**از مدرسه‌ی جمهوری تا مدرسه‌ی دموکراتیک**

**«اگر یک دانش‌آموز یا یک معلم دهه‌ی ۵۰ میلادی امروز به مدرسه بازگردد، بسیار شگفت‌زده شده و این احساس به او دست خواهد داد که قدم به دنیای جدیدی گذاشته است. او نه دانش آموزان را خواهند شناخت، نه همکلاسی‌های ایشان را، نه ابزاری که دانش آموزان از آن‌ها استفاده می‌کنند را، نه برنامه‌های درسی را، نه شیوه‌ی کنترل کلاس را، نه نحوه‌ی کار معلمان را و نه مشاور آموزشی امروزی را که سابقاً از آن به‌عنوان ناظم مدرسه یاد می‌شد...»**

بدون شک این نظر فرانسوآ دوبه[[1]](#footnote-1)، جامعه‌شناس، دیدگاه همگان نیست، چراکه امروزی بسیاری نهاد مدرسه را متهم به ایستایی[[2]](#footnote-2) و عدم توانایی در همراهی با تغییرات جامعه می‌کنند.

بحث در مورد نهاد مدرسه همیشه در فرانسه به‌طورجدی دنبال می‌شود. برخی سخن از بی‌میلی این نهاد به تغییر می‌کنند و برخی با لحنی تراژیک عنوان می‌کنند که مایل‌اند وضعیت این نهاد به همان روزهای آغازین جمهوری فرانسه بازگردد.

مدرسه در قرن نوزدهم، بیستم و به دنبال آن بیست و یکم به مسئله‌ای اساسی در جوامع مردم‌سالار غربی تبدیل شده است. جمهوری سوم فرانسه[[3]](#footnote-3) اهمیت بسیار زیادی به بنیاد مدرسه و آموزش‌وپرورش می‌داد. همه‌ی کودکان فرانسوی موظف بودند حداقل تحصیلات ابتدایی را بگذرانند و بهترین‌های آن‌ها برای اداره‌ی جامعه‌ی مدرن آینده انتخاب می‌شدند. این الگوی آموزشی تا دهه‌ی ۵۰ میلادی به‌خوبی به نیازهای جامعه پاسخ داد؛ اما از آن زمان به بعد، وسعت تغییرات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی – که در بسیاری از کشورهای غربی رخ داد- سبب شد تا موج تغییراتی جدید نهاد مدرسه در فرانسه را دربنوردد؛ نهادی که تا آن زمان با آن مثل مکانی مقدس رفتار می‌شد، قرار بود دانش آموزان ارزش‌های عمومی جاافتاده در جامعه و همچنین ارزش‌های جهانی را بیاموزند و درنهایت نقش هر کس – معلم و دانش‌آموز- به‌خوبی تعریف‌شده بود و نباید زیر سؤال می‌رفت.

تغییراتی در همه‌ی زمینه‌ها

از دهه‌ی ۵۰ میلادی به بعد، رشد اقتصاد و همچنین گسترش روزافزون میل به مردم‌سالاری در جامعه سبب شد تا مسئولان به فکر افزایش سطح آگاهی جامعه بیافتند. مدت‌زمان تحصیل در این دوران افزایش پیدا کرد. ژان پیر شوونمان[[4]](#footnote-4) که در سال ۱۹۸۴ بر مسند وزارت آموزش‌وپرورش فرانسه تکیه زده بود، هدف وزارتخانه‌ی خود را این قرار داد تا در پایان سال ۲۰۰۰ میلادی، حداقل ۸۰ درصد فرانسویان مدرک دیپلم داشته باشند. حتی باوجودآنکه این هدف محقق نشد، اما امروزه بیش از دو میلیون جوان فرانسوی در دانشگاه‌ها مشغول به تحصیل هستند، یعنی بیش از ۱۰ برابر سال ۵۰ میلادی. سیاستمداران فرانسوی از زمان به اجرا درآمدن برنامه‌ی لانژوین-والون[[5]](#footnote-5) همواره صحبت از مردم‌سالارانه گری[[6]](#footnote-6) نظام آموزشی این کشور به میان می‌آورند؛ اما مسئله‌ی مهم این است که هنوز فاصله‌ی زیادی تا رسیدن به این هدف باقی‌مانده است، چراکه شانس موفقیت دانش آموزان فرانسوی نسبت به هم بسیار متفاوت است.

تغییرات بسیاری در بستر فرهنگی و اجتماعی نیز به وقوع پیوست. از اصطلاحاتی مثل دانش آموزان جدید[[7]](#footnote-7) یا دبیرستانی‌های جدید[[8]](#footnote-8) برای اشاره به دانش آموزان جدیدی که وارد مدارس می‌شدند، استفاده شد. دانش‌آموزانی که متعلق به قشر عامه‌ی جامعه بودند. این دانش آموزان وارد مدرسه‌ای می‌شدند که تا آن زمان مخصوص طبقه‌ی بورژوا و کسانی که بوردیو و ژان کلود پاسرون[[9]](#footnote-9) از آن‌ها تحت عنوان وراث[[10]](#footnote-10) یاد می‌کردند، بود. در دوران جدید کودک یا نوجوان، حال در هر خانواده‌ای، متوجه شد که خانواده توجه بیشتری به او نشان می‌دهد و احترام بیشتری به شخصیتش گذاشته می‌شود. در این زمان خواسته‌های او و شکوفایی‌اش موردتوجه بیشتری قرار گرفت. امروزه دانش آموزان در مدارس فرانسه به دنبال رسیدن به همین موارد هستند...

