

مطالعه برخی عوامل موثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه بررسی دبیرستان‌های شهر تهران

علی محمد حاضری*، اسماعیل رضاپور**

(تاریخ دریافت ۹۱/۱۲/۵، تاریخ پذیرش ۹۲/۰۷/۱۲)

چکیده: پژوهش حاضر به بررسی تأثیر نوع رابطه معلم- دانش‌آموز و میزان سرمایه فرهنگی بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای رسمی مدرسه می‌پردازد. بر اساس دیدگاه چپ گرایانی چون آلتوسر نظام آموزش و پرورش ابزار ایدئولوژیکی دولت به حساب می‌آید و ساختارهای نظام حاکم را بازتولید می‌کند، اما به عقیده متفکران انتقادی تعلیم و تربیت، اغلب در برابر برنامه‌های ارائه شده از سوی نظام، مقاومت دانش‌آموزان بروز می‌کند و در همین نظام امکان‌هایی نیز فراهم می‌شود. در این میان نوع تعامل بین معلم و دانش‌آموز و میزان برخورداری از سرمایه فرهنگی می‌تواند در بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه تأثیرگذار باشد. این مطالعه به صورت پیمایش انجام گردید و جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر تهران بودند که با حجم نمونه ۳۱۰ نفر انتخاب شدند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که رابطه بین دو متغیر نوع رابطه معلم- دانش‌آموز و بروز مقاومت معنی‌دار می‌باشد، بر این اساس فرضیه اول تحقیق تایید گردید. در رابطه با فرضیه دوم، نتایج به دست آمده از تحلیل دو متغیره حاکی از آن است که بین دو متغیر سرمایه فرهنگی دانش‌آموز و بروز مقاومت رابطه معناداری برقرار است. تحلیل رگرسیونی نشان داد که نوع رابطه معلم- دانش‌آموز از بین متغیرهای مستقل پژوهش تأثیر قوی تری را بر متغیر وابسته داشته است.

* هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)

varazasht@yahoo.com

** کارشناس ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره چهاردهم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۲، ص. ۳۵-۶۲

طرح مسئله

نظام آموزش و پرورش در جوامع مختلف مسئولیت انتقال هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیران خود را دارد. دانش‌آموزان در طی یک دوره نسبتاً طولانی مدتی که در مدرسه حضور دارند در معرض انواع برنامه‌های آشکار^۱ و پنهان^۲ نظام آموزشی قرار دارند، در نگاه نخست آنچه به ذهن متبادر می‌شود و از دستگاه آموزش و پرورش نیز انتظار می‌رود این است که این دستگاه یکی از کارگزاران جامعه‌پذیری در دوران کنونی به شمار می‌آید یا به قول آلتوسر (۱۹۷۹) این دستگاه ابزاری برای آموزش و پرورش نیروهای لازم برای بخش‌های مختلف کار در جامعه تلقی می‌شود. اما آلتوسر نقش دیگری را نیز برای آموزش و پرورش قائل می‌شود و آن نقش بازتولید کنندگی^۳ است، بنابراین مدرسه اساساً یک عامل بی طرف و خنثی نیست، بلکه ابزار ایدئولوژیکی دولت^۴ به حساب می‌آید. از نظر آلتوسر آنچه شاه‌رگ سازوبرگ‌های ایدئولوژیکی دولت به شمار می‌آید «سازوبرگ نظام آموزشی» است (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۴۶). در تحلیلی دیگر او حوزه آموزش (مدرسه و دانشگاه) را در مقام کارگزار ایدئولوژیک دولت می‌داند که «فرمانبری^۵» را در جامعه بازتولید می‌کند (همان). به عقیده وی ایدئولوژی طبقه حاکم تنها به این علت که قدرت سیاسی در دست این طبقه است، به ایدئولوژی حاکم تبدیل نمی‌شود، بلکه فرایندهای جامعه‌پذیری در درون دستگاه‌های ایدئولوژیکی در این زمینه مهمترین عامل است، طبقه حاکم طبقه‌ای است که دستگاه‌های ایدئولوژیک دولتی را در دست دارد (بشیریه، ۱۳۷۳). بنابراین مشخص است که نظریه پردازان چپ جایگاه ویژه‌ای را برای نظام آموزش و پرورش در جامعه‌پذیر نمودن فراگیران قائل می‌شوند، اما به نظر می‌رسد ایرادی اساسی در دیدگاه آلتوسر در رابطه با طبقه حاکم - آموزش و پرورش و پرورش نیروهای ایدئولوژیک توسط دستگاه مذکور - به چشم می‌خورد و این همان نقطه‌ای است که نظریه پردازان انتقادی جدید کار خود را شروع نموده‌اند. اگر آن‌گونه که آلتوسر باور داشت ساختار آموزشی قادر به بازتولید فرمانبری باشد، پس شورش‌ها و مقاومت‌هایی را که در جامعه جلوه‌گر می‌شوند چگونه قابل تبیین است؟ ساده تر این‌که اگر دولت، دستگاه آموزش و پرورش را در اختیار دارد و این دستگاه به مثابه ابزار ایدئولوژیک در خدمت می‌باشد و اگر کنترل دولت بر این دستگاه همراه با موفقیت بوده است، دیگر چه نیازی به

- 1 . explicit curriculum
- 2 . hidden curriculum
- 3 . reproduction
- 4 . ideological state apparatus
- 5 . obedience

استفاده دولت از ابزارهای مختلف سرکوب از جمله نیروی پلیس و... است؟ متفکرین انتقادی تعلیم و تربیت از هم‌کیشان چپ‌گرای خود پا را کمی فراتر نهاده و نگاهی متفاوت‌تر به نقش آموزش و پرورش دارند. به عقیده آنان گرچه نظام آموزش و پرورش در راستای بازتولید ساختارهای فرهنگی و اجتماعی، افراد را جامعه‌پذیر کرده و به تقسیم و تخصیص این نیروها در جهت اهداف خود قدم برمی‌دارد و به عبارتی در نهادینه شدن واقعیت در ذهن دانش‌آموزان نقش واسطه را ایفا می‌کند و اذهان را با سوگیری‌های خاصی دستکاری می‌کند، اما در همین نظام امکان‌رهایی از این وضعیت نیز فراهم می‌شود. هانری ژيرو^۱ (۱۹۸۳) با الهام از اندیشه‌های آنتونیو گرامشی، هربرت مارکوزه و خصوصاً پائولو فریره مفهوم «مقاومت»^۲ را مطرح می‌نماید و اعتقاد دارد همیشه این‌گونه نیست که باید انتظار داشته باشیم نظام آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای ساختارهایش را به‌طور کامل بازتولید کند، بلکه همواره در برابر آنچه که وی برنامه‌های آشکار و پنهان نظام آموزشی می‌خواند، مقاومت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. این رویکرد، برخلاف رویکرد بازتولید توجه ویژه‌ای به عاملیت انسانی دارد و تا حد زیادی به اراده فرد در قبال ارزش‌های ارائه شده از سوی نظام رسمی، باور دارد، و همین توجه ویژه به اراده کنشگر - عنصری که آلتوسر از آن غفلت نموده بود- بارزترین وجه تمایز نظریه مقاومت^۳ را نسبت به نظریات قبلی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش آشکار می‌کند.

اما تعلیم و تربیت^۴ در وضعیت فعلی ایران به اعتقاد برخی، شکل خاصی دارد، زیرا از یک طرف نظام سیاسی همواره سعی نموده که ارزش‌هایی متناسب با ایدئولوژی ملهم از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ را به اتباعش ارائه کند و در طرف مقابل، همزمان ارزش‌های مربوط به نوگرایی و مدرنیزاسیون از زمان انقلاب مشروطه تا به امروز در حال سرازیر شدن به جامعه ایران هستند (مهران، ۱۹۸۸: ۶). بنابراین از همان آغاز مشروطه جامعه ما با ارزش‌های متفاوت و متضادی روبرو بوده که چالش‌هایی را نیز در پی داشته است. تلاش‌های زیادی از سوی نظام رسمی صورت گرفته است تا رفتارها و نگرش‌های دانش‌آموزان را همسو با ایدئولوژی رسمی ساخته اصطلاحاً جامعه‌پذیر کند، میزان موفقیت این تلاش‌ها را می‌توان تاحدی از طریق پژوهش‌های انجام شده درک نمود. نتایج تحقیقات انجام شده در ایران در باب تلاش آموزش و پرورش در جامعه‌پذیر نمودن دانش‌آموزان (رضایی ۱۳۸۴، شریفی ۱۳۸۷، گل‌وردی، ۱۳۸۳). نشان دهنده این است که علیرغم تلاش‌های نظام آموزش و پرورش همواره مقاومت‌هایی از سوی دانش‌آموزان در مقابل هنجارهای مدرسه وجود داشته است این مقاومت‌ها را می‌توان در قالب انواع نا‌همنوایی‌ها با هنجارهای مدرسه ردیابی نمود که به نوعی یکی از کارکردهای

1 . H.A.Giroux

2 . resistance

3 . resistance theory

۴. در این پژوهش واژه تعلیم و تربیت مترادف با آموزش و پرورش به کار گرفته شده است و مراد از آن تعلیم و تربیت رسمی یا همان آموزش و پرورش رسمی در مدارس دولتی و غیر انتفاعی ایران می‌باشد.

آموزش و پرورش که جامعه‌پذیری و هم‌نوایی دانش‌آموزان با ارزش‌ها و هنجارهای نظام حاکم می‌باشد را با تردید مواجه نموده است. به استناد به استدلال‌های ارائه شده اکنون این سوال مطرح است که مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای رسمی مدرسه چگونه قابل تبیین است؟

پیشینه تجربی

به رغم این که نظریه مقاومت در دهه ۸۰ میلادی مطرح شد، در جامعه علمی ما تحقیقات تجربی قابل توجهی پیرامون آن انجام نشده است و این یکی از مشکلات بزرگ پیش روی این پژوهش به شمار می‌آید. بنابراین عمده استنادهای تجربی ما به تحقیقات خارجی است و در مواردی نیز به تحقیقات داخلی اشاره می‌شود. مقاومت در حوزه جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت به طور مستقیم و غیر مستقیم از دیدگاه چپ‌گرایان جدیدی چون، پائولو فریره^۱، هانری ژیرو و مایکل آپل^۲ تأثیر پذیرفته است. در این بین کسانی همچون پُل ویلیس^۳ و پیتر مک‌لارن^۴ تحقیقات تجربی قابل توجهی در رابطه با موضوع مقاومت انجام داده‌اند که در توسعه ابعاد مفهومی نظریه مقاومت موثر بوده است.

- پل ویلیس (۱۹۷۷) در تحقیقی با عنوان «آموزش کارگری»^۵ که بعدها آن را به عنوان کتاب منتشر کرد، به ادعای بولز و جینتیس (۱۹۷۶) واکنش نشان داد. ویلیس یک گروه ۱۲ نفری از دانش‌آموزان طبقه کارگر را در یک مدرسه تقریباً ۶۰۰ نفری در یکی از شهرهای بریتانیا مورد تحقیق قرار داد. عمده کار وی ثبت مشاهده رفتارهای گروه در دفترچه خاطراتش بود. «پسران جوان»^۶ اصطلاحی بود که ویلیس برای آنها به کار برد و می‌گفت آنان به شیوه‌ای عمل می‌کردند که در تضاد با فرهنگ آموزشی بود. وی این فرهنگ را «فرهنگ مخالف»^۷ نامید (رید-داناها، ۲۰۰۵). گرچه ویلیس با انتخاب نمونه‌ای کوچک، از متغیرهایی چون جنسیت، نژاد و فرهنگ غفلت نموده است اما وی یک مورد قوی را برای نشان دادن موجودیت نیروهای هم‌مونیک^۸ و ضد هم‌مونیک^۹ که مقاومت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد را شناسایی نمود.

