

Students' Narratives of the Conflict between Structure and Agency in Education: A Qualitative Study in Junior High School in Ilam

**Yarmohammad
Ghasemi** 

Professor, Department of Sociology and
Cultural Studies, Faculty of Literature and
Humanities, University of Ilam, Ilam, Iran.

Fatemeh Havas Beigi 

Assistant Professor, Department of Educational
Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

Reza Vahdati 

Master's degree in Sociology, Faculty of
Literature and Humanities, University of Ilam,
Ilam, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to understand the students' narrative of the educational system. The research paradigm is interpretive; the approach is qualitative, and the method is narrative research. The field of study was male students of the first secondary school (Ilam city), and in-depth interviews were used to collect information and continued until theoretical saturation in 12 interviewees. Coding was used to analyze the data, and thematic analysis was used to categorize the codes. A total of 120 sub-themes, 33 main themes, and 10 meta-themes were obtained. These are: the conflict between coercion and freedom in presence, the institution of school as an island of imprisonment, empathetic educational leadership in school, the decline of cultural-social capital in school, in the pursuit of the ideal, the need to review disciplinary technology, blocking creativity and expertise, total inadequacy (educational infrastructure), lack of coherence in educational policies and inequality in the educational

* Corresponding Author: Y.ghasemi@ilam.ac.ir

How to Cite: Ghasemi, Y., Havas Beigi, F., Vahdati, R. (2025). Students' Narratives of the Conflict between Structure and Agency in Education: A Qualitative Study in Junior High School in Ilam, *Quarterly Journal of Social sciences*, 32(109), 45-77. DOI: 10.22054/qjss.2026.89996.2939

system. It can be said that students' evaluation of the educational system is twofold. This evaluation has a positive aspect, which is due to the intimacy and friendship between students in school, and the second aspect is a negative evaluation, which has a more pronounced aspect, which sometimes evokes a prison atmosphere for them, and if the authorities are indifferent, it will lead to a lack of authority and abandonment.

Keywords: The conflict between structure and agency, Narrative research, students, educational system, Ilam city.

Extended Abstract

Introduction

Education is fundamentally a social institution and can be subject to sociological scientific analysis. All macro-levels of the educational system, such as the structures of this institution, and all micro-levels, such as the activities that take place in a classroom, can be included in the realm of sociology. students are one of the most important inputs of the educational system that their understanding of the totality of educational system is important. the present study seeks to answer the question: how does the narration of the students studying the educational system explain the agency and structure?

Literature Review

Ivan Illich considers educational systems and especially school as a place for which it is exaggerated. rather than learning and acquiring merit, the school is rated students with certificates and grades and deprives them of the ability to say new things and creativity to. Benesh et al. (2014) in a study entitled "lived experience of students from school" said that school students are classified in three categories: imaginary school, real school and ideal school. students have two positive images (such as literacy) and negative (such as fear of family separation) before entering school. the students consider the actual school unfriendly, dry, without application. ideal school for them is a place that has freedom, realism, happiness and flexibility, and students ' relationships with employees such as parents ' relationships with children. in studying students ' views about bonding with school, Rezaei Sharif et al (2012) showed that school bonding is dependent on factors such as organizational attachment, attachment to teachers and school staff, school engagement and belief and commitment to school. in addition, the present research has examined the criticisms of students of educational system. in terms of students, textbooks are based on the retention of material and do not activate thinking or thinking. textbooks should be more attractive. schools do not enjoy welfare facilities and some students also consider school as authoritarian. Hrbackova & Hrcirikova (2022) in a study of school life from the perspective of popular and rejected students results showed that half of the school students consider the school as a place to induce loneliness and do not have enough confidence in teachers. in a research

on feelings of high school students, muller et al (2022) said that negative feedback to the educational system is obvious in the research results. Fatigue, stress and boredom are also the emotions that students have mentioned in school. These feelings are expressed in all demographic groups of schools.

Methodology

This study was done by narrative research and in interpretive paradigm. the research tool is in - depth interviews or unstructured interviews and thematic or thematic analysis has been used to analyze it. the sampling method was selected based on the principle of theoretical sufficiency (narrative saturation) up to 10 and continued for more than 12 cases. the data are extracted and classified in three levels of sub - themes (level 1), main themes (level 2), and meta-themes (level 3). at the end, the researchers has dealt with the interpretation and analysis of the data and comparing them with existing literature. in order to achieve the validity of the research, it was tried to use view of both supervisors and advisors Professors in the field of coding and also the opinions of two external observers were used.

Results

A total of 120 sub-themes, 33 main themes, and 10 meta-themes were obtained. These are: the conflict between coercion and freedom in presence, the institution of school as an island of imprisonment, empathetic educational leadership in school, the decline of cultural-social capital in school, in the pursuit of the ideal, the need to review disciplinary technology, blocking creativity and expertise, total inadequacy (educational infrastructure), lack of coherence in educational policies and inequality in the educational system.

Conclusion

It can be said that students' evaluation of the educational system is twofold. This evaluation has a positive aspect, which is due to the intimacy and friendship between students in school, and the second aspect is a negative evaluation, which has a more pronounced aspect, which sometimes evokes a prison atmosphere for them; In other words, the prison-like feeling of school for students stems from several factors. First, schools actually have a physical environment

similar to prisons. The dilapidation, prison-like appearance and design, and the lack of facilities appropriate to each talent create an association with the institution of imprisonment. On the other hand, school activists find themselves in an emotional prison-like environment. Many teachers, administrators, and staff constantly pump aggression and intimidation into the emotional environment among students. Students themselves, like prisoners, become victims of bullying, fighting, and aggression among themselves. If the authorities are indifferent, the school institution will move towards a lack of authority and abandonment.



روایت دانش آموزان از کشاکش ساختار و عاملیت در آموزش: مطالعه‌ای کیفی در دوره متوسطه اول شهر ایلام

استاد، گروه جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی،
دانشگاه ایلام، ایلام، ایران

یارمحمد قاسمی *

استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

فاطمه هواس بیگی

دانش آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی،
دانشگاه ایلام، ایلام، ایران

رضا وحدتی

چکیده

هدف از انجام این پژوهش فهم روایت دانش آموزان از نظام آموزشی بوده است. پارادایم پژوهش تفسیری؛ رویکرد کیفی و روش روایت پژوهی بوده است. میدان مطالعه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول (شهر ایلام) بوده و برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه عمیق استفاده شده و تا مرحله اشباع نظری از ۱۲ نفر مصاحبه به عمل آمد. برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری بهره گرفته شد و از تحلیل تماتیک (مضمونی) برای دسته‌بندی کدها استفاده شد. درمجموع ۱۲۰ مضمون فرعی؛ ۳۳ مضمون اصلی و ۱۰ فرامضمون حاصل شد؛ که عبارت‌اند از: کشاکش جبر و اختیار در حضور، نهاد مدرسه به مثابه جزیره حبس، رهبری آموزشی همدلانه در مدرسه، زوال سرمایه فرهنگی - اجتماعی در مدرسه، در تکاپوی آرمان، ضرورت بازنگری در فناوری انضباطی، انسداد خلاقیت و تخصص، نابسندگی تام (زیرساخت‌های آموزشی)، فقدان بازنگری در سیاست‌های آموزشی و نابرابری در نظام آموزشی. می‌توان بیان داشت که ارزیابی دانش آموزان از نظام آموزشی، دو وجهی است. این ارزیابی یک وجه مثبت دارد که ناشی از وجود صمیمیت و دوستی میان دانش آموزان در مدرسه است و وجه دوم ارزیابی منفی است و وجه پرننگ‌تری دارد که گاه فضای زندان را برای آنان تداعی می‌کند و در صورت بی‌توجهی مسئولین امر، به سوی فقدان مرجعیت و رهاشدگی خواهد رفت.

کلیدواژه‌ها: کشاکش ساختار و عاملیت، روایت پژوهی، دانش آموزان، نظام آموزشی، شهر ایلام.

مقدمه و طرح مسئله

یادگیری اجتماعی یا جامعه‌پذیری^۱، فرآیندی است که در آن افراد جامعه آمادگی لازم برای به کارگیری نقش‌های اجتماعی خود و درونی کردن باورها، ارزش‌ها، هنجارها و رفتارها را کسب می‌کنند (استیل^۲ و پرایس^۳، ۱۳۹۶: ۱۱۹). این امر مهم در هیچ‌یک از جوامع بشری به حال خود واگذار نشده است. تمام جوامع کوشیده‌اند تا اجتماعی شدن را از راه آموزش رسمی و نظام‌مند به مردم خود منتقل کنند (کرولر^۴ و هیوز^۵، ۱۳۹۶: ۴۳۸). این شیوه رسمی و نظام‌مند، نهاد آموزش و پرورش^۶ نام دارد که به نظام آموزشی جامعه اشاره می‌کند. این نهاد عبارت است از آموزشگاه‌ها، برنامه‌های درسی، راهبردها، تجهیزات و کنشگرانی که به امر تحصیل اشتغال دارند (علاقه‌بند، ۱۴۰۰: ۳۶). آموزش و پرورش اساساً نهادی اجتماعی است و می‌تواند مورد تحلیلی علمی جامعه‌شناختی قرار گیرد. تمام سطوح کلان نظام آموزشی مانند ساختارهای این نهاد و تمام سطوح خرد آن مانند فعالیت‌هایی که در یک کلاس درس صورت می‌گیرد را می‌توان در قلمرو جامعه‌شناسی وارد کرد. به سخن دورکیم^۷، نظام آموزشی یک پدیده اجتماعی است که فهم آن بدون تحلیل جامعه‌شناختی ممکن نیست (شارع‌پور، ۱۳۸۷: ۱۲ و ۱۱). این نهاد تأثیر مهمی بر مناسبات اجتماعی دارد و نقش پررنگی را در تثبیت یا تغییر اجتماعی در سطوح خرد یا کلان ایفا می‌کند. انتقال فرهنگ، جامعه‌پذیری، گزینش شغلی، نظارت اجتماعی و پرورش سیاسی را می‌توان از کارکردهای کلی نظام آموزشی دانست (علاقه‌بند، ۱۴۰۰). آموزش و پرورش می‌تواند در راستای نابرابری و تثبیت یا بازتولید شکاف اجتماعی نیز عمل کند.

