

از زیست‌گلخانه‌ای تا بازگشت به عادتواره

(تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی غیرانتفاعی شهر تهران)

طاهره خزائی* غزاله چیت‌ساز**

چکیده

افق درک ما از امر اجتماعی فهم معنای تجربه‌ی اجتماعی فرد است. هدف اصلی این پژوهش مطالعه‌ی تجربه‌ی زیسته‌ی تحصیل‌دختران در مدارس اسلامی غیرانتفاعی است. چارچوب مفهومی پژوهش بر اساس مفصل‌بندی مفاهیمی مانند عادتواره بوردیو، مصرف‌نمایشی و بلن و همچنین به‌هم‌ریختگی معنایی شو‌تس و بازاندیشی‌گیدنز است. این پژوهش^۳ با روش تحقیق کیفی و رویکردی پدیدارشناسانه انجام شده و ابزار تحلیل یافته‌ها تحلیل مضمون است. بر پایه‌ی روایت‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش، چهار مضمون اصلی در تجربه‌ی آنها عبارت از: تداوم زیست‌مرفهانه ذیل برند مدرسه‌ی اسلامی در اشاره به مدرسه‌ی اسلامی به‌مثابه بستری برای شکل‌گیری الگوهای مصرفی زیست‌طبقه مرفه، بازتولید احساس اقلیت‌بودگی و شکل‌گیری خرده‌گفتمان مقاومت در واکنش به نگرش منفی به قشر مذهبی، دینداری آسایش‌طلبانه و فضایی از آن خود در ارتباط با فراهم‌ساختن ساختار انحصاری و فضایی امن برای دینداری و در نهایت از زیست‌گلخانه‌ای تا مواجهه با دیگری و تجربه‌ی بازاندیشانه است. این مطالعه نشان می‌دهد، هرچند دانش‌آموختگان این مدارس در رویارویی با تکثر و تنوع بیرون از این مدارس پس از فارغ‌التحصیلی ذیل به‌هم‌ریختگی معنایی تجربه‌شده در شرایط بازاندیشی قرار می‌گیرند، اما در نهایت عادتواره‌های مرفهانه چارچوب کنشی و تفسیری ایشان را تعریف می‌کند.

واژگان کلیدی

بازاندیشی، عادتواره، دیگری، مدارس دخترانه، مدرسه‌ی غیرانتفاعی اسلامی.

*. دکتری جامعه‌شناسی، دانشگاه بوردو، فرانسه (taherekhazaei81@gmail.com)

** کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده‌ی مسئول) (Ghazaleh.chitsaz@gmail.com)

*** داده‌های این مقاله برگرفته از مصاحبه‌های پایان‌نامه کارشناسی ارشد غزاله چیت‌ساز در رشته جامعه‌شناسی دانشکده

علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی در سال ۱۳۹۷ است

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۱۵

۱- مقدمه و بیان مسأله

شکل‌گیری «مدارس غیرانتفاعی اسلامی» در جامعه‌ی ایرانی، برخلاف تصور غالب نه تداوم ساختاری مکتب‌خانه‌های سنتی و قدیمی است و نه از پیامدهای استقرار جمهوری اسلامی و حاکمیت دینی؛ بلکه ظهور این‌گونه مدارس به دوره‌ی خاصی از تاریخ یعنی شهریور ۱۳۲۰ باز می‌گردد. در دوره‌ای که هرچند رضاشاه از سلطنت برکنار شده بود، اما جامعه‌ی دینداران متأثر از سیاست‌های ضد دینی او به انزوا کشیده شده و تجربه‌ی حضور اجتماعی ایشان با احساس ناامنی همراه شده بود (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴: ۱۶). متأثر از این وقایع، دینداران تصور می‌کردند که به دنبال تغییرات ناگهانی قدرت سیاسی، جامعه در مسیر متفاوتی قرار گرفته‌است و نظام قطعی و مشخص دین تحت تأثیر این تغییرات در حال فروپاشی است (واخ، ۱۳۸۰: ۱۹۳). بنابراین، پایه‌گذاری مدارس اسلامی در واقع پاسخی بود به احساس نیاز و تلاش قشر متدین برای اصلاح وضع موجود و وحدت‌بخشیدن خود به شیوه‌ای نوین و ایجاد فضاهایی مخصوص به خود در برابر «دیگری». به علاوه دستور رضاشاه مبنی بر کشف حجاب اجباری به مضاعف‌شدن احساس ناامنی در بین دختران و زنان متدین و خانواده‌های سنتی ایشان منجر شده و آنها را بیش از پیش به سوی ایجاد فضاهایی خاص خود سوق می‌داد.

۳۴

این پژوهش قصد بررسی اساس و تاریخچه و چگونگی شکل‌گیری این مدارس را ندارد. هدف اصلی این پژوهش بررسی و مطالعه‌ی تجربه‌ی دختران دانش‌آموخته از تحصیل در این مدارس خاص است. تجربه‌ای که ذیل ترکیب منحصربفرد مؤلفه‌های ساختاری چون غیرانتفاعی بودن و الزام خانواده‌های متقاضی به پرداخت شهریه‌های سنگین برای ثبت‌نام - که نشان از تمول خانواده دارد - و همچنین مشروط‌بودن ثبت‌نام به خاستگاه مذهبی خانواده‌ی دانش‌آموز فهم و تفسیر می‌شود. بنابراین، موضوع مورد مطالعه آن است که دختران دانش‌آموخته‌ی این مدارس چه تفسیری از تجربه‌ی خود در رویارویی با تکثر و تنوع موجود در جامعه پس از خروج از مدرسه به‌مثابه فضایی تک‌قطبی و یکسان‌سازی شده دارند.

هویت‌یابی^۱ دینی فرد علاوه بر انتخاب یا ایمان و تأمل و تعمق فردی او متأثر از دو عامل زمان و مکان نیز است؛ چرا که افراد راه‌ها و شیوه‌هایی را در زندگی خود انتخاب می‌کنند که سازگار با شبکه‌های اجتماعی از پیش موجود و وابستگی‌های خویشاوندی و شخصی ایشان است (زاگرن، ۱۳۸۴: ۷۸ و ۹۹ و ۱۰۱). در این بین ذخیره‌ی پیشینی شناخت دینی - که منبع هویت‌یابی دینی است

- در حالی متأثر از شرایط زمینه‌ای خود است که «سنت‌زدایی»^۱ و «نهاد‌زدایی»^۲ به کمرنگ‌شدن «اعتبار»^۳ و «اقتدار»^۴ معناهای تولید شده از سوی نهادهای سنتی (Martuccelli, 2002 : 348) از جمله دین منجر شده و ما را با «تکثر دنیای زندگی»^۵ و تنوع در زندگی اجتماعی در عین چندپاره شدن آن (گیدنز، ۱۳۷۸: ۱۲۲) روبه‌رو کرده است. مجموعه‌ی درهم پیچیده‌ای از این تغییرات از یک سو به تولد سوژه‌ی بازاندیش (گیدنز، ۱۳۷۷) و از سوی دیگر به «ناهمگونی»^۶ «عدم‌انسجام»^۷ و ایجاد بخش‌های «متناقض»^۸ و غیرشفاف در ذخیره‌های شناختی پیشینی (Schutz, 2003 : 11-13)، همچون شناخت دینی منجر شده است. این در حالی است که جامعه‌پذیری دینی به مثابه فرایندی پویا (Cefaï, 1998: 263) نه تنها بر پایه‌ی منبع و ذخیره‌ی شناخت دینی یکدستی محقق نمی‌شود، بلکه با انحصارزدایی از جهان‌بینی^۹ تحمیل شده به فرد (Berger, 2001, 449) از سوی نهادهایی چون مدرسه و خانواده، فرد را با عدم قطعیت‌ها^{۱۰} و نامتعیین‌ها روبه‌رو می‌کند که با تضعیف حمایت‌های اجتماعی پیشین از فرد، او را در موقعیت‌های پیوسته‌ی انتخاب و تصمیم‌گیری به‌مثابه موقعیتی تنش‌آمیز قرار می‌دهد.

۳۵

بنابراین، فرض بر این است که هرچند جامعه‌پذیری دینی دختران دانش‌آموخته‌ی مدارس اسلامی غیرانتفاعی در خانواده و مدرسه در دسترسی به یک ذخیره‌ی شناخت دینی به نسبت یکدست و برآمده از نظام ارزش‌های دینی خاصی تحقق یافته است، اما ورود به دانشگاه به‌مثابه فضایی متکثر و برخورد با دیگری‌های متنوع و متفاوت آنها را در شرایط تجربه‌ی بحران و گسست معناشناختی قرار می‌دهد. به این معنا که دختران دانش‌آموخته‌ی این مدارس خاص با روبرویی با تکثر و تنوع در بیرون از فضای خانواده و مدرسه - به‌ویژه در دانشگاه - با قرارگیری در شرایط کنش آگاهانه روابط با دیگری‌ها و فهم و تفسیر زیست جهان خود را بازاندیشی و بازتعریف خود فردی می‌کنند که این بازاندیشی با تنش‌های احساسی و ذهنی و فشارهای روحی همراه بوده و نیازمند اتخاذ و تعریف استراتژی‌ها و تاکتیک‌های متفاوتی از سوی ایشان برای مدیریت شرایط جدید است.

1. Detraditionalisation
2. Deinstitutionalization
3. Validity
4. Authority
5. Pluralisation of life-worlds
6. Heterogeneous
7. Incoherente
8. Contradictoire
9. World View
10. Incertains

۲- پیشینه‌ی پژوهش

در بررسی پژوهش‌های تجربی انجام‌شده بیان چند نکته ضروری به نظر می‌رسد؛ نخست، هرچند پژوهش‌های بسیاری در حوزه‌ی آموزش و پرورش انجام‌شده است، اما هیچ تحقیق جامعه‌شناسانه‌ای در قالب کتاب یا مقاله با موضوع مدارس اسلامی غیرانتفاعی انجام‌نشده است. از جمله پژوهش‌های انجام‌شده با موضوع کلی مدرسه و آموزش و پرورش در ایران، می‌توان به کتاب *ناسازه‌های گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی* به قلم رضایی اشاره کرد که در حوزه‌ی مطالعات فرهنگی و به روش کیفی و مطالعه‌ی موردی ابزاری انجام شده است. نویسندگان در این تحقیق، به مطالعه‌ی چگونگی انطباق ایدئولوژی‌های نظام جمهوری اسلامی با میان‌ذهنیت دانش‌آموزان مدارس دولتی و کارآمدی نظام آموزش و پرورش در ایران در تقویت ارزش‌ها و باورهای انقلابی و اسلامی در ذهنیت دانش‌آموزان را مطالعه می‌کند (رضایی، ۱۳۸۶). پژوهش انجام‌شده توسط مهدوی و پیلتن دیگر پژوهشی است که به روش کمی با رویکردی جامعه‌شناسانه انجام‌شده و نقش مدارس در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان را بررسی کرده است (مهدوی و پیلتن، ۱۳۸۸). با موضوع مدرسه غیرانتفاعی پژوهش حاضری با عنوان «مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی» را می‌توان بررسی کرد. در این پژوهش - که به روش پیمایش انجام‌شده است - نویسندگان بر این نظر است که نظام آموزشی جامعه به طبقه‌های بالا امکان می‌دهد تا با بسیج امکانات و منابع یک پایگاه اجتماعی اکتسابی مدرن را به وجود آورند که به تثبیت موقعیت طبقاتی آنها و به عبارتی «بازتولید طبقاتی» منجر می‌شود (حاضری، ۱۳۷۷). در این حوزه به پژوهش‌های بیشتری می‌توان اشاره کرد که چون با پژوهش پیش‌رو نزدیکی ندارند به همین سه نمونه بسنده می‌شود. همچنین در مورد مدارس اسلامی غیرانتفاعی به‌طور خاص می‌توان به دو کتابچه با عنوان در *مکتب استاد: سخنرانی استاد علامه کرباسچیان برای معلمان* (جلد اول) (۱۳۸۳) و نیز، *توصیه‌های استاد: بیانات استاد علامه کرباسچیان در جمع مدیران مدارس* (۱۳۹۰) اشاره کرد که دربرگیرنده‌ی مجموعه نقطه‌نظرهای کرباسچیان به عنوان بنیان‌گذار نخستین مدرسه‌ی مدرن اسلامی است. البته این دو کتابچه نه به عنوان پژوهش که بیشتر متونی هستند که معرف بنیان‌های فکری متصدیان این مدارس اند و به فهم بهتر میدان پژوهش کمک می‌کنند.