باوجودآنکه گستره‌ی تغییرات عنوان‌شده بسیار زیاد است، اما بازهم این‌ها تنها تغییراتی نیستند که نهاد مدرسه باید خود را با آن‌ها سازگار کند. به همین ترتیب شکل‌گیری اندیشه‌ای منتقدانه، جهان رواگری ای[[11]](#footnote-11) که آموزه‌های مدرسه از آن دم می‌زدند را زیر سؤال برد. از طرفی توسعه‌ی بسترهای جدید کسب دانش از طریق رسانه‌ها و ابزارآلات دیجیتالی و فضای مجازی نیز زیر سؤال رفتن آموزه‌های مدرسه و نحوه‌ی انتقال آن‌ها را شدت بخشید.

نهاد مدرسه نیز که تا به الآن اساس خود را بر پایه‌ی مرکزمداری[[12]](#footnote-12) و فعالیت‌های واحد بنا کرده، باید خود را با شیوه‌های جدید مدیریت و اجرا تطابق بخشد. به همین ترتیب باید به هر مدرسه آزادی عمل بیشتری چه برای تصمیم گری و چه برای تصمیم‌های مبتکرانه اعطا شود، اصل مرکز زدایی در حوزه‌ی تصمیم‌گیری باید به اجرا دربیاید و درنهایت به حوزه‌های اداری محلی نیز اختیاراتی داده شود. همه این‌ها به این معناست که دیگر به‌هیچ‌عنوان نیازی نیست وزارت آموزش‌وپرورش در یک کشور (فرانسه) به‌تنهایی تمامی تصمیم‌گیری‌ها را انجام داده و آن‌ها را به مدارس ابلاغ کند.

نظام‌های آموزشی در تمامی کشورهای غربی تحت تأثیر تغییرات متداول جوامع معاصر خود قرار دارند. چگونه باید این تغییرات را تحلیل کرد؟ چگونه باید به درک درستی ازآنچه امروزه در داخل نهاد مدرسه اتفاق می‌افتد برسیم؟

فهم مدرسه‌ی امروز

در طول نیم‌قرن اخیر، رشد چشمگیر علوم اجتماعی شرایط مساعدی را برای پرداخت به مسئله‌ی مدرسه از دیدگاه جامعه‌شناسانه پدید آورده است. امیل دورکیم[[13]](#footnote-13) جزو اولین کسانی بود که اعتقاد داشت مدرسه باید در اجتماعی شدن[[14]](#footnote-14) دانش‌آموز نقشی اساسی ایفا کند.

نیم‌قرن بعد، جامعه‌شناسی منتقدانه‌ی بوردیو و ژآن کلود پاسرون با اشاره به نقش مدرسه در بازوری اجتماعی، به مخالفت با اندیشه‌ی کارکردگرایانه ی دورکیم پرداختند. درواقع نظریه‌ی این دو نفر را می‌توان به‌نوعی پایه و اساس جامعه‌شناسی معاصر آموزش در نظر گرفت.

محور اصلی مقوله‌ی جامعه‌شناسی آموزش بررسی نهاد مدرسه و تغییرات آن در طول زمان است. جامعه شناسان در ابتدا به مسئله‌ی مردم‌سالارانه گری نظام آموزشی پرداختند و نقش به سزایی در انتقادهایی که از این جریان صورت گرفت ایفا کردند. پس‌ازآن ایشان دامنه‌ی تحقیقات خود را گسترده‌تر کرده و سعی کردند تا حد امکان تمامی جریان‌های فکری را مدنظر قرار داده و از همه‌ی رویکردهای موجود بهره ببرند.

مطالعات گسترده‌ی جامعه شناسان در بادی امر با بهره‌گیری از آمار صورت گرفت. اطلاعات بسیار ارزشمندی از این مطالعات در همه‌ی زمینه‌ها و سطوح به دست آمد؛ برای مثال در مورد گروه‌هایی که دانش آموزان با هم تشکیل می‌دهند. در میان این تحقیقات الگوی آنگلوساکسون نیز به کمک جامعه شناسان آمده است. برای مثال جریان‌های مطالعاتی مثل میان کنش گری[[15]](#footnote-15) و یا قوم-روشی[[16]](#footnote-16) که مدرسه را از دید جامعه‌شناسی خرد[[17]](#footnote-17) - که بعضاً به قوم‌شناسی[[18]](#footnote-18) و یا روانشناسی اجتماعی[[19]](#footnote-19) نزدیک می‌شوند- مورد بررسی قرار می‌دهند.

