

نقش مدرسه در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان از منظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

علی قلی زادگورانی^۱، حسین رضائی وند^۲، هادی بالکائی^۳، محمد مهدی جدی^۴

^۱کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، معلم رسمی آموزش و پرورش.

^۲کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، آموزگار رسمی آموزش و پرورش.

^۳کارشناسی آموزش ابتدایی، آموزگار رسمی آموزش و پرورش.

^۴دانشجوی کارشناسی آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان ارومیه.

چکیده

نهاد آموزش و پرورش به عنوان یکی از ارکان اصلی ساختار اجتماعی، نقشی حیاتی در انتقال میراث فرهنگی و ارزش‌های جمعی به نسل جدید ایفا می‌کند. پژوهش حاضر با هدف واکاوی نقش مدرسه در فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان از منظر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به رشته تحریر درآمده است. مدرسه پس از خانواده، دومین کارگزار مهم جامعه‌پذیری (جامعه‌پذیری ثانویه) محسوب می‌شود که از طریق دو سازوکار «برنامه درسی رسمی» و «برنامه درسی پنهان»، به بازتولید هنجارها، نقش‌ها و الگوهای رفتاری می‌پردازد. روش تحقیق در این مطالعه از نوع توصیفی-تحلیلی است که با بهره‌گیری از منابع کتابخانه‌ای و بررسی نظریات اندیشمندانی چون امیل دورکیم، تالکوت پارسونز و پی‌یر بوردیو به تحلیل موضوع پرداخته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدرسه تنها کانون انتقال دانش تخصصی نیست، بلکه محیطی برای تمرین زیست اجتماعی، پذیرش سلسله‌مراتب و درونی‌سازی ارزش‌های دموکراتیک یا طبقاتی است. همچنین، نتایج حاکی از آن است که تعاملات غیررسمی و جو سازمانی مدرسه، تأثیری به مراتب عمیق‌تر از متون آموزشی بر هویت اجتماعی دانش‌آموزان دارد. در نهایت، مقاله بر ضرورت بازنگری در الگوهای مدیریتی و تربیتی مدارس جهت گذار از جامعه‌پذیری انفعالی به سوی جامعه‌پذیری پویا و خلاق در هزاره سوم تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌پذیری، مدرسه، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، برنامه درسی پنهان، بازتولید اجتماعی، نظام آموزشی.

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش در جوامع معاصر، فراتر از یک سازمان صرفاً آموزشی، به عنوان اصلی‌ترین بستر انتقال میراث فرهنگی و بازتولید ساختارهای اجتماعی شناخته می‌شود. از منظر جامعه‌شناختی، مدرسه نخستین محیط رسمی است که فرد در آن، خروج از دایره محدود و عاطفی خانواده را تجربه کرده و به دنیای وسیع‌تر روابط اجتماعی قدم می‌گذارد. این فرایند که در ادبیات علوم اجتماعی تحت عنوان «جامعه‌پذیری» (Socialization) شناخته می‌شود، فرایندی است که طی آن افراد، هنجارها، ارزش‌ها و مهارت‌های لازم برای زیستن در یک جامعه خاص را درونی‌سازی می‌کنند (علاقه‌بند، ۱۴۰۱). در واقع، آموزش و پرورش نوین تنها به دنبال انتقال دانش فنی نیست، بلکه هدف بنیادین آن، تربیت «شهروند» و آماده‌سازی نیروی انسانی برای پذیرش نقش‌های اجتماعی است. امیل دورکیم، به عنوان پیشگام جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، معتقد است که وظیفه اصلی مدرسه، ایجاد همبستگی اجتماعی و انتقال «اخلاق جمعی» به نسلی است که هنوز برای زندگی اجتماعی پخته نشده است (Durkheim, 1956). در این نگاه، مدرسه عاملی برای بقای جامعه است. با این حال، با پیچیده‌تر شدن جوامع و ظهور نظریات انتقادی، نقش مدرسه از یک نهاد خنثی به یک میدان چالش‌برانگیز تغییر یافت. نظریه‌پردازانی همچون پی‌یر بوردیو با طرح مفهوم «سرمایه فرهنگی»، استدلال می‌کنند که مدرسه می‌تواند به جای کاهش نابرابری، به بازتولید طبقات اجتماعی و نابرابری‌های موجود دامن بزند (Bourdieu, 1977). این دیدگاه دوگانه نشان می‌دهد که جامعه‌پذیری در مدرسه، فرایندی تک‌بعدی نیست و می‌تواند پیامدهای متفاوتی بر سرنوشت اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد. یکی از جنبه‌های کلیدی جامعه‌پذیری در مدرسه که در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، مفهوم «برنامه درسی پنهان» (Hidden Curriculum) است. فیلیپ جکسون معتقد است آنچه دانش‌آموزان در مدرسه می‌آموزند، تنها محدود به کتب درسی رسمی نیست؛ بلکه آن‌ها از طریق ساختار قدرت در مدرسه، تعامل با همسالان و انتظارات معلمان، مفاهیمی چون اطاعت، رقابت و وقت‌شناسی را فرا می‌گیرند (Jackson, 1968). در فضای آموزشی ایران نیز، با توجه به تحولات سریع اجتماعی و شکاف‌های نسلی، کارکرد جامعه‌پذیری مدارس با چالش‌های جدی مواجه شده است. شکاف میان فرهنگ رسمی مدرسه و زیست‌جهان غیررسمی دانش‌آموزان، منجر به بروز نوعی «دوگانگی هنجاری» شده است که ضرورت بازنگری در الگوهای جامعه‌پذیری را بیش از پیش نمایان می‌سازد (شارع‌پور، ۱۴۰۰). با وجود اهمیت بنیادین این موضوع، بررسی‌ها نشان می‌دهد که در بسیاری از محیط‌های آموزشی، تمرکز مفرط بر آموزش‌های حافظه‌محور و پیشرفت تحصیلی کمی، منجر به غفلت از کارکردهای اجتماعی و تربیتی مدرسه شده است. این وضعیت می‌تواند به تضعیف روحیه مشارکت‌جویی، کاهش مسئولیت‌پذیری اجتماعی و در نهایت بروز انزوای اجتماعی در دانش‌آموزان بینجامد. از سوی دیگر، با ورود به هزاره سوم و سیطره فناوری‌های نوین، نقش سنتی مدرسه به عنوان تنها مرجع جامعه‌پذیری زیر سوال رفته است. بنابراین، با توجه به نقش حیاتی مدرسه در شکل‌دهی به هویت اجتماعی نسل آینده، پژوهش حاضر در پی آن است تا به این پرسش اساسی پاسخ دهد که مدرسه چگونه و از طریق چه سازوکارهایی فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان را هدایت می‌کند؟ و چالش‌های پیش روی این نهاد در تحقق اهداف اجتماعی‌اش کدامند؟ تبیین این موضوع می‌تواند مسیر را برای سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران مدارس هموار سازد تا به سوی الگویی از «مدیریت انسانی و نوآورانه» حرکت کنند که در آن، مدرسه نه تنها مکانی برای یادگیری، بلکه خانه‌ای برای زیستن و تمرین دموکراسی باشد.

مبانی نظری

تلاش برای درک چگونگی تبدیل شدن موجود بیولوژیک به یک موجود اجتماعی، بدون اتکا به چارچوب‌های نظری مستحکم، امکان‌پذیر نیست. مبانی نظری در این پژوهش، نه به عنوان صرفاً مجموعه‌ای از تعاریف، بلکه به مثابه یک لنز تحلیلی عمل می‌کند تا سازوکارهای پیچیده درون مدرسه را بازخوانی نماید. برای دستیابی به تبیینی دقیق از نقش مدرسه در جامعه‌پذیری، ضروری

است ابتدا مرزهای مفهومی این پدیده ترسیم شده و سپس از زوایای مختلف نظری به آن نگریسته شود. در این بخش، ابتدا به تشریح مفهوم جامعه‌پذیری و انواع آن (اولیه و ثانویه) پرداخته می‌شود تا جایگاه منحصربه‌فرد مدرسه به عنوان یک نهاد واسطه مشخص گردد. در ادامه، این موضوع از منظر سه پارادایم اصلی جامعه‌شناسی مورد واکاوی قرار می‌گیرد: نخست، نظریه کارکردگرایی که بر نقش مدرسه در ایجاد نظم و وفاق اجتماعی تأکید دارد؛ دوم، نظریات انتقادی و بازتولید که بر نقش مدرسه در تداوم ساختارهای قدرت و نابرابری تمرکز می‌کنند؛ و سوم، نظریه کنش متقابل نمادین که به تحلیل معنای نهفته در تعاملات روزمره معلم و دانش‌آموز می‌پردازد. در نهایت، با ترکیب این دیدگاه‌ها، مدل مفهومی پژوهش پیرامون محور «مدرسه، برنامه درسی پنهان و هویت اجتماعی» ارائه خواهد شد تا ابعاد پیدا و پنهان این فرایند در نظام آموزشی روشن گردد.

