

بنیان‌های فرهنگی اعمال قدرت در مدرسه

امید قادرزاده*

شیرزاد رستمی‌زاده**

چکیده

این پژوهش در پی آن است که شیوه‌های اعمال قدرت و مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه را توصیف و تحلیل کند و نشان دهد چگونه این دو در تلاقی با هم معانی و دیدگاه‌های بدیل دانش‌آموزان را زمین‌گیر می‌نمایند. چارچوب نظری و روشی پژوهش بر اتنوگرافی انتقادی استوار و جهت ارتقای حساسیت نظری از سازه‌های نظری فوکو، بوردیو، اپل و ایلچ بهره گرفته شده است. روش پژوهش، اتنوگرافی انتقادی و جامعه‌ی پژوهش، مدارس مقطع تحصیلی متوسطه‌ی دوم پسران در شهر سنندج بود. نمونه‌ها به روش هدفمند و از خلال مشاهده و کار اتنوگرافیک در میدان پژوهش انتخاب و داده‌ها از طریق یادداشت از رهگذر مشاهده‌ی غیرمشارکتی، گپ و گفت با سوژه‌ها و مطلعین کلیدی انتخاب شد و طی ۳۲ مصاحبه‌ی فردی با دانش‌آموزان، معلمان و اولیاء و ۵ مصاحبه‌ی گروهی متمرکز با دانش‌آموزان داده‌ها گردآوری و تحلیل شد. بر اساس یافته‌ها، قدرت انضباطی، قدرت تعاملی، گروه معلمان، فشار به والدین و رویکرد اداره از شیوه‌های اعمال قدرت در مدرسه بود که از رهگذر فرهنگ مدرسه ممکن و بازتولید می‌شود. حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان، ناهمخوانی هم‌چون آسیب، مدارا و نگهداری، بهره‌گیری از قدرت والدین و همچنین الگوها و فرایندهای سیطره‌ی امر انضباطی و امر درسی، ساخت دانش مدرسه و

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

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

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



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

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

کلیدواژه‌ها: فرهنگ مدرسه، قدرت انضباطی، تئوری‌های ضمنی معلمان، مدرسه‌زدگی خانه، اتنوگرافی انتقادی.

۱. مقدمه و بیان مسأله

نهاد مدرسه به‌عنوان بخش اساسی از پروژه‌ی فرهنگی مدرن با داعیه‌ی جهان‌شمولی، حقیقت، عقلانیت و پیشرفت پدیدار شد. در پرتو دیدگاه انتقادی، مدرسه نه امری بدیهی و وضعیتی طبیعی بلکه مسأله‌مند است و آلوده به سازوکارهای قدرت است. اساساً مدرسه‌ی مدرن، از رهگذر اطاعت دانش‌آموزان از دستورات و برنامه‌های آن محقق می‌شود. گرچه مدرسه‌روی و اطاعت روزمره از مدرسه کم‌وبیش در دانش‌آموزان درونی می‌شود اما بر خلاف فهم متعارف، همراهی و تبعیت لزوماً از روی میل و انتخاب نبوده و با تردید و مقاومت روبرو است. «اجباری بودن مدرسه، عمده‌ترین دلیل کارآیی نازل مدارس عادی در مقایسه با آموزش و پرورش آزاد است» (ایلچ، ۱۳۸۹: ۵۴). بدین سان اطاعت دانش‌آموزان که در پیوند با ساخت و روابط قدرت در مدرسه است نیز مسأله‌مند است؛ زیرا از سویی همراه با ناملایمات و تجربه‌ی فرودستی، به محاق رفتن خودسازی و خودابرازی و خودمختاری و بنای هویت، از خودبیبگانگی تحصیلی و به طور کلی حاشیه‌ای شدن امر انسانی و از سوی دیگر مقاومت و ستیز، از جانب دانش‌آموزان است؛ به‌گونه‌ای که مشاهده‌ی انضمامی و انتقادی مدرسه و نتایج تحقیقات، از قبیل تخطی از قواعد و قوانین مدرسه، ائتلاف و اجماع تاکتیکی دانش‌آموزان در برابر معلمان (Meo and Parker, 2004: 110)، تخریب اموال عمومی مدارس، اختلال رابطه‌ای و پیچیده شدن روابط و مناسبات دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان و کارگزاران نظم در مدارس و مدرسه‌گریزی، حاکی از پرابلماتیزه شدن مناسبات قدرت و نظم انضباطی در میدان مدرسه می‌باشد و ستیز، مقاومت، اقناع و تلاش فراوان معلمان و سایر کارگزاران نهادی برای برقراری نظم مؤید حضور همیشگی قدرت و اطاعت در میدان مدرسه است. نتایج پژوهش شیربگی و دیگران (۱۳۹۴) با عنوان «شناخت

باورهای مشرک انضباطی اعضای جامعه‌ی مدرسه» در یک دبیرستان پسرانه سنندج (به عنوان میدان پژوهش حاضر) گویای آن است که در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تدوین آئین‌نامه‌ی انضباطی از نظرات اعضای جامعه‌ی مدرسه بهره گرفته نمی‌شود و ویژگی‌های اخلاقی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان در اجرای آئین‌نامه‌های انضباطی لحاظ نمی‌شود. نتیجه مذکور به نوعی بر مسأله‌دار شدن مشارکت دانش‌آموزان، کنشگران و کارگزاران نهادی در پی‌ریزی قواعد ناظر بر میدان مدرسه دلالت دارد.

گرچه اعمال قدرت در مدرسه امری مسأله‌مند است اما ما شاهد اطاعت نسبی دانش‌آموزان و تداوم نظم مدرسه‌ای هستیم. بنابراین، اعمال قدرت مدرسه ملازم با توجیه، قابل پذیرش نمودن و به تبع آن، بازتولید است. ایده‌ی پژوهش این است که بنیان مشروعیت-بخشی و بازتولید روابط قدرت در مدرسه بر سازوکاری فرهنگی و به طور خاص بر «فرهنگ مدرسه» استوار است که شامل مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها و دیدگاه‌های مسلّم و بدیهی انگاشته شده و معانی غالب است و اطاعت دانش‌آموزان را در پی دارد.

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

از آنجا که قدرت مدرسه تا حد زیادی از طریق رفتارهای عادت‌شده‌ی تعاملی معلمین با دانش‌آموزان اعمال می‌شود نتایج این پژوهش می‌تواند مدیران و معلمین را از پیش-فرض‌های نهان فرهنگ مدرسه که در پس رفتارهای عینی آنها است و آنها را در بازی روابط نابرابر قدرت به دام انداخته، آگاه ساخته و به تعبیری دیگر از امری آشنا و بدیهی انگاشته شده آشناندایی نموده و به تغییر وضعیت ناخوشایند سلطه و روابط نامتقارن و نابرابر قدرت و دموکراتیزه کردن میدان مدرسه و آموزش کمک کند. شیربگی و صادقی (۱۳۹۹)، در پژوهش دیگری که به چگونگی توزیع قدرت و رهبری موازی (که به سه فرآیند مرتبط اعتماد متقابل، هدف مشترک و کمک برای بیان فردی اشاره دارد) در مدارس

سنندج معطوف است، نشان داده است که گرچه ظرفیت رهبری موازی وجود دارد اما وضیت موجود مدارس سنندج نسبتاً بی‌بهره از آن است و تحقق آن مستلزم تغییر در دیدگاه‌ها، برنامه‌ریزی و اقدامات جدی است. شواهد میدانی و ادبیات تجربی موید آن است که در سطح مدارس شهر سنندج، دانش‌آموزان در متن و زمینه‌ی روابط قدرت و فرهنگ مدرسه در وضعیتی نامطلوب گرفتار گشته‌اند. به قول فوکو

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

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

۲. مرور تجربی

وضعیت مسأله‌مند نظام مدرسه‌ای و به طور خاص تجارب زیسته‌ی دانش‌آموزان، تفاسیرشان از مقررات و فرآیندهای مدرسه و چگونگی مواجهه با آنها در پژوهش‌های عدیده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته است. برای نمونه، بینش و دیگران (۱۳۹۳) با مشاهده‌ی دفتر خاطرات و نقاشی‌های دانش‌آموزان و مصاحبه با آنان به توصیف، تبیین، و تفسیر تجارب زیسته‌ی آنها از مدرسه پرداخته‌اند. بر مبنای یافته‌ها، دانش‌آموزان مدارس را غیرصمیمی، خشک و با یک نگاه حاکم و محکوم که محتوای زیاد و غیرکاربردی را صرفاً به صورت مکانیکی آموزش می‌دهد، معرفی کرده‌اند. مدارس ایده‌آل موردنظر دانش‌آموزان با مختصات‌ی چون آزادی، قربت با زندگی واقعی، شاد، انعطاف‌پذیر با روابط والدینی مشخص می‌یابد. برادران کاشانی و دیگران (۱۳۹۳) با نشانه‌شناسی تجربه‌ی دختران ۱۸ تا ۳۰ سال مشهدی از صف در دوران تحصیل، نشان داده‌اند ایستادن در صف که ظاهراً ابزار تربیت و آموزش قانون در مدرسه به حساب می‌آید، عرصه‌ای برای اعمال قدرت انضباطی است و در عمل دانش‌آموزان را به سمت فرایندی انفعالی و قدرت‌زدا می‌کشاند به گونه‌ای که آنان تحصیل را جدا از خود می‌بینند. یعقوبی (۱۳۹۵) به روش مصاحبه‌ی فردی و گروهی با دانش‌آموزان و اولیاء و مربیان استان گیلان به مطالعه‌ی کیفی مخالفت‌خوانی‌ها و گفتمان مدرسه‌ای پرداخته است. بر اساس یافته‌ها، هرچه ذهنیت خانواده با مدرسه مشترک باشد، ارزش‌های مدرسه به سهولت بازتولید می‌شود و متعاقب آن، مخالفت‌خوانی‌های دانش‌آموزان تقلیل می‌یابد. کنش دانش‌آموزان در مقابل قواعد مدرسه صرفاً اطاعت محض نیست بلکه خلاقیت‌هایی در زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان وجود دارد که بر مبنای نظریه‌ی دوسرتو کنشگران از اجرای دقیق قوانین و اعمال رویه‌های گفتمانی طفره می‌روند و به شیوه‌های ابتکاری آنها را کنار می‌گذارند. بی‌نظیر (۱۳۹۷) با تأسی از اندیشه‌های فوکو و با مطالعه‌ی موردی قصه‌های مجید، به تحلیل چگونگی کارکرد و نقش قدرت انضباطی در نهاد مدرسه پرداخته و نشان داده است که چگونه گفتمان قدرت با استراتژی‌های زبانی و چیدمان گزاره‌ها و تکرار و تثبیت آنها در ساختار سلسله‌مراتبی (مدیر، ناظم، معلم، و بی‌بی) به مفصل‌بندی گزاره‌های خود می‌پردازد و درس ریاضی را در تقابل با ادبیات، در مرکز گفتمان انضباطی قرار می‌دهد. رومانی و دیگران (۱۳۹۸) با روش قوم‌نگاری، فرهنگ روابط معلمان با همکاران، والدین و دانش‌آموزان در مدارس روستایی و چندپایه‌ی استان لرستان

را مورد مطالعه قرار داده‌اند. بر مبنای یافته‌ها، فرهنگ روابط معلمان آمیزه‌ای از فرهنگ ارتباط مثبت و فرهنگ ارتباط انتقادشده و منفی می‌باشد.