بگذارید منظورمان را بهتر برای شما توضیح بدهیم: جامعه شناسان در طول چند سال اخیر سعی کرده‌اند تا ازهرجهت ممکن به بررسی نهاد مدرسه بپردازند تا بهتر بتوانند به نحوه‌ی عملکرد درونی آن پی ببرند، آن‌ها برای نیل به این امر پای خود را از بازنمایی‌های[[20]](#footnote-20) سنتی که افسانه‌ی مدرسه‌ی جمهوری در ابتدا از آن دم می‌زد فراتر گذاشته‌اند. در جوامع امروزی ما که مهارت به امری عمومی تبدیل‌شده تا در جهت‌دهی به تصمیم‌گیری‌های سیاسی ایفای نقش کند، جامعه شناسان نقش بسیار مهمی ایفا می‌کنند و به همین علت است که ما پایه و اساس این کتاب رو گفته‌های ایشان قرار داده‌ایم.

این مسئله درست است که امروزه نهاد مدرسه در فرانسه آن‌چنان‌که بایدوشاید با شرایط جامعه‌ی معاصر فرانسوی سازگاری ندارد، اما باید این مسئله را نیز مدنظر قرارداد که این نهاد در برابر جریان‌هایی مختلف و بعضاً کاملاً متضاد قرارگرفته و همچنان به دنبال بازیابی خویش است.

نقطه نظراتی که ما در اینجا و در مجموعه مقالاتمان برای شما گردآوری کرده‌ایم متفاوت و بعضاً متضاد هستند و رویکردهای مکمل و یا متفاوتی را ارائه می‌کنند. به‌این‌ترتیب ما خواسته‌ایم تا نظریه‌هایی که پایه‌ای قوی دارند را برای شما گردآوری کنیم، تحلیل‌هایی تندوتیز را به شما ارائه کنیم تا شما بتوانید در تفکرات خود از آن‌ها بهره‌مند شوید.

ما به‌خوبی با گستردگی و آشفتگی مؤلفه‌های تغییر در نهاد مدرسه آشنایی داریم و می‌خواهیم با تکیه‌بر شفافیت و سازمان‌دهی مناسب، تمامی این مؤلفه‌ها را یک‌به‌یک برای شما بیان کرده و به توضیح آن‌ها بپردازیم: تحولات گسترده‌ی ساختاری، قدرت گیری کنشگران[[21]](#footnote-21) (دانش آموزان، معلمان و والدین) و درنهایت سؤالاتی که در مورد دانش و ارزش مطرح می‌شود. درنهایت در بخش آخر ما به ارائه و تبیین بحث‌های اصلی‌ای خواهیم پرداخت که جامعه شناسان حوزه‌ی آموزش آن‌ها را بیان کرده‌اند مثل نابرابری جنسیتی و یا خشونت در محیط مدرسه.

درنهایت برای آنکه شمارا در طول مسیر بهتر یاری کرده باشیم، در پایان هر بخش آماری دقیق و ارزشمند در مورد نهاد مدرسه، کنشگران و کارکرد آن برای شما گردآوری خواهیم کرد.

پس از امیل دورکیم، این پیر بوردیو و ژان کلود پاسرون بودند که موجبات شکل‌گیری جامعه‌شناسی آموزش را فراهم آوردند. جامعه‌شناسی معاصر با ایجاد تنوع در موضوعات موردتحقیق و تمرکز مجدد بر استراتژی‌های کنشگران عرصه‌ی آموزش، امروزه به دنبال نظریه‌هایی جدید است.

**جامعه‌شناسی آموزش در فرانسه**

**امیل دورکیم (**۱۸۵۸-۱۹۱۷)

همگان او را به‌عنوان پیشتاز جامعه‌شناسی آموزش در فرانسه می‌دانند. دورکیم شهرت خود را مدیون سه متنی است که پس از مرگش و در فاصله‌ی سال‌های ۱۹۲۲ تا ۱۹۳۸ با نام او منتشر شد.[[22]](#footnote-22) او در این نوشته‌ها اصل اساسی جامعه‌شناسی را مرتبط به آموزش می‌دانست و می‌گفت: «واقعیت‌های اجتماعی باید به‌سان اشیا در نظر گرفته شوند.»[[23]](#footnote-23) بدین‌سان او اولین کسی بود که به‌روشنی رابطه‌ی موجود بین ساختارهای سیاسی و اجتماعی یک جامعه و شیوه‌های آموزشی رایج در مدارس آن را به تصویر کشید. برای مثال دورکیم اعتقاد داشت که شکل‌گیری مدارس دوره‌ی راهنمایی در قرن هفدهم نشانه‌ای از عمومی شدن آموزش و کشانده شدن آن از اشرافیت به سمت طبقه‌ی بورژوا بود؛ او به‌این‌ترتیب رابطه‌ی بین ساختارهای اجتماعی و تحولات الگوهای آموزشی غالب را به تصویر کشید. امیل دورکیم همچنین به اهمیت فرایند جامعه‌پذیری[[24]](#footnote-24) که توسط مدرسه در جوامع مدرن به منصه‌ی اجرا درمی‌آید، اشاره کرد: «آموزش یعنی جامعه‌پذیری قاعده‌مند نسل جوان.» دورکیم این جامعه‌پذیری را انتقال ارزش‌ها و معیارهای مشترک بین تمامی اقشار یک جامعه در نظر قلمداد کرد، حال هر قشری که می‌خواهد باشد. بدین‌سان او توانست تمامی تنش‌هایی را که ممکن بود در چارچوب مدرسه رخ بدهد از تحلیل‌های خود حذف کرده و مدرسه را به‌سان ماهیتی مقدس نشان داد.

