

Research Paper

Denial of Students' Recognition by Teachers and School Staff (A Study on Second Year Students in Secondary School in Tehran)

Mahvash Lotfi¹ , Karam Habibpour Gatabi^{*2} , Salahedin Ghaderi³ , Ali Moradkhani⁴ 

¹ Ph.D. student, Department of Sociology, Sociology-Cultural Policy, Kharazmi University, Tehran, Iran. mahour_90@yahoo.com

² Associate Professor, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran. karamhabibpour@khu.ac.ir

³ Associate Professor, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran. salahedin.gh@khu.ac.ir

⁴ Associate Professor, Department of Philosophy, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. dr.moradkhani@yahoo.com

 [10.22080/ssi.2024.26912.2185](https://doi.org/10.22080/ssi.2024.26912.2185)

Received:

March 20, 2024

Accepted:

July 17, 2024

Available online:

August 31, 2024

Keywords:

recognition, love, respect, esteem, interpretative phenomenology

Abstract

Objective: The current research describes whether teachers and school staff recognize high school students in Tehran and proposes some sub-themes in which the research findings are organized. Honneth's theory of recognition provides a framework for understanding students' lived experiences including their relationships with teachers and school staff. **Methods:** The current study used interpretive phenomenology and a semi-structured in-depth interview technique. The method of selecting participants (13 students) was in accordance with purposive and maximum variation sampling. **Results:** Three main themes were identified from the data to describe students' lived experiences: "the character of the school staff as a system", "discrimination", and "promotion of official religion-based ideology". The negative experiences that were formulated under the "promotion of official religion-based ideology" correspond to the second and, especially, the third levels of disrespect according to Honneth's theory, and those that fall under "the character of the school staff as a system" and "discrimination" include all three levels of disrespect in his theory. Not loving, caring, and supporting students, making students feel negative, and not having empathy for them are all feelings that show the first level of disrespect, and when we are faced with forcing students to submit to a certain ideology, we are actually dealing with the denial of any plurality, and this is an instance of second-level disrespect. Finally, centralism, as well as prescribing a certain way of living/being, are both the third level of disrespect. **Conclusion:** The findings indicate that the recognition of students in school is distorted, and this can cause them to face problems in understanding the collective and society in general. The school can be considered as a community in which the demand for recognition is disturbed.

*Corresponding Author: Karam Habibpour Gatabi

Address: Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Email: karamhabibpour@khu.ac.ir



This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

2538-3612 © The Author(s)

Published by University of Mazandaran

Extended abstract

1. Introduction

What establishes the core of self-consciousness, identity formation, and sociality is the awareness that others have influence. If the determination of recognition is to be seen in society, people should learn about this relation-based concept in the early stages of their intellectual development. In the same way, the quality of the relationships that are developed during educational processes between the members of a school community has a huge impact on the outcomes of school adaptation, learning, and achievement. The recognition theory, as a theory of educational justice, clearly defines specific qualitative criteria that schools must meet to ensure that all students—without exception—are supported in the acquisition of experiences of recognition in the context of daily school life. Self-confidence, self-respect, and self-esteem are all notions that can be properly understood in the light of recognition. The current research describes whether high school students in Tehran are recognized by teachers and school staff and proposes some sub-themes in which the research findings are organized. Therefore, the research method is phenomenology, and two central questions are considered: Have students experienced their teachers and school staff not recognizing them? If it is so, how do they describe such experiences?

2. Methods

The present research, using qualitative methodology and Van Manen's interpretive and hermeneutic phenomenology, seeks to understand the several aspects of the recognition experience. Semi-structured in-depth

interviews with the participants were the basis of the research. The participants included male and female high school students in the northern and southern areas of Tehran, and purposive and maximum variation sampling was used.

3. Results

In the current research, students' descriptions of their relationships with teachers and school staff were discussed under three general themes: (1) the character of the school staff as a system, (2) discrimination, and (3) promotion of official religion-based ideology. However, each of these three themes includes some sub-themes.

(1) The character of the school staff as a system: the first theme actually refers to a wide range of students' descriptions. Teachers' and school staff's status in terms of personality and psychological, moral, and academic characteristics, as well as whether they acknowledge students' rights, are central to how students relate to the school and the education process.

(2) Discrimination: to distinguish the second theme, five sub-themes can be presented: A) recognizing the student because the school staff considers her/his parents to be the financial sponsor of the school, B) isolated student, C) prioritizing some fields of study by teachers and school staff, D) academic achievement is the only way for a student to be recognized, and E) dialect problem

(3) Promotion of official religion-based ideology: during the interview, the students pointed to the set of factors that cause negative experiences. The promotion of official religion-based ideology is the foundation of this set of factors. As the students have reported, the school staff denied them the right to

choose their lifestyle to realize this ideology.

4. Conclusion

Honneth's theory, taking into account the inevitable modification that must be made at its first level, is a very useful resource for understanding these experiences and their consequences. The negative experiences that we have formulated under the "promotion of official religion-based ideology" correspond to the second and, especially, the third levels of disrespect according to Honneth's theory (actually, the policies that this theme refers to are officially the denial of the third level of recognition), and those that fall under "the character of the school staff as a system" and "discrimination" include all three levels of disrespect in his theory. Not loving, caring, and supporting students, making students feel negative, and not having empathy for them are all feelings that show the first level of disrespect, and when we are faced with

forcing students to submit to a certain ideology, we are actually dealing with the denial of any plurality, and this is an instance of second-level disrespect. Finally, centralism, as well as prescribing a certain way of living/being, are both the third level of disrespect.

Funding

There is no funding support.

Authors' contribution

All authors have contributed to the process of idea formation and research design. Data collection, wrangling, and analysis were done [by Mahvash Lotfi]. The first draft of the manuscript was written [by Mahvash Lotfi] and critically revised [by Karam Habibpour Gatabi]. All authors have commented on previous versions of the paper and have also read and approved the final version.

Conflict of interest

The authors have no conflict of interest.

علمی پژوهشی

نفی به رسمیت‌شناسی دانش‌آموزان از سوی معلمان و اولیای مدرسه (مطالعه‌ای درخصوص دانش‌آموزان دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران)

مهوش لطفی^۱ ID، کرم حبیب‌پور گتابی^{۲*} ID، صلاح‌الدین قادری^۳ ID، علی مرادخانی^۴ ID

^۱ دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، سیاست‌گذاری فرهنگی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

mahour_90@yahoo.com

^۲ دانشیار، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

karamhabibpour@khu.ac.ir

^۳ دانشیار، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران. salahedin.gh@khu.ac.ir

^۴ دانشیار، گروه فلسفه دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران. dr.moradkhani@yahoo.com

doi [10.22080/ssi.2024.26912.2185](https://doi.org/10.22080/ssi.2024.26912.2185)

چکیده

هدف: پژوهش حاضر در پی این است که به وضعیت و فعلیت سطوح به رسمیت‌شناسی دانش‌آموزان دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران از سوی معلمان و اولیای مدرسه، همراه با مفاهیم فرعی ملازم با آن، بپردازد. نظریه به رسمیت‌شناسی هونت چارچوبی را برای فهم تجربه زیسته دانش‌آموزان فراهم می‌کند که ناظر بر روابطشان با معلمان و اولیای مدرسه است. روش مطالعه: در این پژوهش پدیدارشناسی تفسیری بود و انتخاب مشارکت‌کنندگان (۱۳ نفر) با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند با استراتژی حداکثر تغییرات و تکنیک مصاحبه عمیق نیمه‌ساختار یافته انجام شده است. یافته‌ها: سه مضمون اصلی برای بیان تجارب زیسته دانش‌آموزان از داده‌ها استخراج شده است: «نظام شخصیتی معلمان و اولیای مدرسه»، «تبعیض» و «ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد». تجارب منفی صورت‌بندی‌شده ذیل مضمون «ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد» بیشتر با سطوح دوم و به خصوص سوم بی‌احترامی نزد هونت در تناظرند و مجموعه تجارب منفی‌ای که با مضامین «نظام شخصیتی اولیای مدرسه» و «تبعیض» از آن‌ها یاد کردیم شامل هر سه سطح بی‌احترامی در نظریه وی هستند. محبت‌نکردن به دانش‌آموزان و حمایت‌نکردن از آن‌ها، القای احساسات منفی به دانش‌آموزان و نداشتن همدلی با آن‌ها همگی احساساتی هستند که به سطح نخست بی‌احترامی اشاره دارند و زمانی‌که با مجبورکردن دانش‌آموزان به تبعیت از ایدئولوژی خاصی روبه‌رو هستیم، نفی هرگونه کثرت در میان است که همه مصداق بی‌احترامی در سطح دوم‌اند؛ و در نهایت ایدئولوژی مرکزگرایی و همچنین تجویز نحوه مشخصی از زیست/بودن بی‌احترامی در سطح سوم است. نتیجه‌گیری: یافته‌های این پژوهش بیانگر این است که فرآیند به رسمیت‌شناسی دانش‌آموزان در مدرسه مخدوش است و این می‌تواند باعث شود آن‌ها برای شناخت امر جمعی، به وجه عام، با مشکل مواجه شوند. درواقع می‌توان مدرسه را اجتماعی در نظر گرفت که مطالبه به رسمیت‌شناسی در آن با اخلال مواجه است.

تاریخ دریافت:

۱ فروردین ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش:

۲۷ تیر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار:

۱۰ شهریور ۱۴۰۳

کلیدواژه‌ها:

به رسمیت‌شناسی؛
عشق‌ورزیدن؛ محترم‌شمردن؛
ارجمندشمردن؛ پدیدارشناسی
تفسیری

* نویسنده مسئول: کرم حبیب‌پور گتابی

آدرس: دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی تهران، ایمیل: karamhabibpour@khu.ac.ir

تهران، ایران



این مقاله با دسترسی آزاد تحت مجوز بین‌المللی کربن کامنز از نوع نسبت‌دادن-غیرتجاری-بدون انشقاق ۴/۰ است.

ناشر: دانشگاه مازندران © نویسنده(گان) ۲۵۳۸-۳۶۱۲

۱ مقدمه و بیان مسأله

وقوف به حضور اثرگذار دیگری بر سازنده هسته اصلی خودآگاهی، شکل‌گیری هویت و اجتماعی‌شدن افراد است و در کانون مفهوم به رسمیت‌شناسی قرار دارد. از طرفی، به رسمیت‌شناسی، به منزله مفهومی که مبتنی بر رابطه است، می‌بایست در دوره‌های آغازین رشد فکری انسان به او آموخته شود تا در سطح اجتماع و افراد آن به خوبی فعلیت یابد. بر اساس این، کیفیت روابط طی دوران تحصیل در مدرسه تأثیر زیادی بر یادگیری، پیشرفت تحصیلی و انطباق با محیط دارد و رشد و بالندگی عاطفی، شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان و همچنین عملکردشان در مدرسه تحت تأثیر روابط مثبت در محیط مدرسه است (Govaris et al, 2021: 2; Maxwell et al, 2017: 18).

از منظر تجربی، به نظر می‌رسد که وضعیت به رسمیت‌شناسی در مدرسه صورتی نابرابر دارد (Vieluf & Sauerwein, 2018: 3). برای مثال، تا آنجا که مسأله رابطه آموزگار و دانش‌آموز محل بحث است، معلمان عموماً به شکل مفروض کلیشه‌هایی در ارتباط با سطوح مختلف پس‌زمینه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان در ذهن دارند (Van den Bergh et al, 2010: 520).

نظریه به رسمیت‌شناسی، در مقام نظریه عدالت آموزشی، مشخص‌کننده معیارهای کیفی خاصی است که می‌بایست به واسطه مدارس محقق شود تا بتوان تضمین کرد همه دانش‌آموزان بدون استثنا در بستر زندگی هرروزه در دوران مدرسه در مسیر حصول تجارب ناظر بر به رسمیت‌شناسی مورد حمایت قرار می‌گیرند. تجارب ناظر بر به رسمیت‌شناسی مقتضیات بنیادی رشد و بالندگی اخلاقی، شناختی و اجتماعی همه دانش‌آموزان و از این رو شرط اساسی موفقیت در مدرسه و انطباق با محیط آن هستند. فعالیت‌های آموزشی به طرق مختلف با فرآیندهای به رسمیت‌شناسی ارتباط دارند. ایجاد فضای آزاد برای یادگیری، به رسمیت‌شناسی

خود و دیگری، به رسمیت‌شناختن همه دانش‌آموزان (در قالب حمایت عاطفی و احترام شناختی و از منظر اجتماعی به صورت ارجمندشمردن)، پروراندن تصور مناسبی از امر جمعی و احترام به دیگری در اجتماع از جمله وظایف آموزش و پرورش است (Helsper & Lingkost, 2002: 132 in Vieluf & Sauerwein, 2018: 2).

زمانی که نهاد مدرسه در ارتباط با تضمین مشارکت فعال همه دانش‌آموزان جدیت به خرج دهد هنجار احترام را محقق می‌کند؛ چراکه دانش‌آموزان را بی هیچ استثنایی به منزله سوژه‌هایی در نظر می‌گیرد که قادرند درباره دروس و موضوعات مرتبط با زندگی در مدرسه بحث و گفت‌وگو کنند، تجاربشان را وصف کنند و قضاوت‌های خودشان را پیش نهند. از سوی دیگر، اگر تجارب دانش‌آموزان در مقوله احترام تجاربی بسنده نباشد، می‌توانیم این‌گونه نتیجه بگیریم که مدرسه برای مشارکت برابر همه دانش‌آموزان در بحث آموزش و زندگی در مدرسه فرصت ایجاد نکرده است.

