



## Making “self” at the Student Sub-world

Mohammadreza Kolahi<sup>1</sup>

Received: Dec. 01, 2018; Accepted: Jun. 05, 2019

### Extended Abstract

Main question of this research is how “self” is made during the “Student stage” of life? Most researches consider self-making process as the result of the efforts of socialization agents and important active role of the student is neglected. The results of our research showed the plans of the socialization agents constitute just a part of the student’s life-world which has called here as “plan sub-world”. But there is another neglected but important part here called as “play sub-world” which have not been addressed adequately by previous researches. “Play” here is defined as the activity which is done for its own sake not for any advantage it will bring. Play sub-world is where one can express him/herself freely, independent of the control of every pre-designed planning. Juvenile mischiefs like childish fights, teasing the teacher, runaway from the school, and cheating in the exams are samples of the activities of this sub-world. The student’s self, more can be made through this sub-world than everywhere else; because it is at this sub-world that student can express him/herself freely, actively and creatively (unlike plan sub-world in which student is more passive and under control). Therefore, the student life-world includes two plan and play sub-worlds and is made through the dialectic between these two sub-worlds; a dialectic which corresponds to dialectic between practice-thought; active-passive; creativity-memory; sender-receiver, and source-destination. The process of making self in this dialectic is the same as the process of making society.

*Keywords:* student, school, parents, self, life-world, play sub-world, plan sub-world

---

1. Assistant Professor of Sociology, Institute for Social and Cultural Studies, Tehran, Iran.

✉ [reza.kolahi@gmail.com](mailto:reza.kolahi@gmail.com)



## INTRODUCTION

In the prevalent analysis about the process of socialization through school education in Iran, student is considered as a raw material that the socialization agents, include family and school, can and should shape it. The student's insubordinations and disobediences are seen as deviation from a normal identity. From this viewpoint, the role of the student in making its self is neglected. The main question of this research is if the student, as the audience of the process of socialization, is passive object of the socialization plans, or s/he is also active subject in this way? And finally how the self of the student is shaped through challenging between the home-school plans and the efforts of the student him/herself?

## PURPOSE

The main claim of this research is that making the self through socialization process is not merely the unilateral result of the plans of socialization agents (including family and school); but active behavior of the individual which emerges through involving the plans, has also a major role in it. We want to know how during the socialization process in Iran, the individual's self is made through the dialectic between planning of family-school in one hand and active behavior of child-student in another.

## METHODOLOGY

The "self" is shaped through the dialectic between individual and society. So this project is a research about the story of the challenges between the individual and its society. Therefore "biographical analysis" is the main method of the analysis. Our data include life-stories of the students who had been in an age which their school education have been started after the revolution of 1979 in Iran and right now are at least in their master stage of the university education.

## RESULT

The life-world of high-school students is formed of the combination of two sub-worlds: plan sub-world and play sub-world. Plan sub-world is the world of varieties of plans, controls, disciplines, encouragements and punishments which are applied to individual by socialization agents. The individual may accept these plans or reject them. But the individual activism does not limit to just accepting or rejecting the plans. Beyond this accepting or rejecting, there is another sub-world named play sub-world whose logic is totally different. "Plan" is the behavior oriented to an aim

outside of itself and the plan sub-world is the sub-world where activities are oriented toward another aim except those activities. Play is an activity which has not any goal outside itself. The goal of a play is located inside it. The goal of the play is the play itself. play sub-world is one in which activities are done for themselves. The self of the student is made through the dialectic between play and plan sub-worlds.

## CONCLUSION

Student life-world is combined of the two totally different sub-worlds of play and plan. Unlike adult life-world in which the play is strictly separated from the life-world, student life-world itself is combined from play and plan. These two sub-world although have different natures but impact each other plays are not reactions to the plans but those are actions beside them. During the play, students neglect the structures of the socialization agents' plans to express themselves through something beyond them which is their own.

## NOVELTY

This research shows that the process of self-making during student stage of the life, goes beyond the world of parents' and school's plans and programs. There is another important world which have remained hidden from the eyes of the researches. play sub-world is the world without which self-making process cannot proceed. The socialization process is not a process of giving-receiving; but a complicated and challenging one. There are not two sides of giver and receiver, but there is a single complex of "self-society" which is been demolishing continuously and reconstructing through dialectic between play and plan.



Iran Cultural Research

Abstract



## BIBLIOGRAPHY

- Ansari, M. (2005). *Democracy-ye goft-o-guyi, emkânât-e democratic-e andîshêhâ-ye Mikhail Bakhtin va Jurgen Habermas* [Dialogical democracy]. Tehran, Iran: Markaz.
- Blaikie, N. (2012). *Pârâdâymhâ-ye tahqiq dar olum-e ensâni* [Approaches to social enquiry] (H. R. Hasani, M. T. Iman, & M. Majedi, Trans.). Qom: Institute of Howzah and University.
- Bohm, D. (1998). *On creativity*. Lee Nichol (ed.), London: Routledge.
- Bohm, D. (2002). *Darbâre-ye dialogue* [On dialogue] (M. A. Hosseinneshad, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhâ-ye Farhangi bâ Hamkâri-ye Markaz-e Beynalmelali-ye Goft-o-gu-ye Tamaddonhâ.
- Buber, M. (2001). *Man-o-to* [Ich und du] (A. Sohrab, & E. Atarodi, Trans.). Tehran, Iran: Našr va Pažuheš-e Foruzânruz.
- Cartledge, G., & Milburn, F.G. (1996). *Âmužesh-e mahârathâ-ye ejtemâ'i be kudakân* [Teaching social skills to children: Innovative approaches] (M. H. Nazarinezhad, Trans.). Mashhad: Šerkat-e Behnašr.
- Dorsey, G. (2009). *Praxis: Dialogue, reflection, and action toward amore empowering pedagogy* (MA Thesis). The Faculty of the Department of Elementary Education, San Jose State University.
- Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. New York: Routledge.
- Fisher, R. (2007). *Âmužesh-e tafakkor be kudakân* [Teaching thinking to children] (M. Safaei Moghaddam, & A. Najarian, Trans.). Ahvaz: Raseš.
- Flick, U. (1989). *Darâmadi bar tahqiq-e keyfi* [An introduction to qualitative, research] (H. Jalili, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Gardner, H. (2010). *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. Department of Human Communication Sciences, Sheffield University.
- Ghazi Moradi, H. (2012). *Šowq-e got-o-gu va gostardegî-ye farhang-e takguyi dar miyân-e Iranian* [The passion for dialogue and the extent of the unique culture among Iranians]. Tehran, Iran: Dât.
- Habermas, J. (2012). *Koneš-e ertebâti* [The theory of communicative action] (K. Pouladi, Trans.). Tehran, Iran: Markaz.
- Harrison, B. (Ed.). (2009). *SAGE Benchmarks in Social Research Methods: Life story research* (Vols. 1-4). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446262368
- Hart, R. (2001). *Mošârekat-e kudakân va nowjavânân az pazîreš-e suri tâ šahrvandî-ye vaqe'i* [Children's participation from tokenism to citizenship] (F. Taheri, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhâ-ye Farhangi.

- Hartke Meyer, M. (2010). *Bā ham andīšidan: Rāz-e goft-o-gu* [Miteinander denken das geheimnis des dialogs] (F. Sadr Ameli, Trans.). Tehran, Iran: Ettelā'āt.
- Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications.
- Haynes, J. (2005). *Baččehā-ye filsuf; Yādgiri az tariq-e kāvošgari va goft-o-gu dar madāres* [Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom] (R. Ali Nowruzi, A. Jamshidian, & M. Mehrabi Koushki, Trans.). Qom: Samā'-e Qalam.
- Holopainen, M. (2010) Outcomes of dialogic communication training on a city government management team (MA Thesis). The Faculty of the Department of Communication Studies, San José State University.
- Imani, M. T. (2012a). *Raveššenāsi-ye tahqiqāt-e keyfi* [Methodology of qualitative researches]. Qom: Institute of Hawzah and University.
- Imani, M. T. (2012b). *Falsafe-ye raveš-e tahqiq dar olum-e ensāni* [Philosophy of human reserch methods]. Qom: Institute of Hawzah and University.
- Isaacs, W. (2001). *Goft-o-gu va honar-e bā ham andīšidan* [Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life] (M. Hadadi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Political and International Studies.
- Khaniki, H. (2002). *Goft-o-gu-ye tamaddonhā va erbebātāt-e beynalmelali barresi-ye zaminehā-ye eyni va zehni dar Se dahe-ye pāyāni-ye Qarn-e Bistom* [Dialogue of civilizations and international relations] (Doctoral dissertation). Faculty of Social Science, Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Khaniki, H. (2008). *Dar jahān-e goft-o-gu* [In the world of dialogue]. Tehran, Iran: Hermes.
- Khatibi Moghaddam, S. (2009). *Āmužēš va parvareš-e jadid va rošd-e mahārathā-ye goft-o-guyi; Barresi-ye ta'sir-e raveš-e ejtemā'-e kandokāv-e falsafi bar mahārathā-ye goft-o-guyi-ye dānešāmuzān* [New education and the development of dialogue skills; The impact of the philosophical context community method on student conversation skills] (M.A. Thesis). Faculty of Social Science, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Kolak, D., & Raymond, M. (2011). *Porsidan mohemtar az pāsox dādan ast: Darāmedi bar falsafe* [Wisdom without answers: A brief introduction to philosophy] (H. Bahreini, Trans.). Tehran, Iran: Hermes.
- Litte John, S. (2005). *Nazariyehā-ye erbebātāt* [Theories of human communication] (S. M. Noorbakhsh, & A. Mir Hasani, Trans.). Tehran, Iran: Jangal.
- Mahmudian, R. (2000). Hālat-e mesāli-ye goftār: Jahāni ārmāni: Vaz'iyat-e ārmāni-ye rābete-ye xod bā digari [An example of speech: An ideal world: The ideal condition of your relationship with another]. *Journal of Arghanun*, 16, 291-312.
- Malekian, M. (2011). *Rāhi be rahāyi: Jastārkhāyi dar bāb-e aqlāniyat va ma'naviyat* [A way to release: Questions on rationality and spirituality]. Tehran, Iran: Neqāh-e Mo'āser.



Iran Cultural Research

Abstract



- Mansourneshad, M. (2002). *Ruykardhā-ye nazari dar goft-o-gu-ye tamaddonhā* (Habermas, Fukuyama, Khatami, Huntington) [Theoretical approaches to the dialogue of civilizations]. Tehran, Iran: Jahād-e Dānešgāhi.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melkote, S. (2005). *Nazariyehā-ye ertebātāt-e towse'e* [Development communication theories] (Y. Shokrkhab, Trans.). *Journal of Resāne*, 64, 49-76.
- Melkote, S., & Steeves, L. (2011). *Ertebātāt-e towse'e dar jahān-e Sevvom* [Communication for development in the Third world theory and practice for empowerment] (Sh. Bahrapour, Trans.). Tehran, Iran: Institute of Social and Cultural Studies.
- Mohsenian Rad, M. (2011). *Riśehā-ye farhangī-ye ertebāt dar Iran* [The cultural origins of communication in Iran]. Tehran, Iran: Čāpār.
- Mohsenian Rad, M. (2012). *Ertebātāt-e ensāni* [Human communication]. Tehran, Iran: Samt.
- Movassaghi, S. A. (2007). *Goft-o-gu va towse'e* [Dialogue and development]. *Journal of Politic*, 37(2), 191-227.
- Neyestani, M. R. (2009). *Osul va mabāni-ye dialogue: Raveš-e šenāxt va amuzeš* [Principles and foundations of dialogue: The method of recognition and education]. Tehran, Iran: Nowāvarān-e Sinā.
- Paya, A. (2002). *Goft-o-gu dar jahān-e vāqe'i: Kušeši vāhi yā zarurati ejtenābnāpazir* [Dialogue in the real world: Quixotic pursuit sine qua non]. Tehran, Iran: Tarh-e Now.
- Pihlgren, A. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* (Unpublished doctoral dissertation). Stockholm University, Department of Education <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055334>
- Rapley, T. (2011). *Rāhnamā-ye amali-ye tahlil-e goft-o-gu, goftemān-e sanad* [Doing conversation, discourse and document analysis] (A. Bicheranlou, Trans.). Tehran, Iran: Institute of Culture, Art and Communication.
- Ritzer, G. (1995). *Nazariye-ye jāme'ešenāsi dar dōwrān-e mo'āser* [Contemporary sociological theory] (M. Solasi, Trans.). Tehran, Iran: Elmi.
- Shahrtash, F. (2000). «*Falsafe barāye kudakān*» rā čegune mo'arrefi konim [How to introduce a philosophy for children]. *Journal of Ettelā'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 5(3), 9-16.
- Shahrtash, F. (2012). Vorud-e «*Falsafe barāye kudakān*» [Entrance "Philosophy for children"]. *Journal of Ettelā'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 6(8), 17-23.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (1998). *Harvey sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Swann, J. (2013). *Dialogic inquiry: From theory to practice* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Queensland.