- پیتر مک‌لارن (۱۹۸۲) نیز پژوهشی در یک دبیرستان در تورنتو کانادا انجام داده است. دانش‌آموزان مورد تحقیق وی دخترانی بودند که اصلیت پرتغالی و ایتالیایی داشتند. وی دیدگاه

- 1 . Paulo freire
- 2 . Michel Apple
- 3 . Paol willis
- 4 . Peter McLaren
- 5 . Learning to labour
- 6 . the young lads
- 7 . oppositional culture
- 8 . hegemonic
- 9 . counter- hegemonic

ویلیس در مورد عمل ضد آموزشی دانش‌آموزان را به نوعی مورد توجه قرار داد. در واقع اساس کار مک‌لارن شرح نمونه‌های مختلفی از رفتارهای مناسب گرایانه دانش‌آموزان در مدرسه و آزمون روابط ضمنی آنها در نظام گسترده تر فرهنگی می‌باشد. آنچه که به لحاظ نظری از این کار منتج شده این واقعیت گریز نا پذیر است که فرهنگ کلاس درس به طور بنیادینی به وسیله مناسب، نظام مناسب و انجام مناسب به هم پیوسته شکل گرفته است. (مک‌لارن، ۱۹۸۸).

- کارول جکسون (۲۰۰۶) نیز از دیگر کسانی است که به موضوع مقاومت دانش‌آموزان در دو مدرسه در شمالغرب انگلستان پرداخته است. برای جکسون مقاومت شاگردان نتیجه تنش موجود بین گفتمان مدرک گرا^۱ و گفتمان کار آموزشی غیر جذاب می‌باشد. دانش‌آموزانی که جکسون آنان را مورد مطالعه قرار داد، هیچ کدامشان فعالیت‌ها و تکالیف کلاسی را به طور کامل رد نمی‌کردند. وی نتایج تحقیق‌اش تا حدودی در تضاد با نتایج ویلیس بود. به عقیده وی دانش‌آموزان به سه شیوه با گفتمان کار آموزشی غیر جذاب مدرسه برخورد و چانه زنی^۲ می‌کردند: الف) ضعف فردی؛ در این شیوه دانش‌آموزان فرایند عادی تعلیم و تربیت را رد می‌کردند. آن‌ها آشکارا تدابیری را برا به هم ریختن فرایند آموزش به کار می‌گیرند، این تدابیر همان شیوه‌هایی بود که ویلیس در تحقیقاتش ذکر نموده بود. ب) اظهار به ضعف خود؛ دانش‌آموزان برای انجام ندادن تکالیف خود عذر خواهی می‌کنند. آن‌ها می‌گفتند که در انجام کارهای خود کم کاری کرده‌اند و قبول می‌کردند که تلاش ننموده‌اند. ج) موفقیت بی دردسر؛ در این شیوه دانش‌آموز به دنبال کار بی دردسر و تلاش کمتر است. جکسون این دسته از دانش‌آموزان را فراگیران منزوی^۳ یا پنهان می‌نامد (همان: ۱۱۴). به عقیده جکسون آنچه که در برخورد دانش‌آموزان با گفتمان کار آموزشی غیر جذاب اهمیت دارد، برخورداری آنان از منابع مختلف (سرمایه و گفتمان) است. دانش‌آموزان دختر اظهار می‌کردند که آن‌ها می‌توانند تعادل بین کار (آموزشی) و زندگی اجتماعی خود را از طریق ارتباط با دوستان در شبکه‌های اجتماعی مجازی (اینترنت) حفظ کنند.

- «فرهنگ‌های راهرو»^۴ عنوان پژوهش دیگری است که ماریان دایکار (۲۰۰۸) در یک دبیرستان سیاهان در حومه نیویورک در امریکا انجام داده است. عمده تأکید وی فضای اجتماعی مدرسه است، این که در این فضا چگونه فرهنگ دانش‌آموزی در تعامل با فرهنگ مسلط قرار می‌گیرد. او استدلال

- 1 . academic credential discourse
- 2 . uncool to work discourse
- 3 . negotiation
- 4 . Self-Handicapping
- 5 . Self-Reported Self-Handicapping
- 6 . effortless achievement
- 7 . closet learners
- 8 . corridor cultures

می‌کند که فضا در مدرسه به طور فرهنگی تولید شده و نتیجه چالش پیچیده بین گفتمان مسلط مدرسه و هویت فرهنگی دانش‌آموزان است (دایکار، ۲۰۰۸). نقطه مرکزی تحلیل‌های دایکار تفاوت ویژه بین کریدور (راهرو) مدرسه و کلاس درس است. راهروها نقطه اتصال (شبکه ارتباطی) فرهنگ دانش‌آموزی است، جایی که دانش‌آموزان برخی از مزایای فرهنگ بیرون از مدرسه را به نمایش می‌گذارند. این فضا برعکس فضای رسمی کلاس است و نیاز به بازشناسی گفتمان مسلط دارد. یعنی هنگامی که دانش‌آموز وارد کلاس می‌شود باید از مناسبات هژمونیک فضای کلاس آگاهی داشته باشد. به هر حال این فضاهای اجتماعی به طور متقابل منحصر به فرد نیستند، بلکه این دو فضا با هم ارتباط دیالکتیکی دارند. دایکار با این توصیف از فضاهای موجود در مدرسه ما را به یک فضای سومی ارجاع می‌دهد که فضای چانه زنی و مذاکره است که به وسیله نظام دوگانه فرهنگ مدرسه و فرهنگ خیابان ساخته می‌شود. به عقیده وی فضای سوم به دو فضای دیگر پاسخ می‌دهد بدون آن‌که آن دو را نفی یا بازتولید کند. دانش‌آموزان فرهنگ محلی خود را با زمینه فرهنگی مدرسه وفق می‌دهند. فرهنگ دانش‌آموز در کریدورهای مدرسه نه انعکاس فرهنگ خیابان است و نه وارونه فرهنگ کلاس درس است، بلکه نتیجه چانه زنی^۱ و آمیزش آن دو فرهنگ است. در واقع در تحلیل دایکار فرهنگ دانش‌آموزی با فرهنگ مسلط مدرسه صورت متقاطع ندارند بلکه به گونه یک پیوستارند. وی عرصه چانه زنی فرهنگی سوم را با عنوان سواد آشکار^۲ و سواد پنهان^۳ معرفی می‌کند. مقصود وی از سواد آشکار روابط گفتمانی حاصل از نظام تعلیم و تربیت رسمی و سواد پنهان روابط گفتمانی حاصل از روابط غیر رسمی است که در نظام آموزشی شکل می‌گیرد. سواد آشکار به گفتمان مسلط آموزشی مرتبط می‌شود، در حالی که سواد پنهان یک ضد روایت^۴ محسوب می‌شود یا شکلی از ضد سلطه است. به عقیده وی مدارس به‌ویژه کلاس‌های درس مکانهای اقتدارگرایانه کاملی نیستند. معلمها بین توانمند سازی فرهنگ مسلط سواد آشکار میانجیگری می‌کنند، اما دانش‌آموزان را به سواد پنهان ارجاع می‌دهند، بنابراین در کلاس درس رژیم‌های متفاوتی از حقیقت عمل می‌کنند (همان: ۱۷۲).

- «اتنوگرافی انتقادی از مقاومت شاگردان در برابر اقتدار» عنوان اصلی تحقیقی است که استیون فورچن (۲۰۱۰) در دانشگاه دارهام^۵ انجام داده. نکته مهمی که وی در تحقیق‌اش به آن اشاره دارد این است که امروزه مدارس به عنوان نهادهای بزرگی هستند که کارکردشان کاهش تولید نیروی کار برای نظام سرمایه داری است (فورچن، ۳۲۷). با توجه به نتایج وی، دانش‌آموزان به طور کامل ساختار رسمی تعلیم و تربیت را رد نمی‌کنند، همانند دانش‌آموزانی که جکسون (۲۰۰۶) و دایکار (۲۰۰۸) آن‌ها را

-
- 1 . negotiation
 - 2 . public transcript
 - 3 . hidden transcript
 - 4 . counter narrative
 - 5 . Durham University

مطالعه نمودند. در تحقیق او دانش‌آموزان ضمن این که پایبندی محکمی به رویه‌های مدرسه داشتند، فردگرایی^۱ و شایسته‌سالاری^۲ را به عنوان لایه اصلی عقیده خود حفظ نموده بودند. او در این تحقیق به دنبال این است که نشان دهد چگونه هویت شاگردان و معلم فضای مقاومت را می‌سازد.

-رضایی (۱۳۸۴) تحقیقی با عنوان «بحران در بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه» به شیوه موردپژوهی در چند مدرسه تهران انجام داده است. سوال اساسی وی این است که آیا انطباقی بین ذهنیت دانش‌آموزان و پیام‌های ایدئولوژیک مورد نظر نظام آموزش و پرورش وجود دارد؟ بر اساس مشاهدات ایشان سه نوع گفتمان را در مدرسه می‌توان شناسایی کرد: گفتمان موفقیت تحصیلی، گفتمان نظم و گفتمان پرورشی. به عقیده وی در مدارس دولتی گفتمان پرورشی تسلط ندارد و به نوعی به گفتمان نظم تحویل یافته است. به نظر وی برخلاف نظریه‌های بازتولید توان بازتولید نهادهایی چون مدرسه امری مفروض و تضمین شده نیست و دیگر این که ایدئولوژی پرورش نیروی حزب الهی مورد نظر دولت جای خود را به مراقبت از مو و ظاهر دانش‌آموزان و جلوگیری از انحرافات اخلاقی داده است. تقلیل گفتمان پرورشی به گفتمان نظم در مدارس جبهه‌گیری دانش‌آموزان در برابر گفتمان رسمی مدرسه را تشدید می‌کند و از این رو سازوکارهای مقاومت در مدرسه را فعال می‌سازد (رضایی، ۱۳۸۴).

-گل وردی (۱۳۸۳) نیز پژوهشی با عنوان «سنجش میزان تحقق جامعه‌پذیری سیاسی رسمی در نسل جدید انقلاب» به انجام رسانده است. هدف وی در این تحقیق آگاهی از جامعه‌پذیری رسمی دانش‌آموزان دبیرستانی است. این که تا چه حد دانش‌آموزان به هنجارهای رسمی مدرسه تمکین دارند. طرح نظریه‌های بازتولید و مقاومت نیز از نکات قابل توجه این پژوهش می‌باشند. بر اساس نتایج این پژوهش، آموزش و پرورش نتوانسته به اهداف خود جامه عمل پوشانده و در تحقق اهداف سیاسی جمهوری اسلامی موفق عمل کند. وی این ادعایش را به وسیله تئوری مقاومت تبیین می‌نماید و اعتقاد دارد که مدارس علاوه بر بازتولید روابط سیاسی و اجتماعی به تولید نوعی مقاومت نیز مبادرت می‌نمایند، تفکیک بازتولید و مقاومت از یکدیگر امری غیر ممکن است، به عبارت دیگر بازتولید و مقاومت در مدرسه و نظام آموزش به طور توأمان صورت می‌گیرد و تولید هر یک وقوع دیگری را در پی خواهد داشت. (گل وردی، ۱۳۸۳: ۱۸۰).