شریفی و همکاران (۱۳۹۹) در مقاله‌ی «مدرسه آینده در ایران: روش نظریه زمینه‌ای» با طرح موضوع مدارس آینده، وضعیت ناپایدار مدارس کنونی در ایران را نشان داده‌اند. نویسندگان مقاله با ارجاع به مطالعات تجربی نشان داده‌اند که در ایران تغییرات عمدتاً به سمت فناوریانه شدن مدارس پیش رفته است اما مدارس آینده چیزی بیش‌تر از توسعه بر بستر فناوری‌اند و نیازمند اصلاح رابطه فراگیر-فراده بر پایه دانش انسانی و نه صرفاً تکنیکی، و بازنگری در شیوه‌های ارتباطی والدین-مدرسه است و در این راستا بر توسعه فضای دموکراسی و به‌کارگیری نظر دانش‌آموزان در طراحی مدرسه و کلاس درس، ایجاد شبکه‌های اجتماعی و افزایش احساس تعلق دانش‌آموزان به محیط مدرسه تأکید نموده‌اند. پژوهش‌های فوق‌گرفته به برخی شیوه‌های اعمال قدرت و سرشت فرهنگی، گفتمانی و انضباطی آن در مدرسه پرداخته‌اند اما این پژوهش بر این باور است که واکاوی تجربی بیشتر، می‌تواند از شیوه‌های سلطه و حصول اطاعت دانش‌آموزان ضمن ارجاع صریح‌تر آن به فرهنگ مدرسه و توان بداهت‌آفرینی‌اش، تصویر مفصل‌تری را ارائه نماید.

۳. سازه‌های مفهومی و نظری

پژوهش حاضر در چارچوب اتنوگرافی انتقادی، به مفهوم‌سازی شیوه‌های اعمال قدرت در مدرسه به میانجی فرهنگ می‌پردازد. «اتنوگرافی انتقادی، اساساً به طبیعت سلطه آمیز و محدود کننده‌ی فرهنگ می‌پردازد؛ این‌که چگونه فرهنگ چارچوب تفکر، دانش، معانی، تفاسیر و سایر جنبه‌های زندگی اجتماعی را تعیین و مرزبندی می‌کند و از این رهگذر، تکیه‌گاه نابرابری می‌شود. «فرهنگ، ما را، در عقل سلیم و جهان‌های تکه‌تکه‌شده‌ی چندگانه به دام می‌اندازد که در آن، «واقعیت» شامل تنوعی از مکانیسم‌ها برای مجاب‌کردن هارمونی و هم‌نوایی اجتماعی به هنجارهای تعاملی، قواعد سازمانی، الگوهای نهادی و مفاهیم ایدئولوژیک است» (Thomas, 1993: 3). این فرآیند برآمده از فرهنگ، همان چیزی است که از آن به «اهلی شدن» تعبیر می‌شود؛ اینکه چگونه فرهنگ، از رهگذر اهلی کردن، محافظه‌کار می‌شود و بدیل‌ها را طرد می‌کند.

هسته‌ی اتنوگرافی انتقادی، مطالعه‌ی فرآیند اهلی شدن و به دام افتادن اجتماعی است که ما با آن از شرایط زندگی مان راضی بار می‌آئیم. اتنوگرافی انتقادی رهایی از سلطه را به معنای فروپاشی جامعه و هرج و مرج نمی‌داند بلکه به دنبال افشای سلطه‌ی غیر ضروری و سست نمودن آن است. هنجارهایی که قدرت را به میانجی زبان توزیع می‌کند و تسلیم یا تواضع در برابر مناسک را شکل می‌دهند و یا شکل و محتوای رشته‌ها را در مدرسه و دانشگاه تعیین می‌کنند (Mills, 1970: 4-7).

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

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

نظریه‌پردازان انتقادی مدام کوشیده‌اند تا آموزش و پرورش را در کلیت اجتماعی و تاریخی معاصر قرار داده و پوشش‌ها، تغییرات، بازسازی و همچنین دلالت، پیامدها، ساختار و روابط آن را مورد واکاوی قرار دهند. بنابراین، متفکران اجتماعی، به ویژه متفکران انتقادی درباره‌ی مدرسه صحبت کرده‌اند. گرامشی بر اساس نظریه‌ی هژمونی خود، دولت را متشکل از نهادهای زورآور قدرت دولتی و جامعه‌ی مدنی را گستره‌ای از نهادهای فرهنگی - برای نمونه، کلیساها و مدارس - برمی‌شمارد که از طریق آن ایدئولوژی مسلط اشاعه می‌یابد (کالینیکوس، ۱۳۹۶: ۳۷۵). آلتوسر، آموزش و پرورش را سازوبرگ ایدئولوژیک اصلی دولت می‌داند. قدرت فرهنگی دولت و مبنای بازتولید آن، مبدل ساختن افراد به سوژه‌های ایدئولوژی و فراخوانی در ایدئولوژی، از رهگذر سازوبرگ‌های ایدئولوژیک است. به عبارت دیگر، اطاعت همان سوژه شدن است (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۴۶).

به زعم بوردیو، مدرسه میدانی است که در خدمت بازتولید تمایز فرهنگی عمل می‌کند. سرمایه‌ی فرهنگی، سرمایه‌ی اصلی در میدان مدرسه و قاعده‌ی آن، تحصیل (پیروی

از تحصیل مدرسه‌ای) است. میدان مدرسه از رهگذر فرهنگ مشروع و انگاشته شدن آن هم‌چون فرهنگ برتر، دانش‌آموزان را مورد اعمال قدرت قرار می‌دهد (بورديو، ۱۳۹۳: ۶۰). فوکو جامعه‌ی مدرن را به‌میانجی مفهوم جامعه‌ی انضباطی بازنمایی می‌کند. «در جامعه‌ی انضباطی، نظم از طریق تکنولوژی‌های کنترلی همچون تفکیک فضا، مدیریت زمان، محبوس کردن، مراقبت و سیستم امتحان، که انسان‌ها را به منظور بهنجارساختن رفتار اجتماعی دسته‌بندی و رتبه‌بندی می‌کنند، حفظ می‌شود» (سیدمن، ۱۳۹۳: ۲۴۸). بکارگرفتن تکنیک‌های انضباطی، اعمال «قدرت انضباطی» است (فوکو، ۱۳۸۸: ۲۱۰). تأیید ساخت انضباطی، احترام گذاشتن به نقاط هنجارمندی و بدیهی انگاشتن آنها از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه و در خدمت بازتولید قدرت انضباطی است.

ایلیچ منتقد مدرسه است اما نه مدرسه‌ای که برای آموزش ساخته شده است بلکه مدرسه‌ای که از رهگذر نهادی شدن و آیینی شدن، نه تنها از آموزش به‌مثابه هدف اصلی خود دور شده بلکه در مقابل آن نیز قرار گرفته و به علاوه، ساخت خاص نابرابری اجتماعی و بی‌عدالتی را شکل داده و پنهان کرده است. «ما جهان خود را در نهادهایمان مجسم کرده‌ایم و اکنون بنده‌ی آن نهادهایم. کارخانه‌ها، وسایل ارتباط جمعی، بیمارستان‌ها، حکومت‌ها و مدرسه‌ها، کالاها و خدماتی تولید می‌کنند که جهان بینی ما را بسته بندی شده در خود دارند» (ایلیچ، ۱۳۵۶: ۱۱۱). سیاست دانش رسمی از نظر اپل، تلاش برای مشروعیت بخشیدن به انضباط، ملی‌گرایی، بازگشت به سنت‌های مدرن اقتصادی، کسب و کار، کارآفرینی، پاکیزگی، صداقت، حقیقت،... از رهگذر برنامه‌ها و متون درسی و براساس معانی خاص آنها در آموزه‌های راست و نئولیبرالی است. سیاست دانش رسمی نوعی سیاست فرهنگی است که در خدمت قدرت و سیاست است (اپل، ۱۳۹۸: ۵۲). اپل، دانش رسمی را محل منازعه و تفسیرهای متفاوت دانش آموزان و معلمان می‌بیند؛ مبارزه‌ای که از نظر اپل می‌توان در مسیر تلاش برای دموکراتیک سازی آموزش و مکان‌های دیگر مانند کارخانه و... به آن امید داشت.

۴. روش‌شناسی پژوهش

قوم‌نگاران انتقادی آمریکایی با نزدیک شدن به نقد نظری و روش‌شناختی رویکرد تطابق به بازتولید اجتماعی، به نظریه‌هایی از تولید اجتماعی چرخش نمودند که فرآیند

بازتولید اجتماعی و فرهنگی را چیزی انباشته شده از صورت‌های پیچیده‌ی مقاومت و انطباق می‌دید (Anderson, 1989:67).

مدرسه به‌مثابه کارگزار بازتولید اجتماعی و فرهنگی، نهادی است که با قدرت فرهنگی کار می‌کند و اتنوگرافی انتقادی نیز به این می‌پردازد که چگونه قدرت از رهگذر فرهنگ اعمال می‌شود و فرهنگ، روابط قدرت را ممکن، و بازتولید می‌کند. به‌علاوه، مدرسه از یک سو محل سلطه و از سوی دیگر محل مقاومت است پس مطالعه‌ی آن بر اساس روش-شناسی اتنوگرافی انتقادی پذیرفتنی به نظر می‌آید. کارسپیکن (Carspecken, 1996)، پنج مرحله با امکان رفت و برگشت در بین مراحل را برای اتنوگرافی انتقادی ارائه کرده است. در گام اول، محقق خودش را تا آنجا که ممکن است در مکان (site) اجتماعی محبوب می‌سازد تا تعاملات را مشاهده کند...مجموعه‌ای متمرکز از یادداشت‌ها و گزارشی باز از مکان مدنظر، با رفت‌وآمد مکرر به محل آن، بر مبنای مشاهدات و گفتگوهای امکان‌یافته به دست می‌آید. محقق در گام دوم، به تحلیل یادداشت اولیه دست می‌زند...این تحلیل، بازساختی است زیرا تم‌های فرهنگی و عوامل سیستم را مفصل‌بندی می‌کند. نقشه‌ی کار در گام سوم، مصاحبه با سوژه‌های مطالعه با فنون مصاحبه و بحث گروهی، به‌صورت بسیار عمیق است. گام چهارم، پیدا کردن روابط سیستم است. محقق، ارتباط بین مکان اجتماعی موضوع مورد مطالعه، و دیگر مکان‌های خاصی که با رابطه‌ای بر آن تأثیر دارند را بررسی می‌کند. در گام پنجم، سطح استنتاج بالا می‌رود...شماری از مفاهیم تئوریک اجتماعی کلیدی، این امکان را می‌دهند که تحلیل بازساختی را با نظریه‌های سیستم پیوند دهیم (Carspecken, 1996:41-43).

میدان پژوهش، مدارس متوسطه‌ی دوم پسران در شهر سنندج است و نمونه‌ها به روش هدفمند، از رهگذر حضور و مشاهده در میدان انتخاب شدند. با توجه به موضوع، مدارس بیشتر انتخاب شدند که معلمان آنها در حفظ نظم و انضباط دانش‌آموزان، با تنش و صرف تلاش بیشتری مواجه بودند؛ گرچه با توجه به ماهیت نهادی مدرسه و عمومیت موضوع مطالعه همه‌ی انواع مدرسه در مطالعه شرکت داده شدند. مدارس مورد مطالعه، شامل ۵ هنرستان کاردانش و فنی، ۳ دبیرستان دولتی و ۳ دبیرستان خاص (شاهد، تیزهوشان، غیرانتفاعی) بودند. در این پژوهش، بر اساس گام اول روش اتنوگرافی انتقادی، بخشی مهم از داده‌ها از طریق مشاهده‌ی غیرمشارکتی و مفصل، گپ‌وگفت و نگارش یادداشت

گردآوری شدند. برای تکمیل و اعتباربخشی به داده‌ها و یافته‌ها با ۱۰ نفر از معلمان، ۲۰ نفر از دانش‌آموزان و ۲ نفر از والدین مصاحبه‌ی فردی بعمل آمد و ۵ مصاحبه‌ی گروهی متمرکز با دانش‌آموزان اجرا شد. سوژه‌های مورد مصاحبه از میان کسانی انتخاب شدند که به‌طور ملموس‌تری در جایگاه کنشگر یا کنش‌پذیر درگیر در ساختار قدرت و فرهنگ حاکم بر روابط و فرآیندهای مدرسه‌ای بودند. تلاش شد که در طی مطالعه، بین مشاهدات، انتخاب نمونه‌ها، مصاحبه‌ها، و گپ‌وگفت‌ها پیوندی منطقی و هدفمند وجود داشته باشند.

