

تأملی در فعالیت‌های علمی در دانشگاه‌ها از نگاه پیر بوردیو

محمد یمنی دوزی سرخابی^۱

چکیده

چه عنوانی می‌توان به پیر بوردیو داد؟ جامعه‌شناس، نظریه‌پرداز، کنشگر، ساختارگرا، کارکردگرا، محافظه‌کار و ... چنین طبقه‌بندی‌هایی به جای روشن ساختن ابعاد شخصیت علمی و محتوای یافته‌های پژوهشی او، بیشتر آنها را پنهان می‌کند. واقعیت این است که بوردیو تلاش کرده است تا عامل به رابطه دیالکتیک نظر و عمل باشد. او با نقد «هژمونی تمامیت‌خواه عقل علمی» که آن را نمادی از «جاهلیت علمی» می‌داند، نظریه‌های روشنگرانه‌ای را در خصوص فعالیت‌های علمی دانشگاهیان با رویکردی نقادانه مطرح می‌کند. از نظر بوردیو لازم است پژوهش در فهم واقعیت‌های اجتماعی زمینه‌ای باشد، ولی چنین فهمی با موانعی روبه‌روست. این موانع کدام‌اند؟ او تسلط پژوهشگر بر رابطه «ذهنی با موضوع» و نیز توجه به «انسان‌شناسی ناخودآگاهی» که متخصص آن را در فعالیت علمی خود به کار می‌گیرد و نیز تعمق در «جهان اجتماعی‌ای که تخصص و متخصص را تولید می‌کند»، مهم می‌داند و آن را نوعی تأمل‌پذیری اصلاح‌طلبانه می‌داند که مسیر فهم را هموار می‌سازد. از جمله دستاوردهای اساسی پژوهش‌های بوردیو، آشکارسازی «منطق» کارکردهای درونی ساختار نظام‌های آموزشی به‌ویژه در کشور فرانسه و نیز چگونگی شکل‌گیری «خشونت نمادین» است. ولی با چه شیوه و چه مفاهیمی او توانست، به تعبیر ابن خلدون، «نقاب از چهره چنین حقیقتی بگشاید»؟ این کار بدون دوری از توهم مدرسی ممکن نبود. امروزه، چنین توهمی ناشی از سیطره پارادایم جزء-نگر ساده‌ساز و کاهنده است که نظام‌های دانشگاهی ما را تهدید می‌کند، اگر نگوئیم که بر برخی از آنها سایه افکنده است. راه‌گریز از توهم دانایی و باورهای کاذب در مسیر اکتشافات علمی چیست؟ در این نوشتار تلاش شده است تا از نگاه بوردیو در فرمالیسم غالب در فعالیت‌های علمی در دانشگاه‌ها تأمل شود، چون همان‌طور که بوردیو نوشته است، "تولید علم در معنای صوری آن می‌تواند سرپوشی برای فهم حقیقت" باشد. آنان که از نزدیک شاهد رویش و بیان افکار این دانشمند بودند (و نگارنده این شانس را داشت که در جلسات درس‌های او در کلژ دو فرانس در اوایل دهه ۸۰ حضور داشته باشد)، نیک می‌دانند که آنها ریشه در کنشگری و رویکرد تأمل‌پذیرانه او داشتند. امروزه، دیدگاه‌های بوردیو در جوامع علمی از جمله در ایران مطرح است (ولی بیشتر در "درس‌های" دانشگاهی و نه در کنشگری پژوهشی)! آیا آنها که راجع به بوردیو صحبت می‌کنند و نظریه‌های او را «درس» می‌دهند، از زمینه و چگونگی شکل‌گیری این

۱. استاد گروه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: m.yamanidouzi@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۴/۲۹

نظرها آگاهاند؟ چنین آگاهی رویکرد مدرسی آنها را عمیقاً متحول خواهد کرد و آنها را در مسیر تأمل‌پذیری و نقادی از خود که بوردیو بر آنها تأکید داشت و گامی اساسی برای فهم می‌دانست، قرار خواهد داد.

کلید واژگان: پیر بوردیو، فعالیت علمی، تأمل‌پذیری، خشونت نمادین، دانشگاه.

مقدمه

متن حاضر با بهره‌گیری از مطالعه و بررسی منابع مرتبط با نظرهای بوردیو (Champagne, 2008; Schubert & Fountain, 2006; Lemoir, 2007) و نیز برخی از کتاب‌های این اندیشمند، که به مسئله فعالیتهای علمی در دانشگاهها و رفتارهای مدرسی پرداخته، نوشته شده و در عین حال، از خاطرات و یادداشت‌های کلاسی نگارنده از کلاس‌های بوردیو در کولژ دو فرانس در اوایل ده هشتاد میلادی قرن گذشته بهره گرفته شده است. بدیهی است شیوه ارائه دیدگاه‌های بوردیو در کلاس و چگونگی برخورد عالمانه وی با مخاطبان نیز در نگارش این متن بی تأثیر نبوده است.

پیر بوردیو دانشمندی است که در حوزه جامعه‌شناسی دستاوردهای مهم و اثرگذاری داشته است. او به پیوند دیالکتیک نظریه و عمل به جد توجه کرده است. بوردیو برخاسته از خانواده‌ای با تبار اقتصادی و اجتماعی "پایین‌دست" توانست از نظر علمی بالندگی خاصی پیدا کند که وضعیت خود او جزو استثناها در تئوری «بازتولید» و «وارثان» بوردیو است! آیا تجربه زیسته بوردیوی دانش‌آموز در مدارس شبانه‌روزی در جهت‌گیری‌های پژوهشی او اثرگذار نبوده است؟ آیا تحقیقات بوردیو همان‌طور که خود او می‌گوید، در عین حال، «طرحی برای خودکاوی» نبوده است (Bourdieu, 2007: 204)؟ بوردیو با وجود سابقه علمی درخشان خود، نظام آموزشی به‌ویژه آموزش‌های متوسطه و دانشگاهی را به نقد می‌کشد و ترفندهای دانشگاه را برای سرپوش گذاشتن بر ویژگی‌های نهادی خود روشن می‌سازد. بوردیو بجز در مقالات و سخنرانی‌ها و بحث‌هایی در برخی از کتاب‌های خود (مانند انسان دانشگاهی)، نظریه‌ای راجع به تولید علم ارائه نکرده است. کار اساسی بوردیو تلاش در آشکارسازی «منطق» درونی نظام‌های آموزشی بوده است، به‌طوری‌که آنچه در نظام‌های آموزشی به‌صورت ساختاری آشکار است، با آنچه در واقعیت‌های کارکردی آنها می‌گذرد، همخوانی ندارد و در خیلی مواقع، در تضاد قرار دارد که این خود منبعی برای اختلالات کارکردی در تقابل با ساختارها در نظام‌های آموزشی از جمله در دانشگاه‌هاست. می‌توان گفت که بوردیو با این واژه «تولید» در جریان اکتشاف علمی [آن‌طور که در کشور ایران رایج است] نیز نمی‌تواند موافق باشد و فرایند اکتشاف علمی نمی‌تواند از یک نظام خطی پیروی کند. برای او، همان‌طور که اشاره خواهد شد، کارکرد نظام‌های آموزشی به‌عنوان مسئله مطرح است.

حال در آموزش عالی ایران عبارت تولید علم استفاده متداول پیدا کرده است! آموزه‌های این اندیشمند می‌تواند کمکی به تولید علم به‌عنوان یک عبارت مسئله برانگیز باشد که تبعات گاه اسفناکی در کارکرد

عواملان نظام آموزش عالی کشور (دانشجو، معلمان دانشگاهی و مدیران) داشته است. آیا نتیجه‌گرایی «مقاله‌خواه و مقاله‌ساخت» پیچیدگی‌های فرایند مقاله را به‌عنوان ارائه یافته‌های عملی و نظری نو به حاشیه نرانده یا به فراموشی نسپرده است؟

بنابراین، پژوهش‌های بوردیو با توجه به کارکردهای نظام‌های آموزشی از بعد معرفت‌شناسی دستاوردهای مهمی داشته است. مسئله بوردیو بدین صورت می‌تواند مطرح شود که چگونه می‌توان از بدو تولد انسان قابلیت‌های محیط اجتماعی و فرهنگی را، که گونه‌های یادگیری را شکل می‌دهند و رفتارهایی که با رفتارهای جزئی نظام‌های آموزشی قاعده‌مند می‌شوند، از هم جدا کرد؟ آیا می‌توان ارزش مدرسه را از فرهنگی که آن را تعیین می‌کند جدا ساخت؟ چگونه فرهنگ مدرسه از طریق منقوش‌سازی (Morin, 2004)، رفتارهای اجتماعی "وارثان" اشکال آموزشی در سطوح مختلف را تحت الشعاع قرار می‌دهد؟ بدیهی است که دانشگاه نیز در عملکرد خود می‌تواند چنین کارکردی را تداوم بخشد.

این مسئله بوردیو را به تحلیل سازوکارهای نظام‌های آموزشی، البته بیشتر در کشور فرانسه، هدایت می‌کند که دانشگاه هم جزئی از آنهاست. بر اساس این تحلیل‌ها نظریه‌های بازتولید و میراث فرهنگی شکل می‌گیرد که با یکدیگر ارتباط دارند. علل شکست تحصیلی که به‌صورت‌های مختلف و گاه پارادکسال خود را نشان می‌دهد، نه تنها مربوط به درون نظام آموزشی است، بلکه به کل کارکرد آن نیز مربوط می‌شود. بدین ترتیب، نهاد آموزشی ابزار بازتولید فرهنگی می‌شود؛ «یعنی بازتولید سلطه فرهنگ یک طبقه خاص که فرزندان طبقات تحت سلطه را به شکست تحصیلی وا می‌دارد».

