



School and the Hypertrophy of Formlessness: The Construction of Today's School in Iran

Ehsan Sanatkar¹ | Mohammad Ganji²

¹. Corresponding Author, Faculty of Social Sciences, Department of Social Sciences, Farhangian University, Karaj, Iran.

E-mail: e.sanatkar@chmail.ir

². Faculty of Humanities, Department of Social Sciences, Kashan University, Kashan, Iran. E-mail: m.ganji@kashanu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	In every society, the school attempts to socialise students and educate (tarbiat) them in a manner consistent with the goals and ideals of that society. Hence, various scholars have debated this issue. The purpose of this study was to analyze the construction of the school organization in contemporary Iranian society, seeking to explain the state of the school and its approach toward student education. In this research, using the grounded theory method, semi-structured interviews were purposefully conducted with 13 executive and academic experts in the field of education. Coding was carried out in three stages using MAXQDA software. In total, 54 open codes and 9 axial codes were extracted under the following headings: the velvet glove of power, the aimless school, the maximal family, the eclipse of the meaning of talent, the reification of the human being, the opportunity-less school, the control school, the instrumentalisation of knowledge, the reproduction of the status quo, and the credentialist school. The concept of school and the hypertrophy of formlessness was also defined as the core code of the research. This concept indicates that today's school lacks the capacity to educate (tarbiat) the subject it intends to produce. Based on the way it interacts with institutional and non-institutional sources of power and existing policies, the school has become a site for the reproduction of the existing forms of social groups. In such a situation, the school itself lacks formative power and compensates for its own formlessness by shaping subjects according to the symbolic capital of those groups. In such a state, the school itself lacks the capacity for shaping, compensating for this structural formlessness through subjugation to the symbolic capital of dominant groups. Consequently, the school—itsself deprived of a definite form—deepens a type of formless education.
Article history: Received: 05 January 2026 Received in revised form: 12 March 2026 Accepted: 17 April 2026 Published online: 21 July 2026	
Keywords: Formlessness, Iran, Power, School Education, Student	

Cite this article: Sanatkar, E., & Ganji, M. (2026). School and hypertrophy of formlessness: The construction of today's school in Iran. *Social Studies and Research in Iran*, Advance online publication.. *Social Studies and Research in Iran*, 15 (2), 59-80. <https://doi.org/10.22059/jisr.2026.409461.1709>



Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jisr.2026.409461.1709>

Extended Abstract

Introduction

The present article, titled ‘School and the Hypertrophy of Formlessness’—which has been identified as the core code and the central signifier in the discourse of education specialists—was conducted to examine the current state and construction of the modern school in Iran.

Method

This qualitative study, using grounded theory, conducted semi-structured interviews with 13 education experts at various levels. Based on the coding model, this resulted in 54 open codes and 9 axial codes.

Findings

This group, which for many years have not only worked in the school but also for the school at different decision-making levels, believe that today’s school generally lacks a clear and definite purpose for students and is characterized by structural routinization and executor-oriented practices. Centralisation, together with a lack of will and capacity for local management, means that the mechanism, approach, and spirit of the school organisation are determined not within the school itself but from outside it. As Apple argues, when the planning process is separated from implementation, a form of alienation emerges, and the executor’s capacity is ignored for creativity and volition.

While Foucault characterizes the educational system as an apparatus of institutional power, Apple contends that this framework is incomplete. Instead, Apple posits that the school is not merely a product of top-down authority, but a contradictory synthesis of micro- and macro-level tensions across the cultural, political, and economic spectrum, the resolution of which defines the current state of schooling. Apple states that education is fundamentally political and ideological, and it is power that

decides what knowledge is to be distributed and how. He raises the question of what a school is and for whom it exists, what knowledge it distributes and promotes among people and how, and he explains the relationship between education and power and the contradictory relations between them. He argues that the educational system is a function of the institution of power, controlling everything through the curriculum and allowing no other programme or activity. However, the definition of the subject in today’s school has become entangled in a serious struggle between institutional and non-institutional sources of power in society. The outcome of this struggle in most schools is the reproduction and hypertrophy of the same extant form.

Conclusion

The results of this research show that schools essentially make individuals “fatter” – i.e., amplify them – based on what they already are. As the relevant theorists contend, this is the very nature of the educational system and the school organisation in the modern era. Indeed, the goal of the modern school is defined as serving the sources of power. Nevertheless, given the general condition of schools – apart from special and alternative schools – this core code expresses a situation in which schools, institutionally and structurally, lack both the programme and the necessary capacity to shape the subject even according to the definitions of the national policy documents. In fact, there is a rupture between will and possibility within the school. This rupture manifests itself as an exaggeration of form without content, and in the field of practice the subject becomes formless. In a sense, the school organisation reproduces listlessness and indeterminacy.

This situation does not mean that the school has no orientation; rather, it means that because of its diversity, today’s school merely assembles a homogeneous group of students and reproduces

their existing social and cultural background – i.e., it makes the students “fatter” in their own shape. In the Iranian context, this tendency is intensified by the widening gap between the official discourse of holistic education and the reality of a highly stratified, exam-oriented school system. In effect, this formlessness is the amplification of the existing state. Indeed, given the events in society and as argued by Rezaei (2005), today’s school is caught in a conflict among various discourses and regards itself as lacking a firm theoretical refuge. In such circumstances, the school, without a refuge, effectively falls into a state of stagnation and aimlessness, leading it to perceive itself as formless and indeterminate. Consequently, the school reproduces a status quo within which it has become empty and alienated, turning to credentialism. Credentialism, in turn, aligns the school with the market order and turns it into a commodity. In Iran, the diversification of school types has also reinforced this market logic, so that educational opportunity is increasingly shaped by family background, economic capital, and symbolic capital. At this point, school-based

education leads to the reification of the human being and the instrumentalisation of knowledge; everything becomes listless, and individuals are merely amplified – become “fatter” – within the school based on their cultural capital, economic capital, and family background. In this state, the school itself becomes a purchasable and saleable commodity, and, according to Freire, turns into a centre for information testing. In a dialectical relationship, the school is reduced to a shapeless, identity-less physical framework that acquires shape and identity only through the aggregation of a relatively homogeneous group of students. Hence, the school lacks the capacity for genuine “tarbiat” (education/upbringing) and merely amplifies the shape of that student group, thereby spreading its own formlessness.

Acknowledgements: This article is an independent scholarly work. The author expresses sincere appreciation to the reviewers and the editorial staff of the journal for their valuable comments and efforts.

Conflict of Interest: The authors declare no conflict of interest.

مدرسه و فربه‌شدگی بی‌شکلی: بر ساخت مدرسه امروزی در ایران

احسان صنعتکار^۱ | محمد گنجی^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشکده علوم اجتماعی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، کرج، ایران. رایانامه: e.sanatkar@chmail.ir
۲. دانشکده علوم انسانی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: m.ganji@kashanu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۵ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۱/۲۸ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۴/۳۰ کلیدواژه‌ها: ایران، بی‌شکلی، تربیت مدرسه‌ای، در چنین وضعیتی، مدرسه خود فاقد ظرفیت شکل‌دهی بوده و این بی‌شکلی ساختاری را از طریق انقیاد به سرمایه دانش‌آموز، قدرت، نمادین گروه‌های غالب جبران می‌کند. در نتیجه، مدرسه‌ای که خود از داشتن شکلی معین محروم است، به تعمیق نوعی از تربیت بی‌شکل دامن می‌زند.	مدرسه در هر جامعه‌ای تلاش می‌کند تا دانش‌آموزان را جامعه‌پذیر کرده و به نحوی تربیت کند که مطابق با اهداف و آرمان‌های جامعه باشد و از این‌رو صاحب‌نظران مختلفی پیرامون آن بحث کرده‌اند. هدف پژوهش حاضر واکاوی بر ساخت سازمان مدرسه در جامعه امروزی ایران بوده و خواستار تبیین وضعیت مدرسه و نوع مواجهه آن با تربیت دانش‌آموز است. در پژوهش حاضر، با استفاده از روش گردند تئوری، به‌طور هدفمند با ۱۳ نفر از کارشناسان و صاحب‌نظران اجرایی و علمی در حوزه تعلیم و تربیت مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت پذیرفت و در سه مرحله با نرم‌افزار مکس کیودا کدگذاری انجام شد. در مجموع ۵۴ کد باز و ۹ کد محوری با عنوان‌های دستکش مخملی قدرت، مدرسه بی‌آرمان، خانواده حداکثری، محبوب‌دگی معنای استعداد، شیء‌شدگی انسان، مدرسه بی‌فرصت، مدرسه کنترلی، ابزارشدگی دانش، بازتولید وضعیت موجود و مدرسه مدرک‌گرا استخراج شد. مفهوم مدرسه و فربه‌شدگی بی‌شکلی نیز به‌عنوان کد هسته پژوهش تعریف شد. این مفهوم بیانگر این است که مدرسه امروزی فاقد امکان تربیت سوژه مورد نظر خویش است و براساس نوع تعامل با منابع نهادی و غیرنهادی قدرت و سیاست‌گذاری‌های موجود، مدرسه به محل بازتولید شکل‌های موجود گروه‌های اجتماعی تبدیل شده است.
استناد: صنعتکار، احسان و گنجی، محمد (۱۴۰۵). مدرسه و فربه‌شدگی بی‌شکلی: بر ساخت مدرسه امروزی. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱۵(۲)، ۵۹-۸۰. https://doi.org/10.22059/jirs.2026.409461.1709	



ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران. نویسندگان حق نشر را حفظ می‌کنند.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jirs.2026.409461.1709>

۱. مقدمه و طرح مسئله

هر فرد علاوه بر ظرفیت‌های درونی و ذاتی خود، بر اثر تعاملات و ارتباطات اجتماعی، از همان دوران کودکی توانایی‌های دیگری را بر حسب شرایط و موقعیت‌های اجتماعی کسب می‌کند. تا پیش از ورود به مدرسه، خانواده مهم‌ترین نهاد اجتماعی برای فرد به شمار می‌رود. پارسونز^۱ خانواده را کلیدی‌ترین نهاد در جامعه‌پذیری اولیهٔ کودک می‌پندارد (برونسکی و حسن، ۲۰۲۰). با ورود کودک به سن ورود به مدرسه، تمامی مناسبات و نظام ارزشی و زندگی او تغییر پیدا می‌کند و در مسیر شدن براساس خواست جامعه گام برمی‌دارد. تمام جامعه‌شناسان حوزهٔ آموزش معتقدند که به‌صورت کلان، نظام آموزشی بر شخصیت، افکار و عواطف کودکان و نوجوانان اثرگذار است (میرزاصطفی و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۳۷). این اثرگذاری بدان معنا است که مدرسه در تلاش است تا انسان مورد نظر خویش را تولید کند؛ انسانی که آرمان‌ها و هنجارهای جامعه را درونی کرده و براساس خواست او پیش‌بینی‌پذیر بوده و عمل می‌کند. به بیان برخی از صاحب‌نظران، مدرسه بیش از آنکه سازمان آموزشی برای عموم جامعه در راستای اهداف عام‌المنفعه باشد، ابزاری برای تعلیم و تربیت نیروهای لازم برای بخش‌های مختلف کار در جامعه است (آلتوسر، ۱۹۷۱). این بدان معناست که نهاد مدرسه دارای یک سیاست فرهنگی ناشی از ارادهٔ قدرت است، که به تعبیر اپل در کشاکشی از قدرت و مقاومت است.