۵. تحلیل و تفسیر یافته‌های میدانی

۱.۵ شیوه‌های اعمال قدرت در میدان مدرسه

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

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

کد محوری	کدهای باز
قدرت انضباطی	الزام به تغییر پوشش و مدل موی متفاوت (ناپهن‌جار)، نصب دوربین مداربسته، اعلام ممنوعیت‌ها، تفتیش و توقیف اقالام ممنوعه، واداشتن به دادن خبر تخلف‌ها، زدن با چک، شلنگ و آنتن ماشین، اخذ تعهد انضباطی، انواع تنبیه، حضور و غیاب، مدیریت توزیع مکانی در کلاس برای تسهیل کنترل، عمل مراقبت (فردی و تیمی)، بسیج منابع مراقبتی (مبصر، انتظامات)، شیوه‌های نظم‌بخشی خاص (استفاده از سوت ورزشی)
قرارداد تعاملی ضمنی	تذکر، تهدید، دستور، تحقیر، تشر، اسم گذاشتن، برآشفتن، هشدار، بازخواست، توافقی‌های ضمنی، تنظیم تعامل بنا به موقعیت، میانجی‌گری نزاع‌ها، زبان شوخی، غضب و روترش کردن، قرار دادن در وضعیت شرم، روابط غیررسمی، تکنیک‌های کلامی و غیرکلامی
فشار به والدین	گزارش خطاها به والدین، فراخواندن والدین به مدرسه، انجمن اولیاء و مربیان به‌مثابه اهرم فشار، شکل‌دادن دانش والدین از فرزندان، ارجاع والدین دانش‌آموزان ناهمنوا به مشاور مدرسه، رو در رو کردن و گرفتن تعهد همنوایی در حضور والدین، همراه‌سازی والدین
گروه معلمان	تیم اداری و آموزشی نسبتاً هماهنگ، همکاری و همراهی در قضاوت و تنبیه، مراعات سلسله-مراتب، مدیر به‌عنوان قدرت‌مندترین شخص مدرسه، روابط غیررسمی معلمان

رویکرد (تم) اداره	تلاش وافر برای برقراری نظم، خستگی و استیصال، استقبال از کاهش جمعیت مدرسه، سعی صدر، بکارگیری شیوه‌های بدیع، نظم شکننده، مدارا، دانش تجربی معلمان (در اداره)
----------------------	--

۱.۱.۵ قدرت انضباطی

مفاهیم و کدهای مندرج در جدول ۱ نشان‌گر آن است که نظم انضباطی از الگوهای اصلی اعمال قدرت در مدارس مورد مطالعه است. یکی از رویه‌ها در این مدارس، زیر نظر گرفتن دانش‌آموزان بود. مراقبت، بخشی عمده از کار معلم در کلاس است. ناظم به شکلی نظارتی در میان دانش‌آموزان قدم می‌زند و مکان‌های حساس از قبیل سرویس‌های بهداشتی، خروجی‌ها، و نقاط کور را پوشش می‌دهد و گاهی برای تشدید مراقبت، برخی عوامل اجرایی دیگر مدرسه، و دانش‌آموزانی تحت عنوان انتظامات را بکار می‌گیرد. در واقع، مراقبت در برخی مدارس به صورت یک کار تیمی در می‌آید که مبتنی بر بسیج نیروها، تقسیم فضا برای مراقبت بهتر، و طرح‌های مراقبتی از پیش موجود است. مشاور یکی از مدارس خاص، یکی از رویه‌های مراقبتی مدرسه را این‌گونه توضیح می‌داد: «الآن دعوا خیلی کم شده... چون قبل از آن که زنگ بخورد یکی مان می‌رود سالن بالا یکی‌شان در سالن پایین مستقر شده‌اند و زنگ می‌زنند و تمام... یعنی اون فضا ایجاد نمی‌شود». در مدارس مورد بررسی، به میانجی‌دوربین‌های مداربسته فضای مدرسه تحت نظارت قرار داشت. معمولاً مدیر یا معاونان، از طریق یک نمایشگر که در دفتر و روبروی آنها بر دیوار نصب شده، همه چیز را زیر نظر دارند. یکی از دانش‌آموزان درباره‌ی تعدادی از دانش‌آموزان که به دلیل مصرف سیگار فراخوانده شده بودند، چنین اظهار داشت: «دیروز هم بیست نفر را گرفته بودند که در دستشویی سیگار کشیده بودند... و آلاً فکر کنم قبلاً دوربین، رو به دستشویی نبود الان رو به دستشویی است» (پایه‌ی دوم، هنرستان). در اکثر مدارس مورد مطالعه، برنامه‌هایی - بدون اطلاع قبلی دانش‌آموزان - با هدف تفتیش دانش‌آموزان برای ضبط تلفن همراه و... اجرا می‌شد: «ما با دستگاهی مخصوص کنترل کردیم حدود ۷۰ گوشی گرفتیم» (مدیر هنرستان). یکی از رویه‌های مراقبتی، خبرگیری بود. وقتی نقض مقررات اتفاق می‌افتد دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی که شاهد ماجرا بوده‌اند فراخوانده می‌شوند تا درباره‌ی آن گزارش دهند. به هر حال، در مدارس، طیفی از اعمال قدرت انضباطی در جریان بود که اساس آن، محافظت از حالت بهنجار برای همه چیز از پوشش تا حضور در کلاس بود.

۲.۱.۵ قدرت تعاملی (قرارداد تعاملی ضمنی)

در مدارس مورد مطالعه، اعمال قدرت انضباطی یکی از الگوهای اصلی بود اما با مجموعه-ای از شیوه‌های تعاملی، تلطیف و ممکن می‌شد. کسب اطاعت دانش‌آموزان از رهگذر روابط و تکنیک‌های تعاملی، همان "قدرت تعاملی" است. کارسپیکن (۱۹۹۶)، بر اساس نوع‌شناسی وبر از قدرت، نوع‌شناسی‌ای از قدرت تعاملی-در تعاملات یک معلم با یک دانش‌آموز- را به دست می‌دهد:

قدرت هنجاری، مشابه قدرت سستی وبر است... قدرت اجباری، بدون رضایت فرودست در رابطه اتفاق می‌افتد. قرارداد تعاملی ضمنی (شکل دیگری از قدرت تعاملی) است؛ قراردادهای به طور تعاملی برقرار شده و مشابه "اقتدار قانونی عقلانی" وبر... که در واقع، صریحاً اظهار نمی‌شود اما به وسیله‌ی دو طرف فهمیده می‌شود. در سناریوی چهارم، معلم اطاعت را از رهگذر افسون حاصل می‌کند... (قدرت افسونی) نوع دیگری از قدرت تعاملی، مشابه مفهوم "کاریزما"ی وبر، است (همان: ۱۳۰).

معلمان دستور می‌دهند اما آن‌را با شوخی تزئین می‌کنند. در جلوی درب ساختمان یک هنرستان، یکی از ناظم‌ها (با لبخند و صدای نسبتاً بلند، خطاب به یک دانش‌آموز): «بُدو! نگاه کن، مثل گورکن چاق شده»، و خطاب به دانش‌آموزی دیگر، «بدو، آقای سر چهارراه... (یکی از محلات نسبتاً فقیرنشین سنندج) (یادداشت اولیه). در واقع تعاملات زبانی و نمادین، فنونی منعطف هستند که معلمان از آنها استفاده می‌کنند تا به شیوه‌ای راحت‌تر و پذیرفتنی‌تر، اطاعت دانش‌آموزان را حاصل کنند. آنها تنبیه می‌کنند اما هم‌زمان با دانش‌آموزان شوخی می‌کنند، به آنها تشر می‌زنند، تذکر می‌دهند، و نصیحت می‌کنند. در دفتر یک هنرستان دیگر: مدیر با تمسخر (خطاب به یک دانش‌آموز) که به زعم او هم سیگار می‌کشید هم قلیان، گفت: «دوگانه‌سوز است!» (یادداشت اولیه). تحلیل این مواجهه صرفاً به عنوان تمسخر دانش‌آموز، ساده‌انگارانه است. در واقع، مدیر حضور تعدادی از دانش‌آموزان و معلمان، در صحنه و موقعیت پدید آمده را مغتنم می‌شمارد تا دانش‌آموز را حداقل در مدرسه از سیگار کشیدن بازدارد؛ تکنیک اصلی او تشر بود.

جریان نظم مدارس، مملو از اعمال قدرت تعاملی بود که بخشی از آن برآمده از هنجارهای مدرسه و به طور خاص، هنجار اطاعت از معلمان و احترام به آنها است. در مدرسه، اعمال قدرت به شیوه‌های دیگری، از جمله از رهگذر نوعی تبانی، قرارداد ضمنی،

یا توافق با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. در مراسم سرصف در یک هنرستان، دانش‌آموزان نظم صف‌ها را تا حدودی به هم می‌زدند و به سخنان مشاور که در حال صحبت برای آنها بود توجه نمی‌کردند اما ناظم‌ها با این وضعیت مدارا، و به میزان مختصری از نظم بسنده می‌کردند. یکی از معلمان یک هنرستان می‌گفت: «من تا نیم‌ساعت اول کلاس، سعی می‌کنم کلاس را آماده کنم. حالا حالت معمول‌اش یک ربع تا بیست دقیقه است. اگر خیلی اذیت کنند می‌گویم آقا بیاید تقسیم‌اش کنیم نیم‌ساعت‌اش برای من، نیم‌ساعت‌اش برای شما. معمولاً قبول می‌کنند. بیست دقیقه آخر، دیگر مال دانش‌آموزها است. سر می‌کنند توی هم و حرف می‌زنند. با گوشی ور می‌روند...» (یادداشت اولیه).

معلمان به تدریج و به میانجی کار در مدرسه، شیوه‌های اعمال قدرت بر دانش‌آموزان را، به صورت دانشی تجربی می‌اندوزند و با همدیگر به مبادله می‌گذارند. در واقع، مدارس بیش از مقررات ابلاغی و مصوب، با دانش تجربی معلمان اداره می‌شوند. همین وضعیت و شرایط است که ایده‌ی "معلم خوب" را پدید آورده است؛ معلم خوب، معلمی نیست که سواد بسیار بالائی دارد و زمان کلاس را سرسختانه به تدریس اختصاص می‌دهد بلکه معلمی است که از رهگذر مهارت، تجربه، و خلاقیت خود، کلاس را اداره می‌کند. این گونه اخلاق معلمی را هم مسئولان مدرسه می‌پسندند و هم دانش‌آموزان «معلم هست می‌آید سر کلاس، همه‌ی بچه‌ها شلوغ می‌کنند هیچ‌کس حاضر نمی‌شود گوش بدهد به حرف‌هاش، مجبور می‌شود چند نفر را هم بیرون کند تنش ایجاد می‌شود. معلم هست می‌آید سر کلاس، کلاس را آرام می‌کند کنترل می‌کند با بچه‌ها حرف می‌زند بحث می‌کند شوخی می‌کند...» (پایه‌ی سوم، دبیرستان عادی).

