

تجربه شادی در زندگی روزمره دانش آموزی

سیدضیا هاشمی^۱

محمد رضایی^۲

سپیده اکبرپوران^۳

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۱/۱۱

تاریخ دریافت: ۹۳/۴/۱۶

چکیده

هدف این پژوهش، بیان توصیفی ژرف از زندگی روزمره دانش آموزی و تجربه شادی آنهاست. پرسش اصلی پژوهش را بر همین مبنا «چگونگی تجربه شادی در زندگی روزمره دانش آموزی» انتخاب کردیم. برای پاسخ به این پرسش، پژوهش میدانی در دو دبیرستان دخترانه منطقه ۶ تهران انجام دادیم. برای جمع آوری داده‌ها از روش مشاهده مشارکتی و مصاحبه نیم‌ساخت یافته استفاده کردیم. سپس نتایج را براساس روش تماتیک (مفهومی) تحلیل و چهار مفهوم را برای پاسخ به پرسش اصلی خود برگزیدیم. کارناولیزه شدن مدرسه، دوستی روزمره، قدرت تحقق خود و خودی از آن خود، چهار مفهوم به دست آمده از این پژوهش است که با اتکا به آنها تجارب شادمانه دانش آموزان درک پذیر خواهد شد. منظور از کارناولیزه شدن مدرسه، شکاف در نظم حاکم و ایجاد فرصتی برای بروز و ظهور عناصر جهان غیررسمی است. دوستی روزمره، مفهومی است که بر شبکه روابط و دوستی‌های بین دانش آموزان اشاره دارد. قدرت تحقق خود، ناظر بر تسلط دانش آموزان بر زمان/مکان‌های رسمی و دستیابی به فرصت برای بروز خود واقعی آنهاست. خودی از آن خود، عمیق‌ترین مفهوم این پژوهش است که فراتر از زمان/مکان بر تسلط دانش آموز بر خویشتن آنها اشاره دارد.

واژه‌های کلیدی: تجربه شادی، خودی از آن خود، دانش آموز، زندگی روزمره،

قدرت تحقق خود.

۱. استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)، zhashemi@ut.ac.ir

۲. استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس، rezaeim@moares.ac.ir

۳. کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، کارشناس پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، s.akbarpouran@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

اغلب پژوهش‌های کمی انجام شده در مدارس نشان می‌دهد «بیشتر دانش‌آموزان، محیط فیزیکی و فضای اجتماعی مدارس را ملال‌آور، کسالت‌بار و بدون تحرک، پویایی و شادمانی و گاه خفقان‌آور می‌دانند» (آل یاسین، ۱۳۸۰: ۷). در حالی که اولیای آموزش و پرورش همواره از شیطنت‌ها و شوخی‌ها و خنده‌های دانش‌آموزان شکایت می‌کنند و معتقدند آنها «به شکاف دیوار هم می‌خندند» (مصاحبه‌های انجام شده با اولیای مدرسه) حقیقتاً چه وقایعی در مدرسه رخ می‌دهد؟ آیا دانش‌آموزان لحظاتی کسالت‌بار و خسته‌کننده را از سر می‌گذرانند یا با شیطنت‌ها و بگوینده‌هایشان کوله‌باری از تجارب شادمانه را با خود به همراه می‌آورند؟ چگونه دانش‌آموزان شادی را در مدرسه تجربه می‌کنند و چه چیزی شاکله تجارب آنها را شکل می‌دهد؟ البته اینجا نه تجارب شخصی افراد و نه ریشه‌های فردی و خانوادگی آن، بلکه تجارب عمومی دانش‌آموزان اهمیت دارد. تجاربی که ورای مسائل شخصی، شخصیتی و خانوادگی قرار دارد و به صورت مشترک و در ارتباط با فضای^۱ اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد. با این اوصاف نیازمند مفاهیم و ادبیات نظری هستیم تا تجربه دانش‌آموزان را در پیوند با مدرسه بفهمیم. به همین دلیل، با تکیه بر بنیادهای مفهومی و نظری پژوهش‌های فرهنگی پرسش پژوهش ما این است که چگونه دانش‌آموزان شادی را در زندگی روزمره خود تجربه می‌کنند؟ این پرسشی مهم است زیرا اکنون نزدیک به ۱۲ میلیون^۲ (برابر با ۱۶ درصد از جمعیت کل کشور) دانش‌آموز تحصیل می‌کنند که روزانه نزدیک به ۵ ساعت از زمان خود را در مدرسه سپری می‌کنند. این رقم بالا کافی است تا مسئله شادی دانش‌آموزان در مدرسه به یک مسئله اجتماعی و موضوع پژوهشی میدانی تبدیل شود.

شادی: تجربه‌ای روانی یا اجتماعی؟ شادی، یکی از عواطف بشری از مفاهیم پیچیده‌ای است که در مکتب‌های مختلف فکری تعاریف متنوعی از آن بیان شده است. باختین^۳ شادی و خنده را عنصری رهایی‌بخش می‌داند. به عقیده او خنده عنصری است که جهان فرهنگ عامه را از قید فرهنگ رسمی و خشک می‌رهاند و نویدبخش آزادی و برابری است، «خنده و جشن‌های

1. Space

۲. درگاه ملی آمار ایران به آدرس: <http://www.amar.org.ir/Default.aspx?tabid=99> (آمار متعلق به سال ۱۳۸۶ است).

3. Mikhail Bakhtin

مردمی، گستاخی ابداع را برمی‌انگیزد، به رهایی از دیدگاه مسلط در خصوص جهان، به رهایی از همه رسوم، حقایق جاری، همه چیزهای مبتذل، عادی و پذیرفته همگان کمک می‌کند...» (باختین، ۱۳۸۰: ۱۴). از این نظر خنده و شادی، عامل رهایی انسان از قیدوبندهای جهان رسمی و تک‌گو است. هرچند باختین بر اهمیت و جایگاه ویژه شادی و خنده در زندگی بشری تأکید دارد، در نوشته‌های فلسفی او، شادی نیز در حد مفهومی انتزاعی و فلسفی باقی ماند. گذشته از رویکردهای فلسفی باختین به شادی، این مفهوم نخستین‌بار با گسترش روان‌شناسی مثبت در دهه ۱۹۶۰، در علم روان‌شناسی از دیدگاه علمی بررسی شد. دل‌مشغولی روان‌شناسان، بیان تعریف عینی و عملیاتی از مفهوم شادی بود؛ همچنین قصد پاسخ به این پرسش را دارند که آیا شادی شاخصی عاطفی است یا شناختی؟ مدتی پس از درگیری‌های علمی و دعوای نظری، با اشتراک نظر بیان کردند که عواطف بشری هر دو شاخص شناختی و عاطفی را دارد. با در نظر گرفتن دو بُعد عاطفی و شناختی، شادی از سه عنصر عاطفه مثبت، فقدان عاطفه منفی و رضایت از زندگی تشکیل می‌شود. این تعریف از سوی آرگایل^۱ و وینهون^۲، از صاحب‌نظران روان‌شناسی مثبت (آرگایل، ۱۳۸۲)، (وینهون، ۱۹۹۴) و سایر نظریه‌پردازان این زمینه تأیید شد (کریمی و دیگران، ۱۳۸۸؛ شیخ‌الاسلامی و دیگران، ۱۳۹۰؛ هزارجریبی و دیگران، ۱۳۸۸؛ عابدی و دیگران، ۱۳۸۵؛ زمانی، ۱۳۸۶ و کوهستانی، ۱۳۸۹).

از اواخر دهه هفتاد، با این ادعا که «روانشناختی‌ترین پدیده‌ها نیز ممکن است تبیین‌های کاملاً جامعه‌شناختی بیابند» (مقدس و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۴۴). مسائلی مانند احساسات نیز به جامعه‌شناسی وارد شد و نظریه‌های جامعه‌شناختی بسیاری، پیرامون آن شکل گرفت. جامعه‌شناسی احساسات به این جمله گیرتز^۳ بسیار متعهد بود که «نه تنها عقاید، بلکه احساسات نیز مخلوقات فرهنگ هر جامعه هستند» (کیان‌پور، ۱۳۸۵: ۲۲). البته در جامعه‌شناسی نه بر ابعاد فردی احساسات، بلکه بر ابعاد اجتماعی آن تأکید می‌شود. در اینجا مسائلی مانند تأثیر تفسیر کنش‌گران از موقعیتشان در شکل‌دهی به احساسات (سوزان شات^۴)، نقش هنجارهای فرهنگی در مدیریت احساسات (هوشیلد^۵)، عملکرد ساختار اجتماعی و دو بُعد قدرت و جایگاه در

1. Michael Argyle
2. Veenhoven
3. Geertz, C
4. Shott, S
5. Hochschild, A R

تحریک احساسات (کمپر^۱) (ربانی خوراسگانی و دیگران، ۱۳۸۸) یا تأثیر عواطف در ایجاد وابستگی درون گروه‌ها و شبکه‌ها (لاولر^۲) (مقدس و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۴۴) توجه جامعه‌شناسان را به خود جلب می‌کند.