چارچوب نظری

دانش‌آموزان در مدرسه چه چیزی را یاد می‌گیرند؟ آیا واقعاً دانش‌آموزان با حضور در مدرسه علاوه بر آموزش علم ناب، هنجارهای سیاسی، مذهبی و یا اجتماعی را هم یاد می‌گیرند؟ به نظر می‌رسد که

-
- 1 . individualism
 - 2 . meritocracy

پذیرش هنجارهای اجتماعی فقط یکی از نتایج حضور در مدرسه است. برنامه‌های نظام تعلیم و تربیت در مدرسه به صورت آشکار و پنهان ارائه می‌شود. بر این اساس «برنامه درسی پنهان»^۱ در مقایسه با «برنامه درسی رسمی یا آشکار»^۲ مورد بحث قرار می‌گیرد. در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان عناصر و عواملی دخالت دارند که سبب می‌شوند در هر مدرسه فضای و روابط خاصی حاکم باشد، متفکرین انتقادی اکثراً بر این عقیده‌اند که برای فهم برنامه درسی پنهان باید فضای اجتماعی و محیط فرهنگی به همراه روابط موجود در آن و همچنین ساختار فیزیکی مدرسه را به خوبی بشناسیم، در این راستا محققان مختلفی به این موضوع توجه داشته و هرکدام بر بخش‌هایی از برنامه درسی پنهان توجه نموده‌اند، یکی از این سنخ‌شناسی‌های شناخته شده از سوی والانس (۱۹۷۳) انجام گرفته است. وی منابع بادوام عناصر برنامه درسی پنهان را شناسایی نموده بود، از نگاه او چهار بخش یا منطقه وجود دارد که آن‌ها عبارتند از: الف) ساختار اجتماعی در کلاس درس، ب) به‌کارگیری اقتدار از سوی معلم، ج) قواعدی که روابط بین معلم و دانش‌آموز را تنظیم می‌کنند و د) فعالیت‌های یادگیری استاندارد. اما دیدگاه‌های موجود در این زمینه را می‌توان در یک دسته بندی ارائه نمود که تحقیقات قبلی در ایران (فتحی و واحدی، ۱۳۸۵) در ارتباط با برنامه درسی پنهان نیز بر این مبنا صورت گرفته‌اند. این عناصر عبارتند از: الف) روابط انسانی و اجتماعی، ب) ساختار سازمانی مدرسه، ج) ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس. در پژوهش حاضر سعی شده بر عنصر روابط انسانی و اجتماعی موجود در مدرسه تأکید شود و از بین این روابط، رابطه معلم شاگرد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، چرا که بسیاری از تحقیقات اثبات نموده‌اند که نحوه کنش معلم و نوع تعامل وی با دانش‌آموز به علت مرجعیت‌اش در فضای کلاس می‌تواند در نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های بعدی دانش‌آموز موثر باشد. تحقیقات برافی و اورتسون (۱۹۷۶) نشان داد که همبستگی مثبتی بین روش مدیریت معلم و موفقیت دانش‌آموز وجود دارد. برای مثال اگر معلم در کلاس طوری رفتار نماید که آزادی نسبی و فرصت کافی در اختیار دانش‌آموزان دهد، تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس در آن‌ها تقویت می‌شود، و یا اگر تنها نظرات خودش را محور قرار دهد و با روحیه سلطه‌گری برخورد نماید، گرایش به سلطه‌گری را در دانش‌آموزان پرورش خواهد داد (ملکی، ۱۳۷۶: ۶۶). ژيرو (۱۹۸۳) نیز سبک زبانی معلم و به‌کارگیری آن را از عناصر برنامه درسی پنهان به شمار آورده است. به‌طور کلی الگوهای رابطه معلم- دانش‌آموز در کلاس درس را می‌توان به سه شیوه آمرانه (مداخله‌گرا)، مشورتی (تعامل‌گرا، دموکراتیک) و عدم مداخله (بی تفاوت) تقسیم نمود. در سبک آمرانه اغلب معلم سعی دارد بدون استفاده از مهارت مدیریت کنترل کاملی بر کلاس داشته باشد و تصمیم او تنها تصمیم با اهمیت در کلاس است این شیوه رهبری یا ارتباط با دانش‌آموز به روش سلطه‌گرایانه و خود کامه نیز معروف است. شیوه دوم

1. hidden curriculum
2. explicit curriculum

روش عدم مداخله می‌باشد. معلمانی که این شیوه را در رابطه با دانش‌آموز در پیش می‌گیرند به معلمان بی تفاوت معروفند. در این سبک، معلم فاقد صلاحیت حرفه‌ای و سهل انگار است دانش‌آموز نسبت به این معلم احساس منفی دارد و برای آن احترام قائل نیست. سبک سوم، مشارکتی، تعامل‌گرا یا دموکراتیک نیز خوانده می‌شود، این سبک دانش‌آموز مدار است (کودویک، ۱۹۸۵، به نقل از آقا حسینی و صفوی زاده، ۱۳۸۶)، مبنای این سبک، تعامل و گفت‌وگو می‌باشد به این معنا که همه مسائل مطرح شده در محیط کلاس با مشارکت معلم و دانش‌آموزان در بستر یک گفت‌وگوی چند جانبه مطرح و چاره جویی می‌شوند. در این سبک رهبری، معلمان توانایی توانمند کردن دانش‌آموزان را دارند و فرصت‌های آموزشی و زمینه‌ای برای فراگیر مهیا می‌کنند (هرسمان، ۲۰۰۱). یکی از موضوعات مورد تأکید مکتب انتقادی و به ویژه هانری ژيرو در تعلیم و تربیت انتقادی، آموزش تفکر انتقادی معلم به دانش‌آموزان است. به عقیده وی معلم باید با دانش‌آموزان خود رابطه انتقادی داشته باشد. هانری ژيرو معتقد است که تفکر انتقادی در مدارس سبب توانمند سازی دانش‌آموز می‌گردند به این ترتیب که دانش‌آموز با شناخت و آگاهی خود ارتباط پیدا می‌کند و از طریق تعبیر و تفسیر مجدد جهان اجتماعی، موقعیت اجتماعی خود و موضع مسلط و مرکز قدرت را رمز گشایی خواهد نمود. (ژيرو، ۱۹۸۳).

تئوری باز تولید

از دیدگاه تضادگرایان مدارس با آماده سازی دانش‌آموزان برای ورود به نظام اقتصادی جامعه، سعی در ارتباط و انطباق دادن ساختار مدرسه با ساختار تولید در جامعه را دارند، به این معنا که آن‌ها را در سلسله مراتبی از روابط اجتماعی قرار می‌دهند که منطبق با ساختار اقتصادی حاکم بر جامعه باشد. در واقع نظریه بازتولید بر نقش مدارس در قشر بندی اقتصادی و تربیتی تأکید نموده و روابط اجتماعی تولید شده حاصل از آن را آشکار می‌سازد. آنان بازتولید را در دو عرصه شناسایی و به کار گرفته‌اند که عبارتند از: بازتولید اجتماعی و بازتولید فرهنگی.

بولز و جینتیس و تئوری بازتولید اجتماعی^۱: بازتولید اجتماعی به فرایندهایی اشاره دارد که ویژگی‌های ساخت اجتماعی در طول دوره‌های زمانی را حفظ می‌کند یا دائمی می‌سازد (گیدنز، ۱۳۷۳: ۸۱۵). ساموئل بولز و هربرت جینتیس (۱۹۷۶) از اندیشمندان تضادی^۲ می‌باشند که به نظام مدرسه به عنوان یک نهاد بازتولید کننده در سیستم سرمایه داری توجه نموده‌اند. به عقیده آنان آموزش و پرورش تأثیر نیرومندی در جهت برابری اقتصادی نداشته است. آنان معتقدند که آموزش و پرورش امروزی باید به عنوان پاسخی به نیازهای اقتصادی سرمایه داری صنعتی درک شود. بنابر نظر

1 . social reproduction
2 . conflict

بولز و جینتیس، مدارس امروزی احساس بی‌قدرتی^۱ را که بسیاری از افراد در جای دیگر تجربه می‌کنند، بازتولید می‌کنند (گیدنز، ۱۳۷۶: ۴۷۰-۴۶۹). در حقیقت، انتقاد بولز و جینتیس از مدرسه این است که مدرسه ارتباط ناگسستنی با نظام صنعتی دارد و چیزی بیش از یک دستگاه ایدئولوژیکی است اما نظریه بازتولید اجتماعی بولز و جینتیس نیز مانند ریشه‌های مارکسیستی‌اش بی‌عیب نیست، خصوصاً که آنان به محتوای برنامه آموزشی توجهی نشان نداده‌اند و بیشتر به شکل و ساختار آموزش پرداخته‌اند. آن‌ها دانش‌آموزان را کاملاً موجوداتی منفعل فرض نموده‌اند و واکنشی برای آنان در مقابل برنامه‌های ارائه شده متصور نشده‌اند. به اعتقاد بسیاری مناسب‌ترین تحلیل در رابطه با بازتولید نهادهای جامعه توسط آموزش و پرورش از سوی بوردیو و پاسرون (۱۹۷۷) به‌کار گرفته شده است.

بوردیو و تئوری بازتولید فرهنگی: نظریه پرداز عمده بازتولید فرهنگی پیر بوردیو می‌باشد، بوردیو و پاسرون در کتاب بازتولید، به تحلیل وجوهی دست می‌زنند که به کمک آن نشان می‌دهد مدرسه - بی‌آن‌که برنامه‌ای در سطح ملی برای تحدید نابرابری‌ها و دستیابی یکسان همه به آموزش و دانش به همه صورت‌های آن داشته باشد - به «بازتولید ساختار توزیع سرمایه فرهنگی» بسنده می‌کند. به اعتقاد آن‌ها برای درک نظام قدرت در جوامع مدرن باید به نظام آموزشی آن‌ها توجه کنیم. طبقه حاکم دارای نمادهایی همانند زبان و آداب و رسوم است که از طریق آن‌ها سبک تفکر، الگوها یا عادات خود را به عنوان نظم طبیعی امور معرفی می‌کند. مدرسه، موثرترین ابزار برای دائمی ساختن الگوی اجتماعی موجود است، زیرا هم توجیه‌کننده نابرابری‌های اجتماعی است و هم میراث فرهنگی را به جامعه می‌شناساند (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۷: ۸۳). به نظر بوردیو نظام آموزشی نظم از پیش موجود را یعنی فاصله میان محصلانی را که از سرمایه فرهنگی متفاوتی برخوردارند حفظ می‌کند (بوردیو، ۱۳۸۰: ۵۶). بوردیو استدلال می‌کند که مدارس و تعلیم و تربیت ضرورتاً به طرز محافظه کارانه‌ای در جهت حفظ روابط خود هستند، کودک سرمایه دار در بیرون و هم در خانه، فرهنگ سرمایه داری خانواده‌اش به او یاد آوری می‌شود، در مدرسه بهتر ثبت نام می‌کند، در خانه بزرگتر زندگی می‌کند و در معرض وقایع و گرایش‌های بیشتری قرار می‌گیرد، و در واقع فرصت‌های فرهنگی بیشتری برای او فراهم می‌شود. او بر این عقیده بود که آموزش میدانی است که خود را بیش از دیگر میدان‌ها بازتولید می‌کند و کنش‌های ناشی از آن عمیقاً متأثر از آن دسته از عاملان اجتماعی است که موقعیت‌های برتر را تصرف نموده‌اند (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۷). نظام آموزشی به واسطه تحمیل معنا و روش‌های اندیشیدن، شیوه‌های خاص اظهار بیان و رفتارهایی که محمل فرهنگ طبقات مسلط هستند، در جهت حفظ روابط قدرت، که در پویایی تحولات اجتماعی ظهور و بروز می‌یابند، عمل می‌کند. کنش آموزشی - و تحمیل فرهنگی که بنیاد آن است - شکلی از خشونت نمادین است، این نوع خشونت نمادین شکل دیگری از «تبلور یافتن منافع عینی (مادی، نمادین و... آموزشی) گروه‌ها و

1 . powerless

طبقات مسلط است» (گرنفل، ۱۳۸۸: ۲۴۱). مفروضات بنیادین بورديو ناظر بر این است که هیچ عملی فارغ از منافع آن نمی‌تواند وجود داشته باشد. به عقیده بورديو نظام آموزشی بهترین راه حلی است که تاریخ برای مسئله انتقال قدرت پیدا کرده است (بورديو، ۱۹۷۳).

