

## عقلانیت مدرسه و نظام شهروندی آن: مطالعه موردی دبیرستان‌های پسرانه شهرستان دلفان

همایون مرادخانی<sup>\*۱</sup>  
محمدتقی سبزه‌ای<sup>۲</sup>  
وحید اکرمی یوسفیان<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۲۷

### چکیده

در پژوهش حاضر، تلاش شده تا با تحلیل سازوکار نهفته در عقلانیت مدرسه و کردارهای گفتمانی آن، به چگونگی سوژه‌شدن دانش‌آموزان در این نهاد و نحوه‌ی تولید نظام شهروندی خاص آن پرداخته شود. از این‌رو، هدف پژوهش پیش‌رو، تلاش برای یافتن پاسخ به پرسش‌هایی از این قبیل است: چه عقلانیتی در پس کوششی که برای تکوین سوژکتیویته دانش‌آموزان در جریان است قرار دارد؟ و در عمل، چه نوع شهروند و سوژکتیویته‌ای از این رهگذر خلق می‌شود؟ چارچوب نظری اتخاذ شده برای پاسخ به این پرسش ریشه در آرای میشل فوکو دارد. روش انجام پژوهش از نوع کیفی و به شیوه‌ی مورد پژوهی ابزاری است. نمونه‌گیری به صورت نظری بوده و از ۲۵ نفر از دانش‌آموزان پسر مدارس مختلف شهرستان دلفان مصاحبه‌ی آزاد به عمل آمده است. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت مدرسه با دستکاری در تجربه‌ی دانش‌آموزان، نظامی از شهروندی را بر آنان عرضه می‌دارد که حاصل آن تولید شهروندی منفعل، مصرف‌گرا و منفعت‌طلب است. به نظر می‌رسد چنین نظامی از شهروندی، نه تنها به فقر تخیل در دانش‌آموزان دامن می‌زند بلکه امکان تجربه ورزی جهت خلق سوژکتیویته‌ای فعال و مسؤول را نیز از آنها دریغ می‌دارد.

**کلیدواژه‌ها:** مدرسه، عقلانیت سیاسی، نظام شهروندی، سوژه‌سازی، کردارهای گفتمانی

۱- استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه رازی

۲- استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه رازی

۳- کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه رازی

\*: نویسنده مسئول

## ۱. مقدمه و بیان مسأله

در دنیای مدرن، گسترش روزافزون شهرها چهره‌ای بس متفاوت به جوامع بخشیده است که با آنچه در دنیای پیشامدرن بود به کلی متفاوت است. رشد شهرنشینی به قدری افزایش یافته است که درصد قابل‌ملاحظه‌ای از جوامع را به درون خود کشیده است. اکنون بیش از نیمی از مردم جهان در شهرها ساکن‌اند و ممکن است که تا سال ۲۰۲۵ میلادی بیش از دوسوم مردم جهان در شهرها ساکن شوند (شارع پور، ۱۳۹۱: ۸۷). توسعه‌ی شهرهای مدرن تأثیر شایانی نه فقط بر عادات‌ها و شیوه‌های رفتار بلکه بر الگوهای اندیشه و احساس نیز بر جای گذاشته است (گیدنز، ۱۳۹۳: ۸۲۸). در چنین وضعیتی، شهروندی هر روز بیش از پیش از تار و پود اجتماعی و سیاسی شهر شکل می‌گیرد (استیونسون، ۱۳۹۲: ۱۳۲). تحت چنین شرایطی، دوگانگی دنیای ذهنی و عینی بیش از پیش خود را نشان می‌دهد و تضادهای ریشه‌ای بی‌شماری را به‌وجود می‌آورد. این‌جاست که در دنیای مدرن، دنیایی که در آن شهرگرایی بیش از پیش در حال گسترش است باید ترازوی از مدنیت را تعریف کرد و توسعه بخشید که رنج سردرگمی و نامدنیت انسان شهری را تا حدی التیام بخشد. «ایده‌ی شهروندی» از آن دست ایده‌هایی است که جوامع مدرن نیازمند طرح و بسط آن هستند؛ اما شهروندی به چه معناست و چرا طرح ایده‌ی شهروندی حائز اهمیت است؟

می‌دانیم که در هیچ جامعه‌ای، تعریف شهروندی<sup>۱</sup> فرایندی نیست که یک بار و برای همیشه رخ دهد و بی‌تغییر بماند، بلکه دستمایه‌ی تعارضات قدرت است چون به‌عنوان بخشی از زندگی روزمره تجربه می‌شود، به موضوع مذاکره تبدیل می‌شود و با مقاومت روبه‌رو می‌شود (استیونسون، ۱۳۹۲: ۲۵ و ۲۶). با این حال می‌توان گفت که «شهروندی یک موقعیت عضویت است که شامل مجموعه‌ای از حقوق و وظایف و تعهدات است و بر برابری، عدالت و استقلال دلالت دارد» (فالكس، ۱۳۹۰: ۲۴). از این‌رو، هیچ نظام اجتماعی دموکراتیک امروزی را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن شهروند آگاه و فعال تصور کرد.

باوجود این، نباید حضور شهروند مدرن را جدای از فرایند تولید آن متصور شد. مسلماً هیچ شخصی به‌خودی‌خود شهروند محسوب نخواهد شد و تنها در صورتی می‌توان از وجود شهروند سخن گفت که فرد در یک پروسه‌ی زمانی، از طریق آموزش‌های رسمی و غیررسمی به شهروند تبدیل شده باشد؛ بنابراین شهروندی می‌تواند امری اکتسابی باشد. تردیدی نیست که در جهان مدرن، روزبه‌روز از نقش خانواده در امور آموزشی کاسته شده و بر اهمیت نقش آموزش‌های

1. Citizenship

رسمی افزوده می‌شود. از این‌رو، نهاد آموزش و پرورش به‌طور عام و مدرسه به‌طور خاص، نقش مهمی در این جریان عهده‌دار است و می‌تواند با نقش آموزشی خود در زمینه‌های مختلف علمی و فرهنگی، برای تولید شهروندانی فعال و مسئول در تلاش باشد. با وجود این، در دنیای مدرن و با حکومت‌مند شدن<sup>۱</sup> بیش از پیش دولت‌ها، شاهد طرح دیدگاه‌های مختلفی هستیم که با نگاهی مجدد به نقش مدرسه می‌نگرند. از متفکران رادیکالی همچون ایوان ایلچ<sup>۲</sup> و ساموئل بولز<sup>۳</sup> و هربرت جینتیس<sup>۴</sup> گرفته تا منتقدانی مثل بوردیو و پل ویلیس، یادآور شده‌اند که مدرسه، آن نهاد فایده‌مند حیات اجتماعی و حامل خیر همگانی که تصور می‌شد نیست و باید با دیده‌ی تردید به آن نگریست.

