

گرایش‌های جدید در جامعه‌شناسی آموزش و

پرورش فرانسه

نوشته دکتر سعید پیوندی

معرفی مقاله

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش فرانسه از آغاز دهه ۱۹۸۰ میلادی تحت تأثیر مکتب‌های جدید جامعه‌شناسی، با ظهور گرایش‌های نوینی مواجه شد. به اذعان نویسنده این مقاله، با پا گرفتن گروه‌های پژوهشی جدید، تحول و پویایی بی‌سابقه‌ای در فضای دانشگاهی فرانسه شکل گرفت.

این مقاله ضمن معرفی مهم‌ترین عوامل مؤثر در پیدایش این گرایش‌های نوین، دو حوزه کار پژوهشی را به عنوان دو نمونه از تجربه‌ها و گرایش‌های نوین در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش فرانسه مورد بررسی قرار داده است.

از نگاه این مقاله، عوامل ظهور گرایش‌های پژوهشی نوین در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش فرانسه عبارت‌اند از:

- گسترش کمی همه‌جانبه نظام آموزشی و همگانی شدن آموزش در سطوح متوسطه و عالی و راه‌یابی اقبال و طبقات پایین جامعه به دبیرستان و دانشگاه که جامعه فرانسه را با مسائل جدیدی مواجه ساخت.

- وقوع تحولات مهمی که در دهه‌های اخیر در ارتباط با جایگاه و موقعیت فرد در جامعه و پیدایش پدیده خودمختاری - به مثابه

یک رویکرد رفتاری و تربیتی - در جوامع غربی شکل گرفت و نسل جدید را راهی مراکز آموزشی کرد.

- تأثیر پژوهش‌های جامعه‌شناسانه آمریکای شمالی و انگلستان بر محیط‌های دانشگاهی و پژوهشی فرانسه و گسترش گرایش‌های نوین جامعه‌شناسی در کنار گرایش‌های سنتی فرانسه که در سال‌های پیش از دهه ۱۹۸۰، بیش و کم در محدوده سنت دورکیمی و جامعه‌شناسی اثبات‌گرا قرار داشت.

عوامل یاد شده، موجبات ظهور گرایش‌هایی را در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش فرانسه فراهم آورد که از آن میان، دو تجربه جدید به عنوان موضوع اصلی این مقاله مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌اند: ۱- جامعه‌شناسی تجربه آموزشی دانش‌آموز و ۲- رابطه دانش‌آموز با دانسته‌ها.

- جامعه‌شناسی تجربه آموزشی دانش‌آموز

این گرایش بر محور مطالعات و دیدگاه‌های "فرانسوا دوبه" شکل گرفته است. او ضمن انتقاد از جامعه‌شناسی کلاسیک و اثبات‌گرا که - به زعم او - به دنیای ذهنی فرد اهمیت چندانی نمی‌دهند - سه کارکرد مهم نظام آموزشی را مورد تأکید قرار می‌دهد. این کارکردها عبارت‌اند از: درونی کردن هنجارها از طریق عضویت در گروه اجتماعی، هدایت دانش‌آموزان به سوی رشته‌های مختلف تحصیلی و مشاغل اجتماعی و انتقال میراث فرهنگی یک کشور به نسل جدید. دو به به این کارکردهای شناخته شده، بُعد دیگری را نیز می‌افزاید و از آن به عنوان "کارکرد پرورشی" یاد می‌کند و آن را کارکردی می‌داند که غالباً از دیده‌ها پنهان می‌ماند. کارکرد پرورشی نظام آموزشی ناظر بر ارتباط فرد با دنیای پیرامون بر اساس تجربه‌های فردی است و در تغییرات اجتماعی نقش مهمی دارد.

- رابطه دانش‌آموز با دانسته‌ها

دو گروه پژوهشی بزرگ مطالعات خود را بر رابطه دانش‌آموز با

دانسته‌ها و علوم متمرکز کردند و بر این اساس گروه‌های گوناگونی از دانش‌آموزان را مورد بررسی و تحقیق قرار دادند. آنها با مطرح کردن سؤال‌هایی از این قبیل که "چرا دانش‌آموزان دچار شکست تحصیلی می‌شوند"، فصل جدیدی در برخورد با مشکلات درسی دانش‌آموزان گشودند که اساس آن متکی به رابطه دانش‌آموز با دانسته‌ها و علوم است. این گرایش پژوهشی، دانش را نوعی رابطه فرد با خویشتن و نیز دنیای پیرامون می‌داند و آموزش را نه انباشت حجم انبوهی از مطالب ذهنی، بلکه فرضیه‌سازی برای ارتباط شاگرد با دانسته‌ها تلقی می‌کند.

هر یک از دو گرایش یاد شده از نظر زمینه‌های شکل‌گیری، تحلیل دیدگاه‌های متضاد آنها، تأثیر در نظام آموزشی و تحلیل ابعاد گوناگون موضوعات، در مقاله حاضر بررسی شده‌اند.

فصلنامه تعلیم و تربیت از نویسنده محترم که مقاله را از فرانسه برای درج در ویژه‌نامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به فصلنامه ارسال کرده است، سپاس‌گزاری می‌کند.

فصلنامه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در فرانسه از دهه ۸۰ میلادی به این سو شاهد رشد گرایش‌هایی است که عرصه‌ها و چشم اندازهای جدیدی را در پژوهش‌های مربوط به دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی گشوده‌اند. این گرایش‌های پژوهشی به طور عمده تحت تأثیر چند عامل مهم شکل گرفته‌اند:

- نخست، گسترش کمتی همه‌جانبه نظام آموزشی و همگانی شدن آموزش در سطوح متوسطه و عالی و راه‌یابی اقشار و طبقات پایین به دبیرستان و دانشگاه، که جامعه را در برابر مسائل جدیدی قرار داده است. در گذشته آموزش متوسطه دبیرستانی و عالی بیش‌تر به فرزندان خانواده‌های مرفه و طبقه متوسط شهری که از فرهنگ و سنت خانوادگی آموزشی و نیز امکانات مالی و مادی مناسبی برخوردار بودند، اختصاص داشت. از دهه ۷۰ میلادی به بعد، ابتدا دبیرستان‌ها و سپس دانشگاه‌ها، پذیرای آن بخش از گروه‌های اجتماعی شدند که پیش‌تر به این سطح از آموزش دست نمی‌یافتند و از همان دوره راهنمایی درس را رها می‌کردند یا با طی دوره‌های کوتاه مدت فنی و حرفه‌ای روانه بازار کار می‌شدند.

