



## Clusters of Violence; A New Ranking of Iran's Top Universities in Symbolic Violence Reproduction as A Mean of Status Quo Preservation

Tahmtan Boroumand<sup>1</sup> | Maghsoud Farasatkah<sup>2</sup>

1. Corresponding Author, MA. Sociology, University of Tehran E-mail: tahamtanboroumand@ut.ac.ir

2. Department of Planning in Higher Education, IRPHE, Ministry of Science, Research & Technology

E-mail: m\_farasatkah@yahoo.com

Article Info	ABSTRACT
<p><b>Article type:</b> Research Article</p> <p><b>Article history:</b> Received: 21 February 2022; Received in revised form: 2 July 2022; Accepted: 28 September 2022; Published online: 12 March 2023</p> <p><b>Keywords:</b> Bourdieu, Symbolic Violence, Multi correspondence analysis, Status Quo, violence ranking</p>	<p>to aims research the violence, symbolic of definition ourdieusianB on Based :Intro numerical and quantification of capable violence, symbolic of index an introduce and reproduction social the to insight comparative and comprehensive a give to analysis, a such do to tend —universities the specifically here—institution alsoci each degree the .reproduction</p> <p>their to accordance in universities top Iran's of ranking a give to targets research the Thus, .index violence symbolic</p> <p>and situation socio/political current het to response in researchers target, this to route En -stats“ the of foundation the in framework theoretical the established Iran, of conditions Foucauldian, in quo-status the of development sociological and philosophical its and quo” between relation the clear become then only It's es.perspectiv Bourdieusian &amp; Derridean reproduction the as system educational the and relations power the quo,-status the .quo-status the of platform</p> <p>is research the of problematique the inquiry, philosophical/theoretical a such With through quo-status the of maintenance in share Universities assessing into atedreformul .education in violence” cilobmys“ of medium the</p> <p>ranking, university violent symbolically most introducing of quest such to accordance In top Iran's in surveyed ,(۱۹۹۰) Reproduction sBourdieu' the from extracted criteria ... from distinction of theory the and data the of analysis MCA on Based universities. analysis. cluster a for implied and chosen been have criteria distinguished most Bourdieu, the of variable independent categorial ysis,anal cluster the of procedure the In has university which observe to order in fixed been has name university correspondent's symbolic of criteria independent or dependent other of distribution dense most the analysis correspondence multi of combination a is analysis the said, being That violence. the to responds sample target the of distribution <math>\chi^2</math>-Xi on based analysis clustering a and is criteria violence symbolic the Eventually, criteria. violence symbolic of questionnaire dense how of characteristic a as respondents distributed of itionadd vector the by defined .university each for criteria violence symbolic the over is distribution whole the</p> <p><b>Objectives</b> milestones following the meet to designed been has research the mind, in above the With : and violence symbolic of degree universities the of ranking final the to journey the in :maintenance quo-status of share their</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.quo-status undesirable Iran's of Clarification</li> <li>2.quo-status the of Definition</li> <li>3. reproduction social system cationaledu the and quo-status the between relationship The violence symbolic the through</li> <li>4. educational higher Iran's to respect in criteria violence symbolic objective of extraction system</li> <li>5.criteria violence symbolic critical most the of Recognition</li> <li>6.criteria violence symbolic their on based ersitiesuniv top Iran's Ranking</li> </ol> <p><b>Findings &amp; Conclusion:</b> Findings indicate that in spite of the collectively high level of the total symbolic violence reproduced in Iran's top universities; Iran's most violent universities in respect to the symbolic violence notion, are those of STEM colleges in which they have receive the most application for and have the best reputation in the society. Humanities and Art schools come last in such ranking. Which means the status-quo establishment is dependent to the STEM knowledge-based cultural and social reproduction which is being reproduced mainly at technic universities and Med-schools of Iran.</p>

**Cite this article:** Boroumand, T; Farasatkah,M (2022). Clusters of Violence; A New Ranking of Iran's Top Universities in Symbolic .... *Sociological Review (Social Science Letter)*, 29 (2), 163-200.

**خوشه‌های خشم؛ رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر کشور از نظر خشونت نمادین به مثابه ابزار بازتولید****وضعیت موجود**تهمتن برومند<sup>۱</sup> | مقصود فراستخواه<sup>۲</sup>

۱. نویسنده مسئول، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران رایانامه: tahamtanboroumand@ut.ac.ir

۲. گروه برنامه‌ریزی آموزشی آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی کشور، وزارت علوم رایانامه: m\_farasatkah@yahoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۰۲</p> <p>تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۴/۱۱</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۶</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱</p> <p>کلیدواژه‌ها:</p> <p>بورديو، خشونت نمادین، تحلیل تناظر چندگانه، وضعیت موجود، رتبه‌بندی خشونت</p>	<p>در روند بررسی وضعیت خشونت نمادین آموزش عالی ایران به واسطه‌ی عادت‌واره (هییتوس) کنکور سراسری، به بهانه‌ی ناسامانی کلی پیش‌آمده در وضعیت کشور، پیوند مفهوم وضعیت نظم موجود با نظام آموزش عالی یک کشور، ابتدا از دیدگاه نظری مورد بررسی قرار گرفته‌است. سپس با تمرکز بر مفهوم خشونت نمادین، با رویکردی بوردیویی، سعی در تحلیل کمی وضعیت خشونت نمادین و بازتولید وضعیت موجود توسط عاملین اجتماعی تحت آموزش در دانشگاه‌های برتر داشته‌ایم. این دانشگاه‌ها با توجه به رتبه‌بندی‌های بین‌المللی و داخلی و همین‌طور ترتیب اولویت آن‌ها در انتخاب داوطلبان برتر کنکور انتخاب شده‌اند. در این روند با اتکا به روش تحلیل تناظر چندگانه و تحلیل خطی خوشه‌ای، حد معناداری از میزان خشونت باز تولید شده در دانشگاه‌های برتر کشور بر اساس پیش‌زمینه ذهنی به‌وجود آمده در دانشجویان این دانشگاه‌ها، ارائه شده‌است و بر اساس آن رتبه‌ی دانشگاه‌های برتر کشور در تولید خشونت نمادین ارائه و سهم آن‌ها در بازتولید وضعیت موجود مشخص گردیده است. بدین ترتیب که پس از ارائه‌ی تعریف دقیق‌تری از خشونت نمادین و استخراج شاخص‌های قابل اندازه‌گیری در مقیاس لیکرتی، میزان خشونت تولید شده توسط دانشجویان هر کدام از این دانشگاه‌ها با سنجی ارائه شده در روش‌شناسی پژوهش اندازه‌گیری و با توجه به درجه‌ی معناداری این سنجی، دانشگاه‌ها نسبت به یکدیگر در یک رتبه‌بندی مقایسه شده‌اند.</p>

**استناد:** برومند، تهمتن؛ فراستخواه، مقصود؛ (۱۴۰۱). خوشه‌های خشم؛ رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر کشور از نظر خشونت نمادین به مثابه ابزار بازتولید وضعیت موجود.

مطالعات جامعه‌شناختی (نامه علوم اجتماعی)، ۲۹ (۲)، ۱۶۳-۲۰۰.

## ۱. مقدمه

اصطلاح «وضعیت موجود»<sup>۱</sup> در مباحث انتقادی جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده است. اما پیش از بررسی و واکاوی دقیق‌تر آن مفهوم، همین برداشت سطحی از نظام صوری معنا در این کلمه، ضرورت مطالعات وابسته به آن را در بستر مطالعات اجتماعی - شامل بررسی وضعیت انباشتی سیاسی، اقتصادی و فرهنگی - نشان می‌دهد. پژوهش حاضر شامل بررسی عملکرد نظام آموزش عالی کشور، با محوریت دانشگاه‌های برتر ایران (بر اساس داده‌های مستخرج از سازمان سنجش در اولویت پر شدن ظرفیت دانشجویان بر اساس تمایل رتبه‌های برتر) است که دانشجویان محصل در این دانشگاه‌ها چگونه با تکیه بر مفهوم بازتولید خشونت نمادین، به حفظ نظم موجود و وضعیت موجود کمک می‌کنند.

### ۱-۱- وضعیت موجود چیست؟ وضعیت موجود در ایران چگونه است؟

وضعیت موجود، پدیداری بیرونی از مواجهه‌ی ما با اطرافمان است. اگر ساز و برگ اطرافمان، سازگار و بر وفق مراد است، وضعیت موجود، وضعیتی حداقل قابل تحمل است. اگر این ساز و برگ، ناسازگار و ناکوک باشد، به این معناست که وضعیت موجود مد نظر، وضعیتی نابسامان و دل‌آزار است. در هر صورتی، جدا از پیوند قابل بررسی گفتمان قدرت و میدان قدرت با وضعیت موجود که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد، حتی از نظر قوانین فیزیکی و تطابق زیست محیطی نیز، وضعیت موجود بر اساس قانون ترمودینامیک، همواره در تلاش برای بقای خود و ایستادن در شرایط ثابت دینامیکی است.<sup>۲</sup> (Drake)

وضعیت موجود امروزه‌ی جامعه‌ی ایران، احتمالاً نیاز به گواه خاصی برای تعیین وضعیت ندارد. اما برای دلالت علمی بیشتر، ارجاعات به آمارها در زمینه‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در ضمیمه‌ی شماره یک این بررسی خالی از لطف نیست.

گرچه اطلاعاتی از قبیل نارسایی‌های وضعیت اقتصادی در ایران یا شکاف جنسیتی و غیره، ممکن است بی‌ارتباط با مسئله‌ی آموزش و پرورش، آموزش عالی و یا امور تربیتی به نظر آید؛ اما آنچه این موضوع را به سمت مسئله‌ی آموزش عالی معطوف می‌سازد، این امر است که نظام آموزش عالی ایران، تقریباً در سطح گزینش نخبه، بسیار سلب و ثابت بوده است. بنابراین در میان تمام معیارهای ذی‌مدخل در وضع آشفته‌ی وضعیت موجود که پیشتر به آن اشاره شد، نظام بازتولیدی امور تربیتی و آموزش عالی، با در نظر گرفتن تغییر دائم دیگر متغیرها و ثبات کلی آن، می‌تواند عامل کلیدی به نظر آید. تجزیه و تحلیل این روندها را نیز می‌توان در ضمیمه‌ی شماره‌ی دو مشاهده کرد.

این درحالی است که از خیل عوامل مؤثر در کیفیت زندگی افراد، نظم موجود بی‌کیفیت در ایران را می‌توان به ثبات عامل آموزش، آموزش عالی و کنکور به عنوان یک ستون اصلی در امر آموزش [عالی] نسبت داد. از منظر نظری، این پشتوانه‌های تأثیر آموزش و پرورش و آموزش عالی واکاوی شده اند. برای نمونه، توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی آموزش و پرورش می‌تواند از طرق مختلفی وضعیت اقشار گوناگون را بهبود ببخشد. به عنوان مثال «آموزش و پرورش» از یک سو برای سودآوری بلافاصله‌اش معتبر است و از سوی دیگر می‌تواند درآمدهای آتی را به واسطه‌ی فراهم آوردن کارکنان آموزش دیده و متخصص و با دانش افزایش دهد. [این موضوع] آن‌ها را قادر می‌سازد تا ظرفیت‌های کارایی خود را افزایش دهند و بدین وسیله حقوق بیشتری نیز دریافت کنند.» (Lillis, Psacharopoulos, & Woodhall, 1985: 15) از جمله روش‌هایی که می‌توان چنین اثراتی را مورد سنجش قرار داد، محاسبه‌ی نرخ رشد اقتصادی (دنیسون) و نرخ بازگشت سرمایه‌ی انسانی (شولتز) است. (Lillis, Psacharopoulos, & Woodhall, 1985: )

1 status quo

2 <https://www.britannica.com/science/thermodynamics>

16) در هر دو رویکرد، همبستگی بالایی میان شاخص‌های مختلف رشد انسانی و اقتصادی در مطالعات مختلف پیدا شده‌است. (Lillis, Psacharopoulos, & Woodhall, 1985: 16-22) موضوع حیاتی برای جوامعی در حال توسعه مثل ایران در برخورد با نتیجه‌ی چنین پژوهش‌هایی این واقعیت است که «... در کشورهای در حال توسعه، میانگین نرخ بازگشت سرمایه‌ی انسانی بیشتر از نرخ رشد بازگشت سرمایه‌ی فیزیکی است...» (Lillis, Psacharopoulos, & Woodhall, 1985: 22)

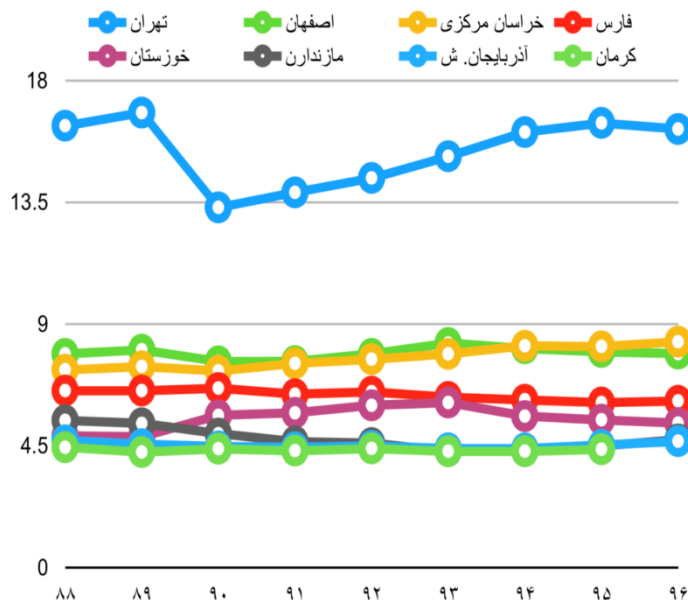
موضوعات مطرح شده‌ی بالا که از نمونه‌های کلاسیک بررسی رابطه‌ی میان توسعه‌ی آموزش و پرورش با وضعیت کلی جامعه یا کشور بود با مطالعات متأخرتر و نوین‌تری نیز همراه شده‌است. ایلهان آرتورک (2001) روابط نسبتاً روشنی بین «تحصیلات و بازده»، «تحصیلات و حقوق»، «تحصیلات و سرمایه‌ی انسانی و بنیان خانواده» و «تحصیلات و تجارت» پیدا کرده‌است. اما به طور کلی می‌توان در حال حاضر این ساز و کار را در تأثیرات آموزش و پرورش بر توسعه و رشد را اینطور خلاصه کرد:

«تحصیلات در درجه‌ی اول می‌تواند سرمایه‌ی انسانی را که در قالب نیروی کار نمایان هست را افزایش دهد که در نتیجه کارایی نیروی کار را بالا می‌برد و متعاقباً رشد را به سمت عدالت بیشتر در خروجی و محصول توسعه هدایت می‌کند. در درجه‌ی دوم تحصیلات می‌تواند ظرفیت خلاقیت را در اقتصاد افزایش دهد و دانش‌های جدیدی را بر فن‌آوری‌ها و محصولات جدید اعمال کند و این روند به توسعه سرعت بخشد. در درجه‌ی سوم تحصیلات می‌تواند انتشار و انتقال دانش لازم برای فهم را تسریع کند و اطلاعات جدیدی به دست دهد و با موفقیت دست‌آوردهای جدید تکنولوژیکی که توسط دیگران تولید شده‌است را به کار گیرد که در نتیجه می‌تواند به رشد اقتصادی کمک کند.» (Hanushek & Wößmann, 2010: 245)

با این تعابیر، وضعیت موجود آموزش عالی که از قرار توسعه و بهبود کیفیت زندگی بنا شده اند؛ گواه نابسامانی در ایران از این وجه است. نمونه کمی این نابسامانی‌ها از لحاظ ثروت تولید شده به واسطه‌ی ظهور آموزش عالی در کشور (که با وضعیت ضریب GNP) است که براساس همین تحلیل، سهم هزینه‌های جاری آموزشی در ایران نسبت به تولید ناخالص ملی (شاخص GNP) ۳/۳ درصد است که یک و نیم برابر کمتر از متوسط کشورهای پیشرفته و نصف کانادا، فنلاند، نروژ و سوئد است. (فراستخواه، ۱۳۷۸)

این سهم کم از سرمایه‌گذاری‌های آموزشی و امکانات و دسترسی به منابع آموزشی در ایران با توجه به جمعیت، منابع خام و وسعت جغرافیایی کشور، پیش‌فرض تأمل‌برانگیزی برای نتایج حاصل از بررسی پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی حول کنکور است. (برومند، ۱۴۰۰)

این ثبات در عوامل مرتبط با آموزش و پرورش یا آموزش عالی به طرز چشمگیری قابل رهگیری است. میزان قبولی استانی در آزمون کنکور هم‌راستا با سیاست‌های مرکز-پیرامون و توضیح چگال سرمایه (بودجه‌ی کشوری) در طی سال‌های گذشته همواره ثابت بوده‌است. (برومند، ۱۳۹۸: ۶۷-۶۸) تمایلات افراد جامعه در ورود به علوم مختلف در طی سالیان گذشته نیز همواره ثابت بوده‌است.



