

"زمان آموزشی" و تأثیر آن بر بزهکاری

نوجوانان

معرفی مقاله

نوشته: دکتر مرتضی منادی

یکی از مشکلات مهم نوجوانان و جوانان در جامعه‌های غربی، پرخاشگری در خانه، مدرسه و اجتماع و هم‌چنین پرسه زدن در خیابان‌ها و گرایش به انواع بزهکاری است. البته در جامعه ما نیز نوجوانان و جوانان به نوع دیگری با این مشکل روبه‌رو هستند.

به راستی وقتی خانواده، خود تا حدودی از سلامت روانی اخلاقی برخوردار است، چه منبع و چه نوع رابطه‌ای در به وجود آمدن این معضل دخالت دارد؟

به نظر می‌رسد که بی‌عدالتی‌ها و بحران‌های اقتصادی جامعه، بی‌توجهی خانواده‌ها به فرزندان، انعکاس یافتن بحران‌های اجتماعی به درون خانواده و مدرسه و عدم توجه به نیازها و فرهنگ خاص کودکان، هر یک به نوعی در این امر سهیم هستند اما به نظر ما در این مورد خاص، خانواده سهم به‌سزایی دارد؛ چون اولاً شخصیت اصلی فرزندان تا قبل از شش سالگی - که بیش‌ترین وقت را در خانواده می‌گذرانند - شکل می‌گیرد. در ثانی، در دوران تحصیل نیز فرزندان بیش‌ترین زمان را با خانواده می‌گذرانند و لذا همیشه تحت تأثیر آنها هستند.

در واقع در وهله اول، زمانی که والدین به فرزندان خود

اختصاص می‌دهند، اهمیت ویژه‌ای دارد. در مرحله دوم، رابطه آموزشی آنها می‌تواند در چگونگی شکل‌گیری شخصیت اجتماعی - فرهنگی فرزندان مؤثر باشد. در این جا این نکته قابل‌تعمق است که گاهی خانواده، مستقیماً و گاهی به صورت غیرمستقیم در این امر دخالت می‌کند. مانند شکل خاص خانواده پرتقالی مورد نظر که بستر مناسبی را برای بزهکار شدن فرزندان مهیا می‌کند و به این ترتیب، عوامل دیگر یعنی اجتماع، مدرسه و ... به راحتی می‌توانند تأثیر خود را اعمال کنند.

این تحقیق با معرفی نظریه زمان هاتری لوفبر (Henri Lefebvre) و نقش رابطه آموزشی والدین در این زمان اختصاص داده شده به فرزندان و نشان دادن چند نمونه موردی، سعی در تبیین تأثیر زمان آموزشی و رابطه آموزشی والدین با فرزندان بر چگونگی شکل‌گیری شخصیت فرزندان و بزهکاری آنان دارد. مطالعه روی ده‌ها خانواده - چه به صورت رسمی یعنی مصاحبه‌های ضبط شده و چه به صورت مردم‌نگاری یعنی گفت‌وگوهای دوستانه - ما را در انجام این تحقیق یاری رسانده است.

آن چه به عنوان پیشنهاد می‌توان - نه فقط با والدین بلکه با تمامی افرادی که به نوعی در امر آموزش و پرورش با آموزش‌گیرندگان رابطه مستقیم دارند - مطرح کرد این است که اولاً وجود زمان آموزشی اهمیت خاصی دارد. در ثانی، طی این زمان آموزشی، نوع رابطه بایستی آموزشی باشد؛ یعنی شرایط زیر فراهم شود:

- ۱- وجود زمان، ۲- اعتماد متقابل، ۳- تحمیل نکردن نظر و اندیشه، ۴- تعهد و قبول مسؤلیت طرفین، ۵- برقراری ارتباط و وجود گفت و گو، ۶- داشتن شناخت، آگاهی، تخصص یا تبحر در مقوله آموزش. در چنین شرایطی یقیناً آموزش دهندگان اعم از والدین - که موضوع این مقاله است - و معلمان و مربیان و دیگر عوامل آموزش دهنده مثل تلویزیون، می‌توانند محتوای آموزشی موردنظر خود را به آموزش‌گیرندگان انتقال دهند و آن را در آنها

مقدمه

پرخاشگری^۱ یکی از اشکال بزهکاری در بین تعدادی از نوجوانان و جوانان است که در رفتار آنها در محیط خانه، مدرسه و اجتماع به صورت ولگردی و مزاحمت دیده می‌شود. این رفتار در مرحله اول، نسبت به هم‌کلاسان یا مسؤولان مدرسه ابراز می‌شود و سپس به صورت ولگردی در خیابان‌ها و تشکیل گروه‌ها و باندهای مختلف، امنیت محله یا منطقه‌ای را به خطر می‌اندازد.

پرخاشگری نوجوانان و پسر زدن آنها در خیابان‌ها، هم از حیث آموزشی و هم از نظر پرورشی ذهن بسیاری از دولتمردان و مسؤولان آموزشی کشورها را به خود جلب کرده و آنها را چاره جویی وا داشته است.

مشکل نوجوانان کشور ما، ازدیدگاه آموزشی به گونه‌ای دیگر است. در واقع، تعدادی از این نوجوانان و جوانان امکان ورود به مدرسه یا دانشگاه را پیدا نمی‌کنند. این عده به دلایل مختلف اقتصادی، فرهنگی، قومی و نیز عدم وجود امکانات آموزشی - به خصوص در سطح روستاها و مکان‌های کوچک - نمی‌توانند از این حق طبیعی خود در آموزش استفاده کنند. بعضی از افراد، روستاییانی هستند که به دلیل همکاری با خانواده در امر اقتصاد نمی‌توانند به مدرسه راه یابند یا در روستاهای آنها امکانات آموزشی وجود ندارد. بخش عمده‌ای از این افراد را دخترانی تشکیل می‌دهند که به دلیل ازدواج‌های زودرس یا تعصبات قومی و فرهنگی نمی‌توانند به مدرسه بروند. همین طور است وضعیت خانواده‌های بی‌بضاعت ساکن حاشیه شهرها که فرزندانشان کمک خرجی آنها به حساب می‌آیند و مجبورند از تحصیل صرف نظر کنند و به کارهای سخت بپردازند تا بتوانند از نظر اقتصادی به یاری والدین خود بشتابند (مهران، ۱۳۷۵).

