

## خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای پوشش مدرسه در دبیرستان‌های دخترانه تهران

نعمت الله فاضلی\*، فرشته مزین\*\*

(تاریخ دریافت ۹۱/۱/۲۷، تاریخ پذیرش ۹۲/۰۷/۱۷)

**چکیده:** خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای اخلاقی مربوط به پوشش در مدارس یا کدهای پوشش مدرسه‌ای، موضوع اصلی این تحقیق است. دو الگوی نظری استوارت هال و پی‌یر بوردیو مبنای نظری این تحقیق‌اند. مدل هال به ما کمک می‌کند تا اول، کدها و ارزش‌های جاری مدرسه‌ای درباره پوشش را بررسی کنیم. دوم، با تکیه بر این مدل، مقبولیت این کدها در نزد دانش‌آموزان را از رهگذر مطالعه خوانش آن‌ها از این کدها مورد بررسی و سنجش قرار دهیم. اما، مدل هال قادر نیست درکی از چرایی خوانش‌های متنوع ارائه کند. خوانش امری اجتماعی است که متغیرهای اجتماعی آن را تعیین می‌کند. نظریه بوردیو ابزار نظری مناسبی برای توضیح این خوانش‌هاست. تکیه بر مفهوم سرمایه فرهنگی بوردیو و نقش آن در تعیین «دسترسی گفتمانی» راهگشاست. فرض اولیه ما این بود که بسته به میزان انواع سرمایه‌های دانش‌آموزان خوانش آن‌ها از کدها هم متفاوت است. با تکیه بر مصاحبه‌های فردی عمیق، در شش مدرسه دخترانه از سه منطقه ۱، ۶ و ۱۲ تهران در مقطع دبیرستان، داده‌های لازم گردآوری و با تکیه بر روش تحلیل تماتیک تجزیه و بررسی شدند. بر اساس نتایج به دست آمده، خوانش مجادله‌ای (مذاکره‌ای) در میان دانش‌آموزان مسلط است. دو سویه از چنین خوانشی وجود دارد: دسته‌ای از دانش‌آموزان کلیت قوانین پوشش و آرایش موجود در مدارس را نمی‌پسندند، با وجود این، برای سرکردن اوضاع و اتمام دوره با آن کنار می‌آیند. هر چند این دسته از دانش‌آموزان مشارکتی جدی در امور مدرسه ندارند. دسته دوم خوانش مجادله‌ای از آن دانش‌آموزانی است که کلیت قوانین در مدرسه را می‌پذیرند اما در شیوه اجرا مخالف‌اند. آن‌ها فضای

---

\* پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول) [nfazeli@hotmail.com](mailto:nfazeli@hotmail.com)

\*\* کارشناس ارشد دانشگاه علامه طباطبایی و دبیر آموزش و پرورش [fmozayan@gmail.com](mailto:fmozayan@gmail.com)

مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره چهاردهم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۲، ص. ۱۲۳-۱۵۲

مدرسه را به دلیل اصرار بر اجرای سخت‌گیرانه و بدون انعطاف قوانین، ملال‌آور ارزیابی می‌کنند.

**مفاهیم کلیدی.** مدارس دخترانه، تهران، پوشش، حجاب، آرایش، مقاومت دانش‌آموزی.

### بیان مسئله

خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای اخلاقی مربوط به پوشش در مدارس یا به بیان ساده‌تر، کدهای پوشش مدرسه‌ای، موضوع اصلی این تحقیق است. منظور از کدهای پوشش مدرسه‌ای آن دسته از قواعد و اخلاقیات مربوط به پوشش است که دانش‌آموزان موظف به اجرای آن هستند. این‌ها بخشی از کدهای فرایند جامعه‌پذیری (ارزش‌های دینی) هستند فرایندی که در همه جوامع (کاپلان، ۲۰۰۶؛ آلتوسر، ۱۹۷۱، گرامشی، ۱۹۷۱) از طریق نهاد آموزش و پرورش پی گرفته می‌شود. از این حیث، طبیعی است که آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی تلقی می‌شود. مدرسه به ویژه، جایی است که در آن تلاش می‌شود تا ظرفیت‌های انسانی و تکوین هویت آن‌ها دستکاری شود. در چنین نهادی است که افراد به «کسب خصایص اخلاقی خاصی» ترغیب می‌شوند. از این حیث، در نهادهای آموزشی به معنای عام و مدرسه به معنای خاص نوعی فعالیت سیاسی جریان دارد که کیفیت تجربیات انسان‌ها را شکل می‌دهد.

با وجود این، به رغم نظریه‌های بازتولید درباره تاثیر آموزش مدرسه‌ای بر دانش‌آموزان، دسته دیگری از نظریه‌ها وجود دارند که مخالف رابطه یک‌سویه نهاد مدرسه و دانش‌آموزان هستند. براساس این رویکردها که بیشتر در ذیل نظریه‌های مطالعات فرهنگی قرار می‌گیرند، رابطه‌ی یک‌سویه‌ای را نمی‌توان بین نهادها و مخاطبان آن‌ها قائل شد. این نظریه‌ها مبتنی بر ایده‌ی «مخاطب فعال» هستند که ادبیات آن به طور مبسوط در میان اصحاب نظریه‌های رسانه مطرح شده است. بنابراین، انتقال کدها و پیام‌های آموزشی، به نحوی پیشینی، شکل برتر رابطه نهاد مدرسه و دانش‌آموزان نیست. مسئله این است که تکوین و شکل‌دهی به ذهنیت امری چالش‌برانگیز است. در واقع، مقاومت، امری همیشه محتمل در این فرایند است. اما متغیرهای مختلفی بر این فرایند تاثیر می‌گذارند. بخشی از این مقاومت‌ها محصول متغیرهای سطح فرد است. به بیان دیگر، افراد با خصوصیات متفاوت به اشکال مختلفی از سوی نظام آموزش و پرورش فراخوانده یا استیضاح می‌شوند. سرمایه‌هایی که افراد در فرایند اجتماعی کسب می‌کنند از متغیرهای موثر در این فراینداند. به طور کلی سه دسته سرمایه وجود دارد که بر مواجهه دانش‌آموزان با کدهای ارزشی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. با تکیه بر بحث بوردیو (۱۳۹۰) سرمایه‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی نقش تعیین‌کننده‌ای بر مواجهه دانش‌آموزان با کدهای ارزشی اخلاقی مدرسه و در نهایت پذیرش/طرد آن‌ها دارد (هولت، ۱۹۹۸: ۴).

از این رو، ادعای اصلی این است که مدارس با تاکید بر کدهای اخلاقی و ارزشی خاصی که متاثر از هنجارهای رسمی جامعه است به دنبال درونی‌سازی یا جامعه‌پذیری این ارزش‌ها در میان دانش‌آموزان

هستند. در واقع، تلاش می‌شود تا فرایند تکوین ذهنیت این دانش‌آموزان به نحوی دلخواه نظام آموزش و پرورش صورت گیرد. لذا، تا جایی که به تلاش‌های مدرسه‌ای مربوط است، پرسش زیر در این تحقیق مطرح است: کدها و رمزگان اصلی درباب پوشش دختران در سطح مدرسه‌های مورد نظر در این تحقیق کدام‌اند؟ اما چنانچه گفته شد، صرف تلاش‌های مدرسه‌ای برای تحقق خواست نظام آموزش و پرورش کافی نیست. اساساً، پرورش مقوله‌ای چالش‌برانگیز است. عمل سیاسی دانش‌آموزان در مواجهه با کدها و تلاش‌های پرورشی مهم است. در واقع، شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد دانش‌آموزان به طور ضمنی و برخی اوقات صریحاً میان آموزش و پرورش و شکل و محتوای برنامه درسی، نحوه تدریس و سازمان مدرسه تمایز قائل می‌شوند. دانش‌آموزان بیشتر به شکل ظاهری مدرسه توجه دارند تا به ذات و ماهیت آن. تمامی دانش‌آموزان، صرف‌نظر از طبقه یا جنسیت آن‌ها، بر نقش و اهمیت آن، اقرار و اعتراف دارند، ولی این اقرار به معنای پذیرش شکل مدرسه یعنی عملکرد واقعی معلم و مدرسه نیست. از این زاویه، پرسش مهم تحقیق ما به شکل زیر سامان یافته است: کدام خوانش‌ها از کدهای اخلاقی پوشش (مقاومت یا پذیرش) در میان دانش‌آموزان مرجح است؟ دانستن الگوی خوانش‌های دانش‌آموزان از کدهای پوششی مدرسه بسیار مهم است. مدرسه جایی است که جامعه‌پذیری پوشش رسمی که همیشه مورد تأکید نهادهای رسمی بوده است در آن رخ می‌دهد. تعارضات موجود در جامعه که حول مسئله پوشش در جامعه دیده می‌شود، تا حد زیادی ناشی از ناکامی مدرسه‌ها در درونی‌سازی الگوهای پوشش است. این تحقیق داده‌هایی را به دست می‌دهد که با آن می‌توان از مناسباتی که در میان دانش‌آموزان بر سر مسئله پوشش وجود دارد پرده برداشت. مهمترین این داده‌ها به نحوه مقاومت در برابر الگوهای رسمی در نهاد مدرسه مربوط است.

### مروری بر تحقیقات پیشین

نظام تعلیم و تربیت و مولفه‌های مختلف آن موضوع تحقیقات بسیاری بوده است. این تحقیقات را می‌توان حول چند مفهوم محوری دسته‌بندی کرد. دسته‌ای از تحقیقات ناظر بر مفهوم هویت‌اند. به طوری که، بسیاری از کارهایی که در زمینه جامعه‌پذیری ارزش‌ها و کدهای اخلاقی (موضوع این تحقیق) صورت گرفته است ذیل هویت قرار می‌گیرند. در واقع، به جرات می‌توان گفت که هویت یکی از موضوعاتی است که همیشه مورد توجه محققان داخلی بوده است. دسته دیگری از کارهایی که در زمینه آموزش و پرورش انجام شده است کارهایی است که به موضوع جنسیت از طریق تحلیل متون پرداختند. این تحقیقات نزدیکی بیشتری با موضوع تحقیق ما دارند (نگاه کنید به رضایی‌نژاد، ۱۳۸۰؛ حجازی، ۱۳۸۵؛ شیخاوندی، ۱۳۸۵؛ افشانی و همکاران، ۱۳۸۸). تحقیقاتی که ذکر شد بخشی از حوزه وسیع مطالعات آموزش و پرورش هستند. روشن است که بسیاری از موضوعات در این حوزه مورد پرسش قرار گرفته است. با وجود این، سنجش نحوه پذیرش کدهای اخلاقی و ارزشی چندان موضوع

تحقیقات نبوده است. هنوز خلاء تحقیقات در این زمینه به ویژه در بین دختران مدرسه‌ای حس می‌شود. با وجود این، به چند مورد محدود از این تحقیقات که نسبت مستقیمی با موضوع این پژوهش دارند اشاره می‌گردد.

معصومه قاراخانی (۱۳۸۵) در میان دانش آموزان دختر دوره‌ی متوسطه شهر تهران به بررسی ارزش‌های زنانگی در میان آن‌ها پرداخته است. این پژوهش به شیوه کمی و از طریق پیمایش، هویت جنسیتی دختران و نگرش آنان به ارزش‌های زنانه و رابطه‌ی آن با پایگاه اجتماعی-اقتصادی را مورد مطالعه قرار داده است. محمد رضایی (۱۳۸۴) در پایان نامه دکتري خود با عنوان «بحران در بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه» روند کلی تکوین ذهنیت (هویت) دانش‌آموزان چند مدرسه در سطح شهر تهران را بررسی کرده است. پرسش اساسی رساله این بود که مدرسه چه سهمی در بازتولید ایدئولوژیک و تکوین ذهنیت دانش‌آموزان دارد؟ نتیجه تحقیق نشان داد که مدرسه متشکل از گفتمان‌های مختلفی است که با شکاف‌های متعددی مواجه‌اند. این شکاف‌ها در سطح گفتمان‌های موفقیت تحصیلی و پرورشی، عملکرد مدرسه به عنوان «معلم» و «آموزش» و «پرورش» را با مشکل مواجه می‌سازند. از سوی دیگر، یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که گفتار رسمی مدرسه به تنهایی قادر به تأثیر گذاری بر دانش‌آموزان نیست بلکه از رهگذر دخالت عامل خانواده می‌تواند در تکوین ذهنیت مخاطبان خود نقش ایفا کند. نیازی نیست که در مورد نقش خانواده در تقویت ایدئولوژی موفقیت تحصیلی در مدرسه و وابستگی مدرسه به این نقش سخنی گفته شود چون این رابطه به اندازه کافی روشن است. اما طرح این ادعا در مورد بازتولید ارزش‌های حکومت از طریق مدرسه نیازمند بررسی‌های دقیق‌تری است. وی در نهایت، به این جمع‌بندی می‌رسد که مقاومت دانش‌آموزان شکل برتر فرایند پرورش در مدارس است. به بیان دیگر، مدارس در انتقال ارزش‌های و کدهای اخلاقی مورد نظر خود موفق عمل نمی‌کنند.

