



Faculty of Social Sciences
Institute of Social Studies and Research

Quarterly of Social Studies Research in Iran
Vol. 10, No. 3:831-886, Autumn 2021
Doi: 10.22059/JISR.2021.304381.1080

**Study of Rural Community Resilience Against Earthquake
(Case Study: Kuaick Rural Complex, in Sarpol-e- Zahab)**

Minoo Salimi¹
Ahmad Naderi²
Roholla Nosrati³

Accepted: May 3, 2021

Received: July 23, 2020

Abstract

Introduction: Earthquake experience in Iran has shown that due to the location of settlements in the country, regardless of the seismicity of the environment, worn texture and low durability of the village, the unpreparedness of the villagers in facing it, low level of use of technology, etc. In such event consequently, destruction and other human and financial losses would come true. Today, governments adopt a variety of strategies to reduce the effects of natural hazards. One of these approaches is resilience to natural hazards. Resilience is a way to strengthen societies by using their capacities and different definitions, approaches, indicators and measurement models have been formed about it. Resilience is the concept that a local community can withstand severe natural disasters without being harmed by destructive casualties and loss of productivity or quality of life, and receive a great deal of help from outside the community. Kuaick Rural Complex was one of the villages that was completely destroyed in November 2017 in

– Research Paper, Paper from thesis, “Memory and Disaster: The lived experience of the people of Sarpol-e Zahab in the war and earthquakes”, University of Tehran, Faculty of Social Sciences. Researcher in Research Institute of Cultural Heritage & Tourism, Research center of Anthropology.

1. PhD Student in Anthropology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. salimi.minoo@ut.ac.ir .

2. Associate Professor, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran, (Corresponding author), anaderi@ut.ac.ir.

3. Assistant Professor, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran, r.nosrati@ut.ac.ir

Sarpol-e Zahab earthquake due to its non-standard and weak structure and body. 78 residents of this village died in the earthquake. One of the objectives of this research is to know how to respond, retrieve and reconstruct this village, which has gained a favorable experience based on social resilience and benefits from cultural and social capital.

Method: The present study is a qualitative research and a field study. This method has mostly done through in-depth semi-structured observation and interviews. In this research, the researcher has directly and interactively discussed and observed the affected individuals and groups. In this study, 25 interviews were conducted with heterogeneous sampling and with maximum variety to achieve conceptual saturation. By comparing these interviews with each other, the study of resilience and its dimensions and the impact of social and cultural capital on the degree of resilience in rural society have been studied.

Findings: The findings of this study have indicated that resilience from a physical-environmental perspective after the earthquake in this village is considered desirable due to the benefit of social capital and cultural symbolism. In terms of "economic resilience", society's capacity to return to pre-accident economic conditions and society's capacity to reduce future exposure have not been favorable, but people of Kuaick Rural Complex, despite highest rate of damage among the earthquake-stricken villages of Sarpol-e-Zahab, have had a very significant social resilience, which has a direct impact on increasing physical, environmental, economic and institutional resilience. This village has highly taken advantages of social resilience which is relied on social capital as well as symbolic resilience. Since the feature of many rural communities is the presence of social and symbolic capital in times of crisis, the use of these features to reduce vulnerability is emphasized.

Conclusion: Today, resilience analysis of human settlements has become an important and influential field. Accordingly, the analysis and increase of resilience against risks in order to achieve the goals of sustainable development is of particular importance. According to the process of resilience analysis, Kuaick Rural Complex can be considered a society with good resilience, the most important reason is the impact of social indicators on resilience. In our country, according to anthropological characteristics and recent research findings, the most effective component in increasing resilience is the dimension of social capital and symbolic capital, which makes the situation of social resilience more favorable compared to other dimensions of resilience.

Keywords: Resilience, Earthquake, Kuaick Rural Complex, Social Capital, Symbolic Capital.

Bibliography

- ≠ Amir, A. F., Ghapar, A. A., Jamal, S. A. & Ahmad, K. N. (2015),
Resilience for Rural Tourism in Mllyyii”” **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, No. 168: 116-122.
- ≠ Anbari,M. (2014), **Sociology of Disaster**,Tehran: Tehran University. (In Persian).
- ≠ Azadi,A. (2018), **live on young faults**, kermanshah:Golghin.(In Persian).
- ≠ Badri, S. A., Ramezanzadeh Lasbooi, M., Asgari, A., Ghadiri aa mmmm & ll miii (3333) “T rll of lccll maaagemttt i imrr vvvigg rssiiccc t tt urll diaatters wit mmssss is nn flddd””, **Journal of Emergency Management**, No..3: 37-48. (In Persian).
- ≠ **Badri,S.,Karimzadeh,H.,Sadi,S.,Kazemi,N. (2019)**”” **Spatial analysis of resilience of rural settlements against earthquake risk Case study: Marivan city**”, Journal of Spatial Risk Analysis, No 1:1-16. (In Persian).
- ≠ **Bagdashian,M. (2014)**, “Determining the characteristics of earthquake - resistant urban community (Case study of Sarpol-e-Zahab city)”, **Master Thesis in Accident Management, Faculty of Environment, University of Tehran.(In Persian)**.
- ≠ **Bahrami,R. (2008)**”” **Analysis of Earthquake Vulnerability in Rural Settlements: A Case Study of Kurdistan Province**”, Journal of Village and development, No 2:163-182. (In Persian).
- ≠ **Betash, M. et al., (2013)**,” **Evaluation and Analysis of Dimensions and Components of Tabriz Metropolis Resiliency**”, Journal of the Faculty of Fine Arts, Architecture and Urban Planning, No 3:33-42. (In Persian).
- ≠ CccippJJJJTTTRii s T&&Ztt r AJJJ (2)))”” SSoii al Rssi.i... Tee v... of siii ll fiteess wit a pppliaatinn to t military,, **American psychological association**, No1: 43-51.
- ≠ Cox E., Broadbridge A. & Raikes .. (4444) uuuldigg ccnnmni rssiiccc?? A nnllyii ff loaal tt rrpriee. aartnrhhi plnn”” **Institute for public policy research**, IPPR North.
- ≠ Cutter, S. L., Barnes, L., Berry, M., Burton, C., Evans, E., Tate, E., et al. (2008), “A place-based model for understanding community resiliencetto natural disasters”, **Global Environmental Change**, No 4: 598-606.
- ≠ Ctt ter .. Burtnn C. G & mmri C T. (2)))”” “” Dissstr rssiiccc inii ctt or for eemmmrkigg sss ll in ddddittinn”” **Journal of homeland security and emergency management**, No1: 1-21.

- ≠ Dav.s, .. Izakkhah Y. (2066), “Building resilient urban cmmunities”, **Article from OHI**, No.1: 11-21.
- ≠ Elyasi,F. (2019), **Exploring the most important Social issues od Sarpol-e-Zahab**, Dashtestan: Hamon no.(*In Persian*).
- ≠ yyll i rhhi i ,H &aafari N(((4444) vvvll ttt i ff th rll e ff social capital in reduction of earthquake disaster consequences in .. jss. uuutt y Kdddaeeeee e twwniii **Journal of Applied Researchs in Geographical Sciences**, No. 14: 93-115. (*In Persian*).
- ≠ Fakuhi, N. (2005), **History of anthropological theories**, Tehran: Nay .(*In Persian*).
- ≠ Gii lrr J. C .2)))) , Rssilicce ff triii tiaaal ocittie in feci ttt urll hzzrrss **Disaster Prevention and Management**, No.4: 522-44.
- ≠ Holling, C. S. (2014)"" iiiii iicce tt iii lty ff llll ggicll yyttmm” **Annual Review of Ecology and Systematics**. No.4: 1- 23.
- ≠ Interview with the governor of Sarpolzahab, Akbar Sanjabi, November and February 2017.
- ≠ Jenkins,R. (2005), **Pierr Bourdio**,Translated by I. Joafshani and H. Chavoshian, Tehran: Nay. (*In Persian*).
- ≠ K.. . M & kkkoooolrkk. (2)))) . “aaa t I iiiii ll ssilinee? ssss nn rrrr n Wyy rrrrrr r **Scientific Geography**, No.1: 5-19.
- ≠ aa yggg J (7777) UUrrii stnnii gg ppll yigg t eept. ff community disaste. reiiieeee **a capital-based approach, Summer academy for social vulnerability and resilience building**, No.1.:1-16.
- ≠ Nggiiii (2)))) , Eaaaati uultural rrrr occtinn **Development of social sciences**,No 3: 12-22.(*In Persian*).
- ≠ Nori,H. Spahvand, F. (111) RRssilicce nlll yii ofrrr ll stt lmmtt s against natural hazards with emphasis on the studied earthquake: rrrr . .ural ii strct... Boruu.r ii ty **Quarterly Journal of Rural Research**, No.2: 272-285.(*In Persian*).
- ≠ Parishan,M. (2011) , **Reducing earthquake vulnerability by using risk management approach among Qazvin rural areas**, Theran: Tarbiat Modares University.(*In Persian*).
- ≠ rrr nnAAAadiDDDDgrrNN ())))) eee ssss tretinn ccccss (Csse study: Darb-e-Astaneh and Baba Pashman Villages After the 1385 eeee stSSSSkkrrr aartqqaak)), **Housing and rural envirement**, No. 36: 87-100.(*In Persian*).