**انتقادهایی که به دورکیم وارد شد**

به همین سبب است که باوجودآنکه جامعه‌شناسی معاصر، دورکیم را به‌عنوان پدر جامعه‌شناسی آموزش قبول دارد اما نسبت به نظریه‌ی او در مورد نقش مدرسه در جامعه‌پذیری انتقادهای بسیاری وارد می‌کند. درواقع بحث در مورد آموزش‌وپرورش برای اولین بار به‌طورجدی در دهه‌ی ۶۰ میلادی توسط پیر بوردیو و ژان کلود پاسرون مطرح شد.[[25]](#footnote-25) ایشان تحلیل‌هایی خلاف نظریات دورکیم ارائه دادند. نظریه‌ی اصلی این دو جامعه‌شناس مبتنی بر آن است که نهاد مدرسه سبب بازتولید[[26]](#footnote-26) نابرابری‌های اجتماعی در قالب شیوه‌های آموزشی مختلف می‌شود، چراکه محتوای منابع آموزشی به‌طور ضمنی به نفع طبقات برتر جامعه است. شیوه‌ی اداره‌ی کلاس به‌صورت جلسه‌ی دادگاه – که تنها معلم در آن سخن می‌گوید و در آن از زبانی فرهنگی و سطح بالا بهره می‌برد- سبب شکل‌گیری نوعی تعامل یا همدستی فرهنگی بین معلم و دانش آموزان متعلق به خانواده‌هایی می‌شده که ازنظر فرهنگی در جایگاه بالایی قرار داشته‌اند؛ چراکه فرزندان این خانواده‌ها از قبل با زبان فرهنگی آشنا بوده‌اند؛ بنابراین مدرسه در قالب جهان روایی[[27]](#footnote-27) این امکان را برایشان فراهم می‌آورد تا بتوانند سرمایه‌ی فرهنگی‌ای را که خانواده‌شان به آن‌ها منتقل کرده بود ارتقا بخشند. درجایی که دورکیم انتقال ارزش‌های مشترک را می‌دید، بوردیو و پاسرون معتقد بودند که به نابرابری‌ها مشروعیت داده می‌شود؛ چراکه مدرسه تنها در ظاهر نشان‌دهنده‌ی برابری اجتماعی بود ولی در پس پرده و در چارچوب مدرک تحصیلی، بر نابرابری‌های اجتماعی دامن می‌زد چراکه دانش آموزان شانس یکسانی در مدرسه نداشتند. تحقیقات دو جامعه‌شناس تا حد پیچیدگی نظری[[28]](#footnote-28) پیش رفت و همین مسئله سبب شهرت فراوان آن شد. باید به این مسئله اشاره کرد که علاوه بر این دو جامعه‌شناس، افراد بسیاری در همین مدت‌زمان تحقیقاتی را ارائه دادند تا نشان دهند نظام‌های آموزشی در به حاشیه رانده شدن[[29]](#footnote-29) طبقات عامه‌ی جامعه نقش دارند. به‌عنوان‌مثال می‌توان به کریستیان بودلو و روژه استبله (مدرسه‌ی کاپیتالیست در فرانسه)[[30]](#footnote-30)، کلود گرینیون (نظم اشیا)[[31]](#footnote-31) و در نهایت باسل برستن (زبان و طبقات اجتماعی)[[32]](#footnote-32) اشاره کرد.