آموزش و پرورش نهادی گسترده و پرجمعیت در ایران است که نزدیک به ۱۷ میلیون نفر دانش آموز دارد که بیش از ۲۰ درصد از جمعیت نزدیک به ۸۶ میلیون نفری ایران را

-
1. Socialization
 2. Steele
 3. Price
 4. Hughes
 5. Kroehler
 6. Education
 7. Durkheim

تشکیل می‌دهند و تقریباً یک پنجم جمعیت ایران را شامل می‌گردند. با اقتباسی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، می‌توان دریافت که مهم‌ترین جزء و مهم‌ترین کنشگر در نظام آموزشی، دانش‌آموز است و تمام این دستگاه تلاش می‌کند دانش‌آموز در تمام زمینه‌های اعتقادی، علمی، اخلاقی، زیستی، هنری، اقتصادی و... به رشد و شکوفایی برسد (همان: ۲۰). می‌توان بیان داشت که دانش‌آموز مهم‌ترین و مؤثرترین سرمایه انسانی در سازمان آموزشی به شمار می‌رود (صافی، ۱۳۹۹: ۸)؛ اما تاکنون تعریف مناسبی از دانش‌آموز صورت نگرفته است و حتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز از این امر غفلت کرده است؛ بنابراین نیاز است تا یک تعریف جامعه‌شناختی و علمی از آن را ارائه داد. دانش‌آموز کنشگری آگاه و اراده‌مند است که در نظام آموزشی به فعالیت آموزشی و پرورشی می‌پردازد تا به اهدافی همچون کسب سواد عمومی، رشد اخلاقی، تأمین آینده شغلی و بسیاری از اهداف فردی و اجتماعی دیگر نائل شود. دانش‌آموزان به‌عنوان کنشگران خلاق و آگاه دیدگاه‌ها و روایت‌های متفاوتی دارند که گاه ممکن است با دیدگاه رسمی نظام آموزشی در تعارض باشد. روایت عمیق دانش‌آموز یک منبع غنی برای تحلیل نظام آموزشی و بررسی جایگاه دانش‌آموز در آن است. دانش‌آموزان بسیاری از نیازها و فرصت‌های آموزشی و پرورشی را با توجه به فهم خود تعیین می‌کنند و یا جهت می‌دهند و توانایی کنشگری فعال در نظام آموزشی را دارند. آنان نظام آموزشی را به‌عنوان یک نهاد کلان و قدرتمند درک می‌کنند و قادر به ارزیابی آن هستند.

شناخت عمیق دانش‌آموز امر مهمی است که کاستی تحقیقات مرتبط با آن در ایران و حتی جهان حس می‌شود. پژوهش‌های صورت گرفته در این باب اندک هستند و در پی شناخت دیدگاه دانش‌آموز نسبت به کلیت نظام آموزشی نبوده‌اند. بسیاری از تحقیقات پیشین نیز در روش‌هایی با رویکرد کمی صورت گرفته‌اند و نتوانسته‌اند به شناخت این موضوع عمق ببخشند (مولر ۱ و همکاران (۲۰۲۰)، باقری (۱۳۹۵) و بینش و همکاران (۱۳۹۳). در پژوهش‌هایی که صورت گرفته است، نظر دانش‌آموزان نسبت به موارد جزئی

مانند معلم، مدرسه و... را سنجیده‌اند و قلمرو مطالعاتی خود را عمدتاً به دانش آموزان مقطع متوسطه دوم محدود کرده‌اند. تحقیق حاضر در نظر دارد تا روایت دانش آموزان از نظام آموزشی را کشف و فهم کند و ارزیابی آنان از نظام آموزشی را آشکار سازد تا خلأ پژوهشی موجود در این زمینه را اندکی پر کند. به سخنی دیگر، تحقیق حاضر در نظر دارد این مسئله را به پرسش بگذارد که روایت دانش آموزان مورد مطالعه از نظام آموزشی، چگونه عاملیت و ساختار را توجیه و تبیین می‌کند.

پیشینه پژوهش

در اینجا بخشی از تحقیقات مرتبط با پژوهش ارائه شده است. شاه‌محمدی و پرسته قمبوانی (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان نیازهای دانش آموزان دوره اول متوسطه (مطالعه موردی: شهر مشهد) به این نتایج دست یافتند که دانش آموزان در ابتدا نیازهای علمی و اخلاقی را در درجه اول نیازهای خود در مدرسه عنوان کرده‌اند و مدرسه همچنان از مرجعیت علمی و اخلاقی برخوردار است. نیازهای روحی- روانی، فرهنگی- اجتماعی و شغلی- مهارتی، دسته دوم نیازهای بااهمیت را تشکیل دادند و در انتهای این سلسله مراتب نیز نیازهای هنری، ادبی، سرگرمی، سیاسی و... مطرح گردید.

سید محرمی و همکاران (۱۴۰۱) در تحلیل تجارب زیسته دانش آموزان کم‌برخوردار از نظر اقتصادی- اجتماعی از موفقیت تحصیلی در پی آن بوده‌اند تا نشان دهند که چه مفاهیمی در مناطق کم‌برخوردار به عنوان موفقیت تحصیلی معنا یافته است. داشتن نگرش مثبت نسبت به تحصیل، تلاش در پی کسب موفقیت، داشتن خلاقیت، سبک زندگی آمیخته با تحصیل و نقش آفرینی از جمله این مفاهیم هستند. این مفاهیم به عنوان ارزش‌های تحصیلی در مناطق کم‌برخوردار محسوب می‌شوند.

امینی و رحیمی (۱۳۹۶) در تحلیل نشانه‌شناسی نظام آموزش و پرورش ایران به این نتایج دست یافتند که محتوای آموزشی فاقد اثر سازنده است و نتوانسته است تا اهداف نظام آموزشی ایران را محقق سازد. روش تدریس غالب در نظام آموزشی ایران به علت یک‌جانبگی و معلم‌محوری، جایگاه معلم را به عنوان یک شخص مقتدر و مستبد بازتولید

می‌کند و روحیه انتقادی را از دانش‌آموزان سلب می‌کند. روش ارزشیابی در نظام آموزشی ایران بازتولیدکننده روش تدریس آن است و مسبب یادگیری سطحی و زودگذر در میان دانش‌آموزان شده است. محیط آموزشی در مدارس ایران فاقد جذابیت‌های بصری و ظرافت‌های زیبایی‌شناختی انگاشته شده است. فرهنگ حاکم و فضای ارتباط نیز نتوانسته است که مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌جویی را در دانش‌آموزان نهادینه کند.

بینش و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان تجربه زیسته دانش‌آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه درسی بیان می‌دارند که دانش‌آموزان مدرسه را در سه مقوله مدرسه تصویری، مدرسه واقعی و مدرسه ایده‌آل دسته‌بندی می‌کنند. دانش‌آموزان در تصور خود پیش از ورود به مدرسه دارای دو تصویر مثبت (مانند سوادآموزی) و منفی (مانند ترس جدایی از خانواده) هستند. دانش‌آموزان مدرسه واقعی را غیردوستانه، خشک، دارای نگاه از بالا به پایین نسبت به دانش‌آموز، بدون کاربرد و محتوا زده می‌دانند. مدرسه ایده‌آل از نظر آنان جایی است که دارای آزادی، واقع‌گرایی، شادی و انعطاف‌پذیری باشد و روابط دانش‌آموزان با کارکنان مانند روابط والدین با فرزندان باشد.

رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۱) در بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان درباره پیوند با مدرسه نشان داد که پیوند با مدرسه به عواملی همچون دلبستگی سازمانی، دلبستگی به معلمان و کارکنان مدرسه، مشغولیت در مدرسه و باور و تعهد به مدرسه بستگی دارد. همچنین پژوهش نامبرده به بررسی انتقادات دانش‌آموزان از نظام آموزشی نیز پرداخته است. از نظر دانش‌آموزان کتاب‌های درسی بر پایه حفظ کردن مطالب هستند و اندیشه‌ورزی یا تفکر را فعال نمی‌کنند. کتاب‌های درسی باید از جذابیت بهتری برخوردار شوند و به جنسیت دانش‌آموز نیز توجه کنند. مدارس از امکانات رفاهی و سرگرمی برخوردار نیستند و برخی از دانش‌آموزان نیز مدرسه را دارای ساختار استبدادی دانسته‌اند.

هربکوا^۱ و هرنبچیرکوا^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی به درک زندگی مدرسه‌ای از دیدگاه دانش‌آموزان محبوب و طردشده پرداختند، نتایج حاکی از آن است که نیمی از

1. Hrbackova

2. Hrnčirikova

دانش آموزان مدرسه را مکانی می‌دانند که حس تنهایی را القا می‌کند و نسبت به معلمان نیز اعتماد کافی را ندارند.

مولر و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی در مورد احساسات دانش آموزان دبیرستانی: اکتشافات یک نظرسنجی بزرگ ملی و یک مطالعه نمونه‌گیری تجربی به این نتایج دست یافتند که بازخورد منفی نسبت به نظام آموزشی در نتایج تحقیق مشهود است. خستگی، استرس و بی‌حوصلگی نیز عنوان احساساتی هستند که دانش آموزان نسبت به مدرسه مطرح کرده‌اند که خستگی برجسته‌ترین آن‌ها به شمار می‌رود. این احساسات در تمام گروه‌های جمعیتی مدارس اظهار شده است.