- ≠ Portaheri, M., Sajasi, H., Sadeghlo, T. (2011), "Comparative evaluation of natural hazard rating methods in rural areas (Case study: Zanjan province)", *Rural Research*, No. 3: 31-54. (In Persian).
- ≠ Rzzeei (3333) sss eessigg t emmmmm nn iss titt innll rssiiccc of mmmiii tiss ggii ttt aattral diaatrrs,, **Two Quarterly Journal of Crisis Management**, No.3: 27-38. (In Persian).
- ≠ Rezvani, M. (2011), **An Introduction to Rural Development Planning in Iran**, Tehran: Ghomes. (In Persian).
- ≠ Rrrrr t . tt, ll (00)) oooory rrcctiee ff iii ldigg mmmiii ty rssiiccc t ett rmm vvvttt "" **International journal of disaster risk Reduction**, No. 59: 221-264.
- ≠ Rosta, M. Ebrahimzadeh, E. Stgoldi, M. (2018), "Evaluation of urban social resilience Case study: Zahedan city" , **Journal of Urban Research and Planning**, No. 32: 1-14. (In Persian).
- ≠ ll imi Nndri AA(222) lliv rrrrr mnee ff wmm i rrr ll - e-Zaaa aarthkkk"" **Quarterly of Social Science**, No. 88: 217-252. (In Persian).
- ≠ ll miii Kzzmmiii ABBr i .. aa tff (6666), Itttt ifiaatinn and analysis of the effect of variables and resilience indices: Evidence frmmt rrr t oorthaatt ffTThrrn **Journal of Spatial Analysis of Environmental Hazards**, No.20: 1-22. (In Persian).
- ≠ Savadkouhi Far, S. (2007), **Fundamentals of civil, urban and crisis project management**, Tehran: Emam Hossien. (In Persian).
- ≠ rrrr ppr Kooffrr, G (2222) rllttiiiiii ii eetween cultural capital and yott sii al idttt ity,, **Journal of Social Science**, No. 20: 133-147. (In Persian).
- ≠ rrrr ifi RR (4444) yyyhll ggialcccccial injrr iss Caeeyy ttt rll disasters and the cultural role of Basij in its fight against the emphasis t Bmmaartqqkkk ii ssster", **Basij Studies Journal**, No. 6: 48-75. (In Persian).
- ≠ Suarts, D. (2002), "Political economy and symbolic power", Translated by Shafieh Salehi, **Quarterly Journal of Political Economy**, No. 3: 7-21. (In Persian).
- ≠ Yodmani, S. (2000), **Disaster risk management and Vulnerability reduction: Protecting the poor** Retrieved May 15, 2013, available on <http://www.adpc.net/inforess/adpc-documents/povertypaper.pdg>, p.34
- ≠ Y G tt ll (1111), vvvll mmttt All iaati ff a Methodology for Vulnerability Assessment of Climate Change in Csss talCgtiss" **Ocean & Coastal Management**, No.7: 524-534.



پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران / دوره ۱۰، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۰: ۸۳۱-۸۸۶

مطالعه تاب‌آوری جامعه روستایی در برابر زلزله

(مطالعه موردی: مجتمع روستایی کویک سرپل ذهاب)^۲

مینو سلیمی^۱

احمد نادری^۲

روح‌الله نصرتی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۲/۱۳

تاریخ دریافت: ۹۹/۵/۲

Doi: 10.22059/JISR.2021.304381.1080

چکیده

امروزه وقوع مخاطرات طبیعی مانند زلزله به لحاظ گستره تأثیراتی که بر زندگی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی افراد و جوامع انسانی دارند، می‌توانند به مثابه یکی از عوامل مؤثر بر تحولات اجتماعی به شمار آیند. این پژوهش به مطالعه تاب‌آوری در جوامع روستایی در برابر زلزله (مجتمع روستایی کویک) در زلزله آبان ماه ۱۳۹۶ سرپل‌ذهاب پرداخته و هدف آن تشریح تاب‌آوری و چگونگی عملکرد آن بر کاهش آسیب‌پذیری اجتماعی و بازسازی جامعه فاجعه دیده است. پژوهش حاضر تحقیقی کیفی و از نوع مطالعه میدانی است. در این پژوهش در مجموع ۲۵ مصاحبه با نمونه‌گیری ناهمگون و با حداکثر تنوع تا حصول به اشباع مفهومی انجام گرفته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد، تاب‌آوری ابعاد کالبدی- محیطی، اقتصادی، اجتماعی و نهادی را شامل می‌شود. تاب‌آوری اجتماعی از سرمایه اجتماعی و سرمایه نمادین افراد تأثیر می‌پذیرد و آن باعث شکل‌گیری شرایط جهت بهبود تاب‌آوری کالبدی و نهادی در مجتمع روستایی زلزله‌زده کویک شده است از این رو تلاش سیاستگذاران برای افزایش سرمایه اجتماعی و نمادین افراد جامعه جهت تاب‌آوری در مقابل

- مقاله علمی - پژوهشی، مستخرج از رساله دکتری با عنوان «حافظه و فاجعه؛ مطالعه تجربه زیسته مردم سرپل ذهاب در جنگ و زلزله»، دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.

۱. دانشجوی دکتری مردم‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، پژوهشگر پژوهشکده مردم‌شناسی پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری، تهران، ایران، salimi.minoo@ut.ac.ir

۲. دانشیار گروه مردم‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، anaderi@ut.ac.ir

۳. استادیار گروه مردم‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، تهران، ایران، r.nosrati@ut.ac.ir

بحران‌های محیطی یک امر مهم و استراتژیک تلقی می‌شود که آن می‌تواند در شکل‌دهی و به وجود آوردن شرایط مطلوب آمادگی، پاسخگویی، بازیابی و بازسازی در برابر مصائب جمعی نقش بسزایی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری، زلزله، سرمایه اجتماعی، سرمایه نمادین، مجتمع روستایی کویک.

مقدمه و بیان مسئله

امروزه وقوع مخاطرات طبیعی به عنوان پدیده‌ای تکرارپذیر محسوب می‌شود و از مهم‌ترین موضوعات مطرح در جوامع مختلف به شمار می‌آید از این رو برنامه‌ریزی برای مقابله و پیشگیری از این مخاطرات و آثار زیانبار آن‌ها در زمره اهداف بلندمدت جوامع مطرح است. بلاایای طبیعی به ویژه زلزله، به دلیل شروع ناگهانی و پیش‌بینی نشده، شدت و گستره آسیب‌های ناشی از آن محدودیت‌های موجود برای مقابله با آن به مثابه یکی از منابع فشارزای شدید برای انسان‌ها و جوامع انسانی تلقی می‌شود که در بیشتر مواقع، تجربه این فجایع منجر به پیامدهای ناخوشایند انسانی و مادی می‌شود (سلیمی و نادری، ۱۳۹۹: ۲۱۸). طبق گزارش جهانی مخاطرات، روزانه به طور متوسط ۱۳۰۰ نفر بر اثر مخاطرات طبیعی کشته می‌شوند که ۹۸ درصد این رقم مربوط به کشورهای در حال توسعه و به ویژه عرصه‌های روستایی است (یو، ۲۰۱۱: ۵۳۰). در میان عرصه‌های فضایی کشورهای در حال توسعه، فضاها روستایی به خاطر نهادینه شدن چالش‌های اساسی و مهم در ابعاد مختلف (محیطی- کالبدی، اجتماعی- فرهنگی، اقتصادی و تاریخی- سیاسی) در فرایند زمانی، از جمله مناطقی هستند که در برابر وقوع مخاطراتی همچون زلزله به شدت آسیب‌پذیر هستند (پریشان، ۱۳۹۰: ۳). این مناطق، با توجه به موقعیت جغرافیایی و طبیعی‌شان و به علت پایین بودن سطح دانش و آگاهی مدیریت بحران زلزله در منطقه، در مقایسه با دیگر سکونتگاه‌های انسانی در برابر مخاطرات طبیعی آسیب‌پذیرترند (پورطاهری و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۵). در مناطق روستایی، مدیریت محلی نزدیک‌ترین سطح مدیریتی به روستاییان است که می‌تواند نقش اساسی و محوری در کاهش آسیب‌های ناشی از بحران‌ها و خطرها داشته باشد. نکته مهم در این زمینه بهره‌مندی و اطلاع از دانش لازم در فرایند مدیریت بحران است که بر تاب‌آوری جامعه بنا شده است (شریفی، ۱۳۸۸: ۲). در فرآیند برنامه‌ریزی توسعه روستایی تأکید بر نقش و میزان اهمیت تاب‌آوری اجتماعی در کنار شناسایی میزان آسیب‌پذیری و تاب‌آوری کالبدی نقاط روستایی به لحاظ میزان و درجه تأثیرپذیری از بحران‌های زیست محیطی همانند زلزله، از اهمیتی ویژه برخوردار است، چرا که

بازخورد منفی حاصل از نادیده انگاشتن این مهم نتیجه‌ای جز اتلاف منابع اقتصادی و انسانی و در مواردی دامن زدن به ناپایداری و یا تشدید بحران‌های موجود را در پی نخواهد داشت، همان‌گونه که با مدیریت صحیح و به هنگام بحران امکان حصول پایداری بیشتر فراهم می‌گردد. (پیران و دیگران، ۱۳۹۶: ۹۲).

ایران برای قرن‌های متمادی صحنه وقوع سوانح طبیعی بوده است. از ۴۰ سانحه طبیعی شناخته شده در جهان، ۳۱ نوع آن در ایران به دلیل شرایط خاص جغرافیایی اتفاق می‌افتد. بر اساس آمارهای موجود طی ۹۰ سال گذشته در ایران حدود ۱۲۰۰۰۰ نفر بر اثر سوانح طبیعی جان خود را از دست داده‌اند (بیگداشیان، ۱۳۹۳: ۲). بر پایه آمار رسمی هر ده سال یکبار زلزله‌ای با بزرگی بیش از ۷ ریشتر و هر ۳ سال زلزله‌ای با بزرگی بین ۶ تا ۷ ریشتر و ده زلزله با بزرگی ۵ تا ۶ ریشتر در ایران روی داده است (بدری و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۵). پیامد زلزله، تخریب ۹۷ درصد از واحدهای روستایی در منطقه وقوع زلزله است. این خود نشان‌دهنده آن است که سازه‌های روستایی، آسیب‌پذیرترین ساختمان‌ها هستند که در اثر کوچک‌ترین زمین‌لرزه نیز آثار تخریب در آن‌ها نمایان می‌گردد. تخریب ۲۰ تا ۷۰ درصدی روستاهای بم (شریفی، ۱۳۸۸: ۱۳)، و تخریب ۱۰۰ درصدی ۴۵ درصد از روستاهای شهرستان سرپل ذهاب، و تخریب ۲۰ تا ۹۰ درصدی بقی آن‌ها (سنجایی، ۱۳۹۸)، مثال‌هایی از میزان بالای تخریب مناطق روستایی در ایران را هستند. در زلزله ۷/۳ ریشتری سرپل ذهاب، تعداد ۵۵۹ نفر کشته و ۹۳۸۸ نفر نیز زخمی و حدود ۷۰۰۰۰ نفر بی‌خانمان شدند (الیاسی، ۱۳۹۸: ۲۷). مجتمع روستایی کوییک از روستاهایی بود که به علت این که دارای ساختار و کالبدی غیراستاندارد و ضعیف بود به صورت صد در صد در این زلزله تخریب شد و ۷۸ نفر از اهالی این روستا در زلزله جان خود را از دست دادند (آزادی، ۱۳۹۷: ۵۵). در حال حاضر در این روستا با توجه به پتانسیل‌های اجتماعی‌اش، شاهد روند مطلوب بازسازی هستیم. هدف تحقیق حاضر هم شناسایی این پتانسیل‌ها به روش تحقیق کیفی است.

