

فهم تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه‌های ایران: مطالعه موردی ترک‌ها و کردها

ابوتراب طالبی*، سجاد علیزاده**

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۳۱ تاریخ بازنگری: ۹۸/۱۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۲۴

چکیده

وضعیت اقلیت‌های قومی در ایران از نظرگاه نابرابری و تبعیض قومی دهه‌هاست که موضوع دغدغه‌ها و مباحثات عمومی در داخل و خارج از ایران بوده است، اما تجربه واقعی و انضمامی قومیت‌ها در درون میدان‌های اجتماعی و نهادهای مدرن ایران به‌ندرت موضوع بررسی‌های علمی و تجربی بوده است؛ بررسی تجربه‌های زیسته کردها و ترک‌ها درون نهاد تأثیرگذاری همچون دانشگاه می‌تواند فهم ما را از کارکردهای قومی نهادهای مدرن در ایران ژرفا ببخشد؛ براین اساس، این مقاله با رویکردی کیفی و پدیدارشناسانه، تجربه زیسته قومیتی دانشجویان ترک و کرد را با تمرکز بر تجربه‌های تبعیض و نابرابری در چهار دانشگاه در ایران بررسی می‌کند. بدین منظور، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۳۵ دانشجو انجام شده است. داده‌ها با تکنیک تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شده‌اند که برآیند آن، ۳ مضمون اصلی و ۸ مضمون فرعی بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که تجربه دانشگاه برای دانشجویان ترک و به‌خصوص کرد، دربردارندهٔ وجوه قابل توجهی از حس تبعیض و نابرابری قومی به‌خصوص حول دو محور زبان و مذهب است.

واژگان کلیدی: تبعیض و نابرابری قومی، دانشجویان ترک و کرد، دانشگاه، نابرابری زبانی، تبعیض مذهبی.

طرح مسأله

یکی از مهم‌ترین مسائل قابل طرح و بررسی در حوزه قومیت در جامعه چندقومی ایران، تجربه گروه‌های قومی به‌خصوص اقلیت‌های قومی در میدان و چارچوب نهادهای مدرن است؛ اینکه هریک از گروه‌های قومی، قواعد و روابط و مناسبات درون نهادهای مدرن را چگونه تجربه می‌کنند. مطالعه و فهم این تجربه‌های زیسته قومیتی از این جهت مهم‌اند که ضمن تعمیق شناختمان از کارکردها (و البته کژکارکردها) و عملکردهای نهادهای مدرن در عرصه قومیتی، نابرابری‌های احتمالی موجود در این نهادها در این زمینه را نیز آشکار می‌سازند.

از میان نهادهای مدرن، نهاد دانشگاه شاید یکی از مهم‌ترین نهادهایی باشد که بررسی‌اش از زاویه تجربه‌های زیسته قومیتی، بایسته و لازم است. می‌توان ادعا کرد که دانشگاه در ایران، یکی از چند میدان و عرصه مدرنی است که آمیختگی قومیت‌ها در آن به بیشترین میزان رخ می‌دهد. این حضور متنوع قومیت‌ها در دانشگاه‌ها به قول فکوهی، باینکه حامل پتانسیل‌های قابل‌اعتنایی برای غنای علمی-فرهنگی دانشگاه‌ها به‌خصوص به دلیل حضور زبان‌های متنوع و غنی قومی در دانشگاه است، اما با رویکردها و سیاست‌های غلط در دانشگاه و «عدم توجه به هویت‌های محلی-قومی و تداوم بخشیدن به وضعیت کنونی که این هویت‌ها را در نظام‌های آموزشی کشور حاشیه‌ای کرده است»، اغلب به پتانسیلی مخرب تبدیل می‌شوند (Fakouhi, 2007). افزون‌براین، بررسی نهاد دانشگاه از این نظر نیز حائز اهمیت است که دانشگاه بیش از هر نهاد مدرن دیگری، بنای مفروض خود را بر اصول مدرن برابری فرصت‌ها، عام‌گرایی و نگرش بی‌طرفانه و غیرقوم‌گرایانه گذاشته است و وجود هرگونه رویکرد و سیاست قوم‌مدارانه و تبعیض‌گذارانه قومی در آن به‌طور مضاعف مسأله‌دار و مسأله‌ساز است.

براین‌اساس، در این تحقیق قصد داریم به مطالعه تجربه‌های ترک‌ها و کردها در دانشگاه بپردازیم که دومین و سومین گروه قومی بزرگ ایران به‌لحاظ جمعیت بعد از فارس‌ها هستند (Population & Housing Census¹, 1996:6). مشخصاً در این پژوهش، تجربه‌های دانشجویان کرد و ترک را از نظرگاه تجربه تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه بررسی کرده‌ایم. مسأله‌شدن تبعیض و نابرابری‌های قومی برای ما مستقیماً برآمده از تجربه

۱- سه سرشماری بعدی در ایران دربرگیرنده اطلاعات ترکیب قومی نیستند.

زیسته دانشگاهی و حاصل تماس و ارتباط با ترک‌ها و کردها در سه دانشگاه تبریز، تهران و علامه و مشاهده تجربه‌های ناخوشایند قومی برای آن‌ها بوده است. همچنین در سطحی عام‌تر، تبعیض فرهنگی، اقتصادی و سیاسی علیه گروه‌های قومی از جمله ترک‌ها و به‌خصوص کردها سال‌هاست در داخل و خارج کشور موضوع مباحثات عمومی بسیار بوده است و گفتمان‌های قومی و هویت‌طلبانه نیرومندی نیز حول باور به این تبعیض‌ها و نابرابری‌ها شکل گرفته‌اند، اما این مباحثات عمومی کمتر پشتوانه پژوهش‌های علمی به‌خصوص پژوهش‌های کیفی و درون‌نگر را داشته‌اند و بخشی از این مباحثات و ادعاها نیز چه‌بسا آمیخته به بزرگ‌نمایی‌های گفتمان‌های قومی کردی و ترکی بوده‌اند. این پژوهش ضمن برداشتن گامی در مسیر پرکردن این کاستی پژوهشی می‌تواند با ارائه تصویری مبتنی بر شواهد تجربی، مشارکتی در مباحثات عمومی درباره تبعیض‌ها و نابرابری قومی در ایران نیز باشد.

با توجه به کاستی پیش‌گفته در حوزه مطالعات کیفی تبعیض و نابرابری قومی در میدان‌های اجتماعی، مطالعه حاضر از نوع اکتشافی خواهد بود تا بتواند مهم‌ترین ابعاد و مؤلفه‌های تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومیتی دانشجویان کرد و ترک را در میدان دانشگاه فهم و صورت‌بندی کند. درواقع ما قصدمندانه و براساس تصمیمی روش‌شناختی توجه بر تجربه‌های برابری و پذیرش قومی و حتی تجربه‌های مبتنی بر تبعیض مثبت قومی را وامی‌نهیم تا بتوانیم بیشتر بر ابعاد، لایه‌ها و سطوحی از تجربه‌های قومی تمرکز کنیم که حس تبعیض و نابرابری را به دانشجویان کرد و ترک منتقل می‌کنند و کمک می‌کنند تا بفهمیم چنین تجاربی بیشتر حول چه زمینه‌ها و محورهایی و با چه سازوکارها و شیوه‌هایی رقم می‌خورند. با نصب‌العین قراردادن تصویر وضعیت مطلوب که در آن هیچ‌گونه تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه وجود ندارد، یافته‌ها هرچه بیشتر شواهدی خلاف این وضعیت را به دست دهند، دورتر بودن وضعیت کنونی دانشگاه از وضعیت مطلوب آشکار می‌شود. چنین تمرکزی بر تجربه نابرابری قومی چه‌بسا بتواند وجوه مهمی از مناسبات قومی را هم که توسط ایدئولوژی‌های رسمی (مثل اسلام‌گرایی و ناسیونالیسم ملی) نادیده گرفته شده و بازنمایی نمی‌شود آشکار سازد.

هرچند یافته‌های این پژوهش می‌توانند دلالت‌های مهمی برای سیاست‌گذاری قومی داشته باشد اما مهم‌ترین هدف پژوهش، ارائه راهکار به سیاست‌مداران نیست بلکه گسترش فهم میان‌فرهنگی و میان‌قومیست؛ مرزهایی ناپیدا و دیوارهایی از جنس منافع، فرهنگ و ایدئولوژی همواره درک همدلانه و انسانی قومیت‌ها نسبت به یکدیگر را دشوار و بغرنج

می‌سازند. معتقدیم برای درک وضعیت ترک‌ها و کردها بهترین راه این است که اجازه داده شود از زبان خود سخن بگویند و راوی تجربه‌های خویش باشند. در بیان ضرورت چنین مطالعه‌ای همین بس که تجربه‌های زیسته ترک‌ها و کردها از تبعیض و نابرابری قومی در درون نهادهای مدرن ایران تاکنون به‌ندرت موضوع مطالعات اجتماعی و فرهنگی قرار گرفته است.

پیشینه تحقیق

پژوهش‌ها حول نابرابری‌های نژادی-قومی، حوزه‌ای نسبتاً رشد یافته در کشورهای غربی است و تاکنون تحقیقات بسیاری در این زمینه از جمله با روش‌های کیفی و درون‌کاو انجام گرفته است که بخشی از آن‌ها به شرح زیرند:

ام. لو^۱ و رالیسون^۲ (1986) به بررسی بیگانگی اجتماعی-فرهنگی دانشجویان اقلیت قومی-نژادی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که بیگانگی دانشجویان اقلیت در دانشگاه (با اکثریت سفیدپوست)، بیشتر از دانشجویان سفیدپوست است و دانشجویان اقلیت غالباً احساس زیرسلطه‌بودن فرهنگی و انزوای قومی می‌کنند. یافته‌های تحقیق فیشر^۳ و هارتمن^۴ (1995) حاکی است که دانشجویان اقلیت نژادی و قومی دل‌مشغولی بیشتری نسبت به مسائل نژادی دارند و علت این امر، تبعیض‌ها و پیش‌داوری‌های نژادی و قومی است که علیه آن‌ها انجام می‌گیرد. از این رو آن‌ها کم‌وبیش در محیط دانشگاه احساس بیگانگی دارند. نتایج تحقیق آنسیس^۵ و همکاران (2000) نشان می‌دهد که دانشجویان آفریقایی‌تبار بیش از دیگر قومیت‌ها وجود تبعیض‌ها، باورهای کلیشه‌ای و نژادپرستانه و رفتار نابرابر دانشجویان و اساتید و کارکنان دانشگاه را تجربه کرده‌اند و دانشجویان سفیدپوست کمتر از همه. نتایج تحقیق هیرتادو^۶ (2007) نشان می‌دهد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی که از اقلیت‌های نژادی‌اند، خودانگاره ضعیف‌تری نسبت به سفیدپوستان دارند و اعتماد پایین و تعامل اندک با دیگر گروه‌ها، مشخصه آن‌هاست. فرایز-بریت^۷ و گریفین^۸ (2007) نیز نشان داده‌اند که

-
1. M. Loo
 2. Rolison
 3. Fisher
 4. Hartmann
 5. Ancis
 6. Hurtado
 7. Fries-Britt
 8. Griffin

دانشجویان سیاه‌پوست برای اثبات شایستگی‌های تحصیلی خود و مقابله با اسطوره‌ها و کلیشه‌های منفی درباره سیاهان، زمان، انرژی و «هزینه‌های عاطفی» بسیاری را صرف می‌کنند و بعضاً برای ادغام در فرهنگ مسلط مجبور به گسستن از اجتماع سیاه‌پوستان می‌شوند.

