

مطالعه پدیدارشناختی تجربه تبعیض و نابرابری قومی در بین دانشجویان کرد در دانشگاه‌های ایران

ابوتراب طالبی*، سجاد علیزاده**

(تاریخ دریافت ۹۸/۰۶/۳۱، تاریخ پذیرش ۹۸/۱۰/۰۵)

چکیده

وضعیت کردها در ایران از نظرگاه تبعیض و نابرابری دهه‌هاست که موضوع دغدغه‌ها و مباحثات عمومی در داخل و خارج از ایران بوده است، اما تجربه قومیتی کردها درون میدان‌های اجتماعی ایران از جمله دانشگاه به‌ندرت موضوع بررسی‌های تجربی بوده است؛ براین اساس، در این مقاله، تجربه زیسته دانشجویان کرد در دانشگاه با رویکردی اکتشافی، با تمرکز بر تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومی در چهار دانشگاه تبریز، تهران، علامه و کردستان بررسی شده است. به این منظور، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با دانشجویان کرد انجام شده است. داده‌ها با تکنیک تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شده که برآیند آن، ۱۱ مضمون اصلی و ۱۱ مضمون فرعی بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که تجربه دانشگاه برای دانشجویان کرد دربردارندهٔ وجوه قابل توجهی از حس تبعیض، نابرابری و طرد قومی در هر دو ساحت رسمی و غیررسمی دانشگاه است.

مفاهیم اصلی: تبعیض و نابرابری قومی، تبعیض مذهبی، دانشگاه، دانشجویان کرد، نابرابری زبانی.

*. استاد گروه مطالعات فرهنگی دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی tatalebi@yahoo.com

** دانشجوی دکتری دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، (نویسنده مسئول)

sajad1364d@yahoo.com

مجله جامعه‌شناسی ایران، نوزدهم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۷، ص ۱-۲۵

طرح مسئله و اهمیت آن

از مهم‌ترین مسائل قابل‌بررسی در حوزه قومیت در جامعه چندقومی ایران، تجربه گروه‌های قومی به‌خصوص اقلیت‌های قومی در میدان و چارچوب نهادهای مدرن است؛ این‌که هریک از گروه‌های قومی، قواعد و مناسبات درون نهادهای مدرن را چگونه تجربه می‌کنند. مطالعه و فهم این تجربه‌های زیسته قومیتی از این جهت مهم است که ضمن تعمیق شناخت ما از کارکردها، کژکارکردها و عملکردهای نهادهای مدرن در عرصه قومیتی، نابرابری‌های احتمالی موجود در این نهادها را نیز آشکار می‌سازد.

از میان نهادهای مدرن، شاید دانشگاه از مهم‌ترین نهادهایی باشد که بررسی‌اش از زاویه تجربه‌های زیسته قومیتی، بایسته و لازم است. می‌توان ادعا کرد که دانشگاه در ایران، یکی از چند میدان و عرصه مدرنی است که آمیختگی قومیت‌ها در آن به بیشترین میزان رخ می‌دهد. این حضور متنوع قومیت‌ها در دانشگاه‌ها به قول فکوهی، باین‌که حامل توانایی‌های قابل‌اعتنایی برای غنای علمی-فرهنگی دانشگاه‌ها به‌خصوص به‌دلیل حضور زبان‌های متنوع و غنی قومی در دانشگاه است، اما با رویکردها و سیاست‌های غلط در دانشگاه و «عدم‌توجه به هویت‌های محلی-قومی و تداوم‌بخشیدن به وضعیت کنونی که این هویت‌ها را در نظام‌های آموزشی کشور حاشیه‌ای کرده است»، اغلب به توانایی مخرب تبدیل می‌شوند (فکوهی، ۱۳۸۶). افزون‌براین، بررسی نهاد دانشگاه از این‌نظر نیز اهمیت دارد که بیش از هر نهاد مدرن دیگری، بنای مفروضات را بر اصول مدرن برابری فرصت‌ها، عام‌گرایی و نگرش بی‌طرفانه و غیرقوم‌گرایانه گذاشته و وجود هرگونه رویکرد و سیاست قوم‌مدارانه و تبعیض‌گذارانه قومی در آن دوچندان مسئله‌دار و مسئله‌ساز است.

شاید برای ورود به حوزه مطالعات اقلیت‌های قومی در نظام دانشگاهی ایران، بهترین گزینه کردها باشند، چراکه اولاً به لحاظ جمعیتی، اقلیتی قابل‌توجه در ایران بوده و طبق اطلاعات سرشماری ۱۳۷۵، بعد از ترک‌ها، دومین اقلیت قومی بزرگ ایران‌اند (سرشماری نفوس و مسکن ۱۳۷۵: ۶).^۱ ثانیاً سنی‌مذهب‌بودن کثیری از کردها سبب شده است که در مقایسه با اقلیت‌های بزرگ‌تری مثل ترک‌ها، تفاوت و زاویه فرهنگی بیشتری نسبت به فرهنگ و ایدئولوژی رسمی و غالب داشته باشند. براین‌اساس، در این مقاله، مشخصاً تجربه‌های کردها از نظرگاه تجربه تبعیض و نابرابری قومی با تاکید بر تجربه‌های منفی در دانشگاه بررسی شده است. لذا تجربه‌ها و یا تبعیض‌های مثبت نیز در پژوهش به دست آمد لیکن در این مقاله به آن‌ها پرداخته نشده است.

مسئله شدن تبعیض و نابرابری‌های قومی برای ما مستقیماً برآمده از تجربه زیسته دانشگاهی و حاصل تماس و ارتباط با کردها در سه دانشگاه تبریز، تهران و علامه و مشاهده تجربه‌های ناخوشایند

۱. سه سرشماری بعدی دربرگیرنده اطلاعات ترکیب قومی نیستند.

قومی برای آن‌ها بوده است. در سطحی عام‌تر، تبعیض علیه کردها دهه‌ها در داخل و خارج کشور موضوع مباحثات عمومی بوده و دربارهٔ بود یا نبود، کم‌وکیف و علل و پیامدهای آن بسیار بحث شده است. گفتمان‌های قومی نیرومندی نیز حول باور به این تبعیض‌ها و نابرابری‌ها شکل گرفته‌اند، اما این مباحثات و داعیه‌ها به‌ندرت از پشتوانهٔ پژوهش‌های علمی به‌خصوص پژوهش‌های کیفی و درون‌نگر برخوردار بوده‌اند. این پژوهش ضمن برداشتن گامی در مسیر پرکردن این خلأ می‌تواند مشارکتی در مباحثات عمومی در این باره نیز باشد.

با توجه به خلأ پیش‌گفته در حوزهٔ گردپژوهی کیفی، مطالعهٔ حاضر از نوع اکتشافی خواهد بود تا بتواند مهم‌ترین ابعاد و مؤلفه‌های تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومیتی دانشجویان کرد را فهم و صورت‌بندی کند؛ بنابراین، مسئله این پژوهش، فهم این موضوع نیست که دانشجویان کرد، دانشگاه را بیشتر به‌عنوان محیط برابری درک می‌کنند یا محیط نابرابری و اساساً قابلیت روش کیفی سنجش کمیّت پدیده‌ها نیست، بلکه قصدمندانه و براساس تصمیمی روش‌شناختی توجه بر تجربه‌های برابری قومی را وامی‌نهد تا بتواند بیشتر بر ابعاد، لایه‌ها و سطوحی از تجربه‌های قومی تمرکز کند که حس تبعیض و نابرابری را به دانشجویان کرد منتقل می‌کنند و کمک می‌کنند تا بفهمیم چنین تجربه‌هایی بیشتر حول چه زمینه‌ها و محورهایی و با چه سازوکارها و شیوه‌هایی رقم می‌خورند. چنین تمرکزی بر تجربهٔ نابرابری قومی چه‌بسا بتواند وجوه مهمی از مناسبات قومی را که توسط ایدئولوژی‌های رسمی (مثل اسلام‌گرایی و ناسیونالیسم ملی) نادیده گرفته شده و بازنمایی نمی‌شود نیز آشکار سازد. همچنین تغییرات احتمالی در نگرش‌های قومی و هویت قومی و بازتعریف مناسبات قومی با دیگر گروه‌های قومی نیز تاجایی که بخشی از پیامدهای تجربه تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه‌ها و واکنشی به این تجربه‌ها باشند، در حیطهٔ بررسی حاضر خواهند بود.

هرچند یافته‌های این پژوهش می‌توانند دلالت‌های مهمی برای سیاست‌گذاری قومی داشته باشد اما مهم‌ترین هدف پژوهش، ارائه راهکار به سیاست‌مداران نیست بلکه گسترش فهم میان‌فرهنگی و میان‌قومی است؛ مرزهایی ناپیدا و دیوارهایی از جنس منافع، فرهنگ و ایدئولوژی همواره درک همدلانه و انسانی قومیت‌ها نسبت به یکدیگر را دشوار و بغرنج می‌سازند. معتقدیم برای درک وضعیت کردها بهترین راه این است که اجازه داده شود آن‌ها از زبان خود سخن بگویند و خود راوی تجربه‌های خویش باشند. در بیان ضرورت چنین مطالعه‌ای همین بس که تجربه‌های زیستهٔ کردها از تبعیض و نابرابری قومی در درون نهادهای مدرن ایران موضوع مطالعهٔ هیچ پژوهشی تاکنون نبوده است.