با توجه به اینکه تنوع، امری است که جمعیت دانش‌آموزان در محیط مدرسه در دوران کنونی را خصلت‌نمایی می‌کند، تجارب اجتماعی نابسند در ارتباط با ارجمندشمردن حاکمی از این واقعیت است که شخص در زمینه به رسمیت‌شناسی این تنوع فاقد آن درک و دریافت‌هایی است که برآمده از تعلیم و تربیت هستند و از این رو این ادراکات حاصله را تمرین نکرده است. احترام شناختی زمانی در مدرسه محقق می‌شود که همه دانش‌آموزان از حقوق یکسان برخوردار باشند و این یعنی دسترسی برابر به فرصت‌های یادگیری، فرصت برابر برای شرکت در کلاس، نمره‌دهی عادلانه، رفتار مطابق با حقوق کودکان و رهایی از تحقیر و آسیب‌های جسمی و روحی (Prenzel, 2013 in Vieluf & Sauerwein, 2018: 3).

در صورت به رسمیت‌شناخته‌نشدن دانش‌آموز، چه بسا شاهد اختلال در تطبیق وی با محیط مدرسه‌اش باشیم. بر همین اساس است که او

۲ پیشینه تجربی

با عنایت به مرور نویسندگان در ادبیات داخلی، در ایران تا به امروز پژوهش‌چندانی درخصوص نقش و اهمیت تجارب به‌رسمیت‌شناسی در مدرسه انجام نشده است. با این‌همه، پژوهشی که صیادی و دیگران (۱۳۹۵) با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر توجه به دیگری» درخصوص «دیگری» انجام داده‌اند تا حدودی با پژوهش ما هم‌پوشانی دارد. «دیگری» در این پژوهش دربرگیرنده معلولان، بیماران، کودکان کار و اشکال مختلف خانواده است. جامعه آماری آن شامل کتب درسی مقطع ابتدایی بوده و براساس روش نمونه‌گیری هدفمند پیش‌رفته است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که توجه به مؤلفه‌های «دیگری» و پراکندگی‌شان در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به میزانی بسنده و متوازن و یکسان صورت نگرفته و کتب مذکور نمی‌توانند نقش چندان مؤثری در پروراندن مفهوم «دیگری» در دانش‌آموزان ایفا کنند.

اما در زبان انگلیسی مطالعات تجربی متعددی در زمینه تجارب به‌رسمیت‌شناسی در بین دانش‌آموزان صورت گرفته است که در این قسمت به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود. برای مثال، هوتن و هیکینن^۱ (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان «آموزش و دیالکتیک به‌رسمیت‌شناسی» از طریق مصاحبه با اساتید توانسته‌اند شیوه‌های به‌رسمیت‌شناسی را در روایت‌های اتوبیوگرافیک نشان دهند. آن‌ها از طریق مطرح‌کردن ایده‌هایشان در باب چرخه‌های مثبت و منفی به‌رسمیت‌شناسی اذعان کرده‌اند که در عرصه آموزش، چرخه مثبت به‌رسمیت‌شناسی می‌تواند به شکلی چشمگیر عملکرد هم‌دانشجویان و هم اساتید را ارتقا دهد.

در پژوهشی دیگر با نام «گفتار و به‌رسمیت‌شناسی به‌مثابه مبنای هنجاری تعلیم و تربیت بنیادی: اخلاق هابرماسی و هونتی در بستر

به‌تدریج در نسبت با اشخاص دیگر در مدرسه دچار انزوای عاطفی و عدم موفقیت شود. از این‌رو می‌توان گفت تجارب نابسنده همدلی گواه طرز برخورد نابرابر در محیط مدرسه است. همچنین ضعف در فرآیند به‌رسمیت‌شناسی می‌تواند موجب برانگیختن احساساتی نظیر شرم، تضعیف خودانگاره شخص و ظهور تعارضات خشونت‌آمیز شود (Altmeyer, 2018). در چنین وضعیتی برای احتراز از مشکلات ذکرشده و از طرف دیگر بهبود نتایج آموزشی شایسته است که سیاست‌گذاران حوزه آموزش و پرورش پروراندن فرهنگ به‌رسمیت‌شناسی در مدارس را در صدر دستور کار خود قرار دهند.

به‌رسمیت‌شناسی مفهومی است که به وجه عام شامل وجوه اعتماد به خود، محترم‌شمردن خود و ارجمندشمردن خود است. در پژوهش حاضر تلاش کرده‌ایم چگونگی و فعلیت سطوح به‌رسمیت‌شناسی در وجوه متفاوتش، همراه با مفاهیم فرعی مندرج در آن را در مدارس دوره دوم مقطع متوسطه شهر تهران بررسی کنیم. شیوه ما در این جا بررسی مسأله به صورتی قهقرای است. از آنجاکه مفهوم به‌رسمیت‌شناسی و کاربری آن در جامعه ناظر بر نیل به غایاتی است، اگر آن غایات برآورده نشده باشد، آن گاه به این نتیجه می‌رسیم که یا مفهوم به‌رسمیت‌شناسی در مدارس مورد توجه واقع نشده است یا اگر هم به طریقی و تا اندازه‌ای مورد ملاحظه قرار گرفته است به نحو صحیح به کار گرفته نشده است. از این‌رو هدف ما دریافت این موضوع است که وضعیت به‌رسمیت‌شناسی میان دانش‌آموزان از یک طرف و مسؤولان مدرسه از طرف دیگر به چه شکل است؟ پژوهش حاضر با استفاده از روش پدیدارشناسی و با تمرکز بر دو سؤال محوری انجام شده است: دانش‌آموزان چه تجارب از (عدم) به‌رسمیت‌شناسی در رابطه با اولیای مدرسه دارند؟ و اینکه آن‌ها این تجربه‌ها را تحت چه شرایطی کسب می‌کنند؟

¹ Huttunen & Heikkinen

آموزگاران رابطه مستقیم دارد. واقعیت دیگر منتج از یافته‌ها این است که در میان دانش‌آموزان مدارس، آن‌هایی که پیشینه مهاجرت دارند در قیاس با سایر دانش‌آموزان، از حیث احترام‌شناختی، این تجربه را دارند که کمتر از جانب آموزگاران به رسمیت شناخته شده‌اند.

براساس پژوهش بیتس^۴ (۲۰۱۹)، با عنوان «پرورش شخصیت و تقدم به رسمیت‌شناسی»، آمده است که مدارس در انگلستان ملزم‌اند در چارچوب بخشی از برنامه احیای دغدغه پرورش شخصیت به آموزش درخصوص مواردی نظیر تاب‌آوری، محترم‌شمردن ارزش‌های اساسی بریتانیایی و مسؤولیت‌پذیری در قبال بهبودی و بهزیستی خود شخص بپردازند. باین‌حال، چه‌بسا این رویکرد، زیان‌بخش از کار درآید؛ چراکه مبتنی بر آموزاندن خصلت‌های شخصیتی مطلوب است و غافل از اینکه شخصیت در چارچوب کدام روابط بیناشخصی پرورش پیدا می‌کند. به باور بیتس، نظریه هونت می‌تواند در ارتباط با مؤلفه‌ای بدیل در پرورش شخصیت نقش داشته باشد. به رسمیت‌شناسی به‌منزله ارتباطی همدلانه با دیگران، که ناشی از ارزش ذاتی‌شان است، بر شناخت و موضعی خنثی و بی‌اعتنا تقدم دارد. به رسمیت‌شناختن دیگران، به‌مثابه پیش‌نیاز کنش اخلاقی، نوعی رویکرد پرورش شخصیت را پایه‌گذاری می‌کند که در آن به شکلی گسترده به روابط بیناسوبژکتیو در مدارس و بستر اجتماعی توجه می‌شود، یعنی همان حوزه‌هایی که شخصیت در چارچوبش شکل می‌گیرد.

در پژوهش سیرلپو و رنجر^۵ (۲۰۲۰) ذیل عنوان «مسائل به رسمیت‌شناسی اجتماعی و پیامدهایی که برای مشارکت در مدرسه و رضایت از زندگی در میان دانش‌آموزان مهاجر دارد» پیش‌زمینه‌ها و پیامدهای مشارکت دانش‌آموزان مهاجر در فعالیت‌های مدرسه

آموزش»، هوتن و مورفی^۱ (۲۰۱۲) بر آن بوده‌اند که ایده تعلیم و تربیت بنیادی با آرمان‌های عدالت اجتماعی و دموکراسی و همچنین مطالبات اخلاقی عشق و مراقبت و شکوفایی انسانی در ارتباط است. آن‌ها این‌گونه استدلال کرده‌اند که هنگام ساختن مبانی هنجاری تعلیم و تربیت بنیادی اخلاق گفتار هابرماس منبعی حائز اهمیت است، گرچه آن‌جاکه تعلیم و تربیت بنیادی مدنظر است به قدر کفایت بنیادی نیست. به نظر آن‌ها، نظریه به رسمیت‌شناسی اکسل هونت است که باید نظریه انتقادی هابرماسی را تکمیل کند.

گراهام^۲ و دیگران (۲۰۱۵)، در «چارچوب‌بندی مجدد بهزیستی در مدارس: پتانسیل به رسمیت‌شناسی»، با دغدغه‌های نظری مرتبط با مطالعات در باب طفولیت و نظریه به رسمیت‌شناسی، مواردی همچون سیاست‌گذاری، چشم‌انداز دانش‌آموزان و دیدگاه کارکنان درباره بهبودی و بهزیستی را بررسی کرده‌اند. آن‌ها اشاره کرده‌اند که بهزیستی کودکان و جوانان در استرالیا و همچنین در سطح بین‌المللی کانون اصلی سیاست‌گذاری اجتماعی است، آن‌هم با ضرورتی روبه‌رشد برای قراردادنش درون قلمرو آموزش.

فیلوف و زاوئرواین^۳ (۲۰۱۸) نیز در پژوهشی تحت عنوان «آیا این مسأله که دانش‌آموزانی که پیشینه مهاجرت دارند از جانب آموزگاران به رسمیت شناخته نمی‌شوند، بر تفاوت در پیشرفت تحصیلی میان دانش‌آموزان تأثیر دارد؟» از طریق نظریه هونت در پی بررسی این بوده‌اند که آیا دانش‌آموزانی که پیشینه مهاجرت دارند گزارشی در این‌باره می‌دهند که در مقایسه با سایر دانش‌آموزان از جانب آموزگاران کم‌تر به رسمیت شناخته شده‌اند؟ یافته‌ها در وهله نخست از این حکایت دارند که پیشرفت تحصیلی هم در سطح دانش‌آموز و هم در سطح کلاس با به رسمیت‌شناخته‌شدن از جانب

⁴ Bates

⁵ Sirlopú & Renger

¹ Huttunen & Murphy

² Graham

⁴ Vieluf & Sauerwein

تجربه‌شان از به رسمیت شناخته شدن که عمدتاً در قالب اشکال احترام و ارجمندشمرده شدن از حیث اجتماعی رخ می‌دهد به میزان چشمگیری از سایر دانش‌آموزان نازل‌تر است. این‌گونه کمبودهای به رسمیت شناخته شدن با رویه‌های مربوط به تعلیم و تربیت در ارتباط است، رویه‌هایی که گروه‌های دانش‌آموزانی از این قبیل را از فرصت‌ها و امکانات مشارکت برابر در آموزش و زندگی دوران مدرسه محروم می‌کند. در واقع، روابط بین آموزگاران و دانش‌آموزان و همچنین بین هم‌کلاسی‌ها بر نتایج عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه و انطباق یافتن آن‌ها با محیط مدرسه تأثیری حائز اهمیت دارد.

در نهایت، مونستد^۲ (۲۰۲۲) در تحقیقی با عنوان «شرمندگی، عصبانیت و تجربه زیسته عدم مشارکت در مدرسه برای دانش‌آموزانی که به حاشیه رانده شده‌اند: رویکرد مبتنی بر نظریه به رسمیت‌شناسی» از طریق بررسی کیفی روایت‌های جوانان استرالیایی از تجارب دوران مدرسه‌شان در پی فهمی عمیق‌تر از فرآیندهای مرتبط با نابرابری و طردشدگی اجتماعی است. دانش‌آموزان محروم و آسیب‌دیده در فرآیند به‌چالش کشیدن موقعیت‌های حاشیه‌ای خودشان با دشواری‌هایی مواجه هستند که پژوهش مورد نظر به‌درستی بر همین دشواری‌ها تأکید می‌کند. در بسیاری از موارد، مشارکت نکردن مشهود دانش‌آموز در مدرسه و بی‌تفاوتی نسبت به این مشارکت نشان‌دهنده مقاومتی در برابر روابط اجتماعی، طردکننده است. اگر نبردها و تکاپوهای رابطه‌مند جوانان برای اینکه به اجتماع مورد نظر تعلق داشته باشند از سوی ساختارها و فرآیندهای تحصیلی مد نظر قرار گیرند، چه‌بسا دانش‌آموزانی که در معرض خطر مشارکت نکردن در مدرسه‌اند، به شکلی موفقیت‌آمیزتر به سوی مشارکت سوق داده شوند.