ایلچ، مدرسه را همچون یک سازمان اجباری و بازداشتگاهی معرفی می‌کند. او مدرسه را همچون نهادی می‌داند که آداب و رسوم ورود به جامعه‌ی مصرفی را می‌آموزد. به باور او «اکنون وقت آن رسیده است که انحصار مدرسه، به‌طور بنیادی برانداخته شود» (ایلچ، ۱۳۸۹: ۴۴). از طرف دیگر، بولز و جینتیس، با اشاره به برنامه‌های درسی پنهان مدرسه، آن را حاوی دستور کار سیاسی - اقتصادی می‌دانند که مسؤولیتش جداسازی طبقاتی است (علاقه‌بند، ۱۳۸۷: ۱۹۱). بوردیو نیز با طرح مفهوم بازتولید فرهنگی، مدرسه را همچون نهادی در نظر می‌گیرد که موجب استمرار نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در نسل‌های متوالی می‌شود. از نظر ویلیس نیز، تجربه‌ی ناکامی تحصیلی به دانش‌آموزان طبقه کارگر می‌آموزاند که محدودیت‌های ذهنی خود را تشخیص دهند و با پذیرش آن، به مشاغلی روی آورند که دورنمای پیشرفت چندانی ندارند (به نقل از گیدنز، ۱۳۸۹: ۷۴۲). از این حیث، می‌توان چنین پنداشت که مدرسه مانند هر نهاد مدرن دیگر ظاهری عقلانی و مدنی به خود گرفته است. ولی در عمل ممکن است به کردارهایی توسل جوید که در خلاف جهت تولید شهروندی فعال و مسئول عمل کند؛ بنابراین، لازم است به تحلیل گفتمان‌ها و کردارهایی بپردازیم که در پیوند با عقلانیت مدرسه عمل می‌کنند. بدین ترتیب، جهت فهم این که مدرسه به خلق چه نوع شهروندی یاری می‌رساند طرح پرسش‌های زیر ضروری می‌نماید.

۱- چه سوژه یا سوژکتیویته‌ای از خلال عقلانیت مدرسه خلق می‌شود؟

۲- این سوژکتیویته در پیوند با چه نظامی از شهروندی قرار دارد؟

---

1. governmentalisation  
2. Ivan D. Illich  
3. Samuel Bowles  
4. Herbert Gintis

## ۲. پیشینه‌ی پژوهش

تحقیقات متعددی در زمینه‌ی تربیت شهروند انجام گرفته است. پاره‌ای از این پژوهش‌ها، شهروندی را در مشارکت‌های سیاسی خلاصه می‌کنند، پاره‌ای آن را نتیجه‌ی مشارکت اجتماعی می‌دانند، پاره‌ای دیگر، آن را در تحصیلات و سطح سواد جستجو می‌کنند و پاره‌ای نیز در نظام آموزشی در پی ایده‌ی شهروندی می‌گردند و معتقدند که نظام آموزشی رسالت خود را مبنی بر تربیت شهروند، به درستی به انجام رسانده است. غالب این پژوهش‌ها به دنبال بررسی عواملی هستند که شهروندی را تقویت می‌کنند. در چنین تحقیقاتی یا به مدرسه به عنوان عامل تولید شهروند توجه نشده است و یا در صورت توجه به آن، عدم وجود برنامه‌های مناسب تربیت شهروندی از سوی مدارس را به نقد می‌کشاند. هیچکدام از تحقیقاتی که تاکنون در این زمینه به پژوهش پرداخته‌اند، به نقش مولد مدرسه و سوژه‌ای که از طریق کردارهای مدرسه خلق می‌شود توجهی نشان نمی‌دهند. در ادامه برای مستند کردن آن چه گفته آمد به ذکر این پژوهش‌ها و تفاوت آنها با پژوهش حاضر خواهیم پرداخت.

معصومه احمدی در تحقیقی تحت عنوان «تأثیر طبقه‌ی اجتماعی در میزان آگاهی از حقوق شهروندی» به این نتیجه رسیده است که بین مؤلفه‌های سطح تحصیلات، گرایش سیاسی افراد و پایگاه اجتماعی-اقتصادی آنها و میزان آگاهی از حقوق شهروندی رابطه‌ی معناداری وجود دارد (احمدی، ۱۳۹۰). در پژوهشی دیگر که توسط امیر پناهی و غفاری تحت عنوان «چگونگی شکل‌گیری شهر شهروند مدار: بررسی مشارکت در نهادهای آموزشی و تأثیر آن بر تکوین مشارکت مدنی در بزرگسالی» به نگارش درآمده است با بررسی و سنجش رابطه‌ی بین شرکت و فعالیت افراد در تشکلهای دانش‌آموزی در دوران مدرسه و تکوین هویت مدنی و حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به این نتیجه دست یافته‌اند که بین تکوین و شکل‌گیری هویت مدنی و مشارکت در فعالیت‌های مشارکت‌جویانه در مدرسه و در دوران نوجوانی و جوانی همبستگی بالایی وجود دارد (امیرپناهی و غفاری، ۱۳۸۸).

محمد خوجم لی نیز در پژوهشی با عنوان «چگونگی تربیت شهروندی از طریق برنامه‌های درسی پنهان در مدارس» با طرح این پرسش که چگونه دانش‌آموزان در مدارس از طریق برنامه‌های درسی پنهان، با ارزش‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌های شهروندی آشنا می‌شوند؟ تحقیق خود را پیش برده است. او بر این اعتقاد پافشاری می‌کند که شهروندان از خلال فعالیت‌های ورزشی، مشارکت در مباحث کلاس، بحث‌های آزاد، گفتگوهای شفاهی و فضای باز دموکراتیک کلاس درس آموزش داده می‌شوند. این پژوهش با الهام از نظریه‌ی سرمایه

اجتماعی بوردیو بیان می‌کند که دسترسی به پیوندهای اجتماعی و برقراری رابطه با عاملان نهادی و استفاده از آنها سبب می‌شود که اطلاعات سیاسی و اجتماعی و آگاهی‌های شهروندی دانش‌آموزان افزایش یابد (خوجم لی، ۱۳۸۸).

در پژوهشی دیگر تحت عنوان «بررسی میزان آگاهی و نگرش دانشجویان نسبت به حقوق شهروندی در تهران» که توسط علیرضا کلدی و نگار پور دهناد در سال ۱۳۹۱ نوشته شده است این نتیجه به دست آمده که بین متغیر مستقل محل تولد و سکونت و میزان آگاهی دانش‌آموزان از حقوق شهروندی رابطه‌ی معناداری وجود دارد (کلدی و پوردهناد، ۱۳۹۱). محمد رضایی و محمدجواد غلامرضا کاشی (۱۳۸۴) نیز در پژوهشی با عنوان «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه» به بررسی بازتولید ارزش‌های موردنظر مدرسه پرداخته‌اند. آنها چنین استدلال می‌کنند که برخلاف دیدگاه‌های بازتولید، رابطه‌ی بین گفتمان مدرسه و مخاطبان آن (دانش‌آموزان) رابطه‌ای یک‌سویه نیست بلکه همیشه مقاومتی در برابر تلاش‌های ایدئولوژیک مدرسه وجود دارد. نویسندگان نتیجه می‌گیرند که گسستی بین پیام‌های ایدئولوژیک مدرسه و زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان وجود دارد. در واقع طبق این استدلال، مدارس چندان پایبند پیام‌های ایدئولوژیک نیستند چرا که آنها به‌شدت درگیر در گفتمان‌های آموزشی و نظم‌اند (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴).