پرسش‌های پژوهش

تجربه دانشجویان کرد از تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه شامل چه عناصر و مؤلفه‌هایی است و حول چه محورهایی رخ می‌دهد؟

دانشجویان کرد به چه نحو با این تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه مواجه می‌شوند؟

پیشینه پژوهشی

پژوهش حول نابرابری‌های نژادی-قومی، حوزه‌ای نسبتاً رشدیافته در کشورهای غربی است. تاکنون تحقیقات بسیاری در این زمینه از جمله با روش‌های کیفی و درون‌کاوا انجام گرفته است. بخشی از آن‌ها به شرح زیرند:

نتایج تحقیق آنسیس^۱ و همکاران (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که دانشجویان آفریقایی تبار بیش از دیگر قومیت‌ها وجود تبعیض‌ها، باورهای کلیشه‌ای و نژادپرستانه و رفتار نابرابر دانشجویان و اساتید و کارکنان دانشگاه را تجربه کرده‌اند و دانشجویان سفیدپوست کمتر از همه. نتایج تحقیق هیرتادو^۲ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی که از اقلیت‌های نژادی‌اند، خودانگاره ضعیف‌تری نسبت به سفیدپوستان دارند و اعتماد پایین و تعامل اندک با دیگر گروه‌ها، مشخصه آن‌هاست. فرایز بریت^۳ و گریفین^۴ (۲۰۰۷) نیز نشان داده‌اند که دانشجویان سیاه‌پوست برای اثبات شایستگی‌های تحصیلی خود و مقابله با اسطوره‌ها و کلیشه‌های منفی درباره سیاهان، انرژی و «هزینه‌های عاطفی» بسیاری را صرف می‌کنند و بعضاً برای ادغام در فرهنگ مسلط مجبور به گسستن از اجتماع سیاه‌پوستان می‌شوند. ام.لو^۵ و رالیسون^۶ (۲۰۱۵) به بررسی بیگانگی اجتماعی-فرهنگی دانشجویان اقلیت قومی-نژادی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که بیگانگی دانشجویان اقلیت در دانشگاه (با اکثریت سفیدپوست)، بیشتر از دانشجویان سفیدپوست است و دانشجویان اقلیت غالباً احساس زیرسلطه‌بودن فرهنگی و انزوای قومی می‌کنند. مهم‌ترین علت این بیگانگی، متعلق‌بودن این دانشجویان به طبقه پایین است.

اما در قیاس با مطالعات غربی، پژوهش‌ها در خصوص تبعیض و نابرابری قومی در ایران هنوز هم حوزه‌ای رشدنیافته و نوجوان محسوب می‌شود. بیشتر پژوهش‌های تجربی منتشرشده در این زمینه مربوط به دهه ۸۰ و بعداز آن هستند.

پژوهش میرزائی و فتحی (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که در میان سه گروه قومی ترک، کرد و فارس، هویت قومی در دانشجویان کرد سنی و هویت ملی در دانشجویان فارس قوی‌تر است. پژوهش ربانی و همکاران (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که بین متغیر «احساس محرومیت نسبی» و هویت ملی

-
۱. Ancis
 ۲. Hurtado
 ۳. Fries-Britt
 ۴. Griffin
 ۵. M. Loo
 ۶. Rolison

دانشجویان رابطه منفی نسبتاً بالایی وجود دارد و احساس محرومیت باعث تقویت هویت قومی می‌شود. یزدخواستی (۱۳۸۸) و میرزائی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش‌های خود عیناً به یافته پژوهش ربانی و همکاران رسیده‌اند. تحقیق رضایی و همکاران (۱۳۹۰) نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان دانشگاه نتوانسته است هویت ملی دانشجویان را تقویت نماید و به‌نوعی باید به ناموفق بودن دانشگاه در این زمینه اذعان کرد. قلی‌زاده (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که میزان احساس تبعیض، میزان انسجام اجتماعی و پایگاه اجتماعی با میزان گرایش به هویت قومی دانشجویان رابطه دارند. پژوهش قادرزاده و شفیع (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که هرچه متغیرهای سطح تحصیلات، یادگیری تعاملی، تعاملات اجتماعی و روابط انجمنی در دانشجویان بیشتر و بالاتر باشد، قوم‌گرایی در آن‌ها کمتر خواهد بود. پژوهش سراج‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) به این نتیجه رسیده است که از میان چهار قومیت (ترک، فارس و کرد و لر)، فقط میانگین فرهنگ اعتماد بین قومی دانشجویان کرد پایین‌تر از حد متوسط است و کردها بالاترین میانگین احساس تبعیض را نیز دارند. بلالی و محبی (۱۳۹۷) با بررسی چالش‌های نظام آموزش عالی در زمینه سیاست‌گذاری‌های قومی به این نتیجه رسیده‌اند که بی‌توجهی به تکثر و تنوع قومیتی در محیط‌های دانشگاهی و عدم‌شناسایی و معرفی فرهنگ‌های اقوام مختلف، تبعات و چالش‌های بسیاری را در آموزش عالی به‌دنبال دارد.

مروری بر پژوهش‌های انجام‌گرفته درباره تجربه و وضعیت قومیت‌ها در دانشگاه‌های ایران - و حتی درون دیگر نهاد‌های رسمی ایران - نشان می‌دهد که اولاً پژوهش‌هایی که مستقیماً تبعیض و نابرابری قومی را موضوع مطالعه خود قرار داده باشند، بسیار اندک‌اند و ثانیاً اکثر قریب‌به‌اتفاق مطالعات قومی نیز از بیرون به مسئله خود نظر کرده‌اند. این وضعیت حاکی از سهم اندک روش‌های کیفی و درون‌کاو در این حوزه است. در این حوزه، به‌ندرت پژوهشی را می‌یابیم که روایت‌گر منظر و تجربه خود قومیت‌ها من جمله کردها در دانشگاه و دیگر میدان‌های اجتماعی باشد و این، خلایق قابل‌اعتناء در مطالعات این حوزه است.

مبانی نظری

در پژوهش‌های کیفی معمولاً سعی می‌شود موضوع مدنظر با ذهن باز و بدون فرضیات استخراج‌شده از نظریه‌های موجود بررسی شود (دنسکامب، ۲۰۱۰: ۹۸). البته رفتن به سراغ واقعیت با ذهن باز به‌معنای استفاده‌نکردن از نظریه‌ها نیست بلکه به‌معنای اسیر و محصورنشدن در آنهاست (فراستخواه، ۱۳۹۵: ۱۲۷). در ادامه، به نظریه‌هایی می‌پردازیم که به‌عنوان منبع مفاهیم حساس از آن‌ها بهره خواهیم گرفت.

سیالیت مرزهای قومی: رویکرد کنش متقابل نمادین

از نظریه پردازان کنش متقابل نمادین در حوزه قومیت می توان به بلومر و جنکینز اشاره کرد. رویکرد کنش متقابل نمادین پدیده ها و مرزهای قومی را اموری برساختی و مبتنی بر تعریف جمعی موقعیت در نظر می گیرد و در نتیجه آن ها را سیال و تحول یابنده می داند. بلومر استدلال می کند که برای درک مفهوم «تعصب» نژادی-قومی باید از تأکید بر احساس فردی «نژادپرستان» دور شد و بر «مفهوم جایگاه گروه» تأکید نمود. از نظر بلومر تعصب گروهی و قومی نشانه تغییر موقعیت ها بین گروه های فرادست و فرودست است (مالشویچ، ۱۳۹۰: ۱۱۱ و ۱۱۰).

جنکینز در نقد مواضع تعامل گرایان کلاسیک استدلال می کند که علاوه بر خودتعریفی و خودادراکی (فرایندهای درونی)، عضویت قومی و هویت قومی به شدت مدیون فرایندهای خارجی مقوله بندی اجتماعی (تعریف مرزهای قومی از بیرون توسط گروه ها و قومیت های دیگر) است. مقوله بندی از بیرون از آن روی اهمیت دارد که درست همانند زندانیان و بیماران روحی گافمن، بر چسب های تحمیل شده به اعضای گروه قومی می توانند درونی شوند و جزئی از ویژگی های خود فرد گردند (جنکینز، ۱۹۹۴: ۲۱۷). به عبارت دیگر، تعریف قومیت ها از خویش همواره در ارتباط مستمر با و در واکنش به تعریف دیگر گروه ها و قومیت ها از آن ها است.

بازتولید فرهنگی در میدان آموزش: بوردیو

بوردیو بینش های الهام بخش و سودمندی درباره منطق ادغام و طرد در میدان آموزش از جمله دانشگاه دارد؛ او در این باره می گوید هرچه میان فرهنگ آموزشی (میدان) و فرهنگ محیط خاص فرد (عادت واره های فرد) فاصله کمتر باشد، جذب و موفقیت در نهاد آموزشی بالاتر و هرچه فاصله بیشتر باشد، امکان طرد شدگی بیشتر است (فیروزآبادی، ۱۳۹۴: ۱۵۷ و ۱۵۶). بوردیو در کتاب «بازتولید» به کارکرد «بازتولید فرهنگی» نهاد آموزش و پرورش پرداخته است. بازتولید فرهنگی به معنای شیوه هایی است که مدارس توسط آن ها، همراه با سایر نهادهای اجتماعی، موجب استمرار و تکرار نابرابری های اجتماعی و اقتصادی در نسل های متوالی می شوند (گیدنز، ۱۳۹۱: ۷۴۲).

به طور مشخص تر بوردیو به روابط زبان شناختی در میدان آموزش نیز پرداخته است. از نظر بوردیو «روابط زبان شناختی همیشه روابط قدرت اند... حتی ساده ترین مبادله زبان شناختی نیز شبکه پیچیده و پرشاخ و برگ از روابط قدرت تاریخی را وارد صحنه می کند». زبان مشروع حاکم، سرمایه ممتازی است که در گفتار، حس تشخص گوینده را ایجاد می کند. همین تشخص، برتری در زبان را ایجاد می کند (بوردیو به نقل از جنکینز، ۱۳۸۵: ۲۳۴). در میدان دانشگاهی، استفاده از زبان از

مهم‌ترین شیوه‌های مبارزه است و سخن‌گفتن به «سبک سطح بالا» منزلت‌آور و یادآور فرادستی است (همان: ۲۴۱ و ۲۳۸).

سرمایه اجتماعی دانشگاهی: کالینز

مفهوم «سرمایه اجتماعی دانشگاهی» کالینز به روابط مریدان و اساتید با دانشجویان خود و فعالیت‌هایی مانند مباحثه مریدان با دانشجویان، انتظار اساتید از دانشجویان برای انجام‌دادن کار دانشگاهی، برخورد احترام‌آمیز با دانشجویان و دوست‌شدن مریدان با دانشجویان دلالت می‌کند (جانعلی‌زاده چوب‌بستی، ۲۰۰۵: ۹). کالینز مراسم تعامل^۱ میان دانشگاهیان و اجتماعات علمی را مبنای شکل‌گیری سرمایه اجتماعی دانشگاهی می‌داند. تعامل دانشجویان با اساتید از عوامل شخصیتی و ساختاری تأثیر می‌پذیرد. نکته مهم‌تر اینکه کالینز معتقد است اساتید اغلب با دانشجویان اقلیت قومی تماس و ارتباط کمتری برقرار می‌کنند (قانع‌ی‌راد، ۱۳۸۵: ۱۰).