تأکید بیش از حد بورديو نسبت به قدرت نظام آموزش و پرورش اغراق‌آمیز است و انفعال یا مرگ سوژه را القاء می‌کند. محکوم بودن افراد به گذران سرنوشت خود، بدون داشتن هیچ قدرتی برای تغییر مسیر زندگی، کمی دور از واقعیت به نظر می‌رسد. آیا هیچ فرزند طبقه محروم هرگز نتوانسته است به درجات عالی علمی، فرهنگی و اقتصادی دسترسی پیدا کند؟ آیا هیچ تحرک اجتماعی در جوامعی که بورديو در آن‌ها تحقیق کرده وجود ندارد؟ این موارد نقدهای جدی هستند که به دیدگاه بورديو وارد است. این نقص در کار بورديو در رابطه با نظام آموزشی با به کارگیری تئوری مقاومت^۱ از سوی متفکرین انتقادی (ژیرو، مک‌لارن، ویلیس و آپل) مورد پوشش قرار گرفته است.

تئوری مقاومت در تعلیم و تربیت

نظریه پردازان مقاومت استدلال می‌کنند که مقاومت اجتماعی نتیجه برخورد تجارب تحصیلی گفتمان مسلط و گفتمان دانش‌آموزی است. دانش‌آموزان تجربه زیسته، یا آن چیزی را که پیر بورديو «عادتواره» می‌نامد، را با خود به کلاس درس می‌آورند، در کلاس درس این برخورد به بازتولید گفتمان ایدئولوژیکی و فرهنگی نظام آموزشی می‌انجامد (مک نامی و میلر، ۲۰۰۴). مک‌لارن (۱۹۸۵) مقاومت دانش‌آموز و یا رفتار مخالفت‌آمیز را به عنوان مفهوم نمادین، تاریخی و تجربیات بیرون از مدرسه می‌داند که مشروعیت، قدرت و اهمیت فرهنگ مدرسه را به چالش می‌کشد. نیروهای سلطه که مدرسه و تعلیم و تربیت آن‌ها را بازنمایی می‌کنند به وسیله رفتارهای مقاومتی دانش‌آموزان گسیخته شده و به گفت‌وگو و چانه زنی مجدد فراخوانده می‌شوند. مک‌لارن دو نوع مقاومت را از هم تفکیک می‌کند: الف) فعال^۲، ب) منفعل^۳. اولی عملی آگاهانه است، همانند رفتار فیزیکی هدفمند. دومی (مقاومت منفعل) عملی ناآگاهانه است که در جهت برهم زدن دستورالعمل‌های هنجاری مدرسه عمل می‌کند (مک‌لارن، ۱۹۸۵: ۸۷). به عقیده ژيرو این دستورالعمل‌های هنجاری اغلب به صورت برنامه ریزی شده در میان روابط اجتماعی مدرسه و کلاس درس گنجانده می‌شود و نتیجتاً منجر به سلطه یک گفتمان یعنی گفتمان ایدئولوژیکی مسلط خواهد شد. ژيرو مقاومت را حالتی از گفتمان می‌داند که تبیین‌های سنتی از عدم موفقیت مدرسه را رد می‌کند. (تبیین‌های سنتی از عدم موفقیت مدرسه معمولاً مسائل و مشکلات را به گردن دانش‌آموز یا معلم می‌اندازد)، ژيرو بر این باور است که نظریات

- 1 . resistance theory
- 2 . active
- 3 . passive

موجود بازتولید دارای نقص هستند و دلیلش هم این است که آن نظریات بر اساس چشم انداز تاریخی گفتمان‌هایی که مقاومت را تولید می‌کنند بنا نشده‌اند. از نظر او نظریات موجود مقاومت شیوه‌ای را که اعضاء طبقات پایین به و سیله نهادهای اجتماعی (که قدرت طبقه مسلط را مشروعیت می‌بخشد) ساخت پیدا می‌کنند که سلطه را قبول کنند را نادیده می‌گیرند (ژیرو، ۱۹۸۳: ۱۰۲).

نظریه بازتولید و نظریه مقاومت دو رهیافت متفاوت نسبت به تبیین تأثیر مدرسه، بر اعضاء گروه‌های اجتماعی مختلف ارائه می‌دهند. به طور کلی، نظریه باز تولید معتقد است که مدرسه از طریق بازتولید کردن روابط موجود بین گروه‌های اجتماعی، نقش مهمی در حفظ وضع موجود ایفا می‌کند. لذا سبب می‌شود تا کودکان طبقه کارگر و طبقه بالا در همان پایگاه طبقاتی والدین خود باقی بمانند، در سوی دیگر نظریه مقاومت معتقد است که حتی اگر چنین بازتولیدی نیز رخ دهد، این فرایند تا این حد، ساده و آسان نیست و دانش‌آموزان در مقابل تقاضاها و فشارهای مدرسه، مقاومت می‌کنند. در واقع نظریه مقاومت سعی کرده تا تحلیل خود را از نظریه بازتولید یک مرحله فراتر برد (شارع پور، ۱۳۸۴: ۹۲-۹۱). بنابراین نظریه مقاومت حاصل انتقادهایی است که به نظریه بازتولید شده است. در نظریه بازتولید به این امر توجه نشده بود که این امکان وجود دارد که دانش‌آموزان و معلمان در برابر برنامه‌های ارائه شده مقاومت کنند. از سویی دیگر مایکل آپل (۱۹۸۳) معتقد است تفکیک مقاومت و بازتولید امری غیر ممکن است. به طوری که وقوع این دو به طور توأمان صورت می‌گیرد و تولید هر یک وقوع دیگری را در پی خواهد داشت. بنابراین مدارس نه تنها در جهت حفظ نظام موجود سیاسی عمل می‌کنند، بلکه منبع تضاد و مقاومت در برابر نظام نیز به شمار می‌آیند. پس مدرسه هم باز تولید کننده نظم ساختاری است و هم ناقض آن.

پائولوفریره به عنوان «فلسوف آموزش انتقادی» (مکلارن، ۲۰۰۰) و یکی از پیشگامان اصلی نظریه انتقادی تعلیم و تربیت، بر این باور است که وظیفه تاریخی آدمی تغییر دادن واقعیت است که دقیقاً تغییر دادن خود او محسوب می‌شود، زیرا به تصور فریره آدمی خود واقعیت را می‌سازد. تغییرات اجتماعی همان تغییر انسان‌هاست، بدین ترتیب مفهوم اصلی در نظر فریره، انسانی شدن بشر است. به اعتقاد وی آموزش و پرورش اساساً مقوله‌ای سیاسی است و چیزی به نام آموزش و پرورش بی طرف وجود ندارد و تعلیم و تربیت باید بر مبنای گفت‌وگو، استدلال و تفکر انتقادی در جهت آزادی (رهایی) باشد. توجه به آموزش ستم‌دیدگان و افراد طبقات پایین جامعه در جهت آگاهی آنان برای مشارکت فعال و کنش آگاهانه در زندگی، توجه به انسان به عنوان عامل محوری در توسعه از دیگر نظریات او به شمار می‌آید (فریره، ۱۹۹۳). ژيرو نیز در حوزه تعلیم و تربیت همچون فریره با مفاهیم انتقادی چون تعلیم و تربیت انتقادی^۱، تعلیم و تربیت رهایی بخش^۲، تفکر انتقادی^۱ در تعلیم و تربیت، تعلیم و

1. critical pedagogy

2. emancipatory pedagogy

تربیت عریان^۱ و از همه مهمتر مقاومت شناخته می‌شود. اساساً تمام کارهای ژيرو متأثر از فريره، گرامشي و برخي ديگر از اعضاي مکتب انتقادي (مکتب فرانکفورت) است. دیدگاهی که ژيرو مروج آن است، یعنی تعليم و تربیت انتقادی، به یک نوع برنامه درسی و آموزشی نظر دارد که در آن دانش‌آموزان و معلمان یاد می‌گیرند که چگونه در باره تناقضات اقتصادی، سیاسی و اجتماعی نظر بدهند و بین دانش، قدرت و هویت، از طریق گفت‌وگو در باره مسائل مهم زندگی‌شان ارتباط برقرار کنند. در این نوع تعليم و تربیت معلم دیگر انتقال دهنده دانش عقلانی تکنیکی که کارکرد آن در چارچوب نظام طبقاتی منجر به سلطه و سرکوب می‌شود نیست. به نظر وی مدارس صرفاً موسسات آموزشی تلقی نمی‌شوند تا به هر روشی که می‌خواهند شاگردان را به مدل دلخواه خود شکل دهند، با وجود برنامه درسی پنهان دانش‌آموزان به تعبیر و تفسیر امور می‌پردازند و دست به مقاومت می‌زنند و فرهنگ خودشان را شکل می‌دهند.

هانری ژيرو معتقد است که تعليم و تربیت می‌تواند به عنوان یک عامل تسريع کننده برای توانمند سازی انتقادی دانش‌آموزان به صورت شهروندان فعال عمل کند، که شامل فهمی از چگونگی قدرت، مقاومت و موضوع انسانی برای آنان است تا بتوانند از عناصر اصلی در تلاش برای عدالت اجتماعی در مدارس و جامعه باشند. به نظر ژيرو آموزش انتقادی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آنان فراتر از جهان خود حرکت کنند و روابط متقابل سلطه و مسئولیت اجتماعی و روابط دموکراتیک را بهتر درک کنند (ژيرو، ۲۰۰۴). به عقیده وی قدرت الزماً دارای مفهوم منفی نمی‌باشد، بلکه به عنوان فرایند مثبت هم تلقی می‌شود. به این ترتیب که مدرسه فقط یک نهاد سلطه محسوب نمی‌شود که از طریق آن نظام سلطه اعمال قدرت می‌کند، بلکه در مدرسه می‌تواند فرایندی از تعليم و تربیت در جریان باشد که منجر به رهایی از سلطه نیز بشود این فرایند، فرایند تعليم و تربیت انتقادی است که در آن معلم و دانش‌آموز در یک کنش آگاهانه و انتقادی که عاری از سلطه است شرکت می‌کنند و از منبع سلطه و هژمونی آگاهی می‌یابند و دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که قدرت طی چه مکانیسمی اعمال می‌شود.

در حوزه تعليم و تربیت انتقادی پيتر مک‌لارن بیشتر از همه به خاطر بحث‌هایی که در رابطه با ابعاد مناسکی مقاومت مطرح نموده، مشهور می‌باشد. وی در ارتباط با تعليم و تربیت انتقادی از بسیاری جهات با هانری ژيرو هم عقیده است و به نوعی می‌توان گفت این دو تکمیل کننده نظرات یکدیگر در تعليم و تربیت در بحث مقاومت می‌باشند. مک‌لارن در مطالعاتش به دنبال ریشه‌های مناسکی تعليم و تربیت انتقادی^۲ می‌گردد. وی در مقاله‌ای تحت عنوان ابعاد مناسکی مقاومت

-
1. critical thinking
 2. bare pedagogy
 3. The Ritual Roots of Critical Pedagogy