با در نظر گرفتن موضوع و جمعیت پژوهش، یعنی مدارس اسلامی غیرانتفاعی، می‌توان به سه پژوهش اشاره کرد؛ نخست، دو کتاب *مدارس اسلامی در دوره‌ی پهلوی دوم* به قلم روشن‌نهاد (۱۳۸۴) و *کارنامه‌ی سیاسی و فرهنگی دبیرستان‌های کمال نارمک، رفاه، علوی* نوشته‌ی کرمی‌پور (۱۳۸۹) که هر دو پژوهشی تاریخی بوده و با نگاهی ساختاری بستر شکل‌گیری این مدارس پیش

از انقلاب اسلامی و نیز نقش این مدارس در تحولات اجتماعی-سیاسی و چگونگی فعالیت آنها در برهه‌ی خاصی از تاریخ را بررسی و مطالعه کرده‌اند. دوم، پایان‌نامه‌ای که خادمی فرد در سال ۱۳۹۱ در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی انجام داده و ویژگی‌های این مدارس در سه شهر تهران، مشهد و اصفهان را بررسی کرده است.

آنچه که این پژوهش را از سایر پژوهش‌های مشابه متمایز می‌کند؛ اول اینکه این پژوهش در حوزه‌ی جامعه‌شناسی انجام شده است. دوم اینکه جمعیت مورد پژوهش در این تحقیق دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی غیرانتفاعی هستند. سوم اینکه، این پژوهش با روش کیفی و رویکردی پدیدارشناسانه انجام شده است. چهارم اینکه، موضوع مورد مطالعه در این مقاله، تجربه‌ی این دانش‌آموختگان از پدیده‌ای مشترک، یعنی تجربه‌ی تحصیل در این مدارس است و از همین رو، به‌طور خاص، چارچوب مفهومی این پژوهش بر مفاهیمی همچون سوژه‌ی بازاندیش، ساخت خود و کار روی خود در شرایط گسست در زندگی عادی و نقش عادتواره در ساخت خود بنا شده است. بنابراین، نبود پژوهش‌های مشابه هم نوشتار پژوهشی پیش‌رو را به لحاظ میدان و موضوع پژوهش تحقیقی نوآورانه می‌گرداند و هم ضرورت انجام آن را توجیه می‌کند.

۳- چارچوب مفهومی

در پژوهش‌های کیفی، معمولاً مفاهیم استفاده شده می‌بایست مفاهیمی همگن باشند. این در حالی است که موضوع این پژوهش - یعنی بررسی روایت تجربه‌ی دختران دانش‌آموخته‌ی مدارس اسلامی غیرانتفاعی از تحصیل در این مدارس در رویارویی با تکثر و تنوع به ویژه در فضاهایی چون دانشگاه - محقق را به سوی به‌کارگیری مفاهیمی متناقض هدایت می‌کند. این مفاهیم عبارت‌اند از: عادتواره بورديو و بازاندیشی و سوژگی نزد گیدنز و مفهوم بهم‌ریختگی معنایی شوتس به عنوان مفهومی پیوند دهنده‌ی دو دوره از تجربه‌ی افراد مورد مطالعه و همچنین دیگری‌سازی^۱ نزد هال. «عادتواره»^۲ یا ریختار طبقاتی از اصلی‌ترین مفاهیم بورديو، به عنوان ویژگی‌های طبقه‌ها و زیرطبقه‌ها تعریف می‌شود (بورديو، ۱۳۹۰: ۲۹). عادتواره راهنمای شناختی و احساسی است که افراد یک طبقه را قادر می‌کند زیست‌جهانشان را به روش‌های مشترک به واسطه‌ی نشانه‌های رفتاری، گفتاری و سلیقه‌ای بازنمایی کنند و در واقع، بازنمایاننده‌ی همبستگی میان سلسله‌مراتب طبقاتی و اشیای فرهنگی و ترجیحات افراد با رتبه‌ی یکسان در سلسله‌مراتب است (ترنر، ۱۳۹۳:

1. Otherization

2. Habitus

۷۲۴). از نظر بوردیو، هر چند عادتواره محصول ساختاری شرایط اجتماعی فرد است، اما از سویی نیز اعمال اجتماعی فرد را ساختار می‌بخشد. عادتواره را می‌توان نمود جامعه‌پذیری نخستین و محصول تجربه‌های مشابه و تکرارشونده‌ی افراد با موقعیت ساختاری یا طبقاتی مشترک دانست که خود ساختاردهنده‌ی اعمال اجتماعی فرد نیز هست که به تمامی محدودکننده نبوده و به فرد اجازه‌ی نوآوری می‌دهد (سیدمن، ۱۳۹۸: ۱۹۷). با این حال، منتقدان مفهوم عامل^۱ نزد بوردیو - که مبتنی بر رابطه‌ی تنگاتنگ میان عینیت^۲ و ذهنیت^۳ تعریف می‌شود - را از دو مفهوم سوژه^۴ و کنشگر^۵ متمایز کرده و آن را فاقد ویژگی بازاندیشی می‌دانند؛ چراکه در فرایند جامعه‌پذیری^۶ تنها در توهیم^۷ رفتار آزادانه و مستقل^۸، تحت سلطه^۹ واکنش نشان می‌دهد (Paugam, 2010 : 44-102).

در این پژوهش، مصرف‌نمایشی یا «مصرف تظاهری»^{۱۰} نزد وبلن، با تعریف به عنوان ویژگی‌های طبقه‌ی مرفه به صورت مصرف کالاهای گوناگون و پرهزینه، آداب زندگی و حتی شیوه‌ی اندیشیدن و تربیت افراد به مطالعه کمک می‌کند. وبلن مصرف خودنمایانه را فرایندی تمایزگذار و گسترش‌یابنده در درون طبقه‌ی مرفه و نیز به سراسر ساختار اجتماعی تعریف می‌کند که در چشم و هم‌چشمی ریشه داشته و احساس «احترام به خویشتن»^{۱۱} را به‌وسیله‌ی ایجاد ارزیابی مثبت دیگران از فرد تأمین می‌کند (کوزر، ۱۳۸۵: ۳۶۲ و ۳۶۳؛ وبلن، ۱۳۸۳: ۹۰-۸۸). این در حالی است که گروه‌های شکل‌گرفته براساس الگوهای مصرفی به واسطه‌ی شیوه‌ی مصرف کالا تلاش می‌کنند تا خود را از سایر گروه‌ها و نیز از دیگر افراد در طبقه‌ی خود متمایز کنند که به مفصل‌بندی بازی‌های اجتماعی‌ای در فرایند جامعه‌پذیری فرد بر اساس عادتواره منتهی می‌شود. جامعه‌پذیری و هویت‌یابی فرایندی است چندگانه، متناقض^{۱۲}، پیوسته و پایان‌ناپذیر که در تمام زندگی فرد جریان دارد. در شرایط عادی، فرد مولفه‌های ساخت خود در فرایند هویت‌یابی را به عنوان اموری بدیهی و برآمده از خود بدون مورد پرسش قرار دادن از ذخیره‌ی شناخت پیشینی

1. Agent
2. Objectivity
3. Subjectivity
4. Subject
5. Actor
6. Socialization
7. Illusion
8. Autonom
9. Domination
10. Conspicuous Consumption
11. Self- Respect
12. Contradictive

دریافت می‌کند و نگاهی ساده‌انگارانه به آنها دارد تا هنگامی که با ایجاد وقفه در جریان عادی زندگی، فرد شرایط گسست و «بهم‌ریختگی معنایی»^۱، و گسیختگی در دو «شمای تفسیری»^۲ و «شمای ابرازی»^۳ را تجربه کرده و در شرایط کنش آگاهانه فرار می‌گیرد (Schutz, 2003: 26). در شرایط کنش آگاهانه، فرد از خود ساخته شده^۴، دیگری‌ها و زیست جهان خود فاصله گرفته و بازاندیشی^۵ می‌کند. فاصله‌گیری انتقادی از خود در شرایط بازاندیشانه کنشگر را به سوژه تبدیل می‌کند (Dubet, 1994: 112).

بازاندیشی از جنس پراتیک و ویژگی کنش اجتماعی است (Alpe & et al, 2007) و در ادبیات مدرنیته به معنای بازسنجی و اصلاح پیوسته‌ی افکار، کنش‌ها و عملکردهای فرد در رابطه با خود، دیگران و جامعه‌اش در پرتو آگاهی‌های تازه تعریف می‌شود (Bertucci, 2009: 43-55). بازاندیشی در همه‌ی دوره‌ها وجود داشته، اما تنها در مدرنیته است که فرد در همه‌ی مؤلفه‌های اساسی زندگی خود تجدید نظر اساسی می‌کند (گیدنز، ۱۳۷۷). بنابراین، کنشگر در رویارویی با واقعیت‌های متکثر و متنوع و دیگری‌های متفاوت با قرار گرفتن در شرایط بازاندیشانه، موقعیتی تنش‌زا و همراه با تضادهای درونی و بیرونی را تجربه می‌کند که برای مدیریت شرایط می‌بایست استراتژی‌های ذهنی و تاکتیک‌های عملیاتی خود را در طیفی از سازگاری تا مقاومت تعریف کند. پیامد بازاندیشی، ساخت خود به عنوان فرایندی پیوسته در حال انجام است که ثمره‌ی مفصل‌بندی دو بعد کلان و خرد یعنی تاریخ، سیستم یا ساختار اجتماعی با زندگی‌نامه‌ی ساختار شخصیتی فرد است (Martuccelli and De Singly, 2012: 77). خود^۶ ثمره‌ی کار اجتماعی فرد بر روی خود در رابطه‌ی دوسویه‌ی فرد و جامعه با یکدیگر است که درجه‌ای از انسجام و همبستگی دارد و نیز متفاوت و متمایز از دیگری^۸ است (Martuccelli, 2002: 366). هویت‌یابی و ساخت خود با دو مفهوم کار و ارتباط همبسته است، به این معنا که ساخت خود ثمره‌ی کاری اجتماعی^۹ است که در فرایند ارتباط با دیگری و در شرایط کنش متقابل اجتماعی انجام می‌شود.

1. Dislocation of Meaning

2. Interpretive Scheme

3. Expressive Scheme

4. Working Self

5. Reflexivity

6. Biography

7. Self

8. The Other

9. Social Work

ساخت خود در فردیت‌یابی^۱ و خاص بودگی^۲ خود از دیگری بر بستری از تنش، تضاد و تناقض و در دیالکتیک دوگانه‌ی ساخت^۳ / ساخت‌شکنی^۴ خود و با قابلیت «بازنمایی» (Hall, 2014) ساخته می‌شود. فردیت‌یابی در کلیت خود فرایندی متناقض است که از یک سو، با گروه‌هایی که مرزبندی‌هایی میان خود و دیگری دارند، اشتراکاتی دارد و از سوی دیگر، در قالب آفرینش‌های فردگرایانه‌تر^۵ و شکل گرفته در فرایند مضاعف دوگانه‌ی شباهت^۶ / تفاوت^۷ است (Martuccelli, 2002: 345&366). فرایند فردیت‌یابی و تناقض‌های آن در واقع، تداعی‌کننده‌ی میل ما به تأیید برای رسیدن به یک همسازی^۸ وجودی میان درون^۹ مان و دریافت^{۱۰} دیگری از ما و شناخته‌شدن متناسب با «آنچه که هستیم» است (Martuccelli, 2002: 252) که به سازمانده‌ی بازی‌های اجتماعی^{۱۱} میان خود و دیگری در فرایند رمزگذاری^{۱۲} و رمزگشایی^{۱۳} و در متمایزسازی «ما»^{۱۴} از «آنها»^{۱۵} می‌انجامد (Becker, 2002 (1985): 239; Dubet, 1994: 138). تمایزگذاری میان «ما» و «آنها» در فرایند کاری پیوسته انجام می‌شود که ترسیم‌کننده‌ی مرزهای موجودیت «ما» است (De Certeau, 2004).