۳.۱.۵ فشار به والدین

فشار به والدین، یکی از روش‌ها و استراتژی‌های مدارس، برای فرمان‌پذیری دانش‌آموزان است. مدارس در مواجهه با خطاهای دانش‌آموزان، والدین را به مدرسه فرامی‌خوانند. آنها از زبان خاصی در تماس‌ها استفاده می‌کنند: «آقا (با لحنی محترمانه اما دستوری) پسرت مسأله‌ی تربیتی دارد باید حتماً بیائی مدرسه» (یادداشت اولیه، هنرستان). وقتی پدر یا مادر دانش‌آموز به مدرسه می‌آید معلمان غالباً بدون حضور فرزند، ماجرا و تخلف را تشریح می‌کنند. بنا به اعتماد به مدرسه، شناختی از دانش‌آموز نزد والدین پدید می‌آید و آنها اغلب، دچار نوعی تردید در تصورات قبلی خود از فرزندشان می‌شوند. بعد از آماده شدن صحنه،

دانش‌آموز خاطی به دفتر فراخوانده می‌شود و با والدین رو در رو می‌شود. دانش‌آموز ضمن شرمندگی فراوان در مقابل نگاه گلایه‌آمیز و سرزنش‌آمیز والدین، به صورت آشکار یا ضمنی متعهد به عدم تکرار خطا می‌شود. پدر دانش‌آموز تخلف کرده که بعد از تماس مدرسه، با لباس کار به مدرسه مراجعه کرده بود، کردار مدرسه را درست و خدمتی صادقانه می‌دانست: «بله شما باید به ما بگوئید تا ما بدانیم هیچ، که تنبیه‌شان هم بکنیم بچه را می‌فرستیم اینجا الگو یاد بگیرد نه فردا سربار و انگل جامعه بشود» (یادداشت اولیه، هنرستان).

در تخلفات پرتکرار والدین به مشاور مدرسه ارجاع داده می‌شود. مشاور ابتدا پذیرش وضعیت را برای والدین تسهیل می‌کند، سپس به طرز حرفه‌ای آنها را تحت فشار قرار می‌دهد تا برای همنوایی و مدرسه‌پذیری فرزند خود اقدام نمایند. مادر دانش‌آموزی که به دلیل فرار مکرر پسر به مدرسه فراخوانده شده بود می‌گفت: «از دستش راضی نیستند...الآن به من گفتند با مشاور صحبت کن. تصمیم جدی براش بگیر، بچه‌ات اگر واقعاً درس نمی‌خواند نیاید مدرسه، مدیر این‌طور به من گفت» (مادر دانش‌آموز، هنرستان).

۴.۱.۵ گروه معلمان

گروه معلمان، بنا به علایق شغلی و تعاملات کاری و شرایط و ساخت قدرت مدرسه شکل می‌گیرد. در مدارس مورد مطالعه، مشاهده شد که این گروه عموماً نه در کنار دانش‌آموزان، بلکه در مقابل آنها قرار می‌گیرند. مدیران اغلب تلاش می‌کنند تا با انتخاب معلمان، تیم اداری مدرسه را تا حد ممکن یک‌دست و هماهنگ کنند. از هنجارهای آنها، همفکری و همراهی به قصد کسب اطاعت در دانش‌آموزان است. اگر یکی از معلمان در صحنه‌ای خاص، طرف دانش‌آموز را بگیرد به‌نوعی هنجار گروه معلمان را زیر پا گذاشته است. دانش‌آموزی که معتقد بود نظرخواهی‌های مدرسه صوری است این‌گونه گروه معلمان را بازنمایی می‌کرد: «نظرخواهی هم بکنند خودشان از اول تصمیم گرفته‌اند (بلند و با اعتراض)...خوب نظر ما هرچی باشد آنها که به حرف ما نمی‌کنند مثلاً الآن همه گفتند چهارشنبه را تعطیل کنید برای کنکور، اما آنها که نمی‌کنند» (پایه‌ی سوم، دبیرستان عادی). گروه معلمان، امکان تقسیم کار قدرت است؛ معلم، دانش‌آموز را از کلاس بیرون می‌کند، معاون یا مدیر عموماً از قبل کار معلم را تأیید، و دانش‌آموز را تنبیه و دوباره به کلاس باز-می‌گردانند. بدین‌سان، دانش‌آموز در موضع بی‌قدرتی، شرایط را می‌پذیرد. دانش‌آموز دیگری این موضوع را این‌گونه توضیح می‌داد: «اون (مدیر) نمی‌پرسد (که ماجرا

چیست)...یکی را باهامون می‌فرستد معلم پُرش می‌کند و (او) برای مدیر بازگو می‌کند مدیر هم (از پیش خودش) می‌گوید اینها حتماً بچه‌ی نمی‌دانم این‌طور. حسابی ما را به باد کتک می‌گیرد، پیام می‌فرستد برای خانواده، می‌گوید برو از معلم عذرخواهی کن و گرنه اخراجی. ما هم به اجبار باید از معلم معذرت‌خواهی کنیم» (مصاحبه گروهی، هنرستان).

معلمان، همدیگر را "همکار" می‌خوانند. این واژه حامل قدرت معنایی فراوان است و گروه معلمان را تولید و بازتولید می‌کند. این قدرت، بیش از آن‌که برآمده از قانون باشد برآمده از هنجارهای احترام به معلم است که دانش‌آموزان از رهگذر مدرسه آن را درونی کرده‌اند. گروه معلمان - به‌ویژه همکاران اداری - وقتی دانش‌آموزی برای تخلف به دفتر فراخوانده می‌شود، فعال و هماهنگ می‌گردد: «در یک دبیرستان عادی، وقتی مدیر، یک دانش‌آموز را به سبب برخی ناهمنوایی‌ها سرزنش و تهدید می‌کرد، سه نفر از معاونان او ضمن انجام کار اداری خود، حرف‌های مدیر را تأیید، و جریان سرزنش را پیش می‌بردند» (یادداشت اولیه).

۵.۱.۵. رویکرد (تم) اداره

مفهوم "اداره" در مدارس، تمی است که نشان‌گر حفظ نظم و پیش‌برد امور، با تکیه بر مصلحت، تساهل، حصول نظم صوری و ممکن، و مدیریت بهینه و دور از تنش وضعیت است. رویکرد اداره، زمانی نمایان می‌شود که حجم بالای امور اداری، نگهداری و تعمیرات، کارهای مالی، جلسات، برنامه‌های جاری، طرح‌های ابلاغی، و... را در کنار امر آموزش، تدریس، و اداره‌ی جمعیت نسبتاً بالا و اغلب ناهمگون دانش‌آموزان قرار دهیم. این وضعیت که انعکاس آن‌را می‌توان در روایت و چهره‌ی خسته و درمانده‌ی برخی معلمان دید اعمال قدرت را به‌طور مشخص به سوی «اداره‌ی اعمال قدرت» سوق می‌دهد. در واقع مدارس مورد مطالعه قادر نبودند با یک انضباط و الگوی پایدار کار کنند. تن بسیاری از معلمان در مواجهه با این شرایط، به‌کارگرفتن ترکیبی از تکنیک‌های قدرت و تنظیم آنها متناسب با شرایط، موقعیت‌ها و دانش‌آموزان متفاوت، برای نگه‌داشتن کلاس و مدرسه است: «مثلاً یکی داریم دعوا می‌کند اعصاب و اینهاش خراب است با زبان می‌گیرم‌اش دوباره می‌آید همان... گهگاه اذیتش می‌کنیم، به دروغ می‌گوئیم اخراجت می‌کنیم دوباره هی... تنها چیزی که از دستم آمده آنهایی که آرام هستند که هیچی... ولی آن سری دیگر، که نمی‌توانیم مانع از خشونت‌شان شویم باید محبت بهشان بکنیم... تماس با والدین برای یک‌سری‌شان جواب

می‌دهد برای یک‌سری‌شان هم جواب نمی‌دهد... یعنی این مشاور سه بار با او صحبت کرده... انگار برای دیوار حرف می‌زند» (معاون آموزشی، هنرستان کاوشگران).

مدارس اساساً مراقبت را اولویت‌بندی می‌کنند و بر موضوعاتی متمرکز می‌شوند که بیشترین پیامد را برای نظم مدرسه به همراه دارد. به‌همین دلیل تلفن‌همراه یکی از موضوعات مورد نزاع معلمان و دانش‌آموزان است. عموماً اعمال قدرت، معطوف به بازگرداندن نظم است که هر لحظه ممکن است شکسته شود. در یک دبیرستان عادی، وقتی دو دانش‌آموز در زنگ تفریح با هم نزاع کردند ناظم دخالت کرد و به صورت موقت نزاع را فیصله داد. او تلاش نکرد از چگونگی آغاز نزاع، دلیل اصلی، و سایر جنبه‌های آن سردرپیابورد. گویی او به دنبال آن بود که ترک ایجاد شده در نظم را ترمیم و تمرکزش، بر ممانعت از دعوای دانش‌آموزان صرفاً در مدرسه بود (یادداشت اولیه).

۲.۵ فرهنگ مدرسه

در اتنوگرافی انتقادی «فن موردنظر استفاده از نوع‌شناسی قدرت تعاملی برای کشف اشکال کلی قدرت تعاملی است، اما سپس برای اینکه در آینده موقعیت را با مشخصه‌هایی از محیط فرهنگی و توزیع آن تحلیل کنیم» (کارسپیکن، ۱۹۹۶، ص ۱۳۱). بازسازی فرهنگ مدرسه، نه تنها یافتن قواعد، هنجارها و رویه‌های مدرسه، بلکه در اتنوگرافی انتقادی بر پی- بردن به تئورهای ضمنی‌ای متمرکز است که روابط قدرت تعاملی، برخاسته از آنهاست. این تئوری‌ها اساساً بین‌الذهانی‌اند و ما را به معانی نقش‌های معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان رهنمون می‌سازد. مطابق مفاهیم و کدهای آمده در جدول ۲، فرهنگ مدرسه با مقوله‌های «حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان»، «ناهمنوائی هم‌چون آسیب»، «سیطره‌ی امر انضباطی و امر درسی»، «ایده‌ی مدارا و نگهداری»، «قدرت والدین مکمل قدرت مدرسه»، «ساخت دانش مدرسه»، و «برساخت نوع دانش‌آموز» بازسازی شد.

جدول ۲- کدگذاری باز و محوری فرهنگ مدرسه

کد محوری	کدهای باز
حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان	حفظ شأن مدرسه، بدنام نشدن مدرسه، حفظ حریم معلمان، مراعات سن و سال معلم، دون- شأن بودن زبان غیررسمی دانش‌آموزان، دغدغه‌ی تضعیف حریم‌ها، تأخیر در کلاس رفتن همچون بی‌احترامی، طبقه‌بندی رفتارها به مناسب مدرسه و بیرون مدرسه، معلم با اختیار تام