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

پژوهش میرزائی و فتحی (2006) نشان می‌دهد که در میان سه گروه قومی ترک، کرد و فارس، هویت قومی در دانشجویان کرد سنی و هویت ملی در دانشجویان فارس قوی‌تر است. پژوهش ربانی و همکاران (2008) نشان می‌دهد که بین متغیر «احساس محرومیت نسبی» و هویت ملی رابطه منفی نسبتاً بالایی وجود دارد و احساس محرومیت باعث تقویت هویت قومی می‌شود. میرزائی (2012) نیز در پژوهش خود عیناً به یافته پژوهش ربانی و همکاران رسیده است. تحقیق رضایی و همکاران (2011) حاکی است که برنامه درسی پنهان دانشگاه نتوانسته است هویت ملی دانشجویان را تقویت نماید و به‌نوعی باید به ناموفق‌بودن دانشگاه در این زمینه اذعان کرد. قلی‌زاده (2012) در پژوهشش به این نتیجه رسیده است که میزان احساس تبعیض، میزان انسجام اجتماعی و پایگاه اجتماعی با میزان گرایش به هویت قومی دانشجویان رابطه دارند. پژوهش قادرزاده و قادرزاده و شفیع‌نیا (2012) نشان می‌دهد که هرچه متغیرهای سطح تحصیلات، یادگیری تعاملی، تعاملات اجتماعی و روابط انجمنی در دانشجویان بیشتر و بالاتر باشد، قوم‌گرایی در آن‌ها کمتر خواهد بود. پژوهش سراج‌زاده و همکاران (2013) به این نتیجه رسیده است که از میان چهار قومیت (ترک، فارس و کرد و لر)، فقط میانگین فرهنگ اعتماد بین‌قومی دانشجویان کرد پایین‌تر از حد متوسط است و کردها بالاترین میانگین احساس تبعیض را نیز دارند. بلالی و محبی (2018) با بررسی چالش‌های نظام آموزش عالی در زمینه سیاست‌گذاری‌های قومی به این نتیجه رسیده‌اند که بی‌توجهی به تکثر و تنوع قومیتی در محیط‌های دانشگاهی و عدم‌شناسایی و معرفی فرهنگ‌های اقوام مختلف، تبعات و چالش‌های بسیاری را در آموزش عالی به‌دنبال دارد.

مروری بر پژوهش‌های انجام‌گرفته درباره تجربه و وضعیت قومیت‌ها در ایران نشان می‌دهد که اولاً پژوهش‌هایی که بررسی تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه‌ها و دیگر نهادهای رسمی ایران موضوع اصلی‌شان باشد، بسیار اندک‌اند و مسأله تبعیض قومی، در

اغلب پژوهش‌ها صرفاً یکی از مباحث یا فرضیه‌های فرعی در حاشیه موضوعات قومی دیگر است؛ ثانیاً به‌خصوص در مطالعات ایرانی، دانشجویان اکثراً به‌عنوان نمونه‌ای آسان و در دسترس برای بررسی مسائل قومی انتخاب شده‌اند و بررسی تجربه‌های قومی دانشجویان در متن و زمینه خود میدان دانشگاه موضوعی به نسبت مغفول بوده است. ثالثاً اکثر قریب به اتفاق مطالعات قومی از بیرون به مسئله خود نظر کرده‌اند. این وضعیت حاکی از سهم اندک روش‌های کیفی و درون‌کاو در این حوزه است. در این حوزه، به‌ندرت پژوهشی را می‌یابیم که روایت‌گر منظر و تجربه خود قومیت‌ها در دانشگاه و دیگر میدان‌های اجتماعی باشد و این، خلأی قابل‌اعتناء در مطالعات این حوزه است.

چارچوب نظری

در این تحقیق، دیدگاه‌های بوردیو درخصوص بازتولید فرهنگی در میدان آموزش چارچوب مفهومی اصلی ما را تشکیل خواهد داد. بوردیو جامعه را به بازاری بزرگ با بخش‌ها و میدان‌های مختلف تشبیه می‌کند و معتقد است که «منطق خاص هر میدان تعیین می‌کند چه خصوصیتی در این بازار خریدار دارند و در رابطه با این میدان به‌صورت سرمایه مشخصی عمل می‌کنند و در نتیجه، عامل تعیین‌کننده عمل هستند». هبیتاس یا عادت‌واره مفهوم کلیدی بوردیو است. هبیتاس به مجموعه‌ای کامبیش ثابت از تمایل‌های فکری و رفتاری یا خلق‌و‌خوها گفته می‌شود که محصول تجربه‌های کنشگران در موقعیت‌هایی خاص در ساختار اجتماعی است (Jalaeipour & Mohammadi, 2008:318). بوردیو همچنین مفهوم سرمایه و انواع مختلف سرمایه را مطرح کرده است. «مرتبه اجتماعی و قدرت خاصی که در میدان مشخصی به عاملان نسبت داده می‌شود، در وهله نخست به سرمایه خاصی بستگی دارد که آن‌ها می‌توانند در آن میدان به کار اندازند» (Bourdieu, 2014:167). دیگر مفهوم مهم بوردیو «خشونت نمادین»^۱ است که به‌معنای تحمیل نظام‌های نمادها و معناها به گروه‌ها و طبقات، با این هدف است که به‌صورت نظام‌های مشروع تجربه شوند. از نظر بوردیو نظام‌های آموزشی نهادهای عمده‌ای هستند که خشونت نمادین را اعمال می‌کنند (Jenkins, 2006).

بوردیو دانشگاه را نیز همچون میدانی تلقی می‌کند که در آن، بین اشغال‌کنندگان جایگاه‌های درون میدان، بر سر تصاحب و افزایش سرمایه‌ها و تعیین قواعد مسلط بر میدان

کشمکش وجود دارد. بورديو با اینکه چندان به روابط قومی در دانشگاه نپرداخته است، ولی به‌طور کلی بینش‌های درخشانی را دربارهٔ منطق ادغام و طرد فرهنگی و ارتقا و عدم ارتقا در نظام‌های آموزش از جمله دانشگاه مطرح کرده است؛ از نظر وی هر چه میان فرهنگ آموزشی (میدان) و فرهنگ محیط خاص فرد (عادت‌واره‌های فرد) همسویی و تجانس بالاتری باشد، احتمال جذب و موفقیت در نهاد آموزشی بیشتر و اگر عکس این باشد، امکان طردشدگی بیشتر است (Firouzabadi, 2015:156-157). بورديو در کتاب بازتولید (1970) به کارکرد «بازتولید فرهنگی» نظام آموزش پرداخته است. بازتولید فرهنگی به معنای شیوه‌هایی است که مدارس توسط آن‌ها، همراه با سایر نهادهای اجتماعی، موجب استمرار و تکرار نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در نسل‌های متوالی می‌شوند (Giddens, 2012:742).

به‌طور مشخص‌تر بورديو به روابط زبان‌شناختی در میدان آموزش نیز پرداخته است که بسیار به کار ما می‌آید. از نظر بورديو «روابط زبان‌شناختی همیشه روابط قدرت‌اند... حتی ساده‌ترین مبادله زبان‌شناختی نیز شبکه پیچیده و پرشاخ‌وبرگی از روابط قدرت تاریخی را وارد صحنه می‌کند» (Jenkins, 2006:234). از نظر بورديو «کلمات می‌توانند به‌عنوان ابزار الزام و فشار، تعدی و ارباب و به‌عنوان نشانه‌های آداب‌دانی، افاده‌فروشی یا تحقیر استفاده شوند» (Bourdieu, 1982:1) در میدان دانشگاهی، استفاده از زبان یکی از مهم‌ترین شیوه‌های مبارزه است و سخن‌گفتن به «سبک سطح بالا» منزلت‌آور و نشانه فرادستی است (Jenkins, 2006: 241&238). به باور بورديو «در فرایند برساخت، مشروعیت‌بخشی و تحمیل یک زبان رسمی و استاندارد [زبان نرمال]، نظام آموزشی نقشی تعیین‌کننده ایفا می‌کند». نظام آموزشی با قرارگرفتن به‌عنوان مجرای اصلی دسترسی به مشاغل اداری و عمومی، جایگاهی محوری در تقویت سلسله‌مراتب زبانی و دفاع از زبان مشروع و حاکم ایفا می‌کند؛ بدین طریق روابط قدرت زبانی در خدمت بازتولید فرهنگی و اجتماعی قرار می‌گیرد (Bourdieu, 1982: 48-49). با وام‌گیری از نظریه بورديو می‌توان زبان فارسی را به‌عنوان زبان مسلط بر دانشگاه و منبع سرمایه فرهنگی در نظر گرفت که تسلط متفاوت قومیت‌ها بر آن، احتمالاً می‌تواند نوعی روابط قدرت زبانی را شکل دهد.

سواى بحث‌های مشخص بورديو درباره روابط قدرت زبانی در نظام آموزش، عمده بحث‌های بورديو در خصوص آموزش حول این موضوع می‌چرخد که قواعد مسلط بر نظام آموزشی براساس عادت‌واره‌های طبقهٔ بالا و به‌خصوص متوسط و در تضاد با عادت‌واره‌های طبقات پایین شکل گرفته‌اند و این امر سبب می‌شود طبقات پایین با این محیط احساس عدم‌مؤانست و بیگانگی کنند؛ اما همین دیدگاه را می‌توان به حوزهٔ روابط قومی نیز بسط داد

بی‌آنکه نیازی به تغییر منطق اساسی بحث بوردیو باشد. در جوامعی چندقومیتی که در کلیت جامعه، زبان و مذهب و اسطوره‌های یک قوم در موقعیت مسلط یا هژمون قرار دارد، این احتمال می‌رود که در دانشگاه نیز زبان و مذهب و عادت‌واره‌های قومی گروه مسلط حاکم شود و محیط دانشگاه‌ها به اقلیت‌های زبانی و مذهبی فشار آورد. پژوهش ما بررسی تجربی چنین احتمالی از خلال تجارب زیسته دانشجویان ترک و کرد است. همچنین به این نکته نیز باید توجه داشت که بوردیو در فرانسه لائیک سخن می‌گوید و طبیعی است که در نظام آموزشی چنین جامعه‌ای روابط نابرابر مذهبی چندان موضوعیت ندارد، اما به نظر می‌رسد گسترش بحث بوردیو درباره روابط نابرابر زبانی، به روابط نابرابر مذهبی در نظام آموزشی ایران، شدنی و بلکه لازم است؛ لذا این سؤال درخور طرح است که آیا تجارب زیسته اقلیت‌هایی مذهبی همچون کردهای اهل تسنن می‌توانند بازنمای نوعی روابط قدرت مذهبی در دانشگاه باشند؟

در بسط و تکمیل چارچوب مفهومی بوردیویی، وام‌گیری دو مفهوم «برنامه درسی آشکار» و «برنامه درسی پنهان» از رویکرد انتقادی به آموزش نیز می‌تواند سودمند باشد. رویکرد انتقادی به تعلیم و تربیت به‌ویژه در دهه ۱۹۷۰ و دهه‌های پس‌از آن، چتری شد برای بررسی رفتار مدارس و جامعه درخصوص زنان، رنگین‌پوستان و طبقات کارگر و فقیر. نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند که نظام‌های آموزش غالباً جوانان را برای جایگاه‌هایشان در یک نظم اجتماعی نابرابر به‌لحاظ طبقاتی، جنسیتی و نژادی آماده می‌سازند (Bolotin, Joseph et al, 2017:238).

از نظر گروهی از نظریه‌پردازان انتقادی، بازتولید روابط نابرابر طبقاتی و نژادی و قومی در نظام آموزش به‌خصوص از طریق برنامه درسی پنهان انجام می‌گیرد. برنامه درسی دو وجه دارد؛ یکی «برنامه درسی آشکار»^۱ که شامل مهارت و موضوعات شناخته‌شده است و از طریق واحدهای درسی مشخص و ازپیش‌تعیین‌شده مثل تاریخ، جغرافیا، ادبیات، مطالعات اجتماعی و غیره دیدگاه‌ها و معرفت‌هایی را مشروع تلقی می‌کند که حامی وضع موجود و در پیوند با ساختار قدرت حاکم‌اند و سعی می‌کند آن‌ها را در ذهن یادگیرندگان درونی سازد و دیگری «برنامه درسی پنهان»^۲ که در خفا ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها را شکل می‌بخشد و ناظر به ارزش‌ها و منافع ضمنی و مستتر در تعلیم و تربیت است

1. Overt Curriculum
2. Hidden Curriculum

فهم تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه‌های ایران ... ۶۷

(Khosravi, 2011:7-9). با الهام از نظریه انتقادی در خصوص برنامه درسی، می‌توانیم درک دانشجویان کرد و ترک را از وجوه قومیتی برنامه‌های درسی دانشگاهی و تأثیراتش بر دانشجویان کنکاش کنیم.