نظام آموزش و پرورش در جوامع مختلف مسئولیت انتقال هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیران خود را دارد؛ دانش‌آموزان در طی یک دورهٔ نسبتاً طولانی مدتی که در مدرسه حضور دارند، در معرض انواع برنامه‌های آشکار و پنهان نظام آموزشی قرار می‌گیرند. 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^۲ 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 بازتولیدکنندگی است. بنابراین مدرسه اساساً یک عامل بی‌طرف و خنثی نیست بلکه ابزار ایدئولوژیکی دولت به حساب می‌آید. از نظر آلتوسر، آنچه شاه‌رگ سازوبرگ‌های ایدئولوژیکی دولت به شمار می‌آید، سازوبرگ نظام آموزشی است (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۴۶). فوکو نیز معتقد است که غایت مدرسه، تربیت انسان مطیع و سودمند است. بورديو بیان می‌دارد 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 کرده‌اند (بورديو و پاسرون، ۱۹۷۷). در واقع مدرسه، همان فرهنگی را بازتولید می‌کند که دانش‌آموزانش در آن هستند. مدرسه در پوستهٔ اصلی خود، کارکردی پنهانی دارد که جامعه را براساس آن چیزی که هست بازتولید می‌کند. گوردون مدعی است که به اعتقاد بسیاری از متفکران بعد پنهان مدرسه به مراتب مهم‌تر و قدرتمندتر از بعد آشکار آن است. آموزش پنهان به نتایجی مربوط می‌شود که معلم و مدرسه به‌طور هدفمند به دنبال آن نیستند (یا حتی خودشان نیز از وجود آن مطلع نیستند) یا اینکه معلم و مدرسه به دنبال تأمین آن هستند، اما به‌طور آشکار نزد دانش‌آموزان به آن اعتراف نمی‌کنند (داملا کنتلی، ۲۰۰۹: ۵). در ایران نیز، با وجود تأکید اسناد بالادستی بر تربیت هویت‌ساز و تمام‌ساختی، مدرسه همچنان با چالش بازتولید الگوهای مسلط و ایفای نقشی مستقل در تربیت دانش‌آموزان مواجه است.

این عبارت دربرگیرندهٔ این مفهوم است که مدرسه، چیزی را تولید می‌کند که در وضعیت فعلی وجود دارد؛ این یعنی بازتولید وضعیت تعیین‌شده از طریق نهاد آموزش و این نوع عمل نیز حاصل و بر‌ساختهٔ نوع مواجهه و نظام ارتباط میان آموزش و قدرت و

1. Talcott Parsons

2. Louis Althusser

کشاکشی در میان نیروهای قدرتمند در جامعه است. از سویی در دهه‌های گذشته و به‌ویژه در سال‌های اخیر پس از رونمایی از سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی، مجدداً این سؤال مطرح است که اساساً مدرسه دنبال تربیت چه نوع سوژه‌ای است؟ پس از گذشت چندین سال از اسناد مذکور، رویکرد به مدرسه و تربیت از نظر صاحب‌نظران و فعالان عرصه آموزش و پرورش چیست و به‌زعم آنان مدرسه امروزی، چه نوع دانش‌آموزی را براساس چه رویکردی، تربیت می‌کند؟ آیا مدرسه امروزی توانسته است نقشی محوری و مستقل در تربیت انسان داشته باشد یا اینکه صرفاً نقشی واسطه و فاقد هویت در رابطه میان دانش و قدرت ایفا می‌کند.

۲. پیشینه پژوهش

نهاد مدرسه از حیث مطالعات نظری و پژوهشی از نیمه قرن ۲۰ به بعد مورد توجه منتقدان قرار گرفت و تلقی نهادی از مدرسه مورد تشکیک واقع شد و آثار متعددی تاکنون با رویکردهای مختلف، به‌ویژه در بعد نهادی‌زدایی پیرامون آن منتشر شده است. اولین بارقه‌ها را نیز می‌توان در ایده‌های انتقادی افرادی همچون ایوان ایلچ و پائول فریره^۱ نسبت به عملکرد مدرسه مشاهده کرد (نظری، ۱۳۹۷: ۱۱۸). کارول جکسون (۲۰۰۶) در پژوهشی به موضوع مقاومت دانش‌آموزان در دو مدرسه در شمال غرب انگلستان پرداخته و در این باب دو نوع گفتمان مدرک‌گرایی و کارآموزشی غیرجذاب را تبیین کرده است. ویکتور سامپیر و ماریل بلاسکو جاز (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان افشای برنامه درسی پنهان، بحثی نظری را پیرامون برنامه درسی پنهان طرح کرده و نشان داده است که برخلاف رویکرد عمومی که حالتی منفی دارد، اگر برنامه درسی با تأکید بر آموزش شخصی‌شده باشد که با زندگی فرد مرتبط باشد، مفید و مثبت است. ژاکلین سیمز و دیگران (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان انتقال بین‌نسلی نابرابری اجتماعی-اقتصادی از طریق فرایندهای مدرسه و محله انجام داده و نشان داده‌اند که نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی به‌صورت بین‌نسلی و از طریق فضاهایی که دانش‌آموز در طول زندگی در آن قرار می‌گیرد، بازتولید و منتقل می‌شود و از این‌رو لازم است مدارس از حالت تفکیکی خارج شده تا تمامی دانش‌آموزان با یکدیگر تحصیل کنند.

بررسی پژوهش‌های منتشرشده در داخل کشور نشان می‌دهد مطالعات صورت‌گرفته پیرامون سازمان مدرسه، از نیمه دهه ۱۳۸۰ به بعد مورد توجه قرار گرفته و اولین مطالعه به‌صورت انتقادی را رضایی و غلامرضا کاشی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه» انجام داده‌اند. این مطالعه نشان می‌دهد که نهاد مدرسه متشکل از سه گفتمان موفقیت تحصیلی، نظم (انضباط) و پرورشی است که براساس نوع مدرسه و فضای فکری آنان متفاوت است و بعضاً این گفتمان‌ها دارای همپوشانی است. این پژوهش نشان می‌دهد که میان سطح تولید و سطح مصرف پیام‌های ایدئولوژیک گسست است و دانش‌آموزان دریافت متفاوتی از پیام‌های ایدئولوژیک دارند. همچنین نتیجه گفتمان پرورشی و نظم، درمجموع باعث ایجاد گفتمان مقاومت در دانش‌آموز می‌شود. فاضلی (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟» به بررسی این مسئله می‌پردازد که نظام مدرسه در ایران تاکنون به دنبال تربیت چه الگوهایی از سوژه بوده است و تا چه میزان موفق یا ناموفق شده و دلایل آن، چه بوده است. نویسنده در این پژوهش نتیجه می‌گیرد که چهار نوع الگوی مفهومی سوژه در مدرسه ایرانی بوده است که شامل سوژه مدنی، سوژه مدرن، سوژه مؤمن و سوژه مقاوم است. فاضلی با تأکید بر اینکه بستر مدرسه باید به دنبال تربیت سوژه مدنی باشد، اذعان می‌کند که مدرسه امروزی فاقد توان تربیت و خلق سوژه بوده و در این حالت مدرسه دچار مرگ شده است. قادرزاده و رستمی (۱۴۰۱) مقاله‌ای با عنوان «بنیان‌های فرهنگی اعمال قدرت در مدرسه» انجام داده‌اند. این پژوهش نشان می‌دهد که قدرت انضباطی، قدرت

تعاملی، گروه معلمان، فشار والدین و رویکرد اداره از شیوه‌های اعمال قدرت مدرسه است که از رهگذر فرهنگ مدرسه ممکن و بازتولید می‌شود. این مطالعه بیان می‌دارد که اگر قدرت مدرسه و اطاعت دانش‌آموزان از آن، امکانی ساختاری و کم‌وبیش فراعاملیتی است، تولید و بازتولید آن امری عاملیتی، تعاملی و تفسیری است.

۳. چارچوب مفهومی

مدرسه در دوران جدید همواره به‌عنوان یک نهاد اجتماعی و ذیل نهاد قدرت تعریف شده است. از دیدگاه فوکو، قدرت و دانش یک رابطه دیالکتیکی دارند و مدرسه از نتیجه چنین رابطه‌ای ظهور می‌کند. مدرسه محلی است که باید افراد را با هر شکل و نوعی تبدیل به سوژه‌هایی مطیع و بدن‌هایی رام کند و این فرایند از طریق تکنولوژی انضباطی پدید می‌آید. بر مبنای این نوع از تحلیل، هیچ رابطه قدرتی بدون تشکیل حوزه‌ای از دانش متصور نیست و هیچ دانشی هم نیست که متضمن روابط قدرت نباشد (دریفوس و روبینو، ۱۹۹۹: ۴۷). به بیان دیگر، مدرسه ثمره این رابطه و خود، سوژه نهاد قدرت است. این سوژگی نیز منجر به بازتولید سوژگی دیگری یعنی دانش‌آموزان می‌شود. از نظر فوکو مصلحت دولت در آن است که افراد را تبدیل به سوژه کرده و آنان را به فایده‌مندی در مسیر خود برساند. قدرت به‌عنوان یک منبع اعمال نفوذ سعی می‌کند که بر انتخاب‌ها تأثیر بگذارد و افراد را به انتخاب گزینه‌ای وادار کند که آن‌ها را در مدار سوژگی قرار می‌دهد؛ با این حال قدرت نه از راه سرکوب بلکه از طریق پرورش و ارتقا به تولید سوژه می‌پردازد. هدف تمامی این کردارها یک چیز است؛ به گفتمان درآوردن زندگی انسان و زیر نظر گرفتن بی‌قاعدگی‌ها و بی‌نظمی‌ها (فوکو، ۱۴۰۲: ۱۹۲). به تعبیری به عقیده فوکو، مدرسه باید سوژه‌های خود را از حالت بی‌شکلی (بی‌هدفی و بی‌فایده‌گی) در آورده و آنان را شکل‌دار کند، شکلی و حالتی که در راستای اهداف قدرت باشد. در واقع او اذعان دارد که فارغ از محتوا و رویکرد و اهداف قدرت، وظیفه و کارکرد ذاتی مدرسه، شکل‌سازی و فایده‌مندسازی سوژه است. قدرت، انضباط را دستمایه خود قرار می‌دهد تا از طریق آن مسیر سهل و با اطمینان بیشتری را برای رسیدن به هدف خود یعنی سوژه منقادسازی مهیا کرده باشد. تکنولوژی انضباطی شرایط الزامی برای فایده‌مندکردن جمعیت را فراهم می‌آورد؛ دستگاه انضباطی کامل امکان می‌دهد که بتوان با یک نگاه همه‌چیز را پیوسته ببیند (فوکو، ۱۳۹۳: ۲۱۸). از نگاه میشل فوکو، مدرسه با انضباط کار می‌کند و بدین‌سان فردیت سوژه‌ها را تولید می‌کند (قادرزاده و رستمی‌زاده، ۱۴۰۰: ۸۹۶). مدرسه از طریق تکنولوژی انضباطی و با استفاده از مفاهیمی همچون آزمون، به‌صورت مسلط‌گونه‌ای تمام اعمال سوژه خود را برای ایجاد شکل‌سازی او، نظارت کرده و مسیر را به نحوی ساماندهی می‌کند که فرد به‌صورت ارادی به آن حالت دست یابد. آنچه در نظریه فوکو برای پژوهش حاضر اهمیت ویژه‌ای دارد، توجه به این نکته است که شکل‌دهی و فرایند سوژه‌سازی، اگر از مسیر انضباط صرف عبور کند، ممکن است به نتیجه‌ای معکوس منجر شود؛ تولید سوژه‌ای که اگرچه ظاهراً شکل‌یافته و در سازوکار سازمان مدرسه رشد کرده اما در عمل فاقد هرگونه خلاقیت و عاملیت است. در این حالت شکل‌دهی و فرم سوژه از محتوا تهی شده و صرفاً فرم، فره‌به می‌شود و این همان نقطه‌ای است که می‌تواند به بی‌شکلی ختم شود، چرا که فرد را از هرگونه کنشگری و شکل‌دهی مستقل به خود باز می‌دارد.

