



فصلنامه مطالعات دانشگاه - دوره ۱، شماره ۱، پاییز ۱۴۰۱
مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

۱

مصرف فرهنگی دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی: تحلیل داده‌های یک پیمایش ملی
رضا صفری شالی

مصرف سیگار و بازسازی هویت جنسیتی: تجارب زیسته دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی از مصرف سیگار
کرم حبیب‌پور گنابی، فاطمه بوسلی ایل دوله

زخم‌های انتیام‌نیافتن: توجه مردم‌شناختی به رنج کشیدن دانشجویان در ایران
اصغر ابزیدی جبرین

تحلیل ساختاری «آموزش عالی» به‌مثابه‌ی نظام اجتماعی: پژوهشی کیفی در آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه رازی
جلیل کریمی

آزادی بیان دانشگاهی در ایران: خودمردم‌نگاری رئالیستی یک تجربه‌ی آموزش برخط
صدرا خسروی

اینستاگرام و امکالی برای تولید جماعت آگاه درون‌بیرون دانشگاه
حامد طاهری کیا

مطالعه‌ی کارکردهای اجتماعات دانشجویی در توانمندسازی فرهنگی دانشجویان
مهدی حسین‌زاده فرمی

◀ نقد کتاب

معماری علم در غیبت وضع ملی اثر رضا منصوری
رضا غلامی

مروری نقادانه بر کتاب چهارجویی برای سیاست‌گذاری علم: تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی اثر محمدرضا قائمی‌ایک
فرهاد بیانی



فصلنامه مطالعات دانشگاه

پیاپی ۱، دوره اول، شماره ۱، پاییز ۱۴۰۱

هیئت تحریریه

موسی اکرمی، استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم، تحقیقات؛ مرتضی بحرانی، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ علی پایا، استاد کالج اسلامی لندن؛ رضا صمیم، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ محمدباقر علیزاده اقدم، استاد دانشگاه تبریز؛ عبدالحسین کلانتری، دانشیار دانشگاه تهران؛ سعیده گروسی، استاد دانشگاه شهید باهنر کرمان؛ رضا ماحوزی، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ نعمت‌الله موسی‌پور، استاد دانشگاه هرمزگان؛ محمدجواد هراتی، استاد دانشگاه بوعلی سینا همدان.

داوران این شماره

غزل اسکندر نژاد، استادیار دانشگاه هنر؛ اباذر اشتری مهرجردی، استادیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ جبار رحمانی، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ ابوالحسن ریاضی، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ حسین سرافراز، استادیار دانشگاه علامه طباطبایی؛ وحید شالچی، دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی؛ آمنه صدیقیان بیدگلی، استادیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ شیوا علی‌نقیان، مدرس مدعو دانشگاه تهران؛ غلامرضا غفاری، دانشیار دانشگاه تهران؛ لیلا فلاحتی، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ عبدالله کریم‌زاده، استادیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ خدیجه کشاورز، استادیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ محمد گنجی، دانشیار دانشگاه کاشان؛ شیوا مسعودی، استادیار دانشگاه تهران؛ عباس وریج کاظمی، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

صفحه‌آرا: سعید عباسی
ویراستار انگلیسی: دکتر شکیل احمد

کارشناس فصلنامه: مهناز شاه‌علی‌زاده
ویراستار فارسی: فرهاد سلیمان‌نژاد

«مقالات منتشر شده در فصلنامه «مطالعات دانشگاه» صرفاً بیانگر نظرات نویسندگان آن است و ضرورتاً مورد تأیید مؤسسه نیست.

«دریافت مقاله صرفاً از طریق سایت (www.jous.ir) امکان‌پذیر است.

صاحب امتیاز

مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مدیر مسئول

حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر رضا غلامی

سر دبیر

دکتر رضا صمیم

نشانی: تهران، خیابان پاسداران، خیابان شهید مؤمن‌نژاد (گلستان یکم) شماره ۱۲۴
تلفن: ۰۲۲۵۷۰۷۷۷ داخلی ۲۶۲ / پست الکترونیکی: info@jous.ir / وب‌گاه: www.jous.ir
قیمت: ۵۰۰,۰۰۰ ریال

شیوه‌نامه نگارش و شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله باید در زمینه دانشگاه و آموزش عالی و در راستای موضوعات و اولویت‌های پژوهشی فصلنامه باشد؛
۲. قبلاً در نشریه‌های داخلی و خارجی یا مجموعه مقالات سمینارها و مجامع علمی چاپ نشده یا به‌طور همزمان برای انتشار به جایی دیگر واگذار نشده باشند؛
۳. نثر مقاله و شیوایی نگارش از جمله معیارهای مهم داوری مقاله است.
۴. مقاله طبق شیوه‌نامه مندرج در بخش «راهنمای نویسندگان» در سایت تنظیم و در قالب word 2010 بارگزاری گردد.
۴. چکیده فارسی و انگلیسی مقاله بین ۳۰۰ تا ۳۵۰ کلمه باشد که در آن خلاصه‌ای از موضوع مقاله، روش تحقیق و مهم‌ترین یافته‌های مقاله قید شود. ارائه چکیده گسترده به زبان انگلیسی نیز ضروری می‌باشد.
۵. کل مقاله بین ۷ هزار تا ۹ هزار کلمه باشد.
۶. مشخصات نویسندگان به این ترتیب ذکر شود: مرتبه علمی، رشته تحصیلی، دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور و پست الکترونیکی آکادمیک.
۷. معادل غیرفارسی اسامی و مفاهیم مهم در پاورقی هر صفحه آورده شود.
۸. ارجاعات درون متنی به صورت (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه) نگارش شود. برای مثال: (علوی و عبداللّه‌زاده، ۲۰۰۳، ۲۵).
۹. دارای فهرست منابع و مأخذ مستند و کامل و اطلاعات کتاب‌شناختی معتبر باشند و به سبک APA نگارش شود؛ برخی موارد در ذیل آمده است. برای دریافت کامل شیوه‌نامه به سایت مراجعه نمایید.

کتاب	الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان کتاب (شماره چاپ؛ مترجم). محل انتشار: نام انتشارات. آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی (چاپ اول). تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.
مقاله در نشریه	الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. نام نشریه، (دوره یا سال) شماره، صفحه. ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۲). تأملی بر نسبت میان فناوری‌های اطلاعاتی با تغییرات در فرهنگ و مناسبات اجتماعی. تحقیقات فرهنگی ایران، ۶(۴)، ۱۰۶-۸۳. doi: 10.7508/ijcr/2013.24.004
مقاله در کنفرانس	Lynch, J. (2006). It's not easy being interdisciplinary. <i>International Journal of Epidemiology</i> , 35, 1122-1119
مقاله در کنفرانس	الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی (ویراستار)، نام اثری که مقاله در آن چاپ شده است. مقاله منتشر شده در عنوان کنفرانس، محل برگزاری (صفحه آغاز - صفحه پایان). محل نشر: نام ناشر. جمالی، حمیدرضا (۱۳۹۰). تولید علم ایران. در محمدصادق حسینی (ویراستار)، مجموعه مقالات علم در ایران مقاله منتشرشده در کنفرانس علوم اجتماعی ایران، تالار قدس (صص). تهران: انجمن جیحون.
پایان‌نامه	Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: how does Australia compare to the United States. In Wandarna coowar: Hidden grief. paper presented at the proceedings of the 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia). Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). Turrumurra, NSW: National Association for Loss and Grief.
پایان‌نامه	الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (تاریخ). عنوان پایان‌نامه (پایان نامه منتشر نشده (مقطع)). دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور. آجودانیان، فائزه (۱۳۹۲). بررسی تأثیر تبلیغات بر میزان مصرف‌گرایی در بین دانشجویان متأهل دانشگاه اصفهان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه یزد، یزد، ایران.
پایان‌نامه	Kassover, A. (1987). Treatment of abusive males: Voluntary vs. court-mandated referrals (Unpublished doctoral dissertation). Nova University, Fort Lauderdale, FL.

۱۰. دریافت مقاله به صورت الکترونیکی و از طریق سایت www.jous.ir می‌باشد.
۱۱. چاپ مقاله در فصلنامه منوط به تأیید داوران، سردبیر و هیئت تحریریه است و مدیریت علمی فصلنامه در ویرایش مطلب آزاد است؛
۱۲. مسئولیت مطالب مقاله و اتقان علمی آن و سایر موارد جانبی بر عهده نگارنده است.

سخن سردبیر

- ۵ در باب ضرورت مطالعه‌ی دانشگاه در مقام نهادی فرهنگی - اجتماعی
رضا صمیم

مقاله‌های علمی

- ۷ مصرف فرهنگی دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی: تحلیل داده‌های یک پیمایش ملی
رضا صفری شالی
- ۳۵ مصرف سیگار و بازسازی هویت جنسیتی:
تجارب زیسته‌ی دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی از مصرف سیگار
کرم حبیب‌پور گتایی، فاطمه یوسفی ایل ذوله
- ۶۳ زخم‌های التیام‌نیافته: توجه مردم‌شناختی به رنج کشیدن دانشجویان در ایران
اصغر ایزدی جیران
- ۸۹ تحلیل ساختاری «آموزش عالی» به‌مثابه‌ی نظام اجتماعی:
پژوهشی کیفی در آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه رازی
جلیل کریمی
- ۱۲۵ آزادی بیان دانشگاهی در ایران: خودمردم‌نگاری رانسیری یک تجربه‌ی آموزش برخط
صدرا خسروی
- ۱۵۳ اینستاگرام و امکانی برای تولید جماعت آگاه درون/بیرون دانشگاه
حامد طاهری‌کیا
- ۱۸۳ مطالعه‌ی کارکردهای اجتماعات دانشجویی در توانمندسازی فرهنگی دانشجویان
مهدی حسین‌زاده فرمی

نقد کتاب

- ۲۰۷ معماری علم در غیبت وضع ملی؛ نقد کتاب معماری علم اثر رضا منصوری
رضا غلامی
- ۲۲۱ مروری نقادانه بر کتاب چهارچوبی برای سیاست‌گذاری علم؛ تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی
اثر محمدرضا قائمی نیک
فرهاد بیانی



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



سخن سردبیر

در باب ضرورت مطالعه‌ی دانشگاه در مقام نهادی فرهنگی - اجتماعی

رضا صمیم^۱

^۱ دانشیار گروه مطالعات فرهنگی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

بلندمدتی که هدفشان دستیابی به موقعیتی در دانشگاه ایرانی است و فرزندان ما محکوم به اجرای دقیق آنها هستند با چه انگیزه‌ای شکل می‌گیرند و ضمانت اجرا می‌یابند؟ می‌دانیم هنوز هم این نهاد به زعم منتقدان فروپاشیده از خیل وسیع مشتاقانش میزبانی می‌کند و بخش بزرگی از نوجوانان دانش‌آموخته در نظام آموزش پیشادانشگاهی را به خود جلب می‌کند. ما برای چه به دانشگاه می‌رویم در حالی که می‌دانیم سهم بزرگی از به دانشگاه‌راه‌یافتگان نمی‌توانند از مدرک دانشگاهی‌شان برای سر و سامان دادن به معیشت‌شان بهره‌گیرند؟ سال‌هاست که برنامه‌ریزان بازار اشتغال از نیاز بازار به تکنسین‌های کاردان، و منتقدان از بی‌کارکردی دانشگاه در تربیت متخصصان سخن گفته‌اند پس چرا رقابت بر سر صندلی‌های مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای که کارشان مستقیماً تربیت متخصص برای بازار اشتغال است داغ نمی‌شود و خانواده‌ها برای ورود فرزندان‌شان به این مراکز سر و دست نمی‌شکنند؟

به نظر می‌رسد دانشگاه ایرانی، در کنار کارکردش به عنوان نهاد تولیدکننده و ترویج‌دهنده‌ی دانش کارکرد دیگری هم دارد. کارکردی که می‌توان آن را مستسکی برای دفاع از دانشگاه ایرانی در برابر همه‌ی نقدها قرار داد. من این کارکرد اخیراً را کارکرد فرهنگی - اجتماعی نهاد دانشگاه می‌نامم. در تاریخ معاصر ایران دانشگاه از معدود عرصه‌هایی بوده که توانسته شکل خاصی از کنش‌گری جمعی و مطالبه‌گری اجتماعی را برسازد و آن را در کنش‌گرانش به نحوی موفقیت‌آمیز درونی کند. دانشگاه ایرانی در مقام عرصه‌ای که در آن آزادی از انقیاد موجود در نظام تربیتی پیشادانشگاهی تحقق می‌یابد و این توان را در اعضایش به خصوص دانشجویان پدید می‌آورد تا

«فصلنامه مطالعات دانشگاه» در زمانه‌ای این بخت را می‌یابد تا در مقام نشریه‌ای علمی، و با همت مؤسسه‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، به زیور طبع آراسته شود که برخی سیاست‌مداران و روشنفکران از دانشگاه ایرانی به مثابه نهادی بی‌کارکرد، بی‌ثمر و ناهم‌زمان سخن می‌گویند. شاید این منتقدان در تفسیرشان از دانشگاه ایرانی به مثابه طرحی شکست‌خورده و نهادی فروپاشیده ذی‌حق باشند اگر دانشگاه را نهادی در نظر بگیریم که کارکرد اصلی‌اش تولید علم تخصصی و به تبع آن تربیت متخصص است. اگر واقع‌بینانه بنگریم دانشگاه ایرانی توانسته چنین کارکردی را، آنگونه که از آن انتظار می‌رفته، جامه‌ی عمل بپوشاند؛ پس به تعهداتی که به اجتماع پیرامونش داشته به درستی عمل نکرده است. در این معنا دانشگاه بر خلاف مصالح ارگانیک‌ساز که آن را در برگرفته عمل نموده و به نهادی بی‌کارکرد تبدیل شده است.

تصویری که چنین نقدهایی برای ما می‌سازند تصویر نزاعی است که همیشه میان دانشگاه ایرانی و اجتماع پیرامونش وجود داشته است. این تصویر، تا حدود بسیاری واقع‌بینانه است. دانشگاه ایرانی در تاریخ پوشش‌اش هم برای دولت‌ها و هم برای خانواده‌ها «وصله‌ای ناجور» به شمار می‌آمده است. ولی پرسش اینجاست که دولت و اجتماع، چرا به چنین وصله‌ی ناجوری همواره اقبال نشان داده‌اند؟ چرا دولت‌ها همیشه از این نهاد حمایت مالی کرده‌اند و نخواسته‌اند طرح‌هایی را که برای تعطیلی یا رهاسازی آن در آغوش بازار کم و بیش وجود داشته است جدی بگیرند؟ چرا همیشه خیل وسیعی از خانواده‌های ایرانی برای راهیابی فرزندان‌شان به دانشگاه به آب و آتش زده‌اند؟ برنامه‌ریزی‌های

به یکدیگر، به شکلی رهایی بخش، پیوند بخورند، نهادی قابل دفاع و تحسین برانگیز است. برای فرزندان نوجوان ما دانشگاه «تنها» امکان تجربه‌ی استقلال و آزادی از نظارت نظام سنتی تعلیم و تربیت است. اگر «جامعه‌ی» را مکانی تلقی کنیم که می‌توان در آن به صورت مستقل و آزاد دست به کنش زد دانشگاه، «تنها» جامعه‌ی ممکن و فراهم‌آورنده‌ی تجربه‌ی عمیقی از خودمختاری فردی در اجتماع ایرانی است. البته این ادعایی بزرگ است. ولی ادعایی است که می‌توان به میانجی آن راهی برای دفاع از دانشگاه در اجتماع ایرانی گشود. دانشگاه «تنها» مکان ممکن‌کننده‌ی آزادی و خودمختاری فردی است و کارویژه‌ی بنیادینش در تاریخی که در ایران از سر گذرانده همین بوده است. احتمالاً به همین دلیل است که دانشگاه در ایران پیشاهنگ تمام جنبش‌های آزادی‌خواهانه در تاریخ معاصر بوده است. از این منظر، فروپاشی دانشگاه، فروپاشی جامعه و فروپاشی امکان تجربه‌ی آزادی در ایران معاصر خواهد بود. پس باید از این تنها امکان تجربه‌ی آزادی دفاع کرد و تلاش نمود منطقی که در دانشگاه چنین تجربه‌ای را ممکن می‌کند به منطق تمام عرصه‌های اجتماعی تبدیل نمود.

«فصلنامه‌ی مطالعات دانشگاه» با این هدف پا به عرصه‌ی وجود نهاده است که مکانی برای انتقال دستاوردهای پژوهش‌هایی باشد که در آنها هدف، دفاع از دانشگاه ایرانی در مقام نهادی فرهنگی - اجتماعی است. تاکنون نشریات وزینی در حوزه‌ی مطالعات دانشگاه و آموزش عالی در ایران به چاپ رسیده‌اند. سهم عمده‌ی مقالات چاپ‌شده در این نشریات به طور معمول به پژوهش‌هایی اختصاص داده می‌شود که دانشگاه را در مقام نهادی تخصصی در حوزه‌ی تولید و ترویج دانش مورد مطالعه قرار می‌دهند در حالیکه «فصلنامه‌ی مطالعات دانشگاه» تلاش خواهد کرد بخش عمده‌ای از مقالات خود را به چاپ یافته‌ها و تحلیل‌های پژوهش‌هایی اختصاص دهد که دانشگاه را در مقام عرصه‌ی کنش‌گری فرهنگی و اجتماعی مورد مطالعه قرار می‌دهند. امید که مساعدت اهل نظر و پژوهشگران ارجمند ما را در نیل به این مقصود کامیاب کند.

در شماره‌ی نخست «فصلنامه‌ی مطالعات دانشگاه» که همینک پیش روی شماست رضا صفری شالی تحلیلی با اتکاء به داده‌های یک پیمایش ملی درباره‌ی مصرف فرهنگی دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی ارائه داده است. کرم

حبیب‌پور گنابی و فاطمه وسفی ایل‌ذوله نیز درباره‌ی یکی از مناقشه‌برانگیزترین کنش‌های دانشجویی در فضای دانشگاه (مصرف دخانیات) مقاله‌ای به چاپ رسانده‌اند. اصغر ایزدی جیران از رنج دانشجویان به خصوص در مواجهه با جلوه‌های بازتولید تبعیض در محیط دانشگاه سخن گفته است و جلیل کریمی با اتکاء به وضعیت خاص یکی از دانشگاه‌های باسابقه‌ی کشور (دانشگاه رازی کرمانشاه) تحلیلی ساختاری از آموزش عالی به مثابه نظام اجتماعی ارائه کرده است. همچنین صدرا خسروی در مقاله‌ی «آزادی بیان دانشگاهی در ایران» به بررسی مناسبات دانشجویان و اساتید در آموزش برخط در دوره‌ی همه‌گیری کرونا پرداخته و نشان داده است چگونه حضور در فضای مجازی امکان بیان آزادانه‌ی چالش‌ها و انتقادات را از دانشجویان سلب کرده است. حامد طاهری کیا در مقاله‌ی «اینستاگرام و امکانی برای تولید جماعت آگاه درون/ بیرون دانشگاه» نشان داده‌است چگونه تولید و چرخش اطلاعات درباره‌ی رخدادها، دغدغه‌ها و برنامه‌ها توسط تشکل‌های سیاسی و صنفی دانشجویی به تولید آگاهی جمعی در میان دانشجویان می‌انجامد. و دست آخر مهدی حسین‌زاده‌ی فرمی در مقاله‌اش نشان داده است که چگونه اجتماعات دانشجویی می‌توانند دانشجویان را به حیث فرهنگی توانمند کنند.

ما در «فصلنامه‌ی مطالعات دانشگاه» علاوه بر مقالات علمی، از آنجا که معتقدیم یکی از کارهای اصلی مان کمک تخصصی به پیشرفت نظام آموزش عالی ایران و نزدیک کردن دانشگاه به جایگاه مطلوب خود در کشور است و ارزیابی، آسیب‌شناسی، نقد و همچنین بررسی تجارب موفق جهانی را جزء ملزومات این کمک تلقی می‌کنیم، نوشتارهایی را به چاپ می‌رسانیم که در آنها کتاب‌های مطرح در حوزه‌ی مطالعات دانشگاه، علم و فناوری، به شیوه‌ای نظام‌مند، نقد شده باشد. در این شماره دو نوشتار انتقادی یکی درباره‌ی کتاب معماری علم اثر دکتر رضا منصور و دیگری درباره‌ی کتاب چهارچوبی برای سیاست‌گذاری علم؛ تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی اثر دکتر محمدرضا قائمی نیک به چاپ رسیده‌اند. نوشتار انتقادی اول را دکتر رضا غلامی و نوشتار انتقادی دوم را دکتر فرهاد بیانی برای چاپ به دفتر فصلنامه سپرده‌اند. ضمن تشکر از این بزرگواران به دلیل اهتمامی که در نقد آراء همکاران‌شان داشته‌اند از تمامی پژوهشگران چه آنها که کتاب‌های‌شان در این فصلنامه نقد می‌شود و چه آنها که تصمیم دارند کتاب‌های مؤثر چاپ‌شده در حوزه‌ی مطالعات دانشگاه، علم و فناوری را نقد و معرفی کنند دعوت می‌کنیم نوشتارهای‌شان را برای چاپ به «فصلنامه‌ی مطالعات دانشگاه» ارسال کنند تا در کوتاه‌ترین زمان ممکن در اختیار علاقه‌مندان قرار گیرد.

1. Society. در اینجا منظور من جامعه در برابر اجتماع یا community است. مبتنی بر دوگانه‌ی مشهور جامعه/اجتماع، که در جامعه‌شناسی به کرات استفاده شده است، جامعه جایی است که در آن پیوندها و تعاملات انتخابی و ارگانیک رخ می‌دهد در حالیکه در اجتماع پیوندها و تعاملات پیشینی و مکانیک است.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

مصرف فرهنگی دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی: تحلیل داده‌های یک پیمایش ملی

رضا صفری شالی^{۱*}

^۱ دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱</p> <p>تاریخ داوری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲</p> <p>تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p>	<p>پیشینه و اهداف: مصرف در ابتدا به عنوان مفهومی صرفاً اقتصادی در نظر گرفته می‌شد، اما جامعه‌شناسانی مانند «ماکس وبر» مصرف را فرایندی شامل کردارهای اجتماعی و فرهنگی متفاوت تعریف کردند که نه فقط ناشی از عوامل اقتصادی، بلکه بیان‌کننده تفاوت‌هایی میان گروه‌های اجتماعی است و بعداً جامعه‌شناسانی مانند «پی یر بوردیو» و «ژان بودریار» بصورت خاص به مقوله مصرف فرهنگی پرداختند. مقاله‌ی حاضر به بررسی مصرف فرهنگی در بین دانشجویان دانشگاه‌های دولتی (تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) می‌پردازد.</p>
<p>واژگان کلیدی</p> <p>مصرف فرهنگی</p> <p>گذران اوقات فراغت</p> <p>ارزش‌های اسلامی و ایرانی</p> <p>مطالعه</p> <p>شبکه‌های اجتماعی</p>	<p>روش: از دور روش اسنادی (کتابخانه‌ای) و میدانی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. جامعه‌ی آماری این پیمایش ۶۵۱۵۲۴ نفر می‌باشد که با در نظر گرفتن پراکندگی و واریانس جامعه‌ی آماری در بین دانشگاه‌های مختلف و رعایت قواعد نمونه‌گیری برحسب اصل نسبت و توزیع رشته‌های تحصیلی، از ۱۵۰۰ نفر در دانشگاه‌های مورد مطالعه، پرسشنامه تکمیل شد.</p>
<p>* نویسنده مسئول</p> <p>reza_safaryshali@khu.ac.ir</p>	<p>یافته‌ها: میزان مصرف فرهنگی توسط دانشجویان در حد متوسط رو به پایین است. مقایسه دانشگاهها در ارتباط با متغیر مورد مطالعه نشان می‌دهد که، به ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های فردوسی مشهد (با میانگین ۳/۰۳)، هنر شیراز (با میانگین ۳/۰۱) و امیرکبیر (با میانگین ۲/۷۳) بیشترین میزان مصرف فرهنگی را داشته‌اند. به‌رغم گذران بخشی از اوقات فراغت دانشجویان در شبکه‌های اجتماعی و دیدن فیلم و گوش دادن به موسیقی، پرداختن به آموزه‌ها و مناسک دینی در بین اکثریت نسبی دانشجویان به‌عنوان یکی از اشکال گذران اوقات زندگی برحسب مصارف فرهنگی محسوب می‌گردد.</p>
<p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:</p> <p>صفری شالی، رضا (۱۴۰۱). مصرف فرهنگی دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی: تحلیل داده‌های یک پیمایش ملی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، (۱۱)، ۲۷-۱.</p>	<p>نتیجه‌گیری: هرچه برنامه‌ریزی فرهنگی با توجه به اولویت‌ها، نیازمندی‌ها و مطالبات جامعه هدف و با در نظر گرفتن سیاست‌های فرهنگی و ارزش‌های ایرانی و اسلامی صورت گیرد، غیرت‌سازی در بین دانشجویان و جوانان کاهش یافته و امکان ورود برای فرهنگ‌دگری از طریق خلأ گفتمانی کاهش خواهد یافت. در ضمن با توجه به اینکه برنامه ریزی و اقدامات فرهنگی معمولاً دیربازده هستند، نباید نگاه پروژه محور و قناتم به فرد، کوتاه مدت، جزیره ای، موازی‌کاری یا نادیده انگاری به آنها داشت، بلکه باید نگاهی پروسه‌محور، تکمیلی و انباشتی و با توجه به فرهنگ ملی کشور داشته باشیم. لذا انجام سیاستگذاری و برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی از سوی سازمان‌های مرتبط با هدف متنوع‌سازی گذران اوقات فراغت گروه هدف با توجه به الگوهای آموزشی و تربیتی کشور توصیه می‌شود.</p>
<p>کی‌رایت:</p> <p>© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کامانز CC BY 4.0 آزاد است.</p>	

۱. مقدمه

مصرف در ابعاد مختلف از جمله مفاهیمی است که در چند دهه‌ی اخیر، در عرصه‌ی علوم اجتماعی، گسترش و رشد زیادی داشته است. به طبع، محققان از دیدگاه‌های گوناگون به آن نگریده‌اند و به تبیین، توضیح و تغییر آن، تبعات و تأثیرات آن با توجه به جوامع و نسل‌های مختلف پرداخته‌اند. در این میان، برخی از جنبه‌ی جامعه‌شناسی و برخی از جنبه‌ی اقتصادی به این موضوع نگریده‌اند.

در فرهنگ لغت، الگوی مصرف علت رفتاری است که مصرف‌کننده در یک برهه‌ی زمانی از خود نشان می‌دهد که بیانگر تحت تأثیر قرار گرفتن از عوامل متعدد است که آن عوامل الگوی مصرف نام دارد. همان‌طور که مشخص شد، الگوی مصرف در این تعریف متضمن مفهوم علت رفتاری مصرف‌کننده است که تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار می‌گیرد. اسلام، به‌عنوان دین اعتدال و میانه‌روی، از طرفی امر به اصلاح مال و صرف آن در مصارف شخصی در حد کفاف و شئون افراد کرده، و از طرف دیگر از رفتارهای نابه‌هنجار اسراف، تبذیر و ثروت‌اندوزی بیش از حد بر حذر داشته است (محمدی‌ری‌شهری، ۱۳۸۸). در واقع، الگوی مصرف را نمی‌توان از نظام‌های ارزشی و هنجاری — خواه اجتماعی یا فردی و یا توأمان — که معرف شخصیت مصرف‌کننده است جدا ساخت؛ گرچه گزینش‌هایی قطعاً نمایانگر ذهنیت آنان نیز هست. به نظر می‌رسد گسترش مدرنیسم در ایران با گسترش سرمایه‌های فناوری و رفاهی همراه بود (مدرانی‌سیون). حاصل این فرایند فرهنگی و اجتماعی پیدایش مدل‌های جدیدی از زیستن و سبک‌های زندگی بود که ماهیت آن با نوع و چگونگی مصرف شهروندان مدرن آمیخته است؛ بدین معنی که مفهوم ابتدایی مصرف، که مبتنی بر رفع نیازهای ضروری بود، تغییر کرد و اشکال جدید یافت و نیازهای ثانویه و فانتزی مهم شد. این تغییر اجتماعی به دلیل رشد مدرنیسم، که فردگرایی و توجه به زندگی و میل به پیشرفت از مؤلفه‌های آن بود، شتاب بیشتری به خود گرفت. میل به راحتی و رفاه و داشتن هویتی مستقل و ویژه، به تولید و مصرف کالاهای خاص منجر می‌شود. در فرایند مصرف اجتماعی، ابعاد نمادین معنای اجتماعی ویژه‌ای با خود داشت. کالا و خدمات سوای کیفیت طبیعی‌شان دارای علائم رمزی نیز هستند و افراد با خرید اشیا به تصاحب کالای مذکور می‌پردازند و موقعیت‌های اجتماعی خود را بازتعریف می‌کنند.

امروزه الگوی مصرف ابعاد مختلفی به خود گرفته است و مصرف‌کننده در نقش‌های مختلفی در جامعه‌ی مصرفی ظاهر می‌شود که عبارت‌اند از: مصرف‌کننده به‌عنوان برقرارکننده‌ی ارتباط (از طریق نمادهای مصرف) از راه‌های مختلف مصرف تظاهری یا اوقات فراغت تظاهری و غیره؛ مصرف‌کننده به‌مثابه‌ی اکتشاف‌کننده؛ مصرف‌کننده به‌مثابه‌ی جویای هویت (و موقعیت)؛ مصرف‌کننده به‌مثابه‌ی لذت‌گرا؛ مصرف‌کننده به‌مثابه‌ی مبارزه‌گر و فعال؛ و مصرف‌کننده به‌مثابه‌ی شهروند. بدین ترتیب،



مصرف یک نظام نمادین معنایی است که کارکردی هویت‌ساز به خود گرفته و در شکل‌گیری هویت و خلق رفتارهای ویژه‌ی انسانی مؤثر است. وقتی کالایی را مصرف می‌کنیم، می‌کوشیم آن را به‌صورت ابژه‌ای درون‌فکنی کنیم. مد و مدگرایی از این منظر قابل فهم است؛ به این معنی که مدگرایی و لع مصرف‌کننده برای دریافت نشانه‌ها و نظام معنایی جدید به‌منظور تجدید نظر و متناسب کردن با تصاویر مطلوب جامعه از خود است.

مطالعه‌ی مصرف فرهنگی دانشجویان، به‌عنوان بخش مهمی از جامعه‌ی ایران، باعث می‌شود که تغییرات به‌وجودآمده را به‌صورت نسلی مورد مطالعه قرار داد. این تغییرات فرصت مناسبی را برای محققان اجتماعی فراهم می‌کنند تا حوادث و رویدادهایی را که در زندگی جامعه‌ی دانشجویی اثر می‌گذارند، بهتر مطالعه کنند. از این رو، هدف اساسی این مطالعه شناسایی الگوی مصرف فرهنگی در دانشجویان دانشگاه‌های دولتی است. در واقع، مقاله‌ی حاضر، ضمن برساخت و معرفی ذائقه‌ی مصرف فرهنگی در بین دانشجویان، به تبیین عوامل مرتبط با این مصرف می‌پردازد.

انجام این تحقیق از چندین جنبه (در حوزه‌ی نظری و کاربردی) دارای اهمیت و ضرورت می‌باشد. اولاً، دانشجویان معمولاً الگوی مصرف فرهنگی متنوعی را برای خود برمی‌گزینند که معمولاً ریشه در مقتضیات سنی، شرایط تحصیلی، فرهنگی و اجتماعی آن‌ها دارد. ثانیاً، از لحاظ کاربردی، انجام چنین پژوهش‌هایی به حوزه‌ی شناخت برنامه‌ریزان فرهنگی و اجتماعی کمک می‌کند؛ لذا، انجام پژوهش‌های این‌گونه می‌تواند به ارائه‌ی راه‌حل‌های مناسب در حوزه‌ی سیاست‌گذاری مصرف فرهنگی دانشجویان منجر شود.

اهداف تحقیق به‌صورت خاص عبارت‌اند از: (۱) بررسی میزان مصرف فرهنگی و ابعاد اصلی آن (خواندن کتاب، نشریات، مجلات، گوش دادن موسیقی، استفاده از رادیو و تلویزیون، رفتن به تئاتر و ...؛ (۲) مقایسه‌ی میزان مصرف فرهنگی برحسب دانشگاه‌های مختلف؛ (۳) مقایسه‌ی میزان مصرف فرهنگی برحسب مقاطع تحصیلی مختلف؛ (۴) مقایسه‌ی میزان مصرف فرهنگی برحسب نوع جنس.

۲. چارچوب نظری

مصرف پدیده‌ای است که مدت‌ها مقوله‌ای صرفاً اقتصادی شمرده می‌شد و فقط از همین منظر به آن توجه می‌شد. بعد از جنگ جهانی دوم، جامعه‌شناسان، روانشناسان، فرهنگ‌شناسان و مردم‌شناسان به این موضوع علاقه‌مند شدند و پژوهش‌هایی را درباره‌ی آن آغاز کردند. ماکس وبر^۱ مصرف را فرایندی شامل کردارهای اجتماعی و فرهنگی متفاوت می‌دانست که نه فقط ناشی از عوامل



اقتصادی، بلکه بیان‌کننده‌ی تفاوت‌هایی میان گروه‌های اجتماعی است. وی منزلت و قدرت را نیز به مفهوم اقتصادی مارکس از طبقه اضافه کرد. مطالعات اجتماعی درباره‌ی سبک زندگی و مصرف از ابتدای قرن بیستم آغاز شده بود. جورج زیمل^۱ از نخستین جامعه‌شناسانی است که به پدیده‌ی مصرف‌گرایی توجه ویژه‌ای داشته است. این امر در مقاله‌ی او با عنوان «مُد» قابل مشاهده است. در این مقاله، او متغیرهای مربوط به پوشاک، آشپزی، هنر، معماری، موسیقی و چیزهای دیگر در فرهنگ مدرن را جست‌وجو و بررسی می‌کند. به نظر وی، دوران مدرن، برخلاف گذشته، چنان انواع گسترده‌ای از انتخاب را برای مصرف‌کننده عرضه می‌کند که به افراد امکان می‌دهد خود را از دیگران متمایز سازند. به دیگر سخن، مردم به مُدهای جدید و متفاوت با آهنگی پرشتاب‌تر جذب می‌شوند، چرا که می‌خواهند به هویت شخصی متمایز خود شکل دهند. با وجود این، مُد تنها مسئله‌ی انتخاب‌های فردی نیست، بلکه این انتخاب‌ها را تقسیمات طبقاتی و تحرک اجتماعی سامان می‌دهد (باکاک، ۱۳۸۱: ۲۶). عمده‌ی تأملات زیمل درباره‌ی مصرف در مقاله‌ای دیگر با عنوان «کلان‌شهر و حیات ذهنی» (۱۹۶۴) جمع شده است. همین پدیده‌های مصرف و مُد جزئی از دلمشغولی وسیع‌تر زیمل درباره‌ی تناقض فرهنگی است. در نظر زیمل، آزاد شدن فرد از تمامی قیدوبندهایی که جامعه‌ی سنتی در قالب همبستگی‌های گروهی برآزادی فرد می‌نهاد، نویدبخش بروز فردیت است. همین فرد خود را در حصار جامعه‌ای می‌بیند که این فشار ساختاری در حالی در آن عمل می‌شود که شهر و مبانی تعلقات گروهی را نیز از بین برده است. درگیر شدن در نظام تقسیم کار پیچیده دستمایه‌های هویت و تمایز از دیگران را نیز زایل کرده است. در چنین وضعیتی، شیوه‌ی خاص مصرف کردن راهی برای بیان خود در رابطه با دیگران و انبوه جمعیت حاضر در کلان‌شهر است. در حقیقت، زیمل در نوشته‌های خود درباره‌ی مُد، تضاد میان مصرف به‌مثابه‌ی نشانه‌ای از ثروت و منزلت در درون هنجارهای جامعه و مصرف به‌مثابه‌ی نمایش فردیت را نشان می‌دهد. زیمل مُد را با توجه به دیالکتیک میل فرد به شبیه بودن و در همان حال متمایز بودن از دیگران و تثبیت مرزهای اجتماعی بررسی می‌کند (به‌نقل از: کشوری چرمی و وصالی، ۱۳۹۰: ۹۷).

اما دوباره در اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰، مفهوم مصرف (با تأکید بر جنبه‌ی فرهنگی آن) از سوی نظریه‌پردازان معاصر فرهنگی و جامعه‌شناختی مانند پی‌یر بوردیو^۲، فدرستون^۳ و چنی^۴ به کار گرفته شد (Bennett, 2005: 71). اگرچه مفهوم مصرف فرهنگی برای پیشینیان این حوزه مبحثی

1. G. Simmel
2. P. Bourdieu
3. M. Featherstone
4. D. Chaney

حاشیه‌ای و فرعی محسوب می‌شد، اما بوردیو با پشتوانه‌ی پژوهش تجربی به تئوری‌پردازی تخصصی در این حوزه پرداخت.

به نظر می‌رسد نظریه‌ی بوردیو برای پاسخگویی به اهداف این پژوهش بسیار مناسب باشد، زیرا در نظریه‌ی وی کلیت جامعه و نه گروه خاصی از آن بررسی می‌شود. شاید بوردیو تنها کسی باشد که بنیان نظری محکمی برای تحلیل مصرف پدید آورده است؛ بنیانی که کاملاً متکی بر پشتوانه‌ای فلسفی، تصریح نسبی پیش فرض‌های نظری، شبکه‌ای از مفاهیم، گزاره‌هایی روشن و در نهایت تلاش برای آزمون تجربی این نظریه است (فاضلی، ۱۳۸۲: ۳۴). بوردیو برای تحکیم بنیادهای نظری خود و ترکیب عینیت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی، از شبکه‌ای از مفاهیم بهره می‌گیرد که پرداختن به آن‌ها برای آشنایی با جامعه‌شناسی مصرف از نظر او ضرورت می‌یابد. دید بوردیو درباره‌ی جامعه اساساً جدلی است. از نظر او، قلمرو اجتماعی جایگاه رقابتی شدید و بی‌پایان است. در جریان این رقابت تفاوت‌هایی ظهور می‌کنند که ماده و چارچوب لازم را برای هستی اجتماعی فراهم می‌آورد. از این رو، ویژگی فراگیر زندگی جمعی جدال است نه سکون (واکووانت، ۱۳۸۸: ۳۳۰). تحلیل بوردیو مبتنی بر این موضوع بود که چگونه گروه‌های خاص، به ویژه طبقات اجتماعی - اقتصادی، با به‌کارگیری انواع کالاهای مصرفی، روش‌های ارائه‌ی خوراک و غذا خوردن و مبلمان و تزئین داخلی منزل، بر آن‌اند روش زندگی مجزای خویش را مشخص و خود را از دیگران متمایز کنند (باکاک، ۱۳۸۱). در جوامع پیشرفته، افراد با فضای اجتماعی^۱ یکپارچه‌ای مواجه نیستند. در این راستا، میدان‌ها^۲ جزئی از فضاهای زندگی اجتماعی‌اند که به تدریج از یکدیگر مستقل شده و در فرایند تاریخی بر محور روابط اجتماعی و نتایج ویژه‌ای شکل گرفته‌اند. از این رو، میدان‌های سیاسی، هنری، اقتصادی، علمی، ورزشی و مانند آن در فضاهای اجتماعی به عرصه‌هایی برای مبارزه و منازعه برای کسب پایگاه و جایگاه تبدیل می‌شوند. بدین ترتیب، بر اساس نظریه‌ی بوردیو، وجود نابرابری جزئی اساسی و جدایی‌ناپذیر از میدان است. بوردیو نابرابری اجتماعی را با سه مؤلفه‌ی اساسی اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی تبیین و بر مبنای آن نظریات خود را درباره‌ی انواع سرمایه در فضای اجتماعی ساخته و پرداخته می‌کند. بر این اساس، میدان به صحنه‌ی تنازع کنشگران و نهادها برای حفظ، بازسازی یا براندازی نظام موجود توزیع سرمایه و در سطحی بالاتر توزیع قدرت تبدیل می‌شود.

1. Social Space
2. Fields

واکوانت^۱ معتقد است که جایگاه و موقعیت هر کنشگری در درون میدان و همچنین «منش» مفهومی کلیدی در جامعه‌شناسی بوردیو است. بوردیو منش را مجموعه‌ای ثابت از خلق و خواها تعریف می‌کند که محصول تجربه‌های کنشگران در موقعیت‌های خاص در ساختار اجتماعی است؛ ساختاری که کنش‌ها و بازنمودها را تولید می‌کند و به آن‌ها نظم می‌بخشد (بوردیو، ۱۹۹۰: ۵۳؛ به نقل از کالهن، ۱۳۸۷). منش بین افرادی که در معرض تجارب مشابه قرار می‌گیرند مشترک است. باین حال، هر فرد گونه‌ی منحصربه‌فردی از آن قالب مشترک را در اختیار دارد و طبق آن عمل می‌کند (واکوانت، ۱۳۸۸: ۳۳۴). بر اساس جامعه‌شناسی مصرف، کنشگران اجتماعی از طریق نوع مصرف کالا‌های فرهنگی، اظهار علاقه به فرآورده‌های فرهنگی معین و ابراز سلیقه و ذوق در مورد آن‌ها قابل طبقه‌بندی هستند. بنابراین، عرصه‌ی فرهنگی به صورت نظامی طبقه‌بندی شده و دارای سلسله‌مراتب، یعنی از کمتر مشروع به بیشتر مشروع یا از فرهنگ متشخص تا فرهنگ عادی یا غیرمتشخص، استمرار می‌یابد و به افراد یک طبقه امکان می‌دهد که تمایزات راهبردی خود را نسبت به طبقه‌ی دیگر اعمال کنند. طبقه‌ی مسلط درصدد است جایگاه خود را از طریق راهکار تمایز و تشخیص حفظ کند و در پی آن خوش‌ذوقی خود را به سایر اعضا، جامعه و گروه‌ها تحمیل کند (توسلی، ۱۳۸۳).