شکل ۱ - نمودار درصد قبولی داوطلبان بر اساس استان‌های برخوردار (برومند، ۱۳۹۸)

سال	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97
نسبت	۱/۴۵	۱/۴۹	۱/۶۳	۱/۹۰	۲/۱۷	۲/۲۶	۲/۶۸	۲/۸۵	۲/۷۳	۲/۸۱

شکل ۲ - نسبت داوطلبین زیرگروه‌های ریاضی و تجربی به مجموع داوطلبین زیرگروه انسانی به اضافه هنر (برومند، ۱۳۹۸)

میانگین توزیع نمرات نیز در رشته‌های مختلف نیز مجدداً ثابت بوده است. (شکل ۳) (سال‌های ۹۳ تا ۹۷ در رشته ریاضی و به ترتیب از راست به چپ نمرات معدل نهایی دیپلم، و میانگین درصد نمرات کنکور در ادبیات و زبان فارسی، عربی، معارف، زبان انگلیسی، ریاضیات، فیزیک و شیمی)

کل	۱۳.۷۶	۱۹.۷	۱۴.۱	۱۹.۸	۱۴.۴	۷	۷.۳	۶.۹
کل	۱۳.۵۵	۱۹.۱	۱۳.۶	۲۰.۱	۱۸	۶.۳	۶.۷	۸.۷
کل	۱۳.۶۰	۲۵	۱۷	۲۹	۲۱	۶	۹	۶
کل	۱۳.۶۹	۱۳.۲۷	۱۶.۲۳	۳۰.۶۱	۱۹.۹۶	۴.۹۹	۹.۴۰	۴.۶۴
کل	۱۳.۷۹	۱۹.۲	۱۵.۶	۲۰	۱۴.۳	۴.۹	۹.۵	۷.۱

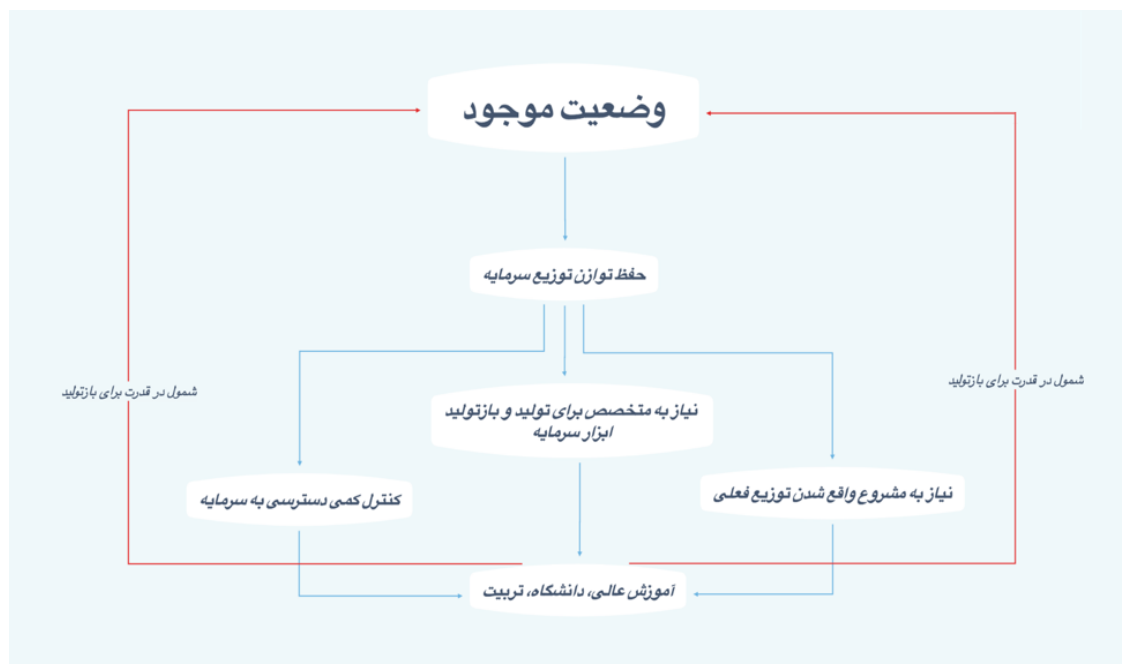
شکل ۳ - میانگین معدل نهایی و درصد کل دروس ماده امتحانی در کنکور سراسری (برومند، ۱۳۹۸)

## ۲. مرور متون و منابع و پیشینه تحقیق و ارائه چارچوب نظری

### ۲-۱- پیش‌زمینه نظری

آنچه در بالا رفت، همانطور که اشاره شد، احتمالاً برشی نامربوط به هسته‌ی این پژوهش به نظر می‌آید. اما چنانچه بوردیو نظریه‌ی خشونت نمادین خود را صورت‌بندی کرده است؛ نظام آموزش عالی یک کشور به همراه عامل‌های تربیتی موجود در آن که همان اساتید و بدنه‌ی نظام مدیریتی آموزشی آن هستند، موتور محرک و بازتولید کننده‌ی وضعیت به حساب آیند. (Digiorgio, ۲۰۱۰: ۲۷)

خصوصاً بوردیو بر آن است که تغییرات، از هر سنخی، وضعیت موجود را با تمام تملکی که از هر منظر بر جامعه دارد به خطر می‌اندازد. (همان: ۳۱) «و در میدان دانشگاهی و آکادمیک این موضوع شامل آن دسته از مفاخر، افراد حائز رتبه‌های خوب و امنیت اقتصادی و سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی‌ای که به دنبال آن می‌آید؛ می‌شود». (همان)



شکل ۴

این موضوع، اگر در راستای سخن مقدماتی قرار گیرد، تحلیلی بر مبنای خشونت نمادین را مستدل و منطقی می‌نمایاند که دانشگاه‌های مولد خشونت نمادین را — چنانچه بوردیو تعریف می‌کند — مسئول بخشی از بازتولید وضعیت موجود بدانیم. رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر کشور از لحاظ شاخص‌های خشونت نمادین، تعیین کننده‌ی نقش فضاها‌ی متمایز دانشگاهی در کشور در تولید وضعیت موجود و حفظ و نگهداری آن به نفع طبقه‌ی حاکم و مسلط در میدان قدرت است. (شکل ۴)

### ۳. مسئله‌ی مورد بررسی

#### ۳-۱- پیشینه‌ی مطالعاتی

پیش از ورود به مسئله و به سنت (!) تولیدات علمی در ایران که مروری صوری بر تمام مطالعات حوزه‌ی مورد پژوهش انجام می‌پذیرد، لازم به تذکراتی در این باب است. نخست اصرار نگارندان بر استفاده از چارچوب نظری بجای مرور ادبیات داخلی و کارهای انجام شده، بر مبنای فقر نظریاتی و عملیاتی در حوزه‌ی کنکور در ایران است! بر خلاف نام پر طمطراق کنکور و مسئله‌ای تمام نشده به قدمت ۵۲ سال تا زمان نگارش این مقاله، تعدد بسیار پابینی در تولیدات علمی منحصر به موضوعیت کنکور و دانشگاه وجود دارد. بر اساس اطلاعات مستخرج از وبگاه ایران‌داک (پایگاه اطلاعات و فناوری وزارت علوم)<sup>۱</sup> تا کنون بیش از ۲۲۵ عنوان پایان‌نامه با کلمه‌ی مرکزی کنکور چه در عنوان چه در واژگان کلیدی و چه در متن منتشر نشده‌است! در دانشگاه تهران نیز ۱۷ عنوان بیشتر ذیل واژه‌ی کنکور در سامانه‌های پایان‌نامه‌ها ثبت نشده‌است که از این میان ۵ اثر مربوط به دانشکده‌ی علوم اجتماعی است که فقط ۲ اثر از نظر تاریخی به پس از انقلاب اسلامی منسوب است. از میان عناوین آرشیو شده در پایگاه ایران‌داک نیز فقط عنوان ۱۰ عنوان مرتبط به کنکور به عنوان واژگان کلیدی و ۲۲ عنوان مرتبط به مسئله‌ی گزینش دانشجو است که بزرگترین ایراد آن‌ها مقیاس کوچک و محلی (عمدتاً محدود به دانشگاه‌های حوزه‌ی پژوهش) و فقدان پشتوانه‌ی نظری است. در بعد انتقادی که اکثر آن‌ها به موضوع عوامل محدود عملکردی در کنکور پرداخته و یا موضوع را به تأثیرات روان‌شناختی محدود کرده‌اند. از نظر پرداخت ساختاری به مسائل آموزشی و پرورشی و همین‌طور بررسی عاملیت به طور توأمان یک عنوان که حاصل کار پیشین نگارندگان همین مقاله است بیشتر ثبت نشده‌است.

از حیث پژوهش‌ها یا تألیفات اندیشمندان و پژوهشگران نامی کشور، شاید به طور کلی بتوان مسئله را به کارهای فراستخواه، کاظمی/اباذری و گزارش‌های جسته و گریخته‌ی موسسات دولتی از جمله گزارش مرکز پژوهش‌های استراتژیک ریاست جمهوری تقلیل داد.

با این حال برخی از این موارد را در جدول زیر با ملاحظاتی نظاره خواهید کرد.

جدول ۲: خلاصه مقالات کارشده با موضوعیت کنکور سراسری

ردیف	نویسنده	موضوع	بنیان نظری (کلان)	داده‌محور	ساختار
۱	میرزاخانلری (۱۳۹۶)	تأکید بر تیپ‌های شخصیتی و عمل‌کرد آن‌ها در کنکور	یونگ	بله (محدود)	خیر
۲	وزیرابادی (۱۳۹۷)	کمال‌گرایی و اضطراب در کنکور	یونگ	بله (محدود)	خیر
۳	جاغرق (۱۳۹۷)	امکانات و آموزش خارج از مدرسه و موفقیت در کنکور	-	بله	خیر
۴	خنه (۱۳۹۷)	دسته‌بندی مدارس بر اساس موفقیت در کنکور	-	بله	خیر
۵	بلداجی و همکاران (۱۳۹۹)	نابرابری در توزیع سرمایه و بازتولید موقعیت شغلی به واسطه‌ی کنکور	پراکنده (بوردیو، الون، لوکاس)	بله (محدود)	بله

ردیف	نویسنده	موضوع	بنیان نظری (کلان)	داده‌محور	ساختار
۶	فراستخواه (۱۳۸۳، ۱۳۹۷)	میزان دسترسی به آموزش عالی	-	بله	بله
۷	کاظمی/بازری (۱۳۹۵)	مدلسازی تطبیقی امر روزمره و کنکور	وبر/بورديو	خبر	بله
۸	برومند (۱۳۹۸)	تطبیق نظریه‌ی کلان خشونت نمادین در قالب کنکور	بورديو	بله	بله

از میان پژوهش‌های مطرح شده در بالا، کوشش‌های روشنفکران و اندیشه‌ورزان مطرح این حوزه را می‌توان به کارهای ساختاری پسا کنکور که عمدتاً به تلاش مقصود فراستخواه انجام گرفته و یا تشریحات نظری بدون پرداخت‌های دقیق یا داده‌محور که عمدتاً توسط عباس کاظمی صورت گرفته تقسیم کرد. مسئله‌ی مورد بحث و معضل در این بررسی‌ها، معمولاً عدم برقراری ساخت یکپارچه میان دوگانه‌ی معروف عاملیت و ساختار در جامعه‌شناسی است. برخی مدلسازی‌ها صرفاً به ساختارهایی توجه دارند که در مقیاس کلان اما بدون در نظر گرفتن مذاقه‌های عینی از عاملیت در ساختار استخراج شده‌اند و برخی نیز حتی همین جزئیات را در ساختار رعایت نکرده و دست به تشریحات نظری برای مسئله‌ی آموزش عالی با رویکردی متمرکز بر کنکور داشته‌اند.

به عنوان نمونه، فراستخواه (۱۳۸۷) با توجه به سند چشم‌انداز توسعه‌ی چهارم (سند وقت) و بررسی‌های دو وجهی صورت گرفته دست به تطبیق مبانی نظری امر فلسفه‌ی آموزش و نمونه‌های موفق پرچم‌دار در هر فلسفه از منظر میزان دسترسی یا نفوذ آموزش عالی بین ایران و سایر کشورها زده است. آمار توصیفی ارائه شده که نسبت به زمان ارائه از دقت خوبی برخوردار هستند نشان از ناکارآمدی در بخش دسترسی به آموزش عالی و تبعات مثبت آن دارد. همچنان فراستخواه (۱۳۸۸) به بررسی تاریخی دقیقی از تمام آنچه در آموزش عالی رخ داده است، پرداخته که برخی از مستندات ساختاری آن مثل نحوه‌ی توزیع انواع سهمیه‌های عدالت‌محور (!) مبین بخشی از نارسایی ساختاری در آموزش عالی کشور است که به حفظ نظم موجود از منظرهای ایدئولوژی سیاسی انجامیده یا حداقل به این منظور بنا شده بودند.

از طرف دیگر کاظمی (۱۳۹۵) که تلاش برای برساختی نظری از آنچه در روزمره‌ی ایران می‌گذرد به واسطه‌ی پدیدارهای اجتماعی مختلف از جمله کنکور داشته است، با آرای گاهی متناقض (مثل تلاش برای تعیین هدف غایی آموزش عالی به مثابه تربیت روحانی و دینی انسان و تأکید بر از دست رفتن توأم امر اخلاق آموزشی در ساحتی که به حفظ ایدئولوژی حاکم منجر شده‌است) و الگویی وبری-زیملی فرضیاتی را مسلم دانسته است که بخشی از آن‌ها با کارهای کمی بعدی در تناقض است. مثلاً تأکید بر سنخ‌سازی «خرخون» و «بچه زرنگ» یا تقلیل کنکور به امتحانی گزیننده‌محور با رویکردی حفظی با یافته‌های دقیق‌تر بلداجی (۱۳۹۹) و برومند (۱۳۹۸) در این زمینه ناهماهنگ است.

کارهای داده‌محور صورت گرفته معمولاً به دلیل دشواری در دستیابی به داده‌های فردی، بسیار محدود و فاقد اغنای نظری کافی به منظور بسط و استقرا هستند. از این رو پژوهش‌هایی که سعی در پوشش تام این ابعاد با دقت آماری کافی و کیفیت سنجه‌های اندازه‌پذیر و عینی باشند بسیار کمیاب است. خشونت نمادین از جمله مفاهیمی است که در تاریخ جامعه‌شناسی نوین سعی در جمع میان فرد و جامعه داشته است و پرداخت به آن می‌تواند تا حدی روشنگر تمامیت مسئله باشد.



## ۴. مسئله‌ی پژوهش

با این مقدمه، مسئله‌ی مورد بررسی، تعیین میزان خشونت نمادین در دانشگاه‌های برتر کشور، در چهار زیرشاخه و گروه آموزشی متفاوت (ریاضی و فیزیک، تجربی، انسانی و هنر) و رتبه‌بندی تعیین سهم هر کدام از دانشگاه‌های مدنظر در این بازتولید اجتماعی از وضع نابسامان موجود است.

این رتبه‌بندی بازنمای بخشی از خشونت نمادین تولید شده در جامعه به واسطه‌ی آموزش عالی است که از منظر بورديو (۱۹۷۰) مهم‌ترین سطح بازتولید خشونت نمادین است. کنش‌های تربیتی ثانوی نامی است که بورديو به این سطح از آموزش داده است. اینکه چگونه می‌توان ادعا داشت آموزش عالی در بازتولید نظم موجود نقش کلیدی دارد، به مفاهیم توسعه یافته توسط فوکو و تکوین آن‌ها از فوکو تا دریدا و بورديو گره خورده است. در اینجا به ترتیب مفهوم وضع موجود، و تحلیل‌های فوکویی، دریدایی و بورديویی از آن و پیوند نهایی آن به نظام آموزش عالی خواهد آمد.

نمونه‌های معاصر بررسی‌های بین‌المللی نیز به عنوان پشتیبان عملیاتی چنین نظریاتی خواهد آمد.

## ۴-۱- وضعیت موجود

### ۴-۱-۱- تعاریف و نظریه‌های موجود

در لغت‌نامه‌های مختلف و معتبر، تعاریف ساده و نسبتاً یکسانی از «وضعیت موجود» ارائه شده‌است. در فرهنگ لغات مریام وبستر<sup>۱</sup> این کلمه تحت «وضعیت حال حاضر امور» تعریف شده‌است. در لغت‌نامه‌ی آکادمیک کمبریج<sup>۲</sup> نیز این کلمه به عنوان «شرایط و وضعیت حال حاضر» تعریف شده‌است. آکسفورد<sup>۳</sup> نیز این لغت را به عنوان «وضعیت، آنچنان که هست یا آنچنان که پیش از تغییر کنونی بوده است» یاد کرده است.

این تعاریف از خود واژه نیز به صراحت برمی‌آیند، اما آنچه باید در نظر داشت و احتمالاً نکته‌ی قابل تأمل در استفاده از این واژه است، توجه به کاربردها و مثال‌های آمده در این فرهنگ‌های لغت است. نقطه‌ی اشتراک تمامی این مثال‌ها، مقاوت در برابر تغییرات احتمالی به سبب حفظ منافع برای عده‌ای است که در تعیین وضعیت کنونی دست دارند.

احتمالاً به دلیل همین روشن بودن معنای واژگانی مفهوم وضعیت موجود، پرداخت انتزاعی بیش از حد یا مذاقه‌ی فلسفی جدی در این مورد صورت نگرفته است. اما در مورد همان کارکردهای مقاومتی که در بالا به آن‌ها اشاره شد، پژوهش‌ها و تفاسیر بسیاری صورت گرفته است.

از این رو با چنین رویکردی، تعاریف ضمنی و کارکردی وضعیت موجود را می‌توان در ذهن متصور شد. در میدان سیاسی و اجتماعی «وضعیت موجود اجتماعی و سیاسی با ترمیم<sup>۴</sup> فعال و توجیه نظام [سیاسی] خصوصاً در میان گروه‌های محروم اجتماعی، مشخص می‌گردد.» (al, et Jost: ۲۰۰۴: ۸۸۵) این امر و تأکید بر جاری شدن آن میان خود طبقات و گروه‌های محروم‌تر و تحت فشار اجتماعی نیاز به نوعی تسخیر شدن ذهنی و اجتماعی دارد. (همان: ۸۸۷) «توجیه کردن نظام حاضر نقش اصلی را در معرفی پیامدهای اجتماعی و روانی حاصل از حمایت وضعیت موجود خاصه در میان گروه‌های ضعیف دارد.» (همان) و کاملاً منطقی است که

1 <https://www.merriam-webster.com/>

2 <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/>

3 <https://www.oed.com/>

4 bolstering

این توجی‌هات در نظام «تعصبات درون گروهی باید با توجه به میزان دریافت وضعیت موجود به عنوان وضعیت مطلوب و مشروع توسط گروه‌ها تنظیم گردد». (همان: ۹۰۰) از این رو، می‌توان ادعا کرد که وضعیت موجود، امری است در پیوند با «(الف) مقاومت در برابر تغییر، و (ب) منطقی‌سازی وجود نابرابری‌های [اجتماعی]». (همان: ۹۰۱) در واقع از این منظر، وضعیت موجود همان «درونی‌سازی» اثراتی است که نابرابری به اجتماع تحمیل کرده است و مردم با توجه به میزان ناتوانی خود در حصول به برابری، «توقعات خود را به نحوی تنظیم می‌کنند» تا با این نابرابری‌های اجتماعی موجود، سازگاری داشته باشد. (همان: ۹۰۶) در این راه ساختن «رویکردهای کارکردگرایانه، باور و ایدئولوژی» (همان: ۹۰۹) لازم است تا در واقع دستاویزهایی برای انسان‌های تحت تسلط وضعیت کنونی وجود داشته باشد تا با آن بتوانند آنچه را که به صورتی عینی، احساس می‌کنند نادیده بگیرند و به وضعیت موجود معترض نباشند. در واقع، «همه در آن واحد هم قربانی و هم حامی نظام موجود هستند.» (Havel, ۱۹۹۱: ۱۴۴)

بر مبنای چنین جابجایی صورت گرفته در خواست و تمایلات جمعی، وضعیت موجود ارتباط تنگاتنگی با خواست‌های شخصی پیدا می‌کند. (Korobkin, ۱۹۹۸: ۱۶۲۶) این موضوع تبدیل به تعصب و کژفهمی‌ای می‌گردد که در آن «مردم به طور سیستماتیکی طرفدار سرپا ماندن وضعیتی از امور هستند که آن را به عنوان وضعیت کنونی درک و دریافت می‌کنند به جای آنکه دقیقاً در شرایطی مشابه از دیگر منظرها، به دنبال تغییر به وضعیتی جایگزین باشند.» (همان: ۶۲۵) برای چنین ادعایی کوربکین حتی آزمایش‌ها و مرور ادبیات کاربردی را نیز انجام داده است. ماحصل آن‌ها که بعضاً مربوط به تصمیم‌گیری‌های آزادانه افراد یا گروه‌های نزدیک به میدان قدرت نیز بودند، این است که در شرایط آزادانه و کاملاً سودده، باز هم تمایلات این افراد و گروه‌ها به سمت حفظ وضعیت موجود سیاسی اجتماعی است. (همان: ۶۳۹-۶۵۰) این موضوع نمایان‌گر این واقعیت می‌تواند باشد که وضعیت موجود در واقع همان تجمیع دست‌کاری‌های صورت‌گرفته در تمایلات است به وضعی که همه‌ی اقشار یا گروه‌ها و طبقات اجتماعی، اعم از آن‌هایی که توانایی تغییر دارند یا ندارند، انگیزه‌ای برای این کار و حرکت به سمت موجودیت‌های جایگزین نداشته باشند.