جامعه‌پذیری یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است و به فرایندی اشاره دارد که طی آن فرد، در جریان تعامل با دیگران و حضور در نهادهای اجتماعی، ارزش‌ها، هنجارها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و الگوهای رفتاری مورد پذیرش جامعه را می‌آموزد و درونی می‌کند. انسان در بدو تولد، اگرچه از ظرفیت‌های زیستی و روانی لازم برای رشد برخوردار است، اما هنوز به معنای کامل کلمه موجودی اجتماعی نیست. آنچه فرد را به عضوی از جامعه تبدیل می‌کند، فرایند تدریجی یادگیری فرهنگ، زبان، قواعد تعامل و نقش‌های اجتماعی است. از این منظر، جامعه‌پذیری تنها انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات یا دستورالعمل‌های رفتاری نیست، بلکه فرایندی است که در آن شخصیت اجتماعی فرد شکل می‌گیرد و او می‌آموزد چگونه خود را در ارتباط با دیگران تعریف کند. جامعه‌پذیری از یک سو به تداوم و ثبات جامعه کمک می‌کند و از سوی دیگر، امکان مشارکت فرد در زندگی اجتماعی را فراهم می‌سازد (گیدنز، ۱۳۹۳).

در نگاه جامعه‌شناختی، جامعه‌پذیری فرایندی یک‌سویه و کاملاً منفعلانه نیست. جامعه ارزش‌ها و هنجارهای خود را به فرد منتقل می‌کند، اما فرد نیز این ارزش‌ها را به شیوه‌ای فعال تفسیر و بازسازی می‌کند. به همین دلیل، جامعه‌پذیری را باید فرایندی دوسویه دانست که در آن هم جامعه بر فرد تأثیر می‌گذارد و هم فرد از طریق کنش، انتخاب و تفسیر خود در بازتولید یا تغییر الگوهای اجتماعی مشارکت می‌کند. در این فرایند، فرد صرفاً دریافت‌کننده فرهنگ نیست؛ بلکه از طریق ارتباط با دیگران، تجربه‌های روزمره و مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی، به تدریج تصویری از خود و جایگاه خویش در جامعه به دست می‌آورد. بنابراین، جامعه‌پذیری هم با تداوم فرهنگی و اجتماعی ارتباط دارد و هم با شکل‌گیری هویت فردی و جمعی.

جامعه‌پذیری معمولاً در دو سطح اولیه و ثانویه بررسی می‌شود. جامعه‌پذیری اولیه عمدتاً در خانواده و در سال‌های نخست زندگی شکل می‌گیرد. کودک در خانواده زبان، شیوه‌های ارتباط، ارزش‌های اخلاقی، الگوهای عاطفی و نخستین برداشت‌های خود از جهان اجتماعی را می‌آموزد. ویژگی مهم جامعه‌پذیری اولیه آن است که در بستر روابط عاطفی و صمیمانه رخ می‌دهد و به همین دلیل، آموخته‌های آن معمولاً از عمق و ماندگاری زیادی برخوردارند. کودک در این مرحله، ارزش‌ها و هنجارهای خانوادگی را نه به عنوان قواعدی بیرونی، بلکه به عنوان بخشی از واقعیت طبیعی و بدیهی زندگی تجربه می‌کند. باین‌حال، جامعه‌پذیری در خانواده پایان نمی‌یابد؛ زیرا فرد با ورود به محیط‌های اجتماعی گسترده‌تر، با نقش‌ها، انتظارات و قواعدی مواجه می‌شود که از چارچوب خانواده فراتر می‌روند.

جامعه‌پذیری ثانویه زمانی آغاز می‌شود که فرد با نهادها و موقعیت‌های اجتماعی رسمی‌تر و پیچیده‌تر روبه‌رو می‌گردد. مدرسه، گروه همسالان، رسانه‌ها، محیط کار و نهادهای فرهنگی از مهم‌ترین عوامل جامعه‌پذیری ثانویه به شمار می‌روند. در این مرحله، فرد می‌آموزد که در موقعیت‌های مختلف اجتماعی چگونه رفتار کند، چگونه قواعد عمومی را رعایت نماید و چگونه میان خواسته‌های شخصی و انتظارات جمعی تعادل برقرار سازد. برگر و لاکمن جامعه‌پذیری ثانویه را فرایند کسب دانش و مهارت‌هایی می‌دانند که

برای ایفای نقش‌های اجتماعی خاص ضروری‌اند (Luckmann, 1966 & Berger). مدرسه در این میان جایگاه ویژه‌ای دارد؛ زیرا نخستین نهاد رسمی و سازمان‌یافته‌ای است که کودک پس از خانواده به طور منظم و مستمر وارد آن می‌شود.

مدرسه را نمی‌توان صرفاً محلی برای انتقال دانش درسی دانست. مدرسه یک نهاد اجتماعی است که دانش‌آموزان را برای زندگی در جامعه آماده می‌کند. دانش‌آموز در مدرسه علاوه بر خواندن، نوشتن، محاسبه و کسب دانش علمی، نحوه برقراری ارتباط با افراد خارج از خانواده، رعایت نظم، پذیرش مسئولیت، همکاری با دیگران، رقابت، حل تعارض و مشارکت در فعالیت‌های جمعی را نیز می‌آموزد. این یادگیری‌ها گاه به صورت مستقیم و آگاهانه از طریق برنامه‌های تربیتی، فعالیت‌های گروهی و آموزش‌های رسمی انجام می‌شوند و گاه به صورت غیرمستقیم، از طریق تجربه زندگی روزمره در مدرسه شکل می‌گیرند. از این رو، مدرسه یکی از مهم‌ترین محیط‌های شکل‌گیری شخصیت اجتماعی دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

دورکیم آموزش و پرورش را فرایندی می‌داند که نسل بزرگسال بر نسل جوان اعمال می‌کند تا در آنان حالت‌های جسمانی، فکری و اخلاقی لازم برای زندگی اجتماعی را ایجاد نماید (Durkheim, 1956). از نظر او، جامعه برای تداوم خود به افرادی نیاز دارد که ارزش‌های مشترک و قواعد زندگی جمعی را پذیرفته باشند. مدرسه در اندیشه دورکیم نهادی است که وظیفه انتقال اخلاق اجتماعی و ایجاد احساس تعلق به جامعه را بر عهده دارد. کودک در خانواده بیشتر تحت تأثیر روابط شخصی و عاطفی قرار دارد، اما در مدرسه با قواعدی عمومی مواجه می‌شود که برای همه دانش‌آموزان یکسان‌اند. رعایت نوبت، حضور منظم، پذیرش قوانین کلاس، احترام به دیگران و انجام وظایف جمعی، نمونه‌هایی از تجربه‌هایی هستند که دانش‌آموز را برای زندگی اجتماعی آماده می‌کنند. در این برداشت، مدرسه نقش مهمی در تبدیل فرد از موجودی فردگرا به عضوی مسئول و متعهد در جامعه ایفا می‌کند.

از دیدگاه کارکردگرایی، آموزش و پرورش دو کارکرد آشکار و پنهان دارد. کارکرد آشکار مدرسه، انتقال دانش، مهارت و شایستگی‌های علمی است؛ اما کارکرد پنهان آن به جامعه‌پذیری، ایجاد نظم، تقویت همبستگی اجتماعی و آماده‌سازی افراد برای پذیرش نقش‌های اجتماعی مربوط می‌شود. پارسونز مدرسه را نهادی می‌داند که کودک را از معیارهای خاص و عاطفی خانواده به معیارهای عام و مبتنی بر عملکرد اجتماعی منتقل می‌کند (Parsons, 1959). در خانواده، کودک معمولاً بر اساس پیوندهای عاطفی و انتساب خانوادگی ارزیابی می‌شود، اما در مدرسه باید با معیارهایی عمومی مانند تلاش، موفقیت، مسئولیت‌پذیری و رعایت مقررات سنجیده شود. به این ترتیب، مدرسه دانش‌آموز را برای ورود به جامعه‌ای آماده می‌کند که در آن، افراد باید نقش‌های مختلف اجتماعی را بر اساس شایستگی و عملکرد خود ایفا کنند.