- Tolson, A. (2008). *Goft-o-šonudhā-ye resānei* [Media talk: Spoken discourse of TV and radio] (P. Heydari, Trans.). Tehran, Iran: Tarh-e Āyande.
- Vygotskii, L. S. (2002). *Tafakkor va zabān* [Thought and language] (B. Azabdaftari, Trans.). Tehran, Iran: Foruzeš.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (2010). *Tahqiq dar resānehā-ye jam'i* [Mass media research: An introduction] (K. Seyed Emami, Trans.). Tehran, Iran: Soroush.
- Wolvin, A. D. (2010). *Listening and human communication in the 21<sup>st</sup> Century*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: SAGE Publications.
- Yankelovich, D. (2002). *Ejāz-e goft-o-gu: Čegune monāqeše rā be hamkāri tabdil konim?* [The magic dialogue: Transforming conflict into cooperation] (N. Sonboli, Trans.). Tehran, Iran: Ministry of Foreign Affairs.



Iran Cultural Research

Abstract



## ساخته شدن «خود» در زیست‌جهان دانش‌آموزی

محمدرضا کلاهی<sup>۱</sup>

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۱۰؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۵

### چکیده

پرسش که اصلی این مقاله، چه‌گونه‌گی فرایند ساخته شدن «خود» در دوره‌ی دانش‌آموزی است. در اغلب پژوهش‌ها که «ساخته شدن خود» را همان فرایند جامعه‌پذیری می‌دانند، نقش فعال خود دانش‌آموز در این فرایند نادیده مانده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد برنامه‌ریزی‌های کارگزاران جامعه‌پذیری فقط بخشی از زیست‌جهان دانش‌آموزی را می‌سازند که در این جا به آن «خرده‌جهان برنامه» می‌گوییم. اما بخش به همان اندازه مهم دیگری وجود دارد که در این جا «خرده‌جهان بازی» می‌خوانیم که در پژوهش‌های پیشین کم‌تر به آن توجه شده. بازی، فعالیتی است که برای خود - نه به دلیلی غیر از خود - انجام می‌شود؛ و خرده‌جهان بازی جایی است که دانش‌آموز، خارج از کنترل برنامه‌های از پیش طراحی شده، آزادانه خود را بروز می‌دهد. انواع شیطنت‌های کودکانه از قبیل دعوای کودکانه، شیطنت در سر کلاس، گریز شیطنت‌آمیز از مدرسه، و تقلب کردن از سر شیطنت، نمونه‌هایی از فعالیت‌های این خرده‌جهان هستند. خود (self) دانش‌آموز، بیش از هر جا در خرده‌جهان بازی ساخته می‌شود؛ چرا که در این خرده‌جهان است که دانش‌آموز امکان بروز آزادانه، فعالانه و خلاقانه‌ی خود را دارد. (در برابر خرده‌جهان برنامه که دانش‌آموز در آن بیش‌تر منفعل، اثرپذیر و تحت کنترل است). به این ترتیب زیست‌جهان دانش‌آموزی ترکیبی از دو خرده‌جهان بازی و برنامه است و در دیالکتیک میان بازی - برنامه ساخته می‌شود؛ دیالکتیکی که متناظر است با دیالکتیک عمل - نظر، فعالیت - انفعال، خلاقیت - حافظه، فرستنده - گیرنده و مبداء - مقصد. فرایند ساخته شدن خود در این دیالکتیک هم‌زمان فرایند ساخته شدن جامعه نیز هست.

کلیدواژه‌ها: خود، مدرسه، دانش‌آموز، خرده‌جهان بازی، خرده‌جهان برنامه، مناسک سرکشانه

۱. استادیار جامعه‌شناسی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تهران، ایران.

[kolahi@iscs.ac.ir](mailto:kolahi@iscs.ac.ir)



## ۱. مقدمه و تقریر محل نزاع

در مسیر شکل‌گیری هویت و ساخته شدن «خود»، دوره دانش‌آموزی یکی از خطرناک‌ترین مراحل زندگی است. این دوره خصوصاً در سه دهه اخیر چالش‌زاتر شده است. نگاه حاکم بر مطالعه آموزش و پرورش در ایران نگاهی ساختی-کارکردی است (برای نمونه نک. نقدی و تولایی، ۱۳۹۲؛ موسوی و بدری، ۱۳۹۵؛ مصرآبادی و دیگران، ۱۳۹۴؛ علی‌وردی‌نیا و ستاره، ۱۳۹۲؛ شیردل و دیگران، ۱۳۹۴). در چهارچوب نگاه ساختی-کارکردی، جامعه مجموعه‌ای از اجزاء هم‌پیوند است که در روابط متقابل چندگانه بایکدیگر نیازهای هم را برآورده می‌کنند و کلیت جامعه، به عنوان مجموعه‌ای سازگار و یکپارچه شکل می‌گیرد. در این میان «مدرسه» (یا همان نظام آموزش و پرورش عمومی) در درجه اول وظیفه جامعه‌پذیرکردن افراد و در درجه دوم آماده‌کردن آن‌ها برای ورود به مراحل پیچیده‌تر آموزش تخصصی (یعنی ورود به دانشگاه یا نظام آموزش عالی) را برعهده دارد. این نگاه به شرحی که خواهد آمد توان فهم رخداد «مدرسه» را در بستر تاریخی-اجتماعی ایران ندارد. در این نگاه علاوه بر پیچیدگی‌های تعارض‌ها و تنش‌های میان کنش‌گران و نهادهای مختلف مربوط به مدرسه، عنصر مهم دیگری هم وانهاد می‌شود؛ آن عنصر، کنش‌گری خود دانش‌آموز، به عنوان موضوع یا مخاطب نظام آموزشی است. در چهارچوب این نگاه، دانش‌آموز گویی چونان ماده خامی شکل‌نیافته در اختیار نظام آموزشی است تا پرورانده شود و آن‌گونه که مقرر است شکل داده شود. سرپیچی‌های دانش‌آموز، بدقلقی‌های او، از دست‌دررفتن‌های او، به چنگ نیامدن‌های او و بازی‌هایی که او با این نظام می‌کند، یا از تحلیل‌کنار گذاشته می‌شود، یا رفتاری انحرافی تلقی می‌شود که باید اصلاح شود. پرسش مرکزی در مقاله حاضر آن است که «خود» دانش‌آموزان طی دوران دانش‌آموزی چه‌گونه شکل می‌گیرد؟ و به‌ویژه کنش‌گری دانش‌آموز چه‌گونه در تقابل یا تعامل با برنامه‌ریزی نهادهای جامعه‌پذیری، در ساخته شدن این خود در این فرایند دخالت می‌کند؟

تحقیقات انجام شده درباره مدرسه رامی‌توان به دودسته کلی تقسیم کرد. اول آن‌ها که به نقش آموزشی مدرسه می‌پردازند (نک. رفیع‌پور، ۱۳۹۳؛ زاهدبابلان و دیگران، ۱۳۹۴؛ حبیبی و دیگران، ۱۳۹۲؛ مهنا و دیگران، ۱۳۹۴؛ دهقان و سراجیان مروراید، ۱۳۹۶؛ روئینی



ثانی، ۱۳۹۲). دسته دوم پژوهش‌هایی‌اند که به نقش پرورشی و اخلاقی مدرسه توجه دارند. پژوهش حاضر از این دسته دوم است. به پرورش اخلاقی و شخصیتی در مدرسه به شیوه‌های مختلفی در پژوهش‌ها پرداخته شده و موضوعات متعددی در این حوزه مورد توجه قرار گرفته است. موضوعاتی از قبیل: نقش مدرسه در بازتولید نظام سیاسی (اطهری و امیرانتخابی، ۱۳۸۸)؛ ویژگی‌هایی از زندگی خانوادگی و نظام آموزش در مدرسه که موجب می‌شود دانش‌آموزان صداقت بیش‌تر یا کم‌تری داشته باشند (نقدی و تولایی، ۱۳۹۱)؛ فرهنگ و جو سازمانی تأثیرگذار بر نوآوری در مدارس (حیدری‌فرد و دیگران، ۱۳۹۱)؛ نقش مدرسه و گروه همالان به‌عنوان کارگزاران جامعه‌پذیری و بررسی موفقیت یا عدم موفقیت آن‌ها در جامعه‌پذیر کردن مناسب دانش‌آموزان (علی‌وردی‌نیا و ستاره، ۱۳۹۲)؛ عواملی که موجب می‌شوند یک دانش‌آموز به اندازه کافی «منضبط» نباشد (مصرآبادی و دیگران، ۱۳۹۴)؛ رابطه بین «جو مدرسه» و «تمایل به بزهکاری» دختران (شیردل و دیگران، ۱۳۹۴)؛ میزان «سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان» و عواملی که به «سازگاری» شدن دانش‌آموز کمک می‌کند (موسوی و بدری، ۱۳۹۵)؛ «بررسی جرم‌شناختی جرایم خشونت‌آمیز در محیط مدرسه و راهکارهای پیش‌گیری از آن» (غیاث‌وند، ۱۳۹۶) و نقش خانواده، مدرسه و گروه هم‌سالان در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان (قربانی و جمعه‌نیا، ۱۳۹۷).

بر تمام این پژوهش‌ها رویکردی ساختی-کارکردی سایه‌انداز است. ویژگی تمام تحقیقات فوق آن است که هرگونه خروج دانش‌آموز از چهارچوب جامعه‌پذیری که برایش تعریف شده است، نابه‌هنجار تلقی شود. محقق یا درپی دریافت علت این نابه‌هنجاری است یا به دنبال راه‌هایی برای اصلاح آن.

در این میان برخی تحقیقات متفاوت هم وجود دارد؛ مثلاً در پژوهشی با عنوان «مدرسه مطلوب از نظر دانش‌آموزان و مدرسه مطلوب از نظر ساختار آموزشی» (آزاده، ۱۳۹۰) محقق تلاش کرده است صدای دانش‌آموزان رابه‌عنوان فرودستان نظام آموزشی مدرسه بلند کند و تصویری از مدرسه مطلوب از منظر دانش‌آموزان ترسیم کند و نشان دهد که چنین مدرسه‌ای چه قدر با آن‌چه در ذهن سیاست‌گذاران وجود دارد متفاوت است. این تحقیق با تحلیل آیین‌نامه‌ها و اسناد مصوب شورای عالی آموزش و پرورش دریافته است که مدرسه





مطلوب از نظر سیاست‌گذار، مدرسه‌ای است که بتواند دانش‌آموزی ایدئولوژیک، اخلاقی و اقتصادی پرورش دهد و در کنار آن مسئولیت‌پذیری، عقلانیت، انتقادپذیری و آگاهی‌های فردی و اجتماعی را در آن‌ها رشد دهد. اما از نظر دانش‌آموزان، از طریق مصاحبه با آن‌ها معلوم شده است که مدرسه‌ی مطلوب مدرسه‌ای است که روابط انسانی میان مربیان و دانش‌آموزان و میان دانش‌آموزان باهم، گرم و صمیمی باشد، برنامه‌ی درسی خلاق و منعطف باشد، مدرسه فضایی پرنشاط و پویا داشته باشد و از امکانات کافی برخوردار باشد، و مهم‌تر از همه، برنامه‌ریزی‌ها با مشارکت دانش‌آموزان انجام شود. این پژوهش به موضوع مهمی توجه کرده اما در نهایت فقط به ذکر دیدگاه دانش‌آموزان اکتفا کرده و به کنش آن‌ها در جهت ساختن خود نپرداخته است.

اما پژوهش دیگری که بیش‌ترین نزدیکی را با مسأله‌ی پژوهش حاضر دارد، تحقیقی است که نتایج آن ابتدا در مقاله‌ای با عنوان «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق مدرسه» (رضایی و غلامرضاکاشی، ۱۳۸۴) و نتایج کامل‌تر آن دو سال بعد، در ۱۳۸۶ در کتابی با نام «ناسازه‌های گفتمان مدرسه؛ تحلیلی از زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزی» (رضایی، ۱۳۸۷)<sup>۱</sup> منتشر شده است. موضوع این تحقیق چنان که از عنوان آن پیدا است میزان توفیق مدرسه در بازتولید ایدئولوژی دولتی در دانش‌آموزان است. پرسش اصلی آن است که «آیا ساختار ایدئولوژیک مدارس در ایران عملکرد ایدئولوژیک آن را نیز تضمین می‌کنند؟ به عبارت دیگر آیا مدرسه‌ها قادرند ذهنیت سوژه‌های اجتماعی را چنان شکل دهند که مقوم هژمونی حکومت باشد؟» (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴) نویسندگان کار خود را بر این پیش‌فرض بنا کرده‌اند که مدرسه، به منظور هژمونیک کردن ایدئولوژی حکومت طراحی شده. بر این مبنا، پرسش آن‌ها آن است که دانش‌آموزان به عنوان مخاطب برنامه‌ی ایدئولوژیک مدرسه، چه‌گونه این پیام را رمزگشایی می‌کنند و آیا این رمزگشایی در راستای همان رمزگذاریِ مرجع مدرسه هست یا نه. سؤال اصلی کتاب آن است که «آیا در مدارس دولتی ذهنیت مخاطبان به نحوی شکل می‌گیرد که مقوم هژمونی حکومت باشد؟ به عبارت دیگر سهم نهاد مدرسه در شکل‌گیری ذهنیت چه‌گونه است؟» (رضایی، ۱۳۸۷، ۲۳).

