

بنیان‌های فرهنگی اعمال قدرت در مدرسه

امید قادرزاده*

شیرزاد رستمی‌زاده**

چکیده

این پژوهش در پی آن است که شیوه‌های اعمال قدرت و مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه را توصیف و تحلیل کند و نشان دهد چگونه این دو در تلاقی با هم معانی و دیدگاه‌های بدیل دانش‌آموزان را زمین‌گیر می‌کنند. چهارچوب نظری و روشی پژوهش بر اتنوگرافی (قوم‌نگاری) انتقادی استوار است و برای ارتقای حساسیت نظری از سازه‌های نظری فوکو، بوردیو، اپل و ایلچ بهره گرفته شده است. روش پژوهش قوم‌نگاری انتقادی و جامعه‌پژوهش مدارس مقطع تحصیلی متوسطه دوم پسران در شهر سنندج بود. نمونه‌ها به روش هدف‌مند و از خلال مشاهده و کار قوم‌نگارانه در میدان پژوهش انتخاب شدند. داده‌ها از طریق یادداشت از ره‌گذر مشاهده غیرمشارکتی، گپ‌وگفت با سوژه‌ها، و مطلعان اصلی انتخاب شد و داده‌ها در ۳۲ مصاحبه فردی با دانش‌آموزان، معلمان، و اولیا و پنج مصاحبه گروهی متمرکز با دانش‌آموزان گردآوری، کدگذاری، و تحلیل شد. براساس یافته‌ها، قدرت انضباطی، قدرت تعاملی، گروه معلمان، فشار به والدین، و رویکرد اداره از شیوه‌های اعمال قدرت در مدرسه بود که از ره‌گذر فرهنگ مدرسه ممکن و بازتولید می‌شود. حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان، ناهم‌نوایی هم‌چون آسیب، مدارا، و نگره‌داری، بهره‌گیری از قدرت والدین و هم‌چنین الگوها و فرایندهای سیطره‌امر انضباطی و امر درسی، ساخت دانش

* دانشیار جامعه‌شناسی و پژوهش‌گر پژوهشکده کردستان‌شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
(نویسنده مسئول)، o.ghaderzadeh@uok.ac.ir

** کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران rostamishirzad248@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۰۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۸



Copyright © 2018, This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

مدرسه، و برساخت نوع دانش‌آموز از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه و ایده‌های مبنایی و نظریه‌های ضمنی معلمان به‌شمار می‌رود. مدرسه از ره‌گذر ارتباط نزدیک با خانه و آموزش و پرورش، درگیر مجموعه‌ای از روابط نظام است که ارجاع به آن قدمی مؤثر برای فهم زمینه‌ها و رویه‌های فرهنگی است.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ مدرسه، قدرت انضباطی، نظریه‌های ضمنی معلمان، مدرسه‌زدگی خانه، مردم‌نگاری انتقادی.

۱. مقدمه و بیان مسئله

نهاد مدرسه بخش اساسی از پروژه فرهنگی مدرن است که با داعیه جهان‌شمولی، حقیقت، عقلانیت، و پیشرفت پدیدار شد. در پرتو دیدگاه انتقادی، مدرسه نه امری بدیهی و وضعیتی طبیعی، بلکه مسئله‌مند و آلوده به سازوکارهای قدرت است. اساساً مدرسه مدرن، از ره‌گذر اطاعت دانش‌آموزان از دستورها و برنامه‌های آن محقق می‌شود. گرچه مدرسه‌روی و اطاعت روزمره از مدرسه کم‌وبیش در دانش‌آموزان درونی می‌شود، برخلاف فهم متعارف، همراهی و تبعیت لزوماً از روی میل و انتخاب نیست و با تردید و مقاومت روبه‌روست. «اجباری‌بودن مدرسه عمده‌ترین دلیل کارآیی نازل مدارس عادی در مقایسه با آموزش و پرورش آزاد است» (ایلیچ ۱۳۸۹: ۵۴). بدین‌سان اطاعت دانش‌آموزان نیز که در پیوند با ساخت و روابط قدرت در مدرسه است مسئله‌مند است، زیرا ازسویی با ناملایمات و تجربه فرودستی، به‌محاق‌رفتن خودسازی، خودابرازی، خودمختاری، و بنای هویت، ازخودبیگانگی تحصیلی و به‌طورکلی حاشیه‌ای‌شدن امر انسانی همراه است و ازسوی دیگر با مقاومت و ستیز از جانب دانش‌آموزان؛ به‌گونه‌ای که مشاهده انضمامی و انتقادی مدرسه و نتایج تحقیقات، از قبیل تخطی از قواعد و قوانین مدرسه، ائتلاف و اجماع تاکتیکی دانش‌آموزان در برابر معلمان (Meo and Parker 2004: 110)، تخریب اموال عمومی مدارس، اختلال رابطه‌ای و پیچیده‌شدن روابط و مناسبات دانش‌آموزان با یک‌دیگر و با معلمان و کارگزاران نظم در مدارس و مدرسه‌گریزی، حاکی از پرابلماتیزه‌شدن مناسبات قدرت و نظم انضباطی در میدان مدرسه است. افزون‌بر آن ستیز، مقاومت، اقناع، و تلاش فراوان معلمان و سایر کارگزاران نهادی برای برقراری نظم مؤید حضور همیشگی قدرت و اطاعت در میدان مدرسه است. نتایج پژوهش شیربگی و دیگران (۱۳۹۴) با عنوان «شناخت باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه» در دبیرستان پسرانه‌ای در سمنان (که میدان این پژوهش

بود) گویای آن است که در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تدوین آیین‌نامه انضباطی از نظرهای اعضای جامعه مدرسه بهره گرفته نمی‌شود. همین‌طور ویژگی‌های اخلاقی، عاطفی، و رفتاری دانش‌آموزان در اجرای آیین‌نامه‌های انضباطی لحاظ نمی‌شود. نتیجه مذکور به‌نوعی بر مسئله‌دارشدن مشارکت دانش‌آموزان، کنش‌گران و کارگزاران نهادی در پی‌ریزی قواعد ناظر بر میدان مدرسه دلالت دارد.

گرچه اعمال قدرت در مدرسه امری مسئله‌مند است، ما شاهد اطاعت نسبی دانش‌آموزان و تداوم نظم مدرسه‌ای هستیم. بنابراین، اعمال قدرت مدرسه ملازم با توجیه، پذیرفتنی‌کردن، و به‌تبع آن بازتولید است. ایده پژوهش این است که بنیان مشروعیت‌بخشی و بازتولید روابط قدرت در مدرسه بر سازوکاری فرهنگی و به‌طور خاص بر «فرهنگ مدرسه» استوار است که شامل مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها و دیدگاه‌های مسلّم و بدیهی‌انگاشته‌شده و معانی غالب است و اطاعت دانش‌آموزان را در پی دارد.

به‌زعم والر (Waller 1932)، جامعه‌شناس تربیتی، هر مدرسه دارای فرهنگ خاص خود است، با مجموعه‌ای از آیین‌ها و شیوه‌های متعارف و کدهای اخلاقی که رفتار و روابط را شکل می‌دهد. فرهنگ مدرسه به بهترین وجه عناصر پیچیده ارزش‌ها، سنت‌ها، زبان، و اهداف مدرسه را نشان می‌دهد. فرهنگ در عناصر عمیق‌تر مدرسه وجود دارد: «قواعد و مفروضات نانوشته، مجموعه‌ای از آیین‌ها، مناسک، سنت‌ها، نمادها و مصنوعات، زبان، و عبارات خاصی که کارکنان و دانش‌آموزان به‌کار می‌برند، انتظارات برای تغییر و یادگیری» (Peterson and Deal 2002: 9).

از آن‌جا که قدرت مدرسه تا حد زیادی از طریق رفتارهای عادت‌شده تعاملی معلمان با دانش‌آموزان اعمال می‌شود، نتایج این پژوهش می‌تواند مدیران و معلمان را از پیش‌فرض‌های نهان فرهنگ مدرسه، که در پس رفتارهای عینی آن‌هاست و آن‌ها را در بازی روابط نابرابر قدرت به دام انداخته، آگاه سازد. به‌تعبیری دیگر، این نتایج از امری آشنا و بدیهی‌انگاشته‌شده آشناندایی می‌کند و به تغییر وضعیت ناخوشایند سلطه و روابط نامتقارن و نابرابر قدرت و دموکراتیزه‌کردن میدان مدرسه و آموزش کمک می‌کند. شیربگی و صادقی (۱۳۹۹) در پژوهش دیگری موضوع چگونگی توزیع قدرت و رهبری موازی در مدارس سندج را مطالعه کرده‌اند. نتایج این پژوهش، که به سه فرایند مرتبط اعتماد متقابل، هدف مشترک، و کمک برای بیان فردی اشاره دارد، نشان داده است که گرچه ظرفیت رهبری موازی وجود دارد، وضعیت موجود مدارس سندج نسبتاً بی‌بهره از آن است و تحقق آن

مستلزم تغییر در دیدگاه‌ها، برنامه‌ریزی، و اقدامات جدی است. شواهد میدانی و ادبیات تجربی مؤید آن است که در سطح مدارس سندج، دانش‌آموزان در متن و زمینه روابط قدرت و فرهنگ مدرسه در وضعیتی نامطلوب گرفتار شده‌اند. به قول فوکو:

کار سیاسی واقعی در جامعه‌ای هم‌چون جامعه ما نقد نهادهای به‌ظاهر بی‌طرف و مستقل است و باید خشونت سیاسی [را]، که همواره خودش را به‌صورت مبهمی از طریق این نهادها اعمال کرده، بر ملا نمود تا به این ترتیب بتوان با آن مبارزه کرد (مدیسون ۱۳۹۷: ۱).

شواهد گویای آن است که روابط افقی و دموکراتیک در میدان مدرسه دچار زوال شده، روزمرگی و مناسک‌گرایی بر میدان مدرسه سایه افکنده و حس دل‌بستگی به مدرسه و احساس پذیرش و احترام و تصدیق دانش‌آموزان مختل شده، و کارکرد مدرسه به انتقال اطلاعات (صرف‌نظر از اعتبار و امکان کاربست آن) محدود شده است. یافته‌های پژوهش سلیمان‌پور عمران و دیگران (۱۳۹۸) گویای آن است که فرهنگ مدرسه تبیین‌کننده احساس تعلق به مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. به باور پیترسون و دیل، اثربخشی، هم‌افزایی، بهره‌وری، و انگیزه در میدان مدرسه پیوند وثیقی با فرهنگ مدرسه دارد. در فرهنگی که بر کار سخت، نوآوری و حمایت از تغییر، تعهد به اهداف ارزش‌مند، حل مسئله و بر یادگیری تفکر انتقادی متمرکز است، انگیزه و بهره‌وری و دل‌بستگی و تعهد به مأموریت مدرسه افزایش می‌یابد (Peterson and Deal 2002: 11). بدین سان این پژوهش در پی آن است که از طریق واکاوی اعمال قدرت و فرهنگ مدرسه، شیوه‌ها و مؤلفه‌های این دو را توصیف و تحلیل کند و نشان دهد چگونه این دو در تلاقی با یکدیگر ضمن پدیدآوردن وضعیتی نامطلوب و فرودستانه برای دانش‌آموزان، معانی و دیدگاه‌های بدیل آنان را زمین‌گیر می‌کنند و سرخوردگی و یأس و بحران‌انگیزش را برای دانش‌آموزان پدید می‌آورند.

