



Faculty of Social Sciences
Institute of Social Studies and Research

Quarterly of Social Studies Research in Iran
Vol. 10, No. 3:887-917, Autumn 2021
Doi: 10.22059/JISR.2021.312124.1140

**Critical Ethnography of Social Exclusion and Violence in the
School Square
(Case Study: Students of Sanandaj Boys' Secondary Schools)**

Omid Ghaderzadeh¹
Shirzad Rostamizadeh²

Received: October 18, 2020

Accepted: June 4, 2021

Abstract

Introduction: Student violence is an undeniable social phenomenon in many schools. What is missing in explaining student violence is the school itself. Research on school performance suggests that schools can also act as agents of social exclusion (Booth, 2011; McCluskey, 2008; Osler, 2006). The present study seeks to describe and analyze the forms of exclusion and violence of students and to understand how social exclusion of students creates violence in school.

Method: The method of the present study is critical ethnography. The research field is high schools and vocational schools for boys in Sanandaj and schools were selected that, based on information, field observations, and inquiries from informants, experienced the most manifestations of student violence. Among them, 19 individual interviews, 6 group interviews with students and 10 interviews with teachers, deputies and the school principal

* Research paper, Extracted from thesis entitled “The Experience of Social Exclusion and Violence in the School Field; A Critical Ethnography of Violence in All-boy High Schools in Sanandaj”, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan.

1. Associate Professor, Department of sociology, University of Kurdistan and Permanent researcher at Kurdistan Studies Institute, Sanandaj, Iran (Corresponding author), o.ghaderzadeh@uok.ac.ir

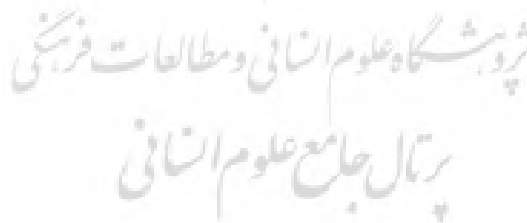
2. Master of Sociology, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran, rostamishirzad248@gmail.com

were conducted. In performing critical ethnography, an experimental activity has followed the Carspecken research program.

Finding: According to the present study, students experience some form of social exclusion through school. Students have their own meanings of social exclusion. Students' experiences of being expelled from school are categorized as "boredom and alienation," "recognition disorder," "disciplinary order," "coalition care policy," and "One-dimensionality of life." Student violence in the three main categories of students, teachers and the school was categorized.

Conclusion: violence and social exclusion in school, it is a cycle that is primarily related to the experience of rejection by teachers as well as to places outside the school. Often, students who are excluded from school are also excluded from home. In critical ethnography, after exposing the rejectionist aspects of school, attempts are made to suggest ways to reverse inequality and expel students. From the students' point of view, the duality of special-ordinary schools needs to be deconstructed. By strengthening social skills, teachers should refrain from blaming and rejecting dissident students and repair their relationships with them on the basis of respect. The transition from one-way and monologue education to democratic and participatory education and valuing the knowledge and needs of students is necessary, especially in marginalized and underprivileged areas.

Keywords: Violence, Social Exclusion, Students, School Square, Critical Ethnography.



Bibliography

- ≠ Althusser, L. (2008), **Ideology and Ideological State Apparatuses**, Translated by R. Sadrara, Tehran: Cheshmeh Publishing. (*In Persian*)
- Anderson.G.L.(1989), “Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, And New Directions”, **Review of Educational Research**, No. 3:249-270.
- Bolandhematan,K. (1398), **Description and comparison of the prevalence of coercion and its types in schools of Kurdistan province**, Kurdistan Education Organization. (*In Persian*)
- ≠ Booth, Ts(2011),“The Name of the Rose: Inclusive Values into Action in Teacher Education”, **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**, No. 3: 303-318
- θ Bourdieu, P. (2014), **Lec on La Lec on**, Translated by N. Fakuhi, Tehran: Ney Publishing. (*In Persian*)
- ≠ Bourdieu, P.(1977), **Raisons pratiques: sur la theorie de l'action**, Translated by M.Mardiha, Tehran: Naghsh-o-Negar Publishing. (*In Persian*)
- ≠ Carspecken, P.F.(1996), **Critical Ethnography in Educational Research:A Theoretical and Practical Guide**, New York: Psycholo.
- Foucault, M. (1977), **Surveiller et punir: Naissance de la Prison**, Translated by N. Sarkhosh and A. Jahandideh, Tehran: Ney Publishing. (*In Persian*)
- ≠ Ghaderzadeh, O., Ghaderi, B. (2016), “Multilevel Analysis of Violence: Study Survey of Male and Female College Students of Saqez”, **Strategic Research on Social Problem in Iran**, No. 1: 61 - 80. (*In Persian*)
- Golchin, Mt, Heydari, Ar HB (2014), “Sociological Study of Destructive Behaviors (Vandalism) and its Relationship with Social Capital in the Family and School in Boys' High Schools in Nurabad, Lorestan”, **Social Sciences of University of Islamic Azad, Shushtar Branch**, No. 2: 75-110. (*In Persian*)
- ≠ Illich, I. (2010), **Deschooling Society**, Translated by D.Sheikhavandi, Tehran: Gisa Publishing. (*In Persian*)
- λ Klasen, S.(1995), **Social Exclusion, Children, and Education: Conceptual and Measurement Issues**, Background paper for OECD.
<http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/1855901.pdf>(accessed 15 November 2012)
- ≠ Madison, S. (2005), **Critical Ethnography: Methods, Ethics and Performance**, Translated by F. S. Kamali, Tehran: Scientific and Cultural Publications. (*In Persian*)

- ≠ Meo, A., Parker, A (2004), “Teachers, Teaching and Educational Exclusion: Pupil Referral Units and Pedagogic Practice”, **International Journal of Inclusive Education**, No.1:103–120.
- ∪ McCluskey, G (2008), “Exclusion from school: What can ‘included’ pupils tell us? ”, **British Educational Research Journal**, No.4: 447–66.
- Munn, P., Lloyd, G.(2005), “Exclusion and Excluded Pupils”, **British Educational Research Journal**, No.2: 205–21.
- ≠ Raffo, C., H. Gunter.(2008) , “ Leading Schools to Promote Social Inclusion: Developing a Conceptual Framework for Analysing Research, Policy and Practice”, **Journal of Education Policy**, No.4: 397–414.
- κ Razera ,M(, Victor Ja Friedmanb,VJh,Warshofskya, B.(2011), “ Schools as Agents of Social Exclusion and Inclusion”, **International Journal of Inclusive Education**, No.11: 1-19.
- ≠ Rezaei, M., Gholamreza Kashi, M.J. (2005), “Challenges of Reproducing Government Hegemony through School Discourse”, **Iranian Journal of Sociology**, No.4: 58-34. *(In Persian)*
- # Rezapour, D. (2016), “Study of Social Contexts Affecting the Tendency to Verbal Violence among High School Students in Bushehr”, **Social Development**, No.2: 41-58. *(In Persian)*
- Stirn, F. (2002), **Violence et pouvoir**, Translated by B. Jafari, Tehran: Ministry of Foreign Affairs Publishing. *(In Persian)*
- Thomas,J.(1993), **Doing Critical Ethnography(Qualitative Research Method)**, Sage Publications : Newbury Park London New Delhi.
- Vaezi, K. (2017), “Interpretive Representation of Students' Experiences of Violence in the Educational System”, **Quarterly Journal of Social Work**, No.4: 5-13. *(In Persian)*
- Yari Gholi, B., Sobhani, M. H., Qassabzadeh,J., and Rahimi ,H. (1397),i“Teachers' Experiences of the Underlying Factors of Violence in Schools: a phenomenological study”, **New Thoughts on Education**, No.1: 81- 62. *(In Persian)*
- ≠ Zarei, A., Mahdavi, M.S., and Akbari,H (2015),c“Ai Studyl of the Impact of Family and Friends on Student Violence”,**Journal of Social Sciences**, No.1: 276-251. *(In Persian)*
- ≠ Zizek, S. (2008) ,**Violence: Six Sideways Reflections**, Translated by A. Pakenhad, Tehran: Ney Publishing. *(In Persian)*

مردم‌نگاری انتقادی طرد اجتماعی و خشونت‌ورزی در میدان مدرسه
(مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم پسرانه شهر سنندج)^۱

امید قادرزاده^۱

شیرزاد رستمی‌زاده^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۱۴

تاریخ دریافت: ۹۹/۷/۲۷

Doi: 10.22059/JISR.2021.312124.1140

چکیده

پژوهش حاضر در نظر دارد تا از طریق توصیف و واکاوی تجربه طرد دانش‌آموزان در میدان مدرسه نشان دهد چگونه دانش‌آموزان با مقاومت و ستیز در برابر طرد، به عمل منازعه و خشونت، به مثابه عملی بامعنا و منازعه‌ای فرهنگی دست می‌زنند؟ روش پژوهش حاضر مردم‌نگاری انتقادی و جامعه هدف آن دانش‌آموزان دبیرستان‌های مقطع دوم شهر سنندج است که به روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی تعداد ۱۹ دانش‌آموز برای مصاحبه نیمه‌ساخته‌یافته، انتخاب شدند. استنتاجات تحقیق نشان می‌دهد که دانش‌آموزان، اختلال در بازشناسی، ملال و بیگانگی، نظم انضباطی، مراقبت ائتلافی، و غلبه گفت‌وگو و تک‌ساحتی‌شدن زندگی را در میدان مدرسه تجربه کرده‌اند. شرایط طردآمیز حامل معنایی از مدرسه برای دانش‌آموزان است که با معنای مسلط از مدرسه قرابتی ندارد و این معنای ضمنی، پشت صحنه بسیاری از منازعات و خشونت‌ورزی‌های دانش‌آموزان در مدرسه را شکل می‌دهد. یکی از شکل‌های مواجهه دانش‌آموزان با شرایط طردآمیز، خشونت‌ورزی است که در سه

^۱ مقاله علمی - پژوهشی، مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد با عنوان «تجربه طرد اجتماعی و خشونت‌ورزی در میدان مدرسه؛ اتنوگرافی انتقادی خشونت‌ورزی در دبیرستان‌های پسرانه شهر سنندج»، دانشگاه کردستان، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی

۱. دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان و پژوهشگر پژوهشکده کردستان‌شناسی، سنندج، ایران (نویسنده

مسئول)، o.ghaderzadeh@uok.ac.ir

۲. کارشناسی‌ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران، rostamishirzad248@gmail.com

مقوله عمده خشونت‌ورزی نسبت به دانش‌آموزان (زورمندمداری و تعرض به هم‌نویان با مدرسه)، معطوف به معلمان (نزاع با معلمان، بی‌اعتنائی و تحریم، اذیت و دست‌انداختن) و معطوف به مدرسه (نافرمانی و طغیان، گریزان از مدرسه بدون ترک آن و رفتارهای وندالیستی)؛ قابل دسته‌بندی است. **واژه‌های کلیدی:** خشونت‌ورزی، طرد اجتماعی، دانش‌آموزان، میدان مدرسه، مردم‌نگاری انتقادی.