تجربه شادی در زندگی روزمره

«بین بیشتر مفاهیم جامعه‌شناختی، تعریف مفهوم «زندگی روزمره» بی‌اندازه دشوار است» (فدرستون^۳، ۱۳۸۰: ۱۶۰). البته این دشواری از سویی به ذات سیال و زاینده زندگی روزمره باز می‌گردد و از سوی دیگر به بحث‌های نظری و فلسفی دامن می‌زند. ریشه این مفهوم را باید در آرای جامعه‌شناسان کلاسیک جستجو کرد که درباره سلطه نظام‌ها و ساختارهای کلان جهان مدرن بر قلمرو زندگی روزمره نگران بودند. اصطلاحات «عقلانیت صوری» ماکس وبر و «بت‌وارگی» و «ازخودبیگانگی» مارکس، مفاهیمی هستند که برای تبیین این روند به کار گرفته شدند. از این پس فرآیندهای تاریخی «تفکیک و مستعمره شدن فزاینده زندگی روزمره» و راه‌هایی از آن به یکی از موضوع‌های اصلی اندیشمندان و جامعه‌شناسان تبدیل می‌شود (فدرستون، ۱۳۸۰: ۱۶۳) و در مرکز بسیاری از نظریه‌پردازی‌ها قرار می‌گیرد. بن‌مایه همه این دستگاه‌های نظری، تفکیک دو قلمرو زیست روزمره و جهان والاست که در روندی تاریخی اتفاق افتاده و درنهایت به استعمار زیست جهان منجر شده است. در حالی که «زندگی روزمره، اساسی‌ترین قلمرو ساخته‌شدن افق معنایی^۴ افراد بشر است. در این قلمرو توان‌ها و قابلیت‌های بشری به فعل در می‌آیند و عینیت می‌یابند» (آگنس هلر، ۱۹۸۴ به نقل از لاجوردی، ۱۳۸۸: ۶۰). در اینجا فرض بر این است که قدرت، به صورت متمرکز در اختیار نظام غالب است و در روندی یک‌سویه، بر جهان زندگی روزمره اعمال می‌شود. در این دیدگاه «بر انفعال و سستی مصرف‌کنندگان و توده‌های مردم» تأکید می‌شود (کاظمی، ۱۳۸۸: ۳۲). آنها دریافت‌کننده‌های منفعلی فرض می‌شوند که راهی برای رهایی از چنگال ساختارها و گفتمان‌های غالب ندارند. نظریه‌های بعدی، این تصویر ایستا و یک‌سویه از اعمال قدرت را زیر سؤال بردند؛ دیگر نه قدرت، امری متمرکز و یک‌سویه فرض می‌شد و نه سوژه‌ها مصرف‌کنندگانی منفعل. شکست

1. Kemper, T
2. Lawler, E
3. Featherstone, M
4. valu_horizon

تصویر متمرکز قدرت را باید به فوکو^۱ نسبت داد. فوکو از نظریه قدرت متمرکز دور شده و به جای آن قدرت را متکثر در سطوح خرد زندگی می‌بیند. علاوه بر فوکو باید به استوارت هال^۲ و مقاله تأثیرگذارش یعنی رمزگذاری/رمزگشایی گفتمان تلویزیون (۱۹۸۰) نیز اشاره کنیم. براساس این مقاله پیام‌ها، در مرحله مصرف از سوی مخاطبان و با توجه به خلاقیت‌ها و زمینه ذهنی آنها، رمزگشایی می‌شوند و چه بسا امکان دارد به معنایی غیر از پیش‌بینی تولیدکنندگان آن بیانجامند. بدین ترتیب تصویری جدید از قلمرو زندگی روزمره ارائه می‌شود که در آن سوژه‌ها، برده‌های نظام و گفتمان‌های غالب نیستند؛ بلکه مبارزه‌ای مستمر و نزاعی دائم را رقم می‌زنند. میشل دوسرتو^۳ که مانند فوکو برای قدرت، خصلتی متکثر و همه‌گیر قائل است، در مقابل مقاومت را پویا، متکثر و لحظه‌به‌لحظه می‌داند که در زندگی روزمره جریان دارد. او برای توصیف و تبیین این جنگ از اصطلاحاتی مانند استراتژی‌ها، تاکتیک‌ها، چریک‌ها، حيله و حقه استفاده می‌کند. «پیش‌فرض همه این اصطلاحات و استعاره‌ها این است که قوی‌ترها، سنگین، بدون خلاقیت و بسیار سازمان‌یافته‌اند، در حالی که ضعیف‌ترها خلاق، منعطف، چابک و چالاک هستند. بنابراین ضعیف‌ترها تاکتیک‌های چریکی را مقابل استراتژی‌های قدرتمندان به کار می‌بندند و به متون و ساختارهای آنها تجاوز و تاخت‌وتاز می‌کنند و همواره به نظام حقه می‌زنند» (رضایی، ۱۳۸۷: ۱۴۱). در اینجا مفاهیم استراتژی و تاکتیک اهمیت ویژه‌ای دارند. «تاکتیک‌ها همان خلاقیت‌های زندگی روزمره هستند که منتظر شکاف‌ها و لحظاتی در نظام یکپارچه قدرت و سلطه انضباطی هستند تا به آن حمله برده و در آن نفوذ کنند» (رضایی، ۱۳۷۸: ۱۴۶). در مقابل آن استراتژی، ترفندها و ابزارهای قدرتمندان برای انتقال معنای مدنظر و حفظ و تداوم سلطه قرار دارد. کاربران زندگی روزمره یا به زبان دوسرتو، چریک‌ها با به‌کارگیری شیوه‌های خلاقانه، بازترکیب‌های جدیدی از مصرف را شکل می‌دهند که با اهداف اولیه تولیدکنندگان هم‌خوانی ندارد. در نتیجه استراتژی‌ها بسیاری از مواقع با شکست مواجه می‌شوند و قوی‌ترها قدرت انتقال معنا یا تحمیل اراده خود بر ضعیف‌ها را از دست می‌دهند. البته این مبارزه در زمین قوی‌ترها شکل می‌گیرد. درحقیقت مکان‌ها (شهرها، مدارس، خیابان‌ها، بازارچه‌ها و...) به آنها تعلق دارد. ضعیف‌ترها، قدرت ترک این مکان‌ها را ندارند، همان‌طور که

1. Michel Foucault
 2. Stuart Hall
 3. De Certeau, M

نمی‌توانند از مرزهای سلطه خارج شوند. اما این تاکتیک‌ها به آنها کمک می‌کند تا بدون ترک مکان، آن را در اختیار خود درآورد. «گریز از نظام سلطه بدون ترک آن» حاصل خلأیت زندگی روزمره در به‌کار بستن «هنر هم‌زیستی»^۱ با نظام مستقر و همچنین استفاده از محصولات آن برای مقاصد خویش است» (رضایی، ۱۳۸۷: ۱۴۴).

هر چند مبانی نظری بیان‌شده برای درک ابعاد مفهومی زندگی روزمره کافی نیست، همین اندازه نیز ممکن است برای ما راهگشا باشد؛ به خصوص که مدرسه و زندگی روزمره دانش‌آموزی را در همین زمینه درک کرده‌ایم. با این دیدگاه، مدرسه از دو جهان رسمی و غیررسمی تشکیل شده است که در آن مسئولان مدرسه گفتمان غالب را نمایندگی می‌کنند. آنها از استراتژی‌های متنوعی برای ورود به زیست-جهان دانش‌آموزان و قاعده‌مند کردن آن (براساس قواعد گفتمان غالب) استفاده می‌کنند. این استراتژی‌ها از معانی پنهان کتاب‌های درسی و قوانین مدون مدرسه تا هنجارهای غیرحقوقی و نصب دوربین را دربرمی‌گیرد. در مقابل، دانش‌آموزان از بی‌نهایت تاکتیک برای بی‌اثر کردن این هجوم بهره‌مندند. با توجه به این‌که شادی با روزمره‌ترین مسائل مدرسه مرتبط است، توصیف آن بدون در نظر گرفتن این دو جهان و روابط بین آنها میسر نخواهد شد. با چنین درکی از جهان مدرسه و تجربه شادی در آن، این پژوهش را پیش برده‌ایم.