غفاری و غضنفری (۱۳۹۰) نیز در تحقیق‌شان تحت عنوان «بررسی میزان انطباق برنامه‌های درسی با ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه‌ی ایران» بر این باوراند که تقویت روحیه‌ی پژوهشگری عمده‌ترین خصلت یک شهروند است؛ و در این راستا تربیت دانش‌آموزانی جست‌وجوگر و پژوهشگر کمک به تربیت انسان فرهنگی است. در این پژوهش به بررسی نقش و جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فراهم‌سازی برنامه درسی موجود دوره‌ی متوسطه پرداخته است. براساس نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش چنین برمی‌آید که یکی از مهم‌ترین ابعاد مؤلفه‌های شهروند مطلوب، توجه به حوزه‌ی نگرش مدنی است. همچنین بیان شده است که برنامه‌های درسی دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی از نگاه معلمان با ویژگی‌های شهروند خوب فاصله دارد (غفاری و غضنفری، ۱۳۹۰).

مهرمحمدی نیز در پژوهش خود با عنوان «بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای تربیت شهروند دموکراتیک با تکیه بر روایتی شوابی» به موضوع شهروندی پرداخته است. فرض این پژوهش بر این است که برای تربیت شهروندان دموکراتیک باید مسائلی همچون گفتگوی آزاد، تصمیم‌گیری مشارکتی عقلانی و بر پایه‌ی اقناع، آزمون راه‌حل‌های

موفق انگاشته شده، درگیری جدی با حل مسأله و تمرین ایفای نقش در تعیین سرنوشت خویش و دیگران توجه داشت (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

در اکثر این پژوهش‌ها، نقش مدرسه به‌عنوان یک عامل فعال در تربیت شهروند نادیده انگاشته شده است. باید توجه داشت که صرف حضور در جامعه و بالا رفتن سطح تحصیلات دال بر آگاهی شهروندی نخواهد بود. از سوی دیگر، توجه عمده‌ی اغلب پژوهش‌های مذکور به سمت مشارکت سیاسی در بحث ایده‌ی شهروندی جلب شده که البته آن هم به بحث‌های سیاسی صرف تقلیل داده شده است و آگاهی شهروندی را در همین بحث‌های سیاسی خلاصه می‌کنند. باید یادآور شد که صرف درگیر بودن در بحث‌های روز سیاسی، افراد را به شهروندان فعال و مشارکت‌جو تبدیل نخواهد کرد. بدین ترتیب، پژوهش‌های یاد شده، علت عدم خلق شهروند آگاه و فعال را کم‌توجهی مدرسه به این امر دانسته و آن را دال بر کم‌کاری‌ها و یا حتی ندانم‌کاری‌های نهاد آموزش می‌دانند؛ اما باید توجه داشت که مدرسه نه تنها به شهروندی توجه می‌کند بلکه برای تولید شهروند دلخواه خود، به کردارهایی خاص نیز توسل می‌جوید. از این حیث، هدف پژوهش حاضر، مطالعه نوع سوژکتیویته و نظامی از شهروندی است که از خلال عقلانیت مدرسه خلق و تولید می‌شود.

### ۳. چهارچوب نظری

در پژوهش حاضر، براساس نگاه فوکو به تبارشناسی انسان مدرن می‌خواهیم به این مسأله بپردازیم که عقلانیت مدرسه چه نوع سوژه‌ای از دانش‌آموزان در مقام شهروند می‌سازد؟ میشل فوکو در سخنرانی خود در دانشگاه ورمونت (۱۹۸۲) فرآیند سوژه‌سازی را نتیجه‌ی عقلانیت سیاسی می‌داند. عقلانیتی که به‌گونه‌ای دانش‌بنیان و تحت چیرگی قدرت جریان می‌یابد و تشخیص می‌دهد که افراد برای فایده‌مندی دولت باید چگونه تربیت شوند. به‌زعم فوکو، جمعیت مسأله‌ای است که با حکومت و کردارهای حکومت عجین است. اینکه جمعیت چگونه بسامان شود و انتظام یابد هدفی است که یک حکومت با به‌کارگیری تکنولوژی‌های قدرت پیش روی خود قرار می‌دهد. در حقیقت از فردیت تا سوژگی فرایندی در حال شدن است که در میان آن قدرت نقش عمده‌ای ایفا می‌کند. به عبارتی، مصلحت دولت در مسیر حکومت‌مند شدن آن، در این است که فرد در یک عمل استراتژیک به سوژه‌ای تبدیل شود که از بی‌حاصلگی به فایده‌مندی برسد. قدرت برای تحقق بخشیدن به این هدف، کردارهایی را به افراد می‌آموزد که به‌صورتی آگاهانه، آنها را به سوژه‌هایی مفید تبدیل می‌کند.

در این میان، نقش قدرت حائز اهمیت است. «قدرت ساختار کلی کنش‌هایی است که بر کنش‌های افرادی که آزاد هستند تأثیر می‌گذارد؛ و قدرت بر کسانی اعمال می‌شود که در موضع انتخاب قرار دارند و هدفش نفوذ بر گزینش‌های ایشان است» (هیندس، ۱۳۹۰: ۱۱۵). برای آن‌که زندگی افراد به درستی مدیریت شود، قدرت به‌عنوان یک منبع اعمال نفوذ سعی می‌کند که بر انتخاب‌ها تأثیر بگذارد و افراد را به انتخاب گزینه‌ای وادار کند که آنها را در مدار سوژگی قرار می‌دهد. با این حال، قدرت نه از راه سرکوب بلکه از طریق پرورش و ارتقاء به تولید سوژه می‌پردازد. این همان نکته‌ای است که فوکو در کتاب مراقبت و تنبیه (۱۳۹۳) در رابطه‌ی میان قدرت و تولید سوژه مدرن به آن اشاره می‌کند؛ یعنی ساماندهی سوژه به‌جای سرکوب آن برای داشتن جمعیتی سودمند.