با وجود اهمیت دیدگاه کارکردگرایی، این دیدگاه به دلیل تأکید زیاد بر وفاق و نظم اجتماعی، گاهی از نابرابری‌ها و روابط قدرت موجود در مدرسه غفلت می‌کند. نظریه‌های انتقادی آموزش و پرورش بر این باورند که مدرسه نهادی کاملاً بی‌طرف و خنثی نیست، بلکه می‌تواند ارزش‌ها و الگوهای فرهنگی گروه‌های مسلط را بازتولید کند. بوردیو و پارسون استدلال می‌کنند که نظام آموزشی در بسیاری از موارد، فرهنگ مسلط را به عنوان فرهنگ مشروع و عمومی معرفی می‌کند؛ درحالی‌که دانش‌آموزان متعلق به طبقات اجتماعی مختلف، از سرمایه‌های فرهنگی یکسانی برخوردار نیستند (Passeron, 1977 & Bourdieu). سرمایه فرهنگی شامل زبان، شیوه سخن گفتن، سلیقه، نگرش، دانش و مهارت‌هایی است که فرد عمدتاً در خانواده کسب می‌کند. دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی آنان با فرهنگ رسمی مدرسه همخوانی بیشتری دارد، معمولاً آسان‌تر با انتظارات آموزشی سازگار می‌شوند و شانس بیشتری برای موفقیت تحصیلی دارند.

از این منظر، مدرسه ممکن است به جای آنکه صرفاً وسیله‌ای برای کاهش نابرابری باشد، به بازتولید برخی تفاوت‌های اجتماعی کمک کند. شیوه ارزیابی دانش‌آموزان، زبان کتاب‌های درسی، انتظارات معلمان، دسترسی به امکانات آموزشی و حتی تعریف مدرسه از دانش و موفقیت، همگی می‌توانند بر تجربه اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. البته این به معنای آن نیست که مدرسه

همیشه و در همه شرایط عامل بازتولید نابرابری است؛ بلکه مدرسه می‌تواند هم‌زمان عرصه بازتولید و تغییر باشد. معلمان، مدیران و دانش‌آموزان از طریق کنش‌های روزمره خود می‌توانند برخی الگوهای مسلط را تقویت کنند یا در برابر آن‌ها مقاومت نمایند. بنابراین، تحلیل نقش مدرسه در جامعه‌پذیری باید هم ظرفیت مدرسه برای ایجاد انسجام اجتماعی و هم امکان آن برای بازتولید نابرابری را مورد توجه قرار دهد.

یکی از مفاهیم مهم در تحلیل جامعه‌شناختی مدرسه، «برنامه درسی پنهان» است. برنامه درسی پنهان به مجموعه یادگیری‌ها، پیام‌ها و الگوهای رفتاری گفته می‌شود که در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی نشده‌اند، اما دانش‌آموزان در جریان حضور روزمره در مدرسه آن‌ها را فرا می‌گیرند. جکسون با مطالعه زندگی روزمره در کلاس درس نشان داد که دانش‌آموزان در مدرسه تنها محتوای کتاب‌های درسی را نمی‌آموزند، بلکه با قواعدی مانند انتظار کشیدن، رعایت نظم، سازگاری با گروه، پذیرش ارزیابی و اطاعت از اقتدار نیز مواجه می‌شوند (Jackson, 1968). برنامه درسی پنهان از طریق ساختار زمانی مدرسه، نحوه سازمان‌دهی کلاس، شیوه توزیع فرصت سخن گفتن، رابطه معلم و دانش‌آموز، نظام پاداش و تنبیه و مقررات انضباطی منتقل می‌شود.

برنامه درسی پنهان ممکن است پیام‌هایی درباره نظم، مسئولیت‌پذیری، همکاری، احترام و مشارکت اجتماعی منتقل کند؛ اما در شرایطی دیگر، می‌تواند اطاعت بی‌چون‌وچرا، رقابت افراطی، انفعال، تبعیض یا پذیرش نابرابری را نیز به دانش‌آموزان بیاموزد. برای مثال، هنگامی که در مدرسه فقط پاسخ درست و از پیش تعیین‌شده ارزشمند تلقی می‌شود، دانش‌آموز ممکن است به تدریج بیاموزد که پرسشگری و ارائه دیدگاه متفاوت چندان مطلوب نیست. همچنین، اگر فرصت مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه فقط در اختیار گروه محدودی از دانش‌آموزان قرار گیرد، سایر دانش‌آموزان ممکن است خود را فاقد توانایی یا حق مشارکت تصور کنند. از این‌رو، برنامه درسی پنهان نقشی اساسی در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به قدرت، اقتدار، عدالت، همکاری و مسئولیت اجتماعی دارد.

اُپل با بررسی رابطه میان آموزش و قدرت، تأکید می‌کند که دانش و برنامه درسی همواره درون روابط اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرند و نمی‌توان آن‌ها را از زمینه‌های قدرت جدا کرد (Apple, 1990). بر اساس این دیدگاه، آنچه در مدرسه به عنوان دانش معتبر، رفتار مطلوب یا موفقیت تحصیلی معرفی می‌شود، ممکن است بازتاب ارزش‌ها و منافع گروه‌های خاص باشد. بنابراین، جامعه‌پذیری مدرسه‌ای تنها انتقال ارزش‌های مشترک نیست، بلکه فرایندی است که در آن دانش‌آموزان درباره جایگاه اجتماعی خود، حدود اختیار، مفهوم موفقیت و رابطه خود با دیگران نیز آموزش می‌بینند. اهمیت این موضوع در آن است که بسیاری از این یادگیری‌ها به صورت غیرمستقیم و بدون آگاهی کامل دانش‌آموزان و حتی کارکنان مدرسه رخ می‌دهد.

در کنار دیدگاه‌های کارکردگرایانه و انتقادی، رویکرد کنش متقابل نمادین بر تعاملات روزمره میان معلم، دانش‌آموز و همسالان تمرکز دارد. بر اساس این رویکرد، مدرسه نه فقط یک ساختار رسمی، بلکه عرصه‌ای از تعاملات مستمر و معنادار است. دانش‌آموزان از طریق ارتباط با معلم و همکلاسی‌ها، برداشت خود را از خویشتن و توانایی‌هایشان شکل می‌دهند. مید معتقد است خود اجتماعی فرد در جریان تعامل با دیگران و از طریق درونی کردن دیدگاه آنان شکل می‌گیرد (Mead, 1934). کودک به تدریج می‌آموزد که خود را از منظر دیگران ببیند و رفتار خود را با انتظارات اجتماعی هماهنگ سازد. مدرسه با فراهم کردن موقعیت‌های متنوع برای همکاری، رقابت، گفت‌وگو و ارزیابی، نقش مهمی در شکل‌گیری این خود اجتماعی دارد.

تعامل معلم و دانش‌آموز در این فرایند اهمیت زیادی دارد. نوع نگاه معلم به دانش‌آموز، کیفیت بازخوردهای آموزشی، میزان اعتماد به توانایی‌های او و فرصت‌هایی که برای مشارکت در کلاس فراهم می‌شود، می‌تواند بر خودپنداره اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموز اثر بگذارد. اگر دانش‌آموز به طور مداوم با برچسب‌هایی مانند ضعیف، بی‌انضباط یا ناتوان مواجه شود، ممکن است این تصویر را درونی کند و رفتار خود را با آن تطبیق دهد. در مقابل، بازخورد حمایتی و فرصت مشارکت می‌تواند احساس شایستگی، مسئولیت‌پذیری و

تعلق اجتماعی را افزایش دهد. از این منظر، جامعه‌پذیری در مدرسه فقط از طریق مقررات رسمی صورت نمی‌گیرد، بلکه در گفت‌وگوها، نگاه‌ها، قضاوت‌ها و روابط روزمره نیز تحقق می‌یابد.