پائلو فریره نیز تأکید دارد که آموزش یک عمل کاملاً سیاسی بوده و آموزش و پرورش، گذشته از آنکه کنش دانستن شمرده می‌شود، کنشی سیاسی نیز به شمار می‌رود؛ زیرا یا آزاد می‌کند یا رام می‌سازد، به همین رو هیچ پرورشی خنثی نیست (جکسون، ۱۹۹۷). از نظر فریره، باید از طریق آموزشی که سیاسی است، آگاهی افراد را بالا برد تا بتوانند نقش داشته باشند و جایگاه خود را در جامعه درک کنند نه اینکه صرفاً به انباشت اطلاعات در ذهن بسنده کنند. زیرا سیستم آموزشی امروزی با وضعیت موجود، انسان

عقب‌مانده تولید می‌کند، انسانی که خواستار تداوم وضعیت موجود است و هیچ نگاهی برای تغییر در آینده ندارد. او چنین سیستم آموزشی‌ای را، سیستم سلطه‌گر قلمداد می‌کند (فریره، ۱۹۹۳). به تعبیری دیگر، فریره بیان می‌دارد که مدل نظام آموزشی رایج و موجود، انسانی تربیت می‌کند که فاقد هرگونه شکل خاصی بوده و برای زیست خود ناتوان است. از این‌رو، از نظر او آموزش تلقینی یکی از خطرناک‌ترین صور محیطی است که فرایند ستم‌پذیری را رواج می‌دهد و تقویت می‌کند (فریره و فاندز، ۱۹۸۵). در این نوع آموزش، دانش‌آموز عادت به یادگیری مکانیکی و حفظ خام اطلاعات می‌کند. هدف آموزش تلقینی عادت‌دادن شاگردان به روش یادآوری مکانیکی محتوای درس و تبدیل آن‌ها به ظرف خالی است (فریره، ۱۳۹۸: ۶۴). حالتی که دانش‌آموز خود را متکی و وابسته، فاقد هویت و شکل مشخصی فرض می‌کند؛ فریره از این تبیین، مفهوم آموزش بانکی را خلق می‌کند. در این نگاه، دانش‌آموز نقش دریافت‌کننده‌ای را دارد که هیچ آگاهی به دست نمی‌آورد و سیستم آموزشی نقش سپرده‌گذار را دارد. بدین‌صورت، مدرسه نهادی سرکوبگر شده و صرفاً نقش حفظ وضعیت موجود را ایفا می‌کند، به‌نحوی که در آن دانش‌آموزان و استعدادها و ظرفیت‌هایشان امری بیهوده تلقی می‌شود و مدرسه کارکرد بی‌خاصیت‌سازی به خود می‌گیرد و فرهنگی به نام فرهنگ سکوت را بازتولید می‌کند. او معلمی را که موقعیت و به‌طور مشخص‌تر، میزان آمادگی دانش‌آموز را در نظر نمی‌گیرد و او را موجود منفعلی می‌داند که وظیفه حفظ اطلاعات انتقال داده‌شده را باید بر عهده بگیرد، ستمگر می‌خواند؛ چرا که چنین معلمی به تحمیل آگاهی خود پرداخته و مانع رشد فکری دانش‌آموزان و تحقق انسانیت در آن‌ها می‌شود (غفاری و کرامتی، ۱۳۹۲: ۴). در واقع فریره یک تناقض بنیادی را در نظام آموزشی روشن می‌سازد، او با تأکید بر مفاهیم آموزش تلقینی و بانکی، نشان می‌دهد که نظام آموزشی صرفاً با تأکید بر فرایند یاددهی - یادگیری مبتنی بر انباشت اطلاعات - انسان را از آگاهی و درک نسبت به مسائل اصلی زندگی ناتوان ساخته است، به‌نحوی که فرد نمی‌تواند هیچ شکل معینی به خود گیرد و در این حالت موجودی وابسته و عقب‌مانده می‌شود.

همچنین در دهه‌های اخیر، مایکل اپل به نسبت برنامه‌های آموزشی و قدرت و ایدئولوژی حاکم پرداخته است. اپل معتقد است که هدف مدرسه باید تربیت انسان باسواد با رویکرد انتقادی و آگاهی سیاسی باشد تا بتواند در زندگی اجتماعی مشارکت صحیح و کنشگرانه داشته باشد. با این‌حال او تأکید دارد که مدرسه مجبور است همه‌چیز را عادی و طبیعی نشان دهد تا افراد باور کنند که همواره امور همین‌گونه که هست بوده و امکان تغییر وجود نداشته و این تعاریف باید به‌طور مداوم تأیید شود (اپل، ۱۴۰۱: ۲۱۸). او بیان می‌دارد که این کار مستلزم آن است که دانش به‌صورت نسبتاً از پیش تعیین‌شده و بی‌طرف و اساساً غیرقابل تغییر در نظر گرفته شود، زیرا تداوم آن‌ها وابسته به مقبولیت و اجماع است و از همین‌رو برنامه درسی در مدارس بر این مفروضات هژمونیک تأکید دارد، به‌نحوی که در آن دانش از کنشگران انسانی، که آن نهادها و قوانین را ایجاد کرده‌اند، جدا می‌شود و همه‌چیز تاریخی و طبیعی جلوه می‌کند (همان، ۲۱۹). اپل معتقد است که آموزش و قدرت یک زوج تفکیک‌ناپذیر است. او بیان می‌دارد که مدرسه به‌مثابه دستگاه پردازش است و انسان تحصیل‌کرده، محصول آن (اپل، ۱۹۷۹)؛ به نظر او مدارس هم دانش و هم افراد را پردازش می‌کنند. او بیان می‌دارد که مدارس به‌صورت پنهان، نابرابری‌های فرهنگی و اقتصادی را بازخلق می‌کنند. مدرسه در یک گفتمان بزرگتر، یک دیالکتیک میان کنترل و توزیع فرهنگی و قشربندی اقتصادی و سیاسی ایجاد می‌کند، به‌نحوی که ادراکات را به این سمت می‌برد که مدل‌های موفقیت تحصیلی و پیشرفت در زندگی تابعی از جامعه‌پذیری افراد است و محصول آن قلمداد می‌شود (همان). به تعبیر دیگر، اپل نشان می‌دهد که مدرسه از طریق کنترل‌گری خویش با برنامه درسی و عادی نشان‌دادن امور، اهداف نهاد قدرت را پیاده‌سازی کرده تا درنهایت مدرسه، انسان مورد نظر نهاد قدرت را شکل داده و تربیت کند. از سویی مدارس با بازتولید نابرابری‌های موجود، جایگاه هر فرد را در جامعه، همان‌جایی که هست، تثبیت کرده و اجازه شکل‌دهی تازه به افراد را به‌نوعی سلب می‌کند؛ به‌نحوی که هر دانش‌آموز در مدرسه، شکل خودش را فربه می‌سازد.

در مجموع، رویکرد نظریه‌پردازان مذکور و مسئله مورد تأکید ایشان این است که مدرسه در عصر جدید، به دنبال تربیت سوژه مورد نظر خویش است؛ سوژه‌ای که برای نظام سیاسی خود مفید و قابل‌پیش‌بینی باشد. از این‌رو، با مفاهیمی همچون تکنولوژی انضباطی، آزمون، آموزش بانکی، تاریخی و طبیعی نشان‌دادن وضعیت موجود و... تلاش می‌کند به شکلی عادی به سوژه شکل مورد نظر خویش را دهد. اما به نظر می‌رسد در وضعیت فعلی، مدارس امروزی، میان فرم یا همان شکل، با محتوا بیگانگی رخ داده و در این حالت امکان موقعیت سوژگی از دست رفته است و صرفاً آموزش به مثابه آزمون فوکو و به تعبیر فریره تأکید بر صرفاً فرایند مکانیکی یاددهی-یادگیری در قالب انباشت اطلاعات و عادی‌سازی مسئله، باعث شده است تا مدرسه توان شکل‌دهی خود را از دست داده و فاقد قدرت عاملیت‌بخشی و کنشگری به فرد، حتی براساس سوژه مورد نظر خود شود. در نتیجه، چنین رویکردی در شکل‌دهی، به بی‌شکلی ختم می‌شود، به این معنا که هر فرد همانی هست که هست و صرفاً در مدرسه فربه شده و کلونی‌های همگن شکل گرفته که صرفاً همانی که هستند را به تعبیر اپل تشدید می‌کند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