برای تحقق این هدف، عقلانیت مدرسه وسایلی را برمی‌گزیند تا به بهترین وجه ممکن آن را تحقق بخشند. این‌جاست که کردارهای<sup>۱</sup> قدرت به خدمت گفتمان مدرسه درمی‌آیند تا به قول فوکو سوژه‌هایی مطیع و بدن‌هایی رام بسازند. هدف تمامی این کردارها یک چیز است، به گفتمان درآوردن زندگی انسان و زیر نظر گرفتن بی‌قاعدگی‌ها و بی‌نظمی‌ها؛ بنابراین، آن‌چه در رویارویی قدرت و سوژه تعیین‌کننده است و باید همچون غایت بی‌چون و چرا در نظر گرفت، ارتقاء سوژه توسط قدرت آن‌هم از خلال کار ویژه‌ی کردارهای قدرت و کنترل‌ها و پاییدن‌های مستمر و همیشگی بر افراد از طریق تکنولوژی انضباطی است. پس مفهومی که به جریان سوژه‌سازی گره خورده است تکنولوژی‌های انضباطی است. انضباط سازوکار قدرت است که با آن به کنترل ریزترین عناصر بدن اجتماعی نائل می‌شود و با این عناصر به تأثیرگذاری بر افراد دست می‌یابد؛ یعنی این‌که چگونه هرکس مراقبت شود، چگونه رفتار، سلوک و تمایلاتش کنترل شود، چگونه عملکردش تقویت شود، چگونه توانایی‌ها و قابلیت‌هایش افزایش یابد، چگونه در جایی قرار گیرد که در آن‌جا مفیدتر باشد (فوکو، ۱۳۹۳ الف: ۱۸۸)؛ به عبارت دیگر، قدرت، انضباط را دست‌مایه‌ی خود قرار می‌دهد تا از طریق آن مسیر سهل و با اطمینان بیشتری را برای رسیدن به هدف خود یعنی سوژه-منقاسازی<sup>۲</sup> مهیا کرده باشد. برای دست یافتن به این هدف و اعمال مدیریت و ساماندهی بر سوژه‌ها باید آنها را در نظمی فزاینده و تحت مراقبت وارد کرد تا از این طریق بهتر بتوان آنها را کنترل و در نتیجه در جهتی فایده‌مند، ارتقاء داد؛ بنابراین، انضباط را باید بخش جدایی‌ناپذیر و انکار نشدنی کردارهای قدرت دانست چرا که قدرت بدون برقراری انضباط همیشگی و هماهنگ کننده در میان سوژه‌ها هرگز قادر

1. practices

2. subjectivation

به اداره و کنترل آنها نخواهد شد. تکنولوژی انضباطی شرایط الزامی برای فایده‌مند کردن جمعیت را فراهم می‌آورد؛ «دستگاه انضباطی کامل امکان می‌دهد که بتوان با یک نگاه همه چیز را پیوسته دید» (فوکو، ۱۳۹۳ ب: ۲۱۸).

اما چنین تکنیکی برای عملکرد درست و بدون نقص باید به شکلی نامرئی و رؤیت‌ناپذیر عمل کند. در واقع، «دیدن فرد بدون دیده شدن اصل عملکرد مجموعه‌ای از روش‌های نظارت در جوامع مدرن است. کل جامعه تا کوچک‌ترین جزئیات مکانی برای صف‌آرایی قدرت انضباطی است» (میلر، ۱۳۹۳: ۳۳۹). به بیان دیگر، سوژه دارای نوعی ارتقاء فعالانه و در عین حال، دارای نوعی آزادسازی توأم با در دام افتادگی است. سوژه‌ها از یک سو آزادانه ارتقاء می‌یابند، از سوی دیگر در دام انقیاد و سراسربینی گرفتار می‌شوند بدون این‌که خود بدانند. کردارهای قدرت سوژه‌ها را به انتخاب گزینه‌هایی تشویق و مجبور می‌کنند که آنها را به دام سوژه-منقاده سازی می‌کشاند؛ اما از طرف دیگر، قدرت به‌گونه‌ای عمل می‌کند که افراد به سادگی سوژه‌شدگی را بپذیرند. چرا که به ظاهر، آنها آزادانه و آگاهانه انتخاب می‌کنند.

از نظر فوکو «مردم می‌دانند چه می‌کنند، اغلب هم می‌دانند چرا چنین می‌کنند، اما آن چه نمی‌دانند این است که آن چه می‌کنند چه تبعاتی حاصل می‌کند» (فوکو، به نقل از دریفوس، ۱۳۹۱: ۳۱۵). این همان تکنیکی است که در خلال آن، قدرت، فرد را به‌وسیله‌ی خود او به سوژه تبدیل کرده و اداره‌اش می‌کند. به‌نحوی که این سوژه شدن از سوی افراد به‌راحتی پذیرفته شود و چه بسا که آن را بهترین راه ممکن فرض کنند.

این جاست که می‌توان پای گفتمان مدرسه را به میان کشید. به نظر می‌رسد که امروزه مدرسه براساس نقش گسترش یافته‌ای که در جریان تربیت افراد پذیرفته است می‌تواند تکنولوژی‌های انضباطی مهمی برای تربیت سوژه‌های مفید به‌کار گیرد. قدرت با توسل به عقلانیت مدرسه، عرصه‌ی سوژه سازی‌ها را بیش از پیش گسترش می‌دهد. بر همین اساس، با تأسی از آراء میشل فوکو در باب سوژه - منقاده سازی و نقش تکنولوژی‌های انضباطی در این جریان، در پژوهش حاضر سعی می‌شود که با بررسی گفتمان مدرسه و کندوکاو در کردارهای آن، آشکار شود که مدرسه با گام نهادن در تولید شهروندی، در حقیقت، میل به خلق چه نوع شهروند یا شهروندانی دارد.



#### ۴. روش پژوهش

در پژوهش حاضر به اقتضای موضوع و چارچوب نظری از روش کیفی استفاده شده است. با توجه به نوع پرسشی که در تحقیق مطرح است، از میان روش‌های کیفی، تحلیل موردی از نوع موردپژوهی ابزاری<sup>۱</sup> انتخاب شده است به نحوی که چارچوب نظری مشخص‌کننده و تعیین‌کننده‌ی موارد مورد مطالعه خواهد بود.

در این پژوهش، مرکز ثقل تحلیل موردی به مدرسه به‌عنوان نهاد تولیدکننده‌ی شهروندان جامعه اختصاص داده شده است؛ کردارهایی که برای اداره‌ی سوژه‌ها در مدرسه به‌کار گرفته می‌شوند، چگونگی به اجرا درآمدن این کردارها و نتایجی که در زمینه‌ی تولید شهروند حاصل می‌آید. بر این اساس نمونه‌هایی از مدارس دولتی و غیردولتی، انتخاب و از میان آنها دانش‌آموزانی برای گردآوری داده‌ها انتخاب خواهند شد.

برای گردآوری اطلاعات، در اینجا از شیوه‌ی نمونه‌گیری نظری استفاده شده است و نمونه‌ها به‌صورتی هدفمند انتخاب شده‌اند. به‌گونه‌ای که پژوهشگر براساس اشباع نظری به این نتیجه می‌رسد که چه تعداد افراد را به‌عنوان نمونه‌های تحقیق برگزیند. در ادامه، از میان مدارس دوره‌ی متوسطه در شهرستان دلفان، مدارس شهید بهشتی و جابربن حیان از میان مدارس دولتی این شهرستان و مدرسه‌ی غیرانتفاعی سپهر از میان مدارس غیردولتی انتخاب شده‌اند که در سه منطقه‌ی متفاوت این شهرستان قرار دارند. از میان دانش‌آموزان این مدارس تعداد ۲۵ دانش‌آموز به لحاظ نظری انتخاب شده و از آنها مصاحبه به‌عمل آمده است. به‌صورتی که تعداد ۷ نفر آنها از مدرسه‌ی غیردولتی سپهر و ۱۸ نفر دیگر از مدارس دولتی شهید بهشتی و جابربن حیان انتخاب شده‌اند. از آن‌جا که به لحاظ نظری می‌بایست گردآوری داده‌ها و انتخاب نمونه‌ها به‌صورت قدم به قدم پیش رود، پژوهشگر پس از پیش‌برد فرآیند مصاحبه تا تعداد ۲۵ نفر، به این نتیجه رسید که دیگر داده‌ی جدیدی از نمونه‌ها به‌دست نخواهد آمد و مصاحبه‌ها به لحاظ نظری و در زمینه‌ی داده‌ها به اشباع رسیده‌اند. لذا تعداد نمونه‌های انتخاب شده در همین‌جا متوقف گردید.