رویکرد انتقادی به برنامه درسی

رویکرد انتقادی به تعلیم و تربیت به‌ویژه در دهه ۱۹۷۰ و دهه‌های پس‌از آن، چتری شد برای بررسی رفتار مدارس و جامعه در خصوص زنان، رنگین‌پوستان و طبقات کارگر و فقیر. نظریه‌پردازان انتقادی توضیح می‌دهند که چگونه نظام تعلیم و تربیت، جوانان را برای جایگاه‌هایشان در یک نظم اجتماعی طبقاتی، جنسیتی و نژادی آماده می‌سازد (بلوتین ژوزف و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۳۸). نظریه‌پردازان انتقادی، بازاندیشی در برنامه درسی را با نقد برنامه درسی آغاز می‌کنند. برنامه درسی دو وجه دارد. یکی «برنامه درسی آشکار»^۲ که شامل مهارت و موضوعات شناخته‌شده است و از طریق واحدهای درسی مشخص و از پیش تعیین‌شده مثل تاریخ، جغرافیا، ادبیات، مطالعات اجتماعی و... دیدگاه‌ها و معرفت‌هایی را مشروع تلقی می‌کند که حامی وضع موجود و در پیوند با ساختار قدرت حاکم‌اند و سعی می‌کند آن‌ها را در ذهن یادگیرندگان درونی سازد و دیگری «برنامه درسی پنهان»^۳ که در خفا ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها را شکل می‌بخشد و ناظر به ارزش‌ها و منافع ضمنی و مستتر در تعلیم و تربیت است (خسروی، ۱۳۹۰: ۷). به‌طور کلی، نظریه‌های بالا کانون‌هایی را برای تمرکز مشخص می‌کنند و می‌توانند در فهم و تفسیر داده‌ها نیز کمک‌کننده باشند. از جمله می‌توان نتیجه گرفت:

۱. Interaction Rituals

۲. Overt Curriculum

۳. Hidden Curriculum

• نگاه برساختی و ضدذات‌گرایانه نظریه‌پردازان کنش متقابل نمادین، این بینش سودمند را ارائه می‌دهد که تعریف‌ها و رویکردهای قومی افراد، در تعامل‌های بین‌قومی ریشه دارد و باید توجه‌مان را به تغییرات در مرزها و روابط قومیتی دانشجویان کرد با دیگر قومیت‌ها در میدان دانشگاه معطوف کنیم.

• با الهام از نظریات بوردیو درباره میدان آموزش می‌توان به پدیده‌ها و اموری همچون طرد فرهنگی (در اینجا طرد قومی) در میدان آموزش، بازتولید روابط نابرابر قومی توسط دانشگاه و منزلت نابرابر زبان‌ها در دانشگاه پرداخت. همچنین با استفاده از نظریه بوردیو می‌توان زبان فارسی را به‌عنوان زبان مسلط بر دانشگاه و منبع سرمایه فرهنگی در نظر گرفت که تسلط متفاوت قومیت‌ها بر آن می‌تواند نوعی روابط قدرت زبانی را شکل دهد.

• با الهام از نظریه انتقادی درخصوص برنامه درسی، می‌توان توجه را بر لایه‌های آشکار و پنهان برنامه‌های درسی دانشگاهی در رابطه با قومیت معطوف و درک دانشجویان کرد را از وجوه قومیتی برنامه‌های درسی دانشگاهی و تأثیرات آن کنکاش کرد.

• ایده «سرمایه اجتماعی دانشگاهی» کالینز نیز راهنمای خوبی برای توجه به ارتباطات میان دانشجویان کرد با اساتید و دانشجویان از قومیت‌های دیگر و توجه به این نکته است که آیا این دانشجویان، کردبودن را عامل محدودکننده کسب سرمایه اجتماعی دانشگاهی تلقی می‌کنند یا تسهیل‌کننده آن.

روش پژوهش

در این پژوهش، از پدیدارشناسی به‌عنوان یکی از روش‌های کیفی استفاده شده است. وجه مشترک رهیافت‌های پدیدارشناختی، تمرکز مشترک بر کاوش در این‌باره است که انسان‌ها چگونه به تجربه‌های زیسته خود معنا می‌بخشند و آن‌ها را هم به‌طور فردی و هم به‌شکل جمعی به آگاهی تبدیل می‌کنند (محمدپور، ۱۳۹۰: ۲۶۲). به‌طور خلاصه، جامعه‌شناسی پدیدارشناختی را با چهار ویژگی و مؤلفه محوری می‌شناسیم:

۱- دیدن چیزها از نگاه دیگران: «مسائل باید به‌صورتی معرفی شوند که افراد مرتبط آن‌ها را می‌فهمند».

۲- متکثربودن واقعیت‌ها: «گروه‌های مختلف مردم، چیزها را به شکل متفاوتی می‌بینند».

۳- توصیف: پدیدارشناسان به‌جای تبیین می‌کوشند تجربه‌های زیسته را با جزئیات توصیف کنند.

۴- تعلیق باورهای فهم متعارف: توصیف چیزها بی‌اتکا به فرضیه‌های استخراج‌شده از نظریه‌ها و پیش‌داوری‌های فهم متعارف (دنسکامب، ۲۰۱۰: ۹۹-۹۵).

براین‌اساس، بررسی حاضر رویکردی درون‌نگر، توصیفی و مبتنی بر بهره‌گیری منعطف از نظریه‌ها خواهد داشت.

روش نمونه‌گیری

برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، از روش «نمونه‌گیری هدفمند» استفاده شده است. «در این روش، عموماً عام‌ترین ویژگی‌های تیپ مطلوب نمونه در نظر گرفته می‌شود و محقق می‌کوشد دریابد این افراد را در کجا می‌توان پیدا کرد و سپس در پی مطالعه آن‌ها برمی‌آید» (بیکر، ۱۳۸۹: ۱۸۹). این افراد باید «واجد دانش و تجربه لازم درباره موضوع یا مسئله موردبررسی باشند» (فلیک، ۱۳۸۷: ۱۴۴) مصاحبه‌شوندگان براساس دو مؤلفه محوری زبان (کردی) و مذهب (تسنن و تشیع) انتخاب شده‌اند. کردزبان بودن به‌عنوان عام‌ترین ویژگی برساننده قومیت کرد در نظر گرفته شده و تلاش شده با هر دو گروه مذهبی اصلی کردها یعنی کردهای سنی و شیعه مصاحبه شود. همچنین، سعی شده از همه مقاطع تحصیلی و گروه‌های رشته‌ای (علوم انسانی و هنر، ریاضی و فنی و علوم طبیعی) نمونه‌گیری شود. انتخاب نمونه‌ها از چهار دانشگاه انجام شده است؛ دانشگاه تهران و دانشگاه علامه از پایتخت، دانشگاه تبریز (به‌عنوان دانشگاهی با اکثریت ترک‌زبان) و دانشگاه کردستان (به‌عنوان دانشگاهی با اکثریت کردزبان). ملاک پایان نمونه‌گیری «اشباع نظری» بوده است؛ در این پژوهش، اشباع نظری با ۲۵ مصاحبه به دست آمد.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان

مشارکت‌کنندگان	مذهب	جنسیت	رشته	مقطع	دانشگاه
مشارکت‌کننده ۱	شیعه	مرد	مطالعات فرهنگی	ارشد	علامه
مشارکت‌کننده ۲	سنی	مرد	حقوق	ارشد	علامه
مشارکت‌کننده ۳	سنی	زن	ارتباطات	ارشد	علامه
مشارکت‌کننده ۴	سنی	مرد	حسابداری	کارشناسی	علامه
مشارکت‌کننده ۵	سنی	مرد	روزنامه‌نگاری	کارشناسی	علامه
مشارکت‌کننده ۶	سنی	مرد	سیاست‌گذاری و رفاه اجتماعی	ارشد	علامه
مشارکت‌کننده ۷	شیعه	زن	مدیریت بیمه	کارشناسی	علامه
مشارکت‌کننده ۸	شیعه	زن	مدیریت بازرگانی	کارشناسی	علامه
مشارکت‌کننده ۹	سنی	مرد	جغرافیا	کارشناسی	تبریز
مشارکت‌کننده ۱۰	سنی	مرد	جامعه‌شناسی	ارشد	تبریز

مشارکت‌کنندگان	مذهب	جنسیت	رشته	مقطع	دانشگاه
مشارکت‌کننده ۱۱	سنی	مرد	کشاورزی	ارشد	تبریز
مشارکت‌کننده ۱۲	شیعه	مرد	زبان فرانسه	ارشد	تبریز
مشارکت‌کننده ۱۳	سنی	مرد	فلسفه	دکتر	تبریز
مشارکت‌کننده ۱۴	سنی	مرد	روانشناسی	کارشناسی	تبریز
مشارکت‌کننده ۱۵	شیعه	مرد	شیمی	کارشناسی	تبریز
مشارکت‌کننده ۱۶	شیعه	مرد	برق	کارشناسی	کردستان
مشارکت‌کننده ۱۷	شیعه	مرد	عمران	دکتر	کردستان
مشارکت‌کننده ۱۸	سنی	زن	علوم اقتصاد	کارشناسی	کردستان
مشارکت‌کننده ۱۹	سنی	مرد	مدیریت ورزشی	کارشناسی	کردستان
مشارکت‌کننده ۲۰	شیعه	زن	علوم اجتماعی	کارشناسی	کردستان
مشارکت‌کننده ۲۱	سنی	مرد	اقتصاد	کارشناسی	تهران
مشارکت‌کننده ۲۲	شیعه	زن	علوم تربیتی	ارشد	تهران
مشارکت‌کننده ۲۳	سنی	مرد	برق الکترونیک	ارشد	تهران
مشارکت‌کننده ۲۴	شیعه	زن	تربیت بدنی	ارشد	تهران
مشارکت‌کننده ۲۵	سنی	مرد	جامعه‌شناسی	دکتر	تهران

نحوه گردآوری و تحلیل داده‌ها

برای گردآوری داده‌های مربوط به تجربه زیسته قومیتی دانشجویان کرد، از تکنیک مصاحبه‌های کیفی نیمه‌ساخت‌یافته (عمیق) استفاده شده است. در مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته، پیشاپیش سوالاتی را برای مصاحبه آماده می‌کنیم اما مسیر و سمت‌وسوی مصاحبه کاملاً باز و منعطف است (محمدپور، ۱۳۹۰: ۱۵۲). میانگین زمان مصاحبه‌ها یک ساعت بوده است.