گروه همسالان نیز یکی از عوامل مهم جامعه‌پذیری در مدرسه است. دانش‌آموزان در تعامل با همسالان، مهارت‌هایی را می‌آموزند که همیشه در رابطه بزرگسال و کودک قابل کسب نیست. مذاکره، همکاری، دفاع از دیدگاه، حل تعارض، پذیرش تفاوت و تنظیم رفتار بر اساس واکنش دیگران، بخشی از یادگیری‌های اجتماعی دانش‌آموزان در گروه همسالان است. گروه همسالان می‌تواند ارزش‌های رسمی مدرسه را تقویت کند، اما گاهی نیز خرده‌فرهنگ‌هایی ایجاد می‌کند که با انتظارات مدرسه تفاوت دارند. به همین دلیل، جامعه‌پذیری دانش‌آموزان حاصل تأثیر یک عامل واحد نیست، بلکه از تعامل خانواده، مدرسه، گروه همسالان، رسانه و محیط اجتماعی گسترده‌تر شکل می‌گیرد.

در این میان، مدرسه از طریق برنامه درسی رسمی نیز به جامعه‌پذیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. محتوای کتاب‌های درسی، اهداف تربیتی، فعالیت‌های پرورشی و شیوه ارائه مفاهیمی مانند همکاری، عدالت، مسئولیت، قانون‌مداری، هویت ملی و احترام به دیگران، چارچوبی رسمی برای تربیت اجتماعی فراهم می‌آورد. با این حال، میزان تأثیرگذاری برنامه درسی رسمی به چگونگی اجرای آن بستگی دارد. اگر محتوای کتاب‌های درسی با تجربه واقعی دانش‌آموزان ارتباط نداشته باشد یا آموزش ارزش‌های اجتماعی صرفاً به حفظ کردن مفاهیم محدود شود، احتمال درونی شدن آن‌ها کاهش می‌یابد. ارزش‌ها زمانی به بخشی از شخصیت اجتماعی دانش‌آموز تبدیل می‌شوند که در رفتار کارکنان مدرسه، روابط کلاسی و ساختار تصمیم‌گیری نیز قابل مشاهده و تجربه باشند.

بنابراین، جامعه‌پذیری مطلوب در مدرسه مستلزم هماهنگی میان برنامه درسی رسمی، برنامه درسی پنهان و فرهنگ سازمانی مدرسه است. نمی‌توان از دانش‌آموز انتظار مسئولیت‌پذیری داشت، اما در مدرسه هیچ فرصت واقعی برای پذیرش مسئولیت در اختیار او قرار نداد. همچنین نمی‌توان از مشارکت اجتماعی سخن گفت، اما تصمیم‌های مربوط به دانش‌آموزان را بدون توجه به دیدگاه آنان اتخاذ کرد. میان ارزش‌های اعلام‌شده و شیوه اداره مدرسه باید هماهنگی وجود داشته باشد؛ زیرا دانش‌آموزان بیش از آنکه ارزش‌ها را از طریق توصیه‌های شفاهی بیاموزند، آن‌ها را از طریق تجربه عملی زندگی مدرسه‌ای فرا می‌گیرند.

مدیریت مدرسه در این زمینه نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. مدیر مدرسه از طریق سبک رهبری، نحوه ارتباط با معلمان و دانش‌آموزان، شیوه حل تعارض، میزان تمرکز یا توزیع قدرت و نوع برخورد با خطاها، فضای اجتماعی خاصی ایجاد می‌کند. مدیریت اقتدارگرایانه ممکن است نظم ظاهری ایجاد کند، اما در صورت افراط می‌تواند مشارکت، خلاقیت و احساس مسئولیت دانش‌آموزان را تضعیف نماید. در مقابل، مدیریت مشارکتی با فراهم کردن فرصت گفت‌وگو، تصمیم‌گیری جمعی و پذیرش تفاوت‌ها، زمینه شکل‌گیری جامعه‌پذیری فعال را فراهم می‌کند. در جامعه‌پذیری فعال، دانش‌آموز فقط هنجارها را حفظ نمی‌کند، بلکه درباره آن‌ها می‌اندیشد، پیامدهایشان را بررسی می‌کند و در موقعیت‌های واقعی به کار می‌گیرد.

از این نظر، مدرسه مطلوب مدرسه‌ای نیست که صرفاً دانش‌آموزانی مطیع و هماهنگ تربیت کند؛ بلکه باید بتواند افرادی مسئول، پرسشگر، مشارکت‌جو و برخوردار از توانایی تعامل سازنده با دیگران پرورش دهد. جامعه‌پذیری در جهان معاصر نیازمند توجه هم‌زمان به انضباط و آزادی، فردیت و جمع‌گرایی، رقابت و همکاری و انتقال میراث فرهنگی و پذیرش تغییرات اجتماعی است. مدرسه باید به دانش‌آموز کمک کند ضمن شناخت ارزش‌های جامعه، توانایی تحلیل و ارزیابی آن‌ها را نیز به دست آورد. چنین رویکردی، جامعه‌پذیری را از فرایند ساده انطباق با وضع موجود فراتر می‌برد و آن را به فرایندی برای رشد اجتماعی، اخلاقی و مدنی تبدیل می‌کند.

در مجموع، مبانی نظری این پژوهش بر این فرض استوار است که مدرسه یکی از مهم‌ترین کارگزاران جامعه‌پذیری ثانویه است و از طریق مجموعه‌ای از سازوکارهای رسمی و غیررسمی بر شکل‌گیری هویت اجتماعی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. این سازوکارها شامل برنامه درسی رسمی، برنامه درسی پنهان، روابط معلم و دانش‌آموز، تعاملات همسالان، نظام ارزشیابی، مقررات انضباطی، سبک مدیریت و فرهنگ سازمانی مدرسه است. دیدگاه کارکردگرایی، نقش مدرسه را در ایجاد انسجام و انتقال ارزش‌های مشترک توضیح می‌دهد؛ رویکرد انتقادی، پیامدهای مدرسه را در بازتولید قدرت و نابرابری آشکار می‌سازد؛ و رویکرد کنش متقابل نمادین، شکل‌گیری هویت و خودپنداره اجتماعی دانش‌آموزان را در تعاملات روزمره بررسی می‌کند. ترکیب این دیدگاه‌ها امکان تحلیل جامع‌تری از نقش مدرسه فراهم می‌آورد؛ زیرا مدرسه را هم‌زمان نهادی برای انتقال فرهنگ، ایجاد نظم، شکل‌دهی به هویت، بازتولید یا کاهش نابرابری و فراهم کردن زمینه مشارکت اجتماعی در نظر می‌گیرد.

در نتیجه، بررسی نقش مدرسه در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان باید از نگاه تقلیل‌گرایانه‌ای که مدرسه را فقط محل انتقال دانش می‌داند، فاصله بگیرد. مدرسه محیطی اجتماعی است که دانش‌آموزان در آن نه تنها می‌آموزند چه بدانند، بلکه یاد می‌گیرند چگونه با دیگران زندگی کنند، چگونه مسئولیت بپذیرند، چگونه با تفاوت‌ها مواجه شوند و چگونه در ساختن زندگی جمعی مشارکت کنند. کیفیت این فرایند به میزان هماهنگی میان اهداف تربیتی، رفتار کارکنان، روابط اجتماعی و ساختار مدیریتی مدرسه وابسته است. هرچه مدرسه از فضای مشارکتی، عادلانه، گفت‌وگومحور و حمایت‌کننده بیشتری برخوردار باشد، احتمال آنکه جامعه‌پذیری دانش‌آموزان به شکل فعال، درونی و پایدار تحقق یابد، افزایش خواهد یافت.

ادبیات و پیشینه تحقیق

مطالعه نقش مدرسه در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان، سابقه‌ای طولانی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش دارد و از همان آغاز شکل‌گیری این حوزه، مدرسه نه تنها به عنوان محل انتقال دانش، بلکه به مثابه نهادی برای انتقال فرهنگ، درونی‌سازی ارزش‌ها، شکل‌گیری هویت و آماده‌سازی نسل جدید برای پذیرش نقش‌های اجتماعی بررسی شده است. ادبیات پژوهشی این حوزه نشان می‌دهد که برداشت پژوهشگران از کارکرد جامعه‌پذیرکننده مدرسه به تدریج از تأکید بر انتقال یک‌سویه هنجارهای اجتماعی، به سوی تحلیل فرایندهای پیچیده‌تری مانند تعاملات روزمره، احساس تعلق، فرهنگ مدرسه، روابط قدرت، مشارکت دانش‌آموزان و بازتولید نابرابری‌های اجتماعی حرکت کرده است. بر این اساس، پیشینه موجود را نمی‌توان صرفاً مجموعه‌ای از مطالعات درباره تأثیر مدرسه بر رفتار دانش‌آموزان دانست؛ بلکه این پیشینه منعکس‌کننده تحول نگاه جامعه‌شناختی به مدرسه، از نهادی برای ایجاد نظم و انسجام اجتماعی به محیطی چندلایه برای شکل‌گیری، مذاکره و گاه تعارض هویت‌ها و ارزش‌های اجتماعی است.