همان‌طور که اشاره شد، درخصوص موضوع اصلی پژوهش حاضر، یعنی تجارب به رسمیت‌شناسی در مدرسه و مضامین اصلی و

در شیلی بررسی شده است. محققان به‌طور مشخص بررسی کرده‌اند که آیا سطوح تجارب به رسمیت‌شناسی اجتماعی - مراقبت مبتنی بر نیاز، احترام مبتنی بر برابری و ارجمندشمردن از منظر اجتماعی که مبتنی است بر موفقیت - که دانش‌آموزان مهاجر در رابطه با جامعه شیلی کسب کرده‌اند اشکال متفاوت مشارکت را در مدرسه پیش‌بینی می‌کنند یا خیر. فرض آن‌ها این بوده است که مشارکت فزاینده در مدرسه به رضایت از زندگی منجر خواهد شد. نتایج این پژوهش از این حکایت دارد که تجارب ناظر بر ارجمندشمردن از منظر اجتماعی موجب درکی سراسر مثبت نسبت به مشارکت در مدرسه شده و این نتیجه به خشنودی فزاینده از زندگی منجر می‌شود. به علاوه، تجارب ناظر بر احترام با مشارکت در تصمیمات و ضوابط و رویدادهای مدرسه در ارتباط است. نتیجه بعدی این تحقیق به رضایت روبه‌رشد دانش‌آموزان از زندگی براثر ارجمندشمرده شدن مربوط است.

در تحقیقی تحت عنوان «عدالت به رسمیت‌شناسانه و نابرابری‌های آموزشی: رویکردی درهم‌تنیده پیرامون دانش‌آموزان دبیرستانی در یونان» (۲۰۲۱)، گواریس^۱ بر نابرابری‌های آموزشی در مدارس متمرکز شده است که در آن‌ها وضعیت چندفرهنگی وجود دارد. او همچنین به عواملی پرداخته است که بر نمود و بازتولید این نابرابری‌ها تأثیر دارند. گواریس این کار را با اتخاذ رویکرد نظری مبتنی بر عدالت به رسمیت‌شناسانه انجام داده است. در این میان، دغدغه او مربوط به میزان تجارب به رسمیت‌شناسی دانش‌آموزان حول محور همدلی و احترام و ارجمندشمرده شدن از حیث اجتماعی بوده است. او در پژوهش، با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل واریانس، به این نتیجه رسیده است که دانش‌آموزان مهاجر و همچنین دانش‌آموزانی که خانواده‌شان سطح تحصیلات پایینی داشته‌اند، در جریان روابطشان با آموزگاران و هم‌کلاسی‌هایشان،

² Moensted

¹ Govaris

صرف‌نظر از توافق یا عدم‌توافق خواننده، در هر صورت مبنای روشن برای ارزیابی مطالعه در کار خواهد بود، چیزی که با نظر به سنت هوسرلی صادق نیست. پیشنهاد پارس و همکاران (1985) این است که پژوهشگران چشم‌انداز خود را مطرح کنند تا به موجب آن بتوان معانی شخصی پدیده مورد مطالعه را که معتقداتی برگرفته از چارچوب قضاوت را در بر می‌گیرد، توصیف کرد. این پیشنهاد با موضع کُلمانزا (1985) همخوانی دارد؛ به باور او هر تفسیری که ناظر بر یک پدیده است می‌بایست با تأملی بازتابی از سوی مفسر در ارتباط با ایده‌های خود او که از پیش به تصور درآمده‌اند آغاز شود تا ریشه و معنای این ایده‌ها روشن شود (Ibid, 175-176).

در این پژوهش از دیدگاه نظریه‌پردازانی نظیر میشل و کودی در خصوص جایگاه نظریه در پژوهش‌های پدیدارشناختی پیروی می‌کنیم که معتقدند بیان یک نقطه‌نظر از یک سو می‌تواند اعتباربخشی را برایمان تسهیل کند و از سوی دیگر در جریان پیش‌بردن پژوهش کمک کند بینشی عمیق به دست آید.

نظریه به رسمیت‌شناسی آکیل هونت چارچوبی را برای فهم تجربه زیسته دانش‌آموزان فراهم می‌کند که ناظر بر روابطشان با معلمان و اولیای مدرسه است. مفهوم به رسمیت‌شناسی^۲ را عمدتاً با دیالکتیک خدایگان - بنده در پدیدارشناسی روح هگل می‌شناسند، با این حال این مفهوم محوری نظام هگلی است. مفهوم «به رسمیت‌شناسی» را نخست فیشته به کار برد، اما رد آن را می‌توان تا روسو نیز پی گرفت. با این همه هگل بیشترین استفاده را از این مفهوم کرد. «به رسمیت‌شناسی» پس از هگل و تا قرن بیستم در حاشیه بود، اما با آثار کوژو^۳، زیپ^۴ و هابرماس از نو مطرح شد و در همین امتداد است که هونت اکنون میراث‌دار آن به حساب می‌آید. بخش اعظم آثار فلسفی وی بر «به رسمیت‌شناسی» و مفاهیم مرتبط با آن متمرکز است، با این حال در

فرعی آن، در زبان انگلیسی تحقیقاتی صورت گرفته است. منبع عمده نظری این پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت، نظریه اکسل هونت است که بنا بر تصور پژوهشگران می‌تواند نقشی سازنده در سیاست‌گذاری‌های نظام‌های آموزش و پرورش ایفا کند. در ارتباط با زبان فارسی اما می‌توان گفت به چنین دغدغه‌هایی توجه نشده است. از این رو، پژوهش حاضر برای اولین بار سعی کرده است این مسأله را به تفصیل بررسی و مطالعه کند و بدین‌وسیله نشان دهد اتخاذ این چشم‌انداز تا چه اندازه می‌تواند در کیفیت آموزش و پرورش مؤثر باشد و بدین‌ترتیب ضرورت مطالعه بیشتر از این منظر نشان داده شود. در نهایت باید گفت که در پژوهش‌های خارجی انجام‌شده در این زمینه (به‌ویژه در پژوهش‌های انگلیسی‌زبان) از هر دو روش کمی و کیفی برای مطالعه به رسمیت‌شناسی در بین دانش‌آموزان استفاده شده است. با این همه به نظر می‌رسد که به لحاظ استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری تلاش حاضر می‌تواند پیشگامانه بوده و فتح‌بایی برای آغاز مطالعات در این زمینه باشد.

۳ چارچوب مفهومی

پدیدارشناسی روش تحقیقی فلسفی‌ای با اشکال متعدد تفسیر ملهم از هوسرل و هایدگر است. هایدگر به درپرانتر گذاشتن هوسرلی باورهای ناظر بر واقعیت برای شناخت جهان باور ندارد. به عقیده هایدگر (1962) در جهان - بودن همانا واقع‌بودگی تاریخی و مشغولیت‌های شخص با دیگران است که فهم جهان را ممکن می‌کند و نمی‌توانیم خود را «در پرانتز بگذاریم». پیش‌فرض‌ها و ارزش‌های جهت‌بخش به تفسیر از طریق آشکارسازی قصدی روشن می‌شود (Mitchell & Cody, 1993: 174-175). آن‌هایی که با دیدگاه هایدگر هم‌دل‌اند (Parse, 1987; Parse et al, 1985 in Mitchell & Cody, 1993: 175)، توصیه می‌کنند که پژوهشگران به پیش‌انگاشت‌های خودشان وضوح ببخشند.

³ Kojève

⁴ Siep

¹ Kockelmans

² Anerkennung

مراقبت مداوم است. با این حال کودک می‌بایست بیاموزد که مادر را مستقل از خود در نظر گیرد. طی این امر بالقوه بحران‌زا، او پرخاشگرانه سعی می‌کند بر مادر مسلط شود و در نهایت با پذیرش استقلال مادر و هم تجربه اینکه مادر مستقل به‌رحال دوستش دارد نوعی حس اعتماد - ظرفیت تنهابودن بی‌ترس از رهاشدگی - را می‌پروراند. حسب نظر وینیکات^۲، توانایی تنهابودن اساس پیدایش دوستی است. نمود مجدد این رابطه موفق در بزرگسالی پیوند عاطفی موفق با دیگران است؛ چراکه حس بنیادی اعتماد به خود یک هسته روانی سالم را شکل می‌دهد. در واقع سطح بنیادی اعتماد و تجربه بیناسوبژکتیو عشق پیش‌شرط روان‌شناختی پروراندن نگرش‌های بعدی مبتنی بر محترم‌شمردن خود است (Ikaheimo, 2022: 155-107; Honneth et al, 1995: 156).

محترم‌شمردن به‌منزله به‌رسمیت‌شناسی:
خصیصه محوری بحث هونت در باب محترم‌شمردن در واقع پیوند احترام با حقوق نهادینه‌شده است. اینکه واجد حقوق باشیم بدین معناست که در مقام شخص، محترم شمرده شویم. درحقیقت از چشم‌انداز هنجاری، یک دیگری عمومیت یافته است که می‌توانیم خودمان را نیز اشخاصی حقوقی در نظر بگیریم. شخص در فرآیند به‌رسمیت‌شناسی حقوقی قادر است خودش را این‌گونه ببیند که همراه با سایر اعضای اجتماع، ویژگی‌ها و توانایی‌هایی را به کار می‌بندد که مشارکت در شکل‌گیری اراده گفتمانی را ممکن می‌کند. امکان با - خود - در - رابطه - بودن مثبت از این طریق را می‌توان «محترم‌شمردن خود» نامید. با این حال «این تنها یک دعوی مفهومی است و پشتوانه‌ای تجربی برایش نداریم» (Honneth et al, 1995: 120).

ارجمندشمردن به‌منزله به‌رسمیت‌شناسی:
ارجمندشمردن عبارت است از ارزیابی مثبت ویژگی‌ها و ظرفیت‌های خاص اشخاص و شخص نیز در مواجهه با این امر که ویژگی‌ها و ظرفیت‌های

نبرد بر سر به‌رسمیت‌شناسی بود که هونت نظام‌مندانه بدان پرداخت. غایت نبرد بر سر به‌رسمیت‌شناسی، موضوع کتاب وی که هم‌هنگام عنوانش هم هست، جامعه‌ای شایسته است که مطالبه به‌رسمیت‌شناسی در آن به نحوی بسنده پاسخ می‌گیرد؛ جامعه‌ای که پروراندن و حفظ با - خود - در - رابطه - بودن مثبت^۱، زندگی شخصی شکوفا و خودتحقق‌بخشی را ممکن می‌کند. هونت این ایده را که انسان‌ها خودانگارشان را مرهون به‌رسمیت‌شناخته‌شدن از جانب دیگران اند نخست در هگل جوان و به‌صورتی جزءبه‌جزء تشریح‌شده در جورج هربرت مید می‌یابد. در واقع روان‌شناسی مید، برای هونت، پشتوانه «تجربی» اندیشه‌های «نظری» هگل است. با تجربه‌کردن خویشتن به‌منزله ایژه به‌رسمیت‌شناسی از جانب دیگران است که فرد خودانگارهای مثبت، لازمه پیشبرد زندگی‌ای شکوفا، را در کودکی و جوانی می‌سازد و در بزرگسالی حفظ می‌کند. به باور هونت، سه بُعد ناظر بر با - خود - در - رابطه - بودن یا خودانگاره مثبت شخص وجود دارد که قوام‌بخش خودتحقق‌بخشی موفق و شکوفایی فردی است: (۱) اعتماد به خود؛ (۲) محترم‌شمردن خود؛ و (۳) ارجمندشمردن خود که متکی هستند بر (۱) عشق‌ورزیدن؛ (۲) محترم‌شمردن؛ و (۳) ارجمندشمردن و به‌نوبه خود قوام‌بخش سه قلمرو متناظر زندگی اجتماعی‌اند، یعنی (۱) خانواده و روابط نزدیک شخصی؛ (۲) حوزه قانون و (۳) حوزه کار. افراد به منظور پروراندن خودتحقق‌بخشی موفق بایستی به میزان کافی از هر سه صورت بهره‌مند باشند (Ikaheimo, 2022: 152-156).

عشق‌ورزیدن به‌منزله به‌رسمیت‌شناسی: عشق نخستین بُعد بحث هونت و ناظر بر رابطه آغازین مادر - طفل است. در این بُعد است که حالت موفق بالندگی روان‌شناختی طفل برحسب توازن استقلال و وابستگی شکل می‌گیرد. بالندگی روان‌شناختی طفل، درست مانند رشد فیزیولوژیکش، در گرو

² Winnicott

¹ positive self-relation

در میان دیگرانی که آزاد و برابرند خودش را کنش‌گری اخلاقاً خودآیین، آزاد و برابر با دیگران در نظر بگیرد. آسیب در این جا فراتر از محدودیت اساسی در خصوص ازدست‌دادن حمایت‌های حقوقی است، گرچه خود این نیز بی‌احترامی است. آسیب همچنین از آن رو بی‌عدالتی‌ای بنیادی است که شامل بی‌ارزش جلوه‌دادن توانایی فرد است برای اینکه شخصاً دست به عمل بزند و پاسخ‌گو باشد. با توجه به اینکه یکپارچگی اجتماعی همه اعضا، به دلیل شأن برابرشان، حق همه آنهاست، انکار حقوق شخص در نسبت با یکپارچگی اجتماعی وی خشونت است. انکار حقوق مانعی است در برابر ظرفیت شخص برای خودفهمی عملی‌اش، مانعی در برابر شخص برای اینکه خودش را با دیگران در مقابل قانون برابر ببیند و همچنین خود را مستحق منزلت اشخاص آزاد و برابر بداند. از آنجاکه بی‌احترامی صرفاً آسیب به معنای کلی نیست؛ بلکه آسیبی اخلاقی هم هست، احساسات مرتبط با هتک حرمت و خشم ناشی از توهین که چه بسا با تزییع حقوق همراه باشند صرفاً احساسات منفی مبهم شخص آسیب‌دیده نیستند؛ بلکه احساساتی اخلاقی‌اند که محتوای شناختی دارند و به خشونت علیه توجه یا طرز برخورد هنجاری اشاره می‌کنند. فرد برای اینکه انتظار این توجه/ طرز برخورد را داشته باشد دلایل معتبری دارد؛ چراکه این حق اوست. بنابراین، هتک حرمت و احساس بی‌عدالتی حاکی از این هستند که روابط بیناسویژکتیو که ناظر بر حقوق‌اند شالوده‌ای اخلاقی دارند (Zurn, 2015: 38-39).