برای تحلیل داده‌ها نیز از تکنیک «تحلیل مضمون»^۱ استفاده شده است. تحلیل مضمون تکنیکی تکنیکی برای تحلیل داده‌های کیفی و گزارش الگوهای موجود درون این داده‌هاست (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۵۳).

اصول راهنمای شناسایی مضمون‌ها عبارت‌اند از:

- شناسایی مضمون مستلزم آن است که پژوهشگر مشخص کند در داده‌ها باید دنبال چه چیزی باشد، از چه چیزهایی صرف‌نظر و چگونه داده‌ها را تحلیل و تفسیر کند.

۱. Thematic Analysis

- واژه «مضمون» بیانگر «تکرار» است؛ لذا مسئله‌ای را که صرفاً یک بار در متن داده‌ها ظاهر شود نمی‌توان «مضمون» به حساب آورد.
 - مضمون‌ها باید از یکدیگر متمایز باشند و مرزی کاملاً مشخص و تعریف‌شده میان مضامین وجود داشته باشد (همان: ۱۶۱).
- تحلیل مضمون را می‌توانیم در پنج مرحله انجام دهیم: ۱- آشناسدن با داده‌ها از طریق مطالعه چندباره آن‌ها، ۲- ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری، ۳- جست‌وجو و شناخت مضامین، ۴- تحلیل شبکه مضامین و ۵- تدوین گزارش (رج. به براون و کلارک، ۲۰۰۶: ۹۳-۸۷؛ عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۸۳-۱۷۹).

قابلیت تأیید و پذیرش پژوهش

برای تأمین اعتبار یا قابلیت‌پذیرش^۱ تحقیق، از روش ارتباطی استفاده شده است؛ یعنی برخی از مصاحبه‌های کدگذاری شده به صورت تصادفی به مصاحبه‌شوندگان بازگردانده شده تا نظرشان درباره تعبیرها و تفسیرهایمان از گفته‌هایشان اخذ شود و از همدلی آن‌ها با استنباط‌هایمان اطمینان حاصل گردد. برای برآورده‌ساختن قابلیت‌تأیید^۲ یافته‌ها، داده‌ها به کرات و بسیار دقیق مطالعه شدند تا اشراف کاملی به تمام ابعاد و جزئیات داده‌ها به دست آید. از روش بررسی قابلیت‌اطمینان^۳ نیز استفاده شده است که طی آن، متن برخی از مصاحبه‌ها در اختیار دو محقق دیگر روش کیفی گذاشته شد تا آن‌ها نیز مستقلاً به کدگذاری مصاحبه‌ها بپردازند و درباره تفاوت در کدگذاری‌ها گفتگو شد تا کدگذاری‌ها با کمترین سوگیری و مفروضات ذهنی نادرست انجام گیرند.

یافته‌های پژوهش

خروجی نهایی تحلیل مصاحبه‌ها در قالب ۱۱ مضمون اصلی و ۱۱ مضمون فرعی به شرح زیر تنظیم و مرتب شده‌اند. این مضمون‌ها بیانگر و توصیف‌کننده مؤلفه‌ها و محورهای تجربه تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه و نحوه مواجهه دانشجویان کرد با آن‌هاست.

۱. نابرابری و تبعیض زبانی

در گفتمان رسمی درباره زبان ملی، زبان فارسی زبان ملی است؛ زبانی که همه ایرانیان آن را دوست دارند و خود را با آن هویت‌یابی می‌کنند و جملگی نیز بر آن مسلط‌اند و در نتیجه، این زبان

۱. Credibility
۲. Confirmability
۳. Dependability

به آن‌ها توان ارتباط فراقومی و فرامحلی را می‌دهد؛ بی‌آن‌که بخواهیم چنین بازنمایی‌ای از زبان فارسی را به‌کل نامعتبر بشماریم و کارکرد و مزیت زبان ملی را منکر شویم در این‌جا می‌خواهیم از خلال یافته‌های به‌دست‌آمده از تجربه‌های زیسته زبانی دانشجویان کرد در دانشگاه، بر دقایق و برهه‌هایی تمرکز کنیم که در آن‌ها زبان فارسی در دانشگاه، نه به‌عنوان یک توانش و قابلیت، بلکه به‌عنوان عامل فشار و محدودیت و اعمال تبعیض تجربه می‌شود.

۱-۱. زبان کردی به‌منزله زبانی فرودست

یکی از درون‌مایه‌های مشترکی که از خلال روایت‌های دانشجویان کردزبان پدیدار شد، حس «فرودستی زبانی» است. این حس که زبان مادری تو در سلسله‌مراتب قدرت و منزلت زبان‌ها، جایگاه بس نازل و دونی دارد و واکنش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه گویندگان و صاحبان زبان یا زبان‌های فزاین به زبان تو، نه حس ارزشمندی و ارجمندی بلکه حس کهنتری و فرودستی را به تو منتقل می‌کنند. «در سال‌های اول کارشناسی به‌لحاظ زبانی خیلی برایم سخت بود. متأسفانه در این جامعه لهجه افت کلاس دارد... در تبریز کلاس ما هفت‌هشت نفر کرد بودیم. کردها همگی آن احساس کهنتری را داشتند و حرف نمی‌زدند» (مشارکت‌کننده ۳).

منزلت و پرستیژ نمادین زبان کردی حتی می‌تواند پایین‌تر از زبان ترکی باشد که چه‌بسا خود در مقایسه با زبان مسلط و رسمی یعنی فارسی در مرتبه پایین‌تری قرار می‌گیرد. «در مورد لهجه ترکی باز تاجایی که من دیده‌ام، فارس‌ها و دیگر قومیت‌ها خیلی وقت‌ها خوششون میاد از آن. می‌بینی برای اون فارس، ادای لهجه ترکی رو درآوردن یا تلاش برای یادگرفتن چند کلمه ترکی شیرین است، ولی به‌نظرم در مورد کردی اصلاً این‌طور نیست. انگار هیچ‌کس لهجه کردی رو دوست نداره... لهجه ترکی از نظر دیگران لهجه شیرین و بامزه‌ای است، ولی لهجه کردی لهجه ترسناک است» (مشارکت‌کننده ۲۵).

بنابراین، همان‌طور که بورديو می‌گوید، روابط زبانی می‌توانند روابط قدرت نمادین باشند؛ زبان‌ها و لهجه‌ها در میدان‌های اجتماعی از قدرت و منزلت یکسانی برخوردار نیستند و پرستیژ برابری را برای گویش‌وران‌شان به بار نمی‌آورند.

۲-۱. ضعف در زبان فارسی مانع مشارکت کلاسی

ضعف و مشکل در زبان فارسی عمدتاً شامل محدود بودن دایره واژگان فارسی و ضعف در واژه‌گزینی از یک‌سو و تکلم لهجه‌دار به فارسی از سوی دیگر است که اگر دانشجوی همزمان دچار هردوی آن‌ها باشد عرصه برایش در میدان دانشگاه بسیار تنگ می‌شود. گزارش‌های دانشجویان کرد از تجربیات خود و دوستان کردشان بیانگر این است که مشکلات در تکلم به فارسی می‌تواند تأثیر

کاهنده غیرقابل اغماضی بر مشارکت کلاسی دانشجویان به خصوص در دوره‌های کارشناسی داشته باشد و بدین طریق بر اعتماد به نفس، عزت نفس و خودانگاره دانشجویان تأثیر مخربی داشته باشد. «وقتی که حرف می‌زنم انگار یه چیز دیگه می‌گم. انگار اصلاً حرف نمی‌زنم... حتی ادر! فکر کردن / مشکل ایجاد می‌کنه. / این باعث می‌شه که خیلی جاها نتونی ابراز وجود کنی» (مشارکت کننده ۱). گاهی دامنه این تأثیر منفی می‌تواند چنان باشد که موجب شود دانشجو به دلیل مشکلات زبانی، قید مشارکت در کلاس و حتی مباحث علمی حاشیه و بیرون کلاس را از بیخ و بن بزند. «من کل دوره لیسانس رو سکوت مطلق بودم. من تو اون چهارسال حتی یک بار هم اظهار نظر نکردم در کلاس. تازه از اوایل ارشد به خودم فشار آوردم تا حرف بزنم» (مشارکت کننده ۲۵).

۳-۱. ضعف در زبان فارسی عامل تنزل عملکرد تحصیلی

ضعف در زبان فارسی، به مشارکت داوطلبانه در کلاس محدود نمی‌ماند، بلکه می‌تواند کیفیت انجام تکالیف درسی و امتحانات را نیز متأثر و دچار تنزل کند. در این‌جا در کنار ضعف در گفتار فارسی، ضعف در نوشتن نیز به‌عنوان ابزار اصلی انجام تکالیف کلاسی و کارهای علمی موضوعیت می‌یابد: «وقتی ارائه می‌دم نمی‌تونم کل مفاهیمی رو که قراره بیان بشند رو بیان کنم و بتونم ارائه با کیفیتی رو انجام بدم» (مشارکت کننده ۳). این تأثیر منفی، در رخدادها و برهه‌های حساس‌تر آموزشی می‌تواند شدت به‌مراتب بیشتر و اثر به‌نسبت تعیین‌کننده‌تری بر دستاورد تحصیلی دانشجوی کرد داشته باشد: «هم لهجه و هم محدودیت زبان فارسی به‌شدت تأثیرگذاره و تو انتقال مطالب خیلی مشکل ایجاد می‌کنه. مخصوصاً تو جاهای حساس مثلاً دفاع ارشد و پرزنتیشن‌ها؛ باعث می‌شه آدم استرس بگیره و نتونه چیزی که آماده کرده رو بیان کنه» (مشارکت کننده ۲۳).