مقدمه و طرح مساله

برخی از رفتارهای پسران متولد دهه هشتاد برای بزرگترها نامأنوس و بعضاً ناپذیرفتنی است. بخشی از این رفتارها در دانش‌آموزان متوسطه دوم یا به اصطلاح دبیرستانی سندج قابل مشاهده است. با حضور در مدرسه می‌توان اعمالی چون مشاجره، دعوا، شکستن درب و صندلی، و به‌هم‌زدن کلاس را ملاحظه کرد. کنش‌ها و رفتارهای اینچنینی، نوعی خشونت روزمره دانش‌آموزان تلقی می‌شود، چرا که از رهگذر تخاصم و کنشگری، در یک بستر اجتماعی صورت می‌پذیرند. خشونت‌ورزی دانش‌آموزان پدیده اجتماعی انکارناپذیری در شمار زیادی از مدارس سندج است. بر اساس پژوهش بلندهمتان (۱۳۹۸)، «بنا به روایت دانش‌آموزان، دست‌کم ۲۲/۹ درصد از آنان از چند بار در ماه تا چند بار در هفته قربانی زورگویی‌های دیگر دانش‌آموزان می‌شوند». خشونت یا موضوعاتی همچون قلدری، بدرفتاری، وندالیسم و عناوین دیگر در برخی از نشریات آموزش و پرورش نیز بازنمایی شده است. در فهم متعارف، رفتارهای خشونت‌ورزانه دانش‌آموزان به بازیگوشی و ناپختگی‌شان نسبت داده می‌شود. مواجهه با مساله خشونت در مدرسه بیشتر بر پایه رویکرد روان‌شناسانه و همچنین رویکرد تربیتی مرتبط با وضعیت خانوادگی و طبقه اجتماعی تحلیل می‌شود و گاهی هم به شرایط آسیب‌زای کلی جامعه نسبت داده می‌شود؛ همان تئوری خشونت به‌مثابه امری پاتولوژیک یا آسیب‌اجتماعی. آنچه در این میان، در تبیین خشونت‌ورزی دانش‌آموزان غایب است، خود مدرسه است. آموزش و پرورش ظرفیتی برای مشارکت اجتماعی فراهم می‌آورد و حضور در مدرسه به خودی خود فرایند مشارکتی مهمی به شمار می‌رود (کلیسن^۱، ۱۹۹۵: ۹). مدارس با فراهم آوردن بسترهای اشتغال مولد در کاهش آسیب‌پذیری در برابر طرد اجتماعی از طریق پی‌ریزی و بسط فهم و ادراک خوداثربخشی و کارایی، خودارزشمندی و احساس تعلق در دانش‌آموزان نقش حیاتی ایفا می‌کنند (مان و لیود، ۲۰۰۵ و رافو و گانتر، ۲۰۰۸)؛ با این وصف، نتایج تحقیقات صورت گرفته

در مورد عملکرد مدارس، نشان می‌دهد که مدارس می‌توانند به مثابه کارگزاران طرد اجتماعی نیز عمل نمایند (بوث^۱، ۲۰۱۱؛ مک‌کلاوسکی^۲، ۲۰۰۸؛ اسلر^۳، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان زمانی که در فعالیت‌های مدرسه مشارکت مؤثر نداشته و از مزیت‌های کلیدی اجتماع مدرسه برخوردار نباشند، به لحاظ اجتماعی طرد می‌شوند (کلیسن، ۱۹۹۵: ۱۱). یکی از پیامدهای طرد اجتماعی، خشونت‌ورزی است. از این‌رو، پژوهش حاضر در پی آن است که شکل‌های طرد و خشونت‌ورزی دانش‌آموزان را توصیف و واکاوی کرده و به این سوال پاسخ دهد که چگونه طرد اجتماعی دانش‌آموزان منجر به خشونت‌ورزی آنان در مدرسه می‌شود؟

پیشینه تجربی

در باب خشونت اجتماعی پژوهش‌های زیادی با انجام رسیده است اما نزاع و خشونت‌ورزی در میدان مدرسه کمتر مورد بررسی علمی قرار گرفته و عموماً در کنار رفتارهای مشابهی از قبیل سرقت، اعتیاد، فرار از مدرسه،... مورد توجه بوده است. در اینجا برخی از پژوهش‌هایی که مسئله نزاع و خشونت‌ورزی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده‌اند، مرور می‌شود.

گلچین و حیدری (۱۳۹۳) با رویکرد آسیب‌شناسی اجتماعی و به روش پیمایشی، رفتارهای تخریبی و رابطه آن با سرمایه اجتماعی در خانواده و مدرسه را در دبیرستان‌های پسرانه شهر نورآباد لرستان بررسی کرده‌اند. طبق یافته‌ها، رفتار تخریبی با سرمایه اجتماعی در خانواده و مدرسه رابطه معکوسی دارد. یافته‌های پیمایش زارعی و دیگران (۱۳۹۴) نشانگر آن است که متغیرهای بدرفتاری والدین با فرزندان، تضاد والدین با یکدیگر، عدم نظارت والدین، عدم دلبستگی والدین به فرزندان، پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین و داشتن دوستان بزهکار با خشونت دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معناداری دارد. نتایج پیمایش زمینه‌های اجتماعی گرایش به خشونت کلامی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بوشهر، نشان می‌دهد که گرایش دانش‌آموزان به خشونت کلامی با جامعه‌پذیری، پایگاه اجتماعی - اقتصادی و نظارت والدین همبستگی دارد (رضاپور، ۱۳۹۵). قادرزاده و قادری (۱۳۹۵) در پیمایشی با استفاده از مدل اکولوژیک به تحلیل چندسطحی خشونت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر سقز پرداخته‌اند. برمبنای یافته‌ها، خشونت‌ورزی با متغیرهای قربانی خشونت‌شدن، شاهد خشونت‌بودن، بی‌عدالتی در مدرسه، توانایی حل مسالمت‌آمیز تضادها، میزان جرم در محله، نظارت والدین، پایبندی به دستورات

1. Booth
2. McCluskey
3. Osler

اخلاقی، تنبیه در مدرسه، کنترل اجتماعی ارتباط دارد. یاری قلی و دیگران (۱۳۹۷) در مطالعه پدیدارشناسانه تجربیات معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت، عوامل مولد خشونت دانش‌آموزان و معلمان را در سه مضمون کلی فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم کرده‌اند و واعظی (۱۳۹۶) با روش پدیدارشناسی به بازنمایی تفسیری تجارب دانش‌آموزان ۱۰ الی ۱۵ ساله مدارس شهرستان بانه از خشونت در نظام آموزشی پرداخته و تجربه دانش‌آموزان را در قالب طبقات سیستم آموزشی آسیب‌زا، مدرسه‌گزیزی و راهبردهای مراقبتی تفسیر کرده است. مطالعه میو و پارکر^۱ (۲۰۰۴) بر روی استراتژی‌های تدریس/آموزش معلمان در واحدهای ارجاع دانش‌آموزان (واحدهای ویژه کار بر روی افرادی که به دلیل رفتارهای چالش‌برانگیز از مدارس خود اخراج یا به مدارس دیگری انتقال یافته بودند و به دنبال مهیا کردن بازگشت مجدد دانش‌آموزان به جریان اصلی مدارس هستند)، نشان داد که در مدارس اصلی، نظم‌بخشی، مدیریت و کنترل کلاس، بخش عظیمی از وقت و انرژی معلمان را می‌گیرد. چنین دانش‌آموزانی به طور مداوم «اجماع کاری» یا «قوانین غیررسمی و رسمی» را زیر پا می‌گذارند و این مسئله به زنجیره‌ای از حوادث محل منجر می‌شود که ارائه برنامه درسی را تقریباً غیر ممکن می‌سازد. مون و لوید^۲ (۲۰۰۵) در مطالعه طرد از منظر دانش‌آموزانی که به طور موقتی یا دائم از مدارس اخراج شده‌اند، نتیجه گرفته‌اند که طرد غالباً نتیجه برهم‌کنش رفتارهای مخل دانش‌آموزان و کنش‌های غیرهمدلانه معلمان به مثابه محرک یا تشدیدکننده رفتارهای مخل و قوانین مدرسه است. همچنین، آزمون‌های استاندارد سنجش موفقیت دانش‌آموزان تأثیر منفی بر توانایی مدارس برای مقابله با طرد دارند. ریزر^۳ و همکاران (۲۰۱۳) در مقاله‌ای با عنوان «مدارس به مثابه کارگزاران ادغام و طرد اجتماعی»، ضمن اذعان به نقش ادغامی مدارس، نشان داده‌اند که مدارس ممکن است عوامل طرد دانش‌آموزان نیز باشند. محققان، «چرخه خود تقویت‌کننده طرد» که هم دانش‌آموزان و هم کارکنان مدارس را در بر گرفته و همچنین «چارچوب‌هایی از تفکر و عمل» که این چرخه طرد را حفظ می‌کنند، شناسایی کرده‌اند.

سازه‌های مفهومی و نظری

خشونت اجتماعی: خشونت به مثابه پدیده اجتماعی، واجد زمینه‌های تاریخی و اجتماعی است، از این رو با چرخش از رویکردهای فلسفی و روان‌شناختی به جامعه‌شناختی، شاهد برگشت توجه از

1 . Meo and Parker
2 . Munn and Lloyd
3 . Razera and etal

عاملان خشونت به ساختارهای پدیدآورنده آن هستیم. به باور ژیزک، «خشونت کنشگرانه صرفاً نمایان‌ترین ضلع مثلثی است که اضلاع ناپیداتریش دو نوع خشونت کنش‌پذیرانه است. نخست، خشونت نمادین را داریم که در زبان و قالب‌های آن تبلور یافته است، دوم، خشونتی که آن را سیستمی می‌خوانیم؛ همان پیامدهای غالباً فاجعه‌باری که عملکرد بی‌تلاطم نظام‌های اقتصادی و سیاسی به بار می‌آورد» (ژیزک، ۱۳۸۹: ۱۰). برای فهم جامعه‌شناختی، باید خشونت‌های کنشگرانه افراد و گروه‌ها را به شرایط تاریخی و اجتماعی پدیدآورده‌شان بازگرداند، و به «عدم‌خشونت» همان‌گونه که استیرن (۱۳۸۱) اشاره می‌کند: «در خرد هم خشونت وجود دارد، خشونتی به نام خرد و به وسیله خرد. ما از خرد جهت مقاصد اجتماعی و سیاسی استفاده می‌کنیم تا دیگران را پذیرا شویم یا رد کنیم، یا آنها را به وضعیت بهنجار درآوریم. با زبان می‌توان مرز خشونت را درنوردد و از آن فراتر رفت... به نظر می‌رسد که زبان و خشونت دو مقوله متناقض‌اند [اما] زبان می‌تواند تبدیل به خشونت شود» (استیرن، ۱۳۸۱: ۵۱-۵۲).

بوردیو از خشونتی مبتنی بر سلطه فرهنگی تحت عنوان خشونت نمادین صحبت می‌کند: «خشونت نمادین، خشونت تحمیل‌کننده اطاعت‌هائی است که نه فقط به‌مثابه اطاعت درک نمی‌شوند، بلکه با اتکا بر «انتظارات جمعی» و باورهای از لحاظ اجتماعی درونی شده، فهمیده می‌شوند» (بوردیو، ۱۳۹۳: ۶۷-۶۶). بر اساس دیدگاه انتقادی، مدرسه و بسیاری از نهادهای فرهنگی که چگونگی و محدوده زندگی افراد و گروه‌ها را تا حدود زیادی تعیین می‌کنند با طرد اجتماعی و خشونت کار می‌کنند هر چند این خشونت در فرهنگ مسلط، معنای مشروعیت و عدم‌خشونت را بیابد.

طرد اجتماعی در میدان مدرسه: با الهام از اوبرین و پنا (۲۰۰۸) می‌توان با یک تقسیم‌بندی کلی دیدگاه‌های پیرامون طرد اجتماعی را در دو گروه متفاوت جای داد: نخست، کسانی که طرد اجتماعی را برابر با فقدان ادغام در گروه‌های اجتماعی می‌دانند و دسته دوم، کسانی هستند که طرد را ناشی از ادغام فرد یا گروه در جامعه می‌دانند و با نگرش انتقادی به فرهنگ و روابط اجتماعی می‌کوشند پرده از نقش ساختارها و روابط نابرابر قدرت در به حاشیه‌رانی طرد شوندگان بردارند (نقل در: فیروزآبادی و صادقی، ۱۳۹۴: ۱۰۷-۱۰۵). پژوهش حاضر بنا به رویکرد انتقادی، طرد اجتماعی از جمله در میدان مدرسه را به‌مثابه سازوکار ادغام اجتماعی تلقی می‌کند. اندیشمندانی که در چارچوب این دیدگاه به مسائل آموزش و پرورش توجه دارند، در تلاش هستند تا آموزش و پرورش جدید را در کلیت اجتماعی و تاریخی معاصرش قرار داده و

تغییرات، بازسازی‌ها، پیامدها، ساختار و روابط حاکم بر آن را مورد مطالعه انتقادی قرار دهند. آن‌ها گرچه از اصطلاح «طرد اجتماعی» به‌طور ملموس استفاده نکرده‌اند اما یکی از کانون‌های توجه‌شان، فرآیندها و روابط اجتماعی ادغام‌گر و بدین‌سان‌طردآمیز مدرسه بوده است.