بنابراین از میان تمام امکانات ممکن، «فقط یکی از آنها باید در هر زمان و هر وضعیت اجتماعی دلخواه وجود داشته باشد که به آن همان وضعیت موجود می‌گوییم.» (Buchanan, ۲۰۰۴: ۱۳۴) این موضوع به این معنا است ارجاعات وضعیت موجود به امکانات خیالی دیگر با این توجیه که امکانات دیگری نیز وجود دارد اما وضعیت مطلوب چنان است که مورد مشاهده است، به شدت از اعتبار ساقط است. چرا که از میان وضعیت‌های ممکنه، فقط همین وضعیت، «باید» برای تأمین منافع افراد و گروه‌های خاص وجود داشته باشد. برای تضمین شرایط مطلوب برای منافع این گروه، نیاز به ساز و کارها و فرآیندهایی است. «این ساختارهای برساختی که تعیین‌کننده‌ی همین تضمین‌های مدنظر است، تبدیل به یکی از ویژگی‌های اصلی وضعیت موجود می‌شود.» (همان)

با توجه به این اصل که ساختارهای موجود در وضعیت کنونی یک نظام اجتماعی، واضحاً محدود و یکسان نیستند، آنچه به عنوان «وضعیت موجود» نیز از آنها برمی‌خیزد چیزی فراتر از تصمیمات ساخته شده توسط یک فرد یا گروهی از افراد به خصوص در فرآیندی یکسان است. اما در یک ویژگی، می‌توان یکپارچگی آن‌ها را دریافت. همه‌ی آن‌ها افرادی حاضر در میدان قدرت هستند که در فرآیندهای قانون‌گذاری تأثیرگذارند. با در نظر داشتن این واقعیت است که «وضعیت موجود، یا آنچه در اکنون موجود و واقعی است، برداری چند بُعدی است که از خلال تصمیم‌های متصل به دیگر ابعاد گرفته شده‌است.» (همان: ۱۳۵) از این رو باید توجه داشت که تعریف اخیر، موجب از میان رفتن این ذهنیت در افراد خواهد شد که «وضعیت موجود»، امر صلب و تکسان است. وضعیت موجود حاصل یک برهم‌کنش پویا بین تمامی ذی‌نفعانی است که در ساختار موجود قدرت، در مقابل هر گونه تغییری ایستادگی می‌کنند.

در نهایت و با کنار گذاشتن لکنتهای موجود در تعریف ناپیوستار بالا، ورود مستقیم‌تر به زیست اجتماعی و فضای قدرت سیاسی/اجتماعی «وضعیت موجود»، شفافیت جایگاه این مفهوم را در ساخت قدرت می‌طلبد. از این منظر، وضعیت موجود به طور مستقیم، محافظ «ساختارهای [بی‌شمار] حاضر در در قدرت و آن هم طی تنها سیستم اجتماعی حاضر می‌باشد» (Prilleltensky, ۱۹۸۹: ۱۶) این ایده را می‌توان با فرهنگ مارکسیستی در علوم اجتماعی تبیین کرد و پیش برد. در این معنا «نابرابری قدرت میان تولیدکنندگان صاحبان ابزار تولید [که] ویژگی نهادین سرمایه‌داری است، همان مشخصه‌ی اصلی وضعیت موجود است...» (همان) چنانچه مورفی (۲۰۱۳) تشریح کرده است، نظریه‌های انتقادی حوزه‌ی آموزش ریشه در مارکس و ایده‌ی خودآگاهی طبقاتی وی دارند! از این منظر نگاه نظریه‌های کلان اجتماعی در حوزه‌ی آموزش یا به بیانی بهتر، با محوریت امر آموزش از رهگذر کسانی می‌گذرد که با مارکس دست و پنجه نرم کرده‌اند.

ای موضوع به همان دلیل که موضوعیت پرداخت مارکس بسیار انتزاعی بوده است (با این توضیح که گرچه امروز به صورتی بسیار ملموس و تجربی در کارهایی نظیر «سرمایه در قرن ۲۱» توماس پیکتی (۲۰۱۴) در اختیار ماست)، «کاربست چنین نظریه‌های [آموزشی]، چالش‌های خاص خود را به همراه می‌آورد. برخی از این معضلات در طراحی و بکارگیری تحقیقات، شامل توسعه‌ی ابزارهایی مثل سنج‌های داده و شاخص‌های تحلیلی است.» (Murphy, ۲۰۱۳: ۶-۷)

این موضوع در واقع مدخل روند پژوهشی‌ای است که در این بین از فوکو تا دریدا و بوردیو را با توجه به پرداخت مسئله‌ی نظم و وضعیت موجود به طرز طبیعی تبیین کرده است. «مفهوم انتزاعی قدرت «مفهوم سختی برای بر ملا ساختن است». (همان: ۸) یکی از تبعات مفهوم قدرت، نابرابری در ذات قدرت، مسئله‌ی طرد و ارتباط آن با آموزش است. از این رو بسیاری از کارهای اساسی در جامعه‌شناسی آموزش که به نابرابری و طرد پرداخته‌اند به طرز بسیار ملموسی از ریشه‌های خود در پژوهش‌های فوکو، هابرماس و دریدا ریشه دارند. «خصوصاً کار بوردیو و همکاران (بازتولید و وارثان) که به درستی در زمینه‌های نابرابری و طرد در آموزش جای گرفته‌است که طبعاً یکی از حوزه‌های پژوهشی خود او نیز بوده است.» (همان: ۹) با توجه به این ملاحظات و سبقه‌ی تاریخی هم‌پوشانی زیستی میان فوکو، دریدا و بوردیو، مکتب پس‌اساختاری و هم‌زمانی و هم‌زمانی این سه است که چارچوب پرداخت نظری سیر تکاملی فوکو، دریدا و بوردیو را طی می‌کند.

چنانچه از طرح مسئله‌ی این پژوهش بر می‌آید، مفهوم سنج‌ی مورد نظر (یعنی خشونت نمادین)، یک مفهوم توسعه‌ی یافته توسط پییر بوردیو است. پییر بوردیو قسمت مهمی از تمرکز پژوهش‌های خود را معطوف به نظام آموزش و پرورش، آموزش عالی و در واقع نحوه‌ی گزینش افراد برای ورود به آموزش عالی کرده‌است. چنانچه خود بوردیو در روند پردازش جامعه‌شناسی و علوم بازتابی (تأملی)<sup>۱</sup> اشاره کرده‌است، ایده‌ی او تحت تأثیر سلفان خود، فوکو<sup>۲</sup> و دریدا<sup>۳</sup> بوده است. از این رو پرداخت نظری مفهوم وضعیت موجود را در همین مسیر برای این مطالعه پی‌گیری خواهیم کرد.

#### ۴-۱-۲- فوکو، پیوند قدرت و وضعیت موجود

فوکو در پیوند با قدرت که شاخصه‌ی اصلی فلسفه‌ی او به حساب می‌آید، از مفهوم وضعیت کنونی استفاده کرده است. به طور خاص، مطالعات و پژوهش‌هایی در باب برداشت فوکویی از «وضعیت موجود» و نظام آموزشی حامی آن انجام شده‌است. کلین (۱۹۹۶)

اذعان کرده‌است که «به دانشجویان، در سطح آگاهی عقلانی، این قدرت داده می‌شود تا مخالفت در مورد سازمان‌دهی نوشتارهای علمی و مقاله‌نویسی را علنی کنند. اما با این حال، با تعمق در اثری که چنین مجادله‌هایی داشته است می‌توان درک کرد که وضعیت موجود تا چه حدی توانسته‌است، به شکل موثری خود را جا بی‌اندازد. (Klein, ۱۹۹۶: ۳۸۰)

این بدان معناست که جایگاه افرادی که حتی اجازه‌ی چنین نقدهایی را در درون سیستم موجود پیدا می‌کنند، وابسته به ادامه‌ی دقیق و بدون تغییر وضعیت موجود است.

پری‌تو و همکاران (۲۰۲۰) نیز در یک بررسی و مطالعه‌ی عمیق از نظام آموزشی برزیل بر مبنای نظریات فوکو، شش سطح از مداخله‌ی قدرت در نظام آموزشی را اندازه‌گیری کرده‌است. عمیق‌ترین سطح مورد بررسی برای پری‌تو (۲۰۲۰: ۷) پایایی وضعیت موجود در مقابل قابلیت انتقال وضعیت موجود است.

برداشت پری‌تو از «وضعیت موجود» تعریف شده توسط فوکو واکنشی است که یک نظام آموزشی، یا کارکنان و کارگزاران آن چه در سطح دولتی چه در سطح نظام سنتی فرهنگی به نوآوری‌های خارج از کنترل خود در هر زمینه‌ای نشان می‌دهد. (همان) هر چه این واکنش‌ها صلب‌تر باشد، وضعیت موجود پابرجاتر و قدرت نشئت‌گرفته از آن وضعیت پایدارتری دارد. دانستن این نکته اینجا ضروری است که ورود نوآوری‌ها با تأکید بر استقلال از میدان قدرت نشان‌دهنده‌ی چیزی شبیه به دگرگونی در وضعیت موجود است. وگرنه وضعیت موجود قدرت خود را اتفاقاً با «قانون‌گذاری و پیوند با بازار و حفظ ارتباطات بازاری» (al, et Brito, ۲۰۲۰: ۱۴) خود را قوی‌تر و مستحکم‌تر می‌کند.

اشاره به این برداشت‌های عینی و عملیاتی شده از مفاهیم فوکو، دارای ارزش امکان‌سنجی و اعتبارسنجی استفاده از چنین رویکردی در مطالعه‌ی پیش رو است. اما استخراج بی‌واسطه از مفاهیم انتزاعی فوکو، و بررسی سیر توسعه و تحول مفهوم وضعیت موجود از فوکو تا بوردیو، شاخص‌های اختصاصی و بومی‌سازی شده‌ی بهتری را در اختیار قرار می‌دهد. بنابراین اینجا مستقیماً به نظریات فوکو در باب وضعیت موجود می‌پردازیم.

فوکو معتقد است آنچه در تمام حوزه‌های علوم انسانی قابل پردازش و تحلیل‌های به نسبت کمی شده‌است؛ پدیدارهایی «غیر» از قدرت در مفهوم کلی آن به حساب می‌آیند. از تاریخ و اقتصاد گرفته تا زبان‌شناسی و تجزیه و تحلیل زبانی و نشانه‌شناسی. اما ابزاری برای سنجش خود «قدرت» وجود ندارد مگر آنچه ساختارهای موجود از قدرت در روابط ساخته شده از پی آن‌ها به دست می‌دهند؛ که این در واقع همان چیزی است که فوکو «وضعیت، چنانچه هست» می‌نامد. (Hurley, & Faubion, Foucault, Heroux, ۲۰۰۱: ۳۲۷)

این همان چیزی است که گستردگی لازم برای بررسی ابعاد مختلف قدرت را در یک تعریف مشخص از قدرت به دست خواهد داد. قدرت و پیوند آن با وضعیت موجود که از منظر فوکو، «چیزانگاری» سوژه یا همان فرد خودآگاه دارای اراده است. (همان)

شناسایی این مفهوم کلی از قدرت، «نیازمند آگاهی تاریخی از وضعیت پیرامونی حال حاضرمان است» (همان). وضعیت موجود از دید فوکو، چنان موضوعیت کلی و همگانی دارد که این مناسبات قدرت در آن قابل فروکاهش به وضعیت ژئوپولیتیک خاصی نیست. او ساز و کارهای ناسازگار قدرت‌های سیاسی فاشیستی را حتی هم‌ارز همان «ایده‌ها و ابزارهایی می‌داند که در عقلانیت سیاسی [جوامع غربی]... نیز به کار می‌رود» (همان: ۳۲۸) می‌داند. بنابراین عقلانی دانستن وضعیت موجود چیزی از پیوند آن با قدرت از دیدگاه فوکو نمی‌کاهد. نقطه‌ی آغاز فوکو برای تعریف قدرت در واقع شروع از نقطه‌ی ثابت وضعیت موجود است که همه چیز منطقی و معقول به نظر می‌رسد. او هم‌ارزی مقاومت ما به ازای وجود قدرت را، وضعیت موجود پیوند خورده با قدرت تعریف می‌کند. «جای تحلیل قدرت از منظر روابط داخلی منطبق آن، [وضعیت موجود] تحلیل‌های مناسبات آن از خلال

استراتژی‌های آنتی‌گونیستی<sup>۱</sup> را می‌طلبید». (همان: ۳۲۹) وضعیت موجود در مقابل امکان‌هایی که بر ضد آن وجود دارد. چیزی مثل قدرت والدین در مقابل فرزندان یا دولت در مقابل روش‌های زیست مردم. (همان) وضعیت موجود با این دیدگاه دارای برخی ویژگی‌های کلان از نظر فوکو است:

۱- وضعیت موجود قابل تبدیل و انتقال جهانی (در مقابل وضعیت محلی) است. «آنها محدود به صورت خاصی از نظام اقتصادی یا سیاسی نیستند.»

۲- موضع آن در برابر وضعیت زیست فردی بسیار گنگ، پیچیده و چند وجهی است. «از طرفی آن‌ها حق متفاوت بودن را پیش‌فرض در نظر می‌گیرند و هر نکته‌ای را که موجب تنها شدن افراد شود را تأکید می‌کنند. اما از طرف دیگر، به تمامی اصولی که ممکن است به انسان [هویت] فردی بدهد؛ حمله می‌کنند. تمام ارتباطات انسان را با دیگران قطع می‌کنند، اجتماعات را از هم می‌پاشند و افراد را مجبور می‌کنند تا به تنهایی به عهده‌ی خودشان رها شوند و او را به طرزی محدود و مقید به هویت فردی تنها گره می‌زنند.»

«این مشکلات صرفاً بر ضد یا نفع «فردیت» نیستند، بلکه آن‌ها مشکلاتی علیه «حکمرانی و کنترل فردگرایی هستند.»

۳- در عالی‌ترین سطح کنش، الگوی مسلط دانش<sup>۲</sup> قسم مهمی از وضعیت موجود است.

۴- و نمود آن خشونت موجود در نظام کلان اقتصادی و ایدئولوژیکی است که هویت فردی ما یا هرگونه اقدام علمی و عملی برای پرداخت به پرسش «چه کسی هستیم» را مردود قلمداد می‌کند. (همان: ۳۳۰-۳۳۱)

رابطه‌ی مستقیم وضعیت موجود با محدوده‌ی قدرت در نظام سیاسی نوین در ساختارهای گوناگون جهانی از این منظر، چیزی بجز «توجه صرف به منافع ... گروه و طبقه‌ی خاصی از شهروندان [ساکن در آن محدوده‌ی جغرافیایی/سیاسی نیست].» (همان: ۳۳۲) این موضوع به شدت نیازمند پیاده‌سازی ایده‌های خودی/غیرخودی توسط دستگاه قدرت در وضعیت موجود است. بنابراین زدودن چیزی به عنوان «دیگری» برای اعمال قدرت توسط وضع موجود ضروری است. (همان: ۳۴۰)

در خلال چنین مناسبات قدرتی است که فوکو جا افتادن وضعیت همیشگی موجود را بسیار علنی و در ساختارهای نهادمند اجتماعی ممکن می‌داند و به طور رسمی دستورالعمل‌هایی برای بر ساخت این نوع از روندهای خودی و غیرخودی را برای حفظ وضعیت موجود در نهاد کلان سیاسی اجتماعی مورد شناسایی قرار می‌دهد. به این منظور نیاز به «صورتی از ادبیات سیاسی است که تعیین کننده‌ی چگونگی نظم اجتماعی، چگونگی ساختار شهری، چگونگی حفظ و بقای نظم موجود و اعمالی همچون دوری جستن از امور فراگیر و همه‌گیر، دوری جستن از سرکشی و ...» به عنوان اموری مثبت باشند.

#### ۴-۱-۳- دریدا؛ فلسفه‌ی آموزش و وضعیت موجود

پس از الصاق وضعیت موجود به ساخت قدرت توسط فوکو، می‌توان ادامه‌ی این روند تحلیل و تعریف آن را در کارهای دریدا و نزدیک کردن آن به مفاهیم آموزشی عینی‌تر پی گرفت. نقطه‌ی آغازین در این سطح از تحلیل را می‌توان در برداشت دریدا از هگل قرار داد. جایی که هگل مفاهیم «در خود» و «برای خود» را توسعه می‌دهد. آنچه هست با تمام واقعیت خود در برابر آنچه می‌تواند

1 Antagonist

2 Dominant knowledge

باشد به عنوان ظرفیتی که در مقابل وضع موجود بدیل دائمی است. این فرآیند از خلال «خودآگاهی تمام و کمالی» می‌تواند حاصل شود که دریدا به عنوان نقطه‌ی عزیمت مواجهه با وضعیت موجود در نظر می‌گیرد. (Thorsteinsson, ۲۰۱۴: ۵)

دریدا باور دارد وضعیت موجود از چنین رابطه‌ی دیالکتیکی به عنوان یک قطب طیف منطقی موجود سر برمی‌آورد. «یگانگی ابژه و سوژه، هیچگاه خودش را در زمان حال تکمیل نمی‌بیند. بلکه در واقعیت، این سازگاری و صلح میان سوژه و ابژه، میان امر درونی و بیرونی همواره در انتظار [رخ دادن] است. این [دوگانه] خود را بازتاب کرده است، اما سازگاری نمایش داده شده به هیچ وجه خود سازگاری [مد نظر] نیست.» (Derrida, ۱۹۸۶: ۲۱۰ - ۲۲۰)

آنچه پیشتر در مورد فوکو، مبنی بر تأکید او بر شاخص دیگری سازی و ارجاع به واقعیتی بیرونی برای دوام وضعیت موجود، مطرح شد؛ در این خوانش دریدا از فوکو واضح‌تر می‌گردد. هگل جا زدن امر واقع<sup>۱</sup> به جای امر حق<sup>۲</sup> را در فرآیند درک، منطبق چنین کاری می‌داند—هرآنچه واقعی است، حقیقی است. (Thorsteinsson, ۲۰۱۴: ۷) «...گویی فقط اگر درک [امر واقع] در همان طرف امر حق باشد...» (Hegel, ۱۹۹۷: ۴۷) راه صحیح برای شناخت طی شده‌است. از این رو، اگر ما فرآیند شناخت را از نقطه‌ای خارج از امر حق شروع کرده باشیم، بجای نیل به حقیقت در واقع در حال دست زدن به دوری جستن از خطا و نیل به واقعیت هستیم تا جست و جوی ذات حق. (همان) (Thorsteinsson, ۲۰۱۴: ۷)

دریدا از اینجا، فاصله‌ی میان دوگانه‌های هگلی که قابل تقلیل به امر واقع در محدوده‌ی زمانی می‌شوند را نقطه‌ی زیست در اصلاح «میان اختلاف<sup>۳</sup>» می‌داند. بنابراین انتظار در این بازه‌ی اختلافی از امر واقع و امر ممکن امکان مقاومت در برابر وضعیت موجود را فراهم می‌کند. (همان: ۱۵) فضای زیستی برای بشر، همان فضای موجود بین دوگانه‌های ساختگی‌ای است که ما بین خودی و دیگری یا وضعیت ایده‌آل موجود خارج از دسترس یا درونی شده توسط قدرت به ما نمایان می‌گردند. (DeLeon, ۲۰۰۸: ۲۶۵)