۱. چاپ دوم کتاب در سال ۱۳۸۷ بوده است.



درنهایت، یافته‌های تحقیق حاکی از ناکارایی نهاد مدرسه در بازتولید ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی است. به‌عنوان مثال، رضایی دریافته که دانش‌آموزان مورد تحقیق اش اطلاعات پایه و اولیهٔ مربوط به اصول اعتقادی و سیاسی را ندارند و این از آن‌رو است که امور پرورشی در مدارس دولتی، نه توسط اولیاء مدارس و نه توسط دانش‌آموزان اصولاً جدی گرفته نمی‌شود (رضایی، ۱۳۸۷: ۱۸۰-۱۸۲). امروز مدرسه ازدورانی که در خدمت ایدئولوژی حاکم بوده دور شده و مدارس امروزی دیگر چنین نقشی ندارند. به نظر نویسنده: «زمانی مدرسه دستگاهی صرفاً ایدئولوژیک بود که ابزاری برای دست‌اندازی‌های دولت محسوب می‌شد. واقع امر این است که امروزه مدارس تاحدزیادی در خدمت خانواده‌ها است نه دولت». و دغدغهٔ خانواده‌ها، نه پرورش فرزندان مطابق با ایدئولوژی حکومتی که «موفقیت تحصیلی فرزندان» و «پرورش اخلاقی» آنان است. نتیجه آن که امروزه در مدارس «ایدئولوژی پرورشی نیروهای حزب الهی موردنظر دولت، جای خود را به مراقبت از مو و ظاهر دانش‌آموزان و جلوگیری از انحرافات اخلاقی داده است» (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴).

این یافته، اصل پیش‌فرضی را که پرسش پژوهش بر آن مبتنی شده بود منتفی می‌کند و بنابراین خود پرسش را ناموجه می‌سازد. اصولاً مدرسه در خدمت هژمونیک‌سازی ایدئولوژی حکومت نیست که بخواهیم از میزان موفقیت این فرایند سؤال کنیم.

اما عامل دوم در شکست فرایند بازتولید شدن ارزش‌های حکومتی در مدرسه از نظر رضایی و کاشی، مقاومت دانش‌آموزان در پذیرش آن ارزش‌ها است. یکی از مهم‌ترین عوامل در تعارض میان پیام‌های پرورشی و ذهنیت دانش‌آموزان چیزی است که «دسترسی گفتمانی» خوانده شده. دسترسی به گفتمان‌های متعارض، امکان رمزگشایی‌های متفاوتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. هر قدر دانش‌آموزی به گفتمان‌های محدودتری دسترسی داشته باشد، ارزش‌های گفتمان حاکم را راحت‌تر می‌پذیرد؛ هر اندازه به گفتمان‌های متعددتر و متفاوت‌تری دسترسی داشته باشد، خوانش‌های متنوع‌تر و متفاوت‌تری از ارزش‌های گفتمان حاکم به دست می‌دهد و هنجارپذیری روان و یک‌دستی نخواهد یافت. میزان تنوع در دسترسی‌ها نیز در نهایت به پرورش خانوادگی فرد وابسته است (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴). نتیجه آن که رضایی و کاشی نشان می‌دهند آن‌جا که خانواده ایدئولوژی



حکومت را نپذیرفته باشد، مدرسه نیز در هژمونیک کردن آن ایدئولوژی نه تنها توفیقی ندارد بلکه آن را وامی نهد و به دغدغه‌های پرورشی خانواده می‌گراند اما آن‌جا که خانواده با ایدئولوژی حکومت همراه باشد، آن‌گاه هم‌کاری مدرسه و خانواده در هژمونیک کردن ایدئولوژی دولت مؤثر می‌افتد. در کتاب، علاوه بر رویکرد خانواده‌ها، وضعیت مدارس هم در ایجاد دسترسی‌های گفتمانی مختلف، مؤثر دانسته شده است. در فضای مدارس مذهبی که برای جذب دانش‌آموز گزینش‌های مذهبی اعمال می‌کنند، گفتمان‌های حاکم، یک‌دست‌تر و دسترسی‌گفتمانی محدودتر است اما در مدارس دولتی که چنین گزینش‌هایی وجود ندارد، افرادی با رویکردهای سیاسی و مذهبی متفاوت وارد می‌شوند. «دانش‌آموزان این مدارس با سطوح متفاوتی از سرمایه‌های فرهنگی، مذهبی و اقتصادی در مکان مدرسه گرد می‌آیند. لذا انتظار می‌رود ظرفیت‌های گفتمانی مختلفی با خود همراه داشته باشند» (رضایی، ۱۳۸۷: ۲۱۶). این تنوع، باعث گسترش دسترسی‌گفتمانی در مدرسه می‌شود و امکان شکل گرفتن ذهنیت‌های متنوع‌تر در میان دانش‌آموزان را بیش‌تر می‌کند.

کار رضایی بر میزان توفیق «ایدئولوژی حکومت» متمرکز است و به دنبال واریسی تفاوت میان خوانش دانش‌آموزان با مقصود حکومت است اما در انتهای پژوهش، با رسیدن به این نتیجه که «مدرسه نه در خدمت دولت، که در خدمت خانواده است» اصل پرسش منتفی می‌شود. با این حال، یافته مهم دیگری کشف می‌شود که «مدرسه با خانواده هم‌دست است». در این یافته دوم نیز اثری از کنش‌گری مستقل و خودمختار دانش‌آموز در ساختن خود وجود ندارد. پژوهش متمرکز است بر «شیوه خوانش پیام‌ها» و میزان توفیق کارگزاران جامعه‌پذیری در هژمونیک کردن آن‌ها. این‌که در این میان خود دانش‌آموزان چه نقشی ایفا می‌کنند موضوعی است که جای آن خالی است.

بر پایه رویکرد پژوهش رضایی، تحقیق دیگری انجام شده با عنوان «خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای پوشش در دبیرستان‌های دخترانه تهران» (فاضلی و مزین، ۱۳۹۲). این تحقیق نیز اختلاف نظر و رفتار دانش‌آموز بابرنامه‌ریزی مدرسه را انحراف و نابه‌هنجاری نمی‌داند بلکه آن را به رسمیت می‌شناسد. دانش‌آموز در آن کنش‌گری فعال دیده شده که از نظم مدرسه فراتر می‌رود و در برابر آن مقاومت می‌کند. این پژوهش نسبت به

مطالعاتی که تاکنون ذکر شد، نزدیکی بیش تری با پژوهش حاضر دارد. در این تحقیق، اول رمزگان جاری درباره پوشش در مدرسه شناخته می شود و سپس نحوه خوانش این رمزگان از سوی دانش آموزان بررسی می شود. پژوهش در نهایت به این نتیجه می رسد که خوانش موجود از این رمزگان، خوانشی «مجادله ای (مذاکره ای)» است. خوانش ها بر اساس انواع سرمایه اجتماعی و دسترسی گفتمانی باهم متفاوت اند. در نهایت دو نوع خوانش از رمزگان «پوشش مناسب» جاری در مدرسه شناسایی شده است: اول، خوانشی که کلیت قوانین مدرسه را می پذیرد اما در نحوه اجرا با آن مخالف است. این دسته، فضای مدرسه را به دلیل انعطاف ناپذیری در اجرای قوانین، ملال آور می داند. دسته دوم خوانشی است که کلیت قوانین پوشش و آرایش مدرسه را نمی پسندد اما برای سرکردن اوضاع و اتمام دوره با آن کنار می آید. این پژوهش نیز از همان ایراد پژوهش رضایی و کاشی رنج می برد؛ این که کنش گری خود دانش آموز نادیده گرفته شده و دانش آموز، پذیرنده ای منفعل در برابر هدایت و اجتماعی کردن کارگزاران مسلط بر خود فرض شده است.

این نکته، به نوعی ویژگی تمام پژوهش هایی است که در این جا بررسی شد. در همه این پژوهش ها نهاد خانواده مدرسه کارگزار تربیت کننده و جامعه پذیرکننده دانش آموز هستند و دانش آموز نقش پذیرنده و دریافت کننده آن تربیت ها. پرسش اصلی در تمام این پژوهش ها آن است که دانش آموز تا چه میزان آن تربیت ها را می پذیرد و چرا نمی پذیرد. در هیچ یک از این پژوهش ها، دانش آموز به عنوان کنش گر مستقل و فعال دیده نشده. نه تنها برای رفتار مستقل دانش آموز نقش سازنده ای قائل نشده اند بلکه حتی در برخی پژوهش ها، تخطی دانش آموز از نظم خانواده مدرسه، به عنوان بی انضباطی یا بی اخلاقی، ناپسند تلقی شده است. مثلاً در پژوهش «فرهنگ مدرسه و از خود بیگانگی تحصیلی» (غلامی و دیگران، ۱۳۹۲) منظور از «از خود بیگانگی» عبارت است از نوا از گروه یا فعالیتی که انتظار می رود فرد در حالت عادی به آن گروه یا فعالیت احساس تعلق کند. نتیجه این وضع رفتارهای مخربی است از قبیل عضویت در گروه های خلاف کار، خشونت، ولگردی، غیبت از مدرسه، مدرسه گریزی و مانند آن. پژوهش به این موضوع پرداخته که فرهنگ مدرسه تا چه حد بر احساس تعلق گروهی دانش آموز یا احساس بیگانگی او از فعالیت های گروهی اثرگذار است و چه گونه.





نوشتار حاضر از آن جا آغاز می‌کند که رضایی و کاشی ختم کرده‌اند. خانه و مدرسه، دو نهاد اصلی جامعه‌پذیری، چنان‌که پژوهش رضایی و کاشی نشان داده‌اند، در راه هنجارپذیری کردن و در نحوه تلاش برای ساختن «خود» فرد هم‌راه و هم‌داستان‌اند. این، پیش‌فرض نوشتار حاضر است. در این نوشتار میان مدرسه و خانه از منظر جهت‌گیری اصلی جامعه‌پذیری، تمایزی گذاشته نمی‌شود. «اولیاء» و «مربیان» دغدغه‌های کمابیش همانند و مشابهی در تربیت فرزند دانش‌آموزان دارند. از منظر نوشتار حاضر، نهاد اصلی جامعه‌پذیری، نه دو نهاد مختلف خانه و مدرسه، که مجموعه سازگار و هم‌راه «خانه/مدرسه» است. هم نهاد خانه و هم نهاد مدرسه در کنار هم دست‌اندرکار برنامه‌ریزی برای جامعه‌پذیری «فرزند/دانش‌آموز» هستند. براساس این پیش‌فرض، پرسش اصلی آن است که آیا خود فرزند/دانش‌آموزان به عنوان مخاطبان این جامعه‌پذیری، ابژه‌های منفعل این برنامه‌ریزی و برسازگی هستند یا آن‌ها نیز فعالانه در راه ساختن خود تلاش می‌کنند؟ و در این صورت آیا میان برنامه خودسازی خانه-مدرسه با تلاش‌های فرزند-دانش‌آموزان برای ساختن خود همراهی وجود دارد یا تعارض؟ و در نهایت «خود»‌های فرزند-دانش‌آموزان چه گونه در تلفیق و کشاکش میان برنامه‌ریزی خانه-مدرسه و تلاش‌های فرزند-دانش‌آموز شکل می‌گیرد؟

## ۲. بحث نظری: ساخت اجتماعی «خود»

فرایند شکل‌گیری «خود» و «هویت»، بخشی از فرایند جامعه‌پذیری است. بحث کلاسیک درباره جامعه‌پذیری را برگر و لاکمن (۱۳۸۷ [۱۹۶۶]) در تکمیل مباحث مید و کولی بسط داده‌اند. برگر و لاکمن البته در کتاب خود بحث مستقلی هم درباره «هویت» دارند. از نظر آنان هویت «از دیالکتیک میان فرد و جامعه سربرمی‌آورد» (همان، ۲۳۷). اما آن‌ها پس از شرح این گزاره کلی، مابقی فصل را به چیزی می‌پردازند که به آن «نظریه‌های مربوط به هویت» می‌گویند نه به خود هویت و فرایند شکل‌گیری آن. منظور آن‌ها از نظریه‌های هویت، «روان‌شناسی»‌هایی است که به نظر آن‌ها کارشان «مشروع ساختن و توجیه شیوه‌های حفظ هویت و ترمیم هویت که در جامعه برقرارند» (همان، ۲۴۰) است. دلیل

این‌که در این فصل به فرایند شکل‌گیری هویت نمی‌پردازند آن است که کل کتاب در رویکرد آن‌ها در واقع شرح چه‌گونگی ساخته شدن هویت است و نقطهٔ اوج این شرح، جایی است که به جامعه‌پذیری پرداخته می‌شود.