گروه دیگر، نوجوانان و جوانانی هستند که به دلیل مشکلات خاص خود، پس از ورود به مدرسه از تحصیل صرف نظر می‌کنند و مدتی را به ولگردی در خیابان‌ها می‌گذرانند یا جذب کارهای کاذب می‌شوند. عده‌ای از این افراد پس از به هدر دادن سال‌هایی از عمر خود،

وارد بازار کسب و کار یا کار در کارگاه‌های تولیدی می‌شوند. این گروه - هم از نظر آموزشی و هم پرورشی - برای کار آموزش و پرورش حائز اهمیت بسیار است.

۱- پرخاشگری رفتاری است که هدف آن، صدمه زدن فرد از نظر بدنی یا مادی به خود یا دیگری است.

در این تعریف آن چه اهمیت دارد، انگیزه این کار نیست بلکه صرف آسیب رساندن مورد نظر است.

هدف این مقاله بیش تر متوجه دسته دوم است؛ یعنی کسانی که وارد محیط‌های آموزشی می‌شوند و پس از مدتی به دلایل مختلف، این محیط را ترک می‌کنند و به کارهایی که ذکر شد، می‌پردازند. بدون شک شکل بزهکاری در جامعه ما مشابه جوامع غربی نیست ولی بزهکاری‌هایی را که می‌توان در جامعه ما مشاهده کرد عبارت‌اند از: اعتیاد به مواد مخدر، مصرف مشروبات الکلی، دزدی، پرخاشگری نسبت به والدین و محیط اجتماعی خویش، بی‌حجابی یا بدحجابی و رابطه نامشروع بین دختر و پسر.

در مورد انگیزه کسانی که مدرسه را رها می‌کنند و بزهکار می‌شوند یا در حین مدرسه رفتن، بزهکار شده خود این عامل، باعث خروج آنها از مدرسه می‌شود، مسائل مختلفی وجود دارد و سؤالات فراوانی مطرح است. از جمله این سؤالات این است که چه عواملی باعث می‌شود عده‌ای از نوجوانان و جوانان به افرادی بزهکار تبدیل شوند و چه بخشی یا نهادی مقصر اصلی این امر است. جامعه، خانواده یا نهاد آموزش و پرورش؟ در این مورد عقاید مختلفی وجود دارد:

- عده‌ای بر این عقیده‌اند که جامعه با بحرانها و بی‌عدالتی‌های خود مسؤول پیدایش این مشکل اجتماعی است.

- عده‌ای دیگر بر این باورند که مدرسه به دلیل برنامه ریزی نادرست و به کارگیری روش‌های غیر معقول و دور بودن مطالب مندرج در کتاب‌های درسی از واقعیت‌های اجتماعی، باعث سرخوردگی نوجوانان از درس و در نتیجه، به وجود آمدن بزهکاری است.

- و سرانجام، عده‌ای بر این نکته پافشاری می‌کنند که، خانواده با عدم توجه به نوجوانان و اختصاص ندادن وقت کافی به آنها - به عنوان دوست، غمخوار و تکیه گاه - مسؤول واقعی این مشکل اجتماعی است.

به هر حال، همه این عوامل در نوجوانان کمبودها، ناراحتی‌ها، نارضایتی‌ها و عدم توافق‌هایی ایجاد می‌کند و سبب می‌شود که آنها در محیط اجتماعی و خانوادگی رفتارهای پرخاشگرانه از خود نشان دهند.

به نظر می‌رسد که جامعه با داشتن خصوصیات چونی فردگرایی، بحران‌های اقتصادی و مالی و بی‌عدالتی‌ها، در ایجاد این معضل اجتماعی بی‌تقصیر نیست. هم چنین، نظام آموزش و پرورش را نمی‌توان در به وجود آمدن این شرایط بی‌تأثیر دانست. از طرف دیگر، با توجه به این که بخش مهمی از شخصیت کودک تا قبل ورود به مدرسه، در طول شش سال اول زندگی در خانواده شکل می‌گیرد (Fitzhugh, D. 1972) و از این سنین به بعد نیز او تنها چند ساعت از شبانه روز را در مدرسه می‌گذراند و سایر اوقاتش را در بین

اعضای خانواده به سر می‌برد، در عین حال با توجه به این که اکثر افراد پرخاشگر، مدرسه را ترک می‌کنند و در خیابان‌ها و مکان‌های عمومی به پرخاشگری ادامه می‌دهند ولی ارتباط آنها با خانواده هم چنان حفظ می‌شود، می‌توان مسؤلیت خانواده را مهم‌تر دانست. به عبارت دیگر، بیش‌ترین تقصیرات و نارسایی‌ها در این مورد به گردن خانواده است. بدون این که از تقصیر و کوتاهی اجتماعی و آموزش و پرورش در این زمینه چشم‌پوشی شود. در واقع، در این جا صحبت از دانش و دانستنی‌های کودک نیست بلکه تأکید بر شخصیت فردی اوست که باعث بی‌انضباطی وی در مدرسه می‌شود؛ به طوری که نمی‌تواند خود را با قوانین مدرسه وفق دهد و مدرسه نیز قادر به پذیرش شخصیت وی یا تغییر آن نیست. از این رو، می‌توان گفت که در شکل‌گیری شخصیت، خانواده نقش مهمی ایفا می‌کند. در صورتی که کودک شخصیتی پرخاشگر پیدا کند این حالت، او را از مدرسه فراری می‌دهد و به کودک یا جوانی بزهکار تبدیل می‌کند.^۱

تأثیر جامعه بر خانواده

در اغلب جوامع امروزی، انواع بحران‌ها و بی‌عدالتی‌های اجتماعی مشاهده می‌شود و این وضعیت، بر خانواده‌ها تأثیر زیادی می‌گذارد. تعدادی از خانواده‌ها، این بحران‌ها و مشکلات را هضم می‌کنند و می‌کوشند تا در مقابل آنها سدی ایجاد کنند و به شکلی آنها را تعدیل کنند و محیطی گرم و محبت‌آمیز و به دور از تشنج برای فرزندان خود فراهم آورند اما عده‌ی دیگر نمی‌توانند این بحران‌ها را هضم کنند. و لذا آنها را مستقیماً به فرزندان خود انتقال می‌دهند. حاصل این انتقال، تنفر از محیط اطراف و پرخاشگری نسبت به آن است. به عبارت دیگر، خانواده‌ها می‌توانند یا به صورت صافی عمل کنند یا تقویت‌کننده مشکلات، معضلات، بحران‌ها و بی‌عدالتی‌های جامعه برای فرزندان خود باشند. پس در این مورد، جامعه نقش بسیار مهمی دارد ولی خانواده نیز بی‌تقصیر نمی‌تواند باشد.

