از دسترسی‌های گفتمانی برخوردار بوده‌اند.

بازتولید هژمونی در مدارس منوط به شکل‌دهی ذهنیت دانش‌آموزان توسط خانواده (فراخوانده شدن^۱) آنهاست. طبق نظریه بازتولید و تکوین ذهنیت آلتوسر، تکوین ذهنیت و بازتولید زمانی اتفاق می‌افتد که سه مرحله پشت سر گذاشته شود: شرط اولیه اینکه ابتدا فرد باید درون نظامی ایدئولوژی‌ساز به دنیا آمده باشد و از قبل سوژه‌ای در ایدئولوژی بوده و آن را

^۱ interpellation

درونی کرده باشد. سپس لازم است تا این افراد توسط کسان دیگری که در این ایدئولوژی قرار دارند فراخوانده شوند تا جایگاه خود را در آن پیدا کرده و هویت یابند. دانش‌آموزان همان سوژه‌ها در نظریه آلتوسر هستند که اگر در خانواده خود هویتشان شکل گرفته و فراخوانده شده باشند، بازتولید نیز در آنها صورت خواهد گرفت.

در این تحقیق نشان داده شده که دانش‌آموزانی ارزش‌های نظام حاکم را بازتولید کرده‌اند که ذهنیت آنها پیشتر توسط خانواده شکل گرفته است. بنابراین برخلاف نظریه آلتوسر، نظام ایدئولوژیک بدون فراخوانده‌شدن دانش‌آموزان توسط خانواده در تکوین ذهنیت آنها نقش اساسی ایفا نمی‌کند. در مدارسی که تحقیق در آنها صورت گرفته، در دو مدرسه انطباق نسبی میان سطوح ۱ و ۲ دیده شده است. یکی از آنها در زمینه ایدئولوژیک کوشا بوده است، هرچند خانواده‌ها از قبل ذهنیت فرزندان خود را در این زمینه شکل داده و دانش‌آموزان در خانه از دسترسی گفتمانی بالایی برخوردار بوده‌اند. در مدرسه دیگر نیز نقش خانواده در تکوین ذهنیت فرزندان نقش داشته است، زیرا فضای مذهبی آنها به فضای ایدئولوژیک نظام نزدیک بوده و با آن همخوانی بیشتری داشته است، در حالی که مدارس تلاشی در این زمینه نداشته‌اند. در دو مدرسه دیگر این انطباق دیده نشده است. البته بخش اعظم این ناکارآمدی عدم جدیت مسائل پرورشی در مدارس ذکر شده است.

مؤلف در تحلیل خود به شناسایی ناسازه‌های گفتمان پرورشی پرداخته است که به عدم بازتولید پیام‌های ایدئولوژیک می‌انجامد. از جمله این ناسازه‌ها گسست میان سطح تولید و مصرف پیام‌های ایدئولوژیک در مدارس است، بدین معنا که در مدارس تنها به گزارش درباره فعالیت‌های پرورشی بسنده می‌شود و اولیای مدرسه تنها خود را در قبال ارسال گزارشات صوری در پاسخ به بخشنامه‌ها مسئول می‌دانند. در مدارس دولتی این گسست به وضوح دیده شده و تنها در مدرسه غیرانتفاعی که فضایی سیاسی-مذهبی بر آن حاکم بوده این گسست کمتر بوده است. مثالی از این گسست در ص ۱۹۶-۱۹۷ آمده است.

ناسازه دیگر، امکانات حداقلی و تقاضای حداکثری در امور پرورشی است. بودجه بسیار ناچیز پرورشی مدارس موجب شده تا نیازهای مدارس برای پوشش دادن فعالیت‌های پرورشی مدنظر حاکمیت ایدئولوژیک جواب‌گو نباشد. با بررسی‌های مؤلف مشخص شده که «سازمان آموزش و پرورش در سطح صدور دستورالعمل‌ها کوشا بوده اما در ارائه امکانات به مدارس و