مسئله‌ی قابل توجه برای این پژوهش، برداشت مفهوم «خودآگاهی» است که دریدا از خوانش خود از هگل به عاریت می‌گیرد. از این رو تقلیل‌های او مربوط به امور عینی‌ای است که در فرآیندهای آموزشی (مثل تصمیم‌گیری یا استعاره) یا دست آخر خود امر آموزش قابل پیگیری هستند. چرا که مدرسه و نظام آموزش محلی برای تعلیم تصمیم‌گیری‌های ظاهراً بی‌طرف و همینطور واقعی جلوه دادن نظام ساختارهای زبانی رسمی با استفاده از استعاره‌های فیزیکی است. (Burik, ۲۰۰۹) (Sokoloff, ۲۰۰۵) (Novitz, ۱۹۸۵)

دریدا این مشکل را در نظام آموزشی، از مسئله‌ی دوگانه‌ی فلسفه و علم در دانشگاه شروع می‌کند. جایی که اساتید و فیلسوفان همواره باید در دفاع از موجودیت فلسفه باشند. چرا که دنیای امروز دنیای سرمایه‌دارانه و فن‌آوری محور است و «ارزش فلسفه در اقتصاد بازاری دیگر عیان نیست». کاهش محبوبیت رشته‌ها و برنامه‌هایی که ارزش اقتصادی بلافاصله‌ای ندارند... همگی به همراه انفعال رشته‌هایی چون فلسفه موجب افزایش قدرت وضعیت موجود از نظر دریدا است. (Burik, ۲۰۰۹: ۲۹۷)

نقد دریدا به نظم موجود آموزشی از این منظر وارد است که او بررسی نتیجه محور را به واسطه‌ی منطق درونی حاکم بر نظام آموزش مردود می‌داند. (Derrida, ۲۰۰۴) و این امر را منوط به «اعتراف دانشگاه به موقعیت خود به عنوان «نهادی» برای دانش، حقیقت و منطق» (Burik, ۲۰۰۹: ۲۹۹) می‌داند و لزوم تعامل علوم بینارشته‌ای را برای شکستن این چرخه حمایت از وضعیت موجود قطعی می‌داند. (همان)

1 cognition

2 absolute

3 In between differences

#### ۴-۱-۴- بوردیو؛ نظریه و شاخص‌های خشونت نمادین

ادامه‌ی روند بالا، با وضوح و صراحت بیشتری در بوردیو ادامه پیدا کرده است. از منظر او «تمام سیستم آموزشی به منظور تولید و در نتیجه‌ی بازتولید وضعیت موجود در سطوح اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است.» (Thomson, ۲۰۱۷: ۱۹) بوردیو روند موفقیت خود و حتی دیگر دانشگاهیان به اصطلاح نخبه را در میراث سرمایه‌ی یافته است که از خانواده و یا طبقه‌ی خود به آن‌ها رسیده است. نکته‌ی اتکای دیگر در هم‌خوانی پژوهش‌هایی از این دست، این موضوع است که بوردیو محتوای پیشینی و همین‌طور محصولات پسینی نظام‌های آموزشی را به هیچ‌عنوان فارغ از سوءپیشینه و تعصب نمی‌داند. از این رو است که او در فرآیندی ابتدا امر اصالت نخبه‌پروری و نظرات نخبگان را زیر سوال می‌برد و نقطه‌ی شروع را بررسی خود نخبگان و ارتباطات آن‌ها با ساختارهایی می‌داند که موجب تولید مشروعیت علمی شده‌اند. او این موضوع را تحت تأثیر نظریه‌ی زبان‌شناسی ویتگنشتاین (Bourdieu, ۱۹۹۲) «عینی‌سازی فرآیند عینی‌سازی» گذاشته است و خواهان زیر ذره‌بین رفتن خود اهالی علم از این نظر است. (Green, ۲۰۱۳: ۱۳۹-۱۴۰) این تأکید بر بررسی روابط موجود میان دانشمندان تحت آموزش نظام آموزشی کلان با «مناسبات ساختاری»، موج نوی جامعه‌شناسی آموزش به حساب می‌آید. (Grenfell, ۲۰۱۹: ۱) اما باید به این نکته نیز توجه داشت که این ساختارها باید متمایز از آنچه صورت مورد توافق ساختارگرایی سنتی است، شناخته شوند. در این بازشناسایی می‌باید توامان اصول تولید شده در زمینه‌ی اجتماعی و فردیت عوامل انسانی را در نظر گرفت. «به طور خلاصه، نظریه ساختارها [ی بوردیو] هم ساختاریافته و هم ساختارساز است.» (همان: ۴) مفهوم مرکزی این تفحص دولبه برای بوردیو «خشونت نمادین» است (همان: ۵) که در ادامه و به دلیل مرکزیت آن در همین پژوهش نیز به تفصیل شرح داده شده است.

اتکینسون (۲۰۱۱) تشریح می‌کند که ابزار بوردیو برای پیوند عامل‌های اجتماعی منفرد با ساختارها در واقع همان عادت‌واره‌هایی است که به دو بخش «ساختاری» و «خانوادگی» تقسیم شده است و پرسش‌گری از عامل‌های اجتماعی «مشخصه‌های مدارس و موسسات آموزشی و چگونگی مخالفت یا همراهی آن‌ها را با انتظارات تضمین شده و اعمال و خانواده‌های دانش‌آموزان» (Atkinson, ۲۰۱۱: ۳۳۲) را مشخص می‌نماید.

نقطه‌ی قوت بوردیو در راه پژوهش‌های آموزش و پرورش و نظریه‌ی کلان اجتماعی مربوطه، که احتمالاً او را نظریه‌پرداز مرکزی این موضوع قرار داده است، ارتباط توامان او با معضلات طراحی روش تحقیق و حل آن‌ها و همین‌طور پیشینه‌ی معرفت‌شناسانه‌ی فلسفی او است. (راولی و Lingard, ۲۰۱۳: ۱۱۷) «در معنایی وسیع‌تر، بوردیو گونه‌ای از علوم اجتماعی را ارائه کرده است که مخالف «نظرگرایی» (نظریه‌ای که با آگاهی خوبی نسبت به داده‌های تجربی پرداخت نشده باشد و خود را نسبت به چالش‌ها باز قرار نداده است) و «عمل‌گرایی روش‌شناسانه» (همان ارتباط نزدیک با روش‌ها و فن‌های پیاده‌سازی تا حدی که مسائل معرفت‌شناسانه و هستی‌شناسانه را در باب گردآوری داده و مدعیات دانش‌محور نادیده می‌گیرد) است.» بوردیو توامان به کنار هم قرار دادن این دو تأکید دارد و در کارهای خود تماماً آن را رعایت کرده است. (همان)

بر این اساس است که «آورده‌ی اصلی علمی بوردیو در کارهای پیشروی او در زمینه‌ی آموزش و تحصیلات در به دست دادن نظریه‌ای کلان است که بازتولید فرهنگ و نابرابری‌های اجتماعی را از طریق نظام آموزش و پرورش تشریح می‌کند و آن نابرابری‌ها را از طریق پرده‌پوشی مشروع می‌سازد.» (همان: ۱۲۰)

و با چنین ایده‌ای، بدیهتاً تلاش برای حفظ وضعیت موجود به دست جامعه‌ی دانشگاهی که مسیر موفقیت را چنین در تسخیر خود می‌دانند، امری منطقی است. «او نشان می‌دهد که هر گرچه هر میدان به طرز نسبتاً خودمختار در حال عمل است، اما در نهایت تمام میدان‌های اجتماعی جوری دست به کار می‌شوند که وضعیت موجود را در میدان اجتماعی وسیع قدرت تولید و بازتولید کنند.»

(همان: ۳۳) این اتفاق بدون ورود به جزئیات که در ادامه تا حد لازم به آن پرداخته خواهد شد، با بازنمایی تصویر موفقیت در خاطره‌ی افراد و تلقین‌ها و برداشت‌های شخصی آن افراد از وضعیت محدودی که در آن حاضر هستند؛ ساخته می‌شود. (همان: ۳۶)

در همین راستا، بوردیو همچنان باور دارد که حتی سامانه‌های گزینش آموزش در سطوح عالی که معمولاً به نحوی با شعار توسعه‌ی عدالت آموزشی و دسترسی همگانی به آموزش طراحی شده اند «در واقع در حال خدمت به موقعیت‌های موجود در اختیار سلسله مراتب، توزیع نابرابر و غیرعادلانه‌ی سرمایه و رتبه‌بندی و انتخاب می‌باشد... [این موضوعات] در واقع بازتولید همان جامعه است تا انتقال و پیشرفت آن.» (همان: ۳۷) فرآیند انتخاب دانش‌آموزان یا دانش‌آموزان با توجه به تصویر مثبتی که از موفقیت گروه موجود در میدان دانشگاهی نشان داده شده‌است، باید برای کسانی که اصلاً امکان ورود به چنین میدانی را هم نداشته‌اند، عادلانه به نظر بیاید. گاهی افزایش شمار دانشجویان ممکن است این توهم را به بار آورد که سیستم آموزشی کلاً در حال خدمت به عدالت آموزشی است. «برای کسانی که چنین نتیجه‌ای را از افزایش شمار کل دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی می‌گیرند و گمان می‌کنند دانشکده‌ها در اخذ ورودی سازوکاری دموکراتیک دارند، لازم به ذکر است که این تفسیر پدیداری برای مانایی وضعیت موجود یا حتی در مواقعی برای بی‌معنی کردن بازنمایی موجود از طبقه‌های محروم و همین‌طور واقعیت فراگیر ریشه‌های اجتماعی پذیرش افراد، صورت می‌گیرد.» (Bourdieu, ۱۹۹۰: ۲۲۳)

از این منظر است که بوردیو می‌گوید: «مدارس و دانشگاه‌ها بهتر از هر زمان دیگری قادرند به گونه‌ای که فقط در جوامع اخت گرفته با ایدئولوژی‌های دموکراتیک امکان دارد، دست به بازتولید نظم موجود بزنند. چرا که بهتر از هر چیز دیگری می‌توانند کارکردهای [اصلی] آن چه که انجام می‌دهند را پنهان کنند.» (همان: ۱۶۷) سلسله پدیده‌های آموزشی که در جریان توزیع انواع سرمایه مانند ابزار عمل می‌کنند، حفظ نظم موجود را فراهم می‌آورند. (Bourdieu, ۱۹۸۸: ۹۹) سرمایه‌های الصافی فرهنگی و اجتماعی در روند پذیرش دانشگاهی، انگیزه‌ای برای رقابت تولید می‌کند و این بازتولید درون‌زا همان فرآیندی است که نظم حاکم را حفظ می‌کند. (برومند، ۱۳۸۹: ۱۴۰)

این موضوع به مثابه هشدار از سمت بوردیو به مجامع دانشگاهی هم می‌باشد. چرا که فهم درون‌گروهی شاید گاهی یاری‌کننده باشد، اما مانعی بر سر شناخت ساختارهای بیرونی نیز به حساب می‌آید و تکیه بر کمی‌سازی‌های تجربی بوردیو نیز از همین رو قابل توجه است. (Burke, ۲۰۱۱)

بوردیو دو مفهوم خشونت نمادین و هیبتوس را به عنوان مکانیزم حفظ وضع موجود معرفی می‌کند.

#### ۴-۱-۴-۱- خشونت نمادین

بوردیو می‌گوید خشونت نمادین «همان خشونت است که بر یک عامل اجتماعی و با همکاری و هم‌دستی خود اعمال می‌شود.» (Bourdieu & Wacziarg, ۱۹۹۲: ۱۶۷)

این به آن معناست که «خشونت نمادین واضحاً گونه‌ای از خشونت است که بر خلاف خشونت عیان، نمادین است. نمادین به این معنی که احتمالاً نمودی فیزیکی و تند ندارد. آشکار نیست و پنهان است. به واسطه‌ی همین نمادین بودن باید فهمیده شود و بلافصل قابل درک نیست. خشونت نمادین به صورت سیستماتیک و سازوکارمند پیاده‌سازی می‌شود و سعی در پوشاندن این خشونت با تغییر شکل خشونت از حالت خام و زنده به نمادین دارد. تلاش این سیستم از خشونت نمادین مبنی بر عدم شناسایی آن است. ساختارمند و نهادمحور است. مثل هر نوع خشونت در برقراری روابط بینابینی اعمال می‌شود. همین ویژگی‌های ساختاری و نهادی، آن را کاملاً عینی ساخته است. این خشونت از جنس سرمایه است. این سرمایه با توجه با تعاریف بوردیو می‌تواند هم اقتصادی، هم



اجتماعی و هم فرهنگی باشد. بنابر این مقیاس عملکردی آن جامعه و اجتماع است. این خشونت برای حفظ قدرت، تسلط، انحصار و بازتولید؛ اما نه از راه زور، بلکه از طریق تلقین مشروعیت به واسطه‌ی منطقی نشان وضعیت افراد در جامعه اعمال می‌شود. این خشونت در صور گوناگون و به واسطه‌های مختلفی چون تولید، قرار هدیه، مالکیت، ترویج دانش در مقابل علم، رسمیت و معتبرسازی مدارک اهدایی و ایجاد بدهی یا حتی احساس بدهکاری به ازای تعهدات اجباری در افراد شناسایی و پیاده می‌شوند.» (برومند، ۱۳۹۸: ۲۸-۲۹)

#### ۴-۱-۴-۲- هیبتوس

هیبتوس، «دستگاهی از تمایلات پایدار و قابل انتقال، ساختارهای ساخت‌یافته از عادات نهادینه شده که به عنوان ساختارهای ساخت‌دهنده عمل می‌کند. یعنی به مثابه اصولی که مجموعه‌ی اعمال و بازنمایی‌های [را] به نحوی سازمان می‌دهند که صرفاً به واسطه‌ی خروجی‌ای که دارند و بدون پیش‌فرض قرار دادن یک هدف‌گیری آگاهانه و یا بدون نمایش چیره‌دستی به خصوصی در راه استفاده از آن‌ها به طور عملی به کار گرفته شده‌اند. [کنش‌هایی] که بدون آن که نتیجه‌ی پیروی از هیچ روشی باشند، عملاً «عادی‌سازی» و «عادی» شدند. آنها می‌توانند به طرز انباشتی بدون آن که محصول کنش‌های سازمان‌یافته‌ی یک فاعل باشند، با یکدیگر در هماهنگی کامل باشند.» (Bourdieu, ۱۹۹۰: ۵۳)

تفسیر کارکردی و انطباق‌پذیر این مفهوم «منطق جاری در میدانی است که خشونت نمادین باید در آن پیاده شود. این منطق به واسطه‌ی عامل و فرد، اما به طور حتمی در مقیاس اجتماعی اعمال می‌گردد. هیبتوس را می‌توان در استراتژی‌هایی یافت که مردم برای رسیدن به موقعیت‌های دلخواه به کار می‌برند. خاصیت عادت‌وارگی این پدیده ایجاب می‌کند تا در سطح اجتماعی تبدیل به فعالیتی مشترک و یکسان باشد. مجدداً به این دلیل که ماهیت عادت‌وارگی دارد باید حتماً از طریق فرهنگ درونی شده باشد. همزمان اما باید معقول نیز جلوه کند، چرا که عادت بازخورد مثبتی ندارد. از این رو ظاهراً دارای طراحی است. این طراحی‌ها صورت‌های متفاوتی به هم می‌گیرند. اما نقطه‌ی شروع هر کدام دریافت و درکی است که از شرایط اطراف به دست می‌آید و جامعه در برخورد با آن‌ها رفتار و اعمالی از خود نشان می‌دهد تا خود را وفق دهد و یا به سوی موفقیت گام بردارد. این برخوردها معمولاً از طریق ساختارهای نامشخصی مثل بازی و یا نقش‌های اجتماعی خواسته و ناخواسته پدید می‌آیند. برای اینکه این عادت‌واره جاافتاده به نظر برسد نیاز به فعالیت‌های انباشتی و پشتوانه‌ی تاریخی است. سابقه‌ی تاریخی می‌تواند عادت را معقول جلوه دهد و حتی حالت مناسک و در برخی از شرایط حتی صورت اصل به خود بگیرد. عادت‌واره‌ی هر طبقه مربوط به خود آن طبقه است و همین هیبتوس است که تفاوت اجتماعی را باعث می‌شود و قوام می‌بخشد.» (برومند، ۱۳۹۸: ۳۰)

بر پایه‌ی این مفاهیم، بوردیو در کتاب بازتولید (۱۹۹۰) دست به معرفی شاخص‌هایی از خشونت نمادین زده‌است که مبنی استخراج داده‌های کمی‌سازی شده‌ی خشونت نمادین و ساز و کار هیبتوس برای زنده نگه داشتن نظم موجود زده‌است.