یورک بار^۱ و همکاران (۱۹۹۷) دیدگاه‌های دانش آموزان در مورد تجربیات دبیرستان و پیامدهای مطلوب زندگی را مورد پژوهش قرار دادند و نتایج نشان داد دانش آموزان یک احساس مثبت کلی نسبت به مدرسه دارند. دانش آموزان انتظار دارند که مدرسه بتواند برنامه درسی جدیدی را سرلوحه کار خود قرار دهد که به نیازهای دوران پسا-دبیرستان نیز پاسخ دهد.

پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که کشف و فهم نظر دانش آموز نسبت به نظام آموزشی، همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است؛ اما پژوهش‌ها راجع به موضوع مذکور بسیار کمتر از موضوعاتی مانند اعتیاد، خودکشی، مسائل سیاسی و رسانه‌ای است. تحقیقات صورت گرفته (داخلی و خارجی) نیز دیدگاه دانش آموزان نسبت به اجزای زیرمجموعه نظام آموزشی مانند معلم، فضای آموزشی، کتاب درسی و... را مورد مطالعه قرار داده‌اند و بسیاری از این تحقیقات نیز از دریچه علم روانشناسی تربیتی به موضوع نگریسته‌اند و نه علم جامعه‌شناسی. اغلب تحقیقات صورت گرفته با روش‌های پیمایشی انجام شده‌اند و کمتر توانسته‌اند که نگرش‌های عمیق و پنهان دانش آموزان نسبت به نظام آموزشی را آشکار کنند، هرچند که تحقیقات جدیدتر رویکرد کیفی را مدنظر قرار می‌دهند. استفاده از جامعه روستایی در تحقیقات پیشین لحاظ نشده است و مقطع متوسطه اول و ابتدایی نیز مورد

1. York Barr

کم توجهی پژوهشگران قرار گرفته است. همچنین اظهارات ضدونقیض دانش آموزان نسبت به نظام آموزشی در تحقیقات وجود دارد که به صورت مثبت و گاهی به صورت منفی نمودار می شود.

محاسن تحقیق حاضر نسبت به تحقیقات پیشین، استفاده از رویکرد کیفی و روش روایت پژوهی است که ژرف سنجی بهتری نسبت به روش های پارادایم اثباتی دارد. میدان مطالعه نیز دانش آموزان متوسطه اول هستند. تحقیق حاضر، روایت دانش آموزان نسبت به کلیت نظام آموزشی و نه فقط جزئیات نظام آموزشی را می سنجد و آن را از نگاه دانش آموزان ارزیابی می کند و دانش آموزان خردسال تر را به قلمرو پژوهش وارد می سازد.

ملاحظات نظری

انحصار رادیکال^۱: ایوان ایلچ (۲۰۰۲-۱۹۲۶) نظام های آموزشی و به ویژه مدرسه را مکانی می داند که در مورد خاصیت آن اغراق شده است. مدرسه به جای یادگیری و کسب شایستگی، دانش آموزان را با مدرک و نمره ارزش گذاری می کند و توانایی گفتن چیزهای جدید و خلاقیت را از دانش آموزان سلب می کند و در عوض آن ها را به تسلط و حفظ متون درسی مشغول می کند (ایلچ، ۱۹۷۱: ۱). افراد تکنوکرات با علمی کردن و کالایی کردن امر یادگیری، چنین به جامعه القا می کنند که افراد مدرسه نرفته افراد فقیری هستند که باید کالای مدرسه را مصرف کنند (همان: ۳). مدرسه بخشی از بودجه های آموزشی را در کارهایی غیر از اهداف واقعی خود خرج می کند و به تشدید نابرابری میان کودکان طبقات فقیر و ثروتمند می پردازد. مدرسه حتی دانش آموزان فقیر را از یادگیری واقعی عقب می اندازد و تنها با اعطای گواهی آموزشی ضعف های کار خود را می پوشاند. مدرسه با ایده آموزش اجباری در پی استثمار کودکان است تا به دریافت بودجه های آموزشی و کنترل اجتماعی دانش آموزان دست یابد (ایلچ، ۱۹۷۱: ۷-۵). ایلچ تولید انبوه آموزش در مدارس را همانند تولید انبوه کالاهای صنعتی می انگارد. باور ایلچ بر آن است

1. Radical monopoly

که تولید انبوه صنعتی، استفاده آزادانه از توانایی‌های انسانی (مهارت‌ها) را محدود می‌کند و با تخصص‌گرایی افراطی خود، بافت جامعه را تضعیف یا نابود می‌کند (ایلیچ، ۲۰۰۹: ۵ و ۴)؛ اما آنچه او را نگران می‌کند «انحصار رادیکال» در آموزش مدرسه‌ای است. انحصار رادیکال به معنای تسلط یک محصول یا یک روش خاص بر دیگر محصولات و روش‌های رفع نیاز است. انحصار رفع نیاز در دست نهادهای تخصصی جامعه صنعتی، شیوه‌های سنتی و مرسوم رفع نیاز را کنار می‌زند و یا نابود می‌کند. ایلیچ برای توضیح این امر، مراسم تشییع جنازه و تدفین را مثال می‌زند. در یک جامعه بومی و سنتی ظرفیت‌های مناسبی برای تشییع، تدفین و تسلی بازماندگان وجود دارد و نیازی به هیچ نهاد یا بنگاه‌های غیربومی نیست. در شهرهای بزرگ این ظرفیت سنتی جای خود را به دخالت شرکت‌های ویژه خاک‌سپاری می‌دهد و حتی دولت‌ها نیز در پی اجباری کردن استفاده از این شرکت‌ها هستند. ایلیچ از این امر نگران است که [صنعتی شدن رادیکال] منجر به انحصار و نابودی سنت‌های بومی بشود (ایلیچ، ۲۰۰۹: ۶۵-۶۳). نظام آموزش اجباری [که از نظر ایلیچ در قالب مدرسه تبلور یافته است] به عنوان تنها مرجع قانونی و انحصاری آموزش شناخته می‌شود و دیگر راه‌ها و ظرفیت‌ها را به حاشیه می‌راند. این نهاد با راهکارهای ویژه خود، اعضای جامعه را مجبور می‌کند تا تنها مدرسه را به عنوان مرجع واقعی آموزش بشناسند. (ایلیچ، ۲۰۰۹: ۶۶). راه‌حل ایلیچ برای این مشکل «مدرسه‌زدایی از جامعه»^۱ نام دارد که به «انقلاب مدرسه‌زدایی» نیز شهرت یافته است. وی در پیشنهادی بسیار جنجالی، خواهان برچیدن مدرسه‌های رسمی از جامعه شد (همان: ۶۷). ایلیچ در این مفهوم تلاش می‌کند این ایده را القا کند که سرمایه‌داری مدرسه را به عنوان ابزاری آموزشی در جهت پرورش و تربیت نیروی انسانی برای سازمان‌های صنعتی و اقتصادی خود در دست بگیرد تا از خلال آن‌هم مهارت‌افزایی صنعتی (نهادینه کردن ارزش‌های صنعت و تولید انبوه) و هم از زندگی سنتی مهارت‌زدایی کند. اتخاذ چنین سازوکاری، یک رویه ساختاری است تا به عمومی‌بودن و اجباری بودن مدرسه مشروعیت بخشد و آن را لازمه زندگی اجتماعی کند. ایلیچ بر آن است که مدرسه

دانش آموز را انتخاب می کند و نه برعکس. او در فصل ششم کتاب مدرسه زدایی از جامعه (۱۹۷۱) شبکه ای از مراکز آموزش غیرمدرسه ای را به جای مدرسه مطرح می کند که با به کارگیری فناوری های نوین و عنصر آزادی بیان جایگزین نظام رسمی آموزشی می شوند که چیزی همانند «آموزش مجازی» در دوران کنونی است. این شبکه انقلابی به صورت مختصر در زیر آمده است:

الف) دسترسی آزاد و آسان به وسایل آموزشی و منابع یادگیری؛
ب) ایجاد مکانی برای مبادله مهارت ها به صورت رایگان یا کوپن های آموزشی (ایلیچ خواستار آن است که هزینه های آموزشی به خود دانش آموزان پرداخت شود تا بدون نیاز به مدرسه و از طریق شبکه پیشنهادی او یادگیری را از سر بگیرند) [یارانه مستقیم آموزشی]؛

پ) ایجاد شبکه ارتباطی آموزشی که انحصار سنی و جنسی را بشکند؛
ت) تربیت شبکه ای از مربیان ماهر که مایل به حمایت از نوآموزان باشند (ایوان ایلیچ، ۱۹۷۱).

فناوری انضباطی و مجمع الجزایر حبس: میشل فوکو (۱۹۸۴-۱۹۲۶) در کتاب معروف خود با نام *مراقبت و تنبیه: تولد زندان* (۱۹۷۵) در یک روند تاریخی به بررسی نهاد زندان در اروپا و فرانسه می پردازد. او مجازات و مراحل تطور آن را به چند پارادایم یا گفتمان دسته بندی می کند و چند نوع متفاوت از مجازات را شناسایی می کند. از نظر وی در پارادایم اولیه، مجازات به وسیله تنبیه های سخت و خشن جسمی صورت می گرفت و از آن با گفتمان تعذیب یاد می شود. سپس تحت تأثیر جنبش های اصلاح طلبانه و روشنگری در اروپا، نهاد حبس و گفتمان تنبیه پدید آمد که در پی تنبیه متناسب با جرم برای مجرمان بودند. در پارادایم سوم نهاد زندان ساخته شده و گفتمان انضباطی بر این فضا حاکم می شود.