۲. مرور تجربی

وضعیت مسئله‌مند نظام مدرسه‌ای و به‌طور خاص تجارب زیسته دانش‌آموزان، تفاسیرشان از مقررات و فرایندهای مدرسه و چگونگی مواجهه با آن‌ها در پژوهش‌های عدیده‌ای مطالعه شده است. برای نمونه، بینش و دیگران (۱۳۹۳) با مشاهده دفتر خاطرات و

نقاشی‌های دانش‌آموزان و مصاحبه با آنان تجارب زیسته آن‌ها از مدرسه را توصیف، تبیین، و تفسیر کرده‌اند. برمبنای یافته‌ها، دانش‌آموزان مدارس را غیرصمیمی، خشک، و با نگاه حاکم و محکوم معرفی کرده‌اند که محتوای زیاد و غیرکاربردی را صرفاً به صورت مکانیکی آموزش می‌دهند. مدارس مطلوب مدنظر دانش‌آموزان با مختصاتی چون آزادی، قربت با زندگی واقعی، شاد، و انعطاف‌پذیر با روابط والدینی مشخص می‌شود. برادران کاشانی و دیگران (۱۳۹۳) با نشانه‌شناسی تجربه دختران ۱۸ تا ۳۰ ساله مشهدی از صف در دوران تحصیل نشان داده‌اند ایستادن در صف که ظاهراً ابزار تربیت و آموزش قانون در مدرسه به حساب می‌آید، عرصه‌ای برای اعمال قدرت انضباطی است و درعمل دانش‌آموزان را به سمت فرایندی انفعالی و قدرت‌زدا می‌کشاند؛ به گونه‌ای که آنان تحصیل را جدا از خود می‌بینند. یعقوبی (۱۳۹۵) به روش مصاحبه فردی و گروهی با دانش‌آموزان و اولیا و مربیان استان گیلان مخالفت‌خوانی‌ها و گفتمان مدرسه‌ای را به صورت کیفی مطالعه کرده است. براساس یافته‌ها، هرچه ذهنیت خانواده با مدرسه اشتراک بیش تری داشته باشد، ارزش‌های مدرسه به سهولت بیش تری بازتولید می‌شود و متعاقب آن مخالفت‌خوانی‌های دانش‌آموزان تقلیل می‌یابد. کنش دانش‌آموزان درمقابل قواعد مدرسه صرفاً اطاعت محض نیست، بلکه خلاقیت‌هایی در زندگی روزمره دانش‌آموزان وجود دارد. برمبنای نظریه دوسرتو کنش‌گران از اجرای دقیق قوانین و اعمال رویه‌های گفتمانی طفره می‌روند و به شیوه‌های ابتکاری آن‌ها را کنار می‌گذارند. بی‌نظیر (۱۳۹۷)، با تأسی از اندیشه‌های فوکو و با نمونه‌پژوهی قصه‌های مجید، چگونگی کارکرد و نقش قدرت انضباطی در نهاد مدرسه را تحلیل کرده و نشان داده است که چگونه گفتمان قدرت با استراتژی‌های زبانی و چیدمان گزاره‌ها و تکرار و تثبیت آن‌ها در ساختار سلسله‌مراتبی (مدیر، ناظم، معلم، و بی‌بی) گزاره‌های خود را مفصل‌بندی می‌کند و درس ریاضی را درتقابل با ادبیات، در مرکز گفتمان انضباطی قرار می‌دهد. رومانی و دیگران (۱۳۹۸) با روش قوم‌نگاری، فرهنگ روابط معلمان با همکاران، والدین و دانش‌آموزان در مدارس روستایی و چندپایه‌ی استان لرستان را مطالعه کرده‌اند. برمبنای یافته‌ها، فرهنگ روابط معلمان آمیزه‌ای از فرهنگ ارتباط مثبت و فرهنگ ارتباط انتقادشده و منفی است.

شریفی و دیگران (۱۳۹۹) در مقاله «مدرسه آینده در ایران: روش نظریه زمینه‌ای» با طرح موضوع مدارس آینده وضعیت ناپایدار مدارس کنونی در ایران را نشان داده‌اند. نویسندگان مقاله با ارجاع به مطالعات تجربی نشان داده‌اند که در ایران تغییرات عمدتاً به سمت تغییرات

فناورانه در مدارس پیش رفته است، اما مدارس آینده چیزی بیش‌تر از توسعه بر بستر فناوری‌اند. مدارس آینده نیازمند اصلاح رابطه فراگیر- فراده برپایه دانش انسانی و نه صرفاً تکنیکی، و بازنگری در شیوه‌های ارتباطی والدین- مدرسه‌اند. آنان تأکید کرده‌اند برای دستیابی به این هدف، توسعه فضای دموکراسی مدرسه و به‌کارگیری نظر دانش‌آموزان در طراحی مدرسه و کلاس درس، ایجاد شبکه‌های اجتماعی و افزایش احساس تعلق دانش‌آموزان به محیط مدرسه ضروری است.

پژوهش‌های فوق درباره برخی شیوه‌های اعمال قدرت و سرشت فرهنگی، گفتمانی و انضباطی آن در مدرسه مطالعه کرده‌اند. اما این پژوهش بر این باور است که واکاوی تجربی بیش‌تر درباره شیوه‌های سلطه و حصول اطاعت دانش‌آموزان ضمن ارجاع صریح‌تر آن به فرهنگ مدرسه و توان بداهت‌آفرینی‌اش می‌تواند تصویر مفصل‌تری از آن ارائه کند.

۳. سازه‌های مفهومی و نظری

این پژوهش در چهارچوب قوم‌نگاری انتقادی، شیوه‌های اعمال قدرت در مدرسه را، با میانجی فرهنگ، مفهوم‌سازی می‌کند. قوم‌نگاری انتقادی اساساً طبیعت سلطه‌آمیز و محدودکننده فرهنگ را می‌کاود؛ این‌که چگونه فرهنگ چهارچوب تفکر، دانش، معانی، تفاسیر و سایر جنبه‌های زندگی اجتماعی را تعیین و مرزبندی می‌کند و از این‌ره‌گذر، تکیه‌گاه نابرابری می‌شود. «فرهنگ، ما را، در عقل سلیم و جهان‌های تکه‌تکه‌شده چندگانه به دام می‌اندازد که در آن، واقعیت شامل تنوعی از سازوکارها برای مجاب‌کردن هارمونی و هم‌نوایی اجتماعی به هنجارهای تعاملی، قواعد سازمانی، الگوهای نهادی و مفاهیم ایدئولوژیک است» (Thomas 1993: 3). این فرایند برآمده از فرهنگ همان چیزی است که از آن به «اهلی شدن» تعبیر می‌شود؛ این‌که چگونه فرهنگ از ره‌گذر اهلی کردن محافظه‌کار می‌شود و بدیل‌ها را طرد می‌کند.

هسته قوم‌نگاری انتقادی مطالعه فرایند اهلی شدن و به‌دام‌افتادن اجتماعی است که ما در آن از اوضاع زندگی مان راضی بار می‌آییم. قوم‌نگاری انتقادی رهایی از سلطه را به معنای فروپاشی جامعه و هرج‌ومرج نمی‌داند، بلکه به دنبال افشای سلطه غیرضروری و سست کردن آن است. هنجارهایی که قدرت را با میانجی زبان توزیع می‌کنند و تسلیم یا تواضع در برابر مناسک را شکل می‌دهند یا شکل و محتوای رشته‌ها را در مدرسه و دانشگاه تعیین می‌کنند (Mills 1970: 4-7).

تلاش برای نزدیک شدن به دنیای بهتر از یک سو متضمن آشکار ساختن سویه‌های سلطه‌آمیز دنیای کنونی و دعوت به کنار گذاشتن ضرورت و بداهت آن‌هاست و از سوی دیگر، نمایش غنا و بدایع معانی بدیل فرهنگ پردازده است؛ این ایده‌ای است که قوم‌نگاری انتقادی با آن کار می‌کند.

قوم‌نگاری انتقادی نوعی تلفیق نظری و روشی رویکرد انتقادی با رویکرد تفسیری است. رویکرد انتقادی در تقابل با دیدگاه کارکردگرایی و به‌طور گسترده‌تر انگاره «وفاق» - برگرفته از آرای دورکیم - است که معتقد است جامعه کلیتی اخلاقی است و مدرسه به‌مثابه نهادی بی‌طرف و خنثی در خدمت حفظ این کلیت است (شارع‌پور ۱۳۹۳: ۱۶). در مقابل، سنت انتقادی جامعه را روابطی از قدرت و نیروهای درستیز می‌بیند.

نظریه‌پردازان انتقادی مدام کوشیده‌اند تا آموزش و پرورش را در کلیت اجتماعی و تاریخی معاصر قرار دهند و پویاها، تغییرات، بازسازی، و هم‌چنین دلالت، پی‌آمدها، ساختار، و روابط آن را واکاوی کنند. بنابراین، متفکران اجتماعی، به‌ویژه متفکران انتقادی، دربارهٔ مدرسه صحبت کرده‌اند. گرامشی براساس نظریهٔ هژمونی خود دولت را متشکل از نهادهای زورآور قدرت دولتی و جامعهٔ مدنی را گستره‌ای از نهادهای فرهنگی - برای نمونه: کلیساها و مدارس - برمی‌شمارد که از طریق آن‌ها ایدئولوژی مسلط اشاعه می‌یابد (کالینیکوس ۱۳۹۶: ۳۷۵). آلتوسر آموزش و پرورش را سازوبرگ ایدئولوژیک اصلی دولت می‌داند. قدرت فرهنگی دولت و مبنای بازتولید آن مبدل ساختن افراد به سوژه‌های ایدئولوژی و فراخوانی در ایدئولوژی از ره‌گذر سازوبرگ‌های ایدئولوژیک است. به‌عبارت دیگر، اطاعت همان سوژه‌شدن است (آلتوسر ۱۳۸۷: ۴۶).

به‌زعم بوردیو، مدرسه میدانی است که در خدمت بازتولید تمایز فرهنگی عمل می‌کند. سرمایهٔ فرهنگی سرمایهٔ اصلی در میدان مدرسه و قاعدهٔ آن تحصیل (پیروی از تحصیل مدرسه‌ای) است. میدان مدرسه از ره‌گذر فرهنگ مشروع و انگاشته شدن آن هم‌چون فرهنگ برتر دانش‌آموزان را مورد اعمال قدرت قرار می‌دهد (بوردیو ۱۳۹۳: ۶۰).

فوکو جامعهٔ مدرن را با میانجی مفهوم جامعهٔ انضباطی بازنمایی می‌کند. «در جامعهٔ انضباطی، نظم از طریق تکنولوژی‌های کنترلی هم‌چون تفکیک فضا، مدیریت زمان، محبوس کردن، مراقبت و سیستم امتحان، که انسان‌ها را به‌منظور به‌هنجار ساختن رفتار اجتماعی دسته‌بندی و رتبه‌بندی می‌کنند، حفظ می‌شود» (سیدمن ۱۳۹۳: ۲۴۸). به‌کارگرفتن

شگردهای انضباطی اعمال «قدرت انضباطی» است (فوکو ۱۳۸۸: ۲۱۰). تأیید ساخت انضباطی، احترام گذاشتن به نقاط هنجارمندی و بدیهی‌انگاشتن آن‌ها از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه و در خدمت بازتولید قدرت انضباطی است.

ایلیچ منتقد مدرسه است، اما نه مدرسه‌ای که برای آموزش ساخته شده، بلکه مدرسه‌ای که از ره‌گذر نهادی‌شدن و آیینی‌شدن نه‌تنها از آموزش به‌منزله هدف اصلی خود دور شده، بلکه درمقابل آن نیز قرار گرفته و به‌علاوه، ساخت خاص نابرابری اجتماعی و بی‌عدالتی را شکل داده و پنهان کرده است. «ما جهان خود را در نهادهایمان مجسم کرده‌ایم و اکنون بنده آن نهادهاییم. کارخانه‌ها، وسایل ارتباط جمعی، بیمارستان‌ها، حکومت‌ها و مدرسه‌ها کالاها و خدماتی تولید می‌کنند که جهان‌بینی ما را بسته‌بندی شده در خود دارند» (ایلیچ ۱۳۵۶: ۱۱۱). سیاست دانش رسمی از نظر اپل، تلاش برای مشروعیت‌بخشیدن به انضباط، ملی‌گرایی، بازگشت به سنت‌های مدرن اقتصادی، کسب‌وکار، کارآفرینی، پاکیزگی، صداقت، حقیقت، و ... از ره‌گذر برنامه‌ها و متون درسی و براساس معانی خاص آن‌ها در آموزه‌های راست و نئولیبرالی است. سیاست دانش رسمی نوعی سیاست فرهنگی است که در خدمت قدرت و سیاست است (اپل ۱۳۹۸: ۵۲). اپل دانش رسمی را محل منازعه و تفسیرهای متفاوت دانش‌آموزان و معلمان می‌بیند؛ مبارزه‌ای که از نظر اپل می‌توان در مسیر تلاش برای دموکراتیک‌سازی آموزش و مکان‌های دیگر مانند کارخانه و ... به آن امید داشت.

۴. روش‌شناسی پژوهش

قوم‌نگاران انتقادی آمریکایی با نزدیک‌شدن به نقد نظری و روش‌شناختی رویکرد تطابق به بازتولید اجتماعی، به‌سوی نظریه‌هایی از تولید اجتماعی چرخش کردند که فرایند بازتولید اجتماعی و فرهنگی را چیزی انباشته‌شده از صورت‌های پیچیده مقاومت و انطباق می‌دید (Anderson 1989: 67).