سطح سوم

سطح سوم به رسمیت‌شناسی به نحوه خودتحقق‌بخشی فرد اشاره دارد. فرد می‌بایست حس کند دیگران نحوه بودن و عملکردش را ارزشمند می‌دانند. این موضوع هم به دستاوردها اشاره دارد که ناظر بر استعدادها و شخص است و هم به زیست‌جهانی فرهنگی که شخص در قالبش می‌بالد. شکل بی‌احترامی در این سطح از یک سو به ارزیابی

خاصش تصدیق شده است خودش را ارجمند می‌شمارد. این ویژگی‌ها و ظرفیت‌ها بایستی نقشی در زندگی دیگران ایفا کنند یا به نوعی بر چیزی که دیگران برایش ارزش قائل‌اند تأثیر مثبتی بگذارند. سوژه‌های انسانی برای اینکه بتوانند به با - خود - در رابطه - بودن غیرمخدوش برسند همواره نیازمند گونه‌ای ارجمندشمردن اجتماعی‌اند. این الگوی به رسمیت‌شناسی، زمانی قابل فهم خواهد بود که یک قلمرو ارزش، که به نحوی بیناسویژکتیو مشترک است، در مقام شرط لازم به تصور درآید (Ikaheimo, 2022: 161; Honneth et al, 1995: 121-122).

هونت، متناظر با سطوح به رسمیت‌شناسی، قائل به سطوح عدم به رسمیت‌شناسی (یا بی‌احترامی) است. شخص در جریان تجارب عاطفی‌اش درمی‌یابد که شخصیتش به نحوی تقویمی به به رسمیت‌شناسی از سوی دیگران وابسته است. اگر وی هرگز این نوع تأیید اجتماعی را در سطوح مختلف تجربه نکند، شکافی روان‌شناختی درون شخصیتش ایجاد می‌شود که واکنش‌های عاطفی منفی نظیر شرم و خشم را به همراه دارد. از آنجاکه خودانگاره هرکس منوط به این است که دیگران پیوسته وی را تأیید کنند، محترم‌شمردن نشدن این آسیب را به همراه دارد که هویت شخص در مقام کل را تا نقطه فروپاشی می‌برد (Honneth et al, 1995: 31-38).

سطح نخست

هونت تجاوز و شکنجه در مقام خشونت علیه یکپارچگی فیزیکی شخص را شکل الگوار بی‌احترامی در سطح نخست می‌داند. این اشد خشونت، آنجا که دیگری به زور می‌خواهد، بدنم را کنترل کند، تجربه بیناسویژکتیوی است که می‌تواند اعتماد به خود بنیادی کودک را مختل کند (Zurn, 2015: 32-33).

سطح دوم

وقتی شخص از برخی یا همه حقوق قانونی‌ای که به دیگران اعطا شده است محروم می‌شود، نمی‌تواند

در جمع‌بندی استفاده از نظریه هونت در پژوهش جامعه‌شناختی از جمله پژوهش حاضر بایستی گفت که:

نظریه هونت به قدری چشمگیر بوده است که در بسیاری از تحقیقات جامعه‌شناختی، از جمله در باب مدارس، در سراسر دنیا از آن استفاده شده است، اما سه‌گانه وی را نمی‌توان دقیقاً همان‌طور به کار برد که خودش صورت‌بندی کرده است. به همین دلیل نویسندگان عموماً بسته به موضوع و محدودیت‌هایشان نظریه را اندکی جرح و تعدیل می‌کنند (این موضوع درخصوص نویسندگان این مقاله نیز صدق می‌کند).

از سطوح دوم و سوم به رسمیت‌شناسی و بی‌احترامی‌های متناظرشان، برخلاف سطح نخست، نسبتاً می‌توان بی‌دردسر بهره برد. باین‌همه، خود هسته سطح نخست (مفهوم عشق و دوست‌داشتن) را به‌وفور در گزارش‌های دانش‌آموزان می‌یابیم. برخی از گزارش‌ها را می‌توان به سطوح دوم و سوم نسبت داد؛ به این معنا که ممکن است دانش‌آموز معلمی را به این خاطر دوست داشته باشد که معلم دانش‌آموز را در سطوح دوم و سوم به رسمیت می‌شناسد. باین‌حال، شماری از گزارش‌ها تن به چنین نسبت‌دادنی نمی‌دهند.

مشکل سطح نخست این جاست که هونت به هنگام صحبت از آن به شکل‌گیری هویتِ طفل اشاره می‌کند. این رابطه اولیه اساس آن دسته از روابط بعدی بزرگسالانه است که حول محور عشق، به معنای گسترده کلمه، شکل می‌گیرند. این روابط بعدی که در تحلیل روابط مدرسه هم مصداق دارد، دست‌کم در نبرد بر سر به رسمیت‌شناسی در حاشیه می‌مانند. طبیعتاً روابط در مدرسه ربطی به رابطه مادر - طفل ندارد و می‌بایست ساختار روابط بعدی که ذکر شد و بی‌احترامی متناظر با آن، را جایگزینش کرد. براساس ایده هگلی هونت، این سه سطح اشکال با - خود - در - رابطه - بودن هستند. نتیجه بی‌احترامی این است که شخص نمی‌تواند با خودش به‌تمامی رابطه برقرار کند و اعتمادش به

منفی دستاورد(ها) اشاره دارد و از دیگر سو به تحقیر از منظر فرهنگی. محتوای احساسی شرم عبارت است از تنزل درک شخص درخصوص اینکه ارزشمند است. شخص که در نتیجه پذیرفته‌نشدن عملش احساس سرافکنندگی می‌کند خودش را چنان تجربه می‌کند که گویی ارزش اجتماعی‌اش کم‌تر از میزانی است که پیشتر تصور می‌کرده است (Honnet et al, 1995: 137-138). از طرف دیگر، بی‌احترامی در این جا تحقیر از منظر فرهنگی، یعنی تحقیر شیوه‌های خاص زیستن، نیز هست. شیوه‌های خاص زیستن بیانگر انحاء خودتحقق‌بخشی و با - خود - در - رابطه - بودن عملی سالم‌اند. چه بسا هنجارهای فرهنگی جامعه شیوه‌های خاص زیستن را خوار شمارند و شرایط اجتماعی برای پروراندن ارجمندشمردن خود برای اعضای اجتماعات ارزش محترم شمرده‌نشده دچار انسداد شود و بر همین اساس افراد دیگر نتوانند با الگوهای خودتحقق‌بخشی خودشان در ارتباط باشند و تا آنجا که ویژگی‌ها و موفقیت‌های خودشان در چارچوب شیوه زیست مزبور مدنظر است به نحوی مثبت به رسمیت شناخته شوند. بدیهی است در چنین موقعیتی نمی‌توانیم شاهد همبستگی در سطح جامعه باشیم. اشاره آن دسته از احساسات منفی که همبسته تحقیر از منظر فرهنگی‌اند، صرفاً به احساسات منفی ناشی از ضربات دیگران نیست، بلکه این احساسات چون حساس به این‌اند که روابط بیناسوبژکتیو درخور بین اشخاص تغییر شکل دهند، تعدی به انتظارات هنجاری را مشخص می‌کنند و بدین‌وسیله به ترسیم نوعی زیرساخت کمک می‌کنند. در این جا، زیرساخت همانا شالوده اخلاقی شیوه‌هایی است که برای برخورد با دیگران به کار می‌بندیم. بنابراین، پیام خشم و شرم در این سطح این است: در عملکردهای ناظر بر احترام متقابل در سطح جامعه چیزی به‌غایت نادرست در جریان است (Zurn, 2015: 42-43).

مطالعه، افراد مورد بررسی به صورت هدفمند و با استراتژی حداکثر تغییرات از میان دانش‌آموزان دوره دوم مقطع متوسطه در مناطق شمال و جنوب شهر تهران انتخاب شده‌اند. دلیل این انتخاب، امکان وجود سیاست‌های مختلفی است که چه‌بسا ممکن است بر مدارس در مناطق بالا و پایین شهر تهران حاکم باشند. همچنین سعی شده است مواردی که برگزیده شده‌اند، گروه‌های سنی مختلف (۱۶، ۱۷ و ۱۸ ساله) را در بر بگیرند. شرط دیگر گزینش افراد همانا آمادگی و تمایلشان برای مشارکت در پژوهش و توانایی انتقال اطلاعات بود. در ابتدای هر مصاحبه به جهت رعایت اصول اخلاقی، هدف انجام مصاحبه ذکر و برای ضبط مصاحبه از مصاحبه‌شونده اجازه گرفته شده و نهایتاً درخصوص محرمانه‌بودن اطلاعات و مصاحبه‌ها به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد. همچنین در خلال مصاحبه‌ها از جهت‌دهی و هدایت مصاحبه‌شوندگان اجتناب شد.

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. دلیل رجحان این نوع مصاحبه برای پژوهش‌های کیفی انعطاف‌پذیری و عمیق‌بودن است. همه مصاحبه‌ها در پاییز و زمستان ۱۴۰۲ انجام شده است. مصاحبه‌ها به صورت پرسش‌های باز و به مدت ۴۵ دقیقه تا یک ساعت بودند. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت و در پایان تعداد شرکت‌کنندگان در پژوهش به ۱۳ دانش‌آموز رسید (۷ دختر و ۶ پسر). مشخصات کلی پاسخ‌گویان در جدول ۱ ارائه شده است.

خودش تنزل می‌یابد. اعتماد به خود به‌منزله بنیاد دو سطح بعدی است. با توجه به اینکه پروراندن هویتی چندوجهی نه‌تنها برای خودتحقق‌بخشی بلکه برای تعاملات اجتماعی گسترده‌تر ضروری است، عشق نقشی حیاتی در مشارکت اجتماعی و سیاسی ایفا می‌کند (Zurn, 2015: 31). بدین‌ترتیب، بی‌احترامی متناظر با عشق شامل بی‌توجهی، برخی از انواع توهین، تجاوز و القای هرگونه احساسی است که شخصیت را تخریب می‌کند. درنهایت باید یادآور شد که این سطوح با یکدیگر پیوستگی دارند و در جریان تحلیل تجارب نمی‌توان تمایزات قاطعی بین سطوح نهاد.

۴ روش‌شناسی تحقیق

هدف تحقیق پیش‌رو کشف و درک وجوه مختلف تجربه به‌رسمیت‌شناسی با استفاده از روش‌شناسی کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری و هرمنوتیکی فن‌من بوده است. مبنای پژوهش، مصاحبه‌های عمیق با افراد مورد مطالعه بوده است و هدف آن ثبت و صورت‌بندی تجربه زیسته آن‌ها از به‌رسمیت‌شناسی. وجه اتخاذ این رویکرد فقدان اطلاع کافی افراد از فرآیند به‌رسمیت‌شناسی و به‌رسمیت‌شناخته‌نشدن و همچنین این واقعیت بود که اکثر افراد این موقعیت را چندان به صورت آگاهانه تجربه نمی‌کنند.

مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر، شامل دانش‌آموزان دختر و پسر در دوره دوم مقطع متوسطه در دبیرستان‌های شهر تهران بودند. در این

جدول ۱. مشخصات کلی پاسخ‌گویان

Table 1: General characteristics of the respondents

ردیف	نام مستعار	سن	منطقه	قومیت	نوع مدرسه
۱	احسان	۱۸	۳	فارس	غیرانتفاعی
۲	پارسا	۱۸	۳	فارس	دولتی
۳	پرسا	۱۸	۶	فارس	استعداد درخشان
۴	زیبا	۱۸	۶	فارس	استعداد درخشان
۵	سونیا	۱۸	۶	فارس	استعداد درخشان
۶	علی	۱۸	۲	فارس	غیرانتفاعی
۷	غزل	۱۸	۶	فارس	استعداد درخشان
۸	کیمیا	۱۸	۱۷	فارس	نمونه دولتی
۹	محسن	۱۷	۱۷	فارس	غیرانتفاعی
۱۰	محمد مهدی	۱۶	۷	فارس	دولتی
۱۱	نازیلا	۱۶	۲	فارس	نمونه دولتی
۱۲	نیما	۱۶	۷	فارس	دولتی
۱۳	یگانه	۱۸	۱۴	فارس	دولتی

- تحلیل داده‌ها براساس شش مرحله پیشنهادی پدیدارشناسی هرمنوتیکی فن‌من (2016) انجام شد:
- مرحله اول: روی آوردن به ماهیت تجربه زیسته؛
- مرحله دوم: بررسی تجربه، آن‌گونه که با آن زندگی می‌کنیم؛
- مرحله سوم: تأمل در مضامین (تم‌های) اساسی‌ای که پدیده را مشخص می‌کنند؛
- مرحله چهارم: توصیف پدیده با هنر نوشتن و بازنویسی؛
- مرحله پنجم: حفظ رابطه قوی و جهت‌دار با پدیده؛
- مرحله ششم: ایجاد تعادل در بافت تحقیق با در نظر گرفتن اجزا و کل.
- به منظور تأمین کیفیت تحقیق، اقدامات زیر انجام شد:
- پایبندی به فلسفه پدیدارشناسی و نگرش منتج از آن؛
- درمیان‌گذاشتن نتایج با اشخاصی که رویکرد انتقادی و تجربه تحقیق پدیدارشناختی دارند؛
- کمک‌گرفتن از فردی خارج از پژوهش، واجد تجربه تحقیق کیفی و آشنا با دغدغه اصلی پژوهش (مسأله به رسمیت‌شناسی) برای بررسی کدها و طبقات استخراج‌شده از نقل‌قول‌ها و در انتها بررسی میزان توافق کدگذاری‌ها؛
- اعتباریابی از طریق نشان‌دادن مضامین اصلی و فرعی به چند تن از اشخاصی که به‌عنوان مشارکت‌کننده در پژوهش شرکت کرده‌اند و اعمال نظرات آن‌ها در توصیف نهایی؛
- بهره‌بردن از معیارهای مدنظر فن‌من همچون تعلیق پیش‌داوری‌های شخصی یا

ادراکات و ذهنیات دانش‌آموزان در پاسخ به سؤال دربارهٔ روابطشان با اولیای مدرسه، بدون هیچ قضاوتی دربارهٔ درستی یا نادرستی آن ادراکات، در کانون توجه قرار گرفت. برای بیان تجارب زیستهٔ دانش‌آموزان از روابط خود با اولیای مدرسه، سه مضمون اصلی از داده‌ها استخراج شده است. نحوهٔ بیان مضمون‌ها به‌گونه‌ای بوده که ضمن توصیف دقیق تجربیات مشارکت‌کنندگان از (عدم) به رسمیت‌شناسی به نحوهٔ معنایابی این تجربیات پرداخته شده است.