برگر و لاکمن جامعه‌پذیری را دارای دو مرحلهٔ کلی اولیه و ثانویه می‌دانند. جامعه‌پذیری اولیه (نخستین) که در کودکی رخ می‌دهد، مرحله‌ای است که فرد به‌درون دنیای جامعه کشیده می‌شود. این مرحله با ارتباط عاطفی شدیدی همراه است. در این مرحله، اشخاص صاحب نفوذی وجود دارند که میانجی فرد و جامعه قرار می‌گیرند و با این میانجی‌گری جهان را در برخورد با کودک، جرح و تعدیل می‌کنند. در این مرحله، مقولات کلی جامعه به کودک منتقل می‌شود. فرد مجموعه‌های مختلفی از دیگران را به تدریج به‌عنوان یک کلیت انتزاعی درک می‌کند. این کلیت انتزاعی را «دگری تعمیم‌یافته» نامیده‌اند. از این‌راه کودک جامعه را به‌عنوان مجموعه‌ای از نقش‌ها و مقوله‌های کلی می‌شناسد و به این ترتیب فرد با همذات پنداشتن خود با مجموعه‌ای از دیگران، «هویت» مستقل می‌یابد. مهم‌ترین اشخاص بانفوذ این مرحله، پدر و مادر هستند. در این مرحله فرد، در پذیرش واقعیت اجتماعی، گزینه‌ای ندارد. تنها جهانی که در برابر او است همان جهانی است که پدر و مادرش به او معرفی می‌کنند و او گریزی از درونی کردن این جهان ندارد. فقط یک جهان و فقط یک واقعیت وجود دارد که همان است که خانواده به او می‌گوید. از آن‌جا که در جامعه‌پذیری اولیه، افراد صاحب نفوذ یکسان هستند و تعدد ندارند، بنابراین مرحله «هویت» به معنای تمایز از دیگری مطرح نیست. در جامعه‌پذیری اولیه، نخستین دنیای فرد ساخته می‌شود و این دنیا، به دلیل اجتناب ناپذیر بودن افراد صاحب نفوذش، استحکام بسیار بیش‌تری از جامعه‌پذیری ثانویه دارد.

جامعه‌پذیری ثانویه، مرحلهٔ جزئی شدن جهان‌ها است. جایی است که جهان‌های فرعی یا «خرد-جهان‌ها»<sup>۱</sup> درونی می‌شوند. فرد در این مرحله با نقش‌های مختلف و پیچیدگی‌های تقسیم‌کار آن‌ها آشنا می‌شود. او می‌فهمد که پدر و مادرش همهٔ جهان نیستند بلکه بخشی از جهان‌اند. می‌تواند خودش را در نقش‌های متفاوت قرار دهد و پیچیدگی‌های



1. sub-worlds





نقش‌های مختلف را درک کند. جامعه‌پذیری ثانویه از جامعه‌پذیری اولیه سست‌تر و غیرقطعی‌تر است اما باید بر مبنای آن باشد. یعنی تفکیک نقش‌ها و پیدایش قلمروهای فرعی در جامعه‌پذیری ثانویه باید در چهارچوب نقش‌ها و قلمروهای معانی جامعه‌پذیری اولیه قرار داشته باشد. هسته مرکزی جامعه‌پذیری ثانویه کسب دانش لازم برای ایفای «نقش خاص خود» در جامعه است. از نظر برگرولاکمن، در برابر «جهان پایه» ای که در جامعه‌پذیری اولیه کسب می‌شود، خرده‌جهان‌هایی که در جامعه‌پذیری ثانویه درونی می‌شوند واقعیت‌هایی جزئی هستند. جامعه‌پذیری اولیه در خانواده رخ می‌دهد. در آنجا است که کودک فقط با یک جهان اجتماعی سروکار دارد و فقط با یک مجموعه افراد (پدر و مادرش) مواجه است. چنان‌که گفته شد این جهان و این افراد، مهم‌ترین واقعیت‌های جهان کودک هستند و کودک این جهان را به مثابه جهانی لایتخلف و ناگزیر می‌پذیرد و درونی می‌کند. جامعه‌پذیری ثانویه از زمان ورود به مدرسه آغاز می‌شود. به‌طور کلی می‌توان نهادهای آموزش رسمی را جایگاه‌های جامعه‌پذیری ثانویه قلمداد کرد.

### ۳. دگرگونی در جامعه‌پذیری و تغییر داستان زندگی

از نظر برگرو و لاکمن جامعه‌پذیری ثانویه (جامعه‌پذیری دومین) در صورتی موفق خواهد بود که درآمد و برپایه جامعه‌پذیری اولیه قرار داشته باشد. اما همواره چنین نیست. فرایند جامعه‌پذیری دوطرف دارد: نهاد جامعه‌پذیر کننده و فرد جامعه‌پذیر شونده. این دوطرف همواره هم‌ساز نیستند. گاهی هنجارهای منتقل شده از سوی کارگزاران جامعه‌پذیری (مثلاً نهاد مدرسه) در طرف دوم به‌سادگی درونی نمی‌شود و فرایند جامعه‌پذیری دچار اختلال می‌شود. این حالت، از نظر برگرولاکمن در جامعه‌پذیری اولیه نمی‌تواند رخ دهد چراکه طبق توضیح آن‌ها، در جامعه‌پذیری اولیه فقط یک جهان و یک واقعیت وجود دارد و در نتیجه، درونی کردن آن ناگزیر است. در جامعه‌پذیری ثانویه است که می‌تواند اختلال ایجاد شود. این حالت را برگرولاکمن «دگرگونی» می‌نامند. دگرگونی از نظر آنان در واقع نوعی شکست در جامعه‌پذیری ثانویه است. زمانی است که واقعیت درونی شده فرد، دستخوش تحول و تغییر می‌شود. این تغییر ممکن است به درجات و شدت‌های متفاوتی رخ دهد. برگرولاکمن،



شدیدترین حالت این تغییر را توضیح می‌دهند. حالتی که آن‌ها آن را «استحاله»<sup>۱</sup> می‌نامند و عبارت است از تغییر در تربیت ناشی از جامعه‌پذیری اولیه. این نوع از دگرگونی نیازمند فرایند جامعه‌پذیری مجدد است؛ فرایندی که باید شبیه باشد به خود فرایند جامعه‌پذیری اولیه. نقطه ثقل جامعه‌پذیری اولیه که موجب استحکام و تقویت آن است، وجود دگران صاحب نفوذی است که کل موجودیت فرد را به لحاظ عاطفی و شناختی در بر می‌گیرند و میانجی فرد با جهان واقع می‌شوند. فرد جهان را با واسطه آن‌ها درک می‌کند و ایستارها و منظرهای آن‌ها است که در فرد درونی می‌شود. برای این که دگرگونی‌ای در این جامعه‌پذیری رخ دهد، نیاز است که افراد صاحب نفوذ جدیدی، مشابه آن‌ها که در جامعه‌پذیری اولیه وجود داشته‌اند، دوباره فرد را تحت تأثیر خود قرار دهند. به عبارت دیگر فرایند جامعه‌پذیری مجدد نیز اگر بخواهد کامل و شدید باشد، باید با درگیری‌های عاطفی شدید، مشابه همان که در جامعه‌پذیری اولیه بوده همراه شود. دومین عامل لازم برای دگرگونی و استحاله، تغییر در سایر دیگرگانی است که در زیست جهان فرد حضور دارند. فرد باید از جهان پیشین عزیمت کند و جهان اجتماعی جدیدی برای خود بسازد. به زبان برگزیده و لاکمی، لازم است «سازمان گفتگو» تغییر کند. تا زمانی که فرد با همان دیگرگان پیشین در گفتگو است، فرایند دگرگونی کامل نخواهد شد. فرد باید با همالان جدیدی هم‌گفتگو شود که او را و تغییرات جدیدش را تأیید می‌کنند. این‌ها تغییرات بیرونی و عینی است که برای دگرگونی لازم است. علاوه بر این‌ها تغییرات ذهنی هم لازم است. باید داستانی باشد که تغییرات فرد را مشروع و موجه کند. مهم‌ترین روایت موجه‌ساز، خود داستان همین تغییرات است. فرد زندگی‌نامه خود را از نو تعریف می‌کند. به داستان زندگی خود سامان تازه‌ای می‌بخشد به نحوی که وضعیت جدیدش را موجه کند. از این منظر است که «زندگی‌نامه» ای که فرد از زندگی خود تعریف می‌کند در درک ماهیت این دگرگونی‌ها اهمیت اساسی دارد. در این پژوهش نیز روش اصلی کار، تحلیل زندگی‌نامه‌هایی است که افراد از زندگی‌های خود شرح می‌دهند.

می‌توان دگرگونی‌هایی را فرض کرد که تربیت کسب شده در جامعه‌پذیری اولیه را از اساس دگرگون نکنند. خود برگزیده و لاکمن هم از شدت تغییرات سخن گفته‌اند و استحاله را -

که متضمن دگرگونی در جامعه‌پذیری اولیه است - شدیدترین حالت دانسته‌اند. اما تغییرات می‌تواند در بخش‌هایی از تربیت اولیه یا در تربیت ناشی از جامعه‌پذیری ثانویه رخ دهد. اما آیا در فرایند ساخته شدن «خود»، رابطه میان جامعه‌پذیرکننده و جامعه‌پذیرشونده، به همین دوصورتی که برگرولاکمن گفته‌اند محدود می‌شود؟ آیا شکل دیگری از این رابطه قابل تصور نیست؟ آیا خارج از این دوره‌ی پذیرش/مقاومت در برابر نهادهای نهادی جامعه‌پذیر کننده، امکانی برای شکل گرفتن «خود» وجود ندارد؟ پژوهش حاضر تلاش دارد به جزئیات فرایند شکل‌گیری «خود» در طول دوران دانش‌آموزی وارد شود تا از گذر آن درک عمیق‌تری از این فرایند در روان دانش‌آموزی به دست آید و هم پاسخ‌هایی برای پرسش‌های فوق فراهم شود.

#### ۴. روش تحقیق

چنان‌که در بخش نظری آمد «خود در دیالکتیک فرد و جامعه شکل می‌گیرد». بنابراین پژوهش حاضر، پژوهشی است درباره‌ی داستان درگیری‌های فرد با جامعه اطراف‌اش. از همین رو «تحلیل زندگی‌نامه»<sup>۱</sup> یکی از پایه‌های اصلی پژوهش حاضر خواهد بود. گرچه تحلیل زندگی‌نامه در گذشته نیز وجود داشته اما در دوران اخیر است که این موضوع اهمیت و محوریت یافته‌ی طوری که از «چرخش زندگی‌نامه‌ای»<sup>۲</sup> سخن گفته می‌شود (هریسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). امروز رویکرد دوره‌ی زندگی ابزاری دانسته می‌شود برای بررسی روابط متقابل تجربه‌های زیسته و بافتار اجتماعی-تاریخی، و بررسی درهم‌تنیدگی معناهای ذهنی و مشترکی که به زندگی‌ها در طول زمان پیش‌رونده<sup>۴</sup> و تاریخی شکل می‌دهند (کوهلر، ۲۰۰۳، ۵۵۵). براساس کار مانهایم (۱۳۸۹) در این رویکرد خط‌سیرهای<sup>۵</sup> پیش‌روی زندگی، بازتاب‌دهنده‌ی دگرگونی‌های اجتماعی و تاریخی مشخصی هستند که به وسیله‌ی اعضای



1. biological analysis
2. biographical turn
3. Harrison, Barbara
4. developmental
5. pathways

نسل‌های خاص تجربه می‌شوند. این خط‌سیرها را نمی‌توان جدا از این بافتار اجتماعی و تاریخی درک کرد (کوهلر، ۲۰۰۳، ۵۵۶).

اولین گام در مطالعه زندگی‌نامه، شناخت اجزاء و عناصری است که یک زندگی‌نامه از آن‌ها ساخته شده است. اجزاء اصلی زندگی‌نامه، همان بخش‌هایی هستند که در مطالعه زندگی‌نامه باید به آن‌ها توجه شود. الدر و همکاران‌اش (۲۰۰۳، ۸) زندگی‌نامه را شامل چهار جزء اصلی می‌دانند: اول خط‌سیرهای اجتماعی<sup>۱</sup>، دوم گذارها<sup>۲</sup>، سوم دیرش‌ها<sup>۳</sup> و چهارم نقاط چرخش<sup>۴</sup>.

## ۵. انتخاب نمونه

نتایجی که در این تحقیق به دست آمده، حاصل تحلیل زندگی‌نامه‌های سیزده دانشجوی نوعی است که در سنینی بوده‌اند که کل تحصیل خود را (از ابتدایی تا دانشگاه) پس از انقلاب انجام داده‌اند. با این افراد به عنوان نمونه گفتگو شده است. منظور از دانشجوی نوعی کسی است که در مسیر تحصیل او وقفه طولانی ایجاد نشده باشد و مسیرهای تحصیلی را در زمان خود پی‌درپی طی کرده باشد. برای یافتن این «دانشجوی نوعی» با حدود ۲۵ فرد متفاوت مصاحبه‌های زندگی‌نامه‌ای انجام شد.

مصاحبه‌شوندگان همه از تحصیل‌کردگان دانشگاه‌های دولتی رشته‌های غیر علوم انسانی انتخاب شده‌اند. انتخاب دانشگاه دولتی دلیل نظری نداشته و تنها به دلیل روشی و برای کنترل متغیرها انجام شده است تا تغییری مانند تأثیر نوع دانشگاه بر خوانش فرد از تحلیل حذف شود. رشته‌های علوم انسانی از آن جهت کنار گذاشته شدند که نظریه‌های علوم انسانی بر خوانش افراد از خودشان تأثیرگذار است و ماهیت این خوانش را با خوانش دیگران متفاوت می‌کند. از آن‌جا که در این پژوهش قصد انجام چنین مقایسه‌ای نبود، رشته‌های علوم انسانی کنار گذاشته شد.

