

نابرابری و تبعیض از مقولات مورد توجه در مطالعات علوم انسانی است؛ هدف این پژوهش ارائه تفسیری جامعه‌شناسانه، از پدیده نابرابری، در تجربه زیسته دانشجویان بهره‌مند از سرمایه کمتر فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و نمادین در دانشگاه علامه طباطبایی است. چارچوب مفهومی پژوهش بر پایه چشم‌انداز بوردیو و روش‌شناسی آن، مبتنی بر منطق استقنهای است. در این راستا، ۲۴ نفر دانشجوی دختر و پسر مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، بر مبنای معیارهای شمول، هدفمندانه انتخاب و مورد مصاحبه نیمه‌ساختاریافته قرار داده شدند. در پی مضمون‌بندی داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای هدایت‌شده سیوفانگ و شنون و متأثر از تجربه برآمده از مفاهیم توصیفی موجود، دوازده مضمون اصلی بدین شرح بر ساخت گردیدند: «انقطاع دیروز، تعلیق امروز، بیم فردا»، «سقوط رؤیا، مصلوب رسوایی‌هراسی»، «واخامت ملامت، نهایت حقارت»، «ناظر فرهنگ تزییقی، ادای تزییری»، «تخدیر با بدهت در سایه بلاهت»، «هزیمت برگرفته از طرد اجتماعی»، «مغبون متنعمین بهره‌بردار»، «مطرود ذائقه‌سازان ساختار»، «بازنده نازپروردگان سرخوش»، «گریزان از مخدره هوش و گوش»، «بی‌اعتنا به محصول کارخانه عقیده‌ساز»، «رقیب عمده نرمالیزاسیون». از مهم‌ترین نتایج پژوهش، یکی این است که رتق و فتق پدیده نابرابری در میدان آموزش، متوقف بر امعان‌نظر برنامهریزان فرهنگی دانشگاه به پیامدهای سوء برخاسته از غلبه فرهنگی جریان‌های واجد سرمایه بیشتر اقتصادی و فرهنگی در میدان دانشگاه است؛ پیامدهایی که غالباً از دیالکتیک عادت‌واره‌های اساتید و گروه‌های دانشجویان همساز با آنها ناشی شده‌اند. دموکراتیزاسیون میدان آموزش با هدف بسط عادلانه‌تر میدان آموزش، پیشنهاد اساسی این پژوهش خطاب به سیاست‌گذاران فرهنگی و آموزشی نظام دانشگاهی است.

■ واژگان کلیدی:

بوردیو، تجربه نابرابری، میدان دانشگاه، سلطه، جامعه‌شناسی فرهنگ

خوانش بوردیویی تجربه زیسته نابرابری در میدان دانشگاه با تأکید بر خشونت نمادین

مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی

ابراهیم اخلاسی (نویسنده مسئول)

استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی
eb.ekhlasi@gmail.com

ابوالقاسم فاتحی

استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی
Fatehi.ab@gmail.com

پرویز حیدرپور

کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی
heydarpoorparviz@gmail.com

طرح مسئله

از مهم‌ترین وظایف آموزش عالی، به‌منزله یکی از زیرساخت‌های نظام آموزشی، تربیت نیروی متخصص در زمینه‌های مختلف پژوهشی و ارائه خدمات تخصصی به جامعه در حوزه‌های متنوع علم و فناوری است. (عبدی و دیگران، ۱۳۹۶: ۶۰) حسب قوانین، اسناد و پژوهش‌های موجود، مقولاتی از قبیل اهتمام به ارزش‌های فرهنگی، رشد آموزش مادام‌العمر، عدالت آموزشی، بهره‌مندی از اساتید کارآمد و تغییر مثبت در زمینه نگرش افراد جامعه به زندگی از جمله اساسی‌ترین چشم‌اندازها و رسالت‌های آموزش عالی محسوب می‌شوند. (عبدی و دیگران، ۱۳۹۶: ۷۳-۶۹)

زوایای گوناگون مرتبط با نظام آموزش عالی، همچون میزان تحقق اهداف مذکور، تبیین موانع اجرایی شدن چشم‌اندازها در عرصه واقعیت، پیامدهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی مترتب بر عینیت نیافتن بایسته‌های مورد نظر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی، مقایسه وضعیت متحقق و آرمانی نظام آموزش عالی و امثال آن، در قالب پارادایم‌های مدیریت، برنامه‌ریزی آموزشی، سیاست‌گذاری آموزش عالی و در نهایت، جامعه‌شناسی فرهنگ قابل مطالعه هستند. سهمیه‌بندی تبعیض‌آمیز جنسیتی ذیل عناوین مختلف و چالش‌های آموزش عالی در بحث قومیت در حوزه‌های سیاسی، آموزشی و فرهنگی (علیزاده و دانش، ۱۳۹۶: ۷)، سلیقه‌مداری رؤسا و مدیران در موضوع قومیت‌ها و پارادوکسیکال نشان دادن هویت قومی در برابر هویت ملی (بلالی و محبی، ۱۳۹۷: ۵۵۳)، کشاکش نمادین سرمایه‌ها به واسطه وجود سلسله‌مراتب سرمایه فرهنگی در میان دانشجویان (قاسمی و نامدار جویمی، ۱۳۹۲: ۷)، شکل‌گیری کشاکش‌های نمادین میان رشته‌های دانشگاهی متأثر از سلسله‌مراتب فرهنگی و اجتماعی (ژیان‌پور و دیگران، ۱۳۹۲: ۲۱۳) از جمله مطالعاتی هستند که نمود گوناگون پدیده تبعیض و نابرابری را در ساحت‌های مختلف میدان دانشگاهی بازنمایی می‌کنند.

دانشگاه، به‌عنوان شاخص‌ترین میدان آموزش عالی، از گروه‌های متفاوت کنشگران، مشتمل بر اساتید، دانشجویان، پرسنل اداری و به‌طور کلی، مجموعه دانش‌ورزان^۱ تشکیل شده است. دانش‌ورزان، یا به‌عبارتی، دانشمندان، مهندسان و مدیران فناوری در یک سامانه، به مجموعه کارکنان فنی و حرفه‌ای اطلاق می‌شود که کار اصلی آنها مبتنی بر اطلاعات، توسعه و استفاده از دانش است. (ماترسکا، ۱۳۸۴: ۹۲) هر کدام از گروه‌های

یادشده در میدان دانشگاه، ضمن برخورداری از عادت‌واره‌های گوناگون فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی و همچنین، مراتب مختلف سرمایه فرهنگی، اقتصادی و نمادین در مناسبات رقابتی با یکدیگر قرار می‌گیرند و متأثر از رقابت میان آنها، که با هدف تثبیت و نهادینه‌سازی نظام ارزش‌ها و باورهای مد نظر هر گروه شکل می‌گیرد، پویایی میدان دانشگاه اتفاق می‌افتد. به‌علاوه، میدان آموزش عالی، با یادآوری ماهیت رقابت‌های درون میدانی مندرج در آن، خود نیز تحت تأثیر سایر میدان‌ها و از جمله میدان قدرت سیاسی و دولت قرار دارد. برخی از محوری‌ترین تبعات حاصل از فضای منازعه‌آمیز درون و میان‌میدانی، ناظر به مواردی چون شکل‌گیری مناسبات نابرابر آموزشی، فاصله گرفتن از اصل عدالت آموزشی و به محاق رفتن سایر خرده‌فرهنگ‌های غیرهمسو با فرهنگ مسلط است که همگی به‌مثابه مهم‌ترین پیامدهای برخاسته از رقابت‌های نابرابر درون میدان آموزش عالی و نیز میان حوزه آموزش عالی و حوزه قدرت، وجه مسئله‌مند تبعیض و نابرابری در میدان آموزش عالی را تشکیل می‌دهند.

از نقطه‌نظر پدیدارشناسانه، میدان آموزش عالی و مندرجات ذیل آن، حسب متغیرهای دموگرافیک، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، از قبیل سن، جنس، خودپنداره، پیشینه خانوادگی، جایگاه طبقاتی، پایگاه اقتصادی اجتماعی، عادت‌واره، انواع سرمایه‌های فرهنگی و نمادین، گستره و عمق پیوندهای اجتماعی و امثالهم، به‌گونه‌های متفاوت بر کنشگران علمی درگیر با میدان آموزش پدیدار و هویدا می‌شود؛ مطالعه و پژوهش علمی حول تجربیات زیست‌شده دانشجویان، به‌عنوان اصلی‌ترین کنشگران نظام آموزش عالی و احصاء تفاسیر و معنای اعتبار شده به‌وسیله آنها پیرامون نابرابری و تبعیض در میدان دانشگاه، با هدف سامان‌دهی بازاندیشانه‌تر نظام آموزش عالی به‌وسیله متولیان آموزش عالی، اصلی‌ترین مدخل استدلال در باب اهمیت نظری و عملی پژوهش حاضر است. حسب بنیادهای نظری مندرج در مقاله و در تقابل با دعاوی پوزیتیویستی، ماهیت تبعیض و نابرابری در میدان دانشگاه، وابستگی قابل‌ملاحظه‌ای به دریافت ناظران بیرونی دارد و می‌تواند توسط هر ناظر به شکلی خاص و منحصر به فرد درک گردد؛ پدیدار بیرونی تبعیض و نابرابری در تضایف با ذهنیتی فهم می‌شود که دانشجویان برخوردار و کمتر برخوردارتر به‌عنوان ناظر و حسب تجربه زیسته خود در اختیار دارند. بدین‌سان، وقوف متولیان نظام آموزش عالی به این سنخ رویکردهای پدیدارشناسانه در فهم تبعض و نابرابری، می‌تواند راه را برای برنامه‌ریزی‌های اجماعی‌تر، دموکراتیک‌تر و تأملی‌تر در

مقام سیاست‌گذاری در وجوه مختلف آموزش عالی هموارتر نماید. اضلاع سازنده مسئله پژوهشی مقاله حاضر را می‌توان بر پایه دو بعد اساسی صورت‌بندی نمود؛ وجه نخست ناظر به «نوع فضای اجتماعی برگرفته از منازعات درون میدان دانشگاه» و جنبه دوم معطوف به «تحویل بسندگی ناکافی تحصیلی و آموزشی دانشجویان کمتر برخوردار از سرمایه فرهنگی به خصائص فردی و ظرفیت‌های استعدادی» آنهاست. امر اخیر، به‌مثابه یک برساخته رایج، اما اشتباه، در پی نادیده انگاشتن نقش ساختارهای مؤثر در عدم موفقیت تحصیلی، حرفه‌ای آموزشی و پژوهشی دانشجویان کمتر برخوردار به‌وقوع می‌پیوندد. مناسبات فرهنگی، آموزشی و پژوهشی برساخت‌شده حاکم بر میدان دانشگاه و کیفیت تبلور آن در زیست‌جهان دانشجویان دارای پیشینه کارگری، در تعارض با آن دسته از داعیه‌های مساوات‌طلبانه، چون عدالت آموزشی و دسترسی یکسان به ابعاد مختلف خدمات تحصیلی است که به‌صورت رسمی در نظام آموزش عالی مورد تأکید قرار گرفته است.

بدین ترتیب، هدف اصلی پژوهش حاضر کشف، توصیف، تفسیر و در نهایت، رؤیت‌پذیر نمودن تجربه‌زیسته دانشجویان برخوردار از پیشینه کارگری شاغل به تحصیل در دانشگاه علامه طباطبائی پیرامون تبعیض و نابرابری در میدان آموزش و پژوهش است؛ دانشجویانی که در مقایسه با دانشجویان طبقه متوسط آن دانشگاه، از سرمایه فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و نمادین کمتری برخوردار هستند. با عنایت به توضیحات ارائه‌شده پرسش اصلی مقاله در قالب این گزاره سؤالی قابل صورت‌بندی است که دانشجویان دارای پیشینه کارگری شاغل به تحصیل در دانشگاه علامه طباطبائی تبعیض و نابرابری در میدان آموزش را چگونه تجربه می‌کنند؟ نویسندگان مقاله ذیل پرسش فرعی مقاله، چگونگی نمود و بروز تجربه دانشجویان دارای پیشینه کارگری از پدیده نابرابری در میدان دانشگاه را طی تعامل این دسته از دانشجویان با اساتید، محتوای آموزشی و دیگر دانشجویان برخوردارتر مورد کاوش قرار خواهند داد.