منصور کوشا، محمدرضا طالب‌زاده و سعید تاکی (۲۰۰۴) به بررسی انتقال ارزش‌های متفاوت از کدهای اخلاقی جامعه اهتمام ورزیدند. این کار متمرکز بر محتوای کتب انگلیسی بوده است. آن‌ها تهیه و تدوین کتب آموزشی زبان انگلیسی را از «مسائل بحث‌برانگیز در برنامه‌های آموزش زبان» در ایران دانسته‌اند و اظهار داشته‌اند «اشاعه و ترویج یک جهان‌بینی خاص از اهداف موازی در برنامه‌های آموزش زبان است و کتب آموزشی از ابزار عمده در این راستا بشمار می‌آید». همچنین آنان در تحقیق‌شان گفتمان کتب آموزشی زبان انگلیسی را که در سطح بین‌الملل بطور گسترده آموزش داده می‌شود مورد بررسی قرار دادند، تا دریابند که آیا الگوی فکری خاصی در آن‌ها وجود دارد. آنان به تحلیل گفتمان مکالمات کتب با استفاده از روش پیشنهادی فرکلاف پرداختند و با استفاده از برخی ویژگی‌های گفتمان، نظیر رابطه اجتماعی گویش‌وران، نقش آنان در جامعه، موضوع مورد صحبت و همچنین تجزیه و تحلیل ویژگی‌های زبانشناختی گفتمان، رویکرد کتب را مورد بررسی قرار دادند.

نتایج حاصل از تحقیق مذکور نشان داده است که «در گفتمان کتب آموزشی زبان انگلیسی خارجی اصول نظام سرمایه‌داری و فرهنگ مصرف‌گرایی حاکم است. در این کتب افراد در روابط و تعاملات به گونه‌ای برابر حضور دارند و جهانی بهتر از آنچه که در واقعیت وجود دارد به نمایش در می‌آید، بر فردگرایی و حق انتخاب شغل و سبک زندگی با کیفیت تاکید می‌شود. اما، کتب آموزش زبان فارسی در راستای اصول و موازین پس از انقلاب اسلامی است.»

تحقیق دیگر را نسترن ایرانی (۱۳۹۰) با عنوان «مطالعه تجربیات زبان‌آموزان در آموزشگاه‌های آزاد زبان انگلیسی» انجام داده است. وی استدلال کرده است که گسترش آموزش زبان انگلیسی در آموزشگاه‌ها منجر به شکل‌گیری چالشی مهم برای آموزش رسمی شده است. در واقع، موضوع اصلی تحقیق وی، مقایسه دو نوع مواجهه دانش‌آموزان با دو نوع کدها و ارزش‌های اخلاقی در دو محیط آموزشگاهی نسبتاً متفاوت بوده است. وی نشان داد که آموزش زبان از طریق کتاب‌هایی صورت می‌گیرد که دولت در تنظیم کدهای ارزشی آن دخالت چندانی ندارد. بنابراین دانش‌آموزانی که به طور هم‌زمان در آموزشگاه آزاد زبان انگلیسی حاضر می‌شوند، در هنگام یادگیری‌شان، در قالب کلمات و عبارات جدید هر روز با تجاربی جدید که ناشی از فرهنگ برگرفته انگلیسی زبان است روبرو می‌شوند و این تجربیات با نظام ارزشی که آنان در مدرسه تجربه می‌کنند، متفاوت است. بازجامعه‌پذیری دانش‌آموزان در این آموزشگاه‌ها آن‌ها را با جهان‌نگری‌هایی آشنا می‌سازد، که منطبق با ایدئولوژی رسمی کشور نیست، که موجب شکل‌گیری تعلیم و تربیت انتقادی و به چالش کشیدن کدهای ارزشی آموزش رسمی شده است. این تحقیق با تکیه به نظریات پنی‌کوک در خصوص طبیعت سیاسی-اجتماعی ذاتی آموزش جهانی زبان انگلیسی و باختین در خصوص روابط مکالمه‌ای، به شیوه روش کیفی و با انجام مصاحبه عمیق در ۵ آموزشگاه زبان انگلیسی تهران انجام پذیرفته است. مصاحبه-شوندگان از بین کسانی انتخاب شدند که هم‌زمان دانش‌آموز دبیرستان بوده و در حال فراگیری زبان انگلیسی در این آموزشگاه‌های آزاد هستند.

به عنوان جمع‌بندی، در بیشتر تحقیقاتی که مرور شد، عنصر مقاومت در برابر کدها و ارزش‌های مدرسه‌ای پررنگ بوده است. تحقیق ما از چند حیث متفاوت از کارهایی است که تاکنون صورت گرفته است. اول، ما به طور خاص و به جای تاکید عام بر کدهای اخلاقی جاری و ساری در مدرسه بر دسته-ای خاص از کدهای و ارزش‌های اخلاقی در مدارس یعنی کدهای پوشش متمرکز شدیم. از این‌رو ما نشان خواهیم داد که سازوکار پذیرش/مقاومت در برابر این کدها در مدرسه چگونه است! دوم، در

۱. تحقیقات دیگری هم وجود دارد که مقاومت در برابر هنجارهای رسمی را در میان جوانان دانشجویی بررسی کردند. برای نمونه رجوع کنید به سراج‌زاده و بابایی ۱۳۸۸. آن‌ها در این تحقیق که در میان دانشجویان شهید بهشتی انجام شده است از شکل‌گیری خرده فرهنگی سخن می‌گویند که هنجارهای متفاوت با فرهنگ رسمی و سنتی دارد. این گونه تحقیقات در جامعه دانشجویی پرشمارند که به دلیل تمرکز این مقاله بر فضای دانش‌آموزی از ذکر آن‌ها اجتناب کردیم.

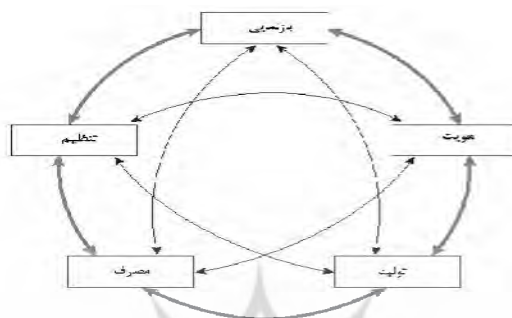
تبيين مواجهه دانش‌آموزان با كدهای مدرسه‌ای پوشش ما بر متغير سرمايه فرهنگي به طور خاص تاكيد داريم. در واقع، ما به دنبال بررسي اين ادعای محوري هستيم كه مواجهه دانش‌آموزان با كدهای پوشش در مدرسه تابعی از نوع سرمايه فرهنگي آن‌هاست. سوم، ما در اين تحقيق متمرکز بر رفتار دانش‌آموزان دختر هستيم.

### مصرف كدها و پیام‌ها: به سوی مدلی برای خوانش كدهای پوشش

دو رویکرد اصلی در نسبت نهادهای تربیتی با مخاطبان آن وجود دارد. دسته اول، رویکردهایی است كه بر ایده جامعه‌پذیری (در سنت راست) و ایده بازتولید (در سنت چپ) تاكيد دارند (نگاه كنید به شارع‌پور، ۱۳۸۱). فارغ از خاستگاه نظری این دو رویکرد، عملکرد نظام آموزش و پرورش همیشه منجر به تقویم و تحكیم ارزش‌های موجود جامعه می‌شود. البته تفاوت بسیاری بین این دو رویکرد درباره پیامدهای این موفقیت دیده می‌شود. در حالی كه رویکردهای راست‌گرا (رایج در جامعه‌شناسی رسمی و متعارف) این موفقیت را مفید به حال حفظ نظم موجود در جامعه می‌دانند و نبود آن را برای انسجام اجتماعی مضر می‌دانند، نظریه‌پردازان بازتولید باور دارند كه از قضا، نظام آموزش و پرورش با بازتولید نظم مستقر، در جهات منافع گروه‌های مسلط جامعه عمل کرده و از این رو ناعادلانه است (ایلیچ، ۱۳۵۹؛ آلتوسر، ۱۹۷۱؛ گرامشی، ۱۹۷۱). دسته دوم نظریه‌ها، مدرسه را نهاد جامعه‌پذیری می‌دانند كه از طریق برنامه‌های آموزشی به مثابه نوعی گفتمان بر دانش‌آموزان اعمال سلطه می‌كند، اما همین نظام آموزشی امکان بروز رفتار مخالفت‌آمیز را نیز فراهم می‌سازد كه به نوعی گفتمان رقیب محسوب می‌شود. در واقع، این‌گونه نیست كه مخاطبان گفتمان مسلط به سادگی به همه دستورالعمل‌های مدرسه تن در دهند. این تم اصلی رویكردی است كه ما در این نوشتار از آن به گفتمان مقاومت یاد می‌كنيم. از این رو، بنابر آنچه گفته شد این سوال مطرح است كه مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه مبتنی بر چه عواملی است؟ برای پاسخ به این پرسش در جستجوی رویكردی نظری برآمديم كه توانایی بیشتری در خوانش دانش‌آموزان دختر از تبیین كدهای اخلاقی و هنجارهای مدرسه را داشته باشد. دو نظریه اصلی برای چنین مطالعه‌ای لزوماً باید متمرکز بر دو محور عمده تحلیل باشد: نوع مواجهه دختران دانش‌آموز با كدهای پوشش در مدرسه از یک سو و توضیح چرایی چنین مواجهه‌ای از سوی دیگر. نظریه استوارت هال یا به بیان دیگر، مدل رمزگذاری/رمزگشایی گفتمان تلویزیونی، و مدل بوردیو درباره سرمایه‌ها به ویژه سرمایه فرهنگی دو چهارچوب مناسب تحلیل ما در این تحقيق را شكل می‌دهد.

با نظریه هال به پیچیدگی فرایند تولید و خوانش كالاهاى فرهنگي می‌رسيم. در واقع، نظریه هال، نشان می‌دهد كه به خلاف نظریه‌های بازتولید سلطه از طریق نظام‌های آموزشی، فرایند سوژگی بی‌واسطه نیست. در واقع، این عملی در متن وسیع فرهنگ صورت می‌گیرد. نکته مهم این است كه مانند سایر نظریه‌ها، فرهنگ مقوله‌ای خنثی نیست. اما، میانجی‌گری فرهنگ از طریق فرایند مهمی

صورت می‌گیرد که بازنمایی خواننده می‌شود. در واقع، فرایند سوژه‌سازی چند مولفه مهم دارد که شامل قدرت، فرهنگ، بازنمایی و سوژه‌سازی است. در مدلی که استوارت هال (۱۹۹۷) تحت عنوان «چرخه فرهنگ»<sup>۱</sup> آورده است این مولفه‌ها به خوبی نشان داده شده است. مسئله قابل تامل این است که رابطه بازنمایی با فرهنگ چگونه است؟ از طریق بازنمایی می‌توان به جهان، مردم و رخدادها معنا بخشید. علاوه بر آن، روشی است برای بیان تفکرات پیچیده و برقراری ارتباط از طریق زبان به نحوی که دیگران قادر به درک آن باشند. به زبان ساده می‌توان گفت که فرهنگ به معانی مشترک می‌پردازد و زبان مهمترین واسطه‌ای است که از طریق آن معنا تولید و مبادله می‌شود. در واقع، معنا تنها از طریق دسترسی عام ما به زبان به دست می‌آید. پس زبان در تولید معنا نقشی محوری داشته و فرهنگ همواره بعنوان منبع اصلی ارزشهای فرهنگی و معنا شناخته می‌شود (هال، ۱۹۹۷: ۱۰).