ذوق و قریحه^۲ از مؤلفه‌های اساسی داورى زیباشناختی و ترجیحات متمایزکننده است. نافذترین توجهات به ذوق و قریحه‌ی انسان در جهان معاصر متعلق به بوردیو، به‌ویژه در کتاب تمایز، است. از نظر بوردیو، قریحه مکانیسمی کلیدی برای بازتولید طبقه است که انسان را قادر می‌کند گروهی از اشیاء یا اعمال را به صورت مادی و نمادین و به معنای مجموعه‌ای از ترجیحات متمایزکننده به کار گیرد (فاضلی، ۱۳۸۴؛ به نقل از بوردیو، ۱۹۸۴: ۱۷۳). همچنین بنگرید به: خادیمان، ۱۳۸۸). بوردیو بیشتر به اشکال متنوع ذائقه‌ی زیباشناختی توجه دارد؛ یعنی به گرایش‌های اکتسابی به تمایز قائل شدن میان فرآورده‌های گوناگون فرهنگی و زیباشناختی و ارزش متفاوت قائل شدن برای آن‌ها. یکی از کارکردهای ذائقه آن است که به افراد ادراکی از جایگاه‌های خود در نظام اجتماعی می‌دهد. در بررسی بوردیو از ذائقه، دو زمینه‌ی متقابلاً مرتبط دخالت دارند: روابط طبقاتی، به‌ویژه درون جناح‌های طبقه‌ی مسلط، و روابط فرهنگی (ریتزر، ۱۳۸۵: ۷۲۷-۷۲۶). در واقع، قشرهای مختلف یک طبقه، به سبب احراز جایگاه‌های متفاوت، دارای میزان و ترکیب مختلفی از انواع سرمایه و در نتیجه منش‌های مختلف‌اند. این منش‌های مختلف خود را

1. L. Wacquant
 2. Taste

به شکل ذائقه‌های متفاوت نشان می‌دهند. موقعیت اقتصادی و میزان سرمایه‌ی فرهنگی در شکل‌گیری ذائقه‌های مختلف مؤثرند و ذائقه‌های مختلف سبب تفاوت در مصرف فرآورده‌های فرهنگی می‌شوند و به همین علت است که گروه‌های مختلف اجتماعی از انواع موسیقی، فیلم و کتاب استفاده می‌کنند (غیاثوند، ۱۳۹۰: ۵۸).

ژان بودریار^۱ برای تحلیل مصرف استدلال می‌کند که مصرف اشیا معطوف به مصرف سوپه‌های کارکردی آن‌ها نیست، بلکه معانی و نشانه‌های نمادین همراه اشیا مصرف می‌شوند (Baudrillard, 2001). او مصرف را مصرف نشانه‌ها و امری نمادین می‌داند. از این دیدگاه، مصرف نشانه‌ها و معنای نمادین کالاها در خدمت ساخت سازه‌ی هویتی مصرف‌کننده برای اعاده و تأیید هویت فردی و اجتماعی است. این تلقی از مصرف تا آن اندازه مطلق شده است که همه‌ی کنش‌ها و رفتارهای انسان مدرن را در بر می‌گیرد. انسان مدرن کالاها، خدمات، تجارب، زمان، مکان، روابط، نشانه‌ها و حتی «خود» (مصرف خود از طریق تصور آن، یعنی خودشیفتگی) را مصرف می‌کند تا قوام هویتی کاذب خود را بازتولید کند و خود را به خود بازشناساند. مصرف، از این منظر، امری اجتماعی است و فرد معنایی را که به لحاظ اجتماعی تثبیت شده است مصرف می‌کند تا با انتساب نشانه‌های آن معنا به خود، تصور از خود را ترمیم و بازتولید کند. از این رو، «خود» و «دیگری» در مرکز بحث مصرف جای می‌گیرند.

با توجه به چارچوب نظری مطرح‌شده، می‌توان مفاهیم مطرح‌شده در نظریه‌های ماکس وبر، بوردیو و بودریار را به عنوان نظریه‌های پشتیبان انتخاب کرد. اما موضوع مهم در نوشتار حاضر آن است که این مقاله، عجالتاً با توجه به عنوان، به بررسی مصرف فرهنگی دانشجویان در سطح توصیف می‌پردازد و در شناخت ابعاد مصرف فرهنگی، به مصادیق موجود با بهره‌گیری از نظریه‌پردازان فوق توجه دارد، اما وارد حوزه‌ی تحلیل در شناخت بسترها، علل و پیامدها نمی‌گردد و بیشتر سعی دارد به ارتباط متغیرهای جمعیت‌شناختی (مثل جنس، مقطع تحصیلی و نوع دانشگاه) با نوع مصرف فرهنگی دانشجویان بپردازد.

۳. مروری بر پیشینه‌ی تحقیق

برند و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه‌ی مصرف فرهنگی و نگرش خرافی در بین دانشجویان شهر مشهد» آورده‌اند که علی‌رغم رشد دانش و فناوری، نگرش‌های خرافی همچنان در زندگی بسیاری از افراد جامعه حضور دارند. این نگرش‌ها، از آن‌جا که مسیرهای خلاف واقع به افراد

1. J. Baudrillard



جامعه برای حل مسائل خود نشان می‌دهند، به لحاظ اجتماعی آسیب‌زا هستند. نگرش‌های خرافی محصول جامعه‌پذیری افراد در رده‌های مختلف هستند. یکی از این عوامل دخیل در جامعه‌پذیری رسانه‌ها هستند که بخش بزرگی از مصرف فرهنگی افراد را تشکیل می‌دهند. رسانه‌ها، بسته به این‌که چه نوع محتوایی را در جامعه ترویج کنند، نگرش‌های هم‌نوا یا مخالف با خرافه‌گرایی را ایجاد می‌کنند. تحقیق حاضر به دنبال بررسی رابطه‌ی مصرف فرهنگی و نگرش خرافی در بین دانشجویان مشهدی است. روش پژوهش حاضر پیمایش بوده و با ابزار پرسشنامه محقق ساخته اجرا شده است. نتایج پژوهش نشان داد که «مصارف فرهنگی آگاهی‌بخش»، نظیر کتاب و روزنامه، با نگرش خرافی رابطه‌ی معکوس و مصارف فرهنگی سرگرم‌کننده، نظیر ماهواره و شبکه‌های اجتماعی، با نگرش خرافی رابطه‌ی مستقیم و معنادار داشتند. باین حال، در مجموع، میزان مصرف فرهنگی پاسخگویان با نگرش خرافی رابطه‌ی معکوس و معناداری نشان می‌داد.

فرحناز کریمی (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی میزان مصرف فرهنگی دانشجویان با گروه مرجع بیرونی و درونی (مطالعه‌ی موردی: دانشگاه علوم و تحقیقات لرستان)» به سنجش تأثیر تعلق به گروه‌های مرجع بیرونی و درونی بر مصرف فرهنگی دانشجویان پرداخته است. روش جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش روش پیمایشی بوده است و ابزار گردآوری اطلاعات دو پرسشنامه‌ی محقق ساخته. یافته‌ها نشان داده است که مصرف فرهنگی در اشکال مختلف در دانشجویانی که تعلق خاطر بیشتری به گروه مرجع بیرونی دارند، بیشتر از دانشجویانی می‌باشد که به گروه مرجع درونی تعلق خاطر دارند.

کاظمیان و همکاران (۱۳۹۳) در مقاله‌ای با عنوان «مصرف فرهنگی و عوامل مرتبط با آن (مطالعه‌ی موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران)» آورده‌اند که در پی بررسی مصرف فرهنگی طبقات و گروه‌های مختلف دانشجویان دانشگاه مازندران هستند. در بخش مبانی نظری، از دیدگاه‌های پی‌یر بوردیو استفاده شده است. تحقیق با روش پیمایش، با استفاده از ابزار پرسشنامه، و به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای در بین ۴۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه مازندران انجام گرفته است. نتایج حاکی از تأیید تأثیر تمایز طبقاتی و تفاوت بین گروه‌ها در بعضی از ابعاد مصرف فرهنگی است؛ اما ضرایب همبستگی پایین و همچنین تفاوت غیر معنادار در سایر ابعاد، سخن گفتن از نظریه‌ی طبقاتی در ایران یا حداقل در جامعه‌ی دانشگاهی ایران را با تردید همراه می‌سازد. در واقع، نتایج تحقیق حاضر نتوانست به ارائه‌ی تبیین مناسبی از نظریه‌ی طبقاتی بودن مصرف فرهنگی بوردیو منجر شود.

کلانتری و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «تحصیلات و مصرف فرهنگی در شهر تهران» آورده‌اند که یکی از شیوه‌های رایج برای هویت‌یابی و بازنمایی خویشتن، به‌ویژه در دوران معاصر،

مصرف فرهنگی است. هدف این تحقیق بررسی تفاوت‌های مصرف فرهنگی و الگوهای مصرف فرهنگی برحسب سطوح مختلف تحصیلات در میان شهروندان تهرانی است. سطوح مختلف تحصیلات نیز تاحدی میزان منابع و سرمایه‌ی فرهنگی افراد را نشان می‌دهد. این تحقیق از نوع تحلیل ثانویه است که یافته‌های آن از داده‌های جمع‌آوری شده توسط شورای فرهنگ عمومی گرفته شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که بین سطوح مختلف تحصیلات و میزان استفاده از محصولات فرهنگی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارتی، مصرف فرهنگی در سطوح مختلف تحصیلات از تفاوت معناداری برخوردار است. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهند که با افزایش تحصیلات، میزان استفاده از محصولات فرهنگی نیز افزایش می‌یابد، به طوری که با افزایش تحصیلات، میزان استفاده از امکانات بصری، میزان گوش دادن به موسیقی و رفتن به سینما و تئاتر افزایش پیدا کرده است. در نهایت، مصرف فرهنگی هم در سطوح و میزان‌های مصرف و هم در الگو یا ترجیح مصرف، در میان افراد با تحصیلات مختلف متفاوت بوده است، به طوری که می‌توان گفت تحصیلات، با انباشت منابع و سرمایه‌های فرهنگی در فرد، به شکل‌دهی شیوه‌های خاصی از مصرف انجامیده است.

علی‌خواه و رستمی (۱۳۸۹) در پژوهش «مصرف رسانه‌ای و سبک زندگی (مطالعه‌ای در بین شهروندان شهر تنکابن)»، که با جامعه‌ی آماری ۲۴۰ نمونه از ۴۳۲۸۰ نفر جمعیت از ساکنان شهرستان تنکابن با استفاده از روش پیمایش و پرسشنامه انجام شد، نشان دادند که بیشتر کسانی که به تماشای برنامه‌های شبکه‌های تلویزیونی صداوسیما می‌پردازند، سبک زندگی عوامانه‌ای دارند؛ بیشتر کسانی که به‌عنوان «پربیننده» در تماشای برنامه‌های ماهواره‌ای تعریف شدند، سبک زندگی میان‌مایه یا متوسط دارند؛ بیشتر کسانی که از طرفی مخاطب فیلم و سریال‌های شبکه‌های تلویزیون صداوسیما هستند و از طرفی به موسیقی پاپ ایرانی و موسیقی سنتی علاقه دارند، از سبک زندگی عوامانه برخوردارند؛ بیشتر کسانی که بیننده‌ی فیلم‌های سینمایی ماهواره‌ای هستند و به موسیقی پاپ خارجی نیز علاقه دارند، دارای سبک زندگی میان‌مایه هستند؛ و بیشتر کسانی که بیننده‌ی موسیقی و ترانه‌های شبکه‌های ماهواره به‌ویژه موسیقی کلاسیک هستند، سبک زندگی نخبه‌گرایانه دارند.

آمان و همکاران در مقاله‌ای تحلیلی و پژوهشی با عنوان «اثرات رسانه‌های جمعی بر فعالیت‌های تجاری: شواهد پخش تلویزیونی از ژاپن» (Aman, 2018) نشان دادند که رسانه بر تجارت نیز تأثیر دارد و گفتند که گزارش رسانه‌ی فشرده به‌طور قابل توجهی با افزایش معاملات فعال سهام و با قیمت‌گذاری مرتبط است. از لحاظ نظری، چنین یافته‌های تجربی را می‌توان با ظرفیت شناختی محدود سرمایه‌گذاران برای اطلاعات توضیح داد. همچنین، از آن‌جا که سرمایه‌گذاران اشخاص حقیقی طبقه‌ای از معامله‌گران هستند که بیشتر از سرمایه‌گذاران نهادی تحت شرایط محدود و



منحصر به فرد و با در نظر گرفتن اصل مطلوبیت و سود معامله می‌کنند، تأثیر رسانه‌های جمعی بر فعالیت‌های تجاری آن‌ها می‌تواند قابل توجه باشد.

نواک و همکاران در پژوهش اسنادی و مطالعاتی خود با عنوان «تأثیر رسانه‌های جمعی در قالب مصرف فرهنگی جوامع بر جذب واکسن طی شیوع بیماری فلج اطفال» (Navack, 2018) به این نتیجه رسیدند که ارتباط معناداری بین قرار گرفتن در معرض استفاده از انواع رسانه و جذب OPV (واکسن فلج اطفال) وجود داشت که بیشتر در یک تأخیر ۳-۵ روزه آشکار شد؛ به این صورت که در این مدت ۱۳۸۷۹۹ واحد واکسن تزریق گردید. لذا، مصرف رسانه‌ها در آگاهی‌بخشی به جامعه و نوع رفتار آن‌ها تأثیرگذار است.

در پژوهشی که راجزماري با عنوان «تأثیر رسانه‌ی اجتماعی به‌مثابه‌ی مصرف فرهنگی بر سبک زندگی و یادگیری رفتار بین نوجوانان» (Rajesmari, 2017) با جامعه‌ی آماری ۲۱۰ نفر از دانش‌آموزان به روش تصادفی انجام داد، بیش از ۸۳ درصد افراد شرکت‌کننده از تأثیرپذیری بسیار بالایی رسانه‌ی اجتماعی بر یادگیری رفتار و تغییر در سبک رفتاری خبر دادند. به این ترتیب، نتیجه‌ی پژوهش سطح معنادار تأثیر رسانه بر رفتار را گزارش کرد.

آمیچای همبرگر و حیات پژوهشی با عنوان «تأثیر اینترنت بر زندگی اجتماعی کاربران: نمونه‌ای از ۱۳ کشور» (Amichai-Hamberger & Hayat, 2010) و با جامعه‌ی آماری ۲۲۰۰۲ نفر و با روش اینترنتی (پروژه‌ی اینترنت جهانی) انجام دادند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد استفاده از اینترنت باعث گسترش زندگی اجتماعی کاربران می‌شود. همچنین، این پژوهش رابطه‌ی معناداری بین استفاده از اینترنت و افزایش ارتباطات و تعاملات اجتماعی را نشان داد.

جاگر و کاتز گرو با بررسی انگاره‌ی مصرف‌کنندگان فرهنگی همه‌چیزخوار در آمریکا، دریافتند که طبقه‌ی اجتماعی، درآمد و تحصیلات، پیش‌بینی‌کننده‌های قوی برای این نوع مصرف فرهنگی هستند (Jaeger & Katz-Gerro, 2008). اوودو دریافت که درآمد خانوار، فعالیت اقتصادی و سطح تحصیلات، همگی با مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی ارتباط دارند (Ewoudou, 2008). همچنین، کاتز گرو و سالیوان دریافتند که افراد طبقات بالاتر اقتصادی و اجتماعی، سیری‌ناپذیرتر از طبقات دیگر هستند. آن‌ها استدلال می‌کنند که مصرف فرهنگی سیری‌ناپذیر نشانه‌ی مرزهای اجتماعی و طرد اجتماعی است (Katz-Gerro & Sullivan, 2010). ویدوپ و کاتز (Widdop & Cutts, 2011) دریافتند که حضور فرهنگی با متغیرهای تحصیلات، درآمد و سن رابطه دارد؛ بدین صورت که افراد همه‌چیزخوار از تحصیلات، سن و درآمد بالاتری در مقایسه با سایر گروه‌های مصرف‌کننده برخوردارند. این گروه از افراد تمایل بیشتری به مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی دارند (حیب‌پورگتایی، ۱۳۹۴: ۱۵). بوردیو دریافت که سن، سطح تحصیلات و

درآمد خانوار با شرکت در حداقل یکی از فعالیت‌های فرهنگی رقص، خوانندگی، نوشتن، عکاسی و نواختن موسیقی ارتباط دارد (Bourdieu, 2002). برگونزی و اسمیت نشان دادند که سطح بالای موقعیت اقتصادی و اجتماعی افراد، آنان را به میزان بیشتری در معرض فرهنگ قرار داده است، که این امر به نوبه‌ی خود نقش مهمی در مصرف کالاهای فرهنگی توسط آنان دارد (Bergonzi and Smith, 1996). مطالعه‌ی بین‌فرهنگی کاتز گرو نشان داد که مسن‌ترها، تحصیل‌کرده‌ترها، زنان، ذی‌نفوذترها و ساکنان شهری گرایش بیشتری به مصرف سطح بالا دارند (Katz-Gerro, 2002). مطالعه‌ی پیترسون نیز نشان داد که افراد واجد تحصیلات و مشاغل بالا گرایش بیشتری به انگاره‌ی همه‌چیزخواری مصرف دارند (Peterson, 2004).

مطالعه‌ی پیشینه‌ی تحقیق نشان می‌دهد که غالباً افراد در مصرف فرهنگی، انواع کالاها و نمادهای ارزشمند را نه صرفاً به خاطر ارزش مادی‌شان، بلکه به دلیل ارزش فرهنگی آن‌ها و به منظور ایجاد تصاویری مطلوب از خویش در ذهن دیگران مصرف می‌کنند. در این میان، انتخاب الگوی خاصی از مصرف فرهنگی یا شیوه‌ها یا ترجیحات فرهنگی نیاز به منابع فرهنگی یا سرمایه‌ی فرهنگی دارد. به تعبیری، مصرف فرهنگی نیاز به منابع و سرمایه‌ی فرهنگی دارد. یکی از راه‌های دستیابی به منابع و سرمایه‌ی فرهنگی نیز از طریق تحصیلات و آموزش و پرورش و انباشت دانش رسمی است. در مجموع، مصرف فرهنگی علاوه بر آن‌که با پایگاه اجتماعی و اقتصادی، فرایند جامعه‌پذیری و الگوهای ارزشی گروه‌های هدف ارتباط دارد، بیشترین ارتباط را با متغیرهای عمومی و جمعیتی دارد.

۴. روش تحقیق

در این مقاله، از دور روش اسنادی (کتابخانه‌ای) و میدانی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. پژوهش حاضر در زمره‌ی تحقیقات کتبی است که از حیث ماهیت توصیفی و تحلیلی و با توجه به معیار زمان پیمایشی و به صورت مقطعی اجرا شده است. با توجه به این‌که ماهیت پژوهش حاضر پیمایشی می‌باشد، لذا از تکنیک پرسشنامه جهت گردآوری اطلاعات در بین جامعه‌ی آماری استفاده شد. پرسشنامه‌ی این پیمایش به صورت محقق‌ساخته است.

در این مقاله، برای تعیین اعتبار ابزار تحقیق (پرسشنامه)، از روش اعتبار صوری استفاده شده است. برای این هدف، با مشورت صاحب‌نظران حوزه‌ی موضوعی و روشی در زمینه‌ی منطبق بودن محتوای سؤالات با ویژگی‌های مورد انتظار، پس از تکمیل پرسشنامه به صورت پیش‌آزمون در بین ۳۰ نفر از جامعه‌ی هدف، برخی گویه‌های نامناسب حذف و برخی گویه‌های مناسب به سؤالات افزوده شد و سؤالات نهایی انتخاب و پرسشنامه تنظیم گردید. برای محاسبه‌ی پایایی پرسشنامه از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و میزان آلفای کرونباخ برای سنجش مصرف فرهنگی ۰/۷۶ به دست آمد.



جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه‌های دولتی در سراسر کشور می‌باشد که تعداد آن‌ها ۶۵۱۵۲۴ نفر است. اما نکته‌ی مهم آن است که واریانس بین گروهی در جامعه‌ی آماری زیاد است؛ یعنی، ما با تنوعی از دانشگاه‌ها در سطوح مختلف و با جمعیت‌های متفاوت در استان‌های کشور روبه‌رو بودیم. از طرف دیگر، باید نمونه‌ها در بین دانشگاه‌های مختلف، که از تشابه یکسانی برخوردار نبودند، انتخاب می‌شد. لذا میزان سطح اطمینان خود را در فرمول کوکران تا ۰/۹۷ اطمینان افزایش دادیم، به طوری که نمونه‌ی تحقیق حدود ۱۰۶۵ نفر به دست آمد که برای دقت بیشتر با ۱۵۰۰ نفر در ارتباط با پرسشنامه‌ی تحقیق مصاحبه به عمل آمد.

برای انتخاب حجم نمونه از فرمول عمومی کوکران (که در آن p احتمال وجود صفت و q عدم وجود صفت ۰/۵ در نظر گرفته می‌شود) استفاده شد.

$$n = \frac{651524 \times (1/96)^2 \times (0/5) \times (0/5)}{651524 \times (0/03)^2 + (1/96)^2 \times (0/5) \times (0/5)} = \frac{625723}{587.33} = 1065$$

با توجه به عنوان مطالعه و فراهم شدن امکان مقایسه‌ی دانشگاه‌ها با یکدیگر، چون تعداد نمونه‌ی دانشگاه‌ها با هم بسیار نابرابر بود، لذا حداقل نمونه‌ی مؤثر^۱ برای هر دانشگاه ۳۰ نفر (به‌عنوان نمونه‌ی پایه) در نظر گرفته شده است. در این روش، هم نسبت جمعیتی هر دانشگاه مد نظر قرار می‌گیرد و هم نمونه‌ی مؤثر ۳۰ نفر برای هر دانشگاه منتخب به‌عنوان نمونه‌ی پایه در نظر گرفته شد و البته، با استفاده از اصل نسبت نیز، با توجه به جمعیت دانشجویی دانشگاه‌ها، نمونه‌ی مازاد بر ۳۰ نفر اختصاص پیدا کرد. بدین ترتیب، امکان استفاده از بسیاری از محدودیت‌های آمار استنباطی در مقایسه‌ی داده‌ها (خصوصاً در آزمون استقلال یا همان χ^2 دو و جداول دو بُعدی) نیز کاهش یافت. بعد از انتخاب دانشگاه‌ها در یک فرایند نمونه‌گیری چندمرحله‌ای، برای انتخاب دانشجویان نمونه، از ترکیبی از روش‌های نمونه‌گیری‌های منطبق و تصادفی استفاده شد؛ بدین معنی که تیم پرسشگر به دانشگاه‌ها و گروه تحصیلی مراجعه کرد و با توجه به اصل نسبت، از هر یک از مقاطع و گروه‌های تحصیلی و جنسی از دانشجویان پرسشنامه تکمیل شد.

۴-۱. ابعاد و شاخص‌های مورد مطالعه

مصرف فرهنگی به معنای استفاده از کالاهای تولیدشده‌ی نظام فرهنگی و مشخص‌کننده‌ی نوع سلیقه مصرف‌کننده است. در واقع، سلیقه بیش از هر چیز در الگوی مصرف فرهنگی افراد جلوه‌گر می‌شود (فاصلی، ۱۳۸۲: ۱۲۷). در این مقاله، برای شناخت مصرف فرهنگی دانشجویان، به سنجش ابعاد و شاخص‌های زیر پرداخته شد:



میزان استفاده از روزنامه، میزان استفاده از مجلات و نشریات (برای خواندن و یا نوشتن مطالب)، خواندن کتاب، میزان استفاده از رادیو و تلویزیون، رفتن به سینما، ژانر مورد علاقه‌ی فیلم‌های سینمایی، رفتن به تئاتر، دیدن فیلم در منزل و خوابگاه، میزان و نوع استفاده از شبکه‌های اجتماعی و ماهواره‌ای، نحوه‌ی گذران اوقات فراغت، میزان گوش دادن به انواع موسیقی، شرکت در مراسم مختلف، رفتن به میهمانی یا पार्टी، شرکت در مراسم مساجد، تکایا و هیئت‌ها، تقید به واجبات دینی، زیارت اماکن مذهبی، شرکت در کانون‌ها و کلاس‌های مذهبی درون دانشگاه، شرکت در تشکل‌های صنفی دانشجویی، و شرکت در کانون‌های عمومی دانشجویی. بدین منظور، در پرسشنامه، در قالب سؤالاتی بسته، مقیاس‌هایی جداگانه طراحی و مطابق با آن‌ها از پاسخگویان خواسته شد میزان علاقه‌مندی و استفاده‌ی خود از هر یک از موارد مذکور را بر روی طیفی پنج‌درجه‌ای (از اصلاً تا خیلی زیاد) مشخص کنند.

۴-۲. نحوه‌ی تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها وارد محیط نرم‌افزار SPSS گردید و با استفاده از نرم‌افزار مذکور، عملیات آماری مورد نیاز بر روی داده‌ها انجام گرفت. برای محاسبه آمار توصیفی، از جداول توزیع فراوانی، درصد فراوانی و میانگین استفاده شد. در ضمن از آزمونهای مقایسه میانگین‌ها (مثل آزمون تی، آزمون تحلیل واریانس) جهت شناخت تفاوت بین گروهها نیز استفاده گردید.

۵. یافته‌ها

۵-۱. بررسی مشخصات فردی دانشجویان

جدول ۱: توزیع فراوانی دانشجویان برحسب مشخصات فردی

مشخصات فردی	موارد	تعداد دانشجویان		شاخص آماری	
		فراوانی	درصد	میانگین	انحراف معیار
جنس	زن	۸۰۳	۵۳/۴	-	-
	مرد	۷۰۰	۴۶/۶	-	-
سن	۲۰ تا ۲۲ سال	۴۷۲	۳۱/۴	۲۴/۶۲	۳/۷۸
	۲۳ تا ۲۶ سال	۶۹۵	۴۶/۲		
	۲۷ سال به بالا	۳۳۶	۲۲/۴		
تأهل	مجرد	۱۱۸۳	۷۸/۷	-	-
	متأهل	۳۲۰	۲۱/۳	-	-
قومیت	آذری	۱۹۰	۱۲/۶	-	-
	فارس	۸۸۹	۵۹/۱	-	-
	کرد و لک	۱۹۷	۱۳/۱	-	-
	مازنی و گیلک	۶۱	۴/۱	-	-



مشخصات فردی	موارد	تعداد دانشجویان		شاخص آماری	
		فراوانی	درصد	میانگین	انحراف معیار
	بلوچ	۲۰	۱/۳		
	عرب	۱۹	۱/۳		
	لر	۱۱۲	۷/۵		
	ترکمن	۱۵	۱		
مذهب	شیعه	۱۳۷۰	۹۱/۲	-	-
	سنی	۱۳۳	۸/۸		
مقطع	کارشناسی	۸۹۴	۵۹/۵		
	کارشناسی ارشد	۴۷۲	۳۱/۴	-	-
	دکتری حرفه‌ای	۱۸	۱/۲		
	دکتری تخصصی	۱۱۹	۷/۹		
رشته‌ی تحصیلی	علوم انسانی	۵۰۰	۳۳/۳		
	علوم پایه	۲۴۰	۱۶		
	فنی و مهندسی	۵۵۹	۳۷/۲	-	-
	هنر و معماری	۶۸	۴/۵		
محل سکونت	کشاورزی و دامپزشکی و پیراپزشکی	۱۳۶	۹/۱		
	خوابگاه دولتی	۵۰۸	۳۳/۸		
	در کنار خانواده	۷۰۲	۴۶/۷		
	خانه‌ی استیجاری	۱۷۹	۱۱/۹		
	خوابگاه خصوصی	۱۱۴	۷/۶	-	-
	بین ۱ تا ۲ میلیون تومان	۳۵۵	۲۳/۶		
	بین ۲ تا ۳ میلیون تومان	۵۵۹	۳۷/۲		
	بین ۳ تا ۵ میلیون تومان	۳۸۰	۲۵/۳		
جمع دانشجویان		۱۵۰۳	۱۰۰		

برخی از دانشگاه‌ها رشته‌های وابسته به علوم پزشکی هستند، لذا به تعداد محدود (زیر ۲۰ نفر) از این گروه در نمونه‌ی ما قرار گرفته‌اند.

۵-۲. بررسی توزیع نسبی دانشجویان برحسب میزان مصرف فرهنگی

با توجه به اینکه نوع و میزان هر یک از نشانگرهای مصرف فرهنگی (کتاب، نشریات، موسیقی، تئاتر، مطالعه، فعالیت فرهنگی و...) بسیار متنوع بود و سعی شد جهت و گزینه‌های گویه‌های سازنده‌ی مصرف فرهنگی با یکدیگر یکسان و در مرحله‌ی بعد با روش کدگذاری چندپاسخی ۱ از کد ۱ تا ۵ بررسی شد.

نتایج جدول زیر حاکی از این است که ۵۱ درصد در حد کم و بسیارکم، ۲۲ درصد در حد زیاد، و ۲۷ درصد در حد متوسط (گاهی اوقات) مصرف فرهنگی در ابعاد مختلف دارند. با توجه به میانگین

به دست آمده (۲/۵۰) و با توجه به بازه ۱ تا ۵، می توان گفت میزان مصرف فرهنگی دانشجویان در حد متوسط رو به پائین است. البته، امروزه این نکته را در خصوص نوع ذائقه و تمایل دانشجویان نیز باید در نظر گرفت که برحسب نوع مصرف فرهنگی، مواردی که نیاز به زمان زیادی دارد (مانند گوش دادن به موسیقی سنتی و تماشای تلویزیون و ماهواره و یا خواندن کتب حجیم)، چندان مورد پسند دانشجویان نیست.

جدول ۲: توزیع نسبی دانشجویان برحسب میزان مصرف فرهنگی

مورد	فراوانی	درصد
خیلی کم (بسیار کم)	۳۶۰	۲۴
کم (بندرت)	۴۰۶	۲۷
تاحدی (گاهی اوقات)	۴۰۶	۲۷
زیاد (اغلب اوقات)	۲۳۸	۱۵/۸
خیلی زیاد (همیشه)	۹۳	۶/۲
جمع	۱۵۰۳	۱۰۰
شاخص آماری	۲/۵۰	۱ = کمترین نمره ۵ = بیشترین نمره



۳-۵. مقایسه‌ی میزان مصرف فرهنگی برحسب دانشگاه‌های مختلف

معمولاً نوع دانشگاه و فضا و شرایطی که در آن وجود دارد، بر میزان و نوع مصرف فرهنگی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. طبق اطلاعات جدول زیر، همان‌طور که ملاحظه می‌شود، به ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های زیر بیشترین میزان مصرف فرهنگی را داشته‌اند:

۱. فردوسی مشهد (با میانگین ۳/۰۳)؛ ۲. هنر شیراز (با میانگین ۳/۰۱)؛ ۳. امیرکبیر (با میانگین ۲/۷۳)؛ ۴. کردستان (با میانگین ۲/۷۰)؛ ۵. صنعتی سهند (با میانگین ۲/۵۹)؛ ۶. ملایر (با میانگین ۲/۵۲)؛ ۷. صنعتی کرمانشاه (با میانگین ۲/۴۷)؛ ۸. شهید باهنر (با میانگین ۲/۳۴)؛ ۹. اصفهان (با میانگین ۲/۲۵)؛ ۱۰. بجنورد (با میانگین ۲/۲۳)؛ ۱۱. خوارزمی (با میانگین ۲/۲۲)؛ ۱۲. هرمزگان (با میانگین ۲/۲۲)

جدول ۳: توزیع نسبی دانشجویان دانشگاه‌های مختلف برحسب مصرف فرهنگی

شهر موارد	ایرکبیر	صنعتی	اصفهان	فردوسی	خرارزنی	شهید باهنر	صنعتی سهند	کردستان	بجنورد	هرمزگان	همنسیراز	صنعتی کرمانشاه	ملازیر
خیلی کم	۲۰/۷	۳۱/۹	۶/۴	۳۹/۷	۳۰/۱	۲۵/۴	۲۱/۷	۳۳/۹	۲۷/۹	۲۵	۳۱	۳۱/۴	
کم	۲۵/۷	۲۹/۷	۲۰/۸	۱۹/۶	۲۴/۷	۲۵/۴	۲۳/۲	۲۸/۸	۲۳/۲	۳۰/۸	۹/۴	۲۳/۸	
تاحدی	۲۴/۳	۲۳/۸	۴۳/۲	۲۳/۲	۳۱/۲	۲۶/۹	۲۴	۲۲	۲۲	۳۲/۷	۲۵	۲۵/۵	
زیاد	۱۷/۱	۱۱/۴	۲۳/۲	۱۳/۹	۸/۶	۹	۲۵/۱	۱۰/۲	۸/۷	۲۱/۹	۱۹	۱۷/۶	
خیلی زیاد	۱۲/۱	۳/۲	۶/۴	۳/۶	۵/۴	۱۳/۴	۶	۵/۱	۰	۱۸/۸	۷/۱	۷/۸	
جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	
میانگین (۱-۵)	۲/۷۳	۲/۲۵	۳/۰۳	۲/۲۲	۲/۳۴	۲/۵۹	۲/۷۰	۲/۲۳	۲/۲۲	۳/۰۱	۲/۴۷	۲/۵۲	

لازم به توضیح است که دامنه‌ی نمرات بین ۱ تا ۵ است.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۲

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

۴-۵. مقایسه‌ی میزان مصرف فرهنگی برحسب مقطع تحصیلی

معمولاً مصرف فرهنگی برحسب مقاطع تحصیلی و سن متفاوت است و مقایسه‌ی داده‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان مقاطع کارشناسی و دکتری مصرف فرهنگی بیشتری نسبت به دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دارند. البته، برحسب نوع مصرف، در بین دانشجویان کارشناسی، بیشترین گرایش به استفاده از انواع موسیقی جدید (داخلی و خارجی) است و در بین دانشجویان دکتری، مطالعه‌ی کتاب و مطالعه‌ی سایت‌ها و منابع علمی بالاتر است.

جدول ۴: مقایسه‌ی میزان مصرف فرهنگی برحسب مقطع تحصیلی

میزان مصرف فرهنگی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری
خیلی کم	۲۶/۶	۲۷/۳	۲۸/۵
کم	۲۲/۳	۲۶/۷	۲۵/۵
تاحدی	۲۷/۷	۲۸/۲	۱۸/۲
زیاد	۱۶/۷	۱۳/۳	۱۹
خیلی زیاد	۶/۷	۴/۴	۸/۸
جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
میانگین (۱-۵)	۲/۵۴	۲/۴۰	۲/۵۳
آزمون آماری	Sig = ۰/۰۷۲		کای اسکوتر = ۱۴/۴۴۵

۵-۶. مقایسه‌ی میزان مصرف فرهنگی برحسب جنس

نتایج جدول زیر گویای این مطلب است که دانشجویان پسر (با میانگین ۲/۵۵) در قیاس با دانشجویان دختر (با میانگین ۲/۴۶) از تنوع مصرف فرهنگی بیشتری برخوردار هستند. البته، با توجه به شرایط و موقعیت‌های حضور بیشتر پسران در فضاهای عمومی و معمولاً داشتن اختیار بیشتر برحسب حضور در بیرون از منزل و یا خوابگاه تا پاسی از شب، تنوع و میزان استفاده از انواع مصارف فرهنگی (متعارف و غیر متعارف) را بالا خواهد برد. البته، در پژوهشی دیگر مشخص شد که میزان توجه به مدیریت بدن در بین زنان بالا است و معمولاً زنان جوان بخش قابل توجهی از زمان خود را به مصرف تظاهری اختصاص می‌دهند (صفری شالی، ۱۳۹۸).

جدول ۵: مقایسه‌ی میزان مصرف فرهنگی دانشجویان برحسب جنس

میزان مصرف فرهنگی	زن	مرد
خیلی کم	۲۷/۴	۲۶/۶
کم	۲۶/۴	۲۱/۱
تاحدی	۲۶/۴	۲۷/۷
زیاد	۱۳/۲	۱۸/۹
خیلی زیاد	۶/۶	۵/۷
جمع	۱۰۰	۱۰۰
میانگین (۱-۵)	۲/۴۵	۲/۵۵
آزمون آماری	$Sig = ۰/۰۱۲$	$\chi^2 = ۱۲/۶۹۲$ کای اسکور

لازم به توضیح است که دامنه‌ی نمرات بین ۱ تا ۵ است.

۶-۶. بررسی توزیع نسبی دانشجویان برحسب میزان مطالعه‌ی روزنامه، مجلات و کتاب

امروزه علاقه‌ی دانشجویان به استفاده از فضای مجازی، به‌طور مشخص پلتفرم‌هایی که منابع مصرفی آن را به‌صورت خلاصه و کوتاه‌شده در اختیار آن‌ها قرار دهند و در ضمن آن‌ها نیز بتوانند در آن کنشگری داشته باشند و نظرات خود را بیان کنند، بیشتر شده است. در خصوص استفاده از روزنامه، به‌عنوان یک رسانه‌ی قدیمی و متکلم وحده، نتایج نشان داد که حدوداً نیمی از دانشجویان اظهار داشته‌اند که گاهی روزنامه می‌خوانند و کمتر از یک‌دهم دانشجویان بیان کرده‌اند که هر روز روزنامه می‌خوانند. نتایج، در مجموع، حاکی از این است که میزان استفاده‌ی دانشجویان از روزنامه در حد متوسط رو به پایین است. همچنین، نتایج نشان داد که به‌ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های هنر شیراز، هرمزگان، کردستان، ملایر، فردوسی، شهید باهنر، بجنورد، صنعتی سهند، صنعتی کرمانشاه، خوارزمی، صنعتی امیرکبیر و اصفهان



بیشترین میزان استفاده از روزنامه را داشته‌اند. نتایج نشان داد که به ترتیب خواندن بخش‌های اجتماعی (۲۰ درصد)، حوادث (۱۸ درصد) و سیاسی (۱۸ درصد) روزنامه‌های مختلف برای دانشجویان از اهمیت بیشتری برخوردار بوده است و بخش ادبیات و اندیشه‌ی روزنامه‌ها کمترین طرفدار را داشته است. همچنین، نتایج نشان داد که بخش سیاسی را بیشتر دانشجویان دانشگاه صنعتی امیرکبیر، بخش اجتماعی را بیشتر دانشجویان دانشگاه خوارزمی، بخش اقتصاد و اندیشه را بیشتر دانشجویان دانشگاه صنعتی سهند، بخش حوادث را بیشتر دانشجویان دانشگاه اصفهان، بخش هنر و ادبیات را بیشتر دانشجویان دانشگاه هنر شیراز، و بخش ورزشی را بیشتر دانشجویان دانشگاه صنعتی کرمانشاه می‌خوانند. در خصوص میزان استفاده از مجلات نیز، یافته‌ها شرایط تقریباً مشابه با روزنامه را نشان می‌دهند. نتایج نشان داد که بیش از نیمی از دانشجویان (۵۵ درصد) ابراز داشته‌اند که گاهی مجلاتی را که در دست دیگران می‌بینند می‌خوانند، ۲۹ درصد اصلاً مجله نمی‌خوانند، و ۱۶ درصد نیز یک یا دو مجله‌ی خاص را بیشتر اوقات مطالعه می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که بیشتر دانشجویان دانشگاه صنعتی امیرکبیر بیان کرده‌اند که اصلاً مجله نمی‌خوانند، بیش از نیمی از دانشجویان دانشگاه هنر شیراز یک یا دو مجله‌ی خاص را بیشتر اوقات مطالعه می‌کنند، و بیشتر دانشجویان سایر دانشگاه‌ها اظهار داشته‌اند که گاهی مجلاتی را که در دست دیگران می‌بینند می‌خوانند.