مدرسه، به‌مثابه کارگزار بازتولید اجتماعی و فرهنگی، نهادی است که با قدرت فرهنگی کار می‌کند و قوم‌نگاری انتقادی نیز به این می‌پردازد که قدرت چگونه از ره‌گذر فرهنگ اعمال می‌شود و فرهنگ چگونه روابط قدرت را ممکن و بازتولید می‌کند. به‌علاوه، مدرسه از یک سو محل سلطه و از سوی دیگر محل مقاومت است، پس مطالعه آن براساس

روش‌شناسی قوم‌نگاری انتقادی پذیرفتنی به نظر می‌آید. کارسپیکن (Carspecken 1996)، پنج مرحله را با امکان رفت و برگشت در بین مراحل برای قوم‌نگاری انتقادی ارائه کرده است. در گام اول، محقق خودش را تا آن‌جا که ممکن است در مکان (site) اجتماعی محبوب می‌سازد تا تعاملات را مشاهده کند ... مجموعه‌ای متمرکز از یادداشت‌ها و گزارشی باز از مکان مدنظر، با رفت و آمد مکرر به محل آن، بر مبنای مشاهدات و گفت‌وگوهای امکان‌یافته به دست می‌آید. محقق در گام دوم، یادداشت اولیه را تحلیل می‌کند... این تحلیل بازساختی است، زیرا زمینه‌های فرهنگی و عوامل سیستم را مفصل‌بندی می‌کند. نقشه کار در گام سوم، مصاحبه با سوژه‌های مطالعه با فنون مصاحبه و بحث گروهی، به صورت بسیار عمیق، است. گام چهارم، پیدا کردن روابط سیستم است. محقق ارتباط بین مکان اجتماعی موضوع نمونه پژوهش و دیگر مکان‌های خاصی را که با رابطه‌ای بر آن تأثیر دارند بررسی می‌کند. در گام پنجم، سطح استنتاج بالا می‌رود... شماری از مفاهیم نظری اجتماعی اصلی این امکان را می‌دهند که تحلیل بازساختی را با نظریه‌های سیستم پیوند دهیم (Carspecken 1996: 41-43).

مدارس متوسطه دوم پسران در شهر سنندج میدان پژوهش است و نمونه‌ها به روش هدف‌مند از ره‌گذر حضور و مشاهده در میدان انتخاب شدند. با توجه به موضوع، مدارسی بیش‌تر انتخاب شدند که معلمان آن‌ها در حفظ نظم و انضباط دانش‌آموزان با تنش و صرف تلاش بیش‌تری مواجه بودند؛ گرچه با توجه به ماهیت نهادی مدرسه و عمومیت موضوع مطالعه همه انواع مدرسه در مطالعه شرکت داده شدند. مدارس نمونه پژوهش شامل پنج هنرستان کاردانش و فنی، سه دبیرستان دولتی و سه دبیرستان خاص (شاهد، تیزهوشان، و غیرانتفاعی) بودند. در این پژوهش، براساس گام اول روش قوم‌نگاری انتقادی، بخشی مهم از داده‌ها از طریق مشاهده غیرمشارکتی و مفصل، گپ‌وگفت، و نگارش یادداشت گردآوری شدند. برای تکمیل و اعتباربخشی به داده‌ها و یافته‌ها با ده نفر از معلمان، بیست نفر از دانش‌آموزان و دو نفر از والدین مصاحبه فردی به عمل آمد و پنج مصاحبه گروهی متمرکز با دانش‌آموزان اجرا شد. سوژه‌های مورد مصاحبه از میان کسانی انتخاب شدند که به‌طور ملموس‌تری در جایگاه کنش‌گر یا کنش‌پذیر درگیر در ساختار قدرت و فرهنگ حاکم بر روابط و فرایندهای مدرسه‌ای بودند. تلاش شد که در طی مطالعه، بین مشاهدات، انتخاب نمونه‌ها، مصاحبه‌ها، و گپ‌وگفت‌ها پیوندی منطقی و هدف‌مند وجود داشته باشند.

۵. تحلیل و تفسیر یافته‌های میدانی

۱.۵ شیوه‌های اعمال قدرت در میدان مدرسه

یکی از موضوعاتی که قوم‌نگاری انتقادی به آن می‌پردازد روابط و تعاملات قدرت در مکان اجتماعی است. معلمان، دانش‌آموزان، و والدین با میانجی‌فرایندها و ساختار اجتماعی مدرسه، درگیر مجموعه‌ای از روابط می‌شوند که اساساً از نوع روابط قدرت‌اند. براساس مفاهیم و کدهای مندرج در جدول ۱، شیوه‌های اعمال قدرت در میدان مدرسه ذیل مقوله‌های «قدرت انضباطی»، «قدرت تعاملی»، «فشار به والدین»، «گروه معلمان»، و «رویکرد (تم) اداره» دسته‌بندی شدند.

جدول ۱. کدگذاری باز و محوری شیوه‌های اعمال قدرت بر دانش‌آموزان در مدرسه

کد محوری	کدهای باز
قدرت انضباطی	الزام به تغییر پوشش و مدل موی متفاوت (نابه‌نجار)، نصب دوربین مداربسته، اعلام ممنوعیت‌ها، تفتیش و توقیف اقام ممنوعه، واداشتن به دادن خبر تخلف‌ها، زدن با چک و شلنگ و آنتن ماشین، اخذ تعهد انضباطی، انواع تنبیه، حضور و غیاب، مدیریت توزیع مکانی در کلاس برای تسهیل کنترل، عمل مراقبت (فردی و گروهی)، بسیج منابع مراقبتی (مبصر، انتظامات)، شیوه‌های نظم‌بخشی خاص (استفاده از سوت ورزشی)
قرارداد تعاملی ضمنی	تذکر، تهدید، دستور، تحقیر، تشر، اسم‌گذاشتن، برآشتن، هشدار، بازخواست، توافق‌های ضمنی، تنظیم تعامل بنا به موقعیت، میانجی‌گری نزاع‌ها، زبان شوخی، غضب و روتش کردن، قرارداد در وضعیت شرم، روابط غیررسمی، شگردهای کلامی و غیرکلامی
فشار به والدین	گزارش خطاها به والدین، فراخواندن والدین به مدرسه، انجمن اولیا و مربیان به‌مثابه اهرم فشار، شکل‌دادن دانش والدین از فرزندان، ارجاع والدین دانش‌آموزان ناهم‌نوا به مشاور مدرسه، رودرروکردن و گرفتن تعهد هم‌نوایی در حضور والدین، هم‌راه‌سازی والدین
گروه معلمان	گروه اداری و آموزشی نسبتاً هماهنگ، همکاری و همراهی در قضاوت و تنبیه، مراعات سلسله مراتب، مدیر به‌عنوان قدرت‌مندترین شخص مدرسه، روابط غیررسمی معلمان
رویکرد (تم) اداره	تلاش وافر برای برقراری نظم، خستگی و استیصال، استقبال از کاهش جمعیت مدرسه، سعه صدر، به‌کارگیری شیوه‌های بدیع، نظم‌شکننده، مدارا، دانش تجربی معلمان (در اداره)

۱.۱.۵ قدرت انضباطی

مفاهیم و کدهای مندرج در جدول ۱ نشان‌دهنده آن است که نظم انضباطی از الگوهای اصلی اعمال قدرت در مدارس نمونه پژوهش است. یکی از رویه‌ها در این مدارس زیر نظرگرفتن دانش‌آموزان بود. مراقبت بخشی عمده از کار معلم در کلاس است. ناظم به‌شکلی نظارتی درمیان دانش‌آموزان قدم می‌زند و مکان‌های حساس از قبیل سرویس‌های

بهداشتی، خروجی‌ها، و نقاط کور را پوشش می‌دهد و گاهی برای تشدید مراقبت برخی عوامل اجرایی دیگر مدرسه و دانش‌آموزانی تحت عنوان انتظامات را به‌کار می‌گیرد. در واقع، مراقبت در برخی مدارس به‌صورت کاری گروهی درمی‌آید که مبتنی بر بسیج نیروها، تقسیم فضا برای مراقبت بهتر، و طرح‌های مراقبتی از پیش موجود است. مشاور یکی از مدارس خاص، یکی از رویه‌های مراقبتی مدرسه را این‌گونه توضیح می‌داد: «الآن دعوا خیلی کم شده... چون قبل از آن که زنگ بخورد یکی مان می‌رود سالن بالا، یکی شان در سالن پایین مستقر شده‌اند و زنگ می‌زنند و تمام... یعنی اون فضا ایجاد نمی‌شود». در مدارس نمونه پژوهش، با میانجی‌دوربین‌های مدار بسته فضای مدرسه تحت نظارت قرار داشت. معمولاً مدیر یا معاونان از طریق نمایش‌گری، که در دفتر و روبه‌روی آن‌ها بر دیوار نصب شده، همه‌چیز را زیر نظر دارند. یکی از دانش‌آموزان درباره‌ی عده‌ای از دانش‌آموزان که به‌دلیل مصرف سیگار فراخوانده شده بودند، چنین اظهار داشت: «دیروز هم بیست نفر را گرفته بودند که در دست‌شویی سیگار کشیده بودند... و آلاً فکر کنم قبلاً دوربین، رو به دست‌شویی نبود، الآن رو به دست‌شویی است» (پایه دوم، هنرستان). در بیش‌تر مدارس نمونه پژوهش، برنامه‌هایی - بدون اطلاع قبلی دانش‌آموزان - با هدف تفتیش دانش‌آموزان برای ضبط تلفن همراه و... اجرا می‌شد: «ما با دستگاهی مخصوص کنترل کردیم حدود ۷۰ گوشی گرفتیم» (مدیر هنرستان). خبرگیری یکی از رویه‌های مراقبتی بود. وقتی نقض مقررات اتفاق می‌افتد دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی که شاهد ماجرا بوده‌اند فراخوانده می‌شوند تا درباره‌ی آن گزارش دهند. به‌رحال در مدارس، طیفی از اعمال قدرت انضباطی در جریان بود که اساس آن محافظت از حالت به‌هنجار برای همه‌چیز از پوشش تا حضور در کلاس بود.

۲.۱.۵ قدرت تعاملی (قرارداد تعاملی ضمنی)

در مدارس نمونه پژوهش، اعمال قدرت انضباطی یکی از الگوهای اصلی بود، اما با مجموعه‌ای از شیوه‌های تعاملی تلطیف و ممکن می‌شد. کسب اطاعت دانش‌آموزان از ره‌گذر روابط و شگردهای تعاملی همان «قدرت تعاملی» است. کارسپیکن (1996)، براساس نوع‌شناسی ویر از قدرت، نوع‌شناسی‌ای از قدرت تعاملی - در تعاملات معلم با دانش‌آموز - را به‌دست می‌دهد:

قدرت هنجاری مشابه قدرت سنتی ویر است... قدرت اجباری بدون رضایت فرودست در رابطه اتفاق می‌افتد. قرارداد تعاملی ضمنی [شکل دیگری از قدرت تعاملی] است؛

قراردادهایی به‌طور تعاملی برقرار شده و مشابه «اقتدار قانونی — عقلانی» و بر... که در واقع، صریحاً اظهار نمی‌شود، اما دو طرف آن را می‌فهمند. در سناریوی چهارم، معلم اطاعت را از ره‌گذر افسون حاصل می‌کند... (قدرت افسونی) نوع دیگری از قدرت تعاملی، مشابه مفهوم «کاریزما»ی وبر است (Carspecken 1996: 130).

معلمان دستور می‌دهند، اما آن را با شوخی تزیین می‌کنند. در جلوی در ساختمان هنرستانی، یکی از ناظم‌ها (با لبخند و صدای نسبتاً بلند، خطاب به دانش‌آموزی): «بدو! نگاه کن، مثل گورکن چاق شده»، و خطاب به دانش‌آموزی دیگر، «بدو، آقای سر چهارراه...» (یکی از محلات نسبتاً فقیرنشین سنندج) «یادداشت اولیه». در واقع تعاملات زبانی و نمادین فونونی منعطف‌اند که معلمان از آن‌ها استفاده می‌کنند تا به‌شیوه‌ای راحت‌تر و پذیرفتنی‌تر اطاعت دانش‌آموزان را حاصل کنند. آن‌ها تنبیه می‌کنند، اما هم‌زمان با دانش‌آموزان شوخی می‌کنند، به آن‌ها تشر می‌زنند، تذکر می‌دهند و نصیحت می‌کنند. در دفتر هنرستانی دیگر، مدیر با تمسخر (خطاب به دانش‌آموز)، که به‌زعم او هم سیگار می‌کشید هم قلیان، گفت: «دوگانه‌سوز است!» (یادداشت اولیه). تحلیل این مواجهه صرفاً به‌مثابه تمسخر دانش‌آموز ساده‌انگارانه است. در واقع، مدیر حضور تعدادی از دانش‌آموزان و معلمان را در صحنه و موقعیت پدیدآمده مغتنم می‌شمارد تا دانش‌آموز را حداقل در مدرسه از سیگارکشیدن بازدارد؛ شگرد اصلی او تشر بود.

جریان نظم مدارس مملو از اعمال قدرت تعاملی بود که بخشی از آن برآمده از هنجارهای مدرسه، و به‌طور خاص، هنجار اطاعت از معلمان و احترام به آن‌هاست. در مدرسه، اعمال قدرت به‌شیوه‌های دیگری از جمله از ره‌گذر نوعی تباری، قرارداد ضمنی، یا توافق با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. در مراسم سرصف در هنرستانی، دانش‌آموزان نظم صف‌ها را تا حدودی به‌هم می‌زدند و به سخنان مشاور، که در حال صحبت برای آن‌ها بود، توجه نمی‌کردند، اما ناظم‌ها با این وضعیت مدارا و به میزان مختصری از نظم بسنده می‌کردند. یکی از معلمان هنرستانی می‌گفت: «من تا نیم‌ساعت اول کلاس سعی می‌کنم کلاس را آماده کنم. حالا حالت معمولش یک‌ربع تا بیست دقیقه است. اگر خیلی اذیت کنند می‌گویم آقا بیاید تقسیمش کنیم؛ نیم‌ساعتش برای من، نیم‌ساعتش برای شما. معمولاً قبول می‌کنند. بیست دقیقه آخر دیگر مال دانش‌آموزهاست. سر می‌کنند توی هم و حرف می‌زنند. با گوشی ور می‌روند...» (یادداشت اولیه).