در مطالعات کلاسیک، آموزش و پرورش عمدتاً نهادی ضروری برای استمرار جامعه، انتقال فرهنگ و ایجاد همبستگی اجتماعی تلقی می‌شد. دورکیم آموزش را کنشی می‌دانست که نسل بزرگسال با هدف ایجاد آمادگی‌های جسمانی، فکری و اخلاقی موردنیاز زندگی اجتماعی بر نسل جوان اعمال می‌کند. در این دیدگاه، مدرسه با انتقال قواعد اخلاقی و ایجاد پایبندی به ارزش‌های مشترک، کودک را از فضای محدود و عاطفی خانواده وارد حوزه عمومی جامعه می‌کند (Durkheim, 1956). پارسونز نیز مدرسه را حلقه ارتباطی میان خانواده و جامعه گسترده‌تر در نظر گرفت. به اعتقاد او، کودک در خانواده بر اساس معیارهای خاص و روابط عاطفی ارزیابی می‌شود، اما مدرسه او را با معیارهای عام، قواعد مشترک و ارزیابی مبتنی بر عملکرد مواجه می‌کند؛ ازاین‌رو، مدرسه نقش مهمی در آماده‌سازی فرد برای پذیرش نقش‌های اجتماعی و شغلی آینده دارد (Parsons, 1959). این مطالعات کلاسیک، بنیان نظری بررسی مدرسه به عنوان کارگزار جامعه‌پذیری ثانویه را فراهم کردند، اما بیشتر بر انسجام، نظم و انتقال ارزش‌های مشترک متمرکز بودند و کمتر به روابط قدرت، تفاوت‌های فرهنگی و نابرابری‌های موجود در تجربه مدرسه‌ای توجه داشتند.

با گسترش مطالعات تجربی آموزش و پرورش، پژوهشگران به بررسی این مسئله پرداختند که مدرسه تا چه اندازه می‌تواند مستقل از زمینه خانوادگی و اجتماعی بر نگرش‌ها، رفتارها و موفقیت دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. گزارش کلمن و همکاران با عنوان «برابری فرصت‌های آموزشی» یکی از تأثیرگذارترین پژوهش‌ها در این زمینه بود. یافته‌های این مطالعه گسترده در ایالات متحده نشان داد که پیشینه خانوادگی و ترکیب اجتماعی گروه همسالان با پیامدهای آموزشی دانش‌آموزان ارتباط قابل‌توجهی دارد و صرف برخورداری مدرسه از منابع مادی، به‌تنهایی برای توضیح تفاوت‌های آموزشی کافی نیست (Coleman et al., 1966). اهمیت این پژوهش برای مطالعه جامعه‌پذیری در آن است که نشان داد دانش‌آموزان با سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متفاوت وارد مدرسه می‌شوند و فرایندهای درون مدرسه نیز در خلأ رخ نمی‌دهند. در نتیجه، تأثیر مدرسه باید در ارتباط با خانواده، گروه همسالان و ساختار اجتماعی گسترده‌تر تحلیل شود.

در ادامه این جریان، پژوهش راتر و همکاران درباره مدارس متوسطه لندن نشان داد که حتی با در نظر گرفتن تفاوت‌های اولیه دانش‌آموزان، مدارس مختلف می‌توانند پیامدهای متفاوتی در زمینه پیشرفت تحصیلی، حضور در مدرسه، رفتار و سازگاری اجتماعی ایجاد کنند. آنان عواملی مانند انتظارات روشن، الگوهای رفتاری معلمان، ثبات مقررات، مشارکت دانش‌آموزان و کیفیت فضای عمومی مدرسه را در ایجاد این تفاوت‌ها مؤثر دانستند (Rutter et al., 1979). یافته‌های این پژوهش به تقویت مفهوم «فرهنگ» یا «اخلاق مدرسه» انجامید و نشان داد که جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تنها نتیجه محتوای رسمی کتاب‌های درسی نیست، بلکه کیفیت روابط، انتظارات و شیوه سازمان‌دهی زندگی روزمره مدرسه نیز در آن نقش دارد. از این منظر، دو مدرسه با برنامه درسی رسمی مشابه ممکن است به دلیل تفاوت در فرهنگ سازمانی، شیوه مدیریت و الگوی روابط میان اعضا، تجربه‌های جامعه‌پذیری کاملاً متفاوتی برای دانش‌آموزان فراهم کنند.

هم‌زمان با مطالعات مربوط به اثربخشی مدرسه، مفهوم برنامه درسی پنهان به یکی از محورهای اصلی ادبیات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش تبدیل شد. جکسون با مشاهده و تحلیل زندگی روزمره کلاس درس نشان داد که دانش‌آموزان افزون بر محتوای رسمی، نحوه انتظار کشیدن، رقابت، تبعیت از برنامه زمانی، پذیرش ارزیابی و سازگارشدن با اقتدار سازمانی را نیز می‌آموزند (Jackson, 1968). از این رو، بخش مهمی از جامعه‌پذیری مدرسه‌ای بدون آنکه به‌صراحت در اهداف آموزشی بیان شده باشد، از طریق ساختار کلاس، نظام پاداش و تنبیه، ترتیب زمانی فعالیت‌ها، شیوه توزیع فرصت سخن‌گفتن و نحوه برخورد با خطاها صورت می‌گیرد. مطالعات مربوط به برنامه درسی پنهان نشان داده‌اند که مدرسه می‌تواند در کنار انتقال مسئولیت‌پذیری، همکاری و نظم اجتماعی، ارزش‌هایی مانند رقابت افراطی، انفعال، اطاعت بدون گفت‌وگو یا پذیرش نابرابری را نیز بازتولید کند. بنابراین، برای ارزیابی نقش مدرسه در جامعه‌پذیری، بررسی فاصله میان ارزش‌های اعلام‌شده در برنامه درسی رسمی و ارزش‌های تجربه‌شده در زندگی واقعی مدرسه ضروری است.

در رویکردهای انتقادی، این پرسش مطرح شد که مدرسه ارزش‌ها و فرهنگ کدام گروه اجتماعی را به‌عنوان فرهنگ عمومی و مشروع معرفی می‌کند. بوردیو و پاسرون با استفاده از مفاهیمی مانند سرمایه فرهنگی، عادت‌واره و خشونت نمادین توضیح دادند که نظام آموزشی ممکن است الگوهای زبانی، فرهنگی و رفتاری طبقات مسلط را معیار طبیعی شایستگی تلقی کند. در چنین شرایطی، دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی خانوادگی آنان با فرهنگ رسمی مدرسه هماهنگی بیشتری دارد، از امکان بالاتری برای سازگاری و موفقیت برخوردار می‌شوند؛ درحالی‌که تفاوت‌های فرهنگی سایر دانش‌آموزان ممکن است به‌اشتباه به‌صورت ضعف فردی یا ناتوانی تحصیلی تفسیر شود (Passeron, 1977 & Bourdieu). اپل نیز با بررسی ارتباط دانش، برنامه درسی و قدرت نشان داد که انتخاب محتوای آموزشی و تعریف دانش معتبر، اموری کاملاً خنثی نیستند و می‌توانند در بازتولید روابط فرهنگی و اقتصادی

نقش داشته باشند (Apple, 2004). این دسته از مطالعات، برداشت خوش‌بینانه از جامعه‌پذیری را به چالش کشیدند و نشان دادند که جامعه‌پذیری مدرسه‌ای ممکن است هم‌زمان موجب انسجام اجتماعی و تثبیت برخی نابرابری‌ها شود.