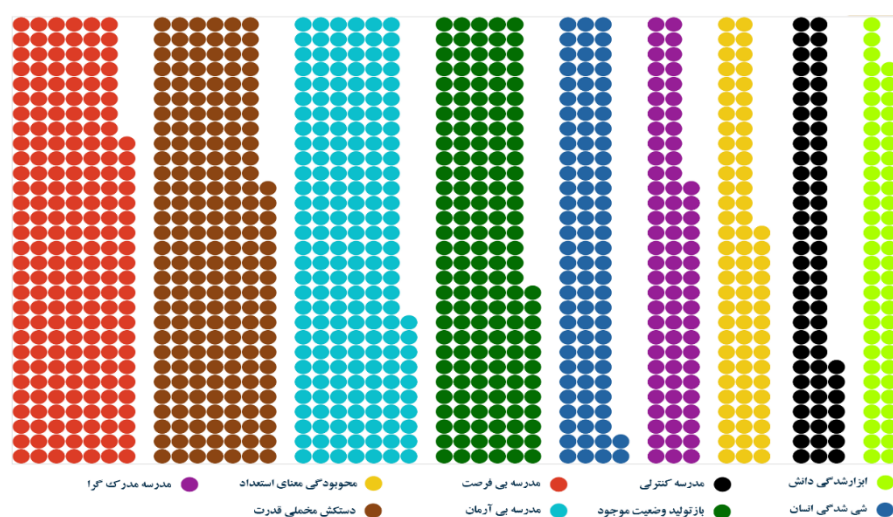
در این تحقیق از میان روش‌های کیفی، روش نظریه زمینه‌ای^۱ انتخاب شد. در این نظریه، نظریه‌ها باید مبتنی بر داده‌های میدانی، تعاملات و فرایندهای اجتماعی باشد (عباس‌زاده و علمدار، ۱۴۰۲: ۵۹۴). نظریه زمینه‌ای، روالی نظام‌مند و کیفی است، برای تولید نظریه‌ای که یک فرآیند، کنش، یا برهم‌کنش را درباره یک موضوع خرد واقعی، در سطح مفهومی کلی، تشریح کند (کرسوال، ۲۰۰۵: ۳۹۶). در این نظریه، قدرت نمونه‌گیری هدفمند در انتخاب نمونه‌های غنی از لحاظ اطلاعات برای مطالعه عمیق است (پاتن، ۱۹۹۰: ۵۱). بدین معنا که افرادی انتخاب می‌شوند که دارای اطلاعات زیادی در این زمینه باشند و محقق به دنبال منابعی می‌گردد که اطلاعاتی در مورد مفاهیم خاص داشته باشند (گلاسر و اشتروس، ۱۹۶۷: ۱۰۷). در این روش، نمونه‌ها هنگامی که مورد نیاز باشند، انتخاب می‌شوند و تنها زمانی که یک الگوی جدید و با مقولات ممکن در داده‌های دیگر یافت نشود، در این نقطه است که به اشباع نظری دست یافته‌ایم و فرآیند نمونه‌گیری خاتمه می‌یابد و تعداد افراد نمونه تکمیل شده است (ان جی و هس، ۲۰۰۸: ۵). همچنین در بحث نمونه‌گیری، حجم نمونه به اشباع نظری پژوهشگر بستگی دارد و زمانی که محقق به اشباع نظری برسد، چرخه نمونه‌گیری را قطع می‌کند. در نظریه زمینه‌ای مهم‌ترین راهکار برای این اقدام کدگذاری است؛ اشتراوس و کوربین کدگذاری را این‌گونه تعریف می‌کنند: فرایندهای تحلیلی که از آن طریق، داده‌ها، تکنیک، مفهوم‌پردازی و یکپارچه می‌شوند تا نظریه را شکل دهند (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰: ۲). در این پژوهش پس از مصاحبه‌ها، صوت آن پیاده شده و سپس با استفاده از نرم‌افزار Maxqda، جملات کدگذاری باز شدند و سپس موارد مشابه معنایی، در یک دسته تعریف شده و در نهایت با همفکری چندین متخصص در این حوزه، کد محوری تعریف شد. بر این پایه تلاش شد برای فهم بهتر، از کارشناسان، متخصصان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت در سطوح استانی و ملی که سال‌ها تجربه زیسته در نظام تعلیم و تربیت کشور را داشته‌اند، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آید که در مجموع با ۱۳ نفر مصاحبه به عمل آمد که ۵۴ کد باز و ۹ کد محوری استخراج شد.

۵. یافته‌های پژوهش

مدرسه و فربه‌شدگی بی‌شکلی به‌عنوان کد هسته به‌مثابه دال مرکزی گفتمان متخصصان حوزه تعلیم و تربیت تعیین شد. این گروه که خود سال‌ها نه‌تنها در مدرسه بلکه برای مدرسه در سطوح مختلف تصمیم‌گیری داشته‌اند، معتقدند مدرسه امروزی به‌طور عام، غایت معینی برای دانش‌آموزان متصور نیست و دچار روزمرگی ساختاری همراه با مجری‌زدگی است. تمرکزگرایی و عدم اراده و توان برای مدیریت‌کردن در سطوح محلی باعث می‌شود که سازوکار، رویکرد و روح سازمان مدرسه نه در خود مدرسه بلکه در جایی بیرون از سازمان مدرسه انجام شود و به تعبیر اپل، هنگامی که فرایند برنامه‌ریزی از اجرا جدا می‌شود، نوعی بیگانگی شکل می‌گیرد و مجری توان خلاقیت و اراده‌اش نادیده گرفته می‌شود. فوکو معتقد است نظام آموزشی ذیل نهاد قدرت تعریف می‌شود، با این حال اپل تأکید دارد که این قدرت نیست که همه‌چیز را تعیین می‌کند، بلکه وضعیت مدارس، نتیجه متناقض تضادهای خرد و کلان نظام فرهنگی، سیاسی و اقتصادی نیز هست که حاصل آن چنین خروجی را ایجاد می‌کند. اپل بیان می‌کند که آموزش اساساً امری سیاسی و ایدئولوژیک بوده و قدرت است که تعیین می‌کند چه دانشی و چگونه توزیع شود. اپل به طرح این موضوع که مدرسه چیست و برای کیست و چه دانشی را و چگونه در میان مردم توزیع و ترویج کرده و به تبیین رابطه میان آموزش و قدرت و روابط متناقض میان آن می‌پردازد. او بیان می‌دارد که نظام آموزشی تابعی از نهاد قدرت بوده و از طریق برنامه درسی همه‌چیز را کنترل کرده و اجازه برنامه و فعالیت دیگری نمی‌دهد. با این حال، تعریف سوژه در مدرسه امروزی دچار یک کشمکش جدی میان منابع قدرت نهادی و غیرنهادی در جامعه شده است که خروجی آن در عموم مدارس تبدیل به بازتولید و فربه‌شدگی همان شکل شده است.

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند اساساً مدرسه در بازتولید وضعیت موجود، افراد را براساس همان چیزی که هستند، فربه می‌کند. همان‌گونه که به عقیده نظریه‌پردازان مذکور، این ذات نظام آموزشی و سازمان مدرسه در دوران مدرن است؛ در واقع هدف مدرسه مدرن در راستای خدمت به منابع قدرت تعریف شده است. با این حال و با توجه به وضعیت عمومی مدارس (فارغ از مدارس خاص و متنوع) این کد هسته بیانگر وضعیتی است که اساساً مدارس به‌صورت نهادی و ساختاری فاقد برنامه و توان لازم برای شکل‌دهی به سوژه براساس تعاریف اسناد بالادستی نیز هستند. یعنی میان اراده و امکان در مدرسه، گسست وجود دارد و این گسست، خود را در قالب افراط در فرم بدون محتوا عرضه کرده و در میدان عمل، سوژه دچار بی‌شکلی می‌شود. به تعبیری سازمان مدرسه، بی‌حالتی و بی‌وضعیتی را بازتولید می‌کند. این وضعیت نه به معنای عدم جهت‌گیری مدرسه است، بلکه بدان معناست که مدرسه امروزی به دلیل تنوعش، صرفاً گروهی از دانش‌آموزان همگن خود را جمع کرده و به بازتولید همان پیشینه اجتماعی و فرهنگی آنان دست می‌زند، یعنی دانش‌آموزان را در همان شکل خودشان فربه می‌سازد. در واقع این بی‌شکلی به‌مثابه فربه‌سازی امر موجود است. در واقع مدرسه امروزی با توجه به اتفاقات جامعه و همان‌گونه که پژوهش رضایی (۱۳۸۴) آن را شرح داده است، دچار کشاکش میان گفتمان‌های مختلف در جامعه شده و خود را فاقد یک پناهگاه نظری محکم فرض می‌کند. در چنین شرایطی است که مدرسه بدون پناه، عملاً دچار یک رکود و بی‌آرمانی شده و منجر به این می‌شود که مدرسه یک بی‌شکلی و بی‌وضعیتی را در برابر خود فهم کند. در نتیجه مدرسه دچار بازتولید وضعیت موجود می‌شود، وضعیتی که خود درون آن تهی و ازخودبیگانه شده و دست به مدرک‌گرایی می‌زند، چیزی که عملاً مدرسه را منطبق با نظم بازار کرده و به کالا تبدیل می‌کند. اینجاست که تربیت مدرسه‌ای باعث شیء‌شدگی انسان و ابزارشدگی دانش شده و همه‌چیز در آن بی‌حالت شده و افراد براساس سرمایه فرهنگی و اقتصادی و پیشینه خانوادگی خود در مدرسه، صرفاً فربه‌سازی می‌شوند. در این حالت مدرسه خود تبدیل به یک کالای قابل‌خرید و فروش شده و به تعبیر فریره به یک مرکز آزمون اطلاعاتی تبدیل می‌شود. در واقع در یک رابطه دیالکتیکی، مدرسه به یک چارچوب فیزیکی بی‌شکل و بدون هویت تقلیل یافته، که

صرفاً از تجمع یک گروه دانش‌آموزی نسبتاً همگن شکل و هویت پیدا می‌کند. از این‌رو است که مدرسه فاقد توان امر تربیت شده و صرفاً دست به فره‌شدگی شکل همان گروه دانش‌آموزی زده و به‌نوعی بی‌شکلی خویش را گسترش می‌دهد. در ادامه براساس کدگذاری‌های صورت‌گرفته، کدهای باز براساس نوع مقوله‌ها تبیین می‌شود. در مجموع در مصاحبه با جامعه خبرگانی که شامل ۱۳ نفر بودند، ۵۴ کد باز و ۹ کدمحوری استخراج شد. همچنین براساس خروجی آماری از طریق نرم‌افزار MAXQDA پرتکرارترین واژه این گروه، واژه‌های مدرسه، تغییر، جامعه، قدرت، مدرک و هویت بوده است. همچنین در تصویر ذیل حجم کدهای محوری در میان مصاحبه‌ها مشخص شده است.



تصویر ۱. میزان حجم کدهای محوری براساس تعداد کدهای باز، استخراج‌شده از نرم‌افزار MAXQDA

جدول ۱. نمای کلی از کدگذاری گروه خبرگان

کدگذاری هسته	نوع مقوله	کدگذاری محوری
مدرسه و فره‌شدگی بی‌شکلی	پیامدی	بازتولید وضعیت موجود- مدرسه مدرک‌گرا
	راهبردی	مدرسه کنترلی- ابزار انگاری دانش
	مدخل‌ها	محبودگی معنای استعداد
	زمینه‌ای	شیء‌انگاری دانش‌آموز- مدرسه بی‌فرصت
	علی	دستکش مخملی - مدرسه بی‌آرمان

۵-۱. مدرسه بی‌آرمان

مدرسه بی‌آرمان از ۶ کد باز شکل‌گرفته و به مدرسه‌ای اشاره دارد که در آن مدرسه، در رویکردی تاریخی، از نظر هویتی فاقد ایده و آرمان مشخص است. در این وضعیت مدرسه از نظر فلسفی رها بوده و در دوگانه‌هایی همچون در خدمت جامعه /خدمت فرد، مدرسه امروز/ مدرسه فردا، سوژه‌سازی فردی/سوژه‌سازی جمعی و... مانده است؛ مدرسه در یک خلأ جدی هویتی گرفتار است. حجم انبوه و متعدد گزاره‌های آرمانی اسناد بالادستی از تربیت یک فرد در مدرسه، می‌تواند به‌نوعی نشان نبود ایده‌ای قابل‌سنجش و معین در

نسبت با مدرسه باشد. افزایش بار روانی بر مدرسه برای تربیت انسانی آرمانی و از طرفی نبود امکان و پشتیبانی لازم و گسست مدرسه از نهادهای اجتماعی و علمی و کمبود نیروی انسانی باکیفیت، مدرسه را دچار یک اختلال شدید در رفتار و عملکرد خود کرده و در یک وضعیت رهاشدگی و بلاتکلیفی که آن را نیز طبیعی جلوه می‌دهد، کرده است.