معلمان به تدریج و با میانجی کار در مدرسه، شیوه‌های اعمال قدرت بر دانش‌آموزان را به صورت دانشی تجربی می‌اندوزند و با هم‌دیگر مبادله می‌کنند. در واقع، مدارس بیش از مقررات ابلاغی و مصوب با دانش تجربی معلمان اداره می‌شوند. همین وضعیت و موقعیت است که ایده «معلم خوب» را پدید آورده است. معلم خوب معلمی نیست که سواد بسیار زیادی دارد و زمان کلاس را سرسختانه به تدریس اختصاص می‌دهد، بلکه معلمی است که از ره‌گذر مهارت، تجربه، و خلاقیت خود کلاس را اداره می‌کند. این‌گونه اخلاق معلمی را هم مسئولان مدرسه می‌پسندند و هم دانش‌آموزان.

معلم هست می‌آید سر کلاس، همه بچه‌ها شلوغ می‌کنند، هیچ‌کس حاضر نمی‌شود گوش بدهد به حرف‌هاش، مجبور می‌شود چند نفر را هم بیرون کند، تنش ایجاد می‌شود. معلم هست می‌آید سر کلاس، کلاس را آرام می‌کند، کنترل می‌کند، با بچه‌ها حرف می‌زند، بحث می‌کند، شوخی می‌کند... (پایه سوم، دبیرستان عادی).

۳.۱.۵ فشار به والدین

فشار به والدین یکی از روش‌ها و راه‌کارهای مدارس برای فرمان‌پذیری دانش‌آموزان است. مدارس در مواجهه با خطاهای دانش‌آموزان والدین را به مدرسه فرامی‌خوانند. آن‌ها از زبان خاصی در تماس‌ها استفاده می‌کنند: «آقا (با لحنی محترمانه اما دستوری) پسرت مسئله تربیتی دارد. باید حتماً بیایی مدرسه» (یادداشت اولیه، هنرستان). وقتی پدر یا مادر دانش‌آموز به مدرسه می‌آید، معلمان غالباً بدون حضور فرزند ماجرا و تخلف را تشریح می‌کنند. بنا به اعتماد به مدرسه، شناختی از دانش‌آموز نزد والدین پدید می‌آید و آن‌ها اغلب، دچار نوعی تردید در تصورات قبلی خود از فرزندشان می‌شوند. بعد از آماده‌شدن صحنه، دانش‌آموز خاطی به دفتر فراخوانده می‌شود و با والدین رودررو می‌شود. دانش‌آموز ضمن شرمندگی فراوان در مقابل نگاه گلایه‌آمیز و سرزنش‌آمیز والدین، به صورت آشکار یا ضمنی متعهد می‌شود که خطا را تکرار نکند. پدر دانش‌آموز متخلف، که بعد از تماس مدرسه با لباس کار به مدرسه مراجعه کرده بود، کردار مدرسه را درست و خدمتی صادقانه می‌دانست: «بله شما باید به ما بگویید تا ما بدانیم هیچ، که تنبیه‌شان هم بکنیم. بچه را می‌فرستیم این‌جا الگو یاد بگیرد، نه فردا سربار و انگل جامعه بشود» (یادداشت اولیه، هنرستان).

در تخلفات پرتکرار، والدین به مشاور مدرسه ارجاع داده می‌شوند. مشاور ابتدا پذیرش وضعیت را برای والدین تسهیل می‌کند، سپس خیلی حرفه‌ای آن‌ها را تحت فشار قرار

می‌دهد تا برای هم‌نوایی و مدرسه‌پذیری فرزند خود اقدام کنند. مادر دانش‌آموزی که به دلیل فرار مکرر پسر به مدرسه فراخوانده شده بود می‌گفت: «از دستش راضی نیستند... الآن به من گفتند با مشاور صحبت کن. تصمیم جدی براش بگیر، بچه‌ات اگر واقعاً درس نمی‌خواند نیاید مدرسه، مدیر این‌طور به من گفت» (مادر دانش‌آموز، هنرستان).

۴.۱.۵ گروه معلمان

گروه معلمان بنا به علایق شغلی و تعاملات کاری و اوضاع و ساخت قدرت مدرسه شکل می‌گیرد. در مدارس نمونه پژوهش، مشاهده شد که این گروه عموماً نه در کنار دانش‌آموزان، بلکه درمقابل آن‌ها قرار می‌گیرند. مدیران اغلب تلاش می‌کنند تا با انتخاب معلمان، گروه اداری مدرسه را متحد ممکن یک‌دست و هماهنگ کنند. هم‌فکری و هم‌راهی به قصد کسب اطاعت در دانش‌آموزان از هنجارهای آن‌هاست. اگر یکی از معلمان در صحنه‌ای خاص طرف دانش‌آموز را بگیرد، به‌نوعی هنجار گروه معلمان را زیر پا گذاشته است. دانش‌آموزی که معتقد بود نظرخواهی‌های مدرسه صوری است، این‌گونه گروه معلمان را بازنمایی می‌کرد: «نظرخواهی هم بکنند خودشان از اول تصمیم گرفته‌اند (بلند و با اعتراض)... خوب نظر ما هرچی باشد آن‌ها که به حرف ما نمی‌کنند. مثلاً الآن همه گفتند چهارشنبه را تعطیل کنید برای کنکور، اما آن‌ها که نمی‌کنند» (پایه سوم، دبیرستان عادی). در گروه معلمان، امکان تقسیم کار قدرت وجود دارد؛ معلم دانش‌آموز را از کلاس بیرون می‌کند، معاون یا مدیر عموماً از قبل کار معلم را تأیید و دانش‌آموز را تنبیه و دوباره به کلاس بازمی‌گردانند. بدین‌سان، دانش‌آموز در موضع بی‌قدرتی وضعیت را می‌پذیرد. دانش‌آموز دیگری این موضوع را این‌گونه توضیح می‌داد: «اون (مدیر) نمی‌پرسد (که ماجرا چیست)... یکی را باهامون می‌فرستد معلم پُرش می‌کند و (او) برای مدیر بازگو می‌کند. مدیر هم (از پیش خودش) می‌گوید این‌ها حتماً بچه نمی‌دانم این‌طور. حسابی ما را به باد کتک می‌گیرد، پیام می‌فرستد برای خانواده، می‌گوید برو از معلم عذرخواهی کن وگرنه اخراجی. ما هم به‌اجبار باید از معلم معذرت‌خواهی کنیم» (مصاحبه گروهی، هنرستان).

معلمان هم‌دیگر را «همکار» می‌خوانند. این واژه حامل قدرت معنایی فراوان است و گروه معلمان را تولید و بازتولید می‌کند. این قدرت، بیش‌ازآن‌که برآمده از قانون باشد، برآمده از هنجارهای احترام به معلم است که دانش‌آموزان از ره‌گذر مدرسه آن را درونی کرده‌اند. گروه معلمان - به‌ویژه همکاران اداری - وقتی دانش‌آموزی برای تخلف به دفتر

فراخوانده می‌شود، فعال و هماهنگ می‌شود: «در دبیرستانی عادی، وقتی مدیر دانش‌آموزی را به سبب برخی ناهم‌نوایی‌ها سرزنش و تهدید می‌کرد، سه نفر از معاونان او ضمن انجام کار اداری خود، حرف‌های مدیر را تأیید، و جریان سرزنش را پیش می‌بردند» (یادداشت اولیه).

۵.۱.۵ رویکرد (تم) اداره

مفهوم «اداره» در مدارس رویکردی است که نشان‌دهنده حفظ نظم و پیش‌برد امور با تکیه بر مصلحت، تساهل، حصول نظم صوری و ممکن، و مدیریت بهینه و دور از تنش وضعیت است. رویکرد اداره زمانی نمایان می‌شود که حجم بالای امور اداری، نگاه‌داری و تعمیرات، کارهای مالی، جلسات، برنامه‌های جاری، طرح‌های ابلاغی، و... را درکنار امر آموزش، تدریس، و اداره جمعیت نسبتاً زیاد و اغلب ناهم‌گون دانش‌آموزان قرار دهیم. این وضعیت که انعکاس آن را می‌توان در روایت و چهره‌خسته و درمانده برخی معلمان دید، اعمال قدرت را به‌طور مشخص به‌سوی «اداره اعمال قدرت» سوق می‌دهد. درواقع مدارس نمونه پژوهش قادر نبودند با انضباط و الگویی پایدار کار کنند. راه‌کار بسیاری از معلمان در مواجهه با این شرایط به‌کارگرفتن ترکیبی از شگردهای قدرت و تنظیم آن‌ها متناسب با موقعیت‌ها و دانش‌آموزان متفاوت برای نگاه‌داشتن کلاس و مدرسه است: «مثلاً یکی داریم دعوا می‌کند. اعصاب و این‌هاش خراب است. با زبان می‌گیرمش، دوباره می‌آید همان... گه‌گاه اذیتش می‌کنیم، به دروغ می‌گوییم اخراجت می‌کنیم. دوباره می‌آید... تنها چیزی که از دستم آمده آن‌هایی که آرام هستند که هیچی... ولی آن سری دیگر، که نمی‌توانیم مانع از خوشونتشان شویم، باید محبت بهشان بکنیم... تماس با والدین برای یک‌سری‌شان جواب می‌دهد، برای یک‌سری‌شان هم جواب نمی‌دهد... یعنی این مشاور سه بار با او صحبت کرده... انگار برای دیوار حرف می‌زند» (معاون آموزشی، هنرستان کاوش‌گران).

مدارس اساساً مراقبت را اولویت‌بندی می‌کنند و بر موضوعاتی متمرکز می‌شوند که بیش‌ترین پی‌آمد را برای نظم مدرسه به‌همراه دارد. به همین دلیل تلفن‌همراه یکی از موضوعات موردنزاع معلمان و دانش‌آموزان است. عموماً اعمال قدرت معطوف‌به بازگرداندن نظم است که هر لحظه ممکن است شکسته شود. در دبیرستانی عادی، وقتی دو دانش‌آموز در زنگ تفریح با هم نزاع کردند، ناظم دخالت کرد و به‌صورت موقت نزاع را فیصله داد. او تلاش نکرد از چگونگی آغاز نزاع، دلیل اصلی و دیگر جنبه‌های آن سر

دریابورد. گویی او به دنبال آن بود که ترک ایجاد شده در نظم را ترمیم کند و تمرکزش بر ممانعت از دعوای دانش‌آموزان صرفاً در مدرسه بود (یادداشت اولیه).

۲.۵ فرهنگ مدرسه

در قوم‌نگاری انتقادی «فن مدنظر استفاده از نوع‌شناسی قدرت تعاملی برای کشف اشکال کلی قدرت تعاملی است... برای این‌که در آینده موقعیت را با مشخصه‌هایی از محیط فرهنگی و توزیع آن تحلیل کنیم» (Carspecken 1996: 131). بازسازی فرهنگ مدرسه، نه تنها یافتن قواعد، هنجارها و رویه‌های مدرسه است، بلکه در قوم‌نگاری انتقادی بر پی‌بردن به نظریه‌هایی ضمنی متمرکز است که روابط قدرت تعاملی برخاسته از آن‌هاست. این نظریه‌ها اساساً بین‌الذنهانی‌اند و ما را به معانی نقش‌های معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان رهنمون می‌سازند. مطابق مفاهیم و کدهای آمده در جدول ۲، فرهنگ مدرسه با مقوله‌های «حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان»، «ناهم‌نوایی هم‌چون آسیب»، «سیطره امر انضباطی و امر درسی»، «ایده مدارا و نگهداری»، «قدرت والدین مکمل قدرت مدرسه»، «ساخت دانش مدرسه»، و «برساخت نوع دانش‌آموز» بازسازی شد.