در این جا چند سؤال قابل طرح است: چرا بعضی از خانواده‌ها، مشکلات اجتماع را هضم می‌کنند و بعضی دیگر قدرت انجام این کار را ندارند و آنها را به درون کانون خانواده می‌کشاند؟ چرا در بعضی از خانواده‌ها محیطی به وجود می‌آید که فرزندان بزهکار تولید می‌شوند؟

پاسخ گفتن به هر یک از این سؤال‌ها به تحقیقی جداگانه نیاز دارد ولی آن چه در این

۱- در مورد نقش هر یک از این سه عامل، به مقاله نگارنده در فصلنامه شماره ۳ و ۴، سال ۱۳۷۲

مقاله مورد توجه است، پاسخ گویی به سؤال دوم است. به عبارت دیگر، در این مقاله تلاش خواهد شد تا از مفهوم "زمان آموزشی" برای پاسخ گویی به این سؤال استفاده شود. بدون شک، مفهوم زمان آموزشی در همه خانواده‌ها یکسان نیست. در درون زمان، بخشی به عنوان "رابطه آموزشی" به مثابه یک ملاک، مورد توجه است. به بیان دیگر، زمان آموزشی اختصاص داده شده به فرزندان و شکل رابطه والدین با آنها به مثابه یکی از عوامل تأثیرگذار بر ساختار شخصیت (به هر شکلی) فرزندان، مورد توجه و بررسی این مقاله است.

۱- نظریه زمان

انسان بدون زمان قابل مطالعه نیست. او در ارتباط تنگاتنگ با زمان است و در واقع، زمان، بخشی از انسان است و انسان در درون زمان و در ارتباط با آن، معنا و مفهوم پیدا می‌کند اما چگونه می‌توان این دو وجود و عینیت را در ارتباط با هم مطالعه کرد؟ به عبارت دیگر، زمان چه نقشی در زندگی انسان دارد و انسان در مقابل زمان چگونه نقش بازی می‌کند؟ نظریه زمان پاسخ گوی این سؤالات خواهد بود.

هانری لوفبر، فیلسوف مشهور فرانسوی و بنیان‌گذار جامعه‌شناسی شهری و پردازنده نظریه زمان است. به اعتقاد او یکی از تفاوت‌های انسان و حیوان، وجود زمان‌های خاص در نزد انسان است؛ یعنی، انسان دارای زمان‌های مشخص و خاص است، در حالی که حیوانات فاقد آن هستند. برای مثال، انسان برای غذا خوردن یا استراحت کردن، زمان‌های خاصی را به خود اختصاص می‌دهد، در حالی که در حیوانات شاهد این امر نیستیم. همین طور، مفهوم زمان در بین انسان‌ها نیز یکسان نیست؛ یعنی اولاً از جامعه‌ای به جامعه‌ای و از فرهنگی به فرهنگ دیگر، شکل، محتوا و اندازه آن متفاوت است و ثانیاً، در درون هر جامعه نیز زمان از طبقه‌ای به طبقه دیگر و از فردی به فرد دیگر یکسان نیست. هانری لوفبر در این مورد می‌گوید: "تفاوتی که از طرفی بین انسان و حیوان و از طرف دیگر بین انسان‌ها یا فرهنگ‌ها و تمدن‌ها و طبقات موجود در جامعه وجود دارد، وجود زمان است. بدون شک این امر خاص انسان است و آن حالتی است که آغاز و انجام آن کاملاً مشخص می‌باشد؛ یعنی مرز بین دو زمان مختلف کاملاً مشخص است. همین طور، انسان می‌تواند از یک زمان، خارج و به زمان دیگری وارد شود یا در جایی زمان‌ها می‌توانند با هم یکی شوند و زمان واحد و جدیدی را به وجود آورند (صفحه ۵۲). با این تعریف به خوبی روشن می‌شود که اولاً انسان دارای زمان است؛ ثانیاً، زمان دارای فرم، ساخت و محتوای خاص خود است و ثالثاً، اندازه و عمر خاصی نیز دارد.

تعریف زمان و انواع آن

زمان نه یک لحظه است و نه تکرار ساده یک عمل در یک دوره مشخص و خاص. زمان، یعنی اقدام به انجام دادن کاری که قابل اجراست؛ کاری مشخص و قابل انجام، که در یک محدوده زمانی خاص و در دوره‌ای مشخص اجرا می‌شود و با اجرای آن، حرکتی کشف و عملی منسجم به نمایش در می‌آید" (۱۹۶۲، صفحه ۳۴۸). لوفبر می‌افزاید که "زمان مهم‌تر از تکرار عمل است؛ یعنی، زمان، تنها شروع و پایان یک عمل نیست بلکه مفهوم زمان، طرح و بازشناسی شخص در ارتباط با شخص دیگر، با خود و با دیگران است (همان منبع، صفحه ۳۴۴).

با توجه به تعریف ذکر شده می‌توان گفت که "زمان" مجموعه لحظاتی مشخص و محدود است که انسان در درون به عمل یا اعمالی دست می‌زند و در گذر از این عمل، حالتی به وجود می‌آید که به خاطر معنی دار بودن آن، هم تفاوت بین انسان و حیوان مشخص می‌شود و هم تفاوت بین انسان‌ها با یکدیگر و نیز تفاوت بین فرهنگ‌ها و تمدن‌های مختلف. در واقع، زمان، نهادینه شدن یک فعالیت خاص را می‌رساند.

انسان‌ها دارای زمان خاص نیستند بلکه در نزد هر انسان، زمان‌های مختلفی وجود دارد؛ مانند زمان سیر و سیاحت، زمان فکر کردن، زمان جنگ و نزاع، زمان توجه به خانواده، زمان بازی، زمان استراحت و غیره. هر یک از این زمان‌ها دارای ویژگی‌های خاص خود است اما باید توجه کرد که "زمان در درون آگاهی فردی و اجتماعی هر انسان ساخته می‌شود" (همان منبع، صفحه ۲۳۴). هم‌چنین، تاریخ تفکر هر انسان را می‌توان در کارهای روزانه او در ارتباط با جامعه‌اش شناخت و بررسی کرد.