بر اساس مفصل‌بندی مفاهیم، در این پژوهش فرض ما آن است که دانش‌آموختگان دختر مدارس غیرانتفاعی اسلامی در دوره‌ی تحصیل در این مدارس، ذیل جامعه‌پذیری مبتنی بر ارزش‌ها و هنجارهای یکسان‌سازی شده از سوی مدرسه و خانواده یا به عبارتی عادتواره‌های مرفهانه، فهمی متفاوت از خود، دیگری و زیست جهان خود دارند و این فهم در تجربه‌ی ورود به فضاهای متکثری چون دانشگاه بی‌اعتبار شده و بازاندیشی می‌شوند. بازاندیشی شرایطی تنش‌زا و دربرگیرنده‌ی تضادهای درونی و بیرونی است و آنها را به سوی در پیش گرفتن استراتژی‌های

1. Individuation
2. Singularization
3. Construction
4. Reconstruction
5. Individual
6. Similarity
7. Difference
8. Harmony
9. Interiority
10. Perception
11. The Social Issue
12. Codification
13. Decoding
14. Us
15. Them

ذهنی و راهکارهای عملیاتی برای مدیریت شرایط جدید و گذر از بحران در چارچوب عادتواره‌های مرفهانه سوق می‌دهد. براساس این فرضیه، پرسش‌های محوری این پژوهش عبارت‌اند از: تجربه‌ی دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی غیرانتفاعی از تحصیل در این مدارس چیست؟ چه تنش‌ها و تضادهایی را در ورود به فضاهاى متکثری چون دانشگاه تجربه می‌کنند؟ و چه استراتژی‌های ذهنی و راهکارهای عملیاتی را برای بازتعریف و بازفهم خود، دیگری‌ها و زیست جهان خود به کار می‌بندند و نقش عادتواره‌های مرفهانه در تعریف این استراتژی‌ها و راهکارها چیست؟

۴- روش پژوهش

با توجه به هدف و موضوع مورد مطالعه - یعنی فهم تجربه‌ی مشترک از یک پدیده (کرسول، ۱۳۹۶: ۷۹)- رویکرد متناسب با این موضوع پدیدارشناسی تعریف شده که در چارچوب پارادایم تفسیرگرایی و به روش کیفی انجام شده است. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته و تکنیک تحلیل داده‌ها تحلیل مضمونی است. جمعیت مورد پژوهش ۲۲ نفر از دختران دانش‌آموخته‌ی مدارس اسلامی غیرانتفاعی شهر تهران هستند که در سال نخست دانشگاه در رشته‌های مختلف مشغول به تحصیل‌اند. این دختران از میان دانش‌آموختگان پنج مدرسه‌ی اسلامی غیرانتفاعی شهر تهران یعنی طلوع، شکوفه، فضیلت، ستوده و راه شایستگان^۱ به شیوه‌ی «نمونه‌گیری هدفمند» انتخاب شده‌اند (کرسول، ۱۳۹۶: ۸۳ & ادیب حاج باقری و دیگران، ۱۳۸۶: ۹۶ و ۹۷) و ملاک انتخاب افراد دبیرستانی بوده که دختران از آن فارغ‌التحصیل شده‌اند. به‌نظر ماکسول نمونه‌گیری هدفمند نوعی از نمونه‌گیری است که در آن محیط، اشخاص و وقایع خاصی برای اطلاعات مهمی انتخاب شده‌اند به‌طوری‌که آنها می‌توانند این اطلاعات را فراهم کنند و سایر افراد نمی‌توانند (کرد زنگنه و اردهایی، ۱۳۹۸ به نقل از Maxwell, 290, ۱۹۹۶). مطالعه‌ی پیشینه‌ی تاریخی این مدارس نشان می‌دهد که این مدارس از بدو شکل‌گیری به دو نوع مدارس اسلامی سیاسی که در شکل‌گیری انقلاب اسلامی اثرگذار بودند و مدارس اسلامی که اساساً داعیه‌ی سیاست نداشته - و تنها با هدف ارائه‌ی خدمات بالای علمی و مذهبی برای تربیت جوانانی مؤمن در جامعه ایجاد شده‌اند - تقسیم می‌شوند (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴: ۱۶۵). نمونه‌ی بررسی شده در مقاله‌ی حاضر از مدارس انتخاب شده‌اند که تداوم مدارس اسلامی غیرسیاسی به حساب می‌آیند.

مشخصات دختران دانش‌آموخته‌ی مدارس اسلامی غیرانتفاعی که در مصاحبه شرکت کردند در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود.

۱. مسئولیت حقوقی درج اسامی مدارس نام برده در مقاله به عهده‌ی مؤلفین می‌باشد.

جدول (۱): مشخصات توصیفی مشارکت‌کنندگان

نام	دبستان / راهنمایی / دبیرستان	محل سکونت	رشته تحصیلی و دانشگاه	ویژگی‌های ظاهری	مکان مصاحبه
مهرانه	طلوع، طلوع، طلوع	دروس	زیست‌شناسی، دانشگاه تهران	حجاب کامل چادرعربی، روسری رنگی بدون آرایش	دانشگاه تهران
حورا	طلوع، طلوع، طلوع	فرشته	مهندسی صنایع، دانشگاه آزاد	مانتوی جلوسسته، موی بیرون، بدون آرایش	مرکز خرید پالادیوم
سیما	شکوفه، شکوفه، شکوفه	شهیدعراقی	مدیریت‌صنعتی، دانشگاه تهران	چادرعربی، بدون آرایش	دانشگاه تهران گیشا
افرا	شکوفه، شکوفه، شکوفه	دزاشیب	مدیریت بازرگانی، دانشگاه آزاد	مانتوی جلوسسته کوتاه، با مقنعه، بدون آرایش	مرکز خرید ارگ
مهتاب	طلوع، طلوع، طلوع	پاسداران	زیست‌شناسی، شهیدبهشتی	چادرغیرعربی، خیلی پوشیده، روسری مشکی	دانشگاه شهیدبهشتی
لاله	طلوع، طلوع، طلوع	دزاشیب	روانشناسی، شهیدبهشتی	چادرعربی، حجاب کامل، بدون آرایش	پاساژ سانا
محبوبه	شکوفه، شکوفه، شکوفه	تهرانپارس	کامپیوتر، دانشگاه الزهرا	چادرعربی، روسری رنگی، حساس بر پوشیدگی	دانشگاه الزهرا
حلما	آیین روشن / رفاه / فضیلت	نیاوران	زیست‌فناوری، دانشگاه تهران	چادرعربی، روسری مشکی، پوشیده	مرکز خرید سانا
شادی	شکوفه / شکوفه / شکوفه	فرمانیه	علوم تغذیه، دانشگاه آزاد	حجاب، آزاد و باز بدون آرایش	مرکز خرید سانا
زیبا	رفاه / الغدیر / فضیلت	پاسداران	دندانپزشکی، دانشگاه تهران	چادرعربی، روسری رنگی پوشیده	شهر کتاب پاسداران
بهار	ستوده / ستوده / ستوده	فرشته	مهندسی پزشکی، دانشگاه آزاد	پوشش چادر با آرایش، روسری پوشیده	مرکز خرید پالادیوم
ماهرخ	حافظان وحی / ستوده / ستوده	پاسداران	بیولوژی دانشگاه تهران	چادرعربی	مرکز خرید پریس
صبا	حافظان وحی / الهدی / فضیلت	دروس	زیست‌سلولی، دانشگاه آزاد	چادرعربی، حساس بر پوشیدگی، مچ‌دست	ساختمان ASP قلهک
هدی	مهدا / بانوامین / شکوفه	دروس	میکروبیولوژی، دانشگاه آزاد	مانتو روسری پوشیده و مشکی	پارک پایداری
سعیده	تقوی‌نیا (دولتی) / راه‌شایستگان	شیان	مهندسی نفت امیرکبیر	چادرعربی با کمی آرایش	ساختمان ASP قلهک
مینو	نورایمان / ستوده / ستوده	دروس	سلولی مولکولی، دانشگاه آزاد	چادرعربی	مرکز خرید درسا قلهک
سارا	ستوده / طلوع / فضیلت	هروی	مهندسی برق، شهیدبهشتی	چادرعربی، حساس بر پوشیدگی	مرکز خرید هروی ستر
مهلا	نورایمان / همان / راه‌شایستگان	جلفا	کامپیوتر دانشگاه امیرکبیر	مانتو روسری پوشیده	پارک گل‌نبی

نام	دبستان / راهنمایی / دبیرستان	محل سکونت	رشته تحصیلی و دانشگاه	ویژگی‌های ظاهری	مکان مصاحبه
پریما	راه شاپستگان / راه شاپستگان / راه شاپستگان	پاسداران	اقتصاد دانشگاه علامه	مانتو روسری پوشیده، ناخن لاک زده، انگشتر برند	پارک گل‌نبی
نگین	ستوده / ستوده / فضیلت	دروس	مهندسی عمران امیرکبیر	چادر عربی، حساس بر پوشیدگی	ساختمان ASP قلهک
نرگس	نورایمان / آیین روشن / ستوده	دروس	مهندسی صنایع علم و صنعت	چادر عربی، حساس بر پوشیدگی	مرکز خرید سانا
فریبا	مدرسه دولتی عصمت / طلوع / طلوع	شریعی	علوم آزمایشگاهی، دانشگاه اراک	مانتو روسری پوشیده	پارک شریعی

۵- یافته‌های پژوهش

بررسی تجربه‌ی دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی غیرانتفاعی از خلال روایت ایشان از تحصیل در این مدارس نشان دهنده‌ی چهار مضمون اصلی است. نخست، تداوم زیست مرفهانه ذیل برند مدرسه‌ی اسلامی که اشاره‌ای است به فراهم شدن بستر مصرف خودنمایانه و نمایشی؛ دوم، بازتولید احساس اقلیت‌بودگی و خرده‌گفتمان مقاومت در اشاره به احساس طردشدگی از سوی جامعه و تشکیل خرده‌گروه‌های مذهبی؛ سوم، دینداری آسایش‌طلبانه و فضایی از آن خود که به شیوه‌ها و روش‌های نظارتی و کنترل‌کننده‌ی این مدارس برای ساخت فضای انحصاری اشاره دارد و چهارم، از «زیست‌گلخانه‌ای» تا مواجهه با دیگری در اشاره به تجربه‌ی بازاندیشانه از سوی دانش‌آموختگان در رویارویی با تکثر واقعیت‌ها در جامعه پس از ورود به دانشگاه.

۵-۱- تداوم زیست مرفهانه ذیل برند مدرسه‌ی اسلامی

مطالعه‌ی ویژگی‌های این مدارس نشان می‌دهد که دو مولفه‌ی اصلی این مدارس اسلامی بودن و غیرانتفاعی بودن آنهاست. در واقع، هرچند دلیل اصلی پایه‌گذاری این مدارس در ابتدا احساس نگرانی از چگونگی جامعه‌پذیری دینی فرزندان و انطباق آن با ارزش‌های دینی بوده است، اما غیرانتفاعی بودن این مدارس آنها را به بستری برای شکل‌گیری یا تداوم حیات مرفهانه تبدیل کرده است. براساس روایت افراد مورد گفت‌وگو «سطح بالای علمی»، «امکانات و خدمات خاص» و «اهمیت فضایل اخلاقی و آداب‌دانی» ویژگی‌های مؤکد در این مدارس هستند که آنها را از دیگر مدارس متمایز می‌کند و در قالب نظامی مبتنی بر ارزش‌های منزلتی، بستری برای آغاز و نیز تداوم زندگی مرفهانه را در بیرون از خانه و فضای خصوصی برای دانش‌آموخته فراهم می‌کند.

ذهنیت من اینه که فشار خاصی تو مدرسه دولتی برای درس خوندن روی بچه‌ها نیست یا حداقل به نسبت غیرانتفاعی‌ها نیست، ولی چون قیافه‌ی مدرسمون رو خیلی دوست داشتیم و امکاناتش رو، هیچ وقت نرفتم دیگه. یعنی خیلی از بچه‌های طلوع می‌خواستن که مدرسمون رو عوض کنن سر هر پایه، ولی از بس می‌گفتن امکانات مدرسه‌ی شما رو جایی نداره می‌ترسیدیم شرایط سخت‌باشه و نرفتیم (مهتاب، محله پاسداران، زیست‌شناسی شهید بهشتی).