براساس مصاحبه‌های صورت پذیرفته به نظر می‌رسد که خود سیاست‌گذاران در نظام آموزشی نیز که سال‌ها هرکدام مسئولیت‌های کلان داشته‌اند، تصویر درستی و منسجمی از مدرسه نداشته و اتفاق نظر مشخصی پیرامون مفاهیمی همچون آرمان و تحول در مدرسه ندارند و هرکدام از آنان به شکلی، خود منتقد وضعیت مدرسه امروزی هستند؛ این وضعیت نشان می‌دهد که مدرسه اساساً با یک بحران روبه‌رو است. در وضعیت بحران، نهادها و عوامل آن نقش خود را ندانسته و در سطح بالاتر، آن نهاد کارکرد خود را از دست داده و دچار سردرگمی و آنومی شده و از حالت تعادل خارج می‌شود و به تدریج دچار بیگانگی از خود و تنش میان نیروهایش می‌شود (حاج حسنی، ۱۳۸۱: ۳۴)؛ تنشی که امروز در سطوح مختلف مدیریتی نظام آموزشی کشور شاهد هستیم. در چنین شرایطی، مدرسه اساساً از دید مخاطب خویش بی‌فایده و فاقدکارکرد شده و جذابیت خویش را برای جذب و نگهداشت مخاطب از دست می‌دهد و حتی امکان تولید ضد خود را نیز فراهم می‌سازد.

جدول ۲. نمایی از وضعیت کدگذاری باز در کد محوری مدرسه بی‌آرمان

کدهای باز	کد محوری
اختلال معنای مدرسه	مدرسه بی‌آرمان
مدرسه بی‌ایده	
جدابودگی امر جاری و اهداف در مدرسه	
عدم درک درست مدرسه از تحولات اجتماعی	
مدرسه گرفتار	
مدارس گزارشی	

۵-۲. دستکش مخملی

دستکش مخملی مفهومی است که از ۶ کد باز تشکیل شده و به معنای نوعی از اعمال قدرت و کنترل است که ظاهری متفاوت از باطن خود دارد و به تعبیر اپل، ظاهری آرام، طبیعی و بی‌طرف داشته اما واقعیت آن است که ریشه در خاک کنترلگری و نظارت حداکثری دارد. این عبارت نشان‌دهنده روشی است که در آن قدرت به شکلی پنهان و زیرکانه و از طریق نظام آموزشی با پوشش بی‌طرفی اعمال می‌شود، به گونه‌ای که افراد تحت کنترل همان گونه که فوکو بیان می‌دارد، احساس نمی‌کنند که در حال محدود یا مدیریت شدن هستند. به تعبیر فوکو، قدرت به نحوی عمل می‌کند که فرد خود را عامل بداند، در صورتی که سوژه است. در واقع قدرت به نوعی از طریق سازوکارهای مدرسه‌ای، انتخاب‌های شخص را مشخص و پیش‌بینی‌پذیر کرده و او را در مدار سوژگی قرار می‌دهد. به بیان دیگر، سوژه دارای نوعی ارتقای فعالانه و درعین حال، دارای نوعی آزادسازی توأم با در دام افتادگی است. در واقع مدرسه به نحوی سازماندهی می‌کند که امکان رشد را محدود و گزینشی می‌کند. از سویی آن گونه که فوکو از فایده‌مندسازی جمعیت بیان می‌کند و منظورش تربیت مدرسه در راستای آماده‌سازی افراد برای کارمندی و کارآیی در جامعه سرمایه‌داری و صنعتی است، باید فایده‌مندی افراد در نظام آموزشی تعریف شود. اینکه قدرت، فایده را در تربیت چه نوع انسانی می‌داند و اینکه آیا توان چنین تربیتی را دارد و اگر ندارد چگونه با مقوله تربیت و مدرسه مواجه می‌شود؟ یافته‌ها نشان می‌دهد که مدرسه مدرن که در ایران از اواسط دوره

قاجار و به‌ویژه دورهٔ پهلوی اول نیز تا حد قابل‌ملاحظه‌ای بر همان اساس بنا شده و پیش آمده است، بر تمرکزگرایی و نظارت حداکثری استوار بوده و خواستار تربیت انسان مورد نظر خویش است. همچنین رویکرد تمرکزگرایی باعث می‌شود در این چرخه یک احساس بی‌قدرتی به افراد دست داده و کسی امکان حرکت و پویایی در دستگاه را نداشته باشد. در چنین چرخه‌ای برای آنکه حالت رکود مسلط نشده و سیستم همیشه خود را در حال حرکت فرض کند، معنای تغییر و تحول تقلیل یافته و به جابه‌جایی افراد منحصر می‌شود. در واقع اینجاست که قدرت در قالب یک دستکش مخملی از طریق نظام آموزشی و سازمان مدرسه عمل می‌کند. در واقع او معتقد است که اصطلاح علمی بی‌طرف، به‌عنوان پوششی برای پنهان‌ساختن این واقعیت عمل می‌کند و از این رو بیشتر از آنکه مفید باشد، ایدئولوژیک است (اپل و دیگران: ۱۹۷۴: ۳۳).

جدول ۳. نمایی از وضعیت کدگذاری باز در کد محوری دستکش مخملی

کدهای باز	کد محوری
معلم مجبور	دستکش مخملی
مدرسهٔ مجبور	
گزینشگری در جذب	
معنای تعلیم و تربیت در راستای ارادهٔ قدرت	
ایجاد وابستگی سلسله‌مراتبی	
ایستادگی در برابر پذیرش تغییرات و ایجاد ذهن ارضایی	

۵-۳. مدرسهٔ بی‌فرصت

مدرسه بی‌فرصت عنوانی است که بر پایهٔ ۱۱ کد باز شکل گرفته و به حالتی اشاره دارد که در آن سازمان مدرسه به دلیل کمبود منابع، ساختار ناکارآمد یا سیاست‌های محدودکننده و از سویی دیگر عدم رویکرد نظری قوی در نسبت با مدرسه، توانایی پرورش و شکوفایی دانش‌آموزان را نه داشته و نه فرصتی برای تأمل و سیاست‌ورزی در این موارد را دارد. در این حالت اساساً معنای عام فرصت در مدرسه وجود نداشته و مدرسه در حالتی غیرمنعطف و تکراری به سر برده و برای هر حرکت منتظر ابلاغ است. در چنین شرایطی مدرسه که با کمبود منابع مالی و انسانی مواجه است، صرفاً به یک ساختمان فیزیکی تقلیل یافته و مدیر مدرسه بیش از آنکه فرصت‌کنش و فکوری برای دانش‌آموزان و مدیریت آموزشی و تربیتی داشته باشد، نگران وضعیت فیزیکی، نگه‌داشت و نوسازی در ساختمان مدرسه است. در این حالت مدرسه اساساً فاقد جایگاه تربیت و تجربه برای ارتقای رشد افراد بوده و صرفاً دانش‌آموزان و حتی عوامل مدرسه نیز براساس یک رویکرد مکانیکی، از پیش تعیین‌شده و بدون خودآگاهی، در زمان‌های از پیش تعیین و ابلاغ‌شده به مدرسه رفت‌وآمد کرده و وضعیت آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان به نسبت علی‌السویه فرض می‌شود. در این حالت مدرسه معنایش فرصت از دست‌رفته است. به تعبیر ایلچ یکی از اصلی‌ترین کارهای مدرسه این است که فرد را فاقد ذهن خلاق و مؤثر کرده و به نحوی تربیت کند که فرد تفکر مستقل را از دست داده و همواره خود را به سازمان‌های بزرگ متکی بداند.

جدول ۴. نمایی از وضعیت کدگذاری باز در کد محوری مدرسه بی فرصت

کدهای باز	کد محوری
افزایش ترک تحصیل به دلیل عدم تأمین آینده شغلی	مدرسه بی فرصت
افول بهره‌وری مدرسه	
حافظه محوری مدرسه	
روزمرگی و ضعف نیروی انسانی در آموزش و پرورش	
عدم آماده‌سازی برای ورود به جامعه	
عدم کنشگری مدرسه	
مدرسه بی‌جهت	
محتوای درسی پراکنده و بی‌کارکرد	
مدرسه بخشنامه‌ای	
مشغولیت به اموری غیر از مدرسه	
نبود فرصت تجربه	

۴-۵. شی‌انگاری دانش‌آموز

این مفهوم از ۵ کد باز تشکیل شده و نشان می‌دهد که جدای از اینکه در فضای عمومی مدرسه حالت کنترلی و نگهداری وجود دارد، دانش‌آموز نیز اساساً نادیده گرفته شده و وجودش همواره مورد غفلت قرار می‌گیرد. در واقع محور اصلی در این مفهوم، غفلت از ظرفیت انسانی نیروی انسانی است، در صورتی که در مدرسه کنترلی محور اصلی نادیده‌گیری مدرسه است. در مدرسه امروزی، دانش‌آموز فاقد هرگونه فرصت برای بروز و ظهور خویش است و امکان ایجاد فرصت‌های متنوع برای سوژگی دانش‌آموز دیده نشده است. در واقع در این حالت، دانش‌آموز حالتی منفعل داشته و صرفاً یادگیرنده مکانیکی تعریف شده که در واقع به‌نوعی شی‌انگاری است. این شی‌انگاری دانش‌آموز به معنای آن است که نه می‌تواند خودش باشد نه اینکه ذهن فرد اجازه چنین رویکردی را به او می‌دهد. به تعبیر فوکو، تکنولوژی انضباطی به نحوی عمل می‌کند که فرد فکر می‌کند خودش انتخاب‌کننده است، در صورتی که انتخاب‌ها به او تحمیل شده و فرد قادر به چنین تشخیصی نیست. در این حالت همه‌چیز در حال انقیاد و تبدیل‌شدگی به اشیا و اعداد است. مدرسه در مواجهه با افراد در مدرسه، آنان را نه به‌عنوان واحدهای انسانی بلکه به‌عنوان واحدهای ارزشی فرض کرده که بایستی براساس امر مدرسه، به‌عنوان تابع و تجلی امر خواسته‌شده فعالیت کند. در واقع در این رویکرد، انسان فاقد شعور متعارف و توان تصمیم‌گیری فرض شده و به یک مجری تقلیل می‌یابد. در این رویکرد مدرسه، اساساً این چرخه شی‌انگاری انسان مرتباً تولید می‌شود. در واقع به تعبیر اپل در این شرایط نه تنها دانش‌آموز بلکه خود معلم نیز به‌صورت مستمر تجربه بی‌قدرتی و انفعال خویش را داشته و این حس و تجربه سرکوب‌شدگی را در قالب سرکوبگری نشان می‌دهد.