نقد جبر باوری[[33]](#footnote-33) اجتماعی

خیلی زود تحلیل‌هایی که بوردیو و پاسرون ارائه داده بودند نیز زیر سؤال رفت. از سال ۱۹۷۳، ریمون بودون در کتاب خود تحت عنوان نابرابری فرصت‌ها[[34]](#footnote-34) نظریه‌ی جبرباورانه ی بوردیو و پاسرون را زیر سؤال برد. این دو معتقد بودند که رفتارهای یک شخص تحت تأثیر طبیعتی است که در جامعه به‌صورت ناخودآگاه» در معرض آن قرار می‌گیرد؛ طبیعتی که شخص در دوران کودکی در معرض آن قرار می‌گیرد، بر زندگی آینده‌ی وی نیز تأثیرگذار خواهد بود. بودون اما عکس این مسئله را مطرح می‌کند: او با بهره‌وری از نظریه‌های اقتصادی، صحبت از کنشگر اجتماعی منطقی به میان می‌آورد. ازنظر او، نابرابری‌های اجتماعی‌ای که هر کس ممکن است در دوران تحصیل خود با آن مواجه شود در اصل نتیجه‌ی مجاورت عوامل مختلفی هستند که خانواده‌های ایشان با آگاهی لازم از هزینه‌های تحصیل فرزندشان در پیش می‌گیرند: «احتمال تبدیل‌شدن به یک معلم در آینده از دیدگاه فرزند یک کارگر و فرزند یک دانشمند یکسان نیست.» فرزند یک کارگر به دنبال شغلی است که در آینده جایگاه او را در جامعه ارتقا بخشد، درصورتی‌که بار روانی و مادی تحصیلات طولانی‌مدت از همان بادی امر روی او تأثیر می‌گذارد؛ به طبع این شرایط به‌هیچ‌عنوان برای فرزند یک استاد دانشگاه یکسان نیست.[یک استاد دانشگاه قطعاً هزینه‌ی تحصیل طولانی‌مدت فرزندش را فراهم خواهد کرد اما یک کارگر هزینۀ سرانۀ خدمات حتی اگر امکانش را داشته باشد ممکن است با توجه به شرایط اقتصادی و مالی خانواده تصمیم به انجام یا عدم انجام این کار بگیرد.] به‌این‌ترتیب آنچه بوردیو و پاسرون از آن تحت عنوان بازپروری[[35]](#footnote-35) اجتماعی سخن می‌گویند، در نظر بودون تنها تأثیر منفی مجموعه‌ای از انتخاب‌های شخصی و منطقی است، انتخاب‌هایی که البته به جایگاه اجتماعی و میزان عقلانیت[[36]](#footnote-36) شخص نیز بستگی دارد. توجه داشته باشید که هدف بودون اعتبار بخشیدن به نظریات دورکیم نبوده است. او در اصل در برابر برداشت‌های بوردیو و پاسرون که بر مبنای بازپروری نابرابری‌های اجتماعی بین طبقات مختلف در محیط مدرسه بناشده بود، با مدل‌سازی[[37]](#footnote-37) نقش کنشگران مختلف در نظام آموزشی و تأثیر آن، برداشت منحصر به خود را ارائه داد.

این تضاد موجود بین دو الگوی نظری ارائه‌شده توسط بوردیو و پاسرون از یک‌سو و بودون از سوی دیگر، بسیار مثمر ثمر واقع شد. بودون با واردکردن مقوله‌ی اهمیت استراتژی‌های به کار گرفته‌شده توسط کنشگران مدرسه در جامعه‌شناسی آموزش فرصت جدیدی را برای مطالعه در اختیار جامعه شناسان معاصر قرارداد. جامعه شناسان معاصر نیز با بهره بری از نظریات بودون از یک‌سو و ادای دین خود به بوردیو و پاسرون از سوی دیگر، تحلیل‌های خود را عمیق‌تر کردند تا بهتر بتوانند در مورد نقشی که تصمیم‌گیری‌های کنشگران اجتماعی در عرصه‌ی آموزشی ایفا می‌کند تحقیق کنند.

**تأثیر اصالت اجتماعی بر نحوه‌ی عملکرد و استراتژی‌های به کار گرفته‌شده توسط کنشگران آموزش**

مسئله‌ی نابرابری در محیط مدرسه برای مدت‌ها ذهن جامعه شناسان را به خود مشغول کرده بود. همین مسئله سبب شد تا از اوایل دهه‌ی ۸۰ میلادی، ایشان توجه خود را معطوف کنند به تحلیل رفتار کنشگران آموزش (دانش آموزان، معلمان و والدین) و نوع ارتباط ایشان با یکدیگر. برای مثال می‌توان از دو جامعه‌شناس سوئیسی بهنام‌های فیلیپ پرنو و کلئوپاتر مونتاندون نام برد که در سال ۱۹۸۷ مجموعه مقالاتی را در مورد مشکلاتی که والدین دانش آموزان – به‌خصوص طبقه‌ی ثروتمند- در برقراری رابطه با معلمان دارند، منتشر کردند.[[38]](#footnote-38) در همین سال رژین سیروتا در کتابی تحت عنوان **مدرسه‌ی ابتدایی[[39]](#footnote-39)** به‌خوبی نشان داد که رفتار معلمان با دانش‌آموزانی که متعلق به طبقه‌ی مرفه جامعه هستند، کاملاً با رفتار ایشان با دانش‌آموزانی که متعلق به قشر عامه‌ی جامعه هستند متفاوت است. (برای مثال میزان نگاه کردن به دانش آموزان، لبخند زدن به ایشان، تشویق آن‌ها، سؤال پرسیدن و...) به‌علاوه معلمان دانش آموزان متعلق به طبقه‌ی مرفه را ترجیح می‌دادند.

محققان دیگری نیز به بررسی رابطه‌ی بین آموخته‌های دانش آموزان و مفهومی که ایشان به مدرسه می‌دهند پرداختند. الیزابت بوتیه، برنار شارلو و ژان ایو روشه در کتاب خود با عنوان **مدرسه و دانش در مناطق حومه‌ای ... و سایر مناطق[[40]](#footnote-40)** که سروصدای زیادی هم به راه انداخت، نشان دادند دانش‌آموزانی موفق هستند که به دانشی که در مدرسه می‌آموزند معنا و مفهوم می‌بخشند؛ یعنی دانش‌آموزانی که از کار خود لذت می‌برند بدون آنکه منتظر نتیجه‌ی محسوسی در کوتاه‌مدت باشند. مسئله در اینجاست که این نوع برداشت در بین دانش آموزان متعلق به طبقه‌ی عامه‌ی جامعه معدود است. رویارویی با مشکلات روزانه و نیاز به کسب درامد برای کمک به خانواده سبب می‌شده تا این دانش آموزان تنها به دانش‌های سودرسان و کاربردی در کوتاه‌مدت تمایل نشان دهند.