#### ۴-۱-۴-۳- کنش‌های تربیتی

- خشونت نمادین اصولاً مربوط به اعمال زور در معنای مشترک بشری نیست. کنش‌های پرورشی مشخصه‌های نمادینی را تولید می‌کند که از طریق روابط تربیتی و آموزشی، موارد مد نظر خود را تحمیل می‌کند. (همان: ۷)
- کنش‌های تربیتی، حاصل شرایط اجتماعی هستند. بنابراین مختص به جوامع هستند و صورت کلی ندارند. (همان)

- همیشه آن دسته از کنش‌های تربیتی دست بالا را پیدا می‌کنند که «به طرز غیرمستقیم، بیشترین خدمت را به منافع ... گروه‌ها و طبقات اجتماعی مسلط ...» می‌کند (همان)
- مورد اخیر یکی از مهم‌ترین این شاخصه‌ها است. پی‌گیری سرنخ‌های کنش‌های تربیتی، معمولاً در روابط قدرت بازنمایی ملموس اما غیرمستقیمی دارند. بورديو بيان کرده است که «قدرت نمادین بنگاه‌های تربیتی و آموزشی بر مبنای وزنی که در ساختار روابط قدرت و نمادین دارند، تعریف می‌شود...» (همان) بنابراین دوام کنش‌های تربیتی به طور مستقیم به خدماتی که برای طبقه‌ی مسلط ارائه می‌کنند بستگی دارد.
- کنش‌های تربیتی از این لحاظ که همواره محدودیت‌هایی همراه خود دارند نیز خشونت نمادین محسوب می‌شوند. چرا که می‌باید معانی و مفروضات خاصی را القا کنند و به این بهانه، انتخابی عمل خواهند کرد. (همان: ۸)
- این معانی و پیش‌فرض‌ها از آنجایی خشونت نمادین به حساب می‌آیند که نمی‌توان آن‌ها را از اصول یا حقایقی جهان‌شمول استنتاج کرد. (همان)
- همان طور که پیش از این هم ذکر شد، این معانی و پیش‌فرض‌ها نسبت به شرایط و فضایی که عوامل اجتماعی در آن زیست اجتماعی دارند، حالتی واکنشی پیدا می‌کند. بنابراین باید در نظر داشت که برداشت ما از «انتخاب‌های دلخواه» خیلی هم دلخواهی نیستند. بورديو احتمالاً با نگاهی که بیشتر ناشی از آگاهی ریاضی در فرانسه و مکاتب عمده‌ی ریاضی که در آن محیط رشد پیدا کرده‌اند، به تفاوت میان اجزای دلخواه<sup>۱</sup> یک سامانه و اجزای بی‌قید<sup>۲</sup> تأکید می‌کند. (همان) وقتی صحبت از انتخاب‌های دلخواه موجود می‌شود، خصوصاً در مفهوم منطقی و ریاضی آن، انتخاب‌های ما به طور خودکار همراه خود ویژگی‌ها و قیودی را حمل می‌کنند که در آن فضا وجود دارد. ارتباطات میان هر جزء از آن فضا تماماً درون مناسباتی ثابت که از پیش در فضا مقرر شده‌است انجام می‌شود. و خب این امر کاملاً برخلاف بی‌قید و بندی در انتخاب است. از اینجا؛
- انتخاب این معانی و پیش‌فرض‌ها با منطق جامعه‌شناختی بسته به شرایط محیطی است که فرهنگی را با چنین معانی‌ای ساخته.
- پس می‌توان گفت که با مراجعه به جامعه، فرد و عامل اجتماعی همواره پاسخ بلافاصله‌ای برای این پیش‌فرض‌ها و معانی پیدا خواهد کرد و انتخاب‌هایی را انجام خواهد داد که این فرهنگ را دوباره بازتولید می‌کند. «انتخاب‌هایی که فرهنگ را می‌سازند (اما در عین حال هیچ کس از این افراد و عوامل اجتماعی این انتخاب‌ها را به وجود نیاورده است)...» (همان)
- این درجه‌ی دلخواهی و آزادی کنش‌های پرورشی در امر تحمیل معانی و مفروضات ارتباط مستقیم با درجه‌ی آزادی و دلخواهی بودن همان فرهنگی دارد که این کنش‌ها در آن موجودیت یافته‌اند. (همان: ۹)
- از نظر بورديو، هیچ کنش تربیتی در جهان وجود ندارد که به اصولی غیرقابل استنتاج چنگ نزده باشد. حداقل نقطه‌ی آغازین اصول جهان‌شمول همواره تحت تأثیر نوعی اقتدار بوده است. اما به این دلیل که این اقتدار بسیار ابتدایی و دور از مشاهده بوده‌است، به واسطه‌ی کنش تربیتی پوشیده می‌گردد. «از اینجا چنین نتیجه می‌شود که کنش تربیتی همواره در نقطه‌ای میان زور و منطق ایستاده است.» (همان: ۱۰)
- بنابراین این سطح را می‌توان چنین خلاصه کرد که انتخاب‌های به ظاهر دلخواهی که در گیرودار کنش‌های تربیتی رخ می‌دهند، به دلیل واقعیت فضا و شرایط اجتماعی که این انتخاب‌ها از درون آن انجام می‌گیرد، نمی‌توانند ویژگی‌های خارج از معانی و

مفروضات فضا و شرایط اجتماعی را با خود حمل کنند. از طرفی، مجدداً به همین دلیل که این انتخاب‌ها، واکنش‌هایی به همین شرایط و فضای اجتماعی هستند، به طور خاص در مواجهه‌ی فرد با اجتماع دارای کارکرد به نظر می‌آیند. حال آنکه این کارکرد، همین شرایط اجتماعی را که به طور انباشتی فرهنگ می‌نامیم تقویت می‌کند و موجب بازتولید همین شرایط خواهند شد. شرایط نیز به صورت بازگشتی به اصولی مربوط می‌شوند که مراکز قدرت در نقطه‌ی صفر فرهنگی به جامعه تحمیل کرده است. پس این بازتولید در واقع همین روابط قدرت را قوام می‌بخشد و ثابت نگه می‌دارد. با توجه به این موضوع که بورديو (۱۹۸۶) مفهوم سرمایه را به امور اجتماعی و فرهنگی و نمادین نیز توسعه داده است، کنش‌های تربیتی در روابط قدرت خاصه از منظر سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرند. چرا که توزیع چنین سرمایه‌هایی را ثابت نگه می‌دارند. (همان: ۱۱-۱۰)

موضوع حائز اهمیت در بحث خشونت نمادین، پنهانی بودن آن است. تا بدین جا مشخص است که به جز نقطه‌ی اولیه‌ی استفاده از زور که به آن اشاره شد خبری از خشونت عیان و آن هم به واسطه‌ی کنش‌های آموزشی نیست. با این استدلال می‌توان نتیجه گرفت که خاصیت دیگری که کنش‌های تربیتی باید به عنوان این واسط داشته باشند، توانایی در ایجاد فراموشی جمعی یا حتی تحدید و تحریف تاریخ است. گویی همیشه همین معانی موجود بوده‌است و خواهد بود. (همان: ۹)

#### ۴-۲- اقتدار آموزشی

برای پیاده سازی کنش‌های تربیتی، به وضوح نیاز به دبیران و معلمان و سازمان‌ها و موسسه‌های آموزشی است. ممکن است این چنین به نظر برسد که خلال شیوه‌های نوین آموزشی، دیگر خبری از اقتدار به عنوان لازمه‌ی تحمیل کنش‌های تربیتی به مثابه خشونت نمادین نمی‌باشد. بورديو این موضوع را منتفی می‌داند و اقتدار را لازمه‌ی اساسی این سطح از تربیت می‌داند.

«کنش‌های تربیتی که بخواهند در روش خود، واقعیت خشونت‌آمیز بودن خود را آشکار سازند و در نتیجه پایه‌های اقتدار تربیتی عاملان خود را نابود کند، [در حقیقت] خود تخریب خواهند بود. در غیر این صورت پارادوکس دروغگو اپیمیندس در صورت جدیدی مطرح خواهد شد: یا شما قبول خواهید کرد که من به شما دروغ نمی‌گویم و تحصیل فرآیندی خشونت‌بار است و تدریس من به شما مشروع نیست، پس نمی‌توانید حرف من را باور کنید؛ یا در حالت دیگر، فکر می‌کنید که من دروغ می‌گویم و تدریس من مشروع است، پس از این رو شما هنوز نمی‌توانید حرف مرا مبنی بر خشونت‌آمیز بودن تحصیلات باور کنید» (همان: ۱۲)

● اقتدار آموزشی به عنوان ابزار قدرتی برای اعمال خشونت نمادین خود را در لوای پوشش غیرقابل شناسایی این نوع از خشونت به عنوان عنصری محق و مشروع در تحمیل کنش‌های تربیتی معرفی می‌کند. (همان: ۱۳)

این موضوع حاوی درونی سازی تاریخی‌ای است که قردادهای اجتماعی در درون جامعه وضع کرده‌اند. (همان: ۱۴) تمام ویژگی این شاخص در این ظرافت خلاصه شده‌است که حقیقت عیان و تلخ تحمیلی بودن چنین نوع آموزش و پرورش تا جای ممکن در چشم طبقه‌ی تحت تسلط نزند و از سوی دیگر تمام گزینه‌های ممکن در بازارهای موجود در جامعه‌ی تحت تسلط (مثل بازار کار یا بازار مصرف و غیره) به صورتی واحد صرفاً همین گزینه را عرضه بدارند. (همان)

● روابط قدرتی که میان اقتدار آموزشی و طبقه‌ی تحت تسلط شکل می‌گیرد، کنش‌های تربیتی سطح قبل و پیاده‌سازی آن‌ها را بدیهی و مشروع جلوه می‌دهند. (همان: ۱۵)

از این رو عوامل اجتماعی صورتی از خشونت را در بدنه‌ی سیستم آموزشی به طور مستقیم احساس نمی‌کنند. آن‌ها ظاهراً از روی اختیار سامانه‌ی فرهنگی دلبخواه خود را انتخاب می‌کنند که از قضا شامل همین یک نوع کنش تربیتی موجود است.

- یکی از مظاهر این نوع از روابط قدرت، بکارگیری ابزار توجه و عدم توجه به صورت متناوب و انتخابی توسط دبیران و نسبت به دانش‌آموزان در واکنش به رفتارهای آموزشی یا تربیتی آنان است. بورديو اشاره‌ای به آن‌ها نیز کرده است. (همان: ۱۷)
- در درون این ساختار مشروع شکل گرفته شده، بر سر به دست آوردن موقعیت‌های منتهی به روابط قدرت پنهان یا آشکار رقابت برگزار می‌گردد. (همان)
  - این رقابت با توجه به همان تعبیر عمومی «او قدرت را تقسیم نمی‌کند»<sup>۱</sup> اساسی است. «... مشروعیت تقسیم‌ناپذیر است.» (همان: ۱۸) باید این نکته را مد نظر قرار داد که با وجود تفاوت‌های روشی یا رویکردی در رقابت‌های شکل گرفته بر سر مشروعیت و اشغال موقعیت‌های قدرت در هر میدان، اما اصل رقابت بر سر قدرت و تأثیر میدان اصلی قدرت از بیرون بر میدان‌های مورد نزاع غیرقابل انکار است. (همان: ۱۸-۱۹)
  - ارتباط ایجاد شده بین عوامل اقتدار تربیتی و عوامل اجتماعی تحت آموزش، قابل تقلیل به ارتباطات صرف سازمانی نیست. آنچه که معمولاً در مکالمات عرفی ایرانیان نیز قابل شناسایی است، و البته در آثار مانو<sup>۲</sup> و فروید<sup>۳</sup> نیز به آن‌ها اشاره شده است، مبنای چنین برداشتی است. دبیران رابطه‌ای عاطفی و حداقل در قالب والدین با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند. محبت پدرانه و مادرانه از آن جمله عباراتی است که دبیران سر کلاس‌های درسی خود بسیار به کار می‌برند. (همان: ۱۹-۲۰)
  - رابطه‌ای که بین عوامل اقتدار آموزشی و عوامل مورد آموزش شکل می‌گیرد، لزوم خود را وام‌دار شرایط بیرونی‌ای هستند که وجود چنین کنش‌های تربیتی و اقتدار آموزشی و تربیتی را برای پاسخ به آن‌ها می‌طلبد (همان: ۲۰)
  - این شرایط بیرونی را در ساده‌ترین حالت می‌توان رقابت‌هایی که بر سر قیاس‌های آموزشی یا موقعیت‌های آموزشی برگزار می‌گردد در نظر گرفت.
  - کیفیت و ظرفیت عوامل اقتدار تربیتی دقیقاً بر اساس پیام کنش تربیتی‌ای که باید منتقل شود، تنظیم می‌گردد و شاخص‌های اجتماعی‌ای نیز برای سنجش این ساز و کار در نظر گرفته شده است. (همان)
  - اطلاعات تربیتی و آموزشی مورد انتقال به عوامل اجتماعی تحت آموزش مشروع و قطعی و بی‌چون‌وچرا تلقی می‌شوند. (همان: ۲۱ و ۲۴)
  - محتواهای آموزشی خارج از محتوای آموزشی کنش‌های تربیتی مقصود و توسط اقتدار تربیتی مورد نظر کاملاً تقیح و بی‌ارزش می‌شوند و در عوض محتوای آموزشی خود کاملاً ستایش می‌گردد. (همان: ۲۲)
  - اقتدار تربیتی مد نظر به برخی از عوامل تربیتی شدیداً منتقل و تنفیذ می‌گردد. (همان: ۲۶)
  - می‌توان این موضوع را در تفاوت اقتدار و وجهه‌ی قابل تأمل و زیاد برخی از کارگزاران آموزشی نسبت به بدنه‌ی اصلی کنش‌های تربیتی مشاهده کرد.
  - این اقتدار تنفیذ شده اما محدودیت‌های سرسختانه‌ای برای محتوا و خوانش ارائه شده از کنش‌های تربیتی دارد. (همان: ۲۷)
  - هزینه‌های عدم موفقیت در راه پیشنهادی اقتدار پرورشی یا سرپیچی از کنش‌های تربیتی جاافتاده، بار نمادین بسیاری توسط جامعه و بازارهای موجود در آن اجتماع دارد. (همان)
  - همانطور که بارها تکرار شده است، خشونت نمادین در واکنش به شرایط اجتماعی یا فرهنگی عمل می‌کند. بنابراین کاملاً منطقی است که کارکردهای کنش‌های تربیتی مورد نیاز میدان‌های قدرت، کاملاً با نیازهای بازار سازگاری داشته باشد. (همان: ۲۸)

1 Lord of The Rings Trilogy

2 Mannu

3 Frued

- ادامه‌ی طولانی مدت چرخه‌ی بازتولیدی، پذیرش مشروعیت کنش‌های تربیتی مربوط خشونت نمادین را ساده‌تر می‌کند. (همان: ۲۹)
- پذیرش خشونت نمادین پنهان در کنش‌های تربیتی بستگی به پذیرش عوامل اقتدار تربیتی (دبیران و غیره) و همین‌طور میزان تسلط بر آموزه‌های آن توسط عوامل اجتماعی است. (همان: ۳۰)

#### ۴-۳- کارهای تربیتی

شاخص‌هایی که در سطح قبلی معرفی گردید، نیاز به ابزار و بستری برای پیاده‌سازی دارد. این ابزار در سطح کارهای تربیتی و به واسطه‌ی هیتوس فراهم می‌گردند. «کنش‌های تربیتی، با خود کارهای تربیتی را به همراه دارند. مجموعه روند درونی‌سازی که مدت زمان کافی به طول بی‌انجامد تا تمرینات و تلاش‌های بلندمدتی را تولید کند و این یعنی همان هیتوس- محصول درونی‌سازی اصول مجموعه‌ی فرهنگی دلخواه و مفروضی که قابلیت دائمی ساختن خود را پس از اتمام [مستقیم] کنش‌های تربیتی داشته باشد و در نتیجه قابلیت درونی‌سازی در پیاده‌سازی و اجرای اصول این [فرهنگ] دلخواه را نیز پیدا کند» (همان: ۳۱)

در این راستا، تاریخ نقش مهمی را بازی می‌کند. پیش‌تر اشاره شد که بورديو معتقد است فراموشی یا تحریف تاریخ از ملزومات اعمال خشونت نمادین در یک جامعه است. پیاده‌سازی پرتکرار هیتوس در طی یک زمان طولانی، این توانایی را دارد که تمام آنچه از نقطه‌ی صفر خشونت نمادین به قبل وجود داشته است را از بین ببرد. هیتوس، خشونت نمادین را در قالب یک حقیقت تاریخی جا می‌زند.

- کیفیت هیتوس با زمان پایایی آن مشخص می‌شود. پایایی که منجر به تولید رفتار و اعمالی می‌شوند که سازگاری کامل را با فرهنگ دلخواه و مفروض داشته باشد. (همان: ۳۳)
  - هیتوس، باید از چنان کلیتی برخوردار باشد که بتوان آن را در تمامی زمینه‌های مربوط به کنش‌های تربیتی به کار بست و منتقل ساخت. (همان: ۳۳ و ۳۴)
  - از این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که کارهای تربیتی مد نظر در کنش‌های تربیتی، باید رسمی و مشروع تعریف شوند تا بتوان بر مبنای آن‌ها دوره‌های طولانی مدت پیاده‌سازی آن را بر اجتماع مدنظر تحمیل کرد. (همان: ۳۴)
  - از آنجا که هیتوس مستقیماً با فرهنگ دلخواه و مفروض سر و کار دارد، باید دارای ویژگی‌ای باشد که به واسطه‌ی نتیجه‌ی آن بتوان «انسان فرهنگی» را به طوری «عینی» تشخیص داد.
  - هیتوس به واسطه‌ی شاخص‌هایی که تا اینجا به آن اشاره شد، نیاز به هیچ نیروی فیزیکی خارجی و اجبار و زوری برای تحمیل کنش‌های تربیتی مربوطه ندارد. «کارهای تربیتی جایگزینی برای قیود فیزیکی است.» (همان: ۳۶)
  - هیتوس برای مشروع نشان دادن خود، باید مصرف‌کنندگان موفق خود را تولید و تبلیغ کند. (همان: ۳۷)
  - کارهای تربیتی هر چه بیشتر و بیشتر در تلاش هستند تا مبنای فکری و اخلاقی‌ای که می‌تواند تصویر متفاوتی از فرهنگ دلخواه مفروض ارائه کند را تا جای ممکن محدود و یا حذف می‌کند. (همان: ۴۰)
- محتوای ارائه شده در خلال سامانه‌های تربیتی، معمولاً تمام گوناگونی در طیف وسیع ایده‌های ذهنی و فلسفی را در برنمی‌گیرد. معمولاً خروجی‌های سیستم‌های آموزشی، چیزی بیشتر از محتوای سرفصل‌های درسی در هر زمینه‌ای را نمی‌دانند. این موضوع در مورد اخلاقیات آموزشی و رویکردهای متفاوت فلسفی مورد آموزش نیز قاعدتاً صادق است.

- کارهای تربیتی به واسطه‌ی هیبتوس، افراد موفق را دوباره در فرآیند تولید هیبتوس به کار می‌گیرد و افراد غیر موفق را در این فرآیند طرد می‌کند. این طرد حالتی خودسانسور و خودانضباطی نیز پیدا می‌کند. (همان: ۴۱)
- در حین این فرآیند، نامشروع بودن عادت‌های افراد ناموفق در این کنش تربیتی نیز به خودی خود اثبات می‌گردد. (همان)
- از افراد موفق در انجام هیبتوس‌های کارهای تربیتی، به عنوان کسانی یاد و استفاده می‌شود که می‌توانند تجربیات خود را در قالب اقتدار رسمی تربیتی به دیگران منتقل کنند. از این رو به صورتی خودکار، افراد ناموفق از این سامانه‌ی آموزشی و تربیتی طرد می‌شوند. پس از تکرار تاریخی این موضوع، این طرد از حالت رسمی خود خارج شده و درونی می‌گردد. کسی از افراد ناموفق جرأت ادعای موقعیت‌های مورد نظر افراد موفق را در سامانه‌های آموزشی نخواهد داشت.
- ساز و کار کارهای تربیتی و هیبتوس مربوطه با کنش‌های تربیتی و کارهای تربیتی مقدماتی (مثل خانواده) پشتیبانی و آغاز می‌گردد. (همان: ۴۳)
- باید بین صورت اجرای هیبتوس و کارهای تربیتی مقدماتی و کارهای تربیتی ثانویه تفاوت وجود داشته باشد. (همان)
- با این که ساز و کار هیبتوس چه در سطح مقدماتی و چه در سطح ثانویه یکسان است—مثلا در کنش‌های تربیتی بر اساس تلاقی با معیارهای تعیین شده و مقایسه با دیگر عاملان—اما برای ایجاد جذابیت و جلب توجه، حالت صوری آن در سطوح بالاتر از مقدماتی کاملا از صور حالات مقدماتی متفاوت است. این موضوع از نظر بوردیو با استعاره از «صنعت فرهنگ» قابل توجیه است. (همان: ۴۴)
- کارهای تربیتی و هیبتوس مربوط به کنش‌های تربیتی مسلط در خدمت طبقات و اجتماعات دارای قدرت و مسلط جامعه است، پیش‌نیازهای مربوط به آن نیز هم‌خوانی با کارهای تربیتی و هیبتوس‌های مقدماتی همان طبقه‌ها دارد. (همان: ۴۵)
- وارد شدن در هیبتوس مسلط بر جامعه، نیاز به استادی و حاذقی نمادین دارد که این امر صرفا با تمرین و ممارست زمانی و بازتولید تاریخی هیبتوس قابل دستیابی است. (همان: ۴۶)
- این موضوع باز هم تأکید دیگری است بر ماهیت خود-تصدیق و به واسطه‌ی آن بازتولیدی خودکار هیبتوس.