پیشینه پژوهش

جستجوی پژوهش‌های نزدیک با مسئله پژوهش به‌گونه‌ای نظام‌مند، با استعانت از واژگان تخصصی مندرج در اندیشه بوردیویی در چارچوب جامعه‌شناسی فرهنگ، آموزش و پرورش و با اتکال به واژگان مرتبط با پدیده نابرابری در دسترسی به فرصت‌های تحصیلی انجام

شده است. اهم نتایج پژوهش‌های منتخب داخلی و خارجی بدین شرح قابل احصاء است: برخورداری همزمان دانشجویان دانشگاه کردستان از هویت‌های سه‌گانه قومی ملی و جهان‌وطنی و سهم بالای سرمایه فرهنگی در جهت‌گیری‌های معرفتی و بازاندیشی‌های هویتی (محمدی، ۱۳۹۷: ۸۷)؛ نابرابری جنسیتی در دسترسی به آموزش عالی در میان شهرستان‌های استان آذربایجان غربی و ضرورت توجه مضاعف برنامه‌ریزان به نابرابری‌های شکل‌گرفته در این‌باره (نجاری و حسنی، ۱۳۹۷: ۷۶)؛ قرار داشتن میدان آموزش تحت سیطره میدان قدرت به‌لحاظ اهداف و در عین حال، طرد آن از سوی میدان قدرت به‌لحاظ مالی از نقطه‌نظر معلمان (محمدی و دیگران، ۱۳۹۷: ۸۱)؛ تحکیم مدل نان‌آوری مردانه و فرودستی زنان متأثر از نگرش جنسیتی حاکم بر نظام آموزشی در دوره پهلوی اول در قالب نهادی کردن نقش‌های جنسیتی و ترویج آنها از طریق تفکیک جنسیتی دروس (سلماسی‌زاده و دیگران، ۱۳۹۷: ۹۷)؛ موقعیت اجتماعی متوسط معلمان بیرجند حسب سرمایه فرهنگی و موقعیت اجتماعی متوسط رو به پایین حسب سرمایه اقتصادی آنها (علی‌بابایی و دیگران، ۱۳۹۶: ۱)؛ وجود رابطه معکوس میان سکونت در منطقه شهری، میزان تحصیلات سرپرست خانوار، مالکیت مسکن و میزان درآمد خانوار با حضور به‌موقع کودک در پایه متناسب تحصیلی (ابونوری و محمدی، ۱۳۹۶: ۹۳)؛ تبیین‌پذیر بودن نتایج تربیتی دانشجویان حسب وضعیت اقتصادی اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده‌های آنها (اکبرپور زنگلانی و دیگران، ۱۳۹۵: ۶۹)؛ توجه بیشتر به بُعد شناختی سرمایه اجتماعی در مقایسه با وجوه ساختاری آن از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان اجتماعی (صالحی امیری و دیگران، ۱۳۹۴: ۴۷)؛ وجود رابطه معنادار میان متغیرهای فراغت، مصرف‌گرایی، استفاده از موبایل و محوریت‌بخشی به ذائقه و سلیقه با میزان سرمایه فرهنگی در بین دانشجویان دختر دانشگاه پیام‌نور (شربتیان و اسکندری، ۱۳۹۴: ۵۷)؛ تأثیرپذیری تولیدات علمی دانشجویان از سرمایه فرهنگی آنها (صالحی امیری و دیگران، ۱۳۹۳: ۹۳)؛ دسترسی بالاتر مناطق شهری و گروه پسران به معلم در مقطع ابتدایی، وضعیت بهتر مناطق شهری از حیث دسترسی به فضای آموزشی در مقایسه با مناطق روستایی (شیرکرمی و بختیارپور، ۱۳۹۳: ۴۱)؛ میزان پایین‌تر سرمایه اجتماعی در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی رشته هنر در مقایسه با دانشجویان دیگر رشته‌های تحصیلی در مقطع متوسطه، بالاتر بودن میزان سرمایه اجتماعی در میان دانش‌آموزان ساکن در مناطق پایین شهر شیراز (فاتحی و اخلاصی، ۱۳۹۲: ۱۴۵)؛ برخورداری دانشجویان علوم پایه از سرمایه فرهنگی بالاتر در

مقایسه با دانشجویان علوم انسانی (ادریسی و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۷)؛ میزان بالاتر اعتماد نهادی در بین دانشجویان دختر، در مقایسه با دانشجویان پسر، سرمایه اجتماعی، مشارکت رسمی و اعتماد تعمیم‌یافته بالاتر در میان دانشجویان متأهل در مقایسه با دانشجویان مجرد (غریبی و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۳۵)؛ رابطه مستقیم معنادار میان مشارکت دانشجویان دانشگاه‌های تهران و علامه طباطبایی در شبکه‌های غیررسمی و رسمی سیاسی با ابعاد مدارا (شارع‌پور و دیگران، ۱۳۸۸: ۶۴)؛ وجود بی‌عدالتی و نابرابری و تفاوت‌های جنسیتی در دسترسی به فرصت‌های آموزشی استان سیستان و بلوچستان (نبی‌زاده سرابندی، ۱۳۸۴: ۱۵۵)؛ سطح پایین تحرک صعودی دانشجویان طبقه کارگر و دانشجویان غیرهمسو با جریان متعارف^۱ در آلمان، اتریش و اسلواکی و گرایش دانشجویان مذکور به بازنشاسایی خویش به‌عنوان بیگانه فرهنگی^۲ که همین امر با سوق دادن آنها به ترس از شکست، عملکرد ضعیف تحصیلی و حذف آنان را رقم می‌زند (نایرز - ویرث^۳ و دیگران، ۲۰۱۷: ۱۲)؛ نامرئی بودن خشونت نهادی‌شده در مدارس و ایجاد گونه رؤیت‌ناپذیر اجتماعی از خشونت مبتنی بر تحقیر، نفی، طرد و حقارت احساس‌شده به‌وسیله دانش‌آموزان (ریسکال^۴ و دیگران، ۲۰۱۶: ۲۳۷)؛ وجود تجربه و حضور سنگین مردانگی هژمونیک^۵ و پدرسالاری^۶ در دانشگاه‌های اتحادیه اروپا، علی‌رغم همه گشایش‌ها و تغییرات مثبت رخ داده در بحث زنان در مناسبات تحصیلات عالی در ۵۰ سال گذشته (دیوید^۷، ۲۰۱۵: ۱۰)؛ سرمایه نمادین به‌منزله عامل تولیدکننده الگوهای رابطه‌ای گشوده‌تر^۸ در میان معلمان مقطع راهنمایی^۹ رومانیایی در محیط‌های آموزشی، تثبیت نشانگان اجتماعی فریب‌کارانه در میان آنها متأثر از نگرش‌ها و ارزش‌های اجتماعی ریشه‌دار در تاریخ فرهنگی جامعه رومانی با یادآوری انگاره وابستگی و خودتعیینی ملتمسانه^{۱۰} در آن تاریخ و فرهنگ. (گارولیوس و گارولیوس^{۱۱}، ۲۰۱۴: ۳۹۲)

1. Non-Traditional
2. Cultural Stranger
3. Nairz-Wirth
4. Riscal
5. Hegemonic Masculinity
6. Patriarchy
7. David
8. More Opened Relational Patterns
9. Secondary School
10. Precarious Self-Determination
11. Gavreliuc& Gavreliuc

نکات قابل ذکر از باب جمع‌بندی پژوهش‌های فوق، شامل این موارد است؛ الف. در اکثر موارد، دانشجویان و در مراتب بعدی اساتید، معلمان و دانش‌آموزان به‌عنوان جوامع آماری و گروه‌های مطالعاتی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند؛ ب. پژوهش‌ها در حوزه مطالعات جامعه‌شناسی، مدیریت آموزشی، تعلیم و تربیت و روان‌شناسی قرار دارند؛ ج. عدالت آموزشی، دسترسی به فرصت‌های آموزشی، عملکرد تحصیلی، سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی محوری‌ترین و پرتکرارترین مضامین مطالعه‌شده در پژوهش‌ها هستند؛ د. از حیث مکان انجام پژوهش، غالباً مناطق جغرافیایی محروم و کمتربرخوردار مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. این امر به‌صورت ایجابی تا حد زیادی نمایانگر حصر فهم پژوهشگران به وجه سخت‌افزاری نابرابری، نظیر نابرابری در دسترسی به معلم، فضای آموزشی و تحصیلات عالی است.

خوانش انتقادی مطالعات قبلی

تقدیم‌های وارد بر مطالعات قبلی در ادامه احصاء می‌شوند: الف. بی‌توجهی پژوهشگران به‌وجه مکتون نابرابری و رقم خوردن طیف گسترده‌ای از نابرابری‌های بعدی در پی استیلا یکی یا چند خرده‌فرهنگ بر میدان آموزش؛ ب. برداشت‌گزینشی و تقلیل‌گرایی پژوهشگران داخلی از مفاهیم نابرابری، میدان قدرت و سرمایه فرهنگی و اجتماعی؛ تقلیل مذکور موجب پرداختن تجربی به مفاهیم یادشده به‌گونه‌ای بی‌اعتنا به مقوله خشونت و سرمایه نمادین، به‌مثابه وجه بدیع و متأخر اندیشه‌های بوردیو در دهه ۹۰ میلادی، گردیده است؛ قرار نداشتن معنادار پژوهش‌های میدانی با موضوع خشونت نمادین در دستور کار پژوهشگران ایرانی مؤید ادعای اخیر نویسندگان مقاله است؛ نویسندگان داخلی در موارد اندکی خشونت نمادین را در حد مطالعات مروری و کتابخانه‌ای مورد توجه قرار داده‌اند؛ پژوهش‌های خارج از کشور، علی‌رغم وجود قدری تفاوت، از وضعیت مشابهی در این‌باره برخوردار هستند؛ ج. کاربست رویکردهای کمی و سنجش‌های آماری در مطالعه سرمایه فرهنگی و اجتماعی طی پژوهش‌های داخلی؛ وجه اعظم ادبیات سرمایه فرهنگی و اجتماعی از سپهر فکری بوردیو و در نسبت با میدان منازعه‌آمیز اجتماعی ناشی می‌شود که همگی در مقام چالش با دوگانه‌های تئوریک و روش‌شناختی جامعه‌شناسی نظیر ساختار - عاملیت؛ نظریه - روش، ذهنیت - عینیت قرار دارند.

رویکرد نظری بوردیو صیغه نئومارکسیستی دارد و لذا لازم است پژوهش‌های الهام‌گرفته

از منش تئوریک وی نیز بر پایه دیالکتیک ذهنیت و عینیت و استفاده از روش‌های ترکیبی پیمایشی - تفسیری سامان داده شوند؛ چشم‌انداز تضادی بورديو، از حیث روش‌شناختی موجد ساختارگرایی تکوینی، نه دور‌کهایمی است که ذیل آن عاملان میدان اجتماعی، در مناسبات دیالکتیکی با ساختار، همزمان مؤثر بر آن و متأثر از آن هستند. در اکثریت مطالعات جامعه‌شناختی مرور شده، محققان در مقام بررسی سرمایه فرهنگی و اجتماعی به‌عنوان متغیر وابسته، تحت تأثیر متغیرهای مستقل دیگر برآمده‌اند و لذا، رویکرد ساختاری، در معنای دور‌کهایمی را مطمح نظر قرار داده‌اند.

مطالعه حاضر در تلاش است تجربه زیسته نابرابری در میدان آموزش و نوع نسبت‌گزینی آن با مفهوم خشونت نمادین را ذیل رویکرد کیفی و با عطف خاطر به دیالکتیک میان ملاحظات تفسیری مطلعان پژوهش و مضیقه‌ها و گشایش‌های برآمده از ساختار میدان آموزش، بازنمایی کند و در نهایت یک روایت نظری برآمده از تجربه مذکور را در اختیار قرار دهد.

چارچوب مفهومی

به‌طور کلی، در پژوهش کیفی، مفاهیم از تعاریف کنشگران اجتماعی اخذ و در جریان پژوهش طی فرایند انتزاع، مفاهیم فنی از آنها مشتق می‌شوند. با وجود این، در این پژوهش، هدف از بیان پیشینی مفاهیم تئوریک، برجسته‌سازی حساسیت نظری، به‌ویژه حول‌وحوش نظریات پی‌یر بورديو، در نقد دعاوی نئولیبرالیسم پیرامون میدان آموزش است. تمرکز خاص نویسندگان مقاله بر رویکرد بورديو، در مقام پردازش و پرورش مسئله تحقیق، داده‌یابی، داده‌کاوی و نتیجه‌گیری پژوهش قابل‌ردیابی است. وی مهم‌ترین نظریه‌پرداز ساختارگرایی تکوینی است. ساختارگرایی تکوینی، نوعی از جامعه‌شناسی است که از بنیان‌های تحلیل ساختاری استفاده می‌کند، اما ساختارها را به‌مثابه چیزهایی در نظر می‌گیرد که به‌واسطه کنش تولید و بازتولید می‌شوند. بر این اساس، ساختارها، ساختاردهنده و در عین حال ساختمانده هم هستند. (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۷: ۳۱۷)

نویسندگان مقاله گزاره‌های تئوریکی ذیل را که بن‌مایه آنها متناسب با اقتضات میدان آموزش صورت‌بندی شده‌اند، به‌مثابه چارچوب مفهومی مقاله پیشنهاد می‌دهند.

میدان

در سپهر اندیشه بورديو، به نظام ساخت‌یافته موقعیت‌های اشغال‌شده از سوی افراد و

نهادها بر پایه روابط قدرت عنوان میدان اطلاق می‌گردد. به بیان دیگر، میدان، بنا به تعریف، ناظر به نوعی قلمرو اجتماعی است که در آن عادت‌واره‌های مشخص ساری و جاری است. هر میدان اجتماعی ضمن برخورداری از قواعد سازماندهی خاص خود، مجموعه‌ای از موقعیت‌ها و کنش‌های مرتبط را فراهم آورده و آنها را مورد حمایت قرار می‌دهد. (بورديو، ۱۳۹۳: ۶۸) ارزیابی میدان در رابطه با سایر میدان‌ها و به صورت خاص در نسبت با میدان قدرت صورت می‌گیرد؛ از نظر بورديو، مراد از قدرت، دولت و قدرت سیاسی است. (محمدي، ۱۳۹۸ الف: ۸۸۰) از نظر وی، میدان آموزش علاوه بر کارکرد تکنیکی، دارای کارکرد اجتماعی نیز می‌باشد که این کارکرد در سایه کارکرد تکنیکی آن پنهان شده است. (محمدي، ۱۳۹۸ ب: ۱۹) در میدان آموزش، کنشگران، به اعتبار میزان سرمایه اقتصادی و فرهنگی و بر اساس ساختار سرمایه، مبتنی بر وزن نسبی سرمایه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، به مثابه مجموع کل دارایی، پایگاه اجتماعی پیدا می‌کنند و با اشغال جایگاه مشخص در میدان، در جوار دیگر کنشگرانی قرار می‌گیرند که برخوردار از سرمایه کلی مشابه هستند؛ مجموع کنشگران مذکور، واجد پایگاه مشابه، تعاملات مشترک، عادت‌واره‌ها و الگوهای کنشی نسبتاً همسو و هماهنگ می‌گردند. (محمدي، ۱۳۹۷: ۹۶)