#### ۵. یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که مدرسه با توسل به کردارهایی خاص، به‌سمت تولید شکلی از نظام شهروندی سوق می‌یابد که در پیوند با عقلانیت همبسته‌ی آن است. این کردارها ناظر

۱. Instrumental Case study

بر دو وجه تجربه در مدرسه‌اند: از یک طرف، وجود کردارهای کنترل کننده و سامان بخش جهت شکل دادن به شکل خاصی از تجربه و از سوی دیگر، تعیین محدوده افق تجربیاتی که قرار است دانش‌آموزان در آن سر کنند. در پژوهش حاضر، برای دست یافتن به فهم نظام شهروندی منشعب از عقلانیت مدرسه، به تحلیل مصاحبه‌هایی پرداخته شده که با دانش‌آموزان مدارس شهرستان دلفان انجام داده‌ایم. در ادامه، برای داشتن درک درستی از آنچه در این مصاحبه‌ها بیشتر نمود یافته، تلاش کردیم که ایده‌های محوری استخراج شده از این مصاحبه‌ها ذیل عناوینی گنجانده شوند که به ترتیب در زیر می‌آوریم.

#### ۵-۱. وظیفه‌شناسی منفعلانه

یافته‌ها نشان می‌دهند که نظم و وظیفه‌شناسی از جمله کردارهای مدرسه برای تولید سوژه‌ها و نظام شهروندی ناشی از آن است. به صورتی که انضباط بخشی و توجه به وظایف، به شکلی محسوس در میان کردارهای مدرسه قابل رؤیت است. پاسخ اکثر نمونه‌های تحقیق، گواهی بر این ادعاست. برای مثال، نمونه‌ی شماره‌ی ۱ چنین بیان می‌کند که:

نظم برای مدرسه در صدر اهمیت قرار دارد. به طوری که شروع کلاس‌ها با قرار گرفتن دانش‌آموزان در صف‌هایی منظم و ترتیب یافته آغاز می‌شود. دانش‌آموزان نباید غیبت کنند و وظیفه‌ی آنهاست که در زمان مقرر در مدرسه حاضر شوند. غیبت دانش‌آموزان موجب می‌شود که ولی دانش‌آموز غایب، به مدرسه خوانده شود. از سوی دیگر، دانش‌آموزان بدون کسب اجازه از معلم خود مجاز به ترک کلاس درس نمی‌باشند.

این موارد نشان‌دهنده‌ی وجود مقوله‌ی نظم و وظیفه‌شناسی و اهمیت آنها برای گفتمان مدرسه است. همچنین نمونه‌ی شماره‌ی ۳ به همین موارد بیان شده توسط نمونه‌ی شماره ۱ اشاره می‌کند و این که تمام رفتارهای دانش‌آموزان از جمله ورود و خروج در زمان تعیین شده، توسط مدرسه کنترل می‌شوند. به همین ترتیب، اکثر نمونه‌ها به کردارهایی اشاره می‌کنند که نشان‌دهنده‌ی وجود یک نظم صوری و فزاینده در گفتمان مدرسه است؛ نظمی که صرفاً به حفظ صورتی بی‌روح از فرآیند آموزش اکتفا می‌کند بی آن که دغدغه غنای آن را داشته باشد.

#### ۵-۲. رقابت جویی خصمانه در مقابل نوع دوستی

خصیصه دیگری که می‌توان به کردارهای مدرسه نسبت داد ایجاد روحیه‌ی رقابت در بین دانش‌آموزان است. بنا بر ادعای پاسخگویان، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که صرفاً بهتر از دیگران باشد و به رقابت با یکدیگر بپردازند بدون این که سازوکاری برای تقویت روحیه همکاری

یا تعدیل رقابت بین آن‌ها تعریف شده باشد. برای مثال نمونه‌ی شماره‌ی ۲ بیان می‌کند که: «اکثر دانش‌آموزان می‌خواهند از دیگران بهتر باشند. هیچ‌کس دوست ندارد پایین‌تر از دیگران باشد. تقریباً در تمام زمینه‌هایی مثل گرفتن نمره، رقابت‌های ورزشی و دیگر فعالیت‌های عملی، هر کسی می‌خواهد بهتر از دیگران جلوه دهد». وجود رقابت در بین دانش‌آموزان موجب می‌شود که دسته‌بندی‌هایی در بین دانش‌آموزان پدید آید و مدرسه از یک فضای صمیمانه به مکانی تبدیل شود که دسته‌بندی‌های گروهی و فردی مشخصه‌ی آن باشد. دانش‌آموزان به شکل پنهان یاد می‌گیرند که کمک کردن به دیگران، تنها باید زمانی در نظر گرفته شود که فایده‌مند باشد. چنین رقابت‌هایی به دلیل ماهیتی که دارند (همسال بودن رقابت‌جویان) خصلتی خصمانه به خود می‌گیرد و روابط دوستانه را به روابطی خصومت‌آمیز تبدیل می‌کند تا جایی که این جریان تغییر و تبدیل دوستی به خصم، در کنار عدم وجود هرگونه آموزشی در زمینه‌ی نوع دوستی، دائماً تسریع و تشدید می‌شود.

### ۵-۳. غلبه‌ی گفتمان بازار

یکی دیگر از کردارهای مدرسه که با رقابت‌جویی نیز در ارتباط است، نگرش بازاری و کاسب‌کارانه به تعلیم و تربیت است. دانش‌آموزان دریافته‌اند که باید به مدرسه بروند و ادامه تحصیل بدهند تا در آینده به شغلی دست یابند که دارای وجهه‌ی اجتماعی و متناسب با رفاه موردنظرشان است. پاسخ اکثر نمونه‌ها چنین استدلالی را در پی دارد. برای مثال نمونه‌ی شماره‌ی ۱۸ می‌گوید که «اگر می‌خواهی شغل مناسب و بی‌درد داشته باشی بهتر است باسواد شوی و به مدارک تحصیلی بالا دست پیدا کنی». از این حیث، می‌توان شاهد بروز پاره‌ای مسائل در این زمینه شد که افراد را اولاً، از کسب تعلیم و تربیت انتقادی دور نگه می‌دارد، ثانیاً، منفعت‌طلبی را وارد روابط آموزشی و تربیتی می‌کند.