1. social pathways
2. transitions
3. duration
4. turning points



از میان این افراد، کسانی که تجربه‌های غیر معمول در زندگی داشتند کنار گذاشته شدند. منظور از تجربه‌های غیر معمول، رخ دادهایی است که به ندرت در زندگی‌های معمولی رخ می‌دهد و مسیر زندگی را تحت تأثیر شدید قرار می‌دهد؛ رخ دادهایی از قبیل جدایی از همسر، تجربه‌های جنسی خارج از خانواده، تجربه تحصیل خارج از کشور، ازدست دادن والدین در سنین پایین، ابتلا به انحرافات هنجاری، ابتلای والدین به انحرافات هنجاری، بسیار فقیر یا بسیار ثروتمند بودن خانواده و مانند این‌ها. در نهایت ۱۳ نفر انتخاب شدند که مسیر تحصیل را بدون وقفه جدی از ابتدا تا زمان مصاحبه طی کرده‌اند. تاریخ تولد این افراد بین سال‌های ۱۳۵۲ تا ۱۳۶۹ است. کسانی انتخاب شده‌اند که از زمان دانش‌آموزی‌شان مدت زمانی گذشته باشد به نحوی که بتوانند خاطرات آن دوران را تعریف کنند و تفسیری از «خود» خویش و فرایند ساخته شدن آن در طول آن دوران ترسیم نمایند. مصاحبه‌شوندگان همه مرد بوده‌اند. بنابراین تحلیل‌ها را باید «مردانه» دانست.



## ۶. یافته‌ها

در این پژوهش «دانش‌آموز» صرفاً کسی نیست که در مدرسه درس می‌خواند. دانش‌آموز، در خانه هم دانش‌آموز است؛ یعنی کسی که دانشی می‌آموزد. خانه نیز به اندازه مدرسه، ابزار کنترل و برنامه‌ریزی دانش‌آموزی برای فرزندان خود است. در خانواده‌های دهه‌های اخیر، بخش اعظم هم‌وغم والدین «درس و مشق» بچه‌ها است. اما دانش‌آموز بودن در خانه به همین جا ختم نمی‌شود. فرزندان، از آن نظر در خانه هم دانش‌آموز هستند که خانه هم محل «آموزش» مداوم آن‌ها است. هم‌وغم والدین بیش از پرورش «خود» فرزند، آموزش دادن مجموعه‌ای از آداب و هنجارها به او است. دغدغه والدین ساختن یک «فرد به‌هنجار» است نه تربیت کردن یک «خود خلاق». به این معناست که فرد در خانه هم دانش‌آموز است، یعنی او در خانه هم در حال آموختن دانشی است که به نوعی شبیه همان دانشی است که در مدرسه به او تعلیم داده می‌شود. از این منظر میان خانه و مدرسه تفاوتی نیست. خانه و مدرسه باهم در زندگی تحصیلی دانش‌آموز ترکیب شده‌اند و هر دو بخشی از این زندگی تحصیلی (به معنای وسیع) را می‌سازند. نهاد خانه-مدرسه نهاد اصلی جامعه‌پذیر کردن و

هنجارپذیر کردن فرد است و فرزنددانش آموز (که در این جا به اختصار او را «دانش-آموز») می خوانیم) مخاطب اصلی این جامعه پذیری است.

تحلیل داده های پژوهش حاضر نشان داد که زیست جهان دانش آموزی به دو خرده جهان از اساس متفاوت تقسیم می شود؛ این دو خرده جهان را «خرده جهان برنامه» و «خرده جهان بازی» نامیده ایم. زیست جهان فرد از یک سو محل انواع و اقسام برنامه ریزی ها، نظارت ها، کنترل ها، تنبیه ها، تشویق ها، محدودیت ها، پیروزی ها و شکست ها؛ رتبه اول شدن ها و مردود شدن ها است. اما از طرف دیگر، جهانی از سرکشی ها، سرگرمی ها، نادیده گرفتن ها، سرخوشی ها، ماجراجویی ها و هیجان هایی که آن هم شکست ها و پیروزی هایی از جنس خود دارد نیز وجود دارد. رضایی و کاشی، چنان که در مقدمه این نوشتار آمد، در تحقیق خود با بهره گیری از نظریه خوانش استوارت هال در پی آن بودند که چه گونه دانش آموزان در برابر پیام های مدرسه مقاومت می کنند و آن پیام ها را به شیوه ای متفاوت و گاه متعارض «می خوانند». اما نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که سرکشی ها و ماجراجویی های جهان دوم، اولاً پیامد «به کلی نادیده گرفتن» جهان اول نیست؛ و ثانیاً به هیچ وجه پیامد مخالفت با یا مقاومت در برابر برنامه ریزی های جهان اول هم نیست. ماهیت زیست جهان دانش آموزی تنها زمانی درست فهمیده خواهد شد که بدانیم این دو خرده جهان اولاً از بنیاد با هم متفاوت اند. به عبارت دیگر، رفتارهای خارج از نظم مدرسه، نتیجه مقاومت در برابر نظم مدرسه نیست بلکه جهانی مستقل از آن و دارای منطق خاص خویش است. و ثانیاً این دو خرده جهان با این که اساساً متفاوت اند اما در زیست جهان دانش آموزی مدام با هم درگیرند. به عبارت دیگر زیست جهان دانش آموزی از ترکیب و برخورد این دو زیست جهان از اساس متفاوت ساخته می شود. این دو خرده جهان چیست اند و اهمیت آن ها در ساختن «خود» فرد کجا است؟

#### ۱-۵. خرده جهان برنامه

در زیست جهان دانش آموزی-آموزی، خرده جهان برنامه، خرده جهان برنامه ریزی و نظارت و جدیت است. این برنامه ریزی و جدیت، همواره از بیرون بر فرد اعمال می شود و گاه با تنش و چالش های کم و زیاد همراه است. خرده جهان برنامه از خانه تا مدرسه امتداد دارد. هم



خانه و هم مدرسه، برنامه‌ریزان، ناظران و کنترل‌کنندگان بیرونی هستند که خرده‌جهان برنامه را می‌سازند.

در خانه برنامه‌ریزی برای کودک، از سال‌های اولیه نوزادی (و حتی پیش از آن از پیش ازدوران تشکیل جنین!) آغاز می‌شود. برگرولاکمن خانواده را کارگزار اصلی (یا تنها کارگزار) جامعه‌پذیری اولیه معرفی می‌کنند. در خانواده است که مقوله‌های اصلی زندگی اجتماعی به فرد منتقل و در فرد درونی می‌شود. بخشی از این جامعه‌پذیری از طریق کنترل، نظارت و برنامه‌ریزی برای فرزند انجام می‌شود. این نظارت و برنامه‌ریزی می‌تواند چالش‌انگیز و تنش‌آلود باشد یا آرام و سازگار؛ فرزند ممکن است این نظارت و برنامه‌ریزی را بپذیرد و با آن همراه باشد یا آن را نپذیرد و در برابر آن مقاومت کند. آنچه در این جا موضوع بحث است، پذیرش یا عدم‌پذیرش مستقیم برنامه‌ریزی‌ها توسط فرزندان نیست.

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که مهم‌ترین نظارت و کنترل بر فرد در درون خانواده، نظارت در امور تحصیلی و برنامه‌ریزی برای آن‌ها است. نقل قول زیر از محسن (متولد ۱۳۶۹) یکی از موارد متعددی است که پاسخ‌گویان درباره سخت‌گیری والدین در امور درس و مشق ذکر کرده‌اند:

بابا خیلی سخت‌گیر بود روی درس. یادمه اول دوم دبستان که بودیم، آخر شب می‌گفت دفتر مشق تو بیار دست خط تو ببینم که چطوری نوشتی. یه بار من آوردم نگاه کرد دید خیلی بده، دفترمو پاره کرد گفت کلاً یه دفتر جدید بردار کلاً از اول بنویس - ساعت ۱۰ شب [که دیگه وقتی نبود برای مشق نوشتن] - و این خیلی بد بود (محسن، ۱۳۶۹).

به این ترتیب مدرسه، فقط به درون ساختمان مدرسه و ساختار اداری آن محدود نمی‌ماند و به بیرون از مدرسه، به درون خانواده نیز کشیده می‌شود. فرد، در خانواده نیز بیش از آن که فرزند خانه باشد، دانش‌آموزی است که باید برای درس‌های خود به پدر و مادر حساب پس بدهد. پدر و مادر بیش از اولیاء خانه، مربیان مدرسه‌اند. گویا خانه و مدرسه هر دو در درون زندگی تحصیلی فرد ترکیب شده و با هم یکی شده‌اند.

## ۲-۵. خرده‌جهان بازی

در گزارش‌های مصاحبه‌شوندگان، غیر از آن‌چه به کنترل، نظارت و برنامه‌ریزی خانواده/مدرسه





مربوط می‌شود، رخ داده‌های دیگری نیز وجود دارد. در این رخ داده‌ها هم البته خانه یا مدرسه گاهی به شدت درگیر است اما این رخ داده‌ها با رخ داده‌های برنامه‌ریزی که در بالا شرح آن رفت ماهیتی متفاوت دارند. در این رخ داده‌ها، خود دانش‌آموز عنصری فعال و تعیین کننده است. در چهارچوب آن‌ها فرد از یک «ابژه نظارت شده»ی صرف خارج می‌شود و کنش‌گری و عاملیتی می‌یابد که او را قادر می‌سازد نقشی مستقل ایفا کند. مهم‌ترین نمونه‌های این رخ داده‌ها چنان‌که از مصاحبه‌های زندگی‌نامه‌ای استخراج شده عبارت‌اند از: دعوا با هم‌کلاسی‌ها، فرار از مدرسه، تقلب، شیطنت‌های کلاسی، رابطه با جنس مخالف و شیفتگی دوستانه. این شش رخ داد و مشابه‌های آن‌ها، حاکی از خرده‌جهان متفاوتی است که در این جا «خرده‌جهان بازی» نامیده‌ایم. ابتدا توصیفی از هریک از این رخ داده‌ها براساس گزارش‌های مصاحبه‌ها ارائه می‌شود و سپس ماهیت متفاوت آن‌ها و اهمیت آن‌ها در ساختن خود و نحوه درگیری آن‌ها با خرده‌جهان برنامه داده خواهد شد.

دعوا: اصطلاح «دعوا» در متن زندگی‌نامه بسیاری از گفتگو‌شوندگان، در بخش خاطرات مدرسه، جایگاه ویژه‌ای دارد. شاید در نگاه اول واژه «سرکشی» برای نامیدن دعوایی که در مدرسه انجام می‌شود عنوان مناسبی به نظر برسد اما دقت بیشتر نشان می‌دهد که این عنوان، مناسب نیست. دعوای مدرسه‌ای سرکشی آگاهانه‌ای در برابر چیزی، خصوصاً در برابر مدرسه، نیست. نمی‌توان آن را تخطی از نظم مدرسه تلقی کرد. دعوا کنشی است بیش‌تر معطوف به همالان و کم‌تر معطوف به مدرسه. خصوصاً با توجه به این‌که دعوای بسیاری اوقات بیرون از فضای مدرسه انجام می‌شوند.

دعوا در متن زندگی‌نامه‌ها متفاوت از اعتراض یا مخالفت با کسی یا چیزی است. دانش‌آموزان از آن‌رو که با کسی مخالف‌اند، با او دعوا نمی‌کنند. آن‌چه یک دانش‌آموز را به دعوا می‌کشاند عصبانیت هم نیست. هنگام شرح دعوای، درکلام گفتگو‌شوندگان هیچ ردی از اعتراض یا مخالفت یا عصبانیت دیده نمی‌شود. حتی دعوا، طرف مشخصی ندارد. حریفی درکار نیست. دعواکنده، با کس مشخصی قصد دعوا ندارد. او فقط دعوا می‌کند، امروز با این، فردا با کس دیگر. هر کسی می‌تواند موضوع بالقوه دعوا باشد. در دعوا تعقیب و گریزی درکار نیست. طرفین «منتظر هم می‌مانند تا دعوا کنند» (یکی از گفتگو‌شوندگان در



شرح یکی از دعوای خود می‌گفت: «بهش گفتم زنگ آخر بیرون منتظر باش تا حسابتو برسم». گویا مناسکی است که انجام می‌شود، اجرا کنندگان و تماشاگرانی دارد و البته در نهایت برندگان و بازندگان. محسن (متولد ۱۳۶۹) یکی از هم‌کلاس‌های تازه‌واردش را توصیف می‌کند که در ابتدای ورود، «حالتی قلدارانه» دارد. سپس محسن ادامه می‌دهد:

اولین نفری هم که باهاش دعوا کرد من بودم. زنگ آخر وایسادیم. زدمش. اون حالت قلدریش یه کم ریخت - بچه‌ها جدامون کردن سریع - اون حالت قلدریش ریخت. دوباره یه دواسه روز بعدش دوباره دعوا کردیم. دوباره زدمش که کلاً دیگه اون حالت قلدریش ریخت (محسن، ۱۳۶۹)

حالت مناسکی دعوایی که انجام شده از پشت این جملات پیدا است. گویا دعوا، بازی‌گران و تماشاگرانی داشته. طرفِ بازنده، در حضور تماشاگران سرافکننده شده و «حالت قلدری‌اش ریخته».