نظارت بر اجرای صحیح شیوه‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌ها اهمیتی ندارد» (ص ۱۶۲) و بیشترین مشکل در مدارس کمبود بودجه آنها برای تخصیص به فعالیت‌های پرورشی است. در جدول صفحه ۱۶۴ سهم اختصاص داده شده به هر یک از برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۲ آمده که سهم امور تربیتی ۰/۹۵ درصد در مقابل بیشترین بودجه برای آموزش ابتدایی (۲۶/۴۶ درصد) و کمترین برای آموزش و تحقیقات ورزشی (۰/۰۰۵ درصد) بوده است. با این حساب، مدارس دولتی با وجود بودجه کمی که برای امور پرورشی دریافت می‌کنند، کمترین فعالیت را در مدرسه خواهند داشت و بنابراین دستگاه ایدئولوژی چندان فعالی محسوب نمی‌شوند. مؤلف در صفحات ۲۰۱-۲۰۵ نمودارهای تخصیص بودجه آموزش و پرورش به حوزه‌های مختلف در سالهای ۱۳۸۰ و ۱۳۸۱ را آورده که بودجه ناچیز پرورشی در آنها مشهود است.

تلاش برای حل مشکلات رفتاری و دخالت والدین، گفتمان پرورشی را به گفتمان نظم تبدیل کرده است و موجب شده مدارس بیشتر بر جنبه‌های رفتاری دانش‌آموزان تأکید داشته باشند و بین صورت‌های متصلب ایدئولوژیک و صورت‌های گفتمانی موجود در مدرسه نیز ناهمخوانی ایجاد شود. انتظار والدین از مدرسه تضمین موفقیت تحصیلی فرزندانشان و عدم انحراف اخلاقی آنهاست. بنابراین بخش وسیعی از تلاش اولیای مدرسه صرف گفتمان پرورشی و بیشتر از آن صرف ایجاد نظم در مدرسه می‌شود و مراقبت از ارزش‌های اسلامی جای خود را به مراقبت از پوشش و موی سر دانش‌آموزان و مسائل اخلاقی دیگر می‌دهد. بدین ترتیب، می‌توان گفت مدرسه دچار نوعی ناهمخوانی کارکردی شده زیرا هر یک از دو نهاد خانواده و حکومت در پی آن است که مدرسه را به نفع خود مصادره کند.

در بخش پایانی کتاب به نقش مدرسه در فرایند تکوین ذهنیت پرداخته شده است. با توجه به ناسازه‌های حاکم بر مدارس و آنچه در کتاب درباره پیام‌های ایدئولوژیک مدارس و تلاش برای بازتولید ارزش‌های نظام حاکم گفته شد، می‌توان موارد زیر را از جمله عواملی دانست که منجر به عدم بازتولید این ارزش‌ها می‌شود:

- ۱- تأثیر نقش خانواده بر تقویت ایدئولوژی موفقیت تحصیلی و پرورشی
- ۲- تأثیر دسترسی گفتمانی، سرمایه فرهنگی، اقتصادی و مذهبی بر تعیین نوع ذهنیت دانش‌آموزان

۳- وجود عوامل مهمی نظیر ناسازه‌ها در گفتمان مدرسه و قدرت گفتمان‌های رقیب (برون مدرسه‌ای)

۴- گسست میان سطح تولید و مصرف پیام‌های ایدئولوژیک

۵- درگیر شدن مدارس در گفتمان‌های آموزشی و نظم و عدم توجه لازم و کافی به گفتمان پرورشی

۶- عدم وجود شاخصی مناسب برای سنجش عملکرد پرورشی در مدارس

۷- پذیرش این موضوع برای مدیران و مسئولان مدارس که آنها تنها مسئول آموزش و نظم در مدرسه‌اند

۸- گرفتار شدن در دام امور مدرسه و تأکید بر جنبه‌های رفتاری دانش‌آموزان.

نتایج تحقیق در کتاب حاضر نشان می‌دهد که صرف ایدئولوژیک بودن ساختار مدارس و تغییر کانون توجه از زیربنا به نهادهای آموزشی برای عملکرد موفق آن کفایت نمی‌کند و به دلایل مختلف مصرف پیام به‌گونه‌ای متفاوت با خواست تولیدکنندگان آن صورت می‌گیرد. به علاوه، نشان داده شده که مدارس در صورتی قادر به بازتولید ارزش‌های مورد نظر خود هستند که خانواده نیز در روندی مشابه، ذهنیت دانش‌آموزان را شکل داده باشد.