#### ۴-۴- سیستم آموزشی

- به ترتیب، از کنش‌های تربیتی تا کارهای تربیتی، لزوم وجود هر سطح، برای سطح قبلی خود شرح داده شد. کارهای تربیتی که در قالب هیبتوس پیاده‌سازی می‌شوند تا هدفی برای کنش‌های تربیتی باشند، به واسطه‌ی عوامل اقتدار آموزشی انتقال می‌یابند. این کارهای تربیتی به منظور استانداردسازی و پیاده‌سازی سرتاسری خود نیاز به یک نهاد دارد—نهادی به نام سیستم آموزشی. «... این نهاد در معنای درستش، باید شرایط بنیادینی را تولید و بازتولید کند که وجود و پایداریشان (یعنی بازتولید سیستم) هم برای انجام کارکردهای ضروری درونی سازی و فرهنگ‌سازی و هم برای ارضای کارکردهای بازتولیدی فرهنگ مفروضی که از قبل وجود دارد... ضروری است». (همان: ۵۴)
- از آن جا که مدارس باید به عنوان بازوی اجرایی نهاد و سیستم آموزشی عمل کند تا دیگر سطوح اجرایی شوند، اکثریت مدارس با شیوه‌هایی سنتی تدریس می‌کنند تا برخی از مدارس ویژگی‌های لازم برای تدریس منطبق با بازار مد نظر هیبتوس را داشته باشند. (همان: ۵۷)
- این موضوع باعث خواهد شد شاخصه‌های سطوح قبلی نظیر تفاوت صوری سازوکار هیبتوس و همین‌طور محدودیت محتوای منتقل شده توسط اقتدار آموزشی در اکثر طبقات حفظ شده و فرآیند طرد اتفاق بی‌افتد.

● از آن جایی که باید هم‌ریختی و یکسانی در هر طبقه‌ی مد نظر حفظ شود، سیستم آموزشی به دلخواه برخی از مدارس و موسسات را به ابزاری (از جمله عوامل اقتدار آموزشی متناسب) مجهز می‌کند تا شرایط لازم برای بازار مد نظر هیتوس فراهم شود. (همان: ۵۸)

این موضوع را باید مورد توجه قرار داد که این شرایط به طرز یک به یک با ظرفیت‌های عوامل تحت کنش‌های تربیتی در ارتباط است. بنابراین حضور این عوامل در این موسسات و مدارس در همبستگی با دیگر کنش‌ها و کارهای تربیتی مقدماتی است.

● سیستم آموزشی برای حفظ تمام شرایط ممکن، دست به تربیت و بکارگیری انحصاری عوامل اقتدار آموزشی می‌زند. (همان: ۶۰)

موارد بالا شاخص‌های اصلی خشونت نمادین برای بررسی میزان حضور و ظهور پدیده‌ی خشونت نمادین در محیط‌های آموزش عالی در ایران به حساب می‌آیند. نمونه‌های چنین مطالعاتی در حفظ وضعیت تاریخی پیشینی موجود در موارد مختلف و نقاط مختلف جهان با ایدئولوژی‌های سیاسی متفاوت موجود است که اشاره‌ای به آن‌ها امکان انتقال‌پذیری این نظریه را به ایران نیز مشخص می‌کند.

درک و گلدربلوم (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای بوردیویی در مورد میزان تغییر حاصل شده در نظام آموزش عالی آفریقای جنوبی پس از آپارتاید تحقیق کردند. نتیجه‌ی حاصله، پس از گذشت بیش از ۳۰ سال از تغییر صوری بافت سیاسی، هنوز در نظام آموزش عالی مقاومت بر اساس تقسیم‌بندی‌های قومی و طبقات اجتماعی وجود دارد. ترکیب سرمایه‌های انباشته شده‌ی پیشین در انواع آن (اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی) موجب افزایش مقاومت و لختی نظام طبقاتی نسبت به تغییرات ممکن مثبت شده‌است.

وارا و فای (۲۰۱۱) از منظر صورت‌های جدید آموزشی، رشته‌ی نوظهور MBA را در فنلاند مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها نشان دادند که به رغم صورت جدید رشته‌هایی از این قبیل، به علت ضعف در کیفیت و نحوه‌ی پوشش ناقص مطالب، این رشته در مقابل تغییرات عمده در مخاطبین خود که معمولاً از طبقات سرمایه‌دار جامعه برمی‌خیزند، مقاومت نشان می‌دهد.

رساله‌ی دکتری مارتین، از دانشگاه دوک در یکی از معروف‌ترین پژوهش‌های بوردیویی در سطح دانشگاه‌های برتر جهان (۲۰۱۰) با مطالعه‌ی دقیقی در مورد دانشگاه خود و همین‌طور دیگر دانشگاه‌های هم‌تراز، نشان داده است که با وجود تمام ساز و کارهای ظاهراً مکننه برای توسعه‌ی امکان دسترسی به چنین دانشگاه‌هایی، این دانشگاه‌ها هنوز در قبضه‌ی طبقه‌ی مرفه و اشرافی در ایالات متحده است و چه پیش از ورود به دانشگاه و چه پس از آن، انباشت سرمایه‌ها و موقعیت‌های به وجود آمده از انحصار ساختاری موجود خارج نمی‌شوند.

ادامه‌ی مسیر این مطالعه، با توجه به مطالعه‌ی پیشینی برومند (۱۳۹۸) در میدان کنکور، امور انحصار در منافع فردی ایجاد شده و سرمایه‌ی فرهنگی تولید شده توسط فاصله‌ی محتوایی موجود بین محتوای رسمی تدریس شده در آموزش مقدماتی مدارس معمولی و محتوای مورد نیاز برای حضور در دانشگاه‌های معتبر آموزش عالی و ثانوی بیش‌ترین نقش را در بازتولید این خشونت بازی می‌کنند که در ادامه شاخص‌های عمده‌ی انتخابی معرفی و نتایج بر اساس آنها استخراج و تحلیل می‌گردند.

## ۵. روش‌شناسی

به منظور رتبه‌بندی دانشگاه‌ها از منظر تولید خشونت نمادین، بر اساس اطلاعات ترخیص شده از سازمان سنجش آموزش کشور (برومند، ۱۳۹۸) و رتبه‌بندی‌های معمول بین‌المللی دانشگاهی<sup>۱</sup>، موسسه‌های آموزش عالی برتر کشور به شرح زیر مشخص شدند:



دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی ذیل که در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی معرفی شده در بالا، نیامده‌اند یا رتبه‌های برابر کلی دارند، بر اساس تمایلات بررسی شده به واسطه‌ی تعداد ثبت‌نامی از داوطلبین برتر کنکور سراسری در ۵ ساله‌ی منتهی به سال ۱۳۹۷ انتخاب شده‌اند.

- دانشگاه صنعتی شریف
- دانشگاه صنعتی امیرکبیر
- دانشکده فنی (دانشگاه تهران)
- دانشگاه علوم پزشکی (دانشگاه تهران)
- پردیس هنرهای زیبا (دانشگاه تهران)
- دانشگاه هنر تهران
- دانشکده‌ی حقوق و علوم انسانی (دانشگاه تهران)
- دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)

بر مبنای نمونه‌برداری‌های خوشه‌بندی شده و با استفاده از روش نمونه‌برداری کوکران از جمعیت هدف بالا، تعداد ۹۸ نمونه از رتبه‌های برتر کنکور در تمام زیرگروه‌های چهارگانه‌ی اصلی برداشته شد. به منظور سنجش اعتبار نمونه‌برداری از خوشه‌های هدف بندی، ضریب همپوشانی تقریبی ۱ در نظر گرفته شده و بر اساس آزمون ۱۵۴ (کوکران)، نمونه از خوشه‌های مختلف به طرز یکسانی انتخاب شده‌است.

از جمعیت نمونه‌ی انتخابی پیمایشی با ۶۱ سوال در مقیاس لیکرتی با پنج گزینه به عمل آمده‌است. پرسش‌های این پرسش‌نامه در سه بخش طبقه‌بندی شده‌اند.

شکل ۵- تشریح جامعه‌ی نمونه به تفکیک جنسیت و موسسه تحصیلی

نام موسسه‌ی آموزشی	تعداد خانم	تعداد آقا	کل
پردیس هنرهای زیبا (دانشگاه تهران)	۵	۵	۱۰
پردیس فنی (دانشگاه تهران)	۱۱	۳۲	۴۵
دانشگاه علوم پزشکی تهران	۳	۸	۱۱
دانشکده روان‌شناسی (دانشگاه تهران)	۹	-	۹
دانشگاه هنر تهران	۵	۳	۹
دانشگاه صنعتی شریف	۱۳	۲۲	۳۸
دانشگاه صنعتی امیرکبیر	۱۱	۴۰	۵۲



پرسش‌هایی که متغیرهای مستقل شاخصه‌های جمعیت‌شناختی میدان مورد بررسی (دانشگاه‌های برتر و فضای ایجاد شده به واسطه‌ی کنکور) را بررسی می‌کند که شامل شاخصه‌های زیر می‌باشد:

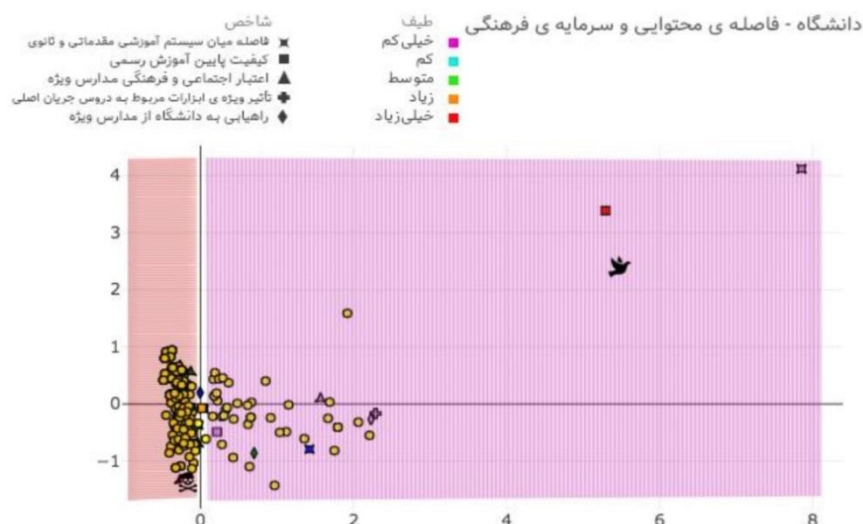
- جنسیت
- دانشگاه
- طبقه‌ی اقتصادی

پرسش‌هایی که تکوین‌گر شاخص‌های خشونت نمادین است که در آن سعی شده‌است نظرات و تمایلات<sup>۱</sup> بلافصل<sup>۲</sup> عامل‌های اجتماعی تحت آموزش، استخراج و طبقه‌بندی شود. آنچه در قسمت پیشین به عنوان سطوح چهارگانه‌ی خشونت نمادین و برخی از شاخص‌های مربوطه به عنوان سنجه‌های به کار رفته در این تحلیل معرفی شده‌است، مبنای پرسش‌های مطرح شده‌ای است که با برچسب‌های ذیل در

تحلیل نهایی داده‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌است (پرسش‌نامه در بخش ضمایم الصاق شده‌است):  
پرسش‌های مطرح‌شده در این دو بخش را در پایین ملاحظه می‌کنید.

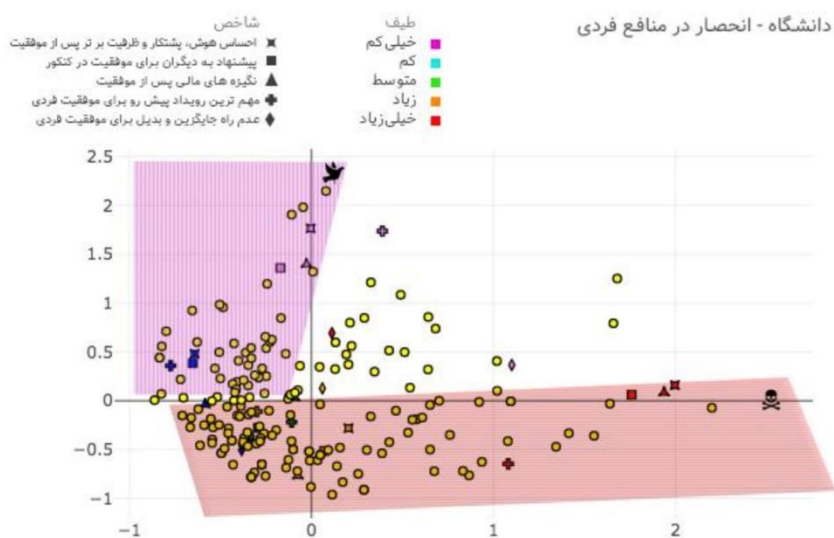
۱	حالا که در کنکور زیرگروه خود موفق شده‌اید و در یکی از بهترین دانشگاه‌ها پذیرفته شده‌اید احساس باهوش بودن، پشتکار و قدرت می‌کنید؟
۲	در زمان کنکور، تصویری از موفقیت مالی پس از موفقیت در کنکور داشتید یا این امر انگیزه‌ای برای شما در این راه بوده است
۳	در سال و سال‌های منتهی به کنکور، آن را مهم‌ترین موضوع در مقابل خود می‌دانستید و این تمرکز بر این موضوع را دلیل موفقیت خود می‌دانید که با آن می‌توانید وضعیت خود در آن زمان را تغییر دهید
۴	آیا راهی به جز راهی که انتخاب کردید (یعنی مسیر موفقیت در کنکور و ادامه‌ی تحصیلات عالی) در ذهن خود برای ادامه‌ی روند زندگی داشتید؟
۵	نام و اعتبار مدرسه یا موسسه‌ی آموزشی خود برای خود شما نیز اعتبار تلقی می‌شود و اکنون هم در سطح تحصیلی آموزش عالی همچنان اثرات آن (از دوست‌یابی تا موقعیت هوشی و ذهنی برتر) باقی است
۶	با توجه به کیفیت مدرسه‌ی خود، سطح بالاتر دبیران دروس تخصصی خود را در موفقیت کنکور خود اساسی می‌دانید.
۷	شما در دبیرستانی تحصیل کردید که از میان متقاضیان با برگزاری آزمون دانش‌آموزان را انتخاب می‌کرد

پاسخ‌های خام دانشجویان به عنوان واحدهای تحلیل به مثابه عاملین اجتماعی تحت آموزش نیز به شرح زیر است:  
بر اساس مورفولوژی ارائه شده در ضمایم اعلام موافقت یا مخالفت با گزاره‌های پرسیده شده در پرسش‌نامه به ترتیب بالا، از قرار زیر است. به هر سوال معنایی در نظام خشونت نمادین منتسب شده‌است و درصد موافقت با آن نماد توسط دانشجویان ارائه شده‌است. به طور کلی منطبق مورفولوژیک مورد استفاده، سنجش مجموع پاسخ‌های خیلی موافق یا موافق با مجموع پاسخ‌های خیلی مخالف و مخالف است و بر مبنای اختلاف این دو، پاسخ‌های خنثی به وزن بیشتر مجموع پاسخ‌های مثبت و منفی تعلق می‌گیرد. (شکل ۶ و ۷)



شکل ۶- نمودار توزیع تناظر چندگانه عوامل خشونت نمادین مربوط به شاخص‌های حصول سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی به واسطه‌ی تأیید جامعه و تأیید فاصله‌ی محتوایی آزمون با محتوای رسمی آموزش و پرورش به انضمام لزوم حضور در مدارس خصوصی و کلاس‌های کنکور و تأیید قانون‌گذاری مربوطه.

تجمع گلوله‌های زرد، نشان از تمایل دانش‌آموزان و دانشجویان به شاخص‌های مذکور است. ناحیه‌ی قرمز، نشان‌دهنده‌ی تأثیرات منفی این شاخص‌هاست.



شکل ۷- نمودار توزیع تناظر چندگانه‌ی عوامل خشونت نمادین مربوط به شاخص‌های پیچیدگی بیش از حد آزمون، هوشمندی داوطلبان موفق و انحصار طبقه‌ی متمول اقتصادی و بازتولید آن درون همان طبقه.

تجمع گلوله‌های زرد، نشان از تمایل دانش‌آموزان و دانشجویان به شاخص‌های مذکور است. ناحیه‌ی قرمز، نشان‌دهنده‌ی تأثیرات منفی این شاخص‌هاست.

نشانه‌های خشونت نمادین بر مبنای ترجیحات فردی از قبیل احساس باهوش‌تر بودن و موفق‌تر بودن پس از گذراندن کنکور در زیرگروه آموزشی خود (سوال ۱) (۷۱ درصد)، تأثیر مثبت انگیزه‌های مالی موجود پس از موفقیت در کنکور (سوال ۲) (۵۹ درصد)، تأکید بر مهم‌ترین رویداد پیش رو در زندگی (سوال ۳) (۷۴ درصد) و دوقطبی غیرقابل انتظار تقریباً برابر در اعتقاد به وجود راه جایگزین (سوال ۴) (۴۴ درصد موافق و ۴۳ درصد مخالف)، اعتبار فرهنگی و اجتماعی بالای مدارس ویژه (سوال ۵) (۶۵ درصد)، تأثیر بسزای درس جریان اصلی (سوال ۶) (۷۸ درصد) و حضور در این مدارس ویژه (سوال ۷) (۸۲ درصد).

این داده‌ها مبنی بر همانچه خود بورديو در طول پژوهش‌های خود انجام داده‌است (گرنفل، ۲۰۱۴)، بر اساس روش تناظر چندگانه مورد تحلیل و پردازش قرار گرفته‌اند. (Greenacre, ۲۰۰۶) این تحلیل بر مبنای توزیع‌های آماری فاصله‌گرا و مرکزگرا، از طریق تعیین شاخص‌های اصلی، توزیع چگالی تمام شاخص‌ها را مشخص می‌کند و دست به طبقه‌بندی خودکاری از شاخص‌ها می‌زند. (برومند، ۱۳۹۸)

بازنمایی صورت‌گرفته در این پژوهش، تحلیل خوشه‌ای است که نسبت توزیع فاصله‌ی شاخص‌ها و تمایلات عامل‌های اجتماعی نسبت به آن شاخص‌ها را نمایان می‌کند. بنابراین توزیع‌های چگال‌تر از شاخص‌ها نمایان‌گر همبستگی بیشتر و نزدیک‌تر شاخص‌های مدنظر است. و بطور خاص در این پژوهش، توزیع‌های دانشگاهی چگال‌تر، نمایان‌گر خشونت نمادین بیشتر دانشجویان محصل و به تبع آن دانشگاه مد نظر است.

## ۵-۱- سطح معناداری

توزیع انجام شده بر اساس الگوریتم MCA که تحلیل تناظر چندگانه است، دانشجویان را در نمودارهای موجود بر اساس شباهت پاسخ‌ها نزدیک هم توزیع می‌کند. بنابراین به زبان ریاضیاتی هر دانشجویی دارای مختصات برداری خود است. اندازه‌ی این بردارها فاصله از مرکز (که نماد خشن‌ترین حالت‌های ممکن است) را مشخص می‌کند. بنابراین اندازه‌ی کمتر نشان‌دهنده‌ی خشونت بیشتر است. در هر دانشگاه، میانگین اندازه‌ی بردارهای منسوب به هر دانشجو، عدد معنادار این تحلیل خوشه‌ای است که بر اساس آن رتبه‌ی دانشگاه در مورد خشونت نمادین به عنوان عامل قابل بازنمایی خشونت نمادین مورد استفاده قرار گرفته‌است.