جامعه شناسان حوزه‌ی آموزش با معطوف کردن تمرکز خودروی کنشگران این عرضه، گستره‌ی تفکر خود را گسترده‌تر کرده و تحقیقات مفیدی را درزمینهٔ ی شیوه‌های مختلف تدریس به منصه‌ی ظهور رسانیده‌اند؛ اما این جامعه شناسان امروزه در نوعی شک نظری قرارگرفته‌اند و خود را در برابر گستردگی روزافزون تعداد عناصری می‌بینند که نیاز است روی آن‌ها تحقیق شود.

برنارد لاهور نیز به دنبال کسب آگاهی نسبت به مسیر تحصیلی‌ای که دانش آموزان متعلق به طبقات عامه‌ی جامعه طی می‌کنند بود. همین مسئله او را بر آن داشت تا تحقیقات گسترده‌ای از این خانواده‌ها و به‌خصوص خانواده‌های مهاجر به عمل آورد. او توانست در خلال تحقیقات خود نقش بسیار مؤثری که مادران در این خانواده‌ها ایفا می‌کنند را نشان دهد. درواقع موفقیت فرزندان این خانواده‌ها در دوران تحصیل بستگی مستقیم به توانایی مادران ایشان در مدیریت زمان خانواده و به‌کارگیری تمامی ابزار اجتماعی در دسترس و همچنین توجه آن‌ها به نحوه‌ی زندگی فرزندشان دارد.[[41]](#footnote-41)

محققان دیگری نیز روی استراتژی‌های کنشگران آموزش‌وپرورش کارکرده‌اند، اما با تمرکزی کمتر روی جهت‌گیری‌های فردی ایشان. برای مثال می‌توان از روبر باییون، آلن لژه و گابریل لانگوئه نام برد.[[42]](#footnote-42) این محققان بر گسترش روزافزون دید مصرف گرایانه[[43]](#footnote-43) نسبت به مدرسه صحه گذاشته‌اند. آن‌ها این مسئله را نشان داده‌اند که برتری خانواده‌هایی که ازلحاظ فرهنگی در سطح بالاتری قرار می‌گیرند همچنین بستگی به ظرفیت ایشان در بهره‌وری از میدان عملی دارد که نهاد مدرسه در اختیار ایشان قرار می‌دهد تا فرزندانشان موفقیت بیشتری کسب کنند؛ به‌خصوص با تخلف از برخی قوانین لازم‌الاجرا و یا توسل جستن به تدریس خصوصی.

استفان بود، برخلاف استراتژی‌های ذکرشده برای موفقیت تحصیلی، اشاره به ناامیدی، درماندگی و وضعیت بد جوانانی می‌کند که دیپلم حرفه‌ای به دست آورده‌اند، هرچند که بسیاری از ایشان به دنبال ادامه‌ی تحصیل در مقاطع بالاتری هستند اما اغلب در این زمینه با شکست سختی مواجه می‌شوند.[[44]](#footnote-44) در مجموعه‌ی تحقیقاتی که در مورد رفتار و استراتژی‌های کنشگران آموزشی انجام‌شده، بدون شک باید جایگاه منحصربه‌فردی را برای کارهای فرانسوا دوبه در نظر گرفت. دوبه سعی خود را بر آن داشت تا بر مبنای اولین کارهای تحقیقاتی خود در مورد زندگی روزمره‌ی دانش آموزان دبیرستانی[[45]](#footnote-45)، تحقیقاتی که تا زمان وی صورت گرفته بود را در چارچوب نظری جدیدی مطرح کند. وی در سال ۱۹۹۶ با همکاری دانیلو مارتوسلی، کتابی تحت عنوان، **در مدرسه، جامعه‌شناسی تجربه‌ی مدرسه** را به رشته‌ی تحریر درآورد.[[46]](#footnote-46) او در چارچوب این کتاب آنچه را که دانش آموزان از آن تحت عنوان تجربه‌ی مدرسه یاد می‌کنند بررسی کرد. دوبه اعتقاد دارد که شکل‌گیری شخصیت که او از آن تحت عنوان subjectivation یاد می‌کند به‌خصوص در دوران نوجوانی و جوانی با الگوی مصرفی فرهنگی منحصربه‌فردی شکل می‌گیرد. حال این مرحله از زندگی در بطن مدرسه با فرایندی که از آن تحت عنوان جامعه‌پذیری یاد می‌شود وارد تضاد می‌شود. جامعه‌پذیری در مدرسه به این معناست که دانش‌آموز مجبور است به تبعیت از مجموعه‌ای از قوانین جمعی بپردازد. دانش آموزان برای حل این مشکل، با توجه به جایگاه اجتماعی خود، شیوه‌های متفاوتی را پیش روی دارند. تنش بین ... و جامعه‌پذیری در دانش آموزان متعلق به طبقه‌ی عام جامعه شدت بیشتری دارد؛ مسئله‌ای که ریشه در تفاوت زیاد فرهنگ خانواده‌ی ایشان بافرهنگ مدرسه دارد. همین امر نیز دلیل آمار بالای شکست تحصیلی در بین ایشان است.