در میدان آموزش، عادت‌واره‌های میدان به گونه‌ای نامتناسب با عادت‌واره‌های تازه‌واردها متعین می‌گردد. کنشگران جدید میدان آموزش، با هدف حفظ موقعیت خود، ناگزیر از پذیرش عادت‌واره‌های تحمیلی کنشگران مسلط بر میدان آموزش هستند و امر مذکور متعاقباً منجر به بازتولید سلسله مراتب طبقات اجتماعی می‌گردد. به علاوه، بازتولید طبقات اجتماعی از منظر نوع قریحه بر ساختار شده در میان عاملان اجتماعی نیز قابل تحلیل و تعلیل است. به استناد چشم‌انداز جامعه‌شناسی رابطه‌ای، قریحه عاملان اجتماعی سازگار با شرایط طبقاتی آنهاست که ضمن سازگار شدن در نسبت با دیگر موقعیت‌های موجود در نظام طبقاتی و رقم زدن مجموعه‌ای از ممکنات و غیر ممکن‌ها برای آنها، ارزش متمایز خود را اکتساب نموده و موجد بسته‌ای هماهنگ از انتخاب‌های تمایزآفرین برای عاملان اجتماعی می‌شوند. (بورديو، ۱۳۹۱: ۳۳۰)

نظام تحصیلی

بورديو، به منزله محوری‌ترین جامعه‌شناس فرهنگ، همزمان با خوانش نظام تحصیلی به مثابه نظام بازتولید سلطه، کارکرد غالب آن را، علی‌رغم تأمین امکان تحرک برای

برخی از فرزندان طبقه ضعیف، ایجاد نابرابری و جایگزین‌ساختن فرزندان افراد گروه حاکم با والدین‌شان می‌داند. فرزندان والدین حامل قدرت فرهنگی و عملی در معیت فرزندان والدین واجد قدرت اقتصادی یا سیاسی، با قرار گرفتن در مشاغل و موقعیت‌های متفاوت، در نهایت امر، گروه حاکم را بازتولید می‌کنند. بر این اساس، از نظر بوردیو، نظام تحصیلی حافظ نظم پیشینی خود است و با زنجیره‌ای از عملیات گزینشی، واجدان سرمایه‌های فرهنگی موروثی را از فاقدان سرمایه فرهنگی جدا می‌کند؛ نظام تحصیلی، به‌خصوص متأثر از تفکیک‌ناپذیری تفاوت‌های حاصل از استعداد از تفاوت‌های برآمده از سرمایه موروثی، سعی خود را مصروف حفظ تفاوت‌های اجتماعی پیش از خود می‌کند. (بوردیو، ۱۳۸۸: ۸۳) جستجوی واژگان تبعیض و آموزش در پایگاه‌های داده‌ای علمی هزاران نتیجه حاصل از جستجو را در اختیار قرار می‌دهد؛ با این وجود، جستجوی تعابیری نظیر تبعیض مبتنی بر آموزش تقریباً نتیجه‌ای را با خود به‌همراه نخواهد داشت؛ در همین راستا، جستجوی اخیر احتمالاً ممکن است متضمن اظهارات کارشناسان حقوقی و مشاوران منابع انسانی، دال بر اظهار این گزاره باشد که تبعیض مبتنی بر آموزش از منظر قانون تبعیض انگاشته نمی‌شود. (تانوک^۱، ۲۰۰۸: ۴۳۹) عبارت اخیر کلیشه رایج، اما نادرست حاکم بر فضای سایبری و جهان اجتماعی، مبنی بر بی‌طرفی امر آموزش و غیرمرتبط انگاشتن بازتولید نابرابری و فرایند آموزش را به‌چالش می‌کشد. در تحلیل نهایی، محدودفین نظام تحصیلی، سرنوشت ناموفق تحصیلی و اجتماعی خود را حمل بر وجود کاستی در بسندگی و کفایت خویش می‌کنند؛ از سوی دیگر، ایدئولوژی طبقات برتر، با دریافت مشروعیت برتری فرهنگی، به‌واسطه ارج نهادن به موهبت، از شکوه و جلال لازم برخوردار می‌گردد و الزامات ناظر به نگهداشت چیرگی و استیلای خویش را به‌مثابه امر بدیهی بر ساخت می‌نماید. (مؤید حکمت، ۱۳۹۲: ۱۵۷؛ به‌نقل از شامپاین، ۱۳۹۱: ۲۹)

زبان دانشگاهی

به استناد رویکردهای زبان‌شناختی و در تقابل با رهیافت‌های نظری در جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی، زبان صرفاً به‌عنوان یک عامل ارتباطی و نیز قابل استفاده دلخواه بعد از دست‌یافتن فهم می‌شود. (فکوهی، ۱۳۹۶) زبان، از نقطه‌نظر رویکردهای انتقادی، به‌واسطه سهم بی‌همتایی که در تکوین شکل بنیادی‌تر خشونت، در قالب تحمیل جهان معینی از معانی، در مقایسه با نموده‌های عریان آن، ایفا می‌کند، مورد نقد قرار گرفته است.

1. Tannock

(ژیژک، ۱۳۸۹: ۱۰) از نگاه بوردیو، زبان به‌منزله امر اجتماعی، ناظر به مبارزه رقابت‌آمیز در استفاده از فرهنگ، واجد سهم اساسی در بازتولید اجتماعی نظم مستقر می‌گردد. زبان در متن و زمینه معین، مورد استفاده قرار می‌گیرد و خصوصیات بیانی، لحن و آهنگ آن مدیون متن و زمینه‌های مشخص است. (جنکینز، ۱۳۸۵: ۲۳۸) به‌بیان دیگر، زبان، حاصل کار مؤلفان برخوردار از اقتدار برای نوشتن و هم‌چنین، مولود دستور زبان‌نویسان و اساتیدی است که قواعد زبانی و نحوه قرار گرفتن آنها را در زبان مشخص می‌کنند. (بوردیو، ۱۳۸۸: ۷۱)

سرمايه فرهنگي

بورديو مانند مارکس سرمايه را نه شیء، بلکه مجموعه‌ای از روابط می‌داند که تحت تأثیر نابرابری اجتماعی، بهره‌کشی و سلطه قرار دارد. از نظر وی، سرمايه نه‌تنها با منافع مادی، بلکه با همان شدت با منافع نمادین، شناختی و اجتماعی مرتبط است. (نقیب‌زاده، ۱۳۹۱: ۲۸۱) با رجوع به مجموعه‌اندیشه‌های بورديو می‌توان به‌روشنی مجموعه شاخصه‌های نمادین معتبر برآمده از تحصیلات، زمینه خانوادگی و دارایی‌های فامیلی، مصرف کالاها و خدمات فرهنگی، معلومات اکتسابی درونی شده، موفقیت‌های مادی، سرمايه عینیت‌یافته و میراث فرهنگی به شکل اموال را مرادف با سرمايه فرهنگی در نظر گرفت. (شویده و فونتن، ۱۳۸۵) سرمايه فرهنگی گروه‌های مختلف کنشگران میدان آموزش، طی مناسبات دیالکتیکی با ویژگی‌های جایگاه‌های موجود در میدان مذکور، باعث درونی‌شدن انواع مشخصی از ترجیحات، سلیقه، ادراک، نگرش، احساسات و فعالیت‌ها در عاملان اجتماعی می‌گردد.

امتحان

رویکردهای بینشی جامعه‌شناسان مستقر در پارادایم تعلیم و تربیت انتقادی^۱، به‌ویژه بورديو، با به‌چالش کشیدن اهمیت تخصیص‌یافته به امتحان و در پی آن، تحویل شکست و موفقیت کنشگران تحصیلی به قبض و بسط‌های ذهنی و استعدادی آنها یکی از محوری‌ترین رئوس نقد نظام متعارف آموزش فعلی را از آن خود نموده‌اند. نظریه‌های مرسوم درباره مطالعه، مجموعاً قابل تقسیم به نظریه‌های روان‌شناختی، تعلیمی و تربیتی و جامعه‌شناختی هستند. نظریه‌های مندرج در دو گروه نخست صیغه فردانگاران دارند؛ با بیشتر بودن امکان پرورش نگاه انتقادی در نظریه‌های جامعه‌شناختی، پرداختن

نظریه‌های اخیر به امر مطالعه با عطف توجه به بسستر اجتماع و ملاحظه عنصر فرهنگ صورت می‌گیرد و همین امر، صبغه کل‌نگرانه آنها را از ظهور و بروز بیشتری برخوردار نموده است. (خندان، ۱۳۸۸: ۵۸)

با وجود این، هنوز آثار واقع‌شده در پارادایم‌های انتقادی جامعه‌شناختی درباره مطالعه و امتحان، از قبیل مکتوبات به‌جای مانده از بوردیو، کمتر مورد توجه پژوهش‌های اخیر آمریکایی پیرامون موضوعاتی همچون آموزش چندفرهنگی^۱، تدریس و یادگیری قرار گرفته است. بی‌توجهی صورت‌گرفته به آثار وی احتمالاً مدلول تداعی شدن وی با نویسندگان نومیال کسیتی همچون باسیل برنشتاین^۲، لوئیس آلتوسر^۳ و دیگرانی در دهه ۷۰ میلادی است که تلاش خود را مصروف تبیین چگونگی بازتولید مناسبات نابرابر اجتماعی از طریق نهادهای اجتماعی، نظیر مهد کودک، مدرسه، دانشگاه و امثال آن در آن مقطع زمانی نمودند. (هر و آندرسون^۴، ۲۰۰۳: ۴۲۹)

از نقطه‌نظر رویکرد انتقادی به تعلیم و تربیت، برگزاری امتحان در معنای رایج فعلی آن از جمله ابزارهای اجتماعی اساسی در موفقیت نظام تحصیلی‌ای در نظر گرفته می‌شود که توانایی خود را متوقف بر حفظ تفاوت میان موقعیت افراد در برخورداری از امتیازات فرهنگی، آن هم به‌شکل نامرئی و به‌دور از هرگونه تقدس‌بخشی آشکار می‌داند. از نقطه‌نظر اخیر، امتحان در بهترین وجه ممکن توهم مسئول بودن را در فرایند تفاوت‌آفرینی به کنشگران میدان آموزش منتقل می‌کند. بر این مبنا، متعاقب حذف افراد از فرایند آموزشی به‌واسطه پدیده امتحان و شکل‌گیری احساس شکست در آنها، معدود افراد برگزیده، به‌شیوه‌ای توهم‌آمیز موفقیت خود را ذیل نظامات آموزشی، از قبیل امتحان، مولود ودیعه و استعداد نهفته در خود تلقی می‌نمایند و گزینش صورت‌گرفته را به‌منزله تأییدی مشروع دال بر شایستگی واقعی جهت برتری بر دیگران اعتبار می‌کنند. (بوردیو، ۱۳۸۸: ۶۰) علاوه بر آن، نظام نمره‌دهی سلسله‌مراتبی، از سوی منتقدان، به‌واسطه تأثیرات انحصاری به‌جای گذاشته از خود بر جامعه و نیز به‌اعتبار نقش بی‌بدیل آن در تقسیم جمعیت جهان به دو گروه رسماً آموزش دیده و بی‌بهره از آموزش رسمی و بازنمایی

-
1. Multicultural Education
 2. Basil Bernstein
 3. Louis Althusser
 4. Herr & Anderson

گروه نخست به‌عنوان گروه تصدیق‌شده^۱ و مشروع^۲، به‌مثابه نظام خشونت‌آفرین بازخوانی می‌شود. (هیوز^۳، ۲۰۱۹: ۳)

خشونت نمادین

اعمال اقتدار یک گروه بر سایر گروه‌ها به‌شیوه‌های گوناگون و از جمله ذیل رهبری ایدئولوژیک و در پرتو کنترل فرهنگ متحقق می‌گردد. میدان آموزش یکی از مهم‌ترین مدخل‌های این سنخ از رهبری فرهنگی است. در همین راستا، بوردیو، فرایندهایی را که به‌موجب آنها، نظم و منع اجتماعی با بهره‌جستن از سازوکارهای پنهان فرهنگی تولید می‌شود، خشونت نمادین نام می‌نهد. (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۶۲) در مناسبات معطوف به این قسم از خشونت پنهان، موازین کنشی، فرهنگی، معیارها و ذائقه‌های گروه‌ها و جریان‌های مسلط در میدان آموزش، حسب میزان بهره‌مندی‌شان از سرمایه فرهنگی و اجتماعی و صرف نظر از محلّیت، تاریخ‌مندی، زمان‌مندی و مکان‌مندی مندرج در موازین مذکور، در قالب امر جهان‌شمول و استعلایی بر دیگر بازیگران میدان آموزش، که علی‌القاعده بر خوردار از مراتب کمتر و یا متفاوت از سرمایه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی هستند، تحمیل می‌گردد. در میدان آموزش، گستره قدرت نیمه‌نهادینه قابل اعمال از سوی یک انسان دانشگاهی در موقعیت‌های قدرت، تابعی از دیگر قدرت‌های در اختیار وی و نیز مبتنی بر فرصت‌های مبادله‌ای به چنگ آمده از موقعیت‌ها به‌وسیله اوست. (بوردیو، ۱۳۹۶: ۱۴۹)

در مفهوم‌پردازی خشونت نمادین در میدان آموزش، تصریح به این نکته ضروری است که خشونت‌کنندگان گروه‌هایی هستند که وجوه مختلف عادت‌واره‌هایشان بر صدر تا ذیل غالب مناسبات درون نهاد آکادمی، مشتمل بر ملاحظات آموزشی، پژوهشی، اداری و امثال آن مسلط است. از طرف دیگر، خشونت‌شوندگان با در انقیاد قرار گرفتن از سوی گروه‌های مسلط، بویژه با عنایت به بهره‌مندی کمترشان از سرمایه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، وجود عادت‌واره‌های متفاوت در آنها، ناگزیر از پذیرش موازین به‌اصطلاح معقول، بی‌طرفانه و علمی اظهارشده به‌وسیله مسلط‌شدگان بر میدان آموزش، به‌مثابه نمود انضمامی خشونت نمادین، حتی در ناخودآگاه‌ترین و غیرمحسوس‌ترین وجه ممکن هستند. جهت‌گیری بازاری دانشگاه‌ها در سراسر اروپا زندگی علمی بسیاری از دانش‌پژوهان