۲. تجربه نابرابری و تبعیض مذهبی

مذهب در کنار زبان، دومین عرصه و زمینه مهم برای احتمال رخداد تجربه‌های نابرابری و تبعیض در دانشگاه است اما با توجه به این‌که مذهب رسمی کشور شیعه است، در این‌جا عمدتاً دانشجویان سنی مذهب، «دیگری» و «حاشیه‌ای» محسوب می‌شوند؛ بنابراین، تجربه تبعیض و نابرابری مذهبی در این پژوهش عمدتاً تجربه‌ای است متعلق به دانشجویان کرد سنی مذهب.

۲-۱. تجربه طردشدن مذهبی

در تجربه طردشدن مذهبی، دانشجوی کرد به‌خاطر مذهب متفاوتش از طرف استادان یا دانشجویان شیعه غیریت‌سازی می‌شود و با گفتار یا رفتار این‌حس و معنا به او منتقل می‌شود که در نظر آن‌ها «خودی» محسوب نمی‌شود بلکه «دیگری»، «غیر» و «بیگانه» است.

«تو همین دوره ارشد آقای دکتر... هستند. تو کلاس گفت از دوره صفویان به بعد که شیعیان قدرت گرفتند مسلمانان غیرت خودشان را به دست آوردند. منظورش این بود که از زمان پیامبر به بعد تا دوره شیعیان که قدرت دست سنی‌ها بوده است، جهان اسلام بی‌غیرت بوده است» (مشارکت‌کننده ۳).

«یک استاد داشتیم تو کلاس می‌گفت نسبت دانش‌آموزان اهل تسنن به اهل تشیع در دوره ابتدایی تقریباً برابر شده و به هم نزدیک شده و این خطر بزرگی است برای ما [ایران]» (مشارکت‌کننده ۴).

برخوردهای طردکننده حتی می‌توانند به نام فرد معطوف شوند و نام به قول گافمن به «داغ ننگ» برای فرد تبدیل شود:

«در سمت ما ابوبکر، عمر، عثمان اسم‌های عادی‌اند ولی در دانشگاه این اسم‌ها دردرساز می‌شوند» (مشارکت‌کننده ۱۵).

آنجا که با طرد مذهبی در دانشگاه سروکار داریم، می‌توانیم شاهد افزایش تعصبات مذهبی و شکل‌گیری واکنش‌های مقاومتی و تأکید تقابلی بر مرزبندی‌های مذهبی از طرف دانشجویان سنی‌مذهب باشیم.

«ما قبل از آمدن به دانشگاه، در شهرهای خودمون این تقابل عمر و علی و شبیه این تقابله‌ها را اصلاً نداریم تو مذهبمون. بعد که می‌اییم این‌جا، شما انقدر جدا می‌کنید این‌ها رو و می‌فحش می‌دید به خلفا و... که ما هم شروع می‌کنیم به یادگرفتن این‌که کی مال ماست و کی مال شیعیان» (مشارکت‌کننده ۲۵).

۲-۲. تجربه استیضاح‌شدن مذهبی

در تجربه استیضاح‌شدن، دانشجوی سنی‌مذهب در دانشگاه بابت عقاید مذهبی‌اش مورد پرسش و بازخواست قرار می‌گیرد و عقاید یا رفتارهای مذهبی‌اش مورد تشکیک قرار گرفته، نادرست یا انحرافی تلقی می‌شود و ناچار است در جایگاه یک متهم و محکوم پاسخ‌گو باشد.

«یه آقای بود، من یک بار داشتم وضو می‌گرفتم و داشتم پاهام رو می‌شستم، اومد گفت وضوی شما اشتباهه، پس نمازت هم درست نیست، نخون! ناخودآگاه تو رو وارد بحث می‌کردن!» (مشارکت‌کننده ۲).

تجربه استیضاح‌شدن، در شکل حاد و مفرط خود به شکل تلاش برای مجاب‌کردن دانشجوی سنی‌مذهب به تغییر مذهب از تسنن به تشیع از جانب شیعیان تجربه می‌شود.

«در دانشگاه تبریز دانشجویی ترک‌زبان دوستم را ترغیب می‌کرد که مذهب خود را تغییر دهد و می‌گفت که ما بر اساس عقاید خودمان شما را متقاعد می‌کنیم که مذهب تشیع بهتر است» (مشارکت‌کننده ۱۹).

زمانی که دانشجویان سنی مذهب استیضاح مذهبی می‌شوند، یا واکنش‌های انفعالی در پیش می‌گیرند و از بحث و درگیری می‌گریزند و یا خود را ناگزیر می‌بینند وارد مجادله شوند، ولی نکته مهم این است که آن‌ها در چنین بحث‌هایی وضعیت و موقعیت برابری با شیعیان ندارند و به قول هابرماس خود را در «موقعیت آرمانی گفتار» نمی‌بینند و در این وضعیت نابرابری سیاسی-فرهنگی، انواع احتیاط‌ها و هراس‌ها می‌تواند مانع این شود که آن‌ها به راحتی سخن بگویند و به نفع خود استدلال کنند.

۳. تجربه تبعیض در واحدهای درسی عمومی

تجربه واحدهای درسی عمومی دانشگاهی به خصوص واحدهایی که محتوای شیعی و ایدئولوژیک دارند مثل معارف اسلامی، تاریخ اسلام و امثال آن، بعد دیگری از تجربه تبعیض و نابرابری مذهبی برای دانشجویان کرد است. در این‌جا نیز این حس تبعیض مذهبی را عمدتاً دانشجویان کرد سنی مذهب تجربه می‌کنند.

۳-۱. تجربه بی‌احترامی به مقدسات مذهب تسنن [از طرف بعضی از اساتید شیعه]

مطابق یافته‌های مصاحبه‌های عمیق، یکی از تلخ‌ترین و آزار دهنده‌ترین تجربه‌های تبعیض مذهبی در کلاس‌های واحدهای عمومی، تجربه‌هایی است که در آن‌ها دانشجویان سنی مذهب احساس می‌کنند اساتید این واحدها باورهای مذهبی ایشان را مورد هجمه و بی‌احترامی قرار می‌دهند:

«یکی از این اساتید به یکی از صحابه‌های اهل سنت توهین کردند، یکی از دوستای بوکانی مون بلند شد گفت شما حق توهین ندارید. استاد گفت همینی که هست!» (مشارکت‌کننده ۲).

این تجارب بیانگر این است که بخشی از اساتید، به‌عنوان صاحب‌منصبان رسمی، نزاکت سیاسی^۱ را درباره اهل تسنن نقض می‌کنند.

«در دانشگاه، آیین تشیع با بدترین ادبیات تدریس می‌شود. در دانشگاه تبریز، استاد تاریخ اسلام داشتیم، روحانی بود. در بحث خلافت در کلاس گفت امروز این بحث را داریم که عمر و ابوبکر وحشی- دقیقاً این عبارت را به کار برد - خلافت را نصب کردند» (مشارکت‌کننده ۳).

از مجموع گزارش‌های دانشجویان کرد درمی‌یابیم که واکنش اکثر آن‌ها مقابل این نادیده‌انگاری‌ها و هجمه‌های مذهبی در کلاس‌ها، سکوت از سر ترس و احتیاط و خشم واپس‌زده است.

«کردهای سنی در این کلاس‌ها سکوت می‌کنند... برایشون تجربه خیلی آزار دهنده‌ایست. اعصابشون خراب می‌شه ولی چیزی نمی‌گن» (مشارکت‌کننده ۶).

۱. Political Correctness

به نظر می‌رسد نادیده‌انگاری دانشجویان سنی‌مذهب در کلاس‌های با محتوای شیعی آن‌چنان در دانشگاه‌های ایران رایج است که شاید بتوان آن را بخشی از برنامه‌دستی پنهان دانشگاه در نظر گرفت که در جایی نوشته نشده است، اما دانشجویان سنی قویاً احساس می‌کنند و احتمالاً دانشجویان شیعه نیز این نادیده‌انگاری را ناخودآگاه می‌آموزند.

۴. چشم‌انداز ارتقای تحصیلی و شغلی

چشم‌انداز شغلی و تحصیلی از این نظر درخور توجه است که اولاً بین تحصیلات دانشگاهی و چشم‌انداز شغلی ارتباطی وثیق وجود دارد و ثانیاً «چشم‌انداز ارتقای شغلی و تحصیلات آکادمیک» و آگاهی از آن برای دانشجویان اساساً در طول دوره‌ی دانشگاه و متأثر از تجارب و اطلاعات مستقیم و غیرمستقیمی شکل می‌گیرد که دانشگاه فراهم می‌آورد.

۴-۱. تفاوت اساسی چشم‌انداز شغلی و تحصیلی کردهای سنی و شیعه

نخست باید بگوییم به‌طور کلی، دانشجویان کرد- اعم از شیعه و سنی- چشم‌انداز و دورنمای شغلی روشنی را برای خود به‌خصوص در شهرهای غیرکرد نمی‌بینند. درعین‌حال، به نظر می‌رسد تفاوت بارزی در این زمینه میان کردهای شیعه و سنی نیز دیده می‌شود. کردهای شیعه معمولاً موانع بسیار کمتری پیش پای ارتقای تحصیلی و شغلی خود می‌بینند:

«من به‌شخصه /به‌عنوان یک کرد شیعه/ زیاد اینو تجربه نکرده‌ام. من فیلتر خاصی /در زمینه گزینش تحصیلی و شغلی/ تا حالا احساس نکرده‌ام» (مشارکت‌کننده ۲۲).

درمقابل، کردهای سنی وضعیتشان را در آینده به‌مراتب مبهم‌تر، تیره‌تر و بغرنج‌تر ارزیابی می‌کنند. کردهای سنی غالباً به تفاوت معنادار چشم‌انداز شغلی و تحصیلی خودشان با هم‌قومی‌های شیعه‌شان واقف‌اند.

«ببینید! من در پیدا کردن شغل، آزادی آن فردی که شیعه یا غیرکرد است را ندارم... من اگر بخواهم در یک استخدام، حتی در یک استخدام ساده آموزش و پرورش یا هر جای دیگر شرکت کنم استرس دارم. چون جامعه مرا نمی‌پذیرد» (مشارکت‌کننده ۱۱).