نکته مهم در رابطه با چارچوب مفهومی این است که استفاده ما از مفاهیم نظریه بوردیو یا رویکرد انتقادی به تعلیم و تربیت، از دریچه و رهگذر تجربه‌زیسته قومی دانشجویان ترک و کرد خواهد بود. می‌خواهیم بدانیم از خلال تجربه‌های زیسته دانشجویان ترک و کرد چه فهمی - هرچند تعمیم‌ناپذیر - از روابط قدرت قومی در میدان دانشگاه قابل حصول است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر، تحقیقی کیفی و پدیدارشناسانه است. هدف پدیدارشناسی، تمرکز مشترک بر کاوش در این باره است که انسان‌ها چگونه به تجربه‌های زیسته خود معنا می‌بخشند و آن‌ها را هم به‌طور فردی، هم به‌شکل جمعی به آگاهی تبدیل می‌کنند (Mohammadpoor, 2011:262). به‌طور خلاصه، پدیدارشناسی جامعه‌شناختی را براساس چهار ویژگی و مؤلفه محوری می‌شناسیم:

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

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

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

۴- تعلیق باورهای فهم متعارف: توصیف چیزها بی‌اتکا به فرضیه‌های استخراج‌شده از نظریه‌ها و پیش‌داوری‌های فهم متعارف (Denscombe, 2010:95-99).

براین اساس، مطالعه حاضر رویکردی درون‌نگر، توصیفی و مبتنی بر بهره‌گیری منعطف از نظریه‌ها خواهد داشت و در پی پاسخ به این پرسش است که دانشجویان ترک و کرد چه فهم و تجربه‌ای از تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه دارند.

برای انتخاب مشارکت‌کنندگان برای مصاحبه از روش «نمونه‌گیری هدفمند» استفاده کرده‌ایم. «در این روش، عموماً عام‌ترین ویژگی‌های تیپ مطلوب نمونه در نظر گرفته می‌شود و محقق می‌کوشد دریابد این افراد را در کجا می‌توان پیدا کرد و سپس در پی

مطالعه‌شان برمی‌آید» (Baker, 2010:189). این افراد باید «واجد دانش و تجربه لازم درباره موضوع یا مسأله موردبررسی باشند» (Flick, 2008:144). ملاک ما برای تشخیص قومیت دانشجویان، زبان مادریشان بوده است و زبان ترکی و کردی به‌عنوان عام‌ترین ویژگی برساننده قومیت ترک و کرد لحاظ شده است. درخصوص کردها تلاش شده با هر دو گروه مذهبی اصلی کردها یعنی کردهای سنی و شیعه مصاحبه شود. نمونه‌ها از چهار دانشگاه انتخاب شده‌اند؛ دانشگاه تهران و دانشگاه علامه از پایتخت، دانشگاه تبریز (به‌عنوان دانشگاهی با اکثریت ترک‌زبان) و دانشگاه کردستان (به‌عنوان دانشگاهی با اکثریت کردزبان).

ملاک پایان نمونه‌گیری «اشباع نظری» بوده است؛ در این پژوهش، اشباع نظری با ۳۵ مصاحبه به دست آمد. از میان این ۳۵ دانشجو، ۲۵ نفر کرد و ۱۰ نفر ترک‌اند. از میان دانشجویان کرد، ۱۵ نفر کرد سنی و ۱۰ نفر کرد شیعه‌اند. از نظر جنسیت، ۱۰ نفر خانم و ۲۵ نفر آقا هستند. همچنین از بین این ۳۵ نفر، ۸ نفر از دانشگاه تهران، ۶ نفر از دانشگاه کردستان، ۱۱ نفر از دانشگاه تبریز و ۱۰ نفر از دانشگاه علامه‌اند. به‌لحاظ مقطع تحصیلی نیز ۱۵ نفر در مقطع کارشناسی، ۱۴ نفر در ارشد و ۶ نفر در مقطع دکترا بوده‌اند. برای گردآوری داده‌های مربوط به تجربه زیسته قومیتی دانشجویان ترک و کرد، از تکنیک مصاحبه‌های کیفی نیمه‌ساخت‌یافته (عمیق) استفاده شده است. در مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته، پیشاپیش سؤالاتی را برای مصاحبه آماده می‌کنیم اما مسیر و سمت‌وسوی مصاحبه کاملاً باز و منعطف است (Mohammadpoor, 2011:152). مصاحبه‌ها به‌طور میانگین یک ساعت زمان برده‌اند.

برای تحلیل داده‌ها از «تحلیل مضمون»^۱ به‌عنوان تکنیک استفاده کرده‌ایم. البته تحلیل مضمون خود به‌عنوان یک روش مستقل هم به کار گرفته می‌شود، اما در چارچوب روش‌های دیگر، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد (Ibid:116) تحلیل مضمون روشی برای تحلیل داده‌های کیفی و گزارش الگوهای موجود درون این داده‌ها است (Abedi Jafari et al, 2011:153). اصول راهنمای شناسایی مضمون‌ها عبارت‌اند از:

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

- واژه «مضمون» بیانگر «تکرار» است؛ لذا مسأله‌ای را که صرفاً یک‌بار در متن داده‌ها ظاهر شود را نمی‌توان «مضمون» به حساب آورد.
- مضمون‌ها باید از یکدیگر متمایز باشند و مرز کاملاً مشخص و تعریف‌شده‌ای میان مضامین وجود داشته باشد (Ibid: 161).

تحلیل مضمون را می‌توانیم در پنج مرحله انجام دهیم: ۱-آشناسدن با داده‌ها از طریق مطالعه چندباره آن‌ها، ۲-ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری، ۳-جست‌وجو و استخراج مضامین یا درون‌مایه‌ها از خلال کدها، ۴-تحلیل شبکه‌ی مضامین و ۵-تدوین گزارش. (Abedi Jafari et al, 2011:179-183 and Braun&Clarke, 2006:87-93)

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

یافته‌های تحقیق

حاصل‌نهایی تحلیل مضمون یافته‌های مصاحبه‌ها، ۳ مضمون اصلی و ۸ مضمون فرعی بوده است. این مضمون‌ها بیانگر و توصیف‌کننده مؤلفه‌ها و محورهای تجربه تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه برای دانشجویان ترک و کرد هستند.

۱. تبعیض‌ها و نابرابری‌های زبانی

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

1. Credibility
2. Confirmability
3. Dependability

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

۱-۱. زبان ترکی و کردی، به‌منزله زبان‌های فرودست دانشگاهی

یکی از درون‌مایه‌های مشترکی که از خلال روایت‌های دانشجویان ترک و کرد پدیدار شد، حس «فرودستی زبانی» است؛ این حس که زبان مادری خاص در سلسله‌مراتب قدرت و منزلت زبان‌ها، جایگاه نازل و دونی دارد و واکنش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه دیگران به دارنده این زبان، نه حس ارزشمندی و ارجمندی بلکه حس کهنتری و فرودستی را به تو منتقل می‌کنند.

«در سال‌های اول کارشناسی به‌لحاظ زبانی خیلی برایم سخت بود. متأسفانه در این جامعه خود لهجه افت کلاس دارد، درحالی‌که لهجه هرکسی هویت اوست... در تبریز در کلاس هفت هشت نفر کرد بودیم. کردها همگی احساس کهنتری داشتند و حرف نمی‌زدند» (مشارکت‌کننده ۶، کرد، سیاست‌گذاری و رفاه اجتماعی).

یکی از دانشجویان ترک در این زمینه به بی‌رغبتی و اکراه اساتید ترک‌زبان دانشگاه برای ترکی سخن‌گفتن با دانشجویان ترک‌زبان حتی در بیرون از کلاس اشاره می‌کند: «در دوره ارشد استاد راهنمای خودم رو یک استاد ترک انتخاب کردم تا باهاش راحت باشم ولی دیدم خودِ استاد خجالت می‌کشه مقابل دیگر استادان غیرترک باهام به زبان ترکی صحبت کنه و فقط زمانی که باهم تنها بودیم ترکی صحبت می‌کرد و اون هم با صدای آرام» (مشارکت‌کننده ۲۶، ترک، تاریخ).

طبق تجربه دانشجویان، هنگام فارسی سخن‌گفتن، هرچه لهجه فرد از لهجه فارسی معیار و رایج فاصله بیشتری داشته باشد، واکنش‌های منفی و تحقیرآمیز بیشتری را دریافت می‌کند:

«معیار این مسخره‌کردن‌ها، اون نوع حرف‌زدن سلیس و بدون لهجه‌ای است که فارس‌زبان‌ها انجام می‌دن. هرچقدر لهجه ما ترک‌ها یا کردها از اون فاصله داشته باشه بیشتر واکنش‌های تمسخری دریافت می‌کنیم» (مشارکت‌کننده ۳۳، ترک، تاریخ).

به نظر می‌رسد تجربه این خشونت نمادین زبانی، به‌خصوص بخشی عادی از زندگی دانشگاهی ترک‌ها و کردهایی است که لهجه قومی غلیظ و تسلط تضعیفی بر دستور زبان و واژگان زبان فارسی دارند. جالب آنکه گویا حتی اساتید نیز از این خشونت نمادین در امان نیستند و آن‌ها نیز می‌توانند به‌سبب لهجه غلیظ قومی‌شان واکنش‌های منفی مشابهی دریافت کنند.

«[اینجا در دانشگاه کردستان] استاد داشتیم که لهجه کردی داشته و دانشجویان مسخره کرده‌اند، چون دانشجویان معتقد بودند که استاد باید بتواند زبان فارسی را به‌درستی صحبت کند» (مشارکت‌کننده ۱۶، کرد، مهندسی برق).

درواقع وقتی این سلسله‌مراتب قدرت و منزلت میان زبان‌ها در میدان دانشگاه و ساختمان ذهنی هم‌پیوند با آن مورد پذیرش عمومی قرار می‌گیرد، با وضعیت هژمونی زبان فارسی سروکار داریم که در آن، حتی بسیاری از خود غیرفارسی‌زبان‌ها هم همدیگر را به خاطر عدم تسلط به زبان فارسی تحت فشار و خشونت نمادین قرار می‌دهند.

اما سوای کم‌قدرت و کم‌منزلت‌تر بودن زبان‌های غیررسمی مثل زبان ترکی و کردی در مقایسه با زبان فارسی، در سطحی دیگر، بین خود این زبان‌های فرودست نیز می‌تواند سلسله‌مراتبی از قدرت نهادی و منزلت فرهنگی وجود داشته باشد؛ یعنی همان چیزی که بوردیو آن را روابط قدرت نمادین میان زبان‌ها می‌داند. گزارش‌هایی تأمل‌برانگیز از دانشجویان ترک و کرد نشان می‌دهد که از بین زبان ترکی و کردی، زبان کردی در مراتب قدرت نمادین، احتمالاً جایگاه حتی پایین‌تر و فروتری را نسبت به زبان ترکی اشغال می‌کند:

«به نظرم در دانشگاه زبان ترکی منزلت بالاتری داره نسبت به زبان کردی و کردها وقتی لهجه دارن حتی اون اعتمادبه‌نفس ترک‌ها رو هم ندارن... انگار هیچ‌کس لهجه کردی رو دوست نداره و بهش نزدیک نمی‌شه. لهجه ترکی از نظر دیگران لهجه شیرین و بامزه‌ایست، ولی لهجه ما لهجه ترسناک است. برای همین فارس‌ها و دیگر قومیت‌ها خیلی وقت‌ها خوششون میاد از زبان ترکی و تلاش برای یادگرفتن چند کلمه ترکی یا حتی ادای آن را درآوردن برایشان شیرین است، اما وقتی لهجه غلیظ کردی را می‌شنوند انگار می‌ترسند و در نظرشان زبانی بیگانه و ناخوشایند می‌آید» (مشارکت‌کننده ۲۵، کرد، جامعه‌شناسی).