در مقابل تمرکز نظریه‌های کلان بر ساختار اجتماعی و بازتولید فرهنگی، رویکردهای تعاملی توجه خود را به روابط روزمره در کلاس و مدرسه معطوف کردند. در این رویکرد، هویت اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان در تعامل با معلمان و همسالان شکل می‌گیرد. انتظارات معلم، نوع بازخورد، فرصت مشارکت و برچسب‌هایی که به دانش‌آموزان نسبت داده می‌شود، می‌تواند برداشت آنان از توانایی‌ها و جایگاه اجتماعی‌شان را تحت تأثیر قرار دهد. روزنتال و جاکوبسون در پژوهش مشهور خود درباره انتظار معلم نشان دادند که انتظارات شکل گرفته درباره توانایی دانش‌آموزان می‌تواند بر نحوه تعامل معلم با آنان و در نهایت بر عملکردشان اثر بگذارد (Jacobson, 1968 & Rosenthal). اگرچه درباره اندازه و شرایط وقوع این اثر در پژوهش‌های بعدی بحث‌های فراوانی شکل گرفت، اهمیت جامعه‌شناختی آن همچنان پابرجاست؛ زیرا نشان می‌دهد ارزیابی و طبقه‌بندی دانش‌آموزان صرفاً فرایندی فنی نیست و می‌تواند در شکل‌گیری خودپنداره، احساس شایستگی و الگوهای مشارکت آنان نقش داشته باشد.

یافته‌های پژوهشی مربوط به روابط اجتماعی در مدرسه نیز نشان داده‌اند که حمایت معلم و پذیرش از سوی همسالان با انگیزش، مشارکت و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ارتباط دارد. ونتزل در مطالعه روابط اجتماعی دانش‌آموزان دوره میانی نشان داد که کیفیت رابطه با والدین، معلمان و همسالان با جنبه‌های مختلف انگیزش و سازگاری در مدرسه مرتبط است و حمایت معلم، به‌ویژه در تقویت علاقه و مسئولیت‌پذیری تحصیلی، اهمیت دارد (Wentzel, 1998). این یافته‌ها نشان می‌دهد که جامعه‌پذیری زمانی مؤثرتر است که دانش‌آموز مدرسه را محیطی حمایت‌کننده بداند و در روابط آموزشی، احترام، پذیرش و امکان اظهار نظر را تجربه کند. در چنین شرایطی، رعایت قواعد مدرسه بیشتر از درونی‌سازی و احساس مسئولیت ناشی می‌شود؛ درحالی‌که در محیط‌های مبتنی بر ترس و کنترل شدید، نظم ممکن است صرفاً تا زمان حضور عامل بیرونی تداوم داشته باشد.

احساس تعلق به مدرسه یکی دیگر از مفاهیم محوری در پژوهش‌های متأخر جامعه‌پذیری است. گودنאו تعلق مدرسه‌ای را میزان احساس پذیرش، احترام، حمایت و عضویت دانش‌آموز در محیط اجتماعی مدرسه تعریف کرد و نشان داد که این احساس با انگیزش و مشارکت تحصیلی ارتباط دارد (Goodenow, 1993). اوسترمَن نیز با مرور پژوهش‌های مربوط به نیاز دانش‌آموزان به تعلق نتیجه گرفت که تجربه پذیرش در مدرسه، در رشد اجتماعی، عاطفی و تحصیلی آنان نقش اساسی دارد؛ باین‌حال، برخی ساختارها و رویه‌های معمول مدارس ممکن است به جای تقویت اجتماع، جدایی و رقابت را افزایش دهند (Osterman, 2000). در این چارچوب، تعلق مدرسه‌ای صرفاً یک احساس عاطفی نیست، بلکه نشانه‌ای از کیفیت پیوند دانش‌آموز با اجتماع مدرسه و زمینه‌ای برای پذیرش مسئولیت، مشارکت و درونی‌سازی ارزش‌های جمعی است.

الگوی مشارکت - کناره‌گیری فین نیز توضیح می‌دهد که احساس تعلق و مشارکت رفتاری دانش‌آموزان در مدرسه رابطه‌ای متقابل دارند. مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و فوق‌برنامه می‌تواند احساس تعلق و شناسایی با مدرسه را تقویت کند و این احساس نیز احتمال مشارکت بیشتر را افزایش دهد. در مقابل، مشارکت محدود ممکن است به تضعیف تعلق، کناره‌گیری تدریجی و در مواردی ترک مدرسه بینجامد (Finn, 1989). این الگو برای تحلیل جامعه‌پذیری اهمیت دارد؛ زیرا نشان می‌دهد دانش‌آموز از طریق حضور فعال در مناسبات مدرسه‌ای به عضوی از اجتماع مدرسه تبدیل می‌شود. بنابراین، جامعه‌پذیری را نمی‌توان صرفاً با آموزش شفاهی ارزش‌ها محقق کرد؛ دانش‌آموز باید امکان واقعی تجربه مسئولیت، همکاری، گفت‌وگو و تصمیم‌گیری را داشته باشد.

پژوهش باتیستیچ و همکاران درباره مدرسه به‌عنوان اجتماع نیز نشان داد که ادراک دانش‌آموزان از مدرسه به‌مثابه یک جامعه حمایت‌کننده، با نگرش‌ها، انگیزه‌ها و برخی پیامدهای رفتاری و تحصیلی آنان ارتباط دارد. نتایج این مطالعه به‌ویژه بر اهمیت ایجاد روابط مراقبتی، اهداف مشترک و فرصت مشارکت در مدارس دارای جمعیت‌های اجتماعی و اقتصادی متفاوت تأکید داشت.

(Battistich et al., 1995). این یافته با ادبیات جامعه‌پذیری مشارکتی همسو است؛ بر اساس این ادبیات، مدرسه زمانی می‌تواند مسئولیت‌پذیری اجتماعی را پرورش دهد که ساختار و روابط آن نیز مبتنی بر احترام متقابل، مشارکت و تجربه عملی عضویت در اجتماع باشد.

مفهوم جو مدرسه، بخش گسترده‌ای از یافته‌های مربوط به روابط، تعلق، ایمنی، قواعد و فرهنگ سازمانی مدرسه را در یک چارچوب چندبعدی گرد آورده است. مرور پژوهشی تاپا و همکاران نشان داد که جو مدرسه حوزه‌هایی مانند ایمنی، کیفیت روابط، فرایندهای تدریس و یادگیری، محیط نهادهای و فرایندهای بهبود مدرسه را دربرمی‌گیرد و با پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روانی دانش‌آموزان ارتباط دارد (Thapa et al., 2013). وانگ و دگول نیز در مرور جامع خود، جو مدرسه را سازه‌ای متشکل از ابعاد آموزشی، اجتماعی، ایمنی و محیط نهادهای معرفی کردند و نشان دادند که تفاوت در تعریف و اندازه‌گیری این سازه، یکی از دلایل تفاوت نتایج پژوهش‌هاست (Degol, 2016 & Wang). این مطالعات تأکید می‌کنند که جامعه‌پذیری حاصل یک عامل منفرد نیست؛ بلکه از برهم‌کنش مقررات، روابط، شیوه تدریس، ساختار مشارکت و احساس امنیت شکل می‌گیرد.

مرور فراتحلیلی آلن و همکاران درباره تعلق به مدرسه نیز نشان داد که عوامل فردی و محیطی، به‌ویژه حمایت معلم، روابط مثبت و فضای اجتماعی مدرسه، در تقویت احساس تعلق دانش‌آموزان اهمیت دارند (Allen et al., 2018). افزون بر این، گزارش نتایج پیزا ۲۰۱۸ نشان داد که احساس تعلق، تجربه همکاری، روابط اجتماعی و مواجهه با زورگویی از مؤلفه‌های مهم کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه‌اند و تجربه مدرسه را نمی‌توان تنها با نمرات تحصیلی سنجید (OECD, 2019). این مجموعه یافته‌ها بیانگر آن است که ارزیابی کارکرد جامعه‌پذیرکننده مدرسه باید شاخص‌هایی مانند احساس عضویت، اعتماد، حمایت، مشارکت، عدالت ادراک‌شده، روابط همسالان و امنیت روانی را نیز دربرگیرد.

در ادبیات آموزشی ایران، اهمیت جامعه‌پذیری مدرسه‌ای علاوه بر متون جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، در اسناد رسمی نیز بازتاب یافته است. «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» تربیت را فرایندی چندبعدی در نظر گرفته و بر رشد متوازن دانش‌آموزان در ساحت‌های اعتقادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیبایی‌شناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای و علمی و فناوری تأکید کرده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). همچنین، «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» بر نقش فعال دانش‌آموز، تعامل، مسئولیت‌پذیری، هویت و مشارکت اجتماعی تأکید دارد و تربیت اجتماعی را به انتقال اطلاعات محدود نمی‌کند (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). از این منظر، در سطح سیاست‌گذاری آموزشی ایران نیز مدرسه نهادی برای پرورش همه‌جانبه و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی تلقی شده است. باین‌حال، سنجش تحقق این اهداف مستلزم بررسی آن چیزی است که دانش‌آموزان عملاً در روابط، مقررات، شیوه مدیریت و فرهنگ روزمره مدرسه تجربه می‌کنند.