در مورد خواندن کتاب، نتایج نشان داد دانشجویان به ترتیب: ۱. کتاب‌های علمی مرتبط به رشته‌ی تحصیلی (۲۶ درصد)، ۲. رمان (۱۹ درصد)، ۳. ادبیات، شعر و نمایشنامه (۱۳ درصد)، ۴. روانشناسی (۱۰ درصد)، و ۵. فلسفی (۸ درصد) مطالعه می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که بیشتر دانشجویان، به جز دانشجویان دانشگاه صنعتی کرمانشاه، اظهار داشته‌اند که بیشتر کتاب‌های علمی مرتبط به رشته‌ی خود را مطالعه می‌کنند و دانشجویان دانشگاه صنعتی کرمانشاه بیشتر کتاب‌های روانشناسی مطالعه می‌کنند. البته، تاحدودی علاقه‌مندی در بین دانشجویان کارشناسی به برخی کتب روانشناسی مربوط به هیپنوتیسم و روان‌درمانی وجود دارد. نکته‌ی قابل توجه آن است که حدوداً نیمی از دانشجویان اظهار داشته‌اند که در مراسم‌هایی مثل پارتی، یوگا، فال قهوه، فال ورق، مدیتیشن و... شرکت می‌کنند. در بین دانشجویانی که در مراسم مختلف شرکت کرده‌اند، به ترتیب شرکت در مراسم پارتی‌های مختلط، یوگا، فال قهوه، فال ورق، و مدیتیشن بیشترین فراوانی را داشته‌اند. نتایج نشان داد که میزان شرکت دانشجویان دانشگاه صنعتی سهند در مراسم یوگا و مدیتیشن، میزان شرکت دانشجویان دانشگاه کردستان در مراسم هیپنوتیسم، فال قهوه، جن‌گیری، شیطان‌پرستی و پارتی‌های مختلط، میزان شرکت دانشجویان دانشگاه هنر شیراز در مراسم فال ورق و جلسات درویش، میزان شرکت دانشجویان دانشگاه صنعتی کرمانشاه در مراسم احضار ارواح، میزان شرکت دانشجویان دانشگاه بجنورد در جلسات عرفان هندی یا سرخ‌پوستی و موسیقی زیرزمینی بیشتر است.

۶-۷. بررسی توزیع نسبی دانشجویان برحسب میزان تماشای تلویزیون، ماهواره و گوش دادن به رادیو

امروزه، در جریان رقابت بین رسانه‌های سنتی و رسانه‌های مدرن، خصوصاً شبکه‌های اجتماعی، گویی نتیجه به مرور زمان به نفع شبکه‌های اجتماعی سوق پیدا می‌کند. البته، در مجموع، میزان اقبال نسل جوان به آن‌ها (با توجه به ویژگی‌های که دارند) بیشتر است. نتایج نشان داد که ۵۵ درصد از دانشجویان کمتر از یک ساعت، ۳۱ درصد بین یک تا دو ساعت، و ۱۴ درصد بیشتر از دو ساعت در طول روز تلویزیون تماشا می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که بیشتر دانشجویان دانشگاه‌های امیرکبیر، اصفهان، خوارزمی، بجنورد و هنر شیراز «کمتر از نیم‌ساعت»، بیشتر دانشجویان دانشگاه فردوسی «بین نیم تا یک‌ساعت»، و بیشتر دانشجویان دانشگاه‌های شهید باهنر، صنعتی سهند، کردستان، هرمزگان، صنعتی کرمانشاه و ملایر «یک تا دو ساعت» در طول روز تلویزیون تماشا می‌کنند. طبق نتایج، دانشجویان به ترتیب فیلم‌های سینمایی، سریال‌های تلویزیونی و برنامه‌های ورزشی را بیشتر نگاه می‌کنند و در مقابل دانشجویان از تماشای تله‌تئاتر و برنامه‌های مذهبی کمتر استقبال می‌کنند.

نتایج نشان داد که بیش از یک‌سوم دانشجویان بیان کرده‌اند که در طول شبانه‌روز بین دو تا چهار ساعت از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کنند، ۳۴ درصد کمتر از دو ساعت و ۲۹ درصد بیش از چهار ساعت در طول شبانه‌روز زمان به استفاده از شبکه‌های اجتماعی اختصاص می‌دهند. همچنین، نتایج نشان داد که به ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های ملایر، بجنورد، صنعتی کرمانشاه، فردوسی، خوارزمی، اصفهان، صنعتی سهند، هنر شیراز، صنعتی امیرکبیر، کردستان، شهید باهنر و هرمزگان بیشترین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی را داشته‌اند. اما سایر یافته‌ها نشان داد که دانشجویان به ترتیب از شبکه‌های اجتماعی اینستاگرام، تلگرام، شبکه‌های اجتماعی داخلی، فیسبوک و توئیتر استفاده می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که به جز دانشجویان دانشگاه هنر شیراز، اکثر دانشجویان سایر دانشگاه‌ها استفاده از تلگرام و واتس‌آپ را برای حضور و ارسال مطالب ترجیح می‌دهند و نیمی از دانشجویان دانشگاه هنر شیراز استفاده از شبکه‌های اجتماعی اینستاگرام را بر سایر شبکه‌های اجتماعی ترجیح می‌دهند.

در مورد شبکه‌های ماهواره‌ای نیز، مانند تلویزیون، اکثر دانشجویان (۶۳ درصد) بیان کرده‌اند که اصلاً از برنامه‌های شبکه‌های ماهواره‌ای استفاده نمی‌کنند و در مقابل ۱۶ درصد کمتر از یک ساعت، ۱۶ درصد بین یک تا سه ساعت، و ۵ درصد بیش از سه ساعت در روز از برنامه‌های شبکه‌های ماهواره‌ای استفاده می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که به ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های صنعتی سهند، هرمزگان، کردستان، ملایر، شهید باهنر، صنعتی کرمانشاه، هنر شیراز، خوارزمی، صنعتی امیرکبیر، فردوسی، بجنورد و اصفهان بیشترین میزان استفاده را از برنامه‌های شبکه‌های ماهواره‌ای را داشته‌اند. در مورد نوع استفاده از برنامه‌های شبکه‌های ماهواره‌ای، یافته‌ها نشان می‌دهند که بیش از نیمی از دانشجویان اظهار



داشته‌اند که بیشتر برنامه‌های تولیدی شبکه‌های فارسی‌زبان خارجی را از ماهواره دنبال می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که بیشتر دانشجویان دانشگاه‌ها، به‌جز دانشگاه‌های کردستان و بجنورد، بیان کرده‌اند که بیشتر برنامه‌های شبکه‌های فارسی‌زبان خارجی را تماشا می‌کنند و بیشتر دانشجویان دانشگاه‌های کردستان و بجنورد نیز اظهار داشته‌اند که بیشتر برنامه‌های تولیدی شبکه‌های خارجی غیرفارسی‌زبان را تماشا می‌کنند.

در مورد گوش دادن به رادیو، نتایج نشان داد که حدوداً سه چهارم (۷۵ درصد) دانشجویان روزانه کمتر از نیم‌ساعت، ۱۵ درصد بین نیم تا یک ساعت، ۹ درصد بین یک تا دو ساعت، و ۱ درصد بیشتر از دو ساعت روزانه رادیو گوش می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که به‌ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های کردستان، شهید باهنر و هرمزگان بیشترین میزان استفاده از رادیو را داشته‌اند و در مقابل دانشجویان دانشگاه‌های بجنورد، صنعتی امیرکبیر و خوارزمی کمترین میزان استفاده از رادیو را داشته‌اند.

۶-۸. بررسی توزیع نسبی دانشجویان برحسب میزان رفتن به سینما و تئاتر

نتایج نشان داد که حدوداً نیمی از دانشجویان اظهار داشته‌اند که سالانه بین یک تا دو بار به سینما می‌روند. نتایج حاصل از میانگین حاکی از این است که دانشجویان دانشگاه‌های دولتی نمونه‌ی مورد مطالعه به‌طور متوسط حدوداً چهار بار در سال به سینما می‌روند. همچنین، نتایج نشان داد که به‌ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های هنر شیراز، صنعتی امیرکبیر، خوارزمی، بجنورد، فردوسی، صنعتی کرمانشاه، ملایر، اصفهان، صنعتی سهند، کردستان، هرمزگان و بوشهر بیشترین میزان رفتن به سینما را داشته‌اند. طبق یافته‌ها، دانشجویان به‌ترتیب به فیلم‌های سینمایی در ژانرهای کمدی، ملودرام و خانوادگی، و رمانتیک بیشترین میزان علاقه را داشته‌اند و در مقابل دانشجویان به فیلم‌های سینمایی وسترن، جنگ و دفاع مقدس و تاریخی کمترین میزان علاقه را داشته‌اند. همچنین، نتایج نشان داد که ژانر مورد علاقه‌ی بیشتر دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان، شهید باهنر، صنعتی سهند، کردستان و بجنورد رمانتیک، ژانر مورد علاقه‌ی بیشتر دانشجویان دانشگاه‌های خوارزمی، هرمزگان، هنر شیراز و ملایر ملودرام و خانوادگی، و ژانر مورد علاقه‌ی بیشتر دانشجویان دانشگاه‌های صنعتی امیرکبیر، فردوسی مشهد و صنعتی کرمانشاه کمدی می‌باشد. در خصوص میزان رفتن به تئاتر، نتایج نشان داد که بیش از نیمی از دانشجویان اظهار داشته‌اند که اصلاً به تئاتر نمی‌روند، ۲۳ درصد سالانه بین یک تا دو بار، و ۱۲ درصد بیش از دو بار در سال به تئاتر می‌روند.

در مورد دیدن فیلم در منزل و یا خوابگاه، حدوداً یک‌سوم دانشجویان در پاسخ به سؤال «در ماه چند فیلم در منزل (غیر از فیلم‌های تلویزیونی داخلی یا ماهواره‌ای) می‌بینید؟» بیان کرده‌اند که یک یا دو فیلم می‌بینند. سایر نتایج نشان داد ۲۷ درصد از دانشجویان اصلاً فیلمی در خوابگاه نمی‌بینند، ۳۰ درصد بین یک تا دو فیلم، ۲۵ درصد بین سه تا چهار فیلم، و ۱۹ درصد بیش از چهار فیلم ماهیانه به‌طور متوسط در



خوابگاه می‌بینند. همچنین، نتایج نشان داد که به ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های صنعتی کرمانشاه، صنعتی امیرکبیر، ملایر، صنعتی سهند، اصفهان، خوارزمی، بجنورد، شهید باهنر، کردستان، هرمزگان و هنر شیراز بیشترین میزان دیدن فیلم در خوابگاه را داشته‌اند. در مورد موضوع فیلم‌های مورد علاقه، نتایج نشان داد که دانشجویان به ترتیب فیلم‌های هالیوودی، کمدی تولید داخل، و جدی و حاوی مطالب آموزنده‌ی داخلی را بیشتر می‌بینند و در مقابل دانشجویان از فیلم‌های هندی کمتر استقبال می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که به جز دانشجویان دانشگاه‌های فردوسی مشهد و شهید باهنر کرمان، دانشجویان سایر دانشگاه‌ها بیشتر تمایل دارند فیلم‌های هالیوودی تماشا کنند و دانشجویان دانشگاه‌های فردوسی مشهد و شهید باهنر کرمان بیشتر تمایل دارند فیلم‌های کمدی تولید داخل ببینند.

در خصوص گوش دادن به موسیقی، ۴۰ درصد از دانشجویان کمتر از نیم‌ساعت و در مقابل ۳۰ درصد بیش از یک ساعت در طول روز موسیقی گوش می‌دهند. البته، ۳۰ درصد نیز بین نیم تا یک ساعت در طول روز موسیقی گوش می‌دهند. همچنین، نتایج نشان داد که به ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های هنر شیراز، بجنورد، صنعتی امیرکبیر، کردستان، خوارزمی، صنعتی سهند، اصفهان، صنعتی کرمانشاه، ملایر، هرمزگان، فردوسی و شهید باهنر بیشترین میزان استفاده را از موسیقی داشته‌اند. در مورد انواع موسیقی، نتایج نشان داد که دانشجویان دانشگاه‌های مورد مطالعه به ترتیب موسیقی‌های پاپ ایرانی داخل کشور، جاز و بلوز، و کلاسیک ایرانی را بیش از سایر انواع موسیقی گوش می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که دانشجویان کمترین میزان علاقه را به گوش دادن موسیقی‌های راک و هوی متال و کلاسیک غربی داشته‌اند. همچنین، نتایج نشان داد که دانشجویان دانشگاه هنر شیراز موسیقی کلاسیک غربی و ایرانی و تلفیقی، دانشجویان دانشگاه کردستان موسیقی پاپ ایرانی داخل کشور و لس آنجلسی، دانشجویان دانشگاه شهید باهنر موسیقی جاز و بلوز و راک و هوی متال، دانشجویان دانشگاه بجنورد موسیقی رپ و پاپ غربی، و دانشجویان دانشگاه صنعتی کرمانشاه موسیقی محلی ایرانی را در قیاس با سایرین بیشتر گوش می‌کنند. نتایج حاکی از این است که بین میزان گوش دادن به موسیقی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود دارد، به نحوی که زنان (با میانگین ۷۸/۱۳) در قیاس با مردان (با میانگین ۷۳/۱۶) زمان بیشتری را برای گوش دادن به موسیقی اختصاص داده‌اند.

۹-۶. بررسی توزیع نسبی دانشجویان برحسب مشارکت در تشکل‌های دانشجویی و مراسم مساجد،

تکایا و هیئت‌ها

نتایج نشان داد که حدوداً یک‌سوم دانشجویان بیان کرده‌اند که ترجیح می‌دهند در هیچ تشکلی فعالیت نکنند. همچنین، نتایج نشان داد که انجمن‌های علمی، کانون‌های فرهنگی، هنری، ادبی و بسیج



دانشجویی مهم‌ترین تشکل‌هایی هستند که دانشجویان تمایل داشته‌اند در آن‌ها فعالیت کنند. همچنین، نتایج نشان داد که انجمن علمی برای بیشتر دانشجویان همه‌ی دانشگاه‌ها، به‌جز دانشگاه‌های اصفهان و هنر شیراز، تشکلی است که دانشجویان بیشتر تمایل دارند در آن فعالیت داشته باشند. همچنین، نتایج نشان داد که دانشجویان دانشگاه اصفهان تشکل بسیج دانشجویی و دانشجویان دانشگاه هنر شیراز کانون‌های فرهنگی، هنری و ادبی را بیشتر می‌پسندند و تمایل داشته‌اند که در آن‌ها فعالیت داشته باشند. سایر نتایج نشان داد که به‌ترتیب مطالعه و تحقیق، تفریح و سفر، و فعالیت‌های ورزشی مهم‌ترین فعالیت‌هایی هستند که دانشجویان در دانشگاه بدان می‌پردازند. همچنین، فعالیت سیاسی فعالیتی است که دانشجویان تمایل کمتری دارند که در داخل دانشگاه به آن بپردازند.

در مورد شرکت در مراسم مساجد، تکایا و هیئت‌ها، نتایج نشان داد که ۲۷ درصد از دانشجویان بیان کرده‌اند که در حد زیادی در مراسم مساجد، تکایا و هیئت‌ها شرکت می‌کنند و در مقابل ۲۳ درصد در این مراسم چندان شرکت نمی‌کنند. البته، میزان مشارکت نیمی از دانشجویان نیز در این مراسم در حد کم و رو به متوسط (گاهی اوقات) می‌باشد. به‌ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های فردوسی مشهد، صنعتی سهند، اصفهان، شهید باهنر، صنعتی کرمانشاه، کردستان، هرمزگان، بجنورد، خوارزمی، و صنعتی امیرکبیر بیشترین میزان شرکت را در مراسم مساجد، تکایا و هیئت‌ها داشته‌اند.

در خصوص میزان زیارت اماکن مذهبی، ۳۰ درصد در حد زیاد (اغلب) و ۵۸ درصد در حد گاهی اوقات و به‌ندرت بیان کرده‌اند که به زیارت اماکن مذهبی می‌روند. نتایج حاصل از میانگین حاکی از این است که دانشجویان در حد متوسط به زیارت اماکن مذهبی می‌روند. همچنین، نتایج نشان داد که به‌ترتیب دانشجویان دانشگاه‌های فردوسی، ملایر، اصفهان، صنعتی کرمانشاه، صنعتی سهند، بجنورد، شهید باهنر، کردستان، خوارزمی، هرمزگان، و صنعتی امیرکبیر بیشترین میزان زیارت از اماکن مذهبی را داشته‌اند. لذا، با توجه یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان گفت که شرکت در مناسک دینی (مراسم مساجد، تکایا و هیئت‌ها، زیارت اماکن مذهبی و ...) در بین اکثریت نسبی دانشجویان، یکی از اشکال گذران اوقات زندگی برحسب مصارف فرهنگی محسوب می‌شود.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

مهم‌ترین نتایج به‌دست‌آمده در چند محور به شرح ذیل می‌باشد:

با توجه به رویکردهای نظری و پیشینه‌ی موجود، می‌توان گفت که مصرف فرهنگی به‌عنوان عاملی اساسی در انتقال دانش، فرایند جامعه‌پذیری، بازتولید فرهنگی و تعامل و تداوم فرهنگ‌ها نقشی اساسی ایفا می‌کند. لذا، با توجه به موارد فوق، مصرف کالاهای فرهنگی را باید همچون دسته‌ای از اعمال

اجتماعی و فرهنگی و همچنین گذران اوقات فراغت دانست، همان طور که بورديو مصرف فرهنگي را نوعي خلق ارتباط مي‌داند. نوع مصرف به ايجاد تمايز اجتماعي نيز مي‌انجامد. کنکاش در يافته‌ها نشان مي‌دهد که الگوهاي خاص مصرف فرهنگي با هدف ايجاد و حفظ تمايزات اجتماعي در بين دانشجويان برحسب متغيرهاي عمومي و جمعيتي به کار مي‌رود. طبق نتايج، پايداهاي مختلف مصرف فرهنگي و ذائقه‌هاي تقريباً متفاوتي دارند. يافته‌هاي ديگر تحقيق در رابطه با تعيين کننده‌هاي مصرف فرهنگي، نشان از همگرابي و نزديکي با ساير پژوهش‌ها در اين حوزه دارند. نتايج نشان داد که ميزان مصرف فرهنگي دانشجويان بسيار متنوع و متکثر است و شاخص‌هاي نوع مصرف فرهنگي در دانشگاه‌هاي مختلف داراي شرايط يکساني نيست. همچنين، هرچند خود دانشجويان مستقلاً طبقه‌ي اقتصادي مشخصي ندارند و طبقه‌ي اقتصادي آن‌ها وابسته به وضعيت طبقه‌ي پدري است، اما وضعيت متغيرهاي پايداهاي اجتماعي و جمعيت‌شناختي آن‌ها (جنس، دانشگاه محل تحصيل، مقطع تحصيلي و ...) در اين پژوهش جهت شناخت تمايزات آن‌ها استفاده شد. همان طور که در پژوهش کاظميان و همکاران (۱۳۹۳) نتايج حاکی از «تأييد تأثير تمايز طبقاتي و تفاوت بين گروه‌ها در بعضي از ابعاد مصرف فرهنگي است»، در اين پژوهش، اگر از مفهوم «پايداه» بورديو استفاده کنيم، شاهد تفاوت مصرف فرهنگي در بين پايداهاي اجتماعي مختلف در گروه‌هاي مورد مطالعه هستيم.

در ضمن، بايد خاطر نشان ساخت که همان طور که کلان‌تري و همکاران (۱۳۹۲) مطرح کرده‌اند، يکي از شيوه‌هاي رايج براي هويت‌يابي و بازنمايي خويشتن، مصرف فرهنگي است. در اين ميان، انتخاب الگوي خاصي از مصرف فرهنگي يا شيوه‌ها و يا ترجيحات فرهنگي، نياز به منابع فرهنگي خاص خود دارد. در اين ارتباط، پژوهش حاضر در خصوص سطوح تحصيلي تفاوت اندکي با پژوهش کلان‌تري و همکاران دارد، زيرا در آن آمده است که مصرف فرهنگي، هم در سطوح و ميزان‌هاي مصرف و هم در الگو يا ترجيح مصرف، در ميان افراد با تحصيلات مختلف متفاوت بوده است و تا اين جا نتايج آن پژوهش مشابه پژوهش حاضر است. اما در آن پژوهش بيان شده است که با افزايش تحصيلات، ميزان استفاده از محصولات فرهنگي نيز افزايش مي‌يابد، به طوري که مي‌توان گفت تحصيلات با انباشت منابع و سرمايه‌هاي فرهنگي در فرد، به شکل دهی شيوه‌هاي خاصي از مصرف انجاميده است. اما در پژوهش حاضر، نتايج در ارتباط با مقايسه‌ي سه مقطع کارشناسي، کارشناسي ارشد و دکتری چنين روند افزايشي و انباشتي را در ارتباط با ميزان مصرف فرهنگي نشان نمي‌دهند و اما در خصوص نوع مصرف نشان مي‌دهند که در بين دانشجويان کارشناسي، بيشترين ميزان گرايش به استفاده از انواع موسيقي جديد (داخلي و خارجي) مي‌باشد و در بين دانشجويان دکتری، مطالعه‌ي کتاب و مطالعه‌ي سايت‌ها و منابع علمي بالاتر است.



نکته‌ی مهم دیگر این‌که برخی مصارف فرهنگی در بین جامعه‌ی نمونه جنبه‌ی نمادین و سمبلیک دارد و این‌جا است که می‌توان به نظر بوردی‌ار اشاره نمود که اذعان دارد مصرف امری اجتماعی است و فرد معنایی را که به‌لحاظ اجتماعی تثبیت شده است، مصرف می‌کند تا با انتساب نشانه‌های آن معنا به خود، تصور از خود را ترمیم و بازتولید کند. از این‌رو، «خود» و «دیگری» در مرکز بحث مصرف جای می‌گیرند و این موضوع در ارتباط با برخی مصارف فرهنگی، مثل مصرف انواع موسیقی، خود را نشان می‌دهد.

بر اساس این یافته‌ها، در زمینه‌ی نوع مصرف فرهنگی، باید به چند حوزه یا چند سطح توجه داشته باشیم: برخی اقدام‌ها مربوط به عملکرد خانواده، برخی مربوط به نهادهای آموزشی و تربیتی مانند آموزش و پرورش و دانشگاه، برخی مربوط به نهادهای فرهنگی و مذهبی مانند رسانه‌ها و مساجد، و از همه مهم‌تر برخی مربوط به برنامه‌ریزی و اقدام در حوزه‌ی سیاست‌گذاری اجتماعی و فرهنگی است که باید توسط مسئولان و دستگاه‌های ذی‌ربط انجام شوند. با توجه به این‌که مسئولین معمولاً دغدغه‌ی نوع مصرف فرهنگی را در بین دانشجویان و جوانان مطرح می‌کنند، از این‌رو مهم‌ترین اقدام برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی از سوی سازمان‌های مرتبط با هدف گذران نوع اوقات فراغت این گروه هدف می‌باشد؛ زیرا هرچه برنامه‌ریزی فرهنگی با توجه به الگوی فرهنگی کشور و گفتمان جامع انقلاب اسلامی صورت گیرد، مصرف فرهنگی نیز در راستای آن و یا نزدیک به آن خواهد بود؛ اما اگر از این مهم غفلت گردد، مصرف فرهنگی در برخی حوزه‌ها به الگوهای مغایر با ارزش‌های اسلامی و ایرانی گرایش خواهد داشت.

همان‌طور که در بخش یافته‌ها دیده شد، با توجه نوع ذائقه و تمایل دانشجویان، مواردی که نیاز به زمان زیادی دارد (مانند گوش دادن به انواع موسیقی سنتی و تماشای تلویزیون و ماهواره و یا خواندن کتب حجیم) چندان مورد پسند دانشجویان (خصوصاً دانشجویان مقطع کارشناسی) نیست و این دانشجویان علاقه‌مند به آن نوع از مصارف فرهنگی هستند که اولاً برایشان هیجان‌آور باشد، ثانیاً در زمان کوتاهی (به‌صورت فست‌فودی) در جریان متن و یا نتیجه‌ی موضوع قرار گیرند، و ثالثاً امکان کنشگری در آن فضا و شرایط را داشته باشند (مانند استفاده از شبکه‌های اجتماعی و یا حتی شرکت در مناسک دینی مثل مراسم مساجد، تکایا و هیئت‌ها، زیارت اماکن مذهبی و...)، و این موضوع مهمی است که امروزه باید در سیاست‌گذاری فرهنگی برحسب پذیرش در گروه‌های هدف مورد توجه قرار گیرد.

با توجه به این‌که متغیرها و ابعاد مرتبط با مصرف فرهنگی در این تحقیق عمدتاً در سطح جمعیت‌شناختی مورد مطالعه قرار گرفتند، از این‌رو لازم است که در نوشتاری مجزا، با توجه به چارچوب نظری پشتیبان، به متغیرهای جامعه‌شناختی و همچنین به بررسی بسترها، علل و پیامدها

توجه داشت. لذا توصیه می‌شود که موضوع مصرف فرهنگی از جنبه‌های گوناگون مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد و با تلفیق با سایر موضوعات روانشناختی، تربیتی و مدیریت آموزشی، به ارائه‌ی مدل‌های جامع رسید تا در نهایت با کمک آن‌ها بتوان به شناخت بیشتر جنبه‌های تأثیرگذار بر میزان نوع مصرف فرهنگی در بین جوانان و دانشجویان رسید و آن الگوها را در آینده به‌طور عملی مورد استفاده قرار داد.

مقاله حاضر حاصل پیمایشی با عنوان بررسی مصرف فرهنگی در بین دانشجویان دانشگاه‌های دولتی (تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) می‌باشد که توسط موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به بنده واگذار شد و در اینجا از مدیریت وقت موسسه (آقای دکتر حسین میرزایی) و ناظر طرح (آقای دکتر رضا صمیم) بخاطر همراهی و عنایت به پژوهش تقدیر و تشکر می‌شود.



منابع

- باکاک، رابرت (۱۳۸۱). مصرف. ترجمه‌ی خسرو صبری. تهران: نشر و پژوهش شیرازه.
- برند و همکاران (۱۴۰۰). «رابطه‌ی مصرف فرهنگی و نگرش خرافی در بین دانشجویان شهر مشهد». مطالعات فرهنگ - ارتباطات، ۵۴.
- توسلی، غلام‌عباس (۱۳۸۳). «تحلیلی از اندیشه‌ی پیر بوردیو درباره‌ی فضای منازعه‌آمیز اجتماعی و نقش جامعه‌شناسی». نامه‌ی علوم اجتماعی، ۲۳.
- حبیب‌پورگنابی، کرم (۱۳۹۴). «انگاره‌های مصرف فرهنگی در بین زنان استان قم». مطالعات راهبردی زنان، ۱۸ (۶۹).
- حبیب‌پورگنابی، کرم؛ نازک‌تبار، حسین، و فرح‌تبار، رضا (۱۳۹۱). «مقایسه‌ی مصرف فراغت در بین زنان شاغل و خانه‌دار در شهر ساری». مطالعات راهبردی زنان، ۱۵ (۵۸): ۱۹۰-۱۶۳.
- خادمیان، طلحه (۱۳۸۸). سبک زندگی و مصرف فرهنگی: مطالعه‌ای در حوزه‌ی جامعه‌شناسی فرهنگی و دیباچه‌ای بر سبک زندگی فرهنگی ایرانیان. تهران: جهان کتاب.
- ریترز، جورج (۱۳۸۵). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوره‌ی معاصر. ترجمه‌ی محسن ثلاثی. تهران: علمی و فرهنگی.
- غیاثوند، احمد (۱۳۹۰). سبک مصرف کتاب و وضعیت کتابخانه‌های عمومی در شهر تهران. تهران: جامعه و فرهنگ.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۲). مصرف و سبک زندگی. تهران: صبح صادق.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۴). «جامعه‌شناسی مصرف موسیقی». فصلنامه‌ی انجمن مطالعات ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۴: ۵۳-۲۷.
- کریمی، فرحناز (۱۳۹۷). «بررسی میزان مصرف فرهنگی دانشجویان با گروه مرجع بیرونی و درونی (مطالعه‌ی موردی: دانشگاه علوم و تحقیقات لرستان)». پنجمین همایش علمی پژوهشی.
- فردرو، محسن و صداقت‌زادگان، شهناز (۱۳۷۹). «پایگاه اقتصادی - اجتماعی و مصرف کالاهای فرهنگی». فرهنگ عمومی، ۲۲ و ۲۳.
- صفری شالی، رضا (۱۳۹۸). «گرایش زنان به جراحی زیبایی به مثابه‌ی مقبولیت اجتماعی (نمایش برخورداری از رفاه عینی)». علوم اجتماعی، ۲۶ (۸۴).
- کاروانی و همکاران (۱۳۹۹). «مطالعه‌ی جامعه‌شناختی رابطه‌ی بین مصرف کالای فرهنگی و امنیت (اجتماعی و قضایی) دانشجویان دانشگاه شهید باهنر». مطالعات اجتماعی ایران، ۱۴ (۱).
- کاظمیان و همکاران (۱۳۹۳). «مصرف فرهنگی و عوامل مرتبط با آن (مطالعه‌ی موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران)». فصلنامه‌ی جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۵ (۲).



کشوری چرمی، مصطفی و وصالی، سعید (۱۳۹۰). «بررسی میزان مصرف کالاهاى فرهنگى و عوامل مؤثر بر آن در بین شهروندان مشهدى». مشهدپژوهشى، ۴(۷): ۹۱-۱۲۲.

کلانتری و همکاران (۱۳۹۲). «تحصیلات و مصرف فرهنگى در شهر تهران». مطالعات و تحقیقات اجتماعى در ایران، ۲(۱): ۱۱۱-۱۳۱.

کلانتری، عبدالحسین؛ رستمعلی‌زاده، ولی‌الله و نسیم‌افزا، اعظم (۱۳۹۲). «تحصیلات و مصرف فرهنگى در شهر تهران». مطالعات و تحقیقات اجتماعى در ایران، ۲(۱): ۱۱۱-۱۳۱.

محمدی‌ری‌شهری، محمد (۱۳۸۸). الگوی مصرف از نگاه قرآن و حدیث. قم: دارالحدیث.

موحد، مجید؛ عباسی‌شوازی، محمدتقی و مرحمتی، ندا (۱۳۸۹). «رسانه، جنسیت و مصرف‌گرایی: مطالعه‌ی رابطه‌ی استفاده از رسانه‌های جمعی با تمایلات مصرف‌گرایانه‌ی دختران و پسران جوان در شهر شیراز». مطالعات راهبردى زنان، ۱۲(۴۷): ۴۰-۷.

واکوانت، لویک (۱۳۸۸). «پیربورديو»، در: راب استونز، متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی مهرداد میردامادی، تهران: مرکز.

Bennet, Andy (2005). *Culture and Everyday Life*. London: SAGE Publications Ltd.

Bergonzi, L. & Smith, J. (1996). *Effects of Arts Education on Participation in the Arts*. Washington, D.C.: National Endowment for the Arts.

Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction*. New York: Routledge & Kegan paul.

Bourdieu, Pierre (1990). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Trans. by Richard Nice. London: Rutledge.

Hiroyuki, Aman; Norihiro, Kasuga & Hiroshi, Moriyasu (2018). "Mass Media Effects on Trading Activities: Television Broadcasting Evidence from Japan." <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1458192>

Jæger, Mads Meier & Katz-Gerro, Tally (2008). "The Rise of the Cultural Omnivore 1964-2004". Danish National Centre for Social Research, RESEARCH DEPARTMENT OF SOCIAL POLICY AND WELFARE SERVICES.

Katz-Gerro, T. (2002). "Highbrow Cultural Consumption and Class Distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden and United States". *Social Forces*, 81(1): 207-229.

Katz-Gerro, Tally & Sullivan, Oriol (2010). "Voracious Cultural Consumption: The Intertwining of Gender and Social Status". *Time Society*, 19(2): 193-219.

Novack, Victor; Gdalevich, Michael & Greenberg, Dan (2018). "Mass Media Effect on Vaccines Uptake during Silent Polio Outbreak", journal homepage: www.elsevier.com/locate/vaccine

Peterson, Richard A. (2004). "The Shift toward Omnivorous Taste: Ideas, Evidence, and Prospects". *Sociologie et Sociétés*, 36(1).

Rajesmari, S. (2017). "Impact of Social Media on Lifestyle and Learning Behaviour among Adolescents", *Pondicherry Journal of Nursing*, 2.





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>

مقاله پژوهشی

مصرف سیگار و بازسازی هویت جنسیتی: تجارب زیسته‌ی دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی از مصرف سیگار

کرم حبیب‌پور گنابی*، فاطمه یوسفی ایل ذوله^۲

^۱ دانشجویار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
^۲ کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ دآوری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p>	<p>پیشینه و اهداف: مصرف سیگار در بین دانشجویان دختر یک پارادوکس اساسی است؛ از این حیث که طبق انتظار، دانشجویان، به‌عنوان افرادی فرهیخته و تحصیل کرده، از یک سو از آگاهی و شناخت کافی در مورد مصرف سیگار و پیامدهای آن برخوردارند، اما از سوی دیگر، بنابه دلایل مختلفی که نیاز به مطالعه و تدقیق دارد، به مصرف آن گرایش یافته و استمرار می‌بخشند.</p> <p>روش: با عنایت به این‌که هدف اصلی این تحقیق مطالعه‌ی تجربه‌ی زیسته دانشجویان دختر از مصرف سیگار و شرایط متنی و ساختاری این تجربه بود، بنابراین پارادایم این تحقیق، تفسیری، روش‌شناسی آن کیفی و روش آن پدیدارشناسی با رویکرد توصیفی بود. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در کلیه‌ی رشته‌های تحصیلی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که با ۱۳ نفر از آن‌ها مصاحبه‌ی عمیق نیمه‌ساختاریافته با معیار اشباع نظری برای رسیدن به حجم نمونه شد.</p> <p>یافته‌ها: دانشجویان دختر با مصرف سیگار و استفاده از آن به‌عنوان امری به‌هنگار و ابزاری برای تمایز، دیده شدن و مقاومت علیه گفتمان مردانگی و نظام دانایی، سوژه‌سازی و کردارهای تقسیم‌کننده‌ی آن در جامعه، سعی در بازسازی هویت جنسیتی خود داشته و خواهان آن‌اند «دیگری» بر ساخته‌شده از هویتشان توسط دیگران در خلال مناسبات اجتماعی را تغییر داده و هویت جنسیتی جدیدی را بر مبنای ارزش‌های مدرن حمل بر خود آرمانی خویش بر سازند. این هویت جنسیتی زنان امروزی امری ثابت و لاین تغییر نبوده و تحت تأثیر شرایط و زمینه‌های مختلف، دستخوش فرایند «بازاندیشی» است؛ یعنی دانشجویان دختر امروز در جامعه‌ی مدرن، انسان بازاندیش‌اند و به تعریف و بازتعریف خود از طریق مشاهده و بازتاب اطلاعات روانشناختی و اجتماعی درباره‌ی مسیرهای ممکن زندگی می‌پردازند، دانماً هویت شخصی خود را خلق و تصحیح می‌کنند، و این‌که که هستند و چگونه این‌گونه شدند را مدام مرور می‌نمایند.</p> <p>نتیجه‌گیری: مصرف سیگار هم حوزه‌ای برای انقیاد و سلطه‌ی زنان و هم حوزه‌ای برای مقاومت در برابر ایدئولوژی‌ها و گفتمان‌های مسلط است. سیگار کشیدن دانشجویان، یک کنش خودتعریفی، بازتعریفی و یا یک کنش مقاومت برای آنها با هویت‌های حاشیه‌ای و داغ‌نگ است که سعی می‌کنند با مصرف آن، هویت جنسیتی خود را بازتعریف و بازسازی کنند.</p>
<p>واژگان کلیدی هویت اجتماعی هویت جنسیتی بازسازی هویت مردانگی دیگری</p> <p>* نویسنده مسئول karamhabibpour@khu.ac.ir ۰۲۱۸۶۰۷۰۷۷۸ ①</p>	
<p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: حبیب‌پور گنابی، کرم؛ و یوسفی ایل ذوله، فاطمه (۱۴۰۱). مصرف سیگار و بازسازی هویت جنسی: تجارب زیسته دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی از مصرف سیگار. فصلنامه مطالعات دانشگاه، (۱)، ۶۲-۳۵.</p>	
<p>کپی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کامانز CC BY 4.0 آزاد است.</p>	

۱. مقدمه

زنان حدود ۲۰ درصد از بیش از یک میلیارد سیگاری جهان را تشکیل می‌دهند و اپیدمی مصرف دخانیات در بین زنان در برخی کشورها رو به فزونی است. موضوع نگران‌کننده افزایش آن در بین دختران است. گزارش اخیر سازمان جهانی بهداشت به شواهدی اشاره می‌کند که تبلیغات دخانیات به‌طور فزاینده‌ای دختران را هدف قرار داده است. داده‌های ۱۵۱ کشور نشان می‌دهد که حدود ۷ درصد از دختران نوجوان و در مقابل ۱۲ درصد از پسران نوجوان سیگار می‌کشند. در برخی کشورها، تقریباً به اندازه‌ی پسران، دختران سیگار می‌کشند. پیش‌بینی می‌شود تا سال ۲۰۲۵، بالغ بر ۲۰ درصد از زنان در کشورهای در حال توسعه و توسعه‌یافته سیگاری باشند (یعنی بیش از ۵۰۰ میلیون زن) (نقل از: Mandil et al., 2010).

در ایران نیز چنین جریانی حاکم است و با تغییر انگاره‌ی مصرف دخانیات در بین شهروندان با ویژگی‌های جوان شدن، قلبانی شدن، جنسیتی شدن، خانوادگی شدن و غیرطبقاتی شدن مواجه‌ایم. جنسیتی شدن مصرف سیگار و افزایش شدید گرایش زنان به مصرف آن و دخانیات به‌طور کل، که مرتبط با موضوع مقاله‌ی حاضر است، در کشورهای دیگر اعم از توسعه‌یافته و در حال توسعه نیز در حال وقوع است. بر اساس مطالعه‌ای در بین نمونه‌ای از زنان شهر تهران، ۵.۴ درصد از زنان جزو سیگاری روزانه/فعال، ۱.۱ درصد سیگاری تفننی/اتفاقی، و ۱.۴ درصد سیگاری ترک‌کرده بودند (حبیب‌پور گتایی، ۱۳۹۸: ۱۰۱). چنین افزایشی پیامدهای سلامتی، اقتصادی، جنینی و خانوادگی زیادی خواهد داشت (رمضانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ احتشامی، ۱۳۹۴؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۴). برای نمونه، افراد سیگاری، در مقایسه با افراد غیرسیگاری، به نسبت بیشتری دچار بیماری‌های روان‌پریشی، ناسازگاری اجتماعی، اضطراب، افسردگی، غمگینی، نگرانی و بیماری‌های قلبی، عروقی و تنفسی می‌شوند؛ ضمن این‌که سلامت عمومی و روانی جامعه با مصرف سیگار نیز بی‌ارتباط نیست (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۴). به همین دلیل است که سازمان جهانی بهداشت موضوع روز جهانی بدون دخانیات را در سال ۲۰۱۰ «جنسیت و دخانیات با تأکید بر بازاریابی برای زنان» انتخاب کرده است (نقل از: Mandil et al., 2010).

با این حال، علی‌رغم مضرات شناخته‌شده‌ای که سیگار روی سلامتی افراد و جامعه دارد، بسیاری از دختران جوان، به‌ویژه دانشجویان، دست به این رفتار پرخطر می‌زنند و مصرف سیگار را قبل یا بعد از ورود به دانشگاه آغاز کرده و یا ادامه می‌دهند. استعمال دخانیات میان دانشجویان رشته‌های مختلف، با وجود آگاهی آنان نسبت به پیامدهای منفی و زیان‌هایش، رو به افزایش است (افراسیابی و مداحی، ۱۳۹۴). بر اساس مطالعه‌ای در سال ۱۳۹۸، سیگار بعد از قلیان شایع‌ترین ماده‌ی دخانی



مصرفی در بین دانشجویان دختر خوابگاهی در دانشگاه‌های دولتی است (سراجزاده و حبیب‌پور گتایی، ۱۳۹۸). بنابراین، مصرف سیگار در بین دانشجویان یک پارادوکس اساسی است؛ از این حیث که طبق انتظار، دانشجویان، به‌عنوان افرادی فرهیخته و تحصیل کرده، از یک سو از آگاهی و شناخت کافی در مورد مصرف سیگار و پیامدهای آن برخوردارند، اما از سوی دیگر، بنابه دلایل مختلفی که نیاز به مطالعه و تدقیق دارد، به مصرف آن گرایش یافته و استمرار می‌بخشند.

مطالعات بسیاری به مطالعه‌ی مصرف سیگار در بین دانشجویان پرداخته‌اند، اما این مطالعات عمدتاً محدود به شیوع سیگار و عوامل مستعدکننده‌ی آن در میان دانشجویان بوده و درعین حال به کلیت دانشجویان (برای نمونه انصاری، خسروی و مختاری، ۱۳۸۶؛ رضاخانی مقدم و همکاران، ۱۳۹۱؛ افراسیابی و مداحی، ۱۳۹۴؛ اکبری و سراجزاده، ۱۳۹۷) و حتی گروه‌های اجتماعی غیردانشجو فارغ از جنسیت آن‌ها پرداخته و گاه نیز به مقایسه‌ی جنسیتی آن‌ها پرداخته‌اند و صرف اشاره به مصرف سیگار و فهم و تجارب زیسته‌ی آن در بین دانشجویان دختر، جز از طرف معدودی از مطالعات (برای نمونه، سعیدی، دیباجی فروشانی و فیروزآبادی، ۱۳۸۹)، مورد توجه قرار نگرفته است. علاوه‌براین، پژوهش‌هایی که تا کنون صورت گرفته‌اند، بیشتر با روش‌شناسی کمی بوده‌اند. بنابراین، دانش و ادبیات موجود در زمینه‌ی مصرف سیگار در بین دانشجویان دختر، حتی مشخصاً در دانشگاه‌های دولتی، به‌ویژه از منظر درک تجارب زیسته‌ی دانشجویان از آن، با ضعف جدی مواجه است و سویه‌های بسیاری از این واقعیت اجتماعی ناروشن است، از جمله این‌که دانشجویان دختر سیگاری چه درک و فهمی از مصرف سیگار دارند و در چه نظام معنایی از آن با هم مشترک‌اند، چه تجارب زیسته‌ای در زمینه‌ی مصرف سیگار دارند، ذات این آگاهی چیست، تجارب زیسته‌ی آنان از مصرف سیگار در چه شرایط متنی و ساختاری شکل گرفته و استمرار یافته است، و موضوعاتی نظیر آن. مسلم این‌که این سویه‌های ناروشن نیاز به تدقیق و مطالعه‌ی بیشتر با جهتگیری‌های معرفتی و روشی گوناگون دارد. مطالعه‌ی حاضر در پی پر کردن بخشی از این خلأ و انباشت مطالعاتی در این حوزه است.