شکل شماره ۱. چرخه فرهنگ / منبع: استوارت هال، ۱۹۹۷: ۲

پیچیدگی میانجی‌گری فرهنگ در مقاله پراهمیت هال با نام «رمز گذاری و رمز گشایی در گفتمان تلویزیون» (۱۹۸۰) به خوبی نشان داده شد. هال در این مقاله به بررسی مکانیسم‌های بازنمایی در رسانه و ساخت آن توسط تولیدکنندگان و شیوه‌های جذب آن توسط مخاطبان می‌پردازد. رمز گذاری و رمز گشایی پیچیدگیهای خاص خود را دارد و در تحلیل بازنمایی چند لایه بودن معنا و چرخه فرهنگ اجزای ثابت این فرآیند هستند. هال در این مقاله این مسئله که رسانه واقعیت را بازتاب می‌دهد زیر سوال می‌برد و در عوض، رسانه را حامل نشانه و تولید کننده پیام می‌داند. او بر این اصل تاکید دارد که معنا چند بعدی است اما ایدئولوژی همواره در پی آن است که این مساله را تکذیب کند (روژک، ۲۰۰۳: ۹۲؛ کوین، ۱۳۸۵).

هال در مدل معروف خود سه برهه را برای تولید و انتقال پیام در نظر می‌گیرد. این سه برهه را می‌توان در شکل زیر دید. ابتدا تولید کنندگان پیام‌های تلویزیونی براساس گفتمان‌هایی که ذهنیت آن‌ها را سامان داده است و براساس اصول حرفه‌ای خود پیام را تولید می‌کنند. برهه دوم برای هال در

1. circuit of culture

این مدل، برهه متن است. متن همچون هویتی مستقل در نظر گرفته می‌شود که قاعده‌مندی‌های خاص خود را دارد. در این لحظه متن خود گفتمانی مستقل است. و سرانجام برهه سوم که برهه مصرف یا خوانش است که با تکیه بر تجربیات و گفتمان‌های ذهن مصرف‌کننده تحکیم می‌شود.



شکل شماره ۲. مدل رمزگذاری/ رمزگشایی گفتمان تلویزیون

منبع: جان استوری، ۱۹۹۶: ۱۰

بر اساس مدل هال، سه موضع فرضی وجود دارد که رمزگشایی بر اساس آن‌ها صورت گیرد. نخستین موضع فرضی، موضع مسلط- هژمونیک است. در این موضع مخاطب معانی مرجح را کامل می‌گیرد و پیام را بر مبنای مرجعی رمزگشایی می‌کند که رمزگذاری در چارچوب آن صورت گرفته است. این لحظه‌ای است که می‌توان گفت مخاطب در درون رمز مسلط عمل می‌کند (رضایی، ۱۳۸۶: ۱۱۸). قرائت مسلط همان است که از ابتدا در متن، مورد نظر بوده و پایه ایدئولوژی‌های هژمونیک است. در اینجا قرائت کننده، از برنامه رسانه ای پیام راست کیش و به لحاظ سیاسی محافظه کارانه بیرون می‌کشد که دیدگاه‌های نخبگان سیاسی و نظامی جامعه را بازتاب می‌دهد. همان گونه که دیدگاه‌های مذکور در رمزگان‌های حرفه ایی مجریان رسانه‌ها منعکس می‌شوند (اسمیت، ۱۳۸۳: ۲۴۹). موضع دوم، رمز توافقی یا مذاکره‌ای<sup>۱</sup> است. در این موضع، رمزگشایی مبتنی بر سازگاری از یک سو و مخالفت از سوی دیگر است. مخاطبان در این شیوه رمزگشایی دلالت‌های مسلط را در سطوح کلان آن می‌پذیرند اما مشکل زمانی پیش می‌آید که مخاطبان خواستار کاربرد این دلالت‌ها در سطوح خرد زندگی روزمره خود باشند (هال ۱۳۸۲: ۱۳۳). قرائت مخالف<sup>۲</sup>، قرائتی است که به وسیله فردی انجام می‌گیرد که از رمزگان‌های حاکم در پیام آگاه است و آن‌ها را رد می‌کند. چنین فردی می‌تواند از لابلای آنچه در جریان است، چنین رمزگانهایی را ببیند، درک انعکاسی‌تری از فرایند ارتباطی را

1. negotiative  
2. oppositional reading



قاعده مند کند و پیام رسانه‌ها را از طریق رمزگانی بدیل مورد ارزیابی قرار دهد. قرائت مذاکره ای به وسیله کسی صورت می‌گیرد که اجزایی از قرائت حاکم را می‌پذیرد، اما در آن اصلاحاتی می‌کند که منعکس کننده نیازها و برداشتهای خاص خود او است (اسمیت، ۱۳۸۳: ۲۴۹).

الگوی هال را افراد دیگری به آزمون گذاشتند. تحقیق دیوید مورلی با عنوان مخاطبان (برنامه تلویزیونی) 'نیشن واید' و دوروتی هابسون<sup>۲</sup> به عنوان 'دو راهی'<sup>۳</sup> مدل هال را تأیید کردند. مورلی در "نیشن واید" نشان داد تفسیرهای فردی از برنامه‌های تلویزیونی را موقعیت اجتماعی افراد تعیین می‌کند. اما این موقعیت اجتماعی هم فقط طبقه نیست (استوری، ۱۹۹۶). به نظر می‌رسد، جایگاه اجتماعی و اقتصادی شخصی در جامعه، نحوه دسترسی مخاطب به گفتمان‌های مختلف را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ترنر یکی از نکات برجسته کار مورلی را توجه وی به نقش گفتمان در ایجاد و متمایز ساختن قرائت‌های افراد می‌داند. به نظر مورلی، خوانندگان، متن‌ها را از طریق گفتمان‌های مربوط و در دسترس رمزگشایی می‌کنند (رضایی، ۱۳۸۶: ۱۲۴).

### نظریه فضای اجتماعی: گامی برای تبیین خوانش‌ها

بورديو نظریه سرمایه فرهنگی (۱۳۹۰) را در زمینه تبیین چرایی باز تولید اجتماعی مطرح می‌کند. به عقیده بورديو گروه‌های مختلف اجتماعی از حیث سرمایه مادی با یکدیگر تفاوت دارند به همین سیاق این گروه‌ها در سلايق ارزشمند، مهارت‌ها و مجموعه اطلاعاتی که برای رمزگذاری و تفسیر موقعیتهای اجتماعی مانند تحصیل و کار مورد استفاده قرار می‌دهند نیز ممکن است تفاوت داشته باشند. بدین ترتیب، آنانی که دارای سرمایه فرهنگی غنی تری هستند در قیاس با کسانی که سرمایه فرهنگی زیادی ندارند از امکانات فرصت‌های آموزشی، استفاده بهتری کرده و با محیط آموزشی انطباق بالاتری خواهند داشت (تیز، ۱۹۹۴، کروک، ۱۹۹۷) بورديو معتقد بود که، علاوه بر عوامل اقتصادی، عادت‌واره‌های فرهنگی و خصلت‌های به ارث برده شده از خانواده هستند که نقش مهمی در موفقیت‌های دانش‌آموزان دارند. این نکته مهمی است. در واقع بورديو در تبیین تأثیر مدرسه بر بازتولید اجتماعی به رغم تأکیداتش بر این نهاد همواره جانب احتیاط را نگهداشته و عامل مهم خانواده را نیز وارد معادله می‌سازد.<sup>۴</sup> با وجود این، نباید خانواده را تنها عامل مهم بدانیم. برای بورديو، پیش از هر چیز، مفهوم

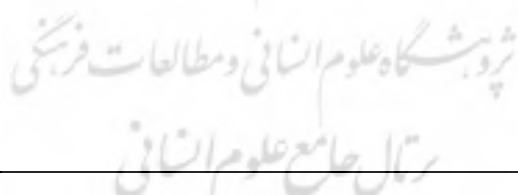
1. Nationwide
2. Habson
3. Crossroad

۴. در کاربست نظریه بورديو برای این تحقیق باید متوجه این نکته حساس بود که این نظریه اساساً برای تبیین نابرابری دسترسی به فرصت‌های تحصیلی در جامعه فرانسه تدوین شده است. مع‌هذا، این شیوه استفاده از این متغیر برای تحقیق ما الهام‌بخش است. ما نیز درصددیم تا نسبت سرمایه فرهنگی با خوانش از پیام‌های پرورشی مدرسه را بسنجیم. در واقع، مدل بورديو به ما این امکان را می‌دهد تا خوانش‌ها و مواجهات مختلف با این پیام‌ها را از رهگذر مداخله متغیر سرمایه

فضای اجتماعی<sup>۱</sup> مهم است. در واقع، بورديو جامعه را با فضای اجتماعی و جایگاه‌های رقابتی شدید و بی‌پایان آن درک می‌کند (استونز، ۱۳۷۹: ۳۳۰). فضای اجتماعی به خودی خود واقعیت ندارد، فضای اجتماعی، فضای توزیع یا مجموعه وسیعی از مواضع سلسله‌مراتبی شده است. هر موضع با روابطی که با سایر میدان‌های نزدیک برقرار می‌کند مشخص می‌شود (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۱۳). فضای اجتماعی مدرن، همانا مجموعه مواضع در بطن شبکه‌های متمایز از هم، یعنی میدان‌ها، که خود با یک همبستگی یعنی ساختار توزیع‌ها، در عین حال بنیاد موضع‌گیری‌های خصمانه در فضا است، یعنی به ویژه در توزیع و محل نزاع‌ها و برخورد میان نظرگاه‌ها (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۱۵).

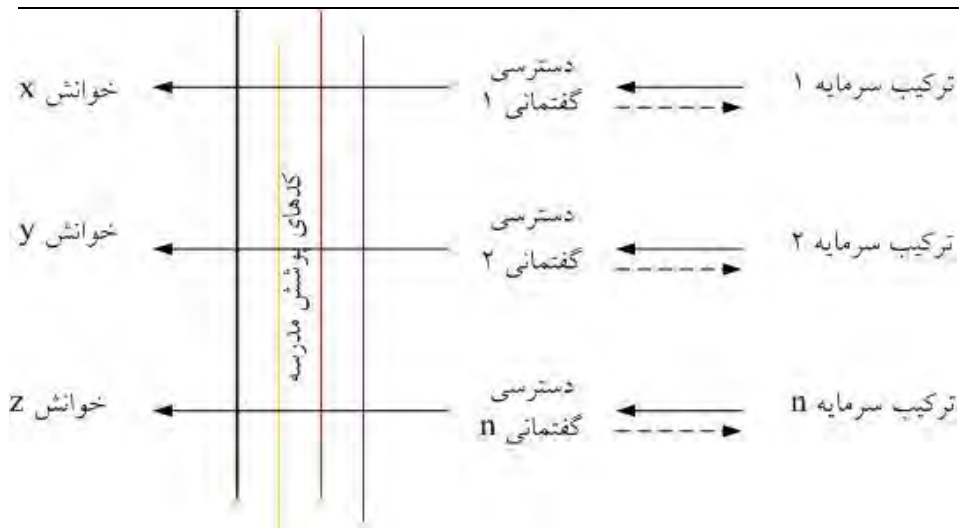
### چارچوب نظری

به طور خلاصه، مدل‌ها به ما کمک خواهد کرد تا اول، کدها و ارزش‌های جاری مدرسه‌ای درباره پوشش را بررسی کنیم. دوم، با تکیه بر این مدل، مقبولیت این کدها در نزد دانش‌آموزان از رهگذر مطالعه خوانش آن‌ها از این کدها مورد بررسی و سنجش قرار خواهد گرفت. اما همان‌طوری که گفته شد، مدل‌ها قادر نیست درکی از چرایی خوانش‌های متنوع ارائه کند. خوانش امری اجتماعی است که متغیرهای اجتماعی آن را تعیین می‌کند. نظریه بورديو ابزار نظری مناسبی برای توضیح این خوانش‌هاست. برای درک چرایی خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای پوشش در مدرسه تکیه بر مفهوم سرمایه فرهنگی بورديو، «دسترس‌گفتنی» راهگشاست. این مفهوم ما را به برداشتی خاص از نحوه مواجهه دانش‌آموزان با کدها و ارزش‌های پوشش مدرسه‌ای رهنمون می‌شود. نکته این جاست که علی‌رغم تأکید بر شکل خاصی از خوانش ایدئولوژیک، دانش‌آموزان با تکیه بر فرصت‌هایی که در اختیار دارند مصرف خاص خود را شکل می‌دهند. فرض اولیه این است که بسته به میزان انواع سرمایه‌های دانش‌آموزان خوانش آن‌ها از کدها هم متفاوت است.