در این تحقیق علاوه بر گفتمان پرورشی و نظم به گفتمان موفقیت تحصیلی نیز پرداخته شده است. هسته اصلی این گفتمان، نمره، قبولی پایان سال و قبولی در کنکور است که اقلیت درسخوان به رمزگشایی موفقیت تحصیلی به شیوه مسلط هژمونیک روی آورده، اقلیت تنبل در برابر ایدئولوژی موفقیت تحصیلی مقاومت کرده و اکثریت میانه به دلالت‌های دوردست ایدئولوژی توجه نشان نمی‌دهند و به قبولی پایان سال بسنده می‌کنند. خاستگاه مقاومت در مدرسه نیز تمایز ایجاد شده توسط قدرت در مدرسه خوانده شده است.

مؤلف ناسازه‌های گفتمان موفقیت تحصیلی را نیز تحلیل کرده است. به گفته او، اهمیت گفتمان موفقیت تحصیلی تا آنجا پیش می‌رود که مدیران در نحوه انعکاس شاخص‌های عملکرد تحصیلی مدرسه به شدت حساسیت نشان می‌دهند و به همین منظور لیست نمرات خود را باز می‌گذارند. این اولین ناسازه را شکل می‌دهد که مؤلف از آن به مناسک موفقیت‌نمایی تعبیر کرده است. یکی دیگر از ناسازه‌ها در این سطح، خلأ استراتژی‌های تحصیلی است. منظور از استراتژی‌های تحصیلی آن دسته از فرایندهایی است که در مدرسه برای تشویق دانش‌آموزان به

درس خواندن یا تنبیه دانش‌آموزان متخلف به خدمت گرفته می‌شود که گروه‌های تنبل به صورت مناسب تشویق نمی‌شوند و همچنین اولیا نسبت به وضعیت درسی فرزندان خود چنان غفلت می‌کنند که حاضر نمی‌شوند برای گرفتن کارنامه فرزندان خود به مدرسه بروند. نویسنده از ناسازه دیگر با عنوان خودزنی معلمان یاد کرده است. مراد او از این تعبیر آن است که معلمان خود را دانش‌آموزانی کوشا در دوران مدرسه معرفی می‌کنند که اکنون صاحب شغلی سطح پایین و کم درآمد شده‌اند. با این توصیفات دانش‌آموزان متوسط درس نخواندن را ترجیح داده و دانش‌آموزان ضعیف هم آسوده‌خاطر می‌شوند.

نقد کتاب

موضوعی که نویسنده کتاب برای تحقیق خود انتخاب کرده موضوعی نو با مباحثی درخور تأمل است. مؤلف درصدد بوده تا نشان دهد چرا مدارس علی‌رغم کوشش‌های خود به‌مثابه «کارخانه آدم‌سازی» و با توجه به اهدافی که در نظام آموزش و پرورش برای آنها تدوین شده، چندان موفق نیستند. مؤلف این ناکارآمدی را در ناسازه‌های گفتمان مدرسه جستجو کرده است. بیش از حد آرمانی‌بودن اهداف نظام تربیتی و ایدئولوژیک‌بودن آن باعث شده تا در مدارس ایران مشکلات و ناسازه‌هایی پدید آید و دسترسی به اهداف در سه سطح آموزشی، پرورشی و نظم را دچار اختلال کند. برخلاف نظریه‌های بازتولید، توان بازتولید نهادهایی نظیر مدرسه امری قطعی و تضمین‌شده نیست و با وجود اینکه مدارس تلاش دارند در کنار سایر نهادهای اجتماعی هژمونی حکومت را بازتولید کنند اما در این امر موفق نیستند.

نقاط قوت: نقاط قوت فراوانی در کتاب دیده می‌شود که شایسته تحسین است و آن را با موضوع جدید و روش تحقیق به کار گرفته‌شده، به اثری ممتاز بدل می‌کند. نثر کتاب، البته در دو فصل آخر که بیشتر نظرات و نتایج حاصل از تحقیق مؤلف است، سلیس و روان است. این موضوع در فصل‌های قبل نیز تا اندازه‌ای به چشم می‌خورد ولی به دلیل بهره‌گیری از منابع مختلف و نقل قول از آنها، نثر نویسنده کمتر دخیل بوده و صرفاً به گردآوری اطلاعات نظری بسنده شده است. ارجاعات داخل متن کامل است و برای مطالعه بیشتر درباره موضوعات مندرج در کتاب منابع لازم معرفی شده است. کتاب از نظر شیوه نگارش و کیفیت چاپ نیز در حد مطلوب و قابل قبولی است.