جدول ۵. نمایی از وضعیت کدگذاری باز در کد محوری شی‌انگاری دانش‌آموز

کدهای باز	کد محوری
معلم امروز، همان معلم دیروز	شی‌انگاری دانش‌آموز
نبود نیروی انسانی مطلوب در مدرسه	
شعاری‌شدن همه امور	
دانش‌آموز مجبور	
تبدیل‌شدگی انسان به عدد	

۵-۵. محبوبدگی معنای استعداد

محبوبدگی معنای استعداد از ۵ کد باز شکل گرفته و نشان‌دهنده شرایطی است که در آن مدرسه به ظرفیت‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان، نه‌تنها رسیدگی نمی‌کند بلکه با وجود ابلاغ برخی برنامه‌ها، اما به دلیل نبود سازوکار و اهداف مشخص و از سویی عدم مطالبه جدی از سوی سازمان بالاتر، اساساً بحث شناسایی و توانمندسازی استعداد در فضای مدرسه بی‌معنا و با ذات سیاسی مدرسه در تناقض قرار می‌گیرد. همچنین از سویی دیگر، وجود برنامه درسی در قالب یک برنامه فرایندی و زمان‌بر، اجازه چنین اموری را به مدرسه نمی‌دهد. در واقع با بررسی نوشته‌های عمده صاحب‌نظران نیز متوجه می‌شویم که اساساً مدرسه مدرن برای چنین هدفی شکل نگرفته و چنین سازوکاری نمی‌تواند چنین هدفی را محقق سازد. از این‌رو، مدرسه وظیفه خود را در محور شناسایی ظرفیت و استعداد دانش‌آموزان فرض نکرده و به‌جای آنکه در شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کند، برای جبران چنین نقیصه، جشنواره‌ها و مسابقاتی را برگزار می‌کند تا دانش‌آموزانی که دارای برخی از مهارت‌ها هستند (که در خارج از مدرسه کسب شده است) آنجا به رقابت پردازند. به معنای دیگر، مدرسه امری منضبط، متمرکز و یکسان‌ساز است، برای مدرسه آنچه اهمیت داشته و مبنای تعریف رسمی از سواد داشتن دانش‌آموز است، کسب نمره یا رتبه بالاتر دانش‌آموز در دروس تخصصی خواست نهاد قدرت است. از این‌رو، سایر مهارت‌ها و ظرفیت‌های دانش‌آموز اهمیت نداشته و حتی در راستای منافع برنامه درسی مورد غفلت واقع می‌شود.

جدول ۶. نمایش از وضعیت کدگذاری باز در کد محوری محبوبدگی معنای استعداد

کدهای باز	کد محوری
ناهمخوانی مدرسه با استعدادیابی	محبوبدگی معنای استعداد
نبود برنامه‌های عملیاتی برای استعدادیابی	
حفظ‌کردن به‌مثابه سواد داشتن	
مدرسه بی‌فرصت	
اراده معلم عامل اجرای برنامه‌ها	

۵-۶. مدرسه کنترل

این عنوان از ۵ کد باز حاصل شده و مفهومی است که نشان می‌دهد علاوه بر آنکه دانش‌آموز و معلم در یک شبکه کنترلگر قرار دارند، خود مدرسه نیز نه‌تنها عامل، بلکه حاصل چنین رویکردی است. در واقع مدرسه کنترلگر نشان می‌دهد که مدرسه بیش از آنکه خود عامل آن باشد که دیگران را به کنترل درآورد، خود محصول چنین کنترلی است و به‌نوعی وظیفه و هویت مدرسه فرض شده تا دانش‌آموزان را بر همین محور تدبیر کند. در چنین وضعیتی است که فوکو آن را تجلی رابطه قدرت و دانش تصور کرده و بیان می‌دارد که مدرسه محصول رابطه دیالکتیکی دانش و قدرت است. فوکو معتقد بود که مدرسه همه‌چیز را کنترل کرده و تلاش می‌کند بر تمام امور دانش‌آموزان مسلط باشد و تأکید دارد که مدرسه برای آنکه بتواند همه‌چیز را تحت اراده خود داشته باشد با ایجاد مفهومی به نام ردیف و آزمون، بر همه‌چیز نظارت می‌کند. او بیان می‌دارد که مکان ردیفی با دادن جای مشخص به هر فرد، در واقع کنترل بر هر دانش‌آموز و کار همزمان همه دانش‌آموزان را امکان‌پذیر کرد. این امکان موجب شد که مکان مدرسه‌ای، به‌منزله ماشینی برای آموزش و نیز برای مراقبت عمل کند. در واقع در تمام کلاس‌ها، مکان‌های مشخصی وجود داشته باشد، به‌نحوی که هیچ دانش‌آموزی نتواند جای خود را ترک کند یا تغییر دهد، مگر با دستور و موافقت بازرس مدرسه (فوکو، ۱۴۰۲: ۱۹۲). فوکو اعتقاد دارد که مدرسه همه‌چیز

را، حتی جزئی‌ترین و ظریف‌ترین امور را رصد می‌کند. از نظر او انضباط گاهی مستلزم حصار است، اختصاصی کردن یک مکان ناهمگن با همه مکان‌های دیگر و بسته به روی خود، مکانی محفوظ با یکنواختی انضباطی (فوکو، ۱۳۸۸: ۱۸۶). به بیانی دیگر، مدرسه چه در عرصه بیرونی و چه در عرصه درونی، نماد کنترل است.

جدول ۷. نمایی از وضعیت کدگذاری باز در کدمحوری مدرسه کنترلی

کدهای باز	کد محوری
رشد زیر سایه کنترل	مدرسه کنترلی
تبدیل معلم به ناظم در کلاس	
تربیت انسان فاقد ارزش و ایده	
مدرسه به مثابه کنترل جمعیت در روز	
مدرسه به مثابه مکان موقت نگهداشت دانش‌آموزان	

۵-۷. ابزارانگاری دانش

ابزارانگاری دانش که از ۳ کد باز شکل گرفته، نشان‌دهنده شرایطی است که در آن مفهوم علم جایگاه مستقلی نداشته و به‌عنوان یک ابزار و نه یک هدف متعالی در نظام آموزشی ارزشگذاری می‌شود. در این رویکرد، علم اساساً در راستای رشد و خودآگاهی و فهم تعریف نشده و بیشتر به‌عنوان ابزاری برای کسب فرصت است. ابزارانگاری دانش، نشان‌دهنده کم‌ارزشی جایگاه علم و تبدیل آن به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به مطامع افراد و نهادها است. در واقع همان‌گونه که فوکو نیز اشاره کرده است، مدرسه تجلی رابطه دیالکتیکی قدرت و دانش است. از این‌رو، اساساً مدرسه به‌عنوان یک ساختار علمی مستقل فرض نشده و به خود مدرسه به‌عنوان محصول ارتباط دانش و قدرت، به‌عنوان یک گزاره تابع نگاه می‌شود. در این حالت، تربیت مدرسه‌ای بیش از آنکه بخواهد انسان آگاه و مستقل و فکور تربیت کند، نوعی تربیت ابزارگونه تولید می‌کند. در چنین حالتی، مدرسه نوعی از انسان را تربیت می‌کند که قدرت خلاقیت و فکوری نداشته و خود آن نیز به‌سان یک ابزار و در قالب زندگی مکانیکی زیست می‌کند. اپل تأکید می‌کند که اراده مدرسه مبنی بر ساخت فرد و سواد کارکردی است. حتی استقبال افراد نیز به رشته‌های تابعی از تصویرسازی افراد در تناسب با درآمد آن رشته است. بنابراین مدرسه یک بنگاه کاربایی برای افراد فارغ‌التحصیل، همان‌گونه که اپل اشاره کرده، می‌شود و از طرف دیگر، یک کارخانه آینده‌سازی برای دانش‌آموزان معنا می‌شود؛ و این چنین مدرسه دارای جایگاه مهم و ضروری برای همه مردم تلقی می‌شود؛ زیرا اساساً فرد با رفتن به مدرسه هویت اجتماعی پیدا کرده و می‌تواند شغل مناسب خود را تأمین کند. اما زمانی که این رابطه مدرسه و کار دچار اختلال شود، ضرورت رفتن به مدرسه نیز کاهش می‌یابد. از همین رو، فضای عمومی جامعه، به‌خصوص طبقات ضعیف و حاشیه‌نشین در سال‌های اخیر، مدرسه رفتن را با شغل‌یابی بی‌ارتباط دانسته و آمارهای ترک تحصیل در دوره متوسطه به‌شدت افزایش یافته است.

جدول ۸. نمایی از وضعیت کدگذاری باز در کدمحوری ابزارانگاری دانش

کدهای باز	کد محوری
مدرسه محل آماده‌سازی شغل	ابزارانگاری دانش
افول ارزش علم	
ابزارانگاری علم	

۵-۸. بازتولید وضعیت موجود

این عنوان از ۹ کد محوری شکل گرفته و مبین شرایطی است که در آن به تعبیر بوردیو، کارکرد اصلی مدرسه بازتولید طبقات اجتماعی براساس وضعیت موجود و نگهداشت فاصله میان گروه‌های اجتماعی در جامعه است. در این حالت همه‌چیز در دانش رسمی مدرسه عادی و طبیعی به نظر رسیده و انگیزه‌ای برای تغییر و تحول بنیادی وجود ندارد. مدرسه بیش از آنکه توان تربیت تمامی افراد جامعه براساس یک آرمان را داشته باشد، بیشتر نقشی تسهیلگر و زمینه‌ای دارد. در این رویکرد، مدرسه همچون ابزاری است که صرفاً فرد را در نسبت با همان چیزی که هست، فره می‌کند. در این شرایط دانش‌آموزانی که دچار فقر و خشونت بوده‌اند، همان چرخه را در مدرسه تجربه می‌کنند. یعنی با ثبت‌نام در مدارس حاشیه‌ای، تراکم کلاس‌ها، وضعیت ساختمانی نامطلوب، کمبود نیرو در مدرسه و وجود معلمان حاشیه‌ای، چند فرهنگی و عدم توجه به آن مدارس، وضعیت ضعیف آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان، عملاً مدرسه را به یک پادگان تبدیل کرده که در آن کادر اجرایی صرفاً تلاش می‌کنند روزانه چند صد دانش‌آموز را تا زمان مقرر نگه دارند و سپس آن‌ها را آزاد و روانه بیرون از مدرسه کنند. در این شرایط، مدرسه همان چرخه فقر و خشونت را، چه در درون مدرسه و چه در بیرون از مدرسه برای دانش‌آموز ایجاد می‌کند. در واقع زدوخوردها و درگیری‌ها، یادگیری‌های منفی تربیتی، تشکیل گروه‌های ضداجتماعی و مجرم‌گونه در میان نوجوانان، اغلب ریشه در مدرسه و آشنایی افراد مختلف در حاشیه شهرها بیشتر، به تجمیع این افراد در کنار یکدیگر مرتبط می‌شود. از طرفی دیگر، دانش‌آموزانی که از سرمایه فرهنگی و اقتصادی مطلوبی نیز برخوردار هستند، فرایند مربوط به خود را طی کرده و بازتولید می‌کنند؛ در واقع مدرسه تسهیل‌کننده بازتولید می‌شود. این آن چیزی است که بوردیو از آن به‌عنوان خشونت نمادین یاد می‌کرد. از نظر وی مدارس و سایر نهادهای فرهنگی، نابرابری طبقاتی را از طریق تبدیل تمایزهای طبقه اجتماعی به تمایزات آموزشی و فرهنگی بازتولید می‌کنند. در واقع مدرسه بیش از هرچیز با تکیه بر مفهوم سکوت، همه‌چیز را به نفع بازتولید به همان شکل که بوده است، مصادره کرده و وضعیت موجود را بازتولید می‌کند.