با توجه به این که وجود و آگاهی انسان‌ها با یکدیگر متفاوت است - یعنی انسان‌ها مشابه یکدیگر نیستند - محیط اجتماعی و فرهنگی افراد نیز متفاوت است؛ بنابراین، اولاً در نزد هر انسان، نوع یا انواع خاصی از زمان وجود دارد و ثانیاً، محتوای هر زمان از فردی به فرد دیگر تغییر می‌کند. بدین ترتیب، همان‌طور که یک فرد می‌تواند زمانی را به موسیقی، شعر یا مطالعه اختصاص دهد، فرد دیگر می‌تواند زمانی را برای کارهای فنی و یدی تعیین کند. به علاوه، محتوای هر یک از این زمان‌ها و ساختار آنها با یکدیگر متفاوت است؛ یعنی محتوا و ساختار زمان فلسفی در نزد همه افراد اهل فلسفه یکسان نیست. لوفبر خود در این زمینه تأکید می‌کند که "من به عنوان یک فیلسوف، به هیچ وجه به زمان واحد، زمان مشابه و هم‌شکل در نزد انسان‌ها اعتقاد ندارم و نمی‌خواهم که یکسان بودن اندیشه و تفکر انسان‌ها را تعیین کنم بلکه به عکس، بر وجود تکثر زمان‌ها با محتوای مختلف در نزد انسان‌ها تأکید دارم (۱۹۸۹، صفحه ۲۳۵). زیرا آگاهی‌های هر انسان که

سازنده شکل و محتوای زمان هاست، نزد انسان‌ها مشابه نیست.

با توجه به مطالب گفته شده می‌توان نتیجه گرفت که زمان، مقوله‌ای غیر واقعی نیست و دارای محتوا، ساختار، حد و مرز و حافظه است. "هر زمان، شکل خاصی را بیان می‌کند و آن شکل، خود معرف آن زمان است. در هر جامعه معنا و مفهوم مشخصی از زمان مورد نظر است. در واقع زمان، حالت و ویژگی مشخص و واحدی را که ثابت است در طول لحظاتی خاص نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، محتوای زمان، معرف کامل آن زمان است و جریانی که در زمان‌های مختلف مشترک باشد - مثلاً فکر کردن - دارای ساختار، حدود و اندازه مشخص است. (همان منبع، صفحه ۱۴۳) در واقع، هم بر چگونگی گذران یک زمان نظامی حاکم است و هم این که ابتدا و انتهای آن کاملاً مشخص است و می‌توان آنها را از هم تفکیک کرد. برای مثال، زمان غذا خوردن با زمان بازی یکی نیست و هر یک جایگاه خود دارد و ثبات خود را نیز حفظ می‌کند.

اما زمان علاوه بر اندازه دارای حافظه نیز هست؛ یعنی، تاریخ دارد. به عبارت دیگر، هر عمل به خودی خود و در هر لحظه دلخواه صورت نمی‌گیرد، بلکه در ارتباط با محتوای همان زمان است؛ محتوایی که قبلاً آغاز و به دفعات تکرار شده است. برای مثال، محتوای مثلاً یک نقاشی در زمان خاص در ارتباط با محتوای زمان‌های مشابه قبلی (یعنی نقاشی‌های قبلی) است. لوفبر با صحبت کردن دربارهٔ یک صلیب سنگی که در چهار راهی در روستای محل تولدش قرار داشته است، به زمان‌هایی اشاره می‌کند که پدر و مادر یا اجدادش در مقابل آن صلیب زانو می‌زده و به عبادت می‌پرداخته‌اند. او با گذار از مقابل این صلیب سنگی و به یاد آوردن این صحنه‌ها، زمان‌هایی را به خاطر می‌آورد که خاص عبارت بوده است. در واقع، او با ذکر این مثال تأکید می‌کند که زمان فلسفی برای یک فیلسوف با کلیهٔ زمان‌های فلسفی گذشتهٔ او در ارتباط است، نه چیزی کاملاً مجزا که برای یک یا چند بار در زمانی خاص صورت پذیرد. در این جا وی با تأکید بر تکراری بودن یک عمل در زمانی خاص، از ارتباط بین محتوای یک زمان با حافظهٔ مربوط به آن زمان صحبت می‌کند. هم چنین، می‌توان گفت که چون انسان دارای زمان‌های مختلف است، در هر زمانی، اعمالی را انجام می‌دهد که کارایی‌های مختلفی دارد و می‌توان گفت که در اصل "زمان، نوعی عضو شدن انسان در عمل و مراسمی خاص است و لذا نوعی تعهد نسبت بدان عمل و مراسم می‌باشد." (لوفبر، ۱۹۸۹، صفحه ۲۸۳).

زمان، کارایی دیگری نیز دارد. رابطهٔ زمان با محتوای آن صرفاً یک مقولهٔ ذهنی نیست بلکه وسیله‌ای است برای برقراری ارتباط با محیط و اطرافیان؛ به عبارت دیگر، زمان، حضور آدمی را در جامعه مطرح می‌کند." (لوفبر، صفحه ۲۳۴). لذا می‌توان از نظریهٔ زمان

به عنوان نظریه‌ای که "مجموعه^۱، انسان" (لوفبر، صفحه ۶۵۲) را در بر می‌گیرد، استفاده کرد. در این نظریه، "وجود، شکل، ساختار و محتوای یک رویداد چیزی نیستند مگر زمان‌های مختلف یک انسان" (لوفبر، همان، صفحه ۷۵۶) که در مجموع، معرف کل یک انسان در انطباق با جامعه‌اش است.

تغییرات زمان

در گذر از مطالب گفته شده، نکته مهم دیگری را می‌توان مطرح کرد و آن رابطه تنگاتنگ زمان و زندگی روزمره انسان است. لوفبر در این زمینه می‌گوید: "زمان‌ها، علی‌الاصول با محتوای خود - یعنی اعمالی که طی آنها اتفاق می‌افتد - زندگی روزمره انسان را معرفی و بررسی می‌کنند و زندگی انسان نیز در عمل زمان را معرفی می‌کند و نشان می‌دهد." (لوفبر، ۱۹۶۸، صفحه ۳۵۵). زمان در زندگی روزمره، به صورت عینی، توسط کنش‌ها و اعمال قابل رؤیت است. با توجه به این که اعمال و رفتار انسان در ارتباط تنگاتنگ با فرهنگ هر شخص است، لذا زمان نیز به عنوان مجموعه اعمال انسان توسط فرهنگ وی کنترل و هدایت می‌شود. لوفبر در این باره می‌گوید: "ما زمان‌ها را در ارتباط با افراد و تاریخ زندگی آنها درک می‌کنیم و تاریخ زندگی هر فرد را به عنوان اثر زندگی وی می‌شناسیم. با توجه به این که زندگی و تاریخ زندگی هر انسان در خلأ صورت نمی‌گیرد، بلکه در ارتباط با اجتماعی است که وی در آن زندگی می‌کند" (لوفبر، ۱۹۶۲، صفحه ۳۴۴) و نیز با توجه به این که اجتماعات و محیط اجتماعی افراد یک جامعه یکسان نیست - زیرا افراد به طبقات و گروه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی تعلق دارند - لذا زمان‌های مشابه، محتوای یکسانی ندارند.