در نقل قول بالا به‌شیوه‌ای نکته‌سنجانه و جالب به نحوه ادراک شدن و بازنمایی هر دو لهجه کردی و ترکی در میدان دانشگاه - احتمالاً همچون جامعه بزرگ‌تر - اشاره شده است و

لهجه ترکی «لهجه بامزه» و لهجه کردی «لهجه ترسناک» معرفی شده است. توصیف دیگری از یک دانشجوی ترک‌زبان، دوباره بر توصیف بالا صحه می‌گذارد:

«غیرترک‌ها تو دانشگاه معمولاً می‌گفتند لهجه‌ات یه جوری خوشایند و بامزه است و وقتی حرف می‌زنی خوشمون می‌آید... اما فکر نکنم لهجه کردها هم مثل لهجه ترک‌ها بامزه به نظر بیاد. لهجه اون‌ها به نظرم بیشتر لهجه عرب‌ها رو تداعی می‌کنه، چون حلقی حرف می‌زنند» (مشارکت‌کننده ۳۲، ترک، جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری).

با وجود ناخوشایندبودن هر دو این بازنمایی‌ها، طبیعی است که شیرین و بامزه‌بودن، از لحاظ پیامدها و احساساتی که به بار می‌آورد بارها بهتر از ترسناک‌بودن است. با این وصف، زبان ترکی بیشتر سوژه شوخی و خنده و تقلید تمسخرآمیز می‌شود و لهجه کردی بیشتر سوژه هراس و احتیاط و نشانه دوری و بیگانگی.

بر اساس یافته‌های این پژوهش به نظر می‌رسد فروپایگی زبان‌های کردی و ترکی در سلسله‌مراتب قدرت و منزلت زبان‌ها می‌تواند فراتر از روابط بین‌فردی، بروز نهادی نیز بیابد و به شکل به‌حاشیه‌راندن این زبان در برنامه‌های درسی و فرهنگی دانشگاه خود را نشان دهد.

«این دانشگاه (دانشگاه تبریز) اکثریت دانشجویانش ترک‌زبان هستند و بعد از اون‌ها هم کردها هستند که بیشتر از فارس‌ها هستند... اما در این دانشگاه اهمیتی به زبان‌های غیرفارسی داده نمی‌شه، مثلاً همایشی، برنامه‌ای گذاشته بشه در مورد زبان‌های قومیتی مثل کردی یا ترکی» (مشارکت‌کننده ۱۷، کرد، پزشکی).

دانشجوی دیگری در همین زمینه به روند تضعیف زبان ترکی به دلیل کنارگذاشته‌شدن آن از حوزه آموزش رسمی از جمله دانشگاه اشاره می‌کند که قابل‌تأمل است و حتی بررسی کم‌وکیف آن مطالعات مستقلی را می‌طلبد:

«ببینید یک زبان آگه بخواد زنده بمونه و رشد کنه باید دائماً به کار بره و به آن زبان نوشته و خونده بشه و بهترین جا هم برای نوشتن و خوندن به یک زبان، عرصه علمی و ادبیات است. الان در دانشگاه، من ترک‌زبان وقتی دائماً فقط به زبان فارسی می‌نویسم و می‌خونم و حرف می‌زنم کم‌کم، بدون اینکه اصلاً خودم حواسم باشه زبان ترکی‌ام ضعیف می‌شود. می‌بینی دانشجوی ارشد و دکترا مثلاً داره ترکی حرف می‌زنه، ولی هشتاد درصد کلماتش فارسیه؛ ادای ترکی حرف زدنه! زبان ترکی آگه در علم و ادبیات به کار نره از بین می‌ره و داره می‌ره» (مشارکت‌کننده ۳۳، ترک، تاریخ).

اما در واکنش به فرودستی زبانی، بعضی از دانشجویان ترک و کرد، راهبرد کنارآمدن و سازش را برمی‌گزینند و تلاش می‌کنند تسلطشان بر زبان فارسی را افزایش دهند یا حتی لهجه قومی خود را زدوده یا دست‌کم کاهش دهند:

«یه مدت می‌رفتم دنبالش که چیکار کنیم لهجه‌مون بهتر بشه... علت این تلاش برای رفع لهجه هم این بود که این اعتمادبه‌نفس بره بالا بتونم تو جمع حرف بزنم» (مشارکت‌کننده ۱۴، کرد، روان‌شناسی).

آن‌ها به این طریق سعی می‌کنند نشانه فرودستی را از لهجه خود بزایند و با سخن‌گفتن به زبان فارسی معیار و همچون یک فارس‌زبان تا حد امکان در نظام زبانی حاکم ادغام شوند و از منزلت زبانی و سرمایه زبانی بالاتری بهره‌مند شوند:

«از دوره ارشد به لهجه حساس شدم. از این به بعد هرروز با هم‌اتاقی فارسم تمرین فارسی می‌کردم. دغدغه‌ام این بود که لهجه‌ام را کمتر کنم. هم‌اتاقی‌هام دیگه آخرش می‌گفتند لهجه تو رفع شدنی نیست خودتو خسته نکن. درنهایت هم ول کردم تمرین رو» (مشارکت‌کننده ۳۲، ترک، جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری).

کمیابیش از نقل‌قول‌ها چنین برمی‌آید که اکثر این تلاش‌ها کامیاب نمی‌گردند یا اگر موفقیتی نسبی نیز حاصل شود، سبب‌ساز مشکلی دیگر می‌شود و استغراق در زبان فارسی می‌تواند منجر به تضعیف دوچندان زبان مادری فرد و فارسی‌آمیخته‌تر شدن آن شود:

«تمرین و تقویت زبان فارسی، فارسیم رو خیلی ارتقا داد ولی این بار از این‌ور بام افتادم و ترکیب خیلی ضعیف شد... تو دوره ارشد که اومدم تهران دیگه روان فارسی صحبت می‌کردم ولی این بار تو پیداکردن کلمات ترکی مشکل پیدا می‌کردم» (مشارکت‌کننده ۳۳، ترک، تاریخ).

گروهی دیگر برعکس، راهبردی مقاومتی را برمی‌گزینند و می‌کوشند تا هژمونی زبان فارسی را به چالش کشند و به عبارتی قواعد میدان را به‌گونه‌ای از نو تعریف کنند که زبان قومی‌شان در بازار زبان‌ها واجد ارزش و قیمت بالاتری شود و بدین ترتیب سلسله‌مراتب زبانی حاکم را براندازند.

«من دوست ندارم به زبان فارسی خدمت کنم برای همین از وقتی وارد دانشگاه شدم شروع کردم به تقویت زبان ترکی و یادگیری زبان ترکی آذربایجان و ترکی ترکیه و الان می‌تونم به این زبان‌ها بخوانم و بنویسم و این‌طوری می‌تونم به زبان خودم خدمت کنم نه به زبان فارسی. درحال حاضر از زبان فارسی بیزارم» (مشارکت‌کننده ۲۶، ترک، تاریخ).

اما فارغ از آنکه واکنش دانشجویان ترک و کرد از سنخ سازش باشد یا مقاومت، هر دو نوع واکنش حاکی از آن است که دانشجویان کرد و ترک از ضعف «خودانگاره زبانی» در رنج و تنش‌اند و به طرق مختلف و حتی اگر شده به شیوه‌هایی متضاد و ناهمسو سعی در تخفیف این تنش و ارتقای خودانگاره زبانی‌شان دارند.

۲-۱. ضعف در زبان فارسی مانع مشارکت کلاسی

ضعف و مشکل در زبان فارسی عمدتاً شامل محدودبودن دایره واژگان فارسی و ضعف در واژه‌گزینی هنگام سخن‌گفتن از یک سو و تکلم به فارسی با لهجه - به خصوص لهجه غلیظ - از سوی دیگر است که اگر دانشجو هم‌زمان دچار هر دویشان باشد عرصه برایش در میدان دانشگاه بسیار تنگ می‌شود. گزارش‌های دانشجویان ترک و کرد از تجربیات خود بیانگر این است که مشکلات در تکلم به فارسی می‌تواند تأثیر کاهنده غیرقابل‌اغماضی بر مشارکت کلاسی دانشجویان به خصوص در دوره‌های کارشناسی داشته و بدین طریق بر اعتمادبه‌نفس، عزت‌نفس و خودانگاره دانشجویان تأثیر مخربی داشته باشد.

«بیشترین چیزی که دانشجویان کرد را اذیت می‌کند به نظرم زبان است. وقتی که فارسی حرف می‌زنم انگار یه چیز دیگه میگم. انگار اصلاً حرف نمی‌زنم... حتی [تو] فکر کردن [مشکل ایجاد می‌کنه]. این باعث می‌شه که خیلی جاها نتونی ابراز وجود کنی» (مشارکت‌کننده ۱، کرد، مطالعات فرهنگی).

تسلط بیشتر فارس‌زبانان به زبان فارسی می‌تواند موجب این شود که در موقعیت‌هایی که سواد و دانشی برابر و حتی کمتر از همتایان ترک‌زبان و کردزبان‌شان دارند، در موقعیت بالاتری قرار گیرند و دانش و سوادشان بیشتر از حد واقع‌ارزایی شود:

«الان هم که تا دکترا آمده‌ام همچنان در فارسی حرف‌زدن مشکل دارم. فارسی‌بودن زبان کلاس‌ها باعث می‌شد که همیشه فارس‌زبان‌ها اعتمادبه‌نفس بیشتری در کلاس‌ها حتی در دانشگاه شهر ترک‌زبان تبریز داشته باشند و بچه‌های ترک‌زبان غالباً حتی زمانی که سواد و مطالعه بیشتری نسبت به فارس‌زبان‌ها داشتند در بحث‌های کلاسی کم می‌آوردند» (مشارکت‌کننده ۲۶، ترک، تاریخ).

در مواردی دامنه تأثیر محدودکننده زبان می‌تواند چنان باشد که موجب شود دانشجو به خاطر مشکلات زبانی قید مشارکت در کلاس و حتی مباحث علمی حاشیه و بیرون کلاس را از بیخ‌وبن بزند، به طوری که برخی دانشجویان ترک یا کرد شاید در یک دوره تحصیلی چندساله حتی یک‌بار هم در کلاس اظهارنظر داوطلبانه‌ای نکنند. در این زمینه

فهم تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه‌های ایران ... ۷۵

گاهی با پدیده آشکار «شرم از لهجه» نیز در بین دانشجویان مواجه می‌شویم. شرمندگی از لهجه را باید در پیوند با مفاهیم دیگری مانند خودانگاره زبانی پایین و خشونت نمادین زبانی دید و فهم کرد.

«وقتی به زبان کردی یا به لهجه کردی صحبت می‌کنی انگار یه آدم سطح پایین و بی‌ارزشی هستی. برای همین خود من کل دوره لیسانس رو سکوت مطلق بودم. من تو اون چهار سال حتی یک‌بار هم اظهارنظر نکردم در کلاس. تازه از اوایل ارشد به خودم فشار آوردم تا حرف بزنم تو کلاس‌ها» (مشارکت‌کننده ۱۸، کرد، علوم اقتصادی).

برحسب مشاهدات شخصی‌مان می‌توانیم این نکته را نیز به نقل‌قول‌های بالا بیافزاییم که برخی از دانشجویان ترک و کرد با لهجه غلیظ و کم‌تسلط به زبان فارسی در ابتدا چه‌بسا سعی می‌کنند تا در مباحث کلاسی مشارکت کنند اما در ادامه به‌دلیل واکنش‌های استهزاءآمیز دانشجویان یا حتی بعضاً اساتید، به تدریج منفعل و خاموش می‌شوند و به عبارتی به سکوت کشانده می‌شوند. درحقیقت، معمولاً تلاش‌های آن‌ها برای متوجه‌ساختن حاضرین در کلاس به محتوای سخنانشان و نه لهجه و زبانشان معمولاً با ناکامی مواجه می‌شود.

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

ضعف در زبان فارسی به محدودسازی مشارکت در کلاس منحصر نمی‌ماند بلکه می‌تواند اموری مانند کیفیت انجام تکالیف درسی، نوشتن امتحانات، ارائه‌های علمی و درمجموع، عملکرد علمی در کلی‌ترین معنای آن را نیز متأثر کرده و دچار تنزل کند. در اینجا در کنار ضعف در گفتار فارسی، ضعف در نوشتن نیز به‌عنوان ابزار اصلی انجام تکالیف کلاسی و کارهای علمی موضوعیت می‌یابد. در تجربه بخشی از دانشجویان ترک و کرد به‌وضوح با ضربه زبان بر کیفیت تحصیلی و عملکرد آموزشی مواجه می‌شویم:

«وقتی میرم کنفرانس میدم تو دانشگاه... همیشه یک نگاه از بالا به پایین بهم دارن. طوری رفتار و نگاه می‌کنند که آدم احساس سطح‌پایین بودن می‌کند و بعضاً هم اگر اشتباه زبانی بزرگی بکنی آدم دست‌وپایش را گم می‌کند و ارائه باشد خراب می‌کند» (مشارکت‌کننده ۲۷، ترک، ژئومورفولوژی).