روش‌شناسی

این پژوهش با استفاده از روش کیفی و به شیوه مورد-پژوهی^۲ یا پژوهش موردی انجام شده است. مدرسه بوعلی سینا و نرجس ۱ نمونه‌های این پژوهش هستند که از بین دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۶ تهران انتخاب شده‌اند. برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان از نمونه‌گیری نظری^۳ استفاده کردیم که استراتژی رایج در پژوهش‌های میدانی است (ذکائی، ۱۳۸۱؛ فلیک^۴، ۱۳۹۱). با در نظر گرفتن پایه و رشته تحصیلی و عواملی که میدان مقابل ما قرار می‌دهد،

1. The Art of Being in Between

2. Case study

۳. گونه‌ای گردآوری داده است که براساس مفاهیم در حال پیدایش انجام می‌شود. نمونه‌گیری نظری بر مبنای مفهوم «مقایسه» استوار است. منظور از مقایسه این است که به سراغ مکان‌ها، انسان‌ها و رویدادهایی برویم که امکان کشف گوناگونی‌ها را به حداکثر برساند و مقوله‌ها را از جنبه ویژگی‌ها و ابعاد غنی کند (اشتراوس، ۱۳۹۱: ۲۱۹).

4. Flick, Uwe

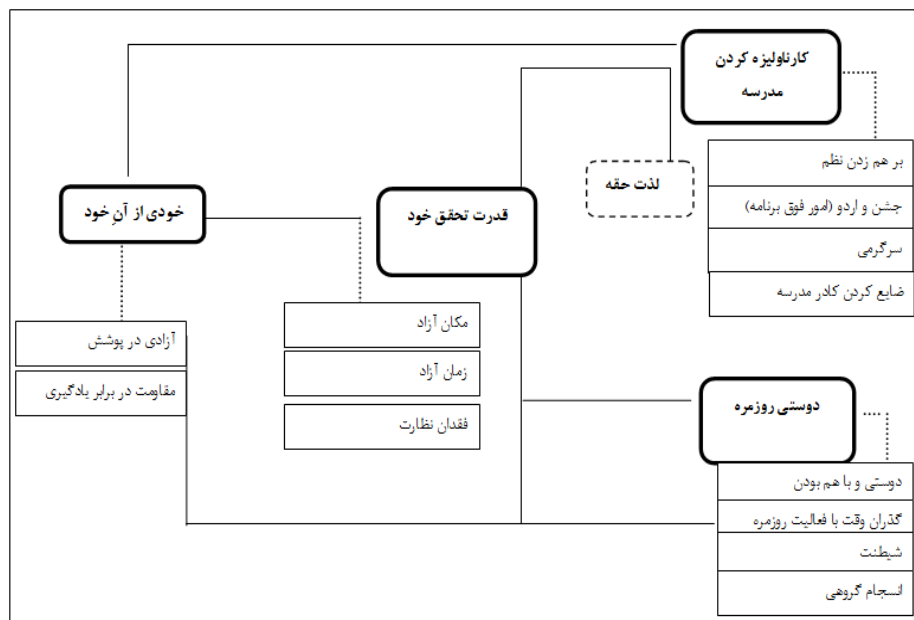
در نهایت با ۲۶ نفر از دانش‌آموزان (۱۴ نفر از مدرسه بوعلی و ۱۲ نفر از مدرسه نرجس) گفت‌وگو کردیم. انتخاب نمونه‌ها تا دستیابی به اشتراک دیدگاه ادامه داشته است. برای گردآوری داده‌ها از مشاهده مشارکتی و گفت‌وگو استفاده کردیم. مشاهده، محوری‌ترین روش در پژوهش‌های میدانی است (بیکر^۱، ۱۳۸۸). پس از آن از روش گفت‌وگوی نیم‌ساخت‌یافته^۲ استفاده کردیم. «گفت‌وگوهایی که ساختار منظمی ندارند و همراه با رهنمودهای کلی (ارائه می‌شوند) به پاسخگو مجال بیشتری برای پاسخ‌دادن براساس اولویت‌هایشان می‌دهند. (استراوس^۳ و کوربین^۴، ۱۳۹۱: ۲۲۳) برای همین بیشتر پرسش‌ها براساس محورهای کلی طراحی شده است تا مصاحبه‌شونده دچار سوگیری نشود و مصداق‌های خود از شادی را در نظر آورد. برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل مفهومی^۵ استفاده کردیم. «تحلیل تماتیک، روشی است برای تشخیص، تحلیل و بازگویی قالب‌های (درون‌مایه‌ها) درون‌داده‌ای. کمترین کارایی این روش، سازماندهی و توصیف داده‌ها با جزئیات کامل است. روش تحلیل تماتیک گاهی از این نیز پیش‌تر می‌رود و جنبه‌های متفاوت موضوع پژوهش را تفسیر می‌کند» (براون^۶ و کلارک^۷، ۲۰۰۶: ۷۹).

شادی، خود و زندگی روزمره دانش‌آموزی

شناخت تجربه‌های گذرا و زنده دانش‌آموزان کار آسانی نیست به خصوص وقتی به مفهوم مبهمی مانند شادی محدود شده باشد. برای شناسایی این تجربه‌ها و دستیابی به الگوهای کلی شادی دانش‌آموزان، علاوه بر مشاهده و مصاحبه اکتشافی، مصاحبه‌های عمیق نیز انجام دادیم. تحلیل تماتیک مصاحبه‌ها شماری از نشانه‌ها و درون‌مایه‌ها را در اختیار ما قرار داد که نشان‌دهنده چگونگی تجربه شادی دانش‌آموزان بود، با تحلیل تم‌ها و درآمیختن بعضی از آنها، مفاهیم اصلی به دست آمد. انتزاع مفاهیم در چهار مرحله ادامه یافت و در نهایت با چهار مفهوم مرکزی به پایان رسید. کارنولیزه شدن مدرسه، دوستی روزمره، قدرت تحقق خود و خودی از

1. Baker, Theres, L
2. Semi-structured Interview
3. Strauss, A
4. Corbin, J
5. Thematic analysis
6. Braun, V
7. Clarke, V

آن خود چهار مفهوم مرکزی هستند. نقشه تحلیل تماتیک، این مفاهیم و تم‌های هر یک را نشان می‌دهد:



شکل ۱. نقشه تحلیل مفهومی: مفاهیم، زیرمفهوم و درون‌مایه‌ها

در ادامه به بررسی این مفاهیم و رابطه آن‌ها با تجربه شادی خواهیم پرداخت. طی توضیح هر یک از مفاهیم، کدها و تم‌های سازنده آن‌ها نیز شکافته خواهد شد.

۱. کارناولیزه شدن مدرسه

همان‌طور که گفتیم گسترش و نفوذ فضای غیررسمی به رسمی یکی از مهم‌ترین وقایعی است که تجربه شادی دانش‌آموزان را در پی دارد، آنجایی که نظم حاکم بر مدرسه برای لحظاتی گسسته می‌شود، عناصر فضای غیررسمی به فضای رسمی وارد می‌شود، تردید بر قوانین مدون تأثیر می‌گذارد و رفتارهایی پا به عرصه می‌گذارند که پیش از این ناپسند، سرزنش‌آور و دون شأن دانش‌آموز تلقی می‌شدند. این پدیده را به تبعیت از باختین، کارناولیزه شدن مدرسه می‌نامیم. این کارناولیزه شدن ممکن است شکل‌های گوناگونی به خود بگیرد، اما جان کلام همه آنها گسست نظم است. کنکاش در مصاحبه‌های دانش‌آموزان شکل‌های گوناگونی از این

کارناولیزه شدن را در اختیار ما قرار می‌دهد. گاهی فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه مانند جشن و اردو نیز زمینه آن را فراهم می‌کند؛ اغلب ناشی از رخدادهای کوچک و برنامه‌ریزی نشده است و گاهی دانش‌آموزان خود دست به خلاقیت زده و با استفاده از تاکتیک‌هایشان نظم را زیر سؤال می‌برند. بررسی این اشکال گوناگون، عناصر مشترک درون آنها را نشان خواهد داد.

- [...] بعد کلاس سرگرمی‌های خوبی داریم، مثلاً چند وقت یک‌بار... مثلاً یه هفته قبل از عید بود که چهارشنبه تا ساعت ۷ تو مدرسه موندیم. از ساعت ۲ تا ۷، قشنگ به قولی رو می‌زدیم، گفتیم، خندیدیم، آب‌بازی کردیم، والیبال بازی کردیم. یه حالتی بود که بعد از امتحان‌ها می‌خواستن خستگی بچه‌ها در بیاد (ن/۱)!

- پارسال، روز آخر مدرسه که از هم جدا می‌شدیم، ناظمون دیگه سخت نگرفت. همه دورین آورده بودن. روز آخر امتحانات. بعد دو سه تا از بچه‌ها از سطل آشغال‌ها بطری‌های خالی نوشابه رو برداشتن، پر آب کردن ریختن رو من؛ بعد من هم دیگه عصبانی شدم، بطری آوردم و همه خیس شدیم. خیلی خوش گذشت. سرکار مامانم که رفته بودم همین‌طوری می‌لرزیدم. خیلی خوب بود. (ن/۲).