رشد کمتی بی‌سابقه نظام آموزشی در کنار تحولات اساسی در ترکیب اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان، به ویژه حضور فرزندان خانواده‌های مهاجر (کشورهای عرب و مسلمان آفریقای شمالی و کشورهای آفریقایی فرانسوی زبان)، مدارس را با پدیده‌هایی مانند افت تحصیلی، قضاوت‌های فرهنگی و غیره درگیر کرده است. کندی تغییرات و اصلاحات در ساختار سنتی آموزشی و دیرپایی سنت‌های آموزشی که بیش‌تر به نظام محدود و نخبه‌گرا در گذشته‌های دورتر مربوط می‌شود، بر مشکلات و پیچیدگی شرایط جدید می‌افزاید.

- عامل دوم در شکل‌گیری گرایش‌های جدید، تحول مهمی است که در دهه‌های اخیر در جوامع غربی در جایگاه و موقعیت فرد و خود مختاری او به وقوع پیوسته است. فرد اجتماعی جدید از همان اولین سال‌های زندگی و در جریان روندهای جامعه‌پذیری با پدیده خود مختاری خو می‌گیرد و با نگاهی به فرهنگ، تجربه، توقعات و دورنماهای متفاوت نسبت به نسل‌های گذشته، به محیط‌های آموزشی پا می‌گذارد. به همین دلیل است که توجه به فردیت و خود مختاری دانش‌آموز به یکی از محورهای اصلی روش‌های تربیتی جدید تبدیل شده است. از سوی دیگر، بسیاری از دگرگون‌های ژرف این دوره از جمله فناوری نوین و ارتباطات و اطلاعات، کارکرد نهادهای سنتی جامعه - مانند آموزش - را شدت دچار تحول کرده است.

در کنار این دو عامل، باید به تأثیری اشاره کرد که پژوهش‌های جامعه‌شناسانه در

امریکای شمالی و انگلیس در محیط‌های دانشگاهی و تحقیقی فرانسه بر جا گذاشته‌اند. بسیاری از گرایش‌های کیفی یا نوین جامعه‌شناسی از جمله در بخش آموزش و پرورش هر چند با تأخیر اما به تدریج وارد فرهنگ پژوهشی فرانسه شده و توانسته‌اند جای خود را در کنار مکتب‌های دیگر باز کنند. در سال‌های قبل از ۱۹۸۰، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش کم و بیش از حوزه سنت دورکیمی و جامعه‌شناسی اثباتی (Positivisme) پا فراتر نمی‌گذاشت و پژوهش‌های خود را بر روی چند محور مهم مانند باز تولید نابرابری‌های اجتماعی از طریق نظام آموزشی، تحرک اجتماعی، عوامل اجتماعی افت تحصیلی و غیره متمرکز کرده بود؛ در حالی که در امریکا از زمان شکل‌گیری مکتب شیکاگو، جامعه‌شناسی شاهد زایش و گسترش گرایش‌های کیفی بسیاری بوده است که به تدریج به صورت ابزار مؤثر مشاهده و درک مسائل پیچیده محیط‌های آموزشی در آمده و مفاهیم اساسی این حوزه را غنا بخشیده‌اند.

آن چه گرایش‌های جدید کیفی را در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به هم مربوط می‌کند، توجه خاص آنها به دانش آموز به عنوان فردی خود مختار و خود ویژه و نه فقط عضو یک جمع بزرگ‌تر یا عضو نهادهایی مانند خانواده و مدرسه و نیز تلاش برای مشاهده و توضیح این فرد اجتماعی از درون و از زاویه فرهنگ، تمایلات و تجربه‌های فردی اوست. در سنت جامعه‌شناسی مثبت‌گرا (اثباتی) همه نگاه‌ها متوجه داده‌های قابل مشاهده از بیرون است (شغل پدر، وضعیت خانواده، کارنامه تحصیلی، سن، جنسیت و غیره) است و به ذهنیت و حس دانش آموز و دنیای ذهنی او و نگاهی که به دنیا و محیط پیرامون و مدرسه و درس دارد، کم‌تر توجه می‌شود.

نکته دیگری که در سنت جامعه‌شناسی آموزش و پرورش مثبت‌گرا طی ده‌ها سال مورد بی‌اعتنایی قرار گرفته بود، نقشی است که روندهای یادگیری و خود آموخته‌ها و علم و دانش می‌توانند در تکوین شخصیت و دگرگون کردن فرهنگ و دنیای حسی و ذهنی کودکان ایفا کنند.

از آغاز دهه ۱۹۸۰ میلادی با ورود مکتب‌های جدید جامعه‌شناسی مانند روش‌شناسی مردمی^۱ یا مردم‌نگاری^۲ و طرح مجدد گرایش‌هایی مانند کنش متقابل نمادین^۳، گروه‌های پژوهشی جدیدی پا گرفتند که با طرح مسائل در چهارچوب و مفاهیم جدید، تحول و پویایی بی‌سابقه‌ای در فضای دانشگاهی فرانسه ایجاد کردند. از میان این گرایش‌ها به ویژه

1- Ethnometodology

2- Ethnography

3- Symbolic interactionism

می‌توان به دو حوزه کار پژوهشی اشاره کرد که توجه بسیاری را در فرانسه به خود جلب کرده است. این دو تجربه جدید، یکی جامعه‌شناسی تجربه آموزشی و دیگری در رابطه با آموخته‌های دانش‌آموزان است.

۱- جامعه‌شناسی تجربه آموزشی دانش‌آموز

فرانسوا دوبه^۴ از جمله جامعه‌شناسان فرانسوی دانشگاه بوردو و نیز مدرسه عالی مطالعات اجتماعی پاریس و گروه پژوهشی "CADIS" است. او در پژوهش‌های وسیع خود درباره دانش‌آموزان - به ویژه دبیرستانی‌ها - تأکید ویژه‌ای بر چگونگی شکل‌گیری تجربه آموزشی دانش‌آموزان در جریان تحصیل با تکیه بر فضای ذهنی آنها دارد. از نظر "دوبه"، جامعه‌شناسی نباید و نمی‌تواند فقط به داده‌های عینی مربوط به دانش‌آموز و موقعیت اجتماعی و خانواده او بسنده کند. به اعتقاد او موضوع کار جامعه‌شناسی، تجربه اجتماعی از جمله دنیای بازیگران (Acteurs) است. انتقاد اصلی نویسنده به جامعه‌شناسی کلاسیک و مثبت‌گرا، توجه ویژه آن به کارکردهای اجتماعی، هنجارها، ارزش‌ها و منافع افراد در داخل جامعه است.