نکته مهم دیگری در این زمینه این است که امید دانشجویان کرد سنی‌مذهب برای دستیابی به مشاغل و مناصب اداری و سیاسی رده‌بالا در ایران دوچندان کمتر است و این دانشجویان تصورشان این است که هرچقدر هم مراتب ارتقای تحصیلی را طی کنند، به مشاغل رده‌بالا دست نخواهند یافت.

«تو استان ما کماکان این مسئله هست. مثلاً پارسال آمار دادند که از ۳۶۰ پست اجرایی استان، ۵ تا شون دست کرد سنی هست. تو استان آذربایجان غربی همشون دست ترک شیعه هست» (مشارکت‌کننده ۶).

۴-۲. لهجه کردی، محدودکننده چشم‌انداز تحصیلی و شغلی

درون‌مایه مهم دیگری که از داده‌های مصاحبه به دست آمد، تجربه لهجه غلیظ کردی به‌عنوان مانعی ساختاری پیش‌روی ارتقای تحصیلی و شغلی به‌خصوص در مناطق غیرکردزبان بود؛ مانع‌بودن نه صرفاً در معنای ساده‌اش که ناظر بر دشواری ارتباط برقرار کردن با غیر کردزبان‌هاست، بلکه مهم‌تر از آن به‌این دلیل که بازنمایی فرهنگی-ایدئولوژیک چندان مثبتی از لهجه کردی در جامعه وجود ندارد.

«با لهجه غلیظ مشکل می‌توان صعود کرد در نظام دانشگاهی و اداری. دانشجویان کرد همش نگران این‌اند که اگر لهجه‌شون رو نتونند رفع کنند کارفرماها از شون بترسند و استخدامشون نکنند... انگار لهجه غلیظ داشتن معنای کرد متعصب بودن رو حمل می‌کنه با خودش» (مشارکت‌کننده ۲۵).

«مثلاً اگر بخوام روان‌شناس بشم... تو تهران شاید لهجه‌ام مشکل ساز بشه» (مشارکت‌کننده ۱۴).

۵. کلیشه‌های منفی درباره کردها

سویه دیگری از تجربه‌های قومی کردها در دانشگاه، مواجه شدن با کلیشه‌های قومی منفی است. بسیاری مواقع، دانشجویان کرد اول‌بار به‌طور جدی و ملموس در دانشگاه است که از وجود چنین کلیشه‌هایی علیه خودشان در جامعه ایران اطلاع می‌یابند. مواجه شدن با چنین تصور و انگاره منفی و سیاهی از خود در دانشگاه بعضاً حتی می‌تواند دانشجوی کرد را دچار نوعی «شوک فرهنگی» کند. مهم‌ترین کلیشه منفی‌ای که کردها در دانشگاه با آن روبه‌رو می‌شوند، کلیشه «کرد خشن» است.

«برخی کلیشه‌ها رو در دانشگاه درباره کردها شنیدم که وقتی در سندج بودم باور نمی‌کردم وجود داشته باشند. مثلاً اینکه می‌گن کردها سر می‌برن... اوایل، هم‌تاقی‌هام ترسیده بودند به‌خاطر کردبودن من. اینو بعدها به من گفتند» (مشارکت‌کننده ۲۱).

کلیشه کرد خشن می‌تواند تأثیر منفی‌ای هم بر کسب سرمایه اجتماعی در دانشگاه داشته باشد و روابط کردها را با دیگر دانشجویان محدود کند:

«من کارشناسی تو دانشگاه گیلان بودم. با مسئول کتابخانه‌مون که خانومی گیلک بود رابطه خیلی خوبی داشتم... یه بار بحث شد، من گفتم کرد هستم باور نمی‌کنید چقدر ترسید... تو موارد دیگه هم به هرکی از همکلاسی‌ها و اینا گفتم من کرد هستم یک‌قدم عقب‌تر رفتند» (مشارکت‌کننده ۲۲).

۶. تجربه خودسانسوری

به نظر می‌رسد که خودسانسوری، تجربه‌ای نسبتاً رایج در میان دانشجویان کرد در دانشگاه است. ادراک خود دانشجویان کرد از سانسور باورها و اعتقادات خود این است که شرایط آشکارسازی و بیان این باورها در دانشگاه نیز مثل جامعه بزرگ‌تر مهیا نیست و علنی کردن آنچه سانسور می‌کنند، می‌تواند هزینه‌هایی را به آن‌ها تحمیل کند. در واقع، خودسانسوری برای آن‌ها حفاظتی امنیتی و راهبردی برای بقا، پیشرفت و ادغام در بدنه جامعه با کمترین هزینه است.

«این آقای دکتر [که کرد شیعه است] قبل از این‌که بیاد هیئت علمی بشه، تو دوره‌ای که دانشجویی دکترا بود، همیشه با من کردی صحبت می‌کرد، اما بعد از این‌که جذب شد، فارس شد! بنده خدا خودش هم خیلی اذیت می‌شه... در جلسه‌ای ایشون مجبور شدند جلوی همه باهام فارسی صحبت کنند، بعد همه تعجب کرده بودند که این چرا موقع حرف زدن این قدر عرق می‌کنه!... من در جریانم که این استادها به خصوص تو دوره‌های کارشناسی حتی نمی‌خوان دانشجویها بدونند که اینها کرد هستند» (مشارکت‌کننده ۲۵).

موضوعات سانسور شده و پنهان داشته شده می‌توانند عقاید مذهبی، عقاید سیاسی و گرایش‌های قوم‌گرایانه باشند. دانشجوی کرد غالباً در دانشگاه، بسته به وضعیت گذشته و حال خود و برنامه‌ریزی آینده خود، ترس و اضطرابی خفیف یا قوی از چشم نظارت‌گر امنیتی و احتمال پرونده‌سازی‌های امنیتی و سیاسی دارد و با سانسور خویش سعی می‌کند خود را از تهدیدها و خطرات واقعی یا خیالی مصون سازد.

«من حقیقتش [در دانشگاه] با توجه به فضای امنیتی که الان می‌بینم هیچ وقت بحث قومیتی نمی‌کنم. چون یه ترس مبهمی هست» (مشارکت‌کننده ۲).

«من خودم در خوابگاه خیلی حرف نمی‌زنم چون واقعاً می‌ترسم» (مشارکت‌کننده ۳).

۶-۱. عقاید استقلال طلبانه، کانون خودسانسوری

از مجموع گزارش‌های دانشجویان چنین به نظر می‌رسد که باورها و گرایش‌های استقلال طلبانه^۱ بیشترین موضوع مورد سانسور در بین دانشجویان کرد است: «مطمئناً در هیچ مسئله دیگری این اندازه سانسور که در مورد استقلال کردها انجام می‌شود، انجام نمی‌شود، چون حساس‌ترین و امنیتی‌ترین مسئله است» (مشارکت‌کننده ۳).

۱. در این‌جا منظور از استقلال طلبی، باور به لزوم و مطلوبیت جدا شدن مناطق کردنشین از ایران و تشکیل کشور مستقل کردی با کردهای کشورهای دیگر است.

امنیتی شدن فضای مباحثات استقلال طلبانه تاحدی است که حتی در میدان دانشگاه نیز که بنا به ماهیت مفروض خود باید یکی از کانون‌های «عرصه عمومی» باشد و در آن مسائل و گرایش‌های مختلف دست‌کم امکان بیان یابند، هرگونه بحثی که بوی دفاع از استقلال طلبی بدهد به نوعی ممنوع می‌شود، آن‌چنان که شاید بتوان طرح مباحث استقلال طلبانه را «یک تابوی دانشگاهی» در ایران نامید؛ موضوعی «غیرمجاز» و «گفت‌وگوناپذیر»:

«با برخی استادها می‌شه درباره شیعه و سنی گفت‌وگو و بحث کرد، ولی درباره استقلال طلبی ابداً. دیگه اصلاح طلب‌ترین استاد آقای [...] هستند. درباره استقلال طلبی حتی نمی‌شه شوخی هم باهاش کرد چه برسه بحث» (مشارکت‌کننده ۲۵)

۷. تأثیر کردبودن بر سرمایه اجتماعی دانشگاهی

سرمایه اجتماعی را به‌طور کلی می‌توان به دو نوع سرمایه اجتماعی درون‌گروهی و برون‌گروهی تقسیم کرد. مراد از سرمایه اجتماعی دانشگاهی در این‌جا، نوعی سرمایه اجتماعی برون‌گروهی است (رفیعی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۶۴)؛ یعنی ارتباط با اساتید غیرهم‌قوم. درباره تأثیر کردبودن بر سرمایه اجتماعی دانشگاهی در مجموع کفه گزارش‌های منفی سنگینی می‌کند؛ به‌خصوص در دانشگاه‌های غیر کرد.

«اگر ارتباطی بوده، خارج از دانشگاه بوده. هیچ ارتباط عاطفی با هیچ استادی نداشته‌ام. همه دوستان [کرد] دیگر هم تجربه مشابهی دارند!» (مشارکت‌کننده ۱).

دانشجوی دیگری از حس بد زیر نظر گرفته شدن توسط اساتید به‌خاطر کردبودن می‌گوید:

«هرجا میری احساس می‌کنی زیر نظری و مدام از طرف همه، از طرف اساتید هم مورد پرس‌وجو قرار می‌گیری. همیشه احساس می‌کنی زیر ذره‌بینی» (مشارکت‌کننده ۲۳).

البته برخی گزارش‌های دانشجویان نیز مطرح‌کننده این احتمال است که استادان آگاهانه یا ناخودآگاهانه با همه کردها یکسان رفتار نمی‌کنند:

«استادان تمایل ندارند با دانشجویانی که از نظر اون‌ها کرد متعصب یا ناسیونالیست هستند همکاری کنند و این دانشجویان را سعی می‌کنند هرطور شده از سرشون وا کنند. بیشتر تمایل دارند با کردهای سیستم‌زده شده و به‌اصطلاح منضبط‌شده همکاری کنند» (مشارکت‌کننده ۲۵).