روایت مهتاب از مقاومت در برابر میل به تغییر مدرسه و توجیه آن به دلیل سطح بالای امکانات موجود در مقایسه با دیگر مدارس نشان‌دهنده‌ی نقش تعیین‌کننده‌ی عادتواره در انتخاب او است؛ چرا که با وجود نارضایتی از فشار مدرسه بر دانش‌آموزان، ساختارهای اجتماعی وابسته به ترجیحات طبقاتی فرد در انتخاب او تأثیر می‌گذارد. عادتواره در قالب الگوهای مصرف تعریف می‌شود و در کارکردی پنهان نمایش‌دهنده‌ی منزلت طبقاتی فرد است. اهمیت کارکرد نمایشی و نمادین الگوهای مصرف طبقه‌ی مرفه و فراهم‌بودن زمینه‌ی ارضاء آن در مدارس اسلامی غیرانتفاعی به اندازه‌ای است که به روایت افراد مصاحبه شده، حتی خانواده‌های کمتر مذهبی هم متقاضی ورود به این مدارس هستند. این خانواده‌ها به دلیل مذهبی نبودن، از حلقه‌ی روابط - به‌عنوان ابزاری غیررسمی و ثبت‌نشده - برای عبور از مرحله‌ی گزینش این مدارس بهره می‌گیرند. به این ترتیب، با پررنگ‌شدن وجه نمایش مصرفی این مدارس، معیار مذهبی بودن در سایه‌ی خاستگاه خانوادگی، سرشناس‌بودن خانواده و موقعیت‌مالی اندکی به حاشیه رفته و کم‌رنگ می‌شود.

هدف تعریف شده‌ی این مدارس به کمال‌رساندن وجوه مختلف شخصیت دانش‌آموز به معنای تلاش برای پرورش گروهی نخبه است که در شرایطی انحصاری، امکان بهره‌مندی از امکانات و خدمات خاصی را به دلیل توانایی مالی‌شان دارند. با این حال، بنا بر روایت برخی از افراد مورد گفت‌وگو، تحصیل در این مدارس به معنای متمول‌بودن و توانمندی اقتصادی خانواده‌ها نبوده و ورود برخی از دانش‌آموزان به این مدارس به تحمیل هزینه‌های سنگین به خانواده‌ها منجر می‌شود؛ چراکه تحصیل در این مدارس به سبب کارکرد خودنمایانه‌ی آن برای آنها به اجبار تبدیل شده است. اجباری که ناشی از فشار الگوی چشم‌وهم‌چشمی و مصرف‌نمایشی و نیز ترس خانواده از لق‌شدن ساختار اعتبار به دنبال استفاده نکردن از الگوهای مصرف‌نمایشی و در پیوند با عادتواره‌ی طبقه‌ی مرفه فهم می‌شود.

تا یه حدی هم می‌تونه این تجملاته باشه و الان خیلی چیز رایجی شده، انگار افتخار شده که آقا اگه من بچم رو گذاشتم این مدرسه، پس پول من بیشتره، تو که این کارو نکردی، تو ارزش بچت کمتره ... مثل خونه خریدن می‌مونه. افتخارشون مدل همونه. من بچم فلان جا درس می‌خونه شبیه اینه که من خونه‌ام فلان جای تهرانه (سعیده، محله شیان، سال اول مهندسی نفت دانشگاه امیرکبیر).

من دو سه تا از عموهام اصلاً اهل مسافرت نیستن ولی از وقتی بچه‌هاشون رفتن مدرسه، به خاطر اینکه بعد از تعطیلات از همدیگه می‌پرسن که کجا رفتین و چه کارها کردین، حالا اینا حتماً باید برن مسافرت (حلما، محله نیاوران، زیست فناوری دانشگاه تهران).

همان‌گونه که این دو روایت نشان می‌دهد، تحصیل فرزندان در مدرسه‌ی اسلامی غیرانتفاعی یکی از مؤلفه‌های تعریف‌کننده و نمایش‌دهنده‌ی الگوی مصرف مرفهانه فهمیده می‌شود؛ چرا که شهریه‌ی بالا و امکانات و خدمات ارائه‌شده در این مدارس آن را به کالایی تجملی و لوکس تبدیل کرده است تا جایی که برخی افراد در روایت خود از مدرسه‌ی غیرانتفاعی اسلامی با عنوان «برند» نام می‌برند. به این ترتیب، هرچند هدف از پایه‌گذاری این مدارس ایجاد فضایی برای جامعه‌پذیری دینی فرزندان در محیطی خودی و در غیاب دیگری بوده است؛ به دلیل غیرانتفاعی بودن، این مدارس علاوه بر حفظ کارکرد قبلی خود به تدریج به ابزاری برای نمایش مصرف‌تظاهری طبقات پردرآمدتر مذهبی تبدیل شده است. این مدارس با فراهم کردن شرایط، امکان تداوم زیستی تن‌آسانه برای فرزندان قشر مذهبی جامعه، مفهوم «اشرافیت مذهبی» را در ترکیب میان مذهبی بودن و مرفه‌بودن مفصل‌بندی کرده است؛ چراکه مدارس غیرانتفاعی اسلامی با بدل شدن به کالاهای مذهبی لوکس در کنار دیگر کالاهای مصرفی چون ماشین، خانه، مسافرت خارج از کشور و محله‌ی زندگی به الزامات یک زندگی نمایشی و در اصطلاح لاکچری تبدیل شده‌اند.

وجه دیگر تبدیل شدن مدرسه‌ی اسلامی غیرانتفاعی به برندی لوکس، سوق دادن خانواده‌ها - چه خانواده‌های متمول و چه خانواده‌هایی که برای پرداخت هزینه‌های این مدارس با دشواری روبه‌رو هستند - به سوی درپیش‌گیری استانداردهای خاصی از زندگی است؛ یعنی بازسازی خانواده و بازنمایی آن در قالب استانداردهای جدید مبتنی بر عادتواره که این استانداردها، در واقع، الزام ساختاری زندگی مرفهانه هستند. منظور از استانداردهای خاص، اتخاذ نشانه‌های خاص سلیقه‌ای، رفتاری، گفتاری، پوششی و سبک زندگی و به طور کلی، انتخاب الگوی مصرف نمایشی خاصی است که خانواده‌ها و افراد را به سلسله‌مراتب اجتماعی و اقتصادی خاصی پیوند می‌دهد. اهمیت

این الگوهای مصرف خودنمایانه به اندازه‌ای است که به روایت برخی از دانش‌آموختگان، به تحت فشار قراردادن خانواده از سوی دانش‌آموز برای داشتن الگوهای مصرف خودنمایانه و مرفهانه منتهی می‌شود تا هم تأییدی باشد بر انطباق آنها با عادت‌واره‌های مورد انتظار و هم با دستکاری در این الگوها به شیوه‌های متمایز، فرصتی باشد برای تمایزهای درون‌گروهی. به این ترتیب، الگوهای مصرفی مرفهانه و مبتنی بر عادت‌واره در شباهت‌های خاستگاهی درون طبقه‌ای به فرد هم امکان فاصله‌گذاری میان خود و دیگری بیرونی در سلسله‌مراتب اجتماعی را می‌دهد و هم به دلیل دستکاری الگوهای مصرفی خودنمایانه در شکل‌های خلاقانه‌تر و فردی‌تر امکان متمایزسازی خود از دیگری درون طبقه‌ای را فراهم می‌کند.

۵-۲- باز تولید احساس اقلیت‌بودگی و خرده‌گفتمان مقاومت

چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، مدارس غیرانتفاعی اسلامی در واکنش به مدرنیزاسیون جامعه از بالا در دوره‌ی حکومت رضاشاه و در پاسخ به احساس ناامنی و نگرانی قشر مذهبی نسبت به از بین رفتن دین بنا نهاده شد. پایه‌گذاری این مدارس، در واقع، مقاومتی در برابر جریان جامعه به سمت مدرن‌شدن و نشان‌دهنده‌ی احساس «اقلیت‌بودگی» قشر مذهبی پیش از انقلاب اسلامی بود. این در حالی است که با پیروزی انقلاب و شکل‌گیری نظام دینی، دینداری که تا قبل از این به زعم اقشار متدین موجبات کناره‌گیری آنها از بسیاری از وجوه زندگی اجتماعی را فراهم می‌کرد، حالا به اصلی‌ترین ویژگی جامعه‌ی ایرانی بدل شده بود و حکومت‌دینی هرچه بیشتر تلاش می‌کرد تا موجبات ورود شئون مذهبی را در سیاست‌گذاری‌های کلان و زندگی عادی مردم فراهم کند. بنابراین، انتظار می‌رود که با استقرار حکومت دینی نیاز به وجود این مدارس مرتفع شده باشد؛ در حالی که در عمل، نه تنها این مدارس برچیده نشده‌اند، بلکه توسعه نیز یافته‌اند. از همین‌رو، بخشی از گفت‌وگو با دانش‌آموختگان مطالعه شده به معنای وجود مدارس اسلامی در حکومت اسلامی و درکی که دانش‌آموختگان به‌عنوان افرادی مذهبی از زیستن ذیل حکومت اسلامی دارند، اختصاص یافت. البته می‌بایست یادآوری کرد که دانش‌آموختگان مطالعه شده در مدارس اسلامی غیرسیاسی تحصیل کرده‌اند.

روایت‌های دختران مصاحبه شده و تفسیر آنها از تجربه‌ی تحصیل در مدارس اسلامی ذیل حکومت دینی دربردارنده‌ی چند نکته مهم است؛ نخست، بر اساس فهم و تفسیر آنها، این مدارس رویکرد سیاسی خنثی و بی‌طرفانه‌ای دارند. دوم، افراد و خانواده‌های آنها نسبت به جریان موجود

در جامعه رویکردی منتقدانه داشته و بنابراین میان خود و جامعه احساس فاصله می‌کنند. سوم، تجربه‌ی آنها نشان‌دهنده‌ی طردشدگی از سوی اکثریت جامعه است. این سه تفسیر در قالب سه روایت زیر به خوبی مشاهده می‌شود:

روایت مهرانه از رویکرد سیاسی خنثی و بی‌طرفی مدرسه:

مدرسه خودم با حکومت اسلامی خیلی SO-SO بود، هیچ طرف خاصی نبود و کار خاصی هم نمی‌کرد ... خیلی هم‌فاز باهاشون جلو می‌رفت، حداقل از ترس اینکه براشون مشکل پیش نیاد (مهرانه، محله دروس، زیست‌شناسی دانشگاه تهران).

روایت منتقدانه‌ی صبا از جریان حاکم بر جامعه:

اسلامی که اون موقع براش جنگیدن اسلامی نیست که الان داریم و اسلامی که الان توی مدرسه‌ها شکل پیدا کرده با اون اسلام هیچ ربطی نداره... گاهی واقعاً به ستوه میام که پاشیم بریم از اینجا، دیگه همه‌چی داره نابود میشه، واقعاً راضی نیستم از یه مملکتی که اسمش اسلامیه، که اسلام داره توش این شکلی میشه ... (صبا، محله دروس، ژنتیک دانشگاه آزاد).

روایت احساس طردشدگی توسط مهتاب:

چند روز پیشا مامانم می‌گفت داشتم راه خودمو می‌رفتم، یه دختر با یه پسره اومدن از روبه‌رو، من از راهشون رفتم کنار که اونا رد شن، میگه دختره یه تنه بهش زده و گفته نگاه کن میخواد تنه‌ش هم به من نخوره، ... یا چند روز پیش با دوستم تو صف رستوران ژووانی بودیم، زنه الکی زد به دوست من، نه اینکه بگیریم تنش خورد، قشنگ زدش... فقط ماها چادری بودیم اونجا (مهتاب، محله پاسداران، زیست‌شناسی شهید بهشتی).

تجربه‌ی مهرانه نشان می‌دهد، مدرسه‌ی اسلامی که او در آن درس خوانده است، یک بی‌طرفی سیاسی را درپیش گرفته است. او این رویکرد را سیاست مدرسه با هدف جلوگیری از ایجاد مشکل از سوی حکومت برای مدرسه تفسیر می‌کند. بنا بر روایت‌ها، آنها و نیز خانواده‌شان و مسئولان مدرسه تلاش می‌کنند تا فاصله‌ی خود را از جریان‌ها و روندهای سیاسی موجود در جامعه حفظ کنند و بیشتر به ابعاد تربیتی و اخلاقی اسلام بپردازند. درباره‌ی دینی‌شدن حکومت، عمده‌ترین دغدغه‌ی آنها ثبت نتایج و پیامدهای منفی عملکردهای سیاسی حکومت دینی به پای دین و اسلام است. درواقع، تفسیر آنها از رابطه میان قدرت و دین و تشکیل حکومت دینی بازگوکننده‌ی این نگرانی آنهاست که به دلیل پیچیدگی‌های سیاسی قدرت در دوره‌ی کنونی، پیامد ناکامی‌ها در تحقق اهداف و اشتباهات سیاسی حکومت باعث می‌شود تا نتایج یکی (قدرت سیاسی) به پای

دیگری (دین) هم نوشته شود و این امر به دلزدگی از دین منجر می‌شود. چنین فهمی از دین و قدرت و مفصل‌بندی پیچیده‌ی این دو در قالبی به نام حکومت دینی، نگرانی‌هایی را در میان این قشر مذهبی به همراه دارد و از همین‌رو، بی‌طرفی سیاسی را چارچوب کلی تعریف‌کننده و جهت‌دهنده به کنش‌های‌شان معرفی می‌کنند. بنابراین، تجربه‌ی حکومت دینی برای این قشر از افراد مذهبی و تحقق آن در قالب نظام جمهوری اسلامی با توجه به پیچیدگی‌های سیاسی دنیای کنونی آنها را در جایگاه کنشگران و سوژه‌های اجتماعی قرار داده که با فاصله‌گیری انتقادی از زیست‌جهانشان ذیل حکومت دینی، در کشاکش تفسیرهای متضاد و متناقض بی‌طرفی سیاسی را انتخاب کنند.