بوردیو با توجه به ساختارها و کارکردهای نهاد دانشگاهی به موضوع فهم پدیده‌های آموزشی توجه می‌کند، چرا که "افراد به بازی‌های خودفریبانه می‌پردازند و توهم را همچنان «در خود» حفظ می‌کنند و با قابل زیست نشان دادن «حقیقت» در برابر ندهای واقعیت‌ها و واقع‌بینی کر و کور می‌مانند که این کار اغلب با همدستی نهادها صورت می‌گیرد" (Schuber & Founten, 2006: 123)، ولی نهاد دانشگاهی چگونه این کار را انجام می‌دهد؟ پاسخ بوردیو به این پرسش این چنین است: نهاد دانشگاهی پیوسته برای عزت نفس دانشگاهیان به اعطای پاداش‌های جبرانی و توزیع جوایز دلخوش‌کننده میان آنها متوسل می‌شود تا درک واقعی آنها را درباره خود و دیگران مخدوش سازد (Schuber & Founten, 2006: 123). این چنین است که دانشگاهیان «متمایز» می‌شوند و در پی آن چنین کارکردی می‌تواند با اتکای غالباً ناخودآگاهانه به گذشته زیسته آنها [که در شناخت آن دانش و تجربه روانشناسی و روانکاوی می‌توانند روشن‌تر باشند]، سبب کنار گذاشتن حذف خودانتقادی و خودشناسی آنها شود و زمینه را برای توسعه باورهای کاذب علمی در آنها فراهم آورد. بر اساس یافته‌های بوردیو می‌توان در خصوص یک چهارچوب مفهومی برای تحلیل کارکردی عطش روزافزون در «ارائه» مقاله و «ساخت» کتاب‌ها از سوی برخی از مدرسان دانشگاهی در دانشگاه‌های کشور و آسیبی که چنین روندی بر ساحت علم و فرایند تربیت دانشجویان وارد می‌کند، تأمل کرد. بدیهی است که چنین چهارچوب مداخلات روش‌های کمی‌گرا و کاهنده

واقعیتها به چند «علت» صرف در ایجاد و تداوم چنین کژکار کردهایی مؤثر است. بوردیو به مسئله روش نیز توجه و آن را نقد کرده است.

مسئله و روش پژوهش

بوردیو خودفریبی در کار دانشگاهی را مشکل اصلی دانشگاهها می‌داند و معتقد است که این کار از طریق مخدوش‌سازی واقعیت‌های مورد مطالعه صورت می‌گیرد. او می‌نویسد که «واقعیت مصنوعی که شرکت‌کنندگان آن را به‌عنوان هستنده‌های عینی توصیف می‌کنند، در واقع، برساخته است» (Bourdieu, 2007: 66). کوی (Khoi, 2016) می‌نویسد: «موضوع شناخت مستقل از فرد وجود ندارد»؛ یعنی به هر صورت محقق با گذشته و با تجارب زیسته خود عموماً ناخودآگاه در انتخاب موضوع خود وارد می‌شود و بدین ترتیب، استقلال تمام و کمال محقق از موضوع پژوهش خود توهم است. در اینجا است که از طریق روش‌های مختلف پژوهشی تلاش می‌شود تا این توهم کنار گذاشته شود، ولی بی‌طرفی کامل ممکن نیست. توانایی جزء (محقق) در درک کل (واقعیت‌ها) همواره نسبی است. چرا و چگونه یک موضوع، یک پرسش و یک مسئله محقق را درگیر می‌کند؟ ساده‌گرایانه خواهد بود که در این کار گذشته دور و نزدیک و تجارب زیسته او را مؤثر ندانیم. انسان‌ها مشروط به زمان، مکان و موقعیت‌های موجود در آنها هستند. همواره استقلال علمی محقق با وابستگی و الهام‌گیری مستقیم و غیرمستقیم با دیگر محققان و موقعیت‌هایی که در آنها قرار می‌گیرد، می‌تواند تعریف شود. «واقعیت علمی» علی‌رغم آنچه گاه گفته می‌شود، برساخته‌های محققان و بنابراین، مصنوع هستند و ابزارها و نیز پارادایم‌ها (به‌عنوان زبان و فرهنگ) به ساخت این مصنوع کمک می‌کنند. یکی از این ابزارها پرسشنامه است. میدان مطالعه از طریق پرسشنامه محدود می‌شود و به نوعی کلیشه‌ای از واقعیت را نمایان می‌سازد، به دلیل اینکه نمی‌تواند کلیت موضوع پژوهش را درک کند و برای همین مشکل را در این‌گونه پژوهش‌ها با بیان «محدودیت‌های پژوهش» برطرف می‌کند! ولی در عالم واقع محدودیت‌های پژوهشی بیان شده وجود دارد و نمی‌توان آنها را حذف کرد. بدیهی است که پیشنهادها یا تصمیم‌گیری‌های ناشی از این کلیشه‌ها نیز بیشتر مسئله‌ساز خواهند بود تا مسئله‌فهم. شاید از این به بعد است که بوردیو در یکی از سخنرانی‌های خود به دو مفهوم استراتژی و تصمیم‌گیری با «تردید نگاه می‌کند»، چرا که استراتژی این خطاهای منطقی بنیادی را تقویت می‌کند که «واقعیت به‌عنوان مبنای واقعیت توصیف شده در نظر گرفته می‌شود و استراتژی خود را به سوی درک نهایی ساده‌انگارانه‌ای از عمل سوق می‌دهد». او این‌گونه ادامه می‌دهد: «در واقع، تمام تلاش من در تحقق این هدف است که با بهره‌گیری از مفهوم ساختار، روشن سازم که چگونه رفتار اقتصادی با سایر رفتارها به شکل مراحل متوالی درمی‌آیند که به‌گونه‌ای عینی به سمت هدفی مشخص هدایت می‌شوند، بدون آنکه لزوماً محصول یک استراتژی آگاهانه یا جبر مکانیکی باشند؛ کنشگران تا حدودی عملی را انجام می‌دهند که متعلق به خودشان است، نه عملی که خود آزادانه آن را انتخاب کرده و نه عملی که تحت تأثیر

محدودیت‌های مکانیکی آن را انجام داده‌اند. دلیل تمام مسائل یادشده آن است که ساختار مورد نظر؛ یعنی مجموعه تمایلاتی که از طریق رابطه با عرصه خاصی از فعالیت شکل گرفته‌اند، در نتیجه حصول شرایط مورد نیاز برای اثربخشی، اثربخش و فعال می‌شوند، شرایطی که مشابه و متناظر با شرایط پدیدآورندگانشان است" (Bourdieu, 2005). چنین تفسیری از استراتژی و تصمیم‌گیری برای "برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان" آموزش عالی می‌تواند آموزنده باشد که چگونه بر اساس شبه‌واقعیت‌های برساخته ذهنیت خود عملاً استراتژی‌ها و تصمیم‌هایشان اغلب در تعارض و تضاد با واقعیت‌های نظام‌های پیچیده دانشگاهی قرار می‌گیرد و در نتیجه، در کارکردهای آنها اختلال ایجاد می‌کند. تحلیل بوردیو از این مفاهیم را صرف‌نظر از تفاوت‌های بنیادی در افق‌های فکری و تحلیل‌های نظری آنها، در دیدگاه‌های مدیریتی هنری مینتزرگ و نظرهای اندیشه پیچیده ادگار مورن می‌بینیم.

مفهوم استراتژی نزد مینتزرگ البته، با افق فکری کاملاً متفاوت و گاه متضاد، در حوزه میدان مداخلات تصمیم‌گیرندگان متنوع قرار دارد. برای مورن استراتژی به‌مثابه روشی برای اندیشیدن در مسیرهای ناشناخته است و برای مینتزرگ استراتژی تحقق یافته از مسیر پیچیده ترکیب دو دسته استراتژی؛ یعنی استراتژی‌های بیان شده (آنچه مدیران تصمیم می‌گیرند) و استراتژی‌های زایشی (آنچه در سازمان کنشگران مختلف انجام می‌دهند) صورت می‌گیرد.

مینتزرگ سه نوع استراتژی را از یکدیگر متمایز می‌سازد: استراتژی بیان شده (قصد شده) که کنشگران اصلی به‌صورت «عقلانی» بیان می‌کنند، استراتژی زایشی که در تعامل استراتژی‌های خاص هر کنشگر در سازمان به وجود می‌آید که از پیش شناخته شده نیست و بسته به پیچیدگی سازمان وضعیت‌های متفاوتی پیدا می‌کند و استراتژی تحقق یافته که جهت‌گیری عمل فرد یا سازمان را نشان می‌دهد (Mintzberg, 1994). در چنین وضعیتی اساساً جریان مدیریت و برنامه‌ریزی کلاسیک زیر سؤال می‌رود؛ بدین معنا که عملاً مفاهیمی نظیر برنامه‌ریزی، هدایت، کنترل، تصمیم‌گیری و ... نمی‌توانند مفاهیمی منطبق با واقعیت پدیده‌ها و رفتارهای اجتماعی باشند (Yamani, 2019).

مورن (Morin, 2007) نیز با رویکردی پیچیده‌نگر استراتژی را بدیهه‌ساز و بدیهه‌پرداز و برنامه را بدون این ویژگی می‌داند؛ به بیان دیگر، از نظر مورن استراتژی در مسیر زندگی سازمان به‌وجود می‌آید و از رخدادها، اتفاقی‌ها، تعارض‌ها و ... تغذیه می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت که بوردیو این تعریف رایج از استراتژی را که "ارائه ترتیبی عملیات دسترسی به اهداف" است، کنار می‌زند و مانند مورن این چنین برداشتی از استراتژی را محدودیت‌ساز و تقویت‌کننده "خطاهای منطقی بنیادی" می‌داند که رویکردهای ساده‌انگارانه از واقعیت‌ها را توسعه می‌دهد.

بوردیو می‌نویسد: «جایگاه تصمیم‌گیری در همه جا و در عین حال، هیچ جا نیست؛ یعنی علی‌رغم وجود تصمیم‌گیرندگان، تصمیم‌گیرنده‌ای وجود ندارد و آنچه وجود دارد، توهم وجود تصمیم‌گیرنده است»

(Bourdieu, 1984). در اینجاست که وی نقش بعد نمادین ارتباطات اجتماعی خود را نشان می‌دهد. لوموار (Lemoir, 2007) در گزارشی با عنوان «عادت‌واره در آثار بوردیو» می‌نویسد: بوردیو با توسعه و عمق‌بخشی به مفهوم عادت‌واره^۳ آن را مجموعه‌ای حک شده و از بساخت‌های اجتماعی می‌داند که از طریق جامعه‌پذیری ابتدا در خانواده، محیط اولیه و مدرسه شکل می‌گیرد و امکان سازگاری و پذیرش عمیقاً ناخودآگاه رویه‌های موافق خوانش واقعیت را ممکن می‌سازد. این رویه‌ها از طریق عادت‌واره به دنیای اجتماعی به وجود می‌آیند. در اینجا با مفهوم معنا یا درک عملی^۴ مواجه می‌شویم که بر اساس آن انسان‌ها هدایت می‌شوند تا استراتژی‌هایی را دنبال کنند و تصمیماتی را بگیرند. بنابراین، انسان‌ها از نظر بوردیو نه کاملاً آگاه، آزاد و مسلط بر سرنوشت خود و نه انسان‌های محاسبه‌گر هستند که کاملاً از طریق منافع اقتصادی عقلانی هدایت می‌شوند. آنها انسان‌هایی با استقلال نسبی تحت تأثیر عادت‌واره هستند (Lemoir, 2007: 23).