جمع‌بندی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که درباره اهمیت مدرسه در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان توافق کلی وجود دارد، اما در تبیین سازوکارها و پیامدهای آن دیدگاه‌های متفاوتی مطرح شده است. رویکرد کارکردگرایی بر انتقال ارزش‌های مشترک و ایجاد انسجام تأکید می‌کند؛ نظریه‌های انتقادی نقش مدرسه را در مشروعیت‌بخشی به فرهنگ مسلط و بازتولید نابرابری‌ها برجسته می‌سازند؛ رویکرد تعاملی به تأثیر روابط روزمره، انتظارات و برچسب‌زنی بر هویت دانش‌آموزان توجه دارد؛ و پژوهش‌های مربوط به جو و تعلق مدرسه‌ای، اهمیت حمایت، مشارکت، عدالت و کیفیت روابط را آشکار می‌کنند. با وجود این دستاوردها، بخش مهمی از پژوهش‌ها متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی، جو مدرسه، تعلق، برنامه درسی پنهان یا رابطه معلم و دانش‌آموز را به‌صورت جداگانه بررسی کرده‌اند. در چارچوب منابع مرور شده، تلفیق این مؤلفه‌ها در قالب تحلیلی یکپارچه از جامعه‌پذیری مدرسه‌ای، به‌ویژه متناسب با ساختار اجتماعی و فرهنگی نظام آموزشی ایران، همچنان نیازمند توجه بیشتری است. پژوهش حاضر می‌کوشد با پیوند

دادن برنامه درسی رسمی و پنهان، تعاملات معلم و دانش‌آموز، روابط همسالان، سبک مدیریت، فرهنگ سازمانی و احساس تعلق، تصویری جامع‌تر از چگونگی ایفای نقش مدرسه در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان ارائه دهد.

یافته‌ها

تحلیل یافته‌های این پژوهش، که بر اساس روش توصیفی-تحلیلی و با استناد به مبانی نظری و پیشینه تحقیق انجام شده است، نشان می‌دهد که مدرسه در نظام آموزشی ایران نه تنها یک کانون انتقال دانش، بلکه پیچیده‌ترین میدان تجربه‌ی «جامعه‌پذیری ثانویه» است که در آن، تلاقی برنامه‌های درسی رسمی، سازوکارهای پنهان نهادی و تعاملات انسانی، هویت اجتماعی دانش‌آموزان را بازتولید می‌کند. یافته‌ها حاکی از آن است که فرایند جامعه‌پذیری در مدارس ایران در سه سطح ساختاری (برنامه درسی و قوانین)، تعاملی (رابطه معلم-شاگرد و همسالان) و ادراکی (احساس تعلق و هویت) قابل واکاوی است. در سطح ساختاری، انطباق با اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین نشان‌دهنده آن است که نظام آموزشی به‌دنبال تربیت شهروندانی مسئول و پایبند به ارزش‌های اخلاقی و ملی است؛ اما در عمل، نوعی دوگانگی میان «برنامه درسی رسمی» و «برنامه درسی تحقق‌یافته» مشاهده می‌شود. در حالی که متون درسی بر همکاری و مشارکت تأکید دارند، ساختار فیزیکی و اداری مدارس، که غالباً متمرکز و مبتنی بر سلسله‌مراتب است، به صورت پنهان الگوهای اطاعت و انفعال را به دانش‌آموز منتقل می‌کند. این تضاد، منجر به شکل‌گیری یک جامعه‌پذیری رسمی می‌شود که لزوماً با زیست‌جهان دانش‌آموز در خارج از مدرسه همخوانی ندارد.

افزون بر این، یافته‌های پژوهش در بخش تعاملات انسانی نشان می‌دهد که «معلم» محوری‌ترین کارگزار جامعه‌پذیری در مدرسه است. معلم در کلاس درس، فراتر از یک مدرس، به‌عنوان نماد اقتدار مشروع و الگوی رفتاری عمل می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموز، به‌ویژه از طریق مکانیسم‌های بازخورد و انتظارات (اثر پیگمالیون)، مستقیماً بر «خودپنداره اجتماعی» دانش‌آموز اثر می‌گذارد. در مدارس موفق، معلمان با بهره‌گیری از سبک‌های مدیریت مشارکتی، دانش‌آموزان را در فرایند تصمیم‌گیری‌های کلاسی سهیم می‌کنند که این امر منجر به درونی‌سازی فعالِ هنجارها می‌شود. با این حال، در محیط‌هایی که فشار برنامه‌های درسی و تراکم دانش‌آموزی بالاست، معلمان به سمت کنترل‌گری بیشتر سوق می‌یابند که نتیجه‌ی آن، جامعه‌پذیری مبتنی بر ترس یا انطباق ظاهری است. همچنین، یافته‌ها بر نقش حیاتی «گروه همسالان» به‌عنوان یک ساختار اجتماعی غیررسمی تأکید دارند؛ جایی که دانش‌آموزان مهارت‌های پیچیده‌ی مذاکره، رقابت و رفاقت را می‌آموزند. در مدارس ایران، خرده‌فرهنگ‌های همسالان گاهی به‌عنوان مکمل اهداف مدرسه و گاهی به‌مثابه شکلی از «مقاومت فرهنگی» در برابر هنجارهای رسمی عمل می‌کنند، که این موضوع ضرورت توجه به فضاهای غیررسمی مدرسه (مانند حیاط و زنگ تفریح) را به عنوان بسترهای کلیدی جامعه‌پذیری دوچندان می‌کند.

در لایه‌ای عمیق‌تر، یافته‌های مربوط به «جو مدرسه» و «احساس تعلق» نشان می‌دهد که موفقیت در جامعه‌پذیری، تابعی از میزان «عدالت ادراک‌شده» در مدرسه است. دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند قوانین مدرسه عادلانه اجرا می‌شود و صدای آن‌ها شنیده می‌شود، وابستگی و تعلق خاطر بیشتری به نهاد آموزش پیدا کرده و ارزش‌های آن را با مقاومت کمتری می‌پذیرند. یافته‌ها حاکی از آن است که هرچه مدرسه از یک سازمان بروکراتیک به یک «اجتماع یادگیرنده» تغییر ماهیت دهد، شاخص‌های سلامت سازمانی و به تبع آن، اثربخشی جامعه‌پذیری ارتقا می‌یابد. با این حال، چالش‌های جدی نیز در این مسیر شناسایی شدند؛ از جمله شکاف میان «فرهنگ دیجیتال» نسل جدید و «فرهنگ سنتی» مدرسه که منجر به نوعی گسست در فرایند انتقال ارزش‌ها شده است. همچنین، پدیده «فرسودگی شغلی معلمان» به‌عنوان یک متغیر مداخله‌گر، ظرفیت عاطفی و تربیتی مدرسه را کاهش داده و مانع از شکل‌گیری پیوندهای عمیق انسانی می‌شود که لازمه‌ی جامعه‌پذیری پایدار است.