پیشینه پژوهش

امروزه تحلیل و افزایش تاب‌آوری در برابر سوانح طبیعی به حوزه‌ای مهم و گسترده در فرایند توسعه تبدیل شده است، به طوری که در حال حاضر از حرکت همزمان و متقابل توسعه پایدار و مدیریت سوانح به سمت افزایش تاب‌آوری در برابر سوانح طبیعی در مسیر نیل به آرمان توسعه پایدار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این بخش از مقاله ابتدا مروری خواهیم

داشت بر یافته‌های کلیدی تحقیقات داخلی، سپس به وجه تمایز تحقیق حاضر اشاره خواهیم کرد. نوری و سپهوند (۱۳۹۵)، در مطالعه خود با عنوان «تحلیل تاب‌آوری سکونتگاه‌های روستایی در برابر مخاطرات طبیعی با تاکید بر زلزله مورد مطالعه: دهستان شیروان شهرستان بروجرد»، به این نتیجه رسیدند که سرمایه اجتماعی سهم بیشتری در تبیین تاب‌آوری سکونتگاه‌های روستایی دارد. مطالعه روستا و همکاران (۱۳۹۷)، با عنوان «ارزیابی میزان تاب‌آوری اجتماعی شهری مورد شناسی: شهر زاهدان» نشان داد که عدم تاب‌آوری کالبدی در برابر زلزله در بافت‌های فرسوده، لزوم توجه به این بعد از تاب‌آوری را خاطر نشان می‌سازد. سلمانی و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه خود از شاخص‌های تاب‌آوری، نشان می‌دهند که شاخص تاب‌آوری اجتماعی از جمله شاخص‌های استراتژیک و کلیدی تاب‌آوری اجتماعی است. مطالعه رضایی (۱۳۹۲) با عنوان «ارزیابی تاب‌آوری اقتصادی و نهادی جوامع در برابر سوانح طبیعی» و بهرامی (۱۳۸۷) با عنوان «تحلیلی بر آسیب‌پذیری سکونتگاه‌های روستایی در برابر زلزله: مطالعه موردی استان کردستان» بر آسیب‌پذیری سکونتگاه‌های روستایی کردستان در برابر زلزله تأکید کرده و شناسایی و ریشه‌یابی موانع و مشکلات مقاوم‌سازی مناطق روستایی را بر اساس آگاهی از شرایط اقلیمی و آب و هوایی، مصالح و فناوری در دسترس و نیز آداب و رسوم محلی هر ناحیه جغرافیایی را لازم می‌دانند تا با در نظر گرفتن همه جوانب فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و فنی راهکارهایی عملی برای رفع این مشکلات ارائه شود (رضایی، ۱۳۹۲: ۳۵). بدری و همکاران (۱۳۹۸) با مطالعه تحلیل فضایی تاب‌آوری مناطق روستایی در برابر زلزله، بر تاب‌آوری کالبدی تأکید کرده و بر شکل ساخت‌وساز و افزایش کیفیت ساخت‌وسازها برای بالا بردن تاب‌آوری مناطق روستایی تأکید دارند. پیران و همکاران (۱۳۹۶) با مطالعه نقش تاب‌آوری اجتماعی در موفقیت فرایند بازسازی، بر توانایی جذب شوک‌های ناشی از زلزله با توجه به خصوصیات جامعه‌شناختی و هنجارهای موجود در جامعه و بهره‌گیری از دانش بومی جامعه روستایی به عنوان بخشی از سرمایه اجتماعی تأکید می‌کنند. پژوهش کاتر^۱ و همکاران (۲۰۰۸) با عنوان «مدل مکان‌محور برای درک تاب‌آوری جوامع محلی و شاخص‌سازی در زمینه‌های تاب‌آوری در برابر بلایای طبیعی»، تاب‌آوری را دارای ابعاد مختلف اکولوژیکی، اجتماعی، اقتصادی، سازمانی، کالبدی - زیرساختی و صلاحیت اجتماعی می‌دانند که شامل فرایندهای مداوم تغییر و تعدیل هم‌تغییرپذیر و هم‌اضافه شونده، هستند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که در تاب‌آوری هم

پایداری و هم تغییر برای آینده مهم است و سیستم‌ها نیاز به ظرفیت‌هایی دارند که بتوانند مشارکت‌کننده باشند. گیلارد^۱ (۲۰۰۷) در مطالعه خود با عنوان «تاب‌آوری جوامع سنتی در برابر بلایای طبیعی» به این نتیجه رسیده است که جوامع سنتی در مواجهه با بلایای طبیعی با استفاده از چهار بعد ماهیت خطر، میزان تاب‌آوری، ساختار فرهنگی و سیاست‌های مدیران؛ می‌توانند میزان بالایی از تاب‌آوری و مقاومت را نشان دهند (بیگداشیان، ۱۳۹۳: ۸). دیویس^۲ (۲۰۰۶) با تمرکز بر تاب‌آوری اجتماعی، سه سطح را برای جامعه تاب‌آور بیان می‌کند: اول توانایی جذب شوک حاصل از ضربه سوانح، دوم: توانایی برای بازگشت به عقب در طول و پس از فاجعه و سوم: قابلیت تغییر و انطباق پس از فاجعه. به این ترتیب زمان بازتوانی کاهش یافته و همچنین الگویی برای آسیب‌پذیری ارائه می‌شود (دیویس و دیگران، ۲۰۰۶: ۲۰).

مروری بر پیشینه پژوهش‌های مرتبط با سوانح طبیعی نشان می‌دهد که در تحقیقات قبل‌تر، محور اساسی و مورد کاوش پژوهش‌ها، آسیب‌پذیری جوامع انسانی در مقابل مخاطرات است. این تحقیقات، اصلی‌ترین شاخصه مدیریت بحران را برنامه‌ریزی در جهت تاب‌آوری کالبدی و مقاوم‌سازی کالبدی مناطق آسیب‌پذیر به ویژه مناطق روستایی می‌دانند. در مطالعات اخیرتر است که به مسئله تاب‌آوری توجه و بر اهمیت آن تأکید شده است. نکته قوت تحقیق حاضر نسبت به سایر مطالعات پیشین، در نظر گرفتن نقش سرمایه نمادین و سرمایه اجتماعی در تاب‌آوری و کاهش آسیب‌پذیری در جامعه روستایی، توجه دارد. این پژوهش توسعه پایدار مناطق روستایی را در بهره‌مندی از سرمایه اجتماعی و سرمایه نمادین جهت افزایش میزان تاب‌آوری دانسته و با توجه به ویژگی‌های مردم‌شناختی مناطق روستایی مختلف ایران، بر اهمیت به کارگیری آن تأکید می‌ورزد. اکثر قریب به اتفاق مطالعات قبلی در زمینه آسیب‌پذیری و تاب‌آوری کالبدی در زمینه مطالعات جغرافیای طبیعی و انسانی صورت گرفته که مطالعات جامعه‌شناختی و مردم‌شناختی را در نظر نگرفته است.

چارچوب مفهومی

در ادامه به مباحث نظری و مفهومی تاب‌آوری و مفاهیم مرتبط با آن می‌پردازیم، این مباحث بصیرت‌ها و بینش‌هایی تولید می‌کنند که می‌توانند در تفسیر یافته‌های پژوهش مطمح نظر قرار گیرند.

1. Gilard
2. Dayvis

تاب‌آوری: در فرهنگ لغات واژه تاب‌آوری، توانایی بازیابی یا بهبود سریع، تغییر، شنواری و کشسانی و خاصیت ارتجاعی و انعطاف‌پذیری ترجمه شده است، توانایی یک شخص یا سازمان برای بهبودی سریع پس از یک بدبختی و یا امری ناخوشایند. تاب‌آوری نشان‌دهنده توانایی جوامع در استفاده از منابع موجود برای آماده‌سازی، پاسخگویی، تحمل و بهبودی بعد از حوادث شدید مانند زلزله، سیل، شوک‌های اقتصادی و شیوع بیماری است (رابرستون و دیگران، ۲۰۲۱). تاب‌آوری ابعاد مختلفی دارد: کالبدی - محیطی، اقتصادی، نهادی و اجتماعی. «تاب‌آوری کالبدی - محیطی» به واکنش جامعه و ظرفیت بازیابی بعد از سانحه مانند پناهگاه‌ها، واحدهای مسکونی و زیرساختی مثل خطوط لوله، جاده‌ها و وابستگی آن‌ها به زیرساخت‌های دیگر، اشاره دارد. عمده‌ترین شاخص‌های قابل سنجش این نوع تاب‌آوری عبارتند از: خطوط لوله، شبکه حمل و نقل، کاربری زمین، ظرفیت پناهگاه، نوع مسکن، کیفیت و قدمت بنا از ارتفاع ساختمان‌ها، فضاهای باز و سبز، تراکم محیط ساخته شده، دسترسی، ویژگی‌های جغرافیایی، تنوع زیست محیطی و منابع طبیعی (رضوانی، ۱۳۹۰: ۷۲؛ بهتاش و همکاران، ۱۳۹۲: ۳۷؛ کاتر و دیگران، ۲۰۱۰: ۷).