دعوا یک مخالفت، یا یک اعتراض یا بروز یک عصبانیت نیست؛ دعوا، یک امکان و ابزار «بروز خود» است. دانش‌آموز، با دعوا خودش را به خودش و سپس به دیگران نشان می‌دهد. دعوا در ظاهر به فرد اعتماد به نفس می‌دهد اما در واقع، فراتر از آن است. ابزاری است برای شکل دادن به تشخیص و هویت خود.

فرار: فرار از مدرسه مورد نادرتری در گزارش‌های زندگی‌نامه‌ای است؛ اما هر جا که گزارش شده، باهیجان زیاد درباره‌ی آن صحبت شده است. چنان‌که درباره‌ی دعوا گفته شد، دلیل «فرار از مدرسه» نیز در نگاه اول ممکن است نوعی مخالفت با مدرسه دانسته شود؛ مثلاً ترس یا نفرت از معلمان یا هم‌کلاس‌ان یا دل‌زدگی از فضای کلی مدرسه یا به‌طور کلی دوست نداشتن چیزی در مدرسه. اما در این جا هم دقت بیشتر در داده‌ها نشان می‌دهد که چنین نیست. در گفتگوها دلیل فرار از مدرسه، وجود فشار یا مشکلی در مدرسه ذکر نمی‌شود. فرار از مدرسه بیشتر تر شیطنتِ بازی‌گوشانه‌ی نوجوانی است. افراد هنگام فرار وارد یک بازی می‌شوند که گاه فردی و گاه جمعی است. فرار از مدرسه در روایت گفتگو شونندگان بیش‌تر رنگ و بوی یک بازی دارد تا حرکتی اعتراضی. قصد و غرض این رفتار بیش‌تر معطوف به خود و به جمع دوستان است و کم‌تر معطوف به مدرسه و نظم مدرسه.



دوران دبیرستان اون جا بود که ما فرار از مدرسه رو یاد گرفتیم. بار اولی هم که فرار کردیم، قشنگ یه حالت نینجاوار، از طبقه بالا باید میومدی می رفتی پایین، از در پشت می رفتی یک راهروی طولانی رو بعد می رفتی بیرون. در سه نقطه بچه‌ها ایستادند. به هم گرامی دادند؛ بیایا... حالا وایسا... حالا تو برو باز تو برو... این جوری (محسن، ۱۳۶۹).

بازی چریکی که در روایت این عملیات فرار به تصویر کشیده شده، به خوبی احساس «بروز خود»ی را که در این عملیات نهفته است نشان می‌دهد.

با این حال، فرار از مدرسه نقض قواعد مدرسه هم است و بدیهی است که دانش‌آموزی که فرار می‌کند این را می‌داند. گرچه فرار، قانوناً سرپیچی از نظم مدرسه است؛ اما فرار در نزد مصاحبه‌شوندگان این تحقیق (یا به اصطلاح، «واقعیت پدیداری فرار»)، سرپیچی از نظم مدرسه نیست. بدیهی است که سرپیچی از نظم مدرسه بخش از ماهیت فرار از مدرسه است؛ بدین معنا که اگر فرار، رفتاری غیرقانونی و خارج از نظم مدرسه نبود، ماهیت فعلی خود را نداشت و انجام آن توسط بچه‌ها، هیجانی نداشت و بنابراین بخش متفاوت و معناداری از رفتار آن‌ها در مدرسه محسوب نمی‌شد. با این حال، آن‌ها فرار را به قصد مستقیم مقابله با مدرسه و نظم آن انجام نمی‌دهند. از این نظر، فرار هم شبیه دعوا است. الزاماً در مخالفت با چیزی یا ناراحتی از چیزی نیست. فرار هم مانند دعوا امکانی برای بودن و شدن است؛ یکی از مهم‌ترین کنش‌ها برای نشان دادن جسارت خود به گروه همالان است. فرار و دعوا دو نمونه از مهم‌ترین کنش‌های جمعی بچه‌های مدرسه‌اند. هر دو، امکان‌هایی هستند برای نشان دادن خویش به خود و به دیگر همسالان. به طور دقیق‌تر، تخطی از «نظم نهادی» راهی است به سوی شکل دادن به «شخص‌بودگی». فرار، یکی از راه‌های این تخطی و بنابراین یکی از راه‌های شکل دادن به این شخص است. دعوا، رابطه میان جمع دوستان است. فرار، رابطه‌ای است میان جمع دوستان با ساختار مدرسه. راهی است برای فرارفتن از ساختار مدرسه به سمت شکل‌دهی به «خود» به عنوان موجودیتی دارای سطحی از خودمختاری و مهم‌تر از آن، دارای قدرت تصمیم‌گرفتن و عمل کردن.

مخاطب این شخص، معمولاً گروه همالان هستند. در شناخت خرده‌جهان بازی نکته‌ای که اهمیت محوری دارد این است که در این خرده‌جهان، دگران مهم، نه فقط معلمان و



مدیران مدرسه، که «دوستان» نیز هستند و گاه مهم‌تر از معلمان و والدین. دانش‌آموزان با فرار کردن، قدرت عمل کردن خود را به شخص خود و به جمع خود نشان می‌دهند. و مهم‌تر از آن، با فرار، این قدرت را در شخص خود و در جمع خود به وجود می‌آورند. فرار از مدرسه، راهی است برای شکل‌دهی به هویت فردی و جمعی خود فراتر از قوانین و قواعد الزام‌آور بیرونی.

تقلب: تقلب، رایج‌ترین شکل تخطی از نظم مدرسه در زیست‌جهان دانش‌آموزی است. کم‌تر دانش‌آموزی چنین تجربه‌ای نداشته. در میان گفتگوشوندگان ما، تقریباً همه چنین تجربه‌ای دارند. این تجربه دو وجه دارد. یکی از وجوه آن، مواردی است از قبیل کاهش فشار درس خواندن، کاهش اضطراب امتحان، و بالا بردن سطح نمره. اما گاهی تقلب فقط برای خود تقلب انجام می‌شود نه به هیچ‌یک از نیت‌هایی که گفته شد. خصوصاً تقلب برای کسی که - به اصطلاح - به دیگران «تقلب می‌رساند» هیچ یک از آن کارکردها را ندارد. حتی برای کسی که تقلب می‌گیرد هم الزاماً فقط همان کارکردها مطرح نیست.

تقلب در بسیاری مواقع رفتاری است برای باقی ماندن در جمع دوستان. به عبارت دقیق‌تر، بخشی از مناسکی است که جمع دوستان با انجام آن معنا می‌یابد یا پابرجا می‌ماند. جمع دوستان، با «مناسک سرکشانه» به خود معنا می‌دهد مناسکی از قبیل دعوا، فرار و تقلب. اما این مناسک سرکشانه معمولاً سودی بیرون از خود مدنظر ندارند؛ چنان‌که پیش‌تر اشاره شد و در ادامه با تفصیل بیش‌تری شرح داده خواهد شد.

شیطنت‌های کلاسی: شیطنت‌های کلاسی هم یکی از «بازی»های رایج دانش‌آموزی است. این شیطنت‌ها معمولاً معطوف به نظم کلاس است. نوعی به هم‌زدن، نادیده گرفتن یا به سخره گرفتن نظم کلاس، یا آزار و اذیت معلم و از این قبیل. این شیطنت‌ها هم مانند فرار، دعوا و تقلب ماهیتی خلاف نظم مدرسه دارند. اهمیت آن‌ها در خلاف نظم بودنشان است و ماهیت خود را از همین خلاف بودن می‌گیرند. اما آن‌ها هم مانند فرار، دعوا و تقلب، به قصد مخالفت با چیزی انجام نمی‌شوند. باین‌که ماهیتشان تخلف از نظم است اما این تخلف، مقصود از انجامشان نیست. این‌ها نیز از جمله مهم‌ترین سازندگان شخص‌بودگی فرد هستند.



به طور کلی همهٔ چهار رفتار تخطی کننده‌ای که تاکنون گفته شد، معطوف به آن چه که از آن تخطی می‌شود نیستند بلکه معطوف به خود «تخطی» هستند. بچه‌ها خلاف می‌کنند برای آن که خلاف کرده باشند، نه برای آن که با چیزی یا کسی مخالفت کرده باشند. هدف، خود «خلاف کردن» است نه «مخالفت کردن». به عبارت دیگر، مفعول این مخالفت نیست که اهمیت دارد؛ خود رفتار خلاف، مقصود و منظور اصلی است. برانگیزانندهٔ این رفتارها نارضایتی نیست. نه انگیزهٔ رفتارها و نه هدف رفتارها، بیرون از خود رفتار قرار ندارد و هر دو در درون خود آن رفتارها است. برنامه‌ای برای آینده در درون این رفتارها وجود ندارد. چیزی بیرون از زمان/مکان خود بازی، آن را تعیین نمی‌کند. بازی درانتهای خود به پایان می‌رسد. این، تعریف «بازی» از منظر نوشتار حاضر است که آن را در برابر «برنامه» قرار می‌دهد که تعریف دیگری دارد. معنای بازی وقتی بهتر فهمیده خواهد شد که بازی را با برنامه مقایسه کنیم. برنامه رفتاری است که معطوف به بیرون از خود است. رفتاری که انجام می‌شود برای چیزی در آن جا/آینده نه فی نفسه برای خود. اگر آن جا/آینده بیرونی را از یک رفتار برنامه‌ای حذف کنیم، آن رفتار به کلی بی معنا خواهد شد. درس خواندن، اگر در خدمت رسیدن به یک آیندهٔ مشخص نباشد بی معنا است در حالی که بازی در خدمت هیچ آینده‌ای نیست ولی همچنان معنادار است. این، همان تفاوت بنیادینی است که گفته شد میان دو خرده‌جهان بازی و برنامه وجود دارد.

تجربهٔ رابطه با جنس مخالف: این نوع از رابطه در این مرحله از زندگی، در روابطی که در دوران دانش‌آموزی تجربه می‌شود، غالباً صرفاً یک ماجراجویی هیجان‌انگیز است که الزاماً در واقعیت شکل نمی‌گیرد و ممکن است در سطح خیال باقی بماند. برای غالب گفتگو شوندگان ما، در این دوره رابطه با جنس مخالف در حد خیال‌پردازی‌های رمانتیک با دختر همسایه است؛ رابطه‌ای که تقریباً هیچ‌گاه به هیچ نتیجه‌ای در جهان واقع منجر نمی‌شود. چنین شکلی از تجربهٔ جنسی، شکل خاصی از زیست در خرده‌جهان بازی است. این تجربه برخی از مهم‌ترین ویژگی‌هایی را که برای رفتارهای قبلی (دعوا، فرار، تقلب و شیطنت) برشمرديم دارد: این که فی نفسه است؛ صرفاً برای خودش اهمیت دارد و نه برای چیزی فراتر از خود، قصد و غرضی از آن درکار نیست و آینده‌ای برای اش اندیشیده



نشده. اما این تجربه نیز بخش مهمی از فرایند شکل‌گیری «هویت جنسی» مصاحبه‌شوندگان است. در خلال این رفتار، فرد امکانی می‌یابد که تا اندازه‌ای «خود جنسی» خویش را بروز دهد و آن‌را به‌کار اندازد. این خود جنسی هم جنبه‌های عاطفی بسیار قوی و هم جنبه‌های جنسی بسیاری قوی دارد حتی اگر به‌سطح رابطه مستقیم جنسی نرسیده باشد.

شیفتگی دوستانه: چنان‌که گفته شد ویژگی اصلی خرده‌جهان بازی، دوستانه بودن آن است. به این معنا که شخصیت‌های اصلی نقش‌آفرین، مهم‌ترین «دگران مهم» در این خرده‌جهان، دوستان و همالان هستند. جلب توجه همالان و تأیید آن‌ها است که در این خرده‌جهان، برای فرد اهمیت دارد. تجربه روابطی نزدیک به رابطه عاشقانه با یکی از اعضای گروه همالان و شیفته یکی از دوستان هم‌جنس شدن، یک تجربه تکرار شونده در بسیاری از افراد مورد گفتگو است. بسیاری از گفتگو شوندگان در دوران نوجوانی خود شیفته کسی شده‌اند و همه رفتار و سکناات او را تقلید کرده‌اند. این رفتار نیز مانند پنج رفتار قبلی که شرح داده شد همان ویژگی فی‌نفسه بودن و در خدمت خود بودن و نداشتن هدفی بیرون از خود را دارد.