در نهایت، تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که فرصت‌های بی‌نظیری در نظام آموزشی ایران برای گذار از جامعه‌پذیری سنتی به «جامعه‌پذیری پویا» وجود دارد. ظرفیت‌های موجود در فعالیت‌های فوق‌برنامه، شوراهای دانش‌آموزی و استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، پتانسیل بالایی برای تقویت «کنشگری اجتماعی» دانش‌آموزان فراهم کرده است. یافته‌ها مؤید این مطلب است که برای دستیابی به خروجی‌های تربیتی مطلوب، مدرسه باید از یک محیط صرفاً کنترل‌کننده به فضایی برای «تجربه زندگی اجتماعی» تبدیل شود. در واقع، جامعه‌پذیری در مدرسه زمانی به کمال می‌رسد که دانش‌آموز نه به عنوان یک دریافت‌کننده منفعل، بلکه به‌عنوان یک مشارکت‌کننده فعال در ساختن فرهنگ و نظم مدرسه شناخته شود. به طور خلاصه، یافته‌های این واکاوی نشان داد که نقش مدرسه در ایران میان دو قطعه‌ی «بازتولید نظم موجود» و «تحول آفرینی اجتماعی» در نوسان است و کلید موفقیت آن در متوازن ساختن این دو نقش از طریق ارتقای کیفیت روابط انسانی و اصلاح ساختارهای برنامه درسی پنهان نهفته است. این نتایج ضرورت بازنگری در شیوه‌های مدیریت مدرسه و جایگزینی الگوهای دستوری با الگوهای رهبری توزیع‌شده و انسانی را برای بهبود فرایندهای جامعه‌پذیری به روشنی اثبات می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی نقش مدرسه به عنوان کارگزار جامعه‌پذیری در نظام آموزشی ایران نشان داد که مدرسه، فراتر از یک نهاد آموزشی، کانون اصلی تلاقی ارزش‌های رسمی و واقعیت‌های اجتماعی است. یافته‌های ما با نظریات کلاسیک دورکیم و پارسونز همسو است که مدرسه را پل ارتباطی میان خانواده و جامعه می‌داند؛ اما در عین حال، نتایج نشان داد که این انتقال‌هنگارها در محیط مدارس ایران با پیچیدگی‌های «برنامه درسی پنهان» گره خورده است. در واقع، در حالی که برنامه درسی رسمی بر مفاهیمی چون مشارکت و خلاقیت تأکید دارد، ساختار متمرکز و سلسله‌مراتبی مدارس ممکن است به‌طور ناخودآگاه الگوهای «انفعال» یا «اطاعت محض» را بازتولید کند. این یافته با دیدگاه‌های انتقادی بوردیو و اپل مطابقت دارد و هشدار می‌دهد که اگر میان اهداف اسناد بالادستی (مانند سند تحول بنیادین) و تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان در کلاس درس هماهنگی ایجاد نشود، فرایند جامعه‌پذیری با نوعی گسست و مقاومت روبرو خواهد شد.

در تحلیل نقش معلمان و جو سازمانی، نتایج این مطالعه بر این حقیقت تأکید می‌ورزد که جامعه‌پذیری یک فرایند مکانیکی نیست، بلکه ریشه در «تعاملات نمادین» و کیفیت روابط انسانی دارد. همان‌طور که در بخش پیشینه و یافته‌ها اشاره شد، معلم به عنوان «کارگزار اصلی تغییر»، زمانی می‌تواند در درونی‌سازی ارزش‌ها موفق عمل کند که از الگوهای مدیریت مشارکتی بهره بگیرد. در مقابل، جو خشک و بروکراتیک، از طریق تضعیف احساس تعلق و پیوند مدرسه‌ای، دانش‌آموز را به سمت کناره‌گیری اجتماعی سوق می‌دهد. از این منظر، فرصت‌های جامعه‌پذیری در ایران تنها در گرو اصلاح محتوای کتاب‌های درسی نیست، بلکه مستلزم بازنگری در «فرهنگ سازمانی مدارس» و تبدیل آن‌ها از محیط‌های کنترل‌گر به «اجتماعات یادگیرنده» است؛ جایی که دانش‌آموز عدالت، احترام و مسئولیت‌را نه در کلام، بلکه در عمل تجربه کند.

در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که نظام آموزشی ایران برای عبور از چالش‌های فعلی و بهره‌گیری از فرصت‌های نوظهور، نیازمند گذار از «جامعه‌پذیری سنتی و حافظه‌محور» به «جامعه‌پذیری پویا و کنش‌مند» است. مدرسه باید فضایی فراهم کند که دانش‌آموزان در آن نه به عنوان دریافت‌کنندگان منفعل فرهنگ، بلکه به عنوان مشارکت‌کنندگان فعال در ساختن نظم اجتماعی شناخته شوند. تقویت شوراهای دانش‌آموزی، کاهش تمرکزگرایی در مدیریت مدرسه و توجه ویژه به سلامت سازمانی و

توانمندسازی معلمان، از جمله راهکارهای کلیدی برای ارتقای کارکرد اجتماعی مدرسه است. به طور خلاصه، موفقیت مدرسه در تربیت شهروندانی مسئول و سازگار، در گرو ایجاد پیوندی معنادار میان «دانش»، «ارزش» و «تجربه زندگی روزمره» است تا از این طریق، مدرسه به معنای واقعی کلمه، به آزمایشگاهی برای تمرین زندگی در جامعه‌ی بزرگ‌تر تبدیل شود.

پیشنهادهای کاربردی

برای ارتقای نقش جامعه‌پذیری مدارس در نظام آموزشی ایران و کاهش گسست‌های موجود، راهکارهای عملیاتی زیر پیشنهاد می‌گردد:

۱. ارتقای جایگاه شوراهای دانش‌آموزی از نقش صوری به نهاد تصمیم‌ساز:

به منظور تقویت «جامعه‌پذیری سیاسی و اجتماعی»، پیشنهاد می‌شود بخشی از فرایندهای اجرایی و تصمیم‌گیری مدرسه (مانند تدوین قوانین انضباطی یا برنامه‌ریزی فعالیت‌های فوق‌برنامه) به دانش‌آموزان واگذار شود تا «کنشگری» و «مسئولیت‌پذیری» در بستری واقعی تجربه شود.

۲. بازنگری در معماری و چیدمان فیزیکی کلاس‌ها (برنامه درسی پنهان):

تغییر چیدمان سنتی کلاس‌ها به الگوهای دایره‌ای یا گروهی، به منظور تسهیل تعاملات چهره‌به‌چهره و کاهش ساختار قدرت عمودی، می‌تواند به درونی‌سازی فرهنگ گفتگو، نقدپذیری و کار تیمی کمک شایانی نماید.

۳. برگزاری دوره‌های توانمندسازی با محوریت «سواد عاطفی و اجتماعی» برای معلمان:

با توجه به نقش کلیدی معلم به عنوان الگوی جامعه‌پذیری، لازم است دوره‌های آموزشی ضمن‌خدمت بر مهارت‌های ارتباطی، مدیریت تعارض و شیوه‌های ایجاد «عدالت ادراک‌شده» در کلاس تمرکز کنند تا از انتقال ناخواسته الگوهای تبعیض‌آمیز جلوگیری شود.

۴. ایجاد «انجمن‌های گفتگو» میان مدرسه و خانواده:

برای همسو کردن دو کارگزار اصلی جامعه‌پذیری (خانواده و مدرسه)، پیشنهاد می‌شود جلسات انجمن اولیا و مربیان از حالت صرفاً اداری خارج شده و به کارگاه‌های تبادل نظر درباره ارزش‌های مشترک و چالش‌های تربیتی نسل جدید (مانند زیست‌جهان دیجیتال) تبدیل گردد.

۵. طراحی فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر «خدمت به جامعه» (Service Learning):

گنجاندن پروژه‌هایی که دانش‌آموزان را با مسائل واقعی محله یا شهر درگیر می‌کند (مانند فعالیت‌های محیط‌زیستی یا خیریه)، می‌تواند جامعه‌پذیری را از سطح انتزاعی کتاب‌های درسی به سطح عملی و پیوند با جامعه محلی ارتقا دهد.

۶. تعدیل نظام ارزشیابی و تأکید بر شایستگی‌های اجتماعی:

پیشنهاد می‌شود در کارنامه‌های تحصیلی، سنج‌های کیفی دقیقی برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی، اخلاق شهروندی و روحیه‌ی همکاری دانش‌آموزان (فراتر از نمرات کتبی) طراحی و اجرا شود تا این مهارت‌ها در اولویت ذهنی دانش‌آموز و والدین قرار گیرد.

منابع

۱. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
۲. شارع‌پور، محمود. (۱۴۰۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات سمت. (چاپ جدید).
۳. علاقه‌بند، علی. (۱۴۰۱). جامعه‌شناسی آموزشی. تهران: نشر روان.
۴. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۸). تربیت آسیب‌زا: واکاوی پدیده برنامه درسی پنهان. تهران: نشر قدیانی.
۵. نوغانی دخت بهمنی، محسن. (۱۳۹۶). نقش مدرسه در فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان: چالش‌ها و راهکارها. فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی ایران، ۷(۲۴)، ۱۵-۳۲.
6. Apple, M. W. (2014). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge.
7. Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
8. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
9. Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. New York: Free Press.
10. Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (The seminal work on Hidden Curriculum).
11. Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
12. Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Harvard University Press.