دانشجوی کرد رشته ارتباطات نیز تجربه‌ای مشابه با دانشجویان ترک را روایت

می‌کند:

«اولین ارائه‌ام یادم می‌آید. کلاً همه بدنم می‌لرزید، چون واقعاً بلد نبودم فارسی حرف بزنم... وقتی ارائه می‌دم نمی‌تونم کل مفاهیمی که قراره بیان بشند رو بیان کنم و بتونم ارائه باکیفیتی رو انجام بدم» (مشارکت‌کننده ۳، کرد، ارتباطات).

این تأثیر منفی، در رخدادها و برهه‌های حساس‌تر آموزشی می‌تواند شدت به‌مراتب بیشتر و اثر به‌نسبت تعیین‌کننده‌تری بر دستاورد تحصیلی دانشجوی کرد داشته باشد:

«تو ارائه‌های کلاسی هم لهجه و محدودیت زبان فارسی به‌شدت تأثیرگذاره و تو انتقال مطالب خیلی مشکل ایجاد می‌کنه. مخصوصاً تو جاهای حساس مثلاً دفاع ارشد و پرزنتیشن‌ها؛ باعث می‌شه آدم استرس بگیره و نتونه چیزی رو که آماده کرده رو بیان کنه» (مشارکت‌کننده ۲۳، کرد، برق الکترونیک).

در مواردی حادثه و البته نادرتر، این روند حتی شاید بتواند با واردکردن دانشجوی به چرخه فزاینده فرسایش اعتمادبه‌نفس تحصیلی و بیگانگی از محیط آموزشی و حتی شاید ترک تحصیل و کناره‌گیری از دانشگاه سوق دهد:

«من خانومم خودش گریه‌اش درومد به خاطر همین لهجه و زبان و کلی تلاش کردم تا بهش اعتمادبه‌نفس دادم. می‌خواست سر این مسأله ول کنه اصلاً درس رو. می‌گه تو کلاس می‌رم کلمه پیدا نمی‌کنم حرف بزنم... من دو ترم باهاش صحبت کردم و دعوا کردم باهاش تا این ادامه بده. الان می‌گه اگر تو نبود من ترک تحصیل می‌کردم» (مشارکت‌کننده ۲۵، کرد، جامعه‌شناسی).

گزارش‌های دانشجویان به‌نوعی بیانگر همان چیزی‌اند که بوردیو با عنوان بازتولید نابرابری‌های غیرآموزشی در قالب نابرابری‌های آموزشی به آن پرداخته است؛ هرچند باید افزود که تمرکز بوردیو بیشتر بر تبدیل نابرابری‌های «طبقاتی» به نابرابری‌های آموزشی بوده است، اما گزارش‌های بالا شاید بتوانند نشان دهند که نابرابری در برخورداری از سرمایه‌های زبانی میان قومیت‌ها در میدان دانشگاه نیز به همان سیاقی که بوردیو می‌گوید تا حدی می‌تواند سازوکاری بازتولیدگر یافته و به شکل نابرابری‌های علمی و تحصیلی درآیند. درحقیقت، در هر دوی این موارد، عدم‌انطباق سبک‌ها و عادت‌واره‌های زبانی محصلان فرودست (به‌لحاظ طبقاتی و قومیتی) با الگوهای زبانی حاکم بر میدان آموزشی، زمینه‌ساز این بازتولید است.

۲. تجربه نابرابری و تبعیض مذهبی

مذهب در کنار زبان، دومین عرصه و زمینه مهم برای احتمال رخداد تجربه‌های نابرابری و تبعیض در دانشگاه است، اما با توجه به اینکه مذهب رسمی کشور شیعه است، در اینجا که بحث ما از مذهب از رهگذر مسأله قومیت است، عمدتاً فقط دانشجویان سنی‌مذهب «دیگری» و «حاشیه‌ای» محسوب می‌شوند؛ بنابراین، تجربه تبعیض و نابرابری مذهبی در این پژوهش بیشتر تجربه‌ایست متعلق به دانشجویان کرد سنی‌مذهب که معمولاً اکثریت دانشجویان کرد را تشکیل می‌دهند.

نخست و قبل از اینکه وارد توضیح مضامین اصلی بشویم، این نکته قابل‌ذکر است که بیم و واهمه از فضای شیعی و ایدئولوژیک حاکم بر دانشگاه‌های مناطق غیرکرد، قبل از ورود دانشجویان کرد به دانشگاه در بعضی از خانواده‌های دانشجویان سنی‌مذهب وجود دارد. یکی از دانشجویان در این زمینه می‌گوید:

«من وقتی که قبول شدم از تهران، خانواده‌ام می‌توصیه می‌کردند اونجا حرفی نزنم چیزی نگی‌ها. اونجا فلانه بهمانه. اعتراضات دی‌ماه ۹۶ که در تهران راه افتاد زنگ می‌زدند از کردستان به من که بیرون نری به موقع. ما کردبودنمون خودش جریمه بری بیرون جرمت دوبرابره... به خاطر همین نگرانی‌های مذهبی، مادرم تازه می‌خواستم پیام دانشگاه تهران می‌گفت ببین اونجا رفتی، دنبال دخترهای شیعه نری» (مشارکت‌کننده ۲۱، کرد، اقتصاد).

در اینجا باینکه ما صرفاً شاهد یک مهاجرت درون‌کشوری از یک استان به استان دیگریم، ولی از نظرگاه بخشی از خانواده‌های کرد سنی‌مذهب، این نقل مکان، مولد احساساتی متفاوتی است؛ گویی فرزندشان قرار است به کشوری خارجی و جامعه‌ای بیگانه هجرت کند که باید از آن نگران و برحذر بود. احتمالاً در شکل‌گیری این نگرانی و هراس، آمیزه‌ای از مؤلفه‌های فرهنگی و سیاسی موثراست. این واهمه هرچند غیرفراگیر است، اما پرده‌ازنوعی مرزهایی نامرئی برمی‌دارد و تا حدودی آن تصویر از وحدت ملی را که هر دو ایدئولوژی اسلام‌گرایی (وحدت اسلامی) و ناسیونالیسم ایرانی بین اقوام و مذاهب ایران به تصویر می‌کشند با پرسش مواجه می‌کند.

۲-۱. تجربه غیریت‌سازی و طردشدن مذهبی

بخشی از تجربه‌های تبعیض و نابرابری مذهبی، تجربه طردشدن مذهبی است. در این سنخ از تجربه، دانشجویی کرد به خاطر مذهب متفاوتش از طرف استادان یا دانشجویان شیعه غیریت‌سازی می‌شود و با گفتار یا رفتار این حس و معنا به او منتقل می‌شود که او در نظر

آن‌ها «خودی» محسوب نمی‌شود بلکه «دیگری»، «غیر» و «بیگانه» است. برخی از طردکردن‌ها به تلویح و در لفافه‌اند:

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

برخی دیگر از احساس طرد مذهبی، شکلی علنی‌تر و صریح‌تر دارند و بی‌پرده و عریان حس انزجار و نفرت را منتقل می‌کنند؛ به همین دلیل نیز آزاردهنده‌ترند:

«نشسته بودیم تو خوابگاه چند نفر بودند [شیعه] همش سنی‌ها رو می‌کوبیدند. من با اینکه اصلاً مذهب برام مهم نیست ولی بدم می‌ومد. بهشون گفتم اگر سنی‌ها دیدگاهشون کلاً اشتباه بود و اعتقادشون ضعیف بود بیش از یک میلیارد نفر سنی نمی‌شدند اون‌ها هم می‌گفتند نه [سنی‌ها] نمی‌فهمند... اکثر شیعیان چون از بس عاشق حضرت علی و امام حسین هستند متنفرند از خلفا. ته ذهنشون این هست که تو [سنی] حق من را خوردی» (مشارکت‌کننده ۴، کرد، حسابداری).

نگرش‌های طردکننده حتی می‌توانند به نام فرد معطوف شوند، به طوری که اگر دانشجویان کرد سنی‌مذهب همان‌ یکی از سه خلیفه اول یا برخی صحابه یا شخصیت‌های مورد مناقشه بین شیعیان و اهل تسنن باشند (مثل طلحه، زبیر، عایشه و...) باشد، ممکن است نامشان در دانشگاه با بدرفتاری‌های مذهبی و ایدئولوژیک مواجه شود.

«مشکلی که من تو تهران داشتم اسمم است. من مدام مورد سؤال بوده‌ام در مورد اسمم که چرا اسمت زبیر است! بعضاً شده حتی بهم مستقیم گفتند که از اسمت خوشمون نمی‌ادا! کادر اداری دانشگاه هم خیلی می‌پرسند وقتی کارهای اداری داریم. می‌پرسند کردی؟ چرا اسمت آینه؟... احساس خوبی نداشته‌ام نسبت به این سؤال‌ها» (مشارکت‌کننده ۲۳، کرد، برق الکترونیک).

در این حالت، این اسم‌های مذهبی به قول گافمن به «داغ ننگ» برای این دانشجویان بدل می‌شوند؛ منبعی برای فشار و استرس فرهنگی و تضعیف خودپنداره فردی و حتی چیزی که برای درمان‌بودن باید پنهانش کرد:

«در سمت ما ابوبکر، عمر، عثمان اسم‌های عادی‌اند ولی در دانشگاه این اسم‌ها در دسرساز می‌شوند... دوستی داشتیم اسمش عمر بود. می‌گفت اصلاً بعضی‌ها می‌شنوند اسم من عمره می‌خواهند بحث‌و‌جدل شروع کنند و بحث رو ببرند به سمت دعوا. حالا

می‌گفت هرچقدر هم می‌خواستند پنهان‌کننده اسمش رو نمی‌شده» (مشارکت‌کننده ۱۵، کرد، مهندسی شیمی).

۲-۲. تجربه استیضاح شدن مذهبی

در تجربه استیضاح، دانشجوی سنی‌مذهب در دانشگاه بابت عقاید مذهبی‌اش مورد پرسش و بازخواست قرار می‌گیرد و عقاید یا رفتارهای مذهبی‌اش مورد تشکیک قرار می‌گیرد و نادرست یا انحرافی تلقی می‌شود و ناچار است در جایگاه یک متهم و محکوم پاسخگو باشد. «یه آقای بود من یادمه من یک‌بار داشتم وضو می‌گرفتم داشتم پاهام رو می‌شستم اومد گفت وضوی شما اشتباهه. پس نمازت هم درست نیست، نخون! ناخودآگاه تو رو وارد بحث می‌کردن!» (مشارکت‌کننده ۲۰، کرد، پژوهشگری علوم اجتماعی).

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

«تو دانشگاه هر کی می‌رسی هم‌کلاسیت، استاد می‌خواد بهت ثابت کنه که دین تو اشتباهه. طرف تا می‌فهمه اینطوری و سنی هستم سعی می‌کنه بیاد رو مخ من کار کنه و منو منصرف کنه از دینم» (مشارکت‌کننده ۱۹، کرد، مدیریت ورزشی).

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

نکته آخر اینکه مواجهه با واکنش‌های مبتنی بر غیریت‌سازی، طرد و استیضاح در دانشگاه می‌تواند باعث ایجاد واکنش‌های تقابلی در دانشجویان سنی‌مذهب شود و فاصله‌گذاری‌ها و مرزبندی‌های مذهبی را به امری دوسویه بدل کند.