- شب عید بود، همه بودند، مدیر و معاونت و بچه‌ها، آتیش روشن کرده بودیم برا چهارشنبه‌سوری بود فکر کنم. از آتیش می‌پریدیم، می‌گفتیم، می‌خندیدیم. کل اون روز رو اصلاً درس مرس نداشتیم. سر کلاس مثلاً کلاس رو تمیز کردیم، شیشه‌میشه‌ها رو... کلی از این کارها (ب/۷).

جشن چهارشنبه‌سوری/ روز قبل از عید/ روز آخر مدرسه/ روز اردوی داخل مدرسه، همه زمان‌های غیرعادی هستند که به سبب آنها نظم رایج مدرسه متوقف شده‌است و در پی آن عناصر نامشروع که پیش از این به دنیای رانده‌شده‌ها و دانش‌آموزان بی‌انضباط تعلق داشت فرصت بروز و ظهور می‌یابند: آلات موسیقی، زدن و رقصیدن، خوراکی‌های مناسبی مانند کیک و پیتزا، دوربین و عکاسی کردن، تلفن همراه، آتش روشن کردن، آب‌بازی، استفاده از وسایلی همچون سطل آشغال و... .

۱. از این پس برای ارجاع به مصاحبه‌های مدرسه نرجس از حرف نون و برای مصاحبه‌های مدرسه بوعلی سینا از حرف ب استفاده خواهیم کرد. اعداد داخل پرانتز شماره مصاحبه‌شونده را نشان می‌دهد.

جشن و اردو و برنامه‌های مشابه را شکل اول کارناولیزه شدن مدرسه نامیدیم، زیرا در سایه برنامه‌های رسمی مدرسه به دست می‌آید. اما کارناولی شدن مدرسه همیشه نتیجه تصمیم‌های رسمی نیست. هر واقعه جدید و اتفاق پیش‌بینی نشده‌ای ممکن است به کارناولی شدن لحظه‌ها منجر شود و ناتمام بودن شرایط مسلط را عریان سازد. غیبت معلم و بی‌کار ماندن دانش‌آموزان در ساعات‌های درسی یکی از مهم‌ترین این رویدادهاست:

- زمانی که بچه‌ها دور هم‌اند، معلم نمی‌آد خیلی [با تأکید] خوشحال می‌شن، زمانی که می‌فهمن معلم نیومده خوشحال می‌شن، بعد می‌آن دوره می‌شینن، تو کلاس حرف می‌زنن، اسم‌فامیل بازی می‌کنن، جرئت حقیقت و این‌ها. اون زمان خیلی... یعنی به نظرم بیشترین چیزی که خوشحال می‌کنه، اینه که معلم نمی‌آد. بعد زنگ آخر که معلم نمی‌آد، خیلی خوشحال می‌شن. (ب/۸)

نه تنها ساعات‌هایی که به جای درس خواندن صرف کارهای روزمره می‌شود، بلکه لحظه‌هایی از ساعات‌های درسی نیز با گسستن به واسطه اشتباه معلم یا دانش‌آموزان، غنیمتی است برای ناپدید شدن نظم رسمی و تجربه حس شادی:

- سر کلاس چه طور خوش می‌گذرونید؟

- با تیکه معلم رو گرفته... یه اشتباه لپی که معلم می‌گه سریع اون رو می‌گیریم می‌خندیم...

کار ما همینه [می‌خندد] [ن/۴]

- [ناگهان موضوعی در ذهنش جرقه می‌زند، با هیجان می‌گوید] به نظرم بهترین جا برای خنده سر کلاسه. مثلاً یه موضوعی پیش می‌آد سر کلاس خیلی، همه می‌خندند! واقعاً هم خیلی حال می‌ده اون خنده. مثلاً یه معلمی به یه بچه گیر می‌ده. یه بچه‌ای یه سوتی می‌ده می‌خواد درس توضیح بده، اون‌ها خیلی خوبه (ب/۱۲)

همین لحظه‌های کوتاه، زمینه شادی دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. لحظه‌هایی که در آن به سبب وقوع رخدادی پیش‌بینی نشده، نظم همیشگی مخدوش می‌شود و فرصت مصرف دلخواهی زمان/ مکان برای دانش‌آموز فراهم می‌شود: بازی، خنده، حرف زدن، شوخی کردن، حس هیجان و... جانشین رفتارهایی می‌شود که دانش‌آموز به علت حضور در مدرسه موظف به انجام آن است. زمان/ مکان مدرسه پیش از هر موضوعی در اختیار یادگیری است، اما این گسست‌های موقت کاربری آن را تغییر می‌دهد. در این موقعیت مدرسه نه زمان/ مکان یادگیری بلکه زمان/ مکانی برای لذت و سرگرمی است.

تاکنون دو گونه از کارناولی شدن را بررسی کردیم که دانش‌آموزان نقش پررنگی در پدیدآمدن آنها نداشتند. اما دانش‌آموزان موجودات منفعلی نیستند که صرفاً در انتظار گسست نظم باقی بمانند، بلکه انسان‌های فعال و چالاک‌ی هستند که با خلاقیت خود در پی شکست نظم رسمی برمی‌آیند. چالاک‌ی و خلاقیت به آنها قدرت برهم‌زدن نظم یا به اصطلاح دوسرتو توانایی «حقه به نظام» را می‌دهد. در این جا شادی فقط نتیجه گسست نظم نیست، بلکه لذت ناشی از قدرت و خلاقیت، دانش‌آموز را فرامی‌گیرد. با توجه به همین ویژگی متمایز، شکل سوم کارناولی شدن مدرسه را در نقش زیرمفهومی مستقل، در نقشه تئاتیک خود معرفی کردیم. کلاس درس بهترین نمونه برای به‌کار بستن حقه‌ها و استفاده از تاکتیک‌های خلاقانه است. در زمان/مکانی که معلم آموزش می‌دهد و دانش‌آموز موظف به یادگیری است، روش‌های دیگری به‌کار می‌رود؛ مانند «گوش‌ندادن به درس، خندیدن، حرف زدن، نامه دادن به یکدیگر، موشک پرت کردن، کاغذ مچاله پرت کردن، موسیقی گوش کردن، زیر میز کتاب داستان خواندن، خوراکی خوردن، مسخره کردن معلم، تیکه پراندن، کشیدن نقاشی معلم و دست انداختن معلم» (ب/۷، ۹، ۱۴ و ن ۶، ۷، ۱۱). این فعالیت‌ها برای برهم‌زدن نظم مسلط کلاس یا به سخره گرفتن آن است تا زمان/مکان کلاس را مطابق خواسته خود صرف کنند. گاهی استفاده از این تاکتیک‌ها دسته‌جمعی است و البته شادی ناشی از آن نیز چند برابر:

– یادمه معلم فارسی مون یه بار اومد کلاس گفتش بچه‌ها امتحان داریم و این‌ها... بعد همه بچه‌ها گفتن، خانم درس ندادین که، بعد معلم هم اصلاً حواسش نبود فکر کرد واقعاً درس نداده، مجبور شد دوباره از اول درس بده (ب/۱).

دانش‌آموزان تاکتیک‌های برهم‌زدن نظم کلاس را منشأ شادی و لذت خود می‌دانند و لذت بیشتر از دور زدن نظم و پیچاندن کلاس به دست می‌آید: «بعد این‌که کلاس بیچونن [می‌خندد] این‌ها بهشون خیلی خوش می‌گذره، زمانی که بتونن کلاس رو بیچونن خیلی بهشون خوش می‌گذره.» (ب/۸)

تمسخر قوانین رسمی مدرسه و نظم مسلط، به بازی گرفتن کنش‌گران حامل نظم رسمی و درنهایت فرارکردن و دُم به تله ندادن، زنجیره‌ای از تاکتیک‌های لذت‌بخش است که زمان/مکان مدرسه را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد و سلطه قوی‌ترها را شکست می‌دهد. چنین لحظاتی فقط چیرگی بر سلطه و ورود عناصر زندگی روزمره به آن عامل تجربه شادی نیست، بلکه علاوه بر آن «لذت حقه» نیز وجود دارد.

در هر صورت گذشته از این که دانش‌آموزان عامل گسست نظم باشند یا نه، دانش‌آموزان از خلال گسست نظم و فراهم آمدن فرصتی برای بروز و ظهور امور جهان پست، شادی و لذت را تجربه می‌کنند.

۲. دوستی روزمره

همه زندگی روزمره دانش‌آموزی در تقابل مستقیم با جهان رسمی و تک‌گوکننده قرار ندارد؛ بلکه بخش‌های پنهانی آن نه در مبارزه با شرایط مسلط، بلکه در بی‌اعتنایی به آن سپری می‌شود. این جهان تعریف‌شده خارج از فضای نفوذ نظم رسمی مدرسه، حتی‌المقدور اصطکاک با آن ندارد و می‌کوشد تا خود را از دیده‌بانی خارج کند. جهانی موازی جهان رسمی است که از قوانین خاص خود پیروی می‌کند و تمام و کمال در اختیار دانش‌آموزان قرار دارد. این جهان بستر زندگی روزمره دانش‌آموزی با همه ابعاد و زوایایش است. زیست روزانه آنها بدون توجه به رخدادهای و حتی موضوع‌هایی که او را مخاطب قرار می‌دهد (آموزش)، در آن ساری و جاری است. بخش اصلی شادی‌های دانش‌آموزان در همین جهان زنده و پویا و در عین حال خصوصی تجربه می‌شود.