در کنار تفسیری که این افراد در رابطه‌ی خود با ساختار سیاسی به‌مثابه یک ساختار کلان دارند - که تعریف‌کننده‌ی زیست‌جهان ایشان، یعنی جامعه‌ی ایرانی و روابط درونی و بیرونی آن است - تجربه‌ی این افراد وجهی خردتر نیز دارد که در روابط اجتماعی ایشان و در قالب فاصله‌گیری از دیگری در روابط اجتماعی‌شان مشاهده می‌شود. لازم به یادآوری است که هرچند این تجربه فقط جنسیتی نیست، اما به نظر می‌رسد، نزد زنان قشر مذهبی به دلیل نشانه‌گذاری‌های مذهبی ایشان در پوشش - برای نمونه داشتن چادر- برجسته‌تر است. روایت افراد از تجربه‌ی خود و بستگان‌شان نشان‌دهنده‌ی تجربه‌ی پردشدگی از سوی بخشی از جامعه یا نادیده گرفته‌شدن در روابط اجتماعی نزد این قشر مذهبی است. این پردشدگی بر اساس تفسیرها، پیامد نارضایتی‌ها از شرایط و مشکلات موجود در جامعه است که روابط اجتماعی قشر متدین را متأثر می‌کند؛ چراکه این افراد با داشتن ظاهر مذهبی و البته تمول مالی، همدستان شرایط موجود برآمده از حکومت دینی فهم می‌شوند و در روابط اجتماعی خود با رفتارهای ناخوشایندی همچون پشت‌چشم نازک‌کردن، غرغرکردن زیر لب و حتی در مواردی تهاجم و زدوخورد فیزیکی مواجه می‌شوند. از همین‌رو، برخی از افراد مورد گفت‌وگو تجربه‌ی خود از روابط اجتماعی با دیگری در جامعه را «ناخوشایند» توصیف می‌کنند.

تجربه‌ی زیست‌ذیل حکومت دینی، بازاندیشی در دو سطح را در پی داشته است؛ نخست، بازاندیشی در فهم از قدرت سیاسی دینی و نگرانی از پیامدهای آن برای دین و قشر مذهبی و دوم، بازتعریف روابط اجتماعی که نتیجه‌ی آن بازتولید احساس اقلیت‌بودگی نزد ایشان است. تجربه‌ی احساس اقلیت‌بودگی و فهم خود به عنوان دیگری به بازتعریف روابط اجتماعی این افراد در موقعیت‌های کنش متقابل اجتماعی و همچنین به تعریف فضاهایی برای خود و مرزبندی‌های اجتماعی منتهی می‌شود. این در حالی است که دسترسی به سرمایه‌های بالای اقتصادی و فرهنگی

نیز به این قشر برای ایجاد فضاهای خاص خود و بازتعریف روابط اجتماعی‌شان کمک می‌کند. احساس اقلیت‌بودگی نزد این قشر مذهبی در مقایسه با قشر مذهبی در دوره‌ی پیش از انقلاب، در قالب دو فرایند متفاوت شکل گرفته است؛ احساس اقلیت‌بودگی در دوره‌ی پهلوی به دنبال سخت‌شدن زیست دیندارانه شکل گرفته بود، چرا که توانایی قشر مذهبی در عمل به دستورات دینی و رعایت آنچه در دین به عنوان محرمات به حساب می‌آید، تحت تأثیر نادیده‌گرفتن دین و حساسیت‌های دینی قشر متدین از جانب حکومت روی داد. درحالی‌که احساس اقلیت‌بودگی قشر مذهبی در دوره‌ی کنونی ریشه در پیچیدگی‌های رابطه‌ی دین و قدرت سیاسی دارد - که در قالب حکومت دینی متبلور شده است. به علاوه احساس اقلیت‌بودگی در دوره‌ی پس از انقلاب اسلامی وجهی خرد و کنشی نیز یافته است؛ به این معنا که ساخت خود و دیگری و در نتیجه احساس اقلیت‌بودگی در روابط اجتماعی و کنش‌های متقابل قشر مذهبی با دیگر افراد جامعه شکل گرفته و بازتولید می‌شود که احساس ناامنی در روابط اجتماعی را نیز در پی داشته است. احساس اقلیت‌بودگی فارغ از اینکه برخاسته از پیوند قدرت و دین و یا نگرش منفی دیگری در فضاهای عمومی باشد، به تعریف فضاهایی برای خود از سوی قشر مذهبی منتهی شده است. این فضاها می‌تواند علاوه بر مدارس غیرانتفاعی مذهبی به صورت تشکیل خرده‌گروه‌های مذهبی خود را نشان دهد که دربرگیرنده‌ی خودی‌هایی با مشی سیاسی و نیز سلسله‌مراتب اجتماعی مشابه است. از همین رو، افراد مورد گفت‌وگو مدارس اسلامی را مکان‌هایی برای دانش‌آموزان مذهبی معرفی می‌کنند که به آنها این امکان را می‌دهد که «دیندار باشند» یا «بتوانند دیندار بمانند»؛ چراکه به نظر ایشان با توجه به شرایط جامعه، دیندار بودن یا دیندار ماندن بدون برخورداری از محیط‌هایی ویژه و تشکیل فضاهای انحصاری در عمل ممکن نیست.

۴۹

۵-۳- دینداری آسایش‌طلبانه و فضایی از آن خود

از آنجا که هدف شکل‌گیری مدارس اسلامی ایجاد فضایی برای تربیت دینی و اجتماعی کردن فرزندان بر پایه‌ی ارزش‌های مذهبی مطرح شد، ایجاد یک فضای انحصاری و از آن خود، استراتژی بنیادین این بنیان‌گذاری تعریف می‌شود که برای اجرایی‌شدن به راهکارهای عملیاتی و معناسازی نیاز دارد. پیش از تحلیل سومین مضمون، بیان این نکته ضروری است که هرچند هدف این مقاله بررسی تجربه‌ی دختران مورد گفت‌وگو است، ذیل این مضمون شیوه‌ها و روش‌هایی مطالعه می‌شود که از نظر افراد گفت‌وگو شده به اداره‌ی مدارس اسلامی به عنوان فضایی از آن خود کمک می‌کند. درواقع، ذیل مطالعه‌ی این مضمون، ساختار این مدارس از دریچه‌ی تفسیر و فهم کنشگر بررسی

می‌شود. براساس روایت‌های مطالعه شده، مدارس اسلامی دو شیوهی کنترل‌کننده و دیگری‌سازی را برای ایجاد فضایی از آن خود به کار می‌گیرند. شیوهی کنترل‌کننده‌ی فضای مدارس اسلامی به‌مثابه فضایی از آن خود، از راه‌گزینش برای ورود به فضای خودی، نظارت برای ماندن پیوسته در قلمرو خودی‌ها و ارتباط فرازمانی مدرسه با دانش‌آموزان با هدف کنترل و گسترش دامنه‌ی نظارت بر فرد پس از فارغ‌التحصیلی تحقق می‌یابد.

مهلا تجربه‌ی خود از گزینش مدرسه‌ی اسلامی را این‌گونه توصیف می‌کند:

یه مصاحبه‌ی خیلی سختی ازت می‌گیرن، می‌پرسن که شما خانوادتون چادریه یا نه، شما دخترتون ساز میزنه یا نه. قشنگ می‌شینن گزینش می‌کنن و به خاطر هر مورد کوچیکی که به تفکر مدرسه نخوره قبول نمی‌کنن دانش‌آموز رو (مهلا، محله جلفا، مهندسی کامپیوتر دانشگاه امیرکبیر).

و یا روایت پریماه از نظارت مدرسه پس از گزینش:

مثلاً یکی از بچه‌هامون که تو مدرسه‌ی ما بود، یواشکی موبایل خریده بود و دوست پسر داشت. مدرسه فهمید اخراجش کرد (پریماه، محله پاسداران، اقتصاد دانشگاه علامه).

بنابر روایت‌ها، مهم‌ترین شیوه‌ی مدارس غیرانتفاعی اسلامی برای ثبت‌نام متقاضیان ورود به این مدارس گزینش است. گزینش معمولاً از راه مصاحبه با فرد و نیز والدین او انجام می‌شود. این مدارس از طریق مصاحبه و گزینش دانش‌آموزان را براساس مذهب و فرهنگ خانوادگی آنها غربالگری می‌کنند. بنابراین موضوع غربالگری هم فرد است و هم بستگان نزدیک او، به ویژه خانواده‌ی دانش‌آموز به عنوان نخستین نهاد مهم در جامعه‌پذیری فرد. غربالگری و گزینش مدارس اصلی‌ترین شیوه‌هایی هستند که مدرسه به‌وسیله‌ی آنها از مواجهه‌ی فرد با همسالانی با نظام ارزشی متفاوت جلوگیری کرده و فضایی از آن خود را فراهم کند. پرسش‌های گزینش‌کننده دربرگیرنده‌ی پرسش‌هایی هستند مربوط به رعایت حدود شرعی و انجام اعمال دینی دانش‌آموز و همچنین خانواده‌ی او. این مدارس علاوه بر گزینش در هنگام ورود و ثبت‌نام دانش‌آموز، نظام رفتاری و اعتقادی فرد را تحت نظر داشته و با اعمال کنترل شدید بر دانش‌آموزان فضاهای خاص خود را پس از ورود و در مدت حضور دانش‌آموز در مدرسه نظارت می‌کنند که این امر به وسیله‌ی اعمال قوانین شرعی و قوانین محدودکننده‌ی اخلاقی فراتر از چارچوب شرع با وضع بایدها و نبایدها تحقق می‌یابد. این درحالی است که به دلیل سطح بالای امکانات و خدمات علمی، فرهنگی و تفریحی در این مدارس و تبدیل آن به کالای لوکس و تجملی، خانواده‌هایی کمتر مذهبی یا

غیرمذهبی نیز با استفاده از روابط خاص یا ارائه‌ی اطلاعات غلط در فرایند مصاحبه، موفق به گذر از سد‌گزینش می‌شوند؛ از همین‌رو، این مدارس کنترل و نظارت خود را در طول مدت حضور دانش‌آموز در مدرسه بسط می‌دهند و دانش‌آموز را مدام نظارت می‌کنند. تداوم کنترل و نظارت حتی پس از فارغ‌التحصیلی فرد در قالب تشکیل انجمن‌های دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل نیز ادامه می‌یابد که هدف آن تثبیت ذخیره‌ی شناخت اعتقادی و فرهنگی فرد در رویارویی با تکثر و تنوع جامعه و به ویژه آماده‌سازی دختران برای نقش‌های جنسیتی مورد انتظار در آینده است. در شیوه‌ی دیگری‌سازی با هدف تحقق فضایی از آن خود، بر پایه‌ی تجربه‌ی دانش‌آموختگان، روایت دو نفر تأمل برانگیز است؛ نخست روایت لاله:

طلوع، بچه‌های غیرمذهبی رو خیلی کم می‌پذیرفت. اونهایی هم که پذیرفته می‌شدن اصلا اعتقاداتشون رو بیان نمی‌کردن، یه حالت دیکتاتوری شاید بود اونجا (لاله، محله دزاشیب، روان‌شناسی شهیدبهبشتی).

و دیگری فریبا:

روابط با جنس مخالف رو به ما یاد ندادن. مدرسه‌ی ما مدرسه دخترونه بود. مذهبی هم بود. خب دیگه مرد رو حذف کرده بود. واقعیت جامعه رو به ما نشناسوند... (فریبا، محله قبا، علوم آزمایشگاهی اراک).