بر اساس «تاب‌آوری اقتصادی»، تأثیر منابع مادی در برابر پیامدهای ناشی از حوادث تنها به ویژگی‌های فیزیکی حادثه یا اثرات مستقیم آن بستگی ندارد. بلکه تأثیر این منابع بستگی به توان مقابله، بازیابی، بازسازی و به حداقل رساندن خسارات دارد. این توانایی تحت عنوان تاب‌آوری اقتصادی شناخته می‌شود که دو جنبه دارد: ظرفیت جامعه برای بازگشت به شرایط اقتصادی پیش از حادثه و ظرفیت جامعه برای کاهش مواجهه با مخاطرات آتی. عمده‌ترین شاخص‌های تاب‌آوری اقتصادی مرتبط با منافع مادی هستند مانند درآمد، پس‌انداز، سرمایه فیزیکی چون مسکن، مقیاس کسب و کار و اشتغال (رضایی، ۱۳۹۲: ۲۷؛ بدری و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۰؛ کاتر و دیگران، ۲۰۱۰: ۷؛ کُکس و دیگران، ۲۰۱۴: ۱۳؛ هالینگ، ۲۰۱۴: ۲). «تاب‌آوری نهادی»، به مثابه ظرفیت جوامع برای پیشگیری از مخاطرات یا تعدیل پیامدها در صورت بروز آن‌ها و ایجاد پیوندهای سازمانی در درون جامعه تعریف می‌شود. در این بعد ویژگی‌های فیزیکی سازمان‌ها از جمله تعداد نهادهای محلی، دسترسی به اطلاعات، نیروها و افراد آموزش دیده و داوطلب، پابندی به دستورالعمل‌های مدیریت بحران، قوانین و مقررات بازدارنده و تشویقی به ویژه در امر ساخت و ساز مسکن، تعامل نهادهای محلی با مردم و نهادهای دولتی، رضایت از عملکرد نهادها و مسئولیت‌پذیری نهادها و نحوه مدیریت یا پاسخگویی به سوانح نظیر ساختار سازمانی، ارزیابی می‌شود (رضایی، ۱۳۹۲: ۲۷). و در

نهایت «تاب‌آوری اجتماعی» به ظرفیت افراد یا جامعه در مقابله با تنش و فشار، غلبه بر سختی‌ها و انطباق با تغییرات به شیوه‌ای مثبت اشاره داشته (امیر و دیگران، ۲۰۱۵: ۱۱۹) و بر نهادهای اجتماعی و ظرفیت آن‌ها در تحمل، جذب، مقابله و یا سازگاری تأکید دارند (کگ و ساکداپولاک، ۲۰۱۳: ۱۲). این رویکرد بر روی تقویت سیستم‌های اجتماعی تمرکز می‌کند و نقش مهمی در کاهش آسیب‌پذیری ناشی از مخاطره‌های طبیعی و بهبود کارایی مدیریت مخاطره در جوامع در معرض خطر ایفا می‌کند (مایونگاوا و شاو، ۲۰۰۷: ۳۲۷). کاسیوپو و همکاران^۱ (۲۰۱۱) نه منبع را برای ارتقای تاب‌آوری اجتماعی معرفی می‌نماید: ظرفیت و انگیزه برای درک و همدلی؛ برقراری ارتباط؛ کمک و ارتباط متقابل؛ درک ارتباط متقابل با توجه خود به خود؛ ارزش‌های که رفاه فرد و سایرین را ارتقا می‌دهند؛ توان واکنش درست به مشکلات اجتماعی؛ ابراز احساسات اجتماعی؛ اعتماد و سازگاری (کاسیوپو، ۲۰۱۱: ۴۵).

سرمایه اجتماعی: با توجه به آسیب‌پذیری سکونت‌گاه‌های روستایی، توجه به سرمایه‌های اجتماعی می‌تواند، بهبود روند برنامه‌ریزی برای توسعه روستایی را برای متخصصان مربوطه تسهیل کند و مشارکت روستاییان در اجرای بهتر برنامه را به همراه داشته باشد و در تعامل با سایر ابعاد سرمایه‌ها در قالب اعتماد، روابط متقابل، تبادل تجارب و همکاری جمعی، نقش مهمی در کاهش آسیب‌پذیری روستایی و ارتقای تاب‌آوری اجتماعی، ایفا کند. سرمایه اجتماعی مربوط به کیفیت روابط بین اعضای جامعه است. مزایای سرمایه اجتماعی هنگام روبرو شدن با مصیبت، جنگ و سایر تغییرات ظاهر می‌شود. در تعریفی دیگر سرمایه اجتماعی مربوط به سهمی است که اعتماد، هنجارها و شبکه اجتماعی می‌توانند در حل مشکلات رایج جامعه داشته باشند (عینالی، ۱۳۹۳: ۱۳).

سرمایه نمادین: از نظر بوردیو، سرمایه نمادین^۲، با شخصی که در آن تجسم می‌یابد، ارتباط نزدیک دارد؛ در واقع، نوعی ثروت بیرونی است که به عنوان بخش جدایی ناپذیری از فرد درآمده است (شارع‌پور و خوش‌فر، ۱۳۸۱: ۱۳۷). این بعد از سرمایه، توانایی بالقوه‌ای دارد که به تدریج، بخشی از وجود فرد شده و در او به تثبیت رسیده است که می‌تواند با سرمایه‌گذاری زمان، در شکل‌گیری یاگیری، افزایش یابد. این سرمایه، در فرد عجین و از اجزای او می‌شود، بنابراین نمی‌تواند به طور آنی انتقال یابد (نوغانی، ۱۳۸۳: ۱۳۷). بوردیو برای بسط مفهوم سرمایه

1. Cacioppo
2. Symbolic Capital

نمادین، از مفاهیم «کاریزماتیک» و «مشروعیت» ویر کمک می‌گیرد. بوردیو، همچون وبر معتقد است که اعمال قدرت به مشروعیت نیاز دارد. افراد و گروه‌هایی که می‌توانند خود را از گروه‌ها و افرادی که منافع مشخصی دارند، به گروه‌ها و افرادی که منفعی ندارند، تغییر دهند، به کسب سرمایه نمادین نائل گشته‌اند (سوارتز، ۱۳۸۱: ۳). سرمایه نمادین حاصل تصدیق مشروعیت کسی است که آن را در اختیار دارد. پس قدرت و تسلط آن کس به دیگران، به دلیل مشروعیت، از یک سو و تأیید این مشروعیت از اعتبار و اعتماد دیگران وجود خارجی پیدا نمی‌کند و تا زمانی که باور دیگران را به همراه نداشته باشد، نمی‌تواند دوام بیاورد اما در صورت وجود آن، اعتماد و پذیرش از سوی همگان، آن شخص به مشروعیت دست می‌یابد (جنکینز، ۱۳۸۴: ۱۱۹).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر تحقیقی کیفی و از نوع مطالعات میدانی است. میدان تحقیق حاضر مجتمع روستایی کویک است^۱. در این پژوهش، محقق با تعامل با اعضای این مجتمع روستایی، به مشاهده و گردآوری داده‌های پژوهش در فرایند مواجهه با آسیب‌پذیری‌های ناشی از زلزله تا بازسازی کامل روستا پرداخت. حضور محقق در میدان پژوهش در فواصل مختلف از دی ماه ۱۳۹۶ یک ماه بعد از زلزله تا سال ۱۳۹۹ که بازسازی کامل روستا صورت گرفته بوده است. برای گردآوری اطلاعات از روش مصاحبه عمیق استفاده شده است. در این پژوهش در مجموع ۲۵ مصاحبه با نمونه‌گیری ناهمگون و با حداکثر تنوع تا حصول به اشباع مفهومی، انجام گرفت. گردآوری داده‌ها در فواصل زمانی مختلف و از طریق مصاحبه باز و آزاد صورت گرفت. در این مصاحبه‌ها مصاحبه‌گر، بر اساس ضرورتی که در مراحل مختلف پژوهش به آن دست می‌یافت و با اهمیت دانستن این نکته که در نهایت، نتایج پژوهش باید نشان‌دهنده دیدگاه مصاحبه‌شوندگان باشد، پرسش‌های خود را مطرح می‌کرد. پژوهشگر در طرح پرسش‌های خود محدودیتی احساس نکرده و برای پاسخگو شرايطی را ایجاد نمود که در جواب دادن به پرسش‌ها آزادی

۱. مجتمع روستایی کویک از توابع بخش مرکزی و در دهستان دشت ذهاب شهرستان سرپل‌ذهاب در استان کرمانشاه است. منطقه روستایی کویک؛ روستاهای کویک که چهار روستای خطی و در کنار هم با عنوان کویک مجید، کویک محمود (حاتمی)، کویک عزیز یا صیفوری و کویک حسن که از طایفه‌های حسن، حاتم، طایسعی، محمدعلی، صیفور و تیره‌های مانند باباجانی، تپه ماران، تپه داراخان، آبادی خان، آبادی دور و درویشی و دربندی خان و... یک مجتمع روستایی را به وجود آورده‌اند.

کامل داشتند. در تحلیل یافته‌های به دست آمده از تحلیل تماتیک برای تفسیر داده‌ها استفاده شده است تا الگوها و مفاهیم از دل مصاحبه‌ها استخراج شود.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش بر اساس تحلیل مضمون مصاحبه‌ها و مشاهده‌های انجام شده و بر اساس حساسیت نظری ایجاد شده، یافته‌های این پژوهش در ابعاد (تاب‌آوری کالبدی- محیطی، تاب-آوری اقتصادی، تاب‌آوری اجتماعی (سرمایه اجتماعی و سرمایه نمادین)، تاب‌آوری نهادی) استخراج گردید.

تاب‌آوری کالبدی- محیطی: تاب‌آوری از دیدگاه کالبدی - محیطی بعد از زلزله در این روستا به خاطر بهره‌مندی از سرمایه اجتماعی و نمادین فرهنگی مطلوب ارزیابی می‌شود. ساختمان‌های روستا قبل از زلزله بر اساس استانداردهای زندگی روستایی نبوده و سازه‌های مسکونی و غیرمسکونی روستا جهت زندگی روستاییان، نگهداری احشام و انبارها دارای بافت نامناسب بود که توان مقاومت در برابر زلزله را نداشت. بعد از زلزله با توجه به استفاده از شیوه‌های مقاومتی و مهندسی جهت پایداری ساختمان‌ها و رعایت اصول فنی در اسکلت بنا و ساخت‌وسازها، تاب‌آوری کالبدی روستا افزایش یافته است، چرا که با توجه به این که زلزله‌های مهم دیگری مانند زلزله ۶/۴ ریشتری ۳ آذر ۱۳۹۷، ۵/۸ ریشتری ۷ فروردین ۱۳۹۷ و تعداد بالای زلزله‌های ۵/۱ و ۴ ریشتری که مکرر اتفاق افتاده است، تاب‌آوری کالبدی تا حدی بوده است که باعث کاهش آسیب‌پذیری شده و روستا آسیب ندیده است:

«روستا به صورت کامل تخریب شد، بعد از جنگ که بازسازی انجام گرفت، ساخت و سازها اصلاً توان مقابله با زلزله را نداشتند، اما الان این همه بعد از اون شب سیاه باز زلزله اومده اما هیچ آسیبی متوجه ما نشده است. روستای ما از یک جهت با بقیه روستاها فرق داشت. ما بیشترین آسیب و کشته را داشتیم اما با وجود چند نفر که به آن‌ها اعتماد داشتیم و شخص ماموستا آزادی، در همه مراحل حتی ساخت و ساز خیلی زود توانستیم این مصیبت را تحمل کنیم، گرچه الان مشکل بازپرداخت وام‌هایمان را داریم» (مصطفی، ۴۵ ساله، کشاورز، روستای کویک حسن). نگاه به زلزله در این منطقه به این سمت و سو رفته است که زلزله فرصتی است برای توسعه و ساخت‌وسازی عملیاتی شده که بر میزان تاب‌آوری کالبدی - محیطی روستا افزوده است: «در مرحله اسکان موقت تعدادی از خانوارها به کرمانشاه و سنندج مهاجرت کرده که یا در خانه اقوام خود و یا خانه استیجاری موقت اسکان

داشته‌اند و بعد از زلزله و بازسازی به روستا بازگشته‌اند. تعدادی هم که در اینجا ساکن نیستند، برای خودشان اینجا خانه‌های غیرروستایی بدون انبار و طویله و بیشتر شبیه ویلاهایی برای گذران اوقات فراغت زندگی اقوام و فرزندان خود ساخته‌اند. تمام ساخت‌وسازها اصولی شده و خیال ما در زلزله‌های بعدی که اتفاق افتاد راحت بوده است. اینجا ورزشگاه ساختن، مدرسه جدید، خانه بهداشت جدید با امکانات خوب، جاده‌ها بهتر شده. همه این‌ها از بعد از زلزله اتفاق افتاد. در واقع روستای ما بعد از زلزله دیده شد، البته باید بگم که بعضی افراد و رابطه و شخصیتشون در این امر تأثیر خیلی زیادی داشت» (محمد، ۵۲ ساله، کشاورز، روستای کوییک عزیز).