فرهنگی دانش‌آموزان بسنجیم. اما، باید توجه داشت که در اینجا بهتر است متغیر سرمایه خانوادگی دانش‌آموزان جدی‌تر گرفته شود. شاید نتوان با تکیه بر سرمایه فرهنگی خود دانش‌آموز به درک درستی از رابطه مورد نظر در بالا دست یافت. از این رو مفهوم «سرمایه فرهنگی خانوادگی» در تحقیق ما مهم می‌شود.

#### 1. social space



شکل شماره ۳. مدل نظری ترکیب سرمایه دانش‌آموزان و نسبت آن با انواع خوانش آن‌ها

### روش تحقیق

خوانش دانش‌آموزان از کدهای مدرسه‌ای موضوعی است که با تحقیق کیفی سازگاری بیشتری دارد. از این‌رو، روش کیفی برای اجرای تحقیق حاضر انتخاب شده است. این تحقیق از نوع مورد پژوهی جمعی است که در آن طرح تحقیق موردی برای بررسی بیش از یک مورد به کار گرفته شد (مارشال و راسمن، ۱۳۷۷). هشت دبیرستان دخترانه دولتی از سه منطقه ۱، ۶ و ۱۲ در شهر تهران موردهای این تحقیق را تشکیل دادند. در این مدارس حداقل متغیر دولتی بودن را می‌توان ثابت فرض کرد. از این رو، انتظار می‌رفت میزان تاکید یکسانی بر رعایت دستورالعمل‌های پوششی در سطح سازمان آموزش و پرورش وجود داشته باشد. این متغیر را نمی‌توان با دقت مطلوب در مدارس غیرانتفاعی کنترل کرد چون به نظر می‌رسد تفاوت‌های چشمگیری دیده شود. لذا، از ابتدا، این نوع مدارس از دایره تعیین موارد حذف شدند. انتخاب موارد براساس منطقه‌بندی مدارس شهر تهران و الزامات نظری صورت گرفت. لذا، انتخاب موارد براساس استراتژی موردیابی نظری (قضاوتی یا قصدمند) بود. براساس مدل نظری تحقیق، متغیر حجم و ترکیب سرمایه‌هایی که فرد با خود دارد بسیار مهم است. بنابراین انتظار داشتیم در موارد انتخابی، دانش‌آموزانی با میزان کلی سرمایه‌های فردی و ترکیب‌های متفاوت دیده شود. مدارس در منطقه یک، شش و دوازده، تا حدودی انتظارات نظری این تحقیق را برآورده ساختند. سرانجام، مدارس شهید بهشتی، زهره هادی‌خانی و ۲۲ بهمن از منطقه ۱؛ بوعلی‌سینا، فرهنگ و

نرجس از منطقه ۶؛ حضرت فاطمه (س)، علوی اسلامی از منطقه ۱۲ انتخاب شدند.<sup>۱</sup> واحد مشاهده در هر مدرسه افراد یا دانش‌آموزان بودند و با مصاحبه فردی عمیق که ابزار گردآوری داده‌های این تحقیق بود، از ۳۰ نفر مصاحبه به عمل آمد. مصاحبه‌ها در فضای آرامی مانند نمازخانه یا دفتر مدرسه در ساعاتی که دیگر دانش‌آموزان در کلاس بودند انجام گرفت. کوشش شد تا دخالت عوامل مخل در مصاحبه به کمترین میزان برسد. با اجازه از مشارکان تحقیق، مصاحبه ضبط و با دقت پیاده شدند (مرحله استنساخ). داده‌ها گردآوری شده با تکیه بر روش تحلیل تماتیک (برونل و کلارک، ۲۰۰۶) تجزیه و تحلیل شدند. در این مسیر، ابتدا پس از گردآوری داده‌ها و پیاده‌سازی گفتگوها در مورد متن شنیداری مصاحبه‌ها، با مرور مکرر، سعی شده است تا جدول بریده داده‌ها و کدهای مربوط به آن‌ها بیرون کشیده شود. در مرحله بعد تلاش شد تا تم‌های اصلی استخراج شود. یافتن تم‌ها با توصیف و تفسیر دقیق آن‌ها پایان می‌پذیرد. در پایان، محقق خود را در قبال حفظ اسرار دانش‌آموزان و عدم انتشار باورهای آن‌ها با ذکر نام مسئول می‌داند. از این رو، تلاش شد تا همه دیدگاه‌ها بدون هیچ نام و نشانی ذکر شود. در مواردی که داده‌ها چه بسا، برای مدرسه محرمانه تلقی شود محقق در پنهان نگه‌داشتن این داده‌ها کوشیده است.

### تجربه دانش‌آموزی از کدهای پوششی و آرایشی مدرسه

در این بخش با تکیه بر داده‌های برآمده از مصاحبه‌های دانش‌آموزی کوشیدیم در ابتدا به این پرسش پاسخ دهیم که مواجهه دانش‌آموزان با کدهای مدرسه‌ای که ناظر بر پوشش به معنای عام و موضوعات آرایشی به معنای خاص است چگونه است؟ با این کار، سعی داریم تا در واقع، خوانش دانش‌آموزان از قوانین اخلاقی و ارزشی مدرسه را بیرون بکشیم. برای این منظور، ابتدا لازم است تا بریده‌های داده‌ها از مقولات داده‌ها استخراج شود. همان‌طور که در بخش‌های قبلی دیدیم در این مرحله سعی کردیم تا بیشترین کدها استخراج شود. در مراحل بعدی طی فرایند خلاصه‌سازی از تعداد کدها کم و گام‌های اولیه به سوی یافتن تم‌های اصلی آغاز شد. در جدول ۱ بخشی<sup>۲</sup> از بریده‌های داده‌ها و کدهای منتسب به آن‌ها آمده است.

به طور کلی، اشارات مختلفی از مواجهه دانش‌آموزان با قوانین پوششی و آرایشی در مدرسه‌های مورد مطالعه در این جداول دیده می‌شود. می‌توان گفت که خوانش دانش‌آموزان از این کدها به اشکال مختلفی صورت می‌گیرد.

۱. مدرسه شهید مطهری در منطقه ۱۲ اگر چه در نمونه اولیه بوده اما مسئولان مدرسه مانع از گردآوری داده‌ها شدند. مدرسه سلمان در این منطقه جایگزین شد که آن‌ها نیز مانع از گردآوری داده‌ها شدند.  
 ۲. روشن است که گزارش همه جداول نیازمند فضای زیادی است که در حجم محدود مقاله جای نمی‌گیرد. این مقدار برای اطلاع خوانندگان از نحوه کدبندی و تأمین حداقل‌های اعتبار تحقیق ذکر شده است.

جدول شماره ۱. نمونه‌ای از نحوه کدگذاری مصاحبه‌های دانش‌آموزی

کدها	بریده داده‌ها (data extracts)
موافقت مشروط	موافقم ولی در مورد کسانی که نمی‌شه کنترل کرد لازم است. معاون خیلی گیر می‌ده. ما کش مقنعه را برداشتیم مثل مقنعه بهزیستی بود...ابروها تا روی پلک‌ها رسیده بود...بچه‌ها عقده‌ای شدند...اونا نسبت به همه چی موضع می‌گیرن و بدبین می‌شن (دانش‌آموز، ۱، بهشتی).
مدیریت/اعتراض	از دور شناسایی می‌کنند و صدا می‌زنند. هرچه دهنشون در می‌یاد می‌گن. بچه‌ها هم بدتر می‌کنن. این مشکلی ریشه‌ای است، از دبستان بوده. معلوم نیست اینجا دبیرستانه یا بهزیستی (دانش‌آموز، ۱، بهشتی).
فروش انضباط	پول می‌گیرن؛ دختری این قدر [با اشاره] ناخن داشته (تو رو خدا نگید)، چون ۵۰ تومان به مدرسه پول داده بودند؛ یا دختر دیر اومده بود که ۳۶ تومان پول داد و هیچی نگفتند... انضباط را می‌فروشن (دانش‌آموز، ۱، بهشتی).
مدیریت/ سخت‌گیری/اعتراض	بچه‌ها نباید زیاد تحت فشار باشند. این باید توی جامعه گسترش یابد. به سبزه و کوتاهی مانتوها نباید گیر بدهند؛ گیرهای چرت می‌دن. توی خونه به ما گیر نمی‌دن، این‌ها گیر می‌دن. اونایی که ده من مالیدن نباید بیان مدرسه؛ باید از تحصیل محروم شن. مدرسه خوونه دوم آمده، آدم باید یه خرده راحت باشه (دانش‌آموز، ۱، بهشتی).
اعتراض/مقاومت/مواجهه مدرسه	در تابستان به مانتو و مقنعه اعتراض کردیم ولی توجه نکردند. ولی بعضی‌ها هستند که مانتوها را تنگ می‌کنن و شلوارها را یک وجب می‌کشن پائین زیرکفش و پاره می‌کنن. معاون گفت که یک‌وجب از پائین کوتاه می‌کنم. اگر مانتو را تنگ کنید باید یکی دیگه بخرید (دانش‌آموز، ۱، بهشتی).
مخالف/دلایل	من زیاد موافق این قوانین پوشش مدرسه نیستم. به خاطر مدل و رنگش ناراحتم. چون توی بهار خیلی گرمه. در زمستان نمی‌شه چیزی روش پوشید. چون جامعه ما اسلامی است نمی‌گم که دامن بپوشیم. مدل ساده باشه اما از خود ما بخوان که چطوری باشه. رنگ‌های روشن مثل کرم نه این‌که همیشه سرمه‌ای و قهوه‌ای باشه. مثل لباس‌های بیرون باید راحت باشه (دانش‌آموز، ۲، بوعلی‌سینا).
اعتراض/عدم پیوند میان انضباط و درس	درس را باید جذاب کنند. این‌ها نباید این طور چیزها را منع کنند و هول بدهند به طرف درس. هر کس بخواد میخونه و هر کس نخواد نمی‌خونه (دانش‌آموز، ۳، بوعلی‌سینا).
	...

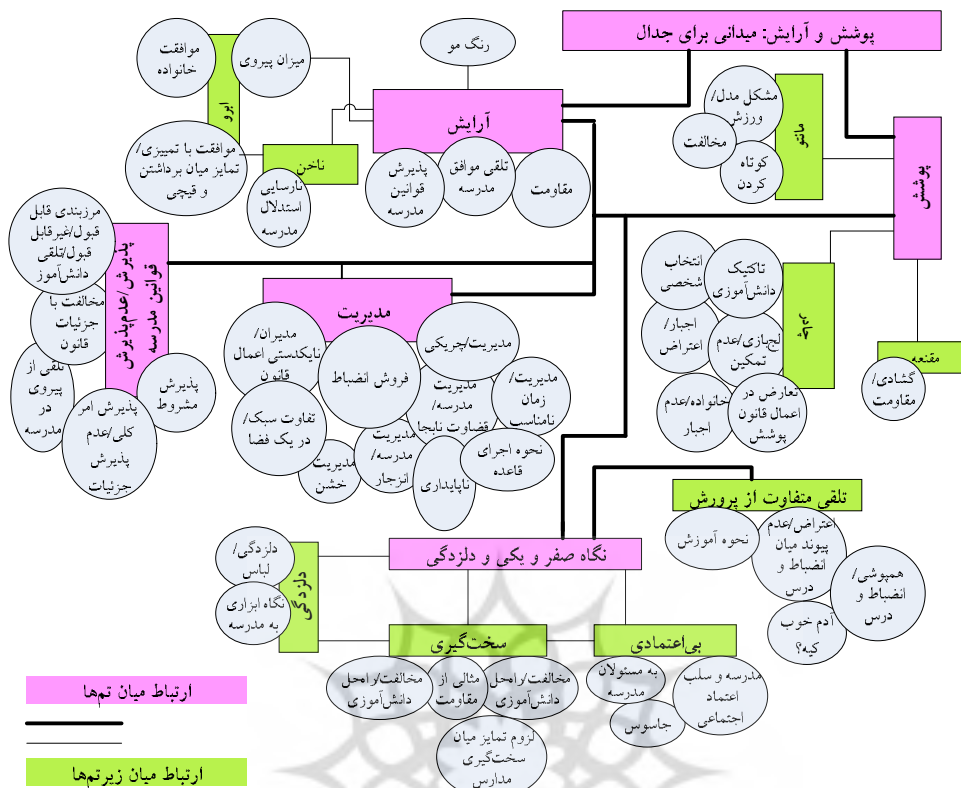
از همان ابتدا می‌توان اشکال برجسته خوانش‌های سه‌گانه را در میان آن‌ها دید. ولی، پیش از آن‌که ابعاد دقیق‌تر این نوع خوانش‌ها مشخص گردد باید در فرایند خلاصه‌سازی، کدها را دسته‌بندی و در جستجوی مقولات اصلی و به بیان بهتر در تحلیل موضوعی، به دنبال تم‌ها اصلی برآمد. در جدول شماره ۲ همه این کدها برای خلاصه‌سازی کنار هم گرد آمدند.