آنچه این جهان را ممکن می‌سازد در گام نخست، وجود رابطه و تشکیل گروه است. گروه‌های دوستی، مهم‌ترین عناصر این جهان هستند که امکان تبلور زندگی روزمره دانش‌آموزی را فراهم می‌آورند. هر دانش‌آموز به سبب عضویت در گروه/گروه‌های دوستی و با توجه به رابطه‌اش با دیگران، موقعیتی را در این جهان به دست می‌آورد. هرچند این موقعیت‌ها سیال و تغییرپذیرند، اما با شبکه ارتباطی پیچیده‌ای به یکدیگر مرتبط می‌شوند. شبکه روابط، صاحبان این موقعیت‌ها را به هم وصل می‌کند. در نهایت مجموعه موقعیت‌ها و شبکه ارتباطی بین آنها، جهانی را می‌آفریند که ورای موقعیت‌ها و اشغال‌کنندگانشان قرار دارد و با قوانین خاص خود حرکت می‌کند. با حضور دانش‌آموزان منفرد و منزوی این جهان ممکن نخواهد بود، ارتباط بین افراد شرط امکان این جهان است. رابطه‌ای که دانش‌آموزان از آن به دوستی یاد می‌کنند و به دلایلی که خواهیم گفت، یک دوستی روزمره است. ما این جهان را جهان «دوستی روزمره» می‌نامیم و چگونگی تحقق تجربه‌های شادی و نشاط دانش‌آموزان در این جهان را بیان می‌کنیم. در گام نخست، باید به این نکته توجه کرد که به جز وقایع و روندهای درونی، فقط ورود به این جهان، به دست آوردن جایگاهی در آن و در شبکه روابط، به تنهایی عامل شادی و نشاط

دانش‌آموزان است. آنها «با دوستان بودن» را یکی از مهم‌ترین منابع شادی خود در مدرسه می‌دانند. (ن/ ۴، ۷، ۸ و ب/ ۱۲، ۱۳، ۱۴) بودن در این جهان و داشتن گروه‌های دوستی، حسّی از «انسجام گروهی»، «هم‌دلی»، «با هم بودن» و «هماهنگ‌بودن» را برای دانش‌آموزان در پی دارد. احساساتی که هر یک به تنهایی منبعی برای سرخوشی و شادی است (ب/ ۵، ۹ و ن/ ۳).

البته این دوستی گونه‌ای از دوستی روزمره است، بدین معنا که مسائلی رایج، روزانه و پیش‌پافتاده محتوای این دوستی‌ها را تشکیل می‌دهند. حرف زدن، خندیدن، بازی کردن (هَب بازی، اسم‌وفامیل، چشمک، آب‌بازی و...)، مسخره‌بازی در آوردن، شوخی کردن، گچی کردن یکدیگر، مسخره کردن دیگران و... کارهایی بدیهی و روزمره هستند که در نگاه اول به نظر نمی‌رسد منبعی برای شادی و لذت باشد، اما گروه‌های دوستی از انجامشان لذت می‌برند:

مثلاً ما خب نصف تایمون رو بیشترش رو تو مدرسه‌ایم دیگه! اینکه پیش دوستامونیم، بهترین دوستامون؛ می‌تونیم شاد باشیم. وقتی یه چیزی می‌گن؛ خب می‌گیم، می‌خندیم. خب اون موقع شادیم، این یه ذره رو آدم تأثیر می‌ذاره، آدم رو به زندگی امیدوار می‌کنه. (ب/ ۱۴)

خب من فکر می‌کنم که آدم‌ها در دو صورت خیلی می‌خندن، ما همه‌مون، یا می‌آیم به همدیگه جوک و بالاخره حرف‌های بی‌ادبی تعریف می‌کنیم، خیلی خنده‌مون می‌گیره یا می‌آیم یکی رو مسخره می‌کنیم. که خب خدا رو شکر، می‌بینم که بچه‌های کلاس ما جنبه‌اش رو دارن. ما خیلی می‌آیم، مسخره‌بازی در می‌آریم، می‌خندیم. [...] یا سوتی‌ای که می‌دیم می‌آیم تعریف می‌کنیم، اون‌ها رو می‌گیم. این‌ها. (ب/ ۹)

- [بهترین لحظه‌هام] لحظه‌هایی که کنار دوستام توی حیاط. [- چي کار می‌کنید؟] - حرف می‌زنیم. [- از چي؟] - از همه چي، تقریباً البته از چند تا دوست معتمد و مطمئن. شوخی می‌کنیم، مسخره‌بازی در می‌آریم، مسخره‌بازی در حد خودمون، تو جمع خودمون. [- مسخره‌بازی یعنی چي؟] - مسخره‌بازی دیگه [می‌خندد] مثلاً خاطره تعریف می‌کنیم، من این کار رو کردم، اون اون کار رو کرد. چیز خنده‌داری که باشه می‌گیم. (ب/ ۷)

گفتن و خندیدن، حرف زدن، آب‌بازی کردن، شوخی کردن، مسخره کردن، مسخره‌بازی و آهنگ خواندن که دانش‌آموزان راه‌های خوش‌گذرانی در مدرسه معرفی کرده‌اند، همه رفتارهایی بدیهی، تکراری و هرروزه هستند که فاصله زیادی با رفتار شایسته دارند. محتوای گفتگوها بیش از خود این نشانه‌ها، روزمره بودن منابع شادی را نشان می‌دهد. جوک گفتن، خاطره گفتن، غیبت معلم‌ها، علایق مشترک مانند فیلم و سریال، اتفاق‌های خانه و خانواده، مهمانی‌ها، قرار و مدارها،

اشتباه‌ها و خاطره‌های خنده‌دار، بیرون رفتن با دوستان، خرید عید، مسائل درسی، رابطه با جنس مخالف و... موضوع حرف‌های هر روزه دانش‌آموزان و عامل شادی و نشاط آنهاست. (ب/ ۱۰، ۱۲، ۱۱، ۷، ۸ و ن/۱۰، ۱۱، ۲، ۱۲ و گفتگوهای غیررسمی با دانش‌آموزان در مدرسه بوعلی و نرجس).

بنابراین آنچه زیر پوست مدرسه و دنیای پنهانی، تاروپود تجربه شادی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد، پیش‌پافتاده‌ترین و ناچیزترین مسائل است. مسائلی گذرا، معمولی، بی‌ارزش و رانده‌شده. البته فقط مسائل بی‌ارزش زمینه شادی را فراهم نمی‌کنند. شیطنت‌های دانش‌آموزی گاه از مرز رفتارهای بی‌ارزش عبور کرده و فراتر از ضداارزش‌ها و ممنوعیت‌ها پیش می‌رود. زدن و رقصیدن، ادای معلم را در آوردن و دست انداختن معلم مهم‌ترین ویژگی‌های این گونه شادی و لذت است:

- دو دسته‌اند بچه‌ها. یک سری اونا که شر و شور خوبند. یک سری هم اونا که شیطنت بد دارن، با اذیت کردن معلم‌ها شادی می‌کنن. من خودم جزو اون دسته شروشورم ولی کاری به اذیت کردن دیگران ندارم. درس رو گوش می‌دیم یه موضوعی پیش بیاد می‌خندیم. ولی اونا، معلم که یه حرفی می‌زنه دست می‌ندازن (ن/۱۰).

- مثلاً اینکه زنگ تفریح می‌زنیم، می‌رقصیم. یا اینکه هم‌دیگه رو مسخره می‌کنیم. تو کلاسمون خیلی شایعه. می‌شینن هم‌دیگه رو مسخره می‌کنن، می‌خندن. ولی کلاس‌های دیگه تو این مدرسه من دقت کردم، همشون می‌زنن و می‌رقصند. [دیگه] گچ می‌کشیم رو لباس هم دیگه، آب‌بازی می‌کنیم. تو سروکله هم می‌زنیم. معلم‌ها رو سر کار می‌ذاریم (ب/۴).

درآوردن ادای معلم و دست انداختنش و مهم‌تر از این دو زدن و رقصیدن که سهم زیادی در الگوهای نشاط دانش‌آموزان دارد^۱، از شیطنت‌های روزمره گروه‌های دوستی است که در کنار سایر نمونه‌های گفته‌شده، سهمی در شکل‌گیری تجربه شادی دانش‌آموزان برعهده دارند.