### ۵-۴. شکاف بین کتاب‌های درسی و غیردرسی

از سوی دیگر، یافته‌ها از یک جداافتادگی ریشه‌ای بین کتاب‌های درسی و غیردرسی خبر می‌دهند که ریشه در کردارهای مدرسه دارد. تمام نمونه‌های پژوهش نشان داده‌اند که تفکیک کتاب‌های درسی از کتاب‌های غیردرسی ماحصل کردارهای مدرسه است. تمامی آنها بیان کرده‌اند که شکاف بین کتاب‌های درسی و غیردرسی موضوعی کاملاً آشکار است و هیچ‌کدام از آنها نیز تمایلی برای غلبه بر این شکاف نداشته‌اند. به عنوان مثال، نمونه‌ی شماره‌ی ۵ گفته است که هیچ‌گاه به خواندن کتاب‌های غیردرسی حتی فکر نکرده است و اکثر نمونه‌ها از قبیل نمونه‌های ۱۹ و ۲۰ علاوه بر این ادعا بیان کرده‌اند که «وقتی برای پیشرفت تحصیلی و گرفتن

مدرک و در نتیجه، باسواد شدن، خواندن کتاب‌هایی که موظف به خواندن آنها هستند کافی است دیگر چرا باید وقت خود را صرف کتاب‌های دیگر کنند».

#### ۵-۵. محدوده‌های آگاهی و افق تجربه

در ادامه می‌توان به مشکلی اشاره کرد که ریشه در محدوده‌های تعریف شده آگاهی دانش‌آموز و فقر تجربیاتی دارد که او با آن مواجه است. اکثر پاسخگویان توضیح داده‌اند که در مدرسه هیچ‌گونه آموزشی مبنی بر آگاهی‌های زیست‌محیطی و مسائلی مثل عدالت اجتماعی و حقوق شهروندی در نظر گرفته نشده است. در این زمینه پاسخگوی شماره‌ی ۲ چنین بیان می‌کند: «در مدرسه کافی است که کتاب‌های مشخص شده را بخوانی تا به مقاطع بالاتر بروی، در نتیجه، نیازی به بحث در زمینه‌ی چنین مواردی نیست». نمونه‌های شماره‌ی ۱۳ و ۱۸ نیز در تأیید این ادعا بیان داشته‌اند که هیچ‌گونه آموزشی در این زمینه‌ها در مدرسه ارائه نمی‌شود، مگر این که خود فرد خارج از مدرسه چیزهایی در این باره آموخته باشد.

#### ۵-۶. کالایی شدن آموزش

طبق مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده در بین دانش‌آموزان، به یافته‌های دیگری دست یافتیم که نشان از آگاهی دانش‌آموزان از کالایی شدن آموزش دارد. در واقع هزینه‌های آشکار و پنهانی که مدرسه برای دانش‌آموزان در بر دارد، آنها را به این نتیجه رسانده که هزینه کردن از تحصیل و موفقیت جدایی‌ناپذیر است. گویا باید هزینه کرد تا موفق شد. به‌عنوان مثال نمونه‌ی شماره‌ی ۲۴ بیان کرده است که «هزینه کردن، به بخش مهمی از رفتن به مدرسه تبدیل شده است». به‌طوری که خانواده‌ها به شکلی محسوس تفاوت هزینه‌ای فرزند مدرسه‌ای خود با خانواده‌های دیگر را احساس می‌کنند. پاسخگوی شماره‌ی ۱۰ نیز به فعالیت‌های پرهزینه و بعضاً غیرضروری در مدرسه اشاره می‌کند که دانش‌آموزان را مجبور به صرف هزینه‌های زیاد می‌کند؛ مانند کارهای گروهی و عملی که در مدرسه برای دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود.

#### ۵-۷. نابرابری اجتماعی

به‌دنبال هزینه‌های به وجود آمده در مدرسه، پاسخگویان به مؤلفه‌هایی اشاره کرده‌اند که نشان از وجود نابرابری در گفتمان مدرسه دارد. به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان آن را در نگرش‌های خود آشکارا بروز می‌دهند. برای مثال نمونه‌ی شماره‌ی ۵ در این باره می‌گوید:

برخی از دانش‌آموزان هیچ‌گونه مشکلی برای هزینه کردن ندارند. آنها به راحتی خرج می‌کنند و در فعالیت‌های عملی با صرف هزینه‌های زیاد، نمره‌ی بیشتری هم می‌گیرند. با این حال وقتی وضعیت خودمان را با مدارس

غیردولتی مقایسه می‌کنیم می‌بینیم که آموزش‌های بهتر و فضای مناسب‌تر با امکانات بیشتر برای آنها فراهم است. درحالی‌که در مدارس که ما در آنها تحصیل می‌کنیم از کمترین امکانات آموزشی و رفاهی برخوردار است.

#### ۵-۸. هویت‌پردازی منفعلانه

یافته‌های تحقیق از وجود نمادها و نشانه‌هایی خبر می‌دهند که مدرسه از طریق آنها، تعلق ملی و دینی سوژه‌ها را به آنها یادآور می‌شود. وجود پرچم ملی، اشعار و عبارات ملی‌گرایانه‌ی نقش بسته بر دیوارهای مدرسه، نصب تصاویر و تابلوهای گوناگون در این زمینه، همگی نشان می‌دهند که این‌ها بخش عمده‌ای از کردارهای مدرسه هستند. برای مثال پاسخگویان شماره‌ی ۱۸ و ۱۹ به وجود پرچم، اشعار و تصاویر ملی و دینی بر دیوارهای مدرسه اشاره کرده‌اند. آنها توضیح داده‌اند که هرچند تاکنون به شکلی عمیق به وجود این نشانه‌ها فکر نکرده بودند؛ اما این نشانه‌ها وجود دارند و دانش‌آموزان هر روز آنها را مشاهده می‌کنند. در مقابل، یافته‌ها نشان می‌دهند که وجود نمادها و نشانه‌ها و انجام فعالیت‌هایی در زمینه‌های هویتی در حالی به چشم می‌خورد که در آموزش‌های مدرسه اثر چندانی از آگاهی از این تعلقات هویتی دیده نمی‌شود. در واقع، نمی‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان در توضیح یا احساس تعلق هویتی دانا و توانا باشند. در این باره همان پاسخگویان شماره‌ی ۱۸ و ۱۹ بیان کرده‌اند که به عقیده‌ی معلم‌ها، مدرسه محل درس خواندن و کسب علم است و دانش‌آموزان در این مقطع تحصیلی می‌بایست کتاب‌های درسی را به درستی پشت سر بگذارند. مدرسه چندان آموزشی در زمینه‌های لایه‌های هویتی در اختیار دانش‌آموزان قرار نمی‌دهد چرا که دانش‌آموز باید تنها در چارچوب «ایدئولوژی موفقیت» آموزش ببیند.

#### ۵-۹. بی‌توجهی به خلاقیت

با کاوش بیشتر پاسخ‌ها می‌توان به نشانه‌هایی رسید که نمایان‌کننده‌ی عدم توجه مدرسه به مقوله‌ی خلاقیت و عدم تلاش برای بروز و ظهور آن است. در این زمینه پاسخگوی شماره‌ی ۱۶ به صراحت بیان می‌کند که:

در مدرسه کافی است آن‌چه به شما محول شده است را به‌درستی انجام دهید؛ یعنی نظم را رعایت کنید و کتاب‌هایتان را برای گرفتن نمره‌ی بالا مطالعه کنید و به معلم‌ها احترام بگذارید. در این صورت هیچ نیازی به انجام کارهای دیگر نیست. نیازی نیست که هر چه در ذهن دارید نشان دهید یا استعداد خود را به نمایش بگذارید. در صورت انجام ندادن این موارد باز هم موفق به کسب مدارک

تحصیلی خواهی شد پس نیازی به انجام آنها نیست. البته مدرسه شاید مخالف این‌گونه موارد نباشد اما موافق هم نیست. مدرسه فقط از ما انتظار دارد که منظم باشیم و نمره‌ی بالا بگیریم.