جدول شماره ۲. بخشی از جدول کدهای فشرده مستخرج از مصاحبه‌های دانش‌آموزی

فروش انضباط/ نابرابری	ابرو/ موافقت با تمییزی/ تمایز میان برداشتن و قیچی	مدیریت/ جلب همکاری از شورا	تلقی متفاوت از پرورش/ آدم خوب کیه؟	مخالفت با جزئیات قانون	مدیریت/ جاسوس	پذیرش مشروط
مدرسه و سلب اعتماد اجتماعی	مرزبندی قابل قبول/ غیر قابل قبول/ تلقی دانش‌آموز	دلزدگی/ لباس	مدیریت مدرسه/ انزجار	مدیریت/ تفاوت سبک/ در یک فضا	تعلیق در انتخاب پوشش	مدیریت/ اعتراض
مدرسه و سلب اعتماد اجتماعی	آرایش/ مقاومت	مدیریت/ ضربتی	چادر/ لج‌بازی/ عدم تمکین	حس اعمال تنبیه	اینترنت در مدرسه/ حس نظارت	تلقی از گوشه
دلزدگی/ نگاه ابزاری به مدرسه	سخت‌گیری/ مثالی از مقاومت	آرایش/ پذیرش قوانین مدرسه	چادر/ لج‌بازی/ عدم تمکین	تعارض کلی و جزئی/ نارسایی استدلال مدرسه/ ناخن/	ابرو/ تفاوت در اجرای قوانین مدرسه	مقنعه/ گشادی/ مقاومت
زمان نامناسب تنبیه	چادر/ انتخاب شخصی	مدیریت/ نحوه درونی کردن و آموزش	مدیریت خشن/	پذیرش امر کلی/ عدم پذیرش جزئیات	لزوم تمایز میان سخت‌گیری مدارس/ موافقت مشروط	مدیریت/ سخت‌گیری/ اعتراض
نگاه ابزاری به مدرسه	چادر/ موافقت/ رعایت	تلقی از پوشش مدرسه/ موافق	تلقی متفاوت از پرورش	تمایز میان دو فضای بیرون و درون مدرسه	مدیریت/ مراسمات	اعتراض/ مقاومت/ مواجهه مدرسه

با رجوع به این کدها و مذاقه در آن‌ها همان‌طور که در تحلیل تماتیک مرسوم است می‌توان موضوعات و تم‌های اولیه را شناسایی کرد. افزون بر این، می‌توان ارتباطات درونی میان آن‌ها را نیز ترسیم نمود. شکل زیر کدها و تم‌ها اولیه و همچنین، ارتباطات درونی میان آن‌ها را نشان می‌دهد. مطابق با تحلیل تماتیک، این طرح اولیه به نقشه تماتیک معروف است. با تکیه بر چنین نقشه‌هایی است که تم‌ها و زیرتم‌ها شناسایی و در مراحل بعدی توضیح داده می‌شوند. پذیرش/عدم‌پذیرش کلی قانون، پوشش، آرایش، مدیریت، تلقی از امر پرورش در مدرسه، سخت‌گیری، اعتماد یا بی‌اعتمادی به

مدرسه، و بالاخره، دلزدگی تم‌های اصلی هستند که از دل مصاحبه‌های دانش‌آموزی بیرون آمده است. در ادامه، هر یک از تم‌های پیش‌گفته به تفصیل توضیح داده می‌شوند و ابعاد آن‌ها روشن می‌گردد.



شکل شماره ۴. کدها، تم‌ها، زیرتم‌ها و ارتباطات درونی میان آن‌ها (نقشه تماتیک مصاحبه دانش‌آموزی)

### پوشش و آرایش: میدانی برای جدال

**پوشش.** شماری از دانش‌آموزان در مدرسه‌هایی که پوشش چادر الزامی است با آن موافق‌اند. استدلال آن‌ها شنیدنی است. به نظر آن‌ها چادر مصداق بارز حفاظی است که آن‌ها را از مسائل و مشکلات زیادی حفظ می‌کند. در مقایسه، حتی پوشش مانند نمی‌تواند چنین نقشی را برای آن‌ها ایفا کند. چادر و آرایش نکردن از خیلی مسائل جلوگیری می‌کند. باید در مدارس رعایت شه (دانش‌آموز،<sup>۱</sup>، مدرسه حضرت فاطمه س، عضو انجمن اسلامی).

۱. از آن‌جا که از هر مدرسه چند دانش‌آموز انتخاب شد، فایده مصاحبه هر دانش‌آموز با عددی مشخص شده است.

این دانش‌آموزان، عمدتاً چادری هستند و لذا، نمی‌توان قاطعانه گفت که مدرسه در ماندگاری این پوشش نقش دارد. البته، مواردی دیده می‌شود که دانش‌آموزی بعدها حتی به رغم تربیت خانوادگی‌اش پوشش چادر را انتخاب کرده است.

بچه‌ای بوده که به خلاف خانواده چادری شده و غیرتی هم شده بود. ما هم برای تولدش برایش چادر خریدیم (دانش‌آموز، ۶، مدرسه حضرت فاطمه س، عضو انجمن اسلامی).

گاه، موافقت با پوشش چادر برای رهایی از مشکل دیگری است که خود مدرسه عامل آن است. دانش‌آموزان چادر می‌پوشند تا از پیامدهای پوشش فرمی که مدرسه تحمیل کرده است رها شوند. گویا، به نظر دانش‌آموزان این مانتوها و مقنعه‌ها آن قدر بدند که چادر همچون حجایی برای پوشاندن آن‌هاست.

خوشحالیم که چادر می‌پوشیم. مدل و رنگ مانتومون اونقدر بده که اکثر جاها چادر سرمی‌کنیم. تازه، با اوون احساس راحتی دارم نسبت به نگاه‌های دیگران (دانش‌آموز، ۵، مدرسه علوی).

اما، چادر یکی از مهمترین عرصه‌های تعارض میان مدرسه و دانش‌آموزان به ویژه در مدارس است که پوشش چادر در آن‌ها الزامی است. این دقیقاً عرصه‌ای است که مرز میان بیرون و درون مدرسه را مشخص ساخته است. در واقع، مدرسه بناست که این مرز را به هم بریزد. به این معنا که مدرسه محل آموزش و پرورش ارزش‌هایست که در جامعه رواج دارد. با این تعبیر است که مدرسه نگاهبان جامعه محسوب می‌شود. اما، در بحث چادر می‌بینیم که تقریباً بیشتر دانش‌آموزانی که مورد مصاحبه قرار گرفتند چادر را امری اجباری می‌دانند و با شیوه‌های مختلف سعی می‌کنند از زیر بار آن خارج شوند. جالب آن‌که، حتی دسته‌ای از دانش‌آموزان که موافق پوشش چادرند، اجبار در پوشیدن آن را توصیه نمی‌کنند. آن‌ها این روند تحمیلی را زمینه‌ای برای تحقیر چادر تلقی می‌کنند.

کسانی که چادری نیستند چندتا کوچه آن‌طرف‌تر درمی‌ارن. حتی ممکنه طرف از نظر اخلاقی هم خیلی خوب باشه ولی خوب، نمی‌تونه چادر را روی سرش تحمل کنه (دانش‌آموز، ۱، مدرسه حضرت فاطمه س).

خیلی وقتا، بچه‌ها نزدیک مدرسه به هم خبر می‌دن که ناظم دم در ایستاده و چادرت رو بپوش (دانش‌آموز، ۱، مدرسه حضرت فاطمه س).

در مورد مانتو و مقنعه مشکلات دیگری وجود دارد. مسئله اصلی دانش‌آموزان این است که اولاً، آن‌ها نقشی در انتخاب لباسی که می‌پوشند ندارند. این مسئله، به ویژه برای



دانش‌آموز دختر در این سن و سال که توجه به خود را تجربه می‌کند دشوار است. دانش-آموز، مجبور است لباسی را بپوشد که احساس می‌کند زشت و بسیار نامتوازن است. رنگ، مدل و سایز این لباس‌ها محل اعتراض و کشمکش دانش‌آموزی است: «لباس مدرسه زشته؛ مثل گونیه (دانش‌آموز، ۳، بهشتی)»... «خیلی از بچه‌ها مانتوهاشون رو کوتاه می‌کنن... مانتوها جوریه که وقت ورزش چون چاک نداره زمین می‌خوریم. دیدن داره موقع ورزش. مانتو رو باید تا کمر بدی بالا تا از پله‌ها بالا بری (دانش‌آموز، ۱، مدرسه علوی)»... «بچه‌ها از مدل و رنگ مانتوها ناراضی‌اند. مانتوها جلو بسته‌اند و ما راحت نیستیم (دانش‌آموز، ۳، مدرسه علوی)».

در مورد مقنعه هم وضع این‌گونه است. هرچند مسائل حادی دیده نمی‌شود ولی اندازه گشادی یا تنگی مقنعه محل نزاع دائم مسولان مدرسه با دانش‌آموزان است. عموماً دانش‌آموزان به سوی مقنعه-های شل یا گشاد تمایل دارند در حالی که مدرسه بر اندازه مناسب ولی بلند تاکید دارد.

**آرایش.** آرایش نیز مانند پوشش محل نزاع دائمی میان مدرسه و دانش‌آموزان است. سخت‌گیری‌های مدرسه و مقاومت‌های دانش‌آموزی به اشکال مختلف خود را نشان می‌دهند. بیشترین نزاع بر سر رنگ مو و برداشتن یا قیچی کردن ابروست. دانش‌آموزان چندان مقاومتی بر سر حرمت رنگ-کردن مو در مدرسه ندارند. این موضوع نسبتاً پذیرفته است که این کاری نیست که در مدرسه بتوان و شایسته باشد که انجام دهند. در عوض، بیشترین نقطه تمرکز نزاع آن‌ها بر سر ناخن و ابروست. شاید بتوان گفت که خط قرمز آن‌ها در تمکین یا عدم تمکین همین دو مورد است. از سوی دیگر، مدرسه هم گویا بیشترین اهتمام را برای کنترل این دو مورد صورت می‌دهد.

ابرو وردارن باید برن خونه تا دربیاد. وگرنه، بچه‌های دیگه هم وسوسه می‌شن (دانش‌آموز، ۳، مدرسه حضرت فاطمه س، عضو شورای دانش‌آموزی).

اما، به رغم همه کنترل‌ها و فشارهای مدرسه‌ای، دانش‌آموزان چندان تمایلی به تمکین ندارند. شاید، این مسئله بیشترین میزان سخت‌گیری در مدارس دخترانه است. اولیای مدارس دلیل این جدیت‌ها را دور نگه‌داشتن دانش‌آموزان از توجه به خود می‌دانند. در واقع، آن‌ها اصرار عجیبی دارند تا «توجه به درس» را در مقابل «توجه به خود» قرار دهند. از این رهگذر، روشن است که توجه به ابرو به معنای صرف وقت برای خود نه برای درس. جلوه‌های دیگر این مواجهه را در بحث آئینه و مواجهه مسئولان مدرسه با آن دیدیم. مسئله مهم دیگری هم در این جا وجود دارد. عموماً، خانواده‌ها مشکلی بر سر مسئله ابرو ندارند. گاه، دانش‌آموزان ابراز می‌کنند که به پیشنهاد خانواده دست به صورت خود می‌برند و تغییراتی را اعمال می‌کنند. به همین دلیل است که مثلث مدرسه، دانش‌آموز و خانواده در مسئله ابرو به شکلی نمایان دیده می‌شود: «مادرم میگه یه ذره بالای ابروتو قیچی کن. حتی می‌گه یک جایی می‌ریم پشت لب‌تو تمییز کن، مثل چنگیز شدی. من هم مجبورم تمییز کنم (دانش‌آموز، ۷،

مدرسه علوی)». این مسئله در مورد ناخن هم دیده می‌شود. دانش‌آموزان دلیل مدرسه برای کوتاه نگه‌داشتن آن را درک نمی‌کنند. مراسمات زیادی در مدارس برای کنترل ناخن دانش‌آموزان وجود دارد. دانش‌آموز دبیرستانی از این‌که باید مانند دانش‌آموز دبستانی ناخن خود را در معرض دید مسئولان مدرسه قرار دهد تا آن‌ها اندازه‌اش را تأیید کنند یا نه در رنج است. فرقی نمی‌کند، چادری یا غیرچادری، این مسئله را بغرنج می‌داند.