به نظر بوردیو جهان اجتماعی دارای دو بعد عینی (مادی) و بعد نمادین است که از طریق تصاویر^۵ اجتماعی شکل می‌گیرد. این مقوله‌های ادراکی خاص، معانی متنوع از بعد عینی را نمایان می‌سازند. این دنیای نمادین که از طریق نظام‌های طبقه‌بندی ساخته شده است، عاملان اجتماعی را فعال می‌سازد، ولی این فعال‌سازی وضعیت‌های متفاوتی را در کنشگران و کنش‌های آنها به وجود می‌آورد که اندیشه‌های ساده‌نگر با شبه‌واقعیت‌هایی نظیر استراتژیست، تصمیم‌گیرنده، برنامه‌ریز، مدیر و ... آنها را عین واقعیت می‌پندارند.

بوردیو با تحلیل نظام آموزشی فرانسه به دنبال درک این دنیای نمادین است، ولی برای این کار باید واقعیت آن‌طور که هست درک شود، واقعیتی که پیچیدگی‌های خاصی دارد. او می‌نویسد: «همه کار علمی من در واقع، بر پایه این اعتقاد قرار دارد که ژرف‌ترین منطق جهان اجتماعی را نمی‌توانیم دریابیم، مگر آنکه در ویژگی یک واقعیت تجربی، که در زمان و مکان معینی اتفاق افتاده است، مستغرق شویم، چرا که فهم واقعیت به‌عنوان "مورد خاص ممکن"؛ یعنی مورد ویژه‌ای در عالمی پر از پیکره‌بندی‌های ممکن، ما را به این کار ملزم می‌سازد» (Schuber & Founten, 2006: 135)، البته، با این هدف که آن را بنا به تعبیر گستون بشلار به صورت "مورد خاص ممکن‌الوقوع" درآوریم" (Bourdieu, 2001: 28). بنابراین، "واقعیت شبکه‌ای از ارتباطات" است و در این ارتباطات اجتماعی هم فهمیده می‌شود (Bourdieu, 2001: 29). او در تحلیل "منطق" نظام‌های آموزش تأکید دارد که "نظام مدرسه به قیمت صرف انرژی که برای عملیات تفکیک [میان دانش‌آموزان و دانشجویان] ضروری است، نظم از پیش موجود؛ یعنی فاصله میان محصلانی را که از سرمایه‌های فرهنگی متفاوتی برخوردارند، حفظ می‌کند" (Bourdieu, 2001: 56). ولی چگونه است که این منطق نمایان نمی‌شود؟ چه موانعی سر راه «فهم واقعیت» وجود دارد؟

3. Habitus
4. Sens Pratique
5. Representation

موانع فهم واقعیت‌ها: موانع فهم واقعیت‌ها را می‌توان در نهادهایی که «رسالت» چنین فهمی را مدعی هستند، پیدا کرد. یکی از این موانع توهمی است که نهادهای دانشگاهی از طریق ساختار و کارکردهای خود به وجود می‌آورند، توهم ساخت واقعیت در آزمایشگاه، در کلاس و در نرم‌افزارهای آماری با استفاده از ابزارها و شاخص‌هایی که واقعیت را به صورت کلیشه درمی‌آورند.^۶ برای مثال، "پرسشنامه" می‌خواهد واقعیت را به «تصویر» بکشد، ولی نمی‌تواند این کار را بکند، مگر آنکه واقعیت‌ها را قطعه قطعه کند و بنابراین، واقعیت مصنوعی را به وجود می‌آورد. بدین ترتیب، «منطق نهادهای دانشگاهی به استمرار جایگزین‌های دروغین کمک می‌کند» (Bourdieu, 2007: 24); به عبارت دیگر، آنچه مطالعه می‌شود، واقعیت "ساخته" شده است، نه واقعیت با پیچیدگی‌های فزاینده خود. بوردیو با بررسی نظرهای لاتور و ولگار و دیگر نویسندگان معتقد است که واقعیت‌های علمی علی‌رغم آنچه می‌گویند، برساخته‌های محققان و بنابراین، مصنوعی هستند و ابزارها به این عمل کمک می‌کنند. تحقیقات آزمایشگاهی که از طریق بی‌شمار راه‌ها از نظر فیزیکی و اجتماعی و نیز سرمایه تجهیزاتی استفاده می‌شوند، با جهان خارج قطع ارتباط می‌کنند و محل برساختن و «خلق» پدیده‌هایی هستند که با آنها نظریه‌ها را می‌سازیم و آزمون می‌کنیم. واقعیت مصنوعی که شرکت‌کنندگان آن را به عنوان هستنده‌های عینی توصیف می‌کنند، در واقع، برساخته شده است (Bourdieu, 2007: 66).

بوردیو با تشبیه راهبردهای دانشمندان به داستان‌پردازی می‌نویسد: "کنش‌های نمادینی که دانشمندان برای به رسمیت شناخته شدن «قصه»های خود انجام می‌دهند، در عین حال، راهبردهایی برای کسب نفوذ و قدرت‌اند که دانشمندان از طریق آنها در پی تکریم خویش هستند" (Bourdieu, 2007: 72). در این کسب قدرت، نظام پاداش‌دهی در دانشگاه‌ها مولدترین دانشمندان را به سوی مولدترین مسیرها هدایت می‌کند و خود این نظام به کسانی پاداش می‌دهد که شایسته پاداش هستند و دانشمندان دیگر را به سمت مسیرهای انحرافی همانند شغل‌های اجرایی هدایت می‌کند (Bourdieu, 2007: 35). در عین حال، همان‌طور که اشاره شد، نظام پاداش‌دهی که وسیله‌ای برای بالا بردن عزت نفس دانشگاهیان است، سبب مخدوش کردن درک واقعی آنها درباره خود و دیگران می‌شود. بنابراین، شناسایی منطق چنین نظامی که به چه کسانی و چرا پاداش می‌دهد و در چه مسیرهایی آنها را هدایت می‌کند، اساسی است. آیا این پاداش‌دهی به صورت مختلف نشان‌دهنده منطق متمایزکننده نظام‌های آموزشی نیست که از این طریق برای حفظ ساختار موجود خود تلاش می‌کنند؟ ولی آنچه مهم است، شکل‌گیری انگیزه‌های درونی دانشگاهیان است. هدف کنار گذاشتن ارزش‌گذاری برای فعالیت‌های راستین و فضیلت‌جویانه علم نیست، بلکه مسئله کار کردن برای دریافت پاداش چه از نوع «ارتقا» یا در انواع دیگر آن است. آیا ارتقا‌های دانشگاهی در کشور واقعاً بیانگر تولید علم هستند یا غالباً ارائه‌ای از ارائه‌های نقلی‌اند؟ آیا انگیزه‌های بیرونی مسیر اکتشاف علمی را نمی‌بندد؟ در آموزش عالی کشور در حال حاضر، یکی از مسائل اساسی نبود انگیزه‌های درونی

۶. وضعیتی که در پژوهش‌های دانشگاهی کشور در پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها می‌توان به وفور مشاهده کرد.

است. آیا نقد بوردیو از ترفندهای «روش‌شناختی» مسیر را برای بازاندیشی در سیاست‌های علمی دانشگاه‌ها و توجه عمیق به مفهوم پداگوژی دانشگاهی هموار نمی‌سازد؟

بوردیو پرسش مهمی را درباره این موضوع مطرح می‌کند: آیا بهترین معیار اندازه‌گیری توفیق علمی، کمیت تولیدات است یا کیفیت آنها؟ او با ارجاع به مرتون این‌چنین بیان می‌کند: "نهاد علم نظام پیچیده‌ای را برای تخصیص پاداش‌ها به کسانی ایجاد کرده است که به طرق گوناگون بر طبق هنجارهای آن زندگی می‌کنند" (Bourdieu, 2007: 34). بدین ترتیب، محقق از طریق آنچه برای نهاد علمی "ارزش" دارد، متمایز می‌شود. ولی آیا هنجارهای نهاد علمی، برای مثال دانشگاه، در برابر یافته‌های تحقیقات می‌تواند بی‌طرف باشد؟ در این صورت، آیا وجود هنجارها و قواعد و ارزش‌های نهاد دانشگاهی بی‌معنا نخواهد بود؟ این‌چنین است که زندگی دانشگاهی پارادکسال می‌شود. تعارض‌های ممکن بین گرایش به ماندگاری ارزش‌ها از یک سو و نسبی بودن حقایق علمی از سوی دیگر، میدان را برای نوآوران تنگ‌تر و برای پیروان هنجارها فراخ‌تر می‌سازد و مسیرهای مختلفی را برای آنها ایجاد می‌کند. اگر چنین مسیرهای انحرافی به حوزه مدیریت سازمان‌های علمی کشیده شود، چه وضعیتی به وجود می‌آید؟

بوردیو با بیان نتایج واگذاری جایگاه‌های اقتدار در اداره آزمایشگاه‌ها و سازمان‌های علمی به محققان درجه دوم اشاره می‌کند که از آنجا که آنها بینش علمی و منش‌های کاریزماتیک لازم را برای بسیج توانایی‌های دیگران ندارند، اغلب اوقات به تقویت نیروهای ساکن و بی‌قابلیت جهان علمی کمک می‌کنند (Bourdieu, 2007: 35). او در جای دیگری می‌نویسد: "از تناقضات بزرگ جامعه ماست که در آن علم به عامل تولید اساسی تبدیل شده است، ولی مشکل مدیریت علمی که بجز شکلی از مدیریت درون‌جوش^۸ نمی‌تواند باشد، حل نشده است"^۹ (Bourdieu, 2001: 328).