نمونه‌هایی که تاکنون نام بردیم، عناصر مفهوم دوستی روزمره و همچنین ارتباط آن با تجربه شادی را نشان می‌دهد. دوستی روزمره به شبکه‌ای از روابط دوستی اشاره دارد که محتوای آن به مسائل روزمره و عادی و شیطنت‌های ممنوعه محدود می‌شود. در گام نخست صرف

۱. زدن و رقصیدن نه تنها در مصاحبه‌های دانش‌آموزان، بلکه در مرحله مشاهده و مصاحبه‌های اکتشافی، یکی از مهم‌ترین الگوهای نشاط دانش‌آموزی بیان شده بود.

به‌دست‌آوردن جایگاهی در این شبکه دوستی و در گام بعدی مشارکت در تولید محتوای آن، تجربه شادی دانش‌آموزان را در پی دارد.

۳. قدرت تحقق خود

سومین مفهوم بررسی‌شده، قدرت تحقق خود است؛ مفهومی فراتر از دو مفهوم پیشین (کارناولیزه شدن و دوستی روزمره) که نشانه‌ها و درون‌مایه‌هایش در هر دوی آنها وجود دارد و در عین حال درون‌مایه‌ها و نشانه‌های مستقل بسیاری آن را پشتیبانی می‌کند. پیش از پرداختن به این کدها و تم‌های مستقل، نشانه‌های آن را در کارناولیزه شدن و دوستی روزمره نشان می‌دهیم. چه شبکه‌های رسمی، چه وقایع و رخدادها و چه خود دانش‌آموزان، هرچه که عامل کارناولیزه شدن مدرسه باشد، در عمل با یک ذات و جوهر مواجه هستیم، با پدیده‌ای واحد به نام گسست نظم که تجربه شادی را شکل می‌دهد. اما نکته مبهم در این روایت، ارتباط بین گسست نظم و تجربه شادی است. سازوکاری که با آن گسست نظم به تجربه شادی می‌انجامد، حلقه گمشده این روایت است که برای گسترش مفهوم قدرت تحقق خود به آن نیاز داریم. در لحظه‌های گسست نظم چه اتفاقی می‌افتد؟ یکپارچگی و تمامیت موضوع شایسته شکسته می‌شود. این شکست، اقتدار جهان غالب را زیر سؤال می‌برد، در پی آن موضوع والا، قدرت بازخواست خود را از دست می‌دهد. برای لحظه‌ای دانش‌آموز به حال خود رها می‌شود؛ او دیگر خطاب گفتمان رسمی مدرسه نیست؛ سایه بازخواست^۱ از سر او برداشته می‌شود و چشمه جوشان وجودش از میان شکاف‌های سد جهان والا فوران می‌کند. این همان لحظه‌ای است که دانش‌آموز قدرت تحقق خود را می‌یابد. او نه در لباس قواعد و قوانین بلکه عریان از همه آداب تحمیلی آن‌گونه که واقعاً هست رفتار می‌کند. زمان/مکان مدرسه در نقش فضای تحقق خود، زمین مبارزه و درگیری نیروهای رسمی و دانش‌آموزان است. دانش‌آموز در جدالی دائم، برای تصرف زمان/مکان مدرسه به سر می‌برد و هر لحظه که بتواند پیروز میدان باشد و نظم مسلط را از فضای موجود به در کند، با مصرف دلخواهانه زمان و مکان، خود حقیقی‌اش را بروز خواهد داد. پدیده‌ای که در کارناولیزه شدن مدرسه به وقوع می‌پیوندد و فضای مدرسه را در اختیار و

۱. بازخواست مفهومی است که آلتوسر در مقاله ایدئولوژی و سازو برگ‌های ایدئولوژیک دولت به کار برده است. منظور از آن مخاطب قرار گرفتن سوژه با گفتمان، برای اشغال جایگاه مناسب گفتمان است (ایدئولوژی و ساز و برگ‌های ایدئولوژیک دولت، ترجمه روزه صدرآرا، ۱۳۸۸، نشر چشمه).

کنترل دانش‌آموز قرار می‌دهد. پس امکان تحقق خود در زمان و مکان موضوع بحث، همان سازوکاری است که گسست نظم را به احساس لذت و خوشی می‌رساند.

همین عنصر در دوستی روزمره نیز نهفته است. زمان/مکان یا جهانی دور از نظم رسمی که فرصتی برای تحقق خود را فراهم می‌کند. دانش‌آموزی که در جهان رسمی لباس تنگ مجلسی به تن دارد، در جهان دوستی پیژامه به تن در رفت‌وآمد است؛ رها و آزاد برای گفتن و شنیدن و انجام هر آنچه می‌خواهد؛ قیدی از بالا بر او تحمیل نشده است؛ هر چه هست قواعد و هنجارهای خود جهان دوستی است. او می‌خواهد زمان رسمی متوقف شود، مکان از قید نظارت رها شود تا خود از میان شیطنت‌ها، حرف‌ها و شوخی‌ها محقق شود. از این رو زمان و مکان آزاد از مهم‌ترین خواسته‌های دانش‌آموزان است. زمان و مکانی که خارج از دیده‌بانی قرار دارد و زمینه تحقق خود را فراهم می‌کند:

- این ته حیاطمون الان [جلوش میله] جوش زدن. قبلاً اونجا [میله] نبود. ما زنگ ورزش یا بعضی وقت‌ها می‌رفتیم، می‌نشستیم اونجا کنار همدیگه. می‌گفتیم می‌خندیدم. یه جایی بود که دید نداشت و نمی‌اومدن رد شن ببینن ما چی کار می‌کنیم. خیلی احساس آزادی می‌کردیم. معذب نبودیم. اونجا رو خیلی دوست داشتیم. ناراحتیم از اینکه جلوش میله زدن و دیگه نمی‌شه رفت. (مکان آزاد) (ب/۹)

- من اگه [مدیر] باشم یه زنگی رو تو هفته می‌ذارم که بچه‌ها تو کلاس آزاد باشن، هر کاری دوست دارن بکنن، یه سری چیزها با خودشون بیان. مثلاً لباس تو خونه، مثل همین لباس ورزش، نه اینکه بگم تاپ و چی ... ولی همون لباس تو خونمون رو بپاریم، آزاد باشیم. (زمان/مکان آزاد) (ن/۱)

- اگه جای مدیر بودم یه سری زنگ اضافه می‌ذاشتم که بچه‌ها بازی کنن با همدیگه. همین سالن [اشاره به سالن ورزش] رو اگه یکی دو ساعت در اختیار ما قرار می‌دادن، خیلی خوش می‌گذشت بهمون، می‌داشتن آزاد بازی کنیم. (زمان آزاد) (ن/۲)

البته نیروهای رسمی این زمان/مکان‌ها را به حال خود رها نمی‌کنند، میله کشیدن جلوی مکانی که دید ندارد، قفل کردن کلاس‌های بی‌استفاده، حضور ناظم به جای معلم غایب و ... همه استراتژی‌های قوی‌ترها برای تسلط بر راه‌های قانونمند کردن زمان/مکان است. براساس نظریه‌های زندگی روزمره، با جدال و کشمکشی بی‌پایان میان قوی‌ترها و ضعیف‌ترها بر سر تصرف ساختارها، متن‌ها، زمان‌ها و مکان‌ها مواجه هستیم. نیروهای رسمی از استراتژی‌های

مختلفی برای تسلط بر متن‌ها و مکان‌ها استفاده می‌کنند. (نصب دوربین‌های مداربسته، استفاده از اهرم نمره انضباط، تغییر فیزیکی محیط مدرسه، برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت و...) و ضعیف‌ترها تاکتیک‌های خلاقانه‌ای برای دور زدن این استراتژی‌ها و مصرف دلخواهانه فضاها و ساختارها دارند. هرچا نتیجه کشمکش به نفع دانش‌آموز تمام شود، زمینه برای بروز خود و احساس لذت و شادی به وجود می‌آید. قدرت تحقق خود که در پی تصرف زمان/مکان به وقوع می‌پیوندد، سومین مفهومی است که چگونگی تجربه شادی در زندگی روزمره دانش‌آموزی را بیان می‌کند و ما را به مفهوم نهایی یعنی خودی از آن خود رهنمون می‌شود.

۴. خودی از آن خود

خودی از آن خود، مفهومی است که به شیوه‌ای خاص ناظر بر کارکرد تربیتی مدرسه و مقاومت دانش‌آموز در مقابل آن است. مدرسه از دیدگاه ما، دو سطح جهان رسمی و غیررسمی دارد؛ خودی از آن خود دقیقاً با فهم روابط این دو سطح و اصطکاک آنها فهمیدنی و دست‌یافتنی است.