در گفتمان انضباط تلاش می شود تا بدن فرد مقید و رام شود و تحت نظارت کامل قرار گیرد (تاج زاده، ۱۳۹۵) تغییر کانون تأکید از بدن همچون مفعول مستقیم و بی واسطه

اعمال قدرت مجازات، به روح و انسان دارای شعور که برحسب روان، سوژ کتیویته، شخصیت، آگاهی و فردیت مفهوم پردازی می شود و حاکی از پیدایش یک فناوری نوین قدرت و انضباطی است که معرفت جدیدی نسبت به فرد می سازد (اسمارت، ۱۳۸۵: ۱۰۶). با ظهور فناوری قدرت، به جای کلیت بدن، حرکات جزئی بدن مورد اعمال انضباط قرار گرفت تا به صرفه بودن، انسجام و بهره‌وری به صورت ثابت مورد نظارت قرار گیرد. هدف از این امر تأدیب و رام کردن بدن آدمی است (همان: ۱۱۲). اصل بنیادی در فناوری انضباطی، اصل سراسرینی یا دیده‌بانی قدرت است. تحقق این اصل ضامن اجرای تکنولوژی‌های انضباطی مانند مراقبت، کنترل نگاه پایگان‌مند و مجازات هنجاری‌کننده است (بی نظیر، ۱۳۹۸). فوکو از انواع گوناگون زندان سخن می گوید و تنها آن را محدود به نهاد حبس نمی داند و اصطلاح «مجمع الجزایر حبس گونه^۱» را به کار می برد. این جزایر سازمان‌ها و نهادهایی هستند که فراتر از نهادهای جزایی به اعمال نظارت و مراقبت می پردازند (ضمیران، ۱۳۸۷: ۱۵۵). آسایشگاه روانی، پادگان و مدرسه را نیز می توان از جمله این نهادهای انضباطی دانست (همان: ۱۴۸) به مجموعه این نهادها «شبکه حبس» نیز گفته می شود. شبکه حبس بدین معناست که سازوکارهای تنبیهی به غیر از دستگاه قضایی، در پیکره جامعه نیز اشاعه یابند (محمدی اصل، ۱۳۹۱: ۸۴ و ۸۳). از نقطه نظر فوکو، مدرسه نیز به عنوان بخشی از این شبکه، نهادی برای عادی سازی و هنجاربخشی وضعیت موجود است. دانش آموزان در فراگرد تکنولوژی انضباطی به افرادی همسان در می آیند تا در خدمت اهداف صاحبان قدرت باشند. او متون درسی را ابزار قدرت می داند و با خنثی دانستن برنامه درسی مخالف است (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۶). مدرسه را می توان یک ابرفناوری انضباطی دانست که در راستای اعمال قدرت و تقویت خود مراقبتی در کودکان و نوجوانان به فعالیت می پردازد. همان طور که از عنوان مفهوم برمی آید، فوکو مدرسه را به مثابه نوعی زندان تلقی می کند و ورود دانش آموز به این زندان، تن دادن به ساختار و سلب عاملیت از خود است.

حک‌شدگی نهاد آموزش در نهاد اقتصاد: یکی از تغییرات مهمی که نهاد آموزش و اهداف آن را دچار تحول کرده است، کالایی‌شدن^۱ آن است. کالایی‌شدن به این واقعیت اشاره دارد که همه یا بخشی از خدمات و ارزش‌ها (ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی) به صورت یک کالای قابل مبادله در نظر گرفته می‌شوند که می‌توان آن‌ها را در برابر پرداخت هزینه خریداری کرد (عبدالله‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). گفتمان نئولیبرالیسم با کالایی‌کردن و بازاری‌کردن آموزش، مدرسه را به یک فروشنده و دانش‌آموز را به یک مصرف‌کننده (خریدار) تقلیل داده است (میرزایی و پیرزهی کهن کریم، ۱۴۰۳). خصوصی‌سازی، خرید خدمات آموزشی، درآمدزایی از مدارس، حاکم شدن سازوکارهای بازار آزاد از نشانه‌های کالایی‌شدن مدرسه در ایران هستند (لطیفی، ۱۴۰۲). کالایی‌شدن در تمامی مقاطع تحصیلی به‌ویژه مقطع متوسطه نیز دیده می‌شود که می‌توان آثار آن را در رونق صنعت کنکور، کلاس‌های تقویتی و استخدام معلمان خصوصی مشاهده کرد (عبدالله‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). یکی از نشانه‌های جدی این امر در ایران، توجه و تراکم دانش‌آموزان در رشته‌های پولساز است که حمایت خانواده‌های آنان را نیز با خود دارد (میرزایی و پیرزهی کهن کریم، ۱۴۰۳). کالایی‌شدن آموزش پیامدهایی منفی برای جامعه در پی خواهد داشت. ادامه این وضعیت منجر به بازتولید نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی خواهد شد، چراکه دانش‌آموزان حاشیه‌نشین [و طبقات فقیر] توانایی خرید این کالا را ندارند (عبدالله‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). در این امر، اهداف متعالی نظام آموزشی مانند رشد شخصیتی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به حاشیه رانده شده می‌شود (میرزایی و پیرزهی کهن کریم، ۱۴۰۳) که نتایجی همچون افول ارزش‌های اجتماعی، تضعیف کیفیت نظام آموزشی، تبعیض و ناعدالتی و ایجاد مانع بر سر رشد اقتصادی و علمی را در پی خواهد داشت (لطیفی، ۱۴۰۲). کارل پولانی^۲ اندیشمندی است که به نقد سلطه بازار آزاد و لیبرالیسم بر مناسبات اجتماعی پرداخته است. هرچند کار او ارتباط کمتری به بحث حاضر دارد اما از این جنبه مهم است که پولانی بازار را نهادی می‌داند که بر همه چیز سیطره یافته

1. commodification

2. Karl Polanyi

است و به همه چیز رنگ بازاری شدن پاشیده است. او در کتاب خود به نام دگرگونی بزرگ: خاستگاه‌های سیاسی و اقتصادی روزگار ما (۱۹۴۴) به شرح دیدگاه‌های خود پرداخته است. وی به شدت منتقد ایده پوچ بازار آزاد است و معتقد است که نهاد اقتصادی و بازار، تمامی ساختارها و نهادهای دیگر را به زیر سلطه خود آورده است و در خدمت خود قرار داده است (پولانی، ۱۳۹۱). در نظر پولانی، در تمام جوامع، انسان همیشه صیانت از منافع اجتماعی خود را مقدم بر منافع اقتصادی دیده است و نظام‌های اقتصادی بر اساس انگیزه‌های غیراقتصادی کار کرده‌اند (همان: ۱۲۰) و اقتصاد همیشه تابعی از نهاد غیراقتصادی بوده است. این همان فرآیندی است که پولانی از آن با نام حکم‌شدگی^۱ یاد کرده است؛ اما نظام اقتصادی در فرآیند حکم‌شدگی^۲ از نهادهای غیراقتصادی، به یک نهاد مستقل بدل می‌شود. سپس نهادهای غیراقتصادی در نهاد بازار و اقتصاد دوباره حکم می‌شوند و در خدمت اقتصاد و به پیروی از نهاد اقتصاد قرار می‌گیرند (کریمی و همکاران، ۱۳۹۸).

نظام آموزشی نیز به عنوان یکی از نهادهای اجتماعی و فرهنگی جامعه به واسطه فرآیند کالایی شدن درون نظام اقتصادی حکم شده است و حتی خود به یک نهاد اقتصادی بدل گشته است. مدرسه به مثابه کارخانه‌ای است که کالایی به نام آموزش و درس را تولید می‌کند و به دانش آموزان می‌فروشد. نظام آموزشی با ابزارهای خاصی همچون رقابت کنکور، فضایی را فراهم آورده است که دانش آموزان برای گزینش شغل و یا بهره‌مندی از مزایای اقتصادی و اجتماعی مدرسه مجبور به خرید کالای آن هستند. مهم‌ترین اثر این امر بازتولید نابرابری است. در این میان کسانی که به سبب موقعیت ضعیف مالی توانایی خرید این کالا را ندارند از مزایای آن بهره‌مند نمی‌شوند اما دانش آموزان متمکن این کالا را می‌خرند و با مزایای حاصل از آن موقعیت خود را بازتولید می‌کنند. تقلیل مدرسه و آموزش از یک نهاد فرهنگی و اجتماعی به یک فروشگاه اقتصادی سبب به حاشیه رفتن اهداف متعالی و ارزشمندی خواهد شد که مدرسه و نظام آموزشی برای آن‌ها ساخته شده

-
1. Embeddedness
 2. Separateness

است. اهدافی همچون نهادینه کردن مردم‌سالاری، رشد و تعالی فرهنگ و مهار فقر جای خود را به اهدافی لیبرالیستی همچون کسب سود بیشتر خواهند داد. پولانی با طرح این مفهوم، وجهی از سرمایه‌داری را برملا می‌کند که از مجرای نئولیبرالیسم (به‌عنوان ساختار)، به کالایی ساختن نظام آموزشی مبادرت می‌کند اما با طرح مفاهیمی مثل پیشرفت شخصی، نوعی عاملیت را به کنشگر آموزشی القا کند.