طی تحلیلی که در ادامه می‌آید، توصیفات و گزارش‌های دانش‌آموزان دربارهٔ روابطشان با معلمان و اولیای مدرسه را ذیل سه مضمون کلی نظم می‌بخشیم: (۱) نظام شخصیتی اولیای مدرسه؛ (۲) تبعیض و (۳) ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد. باین‌حال، هریک از این سه مضمون دربرگیرندهٔ مضامینی فرعی‌اند.

نظام‌مند، ابتکار در بینش و برخورد عالمانه با منابع برای تحقق اعتبار (Van Manen, 2016: 347-348).

بنابراین، مراحل انجام روش پدیدارشناختی، به ترتیبی که در ادامه خواهد آمد، به‌طورکامل دنبال شده است: آشناسدن با داده‌ها و خوانش اولیه؛ شناسایی نکات مهم و ایجاد کدهای اولیه؛ جست‌وجوی مضامین؛ تعریف مضامین اصلی و فرعی و درنهایت نوشتن گزارش. بر اساس این، ابتدا متن هر مصاحبه کلمه‌به‌کلمه خوانده و کدهایی در حاشیهٔ متن یادداشت شد. سپس، حدود ۳۳ کد اولیه استخراج شد و در گام بعدی کدهای مشابه در کنار هم قرار گرفتند و مضامین سه‌گانه را تشکیل دادند. درنهایت، از تحلیل مصاحبه‌ها ۳ مضمون اصلی و ۹ مضمون فرعی به دست آمد.

۵ یافته‌های پژوهش

در این بخش، با تصریح و فهم دقیق خصوصیات تحقیقات پدیدارشناختی، هدف ارائهٔ آینه‌گون

جدول ۲. نظام کدگذاری تجربهٔ دانش‌آموزان از (عدم) به رسمیت‌شناسی

Table 2: Coding system of students' experience from (non) Recognition

مضامین اصلی	مضامین فرعی	معانی فرمول‌بندی‌شده
نظام شخصیتی اولیای مدرسه	صمیمیت و نزدیک شدن به دانش‌آموزان	کادر مدرسه به فضای خصوصی دانش‌آموز احترام نمی‌گذارند.
		تأیید معلمی که خیلی در زندگی شخصی دانش‌آموزان سرک نمی‌کشد.
		علاقه پیدا کردن به رشتهٔ تخصصی معلمی که با دانش‌آموزان رابطه‌ای صمیمانه دارد.
		معلم باید مهربان، خاکی و رفیق باشد.
	درک احوالات دانش‌آموزان	علاقه‌نداشتن به معلم باعث دلزده شدن از درس می‌شود.
		علاقه به معلمی که دانش‌آموزان را درک می‌کند.
		تأیید معلمی که از دانش‌آموزان حمایت می‌کند.
	حمایت از دانش‌آموزان	توجه نکردن به اعتراض دانش‌آموزان در خصوص معلم‌هایی که دانش‌آموزان را آزار می‌دهند.
		معلم خبرچین مورد تأیید دانش‌آموزان نیست.
		تصدیق معلمی که رفتاری روادارانه دارد.
معاصریت، کثرت‌گرایی و رواداری	معلم‌های مسن به خاطر شکاف نسلی تأیید نمی‌شوند.	
	کادر مدرسه به عقاید و سلیق مختلف دانش‌آموزان احترام نمی‌گذارند.	

		تنبیه شدن به دلیل مسائل کوچک، همچون حل نکردن تکالیف، باعث بی‌علاقه شدن به مدرسه می‌شود.
تبعیض	منبع حمایتی	اولیای مدرسه دانش‌آموزان پولدارتر را بیشتر تأیید می‌کنند.
		تبعیض بین دانش‌آموزان به خاطر شایستگی نیست، بلکه به خاطر ارتباطات شخصی است.
	دانش‌آموز منزوی	تأیید برخی از دانش‌آموزان از سوی اولیای مدرسه به خاطر کمک مالی والدینشان به مدرسه است.
		معلم‌ها به دانش‌آموزان منزوی کم‌تر توجه می‌کنند.
	بهادادن به رشته‌های خاص	معلم‌ها به دانش‌آموزان اجتماعی‌تر بیشتر توجه می‌کنند.
	تأیید بیشتر دانش‌آموزان درس‌خوان	نظام آموزشی در ایران بین رشته‌ها اختلاف می‌گذارد و همه را به یک شکل به رسمیت نمی‌شناسد.
مسأله لهجه و غیرتهرانی بودن	معلم‌ها دانش‌آموزان درس‌خوان را بیشتر تأیید می‌کنند.	
ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد		لهجه افراد از سوی برخی معلمان مورد تمسخر قرار می‌گیرد.
		دانش‌آموزان غیرتهرانی مورد توهین لفظی قرار می‌گیرند.
		تصدیق نکردن معلمی که قصد ترویج ایدئولوژی رسمی را دارد.
		تحمیل مسائل ایدئولوژیک باعث بیزاری از مدرسه می‌شود.
		وادار کردن فرد به مذهبی بودن باعث بی‌علاقگی در رفتن به مدرسه می‌شود.
		اولیای مدرسه افراد باحجاب را بیشتر تأیید می‌کنند.
		دانش‌آموزان به اسلامی بودن مدارس بی‌علاقه هستند.
		انجام ندادن مناسک مذهبی باعث تأییدنشدن از سوی اولیای مدرسه می‌شود.
		سبک زندگی دانش‌آموزان به رسمیت شناخته نمی‌شود.
		تحمیل ایدئولوژی حکومتی - دینی باعث آزار روانی دانش‌آموزان می‌شود.
مشاوران مدرسه به دانش‌آموزان احساس گناه می‌دهند.		
تحمیل حجاب بیزاری از مدرسه می‌شود.		
مدرسه جایی است که قرار است همه شبیه هم شوند، درغیراین صورت طرد می‌شوند.		

نظام شخصیتی اولیای مدرسه

«نظام شخصیتی اولیای مدرسه» مضمونی برای مجموعه وسیعی از گزارش‌های دانش‌آموزان است. بر اساس این، اینکه اولیای مدرسه (شامل معلمان و سایر اعضای کادر مدرسه) به لحاظ شخصیتی، روان‌شناختی، اخلاقی و علمی چه ویژگی‌هایی داشته باشند و برای دانش‌آموزان چه حقوقی قائل شوند، تأثیری بنیادی بر این دارد که دانش‌آموزان با مدرسه

و فرآیند تحصیل چگونه نسبت برقرار می‌کنند. شمار زیادی از گزارش‌ها حاکی از این است که هرچه اولیای مدرسه در چشم دانش‌آموزان محبوب‌تر باشند، میزان توجهشان به تحصیل و کیفیت نسبتشان با مدرسه به میزان قابل توجهی افزایش می‌یابد. به بیانی کلی، صحبت‌های دانش‌آموزان به‌وضوح بیانگر مطالبه رابطه‌ای مثبت با اولیای مدرسه است. مشارکت‌کنندگان با بیان جملاتی نظیر «معلم باید با دانش‌آموز مهربون باشه»، «معلم

هم واسطه‌ای باشد برای اینکه وی با خود در رابطه‌ای مثبت قرار گیرد، موجب «زده‌شدن» وی می‌شود.

توصیفات مشارکت‌کنندگان دیگر نیز از همین جنس‌اند. در گزارش یکی از دانش‌آموزان با این نکته مواجه می‌شویم که ساده‌ترین موقعیت‌ها می‌توانند بدل به مسأله شوند:

«مثلاً شده داریم می‌خندیم، می‌گه چرا این جور می‌خندی. می‌گیم چه جور می‌خندیم، می‌گه برو بیرون... این صداها چیه درمی‌آری؟ مگه بچه تهران نیستی؟... می‌گم آقا چه ربطی داره!! می‌گه مگه تو آغل بزرگ شدی؟ مگه پیش گاو زندگی می‌کنی؟»

نقل قول بالا بی‌احترامی در سطوح اول و سوم است. درحالی‌که معلم خندیدن را صرفاً به صورتی مشخص می‌پذیرد و این بی‌احترامی در سطح سوم است، حسی منفی به دانش‌آموز القا می‌کند که این بی‌احترامی نوع اول است. چه بسا نحوه خندیدن دانش‌آموز جالب نباشد، اما شیوه‌های زیادی وجود دارد برای اینکه در عین آگاه‌ساختن از بی‌احترامی جلوگیری کرد. بدتر از آن، معلم بلافاصله از بی‌احترامی به دانش‌آموز در سطح نخست به سمت بی‌احترامی در سطح سوم حرکت می‌کند.

می‌توانیم به نمونه‌های دیگری اشاره کنیم که صراحتاً حاکی از نبود درک و تصویری از به‌رسمیت‌شناسی از سوی معلم است:

«مثلاً چه می‌دونم اگه یکی از بچه‌ها برخلاف اون چیزی که اون معلم دوست داشت حرکتی می‌زد، یک جوروی به سر تا پای اون ببخشید... و اون رو خُردش می‌کرد.»

اینجا با بی‌احترامی در سطح دوم سروکار داریم. یا به عنوان مثال در گزارشی دیگر:

«حتی ما معلم‌هایی داشتیم که خیلی ادعای فرهنگ زیادی می‌کردن... ولی می‌دیدید مثلاً برمی‌گشت می‌گفت که چرا با لهجه حرف می‌زنی؟»

باید رفیق دانش‌آموز باشه»، «معلم باید خودمانی و خاکی باشه»، یا «معلم کسی است که شما اونو رفیق بیندارید، این باعث می‌شه واقعاً درسش رو بهتر بخونه» به این نکته اشاره می‌کنند که به داشتن رابطه‌ی دوستانه با معلمان نیاز دارند؛ درواقع این‌ها مطالبه‌ای از جانب دانش‌آموزان است که ناظر بر به‌رسمیت‌شناسی نوع اول (مفهوم عشق و دوست‌داشتن) است. دانش‌آموزان با گفتن جملاتی نظیر «آدم دوس داره سر کلاسشون بشینه» یا «[اینکه] من دکترا تو یازدهمی مهم نیست. از نظر اجتماعی فرقی نمی‌کنه. تو یه سطحیم» خشنودی‌شان از حضور چنین معلمانی را نشان می‌دهند (آخرین نقل‌قول به سطح دوم به‌رسمیت‌شناسی اشاره دارد).

مثال فوق نشان‌دهنده فرآیند دیالکتیک به‌رسمیت‌شناسی در اجتماع کوچک مدرسه است. باین‌حال گزارش‌ها حکایت از برتری تجربه‌ی احساساتی منفی همچون تحقیر، خشم، انزجار، تنبیه و جریمه‌شدن در تعامل با معلمان. در مقایسه با احساسات مثبت. دارند. گزارش‌ها ناظر بر بی‌احترامی در هر سه سطح به‌رسمیت‌شناسی است. پرسا در رابطه با این بی‌احترامی چنین توضیح می‌دهد:

«یک‌سری معلما هم هستند که برای دانش‌آموزا هیچ جذابیته ندارن، حالا ممکنه درس تخصصی‌شون باشه، ممکنه درس عکاسی من باشه و من بگم که من معلم عکاسیم رو دوست ندارم، با اینکه من عکاسی رو خیلی دوست دارم، ولی وقتی می‌رم سر کلاس این خانم از عکاسی زده می‌شم، به‌خاطر رفتارهایی که داره، مثلاً تو رو کوچیکت می‌کنه، یه‌سری تیکه‌ها بهت می‌ندازه.»

متلک‌انداختن درمقام بی‌احترامی، مادام‌که محتوایش مشخص نشود، می‌تواند به هر سه سطح اشاره داشته باشد؛ باین‌همه، حتی بدون محتوا، به بی‌احترامی از نوع نخست اشاره دارد. عکاسی که محبوبیتش برای پرسا قرار بود نقطه‌ای باشد که هم وظیفه‌اش در مقام دانش‌آموز را بر عهده می‌گیرد و

اینکه دانش‌آموز می‌گوید معلم باید صمیمی باشد اما نه چندان خودمانی به این اشاره دارد که دانش‌آموز به رسمیت‌شناسی در سطح نخست را مطالبه می‌کند، با این حال این نباید موجب بی‌احترامی در سطح دوم شود.