در این جامعه‌شناسی، دنیای ذهنی فرد اهمیت چندانی ندارد؛ زیرا فرد اجتماعی کاری جز درونی کردن هنجارها و ارزش‌ها انجام نمی‌دهد و ذهنیات او قابل مشاهده جامعه‌شناسانه نیست.

بسیاری از جامعه‌شناسان بر سر این نکته توافق دارند که نظام آموزشی، دارای سه کارکرد مهم است: نخست آن که، دانش‌آموز در مدرسه وارد روندهای جامعه‌پذیری می‌شود و از طریق عضویت در گروه اجتماعی به درونی کردن هنجارها می‌پردازد و بخش مهمی از رفتارهای اجتماعی و هنجاری را می‌آموزد.

به این ترتیب، مدرسه فردی را تربیت می‌کند که با هنجارها و ارزش‌های جامعه همساز است. از سوی دیگر، روندهای جامعه‌پذیری فرد در درون مدرسه، در عمل به باز تولید الگوهای فرهنگی مسلط منجر می‌شود. فرد در مدرسه، نقش اجتماعی خود را می‌آموزد و یاد می‌گیرد که در درون یک نظم اجتماعی و با توجه به ساختارهای موجود عمل کند و برای آینده خود طرح و برنامه داشته باشد.

مدرسه هم چنین وظیفه هدایت دانش‌آموزان به سوی رشته‌های مختلف و سازمان‌دهی موقعیت‌های آموزشی را به عهده دارد. بدین ترتیب، نظام آموزشی کسانی را به صورت

کارگر ماهر، فن ورزد (تکنسین)، مهندس، پزشک، وکیل و سیاستمدار، مدیر، روزنامه نگار تحویل جامعه می‌دهد. از این طریق، مدرسه در تحرک و پویایی اجتماعی مشارکت می‌کند و در تداوم نابرابری‌ها یا دادن بخت‌های جدید به گروه‌های جامعه نقش مهمی به عهده می‌گیرد.

سرانجام این که مدرسه در انتقال میراث فرهنگی یک کشور و نیز علم و دانش و آموخته‌ها به نسل جدید مؤثرترین نهاد جامعه به شمار می‌رود.

فرانسوا دوبه به این کارکردهای شناخته شده، بعدی را می‌افزاید که از نظر او دارای اهمیت فراوانی است. پژوهشگر، مدرسه را دارای کارکرد "پرورشی" مهمی قلمداد می‌کند که در موارد بسیاری از دیده‌ها پنهان می‌ماند. محیط آموزشی، کودکان را به دنیای علم و دانش و اندیشه می‌برد و به آنها تفکر انتقادی را می‌آموزد. این بدان معناست که هر فرد با تکیه بر تجربه فردی خود با دنیای پیرامون خویش تماس می‌گیرد و با آن ارتباط برقرار می‌کند. به همین دلیل، فردی که محصول نظام آموزشی است در موارد بسیاری با معیارهای از پیش تعیین شده و الگوهای مورد علاقه نظام به آسانی کنار نمی‌آید. دانش آموز هنجارها و ارزش‌ها را فقط به حافظه نمی‌سپارد بلکه در مورد آنها می‌اندیشد و با نگاه و تجربه شخصی خود با آنها برخورد می‌کند. شکل‌گیری فردیت و ظرفیت نقد در دانش آموز به وی امکان کسب تجربه ویژه‌ای را می‌دهد. دانش آموز و دانشجو از طریق فردیت و توانایی نقد به مدرسه و دانشگاه امکان می‌دهند تا از ساختارها و هنجارهای موجود و فرهنگ روزمره جامعه فاصله بگیرند و به یکی از موتورهای تغییرات اجتماعی تدریجی تبدیل شوند. "دوبه" این کارکرد ناپایدار و ظرفیت آموزش را عامل مهم تغییرات اجتماعی از طریق انسان‌هایی می‌داند که با تکیه به بر تجربه آموزشی خود، مستقل شدن و گاه مخالفت با نظم موجود یا ناهمسازی با هنجارها و ارزش‌ها را می‌آموزند.

در جامعه‌شناسی تجربه آموزشی دوبه، عامل اساسی دخالت دارند.

نخست، چند و چون یگانگی اجتماعی^۵ دانش آموز در محیط آموزشی و زندگی؛ یعنی دانش آموز عضو جامعه‌ای است با هنجارها و ارزش‌های شناخته شده اماکنش متقابل فرد با محیط پیرامون و میزان یگانگی او با جامعه و مدرسه به طور یکسان عمل نمی‌کند. دانش آموز یاد می‌گیرد که در این محیط دارای راهبرد (استراتژی) باشد و کارکرد مدرسه و روابط درونی آن را به درجات مختلف بشناسد. دوم، فرد در کنار دیگر بازیگران اجتماعی به ناچار وارد رابطه متقابل رقابتی می‌شود. در این چارچوب، منطق بازار کار و موقعیت و

جایگاه اجتماعی مطرح است و هر کسی باید برای خود جا و موقعیتی بجوید و وارد دنیای پر از رقابت زندگی حرفه‌ای و اجتماعی شود. برخورداری از طرح حرفه‌ای یا آموزشی برای آینده در این چهارچوب معنا دارد؛ یعنی فرد اجتماعی امروز یاد می‌گیرد که برای آینده خود دارای برنامه باشد و منطق وجود یک برنامه (آموزشی، حرفه‌ای و شغلی و یا فردی) به یکی از محرک‌های مهم فرد برای دست یابی به مراحل مختلف آموزشی تبدیل می‌گردد. در حقیقت، فرد از این طریق به تدریج صاحب یک راهبرد آموزشی شغلی می‌شود.