بازتولید فرهنگی^۱: در نقطه نظر پیربوردیو، نظام آموزشی با ابزارهای خاصی همچون آموزش نابرابری، استفاده از برنامه پنهان به نفع نابرابری، تقویت نابرابری از راه پاداش‌ها و تنبیه‌های ویژه به نهادینه کردن نابرابری در میان دانش‌آموزان می‌پردازد. از این راه نظام قشربندی موجود به زیست خود ادامه می‌دهد. وی این فرایند را «بازتولید فرهنگی» می‌نامد. بوردیو عادت‌واره را طرحی کلی می‌داند که انسان‌ها در قالب آن‌ها عمل خود را می‌سازند و ارزیابی می‌کنند (ریتزر، ۱۴۰۰: ۷۰۵). اقشار ثروتمند و طبقات بالا عادت‌واره‌های سرمایه‌ساز (مانند نزاکت در مدرسه، زبان غنی‌تر، خودنظم‌دهی و همنوایی با نظام آموزشی) را در کودکان پرورش می‌دهند و شانس بیشتری برای کسب سرمایه فرهنگی پیدا می‌کنند. کودکان قشر فقیر و طبقه کارگر نمی‌توانند عادت‌واره‌های هم‌نوا با نظام آموزشی را در کودکان پرورش دهند و چه‌بسا عادت‌واره ضد سرمایه فرهنگی مسلط را در آنان پرورش دهند (مانند مهارت‌های ضعیف زبانی، بی‌نزاکتی، بی‌اعتنایی به آداب و...). طبیعی است که کودکان فقیر به سرمایه فرهنگی کمتری نائل می‌شوند و به دنبال شغل‌هایی با نیاز به سرمایه کمتر مثل کارهای دستی و فنی می‌روند و درآمد کمتری را هم کسب می‌کنند. این چرخه در نسل‌های بعدی نیز تکرار می‌شود و به آن «چرخه بازتولید فرهنگی» می‌گویند. نقطه قوت نظریه بازتولید فرهنگی در تفاوت آن با دیگر نظریه‌های بازتولید طبقاتی است. این نظریه عامل بازتولید طبقاتی را دسترسی به سرمایه فرهنگی می‌داند و تنها در سرمایه اقتصادی منحصر نمی‌کند. کارل مارکس^۲ بازتولید را ناشی از داشتن ابزار تولید اقتصادی می‌دانست، اما بوردیو آن را به ابزارهای تولید فرهنگی، اجتماعی و نمادین نیز

1. Cultural reproduction

2. Karl Marx

تعمیم می‌دهد. نظام آموزشی با سرلوحه قراردادن ارزش‌های فرهنگی طبقه مسلط، آن‌ها را در معرض یادگیری قرار می‌دهد. از آنجا که این ارزش‌ها برای طبقه فرودست بیگانه است، نمی‌توانند جذب این ارزش‌ها شوند. دانش‌آموزان طبقه مسلط از آنجا که با این ارزش‌ها آشنایی دارند و این ارزش‌ها در واقع متعلق به خود آن‌ها است به راحتی با آن ارزش‌ها هم‌نوا می‌شوند. بوردیو با ترکیب بعد عینیت (ساختار) و ذهنیت (عاملیت) که ترتیباً به ساختار و عاملیت معطوف است، نشان می‌دهد که نهاد آموزش کارکردی دوسویه دارد.

عاملیت و ساختار: از نظر گیدنز عاملیت و ساختار را نمی‌توان جدا از یکدیگر تصور کرد آن‌ها دو روی یک سکه‌اند به سخنی دیگر آن‌ها یک دوتایی یا دوآلیته هستند در این حالت هر کنش مستلزم ساختار است و هر ساختاری مستلزم کنش اجتماعی است و این دو به طریقی تفکیک‌ناپذیر در فعالیت یا عملکرد در حال تکوین انسانی هستند بر این مبنا مردم ساختارهایی را که خود در آن‌ها وجود دارند تولید و بازتولید می‌کنند، این رابطه رابطه‌ای دیالکتیکی است. با استفاده از این مفهوم می‌توان گفت به همان میزان که کنش دانش‌آموز معطوف به عاملیت اوست اما این کنش در یک متن از پیش موجود قرار می‌گیرد و در یک رابط دیالکتیکی همدیگر را تکوین می‌بخشد (ریتزر، ۱۳۸۹: ۳۰۵).

روش تحقیق

تحقیق حاضر با روش روایت‌پژوهی و در پارادایم تفسیری صورت گرفته است. ابزار تحقیق حاضر مصاحبه عمیق یا بدون ساختار بوده است و برای تحلیل آن از روش تحلیل مضمونی یا تماتیک بهره گرفته شده است. نمونه‌گیری با روش انتخابی و بر پایه اصل بسندگی نظری (اشباع روایت) تا ۱۰ مورد صورت گرفت و برای تصدیق‌پذیری بیشتر تا ۱۲ مورد ادامه یافت. داده‌ها پس از تبدیل به کدهای اولیه، در سه سطح مضمون فرعی (سطح ۱)، مضمون اصلی (سطح ۲) و مضمون‌های فراگیر یا فرامضمون (سطح ۳) استخراج و دسته‌بندی شده‌اند. در انتها نیز محقق با عنایت به مضامین و نمونه روایت‌ها به تفسیر و تحلیل داده‌ها و مقایسه با ادبیات موجود پرداخته است. برای دستیابی به تأمین اعتبار پژوهش علاوه بر نظارت استادان راهنما و مشاور بر فرایند صحت‌کدگذاری از نظرات دو

نفر ناظر بیرونی نیز در این خصوص استفاده شد. هدف بنیادین این تحقیق، فهم، درک و تفسیر روایت دانش‌آموزان از نظام آموزش عمومی بوده است. این هدف خود مشتمل بر ریزهدف‌های دیگری ازجمله: فهم ارزیابی دانش‌آموزان از نظام آموزشی، کشف روایت دانش‌آموزان از اجزای ملموس و غیرملموس نظام آموزشی (مدرسه، کنشگران، برنامه درسی و...)، کشف جذبه‌ها و چالش‌های نظام آموزش عمومی بوده است. محقق برای دسترسی بهتر به داده‌های اطلاع‌رسان‌ها، آن‌ها را شماره‌گذاری کرده است و به هر نفر یک کد یا شماره اختصاص یافته است. محرمانگی اسامی نیز با همین روش تأمین شده است.

جدول ۱؛ لیست اطلاع‌رسان‌ها.

شماره یا کد اطلاع‌رسان	پایه تحصیلی	جنسیت	کد مدرسه	نوع مدرسه	وضعیت درسی به صورت کیفی	مورد خاص
۱ (محمدرضا)	هفتم	پسر	۱	عادی دولتی	عالی	---
۲ (امیررضا)	هشتم	پسر	۱	عادی دولتی	متوسط	---
۳ (حسین)	هشتم	پسر	۲	عادی دولتی	متوسط	---
۴ (محمد)	نهم	پسر	۲	عادی دولتی	عالی	---
۵ (رضا)	هشتم	پسر	۱	عادی دولتی	متوسط	---
۶ (محمد معراج)	هشتم	پسر	۲	عادی دولتی	عالی	---
۷ (یاسان)	نهم	پسر	۲	عادی دولتی	عالی	---
۸ (بردیا)	هشتم	پسر	۱	عادی دولتی	متوسط	---
۹ (امیرعلی)	نهم	پسر	۲	عادی دولتی	متوسط	---
۱۰ (اشکان)	نهم	پسر	۲	عادی دولتی	متوسط	سابقه ترک تحصیل
۱۱ (علی)	نهم	پسر	۲	عادی دولتی	ضعیف	---
۱۲ (سبحان)	نهم	پسر	۲	عادی دولتی	ضعیف	سابقه مردودی و تخلف انضباطی

یافته‌ها

درمجموع ۱۲۰ مضمون فرعی؛ ۳۳ مضمون اصلی و ۱۰ فرامضمون از کدگذاری گزاره‌های مصاحبه حاصل شده است که به جهت رعایت اختصار تنها مضامین اصلی و مضامین فراگیر در جدول درج شده است. این مضمون‌های فراگیر عبارت‌اند از: کشاکش

جبر و اختیار در حضور، نهاد مدرسه به مثابه جزیره حبس، رهبری آموزشی همدلانه در مدرسه، زوال سرمایه فرهنگی - اجتماعی در مدرسه، در تکاپوی آرمان، ضرورت بازنگری در فناوری انضباطی، انسداد خلاقیت و تخصص، نابسندگی تام (زیرساخت‌های آموزشی)، فقدان بازنگری در سیاست‌های آموزشی و نابرابری در نظام آموزشی.

جدول ۲. مضامین اصلی و فراگیر

مضمون‌های اصلی	مضمون‌های فراگیر
مشوق‌های حضور / کشاکش جبر و اختیار در حضور	کشاکش میان اجبار و اختیار حضور
کارکنان اثربخش / مدیر مدرسه / معلمان با مقدار / مدرسه به مثابه تمرین نوع دوستی / اولیای مشارکت‌جو / مشارکت‌جویی یا پیشگامی مشاوران	رهبری آموزشی همدلانه در مدرسه
مدرسه به مثابه جزیره حبس / نهاد مراقبتی	نهاد مدرسه به مثابه جزیره حبس
فروپاشی اخلاق [در دانش آموزان] / معلمان بی مقدار / مدیریت پادگانی / خشونت نهادینه کارکنان سازمانی / آثار سوء زمینه خانوادگی - مکانی	زوال سرمایه فرهنگی - اجتماعی در مدرسه
رسالت دانش آموزی / رسالت واقعی مدرسه	در تکاپوی آرمان
(مشروعیت بخشی به تنبیه بدنی / ضرورت تکنولوژی انضباطی) / بازنگری در تکنولوژی انضباطی	ضرورت بازنگری در فناوری انضباطی
نقصان کمی و کیفی کارکنان مدرسه / آیین‌گرایی معلمان	انسداد خلاقیت و تخصص
نابسندگی امکانات آموزشی / نابسندگی و فرسودگی فضای کالبدی مدرسه	نابسندگی تام (زیرساخت‌های آموزشی)
ضرورت بازنگری در شکل و محتوای کتب درسی / ضرورت بازنگری در برنامه زمانی / جداسازی و هدایت برنامه‌های درسی با توجه به تفاوت‌های دانش آموزان / چندلایگی پیامدهای ترک تحصیل / نگرانی از آینده شغلی و تحصیلی	فقدان بازنگری در سیاست‌های آموزشی
مرجعیت [ارجحیت] مدارس دولتی و سمپادها / نظام آموزشی به مثابه آیین نابرابری اقتصادی / تبعیض در نظام آموزشی	نابرابری در نظام آموزشی

کشاکش میان جبر و اختیار در حضور: رکن اصلی حضور در نظام آموزشی، دوستان

هستند. عمده مصاحبه‌شوندگان، حضور در نظام آموزشی را منوط به حضور دوستان صمیمی خود می‌دانند. درواقع مهم‌ترین علت حضور یک نوجوان در نظام آموزشی، وقت‌گذراندن، بازی کردن و بحث و تبادل نظر با دوستان صمیمی است.