## ۶. یافته‌ها

آنچه از بررسی و واکاوی ادبیات جاری در مسئله‌ی وضعیت موجود طی تحول آن از فوکو به دریدا و سپس بورديو به دست آمد، این موضوع را آشکارا مشخص می‌سازد که پیوند قدرت که بعضاً در حاکمیت سیاسی جلوه پیدا می‌کند- اما به وضوح لزوماً این‌طور نیست- با امر معرفت، آموزش و بازتولید تربیتی مسئله‌ای عجین شده‌است. نتیجه‌ی تحلیل خوشه‌ای شاخص‌های خشونت نمادین در این دانشگاه‌ها، طبق آنچه بورديو به آن معتقد است، موجب بازتولید وضعیت موجود می‌شود.

بنابراین رتبه‌بندی حاصله، نمایان‌گر میزان مشارکت موسسات نخبه‌پرور ایرانی در وضعیت موجود است.

انتخاب خرده شاخص‌های «احساس هوش، پشتکار و ظرفیت برتر، پیشنهاد به دیگران برای موفقیت در کنکور، انگیزه‌ی دستیابی به منابع مالی گسترده پس از کنکور و اهمیت فوق‌العاده‌ی کنکور در زندگی به همراه اهمیت درس ریاضی و فیزیک در تعیین توانایی درسی و حضور در مدارس ویژه‌ی استعدادهای درخشان یا غیرانتفاعی برای پذیرش دانشگاهی» به معنی ساز و کار همبسته‌ی این شاخص‌ها در تولید خشونت نمادین است. پس نظام دانشگاهی کشور—البته آن بخش محدود به دانشگاه‌های

نخبه‌پرور که در بازتولید خشونت نمادین حاکم بر این نظام آموزشی نقش اصلی را بازی می‌کنند (بورديو، ۱۹۹۰)، به شرح زیر دست به این بازتولید می‌زند:

همبستگی این شاخص‌ها در فرآیند بازتولید وضعیت و نظم موجود در هر دو سطح عاملیت اجتماعی و ساختاری در ارتباط مستقیم و همکاری با هم هستند. در سطح ساختاری، باور به تولید انحصاری امکانات بازار کار برای دانشجویان نخبه و نبود ساختارهای ورای کنکور برای حضور در بازار کار یا مناسبات رسمی سیاسی/اجتماعی در افراد حس رقابتی ایجاد می‌کند که به همراه سرمایه‌ی فرهنگی الصاق شده به آن که موجب خود نخبه‌پنداری و تحقیر دیگری با ساز و کارهای خودی/غیرخودی می‌شود. ساختار علاوه بر این، با مداخله‌ی منفی و عدم آموزش کافی برای گذراندن کنکور، یا برعکس با مداخله‌ی مثبت و برگزاری غیراستاندارد آزمون کنکور (برومند، ۱۳۹۸)، در سطح فردی و عاملیت حس نخبه بودن ایجاد می‌کند و این القای نخبه‌گری را صرفاً به واسطه‌ی حضور در مدارس پولی و خاص به عاملان اجتماعی تحمیل می‌کند. بنابراین در سطح ساختار و فرد، توامان، خروجی این دانشگاه‌ها مولد خشونت‌ی است که از نظر بورديو حافظ نظم موجود می‌باشد.

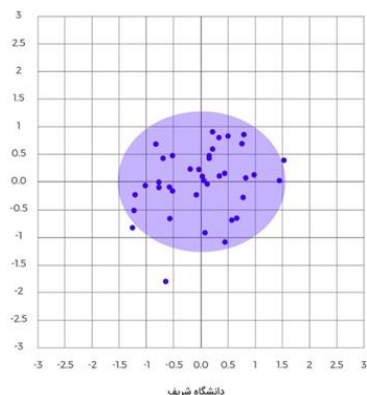
#### ۶-۱- رتبه‌بندی دانشگاه‌ها

بر اساس توضیحات آمده در بخش روش‌شناسی، حاصل تحلیل کمی شاخص‌های کیفی مطرح شده، نمودارهایی است که بر اساس توزیع خی‌دو، که یک توزیع آماری بر مبنای فاصله از مرکز است، به دست آمده‌اند. این موضوع موید این واقعیت است که علاوه بر نمایش صوری و گرافیکی، جمع برداری مختصات دانشجویان توزیع شده بر اساس پاسخ به پرسش‌های ضمیمه شده در بخش‌های مد نظر که بالاتر به آن اشاره شد، تعیین کننده‌ی رتبه‌ی دانشگاه متبوع در خشونت نمادین است. (اندازه‌ی بردار کمتر برابر است با رتبه‌ی بالاتر در خشونت نمادین تولید شده در دانشگاه‌ها)

بدین ترتیب، نقطه‌های توزیع شده در هر نمودار نشان‌دهنده‌ی یک دانشجوی در جامعه‌ی نمونه‌ی مد نظر است. فاصله‌ی نقطه‌ها مرکز نمایش دهنده‌ی عدم خشونت عاملین دانشجوی است. بنابراین میزان نزدیکی به مرکز، نشان‌دهنده‌ی درجه‌ی خشونت است. هر چه به نقطه‌ی مبدا نزدیک‌تر، خشن‌تر. فاصله‌ی نقاط از هم نیز مشخص‌کننده‌ی شباهت پاسخ‌ها (رفتار) دانشجویها به هم است. بنابراین توزیع‌های چگال‌تر نشان‌دهنده‌ی یک‌دستی بیشتر میان همه‌ی دانشجویان جامعه‌ی هدف در دانشگاه مد نظر است. دایره‌ی هاشورخورده نیز مشخص‌کننده‌ی فضای شدنی جامعه‌ی هدف مد نظر است. به این معنا که اگر نقاط فرضی‌ای نیز در این ناحیه وجود داشته باشند، آن‌ها نیز رفتاری مشابه با آنچه جامعه‌ی هدف از خود نشان می‌دهند خواهند داشت. از این رو، هر چه شعاع آن دایره نیز کم‌تر باشد، دانشگاه مد نظر خشن‌تر و فاقد تکثر لازم است.

#### ۶-۱-۱- دانشگاه صنعتی شریف

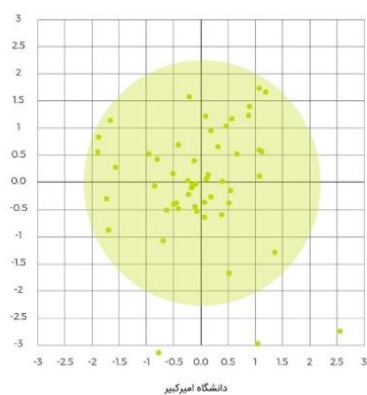
همانطور که پیش‌تر نیز به آن اشاره شد، توزیع مشاهده شده، با معناداری چگالی بیشتر حول مرکز نمودار، نمایانگر خشونت بیشتر موجود در ساختار نمادین دانشگاه‌ها است. نتایج حاصله از دانشگاه شریف در نمودار ذیل مشخص است که به وضوح نمایانگر توزیع پرچگالی در مرکز نمودار است. از منظر سطح معناداری عددی نیز، میانگین اندازه‌ی برداری نقاط توزیع شده ۱۲۶۰۸۸۷۶۸.۱ است که فاصله‌ی کمی از نقطه‌ی صفر مبدا دارد. (شکل ۸)



شکل ۸ - توزیع خوشه ای دانشجویان دانشگاه شریف براساس شاخص‌های استخراجی خشونت نمادین در این مطالعه

#### ۶-۱-۲- دانشگاه صنعتی امیرکبیر

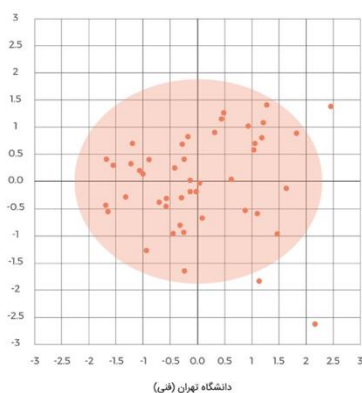
دانشگاه امیر کبیر هم طبق توزیع به دست آمده، تراکم نسبتا بالایی در حاشیه‌ی مرکز نمودار دارد و با توجه به میانگین اندازه‌ی برداری  $0.492830761$ ، نمونه‌ی خشنی به حساب می‌آید. (شکل ۹)



شکل ۹ - توزیع خوشه ای دانشجویان دانشگاه امیرکبیر براساس شاخص‌های استخراجی خشونت نمادین در این مطالعه

#### ۶-۱-۳- دانشکده فنی تهران

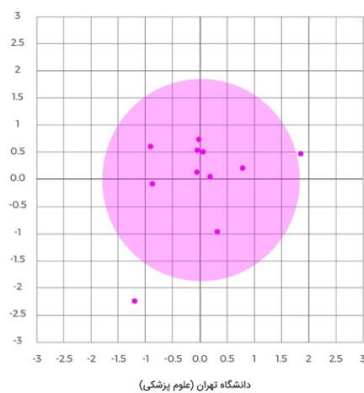
دانشگاه تهران با مرکزیت دانشکده‌ی فنی، پراکندگی کمی در عامل‌های بازتولیدگر خشونت نمادین دارد. با وجود دانشگاه مادر بودن و دارندگی رشته‌های مختلف، اما تمرکز پردیس فنی در کنار هم و جدایی آن‌ها، موجب شده تا دانشگاه تهران در زیر شاخه‌های فنی به صورت دانشگاهی مجزا و همانطور که قابل مشاهده است، خشن با سطح معناداری جمع برداری  $9696508914.0$  به حساب آید. (شکل ۱۰)



شکل ۱۰ - توزیع خوشه ای دانشجویان دانشگاه تهران (فنی) براساس شاخص‌های استخراجی خوشونت نمادین در این مطالعه

#### ۶-۱-۴- دانشگاه علوم پزشکی تهران

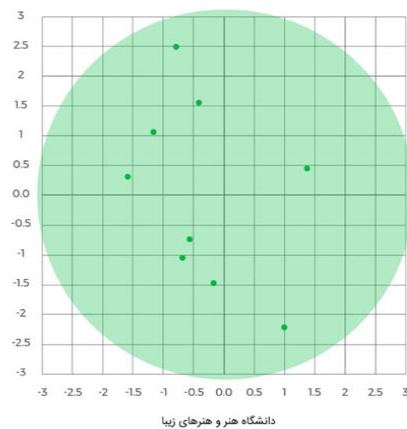
دانشگاه علوم پزشکی تهران که مجددا بخشی از دانشگاه تهران اما با مرکزیت تمام رشته‌های پزشکی فضای جدا از دانشگاه تهران دارد، از چگال‌ترین توزیع‌های مرکزگرا در عوامل خوشونت نمادین برخوردار است و جمع برداری توزیع نقاط مورد نظر با عددی برابر  $۷۹۳۰۶۶۴۳.۰$  به صفر میل می‌کند. (شکل ۱۱)



شکل ۱۱ - توزیع خوشه ای دانشجویان دانشگاه تهران (علوم پزشکی) براساس شاخص‌های استخراجی خوشونت نمادین در این مطالعه

#### ۶-۱-۵- پردیس هنرهای زیبا و دانشگاه هنر تهران

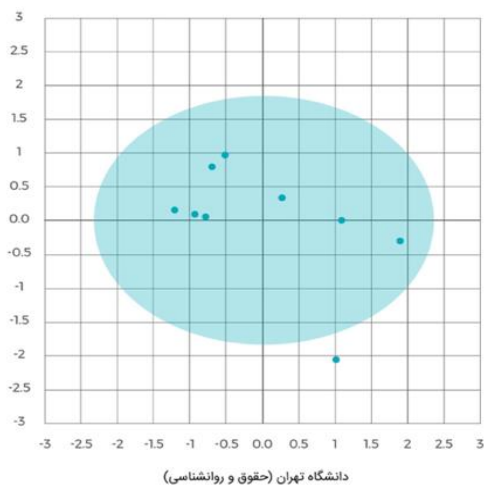
دو دانشگاه یا دانشکده‌ی هنر عمده در تهران، شامل پردیس هنرهای زیبا و تجسمی در دانشگاه تهران و دانشگاه هنر تهران، توزیع کمتر چگالی حول نقطه‌ی مرکزی نمودار دارند، و با سطح معناداری به ترتیب  $۶۵۴۷۵۵۴۵۵.۱$  و  $۳۹۴۵۷۵۰۱.۱$  کمترین میزان خوشونت نمادین را در میان این شش دانشگاه و موسسه به خود اختصاص داده اند. (شکل ۱۲)



شکل ۱۲ - توزیع خوشه ای دانشجویان پردیس هنرهای زیبا و دانشگاه هنر تهران براساس شاخص‌های استخراجی خشونت نمادین در این مطالعه

### ۶-۱-۶- دانشکده‌ی حقوق و علوم انسانی و روانشناسی و علوم تربیتی

دو دانشکده‌ی اصلی علوم انسانی بر اساس رتبه‌های ورودی، یعنی دانشکده حقوق و دانشکده‌ی روانشناسی که در رشته‌ی علوم انسانی، توزیع نسبتاً کم‌تر متراکمی را حول مرکز ارائه کردند و با سطح معنی داری ۰.۰۰۱۵۴۱۰۲۰۹ دانشکده‌های کم‌تر خشنی در این رتبه‌بندی به حساب می‌آیند. (شکل ۱۳)



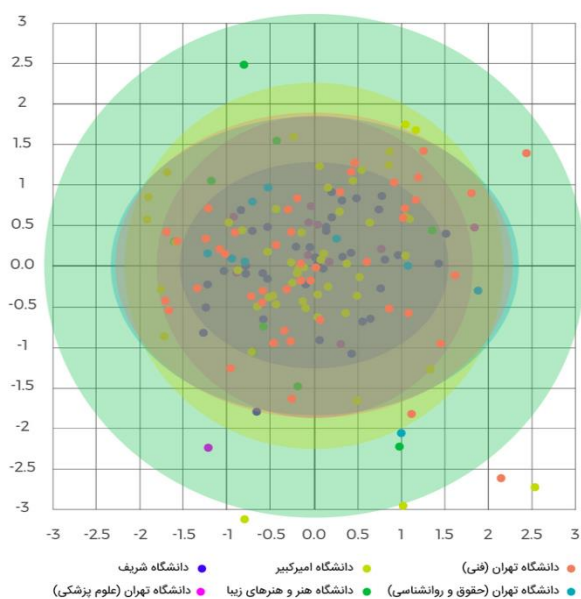
شکل ۱۳ - توزیع خوشه ای دانشجویان دانشکده‌ی حقوق و علوم انسانی و روانشناسی و علوم تربیتی براساس شاخص‌های استخراجی خشونت نمادین در این مطالعه

## ۷. نتیجه‌گیری

نمودار و جدول زیر، حاوی ارزیابی کلی و توامان شش دانشگاه/موسسه علمی برتر کشور از لحاظ رتبه‌ی ورودی به آن دانشگاه یا موسسه است.

رتبه	دانشگاه/موسسه	تعداد نمونه	نمره معنا دار خوشونت
۱	علوم پزشکی تهران	۱۱	۷۹۳۰۶۶۶۴۳۰
۲	فنی تهران	۴۵	۹۶۹۶۵۰۸۹۱۱۴۰
۳	امیرکبیر	۵۲	۰۴۹۲۸۳۰۷۶۰۱
۴	شریف	۳۸	۱۲۶۰۸۸۷۶۸۰۱
۵	حقوق و روانشناسی تهران	۱۰	۱۹۹۱۵۴۱۰۲۰۱
۶	هنرهای زیبا تهران و دانشگاه هنر	۱۹	۳۹۴۵۷۵۰۱۰۱ و ۶۵۴۷۵۵۴۵۵۰۱

این جدول با توجه به اصل آماری ضریب اثر بیش‌تر واریانس از مرکز با توجه به تعداد کمتر نمونه‌ها، در مورد دانشگاه شریف با توجه به کم بودن نمونه در نسبت با دانشگاه‌های هم‌تراز (امیرکبیر و فنی تهران که شامل چند موسسه‌ی فنی درون خود می‌شوند) پس از اجرای الگوریتم MCA و تعیین حدود هندسی خوشه‌ها از طریق پاسخ‌های هم‌سان دانشجویان به ترتیب زیر بازنویسی می‌شود. (شکل ۱۴)



شکل ۱۴- نمودار تلفیقی- قیاسی خوشه‌های مختلف دانشجویان از دانشگاه‌های مورد بررسی با توجه به معیارهای استخراجی خوشونت نمادین



رتبه	دانشگاه/موسسه
۱	علوم پزشکی تهران
۲	صنعتی شریف
۳	فنی تهران
۴	امیرکبیر
۵	حقوق و روانشناسی تهران
۶	هنرهای زیبا و دانشگاه هنر

نکته‌ی قابل توجه، رابطه‌ی تقریباً مستقیم اعتبار دانشگاه مد نظر در گفتمان‌های رسمی قدرت چه در داخل و چه در مراجع بین‌المللی با میزان خشونت تولید شده در این دانشگاه‌ها است. گرچه موسسات و دانشگاه‌های زیرشاخه‌های هنر و علوم انسانی در این رتبه‌بندی خشونت کمتری را به خود اختصاص داده اند اما همچنان به دلیل نظام ورودی کنکور برای تعیین نیروهای این سیستم آموزشی نخبه‌گرا؛ از سطح معنایی بالایی در تولید خشونت نمادین برخوردارند.

به جز آنچه بالاتر و در پیاده‌سازی نظریه‌ی خشونت نمادین در کشورهای دیگر آمد که شامل نظام آموزشی در آفریقای جنوبی و توسعه‌ی رشته‌ی MBA در فضای حرفه‌ای و یا بررسی دقیق‌تر تاریخی دانشگاه دوک همگی مثل یافته‌های همین پژوهش، مبین بازتولید وضعیت و نظم موجود نابسامان به واسطه‌ی مکانیزم‌های خشونت نمادین در فضای نخبه‌پروری است، مطالعات اندرسون (۲۰۱۳) که شامل بررسی نظام تعدیل تبعیض آموزشی در ایالات متحده آمریکا است و با ادعاهای مذکور در کنکور ایران مبنی بر گسترش عدالت آموزشی نزدیک است نیز تأییدکننده‌ی توان بازتولیدی ساختارهای آموزشی نخبه‌پرور حتی در صورت ادعای خلاف آن است. واضحاً در بازتولید مفاهیم نزدیک به قدرت مثل تربیت «رهبر» و توان «رهبری» نیز این یافته‌ها در دیگر نقاط جهان (O'Reilly, & Tomlinson, ۲۰۱۳) نیز تأییدگر همین موضوع است که دانشگاه‌ها و موسسات یاد شده در این پژوهش در ایران نیز خود را پرچم‌دار تربیت و تولید این نیروهای نخبه در کشور می‌دانند.