اهمیت این بعد در تجربه آموزشی به ویژگی سنی دانش آموز و دانشجو نیز برمی‌گردد؛ زیرا آنها باید به ناچار از دوره نوجوانی به مرحله جوانی و بزرگ سالی گام نهند. در جریان این گذار مهم، فرد در ذهن خود صاحب برنامه و طرحی برای آینده خود نیز می‌شود و یاد می‌گیرد به فراقکنی دست بزند و تصویری از شغل و جایگاه و موقعیت آینده در ذهن خویش ایجاد کند. در برنامه‌هایی که فرد برای آینده خود در نظر می‌گیرد، تحصیل جای مهمی را به خود اختصاص می‌دهد.

انتخاب فرد در نظام آموزشی می‌تواند از منطق‌های مختلفی پیروی کند. منطق مفید بودن رشته تحصیلی (برای مثال، توجه به بالا بودن درآمد پزشکی به هنگام انتخاب رشته پزشکی یا آسان بودن کارایی در رشته کامپیوتر ...) و نیز منطق توانایی علمی برای موفقیت در یک رشته یا منطق علاقه‌مندی فردی به این یا آن زمینه علمی، علمی یا فنی. برخورداری از پروژه تحصیلی یا شغلی - آن گونه که شاید در وهله نخست به نظر می‌آید - چندان آسان هم نیست. دانش آموز شاید صاحب واقعی طرح خود نباشد و بر پایه تمایل و اصرار خانواده به این یا آن رشته تحصیلی رضایت دهد یا حتی به دلیل احساس نوعی خلأ و بیهودگی، طرح خاصی را برای آینده تدارک نبیند. در این حالت، بسیاری از دانش‌آموزان با مسأله پروژه، برخورداری روزمره یا مرحله به مرحله دارند؛ یعنی به فردای دورتر فکر نمی‌کنند بلکه بیش‌تر به امتحان یا سال تحصیلی موجود می‌اندیشند که پیش روی آنهاست.

وجود پروژه‌های فردی به نوعی فصل مشترک مدرسه و جامعه نیز به شمار می‌رود. موقعیت اجتماعی هر دانش‌آموز در شکل‌گیری این طرح نقش مهمی ایفا می‌کند. مسأله بر سر دورنماهایی است که هر دانش‌آموز قادر است برای خود در نظر گیرد و بر اساس آن، تحصیلات خود را سمت و سود بخشد.

عامل سومی که در شکل‌گیری تجربه آموزشی فرد نقش مهمی ایفا می‌کند، نظام فرهنگی است که در آن بازیگر اجتماعی به نوعی داوری فردی نسبت به درس و

فعالیت‌های آموزشی دست می‌یابد؛ برای مثال علاقه‌مند بودن به ریاضیات، کارهای فنی و عملی، دروس ادبی و هنر و زیست‌شناسی، در شکل‌گیری مسیر آینده حرفه‌ای دانش‌آموز تأثیر فراوانی دارد. در این جا سخن بر سر شکل گرفتن فرد اجتماعی به مثابه شناسا^۱ است. رابطه دانش‌آموز با آموخته‌ها و دانش فقط در چهارچوب مفید بودن آن مطرح نیست و آن مفصل ذهنی که رابطه با علم به وجود می‌آورد، به صورت فعال در دگرگون کردن او دخالت می‌کند و در یک جمله، بر ذهنیت و تلقی او تأثیری جدی دارد.

علاقه‌مند بودن به برخی دروس می‌تواند معناهای مختلفی داشته باشد. کارایی دانش‌آموز در کلاس درس یکی از انگیزه‌هایی است که به علاقه او معنا می‌دهد. از نظر دانش‌آموز، معلم خوب به تسلط او بر درس‌های تربیتی و آموزشی کمک می‌کند تا از سطح علمی خوبی برخوردار شود. بعد دیگری که در رابطه با درس برای دانش‌آموز مطرح است، تأثیر موفقیت در درس بر موقعیت فردی و ذهنی دانش‌آموز است. دانش‌آموز از راه علاقه‌مندی به درسی خاص به فردی صاحب نظر در این زمینه تبدیل می‌شود و رضایت اجتماعی و روانی حاصل از این موفقیت به یادگیری و پیشرفت او کمک می‌کند. سرانجام، باید در این چهارچوب به بعدی اشاره کرد که به روابط دانش‌آموز با دنیای بیرونی - به ویژه معلمان و دوستان او - برمی‌گردد.

رابطه مثبت یا منفی با آموخته‌ها می‌تواند در پیوند با عامل روابط دانش‌آموز با اطرافیان هم توضیح داده شود.

سه نظام یاد شده از نظر "دوبه"، هر یک از منطبق درونی خود پیروی می‌کنند و در زندگی نوجوانان و جوانان حضوری هم زمان دارند و دانش‌آموزان باید رابطه خود را با همه این نظام‌ها تنظیم کنند. فرد اجتماعی، ارزش‌ها را از طریق نقش‌هایی که به عهده می‌گیرد، درونی می‌کند. او در مسیر رقابت با سایر بازیگران اجتماعی در مجموعه فعالیت‌های اجتماعی به سر می‌برد اما خود نه یک عامل بی‌اراده و تابع هنجارها و ساختارهای اجتماعی بلکه یک شناساست که نباید با نقش‌ها و منافع او یکی قلمداد شود.

بدین ترتیب، وحدت فرد داده‌ای نیست که از پیش وجود داشته باشد؛ این وحدت در جریان کنش متقابل این نظام‌ها شکل می‌گیرد و در هر موقعیت، روایت جدیدی از خود ارائه می‌دهد. از دیدگاه "دوبه" دانش‌آموز به عنوان بازیگر اجتماعی به ناچار باید منطبق‌هایی را که به هر یک از این نظام‌ها مربوط می‌شوند، با یک دیگر همساز کند. پویایی خاصی که در این رهگذر به وجود می‌آید، در حقیقت ذهنیت فعال بازیگر اجتماعی را

می‌سازد؛ ذهنیتی که هم نتیجه این پویایی در کنش متقابل میان نظام‌های سه‌گانه پیش گفته است و هم خود بر چند و چون این کنش متقابل تأثیر می‌گذارد.