«ما قبل از آمدن به دانشگاه در شهرهای خودمون این تقابل عمر و علی و شبیه این تقابل‌ها رو اصلاً نداریم تو مذهبمون. ما قبل از اومدن به دانشگاه فکر می‌کنیم همه این افراد، علی، حسن، حسین و فاطمه و غیره مال ماست. بعد می‌اییم اینجا شما انقدر هی جدا

می‌کنید اینها رو و فحش می‌دید به خلفا و... که ما هم احساس می‌کنیم الان مجبوریم فحش بدیم به نمادها و شخصیت‌های مذهبی شما و شروع می‌کنیم به یادگرفتن اینکه کی مال ماست و کی مال شیعیان. ما این خط‌کشی‌ها و تقابل‌ها بین ائمه و خلفا و این چیزها را اینجا در دانشگاه از شما شیعیان یاد می‌گیریم» (مشارکت‌کننده ۲۵، کرد، جامعه‌شناسی).

درواقع در اینجا همان غیریت‌سازی و مرزگذاری‌ای که از بیرون بر دانشجویان سنی‌مذهب اعمال می‌شود، توسط آن‌ها پذیرفته شده و بر آن تأکید می‌شود؛ یعنی درونی‌سازی مرزبندی‌های تبعیض‌گذاران توسط سوژه‌های مورد تبعیض. در این حالت بی‌راه نیست اگر بگوییم بعضاً برخی از دانشجویان اهل سنت در واکنش به تبعیض مذهبی در دانشگاه، محتوای مذهب خود را از نو چارچوب‌بندی می‌کنند و نوعی تسنن تغییرشکل‌یافته را جهت مقابله با فشارهای شیعی وارد شده از بیرون برای خود می‌آفرینند؛ در این تسنن همان‌طور که برخی از دانشجویان کرد گزارش کرده‌اند، ممکن است شاهد بی‌احترامی دانشجویان سنی‌مذهب به نمادها و مقدسات شیعی باشیم.

۲-۳. تجربه واحدهای درسی عمومی برای دانشجویان سنی‌مذهب

تجربه واحدهای عمومی دانشگاهی به‌خصوص واحدهایی که محتوای شیعی و ایدئولوژیک دارند مثل معارف اسلامی، تاریخ اسلام و امثال آن، از این جهت حائز اهمیت است که می‌توان به واسطه آن نگاهی غیرمستقیم (از دریچه تجربه‌زیسته دانشجویان) به مقوله برنامه درسی و نسبت به آن مناسبات قومی در دانشگاه داشت. در اینجا نیز حس تبعیض مذهبی را عمدتاً دانشجویان کرد سنی‌مذهب تجربه می‌کنند. از نظرگاه دانشجویان سنی‌مذهب، محتوای شیعی این دروس بسیار صریح و به بیان تئوریک، بخشی از برنامه درسی آشکار دانشگاه‌ها است.

«به‌هرحال این واحدها براساس عقاید شیعه نوشته شده‌اند و خیلی جالب نیستند برای ما» (مشارکت‌کننده ۵، کرد، روزنامه‌نگاری).

بیشتر دانشجویان سنی‌مذهب این دروس را کاملاً دچار سوگیری‌ها و جانب‌داری‌های واضح و غیرمنطقی به نفع مذهب شیعه و ایدئولوژی دینی رسمی فهم و تجربه می‌کنند. یکی از دانشجویان می‌گوید:

«واحدهای درسی عمومی مثل معارف اسلامی و تاریخ اسلام مزخرف‌اند؛ مثلاً در کتاب تاریخ تحلیلی به اهل تسنن توهین شده است... خوندن واحدهای عمومی خیلی

سخت بود واسم. چیزی که بهش اعتقاد نداری بخوای بخونی و بعداً هم ازش امتحان بگیری!» (مشارکت‌کننده ۱۱، کرد، کشاورزی).

درون‌مایه دیگری که در هر دو نقل‌قول بالا مشخص است و دانشجویان‌گرد دیگری نیز به آن اشاره کرده‌اند، نهایت بیگانگی این دانشجویان از این واحدهای درسی است. نابجا نیست اگر بگوییم بسیاری از آن‌ها این دروس را نه به‌مثابه آموزش بلکه بیشتر به‌عنوان خشونت نرم تجربه می‌کنند؛ ساعاتی که باید با آمیزه ملال و ناراحتی تاب آورد تا سرانجام واحدهایی پاس شوند و مشکلی برای ادامه تحصیل پیش نیاید.

نکته بعد اینکه، محتوای کمابیش صریحاً شیعی واحدهای عمومی موجب می‌شود که حتی بعضاً خودِ استادان نیز تدریس آن‌ها را برای یک کلاس چندمذهبی دشوار ببینند: «اساتید واحدهای عمومی معمولاً اولین سؤالی که از ما می‌پرسیدن این بود که شیعه‌ای یا سنی؟ اگر شیعه بودی که مشکلی نبود، ولی اگر سنی بودی نگاهشون متفاوت بود و گاهی حتی به خود بنده هم پیشنهاد شده که شما می‌تونید سر کلاس نیاید و ما نمره شما رو رد می‌کنیم؛ یعنی اساتید بدون وجود سنی‌ها راحت‌تر می‌تونستن مطالب این واحدها رو تدریس کنن» (مشارکت‌کننده ۱۳، کرد، فلسفه).

افزون بر محتوای جهت‌دار دروس عمومی مذهبی که در سطح آشکار برنامه درسی نمایان می‌شود، اکثر قریب‌به‌اتفاق کردهای سنی‌مذهب مورد مصاحبه‌مان، تجربه‌های ناخوشایندی را از رفتار و شیوه تدریس اساتید تدریس‌کننده این دروس به یاد آورده و روایت کرده‌اند. بخشی از دانشجویان اهل تسنن احساس می‌کنند اساتید این واحدها، باورهای مذهبی‌شان را به شکلی مستقیم و علنی مورد هجمه و بی‌احترامی قرار داده‌اند:

«در این کلاس خیلی بی‌احترامی می‌کردند به ما... در دانشگاه آیین تشیع با بدترین ادبیات تدریس می‌شود. استاد تاریخ اسلام داشتیم روحانی بود در دانشگاه تبریز. در بحث خلافت آمد در کلاس گفت امروز این بحث را داریم که عمر و ابوبکر وحشی - دقیقاً این عبارت را به کار برد- خلافت را غصب کردند و ما جرئت حرف‌زدن نداشتیم چون ما را می‌انداخت» (مشارکت‌کننده ۳، کرد، ارتباطات).

این تجارب بیانگر این است که بعضی از استادان، به‌عنوان بخشی از صاحب‌منصبان رسمی، آنچه را که در مباحث مربوط به حقوق اقلیت‌ها، نزاکت سیاسی^۱ نامیده می‌شود، زیر

پا می‌گذارند. باین‌حال، از مجموع گزارش‌های دانشجویان کرد درمی‌یابیم که واکنش اکثر آن‌ها در برابر این هجمه‌ها و نادیده‌انگاری‌های مذهبی در کلاس‌ها، سکوت از سر ترس و احتیاط و خشم سرکوب‌شده است.

«کردهای سنی تو این کلاس‌ها سکوت می‌کنند... برایشون تجربه خیلی آزاردهنده‌ایست. اعصابشون خراب می‌شه ولی چیزی نمی‌گن» (مشارکت‌کننده ۷، کرد، مدیریت بیمه).

به نظر می‌رسد نادیده‌انگاری دانشجویان سنی‌مذهب از جانب اساتید در کلاس‌های با محتوای شیعی آنچنان در دانشگاه‌های ایران رایج است که شاید بتوان آن را بخشی از برنامه‌دستی پنهان و نانوشته دانشگاه در نظر گرفت که باین‌حال دانشجویان سنی قویاً آن را احساس می‌کنند و دانشجویان شیعه نیز چه‌بسا این نادیده‌انگاری را به‌مثابه قسمی از خشونت نمادین به‌طور ناخودآگاه فرامی‌گیرند. به‌جز معدود گزارش‌هایی مثبت آن‌هم تنها از دانشگاه کردستان، روایت‌های دانشجویان کرد از دیگر دانشگاه‌ها حاکی از آنند که فضای تدریس این واحدها بسیار مونولوگی و تک‌گوینه است و به‌ندرت گفتگویی انتقادی بین دانشجویان سنی با اساتید اکثراً شیعه این دروس درمی‌گیرد و آن زمان هم که چیزی شبیه گفتگو شکل می‌گیرد، دانشجویان سنی خود را در موقعیت برابر گفتگو با اساتید و نیز دانشجویان شیعه نمی‌بینند و ترجیح می‌دهند بخش‌هایی مهم از استدلال‌ها و باورهایشان را سانسور کنند و به زبان نیاورند.

۳. چشم‌انداز ارتقای تحصیلی و شغلی

درون‌مایه بعدی درخصوص تجربه تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه، چشم‌انداز ارتقای تحصیلی و شغلی دانشجویان ترک و کرد است. چشم‌انداز شغلی را به این دلیل با تجربه دانشگاه مرتبط دانسته و با چشم‌انداز تحصیلی یک‌کاسه کرده‌ایم که اولاً بین تحصیلات دانشگاهی و چشم‌انداز شغلی ارتباط وثیقی وجود دارد و تحصیل در دانشگاه به‌خصوص در مدارج بالا اساساً به امید یافتن شغلی مناسب مرتبط با رشته تحصیلی انجام می‌گیرد. دوماً «چشم‌انداز ارتقای شغلی و تحصیلات آکادمیک» و آگاهی از آن برای دانشجویان اساساً در طول دوره دانشگاه و متأثر از تجارب و اطلاعات مستقیم و غیرمستقیمی شکل می‌گیرد که دانشگاه فراهم می‌آورد. به‌عبارتی در اینجا ما بیشتر با ادراک قومی از چشم‌انداز شغلی سروکار داریم.

۳-۱. ضعف در زبان فارسی، محدودکننده چشم‌انداز تحصیلی و شغلی

یکی از مضامین فرعی به‌دست‌آمده از خلال داده‌های مصاحبه درخصوص چشم‌انداز تحصیلی و شغلی، تجربه لهجه غلیظ قومی به‌عنوان یک مانع ساختاری پیش‌روی ارتقای تحصیلی و شغلی است؛ دانشجویان ترک و کرد به‌خصوص آن‌هایی که لهجه غلیظ دارند یا به‌طور کلی به دلیل محدودبودن دایره واژگان فارسی و عدم تسلط به دستور زبان فارسی، در تکلم به فارسی مشکل دارند، غالباً این محدودیت زبانی را در آینده تحصیلی و شغلی خود مؤثر می‌دانند، به‌خصوص اگر بنا باشد در مناطق غیربومی (غیرترک‌نشین و غیرکردنشین) به تحصیل یا کار ادامه دهند.

«[زبان و لهجه] به نظرم تأثیر زیادی داره. من خودم چند جا برای مصاحبه هیئت‌علمی رفتم این‌رو دیدم که وقتی می‌فهمیدند ترک هستیم عکس‌العمل‌هاشون کاملاً منفی بود. در اصفهان علناً بهم گفتند تو ترکی چرا اومدی اصفهان؟ یا در دانشگاه تهران هم همین‌طور» (مشارکت‌کننده ۳۲، ترک، جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری).

اما به نظر می‌رسد نگرانی کردها بابت لهجه‌شان درزمینه آینده شغلی و تحصیلی حتی بیشتر از ترک‌هاست. نکته مهم دراین‌خصوص این است که ضمن اینکه ضعف در زبان فارسی می‌تواند به‌لحاظ ارتباطی برای کردها محدودیت‌آور باشد، درعین‌حال، گویا بازنمایی فرهنگی-ایدئولوژیک چندان مثبتی از لهجه کردی نیز در جامعه وجود ندارد و این امر مشکل زبانی کردها را دوچندان می‌کند.

«با لهجه غلیظ مشکل می‌توان صعود کرد در نظام دانشگاهی و اداری و یا اگر شغلی داری شاید از دست بدهی. لهجه کردی به نظرم خیلی بیشتر از لهجه ترکی هزینه دارد. دانشجویان کرد همش نگران این‌اند که اگر لهجه‌شون رو نتونند رفع کنند کارفرماها ازشون بترسند که این‌ها کرد هستند و استخدامشون نکنند. دیده‌ام به کردی که لهجه نداره اون یکی کردها با حسرت می‌گن لهجه نداری راحتی تو کار پیدا کردن... انگار لهجه غلیظ داشتن، معنای کرد متعصب‌بودن یا حتی استقلال‌طلب‌بودن رو با خودش حمل می‌کنه» (مشارکت‌کننده ۲۵، کرد، جامعه‌شناسی).