بنیان‌های فرهنگی اعمال قدرت در مدرسه (امید قادرزاده و شیرزاد رستمی‌زاده) ۹۵

پیشگیری از سرایت ناهنجاری، مقابله با کجروی لازمی مسئولیت شغلی و اخلاقی، ناهمنوایی هم‌چون بزه، ارجاع آسیب‌ها به عوامل بیرون‌مدرسه‌ای (فقر، حاشیه‌نشینی، نابسامانی خانواده...، مُد هم‌چون آسیب، گوشی و فضای مجازی هم‌چون آسیب، ایده‌ی اصلاح و درمان مشاوره‌ای منحرفان، تمرکز تصاویر و نوشتار فضای مدرسه بر خودمراقبتی، مضرات سیگار و قلیان، مهارت‌های زندگی، بُرد مشاور، تربیتی و پرورشی، میثاق‌نامه‌ها	ناهمنوایی هم-چون آسیب
اجرای کامل آئین‌نامه‌ی انضباطی، عدم تمکین به‌مثابه تمرّد، مواجهه‌ی پلیسی-اورژانسی با تخلف، انتظار رفتار در تراز دبیرستان، مُد هم‌چون چالش، اولویت کنکور، آموزش تستی، دوگانه‌ی زرنگ-تنبیل، دانش‌آموز خوب یعنی درس‌خوان و منضبط، اولویت و فضیلت دانش-آموز درس‌خوان و منضبط، خوگرفتن با معیارهای مدرسه	سیطره‌ی امر انضباطی و امر درسی
ناگزیر از مدارا و نگهداری، ترحم و تأسف برای دانش‌آموزان خانواده‌های نابسامان، مؤثر نبودن روش‌های اصلاحی برای برخی از دانش‌آموزان، تلاش برای اصلاح، هم‌نواسازی به‌مابه‌موضع اداره	ایده‌ی مدارا و نگهداری
انتظارات والدین و اهمیت رضایت از مدرسه، مؤثر بودن تماس با خانواده، اصلاح ناهنجاری‌ها از وظایف والدین	قدرت والدین مکمل قدرت مدرسه
ثبت سوابق درسی و انضباطی، شناخت و قضاوت بر پایه‌ی: نمرات، مشارکت کلاسی، میزان اطاعت، طبقه‌ی اجتماعی، رفتارهای گذشته، نظرات دبیران، پرونده، چشم‌انداز تحصیلی و شغلی، مشخصات والدین، مدارس قبلی محل تحصیل	ساخت دانش مدرسه
دانش‌آموزان به‌مثابه افراد عموماً ناآگاه و محتاج هدایت، بی‌تفاوت و بی‌مسئولیت، منحرف، کم-حیاء، درس‌نخوان، باری به هر جهت، آسیب‌دار (سیگاری، قلیانی، دخترباز، غرق در گوشی و مشغولیت‌های مجازی)، مشتاق تعطیلی، در پی یک دیپلم، مشکل‌آفرین و مشکل‌دار. خطاب‌های پرکاربرد به دانش‌آموزان به‌ویژه ناهمنوایان: حیوان، وحشی، مخل، ارادل و اوپاش، گاو، احمق، پُرو، شلوغ، دشنام دسته‌جمعی، جانور، غیرنرمال، بیش‌فعال، اعصاب‌خراب	برساخت نوع دانش‌آموز

۱.۲.۵ حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان

در مدارس مورد مطالعه، معلمان عموماً اعتقاد داشتند مدرسه شئون خاص خود را دارد، با مکان‌های بیرون از مدرسه مثل خانه و خیابان متفاوت است، قداست دارد و گفتار و رفتار در آن باید به‌گونه‌ای باشد که قداست و خاص‌بودگی را مخدوش ننماید: «(دانش‌آموزان) باید توجیه شوند که چگونه در مدرسه صحبت کنند و آن‌را با بیرون اشتباه نگیرند. لباس‌هایی پاره(مدل پاره)، زیرشلواری که مال رختخوابه(مدل‌هایی از شلواری) می‌پوشند. توجیه نیستند که این لباس‌ها مال مدرسه نیست» (یادداشت اولیه، معاون آموزشی، هنرستان). همچنین این اعتقاد وجود داشت که معلم به‌طور کلی حرمت دارد و طیف وسیعی از رفتارهای دانش‌آموزان تجاوز به حریم معلم تلقی می‌شوند. در واقع، حریم معلم، دال بر محدوده‌ی رفتارهای متعارف دانش‌آموزان در مواجهه با معلم و مدرسه، و پنداشت عقل

سلیمی «معلم مقدس و واجب‌الاطاعت» است، و همچنین متناظر با سرکوب کنش‌های دانش‌آموزان نسبت به معلم، در هرگونه موقعیت بحث‌برانگیز است. یکی از معاونان هنرستان، ضمن سرزنش و تنبیه دانش‌آموزی که در واکنش به رفتار معلم، لحظه‌ای با خشم به او نگاه کرده بود، چنین گفت: «چیزی (به معلم) نگفتی ولی گاهی با نگاه، بی‌احترامی می‌کنند که از گفتن چیزی بدتره؛ با نگاه، یا با نگاه کردن ولی چیزی نگفتن» (یادداشت اولیه). مدیران مدارس به‌طور خاص و با ارجاع به مسئولیت شغلی و اخلاقی خود معتقد بودند که باید از حریم معلمان در برابر دانش‌آموزان محافظت کرد: «برای حفظ حریم عوامل اجرایی و همکاران، کنترل و برخوردهای رادیکال لازم است» (یادداشت اولیه، مدیر، هنرستان).

۲.۲.۵ ناهمنوایی هم‌چون آسیب

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

معلمان عموماً از ناهنجاری‌ها نگران و متأسف بودند. برخی از آنان در برابر این وضعیت احساس درماندگی نموده و به بن‌بست رسیده بودند. یکی از معلمان درباره‌ی آسیب‌های تلفن همراه و فضای مجازی چنین می‌گفت: «این (اشاره به تلفن همراه) کار خودش را کرده... این قشنگ دارد کار خودش را جلو می‌برد!» (هنرستان فنی). معلم دیگری در این باره می‌گفت: «زمان ما برای یک ویدئو باید یک هفته تو صف می‌ماندی الان یک انگشت بچرخان (انگشتش را روی گوشی‌اش می‌چرخاند) دنیا زیر دست است» (یادداشت اولیه، هنرستان). برخی از معلمان درباره‌ی ناهنجاری‌ها نگران و تلاش برای اصلاح ناهنجاری‌ها را وظیفه‌ی خود می‌دانستند. مدیر دبیرستان آینده‌سازان می‌گفت که مدت زیادی را صرف اصلاح یک دانش‌آموز ناهنجار نموده است. در صورتی که دانش‌آموز ناهنجار مقاومت کند معمولاً به مشاور مدرسه ارجاع داده می‌شود. به این ترتیب در مدارس، ایده‌ی آسیب‌ها به ایده و کار مشاوره گره خورده است. دیدگاه دیگری در رابطه با ناهنجاری‌ها وجود داشت و آن سرایت بود. دانش‌آموزان نابهنجار بعضاً افراد معدود یا مشخصی تلقی می‌شدند که برای سلامت هنجاری بقیه خطرناک‌اند و ممکن است

نابهنجاری را به آنها انتقال دهند: «از ششصد نفر دانش‌آموز، پنجاه نفر نابهنجارند ولی اگر کنترل نشوند بقیه را هم از راه به در می‌کنند» (یادداشت اولیه، کادر اجرایی، هنرستان).

۳.۲.۵ سیطره‌ی امر انضباطی و امر درسی

از منظر معلمان، نظم و انضباط، از محورهای اصلی مدرسه است و به‌عنوان مطالبه دانش‌آموزان را باید به مراعات آن واداشت. در اتاق معاونین، پوشه‌هایی با عناوین پرونده-های انضباطی پایه دوازدهم کلاس‌های... (نام کلاس) روی یکی از میزها بود. به هر کلاس، پوشه‌ای اختصاص داده شده بود (یادداشت اولیه، هنرستان). مدیر یک هنرستان دیگر، کنترل انضباط دانش‌آموزان از جمله موی سر آنها را به اجرای آئین‌نامه‌ی انضباطی نسبت می‌داد و آن‌را امری لازم‌الاجرا و مفید می‌دانست. در واقع، نظم در مدارس مورد مطالعه گرچه کامل نبود اما نقطه تعادلی از آن در اذهان-که ترکیبی از نظم و فاصله از آن بود، داشت. این نقطه تعادل، خط قرمز مدیران و معلمان بود و فاصله از آن‌را بر نمی‌تابیدند.

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

بسیاری از معلمان بنا به مرکزیت درس، زمان کلاس را به دانش‌آموزان درس‌خوان اختصاص داده و دانش‌آموزان به اصطلاح مخل را نادیده گرفته و یا از کلاس بیرون می‌کردند: «دیگه الآن از بچه‌ها با خودم چهار نفر قلم‌چی هستیم شنبه‌ها و یک‌شنبه‌ها و اینها، الآن معلم از روی کتاب برای ما آزمون قلم‌چی حل می‌کند، ولی بقیه سرشان توی گوشیه» (پایه‌ی سوم، دبیرستان عادی).

۴.۲.۵ ایده‌ی مدارا و نگهداری

از منظر اغلب معلمان، شرایط برخی از دانش‌آموزان ایجاب می‌کند که بایستی با آنان مدارا نمود. وقتی دانش‌آموزی از حیث سرشت، یا به دلیل ازهم‌گسیختگی خانواده، طوری است که نمی‌توان به بهبود او امیدوار بود جزا مدارا چه می‌توان کرد. معاون آموزشی هنرستانی، در این‌باره چنین می‌گفت: «وقتی بررسی کردم و مدارک خانواده‌اش را آوردم می‌بینی پدر اصلاً... نیست، مادر در شهر... شوهر کرده. این بچه چه انتظاری ازش داشته باشی... چطور باهاش برخورد کنی! دانش‌آموزانی هستند که حتی خانواده‌ها نیز در مقابل آنها درمانده‌اند». او بخشی از گفتگوی خود با یکی از اولیا را چنین بازگو می‌کرد: «به پدر یکی از دانش‌آموزان که سال اول نقشه‌کشیه گفتم چرا نمی‌آیی اسم بنویسی برای انجمن اولیاء، گفت به خدا سه ساله به پسر می‌گویم اون شلوار (مدل) پاره را نپوش! دیگه بشوم انجمن به چه درد می‌خورد بچه‌ی خودم جوابم را نمی‌دهد!». بدین سان، سیاست مدارا و نگهداری به مصلحت تشخیص داده می‌شود به طوری که از خلال آن هم می‌توان نظم و ثبات کلاس و مدرسه را حفظ کرد و هم نگهداری برخی دانش‌آموزان را امکان‌پذیر نمود: «بعضی‌ها در وسط زنگ می‌گن آقا دارم دیوانه میشم بگذار بروم یک سیگار بکشم خوب من هم چکار کنم میره سیگارش را می‌کشد و میاد» (یادداشت اولیه، دبیر، هنرستان).

۵.۲.۵ قدرت والدین مکمل قدرت مدرسه

به زعم برخی از معلمان، والدین قدرت بیشتری برای سوق دادن فرزندان به درس و انضباط در مدرسه دارند. آنها در هر فرصتی از این ظرفیت بهره می‌برند و در موارد بسیار و حتی با شتاب، تخلفات دانش‌آموزان را به والدین اطلاع می‌دهند و عمل خود را مسئولانه می‌دانستند: «از اصول اساسی مدرسه این است، اگر مشکلی برای دانش‌آموزی پیش آمد دعوایی مرافعه‌ای کرد اولیاءش را درگیر کنی مثلاً الان بچه درس نمی‌خواند بی‌تربیتی‌ای کرده، فوری زنگ می‌زنی اولیا بیاد مدرسه، یعنی دیگه همیشه رهاش کنی بگی فردا پس‌فردا زنگ می‌زنم او حتماً مشکل دیگری پیش میاره» (مشاور دبیرستان خاص). به هنگام حضور والدین در مدرسه، و در جلسات انجمن اولیاء و مربیان، معلمان تلاش می‌کنند به صورتی هشدارآمیز یا بعضاً ترغیبی، والدین را در رابطه با چگونگی رفتار با دانش‌آموزان و اعمال

پیشگیرانه، با خود هم‌نظر کنند. برخی معلمان نیز معتقدند که نهایتاً اصلاح دانش‌آموزان برعهده‌ی خانواده‌ها است تا مدرسه و بایستی از ظرفیت والدین بهره‌گرفت. گاهی مراقبت و کنترل، با اصل انتظار والدین از مدرسه توجیه می‌شود؛ با این استدلال که والدین، مشکلات فرزندان در مدرسه از چشم معلمان می‌بینند. مستخدم یک هنرستان، هنگام ممانعت از خروج تعدادی دانش‌آموز، زیر لب می‌گفت: «آقا قانونه. خود مدیرکل بخشنامه کرده. اگر یک دانش‌آموز ماشین بهش بزنه ۲۵ نفر صاحب براش پیدا میشه» (یادداشت اولیه).