در همین راستا، با عنایت به شیوع فزاینده‌ی مصرف سیگار در بین دانشجویان دختر، به‌عنوان قشر تحصیل کرده، جمعیت جوان و آینده‌سازان جامعه از یک سو و خلأ مطالعاتی در این زمینه از سوی دیگر، تحقیق در زمینه‌ی مصرف سیگار در بین این گروه ضروری است. مطالعه‌ی حاضر، با استفاده از روش‌شناسی کیفی و روش پدیدارشناسی، به مطالعه‌ی مصرف سیگار در بین دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی پرداخته و به این دو سؤال کلیدی پاسخ می‌دهد: ۱. دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی چه تجارب زیسته‌ای در زمینه‌ی مصرف سیگار دارند؟ ۲. این تجارب در چه شرایط متنی و ساختاری شکل گرفته است؟



۲. چارچوب مفهومی

چارچوب مفهومی این تحقیق با ابتنای بر چندین مفاهیم حساس شامل هویت، هویت جنسیتی و بازاندیشی هویت جنسیتی شکل گرفته و بر اساس انسجام این مفاهیم در یک نظام معنایی خاص، به توصیف و تفسیر مصرف سیگار در بین دانشجویان دختر پرداخته شده است.

هویت به معنای شناسایی و شناساندن است؛ یعنی انسان‌ها «خود» را در برابر «خود» شناسایی کرده و بر همین اساس خود را به دیگران نیز می‌شناسانند. بنابراین، هویت، به معنی «چه کسی بودن»، از نیاز انسان به شناخته شدن و معرفی شدن به چیزی یا جایی نشئت می‌گیرد. هویت تعریفی است که فرد از خود و وجود خود می‌کند و به پرسش‌های «چه می‌خواهم» و «چیستم» پاسخ می‌دهد و از طریق هویت به ابعاد شخصیت خود نوعی هماهنگی و انسجام نسبی می‌بخشد (علیخانی، ۱۳۸۶: ۳۴۲). جنکینز «هویت اجتماعی» و «هویت» را مترادف هم فرض می‌گیرد و معتقد است همه‌ی هویت‌های انسانی به یک معنا هویت‌های اجتماعی‌اند و محال است غیر از این باشد. فقط به‌خاطر آن‌که هویت به معنا مربوط می‌شود و معنا خصیصه‌ی ذاتی واژه‌ها و اشیا نیست، معنا همواره نتیجه‌ی توافق و عدم توافق است، همواره موضوع قرارداد و نوآوری است، همواره تا اندازه‌ای به اشتراک گذارده می‌شود و تا اندازه‌ای در باب آن چون‌وچرا می‌شود. از نظر او، هویت اجتماعی برساخته می‌شود، یک بازی است که در آن «رودررو بازی می‌شود»، و عبارت از شیوه‌هایی است که به‌واسطه‌ی آن‌ها، افراد و جماعت‌ها در روابط اجتماعی خود از افراد و جماعت‌های دیگر متمایز می‌شوند و برقراری و متمایز ساختن نظام‌مند نسبت‌های شباهت و تفاوت میان افراد، میان جماعت‌ها، و میان افراد و جماعت‌ها است. شباهت و تفاوت با هم اصول پویای هویت و کنه زندگی اجتماعی هستند. هویت اجتماعی درک ما از این مطلب است که چه کسی هستیم و دیگران کیستند و از آن طرف، درک دیگران از خودشان و افراد دیگر چیست (جنکینز، ۱۳۸۱: ۸-۷).

از دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی، جنسیت یک برساخته‌ی اجتماعی چندبعدی تعریف می‌شود که به فرایندهایی اشاره دارد که از طریق آن، تعلق خود را به دسته‌های مختلف زن یا مرد بودن نشان می‌دهیم. مفهوم جنسیت از نظر فرهنگی و اجتماعی خاص است و در طول زمان تغییر می‌کند. از این منظر، جنسیت از چهار جنبه قابل بررسی است: ۱. نقش‌ها و مسئولیت‌های تعیین‌شده‌ی اجتماعی (جنسیتی شدن هنجارهای اجتماعی که بر چه کسی، چگونه، کجا و چه زمانی سیگار می‌کشد تأثیر می‌گذارد)؛ ۲. جنبه‌های هویت فردی و همسویی با زنانگی یا مردانگی (سیگار کشیدن به‌عنوان «عصیان زنانه»^۱ یا «خونسردی مردانه»^۲)؛ ۳. روابط جنسیتی (تعامل‌های خرد مرتبط با دخانیات میان و بین زنان و مردان که



1. feminine rebellion
2. masculine cool

به برساخت، حفظ یا به مناقشه گرفتن جنسیت کمک می‌کند)؛ و ۴. جنسیت نهادی (روش‌هایی که سازمان‌های اجتماعی، مانند صنعت دخانیات یا دولت‌ها، جنسیت را برمی‌سازند) (Bottorff, 2014).

در چندین مطالعه، هویت‌های جنسیتی زنانه یا هنجارهای مربوط به سیگار کشیدن به‌عنوان اموری پیچیده و از نظر اجتماعی مشروط دیده شده‌اند که نشان می‌دهد برداشت از سیگار کشیدن به‌عنوان یک هویت زنانه قابل تغییر است و به بازنمایی‌های فرهنگی گسترده‌تر سیگار کشیدن زنان و الگوهای مصرف جنسیتی وابسته است. این آیتم‌ها نگاهی انتقادی به تلاش‌ها برای بهره‌برداری از تفاوت‌های مبتنی بر جنسیت و عینیت بخشیدن به زنانگی و آبدان و امر جنسی زنان داشتند. این نوع تحلیل بر این فرض استوار است که هویت‌های جنسیتی از نظر اجتماعی برساخته شده‌اند و با تفاوت‌های قدرت اجتماعی مرتبط هستند و به دنبال جدا کردن مفاهیم ذات‌گرایانه‌ی زنانگی و هویت زنان هستند (Bottorff, 2014).

از نظر لوربر، هویت جنسیتی از طریق تعامل اجتماعی شکل گرفته و از کانال کارگزاران جامعه‌پذیری، اعم از خانواده، مدرسه، دوستان و رسانه‌های گروهی، به افراد منتقل می‌شود. به عبارتی، از طریق فرایند جامعه‌پذیری، کودک دارای هویت جنسیتی ویژه‌ای می‌گردد و سپس از گذر این هویت جنسیتی، کودک به بازتولید ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی می‌پردازد که محیط اجتماعی برای یک دختر یا پسر آمده یا تأیید کرده است (یوسف‌وند، کاروانی و رئیسی، ۱۳۹۹: ۲).

اما واقع امر این است که این هویت جنسیتی زنان امری ثابت و لایتغیر نبوده و تحت تأثیر شرایط و زمینه‌های مختلف، دستخوش فرایند «بازاندیشی»^۱ به معنای گیدنز است. بازاندیشی فرایند تعریف و بازتعریف خود از طریق مشاهده و بازتاب اطلاعات روانشناختی و اجتماع درباره‌ی مسیرهای ممکن زندگی است. بازاندیشی زندگی مدرن بدین معنا است که اعمال و عادات اجتماع به‌طور دائم آزموده می‌شوند و در پرتو اطلاعاتی که درباره‌ی آن روال‌ها اجتماع به دست می‌آیند، اصلاح می‌گردند و اصولاً پیوسته تغییر می‌کنند. گیدنز حتی دامنه‌ی بازاندیشی را به سنت نیز می‌گستراند و اشاره به سنت‌زدایی، و به عبارتی دقیق‌تر پایان سنت، می‌کند. پایان سنت نه به معنای ناپدیدشدن سنت، که به این معنا است که سنت بسیار کمتر از گذشته زندگی ما را تغییر می‌دهد (گیدنز، ۱۳۷۹: ۵۸).

به عبارتی، از منظر گیدنز، در جهان مدرن، سنت‌ها یا مضمحل می‌شوند و یا مورد بازاندیشی قرار گرفته و دوباره در جریان زندگی فرد قرار می‌گیرند. انسان مدرن انسان بازاندیش است و این بازاندیشی نتیجه‌ی تعامل بین عاملیت و ساختار می‌باشد. انسان‌ها در جامعه‌ی مدرن دائماً هویت شخصی خود را خلق و تصحیح می‌کنند و این‌که که هستند و چگونه این‌گونه شدند را مدام مرور می‌نمایند. گیدنز یکی از عوامل مهم در بازاندیشی هویت شخصی را رسانه‌ها دانسته و معتقد است اطلاعاتی که

رسانه‌ها منتشر می‌کنند، یکی از عوامل و نیروهای مؤثر در شکل‌گیری جهان اجتماعی است. این رسانه‌ها در بازاندیشی مدرن نقش محوری دارند و گزینه‌های انتخاب ما را مشخص کرده و سبک‌های زندگی را به ما معرفی می‌کنند (گیدنز، ۱۳۸۴: ۲۵-۲۴).

تحولات دهه‌های اخیر، چه در زمینه‌های فرهنگی و چه در عرصه‌های ساختاری، به تعدد و تنوع و گاه تعارض منابع هویت‌ساز منجر شده و گسترش نوگرایی و نوسازی در عرصه‌ی جهانی، به بحران هویت در میان بسیاری از اقشار، به‌ویژه جوانان و زنان، دامن زده است. در کنار تحولات فرهنگی، دگرگونی‌های عرصه‌ی اقتصاد و مشارکت زنان در درآمدزایی و ازدیاد فرصت‌های آموزشی همراه با آن موجب تعدد گروه‌ها و گسترش روابط اجتماعی و تعلقات گروهی زنان شده و تکثر منابع هویت‌سازی زنان را در پی داشته است. تأثیر عمیق این فرایند، هم در نهادهای جامعه و هم در افزایش آگاهی زنان، موجب تضعیف مشروعیت نقش‌های زنان در خانواده‌ی سنتی (پدرسالار)، به‌ویژه در میان زنان تحصیل‌کرده و شاغل می‌شود (ساروخانی و رفعت‌جاه، ۱۳۸۳: ۷۲). بنابراین، هویت جنسیتی زنان تحت تأثیر مناسبات مختلف حاکم بر نظام است؛ به‌طوری که در سنین بالاتر و با افزایش سن، هویت جنسیتی زنان بیشتر تحت تأثیر روابط و مناسبات پدرسالاری است، اما در سنین پایین‌تر و بنابراین در نسل‌های نوجوان و جوان، هویت زنان تحت تأثیر روابط و مناسبات سرمایه‌داری قرار دارد (سیف‌اللهی و رازقیان، ۱۳۸۷: ۲۷).

امروزه، دانشجویان با برخورداری از رسانه‌ها و دریافت ارزش‌های مدرن و فرامادی، دیگر مانند سابق تحت سلطه و انقیاد نظام سنتی و ارزش‌های آن نبوده و واجد ارزش‌ها و نگرش‌هایی هستند که گاه مغایر با ارزش‌های سنتی است. بنابراین، در اثر برخورداری از این ارزش‌ها، از هر موضوع یا دقیق‌تر بگوییم رویدادی به‌عنوان ابزار مقاومت در برابر نظام کنونی سلطه استفاده می‌کنند. سیگار کشیدن دانشجویان دختر، به یک تعبیر، در این چارچوب قابل تفسیر است. آن‌ها سیگار کشیدن را به‌عنوان ابزاری برای مقاومت در برابر «جامعه‌ی جنسیتی»^۱ مورد نظر میشل کیمل می‌دانند (Kimmel, 2000)، که متشکل از نهادهایی است که ساختارهای مشخصی که عموماً جنسیتی اند بر آن حاکم‌اند. در چنین جامعه‌ای، نهادهای جنسیتی، از جمله خانواده، مدارس، دانشگاه‌ها و محل کار، به‌عنوان مراکز مراقبتی پنهان، هویت‌هایی را در مردان و زنان برمی‌سازند که یکسره جنسیتی‌اند و کردارهای مشخص و متمایزی را از این هویت‌ها برمی‌سازند.

بنابراین، سیگار کشیدن یک فرایند خودتعریفی^۲ است و با شکل‌گیری هویت ارتباط دارد؛ بدین معنی که بخشی از افراد با مصرف سیگار واجد یک هویت سیگاری می‌شوند و سعی می‌کنند بر

1. The Gendered Society
2. self-defining

اساس آن و از کانال آن خود را تعریف کنند و بر اساس این تعریف، به بازیابی و بازسازی هویت خود بر اساس منابع متکثر جدید می‌پردازند. این افراد با مصرف سیگار یک خودپنداره از سیگاری بودن اجتماعی^۱ ایجاد می‌کنند و بر این باورند که سیگار کشیدن آن‌ها محدود به موقعیت‌های اجتماعی است. این باور احتمالاً نتیجه‌ی انگیزه‌های اجتماعی آن‌ها برای سیگار کشیدن است. بنابراین، می‌توان پیش‌بینی کرد یک فرد سیگاری که انگیزه‌های اجتماعی برای سیگار کشیدن دارد، نسبت به فرد سیگاری دیگر که انگیزه‌های درونی برای سیگار کشیدن دارد، با احتمال بیشتری یک هویت اجتماعی سیگاری^۲ پیدا کند (Hertel & Mermelstein, 2016: 477).

۳. پیشینه‌ی تجربی

محققین مختلف در داخل و خارج از کشور در خصوص مصرف سیگار در بین شهروندان، دانشجویان و تا حدودی هم به‌طور ویژه در بین دانشجویان دختر پژوهش‌هایی انجام داده‌اند که در ادامه به معرفی مختصر و جامع مهم‌ترین این مطالعات پرداخته و سپس به جمع‌بندی و نقد آن‌ها و موقعیت‌یابی مطالعه‌ی حاضر در این ادبیات موجود اشاره می‌شود.

در بین مطالعات داخلی، می‌توان برای نمونه به مطالعه‌ی سعیدی، دیباجی فروشانی و فیروزآبادی (۱۳۸۹) با عنوان «عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر مصرف سیگار در بین زنان و دختران شهر تهران» اشاره کرد. البته، این تحقیق با روش‌شناسی کمی در بین ۳۴۷ نفر از دختران بالای سیزده سال در سطح شهر تهران انجام شد، اما بخشی از یافته‌های آن مرتبط با موضوع تحقیق حاضر است. طبق نتایج این مطالعه، دلایل واکنش اجتماعی، عاملیت و هنجارشکنی (در کنار عوامل دیگر) به‌طور هم‌زمان بر مصرف پنهانی سیگار توسط دختران مؤثرند و تعداد سیگار مصرفی، هم‌زمان با واکنش شرمندگی و سنت‌گرایی در ارتباط است. بحیرایی، میرغفوری‌فرد، محمدی و مجدزاده (2016) در مطالعه‌ی کیفی خود در زمینه‌ی تجارب کشیدن سیگار در میان ۱۴ نفر از زنان تحصیل‌کرده‌ی ایرانی که با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند، دریافتند که از میان دلایل گوناگون، سرپیچی اجتماعی و نمادهای برابری جنسیتی که با مطالعه‌ی حاضر مرتبط‌اند، در مصرف سیگار توسط زنان مورد مطالعه نقش دارند؛ ضمن این‌که نگاه منفی و قضاوت‌آمیز به فرد سیگاری، از پیامدهای منفی مصرف سیگار برای آن‌ها می‌باشند.

1. social smoker
2. social smoker identity



سراج‌زاده و حبیب‌پور کتابی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ی آسیب‌های اجتماعی در بین ۲۵۰۰ نفر از دانشجویان دختر خوابگاهی در ۲۲ دانشگاه دولتی کشور دریافتند که شایع‌ترین مواد دخانی مصرفی در بین دانشجویان، ابتدا قلیان و سپس سیگار، مشروبات الکلی، مواد مخدر و پپ است. از دیگر مطالعات داخلی که به موضوع تحقیق حاضر پرداخت، مطالعه‌ی تهرانی و همکاران (۲۰۲۲) در زمینه‌ی دلایل مصرف سیگار در نوجوانان دختر بر اساس دیدگاه ۲۰ نفر از دختران نوجوان سیگاری شهر مشهد می‌باشد. یکی از مقولاتی که آن‌ها در تحلیل داده‌ها دست یافتند، جهتگیری جنسیتی بود که ذیل آن، مشارکت‌کنندگان بیان کردند دلایلی مانند کشف هویت زنانه، محدودیت زنان/دختران در جامعه، به چالش کشیدن این موارد و اعتقاد به برابری جنسیتی، همگی از دلایل گرایش زنان مورد مطالعه به سیگار هستند.

ویرینگ، ویرینگ و کلی^۱ (۲۰۰۸) در مطالعه‌ی خود نشان دادند که مصرف سیگار و اوقات فراغت کارکرد مشابهی دارند؛ به طوری که مصرف سیگار، حتی به‌عنوان جایگزین و بدیلی برای اوقات فراغت، به شکل‌گیری هویت و به‌ویژه هویت جنسیتی زنان کمک می‌کند. مصرف سیگار هم حوزه‌ای برای انقیاد و سلطه‌ی زنان و هم حوزه‌ای برای مقاومت در برابر ایدئولوژی‌ها و گفتمان‌های مسلط است. بنابراین، زنان در اواخر نوجوانی، به دلیل کمبود فرصت در تجارب اوقات فراغت، برای جست‌وجوی هویت از راه‌های دیگر کمک می‌گیرند، که سیگار کشیدن چنین نقشی را به‌عنوان ابزار مقاومت ایفا می‌کند. درحالی‌که مردان دارای الگوها و فرهنگی هستند که فعالیت‌های رقابتی فردی را برای آن‌ها فراهم می‌کند و حداقل درک هویتی را برای آن‌ها به ارمغان می‌آورد، زنان فاقد چنین فرهنگی هستند و بنابراین، از فرصت شرکت در فعالیت‌های اوقات فراغت به اندازه‌ی مردان محروم می‌شوند. این مقاله استدلال می‌کند که اوقات فراغت ماجراجویانه، که چالش و رضایت جسمی، ذهنی و عاطفی را فراهم می‌کند، می‌تواند مبنای مناسبی برای مقاومت در برابر کلیشه‌های جنسیتی و جایگزینی برای مصرف دخانیات فراهم کند.

تایانگتام، کالامپاکورن، اینتارانته و سورنسن^۲ (۲۰۱۳) در مطالعه‌ی «تجارب زیسته‌ی زنان تایلند و سیگار کشیدن: یک مطالعه‌ی پدیدارشناختی» که در بین ۲۵ نفر از زنان سیگاری در نواحی حاشیه‌ای و پیرامونی شهر بانکوک انجام دادند، چندین مقوله احصا کردند که یکی از مقولات مرتبط با تحقیق حاضر، زنانگی و سیگار کشیدن بود. طبق این مقوله، همه‌ی زنان بر این متفق بودند که سیگار کشیدن فقط برای مردان نیست، بلکه زنان نیز می‌توانند این کار را انجام دهند. وقتی از آن‌ها پرسیده

1. Wearing, Wearing & Kelly

2. Thiangtham, Kalampakorn, Intharanate & Sornsin

شد چه احساسی دارند که توسط جامعه به عنوان زنان سیگاری دیده می شوند، همه فکر کردند که این حق آن‌ها است و هیچ کار غیرقانونی انجام نداده‌اند. اگرچه سیگار کشیدن به عنوان یک امر مردانه پذیرفته شده است، اما در جامعه‌ی امروز تایلمند، سیگار کشیدن زنان بیش از گذشته پذیرفته شده است و زنان در محیط‌های مختلف خانواده، اجتماع و... سیگار کشیدن دیگران را می بینند و بنابراین سیگار کشیدن در بین زنان نیز به عنوان یک رفتار عادی تلقی می شود. با وجود این، وقتی آن‌ها در اجتماعات شخصی خود سیگار می کشیدند، بیشتر از زمانی که در مکان‌های عمومی خارج از اجتماع مانند فروشگاه‌ها، مراکز خرید و ایستگاه‌های اتوبوس سیگار مصرف می کردند، پذیرفته می شدند. در مورد این مکان‌های عمومی، مردم به آن‌ها خیره می شوند و این باعث ناراحتی شان می شود. آن‌ها همچنین احساس می کردند که زنان سیگاری معمولاً توسط مردان راحت تر و مثل مردان درک می شوند.

هرتل و مرمل اشتاین^۱ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ی «توسعه‌ی هویت سیگاری در میان نوجوانان سیگاری»، که با ارزیابی‌های ۶، ۱۵ و ۲۴ ماهه در یک مطالعه‌ی طولی در مورد الگوی سیگار کشیدن انجام دادند، دریافتند که نوجوانانی که سیگار می کشند، اگر باور داشته باشند که سیگار کشیدن یک کنش خودتعریفی است و با این کار خود را تعریف می کنند، احتمال بیشتری دارد که دفعات سیگار کشیدن خود را افزایش دهند. همچنین، انگیزه‌های مقابله‌ای و نیز برآزش اجتماعی (در کنار مقابله با تأثیرات منفی و افزایش عاطفه‌ی مثبت)، در شکل‌گیری هویت سیگاری اجتماعی در بین زنان نقش دارند.

وینا، هریانی و ایستیان^۲ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ی خود با عنوان «هویت شخصی در زنان سیگاری: یک مطالعه‌ی پدیدارشناختی در زنان جوان بزرگسال»، به درک فرایند شکل‌گیری هویت در زنان سیگاری پرداختند و سعی کردند دلایل مصرف سیگار توسط آن‌ها را توصیف کنند و ببینند سوزده چگونه خود را در زندگی با طبیعت خود به عنوان یک زن می بینند. زنان مورد مطالعه شامل ۳ نفر با ویژگی‌های زنان بالغ جوان (۲۰-۳۰ ساله) و سیگاری فعال حداقل به مدت ۳ سال بودند. بر اساس نتایج مطالعه، فرایند شکل‌گیری هویت زنان از ابتدای ورود به دوران کودکی آغاز شد، جایی که فرزندپروری تأثیر بسیار زیادی داشت. در دوران نوجوانی، عوامل فردی و محیطی تأثیر به‌سزایی دارند و در دوران بزرگسالی، عوامل شخصی بیشترین نقش را در تصمیم‌گیری‌ها دارند. تفاوت‌هایی در دستیابی به وضعیت هویتی توسط این زنان وجود دارد؛ به طوری که دو نفر از این زنان در بزرگسالی به مرحله‌ی دستیابی به هویت رسیدند و نفر سوم هنوز در حال تکمیل مرحله‌ی توقف هویت در بزرگسالی بود.

1. Hertel & Mermelstein
2. Vienna, Hariani & Istiani



پول و همکاران^۱ (۲۰۲۲) در مطالعه‌ی خود با عنوان «مصرف دخانیات، هویت‌های سیگار کشیدن و مسیرهای ورود و خروج از سیگار در میان جوانان: یک فراقوم‌نگاری»، که بر روی ۳۰ مقاله در ۸ پایگاه داده انجام دادند، یکی از دلایل مصرف سیگار در بین جوانان ۱۶ تا ۲۵ سال مورد مطالعه را تحول هویت عنوان کرده و دریافته‌اند که استعمال دخانیات یک عمل مقاومت و مکانیسم مقابله‌ای برای افرادی با هویت‌های حاشیه‌ای و داغ ننگ تلقی می‌شود.

جمع‌بندی پیشینه‌ی مطالعاتی مصرف سیگار در بین دانشجویان دختر، دلالت بر چندین نکته دارد: مزیت اول که وجه تمایز اصلی مطالعه‌ی حاضر نسبت به مطالعات قبلی است، استفاده از روش‌شناسی کیفی و روش پدیدارشناسی به‌منظور مطالعه‌ی تجارب زیسته‌ی دانشجویان دختر از مصرف سیگار از یک سو (که در مطالعات قبلی یا پرداخته نشده یا بسیار کم‌رنگ است) و شرایط متنی و ساختاری شکل‌گیری این تجربه است که با فقدان یا ضعف مطالعات قبلی (غالباً کمی) با این رویکرد مواجه‌ایم. دومین مزیت این‌که بیشتر مطالعات قبلی به مطالعه‌ی انگیزه‌ها و علل مصرف سیگار در بین گروه‌های اجتماعی مختلف اعم از نوجوانان، جوانان و دانشجویان (به‌طور کل) پرداخته‌اند و با مطالعات کمتری مواجه‌ایم که مصرف سیگار را در بین دانشجویان دختر بررسی کرده باشند. ناگفته نماند گرچه برخی از مطالعات قبلی به کلیت گروه‌های اجتماعی فارغ از دختران و زنان پرداخته‌اند، اما مفهوم‌سازی‌ها و بخشی از تحلیل‌های آن‌ها به درک و تفسیر بهتر داده‌ها در این تحقیق کمک کرده‌اند.

۴. روش

با عنایت به این‌که هدف اصلی این تحقیق مطالعه‌ی تجربه‌ی زیسته دانشجویان دختر از مصرف سیگار و شرایط متنی و ساختاری این تجربه بود، بنابراین روش‌شناسی این تحقیق کیفی و روش آن پدیدارشناسی توصیفی بود. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در کلیه‌ی رشته‌های تحصیلی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که با ۱۳ نفر از آن‌ها مصاحبه‌ی عمیق نیمه‌ساختاریافته با معیار اشباع نظری برای رسیدن به حجم نمونه شد. در آغاز مصاحبه‌ها، پژوهشگر با معرفی خود و توضیح مختصری از پژوهش و سوالات مصاحبه، سعی بر جلب اعتماد و رضایت مشارکت‌کنندگان کرد. سپس از آن‌ها خواسته شد تا به سوالات پاسخ دهند. هرچند حساسیت موضوع در دانشگاه و خوابگاه، ضبط مکالمه‌ها و دلایل دیگر، موجب عدم همکاری برخی از دانشجویان شد، لکن محقق سعی کرد از طریق برقراری رابطه‌ی

صمیمانه با آن‌ها و درعین حال تأکید بسیار بر حفظ گمنامی در یافته‌ها و ارائه‌ی گزارش، همکاری و مشارکت آنان را جلب نماید. سئوالات مصاحبه به صورت نیمه ساختاریافته و حول محورهای تصور از سیگار، فرایند تجربه‌ی مصرف سیگار، تجربه و احساس نسبت به مصرف سیگار، دلایل و زمینه‌های مصرف سیگار، و مصرف سیگار در فضای دانشگاه و خوابگاه و خانواده تنظیم شده بود. مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود که با هماهنگی قبلی با فرد مصاحبه‌شونده انجام شد.

ترکیب مشارکت‌کنندگان بدین شکل بود که دانشجویان از نظر سنی در دامنه‌ی ۱۸ تا ۲۹ سال بودند. ۸ نفر از آنان خوابگاهی و ۵ نفر غیر خوابگاهی بودند. سن آغاز مصرف سیگار در دامنه‌ی ۱۴ تا ۲۸ سال بود ($M=18.54$, $SD=4.05$). زمان آغاز مصرف سیگار در بین ۷ نفر از آن‌ها به زمان قبل از ورود به دانشگاه و در بین ۶ نفر به بعد از ورود به دانشگاه برمی‌گشت ($M=22$, $SD=3.39$). روش انتخاب مشارکت‌کنندگان نمونه‌گیری هدفمند با ترکیبی از استراتژی‌های گلوله‌برفی و دردسترس بود و برای تحلیل داده‌ها از استراتژی پیشنهادی کولایزی^۱ استفاده شد. استراتژی پیشنهادی کولایزی شامل ۷ مرحله و مبتنی بر پدیدارشناسی توصیفی است که طی آن، هر مرحله که جلوتر می‌رویم، به داده‌ها و ذات تجربه‌ی مشارکت‌کنندگان بر اساس این داده‌ها نزدیک‌تر می‌شویم. نتیجه‌ی نهایی این روش توصیف جامع پدیده‌ی مورد مطالعه و اعتباریابی آن توسط مشارکت‌کنندگانی است که منجر به این توصیف شدند. مراحل پیشنهادی کولایزی به این شرح‌اند: ۱. آشنا شدن با داده‌ها (خوانش چندباره‌ی دست‌نوشته‌ها)؛ ۲. شناسایی اظهارات و عبارات مهم؛ ۳. فرمول‌بندی معانی؛ ۴. تولید مقولات، خوشه‌های تم و تم؛ ۵. توصیف جامع پدیده؛ ۶. توصیف ساختار بنیادی؛ و ۷. اعتباریابی توصیف جامع و ساختار بنیادی آن.

برای ارزیابی کیفیت تحقیق از سه معیار استفاده شد: اول) معیار اعتمادپذیری^۲، به‌ویژه معیار باورپذیری^۳ مورد نظر لینکلن و گوبا^۴ (۱۹۸۵)، که برای تأمین این باورپذیری، از استراتژی‌های حفظ و گسترش ارتباط با شرکت‌کنندگان، دقت در اجرای فنون کار میدانی و شایستگی حرفه‌ای محقق استفاده شد. دوم) معیار انتقال‌پذیری^۵ که زیرمجموعه‌ی معیار اعتمادپذیری مورد نظر لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) است و برای تأمین آن از استراتژی توصیف ضخیم مبنی بر توصیف مناسب و عمیق یافته‌ها با همه‌ی جزئیات مرتبط با فرایند تحقیق استفاده شد. سوم) معیار زاویه‌بندی/چندبُعدی کردن^۶ مورد نظر

1. Colaizzi
2. trustworthiness
3. credibility
4. Lincoln & Guba
5. transferability
6. triangulation



دنزین (۱۹۸۹)، که برای تأمین آن استراتژی زاویه‌بندی پژوهشگر (استفاده از چندین پژوهشگر در تحلیل داده‌ها) و تکنیک ممیزی^۱ (نظارت چند نفر از متخصصان موضوعی و روشی بر مراحل کدگذاری، مقوله‌بندی و تم‌بندی) به کار گرفته شدند. همچنین، از آن‌جا که در این تحقیق از استراتژی پیشنهادی هفت مرحله‌ای کولایزی برای تحلیل داده‌ها استفاده شد، مرحله‌ی هفتم و آخر این تحلیل اعتباریابی توصیف جامع و ساختار بنیادی پدیده نام دارد که طبق آن، اعتبار یافته‌ها باید از سوی مشارکت‌کنندگان و مقایسه‌ی یافته‌های توصیفی محقق با تجربیات این مشارکت‌کنندگان ارزیابی شود. به این منظور، در این تحقیق، در این مرحله، محققان با استفاده از تکنیک بازبینی اعضا^۲، یافته‌ها را به بخشی از مشارکت‌کنندگان بازخورد دادند و در مورد آن با ایشان بحث کردند. بنابراین، سعی شد تا بازخورد رضایت و خرسندی مشارکت‌کنندگان از این‌که یافته‌ها و گزارش، احساسات و تجربیات آن‌ها را بازتاب می‌دهد، اعتبار تحقیق به این طریق نیز تأمین شود.

۵. یافته‌ها

در تحلیل داده‌ها و نمایش یافته‌ها بر اساس رویکرد هفت مرحله‌ای کولایزی، ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار خوانش شدند و سپس اظهارات مهم از داخل متون برای فهم عمیق‌تر آن‌ها استخراج شدند. با مقوله‌بندی اظهارات مهم و معانی، مقولات و سپس خوشه‌های تم شکل گرفتند و در ادامه، این خوشه‌های تم در ۵ تم نوظهور شامل آرام‌بخشی سیگار، مصرف و تمایز، برچسب‌زنی، مصرف به‌مثابه‌ی هنجار و مشروعیت‌زدایی از جامعه‌ی جنسیتی برچسب‌گذاری و ادغام شدند. در نهایت نیز، ذات فراگیر تجربه‌ی زیسته‌ی دانشجویان دختر از مصرف سیگار به‌صورت «بازسازی هویت جنسیتی» صورت‌بندی و تعریف شد (جدول ۱).

جدول ۱. نظام کدگذاری تجربه‌ی زیسته‌ی دانشجویان دختر از مصرف سیگار

تم‌های نوظهور	خوشه‌های تم	مقولات	نمونه‌هایی از معانی فرمول‌بندی شده	نمونه‌هایی از اظهارات مهم
آرام‌بخشی سیگار	احساس راحتی و آرامش	- راحتی - آرامش	حس خوب و آرام‌بخشی است.	خیلی حس خوبه، احساس آرامش می‌کنم.
	انگواگری سیگار	- وسوسه‌ی سیگار - فکر سیگار - دکه‌ی سیگار	یک دکه‌ای که باید از آن سیگار بخرم.	دکه، یه دکه می‌آد تو ذهنم که برم سریع یه سیگار بگیرم و بکشم همین.

1. audit check
2. member check



نمونه‌هایی از اظهارات مهم	نمونه‌هایی از معانی فرمول‌بندی شده	مقولات	خوشه‌های تم	تم‌های نوظهور
من انگیزی خاصی نداشتم، بیشتر به خاطر این که با بقیه متفاوت باشیم.	سیگار کشیدن باعث می‌شود از دیگران متفاوت باشم.	- سیگار کشیدن برای دیده شدن - سیگار کشیدن برای متفاوت بودن	سیگار کشیدن برای دیده شدن	مصرف و تمایز
دخترها و پسرا سیگار رو به‌عنوان عاملی می‌دونن که باعث می‌شه جامعه قبولشون کنه و افراد دوروبر بهشون اهمیت بدن.	سیگار کشیدن باعث می‌شود جامعه مرا قبول کند و بپذیرد.	سیگار کشیدن برای پذیرش اجتماعی	مصرف برای پذیرش اجتماعی	مصرف و تمایز
بقیه یه جوریه به من نگاه می‌کنن که انگار هیولا هستم، یه جور دیگه بهم نگاه می‌کنن، برچسب سیگاری بهم می‌زنن.	دیگران به من برچسب سیگاری می‌زنند.	- نگاه منفی دیگران و جامعه - سیگار کشیدن به‌عنوان کار خلاف	برچسب‌زنی	برچسب‌زنی
جامعه باید افراد سیگاری رو قبول کنه، این آدما شاید به‌خاطر یه مشکل رفتن سمتش.	جامعه باید افراد سیگاری را بپذیرد.	- سیگار برای همه - سیگار غیرطبقاتی	آزاد بودن در انتخاب سیگار	مصرف به‌مثابه‌ی هنجار
سیگار یه چیز عادی واقعاً، من بیشتر زمان شروع سیگار کشیدنم می‌آد تو ذهنم.	کشیدن سیگار یک چیز عادی است.	تلقی عدم اعتیاد از سیگار عادی بودن سیگار	عادی بودن سیگار	مصرف به‌مثابه‌ی هنجار
چون ما دختریم محدودیت داریم نسبت به سیگار کشیدن. وقتی سیگار می‌کشیدم با یه حالت خاصی، حالتشم برام جالب بود، احساس آزادی می‌کردم.	ما دختران برای سیگار کشیدن محدودیت داریم.	محدودیت دختران در مصرف سیگار	تبعیض جنسیتی	مشروعیت‌زدایی از جامعه‌ی جنسیتی
سیگار کشیدن یه کار پسرونه است.	سیگار کشیدن امری پسرونه است.	سیگار امری مردانه	نگاه جنسیتی به سیگار	مشروعیت‌زدایی از جامعه‌ی جنسیتی

۵-۱. آرام‌بخشی سیگار

تصور دانشجویان از سیگار و کارکردهایش نقش مهمی در نوع مواجهه‌ی آنان با این ماده‌ی دخانی دارد. بر اساس نتایج مطالعه‌ی حاضر، تقریباً دانشجویان درک مشابهی در مورد کارکرد آرام‌بخشی سیگار داشته و سیگار را تسکین‌دهنده و آرام‌بخش می‌دانستند. البته، این احساس آرامش در بخشی از دانشجویان موقت بوده و بعد از مدتی، سیگار کشیدن دیگر کارکرد آرام‌بخشی نداشته و نمی‌تواند آن‌ها را در مدیریت مشکلات تسکین دهد.

«خیلی حس خوبیه، احساس آرامش می‌کنم» (کارشناسی ارشد، مشاوره‌ی خانواده).

«خود سیگار می‌آد تو ذهنم، یهو انگار کل بدنت آروم می‌شه» (کارشناسی، ریاضی).

«هم به جنبه‌ی مثبتش می‌آد تو ذهنم که آرامش می‌ده، موقعی که استرس خیلی زیاد دارم یا اضطراب دارم یا از چیزی ناراحتم، معمولاً سیگار می‌تونه آروم‌کنه، یا جنبه‌ی منفی‌اش که بوی بدش هست که استاد سر کلاس ممکنه بفهمن، یا طعم بدش که صبح از خواب بیدار می‌شی و من دوس ندارم بوی سیگار بده» (کارشناسی، شیمی).

«اعصابم سر چیزی خرد می‌شه سیگار می‌کشم و آروم‌م می‌کنه و واقعاً مسکن خوبیه واسه سردرد. من از بوی سیگار بدم می‌آد، فقط به خاطر نیکوتینش می‌کشم و چون آواز کار می‌کنم، بعدش عذاب وجدان می‌گیرم چرا کشیدم، چون رو صدام تأثیر داره. بعضی وقتا از سیگار کشیدن خسته می‌شم و دور می‌ندازم، چون احساس می‌کنم مزه‌ی دهنمو بد می‌کنه و گلومو می‌سوزونه. احساس بد هم نسبت بهش دارم، ولی دوسش هم دارم» (کارشناسی، روان‌شناسی).

آرامشی که دانشجویان از مصرف سیگار کسب می‌کنند، از نظر آنان، منجر به اعتمادبه‌نفسی می‌شود که در شرایط امروز جامعه‌ی جنسیتی ایران، بدون ابزارهایی مانند سیگار قابل‌استحصال نیست. این‌جا است که بخشی از دانشجویان کارکرد مهم مصرف سیگار را کسب اعتمادبه‌نفس و در نتیجه انجام بهتر امور می‌دانند.

«من دیدم دختره رفته بیرون با دوستاش سیگار می‌کشه و استوری گذاشته که سیگار هم دستشه و به این افتخار می‌کنه، چون اعتمادبه‌نفس بهش می‌ده، رفته‌رفته مصرف سیگار بیشتر می‌شه و دوستایی که اطرافش هستن هم بیشتر می‌شه، سیگار به من اعتمادبه‌نفس می‌ده» (کارشناسی ارشد، مشاوره‌ی خانواده).

این کارکرد آرام‌بخشی سیگار گاه به حد اغواگری نیز می‌رسید و دانشجویان با دیدن هر چیز جذابی سیگار می‌کشیدند تا لذت بیشتری از آن ببرند. گاهی بخشی از دانشجویان مورد مطالعه حتی با دیدن یک فیلم هم وسوسه می‌شدند که سیگار بکشند و می‌گفتند که نمی‌توانند سیگار کشیدن خود را کنترل کنند. بعضی از دانشجویان دختر بیان کردند که اغواگری سیگار گاه به حدی است که حتی با شنیدن کلمه‌ی سیگار دوست دارند سیگار مصرف کنند.



«بستگی به شرایطش داره. مثلاً آگه هوا بارونی باشه و منم از نظر روانی تحت فشار باشم، اعصابم داغون باشه، اون موقع وقتی کلمه‌ی سیگار رو می‌شنوم، دلم می‌خواد بکشم»
(کارشناسی ارشد، جامعه‌شناسی)

۵-۲. مصرف و تمایز

تمایز عبارت از فهم دیگری در بین بخشی از دانشجویان در مورد مصرف سیگار بوده است. گاهی دانشجویان به خاطر تمایز و پذیرش اجتماعی و به خاطر این که در جمع دوستان مورد توجه قرار گیرند و به عبارتی رؤیت پذیر شوند، دست به مصرف سیگار می‌زنند. بورديو در کتاب تمایز: نقد اجتماعی قضاوت ذوقی (۱۹۸۴) تمایز را یک نیروی اجتماعی می‌داند که به موجب آن افراد از راهبردهای مختلفی — آگاهانه یا ناآگاهانه — برای متمایز ساختن و فاصله گرفتن از دیگران در جامعه استفاده می‌کنند و برای خود ارزش بیشتری در این فرایند قائل می‌شوند. تمایز مجموعه تفاوت‌هایی است که در رفتارها و سبک‌های زندگی افراد جامعه، به دلیل جایگاه‌های متفاوتشان از لحاظ سرمایه و قرار گرفتنشان در میدان‌های اجتماعی مختلف، میان آن‌ها وجود دارد. از نظر بورديو، افراد بر اساس موقعیت اجتماعی شان اعمال سلیقه می‌کنند و هر طبقه سعی می‌کند خود را از سایر طبقات متمایز کند (فکوهی، ۱۳۸۴: ۱۴۶).