#### ۵-۱۰. نادیده انگاشتن هنر

عدم توجه گفتمان مدرسه به هنر و فعالیت‌های هنری و نادیده گرفتن نقش هنر در تربیت عواطف و احساسات، دیگر یافته‌ی تحقیق پیش‌رو است. تقریباً تمامی پاسخگویان، بیان داشته‌اند که در مدرسه چندان توجهی به مقوله‌ی هنر نمی‌شود و فعالیت‌های هنری خارج از بحث‌های آموزشی و به‌صورت پراکنده انجام می‌گیرد. برای مثال نمونه‌ی شماره‌ی ۲ این‌گونه پاسخ می‌دهد:

در مدرسه به‌صورت آموزشی به هیچ نوع فعالیت هنری توجه نمی‌شود. ما تنها در راستای کتاب‌هایمان آموزش می‌بینیم؛ اما گاهی اوقات (مانند دهه‌ی فجر) برخی از مسابقات مثل خوشنویسی یا داستان‌نویسی برگزار می‌شود اما هم تعداد این مسابقات محدود است هم این‌که کمتر کسی در آنها شرکت می‌کند، چرا که اکثر دانش‌آموزان در این زمینه‌ها ناتوان‌اند.

#### ۵-۱۱. خانواده

فاصله گرفتن خانواده از مدرسه در امور آموزشی از دیگر یافته‌های پژوهش است. در این زمینه تمام پاسخگویان معتقدند که آموزش‌های تحصیلی و انضباطی دانش‌آموزان در حیطه‌ی اجرایی مدرسه قرار گرفته است و خانواده در این مورد تنها می‌تواند نقشی انفعالی و دنباله‌رو مدرسه را ایفا کند. برای مثال، نمونه‌ی شماره ۲۱ چنین توضیح می‌دهد:

خانواده فقط می‌تواند امر و نهی کند. درس بخوان، منظم باش، به تکالیف عمل کن، بداخلاقی نکن؛ اما این مدرسه است که همه از آن انتظار دارند که افراد را درست تربیت کند. حتی خانواده هم‌چنین انتظاری از مدرسه دارد. به همین خاطر است که خانواده‌ها به محض بد عمل کردن دانش‌آموزان یا بی‌نظمی آنها، برای یافتن دلیل آن به مدرسه مراجعه می‌کنند.

#### ۵-۱۲. رسانه‌ها و انفعال مدرسه

آخرین یافته‌ای که طبق مصاحبه‌های به‌عمل آمده می‌توان دریافت، بی‌توجهی مدرسه به مقوله‌ی رسانه‌ها و وسایل ارتباط‌جمعی است. در برنامه‌های آموزشی مدرسه تقریباً جایگاهی برای آموزش با استفاده از تکنولوژی‌های رسانه‌ای و ارتباطی در نظر گرفته نشده است. در این

مورد تقریباً تمام نمونه‌های پژوهش اتفاق نظر دارند. برای مثال نمونه‌ی شماره‌ی ۱ بیان کرده است که:

هیچ‌گونه بحثی در زمینه‌ی رسانه‌ها و وسایل ارتباطی در مدرسه (به لحاظ آموزشی) پیش نیامده است. مدرسه جای درس خواندن است. البته مدرسه چه بخواد چه نخواهد تقریباً همه‌ی دانش‌آموزان تلفن همراه دارند و بیشتر وقت خود را با برنامه‌های گوناگون آن می‌گذرانند.

### ۶. نتیجه‌گیری

روند خلق نظامی از شهروندی ذیل عقلانیت مدرسه همچنان در حال انجام است، روندی که دیگر نمی‌توان از آن انتظار خلق و پرورش یک شهروند آگاه، فعال و مسئول را داشت. قرار گرفتن دانش‌آموزان در معرض کردارهای مدرسه موجب شده که حاصل این روند، نه شهروند به معنای فعال و مسئولانه آن، بلکه شهروندی باشد که شاید بتوان آن را یک «شهروند ناقص» نامید. چنین شهروندی نه به جامعه متعهد است نه به حقوق خود آگاه. نه تربیت مدنی دارد و نه شهامت متناظر با آن را. در حقیقت، عقلانیت مدرسه ما را نه با پرورش شهروندی فعال بلکه با نظامی از شهروندی مواجه ساخته است که بیشتر به درد ناکار کردن و خنثی ساختن قابلیت‌های مدنی و اخلاقی دانش‌آموزان می‌آید تا بهبود و ارتقای آن‌ها. برای مثال، آن‌چه در مدرسه رخ می‌دهد بیشتر خلق موقعیت‌هایی است که به اضطرابی دائمی در سوژه‌ها منجر می‌شود. ترس از پاییده شدن و پیامدهای تخطی از وظایف و شکستن حصار نظم موجب می‌شود سوژه‌ها همچون افرادی سربه‌راه و وظیفه‌شناس به نظر آیند؛ اما این سنخ از وظیفه‌شناسی فقط تا زمانی عمل می‌کند که افراد در موقعیت‌هایی ناگزیر و دردسرها قرار بگیرند، ولی آن‌گاه که پاییدنی در کار نباشد و هراس و مجازاتی در پی نداشته باشد انتظار رفتارهای مدنی بیهوده است. همان‌طور که در بخش یافته‌ها دیدیم دانش‌آموزان از وجود روابطی خصمانه در مدرسه خبر می‌دهند و از موقعیت‌هایی پرده برمی‌دارند که روابط صمیمانه را به روابطی خصمانه بدل می‌کند. تحت چنین شرایطی است که عقلانیت مدرسه به تولید شهروندی مبادرت می‌ورزد که حس نوع‌دوستی در او رنگ باخته است و همه چیز را صرفاً از منظری ابزار‌ی درک می‌کند.

عقلانیت مدرسه با توسل به برخی کردارها برای خلق شهروند دلخواه، خواه ناخواه موجب بسط نگرشی کاسب‌کارانه به دانش در بین دانش‌آموزان شده است. دانش‌آموزان درمی‌یابند که

به خاطر دست یافتن به موقعیت‌های شغلی است که به دانش‌اندوزی روی می‌آورند. ظاهراً دانش در اینجا هیچ ربطی به مهارت‌های زندگی ندارد و صرفاً قرار است شغلی مطمئن و وجهه‌ای اجتماعی را به فرد ارزانی دارد. همین امر اسباب تولید شهروندانی را فراهم آورده که به ظاهر دانش‌آموخته و آگاه‌اند، ولی در عمل ناآگاه از فهم وجه ارتباطی زندگی روزمره‌اند. به دنبال ایجاد همین نگرش کاسبکارانه به دانش است که سوژه‌ها می‌آموزند اگر که می‌خواهند آینده شغلی مطمئنی داشته باشند تنها باید به آن‌چه به آن مکلف شده‌اند عمل کنند و درست همین جا است که مسأله‌ی شکاف بین کتاب‌های درسی و غیردرسی بروز می‌کند. دانش‌آموز می‌داند که موفقیت شغلی، مدرک تحصیلی می‌خواهد و مدرک تحصیلی مستلزم گذراندن کتاب‌هایی است که برای او از پیش تعیین شده است. این شکاف، او را به سمتی سوق می‌دهد که به جای کسب معرفت برای زندگی آگاهانه و انتقادی، به کسب علم برای به دست آوردن شغل روی آورد.