جدول ۹. نمایی از وضعیت کدگذاری باز در کد محوری بازتولید وضعیت موجود

کدهای باز	کد محوری
تربیت ریاکارانه	بازتولید وضعیت موجود
برنامه درسی و تکمیل زمان دانش‌آموز	
نظم‌زدایی آیینی	
تکراری‌بودن مدرسه	
پرسش‌زدایی و سکوت‌گرایی مدرسه	
مدرسه به‌مثابه بازتولید طبقه اجتماعی دانش‌آموزی	
مدرسه تابعی از جامعه	
مدرسه حافظ وضع موجود	
یکسان‌سازی اجباری دانش‌آموزان	

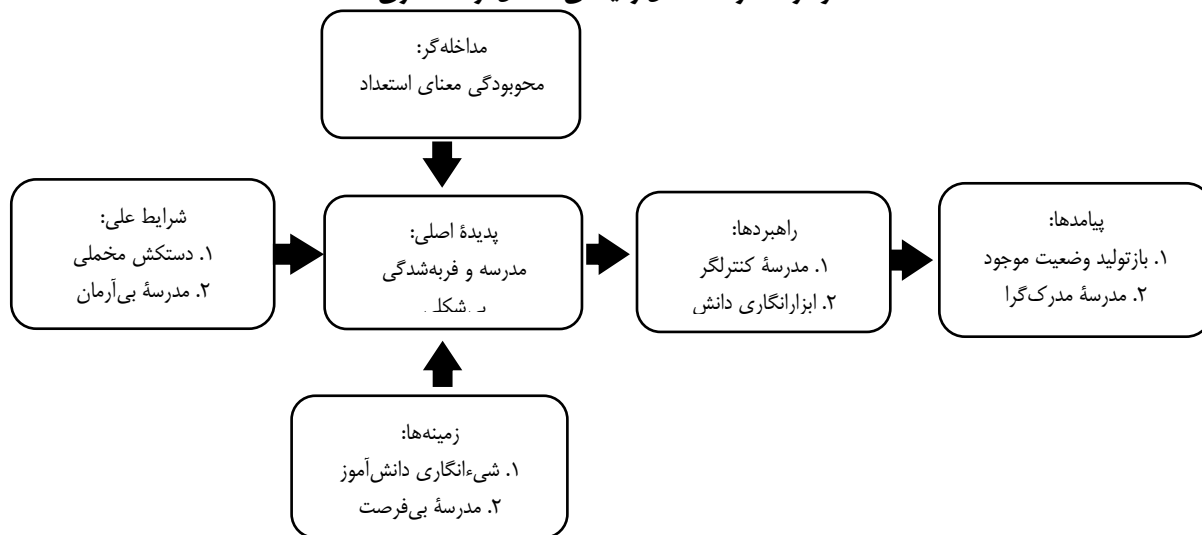
۵-۹. مدرسه مدرک‌گرا

این عنوان شامل ۴ کد باز است و به وضعیتی اشاره می‌کند که مدرسه تبدیل به محلی برای اخذ مدرک شده و فرایند آن و اثرگذارهای تربیتی آن مغفول می‌شود. مدرسه محلی است که اساساً دانش‌آموزان برای این وارد می‌شوند تا بتوانند مدرک پایان‌دوره اخذ کرده و با آن امکان حضور و فعالیت در اجتماع را کسب کنند. در این حالت، مدرسه نه تنها محوریت ندارد بلکه اساساً خود مدرسه و عوامل آن نیز به یک ابزار تقلیل داده می‌شود. مهم‌ترین اهمیت مدرک آموزشی از دید عموم، به معنای اعطای مجوز برای ورود به عرصه‌های اجتماعی و آموزشی بالاتر است. مدرک‌گرایی نشان از نوعی نگاه کلان و سیاست‌گذاری در مسئله مدرسه است. به بیانی دیگر، بیش از آنکه خود معنای سواد داشتن و فهم فرد از مسائل اهمیت داشته باشد، داشتن مدرک اهمیت دارد و کارکرد مدرسه، بازتوزیع مدرک قلمداد می‌شود. از سویی کالایی‌شدن آموزش، این فرایند را تشدید می‌کند. فوکو نیز معتقد است که مدرسه مدرن، آزمون امری محوری فرض می‌شود تا به واسطه آن هم کالایی‌سازی تسهیل شود و هم دانش‌آموزان قابلیت پیش‌بینی داشته باشند. بر همین پایه، ایوان ایلچ مدرس را به عنوان نهادهای سرکوبگری در نظر می‌گیرد که به دانش‌آموزان آیین خود را می‌آموزند و خلاقیت و تخیل را فرو می‌نشانند. او استدلال می‌کند که دانش‌آموزان، آموزش را با حفظ کردن، اخذ مدرک را با آموختن و دیپلم را با صلاحیت خلط می‌کنند (ایلچ، ۱۳۹۸: ۸۷).

جدول ۱۰. نمایی از وضعیت کدگذاری باز در کد محوری مدرسه مدرک‌گرا

کدهای باز	کد محوری
آزمون هدف غایی	مدرسه مدرک‌گرا
تعریف شایستگی براساس نمره و مدرک	
مدرسه به مثابه تولید مدرک	
مدرک به مثابه هویت اجتماعی	

نمودار شماره ۱. مدل زمینه‌ای حاصل از کدگذاری



۶. بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر، همواره مدرسه مورد توجه صاحب‌نظران و کارشناسان حوزه علوم انسانی و سیاست‌گذاران فره‌نگی کشور بوده و همواره در ابعاد مختلف پیرامون آن بحث شده است. با این‌حال، پژوهش حاضر تلاش کرده تا فارغ از مؤلفه‌های معمول در مطالعات صورت‌پذیرفته در سال‌های اخیر، بر‌ساخت مدرسه امروزی را از طریق یک مطالعه کیفی در مصاحبه با کارشناسان این حوزه بررسی و تبیین کند. در واقع، سؤال اصلی این بود که مدرسه امروزی چیست، چه کارکردی و اهدافی داشته و بر‌ساخت آن چگونه است؟ یافته‌های حاصل از نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در مجموع سیاست و مسیر مدرسه بیش از هر امر دیگری تابع نوع روابط می‌میان مدرسه و منابع قدرت بوده و وضعیت کنونی تا حد قابل‌توجهی حاصل نوع عمل تناقض‌های ارادی و امکانی میان منابع قدرت نهادی و غیرنهادی است. در این حالت معنای مطلوب مدرسه در مکتوبات با میدان عمل مدرسه فاصله داشته و فرم یا همان شکل از محتوا بیگانه شده و در نتیجه این گسست، مدارس نه براساس خواست قدرت رسمی و نهادی، بلکه براساس بوم خود، که تابع پیشینه دانش‌آموزان همگن ثبت‌نام شده است (قدرت غیررسمی و غیرنهادی)، شکل‌دهی و فره‌سازی می‌شود. در واقع این فره‌سازی ناشی از بی‌شکلی سازمان مدرسه است و از این‌رو مدارس از هرگونه شکلی که دارند، همان شکل را فره‌ ساخته و گسترش می‌دهند. در این حالت سازمان مدرسه شکل مشخصی به دانش‌آموز نداده و صرفاً نقشی تسهیلگر را در تشدید آن چیزی که دانش‌آموز هست، ایفا می‌کند. در اینجا است که به تعبیر فاضلی، در چنین مدرسه‌ای، حتی سوژه‌ای علیه گفت‌مان مدرسه و نظم حاکم بر آن نیز می‌تواند بیرون بیاید (فاضلی، ۱۴۰۲: ۴۳). در این رویکرد، مدرسه چیزی بیش از نگهداشت وضعیت موجود و دستگاه تولید مدرک و نمایش سوادآموزی نیست. مسئله تربیت انسان برای مدرسه تهی شده و هرچند مدرسه تلاش برای کنترلگری، تسلط و تعریف مفاهیم خوبی و بدی را دارد، اما توانی برای تربیت نسل مطلوب خویش ندارد. یعنی ساختار رسمی و نهادی، برخلاف اراده خویش، فاقد امکان تربیت انسان مورد نظر خویش است، لذا خود مدرسه در حالی بی‌شکل به سر برده و فره‌شدگی را تشدید می‌کند. از سویی دیگر، مدرسه، نابرابری را با روش‌های مختلف به خود افراد و جایگاه آنان در جامعه نسبت داده، خود را پنهان و بی‌طرف کرده و همه گروه‌ها را به قبضه خویش از طریق برنامه درسی می‌کشانند. مدرسه در این ساختار، ذات مولد بودن و تربیت را فراموش کرده و خود را مطیع دانسته و حالتی بر‌ساخت‌گونه و فاقد اراده برای تغییر و تحولات اجتماعی و در مجموع سازندگی جامعه می‌شود.

فوکو مدرسه را تجلی رابطه میان دانش و قدرت می‌داندست و معتقد بود که قدرت، خواهان تبدیل دانش‌آموزان به سوژه‌های مفید برای خود است و مدرسه این فرایند را از طریق مفهوم تکنولوژی انضباطی به دست می‌آورد. یافته‌های پژوهش حاضر نیز مؤید آن بود که مدرسه مفهومی سیاسی بوده و فعل او محصول کنترل نهاد قدرت است. از همین رو، مدرسه نیز به کنترلگری دانش‌آموزان می‌پردازد، به‌نحوی که تمامی فعالیت‌ها را به نفع خود مصادره کرده و بتواند امور دانش‌آموز را با تأکید بر آزمون محوری و از طریق عددی‌سازی فعالیت‌ها پیش‌بینی‌پذیر کند. با این‌حال، برخلاف نظر فوکو که اعتقاد داشت مدرسه نهادی است که می‌تواند سوژه مطلوب و مورد نظر خود را ساماندهی کند، به نظر می‌رسد در وضعیت فعلی مدارس امروزی، امکان چنین فعلیتی موجود نیست. این ناکارآمدی انضباطی در ایران امروز به وضوح در شکاف عمیق میان گفت‌مان رسمی آموزش و زیست‌جهان نسل جدید دانش‌آموزان عیان است؛ جایی که اصرار بر فنون انضباطی یک‌سویه، به جای خلق سوژه مطیع، به واگرایی هویت دانش‌آموزان از اهداف رسمی انجامیده است. به بیانی دیگر، مدارس تا حد قابل‌توجهی، بیش از آنکه سوژه مورد نظر نهاد قدرت را براساس اسناد بالادستی تربیت کنند، با توجه به تنوع مدارس، هر نوع مدرسه تلاش می‌کند براساس دانش‌آموزان نسبتاً همگنی که در آن وجود دارد، همان سوژه را فره‌ و بازتولید کند.