یک سو آموزش و پرورش قرار دارد که نهاد تربیتی تمامیت‌خواه است. در ساختار معنایی حاکم بر آموزش و پرورش تربیت در نقش رسالت تاریخی آموزش و پرورش، پدیده‌ای «مستمر و همه‌جانبه» (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۹۵) فهم می‌شود. مستمر بودن بدین معنا که انسان همیشه به تربیت نیاز دارد و همه‌جانبه بودن به این معناست که برای رشد و تعالی «تحول[باید] در همه ابعاد وجودی» فرد رخ دهد (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۹۲). همچنین همه‌جانبه‌نگری زمینه‌های تربیت به شش زمینه دینی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، هنری و زیبایی‌شناختی و علمی و فناوری تقسیم می‌شود (بخش دوم فلسفه تعلیم و تربیت، ۱۳۸۹). در نتیجه، نه تنها تربیت لایه‌های زیرین وجود دانش‌آموز را درمی‌نوردد، بلکه لحظه‌لحظه زندگی دانش‌آموزی او را دربرمی‌گیرد. حتی «یک لحظه به حال خود رها شدن دانش‌آموز در اردو»، «آسیب» شناخته می‌شود (مصاحبه با کارشناس اردوی اداره کل آموزش و پرورش). در این ساختار معنایی، آموزش و پرورش موظف است از هر فرصتی برای تربیت دانش‌آموز و شکل دادن به ابعاد وجودی او استفاده کند.

دانش‌آموز درست در نقطه مقابل این دیدگاه قرار دارد. او در پی تحقق خود، آزادی و رهایی است. کنترل روزانه برایش آزاردهنده است. او از مدام دیده‌شدن و زیر نظر بودن می‌گریزد؛ از

اینکه همواره موضوع گفتمان باشد به تنگ آمده است؛ خواهان گسست نظم است تا بتواند زمان و مکانی آزاد برای تحقق دوستی‌ها و روزمرگی‌هایش بیابد. اما تحقق خود، به چیزی بیشتر از زمان/مکان آزاد نیاز دارد و آن چیز خود رها شده و آزاد است. خودی که توانایی و مهارت کافی برای تحقق خویشتن داشته باشد. بنابراین در مدرسه، نبرد تازه‌ای شکل می‌گیرد که نه برای تصرف ساختارها و متن‌ها یا مکان و زمان بلکه بر سر تصرف نفس انسان است، بر سر خود دانش‌آموز. یک‌سو آموزش و پرورش قرار دارد با معنایی که برای تربیت قائل است و درسوی دیگر دانش‌آموز و خلاقیت‌هایش. او برای نجات و نگهداری نفسش از این تجاوز و تاخت‌وتاز می‌کوشد.

این درگیری (بر سر تصرف خود دانش‌آموز) در دو سطح تشخیص داده می‌شود: ذهن و جسم دانش‌آموز؛ که هر دو زمینه نبرد است، ذهن از جنبه آموزش‌های ایدئولوژیک و جسم از جنبه قدرت نمایان‌سازی این ایدئولوژی. پیش از این در توضیح مفهوم لذت حقه گفتیم که دانش‌آموزان از چه تاکتیک‌هایی برای شادی در کلاس استفاده می‌کنند. اکنون با مرور آنها تاکتیک‌هایی مانند «گوش ندادن، حرف زدن، بازی کردن و...» را با توضیح جدید، مقاومتی مقابل تصرف ذهن برمی‌شماریم. دانش‌آموزان اغلب به اندازه رفع نیاز و قبولی در امتحان به درس‌ها گوش می‌دهند نه به اندازه‌ای که آنها را در زندگی روزمره خود به کار برند؛ به نظر می‌رسد این رفتار ناشی از تاکتیک‌های حفظ خود در مقابل بازخواست گفتمان است... البته سخن درباره تصرف ذهن و راه‌های مقاومت در مقابل آن، نیازمند پژوهش‌های موازی است و به علت انتزاعی بودن موضوع امکان اشتباه در تحلیل وجود دارد. اما جسم در نقش بخشی از خود دانش‌آموز به خوبی مبارزه هر روزه بر سر تصرف خود را نشان می‌دهد. آموزش و پرورش قوانین بسیاری برای کنترل ظاهر دانش‌آموزان تصویب کرده است که این قوانین با سخت‌گیری اجرا می‌شود. در این زمینه نظارت هر روزه ناظم‌ها بر لباس‌ها، ابروها، ناخن‌ها و آرایش دانش‌آموزان زبانزد خاص و عام است. در کنار قوانین با انواع برنامه‌ها، جشنواره‌ها، سخنرانی‌ها، پوسترها، دیوارنوشته‌ها و... مواجه هستیم که می‌کوشد با درونی کردن بعضی از ارزش‌ها، پوشش دانش‌آموزان را کنترل کند (مانند جشنواره گلبرگ عفاف). بدین ترتیب آموزش و پرورش با سخت‌گیری بسیار، در سه سطح قانون‌گذاری، تقویت نیروی اجرایی قوانین و فرهنگ‌سازی در پی شکل دادن به ظاهر دانش‌آموز و تصرف آن است و سرمایه و هزینه زیادی صرف این کار می‌شود.

در نتیجه دانش‌آموزان نیز در این زمینه بیشتر مقاومت می‌کنند. آنها جسمشان را جزئی از خود می‌دانند که تسلط دیگری بر آن آزاردهنده است: «[بدترین چیز] اینکه هر روز صبح از دم در مدرسه می‌آم تو، باید مراقب باشم سر تا پام ایرادی نداشته باشه. (۱۴/ب)» و « [مدرسه وقتی شادتره که] واقعاً یه سری چیزها رو زور الکی نکنن، الان می‌گن گوشه نیارین، ابرو ور ندارین، همه گوشه دارن، نصفشون ابرو ورداشتن. این‌ها نباشه توش» (۱۲/ن)

با این حساب پوشش و آرایش ابزار سلطه بر جسم به «میدانی برای جدال» تبدیل می‌شود (مزین، ۱۳۹۰: ۱۱۰)؛ گسترش قوانین از یک سو و یافتن راه‌های جدید دور زدن قوانین از سوی دیگر. همین احساس تسلط بر خود است که بخشی از تجربه شادی آنها را دربرمی‌گیرد. هرچه مالکیت دانش‌آموز نسبت به خودش (ذهن و جسم) بیشتر باشد، شادی او نیز بیشتر خواهد شد. مدارسی که نسبت به کنترل ذهن و جسم دانش‌آموزان آسان‌گیرتر هستند، محیط شادتری را برای آنها فراهم می‌کنند. مدرسه نرجس در مقایسه با بوعلی همین شرایط را دارد و دانش‌آموزان آن احساس آزادی و شادی بیشتری را تجربه می‌کنند:

...م. مدرسه‌مون نسبت به مدرسه‌های دیگه شادتره. برای اینکه آزادی‌اش می‌تونم بگم نسبتاً بیشتره، به خاطر اینکه نه حالا آزادی، مثلاً اینکه، نه درباره ابرو و پیرایش، درباره این‌که می‌تونیم مقنعه‌مون رو تو محیط مدرسه از سرمون دربیاریم، آستین‌هامون رو تا به حدی بالا بدیم؛ نه بیشتر از آرنج ولی تا نزدیک‌های آرنج می‌تونیم بالا بدیم و موهامون رو می‌تونیم از زیر مقنعه یه حدودیش رو بیرون بریزیم... ولی مث مدرسه ... من خودم تو دوران راهنمایی مدرسه‌ای می‌رفتم که نه شاهد بودش، نه مدرسه قرآنی بودش ولی حتماً باید هد می‌زدیم. و منی که از هد زدن خوشم نمی‌آد اون ۲-۳ سال خیلی واسم سخت می‌گذشت. هر روز بخوام ۵ ساعت هد رو سرم باشه. ولی اینجا این خوبی‌ها رو داره. (۱/ن)