تازه کار^۱ را تحت الشعاع خود قرار داده است و می‌توان مناسبات بازاری شکل گرفته را ذیل خشونت نمادین بازناسایی نمود. بازاری شدن مناسبات نهاد آکادمی، باعث ایجاد بنگاه‌های کارآفرینی علمی به‌منظور زمینه‌سازی ارتباط دانش‌پژوهان تازه کار با اساتید موفق گردیده است. بنگاه‌های مذکور با ترتیب‌دادن سخنرانی‌های علمی برای دانش‌پژوهان تازه کار، آن‌هم با نظارت چهره‌های علمی برجسته، دانش‌پژوهان تازه کار را در مناسبات رقابت‌آمیز شکل گرفته پیرامون منابع مالی کمیاب در پژوهش، یاری می‌رسانند. در واقع، دانش‌پژوهان تازه کار مجموع ضرورت‌ها و بایسته‌های لازم در انجام فعالیت‌های علمی را ذیل نظارت و راهبری اساتید موفق و با اتکاء به اشتها علمی آنها، در قبال دریافت دستمزد و گرنت پژوهشی به‌انجام می‌رسانند. (رومبانیس ۲، ۲۰۱۹: ۱۹۷)

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، خشونت نمادین صرفاً برای کنشگران آگاه از سازوکارهای بازتولید آن، به‌منزله «خشونت نامرئی»^۲ و نیز در نسبت با آن‌دسته از کنشگران اجتماعی و جریان‌های مطلع از چگونگی تثبیت این سنخ از «خشونت غایب از انظار» ذیل مناسبات و زمینه‌های مدرن، از قبیل شهرنشینی، مدرنیزاسیون و مهاجرت از روستا به شهر به‌مثابه یک معضله و مسئله شایسته تأمل پدیدار می‌گردد. رهایی از خشونت نمادین در گرو شناخت و آگاهی از برساختگی جهان اجتماعی است؛ فرض برساختگی جهان اجتماعی، به‌تنهایی، متضمن امکان ایجاد تغییر و بازسازی در آن، مطابق با سبک و سیاقی متفاوت با صورت‌بندی کنونی است. بر این اساس، دگراندیشی نقطه آغازین مقاومت در مواجهه با خشونت نمادین است.

روش تحقیق

مطالعه پژوهش، دانشجویان دختر و پسر در حال تحصیل در دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی هستند که واجد معیارهای شمول^۳، مشتمل بر جنسیت، سرمایه فرهنگی کم، واقع‌شدن در پایگاه اقتصادی اجتماعی پایین تشخیص داده شدند؛ ملاحظه سبک پوشش، نوع گویش و لهجه، ژست، بازنمایی و اطوارهای بدنی زیباشناسانه، کنش‌های ناظر به سلامت و بهداشت فردی، از شاخص‌های مهم تعیین نسبی

1. Junior Scholars
2. Roumbanis
3. Invisible Violence
4. Inclusion Criteria

سطح سرمایه فرهنگی مشارکت‌کنندگان جهت ورود در مطالعه بود. گردآوری داده‌ها، از طریق مصاحبه‌های اکتشافی و نیمه‌ساختاریافته با مطلعان پژوهش و در مواردی محدود، به‌وسیله مشاهده غیرمحسوس کنش‌هایشان در میدان پژوهش و تهیه یادداشت‌های موردی صورت پذیرفته است؛ اشباع نظری داده‌ها پس از انجام ۲۶ مصاحبه مبرهن و با تکراری شدن واحدهای معنایی و مفاهیم اظهارشده از سوی دانشجویان، فرایند جمع‌آوری داده‌ها متوقف گردید.

شکل داده‌های پژوهش به‌صورت کیفی و از نوع دست اول است. منابع اصلی داده‌ها شامل محیط اجتماعی طبیعی^۱، (کلاس، کتابخانه و دفتر کار اساتید) و محیط نیمه‌طبیعی^۲ (خوابگاه‌های دانشجویی، رستوران دانشکده‌ها و سالن‌های ورزشی) بوده است؛ محیط اجتماعی طبیعی متن و زمینه‌ای است که کنش‌های متقابل مطلعان پژوهش با دیگر دانشجویان، اساتید و محتوای آموزشی، به‌طور مستقیم در آن انجام پذیرفته است. در محیط نیمه‌طبیعی مطلعان پژوهش غالباً به گفت‌وگو پیرامون فعالیت‌ها در محیط طبیعی می‌پرداختند. حضور پژوهشگران در محیط نیمه‌طبیعی، به‌ویژه در خوابگاه‌ها، رؤیت‌پذیری برخی از عمیق‌ترین مراتب بصیرت درباره وجوه پیدا و پنهان زیست‌جهان دانشجویی را متحقق نمود.

۲۱

جدول ۱: توصیف مشارکت‌کنندگان در مطالعه

جنس	سن	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	استان	شغل پدر
مرد	۲۵	کارشناسی	رفاه اجتماعی	ایلام	کارگر مخابرات
مرد	۲۵	کارشناسی	علوم سیاسی	کرمان	کارگر
مرد	۲۵	کارشناسی	روابط عمومی	کردستان	کشاورز
زن	۲۶	کارشناسی	ارتباطات	فارس	کارگر
مرد	۲۶	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی	آذربایجان غربی	کشاورز
مرد	۲۵	کارشناسی	پژوهشگری	کردستان	آزاد
زن	۲۳	کارشناسی	زبان فارسی	کرمان	کشاورز
مرد	۳۱	کارشناسی ارشد	فلسفه	تهران	کارگر ساده
مرد	۳۱	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	البرز	مسافرکش

1. Natural Social Settings
2. Semi-Natural Social Settings

جنس	سن	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	استان	شغل پدر
مرد	۳۱	کارشناسی ارشد	مطالعات فرهنگی	یزد	کشاورز
زن	۳۱	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	هرمزگان	مسافرکش
مرد	۳۱	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	بوشهر	تراشکار
مرد	۲۸	کارشناسی	حقوق	فارس	کارمند بازنشسته
مرد	۳۳	کارشناسی	جهانگردی	گیلان	کارمند بازنشسته
زن	۳۳	کارشناسی	الهیات	لرستان	کارگر
زن	۲۹	کارشناسی ارشد	تربیت بدنی	کرمانشاه	کارگر
زن	۲۸	کارشناسی ارشد	مدیریت	خراسان جنوبی	بازنشسته شهرداری
زن	۲۷	کارشناسی	آمار ریاضی	هرمزگان	دامدار
زن	۳۰	کارشناسی ارشد	روان شناسی	سیستان و بلوچستان	راننده کامیون
زن	۲۹	کارشناسی ارشد	اقتصاد	سمنان	بازنشسته نفت
مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	مدیریت	خوزستان	گچ‌کار ساختمان
مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	روزنامه‌نگاری	گلستان	کارگر ساده
مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	مطالعات جوانان	اردبیل	زبنوردار
زن	۳۳	کارشناسی ارشد	پژوهشگری	خوزستان	راننده تاکسی

پژوهشگران طی انجام مطالعه، به موازین ارزیابی کیفی، شامل اعتمادپذیری^۱، باورپذیری^۲، اطمینان‌پذیری^۳، انتقال‌پذیری^۴ و تصدیق‌پذیری، به‌عنوان معیارهای تحقیق کیفی دقت لازم را مبذول نموده‌اند. ملاحظات اخلاقی، با تأکید بر محرمانگی، اخذ رضایت آگاهانه جهت مصاحبه، محفوظ بودن حق مصاحبه‌شوندگان دال بر خروج از مطالعه در هر زمان و پرهیز از آسیب‌رسانی مادی و معنوی به آنها، مورد توجه بوده است. منطق اصلی پژوهش مبتنی بر راهبرد استفهامی^۵ است و به‌موجب آن، معانی و تفاسیر برساخت‌شده درباره تجربه نابرابری و تبعیض در میدان دانشگاه استقصا شدند. پس از پیاده‌سازی و تبدیل مصاحبه‌ها به متن و کدگذاری متون در سطح کلمه، جمله و پاراگراف،

1. Trustworthiness
2. Credibility
3. Dependability
4. Transfererability
5. Abductive

بر مبنای سه عنصر شباهت، روابط و تمایز، از رویکرد تلفیقی سیوفانگ و شنون^۱، با عنوان «تحلیل محتوای هدایت‌شده» به‌منظور داده‌کاوی و آنالیز داده‌ها استفاده گردید^۲. در این روش، ترکیب هدفمند و همزمان استقراء و قیاس، به شکل حرکت از نظریه به داده و بالعکس، فرایند استفهام، به‌معنای فرارفتن از داده‌های خام، لحاظ می‌گردد. چندسویگی روشی همسو با اصل انعطاف روش‌شناختی‌ای است که بوردیو ذیل عنوان نظریه دیالکتیک و درست‌سنجی بر آن تأکید می‌کند. (بوردیو، ۱۳۸۷: ۱۹)

بنا به ماهیت تفسیری مطالعه حاضر، همزمان با تحلیل مضمونی داده‌ها، بر مبنای ترکیب قیاس و استقراء و انجام حرکت رفت‌و برگشتی میان آن دو، استفهام تفسیری نیز مد نظر قرار محققان قرار گرفته است. به‌بیان دیگر، در جریان استقراء، حرکت محققان به سمت درون‌فهمی جهت پرداختن به لایه‌های عمیق موضوع، به‌ویژه در مورد شواهد ناظر به معانی، عواطف و جهان‌بینی کنشگران، مرادف با دور شدن قهری آنها از استقرای خام محسوب می‌شود که به نوعی، پیوند میان استقراء و استفهام را رقم زده است. (تبریزی، ۱۳۹۳: ۱۲۰؛ به‌نقل از بلیکی، ۱۳۸۴ و محمدپور، ۱۳۸۹) با مضمون‌پردازی انجام‌شده، در قالب حرکت از واقعیت انضمامی به امر انتزاعی و بالعکس و انتزاع زبان فنی علوم اجتماعی از زبان عامیانه، در مجموع، ۱۵۴ مفهوم توصیفی، ۴۷ مضمون فرعی و ۱۲ مضمون اصلی معطوف به وجوه و نمود تجربه‌زیسته نابرابری دانشجویان مورد مطالعه شناسایی گردید. در برخی موارد، پس از در میان گذاشتن تفاسیر صورت‌گرفته با مطلعان پژوهش، بازبینی‌های اصلاحی در برساخت‌های تفسیری صورت گرفته است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش به‌گونه‌ای متناظر با پرسش‌های بیان‌شده در بخش طرح مسئله چینش شده‌اند. مجموع یافته‌ها، سؤالات مطالعه را ذیل ۱۲ مضمون اصلی پاسخ می‌دهند. در این بخش، مضامین اصلی ناظر به پرسش اصلی و پرسش‌های فرعی پژوهش، به‌ترتیب،

1. Hsiu-Fang & Shannon

۲. جهت اطلاع بیشتر رک. به: تبریزی (۱۳۹۳: ۱۲۱) که طی آن سه رهیافت تحلیل محتوای کیفی، شامل تحلیل محتوای متعارف، تحلیل محتوای هدایت‌شده و تحلیل محتوای تجمعی و نقدها و نقاط ضعف و قوت هر کدام از آنها با ارجاع به منبع (Hsiu-Fang & Shannon, ۲۰۰۵: ۱۲۷۸) مورد بحث و بررسی قرار گرفته است؛ هر سه رویکرد متضمن سطوح گوناگونی از ترکیب قیاس و استقراء است؛ با این توضیح که تحلیل محتوای تجمعی ناظر به ترکیب روش کمی و کیفی است.

واکاوی تفسیری می‌گردند.

واکاوی تفسیری مضامین ناظر به وجوه گوناگون تجربه‌زیسته نابرابری در میدان دانشگاه همان‌گونه که در بخش طرح مسئله پژوهش بدان اشاره کردیم، درک پدیده نابرابری، به اقتضای شرایط تجربه‌شده کنشگران درگیر با آن، در زمان‌ها و مکان‌های مختلف، به صورت‌های متفاوت بر آنها نمودار می‌شود. در این قسمت از بخش یافته‌های پژوهش، وجوه مرتبط با تجربه‌زیسته نابرابری، آن‌گونه که مورد اشاره و تصریح مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته‌اند، به شرح زیر گزارش می‌شوند.

انقطاع دیروز، تعلیق امروز، بیم فردا

گروه‌های مختلف دانشجویی حاضر در میدان دانشگاه، به‌ویژه با عنایت به لوازم مفهومی و کنشی مترتب بر اطلاق عنوان گروه بر آنها، برخوردار از عادت‌واره مختلف فرهنگی و اجتماعی هستند؛ عادت‌واره‌های مذکور به‌طور هم‌زمان در مقام ایجاد انسجام گروهی و تمایز بین گروهی ایفای نقش می‌کنند. در این میان، عادت‌واره‌های گروهی دانشجویان برخوردار از سرمایه فرهنگی پایین، در مقایسه با دیگر عادت‌واره‌های مسلط بر میدان، به دلیل ناتوانی در موقعیت‌یابی مناسب، در موقعیت تبعی، قرار می‌گیرد و موجب بیگانگی کنشگران واجد خود با میدان می‌شود.

گزیده (۱): اینجا [در دانشگاه، بقیه دانشجویها] دغدغه من و امثال من رو نداشتند، شرایط طوری بود که خودت به این نتیجه می‌رسی که اینجا، جای تو نیست. (دانشجو، مرد، ۲۵ ساله)

تفاوت عادت‌واره‌ای میدان دانشگاه و محل زندگی و خانوادگی این گروه از دانشجویان موجب جمع‌ناپذیری مهارت‌ها، شیوه‌های فکر و نوع تعامل آنها با محیط اجتماعی دانشگاه می‌گردد. توصیفاتی نظیر «وصله ناجور دانشگاه»، «یکی نبودن روحیات با بچه‌ها و اساتید» را می‌توان دال بر احساس بیگانگی دانشجویان مورد مطالعه با میدان جدید نمود.