براساس همین وضعیت است که به تعبیر ایل، مدرسهٔ امروزی به مثابهٔ یک کالا به وسیلهٔ طبقات به شیوه‌های مختلف مصرف می‌شود و مدرسه تابع تداوم و بازتولید طبقات شده است، به نحوی که این حالت را امری عادی و تاریخی نشان می‌دهد. در واقع مدرسه تبدیل به یک نظام خدماتی شده که براساس طبقات مختلف به توزیع اطلاعات و دانش می‌پردازد. نمود عینی این تحلیل در ایران، در بازار متنوع و به شدت قطبی شدهٔ مدارس (از تیزهوشان و غیرانتفاعی‌های خاص تا مدارس دولتی محروم) متجلی است که عملاً حق آموزش را به نفع بازتولید طبقاتی دارندگان سرمایه‌های اقتصادی و نمادین مصادره کرده است. در این وضعیت مدرسه هم دانش را و هم دانش‌آموزان را پردازش کرده و ادامهٔ مسیر را براساس طبقه همواره می‌سازد. در واقع هم دانش و دانش‌آموز به مثابهٔ یک شیء فرض می‌شوند که در یک حالت دیالکتیکی، در مدرسه‌ای که تحت اختیار قدرت و کنترل است، کنترل و کانالیزه می‌شوند.

در چنین حالتی و به عقیدهٔ فریره، نهاد مدرسه، با تأکید بر آموزش تلقینی و بانکی و مکانیکی‌سازی فرایندهای یاددهی و یادگیری و تسلط برنامهٔ درسی، امکان هرگونه فرصت را از مدرسه سلب کرده و صرفاً به انباشت اطلاعات محصور می‌شود؛ به نحوی که فرد فاقد قدرت تفکر و مهارت لازم باشد. سیستم آموزشی ایران با بازتولید الگوی حافظه‌محور و سیطرهٔ همه‌جانبهٔ اضطراب کنکور و تست‌زنی، مصداق بارز این آموزش بانکی است که تفکر انتقادی را به مسلخ مهارت‌های مکانیکی و مهندسی رتبه می‌برد. در چنین حالتی است که مدرسه تلاش می‌کند اساساً شکلی به دانش‌آموز ندهد تا فرد همواره متکی و وابسته به نوع قدرت باقی بماند و مدرسه دست به تربیت انسان تابع، به این معنا که مرتباً تلاش می‌کند خود را با شرایط منطبق سازد، می‌کند. زیرا در چنین تربیتی، فرد فاقد شکل و جهت‌گیری بوده و مجبور است مرتباً خود را با انواع وضعیت‌ها منطبق سازد. در این نگاه، دانش‌آموز نقش دریافت‌کننده‌ای را دارد که هیچ آگاهی به دست نمی‌آورد و با انبوهی از اطلاعات غیرلازم مواجه شده، به نحوی که ذهن وی قدرت تحلیل و تأمل را از دست می‌دهد و امکان رشد و شناسایی استعداد محو می‌شود.

در مجموع به نظر می‌رسد وضعیت مدارس امروزی در ایران (که از دورهٔ قاجار با الهام از غرب، وارد شد و دارای فرازونشیب‌های فراوانی بوده است) با یک تشکیک هویتی و فرایند بی‌شکلی مواجه است. این در حالی است که از ابتدای تأسیس مدرسهٔ مدرن در ایران، مدرسه در خدمت نهاد قدرت و تابع سیاست‌های آن بوده است. از سویی برخی سیاست‌ها در دهه‌های اخیر به‌ویژه به رسمیت‌شناختن تنوع مدارس فارغ از دوگانهٔ دولتی-غیردولتی منجر به این شده است که گروه‌های مختلف جامعه براساس پیشینهٔ خود، مدارس مورد نظر خویش را ایجاد کرده و آن مدارس را مصرف کنند. در این رویکرد، این سرمایهٔ نمادین گروه‌ها است که به مدرسه شکل می‌دهد و مدرسه خود فاقد هرگونه شکلی فرض می‌شود. در واقع مدرسه بی‌شکل، فاقد جهت‌گیری و رویکردی معین در تعلیم و تربیت بوده و دست به فربه‌سازی وضع موجود می‌زند. در اینجا است که مدرسه با تأکید بر بی‌شکلی تربیت، به تعبیر مارکوزه، از انسان یک‌چیز عادی و کم‌ارزش می‌سازد. از سویی، به هر میزان که مدرسه دست به تولید دانش و انسان مدرسه‌ای بزند و گروه‌های اجتماعی، جامعه را براساس همان چیزی که هستند بازتولید کرده و گذشته را در آینده تداوم ببخشند، وضعیت فربه‌شدگی بی‌شکلی مدارس تشدید می‌شود. درنهایت، چنین شرایطی مرتباً وضعیت موجود از طریق تربیت مدرسه‌ای بازتولید شده و تربیت‌شدگان مدرسه، همان شیوهٔ تربیت مدرسه‌ای را تقویت و بازتولید می‌کنند.

مأخذ مقاله: تألیف مستقل.

تعارض منافع: بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری: نویسندگان مراتب قدردانی صمیمانهٔ خود را از افرادی که در فرایند انجام این پژوهش همکاری کردند، ابراز می‌دارد.

منابع

- آلتوسر، لویی (۱۳۸۷). ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت. ترجمه روزبه صدآرا. تهران: چشمه.
- اپل، مایکل دبلیو (۱۴۰۱). دانش رسمی: آموزش دموکراتیک در عصر محافظه‌کاری. ترجمه نازنین میرزاییگی. تهران: آگاه.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۹۸). مدرسه‌زدایی از جامعه. ترجمه الهه ضرغام. تهران: رشد.
- برونسکی، توماس و حسن، نیسا (۲۰۲۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. ترجمه نوگل روحانی. تهران: هوش ناب.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۴۰۲). مسئله مدرسه (بازاندیشی انتقادی در آموزش و پرورش ایران). تهران: نشر هوش ناب.
- فریره، پائلو (۱۳۹۸). آموزش در جریان پیشرفت. ترجمه احمد بیش‌رک. تهران: خوارزمی.
- فوکو، میشل (۱۳۹۳). تئاتر فلسفه. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۴۰۲). مراقبت و تنبیه، تولد زندان. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
- قادرزاده، امید و رستمی‌زاده، شیرزاد (۱۴۰۰). تجربه طرد اجتماعی و خشونت‌ورزی در میدان مدرسه: مردم‌نگاری انتقادی خشونت‌ورزی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم پسران سنج. فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱۰(۳)، ۸۸۷-۹۱۷.
<https://doi.org/10.22059/jisr.2021.312124.1140>
- عباس‌زاده، محمد و علمدار سرن، زینب (۱۴۰۲). مطالعه جامعه‌شناختی عوامل زمینه‌ساز رفتارهای مخاطره‌آمیز در بین دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر تبریز). فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱۲(۴)، ۵۸۹-۶۰۷.
<https://doi.org/10.22059/jisr.2021.329562>
- غفاری، ابوالفضل و کرامتی، انسیه (۱۳۹۲). بنیان‌های فلسفی اندیشه پائولو فریره و دلالت‌های آن برای برنامه درسی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۱۸(۶۳)، ۵-۳۴.
- میرزاصطفی، صدیقه، ریاحی، محمداسماعیل، و شارع‌پور، محمود (۱۳۹۸). آموزش‌های پنهان مدرسه و تجارب زیسته دانش‌آموزان. فصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۱۴(۱)، ۲۳۳-۲۶۰.
<https://doi.org/10.22080/ssi.2020.16619.1611>
- میلر، پیتر (۱۳۹۳). سوژه، استیلا و قدرت. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
- نظری، مرتضی (۱۳۹۷). مرگ مدرسه: گفتارهای انتقادی در آموزش و پرورش ایران. تهران: مشق شب.

References

- Altusser, L. (2008). Ideology and ideological state apparatuses (R. Sadra, Trans.). Tehran: Cheshmeh. (In Persian)
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays* (B. Brewster, Trans.). NLB Press.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2022). Official knowledge: Democratic education in a conservative age (N. Mirzabeygi, Trans.). Tehran: Agah. (In Persian)
- Abbaszadeh, M., & Alamdar Sarand, Z. (2023). Sociological study of underlying factors of risky behaviors among students (Case study: Secondary high school students in Tabriz). *Quarterly Journal of Social Studies and Research in Iran*, 12(4), 589-607. <https://doi.org/10.22059/jisr.2021.329562> (In Persian)
- Illich, I. (2019). Deschooling society (E. Zargham, Trans.). Tehran: Roshd. (In Persian)
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1977). *Les héritiers*. Éditions de Minuit.
- Creswell, J. W. (2005). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Sage.
- Bronski, T., & Hassan, N. (2020). *Sociology of education* (N. Ruhani, Trans.). Tehran: Hush-e Nab. (In Persian)
- Fazeli, N. (2023). *The problem of school (A critical rethinking of education in Iran)*. Tehran: Hush-e Nab. (In Persian)
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P., & Faundes, A. (1985). *Learning to question: Pedagogy of liberation*. World Council of Churches.

- Foucault, M. (2014). Theater of philosophy (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Ney. (In Persian)
- Foucault, M. (2023). *Discipline and punish: The birth of the prison* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Ney. (In Persian)
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Ghaffari, A., & Karamati, E. (2013). Philosophical foundations of Paulo Freire's thought and its implications for curriculum. *Quarterly Journal of Research in Educational Issues*, 48(2), 1-28. (In Persian)
- Ghadirzadeh, O., & Rostamizadeh, S. (2021). The experience of social exclusion and violence in the school field: A critical ethnography of violence among male high school students in Sanandaj. *Quarterly Journal of Social Studies and Research in Iran*, 10(3), 887-917. (In Persian)
- Jackson, S. (1997). Crossing borders and changing pedagogies: From Giroux and Freire to feminist theories of education. *Gender and Education*, 9(4), 457-467.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Mirmostafa, S., Riahi, M. E., & Sharepour, M. (2019). Hidden curriculum of school and students' lived experiences. *Quarterly Journal of Sociology of Social Institutions*, 6(14), 260-233. (In Persian)
- Miller, P. (2014). Subject, domination, and power (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Ney. (In Persian)
- Nazari, M. (2018). The death of school: Critical discourses on education in Iran. Tehran: Mashgh-e Shab. (In Persian)
- Ng, K., & Hase, S. (2008). Grounded suggestions for doing grounded theory business research. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(2), 155-170.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (1st ed.). Sage.