در اینجا بوردیو مسئله پیچیده مدیریت دانشگاهی را به میان می‌کشد که امروزه، در خیلی از دانشگاه‌های ما تحت سیطره رویکردهای خطی و ساده‌نگر است و به این باور دامن می‌زند که با "فرمول‌های" از پیش‌ساخته مدیریتی و آیین‌نامه‌ای می‌توان واقعیت‌های درهم‌تنیده و متغیر نظام‌های پیچیده دانشگاهی را فهمید! در صورتی که با توجه به پیچیدگی‌های روزافزون نظام‌های دانشگاهی نمی‌توان با ابزارهای ایستانگر، پویایی موقعیت‌های خاص این نظام‌ها را فهمید و برای مسائل ناشی از کارکردهای آنها راه‌حل‌های مؤثر ارائه کرد.^{۱۰}

۷. البته، این هنجارها از محیطی به محیط دیگر می‌تواند متفاوت باشد که گاه هنجارهای مغایر با اخلاق علمی نیز از جمله هنجارها می‌شود و "زندگی" دانشگاهی را متناسب با خود به وجود می‌آورد.

8. Autogestion

۹. تأکید از نگارنده است.

۱۰. مراجعه شود به محمد یمنی (۱۳۹۴). برنامه ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه‌ها و تجارب، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، فصل هشتم و فصل آخر، ویراست دوم.

بدین ترتیب، موانع پیشرفت علوم «اساساً اجتماعی» می‌شوند (Bourdieu, 2007: 23). بوردیو با ارجاع به کالینز و پینچ^{۱۱} اشاره می‌کند که روش‌های غیرعقلانی در مجادلات علمی دانشمندان وجود دارد و در مجادله‌ای که بین فراروانشناسان و دانشمندان صاحب‌نفوذ دیگر به‌وجود آمده بود، هر دو طرف از رویه‌های عجیب و غریب و فریبکارانه استفاده می‌کردند؛ گویی دانشمندان مرزهای خودسرانه‌ای را به‌وجود آورده‌اند تا جلو شیوه‌های تفکر و رفتار متفاوت از تفکر و رفتار رایج‌شان را بگیرند (Bourdieu, 2007: 53). بوردیو با پذیرش نسبی نظر این دو نویسنده، محدودیت کار آنها را در توجه نکردن به مبنای کنش‌های عاملان در تعامل بین آنها و ساختارها و استعدادهایی می‌بیند که مبنای واقعی کنش‌ها و تعاملات هستند و مفهوم «سرمایه آزمایشگاهی» را مطرح می‌سازد که به اعتبار آزمایشگاه، دانشگاه و ... بستگی دارد که ارزش‌گذاری بالاتری را نسبت به یافته‌های مشابه در یک آزمایشگاه یا دانشگاه با اعتبار کمتر پیدا می‌کند. بوردیو با بیانی ژرف‌نگر مبنای واقعی فعالیت علمی را "نظامی از استعدادهای عمدتاً زاینده می‌داند که قابل انتقال و ناآگاه است و به تعمیم گرایش دارد" (Bourdieu, 2007: 98)، ولی چه چیزی چنین استعدادهای

را مانع می‌شود؟ تا چه حد ذوق و تخیل در پیدایش آنها نقش دارند؟

بوردیو با ارجاع به مداوار^{۱۲} و مقاله او با عنوان «آیا گزارش‌های علمی فریب‌آمیز است»، می‌نویسد که او با نشان دادن کژی‌ها در گزارش‌های علمی چنین نتیجه‌گیری می‌کند: "یافته‌ها قطعی‌تر و درست‌تر به نظر می‌رسند، خلاق‌ترین جنبه پژوهش ناپدید می‌شود و این برداشت پدید می‌آید که تخیل، شور هیجان و هنر در پژوهش نقشی ندارد و اینکه نوآوری‌ها از فعالیت پرشور دست‌ها و مغزهای به‌شدت متعهد ایجاد نشده، بلکه از تسلیم منفعلانه به قواعد بی‌حاصل «روش علمی» ناشی شده‌اند. این فقیرسازی به تأیید نوعی تجربه‌گرایی منسوخ و ساده یا دیدگاه استقرایی فعالیت علمی منجر می‌شود" (Bourdieu, 2007: 57). بوردیو برای اینکه به چنین وضعیتی دچار نشود، تأمل‌پذیری انتقادی را، که راجع به خود به کار برده است، مطرح می‌سازد که «با خاستگاه طبقه پایین و دهاتی و خیلی دهاتی» (Bourdieu, 2007: 238) که او داشته و همزمان با ورود تضادآمیز وی به اشرافیت آموزشی بوده است، وضعیتی برای او شکل گرفته که او را برمی‌انگیخته است تا «متضادها را آشتی دهد».

بوردیو با دید انتقادی به کتاب‌های روش‌شناسی اشاره می‌کند که آنها به ویژگی‌های چنین تأمل‌پذیری توجه ندارند که بیزار نبودن از کار تجربی پرزحمت و صبورانه، داشتن نوعی ذائقه برای موضوعات معمولی، نوعی بی‌تفاوتی درخصوص مرزهای رشته‌ای و سلسله مراتب اجتماعی قلمروها و ... از جمله این بی‌توجهی‌ها هستند (Bourdieu, 2007: 241). بدین ترتیب، بر اساس تأمل‌پذیری، استعداد ضد عقل‌گرایی که از نظر عقلی پرورش یافته است، نظریه عمل‌درگیر در کار علمی شکل می‌گیرد (Bourdieu, 2007: 341) که به استفاده ضد مدرسی از مفاهیمی منجر می‌شود که هم جلوه‌فروشی نظریه‌پردازانه و هم دقت کاذب پوزیتویسم را طرد می‌کنند. از نظر بوردیو یکی از شالوده‌های توانایی علمی

11. Collins & Pinch

12. Medawar

تأمل‌پذیری، «شهود» یا «تخیل خلاق» است (Bourdieu, 2007: 263) و دیالکتیک روش بوردیو بدین ترتیب نمایان می‌شود که هر تجربه اجتماعی احتمالاً، به‌ویژه وقتی با بحران‌ها، گروش‌ها و بازگروش‌ها همراه شود، می‌تواند از عاملی بازدارنده به سرمایه تبدیل شود، به شرطی که از طریق تجزیه و تحلیل آن را خوب بفهمیم و در اختیار بگیریم (Bourdieu, 2007: 244). این چنین، بوردیو روش خود را "بنیاد نهادن رابطه‌ای قابل فهم میان موضع‌گیری‌ها (انتخاب کردن از میان موارد مقدور) و موقعیت‌های این موضع‌گیران در حوزه اجتماع" می‌داند (Bourdieu, 2001: 81). هر پژوهشگری در فضایی معین، ولی کم و بیش متغیر که هر آن برای او خاص است، می‌اندیشد و می‌خواهد بفهمد. ولی این فهمیدن چیست و چگونه می‌تواند انجام گیرد؟

فهم «تفسیر معنایی است که افراد به رفتارهای خود می‌دهند» و «تفسیر نیز بر این پایه قرار دارد که به دنبال تحقیق و جست‌وجوی بازی‌های ناخودآگاه است» (Khoi, 2010: 130-139); به عبارت دیگر، انسان نمی‌تواند تمام واقعیت‌های پیرامونی خود را درک کند. غنای واقعیت‌های محیطی همواره فراتر از غنای ذهن انسان است. بازی‌های ناخودآگاه نیز در رفتار محققان همواره کم یا بیش نقش‌آفرینی می‌کنند. همان‌طور که اشاره شد، موضوع شناخت مستقل از فرد وجود ندارد؛ یعنی انتخاب‌های محقق می‌تواند آشکار منطقی داشته باشد، ولی بررسی چرهای آن انتخاب‌ها ابعاد پنهان را نمایان خواهد ساخت. آثار فیلسوف فرانسوی گاستون باشلارد که بوردیو نیز از این اندیشمند متأثر بود [ولی در جامعه‌دانشگاهی کشور کمتر شناخته شده است]، در نشان دادن این زوایای پنهان رفتار انسانی کمک فراوانی کرده است.

بنابراین، انسان می‌تواند بفهمد، ولی فهم او از یک سو تحت تأثیر گذشته اوست و از سوی دیگر، رفتار کنشگران دیگر بر آن تأثیر می‌گذارد. ولی او می‌تواند راجع به گذشته خود تأمل‌پذیر باشد. این تأمل‌پذیری که باید نقادانه نیز باشد، مسیر فهم انسان را هموار می‌کند و توان تفسیر؛ یعنی درک نقش تمایلات و احساسات آشکار و پنهان او را در فهم گذشته خود و نیز رفتارهای دیگران بهبود می‌بخشد. در این صورت، او خواهد توانست از موضوع تحقیق خود فاصله بگیرد. این کار از طریق روش‌های شایسته انجام می‌شود، روش‌هایی که همراه با توسعه فهم فرد از خود و دیگری تغییر پیدا می‌کنند، متنوع می‌شوند و کمک می‌کنند تا افق‌های دیگری از حقایق علمی کشف شوند.

برای تفسیر ابتدا لازم است هر پدیده در زمینه‌ای که در بستر آن به وجود آمده است، قرار داده شود. این کار آسان نیست. حتی گفتمان دانشمندان نیز بر حسب زمینه فرق می‌کند (Bourdieu, 2007: 58)، زیرا برای این کار لازم است واقعیت‌های اجتماعی و به تبع آن آموزشی را در فضاهای اجتماعی مربوط قرار داد، فضاهایی که در زمان و مکان قرار دارند و تفاوت‌ها یا فاصله‌ها و تمایزها "زیربنای مفهوم فضا" هستند (Bourdieu, 2001: 74). پدیده‌های آموزشی در کل و پدیده‌های دانشگاهی نیز از طریق تحلیل‌های طولی و عرضی؛ یعنی در زمان و مکان قابل درک هستند. در تحلیل طولی، تاریخ پدیده مورد مطالعه مد نظر قرار می‌گیرد و در تحلیل عرضی، پدیده‌های همجوار با پدیده مورد بررسی مطالعه می‌شوند. درخصوص هر کدام از پدیده‌های همجوار نیز همین تحلیل دوگانه صادق است. تلاقی این دو میدانی را

به وجود می‌آورد که پدیده مورد مطالعه در آن معنا پیدا می‌کند؛ میدان زمینه همانا پویایی پدیده مورد مطالعه است.