دیگری‌سازی در مدارس اسلامی به واسطه‌ی سه مؤلفه‌ی اصلی دین، جنسیت و رویکرد سیاسی انجام می‌شود. در دیگری‌سازی با مؤلفه‌ی دین، معیارهای مدرسه به خوانش سنتی دین نزدیک است و برای نمونه، ایده‌آل پوشش دانش‌آموز و خانواده پوشش چادر است، هرچند که سرکردن چادر برای دانش‌آموزان مدرسه اجباری است و یا حساسیت مدرسه در مورد نوازندگی و علاقه‌ی موسیقیایی دانش‌آموز که بیشتر ذیل خوانش سنتی از فقه و دینداری سنتی مطرح است، اما مدارس اسلامی از نظر پرداختن به محتوای دینی با هدف فراهم کردن فضایی از آن خود دو نقش را می‌پذیرند؛ نخست، نقش «حداقلی» و دوم، نقش «فعال». نقش حداقلی به معنای یکسان‌انگاری نقش ساختاری و محتوایی این مدارس است؛ یعنی مدارس با گزینش و انتخاب دانش‌آموزانی با خانواده‌های مذهبی، بار اسلامی بودن مدرسه را به‌دوش آنها می‌گذارند. در نتیجه، بخش اصلی مذهبی بودن مدرسه مرهون وجود دانش‌آموزانی است که پیش‌فرض‌های مذهبی و اعتقادی را از خانه با خود به مدرسه می‌آورند. در اینجا، مدرسه‌ی اسلامی نقشی سلبی برعهده دارد و تنها با کمک ابزارهای گزینشی و نظارتی از مواجهه‌ی دانش‌آموزان با دیگری که نظام‌های

ارزشی و فرهنگی متفاوت دارد، ممانعت می‌کند. بنابراین نقش حداقلی مدرسه به فراهم کردن شرایط دینداری آسایش طلبانه با مرزبندی و جداسازی خود از دیگری محدود می‌شود. درحالی‌که در قالب نقش فعال - که در میان مدارس، بنا بر روایت‌ها تنها دبیرستان فضیلت واجد آن است - مدرسه در کنار نقش سلبی خود به صورت فعالانه‌ای مبانی اعتقادی و دینی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد و چرایی باورها و اعتقادات دینی و عمل به آنها را تبیین می‌کند. در همه‌ی این مدارس انجام اعمال دینی از دانش‌آموزان به عنوان حداقلی از فعالیت دینی انتظار می‌رود حتی اگر به مبانی این باورها پرداخته نشود که عبارت‌اند از: پوشش اجباری چادر، برگزاری نماز جماعت، برگزاری مراسم برای مناسبت‌های جشن و سوگواری مذهبی، رفتن به اردوهای مذهبی و زیارتی، حفظ سوره‌ها و دعاها، مراسم صبحگاه شامل تلاوت قرآن، آموزش احکام و تکالیف شرعی.

در دیگری‌سازی بر اساس مؤلفه‌ی جنسیت، مردان و جنس مخالف به عنوان دیگری تعریف می‌شوند و نه تنها از حضور ایشان در مدرسه ممانعت به عمل می‌آید که فضای آن خود در مدارس اسلامی دخترانه را به فضایی کاملاً زنانه تبدیل می‌کند، بلکه این دیگری مردانه از فضای ذهنی دختران نیز حذف می‌شود که بسیاری از دانش‌آموختگان در روایتی بازاندیشانه به آن انتقاد می‌کنند.

سومین دیگری‌سازی مدرسه‌ی اسلامی به دلیل رویکرد بی‌طرفی سیاسی این مدارس انجام می‌شود. دیگری در اینجا متدین حزب‌اللهی است که گرایش‌های آشکار و نمایشی نسبت به جریان سیاسی خاصی دارند و معمولاً از وابستگان سیاسی حکومت هستند. مدارس اسلامی در مورد این دیگری، احتمالاً به دلیل ملاحظات سیاسی، نگاه حذفی ندارند، اما در عمل به‌علت رویکرد غیرسیاسی این مدارس، این دیگری حزب‌اللهی به حاشیه رفته و با قرار گرفتن در اقلیت، احساس «دیگری‌بودن» را تجربه می‌کند. به این ترتیب، دوگانه‌سازی خود و دیگری شامل افراد مذهبی هم می‌شود که به گروه‌های مذهبی سیاسی تعلق دارند.

۵-۴- از «زیست‌گلخانه‌ای» تا مواجهه با «دیگری»

بنا بر روایت‌ها، ورود به دانشگاه و جامعه، نخستین مواجهه‌ی دانش‌آموختگان دختر این مدارس با دنیای خارج از خانه و مدرسه است. درحالی‌که این دختران جوان در مدرسه فضایی یکدست و به نسبت همگون را تجربه کرده بودند، ورودشان به فضای دانشگاه به‌مثابه تجربه‌ی فضایی متنوع و متکثر به‌صورت گسستی معرفت‌شناختی در زندگی روزمره‌ی آنها تجربه می‌شود و تجربه‌ی تحصیل در مدارس غیرانتفاعی اسلامی در رویارویی با جهان متکثر و خارج از انحصار از خلال مواجهه با

این تکثر و زیست‌جهان جدید فهم و تفسیر می‌شود. سه مضمون اصلی و محوری در تجربه‌ی این دختران از رویارویی با دیگری‌ها و تکثر زیست‌جهان تازه عبارت‌اند از: «زیست‌گلخانه‌ای»، «برتربودگی» و «برچسب تجربه‌ی تحصیل در مدارس اسلامی».

من مدت‌ها توی به فضای بسته‌ای بودم و آدم‌های بیرون رو خیلی زیاد ندیدم و الان که وارد دانشگاه شدم نه تنها نمی‌تونم باهاشون ارتباط برقرار کنم که حتی خیلی‌هاشون برای من عجیب، چون ندیدم شبیهشون رو قبلاً ... من مدت‌ها جایی بودم که به جز من و یک‌سری آدم شبیه به من آدم دیگه‌ای نبود ... اصلاً ندیده بودم این آدم‌ها رو و این برام خیلی اذیت‌کننده بود، الان برداشت همه از یه خانواده‌ی مذهبی یه آدم سنتیه نه مذهبی. یعنی مذهبی پس ندیده، نمیدونه، امله ... من اصلاً فکرش رو نمی‌کردم که آدم‌های بیرون این جووری فکرکنن، برای همینه که من بچم رو نمی‌ذارم چنین مدرسه‌ای، چون نه کسی رو می‌بینم نه کسی رو می‌شناسم، بعد میره تو دانشگاه، فضا یهویی باز میشه و انگار از گلخونه می‌ندازت تو جنگل (نگین، محله دروس، مهندسی عمران دانشگاه امیرکبیر).

و نیز روایت مهلا:

دانشگاه عین جامعه می‌مونه، مرد و زن همه کنار همین ولی مدرسه این‌طوری نیست، مخصوصاً مدرسه‌ای که گزینش می‌کنه کیا رو راه بده، قشنگ یه‌سری آدم با سمت‌وسوی خودت کنارت نشستن، هستین باهم و خوشحالین تا اینکه میری دانشگاه و می‌بینی اووو چه جووری می‌تونن باشن آدم‌ها، چه جووری فک می‌کنن... (مهلا، محله جلفا، مهندسی کامپیوتر دانشگاه امیرکبیر).

تکثر و تنوع از پیامدهای مدرنیته است و کمتر فضایی را می‌توان یافت که از تغییرات و پیامدهای مدرنیته بی‌تأثیر مانده باشد. با این حال، برای دختران گفت‌وگو شده، ورود به دانشگاه در تقابل با فضای تک‌قطبی و محدودکننده‌ی مدرسه تعریف می‌شود. ورود به دانشگاه مانند وقفه‌ای در جریان عادی زندگی و گسستی معرفت‌شناختی در زندگی روزمره تجربه می‌شود و آنها را در جایگاه بازاندیشانه به فاصله‌گیری انتقادی از خود، از دیگری و از زیست‌جهان پیشینی خود سوق می‌دهد. در این گسست معرفت‌شناختی و رویارویی با دیگری‌ها، آنها به تنوع و تکثر در عقاید نزد دیگری‌ها پی برده و عقیده‌ی خود را یکی از انواع عقاید متفاوت ممکن و موجود می‌فهمند. با این حال، آنها نیاز به تجدیدنظر در ذخیره‌ی شناختی و شمای تفسیری و ابرازی پیشینی خود دارند؛ چرا که مبتنی بر خوانشی خاص از دین بوده و در شرایط جدید کارایی ندارد.

رویارویی با دیگری‌های متفاوت و از جمله با عقاید دینی متفاوت علاوه بر بازاندیشی، فرد را با هدف حفظ یکپارچگی معرفت‌شناختی و هویتی، به سوی تعریف استراتژی‌های ذهنی و راهکارهای عملیاتی متناسب سوق می‌دهد. براساس روایت افراد مصاحبه شده تنها راه مبارزه و مقاومت در برابر چالش مواجهه با جهان‌های ذهنی دیگر، توانایی فرد برای انجام استدلال‌های عقلانی در دفاع از اعتقادهای دینی است؛ چراکه تکثر پیامد مدرنیته است و عقلانیت سوژه‌ی مدرن از ویژگی‌های آن. بیان این نکته ضروری است، منظور از عقلانیت نزد افراد مصاحبه شده، بیشتر به توانایی استدلال و دفاع منطقی از عقاید و فاصله‌گیری از تعلق‌های صرفاً عاطفی اشاره دارد. هرچند در عمل با دادن صورت علمی به باورها و آموزه‌های دینی با هدف تأیید، آنها پیشاپیش در معرض تردید و ابطال قرار می‌گیرند (زیمل، ۱۳۸۸: ۷۱). تعریف عقلانیت در اینجا شاید نزدیک به عقلانیت منفعت‌گرا نزد بودون باشد که بر میل و اراده‌ی باطنی کنشگر بر انجام دادن کنش تأکید داشته و کنشگر به‌مثابه کسی در نظر گرفته می‌شود که با برشمردن سود و هزینه در جست‌وجوی منطقی منافع و علایقش است (Paugam, 2010 : 44-102).

بیشتر بچه‌ها همین‌که خانواده‌ها به‌سری چیز بهشون تزریق کردن ولی واقعاً هیچ منطقی نداریم که بتونیم دفاع کنیم از خودمون (بهار، محله فرشته، مهندسی پزشکی دانشگاه آزاد).

به پرسش کشیده‌شدن باورها و عقاید دینی فرد به‌مثابه اموری بدیهی و برآمده از خود، دختران مصاحبه شونده را در عین قراردادن در شرایط بازاندیشانه، از نظر ساماندهی کنش‌هایشان به دو دسته تقسیم می‌کند: نخست، آنهایی که در برابر تکثر عقاید و شبهات وارد شده به اعتقاداتشان احساس ضعف می‌کنند که در بازاندیشی انتقادی از خود، ریشه‌های این ضعف و تزلزل را در شیوه‌های آموزشی مدرسه‌ی اسلامی جست‌وجو کرده و آن را به فقدان تبیین عقلانی و نپرداختن به مبانی دینی از سوی مدرسه نسبت می‌دهند. براساس تفسیرها از آنها تا پیش از مواجهه با دیگری - به‌دلیل پذیرش پیش‌فرض‌های ثابت و مشترک - از حقایق موجود سؤال نمی‌شد. بنابراین، نسبت به شناخت مبانی دین در آنها احساس نیاز ایجاد نشده است. به گفته‌ی دیگر، فهم ایشان از دین و عقاید مذهبی فهمی ساده‌انگارانه بوده است و به آنها به‌مثابه امور و حقایقی برآمده از خود و به‌مثابه پیش‌فرض‌های بدیهی نگریسته می‌شده است که مورد پرسش قرار نمی‌گیرد. این در حالی است که رویارویی با دیگری‌ها و مورد پرسش قرار دادن آنچه تا پیش از این بدیهی و برآمده از خود پنداشته می‌شده است، ایشان را در جایگاهی بازاندیشانه نسبت به عقاید دینی خود قرار می‌دهد. آنها در این بازتعریف از خود، دیگری و زیست‌جهان، فقدان تبیین عقلانی از دین و

نادیده گرفتن امکان انتخاب و اختیار برای خود در امور دینی را دلایل اصلی این ضعف معرفی کرده و به مناسک‌گرایی موجود در مدارس مذهبی انتقاد می‌کنند. آنها وجود اجبار و فشار در مدرسه را علت اصلی فقدان پشتوانه‌ی اعتقادی مبتنی بر «منطق» نزد خود تفسیر می‌کنند. نزد این دسته از افراد - که احساس گسست هویت دینی را تجربه می‌کنند - واکنش می‌تواند به صورت ابراز تعلق صرفاً عاطفی به دین و حالتی تعصب‌گونه بروز کند؛ چراکه این افراد توانایی تحمل عقاید متفاوت و مخالف را نداشته و واکنش ایشان به صورت مقاومت منفی خود را نشان می‌دهد.