طبق نظریه عمل پیربوردیو^۲ (۱۹۸۹)، که در آن میراث فرهنگی هر فرد، نیروی محرکه اعمال اوست و نیز با توجه به این که زمان‌های هر انسان با مشاهده اعمال و رفتار او قابل رؤیت و تشخیص است، پس کلیت^۳ هر انسان نیز راهنما و هدایت‌کننده محتوا، ساختار و چگونگی زمان‌های هر انسان می‌باشد. به علاوه، با در نظر گرفتن این که هر انسان کلیتی خاص و متمایز از دیگران دارد، می‌توان به صراحت گفت که تعداد، نوع، شکل،

1- Totalite

2- Pierre Bordieu

۳- منظور از کلیت انسان، بررسی و طبیعت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و حالات روانی و فکری او به‌طور همه جانبه است.

ساختار و محتوای زمان‌های انسان‌ها نیز متفاوت است؛ یعنی، در درون یک جامعه، برای یک فرد ممکن است زمانی که به شنیدن موسیقی اختصاص می‌یابد، مهم‌ترین زمان باشد، ولی فرد دیگر مطالعه کردن را ترجیح دهد. برای مثال، حتی دو نقاش را نمی‌توان یافت که زمان نقاشی مشابهی از جهت اندازه محتوا و شدت داشته باشند. نیز با توجه به این که در هر جامعه، فرهنگ خاصی غالب است، زمان‌های خاصی نیز غالب می‌باشد؛ برای مثال، در جامعه ما زمان عبادت از اهمیت خاصی برخوردار است؛ حال آن که در دنیای غرب، اندازه و محتوای عبادت با عبادت ما متفاوت است.

از طرف دیگر، چون فرهنگ انسان‌ها ثابت و ایستا نیست و با ورود انسان به نهادها و سازمان‌های مختلف و نیز پذیرش مسؤولیت‌ها و نقش‌های گوناگون، جهان بینی وی تغییر و تحول پیدا می‌کند، اندازه و محتوای زمان‌های او نیز تغییر می‌یابد. برای مثال، وقتی فردی از مرحله دانشجویی وارد شغل معلمی می‌شود، برای او زمانی به نام زمان معلمی وجود خواهد داشت که در گذشته وجود نداشته است و اگر به حوزه تحقیقات نیز وارد شود، زمانی به نام زمان پژوهش نیز پیدا خواهد کرد. همین طور، با گذشت زمان و کسب تجارب جدید، شکل و محتوای زمان معلمی نیز دگرگون خواهد شد.

این نکته هم قابل تعمق است که هر انسان دو نوع تولید دارد: (۱) تولیدات فکری و انتزاعی، که شامل تصاویر، برداشتها، تصورها و در یک کلام، ذهنیت هر انسان است و (۲) تولیدات عملی یا فیزیکی قابل لمس و رؤیت؛ مثل رفتارها، کنش‌ها و اعمال انسان.

تولیدات ذهنی در ارتباط با ضمیر خود آگاه و ناخودآگاه افراد است و این دو ضمیر، بخشی از کلیت (لوفبر، ۱۹۸۹) انسان را تشکیل می‌دهد یا تحت تأثیر آن است. گاهی، افرادی را می‌توان دید که ضمائرشان دچار تغییر و دگرگونی شده یا به قول لوفبر مسخ شده است. (Lefebvr, 1989) لذا، تولیدات آنها - اعم از ذهنی و عملی - نیز تغییر و دگرگونی یافته یا مسخ شده است. در واقع با تأثیر گذاشتن بر اذهان افراد می‌توان زمان‌های جدیدی به وجود آورد یا محتوای زمان را دستکاری کرد یا تغییر داد. پس، شکل، ساختار و محتوای زمان‌های انسان‌ها، ساکن و بدون تغییر نیست ولی این تغییر در نزد افراد و در فرهنگ‌های مختلف به طور یکسان صورت نمی‌پذیرد. این تغییرات، هم از نظر تندی و کندی و هم از نظر اندازه و محتوا با یک دیگر متفاوت‌اند.

۱- زمان آموزشی

یکی از زمان‌های مهم هرانسان، زمان آموزشی وی است. رمی هس (Remi Hess)، شاگرد و پیرو مکتب هانری لوفبر، این زمان آموزشی را مطرح کرده است و در کتاب

"رابطه آموزشی" خود توضیح می‌دهد که زمان آموزشی در واقع زمانی است که فرد در محدوده آن به یاد دادن و یاد گرفتن مشغول است. لذا هیچ انسانی فاقد زمان آموزشی نیست؛ چرا که در هر حال، انسان یا در حالت یاد دادن است یا در حال یاد گرفتن. البته، اندازه شکل و محتوای این زمان از فردی به فرد دیگر متفاوت است. نمونه‌های مختلف زمان آموزشی را می‌توان در محیط‌های آموزشی گوناگون مثل خانه، مدرسه و اجتماع مشاهده کرد.

با توجه به این که در این مقاله خانواده مد نظر است، اصطلاح "زمان آموزشی" نیازمند توضیح بیش‌تری است. خانواده‌ها نیز مانند افراد با یکدیگر متفاوت‌اند و لذا در افراد یک خانواده نیز زمان آموزشی نسبت به خانواده دیگر از نظر اندازه، محتوا یا شدت متفاوت است اما مطلب مهم در این مورد این است که صرفاً وجود یا عدم وجود زمان آموزشی مطرح نیست، بلکه چگونگی برگزاری این زمان در خانواده نیز مطرح است؛ یعنی، این زمان آموزشی که رابطه‌ای بین دو طرف امر آموزش (والدین و فرزندان... معلم و دانش‌آموزان...) برقرار می‌کند، می‌تواند صرف آموزش بشود یا نشود. از این رو در این مقاله، با توجه به این که رابطه آموزشی والدین مورد بررسی و مطالعه قرار خواهد گرفت، سه سؤال اصلی مطرح است: آیا والدین زمان آموزشی خاص فرزندان خود را دارند یا نه؟ مدت و شدت و محتوای این زمان آموزشی چگونه است؟ نکته سوم این که آیا نوع و شکل رابطه‌ای که والدین در این زمان آموزشی با فرزندان برقرار می‌کنند، آموزشی است یا نه؟