گزیده (۲): از وقتی که اوادم دانشگاه، [دارم] چیزایی را می‌بینم که حس می‌کنم با حال [او وضع] سازگار نیست؛ یه وقتایی حس می‌کنم مثل آدمی هستم که بدون اطلاع و آمادگی پرتش کردن داخل استخر.

در مواردی، دانشجویان هم‌زمان با فقدان احساس تعلق به میدان جدید، در حالی که بازگشت به گذشته مألوف را ناممکن تلقی می‌کنند، چشم‌انداز روشن و مشخصی نیز برای آتیه خود متصور نیستند. تعبیر و ضرب‌المثل‌های مورد استفاده برخی از دانشجویان

مورد استفاده، نظیر «از اون جا مونده، از اینجا رونده»، «نه خدا را داری، نه خرما» و «جا موندن از گندم ری و خرماي بغداد» تا حدود زیادی بازنمایی کننده دال «تعلیق، حیرانی و گسست» در سپهرگفتمانی دانشجویان مورد مطالعه در این پژوهش هستند.

گزیده (۳): راستش نمی‌دونم باید چه کار کنم. با هزار و یک امید اومدم دانشگاه، قبول شدم. [اما حالا دیگه] نه راه پس دارم، نه راه پیش. هر روز که می‌گذره، وضع [داره] بدتر میشه. آینده‌ای [برای خودم] نمی‌بینم. مجبورم به خاطر وقت و هزینه‌ای که دادم، درسو تموم کنم؛ [هرچند] می‌دونم احتمالاً چیزی ازش درنمیداد.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مجموع گزیده‌ها ناظر به وجود مراتب مختلفی از احساس عدم آرامش و تعلق در میان مصاحبه‌شوندگان، ارزیابی نامطلوب از میدان تحصیل و ادامه مناسبات درسی همراه با اکراه و اجبار است.

۲۵

سقوط رؤیا، مصلوب رسوایی‌هراسی

تلاش افراد برای ورود به عرصه آموزش عالی در اکثر موارد مدلول نارضایتی آنها از لحظه اکنون خود و تصویرسازی آرمانی از میدان آموزش عالی، به‌منزله کلید گشایش‌های بعدی در مناسبات شخصی، خانوادگی و حرفه‌ای است. دانشجویان مورد مطالعه، که غالباً از اقشار ضعیف و کم‌درآمد جامعه هستند، به‌رغم وقوف تدریجی به تخریب تصورات پیشینی خود از میدان، به‌واسطه مناسبات ساختاری حاکم، خود را در مسیر یک‌طرفه‌ای درمی‌یابند که اجباری مگر ادامه دادن را پیش‌روی آنها قرار نمی‌دهد. هراس از رسوایی و دریافت برچسب، از جمله مفاهیم پرتکرار در مصاحبه‌ها بود که دانشجویان را علیرغم همه سختی‌های تجربه‌شده، از ناتمام گذاشتن دانشگاه، بازگشت به موطن و زادگاه اصلی خود برحذر می‌داشت. تعبیر یکی از مصاحبه‌شوندگان با عنوان «روبرو سراب، پشت‌سر خراب» متضمن دلالت‌های عمیق درباره تجربه‌ای است که می‌توان از آن با عنوان فروپاشی رؤیا یاد نمود؛

گزیده (۴): اگه می‌دونستم وضع دانشگاه این‌جوریه، این همه حرص [برای قبول شدن] نمی‌خوردم؛ همش به خانواده می‌گفتم دعا کنید قبول بشم، فلان و چنان میشه؛ همه امید و آرزوی پدرم این بود که درس بخوونم و به‌جایی برسم. نمی‌دونه اینجا [هم] خبری نیست؛ روی ناتمام گذاشتن [دانشگاه] و برگشتن [به‌خونه] را ندارم. حکایت‌مون شده حکایت چوب و اره؛ جلو چشممون سراب هستش؛ پشت سر هم که خراب.

مصاحبه‌شوندگان، سرخوردگی و بر باد رفتن رؤیاهای خود را متأثر از عوامل مختلفی در نظر می‌گرفتند؛ «اختلاف بین انتظارات ترسیم‌شده پیشین از دانشگاه و واقعیت متحقق در آن» کلی‌ترین عامل مؤثر در بروز سرخوردگی‌های دانشجویی است؛

گزیده (۵): تجربه کردن چنین شرایطی (شرایط حاکم بر دانشگاه) خیلی از انگیزه‌ها و انرژی‌ها رو از من گرفت. چون همش به خودم می‌گفتم که با این شرایط من به اون چیزی که مدنظرم بود، نخواهم رسید. من تصور دیگه‌ای از اینجا (دانشگاه) و اساتید داشتم.

میزانی از زائل‌شدن انگیزه‌ها و تصور مثبت قبلی دانشجویان، ناشی از اسطوره‌سازی ناصواب و بهشت‌سازی متوهمانه آنها از ظرفیت‌ها و موهبت‌های دانشگاه است که ذیل عناوین گوناگون در گفتگوهای صورت‌گرفته اظهار می‌گردید.

گزیده (۶): وقتی من اومدم دانشگاه خیلی ذوق داشتم؛ فکر می‌کردم الان من میرم دانشگاه همون موقع به همون چیزهایی که می‌خوام می‌رسم. ولی دقیقاً همه چیز برعکس بود.

اغراق در عمق و گسترده تغییرات گشایش‌آفرین بعدی حاصل از دانشگاه، از دیگر عوامل مرتبط با فروپاشی تصورات مثبت پیشینی است.

گزیده (۷): قبل از اینکه پیام دانشگاه فکر می‌کردم پیام اینجا همه چیز برام تغییر می‌کنه، اما حُب، این‌طور نبود، آدم بی‌انگیزه میشه.

وخامت ملامت، نهایت حقارت

همساز نبودن عادت‌واره‌های مصاحبه‌شوندگان با عادت‌واره‌های نهادی حاکم بر میدان آموزش و پژوهش^۱، موجب مراتبی از عملکردهای تحصیلی ضعیف، حسب استانداردهای موجود می‌شود؛ عملکرد آموزشی و پژوهشی نامطلوب برانگیزاننده واکنش‌های منفی اساتید و همزمان، تحسین دیگر دانشجویانی است که کنش‌های مورد انتظار را پیرامون آموزش و پژوهش از خود بروز می‌دهند. دیالکتیک «واکنش اساتید»، «عملکرد موفق سایر دانشجویان» و «ضعف عملکردی دانشجویان کمتر برخوردار از سرمایه فرهنگی و اقتصادی»، مصاحبه‌شوندگان ما را واجد تجربیاتی نموده است که از آن با عنوان کلی

۱. از جمله عادت‌واره‌های نهادی، الزام (حتی نانوشته) دانشجویان به تهیه کارنوشت تایپ‌شده و ارسال الکترونیکی آن، از طریق ایمیل، برای استاد درس است. در این میان، دانشجویان فاقد لپ‌تاب، با مشکلات عدیده‌ای مواجه می‌شوند. این امر در بیشتر مصاحبه‌ها مورد اشاره مصاحبه‌شوندگان قرار می‌گرفت. (نویسنده مسئول)

«تجربه ملامت و حقارت» یاد می‌کنیم. خطای تحلیلی پیرامون آورده تحصیلی، اعم از نوع موفق یا ناموفق آن، تحویل موفقیت و شکست به استعداد و توانش ذهنی^۱ دانشجویان و تشویق و تحقیر عملکرد دانشجویان، در غفلت از نقش ساختارها و زمینه‌های مؤثر بر نوع عملکرد تحصیلی آنهاست.

گزیده (۸): سر یه کلاسی استاد گفت چرا کارنوشت رو اون طور که گفتم انجام ندادی، به استاد گفتم سر کار میرم؛ استاد با لحن خیلی توهین آمیزی گفت سرکار میری؛ خوب برو سرکار، چرا دانشگاه میای، مشکلات داری، برو دنبال مشکلاتت؛ چرا درس می‌خونی؟

مراتبی از سرزنش فوق‌الذکر می‌تواند مدلول اختلاف سرمایه اقتصادی و فرهنگی دانشجویان با سرمایه اقتصادی و فرهنگی سایر دانشجویان همسو با عادت‌واره‌های مسلط بر میدان باشد.

گزیده (۹): برای آماده کردن کنفرانس باید سراغ کتاب‌های زیادی می‌رفتم؛ به خیلی‌هاشون نمی‌تونستم دسترسی پیدا کنم؛ همکلاسی من خیلی راحت ۲ ساعت قبل از ارائه به‌واسطه امکاناتی که داشت، کارشو آماده می‌کرد؛ استاد اون رو تحسین کرد و [از نحوه] ارائه کنفرانس من ایراد گرفت. من حتی شده [بود] که مشکلاتم رو با [یکی از] استادمون که در دانشکده پست اداری هم داشت، مطرح کردم؛ جالبه به من گفت اینها بهانه است و تو تنبلی.

بی‌اعتنایی به شرایط اجتماعی دانشجویان و تحقیر او، صرف نظر از زمینه‌های مؤثر در تحقق کنش، مرهون وجود رویکردهای شناختی، در اعماق اذهان ارزیابی‌گندگانی است که بنا به تعبیر فلسفی، به‌واسطه اعتبار کردن مداخلیت تام برای اراده انسانی، به‌عنوان علت تامه رفتار، علل مُعده مقدم بر اراده را، که حسب بیان جامعه‌شناسانه، از آنها به‌مثابه ساختار یاد می‌شود، نادیده می‌گیرند.

گزیده (۱۰): استادمون کارنوشتی می‌خواست من به‌دلیل [نبود] امکانات، نتونستم آماده‌اش کنم؛ وقتی [موضوع را] بهش گفتم، [او] با رفتاری تحقیرآمیز گفت: برو هر وقت مشکلاتت رو حل کردی بعد بیا درس بخون. می‌خوام بگم دانشگاه انعطاف نداره با شرایط متفاوت دانشجویها.

تعابیر سرزنش‌آمیز مشابه دیگر، برگرفته از مصاحبه‌ها، نظیر «قرار نیست با ساز تو

برقصیم» که مورد تصریح مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته‌اند، تعارض میان عادت‌واره‌های مسلط با عادت‌واره‌های کمتربرخوردار را بازنمایی می‌کنند.

ناظر فرهنگ تزریقی، ادای تزویری

مضمون فوق، در وجه حداکثری آن، حاصل جمع‌بندی و برساخت نظری تعابیر انضمامی مصاحبه‌شوندگانی است که خیل عظیم نابرابری‌ها و تبعیض‌های موجود در میدان دانشگاه را از منظر فرهنگ و ذیل فرایند جامعه‌پذیری به نظاره نشست‌اند.

گزیده (۱۱): شاید اصلی‌ترین مانع برای تحصیل من در دانشگاه لهجه‌ام بود. همیشه تو ارتباطم با بچه‌ها - دانشجویها - و استادها دچار مشکل بودم.

از نظر این گروه از مصاحبه‌شوندگان، متأثر از پذیرش استیلای عادت‌واره‌های خاص در میدان دانشگاه از سوی دیگر عاملان میدان، آن‌هم به‌قیمت حاشیه‌ای شدن عادت‌واره‌های متفاوت و یا مخالف، عادت‌واره‌هایی مشخص و متعین در قاموس امر مشروع جلوه‌گر می‌شوند. بیشتر دانشجویان، در مواجهه با چیرگی فرهنگ خاص، طی اتخاذ رویکردهای عمل‌گرایانه و نتیجه‌گرا، در مقام مصادره وضع موجود در راستای تأمین منافع و تضمین موفقیت خود برمی‌آیند.

گزیده (۱۲): بهم می‌گفتن لهجه داری؛ برای حرف زدن همیشه شک می‌کردم. دوستم شرایطش مثل من بود؛ می‌گفت می‌خوام ترک تحصیل کنم؛ می‌گفتم صبر کن لهجه‌مون بهتر میشه.

در مجموع می‌توان گفت نوع روابط و مناسبات میان فرهنگ‌های متفاوت در دانشگاه و همچنین، تفاوت میان آورده‌های فرهنگی دانشجویان، موجد نوعی فرهنگ‌پذیری خاص در میان آنان گردیده است.

گزیده (۱۳): یه روز داشتم تلفنی با یکی از همشهری‌های صمیمی صحبت می‌کردم؛ حین صحبت، بپهش گفتم «فدای شما»؛ اون جا بود که تازه متوجه شدم چه تغییراتی در لهجه و بیان من اتفاق افتاده؛ اون همشهری هم این رو زود فهمید و گفت بابا چه زود تهرونی شدی. این حرفا بهت نمی‌یاد.

مقاومت و فرهنگ‌ناپذیری دانشجویان کمتربرخوردار، در مواجهه با اقتضانات فرهنگی غالب، مشارکت آنها در گروه‌های مختلف دانشجویی و ایفای بدون حاشیه مناسبات حرفه‌ای و آکادمیک را دچار اختلال می‌سازد.

گزیده (۱۴): روابط در فرهنگ ما صمیمی‌تره، در صورتی‌که در کلاس ما که بیشتر

فارس بودند برخورد‌ها باهات خیلی رسمی بود و وقتی من می‌خواستم بر اساس فرهنگ خودمون با دانشجو‌ها رفتار کنم اون‌ها به طوری برخورد می‌کردند که بهم برمی‌خورد. حسب مفاد مندرج در بیشتر مصاحبه‌ها، فرهنگ غالب بر میدان دانشگاه، فاقد ماهیت خنثی و بی‌طرف است. فرهنگ دانشگاهی، اصطلاحاً نسبت به خرده‌فرهنگ‌های گوناگون مندرج در درون خود بلا‌موضع و خنثی نیست و با هاضمه‌ای قوی و سازوکارهایی متنوع، دیگر وجوه خرده‌فرهنگی را در قالب فرهنگی‌سازی، در خود مضمحل می‌سازد. دانشجویان برخاسته از خرده‌فرهنگ‌های متفاوت، طی فرایند بازآموزی، در وجهی ناخواسته، در راستای درونی ساختن مختصات مسلط فرهنگی، به‌طور هم‌زمان، واجد تجربه فرهنگ‌زدایی، به‌معنای از دست دادن فرهنگ خاستگاه خود می‌گردند. تغییر تدریجی طرز برخورد، تغییر در نوع پوشش ظاهری، پنهان‌سازی لهجه در تعامل با اساتید و دیگر دانشجویان از جمله مفاهیم توصیفی‌ای هستند که مضمون اخیر به‌موجب آنها بر ساخت گردیده است. **تخ‌دیر با بداهت در سایه بلاهت**

تعمیق و گسترش انگاره سازگاری، از جمله راهبردهای مورد استفاده برخی کنشگران اجتماعی در موقعیت‌های جدید، به‌ویژه در مناسبات و مراودات ناهم‌سو با ادراکات و تصورات پیشینی آنهاست که این فرایند در قالب سازوکار «بدیهی‌پنداری ابتلائات و اقتضائات تجربه‌شده» اجرایی می‌شود.