بنا بر روایت‌ها، دسته‌ی دوم، دخترانی هستند که بیشتر در دبیرستان فضیلت تحصیل کرده‌اند که رویکردی تبیینی و استدلالی نسبت به دین دارند. این گروه، در مقایسه با دیگر دختران مصاحبه شده در برابر مورد پرسش قرار گرفتن عقاید دینی‌شان از سوی دیگری، احساس توانمندی بیشتری در دفاع از مبانی و اعتقادات دینی خود داشته و دو راهکار عملی را در پیش می‌گیرند؛ یا با وارد شدن به نظام ارزش‌های دیگری معیار دقیقی برای سنجش درستی از نادرستی ارائه می‌دهند و با اثبات صدق و قابل‌اعتماد بودن این معیار، دیگری را با خود همراه می‌کنند و یا با فهم خود، نظام معرفت‌شناختی و زیست‌جهان خود - به عنوان نظامی معتبر و برتر - دیگری را طرد و مرزها را پررنگ و برتربودگی خود را تأیید می‌کنند. این برتربودگی برآمده از تحصیل در یک نظام مبتنی بر منزلت و احساس تمایز فکری، شخصیتی و مذهبی است.

آدم‌هایی که خیلی باهام متفاوت باشن، اصلاً نگاهشون هم نمی‌کردم، شاید این بد باشه ولی خب به خودم حق می‌دادم چون اونها هم به من نگاه نمی‌کردن، هیچ دلیلی نداشت که پیام با اونها صحبت کنم و درباره یه مسئله‌ای که خیلی واضح باهاشون حرف‌بزنم (مینو، محله دروس، زیست سلولی ملکولی دانشگاه آزاد).

راهکار سوم برای سامان‌دهی کنش‌های خود در رویارویی با دیگری، در تقابل با برتربودگی، مبتنی بر کم‌رنگ کردن مرزهای میان خود و دیگری است که در عمل به به‌هم‌ریختگی نظم نشانه‌شناختی منجر می‌شود که این افراد به وسیله‌ی آن بازشناخته می‌شوند.

اگه بغل من نشستن و دارن تقلب می‌کنن، نمیگم چرا، که حالا نگن من چون حجابم اینجوریه نمازم رو میخونم پایه نیستم. چرا فکرمی کنی بچه‌های مذهبی تاحالا تقلب نکردن؟! چرا فکرمی کنی ماها آهنگ گوش نمیدیم؟! نمی‌دونم چرا اینجوری فکرمی کنن ... فکر می‌کنن ما یه چیزیم خیلی متفاوت از اونها (افرا، محله دزاشیب، مدیریت بازرگانی دانشگاه آزاد).

با این حال، نکته‌ی مهم درباره‌ی هر یک از این سه دسته از واکنش در رویارویی با دیگری آن است که فارغ از اینکه این افراد در واکنش به جهان‌های ذهنی رقیب چه جهتی را در پیش می‌گیرند، «تأیید اجتماعی» مهم‌ترین مسئله‌ی آنها پس از خروج از این مدارس است. دانش‌آموخته‌ی مدرسه‌ی اسلامی بودن، برای این دانش‌آموختگان همچون برجسبی اجتماعی است (گافمن، ۱۳۹۷) که نقش مهمی در ساخت و بازنمایی تصویر خود توسط آنها دارد. به گفته‌ی دیگر، این افراد از داوری دیگری در مورد خود به عنوان فردی متعلق به قشر مذهبی متمول آگاه هستند و در فرایند هویت‌یابی بازاندیشانه‌ی خود، به تأیید از سوی دیگری تمایل داشته و تلاش می‌کنند تا میان آنچه هستند و آنچه دیگران می‌اندیشند هماهنگی ایجاد کنند. در برخی از افراد با داشتن یک حس برتربودگی، اصولاً دیگری حذف می‌شود تا یکپارچگی هویتی حفظ شود، اما نزد برخی دیگر، نادیده گرفتن برخی مؤلفه‌های کم‌اهمیت‌تر هویتی راهکاری خواهد بود برای ایجاد این یکپارچگی با هدف ایجاد ارتباط با دیگری.

رویارویی با دیگری و زیست‌جهان تازه و تکثر آن - با توجه به زن بودن افراد گفت‌وگو شده - می‌تواند سویه‌ای جنسیتی نیز بیابد و با بر ساخت خودزنانه و سرمایه‌گذاری بر تصویر بازنمایی شده از زنانگی خود سامان یابد.

اون داره با خودآرایی و اینجور چیزها خودش رو به نمایش می‌زاره، مذهبی که این کار رو نمی‌تونه بکنه، پس تنها چیزی که می‌مونه اینه که بگه من خیلی دارم خوب و باکیفیت زندگی می‌کنم، ببین زندگی من ... حالا تو برو پوششت اینجوری باشه، با هزار نفر دوست شو ... ولی سبک زندگی من رو ببین، تو قطعاً این زندگی رو بیشتر از زندگی خودت می‌پسندی، فقط به روی خودت نمیاری ... (مهلا، محله جلفا، مهندسی کامپیوتر دانشگاه امیرکبیر).

و یا روایت افرا:

شما (کادر مدرسه) به عنوان یه فرد چادری چرا پوششتون این شکلیه؟ چرا مرتب نیستید؟ تمیز نیستید؟ رنگ‌های متفاوت نمی‌پوشید؟ ... اینا همه تو ذهنیت افراد دیگه خیلی تأثیر می‌ذاره و خب مخصوصاً، تو این جامعه، اصطلاح میشه که چادریا فلاان، من خودم مامانم اینا چادرین، ولی خب واقعاً شیک و مرتب ... اینا همه تو فکر آدم‌ها اثر می‌ذاره، ... حتی تو فیلم‌ها هر چی بدبخت و بیچاره چادریه، گداگودول چادریه ... (افرا، محله دزاشیب، مدیریت بازرگانی دانشگاه آزاد).

روایت دو فرد مورد گفت‌وگو نشان‌دهنده‌ی وجود دو دیگری است؛ نخست دیگریِ دور و دوم، دیگریِ نزدیک. در روایت نخست، دیگریِ مهلا هم دانشکده‌ای است که هنجارها و ارزش‌های او در تضاد با ارزش‌های دینی او است، درحالی‌که دیگریِ مهلا زنانگی‌اش را در قالب مکانیسم «زنانه‌سازی و شهوانی‌سازی» (خزائی، ۱۳۹۸: ۱۸۰-۱۴۷) مفصل‌بندی کرده و روابطش را با دیگری مردانه سامان می‌دهد. مهلا خودِ زنانه‌اش را در بازگشت به عادتواره‌هایش باز می‌سازد. او مقید به الزام‌های مذهبی تعریف‌کننده‌ی زنانگی در فضاهای عمومی است که در پوشش او که ترکیبی از مانتو و روسری کاملاً پوشیده است، مشاهده می‌شود. از همین رو، بازی اجتماعی میان خود و دیگری در بازنمایی زنانگی‌اش را با استفاده از «حاشیه‌های مانور» (Cefai, 1998: 233) مفصل‌بندی می‌کند؛ یعنی با به‌کارگیری نشانه‌های طبقاتی یا همان عادتواره‌های مرفهانه همچون پوشیدن لباس‌هایی با برندهای معروف با طراحی‌های جدید و به مد روز و همچنین سرمایه‌گذاری بر وجوه عمومی تر و نه لزوماً جنسیتی ساخت خود، مانند نمایش سبک زندگی مرفهانه و مصرف فرهنگی اشرافی‌منشانه‌ی خود و خانواده‌اش که در چارچوب الزام‌های مذهبی تعریف می‌شود.

دیگریِ افرا، دیگریِ نزدیک است. دیگری‌ای که در ارزش‌ها و هنجارهای تعریف‌کننده‌ی پوشش و زنانگی‌اش با او مشترک است؛ چراکه برای هر دو فرد بر گرفته از الزام‌های مذهبی است. با این حال، او نگاهی انتقادی به این دیگریِ نزدیک دارد، زیرا تصویر بازنمایی شده از زنانگی از سوی این دیگریِ نزدیک را با عادتواره خود در تضاد می‌فهمد که به نظر او تصویر زنانگی زن محجبه را تخریب می‌کند. به طور کلی، فهم از دیگریِ خواه دیگریِ دور و خواه دیگریِ نزدیک، در تمایز میان «ما» و «آنها» بازی‌های معنایی را به صورتی اجتماعی مفصل‌بندی می‌کند. در ساخت خود و بازنمایی زنانگی ایده‌آل نزد افراد مصاحبه‌شونده، عادتواره‌ی طبقه‌ی مرفه در تمایز میان خود و دیگری نقش محوری بازی می‌کند. بنابراین، خود به «ما»یی تعلق دارد که نشانه‌های رفتاری و سلیقه‌ای طبقه‌ی مرفه را در بازنمایی زنانگی‌اش به کار می‌گیرد و در مقابل دیگری به «آنها»یی تعلق دارد که این نشانه‌های طبقاتی در بازنمایی خود زنانه‌شان را ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این مقاله بررسی تجربه‌ی تحصیل دختران دانش‌آموخته‌ی مدارس غیرانتفاعی اسلامی از خلال روایت ایشان از رویارویی با تکثر و تنوع جامعه پس از فارغ‌التحصیلی از این مدارس است. فرضیه‌ی محوری این مقاله آن است که این دختران - که از قشر مذهبی طبقه‌ی مرفه هستند - پس از فارغ‌التحصیلی از این مدارس با ورود به فضای چندقطبی و متکثر و در تقابل

با فضای تک‌قطبی مدارس اسلامی در فهم از خود، دیگری و زیست‌جهان‌شان بازاندیشی می‌کنند. نکته‌ی کلیدی آن است که این بازاندیشی نه به تولد یک سوژه‌ی بازاندیش در معنای گیدنز آن، بلکه به شکل‌گیری عامل در معنای بوردیویی آن منتهی می‌شود که در فرایند بازاندیشی با بازگشت به عادت‌های مرفهانه خود را در چارچوب این عادت‌ها بازتعریف می‌کند.

مطالعه‌ی روایت این دختران از تجربه‌شان در گذر از فضای تک‌قطبی مدرسه‌ی اسلامی به فضای متکثر و چندقطبی دانشگاه و جامعه نشان می‌دهد که هرچند تجربه‌ی آنها با احساس کشف زیست‌جهان و دیگری‌های جدید همراه و در نتیجه نو و هیجان‌انگیز است، اما بستر اصلی تجربه‌ی آنها از تکرارها و فضاهای چندقطبی را تنش و فشارهای ذهنی و روحی شکل می‌دهد. فضاهای متکثر و رویارویی با دیگری‌های متفاوت با عقاید و باورهای مختلف دینی، فکری، سبک زندگی، ترجیحات فرهنگی و زیبایی‌شناختی و... این دختران را با گسستی معرفت‌شناختی در زندگی روزمره روبه‌رو کرده و یکپارچگی هویتی‌شان را به مخاطره می‌اندازد. ثمره‌ی این گسست معرفت‌شناسانه برای دختران بی‌اعتبار شدن ذخیره‌ی شناختی پیشینی ایشان برای تفسیر و انجام کنش در موقعیت‌های جدید است که آنها را در موقعیت‌های اضطراب‌آمیز قرار می‌دهد؛ چراکه به آنها احساس ناتوانی از مدیریت و کنترل شرایط را می‌دهد. این‌درحالی است که تجربه‌ی گسست معرفت‌شناسانه و چندپارگی هویتی همراه با ایجاد احساس ناتوانی سلطه بر شرایط، فرد را به بازاندیشی در خود، دیگری‌ها و زیست‌جهانش هدایت می‌کند.