۲- رابطه آموزشی

بدون شک، هر رابطه‌ای که بین آموزش دهنده و آموزش گیرنده برقرار می‌شود، یقیناً آموزشی نخواهد بود. به عبارت دیگر، رابطه‌ای آموزشی است که طی آن آموزش دهنده بتواند در مدت زمان خاص، بخشی از درس یا ارزش‌های مشخص و قابل قبول را به آموزش گیرنده انتقال دهد و در وجود او درونی کند. به گفته رمی هس "به مجموعه پدیده‌ها و عناصر تبادل شده، تأثیر متقابل و کنش و واکنش بین آموزش دهنده و آموزش گیرنده رابطه آموزشی گویند" (رمی هس، ۱۹۹۴، صفحه ۷) اگر بعد از مدتی، هیچ‌گونه شناخت و تغییر و تحولی در آموزش گیرنده به وجود نیاید، می‌توان گفت که آموزش صورت نگرفته است؛ به عبارت دیگر، رابطه از نوع آموزش نبوده است. این نکته در بسیاری از موقعیت‌های آموزشی - مثلاً در خانواده، مدرسه یا جامعه - اتفاق می‌افتد.

از طرف دیگر، گفته شد که رابطه آموزشی در درون زمان آموزشی معنا و مفهوم پیدا می‌کند و چون زمان آموزش در نزد خانواده یکسان نیست، رابطه آموزشی نیز متفاوت

خواهد بود. این رابطه از یک جامعه به جامعه دیگر و از یک خانواده به خانواده دیگر فرق می‌کند؛ به عبارت دیگر، نوع و شکل رابطه آموزشی از یک خانواده به خانواده دیگر متفاوت است.

در درون هر نظام آموزشی نیز اگر رابطه معلم و شاگرد را در نظر بگیریم، خواهیم دید که معلمان هم روابط و روش‌های یکسانی را در مقابل دانش‌آموزان اتخاذ نمی‌کنند. در این مورد، تقسیم‌بندی‌های مختلفی وجود دارد و هر پژوهشگر، نوع خاصی از این تقسیم‌بندی را در نظر می‌گیرد.

از طرف دیگر، رابطه آموزشی فقط از یک دیدگاه مطالعه نشده، بلکه از منظر روان‌شناسی، روان‌کاوی و جامعه‌شناسی و غیره نیز بررسی شده است. (پولی، ۱۹۸۶). در نهایت، می‌توان گفت که از نظر محققان مختلف، رابطه آموزشی تعریف یکسانی ندارد؛ به عبارت دیگر، رابطه آموزشی می‌تواند مثل یک "موقعیت برای برقراری ارتباط" بین عنصر آموزش دهنده و آموزش‌گیرنده باشد (ژان هوسای، ۱۹۹۱) یا به صورت دیگر "تعریف موقعیت متقابل" برگرفته از اندیشه کنش متقابل نمادی "ژرژ هربرت مید" (Gerg) (Herberd Mead) یا یک "زمان آموزشی" (رمی هس، ۱۹۹۴) معرفی شود.

هر یک از این تعاریف، استدلال‌های خود را دارد و جد و مرز خود را معرفی می‌کند. ژان هوسای، رابطه آموزشی را موقعیتی برای برقراری رابطه بین دو عامل آموزش دهنده و آموزش‌گیرنده معرفی می‌کند و آن را به ارتباط بین سه عنصر آموزش دهنده، آموزش‌گیرنده و دانش‌مورد نظر محدود می‌سازد. وی معتقد است که در این مورد، سه حالت ممکن است به وجود بیاید: ۱- وقتی که آموزش دهنده بیش‌تر بر دانش و دانستنی‌ها تأکید دارد تا خود دانش‌آموز؛ یعنی آموزش دهنده و دانش‌مورد مطرح هستند. در این حالت، موقعیت "یاد دادن"، ملاک قرار می‌گیرد؛ ۲- زمانی که آموزش دهنده بیش‌ترین فعالیت را روی آموزش‌گیرنده متمرکز می‌کند و کم‌تر بر دانش و دانستنی تأکید دارد؛ یعنی آموزش دهنده و آموزش‌گیرنده در رأس قرار می‌گیرند. در این حالت، موقعیت "ساختن"، ملاک می‌شود؛ ۳- زمانی که آموزش‌گیرنده، بازیگر اصلی موقعیت آموزشی است و معلم، فقط نقش راهنما را دارد و دانش‌آموز و دانستنی‌ها محور می‌شود. در این حالت، موقعیت "یاد گرفتن" ملاک می‌شود (هس، ۱۹۹۴، صفحه ۷۰). به هر حال در هر یک از این حالت‌ها، هدف اصلی، برقراری موقعیتی است که در آن ارتباطی برقرار می‌شود.

طرفداران نظریه کنش متقابل نمادین، معتقدند که رابطه آموزشی در واقع تعریف یک موقعیت است؛ یعنی، وقتی افرادی در یک موقعیت قرار می‌گیرند، براساس تعریفی که از آن موقعیت دارند، رابطه خود را تنظیم می‌کنند؛ بنابراین، رابطه آموزشی، تعریفی است که

آموزش دهنده و آموزش گیرنده، از آن موقعیت به عمل می آورند و می دانند که در این موقعیت چه دانش و دانستنی هایی باید رد و بدل شود. بر این اساس، ژوژل و پاساد (George (Lopassaed می گوید: "برای این که کلاسی تشکیل شود و به عنوان یک کلاس آموزشی قابل قبول باشد و دانشی بین آموزش دهنده و آموزش گیرندگان (دانش آموزان) جا به جا و رد و بدل شود، باید شرکت کنندگان موافق داشتن یک هدف مشترک باشند و بر اساس این هدف، تعریف یکسانی از آن موقعیت ارائه دهند؛ یعنی آموزش دهنده بداند که برای آموزش دادن در یک کلاس حاضر است و آموزش گیرندگان نیز بدانند که برای آموختن آمده اند." (هس، ۱۹۹۴، صفحه ۱۰۱).