۸. انسجام یافتن کردها در دانشگاه در واکنش به طرد و نابرابری

برخی پژوهش‌های قومی نشان داده‌اند که وقتی اعضای یک قومیت یا نژاد در یک میدان اجتماعی احساس تبعیض، نابرابری و طرد می‌کنند، میل می‌یابند که از «غیر» فاصله گرفته، به

هم‌دیگر نزدیک شوند و روابطی منسجم‌تر و متحدتر از پیش را شکل دهند. این اتحاد و انسجام، نوعی واکنش دفاعی به فضای طردکننده است. این واقعیت را در روایت‌های تجربه‌های زیسته دانشجویان کرد نیز مشاهده می‌کنیم.

«در شهرهای کردنشین، روابط کردهای سنی با کردهای شیعه خوب نیست و خیلی وقت‌ها شیعه‌ها رو دشمن حساب می‌کنند، ولی اینجا تو تبریز شرایط طوری بود که نزدیک می‌شدند به کردهای شیعه و سطحی از اتحاد بین اون‌ها شکل می‌گرفت. ما [کردهای سنی] بعضاً از شدت تفاوت رفتارهای کردهای شیعه با ما در شهرهای خودمون و تبریز تعجب می‌کردیم!» (مشارکت‌کننده ۲۵).

در این زمینه، میان جو و فضای سیاسی-فرهنگی دانشگاه‌های یک کشور نیز از لحاظ طردکنندگی یا پذیرندگی فرهنگی و قومی می‌تواند تفاوت‌هایی وجود داشته باشد و متناسب با این تفاوت، انسجام تدافعی کردها نیز می‌تواند تشدید یا تضعیف شود.

«در تبریز در مقایسه با دانشگاه علامه چون طرد شدیدتر بود، اتحاد کاملی بین کردها برقرار بود. کردهای همه دانشگاه‌ها همدیگر را می‌شناختند، اما اینجا اینطور نیست» (مشارکت‌کننده ۳).
در عین حال، از نظرگاه مفهوم سرمایه اجتماعی می‌توان این انسجام‌یابی قومی میان دانشجویان کرد را تولید نوعی سرمایه اجتماعی درون گروهی در دانشگاه تلقی کرد.

۹. ارتباط رشته‌های تحصیلی و ادراک از تبعیض قومی

ادراک تبعیض و نابرابری قومی می‌تواند با رشته تحصیلی دانشگاهی ارتباط داشته باشد. تحلیل مصاحبه‌ها نخست نشان می‌دهد که در بودن به واسطه حس تبعیض و نابرابری پیشینی‌ای که برای فرد ایجاد می‌کند می‌تواند محرک فرد برای انتخاب رشته‌های علوم اجتماعی و سیاسی باشد، با این تصور که تحصیل در این رشته‌ها فهم فراخ‌تر و ژرف‌تری نسبت به وضعیت کردها در ایران می‌دهد و می‌توان از دانش کسب‌شده در این رشته‌ها برای آگاهی‌بخشی قومی استفاده کرد.

«من دانشجوی مهندسی بودم. [اما] ربطی به زیست‌جهان من نداشت... تو کردستان خیلی از دوستانمون از مهندسی، تو ارشد به رشته‌های علوم انسانی میان. چون مسئله‌شونه» (مشارکت‌کننده ۱).
دوم، دانشجویان کرد علوم اجتماعی و سیاسی عملاً هم این احساس و برداشت را دارند که رشته آن‌ها به تدقیق و تعمیق دانش آن‌ها از تبعیض‌ها و نابرابری‌های قومی منجر شده و باعث افزایش دسترسی‌شان به گفتمان‌ها و تئوری‌های انتقادی در حوزه سیاسی، اقتصادی و فرهنگی شده است:
«وقتی می‌ای بالاتر و می‌خونی، از لحاظ نظری داری خودتو تغذیه می‌کنی. [تجربه‌هایت] بعد تئوریک پیدا می‌کنه... دانشجویی که فنی خوانده است، غیر علوم انسانی خوانده، می‌بینی دغدغه هم

دوره ولی وقتی با دانشجوی غیرکرد بحث می‌کنه، من به‌عینه ضعف را در بحث و دفاع از خودشون در اون‌ها می‌بینم» (مشارکت‌کننده ۶)

۱۰- فهم تبعیض‌ها به‌واسطه زندگی در شهر محل تحصیل

دانشجویان کرد به‌واسطه زندگی در شهرهای غیرکرد محل تحصیل‌شان (تهران و تبریز) خواه‌ناخواه به فهمی مقایسه‌ای از وضعیت شهرهای کردنشین نیز دست می‌یابند. تاجایی که به فهم‌های برآمده از زندگی در شهرهای تهران و تبریز می‌گردد، این ادراک مقایسه‌ای، غالباً و یک‌راست به تشدید احساس محرومیت نسبی و بی‌عدالتی و نابرابری قومی در ساحت‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی منتهی می‌شود.

۱-۱۰- فهم تبعیض‌ها و نابرابری‌های اقتصادی

مهم‌ترین و بارزترین نوع محرومیتی که از زندگی در کلان‌شهرهای محل تحصیل تجربه می‌شود، محرومیت اقتصادی است. در پژوهش ما زندگی در تبریز و تهران شواهد و داده‌های انبوهی را در خصوص کم‌وکیف محرومیت اقتصادی شهرهای کردنشین در اختیار دانشجوی کرد می‌گذارد: «وقتی میای زیرساخت تهران رو می‌بینی، سرانه فضای سبز تهران رو می‌بینی، سرانه فضای آموزشی تهران را می‌بینی، دیگه اون رهیافت مرکز-پیرامون برات عملاً از کتاب می‌آید تو حوزه عمل. میگی آقا من پیرامونم... کل سندج اندازه این سیدخندان پارک و فضای سبز نداره!» (مشارکت‌کننده ۶).

این مشاهدات زمانی دردناک‌تر می‌شود که دانشجوی کرد از مفهوم «محرومیت» فراتر رفته و به شکل دادن مفهومی از «استثمار» در قالب نوعی اقتصاد سیاسی قومی سوق یابد. «وقتی از قعر جهنم میای تهران! می‌بینی همه سرمایه‌ها از مناطق توتنه... از نفت و گاز عرب و کرده... اون موقع است که به عمق محرومیت خودت پی می‌بری» (مشارکت‌کننده ۱). ادراک نابرابری و تبعیض اقتصادی برای کردهای ساکن شهرهای مرزی شدیدتر و رنج‌آورتر است: «در شهر من دولت هیچ سرمایه‌گذاری نمی‌کند. تنها کار اقتصادی مردم قاچاق و کولبری است» (مشارکت‌کننده ۳).

۱۰-۲- فهم تبعیض‌های سیاسی-فرهنگی

بعد دیگر ادراک تبعیض قومی حاصل از زندگی در شهر محل تحصیل، رسیدن به درکی از تبعیض‌های فرهنگی و سیاسی است. در بعد فرهنگی دانشجویان کرد به درک روشن‌تری از منع‌ها و

حساسیت‌هایی می‌رسند که از بالا از سمت نظام سیاسی در قبال برخی جنبه‌های فرهنگ آن‌ها وجود دارد:

«ومدم تهران دیدم ما در تهران برای اهل تسنن مسجد نداریم... نمازخونه ونک رو چند سال پیش ویران کردند» (مشارکت‌کننده ۲۱).

در بعد سیاسی، دانشجویان به‌خصوص به «امنیتی‌بودن» مفرط فضای شهرهای خود در قیاس با شهرهای غیرکرد و قوف می‌یابند و از این‌پس این امر را به‌عنوان یک مسئله و نوعی تبعیض درک می‌کنند:

«فضای تهران قابل‌مقایسه نیست... سنندج به‌لحاظ امنیتی خیلی زیر ذره‌بین است و به هر مناسبتی فضا امنیتی می‌شه. مدام نیروهای امنیتی رو تو رفت‌وآمد در شهر سنندج می‌بینید» (مشارکت‌کننده ۲۳).

۱۱. افزایش قوم‌گرایی در واکنش به احساس تبعیض و نابرابری

تشدید حس تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه می‌تواند باعث افزایش تعصب قومی-مذهبی و تقویت گرایش‌های قوم‌گرایانه شود. هرچند دانشگاه همیشه باعث تشدید چنین احساساتی نمی‌شود. در واقع، حضور در دانشگاه زمانی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم باعث تشدید احساس و درک نابرابری و تبعیض می‌شود، می‌تواند باعث واکنش‌های قوم‌گرایانه و قوم‌مدارانه در دانشجویان کرد شود.

«وقتی امکانات رو مقایسه می‌کنی می‌بینی چقدر در حق ما ظلم شده و این باعث می‌شه من بازهم تعصبم بیشتر می‌شه» (مشارکت‌کننده ۲۴).

«ون حس ناسیونالیستی نسبت به ایران دیگه نمونه. وقتی میرم می‌بینم مردمان شهرم باید تو این وضعیت باشن» (مشارکت‌کننده ۲).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که دانشجویان کرد عموماً تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه را در دو محور زبان کردی و مذهب تسنن تجربه می‌کنند که البته به نظر می‌رسد محور دوم (تسنن)، کانون متراکم‌تری برای رخداد چنین تجربه‌هایی است. در محور مذهب، تبعیض و نابرابری در هر دو حوزه رسمی و غیررسمی دانشگاه به‌وفور تجربه می‌شود و سازوکارهای غیریت‌سازی و طرد و کنارگذاری در این محور آشکارتر و صریح‌تر است.

در محور تجربه‌های زبانی، مفهوم «سرمایه زبانی» بسیار اهمیت می‌یابد. در مجموع، تسلط بر لهجه و واژگان زبان فارسی، بالاترین سرمایه زبانی را برای دانشجویان فراهم می‌کند. تسلط بر

فارسی، هم منزلت بالاتری را به بار می‌آورد و هم راحت‌تر به موفقیت تحصیلی و علمی ترجمه می‌شود. در این وضعیت، دانشجویان کردی که غلیظترین لهجه و کم‌ترین مهارت را در کاربست واژگان یا دستور زبان فارسی دارند، بی‌بهره‌ترین افراد از سرمایه زبانی هستند. سویه تلخ ماجرا این است که حتی تسلط عالی بر زبان کردی، در دانشگاه ایرانی سرمایه محسوب نمی‌شود، اگر نگوییم حتی به امری ضدارزش و ضدسرمایه بدل می‌شود.