گزیده (۱۵): سعی می‌کردم این رو بپذیرم که بخشی از این اتفاق‌ها به خاطر [شرایط] خودمه. شرایط من با بقیه که راحت می‌تونستند درس شون رو بخونند، فرق داشت به‌رحال من یک شرایطی دارم که همیشه کاریش کرد و محیط هم یک شرایطی ایجاد می‌کنه که همیشه تغییرش داد و من مجبورم بپذیرم. باید با این شرایط کنار اومد.

در واقع، با طبیعی‌انگاشتن شرایط و بازشناسایی آن به‌مثابه امر بیرونی تغییرناپذیر، افراد خود را واجد کمترین مسئولیت و کنش تغییرمحور ندانسته و با «دیده فرو کردن به گریبان خویش»، تلاش می‌کنند «با بیرون کشیدن گلیم خود از آب»، مطلوب نظر خود را، مبتنی بر عملکرد فردی دست‌یافتنی نمایند.

گزیده (۱۶): اینکه چنین شرایطی در دانشگاه پیش بیاد طبیعی هستش؛ مهم اینه که ما با توجه به چنین شرایطی بتونیم گلیم خودمون رو از آب بکشیم بیرون. این‌گونه خوانش موضوع و تفسیر آن در حکم یک امر عادی، تحمل‌پذیر شدن را تبدیل

به یک امر بدیهی می‌کند. مدخل عمده تفسیر مذکور این گزاره است که هر کس شرایط خاص زندگی خود را دارد که باید آن را پذیرفت. تأمل در رشته تحصیلی مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد دانشجویان شاغل به تحصیل در رشته‌های غیر از علوم اجتماعی، غالباً با منتسب نمودن عدم موفقیت‌ها به نوع عملکرد خودشان، دیگران و به‌طور کلی، شرایط بیرونی را کمتر به‌مثابه مقصر موضوع قلمداد می‌کردند. با وجود این، در بین روایت‌های ابراز شده، مواردی دال بر ارجاع به کژکارکردهای ساختاری مورد اشاره مصاحبه‌شوندگان قرار می‌گرفت. گزیده (۱۷): من تو پیش اومدن این شرایط جامعه را مقصر می‌دونم [چرا که] دانشگاه هم جزئی از اونه؛ یعنی، خوب همون رفتارهایی که تو جامعه هست تو محیط دانشگاهی هم هست.

گزیده (۱۸): دوست داشتم تنها باشم؛ از بچه‌ها دوری می‌کردم؛ به‌حالت تعلیق درآمده بودم؛ الان هم نمی‌دونم باید [با مشکلات] بجنگم یا انصراف بدم؛ به‌نظرم اینها همه مشکلات مدیریتی هستش.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، تعبیری از قبیل «شرایط جامعه»، «شرایط دانشگاه» و «مشکلات مدیریتی»، تعیین‌کنندگی ساختار، در مقایسه با عاملیت را نمایندگی می‌کند. گزیده (۱۹): اینکه شرایط چرا این‌جوری هستش، به‌نظر من، نمی‌شه ادر مورد اون شرایط [از فرد خُرده گرفت؛ مشکل از دانشگاهه؛ شرایط دانشگاه طوری بود که خودت تصمیم به حذف خودت می‌گرفتی].

نگاه واقع‌بینانه‌تر متضمن لحاظ نمودن نقش ساختارها، به‌عنوان سلسله علل مُعده، در کنار پرداختن به سهم عاملیت است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این‌راستا معتقد است: گزیده (۲۰): تصور دیگه‌ای از دانشگاه و اساتید داشتیم؛ از طرف دیگه، ناراحت و افسرده شدم و نسبت به جامعه بدبین شدم؛ ولی خُب، به‌نظر من، هم ما مقصر هستیم و هم جامعه و دانشگاه که [به‌دنبالش] چنین شرایطی برای ما پیش می‌یاد.

هزیمت برگرفته از طرد اجتماعی

میدان‌های اجتماعی، صرف نظر از اندازه و گستردگی آنها، با یکدیگر در دادوستد بوده و علی‌رغم برخورداری هر کدام از آنها از عادت‌واره‌های مشخص، اما رابطه تأثیر و تأثر میان آنها برقرار است.

گزیده (۲۱): احساس تنهایی عجیبی می‌کنم. حس می‌کنم واقعاً فضا سنگین هست برام؛ بیرون دانشگاه و داخل اون فرقی نمی‌کنه. خارج از دانشگاه. احساس عجیبی

دارم؛ مثلاً توی ذهنم مقایسه می‌کنم المان‌های شهری و جاذبه‌های محیطی اینجا را با سادگی و بی‌تکلفی شهرستانی که درش زندگی کردم. اصلاً با هم نمی‌خوندند. اینجا همش رستوران‌های آن‌چنانی، کافی‌شاپ‌های خیلی شیک، جدیدترین مدل‌های لباس‌های سانتال‌مانتال و این جور چیزاست؛ ولی نمی‌تونم استفاده کنم؛ راستش پولش را ندارم. آدمایی هم این جور جاها‌ی شیک و رستوران‌های آن‌چنانی را سرمی‌زنن، خیلی با ما فاصله دارن؛ یه جوری دیگه‌ای هستن؛ جور دیگه‌ای می‌پوشن؛ اصلاً نمی‌تونم باهاشون ارتباط بگیرم.

واقعیت دانشگاه، در تضاد با میدان اجتماعی گسترده‌تر بیرون از آن، با منفعل ساختن اجتماعی دانشجویان کمتربرخوردار، زمینه‌انزوای تصاعدی و متداخل آنها را در سایر شبکه‌های اجتماعی موجود رقم می‌زنند؛ متعاقب حاشیه‌ای شدن روزافزون و اختلال در شبکه مناسبات مسلط بر فضای آکادمی و در پی آن، عملکرد ضعیف‌تر تحصیلی، انگاره احساس شکست بیش از پیش در مصاحبه‌شوندگان بر ساخت می‌گردد. تقلیل ناشیانه و غیرموجه زمینه‌های ساختاری مؤثر بر وجه اعظم عملکرد ضعیف تحصیلی دانشجویان مورد مصاحبه به متغیرهای شناختی و روان‌شناختی فردی در سطح خرد از جمله فرایندهای رایج در نهاد آکادمی است. فروکاهش مذکور در تحلیل جامعه‌شناختی ناظر به دیالکتیک میدان اجتماعی و میدان دانشگاه به شدت محل نقد واقع می‌شود.

جدول ۲: وجوه سازنده تجربه‌زیسته نابرابری در میان مشارکت‌کنندگان

انقطاع دیروز، تعلیق امروز، بیم فردا	سقوط رؤیا، مصلوب رسوایی‌هراسی
وخامت ملامت، نهایت حقارت	تخدير با بدهت در سایه بلاهت
ناظر فرهنگ تزریقی، ادای تزویری	هزیمت برگرفته از طرد اجتماعی

واکاوی تفسیری مضامین ناظر به نمود تقابلی تجربه‌زیسته نابرابری

رقیب‌پنداری و غیریت‌سازی بر پایه انواع سرمایه، از اساسی‌ترین لوازم گفتمان‌های دانشجویان کمتربرخوردار حول تجربه‌زیسته نابرابری در میدان دانشگاه است؛ در این پژوهش، بسیاری از مصاحبه‌شوندگان، با استفاده از واژگان، تعبیر و بعضاً ضرب‌المثل‌های گزنده، ضمن تلاش به‌منظور برجسته‌سازی جایگاه فروتر خود و بازنمایی منزلت بالاتر دیگران، سعی خود را مصروف تصویرسازی مناسبات نابرابر میان عاملان حاضر در میدان دانشگاه می‌نمودند. نویسندگان مقاله، با هدف رؤیت‌پذیر کردن تجارب زیسته

مصاحبه‌شوندگان از پدیده نابرابری و هم‌جنین، تقابل افکنی آشکار بین دو چشم‌انداز، طی چندین بار خوانش و تعمق در داده‌های متنی، بینامتنیت برآمده از آنها و همچنین، ملاحظه استمزاج‌های تفسیری، جایگاه فرودست دانشجویان مصاحبه‌شونده را تحت عناوین سه‌گانه «مغبون»، «مطرود»، «بازنده»؛ و پایگاه برتر پنداشته‌شده دیگری‌های انسانی‌شان را با کاربست معنادار تعبیر «متنعمین»، «ذائقه‌سازان»، «ناز پروردگان» صورت‌بندی نموده‌اند؛

مغبون متنعمین بهره‌بردار

از منظر غالب مصاحبه‌شوندگان، بسیاری از اساتید دانشگاه، در حکم عاملان مسلطی هستند که به اعتبار برخورداری‌شان از سرمایه نمادین، قدرت تأثیرگذاری بر میدان و نیز بهره‌مندی حداکثری از سرمایه فرهنگی و منزلت اجتماعی، مناسبات میدان آکادمی را به نفع خود بازتولید می‌کنند.

۳۲

گزیده (۲۲): استادا بیشترشون پاورپوینت و مقاله و کارنوشت می‌خوان؛ ما هم مجبوریم، چون نمره می‌خوایم؛ یه جورایی، مبادله‌س دیگه؛ ولی نه یک مبادله عادلانه و برابر؛ خیلی سلیقه‌ای هست؛ البته اون جوری که استاد می‌خواد؛ بعضی استادا هستند که اصلاً هیچ کمکی به دانشجو نمی‌کنن؛ دانشجو اسم استاد را می‌گذاره بالای مقاله‌ای که استاد نه [اون رو] دیده و نه خونده؛ نمره‌اش را [هم] می‌گیره؛ [ولی خب] معلومه که استاد بهره بیشتری می‌بره دیگه.

مطرود ذائقه‌سازان ساختار

واژه ذائقه در مضمون فوق، متأثر از مفهوم سلیقه و سبک زندگی در نظام اندیشه‌ای بوردیو، به کار گرفته شده است. جریان‌ها و عاملیت‌های هژمون در میدان دانشگاه، متعاقب برخورداری از سرمایه فرهنگی، فکری و نمادین بیشتر، سلیقه‌ها و ترجیحات گروهی خود را به‌مثابه ضرورت‌ها و بایسته‌های اجتناب‌پذیر میدان آموزش و پژوهش در قالب ساختار بر ساخت می‌کنند و دیگران را به طریق مقتضی مؤدب به آداب می‌کنند.

گزیده (۲۳): در کنار درس، کار می‌کردم تا بتوانم شهریه و خورد و خوراک را تأمین کنم. چون لپ‌تاپ نداشتم؛ مجبور بودم کارنوشت‌ها را دست‌نویس تحویل بدم؛ استاد اصرار داشت حتماً [کارنوشت‌ها] را به صورت Word ایمیل کنید؛ یا اینکه همه کلاس، کاراشون را بریزند روی CD و از طریق نماینده کلاس تحویل بدن؛ استاد کارنوشت دست‌نویس شده را قبول نکرد؛ ناچار شدم پول بدم به کسی دیگه، کارامو تایپ کنه.

افرادی که به هر دلیل قدرت انطباق با ترجیحات هژمون‌شده در میدان را نداشته باشند، دچار مضیقه و گرفتاری‌های بعدی می‌شوند.

گزیده (۲۴): گوشه‌ی من ساده بود؛ یه روز اومدم دانشکده، دیدم کلاس تشکیل نشده؛ پیگیری کردم، متوجه شدم استاد اطلاع‌رسانی کرده، دوستانم از طریق گروه واتساپ در جریان قرار گرفتند و کلاس نیامدن؛ [ولی] من در جریان [موضوع] نبودم.

بازنده‌نازپروردگان سرخوش

برخی از مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر، ضمن استفاده از الفاظ و تعبیر گوناگون معتقد بودند فضای دانشگاه بیشتر منطبق با روحیات و مزاج دانشجویانی است که تحصیلات عالی برای آنها در حکم نوعی فانتزی‌گری است؛ از نظر آنها، گروه‌های مسلط دانشجویی، معمولاً جو بیشتر کلاس‌ها را چه از نظر فرهنگی و چه از نظر بحث و اظهارنظر در دست خود می‌گیرند و کمتر زمینه اظهارنظر را در اختیار بقیه دانشجویان قرار می‌دهند. به‌علاوه، تباينِ رو به تزایدِ حجم مضیقه‌ها و تنگناهای اقتصادی با اقتضائات فرهنگی و حرفه‌ای دانشگاه برای دانشجویان برخوردار از پیشینه کارگری، ایده انصراف و امکان‌ناپذیری ادامه تحصیل را در بیشتر آنها متعین نموده است.

گزیده (۲۵): برای من دانشگاه رفتن مثل این بود که یه روستایی رو مجاب کنی که خرگوش نگه داره به جای مرغ و خروس. برای روستایی پذیرفته شده‌ست که مرغ [و] خروس نگه داره، [چون] که [مرغ] تخم می‌گذاره، میشه از گوشتش استفاده کرد میشه فروختش و... ولی خرگوش نگه داشتن برای یه روستایی خنده داره. یکی از دانشجویان تقابل میان حضور در دانشگاه و تلاش برای زنده ماندن را این‌گونه منعکس می‌کند:

گزیده (۲۶): به این نتیجه رسیدم که دانشگاه خوب و مبارک [است]؛ ولی حُب؛ اولویت اول من نیست؛ چون درد من این بود که اول باید زنده می‌موندم. مدرک دانشگاهی مثل هزینه کردن برای به‌دست آوردن یک برندی بود که اصلاً قرار نبود به دردم هم بخوره؛ دانشگاه هیچ چیز به زندگی من اضافه نکرد.