به نظر می‌رسد قواعد زبانی حاکم بر میدان دانشگاه بسیار همسو با میدان شغلی و شاید کلیت فضای اجتماعی در ایران است. دانشگاه چندان نتوانسته است رویکرد بازاندیشانه‌ای را در این زمینه ایجاد کند. تحلیل گزارش‌های دانشجویان ترک و کرد در دانشگاه هم راستا بادو نوع بازنمایی فرهنگی-ایدئولوژیک منفی از لهجه‌های غلیظ قومی (ترکی و کردی) کم‌وبیش رایج در بیرون از دانشگاه هست. بازنمایی نخست، همان‌طور که

مؤخره نقل قول بالا نیز بیانگر آن است، این است که لهجه غلیظ قومی داشتن احتمالاً به معنای قوم مدار بودن و گرایش قومی فرد است. گویا مفروض این باور است که غلظت لهجه فرد، حاصل تأکید تعمدی و خودخواسته وی بر لهجه اش و نشانه هویت طلبی قومی است. بازنمایی دوم که احتمالاً رایج تر است، این است که لهجه غلیظ و کم تسلطی بارز به زبان فارسی نشانه سطح پایین بودن فرد به لحاظ سواد و دانش و فرهیختگی است. این بازنمایی در رسانه های جمعی مثل تلویزیون و غیره نیز ارائه می شود. برای همین ترس دانشجوی ترک از اینکه در مصاحبه های پذیرش دکترا، اساتید مصاحبه کننده، لهجه شدید او را نشانه کم سوادی اش تلقی کنند، غریب نیست. یکی از دانشجویان می گوید:

«واقعاً تو مصاحبه های دکترا، چندجایی که رفتیم... این احساس رو واضح داشتیم که استادها اصلاً دید خوبی به لهجه ترکی ام ندارند. حتی یکیشون طاقت نیاورد مستقیم پرسید که چرا انقدر لکنت و لهجه داری تو [فارسی] حرف زدنی؟ چی می گفتم؟ گفتم ترکم دیگه! اگر فارسیم عالی بود به نظرم قبول می شدم» (مشارکت کننده ۲۷، ترک، ژنومورفولوژی).

۲-۳. مذهب (تسنن) محدودکننده چشم انداز تحصیلی و شغلی

در محوری دیگر، روایت های دانشجویان کرد سنی مذهب به طور یکدست و هماهنگی از سایه سنگین مذهب بر آینده شغلی و تحصیلی آن ها حکایت دارد؛ بنابراین، کردهای سنی وضعیت تحصیلی و شغلی خود را در آینده به مراتب مبهم تر، تیره تر و بغرنج تر همتایان شیعه مذهبشان ارزیابی می کنند و نکته مهم اینکه کردهای سنی اغلب به تفاوت معنادار چشم انداز شغلی و تحصیلی خودشان با هم قومی های شیعه شان واقف اند و به صراحت از آن سخن می گویند:

«من در پیدا کردن شغل، آن آزادی یک فردی را که شیعه یا غیرکرد هست را ندارم. کرد [سنی] نمی تواند هیئت علمی در یک شهر غیرکرد باشد و ناامید هستم از این بابت... من اگر بخواهم در یک استخدام حتی در یک استخدام ساده آموزش و پرورش یا هر جای دیگر شرکت کنم استرس دارم. چون جامعه مرا نمی پذیرد» (مشارکت کننده ۱۱، کرد، کشاورزی).

این چشم انداز کم فروغ مثل بسیاری دیگر از مشاغل دولتی، درخصوص هیئت علمی شدن هم وجود دارد. دانشجوی دکترای فلسفه درباره مشکلی که مذهب پیش پای کردهای سنی مذهب برای هیئت علمی شدن و حتی استخدام در ادارات دولتی می گذارد می گوید:

«مذهب واقعاً برای ما دردسره. الان دو سه جا آزمون دادم برای استخدام. تو بعضیشون مستقیم بهم گفتند که ما محدودیت داریم برای استخدام اهل سنت، بعضی دیگه هم غیرمستقیم بهم فهموندند قضیه همینه... تو هئیت‌علمی هم وضعیت همینه. خیلی سخت برمی‌دارند ما رو. من کم‌کم دارم ناامید می‌شم از دانشگاه‌های دیگه، با اینکه ریزومه خیلی خوبی هم دارم. تنها امیدم دانشگاه کردستانه» (مشارکت‌کننده ۱۳، کرد، فلسفه).

دانشجوی کرد دیگری این تعبیر عجیب و یأس‌آور را به کار می‌برد که «برای ما [کردهای سنی] بعضاً هیئت‌علمی‌شدن در برخی کشورهای خارجی آسون‌تر به نظر می‌آید تا تو شهری مثل تهران... آدم از این می‌سوزه که من اصلاً آدمی مذهبی نیستم و شیعه و سنی برام هیچ اهمیتی نداره» (مشارکت‌کننده ۴، کرد، حسابداری).

نکته آخر نقل‌قول بالا، به مسأله بخرنجی اشاره دارد؛ وقتی از دانشجویان سنی‌مذهب می‌پرسیم چرا اهل‌تسنن در مصاحبه‌ها و آزمون‌های تحصیلی و شغلی خود را مصلحتی شیعه معرفی نمی‌کنند، پاسخ کمابیش واحدی را می‌شنویم؛ امکان‌پذیر نیست! درواقع بوروکراسی دولتی در ایران مذهب را عمدتاً امری انتسابی و به ارث رسیده از خانواده تلقی می‌کند. از این‌رو، دانشجویی که در منطقه‌ای سنی‌نشین زندگی می‌کند یا خانواده‌اش سنی‌مذهب شناخته می‌شوند، در بوروکراسی ایرانی راه‌گریزی برای خویش نمی‌بینند، چراکه نه می‌تواند خود را بی‌ایمان اعلام کند و نه شیعه و حتی اگر فردی از اهل‌تسنن هم به‌راستی شیعه شود، اغلب کار سختی برای اثبات صدق ادعایش دارد.

نکته مهم دیگری که خصوص رابطه تسنن و چشم‌انداز شغلی می‌توان به آن اشاره کرد، ناامیدی بسیار اساسی‌تر دانشجویان کرد سنی‌مذهب از دستیابی به مشاغل و مناصب اداری و سیاسی رده‌بالا در ایران است. درک و تصور آن‌ها این است که هرچقدر هم مراتب ارتقای تحصیلی را طی کنند، بسیار بعید است که به مشاغل رده‌بالای اداری-سیاسی در ایران دست یابند. یکی از دانشجویان می‌گوید «می‌بینی طرف میگه چرا بروم سمت قضاوت! من اهل سنت قاضی نمی‌شم!... یکی از دوستانمون می‌گفت آقا من خیلی دوست دارم وزیر بشم. این یه آرزو هست. وقتی نمی‌بینم این آرزو اینجا عملی بشه میرم از اینجا. می‌گفت ما فرماندار نداریم. چه برسه به وزیر و معاون و...» (مشارکت‌کننده ۲، کرد، حقوق).

در جمع‌بندی می‌توان گفت در میدان دانشگاهی در ایران، در پیوند با میدان شغلی، باید از سنخ دیگری از سرمایه فرهنگی به نام «سرمایه مذهبی» نیز در کنار «سرمایه زبانی» سخن گفت. همان‌طور که در میان‌ها زبان‌ها، فارسی بالاترین قابلیت عرضه در بازار و تبدیل‌پذیری به سرمایه‌های دیگر را دارد، در میان مذاهب نیز مذهب شیعه این‌چنین است.

ارزش سرمایه مذهبی و زبانی را طبیعتاً آن‌هایی به بهترین نحو درمی‌یابند که فارس و شیعه نیستند؛ چه اینکه در هر ساختار و میدانی که نابرابری حاکم باشد، معنای عینی و حقیقی نابرابری را فرودستان فهم کرده و زندگی می‌کنند نه فرادستان.

بحث و نتیجه‌گیری

مهم‌ترین تجربه تبعیض و نابرابری قومی که بین دانشجویان ترک و کرد مشترک است، تجربه «فرودستی زبانی» است؛ اینکه دانشجویان ترک و کرد این احساس و ادراک را دارند که زبان‌هایشان در مناسبات رسمی و غیررسمی دانشگاهی نسبت به زبان فارسی قدرت و منزلت پایین‌تری دارد؛ همچنین این ادراک وجود دارد که این فرودستی زبانی، تأثیراتی منفی بر عملکرد علمی و تحصیلی و مشارکت کلاسی‌شان دارد. همچنین بنا به نظر و تجربه بخشی از دانشجویان کرد و ترک، زبان کردی حتی نسبت به زبان ترکی نیز جایگاه و منزلت فرودست‌تری در میدان دانشگاه دارد. براین‌اساس، در محور تجربه‌های زبانی، مفهوم «سرمایه زبانی» بسیار اهمیت می‌یابد. در مجموع، تسلط بر لهجه و واژگان زبان فارسی، بالاترین سرمایه زبانی را در میدان دانشگاه برای دانشجویان فراهم می‌آورد. تسلط بر فارسی، هم منزلت بالاتری را به بار می‌آورد، هم راحت‌تر به موفقیت تحصیلی، علمی و شغلی ترجمه می‌شود. در این وضعیت، دانشجویان ترک و کردی که غلیظ‌ترین لهجه و کم‌ترین مهارت را در کاربست واژگان یا دستور زبان فارسی دارند، کم‌بهره‌ترین افراد از سرمایه زبانی‌اند. سویه تلخ ماجرا این است که حتی تسلط عالی بر زبان ترکی و کردی، در دانشگاه ایرانی سرمایه محسوب نمی‌شود، اگر نگوییم حتی به امری ضدارزش و ضدسرمایه بدل می‌شود. به قول یکی از دانشجویان ترک: «از دوستان [ترک‌زبان] دانشجو در رشته‌های مختلف هستند که سال‌ها رفته‌اند روی زبان ترکی کار کرده‌اند و می‌توانند به زبان ترکی بنویسند و بخوانند، اما در دانشگاه این‌ها هیچ ارزشی ندارند. اتفاقاً همین‌ها چون لهجه غلیظی دارند، بیشتر از همه تحقیر می‌شوند» (مشارکت‌کننده ۲۲، ترک، ادبیات ترکی)؛ بنابراین، همان‌طور که بورديو توضیح داده است، زبان‌ها و لهجه‌ها در میدان‌های اجتماعی از جمله در دانشگاه قدرت و منزلت یکسانی ندارند و پرستیژ و وجهه یکسانی را برای گویش‌ورانشان به بار نمی‌آورند.

همچنین، یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که دانشجویان کرد علاوه بر تجربه نابرابری زبانی، در عرصه مناسبات مذهبی نیز طعم تبعیض و نابرابری را می‌چشند و حتی می‌توان گفت محور مذهب، برای آن‌ها کانون متراکم‌تری برای رخداد تجربه‌های نابرابری است.

تبعیض و نابرابری مذهبی در هر دو ساحت رسمی و غیررسمی دانشگاه تجربه می‌شود و سازوکارهای غیریت‌سازی و طرد و کنارگذاری در اینجا نسبت به عرصه مناسبات زبانی آشکارتر و صریح‌تر است. همین تجارب سبب می‌شود که مفهوم «سرمایه مذهبی» نیز برای دانشجویان سنی‌مذهب مصداق و عینیت یابد. «سرمایه مذهبی» شاید به چشم شیعیان بیشتر یک مفهوم تئوریک بیاید، اما برای دانشجویان اهل تسنن، امری عینی و ملموس و چیزییست که به‌طور روزمره آن را زیست می‌کنند؛ هرچند این سرمایه را از وجهی سلبی و در موضع نابرخورداری و محرومیت از آن تجربه می‌کنند.