لویی آلتوسر معتقد است آموزش و پرورش سازوبرگ ایدئولوژیک دولت است که از طریق دستکاری آگاهی و سوژه‌کردن افراد عمل می‌کند: «به باور من، سوژه برساخت‌کننده ایدئولوژی است، مقوله سوژه بدین دلیل برسازنده هر ایدئولوژی است که کارکرد هر ایدئولوژی آن است که افراد انضمامی را به سوژه مبدل می‌کند» (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۶۷). «مدرسه و کلیساها با راه و روش‌های ویژه خود در واپس‌زنی، طرد و تنبیه، نه تنها بندگان بلکه پیشوایان را نیز «تأدیپ» می‌کنند» (همان: ۳۹).

از نظر پیر بوردیو، میدان آموزش و پرورش در خدمت حفظ تمایز و برتری فرهنگ طبقه بالای اجتماعی و بازتولید آن، و بدین‌سان بازتولید تمایز اجتماعی است. به باور او «نظام تحصیلی از طریق زنجیره‌ای از تعداد بی‌شماری عملیات گزینشی، کسانی که دارای سرمایه فرهنگی موروثی هستند، از کسانی که فاقد چنین سرمایه‌هایی هستند جدا می‌کند. از آن‌جا که تفاوت‌های مربوط به استعدادها از تفاوت‌های تحصیلی، با اتکا بر سرمایه موروثی، غیرقابل تفکیک هستند، این نظام تلاش می‌کند که تفاوت‌های اجتماعی پیش از خود را حفظ کند» (بوردیو، ۱۳۹۳: ۸۳). دانش‌آموزانی که به میانجی‌خاستگاه طبقاتی و شرایط اجتماعی خانوادگی‌شان، فاقد هبیتاس یا همان نظام تمایلات، خلق و خو، و رفتار سازگار با فرهنگ مدرسه‌اند، طرد اجتماعی را در مدرسه تجربه می‌کنند. «نظام مدرسه مشابه جن ماکسول عمل می‌کند: نظم از پیش موجود یعنی فاصله میان محصلانی را که از سرمایه‌های فرهنگی متفاوتی برخوردارند، حفظ می‌کند» (بوردیو: ۱۳۸۰: ۵۶).

میشل فوکو با طرح مفهوم جامعه انضباطی، تبیینی متفاوت از مدرسه را ارائه می‌کند. به اعتقاد او دستگاه مدرسه با انضباط کار می‌کند و بدین‌سان فردیت سوژه‌ها را تولید و از رهگذر فرآیند انقیاد‌طردشان می‌کند. «در سده هجدهم، به تدریج شکل اصلی توزیع افراد در نظم مدرسه‌ای بر مبنای «ردیف» انجام گرفت... هر دانش‌آموز متناسب با سن و عملکردها و رفتارشان، در یک زمان این ردیف و در زمانی دیگر ردیف دیگری را کسب می‌کرد. ... مدرسه کارخانه گوبلن فقط نمونه‌ای از یک پدیده مهم بود: توسعه یک تکنیک نوین در عصر کلاسیک برای در دست گرفتن زمان زندگی‌های منفرد؛ برای اداره مناسبات زمان، مناسبات بدن‌ها و مناسبت

نیروها. همین زمان انضباطی بود که به تدریج به روش تربیتی تحمیل شد... یک تعلیم و تربیت [پداگوژی] کامل تحلیلی شکل گرفت که در جزء جزء خود بسیار دقیق و باریک‌بین بود» (فوکو، ۱۳۸۸: ۱۹۷-۱۹۹). به باور فوکو، آنچه کیفرمندی انضباطی با آن سر و کار دارد سرپیچی است، هر آنچه با قاعده ناسازگار است [یعنی] انحراف‌ها، در انضباط، تنبیه فقط عنصری از نظام دوگانه پاداش - مجازات است. همین نظام است که در فرایند تربیت و اصلاح عمل می‌کند (همان: ۳۲۴-۳۲۷).

ایوان ایلچ که از منتقدان شناخته‌شده نظام و آموزش مدرسه‌ای است نوعی از مدرسه را مورد حمله قرار می‌دهد که «با جدا کردن آموزش از واقعیت و با تهی کردن کار از خلاقیت، مقدمات لازم برای از خود بیگانگی فراهم می‌آورد» (ایلچ، ۱۳۸۹: ۱۰۰). ایلچ که از نقدهای سطحی برخی مخالفان مدرسه و اعتقاد آن‌ها به امکان تحول مدرسه از رهگذر انقلاب‌های سیاسی، ناخرسند است می‌گوید: «به باور من، همه این منتقدان از این نکته غافل هستند: آنان نمی‌توانند شاهد چیزی باشند که من آن را در جایی دیگر «آیین مدرسه‌روی» نامیده‌ام و در اینجا آن را «برنامه‌های پنهان» می‌نامم؛ آن عبارت از ساختی است که جریان صدور گواهینامه-ها بدان استوار است... برنامه پنهان به کودکان می‌آموزد که دانشی ارزش اقتصادی دارد که از تدریس یک معلم متخصص پدید آمده باشد. برنامه پنهان مواد درسی را به مواد قابل مصرف تبدیل می‌کند و دستیابی بدان را، همانند تصاحب ثروت، مطمئن جلوه می‌دهد» (ایلچ، ۱۳۸۹: ۱۹۱-۱۹۳). ایلچ، طرفدار نوعی از مدرسه است که مبتنی بر آموزش اتفاقی، غیررسمی، آزاد، انتقادی، و خلاقانه است که البته نظام مدرسه‌ای کنونی آموزش‌گیرندگان را از آن محروم نموده است.

سنت مطالعات فرهنگی با تغییر کانون توجه خود نسبت به متفکرانی که به آن‌ها اشاره شد، بیش از آن که فرودستان را گروه‌هایی اجتماعی ببیند که منفعلانه تحت سلطه‌اند آن‌ها را عاملانی می‌بیند که مدام در حال مقاومت و نزاع در برابر سلطه هستند با این تأکید که نزاع درحوزه فرهنگ اتفاق می‌افتد. «این رویکرد جامعه‌شناسانه سعی دارد دریابد چرا پدیده‌ها یا رویدادها (واژه‌ها، نشانه‌ها، انسان‌ها، یا اشیاء) معنای خاصی پیدا می‌کنند.» (سیدمن، ۱۳۹۳: ۱۸۳). به عبارت دیگر، منازعه بر سر معانی فرهنگی است و طرد اجتماعی از این رهگذر اتفاق می‌افتد که معانی مسلط از خلال نهادهای فرهنگی مسلط، معانی بدیل را به حاشیه می‌رانند. به این ترتیب می‌توان مسئله طرد اجتماعی در مدرسه و خشونت‌ورزی دانش‌آموزان را به کمک

تئوری سلطه معانی فرهنگ مدرسه و نزاع فرهنگی دانش‌آموزان برای افزایش معانی خودشان از امور، روشن‌تر کرد.

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش حاضر، مردم‌نگاری انتقادی است. «مردم‌نگاران انتقادی در پی شرح‌هایی پژوهشی‌اند که به رابطه دیالکتیکی بین فشارهای ساختاری اجتماعی بر کنشگران انسانی و خودمختاری نسبی عامل انسانی حساس است» (اندرسون، ۱۹۸۹: ۲۴۹). از آنجا که آموزش یکی از حوزه‌هایی است که همچون ساختاری اجتماعی، عاملان انسانی را دربرگرفته است، انتخاب روش مردم‌نگاری انتقادی برای مطالعه حاضر مناسب است. «مردم‌نگاری انتقادی از این فرض مقدم آغاز می‌شود که ساختار و محتوای فرهنگ، زندگی را به‌صورتی غیرضروری برای برخی از مردم، نامطبوع‌تر، خشن‌تر و قاصرتر می‌کند. تحقیق کمک می‌کند تشخیص دهیم چه چیزی سرکوب می‌کند و آن چگونه می‌تواند تغییر داده شود» (توماس، ۱۹۹۳: ۳۳).

میدان پژوهش، دبیرستان‌ها و هنرستان‌های پسرانه شهر سنندج است. بنا به موضوع مورد مطالعه، ابتدا مدارسی انتخاب شدند که بر اساس اطلاعات، مشاهدات میدانی، و پرس و جوها از مطلعین، مواجه با بیشترین جلوه‌های خشونت دانش‌آموزان بودند، اما در ادامه تعدادی از مدارسی که خشونت‌های کمتری را گزارش نموده بودند نیز مورد مطالعه قرار گرفتند به‌گونه‌ای که افق دید ما درباره مسأله را گسترده‌تر می‌کردند. در مدارس مورد مطالعه با روش‌های مراجعه به مطلعین (عوامل اجرایی و آموزشی مدرسه)، گلوله برفی، و انتخاب بزرگ‌سالان دانش‌آموز یا دانش‌آموزان در حال خشونت‌ورزی، نمونه‌های مناسب برای مصاحبه برگزیده شدند. در پژوهش حاضر، ۱۹ مصاحبه فردی، ۶ مصاحبه گروهی با دانش‌آموزان و ۱۰ مصاحبه با معلم، معاون و مدیر مدارس انجام شده است.

اجرای مردم‌نگاری انتقادی، یک فعالیت تجربی است. «مردم‌نگاری انتقادی به هنر و کار میدانی متعهد است، از این رو، روش‌شناسی تجربی تبدیل به بنیانی برای پژوهش می‌شود و نقطه آغاز پژوهش «عرصه» زندگی دیگران و مواجهه با وضعیت اجتماعی است» (توماس، ۱۹۹۳ به نقل از مدیسون، ۱۳۹۷: ۷). مردم‌نگاری‌های انتقادی متعددی انجام شده‌اند که ممکن است تفاوت‌هایی با هم داشته باشند اما در پژوهش حاضر از برنامه پژوهشی کارسپیکن پیروی می‌شود. در این روش، محقق نخست بدون آنکه حساسیتی در میدان پژوهش و سوژه‌های

مطالعه ایجاد کند به مشاهده مفصل (شامل جزئیات) در میدان می‌پردازد؛ «گردآوری یادداشت اولیه از طریق جمع‌آوری داده‌های خودگو و خودشنو». در مرحله دوم، محقق چند بار یادداشت اولیه را با دقت مرور می‌کند و سپس آن را کدگذاری می‌کند؛ «قرار دادن عوامل قبلاً مفصل‌بندی شده در بازنمایی زبانی. این کار یک بازسازی و تفسیر اولیه یا تحلیل بازساختی مقدماتی از میدان است. در مرحله بعد «محقق از اینکه اجازه یافته تنها صدایی باشد که یادداشت اولیه را ساخته، دست می‌کشد. اینجا ایده این است که آغاز کنیم به گفتگوی بسیار عمیق با سوژه‌های مطالعه از طریق فنون مصاحبه و استفاده از بحث گروهی». در مرحله چهارم، محقق میدان مطالعه را گسترش می‌دهد تا روابط بین محیط اجتماعی مورد مطالعه و محیط‌های دیگری که به صورت مستقیم با آن در ارتباط هستند را کشف کند؛ یافتن روابط سیستم. سپس محقق داده‌های به دست آمده در مراحل سه و چهار را کدگذاری می‌کند و از رهگذر آن، کدهای مرحله دوم را بازنگری، تدقیق، و تحکیم می‌کند و با ادغام همه کدها، کدها و مقولات نهایی را می‌سازد. در مرحله آخر، محقق تلاش می‌کند با ارجاع مقولات نهایی به مفاهیم نظریه‌های اجتماعی موجود، آنها را تبیین کند (کارسیکن، ۱۹۹۶: ۴۳-۴۱ و ۱۴۸).