۶.۲.۵ ساخت دانش مدرسه

معلمان از دانش‌آموزان شناخت دارند؛ این شناخت عمدتاً حول وضعیت درسی و انضباطی دانش‌آموزان است. پرونده، نمرات معدل و انضباط، و مدارس محل تحصیل قبلی، اطلاعاتی هستند که دانش‌آموز هنگام ورود به مدرسه با خود به‌همراه دارد و بخشی از دانش و دیدگاه معلمان در مورد دانش‌آموز را شکل می‌دهد: «از قسمت مشاوره میفرستن برامون، از قسمت آموزش میفرستن برامون... که فلانی، این‌جا مانده و ثبت‌نامش کنید و این چیزها و در طول سال برای ما مشکل میشن کما اینکه الان... چنین موردی داریم...» (مدیر، دبیرستان عادی).

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

۷.۲.۵ بر ساخت نوع دانش آموز

در مدارس مورد مطالعه، یک "نوع"، از دانش‌آموزان بر ساخته شده بود؛ با ویژگی‌ها، خصلت‌ها، و صفاتی نسبتاً مشخص. وقتی معلمان درباره‌ی دانش‌آموزان صحبت می‌کنند به

طور ضمنی درباره‌ی یک نوع خاص صحبت می‌کنند. آنها گرچه از هر کدام از دانش‌آموزان شناختی دارند اما از جمع کلی دانش‌آموزان دانشی دارند که اجتماع دانش‌آموزی را از رهگذر آن بازمی‌شناسند. نمونه‌ای از بازنمایی نوع دانش‌آموز این بود: «معضل اصلی این مدرسه حضور و غیبت نکردن است، دلیلش هم این است که دانش‌آموزانی که اینجا می‌آیند درس نمی‌خوانند» (یادداشت اولیه، معاون آموزشی هنرستان).

از دیگر دلالت‌های هستی‌نوع دانش‌آموز، به‌کاربردن واژه‌ی کلی دانش‌آموز به‌جای دانش‌آموزان، و افعال مفرد برای توصیف آنان است؛ نوعی انتزاع مفهومی و نادیده گرفته شدن تفاوت‌های دانش‌آموزان با یکدیگر: «مثلاً دانش‌آموز می‌گه من صدوپنجاه هزار تومان دادم دیگه این حق خودمه بزنم اون شیشه را بشکنم بذار پنج هزار تومانش خرج اون شیشه بشه» (مدیر دبیرستان عادی). وقتی برخی معلمان در مواجهه با گروه‌ها یا دسته‌هایی از دانش‌آموزان، آنها را با صفاتی منفی خطاب می‌کنند گرچه گرایشی وجود دارد برای اینکه این موضوع با عصبانیت، ناراحتی، یا نیت شوخی معلم، در بافتار تعامل تبیین شود اما یکی از معانی جاگرفته در پس این واژگان، تئوری نادانی یا سرکشی دانش‌آموزان است؛ صفاتی که میزان و گستره‌ی آنها بعضاً زیاد تصور می‌شود.

۳.۵ روابط سیستم

بر اساس اتنوگرافی انتقادی، روابطی بین مکان‌های اجتماعی که افراد و گروه‌ها زندگی خود را در آن سپری می‌کنند یا به‌طور نزدیک با آنها مرتبط‌اند وجود دارد؛ مجموعه‌ای از روابط سیستم که باید رویه‌های فرهنگی در یک مکان اجتماعی را به آن بازگردانیم. «در مرحله‌ی چهارم، ایده این است که روابط خاص سیستم کشف شوند، از قبیل روابط بین مدرسه و اجتماع حول آن» (کارسپیکن، ۱۹۹۶، ص ۱۷۲). با توجه به مفاهیم و کدهای آمده در جدول ۳، روابط مکان‌های خانه و نظام آموزشی با مدرسه و رویه‌های فرهنگی آن، با مقولات «تناظر فرهنگ و ساخت قدرت خانه و مدرسه»، «مدرسه‌زدگی خانه»، «نظام جداسازی و چشم‌انداز شغلی»، «تناظر فرهنگ و ساخت قدرت نظام آموزشی و مدرسه»، «از خود بیگانگی و نارضایتی معلمان» تحلیل می‌شود.

جدول ۳- کدگذاری باز و محوری روابط سیستم

کد محوری	کدهای باز
تناظر فرهنگ و ساخت قدرت خانه و مدرسه	ترس از پدر، اختلاف/رابطه‌ی سرد با خانواده، افکار قدیمی پدر، تحصیل اجباری، طرد ساحت‌های بدیل، مقایسه‌ی آزاردهنده با درس‌خوان‌ها، مراقبت و کنترل، هراس رفیق بد، هراس انحراف، شکاف نسلی، ستیز با فرزندان بر سر گوشی و...
مدرسه‌زدگی خانه	مدرسه (معلم) سالاری در خانه، مدرسه‌روی هم‌چون راه تربیت و آموختن، مصرف دانش مدرسه از دانش‌آموزان (فرزندان)، تنبیه مدرسه به‌عنوان دلسوزی معلمان.
نظام جداسازی و چشم‌انداز شغلی	طبقه‌بندی مدارس، نظام توزیع دانش‌آموزان در مدارس و رشته‌های متفاوت، هویت مدرسه‌ای دانش‌آموزان، گفت‌وگوهای حاکم بر تحصیل، کنکور، دانش‌آموزان کار، مکان کار.
تناظر فرهنگ و ساخت قدرت نظام آموزشی و مدرسه	امتیازبندی معلمان، تقسیم‌کار، امتیازبندی مدارس، بهنجارسازی معلمان، برساخت دوگانه‌ی مدارس عادی - خاص، بهنجارسازی مدارس.
از خود بیگانگی و نارضایتی معلمان	دلزدگی از معلمی، گریز از کلاس، کار در حد تکلیف قانونی، مجری نسبتاً منفعل سیاست‌های آموزشی، معلمی هم‌چون شغل، روابط غیرهمدلانه بین معلمان و دانش‌آموزان، ناامیدی از حل مشکلات نظام آموزشی، ناکارآمدی نظام آموزشی، نارضایتی از مسئولین، سیاست اداره، آموزش صوری و ایدئولوژیک، بوروکراتیزه شدن، دستورالعمل‌های غیرقابل اجرا

۱.۳.۵ تناظر فرهنگ و ساخت قدرت خانه و مدرسه

خانه و مدرسه از لحاظ قدرت فرهنگی تناظر قابل تأملی با هم دارند. این تناظر به شکل تناظر والدین-معلمان و خانه-مدرسه است. والدین، بر پایه‌ی ایده‌ها و تئوری‌های ضمنی از فرزندان‌شان، قدرت خود را بر آنها اعمال می‌کنند؛ ایده‌هایی از قبیل «بچه‌ها به راه‌های درست زندگی آگاهی ندارند، جامعه‌ی پرآسیب هر لحظه در کمین بچه‌هاست، فضای مجازی هراسناک، رفیق بد». پدر نگران یکی از دانش‌آموزان چنین می‌گفت: «دغدغه‌ی اون را دارم می‌گویم (پسر) با رفیق بد برخورد نکند، میام رفیق‌هاش را صدا می‌زنم باهاشان حرف می‌زنم رصد می‌کنم لیست کلاس‌شان که الان بیست و دو نفر است تک‌تک نگاه کردم ببینم کی‌ها هستند» (هنرستان خوارزمی). بنابراین، به همان سیاق مدرسه، فرزندان در خانه تحت مراقبت قرار دارند. روابط نامتقارن والدین و فرزندان نظیر روابط متناظر در مدرسه به خصوصت گرایش پیدا می‌کند: «(پدرم) الان دید من درس می‌خوانم وقت ندارم بروم

دشت (برای کارکشاورزی)، اخلاق‌اش عوض شده... اصلاً گیر می‌دهد به همه چیز» (پژمان، پایه‌ی سوم، دبیرستان آینده‌سازان).

۲.۳.۵ مدرسه‌زدگی خانه

اسطوره‌ی مدرسه بر تصورات بسیاری از والدین حاکم است. آنها تنها راه رستگاری فرزندشان را در مسیر مدرسه جستجو می‌کنند و مسیرهای بدیل را کنار می‌گذارند. دانش-آموزی که موفقیت و شادکامی خود را در فوتبال می‌دید می‌گفت: «هی از بچگی که آمدیم بالا پدرمان (گفته) درست را بخوان تا بدبخت نشوی درست را بخوان تا نشوی کارگر. فقط فکر می‌کنند اگر کسی درس‌اش را نخواند دیگه کارگره...» (مصاحبه‌ی گروهی، دبیرستان عادی). این دیدگاه والدین، نظام خاصی از تعاملات و روابط آنها با فرزندشان را در پی دارد که حول درس خواندن و مدرسه‌روی مفصل‌بندی شده است. والدین از لنز دانش مدرسه‌ای تولید شده از دانش‌آموزان، به فرزندان خود می‌نگرند؛ گویی یک انسان آن‌گونه است و می‌تواند بشود که مدرسه می‌گوید. مادر یکی از دانش‌آموزان هنرستان که به خاطر فرار مداوم فرزندش از مدرسه، برای چندمین بار فراخوانده شده بود هم‌هی تلاش خود برای حل مشکل -اعم از مراجعه به مشاور، مراقبت، نصیحت، و...- را بر پایه‌ی آنچه مسئولین مدرسه درباره‌ی فرزندش به او گفته بودند پیش می‌برد. در واقع او به هیچ وجه در دانش مدرسه تردید نکرده بود: «آره مدیرشان هم گفت او فرار از مدرسه را بهانه کرده، یعنی من می‌روم مدرسه. به خاطر تنبلی، به خاطر اون که نرود دنبال کاری و درس هم نخواند». روشن است که مدرسه اساساً به خانه امتداد می‌یابد و بر مناسبات و روابط آن حاکم می‌شود و پدیدآورنده‌ی ستیزهای زیادی بین والدین و فرزندان است.

۳.۳.۵ تناظر فرهنگ و ساخت قدرت نظام آموزشی و مدرسه

نظام آموزشی بازسازی شده از منظر معلمان، تناظری قابل تأمل با مدرسه‌ی بازسازی شده از منظر دانش‌آموزان دارد. این تناظر، به شکل تناظر نظام آموزشی-معلم با مدرسه-دانش‌آموز است. همان‌گونه که شاهد روابط قدرت نامتقارن بین معلمان و دانش‌آموزان در مدرسه هستیم، این شکل از روابط در بین نظام آموزشی و معلمان نیز دیده می‌شود. برای نمونه لازم است پوشش معلمان مطابق هنجارها باشد: «حتی من اگر بشود لباسی را می‌پوشم نزدیک به لباس بچه‌ها (دانش‌آموزان)، آموزش و پرورش می‌گوید نمی‌شود تو اون

لباس را بپوشی، نمی‌شود شما تی‌شرت بپوشی» (دبیر، دبیرستان خاص). ایده‌های جاگیر شده در نظام آموزشی، مسئولان، و مدیران آن، و به‌طور انضمامی در سطوح استانی و شهرستانی، زمینه‌ی اعمال قدرت بر معلمان برای کار کردن به شیوه‌هایی معین است. همان‌سان که بهنجارسازی دانش‌آموزان در مدارس اتفاق می‌افتد، ادارات آموزش و پرورش نیز مدارس و معلمان را طبقه‌بندی و بهنجارسازی می‌کنند. باید مدارس برای بالا بردن درصد قبولی دانش‌آموزان تلاش کنند: «از ما تعهد میگیرن که باید ۷۰ درصد قبولی بدهی، خوب این یعنی چه؟!» (معاون آموزشی، هنرستان، یادداشت اولیه). همان‌گونه‌که معلمان، دانش‌آموزان را از رهگذر امتحان، مورد ارزیابی قرار می‌دهند خود نیز باید نمرات خوبی را در آزمون‌های ضمن خدمت و ارزیابی‌ها کسب کنند: «آموزش و پرورش معلم را با امتیاز می‌شناسد مدرسه از تو نمره می‌خواهد پدر و مادر از بچه نمره می‌خواهد...» (دبیر، دبیرستان خاص).