اما به نظر رمی هس، رابطه آموزشی را نمی توان یک موقعیت ارتباطی محض یا موقعیتی برای انجام دادن یک کار به حساب آورد؛ زیرا نمی توان این روابط و موقعیت را بدون ارتباط با تاریخ زندگی فرد و نهادی که در آن قرار دارد، تعریف کرد. به نظر وی، "رابطه آموزشی، مستلزم تعریف یک موقعیت نیست بلکه بیش تر به تعریف یک نهاد متکی است؛ زیرا در هر موقعیت، چیزی که بازیگران را در مقابل هم قرار می دهد و متفاوت می سازد همان معنا و مفهوم نهادی است که افراد در آن قرار می گیرند. (هس، ویگارد، ۱۹۹۴، صفحه ۱۰۲) به عبارت دیگر، تعریف هر نهاد نمی تواند در خلأ صورت گیرد یا فقط برای یک بار عملی شود، بلکه در ارتباط با کلیه قوانین و ارزش های آن نهاد و در ارتباط با گذشته آن و افراد تشکیل دهنده آن است. از این رو به جای تعریف موقعیت، تعریف نهاد - که کامل تر است - باید آورده شود و طبیعتاً "تعریف این نهاد و تولیدات آن بر کار و عملی متمرکز می شود که آموزش دهنده و آموزش گیرنده به عنوان تولیدکننده در آن قرار دارند. تحلیل این تولید - یعنی رابطه آموزشی - زمانی کامل می شود که فضا، محیط اطراف و نیز عناصر تشکیل دهنده آن (یعنی قوانین و ارزش های نهاد و شرکت کنندگان) در نظر گرفته شود." (هس، ویگارد، ۱۹۹۴، صفحه ۱۰۳). با توجه به این تعریف و براساس مطالب بخش اول، می توان گفت که طبق نظر رمی هس رابطه آموزشی رابطه ای از نوع "زمان" (لوفبر، ۱۹۸۹) است که توسط کُلیت تفکر و اندیشه فرد هدایت و تعیین می شود.

در مورد والدین نیز می توان گفت که رابطه آموزشی، انجام دادن یک کار درونی یا نهادی کردن ارزش ها و معیارهای مورد نظر فرزندان است؛ معیارهایی که توسط کُلیت انسان هدایت شده باشند؛ زیرا همان طور که رمی هس تذکر می دهد، نمی توانیم رابطه آموزشی را به تعریف ساده موقعیت (آن طور که مد نظر کنش متقابل نهادی است) یا کم تر از آن، به یک موقعیت ارتباطی محدود کنیم.

"زمان" با تکرارهای خود (طبق اندیشه هانری لوفبر)، چیزی جز نهادینه شدن معیارها و ارزش‌ها و دانستنی‌ها نیست؛ به عبارت دیگر، زمان آموزشی در نزد پدر و مادرها در ارتباط با فرزندان خود، نمی‌تواند صرفاً اقدام به درونی کردن دانستنی‌ها و ارزش‌های والدین در جهت نهادینه شدن آنها باشد.

در این جا سؤال اصلی این است که چرا تعدادی از والدین در امر نهادینه کردن ارزش‌های خود موفق می‌شوند ولی تعدادی ناموفق باقی می‌مانند؟

به نظر می‌رسد که طبق نظریه‌های بیان شده - مانند نظریه زمان لوفبر، نظریه‌های آموزشی و چیزی که رمی‌س به عنوان رابطه آموزشی مطرح می‌کند - می‌توان گفت که عناصر زیادی در موفقیت یا شکست در نهادینه کردن ارزش‌های والدین در فرزندان دخیل هستند؛ به عبارت دیگر، شرایط یا عواملی که بر این امر تأثیر می‌گذارند، عبارت‌اند از:

۱- زمان آموزشی: زمانی که والدین به فرزندانشان اختصاص می‌دهند.
 ۲- اعتماد متقابل: اگر بین طرفین آموزش اعتماد برقرار باشد، وجود این اعتماد، مبین رابطه می‌شود" (هس، ۱۹۹۴، صفحه ۴۳۰)، در نتیجه، رابطه می‌تواند به یک رابطه آموزشی بدل شود. این امر زمانی پیش می‌آید که اولاً فرد آموزش دهنده، خود مطالبی را که مطرح می‌کند باور داشته باشد و برای این کار تضاد و تفاوتی بین حرف‌ها و اعمال او نباشد. در ثانی، آموزش گیرنده نیز مطمئن باشد که در جریان آموزش، تنها آموزش دهنده نفع نمی‌برد بلکه خود او بیش‌تر بهره‌مند می‌شود. بدین ترتیب، رابطه آموزشی در جو و فضایی سرشار از اعتماد، برقرار می‌گردد. بر این اساس، در یک رابطه آموزشی اعتماد از مهم‌ترین عوامل است و موجب پذیرش دانستنی‌ها یا ارزش‌ها توسط آموزش گیرنده خواهد بود.

۳- تحمیل نکردن: رمی‌س، به تبعیت از اندیشه سازندگی دانش در نزد انسان که توسط پیازه مطرح شده، بر این باور است که ارزش‌ها یا دانستنی‌هایی که والدین یا معلمان قصد ساختن آنها را در فرزندان یا دانش‌آموزان خود دارند، نباید به هیچ وجه به آنها تحمیل شود؛ زیرا در این صورت، درونی یا نهادینه نمی‌شوند. باید در محیطی کاملاً آزاد، این ارزش‌ها یا دانش‌ها را به آموزش گیرندگان معرفی و پیشنهاد کرد تا فرد به راحتی بتواند خود را با آنها همساز کند و سپس آنها را درونی سازد. هم چنین، نباید آنها را با رفتار معروف به شست و شو مغزی به فرد القا کرد یا فرد را فقط در معرض یک موضوع قرار داد؛ زیرا این عمل نیز نهادینه نخواهد شد و امکان خروج فرد از این "چارچوبه فکری" بسیار زیاد است.

۴- تعهد، قبول مسؤلیت یا معنی سازی مشابه: در کنش متقابل نمادین، اعتقاد بر این است که افراد به موفقیت معنی می‌دهند و سپس براساس آن، فعالیتی را به انجام می‌رسانند. لذا برای

این که رابطه‌ای آموزش برقرار شود، باید هر دو طرف، تعریف مشابهی از موقعیت داشته باشند تا اعمال آنها یکسان باشد و تعهد مشابهی نسبت به آن موقعیت پیدا کنند. از این رو، با در نظر گرفتن رابطه آموزشی به عنوان یک نهاد، این تعهد نه تنها نفی نمی‌شود، بلکه قوی‌تر نیز می‌گردد.

۵- برقراری ارتباط: همکاری دو طرفه، یعنی درک یک دیگر و در واقع وجود رابطه گفتاری می‌تواند در آموزشی شدن این ارتباط دخیل باشد. رابطه گفتاری به مثابه عامل ارتباط، نکته بسیار پراهمیتی است؛ زیرا در این حالت و در گذر این حالت است که می‌توان سازندگی فرهنگ و ارزش‌ها یا حتی دانستنی‌ها را به فرزندان یا دانش‌آموزان شاهد بود.