تحلیل و تفسیر یافته‌های میدانی

الف) تجربه طرد در مدرسه: مصاحبه با دانش‌آموزان گویای آن است که آن‌ها انواع طرد اجتماعی را میدان مدرسه تجربه می‌کنند. دانش‌آموزان معانی خاص خودشان را از طرد اجتماعی دارند. با نظر به مفاهیم و کدهای مندرج در جدول ۱، تجارب دانش‌آموزان از طرد در میدان مدرسه در قالب مقوله‌های «ملال و بیگانگی»، «اختلال در بازشناسی»، «نظم انضباطی»، «سیاست مراقبت ائتلافی» و «کنکوری و تک‌ساحتی شدن زندگی» دسته‌بندی شده است.

جدول ۱. کدگذاری باز و محوری تجارب طرد اجتماعی در مدرسه

مقوله	مفاهیم / کدها
ملال و بیگانگی	انتزاعی، فاقد کاربرد ملموس، جذاب و به‌روز نبودن متون درسی، شب امتحانی، کلاس مونولوگ، مدرسه اجباری، محیط خشک و بی‌لذت، انفعال و خلاصی
اختلال در بازشناسی	بی‌احترامی، تمسخر، ملامت، تجربه درد، دیکتاتوری، کمبود روابط مهربانانه، داغ ننگ، فرودستی نسلی
نظم انضباطی	نظم انتظامی، کنترل اطلاعاتی، قدرت بلامنازع مدیر، پبله کردن، طبقه‌بندی مدرسه‌ای، حضور و غیاب، کنترل رفتار و پوشش

ادامه جدول ۱. کدگذاری باز و محوری تجارب طرد اجتماعی در مدرسه

مقاله	مفاهیم / کدها
سیاست مراقبت ائتلافی	توافق نهانی مدرسه-خانواده، کنترل از رهگذر مداخله اولیاء، استقبال اولیاء از مراقبت مدرسه‌ای، درماندگی خانه و مدرسه در کنترل فرزند/دانش‌آموز، تبدیل خانه به کلاس پیشگیری از کجروی
کنکوری و تک‌ساحتی شدن زندگی	رقابتی شدن موفقیت مدرسه‌ای، غلبه ساحت درس، شناخت دانش‌آموزان از رهگذر نمرات آزمون‌های تستی، استرس کنکور، تنظیم زمان زندگی حول کنکور، فضای کنکوری مدرسه و خانه، غلبه الگوی کلاس‌های تقویتی و تستی

ملال و بیگانگی: ملال و بیگانگی، وضعیتی روانی و اجتماعی است که در آن، فرد احساس می‌کند به حلقه‌ای از یک فرآیند پیچیده و خودسامان - فرآیند آموزش و مدرسه‌روی - تبدیل شده است. از نظر دانش‌آموزان، معلم تنها صدای حاکم بر کلاس است. دانش‌آموزان کسانی تلقی می‌شوند که باید درس را فراگیرند یا حداقل مزاحم فراگیری دیگر همکلاسی‌هایی‌شان نشوند. در روایت‌های دانش‌آموزان، معلم و تدریس، عناصر اصلی و حاضر، و دانش‌آموزان و صدای‌شان، عناصر غایب داستان بودند: «آقای... (اسم معلم) میاد سر کلاس دیگه تا اون موقع که زنگ می‌خورد درس می‌گوید... کلاس‌اش خیلی خسته‌کننده است» (کارو، پایه سوم، کاوشگران). دانش‌آموزان، شیوه‌های تدریس، رفتار، و رویکرد معلمان را ملال‌آور می‌دانستند و معتقد بودند با خواسته‌ها و نیازهای آن‌ها مطابقت ندارد. یکی از آن‌ها تجربه خود را این‌گونه بازگو می‌کرد: «تیپ معلم اصلاً جوری دیگر است نه تیپ، تیپ فکری، فکرشان همه مثل هم است (علائم کم-حوصلگی) خشک، اصلاً خلاقیتی توش نیست تفکر جریان ندارد در آن، اصلاً طوطی‌وار، (با) سبکی تکراری حرف می‌زنند» (مصاحبه گروهی، آینده‌سازان). برخی از دانش‌آموزان از تصور می‌کردند که در وضعیتی برزخی گرفتار آمده‌اند که راهی برای رهایی از آن ندارند. برخی کاملاً از مدرسه بیگانه بودند؛ از این حیث که می‌گفتند با اجبار والدین یا گرفتن یک دیپلم به مدرسه می‌آیند. دانش‌آموزی با دلخوری می‌گفت: «پدرم می‌گه باید درس بخوانم باید درس بخوانی، به خدا نمی‌دانم، به درس علاقه‌ای ندارم، برای چی درس بخوانم؟! اجباری میام اجباری و گرنه... آره والّا مدرسه را سپری می‌کنیم، مدرسه چیزیه که سپری‌اش می‌کنیم» (مصطفی، پایه دوم، کاوشگران). برخی دانش‌آموزان نیز، مدرسه ملال‌آور را با زندان، پادگان، جو ناخوش،

مکان بی‌روح و خانه عزرائیل، بازنمایی می‌کردند: «آقا فکر کنید در یک محیط باشی خشک، بی‌روح (تأکید) اصلاً هیچی ندارد ازش لذت ببری...» (پژمان، پایه سوم، آینده‌سازان).

اختلال در بازشناسی: از تجارب اساسی طرد دانش‌آموزان، تجربه انکار یا نادیده گرفته شدن شخصیت، توانایی‌ها، علایق، و نظرات آن‌هاست. به باور بسیاری از مصاحبه‌شوندگان، معلمان، دانش‌آموزانی را دوست دارند که هم‌نوا و مطیع یا اصطلاحاً سرسپرده آنان باشند و دانش‌آموزان غیرمطیع و منتقد انکار می‌شوند: «یک‌سری پاچه‌خواری و چاپلوسی می‌کنند معلم‌ها آن‌ها را دوست دارند ولی ما را دوست ندارند چون اشتباه آن‌ها را به چشم‌شان می‌کوبیم یا شاید معقول (مؤدب) نیستیم» (وریا، پایه دوم، نصری). اکثر دانش‌آموزان تأکید داشتند که خیلی از معلمان آن‌ها را دوست ندارند، با آن‌ها صمیمی و رفیق نیستند، و درک‌شان نمی‌کنند: دانش‌آموزی می‌گفت: «من دل خوشی از مدرسه ندارم، تا حالا معلمی نیامده با من گرم بگیرد» (شهرام، پایه دوم، خوارزمی).

شکلی از تجارب طرد که دانش‌آموزان از آن نام می‌برند، تجربه بی‌احترامی بود؛ توهین، تحقیر، تمسخر، طعنه، عصبانیت و... که از رهگذر آن احساس می‌کردند حرمت‌شان شکسته شده است. بی‌احترامی در جمع، برای دانش‌آموزان آزاردهنده‌تر بود: «هیچ وقت نمی‌شود او (مدیر مدرسه) اون حق را بدهد به خودش که به یکی مثل رفیقام یا من بگوید... (حرف ناشایست) هیچ وقت نمی‌تواند آن را بگوید، اون هم به خاطر چی به خاطر اون که یک دانه چیز (اسپری فلفل) را پاشاندم و اشتباهی کردم، واقعاً بزنم مهم نیست برام چون که کار اشتباهی کردم ولی هیچ وقت اون حق ندارد پیش چشم سایر نفرات که توی اون اتاق هستند یا توی اون مسیر هستند اون حرف را بزند» (فردین، پایه سوم، مهارت).

تجربه درد، تجربه دیگر دانش‌آموزان از نادیده‌گرفته شدن بود. دردی که از رهگذر بی‌احترامی در بدن و روان خود حس می‌کنند. «مک‌لارن، شرایط فرهنگی سرکوب‌آمیز، احساس شده در بدن‌های سرکوب‌شدگان را، فرهنگ درد می‌نامد» (کارسپیکن، ۱۹۹۶: ۱۲۸). سراسر-ترین تجربه درد، تجربه کتک خوردن است: «معاون شلنگ به دست، دانش‌آموزانی که با تأخیر به مدرسه می‌رسیدند را با دو سه ضربه شلنگ به کف دست‌ها یا بازوها مجازات می‌کرد. یک دانش‌آموز که شلنگ به گردنش خورد از درد (و شاید بیشتر از درد روحی) سرخ شد...» (یادداشت اولیه، خوارزمی).

دانش‌آموزان، از رهگذر داغ خوردن نیز طرد می‌شوند. هر نوع نامیده شدن ناخوشایند، داغ‌ننگی برای آن‌ها است. دانش‌آموزان مدارس مورد مطالعه بعضاً به آسانی از سوی مدرسه برچسب می‌خورند. مثلاً دانش‌آموزی که ظاهری آرام هم داشت می‌گفت: «به خدا کمی اسمم پیش‌شان (پیش معلمان) بد دررفته و گرنه من اهل دعوا و اینها نیستم، پارسال یک بار دعوا کردم دیگه جلو چشم‌شان اینطور جا افتاده مثلاً من اهل دعوا هستم یا چیزی... آره یک بار چیزی ازم ببینند دیگه بهم می‌گویند (مکث) پارسال هم اون مشکل را پیش آوردی، اسم مدرسه ما را خراب می‌کنی» (نوید، پایه سوم، ابن‌سینا).

نظم انضباطی: در مدارس مورد مطالعه تکنیک‌ها و تاکتیک‌های انضباطی الگومند یا نوآورانه از قبیل حضور و غیاب دانش‌آموزان، نظارت با دوربین‌های مداربسته یا از طریق مبصرها و انتظامات، و آرایش نوآورانه دانش‌آموزان در کلاس در جریان بود. یکی از معلمان، شیوه کنترل کلاس را این‌گونه بازگو می‌کرد: «من خودم عادت دارم می‌روم سر کلاس باید صندلی را دور کلاس بچینم هم کنترل راحت‌تر است هم اون حرکت‌ها یارو گفتنی که در صندلی پشت سر می‌شود انجام نمی‌شود. در دور، خودم هم می‌روم روی یک صندلی می‌نشینم...» (دبیر فنی، معلم). از دیگر سازوکارهای انضباطی، رفتار معلمان با دانش‌آموزان بر اساس باور به دوگانه‌هایی همچون منظم/بی‌نظم، درس‌خوان/تنبل، مؤدب/بی‌تربیت، آرام/شلوغ، و امثال آن بود که از رهگذر آن طبقه‌بندی‌هایی برساخته می‌شد که اساساً حول مذمت دانش‌آموز ناهنجار بود. «دانش-آموز خوب یعنی سر وقت بیاید و برود، منظم، درس‌خوان، ظاهر و شخصیتش آراسته باشد» (دبیر، آینده‌سازان). یکی از رویه‌های انضباطی متداول در اغلب مدارس مورد مطالعه، عملی بود که دانش‌آموزان گیر دادن (پيله کردن) می‌نامیدند. به باور دانش‌آموزان گاهی پيله کردن به قدری زیاد و بر امور جزئی مترتب می‌گردد که مدرسه به یک ماشین پيله کردن بدل می‌شود: «خیلی گیر می‌دهند». از او سؤال شد که به چه چیزی؟ پاسخ داد: «به همه چیز» (احسان، پایه دوم خوارزمی).