جدول ۲. کدگذاری باز و محوری فرهنگ مدرسه

کد محوری	کدهای باز
حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان	حفظ شأن مدرسه، بدنام‌نشدن مدرسه، حفظ حریم معلمان، مراعات سن و سال معلم، دون‌شأن بودن زبان غیررسمی دانش‌آموزان، دغدغه تضعیف حریم‌ها، تأخیر در کلاس رفتن هم‌چون بی‌احترامی، طبقه‌بندی رفتارها به مناسب مدرسه و بیرون مدرسه، معلم با اختیار تام
ناهم‌نوایی هم‌چون آسیب	پیش‌گیری از سرایت ناهنجاری، مقابله با کج‌روی لازمه مسئولیت‌شغلی و اخلاقی، ناهم‌نوایی هم‌چون بزه، ارجاع آسیب‌ها به عوامل بیرون مدرسه‌ای (فقر، حاشیه‌نشینی، نابه‌سامانی خانواده،...)، مُد هم‌چون آسیب، گوشه‌ی و فضای مجازی هم‌چون آسیب، ایده اصلاح و درمان مشاوره‌ای منحرفان، تمرکز تصاویر و نوشتار فضای مدرسه بر خودمراقبتی، مضرات سیگار و قلیان، مهارت‌های زندگی، بُرد مشاور، تربیتی و پرورشی، میثاق‌نامه‌ها
سیطره امر انضباطی و امر درسی	اجرای کامل آیین‌نامه انضباطی، عدم تمکین به مثابه تمرد، مواجهه پلیسی - اورژانسی با تخلف، انتظار رفتار در تراز دبیرستان، مُد هم‌چون چالش، اولویت کنکور، آموزش تستی، دوگانه زرنگ - تنبل، دانش‌آموز خوب یعنی درس‌خوان و منضبط، اولویت و فضیلت دانش‌آموز درس‌خوان و منضبط، خوگرفتن با معیارهای مدرسه
ایده مدارا و نگهداری	ناگزیر از مدارا و نگهداری، ترحم و تأسف برای دانش‌آموزان خانواده‌های نابه‌سامان، مؤثر نبودن روش‌های اصلاحی برای برخی از دانش‌آموزان، تلاش برای اصلاح، هم‌نوسازی به‌مثابه موضع اداره

کدهای باز	کد محوری
انتظارات والدین و اهمیت رضایت از مدرسه، مؤثر بودن تماس با خانواده، اصلاح ناهنجاری‌ها از وظایف والدین	قدرت والدین مکمل قدرت مدرسه
ثبت سوابق درسی و انضباطی، شناخت و قضاوت بر پایه: نمره‌ها، مشارکت کلاسی، میزان اطاعت، طبقه اجتماعی، رفتارهای گذشته، نظر دبیران، پرونده، چشم‌انداز تحصیلی و شغلی، مشخصات والدین، مدارس قبلی محل تحصیل	ساخت دانش مدرسه
دانش‌آموزان به‌مثابه افراد عموماً ناآگاه و محتاج هدایت، بی‌اعتنا و بی‌مسئولیت، منحرف، کم‌حیا، درس‌نخوان، باری‌به‌هرجهت، آسیب‌دار (سبب‌گاری، قلبانی، دختر باز، و غرق در گوشی و مشغولیت‌های مجازی)، مشتاق تعطیلی، دربی دیپلم، مشکل‌آفرین و مشکل‌دار. خطاب‌های پر کاربرد به دانش‌آموزان به‌ویژه ناهم‌نوایان: حیوان، وحشی، مخل، اراذل و اوپاش، گاو، احمق، پُرو، شلوغ، دشنام دسته‌جمعی، جانور، غیر نرمال، بیش‌فعال، اعصاب‌خراب	برساخت نوع دانش‌آموز

۱.۲.۵ حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان

در مدارس نمونه پژوهش، معلمان عموماً اعتقاد داشتند مدرسه شئون خاص خود را دارد، با مکان‌های بیرون از مدرسه مثل خانه و خیابان متفاوت است، قداست دارد و گفتار و رفتار در آن باید به‌گونه‌ای باشد که قداست و خاص‌بودگی را مخدوش نکند: «(دانش‌آموزان) باید توجیه شوند که چگونه در مدرسه صحبت کنند و آن را با بیرون اشتباه نگیرند. لباس‌هایی پاره (مدل پاره) و زیرشلواری‌ای که مال رخت‌خوابه (مدل‌هایی از شلواری) می‌پوشند. توجیه نیستند که این لباس‌ها مال مدرسه نیست» (یادداشت اولیه، معاون آموزشی، هنرستان). هم‌چنین این اعتقاد وجود داشت که معلم به‌طور کلی حرمت دارد و طیف وسیعی از رفتارهای دانش‌آموزان تجاوز به حریم معلم تلقی می‌شود. در واقع، حریم معلم دال بر محدوده رفتارهای متعارف دانش‌آموزان در مواجهه با معلم و مدرسه و پنداشت عقل سلیمی «معلم مقدس و واجب‌الاطاعت» است، و هم‌چنین متناظر با سرکوب کنش‌های دانش‌آموزان با معلم، در هرگونه موقعیت بحث‌برانگیز است. یکی از معاونان هنرستان ضمن سرزنش و تنبیه دانش‌آموزی، که در واکنش به رفتار معلم لحظه‌ای با خشم به او نگاه کرده بود، چنین گفت: «چیزی (به معلم) نگفتی ولی گاهی با نگاه، بی‌احترامی می‌کنند که از گفتن چیزی بدتره؛ با نگاه، یا با نگاه کردن ولی چیزی نگفتن» (یادداشت اولیه). مدیران مدارس به‌طور خاص و با ارجاع به مسئولیت شغلی و اخلاقی خود معتقد بودند که باید از حریم معلمان در برابر دانش‌آموزان محافظت کرد: «برای حفظ حریم عوامل اجرایی و همکاران، کنترل و برخوردهای رادیکال لازم است» (یادداشت اولیه، مدیر، هنرستان).

۲.۲.۵ ناهم‌نوایی هم‌چون آسیب

در مدارس نمونه پژوهش عموماً رفتار نکردن بر طبق هنجارهای غالب یا فاصله از آن‌ها نوعی آسیب تلقی می‌شد. در راه‌روها تراکت‌هایی با موضوع ضررهای سیگار و قلیان، خطر اعتیاد، و عواقب رفیق بد نصب شده بود و شیوه‌هایی برای خودمراقبتی و مهارت‌های زندگی عرضه می‌کردند. برخی از این مطالب در بُردی تحت عنوان برد مشاور قرار داده شده بود. مضمون مطالب عمدتاً آگاه‌سازی و تأکید بر پیش‌گیری بود.

معلم‌ان عموماً از ناهنجاری‌ها نگران و متأسف بودند. برخی از آنان در برابر این وضعیت احساس درماندگی می‌کردند و به بن‌بست رسیده بودند. یکی از معلم‌ان دربارهٔ آسیب‌های تلفن‌هم‌راه و فضای مجازی چنین می‌گفت: «این (اشاره به تلفن‌هم‌راه) کار خودش را کرده... این قشنگ دارد کار خودش را جلو می‌برد!» (هنرستان فنی). معلم دیگری در این باره می‌گفت: «زمان ما برای یک ویدئو باید یک هفته تو صف می‌ماندی؛ الآن یک انگشت بچرخان (انگشتش را روی گوشی‌اش می‌چرخاند) دنیا زیر دستت است» (یادداشت اولیه، هنرستان). برخی از معلم‌ان دربارهٔ ناهنجاری‌ها نگران بودند و تلاش برای اصلاح ناهنجاری‌ها را وظیفهٔ خود می‌دانستند. مدیر دبیرستان آینده‌سازان می‌گفت که مدت زیادی را صرف اصلاح دانش‌آموز ناهنجاری کرده است. در صورتی که دانش‌آموز ناهنجار مقاومت کند، معمولاً به مشاور مدرسه ارجاع داده می‌شود. به این ترتیب در مدارس، ایدهٔ آسیب‌ها به ایده و کار مشاوره گره خورده است. دیدگاه دیگری دربارهٔ ناهنجاری‌ها وجود داشت و آن سرایت بود. دانش‌آموزان نابه‌هنجار بعضاً افراد معدود یا مشخصی تلقی می‌شدند که برای سلامت هنجاری بقیه خطرناک‌اند و ممکن است نابه‌هنجاری را به آن‌ها انتقال دهند: «از ششصد نفر دانش‌آموز، پنجاه نفر نابه‌هنجارند، ولی اگر کنترل نشوند بقیه را هم از راه به‌در می‌کنند» (یادداشت اولیه، کادر اجرایی، هنرستان).

۳.۲.۵ سیطرهٔ امر انضباطی و امر درسی

از منظر معلم‌ان، نظم و انضباط از محورهای اصلی مدرسه است و مطالبه‌ای اصلی از دانش‌آموزان است. در اتاق معاونان، پوشه‌هایی با عناوین پرونده‌های انضباطی پایهٔ دوازدهم کلاس‌های... (نام کلاس) روی یکی از میزها بود. به هر کلاس، پوشه‌ای اختصاص داده شده بود (یادداشت اولیه، هنرستان). مدیر هنرستان دیگری کنترل انضباط دانش‌آموزان از جمله موی سر آن‌ها را به اجرای آیین‌نامهٔ انضباطی نسبت می‌داد و آن را امری لازم‌الاجرا

و مفید می‌دانست. در واقع، نظم در مدارس نمونه پژوهش گرچه کامل نبود، اما نقطه تعادلی از آن در اذهان داشت که ترکیبی از نظم و فاصله از آن بود. این نقطه تعادل، خط قرمز مدیران و معلمان بود و فاصله از آن را بر نمی‌تابیدند.

در مدارس نمونه پژوهش گرچه اکثر دانش‌آموزان به درس اقبالی نداشتند، به هر حال درس و الزامات آن هم چون تدریس، معلم، کلاس، و امتحان نقطه ثقل مدرسه بود که سایر عناصر حول آن‌ها مفصل بندی شده بود. اولویت آن بود که دانش‌آموزان به هر شکل ممکن در کلاس‌ها حاضر شوند. حتی درس‌های به ظاهر کم‌اهمیت - مثل آمادگی دفاعی - نیز باید تدریس می‌شد؛ ولو به شکلی صوری. در یکی از مدارس، کلاس پر از سروصدا و هم‌همه بود. گاهی به سختی می‌شد فهمید که معلم چه چیزهایی می‌گوید. معلم با این وضعیت هم چون وضعیتی عادی رفتار می‌کرد و به هر صورت، تدریس را، گرچه کوتاه، به انجام رساند. گاهی می‌شد تصور کرد او برای خودش درس می‌دهد، اما گویی مطابق قرارداد موظف بود تکلیف معین تدریس را ادا کند (یادداشت اولیه، هنرستان).

بسیاری از معلمان بنابه مرکزیت درس، زمان کلاس را به دانش‌آموزان درس‌خوان اختصاص می‌دادند و دانش‌آموزان به اصطلاح منحل را نادیده می‌گرفتند یا از کلاس بیرون می‌کردند: «دیگه الان از بچه‌ها با خودم چهار نفر قلم چی هستیم. شنبه‌ها و یک‌شنبه‌ها و این‌ها، الان معلم از روی کتاب برای ما آزمون قلم چی حل می‌کند، ولی بقیه سرشان توی گوشیه» (پایه سوم، دبیرستان عادی).

۴.۲.۵ ایده مدارا و نگه‌داری

از منظر اغلب معلمان، موقعیت برخی از دانش‌آموزان ایجاب می‌کند که با آنان مدارا شود. وقتی دانش‌آموزی از حیث سرشت، یا به دلیل از هم‌گسیختگی خانواده طوری است که نمی‌توان به بهبود او امیدوار بود، جز مدارا چه می‌توان کرد. معاون آموزشی هنرستانی، در این باره چنین می‌گفت: «وقتی بررسی کردم و مدارک خانواده‌اش را آوردم، می‌بینی پدر اصلاً... نیست، مادر در شهر... شوهر کرده. این بچه چه انتظاری ازش داشته باشی... چطور باهاش برخورد کنی! دانش‌آموزانی هستند که حتی خانواده‌ها نیز در مقابل آن‌ها درمانده‌اند». او بخشی از گفت‌وگوی خود را با یکی از اولیا چنین بازگو می‌کرد: «به پدر یکی از دانش‌آموزان که سال اول نقشه‌کشیه گفتم چرا نمی‌آیی اسم بنویسی برای انجمن اولیا، گفت به خدا سه ساله به پسر می‌گم اون شلوار (مدل) پاره را نپوش! دیگه بشم انجمن به چه

درد می‌خوره؟ بچه خودم جوابم رو نمی‌ده!». بدین سان، سیاست مدارا و نگه‌داری به مصلحت تشخیص داده می‌شود؛ به طوری که از خلال آن هم می‌توان نظم و ثبات کلاس و مدرسه را حفظ کرد و هم نگه‌داری برخی دانش‌آموزان را امکان‌پذیر ساخت: «بعضی‌ها در وسط زنگ می‌گن آقا دارم دیوانه می‌شم، بذار برم یه سیگار بکشم. خوب من هم چه کار کنم؟ می‌ره سیگارش رو می‌کشه و میاد» (یادداشت اولیه، دبیر، هنرستان).