در بین تجربه‌های مذهبی، نوعی «خشونت نمادین» عمدتاً مذهبی در کلاس‌های عمومی دارای محتوای مذهبی و ایدئولوژیک (شیعی) از همه برجسته‌تر و قابل تأمل‌تر است. این خشونت نمادین مذهبی هم در سطح برنامه درسی آشکار (محتوای صریح واحدهای درسی)، هم در سطح برنامه درسی پنهان (نادیده‌گیری حضور دانشجویان سنی‌مذهب در کلاس توسط اساتید) توسط دانشجویان سنی‌مذهب تجربه می‌شود. هرچند، برخلاف تأکید غالب نظریه‌پردازان انتقادی تعلیم و تربیت بر نقش تعیین‌کننده برنامه درسی پنهان، به نظر می‌رسد تلاش برای بازتولید مناسبات قومی نابرابر در برنامه‌های درسی دانشگاهی ایران، از قضا در سطح برنامه درسی آشکار، نمایان‌تر است. در کل، بنا به تصویر به‌دست آمده از روایت‌های دانشجویان کرد، شیوه تدریس دروس عمومی مذهبی در دانشگاه‌های ایران، بیشتر تک‌فرهنگ‌گرایانه (درمقابل چندفرهنگ‌گرایانه) است؛ زیرا در آن، آگاهی و حساسیتی نسبت به کثرت مذهبی در کلاس و آسیب‌پذیری اقلیت‌های مذهبی در دانشگاه به چشم نمی‌خورد و حتی وجود دانشجویان غیرشیعه در کلاس کتمان شده و توجهی به آزارهای روحی و روانی واردشده به دانشجویان سنی‌مذهب نمی‌شود.

دیگر محور مهم تجربه تبعیض و نابرابری قومی، تأثیرات منفی قومیت بر چشم‌انداز پیشرفت و ارتقای تحصیلی و شغلی است؛ در این زمینه به نظر می‌رسد زبان (داشتن لهجه غلیظ ترکی و کردی) و مذهب (تسنن) می‌توانند پیامدهای منفی‌ای بر چشم‌انداز پیشرفت و ارتقای تحصیلی و شغلی داشته باشند. به‌طور کلی، به نظر می‌رسد ترک‌ها نسبت به کردها و کردهای شیعه نسبت به کردهای سنی چشم‌انداز روشن‌تر و بهتری را پیش‌روی خود می‌بینند. بخشی از دانشجویان کرد شخصاً افرادی غیرمذهبی‌اند اما مذهب تسنن همچون برجسی موروثی به هویت آن‌ها الصاق شده است و نمی‌توانند خود را از آن و تبعات منفی‌اش برهانند و این تجربه‌ای بسیار آزارنده برای آن‌هاست.

تأمل بر تجربه‌های نابرابری و تبعیض مذهبی از نظرگاه چشم‌انداز ارتقای تحصیلی و شغلی از این جهت نیز حائز اهمیت است که شاید بتواند برخی وجوه کتمان‌شده و پنهان‌داشته‌شده واقعیت سیاسی توسط ایدئولوژی رسمی را آشکار سازد؛ ایدئولوژی‌ای که به صورت رسمی همواره داعیه برابری و برادری و وحدت میان شیعه و سنی در ایران را دارد و مدعی است که فضای اجتماعی را در کلیت خود، محیطی برابر و عادلانه برای شیعه و سنی- و دیگر مذاهب- ساخته است؛ اما آنچه تجربه‌های اهل‌تسنن به ما بازمی‌تاباند، تصویری دیگرگون است؛ در اینجا مذهب کمابیش به شکل عامل تمایزگذاری و تبعیض در ساختار دانشگاهی و شغلی پدیدار می‌شود؛ عاملی که می‌تواند قواعد رقابت را در میدان‌های آموزشی و شغلی به نفع شیعیان و به ضرر سنی‌ها ناعادلانه و نابرابر کند.

در عین حال، باید تأکید کرد که بخشی از تجربه‌های تبعیض و طردشدن قومی، در ساحت روابط و مناسبات غیررسمی دانشگاهی رخ می‌دهد و جزء برنامه‌های درسی و سیاست‌های آموزشی آشکار یا پنهان دانشگاه‌ها نیستند؛ نگرش‌ها و رفتارهای کلیشه‌ای قومیتی، طرد و استیضاح کردن مذهبی، تمسخر لهجه قومی و مواردی از این دست تا حدی زیادی در حوزه غیررسمی دانشگاهی رخ می‌دهند و می‌توانند نمایانگر فرهنگ عمومی باشند؛ هرچند همچنان این پرسش برای پژوهش‌های دیگر باقی می‌ماند که چه نسبتی میان فرهنگ عمومی و ایدئولوژی‌های حاکم وجود دارد و این جنبه‌های تبعیض‌گر و طردکننده فرهنگ عمومی تا چه حدی تاریخی‌اند و یا تا چه حدی منبعث و متأثر از ایدئولوژی مسلط می‌باشند.

در نهایت اینکه، براساس تجربه دانشجویان کرد و ترک، به نظر می‌رسد نظام دانشگاهی ما به لحاظ قومی بیش از آنکه کثرت‌خواه و کثرت‌پرور باشد، به همسان‌سازی و آسیمیله‌سازی تمایل دارد. ادراک غالب در میان دانشجویان اینگونه است که پیشرفت در این نظام با آسیمیله‌شدن راحت‌تر فراچنگ می‌آید و تجربه‌زیسته آن‌ها بیانگر این است که الگوی مطلوب این نظام، دانشجویی با تسلط عالی به زبان فارسی و بدون لهجه قومی و به لحاظ اعتقادی، یک شیعه‌مذهب باورمند به ایدئولوژی سیاسی-مذهبی حاکم است؛ دانشجویی بری و زدوده از نشانگان فرهنگی و هویتی قومی (در اینجا نشانگان ترکی و کردی)؛ دانشجو هرچه به این تصویر نزدیک‌تر شود، چشم‌انداز پیشرفت تحصیلی و شغلی‌اش روشن‌تر می‌شود. یکی از دانشجویان کرد این نکته را به خوبی توضیح می‌دهد: «برای پیشرفت در این نظام باید مشخصه‌های کردبودن را تا می‌توانی پنهان و انکار کنی... یکی از اساتید کرد [سنی‌مذهب] دانشگاه تهران یک‌بار خصوصی به من گفت من تا جذب

فهم تجربه‌های تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه‌های ایران ... ۸۹

بشوم پدرم درآمد و الان هم که استخدام شده‌ام دائم در ترسم... کردها برای موفقیت نباید خیلی کرد به نظر برسند و هرچه بیشتر کرد به نظر برسند امکان پیشرفتشان در این سیستم کمتر می‌شود. مثلاً کردی را می‌شناسم که رفته و معاون فلان مسئول شده است؛ اما چطور؟ زن شیعه گرفته است؛ بچه‌اش به زبان فارسی حرف می‌زند و کردی درست و حسابی بلد نیست؛ عکس پروفایلش را نگاه می‌کنی پر کرده است از عکس ائمه و حرم و... انقدر این را از فیلتر گذرانده بودند که واقعاً چیزی از اصالت قومی‌اش باقی نمانده بود» (مشارکت‌کننده ۲۵).

تشکر و سپاسگزاری

در پایان بر خود لازم می‌دانم از همکاری و راهنمایی‌های ارزنده دکتر ابوتراب طالبی سپاسگزاری و قدردانی نمایم.

References

- Abedi Jafari, H et al. (2011). "*Thematic Analysis and Thematic Networks: A Simple and Efficient Method for Exploring Patterns Embedded in Qualitative Data Municipalities*", Strategic Management Thought, 2, 151-198. (In Persian)
- Ancis, J.R et al. (2000). *Student Perceptions of Campus Cultural Climate by Race*, Journal of Counselling & Development, Vol. 78, 180-185
- Baker, T.L (2010), *Doing Social Research*, Translated into Persian by Hooshang Nayebi. Tehran: Ney Publication.
- Balali, E & Mohebbi, F (2018). "*Higher Education Challenges about Ethnicity and Policy Making Strategies*", Vol.7, No. 3, 553-577. (In Persian)
- Bolotin Joseph, P et al. (2017). *Cultures of Curriculum*, Translated into Persian by Mahmoud Mehrmohammadi et al. Tehran: SAMT Publications.
- Bourdieu, P (1982). *Language and Symbolic Power*, Edited and Introduced by John B. Thompson, Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson, Polity Press.
- Bourdieu, P (2014). *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*, Translated by Hassan Chavoshian, Saless Publications.
- Braun, V & Clarke, V (2006). "*Using Thematic Analysis in Psychology*", Qualitative Research in Psychology, Vol. 3, No. 2: 77-101.
- Denscombe, M (2010). *The Good Research Guide For small-scale social research projects*, Fourth Edition, Open University Press.
- Fakouhi, N (2007). "*The Role of Ethnic and Local Languages and Identities in the Development of the Higher Education System*", Journal of Cultural Studies Communication, 9: 127-160. (In Persian)
- Firouzabadi, A & Sadeghi, A (2015). *The Social Exclusion: a Sociological Approach to Deprivation*, Tehran: Jameeshenasan Publications. (In Persian)
- Fisher, B.J. & Hartmann, D.J (1995). "*The Impact of Race on the Social Experience of College Students at a Predominantly White University*", Journal of Black Studies, Vol. 26, No. 2: 117-133.
- Flick, U (2008). *An Introduction to Qualitative Research*. Translated into Persian by Hadi Jalili, Tehran: Ney Publication.
- Fries-Britt, S & Griffin, K (2007). "*The Black Box: How High-Achieving Blacks Resist Stereotypes about Black Americans*", Journal of College Student Development, Vol. 48, No. 5: 509-524.
- Gholizadeh, Y (2012). *The Study of the Relationship between Sense of Discrimination and Social Cohesion with the Tendency to Ethnic Identity among Native Students of Marand Universities*, Master's Thesis, Payame Noor University of Tehran. (In Persian)
- Giddens, A (2012). *Sociology*, Translated into Persian by Hasan Chavoshian, Tehran: Ney Publication.
- Hurtado, S et al. (2007). "*Predicting Transition and Adjustment to College: Biomedical and Behavioral Science Aspirants' and Minority Students' First Year of College*", Research in Higher Education, Vol. 48, No. 7: 841-887.

- Jalaeipour, H & Mohammadi, J (2008). *Recent Theories of Sociology*, Tehran: Ney Publication. (In Persian)
- Jenkins, R (2003). *Social Identity*, Second Edition, Routledge.
- Jenkins, R (2006). *Pierre Bourdieu*, Translated into Persian by Hassan Chavoshian and Leila Joafshani, Tehran: Ney Publication.
- Khosravi, R & Sajjadi, M (2011). "An Analysis of Critical Theory of Education and its Implications for the Curriculum, Research in Curriculum Planning", 4: 1-14. (In Persian)
- M. Loo, C & Rolison, G (1986). *Alienation of Ethnic Minority Students at a Predominantly White University*, The Journal of Higher Education, 57:1, 58-77
- Mirzaei, H (2012). *A Study of the Relationship between National and Ethnic Identity and the Sense of Relative Deprivation among Students of Tabriz University*, Master Thesis, University of Tabriz. (In Persian)
- Mirzaei, H.A & Fathi, L (2006). *Comparative Study of Ethnic and Religious Identity of Turkish, Kurdish and Persian Students of Tabriz University*, Research Project, Vice Chancellor of Research and Technology, Jahad Daneshgahi. (In Persian)
- Mohammadpoor, A (2011). *Against Method 1*, Tehran: Jameeshenasan Publications. (In Persian)
- Qaderzadeh, O & Shafieenia, A (2012). "The Impact of Social Structure of Education on Student Ethnicity", Social Sciences Quarterly, No. 59. (In Persian)
- Rabbani, A et al. (2008). "Study of the Relationship between National and Ethnic Identity with Emphasis on Feelings of Deprivation and Ethnic Socialization: A Case Study of Azeri, Kurdish and Arab Students", Social Problems of Iran, Vol. 16, No. 63. (In Persian)
- Rezaei, A et al. (2011). "The Place of University Curricula in Strengthening the National Identity of Students", National Studies Quarterly, 1 (45): 53-71. (In Persian)
- Serajzadeh, H et al. (2013). "Sociological Study of Culture of Trust among Students of Four Ethnic Groups of Azeri, Fars, Kurd and Lor", Sociology of Social Institutions, Vol. 1, No. 1. (In Persian)