(مکلارن، ۱۹۸۵)^۱، مقاومت را نوعی چانه زنی^۲ بین ایدئولوژی محیط مصنوع کلاس درس و تجربه‌های روزمره یک اجتماع کاملاً نامتجانس (دانش‌آموزی) می‌داند. بنابراین مکلارن نیز به مانند ویلیس و ژيرو محیط مدرسه را عرصه چالش بین فرهنگ مسلط و فرهنگ دانش‌آموزی می‌بیند و آن را به رسمیت می‌شناسد، به عقیده وی مقاومت دانش‌آموزان سبب به چالش کشیده شدن مشروعیت نظام تعلیم و تربیت می‌شود و آنچه که نیروهای سلطه نامیده می‌شود، ساختار مدرسه و تعلیم و تربیت آن‌ها را بازنمایی می‌کند. رفتارهای مخالفت آمیز به عنوان رفتارهای ضد ساختی تلاشی است برای به هم ریختن یا مانع ایجاد کردن در دستورات اخلاقی مدرسه (همان). به عقیده وی معلمان تأثیر به‌سزایی در تحقق تعلیم و تربیت انتقادی دارند و دانش انتقادی مجرای است که معلمان از این طریق می‌توانند تأثیر خودشان را بر دانش‌آموزان اعمال کنند. معلم با تدریس به شیوه انتقادی در سیستمی که حضور دارد فراتر از نظمی که به شیوه غلط استقرار یافته را می‌بیند و این را تشخیص می‌دهد که دانش همیشه در یک زمینه اجتماعی و تاریخی ساخته می‌شود که در آن همیشه چالشی بر سر تولید معنا وجود دارد که این چالش به تضاد بزرگتری بر می‌گردد که در روابط قدرت نهفته است. بر این اساس مکلارن در مقاله‌ای^۳ با توجه به میزان توجه معلم به دانش انتقادی و به کارگیری آن در تدریس و میزان تحریکی که در دانش‌آموزان در جهت تفکر انتقادی، در راستای رهایی بخشی ایجاد می‌کند، آنان را به سه دسته تقسیم می‌کند: الف) معلم به عنوان تحریک کننده آستانه‌ای^۴ (کسی که شبکه‌های فرهنگی طبقه بندی اجتماعی را به چالش می‌کشد)، ب) معلم به عنوان سرگرم کننده^۵، ج) معلم به عنوان ارباب هژمونیک^۶. مکلارن از سه الگوی مذکور به عنوان نمونه‌های آرمانی^۷ نام می‌برد که خود آن‌ها را تئوریزه نموده است. به عقیده وی فرهنگ کلاس درس نهاد یا وجودی مجزا نیست که به خودی خود آشکار باشد، بلکه نسبتاً غیر مستقیم، ناپیدا و برانگیزاننده رقابت و تعارض است. فرهنگ کلاس مجموعه‌ای است متشکل از رقابت طبقاتی، فرهنگی و منافع و علائق نمادین. او اضافه می‌کند که در این عرصه نمادین دانش‌آموزان و معلمان در سرتاسر تفسیرهای اعمال مناسب گرایانه و مفاهیم نمادین به چالش می‌پردازند و نمادها، هم قطب‌های گریز از مرکز دارند (مقاومت) و هم قطب‌های گرایش به مرکز (همنوايي) (مکلارن، ۱۹۸۸). مکلارن در مقاله مذکور

1 . McLaren, P. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 2 (167), 84-97.

2 . negotiation

۳. در این راستا مراجعه کنید به مقاله‌ای از مکلارن: The liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy. *Language Arts*, 65 (2), pp. 164-179, February 1988.

4 . liminal servant

5 . entertainer

6 . hegemonic overlord

7 . ideal type

ویژگی‌های سه نوع معلم را در تعلیم و تربیت توصیف می‌کند و تأکیدش بر روی نوع اول یا همان تحریک‌کننده آستانه‌ای است. او این گونه معلم را همان معلم انتقادی نگر^۱ می‌نامد که از دانش انتقادی آگاهی یافته و آن را به کار می‌گیرد. از دید وی در چنین کلاسی دانش‌آموزان به طور دسته جمعی، با تحریک معلم در بحث‌های کلاسی در فرایند یادگیری مشتاقانه شرکت می‌کنند و چنین معلمی تشخیص می‌دهد که دانش مدرسه‌ای بازتابی از واقعیت جهان نیست بلکه آنان (معلمان) به عنوان تحویل‌دهندگان صرف دانشی هستند که در پیکره ایدئولوژی، نظام اجتماعی و یا نظام واسطه‌ای خاص قابل فهم هستند. برای چنین معلمانی تدریس سازه‌ای ست همانند تربیت دانش‌آموزان به عنوان سوژه. در چنین شیوه‌ای که تا حدود زیادی دانش‌آموز محور است معلم به عنوان تحریک‌کننده اولیه نقش ایفا می‌کند و عاملیت در نقد اجتماعی است (همان). مک‌لارن دو نوع دیگر شیوه معلمی را نیز توصیف می‌کند. نوع دوم معلم سرگرم‌کننده، همان معلمی است که بیشتر نقش گوینده و یا به عبارتی انتقال‌دهنده صرف معلومات به دانش‌آموزان است. از نگاه وی نقش این نوع معلم بیشتر شبیه به گوینده خبر می‌باشد. این نوع معلم سعی می‌کند دانش‌آموزان را سرگرم کند و در واقع انتقال‌دهنده صرف ارزش‌ها و منافع اقتصادی، اجتماعی و... فرهنگ مسلط است. نوع سوم که مک‌لارن آن را ارباب هژمونیک یا سلطه‌گر می‌نامد شباهت زیادی با دسته بندی‌های ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۹۶) دارد. تقریباً اکثر ویژگی‌های کلاسی معلم محور در این نوع وجود دارد. ضمناً مک‌لارن تصریح می‌کند که این نوع معلم توانایی برانگیختن علایق و گرایش‌ها در دانش‌آموزان را ندارد (همان). از دیدگاه مک‌لارن مدرسه‌ها باید مکان‌هایی برای پدید آوردن دانش انتقادی و نیز کارهای اجتماعی و سیاسی تبدیل شوند. هر نهادی که ارزش آن را داشته باشد که «مدرسه» نامیده شود، باید دانش‌آموزان را آموزش دهد تا شهروندانی انتقادی و عاملانی پرکار برای دگرگونی اجتماعی شوند. مدرسه‌ها باید بیش از هرچیز در تاریخ، وضع مادی و بیرونی جایگاه‌ها و روابط کاری را در سرمایه داری جهانی پیش بکشند. همچنین باید زبان نقد و در کنار آن امیدواری ارائه دهند. از این گذشته مدرسه‌ها باید بتوانند در راستای آرمان‌گرایی گروهی در به وجود آوردن برابری اجتماعی برای همه گروه‌ها و حذف احتمالی طبقه‌گرایی اجتماعی، نژاد پرستی، جنسیت‌گرایی و توانمندسازی عمل کنند (مک‌لارن، ۱۹۹۸).

بنابر آنچه که از نظریات بازتولید (اجتماعی و فرهنگی)، و مقاومت و الگوی روابط معلم و دانش‌آموز مطرح گردید: می‌توان گفت: گرچه نظام آموزش و پرورش به مثابه دستگاه ایدئولوژیک در دست طبقه مسلط است و نقش بازتولیدکنندگی دارد و ارزش‌های نظام مسلط و ساختار اجتماعی-اقتصادی آن را بازتولید می‌کند اما بر اساس رویکرد انتقادی در همین نظام شرایط مقاومت ایجاد شده و امکان‌رهایی نیز وجود دارد. هانری ژيرو این دیدگاه بورديو که نهاد مدرسه بازتولیدکننده سرمایه

1 .criticalist

فرهنگی است را قبول می‌کند، اما اضافه می‌کند دانش‌آموزان در برابر هنجارها و ایدئولوژی‌های ارائه شده دست به مخالفت و انتقاد نیز می‌زنند و این طور نیست که دانش‌آموزان به طور کامل در برابر هنجارهای مدرسه تمکین کنند. به عقیده ژيرو (۱۹۸۱، ۱۹۸۳) مدرسه از طرفی محل اعمال سلطه نظام در قالب برنامه‌های درسی است و از طرفی هم این سلطه مجرای است که موجبات رهایی را فراهم می‌کند، این رهایی به واسطه مقاومت دانش‌آموزان در برابر برنامه‌های درسی و نیروهای هژمونیک مدرسه فراهم می‌گردد. به این دلیل مدرسه محل تناقض می‌باشد، که هر دو مسئله سلطه^۱ و رهایی^۲ را در درون خود دارد. اما ما باید به رهایی توجه داشته باشیم موجبات آن را از طریق دانش انتقادی فراهم کنیم. بنابراین وی یکی از راه‌های مهمی که سبب رهایی می‌شود دانش انتقادی است. بر اساس تئوری ژيرو معلم باید با دانش‌آموزان رابطه انتقادی داشته باشد. تفکر انتقادی در مدارس سبب توانمندسازی دانش‌آموز می‌گردد. مک‌لارن (۱۹۸۸) نیز همانند ژيرو، در محیط کلاس، تأکید اصلی اش بر به‌کارگیری دانش انتقادی در جهت رهایی بخشی است، تقسیم بندی که وی از انواع معلم‌ها و نحوه رابطه با دانش‌آموز ارائه می‌دهد (تحریک کننده آستانه‌ای یا همان انتقادی نگر، سرگرم کننده و مستبد) بر اساس میزان به‌کارگیری معلم از دانش انتقادی در کلاس است. این سنخ‌شناسی مک‌لارن منطبق با انواع رهبری در کلاس، ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۹۶) می‌باشد. در همه این سنخ‌شناسی‌ها سه نوع رابطه در کلاس بین معلم و شاگرد شناسایی شده است. ملاک طبقه بندی پیترو مک‌لارن همانگونه که بیان شد بر اساس میزان به‌کارگیری معلم از دانش انتقادی و بحث و گفت‌وگوی آزادانه در کلاس است. در طبقه بندی ولفگانگ و گلیکمن ملاک، نوع تعامل معلم با دانش‌آموزان و مدیریت و رهبری وی در کلاس است به این ترتیب که معلم به چه میزان در تعامل خود با دانش‌آموز استقلال آنان را سلب می‌کند و تا چه حدی آنان را در انجام تکالیف یا گفت‌وگوی در کلاس آزاد می‌گذارد. بنیان تقسیم بندی پیترو (۲۰۰۰ به نقل از آقا حسینی و صفوی زاده، ۱۳۸۶) نیز بر طیفی از مداخله زیاد تا عدم مداخله قرار گرفته است. آنچه که این سه نوع تقسیم بندی بر آن تأکید دارند آن است که هر زمان رابطه بین معلم و شاگرد بر مبنای گفت‌وگو، مداخله کمتر و به موقع، تعامل و مشارکت بنیاد نهاده باشد، احتمالاً معلم بیشترین موفقیت و کلاس بیشترین کارایی را خواهد داشت. همه این ویژگی‌ها تنها در مدل مشارکتی یا تعامل - گفت‌وگو یافت می‌شود که نظریه پردازان مذکور به طور نظری بر آن توافق دارند. به این ترتیب بر اساس تئوری ژيرو و مک‌لارن مقاومتی که در برابر هنجارهای مدرسه از سوی دانش‌آموزان بروز می‌کند، برخاسته از روابط انتقادی بین معلم و دانش‌آموز است. سنخ مقاومت دانش‌آموزان مدارس جامعه آماری ما از نوعی است که در آن معلمان انتقادی نگر محرک مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای ایدئولوژیک می‌باشند. این رابطه به تبع تفکر انتقادی