این دختران در پرتو آگاهی‌های تازه در رابطه با خود، دیگری و جامعه ذهنیت‌ها و کنش‌هایشان را بازاندیشی می‌کنند؛ با این حال نمی‌توان اهمیت ذخیره‌ی شناختی پیشینی در دسترس آنها را به عنوان مهم‌ترین منبع ساخت خودفردی و هویت‌یابی نادیده گرفت؛ چراکه در مقایسه با معرفت‌های جدید، معرفت‌های پیشینی با وجود ناکارآمدی در شرایط جدید همچنان مطمئن‌تر است. بنابراین، نزد این دختران وابسته به قشر مذهبی طبقه‌ی مرفه، ذخیره‌ی شناختی تعریف‌شده در چارچوب عادت‌های اشرافیت مذهبی همراه با آگاهی‌های تازه و برآمده از فضای متکثر و چندقطبی جامعه و دانشگاه دو منبع بازاندیشی هستند که بر اساس روایت‌ها، به نظر نمی‌رسد وزن و اهمیت یکسانی ندارند. در واقع، براساس روایت‌ها و تفسیرهای افراد مطالعه شده از تجربه‌شان در موقعیت‌های جدید - با وجود بازاندیشی توسط آنها - ذخیره‌ی شناختی مبتنی بر عادت‌های مرفهانه همچنان نقش تعیین‌کننده‌تری را در چگونگی رویارویی ایشان با شرایط جدید دارد.

پرسش مهم در اینجا چیستی دلایل و انگیزه‌هایی است که این دختران را به فهم و کنش بازاندیشانه در چارچوب عادت‌های مرفهانه هدایت می‌کند. پاسخ ما به این پرسش مفصل‌بندی

میان رویکردی مارکسیستی با تأکید بر تعیین بخشی اقتصاد به عنوان زیربنا و رویکردی کنشگرمحور با تأکید بر فهم وضعیت روان‌شناختی در تعریف دلایل اجتماعی کنش‌های فردی در موقعیت‌های آسیب‌زایی است که با برجسب اجتماعی و تبعیض برای فرد همراه است.

دختران دانش‌آموختی مدرسه‌ی اسلامی غیرانتفاعی، برجسب اجتماعی وابستگی به قشر مذهبی طبقه‌ی مرفه را بر خود دارند. پیامد این برجسب اجتماعی فهم خود به عنوان «دیگری‌بودن» است که پیامد تجربه‌ی احساس اقلیت‌بودگی و طردشدگی فرد از سوی اکثریت جامعه‌ی ایرانی است. فهم خود به مثابه دیگری‌بودن به لحاظ اجتماعی و روان‌شناختی وضعیت ناخوشایندی است و با تجربه‌ی فشارهای عاطفی و احساسی نزد فرد همراه است. این درحالی است که این دختران با توجه به جامعه‌پذیری ذیل نظامی مبتنی بر ارزش‌های منزلتی طبقه‌ی فرادست جامعه در سلسله‌مراتب اجتماعی، احساس برتربودگی نسبت به دیگری داشته که این احساس برتربودگی می‌تواند در قالب واکنش منفی به طردشدگی و اقلیت‌بودگی خود را نشان دهد. تجربه‌ی این شرایط با ورود به فضای چندقطبی و متکثر جامعه - پس از فارغ‌التحصیلی از مدرسه‌ی اسلامی - با قرار گرفتن فرد در شرایط گسست معرفت‌شناختی و به پرسش کشیده‌شدن خودفردی پیچیدگی مضاعفی می‌یابد؛ چراکه از این دختران به عنوان افرادی مدرن انتظار می‌رود تا خود و همه‌ی متعلقاتشان را بازاندیشی کنند و سازنده‌ی خود فردی‌شان بر اساس آگاهی‌های تازه باشند که در نوع خود بی‌ثبات و غیرمطمئن است. تجربه‌ی بازاندیشی فرد در رویارویی با معرفت‌های نامتعین و بی‌ثبات، شرایطی را ایجاد می‌کند که مشخصه‌ی آن تجربه‌ی «خستگی از خود»¹ (Ehrenberg, 2000) است، زیرا ساخت خودفردی براساس نامتعین‌ها و در بطن نبود اطمینان‌ها انجام می‌شود. در چنین شرایطی بازگشت به عادتواره‌ها در فرایند بازاندیشی - به‌ویژه برخورداری از سرمایه‌های اقتصادی طبقه‌ی فرادست - می‌تواند احساس ثبات و امنیت را به فرد بازگرداند؛ این در حالی است که در تعریف این عادتواره‌ها دین به‌مثابه نهادی مرجعیت‌بخش در رویارویی با فشارهای زندگی مدرن به فرد ثباتی مضاعف می‌دهد. به گفته‌ی دیگر، در فرایند بازاندیشی، بازگشت به عادتواره‌های مرفهانه امکان دین‌داری آسایش‌طلبانه‌ای در عین بهره‌مندی از موقعیت اقتصادی با ثبات را برای این دختران فراهم کرده و آنها را برای زندگی درون تنش‌های زندگی مدرن توانمند می‌کند.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، جلب اعتماد افراد برای انجام مصاحبه بود؛ به‌طوری‌که پاسخ خود را به مشورت با خانواده منوط می‌کردند. با این حال، زمانی که متوجه می‌شدند

که مصاحبه‌گر خود از دانش‌آموختگان این مدارس است و به عبارتی «خودی» محسوب می‌شود، با خیالی آسوده‌تر انجام مصاحبه را می‌پذیرفتند. بنابراین، محافظه‌کاری این افراد به دلایلی چون انتساب به خانواده‌های شناخته‌شده، اشتغال اعضای خانواده به‌ویژه پدر در مشاغل حساس و... را می‌توان از دلایل این بی‌اعتمادی به‌شمار آورد. دیگر محدودیت تحقیق، نبود پژوهش‌های مشابه و پیشینه‌ی تجربی پژوهش بود که در عمل مانع مقایسه‌ی نتایج این پژوهش با دیگر تحقیق‌ها می‌شد. با در نظر گرفتن محدودیت جنسیتی در این تحقیق و تعریف دختران دانش‌آموخته به عنوان جمعیت مورد پژوهش، بررسی تجربه‌ی تحصیل پسران دانش‌آموخته‌ی این مدارس پیشنهاد می‌شود. مطالعه‌ی دلایل و انگیزه‌های خانواده‌های این دانش‌آموختگان از ثبت‌نام و تجربه‌ی تحصیل فرزندان‌شان و نیز مطالعه‌ی تجربه‌ی مدیران و معلمان و انگیزه‌های ایشان از کار در این مدارس نیز می‌تواند نگاه و شناخت همه‌جانبه‌ای از مطالعه درباره‌ی مدارس اسلامی غیرانتفاعی به‌دست‌دهد. در مورد پیشنهادهای کاربردی برای چنین مدرسی، پیشنهاد نویسندگان این مقاله باز کردن فضای این مدارس و فراهم کردن امکان رویارویی با دیگری‌های متفاوت و تکثر موجود در جامعه برای دانش‌آموزان است تا به این ترتیب، ورود دانش‌آموختگان این مدارس به جامعه و دانشگاه پس از فارغ‌التحصیلی هرچه کمتر به صورت یک گسست هویتی و بحران معرفت‌شناختی تجربه شود.

منابع

- ◀ ادیب حاج باقری، محسن و دیگران، (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی، تهران: بشری.
- ◀ بوردیو، پی‌یر، (۱۳۹۰) تمایز، نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی، ترجمه‌ی حسن چاوشیان، تهران: ثالث.
- ◀ ترنر، جان‌اتان اچ، (۱۳۹۳). نظریه‌های نوین جامعه‌شناختی، ترجمه‌ی علی‌اصغر مقدس و مریم سروش، تهران: جامعه‌شناسان.
- ◀ حاضری، علی‌محمد، (۱۳۷۷). مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی، با تکیه بر مطالعه در شهرستان یزد، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات.
- ◀ خادمی فرد، نورمحمد، (۱۳۹۱). شناسایی ویژگی‌های مدارس اسلامی در ایران، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی).
- ◀ خزائی، طاهره، (۱۳۹۸). «خودزنانه در گذار به زنانگی هژمون؛ فهم بدن زنانه و روایت تنش‌های تجربه‌شده زنان ایرانی مهاجر در فرانسه»، علوم اجتماعی، دوره ۲۶، ش ۸۴.
- ◀ روشن‌نهاد، ناهید، (۱۳۸۴). مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- ◀ رضایی، محمد، (۱۳۸۶). ناسازه‌های گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی، تهران: جامعه و فرهنگ.
- ◀ زاکرمن، فیل، (۱۳۸۴). درآمدی بر جامعه‌شناسی دین، ترجمه‌ی: خشایار دیهیمی، تهران: لوح فکر.
- ◀ زیمیل، گئورگ، (۱۳۸۸). مقالاتی درباره‌ی دین، ترجمه‌ی: شهناز مسمی پرست، تهران: ثالث.
- ◀ سیدمن، استیون، (۱۳۹۲). کشاکش‌آرا در جامعه‌شناسی، ترجمه‌ی: هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- ◀ کرسول، جان، (۱۳۹۴). پویای کیفی و طرح پژوهش، ترجمه‌ی: حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی، تهران: صفار.
- ◀ کرد زنگنه، جعفر، علی قاسمی اردهائی، ۱۳۹۸. «پیامدهای تأخیر فرزندآوری در شهر اهواز»، فصلنامه مطالعات راهبردی زنان، دوره ۲۲، ش ۸۵.
- ◀ کرمی‌پور، حمید، (۱۳۸۹). کارنامه سیاسی و فرهنگی دبیرستان‌های کمال نارمک، رفاه، علوی، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- ◀ کوزر، لوئیس، (۱۳۸۵). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی، ترجمه‌ی: محسن ثلاثی، تهران: علم.
- ◀ گافمن، اروینگ، (۱۳۹۷). داغ‌ننگ: چاره‌اندیشی برای هویت ضایع شده، ترجمه‌ی: مسعود کیانپور، تهران: مرکز.
- ◀ گیدنز، آنتونی، (۱۳۷۸). تجدد و تشخیص، ترجمه‌ی ناصر موفقیان. تهران: نشر نی.
- ◀ _____ (۱۳۷۷). پیامدهای مدرنیت، ترجمه‌ی محسن ثلاثی، تهران: مرکز.
- ◀ مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان، (۱۳۸۳). در مکتب استاد، سخنرانی استاد علامه کرباسچیان برای معلمان (جلد اول)، تهران: علامه کرباسچیان.

◀ _____ (۱۳۹۰). توصیه‌های استاد: بیانات استاد علامه کرباسچیان در جمع مدیران مدارس،

تهران: علامه کرباسچیان.

◀ مهدوی، محمدصادق؛ فخرالسادات پیلتن، (۱۳۸۸). «بررسی جامعه‌شناختی نقش مدارس در شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان (مطالعه‌ی موردی دانش‌آموزان سال سوم و پیش‌دانشگاهی شهر شیراز)»، *مطالعات علمی*، دوره ۱۰، ش ۴۰.

◀ واخ، یواخیم، (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی دین*، ترجمه‌ی جمشید آزادگان، تهران: سمت.

وبلن، تورستاین، (۱۳۸۳). *نظریه‌ی طبقه مرفه*، ترجمه‌ی: فرهنگ ارشاد، تهران: نشر نی.

- ▶ Alpe, Y & et AL, (2007). *Lexique de sociologie*, 2^e éd. Dalloz, Paris.
- ▶ Becker, Howard. S, (2002 (1985)). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Éditions Métailié, Paris.
- ▶ Berger, Peter L, (2001). "Reflections on the sociology of religion today", *Sociology of religion*, 62 (4).
- ▶ Bertucci, Marie-Madeleine (2009). « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons », *Cahiers de sociolinguistique*, (14).
- ▶ Cefai Daniel, (1998). «Trois études théoriques de sociologie phénoménologique, Phénoménologie et sciences sociales», *Travaux de Sciences Sociales*.
- ▶ De Certeau, Michel, (2004). «L'Étranger», *Études*, (Tome 394), (4). <https://www.cairn.info/revue-etudes-2001-4-page-491.htm>.
- ▶ Dubet, François, (1994). *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris.
- ▶ Ehrenberg, Alain, (2000). *La Fatigue d'être soi: Dépression et société*, JACOB, Paris.
- ▶ Hall, Stuart, (2014). *Cultural identity and diaspora*, Diaspora and visual culture, (taylorfrancis.com).
- ▶ Martuccelli, Danilo, (2002). *Grammaire de l'individu*, Gallimard, Paris.
- ▶ Martuccelli, Danilo et De Singly, François, (2012). *Les sociologies de l'individu*, Armand Colin, Paris.
- ▶ Paugam, Serge, (2010). *Les 100 mots de la sociologie*, PUF, Paris.
- ▶ Schutz, Alfred, (2003). *L'étranger*, Allia, Paris.