بر این اساس در عصری که ناآگاهی شهروندان بر بیگانگی آنها از محیط پیرامونی می‌افزاید، عقلانیت مدرسه موجبات تولید شهروندی را فراهم می‌آورد که ناآگاهی یکی از اساسی‌ترین خصلت‌های آن است؛ به‌ویژه ناآگاهی از مسائلی همچون حقوق شهروندی، محیط‌زیست و عدالت اجتماعی. شهروندی که در چنین شرایطی تولید می‌شود شهروندی است که تمام آگاهی او به پیام‌های کنترل شده‌ای از سوی نیروهای انتزاعی بازار یا دولت ختم می‌شود؛ اما این فقط بخشی از داستانی است که در مدرسه بر دانش‌آموزان می‌رود. مدرسه نه فقط مستعد آن است که به بازتولید نابرابری‌های اقتصادی - اجتماعی موجود در بین دانش‌آموزان دامن زند بلکه به تکوین ذهنیت این دانش‌آموزان جهت بدیهی پنداشتن همین نابرابری‌ها نیز یاری می‌رساند. در واقع، مدرسه با تقسیم‌بندی سنتی و دردناک میان دارا و ندار، این شکاف را بیش از پیش پررنگ‌تر نیز می‌سازد. شهروندی که از این میان سر برمی‌آورد همزمان، هم خود را در مقام قربانی این نابرابری می‌بیند و هم استیصال خود در برابر آن را به دردناک‌ترین شکل ممکن تجربه می‌کند.

افزون بر این‌ها، در حیطه تجربه و تمرین جسارت و شهامت در تجربه‌ورزی نیز، مدرسه نتوانسته چندان غنایی به تجارب دانش‌آموزان بیفزاید. عقلانیت مدرسه و کردارهای گفتمانی منشعب از آن با دستکاری در افق تجربیات دانش‌آموزان، سعی در ساماندهی و به چارچوب کشیدن تجربیات آنها از زندگی در همین محدوده‌های مرسوم را دارد. بی‌توجهی به تکوین و توسعه سرمایه عاطفی و عدم تلاش برای تقویت حافظه عاطفی و تربیت احساسات در



دانش‌آموزان، همگی نشان از افق دستکاری شده‌ی تجربیات شهروندان توسط عقلانیت مدرسه دارد؛ عقلانیتی که رقابتی خصمانه حول «ایدئولوژی موفقیت» را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کند بی آن‌که بهره‌ای از سواد عاطفی را نصیب آنان سازد. این روش‌های نفی و دستکاری تجربیات که عقلانیت مدرسه به آن تجهیز شده است پیامدهای خاصی در بر دارد. توجه صرف به معلومات درسی، مهم جلوه دادن عقل ابزاری و فرونشاندن احساسات عاطفی از جمله کردارهایی است که در پیوندی وثیق با عقلانیت مدرسه‌اند. در حیطه سیاسی نیز مدرسه به تولید شهروندانی مبادرت ورزیده که هر چند در آن‌ها تعلقات هویتی وجود دارد اما این تعلقات نه چندان اندیشیده و مدنی آموزش داده می‌شود و نه چندان وجه حسی عاطفی عمیقی در آن دیده می‌شود. مضافاً این‌که چنین درکی نتوانسته در متن تغییراتی لحاظ شود که در زمینه‌ای کلان‌تر و فراتر از مرزهای ملی جریان دارد. سوژه‌ها هر روز با نمادهای مختلف هویتی مواجه‌اند اما نمی‌دانند چگونه در مورد آنها سخن گویند چرا که گفتمان مدرسه چندان دانشی در این باره به آنها ارائه نکرده است.

## منابع

- احمدی، معصومه (۱۳۹۰). تأثیر طبقه در میزان آگاهی از حقوق شهروندی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- استیونسون، نیک (۱۳۹۲). شهروندی فرهنگی، ترجمه، افشین خاکباز، تهران: انتشارات تیسرا.
- امیرپناهی، محمد و غفاری، غلامرضا (۱۳۸۸). «چگونگی شکل‌گیری شهر شهروندمدار: بررسی نقش مشارکت در نهادهای آموزشی و تأثیر آن بر تکوین مشارکت مدنی در بزرگسالی»، مدیریت شهری، شماره ۲۴: ۱۷-۲۶.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۸۹). مدرسه‌زدایی از جامعه، ترجمه، داور شیخاوندی، تهران: انتشارات گیسا.
- خوجم لی، محمد (۱۳۸۸). چگونگی تربیت شهروندی از طریق برنامه‌های درسی پنهان در مدارس، دانشگاه علم و فرهنگ.
- دریفوس، هیبورت، رابینو، پل، میشل فوکو (۱۳۹۱). فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک، حسین بشیریه، تهران: نشر نی.
- رضایی، محمد و غلامرضا کاشی، محمدجواد (۱۳۸۴). «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه»، مجله‌ی جامعه‌شناسی ایران، شماره ۴: ۳۴-۵۸.
- شارع پور، محمود (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی شهری، تهران: نشر سمت.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۷.
- غفاری، خلیل و غضنفری، مریم (۱۳۹۰). «بررسی میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه‌ی ایران»، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، شماره ۲: ۱۰۷-۱۲۳.
- فالکس، کیث (۱۳۹۰). شهروندی، ترجمه، محمدتقی دلفروز، تهران: انتشارات کویر.
- فوکو، میشل (۱۳۹۳ الف). تئاتر فلسفه، ترجمه، نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۳۹۳ ب). مراقبت و تنبیه تولد زندان، ترجمه، نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.
- کلدی، علیرضا و پوردهناد، نگار (۱۳۹۱). «بررسی میزان آگاهی و نگرش دانشجویان نسبت به حقوق شهروندی در تهران»، مطالعات شهری. دوره ۲، شماره ۴: ۲۹-۵۷.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی، ترجمه، حسن چاوشیان، تهران: نشر نی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). «بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای تربیت شهروند دموکراتیک با تکیه بر روایتی شوابی»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۹، شماره ۳۴: ۱۸-۳۱.
- میلر، پیتر (۱۳۹۳). سوژه، استیلا و قدرت، ترجمه، نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.
- هیندس، باری (۱۳۹۰). گفتارهای قدرت از هابز تا فوکو، ترجمه، مصطفی یونسی، تهران: نشر و پژوهش شیرازه.