1 . domination

2 . emancipation

رابطه‌ای انتقادی خواهد بود و بنابراین دانش‌آموز در برابر هنجارهای ایدئولوژیک مقاومت خواهد نمود. باید این نکته را یادآوری کرد که نظام آموزش و پرورش ایران به عنوان یک نظام ایدئولوژیک پیش فرض مسلم این پژوهش است. چرا که هم خود نظام با برنامه‌هایی که برای مدارس تنظیم می‌کند، مدعی این امر است و هم پژوهش‌های قبلی (پیوندی، ۱۳۷۸؛ رضایی، ۱۳۸۴) این امر را به اثبات رسانده‌اند. بنابراین مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه حاصل انتقال دانش انتقادی معلمان به دانش‌آموزان است و این سنخ مقاومت با رفتار انحرافی دانش‌آموز در برابر شیوه‌های استبدادی و سنتی تعلیم و تربیت متفاوت است. نوع دیگر مقاومت که در این پژوهش در باره آن بحث کردیم مقاومت حاصل از برخورداری از سرمایه فرهنگی است. بر اساس تئوری بورديو مدرسه به بازتولید سرمایه فرهنگی کمک می‌کند، از طرفی وی مدعی این است که دانش‌آموزانی که از سرمایه فرهنگی بالاتری برخوردارند از قدرت چانه زنی و امکان بیشتری برخوردارند، اما ژيرو گرچه اصل نظریه بازتولید فرهنگی بورديو را قبول می‌کند اما اضافه می‌کند که برای نظام آموزش و پرورش بازتولید امری مسلم نیست و همیشه امکان مقاومت در برابر هنجارهای مدرسه از سوی دانش‌آموزان وجود دارد. تحقیقات جکسون نیز نشان داد که دختران و پسران دانش‌آموز به دنبال این بودند که با استفاده از دستیابی به اشکال متفاوت سرمایه فرهنگی و از طریق چانه زنی پایگاه اجتماعی خود را حفظ نمایند (فورچون، ۲۰۱۰). دستیابی به منابع و روشی که می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند در برابر گفتمان کار آموزشی غیر جذاب چانه زنی کنند، رابطه آشکاری با سرمایه نمادین^۱ پیر بورديو دارد. البته همه دانش‌آموزان در به‌کارگیری چنین ظرافتی در چانه زنی موفق نیستند، در اینجا برخورداری از اشکال مختلف سرمایه برای برخی دانش‌آموزان نسبت به دیگران کار را آسانتر می‌کند (فورچون، ۲۰۱۰). بنابراین ادعای دیگر این پژوهش این است که برخورداری از سرمایه فرهنگی بیشتر قدرت چانه زنی دانش‌آموز را در برابر هنجارهای ایدئولوژیک مدرسه را بیشتر می‌کند و منجر به این می‌شود که دانش‌آموزان در مقابل این هنجارها مقاومت کرده یا آن‌ها را رد کنند.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: بین نوع رابطه معلم- دانش‌آموز و بروز مقاومت در مقابل هنجارهای مدرسه ارتباط معنادار وجود دارد. اگر روابط بین معلم و دانش‌آموز بیشتر از نوع تعامل- گفت‌وگو باشد، امکان بیشتری وجود دارد که مقاومت در دانش‌آموز فعال شود.

1 . symbolic capital

فرضیه دوم: بین میزان سرمایه فرهنگی دانش‌آموز و بروز مقاومت در مقابل هنجارهای مدرسه رابطه معنادار وجود دارد. به هر میزان که دانش‌آموز از سرمایه فرهنگی بالاتری برخوردار باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که مقاومت در وی فعال شود.

روش تحقیق

پژوهش حاضر پژوهشی تبیینی از نوع مقطعی است که به صورت پیمایش و با ابزار پرسش‌نامه انجام شده است. جمعیت آماری این پژوهش تعداد ۹۰۱۹۷ نفر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی^۱ مدارس عادی دولتی روزانه و غیر انتفاعی می‌باشند که در پایه‌های اول، دوم و سوم متوسطه در سه رشته علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی و فیزیک در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ در شهر تهران در مناطق نوزده گانه مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه این پژوهش سه منطقه ۲، ۱۱ و ۱۷ هستند که از بین مناطق نوزده گانه آموزش و پرورش تهران به صورت خوشه‌ای با احتمال متناسب با حجم خوشه، به تعداد ۳۰۶ نفر انتخاب شدند. اما برای غلبه بر مشکلات ناشی از بی‌جوابی، تعداد ۳۳۰ پرسش‌نامه را توزیع نمودیم. از این تعداد ۳۲۳ عدد پرسش‌نامه از سوی پاسخ‌گویان عودت گردید که ۱۳ مورد از آن‌ها نیز به صورت کامل پاسخ داده نشده بودند و بنابراین آن‌ها را از تحلیل نهایی کنار گذاشتیم. بر این اساس، تحلیل نهایی داده‌ها با ۳۱۰ عدد پرسش‌نامه آغاز گردید. در این پژوهش برای این که نمونه گیری از دقت بالایی برخوردار باشد، یک مطالعه مقدماتی با ۴۰ مورد پرسش‌نامه انجام دادیم و واریانس نمونه نیز از این طریق محاسبه گردید. به این ترتیب که از مولفه‌های متغیر وابسته شاخصی ساخته شد و واریانس کل در فرمول قرار داده شد.

تعریف نظری و عملیاتی متغیرها

مقاومت (متغیر وابسته): رفتار توأم با مخالفت دانش‌آموز در مقابل هنجارهای مدرسه، که مشروعیت، اهمیت و قدرت مدرسه را به چالش می‌کشد (ژیرو، ۱۹۸۳؛ اپل، ۱۹۷۹). پیتر مک‌لارن دو نوع مقاومت را از هم تفکیک می‌کند: مقاومت فعال و مقاومت منفعل. وی مقاومت فعال را عملی آگاهانه می‌داند، برای مثال شکل خاص رفتار فیزیکی (مخالفت آمیز) در کلاس درس و مقاومت منفعل را عمل ناآگاهانه زیر پا گذاشتن دستورالعمل‌های هنجاری مسلط مدرسه تعریف می‌کند. دستورالعمل‌هایی هنجاری که اغلب به صورت ضمنی در میان روابط کلاس درس و مدرسه گنجانده می‌شود. (مک‌لارن ۱۹۸۵، ۸۷).

۱ - از دلایل اصلی که سبب شد جمعیت آماری این پژوهش محدود به جنس مذکر باشد این بود که امکان حضور پژوهشگر مرد در مدارس دخترانه وجود نداشت.

هنجارهای مدرسه (نظام هنجاری مدرسه): معیارهایی هستند که حول ارزش‌های اصلی نظام آموزش و پرورش شکل گرفته و به صورت نقش‌های مورد انتظار از دانش‌آموزان، عینیت می‌یابند. هنجارهای درون مدرسه بر اساس اهداف کلان نظام آموزش و پرورش از سه هدف تربیتی، انضباطی و آموزشی مشتق می‌شوند، بنابراین دارای سه بُعد: الف) هنجارهای مربوط به اعتقادات و مناسک دینی (ب) هنجارهای مربوط به نظم و مقررات (ج) هنجارهای مربوط به آموزش و کلاس درس بوده و هر کدام از این ابعاد دارای مولفه‌هایی هستند که برای سنجش متغیر مقاومت هریک از مولفه‌های مذکور در قالب گویه‌های سوالی در پرسش‌نامه به صورت یک طیف ۵ قسمتی (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) در قالب طیف لیکرت از دانش‌آموز پرسیده شد و سپس نمرات خام هر سه بعد با هم جمع شد و نمره کلی مقاومت دانش‌آموز در برابر هنجارهای مدرسه حاصل گردید.

جدول شماره ۱. ابعاد و مولفه‌های مربوط به متغیر مقاومت دانش‌آموز در برابر هنجار

ابعاد	مولفه‌ها
هنجارهای اعتقادی	- احکام اسلامی را می‌شناسد و به آن‌ها التزام عملی دارد - در مناسک مذهبی مانند نماز جماعت، زیارت عاشورا و... شرکت می‌کند - در جشن سیاسی مربوط به سالگرد انقلاب شرکت فعالانه دارد - در فعالیت‌های سیاسی و مذهبی مدرسه مشارکت می‌کند
هنجارهای مربوط به نظم	- همیشه در صبحگاه به موقع حاضر می‌شود - پوشش اسلامی را رعایت می‌کند - اصلاح موی سر متناسب با شئون دانش‌آموزی - خود داری از به کار بردن وسایل تجملی و آرایشی - لوازم غیر ضروری با خود به مدرسه نمی‌آورد - در محیط مدرسه اقدام به خرید و فروش نمی‌کند - اموال مدرسه را تخریب نمی‌کند
هنجارهای آموزشی	- به معلمان و اولیاء مدرسه احترام می‌گذارد - در کلاس درس غیبت غیر موجه نمی‌کند - آزمون‌های مدرسه را بدون تخلف پشت سر می‌گذارد

مفهوم رابطه معلم- دانش‌آموز (متغیر مستقل ۱) در این پژوهش برای سنجش این متغیر به تبعیت از ولفگانگ^۱ و گلیکمن^۲ (۱۹۹۶) الگوهای رابطه معلم- دانش‌آموز را در کلاس به سه نوع الگوی

1 . C.H. Wolfgang

2 . C.D. Glickman

مداخله گرا^۱، الگوی تعامل گرا^۲ (تعامل-گفت‌وگو) و الگوی عدم مداخله^۳ (بی تفاوت) تقسیم نموده‌ایم. سپس مولفه‌های هر الگو (سبک) را با توجه به ویژگی‌هایی که آنان برای هر کدام از الگوهای رابطه معلم و دانش‌آموز ذکر نموده‌اند از طریق سوالی در قالب طیف ۵ قسمتی از دانش‌آموز جویا شده‌ایم. با این شیوه در واقع می‌خواهیم بدانیم که کدام سبک از رابطه بین معلم و دانش‌آموز در کلاس‌های نمونه آماری ما بیشتر رواج دارد، تا از این طریق بتوانیم اثرات این الگو یا سبک را بر روی متغیر وابسته یعنی مقاومت دانش‌آموز در مقابل هنجارهای مدرسه را مورد سنجش قرار دهیم.^۴ نمرات سه الگو جداگانه جمع و تأثیرشان بر مقاومت محاسبه شد.

جدول شماره ۲. شاخص ولفگانگ و گلیکمن از سبک‌های رابطه معلم- دانش‌آموز در کلاس

مفهوم	ابعاد	معرف‌ها
رابطه معلم - دانش‌آموز	مداخله گرایانه (آمرا، استبدادی یا سلطه گرایانه)	- معلم نظارت مداوم بر یادگیری دانش‌آموز دارد. - معلم موضوعات درسی و تکالیف را از قبل سازماندهی می‌کند. - معلم گروه‌ها را هدایت می‌کند. - تعاملات کلاسی در حیطه برنامه درسی است. - معلم سیستم پاداش دهی را مشخص می‌کند. - معلم قوانین کلاس را تعیین می‌کند.
	عدم مداخله (بی تفاوت)	- دانش‌آموزان فعالیت روزانه را تعیین می‌کنند. - دانش‌آموزان مواد آموزشی کلاس را انتخاب می‌کنند. - دانش‌آموزان مسوولیت نظارت بر یادگیری خود را بر عهده دارند. - دانش‌آموزان در پیروی از علایق خود آزادند. - حفظ احترام و روابط دوستانه در کلاس اهمیت دارد. - دانش‌آموزان قوانین کلاس را مشخص می‌کنند. - ارزیابی پیشرفت دانش‌آموز در مقایسه با خودش صورت می‌گیرد.

1 . interventionist

2 . interactionist

3 . non-intervention

۴ - در این پژوهش بر پایه فضای تئوریک موجود و تحقیقات پیشین در این زمینه، رابطه معلم- دانش‌آموز به سه دسته تقسیم شده: رابطه مداخله گرا، رابطه عدم مداخله یا بی تفاوت و رابطه تعامل گرا یا تعامل-گفت‌وگو که متعادل، مشارکتی یا دموکراتیک نیز خوانده می‌شود.

مطالعه برخی عوامل مؤثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان...