سیاست مراقبت ائتلافی: مراقبت مدرسه‌ای اساساً ماهیتی ائتلافی دارد. والدین و مدرسه گاهی نادانسته و بیشتر آگاهانه در یک ائتلاف قرار می‌گیرند تا امر مراقبت و نظم مدرسه تحکیم شود. حساسیت و وسواس اولیاء نسبت به موفقیت تحصیلی و سلامت فرزندان، و اعتماد آن‌ها به مدرسه و معلمان، زمینه‌ای است که به خوبی در خدمت سیاست مراقبت ائتلافی است. مدیر یکی از مدارس در این باره چنین می‌گفت: «در این موضوع (زدودن ناهمنوایی) باید سیاست

داشته باشی اولاً با پدر هماهنگ کنی که آقای والدین محترم تو در جریان باش که این‌طور مواردی هست، ما اگر (دانش‌آموز) را تهدید می‌کنیم قبلاً باید تو این چیز را با پدرش هماهنگ کنی و آیا بدانی که پدرش با تو همراهی می‌کند یا نه، اکثراً می‌کنند...» (مدیر، غیرانتفاعی سماء). سیاست ائتلاف به‌طور خاص در جلسات انجمن اولیاء و مربیان مدرسه بازتولید می‌شود. کانون این جلسات، مبادله اطلاعات ناهمنوایی‌های دانش‌آموزان، چاره‌جویی و هم‌افزایی خانه و مدرسه در تشدید مراقبت‌ها و برآوردن منویات مدرسه است. «دویست و پنجاه نامه (برای دعوت اولیاء) دادیم شصت نفر آمده بودند. ساعت سه تا چهار و نیم، آقای... (مدیر) خودش صحبت کرد، معاون پرورشی و مشاور هم صحبت کردند بعد یکی از اولیاء گفت بچه‌ها (مدل) موی سرشان را اصلاح نمی‌کنند. موبایل میارن مدرسه، به حرف ما گوش نمی‌دهند، در خانه یکسره سرشان توی موبایله و میرن تا نیمه شب بر نمیگردن... (مدیر هم (برای اولیاء) گفت نحوه رفتار توی مدرسه‌شان نحوه رفتار خودتان در خانه، چگونه باهاشون برخورد کنید چگونه بعضی وقت گیر بهشون بدهید چطور گیر بهشان ندهید...» (مدیر، کاوشگران).

کنکوری و تک‌ساحتی شدن زندگی: اگر در مدارس عادی، مراقبت حول امر انضباطی متمرکز است، در مدارس خاص حول امر درسی (موفقیت تحصیلی) دور می‌زند. در این مدارس هرچه به پایه سوم نزدیک می‌شویم امر درسی هم کنکوری‌تر می‌شود. به قول معاون یکی از مدارس: «اینها دانش‌آموزانی هستند که از ششم و پنجم ابتدائی آزمون دادند یعنی از سال سه ابتدائی اولیاء این فرزندشان را بردند توی عرصه آزمون و کلاس تست، و اصلاً مهم است برایشان، می‌دانی چی میگم مثلاً این بچه‌ها خودبه‌خود رفتند تو فضای درس خواندن ... مثلاً زنگ ورزش، نصف‌شان ورزش نمی‌کردند هی در کلاس درس می‌خواندند... آزمون قلم‌چی و این‌ها» (معاون آموزشی، شهید بهشتی).

نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های مؤسسات کنکوری، مرجع ارزیابی موفقیت و صلاحیت آن‌ها در بین خودشان و نیز در مدرسه و خانه است. «امسال یک سال پیش، آزمونی (در مدرسه) نبود، امتحانات هم تق و لوق بود دیگه، وقتی ما بودیم، رقابت در اصل نبود به نظرم فقط مانده بود بین بچه‌ها و قلم‌چی، قلم‌چی بیشتر رقابت می‌انداخت تا مدرسه» (حسین، شهید بهشتی).

ب) خشونت‌ورزی در میدان مدرسه: دانش‌آموزان به‌مثابه عاملان انسانی در مواجهه الگومند و روزمره با تجربه طرد اجتماعی در مدرسه دست به تفسیر و کنش، و از جمله دست به مقابله و منازعه می‌زنند. بدیهی است شکل و چگونگی کنش، محدود در شرایط و ساختار اجتماعی

مدرسه خواهد بود اما یکی از شیوه‌های متعارف، تعرض و خشونت‌ورزی در میدان مدرسه است. بر اساس مفاهیم و مقوله‌های مندرج در جدول ۲، خشونت‌ورزی دانش‌آموزان در سه مقوله عمده معطوف به دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه دسته‌بندی شد.

جدول ۲. کدگذاری باز و محوری خشونت‌ورزی

مقوله	کدها
زورمندمداری	اذیت‌کردن، پيله کردن، میخ‌کردن، لاتی، زورگویی، دشنام، باج‌گیری، اسم‌گذاشتن، تمسخر، نزاع لفظی و فیزیکی، چاقوکشی (حمل چاقو، تیزبر، شمشیر)، قمه، نزاع مدرسه‌ای/ محله‌ای، بیج‌بازی، آزار و اذیت جنسی
تعرض به همنوایان	سد راه شدن خبررسان‌ها، تمسخر و تندی با انتظامات، دشنام به همنوایان، تهدید و تحریم همنوایان
نزاع با معلمان	نزاع لفظی، جر و بحث، مقابله (توهین در برابر توهین)، اخم، تهدید، سد راه معلم (در بیرون مدرسه)، درگیری فیزیکی
بی‌اعتنائی و تحریم	بی‌اعتنائی به تدریس، تعطیل کردن کلاس، ترک کلاس، ائتلاف علیه معلم، تحریم همکاری با معلم
اذیت و دست‌انداختن	شلوغ کردن، به هم زدن کلاس، کلافه کردن، سؤال‌های بی‌ربط، تیکه انداختن، سوتی گرفتن، دست‌انداختن
نافرمانی و طغیان	اجرا نکردن دستورات، همراه آوردن اقلام ممنوعه (فندک، گوشی همراه،...)، لجاجت، عمل در تقابل با دستور
رفتارهای وندالیستی	پنجرکردن، خط انداختن روی ماشین معلمان، شکستن در/ لامپ،...، سرقت، کنیف‌کردن، نوشتن (دیوار، صندلی،...)
گریز از نظام سلطه بدون ترک آن	کنش جمعی، عاملیت کلاسی، منازعه بر سر زمان، واژگون‌سازی زمان، حرکت در مرزها، خلق شیوه‌های نو، جستجوی شادی

زورمندمداری: بخشی از خشونت‌ورزی دانش‌آموزان با کنش‌هایی از قبیل پيله کردن یا پیچاندن، تنه زدن، دشنام دادن، مسخره کردن، و هل دادن دانش‌آموزان ضعیف‌تر بود. از زورمندمداری‌های متداول، میخ‌کردن یا میخ‌انداختن بود؛ خیره‌شدن و قفل کردن نگاه خشن روی چشمان طرف مقابل. اگر طرف مقابل از مقابله به مثل بترسد و راهش را کشیده و برود آنگاه زور بیشتر دانش‌آموزی که به اصطلاح میخ‌انداخته اثبات می‌شود: «به خدا می‌دانی چیه، قدرت خودشان را نشان می‌دهند، الآن اگر میخات کند سر بیندازی پایین دیگه فکر می‌کند که

قدرتش از تو بیشتر است... نه حرف زده نه کتک زده، هی با چشم تو را ترسانده» (مصاحبه گروهی، فنی معلم).

باج‌گیری، شکلی دیگر از زورمندمداری است که در آن دانش‌آموز قوی‌تر از ضعیف‌تر باج می‌گیرد و اگر از باج دادن سرپیچی کند با آزار و کتک باج‌گیر مواجه می‌شود: «زورم هم می‌رسد به یکی ضعیف‌تر از خودم می‌گیرمش می‌گویم یا می‌زنمت یا پول‌هایت را می‌دهی به من، این‌طور. یا مثلاً ساعتی چیزی داشته باشد (از او) می‌گیری» (کیوان، پایه سوم، امیرکبیر). باج‌گیری، زورمندمداری است اما اخاذی نیز هست. «این تسبیح‌ها - دور می‌چاش - هیچ‌کدام مال خودم نیست شلوار هم مال خودم نیست باج است» (وریا، پایه دوم، شهید نصری).

شکل دیگری از زورمندمداری، تعرض و آزار جنسی است. یک نوع از این شکل در اصطلاح دانش‌آموزان، بچ‌بازی است. بچ‌بازی، رابطه و قراردادی ضمنی بین بچ یا بچه‌ها و صاحب‌بچ است. دانش‌آموز قوی‌تر، یک یا چند دانش‌آموز را از رهگذر اغفال، فریب، یا اجبار و معمولاً تعرض جنسی، بچ خود می‌کند یا به نوعی تصاحب می‌کند. بچ، بله‌قربان‌گو، نوچه، و مجری دستورات صاحب است؛ از جمله تعقیب، اذیت و کتک‌زدن کسانی که قدرت صاحب را به چالش می‌کشند یا صاحب به هر دلیل با آن‌ها خصومت دارد: «بنها می‌آیند در گروه‌هایی سه چهار نفری، مثل چی بگم، خودشان برای خودشان تشکیلات خود را دارند... مثلاً اون آقا، ایکس و ایگرگ و زد بچ اون آقا هستند... گماشته. تا زمانی که خط یکدیگر را بخوانند به خشونت نمی‌رسد زمانی که در برابر یکدیگر بایستند (خشونت و دعوا شروع می‌شود)» (دبیر، هنرستان فنی معلم). نمونه‌ای دیگر از آزار جنسی، تعقیب دانش‌آموزان به اصطلاح خوشگل، و نامیدن آنها با اصطلاحاتی جنسی است. رفتارهایی مثل نگاه کردن به ابژه خشونت‌ورزی، چشمک زدن، ماچ فرستادن، به حالت جنسی آن، یا نامیدن آن‌ها با اصطلاحاتی از قبیل ترانس یا بچه‌خوشگل. «شلواری پات می‌کنی، الآن ما بزرگ مدرسه هستیم، ما سال اول بودیم این طور بهمان می‌گفتند الآن ما می‌گوییم به اونها، این طوری مثلاً شلواری چیزی پامان می‌کردیم (شلوار نو یا فانتزی) مثلاً می‌گفت دردت به جانم (لحن جنسی) مثلاً ساندویچ می‌خرید می‌داد بهت می‌گفت این را بخور» (مصاحبه گروهی، فنی معلم).

تعرض به هم‌نوایان: دانش‌آموزان هم‌نوا و هم‌کار با مدرسه، معمولاً از جانب دانش‌آموزان ناهم‌نوا با مدرسه، مورد تعرض قرار می‌گیرند. مثلاً وقتی دانش‌آموزان می‌خواهند کلاس را تعطیل کنند آن‌ها به هر دلیل همراهی نمی‌کنند یا مسئولان مدرسه را مطلع می‌کنند. خبررسانی

برخی دانش‌آموزان درباره کارهای خلاف مقررات، نمونه‌ای از همکاری با مدرسه تلقی می‌شود که انتقام و نزاع را به دنبال دارد. بسیاری از خبرسانی‌ها که اشاعه‌دهنده دشمنی و نزاع در بین دانش‌آموزان است مربوط به تهدید و اجبار یا در رودربایستی قرار دادن دانش‌آموز مطلع از تخلف صورت گرفته، از سوی معلمان است: «معاون، مدیر هست دانش‌آموز را مجبور می‌کند که (گزارش) یکی دیگر که توی دستشویی سیگار می‌کشد را بدهد و بعد اون پاداش بهش می‌دهد. رفیقم چاقو زد به اون که گزارش داده بود، خدایی قسم هم می‌خورد می‌گفت (مدیر) مجبورم کرده (گزارش بدم)...» (پژمان، پایه سوم، آینده‌سازان). دانش‌آموزان نسبتاً کم‌شماری که در برخی کارهای مدرسه کمک می‌کنند یا نقش‌هایی مانند مبصر و انتظامات را می‌پذیرند هم‌نوا با مدرسه تلقی می‌شوند و حتی این کار آنها جاسوسی و خیانت به دانش‌آموزان دیگر تعبیر می‌شود: «...کلاً رفیق‌های خودش را می‌فروشد می‌رود به خاطر اون که اون انتظامات را جذب کند برای خودش، بعضی‌ها هستند به خاطر نمره یا چیزهای دیگر، روزی نیابند بتوانند اجازه‌ای بگیرند یا...» «اون کار را هم می‌کند بچه‌ها ازش خوش‌شان نمی‌آید، در هر کجا بگیرنش سرکوفت بهش می‌زنند» (مصاحبه گروهی، شهید نصری). دانش‌آموزان هم‌نوا به طرق گوناگون از سوی دیگر دانش‌آموزان تحریم و محدود شده و تحت فشار قرار می‌گیرند.