تاب‌آوری اقتصادی: از نظر تاب‌آوری اقتصادی، جامعه باید توان بازگشت به شرایط اقتصادی پیش از حادثه و ظرفیت لازم برای کاهش مواجهه با مخاطرات آتی را داشته باشد. این تاب‌آوری شاخصه‌هایی مانند درآمد، پس‌انداز، سرمایه فیزیکی چون مسکن، مقیاس کسب‌وکار و اشتغال دارد. شکل اقتصادی زندگی مردم روستاهای کوییک قبل از زلزله، کشاورزی و دامداری بود. محصولات دامداری به صورت روزانه به شهر سرپل‌ذهاب جهت فروش برده می‌شد. صیفی‌کاری یکی دیگر از فعالیت‌هایی است که در میان مردم کوییک رواج داشته است. مردان جوان‌تر کوییکی علاوه بر کشاورزی به کار در بازارچه‌های مرزی پرویزخان، تپه کوه و بازارهای سرپل‌ذهاب مشغول بوده‌اند و زنان روستا در کنار کار دامداری، صیفی‌کاری و طیوردار، به تهیه و آماده‌سازی صنایع دستی مانند گلیم‌بافی، جیخ‌بافی، موج‌بافی، تهیه کفش و کیف و... مشغول بوده‌اند:

«ما بعد از زلزله متأسفانه جهت ساخت‌وساز مردم از پس‌انداز خود استفاده کرده و با توجه به کاهش درآمد مردم و شکل‌گیری وضعیت بد اقتصادی و قضیه بازپرداخت وام‌های کمکی مردم این روستا در زمینه اقتصادی با مشکلاتی روبرو هستیم» (عظیم، ۵۸ ساله، امام جمعه و بهورز، روستای کوییک حسن). «ما بعد از زلزله سعی کردیم خودمان را جمع کنیم، سعی کردیم با بدبختی‌هامون کنار بیاییم، اما الان توانایی بازپرداخت وام‌ها رو نداریم، وضع کار جوان‌هایمان و وضع کار همه خیلی بد شده. واقعاً تحمل این مشکلات از خود زلزله برامون سخت‌تر شده» (راحله، ۳۷ ساله، خانه‌دار، روستای کوییک نامدار).

تاب‌آوری اجتماعی: مردم مجتمع روستایی کوییک با وجود بالاترین میزان آسیب در میان روستاهای زلزله‌زده سرپل‌ذهاب، از تاب‌آوری اجتماعی بسیار چشمگیری برخوردار بوده‌اند که همین مقوله در افزایش میزان تاب‌آوری کالبدی-محیطی، اقتصادی و نهادی تأثیر مستقیمی

گذاشته است. تاب‌آوری اجتماعی بالا ریشه در سرمایه اجتماعی و سرمایه نمادینی دارد که مردمان این روستا از آن برخوردار بوده‌اند. در واقع مردم روستای کوییک توانایی جذب شوک حاصل از ضربه سوانح را داشته و به این ترتیب آسیب کمتری دیده‌اند:

«ضربه بزرگی به ما وارد شده بود. ما جنگ را تجربه کرده بودیم، دوران سخت آوارگی و بازسازی را تجربه کرده بودیم. مرگ بسیاری از عزیزانمان را دیده بودیم، اما این بار به یکباره با این همه ویرانی و مرگ و میر مواجه شده بودیم. خود من ۲۷ نفر از عزیزانم را از دست داده بودم، باید برای التیام و کاهش آسیبی که مردم با آن روبه رو شده بودند کاری می‌کردم، بلاخره من امام جمعه و مدیر خانه بهداشت روستا بودم و مردم همیشه به من اعتماد کامل داشتند. در همان شب اول، به خاطر آگاهی که به میزان بهداشت و شکل‌گیری بیماری داشتیم، اقدام به دفن اموات کردیم. روز بعد ۲۳۱۲ راس دام را که می‌توانست عامل شیوع بیماری و مرگ و میر باشد در دو روستا در دو مرحله طوری دفن کردیم که هم برای زمین‌های کشاورزی و هم آب‌های زیر زمینی آلودگی ایجاد نکرده و در مسیر وزش باد هم نباشد. این کار به ما خیلی کمک کرد و مردم به خاطر اعتمادی که به من داشتند سراپا گوش بودند، آن‌ها در واقع خودشان را به من سپرده بودند» (عظیم، ۵۸ ساله، امام جمعه و بهورز روستای کوییک حسن). مردم کوییک توانایی برای بازیابی پس از فاجعه را داشته‌اند: «من هیچ‌کدام از اعضای خانواده‌ام را تا یک هفته ندیدم و ۲۷ نفر از عزیزانم را از دست داده بودم اما باید می‌توانستم در حین فاجعه مواردی که باعث کاهش میزان آسیب‌پذیری روستا می‌شد، را تشخیص می‌دادم. انجام کارهای اضطراری را در اولویت قرار دادم و به میان خانواده‌ها رفته و از آن‌ها خواستم که به هیچ عنوان از آب چاه‌ها و از آب آلوده استفاده نکنند. چون باعث بیماری حصبه و وبا می‌شد. چون آب آلوده بود. بعد از زلزله آب آلوده می‌شود. مهم‌ترین بحث، بحث آلودگی آب است. همه گوش دادند و اجرا کردند» (عظیم، ۵۸ ساله، امام جمعه و بهورز روستای کوییک حسن).

مردم کوییک دارای قابلیت تغییر و انطباق پس از فاجعه بوده به این ترتیب زمان بازتوانی در آن‌ها کاهش یافته است:

«یکی از مهم‌ترین کارهای که انجام دادم این بود که به همه آموزش دادم و مواردی را گفتم. برای مردم قوت قلب بود. در کنار آن‌ها بودن برایشان قوت قلب بود. خیلی مهم بود که من به عنوان امام جمعه به صورت فعال در روستا کار می‌کردم و به مردم گفتم که خونسر باشند و به همدیگر کمک کنیم و مردم روستا به خاطر تجربه، جنگی که داشتند

واقعاً توانایی دوباره ساختن و زندگی را پیدا کردند» (عظیم، ۵۸، ساله، امام جمعه و بهورز روستای کوییک حسن).

سرمایه اجتماعی: سرمایه اجتماعی مربوط به کیفیت روابط بین اعضای جامعه است. مزایای

سرمایه اجتماعی هنگام روبرو شدن با مصیبت، جنگ و سایر تغییرات ظاهر می‌شوند:

«بینید، روابط بین تک تک اعضای روستای ما به حدی مستحکم بود که همین امر باعث شد ما با شرایطی که برایمان پیش آمده بود راحت‌تر کنار بیاییم. در واقع این ظرفیت و انگیزه برای درک و همدلی، برقراری ارتباط، کمک و ارتباط متقابل، درک ارتباط متقابل با توجه خود به خود، توان واکنش درست به مشکلات اجتماعی، ابزار احساسات اجتماعی، اعتماد و سازگاری باعث شد کوییک خیلی زود آباد شود» (مریم، ۲۸، ساله، کارشناس بهداشت روستای کوییک عزیز).

سرمایه نمادین: سرمایه نمادین، نوعی سرمایه است که دسته‌ای از اعضای اجتماع، آن را درک

می‌کنند، به رسمیت می‌شناسند و برای آن ارزش قائل می‌شوند. سرمایه نمادین که از حیث

شخص، سرچشمه می‌گیرد؛ مجموعه ابزارهای نمادینی چون: پرستیژ، احترام، قابلیت‌های فردی در

رفتارها (کلام و کالبد) و شکوه و فره‌مندی را به فرد عطا می‌کند (فکوهی، ۱۳۸۴: ۳۰۰):

«حضور امام جمعه ما که مسئول بهداشت ما بود در واقع تقریباً ۹۰ درصد مشکلات ما را حل کرد. ما قبل از زلزله هم او را قبول داشتیم. ماموستا در تمام مراحل جنگ و آوارگی و بازسازی و قبل از زلزله هیچ چیزی جز سعادت ما نخواست. همان شب اول هم با وجود این که عزیزترین کسانش را از دست داده بود، هدایت بحرانی را که با آن روبه‌رو شدیم به عهده گرفت. هیچ کس مثل او ما و مشکلات ما را نمی‌شناخت. خودش با قوت قلب و همدلی با ما کمیته بحرانی متشکل از ۱۰ نفر (یک پزشک، ۲ نفر کارشناس بهداشت، ۲ نفر کاروان بهداشت، شورا و دهیاران روستا که ۵ نفر بودند)، تشکیل داد. همه ما آگاهیم که حضور او باعث کاهش آسیب‌پذیری ما شد» (حسین، ۳۵، ساله، ناو، روستای کوییک عزیز). «ماموستا آزادی، در زمان قبل از زلزله به خاطر شخصیت و منشی که داشت همیشه مورد احترام مردم بوده، ایشان قدرت رویارویی عجیبی با مشکلات و سختی‌ها را داشتند، شما نمی‌دانید این آدم چقدر آرامش بخش است، این آدم در زلزله با این که ۲۷ نفر از اعضای خانواده‌اش را از دست داده بود، ما را به خون‌سردی و آرامش دعوت می‌کرد. من خودم دیدم که شاید دو هفته خواب نداشت. تا روستا آرام گرفت و بعد با آرامش بیشتر حل مشکلات را پیگیری کرد. روستای ما را ماموستا مدیریت کرد، در همه زمینه‌ها، اقتصادی و خانه‌سازی و غم و

غصه هم برای ما گوش بوده و هم زبان ما برای رساندن صدای ما به همه جا تا مشکلات مان حل شود» (احمد، ۴۴، ساله، مغازه دار، روستای کوییک مجید).