«به بچه‌ها و دوستانم در مدرسه وابسته شدم و بیشتر به خاطر همون‌ها میام. بچه‌ها و دانش‌آموزهای مدرسه خیلی دم‌گرم و با مرام هستن. بیشتر بچه‌ها خوب هستن. بعضی از بچه‌ها شبیه خودم هستن؛ درس نمی‌خونن و خیلی اذیت می‌کنن ولی باز هم با مرام و عشق‌اند» (سبحان).

برخی دیگر از دانش‌آموزان در کشاکشی میان جبر و اختیار در حضور به سر می‌برند. کسانی هستند که کلیت نظام آموزشی را اجبار می‌دانند که با ابزارهای خاص خود مانع از غیبتشان می‌شود. سبحان که خود سابقه مردودی دارد و خود را با مدرسه بیگانه می‌داند، دوباره بیان می‌دارد:

«نه می‌گم به‌زور میام مدرسه و نه می‌گم با میل خودم میام... آگه برای درس خواندن باشه که اجباری میام» (سبحان).

نهاد مدرسه به مثابه جزیره حبس: دانش‌آموزان محیط عاطفی - معنوی و فضای فیزیکی مدرسه را به زندان تشبیه می‌کنند. مدرسه از حیث فضا، قواعد مدیریت و کنترل و روابط کنشگران به نهاد حبس شباهت دارد. مدرسه با محیط فیزیکی جداشده و محصور (حیاط دیواربندی شده) به مثابه جزیره جدا افتاده‌ای از جامعه است که به بازتولید شرایط زندان می‌پردازد. فرسودگی و کهنگی فضاهای فیزیکی، محیط مملو از خشونت و بی‌عاطفگی، فناوری‌های انضباطی آزارنده، کارکنان پرخاشگر و برنامه درسی کسالت‌بار، از مفاهیمی است که بچه‌ها راجع به آن‌ها صحبت کردند.

«مدرسه شبیه زندانه. فضای قدیمی مدرسه، درها و نرده‌های قدیمی مدرسه همه شبیه زندانه. احساس زندانی بودن ندارم ولی احساس افسرده شدن دارم» (علی)...
(مدرسه مثل یک زندانه. مثلاً وسط‌های درس بی‌حال میشن و فکر می‌کنن توی زندان هستن. من با بعضی از بچه‌ها هم حرف زدم در این مورد و همین نظر من رو تکرار می‌کنن) (علی).

رهبری آموزشی همدلانه در مدرسه: این مضمون اشاره به صمیمیت، محبت و مشارکت میان کنشگران مدرسه دارد به گونه‌ای که امور حرفه‌ای مدرسه‌ای در قالب یک مجموعه همدل پیش می‌رود. به زبان ساده‌تر می‌توان گفت که رهبری آموزشی همدلانه به معنای وجود روابط حسنه میان افراد مرتبط با مدرسه است. با مفاهیم استخراج شده می‌توان چندین ویژگی یک مدرسه همدل را تعریف کرد. تدبیر در مدیریت، کارکنان اثرگذار، معلمان ارزشمند و تلاشگر، مشاوران دلسوز و پیشگام، دانش‌آموزان نوع‌دوست و اولیای مشارکت‌کننده، کنشگران یک مدرسه همدل هستند که برای رسیدن به اهداف والای آموزشی و پرورشی می‌کوشند.

«مدیر مدرسه آدم فوق‌العاده خوب و باسوادی است و دانش‌آموزان را به‌خوبی درک می‌کند. او تمامی رویدادها، جشنواره‌ها و کارهای مهم درباره انتخاب رشته را به ما اطلاع‌رسانی می‌کند. او برای افزایش سطح مدرسه بسیار تلاش می‌کند. ما بچه‌ها هوای هم رو داریم توی مدرسه. با هم بازی می‌کنیم. به هم کمک می‌کنیم. با هم رفیق هستیم... نظر کلی‌ام نسبت به بچه‌ها مثبت. به هر حال باهم دوست هستیم» (بردیا).

زوال سرمایه فرهنگی - اجتماعی در مدرسه: زوال سرمایه فرهنگی و اجتماعی دقیقاً در نقطه مقابل رهبری آموزشی همدلانه قرار دارد. می‌توان اظهار داشت که کنشگران نظام آموزشی بر روی یک پیوستار قرار دارند که وجه مثبت آن همدلی و وجه منفی آن زوال یافتگی سرمایه اجتماعی است. نظام آموزشی در هنگام زوال یافتگی سرمایه اجتماعی و فرهنگی‌اش کژکارکرد می‌شود و تولید بی‌هنجاری می‌کند. در این صورت نظام آموزشی به تخریب سرمایه اجتماعی (جایگاه مدرسه در جامعه)، سرمایه فرهنگی (کارکردهای مدرسه) و سرمایه انسانی‌اش (کنشگران) روی می‌آورد. فروپاشی هنجارهای اخلاقی و تولید خشونت سازمان‌یافته توسط دستگاه آموزشی، بارزترین مصادیق انحراف نظام آموزشی را نشان می‌دهند که از زبان مصاحبه‌شوندگان بیرون آمده است. نظام آموزشی به‌جای اثرگذاری مثبت بر کودکان، خود رفتارهای نابهنجار را پخش می‌کند و عامل انتشار

ویروس‌های اخلاقی می‌شود. برای نمونه:

«یکی از دوست‌های صمیمی‌ام از ابتدایی با من بود ولی به جاهای بدی کشیده شد. معتاد یک چیزهایی شد... او مدیم اینجا و بچه‌ها خیلی بد شدن... چیزهای بدی یاد گرفتیم... حرف‌های بدی یاد گرفتیم» (محمد).

«به نظرم مدیر مدرسه مدیریت خوبی نداره. بیشتر فضای ترس و پرخاشگری رو توی مدرسه ایجاد کرده» (اشکان).

در تکاپوی آرمان: در تکاپوی آرمان اشاره به انتظارات و ارزش‌های مشترک و متقابل اجزای نظام آموزشی دارد. دانش‌آموزان به کاستی‌های خودشان و مدرسه اشراف دارند و می‌خواهند در شرایط مطلوب‌تری به سر ببرند. دانش‌آموزان - حتی آن‌هایی که از نظر انضباطی مسئله‌ساز هستند - تفاوت رفتار خوب و بد خودشان را می‌فهمند و از رفتارهای بد خود نیز بیزاری می‌جویند. آن‌ها نظام آموزشی را ارزیابی می‌کنند و خواسته‌ها و توقعات خود از مدرسه را بر ساخت می‌کنند.

«دانش‌آموز خوب یعنی اینکه مثلاً ساکت باشه، به معلم‌ها توهین نکنه، اذیت نکنه. مانع و خللی برای آموزش نباشه.» (محمد معراج)... «اگر مدیر باشم، کاری نمی‌کنم که مدرسه رو خیلی خشک جلوه بدم. مسابقات توی مدرسه راه می‌اندازم و جایزه میدم.» (علی).

ضرورت بازنگری در فناوری انضباطی: عمده دانش‌آموزان با روش‌های انضباطی مبتنی بر ارباب و خشونت مخالف هستند و آن‌ها را فاقد اثر و شعله‌ورکننده بی‌انضباطی می‌دانند. اینان اعتقاد دارند که دوره استفاده از روش‌های انضباطی تنبیهی گذشته است و نیاز به یک تغییر پارادایم در این حوزه وجود دارد. از نظر اینان لازم است تا نظام آموزشی تفاوت‌های میان افراد را بفهمد و به دلایل بی‌انضباطی پی‌ببرد و سپس با روش‌های درست و با هماهنگی خانواده‌ها به امر انضباطی پردازد.

«برای دانش‌آموزانی که مدرسه رو به هم می‌زنن به نظرم اول باید تذکر داده بشه و از تنبیه استفاده نشه و یا اخراج از مدرسه... باید بهمون فهمونده بشه که کارمون

اشتباه بوده... کسانی که تنبیه میشن فقط اون موقع کمی آروم میشن و بعدش همونجور هستن» (امیررضا). «بچه‌های شلوغ باید بهشون اخطار داده بشه. تنبیه رو کلاً دوست ندارم؛ چه تنبیه با نمره و چه تنبیه فیزیکی» (محمد معراج).

انسداد خلاقیت و تخصص: به مضمون انسداد و خلاقیت می‌توان در دو بعد نگریست. یک بعد این امر کمبود و یا فقدان نیروهای حرفه‌ای در امور خاص تربیتی و آموزشی است و بعد دیگر، آیین‌گرایی و تکرار روش‌های تدریس قدیمی توسط معلمان است.

«مدرسه ما مشاور هم نداره. به نظرم مشاور وجودش تو مدرسه نیازه.» (محمدرضا). «معلم ریاضی نمیداد از سبک‌های جدید استفاده کنه تا بچه‌ها شادتر به ریاضی گوش بدن، همون روش قدیمی رو داره. سؤال‌ها رو پای تخته مینویسه و دانه‌دانه میده به بچه‌ها تا حل کنن. این روش خیلی حوصله سربره.» (علی).

نابسندگی تام (زیرساخت‌های آموزشی): بناها و فضاهای آموزشی ابزار عینی و ملموس نظام آموزشی برای تحقق اهداف هستند و از آن‌ها با نام زیرساخت‌های آموزشی یاد می‌شود. نکته جالب توجه راجع به نظام آموزشی در ایران، فرسودگی، بی‌امکاناتی، کمبود فضا و تجهیزات و نااستانداردی عمده مدارس دولتی است.