بنابراین می‌توان این نتیجه‌گیری را حاصل کرد که تمام سیستم آموزش عالی کشور و در بالاترین سطح آن، مولد خشونت نمادینی است که طبق ادبیات مرور شده و پژوهش‌های پیشینی، تضمین کننده و ادامه دهنده‌ی وضعیت و نظم موجود هستند. نابسامانی‌های اشاره شده در مقدمه‌ی این مقاله، از وخامت وضع موجود در کشور ماورای بحث تحلیلی یا فلسفی اصولاً پیوند میدان قدرت و وضعیت موجود، خبر می‌دهد. سیاست‌های کلان در سطح کشوری، که نظام آموزش عالی ایران حداقل اسماً متبوع آنان است، حاکی از این ارتباط مستقیم میدان قدرت در کشور و دانشگاه‌های نخبه‌پرور است. تمام موسسات برتر مورد بررسی در این مطالعه‌ی کشوری، دانشگاه «دولتی» به حساب می‌آیند. مطالعات پیشین به وفور و صراحت مشکلات ساختاری موجود در نهادهای مسئول امر آموزش در ایران مورد بررسی و مذاقه قرار گرفته است. (فراستخواه، ۱۳۹۷، ۱۳۹۶، ۱۳۸۶) (فراستخواه و بازرگان، ۱۳۹۶) (برومند، ۱۳۹۸) در هر حال، همین لحظه اکنون و شرایط تجربیه‌ی زیسته‌ی کنونی در سطح عام هم با مشکلات جدی و ویرانگری مواجه است که این رتبه‌بندی نشان دهنده‌ی سهم بالای ساختار دانشگاه‌های کشور در بازتولید این وضع نابسامان است.

## بحث بیشتر

نظر به ماهیت به اصطلاح پروژه‌ی شناختی بوردیو، که به تأکید خود و شاراحان (Bourdieu, 1994) (James, 2006) (Fries, 2009) (Grenfell, 2019)، ایجاد پیوند یا تعیین نسبت بین دوگانه‌ی عاملیت و ساختار یا سوژگی و ساختارگرایی بوده است، آنچه در تبیین این پژوهش نقش کلیدی بازی می‌کند، همین رابطه‌ی دیالکتیک مشخص شده میان عاملیت‌های شناسایی شده در ساختار آموزش عالی ایران و خود نهادهای درونی سیستم کلان آموزش عالی است.

با این تذکر، مذاقه در اعداد و ارقام به دست آمده از آن پژوهش را آغاز می‌کنیم. پشتوانه‌ی اطلاعاتی استفاده شده در این پژوهش که از آن در این تحلیل نهایی به عنوان نقطه‌ی عزیمت نام می‌بریم، بخشی از نتایج پیشین برومند (۱۳۹۸) در مورد کنکور سراسری است. با اتکا به آن پژوهش، شاخص‌های مشترک خشونت نمادین در سیستم کلان آموزش متوسطه به آموزش عالی در ایران با محوریت پدیدارشناختانه‌ی کنکور به عنوان محور مولد فضا/زمان زیستی برای دانش‌آموزان کنکوری و نودانشجویان دوره‌های کارشناسی ناپیوسته یا دکتری عمومی مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

بر اساس نظریه‌ی تمایز بوردیو، آنچه مکانیزم طبقه‌بندی‌های کلاسیک اجتماعی را تعیین می‌کند میزان تمایز ایجاد شده بین گروه‌های مختلف اجتماعی است. این درست برعکس تصور عام از روند تقسیم‌بندی‌های مختلف است که معمولاً بر اساس تشابهات صورت می‌پذیرد. بر این اساس، آنچه اتفاق می‌افتد بدین شرح است. مجموعه‌ای از اعضا (که در یک جامعه، همان افراد یا به زبان بوردیویی عوامل اجتماعی هستند) بر اساس میزان افتراقی که گروه‌های دیگر ایجاد می‌کنند با دیگر اعضایی که همان میزان تفاوت را ایجاد کرده‌اند در یک گروه و طبقه قرار می‌گیرند. بر طبق این ایده، در مورد تمام شاخص‌هایی که پیش‌تر برومند (۱۳۹۸) در مورد عوامل اعمال خشونت نمادین به محوریت فضا-مکانی کنکور استخراج کرده است، موارد مذکور در بخش روش‌شناسی مقاله به عنوان مهم‌ترین فاکتورهای طبقه‌ساز مورد استفاده قرار گرفته است.

حال این موارد را مشاهده‌ای دوباره کنیم:

۱. احساس باهوش‌تر بودن و موفق‌تر بودن
۲. تأثیر مثبت انگیزه‌های مالی
۳. تأکید بر مهم‌ترین رویداد پیش رو در زندگی
۴. اعتبار فرهنگی و اجتماعی بالای مدارس ویژه
۵. تأثیر بسزای دروس جریان اصلی
۶. حضور در مدارس ویژه

اکنون ترتیب این موارد را مجدداً اینطور در نظر بگیریم:

۱. حضور در مدارس ویژه
۲. احساس باهوش‌تر بودن و موفق‌تر بودن
۳. اعتبار فرهنگی و اجتماعی بالای مدارس ویژه
۴. تأثیر بسزای دروس جریان اصلی
۵. تأثیر مثبت انگیزه‌های مالی
۶. تأکید بر مهم‌ترین رویداد پیش رو در زندگی

ترتیب ثانوی از این پدیدارهای ذهنی تثبیت شده به ذهن چنین متبادر می‌کند که حضور در مدارس ویژه که کاملاً در ایران امروزی خواستگاهی طبقاتی ناشی از گروه در سلطه پیدا کرده است؛ در واقع پیش‌فرض بازتولیدی روند خشونت نمادین است که به واسطه‌ی تعبیر بوردیویی از عامل اجتماعی، ساختار بعدی را بازتولید و تثبیت می‌کند. این ساختار نهاد نخبگی است که به واسطه‌ی توضیح پیشین، در انحصار حضور در همان مدارس است. تا اینجا کار، نقش مؤسسات دانشگاهی در تغییر این ساختار در مهاجرت از آموزش متوسطه به آموزش عالی چه بوده است؟ بر طبق نتایج، هیچ! و اما در این جریان مهم‌ترین عامل برای شکست این چرخه‌ی خشونت نمادین چیست؟ هویتی فردی یا دست کم هویتی جمعی در پی نهاد آموزش عالی! اما انفعال چرخه‌ی بازتولید فرهنگی آکادمیک در میان این مؤسسات نتیجه‌ی حاصله‌ی غریبی به بار آورده است. همچنان هویت عاملین اجتماعی در دانشگاه به همان عوامل دبیرستانی بر می‌گردد! و این بازتولید بدون هویت جدید در سه مرحله‌ی آتی نیز بدیهتاً با مرکزیت پیدا کردن سرمایه مالی به طور خودکار بازتولید می‌شود.

از اینجا نهایتاً چنین برداشتی می‌توان داشت که نهاد آموزش عالی در کشور، همچنان در طول دیگر اجزای نظام کلان آموزشی و تربیتی ما ابزار بازتولید خشونت نمادین است و پژوهش پیش رو این رده‌بندی را برای مشخص شدن جزئیات سهم هر موسسه معتبر دانشگاهی کشور و تعیین نقاط تمایز واضح به صورت کمی ارائه داده است. به طور خلاصه، هر چه اعتبار دانشگاه در علوم فنی مهندسی و پزشکی بالاتر، بازتولید خشونت بیش‌تر و هرچه به علوم انسانی و هنرهای تجسمی نزدیک‌تر از بازتولید دورتر.

## ۸. منابع و مأخذ

- میرزا خانلری، زهرا (۱۳۹۶). بررسی رابطه تیپ‌های شخصیتی و ویژگی‌های جمعیت شناختی با عملکرد علمی داوطلبان کنکور ۹۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- برومند، تهمتن (۱۴۰۰). بررسی کژکاردهای کنکور سراسری (بازخوانی مستندات موجود). گزارش تخصصی هیئت علمی. موسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی کشور. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. جمهوری اسلامی ایران
- برومند، تهمتن (۱۳۹۸). بررسی روش‌شناسی بوردیو با مطالعه تطبیقی کنکور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. علوم اجتماعی. دانشکده علوم اجتماعی. دانشگاه تهران
- رفیعی بلداجی، زهره، قاسمی، وحید، فراستخواه، مقصود، هاشمیان فر، سیدعلی. (۱۳۹۹). تحلیل نقش میانجی‌گری قشریندی آموزش عالی در بازتولید نابرابری‌های اجتماعی در بازار کار. جامعه‌شناسی کاربردی، ۳۱(۴)، ۱-۲۲. doi: 10.22108/jas.2020.120755.1849
- توکلی جاغرق، رضا (۱۳۹۷). بررسی تاثیر آموزش‌های خارج از مدرسه بر روی نتایج کنکور سراسری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت و اقتصاد. دانشگاه صنعتی شریف
- خسروی، لیلا (۱۳۹۶). رابطه بین خوش‌بینی و بدبینی و راهبردهای کنار آمدن سازگاری روانشناختی در داوطلبان کنکور سراسری شهرستان گچساران سال ۱۳۹۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه آزاد واحد گچساران
- خنوه، نوید (۱۳۹۷). تاثیر نوع مدرسه بر عملکرد دانش‌آموزان در کنکور سراسری و امتحانات نهایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت و اقتصاد. دانشگاه تهران
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷). ، دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی تهران: نشر نی
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). ، گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران؛ مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه پژوهی، مطالعات علم و آموزش عالی‌نی تهران: نشر آگاه
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). ، سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن تهران: رسا

- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷). بررسی وضع موجود و مطلوب ارزیابی نظام علمی در ایران با تاکید بر بخش آموزش عالی، فصلنامه سیاست علم و فناوری، ۱(۲)، ۴۳-۵۸.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۶). صنعت-بازار دانش؛ بررسی لوازم و ابعاد فرهنگی صنعت-بازار دانش. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات فراستخواه، م. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی ارتقای کمی و کیفی دسترسی به آموزش عالی در ایران. آموزش عالی ایران، ۱(۲)، ۹۵-۱۲۲. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=81054>
- فراستخواه و بازرگان، (۱۳۹۶). نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی، تهران: انتشارات سمت
- کاظمی، عباس (۱۳۹۵). امر روزمره در جامعه پسا انقلابی، تهران: فرهنگ جاوید
- Rafiee, Z., Ghasemi, V., Farasatkah, M., & Hashemianfar, A. (2020). An Analysis of the Mediating Role of Higher Education Stratification on the Reproduction of Social Inequality in the Labor Market. *Journal of Applied Sociology*, 31(4), 1-22. doi: 10.22108/jas.2020.120755.1849 (in Persian)
- FARASATKHAH, M.. (2008). A STUDY OF CONDITIONS FOR QUALITATIVE AND QUANTITATIVE PROMOTION OF ACCESSIBILITY TO HIGHER EDUCATION IN IRAN. *IRANIAN OF HIGHER EDUCATION*, 1(2), 95-122. SID. <https://sid.ir/paper/135852/en> (in Persian)
- Farasatkah, M. (2008). A Study of the Existing and the Desired State of the “Scientific Evaluation System” in Iran; Emphasizing the Higher Education Sector. *Journal of Science and Technology Policy*, 1(2), 43-58. (in Persian)
- Boroumand, T. (1398). A Critique on Bourdieusian Methodology With A Comparative Study of Iran’s Concours (thesis). University of Tehrab, Tehran. (in Persian)
- Boroumand, T. (1400). A Pathological Review and Research on Iran’s Konkoor. <https://irphe.ac.ir/>. Retrieved 1400. (in Persian)
- Farasatkah, M. (1386). Market-Industry of knowledge . RICAC. (in Persian)
- Farasatkah, M. (1388). The adventure of university in Iran. Rasaa. (in Persian)
- Farasatkah, M. (1396). Every now and then of the University in Iran. Agaah. (in Persian)
- Farasatkah, M. (1397). University and Higher education: Global perspective and Iranian problematics. Ney. (in Persian)
- Kazemi, A. (1395). Every day life in a post revolutionary society. Farhaang-e-Javid. (in Persian)
- Khonveh, N. (1397). Matching the relation of special schools, Concours Rank & High School Diploma Ranking (thesis). Sharif University of Technology, Tehran. (in Persian)
- Khosravi, L. (1396). The relation between optimism and pessimism and the coping mechanism in Iran's Konkoor attendees in Gachsaran (thesis). (in Persian)
- Maghsoud, F., & Bazargan, A. (1396). Monitoring and evaluation of higher educational system. Samt. (in Persian)
- Mir-Khanlari, Z. (1396). The relation between personal characteristics & their demographic properties, and the performance in Concours examination of Iran's national universities entrance exam participants (96) (thesis). Shahid Rajaie University, Karaj. (in Persian)
- Tavakoli, R. (1397). Analysis of Influence rate of after-school tutoring on educational performance in Iran's National Universities Entrance Exam (thesis). Sharif University of Technology, Tehran. (in Persian)
- Anderson, A. (2013). Teach for America and symbolic violence: A Bourdieuan Analysis of Education’s next quick-fix. *The Urban Review*, 45(5), 684–700. <https://doi.org/10.1007/s11256-013-0241-x>
- Atkinson, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: Some bourdieusian reflections on the concepts of ‘institutional habitus’ and ‘family habitus.’ *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331–347. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559337>
- Blasius, J., & Greenacre, M. J. (2006). Multiple correspondence analysis and related methods. Chapman & Hall.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Readings in Economic Sociology*, 280–291. <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>
- Bourdieu, P., & Nice, R. (1984). *Distinction: Social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction*. London u.a.: 1990.
- Bourdieu, P. (1994). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge, UK: Polity Press.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, P., & D. Wacquant Loïc J. (1990). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Brito, L. M., Castro, A. B., Bezerra, J. S., Silva, P. M., & Silva, A. W. (2020). Michel Foucault: Analysis of Power Relations in entrepreneurial and innovative initiatives in Brazil. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e Investigación Social*, 20(1), 2478. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2478>
- Buchanan, J. M. (2004). The status of the status quo. *Constitutional Political Economy*, 15(2), 133–144. <https://doi.org/10.1023/b:cope.0000029639.96250.45>
- Burke, C. T. (2011). The biographical illumination: A Bourdieusian analysis of the role of theory in educational research. *Sociological Research Online*, 16(2), 1–9. <https://doi.org/10.5153/sro.2325>
- Burik, S. (2009). Opening philosophy to the world: Derrida and education in philosophy. *Educational Theory*, 59(3), 297–312. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00320.x>
- DeLeon, A. P. (2008). Are we simulating the status quo? ideology and social studies simulations. *Theory & Research in Social Education*, 36(3), 256–277. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473375>
- Derrida, J. (1986). *Glas*. Denoël/Gonthier.
- Derrida, J. (2004). *Eyes of the university: Right to philosophy 2*. Stanford University Press.
- DIGIORGIO, C. (2010). Capital, Power, and Habitus: How Does Bourdieu Speak to the Tenure Process in Universities? *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 44(1), 27–40. <http://www.jstor.org/stable/23767055>
- Dirk, W. P., & Gelderblom, D. (2016). Higher education policy change and the hysteresis effect: Bourdieusian Analysis of transformation at the site of a post-apartheid University. *Higher Education*, 74(2), 341–355. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0051-7>
- Drake, G. W. F. (n.d.). Thermodynamics. *Encyclopædia Britannica*. Retrieved October 1, 2021, from <https://www.britannica.com/science/thermodynamics>.
- Fries, C. J. (2009). Bourdieu's Reflexive Sociology as a Theoretical Basis for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(4), 326–348. doi: 10.1177/1558689809336660
- Green, E. 2013. "Research in the New Christian Academies: Perspectives from Bourdieu." In *Social Theory and Education Research Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*, edited by Mark Murphy, 138–152. London, New York: Routledge.
- Grenfell, M. (2019). Bourdieu and Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.259>
- Grenfell, M., & Lebaron, F. (2013). *Bourdieu and data analysis: Methodological principles and practice*. Bern, Switzerland: Peter Lang AG.
- Grenfell, M., & Lebaron Frédéric. (2014). *Bourdieu and data analysis: Methodological Principles and practice*. Peter Lang AG.
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2010). Education and Economic Growth. *International Encyclopedia of Education*, 245-252. doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.01227-
- Havel, V. (1991). *The power of the powerless (routledge revivals)*. <https://doi.org/10.4324/9780203857229>
- Hegel, G. W. F., Miller, A. V., & Findlay, J. N. (1997). *Phenomenology of spirit*. Oxford University Press.
- Heroux, E., Foucault, M., Faubion, J. D., & Hurley, R. (2001). Power. volume 3 of essential works of foucault: 1954 - 1984. *SubStance*, 30(3), 143. <https://doi.org/10.2307/3685769>
- James, P. (2006). *Globalism, nationalism, tribalism: bringing theory back in*. London: Sage.
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25(6), 881–919. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x>
- Jost, J. T., Ledgerwood, A., & Hardin, C. D. (2007). Shared reality, system justification, and the relational basis of ideological beliefs. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 171–186. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00056.x>
- Lillis, K. M., Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). Education for Development: Analysis of Investment Choices. *European Journal of Education*, 23(1/2), 175. doi:10.2307/1502975

- Klein, M. (1996). Foucauldian notions of governmentality: Its influence on active involvement and collaboration in Constructivist practice and action research in Pre-Service teacher education. *Educational Action Research*, 4(3), 375–388. <https://doi.org/10.1080/0965079960040307>
- Korobkin, R. (1998). The status quo bias and contract law. *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e683302011-044>
- Left (in) time: Hegel, Benjamin, and Derrida facing the status quo. (2014). *Jewish Thought, Utopia, and Revolution*, 173–186. [https://doi.org/10.1163/9789401210782\\_014](https://doi.org/10.1163/9789401210782_014)
- Lingard, B. (2013). Thinking about theory in educational research: Fieldwork in philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.793928>
- Martin, N. D. (2010). *Social class and Elite University Education: A bourdieusian analysis* (thesis).
- Murphy, M. (2013). *Social Theory and Education Research*. SAGE.
- NOVITZ, D. A. V. I. D. (1985). Metaphor, Derrida, and Davidson. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 44(2), 101–114. [https://doi.org/10.1111/1540\\_6245.jaac44.2.0101](https://doi.org/10.1111/1540_6245.jaac44.2.0101)
- Ozturk, I. (2001). *The Role of Education in Economic Development: A Theoretical Perspective*. SSRN Electronic Journal. doi:10.2139/ssrn.1137541
- Prilleltensky, I. (1989). *Psychology and the status quo* (thesis). National Library of Canada, Ottawa.
- Sokoloff, W. W. (2005). Between Justice and legality: Derrida on decision. *Political Research Quarterly*, 58(2), 341. <https://doi.org/10.2307/3595634>
- THOMSON, P. A. T. (2017). *Educational leadership and Pierre Bourdieu*. ROUTLEDGE.
- Tomlinson, M., O'Reilly, D., & Wallace, M. (2013). Developing leaders as symbolic violence: Reproducing public service leadership through the (misrecognized) development of Leaders' Capitals. *Management Learning*, 44(1), 81–97. <https://doi.org/10.1177/1350507612472151>
- VAARA, E. E. R. O., & FAŤ, E. R. I. C. (2011). How can A bourdieusian perspective aid analysis of MBA education? *Academy of Management Learning & Education*, 10(1), 27–39. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.59513271>
- van der Toorn, J., & Jost, J. T. (2014). Twenty Years of system justification theory: Introduction to the special issue on “ideology and system justification processes.” *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(4), 413–419. <https://doi.org/10.1177/1368430214531509>