<p>-دانش‌آموزان فعالیت‌های روزانه را پیشنهاد می‌کنند. -معلم و دانش‌آموز در تعیین اهداف درسی، برنامه کلاسی و سازماندهی مواد آموزشی مشارکت دارند. -دانش‌آموزان یادگیری خود را ارزیابی می‌کنند. -گروه‌ها با نظر دانش‌آموزان سازماندهی می‌شوند. -حل مسائل انضباطی در یک فرایند مذاکره صورت می‌گیرد. -تعاملات گروهی اهمیت دارد. -معلم و دانش‌آموزان در تعیین قوانین کلاس مشارکت دارند. -دانش‌آموزان در بحث‌های گروهی یکدیگر را نقد کرده و درباره رفتار خود قضاوت می‌کنند.</p>	<p>تعامل گرایانه (تعامل - گفت‌وگو)</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------	--

سرمایه فرهنگی (متغیر مستقل ۲): مفهوم سرمایه‌ی فرهنگی از نظر بوردیو، به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و عادت‌ها و طبع‌های فرهنگی، شامل: دانش، زبان، سلیقه یا ذوق و سبک زندگی، دلالت می‌کند. انتقال سرمایه‌ی اقتصادی از نسلی به نسل دیگر از طریق ارث و میراث صورت می‌گیرد، در حالی که انتقال سرمایه‌ی فرهنگی امری پیچیده‌تر است (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۷). در این پژوهش برای سنجش سرمایه فرهنگی دانش‌آموز با توجه به نظریه بوردیو که سرمایه فرهنگی را در سه بعد تقسیم بندی نموده‌اند، آن را به ابعاد سه گانه تجسم یافته (حالت درونی شده)، عینیت یافته و نهادینه شده تقسیم بندی کرده و مولفه‌های مربوط به هر کدام از ابعاد سرمایه فرهنگی را به صورت سوال مطرح نموده‌ایم، در طرح سوالات سعی کرده‌ایم از تحقیقات قبلی در زمینه سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان (شارع پور و خوشفر ۱۳۸۱؛ کاکاوندی، ۱۳۸۸) استفاده نماییم.

جدول شماره ۳. ابعاد و مولفه‌های متغیر سرمایه فرهنگی دانش‌آموز

ابعاد	مولفه
تجسم یافته (حالت درونی شده)	هنر و مهارت - گرایش‌های فرهنگی (شامل کالاها و مصارف فرهنگی مانند دیدن تئاتر، رفتن به کنسرت موسیقی، رفتن به سینما، تهیه و دیدن فیلم‌هایی که در جشنواره‌ها برنده شده‌اند) - میزان مطالعه (کتاب، روزنامه و مجله)
عینیت یافته	داشتن وسایل الکترونیک مثل تلویزیون، کامپیوتر، ماهواره، اینترنت - داشتن تابلوهای با ارزش هنرهای دستی و نقاشی - داشتن کتابخانه و تعداد کتاب‌های مرجع
نهادینه شده	سطح تحصیلات دانشگاهی - مدارج و مدارک معتبر علمی و هنری، موفقیت‌های تحصیلی و علمی

برای به دست آوردن شاخص کلی سرمایه فرهنگی نمره سه بعد آن جداگانه با توجه به سوال مربوط به آن بعد سنجیده شده و مجدداً کدگذاری شده‌اند که به سه مقوله پایین (۱)، متوسط (۲) و بالا (۳) تقسیم گردیده و با جمع آن‌ها شاخص کلی سرمایه فرهنگی دانش‌آموز به دست آمد.

جدول شماره ۴. ساخت شاخص کلی سرمایه فرهنگی

سرمایه فرهنگی کل		نهادینه شده		عینیت یافته		تجسم یافته	
پائین	زیر ۵	۱	پائین	۱	پائین	۱	پائین
متوسط	۵ تا ۷	۲	متوسط	۲	متوسط	۲	متوسط
بالا	بالای ۷	۳	بالا	۳	بالا	۳	بالا

اعتبار و پایایی پژوهش

در این پژوهش برای کسب اعتبار لازم معرفیها ضمن انجام آزمون مقدماتی با ۴۰ مورد در نمونه آماری مشابه با رجوع به اساتیدی که در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش تخصص داشتند نظرات آنها را در رفع برخی ایرادات و ابهامات گویه‌ها و معرفیها جویا شده و بدین وسیله اعتبار صوری شاخصها بررسی شد و حتی الامکان از گویه‌ها و معرفیهای شناخته شده استفاده گردید و برای کسب اعتبار سازه‌ای با توجه به نظریه مقاومت، ارتباط و انطباق گویه‌ها با مباحث و دیدگاه‌های مطرح شده در این نظریه مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی پایایی گویه‌های مربوط به متغیر مقاومت از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب آلفا برای بُعد مقاومت در برابر هنجارهای اعتقادی ۰/۸۸۳ و برای بُعد مقاومت در برابر هنجارهای آموزشی ۰/۷۲۲ و برای بُعد مقاومت در برابر هنجارهای مربوط به نظم ۰/۷۹۵ و برای متغیر رابطه معلم- دانش‌آموز ۰/۸۳۲ و برای ابعاد متغیر سرمایه فرهنگی تجسم یافته ۰/۸۳۷، نهادینه شده ۰/۷۶۶، عینیت یافته ۰/۸۲۱، بدست آمد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی: در نمونه مورد بررسی این پژوهش ۱۵۷ نفر از پاسخ‌گویان معادل ۵۰/۶ درصد آنها در مدارس عادی- دولتی و ۱۵۳ نفر برابر با ۴۹/۴ درصد آنها در مدارس غیر انتفاعی مشغول به تحصیل بوده‌اند. پراکندگی پاسخ‌گویان به لحاظ پایه تحصیلی به این شرح می‌باشد: ۹۸ نفر در پایه اول معادل ۳۱/۶ درصد کل پاسخ‌گویان، ۱۰۴ نفر در پایه دوم برابر با ۳۳/۵ درصد کل پاسخ‌گویان و ۱۰۸ نفر در پایه سوم برابر با ۳۴/۹ درصد کل پاسخ‌گویان را تشکیل می‌دهند. رابطه معلم- دانش‌آموز، در میان ۷۴ نفر از پاسخ‌گویان، رابطه مداخله‌گرا بوده است که ۲۳/۵ درصد پاسخ‌گویان را در بر می‌گیرد. این رابطه برای ۱۶۱ نفر از پاسخ‌گویان برابر با ۵۱/۹ درصد کل آنها از نوع عدم مداخله (بی تفاوت) بوده است و ۷۵ نفر نیز رابطه‌ای از نوع تعامل‌گرا با معلمان خود داشته‌اند که ۲۴/۲ درصد کل پاسخ‌گویان را شامل می‌شوند.

جدول شماره ۵. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیر رابطه معلم- دانش‌آموز

شاخص‌های توصیفی	رابطه معلم- دانش‌آموز
میانگین	۳ / ۵۶
میانه	۳ / ۵۲
نما	۳ / ۴۳
انحراف معیار	۰ / ۴۶۴
واریانس	۰ / ۲۱۵

آنچنان که مشاهده می‌شود میانگین متغیر رابطه معلم- دانش‌آموز بالاتر از حد میانه آن می‌باشد. برای متغیر مذکور دامنه تغییرات ۲/۵۷، مینیمم توزیع ۲ و ماکسیمم آن ۴/۵۷ به دست آمد. توزیع فراوانی و درصدی سرمایه فرهنگی پاسخ‌گویان نشان می‌دهد که ۳/۹ درصد از پاسخ‌گویان از سرمایه فرهنگی پایین، ۶۳/۹ درصد از پاسخ‌گویان در سطح متوسط و ۳۲/۳ درصد از آنان در سطح بالا قرار داشته‌اند. جزئیات مربوط به ابعاد سه‌گانه سرمایه فرهنگی و شاخص‌های مرکزی و پراکندگی در جدول ۶ آمده است. میانگین بعد نهادی شده سرمایه فرهنگی ۱/۴۴، در بعد عینیت یافته ۴/۷۸، و بعد تجسم یافته نیز ۳/۷۲ می‌باشد. آنگونه که داده‌های توصیفی در رابطه با ابعاد سرمایه فرهنگی نشان می‌دهد حاکی از آن است که سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان در بعد عینیت یافته به لحاظ میانگین، میانه و نما از دو بعد دیگر بالاتر بوده است.

جدول شماره ۶. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی سرمایه فرهنگی و ابعاد آن

شاخص‌های توصیفی	سرمایه فرهنگی و ابعاد آن		
	نهادینه شده	عینیت یافته	تجسم یافته
میانگین	۱ / ۴۴	۴ / ۷۸	۳ / ۷۲
میانه	۱ / ۴۳	۴	۳ / ۷۳
نما	۱ / ۴۳	۴	۳ / ۶۷
انحراف معیار	۰ / ۱۰۸	۳ / ۴۵	۰ / ۴۴
واریانس	۰ / ۰۱۲	۱۱ / ۸۸	۰ / ۱۹۵

متغیر وابسته پژوهش حاضر مقاومت در برابر هنجارهای مدرسه است و برای آن سه بعد هنجارهای اعتقادی، هنجارهای آموزشی و هنجارهای مربوط به نظم در نظر گرفته شده است. میانگین کل مقاومت ۵۰/۶۵ به دست آمد که این عدد برای میانه ۵۱ بود. در بین ابعاد مورد بررسی بالاترین درصد مقاومت دانش‌آموزان، مقاومت در برابر هنجارهای اعتقادی بوده است. یعنی ۵۱/۶ درصد از دانش‌آموزان نمونه آماری این پژوهش با هنجارهای اعتقادی مخالفت نموده‌اند، در این بین ۲۴/۵

درصد از آنان با هنجارهای آموزشی مخالفت نموده‌اند و نهایتاً ۲۳/۹ درصد از آن‌ها در برابر هنجارهای مربوط به نظم مخالفت نموده‌اند. دامنه نمره مقاومت دانش‌آموزان بین ۲۷ تا ۶۵ در نوسان بوده و میانگین آن ۵۰/۶۵ و میانه توزیع ۵۱ بوده است. برای مقایسه پذیر شدن میانگین‌ها آن‌ها را بر اساس نمرات کسب شده (از ۱ تا ۵) مقوله بندی نموده‌ایم، دامنه واقعی نمرات از ۱/۹۳ تا ۴/۶۴ در نوسان بوده است. چنان‌که مشاهده می‌شود نمره میانگین مقاومت در برابر هنجار اعتقادی بالاتر از میانه آن بوده که نشان می‌دهد میزان مقاومت در این بعد از نمره حد وسط مقاومت بالاتر است، میانگین نمره مقاومت در بعد هنجارهای اعتقادی همچنین از نمره کل مقاومت و دو بعد دیگر بالاتر به دست آمده است.

جدول شماره ۷. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیر وابسته مقاومت دانش‌آموز و ابعاد آن

مقاومت دانش‌آموز و ابعاد آن			مقاومت کل	شاخص‌های توصیفی
هنجارهای مربوط به نظم	هنجارهای آموزشی	هنجارهای اعتقادی		
۳/۵۳	۳/۵۵	۳/۷۹	۳/۶۲	میانگین
۳/۶۷	۳/۵۷	۳/۷۵	۳/۶۴	میانه
۳/۳۳	۳/۸۶	۳/۷۵	۳/۵۷	نما
۰/۶۵۱	۰/۵۳۱	۰/۶۲۱	۰/۴۹۸	انحراف معیار
۰/۴۲۴	۰/۲۸۱	۰/۳۸۶	۰/۲۴۸	واریانس
۴/۰۰	۲/۸۶	۳/۷۵	۲/۷۱	دامنه تغییرات

یافته‌های تبیینی

تحلیل دو متغیره: بررسی فرضیه اول: بر اساس ادعای فرضیه اول بین نوع رابطه معلم - دانش‌آموز و بروز مقاومت ارتباط معنادار و جود دارد به هر میزان که رابطه معلم و دانش‌آموز از نوع تعامل - گفت‌وگو (تعامل گرایانه) باشد، امکان بیشتری وجود دارد که مقاومت در دانش‌آموز فعال شود. در بررسی این فرضیه همبستگی دو متغیر نوع رابطه معلم - دانش‌آموز و بروز مقاومت با استفاده از آزمون پیرسون مورد ارزیابی قرار گرفت. بر اساس یافته‌های این پژوهش در فاصله اطمینان ۰/۹۹ و سطح معنی داری $\alpha = 0/000$ ، $\text{Sig} = 0/384$ به دست آمد که نشان می‌دهد رابطه معناداری بین این دو متغیر وجود دارد و جهت رابطه نیز مستقیم است، بنابراین H_0 صفر رد و H_1 تأیید می‌گردد. این به این معنی است که به هر میزان که معلم درون کلاس با دانش‌آموزان رابطه تعامل گرایانه داشته باشد، امکان بروز تفکر انتقادی را در دانش‌آموز فراهم می‌کند و این امکان در فضای ایدئولوژیک مدرسه سبب بروز مقاومت و مخالفت دانش‌آموز را در پی خواهد داشت.