آن بارر تحقیقات دوبه را ادامه داد و پیشنهاد داد تا بهتر است شیوه‌ی تحصیل در مدرسه به شکل جامعه‌شناسی کار بررسی شود.[[47]](#footnote-47) برای مثال او نشان داد دانش‌آموزانی که خانواده‌ها آن‌ها پشتوانه‌ی فرهنگی قوی‌ای ندارند، در فهم درخواست‌های معلمان خود در کلاس درس مشکل‌دارند. بسیاری از دانش آموزان برای کسب بیشترین میزان علم، تلاش بسیاری می‌کنند؛ اما ایشان همیشه درک درستی از این مسئله ندارند که معلمشان از آن‌ها می‌خواهد تا دانش فراگرفته شده را به چه نحوی به کار ببرند؛ اما به‌جز دانش آموزان، مسئولان مدرسه و کسانی که در مورد شیوه‌های آموزش تصمیم گرفته و آن‌ها را به کار می‌برند نیز جزو کنشگران عرصه‌ی آموزش هستند. نویسندگانی چون ژان لوئی دروئه و یا آنیه وان زانتن[[48]](#footnote-48) به همین ترتیب دیدگاه های فراوان این کنشگران و تحول شیوه های آموزشی در محله های مختلف و نیز در هر مدرسه را به تصویر کشانده اند. به همین منوال بسیاری از محققان تلاش دارند تا مدارسی را پیدا کنند که از نظر اجتماعی کمترین تبعیض را بین دانش آموزان خود قائل می شوند.

**مثالی از تحقیقات جدید: تحصیل دختران**

با بررسی مثالی کوچک و با بهره وری از سخنان ژان مانوئل دو کوئروز[[49]](#footnote-49) می توان به خوبی این مساله را به تصویر کشید که امروزه نظریات موجود در حوزه ی جامعه شناسی آموزشی به هیچ عنوان یکسان و متحد نیستند. فاصله گرفتن از پارادایم های برتری طلبانه ی دهه ی ۷۰ میلادی، سبب شکل گیری تحقیقاتی گسترده و مختلف گردیده، تحقیقاتی که اما به هیج عنوان نتیجه ی یکسانی ندارند. با این حال تمامی تحقیقاتی که تا به الان در حوزه ی جامعه شناسی آموزش صورت گرفته سبب استواری کنشگران آموزشی شده و به آن ها این امکان را داده تا بدانند هر کس چه شرایطی را تحمل می کند، در برابر چه قوانینی ایستادگی می کند و در نهایت چگونه با رقابت نابرابر در بطن نهاد مدرسه دست و پنجه نرم می کنند. جدید ترین مثالی که می توان در زمینه ی مسائل غامضی که امروزه جامعه شناسان آموزش با آن دست و پنجه نرم می کنند، تحصیل دختران است. نویسندگانی مثل بودلو و استابله[[50]](#footnote-50) در مورد این مساله که دختران در مدرسه نتایح بهتری نسبت به پسران کسب می کنند (مساله ای که در تمامی اقشار جامعه به یک شکل است) سعی کرده اند تحلیل های قبلی در مورد بازتولید نابرابری در مدرسه و یا برتری جنسیتی پسران نسبت به دختران را تغییر دهند. در واقع موفقیت دختران در مدرسه را می توان به عنوان سنگین شدن کفه ی ترازو به نفع ایشان به لطف منطق مدرسه و کلیشه های جنسیتی سنتی در نظر گرفت. فرمانبرداری و توانایی های ارتباطی ای که شیوه های قدیمی تدریس در دختران ایجاد می کنند در درجه ی اول برای آماده سازی ایشان برای پذیرفتن نقش مادر در آینده است؛ اما همین مساله در دراز مدت تبدیل به برگ برنده ی ایشان برای موفقیت در مدرسه شده است. این مساله در شرایطیست که نهادهای آموزشی در اغلب کشورهای دنیا به پسران مردانگی و مرد بودن و به اثبات رساندن خود را آموزش می دهند بدون آنکه به این مساله توجه داشته باشند که این امر سبب می شوتد تا دانش آموزان پسر نتوانند به خوبی با قوانین مدرسه کنار بیایند. خلاصه بگوییم، در حالی که دختران در مدرسه درس می خوانند، پسران شیطنت می کنند. دختران با وجود آنکه در مدرسه عملکرد بهتری نسبت به پسران دارند، باز هم در رشته های علمی در رده های بالا در اقلیت قرار می گیرند. واری دورو بلا برای توضیح این مساله به خودسانسوری و فقدان جاه طلبی در دختران اشاره می کند.[[51]](#footnote-51) امروزه اما به خوبی می توان این مساله را مشاهده کرد که تعداد دختران در رشته های منحصر به فردی مثل اقتصاد و یا پزشکی، درست به اندازه ی پسران است.

بنابراین برداشت نهایی و قطعی از موفقیت دختران در مدرسه از لحاظ جامعه شناسی، مثل بسیاری از مسائل دیگر در این حوزه، همچنان بدون پاسخی قطعی باقی می ماند...