دانشجویان سیگار کشیدن را به‌عنوان ابزاری برای دیده شدن و پذیرش اجتماعی مصرف می‌کنند و به این طریق سعی می‌کنند سبک زندگی خود را، که احتمالاً به‌دلیل سرمایه‌ی متفاوت در میدان‌های اجتماعی، متفاوت از دیگران است، در معرض دیگران قرار دهند و از آن‌ها متمایز شوند. بنابراین، به‌زعم آنان، مصرف سیگار به آن‌ها در متمایز شدن از دیگران کمک می‌کند. البته، احتمالاً شناخت و فهم دقیق‌تر این افراد با این انگیزه از مصرف سیگار، نیازمند مطالعات بیشتر کمی و کیفی با روش‌های تحقیق دیگر است. این انگیزه‌ی تمایز و پذیرش اجتماعی در راستای بازسازی هویتی است که دانشجویان برای نیل به این هدف، از مصرف سیگار کمک می‌گیرند.

«به نظر من، خیلی از دخترا و پسرا سیگار رو به‌عنوان عاملی می‌دونن که باعث می‌شه جامعه قبولشون کنه و افراد دوروبر بهشون اهمیت بدن، سیگار می‌کشن، می‌خوان توی اون جمع‌ها پذیرفته بشن، من همچین احساسی دارم» (کارشناسی، فلسفه).

«من انگیزه‌ی خاص نداشتم، فقط می‌خواستم تجربش کنم. با یکی از دوستای دوم دبیرستانم که دوست داشتیم همه‌ی کارا رو با هم انجام بدیم، شیطونی می‌کردیم، بیشتر به خاطر این که با بقیه متفاوت باشیم، خود سیگار حس خاصی نمی‌داد بهمون، بیشتر به خاطر این که از این جو بقیه دور بشیم. اوایل دوست نداشتم کسی بدونن که چی چیز شخصیه و به کسی ربط نداره. برای خودم پذیرفته شده بود، الان کسی هم بدونن برام مهم نیست» (کارشناسی، ادبیات فارسی).



هوارد بکر (1973)، که از نقطه‌نظر تضادی به مسئله‌ی انحراف نگاه می‌کند، معتقد است بعضی از انسان‌های مقتدر می‌توانند به‌راحتی «انگ» انحراف را به دیگران بزنند. از این دیدگاه، فی‌نفسه چیزی به نام انحراف وجود ندارد، زیرا هر کس از دیدگاه کسانی دیگر منحرف محسوب می‌شود و منحرف کسی است که دیگران این برچسب را به او زده‌اند. بنابراین، انحراف برچسبی^۱ است که بعضی مردم بر رفتاری که مورد تأییدشان نیست می‌زنند. انحراف، در واقع، صفت تعریفی است که از نوعی رفتار می‌شود نه صفت خود آن رفتار. رفتار تنها به این دلیل انحراف محسوب می‌شود که «منع قانونی» دارد و عقیده ندارند که «رفتاری خاص» تنها به‌دلیل انحرافی بودن آن ممنوع شده است. از نظر بکر، برچسب‌زنی به زمان انجام عمل و عواقب آن نیز بستگی دارد (صدیق سروستانی، ۱۳۸۲).

بنابراین، عمل سیگار کشیدن در محیط آموزشی مثل دانشگاه و خوابگاه، که دارای قوانین و مقررات خاص می‌باشد، بسیار انحرافی‌تر از زمانی دیده می‌شود که فرد در جایی مثل پارک یا خیابان سیگار مصرف می‌کند و امکان این که دانشجویان در دانشگاه و خوابگاه برچسب سیگاری بخورند، بیشتر از هر مکان دیگری است. برخی از مصاحبه‌های انجام‌شده با دانشجویان دختری که تحت تأثیر این موضوع بودند، به شرح زیر است:

«بقیه‌ی هجوری به من نگاه می‌کنن که انگار هیولا هستم، یه جور دیگه بهم نگاه می‌کنن، برچسب سیگاری بهم می‌زنن» (کارشناسی، تربیت بدنی).

«کل دانشگاه نگاه عجیبی به پشت بوفه‌ی صورتی دارن (یکی از مکان‌هایی در دانشگاه است که دانشجویان در آنجا سیگار مصرف می‌کنند)، فکر می‌کنن ما این‌جا نشستیم داریم چیکار می‌کنیم، خیلی ناراحت می‌شم برای ما اسم می‌ذارن و برچسب می‌زنن، بچه‌های پشت صورتی این‌طورن، بچه‌های پشت صورتی اون‌طورن... دخترای پشت صورتی فلان و بهمانن، درحالی که این‌جا اتفاق قبیحی نمی‌افته» (کارشناسی، ادبیات فارسی).

بنابراین، برچسب «سیگاری» خوردن به دانشجویان دختری که سیگار می‌کشند، سبب شکل‌گیری هویت سیگاری در آنان و به تعبیر بکر انحراف اولیه شده و در ادامه نیز همین دختران با تصاحب چنین برچسبی، دچار انحراف ثانویه شده و نه‌تنها سیگار کشیدن را ادامه می‌دهند، بلکه حتی آن را به‌عنوان یک کنش انحرافی می‌پذیرند. دامنه‌ی برچسب‌زنی در مورد دانشجویان دختر سیگاری، گاهی به مسئولین حراست و نگهبانی دانشگاه نیز تسری یافته و این مسئولین بر اساس سیگار کشیدن دانشجو، در مورد خانواده‌ی وی نیز قضاوت کرده و آن‌ها را به انحراف برچسب می‌زنند.



«من توی بر خورد حراست می‌گم، به جایی برای سیگار کشیدن مشخص کنه که نه سنگینی نگاه کسی باشه و هم ما راحت باشیم و هم دیگران راحت باشن. به شخص توهین نکنن که تو چون سیگار می‌کشی، خانوادت فلا و بهمانه» (کارشناسی، ادبیات فارسی).

۴-۵. مصرف به‌متابه‌ی هنجار

در حال حاضر، سیگار کشیدن در جامعه به‌مرور به امری عادی و به‌هنجار بدل شده و سیگار کشیدن جوانان و حتی نوجوانان در اماکنی مانند پارک‌ها، کافی‌شاپ‌ها، خیابان‌ها و... معمول شده است. با وجود این، اگرچه نگاه جامعه به این پدیده هنوز به‌گونه‌ای است که یک دختر نمی‌تواند آزادانه و مانند یک پسر سیگار را در هر زمان و مکان روشن کند، اما نگاه منفی به این پدیده به‌سرعت در حال کاهش است و نمونه‌هایی از دختران مصرف‌کننده‌ی سیگار در سطح فضاهای عمومی رو به افزایش است. مصرف سیگار روند روبه‌رشدی دارد و در حال تبدیل شدن به یک امر عادی و به‌هنجار است. دانشگاه و خوابگاه نیز یکی از مکان‌هایی است که با وجود مقررات خاص خود، دانشجویان به‌راحتی در آن‌جا سیگار مصرف می‌کنند. در مصاحبه با دانشجویان مشخص شد بخشی از دانشجویان سیگار را به‌عنوان یک هنجار و امری عادی، حتی شبیه دیگر کارهای روزمره مانند چای خوردن، می‌دانند و سیگار کشیدن بخشی از منوی فعالیت‌ها در زندگی روزمره‌ی آن‌ها شده است.

«چیز خاصی شکل نمی‌گیره، سیگار به چیز عادیه واقعاً، من بیشتر زمان شروع سیگار کشیدنم می‌آد تو ذهنم» (کارشناسی، روانشناسی).

«به چیز عادیه برام، مثل چای خوردن، حس خاصی ندارم» (کارشناسی، فلسفه).

بخشی از دانشجویان نیز بر این باور بودند که جامعه بایستی افراد سیگاری را در خود ادغام و آن‌ها را مثل شهروندان دیگر بپذیرد، نه این‌که برچسبی به آن‌ها زده و در طبقه‌ی دیگری جای دهد.

«من فکر می‌کنم اگه این قدر از سیگار تعریف بد نشه، ذهن ناخودآگاهه نمی‌ره طرفش که تجربه کنه، جامعه باید افراد سیگاری رو قبول کنه، این آدم‌ها شاید به‌خاطر یه مشکل رفتن سمتش» (کارشناسی، جغرافیا).

بخشی از این تلقی هنجارگونه از مصرف سیگار، به بافتی برمی‌گردد که دانشجویان در آن متولد شده و پرورش یافته‌اند. بخشی از دانشجویان در خانواده‌هایی به دنیا آمده‌اند که یکی از اعضای خانواده، به‌ویژه پدر، مصرف‌کننده‌ی سیگار بوده و همین امر موجب شده تا دانشجویان نیز مصرف آن را عادی و به‌هنجار و بخشی از ضروریات زندگی تلقی کنند.

«من بابام سیگار می‌کشید، برای همین سیگار کشیدن برام چیز عادی بود» (کارشناسی، تربیت بدنی).



بخشی از این تلقی عادی و به‌هنگار از مصرف سیگار توسط دانشجویان، به‌ویژه از سوی دانشجویان خوابگاهی است که به‌دلیل سکونت در خوابگاه و هم‌نشینی با دانشجویان خوابگاهی دیگر، اساساً مصرف سیگار را ابتدا به‌صورت تقننی شروع می‌کنند و پس از مدتی، به بخشی از فعالیت روزمره‌ی آن‌ها و در نتیجه یک امری عادی تبدیل می‌شود.

اولین بار ترم پنج کارشناسی بودم و دوستانم نشسته بودن و سیگار می‌کشیدن. من هم به نخ برداشتم همین‌جوری نشستم باهاشون سیگار کشیدم و خیلی عادی بود و می‌دونستم معتاد نمی‌شم، تقننی شروع کردم کشیدم، رفیقای من باورشون نمی‌شد من سیگار می‌کشم، به نخ که برداشتم، گفتم بزار بکشم، دوستانم هم گفتن این به بار بکش، می‌خواستم به بار تجربش کنم، برام جالب بود، من تو جمع دوستایی بودم که سیگار می‌کشیدن و من هم نمی‌کشیدم تا اون بار که خواستم امتحان کنم و خیلی هم بد بود و حالم بد شد و حس بدی بود» (کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی).

۵-۵. مشروعیت‌زدایی از جامعه‌ی جنسیتی

گذار جوامع از وضعیت سنتی به مدرن مستلزم تحولاتی در ساختارهای کهن است و عقاید و نگرش‌های متفاوتی را نسبت به گذشته ایجاد کرده و به بازتعریف هویت انسانی و اجتماعی زنان و مردان منتهی می‌شود. از پیامدهای این مسئله پرسش‌برانگیز شدن ساختارها و ارزش‌هایی است که تبعیض و نابرابری جنسیتی بین زنان و مردان را بدیهی می‌شمارد. نابرابری‌هایی که روزگاری ذاتی و طبیعی تلقی می‌شدند، پایگاه خود را در ذهن و فکر زنان از دست داده و مشروعیت آن‌ها، حتی در دورافتاده‌ترین نقاط، در حال فروریختن است (کاستلز، ۱۳۸۰: ۱۷۷-۱۷۶، به نقل از: هومین‌فر، ۱۳۸۲).

به‌زعم برخی دانشجویان دختر، جامعه به مصرف سیگار توسط دختران نگاه جنسیتی دارد؛ گویی پسران مجاز به مصرف سیگارند (سیگار نمودی از مردانگی است)، ولی این کار برای دختران زشت و قبیح است و لذا مصرف آن از سوی دختران با برچسب‌های منفی دیگر همراه است. دانشجویان دختر مورد مطالعه، با اتخاذ رویکرد مردانگی‌زدودگی از سیگار، آن را مختص مردان نمی‌دانند و با مصرف سیگار سعی دارند بگویند فرقی بین آن‌ها با مردان نیست. از طرفی، در جامعه‌ی ما، برای دختران محدودیت‌هایی وجود دارد که آن‌ها را از انجام برخی کارها منع می‌کند و این حس را در دختران ایجاد می‌کند که نمی‌توانند در مورد اعمال خود آزادانه تصمیم بگیرند. از این‌رو، مصرف سیگار برای برخی دختران همراه با حس آزادی بوده است و آن‌ها با مصرف سیگار سعی در افزایش اعتمادبه‌نفس و اعاده‌ی حقوق تصنیع‌شده‌ی خود در جامعه‌ی مردسالار دارند.

«خیلی حس خوبیه، احساس آرامش می‌کنم، ولی فقط برای من حس آرامش نبود، احساس آزادی می‌کردم، چون ما دختریم، محدودیت داریم نسبت به سیگار کشیدن، سیگار کشیدن به

کار پرسونس، وقتی سیگار می کشیدم، با یہ حالت خاصی، حالتشم برام جالب بود، احساس آزادی می کردم، این که من راحتم و من اینو انتخاب کردم و دارم این کار رو انجام می دم، حس آزادی بهم می داد از این که از بند محدودیتی که منو توش انداختن اومدم بیرون، اعتمادبه نفسم بیشتر شده بود، من اردبیلی هستم، اون جا خیلی محدودیت وجود داره برام، اصلاً به سیگار کشیدن هم فکر نمی کردم، دختر تو سن من آگه سیگار می کشید، فکر می کردم داره ادای روشنفکرا رو درمی آره، می خواد خودی نشون بده، می خواد بگه من متفاوت هستم، راجع به دیگران همچین تصویری داشتم، الان نسبت به بعضیاشون همون تصور دارم، ولی بعضیا هم هستن که تو این شرایط فقط سیگار آرومشون می کنه و واقعاً هم آروم می کنه... اگر بخوام از احساسم از مصرف سیگار اسم ببرم، باید بگم بی خیالی، اعتمادبه نفس، آزادی، یہ حسی شبیه شناوربودن رو آب» (کارشناسی ارشد، مشاوره خانواده).

بنابراین، تبعیض جنسیتی که جامعه برای دختران قائل است و محدودیت هایی که به اشکال گوناگون برای آنان ایجاد می کند، سبب نارضایتی دختران شده و آن ها سعی دارند به شکلی خاص به این موضوع اعتراض کنند و سیگار کشیدن شکلی از این اعتراض است. مطالعه‌ی بحیرایی، میرغفوری فرد، محمدی و مجدزاده (۲۰۱۶) در زمینه‌ی تجارب کشیدن سیگار در میان ۱۴ نفر از زنان تحصیل کرده‌ی ایرانی نیز حکایت از آن داشت که سرپیچی اجتماعی و نمادهای برابری جنسیتی از دلایلی هستند که در مصرف سیگار توسط زنان نقش دارند. نتیجه‌ی مشابهی در مطالعه‌ی تهرانی و همکاران (۲۰۲۲) مبنی بر کشف هویت زنانه، محدودیت زنان/دختران در جامعه، به چالش کشیدن این محدودیت و اعتقاد به برابری جنسیتی، به عنوان دلایل گرایش زنان مورد مطالعه به سیگار یافت شده است.

«اوایل خیلی از نگاه آدمای توی خیابون بدم می اومد، احساس می کردم خیلی جنسیت زده نگاه می کنن، من تو خیابون هم می کشیدم و نگاه آدمای عجیبی بود، نگاهی بود که انگار یہ پسر می تونه سیگار بکشه، ولی اگر من به عنوان یک دختر سیگار بکشم، لزوماً خرابم» (کارشناسی، ادبیات فارسی).

«شاید اکثر دخترا بخوان جذب سیگار و سیگار کشیدن بشن... این به خاطر اون محدود کردناشون و برچسب جنسیتی به این کار است که این کار رو پسرانه می دونن. اگر این برچسب جنسیتی نبود، شاید ما دخترا راحت تر با این قضیه برخورد می کردیم، اینو یہ چیز اسپرکننده برای خودشون نمی دیدن که الان بخوان این زنجیر اسارت رو پاره کنن، مخصوصاً کسانی که توی خوابگاه هستن و از خانواده دورن» (کارشناسی ارشد، مشاوره‌ی خانواده).

حتی دانشجویان با مصرف سیگار به صورت دسته جمعی و مختلط با پسران، سعی دارند این موضوع را اعلام کنند که جامعه ترکیبی از مردان و زنان است و هیچ تفاوتی بین آن ها نیست. بنابراین، جامعه‌ی ایران باید جنسیت زدایی شود و اموری مثل سیگار کشیدن مردانه تلقی نشده و تحدید به مردان نشوند و آن ها هم می توانند مثل مردان سیگار بکشند.

«ما این جا [پشت بوفه‌ی صورتی رنگ] نشستیم داریم چه کار می‌کنیم، اگر شما به تریبونی برای ماها دارین، ماها آدم‌های عادی هستیم و این جا هیچ اتفاق قبیحی نمی‌افته، ما یه سری آدم هستیم که برخلاف اونایی که این جا نشستن، آدم‌ها رو فارغ از جنسیت می‌بینیم، نگاهی که من به الهه دارم نگاهیه که به فرید دارم ... درحالی‌که اتفاقی نمی‌افته، ما این جا رو انتخاب کردیم» (کارشناسی، ادبیات فارسی).

«بین دوستانم بودم که این اتفاق افتاد، دوستای دوره‌ی کارشناسیم که این جا توی کرج خونه گرفتن و من بعضی وقتا می‌رم پیش شون، دخترای خوبی هستن، فقط سیگار می‌کشن، دیدگاه عامیانه نسبت به دخترایی که سیگار می‌کشن خیلی خوب نیست (کارشناسی ارشد، مشاوره‌ی خانواده).

این یافته در مطالعه‌ی تایانگتام، کالا مپاکورن، اینتارانته و سورنسنین (۲۰۱۳) در زمینه‌ی تجارب زیسته‌ی زنان تایلند از سیگار کشیدن نیز مشاهده شده است. در این مطالعه نیز، زنان معتقد بودند سیگار کشیدن فقط برای مردان نیست و زنان هم می‌توانند این کار را انجام دهند. این زنان سیگار کشیدن را نه یک کار غیرقانونی، بلکه به‌عنوان یک حق می‌دیدند و گرچه جامعه‌ی تایلند تا حدودی سیگار کشیدن زنان را بیش از گذشته پذیرفته است، اما همچنان جریان عمومی آن را یک امر مردانه می‌داند و در نتیجه، برای آن‌ها، کشیدن سیگار در اجتماعات خصوصی راحت‌تر از مکان‌های خصوصی است.

۵-۶. ذات تجربه‌ی مصرف سیگار: بازسازی هویت جنسیتی

پدیده‌ی محوری تحقیق که دلالت بر ذات تجربه‌ی مصرف سیگار توسط دانشجویان دانشگاه خوارزمی دارد، بازسازی هویت جنسیتی است که در این جا بر اساس مرحله‌ی پنجم از رویکرد تحلیلی کولایزی و در پی ادغام تمام مقولات، خوشه‌های معنایی و تم‌های نوظهور در مراحل قبلی، به توصیف جامع این ذات پرداخته می‌شود.

اساساً هویت با معنا مرتبط است و چون معنای خصیصه‌ی ذاتی واژه‌ها و اشیا نیست، بنابراین معنا همواره نتیجه‌ی توافق و عدم توافق است و در نتیجه امری برساخته است؛ یک بازی است که در آن «رودرو بازی می‌شود» و عبارت از شیوه‌هایی است که به‌واسطه‌ی آن‌ها، افراد و جماعت‌ها در روابط اجتماعی خود از افراد و جماعت‌های دیگر متمایز می‌شوند. هویت اجتماعی درک ما از این مطلب است که چه کسی هستیم و دیگران کیستند و از آن طرف، درک دیگران از خودشان و افراد دیگر چیست (جنکینز، ۱۳۸۱: ۷-۸). صدیق سروستانی و قادری (۱۳۸۸) در پژوهش «ابعاد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی هویت دانشجویان بر مبنای مؤلفه‌های سنتی و مدرن»، حوزه‌ی هویت را عرصه‌ی مواجهه‌ی سنت و مدرنیته و این مواجهه را یکی از مهم‌ترین پدیده‌های اثرگذار در هویت ایرانی در نظر گرفته‌اند. طبق این مطالعه، سنین نوجوانی و جوانی که زمان شکل‌گیری هویت فرد است، نقش مهمی

در افزایش یا کاهش شیوع مصرف سیگار در سطح جامعه دارد. بر همین اساس، نتایج مطالعه‌ی حاضر نشان داد که یکی از دلایل اصلی مصرف سیگار در بین دانشجویان، کسب هویت اجتماعی، به‌ویژه هویت جنسیتی است.

تحولات دهه‌های اخیر ناشی از گسترش نوگرایی و نوسازی، منجر به تعدد و تنوع و گاه تعارض منابع هویت‌ساز در بین اقشار زیادی، از جمله جوانان و زنان شده است. در نتیجه‌ی این امر، ساختار سنتی خانواده که عمدتاً مبتنی بر تفاوت‌های جنسیتی بود، زیر سؤال رفته است. تحصیلات زنان (در کنار اشتغال) از سویی باعث کسب ارزش‌ها و نگرش‌ها و برداشت‌های جدید و از سوی دیگر سبب دشواری در هماهنگ کردن نقش‌های سنتی با نقش‌های جدید شده و به تعارض هویت اجتماعی زنان منتهی می‌گردد. بنابراین، از آن‌جا که هویت شرط لازم زندگی اجتماعی است و ارتباط معنادار و مستمر زنان با یکدیگر و با جامعه بدون آن ممکن نیست، تنها راه حل بازتعریف و بازسازی هویت زنان توسط خود آن‌ها است. از این رو، هویت‌یابی که پیش از این تحولات و در جامعه‌ی سنتی عمدتاً منفعلانه و مبتنی بر عوامل انتسابی به‌ویژه جنسیت بود و توسط سنت و نهادهای اجتماعی، دینی و سیاسی که نظام‌های معنایی مشخصی را تولید می‌کردند شکل می‌گرفت، تحت تأثیر عرضه‌ی انبوه منابع اجتماعی و فرهنگی هویت‌آفرین، وسعت یافتن روابط اجتماعی و تعلقات گروهی و آزادی و استقلال نسبی آن‌ها در خانواده، صورتی فعالانه و غالباً آگاهانه و بازاندیشانه (تأملی) به خود می‌گیرد (ساروخانی و رفعت‌جاه، ۱۳۸۳: ۱۳۵-۱۳۴).

بنابراین، هویت جنسیتی دانشجویان که بخشی از هویت اجتماعی آن‌ها است، امری برساخته بوده که در خلال مناسبات و تعاملات اجتماعی تولید و بازتولید می‌شود. دانشجویان دختر مورد مطالعه با مصرف سیگار سعی دارند «دیگری» برساخته‌شده از هویتشان توسط دیگران در خلال مناسبات اجتماعی را تغییر داده و هویت جنسیتی جدیدی را بر مبنای ارزش‌های حمل بر خود آرمایی خویش برسازند. از این رو است که آن‌ها متأثر از کسب حاملان مدرنیته، به‌ویژه رسانه‌ها و آموزش، دستخوش تحول هویتی شده و مصرف سیگار را به‌عنوان امری به‌هنجار و ابزاری برای تمایز، دیده شدن و مقاومت علیه گفتمان جنسیتی حاکم بر نهادهای جامعه می‌دانند. نتایج مطالعه‌ی سعیدی، دیباجی فروشانی و فیروزآبادی (۱۳۸۹) نیز دلالت بر نقش معکوس سنت‌زدایی و عاملیت در مصرف پنهانی سیگار توسط دختران داشت؛ به طوری که آن‌ها نشان دادند هرچه دختران سنت‌زدا تر باشند و از عاملیت بالاتری برخوردار باشند، میزان مصرف پنهانی سیگارشان نیز کمتر خواهد شد. به عبارت دیگر، زنان سنت‌زدا تر و با عاملیت بالاتر، بیشتر سیگارشان را به‌صورت علنی و آشکار می‌کشند و واهمه‌ی آن‌ها از آشکار شدن این موضوع کمتر است. از نظر ویرینگ، ویرینگ و کلی (2008)،



مصرف سیگار کارکردی مشابه و حتی بدیل اوقات فراغت دارد؛ به طوری که مصرف سیگار به شکل گیری هویت و به ویژه هویت جنسیتی زنان کمک می‌کند. مصرف سیگار هم حوزه‌ای برای انقیاد و سلطه‌ی زنان و هم حوزه‌ای برای مقاومت در برابر ایدئولوژی‌ها و گفتمان‌های مسلط است. بنابراین، زنان در اواخر نوجوانی، به دلیل کمبود فرصت در تجارب اوقات فراغت، برای جست‌وجوی هویت از راه‌های دیگر کمک می‌گیرند، که سیگار کشیدن چنین نقشی را به‌عنوان ابزار مقاومت ایفا می‌کند. درحالی‌که مردان دارای الگوها و فرهنگی هستند که فعالیت‌های رقابتی فردی را برای آن‌ها فراهم می‌کند و حداقل درک هویتی را برای آن‌ها به ارمغان می‌آورد، زنان فاقد چنین فرهنگی هستند و بنابراین، از فرصت شرکت در فعالیت‌های اوقات فراغت به اندازه‌ی مردان محروم می‌شوند. بنابراین، سیگار کشیدن دانشجویان، به تعبیر هرْتل و مرمل‌اشتاین (۲۰۱۶)، یک کنش خودتعریفی و حتی بازتعریفی، به نظر نویسنده‌ی حاضر، یا به تعبیر بوتورف^۱ (۲۰۱۴) «عصیان زنانه» و یا به تعبیر پول و همکاران (۲۰۲۲) یک کنش مقاومت و مکانیسم مقابله‌ای برای افرادی با هویت‌های حاشیه‌ای و داغ‌نگ است که سعی می‌کنند با مصرف آن، هویت جنسیتی خود را بازتعریف و بازسازی کنند.

۶. نتیجه‌گیری

دلالت کلی یافته‌های تحقیق حاضر بر بازسازی هویت جنسیتی دانشجویان دختر مورد مطالعه است. گرچه در جامعه‌ی امروز نابرابری بین زنان و مردان کم‌رنگ شده است، اما هنوز تبعیض‌ها و نابرابری‌های جنسیتی در ساحت‌های مختلف زندگی دیده می‌شود؛ هنوز زنان جایگاه فرودستی نسبت به مردان در وضعیت قدرت - منزلت دارند و سهم آنان از میدان‌های جامعه و سرمایه‌های حک شده در آن بسیار اندک است. جامعه برخی رفتارها و عملکردها را مردانه می‌داند و انجام آن رفتارها و عملکردها توسط زنان با واکنش نسبت به آن همراه است. برخی دانشجویان دختر از محدودیت‌ها و عدم آزادی که در زندگی روزمره و در جامعه دارند، احساس نابرابری و نارضایتی دارند؛ چرا که سیگار کشیدن از نگاه جامعه مختص مردان است. برخی دانشجویان دختر سیگار را مختص مردان نمی‌دانند و با مصرف سیگار سعی دارند در برابر نگاه تبعیض‌آمیز جامعه مقاومت کرده و هویت زنانه‌ی خویش را بازیابی و بازسازی نمایند. دختران با مصرف سیگار سعی دارند «خود» را در برابر «خود» شناسایی کرده و بر همین اساس، خود را به دیگران نیز بشناسانند. آن‌ها با این کار سعی می‌کنند به پرسش‌های «چه می‌خواهم» و «چیستم» پاسخ دهند و به این طریق، به ابعاد شخصیت خود هماهنگی و انسجام نسبی بخشند (علی‌خانی، ۱۳۸۶: ۳۴۲). به تعبیر بودریار (۱۳۹۴)، ما در عصری قرار گرفته‌ایم که بشر

زیر سلطه و محاصره‌ی اشیا قرار گرفته است. مصرف‌کننده به‌طور منطقی از یک شی به‌سمت شی دیگر می‌رود و در حصار اشیا گرفتار می‌شود (بودریار، ۱۳۹۴: ۱۷). از نظر باکاک (۱۳۸۱)، این اشیا و کالاهای مادی حامل معانی اجتماعی‌اند. مصرف‌سیگار توسط دانشجویان دختر نیز، در همین چارچوب تحلیلی، با خود نشانه‌های فرهنگی و اجتماعی به همراه دارد و دانشجویان از آن‌ها برای دستیابی به هویت اجتماعی استفاده می‌کنند (نقل از: نقدی، معمار و داستانی، ۱۳۹۷: ۱۸۸).

از طرف دیگر، دانشگاه نیز بخشی از خُرده‌نظام فرهنگی جامعه است و به‌حتم تجربه‌ی متمایز جنسیتی در دانشگاه محصول هنجارهای اجتماعی است که نوع رفتار صحیح متناسب با جنسیت را از دختر و پسر تعیین می‌کند. در حقیقت، اُریب جنسیتی^۱ در شیوه‌ی جامعه‌پذیر کردن دختران و پسران به دانشگاه نیز انتقال یافته و شاهد همان تجاربی از دختر و پسر بودن در دانشگاه هستیم که در فضای خانواده بودیم و درعین حال، در فضای جامعه نیز استمرار دارد. بنابراین، دانشگاه در قالب خُرده‌نظام فرهنگ در تعامل با خُرده‌نظام‌های دیگر (اقتصاد، اجتماع، سیاست)، گفتمان مسلط مردانگی و زنانگی را تشکیل می‌دهند و طبیعتاً سوژه‌هایی را برمی‌سازند که در راستای گفتمان مربوطه است (حبیب‌پور گتایی، ۱۳۹۶: ۳۸-۳۹). میشل کیمل در کتاب «جامعه‌ی جنسیتی»^۲ (Kimmel, 2000) چنین جامعه‌ای را متشکل از نهادهایی می‌داند که ساختارهای مشخصی که عموماً جنسیتی‌اند بر آن حاکم‌اند. در چنین جامعه‌ای، نهادهای جنسیتی (از جمله خانواده، مدارس، دانشگاه‌ها و محل کار) به‌عنوان مراکز مراقبتی پنهان، هویت‌هایی را در مردان و زنان برمی‌سازند که یکسره جنسیتی‌اند و کردارهای مشخص و متمایزی را از این هویت‌ها شاهدیم. دانشجویان دختر با مصرف سیگار و استفاده از آن به‌عنوان امری به‌هنجار و ابزاری برای تمایز، دیده شدن و مقاومت علیه این گفتمان مردانگی و نظام دانایی، سوژه‌سازی و کردارهای تقسیم‌کننده‌ی آن در جامعه، سعی در بازسازی هویت جنسیتی خود داشته و خواهان آن‌اند «دیگری» برساخته‌شده از هویتشان توسط دیگران در خلال مناسبات اجتماعی را تغییر داده و هویت جنسیتی جدیدی را بر مبنای ارزش‌های مدرن حمل بر خود آرمانی خویش برسانند. به‌تعبیر گیدنز، این هویت جنسیتی زنان مدرن امری ثابت و لایتغیر نبوده و تحت تأثیر شرایط و زمینه‌های مختلف، دستخوش فرایند «بازاندیشی» است؛ یعنی دانشجویان دختر امروز در جامعه‌ی مدرن، انسان بازاندیش‌اند و به تعریف و بازتعریف خود از طریق مشاهده و بازتاب اطلاعات روانشناختی و اجتماع در باره‌ی مسیرهای ممکن زندگی می‌پردازند، دائماً هویت شخصی خود را خلق و تصحیح می‌کنند، و این‌که که هستند و چگونه این‌گونه شدند را مدام مرور می‌نمایند (گیدنز، ۱۳۸۴: ۲۵-۲۴).

1. gender bias
2. The Gendered Society

در پایان، این سؤال مطرح می‌شود که برای مواجهه با پدیده‌ی مصرف سیگار در بین دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی چه باید کرد؟ گرچه ابتدای مقاله‌ی حاضر بر ارائه‌ی سیاست‌ها و راهکارهای مقتضی در رابطه با مصرف سیگار در بین دانشجویان دختر نیست و حتی مرادش این نیست که به شکل هنجاری یکسری راهکارها را پیش‌رو قرار دهد، اما بر اساس صورت‌بندی‌های مفهومی و تجربی تحقیق، می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه داد:

(۱) جریان‌سازی رویکرد جنسیتی و اتخاذ سیاست‌های حساس به جنسیت در سطوح مدیریتی دانشگاه؛

(۲) انجام اقدامات پیشگیرانه‌ی لازم از سوی مسئولان دانشگاه، مانند گسترش مراکز مددکاری و مشاوره‌ای اجتماعی، برای آموزش دانشجویان و خانواده‌ها؛

(۳) اهتمام بیشتر مسئولین دانشگاه در جهت غنی‌سازی اوقات فراغت دانشجویان به شکل مطلوب و از طریق گسترش امکانات تفریحی، ورزشی و فرهنگی دانشگاه و خوابگاه؛

(۴) ارائه‌ی برنامه‌های آگاهی‌بخش جهت آشناسازی دانشجویان با مواد دخانی و عواقب آن؛

(۵) تلاش مسئولین دانشگاه در جهت معرفی، توسعه و پایدارسازی دانشگاه خوارزمی به عنوان دانشگاه عاری از دخانیات (از طریق برنامه‌هایی مانند برگزاری کلاس‌های آموزشی، توزیع بروشورهای آموزشی، اطلاع‌رسانی و تبلیغات مؤثر در سطح دانشگاه).

۷. تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسنده بیان نشده است.



منابع

- ابراهیمی، حسین؛ صاحبی حق، محمدحسن؛ غفرانی پور، فیض‌الله؛ محمدپور اصل، اصغر؛ و صادق تبریزی، جعفر (۱۳۹۴). الگوهای مصرف سیگار در بزرگسالان سیگاری در ایران: تحلیل محتوی. مجله‌ی دانشکده‌ی پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۳(۱۲)، ۱۱۱۸-۱۱۰۴.
- احتشامی، علی (۱۳۹۴). دروازه‌ی ورود به اعتیاد. فصلنامه‌ی سلامت اجتماعی و اعتیاد، ۲(۵)، ۸۷-۱۰۲.
- افراسیابی، حسین؛ و مداحی، جواد (۱۳۹۴). شناسایی و تبیین عوامل خوابگاهی در اعتیاد به سیگار دانشجویان. همایش ملی هزاره‌ی سوم و علوم انسانی، شیراز.
- اکبری، یونس؛ و سراج‌زاده، سیدحسین (۱۳۹۷). مطالعه‌ی طولی تغییرات مصرف و نگرش نسبت به مواد و تغییرات مصرف مشروبات الکلی و سیگار در بین نمونه‌ای از دانشجویان بر اساس یک طرح پانل گذشته‌نگر. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۵(۱۱)، ۳۷-۹.
- انصاری، رضوان؛ خسروی، علی‌رضا؛ و مختاری، محمدرضا (۱۳۸۶). شیوع و علل گرایش به سیگار در دانشجویان پزشکی. مجله‌ی علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۹(۱)، ۲۷-۲۱.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). هویت اجتماعی (مترجم: تورج یاراحمدی). تهران: شیرازه.
- حبیب‌پور گتایی، کرم (۱۳۹۶). بر ساخت اجتماعی تفاوت: جنسیت در کلاس درس دانشگاهی. تهران: مؤسسه‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حبیب‌پور گتایی، کرم (۱۳۹۸). انگاره‌ی مصرف دخانیات در بین نمونه‌ای از شهروندان تهران. دوفصلنامه‌ی مسائل اجتماعی ایران، ۱۰(۲)، ۸۵-۱۰۹.
- رضاخانی مقدم، حامد؛ شجاعی‌زاده، داوود؛ صادقی، رویا؛ پهلوان‌زاده، باقر؛ شکوری مقدم، رویا؛ و فاتحی، وحید (۱۳۹۱). بررسی شیوع و علل گرایش به مصرف سیگار و قلیان در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. فصلنامه‌ی دانشکده‌ی بهداشت یزد، ۱۱(۱۴)، ۱۱۳-۱۰۳.
- رمضانی، طاهره؛ گواری، فاطمه؛ محمد‌علیزاده، سکینه؛ ریانی، مسعود؛ و بهرام‌پور، محمدرضا (۱۳۸۹). شیوع و علل گرایش به مصرف سیگار در دانشجویان دانشگاه‌های شهر کرمان. مجله‌ی دانشکده‌ی پرستاری و مامایی رازی کرمان، ۱۰(۱۹)، ۱-۶.
- ساروخانی، باقر؛ و رفعت‌جاه، مریم (۱۳۸۳). زنان و بازتعریف هویت اجتماعی. مجله‌ی جامعه‌شناسی ایران، ۵(۲)، ۱۶۰-۱۳۳.
- ساروخانی، باقر؛ و رفعت‌جاه، مریم (۱۳۸۳). عوامل جامعه‌شناختی مؤثر در بازتعریف هویت اجتماعی زنان. فصلنامه‌ی پژوهش زنان (زن در توسعه و سیاست)، ۲(۱)، ۹۱-۷۱.
- سراج‌زاده، سیدحسین؛ و حبیب‌پور گتایی، کرم (۱۳۹۸). خوابگاه دانشجویی و آسیب‌های اجتماعی دختران (مورد مطالعه: خوابگاه‌های دانشجویی دانشگاه‌های دولتی). فصلنامه‌ی بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۱۰(۱)، ۳۶-۷.





- سعیدی، علی اصغر؛ دیباجی فروشانی، شکوه؛ و فیروزآبادی، احمد (۱۳۸۹). عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر مصرف سیگار در بین زنان و دختران شهر تهران. فصلنامه‌ی بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۱(۴)، ۹۲-۷۳.
- سیف‌اللهی، سیف‌الله؛ و رازقیان، آناهیتا (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت جنسیتی زنان در ایران (مطالعه‌ی موردی: تهران). پژوهشنامه‌ی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد گرسار، ۲(۳)، ۵۴-۲۷.
- صدیق سروسستانی، رحمت‌الله (۱۳۸۲). آسیب‌شناسی اجتماعی: جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی. تهران: آن.
- صدیق سروسستانی، رحمت‌الله؛ و قادری، صلاح‌الدین (۱۳۸۸). ابعاد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و هویت دانشجویان بر مبنای مؤلفه‌های سنتی و مدرن. فصلنامه‌ی تحقیقات فرهنگی، ۲(۸)، ۶۳-۳۵.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۴). تاریخ نظریه‌های انسان‌شناسی. تهران: نی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۹). گفتارهایی درباره‌ی یکپارچگی جهانی (مترجم: علی اصغر سعیدی و یوسف حاجی عبدالوهاب). تهران: علم و ادب.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۴). چشم‌اندازهای جهانی (مترجم: محمدرضا جلالی‌پور). تهران: طرح نو.
- نقدی، اسدالله؛ معمار، ثریا؛ و داستانی، مریم (۱۳۹۷). تحلیل جامعه‌شناختی بازتعریف هویت اجتماعی زنان در پرتو تمایلات مصرف‌گرایانه؛ مورد مطالعه: زنان متولد دهه‌های ۵۰، ۶۰ و ۷۰ شهر اصفهان. فصلنامه‌ی جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۹(۴)، ۲۰۸-۱۸۳.
- هومین‌فر، الهام (۱۳۸۲). تحول جامعه‌پذیری جنسیتی. پژوهش زنان، ۱(۷)، ۱۱۳-۹۰.
- یوسف‌وند، سامان؛ کاروانی، عبدالطیف؛ و رئیسی، سمیه (۱۳۹۹). از مقاومت تا پذیرش کلیشه‌های جنسیتی در میان دختران بلوچ (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه ولایت ایرانشهر). فصلنامه‌ی جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر، ۲(۴)، ۲۱-۱.
- Afrasyabi, Hossein, & Maddahi, Javad (2014). Identifying and explaining dormitory factors in students' smoking addiction. National Conference of the Third Millennium and Human Sciences, Shiraz.
- Ahmed, Mandil, Abdulaziz, Binsaeed, & Shaffi, Ahmad (2010). Smoking among University Students: A Gender Analysis. *Journal of Infection and Public Health*, 3(4), 179-187.
- Akbari, Yunes, & Serajzadeh, Seyed Hossein (2017). A longitudinal study of changes in substance use and attitudes and changes in alcohol and cigarette use among a sample of college students based on a retrospective panel design. *Sociology of Social Institutions*, 5(11), 9-37.
- Ansari, Rezvan, Khosravi, Alireza, & Mokhtari, Mohammad Reza (2016). Prevalence and causes of smoking tendencies in medicine students. *Scientific Journal of Semnan University of Medical Sciences*, 9(1), 21-27.
- Baheiraei, Azam, Mirghafourvand, Mojgan, Mohammadi, Eesa, & Majdzadeh, Reza (2016). Experiences of Cigarette Smoking among Iranian Educated Women: A Qualitative Study. *International Journal of Preventive Medicine*, 7(93). Doi:10.4103/2008-7802.186585.