تاب‌آوری نهادی: افزایش میزان تاب‌آوری کالبدی و اجتماعی و همچنین بهره‌مندی از سرمایه نمادین در این روستا بر ارتباط نهادهای محلی با نهادهای دولتی تأثیرگذار است و پایبندی به دستورالعمل‌های مدیریت بحران، قوانین و مقررات بازدارنده و تشویقی به ویژه در امر ساخت‌وساز مسکن را افزایش می‌دهد که این امر در رضایت از عملکرد نهادها و مسئولیت‌پذیری و نحوه مدیریت یا پاسخگویی به سوانح، ارزیابی می‌شود. مسئله‌ای که مردم از دولت انتظار دارند این است که در بازپرداخت و امهال وام‌هایی که در زمان زلزله به آنها پرداخت شده نهایت همکاری را با آنها داشته باشد:

«در زمان زلزله کمک دولت باعث کمتر اذیت بشیم، اما الان واقعن نداریم وام‌ها را با این شرایط اقتصادی برگردونیم. باید به ما فرصت بیشتری بدهند ما انتظار داریم دولت بتونه این مسئله را مدیریت نماید» (ناصر، ۶۲، ساله، کشاورز، روستای کوییک نامدار).

بحث و نتیجه‌گیری

در رویکرد جامع مدیریت سوانح، بر کاهش خطرپذیری‌ها و بهبود تاب‌آوری همزمان با ایجاد قابلیت‌های واکنش اضطراری و بازتوانی مؤثر، تأکید می‌شود. در تمام مراحل مدیریت سوانح که شامل پیشگیری، آمادگی، واکنش و بازتوانی و بازسازی است، باید از بهبود تاب‌آوری مطمئن شد. به طور خاص در مرحله بازتوانی و بازسازی پس از سانحه، انجام اقدامات مناسب، حمایت از جامعه آسیب‌دیده در بازسازی زیرساخت‌ها، فیزیکی، کالبدی، اقتصادی و اجتماعی، بازسازی محیط، بازتوانی سلامت روحی، حمایت‌های روحی از جامعه سانحه دیده، کمک‌های مالی به همراه مشاوره، سرمایه‌گذاری و ارائه بودجه‌های بازسازی انعطاف‌پذیر، مشارکت جامعه در برنامه‌های بازسازی، فعالیت‌های مشارکتی دولت و جامعه محلی اقداماتی در جهت تسهیل بازتوانی مشاغل افراد آسیب‌دیده و کاهش چالش‌های اقتصادی آینده موجب توسعه و بهبود شبکه‌های اجتماعی، رهبری جامعه در مدیریت تأثیرات سانحه، تعریف نیازهای جامعه، تعیین اولویت‌های بازتوانی و بازسازی و در نهایت افزایش و بهبود تاب‌آوری جامعه خواهد شد (پودمانی، ۲۰۰۰: ۵).

از آنجایی که کشور ما از یک طرف در شمار ده کشور اول، سانحه‌خیز دنیا قرار دارد (عنبری، ۱۳۸۱: ۸۸)، این مسئله احتمال وقوع بسیاری از بلایای طبیعی در کشور را به ویژه در مناطق روستایی فراهم ساخته است. در این رابطه، فرایند مدیریت و برنامه‌ریزی، پیش‌بینی، تجهیز، هماهنگی، اجرا، تجزیه و تحلیل، مستندسازی، اسکان موقت و سپس بازسازی حوادث روستایی چون زلزله را می‌توان بخش مهمی از مدیریت بحران و فرایند تاب‌آوری دانست (سوادکوهی‌فر، ۱۳۸۶: ۲۵۱).

انتخاب نوع برنامه بازسازی و اسکان اضطراری تا دایم، با توجه به شرایط سانحه و منطقه همواره مورد سوال بوده است. وحدت و سرمایه اجتماعی موجود، دست‌نخورده‌گی شبکه‌های اجتماعی پس از سانحه، میزان آسیب‌پذیری قبل از سانحه و شدت سانحه در هر منطقه از جمله مواردی هستند که در بازتوانی پس از رخداد زلزله و تاب‌آوری جامعه روستایی تأثیرگذار بوده و در پژوهش حاضر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. توانایی جذب شوک‌های ناشی از زلزله به عنوان بخشی از ظرفیت تاب‌آوری جوامع به خصوصیات مردم‌شناختی و ویژگی‌های فرهنگی موجود در آن‌ها بستگی دارد. نوع برنامه‌ها نحوه اجرای عملیات سازمان‌های مسئول پس از سانحه در دوران بازسازی، در شکل دادن همبستگی و روابط بین افراد جامعه آسیب‌دیده تأثیر مستقیمی دارد. بر این اساس، تحلیل و افزایش تاب‌آوری در برابر مخاطرات در مسیر نیل به آرمان‌های توسعه پایدار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با توجه به فرایند تحلیل تاب‌آوری، می‌توان مجتمع روستایی کوییک را جامعه‌ای با تاب‌آوری بالا به حساب آورد که مهم‌ترین علت آن تکیه این جامعه بر سرمایه اجتماعی و نمادینی بود که از آن برخوردار بود. این منطقه قبل از زلزله از تاب‌آوری کالبدی- محیطی بسیار پایینی برخوردار بود که همین امر باعث تخریب کامل آن شد. کیفیت پایین ساخت‌وساز و اسکلت نامناسب بناها، بافت فرسوده منطقه باعث شده بود که این روستا در معرض بیشترین آسیب از نظر کالبدی و زیستی قرار بگیرد. این امر با نتایج مطالعاتی روستا و همکاران (۱۳۹۷)، سلمانی و همکاران (۱۳۹۵)، بدری و همکاران (۱۳۹۸) حاکی از ضرورت استفاده از مصالح مقاوم و رعایت اصول ساخت‌وساز سازگار با زلزله در مسکن همسو است. در مجتمع روستایی کوییک بین ابعاد اقتصادی، اجتماعی و کالبدی، بعد اجتماعی وضعیت بهتری نسبت به سایر ابعاد دارد. پیامدهای مطلوب تاب‌آوری اجتماعی همراستا با نتایج مطالعات کاتر و همکاران (۲۰۱۶) است و یافته‌های این مطالعه نظریه‌های فاستر، کاسیوپو و همکاران، رابرتسون و گینگ را تأیید کرده و میزان انطباق نظریه‌های دیویس با جامعه روستایی کوییک،

بسیار قابل توجه و چشمگیر است. استنتاجات پژوهش حاضر، سرمایه اجتماعی و سرمایه نمادین بورديو را به پژوهش‌های مربوط به تاب‌آوری اضافه کرده که نشان از تأثیرگذاری شاخص‌های اجتماعی در تاب‌آوری دارد. این شاخص‌ها در جامعه هدف در مقایسه با سایر ابعاد تاب‌آوری از وضعیت مطلوب‌تری برخوردار است. از این رو تحقیق حاضر می‌تواند ادعا کند که وجود سرمایه اجتماعی و سرمایه نمادین در مجتمع کوییک باعث مطلوب‌تر شدن وضعیت تاب‌آوری اجتماعی در مقایسه با سایر ابعاد تاب‌آوری شده است.



منابع

- ≠ آزادی، عظیم (۱۳۹۷). **زندگی روی گسل‌های جوان**، ناشر: انتشارات گلچین.
- ≠ بدری، سیدعلی؛ رمضان زاده، مهدی؛ عسگری، علی؛ قدیری معصوم، مجتبی و محمد سلمانی محمد (۱۳۹۲)، «نقش مدیریت محلی در ارتقای تاب آوری مکانی در برابر بلایای طبیعی با تأکید بر سیلاب»، **فصلنامه مدیریت بحران**، شماره ۳: ۵۰-۳۹.
- ≠ بدری، سیدعلی؛ کریم زاده، حسین؛ سعدی، سیما و نسرین کاظمی (۱۳۹۸)، «تحلیل فضایی تاب-آوری سکونتگاه‌های روستایی در برابر مخاطره زلزله مطالعه موردی: شهرستان مریوان»، **نشریه تحلیل فضایی مخاطرات**، شماره ۱: ۱۶-۱.
- ≠ بهتاش، محمدرضا؛ کی نژاد، محمدعلی؛ پیربابایی، محمدتقی؛ عسگری، علی (۱۳۹۲)، «ارزیابی و تحلیل ابعاد و مولفه های تاب‌آوری کلانشهر تبریز»، **نشریه هنرهای زیبا - معماری و شهرسازی**، شماره ۳: ۴۲-۳۳.
- ≠ بهرامی، رحمت‌الله (۱۳۸۷)، «تحلیلی بر آسیب‌پذیری سکونت‌گاه های روستایی در برابر زلزله، مطالعه موردی استان کردستان»، **روستا و توسعه**، شماره ۲: ۱۸۲-۱۶۳.
- ≠ بیگداشیان، مسعود (۱۳۹۳)، **تعمین ویژگی های اجتماع شهری تاب آور در مقابل زلزله (مطالعه موردی شهر سرپل ذهاب)**، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت سوانح، دانشکده محیط زیست دانشگاه تهران.
- ≠ پریشان، مجید (۱۳۹۰)، **کاهش آسیب‌پذیری در برابر سوانح محیطی (زلزله) با استفاده از رویکرد مدیریت ریسک در بین مناطق روستایی استان قزوین**، رساله دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- ≠ پورطاهری، مهدی؛ سجاسی قیداری، حمدالله و صادقلو، طاهره (۱۳۹۰)، «ارزیابی تطبیقی روش‌های رتبه‌بندی مخاطرات طبیعی در مناطق روستایی (مطالعه موردی: استان زنجان)»، **پژوهش‌های روستایی**، شماره ۲: ۵۳-۳۱.
- ≠ پیران، پرویز؛ اسدی، سعیده؛ دادگر، نیکو (۱۳۹۶)، «بررسی نقش تاب‌آوری اجتماعی در موفقیت فرآیند بازسازی مطالعه موردی: جوامع روستایی درب آستانه و باباپشمان پس از زلزله سال ۱۳۸۵ دشت سیالخور، استان لرستان»، **مسکن و محیط روستا**، شماره ۳۶: ۸۷-۱۰۰.
- ≠ جنکینز، ریچارد (۱۳۸۴)، **پیریورديو**، ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان، تهران: نی.
- ≠ رضایی، محمدرضا (۱۳۹۲)، «ارزیابی تاب‌آوری اقتصادی و نهادی جوامع در برابر سوانح طبیعی»، **دو فصلنامه علمی و پژوهشی مدیریت بحران**، شماره ۳: ۳۸-۲۷.