...من می‌خوام ناخنم بلند باشه، بچه دبستانی که نیستم. من دیدم که از اداره بخش‌نامه<sup>۱</sup> آمده که به ناخن و ابرو گیر ندن. مسائل گنده‌تری وجود دارد که این‌ها گم‌اند توش (دانش‌آموز، ۴، مدرسه بهشتی).

من از این ناراحتم که به ناخن هم گیر می‌دن. چه کار کنیم، ما پیش هستیم. در دبیرستان معلم دینی ما می‌گفت که ناخن بلند برای خانم مستحب است ولی نمی‌دانم درست است یا نه. یعنی تازه خوبه که بلند باشه. نباید به ناخن گیر بدن (دانش‌آموز، ۲، مدرسه نرجس).

#### پذیرش/عدم‌پذیرش

نگاه کلی دانش‌آموزان به قوانین مدرسه، فارغ از مصادیق آن مانند آوردن گوشی، آرایش، پوشش، یا مانند این‌ها کدهای خوبی برای قضاوت به دست می‌دهد که خوانش آن‌ها از حضور و نحوه حضور این قوانین در مدرسه را دریابیم. با تکیه بر داده‌های حاصل از مشاهدات و مصاحبه‌ها به نظر می‌رسد که خوانش بیشتر دانش‌آموزان براساس مدل سه‌گانه‌ی خوانش که با تکیه بر نظریه استوارت هال پیشنهاد شده است از نوع مجادله‌ای باشد. موضوع این است که دانش‌آموزان اندکی با حضور قوانین پوششی و آرایشی در مدرسه مخالف‌اند. از سوی دیگر، دانش‌آموزان بسیار اندکی آن‌هم در مدرسه علوی که شرایط خاص پذیرش را در منطقه ۱۲ دارد حضور این قواعد را بدون چالش پذیرا هستند. در باقی موارد، دانش‌آموزان به شیوه‌های مختلفی حضور برخی از قوانین و نحوه حضور بیشتر آن‌ها را به چالش می‌کشند.

لباس پوشیدن نشانه فکرشماست. مثلاً با بلوز و شلوار مدرسه بریم یعنی احترام نداشتیم. محیط بیرون و درون مدرسه فرق می‌کنه. هرجایی لباس خودشو می‌خواد (دانش‌آموز، ۱، مدرسه نرجس).

۱ گویا بچه‌ها در صفحه فیس‌بوک چنین شیوه‌نامه‌ای را دیدند.

به نظر من با هر لباسی نمی‌شه اومد مدرسه. چون تضاد و ناهماهنگی ایجاد می‌کند. هر کسی توی خانواده‌اش با یه فرهنگی. اگر قرار باشه ۳۰۰ تا دانش‌آموز با ۳۰۰ تا فرهنگ مختلف بیان نمی‌شه جمع کرد (دانش‌آموز، ۵، مدرسه علوی).

شاید بتوان این نحوه مواجهه با قوانین مدرسه را در قالب اصطلاح «پذیرش کلیات ولی مخالفت با جزئیات» مطرح کرد. در واقع، به خلاف نظر اولیای مدرسه که در بخش‌های قبلی دیدم، دانش‌آموزان نگاه صفر و یکی به قوانین ندارند. آن‌ها پذیرفتند که در جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند باید از یک‌سری قوانین خاصی پیروی کنند. این همان پذیرش در سطح کلیات است. ولی، سخت‌گیری بیش از اندازه و اجبارها و به ویژه بی‌توجهی به خواست آن‌ها مایه آزرده‌گی آن‌هاست. چیزی که آن‌ها را خسته می‌کند عدم انعطاف قوانین و این‌که اساساً فاقد هر گونه گزینه‌های بدیل هستند. این سویه مجادله آن‌ها در مواجهه با قوانین مدرسه است. هر جا به اصطلاح گیردادن مدرسه کمتر می‌شود دانش‌آموزان با فراغ‌بال بیشتری تمکین می‌کنند. شاید تعبیر درست‌تر این باشد که دانش‌آموزان فشاری احساس نمی‌کنند. این مسئله حتی دانش‌آموزانی که خود، پوشش چادر را انتخاب می‌کنند هم صادق است. آن‌ها خود را مذهبی می‌دانند و پوشیدن چادر را دوست دارند اما تاکیدهای بی‌مورد مدرسه آن‌ها را هم دلزده می‌کند.

### نگاه صفر و یکی و دلزدگی‌های حاصل از آن

در خوانش دانش‌آموزان از کدها و قوانین مدرسه‌ای مخالفتی جدی با نگاهی وجود دارد که می‌توان آن را تابع اصل همه یا هیچ دانست. به این معنا که، مرز دقیقی میان دانش‌آموزان خوب و دانش‌آموزان بد وجود دارد. چنین نگاهی در میان اولیای مدرسه البته مورد موافقت دانش‌آموزان نیست. مدرسه با سخت‌گیری‌های خود و عدم انعطاف تصور می‌کند که می‌تواند چنین درکی از خوبی و بدی را در میان دانش‌آموزان مستقر سازد. در مقابل، مخاطراتی جدی پدید می‌آید که عملکرد مدرسه را دچار نقصان می‌سازد. در واقع، با رجوع به خوانش دانش‌آموزان می‌توان درک کرد که تا چه میزان این سخت‌گیری‌ها می‌تواند مضر باشد. چهار زیرتم، توصیه‌دهنده تم مذکور است که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

**سخت‌گیری.** از گفته‌های بالا پیداست که دانش‌آموزان با سخت‌گیری مخالفانند نه با وجود قوانین ارزشی ناظر بر پوشش و آرایش یا قواعد مربوط به آوردن گوشی همراه یا مانند این‌ها. داده‌های حاصل از مصاحبه‌های دانش‌آموزی موید این گفته است که در برخی موارد خود دانش‌آموزان با مدرسه همراه‌اند. نمی‌توان گفت که همه دانش‌آموزان به طور یکدست بر سر این‌که چه چیزی مقبول و چه چیزی نامقبول است توافق دارند، ولی روشن است که شمار افرادی که با کل قوانین مدرسه مخالفانند

در این مدارس خیلی اندک بوده است. اما شمار کسانی که از سخت‌گیری‌های مدرسه به ستوه آمدند نسبتاً زیاد است. کدام مدرسه، فرقی نمی‌کند. گویا، همه مدارس که در این تحقیق موضوع مشاهده و بررسی قرار گرفتند از این حیث برابرند. از یک‌طرف مدرسه علوی با شرایط خاص خود و از سوی دیگر مدارس مناطق بالای شهر که در ظاهر، برنامه ویژه‌ای را اعمال نمی‌کنند همه شرایط سخت‌گیرانه‌ای را اعمال می‌کنند که دانش‌آموزان را ناخرسند می‌سازد.

نباید سخت‌گیری زیاد باشد، باید در حد عادی باشد. بچه‌ها وقتی فضا زیاد بسته باشد و همین‌طور موارد انضباطی ثبت کنن، لج می‌کنن. حرف گوش نمی‌دن. می‌گن، خوب! اسم ما که هست، این هم بره روش (دانش‌آموز، ۱، مدرسه علوی).  
سخت‌گیری‌های مدرسه تغییری در رویه‌ی بچه‌ها ایجاد نمی‌کنه. چون، بیرون مدرسه خودشون را آزاد می‌دونن. اونایی که رعایت می‌کنن فقط به خاطر این فضاست. فقط به خاطر استفاده از امکانات این مدرسه است (دانش‌آموز، ۴، مدرسه علوی).

**دلزدگی.** همان‌طوری که گفته شد، سخت‌گیری موجب ناخرسندی دانش‌آموزان از مدرسه می‌شود. به ویژه در مورد دانش‌آموزانی که به تفاوت میان دو فضای بیرون و درون مدرسه واقفند این فشار تاثیر بیشتری دارد. در بالا دیدیم که چگونه دانش‌آموزان از این وضعیت گله‌مندند. از طرفی، دانش‌آموزان از تعارضی که در دوفضای مدرسه و خانواده شکل گرفته شاکی‌اند. آن‌ها در خانواده‌های خود با بیشتر مواردی که در مدرسه به آن‌ها گیر می‌دهند مشکلی ندارند در حالی که مدرسه به تعبیر آن‌ها «کاسه داغ‌تر از آش» شده است. این دلزدگی در کارکرد آموزشی مدرسه و توجه دانش‌آموزان به درس تاثیر گذاشته است. آن‌ها توجهی به این موضوع ندارند که برای درس خواندن باید از میزان توجه به خود را کم کرد. تعارضی شدید میان اولیای مدرسه (رجوع شود به بخش قبلی) و خود دانش‌آموزان در این زمینه وجود دارد. جالب آن‌که بچه‌هایی که برخی مدارس را به خاطر بار علمی و موفقیت تحصیلی آن انتخاب کردند هم به نوعی فضای مدرسه را تحمل می‌کنند تا این روزها هم سپری شود. به نظر می‌رسد که مدیریت این‌گونه مدارس هر چه بیشتر آن‌ها را وادار می‌کند تا در فضایی کاملاً تلخ و بی‌روح سرکنند: «هر مدرسه‌ای کارش درس‌دادن و آموزش است. الان، نمی‌تونم تن به درس بدم، آدمو زده کردن (دانش‌آموز، ۲، مدرسه زهره هادی‌خانی)». «مدرسه یعنی زور و دیکتاتور. وقتی قیافه و ابرو خودم رو جلو آئینه می‌بینم گریه‌ام می‌گیره (دانش‌آموز، ۲، مدرسه حضرت فاطمه س.)»

**بی‌اعتمادی.** دلزدگی ناشی از سخت‌گیری در مدارس به وضعیتی منجر می‌شود که یکی از کارکردهای اصلی مدرسه را با مخاطرات جدی مواجه ساخته است. به نظر می‌رسد از مدارس انتظار می‌رود تا موجب شکل‌گیری اعتماد اجتماعی در میان شهروندان جامعه شود. به نظر می‌رسد که

دانش‌آموزان هر چه بیشتر از چنین شاخصی دور می‌شوند. به بیان ساده، دانش‌آموزان در فضای مدرسه تجربه خوشایندی از اعتماد را تجربه نمی‌کنند. مدیریت مبتنی بر عمل جاسوسان، مواخذه به دلیل اتفاقات بیرون مدرسه و حس نظارت مخربی که در میان دانش‌آموزان وجود دارد به این مشکل دامن می‌زند.

### تلقی متفاوت از پرورش

همان‌طوری که گفته شد، خوانش دانش‌آموزان از کدهای مدرسه به گونه‌ای است که می‌توان گفت، تلقی متفاوت از اولیای مدرسه در میان دانش‌آموزان از کدهای پوششی و آرایشی در مدرسه وجود دارد. از ویژگی‌های این تلقی می‌توان به انعطاف خوانش دانش‌آموزان اشاره کرد. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان معتقدند که می‌توان به گونه‌های دیگری هم اندیشید و عمل کرد. به طوری که نه نظم مدرسه به هم بریزد و نه فضای مدرسه فضایی خشک و سخت‌گیرانه‌ای جلوه کند. از اولین گره‌گاه‌ها شاید بتوان به عدم پذیرش پیوند ضروری میان درس و رعایت قوانین مدرسه اشاره کرد. در واقع به خلاف نظر مدرسه، دانش‌آموزان ایده‌ال بودن را صرفاً در همزمانی درس و رعایت انضباط به تعبیری که مورد نظر مدرسه است نمی‌دانند. مسئله بعدی در نظر دانش‌آموزان این است که مدرسه متولی امور مربوط به درس و آموزش است نه گیر دادن به وضع لباس و آرایش و مانند و این‌ها. در بخش‌های پیشین گفته شد که منظور دانش‌آموزان حذف تمامی قوانین و مداخله‌های مدرسه‌ای نیست بلکه به نوعی تمرکززدایی از فعالیت‌های پرورشی و اولویت آن است.