۶- تخصص، تجربه و شناخت: این امر، هم در خانواده و هم در حوزه‌های رسمی آموزشی، نقش بسیار مهمی در آموزشی شدن رابطه مورد نظر بازی می‌کند. طبیعی است که آموزش دهنده هر قدر از آن ارزش یا دانستنی آگاه‌تر و به آن مسلط‌تر باشد، بهتر می‌تواند در درونی کردن این عناصر در آموزش گیرنده توفیق یابد.

نتیجه‌گیری کلی

از آن چه گفته شد می‌توان به این نتیجه رسید که نطفه اصلی شخصیت کودک در درون خانواده بسته می‌شود. از این رو، اگر این محیط مناسب باشد، فرزند از شخصیتی طبیعی و مورد قبول برخوردار خواهد شد و در صورتی که شرایط مناسبی در خانواده نباشد، نتیجه آن احتمالاً کودکی بزهکار خواهد بود. به منظور فراهم کردن این شرایط مناسب باید به پدران و مادران - که عاملان اصلی تربیت فرزندان خود هستند - آموزش‌های لازم داده شود تا آنها بتوانند زمان آموزشی مناسبی را برای فرزندان خود به وجود آورند یا اگر این زمان آموزشی در اختیار آنهاست، آن را به یک رابطه آموزشی مناسب تبدیل کنند. در واقع، برای اصلاح جامعه باید تلاش اصلی و اساسی را بر آموزش خانواده‌ها متمرکز کرد تا از طریق این آموزش، والدین بتوانند برای ایجاد نسلی خوب و شایسته فضایی مناسب و سالم مهیا کنند. ناگفته پیداست که جامعه و مدرسه نیز بی‌تأثیر نیستند و می‌توانند در بهبود یا تخریب شخصیت این افراد، نقش مهمی ایفا کنند. چه بسا بعضی خانواده‌ها از سلامت لازم برخوردارند، ولی جامعه موجب گرایش فرزندان آنها به جانب بزهکاری می‌شود؛ همین طور است نقش مدرسه در این مورد. در مجموع می‌توان گفت که خانواده در بیش‌تر موارد، بیش‌ترین سهم را در شکل‌گیری شخصیت کودکان به عهده دارد و از این نظر نسبت به مدرسه از تأثیرگذاری بیش‌تری برخوردار است.

بنابراین، اگر در یک خانواده زمان آموزشی وجود نداشته باشد یا رابطه آموزشی

مناسبتی برقرار نشود، فرزندان برای فرار از تنهایی و پر کردن اوقاتی که می‌توان آن را به آموزش اختصاص داد، به کارها و سرگرمی‌های کاذبی خواهند پرداخت که بعضی از آنها خطر آفرین است. بدیهی است در صورت بروز هر نوع مشکل، این کودکان و نوجوانان به سوی افرادی می‌روند که به احتمال زیاد در انحراف بیش‌تر آنها تأثیرگذار خواهند بود و بدین ترتیب، به تدریج به بزهکارانی حرفه‌ای تبدیل خواهند شد. به عکس، اگر زمان آموزشی مناسبی در خانواده فراهم گردد و هر دو طرف در محیطی سرشار از اعتماد متقابل و به دور از هرگونه تحمیل عقیده و با قبول مسؤلیت به برقراری ارتباط بپردازند، می‌توان اطمینان داشت که جریان تربیت فرزندان در خانواده، روال عادی خود را طی می‌کند و نتیجه آن در درازمدت، تربیت انسان‌هایی با شخصیت‌های سالم است.



الف - منابع فارسی

- منادی، مرتضی؛ تفسیر شکست‌های تحصیلی از دیدگاه جامعه‌شناسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال نهم، شماره ۳ و ۴، پاییز و زمستان ۱۳۷۲، صص ۵۳ تا ۶۹.
- مهران، گلنار؛ بررسی علل ترک تحصیل دختران در مقطع آموزش ابتدایی در منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا و به ویژه در ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال دوازدهم، شماره ۲، تابستان ۱۳۷۵، صص ۹ تا ۴۱.

ب - منابع خارجی

- Bernstein, Basile - "Classe et pédagogies visibles et invisibles". Etudes sur les sciences d'apprentissage". organisation de coopération et de développement économiques, 1975, 40 P.
- Bourdieu pierre - Le sens pratique, paris , Editions de minuit , 1989.
- Crahay marcel - " Contraintes de situation et interactions maitre - élève , changer sa façon d'enseigner, est -ce possible?" Notes de synthèse, In: Reveu française de pédagogie. N 88, juillet. Août , Septembre, 1989, P 67 - 94.
- Durning Paul , "Faut-il éduquer les parents?" In: science Humaines n0 64 - Août - Septembre , 1996, P 10 - 15.

- Farzad Mehdi, La reconnaissance et la validation des acquis In : Paroles et pratiques sociales N0 52, 53, Sécond semestre 1996 Paris p 71-84.
- Fitzhugh Dodson, Tout se joue avant six ans, collection Réponse, Robert Lafont, 1972.
- Hess Rémi et Gabriel Weigand, La relation pédagogique. Armand Colin, 1994.
- Isambert-Jamati Viviane et Gropsiron Marie-France, Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats, In : Etudes de linguistiques appliquées n0 54, Avril Juin 1984.
- Lapassade Georges, L'ethno-sociologie, Collection Analyse Institutionnelle, Editions Meridien Klincksiek, 1991.
- Lefebvre Henri, La somme et le reste, Editions de Meridien Klinckiek, 1989.
- Lefebvre Henri, Critique de la vie quotidienne, tome 2, Fondement d'une sociologie de la quotidenté, Paris L'Arche 1962.
- Lourau René, L'Analyse institutionnelle, Editions de Minuit. 1980.
- Mauss Marcel, Manuel d'ethnographie, Petit Bibliothèque Payot, Paris 1992.
- Plaisance Eric, (Texte coordonné par), L'échec scolaire nouveau débats, nouvelles approches sociologiques, Actes du colloque Franco-Suisse, 9-2 Juin 1984, Edition du C.N.R.S., 1985.
- Postic Marcel, La relation éducative, PUF. 19866.
- Pratique de formation, Microsociologies, interactions et approches institutionnelle, n0 28, Octobre, 1994.
- Pratique de formation L'approche ethnographique n0 20, Decembre 1990.