تجربه اجتماعی و آموزش)، به این ترتیب ترکیب ذهنی فعالیت‌های مختلف اجتماعی است که به گونه‌ای سازماندهی (ارگانیکی) با هم در ارتباط‌اند و فقط در جریان این تحرک و پویایی ذهنی است که فرد به یک بازیگر اجتماعی با ذهنیت مستقل تبدیل می‌شود. به نظر "دوبه"، مدرسه مانند هر نهاد اجتماعی دیگر باید به صورت نظامی در نظر گرفته شود که منطق‌های مختلف عمل و فعالیت اجتماعی را یک جا اداره می‌کند. مدرسه هم باید محل جامعه‌پذیری دانش‌آموزان باشد و به آموزش آنها همت گمارد و هم آنان را برای مشاغل آینده آماده سازد. بدین ترتیب، به مدرسه نباید به صورت نهادی ثابت و از پیش تعیین شده نگریست. هر مدرسه از طریق فعالیت و مشارکت دانش‌آموزان خود، سمت و سو و فرهنگ خاص خویش را پیدا می‌کند و دارای هویت می‌شود.

از نظر پژوهشگر، آموزشگاه‌ها در سطوح مختلف به تدریج در شکل‌گیری تجربه آموزشی دانش‌آموزان مشارکت می‌کنند. در مدرسه ابتدایی، روندهای جامعه‌پذیری بر فعالیت‌های ذهنی دانش‌آموز سنگینی می‌کند و شخصیت مستقل کودک از طریق مجموعه اموری که وی آنها را نمی‌پذیرد، خود را نشان می‌دهند. در دوره راهنمایی، تجربه آموزشی با فضای خاص و نقش‌هایی که در محیط مدرسه ایجاد می‌شود ارتباط دارد. نوجوان یاد می‌گیرد که چگونه فعالیت‌های ذهنی خود را سر و سامان دهد و به تدریج به خود مختاری دست یابد.

در دوره دبیرستان از شدت نقش‌ها کاسته می‌شود و ابعاد مختلف تجربه آموزشی با یک دیگر همسازتر می‌شوند و آشتی می‌کنند. بدین ترتیب، دانش‌آموز دبیرستانی جایگاه شناسا (سوژه اجتماعی) را پیدا می‌کند و به مؤلف آموزش خود تبدیل می‌شود. در جریان این دگرگونی‌های اساسی شخصیتی و روانی، دانش‌آموز از تجربه و نقش اجتماعی خود فاصله می‌گیرد و نسبت به آن نگاهی انتقادی پیدا می‌کند و در مواردی هم که مدرسه به عامل بازدارند، در استقلال فرد تبدیل شود، در برابر آن می‌ایستد.

"دوبه" به همراه همکار خود، "مارتوسلی"^۷ چهار چهره از دانش‌آموزان دبیرستان ارائه می‌دهد که به نظر این دو در انواع متنوع آموزشگاه‌ها (دبیرستان‌هایی با سطح آموزشی بسیار خوب، دبیرستان‌های خوب، دبیرستان‌های معمولی و غیره) خود را نشان می‌دهند. اولین چهره، دانش‌آموزی را در بر می‌گیرد که ذهنی‌گرایی فعال وی در حقیقت، ادامه

روندهای جامعه‌پذیری اش به شمار می‌آید. او کسی است که باید تلفیقی از دو رفتارگاه متضاد را یاد بگیرد؛ یعنی، هم باید در درس و تحصیل خود موفق شود و هم بتواند به علایق و نیازهای روحی خود جواب دهد.

دومین مورد در طبقه بندی دویه و مارتوسلی، دانش آموز از خود بیگانه (aliénation) است؛ یعنی، دانش آموز قادر به تبدیل شدن به شناسا (سوژه) نیست، احساس ناتوانی شخصی، پوچی و بیهودگی می‌کند و از مدرسه و درس دوری می‌جوید.

مورد سوم، دانش آموزی دبیرستانی است که فردیت خود را در خارج از مدرسه یا در قالب نقش‌هایی می‌سازد که به طور مستقیم با تحصیل او ارتباطی ندارد؛ برای مثال می‌توان از دانش آموزانی نام برد که در حین تحصیل برای امرار معاش به کارهای کوچکی رو می‌آورند یا کسانی که در کلاس به عنوان نماینده شورای مدرسه برگزیده می‌شوند و وارد روندهایی از جامعه‌پذیری می‌شوند که از روابط درونی مدرسه و آموزش فراتر می‌رود. مورد چهارم، دانش آموزانی را در بر می‌گیرد که در روندهای پویای ذهنی خود در برابر مدرسه قرار می‌گیرند و با آنها به رویارویی برمی‌خیزند. این رویارویی می‌تواند اشکال منفعل و فردی (درس نخواندن) یا اشکال فعال و جهی (پرخاشگری) را شامل شود. همان گونه که در چهار الگوی رفتاری دانش آموزان و در تحلیل‌های دیگری می‌توان مشاهده کرد، محور اصلی اندیشه و یافته‌های میدانی دویه و گروه پژوهشی او، کنش متقابل میان موقعیت عینی دانش آموز و دنیای پویایی ذهنی اوست. در این نگاه، کوشش می‌شود رابطه میان ساختارهای اجتماعی (گروه و قشر اجتماعی، نهادها و سازمان‌ها و غیره) در رابطه با نقش فرد به عنوان بازیگری اجتماعی تبیین شود و چون یافته‌های شخصیت و ذهنیت و رفتارهای دانش آموز به عنوان شناسا (سوژه) اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد. یافته‌های فرانسوا دویه در برخورد با دانش آموزان دبیرستانی و محیط آموزش در پژوهش‌های فرانسوی تازگی دارند. او توانست پیچیدگی هر واحد آموزشی، فرهنگ ویژه آن و نیز روابط در هم تنیده بازیگران مختلف در آموزشگاه را به روشنی مورد بررسی قرار دهد. ارزش کار دویه و همکارانش از جمله در نشان دادن خود مختاری و فردیت هر دانش آموز و ابعاد مختلف ذهنیت او در فضای اجتماعی جامعه نوین است. یافته دیگری که در پژوهش دویه برجستگی خاصی دارد، شکافی است که میان علاقه‌مندی به علم و آموخته‌ها و مفید بودن آنها در زمان اجتماعی پیش آمده است. دانش آموزان در موارد بسیاری به ناچار یکی از این دو را فدا می‌کنند و به نوعی، به یک انتخاب دشوار دست می‌زنند.