گویا خود مدرسه هم استثنائاتی در اجرای قوانین قائل است. این دوگانگی در اجرا را در بخش مدیریت بررسی خواهیم کرد. در اینجا باید به این نکته اشاره کرد که برای دانش‌آموز روشن نیست که تمکین به ارزش‌های مدرسه مانند پوشش مناسب برای حفظ خود ارزش‌هاست یا این که ابزاری برای ایجاد فضایی امن برای درس خواندن. اگر مورد دوم باشد که گویا در پاره‌ای اوقات این‌گونه است. قاعده مدرسه به یکباره تغییر می‌کند. در واقع، با تکیه بر داده‌های مصاحبه‌ها، دانش‌آموزان اظهار کردند که سخت‌گیری‌ها برای دانش‌آموزان درس خوان بسیار کمتر است.

نکته دیگری که در این زمینه وجود دارد، به نحوه درونی‌سازی امر پرورشی در میان دانش‌آموزان است. گویا، مدارس بی‌مقدمه در پی حصول نتیجه‌ای هستند که از همان ابتدا دور از دسترس می‌نماید. در واقع، مدرسه که خود نهادی برای درونی‌سازی ارزش‌هاست از نوعی بی‌حوصلگی رنج می‌برد. در بخش مصاحبه‌های اولیای مدرسه شاهد بودیم که آن‌ها معتقد بودند بچه‌ها در خانواده‌ها یاد می‌گیرند که پوشش مناسب چیست. این تعبیر ما را به این نتیجه می‌رساند که گویا مدرسه از ابتدا به دنبال بچه‌های خوب به تعبیر معمول است. سوال این است که نقش مدرسه در این میان چیست.

چه بسا، سخت‌گیری بیش از حد مدرسه را هم از همین زاویه بتوان تحلیل کرد. جالب آن‌که بچه‌های دانش‌آموز نیاز به چنین حوصله و صبری را بیش از اولیای مدرسه درک کردند.

این‌جا پرورش بدون آموزش است. بزارن خود آدم به نتیجه برسه (دانش‌آموز، ۱، مدرسه حضرت فاطمه س).

بچه‌ها اگه درک کنن چادر خوبه و چه فایده‌ای داره عاشق چادر میشن. فقط گفتند چادر بیوشید نگفتند چرا. بچه‌ها دلیل پوشیدن چادر را نمی‌دانند (دانش‌آموز، ۵، مدرسه حضرت فاطمه س).

### مدیریت مدرسه و مواجهه دانش‌آموزان

یکی از گرگ‌های مهم در خوانش دانش‌آموزان از کدهای پوششی و آرایشی در مدرسه، نحوه مواجهه مدیران با این پدیده است. خوانش دانش‌آموزان بر نقاط عطف مهمی اشاره دارد که چه بسا، به درک بهتری از اجرای قوانین پرورشی در مدرسه منجر شود.

مواجهه نابه‌جا، نادرست و خشن، اولین مشکل در ارزیابی دانش‌آموزان از نحوه اداره مدرسه و برخورد با دانش‌آموزان حکایت دارد. عمده دانش‌آموزان از چیزی یاد می‌کنند که می‌توان «حرمت‌شکنی» دانش‌آموزان در فرایند مهمترین نقش مدرسه یعنی پرورش خواند. در بخش‌های قبل دیدیم که چگونه دانش‌آموزان اجرای این قوانین را سخت‌گیرانه ارزیابی کردند. نوع برخوردهای اولیای مدرسه مزید بر علت شده تا دانش‌آموزان نگاهی هرچه ناخوشایندتر به این قوانین داشته باشند. به نظر می‌رسد که نوعی شتاب و بی‌حوصلگی در استقرار ارزش‌ها و کدهای مدرسه‌ای وجود دارد. زمان نامناسب پیگیری رعایت یا عدم رعایت بسیار مهم است. گویا، مهمترین لحظه‌های حضور دانش‌آموزان در مدرسه مانند جلسات امتحان برای پیگیری قوانین به مثابه گیت‌هایی عمل می‌کند که مصداق مثل معروف «گذر پوست به دباغ‌خانه می‌افتد» است. برای نمونه، دانش‌آموزان از لحظاتی یاد می‌کنند که سر جلسه امتحان اولیای مدرسه درصدد حفظ ارزش‌های مدرسه هستند. بی‌توجهی به شرایط دانش‌آموزان در چنین وضع و حالی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان اصل خود این قوانین را به زیرسوال ببرند.

شخصیت آدم رو خرد می‌کنن. این مشکلات توی همه مدارس هست. فقط بحث مدرسه ما نیست. اگه اونا احترام نمی‌ذارن دلیلی نداره که من هم احترام بزارم (دانش‌آموز، ۱، مدرسه حضرت فاطمه س).

موقع برخورد شرایط بچه‌ها را درک نمی‌کنن. وسط جلسه امتحان میان به کلیپس آن‌ها گیر می‌دن (دانش‌آموز، ۳، مدرسه علوی).

مدیریت ضربتی. بخشی از چنین مدیریتی را می‌توان در اصرار اولیای مدرسه در مدیریت به اصطلاح ضربتی دید. گویا دانش‌آموزان همیشه باید آماده بزنگاه‌هایی باشند که مورد تفتیش قرار گیرند. داستان از این قرار است که به شکل ناگهانی کلاس‌هایی برای بازرسی انتخاب می‌شوند و دانش‌آموزان و همه وسایل آن‌ها بازرسی می‌شود تا احتمالاً خلاف‌ها و موارد ضد قوانین مدرسه شناسایی گردد. این وضعیت دانش‌آموزان را همیشه در وضعیت اضطراب و اضطراب قرار می‌دهد. فرقی نمی‌کند! در چنین وضعیتی مجرمان (با تعداد همیشه اندکشان) و بی‌گناهان (با تعداد همیشه اکثرشان) به یک اندازه وحشت‌زده خواهند شد. این‌ها موید شیوه‌های پرورش ارزش‌ها و قوانین مدرسه است.

فروش انضباط. اما، چنین شیوه‌های مواجهه، گویا راه‌های دررو فراوانی هم دارد. خیلی چیزها قابل معامله‌اند. گویا همیشه و همه‌جا، چیزهایی برای خرید و فروش وجود دارد. یکی این موارد، شاید «انضباط» است. دانش‌آموزان از مواردی یاد می‌کنند که به تعبیر مدرسه موارد نقض قوانین مدرسه به شمار می‌روند اما بنا به دلایلی از نسبت به آن‌ها توجهی نشان داده نمی‌شود. به نظر می‌رسد، این هم شیوه‌ای برای تنبیه است. در واقع، فرد خاطی چه به واسطه محرومیت از حضور مقطعی در مدرسه و یا چه به واسطه پرداخت مبلغی پول، به شکلی مناسب تنبیه می‌شود. همان‌طور که گفته شد، قانون به ابزاری تبدیل می‌شود که حفظ خود این ابزار نه روح آن مورد توجه است.

پول می‌گیرن؛ دختری این قدر [با اشاره] ناخن داشته (تو رو خدا نگید)، چون ۵۰ تومان به مدرسه پول داده بودند؛ یا دختر دیر اومده بود که ۳۶ تومان پول داد و هیچی نگفتند... انضباط را می‌فروشن (دانش‌آموز، ۱، ...).  
یکی از دوستانم به خاطر دوبار برداشتن ابرو در حال اخراج بود. چون کمک مالی کرد اخراج نشد و فقط کسر نمره شد (دانش‌آموز، ۲، ...).

ناپایداری و نایکدستی. موضوع دیگر در پیوند با مدیریت مدارس در اجرای قوانین پوشش و آرایش، ناپایداری در اجرا و نایکدستی اجرای قوانین است. یک مورد از این وضعیت در بالا اشاره شد. در پیگیری مصادیق اجرای قوانین از منظر دانش‌آموزان شکل یکدستی در اجرا وجود ندارد. برای نمونه، چادر از سوی سازمان اجبار نشده است. با وجود این، برخی مدارس بر دانش‌آموزان خود تحمیل می‌کنند. همین موضوع سبب موضع‌گیری‌های دانش‌آموزان شده است. در مورد ابرو نیز چنین بحثی وجود دارد. گویا، سازمان اصراری بر اجرای سخت‌گیرانه قوانین ندارد اما مدارس خودسرانه سعی در

۱ به منظور رعایت شرایط اخلاقی (ethical issues) و رازداری (confidentiality) تحقیق و برای حفظ حریم مدارس مورد نظر، از ذکر نام آن‌ها خودداری شده است. داده‌ها در آرشیو موجود است.

ارائه کارنامه‌ای مثبت‌تر دارند.<sup>۱</sup> افزون بر این، نمودار مراقبت و اجرای قوانین شکلی منظم ندارد. گاه سخت‌گیری شدید می‌شود. گاه مدت‌ها دانش‌آموزان به حال خود رها می‌شوند. همین موضوع، مواجهات را دائماً حساست‌برانگیز می‌سازد. به نظر می‌رسد مواجهه مدرسه‌ها با این موارد از الگوی سیانت از پوشش زنان در جامعه پیروی می‌کند که طی آن فصولی از سال حفظ ارزش‌ها در اولویت قرار می‌گیرند.

### نتیجه‌گیری

در این تحقیق کوشیدیم نشان دهیم دانش‌آموزان چگونه فضای مدرسه و کدهای پوششی و آرایشی آن را تجربه می‌کنند و با آن مواجه می‌شوند. فهم این تجربه برای درک مقاومت‌ها و پذیرش‌های دانش‌آموزی مهم است. با تکیه بر نظریه استوارت هال تصور ما این بود که سه شکل مواجهه یا خوانش دانش‌آموزی متصور است. سه نوع تجربه مورد نظر استوارت هال در این تحقیق مشاهده شد. اما، افزون بر این باید مشخص کرد که کدام‌یک از این تجربه‌ها عمومیت بیشتری دارد.

یک نوع تجربه دانش‌آموزی در فضای مدرسه، از حیث مواجهه با کدهای پوششی و آرایشی، تجربه مذاکره‌ای است. این ترکیب میان پذیرش/عدم‌پذیرش است. یک سویه چنین پذیرشی به معنای قبول تفاوت فضای مدرسه با سایر فضاهای اجتماعی است. چه بسا، دانش‌آموز با کلیت کدها و پیام‌های مدرسه‌ای موافق نباشد یا با صرفاً برخی از آن‌ها، اما می‌پذیرد که ورود به مدرسه به معنای تمکین کردن به این کدها و پیام‌هاست. این تجربه چندان در میان دانش‌آموزان رایج نیست. با وجود این، در میان مدارس که کارکرد علمی - آموزشی آن‌ها معیار انتخاب قرار گرفته است بیشتر دیده می‌شود. این دانش‌آموزان چه بسا از وضعیتی که در آن گرفتارند راضی نباشند اما به اصطلاح خود مایل نیستند مشکلی در فرایند تحصیل آن‌ها پدید آید. در مقابل، سویه دیگری هم از این تجربه وجود دارد که از قضا، در میان بیشتر دانش‌آموزان دیده می‌شود. ویژگی این خوانش، موافقت با کلیات قوانین مدرسه است با وجود این، مخالفت شدیدی با شیوه اجرای این قوانین در میان آن‌ها دیده می‌شود. این دسته از دانش‌آموزان بیشترین کشمکش و چالش را با مسئولان مدرسه دارند. دو دسته دیگر خوانش‌ها، موافقت کامل و مخالفت کامل با قواعد مدرسه است. این دو دسته چندان رواجی در میان دانش‌آموزان ندارد. شاید خوانش موافقت یا به تعبیر استوارت هال «خوانش هژمونیک مسلط» کمترین شیوع را در

۱ مسئله مهم ارائه کارنامه مثبت، به هر نحو ممکن، موضوعی است که باید جداگانه مورد تحقیق قرار گیرد. گاه داستان ارزیابی و نتایج ارزیابی به قدری شگفت‌انگیز می‌شود که قبولی‌های صد در صد در درس‌هایی مانند ریاضی و زبان انگلیسی را شاهدیم. اگر مرجع قضاوت از عملکرد آموزشی مدارس این آمارها باشند با قطع و یقین بالا می‌توان همه مدارس را عالی و بسیار موفق ارزیابی کرد. اما، پرسش مهم این است که چگونه چنین چیزی ممکن است؟ فریبی گسترده در جریان است.