- Bottorff, J.L. et al. (2014). Gender, Smoking and Tobacco Reduction and Cessation: A Scoping Review. *International Journal for Equity in Health*, 13(114), Doi:10.11/s12939-014-0114-2.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction*. London: Routledge.
- Ebrahimi, H., Sahebihagh, M. H., Ghofranipour, F., Mohammadpoorasl, A., & Tabrizi, J. (2016). CIGARETTE SMOKING PATTERNS IN ADULT SMOKERS OF IRAN A CONTENT ANALYSIS STUDY. *Nursing and Midwifery Journal*, 13(12), 1104-1118.
- Ehtashami, Ali (2014). The gateway to addiction. *Social Health and Addiction Quarterly*, 2(5), 87-102.
- Fakuhi, Naser (2004). *History of anthropological theories*. Tehran: Ney.
- Giddens, Anthony (2000). *Speeches about global integration* (Ali Asghar Saeidi & Yusef Haji Abdul Wahab, Trans.). Tehran: Elm and Adab.
- Giddens, Anthony (2004). *Global Perspectives* (Mohammad Reza Jalaeipour, Trans.). Tehran: New Design.
- Habibpour Gatabi, Karam (2016). *The social construction of difference: gender in the university classroom*. Tehran: Institute of Cultural and Social Studies.
- Habibpour Gatabi, Karam (2018). The pattern of smoking among a sample of Tehrani citizens. *Iranian Social Problems Quarterly*, 10(2), 85-109.
- Hertel, Andrew W., & Mermelstein, Robin J. (2016). Smoker Identity Development among Adolescents who Smoke. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(4), 475-483. doi:10.1037/adb0000171.
- Hominfar, Elham (2012). The transformation of gender socialization. *Women's Research*, 1(7), 113-90.
- Jenkins, Richard (1381). *Social identity* (Toraj Yarahamdi, Trans.). Tehran: Shiraz.
- Kimmel, Michael (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- Naqdi, Asadullah, Memar, Soraya, & Dastani, Maryam (2017). Sociological analysis of the redefinition of women's social identity in the light of consumerist tendencies; case of study: women born in the 50s, 60s and 70s in Isfahan city. *Quarterly of Applied Sociology*, 29(4), 183-208.
- Poole, R. Et al. (2022). Tobacco Use, Smoking Identities and Pathways into and out of Smoking among Young Adults: A Meta-ethnography. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 17(24). Doi: 10.1186/s13011-022-00451-9.
- Ramezani, Tahereh, Govari, Fatemeh, Mohammad Alizadeh, Sakineh, Riani, Masoud, & Bahrampour, Mohammadreza (2009). Prevalence and causes of tendency to smoke among university students in Kerman. *Kerman Razi College of Nursing and Midwifery Journal*, 10(19), 1-6.

- Rezakhani Moghadam, Hamed, Shojaizadeh, Dawood, Sadeghi, Roya, Pahlavanzadeh, Bagher, Shakuri Moghadam, Roya, & Fatehi, Vahid (2012). Investigating the prevalence and causes of smoking and hookah smoking among students of Tehran University of Medical Sciences in the academic year of 2019-2019. *Yazd Health Faculty Quarterly*, 11(14), 103-113.
- Saedi, Ali Asghar, Dibaji Forushani, Shokoh, & Firuzabadi, Ahmad (2009). Sociological factors affecting smoking among women and girls in Tehran. *Iranian Social Problems Quarterly*, 1(4), 73-92.
- Saifullahi, Saifullah, & Razeghian, Anahita (2007). Social factors affecting women's gender identity in Iran (case study: Tehran). *Journal of Social Sciences of Garmsar Azad University*, 2(3), 27-54.
- Sarokhani, Bagher, & Rafatjah, Maryam (2004). Sociological factors affecting redefining women's social identity. *Women's Research Quarterly (Women in Development and Politics)*, 2(1), 71-91.
- Sarokhani, Bagher, & Rafatjah, Maryam (2004). Women and the redefinition of social identity. *Journal of Iranian Sociology*, 5(2), 133-160.
- Seddiq Sarvestani, Rahmatullah (2003). *Social pathology: sociology of social deviations*. Tehran: An.
- Seddiq Sarvestani, Rahmatullah, & Ghaderi, Salahuddin (2009). Cultural, social, political dimensions and identity of students based on traditional and modern components. *Cultural Research Quarterly*, 2(8), 35-63.
- Serajzadeh, Seyed Hossein, & Habibpour Gatabi, Karam (2018). Student dormitory and girls' social pathologies (case study: student dormitories of state universities). *Iranian Social Problems Quarterly*, 10(1), 7-36.
- Tehrani, Hadi et al. (2022). Eploration factors on smoking among female adolescents based on the viewpoints of Iranian adolescent girls. *BMC Women's Helath*, 22(203). DOI:10.1186/s12905-022-01791-1.
- Thiangtham, Weena, Kalampakorn, Surintorn, Intharanate, Thitima, & Sorsin, Wanpen (2013). The life experiences of Thai women and smoking: a phenomenological study. *J Med Assoc Thai*, 96(5), 55-63.
- Vienna, M., Hariani, R., & Istiani, M. (2020). Self Identity in Women Smokers – a Phenomenological Study in Young Adult Women. *European Journal of Special Education Research*, 6(3), 140-149. DOI:10.46827/ejse.v6i3.3390.
- Wearing, Besty, Wearing, Stephan Leslie, & Kelly, Kathy (2008). Adolescent Women, Identity and Smoking: Leisure Experience as Resistance. *Sociology of Health & Illness*, 16(5), 626-643. DOI:10.1111/1467-9566.ep11348382.
- Yusefvand, Saman, Karwani, Abdul Latif, & Raeisi, Somayeh (2019). From resistance to acceptance of gender stereotypes among Baloch girls (case of study: students of Iranshahr Velayat University). *Quarterly of Sociology of Culture and Art*, 2(4), 1-21.





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

زخم‌های التیام‌نیافته: توجه مردم‌شناختی به رنج کشیدن دانشجویان در ایران

اصغر ایزدی جیران^{۱*}

^۱ دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ داور: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵	بیشینه و اهداف: رویکرد مردم‌شناختی، دانشگاه را همچون یک جامعه تصور می‌کند که ارزش‌ها و باورهایی را طی زمان پدید آورده است. در این مقاله به گروهی از جماعت دانشگاهی متمرکز شده‌ام که از خلال روابط اجتماعی و فرهنگ، رنج می‌کشند. با وجود اینکه دانشجویان مهم‌ترین اعضای قبیله‌ی دانشگاهی هستند، اما در فرودست‌ترین موقعیت قرار دارند، و برای همین تحت خشونت قرار می‌گیرند. بنابراین، تمرکز مردم‌شناختی من روی روابط قدرت، فرهنگ و تجربه است.
واژگان کلیدی خشونت روزمره دانشجو دانشگاه تاریخ زندگی مردم‌شناسی پزشکی انتقادی	روش: با استفاده از روش تاریخ زندگی رایج در پژوهش‌های مردم‌شناختی، به داستان دو دانشجو از دو دانشگاه متفاوت در ایران گوش داده‌ام. یکی با صدای اول‌شخص و دیگری با صدای سوم‌شخص روایت شده‌اند. سپس، با بیرون کشیدن تم‌های آنالیتیک، داستان‌ها را تحلیل کرده‌ام.
* نویسنده مسئول a.izadijiran@tabrizu.ac.ir ۳۳۳۹۲۳۰۵-۰۴۱	یافته‌ها: در فرهنگ دانشگاهی در ایران، همواره دانشجویان نسبت به استادان در موقعیت نابرابری قرار می‌گیرند. تمایل به خشونت‌ورزی استادان دقیقاً از آگاهی از این نابرابری شکل می‌گیرد. صحنه‌ی دانشگاه، صحنه‌ی رویارویی استادان قدرتمند و دانشجویان بی‌قدرت است. اما نکته‌ی ظریف‌تر آن است که دانشجویان به یکسان بی‌قدرت نیستند؛ آن‌هایی از دانشجویان بیشتر مستعد خشونت می‌شوند که به‌لحاظ شخصیتی، اجتماعی و طبقاتی، ویژگی‌های فرودستی در تعریف فرهنگی دارند. تماشاچیان، شامل دانشجویان و استادان دیگر، با سکوت یا خشنودی، باعث می‌شوند تا صحنه‌های خشونت همچون روال عادی زندگی روزمره جا بیفتند. به این ترتیب، مردم عادی نقش به‌سزایی در خلق منطقه‌های مستعد خشونت دارند. انکار شخص‌بودگی یا انسان بودن مهم‌ترین تجربه‌ای بود که این دو قربانی از آن رنج می‌کشیدند. پیامدهای این خشونت دانشگاهی عبارت بودند از ترومای طولانی‌مدت، تمایل به خودکشی، و اعتیاد، که در نهایت به از بین بردن بخشی از وجود علاقه‌مند به رشته و دانش دانشگاهی منجر شد.
چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: ایزدی جیران، اصغر (۱۴۰۱). زخم‌های التیام‌نیافته: توجه مردم‌شناختی به رنج کشیدن دانشجویان در ایران. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۱)، ۸۷-۶۳.	نتیجه‌گیری: گفته نشدن و دیده نشدن رنج‌ها زخم‌های التیام‌نیافته را همچون یک پریشانی روانی در دانشجویان پدید می‌آورد: زندگی‌هایی پر از اندوه و پر از خشم. جز در سال‌های اخیر، که به‌واسطه‌ی شبکه‌های اجتماعی، افشاگری‌هایی از سوی قربانیان صورت گرفته، همچنان بخش بزرگی از جنگ درون‌قبیله‌ای در دانشگاه در پست‌های راهروها، کلاس‌ها، و اتاق‌های دانشکده‌هاست.

«خشونت‌هایی که در روتین‌های امر روزمره دفن شده‌اند، می‌توانند زنده شوند.»

(Das et al., 2000: 15).

۱. مقدمه

مردم‌شناسان با ورود به مطالعه‌ی جوامع شهری بزرگ‌مقیاس، بر اجتماعات کوچکی چون محله‌ها، نهادها و گروه‌های اجتماعی تمرکز می‌کنند. از این رو، آن‌ها می‌توانند دانشگاه را به‌مثابه‌ی یک نهاد بررسی کنند و آن را همچون جامعه‌ای ببینند که فرهنگ خاص خود را دارد، با ارزش‌ها و باورهایی که طی زمان پدید می‌آورد. در این پژوهش مردم‌شناختی، به دنبال آن هستم تا به بخشی از تجارب اجتماعی در محیط دانشگاهی نزدیک شوم. تأکید و تمرکزی اساسی دارم به تجربه‌ی اجتماعی، آن‌گونه که در روابط موجود در دانشگاه بین دو گروه اجتماعی، یعنی استادان و دانشجویان، رخ می‌دهد. دقیقاً همین تجربه‌های اجتماعی است که نشان می‌دهد، در واقع، دانشگاه چه چیزی هست و چه چیزی می‌شود. تجربه‌های زیسته در زندگی اشخاص را به‌عنوان نقطه‌ی عزیمتی در نظر گرفته‌ام که می‌تواند مسیرهای در هم تنیده شدن خشونت‌ها و رنج‌ها را به ما نشان دهد. در این جا، شگرد مردم‌نگارانه‌ی پژوهشگر مردم‌شناس نفوذ به عادی‌ترین ولی درعین حال فاجعه‌بارترین رخدادهایی است که در حیات روزمره‌ی دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی روی می‌دهد. برای دریافتن بافت خشونتی که به رنج کشیده می‌شود، نیاز به دیدن و گوش سپردن صبورانه و ملتفتانه داریم (Kleinman, 1988)، چراکه بلعیده شدن خشونت‌ها و رنج‌های برآمده از آن‌ها در وضعیت ظاهراً عادی زیست روزمره، اجازه نمی‌دهد با دیدی سریع به آن‌ها دست بیابیم و به پیش صحنه بکشیم. این نکته برای من هم خصلتی نظری دارد و هم خصلتی روش‌شناختی، و ضروری است که این دو با یکدیگر سازگار شوند؛ بدین معنا که چون معتقدم اعمال خشونت و زیستن تجربه‌ی رنج در محیط‌هایی نهادی چون دانشگاه به درون امر عادی در روزهای عادی زندگی روزمره جذب شده و در واقع بلعیده شده و دقیقاً همین مانع از جدی گرفتن آن توسط محققان و عموم شده، ضروری است تا با روش مردم‌نگارانه به آن نزدیک شد؛ روشی که سرعتش در گردآوری و بیان تجارب کُند شده باشد و با صبوری و التفات بیشتر، بافت و داستان‌ها را برکشد، برانگیزد و روایت کند.

اگر خشونت دانشگاهی در قالب فرهنگ استادان، به تعبیری فوکویی، سوژه را به انقیاد، رام کردن، مطیع شدن و فرمانبرداری می‌کشد (فوکو، ۱۳۷۸)، این فرایند به زیر سلطه کشیده شدن با حرکتی آرام صورت می‌گیرد و در طولانی مدت شبیه ذره ذره زجر دادن است. در این جا، روش مردم‌نگارانه به کمک این صورتبندی نظری از شیوه‌ی عمل خشونت دانشگاهی می‌آید تا بتواند یک قالب متنی یا



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۶۴

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

به قول وینا داس «بدنِ متنی» (Das, 1996) متناسب با تجربه‌ی رنج کشیدن را در علوم اجتماعی تدارک ببیند که توانایی زبانی لازم را داشته باشد.

۲. پیشینه تحقیق

مفهوم «قبایل دانشگاهی»^۱ را تونی بچر در کتابش با عنوان قبایل و قلمروهای دانشگاهی: پژوهش فکری و فرهنگ رشته‌ها (Becher, 1989) مطرح کرد. من کار بچر را در ژانر کلاسیک مردم‌شناسی قرار می‌دهم، با تمرکز بر رشته‌ها، رهبران، مناسک، مرزها و ساختار دانش که بر کردارهای پژوهشی در رشته‌های متفاوت تأثیر می‌گذارند. بچر در ویرایش دوم (Becher & Trowler, 2001) کتاب خود، فراتر از پژوهش، به تفاوت‌ها در تدریس در دانشگاه‌های مختلف نیز می‌پردازد. در این مقاله، که داده‌های توصیفی آن مبتنی بر یک طرح پژوهشی (ایزدی جیران، ۱۳۹۵) است، می‌کوشم از چندین جهت از مردم‌شناسی کلاسیک فاصله بگیرم: به پیروی از مردم‌شناسان پست‌مدرن، مسئله‌ی قدرت در بین دو گروه اجتماعی متفاوت در قبیله‌ی دانشگاهی را برجسته می‌کنم؛ به تبعیت از مردم‌شناسی وجودی (جکسون و دیگران، ۱۳۹۶)، به جای این‌که افراد زیر بار الگوهای انتزاعی فرهنگی گم شوند، عین زندگی چند دانشجو را، آن‌گونه که خودشان تجربه کرده‌اند، آشکار می‌سازم؛ و در نهایت، صدمه‌های فرهنگ استادان بر زندگی دانشجویان را تحلیل خواهم کرد.

مردم‌شناسانی که در موضوع خشونت کار می‌کنند، چهار نوع آن را در قالب خشونت مستقیم سیاسی، ساختاری، نمادین و روزمره شناسایی کرده‌اند (Bourgois, 2002: 7-9). خشونت روزمره^۲ عبارت است از کردارها و اظهارات روازنه‌ی مربوط به خشونت در سطح خُرد - تعاملی. در این جا، بر تجربه‌ی زیسته‌ی فردی‌ای تمرکز می‌شود که وحشیت‌ها و ترور جزئی در سطح محلی را عادی کرده و عقل سلیم یا خلق و خوی خشونت را خلق می‌کند. مفهوم خشونت روزمره توسط نانسی شپرهیوز در کتاب درخشانش مرگ بی‌عزا: خشونت زندگی روزمره در برزیل (Scheper-Hughe, 1992) مطرح شد و توسط فیلیپ بورگوا بسط یافت. شپرهیوز از این مفهوم استفاده می‌کند تا توجه را به سوی سطح پدیدارشناختی تر «جرایم زمان صلح» جلب کند، به «جنگ‌های کوچک و نسل‌کشی‌های پنهانی» که طاعون فقر در سراسر جهان هستند. بورگوا این مفهوم را محدود می‌کند به کردارها و بیان‌های روتین مربوط به پرخاشگری بین‌شخصی که به خدمت عادی کردن خشونت در سطح خُرد درمی‌آیند، مثل خشونت خانگی، خشونت مجرمانه و ستیز جنسی، و حتی سوء‌صرف مواد. این تعریف تنگ‌دامنه‌ی بورگوا می‌تواند نشان دهد که چگونه خشونت

1. academic tribes
2. everyday violence



روزمره می تواند به حدی رشد کند که بدل به فرهنگ ترور شود (Taussig, 1987); فرهنگی که خشونت نرمال معقولی را در حوزه های عمومی و شخصی برقرار می سازد. خشونت روزمره آن «شکل های ناآشکار، مشروع و روتین شده ی خشونت است که ذاتی صورتبندی های خاص اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است» (Scheper-Hughes & Bourgois, 2002: 21).

مردم شناسانی که در موضوع خشونت روزمره کار کرده اند، عمدتاً متعلق بوده اند به شاخه ی مردم شناسی پزشکی، و برای همین در مورد فقرا، جنگ زده ها، بیماران و معتادها کار کرده اند. با وجود این، مفهوم خشونت روزمره نه فقط در این منطقه های آشکارا آسیب دیده، بلکه در مورد مناطقی نیز می تواند به کار رود که در ظاهر خشونت و جنگی در آن ها قابل رویت نیست. فضاها و نهادهای معمول و مرسوم اجتماعی، مثل یک آسایشگاه، یک خوابگاه، یک مهد کودک یا یک دانشکده، همچون جاهایی تلقی می شوند که در آن ها رفتارها و فرهنگ به اصطلاح متمدنانه و عاری از خشونت وجود دارند. نگاه ریزبین و حساس مردم نگارانه است که می تواند چیزهایی را که به قول لودویگ ویتگنشتاین درست در مقابل چشمانمان هستند و برای همین آن ها را نمی بینیم، رویت پذیر کند (Wittgenstein, 1953: 50). دیدن و شنیدن کسانی که در این نهادها رنج می کشند، به رسمیت شناختن زندگی آن ها است. این مقاومتی است در برابر تداوم خشونت: «همه شکل های خشونت با چشم برگردانده شده ی منفعل حفظ می شوند» (Scheper-Hughes, 2007: 178).

شکل گیری خشونت در زندگی عادی و روزمره در برابر افراد یا گروه هایی انجام می شود که تصور می گردد انسان های کامل نیستند: کودکان، مریض ها، زن ها، دانشجو ها و بسیاری دیگر. این تصور وقتی تشدید می شود که از رهگذر روابط قدرت بگذرد و به این ترتیب، ابژه ی مورد خشونت کسانی می شوند که در تنظیم اجتماعی روابط قدرت، بی قدرت شده اند. محیط های دانشگاهی و روابط دانشگاهی، از طریق فشارهای روانی متعدد، تولیدکننده ی بار سنگینی بر دانشجویان هستند، ولی اغلب سنگینی این بار در پژوهش های مرتبط با مسائل دانشگاه احساس نمی شود. می توانیم این بار را با تجربیاتی که در نهادهای دیگر طی چند سال حضور کوتاه مدت شکل می گیرد مقایسه کنیم؛ نهادهایی مثل سربازخانه، زندان و بیمارستان. شاید با بررسی چنین نهادهایی است که می توانیم به قلب جامعه دسترسی پیدا کنیم. حضورهای طولانی مدت در نهادهایی مثل خانواده نیز می توانند قلب جامعه را به ما نشان دهند که چگونه می تپد. امید پژوهش مردم نگارانه آن است که به جای مطالعات مرسوم، نه بر اسکلت، سازه، ساختار، مقررات یا الگوهای همه جایی حاکم بر یک نهاد، بلکه بر گوشت ها و خون های هر روز احساس شده و هر روز جاری شونده در بدن این نهادها نفوذ کند و نشان دهد که چگونه این کالبد نهادی سرپا نگه داشته می شود و چگونه حیات می یابد و می زید. تشبیه نهاد



دانشگاه به یک بدن و استفاده از روش مردم‌نگارانه برای فهم آن، باید ما را به‌سوی درک زندگی‌های اغلب پوشیده‌شده‌ی پشت اسکلت‌ها ببرد.

۳. روش: تاریخ زندگی و مردم‌شناسی

داده‌های توصیفی این مقاله، یعنی زندگی دو دانشجو که در ادامه خواهد آمد، برگرفته از طرحی پژوهشی است که آن را در سال‌های ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵ انجام داده‌ام. در آن تحقیق، تجربه‌ی هفت دانشجو از زیستن در محیط‌های دانشگاهی مختلف در ایران مطالعه شد. تکنیک اصلی جمع‌آوری داده‌ها تاریخ زندگی^۱ بود. مردم‌شناسان از تاریخ زندگی به‌عنوان یک توصیف کیفی و عمیق در مورد زندگی یک شخص استفاده می‌کنند (Langness & Frank, 1981, Crapanzano, 1984)، آن‌گونه که برای پژوهشگر روایت شده باشد. مردم‌شناسانی که از روش تاریخ زندگی استفاده می‌کنند، برخلاف کسانی که می‌گویند نباید به آن اعتماد کرد، چون اشخاص می‌توانند دروغ بگویند یا اغراق نمایند، معتقدند که به این طریق می‌توانیم به اطلاعاتی ظریف و پربار در مورد زندگی افراد و اندیشه‌ها و عواطفشان در بستر محیط یا فرهنگی معین دست یابیم. بنابراین، این‌جا مسئله بر سر میزان تحریف‌شدگی روایت‌ها نیست (حقیقت عینی)، همچنین ادعا بر این نیست که اشخاصی که داستان خود را برای مردم‌شناس می‌گویند نمایندگان فرهنگ‌اند (Miller, 2017: 34)، بلکه بر نحوه‌ی ادراک و تجربه‌ی خودِ شخص از جهان پیرامون و رویدادهایی است که از بیرون بر درون او آوار شده‌اند. از این‌رو، هدف این مقاله نه تعمیم است و نه حقیقت عینی، بلکه می‌خواهد زندگی دو دانشجو را، آن‌گونه که زیسته‌اند، بیان کند تا به این طریق، چیزهایی، نه همه‌چیز، در مورد فرهنگ دانشگاهی به چنگ آید.

از میان آثار مردم‌شناسانی که از روش تاریخ زندگی استفاده کرده‌اند، دو مورد مورد توجه بوده‌اند. ماجری شُستاک داستان زنی اهل کونگ در صحرای کالاهاری در جنوب آفریقا را در کتابش نیسا: زندگی و زمانه‌ی یک زن کونگی (Shostak, 1981) نوشت. کتاب با صدای اول شخص نوشته شده و جزئیات بسیاری از دوران کودکی و چند ازدواج او را در بر می‌گیرد. در کنار آثاری که فقط بر یک شخص تمرکز کرده‌اند، آثار دیگری هم وجود دارند که تاریخ زندگی چند نفر را شکافته‌اند. گاناناث اُهبایوهسکره عذاب‌های روانشناختی سه زن و یک مرد پارسای هندو در سریلانکا را در کتابش موی مدوسا: رساله‌ای در باب نمادهای شخصی و تجربه‌ی دینی (Obeyesekere, 1981) جای داده است. در این مقاله، قطعاتی از تاریخ زندگی دو دانشجو، که بیشتر به دوران دانشجویی‌شان ارتباط دارد، به ترتیب با دو صدای اول شخص و سوم شخص بیان می‌شوند.

1. life history



شماری از افراد از فاش شدن نام و محل تحصیلشان، و یا هرگونه علامت و نشانه‌ای که عیان‌کننده‌ی هویت آن‌ها باشد، واهمه داشتند، هرچند آن را به‌طور آشکار نمی‌گفتند و اغلب با تردید در این خصوص حرف می‌زدند. البته، در این میان، تعدادی نیز بودند که هیچ ترسی از فاش شدن نامشان نداشتند و اتفاقاً این پژوهش را فرصتی می‌دانستند برای سخن گفتن از ظلم‌هایی که بر آن‌ها رفته است. این دو موضع، ترس و دلیری، هر کدام چیزهای بسیار عمیقی از موضوع مورد مطالعه‌ی من می‌گویند، که بعداً آن‌ها را خواهم شکافت. دو دانشجوی مورد بررسی در این مقاله متعلق به دسته‌ی دوم هستند. با وجود این، نام، رشته و محل تحصیلشان را تغییر داده‌ام.

۴. یافته‌ها

۴-۱. فرهنگ یورش: تروما در اتاق استاد

ما خیلی فقیر بودیم. هر پنج بچه در یک اتاق می‌خوابیدیم، در محله‌ای در جنوب کرمان. پدرم هیچ وقت سال استراحت نداشت. همه‌اش کارگری می‌کرد. من هم از بچگی کار می‌کردم؛ گاهی شانسی می‌فروختم، گاهی در کارگاه جعبه‌سازی کار می‌کردم، و گاهی در فرش‌بافی. گرچه نمره‌هایم در دبستان و راهنمایی خوب بود، ولی در دبیرستان اُفت کردم. به ریاضی علاقه نداشتم. یکی از دوستانم که به‌تازگی در دانشگاه قبول شده بود، من را به پزشکی علاقه‌مند کرد. نوزده سالم بود. از ریاضی به تجربی تغییر رشته دادم. حالا دیگر عاشق پزشکی شده بودم. مدام به رویاهایم فرو می‌رفتم و از خودم تصویر می‌ساختم، تصویر یک نظریه‌پرداز را که روش‌های جدیدی برای درمان سرطان ابداع خواهد کرد. همین روزها بود که یکی از اقوام نزدیکمان دچار سرطان ریه شده بود. مدام که به ملاقاتش در خانه‌شان می‌رفتم، بدن رو به تحلیلش را می‌دیدم. اواخر، آب بدنش به کلی خشک شده بود، رنگ صورتش پریده بود. در آخرین ملاقات، دستش را فشرده بود به دست پسرش، و دخترها دور بسترش غم و درد می‌خوردند. به خانه که برمی‌گشتیم، برایش گریه می‌کردم. این عطشم به قبولی در پزشکی را بیشتر می‌کرد. زیرزمین سالن ورزشی محله را کرده بودیم اتاق مطالعه. با سه هم‌محله‌ای دیگر، از اول صبح تا دوازده شب می‌خواندیم و می‌خواندیم. بالأخره رتبه‌ی خوبی آوردم و در دانشگاه دولتی حرمت قبول شدم. من هم مثل بسیاری از همکلاسی‌ها، تجربه‌ی اجتماعی ارتباط با جنس مخالف را نداشتم. من که خیلی پر جنب‌وجوش بودم، برای انتخاب به‌عنوان نماینده‌ی کلاس داوطلب شدم و رأی آوردم.

پاییز ۱۳۸۷ و اواخر ترم اول بود. اغلب همکلاسی‌ها از بی‌سوادی مفرط یکی از استادها شاکی بودند. از یک ترم تدریس استاد درگزی دستمان آمده بود که اگر ترم بعد هم درس‌هایی که ایشان برای سال‌بالایی‌ها تدریس کرده را داشته باشیم، چیزی نخواهیم آموخت. تب تند آموختن علم دقیق پزشکی بر



فضای کلاس مسلط بود. این شاید به این خاطر بود که دانشجویان کلاس سطح علمی بالایی داشتند. همچنین، چند نفر از دانشجویان جزو دانشجویان استعداد درخشان (سمپادی) بودند. خلاصه، حساسیت زیادی نسبت به آنچه در کلاس ارائه می‌شد وجود داشت. ناگزیر مسئولیت طرح شکایت از استاد درگزی به عهده‌ی من به‌عنوان نماینده‌ی کلاس افتاد. ترم اول بودیم. با وجود تمام اختلاف‌ها و دسته‌بندی‌های خصمانه‌ای که در میان چندین گروه متخاصم در کلاس وجود داشت، اما همگی سر موضوع اعتراض به استاد بی‌سواد هیچ اختلافی نداشتیم.

امضاها را یک‌به‌یک جمع کرده بودیم و من دوازدهم برگه‌ی امضا شده را به اتاق مدیرگروه می‌بردم. در طبقه‌ی سوم، بالای پله‌ها و مقابل سرویس بهداشتی، با هانی و پریسا، دو نفر از دخترهای هم‌کلاسی که در این کار همراهی می‌کردند، ایستاده و منتظر بودیم مراجعین مدیرگروه بیرون بیایند. برگه‌ی دو صفحه‌ای امضاها دست من بود. به یکباره و به سرعت وحشت‌آوری استاد درگزی ظاهر شد. به طرف من آمد و من را کشید به فضای ورودی سرویس بهداشتی، جایی که سرویس‌های مردانه و زنانه از هم جدا می‌شدند. برگه را به‌زور از دستم گرفت. در یک آن شوکه شدم. زبانم بند آمد. گیج بودم. نمی‌دانستم چه اتفاقی دارد می‌افتد. دوازدهم بی‌هوش می‌شدم. یک آگاهی خفیف داشتم و به یاد می‌آوردم که تا چند ثانیه پیش، دخترها بیرون بودند و هنوز هم باید باشند. شاید بتوانند کاری بکنند. فضا در سکوت بود. تار می‌دیدم که یکی دو نفری به توالت‌ها آمدند، نگاهی کردند و پی کارشان رفتند. صدای خفه‌ای از دخترها می‌شنیدم. استاد درگزی با کت طوسی، پیراهن چهارخانه‌ی نارنجی و مشتی گره‌کرده جلوی من بود. حرف نمی‌زد. فقط زُل زده بود به من. در یک دستش برگه‌های امضا شده را محکم گرفته بود و داشت فشار می‌داد. خشم و نفرت از گونه‌ها، چشم‌ها و دماغش زبانه می‌کشید؛ مثل این‌که گلوله‌ی بزرگ آتش مذاب به این فضای کوچکی که ایستاده بودم جاری شده بود.

دستم را گرفت و من را از لابی دستشویی بیرون کشید. یادم نیست که سالن طبقه‌ی سوم شلوغ بود یا نه؛ ولی به یاد می‌آورم که هنوز هانی و پریسا به نرده‌ی بالای پله‌ها تکیه داده بودند. چشم‌هایشان با وحشت و حیرت ما را تعقیب می‌کردند، اما جُم نخوردند. هنوز دست با فشار زیادی به جلو کشیده می‌شد. استاد درگزی یک قدم جلوتر از من حرکت می‌کرد. نمی‌دانستم می‌خواهد من را به کجا ببرد و چه کار کند. احساس می‌کردم فکر و بدنم مال خودم نیست. هیچ تسلطی نداشتم. فقط دوازدهم به جلو و به تهِ راهرو رانده می‌شدم. رسیدیم جلوی هشتکی که باز می‌شد به اتاق استاد درگزی در سمت چپ و استاد همت‌زاد در سمت راست. هنوز هم به یاد نمی‌آورم که استاد همت‌زاد آن‌جا بود یا نه. به گمانم نبود. شاید باز هم امید داشتم یک نفر مثل استاد همت‌زاد شک بکنند و بخواهد ته‌وتوی ماجرا را دریابود و شاید من را هم نجات دهد. خبری از کسی نبود. اصلاً همه‌جا سکوت محض بود، یا شاید

من این طوری احساس می‌کردم؛ مثل این‌که ناگهان با آمدن استاد درگزی به جلوی دستشویی‌ها، آدم‌های دانشکده را باد برده باشد یا آدم‌ها یخ زده باشند و نتوانند به اتفاقی که می‌افتد حساس شوند.

در اتاق باز بود. انگار که از قبل برنامه‌ریزی کرده بود و می‌دانست قرار است کسی را به اتاقش ببرد. گویی دوباره وارد بدنم شده بودم. احساس می‌کردم صورتم گُر گرفته است؛ داغ داغ بودم. بعداً پریسا گفت که تا چه حد زیادی صورتم سرخ شده بود. مچ دستم را بیشتر فشار داد، کشید و وارد اتاقش کرد. بدتر از قبل بودم. فکر می‌کردم همین الان است که بیفتم زمین. منگ منگ بودم. کوپ کرده بودم. هم داغ بودم و هم مثل یک آدم یخ‌زده؛ بی‌حرکت می‌خکوب شده بودم. دهانم برای حرف زدن باز نمی‌شد. استاد درگزی یک هوا از من بلندتر بود، به قاعده‌ی یک شکم هم گنده‌تر از من. دستم را رها کرد. نزدیک شد. کله‌ای نسبتاً تاس و چهره‌ای عبوس، مثل همیشه، از فاصله‌ای بسیار نزدیک درست مقابلم ایستاده بود. لال شده بودم. قلبم تند می‌زد. داشتم از شدت اضطراب و استرس می‌مردم. ما که چندین روز تلاش کرده بودیم موضوع اعتراض را به صورت مخفیانه به پیش ببریم، اکنون استاد نمی‌دانم از کجا و توسط چه فرد خیانتکاری خبردار شده بود و درست سر وقت رسیده بود و برگه‌ی اعتراض را قاپیده بود. برگه‌ی مجاله‌شده را باز کرد. نگاهی به اسم‌ها انداخت. تقریباً همه امضا کرده بودند. پایین سیل کم‌پشتش، دندان‌هایش را محکم فشار داد. نگاهش را از برگه‌کند و انداخت به من. سرم را پایین انداختم. هر دو برگه را جلوی من پاره کرد. «ایسیدسن منیم آرواد اوشاغیمین چورگین کسه‌سن؟»: «می‌خواهی باعث شی که نون زن و بچه‌های من قطع بشه؟»

قدرتی برای گشودن لب از لب نداشتم. اصلاً قدرت فکر کردن نداشتم که بدانم چه کاری الان خوب است و چه چیزی بد. آیا باید فرار کنم، داد بزنم، سکوت کنم، بگم ببخشید؟ نمی‌دانم. فقط درمانده شده بودم. «گل اوزومی اوپ»: «بیا صورت من رو ببوس». صورتش را نزدیک کرد. تب‌تندی در صورتش بود. بس که نزدیک شده بود، سوراخ‌های جای ریشش را هم می‌دیدم. کاملاً بی‌اختیار بودم. گویی که فرمانم را دستش گرفته باشد. طرف راست صورتش را نزدیک دهانم کرد. بی‌اختیار و مستأصل لب‌هایم بوسیدم. بدون این‌که هیچ کلامی ردوبدل شود، هر دو فهمیدیم که لحظه‌ی بوسیدن لحظه‌ی تمام شدن این ماجرا بوده است و دیگر کاری با هم نداریم. هر دو کمی آرام شدیم. استاد به مقصودش رسید و من دیگر می‌توانم این تنگنا را ترک کنم. به آرامی از اتاق خزیدم بیرون. همچنان راهرو خلوت بود.

از در که بیرون آمدم و به انتهای راهرو رسیدم، گویی که از جنگ برگشته باشم، از یک صحنه‌ی دهشت‌آور، از یک شکنجه‌گاه، از جایی که از افراد اعتراف می‌گیرند و پس از اعتراف، جهت مسالمت‌آمیز کردن بدرفتاری‌ها و پاک کردن آن‌ها، از آدم می‌خواهند تا رابطه‌ای احساساتی برقرار کند، اما از خلال همین رابطه به آدم تجاوز می‌کنند. گوش‌ها و مغزم داغ داغ شده بودند. از جلوی هانی و

پریسا بدون هیچ حرفی رد شدم. خودم را به دستشویی رساندم. چند بار دست‌هایم را با آب پر کردم و به صورت‌م پاشیدم. داغی و قرمزی صورتم از بین نمی‌رفت. بیرون که آمدم، بچه‌ها پرسیدند چی شد؟ چیزی نگفتم. از دانشکده زدم بیرون. تا چند روز آشفته بودم. احساس خفت و خواری کشنده‌ای به من دست داده بود. نمی‌توانستم سرم را بالا بگیرم. من مستحق این زبونی نبودم، ولی به سرم آمده بود. خودم را تنها احساس کردم. این‌که چه اتفاقی در آن اتاق افتاد را نتوانستم به هانی و پریسا و به بقیه‌ی همکلاسی‌هایم بگویم. فکر می‌کردم اگر بگویم آبرویم می‌رود، چون آن چند جمله و چند عمل در اتاق استاد درگزی را بی‌آبرو شدن خودم تلقی می‌کردم. فکر می‌کنم بوسیدن او تعرضی بود به من، سوءاستفاده‌ای بود از من. احساس می‌کنم ایبوز شدم. با من بدرفتاری شد.

نه از همکلاسی‌های خودم همدردی و حمایتی یافتم و نه از دو نفر از بچه‌های سال‌بالایی که من و بیشتر همکلاسی‌هایمان را تحریک کرده بودند که امضا جمع کنیم. همه رفته بودند سوراخ موش. همه کنار کشیده بودند. مورد اعتمادترین دوستان سال‌بالایی که همیشه در کنارم بودند، در اوج ناباوری، ناجوانمردانه نیست شده بودند؛ گویی که از اول نباشند. آنها هم ما سال‌پایینی‌ها را تشویق به امضای برگه کرده بودند. در این چند روز بحرانی، هیچ اثری از هیچ دانشجویی دیده نشد.

خبر در دانشکده پخش شده بود. مدیرگروه هم خبردار شد. چند روز بعد، همراه هانی و پریسا پیش رئیس دانشکده رفتم و فقط توانستیم کلیت ماجرا را بگوییم. ترم بعد که شروع شد، درس‌های استاد درگزی به یک استاد تازه‌وارد داده شده بود. هدف که گرفتن درس‌های استاد درگزی بود انجام شد، اما من نزد خودم بی‌حیثیت شده بودم. از نمایندگی کلاس انصراف دادم. سرم را تراشیدم و کلاهی به سرم گذاشتم. هر صبح که برای رفتن به کلاس‌ها آماده می‌شدم، قلبم به تپش می‌افتاد. همین‌که چهارپله‌ی ورودی دانشکده را پاکوب می‌کردم، همه‌ی وجودم پر از اضطراب و فشار می‌شد. اعتمادبه‌نفسم صفر صفر شده بود. فضای دانشکده برایم خفه‌آور بود. می‌خواستم به هر بهانه‌ای که شده از آن دانشکده فرار کنم و دیگر به آن جا برنگردم. هدف که گرفتن درس‌های استاد درگزی بود انجام شد، اما من یک زندگی همیشه در خطر را آغاز کرده بودم. دو درس از استاد درگزی گرفته شده بود و او باعث و بانی این کار را من می‌دانست. کابوس استاد درگزی تقریباً هر شب به سراغم می‌آمد. در کتابخانه‌ی سال ورزشی محله‌مان هم که درس می‌خواندم، فکر می‌کردم و می‌ترسیدم که الان استاد درگزی از در وارد می‌شود و باز هم من را مورد تعرض قرار می‌دهد. این تصورات هراس‌آور از حمله‌ی استاد درگزی همه‌جا مثل سایه‌ی شومی به دنبالم بود. دچار تخیلات گوناگون شده بودم. سناریوهای وحشت‌آور متعددی به ذهن و روانم چپیده می‌شد، از این‌که استاد درگزی چگونه می‌تواند از من انتقام بگیرد، از این‌که با یک حمله‌ی دیگر قطعاً از پا خواهم افتاد.



دو ترم دیگر را با سرافکنندگی و خجالت کشیدن مرگ آوری طی کردم. با وجود این که بسیاری از دانشجویان از گرفته شدن دو درس استاد درگزی خشنود و کامیاب شده بودند، اما خون بهای همه‌ی این‌ها را من می‌دادم. علاقه‌ام به رشته‌ی پزشکی خشکیده شد. به فکرم افتاده بود که ترک تحصیل کنم یا بروم به سربازی. اما تصور این که خانواده‌ام تا چه حد از این موضوع ناراحت می‌شوند، هر بار منعم می‌کرد. آخر من با رتبه‌ی خوب کنکورم ثابت کرده بودم که فرد درخشان و موفق‌ی خواهم شد. نتایج کنکور که آمد، تابستان بود. مادرم هندوانه‌ی بزرگی خرید و همسایه‌ها را دعوت کرد. اما خودم چه؟ شکسته شده بودم. تبدیل شده بودم به چیزی نزدیک به هیچ. می‌خواستم خودم را نابود کنم، یا چنان کنم که دیگر در مقابل چشمان همکلاسی‌ها و اهالی آن دانشکده قرار نگیرم. می‌خواستم هیچ‌گاه دیگر با استاد درگزی چشم تو چشم نشوم. بارها وسوسه شدم که پیش روانشناس برم. تا دم مطب یکی‌شان هم رفتم، سراغ منشی‌اش هم رفتم، اما وقت نگرفتم. برگشتم. تنها یک راه برایم باقی مانده بود: تغییر رشته. چون رتبه‌ی کنکورم خوب بود، می‌توانستم به رشته‌های دیگری هم بروم. از اوایل ترم سوم درخواست تغییر رشته دادم و رفتم. خودم را از دانشکده‌ی قبلی‌ام جدا کردم. خانواده‌ام تا سال‌ها از موضوع تغییر رشته خبر نداشتند.