1. François Dubet [↑](#footnote-ref-1)
2. Immobilisme [↑](#footnote-ref-2)
3. فرانسه در حال حاضر در دوران جمهوری پنجم خود قرار دارد. [↑](#footnote-ref-3)
4. Jean-Pierre Chevenement [↑](#footnote-ref-4)
5. Le plan Langevin-Vallon ; برنامه‌ی اصلاح نظام آموزشی فرانسه که در تاریخ 15 مارس سال 1944 توسط شورای ملی مقاومت این کشور به منصه‌ی اجرا درامد. [↑](#footnote-ref-5)
6. Démocratiosation [↑](#footnote-ref-6)
7. Nouveaux étudiants [↑](#footnote-ref-7)
8. Nouveaux Lycéens [↑](#footnote-ref-8)
9. Jean-Claude Passeron [↑](#footnote-ref-9)
10. Les Héritiers [↑](#footnote-ref-10)
11. Universalisme [↑](#footnote-ref-11)
12. Centralisation [↑](#footnote-ref-12)
13. Emile Durkeim [↑](#footnote-ref-13)
14. Socialisation [↑](#footnote-ref-14)
15. Interactionnisme [↑](#footnote-ref-15)
16. Ethnométhodologie [↑](#footnote-ref-16)
17. Microsociologie [↑](#footnote-ref-17)
18. eethnologie [↑](#footnote-ref-18)
19. Psychologie sociale [↑](#footnote-ref-19)
20. représentation [↑](#footnote-ref-20)
21. Les acteurs [↑](#footnote-ref-21)
22. Education et sociologie(1922), L’Education morale(1925) et L’Evolution pédagogique en France(1938). [↑](#footnote-ref-22)
23. E. Durkheim, Les Règles de la méthode sociologique, Puf, 2004 [1895]. [↑](#footnote-ref-23)
24. Socialisation [↑](#footnote-ref-24)
25. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Minuit, 1994 [1964], et La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement, Minuit, 1993 [1970]. [↑](#footnote-ref-25)
26. reproduction [↑](#footnote-ref-26)
27. universalisme [↑](#footnote-ref-27)
28. élaboration théorique [↑](#footnote-ref-28)
29. l’aliénation [↑](#footnote-ref-29)
30. C. Baudelot, R. Establet, *L’Ecole capitaliste en France*, Maspéro, 1971. [↑](#footnote-ref-30)
31. C. Grignon, *L’Ordre de choses.* *Les fonctions sociales de* *l'enseignement technique*, Minuit, 1971. [↑](#footnote-ref-31)
32. B. Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, 1993 [1975]. [↑](#footnote-ref-32)
33. déterministe [↑](#footnote-ref-33)
34. R. Boudon, *L’Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Hachette, 2001[1973]. [↑](#footnote-ref-34)
35. reproduction [↑](#footnote-ref-35)
36. rationalité [↑](#footnote-ref-36)
37. Modélation [↑](#footnote-ref-37)
38. P. Perrenoud, C. Montandon, *Entre parents et* *enseignants, un dialogue* *impossible*, Peter Lang, 1994 [1987]. [↑](#footnote-ref-38)
39. R. Sirota,*L’Ecole primaire au* *quotidien*, Puf, 1988. [↑](#footnote-ref-39)
40. B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoirs dans* *les banlieues… et ailleurs*, Armand Colin, 1992 [↑](#footnote-ref-40)
41. B. Lahire, *Tableaux de famille,* *Heurs et malheurs scolaires* *en milieux populaires*, Gallimard/Seuil/Ehess, 1995. [↑](#footnote-ref-41)
42. R. Ballion, *Les Consommateurs d’école*, Stock, 1982 ; G. Langouët, A. Léger, *Le Choix des familles : école* *publique ou école privée ?*, Fabert, 1997. [↑](#footnote-ref-42)
43. Consumérisme [↑](#footnote-ref-43)
44. S. Beaud, *80% au bac… et après ?* *Les enfants de la* *démocratisation scolaire*, La Découverte, 2002. [↑](#footnote-ref-44)
45. F. Dubet, *Les Lycéens*, Seuil, 1996 [1991]. [↑](#footnote-ref-45)
46. F. Dubet, D. Martuccelli, *A l’école, sociologie de* *l’expérience scolaire*, Seuil, 1996. [↑](#footnote-ref-46)
47. A. Barrère, *Les Lycéens au travail.* *Tâches objectives,* *épreuves subjectives*, Puf, 1997. [↑](#footnote-ref-47)
48. J.-L. Derouet, *Ecole et justice. De l’égalité* *des chances aux compromis locaux*, Métailié, 1992 ; A. van Zanten, *L’Ecole de la périphérie,* *scolarité et ségrégation en* *banlieue*, Puf, 2001. [↑](#footnote-ref-48)
49. J.-M. de Queiroz, *L’Ecole et ses sociologies*,Nathan, 1995. [↑](#footnote-ref-49)
50. C. Baudelot, R. Establet,*Allez les filles !*, 1998 [1992]. [↑](#footnote-ref-50)
51. M. Duru-Bellat, *L’Ecole des filles. Quelle* *formation pour quels rôles* *sociaux ?*, L’Harmattan, 2004 [1990]. [↑](#footnote-ref-51)