نزاع با معلمان: نزاع دانش‌آموزان با معلمان در مدارس مورد مطالعه، اغلب مربوط به یک موقعیت بحث‌برانگیز بود که معلم در آن البته از موضع قدرت، به دانش‌آموز تذکر و دستوری می‌داد یا درباره او قضاوتی می‌کرد اما دانش‌آموز نمی‌پذیرفت یا مقاومت می‌کرد زیرا قضاوت یا دستور معلم را ناعادلانه یا توهین‌آمیز می‌دانست: «پارسال معلم درس می‌داد من هم کیفی داشتم. باز کرده بودم خدائی‌اش حوصله نداشتم معزم کشش نداشتم تا چهار صبح سرکار بودم، سرم را گذاشته بودم روی چیزه خوابیده بودم بعد می‌بینی آمده می‌گوید (نشانه) شخصیت خانوادگی - ات است این طوری گوش نمی‌دهی. من هم گفتم این‌طور معلومه تو خودت در جمعی بودی که...» (مصاحبه گروهی، خوارزمی). نزاع‌های معلم - دانش‌آموزی غالباً لفظی و کوتاه است زیرا معلم خیلی زود عصبانی شده، دانش‌آموز را تهدید یا از کلاس بیرون می‌کند و به دفتر می‌فرستد. در موارد حادث‌تر، دانش‌آموز از معلم کینه به دل می‌گیرد، او در کلاس با ناراحتی و اخم به معلم نگاه می‌کند و حتی ممکن است تصمیم بگیرد با کمک دوستانش در بیرون از مدرسه از معلم انتقام بگیرد. یک دانش‌آموزی بعد از وقوع نزاع با یکی از معلمان: «من هم زد به کله/م (به رفیق) -

هام بگویم) بیایند همین جا بگیریمش، گفتم ولش کن... آره والله (خواستم) زنگ بزنم به رفیق‌هام هی بنزین ببرن ماشین‌اش را آتش (بزنند)» (مصاحبه گروهی، خوارزمی).

بی‌اعتنایی و تحریم: برخی دانش‌آموزان به صورت فردی یا گروهی، با بی‌اهمیت نشان دادن درس و کلاس، معلمان را آزار می‌دادند. به عنوان مثال، این دانش‌آموزان به هنگام تدریس، به بیرون یا به سقف نگاه می‌کنند، کتاب باز نمی‌کنند، جزوه نمی‌نویسند، سرشان را به حالت خواب روی صندلی می‌گذارند، و در موارد بیشتری خودشان را با تلفن مشغول می‌کنند. یکی از فنون بی‌اعتنایی به ویژه در محوطه مدرسه، عمل نشنیدن است: «با خوردن زنگ کلاس، ناظم مرتب به دانش‌آموزانی که نه به سوی کلاس‌ها بلکه به سوی جاهای دیگر مثل دستشویی یا درب خروجی حیاط می‌رفتند، می‌گفت «کجا آقای عزیز؟!» دانش‌آموزان معمولاً جواب نمی‌دادند» (یادداشت میدانی، خوارزمی).

یکی از اشکال کنشگری جمعی به‌ویژه در هنرستان‌های کار و دانش، به تعطیلی کشاندن کلاس‌ها بود. آن‌ها کلاس را تحریم می‌کردند و ناهمسویان را دشنام و مورد آزار قرار می‌دادند: «مثلاً هست دشنام می‌دهد می‌گوید اون که سر کلاس می‌ایستد معلم می‌آید می‌بیند که کلاس خالیه» (مصاحبه گروهی، نصری). استراتژی اصلی دانش‌آموزان در تحریم، اتحاد در برابر معلم بود.

اذیت و دست‌انداختن: در مدارس مورد مطالعه، بسیاری از دانش‌آموزان به اذیت کردن معلمان از طریق کلافه‌کردن و دست‌انداختن با شگردهای متنوع، می‌پرداختند. آن‌ها با سؤال‌های بی‌ربط یا بحث‌برانگیز، حرکت‌های نابجا، و درخواست‌های متناوب برای بیرون رفتن از کلاس به بهانه‌های مختلف، تدریس را مختل می‌کردند: «به خدا آقا، معلم کلافه می‌شود از دستشان. اون‌ها اصلاً نمی‌خواهند در کلاس باشند، یا سرش را انداخته (می‌رود) یا بهانه می‌کند می‌گوید سرم درد می‌کند، با آقای ... (مدیر) کار دارم دیگه به بهانه اون می‌روند بیرون، کار ندارند» (حمید، پایه سوم، آینده‌سازان). دست‌انداختن معلمان، شیوه آشناتر اذیت کردن بود. در یکی از کلاس‌ها، دانش‌آموزی که در آخر نشسته بود: «آقا این‌ها (مطالب روی تخته) به چه درد ما می‌خورد؟!» اندکی بعد، بغل‌دستی او: «آقا چرا اون (فعل کمکی در ماضی استمراری) را با (رنگ) آبی نوشتی؟!» (یادداشت اولیه، هنرستان خوارزمی). سوتی گرفتن از معلم یا سوتی ساختن از حرف‌ها و حرکات، دستاویزی برای اذیت معلمان است: «اذیت‌شان می‌کنیم از روی عمد (به درس) گوش نمی‌دهیم... بعد اگر چیزی اشتباه کند یا مثلاً سوتی‌ای بدهد بیشتر

می‌خندیم (لبخند می‌زند) بیشتر مثلاً زود زود تکرارش می‌کنیم، یا مثلاً حرفی را خوب نداند بگوید زود زود مسخره می‌کنیم مثلاً یواشی می‌گوییم که هم بشنود هم نداند کی گفته» (هیوا، پایه سوم، غیرانتفاعی سماء).

نافرمانی و طغیان: در مدارس مورد مطالعه، بسیاری از دانش‌آموزان، فرمان‌ها و خواسته‌های مدرسه را اجرا نمی‌کردند؛ به این صورت که آن‌ها را پشت گوش انداخته و طفره می‌رفتند: «(در مدرسه) گیر می‌دهند مثلاً برای موی سر و اینها ولی دیگر خیلی به حرف‌شان نمی‌کنند» (کیوان، پایه سوم، امیرکبیر). برخی از دانش‌آموزان، گوش‌شان به ممنوعیت همراه داشتن سیگار، فندک، موبایل، و چاقو، بدهکار نبود. اطاعت نکردن زیرکانه یا اطاعت موقت، از راهبردهای آن‌ها بود. «من مدرسه هر چی می‌گوید بر خلافش رفتار می‌کنم بگوید موی سرت را کوتاه کن بدترین مو را می‌گذارم یعنی مثل دختر هم بهم بیاد می‌گذارم، گفت اگر بگویند شلوار خوب پات بکن بدترین شلوار داخل این شهر چیه اون را پا می‌کنم» (فردین، پایه سوم، مهارت).

رفتارهای وندالیستی: در مدارس عادی، بسیاری از صندلی‌ها و درها شکسته شده یا صدمه دیده بودند. روی برخی دیوارها و صندلی‌ها پر بود از نوشته‌ها و کندگی‌ها: «هر کس مدرسه او را اذیت کند او هم مدرسه را اذیت می‌کند. بیشتر صندلی می‌شکنند، من تا حالا هفت تا صندلی شکستم، سقف خراب می‌کنیم، (سقف) پولوکسی است با کفش به آن می‌زنیم، پنجره شکستیم. کسی جرأت نمی‌کند لو دهد چون زنگ آخر می‌خورد، باهاش کار داریم» (وریا، پایه دوم، شهید نصری). خط انداختن روی ماشین برخی معلمان نمونه‌هایی دیگر از خسارت زدن است. «خوب آن‌ها دانش‌آموزان دیگر را می‌پیچانند دبیر را اذیت می‌کنند شیر آب را خراب می‌کنند روی ماشین‌ها خط می‌اندازند مثلاً دیروز روی ماشین اون آقا (معاون پرورشی) خط انداخته بودند» (ناظم، دبیرستان این سینا).

گریز از نظام سلطه بدون ترک آن: دوسرتو^۱ از صاحب‌نظران زندگی روزمره، در قالب مضامین استراتژی‌ها، تاکتیک‌ها، تجاوز، ترفندها و حيله‌های فریبکارانه به واکاوی مقاومت و ستیز در زندگی روزمره پرداخته است. فرادستان «مکان‌هایی» را شکل می‌دهند که قدرتش را اعمال کنند. شهرها، مراکز خرید، مدارس، محل‌های کار و حتی خانه‌ها از جمله این مکان‌ها هستند. گریز از نظام سلطه بدون ترک آن حاصل خلاقیت زندگی روزمره در به کار بستن «هنر

هم‌زیستی» با نظام مستقر و در عین حال، استفاده از محصولات آن برای مقاصد خویش است (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴: ۴۲).

آشکار کردن ماهیت خلاقانه برخی خشونت‌ورزی‌ها از قبیل تحریم و دست‌انداختن، مستلزم تأمل بیشتر و ملاحظه آن‌ها در زمینه شرایط زندگی و جهان متفاوت دانش‌آموزان است. وقتی پروژه دست‌انداختن شروع می‌شود سایرین می‌خندند یا لبخند می‌زنند و برخی نیز زیرکانه وضعیت را تعدیل و مدیریت می‌کنند. در شرایط ساختار قدرت مدرسه، دانش‌آموزان خشونت‌های سراسر را بر نمی‌گزینند، آن‌ها از رهگذر استفاده هنرمندانه از زبان و پیشروی نقطه به نقطه، عمل می‌کنند و برخی معلمان را خلع سلاح می‌کنند: «مثلاً در سر کلاس معلم میاد درس بدهد، کاری می‌کنند شروع می‌کند به گریه کردن، با حرف کاری بهش می‌کنند گریه‌اش در می‌آید گاهی هست قهر می‌کنن یک هفته کلاس نمیان» (جمال، پایه سوم، امیرکبیر). آن‌ها به صورتی جمعی و خلاقانه، کنش‌های خشونت‌ورزانه را خلق و بازخلق می‌کنند و گاهی اجراهایی هنری و مفرح از آن‌ها می‌سازند و نظم موجود برای دقایقی تعلیق می‌کنند: «صبرکن، (مثلاً دانش‌آموزی) می‌رود روی دیوار مدرسه (خننده و مکث)، جیغ و داد بلندی می‌زند، می‌شود... (شلوغی) همه را می‌کشد جلو در مدرسه، دو ساعت معطل‌شان می‌کند پائین نمی‌آید، یا غیر از اون، هست تیکه می‌پراند به معلم، (معلم) از سر کلاس بیرونش می‌کند دو ساعت معلم می‌آید (درگیر موضوع می‌شود)، یا مثلاً بعضی وقت‌ها بوده آتش روشن کرده‌اند سر کلاس (خننده) یا...» (مصاحبه گروهی، آینده‌سازان).

ج) روابط سیستم: اگر بر اساس برنامه کارسپیکن (۱۹۹۶)، سه مرحله اول مردم‌نگاری انتقادی معطوف به توصیف است، آنگاه دو مرحله آخر معطوف به تبیین الگوهای کنشی و تعاملی، و رویه‌های اجتماعی و فرهنگی بازسازی شده از رهگذر تحلیل توصیف است. این کار با یافتن روابط سیستم و تطبیق آن با نظریه‌های موجود سیستم صورت می‌گیرد. بر اساس کدهای مندرج در جدول ۳، روابط سیستم در سه مقوله «شرایط انضمامی خانه و مدرسه»، «شرایط آموزشی و تحصیلی» و «مکان‌ها و الگوهای تفریح» دسته‌بندی شد.