۴.۳.۵ از خود بیگانگی و نارضایتی معلمان

بسیاری از معلمان احساس می‌کنند به مجریان برنامه‌ها و سیاست‌های نظام آموزشی تبدیل شده‌اند: «کادر مدرسه در رأس هرم نیستند بلکه تابع بخشنامه‌ها هستند آموزش حالت پادگانی پیدا کرده است روابط با دانش‌آموزان دستوری است» (معاون آموزشی، دبیرستان عادی). اغلب معلمان از کار خود لذت نمی‌برند. گویی دیگر معلمی از ماهیت اخلاقی خود دور شده و نوعی فعالیت شغلی و اقتصادی مانند سایر مشاغل است. این وضعیت، بازمانگر بیگانگی معلمان با کار، دانش‌آموزان، و نظام آموزشی است؛ بسیاری از معلمان این تاکتیک را برگزیده بودند که در حد وظیفه‌ی سازمانی و نه اخلاقی خود کار کنند: «اینها همه‌ش درد دل است من... اون دانش‌آموز که داده می‌شود به من، من مجبورم به اندازه‌ی اون یک-ساعت ونیم ... بهش درس بدهم...» (دبیر، هنرستان فنی).

نارضایتی معلمان، روی دیگری از بیگانگی بود. آنها نظام آموزشی را مریض، دارای مشکلات پیچیده و غیرقابل حل و ناکارآمد می‌دانستند. این نوع نگاه، اغلب معلمان را منفعل کرده بود؛ گویی آنها کاری برای حل مشکلات نمی‌توانستند بکنند. یکی از معاونین آموزشی با سابقه چنین می‌گفت: «من سی و پنج ساله تو مدرسه‌ام، نظام آموزشی ما مشکلاتی داره که قابل حل نیستند نظام آموزشی ویران است» (دبیرستان عادی). با این اوصاف می‌توان گفت معلمان از نظام آموزشی، بیگانه و نراضی‌اند همان‌سان که دانش‌آموزان از مدرسه. این

تناظرها و روابط نظام آموزشی، مدرسه، و خانه از یک‌سو، و معلمان، اولیاء، و دانش‌آموزان از سوی دیگر، می‌تواند به‌مثابه روابطی از سیستم، تا حد زیادی اعمال قدرت و فرهنگ مدرسه را تبیین کند.

۵.۳.۵ نظام جداسازی و چشم‌انداز شغلی

نظام جداسازی مشتمل بر سیاست‌ها و فرآیندهای توزیع دانش‌آموزان در مدارس و رشته‌های تحصیلی گوناگون، با مجموعه‌ای از مکانسیم‌ها نظیر آزمون، نمرات، نظرات مدرسه، شهریه، و... می‌باشد. خروجی فرآیند جداسازی دانش‌آموزانی است که در سه طبقه‌ی نظری، فنی حرفه‌ای، و کار دانش، و در دسته‌ای از مدارس (عادی/دولتی و خاص) جای داده شده‌اند. نظام جداسازی، پدیدآورنده‌ی روابطی از سیستم است که برای تبیین تم‌های فرهنگی و شیوه‌های اعمال قدرت در مدرسه راهگشا است؛ به‌ویژه وقتی نظام جداسازی و پیامدهای آن، از جمله چشم‌اندازهای شغلی دانش‌آموزان، در زمینه‌ی شرایط اجتماعی میدان مورد مطالعه (استان کردستان و شهر سنندج) نگریسته شود. دانش‌آموزان با قرار گرفتن ذیل یک رشته‌ی تحصیلی و نوع خاصی از مدرسه، هویت می‌یابند که بر مبنای آن، نظامی از شناخت، انتظارات، و سازمان زندگی برای خود پی‌ریزی می‌کنند. یکی از دانش‌آموزان هنرستان چنین می‌گفت: «هنرستان کاوشگران که خوب همه می‌شناسند کارداشته. کسی بیاد کاردانش میل درس خواندش کجاست؟!» (پایه‌ی دوم). این رویکرد طبقه‌بندی و برساخت هویت در میان معلمان هم وجود دارد. یکی از عوامل اداری دبیرستان عادی برخی از مشکلات و ناهنجاری‌های دانش‌آموزان را به موضوع حاشیه‌نشینی مرتبط می‌داد: «اینها (دانش‌آموزان) معمولاً حاشیه‌نشین هستند» (یادداشت اولیه). حاشیه‌نشینی به‌عنوان یکی از مصادیق نابرابری اجتماعی در شهر سنندج، معنای اجتماعی مسلطی است که دانش‌آموزان زیادی از جمعیت حاشیه‌نشین را در مدارس نسبتاً بدنام شده (برخی از مدارس عادی و کاردانش) به دام انداخته است. معاون آموزشی یکی از مدارس خاص درباره‌ی دانش‌آموزان مدرسه چنین می‌گفت: «ما سری‌ای (دانش‌آموز) داریم واقعاً تیزهوش‌اند... اینجا شاید نود درصدشان (اولیاء) کارمند هستند... شاید یک‌سوم‌شان فرهنگی‌اند... مثلاً شغل‌های آزاد و اینها ده درصد نیست». تصورات و ایده‌های ضمنی معلمان در پیوند با نظام جداسازی، در پشت صحنه‌ی تعاملات، تدریس، و کنش‌های آنها قرار دارد و الگوهای روابط با دانش‌آموزان را تنظیم می‌کند. نظام جداسازی از طریق دیگری نیز با زندگی پیوند می‌خورد. آنها به محض

ورود به دوره‌ی دبیرستان (همان متوسطه‌ی دوم) و با مشخص شدن رشته و گروه تحصیلی، نگاه به خود می‌آیند گویی دچار نوعی سراسیمگی از یک رستاخیز مربوط به وضعیت جدید شده‌اند؛ آنها باید راه و مسیر خود را تعریف نمایند. معمولاً بسیاری از کاردانشی‌ها به‌سوی استراتژی اخذ دیپلم و ورود به بازار و کار گرایش می‌یابند در حالی که، نظری‌ها به سوی کنکور و تلاش برای گذار موفقیت‌آمیز از آن. یکی از دانش‌آموزان هنرستان، در مصاحبه‌ای گروهی می‌گفت: «ما کلاً... این جماعت، هشتاد درصد نبود درصد این مدرسه آمدند فقط دیپلمی بگیرند... فردا اگر شدیم راننده‌ی ماشین سنگین بتوانیم کارت هوشمند بگیریم». شرایط اقتصادی استان کردستان (و به‌طور خاص سنندج)، دانش‌آموزان زیادی را به کار و شاگردی در مشاغلی از قبیل تعمیرات خودرو، مشاغل ساختمانی، رستوران‌ها و غذاخوری‌ها، دست‌فروشی، و امثال آن سوق داده است. بدین‌سان، مکان‌های کار، روابط استاد-شاگردی، و انضباط کار، در مجموعه‌ای از روابط سیستم، با مکان مدرسه و خانه گره می‌خورند: «ما دستمان توی جیب خودمان است پدرمان خرجمان را نمی‌دهد... خیلی بگویند به صاحب‌کارم می‌گویم دویست‌هزار از حقوقم کم کن شبا در کافه می‌خوابم» (مصاحبه‌ی گروهی، هنرستان). به هر حال، امروزه تحصیل و مدرسه‌روی بر خلاف دیدگاه غالب، نه فعالیت و فرآیندی علمی و تربیتی، بلکه اقتصادی و شغلی است. این مسأله نیز می‌تواند از خلال کالایی شدن آموزش، برخی از روابط سیستم از جمله روابط مؤسسات کنکوری با روابط اجتماعی مدرسه و خانه را توضیح دهد.

۶. نتیجه‌گیری

نقطه‌ی آغاز پژوهش حاضر مسأله‌مند نمودن مناسبات قدرت و ایده‌ی توضیح اطاعت دانش‌آموزان به میانجی مفهوم فرهنگ مدرسه بود. این مطالعه با روش اتنوگرافی انتقادی انجام شد که گام‌های یک تا چهار آن، سفری توصیفی و کاوشی در میدان مطالعه برای دست یافتن به یافته‌های تجربی و تصویری مفصل در ارتباط با مسأله‌ی پژوهش از خلال مشاهده و گفتگو با سوژه‌ها است. بر اساس یافته‌ها، قدرت انضباطی، قدرت تعاملی، گروه معلمان، فشار به والدین، و رویکرد اداره از رویه‌های اعمال قدرت در مدارس متوسطه دوم شهرستان سنندج به‌شمار می‌رود. فرهنگ مدرسه با تکیه بر تئوری‌ها و مفروضات جاگرفته در پشت رفتارها و کنش‌های معلمان، این اعمال قدرت را مشروع جلوه می‌دهد و اطاعت

کم تا بیش دانش‌آموزان را حاصل می‌کند. بر اساس یافته‌ها، ایده‌های مبنایی و تئوری‌های ضمنی معلمان شامل حفظ شأن مدرسه و حریم معلمان، ناهمنوائی هم‌چون آسیب، مدارا و نگهداری، بهره‌گیری از قدرت والدین، سیطره‌ی امر انضباطی و امر درسی، ساخت دانش مدرسه و برساخت نوع دانش‌آموز، از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه به‌شمار می‌آیند. فرهنگ مدرسه، با توجیه و بدیهی سازی قدرت انضباطی، از دانش‌آموزان عاملیت‌زدایی و محیط مدرسه را برای آنان ناپذیرفتنی و مناسبات انسانی و اجتماعی را مختل می‌کند. نتایج مطالعه‌ی برادران کاشانی و دیگران (۱۳۹۳) نیز موید آن بود که عرصه‌های اعمال قدرت انضباطی دانش‌آموزان را به سمت فرایندی انفعالی و قدرت‌زدا می‌کشاند؛ به‌گونه‌ای که آنان تحصیل را جدا از خود می‌بینند. یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با نتایج مطالعه‌ی قوم‌نگارانه‌ی رومانی و دیگران (۱۳۹۸) همخوانی دارد. بر مبنای نتایج این مطالعه، فرهنگ روابط معلمان با دانش‌آموزان ماهیتی غیرانتقادی و منفی‌نگر دارد و حاوی بدبینی، اولویت مواد درسی بر دانش‌آموزان، گوش ندادن به صدای دانش‌آموزان، توقعات نابجا از والدین و بخشنامه‌ای بودن ارتباطات می‌باشد.

مدرسه نه یک محیط اجتماعی خودبسنده بلکه در درون روابط سیستم، با مکان‌های اجتماعی دیگر از جمله خانه و شرایط کلی جامعه در ارتباط است. بر اساس یافته‌ها، تناظر فرهنگ و ساخت قدرت خانه با مدرسه، مدرسه‌زدگی خانه، تناظر و ساخت قدرت نظام آموزشی با مدرسه، از خودبیبگانگی و نارضایتی معلمان و نظام جداسازی و چشم‌اندازهای شغلی، از مهم‌ترین روابط سیستم است که ارجاع به آن، قدمی مؤثر برای فهم و تبیین تم‌ها و رویه‌های فرهنگی بازسازی شده در مراحل یک تا سه است.