پژوهش دویه، هم زمان از تفاوت‌های فاحش موجود میان دبیرستان‌ها پرده برمی‌دارد و

نشان می‌دهد که چگونه دبیرستان‌های واقعی با سطح خوب علمی در ایجاد فرهنگ و ذهنیت دانش‌آموزان و هویت دادن به آنها و نیز به وجود آوردن حس وابستگی به آموزشگاه در آنان، نقش تعیین‌کننده‌ای باز می‌کنند.

۲- رابطه با دانسته‌ها

گرایش دیگری که در دهه ۱۹۸۰ میلادی در فرانسه جایگاه ویژه‌ای دارد، پژوهش‌هایی است که در مورد رابطه دانش‌آموز با دانسته‌ها صورت گرفته است. دو گروه بزرگ تحقیقی در دانشگاه پاریس ۸ ونسن و دانشگاه پاریس ۱۰ کار پژوهشی خود را بر این موضوع متمرکز کرده‌اند. گروه پاریس ۸ با مسئولیت برنارد شارلو^۱ بیش‌تر نگاهی جامعه‌شناسانه (با گرایش مردم‌نگاری) به رابطه دانش‌آموزان با دانسته‌ها و علم و دانش دارد و در دانشگاه پاریس ۱۰، پژوهش‌ها بیش‌تر حوزه‌های روان‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی را در بر می‌گیرد.

گروه شارلو از سال ۱۹۸۰، گروه‌های مختلف دانش‌آموز را از دوره کودکی تا دوره دبیرستان (رشته‌های مختلف و علمی، فنی و علمی) مورد مشاهده همه‌جانبه قرار داده است و از طریق مصاحبه‌های حضوری، صحبت کردن و بحث با دانش‌آموزان و نیز استفاده از نوشته‌های آنها، جنبه‌های مختلف رابطه دانش‌آموزان را با آموخته‌های آنها بررسی می‌کند. پرسش اصلی که از ابتدا ذهن این گروه پژوهشی را به خود مشغول کرده است، پیدا کردن علل عدم موفقیت درسی دانش‌آموزان بوده است؛ چرا دانش‌آموزان دچار شکست تحصیلی می‌شوند؟ چرا این شکست یا عدم موفقیت در میان فرزندان خانواده‌های محروم و بی‌بضاعت بیش‌تر است و چرا با وجود همه شرایط نامساعد، شماری از بچه‌های خانواده‌های فقیر و محروم می‌توانند مدارج تحصیلی را با موفقیت طی کنند؟ اینها و پرسش‌های مشابه، مسائلی هستند که گروه شارلو از همان ابتدا، آنها را در برابر خود گذاشت و کوشید از طریق بازخوانی انتقادی و نقد پژوهش‌های سال‌های ۶۰ و ۷۰ سرفصل جدیدی در برخورد با مشکلات درسی کودکان بگشاید. اساس این سرفصل را رابطه دانش‌آموز با دانسته‌ها تشکیل می‌دهد.

تولد در حقیقت گام گذاشتن به جهانی است که در آن همگی ناچار به آموختن هستند. یادگیری شامل چیزهای بسیار متعددی است که آنها را از راه‌های مختلفی می‌توان آموخت. این چیزها می‌تواند هم چنین دستور زبان، حوادث مربوط به جنگ جهانی دوم، گردش

خون در بدن، تاریخ هنر و ... باشد. یادگیری می‌تواند کارها و مهارت‌های عملی و حتی روزمره (شامل شنا کردن، گره زدن طناب، کتاب خواندن، باغبانی، راندن دوچرخه و غیره) یا برقراری رابطه با دیگران (بازی کردن با دوستان، احوال‌پرسی با همسایه، رابطه با معلم ...) را نیز در برگیرد؛ بنابراین، مسألهٔ آموختن و یادگیری از دانسته‌ها و علم و دانش به مراتب فراتر می‌رود. نوجوان از طریق آموختن می‌تواند دنیایی را که در آن زندگی می‌کند بشناسد، با دیگران رابطه برقرار کند، با آنها هم‌زیستی داشته باشد، زندگی را تجربه کند و روی پاهای خود بایستد؛ بنابراین، انسان به عنوان شناسا (سوژه) ی دانسته‌ها با کثرت روابطی تربیت می‌شود که او را با دنیا مربوط می‌کنند.

شارلو از این زاویه، دانسته‌ها را نوعی رابطهٔ فرد با خویشتن و نیز با دنیای پیرامون (محیط زیست، طبیعت، دوستان، خانواده و ...) تلقی می‌کند. به این ترتیب، بعد ارزشی و معنایی که به دانسته داده می‌شود یا حسی که در رابطه با آن وجود دارد، در حقیقت به روابطی برمی‌گردد که در جریان یادگیری به وجود آمده‌اند. از سوی دیگر، اگر دانسته‌ها در چهارچوب رابطهٔ فرد با خود، با دیگران و با دنیای پیرامون در نظر گرفته شوند، در حقیقت، روندهایی که در جریان یادگیری این رابطه به وجود می‌آیند نیز موضوع کار آموزش خواهند بود. آموزش از این نگاه فقط انباشت حجم زیادی از مطالب و دانسته‌ها در ذهن کودک نیست بلکه موقعیت‌های یادگیری در مدرسه باید به دانش‌آموز کمک کنند تا با دانسته‌ها رابطهٔ مناسبی برقرار کند.

از نظر شارلو یادگیری دارای اشکال زیر است:

- استفاده از ابزار و اشیایی که از طریق آنها می‌توان با دانسته‌ها و علم و دانش در تماس قرار گرفت (کتاب، برنامه رادیویی یا تلویزیونی، کاست فیلم و غیره).
- استفاده از اشیایی که باید طرز کار با آنها را آموخت. این اشیا شامل وسایل بسیار ساده و روزمره (مانند مسواک و دوچرخه و انبردست) تا ابزارهای پیچیده‌تر (مانند رایانه یا دوربین عکاسی و ...) است.
- فعالیت‌هایی که باید به آنها احاطه پیدا کرد؛ مانند خواندن، شنا کردن، تمیز کردن یک دستگاه و غیره.

- موقعیت‌ها و شرایطی که در آنها روابط بین افراد مطرح می‌شود (برخورد با پدر و مادر، رابطه با معلمان و دوستان و ...).