برای بوردیو نیز «هر عنصر هر نظام آموزشی ابتدا معنای خود را از جایگاه خود و ارتباط با دیگر نظام‌ها پیدا می‌کند و این تا حدی هر رویکرد مقایسه‌ای را، که صرفاً به مطالعه یکی از آنها بسنده می‌کند، بی‌اعتبار می‌سازد. مقایسه انتزاعی محصولات نظام آموزشی این توهم را به وجود می‌آورد که [با کنارگذاری زمینه] می‌توان چیزهای نابرابر را برابر و چیزهای برابر را نابرابر دانست» (Bourdieu, 1967). بدین ترتیب، مقایسه به بهای مثله کردن واقعیت‌های مقایسه شده به دست می‌آید (Bourdieu, 1967: 22). بوردیو به کلیت حوزه علوم اجتماعی باور دارد، نه به قطعه قطعه کردن مصنوعی آنها (Bourdieu, 2007: 219).

چگونه می‌توانیم به کلیت پدیده وارد شویم؟ بوردیو می‌نویسد: «ما تلاش می‌کنیم تا حقایقی کاملاً پیچیده را بفهمیم که فقط با شاگردی و کارآموزی طولانی می‌توانیم در آنها تبحر پیدا کنیم» (Bourdieu, 2007: 21). بوردیو تخصص‌گرایی و رشته‌ای دیدن را مانع فهم می‌داند. تماس‌های بین علوم، همانند تماس‌های بین تمدن‌ها، موقعیت‌های مناسبی هستند که استعدادهای ضمنی در آن آشکار می‌شوند، به ویژه در گردهمایی‌های بین‌رشته‌ای که درخصوص موضوع جدید شکل می‌گیرند (Bourdieu, 2007: 99). بی‌جهت نیست که او ترجیح می‌دهد بیشتر از حوزه علمی سخن بگوید تا رشته علمی. بوردیو درک نکردن شرایط اجتماعی در بررسی یک پدیده را مانعی برای فهم آن می‌داند. از این نظر او عینی کردن شرایط اجتماعی را در کار پژوهش اساسی می‌داند. آن چیزی که کاملاً باید به آن احاطه پیدا کرد، رابطه ذهنی با موضوع است که اگر به حساب آورده نشود، انتخاب موضوع و روش را جهت می‌دهد و به «یکی از قدرتمندترین عوامل اشتباه تبدیل می‌شود» (Bourdieu, 2007: 202). او با نقد برخورد کلیشه‌ای با روش‌های پژوهشی می‌نویسد: «قواعد روش علمی آن‌گونه که منطق دانان آن را وضع کرده‌اند، با واقعیت فعالیت‌های علمی مطابقت ندارد» (Bourdieu, 2007: 42). او با تأکید بر تأمل‌پذیری می‌نویسد: "منطق من منطق محکوم کردن و افشا کردن نیست، بلکه منطق بازپرسی معرفت‌شناختی است" (Bourdieu, 2001: 292). این چنین است که در نقد نظرهای مارکس با بیان اینکه "مارکس هم دانشمند بود و هم مرد عمل، برای یک مشکل واقعی (ظرفیت یک گروه برای اظهار وجود) راه‌حل نظری نادرستی (وجود واقعی طبقات اجتماعی) را پیش نهاد" (Bourdieu, 2001: 73). ولی آیا می‌توان شرایط اجتماعی را همان‌طور که بوردیو می‌نویسد، عینی کرد؟ آیا در روش‌های کمی‌گرا و کاهنده این هدف دنبال نمی‌شود؟ این عینی کردن همیشه با توجه به شناخت موجود از ظرفیت کم و بیش محدود روش‌های تحقیق نسبی خواهد بود؟ آیا می‌توان مدعی شفافیت در بررسی و شناخت پدیده‌ها شد؟

در بررسی پدیده‌ها، آن‌طور که لوتان کوی نیز می‌نویسد، «شفافیت توهم است» (Khoi, 2010: 129). مگر نه آن است که «پارادایم معادل زبان یا فرهنگ است. پارادایم معین می‌کند که چه پرسش‌هایی می‌تواند مطرح شود و چه پرسش‌هایی باید طرد شود، چه اموری اندیشیدنی و چه اموری نااندیشیدنی است»

(Bourdieu, 2007: 43). محقق گریزی از پیش‌مفاهیم ندارد. جامعه‌شناسی خودانگیخته مانع معرفت‌شناختی بزرگی برای ساحت علمی است (Khoi, 2010: 129) و در کنار آن، پیشفرض‌های تحصیلی و عینی، تعلق به تبارهای اجتماعی و اقتصادی متفاوت و تفاوت‌های فرهنگی نیز از دیگر موانع هستند (Khoi, 2010: 129-138). در عین حال، انس و عادت مانع از این می‌شود که ما آنچه را در پشت فعالیتهای به‌ظاهر فنی و تکنیکی دستگاه آموزشی پنهان شده است، ببینیم. بوردیو کار این دستگاه را "جادویی" می‌داند که کارکرد آن عقلانی کردن^{۱۳} است. در اینجا او به موضوع بسیار مهمی اشاره می‌کند که ادگار مورن به‌صورت عمیق به این مسئله پرداخته است. لازم است عقلانی کردن را از عقلانیت متمایز ساخت. عقلانی کردن همراه با دلیل‌تراشی و فرافکنی و به دنبال توجیه وضعیت موجود است و "ابهام، عدم تعین و تضاد را کنار می‌گذارد"، در صورتی که عقلانیت نوعی دیالکتیک ذهن و واقعیت است که "کمبودها، محدودیت‌ها، بیم‌ها، کج‌رفتنی‌ها و هذیان" را می‌پذیرد (Morin, 2004: 389). یکی از ابزارهای این دستگاه "جادویی"؛ یعنی نظام آموزشی ایجاد تمایز و خشونت نمادین است و از این زاویه بوردیو در غالب تحقیقات علمی خود تلاش کرده است تا کارکردهای پنهان نظام‌های آموزشی را نقد کند و آنها را آشکار سازد.

بوردیو نقاد نظام آموزشی: هسته اصلی آثار بوردیو بررسی و نقد نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در کشورهای صنعتی پیشرفته، برای کشف منطق کارکرد آنها بوده است. او می‌نویسد: "از آنجا که هر طبقه اجتماعی تصاویر خاص خود را از نظام‌های ارزشی اصیل خود دارد، فرصت دسترسی به آموزش عالی بر حسب تبار اجتماعی دانشجویان نابرابر است" (Bourdieu & Passern, 1964: 189). البته، این نظر بوردیو با یافته‌های تطبیقی راجع به نظام‌های آموزش عالی هماهنگی ندارد. تغییرات اجتماعی می‌تواند دسترسی به آموزش عالی را به نفع طبقات ضعیف از نظر اقتصادی جهت دهد. البته، اینکه کیفیت آموزش‌های ارائه شده نیز از این قاعده پیروی کند یا نظام‌های موازی متمایز کننده دیگری برای حفظ وضعیت طبقات قوی از نظر اقتصادی یا اجتماعی به‌وجود نیاید، مسئله مهمی است که باید بررسی شود. از نظر بوردیو دانش نظری و عملی که آموزش و پرورش فرانسه آن را ارزش‌گذاری می‌کند، به‌صورت ظریفی در سازماندهی ذهنی معلم، دانش‌آموز و فرهنگ فرد وارد می‌شود. بدین ترتیب، بوردیو برداشتی از کارکرد نظام آموزشی دارد که این نظام، به‌ویژه در دوره‌های متوسطه و دانشگاهی، به‌صورت مستقل حیات دارد و به نفع خودش کار می‌کند و معلم همیشه کارش آن است که گرایش به مصرف دانش را ایجاد و این گرایش را ارضا کند. به نظر نمی‌آید که چنین وضعیتی در همه نظام‌های آموزشی وجود داشته باشد. در برخی از آنها بیشتر «مصرف» کمی دانش به‌صورت حفظ برای آزمون وجود دارد. بوردیو می‌نویسد: «معلم و دانشجو که محصول سیستم هستند، منطق آن را نیز بیان می‌کنند» (Bourdieu & Passern, 1964: 181). بنابراین، با شناخت کارکرد آنها می‌توان نشانه‌هایی از منطق نظام آموزشی را پیدا کرد.

مفهوم نظام آموزشی نیز دارای دو جنبه آشکار و نهان است. وجه آشکار آن خودبستگی آن است، ولی وجه نهان آن، این است که رفتارهای عاملان (معلمان و دانش‌آموزان) به صورت کارکردی به هم متصل هستند و در عین حال، آنها روابط علی متقابل با شرایط نهادی و مادی آموزشی دارند. این چنین است که محتوای آموزش مترادف با فعالیت‌های دانشجویان و در بطن این محتوا، فرهنگ آنها مترادف با نبوغ قلمداد می‌شود (Bourdieu, 1967). بنابراین، «موفق‌ها» و «سرآمدها» کسانی هستند که دارای نبوغ خاصی هستند!

آیا در کنار آن، همین نظام‌ها برخی نبوغ‌ها یا سرآمدها را به حاشیه نمی‌رانند؟

البته، بوردیو آگاه است که نظام‌های آموزشی برای همه یکسان نیستند، هر چند که نمایش یکسانی را ارائه می‌دهند. بنابراین، نظام آموزشی نیروی کار متنوعی را به وجود می‌آورد و این نیروی کار به صورت تقسیم فنی کار و تقسیم اجتماعی کار، آن طور که دورکیم مطرح می‌کرد، ظاهر می‌شود که تقسیم اجتماعی بر تقسیم فنی کار سایه می‌افکند. فاصله‌های اجتماعی که نظام‌های آموزشی آن را "بازتولید" می‌کنند، در فضاهای اجتماعی شکل می‌گیرند، فضاهایی که در زمان و مکان قرار دارند. بنابراین، کار اساسی علم اجتماع "تعریف فضاهای اجتماعی است و نه برساختن طبقات" (Bourdieu, 1967: 74). از نظر بوردیو نظام آموزشی فرانسه دارای کارکرد ایدئولوژیک است، یک ایدئولوژی دموکراتیک که طبقه حاکم آن را مطرح می‌کند و یک ایدئولوژی نخبه‌گرا که در آن بر سرشتی بودن توانایی‌ها در افرادی که به صورت مادرزادی قابلیت‌های خاصی دارند، تأکید می‌شود و فرهنگ جاری بر فرادستی و قدرت مشروع آنهاست که در فعالیت‌های ذهنی و درسی موفق می‌شوند، تأکید می‌کند. این ایدئولوژی چنان عمل می‌کند که بر جنسیت نیز سایه می‌افکند، به طوری که فقط زنان طبقات بالادست با شانس برابر با مردان از «محکومیت وارد شدن در دانشکده‌های ادبیات و علوم تقریباً خلاصی می‌یابند» (Bourdieu & Passeron, 1964: 17). آیا این مطالعات اثرگذار در حوادث جنبش دانشجویی ماه مه ۱۹۶۸ نبوده است؟ چنین تحلیل‌هایی در کارهای جامعه‌شناسان دیگر در فرانسه نظیر ایزامبر جاماتی (Isambert-Jamati, 1974) و شرکویی (Cherkaoui, 1979) نیز بررسی شده است.