جدول ۳. کدگذاری باز و محوری روابط سیستم

مقاله	مفاهیم / کدها
شرایط انضمامی خانه و زندگی	تجربه طرد در خانه، گذر از خانواده به رفیق، کارکردن، روابط اجتماعی مکان کار، رهایی از فقر، استقلال از خانه، دانش انضمامی و انتقادی، دوگانه پایین شهر/بالاشهر، محله پراسیب، دعوا برای کسب احترام
شرایط آموزشی و تحصیلی	مصرف اقتصادی مدرسه، الگوهای تحصیل، کار در برابر مدرسه، جستجوی شادی از دست رفته در مدرسه، هویت تحصیلی، ابژه‌های جداسازی، نابرابری امکانات مادی و آموزشی، معلمان مطرود، کار برای درآمد
مکان‌ها و الگوهای تفریح	قهوه‌خانه، پارک، جستجوی شناسایی، تفریح ارزان و در دسترس، تحکیم رفاقت، فعالیت و سرگرمی مجازی، دعوا برای تفریح

شرایط انضمامی خانه و زندگی: بر مبنای شواهد میدانی، بسیاری از دانش‌آموزان علاوه بر محیط مدرسه، در خانه نیز شکل‌های نسبتاً مشابهی از طرد اجتماعی را تجربه کرده‌اند. اگر دانش‌آموزان مدارس خاص به خانه وابسته بودند، بسیاری از دانش‌آموزان مدارس عادی، از خانه بریده و به رفیق‌های وفادار متمایل شده بودند. گذار از خانواده به رفیق، در هنجارهای رفاقت متجلی می‌شد. برخی از این دانش‌آموزان، جور رفقا را می‌کشیدند و به خاطر آن‌ها وارد دردسر از جمله دعوا می‌شدند: «یک رفیق داشتیم دعوا کرد با یکی از اون کلاس، ما هم با کله رفتیم توی صورتش، و بینی و اون‌هاش را آوردیم پایین» (مصاحبه گروهی، فنی معلم). اقتضانات حاکم بر شرایط زندگی دانش‌آموزان برخی از مدارس عادی که غالباً از محلات حاشیه‌ای می‌آیند آن‌ها را وارد دنیای کار کرده است؛ محصل - کارگرانی که علاوه بر تحصیل با کار نیز آشنا و درگیرند. کارهای آن‌ها معمولاً از نوع شاگردی یا خدماتی است و روابطی فرودست - فرادست با استادکارها و صاحب‌کارها دارند. البته این دانش‌آموزان، منفعلانه اسیر کار نیستند بلکه اغلب ایده‌رهایی از فقر و بهره‌مندی از زندگی حداقلی و مستقل را در سر دارند. یکی از این دانش‌آموزان کار که استادکارش هفته‌ای هفتاد هزار تومان به او می‌دهد چنین می‌گفت: «دوست دارم یک مکانیک درجه یک (تأکید) در شهر خودم بشوم بعد از اون، خونه و ماشین و این‌ها داشته باشم زندگی خودم را بکنم مثل همه این آدم‌ها...» (مصطفی، دوم مکانیک، کاوشگران). دانش‌آموزانی که با دنیای کار و مناسبات آن سر و کار دارند نسبت به بقیه که تجربه‌ای جز خانه و مدرسه ندارند مسائل و شرایط جامعه را خیلی انتقادی‌تر و نزدیک‌تر به واقعیت، تحلیل و درک می‌کنند:

«من سال اول اصلاً علاقه‌ای به دعوا و شلوغی نداشتم حتی بچه‌ای درس‌خوان بودم، دیگه خانه ما توی منطقه‌ای است (ننله در حاشیه سنندج) دیگه اون منطقه نمی‌توانیم خوب باشیم به هیچ وجهی نمی‌توانیم خوب باشیم (حسرت)» (مصاحبه گروهی، فنی معلم).

شرایط آموزشی و تحصیلی: مدرسه برای تعلیم و تربیت بنا شده، اما دانش‌آموزان به آن صرفاً نگاه ابزاری برای رسیدن به شغل و کسب جایگاه اقتصادی بالا در آینده، دارند. از این رو شاهد الگوهای تحصیلی متفاوتی هستیم. الگوی نخست، تلاش مجدانه برای موفقیت در کنکور و دستیابی به شغل دولتی، و الگوی دوم، گرفتن دیپلم و ورود جدی به بازار کار. الگوی اول، سازگار با فرهنگ مدرسه و الگوی دوم، ناسازگار با مدرسه و الزامات آن و صرفاً نیازمند همنوایی‌ای حداقلی است که متناوباً به درون ناهم‌وایی می‌گلتد. اندیشه کار و ضرورت آن از نظر دسته دوم، جای تعلق به مدرسه برای آن‌ها باقی نگذاشته است. گویی مدرسه نوعی دوره ضرورت است و دیپلم نوعی گواهی پایان دوره. این دانش‌آموزان به مدرسه بیشتر به عنوان مکان و زمانی برای ملاقات با دوستان، فراغت از کار، و تولید خاطراتی از بازیگوشی‌هایشان برای دوره پس‌امدرسه می‌نگرند: «خیلی افراد اون را جایی می‌بینند که بروند چه غم و غصه و این‌ها دارند آنجا بیرون‌اش کنند، مدرسه را زنگ تفریحی می‌بینید» (مصاحبه گروهی، آینده-سازان). از پیامدهای فرآیندها و شرایط آموزشی، جدا ساختن دانش‌آموزان برای جا دادن‌شان در مدارس و رشته‌هایی است که امکانات، پایگاه، و مزایای اجتماعی به وضوح نابرابری دارند. این نابرابری و شکاف، هم دیدگاه دانش‌آموزان به خودشان و هم دیدگاه معلمان و اولیاء به آنها را تا حدود زیادی برمی‌سازد. «این مدرسه هم غربال شده است؛ یعنی قشنگ همه مدارس را الک می‌کنند آخر سر ریگ می‌ماند می‌آید اینجا» (معاون آموزشی، کاوشگران).

اما معلمان خود از رهگذر شرایط فرهنگی و سازمانی طرد می‌شوند. آن‌ها باید بر اساس مقررات و قوانین موضوعه کار کرده و انتظارات را برآورده کنند. این شرایط کار، روابط اجتماعی آن‌ها با دانش‌آموزان را به‌سوی الگوهای طردآمیز سوق می‌دهد. بر اساس یافته‌ها، معلمان از منابع آشکار طرد اجتماعی دانش‌آموزان‌اند. این مسئله برآمده از مقتضیات سازمانی است. معلمان اکثراً به شاغلانی بدل شده‌اند که در کارخانه مدرسه کار می‌کنند. آن‌ها هم حقوق-بگیرانی هستند که در پیچ و خم شرایط آموزشی و سلسله‌مراتب سازمانی، به کار روزمره بوروکراتیک خو گرفته‌اند و آن معنای متعالی و شوربرانگیز از معلمی را جز در خطابه مسئولان نمی‌بینند. به اعتقاد یک معلم، دانش‌آموزان به خوبی بی‌انگیزگی برخی از معلمان‌شان را تشخیص

می‌دهند: «متأسفانه صادقانه بگویم (آرام) من همون بی‌انگیزگی را عامل اصلی می‌دانم که در کلاس هم انعکاس پیدا می‌کند من می‌روم کلاس اون تجربی‌ها، از هیچ کدام از معلم‌ها در زمینه تدریس‌شان خوش‌بین نیستند خوب دیگه تو و من وقتی درس نگویم طبیعی است دانش‌آموز عکس‌العمل نشان بدهد» (دبیر فیزیک، آینده‌سازان).

مکان‌ها و الگوهای تفریح: بر اساس یافته‌ها، دانش‌آموزانی که از قشر پایین اجتماعی و بنابراین بیشتر در مدارس عادی تحصیل می‌کنند، تفریحات و ساعات نسبتاً طولانی بیرون از خانه و یا اوقات فارغ از کار از جمله شب‌ها و روزهای پایانی هفته را در قهوه‌خانه‌ها، پارک‌ها و خیابان می‌گذرانند. «بچه‌هایی از خانواده‌های مظلوم و فقیر میان اینجا... متوسط به پائین» (صاحب قهوه‌خانه بوی سیب). قهوه‌خانه و پارک، مکان‌های ارزان و در دسترس برای این دسته از دانش‌آموزان است. تفریح معمول یک دانش‌آموز این بود: «می‌رویم پارک و دور می‌زنیم و برمی‌گردیم می‌رویم تا قهوه‌خانه‌ای چیزی» (مصطفی، پایه دوم کاوشگران). معنای قهوه‌خانه و پارک، بیش از آنکه اعتیاد به قلیان یا هدر دادن وقت باشد، مکان و زمانی برای آسودن و بودن در کنار دوستان است. بدیهی است که مکان‌ها و الگوهای تفریحی این دانش‌آموزان برعکس باشگاه‌های ورزشی رسمی، استخر، باشگاه سوارکاری، مسافرت، و امثال آن، با سیگار و قلیان، مشروب، دعوا و مرافعه، مراقبت پلیس، و رفتارهایی مثل موتورسواری نمایشی گره خورده است که از خلال آن، هم دعوا برای‌شان معنایی دیگر پیدا می‌کند و هم طرد اجتماعی بیشتری را در نظم موجود تجربه می‌کنند: «جامعه شده دو قسمت پول‌دار و بی‌پول، دانش‌آموزان که پدرشان به اون‌ها میرسه، کسانی که در ناز و نعمت‌اند حتی اگر خلاف هم بکنند نیروی انتظامی به خاطر شغل و جایگاه پدرشان بهشان گیر نمی‌دهد. همین چند دقیقه پیش نیروی انتظامی آمد به ما گیر داد ما را را گشت (تفتیش بدنی کرد) می‌خواستند موتورمان را ببرن اون موتور به طرفش نیست (فرسوده و شلخته) می‌خواستند ببرند با هزار زحمت نگذاشتیم» (مصاحبه گروهی، نصری).

بحث و نتیجه‌گیری

مسئله پژوهش حاضر، خشونت‌ورزی دانش‌آموزان پسر هنرستان‌ها و دبیرستان‌های سنندج و تجربه طرد از اجتماع نزد آنان بود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، شکل‌هایی از طرد اجتماعی را در میدان مدرسه و پیرامون آن، تجربه می‌کنند. خشونت‌ورزی دانش‌آموزان عمدتاً معطوف به دانش‌آموزان، معلمان، و مدرسه بود. خشونت‌ورزی نسبت به معلمان و مدرسه، عریان و

سراسر نبود بلکه بیشتر کنشی جمعی، زبانی، معطوف به در اختیار گرفتن زمان کلاس برای مصرف دلخواه خود، با ملاحظهٔ مرزها و احتیاط‌های لازم بود. مفهوم گریز از نظام سلطه بدون ترک آن می‌تواند گویای تاکتیک آن‌ها باشد.

از نظر بوردیو، مدرسه، نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی را در جامعه بازتولید می‌کند. یافته‌ها نشان داد که بازتولید همچنان وجود دارد زیرا از طریق سازوکارهای انتخاب رشته، پسران ساکن در مناطق حاشیه‌ای سنندج و دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های نابرخوردار، عمدتاً از هنرستان‌های کار و دانش، فنی و دبیرستان‌های دولتی با امکانات پایین و حاشیه‌ای سردر می‌آورند در حالی که پسران متعلق به خانواده‌های بهره‌مند از شکل‌های سه‌گانهٔ سرمایه، به مدارس خاص (استعدادهای درخشان، شاهد، وابسته به دانشگاه و غیرانتفاعی) سوق داده می‌شوند. گرچه دانش‌آموزان مدارس عادی، بیشتر با چشم‌انداز اخذ دیپلم و ورود به بازار کار به تحصیل روی می‌آورند اما بیکاری گستردهٔ فارغ‌التحصیلان و سطح نازل شناسه‌های توسعه در استان کردستان، امکان تحرک اجتماعی برای دانش‌آموزان خلاق و متمایل به بازار غیردولتی را نیز محدود کرده است.