جدول ۳: نمود تقابلی تجربه‌زیسته نابرابری

در میان مشارکت‌کنندگان در ستیز با دیگری‌های میدان

بازنده‌نازپروردگان سرخوش	مغبون متنعمین بهره‌بردار
	مطرود ذائقه‌سازان ساختار

واکاوی تفسیری مضامین ناظر به تجربه نابرابری در مواجهه با متون درسی

به‌استناد جمع‌بندی‌های مضمونی و کاوش‌های مکرر در داده‌های مصاحبه‌ای، سویه‌های محکمی از تجربه نابرابری در نوع مواجهه مصاحبه‌شوندگان با متون درسی بازشناسایی گردید. تأمل بیشتر در رشته تحصیلی افراد مورد مصاحبه، نشان از تلقی انتقادی‌تر دانشجویان علوم اجتماعی، به متون، در مقایسه با نوع نقطه‌نظر دانشجویان مشغول به تحصیل در سایر رشته‌ها داشت. دانشجویان علوم اجتماعی تجربه‌زیسته خود از نابرابری را از مدخل‌های متعدد و از جمله در نسبت با متون، به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در طبیعی‌انگاشته شدن نابرابری‌های میدان دانشگاه، مورد بحث و گفت‌وگو قرار می‌دادند؛ دانشجویان دیگر رشته‌های علوم انسانی، کمتر به مسئله نابرابری و تبعیض از منظر کارکرد متون درسی می‌پرداختند.

گریزان از مخدره هوش و گوش

حسب مضمون فوق‌الذکر، برخی متون مورد استفاده در میدان دانشگاه، در مقام توجیه تفاوت‌ها و سلسله‌مراتب اجتماعی و یا اجتناب‌ناپذیر دانستن نابرابری‌های اجتماعی، بسان یک امر طبیعی است، نه به‌منزله یک برساخته اجتماعی تغییرپذیری که منافع جریان‌های مسلط را از طریق القاء و تحمیل ارزش‌های خود تأمین می‌کند. از این منظر، دلالت نهایی حاصل از متون، تخدیرآفرینی برای کنشگران اجتماعی و تحمل‌پذیر کردن تجربه‌زیسته تبعیض در آنهاست.

گزیده (۲۷): هنوز که هنوز، دورکیم و کارکردگرایی ساختاری می‌خونیم، امتحان می‌دیم و تحقیق انجام می‌دیم. دائماً می‌گن فلان چیز این کارکردها را داره. [مثلاً] نابرابری کارکردهای مثبت خودش رو هم داره. همش [که] منفی نیست. تفاوت‌ها خط و ربط‌ها را مشخص می‌کنه. این حرفا وقتش گذشته؛ نظریه‌های فرهنگی را بخونین؛ نظریه‌های پسااستعماری را بخونین. خلاصه‌شون این هست که همه چیز اجتماعیه؛ یه روز این جور؛ روز دیگه یه جور دیگه؛ همش هم به نفع حفظ موقعیت ذینفع‌های این‌ور و اون‌وره.

بی‌اعتنا به محصول کارخانه عقیده‌ساز

رویکردهای نظری متأخر در علوم انسانی و اجتماعی با مخدوش دانستن مرز علم و غیرعلم و تاریخی‌انگاشتن اصل معرفت و پدیده‌های اجتماعی، صرفاً به توصیف و ارائه صورت‌بندی گفتمانی معارف و پدیده‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی می‌پردازند و

هر گزاره‌ای را به ساحت یک باور و عقیده، قطع نظر از هرگونه بحث پیرامون صحت و اتقان جوهری و ذات‌انگارانه، تقلیل می‌دهند. متأثر از رواج نگرش‌های اینچینی، که در عمیق‌ترین وجه ممکن ریشه در ذهن‌گرایی افراطی و به لحاظ معرفت‌شناختی، متأثر از آموزه‌های مندرج در فلسفه قاره‌ای هستند، نهاد دانشگاه، نه به‌عنوان حافظ و نگهدار حقیقت؛ که به‌منزله مؤثرترین ابزار در اختیار قدرت جلوه‌گر می‌شود. مفاهیم توصیفی ناظر به برداشت فوق‌الذکر در گزیده زیر آورده شده است.

گزیده (۲۸): نمی‌تونید ادعا کنید که اول فکر می‌کنید بعد عمل می‌کنید؛ برعکسش من معتقدم؛ اول عمل می‌کنیم؛ بعد دنبالش هستیم که چه جوری راست و ریش کنیم و توجیهی براش درست کنیم. عقیده‌ها مون خیلی هاشون این جوری شکل گرفتند. یکی از کارهای دانشگاه هم گفتمان درست کردن هستش؛ با تحقیق، با کنفرانس و همایش گذاشتن و این جور چیزها.

رقیب عمله نرمالیزاسیون

حسب مضمون یادشده فوق، محتوای برخی متون درسی به‌گونه‌ای ناظر به مسئله‌زدایی از پدیده نابرابری در جامعه و همچنین، در راستای عادی جلوه دادن ترتیبات و مناسبات حاکم بر جامعه سامان یافته‌اند. گفتنی است به‌موجب مضمون بی‌اعتنایی به محصول کارخانه عقیده‌ساز، مصاحبه‌شوندگان مقولهٔ عدم التفاوت خاطر به فراورده‌های فکری را مستند به ذهنی بودن آنها می‌کنند. به‌موجب بن‌مایه مندرج در تعبیر مضمونی رقیب عمله نرمالیزاسیون، مصاحبه‌شوندگان خود را در قامت رقیب آموزه‌هایی بازشناسایی نموده‌اند که نقشی مگر طبیعی‌سازی نابرابری‌های اجتماعاً ساخته‌شده برای خود متصور نیستند.

جدول ۴: نمود تقابلی تجربه‌زیسته نابرابری

در میان مشارکت‌کنندگان در ستیز با محتوای متون

گریزان از مخدره هوش و گوش	رقیب عمله نرمالیزاسیون
بی‌اعتنا به محصول کارخانه عقیده‌ساز	

بحث و نتیجه‌گیری

طی مطالعه حاضر پاره‌ای وجوه مکنون و نانوشته برآمده از تجربه زیست‌شده نابرابری در میان دانشجویان کمتر برخوردار از نظر سرمایه فرهنگی و اقتصادی دانشگاه علامه طباطبائی رؤیت‌پذیر گردید. از جمله وجوه مهم تمایز میان این پژوهش و پژوهش‌های قبلی مرتبط با موضوع این است که در پژوهش حاضر تجربه نابرابری و همچنین، وجوه و نمودهای معطوف

به آن به صورت کیفی، از نقطه نظر دانشجویان واکاوی و مورد تفسیر قرار گرفته است؛ حال آنکه در غالب پژوهش های مرتبط، مفهوم نابرابری، ذیل رویکردهای تربیتی، آموزشی و مدیریتی و از نقطه نظر آماری و سخت افزاری، بر مبنای شاخص ها و موازین تعریف شده مورد سنجش قرار گرفته است؛ بر همین اساس، در پژوهش حاضر، این نکته به خوبی رؤیت پذیر شد که اگر چه مراتبی از تجربه نابرابری و تبعیض، می تواند مولود ساختارهای قانونی معیوب و تبعیض آمیز باشد، اما تحقق آن لزوماً برخاسته از ساختارهای قانونی نیست؛ به طور متقابل، ساحت گسترده ای از تجربه نابرابری و تبعیض در میدان آموزش، مدلول فضای فرهنگی و اجتماعی برآمده از تقابل و تعامل گروه های مختلف و ذینفعان متعددی است که از انواع روابط متکثر برخوردار هستند؛ حسب نتایج پژوهش، تجربه نابرابری مولود دادوستدهایی است که متأثر از نوع و میزان سرمایه و قدرت چانه زنی عاملان حاضر در میدان، موقعیت های ناظر به فرادستی یا فرودستی برای افراد رقم می خورد و مراتب مختلف تأثیر گذاری بر مناسبات میدان آموزش و یا تأثیر پذیری از موازین فرهنگی حاکم بر آن متعین می گردد. بدین سان، از نقطه نظر جامعه شناختی، مفروض به نبود ساختارهای قانونی معیوب، باز هم امکان برساخت تجربه زیسته نابرابری در میان دانشجویان امری متصور خواهد بود و این یافته در پژوهش حاضر نمود آشکاری از خود نشان داد.

به استناد مفروضات و چشم انداز مفهومی استفاده شده در مطالعه، تسلط موازین فرهنگی و آموزشی خاص بر میدان پژوهش - که در برخی موارد مبتنی بر تصریحات قانونی^۱ هستند، اما، در اغلب موارد، در عین استقلال شان از صراحت های قانونی، لزوماً غیر قانونی نیز نیستند^۲ از مصادیق خشونت نمادین محسوب و موجد تجربه زیسته نابرابری در میان دانشجویان انگاشته شده اند. از نقطه نظر تئوریک، درونی ساختن موازین مذکور، رؤیت ناپذیری آنها و عدم باز شناسایی احتمالی شان به مثابه خشونت، نافی ماهیت خشونت آمیز آنها نیست.

۱. اخذ تعهد از دانشجویان در هنگام ثبت نام مبنی بر ضرورت حضور تمام وقت در دانشگاه در ایام هفته؛ تعهد مذکور کیفیت برنامه ریزی کلاس ها و توزیع آنها در تمام روزهای هفته را، با فرض حضور تمام وقت دانشجو در دانشگاه، تحت الشعاع خود قرار می دهد. قانون مذکور همساز با شرایط دانشجویانی است که نیازمند کار بیرون از دانشگاه نیستند؛ به طور متقابل، دانشجویانی که ناگزیر از پرداختن به کار بیرون از دانشگاه هستند، به واسطه تعهد فوق الذکر، دچار تراحم و تعارض بین اقتضائات کار و لوازم تحصیل می شوند؛ علی القاعده دسته اخیر از دانشجویان قادر به ایفای مناسب نقش دانشجویی و وظایف محوله به خود نیستند و از نظر تحصیلی ضعیف ارزیابی می شوند. این مضمون در مصاحبه ها مورد اشاره قرار گرفته است.

۲. الزام دانشجویان به ارائه کارنوشت به صورت تایپ شده. این مضمون در مصاحبه ها مورد اشاره قرار گرفته است.

از منظر جامعه‌شناسی بوردیویی و مضامین بر ساخت‌شده مبتنی بر آن در مطالعه حاضر، تجربه پدیداری نابرابری در میان دانشجویان واجد سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی و نمادین کمتر، منبعث از نوعی صورت‌بندی‌های فرهنگی شده حاصل از دیالکتیک ذائقه اساتید حاضر در میدان پژوهش و عملکرد فرهنگی و آموزشی سایر دانشجویانی است که برخوردار از سرمایه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و نمادین بالاتر بوده، که ضمن تحمیل ارزش‌ها و رویه‌های فراقانونی به‌مثابه مؤلفه‌های ضروری میدان آموزش و پژوهش، تجربه ناخوشایند نابرابری را در زیست‌جهان دانشجویان مورد مطالعه ظاهر و پدیدار نموده‌اند. در این پژوهش، نسبت میان تجربه‌زیسته نابرابری و عملکرد ضعیف تحصیلی دانشجویان، به‌عنوان پیامد مترتب بر عادت‌واره‌های چیره‌شده بر میدان آموزش، هم‌زمان به‌عنوان عامل بازتولید عواطف و احساسات ناخوشایند ناظر به تجربه نابرابری در آنها، در قالب ۱۲ مضمون اصلی به‌تصویر کشیده شد.

۳۷

نویسندگان مقاله در این بخش از مقاله و در پی رفت‌وبرگشت‌های متعدد میان نتایج پژوهش‌های قبلی، مفاد محتوایی روایت‌های ابرازشده، مضامین بر ساخت‌شده، تلویحات و دلالت‌های ضمنی مستفاد از داده‌های گردآوری‌شده، تجربه انباشته برآمده از تعاملات حرفه‌ای با طیف گسترده‌ای از کنشگران علمی میدان پژوهش و مفاهیم برگرفته از دستگاه نظری بوردیویی، مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر را از حیث نوع آگاهی‌شان از سازوکارهای نظم فعلی حاکم بر میدان آموزش، در دو گونه بدیهی‌پنداران و بر ساخت‌انگاران قابل سنخ‌شناسی می‌دانند. بدیهی‌پنداران، شامل آن دسته از دانشجویانی هستند که در مقام تبیین تجربه‌زیسته نابرابری و عملکرد تحصیلی، رویکرد انتقادی قابل ملاحظه‌ای نسبت به نظم حاکم بر میدان پژوهش نداشته و نابرابری‌های موجود و نوع عملکرد تحصیلی خودشان را بیشتر متأثر از متغیرهای شناختی سطح خرد، نظیر مؤلفه‌های عاطفی، روانی، شناختی، استعدادی و اراده فردی ارزیابی نموده‌اند.^۱ دانشجویان بیرون از حوزه علوم اجتماعی، نظیر فلسفه، ادبیات، الهیات و روان‌شناسی، تجربه نابرابری در میدان دانشگاه را غالباً از منظر رویکردهای شناخت‌انگاران فردمحور روایت، تحلیل و تعلیل می‌کردند. در مقابل گروه نخست، دانشجویان بر ساخت‌انگار قرار می‌گیرند. این سنخ از دانشجویان، در اکثر موارد، در بیشتر موارد، شاغل به تحصیل در علوم اجتماعی، مطالعات فرهنگی

۱. یکی از دانشجویان در این باره معتقد است در این شرایط نمی‌تونم کسی را مقصر بدونم، تقصیر را نمی‌تونم بندامم گردن کسی؛ هرکسی یه سهمی گردنشه؛ خودم بیشتر از همه.