بررسی فرضیه دوم: طبق ادعای فرضیه دوم به هر میزان که دانش‌آموز از سرمایه فرهنگی بالاتری برخوردار باشد به همان میزان احتمال می‌رود که در برابر هنجارهای مدرسه از خود مقاومت نشان دهد. بر اساس یافته‌های این پژوهش در فاصله اطمینان ۰/۹۹ و سطح معنی داری ۰/۰۰۰ = Sig، میزان ۲ پیرسون برای متغیر سرمایه فرهنگی ۰/۴۳۹ به دست آمد بنابراین H صفر رد و H ۱ تأیید می‌گردد و می‌توان گفت که بین دو متغیر رابطه وجود دارد. این رابطه نیز مستقیم است یعنی با افزایش میزان سرمایه فرهنگی دانش‌آموز میزان مقاومت در برابر هنجارهای مدرسه افزایش خواهد یافت. بین سرمایه فرهنگی و هرسه بعد مقاومت نیز رابطه مستقیم و مثبت وجود دارد.

جدول شماره ۸. بررسی رابطه مقاومت دانش‌آموز در برابر هنجار و سرمایه فرهنگی

متغیر وابسته مقاومت دانش‌آموز و ابعاد آن					سرمایه فرهنگی
نوع رابطه معلم- دانش‌آموز	بعد هنجارهای مربوط به نظم	بعد هنجارهای آموزشی	بعد هنجارهای اعتقادی	مقاومت دانش‌آموز در برابر هنجارها (کل)	
۰/۳۸۴	۰/۳۹	۰/۴۱	۰/۴۰۱	۰/۴۳۹	مقدار ۲ پیرسون
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معنی داری

تحلیل چند متغیره (رگرسیون خطی)

به منظور پیش بینی تغییرات متغیر وابسته (مقاومت دانش‌آموز) از طریق متغیر مستقل و تعیین سهم هر یک از متغیرهای مستقل در تبیین متغیر وابسته تکنیک رگرسیون چند متغیره به کار گرفته شده است. در این روش کلیه متغیرهای مستقل گام به گام وارد تحلیل شده و اثرات متغیر مستقل بر روی متغیر وابسته بررسی گردید. نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین متغیرهای وارد شده فقط متغیر رابطه معلم- دانش‌آموز در مدل باقی ماند. مقدار Beta برای متغیر رابطه معلم- دانش‌آموز ۰/۸۸۵ به دست آمد و نشان داد که از بین متغیرهای مستقل تأثیر قویتری را بر متغیر وابسته مقاومت دانش‌آموز داشته است. این مقدار بتا نشان می‌دهد که میزان تغییر یک انحراف استاندارد در متغیر رابطه معلم- دانش‌آموز منجر به تغییر ۰/۸۸۵ انحراف استاندارد در متغیر مقاومت دانش‌آموز خواهد شد.

جدول شماره ۹. ضرایب رگرسیون رابطه معلم- دانش‌آموز

R	R Square	Adjusted Square	Sig	متغیر
۰/۹۴۳	۰/۸۸۹	۰/۸۳۷	۰/۰۰۰	رابطه معلم- دانش‌آموز

بنابراین نسبتی از واریانس متغیر وابسته مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجار که توسط این مدل رگرسیونی تبیین شده ۸۸ درصد است و تغییرات باقیمانده متأثر از عوامل و متغیرهایی است که در پژوهش حاضر مدنظر نبوده‌اند.

نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به دنبال این بودیم که مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه را تبیین کنیم در این راستا دو فرضیه مطرح شد و ادعای اولیه این پژوهش آن بود که نوع رابطه معلم-دانش‌آموز در بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه می‌تواند تأثیر گذار باشد و به این ترتیب که اگر روابط حاکم از نوع تعامل گرایانه (مشارکتی یا دموکراتیک) باشد امکان بیشتری برای مقاومت دانش‌آموزان فراهم می‌شود، به این دلیل که روابط تعامل گرایانه راه را برای توانمند سازی دانش‌آموز فراهم می‌کند تا با ویژگی‌های انتقادی که در این نوع رابطه حاکم است در برابر فضای ایدئولوژیک مدرسه دست به مقاومت و مخالفت بزند. داده‌های تجربی این تحقیق دلالت بر آن دارند که متغیر رابطه تعامل گرایانه (مشارکتی یا دموکراتیک) سهم مهمی را در تبیین متغیر مقاومت دانش‌آموز داشته است. طبق نتایج این پژوهش تقریباً نیمی از دانش‌آموزان مورد بررسی، از خود مقاومت بروز داده‌اند که از بین مقاومت در برابر هنجارهای اعتقادی، هنجارهای مربوط به نظم و هنجارهای آموزشی بیشترین مقاومت در مقابل هنجارهای اعتقادی صورت گرفته است که تقریباً چیزی بیش از دو برابر نمره مقاومت دو بعد دیگر به دست آمد. این مسئله علاوه بر نشان دادن چالش‌های مدرسه در راه جامعه‌پذیری و هم‌نوا ساختن دانش‌آموزان با هنجارهای موجود، یک دلالت نظری بسیار مهم نیز دارد و آن این که آلتوسر مدرسه را یک دستگاه ایدئولوژیک مهم می‌پنداشت اما نظریه پردازان انتقادی آموزش و پرورش، با نقد رهیافت وی، امکان مقاومت را نیز مطرح ساختند. یافته‌های پژوهش حاضر، در واقع، تاییدی است تجربی بر دیدگاه نظری اندیشمندان انتقادی. شاید بتوان گفت که مدرسه در تولید پیام‌های ایدئولوژیک در راستای بازتولید نظم اجتماعی و سیاسی مستقر، نهادی قوی و موفق است، اما رمزگشایی و مصرف نیز وجهی مهم و ضروری برای موفقیت در این راستاست و مدرسه در این راه با چالش مواجه می‌شود چرا که مصرف این پیام‌ها باید توسط سوژه‌های گفتمان‌های موجود در مدرسه یعنی گفتمان‌های دانش‌آموزی صورت گیرد و دانش‌آموزان، آن‌گونه که نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهند، با اعمال مقاومت در برابر این پیام‌ها، می‌کوشند آن‌ها را به نحو دلخواه خود مصرف کنند. رابطه میان سرمایه فرهنگی با مقاومت دانش‌آموز در هر سه بعد آن، معنی دار و مستقیم بوده است. سرمایه فرهنگی به رفتارهای مشروع اجتماعی راجع است و دسترسی کنشگران را به گفتمان‌های متفاوت تسهیل می‌کند. دسترسی گفتمانی، افراد را با افکار، عقاید و دیدگاه‌های متفاوت آشنا می‌سازد، این امر قدرت چانه زنی افرادی که دارای سرمایه فرهنگی

بیشتری هستند را افزایش می‌دهد در نتیجه امکان مقاومت در برابر هنجارهای حاکم (فضاهای ایدئولوژیک مدارس) رسمی افزایش می‌یابد.

منابع

- آقا حسینی، تقی و نسرین صفوی زاده (۱۳۸۶)، شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباط با دانش‌آموزان، *مجله رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره دهم، شماره ۴، تابستان، صص ۶۳-۵۹.
- آلتوسر، لویی (۱۳۸۷)، *ایدئولوژی و سازو برگ‌های ایدئولوژیک دولت*، ترجمه روزبه صدرآرا، تهران: نشر چشمه.
- بشیریه، حسین (۱۳۷۳)، *مارکسیسم ساختارگرا: لویی آلتوسر*، اطلاعات سیاسی-اقتصادی، شماره ۸۲-۸۱، خرداد و تیر.
- پیوندی، سعید (۱۳۷۸)، واقعیت‌های نظام آموزشی ایران، *مجله ایران نامه*، پاییز و زمستان، شماره ۶۸ و ۶۹.
- رضایی، محمد (۱۳۸۴)، چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره ششم، شماره ۴.
- شارع پور، محمود (۱۳۸۴)، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات سمت ۱۳۸۳.
- شارع پور، محمود و غلامرضا خوشفر (۱۳۸۱)، رابطه سرمایه فرهنگی و هویت اجتماعی جوانان، مطالعه موردی شهر تهران، *نامه علوم اجتماعی*، شماره ۲۰، پاییز و زمستان ۱۳۸۱.
- شریفی هولاسو، اسماعیل (۱۳۸۷)، «بررسی تجربه جامعه‌پذیری در میان سه نسل»، پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس.
- فتحی واجارگاه، کورش و سکینه واحدی چوکده (۱۳۸۵)، شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۱۷، سال پنجم پاییز، صص ۱۳۲-۹۳.
- کاکاوندی، اکرم (۱۳۸۸)، «بررسی عوامل مؤثر بر سرمایه اجتماعی جوانان با تأکید بر نقش خانواده»، پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- گرنفل، مایکل (۱۳۸۸)، *مفاهیم کلیدی پیر بوردیو*، ترجمه محمد مهدی لیبی، تهران: نشر نقد افکار.
- گل وردی، ابوطالب (۱۳۸۳)، «سنجش میزان تحقق جامعه‌پذیری سیاسی رسمی در نسل جدید انقلاب»، پایان نامه کارشناسی ارشد، جامعه‌شناسی انقلاب اسلامی، پژوهشکده امام خمینی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶)، *جامعه‌شناسی*، ترجمه منوچهر صبوری، نشر نی.
- Althusser, Louis (1979), Reading Capital: London, Verso. (5-19).
- Apple, M, (1983), Education and Power, Baston: Routledge and Paul, (PP.12-20).
- Apple, M. W. (1979), Ideology and curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1973), Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed), Knowledge, education and cultural change, London: Harper & Row.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977), *Reproduction in education, society and culture*. (R. Nice, Trans.), London: Sage Publications.
- Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1976), *Learning from teaching: a developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dickar, M. (2008), *Corridor Cultures: Mapping Students Resistances at an Urban High School*. New York University Press.
- Fortune, Steven (2010), *A Critical Ethnography of Pupil Resistance to Authority: How Pupil and Teacher Identities Create Spaces of Resistance in the Contemporary School*, Masters thesis, Durham University.
- Freire, P. (1993) *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
- Giroux, H. (1983), *Theory & resistance in education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2004), *Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals*," *Communication and Critical/Cultural Studies* . pp. 59-79.
- Hershman, Dyan (2001), *Empowering Beginning Educators for Classroom Success*, Inspiring Teacher Publishing, Inc, Garland, Texas.
- McNamee, S. J. & Miller, R. K. (2004), *The meritocracy myth*. Toronto: Rowman & Littlefield.
- McLaren, Peter (1982), "Rituals of Resistance in The Culture of Working-class Schoolgirls, *Canadian Women Studies*, 4.
- McLaren, P. (1985), *The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic Inversion*. *Journal of Education*, 2 (167), 84-97.
- McLaren, Peter (1988), *The Liminal Servant and The Ritual Roots of Critical Pedagogy*, *Language Arts*, Vol 65, No 2, p164-79. New York University Press.
- McLaren, P. (2000), *Che Guevara, paulo freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, -Maryland: Rowman & Littlefield.
- Mehran, Golnar. (1988), *The socialization of schoolchildren in IRAN: A study of The Revolution in values in Iranian Education*, University of California, Los Angeles.
- Reed-Danahay, D. (2005), *Locating Bourdieu*. Bloomington: Indiana University Press.
- Vallance, E. (1973), *Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform*. *Curriculum, Theory Network*, 4, 1, 5-21.
- Willis, P. E. (1977), *Learning to labour*. Westmead: Saxon House.
- Wolfgang, C. H. & Glickman, C. D. (1996), *Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.