- ≠ رضوانی، محدرضا (۱۳۹۰)، مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی توسعه روستایی در ایران، تهران: انتشارات نشر قومس.
- ≠ روستا، مجتبی؛ ابراهیمزاده، عیسی؛ ایستگلدی، مصطفی (۱۳۹۷)، «ارزیابی میزان تاب‌آوری اجتماعی شهری مورد شناسی: شهر زاهدان»، نشریه پژوهش و برنامه‌ریزی شهری، شماره ۳۲: ۱-۱۴.
- ≠ سلمانی، محمد؛ کاظمیانی عطاالله، نسرین؛ بدری، سیدعلی؛ مطوف، شریف (۱۳۹۵)، «شناسایی و تحلیل تأثیر متغیرها و شاخصهای تاب‌آوری: شواهدی از شمال و شمال شرقی تهران»، مجله تحلیل فضایی مخاطرات محیطی، شماره ۲۲: ۱-۲.
- ≠ سلیمی، مینو و نادری، احمد (۱۳۹۹)، «تجربه زیسته زنان در زلزله سرپل ذهاب»، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۸۸: ۲۱۷-۲۵۲.
- ≠ سوادکوهی‌فر، ساسان (۱۳۸۶)، مبانی مدیریت پروژه‌های عمرانی، شهری و بحران، تهران: انتشارات دانشگاه امام حسین.
- ≠ سوارتز، دیوید (۱۳۸۱)، «اقتصاد سیاسی و قدرت نمادین»، ترجمه شفیعه صالحی، فصلنامه اقتصاد سیاسی، شماره ۳: ۷-۲۱.
- ≠ شارع‌پور، محمود و غلامرضا، خوش‌فر (۱۳۸۱)، «رابطه سرمایه فرهنگی با هویت اجتماعی جوانان»، نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۰: ۱۴۷-۱۳۳.
- ≠ شریفی، جابر (۱۳۸۸)، «لزوم به کارگیری فرهنگ و مدیریت جهادی در مدیریت بحران»، مجموعه مقالات دومین همایش ملی فرهنگ و مدیریت جهادی، تهران: وزارت جهاد کشاورزی.
- ≠ عنبری، موسی (۱۳۸۱)، «ارزیابی رویکردهای نظری در مدیریت امداد فاجعه در ایران»، مجموعه مقالات اولین همایش علمی - تحقیقی مدیریت امداد و نجات، تهران: موسسه عالی علمی کاربردی هلال ایران، ۶۳-۷۴.
- ≠ عینالی، جمشید؛ فراهانی، حسین، جعفری، حسین (۱۳۹۳). «ارزیابی نقش سرمایه اجتماعی در کاهش اثرات سانحه زلزله در دهستان سجاسرود شهرستان خدابنده»، تحقیقات کاربردی علوم جغرافیایی، شماره ۳۲: ۹۳-۱۱۵.
- ≠ فکوهی، ناصر (۱۳۸۴)، تاریخ نظریه‌های انسان‌شناسی، تهران: نی.
- ≠ مصاحبه با فرماندار سرپل ذهاب، اکبر سنجابی، آبان‌ماه و بهمن‌ماه ۱۳۹۸.
- ≠ نوری، سید هدایت الله و فرخنده سپهوند (۱۳۹۵)، «تحلیل تاب‌آوری سکونتگاههای روستایی در برابر مخاطرات طبیعی با تأکید بر زلزله مورد مطالعه: دهستان شیروان شهرستان بروجرد»، فصلنامه پژوهشهای روستایی، شماره ۲: ۲۸۵-۲۷۲.

≠ نوغانی، محسن (۱۳۸۳)، «آموزش و پرورش و بازتولید فرهنگی»، *رشد علوم اجتماعی*، شماره ۳: ۱۲-۲۲.

- ≠ الیاسی، فاضل (۱۳۹۸)، *واکاوی مهمترین مسایل اجتماعی شهر سرپل ذهاب*، انتشارات هامون.
- ≠ Amir, A. F., Ghapar, A. A., Jama, S. A. & Ahmad, 2015, "Suuaanrab Toummmm ee veoqmen:: A Suudy on oommuntty ee iiiience fo uu aa Toummmm Maaayaa", **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, 168: 116-122 .
- ≠ aa coqpo, T., ee h. T. & aa u . 2011), "Soc ee iiiience, The value of social fitness wth an appiicaion oohle mlitary", **American psychological association**, No1: 43-51.
- ≠ oo x .. , oooadbiidge A. & aa kle L. 2014,, "uulldnrng econom eeiiiience? An anyyis of oca enppppeeepattnehhpp plan", **Institute for public policy research**, IPPR North.
- ≠ uu tte,, S. L., aa nræ L., ee yyy M., uu roon, .. , vvan .. , Ta .. , e a.. 2008,, "A pccæ-baed m de fo undeaandng communtty reiiiience oo nauua daaææ", **Global Environmental Change**, No 4: 598-606.
- ≠ uu tte,, S. L., uu tton, .. G. & mnhhhh .. T. 2010,, "aaaaee eeiiiience nrdaato fo benchmakkng baeiine condiion", **Journal of homeland security and emergency management**, No1: 1-21.
- ≠ aa v .., zzadhah, 2006,, "uulldng eeiiien ubtan communttsss", **Article from OHI**, No1: 11-21.
- ≠ Gallddd .. 2007), " ee iiiience of dddtona oocssssnn facng nauua hazadd", **Disaster Prevention and Management**, No.4: 522-44.
- ≠ oo llng, .. S. 2014,, "ee iiiience and Sbblyof Ecoogaaa Syeeam", **Annual Review of Ecology and Systematics**. No.4: 1- 23.
- ≠ ee ck, M. & Sakdapokkkk P. 2013,, "Wha ss Soc ee iiiience? Lesoon Leanned and WayFFBwdd", **Scientific Geography**, No.1: 5-19.
- ≠ Mayunga, S. 2007,, "nn deaaaandng and appyng e concept of communtty disaster eeiiiience" **a capital-based approach**, **Summer academy for social vulnerability and resilience building**, No.1:1-16.
- ≠ oo beoon, T. e,, a.. (2021), " Theory and paaiice of bulding communtty eeiiiience oo exeeme even", **International journal of disaster risk Reduction**, No. 59: 221-264.
- ≠ Yodmani,S (2000).Disaster risk management and Vulnerablity reduction: Protecting the poor Retrieved May 15,2013, available on <http://www.adpc.net/inforess/adpc-documents/povertypaper.pdg>,p.34.
- ≠ oo o, G e a.. 2011,, "Development and Application of a Methodology for Vulnerability Aessmen of iii ma hh a. g. in oo aaaa ... sss". **Ocean & Coastal Management**, No.7: 524-534.



Faculty of Social Sciences
Institute of Social Studies and Research

Quarterly of Social Studies Research in Iran
Vol. 10, No. 3:659-687, 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 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

* 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

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. (1999), **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*)
- ≠ Bttt T((2))) , "Tmmmmmtsssss ss Inclusive Values into Action i hhhhhh cccc tt i'", **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education**, No. 3: 303-318
- ≠ 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. Mardaha, 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*)
- ≠ Geeerzeeh O Geeeri B (2))) — MMltlvll Aalyii ff Violence: Study Survey of Male and Female College Students of zzzzzz zz **Strategic Research on Social Problem in Iran**, No. 1: 61 - 80. (*In Persian*)
- ≠ Gll iii Hyyrr i A H ()))))) cccc iologiaal yyyyyy ff Destructive Behaviors (Vandalism) and its Relationship with Social Capital in the Family and School in Boys' High Schools in Nurabad, eeeestnn **Social Sciences of University of Islamic Azad, Shushtar Branch**, No. 2: 75-110. (*In Persian*)
- ≠ Illich, I. (2010), **Deschooling Society**, Translated by D. Sheikavandi, Tehran: Gisa Publishing. (*In Persian*)
- ≠ 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*)

- ≠ ee A,, aarkrr A((000))““Teeceer,, Taaiii gg cccc ttiaaal
llll ssinn: pppil Refrrrl Unit dddggggi aaattic””,
International Journal of Inclusive Education, No.1:103–120.
- ≠ cc Clukky G(0)))) xxllssi frmmccool: hh tt aa ‘inlld’”
iiii l tlll u??” **British Educational Research Journal**, No.4: 447–
66.
- ≠ yyy G((5555),llll l iio.. llll iii l”” **British
Educational Research Journal**, No.2: 205–21.
- ≠ Rfff C H Gntrr((000)) aaaii gg ooooo t mmmnn iii ll
Inclusion: Developing a Conceptual Framework for Analysing
Rssaar Pliyy Prattice” **Journal of Education Policy**, No.4:
397–414.
- ≠ Razera ,M., Victor J. Friedmanb,VJ.,Warshofskya, B.(201))““
lllll llss Agttt ff cccial llll uii nn llll iii ,,,, **International
Journal of Inclusive Education**, No.11: 1-19.
- ≠ Rzzeei Ghll mntzza Kssii .. J (5555) “Clll lgggss ff
Rrrr uuuii gg Gvrrmnttt Hggmmny trrggg hhhlll Diccuurs””,
Iranian Journal of Sociology, No.4: 58-34. *(In Persian)*
- ≠ Rzzrrrrr rr D (111)) SStyyy ff iii ll Cnntxxts Affectigg the
Tendency to Verbal Violence among High School Students in
Beeerr **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.
- ≠ Veezi K (7777) Iltt rrrr ttiv Rrrr eeenttt inn ff tt udents'
rrrr rccss ff Violnee i t uuuaatinnll yyttem **Quarterly
Journal of Social Work**, No.4: 5-13. *(In Persian)*
- ≠ Yari Gholi, B., Sobhani, M. H., Qassabzadeh,J., and Rahimi ,H.
(7777)““Taaeeer” Experiences of the Underlying Factors of Violence
in Scooll s: mmmmmmmggial styyy **New Thoughts on
Education**, No.1: 81- 62. *(In Persian)*
- ≠ Zarei, A., Mahdavi, M. Akrrr iHH (5555) “A yyyyyff the
Imccct of mmrily ddd rr issss nn uuunnt Vill ecc””,**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)*

مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران / دوره ۱۰، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۰: ۶۵۹-۶۸۷

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 اثلافی، و غلبه گفت‌وگوکنکور 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 مقوله عمده خشونت‌ورزی نسبت به دانش‌آموزان (زورمندمداری و تعرض به هم‌نویان با مدرسه)، معطوف به معلمان (نزاع با معلمان، بی‌اعتنائی و تحریم، اذیت و دست انداختن) 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.