### ۳-۵. رابطه بازی و برنامه در زیست‌جهان دانش-آموزی

زیست‌جهان زندگی روزمره دانش‌آموزی به دو خرده‌جهان تقسیم می‌شود: خرده‌جهان برنامه و خرده‌جهان بازی. خرده‌جهان برنامه، چنان‌که از این نام هم برمی‌آید، جهان «برنامه‌ریزی برای آینده» است. جایی است که فعالیت در آن، هدفی بیرون از زمان-مکان خود آن فعالیت دارد. جهان «آموزش رسمی». منظور از «آموزش رسمی»، صرفاً آموزش از طریق درس و سازوکار بوروکراتیک مدرسه نیست؛ می‌تواند هر نوع برنامه‌ریزی برای آینده بهتر را دربرداشته باشد. سازوکارهای پیچیده و متعددی در دوران دانش‌آموزی برای جامعه‌پذیر کردن «صحیح» فرد دست‌اندرکارند. خانواده، مدرسه، نظام سیاسی، رسانه‌ها و نهادهای متعدد دیگری درگیر این فرایند جامعه‌پذیری هستند. در این جا «آموزش رسمی» همه این‌ها را دربرمی‌گیرد. به دلیل غلبه همین «آموزش» در خرده‌جهان برنامه در این دوران است که فردی را که در این مرحله از زندگی قرار دارد «دانش‌آموز» می‌خوانیم. در این جا



دانش‌آموز نیز معنایی فراتر از صرف کسی دارد که به مدرسه می‌رود. دانش‌آموز به معنای کسی که در حال پرورش یافتن و آموزش دیدن است؛ کسی که برنامه‌ریزی می‌شود تا ویژگی‌های خاصی برای زندگی در آینده کسب کند. شاید به جای دانش‌آموز می‌توانستیم بگوییم «برنامه‌پذیر». خرده‌جهان برنامه، بیش‌تر از سوی «بزرگ‌ترها» برای دانش-آموز برنامه‌ریزی می‌شود. «بزرگ‌تر» هم در این جا صرف کسی نیست که از لحاظ سنی بزرگ‌تر از دانش‌آموز است. کسی است که در جایگاه برنامه‌ریزی برای او قرار دارد. به همین دلیل به این بزرگ‌ترها «برنامه‌ریز» می‌گوییم.

در برابر خرده‌جهان برنامه، خرده‌جهان بازی جایی است که در آن رفتارها معطوف به آینده نیست. رفتارها برای خود آن رفتار انجام می‌شود نه برای چیزی بیرون از آن. بازی به این معنا گرچه میان جهان دانش‌آموزی و جهان بزرگ‌سالی مشترک است اما مفهوم «بازی» در زیست‌جهان دانش‌آموزی با معنای بابازی در زیست‌جهان بزرگ‌سالی تفاوتی دارد که برای موضوع این نوشتار یعنی «شکل دادن به خود» بسیار بنیادین است. بازی در زیست‌جهان بزرگ‌سالی عبارت است از ساختن محدوده‌ای خاص شامل مجموعه قواعدی خارج از حوزه منطق پذیرفته‌شده زندگی روزمره برای رسیدن به لذت لحظه‌ای و بدون چشم‌داشت و بدون هدفی خارج از آن لحظه؛ و به عبارت دیگر بدون چشم‌داشتی خارج از حوزه زمانی، منطقی و معنایی همان محدوده خاص. بازی به این معنا، زیست‌جهان بزرگ‌سالی را به دو حوزه معنایی از اساس متفاوت تفکیک می‌کند: «حوزه زندگی روزمره» و «حوزه بازی».

در زیست‌جهان دانش‌آموزی نیز قبلاً گفته شد که بازی یعنی رفتاری که انگیزه و هدف‌اش در خودش است و هدفی بیرون از خود ندارد. به عبارت دیگر در این جا هم بازی (شبهه زیست‌جهان بزرگ‌سالی) یک حوزه معنایی خاص خود جدا شده از حوزه معنایی زندگی روزمره است؛ اما بازی دانش‌آموزی - برخلاف بازی بزرگ‌سالی - مدام با ساختارهای بیرونی درگیر می‌شود. این درگیری به دلیل ماهیت بازی دانش‌آموزی است و نه به دلیل هدفی که بازی‌گر (دانش‌آموز) پی‌گیری می‌کند. این تفاوت باعث می‌شود بازی بزرگ‌سالی جدا از زندگی روزمره باشد و بازی دانش‌آموزی بخشی از زندگی روزمره. زیست‌جهان بزرگ‌سالی





به دو بخش «زندگی روزمره» و «بازی» تقسیم می‌شود. اما زیست‌جهان دانش‌آموزی با زندگی روزمره او یکی است و این زندگی روزمره ترکیب و تلفیق متعارض و درگیرانه‌ای است از دو خرده‌جهان بازی و برنامه. بازی دانش‌آموزی بخشی از منطق زندگی روزمره است و در آن تنیده شده است نه حوزه معنایی محدودی خارج از منطق زندگی روزمره. این تفاوت ممکن است اندک به نظر برسد اما برای شکل دادن به خود بسیار اساسی و مهم است.

در زیست‌جهان بزرگ‌سالی دوحوزه «زندگی روزمره» و «بازی» به دقت و وسواس از هم جدا نگاه داشته می‌شوند تا تداخل نکنند. بازی نباید هیچ برخوردی با منطق زندگی روزمره داشته باشد. نباید سیر متعارف و جدی زندگی روزمره را به هم بزند و آن را مختل کند. این جدایی باید کامل و دقیق باشد. اگر بازی به زندگی روزمره برخورد کند و اختلالی در آن ایجاد کند، از ماهیت بازی بودن خود خارج می‌شود؛ چنین بازی‌ای اصولاً دیگر بازی نیست، جدی است. معدودند بازی‌هایی که با منطق زندگی روزمره درگیر می‌شوند. (بازی قمار یکی از این معدود بازی‌های درگیرشونده است).

درجهان دانش‌آموزی کل زندگی روزمره به دو بخش «برنامه» و «بازی» تفکیک می‌شود. این دو خرده‌جهان گرچه ماهیتی از بنیاد متفاوت دارند، اما مدام باهم برخورد می‌کنند. مهم‌تر از آن، اصولاً بسیاری از بازی‌ها براساس تخطی از قواعد برنامه طراحی می‌شوند. دعوا، فرار، تقلب، شیطنت و روابط جنسی همگی اختلال در نظم زیست‌جهان برنامه هستند و اصولاً از آن رو «بازی» اند که چنین اختلالی ایجاد می‌کنند و به همین دلیل در بسیاری مواقع خرده‌جهان برنامه و برنامه‌ریزان‌اش درگیر می‌شوند و واکنش آن‌را برمی‌انگیزند. به دلیل همین تعارض دو منطق، رفتار بازی در دوران دانش‌آموزی گاهی به شکل سرکشی یا مقاومت به نظر می‌رسد؛ اما مهم است که بدانیم آن‌چه درجهان پدیداری دانش‌آموز رخ می‌دهد، «مقاومت» نیست. این رفتارها، «بازی» است به این معنا که رفتارهایی در خود و برای خود است و از انجام آن‌ها هیچ هدفی خارج از خود آن‌ها مدنظر نیست. توضیحات بعدی این موضوع را روشن‌تر خواهد کرد.

بازی سرکشی: بچه‌ها با دوستان‌شان دعوا می‌کنند اما از هم عصبانی نیستند، از مدرسه فرار می‌کنند اما از مدرسه بیزار نیستند؛ در امتحان تقلب می‌کنند درحالی‌که درس‌شان را

بلدند و معلم‌ها را آزار می‌دهند درحالی‌که از آن‌ها راضی‌اند. آن‌ها سرکشی می‌کنند اما سرکشی‌شان در اعتراض به کسی یا واکنش به چیزی نیست. سرکشی‌ها برای مصاحبه‌شوندگان، واکنشی به شرایط بیرونی، به قصد تغییر آن شرایط یا به قصد فرار از آن شرایط یا به هر قصد دیگری که صرفاً معطوف به شرایط بیرونی باشد نیست. البته این به آن معنا نیست که سرکشی‌ها با آن شرایط هیچ ارتباطی ندارند. سرکشی‌ها تعاملی با شرایط بیرونی هستند. ماهیت این ارتباط برای تحلیل چستی این سرکشی‌ها اهمیت اساسی دارد. رابطه دانش‌آموزان با ساختارهای بیرونی از جنسی است که در این جا آن را «بازی» نامیده شد. آن‌ها مدرسه و سازوکارش را ابزاری برای بازی خود قرار می‌دهند. «بازی دانش‌آموزی» رفتاری چندجانبه و تناقض‌آمیز است. از یک سو هدفی بیرون از خود ندارد و از سوی دیگر مدام با ساختارهای بیرون از خود درگیر می‌شود و اصولاً ماهیت‌اش را از این درگیری مدام می‌سازد.

ویژگی دیگر بازی - دست‌کم در مورد نمونه‌های تحقیق حاضر - آن است که رفتاری است که در درون گروه همالان انجام می‌شود حتی اگر ابعاد چنین گروهی به فقط دو نفر ختم شود. «رابطه با جنس مخالف» نمونه‌مثالی است که در آن «بازی» گاهی یک بازی دونفره است. گرچه در همین مورد هم بسیاری از اوقات با جنس مخالف رابطه برقرار می‌شود تا سپس در بین جمع دوستان هم جنس، این رابطه به عنوان برگ برنده استفاده شود. در چنین مواقعی رابطه با جنس مخالف، وارد یک بازی گروهی می‌شود.

البته ممکن است هرکس بازی‌های فردی هم در تنهایی خودش انجام داده باشد؛ اما نکته‌ی مهم آن است که از آن بازی‌های فردی در زندگی نامه‌ی یاد می‌شود و حرفی به میان نمی‌آید. آنچه در زندگی نامه‌های روایت شده اهمیت و اولویت دارد، بازی‌هایی است که در درون جمع دوستان و با اتفاق آن‌ها انجام شده است. به این ترتیب بازی دو ویژگی اساسی دارد، یکی آن که رفتاری است معطوف به خود و نه به بیرون از خود و دیگری آن که رفتاری است جمعی که در درون گروه دوستان انجام می‌شود. این دو ویژگی، خرده‌جهانی را در زیست‌جهان دانش‌آموزی شکل می‌دهد که در این جا به آن «خرده‌جهان بازی» می‌گوییم.

بازی‌ها و سرکشی‌هایی که در این جا توصیف شد، واکنشی به ساختارهای فرادست نیستند بلکه کنشی در کنار آن‌ها هستند. البته بازی‌ها بنابه منطبق خود با ساختارهای برنامه‌ای





درگیر می‌شوند اما این درگیری، قصدونیت دانش‌آموز نیست. آن‌ها قصد ندارند با ساختار مدرسه درگیر شوند، می‌خواهند کار خودشان را انجام دهند. آن‌ها ساختار خانواده-مدرسه را نادیده می‌گیرند شخص‌بودگی خود را شکل دهند. آن نادیده گرفتن و این شکل گرفتن، درهم تنیده‌اند. شخص‌بودگی فرد تنها زمانی می‌تواند شکل بگیرد که بتواند فشاری که از طرف محیط برای محدود کردن‌اش وارد می‌شود را نادیده بگیرد و کنشی که خواهان آن است را اجرا کند. شرکت در این سرکشی‌ها و همراهی با آن‌ها، به افراد طرف گفتگو این حس را نمی‌دهد که آدم خلاف یا نابه‌هنجاری هستند. بازی سرکشی، برای فرد در دوران دانش‌آموزی هویت «غیراخلاقی» و «نابه‌هنجار» نمی‌سازد. بسیاری از گفتگو‌شوندگان در جاهای متعددی از روایت خود، خود را یک دانش‌آموز خوب ارزیابی می‌کنند.

## ۶. نتیجه: بازی ساختن خود-جامعه

درگیری فرد در طول دوره دانش‌آموزی، بیشتر «ساختن خود» است. درنگاه اول می‌توان «اخلاقی بودن» را همان تلاش برای ساختن خود تلقی کرد. تلاش برای اخلاقی بودن، به زبانی دیگر تلاشی است برای شکل دادن به خودی که دیگران آن‌را پسندیده و «خوب» تفسیر می‌کنند. اما درواقع ساختن خود فرایندی است فراتر از صرف اخلاقی بودن. روایت افراد از زندگی خود، آن‌ها را بیش از ساختن یک «خود اخلاقی»، درگیر ساختن یک «خود قدرتمند» نشان می‌دهد. در روایت فرد از تجربه ساختن خود، اخلاق امری در هم تنیده و جداناشونده از قدرت است. این تجربه درخلاق رویارویی با دو خرده‌جهان اصلی بازی و برنامه شکل می‌گیرد. این رویارویی در روایت افراد دو وجه متضاد ولی تکمیل‌کننده از تجربه ساختن خود هستند.

وجه اول، رویارویی با ساختار قدرت‌مند کنترل و نظارت است که در دوران دانش‌آموزی، بیش از هر چیز در نظام مدرسه تعیین یافته است؛ اما علاوه بر آن، نظام خانواده و هنجارهای دینی هم بخش‌های دیگری از ساختار کنترل و نظارت‌اند که با شدتی کم‌تر، مقابله خرده‌جهان بازی را برمی‌انگیزند. مدرسه را از آن جهت «ساختار کنترل و نظارت می‌نامیم» که در روایت‌های افراد چنین جایگاهی دارد. افراد مورد گفتگو تقریباً در هیچ



جایی از روایت خود به کارکرد - مثلاً - آموزشیِ مدرسه اشاره‌ای نکرده‌اند. مدرسه در این روایت‌ها بیش از آن که جایی برای آموختنِ هنجارهای اخلاقی باشد، حریفِ بازیِ تعقیب و گریز آن‌ها است که جزئیات آن آمد. وجه دوم فرایند ساختنِ خود، تلاش برای پذیرفته شدن در گروه دوستان است. گروه دوستان و رخدادهای آن بخش مهمی از روایت افراد را در دورهٔ پیشادانشگاه به خود اختصاص داده است.