۵.۲.۵ قدرت والدین مکمل قدرت مدرسه

به‌زعم برخی از معلمان، والدین قدرت بیش‌تری برای سوق‌دادن فرزندان به درس و انضباط در مدرسه دارند. آن‌ها در هر فرصتی از این ظرفیت بهره می‌برند و در نمونه‌های بسیار و حتی باشتاب، تخلفات دانش‌آموزان را به والدین اطلاع می‌دهند و عمل خود را مسئولانه می‌دانستند: «از اصول اساسی مدرسه این است، اگر مشکلی برای دانش‌آموزی پیش آمد، دعوی، مرافعه‌ای کرد، اولیایش را درگیر کنی. مثلاً الان بچه درس نمی‌خواند، بی‌تربیتی‌ای کرده، فوری زنگ می‌زنی اولیا بیاد مدرسه، یعنی دیگه نمی‌شه ره‌اش کنی بگی فردا پس فردا زنگ می‌زنم. او حتماً مشکل دیگه‌ای پیش میاره» (مشاور دبیرستان خاص). به‌هنگام حضور والدین در مدرسه و در جلسات انجمن اولیا و مربیان، معلمان تلاش می‌کنند به‌صورتی هشدارآمیز یا بعضاً ترغیبی، والدین را در چگونگی رفتار با دانش‌آموزان و اعمال پیش‌گیرانه با خود هم‌نظر کنند. برخی معلمان نیز معتقدند که درنهایت اصلاح دانش‌آموزان برعهده خانواده‌هاست تا مدرسه و باید از ظرفیت والدین بهره گرفت.

گاهی مراقبت و کنترل با اصل انتظار والدین از مدرسه توجیه می‌شود؛ با این استدلال که والدین مشکلات فرزندان در مدرسه را از چشم معلمان می‌بینند. مستخدم هنرستانی، هنگام ممانعت از خروج تعدادی دانش‌آموز، زیر لب می‌گفت: «آقا قانونه. خود مدیرکل بخش‌نامه کرده. اگر یک دانش‌آموز ماشین بهش بزنه ۲۵ نفر صاحب براش پیدا می‌شه» (یادداشت اولیه).

۶.۲.۵ ساخت دانش مدرسه

معلمان از دانش‌آموزان شناخت دارند؛ این شناخت عمدتاً حول وضعیت درسی و انضباطی دانش‌آموزان است. پرونده، نمره‌های درسی و انضباط و مدارس محل تحصیل قبلی اطلاعاتی هستند که دانش‌آموز هنگام ورود به مدرسه با خود به‌هم‌راه دارد و بخشی از

دانش و دیدگاه معلمان درباره دانش آموز را شکل می‌دهد: «از قسمت مشاوره می‌فرستن برامون، از قسمت آموزش می‌فرستن برامون... که فلانی این‌جا مانده و ثبت‌نامش کنید و این چیزها و در طول سال برای ما مشکل می‌شن. کما این‌که الان... چنین موردی داریم...» (مدیر، دبیرستان عادی).

معلمان از خلال تعامل با دانش‌آموزان دانشی از هرکدام از آن‌ها را در ذهن خود بنا می‌نهند و با میانجی والدین و اطلاع از اوضاع خانوادگی، محل زندگی، مسائل خاص دانش‌آموزان، و موضوعاتی از این دست، دانش خود را بسط و در چهارچوب ساخت دانشی مدرسه سازمان می‌دهند. مدیر یکی از مدارس، که از دعوی دانش‌آموز با مادرش مطلع شده بود، در این باره چنین می‌گفت: «فرض کنیم جبهه می‌گیرد در مورد چیزی، هم خیلی دیر سرد می‌شود... الان جبهه‌ای بر علیه مادرش گرفته. به‌رحال مادر است، اشتباهی هم کرده باشد» (یادداشت اولیه، هنرستان). دانش معلمان از دانش‌آموزان گرچه ناقص است، ایده‌هایی به آن‌ها می‌دهد تا مواضع، رفتارها، و تعاملات خود را با هریک از آنان تنظیم کنند.

۷.۲.۵. بر ساخت نوع دانش آموز

در مدارس نمونه پژوهش، «نوع»ی از دانش‌آموزان برساخته شده بود؛ با ویژگی‌ها، خصلت‌ها و صفاتی نسبتاً مشخص. وقتی معلمان درباره دانش‌آموزان صحبت می‌کنند، به‌طور ضمنی درباره نوعی خاص صحبت می‌کنند. آن‌ها گرچه از هرکدام از دانش‌آموزان شناختی دارند، از جمع کلی دانش‌آموزان هم دانشی دارند که اجتماع دانش‌آموزی را از ره‌گذر آن بازمی‌شناسند. نمونه‌ای از بازنمایی نوع دانش‌آموز این بود: «معضل اصلی این مدرسه حضور و غیاب نکردن است، دلیلش هم این است که دانش‌آموزانی که این‌جا می‌آیند درس نمی‌خوانند» (یادداشت اولیه، معاون آموزشی هنرستان).

از دیگر دلالت‌های هستی نوع دانش‌آموز، به‌کاربردن واژه کلی دانش‌آموز به‌جای دانش‌آموزان، و افعال مفرد برای توصیف آنان است؛ نوعی انتزاع مفهومی و نادیده‌گرفته‌شدن تفاوت‌های دانش‌آموزان با یکدیگر: «مثلاً دانش‌آموز می‌گه من صدوپنجاه هزار تومان دادم. دیگه این حق خودمه بزنم اون شیشه را بشکنم. بذار پنج‌هزار تومنش خرج اون شیشه بشه» (مدیر دبیرستان عادی). وقتی برخی معلمان در مواجهه با گروه‌ها یا دسته‌هایی از دانش‌آموزان آن‌ها را با صفاتی منفی خطاب می‌کنند، گرچه گرایشی وجود دارد برای این‌که این موضوع با عصبانیت، ناراحتی، یا نیت شوخی معلم در بافتار

تعامل تبیین شود، یکی از معانی جاگرفته در پس این واژگان نظریه نادانی یا سرکشی دانش‌آموزان است؛ صفاتی که میزان و گستره آن‌ها بعضاً زیاد تصور می‌شود.

۳.۵ روابط سیستم

براساس قوم‌نگاری انتقادی، روابطی بین مکان‌های اجتماعی، که افراد و گروه‌ها زندگی خود را در آن سپری می‌کنند یا به‌طور نزدیک با آن‌ها مرتبط‌اند، وجود دارد؛ مجموعه‌ای از روابط سیستم که باید رویه‌های فرهنگی در هر مکان اجتماعی را به آن بازگردانیم. «در مرحله چهار، ایده این است که روابط خاص سیستم کشف شوند، از قبیل روابط بین مدرسه و اجتماع حول آن» (Carspecken 1996: 172). با توجه به مفاهیم و کدهای آمده در جدول ۳، روابط مکان‌های خانه و نظام آموزشی با مدرسه و رویه‌های فرهنگی آن با مقولات «تناظر فرهنگ و ساخت قدرت خانه و مدرسه»، «مدرسه‌زدگی خانه»، «نظام جداسازی و چشم‌انداز شغلی»، «تناظر فرهنگ و ساخت قدرت نظام آموزشی و مدرسه»، «از خودبیگانگی و نارضایتی معلمان» تحلیل می‌شود.

جدول ۳. کدگذاری باز و محوری روابط سیستم

کد محوری	کدهای باز
تناظر فرهنگ و ساخت قدرت خانه و مدرسه	ترس از پدر، اختلاف/ رابطه سرد با خانواده، افکار قدیمی پدر، تحصیل اجباری، طرد ساخت‌های بدیل، مقایسه آزردهنده با درس‌خوان‌ها، مراقبت و کنترل، هراس رفیق بد، هراس انحراف، شکاف نسلی، ستیز با فرزندان بر سر گوشی و...
مدرسه‌زدگی خانه	مدرسه/ معلم‌سالاری در خانه، مدرسه‌روی هم‌چون راه تربیت و آموختن، مصرف دانش مدرسه از دانش‌آموزان (فرزندان)، تنبیه مدرسه به‌منزله دل‌سوزی معلمان.
نظام جداسازی و چشم‌انداز شغلی	طبقه‌بندی مدارس، نظام توزیع دانش‌آموزان در مدارس و رشته‌های متفاوت، هویت مدرسه‌ای دانش‌آموزان، گفتمان شغلی حاکم بر تحصیل، کنکور، دانش‌آموزان کار، مکان کار.
تناظر فرهنگ و ساخت قدرت نظام آموزشی و مدرسه	امتیازبندی معلمان، تقسیم‌کار، امتیازبندی مدارس، به‌هنجارسازی معلمان، بر ساخت دوگانه مدارس عادی - خاص، به‌هنجارسازی مدارس.
از خودبیگانگی و نارضایتی معلمان	دل‌زدگی از معلمی، گریز از کلاس، کار در حد تکلیف قانونی، مجری نسبتاً منفعل سیاست‌های آموزشی، معلمی هم‌چون شغل، روابط غیرهم‌دلانه بین معلمان و دانش‌آموزان، ناامیدی از حل مشکلات نظام آموزشی، ناکارآمدی نظام آموزشی، نارضایتی از مسئولان، سیاست اداره، آموزش صوری و ایدئولوژیک، بوروکراتیزه‌شدن، دستورالعمل‌های اجرانشدنی

۱.۳.۵ تناظر فرهنگ و ساخت قدرت خانه و مدرسه

خانه و مدرسه از لحاظ قدرت فرهنگی تناظر تأمل‌برانگیزی با هم دارند. این تناظر به شکل تناظر والدین-معلمان و خانه-مدرسه است. والدین برپایه ایده‌ها و نظریه‌های ضمنی از فرزندان نشان قدرت خود را بر آن‌ها اعمال می‌کنند؛ ایده‌هایی از قبیل «بچه‌ها به راه‌های درست زندگی آگاهی ندارند، جامعه پرآسیب هر لحظه در کمین بچه‌هاست، فضای مجازی هراسناک، رفیق بد». پدر نگران یکی از دانش‌آموزان چنین می‌گفت: «دغدغه اون رو دارم می‌گم (پسرم) با رفیق بد برخورد نکند، میام رفیق‌هاش را صدا می‌زنم باهاشان حرف می‌زنم، رصد می‌کنم، لیست کلاسشان که الان بیست و دو نفر است تک‌تک نگاه کردم ببینم کی‌ها هستند» (هنرستان خوارزمی). بنابراین، به همان سیاق مدرسه، فرزندان در خانه تحت مراقبت قرار دارند. روابط نامتقارن والدین و فرزندان نظیر روابط متناظر در مدرسه به خصوصت گرایش پیدا می‌کند: «(پدرم) الان دید من درس می‌خوانم، وقت ندارم بروم دشت (برای کار کشاورزی)، اخلاقتش عوض شده... اصلاً گیر می‌دهد به همه چیز» (پژمان، پایه سوم، دبیرستان آینده‌سازان).

۲.۳.۵ مدرسه‌زدگی خانه

اسطوره مدرسه بر تصورات بسیاری از والدین حاکم است. آن‌ها تنها راه رستگاری فرزندان را در مسیر مدرسه جست‌وجو می‌کنند و مسیرهای بدیل را کنار می‌گذارند. دانش‌آموزی که موفقیت و شادکامی خود را در فوتبال می‌دید می‌گفت: «هی از بچگی که آمدیم بالا پدرمان (گفته) درست را بخوان تا بدبخت نشوی. درست را بخوان تا نشوی کارگر. فقط فکر می‌کنند اگر کسی درسش را نخواند دیگه کارگره...» (مصاحبه گروهی، دبیرستان عادی). این دیدگاه والدین نظام خاصی از تعاملات و روابط آن‌ها با فرزندان را در پی دارد که حول درس خواندن و مدرسه‌روی مفصل‌بندی شده است. والدین از زاویه نگاه دانش مدرسه‌ای تولیدشده از دانش‌آموزان به فرزندان خود می‌نگرند؛ گویی انسان آن‌گونه است و می‌تواند بشود که مدرسه می‌گوید. مادر یکی از دانش‌آموزان هنرستان، که برای فرار مداوم فرزندش از مدرسه برای چندمین بار فراخوانده شده بود، همه تلاش خود برای حل مشکل-اعم از مراجعه به مشاور، مراقبت، نصیحت، و...- را برپایه آنچه مسئولان مدرسه درباره فرزندش به او گفته بودند پیش می‌برد. در واقع او به هیچ‌وجه در دانش مدرسه تردید نکرده بود: «آره مدیرشان هم گفت او فرار از مدرسه را بهانه کرده، یعنی من می‌روم

مدرسه. به‌خاطر تنبلی، به‌خاطر اون‌که نرود دنبال کاری و درس هم نخواند». روشن است که مدرسه اساساً به‌خانه امتداد می‌یابد و بر مناسبات و روابط آن حاکم می‌شود و پدیدآورندهٔ سنتی‌های زیادی بین والدین و فرزندان است.