بدین ترتیب، اشکال و زمینه‌های مختلف مربوط به آموخته‌های فرد از مدرسه و کلاس درس فراتر می‌روند و بخش مهمی از آنها می‌توانند در محله و خانواده هم آموخته شوند. به همین ترتیب، کسانی که در این روندهای یادگیری نقش ایفا می‌کنند بسیار متفاوت اند؛

پدر و مادر، خواهر یا برادر، دوستان و هم بازی‌ها و معلمان.

از نظر شارلو، اختصاصی و شخصی بودن تجربه هر فرد در امر آموختن و در رابطه با دانسته‌ها امری بسیار مهم است. برای دو تن دیگر از همکاران اصلی شارلو - یعنی روشکس^۹ و بوتیه^{۱۰} - توجه به دو بعد دیگر نیز ضروری است؛ بعد اول، بعد شناخت شناسا (Epistemologique) (چه چیزی را باید یاد بگیریم) و بعد دوم، مربوط به بعد هویتی (Identitaire) (چرا باید یاد بگیریم) است.

تازگی کار گروه شارلو، تلاش آنها برای توضیح موفقیت یا ناکامی دانش‌آموزان در تحصیل از طریق رابطه آنها با دانسته‌هاست. شارلو شکست آموزشی (مردودی، نمرات بد، ترک تحصیل، فرستاده شدن به رشته‌ای که مورد علاقه دانش‌آموزان نیست) را فقط نتیجه مشکلات مربوط به طبقه اجتماعی یا خانواده‌ای که فرد بدان تعلق دارد نمی‌داند بلکه گذشته از این مشکلات، مسائلی که در سال‌های تحصیلی در مسیر دانش‌آموز اتفاق افتاد است و تاریخ فردی خود دانش‌آموز را هم بسیار مهم تلقی می‌کند.

تجربه گذشته دانش‌آموز در خلأ به وقوع نمی‌پیوندد. تاریخ زندگی هر فرد در مجموعه‌ای از روابط با دیگران و در چهارچوب‌های اجتماعی و روابط میان افراد معنا پیدا می‌کند. از این زاویه، باید گفت که گذشته آموزشی دانش‌آموز، هم اجتماعی و هم فردی و شخصی است. اهمیت بعد شخصی تاریخ هر فرد نشان می‌دهد که دانش‌آموز در موقعیت‌های آموزشی، موجودی بی‌اراده در دست معلمان و نظام آموزشی نیست بلکه از جایگاه شناسا (سوژه) برخوردار است و فعالانه در روندهای یادگیری دخالت و مشارکت می‌کند. از سوی دیگر، او در روند یادگیری، فقط به باز تولید آن چه به او گفته می‌شود نمی‌پردازد. بلکه با تجربه و نگاه شخصی خود آن را دوباره می‌سازد.

از نظر شارلو، دانش‌آموز را نباید فقط از طریق داده‌های بیرونی (نمره، نتایج درسی و غیره) مورد بررسی و داوری قرار داد. این داده‌ها که به آسانی قابل مشاهده‌اند، همه واقعیات‌ها و ابعاد وجودی او را بیان نمی‌کنند. معنایی که دانش‌آموز در مدرسه، خانه و محله به تجربه خود می‌دهد و احساس او نسبت به دانسته‌ها و برداشت وی از فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی (نگاه از درون به شناسا)، بخش‌های مهم دیگری از واقعیت هستند که بدون شناخت و درک آنها مشاهده‌ها ناقص و نارسا خواهد بود.

در جریان کار پژوهش بر روی دانش‌آموز، باید از لابه لای گفته‌ها و بیانات او و حتی با کند و کاو در تکالیف درسی اش (نوشته‌ها) مسائلی را بهتر فهمید و توضیح داد. این مسایل به روندهای مهم در تاریخ فردی و زندگی آموزشی وی مربوط می‌شوند یا در شکل‌گیری

معنایی که او به این تجربه و تحصیل کردن می‌دهد، نقش دارند. شارلو برای رسیدن به این هدف به حوزه اندیشه و روش کنش متقابل نمادین و نظریات "مید" ^{۱۱} تکیه می‌کند. بر اساس این نظریات، فرد با اشیا و پدیده‌ها آن گونه که هستند برخورد نمی‌کند بلکه آن گونه که فکر می‌کند آنها هستند (معنایی که به آنها می‌دهد)، نسبت به آنها به واکنش می‌پردازد. از میان کارهای پژوهشی گروه شارلو می‌توان به کار میدانی اشاره کرد که درباره دانش آموزان دوره راهنمایی انجام گرفته است. این پژوهش از طریق مصاحبه حضوری با دانش آموز و متنی که خود او درباره دانسته‌های خویش نوشته است، صورت گرفت. مبنای این دانسته‌ها، متنی است که دانش آموز در آن توضیح می‌دهد که چه چیزهایی را می‌داند، این چیزها را از کجا یاد گرفته است و این دانسته‌ها برای او چه اهمیتی دارند و انتظارات کنونی او کدام اند.

داده‌های مربوط به مصاحبه‌ها و نوشته‌های شخصی دانش آموزان نشان می‌دهند که هر دانش آموز دارای تاریخ شخصی ویژه‌ای است که در آن می‌توان موارد پیوستگی یا گسستگی‌های متعددی را در لحظات مختلف زندگی وی پیدا کرد. در این تاریخ، لحظاتی وجود دارند (اختلافات خانوادگی والدین، برخورد با معلم، دیدن یک فیلم و ...) که گاه بر مسیر حرکت دانش آموز تأثیری بسیار جدی می‌گذارند.

جدا شدن از دوران بچگی، ورود به دوران نوجوانی، نگاه و توقع و نوع برخورد دانش آموزان راهنمایی را به تدریج دچار دگرگونی جدی می‌کند. دو بعد احساسی و فعالیت درسی و فردی و اجتماعی بر رفتارهای آنها تأثیر فراوانی می‌گذارد. از پاسخ‌های دانش آموزان مشخص می‌شود که سه گروه، تأثیر فراوانی بر روندهای یادگیری آنها دارند: والدین و برادرها و خواهرها، دوستان و هم بازی‌ها و سرانجام، معلم.