به این ترتیب زیست جهان دانش آموز از دو خرده جهان اصلی تشکیل شده است. که در این جا آن‌ها را خرده جهان‌های «بازی» و «برنامه» نامیدیم. منظور از «خرده جهان برنامه»، همان ساختارها و نظام‌های نظارت، کنترل و برنامه‌ریزی است که پروژه‌شان «ساختنِ دانش آموز موفق» است؛ نظام‌هایی از قبیل مدرسه، خانواده و مذهب «برنامه‌ریز»های خرده جهان برنامه‌اند.

«بازی» رفتاری است شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌ها که مهم‌ترین‌شان «معطوف به درون بودن» است. هدف از بازی خود بازی است. در بازی چیزی به آینده موکول نمی‌شود؛ رفتاری بی‌زمان است و نافی هر نوع برنامه‌ریزی و آینده‌نگری. گروه‌های دوستی در مرکز خرده جهان بازی قرار دارند. بازی فعالیتی است که در منظر قضاوت گروه دوستان انجام می‌شود؛ جایی که دانش آموز خود را بیش از همه مقیم آن جا می‌داند - دایرهٔ این «گروه دوستان» می‌تواند به دو نفر هم محدود باشد (چنان که در رابطه با جنس مخالف، و شیفتگی دوستانه معمولاً چنین است). گروه دوستان هم جایی است که دانش آموز در آن به نحو دیگری درگیر «ساختنِ خود» است. پذیرفته شدن در گروه دوستان، مرکزی‌ترین نقطهٔ تلاش دانش آموز برای شکل دادن به خود در مرحلهٔ جامعه‌پذیری دانش آموزی است. اصولاً شکل دادن به خود برای دانش آموز به معنای پذیرفته شدن در این جمع است. او حداکثر تلاش اش را می‌کند تا در جمع دوستان به رسمیت شناخته و پذیرفته شود.

در مقابل، هر فعالیتی در خرده جهان برنامه، ابزار است نه هدف. خصیصهٔ اصلی شکل دهنده به این خرده جهان آن است که رفتارها در آن «معطوف به بیرون از خود» است؛ معطوف به «خیر»ی است که خود را در خدمت آن می‌داند. خیری که خرده جهان برنامه معطوف به آن است پرورش انسان‌هایی هنجارمند است. برنامه، معطوف به «ساختنِ دانش آموز موفق» است.



کنش‌ها و رخ‌دادهای شکل دهنده به خرده‌جهان برنامه‌زمان‌مندند؛ یعنی معطوف‌به‌زمانی دیگرند. برنامه‌ریزی و آینده‌نگری بخشی از ماهیت خرده‌جهان برنامه است.

چنان‌که دیده می‌شود، درون‌مایه‌های خرده‌جهان‌های بازی و برنامه در دوسوی مخالف هم قرار دارند. یکی معطوف به خود است و دیگری معطوف به بیرون از خود. یکی هدف خویش است و دیگری ابزاری برای رسیدن به هدفی بیرون از خویش، یکی بی‌برنامه و بی‌زمان است و دیگری برنامه‌دار و معطوف به آینده.

علاوه بر این‌ها جهان برنامه جهان پذیرفتنِ هنجارها، یادگرفتن، رعایت کردن قواعد و نگه داشتن خود درون چهارچوب‌ها است؛ جهانِ مخاطب بودن، گوش شنوا داشتن، مصرف کردن پیام‌ها؛ جهان پذیرندگی و انفعال. همه پژوهش‌ها درباره دانش‌آموزی که در مقدمه ذکر آن رفت، دانش‌آموز را در همین جهان می‌بینند و در همین چهارچوب مطالعه می‌کنند. اگر دانش‌آموز خارج از چهارچوب را بزه‌کار ندانند، حداکثر تلاش می‌کنند نحوه «خوانش» متفاوت او را از پیام‌های مدرسه و خانواده مطالعه کنند. در هر صورت دانش‌آموز در آن پژوهش‌ها «در مقصد پیام» قرار دارد نه در مبدأ آن.

اما پژوهش حاضر نشان داد که جهان دانش‌آموزی فراتر از این است. خرده‌جهان اصلی‌تری در زیست‌جهان دانش‌آموز هست که در همه پژوهش‌های مذکور از چشم پنهان مانده. جهان بازی، جایی که بدون به حساب آوردن‌اش، زیست‌جهان دانش‌آموزی ناقص و ناتمام خواهد بود، جهان برهم زدن نظم‌ها است، جهان فرارفتن از چهارچوب‌ها، خطر کردن، جهان «فعال بودگی» (در برابر انفعالِ جهان برنامه)؛ تولید کنندگی، (در برابر مصرف کنندگی جهان برنامه)؛ موقعیت قرار گرفتن «در مبدأ» پیام‌ها و کنش‌ها (در برابر «در مقصد بودگی» جهان برنامه).

علاوه بر این‌ها دوگانگی بازی/برنامه متناظر است با دوگانگی عمل/نظر. فعالیت‌های اصلی جهان برنامه عبارت‌اند از گوش دادن (به والدین یا معلمان)، نشستن سرکلاس، یاد گرفتن، درس خواندن، حفظ کردن و از این قبیل. هدف برنامه‌ها آن است که «اطلاعات» لازم را به دانش‌آموز بدهند تا او در موقع مقتضی در طول زندگی‌اش بتواند آن اطلاعات را از حافظه خود بازیابی کند و به کار ببندد. برنامه‌ها، «حافظه» دانش‌آموز را پر می‌کنند. اما



بازی‌ها رفتارهایی هستند مانند نپذیرفتن و در نتیجه دعوا کردن؛ «نشستن» سرکلاس و برهم زدن نظم آن؛ نماندن در مدرسه و فرار کردن از آن؛ امتحان ندادن و تقلب کردن. بازی، از جنس کنش و عمل است نه از جنس نظر. وارد کنش شدن با خود و دیگری است در این جا-اکنون، نه ضبط اطلاعات برای آن‌جا/آینده. خودانگیختگی بازی آن‌را در خدمت «خود» قرار می‌دهد نه در خدمت «بیرون از خود» اما این «خود» مدام در نتیجه ارتباط و کنش و واکنش با بیرون از خود ساخته می‌شود.

رفتار بازی، با آن‌که در ظاهر نتیجه نپذیرفتن ساختارهای بیرونی است اما تخریب‌گر آن ساختارها نیست بلکه عمیق‌ترین شکل ساختن هم‌زمان خود و ساختار با هم است. دانش‌آموز، ساختار بیرونی را منفعلانه درونی نمی‌کند بلکه همراه با ساختن خود از خلال درگیر کردن خود با ساختار، ساختار را هم می‌سازد. زندگی هم‌زمان در این دو وجه متعارض، زیستی پرتنش و پردرگیری است. زیست دانش‌آموز روندی است از تنش و تعارض میان این دو خرده‌جهان. «تجربه ساختن خود» برای دانش‌آموز، تجربه‌ای است از تقابل دائمی میان بازی و برنامه.

فرایند جامعه‌پذیری، فرایند «دادن/پذیرفتن» نیست. بلکه کنشی است پیچیده و درگیرانه. فرایندی نیست که یک سویه آن دهنده/سازنده و سویه دیگر آن گیرنده/ساخته شونده باشد. فرایندی است دوطرفه، درگیرانه و پیچیده که در طول آن هر دو طرف هم‌زمان هم سازنده‌اند و هم در حال ساخته شدن. به بیان دقیق‌تر در این فرایند، «دو» طرفی درکار نیست. بلکه یک مجموعه واحد است به نام «خود/جامعه» که در دیالکتیک بازی برنامه مدام در حال فرو ریختن و بازساخته شدن است.



## منابع

- آزاده، مرسته (۱۳۹۰) مدرسه مطلوب از نظر دانش‌آموزان و مدرسه مطلوب از نظر ساختار آموزشی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی، تهران، ایران.
- اطهری، سیداسداله؛ و امیرانتخابی، شهروند (۱۳۸۸). نقش مدرسه در باز تولید نظام سیاسی. مدیریت فرهنگی، ۳، ۶۱-۷۷.
- برگر، پیتر؛ و لاکمن، توماس (۱۳۸۷). ساخت اجتماعی واقعیت؛ رساله‌ای در جامعه‌شناسی شناخت (مترجم: فریبرز مجیدی). تهران: نشر علمی-فرهنگی.
- حبیبی، حمدالله؛ پرداختچی، محمدحسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). بررسی جو «یادگیری محور» مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲(۳)، ۱۱۸-۱۰۱.
- حیدری فرد، رضا؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ و عبدالهی، بیژن (۱۳۹۵). فرهنگ و جوسازمانی نوآورانه مدرسه؛ یک پژوهش کیفی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲۶)، ۷۵-۵۳.
- دهقان، حسین؛ و مهدی‌سراجیان، مروارید (۱۳۹۶). رابطه سرمایه اجتماعی خانوادگی و مشارکت والدین در امور مدرسه با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۴(۳)، ۲۸-۷.
- رضایی، محمد؛ غلامرضا کاشی، محمد جواد. (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۶(۴)، ۳۴-۵۸. شناسه دیجیتال: [http://www.jsi-isa.ir/article\\_25427.html](http://www.jsi-isa.ir/article_25427.html)
- رفیع‌پور، ابوالفضل (۱۳۹۳). بررسی نقش نوع مدرسه در استدلال تناسبی دانش‌آموزان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۴۲، ۳۳-۲۴.
- روئینی ثانی، فرزانه (۱۳۹۲). رابطه فرهنگ مدرسه با پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ نقش تعدیل‌کننده اندازه مدرسه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). سمنان، دانشگاه سمنان.
- زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان‌پور، غفار؛ و دشتی، ادريس (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱)، ۹۱-۷۵. doi: 10.22108/nea.2017.21751
- شیردل، الهام؛ انجم شعاع، فاطمه؛ و شیردل، حمید (۱۳۹۴). رابطه بین جو مدرسه و تمایل به بزهکاری دختران دبیرستانی شهر کرمان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۲(۱)، ۸۶-۶۷.
- علیوردی‌نیا، اکبر؛ ستاره، سیمین (۱۳۹۳). بررسی نقش خانواده، مدرسه، و گروه همسالان در بزهکاری دانش‌آموزان. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۴(۴)، ۱۰۳-۷۹.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۳۸

دوره ۱۲، شماره ۳

پاییز ۱۳۹۸

پیاپی ۴۷

قلاوندی، حسن؛ امانی ساری بگلو، جواد؛ غلامی، محمدتقی؛ و اکبری سوره، پروا (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و از خود بیگانگی تحصیلی؛ نقش واسطه نیازهای روان‌شناختی اساسی. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۶(۲۴)، ۹۹-۱۱۶.

غیاث‌وند، ایرج (۱۳۹۶). بررسی جرم‌شناختی جرائم خشونت‌آمیز در مدرسه و راهکارهای پیشگیری از آن (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلام واحد شهر قدس.

فاضلی، نعمت‌الله؛ و مزین، فرشته (۱۳۹۱). خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای پوشش مدرسه در دبیرستان‌های دخترانه تهران. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۱۴(۲)، ۱۵۰-۱۲۰.

قربانی، علیرضا؛ و جمعه‌نیا، سکینه (۱۳۹۷). نقش عوامل اجتماعی (خانواده، مدرسه و گروه همسالان) در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان استان گلستان. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۹(۲)، ۱۱۳-۱۲۸. doi: 10.22108/jas.2018.100602.1013

مانهایم، کارل (۱۳۸۹). مقاله‌هایی درباره جامعه‌شناسی شناخت (مترجم: فریبرز مجیدی). تهران: نشر ثالث. مصرآبادی، جواد؛ زوار، تقی؛ و جباری، ثریا (۱۳۹۴). نقش مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۸(۲۹)، ۹۳-۱۰۸.

موسوی، فرانک؛ و بدری، عمران (۱۳۹۵). رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲۵)، ۱۷۷-۱۹۰.

مهنّا، سعید؛ میکائیلی منیع، فرزانه؛ و عیسی‌زادگان، علی (۱۳۹۴). بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. روان‌شناسی مدرسه، ۴(۱)، ۱۳۸-۱۲۲.

نقدی، وحید؛ و تولایی، نوین (۱۳۹۲). مطالعه جامعه‌شناختی رعایت هنجار اخلاقی صداقت در جوانان با تأکید بر روش‌های تربیتی خانواده و مدرسه. فصلنامه مسائل اجتماعی ایران، ۴(۲)، ۱۷۹-۱۵۵.

Cohler, B. J., & Hostetler, A. (n.d.). Linking life course and life story. *Handbook of the Life Course*, 555-576. doi:10.1007/978-0-306-48247-2\_25

Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (n.d.). The emergence and development of life course theory. *Handbook of the Life Course*, 3-19. doi:10.1007/978-0-306-48247-2\_1

Harrison, B. (Ed.) (2009). *SAGE Benchmarks in Social Research Methods: Life story research* (Vols. 1-4). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446262368