و جامعه‌شناسی هستند؛ اینان، ضمن اتخاذ نگاه انتقادی به عادت‌واره‌های چیره‌شده بر میدان دانشگاه، نظم موجود را مصنوع تلقی نموده و آن را در حکم یکی از صدها نوع متصور نظم خوانش می‌کنند؛ در واقع، تجربه‌زیسته نابرابری و عملکرد ضعیف تحصیلی دانشجویان، در قاموس این سنخ از دانشجویان، مولود خشونت نمادین و به‌مثابه مسئله اجتماعی، نه یک امر فردی، بازشناسایی می‌شود

از منظر سنخ دانشجویی برساخت‌انگار، تجربه زیست‌شده نابرابری، برخاسته از مناسبات ارزشی و فرهنگی مسلط بر میدان آموزش است که پیامدهای زیانباری برای دانشجویان، نظیر شکل‌گیری دوگانه کار و تحصیل، نامنی وجودی، انقطاع از گذشته، تعلیق در حال، تردید درباره آینده و امثال آن به‌همراه داشته است؛ پیامدهایی که در نهایت امر با رقم زدن طردشدگی از میدان آموزش، موجد بازتولید مراتب گسترده‌ای از احساس نابرابری و تبعیض در میان دانشجویان می‌گردد. در همین راستا و مطابق با تحلیل بوردویی، تجربه‌زیسته نابرابری در دانشجویان مورد مطالعه و عملکرد تحصیلی در میان آنها به‌طور همزمان بر پایه دیالکتیک زمینه، پیامد، سازوکار تولید و بازتولید معطوف به آن دو، به‌گونه‌ای تقلیل‌ناپذیر به صرف عاملیت یا مطلق ساختار تکوین پیدا می‌کند. در پایان و به‌عنوان ارائه راهکارهای برآمده از وجوه کشف‌شده مرتبط با تجربه‌زیسته نابرابری در میدان پژوهش، موارد ذیل جهت پرداختن معقول به پدیده مذکور و کاهش چشمگیر آن در میان دانشجویان پیشنهاد می‌گردند.

۱. نهادینه‌سازی مواردی نظیر بسط ارتباطات آموزشی.
۲. اجتناب از تحمیل استانداردهای آموزشی فراگیر.
۳. ملاحظه تنوع زیستی، اجتماعی و فرهنگی دانشجویان.
۴. نظام آموزشی متنوع.
۵. حمایت از گروه‌های دانشجویی غیر مسلط.
۶. تأکید بر توانش‌های فرهنگی و اجتماعی دانشجویان.
۷. دوره‌های توجیهی و بازآموزانه جهت اساتید با تأکید بر بازتعریف نقش خود به‌عنوان کارگزار تغییرات اجتماعی.
۸. ارتقاء آموزش عاطفی و لحاظ نمودن زبان عاطفی درون گفتمان آموزشی.

منابع

۱. ابونوری، اسمعیل و علیرضا محمدی. (۱۳۹۶). بررسی اثر سیاست‌های اقتصادی بر نابرابری فرصت‌های آموزشی در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. دوره ۳۳. شماره ۱۳۲.
۲. ادیسی، افسانه؛ احسان رحمانی خلیلی و سیده نرگس حسینی امین. (۱۳۹۱). سرمایه فرهنگی خانواده و ذائقه فراغتی دانشجویان با رویکرد نظری بوردیو (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه تهران). جامعه‌شناسی مطالعات جوانان. دوره ۲. شماره ۵.
۳. اکبرپور زنگلانی، محمدباقر؛ حسین زارع؛ محمود اکرامی و حمید ملکی. (۱۳۹۵). ارتباط ساختار اجتماعی آموزش، وضعیت اقتصادی اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از راه دور و حضوری. روان‌شناسی تربیتی. دوره ۱۲. شماره ۴۰.
۴. بلالی، اسماعیل و سیده‌فاطمه محبی. (۱۳۹۷). چالش‌های نظام آموزش عالی در موضوع قومیت و راهبردهای سیاست‌گذاری. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران. دوره هفتم. شماره ۳. (پیاپی ۲۷).
۵. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۸۷). گفتارهایی درباره ایستادگی در برابر نولیبرالیسم. علیرضا پلاسید. تهران: نشر اختران.
۶. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۸۸). درسی درباره درس. ناصر فکوهی. تهران: نشر نی.
۷. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۹۱). تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی. حسن چاوشیان. تهران: نشر ثالث.
۸. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۹۳). نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی. مرتضی مردیها. انتشارات نقش و نگار.
۹. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۹۶). انسان دانشگاهی. حسن چاوشیان. تهران: بنگاه نشر و ترجمه کتاب پارسه.
۱۰. تبریزی، منصوره. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی. علوم اجتماعی. دوره ۲۱. شماره ۶۴.
۱۱. جلالی‌پور، حمیدرضا و جمال محمدی. (۱۳۸۷). نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی. تهران: نشر نی.
۱۲. جنکینز، ریچارد. (۱۳۸۵). پیر بوردیو. لیلایو افشانی و حسن چاوشیان. تهران: نشر نی. چاپ اول.
۱۳. خندان، محمد. (۱۳۸۸). مطالعه و سرمایه نمادین؛ تأملی درباره اقتصاد کنش‌های مطالعه در فضای اجتماعی مدرن. کلیات کتاب ماه. شماره ۱۱. پیاپی ۱۴۳.
۱۴. زیانپور، مهدی؛ آرش حسن‌پور و علی‌رضا نیلی. (۱۳۹۲). کشاکش رشته‌ها در میدان دانشگاهی

- ۲۴(۳). (مقایسه سرمایه فرهنگی رشته‌های چهارگانه دانشگاه دولتی اصفهان). **جامعه‌شناسی کاربردی**.
۱۵. ژیتک، اسلاوی. (۱۳۸۹). **خشونت پنج نگاه زیر چشمی**. علیرضا پاک‌نهاد. تهران: نشر نی
۱۶. سلماسی‌زاده، محمد؛ محمد عباس‌زاده و آمنه امیری. (۱۳۹۷). **توسعه جنسیتی در دوره پهلوی اول با تأکید بر فرصت‌های تحصیلی زنان**. **دوفصلنامه جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه**. سال هفتم. شماره اول.
۱۷. شارع‌پور، محمود؛ تقی آزادارمکی و علی عسکری. (۱۳۸۸). **بررسی رابطه سرمایه اجتماعی با مدارا در بین دانشجویان دانشکده‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های تهران و علامه طباطبائی**. **مجله جامعه‌شناسی ایران**. ۱۰(۱).
۱۸. شربتیان، محمدحسن و زهرا اسکندری. (۱۳۹۴). **تحلیل جامعه‌شناختی شاخص‌های سرمایه فرهنگی و عوامل مؤثر بر آن؛ مطالعه موردی دانشجویان دختر دانشگاه‌های پیام‌نور و آزاد اسلامی قاین**. **مطالعات فرهنگی خراسان**. دوره ۱۰. شماره ۲.
۱۹. شویره، کریستین و اولیور فونتن. (۱۳۸۵). **واژگان بوردیو**. مرتضی کتبی. تهران: نشر نی.
۲۰. شیرکریمی، جواد و سعید بختیارپور. (۱۳۹۳). **ارزیابی نابرابری‌ها در دستیابی به فرصت‌های آموزشی: با مطالعه موردی مقطع ابتدایی شهرستان دهلران در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰**. **آموزش و ارزشیابی**. ۷(۲۶).
۲۱. صالحی امیری، سیدعلیرضا و آرزو باباشمس. (۱۳۹۴). **سنجش سرمایه اجتماعی در میان دانشجویان**. **مدیریت فرهنگی**. شماره ۱. پیاپی ۲۷.
۲۲. صالحی امیری، سیدعلیرضا؛ علی‌اکبر رضایی و غزاله ازان‌زاد. (۱۳۹۳). **بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی بر تولیدات علمی دانشجویان**. **مطالعات توسعه اجتماعی فرهنگی**. دوره ۳. شماره ۱.
۲۳. عبدی، حمید؛ سیدابراهیم میرشاه‌جعفری؛ محمدرضا نیلی و سعید رجایی‌پور. (۱۳۹۶). **تبیین برنامه درسی آینده در راستای تحقق چشم‌اندازها و رسالت‌های آموزش عالی ایران در افق ۱۴۰۴**. **دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**. شماره ۱۶.
۲۴. علیزاده، اعظم و پروانه دانش. (۱۳۹۶). **تحلیل جامعه‌شناختی سهمیه‌بندی جنسیتی در آموزش عالی ایران**. **مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان**. سال ۱۵. شماره ۱.
۲۵. علی‌بابایی، یحیی؛ سیدضیاء هاشمی و محمود تیموری. (۱۳۹۶). **تحلیل و واکاوی روند شکل‌گیری سرمایه فرهنگی معلمان در میدان آموزش و پرورش؛ مورد مطالعه: معلمان شهرستان بیرجند**. **مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. ۱۰(۳).
۲۶. غریبی، حسن. **زلیخا قلی‌زاده و جلال غریبی**. (۱۳۸۹). **پیش‌بینی سرمایه اجتماعی دانشجویان بر اساس متغیرهای زمینه‌ای**. **تحقیقات مدیریت آموزشی**. ۲(۲).
۲۷. فاتحی، ابوالقاسم و ابراهیم جلال. (۱۳۹۲). **عوامل مؤثر بر سرمایه اجتماعی (مورد مطالعه:**

- دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر شیراز). برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی. (۱۴) ۴.
۲۸. فکوهی، ناصر. (۱۳۹۶). **غناي فرهنگي و دموکراتيزه شدن اجتماعي**. برگرفته از پایگاه اینترنتی روزنامه اعتماد. به نشانی: <http://www.etemadnewspaper.ir/fa/main/detail/72005>
۲۹. قاسمی، یارمحمد و احسان نامدارجویمی. (۱۳۹۲). بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و سرمایه نمادین فرهنگی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه دولتی ایلام). **فصلنامه علمی فرهنگ ایلام**. دوره ۱۵. شماره ۴۴ و ۴۵.
۳۰. ماترسکا، کاتارزینا. (۱۳۸۴). کتابداران در عصر دانش. محمدرضا سلیمانی. **پژوهش‌نامه پردازش و مدیریت اطلاعات**. شماره ۳ و ۴. پیاپی ۴۴.
۳۱. محمدی، فردین. (۱۳۹۷). سرمایه فرهنگی و هویت جمعی. مطالعه پیمایشی دانشجویان دانشگاه کردستان. **راهبرد فرهنگ**. دوره ۱۱. شماره ۴۴.
۳۲. محمدی، فردین. (۱۳۹۸الف). **تصریح روش‌شناسی ساختارگرایی تکوینی پیر بوردیو. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران**. دوره ۹. شماره ۴.
۳۳. محمدی، فردین. (۱۳۹۸ب). دیدگاه بوردیو در باب میدان آموزش؛ فراسوی دیدگاه‌های تضاد و کارکردگرایی. **پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت**. (۱)۹.
۳۴. محمدی، فردین؛ محسن نوغانی دخت‌بهمنی؛ مهدی کرمانی و کمال خالقی‌پناه. (۱۳۹۷). میدان آموزش به‌مثابه وابسته کارکردی غیرقابل اعتنا؛ مورد مطالعه تحلیل جایگاه میدان آموزش ایران در میدان قدرت. **مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. (۲)۱۰.
۳۵. نبی‌زاده سرابندی، سیما. (۱۳۸۴). بی‌عدالتی در فرصت‌های آموزشی استان سیستان و بلوچستان. **پژوهش زنان**. دوره ۳. شماره ۳.
۳۶. نجاری، مهدی و محمد حسینی. (۱۳۹۷). تحلیل نابرابری فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی؛ مورد مطالعه: شهرستان‌های استان آذربایجان غربی. **مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی**. (۱۴)۷.
۳۷. نقیب‌زاده، احمد و مجید استوار. (۱۳۹۱). بوردیو و قدرت نمادین. **فصلنامه سیاست**. (۲)۴۲.
۳۸. مؤید حکمت، ناهید. (۱۳۹۲). درآمدی بر رویکرد روش‌شناختی پیر بوردیو به مفهوم سرمایه فرهنگی. **جامعه‌پژوهی فرهنگی**. شماره اول.
39. David, Mariam E. (2015). Women and Gender Equality in Higher Education?. *Educational Sciences*. No. 5. 10-25. DOI: 10.3390/educsci5010010
40. Gavreliuc, D. & A. Gavreliuc. (2014). Symbolic Capital and Cultural Dimensions in Romanian Educational Organizations. *Social and Behavioral Sciences*. No. 127.
41. Herr, K. & G. Anderson. (2003). Violent Youth or Violent Schools? A Critical Incident Analysis of Symbolic Violence. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*. Vol. 6. No. 4.
42. Hughes, C. (2019). Addressing Violence in Education: from Policy to Practice. *Prospects*. No. 48. DOI.org/10.1007/s11125-019-09445-1.
43. Nairz-Wirth, E.; K. Feldmann. & J. Spiegl. (2017). Habitus Conflicts and Experiences of Symbolic Violence as Obstacles for Non-Traditional Students. *European Educational*

- Research Journal*. 16(1). 12-29.
44. Riscal, S. A.; J. R. Riscal. & A. M. Stabelini. (2016). The Invisible Violence: Symbolic Violence, and Relations of Sociability in Brazilian Schools. *Journal of Education and Human Development*. Vol. 5. No. 4. 237-244.
 45. Roumbanis, L. (2019). Symbolic Violence in Academic Life: A Study on How Junior Scholars are Educated in the Art of Getting Funded. *Minerva*. No. 57. 197-218. DOI: org/10.1007/s11024-018-9364-2.
 46. Tannock, S. (2008). The Problem of Education-Based Discrimination. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 29. No. 5. pp.439-449. DOI: 10.1080/01425690802326846.