این ایدئولوژی سلطه خود را با ابزاری به نام خشونت نمادین اعمال می‌کند. آنچه به عنوان فرهنگ در مدرسه نشر می‌شود، خاص خانواده‌های متمایز و مساعد برای چنین فرهنگی و بیگانه برای کودکان با تبار اقتصادی و اجتماعی پایین است و این فرزندان تحت یک اجبار یا خشونت نمادین^{۱۴} قرار می‌گیرند تا بتوانند در این فرهنگ‌ها وارد شوند (Bourdieu & Passeron, 1970). بوردیو و پاسرون (Bourdieu & Passeron, 1964) رابطه بین فرهنگ نخبه‌ها، که توسط خانواده انتقال می‌یابد و فرهنگ علمی را، که توسط مدرسه پذیرفته شده است و ارزشیابی می‌شود، تعیین‌کننده موقعیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان می‌دانند. آنها در کتاب *وارثان* می‌نویسند: آموزش و پرورش ارزش‌های طبقه حاکم را انتقال می‌دهد و در برخی موارد منافع آنها را از طریق انتخاب و گزینش تضمین می‌کند و در برخی مواقع، ولی با

شدت کم، ارتقای اجتماعی کودکان برخاسته از تبار اجتماعی و اقتصادی پایین دست را تضمین می‌کند. آیا چنین رفتار دوگانه نظام آموزشی را در آموزش و پرورش کشور پیدا نمی‌کنیم؟ پاسخ به این پرسش نیازمند پژوهشی جدی در کارکرد واقعی آن است.

بوردیو در کتاب نظریه کنش این خشونت را از ویژگی‌های نظام آموزشی می‌داند و آن را "نوعی خشونت روانشناختی بی‌حدوحصر" می‌پندارد که "قضای کلی و احکام نقض نشدنی را تحمیل می‌کند". کسانی که از معیار واحد سلسله مراتب مرتبط با این قضایها [که امروزه، تحت سلطه رشته ریاضی است] عقب می‌مانند، با معیار هوش محکوم می‌شوند، معیاری که اعتبار آن به صورت جمعی به رسمیت شناخته و اثبات شده است و بنابراین، از نظر روانشناختی هم غیر قابل بحث می‌نماید". نتیجه اینکه برای چنین پردشدگانی به منظور کسب یک هویت موقت چاره‌ای نمی‌ماند، جز وداع ناگهانی با نظم تحصیلی، نظم اجتماعی یا ... یا چنان‌که مشاهده شده است، بحران روانی یا حتی بیماری روحی یا حتی خودکشی" (Bourdieu & Passern, 1964: 69). از این دیدگاه است که بوردیو می‌گوید: "در کتابی که به منظور ریشخند آن را *انسان دانشگاهی*^{۱۵} نام نهاده‌ام، عواملی را که موجب بحران تحصیلی شده است؛ یعنی اضافه تولید دانش‌آموختگان و بی‌اعتباری عناوین و مدارک تحصیلی و نیز بی‌اعتباری موقعیت‌های دانشگاهی را بررسی کردم" (Bourdieu & Passern, 1964: 69).

آیا واقعاً نظام‌های آموزشی همواره چنین "خشونت نمادین" را اعمال می‌کنند؟ تا چه حد نظریه بازتولید می‌تواند قابل دفاع باشد؟ کوی (Khoi, 2010) با بررسی انتقاداتی که بر نظرهای بوردیو از سوی رویکردهای دیگر مطرح شده است، می‌نویسد که آنها بخشی از واقعیت‌ها را در بر دارند و تمام نظام‌های آموزشی در تمام جوامع ابزاری برای تداوم نظام‌های اجتماعی مربوط هستند، ولی آثار واقعی همیشه آن نیست که نظام حاکم انتظار دارد. همیشه تضادهایی میان آموزش و پرورش رسمی، غیررسمی و ضمنی (خانواده، رسانه‌ها، کار و فعالیتهای اجتماعی و سیاسی) وجود دارد. در این نظریه‌ها به نقش تاریخی نظام‌های آموزشی توجه نمی‌شود".

آیا بوردیو با خاستگاه طبقاتی پایین دست و به قول خود او «دهاتی و خیلی دهاتی» (Bourdieu, 2007: 238)، نجات یافته از چنین "تله" نظام آموزشی، که برته‌لو (Berthelot, 1983) در دهه هشتاد آن را عنوان می‌کرد، یا قربانی چنین خشونت نمادین نبوده است؟ اگر چه دیدگاه بوردیو با انتقاداتی مواجه است که خود او نیز به برخی از آنها در کتاب *نظریه کنش*^{۱۶} و نیز *علم علم و تأمل‌پذیری* به آنها اشاره کرده و پاسخ داده است، با این وصف، خود او نقاد برخی از رویکردهای خود است. او در جایی به اینکه نظام‌های آموزشی نیز می‌توانند منشأ تغییر باشند، چنین اشاره می‌کند: "منطق شیوه بازتولید که نظام تحصیلی جزو آن و نیز تناقضاتی که در آن نهفته است، می‌تواند در آن واحد و البته، بدون تناقض هم منشأ

۱۵. ترجمه دیگری از این کتاب به تازگی از حسن چاوشیان از ترجمه انگلیسی *Homo Academicus* در انتشارات پارسه منتشر شده است.

۱۶. همچنین نگاه شود به مقدمه مترجم در همین کتاب.

بازتولید ساختارهای جوامع پیشرفته باشد و هم منشأ شماری از تغییرات که ساختارهای مذکور را به چالش می‌کشد" (Bourdieu, 2001: 67-68). البته، این نظرها در سال ۱۹۹۴؛ یعنی بیست و چهار سال پس از انتشار کتاب *بازتولید* مطرح شده است. از این نظر او "جزمیت" بازتولید را زیر سؤال می‌برد، ولی در ظاهر عنوان می‌کند که "ساختارهای ساختاربخش همان ساختارهای ساختاری شده‌اند" (Bourdieu, 2001: 66).

اهمیت شهود و تخیل خلاق در جریان تولید علمی

از نظر بوردیو شهود به استفاده ضد مدرسی از مفاهیمی منجر می‌شود که هم جلوه فروشی نظریه‌پردازانه و هم دقت کاذب پوزیتویسم را طرد می‌کند (Bourdieu & Passern, 1964: 242). یکی از شالوده‌های این بعد توانایی علمی (بررسی عمیق‌تر ناخودآگاه اجتماعی جامعه‌شناس) شهود یا تخیل خلاق است که از طریق نقد تجربه اجتماعی به دست می‌آید. بوردیو عامل به افکار خود و نقاد "بوردیو" نیز است. بوردیو اظهار می‌کند که چگونه ناآگاهی از نوشته‌های اولیه مرتون و نیز سیر زندگی او سبب مخالفت با او بوده است و اینکه هر فرد جوانی در شرایط مساوی دارای سرمایه و همچنین توانایی کمتری است و به همین دلیل، تقریباً بنا به تعریف، وی تمایل دارد تا با چهره‌های جا افتاده علمی به مخالفت برخیزد و از این رو، به کارهای آنان به‌گونه‌ای انتقادی نگاه می‌کند. این مطلب یادآور این سخن عالمانه استاد فروزانفر است که نقد افکار باید "از روی کمال مروت و با رعایت ادب" باشد (Forouzanfar, 2007).

نگاه انتقادی تا حدی می‌تواند پیامد "ناآگاهی" نیز باشد (Bourdieu, 2007: 38). بوردیو با طرح این پرسش ویتگنشتاین که "پیروی از قاعده به چه معناست"، می‌نویسد: دانشمند با دوری از تبعیت آگاهانه بر اساس یک روش معین عمل نمی‌کند، بلکه بر اساس ذوق بازی علمی پیش می‌رود، ذوقی که با قاعده‌مندی‌های خود در تجربه طولانی بازی علمی آموخته می‌شود. ولی چنین رویه‌ای پیوسته از دو طریق "دستورالعمل‌های آشکار یا شاخص‌های عملکردی دانشمندان" تضعیف می‌شود و آنها رفتار دانشمند را "تحدید می‌کنند" (Bourdieu, 2007: 97). این وضعیت که می‌توان آن را پدیده فرمالیسم^{۱۷} در مدیریت نظام‌های دانشگاهی نیز نامید، مشکلی است که دانشگاه‌های ما نیز به‌شدت با آن مواجه هستند. با توجه به اینکه دانشگاه‌ها به دلیل وجود جریان دانش در آنها از پویایی خاصی برخوردارند، نمی‌توان آنها را آیین‌نامه‌ای "مدیریت" کرد، مگر آنکه این پویایی از آنها گرفته شود که در این صورت، ماهیت دانش‌زایی آنها کنار زده می‌شود. بنابراین، مسئله اساسی انتخاب بین پویایی و ایستایی در نظام‌های دانشگاهی است.

اهمیت ذوق در پویایی فعالیت‌های علمی در آموزش عالی ایران را قبلاً استادان بزرگی همچون استاد فروزانفر و استاد هشترودی مطرح کرده‌اند. استاد فروزانفر (Forouzanfar, 2007) با بیان اینکه "نباید

۱۷. به کتاب آموزش عالی به کجا می‌رود؟ (با اهتمام محمد یمنی)، گفتار اول، چاپ مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی مراجعه شود.

فن بر ذوق غلبه کند"، در عین حال، بر آسیب‌هایی اشاره می‌کند که سلطه روش‌ها و فنون کمی‌نگر و کمی‌ساز بر ساحت علم وارد می‌کند، مسئله‌ای که مورن آن را با عنوان "امپریالیسم" عدد و رقم و کمیات در حوزه شناخت مطرح می‌کند. در اینجا شاهد مسئله ارتباط روش و فعالیت علمی هستیم که بیانگر محدودیت‌هایی است که روش یا روش‌های از قبل ساخته شده و ثابت‌گرا (ثابت کن!) آنها را ایجاد می‌کنند. در اینجا به مفهوم روش مورن (Morin, 2004) نزدیک می‌شویم که بر انعطاف و تغییرپذیری روش به‌مثابه استراتژی در جریان فعالیت علمی برای فهم پیچیدگی‌های سیستم‌ها و موضوع پدیده‌زایی آنها تأکید دارد. خاص بودن روش به نوعی نظر تمام متفکران در اعصار مختلف بوده است. استاد صمد موحد در مقدمه کتاب گلشن راز شیخ محمود شبستری می‌نویسد: "هر متفکر روش خاصی دارد و به مسائل و موضوع‌های معینی توجه می‌کند" (Shabestari, 2007: 30).