۳.۳.۵ تناظر فرهنگ و ساخت قدرت نظام آموزشی و مدرسه

نظام آموزشی بازسازی‌شده از منظر معلمان تناظری تأمل‌برانگیز با مدرسهٔ بازسازی‌شده از منظر دانش‌آموزان دارد. این تناظر به‌شکل تناظر نظام آموزشی - معلم با مدرسه - دانش‌آموز است. همان‌گونه‌که شاهد روابط قدرت نامتقارن بین معلمان و دانش‌آموزان در مدرسه هستیم، این شکل از روابط در بین نظام آموزشی و معلمان نیز دیده می‌شود. برای نمونه لازم است پوشش معلمان مطابق هنجارها باشد: «حتی من اگر بشود لباسی را می‌پوشم نزدیک به لباس بچه‌ها (دانش‌آموزان)، آموزش و پرورش می‌گوید نمی‌شود تو اون لباس را بپوشی، نمی‌شود شما تی‌شرت بپوشی» (دبیر، دبیرستان خاص). ایده‌های جاگیرشده در نظام آموزشی، مسئولان و مدیران آن و به‌طور انضمامی در سطوح استانی و شهرستانی زمینهٔ اعمال قدرت بر معلمان برای کارکردن به‌شیوه‌هایی معین است. همان‌سان که به‌هنجارسازی دانش‌آموزان در مدارس اتفاق می‌افتد، ادارات آموزش و پرورش نیز مدارس و معلمان را طبقه‌بندی و به‌هنجارسازی می‌کنند. باید مدارس برای افزایش درصد قبولی دانش‌آموزان تلاش کنند: «از ما تعهد می‌گیرن که باید ۷۰ درصد قبولی بدهی، خوب این یعنی چه؟!» (معاون آموزشی، هنرستان، یادداشت اولیه). همان‌گونه‌که معلمان، دانش‌آموزان را از ره‌گذر امتحان ارزیابی می‌کنند، خود نیز باید نمره‌های خوبی در آزمون‌های ضمن خدمت و ارزیابی‌ها کسب کنند: «آموزش و پرورش معلّم را با امتیاز می‌شناسد. مدرسه از تو نمره می‌خواهد. پدر و مادر از بچه نمره می‌خواهند...» (دبیر، دبیرستان خاص).

۴.۳.۵ از خودیگانگی و نارضایتی معلمان

بسیاری از معلمان احساس می‌کنند مجریان برنامه‌ها و سیاست‌های نظام آموزشی شده‌اند: «کادر مدرسه در رأس هرم نیستند، بلکه تابع بخش‌نامه‌ها هستند. آموزش حالت پادگانی پیدا کرده است. روابط با دانش‌آموزان دستوری است» (معاون آموزشی، دبیرستان عادی). اغلب معلمان از کار خود لذت نمی‌برند. گویی دیگر معلمی از ماهیت اخلاقی خود دور شده و نوعی فعالیت شغلی و اقتصادی مانند سایر مشاغل است. این وضعیت بازنمایی‌کنندهٔ

بیگانگی معلمان با کار، دانش‌آموزان، و نظام آموزشی است. بسیاری از معلمان این روش را برگزیده بودند که در حد وظیفه سازمانی و نه اخلاقی خود کار کنند: «این‌ها همه‌ش درد دل است من... اون دانش‌آموز که داده می‌شود به من، من مجبورم به اندازه اون یک ساعت ونیم ... بهش درس بدهم...» (دبیر، هنرستان فنی).

نارضایتی معلمان روی دیگری از بیگانگی بود. آن‌ها نظام آموزشی را مریض، دارای مشکلات پیچیده و حل‌نشده، و ناکارآمد می‌دانستند. این نوع نگاه اغلب معلمان را منفعل کرده بود؛ گویی آن‌ها نمی‌توانستند کاری برای حل مشکلات بکنند. یکی از معاونان آموزشی با سابقه چنین می‌گفت: «من سی و پنج ساله تو مدرسه‌ام، نظام آموزشی ما مشکلاتی دارد که قابل حل نیستند. نظام آموزشی ویران است» (دبیرستان عادی). با این اوصاف می‌توان گفت معلمان با نظام آموزشی بیگانه و از آن ناراضی‌اند؛ همان‌سان که دانش‌آموزان از مدرسه. این تناظرها و روابط نظام آموزشی، مدرسه و خانه از یک‌سو، و معلمان، اولیا، و دانش‌آموزان از سوی دیگر، می‌تواند به مثابه روابطی از سیستم تاحد زیادی اعمال قدرت و فرهنگ مدرسه را تبیین کند.

۵.۳.۵ نظام جداسازی و چشم‌انداز شغلی

نظام جداسازی مشتمل بر سیاست‌ها و فرایندهای توزیع دانش‌آموزان در مدارس و رشته‌های تحصیلی گوناگون با مجموعه‌ای از سازوکارها نظیر آزمون، نمره‌ها، نظر مدرسه، شهریه، و... است. خروجی فرایند جداسازی دانش‌آموزانی است که در سه طبقه نظری، فنی حرفه‌ای، و کار دانش و در دسته‌ای از مدارس (عادی/ دولتی و خاص) جای داده شده‌اند. نظام جداسازی پدیدآورنده روابطی از سیستم است که برای تبیین رویکردهای فرهنگی و شیوه‌های اعمال قدرت در مدرسه راه‌گشاست؛ به‌ویژه وقتی نظام جداسازی و پی‌آمدهای آن، از جمله چشم‌اندازهای شغلی دانش‌آموزان در زمینه اوضاع اجتماعی میدان مورد مطالعه (استان کردستان و شهر سنندج) نگریسته شود. دانش‌آموزان با قرارگرفتن ذیل یک رشته تحصیلی و نوع خاصی از مدرسه هویت می‌یابند که بر مبنای آن نظامی از شناخت، انتظارات و سازمان زندگی برای خود پی‌ریزی می‌کنند. یکی از دانش‌آموزان هنرستان چنین می‌گفت: «هنرستان کاوش‌گران که خوب همه می‌شناسند کار دانشه. کسی بیاد کار دانش میل درس خواندش کجاست؟!» (پایه دوم). این رویکرد طبقه‌بندی و برساخت هویت در میان معلمان هم وجود دارد. یکی از عوامل اداری دبیرستان عادی برخی از

مشکلات و ناهنجاری‌های دانش‌آموزان را به موضوع حاشیه‌نشینی مرتبط می‌داد: «این‌ها (دانش‌آموزان) معمولاً حاشیه‌نشین هستند» (یادداشت اولیه). حاشیه‌نشینی که یکی از مصادیق نابرابری اجتماعی در شهر سنندج است، معنای اجتماعی مسلطی است که دانش‌آموزان زیادی از جمعیت حاشیه‌نشین را در مدارس نسبتاً بدنام‌شده (برخی از مدارس عادی و کاردانش) به دام انداخته است. معاون آموزشی یکی از مدارس خاص درباره دانش‌آموزان مدرسه چنین می‌گفت: «ما سری‌ای (دانش‌آموز) داریم واقعاً تیزهوش‌اند... این‌جا شاید نود درصدشان (اولیا) کارمند هستند... شاید یک‌سومشان فرهنگی‌اند... مثلاً شغل‌های آزاد و این‌ها ده درصد نیست». تصورات و ایده‌های ضمنی معلمان در پیوند با نظام جداسازی، در پشت صحنه تعاملات، تدریس و کنش‌های آن‌ها قرار دارد و الگوهای روابط با دانش‌آموزان را تنظیم می‌کند. نظام جداسازی از طریق دیگری نیز با زندگی پیوند می‌خورد. آن‌ها به محض ورود به دوره دبیرستان (همان متوسطه دوم) و با مشخص شدن رشته و گروه تحصیلی، ناگاه به خود می‌آیند، گویی دچار نوعی سراسیمگی از رستاخیزی مربوط به وضعیت جدید شده‌اند؛ باید راه و مسیر خود را تعریف کنند. معمولاً بسیاری از کاردانشی‌ها به سوی استراتژی اخذ دیپلم و ورود به بازار و کار گرایش می‌یابند، درحالی‌که نظری‌ها به سوی کنکور و تلاش برای گذار موفقیت‌آمیز از آن. یکی از دانش‌آموزان هنرستان در مصاحبه‌ای گروهی می‌گفت: «ما کلاً... این جماعت، هشتاد درصد نود درصد این مدرسه آمدند فقط دیپلمی بگیرند... فردا اگر شدیم راننده ماشین سنگین بتوانیم کارت هوشمند بگیریم». شرایط اقتصادی استان کردستان (و به‌طور خاص سنندج)، دانش‌آموزان زیادی را به کار و شاگردی در مشاغل از قبیل تعمیرات خودرو، مشاغل ساختمانی، رستوران‌ها و غذاخوری‌ها، دست‌فروشی و امثال آن سوق داده است. بدین سان، مکان‌های کار، روابط استاد-شاگردی، و انضباط کار در مجموعه‌ای از روابط سیستم با مکان مدرسه و خانه گره می‌خورند: «ما دستمان توی جیب خودمان است. پدرمان خرجمان را نمی‌دهد... خیلی بگویند به صاحب‌کارم می‌گویم دویست‌هزار از حقوقم کم کن شب‌ها در کافه می‌خوابم» (مصاحبه گروهی، هنرستان). به‌هرحال، امروزه تحصیل و مدرسه‌روی برخلاف دیدگاه غالب، نه فعالیت و فرایندی علمی و تربیتی، بلکه اقتصادی و شغلی است. این مسئله نیز می‌تواند از خلال کالایی شدن آموزش، برخی از روابط سیستم از جمله روابط مؤسسات کنکوری با روابط اجتماعی مدرسه و خانه را توضیح دهد.

۶. نتیجه‌گیری

نقطه آغاز این پژوهش مسئله‌مندکردن مناسبات قدرت و ایده توضیح اطاعت دانش‌آموزان با میانجی مفهوم فرهنگ مدرسه بود. این مطالعه با روش قوم‌نگاری انتقادی انجام شد که گام‌های یک تا چهار آن سفری توصیفی و کاوشی در میدان مطالعه برای دست‌یافتن به یافته‌های تجربی و تصویری مفصل درباره مسئله پژوهش از خلال مشاهده و گفت‌وگو با سوژه‌هاست. براساس یافته‌ها، قدرت انضباطی، قدرت تعاملی، گروه معلمان، فشار به والدین، و رویکرد اداره از رویه‌های اعمال قدرت در مدارس متوسطه دوم شهرستان سنج به‌شمار می‌رود. فرهنگ مدرسه با تکیه بر نظریه‌ها و مفروضات جاگرفته در پشت رفتارها و کنش‌های معلمان این اعمال قدرت را مشروع جلوه می‌دهد و اطاعت کم‌وبیش دانش‌آموزان را حاصل می‌کند. براساس یافته‌ها، ایده‌های مبنایی و نظریه‌های ضمنی معلمان شامل حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان، ناهم‌نوایی هم‌چون آسیب، مدارا و نگه‌داری، بهره‌گیری از قدرت والدین، سیطره امر انضباطی و امر درسی، ساخت دانش مدرسه، و برساخت نوع دانش‌آموز از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه به‌شمار می‌آیند. فرهنگ مدرسه با توجیه و بدیهی‌سازی قدرت انضباطی از دانش‌آموزان عاملیت‌زدایی و محیط مدرسه را برای آنان ناپذیرفتنی و مناسبات انسانی و اجتماعی را مختل می‌کند. نتایج مطالعه برادران کاشانی و دیگران (۱۳۹۳) نیز مؤید آن بود که عرصه‌های اعمال قدرت انضباطی دانش‌آموزان را به‌سمت فرایندی انفعالی و قدرت‌زدا می‌کشاند؛ به‌گونه‌ای که آنان تحصیل را جدا از خود می‌بینند. یافته‌های این پژوهش هم‌چنین با نتایج مطالعه قوم‌نگارانه رومانی و دیگران (۱۳۹۸) هم‌خوانی دارد. بر مبنای نتایج این مطالعه، فرهنگ روابط معلمان با دانش‌آموزان ماهیتی غیرانتقادی و منفی‌نگر دارد و حاوی بدبینی، اولویت مواد درسی بر دانش‌آموزان، گوش‌ندادن به صدای دانش‌آموزان، توقعات نابه‌جا از والدین، و بخش‌نامه‌ای‌بودن ارتباطات است.

مدرسه محیط اجتماعی خودبسنده‌ای نیست، بلکه در درون روابط سیستم با مکان‌های اجتماعی دیگر از جمله خانه و اوضاع کلی جامعه در ارتباط است. براساس یافته‌ها، تناظر فرهنگ و ساخت قدرت خانه با مدرسه، مدرسه‌زدگی خانه، تناظر و ساخت قدرت نظام آموزشی با مدرسه، از خودبیگانگی و نارضایتی معلمان، و نظام جداسازی و چشم‌اندازهای شغلی از مهم‌ترین روابط سیستم است که ارجاع به آن قدمی مؤثر برای فهم و تبیین رویکردها و رویه‌های فرهنگی بازسازی‌شده در مراحل یک تا سه است.

با نظر به یافته‌ها، رویکردهای جامعه‌شناسی انتقادی و تفسیری انتخاب‌های مناسبی برای تطبیق‌اند.