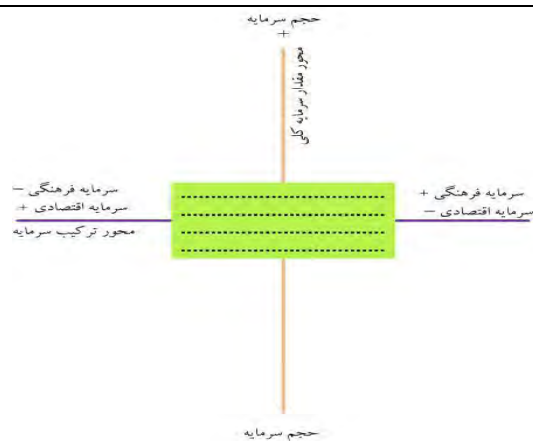


میان دانش‌آموزان دارد. در عوض، خوانش مخالفت هر چند شیوع عام ندارد اما شمار آن از مورد قبل بیشتر است.

در مدل نظری عنوان شد که ریشه تفاوت خوانش‌ها را باید در دسترسی به فضاهای گفتمانی متفاوتی جست که دانش‌آموزان در آن‌ها زیست می‌کنند. کاملاً روشن است که دانش‌آموزان در جهان-های گفتمانی دیگری غیر از آنچه مدرسه متصور است سر می‌کنند. یکی از شواهد موید، داده‌هایی است که نشان دادند برای نمونه دانش‌آموزان درک کاملاً متفاوتی از پرورش دارند. در بخش یافته‌های تحقیق نشان داده شد که چگونه استعاره «دانش‌آموز خوب» تعبیر متفاوتی در میان اولیای مدرسه و دانش‌آموزان دارد.

قصد اولیه ما در این تحقیق تکیه بر آموزه‌های نظری بوردیو و پیگیری نحوه تاثیر سرمایه‌ها بر خوانش‌های دانش‌آموزان بوده است. متأسفانه، داده‌های کافی برای چنین قضاوتی حاصل نشده است. البته، این لزوماً به معنای نقص در اجرای تحقیق نیست، بلکه مشکل در جای دیگری نهفته است. همان‌طوری که در متن محورهای مصاحبه آمده است، مقدمات و تمهیدات لازم برای چنین سنجشی آماده شده بود. ما سعی کردیم شاخص‌های دقیقی از سرمایه‌ها ترسیم کنیم تا به واسطه آن‌ها در پیوند با خوانش‌ها، الگوی ارتباط میان این متغیرها را استخراج کنیم. مشکل اصلی را باید در یکدستی مدارس دولتی جستجو کرد. به نحو عجیبی در این تحقیق متوجه شدیم که مدارس دولتی گویا، محل تحصیل افرادی با دامنه تغییرات محدود در سرمایه‌های آن‌هاست. به بیان ساده، عمده دانش‌آموزان از حیث سرمایه خانوادگی تفاوت چندانی معناداری را نشان نمی‌دهند. خانواده‌ها عمدتاً مشاغلی با درآمد متوسط و سطح سرمایه فرهنگی متوسط دارند. در چنین وضعیتی نمی‌توان با تکیه بر داده‌های کیفی به ظرائف تفاوت‌های این خانواده‌ها دست یافت. از قضا مشکل دوم از همین جا ناشی می‌شود که تمایزات معنادار برای جداسازی گروه‌ها حاصل گردآوری داده‌هایی با تفصیل و جزئیات بیشتر است. این درسی است که بوردیو در کتاب **تمایز** (۱۳۹۰) برای ما به یادگار گذاشته است. در شکل زیر الگوی پراکنش خانواده‌ها حول دو محور سرمایه کلی و ترکیب سرمایه نشان داده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



شکل شماره ۵. الگوی پراکنش خانواده‌های دانش‌آموزان در محور مختصات سرمایه

فضای فراغتی دانش‌آموزان، یکی از امکان‌هایی بود که ما در این تحقیق برای بررسی تمایزات در سرمایه‌های فرهنگی در اختیار داشتیم. شاید به دلیل شرایط اجتماعی نسبتاً یکسانی که خانواده‌های این دانش‌آموزان دارند بیشتر آن‌ها فضای فراغتی نامتمایزی دارند. دانش‌آموزان عمدتاً اظهار کردند که فضاهای فراغتی مشخصی ندارند یا در قالب کلاس‌هایی است که در دسترس همه در سطح کاملاً معمولی، تابستان‌ها، قرار دارد. همه بچه‌ها عموماً در کلاس‌های اوقات فراغت محله یا نزدیک به محل زندگی‌شان شرکت می‌کنند. فعالیت متمایزی در اینجا نمی‌توان پیدا کرد. با وجود این، کاملاً مشخص است که دانش‌آموزان مناطق مختلف از حیث میزان استفاده از برخی مقولات فراغتی مانند اینترنت، یا حضور در فیس‌بوک و مانند این‌ها متفاوت‌اند. در مناطق بالا بچه‌ها بیشتر با این امکان‌ها در تماس‌اند. با وجود این، این متغیرها تأثیر تمایزبخش بر خوانش آن‌ها از کدهای مدرسه‌ای ندارد.

تحقیق در مدرسه را واقعاً نمی‌توان به کسی پیشنهاد کرد. شرایط بسیار دشواری برای جمع‌آوری داده‌ها در مدارس وجود دارد. ورود به این مدارس مانند گذر کردن از هفت‌خوان رستم است. مراجع بی‌شماری برای چنین ورودی باید تصمیم بگیرند. بخش زیادی از توش و توان محقق در این فرایند به هرز می‌رود. تازه، پس از ورود به مدارس، عمدتاً مدیران حتی با نشان دادن مدارک معتبر و نامه‌ها و مجوزها، راضی به همکاری نیستند. در بیشتر اوقات، محقق با پاسخ‌هایی مختصر مواجه می‌شود که راهی برای تکمیل آن‌ها نیست. در جمع‌آوری داده‌ها از دانش‌آموزان هم وضع بهتری وجود ندارد. محقق قادر به اعمال نظر در انتخاب دانش‌آموزان نیست. یافتن رویکردهای مختلف و جامع دشوار است. عکس‌برداری ممنوع است و دسترسی به اسناد تقریباً ناممکن. بنابراین، دسترسی به چنین داده‌هایی برای تحلیل که از قضا بسیار با ارزش‌اند همیشه میسر نیست. نوشتن درباره مدارس و زندگی روزمره دانش‌آموزان، نوشتن با حداقل‌هاست.

این تحقیق با روش کیفی انجام شد. در بخش‌های قبل دیده شد که برخی داده‌ها برای قضاوت و ارزیابی فرضیه‌هایی که به شرایط اجتماعی پیدایش برخی ذائقه‌ها مربوطاند حاصل نشد یا به قدر کفایت نبود. از این رو، پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات بعدی، محققان به شیوه‌ای تلفیقی داده‌های لازم و کافی را به دست آورند. البته، چنین تحقیقی لزوماً باید بر محدودیت‌هایی که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد فائق آید.

### منابع

- استونز، راب (۱۳۷۹) **متفکران بزرگ جامعه‌شناسی**، ترجمه مهرداد میردامادی، تهران: نشر مرکز.
- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۳) **نظریه فرهنگی**، ترجمه حسن پویان، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ایرانی، نسترن (۱۳۹۰) «مطالعه تجربیات زبان‌آموزان در آموزشگاه‌های آزاد زبان انگلیسی» پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه مطالعات فرهنگی، دانشگاه علم و فرهنگ، تهران.
- ایلچ، ایوان (۱۳۵۹) **مدرسه زدایی از جامعه**، ترجمه داور شیخاوندی، تهران: انتشارات خوارزمی.
- بوردیو، پی‌یر (۱۳۹۰) **تمایز**، ترجمه حسن چاووشیان، تهران: نشر ثالث.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵) **پی‌یر بوردیو**، ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاووشیان، تهران: نشر نی.
- حجازی، الهه (۱۳۸۵) «اصلاح سیمای زن در کتاب‌های دوره ابتدایی: راهی به سوی دستیابی به فرصت‌های برابر»، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش، شماره ۳، مسلسل ۸۷.
- رضایی، محمد (۱۳۸۷) **ناسازدهای گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی**، تهران: انتشارات جامعه و فرهنگ.
- رضایی، محمد (۱۳۸۴) «بحران در بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه»، رساله دکتری، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- رضایی‌نژاد، زهره (۱۳۸۰) «بررسی و تحلیل تبعیض جنسیتی پنهان در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- افشانی، سید علیرضا و همکارانش (۱۳۸۸) «باز تولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی»، **زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)**، ش ۱۱۷ (پیاپی ۲۴) صص ۸۷-۱۰۷.
- سراج‌زاده، سید حسین و مینا بابایی (۱۳۸۸) «نقض هنجارهای فرهنگی و دلالت‌های مقاومتی آن: بررسی نمونه‌ای از دانشجویان»، **نامه علوم اجتماعی**، ۱۷ (پیاپی ۳۶) صص ۱۵۳-۱۷۸.
- شارع‌پور، محمود و غلام‌رضا خوش‌فر (۱۳۸۱) «رابطه سرمایه فرهنگی با هویت اجتماعی جوانان»، **نامه علوم اجتماعی**، شماره ۲.
- شویره و فونتن (۱۳۸۵) **واژگان بوردیو**، ترجمه مرتضی کتبی: نشر نی.

شیخاوندی، داور (۱۳۸۵) «بازتاب هویت‌های جنسیتی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی آموزش ابتدایی و دوره راهنمایی تحصیلی»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش، شماره ۳، مسلسل ۸۷.

فرتر، لوک (۱۳۸۶) *لویی آلتوسر*، ترجمه امیر احمدی آریان، تهران: نشر مرکز.

قاراخانی، معصومه (۱۳۸۵) «بررسی گرایش‌های دخترهای جوان به ارزش‌های زنانگی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.

کوبین، ویلیامز (۱۳۸۶) *درک تئوری رسانه‌ها*، ترجمه رحیم قاسمیان، تهران: نشر ساقی.

مارشال، کاترین و گرچن ب. راسمن (۱۳۷۷) *روش تحقیق کیفی*، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

هال، استوارت (۱۳۸۲)، «رمز گذاری/رمز گشایی گفتمان تلویزیونی» در سایمن دورینگ (ویراستار)، *مطالعات فرهنگی*، تهران: انتشارات آینده پویان.

Althusser Louis (1971), "Ideology and State Ideological Apparatus" in *Lenin and Philosophy and Other Essays* (Trans. Ben Brewster), London: New left Books.

Bourdieu, P. and L.J.D. Wacquant (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago and London: Univ of Chicago Press. p. 97.

Gramsci Antonio (1971), *Selections From The Prison Notebooks*, Trans. Quintin Hoare And Geoffrey Nowell Smith, New York: International Publishers.

Hall, Stuart (1997), *Representations and Signifying Practices*, London: Sage Publications.

Holt, Douglas B., "Does cultural capital structure American consumption?" *Journal of Consumer Research*, June 1998, V. 25 No.1, pp:1-25

Koosha, Mansoor. Talebinezhad, Mohamad R & Taki, Saeed (2004) An Analysis of Ideological Import of Internationally and Locally-Developed ELT Textbooks Widely Used in Iran. *IJAL (Iranian Journal of Applied Linguistics)*, Research Institute of Foreign Languages, Iran: Tarbiat Moallem University, Vol. 7, No. 2, Pp. 45-77.

Rojek, Chris (2003), *Stuart Hall*, Oxford: Blackwell Publishing.

Sam Kaplan (2006), *The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post -1980 Turkey*, Stanford: Stanford University Press

Storey J. (1996), *Cultural Studies and The Study of Popular Culture: Theories and Methods*, Edinburgh University Press.