موضوع گفتمان‌ها به ویژه گفتمان پرورشی که نویسنده بدان پرداخته، در نظام آموزش و پرورش ما جزو آرمان‌های تربیتی محسوب می‌شود، در حالی که تقریباً هیچ‌گاه مورد تحقیق، بررسی و ارزیابی قرار نگرفته است. آموزش و پرورش ایران بر مبنای ایدئولوژی خاص و گفتمان پرورشی بنا نهاده شده است، ولی برای دستیابی به آن تلاش چندانی صورت نگرفته و اگر هم کاری انجام شده به ارزیابی و بررسی آن پرداخته نشده است تا نقاط قوت و کاستی‌های آن مشخص و اصلاح شود. پژوهش‌هایی همچون کتاب حاضر می‌تواند نقطه‌شروعی برای بازنگری به اهداف و آرمان‌هایی باشد که آموزش و پرورش و مدارس ما در آنها با ناسازه‌هایی روبرو می‌شوند که به عدم موفقیت می‌انجامد. تحقیق کیفی که مؤلف انجام داده می‌تواند به روشن‌نگری وضعیت مدارس و توجه به گفتمان‌های موجود و ناسازه‌های حاصل از آنها بیانجامد که فهم ما را از شرایط موجود بالا می‌برد. چنین تحقیقی که قصد تعمیم‌پذیری ندارد می‌تواند با روشن‌کردن وضعیت موجود راه را برای تحقیقات بعدی کیفی، کمی یا ترکیبی باز کند که به منظور فهم بیشتر، یافتن راه حل و پیشنهاد‌های کاربردی و عملی انجام شود.

کاستی‌ها: محدودیت‌ها و کاستی‌هایی در کتاب دیده می‌شود که در زیر به چند مورد اشاره می‌شود. در مباحث نظری از مفاهیم و واژگان خاصی استفاده شده که در بافت‌های مختلف معانی متفاوتی دارند. واژگان کلیدی نظیر ناسازه، ایدئولوژی، هژمونی، سلطه و گفتمان مفاهیمی هستند که با اینکه تعبیر متفاوتی از آنها وجود دارد اما در کتاب حاضر به روشنی تعریف نشده‌اند. اگر محقق به تعریف این مفاهیم و واژگان کلیدی در ابتدای بحث یا در پایان کتاب اشاره‌ای می‌کرد و نشان می‌داد که در کتاب حاضر هر یک از این واژگان به چه معنایی به کار گرفته شده است، تحلیل‌ها را مفهوم‌تر می‌ساخت.

در صورتی که خواننده کتاب پیش‌زمینه‌ای از موضوع مورد بحث نداشته باشد، با خواندن فصل اول ارتباط مناسبی بین موضوع و مباحث نظری پیدا نمی‌کند. سه فصل اول را می‌توان مباحثی کاملاً نظری و همچون تافته جدا بافته‌ای از دو فصل آخر پنداشت. آنچه نویسنده این سطور در معرفی و تحلیل کتاب در بالا آورده، روشی برای برقراری ارتباط بین مباحث نظری و یافته‌های تحقیق است که می‌توانست در کتاب نیز به شیوه‌ای مشابه نظر خوانندگان را به تلفیق بین مباحث نظری و یافته‌های پژوهش جلب کند. کار دیگری که می‌توانست بدین منظور انجام شود

و جای آن در دو فصل آخر خالی است، ارجاع به مبانی نظری یا حداقل جمع‌بندی از مباحث در پایان یافته‌های پژوهش است که بر غنای کار می‌افزاید.