«[کلاس] انگار به انباریه که چند تا میز و صندلی توش گذاشتن» (سبحان)...

«متأسفانه آزمایشگاه نداریم. دوست داشتم درس‌هایی مثل علوم که به خارج از کلاس نیاز دارن رو به کارگاه یا آزمایشگاه ببرم» (رضا).

فقدان بازنگری در سیاست‌های آموزشی: یکی از نقدهای اساسی که متوجه برنامه درسی می‌شود، در رابطه با کتاب‌های درسی است. دانش‌آموزان کتاب‌های درسی را غیرکاربردی، زشت ظاهر و قدیمی محتوا می‌دانند. مطالب کتاب‌های درسی از نظر آنان فاقد کاربرد در زندگی واقعی است. خواسته مهم دانش‌آموزان ضرورت تدریس زبان و فرهنگ بومی است. پدیده عجیب در میان دانش‌آموزان نفرت فراگیر از کتاب‌های حاشیه‌ای است. عمده دانش‌آموزان، برخی از کتاب‌های درسی از جمله کار و فناوری،

فرهنگ و هنر، تفکر و سبک زندگی، آمادگی دفاعی و نگارش را حاشیه‌ای و غیرضروری می‌دانند. این کتاب‌ها توسط معلم‌ها و دانش‌آموزان جدی گرفته نمی‌شوند و معلم حرفه‌ای یا کارگاه آموزشی ندارند. دانش‌آموزان مدت تحصیل و برنامه‌های زمانی نظام آموزشی را طولانی و خسته‌کننده می‌دانند. آنان علاقه وافر به جداسازی برنامه‌های درسی بر اساس استعداد خود دارند.

«باید به کم ربط کتاب‌های درسی به زندگی واقعی بیشتر بشه... اکثراً کتاب‌ها به زندگی واقعی مربوط نمیشن... کتاب‌های دینی جدیداً که روبه‌جلو میریم همه دارن نسبت بهشون دلسرد میشن» (رضا)... «زبان کردی باید تو مدرسه تدریس بشه. کلاً فرهنگ خودمون داره از بین میره» (حسین)... «اگر مسئولیتی می‌داشتم کار و فناوری و تفکر و کتاب هنر (نه درس هنر) رو حذف می‌کردم... این درس‌ها جدی نیستن و بچه‌ها سر این کلاس‌ها چیزی یاد نمی‌گیرن» (یاسان)... «بهتر است که ۱۲ سال درس خواندن کمتر بشود تا تکلیف بچه‌ها زودتر معلوم شود» (بردیا)... «به نظرم انتخاب رشته از کلاس شش شروع بشه. این سه سال خیلی مهمه و باید به اون هدف شغلی که میخوان نزدیک‌تر بشن. از همین راهنمایی رشته‌ها تخصصی بشن» (اشکان).

نابرابری در نظام آموزشی: وضعیت مالی و اقتصادی دانش‌آموزان با دسترسی آنان به منابع اثرگذار آموزشی و درسی در ارتباط است. دانش‌آموزان قوی اما فقیر معتقدند که پول جایگزین استعدادهای شده است. منابع مالی سبب شده تا دانش‌آموزان پولدار به کلاس‌های خصوصی، کلاس‌های آمادگی آزمون‌های سراسری و منابع مفید دسترسی داشته باشند.

«این نابرابری از شرایط اقتصادی میاد... یعنی الان کسی که بی‌استعداد به خاطر پولش از آدم بااستعداد جلو زده... اون چون پول داره آموزش بهتری داره و امکانات بهتری داره... پول استعداد می‌سازه. الان آدم بااستعداد فقیر نمیتونه توی تیزهوشان قبول بشه...» (محمد معراج).

نابرابری هم در میان مدارس و هم در میان دانش‌آموزان یک مدرسه مشهود است و

روایت شده است. کارکنان مدارس عمدتاً دیدگاهی منفی نسبت به دانش‌آموزان نابهنجار دارند و در قضاوت خود یک نوع سوگیری به ضرر این افراد دارند. برای نمونه:

«مثلاً دو تا دانش‌آموز زرننگ و تنبل باهم دعوا کردن و حق رو به دانش‌آموز زرننگ داد درحالی‌که اون مقصر بود» (یاسان).

بحث و نتیجه‌گیری

ارزیابی از نظام آموزشی مانند یک پیوستار (طیف) است که دانش‌آموزان در دو سر منفی و مثبت این پیوستار قرار دارند. مدرسه و نظام آموزشی برای بسیاری از دانش‌آموزان یک مکان پر از امید، لذت و صمیمیت و کماکان یک کلیشه مثبت است که در ذهن این افراد وجود دارد که همسو با نتایج تحقیق یورک بار و همکاران (۱۹۹۷) است. اینان به مدرسه می‌آیند تا همزیستی صمیمانه خود با دوستانشان را تجدید کنند، امیدهای شغلی و تحصیلی خود را پی بگیرند و به یک انسان بهتر بدل شوند. مدرسه برای اینان یک نهاد ضروری، متعالی و محترم است که باوجود کاستی‌هایش، بدون جایگزین است و یک نقش حیاتی برای جامعه ایفا می‌کند. با تحلیل مضمون‌ها می‌توان دریافت که دلایل حضور دانش‌آموزان در مدرسه و نظام آموزشی به دودسته عاطفی و پداگوژیک^۱ تقسیم می‌شود. مدرسه در رخ عاطفی خود، بچه‌ها را به سبب دوستی، صمیمیت، بازی کردن، محبت و وقت‌گذرانی به مدرسه می‌کشاند؛ اما در رخ پداگوژیک (برنامه درسی معین)، بچه‌ها به سبب همان اهداف از پیش تعیین‌شده نظام سیاسی و اجتماعی حضور می‌یابند. آن‌ها می‌آیند تا جامعه‌پذیر شوند، علم بیاموزند و مشاغل تخصصی را در دست بگیرند. می‌توان رخ اول را اهداف پنهان و رخ دوم را اهداف آشکار برنامه درسی دانست. برنامه درسی که بر مبنای اهداف کارکردگرایانه بالادستی مدون شده است، درصدی از موفقیت را به همراه داشته است و می‌توان از مرجعیت نسبی مدرسه در جامعه سخن راند؛ اما درنهایت، علت اصلی حضور در مدرسه همان فضای اجتماعی هم‌سال صمیمی است. سبب جذبه‌های عاطفی مدرسه پرزورتر از اهداف و کارکردهای از پیش تعیین‌شده (پداگوژیک) است.

اگر بخواهیم از زوایای دیگری به این قضیه نگاه کنیم؛ می‌توان گفت که این امر نشانگر ضعف مدرسه در انجام وظایف محوله نیز است. دانش‌آموزان برای هدفی غیر از تحصیل به مدرسه می‌روند و مدرسه‌ها برای آنان تداعی گر شهر بازی یا مهد کودک است. آنان می‌گویند به مدرسه می‌رویم تا بازی کنیم و با دوستانمان خوش باشیم. در این میان اهدافی مانند تحصیل علم، حرفه و اخلاق به فراموشی رفته است. حقیقت این است که عمده دانش‌آموزان پسر روزه‌روز به افت تحصیلی می‌گیرند^۱ و اهداف متعالی نظام آموزشی - جز برای تعدادی از مصاحبه‌شوندگان قوی از نظر درسی - برای آنان اهمیتی ندارد و مدرسه یک مکان برای وقت‌گذرانی به شمار می‌رود.

این ارزیابی دانش‌آموزان از نظام آموزشی همواره یک امر مطلق و ثابت نیست. ارزیابی‌ها همواره از مثبت تا منفی در تغییر است؛ اما در مجموع می‌توان گفت که نظام آموزشی بیشتر دارای یک ارزیابی منفی در ذهن دانش‌آموزان است و هرچقدر به سمت پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌رویم این امر منفی‌تر است. نوجوانان پایه نهم ارزیابی منفی‌تری از نوجوانان پایه‌های هفتم و هشتم دارند. بی‌کاربردی محتوای درسی، محیط خشن، کالبد فرسوده و فاقد جذابیت مدرسه، نگرانی از آینده شغلی و نابرابری، عمده دلایل این نگرش منفی هستند. دیگر آنکه می‌توان شاهد رشد فزاینده فردگرایی و نگرانی شدید از آینده شغلی در میان نوجوانان پسر بود. کلاس نهمی‌ها تمایل بسیاری به مشخص کردن مسیر زندگی خود با توجه به استعدادهایشان دارند. این امر ناشی از ترس بیکاری است. وجود فارغ التحصیلان بیکار و ترک تحصیل کرده‌های بزهکار، پسران را از آینده‌شان می‌ترساند و یک نگرش منفی از نظام آموزشی در ذهنشان می‌سازد که به نفرت می‌گراید و نظام آموزشی برای بچه‌ها به مانند مکانی برای کشتن استعدادها، فروپاشی اخلاقی و اتلاف جوانی می‌شود. نظام آموزشی عمومی در ایران یک مسیر حصارکشی شده دالان مانند است که همه مجبورند از همین تک‌مسیر عبور کنند. برای همه دانش‌آموزان یک برنامه درسی یکسان نوشته می‌شود که تا پایه نهم و گاه تا تحصیلات عالی تداوم می‌یابد.

۱ سایت اینترنتی روزنامه دنیای اقتصاد، شماره خبر برای جست و جو: ۴۰۳۷۹۶۶.

کتاب‌های درسی یکسان که بدون توجه به استعدادها و فرهنگ‌های بومی تدوین می‌شوند و ظرفیت‌های فردی و منطقه‌ای را نادیده می‌گیرند.