پارادایم انتقادی ... معتقد است... که مدرسه بیش‌تر با تقاضای سرآمدان جامعه رابطه دارد تا با نیازهای کل آن. به‌علاوه این پارادایم بیش‌تر بر ارتباط بین آموزش و پرورش رسمی و آموزش مطیع‌بودن تأکید دارد تا بر کسب مهارت‌های شناختی... در این نظام، دانش‌آموز موفق دانش‌آموزی نیست که از بقیه نوآور، خلاق و متمایز و باهوش‌تر باشد، بلکه دانش‌آموزی است که یاد بگیرد چگونه قواعد بازی را اجرا و از آن‌ها اطاعت کند (شارع‌پور ۱۳۹۳: ۵۷-۵۸).

بخشی از یافته‌ها و مقولات بازساختی در این پژوهش بر مفاهیم و آرای منتقدان مدرسه و به‌طور مشخص فوکو، بوردیو، و ایلچ منطبق است. از منظر این متفکران، مدرسه به‌ترتیب، دستگاه انضباطی، میدان، و کلیسای دولتی عصر دنیوی است که با انقیاد، فرهنگ فرهیخته، و بسته‌ای از مفاهیم طراحی شده کار می‌کند. در دیدگاه انتقادی، اقتدار مدرسه در پیوند با کلیت جامعه مدرن مبتنی بر اقتصاد و بازار و سویه‌های انضباطی، طبقاتی، و مدرسه‌زده آن است و مدرسه اساساً به‌خودی‌خود اطاعت‌آور است. پرداختن به مدرسه و اقتدار آن در سطح ساختار اجتماعی فراگیر به‌ندرت عاملیت و تعاملات افراد و گروه‌های درگیر در مدرسه را وارد بحث می‌کند، درحالی‌که قوم‌نگاری انتقادی ضمن اتخاذ رویکرد نظری انتقادی، در پی آشکارکردن ساختار قدرت و سلطه فرهنگی در مدرسه از ره‌گذر تمرکز بر روابط اجتماعی مدرسه و معانی کنش‌های سوژه‌ها، یا به‌عبارت‌دیگر، از ره‌گذر رویکرد تفسیری است. بخشی از یافته‌ها و مقولات با دیدگاه تفسیری به مدرسه هماهنگ است؛ این‌که چگونه اطاعت دانش‌آموزان ساختی تعاملی دارد و از ره‌گذر کاوش در نظریه‌ها و ایده‌های ضمنی جاگرفته در پس تفسیرهای معلمان و هم‌چنین دانش‌آموزان از کنش‌های تعاملی‌شان فهم‌پذیر است. معلمان از رفتار، کنش‌ها، واژگان و جملات، ژست‌ها، قضاوت‌ها، و سایر اعمال خود در روابطشان با دانش‌آموزان و هم‌چنین از آموزش، نظم، موفقیت، و سایر مقولات مدرسه‌ای معانی خاصی را در نظر دارند که اساساً معانی‌ای بینادهنی است که انتظارات، استراتژی‌ها، و هم‌افزایی‌ها میان خود و با والدین را برای حصول اطاعت دانش‌آموزان تبیین‌پذیر می‌سازد. این ایده‌ها و معانی بخشی مهم از فرهنگ و ساختار قدرت انضمامی مدارس نمونه پژوهش است. درواقع، اگر قدرت مدرسه و اطاعت دانش‌آموزان از آن، امکانی ساختاری و کم‌وبیش فراعاملیتی است، تولید و بازتولید

آن امری عاملیتی، تعاملی، و تفسیری است که البته قوم‌نگاری انتقادی آن را به دور از دوگانه‌انگاری ساختار و عاملیت و با ایده روابط سیستم مطالعه می‌کند. از بخش ملموس‌تر روابط سیستم، تناظر روابط اجتماعی و روابط قدرت در مدرسه با خانه و نظام آموزشی (اداره آموزش و پرورش) است.

نتایج پژوهش مؤید آن است که مدارس نمونه پژوهش، به‌ویژه هنرستان‌های کار دانش و دبیرستان‌های دولتی، بیش از مقررات و آیین‌نامه‌ها با دانش تجربی و نظری معلمان اداره می‌شود. دانش و مهارت‌های تجربی معلمان در اداره دانش‌آموزان، به اقتضای وضعیت روابط اجتماعی مدرسه و ارتباط با والدین و انتظارات اداره آموزش و پرورش، از ره‌گذر سال‌ها کار معلمی حاصل می‌شود. این دانش پویاست و کاربست آن به میزان خلاقیت و توانایی مدیریت دانش‌آموزان و موقعیت‌های متفاوت بستگی دارد. اساساً معلمان برخوردار از سابقه کاری بیش‌تر و به اصطلاح کاربلدتر، برای اداره دانش‌آموزان متحمل تنش و زحمت کم‌تری می‌شوند و دستورهای آن‌ها از سوی دانش‌آموزان پذیرفتنی‌تر است. دانش نظری معلمان مدارس نمونه پژوهش اغلب منبث از اصول موضوع رشته تحصیلی و مطالعات موردعلاقه آنان است؛ به گونه‌ای که ردپای آموخته‌های نظری در تعاملات معلمان با دانش‌آموزان معلوم است. بدین ترتیب، عطف توجه به «دانش معلمی» و واکاوی شکل‌گیری، ابعاد و کارکرد آن در سلطه مدرسه بر دانش‌آموزان می‌تواند مسائل جدیدتری درباره موضوع اطاعت دانش‌آموزان برساند. این عطف توجه از طریق ایده نظام آموزشی در تمرکز بر نیروی انسانی برای اداره کارآمدتر مدارس نیز تأیید می‌شود. از مصادیق اصلی این تمرکز افزایش دوره‌های آموزشی ضمن خدمت و توان‌مندسازی کارگزاران نظم مدرسه است. این‌گونه چرخش در اداره مدرسه و پرورش گرچه ممکن است دستاوردهایی برای دموکراسی در مدرسه به‌بار آورد، اما بی‌تردید شکل‌های نو و پیچیده‌ای از روابط قدرت و فرهنگ مدرسه را حول بازآفرینی و بهینه‌سازی دانش معلمان در اداره مدرسه و دانش‌آموزان در پی خواهد داشت که پیش‌نهاد می‌شود محققان علاقه‌مند به آن توجه بیش‌تری کنند.

بر اساس سنت و هدف قوم‌نگاری انتقادی، ضمن یادآوری محدودسازی سلطه و ماهیت سیاسی و ایدئولوژیک فرهنگ مسلط (در این‌جا فرهنگ مدرسه)، به اهمیت شناسایی فرهنگ بدیل (فرهنگ دانش‌آموزان)، تأمل در آن، و آثار رهایی‌بخش آن تأکید می‌شود. «آزادی به فرایند دوری از تحمیل سبک‌های تفکر یا کنشی اشاره دارد که درک و عمل در جهت فهم و تحقق امکان‌های بدیل را محدود می‌کند» (Thomas 1993: 4). بر این اساس،

روابط هم‌دلانه و افقی شدن مناسبات معلمان و کادر اجرایی با دانش‌آموزان و تلاش برای آشنایی با جهان‌های متفاوت دانش‌آموزان ضرورت دارد. احیای آموزش و نقش تربیتی معلم و مقابله با تک‌ساحتی شدن آن (تقلیل معلم به مدرس) بایستی در دستورکار نظام آموزشی قرار بگیرد. این مسئله به تأمل جدی نیاز دارد. معلمان و کادر اجرایی مدارس بایستی تلاش کنند خود را از دام ایده‌های مسلط واقع در پشت صحنه چگونگی روابطشان با دانش‌آموزان برهانند و با اتخاذ بینش جامعه‌شناختی، ناهم‌نوایی برخی دانش‌آموزان، و مشکلات خود در ارتباط با آنان را به اوضاع اجتماعی و تاریخی موجود برگردانند.

واقعیت آن است مختصات فرهنگ مدرسه، مناسبات اجتماعی معلمان با یک‌دیگر و با دانش‌آموزان را آسیب‌زا کرده و ساختار اجتماعی آموزش را در سایه بخش‌نامه‌ای شدن و سیر فزاینده فناوریانه شدن مدارس تضعیف و تعلیق کرده است. یافته‌های پژوهش شریفی و دیگران (۱۳۹۹) نیز گویای آن است اصلاح رابطه فراگیر—فراده برپایه دانش انسانی و تقویت سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی، توسعه فضای دموکراسی، و به‌کارگیری نظر دانش‌آموزان در طراحی مدرسه و کلاس درس از الزامات مدارس آینده به‌شمار می‌رود.

کتاب‌نامه

- آلتوسر، لویی (۱۳۸۷)، *ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت*، ترجمه روزبه صدرآرا، تهران: چشمه.
- اپل، مایکل دبلیو (۱۳۹۸)، *دانش رسمی: آموزش دموکراتیک در عصر محافظه‌کاری*، ترجمه نازنین میرزابیگی، تهران: آگاه.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۵۶)، *فقر آموزش در آمریکای لاتین (صلقه و آزار)*، ترجمه هوشنگ وزیری، تهران: خوارزمی.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۸۹)، *مدرسه‌زدایی از جامعه*، ترجمه داور شیخاوندی، تهران: گیسا.
- برادران کاشانی، زهرا، مهدی کرمانی، و مجید فولادیان (۱۳۹۸)، «تحصیل منضبطانه و کنش‌گری منفعلانه: نشانه‌شناسی اجتماعی صف در تجربه تحصیلی دختران جوان»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره ۹، ش ۴.
- بوردیو، پی‌یر (۱۳۹۳)، *درسی درباره درس*، ترجمه ناصر فکوهی، تهران: نی.
- بینش، مرتضی و دیگران (۱۳۹۳)، «تجربه زیسته دانش‌آموزان از مدرسه: راه‌نمای عمل برنامه‌درسی»، *مجله پژوهش‌های برنامه‌درسی*، دوره ۴، ش ۱.

بنیان‌های فرهنگی اعمال قدرت در مدرسه (امید قادرزاده و شیرزاد رستمی‌زاده) ۱۰۳

رومانی، سعید و دیگران (۱۳۹۸)، «بررسی فرهنگ روابط معلمان با همکاران، والدین و دانش‌آموزان: مدارس روستایی و چندپایه»، *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۸، ش ۲.

سلیمان‌پور عمران، محبوبه و دیگران (۱۳۹۸)، «رابطه فرهنگ مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با نقش میانجی موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان»، *فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ش ۱۳، ش ۳.

سیدمن، استیون (۱۳۹۳)، *کشاکش آرا در جامعه‌شناسی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.

شارع‌پور، محمود (۱۳۹۳)، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: سمت.

شریفی، ناهید، بدری شاه‌طالبی حسین‌آبادی، و اکبر اعتباریان خوراسگانی (۱۳۹۹)، «مدرسه آینده در ایران: روش نظریه زمینه‌ای»، *جامعه‌پژوهشی فرهنگی*، ش ۱۱، ش ۲.

شیربگی، ناصر و شراره صادقی (۱۳۹۹)، «مطالعه کیفی تجربه اعضای مدرسه از رهبری موازی در مدارس»، *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ش ۹، ش ۱.

شیربگی، ناصر، خلیل غلامی، و مختار بساطی (۱۳۹۴)، «شناخت باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه (مطالعه موردی: یک دبیرستان پسرانه)»، *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، دوره ۴، ش ۷.

فوکو، میشل (۱۳۸۸)، *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانانیده، تهران: نی.

کالینیکوس، آکس (۱۳۹۶)، *درآمدی تاریخی بر نظریه اجتماعی*، ترجمه اکبر معصوم‌بیگی، تهران: آگه.

مدیسون، سوینی (۱۳۹۷)، *مردم‌نگاری انتقادی: روش‌ها، علم اخلاق، و اجرا*، ترجمه فهیمه‌سادات کمالی، تهران: علمی و فرهنگی.

یعقوبی، علی (۱۳۹۵)، «مخالفت‌خوانی‌های دانش‌آموزان و گفتمان مدرسه: مطالعه دانش‌آموزان استان گیلان»، *مطالعات اجتماعی ایران*، دوره نهم، ش ۴.

Anderson, Gray L. (1989), "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions", *Review of Educational Research*, vol. 59, no. 3.

Carspecken, F. P (1996), *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*, 1st ed., New York: Psycholo.

Meo, A. and A. Parker (2004), "Teachers, Teaching and Educational Exclusion: Pupil Referral Units and Pedagogic Practice", *International Journal of Inclusive Education*, vol.8, no.1.

Mills, C. Wright (1970), *The Sociological Imagination*, New York: Oxford University Press.

۱۰۴ جامعه پژوهی فرهنگی، سال ۱۳، شماره ۱، بهار ۱۴۰۱

Peterson, K. D. and T. E. Deal (2011), *The Shaping School Culture Fieldbook*, John Wiley & Sons.

Thomas, J. (1993), *Doing Critical Ethnography (Qualitative Research Method)*, Sage Publications: Newbury Park London New Delhi.