فهرست مطالب بسیار کوتاه است و اگر جزئیات هر فصل نیز در فهرست ذکر می‌شد، سودمندتر بود. وجود یک نمایه موضوعی می‌توانست کمک شایانی به خواننده کتاب کند تا هنگام مواجهه با مفاهیم و اصطلاحاتی خاص در بخش تحلیل، مفاهیم نظری مرتبط با آن را به راحتی بیابد و از آنها برای فهم تحلیل نویسنده بهتر استفاده کند. نمودارها و جدوالی در کتاب هست که تصویر بهتری از مطالب نوشتاری ارائه می‌دهد. برای مثال جدول ۴ نمایی کلی از ذهنیت دانش‌آموزان یکی از مدارس را نشان می‌دهد. بهتر بود مؤلف در ارائه دیگر داده‌های تحقیق خود نیز از همین الگو استفاده می‌کرد و نتایج مصاحبه‌ها را روشن‌تر به خواننده نشان می‌داد.

مؤلف برای پاسخ به سؤال‌های تحقیق خود مدارس خاصی از شهر تهران، مناطقی خاص و از میان آنها دبیرستان‌های پسرانه را انتخاب کرده که جامعیت و تعمیم‌پذیری را از نتایج تحقیق سلب می‌کند. مؤلف به این محدودیت‌ها و انتخاب‌های هدفمند خود در کتاب اشاره کرده است، اما در صورتی که چنین پژوهشی به صورت گسترده‌تر و با نمونه‌هایی جامع و کامل‌تر در سطح کشور، مقاطع مختلف تحصیلی و هر دو گروه دخترانه و پسرانه به‌طور توأمان انجام می‌شد نتایج کامل‌تر و قابل استنادتر می‌بود و برای شناخت از وضعیت کنونی مدارس اعتبار بیشتری داشت. با اینکه روش به کار رفته در این تحقیق کیفی بوده و مؤلف درصدد تعمیم‌پذیری نبوده است اما انجام چنین تحقیقی به صورت ترکیبی و بهره‌گیری از نتایج تحقیق کمی و کیفی به صورت توأمان می‌تواند بر ارزش کار، تعمیم‌پذیری و کاربردی‌شدن آن بیافزاید. با وجود محدودیت‌های فراوانی که پیش روی چنین تحقیقاتی هست، نتایج حاصل از این پژوهش بسیار قابل تأمل است و امید می‌رود مسئولان برای وضعیت بهبود نظام آموزشی کشور از آن بهره بگیرند.

کاستی دیگری که در کتاب بسیار بارز است عدم وجود نتیجه‌گیری یا جمع‌بندی در انتهای هر فصل و به ویژه انتهای کتاب است. بهترین جا برای به‌کارگیری و تطبیق مبانی نظری، در نتیجه‌گیری و بررسی نتایج حاصل از تحقیق است. بهتر بود مؤلف در انتهای فصل آخر یا در فصلی مجزا به این موضوع می‌پرداخت. این به خواننده کمک می‌کرد تا هم ارتباط میان نظریه‌ها و نتایج تحقیق و هم تحلیل نهایی محقق از نتایج تحقیق را بهتر درک کند و در نهایت اینکه

خلاصه‌ای از آنچه در کل کتاب آمده را جمع‌بندی کرده و خود به نتیجه برسد. این در حالی است که فصل پنجم با سخنی از رابطه بین دیوارنوشته‌های مدرسه و کتاب‌های درسی و بی‌توجهی دانش‌آموزان به اهداف آنها به پایان می‌رسد و خواننده را بدون اینکه با نتایج و مرور تحلیل داده‌ها و بحثی درباره آنچه نظریه‌ها و تحقیق را پیوند می‌دهد، رها می‌کند. عدم وجود نتیجه‌گیری نهایی در پایان کتاب نقطه ضعفی محسوب می‌شود که نویسنده می‌تواند در ویرایش‌های بعدی این خلأ را جبران کند و بر ارزش کتاب بیافزاید.

با وجود برخی کاستی‌ها و محدودیت‌هایی که خود محقق نیز به آنها اشاره کرده، کتاب حاضر اثری است که هم از نظر روش و تحلیل و هم از نظر رویکرد جدید و کارآمد است. حاصل این تحقیق برای مسئولان آموزش و پرورش بسیار سودمند است چه آنها را با ناسازهای گفتمان مدرسه بیشتر آشنا کرده و به تأمل درباره ایدئولوژیک بودن نظام آموزشی و اهداف پرورشی و آموزشی وامی‌دارد.