تا سال‌ها پس از تغییر رشته، کابوس استاد درگزی و خوار و خفیف شدنم در مقابل همکلاسی‌هایمان، به من پیوست شده بود. گذشت زمان نه تنها آرامش نمی‌کرد، بلکه فرار کردنم از دانشکده را نیز علاوه می‌کردم به ناتوانی‌های پیشین خودم. ترس و بی‌عرضگی هم‌خانه‌ی من شده بود. این دانشکده با کفپوش سیاه، هوای گرم و آدم‌های سردش، منجرم کرده است؛ گویی که هیچ‌گاه آدمی به نام معصوم در آن نزیسته باشد. فکر می‌کنم استادها و دانشجوها مرده بودند که واکنشی نشان نمی‌دادند؛ دریغ از یک حال پرسیدن، دریغ. پس از این که تغییر رشته دادم، با این که دانشکده‌ی جدیدم فقط ۵۰ قدم از دانشکده‌ی قبلی‌ام فاصله داشت، کسی سراغم نیامد. بعداً شنیدم که بسیاری گفته بودند: «چی شد که معصوم رفت؟»

من حوادثی را که در اتاق افتاده بود به هیچ‌کس بازگو نکردم، بیشتر از آن رو که موجب شرمساری من می‌شد و نمی‌خواستم عذاب تازه‌ای به من اضافه شود. حدود ده سال بعد، به واسطه‌ی ارتباطی که با چند نفر از همکلاسی‌های پسر داشتم، متوجه شدم که استاد درگزی، با وجود این که رفتارهای تعرض‌آمیز دیگری هم چه قبل و چه بعد از من داشته، همچنان به تدریس خود تا بازنشستگی‌اش ادامه داده است. رفتارهای او بر همگان چه دانشجویان چه استادان و چه کارکنان عیان بود، اما اقدامی جدی صورت نمی‌گرفت. چرا جلویش را نمی‌گرفتند؟ شاید این جور چیزها مهم نبود.

۲-۴. فرهنگ تحقیر: نژادگرایی دانشگاهی

هیوا گُرد بود. مقطع کارشناسی اش را اقتصاد خوانده بود. همچون بسیاری از دانشجویان شهرستانی، عشق به دانشگاه‌های تهران در او هم زیاد بود. هیوا فرزند جانباز بود. سال ۱۳۸۹، خانواده دچار مشکل مالی می‌شوند و همین باعث می‌شود که هیوا در دوره کارشناسی یک بار حدود نه ماه پیش خانواده نرود. به اصرار دوستش ارشد می‌خواند تا اگر خواست جدا از خانواده باشد و بتواند روی پای خودش بایستد. «نقشه» اش همین بود: فرار از خانه. هیوا پس از پایان دوران کارشناسی، برای کار به تهران می‌آید و چند تا کتاب قدیمی می‌خرد تا بتواند برای کنکور بخواند. بعداً که قبول می‌شود، متوجه می‌شود که آن کتاب‌ها از رده خارج بوده‌اند. کلی کتاب بود که او نمی‌شناخته است. فردای کنکور ارشد، هیوا به تهران می‌آید و تا هفت ماه قبل از مهرماه ۱۳۹۱ در رستوران کار می‌کند. هیوا نمی‌تواند چیزی ببیند و دزد، چون مجموعه‌ای از مشکلات برایش پیش می‌آید، از جمله این‌که باید آپاندیسش را عمل کند. همچنین، باید بدهی‌های دوران کارشناسی اش را به دانشگاه بپردازد و بقیه‌ی فرض هایش را بدهد. بعد از هفت ماه کار، با سی هزار تومان برمی‌گردد خانه. مجبور می‌شود چند ماه پیش خواهرش در قرچک بماند و هر روز فاصله‌ی قرچک و تهران را طی کند. بعداً هیوا اتاقی اجاره می‌کند، بدون حمام و دستشویی.

سال ۱۳۹۱ در مقطع کارشناسی ارشد تاریخ عمومی در دانشگاه فضیلت در تهران قبول می‌شود. چون شبانه است، مجبور می‌شود یک اتاق در محله‌ی شوش بگیرد. به اینترنت دسترسی دارد، اما برخلاف بسیاری از همکلاسی‌هایش لپ‌تاپ ندارد. سرجمع حدود پانصد هزار تومان برای کرایه و قبض‌ها می‌دهد. پدر هیوا فوت کرده بود و خانواده‌شان با حقوق بازنشستگی اش روزگار می‌گذرانند. استاد‌های دوره‌ی ارشد فشار خیلی زیادی به او وارد می‌کردند. در پی این فشارها، هیوا چند بار تصمیم گرفته بود که درس را رها کند. ترم دوم به هر سختی‌ای که هست وارد خوابگاه می‌شود، «با هزار عجز و التماس». با وجود این‌که خوابگاه جای خالی زیادی داشت، ولی تا پیش از این، اتاقی به او تعلق نگرفته بود. گنجایش خوابگاه را نصف آن چیزی که واقعاً بود وانمود می‌کردند: «یادمه که دقیقاً چند تا ساختمون از خوابگاه خالی بودن، نمی‌دادن.» ترم دوم را به زور امور شاهد و ایشارگر به او خوابگاه می‌دهند. اما ترم سوم مثل ترم اول می‌شود و خوابگاهی در میان نیست.

همه‌ی فکر و ذکر هیوا در کارشناسی ارشد «جاخواب» و «خرج خورد و خوراک» بود. آن هفت ماهی که کار کرده بود، همکلاسی‌های دیگرش مطالعه کرده و خودشان را برای دانشگاه و درس آماده کرده بودند. هفت ماه عقب بود و مشکلات مالی اش نیز او را روزبه‌روز عقب‌تر از همکلاسی‌هایش می‌انداخت. «فکر این‌که من مدام دارم عقب می‌افتم، اونا هی دارن بدو به پیش می‌رن، منو هی سرخورده‌تر می‌کرد.» در این میان، رفتار برخی از استادها «واقعاً افتضاح» بود. سر کلاس استاد



فرنگیان که دو تا دو ساعت بود، هیوا ساعت اول را نرفته بود. بعد از ساعت دوم، استاد می‌خواهد که به اتاقش مراجعه کند، «برو دانشگاهت رو تسویه کن، قرار نیست هر کسی بیاد دانشگاه.» استاد معتقد بود دانشجو باید درسش را بخواند، تکالیفش را انجام دهد.

- مشکل دارم.

- اینا اصلاً به من ربطی نداره، اگه نمی‌تونی، اصلاً تسویه کن دانشگاهتو، برو برای خودت خونه، قرار نیست هر کی از اون‌ور می‌یاد، بیاد این‌جا درس بخونه.

هیوا صدایش را بالا برد: «چرا، مایی که پول نداریم نباید بیاییم دانشگاه؟» و به حالت قهر از اتاق استاد فرنگیان زده بود بیرون. کلاس استاد فرنگیان «خیلی به شدت ادا اطواری بود، با این‌که از کلاس خیلی از استادها پر بارت‌تر بود.» ادا و اطواری بودن به معنای «حرف‌های قلمبه سلمبه زدن، مزخرف گفتن [با لحن منزجرکننده‌ای کلمه‌ی مزخرف را بیان می‌کند]، یعنی باید خذعیل می‌گفتم، خذعیل یعنی دروغ راست‌نما، حرف‌های به‌ظاهر روشنفکرانه، که عمقشون هیچی ندارن، کلمات مدام انگلیسی.» برقراری ارتباط با این فضا برای هیوا دشوار بود. بسیاری از دانشجوها از این وضعیت می‌نالیدند. محتوای کلاس انگلیسی بود و برخی از دانشجوها تلاش کرده بودند و زبانشان را قوی کرده بودند. ولی هیوا و چند نفر دیگر نتوانسته بودند پایه‌ی دیگران متن‌ها را ترجمه کنند تا بفهمند. هیوا برای یک جلسه، یک هفته‌ی تمام، همه‌ی درس‌ها را کنار می‌گذارد و کنج اتاق با یک دیکشنری کهنه، مجبور می‌شود مقاله‌ی مدنظر برای آن هفته را ترجمه کند. با وجود این، باز هم نمی‌تواند خودش را به کلاس برساند. نتوانسته بود بیشتر از نصف مقاله را ترجمه کند، چون مقاله نیاز به مطالعات جانبی هم داشت. کلاس برای کسانی خوب بود که قبلاً نتوانسته بودند طی سال‌های قبل کلاس زبان برونند؛ ولی امثال هیوا تحت فشارهای مالی به چنین چیزهایی نمی‌توانستند حتی فکر کنند:

من حقیقتش خودم رو کندذهن که نمی‌دونم هیچ، باهوش هم میدونم. سر کلاسش گاهی حرف‌هایی داشتم برای گفتن. مقاله‌ای که آخر ترم از مون خواست، دو تا نوشتم من تو یک شب. بچه‌ها چند ماه بود کار می‌کردند، من بی‌خیال بودم، صبح تا شب تو خوابگاه در حال سیگار کشیدن بودم. هر روز دو سه پاکت سیگار می‌کشیدم. الان هم میکشم. کتابی میخوندم، فیلمی نگاه میکردم، و قتم همین‌جوری میگذاشتم. یکی از بچه‌ها گفت تکلیف رو برا فردا باید بنویسیم. گفتم مینویسم. گفت برا من هم بنویس. برایش نوشتم. دو تا بیست دقیقه طول کشید. به اون ۱۵/۵ داده بودم، به من ۱۴/۵. اون کودن‌ترین دانشجوی کلاس مون بود. دیدم چقدر نگاهش مهمه.

تهرانی بودن در این دانشگاه خودبه‌خود یک مزیت بود و هیوا که شهرستانی است، از آن مزیت برخوردار نبود. شهرستانی بودن «خودبه‌خود آدم رو تو انزوا می‌زاره». بین دانشجویان تهرانی حلقه‌ی اتحادی وجود دارد، با یکدیگر خوب هستند، همدیگر را خیلی آدم حساب می‌کنند، ولی دانشجویان



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۷۴

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

شهرستانی کنار گذاشته می شوند. اغلب دانشجویان شهرستانی نمی توانند مثل تهرانی ها حلقه ای برای خودشان ایجاد کنند و تک می افتند و منزوی می شوند. استادها به دانشجویان تهرانی به شدت علاقه دارند، «به خاطر صحبت کردنشونه، به خاطر معلومات نداشته شونه، هرچی». این وضعیت برای هیوا «همیشه آزاردهنده» بوده است. عدالت برای هیوا از هر چیز دیگری مهم تر است؛ هر جایی ناعدالتی می بیند به هم می ریزد، به خصوص این که طرف مورد ناعدالتی خودش باشد.

تجربه ی هیوا از استاد دیگر، دکتر خواجگی، هم «کوئیده شدن دانشجویان شهرستانی» بود. اگر کوئیدن استاد فرنگیان ضمنی و زیرجلدی بود، کوئیدن استاد خواجگی علنی بود. یک بار طی یک جروب بحث کلاسی با استاد، در کلاس به هیوا گفته بود «تُرکی؟»؛ چون از جروب بحث دانشجویان خودش بدش می آمد. استاد بدون دلیل زیر بار استدلال هیوا در موضوع مورد بحث در خصوص جایی و مردمانی که هیوا با آن ها زیسته بود نمی رفت و سر همین گفته بود «تُرکی؟». تربیت شهرستانی هیوا طوری است که معلم برایش مهم است، به نحوی که حتی با استرس با استادش صحبت می کند. «اگر تو مدرسه معلم مون چشم مونمو درمی آورد، پدر مادرامون می گفتن خوب کاری کرده، حق داشته، بدون این که پیرسن چرا زده. ولی الان زمانه تغییر کرده، دیگه این جور نیست، ولی قبلنا این طوری بود.»

با وجود این، این تصور و این احترام به معلم و استاد در هیوا و هم سن و سال های هیوا در شهرستان ها وجود دارد، در حالی که «تهرانی ها این جور نیستن؛ سریع می تونن بززن تو ذوق استاد». این نوع از رفتارها، یا به اصطلاح ضایع کردن ها، به وفور برای هیوا و همکلاسی هایش در دوره ی کارشناسی ارشد پیش آمده بود. «رفتم تو اتاقش، دارم باهاش صحبت می کنم، پاش رو انداخته روی میز.» در مقابل این رفتار که اعتراض یکی از بچه های شهرستانی را برانگیخته بود، یکی از بچه های تهرانی گفته بود: «تو هم هر وقت رسیدی به سطح معلومات اون، می تونی پاتو بندازی روی میز.» تهرانی ها این گونه رفتارها از جانب استاد را دوست داشتند.

هیوا برای موضوع مورد علاقه اش برای پایان نامه اش هر کاری می کرد و تمام استادها را دور می زد، نهایتاً می رسید به همین استاد خواجگی که از رفتارهایش بدش می آمد. این گونه رفتارها اگرچه ممکن است برای بسیاری از همکلاسی های عادی شده باشد، ولی برای هیوا حساسیت برانگیز بود و او خیلی حساس می شد، چون معتقد بود باید یک رابطه ی احترام آمیز بین استاد و دانشجویی که در حال کار با او است وجود داشته باشد.

در درس «روش های پیشرفته در اقتصاد»، برای ارائه ی کلاسی، یک «کتاب آشغال» دست چندم به هیوا می رسد و استاد اندیمشکی هم با بی محلی می گوید: «تو هم این رو ارائه بده.» نوبت هیوا آخرین نفر بود که حتی آن هم به او نمی رسد؛ گویی مهم نبود که هیوا ارائه بدهد یا ندهد. بدین ترتیب، هیوا





دیده نمی‌شود و همین باعث می‌شود که بدون این‌که اجازه‌ی دیده شدن داشته باشد و امکان سنجش توانایی علمی، شب‌هنگام نمره‌ی ۱۴ به او داده شود. در مقابل، هم‌کلاسی‌هایی که «هیچ‌چی بارشون نبود»، نمرات عالی مثل ۱۹/۲۵ یا ۱۹/۷۵ می‌گرفتند. هیوا هیچ‌وقت «چک‌و‌چونه» نمی‌زند و برای همین، دو تا نمره‌ی ۱۲ در کارنامه‌اش دارد، ولی بعضی این کارها را می‌کردند و نمراتشان را بالا می‌بردند. در ترم بعد و در درس دیگری با همین استاد اندیمشکی، علی‌رغم انجام یک پژوهش جدی که یک ماه از وقت هیوا را گرفته بود، نمره‌اش ۱۴/۲۵ می‌شود. نمرات هیوا چه برای دکتری و چه برای شغل آتی‌اش به‌وضوح مشکلات جدی پدید خواهند آورد. به نظر هیوا، این ناعدالتی‌های کوچک نهایتاً موجب رخدادهای بزرگ می‌شوند. این‌که «کاری از دست آدم بر نمی‌یاد عذاب‌آور» از میان دانشجویان تهرانی، کسانی هستند که به قول هیوا ادا اطفاری‌اند؛ آن‌ها «همیشه آینه‌ی دق» هیوا بودند. مشابه هیوا هم‌کلاسی دیگرش یاور بود که عاقبت خوبی نداشت، علاوه بر این‌که گرفتار زن و بچه هم بود، علی‌رغم این‌که رتبه‌ی کارشناسی‌اش ۷۴ بود و رتبه‌ی ارشدش ۵. بچه‌ی درس‌خوانی بود؛ ولی حالا با ماهی پانصد هزار تومان زندگی می‌کند. هم‌کلاسی دیگرش، حیدر، کسی بود که زیر بار زور و حرف غیرمنطقی هیچ‌کسی نمی‌رفت؛ برای همین، درگیری‌های متعددی با استادها داشت. در اوایل تحصیل، هیوا آن‌قدر انرژی و علاقه و انگیزه داشت که پای اعتراض برای تعویض یک استاد کم‌سواد را به‌عنوان اولین نفر امضا کند؛ ولی رفته‌رفته از انرژی می‌افتد و به این‌گونه از فعالیت‌ها نزدیک نمی‌شود. هیوا آن‌قدر بی‌رمق شده که با وجود امکان گرفتن درس با یک استاد باسواد در دانشکده‌اش، به همین استادها بی‌سواد رضایت می‌دهد.

هیوا با آرم‌های زیادی به دانشگاه فضیلت تهران آمده بود: «می‌خواستم واقعاً درس بخونم، می‌خواستم واقعاً باسواد بشم، ولی شرایط مادی اجازه نمی‌داد، از هر چیزی مهم‌تر». هزینه‌ها بالا بود و هیوا مجبور بود هر هفته بین شهرستان و تهران رفت‌وآمد کند. خیلی از درس‌هایش را برخلاف هم‌کلاسی‌هایش نتوانسته بود به‌صورت پاورپوینت ارائه دهد، چون از همه‌چیز دور بود: «برای یک کپی یا پرینت مجبور بودم از شوش پیام انقلاب.» هزینه‌ها واقعاً به هیوا فشار می‌آوردند، به‌نحوی که حتی نمی‌تواند برای خودش لباس تهیه کند.

در این میان، استاد جوانی در گروه وجود دارد که «آدم رو آدم حساب می‌کنه، مثلاً با یک شی سروکار نداره». هیوا امکان کار کردن بر روی پایان‌نامه و مدرکش را، اگر بگیرد، مدیون این استاد جوان می‌داند. استاد نباید صرفاً درس بدهد، چیزهای دیگری هم در میان هست. هیوا چون خودش گُرد است و از مشکلات کولبرها در مناطق مرزی ناراحت، قصد دارد که پایان‌نامه‌اش را در این موضوع کار کند، در مورد کسانی که به‌لحاظ شرایط مادی شبیه خودش بودند. گروه اقتصاد پروپوزال هیوا را پاییز

۱۳۹۲ رد می‌کند. استدلال گروه این است که موضوع تکراری است، در صورتی که پایان‌نامه‌ای با این موضوع تا به حال کار نشده بود. اساساً برای هیوا مبهم ماند که چرا این استاد مطلوب نیز نتوانسته بود موضوع مورد علاقه‌اش را در گروه به تصویب برساند. پاییز ۱۳۹۳ است، زمانی که هیوا نسبت به اکنون، تابستان ۱۳۹۵، آرمان‌گرا تر بود، ولی حالا سرخورده‌تر شده است. آرمان‌گرا بود چون تصمیم گرفته بود اگر هم گروه موضوع پیشنهادی‌اش برای پایان‌نامه را قبول نکند، فارغ از دانشگاه، آن موضوع را دنبال کرده و پژوهشش را انجام دهد. همین هم تا حدی رخ داد؛ به این صورت که هیوا دانشکده را ول کرد، ولی به‌سوی انجام آن پژوهش نرفت. یکی از دلایل عدم‌انجام آن پژوهش نوآموز بودن یا به‌قول خودش «بی‌سواد» بودنش بود: «تو یک دانشگاه بی‌سواد، با یک سری استاد بی‌سواد. با کلی مشکل، این جا اوادم که باسواد شوم، این جا هم نشد و اگر کسی رو می‌داشتم، حتماً کار می‌کردم.»

موضوع پایان‌نامه در جلسه مورد مخالفت یکی از استادها، دکتر آتشی، قرار می‌گیرد؛ استادی که دقیقاً بعداً استاد مشاور موضوع جدید و تحمیلی می‌شود. دکتر آتشی هیچ مشاوره‌ای به هیوا نداد و اساساً در یک بی‌خبری محض از موضوع پایان‌نامه‌اش به سر می‌برد: «یک چیز مزخرف هم ارائه دادم، بعد شاخ درآوردم، چرا من یک کار خوب دارم انجام می‌دم قبول نمی‌کنن کار کنم، بعد یک چیز مزخرف که خودم می‌دونم مزخرفه قبول می‌کنن. باور کنید من روز جلسه‌ی دفاع خجالت می‌کشیدم حرف بزنم، خجالت می‌کشیدم. وقتی آدم می‌دونه حرفش احمقانه است، خوب خجالت می‌کشه صحبت بکنه.» استاد آتشی در جلسه به‌طور باورنکردنی از کار هیوا تعریف می‌کند، در این حد که این کار باید به یک سازمان دولتی ارائه شود، چاپ شود و کتاب شود. هیوا خنده‌اش گرفته بود: «من حسم گرفته بود که پاره کنم پایان‌نامه رو، ولی خوب می‌گفتن عالیه.» هیوا شوکه شده بود: «اگر من به‌جای استاد داور بودم، پایان‌نامه رو رد می‌کردم هیچ، می‌گفتم برو تسویه.» هر دو خندیدیم.

با وجود این که هیوا قبلاً با تک‌تک استادها صحبت کرده بود و همگی گفته بودند که «خیلی عالیه، خیلی فوق‌العاده است، حتماً کار کن»، ولی وقتی به جلسه‌ی گروه رسید، به‌خاطر «اون دودسته‌گی ای که بین استادها هست، که این دسته کارهای دانشجویان اون دسته رو رد می‌کنن، من هم قربانی همین وضعیت شدم. خلاصه گفتن این رو کار نکن. منم دیگه دانشگاه رو ول کردم.» هیوا سه ترم دانشگاه را رها می‌کند و اصلاً به دانشکده نمی‌آید. به شهرستان می‌رود، سنگان. در این مدت، او حدود دو سال درگیر اعتیاد می‌شود، تریاک، شیره، متادون، ترامادول: «هر چیزی که فکرش رو بکنید.» هیوا به‌خاطر «دلزدگی از همه‌چیز» معتاد شده بود. خانواده به‌تدریج از اعتیاد هیوا مطلع شدند. اعتیاد سنگینی داشت. روز آخر ۷ تا متادون ۴۰ خورده بود، با ۲۰ میلی شربت. با این میزان «راحت می‌شه سه تا آدم سالم رو از پا درآورد، بگشی.» اتفاقی برای هیوا نمی‌افتد. مدام خمار است.



اعتیاد هیوا به حدی بالا می‌گیرد که ماده‌ی جدید، هروئین، مصرف می‌کند. هیوا به‌خاطر اصرار برادرش اعتیاد را ترک می‌کند. در خانه‌ی برادرش در شهری دیگر، در فرایند ترک کردن، چهارده شبانه‌روز نمی‌خوابد.

یک ماه بعد، برای کار به تهران آمد. تابستان ۱۳۹۴ بود. حدود ۲۸ کیلو وزن کم کرده بود، از یک جوان ۹۵ کیلویی به ۶۷ کیلو رسیده بود. با همان «حال بد»، یک «پایان‌نامه‌ی اجباری» و تحمیلی را انجام داد: «خودم ازش متنفرم، اصلاً دوست ندارم اسمم هم پاش باشه، فقط شاید به‌خاطر مدرک، اونم به‌خاطر خونواده‌م و اومدم.» با وجود این که اکنون حدود یک سال از دفاع هیوا می‌گذرد، او تمایلی به انجام کارهای اداری فارغ‌التحصیلی‌اش ندارد. می‌خواهد یکی از دوستانش را برای پیگیری کارهایش بفرستد: «حقیقتش اون دانشکده پر از خاطرات ناجوره واسم، اذیت روحی زیاد شدم، واقعاً بریده بودم، اگر اون قرص‌ها نبود، من الان زنده نبودم.» هیوا طی این مدت چند بار اقدام به خودکشی می‌کند که آخرین موردش سال ۱۳۹۴ است. ولی هر بار، حین اقدام جدی به خودکشی، مصرف قرص‌ها حالتی از «بی‌خیالی» به هیوا می‌دهد که مانعش می‌شود: «اصلاً دیگه زمان و مکان برام مهم نبود.»

پیشتر گفتم که در حال پژوهش درباره‌ی احساس دانشجویها در این نظام آموزشی هستیم. هیوا گفت: «حقیقتش من اولین باره که می‌شنوم در مورد احساس دانشجویها صحبت می‌شه.» به قول خودش «دل‌نازک» است؛ چندین داستان و رمان نیمه‌کاره هم نوشته، ولی مشکلات زندگی تا حالا مانع از اتمام و انتشارشان شده است. اکنون از آخرین باری که او را در خرداد ۹۵ دیدم، حدود ده ماه می‌گذرد. از آذر ۹۴ در رستوران کار می‌کند. ابتدا که به طی‌کشی و جاروکشی و مستراح شستن مشغول بود، با حقوق ماهیانه ۸۵۰ هزار تومان، و حالا که مدیر سالن است، ۱ میلیون و ۲۰۰ هزار تومان می‌گیرد. در دیدار دوم، هیوا خیلی خوش‌تیپ شده بود، با پیراهنی سفید، موهای کاملاً آراسته. به‌طور مداوم کمک‌خرجی برای مادر می‌فرستد، ۲۰۰ هزار، ۴۰۰ هزار تومان. خواهر بزرگ ازدواج کرده، برادر بزرگ هم متأهل است، و خواهر کوچکش به‌تازگی نامزد کرده است. حالا مادر تنها است. هیوا در تهران در زیرزمین یک گاراژ که تبدیل به خوابگاه رستوران شده است می‌ماند؛ یک اتاق حدوداً پنج در پنج، با تخت‌های دونفره که برخی هم روی زمین می‌خوابند. سرجمع حدود چهارصد هزار تومان برای غذا و خوابگاه از حقوق هیوا کسر می‌شود.

هیوا هیچ برنامه‌ای برای آینده ندارد. ادامه‌ی تحصیل در مقطع دکترا خرج زیادی برای هیوا می‌تواند بار کند. به شهرستان رفتن و در خانه‌ی مادر ماندن همراه با وارد شدن «فشار» به او است: «آدم هیچ‌وقت مصرفش صفر نمی‌شه، ممکنه تولید و پول درآوردنش صفر بشه.» قبلاً می‌خواست



برود خارج، به عراق:

گاه اونقدر بهم فشار می‌اومد که می‌خواستم برم، چه می‌دونم، داعشی شدم. من همیشه داعش رو دوس داشتم، به خاطر اون حس انتقامی که می‌گیرن از دیگران ... انتقامشون رو دارن می‌گیرن، دارن می‌کُشن و همین لذت‌بخشه. هیچ آرمانی، نمی‌دونم هیچ انقلابی، هیچ کتابی، چه می‌دونم، هیچ اندیشمندی دنیا رو نتونست تغییر بده، دنیا همه‌ش پُر ظلمه. فقط به نظرم کسانی که کار کردن همون کسانی بودن که اومدن لحظه‌ای انتقام گرفتن. تو تاریخ، این داعش هم فقط یه لحظه است، یک ثانیه است، بیشتر نیست. یک ثانیه اومدن خرابی‌هایی رو به بار آوردن و رفتن. عین یه طوفان، عین یه باد. ولی به‌رحال لذت‌بخشه.

از تحقیر شدن در محل کارش می‌گوید:

شما نمی‌دونید، شاید، کارگری کردن، پادویی کردن چه حسی داره. حس خیلی بدی داره. من خیلی از درآمدو می‌دم به لباس. چرا؟ چون لباس فرم واقعاً وحشتناکه آدم بی‌پوشه. فکر کنید ده نفر تو یه سالن لباس فرم یه دست تن‌شونه، یه پیرهن چهارشونه‌ی سبز، یه شلوار طوسی‌رنگ دوبنده، با یه کلاه مسخره و یه جفت کفش درب‌وداغون که چرمه، ولی واقعاً پا رو اذیت می‌کنه. الان من واریس گرفتم، از پام، به خاطر همون کفش، به خاطر این‌که مثلاً ده صبح تا دوی شب سر پا وای می‌ستم. حق نشستن نداریم. این شق‌ورق و ایسادن با یه دست لباس مسخره، شاید برای من بیشتر از هر کسی عذاب‌آوره. اصلاً دوست دارم هر روز لباس نو بگیرم بپوشم، چون می‌خوام تخلیه شم حقیقتش، چون احساس آدم بودن بهم دست می‌ده وقتی می‌یام بیرون با لباس خودم، با لباس خوب خودم [خوب را با تأکید می‌گوید].

هیوا در رستوران با رفتارهای بد زیادی مواجه است:

خب طرف نمی‌دونه که مثلاً آدم چهار تا کتاب خونده، تحصیل کرده است، چه می‌دونم، خودش رو کسی می‌دونه برا خودش، با ما بدترین رفتار رو دارن. این‌که شما ممکنه برا یه نفری که اومده ساندویچ بدیده بخوره، پنج بار برید سُس بیارید، سه بار برید چنگال براش بیارید، عین بچه‌ی ده‌ساله شما رو پی یه کاری بفرستن، خیلی به آدم فشار می‌یاد. معذرت می‌خوام، همون لحظه هم دستش لاپای دوس دخترشه. خیلی به آدم فشار می‌یاره، خیلی. من ماهی بین ۳۰۰ تا ۴۰۰ ساعت کار می‌کنم، برای ماهی ۸۰۰ تومن، ۹۰۰ تومن. به چه قیمتی؟

هیوا اوایل کار تلاش می‌کند نگذارد کسی این‌گونه با او رفتار کند:

ناخن‌ها رو چک می‌کردن، موها رو چک می‌کردن، بوی بدن رو مثلاً، فکر کنید، مثلاً مدیر رستوران، سوپروایزر بیاد ببینه بوی عرق می‌دین یا نه، خب خیلی به آدم برمی‌خوره، خیلی. چرا من همچین وضعیتی دارم؟ چرا یه عده‌ای همچین وضعیتی ندارن؟ یه عده‌ی خیلی زیادی حداقل تو اون بالاشهری که من هستم؟ چرا این نابرابری وجود داره؟ خب از من خواستن که درس بخونم، خوندم. سربازی همین‌طور. الان ۲۸، ۲۹ سالمه. دارم چیکار می‌کنم؟ کجام؟ مقصر منم؟ همه‌ی اینا به آدم فشار می‌یاره.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۷۹

زخم‌های التیام‌نیافته: توجه مردم‌شناختی به ...

مقصر کیست؟

دنبال نظریه گشتن می‌شه نظریه پردازی، می‌شه اندیشه‌بازی. داعش بهتره. انتقام بهتره. می‌گم من آدم احساساتی‌ام، لازم نیست دنبال کسی بگردیم، فقط باید نابود کنیم. چیزی که برا من ساخته نشده، بهتره نابود شه. چون یه عده‌ای برا ساختن برا خودشون، مال من رو ویران کردن. الان اون کسی که پورشه سواره، به چه قیمت پورشه سواره؟ به قیمت بیکاری من. به قیمت بی‌پولی من. در نهایت همه‌ی پولی که در این جامعه هست، پول نفته دیگه، غیر از این نیست. تولید که نیست. پول نفتی که می‌فروشیم، می‌یاریم وسط. اون وسط یکی داره تقسیم می‌کنه، ناعادلانه هم تقسیم می‌کنه. به من چقدر می‌رسه؟ تقریباً هیچی. مگر این که برم شونزده ساعت در روز برای اونا کارگری کنم، تا مثلاً روزی سی هزار تومن به من برسه. به اون کسی که پورشه سواره چقدر رسیده؟

با وجود این که هیوا به ویرانگری داعشی اعتقاد داشت، ولی هیچ کنش تخریبی معینی در زندگی دانشجویی و شغلی او رخ نداده بود. هیوا به مطالعه کردن و نوشتن بی‌اندازه علاقه دارد، ولی «با این وضعیت» امکانی وجود ندارد و از فضای خواندن دور شده است. در این یک‌وینیم سال اخیر، از آذر ۱۳۹۴، حتی یک صفحه هم چیزی نخوانده است. او به لحاظ مهارتی و عملی هم در رشته‌اش کاملاً ناتوان است. طی هفت سال کارشناسی و ارشد، حتی یک کار عملی هم اساتیدش به او و هم‌کلاسی‌هایش نداده‌اند که چیزی یاد بگیرد.

۳-۴. فهم خشونت روزمره در قبیله‌ی دانشگاه

برای فهم خشونت‌هایی که در حیات دانشگاهی معصوم و هیوا روی داده، تحلیل را بر عوامل، تجربه‌ها و پیامدها متمرکز می‌کنم.

بسترها: نابرابری و بی‌تفاوتی. در فرهنگ دانشگاهی، همواره دانشجویان نسبت به استادان در موقعیت نابرابری قرار می‌گیرند. تمایل به خشونت‌ورزی استادان دقیقاً از آگاهی از این نابرابری شکل می‌گیرد. صحنه‌ی دانشگاه، در هر دو موردی که خواندیم، صحنه‌ی قدرتمندان و بی‌قدرتان است. اما نکته‌ی ظریف‌تر آن است که دانشجویان به یکسان بی‌قدرت نیستند؛ آن‌هایی از دانشجویان بیشتر مستعد خشونت می‌شوند که به لحاظ شخصیتی، اجتماعی و طبقاتی، ویژگی‌های فرودستی در تعریف اجتماعی دارند. این سه مؤلفه می‌توانند قدرت مقاومت در برابر خشونت را به‌طور متفاوتی در بین دانشجویان شکل دهند.

الف) معصوم خلق و خوی خجالتی دارد. هیوا دل‌نازک است و از کودکی یاد گرفته است که باید احترام معلم را نگه داشت؛ برای همین مثل تهرانی‌ها نمی‌تواند بزند تو ذوق استاد. معصوم خود شاهد موردی بوده که یکی از هم‌کلاسی‌هایشان با جرأت بسیار زیادی یکی از استادان را با بحث‌تندی سر کلاس ضایع کرده است.



ب) معصوم و هیوا منزلت اجتماعی کافی ندارند. معصوم نه جزو دسته‌ی دانشجویان باهوش کلاس و عضو سازمان پرورش استعداد‌های درخشان است، نه جزو دانشجویانی که سبک زندگی مدرن دارند. هیوا در دوگانه‌ی شهرستانی - تهرانی است که توسط استاد فرنگیان مورد تحقیر واقع می‌شود. در نوعی نژادگرایی اجتماعی (فوکو، ۱۳۸۹: ۱۰۷-۱۰۶)، شهرستانی‌ها نژاد پست دانشگاه قلمداد می‌شوند که باید با فرایندهای بهنجارسازی اصلاح یا پاک شوند. آداب و رسوم دانشگاه را بر قامت فرهنگ طبقه‌ی مسلط دوخته‌اند (Bourdieu & Passeron, 1979) و طبقات فرودست با محیط دانشگاه آشنا نیستند؛ نمی‌توانند مثل ماهی در آب شنا کنند. آن‌ها، با برخوردهایی که می‌بینند، رفتارهای عادی شده برای دیگر دانشجویان، راحت نیستند. تحقیر یک بوسه یا یک جوک برایشان قابل هضم و تحمل نیست.

ج) هر دو تهی دست‌اند. تهی دستی در مورد معصوم به طور کلی او را موجودی ترسو و ضعیف بار آورده است. در مورد هیوا، تهی دستی باعث شکست و تحقیر او در مسابقه‌ی بلد بودن زبان انگلیسی، چیزی عادی برای دانشجویان پولدار، شد.

پ) رفتارها و گفتارهای روزمره‌ی استادان در برابر معصوم و هیوا در تماشاگری، سکوت یا خشنودی سایر دانشجویان و استادان رخ می‌داد. این فقط تک‌نفر به‌مثابه‌ی مرتکب یا عامل خشونت نبود که امکان رخ دادن خشونت را ممکن می‌کرد، بلکه رفتار تماشاچیان صحنه‌های خشونت اهمیت دارد. مردم عادی نقش به‌سزایی در خلق منطقه‌های مستعد خشونت دارند. ما باید برای فهم درست علل خشونت، «ظرفیت و تمایل - اگر نه شوق - افراد عادی، تکنسین‌های عملی وفاق اجتماعی»^۱، را نسبت به تقویت خشونت علیه «مقوله‌های آدم‌های آشغال»^۲ را هم ببینیم که «ریشه در عقل سلیم زندگی اجتماعی روزمره دارد» (Schepers-Hughes & Bourgois, 2004: 21). مقوله‌ی آدم‌های آشغال به کسانی اشاره دارد که «به زندگی‌ها و مرگشان توجهی نمی‌شود» (Schepers-Hughes, 2007: 159). بسیاری از دانشجویان از این‌که در معرکه قرار بگیرند یا پس کشیده شوند. معصوم که بعد از حدود ده سال در قراری دوستانه با تعدادی از همکلاسی‌های خود ملاقات کرده بود، برخی گفته بودند که اصلاً به‌کلی متوجه نشده بودند که موضوع و اتفاق از چه قرار بوده است. آن‌ها به روال عادی زندگی خود ادامه می‌دادند. بسیاری از همکلاسی‌های هیوا بلد بودن زبان انگلیسی را نه تنها معقول، بلکه مایه‌ی باسوادی می‌دانستند. بسیاری دیگر با رد موضوع پیشنهادی برای پایان‌نامه از طرف گروه مشکلی نداشتند. استادان که معمولاً از ریز اتفاقات افتاده خبر دارند، نه تنها مداخله‌ای نمی‌کنند، در مورد معصوم، بلکه در میانه‌ی سرکوب خواست دانشجویی به فکر برگرفتن منفعتی هستند، در مورد هیوا.

1. practical technicians of the social consensus
2. rubbish people



تجربه‌ها: شکل‌های اعمال خشونت هرروزه‌ی دانشگاه در روابط بین استاد و دانشجو، در دو موردی که بررسی کردیم، شامل موارد زیرند:

الف) انکار شخص‌بودگی یا انسان‌بودن: این مهم‌ترین تجربه‌ای است که این دو قربانی از آن رنج می‌کشند. وقتی استاد درگزی به لابی دستشویی یورش می‌برد، کاغذها را از دست معصوم می‌گیرد و او را در چنگال می‌کشد و کشان‌کشان می‌برد به اتاقش؛ با او همچون یک نایمان بدون حرمت برخورد شده است. وقتی هیوا یک «اون‌وری» خطاب می‌شود، در برابر این‌وری‌ها، یعنی تهرانی‌های باکلاس و انگلیسی‌بلد، یا زمانی که موضوع مورد علاقه‌اش برای پایان‌نامه رد می‌شود، یا زمانی که استاد برایش حتی یک دقیقه وقت نمی‌گذارد یا زمانی که — حتی بدتر از آن — جوک گفتن استاد با استادی دیگر به ملاقات با او ترجیح داده می‌شود، این کردارها تجاوزهایی هستند به روح معصوم و هیوا. آن‌ها خود را به‌عنوان کسانی درک و تجربه می‌کنند که ارزشی ندارند و برای همین ظرفیت کسانی را دارند که می‌شود به آن‌ها حمله‌ی فیزیکی کرد یا در برابر همکلاسی‌ها ضایع و در برابر استادی دیگر خوارشان کرد. معصوم و هیوا می‌بینند که استادان دانشجوهای دیگر را به‌خاطر مزیت‌هایی که دارند آدم حساب می‌کنند، اما آن‌ها را نه؛ آن‌ها به حد یک نایمان فروکاسته شده‌اند.

ب) وسیله‌شدن و بهره‌کشی: موفقیت سایر دانشجویان در حذف یک استاد بی‌سواد و بی‌تفاوتی آن‌ها نسبت به اتفاقی که در اتاق استاد افتاد، باعث می‌شود معصوم خودش را همچون وسیله تجربه کند؛ وسیله‌ای که از آن استفاده شد و حالا می‌تواند دور انداخته شود. نه تنها موضوع پیشنهادی هیوا، به‌عنوان عملی که برخاسته از وجود او است، رد می‌شود، بلکه استاد آتشی در مقام استاد مخالف خود را، با ترفندها و بده‌بستان‌های مابین خودش و استاد راهنما، به‌عنوان استاد مشاور تحمیل می‌کند. این‌جا هیوا نقش وسیله‌ای برای افزایش تعداد پایان‌نامه‌های او را دارد. رضایت هیوا اهمیتی ندارد و در تقسیم‌غنائیم، او سهم یکی از برندگان می‌شود. هیوا می‌بیند که تنها وقتی ارزش دارد که وسیله شده باشد، همچون یک پایان‌نامه که برای استادان راهنما به‌منزله‌ی منبع کسب پول و امتیاز و ارتقا محسوب می‌شود.

پیامدها: تجربه‌ی تروماتیک معصوم در اتاق استاد، تا سال‌ها در کابوس‌هایش زنده است. او که تاب اضطراب‌های ناشی از روبه‌رو شدن با استاد درگزی و به‌طور کلی دانشکده‌ی لگدمال‌کننده‌ی حرمتش را ندارد، تغییر رشته می‌دهد. او که با علاقه‌ای آتشین به رشته‌ی پزشکی آمده بود تا به رویایش جهت کشف درمان‌های جدید برای بیماران روانی برسد، خود دچار پریشانی روانی شده بود. او بیش از یک دهه‌ی علایم تروما را زیست و شاید تا آخر عمر تأثیرات آن صحنه و تحقیر شدنش بر روان او باقی بماند. اضطراب‌ها، ترس‌ها و تنفرها، اگرچه بنابر تعریف روانشناختی بُعد روانی وجود ما را در بر

می‌گیرند، اما آن‌ها به‌طور دقیق روان‌تنی^۱ هستند یا اثرات روانی - تنی دارند. اما اثرات فیزیکی آنی نیستند و باید در گستره‌ی طولانی زندگی فرد دیده شوند.

همکلاسی‌ها و دانشجویان متعددی داشته‌ام که پس از سال‌ها سرکوب یا سوءاستفاده توسط استادشان، هنوز شدت صدمات وارده را بر روان خود احساس می‌کردند و حاضر نبودند حتی برای لحظه‌ای با مرتکب‌شونده‌ی خشونت‌ها روبه‌رو شده یا در مکان‌های وقوع خشونت‌ها پا بگذارند. به یاد می‌آورم گریه‌های بلند یکی از دختران دانشجو پشت تلفن را، در اوایل سال ۱۳۹۴، که می‌گفت چگونه استاد راهنمایش به‌خاطر ضعف رساله‌اش، با تحقیر و خوار کردن او را از اتاقش بیرون انداخته است. دی‌ماه ۱۳۹۵ که زنگ زد، در حال نماز بود و ماه‌ها بود که می‌خواست خودش را آرام کند. تصمیم محکمی گرفته بود تا با قبول شدن در مقطع دکترا، به استادش نشان دهد که او ضعیف نیست و شایسته‌ی تحقیرهای مستمر و مکرر او نبوده است. همچنین، به یاد می‌آورم دختر دانشجویی را که پس از اخذ درجه‌ی دکترا، در برابر درخواستش از مدیرگروه و استاد پیشینش نسبت به تدریس، به‌گفته‌ی خودش، به‌طور وقیحانه‌ای با ساعت‌ها تمسخر درباره‌ی قیافه و موهایش روبه‌رو شده بود و این منبع اضطراب شدید او بود، وقتی که داستانش را به‌عنوان یک دوست، و نه پژوهشگر، اواخر سال ۱۳۹۱ به من می‌گفت. می‌گفت دیگر نمی‌خواهد حتی یک‌بار هم پیش این استاد برود. دیگر هیچ‌وقت او را در دانشگاه ندیدم. باز هم به یاد می‌آورم دختر دانشجویی را که توسط استادی تلفنی تهدید شده بود تا در همایشی که استاد رقیبش برگزار می‌کند شرکت نکند. تهدید استاد چنان کارگر بود که دانشجو پشت تلفن به لرز و هراس زیادی افتاده بود. این‌ها کسانی هستند که همواره با خاطره‌ی این تحقیرها، تمسخرها و تهدیدها زندگی می‌کنند یا حداقل لحظاتی در تاریخ زندگی‌شان است که با تداعی‌های مختلف، دوباره تحقیرها، تمسخرها و تهدیدها جان می‌گیرند.