توصیف برخی دیگر از نوجوانان نسبت به مدرسه، یک قفس و زندان روح‌خراش است که استعدادهایشان را کور می‌کند، آن‌ها را در قالب‌های نا اندازه به‌زور جا می‌کند و از آن‌ها افرادی شکست‌خورده می‌سازد. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان عیناً واژگان زندان یا پاسگاه را در توصیف مدرسه به زبان آورده‌اند. زندان انگاری مدرسه برای اینان از چند امر ناشی می‌شود. ابتدا اینکه مدرسه‌ها واقعاً دارای محیط فیزیکی مشابه زندان هستند. فرسودگی، نما و طراحی مشابه زندان و کمبود امکانات متناسب با هر استعداد سبب تداعی نهاد حبس می‌شود. از جهت دیگر کنشگران مدرسه خود را در یک محیط عاطفی زندان گونه می‌یابند. بسیاری از معلمان، مدیران و کارکنان دائماً پرخاش و ارباب را بر محیط عاطفی میان دانش آموزان پمپاژ می‌کنند. دانش آموزان نیز خود مانند افراد زندانی قربانی قلدری، نزاع و پرخاشگری میان خود می‌شوند. کسانی که مدرسه را به‌مثابه نهاد حبس توصیف می‌کنند، یک ارزیابی عمدتاً منفی از نظام آموزشی دارند.

از نظر دانش آموزان، مدرسه‌ها خود به مکانی برای اشاعه ناهنجاری بدل شده‌اند. به اذعان دانش آموزان، تشکیل گروه‌های بزهکار کم‌سن، مشاهده مصرف مواد اعتیادآور، مواجهه با مسائل غیراخلاقی مانند مسائل جنسی و فحاشی در مدارس بسیار رایج است. مدرسه‌ها کارکرد بهنجارسازی و یا به اصطلاح سربه‌راه کردن بچه‌ها را از دست داده‌اند و توان آموزش مسائل اخلاقی و دینی را ندارند. مدرسه‌ها ناتوان از درونی کردن اخلاق‌اند و راه اصلی آن‌ها برای مبارزه با بی‌هنجاری همان تنبیه است. تنبیه کلامی و بدنی بسیار رایج اما کژکاربرد است. معلمان و کارکنان از سواد تخصصی در امور تربیتی بی‌بهره هستند و کمبود نیروهای حرفه‌ای در امور مشاوره و تغییر رفتار بیداد می‌کند. به نظر می‌آید نظام تربیت معلم نتوانسته است که روش‌های کنترل فضای انضباطی کلاس را به معلمان انتقال دهد و آنان از همان روش‌های حاوی خشونت استفاده می‌کنند یا اینکه فقط تلاش دارند تا برای مدتی بچه‌ها را مشغول و خسته کنند و ساعت کاری‌شان را به اتمام برسانند. در پاسخ

به پرسش پایانی این پژوهش می‌توان گفت ارزیابی دانش آموزان از نظام آموزشی یک ارزیابی نسبتاً منفی است و نظام آموزشی به‌سوی فقدان مرجعیت و رهاشدگی حرکت می‌کند؛ هرچند که اندک مرجعیتی هنوز برایش مانده است.

تعارض منافع

نویسندگان تعارض منافی ندارند.

ORCID

Yarmohammad

Ghasemi

Fatemeh Havas Beigi

Reza Vahdati



<https://orcid.org/0000-0002-4458-9115>



<https://orcid.org/0000-0001-7518-6805>



<https://orcid.org/0009-0000-5579-8855>

منابع

- استیل، استفان. اف؛ و پرایس، جمی. (۱۳۹۶). *جامعه‌شناسی کاربردی*. (ترجمه حسن ملک و محمد حب وطن). تهران: سمت.
- اسمارت، بری. (۱۳۸۵). *میشل فوکو*. (ترجمه لیلا جوهر افشانی و حسن چاوشیان). تهران: اختران.
- امینی، محمد و رحیمی، حمید. (۱۳۹۶). تحلیل نشانه‌شناسی نظام آموزش و پرورش ایران. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، دوره ۵، شماره ۹، پاییز و زمستان، صص ۸۴-۶۵.
- بینش، مرتضی و همکاران. (۱۳۹۳). تجربه زیسته دانش آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه درسی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، دوره ۴، شماره ۱، بهار و تابستان، صص ۸۴-۶۱.
- بی‌نظیر، نگین. (۱۳۹۸). تکنولوژی انضباطی و بدن بر ساخته در داستان‌های مدرسه. *نقد و نظریه ادبی*، سال چهارم، دوره ۲، شماره ۸، صص ۴۹-۲۷.
- پولانی، کارل. (۱۳۹۱). *دگرگونی بزرگ: خاستگاه‌های سیاسی و اقتصادی روزگار ما*. (ترجمه محمد مال‌جو). تهران: پردیس دانش.
- تاج‌زاده، زهره. (۱۳۹۵). بررسی و نقد اندیشه فوکو؛ جستاری در کتاب مراقبت و تنبیه: تولد زندان. *نشریه نقد کتاب علوم اجتماعی*، شماره ۱۱، پاییز، صص ۱۷۴-۱۵۵.
- رضایی شریف، علی و همکاران. (۱۳۹۱). بررسی دیدگاه‌های دانش آموزان درباره پیوند با مدرسه: یک مطالعه کیفی. *مجله روانشناسی*، دوره ۱۶، شماره ۱ (پیاپی ۶۱)، بهار، صص ۳۵-۱۶.
- ریتزر، جورج. (۱۴۰۰). *نظریه جامعه‌شناسی*. (ترجمه هوشنگ نایی). تهران: نشر نی. ریتزر، جورج (۱۳۸۹) مبانی نظریه جامعه‌شناسی معاصر و ریشه‌های کلاسیکان، ترجمه شهناز مسما پرست تهران، نشر ثالث
- سبحانی‌نژاد، مهدی و همکاران. (۱۳۹۶). بهبود چندفرهنگی سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژیرو. *نوآوری‌های آموزشی*، سال شانزدهم، شماره ۶۲، تابستان، صص ۸۰-۵۷.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.

سیدمحرری، ایمان و همکاران. (۱۴۰۱). تجارب زیسته دانش آموزان کم‌برخوردار از نظر اقتصادی-اجتماعی از موفقیت تحصیلی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی تربت‌حیدریه*، دوره ۱۰، شماره ۴، زمستان، صص ۳۱-۴۲.

سیمای جمعیتی ایران. (۱۴۰۳). مرکز آمار ایران. شارع‌پور، محمود. (۱۳۸۷). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سمت. شاه‌محمدی، نیره و پرسته قمبرانی، فاطمه. (۱۴۰۲). نیازهای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه (مطالعه موردی: شهر مشهد). *مطالعات فرهنگی-اجتماعی خراسان*، سال هجدهم، شماره ۱، پاییز، صص ۸۱-۱۲۰.

ضیمران، محمد. (۱۳۸۷). میشل فوکو: دانش و قدرت. تهران: هرمس. عبدالله‌زاده، نسیم و همکاران. (۱۴۰۱). اتنوگرافی انتقادی کالایی شدن آموزش (مورد مطالعه: مناطق حاشیه‌نشین شهر سنندج). *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، دوره ۱۱، شماره ۴ (پیاپی ۴۴)، زمستان، صص ۹۹۳-۱۰۰۸.

علاقه‌بند، علی. (۱۴۰۰). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: روان. فوکو، میشل. (۱۳۷۸). *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*. (ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.

کریمی، جلیل و همکاران. (۱۳۹۸). *سیطره بازار بر نظام آموزش عالی ایران*. *مطالعات جامعه‌شناختی*، دوره ۲۶، شماره ۱، تابستان، صص ۹-۳۸.

گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی*. (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: نشر نی. لطیفی، علی. (۱۴۰۲). کالایی سازی در سیاست‌گذاری آموزش عمومی در ایران؛ بررسی انتقادی مبانی و پیامدها. *راهبرد فرهنگ*، سال شانزدهم، شماره ۶۱، بهار، صص ۳۷-۷۰.

محمدی‌اصل، عباس. (۱۳۹۱). *جامعه‌شناسی میشل فوکو*. تهران: گل‌آذین. میرزایی، حسین و پیرزهی کهن کریم، عبدالخالق. (۱۴۰۳). *برساخت معنایی پدیده کالایی شدن آموزش (مورد مطالعه: مدارس متوسطه دوم شهر مشهد)*. *راهبرد فرهنگ*، سال هفدهم، شماره ۶۵، بهار، صص ۱۳۳-۱۵۸.

هیوز، مایکل و جی. کرولر، کرولین. (۱۳۹۶). *مبانی جامعه‌شناسی*. (ترجمه مهرداد هوشمند و غلامرضا رشیدی). تهران: سمت.

References

- Hrbackova, Karla. And Hrnčirikova, Zuzana. (2022). The Perception of School Life from the Perspective of Popular and Rejected Students. *Educational Psychology*, (13).
- Illich, Ivan. (1991). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Illich, Ivan. (2009). *Tools for Conviviality*. London: Marion Boyars.
- Moeller, Julia. et al. (2020). High school students' emotions: Discoveries from a large national survey and an experience sampling study. *Learning and Instruction*, (66).
- York-Barr, J., Paulsen, T., Kronberg, R., Doyle, M. B., & Biddle-Walker, L. (1996). Student Perspectives on High School Experiences and Desired Life Outcomes. *The High School Journal*, 80(2): 81–94.

استناد به این مقاله: قاسمی، یارمحمد، هواس بیگی، فاطمه، وحدتی، رضا. (۱۴۰۴). روایت دانش‌آموزان از کشاکش ساختار و عاملیت در آموزش: مطالعه‌ای کیفی در دوره متوسطه اول شهر ایلام، فصلنامه علوم/اجتماعی، ۳۲ (۱۰۹)، ۴۵-۷۷. DOI: 10.22054/qjss.2026.89996.2939



Social sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License...