از سوی دیگر، احساس کم‌منزلت بودن زبان کردی، غیربودگی مذهب تسنن، خطرناک و اهریمنی تلقی شدن باورهای سیاسی کم‌وبیش رایج در میان کردها (مانند استقلال‌طلبی) و وجود کلیشه‌های منفی درباره کردها (مانند کرد خشن) روی هم رفته مرزها و حصارهای ارتباطی نامرئی‌ای را میان دانشجویان کرد و دانشجویان و اساتید از دیگر قومیت‌ها ایجاد می‌کنند و کار دانشجویی را برای کسب سرمایه اجتماعی دانشگاهی به‌عنوان نوعی سرمایه اجتماعی برون‌گروهی دشوار می‌سازند. برعکس، به نظر می‌رسد دانشجویان کرد در دانشگاه از سرمایه اجتماعی درون‌گروهی قابل توجهی برخوردار می‌شوند.

بنابراین، هماهنگ با نظریات بوردیو، یافته‌های ما نیز نشان می‌دهند که دانشگاه می‌تواند در جهت بازتولید روابط قدرت در جامعه، از جمله روابط قدرت قومی عمل کند. اما این گفته به این معنا نیست که تمام عملکردهای دانشگاه به طور هماهنگ کارکرد بازتولید را ایفا می‌کنند. دانشگاه در عین حال محلی است که دانشجویان در آن به گفتمان‌های انتقادی و برابری طلب دست‌رسی بیشتری می‌یابند و آگاهی و حساسیت‌شان نسبت به تبعیض‌ها و نابرابری‌های قومیتی افزایش می‌یابد. مضاف بر این، تجربه دانشگاه پیامدهای کاملاً ناخواسته و قصدنکرده قومی نیز دارد، چراکه دانشجویان کرد را در معرض مشاهدات و تجربه‌های مستقیم و دست‌اول از شکاف‌ها و نابرابری‌های توسعه‌ای میان شهرهای کردنشین و غیرکردنشین قرار می‌دهد و بدین طریق بر نارضایتی‌شان می‌افزاید.

در عین حال، باید تاکید کرد که بخشی از تجربه‌های تبعیض و طردشدن قومیتی، در ساحت روابط و مناسبات غیررسمی دانشگاهی رخ می‌دهند و جزء برنامه‌های درسی و آموزشی آشکار یا پنهان دانشگاه‌ها نیستند؛ بخشی از نگرش‌ها و رفتارهای کلیشه‌ای قومیتی، طرد و استیضاح کردن مذهبی، تمسخر لهجه و مواردی از این دست تا حدی در حوزه غیررسمی دانشگاهی رخ می‌دهند و می‌توانند نمایانگر فرهنگ عمومی باشند؛ هرچند همچنان جای این سوال باقی می‌ماند که این جنبه‌های فرهنگ عمومی تا چه حد متأثر از ایدئولوژی و سیاست‌های مسلمانان؟

از نظرگاهی سیاستی، احتمال می‌رود بخشی از تجربه‌های ناخوشایند قومی کردها در دانشگاه، پیامد سیاست‌های آموزشی و دانشگاهی از قبیل سیاست واحدهای درسی عمومی، به‌حاشیه‌راندن زبان کردی در میدان علم و دانشگاه و نیز نظارت‌ها، پایش‌ها، گزینش‌ها و فیلترهای سیاسی-امنیتی در دانشگاه‌ها باشد. خود این سیاست‌ها نیز می‌تواند برآمده از سیاست‌های کلان‌تر فرهنگی‌ای باشد

که گُرد را و به خصوص کرد سنی‌مذهب را به‌مثابه یک دیگری و غیرخودی «غیریت‌سازی» می‌کنند. شاید بتوان گفت در پشت این سیاست‌ها، نوعی تناقض به چشم می‌خورد. از یک‌سو توسعه آموزش عالی در ایران، امکان دسترسی برای گروه‌های قومی مختلف را فراهم می‌کند؛ از سوی دیگر سیاست‌های نابرابری‌آفرین قومی را به اجرا می‌گذارد. در این میان همین سوژه‌ها در مواردی به خاطر قوم‌گرایی و جدایی‌طلبی استیضاح می‌شوند.

در پایان باید یادآور شویم که تجربه قومی دانشجویان کرد در دانشگاه مسلماً واجد سویه‌های مثبت و خوشایندی نیز هست. بسیار پیش می‌آید که کردها در دانشگاه از جانب دانشجویان و اساتید غیرهم‌قوم واکنش‌های دوستانه و احترام‌آمیزی نیز دریافت می‌کنند. بخشی از این واکنش‌ها را می‌توان خصوصاً از جانب اساتید ذیل مفهوم «تبعیض مثبت» صورت‌بندی کرد. به همین نسبت، تغییرات در رویکردها و نگرش‌های قومی دانشجویان کرد نیز همواره در جهت قوم‌گرایی پیش نمی‌رود و بخشی از این دانشجویان تحولاتی ناهمسو به سمت عام‌گرایی و نگرش‌های فراقومی را نیز ابراز می‌کنند. به دلیل تحدید مسئله و محدودیت‌های حجم مقالات پژوهشی، در این مقاله به احساس نابرابری و تبعیض پرداخته شد. جنبه‌های دیگر تجربیات قومی دانشجویان در فضای دانشگاهی در فرصت دیگری بحث و بررسی خواهد شد.

منابع

- بلالی، اسماعیل؛ محبی، سیده‌فاطمه (۱۳۹۷)، «چالش‌های نظام آموزش عالی در موضوع قومیت و راهبردهای سیاست‌گذاری»، *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، دوره ۷، شماره ۳، ۵۷۷-۵۵۳.
- بلوتین ژوزف، پاملا و همکاران (۱۳۹۶)، *فرهنگ‌های برنامه‌دروسی (نظریه‌ها)*، ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران، تهران: سمت.
- بیکر، ترزال (۱۳۸۹)، *نحوه انجام تحقیقات اجتماعی*، ترجمه هوشنگ نایبی، تهران: نی.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵)، *پی‌یر بوردیو*، ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان، تهران: نی.
- حافظنیا، محمدرضا (۱۳۸۱)، *جغرافیای سیاسی ایران*، تهران: سمت.
- خسروی، رحمت‌الله؛ سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۰)، «تحلیلی بر نظریه انتقادی تعلیم‌وتربیت و دلالت‌هایش برای برنامه‌دروسی»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۴، ۱۴-۱.
- ربانی، علی و همکاران (۱۳۸۷)، «بررسی رابطه هویت ملی و قومی با تأکید بر احساس محرومیت و جامعه‌پذیری قومی: مطالعه موردی دانشجویان آذری، کرد و عرب»، *مسائل اجتماعی ایران*، سال ۱۶، شماره ۶۳، ۶۹-۳۳.
- رضایی، احمد و همکاران (۱۳۹۰)، «جایگاه برنامه‌های درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان»، *فصلنامه مطالعات ملی*، دوره ۱۲، شماره ۱ (۴۵)، ۷۱-۵۳.

- عابدی جعفری، حسین و همکاران (۱۳۹۰)، «تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی»، *اندیشه مدیریت راهبردی*، دوره ۵، شماره ۲، ۱۹۸-۱۵۱. فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵)، *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر «نظریه برپایه» (گراند تئوری GTM)*، تهران: آگاه.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۶)، «نقش زبان و هویت‌های قومی و محلی در توسعه نظام آموزش عالی»، *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، دوره ۳، شماره ۹، ۱۶۰-۱۲۷.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷)، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.
- فیروزآبادی، سیداحمد و علیرضا صادقی (۱۳۹۴)، *طرد اجتماعی، رویکردی جامعه‌شناختی به محرومیت*، تهران: جامعه‌شناسان.
- قانع‌راد، محمدمبین (۱۳۸۵)، «نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره هفتم، شماره ۱، ۲۹-۳.
- قلی‌زاده، یاشار (۱۳۹۱)، *بررسی رابطه احساس تبعیض و انسجام اجتماعی با گرایش به هویت قومی در بین دانشجویان بومی دانشگاه‌های مرنند*، پایان‌نامه ارشد، پیام نور تهران.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۹۱)، *جامعه‌شناسی*، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: نی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۴)، *جامعه‌شناسی*، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی.
- مالشویچ، سینیشا (۱۳۹۰)، *جامعه‌شناسی قومیت*، پرویز دلیرپور، تهران: آمه.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۰)، *صدروش*، تهران: جامعه‌شناسان.
- منادی، مرتضی و همکاران (۱۳۹۴)، *روش پژوهش کیفی کاربردی (در علوم اجتماعی و علوم رفتاری)*، تهران: جامعه‌شناسان.
- Braun, V., Clarke (۲۰۰۶), "Using Thematic Tnalysis in Psychology", *Qualitative Research in Psychology*, Vol. ۳, No. ۲, ۷۷-۱۰۱.
- Clyde e, Willis (۲۰۰۵), "The Phenomenology of Pornography", *Law and Philosophy*, Vol. ۱۶, Issue ۲, ۱۷۷-۱۹۹.
- Denscombe, Martyn (۲۰۱۰), *The Good Research Guide For small-scale social research projects*, Open University Press.
- Fries-Britt, Sharon & Griffin, Kimberly (۲۰۰۷), "The Black Box: How High-Achieving Blacks Resist Stereotypes about Black Americans", *Journal of College Student Development*, Vol. ۴۸, No. ۵, ۵۰۹-۵۲۴.
- Hurtado, Sylvia et al (۲۰۰۷), "Predicting Transition and Adjustment to College: Biomedical and Behavioral Science Aspirants' and Minority Students' First Year of College", *Research in Higher Education*, Vol. ۴۸, No. ۷, ۸۴۱-۸۸۷.
- Janalizadeh Choobbasti, H (۲۰۰۵), *Social Capital and Scientific Eminence: an Analytical Synthesis*, PhD Thesis, University of Bradford.
- Jenkins, Richard (۲۰۰۳), *Social Identity*, Routledge.