بوردیو در عین حال، نگران وضعیت علم است. او می‌نویسد: «گمان می‌کنم یک حرکت قهقراپی جدی جهان علم را تهدید می‌کند. خودآیینی که علم به‌تدریج در برابر قدرت‌های دینی، سیاسی یا حتی اقتصادی و حداقل تا حدودی، در برابر دیوان‌سالاری‌های دولتی به‌دست آورده بود و حداقل شرایط لازم را برای استقلالش تضمین می‌کرد، به‌شدت ضعیف شده است» (Bourdieu, 2007: 7). او هشدار می‌دهد که سازوکارهای اجتماعی همراه علم با خطر تابع شدن به اهداف تحمیلی خارجی مواجه‌اند. بیان آسیب‌های ناشی از سلطه منفعت بر فعالیت‌های علمی (Bourdieu, 1984)، نقد نقش رسانه‌ها و «روشنفکران رسانه‌ای» که تولیدکنندگان «غذای آماده فرهنگی»^{۱۸} هستند و او آنها را «متفکران آماده»^{۱۹} می‌نامد و نه روشنفکر^{۲۰}، مبارزه با نئولیبرالیسم و مخالفت با جهانی‌سازی اقتصادی (Schuber & Founten, 2006: 14)، بوردیو را به این بیان روشن می‌رساند که "علم در خطر و در حال تبدیل شدن به امری خطرناک است" (Bourdieu, 2007: 8). این نتیجه‌گیری بوردیو نزدیکی قابل تأملی با نظرهای متفکرانی نظیر هشترودی، فروزانفر و مورن [البته هرکدام از نظرگاه خاص خود] و لوتان کوی دارد. فروزانفر (Forouzanfar, 2007) در سال ۱۳۲۲ بر وجه "رعونت علم" تأکید می‌کرد، هشترودی (Hashtroudi, 2006) معتقد بود که هر پیشرفت علمی و فنی همعنان آشفتنگی اجتماعی به‌وجود می‌آورد، مورن (Morin, 2007) چهار موتور مخرب فرهنگ؛ یعنی علم، فن، صنعت و منفعت را در عصر حاضر نقد می‌کند و کوی (Khoi, 2010) علوم انسانی را در وضعیت بحرانی می‌بیند. از نظر بوردیو علم راهی ندارد، جز اینکه میان حدناشناسی تمامیت‌خواهانه عقل‌گرای خشک از یک سو و عقب‌نشینی غیرعقلانی هیچ‌انگار از سوی دیگر، به‌طور متناوب رفت و برگشت کند (Schuber &

18. Fast-food Culture

19. Fast-thinkers

۲۰. بوردیو در سال ۱۹۹۶ در کنفرانسی راجع به رسانه‌ها می‌گوید: آیا تلویزیون با پخش صحبت‌های متفکرانی که می‌خواهند با سرعت پیش‌رونده فکر کنند، خود را محکوم نمی‌کند که تنها طالب افکار آماده و متفکرانی باشد که سریع‌تر از سایه خود فکر می‌کنند؟ آنهایی که در تلویزیون سخن می‌رانند، «همدست یکدیگر هستند» (Bourdieu, 1996).

Fountain, 2006: 144). چنین رفت و برگشتی عصاره روش بوردیو را می‌سازد، به طوری که تجربه علمی او نشان‌دهنده ارتباط تنگاتنگ نظریه و عمل است. او آگاه بود که محقق‌گریزی از میدان موضوع مطالعه خود ندارد و به همین دلیل، از نظر او «حقیقت نسبیست کلی دیدگاه‌هاست» (Bourdieu, 2007: 248). او بر جدانپذیری نظر و تجربه در زمان و مکان تأکید دارد (Bourdieu, 2001: 69). جامعه‌شناس باید مراقب باشد که در مقام عامل اجتماعی در موضوعی گرفتار شده است که آن را به عنوان موضوع خودش اتخاذ می‌کند (Bourdieu, 2001: 249). بوردیو بر ذوق، شهود و تخیل خلاق تأکید دارد که از این نظر دنباله‌رو گاستون باشلار است و دیدگاه‌های پوزیتیویستی را به جد نقد می‌کند. او مبنای واقعی فعالیت علمی را "نظامی از استعداد‌های عمدتاً زاینده، قابل انتقال و ناآگاه می‌داند که گرایش به تعمیم خود دارد" (Bourdieu, 2007: 98-99). این عادت‌واره از رشته‌ای به رشته دیگر متفاوت است و بنابراین، لازم است بسان تمدن‌ها با یکدیگر تماس داشته باشند تا زمینه مناسب برای آشکار شدن "استعداد‌های ضمنی" در آنها به وجود آید. به همین دلیل، او ایجاد رشته‌های مربوط به جامعه‌شناسی (جامعه‌شناسی آموزشی، جامعه‌شناسی فرهنگ، جامعه‌شناسی روشنفکران و ...) را مایه "نوعی شرمساری" می‌داند (Bourdieu, 2007: 219).

ابن خلدون (Ibn-Khaldun, 1987: 862)، پیشقراول جامعه‌شناسی، می‌نویسد: «پس پای‌بست آخرین، اندیشه است. آن‌گاه در عمل از پای‌بست آغاز می‌کنند و سپس، به ساختن دیوار می‌پردازند و سرانجام، سقف را بنا می‌کنند و بنابراین، ساختن سقف آخرین عمل است. این است معنای گفتاری که می‌گویند: "آغاز کار پایان اندیشه و آغاز اندیشه پایان کار است"»^{۲۱}. رابطه دیالکتیک بین عمل و اندیشه زمینه‌ساز این نظر ابن خلدون می‌شود که کار محقق «نقاب از چهره حقیقت گشودن است». این دیالکتیک لازمه اکتشاف علمی است. «آنچه از طریق عمل تأیید نشود، باید کنار گذاشته شود، دوباره ارزیابی و مجدد فرمول‌سازی شود. بین نظر و عمل رابطه رفت و برگشت وجود دارد؛ عمل حدود صحت نظر را نشان می‌دهد و نظر، عمل را به واقعیت‌ها و حقایق نزدیک می‌سازد. در نهایت، تطبیق نظر با عمل سبب پیشرفت و جهش‌های علمی می‌شود» (Khoi, 2010: 13). ولی نظریه بدون توجه به سنت‌های علمی پیشین شکل نمی‌گیرد. برای بوردیو «انتزاعی‌ترین، جهان‌شمول‌ترین و نامشخص‌ترین افکار که همانا محصولات اندیشه فلسفی یا کار عملی یا آفرینش هنری‌اند، عمیقاً تابع شرایط تولید خود هستند» (Schuber & Fountain, 2006: 31). ولی شرایط تولید در تاریخ شکل می‌گیرد و بنابراین، شناخت آن، که به واسطه یافته‌های پیشینیان دقیق‌تر و مستندتر می‌شود، ضرورت ارتباط با سنت‌های علمی گذشته را مطرح می‌سازد. بوردیو در یکی از آخرین کتاب‌های خود در سال ۲۰۰۱، از تفکر راجع به استعاره‌ای وام گرفته از لایبنیتس صحبت می‌کند که در آن خداوند هندسه تمام چشم‌اندازهاست، جایگاهی که در آن تمام دیدگاه‌های نسبی

۲۱. این نظر قبلاً در کتاب اخلاق ناصری آمده است. در فصل هفتم از قسمت اول، خواجه نصیرالدین طوسی با ارجاع به حکیم ارسطاطالیس در صفحه ۸۰ کتاب می‌نویسد: "... چه اول فکر آخر عمل بود و آخر فکر اول عمل، چنان‌که در جملگی صناعات مقرر است (Tousi, 1981: 80). در منابع است که ابن خلدون به تمجید از خواجه نصیرالدین طوسی در الهام‌بخشی از او در پژوهش‌هایش سخن گفته است.

با هم تلفیق و سازگار می‌شوند، دیدگاه مطلق که از آن جهان خودش را به‌عنوان یک منظره عرضه می‌کند، منظره‌های یکپارچه و متحد، نظر بدون نظرگاه، آن «نظر از هیچ کجا و از همه جا» متعلق به یک خداوند بدون مکان است که در آن واحد همه جا هست و هیچ جا نیست.^{۲۱} از نظر او این «هندسه تمام چشم‌اندازها» حوزه‌ای است که در آن دیدگاه‌های متضاد بر حسب رویه‌های تنظیم شده با هم برخورد می‌کنند و به تدریج از طریق مواجهه عقلانی در هم تلفیق می‌شوند (Bourdieu, 2007: 249). او بر فراموش نکردن چنین دستاوردی تأکید دارد. بوردیو با ترجیح مفهوم حوزه تأکید دارد که دانشمندان یک گروه همگن و متحد را شکل نمی‌دهند. آیا مستثنا شدن بوردیو، دانشمند برخاسته از طبقات پایین‌دست جامعه فرانسه، از بازتولید اجتماعی بیانگر بازی این تضادها نیست؟ خود او در جایی می‌نویسد که «نظام آموزشی در برخی مواقع، ولی با شدت کم، ارتقای اجتماعی کودکان برخاسته از تبار اجتماعی و اقتصادی پایین‌دست را تضمین می‌کند» (Bourdieu & Passern, 1964). اگر چه نظام‌های آموزشی آگاهی را در دانش‌آموزان و دانشجویان ایجاد می‌کنند و از این طریق می‌توانند به تغییرات اجتماعی کمک کنند، ولی ساختار نظام‌های آموزشی تلاش دارند کارکردهای بقای نظام اجتماعی را تضمین کنند. آیا این دیدگاه تصویری محافظه‌کارانه را از بوردیو ارائه نمی‌دهد و استدلال او را همان‌طور که برتولو (Berthelot, 1983: 2290) می‌نویسد، متأثر از «مکانیسم توضیح‌گرانه» نشان نمی‌دهد؟ او خود چنین پاسخ می‌دهد: «کلمه بازتولید آثار شومی بر جای گذاشته است. کلمه وارد بحث‌ها شده است، ولی افراد کتاب (بازتولید) را نخوانده، گفته‌اند که بوردیو می‌گوید نظام آموزشی طبقات (اجتماعی) را بازتولید می‌کند و حتی آنها به‌صورت هنجاری کتاب را می‌خوانند و این نگاه را دارند که بوردیو که این‌گونه می‌گوید، بنابراین، محافظه‌کار است» (Bourdieu, 2002). بوردیو با نقد مفهوم اجتماع علمی که گسترده آن را پیشنهاد می‌کند، مفهوم حوزه را برای وجود نداشتن همگنی و اتحاد میان دانشمندان مطرح می‌کند و وجود داشتن «ایده علم ناب» را زیر سؤال می‌برد و بر وجود کشمکش‌ها و رقابت‌های موجود بین ساختارهای علمی تأکید دارد.