پویایی روابط خانوادگی از طریق روندهای همانند سازی و الگوها و ضد الگوها در خانواده در کنار انتظارات پدر و مادر از بچه‌ها در شکل‌گیری و سمت و سو دادن به رابطه دانش آموز با دانسته‌ها و دنیای بیرونی نقش مهمی ایفا می‌کند. تأثیر والدین در مواردی چون آن چه خود آنها هستند (شغل، علایق فرهنگی و اجتماعی ...)، رابطه آنها با دانسته‌ها، کار و زندگی، آن چه می‌گویند و می‌کنند و آن چه نمی‌گویند و نمی‌کنند و ... را شامل می‌شود. یکی از دختران دانش آموز در مصاحبه خود می‌گوید: "مادر بی سواد است اما چیزهای فراوانی به من یاد داده است." والدین هم چنین با بیان خواست و انتظار خود از دانش آموز و از طریق بحث‌هایی که درباره زندگی، مدرسه و درس و آینده می‌کنند، بر کودکان تأثیر می‌گذارند. برادران و خواهران بزرگ‌تر نیز نقشی خاصی در شکل‌گیری و تحول ذهنیت و

هویت بچه‌ها به ویژه در رابطه با دانسته‌های آنها ایفا می‌کنند.

در کنار گروه هم بازی و دوستان، دانش‌آموزان تأکید فراوانی بر نقش معلمان خود دارند. معلم خوبی که شوق یادگیری را در کودک به وجود می‌آورد، درس را به خوبی توضیح می‌دهد، بر سر او فریاد نمی‌کشد، به دانش‌آموزان گوش می‌دهد و با آنها به گفت‌وگو می‌پردازد و ... گاه نقش تعیین‌کننده‌ای در تکوین رابطه دانش‌آموز با دانسته‌ها دارد.

در کنار بعدی که به روابط دانش‌آموزان با دنیای بیرونی می‌پردازد، فعالیت و کار شخصی او نیز اهمیت فراوانی دارد. در پژوهش فوق چهار نوع رابطه با کار و فعالیت آموزش در میان دانش‌آموزان مشاهده شده است. برخی از دانش‌آموزان (زرنگ‌ترین‌ها) به وضوح و به طور مستقل کار درسی خود را پیش می‌برند. از نظر آنها، کار تحصیلی مانند طبیعت ثانوی آنهاست. گروه دوم، کار تحصیلی خود را با زحمت و تلاش زیادی به پیش می‌برند. اینها شاگردانی هستند که با تلاش فراوان موفق می‌شوند از عهده مشکلات تحصیلی خود بر آیند. گروه سوم کسانی هستند که به دلیل سطح نازل تحصیلی خود موفق به دنبال کردن درس‌ها نمی‌شوند و با وجود خواست و علاقه به کار و درس خواندن، به دلیل ضعف‌های گذشته از قافله کلاس عقب می‌مانند. سرانجام، باید به گروهی اشاره کرد که با مدرسه و کلاس رابطه خوبی ندارند و با اکراه به مطالب درسی می‌پردازند. در میان دانش‌آموزان محله‌های فقیر و حومه شهر پاریس نگرش چهارم، بیش‌ترین تعداد دانش‌آموزان را در برمی‌گیرد. آن چه در برخورد دانش‌آموزان با درس و دانسته‌های تحصیلی توجه برانگیز است، رابطه "سودجویانه" آنها با دروس است؛ یعنی، مدرسه را کم‌تر محل کسب دانسته‌ها و دانش و معرفت و شناخت بیش‌تر می‌دانند. از نظر آنها مدرسه بیش‌تر محلی برای گرفتن مدرک و رسیدن به مدارج بالاتر یا کسب تخصصی برای ورود به بازار کار است. برای معلمان و نهاد آموزش، یاد گرفتن و کار درسی و تحصیلی نوعی فعالیت ذهنی و روشنگرانه به شمار می‌رود که طی آن دانش‌آموز دانسته‌ها را از آن خود می‌کند؛ در حالی که شاگردان، دروس و مطالب درسی و دانسته‌ها را در موارد بسیاری اجبار، تکلیف و امری ناگزیر برای پیشرفت و دست‌یابی به مشاغل و حرفه‌ها می‌دانند.

نکاتی که گروه ESCOL، زیر نظر برنارد شارلو به آنها پرداخته بحث‌های مفهومی و نظری زیادی را در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش فرانسه دامن زده است. آخرین نوشته‌های شارلو نشان می‌دهد که به تدریج ابعاد مختلف عملی و نظری خود و نیز ابزار مشاهده و روش مربوط به پژوهش‌های میدانی را تکامل می‌بخشد. این تحول را می‌توان در آخرین پژوهش او درباره دانش‌آموزان دبیرستان‌های فنی و حرفه‌ای مشاهده کرد که در سال ۱۹۹۹ منتشر شده است.



- Aumont B. & Mesnier J. -M. (1995) . **Acte déapprendre**. Paris : PUF
- Bautiér E. & Rochex (1998). **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. démocratisation ou massification** . Paris: Armand Colin.
- Beillerot J., Bouillet A., Blanchard - Laville C., Mosconi N. (1989). **Savoir et rapport au savior**. Paris : LÉHarmattan .
- Berthier. J. -M. (1993). **École, orientation, société**. Paris: PUF.
- Berthier P. (1996). **L'ethnographie de L'école**. Paris: Anthropos (Economica).
- Bourdieu P.& Passeron J C. (1970) . **La reproduction**. élément pour une théorie du système d'enseignement Paris, Les Editions de Minuit .
- Charlot B (1999). & **Le rapport au savoir en milieu populaire** . Paris: Anthropos (Economica).
- Charlot B. (1997). **Du rapport au savior . Élément pour une théorie** Paris: Anthorpos (Economica).
- Charlot B. Bautier E. & Rochex Y. (1992). **École et savoirs en banlieue et ailleurs**. Paris: A. Colin.
- De Queiroz J. M. (1995). **École et sociologues**. Paris: Nattan.
- Dubet F. (1994). **Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Editions de Seuil .
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996) . **A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Editions du Seuil.
- Dubet F. (1991). **Les lycéens**. Paris: Éditions du Seuil.
- Duru - Bellat M. & Henriot - Van Zanten A. (1992) . **Sociologie de l'école**. paris: Acolin.
- Lapassade G. (1997). **L'Entrée dans la vie**. Paris: Anthropos.
- Lapassade G. (1996). **Les microsociologie**. Paris: Anthropos.
- Rochex J. -Y. (1995). **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris: PUF.



پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو د پوهنتون
پرتال جامع علومو انساني