– مقاله علمی - پژوهشی، مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد 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

rostamishirzad248@gmail.com

۲. کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران،

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 سنج قابل مشاهده است. با حضور در مدرسه می‌توان اعمالی چون مشاجره، دعوا، شکستن درب و صندلی، و به-هم‌زدن 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 سنج 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، و نداليسم 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 فراهم‌آوردن بسترهای اشتغال مولد در کاهش آسیب‌پذیری در برابر طرد اجتماعی از طریق پی‌ریزی و بسط فهم و ادراک خودآثربخشی و کارایی، خودارزشمندی و احساس تعلق در دانش‌آموزان نقش حیاتی ایفا می‌کنند (مان و لیود، ۲۰۰۵ و رافو و گانتز، 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^۲، ۲۰۱۱؛ مک‌کلاوسکی^۳، ۲۰۰۸؛ اسلر^۴، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان زمانی که در فعالیت‌های مدرسه مشارکت مؤثر نداشته و از مزیت‌های کلیدی اجتماع مدرسه برخوردار

1. Klasen
2. Booth
3. McCluskey
4. Osler

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. بر مبنای یافته‌ها، خشونت‌ورزی با متغیرهای قربانی خشونت‌شدن، شاهد خشونت‌بودن، بی‌عدالتی در مدرسه، توانایی حل مسالمت‌آمیز تضادها، میزان جرم در محله، نظارت والدین، پایبندی به دستورات اخلاقی، تنبیه در مدرسه، کنترل اجتماعی ارتباط دارد. یاری‌قلی 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، مدرسه‌گریزی 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 زنجیره-ای از حوادث مخمل 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 مخمل دانش‌آموزان و کنش‌های غیرهمدلانه معلمان به مثابه محرک یا تشدیدکننده رفتارهای مخمل 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 به‌مثابه 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 عواملان خشونت به ساختارهای پدیدآورنده آن هستیم. به باور ژیزک، «خشونت کنشگرانه صرفاً نمایان‌ترین ضلع مثلثی است که اضلاع ناپیداترش دو نوع خشونت کنش‌پذیرانه است. نخست، خشونت نمادین را داریم که در زبان و قالب‌های آن تبلور یافته است، دوم، خشونتی که

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

آن را سیستمی می‌خوانیم؛ همان پیامدهای غالباً فاجعه‌باری که عملکرد بی‌تلاطم نظام‌های اقتصادی و سیاسی به بار می‌آورد» (ژیتک، 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، خشونت بی‌نام 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 درنورد 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 عدم-خشونت 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 بدین‌سان پردازش‌آمیز 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 «تأدیب» 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 انقیاد پردازش 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 گواهینامه‌ها 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 مسأله 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 مدارس 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 مدارس 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 نشده 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، انفصال 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، پيله 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 اتنلافی	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	رقابتی‌شدن 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 می‌گویند... 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 جووری دیگر است نه تیپ، تیپ فکری، فکرشان همه مثل هم است (علائم کم‌حوصلگی) 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 و آلا 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).

سراسرترین 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، داغ ننگی 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 وگرنه 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 بیننددیگه بهم می‌گویند (مکت) 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/تنبلی، مؤدب/بی‌تربیت، آرام/شلوغ، و امثال آن بود که از رهگذر آن طبقه‌بندی‌هایی برساخته می‌شد که اساساً حول مذمت دانش‌آموز ناهنجار بود. «دانش‌آموز 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 میان 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، کاشوگران).

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 لُق 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 تجربه‌ی 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، بچ‌بازی، آزار و اذیت جنسی
تعرض به هم‌نویان	سد راه شدن خبررسان‌ها، تمسخر و تندبی با انتظامات، دشنام به هم‌نویان، تهدید و تحریم هم‌نویان
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	پنچرکردن، خط انداختن روی ماشین معلمان، شکستن در / لامپ، ...، سرقت، کثیف‌کردن، 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 پیله کردن یا پیچاندن، تنه زدن، دشنام دادن، مسخره کردن، و هل دادن دانش‌آموزان ضعیف‌تر بود. از زورمندمداری‌های متداول، میخ کردن یا میخ انداختن 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 میخ انداخته 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 میزمنت 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 می‌کش - 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، بیج‌بازی است. بیج‌بازی، رابطه و قراردادی ضمنی بین بیج یا بیج‌ها و صاحب بیج است. دانش‌آموز قوی‌تر، یک یا چند دانش‌آموز را از رهگذر اغفال، فریب، یا اجبار و معمولاً تعرض جنسی، بیج خود می‌کند یا به نوعی تصاحب می‌کند. بیج، بله‌قربان‌گو، نوجه، 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:

«ینها می‌آیند در گروه‌هایی سه چهار نفری، مثل چی بگم، خودشان برای خودشان تشکیلات خود را دارند... مثلاً اون آقا، ایکس و ایگرگ و زد بیج 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 ابره خشونت‌ورزی، چشمک زدن، ماچ فرستادن، به حالت جنسی آن، یا نامیدن آن‌ها با اصطلاحاتی از قبیل ترانس یا بیچه‌خوشگل.

«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 به‌جانم (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 خبررسانی‌ها 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 جاقو 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 اون‌که 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. بازش کرده بودم خدائیش حوصله نداشتم مغزم کشش نداشت تا چهار صبح سرکار بودم، سرم را گذاشته بودم روی چیزه خوابیده بودم بعد می‌بینی آمده می‌گوید (نشانه) شخصیت خانوادگی‌ات 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 حادثه، 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 کله‌ام (به رفیق‌هام بگویم) بیایند همین جا بگیریمش، گفتم ولش کن... آره والله (خواستم) زنگ بزوم به رفیق‌هام هی بنزین بزن 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، شیوه‌آشنا‌تر 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 ندانند بگویند 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 بگویند 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 حیل‌های فریبکارانه به واکاوی مقاومت و ستیز در زندگی روزمره پرداخته است. فرادستان «مکان‌هایی» را شکل می‌دهند که قدرتشان 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 درمی‌آید گاهی هست قهر می‌کنن یک هفته کلاس نمایان» (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 (خنده 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 سرکلاس بیرونش می‌کند دو ساعت معلم می‌آید (درگیر موضوع می‌شود)، یا مثلاً بعضی وقت‌ها بوده آتش روشن کرده‌اند سرکلاس (خنده) 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

مفاهیم / کدها	مقوله
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 انضمامی خانه و زندگی
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	شرایط آموزشی و تحصیلی
قهوه‌خانه، پارک، جستجوی شناسایی، تفریح ارزان و در دسترس، تحکیم رفاقت، فعالیت و سرگرمی مجازی، دعوا برای تفریح	مکان‌ها و الگوهای 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 رفاقا 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 (نله 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 می‌غلطد. 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، آینده‌سازان).

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 الکی 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 به سوی 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 حقوق‌بگیرانی 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 بپرن 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 سندج 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 ملاحظه 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 سندج و دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های نابرخوردار، عمدتاً از هنرستان‌های کار و دانش، فنی و دبیرستان‌های دولتی با امکانات پایین و حاشیه‌ای سردرمی‌آورند در حالی که پسران متعلق به خانواده‌های بهره‌مند از شکل‌های سه‌گانه 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 بازارکار به تحصیل روی می‌آورند اما بیکاری گسترده 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 ماهرانه 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 کلاس‌داری است تا دستاورد/ موفقیت علمی. به باور ایلچ، نظام مدرسه‌ای سرکوب‌کننده نیروی خلاقیت در دانش‌آموزان است. مطالعه ریزر و همکاران (۲۰۱۳) نیز با بیان چرخه 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 پشت‌صحنه رفتارها، مواجهه و تعاملات معلمان با آن‌ها، فرودست‌اند. اما آن‌ها در زمینه 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 نزاع‌آمیز 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 دانش‌آموزان 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.

براساس 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 برساخت 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 فاش‌کردن سویه‌های طردآمیز مدرسه، تلاش می‌شود راهکارهایی حول واژگون‌سازی نابرابری و طرد دانش‌آموزان، پیشنهاد شود. از منظر دانش‌آموزان، 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، لوئی (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.
- ≠ ایلچ، ایوان (۱۳۸۹)، **مدرسه‌زدائی از جامعه**، ترجمه داور شیخاوندی، تهران: گیسو.
- ≠ 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.
- ≠ ژیزک، اسلاوی (۲۰۰۸)، **خشونت: پنج نگاه زیرچشمی**، ترجمه علیرضا پاکنهاد، تهران: نی.
- ≠ فوکو، میشل (۱۹۷۷)، **مراقبت و تنبیه: تولد زندان**، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، 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 دانش آموزان از خشونت در نظام آموزشی»، *مددکاری اجتماعی*، شماره ۴: ۵-۱۳.

≠ یاری‌قلی، بهبود؛ سبجانی، 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), "Review of Educational Research. No. 3:249-270.

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

≠ Carspecken, P.F. (1996), *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*, New York: Psychology.

≠ 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., Pakke, A. (2004), "Teacher Teaching and Educational Exclusion: Pupil Referral and Pedagogy Practice", *International Journal of Inclusive Education*, No.1: 103-120.

≠ Meeukkey, G. (2008), "Exclusion from school: What can excluded pupils do?", *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.

≠ Axford, S., Gunter, J. (2008), "Leading School Improvement: A Conceptual Framework for Analysing Research, Policy and Practice", *Journal of Education Policy*, No.4:397-414.

≠ Azevedo, M., Veenman, V., Wahneema Lubiano, J. (2011), "School Inclusion and Exclusion", *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.