درک احوالات دانش‌آموزان نیز از جمله عوامل محبوبیت اولیای مدرسه است. پرسا مسأله را برایمان باز می‌کند:

«یک‌سری از معلم‌ها واقعاً آدمای خوبی هستند و انسان‌های تحصیل‌کرده‌ای هستند و ارتباط برقرار کردن با دانش‌آموزا رو خوب بدن. معمولاً همه دانش‌آموزایی که می‌خوان برن کلاس اونا خیلی احساس خوبی دارن... کسی هستن که معمولاً درک می‌کنن بچه‌ها رو، چون بچه‌ها تو همچین سنی معمولاً درک نمی‌شن، چه از طرف خانواده چه از طرف جامعه و چه هر جای دیگه‌ای. بعد اونا چون درک می‌کنن، بها می‌دن به دانش‌آموزا، ارزش قائل می‌شن به‌عنوان یک انسان براشون، دانش‌آموزا هم معلم‌ها رو دوست دارن.»

گرچه این جا می‌توانیم به رسمیت‌شناسی در هر سه سطح را در نظر بگیریم، تأکید مشخصاً بر به رسمیت‌شناسی در سطح نخست است و توصیف انضمامی بسیار مناسبی از آن به دست می‌دهد. در این جا به رسمیت‌شناسی به‌مثابه نوعی دلبستگی عاطفی (یا عشق) ظاهر می‌شود.

حمایت از دانش‌آموزان عامل سوم است که در این رابطه می‌توان از آن نام برد. حمایت از دانش‌آموز چه‌بسا در وضعیت‌های متفاوتی ضروری بنماید. برای مثال، در مواردی ممکن است بین دانش‌آموزان و یکی از اولیای مدرسه اختلافی به وجود آید. در چنین حالتی، اگر یکی دیگر از اولیا به‌درستی از دانش‌آموزان دفاع کند، این امر از چشم دانش‌آموزان پنهان نمی‌ماند. برای دانش‌آموزان مهم است که در سطح دوم به رسمیت شناخته شوند.

ممکن است یکی از اولیای مدرسه امنیت فیزیکی یا روانی دانش‌آموز (ان) را خدشه‌دار کند و

چرا لباست یه کم کهنه است؟ این قدر حس بدی بین بچه‌ها به وجود می‌اومد.»

این بی‌احترامی در سطح سوم است؛ زیرا لهجه و پوشش وی به رسمیت شناخته نمی‌شود. همچنین بی‌احترامی در سطح نخست است؛ زیرا معلم حجمی از احساسات منفی را به دانش‌آموز القا می‌کند و به اعتمادبه‌نفس وی صدمه می‌زند.

«چرا نظام آموزشی این‌قدر چیز مسخره‌ایه. سر چیزای مزخرف و کوچیک آدم رو تحقیر و تنبیه می‌کنن. مثلاً می‌گه یه تکلیف حل نکردی، اینو می‌کنن یه مشکل بزرگ، بعد از اون من دیگه نتونستم اون درس رو خوب بخونم.»

این بی‌احترامی در دو سطح اول و دوم است و حاکی از اینکه دانش‌آموزان تا چه اندازه نیازمند این هستند که به رسمیت شناخته شوند. در واقع، کل موقعیت می‌توانست به شکلی مثبت پایان یابد، اگر معلم آماده بود که با احتیاط و به شکلی همدلانه واکنش نشان دهد.

در هر صورت، در رابطه با محبوبیت اولیای مدرسه عوامل متعددی را می‌توان برشمرد:

صمیمیت و نزدیک‌شدن به دانش‌آموزان یکی از این عوامل است. با این حال، احساس صمیمیت به معنای تنزل شأن معلم نیست. خود دانش‌آموزان تصور مناسبی از نوعی حد وسط دارند، برای مثال آن‌طور که پرسا توصیف می‌کند:

«معلم یازدهم ما چه جوری بود؟ با بچه‌ها اوکی بود، ما پاسور بازی می‌کردیم زنگ‌های تفریح، می‌بومد می‌گرفت، می‌داشت، می‌دونست ما ورمی‌داریم، می‌رفتیم ورمی‌داشتیم، فندک من رو سر چهارشنبه سوری ترقه زده بودیم اومد گرفت، ما رفتیم ورداشتیم. ولی یه حرمت‌هایی رو نگه داشته بود بین خودش و بچه‌ها. این تونسته بود احساس صمیمیت بیشتری بده، چون هم احترام خودش رو نگه داشته بود و... [اما اگر] سرش تو زندگی شخصی آدم باشه، خیلی رابطه‌ش می‌تونه با بچه‌ها دور شه.»

ضرورتاً باید امن باشد، قطع می‌شود. سطوح مختلف به رسمیت‌شناسی و عدم به رسمیت‌شناسی با یکدیگر مرتبط‌اند و موفقیت یا شکست در هر یک می‌تواند پایه موفقیت یا شکست در سطوح بعدی باشد. البته این سطوح به طرق دیگری هم در پیوندند: برای مثال، یک رفتار مشخص، چنان‌که در گزارش فوق دیدیم، می‌تواند به طور هم‌زمان آسیب‌هایی را در بیش از یک سطح ایجاد کند.

معاصریت، کثرت‌گرایی و رواداری (سه مفهوم مرتبط) را می‌توانیم به‌عنوان عامل چهارم معرفی کنیم. این مفهوم در واقع مفهومی کلیدی در فهم به رسمیت‌شناسی سطح سوم است و براساس آن شمار بیشتری از افراد و گروه‌ها با انحاء متفاوت زیست می‌توانند در کنار یکدیگر به نحوی صلح‌آمیز زندگی کنند. چنین زیستی بر پایه رواداری ممکن می‌شود. این‌ها اکنون ارزش‌های محوری جهان ماست و دانش‌آموزان امروزین به این ارزش‌ها واقف‌اند. طبیعتاً اگر قرار است معلمان و اولیا با دانش‌آموزان ارتباطی مثبت برقرار کنند، خود نیز می‌بایست چنین ارزش‌هایی را محترم بشمارند. در این راستا، باید به این شکایت دانش‌آموزان اشاره کرد که اختلاف سنی زیاد اولیای مدرسه با دانش‌آموزان از جمله عواملی است که بین آن‌ها و دانش‌آموزان فاصله می‌اندازد. آن‌طور که محمد مهدی می‌گوید:

«معلم‌هایی که مثلاً پیر بودن هم‌ه‌اش ما رو با بچه‌های بیست سی سال پیش مقایسه می‌کردن. [همین] که ما یه کاری رو تو زمان حال انجام می‌دیم، می‌گن این کار اشتباهه. اینو با زمان خودشون مقایسه می‌کنن، درحالی‌که شاید اون کار تو زمان خودمون درست [بوده] باشه. معلم‌هامون همشون از اونجا که سن بالا بودن هیچ‌کدومشون با ما زیاد مهربان نبودن.»

این را نیز باید افزود که برانگیزاندن دانش‌آموزان برای درس خواندن بایستی از الگوهایی پیروی کند که مطلوب خود دانش‌آموزان باشد. گزارش‌ها حکایت از این دارند که شیوه‌های منسوخ هم‌چون

دانش‌آموز به سایر اولیای مدرسه رجوع کرده و درخواست کمک کند. این جا حمایت از دانش‌آموز موجب استحکام رابطه با مدرسه و حس مثبت نسبت به آن جا می‌شود؛ چراکه وی در سطح نخست به رسمیت شناخته شده است و اعتمادش به خودش افزایش می‌یابد. همچنین چه‌بسا دانش‌آموزی یا گروهی از دانش‌آموزان؛ دانش‌آموزی دیگر یا گروهی دیگر از دانش‌آموزان را به لحاظ فیزیکی یا روانی آزار دهند. در این وضعیت نیز حمایت از دانش‌آموز همان نتایج را به همراه دارد. پرواضح است که حمایت‌نکردن موجب می‌شود دانش‌آموز مدرسه را محیطی ناامن و نامطلوب تلقی کند؛ چراکه اعتمادش به خودش پایین می‌آید. به گفته نازیلا:

«بعد از اینکه یه کم از مدرسه گذشت، بچه‌ها اذیت‌کردن رو شروع کردن. ما حتی اگر به اولیا می‌گفتم و اولیا می‌اومدن، باز این قضیه بدتر می‌شد. من به خانواده‌ام فلان چیز رو گفتم. اگر خانواده می‌اومدن، اون قضیه بدتر می‌شد، اذیت‌ها بیشتر می‌شد. ما اولش فکر می‌کردیم که مدیر و ناظم کمکت می‌کنن، مثلاً تو بهشون می‌گی که این با من این کار رو کرده، ولی اصلاً این‌طوری نیست یعنی مدیر و ناظم کاری ندارن و هر اتفاقی که در مدرسه بیفته دیگه افتاده. دیگه به بقیه ربطی نداره. می‌گن که آبروی مدرسه می‌ره، اگر این خبر به بیرون درز کنه. پس بهتر هست که والدین رو هم نخوان که به مدرسه بیان.»

حمایت‌نکردن از دانش‌آموز در برابر آزار و اذیت به به رسمیت‌شناسی در سطح دوم اشاره دارد. باین‌حال مسأله این جا قدری فراتر از عدم حمایت است: سیاست مدرسه ناظر به عدم حمایت از دانش‌آموزان به نفع حفظ «آبروی مدرسه» است. از این رو حقوق دانش‌آموزان به رسمیت شناخته نشده است. علاوه‌براین، وضعیت مزبور حس ناامنی را به دانش‌آموز القا می‌کند. این آسیب در سطح نخست است و از این رو از اعتماد به نفس شخص کاسته و ارتباط مثبتش با مدرسه، در مقام مکانی که

جهان‌بینی اولیای مدرسه، نگاهشان به دانش‌آموزان، حقوقی که برایشان در نظر می‌گیرند و نحوه تعاملشان با آنها به چه شکل است. رواداری، تحقیر نکردن، تحمیل نکردن عقاید، دغدغه‌مندی برای امنیت روانی و فیزیکی دانش‌آموزان، دعوت به دیالوگ، خود را هم‌سطح دانش‌آموزان نشان دادن و احترام به حقوق و جهان‌بینی آنها عواملی به اصطلاح شخص - ساز^۱ هستند که اولیای مدرسه به شرط رعایتشان می‌توانند به ایجاد محیطی سالم امید داشته باشند. طبیعی است که هر چقدر این عوامل رعایت نشوند، به قول هونت، با - خود - مرتبط شدن شخص کاهش می‌یابد.

تبعیض

شمار قابل توجهی از گزارش‌ها و توصیفات دانش‌آموزان به مجموعه رفتارهایی اشاره می‌کنند که می‌توانیم آنها را ذیل مفهوم تبعیض تعریف کنیم. پدیده تبعیض در مدرسه را می‌توان ذیل پنج مسأله تمییز داد:

به رسمیت شناختن دانش‌آموزی که اولیای مدرسه خانواده وی را منبعی حمایتی می‌دانند.

یکی از عوامل پدید آمدن تبعیض، در نظر گرفتن خانواده دانش‌آموزان همچون منبع حمایت مدرسه و اولیای آن است:

«همهٔ مدرسه‌ها هم همین هست، چه دولتی و چه غیردولتی. کلاً کسی که پولدارتر باشه و پول بیشتری بده، قطعاً براشون عزیزتر هست.»

چنین وضعیتی بی‌احترامی در سطوح اول و دوم است، با این تبصره که دانش‌آموزانی که خانواده‌شان مدرسه را حمایت مالی می‌کنند به رسمیت شناخته می‌شوند یا به عبارتی بیشتر به رسمیت شناخته می‌شوند. گزارش‌های دانش‌آموزان به وضوح نشان می‌دهد که این امر موجب انزجار آنها از اولیای مدرسه و همچنین از آن دسته از دانش‌آموزان

«وادار کردن» و انواع متفاوت ترساندن و تنبیه عموماً دلزدگی بیشتری به بار می‌آورند. توسل به مثال‌های انضمامی و استدلال در باب اینکه دروس چگونه با متن زندگی دانش‌آموزان مرتبط است از جمله روش‌های مطلوب دانش‌آموزان است.

برای تحقق بخشیدن به مطالبه اساسی دانش‌آموزان، آن‌طور که سونیا می‌گوید، می‌بایست «موقع استخدام پرسنل... یک فیلتر روان‌شناسی، یک چیز این‌طوری» وجود داشته باشد. اینجا مطالبه دانش‌آموز مشخصاً این است که باید تضمین داده شود اولیای مدرسه از هر سه سطح به رسمیت‌شناسی آگاهی دارند و به آنها عمل می‌کنند.