بنابراین با مبارزه‌ای مستمر بر سر تصرف نفس دانش‌آموز (اعم از ذهن و بدن) مواجه هستیم. در این میان آنچه تجربه شادی برای دانش‌آموز در پی دارد به دست آوردن سهم بیشتری از خود است یا داشتن خودی از آن خود. خودی که متعلق به دانش‌آموز است و خود بر آن تسلط دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش کوششی برای ارائه تصویری زنده و پویا از تجارب شادی دانش‌آموزان بود. چهار مفهوم به‌دست‌آمده، ابعاد عمیق‌تری از این تصویر به ما نشان می‌دهد. کارناولیزه‌شدن مدرسه مفهومی است که به گسست نظم حاکم بر مدرسه اشاره دارد. وجود لحظه‌ای‌ترین شکاف‌ها در پیکره جهان رسمی، فرصتی است برای بروز روزمره‌ترین عناصر زندگی که پیش از این با گفتمان غالب سرکوب می‌شدند. یکی از مهم‌ترین اشکال تجربه شادی به همین فرآیند مربوط می‌شود. لذت گسست نظم، زمانی بیشتر است که دانش‌آموز خود با استفاده از خلاقیت‌ها و تاکتیک‌هایش نظم موجود را برهم بزند. از این تجربه با نام «لذت حقه» یاد کردیم که بر خلاقیت‌ها و توانمندی دانش‌آموزان استوار است و به عقیده دوسرتو، دور زدن نظم بدون ترک زمین آن است. دوستی روزمره به روابط دوستی و حس یکپارچگی گروهی مربوط است. محتوای این دوستی‌ها را پیش‌پافتاده‌ترین و روزمره‌ترین مسائل تشکیل می‌دهد؛ اما یکی از مهم‌ترین اشکال تجربه شادی دانش‌آموزان است. قدرت تحقق خود، مفهومی است که به مصرف آزادانه زمان/مکان مدرسه اشاره دارد. دانش‌آموزان از این‌که در محدوده دیده‌بانی باشند، بیزارند و همواره در پی فضاهایی هستند که آنها را از چشم ناظران گفتمان رسمی دور کند. زمان/مکان آزاد، فضایی برای رهایی از چشم ناظران است که دانش‌آموزان می‌توانند بدون توجه به قوانین و هنجارهای رسمی، خود درونشان را تحقق بخشند. خودی از آن خود، مفهومی است که از درگیری بر سر مکان/زمان عبور کرده و به تسلط بر خود ناظر است. درک این مفهوم در مقابل ادعای تربیتی تمامیت‌خواهانه آموزش و پرورش امکان‌پذیر است. از سویی آموزش و پرورش با ابزارهای تربیتی برای شکل دادن به خود می‌کوشد و در مقابل، دانش‌آموز برای حفظ سلطه خود بر خویشتن مقاومت می‌کند. هرچه نقش آموزش و پرورش در تسلط بر این خود کمتر باشد، شادی دانش‌آموز بیشتر خواهد بود.

براساس مفاهیم به‌دست آمده، شادی در پیوند با فضایی محقق می‌شود که زندگی روزمره در آن جریان دارد. بنابراین مطالعه آن بدون توجه به این زمینه و تعریف آن که موضوعی جهان‌شمول است و جدای از زمینه‌های تاریخی و اجتماعی رخ می‌دهد، کاری ناقص همراه با نتایج ناکافی و یک‌جانبه خواهد بود. پذیرش این نتیجه، تعاریف رایج شادی به‌ویژه تعریف ارائه شده در روان‌شناسی مثبت را به چالش می‌کشد. چنانچه گفته شد روان‌شناسی مثبت، مفهوم

شادی را در پیوند با رضایت از زندگی درک و آن را احساس فرد نسبت به کل زندگی خود بیان می‌کند. چنین نگرشی شادی و احساس‌های متنوع را درک نخواهد کرد که افراد در فضاهای گوناگون تجربه می‌کنند. به نظر می‌رسد جامعه‌شناسی احساس‌ها با تأکید بر ابعاد اجتماعی شادی، بیشتر قادر است وجوه منحصر به فرد شادی را درک و تبیین کند. هرچند این ادعا تا اندازه‌ای درست است، اما این جریان فکری نیز گاه درصدد کشف الگوهای اجتماعی جهان‌شمول مؤثر بر شادی برمی‌آید؛ از این جنبه در همان دامی می‌افتد که روان‌شناسی احساس‌ها پیش از این در آن افتاده بود و درنهایت بسیاری از وجوه متنوع و متکثر زندگی روزمره را از دست می‌دهد.

یافته‌های پژوهش نه‌تنها ادبیات دانشگاهی رایج در زمینه شادی را به چالش می‌کشد، بلکه رویکردهای سیاستی این حوزه را نیز زیر سؤال می‌برد. در سال‌های گذشته طرح‌های گوناگونی برای افزایش شادی و نشاط دانش‌آموزان انجام شده است که درک متفاوتی از مفهوم شادی داشته‌اند. برای نمونه برخی برنامه‌های دینی و ورزشی یا طرح‌های بهسازی مکان مدرسه که همه با این پیش‌فرض انجام می‌شوند که نقشی در افزایش شادی و نشاط دانش‌آموزان خواهند داشت. (اکبرپوران، ۱۳۹۲) برمبنای نتایج این پژوهش، چنین درکی از شادی و نشاط با تعریف جامعه هدف این سیاست‌ها بسیار تفاوت دارد. برای سیاست‌گذاری درست در این زمینه، پیش از همه نیازمند دیدگاهی مشترک از مفهوم شادی هستیم.

منابع

- آرگایل، مارکل (۱۳۸۲)، روان‌شناسی شادی، ترجمه مسعود گوهری، حمید طاهر نشاط‌دوست، حسن پالاهنگ و فاطمه بهرامی، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- استراوس، انسلم؛ جولیت، کوربین (۱۳۹۱)، مبانی پژوهش کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- اکبرپوران، سپیده (۱۳۹۲)، بررسی تجربه شادی در زندگی روزمره دانش‌آموزی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.
- آل‌یاسین، میترا (۱۳۸۰)، «شادی و نشاط در محیط مدرسه»، تربیت، شماره ۱.
- باختین، میخائیل (۱۳۸۰)، سودای مکالمه، خنده، آزادی، ترجمه محمدجعفر پوینده، تهران: نشر چشمه.

- بیکر، ترز (۱۳۸۸)، *نحوه انجام تحقیقات اجتماعی*، ترجمه هوشنگ نایبی، تهران: نشر نی.
- ذکائی، محمدسعید (۱۳۸۱)، «نظریه و روش در تحقیقات کیفی»، *فصلنامه علوم اجتماعی*، شماره ۱۷: ۴۱-۶۹.
- ربانی خوراسگانی، علی و کیانپور، مسعود (۱۳۸۸)، «جامعه‌شناسی احساسات»، *جامعه‌شناسی کاربردی*، شماره ۲: ۳۵-۶۴.
- رضایی، محمد (۱۳۸۷)، *ناسازدهای گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی*، تهران: انتشارات جامعه و فرهنگ.
- زمانی، مهدی (۱۳۸۷)، *بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر نشاط: مطالعه موردی شهر همدان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ نجاتی، عصمت و احمدی، ساره (۱۳۹۰)، «پیش‌بینی مؤلفه‌های شادکامی زنان متأهل از طریق عزت نفس و روابط زناشویی»، *زن در فرهنگ و هنر*، شماره ۱: ۳۹-۵۴.
- عابدی، احمد و میزائی، پریش (۱۳۸۵)، «مقایسه اثربخشی روش شناختی- رفتاری فورادیس و روش آموزش مهارت‌های اجتماعی در افزایش میزان شادی دانش‌آموزان دبیرستان‌های اصفهان»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، شماره ۳ و ۴: ۵۹-۷۱.
- فدرستون، مایک (۱۳۸۰)، «زندگی قهرمانی و زندگی روزمره»، ترجمه هاله لاجوردی، *نشریه ارغنون*، شماره ۱۹: ۱۵۹-۱۶۸.
- فلیک، اووه (۱۳۹۱)، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- کاظمی، عباس (۱۳۸۸)، *پرسه‌زنی و زندگی روزمره ایرانی*، تهران: انتشارات آشتیان.
- کُرُمی نوری، رضا؛ مکرری، آذرخش؛ محمدی‌فر، محمد و یزدانی، اسماعیل (۱۳۸۱)، «مطالعه عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، شماره ۳: ۱-۴۱.
- کوهستانی، نفیسه (۱۳۸۹)، *دینداری و تجربه شادی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم اجتماعی.
- کیانپور، مسعود (۱۳۸۵)، *بررسی ارتباط بین کیفیت زندگی و احساسات اجتماعی در شهر اصفهان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- لاجوردی، هاله (۱۳۸۸)، *زندگی روزه‌مره در ایران مدرن: با تأمل بر سینمای ایران*، تهران: ثالث.
- مزین، فرشته (۱۳۹۰)، *بررسی چگونگی خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای اخلاقی پوشش در مدارس تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.

- مقدس، علی اصغر و قدرتی، شفیعه (۱۳۹۰)، «بررسی نقادانه نظریه‌های جامعه‌شناسی عواطف جاناتان ترنر، تنودور کمپر و ادوارد لاور»، **جامعه‌شناسی کاربردی**، شماره ۲: ۱۴۳-۱۶۶.
- هزارجریبی، جعفر و استین، افشان (۱۳۸۸)، «بررسی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی (با تأکید بر استان تهران)»، **جامعه‌شناسی کاربردی**، شماره ۱: ۱۱۹-۱۴۶.
- Braun, Virginia and Clarke, Victoria (2006), "Using thematic analysis in psychology", **Qualitative Research in Psychology**, No. 3: 77-101.
- Hall, S. (1980), "Encoding/Decoding", in: Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe and Paul Willis (eds.), **Culture, media, language**, London: Unwin Hyman: 34-67.
- Veenhoven, R. (1994), **Correlates of Happiness: 7832 findings from 603 studies in 69 nations, 1911-1994**, RISBO, Erasmus University Rotterdam.