از نظر فوکو، مدرسه دستگاهی است که با تکنیک‌های انضباطی از طریق عادت دادن بدن‌ها و روح‌های سوژه‌ها، کار می‌کند. بر اساس یافته‌ها، مدارس مورد مطالعه دستگاه‌های انضباطی کامل نبودند بلکه نظم آن‌ها منوط به روابط تعاملی ماهرانهٔ معلمان با دانش‌آموزانی بود که به صورت جمعی انضباط مدرسه‌ای را به چالش می‌کشیدند. مطالعه میو و پارکر (۲۰۰۴) نیز مؤید آن بود که بخش اعظم وقت و انرژی معلمان معطوف به برقراری نظم، مدیریت و کنترل دانش‌آموزان بود و مساله اصلی و کلیدی برای اکثریت معلمان کلاس داری است تا دستاورد/ موفقیت علمی. به باور ایلچ، نظام مدرسه‌ای سرکوب‌کنندهٔ نیروی خلاقیت در دانش‌آموزان است. مطالعهٔ ریزر و همکاران (۲۰۱۳) نیز با بیان چرخهٔ طرد در مدرسه، نشان داده‌اند که معلمان نیز به دلیل زوال منزلت حرفه‌ای، سرزنش بخاطر ضعف، نگاه حاشیه‌ای به معلمان در سیستم، استرس بالا و خستگی مفرط و از خودبیگانگی مداوم، بسان دانش‌آموزان طرد را تجربه کرده‌اند. از دیدگاه سنت مطالعات فرهنگی، فرهنگ و معانی فرهنگی روزمره محل نزاع گروه‌های اجتماعی است. در مدارس مورد مطالعه نیز دانش‌آموزان در چارچوب فرهنگ مدرسه و ایده‌های نهفته در پشت‌صحنهٔ رفتارها، مواجهه و تعاملات معلمان با آن‌ها، فرودست‌اند. اما آن‌ها در زمینهٔ وضعیت مشابه‌شان معانی و تفاسیر بدیل خود را خلق و بازخلق می‌کنند و وارد کارزار نزاع با

معانی مسلط می‌شوند. در مدارس مورد مطالعه نیز دانش‌آموزان ناهمنوا یا نسبتاً ناهمنوا با مدرسه، از طریق خشونت‌ورزی نسبت به هم‌نویان، مدرسه و معلمان، دست به کنش‌های نزاع-آمیز می‌زنند. وجهی از این کنش‌ها، منازعه برای تغییر معانی بود. مثلاً بسیاری از دانش‌آموزان که با رنج‌ها و مشکلات زندگی و پیامدهای کار کردن روبرو بودند تلاش می‌کردند معنای مدرسه را به فضا و مکانی برای رهایی موقت از مشکلات و گردهمایی با دوستان تغییر دهند یا برخی توانسته بودند فضای تک‌گویی معلم در کلاس و جایگاه معلم به مثابه کانون اقتدار را به میانجی دست انداختن و ایجاد حاکمیت دوگانه و موازی به چالش بکشند. اما وجه دیگر کنش‌های خشونت‌ورزانه، نزاع جمعی و حساب‌شده برای شناسایی بود که در روایت‌های نهانی دانش-آموزان مملو از حس تخاصم و انتقام بود. گاهی می‌شد گفت کلاس و مدرسه شبیه میدان جنگی فرسایشی و مداوم شده که در لحظاتی شعله‌ور می‌شد و در لحظاتی فروکش می‌کرد. از مهمات دانش‌آموزان در این جنگ، از یک‌سو شکاف‌های مقررات و اختلالات اتفاقی نظم حاکم و از سوی دیگر فرصت‌شناسی، مهارت‌های زبانی، و سایر کنش‌های ظریف نمادین و جمعی خودشان، بود.

بر اساس روابط سیستم شناسایی شده، خشونت‌ورزی دانش‌آموزان و طرد اجتماعی در مدرسه، چرخه‌ای است که در وهله اول با تجربه طرد توسط معلمان و همچنین با مکان‌هایی که در اوقات خارج از مدرسه درگیر زندگی و روابط اجتماعی روزمره در آنجا هستند، در ارتباط است. اغلب دانش‌آموزانی که در مدرسه طرد می‌شوند در خانه نیز طرد را تجربه می‌کنند. آن‌ها ساکنان محلات داغ‌خورده‌ای هستند که از رهگذر بر ساخت حاشیه و پایین شهر طرد شده‌اند و قهوه‌خانه، پارک‌گردی و موتورسواری مکان‌ها و فراغت‌های نام‌آشنایی برای آن‌ها محسوب می‌شود. این تجربه طرد فراگیر، حسی از خصومت و انتقام‌جویی را در آن‌ها برمی‌انگیزاند که با کنش‌های خشونت‌ورزانه‌شان در مدرسه یکپارچه می‌شود. مطالعه مون و لوید (۲۰۰۵) نیز مؤید آن است که طرد غالباً نتیجه برهمکنش رفتارهای مزاحم دانش‌آموزان و کنش‌های غیرهمدلانه معلمان که موجب تحریک یا تشدید رفتارهای آشوب‌گرایانه دانش‌آموزان می‌شود و همچنین قوانین مدرسه که برای چنین دانش‌آموزانی نامناسب است و این رفتارها تا حد زیادی نتیجه بسط و تداوم موقعیت‌ها / شرایط بی‌نظم و آشفته در خانه و اجتماعات آن‌هاست. نتایج مطالعه ریزر و همکاران (۲۰۱۳) نیز گویای آن است که بین قوانین و سیاست‌های رسمی مدرسه و توانایی دانش‌آموزان در انطباق با آن‌ها، فاصله و شکاف‌هایی وجود دارد. این شکاف‌ها به ویژه

برای دانش‌آموزانی که زندگی‌شان در خارج از مدرسه با پریشانی حاد اجتماعی و اقتصادی همراه است، بحرانی‌تر است.

در مردم‌نگاری انتقادی پس از فاش کردن سویه‌های طردآمیز مدرسه، تلاش می‌شود راهکارهایی حول واژگون‌سازی نابرابری و طرد دانش‌آموزان، پیشنهاد شود. از منظر دانش-آموزان، دوگانه مدارس خاص - عادی نیاز به واسازی دارد و از رهگذر تخصیص برابر امکانات انسانی، مادی، و معنوی به مدارس و رشته‌های کار و دانش و هنرستان، فهم متعارف از این دسته مدارس بازسازی شود. معلمان از رهگذر تقویت مهارت‌های اجتماعی، از سرزنش و طرد دانش‌آموزان ناهمنوا دوری کرده و روابط خود با آن‌ها را بر مبنای احترام، ترمیم کنند. گذار از آموزش یک‌طرفه به دموکراتیک و مشارکتی و بها دادن به دانش‌مورد علاقه و نیاز دانش‌آموزان، به ویژه در مناطق حاشیه‌ای و کم‌برخوردار ضرورت دارد.



منابع

- آلتوسر، لویی (۱۳۸۷)، **ایدئولوژی و ساز و برگ‌های ایدئولوژیک دولت**، ترجمه روزبه صدرآرا، تهران: چشمه.
- استیرن، فرانسوا (۱۳۸۱)، **خشونت و قدرت**، ترجمه بهنام جعفری، تهران: وزارت امور خارجه.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۸۹)، **مدرسه‌زدائی از جامعه**، ترجمه داور شیخاوندی، تهران: گيسا.
- بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۸)، **توصیف و مقایسه میزان شیوع زورگویی و انواع آن در مدارس استان کردستان**، سنندج: سازمان آموزش و پرورش استان کردستان.
- بوردیو، پیر (۱۳۹۳)، **درسی دربارهٔ درس**، ترجمه ناصر فکوهی، تهران: نی.
- بوردیو، پیر (۱۹۷۷)، **نظریه کنش (دلایل عملی و انتخاب عقلانی)**، ترجمه مرتضی مردیها، تهران: نقش و نگار.
- رضایپور، داریوش (۱۳۹۵)، «بررسی زمینه‌های اجتماعی مؤثر بر گرایش به خشونت کلامی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بوشهر»، **توسعه اجتماعی**، شماره ۲: ۴۱-۵۸.
- رضایی، محمد و غلامرضا کاشی، محمدجواد (۱۳۸۴)، «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفت‌وگو در مدرسه»، **مجله جامعه‌شناسی ایران**، شماره ۴: ۳۴-۵۸.
- زارعی، امین؛ مهدوی، محمدصادق و حسین اکبری (۱۳۹۴)، «بررسی تأثیر خانواده و دوستان در خشونت دانش‌آموزان»، **علوم اجتماعی**، شماره ۱: ۲۵۱-۲۷۶.
- ژیژک، اسلاوی (۲۰۰۸)، **خشونت: پنج نگاه زیرچشمی**، ترجمه علیرضا پاکنهاد، تهران: نی.
- فوکو، میشل (۱۹۷۷)، **مراقبت و تنبیه: تولد زندان**، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانانیده، تهران: نشر نی.
- قادرزاده، امید و قادری، بهروز (۱۳۹۵)، «تحلیل چندسطحی خشونت‌ورزی: مطالعه پیمایشی خشونت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان سقز»، **پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران**، شماره ۱: ۶۱-۸۰.
- گلچین، مسعود و حیدری، علی‌حیدر (۱۳۹۳)، «بررسی جامعه‌شناختی رفتارهای تخریبی (وندالیسم) و رابطه آن با سرمایه اجتماعی در خانواده و مدرسه در دبیرستان‌های پسرانه شهرستان نورآباد لرستان»، **علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر**، شماره ۲: ۷۵-۱۱۰.
- مدیسون، سویینی (۲۰۰۵)، **مردم‌نگاری انتقادی: روش‌ها، علم اخلاق و اجرا**، ترجمه فهیمه سادات کمالی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

واعظی، کبری (۱۳۹۶)، «بازنمایی تفسیری تجارب دانش‌آموزان از خشونت در نظام آموزشی»،
مددکاری اجتماعی، شماره ۴: ۵-۱۳.

≠ یاری‌قلی، بهبود؛ سبحانی، محمدحرفتی؛ قصاب‌زاده، جواد و حبیبه رحیمی (۱۳۹۷)، «تجربیات
معلمان از عوامل زمینه‌ساز خشونت در مدارس: مطالعه پدیدارشناسانه»، اندیشه‌های نوین تربیتی،
شماره ۱: ۱۵۹-۱۹۷.

Anderson.G.L.(1989), "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, And
New Directions", **Review of Educational Research**. No. 3:249-270.

Booth, T.(2011), "The Name of a then Rose: y Inclusive Values into Action in Teacher
Education", **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**. No. 3: 303-318

Carspecken, PF.(1996), **Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical
and Practical Guide**, New York: Psycholo.

ρ Klasen, S.(1995), **Social Exclusion, Children, and Education: Conceptual and
Measurement Issues**, Background paper for OECD.
<http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/1855901.pdf>(accessed 15
November 2012)

Meo, A., Parker, A.(2004), "Teachers, Teaching and Educational Exclusion: Pupil Referral
Units and Pedagogic Practice", **International Journal of Inclusive Education**, No.1:
103-120.

≠ McCluskey, G.(2008), "Exclusion from school: What can 'included' pupils tell us? ",
British Educational Research Journal. No. 4:447-66.

Munn, P., Lloyd,G.(2005), "Exclusion and Excluded Pupils", **British Educational
Research Journal**, No.2: 205-21.

Raffo, C., H. Gunter.(2008) , " Leading Schools to Promote Social Inclusion: Developing a
Conceptual Framework for Analysing Research, Policy and Practice", **Journal of
Education Policy**, No.4:397-414.

Razera ,M., Victor J. Friedmanb,VJ., Warshofskya,B.(2011), " Schools as Agents of Social
Exclusion and Inclusion", **International Journal of Inclusive Education**, No.11:1-19.

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