اگر با نظر ابن خلدون به آورده‌های مهم تحقیقات بوردیو نگاه کنیم، می‌توانیم بگوییم که این دانشمند توانسته است «نقابی از چهره حقیقت» بگشاید. وی نقاب از چهره نظام آموزشی [البته در کشور فرانسه]^{۲۲} کنار زده و کارکردهای بازتولیدی و خشونت نمادین آن را نشان داده است [که آثار و تبعات چنین خشونتی گاه می‌تواند از خشونت فیزیکی عمیق‌تر، ماندگارتر و به‌ویژه بازتولید شونده‌تر از سوی کودکان، دانش‌آموزان و دانشجویان سابق که مربیان، معلمان و استادان کنونی هستند، باشد]. پارادکس قضیه این است که کارکرد مشروعیت‌بخشی به نظم موجود «وقتی کارایی بیشتری می‌یابد که نظام آموزشی با سرپوش گذاشتن به این نظم، رابطه خود را با نیرویی که این کارکرد را موجب می‌شود، انکار کند» و آنان که «خشونت نمادین را اعمال می‌کنند و [یا] متحمل می‌شوند، اولین کسانی‌اند که به این کارکرد مشروعیت می‌بخشند»

۲۲. آثار بوردیو الهام‌بخش بررسی کارکرد واقعی نظام‌های آموزشی در کشورهای دیگر بوده است. اقبالی که امروزه به مطالعه آثار این دانشمند عامل به دیالکتیک نظر و عمل در ایران نیز به‌وجود آمده است، شاهدهی بر این امر است.

(Khoi, 2010: 38). ولی آیا این کارکردها در تمام نظام‌های آموزشی به همان صورت دیده می‌شوند؟ تحقیقات بوردیو عموماً ناظر بر نظام آموزشی فرانسه است و این امر را یافته‌های پژوهش‌های انجام شده و پژوهش‌های در حال اجرا و آتی در دیگر نظام‌های آموزشی می‌توانند نشان دهند که شعاع برد نظریه‌های بوردیو تا کجا می‌رسد؟ زیرا همان‌طور که پارکین می‌نویسد، دامنه برد [در کنار سطح یا جایگاه و تعریف] یک نظریه، یکی از سه معیار تعمیم‌پذیری آن است (Khoi, 2016: 55).

جدا از این امر آیا اصالت روش بوردیو و نیز رویکرد نقادانه‌اش در خودکاوی‌ها و دگرکاوی‌ها [بخوانیم تأمل‌پذیری]، آموزه‌ای بس پراهمیت برای تأمل در اقتباس‌های کورکورانه و نقد توهم‌های مدرسی در حال گسترش در جریان‌های آموزش‌های دانشگاهی ما به‌ویژه در حوزه مطالعات آموزش عالی نیست که فرمالیسم، باورهای کاذب علمی، خودبزرگ بینی و به قول مورن "بزرگ شدن اغراق آمیز من" و رفتارهای مغایر با اخلاق علمی و مسئولیت‌پذیری دانشگاهی از جلوه‌های بارز آن است؟

آموزش عالی ایران

با بررسی نظرها و یافته‌های علمی و عملی بوردیو می‌توانیم پرسش‌های زیر را برای تأمل در آموزش عالی ایران در کل و دانشگاه‌های کشور به‌صورت خاص مطرح کنیم:

۱. آیا دانشگاه‌های ما و دانشگاهیان آنها تأمل‌پذیر هستند؟ تا چه حد خودانتقادی در رفتارهای کنشگران آموزش عالی کشور و دانشگاه‌ها وجود دارد؟
۲. فعالیت‌های دانشگاهی تا چه حد بر اساس خودباوری‌های واقعی علمی یا خودباوری‌های کاذب علمی صورت می‌گیرد؟
۳. آیا تعاملی در ابعاد ناآشکار کارکردهای دانشگاه‌های کشور صورت می‌گیرد؟ به بیان دیگر، تا چه حد همخوانی بین ساختارها و تصمیمات ساختاری و عملکرد نظام‌های دانشگاهی و کنشگران آن وجود دارد؟
۴. مسیر تحصیلی دانشجویان از ابتدا تا انتها با چه مکانیسم‌هایی بررسی و نیز به توسعه آنها از بعد شخصیتی و اجتماعی توجه می‌شود؟
۵. آیا درباره رفتارهای متمایزکننده و نشان‌دهنده خشونت نمادین از سوی مدرسان، مدیران و کارکنان دانشگاهی در خصوص دانشجویان بررسی موشکافانه صورت می‌گیرد؟
۶. پارادایم‌های موجود در فعالیت‌های علمی و مطالعاتی در راستای اکتشاف علمی هستند یا به سوی تقلید یا اقتباس از یافته‌های دیگران جهت دارند؟
۷. آیا سازماندهی تحصیلی دانشگاه‌ها دانشجویان را به سوی فهم پیش می‌برد یا به سوی حفظ و تقلید سوق می‌دهد؟
۸. آیا رویه‌های «موجود پاداش‌دهی علمی» توانسته است با ارزش‌های علمی اکتشافگر و فضیلت‌خواه همراه شود؟

در آخر با نقل نظر بس عالمانه استاد بدیع الزمان فروزانفر در سال ۱۳۲۲ خورشیدی این پرسش را مطرح می‌کنیم که آیا در دانشگاه‌های ما و در سازماندهی آموزشی، پژوهشی و خدماتی آنها ذوق بر فن غلبه دارد یا فن بر ذوق؟ که به بیان ایشان در فعالیتهای علمی ضرورت دارد که «ذوق بر فن غلبه داشته باشد». این مطلبی است که بوردیو نیز بر اهمیت آن در اکتشافات علمی تأکید دارد. در شرایط امروزین دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کشور تأمل درباره آسیب‌های فزاینده غلبه فن بر ذوق و توجه جدی به آن از اولویتهای مهم است.

References

1. Berthelot, J.M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF. Coll. Pédagogie D'aujourd'hui.
2. Bourdieu, P. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. in R. Castel et J. C. Passeron; Education, développement et démocratie.
3. Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision*. Paris: Raison d'agir.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
4. Bourdieu, P. (2001). Theory of action. Translated by Morteza Mardiha, Tehran: Raw and Negar Publications (in Persian).
5. Bourdieu, P. (2002). Interventions (1961- 2001). Agone.
6. Bourdieu, P. (2005). The benefit of the sociologist. Translated by Babak Haghighi Rad, East, No. 681 (in Persian).
7. Bourdieu, P. (2007). *Science de la science et reflexivite*. Translated by Yahya Imami, National Research Institute for Science Policy (in Persian).
8. Bourdieu, P., & Passern, J.C. (1964). *les héritiers*. Paris: Minuit.
9. Bourdieu, P., & Passeron, J.C (1970). *la reproduction*. Paris: minuit.
10. Champagne, P. (2008). *Pierre Bourdieu*. Toulouse, Ed. Milan.
11. Cherkaoui, M. (1979). Les paradoxes de la réussite *scolaire*. Paris: PUF.
12. Foruzanfar, B. (2007). Pleadings of Professor Badizalzman Foruzanfar, Typing and Introduction, Edges and Contents Dr. Seyyed Mohammad Debir Sajjahi, Khojasteh Publications (in Persian).

13. Ibn- Khaldun, A.R. (1987). *Introduction*. Translated by Mohammad Parvin Gonabadi, Scientific and Cultural Publishing. Fifth Edition (in Persian).
14. Isambert-Jamati, V. (1974). *Sociologie de l'école in traite des sciences pédagogique*. S. D., Debesse, M., Mialaret, G. T., 6, 141-185.
15. Hashtrودي, M. (2006). Dr. Mohsen Hashtrودي commemorate. Sana Publication, Tehran: Iran (in Persian).
16. Khoi, L.T. (2010). Education, cultures and communities. Translated by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi, Publications of Samt (in Persian).
17. Khoi, L.T. (2016). *Comparative education*. Translated by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi, Publications of SAMT. Eighth edition (in Persian).
18. Lemoir, Y. (2007). L, habitus dans l, ouvres de Pierre Bourdieu, un concept central dans sa thorie de la pratique apprendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. Universite de Sherbrook. Crie/Crcie.N.1.Juin 2007.
19. Mintzberg, H. (1994). Grandeur et décadence de la planification stratégique. Paris : dunot (Tr. Par Pierre Romeler).
20. Morin, E. (2007). Complex thought and learning method in the planetary age. Translated by Mohammad Yemeni Douzi Sorkhabi, Research Institute for Social and Cultural Studies (in Persian).
21. Morin, E. (2004). *Seven essential knowledge for future education*. Translated by Mohammad Yemeni Douzi Sorkhabi, Shahid Beheshti University Publication (in Persian).
22. Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Manifeste pour changer l'éducation. Arles. Actes Sud.
23. Schuber, K., & Founten, A. (2006). *The sentences of Pierre Bourdieu*. Translated by Morteza Kotbi, Ney Publications (in Persian).
24. Shabestari, Sh.M. (2007). Golshan Raz. Introduction and corrections and description by Dr. Samad Movahed, Tahvori, Second Edition (in Persian).
25. Tousi, K.N. (1981). *Ethics of Nasseri*. To Correct Mojtaba Minavi-Alireza Heidari, Kharazmi Publications. Second Edition (in Persian).

26. Yamani, M. (2019). Higher education development planning: Reductionist approach, complexe situation. Samt Publication, Tehran, Iran (in Persian).