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

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

بخشی از یافته‌ها و مقولات بازساختی در این پژوهش، منطبق با مفاهیم و آراء منتقدان مدرسه و به‌طور مشخص فوکو، بوردیو و ایلچ است. از منظر این متفکران، مدرسه به ترتیب، دستگاه انضباطی، میدان و کلیسای دولتی عصر دنیوی است که با انقیاد، فرهنگ فرهیخته و بسته‌ای از مفاهیم طراحی شده کار می‌کند. در دیدگاه انتقادی، اقتدار مدرسه در پیوند با کلیت جامعه‌ی مدرن مبتنی بر اقتصاد و بازار و سویه‌های انضباطی، طبقاتی و مدرسه‌زده‌ی آن است و مدرسه اساساً به خودی خود اطاعت‌آور است. پرداختن به مدرسه و اقتدار آن در سطح ساختار اجتماعی فراگیر، عاملیت و تعاملات افراد و گروه‌های درگیر در مدرسه را به‌ندرت وارد بحث می‌کند درحالی‌که اتنوگرافی انتقادی، ضمن اتخاذ رویکرد نظری انتقادی، در پی آشکار کردن ساختار قدرت و سلطه‌ی فرهنگی در مدرسه از رهگذر تمرکز بر روابط اجتماعی مدرسه و معانی کنش‌های سوژه‌ها، یا به‌عبارت دیگر، از رهگذر رویکرد تفسیری است. بخشی از یافته‌ها و مقولات، با دیدگاه تفسیری به مدرسه هماهنگ است؛ اینکه چگونه اطاعت دانش‌آموزان، ساختی تعاملی دارد و از رهگذر کاوش در تئوری‌ها و ایده‌های ضمنی جاگرفته در پس تفسیرهای معلمان و همچنین دانش‌آموزان از کنش‌های تعاملی‌شان، قابل فهم است. معلمان، از رفتار، کنش‌ها، واژگان و جملات، ژست‌ها، قضاوت‌ها، و سایر اعمال خود در روابطشان با دانش‌آموزان و همچنین از آموزش، نظم، موفقیت و سایر مقولات مدرسه‌ای، معانی خاصی که اساساً معانی‌ای بیناذهنی است را در نظر دارند که انتظارات، استراتژی‌ها و هم‌افزایی‌ها میان خود و با والدین، برای حصول اطاعت دانش‌آموزان را قابل تبیین می‌سازد. این ایده‌ها و معانی بخشی مهم از فرهنگ و ساختار قدرت انضمامی مدارس مورد مطالعه است. در واقع، اگر قدرت مدرسه و اطاعت دانش‌آموزان از آن، امکانی ساختاری و کم و بیش فراعاملیتی است، تولید و بازتولید آن امری عاملیتی، تعاملی و تفسیری است که البته اتنوگرافی انتقادی آن را به دور از دوگانه-انگاری ساختار و عاملیت و با ایده‌ی روابط سیستم مطالعه می‌کند. از بخش ملموس‌تر روابط سیستم، تناظر روابط اجتماعی و روابط قدرت در مدرسه، با خانه، و نظام آموزشی (اداره‌ی آموزش و پرورش) است.

نتایج پژوهش مؤید آن است که مدارس مورد مطالعه به‌ویژه هنرستان‌های کاردانش و دبیرستان‌های دولتی، بیش از مقررات و آئین‌نامه‌ها با دانش تجربی و نظری معلمان اداره می‌شود. دانش و مهارت‌های تجربی معلمان در اداره‌ی دانش‌آموزان، به اقتضای شرایط روابط اجتماعی مدرسه و ارتباط با والدین و انتظارات اداره‌ی آموزش و پرورش، از رهگذر

سال‌ها کار معلمی حاصل می‌شود. این دانش، پویا و کاربست آن به میزان خلاقیت و توانایی مدیریت دانش‌آموزان و شرایط متفاوت بستگی دارد. اساساً معلمان برخوردار از سابقه‌ی کاری بیشتر و به اصطلاح کاربلدتر، برای اداره‌ی دانش‌آموزان متحمل تنش و زحمت کمتری می‌شوند و دستورات آنها از سوی دانش‌آموزان پذیرفتنی‌تر است. دانش نظری معلمان مدارس مورد مطالعه اغلب منبعث از اصول موضوعه‌ی رشته‌ی تحصیلی و مطالعات مورد علاقه‌ی آنان است؛ به گونه‌ای که رد پای آموخته‌های نظری در تعاملات معلمان با دانش‌آموزان معلوم است. بدین ترتیب، عطف توجه به «دانش معلمی» و واکاوی شکل‌گیری، ابعاد و کارکرد آن در سلطه‌ی مدرسه بر دانش‌آموزان، می‌تواند مسائل جدیدتری در ارتباط با موضوع اطاعت دانش‌آموزان را برساند. این عطف توجه می‌تواند از طریق ایده‌ی نظام آموزشی در تمرکز بر نیروی انسانی برای اداره‌ی کارآمدتر مدارس نیز تأیید شود. از مصادیق اصلی این تمرکز، افزایش دوره‌های آموزشی ضمن خدمت و توانمندسازی کارگزاران نظم مدرسه است. این گونه چرخش در اداره‌ی مدرسه و پرورشی، گرچه ممکن است دستاوردهایی برای دموکراسی در مدرسه به بار آورد اما بی‌تردید شکل‌های نو و پیچیده‌ای از روابط قدرت و فرهنگ مدرسه را حول بازآفرینی و بهینه‌سازی دانش معلمان در اداره‌ی مدرسه و دانش‌آموزان در پی خواهد آورد که پیشنهاد می‌شود محققان علاقه‌مند آن را مورد توجه بیشتری قرار دهند.

بر اساس سنت و هدف اتنوگرافی انتقادی، ضمن یادآوری محدودسازی سلطه و ماهیت سیاسی و ایدئولوژیک فرهنگ مسلط (در این‌جا فرهنگ مدرسه)، به اهمیت شناسایی فرهنگ بدیل (فرهنگ دانش‌آموزان)، تأمل در آن و آثار رهایی‌بخش آن تأکید می‌شود. «آزادی به فرآیند دوری از تحمیل سبک‌های تفکر یا کنشی اشاره دارد که درک و عمل در جهت فهم و تحقق امکان‌های بدیل را محدود می‌کند» (Thomas, 1993:4). براین اساس، روابط همدلانه و افقی‌شدن مناسبات معلمان و کادر اجرایی با دانش‌آموزان و تلاش برای آشنایی با جهان‌های متفاوت دانش‌آموزان ضرورت دارد. احیای آموزش و نقش تربیتی معلم و مقابله با تک‌ساحتی‌شدن آن (تقلیل معلم به مدرس) بایستی در دستورکار نظام آموزشی قرار بگیرد. این مسأله نیاز به تأمل جدی دارد. معلمان و کادر اجرایی مدارس بایستی تلاش کنند خود را از دام ایده‌های مسلط واقع در پشت صحنه‌ی چگونگی روابطشان با دانش‌آموزان برهانند و با اتخاذ بینش جامعه‌شناختی، ناهمنوائی برخی دانش‌آموزان و مشکلات خود در ارتباط با آن را به شرایط اجتماعی و تاریخی موجود برگردانند.

بنیان‌های فرهنگی اعمال قدرت در مدرسه (امید قادرزاده و شیرزاد رستمی‌زاده) ۱۰۹

واقعیت آن است مختصات فرهنگ مدرسه، مناسبات اجتماعی معلمان با یکدیگر و با دانش‌آموزان را آسیب‌زا نموده و ساختار اجتماعی آموزش را در سایه‌ی بخشنامه‌ای شدن و سیر فزاینده‌ی فناوری‌ها شدن مدارس تضعیف و تعلیق نموده است. یافته‌های پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۹۹) نیز گویای آن است اصلاح رابطه فراگیر-فراده بر پایه دانش انسانی و تقویت سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی، توسعه فضای دموکراسی و به‌کارگیری نظر دانش‌آموزان در طراحی مدرسه و کلاس درس از الزامات مدارس آینده به‌شمار می‌رود.

کتاب‌نامه

آلتوسر، لوئی (۱۳۸۷)، *ایدئولوژی و ساز و برگ‌های ایدئولوژیک دولت*، ترجمه روزبه صدرآرا، تهران: چشمه.

اپل، مایکل دبلیو (۱۳۹۸)، *دانش رسمی: آموزش دموکراتیک در عصر محافظه‌کاری*، ترجمه نازنین میرزابیگی، تهران: آگاه.

ایلیچ، ایوان (۱۳۸۹)، *مدرسه‌زدائی از جامعه*، ترجمه داور شیخاوندی، تهران: گیسا.

ایلیچ، ایوان (۱۳۵۶)، *مقرر آموزش در آمریکای لاتین (صادقه و آزار)*، ترجمه هوشنگ وزیری، تهران: خوارزمی.

برادران کاشانی، زهرا، کرمانی، مهدی، و فولادیان، مجید (۱۳۹۸)، «تحصیل مضطربانه و کنشگری منفعلانه: نشانه‌شناسی اجتماعی صف در تجربه تحصیلی دختران جوان»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره نهم، شماره چهار.

بورديو، پیر (۱۳۹۳)، *درسی درباره‌ی درس*، ترجمه ناصر فکوهی، تهران: نی.

بینش، مرتضی، کشتی‌آرای، نرگس، یوسفی، علیرضا، و یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۳)، «تجربه زیسته‌ی دانش‌آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه‌درسی»، *مجله پژوهش‌های برنامه‌ی درسی*، دوره چهارم، شماره ۱.

رومانی، سعید، حاجی حسین نژاد، غلام‌رضا، فاضلی، نعمت‌الله، و حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۸)، «بررسی فرهنگ روابط معلمان با همکاران، والدین و دانش‌آموزان: مدارس روستایی و چندپایه»، *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۸، شماره ۲.

سلیمان‌پور عمران، محبوبه، اسماعیلی شاد، بهرنگ، مرتضوی کیاسری، فاطمه، و علی - آبادی، مهدی (۱۳۹۸)، «رابطه فرهنگ مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با نقش میانجی موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان» *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، سال سیزدهم، شماره ۳.

- سیدمن، استیون (۱۳۹۳)، کشاکش آرا در جامعه‌شناسی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۹۳)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سمت.
- شرفی، ناهید، بدری، شاه طالبی حسین‌آبادی، و اکبر اعتباریان خوراسگانی (۱۳۹۹)، «مدرسه آینده در ایران: روش نظریه زمینه‌ای»، جامعه‌پژوهی فرهنگی، سال یازدهم، شماره دوم.
- شیربگی، ناصر و صادقی، شراره (۱۳۹۹)، «مطالعه‌ی کیفی تجربه‌ی اعضای مدرسه از رهبری موازی در مدارس»، مدیریت بر آموزش سازمانها، سال نهم، شماره یک.
- شیربگی، ناصر، غلامی، خلیل، و بساطی، مختار (۱۳۹۴)، «شناخت باورهای مشرک انضباطی اعضای جامعه‌ی مدرسه (مطالعه موردی: یک دبیرستان پسرانه)»، مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، دوره چهارم، شماره هفت.
- فوکو، میشل (۱۳۸۸)، مراقبت و تنبیه: تولد زندان، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نی.
- کالینیکوس، آکس (۱۳۹۶)، درآمدی تاریخی بر نظریه‌ی اجتماعی، ترجمه اکبر معصوم‌بیگی، تهران: آگه.
- مدیسون، سوینی (۱۳۹۷)، مردم‌نگاری انتقادی: روش‌ها، علم اخلاق و اجرا، ترجمه فهیمه‌سادات کمالی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- یعقوبی، علی (۱۳۹۵)، «مخالفت‌خوانی‌های دانش‌آموزان و گفت‌وگوهای مدرسه: مطالعه دانش‌آموزان استان گیلان»، مطالعات اجتماعی ایران، دوره نهم، شماره ۴، ۱۶۶-۱۳۸.

- Anderson. Gray L. (1989), "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, And New Directions", *Review of Educational Research*, Vol. 59, No. 3.
- Carspecken, P.F. (1996), *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*, 1st ed. New York: Psycholo.
- Meo, A., Parker, A. (2004), "Teachers, Teaching and Educational Exclusion: Pupil Referral Units and Pedagogic Practice", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, no. 1.
- Mills, C. Wright. (1970), *The Sociological Imagination*, New York: Oxford University Press.
- Peterson, K. D., and Deal, T. E. (2011), *The shaping school culture fieldbook*, John Wiley & Sons.
- Thomas, J. (1993), *Doing Critical Ethnography (Qualitative Research Method)*, Sage Publications : Newbury Park London New Delhi.