در مقام نتیجه‌گیری، می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان به اولیای مدرسه علاقه‌مند می‌شوند، اعتماد به نفسشان افزایش می‌یابد و انگیزه بیشتری برای درس خواندن پیدا می‌کنند. این اولیای مدرسه هستند که باید با آنها رابطه‌ای دوستانه برقرار کنند، رابطه‌ای که طی آن دانش‌آموزان احساس کنند تأیید و تصدیق و به رسمیت شناخته شده‌اند. پژوهش سیرلویو و رنجر (2020) مؤید اهمیت توجه آموزگاران به دانش‌آموزان در سطح سوم است. بر اساس این پژوهش، تجارب ناظر بر ارجمند شمردن دانش‌آموزان مهاجر از منظر اجتماعی از سوی آموزگاران موجب درک و دریافتی سراسر مثبت در ارتباط با مشارکت در مدرسه شده است. گواریس (2021) و هونت و هیکنن (2004) نیز، در پژوهش‌های خود بر روی به رسمیت‌شناسی در آموزش و پرورش، به این نتیجه رسیدند که چرخه مثبت به رسمیت‌شناسی می‌تواند به شکلی چشمگیر عملکرد دانش‌آموزان را ارتقا دهد. از جمله نتایجی که آنها بدان دست یافته‌اند یکی این است که روابط بین آموزگاران و دانش‌آموزان بر نتایج عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه و انطباق یافتن آنها با محیط مدرسه تأثیری حائز اهمیت دارد. این علاقه‌مندی مبتنی بر این واقعیت است که

¹ person-making

که همش یک گوشه نشسته با کسی صحبت نمی‌کنه و توی دهم بودم... اینو بهم می‌گفتن که بعد دیگه من مدرسه‌رفتن رو کلاً گذاشتم کنار برای یک سال، حدود یک سال بودش. بعد دیگه نرفتم. بعد پیش پزشک رفتم.»

موضوع در این جا مربوط به سطح نخست است؛ باین حال می‌بایست مسأله را باز کنیم. یگانه می‌گوید: «هیچ‌کدوم از معلم‌هایی که اونجا بودن یا لازمه که تو مدرسه می‌بودن اصلاً به این توجه نکردن.» این جا دانش‌آموز به مطالبه‌ای اشاره می‌کند که برآورده نشده است: اینکه باید به او بیشتر توجه می‌شد؛ چراکه او بیش از سایرین نیازمند این بوده است که دوستش داشته باشند. بنابراین تبعیض در این جا لزوماً به این معنا نیست که به او کمتر از دیگران محبت شده است، بلکه به این واقعیت اشاره دارد که زمانی که پای دانش‌آموز (ان) منزوی در میان است ضرورت ندارد محبت به دانش‌آموز (ان) از جانب اولیای مدرسه به یک میزان باشد. با توجه به این نکته، اگر چنین دانش‌آموزی به میزان کافی مورد محبت قرار نگیرد، نخواهد توانست ارتباط مناسبی با خودش برقرار کند و اعتمادش به خودش پرورنده نمی‌شود. در این جا، وی به معنای فوق‌الذکر مورد تبعیض قرار گرفته است و آن‌طور که باید به رسمیت شناخته نشده است.

بهادادن به رشته‌های خاص

اگرچه در «اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (مصوب ششصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی)» به «شناخت، پرورش، و هدایت استعدادهاى افراد در جهت اعتلای فرد و جامعه» و «توسعه علوم و فنون و مهارت‌های مورد نیاز فرد و جامعه» اشاره شده است (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۶)، باین حال به نظر می‌رسد آن چه عملاً در جریان است پیروی از الگوهایی مبتنی بر وقوف‌نداشتن به نیازهای فرد و جامعه است. نازیلا توصیف نسبتاً جامعی از این وضعیت ارائه می‌کند:

می‌شود که به دلیل حمایت‌های خانواده‌شان مورد تصدیق اولیای مدرسه‌اند.

این نوع از تبعیض باعث القای احساس بی‌عدالتی و طردشدگی به دانش‌آموز می‌شود و مانعی است در ایجاد ارتباط مؤثر بین معلم و دانش‌آموز. مسأله این جاست که می‌بایست همه دانش‌آموزان به یک میزان در هر سه سطح به رسمیت شناخته شوند، اما واقعیت این است که زمانی که مدرسه کمبودهای مالی دارد اولیای مدرسه دست به اقداماتی می‌زنند که مؤلّد چرخه آسیب‌زای عدم به رسمیت‌شناسی است.

دانش‌آموز منزوی

نمونه دیگر برای مورد تبعیض قرار گرفتن مربوط به دانش‌آموز منزوی‌ای است که چندان شخصیت اجتماعی ندارد و از جمع‌ها طرد می‌شود. در چنین موردی، تبعیض آن جایی اتفاق می‌افتد که اولیای مدرسه برنامه خاصی برای بازگرداندن دانش‌آموز مذکور به جمع ندارند و وی نه‌تنها از خود این واقعیت در رنج است که عضوی از جمع به حساب نمی‌آید، بلکه همین خارج از جمع بودن ممکن است موجب این شود که از جانب اعضای جمع مورد تمسخر و تحقیر قرار گیرد. گزارش «یگانه» تصویر انضمامی کاملی از مسأله به دست می‌دهد:

«خیلی فرق داشتم با بچه‌ها و دوستایی هم که داشتم تو همین مایه‌ها بودن، یعنی مثل بقیه بچه‌ها نبودن. بعد معلم‌هامون اینو متوجه شده بودن که کار گروهی کردن برام سخته، اینکه بخوام با یکی صحبت کنم برام سخته و خب بابت این موضوع هم خیلی تو مدرسه مسخره‌ام می‌کردن. می‌گفتن آره این همش دیگه تنها نشسته. یک مشکلی که توی مدرسه بود همین بود و خب از اونجا خیلی اعتمادبه‌نفس کم بود کمتر هم شدش و اینکه هیچ‌کدوم از معلم‌هایی که اونجا بودن یا لازمه که تو مدرسه می‌بودن اصلاً به این توجه نکردن، باعث شدش بعدش یه افسردگی خیلی بد بگیرم. شرایط خیلی بدی داشتم. توی مدرسه هم که بودم بدتر شدم، یعنی باز متوجه می‌شدم که بچه‌ها می‌گفتن

دارد) و هم پرورش وجوه مختلف شخصیت وی مدنظر آموزش و پرورش است (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۶). چنان‌که دانش‌آموزان در صحبت‌هایشان آورده‌اند، به نظر نمی‌رسد چندان به مورد دوم توجه شده باشد:

«معلما تبعیض می‌ذارن، مثلاً کسی که تکلیفش رو درست انجام بده، مسأله‌ای رو حل بکنه، نقاشی خوبی بکشه و اینا. معلما با اینا رفیق می‌شن.»

این جا بی‌احترامی در سطح نخست است و به این نکته توجه نشده است که تنها هدف حضور در مدرسه تحصیل نیست و از این‌رو به برخی از دانش‌آموزان آن‌طور که باید محبت نشده است. به مثالی دیگر از این جنس بنگریم:

«اون بچه‌هایی که زرنگ‌ترین از طرف معلم تأیید می‌شن. حالا اونایی که درسشون ضعیف‌تره، معلما زیاد تحویلشون نمی‌گیرن.»

چنان‌که پیداست، دانش‌آموزان در سطح اول احساس تبعیض می‌کنند. به نظر می‌رسد اگر قدردانی از دانش‌آموز درس‌خوان تحقیر سایر دانش‌آموزان را به همراه نداشت و این واقعیت در نظر گرفته می‌شد که درس‌خوان بودن تنها ملاک موفقیت در مدرسه نیست، دانش‌آموزان محبت و همدلی بیشتری از جانب اولیای مدرسه دریافت می‌کردند. در این صورت، وضعیت به این شکل بود که به اعتماد دانش‌آموزان به خودشان که بر ساخته این واقعیت است که چقدر مورد توجه و محبت قرار می‌گیرند لطمه وارد نمی‌شد و ارتباطی بهتر با مدرسه شکل می‌گرفت.

مسأله لهجه و غیرتهرانی بودن

گزارش‌های دانش‌آموزان حاکی از این است که میان دانش‌آموزان و معلمان مواردی همانند تهرانی‌نبودن و لهجه‌داشتن غالباً به‌منزله خصیصه‌ای منفی انگاشته می‌شود و افراد این خصیصه دیگری را تحقیر می‌کنند. یکی از دانش‌آموزان گفته است:

«خب، مثلاً وقتی تو می‌ری رشته تجربی یعنی خیلی خرخون بودی، ولی رشته انسانی رو می‌گن که تو خیلی خنگ بودی که رشته انسانی رفتی... چندین سال قبل خیلی به رشته توجه می‌شد. این طوری بود که می‌گفتن مهندسی‌ها، الان میگن پزشکی‌ها، ولی خب انسانی از اول هم باب نبوده، همه می‌گن انسانی‌ها درس خون نیستن. هرکی تنبل باشه می‌ره انسانی... رشته‌هایی مثل همین هنر و گرافیک و این‌ها اصلاً نمی‌تونن که مدرسه دولتی برن و مدرسه دولتی چیزی نداره که بتونن بهشون آموزش بدن. باید یا غیرانتفاعی برن یا باید تیزهوشان و این چیزها برن.»

اتمسفری که ناظر بر بهادادن به رشته (هایی) خاص است از اساس با سطح سوم به رسمیت‌شناسی در تضاد است. بدین ترتیب، علاوه بر بی‌توجهی به کثرت نیازهای کشور، باوری به کثرت انواع بودن/زیست و انحاء خودتحقق‌بخشی وجود ندارد. توجه نکردن به علاقه دانش‌آموز این حس را به وی القا می‌کند که یا باید تن به تجویزاتی بدهد که او را از خود بیگانه می‌کنند یا اینکه بپذیرد علایق وی از اساس به رسمیت شناخته نشوند. نتیجه چنین فرآیندی صرفاً به وجود آمدن احساس تبعیض در میان برخی دانش‌آموزان است.

تأیید بیشتر دانش‌آموزان درس‌خوان از جانب معلمان

نکته دیگری که در توصیفات دانش‌آموزان به آن اشاره شده است مسأله تبعیض بین دانش‌آموزان به اصطلاح درس‌خوان و دانش‌آموزانی است که عملکرد تحصیلی‌شان به آن اندازه نیست. قضاوت منفی اولیای مدرسه درباره گروه دوم گرچه در وهله نخست معطوف به وضعیت تحصیلی‌شان است، اما از آن فراتر می‌رود و مبنایی برای قضاوت درباره شأن انسانی‌شان می‌شود. چنین نیست که تنها هدف از حضور دانش‌آموز در مدرسه درس‌خواندن باشد. براساس «اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، هم پروراندن ابعاد مرتبط با «تعقل و تفکر» دانش‌آموز (که قاعدتاً به مسأله تحصیل اشاره

وهله نخست موجب نفرت بین افراد در مدرسه و به‌طورکلی در نظر گرفتن مدرسه به‌مثابه مکانی می‌شود که در چارچوب آن هویت شخص زیر سؤال می‌رود؛ زیرا معیار قضاوت نه عملکرد بلکه تبار بوده است.

ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد

در خلال مصاحبه با دانش‌آموزان، یکی از مضامینی که به‌کرات تکرار می‌شود شکایت آن‌ها از مجموعه‌عواملی است که موجب دسته‌ای از تجارب منفی می‌شوند. ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد شالوده این مجموعه عوامل است.

برحسب توصیفات دانش‌آموزان، به نظر می‌رسد که کثرت‌گرایی، یعنی انحاء مختلف خودتحقق‌بخشی، مورد پذیرش قرار نمی‌گیرد و این عاملی بنیادی در بی‌میل کردن دانش‌آموزان نسبت به مدرسه است. نکته این جاست که دانش‌آموزان بین تجویزات مدرسه و شیوه‌های خاص خودشان برای زیستن، دومی را در اولویت قرار می‌دهند و از این‌رو تحصیل در مدرسه به حاشیه می‌رود. با توجه به گفته‌های دانش‌آموزان، اولیای مدرسه در راستای محقق کردن این ایدئولوژی به حقوق دانش‌آموزان در انتخاب سبک زندگی تجاوز می‌کنند. این بی‌احترامی در سطح دوم به‌طور سیستماتیک است. به نظر می‌آید اجراکنندگان سیاست‌ها تصور می‌کنند اعمال قهری حکم نوعی راه‌حل را دارند. بدین ترتیب، مدرسه در ذهن دانش‌آموز تداعی‌گر نوعی احساس اجبار است، جایی که آن‌ها را وادار به انجام اعمالی برخلاف میل و عقیده‌شان می‌کند. به گفته یکی از دانش‌آموزان:

«احساس می‌کردم دارن بهم زور می‌کنن و اینکه دارن مجبورم می‌کنن یه کاری رو بکنم. دوست داشتم سریع از اونجا دور شم، چون یه احساس اسارت به آدم دست می‌ده.»

واضح است که دانش‌آموز از عدم به‌رسمیت‌شناسی حقوقش بیزار است. می‌توان حدس زد که اگر دانش‌آموز همچنان در برابر اولیای

«مشاور کنکور ما برگشت به پرسا گفتش که تو چرا درس نمی‌خونی؟ چون از دهات اومدی درس نمی‌خونی؟»

دانش‌آموز مزبور از مناطق جنوبی ایران به تهران آمده است و معلم با علم به این موضوع، درس‌نخواندن وی را با اصالت شخص مرتبط می‌کند. در این مورد چنان است که گویی دست‌کم برخی از شهرهای کشور، اگر نگوییم همه، چندان واجد اصالت نیستند و در این میان فقط پایتخت است که اصیل است. چنین برخوردی صراحتاً اشاره به بی‌احترامی در سطح سوم دارد و در این جا با خود - در رابطه - بودن دانش‌آموز از حیث هویت و نحوه خودتحقق‌بخشی دچار اختلال می‌شود. بر همین اساس، اعتراض معلم به درس‌نخواندن دانش‌آموز به جایی نمی‌رسد و انزجار دانش‌آموز از به‌رسمیت‌شناخته‌نشده شدنش کلید می‌خورد. همین نگاه البته از سمت دانش‌آموزان هم وجود دارد.

نهادینه‌شدن ایدئولوژی مرکزگرایی در روان جمعی، که نفی سطح سوم است، مسأله‌ای است که نمود آن را در خلال صحبت‌های روزمره افراد مشاهده می‌کنیم. نتیجه چنین سیاستی «تصوری» است ناظر بر برتری مرکز و ساکنانش در نسبت با سایر ایرانیانی که به مرکز تعلق ندارند. نهادینگی در این جا چنان است که هر دو سوی مناقشه آن را به شکلی واحد درونی کرده‌اند. از این‌رو، پیشاپیش برای اکثریت مردم کشور شأن پایین‌تری در نظر گرفته شده است و واضح است که آن‌ها تبعیضی بنیادی را احساس می‌کنند و چه‌بسا نسبت به ساکنان مرکز نوعی نفرت را در خود بپروراند، چراکه به رسمیت شناخته نشده‌اند. در چنین وضعیتی است که اصطلاح «شهرستانی [بودن]» به دشنام بدل می‌شود. گزارش‌های دانش‌آموزان نشان می‌دهد که این وضعیت در مدرسه نیز کاملاً مشهود است و چه دانش‌آموزان و چه اولیای مدرسه ممکن است از این مسأله به‌عنوان حربه‌ای برای تحقیر دیگری استفاده کنند. باتوجه‌به اینکه محل تولد و لهجه بخشی از هویت شخص است، توهین به این ویژگی‌ها در

نظر گرفته نشده است. گزارش فوق نشان می‌دهد که «ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد» در وهله اول و از همه مهم‌تر به معنای نفی آگاهانه به رسمیت‌شناسی در سطح سوم است، اما بی‌احترامی در دو سطح اول و دوم نیز نتیجه ناگزیر آن است.

۶ بحث و نتیجه‌گیری

در قسمت قبل، به توصیفات و گزارش‌های دانش‌آموزان درباره روابطشان با معلمان و اولیای مدرسه - روابطی اغلب غیرسازنده (غیرشخص‌ساز) و گاه سازنده (شخص‌ساز) - ذیل سه مضمون کلی نظم بخشیدیم: الف) نظام شخصیتی اولیای مدرسه؛ ب) تبعیض؛ و ج) ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد (البته هر یک از این سه مضمون دربرگیرنده مضامینی فرعی‌اند). این تجارب عمدتاً منفی مشتمل‌اند بر طیف گسترده‌ای از احساسات که واکنش‌هایی به عدم به رسمیت‌شناخته شدن هستند.

نظریه هونت، البته با در نظر گرفتن جرح و تعدیلی ناگزیر در سطح نخست آن، منبع بسیار مناسبی برای فهم این تجارب است و پیامدهایشان را نشان می‌دهد. درحالی‌که تجارب منفی صورت‌بندی شده ذیل مضمون «ترویج ایدئولوژی رسمی مذهب‌بنیاد» بیشتر با سطوح دوم و (به‌خصوص) سوم بی‌احترامی نزد هونت در تناظرند (درواقع سیاست‌هایی که ذیل این مضمون‌اند رسماً انکار سطح سوم به رسمیت‌شناسی‌اند)، مجموعه تجارب منفی‌ای که با مضامین «نظام شخصیتی اولیای مدرسه» و «تبعیض» از آن‌ها یاد کردیم شامل هر سه سطح بی‌احترامی در نظریه وی هستند. محبت‌نکردن به دانش‌آموزان و حمایت‌نکردن از آن‌ها، القای احساسات منفی به دانش‌آموزان و نداشتن همدلی با آن‌ها احساساتی هستند که به سطح نخست بی‌احترامی اشاره دارند. آن‌ها حتی در زندگی شخصی آن‌ها در خارج از مدرسه نیز دخالت می‌کنند. آن‌گاه که پای کمک مالی به مدرسه به

مدرسه مقاومت کند، دیگر در هیچ‌یک از سطوح به رسمیت‌شناخته نخواهد شد. صورت دیگری که برای محقق کردن ایدئولوژی به کار بسته می‌شود تحت فشار گذاشتن دانش‌آموز است. چنین وضعیتی، گرچه ابتدا به ساکن به بی‌احترامی در سطوح دوم و سوم اشاره دارد، می‌تواند عدم به رسمیت‌شناسی در سطح نخست در نظر گرفته شود. موارد متعددی از آن چه ذکر شد در گزارش غزل نمایان است:

«ما رو مجبور می‌کردن که نماز بخونید و از این‌جور کارا و من از اون لحاظ آدم موردتأییدشون نبودم، خانواده موردتأییدشون نبودم. من تو تمام موارد این مسأله رو داشتم که یک اجباری بود روی ما که باید یه سری چیزها رو قبول می‌کردیم، مثلاً اینکه تو باید نماز جماعت رو بیای یا اینکه می‌گفتن اگه توی محرم آهنگ گوش کنی یه اتفاق بد برات میفته، این رو اصلاً نمی‌فهمیدم. بعد زنگ دینی ما خیلی زیاد بود، بعد من هر چی مشکل داشتم برمی‌گرده به مذهبی که داشتم به ما القا می‌کردن. یه مدرسه‌ای هم می‌خواستیم ثبت‌نام کنم که من باید با چادر می‌رفتم و به همین خاطر اصلاً کنسل شد. ولی الان که مدرسه‌ها تموم شده می‌گیم که چقدر برا ما تلقین می‌کردن، ما نیستیم، ما نمی‌خوایم، اصلاً من نماز می‌خونم ولی نمی‌خوام اینجا نماز بخونم.»

در زمانه حاضر چنین عملکردی نه تنها بی‌فایده است، بلکه موجب انزجار دانش‌آموزان می‌شود. این اعمال نه تنها برای روان دانش‌آموزان اثرات مخرب دارد؛ بلکه موجب بی‌علاقگی به مدرسه می‌شود. آن‌طور که دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند، این‌ها باعث می‌شود دانش‌آموزان احساساتی منفی نسبت به آن دسته از اولیای مدرسه پیدا کنند که حامل ایدئولوژی رسمی‌اند. آن‌چه از این مضمون دستگیرمان می‌شود این است که ایدئولوژی مذهب‌محور که با کثرت‌گرایی چندان سر صلح ندارد سایه خود را نه تنها بر ساعات حضور دانش‌آموزان در مدرسه بلکه حتی بر زندگی شخصی‌شان در خارج از مدرسه هم می‌اندازد و این حس را به دانش‌آموز القا می‌کند که وی به‌مثابه شخصی خودآیین که حقوقی دارد در

مواجه شوند. در واقع می‌توان مدرسه را اجتماعی در نظر گرفت که مطالبه به رسمیت‌شناسی در آن با اخلاص مواجه است. بدین ترتیب و با توسل به واژگان هونت، می‌توانیم این واقعیت را مشاهده کنیم که با خود - در - رابطه - بودن عملی دانش‌آموزان در هر سه سطح دچار اختلال جدی است.

در رابطه با محدودیت تحقیق حاضر می‌توان گفت فقدان ادبیات نظری به زبان فارسی در خصوص مفهوم به رسمیت‌شناسی هونت از یک سو و فقدان مطالعات تجربی در این زمینه از سوی دیگر مهم‌ترین محدودیت تحقیق بوده است. برای تقویت و انباشت ادبیات این حوزه پیشنهاد می‌شود محققان آتی به مطالعه تجربی به رسمیت‌شناسی با روش‌های کیفی دیگر مانند نظریه زمینه‌ای، تحلیل گفتمان، تحلیل روایت و سایر روش‌های مناسب و حتی تا جای ممکن روش کمی پیمایش متناسب با برخی مفاهیم و شاخص‌های مرتبط در مفهوم به رسمیت‌شناسی بپردازند. حتی تحلیل‌های متقاطع و زاویه‌ای این مفهوم از ابعادی همچون جنسیت و طبقه نیز سهم مهمی در انباشت ادبیات در این حوزه دارد.

منابع مالی

برای نوشتن این مقاله از هیچ سازمانی حمایت مالی دریافت نشده است.

سهم نویسندگان

همه نویسندگان در شکل‌گیری ایده و طراحی مطالعه مشارکت داشتند. جمع‌آوری، آماده‌سازی و تحلیل داده‌ها توسط [مهوش لطفی] انجام شد. اولین پیش‌نویس نسخه خطی توسط [مهوش لطفی] نوشته و توسط [کرم حبیب‌پور گتایی] بازنگری انتقادی شد. همه نویسندگان در مورد نسخه‌های قبلی نظر دادند. همه نویسندگان نسخه نهایی را خوانده و تأیید کردند.

تعارض منافع

در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

میان می‌آید، با تبعیض قائل شدن در چارچوب تأیید حقوق دانش‌آموزان مواجهیم و زمانی که با مجبور کردن آن‌ها به تبعیت از ایدئولوژی خاصی روبه‌رو هستیم، نفی هرگونه کثرت در میان است. این‌ها همه مصداق بی‌احترامی در سطح دوم‌اند.

در رابطه با سطح سوم بی‌احترامی در نظریه هونت نیز، گزارش‌های دانش‌آموزان مصادیق قابل توجهی در اختیار ما می‌گذارد: ایدئولوژی مرکزگرایی و همچنین تجویز نحوه مشخصی از زیست/ بودن چنان در سیاست‌ها نهادینه شده است که برای تحقق اهداف خود تحقیر دانش‌آموز را جایز می‌داند و نوعی سبک زندگی واحد را بر آن‌ها تحمیل می‌کند. آن چه منطقی‌تر دنباله چنین سیاست‌هایی است از یک سو توهین به دانش‌آموزان به لحاظ ویژگی‌های فرهنگی شکل‌دهنده هویتشان است و از سوی دیگر باورنداشتن به کثرت علایق تحصیلی.

به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان مضامینی همچون محبت، عشق، همدلی و حمایت را در دوران مدرسه به شکلی مخدوش تجربه می‌کنند و از این رو نمی‌توان انتظار داشت اعتماد به نفس بالایی داشته باشند. بنابراین، تا این جای کار، پایه دو سطح بعدی به رسمیت‌شناسی که در حیات اجتماعی و سیاسی نقش محوری دارد پیشاپیش لرزان است.

از طرف دیگر، ظاهراً این فرصت برای دانش‌آموزان وجود ندارد که طی دوران تحصیل در خصوص مفاهیمی نظیر آزادی و برابری و از این رو مسؤلیت‌پذیری تجربه کسب کنند (مسؤلیت‌پذیری را نمی‌توان بدون فراهم کردن بسترش و دفعاتاً از دانش‌آموزان انتظار داشت). بدین ترتیب، دانش‌آموزان حتی نمی‌توانند انگاره‌ای پیرامون اخلاقیات ناظر بر زندگی در اجتماع را بیروارند.

نهایتاً، چنان‌که گزارش‌های دانش‌آموزان نشان می‌دهد، فرآیند به رسمیت‌شناسی دانش‌آموزان در مدرسه مخدوش است و این می‌تواند باعث شود آن‌ها برای شناخت امر جمعی، به وجه عام، با مشکل

منابع

- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۶). *قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش*. قابل‌دسترسی در: <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/91482>
- Altmeyer, S. (2018). A theory of recognition as framework for religious education: Reading Axel Honneth from a pedagogical and theological perspective. *Journal of Beliefs & Values*, 39(3), 1-13.
- Bates, A. (2019). Character education and the 'priority of recognition'. *Cambridge Journal of Education*, 49(6), 695-710.
- Govaris, C., Kassis, W., Sakatzis, D., Sarafidou, J.-O., & Chouvati, R. (2021). Recognitive justice and educational inequalities: an intersectional approach involving secondary grade school students in Greece. *Education Sciences*, 11(9), 461-481.
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N & Anderson, D. (2016). Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of education*, 47(4), 1-17.
- Honneth, A., Powell, M. N., & Truscott, J. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Huttunen, R. & H.L.T. Heikkinen. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174.
- Huttunen, R., & M. Murphy. (2012). Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy: Viability of recognition theory in the context of education. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 1-17.
- صیادی، صادق؛ یاری‌قلی، بهبود و حسینی، سیداحمد (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر توجه به دیگری. *راهبرد اجتماعی و فرهنگی*، ۲۲(۶)، ۲۳۵-۲۵۸.
- Habermasian and Honnethian ethics in the context of education. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 137-152.
- Ikaheimo, H. (2022). *Recognition and the human life-form: Beyond identity and difference*. New York: Routledge.
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in psychology*, 8, 1-21.
- Mitchell G.J. & Cody W.K. (1993). The role of theory in qualitative research. *Nursing Science Quarterly*, 6(4), 170-178.
- Moensted, M. L. (2022). Shame, anger and the lived experience of school disengagement for marginalised students: A recognition theory approach. *Young*, 30(5), 525-542.
- Parliament Research Center (1987). Law of objectives and duties of the Ministry of Education. Available at: <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/91482>. [In Persian]
- Sayadi, S., Yari gholi, B., Hoseini, S.A. (2016). The content analysis of primary school textbooks in regard to concept of the "Other". *Rahbord -E-*

- Ejtemaei Farhangi, 6(22), 235-258. [In Persian]
- Sirlopu, D., & Renger, D. (2020). Social recognition matters: Consequences for school participation and life satisfaction among immigrant students. *Community & Applied Social Psychology*, 30(5), 561-575.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R.W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497-527.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. New York: Routledge.
- Vieluf, S., & Sauerwein, M. N. (2018). Does a lack of teachers' recognition of students with migration background contribute to achievement gaps? *European Educational Research Journal*, 23(1), 1-25.
- Zurn, C. (2015). *Axel Honneth: A critical theory of the social*. Cambridge: Polity Press.