هیوا از مجموعه‌ی رفتارهای چند استاد، و به‌طور کلی گروه، عمیقاً دلزده شد و در اثر انباشت مصائب تهی‌دستی‌اش، به اعتیاد سنگین روی آورد. چندین بار اقدام به خودکشی نتیجه‌ی بن‌بستی روانی بود که استادان و گروه اقتصاد مجموعاً در زندگی دانشجویی او رقم زده بودند. اما هر بار قرص‌ها نجاتش می‌دهد، چون نسبت به مصائب بسیارش بی‌خیالش می‌کنند. او دانشگاه را به‌کلی رها کرد. او مجبور شد انسانی را در خودش بکشد که می‌خواست در مسیر دانش گام نهد. هم معصوم و هم هیوا، بخشی از وجود پرشوق و شورشان را کُندند و به یک زندگی نومیدانه ادامه دادند.



۵. نتیجه‌گیری

در شرایطی که در دانشگاه‌ها روابط نابرابر قدرت بین استادان و دانشجویان وجود دارد، بورش و تحقیر همچون فرهنگ و الگوی عمل برخی از استادان درآمده است. همان‌طور که قبلاً تأکید کردم، من در این جا به دنبال تعمیم بررسی تجربه‌ی معصوم و هیوا به کل دانشجویان و کل دانشگاه‌ها در ایران نیستم. با وجود این، تجربه‌های آن‌ها را همچون نوری می‌دانم که جنبه‌های بسیار تاریک حیات دانشگاهی را روشن می‌کند. تاریخ زندگی معصوم و هیوا الگویی خاص از خشونت روزمره در قبیله‌ی دانشگاهی در ایران را به ما نشان می‌دهد. در این الگو، نابرابری (ویژگی‌های شخصیتی، اجتماعی، و طبقاتی ناتوان‌کننده) و بی‌تفاوتی تماشاگران (سکوت و خشنودی) همچون بسترها و عوامل محرک رفتار خشن استادان عمل می‌کنند. این نوع از خشونت روزمره دانشجویان را به نانسان تبدیل می‌کند و باعث می‌شود همچون یک شی مورد بهره‌کشی قرار بگیرند. دانشجویان قربانی در اثر ترومای این خشونت، نه تنها امیدشان برای آینده را از دست می‌دهند، بلکه گرایش به ناپودی خود پیدا می‌کنند. مهم‌ترین ویژگی این خشونت آن است که به دلایل شخصی و اجتماعی گفته نمی‌شود و به نمایش در نمی‌آید و همین موجب رنج کشیدن بیشتر دانشجویانی می‌شود که صدمه دیده‌اند. زخم‌های التیام‌نیافته آن بیماری مزمن، آن پریشانی روانی، هستند که هر دوی معصوم و هیوا در زندگی پس از دانشگاه با خود حمل می‌کنند. زخم‌های التیام‌نیافته اندوهی بزرگ و خشمی شدید در ذهن‌ها و قلب‌های دانشجویان می‌کارد. جز در سال‌های اخیر، که به واسطه‌ی شبکه‌های اجتماعی، افشگری‌هایی از سوی قربانیان صورت گرفته، همچنان بخش بزرگی از جنگ درون‌قبیله‌ای در دانشگاه در پستوهای راهروها، کلاس‌ها و اتاق‌های دانشکده‌هاست.

من فضای اجتماعی نهادهایی مثل دانشگاه را ادامه‌ی جنگ‌های غیرنظامی جاری در کل بدن جامعه می‌دانم. بنابراین، می‌خواهم از عبارت «جنگ‌های بدون میدان جنگ» و نیز «کشتارهای بی‌اسلحه» استفاده کنم؛ عبارتی نزدیک به مفهوم «جنگ‌های کوچک»^۱ نانس‌ی شپره‌یوز. جنگ‌های کوچک، به‌عنوان شکلی از جنایت‌های زمان صلح (Schepers-Hughes, 1996; 1997; 2000)، «در فضاهای اجتماعی هنجارین^۲ مدارس عمومی، کلینیک‌ها، اتاق‌های اورژانس، بخش‌های بیمارستانی، آسایشگاه سالمندان، اتاق‌های دادگاه‌ها، اداره‌های عمومی، زندان‌ها، مراکز بازداشتگاهی و ... انجام می‌شوند.» در این جنگ‌های کوچک، آشکالی از طرد اجتماعی، انسان‌زدایی، شخص‌زدایی و شی‌کردن وجود دارد که رفتار و خشونت بی‌رحمانه نسبت به دیگران را عادی می‌کنند؛ «آسودگی



1. small wars
2. normative social spaces

خاطری که آدم‌ها توسط آن قادر می‌شوند افراد آسیب‌پذیر اجتماعی را به ناشخص‌ها یا وجودهای انکارشده و بی‌ارزش تقلیل دهند و اجازه می‌یابند - حتی وظیفه پیدا می‌کنند - تا افراد را بکشند، معلول کنند یا روحشان را با تجاوز به قتلگاه ببرند» (Scheper-Hughes, N & Bourgois, 2004: 19-21). گرچه در بررسی من کشتار فیزیکی وجود نداشت (پژوهش من شامل مواردی چون خودکشی دانشجویان در خوابگاه‌ها و در دانشکده‌ها نمی‌شود، پدیده‌ای تراژیک که به‌طور مکرر اخبار آن را می‌شنویم و برخی از آن‌ها تحت فشارهای روانی موجود در درون روابط دانشگاهی رخ می‌دهند)، وارد کردن صدمه بر وجود روانی دانشجوی، در قالب‌هایی چون تهدید، تحقیر و سوءاستفاده، نوعی قتل نفس است یا باید به‌عنوان قتل نفس به حساب آید. به‌علاوه، کشتار غیرفیزیکی یا روانی نهایتاً می‌تواند به کشتار فیزیکی نیز ترجمه یا بدان منجر شود، مثل تمایل هیوا به خودکشی.

۶. تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسنده بیان نشده است.



منابع

- ایزدی جیران، اصغر (۱۳۹۵). خشونت و رنج در حیات دانشجویی: پژوهشی مردم‌شناسی در دانشگاه‌های ایران (طرح پژوهشی منتشر نشده). تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جکسون، مایکل و دیگران (۱۳۹۶). انسان‌شناسی وجودی: بررسی وضع انسان نه فرهنگ. گزینش و ترجمه اصغر ایزدی جیران. تهران: تیسرا.
- فوکو، میشل (۱۳۷۸). مراقبت و تنبیه: تولد زندان، ترجمه‌ی نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نی.
- فوکو، میشل (۱۳۹۰). باید از جامعه دفاع کرد: درسگفتارهای کلژدوفرانس ۱۹۷۶-۱۹۷۵، ترجمه‌ی رضا نجف‌زاده. تهران: رخداد نو.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2nd edition. Berkshire: Open University Press.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Berkshire: Open University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*. trans. by Richard Nice. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourgeois, Ph. (2001). The Power of Violence in War and Peace: Post-Cold War Lessons from El Salvador. *Ethnography*, 2(1): 5-34.
- Crapanzano, V. (1984) Review: Life-Histories. *American Anthropologist*, 86 (4): 953-960.
- Das, V.; Kleinman, A.; Ramphela, M.; & Reynolds, P. (eds.) (2000). *Violence and Subjectivity*. Berkeley: University of California Press.
- Das, V. (1996). Language and Body: Transactions in the Construction of Pain. *Daedalus*, 125(1): 67-91.
- Kleinman, A. (1988). *The Illness Narrative: Suffering, Healing, and Human Condition*. New York: Basic Books.
- Langness, L. L. & Frank, Gelya. (1981). *Lives: An Anthropological Approach to Biography*. Novato, Calif: Chandler and Sharp.
- Obeyesekere, G. (1981). *Medusa's Hair: An Essay on Personal Symbols and Religious Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scheper- Hughes, N. (1992). *Death without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*. Berkeley: University of California Press.
- Scheper-Hughes, N. & Bourgeois, Ph. (2004). Introduction: Making Sense of Violence. In *Violence in War and Peace: An Anthology*. Edited by N. Scheper-Hughes and Ph. Bourgeois. MA, Malden: Blackwell. pp. 1-31.
- Scheper-Hughes, N. (1996). Small Wars and Invisible Genocides. *Social Science & Medicine*, 43: 889-900.
- Scheper-Hughes, N. (1997). Peace-Time Crimes. *Social Identities*, 3(3): 471-497.
- Scheper-Hughes, N. (2000). The Genocide Continuum. In *Power and the Self*. Edited by J. Mageo, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 29-47.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۸۶

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی

- Scheper-Hughes, N. (2007). The Gray Zone Small Wars, Peacetime Crimes, and Invisible Genocides. In *The Shadow Side of Fieldwork Exploring the Blurred Borders between Ethnography and Life*. Edited by Athena McLean & Annette Leibing. MA, Malden: Blackwell. pp. 159-184.
- Shostak, M. (1981). *Nisa: The Life and Times of a Kung Woman*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taussig, M. (1984). Culture of Terror-Space of Death: Roger Casement's Putumayo Report and the Explanation of Torture. *Comparative Studies in Society and History*, 26(3): 467-497.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Trans. by G. E. M Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.



فصلنامه مطالعات دانشگاه



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>

مقاله پژوهشی

تحلیل ساختاری «آموزش عالی» به مثابه‌ی نظام اجتماعی: پژوهشی کیفی در آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه رازی

جلیل کریمی*

دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ داوری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p> <p>واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی آموزش عالی دانشگاه رازی تحلیل کیفی کرمانشاه</p>	<p>مبینه و اهداف: گسترش شتابزده نظام آموزش عالی در چند دهه‌ی اخیر، حاصل مرکزگرایی و یکسان‌نگری سیاستی و برنامه‌ای است. بهره‌م زینتها و چالشهای متفاوت استانها، تصمیم‌گیری‌ها عمدتاً بر مبنای اهداف کوتاه‌مدت و در مواردی بر اساس منفعت‌طلبی تشکیلاتی مراکز آموزش عالی، یا در سطح کلان‌تر مبتنی بر نسبت خرده‌نظام‌های آموزش عالی با جریان‌های سیاسی و دولت‌ها انجام شده است. پیامدهای این وضعیت، نیاز به ازاندیشی و در پیش گرفتن رویکردی متفاوت را آشکار ساخته است. آموزش عالی در مقام خرده‌نظامی اجتماعی، ز لحاظ ساختاری و کارکردی، با مسائل و آسیب‌های جدی روبروست. در سطح کلان، هماهنگی با دیگر خرده‌نظام‌ها و کارایی بیرونی مورد انتقاد است. در سطح درون‌نظامی، از لحاظ کارکردی، آموزش عالی با اهداف قرر فاصله دارد و صرفاً در سطح کتبی، آن هم نه در مقایسه با استانداردهای جهانی اجتماعات علمی، تا حدی به اهداف دست یافته است. بهای این رشد کتبی، آفت سطح کیفیت در بیشتر زمینه‌ها و همه سطوح است. با این نمه، مدیران مشغول روزمرگی اداری امور و پژوهشگران نیز عمدتاً به موضوعات و مسائلی جزئی آموزش عالی و نه ثلیت آن پرداخته‌اند. این مقاله می‌کوشد منطق درونی نظام آموزش عالی و نسبت آن با محیطش را تحلیل کند. ثیق شواهد، مسائل نظام آموزش عالی، در همه‌ی اجزای آن بازتولید شده است. در بعضی مراکز، از جمله دانشگاه رازی، که موضوع این مقاله است، این مشکلات وزن و ابعاد خاص‌تری می‌یابد.</p>
<p>* نویسنده مسئول j.karimi@razi.ac.ir</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: کریمی، جلیل (۱۴۰۱). تحلیل ساختاری «آموزش عالی» به مثابه‌ی نظام اجتماعی: پژوهشی کیفی در آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه رازی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۱)، ۸۹-۱۲۴.</p> <p>کپی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله بر اساس قوانین کپی‌رایت کامانز 4.0 CC BY آزاد است.</p>	<p>ویش‌ها: با توجه به اهداف این پژوهش، از روش کیفی، به‌ویژه «تحلیل داده‌های شفاهی» برآمده از مصاحبه‌های عمیق استفاده کرده‌ایم. مصاحبه‌ها به صورت انفرادی و در مجموع شامل ۲۴ مورد از مدیران سابق و وقت دانشگاه چند نفر صاحب‌نظر، و به دو صورت حضوری و مجازی انجام شده است. گزاره‌های دریافتی در سطوح سه‌گانه کلان، میانی و خرد و در حوزه‌های مختلف آموزش، پژوهش، فرهنگی و ...، به صورت گزاره‌های روایی مبتنی بر تفاهیم و مقولات نهایی در متن ارائه شده است.</p> <p>افته‌ها: فقدان استقلال آکادمیک، سیاست‌زدگی دانشگاه، کمبود بودجه، تقسیم قدرت معیوب، فقدان دانش مدیریت، مدیریت غیرمشارکتی، تمرکزگرایی، نظام گزینش مسئله‌دار (حوزه مدیریت)؛ مشکل آموزش و پرورش عمومی، گرایش افراطی به علوم پزشکی، مدرک‌گرایی، غلبه گرایش‌های سنتی در آموزش، ... (حوزه آموزش)؛ سیاست‌زدگی پژوهش، نگاه کمی‌گرا، دولتی بودن بودجه، نبودن تقاضای پژوهشی بیرونی، گرایش افراطی به مقاله‌نویسی (حوزه پژوهش)؛ تقلیل‌گرایی فرهنگی، کمبود فضای اجتماعی، ضعف سرمایه فرهنگی اعضای هیأت قدان مطالبه‌گری (حوزه فرهنگی)؛ سطح پایین ورزش همگانی، فقر نسبی دانشجویان، کمبود فضای عمومی دانشجویی، مشکلات تعاملی کارمندان، عدم اعتماد دانشجویان (حوزه دانشجویی)؛ فقدان نگرش مثبت به علم در جامعه و سازمان‌ها، افت جایگاه دانشگاه در جامعه، عدم احساس نیاز جامعه به پژوهش، فقدان صنایع پیشرفته، ناسبات نادرست تعاملی، کارمندسالاری، روابط عمومی غیرحرفه‌ای (حوزه تعاملات).</p> <p>نتیجه‌گیری: آسیب‌های سطح کلان نقش مهم‌تری در ایجاد وضعیت فعلی به عهده داشته‌اند. موانع و مشکلات سطح میانی در مرتبه‌ی دوم، و سطوح خرد کمتر از همه نقش داشته‌اند. در بین حوزه‌ها نیز، مشکلات عمدتاً در حوزه‌ی مدیریت و پژوهش و حوزه‌ی فرهنگی و تعامل با جامعه متمرکز هستند. نگاه مصاحبه‌شوندگان به آینده نیز چندان خوشبینانه نبوده است.</p>

۱. مقدمه

سابقه‌ی آموزش عالی در ایران به دانشگاه جندی‌شاپور (گندی‌شاپور) در اهواز فعلی در سده‌های چهارم و پنجم میلادی در دوره‌ی انوشیروان برمی‌گردد. باین‌حال، هسته‌ی اولیه‌ی آموزش عالی مدرن در ایران در مدرسه‌ی دارالفنون (۱۲۳۰ش) و سپس با تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ش. شکل گرفت. ایده‌ی تأسیس دانشگاه در شهرستان‌ها در سال ۱۳۲۶ با تأسیس دانشگاه تبریز آغاز شد و از ۱۳۴۰ به بعد، دولت اجازته‌ی تأسیس مدارس عالی توسط اشخاص و هیئت‌های خصوصی (غیردولتی) را نیز صادر کرد. تا سال ۱۳۵۷، تعداد دانشگاه‌ها به ۲۳ و تعداد مؤسسات آموزش عالی به ۲۰۶ واحد رسید. این روند توسعه تا کنون ادامه داشته است. در راستای توسعه‌ی آموزش عالی، دانشگاه رازی در بهمن سال ۱۳۵۱ با عنوان «دانشکده‌ی علوم» تأسیس شد و در سال ۱۳۵۳ اسم دانشگاه به «رازی» تغییر کرد. بعد از انقلاب فرهنگی، دانشکده‌ی تربیت دبیر سنندج و دانشکده‌ی دامپروری ایلام^۱ به‌عنوان زیرمجموعه‌ی دانشگاه تأسیس شدند، که در سال ۱۳۷۰ هر دو به دانشگاه (کردستان و ایلام) ارتقا یافتند. دانشگاه رازی در زمان انجام این پژوهش (۱۳۹۹) شامل ۱۷ دانشکده و ۶۰ رشته‌ی تحصیلی است. در دهه‌های بعد از انقلاب، گسترش دانشگاه‌ها تا رسیدن به ایده‌ی «هر شهر یک دانشگاه» همچنان ادامه پیدا کرد. بدین‌ترتیب، دانشگاه‌های آزاد، پیام‌نور، علمی - کاربردی، فنی و حرفه‌ای و فرهنگیان تأسیس شدند و هم‌اینک این مراکز نظام آموزش عالی استان کرمانشاه را تشکیل داده‌اند. فارغ از کم و کیف ظهور و رواج این مراکز، نظام آموزش عالی تا کنون برنامه‌ی مدون، کلی و مشخصی برای نظام‌مند کردن و هماهنگی این مراکز انجام نداده است.

توسعه‌ی متوازن و پایدار در زمینه‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی، بر توسعه‌ی علم و فناوری استوار است. تحقق این امر نیازمند فرایندی زمان‌بر از سیاست‌گذاری، تعیین راهبردها، برنامه‌ریزی منظم و اجرای دقیق، کامل و مؤثر است. برای نیل به این اهداف، شناخت دقیق نقاط قوت و ضعف و چالش‌های پیش‌رو، داشتن تصویری روشن از وضعیت اقتصادی، اجتماعی و به‌ویژه وضعیت علم و فناوری، در سطوح ملی و منطقه‌ای و استانی، امری ضروری است. در ایران، گسترش آموزش عالی در چند دهه‌ی اخیر شتابزده بوده و تصویر بزرگ آن بیانگر مسیرهایی موازی است که در نهایت نمی‌توان آن‌ها را عناصر تشکیل‌دهنده‌ی یک نظام تلقی کرد. این مسیرهای موازی هر کدام در سطوح استانی نیز تکرار شده و می‌توان از انشقاق و ناهم‌بانی مراکز آموزش عالی در استان‌های کشور سخن گفت. ویژگی محوری این نظام آموزش عالی، با وجود مسیرهای ناهمساز، مرکزگرایی و یکسان‌نگری سیاستی و برنامه‌ای است. درحالی‌که استان‌های مختلف از مزیت‌ها و چالش‌های نسبی متفاوتی

۱. این دانشکده در سال ۱۳۵۵ با عنوان آموزشکده‌ی دامپروری فعالیت خود را آغاز کرده بود.



برخوردارند، تصمیم‌گیری‌ها و سرمایه‌گذاری‌های انجام‌گرفته در زمینه‌های آموزش عالی، به شیوه‌ی متناسب و متوازن صورت نگرفته است، بلکه عمدتاً بر مبنای اهداف کوتاه‌مدت و حتی در مواردی بر اساس منفعت‌طلبی تشکیلاتی مراکز آموزش عالی، یا در سطح کلان‌تر مبتنی بر نسبت جریان‌های آموزش عالی (دولتی، آزاد و...) با جریان‌های سیاسی و دولت‌ها انجام شده است. توسعه‌ی کمی، تمرکزگرایی و فقدان برنامه‌ی جامع و بلندمدت پیامدهایی را در پی داشته است که در نهایت نیاز به بازاندیشی در رهیافت پیشین و در پیش گرفتن رویکردی متفاوت را آشکار ساخته است.

همچنان‌که مطالعات پیشین نشان داده‌اند، آموزش عالی در مقام خُرده‌نظامی اجتماعی، از لحاظ ساختاری و کارکردی، با مسائل و آسیب‌های آشکاری مواجه است. در سطح کلان، هماهنگی با دیگر خُرده‌نظام‌ها و کارایی بیرونی مورد انتقاد صاحب‌نظران است. مسائل مرتبط با فقدان استقلال آکادمیک، وابستگی مالی به دولت و هم‌زمان تلاش‌های شتابزده برای ایجاد منابع مالی از مسیرهای تجاری‌سازی دانشگاه، فاصله‌ی بین دانشگاه و جامعه و صنعت و... نیز ناشی از همین ناهماهنگی خُرده‌نظام‌ها است. در سطح درون‌نظامی، از لحاظ کارکردی، آموزش عالی با اهداف مقرر فاصله دارد و می‌توان گفت عمدتاً در سطح کمی به پیشرفت مورد نظر، آن هم نه در مقایسه با استانداردهای جهانی اجتماعات علمی، تا حدی دست یافته است. بهای این رشد کمی، اُفت سطح کیفیت در بیشتر زمینه‌ها است. در سطح خُرد نیز کاهش کیفیت در آثار منتشرشده‌ی اعضای هیئت علمی و دانشجویان، کاهش انگیزه‌ی فردی و تمایل به مهاجرت، مدرک‌گرایی و شی‌واره شدن دانش و دانش‌آموزی، از جمله آسیب‌های نظام آموزش عالی است. با همه‌ی این اوصاف، مدیران دانشگاه‌ها عموماً در روزمرگی به اداره‌ی امور و گذار از دوره‌ی مدیریت خود می‌اندیشند و به پژوهش درباره‌ی وضعیت نظام تحت مدیریت خود اهمیت چندانی نمی‌دهند. پژوهشگران نیز عمدتاً به موضوعات یا مسائل جزئی آموزش عالی می‌پردازند و دانسته یا نادانسته نظام آموزش عالی را در کلیت آن تحلیل نمی‌کنند. این مقاله با اذعان به این مشکلات و نیز آگاهی به محدودیت‌های تحلیل‌های آسیب‌شناسانه، تلاش می‌کند منطق درونی خود نظام آموزش عالی و نیز نسبت آن با محیط خود را تحلیل کند. شواهد نشان می‌دهند که مسائل و چالش‌های فراروی نظام آموزش عالی، در همه‌ی اجزای آن، یعنی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، بازتولید شده است. در بعضی مراکز، از جمله دانشگاه رازی، به دلایل متعدد، این مشکلات وزن و ابعاد خاص‌تر می‌یابد. بررسی این وضعیت‌ها هدف اصلی این مقاله است.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

پژوهش‌های پیشتر انجام‌شده درباره‌ی موضوع این نوشتار شامل دو دسته‌ی کلی هستند. بخشی از آن‌ها پژوهش‌های مرتبط با آسیب‌شناسی آموزش عالی و بخشی دیگر مرتبط با دانشگاه رازی هستند. مواردی از این پژوهش‌ها در جدول زیر معرفی شده‌اند. در ارزیابی کلی این پژوهش‌ها، می‌توان گفت که آن‌ها کمتر موضوع پژوهش را به‌مثابه‌ی یک نظام یا کلیت نظام‌مند بررسی و تحلیل کرده‌اند. همان‌طور که از عناوین این پژوهش‌ها پیدا است، آن‌ها عموماً به بخش‌های متمایز این نظام پرداخته‌اند؛ برای مثال، از منظر جامعه و نمونه‌ی آماری به دانشجویان، کارکنان، هیئت‌علمی، و از حیث موضوعی به بخش‌های پژوهش، آموزش، مدیریت، کارآفرینی، میزان موفقیت و ... تمرکز کرده‌اند. این نحوه‌ی نزدیک شدن و پرداختن به موضوع باعث شده است که نظام آموزش عالی به‌ندرت در کلیت خود در مقام نظامی اجتماعی و در نسبت با سایر خرده‌نظام‌ها تجزیه و تحلیل شود.

جدول ۱. خلاصه‌ی پیشینه‌ی پژوهشی

پژوهشگر	مسئله	جامعه‌ی آماری / روش / حجم نمونه	یافته‌های اصلی
غفرانی، ۱۳۸۲	مسائل ساختاری نظام آموزش عالی	تحلیل نظری	فقدان استقلال عملیاتی در سطح دانشگاه، رویکرد سنتی و تمرکزگرا در سطح وزارت، و مداخلات برون‌وزارتی
اجتهادی و همکاران (۱۳۸۶)	موانع ساختاری نظام آموزش عالی در اجرای برنامه‌های توسعه	نظام آموزش عالی / پیمایش (مصاحبه و پرسشنامه) / ۱۳۰ نفر کارشناس، مدیر	عدم انطباق ساختار نقشی نظام آموزش عالی با برنامه‌ها، محیط اجرا و اهداف آن‌ها
علی‌بیگی (۱۳۸۶)	عوامل مؤثر بر بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی	اعضای هیئت‌علمی دانشگاه رازی / ۱۶۱ نفر	میانگین بهره‌وری پژوهشی ۰/۱۳. عوامل مؤثر: مرتبه‌ی علمی، سن و تعداد فرزندان
محسنی تیریزی و همکاران (۱۳۸۹)	چالش‌های اجتماعی شدن در دانشگاه‌های ایران	فراتحلیل ۱۵ مورد / مصاحبه ۲۰ نفر	چهار دسته چالش: شکل‌گیری اجتماعات علمی، کارایی فرهنگ دانشگاهی، علم‌گرایی، فرایندهای مؤثر جامعه‌پذیری دانشگاهی
اردلان و همکاران (۱۳۹۴)	سرمایه‌ی اجتماعی و تعهد سازمانی	کارکنان دانشگاه رازی / پیمایش / ۲۰۳ مورد	سطح متوسط سرمایه‌ی اجتماعی کل، رابطه‌ی مستقیم سرمایه‌ی اجتماعی و تعهد سازمانی
معروفی و همکاران (۱۳۹۵)	گسترش تحصیلات تکمیلی و کیفیت آموزش عالی	بررسی نظری	کاهش کیفیت آموزش



پژوهشگر	مسئله	جامعه‌ی آماری / روش / حجم نمونه	یافته‌های اصلی
محمدنژاد (۱۳۹۶)	برنامه‌ی راهبردی دانشگاه رازی	دانشگاه رازی/ آماری و اسنادی/ پیمایش	برنامه‌ی راهبردی
کریمی (۱۳۹۶)	برنامه‌ی آمایش سرزمین استان کرمانشاه	آموزش عالی استان/ اسنادی	استان کرمانشاه در ۲۲ متغیر پایین‌تر از استان‌های همجوار
رضاییان و همکاران (۱۳۹۷)	چالش‌های مؤسسات آموزش عالی غیردولتی و غیرانتفاعی	رؤسای مؤسسات غیرانتفاعی/ پیمایش/ ۲۰۱ نفر	اقدامات وزارت علوم، ضعف قوانین، مشکلات مالی، آموزشی و شرایط اجتماعی
زارع بنادکوکوی و همکاران (۱۳۹۶)	آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌ها	اسناد فرادستی/ ۷ سند/ کدگذاری باز	توجه ۶۹ درصدی مدل‌ها به استاد فرادستی
رضایی و همکاران (۱۳۹۸)	قابلیت‌ها و موانع کارآفرین شدن دانشگاه رازی	دانشگاه رازی/ نظریه‌ی زمینه‌ای/ مصاحبه‌ی عمیق/ ۱۲ نفر هیئت‌علمی	کشف ۷ قابلیت (سرمایه‌ی انسانی، استانی و ...) و ۱۷ مانع (ساختاری، مالی، کیفیت کم، فقدان شایسته‌سالاری و ...)
کیخا (۱۳۹۹)	آسیب‌شناسی ساختاری و کارکردی آموزش عالی	آموزش عالی/ مصاحبه/ اساتید و دانشجویان دانشگاه علامه/ ۵۳ نفر	ناکارآمدی درون‌دانشگاهی (اساتید، دانشجویان، زیرساخت) و برون‌دانشگاهی (تمرکزگرایی، مدیریت و چالش‌های فرهنگی)



باین حال، از هر دو وجه نام‌برده، دو مورد نزدیک‌تر به نوشتار حاضر را با تأمل بیشتری بررسی کرده‌ایم. در وجه پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه رازی، دو مطالعه‌ی محمدنژاد (۱۳۹۶) و کریمی (۱۳۹۶) را ارزیابی کرده‌ایم.

۱. برنامه‌ی راهبردی و عملیاتی دانشگاه رازی تا ۱۴۰۴ (محمدنژاد، ۱۳۹۶): این برنامه را شورای راهبردی دانشگاه رازی (اعضای هیئت‌رئیس) و کمیته‌ی تخصصی (ترکیبی شش نفره از بخش پژوهشی، مالی و ...) در سه بخش اصلی (شامل تدوین استراتژی، نقشه‌ی استراتژی و برنامه‌ی عملیاتی) تهیه کرده‌اند. با توجه به محدودیت این نوشتار، از شرح این بخش‌ها گذشته‌ایم و فقط ارزیابی آن را در این جا آورده‌ایم.

این برنامه‌ی راهبردی و عملیاتی، به‌دلیل پیشقدم بودن و نیز تمرکز بر دانشگاه رازی، جایگاه ویژه‌ای دارد. باین‌همه، در بررسی محتوایی آن، مواردی محل اشکال وجود دارد. خلاصه‌ی این اشکالات ناهماهنگی بخش‌های مختلف طرح شامل «چشم‌انداز ارزش‌ها، اهداف آرمانی، اهداف کلان و برنامه‌های عملیاتی» است. در ابتدای طرح گفته شده است که دانشگاه باید در پی رسیدن به نسل سوم باشد و شعار آن اخلاق‌محوری و دانش‌بنیانی است. در ابتدا، در سطح منطق و فلسفه‌ی

دانشگاه، معلوم نیست که آیا اخلاق محوری وظیفه و کارکرد دانشگاه است یا خیر. آیا اخلاق (ورای همه‌ی ضرورت‌های راستین آن) می‌تواند محور برنامه‌ای عملیاتی برای دانشگاه باشد؟ اما، با فرض پذیرش همین شعار و اهداف آرمانی، چرا بین این‌ها و اهداف کلان دانشگاه نسبتی وجود ندارد؟ چهار هدف کلان دانشگاه همگی اهدافی کمی هستند و در حقیقت جهتگیری عملی دانشگاه را تعیین می‌کنند. به‌علاوه، روح کلی بخش برنامه‌های عملیاتی (۱۳ مورد) نیز بر مدار همین اهداف کمی می‌چرخد. از ۱۳ مورد برنامه، فقط مورد شماره‌ی ۹ (ارتقای فرهنگ) به مباحث مرتبط با اخلاق و فرهنگ پرداخته است (بگذریم از این‌که اخلاق محوری با این اقدامات بعید است حاصل شود).

به نظر می‌رسد مشکل تفاوت اهداف کلان و برنامه‌های عملیاتی طرح نام‌برده، ناشی از گرهی روش‌شناختی در فرایند پژوهش باشد. طرح بالا شامل دو بخش اصلی است: نخست، مبانی نظری و ارزشی که حاصل بررسی ایده‌ها و رویکردهای نظری و اسناد بالادستی است، که نسبتاً خوب بررسی شده است؛ دوم، بخش برنامه‌ریزی که مبتنی است بر «نظرخواهی و اتفاق‌نظر مدیران ارشد و متخصصان و کارکنان باتجربه‌ی دانشگاه»^۱. این دو بخش، که اولی مبتنی بر جهتگیری‌های نظری و ارزشی نسبتاً انتزاعی و دومی مبتنی بر تجربه‌ی افراد است (افرادی که لزوماً با آن مبانی نظری آشنا نیستند یا به آن اعتقاد ندارند)، در کلیت خود سازگار نیستند. به همین دلیل، میان سه سطح این برنامه‌ی راهبردی و عملیاتی، یعنی ساحت نظر و ارزش‌ها، ساحت اهداف کلان و ساحت برنامه‌های عملیاتی، همخوانی چندانی وجود دارد. علاوه‌براین، این برنامه‌ی راهبردی بهتر بود تمرکز بیشتری بر وضعیت موجود دانشگاه و جامعه می‌داشت تا از این طریق اهداف واقعی‌تری را تعیین می‌کرد. با همه‌ی این نقدها، در بخش برنامه‌های عملیاتی، اقلامی وجود دارد که حرکت در جهت آن‌ها، دانشگاه رازی را نه فقط به نسل سوم، بلکه به نسل‌های چهارم و پنجم دانشگاه، که نزدیکی و ارتباط بیشتر با جامعه و مسئولیت‌پذیری در قبال آن است، نزدیک‌تر می‌سازد. مواردی مانند ارتقای کیفی آموزش، بهبود فرایندها، کاهش وابستگی درآمدی (کاهش به کاهش وابستگی در کلیت هم اشاره می‌شد)، ارتقای فرهنگ و رضایت شغلی، مواردی هستند که اگرچه در زمره‌ی اهداف کلان دانشگاه نیستند، اما اهمیتشان بیشتر از آن‌ها است.

این پژوهش را گروهی از مدیران دانشگاه و متخصصان عموماً فنی و مدیریتی انجام داده‌اند. بنابراین، اشکالاتی که در مطالعات انجام‌شده در رشته‌های مختلف مدیریت (مدیریت صنعتی، آموزشی، بازرگانی، کارآفرینی، بازاریابی و...) وجود دارد، در این پژوهش نیز دیده می‌شود. مهم‌ترین اشکال این نوع پژوهش‌ها ابتدای آن‌ها بر گفتمان موفقیت و به‌عبارت دیگر تأکید بر عادت‌های رفتاری

۱. با این فرض که نمونه‌ی آماری انتخاب‌شده نمونه‌ای گویا و معتبر بوده باشد. ما، به دلیل در اختیار نبودن جزئیات نمونه و فرآیند نمونه‌گیری، در این باره نمی‌توانیم قضاوتی داشته باشیم.

فردی و برنامه‌هایی است که با برای تغییر این عادات طراحی می‌کنند. این نگاه جزئی‌نگر، در واقع، کلیت نظام آموزش عالی را نادیده می‌گیرد و آن را به امری فردی و روان‌شناختی تقلیل می‌دهد.

۲. برنامه‌ی آمایش سرزمین استان کرمانشاه (کریمی ۱۳۹۶): در این برنامه، یک فصل (۵۵ صفحه) به توصیف و تحلیل وضعیت آموزش عالی در استان پرداخته است. مبحث توصیفی شامل دو بخش «جمعیت و آموزش عالی» و «آموزش عالی در دانشگاه‌ها» است. طبق نتایج اصلی این مطالعه، در مقایسه با وضعیت کشوری، استان کرمانشاه فقط در ۳ شاخص دانش‌آموختگی در مقطع کارشناسی، دانشجوی کارشناسی و سهم دانشجوی علوم انسانی بالاتر (البته با اختلاف بسیار کم) از تراز کشوری قرار گرفته است. در شاخص برابری جنسیتی دانشجویی نیز هم‌تراز کشور است. در سایر شاخص‌ها پایین‌تر از موقعیت کشوری قرار دارد. در تحلیل منطقه‌ای (استان‌های همجوار)، در مجموع، همدان در رتبه‌ی اول قرار دارد. استان کرمانشاه در ۳ شاخص دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشجوی غیربومی دانشگاه آزاد و نسبت هیئت‌علمی برتر در رتبه‌ی اول قرار دارد. باین حال، در مقایسه با میانگین کشور، کرمانشاه در شاخص دانشجوی کارشناسی ارشد پایین‌تر قرار گرفته است. در ۲۲ شاخص دیگر کرمانشاه در میان استان‌های منطقه، دارای اختلاف منفی با استان اول است.

در وجه آسیب‌شناسی آموزش عالی به‌مثابه یک نظام، مقاله‌ی کیخا (۱۳۹۹) نزدیک‌ترین مورد به مقاله‌ی حاضر است. نویسنده با تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌های انجام‌گرفته با صاحب‌نظران، اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دکتری دانشگاه علامه طباطبایی، آسیب‌های ساختاری و کارکردی آموزش عالی ایران را در دو سطح درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی تحلیل کرده است. در سطح درون‌دانشگاهی، چهار مقوله‌ی ناکارآمدی استاد، ناکارآمدی دانشجو، برنامه‌ی درسی نامناسب و ضعف امکانات و زیرساخت‌ها را استخراج کرده است. در سطح برون‌دانشگاهی، سه مقوله‌ی اصلی حکمرانی ضعیف آموزش عالی (تمرکزگرایی در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری نامناسب)، مدیریت (مدیریت ناکارآمد، ناکارآمدی ارزشیابی و نظارت) و چالش‌های فرهنگی (فرهنگ دانشگاهی نامناسب، فرهنگ جامعه‌ی نامناسب) طبقه‌بندی کرده است. در نهایت، نویسنده بر آن است که مجموعه‌ای از عوامل خرد و کلان بر کارکردهای نظام آموزش عالی تأثیر دارند و بهبود اوضاع را نیازمند بازاندیشی در تمام عوامل در چارچوب نوعی اکوسیستم ارزیابی کرده است. همان‌طور که در جدول بالا دیده می‌شود، مطالعات غفرانی (۱۳۸۲) و اجتهادی (۱۳۸۶) نیز نگاه ساختاری به آموزش عالی داشته‌اند و نتایج آن‌ها نیز با نتایج کیخا و نیز نتایج مقاله‌ی حاضر همخوانی دارد.



۳. روش‌شناسی

منظور از آسیب‌شناسی پیمایش، توصیف و تحلیل موانع و مشکلاتی است که در مسیر تحقق اهداف یک جامعه، محله یا سازمان وجود دارد. بنابراین، در این نوع تحلیل، تمرکز اصلی بر آسیب‌ها است و به امتیازهای موجود پرداخته نمی‌شود. بررسی ما درباره‌ی مطالعات پیشین نشان می‌دهد این شکل مطالعات پدیدارشناختی مبتنی بر تجربه در دانشگاه انجام نگرفته است. در علوم اجتماعی، برای انجام این نوع پژوهش، بسته به ماهیت موضوع و کیفیت مورد انتظار محققان، از روش‌های کمی یا کیفی استفاده می‌شود. ما، با توجه به اهداف تحلیلی مورد نظر پژوهش، از روش کیفی، به‌ویژه «تحلیل داده‌های شفاهی» (فلیک، ۱۳۸۷) برآمده از مصاحبه‌های عمیق استفاده کرده‌ایم.

ما با مصاحبه‌های عمیق تلاش کردیم بدون دخالت دادن اطلاعات پیشین و پیش‌زمینه‌های ذهنی و تجربی خود، به تجربه‌ی زیسته‌ی مدیران و مسئولان دانشگاه رازی در یکی دو دهه‌ی گذشته دست پیدا کنیم. شیوه‌ی اجرای مصاحبه بر اساس معیارهای روش کیفی و مدون بوده است. هر مصاحبه با یک مصاحبه‌شونده و یک مصاحبه‌گر انجام شده است. گفت‌وگوها در مجموع ۲۴ مورد (حضور و مجازی) بوده است. محورهای اصلی سخنان مصاحبه‌شونده از سوی مصاحبه‌گر یادداشت می‌شد، تا جایی که موجبات پرت شدن حواس او را فراهم نکند و همه‌ی گفته‌ها در یک فایل صوتی ضبط شده است. در نهایت، با استفاده از این دو منبع کل متن پیاده می‌شد. از آن‌جا که این گزارش بیشتر یافته‌ها و نتایج را مدنظر دارد، ما در این‌جا از شرح مراحل و فرایند روش‌شناختی تحلیل این داده‌ها خودداری می‌کنیم و فقط اشاره می‌کنیم. اما، اصول روش‌های کیفی، به‌ویژه مصاحبه‌ی عمیق، برای استخراج و تحلیل راهنمای کار بوده است. به‌دلیل ماهیت کیفی مصاحبه‌ها، در تحلیل، سخن از فراوانی آماری مشکلات چندان مورد توجه نبود. در واقع، یک مشکل حتی اگر فقط در یک مورد به آن اشاره شده باشد، به‌دلیل جایگاه مصاحبه‌شونده، که مطلع حوزه‌ی تخصصی یا مدیریتی خودش است، کافی است که به‌عنوان آسیبی جدی در نظر گرفته شود. باین‌حال، پیدا است که در موارد بسیاری، آسیب‌های مورد اشاره‌ی مصاحبه‌شوندگان به تکرارهای چندگانه رسیده باشد، یا این‌که دارای همپوشانی باشد. اما در این حالت نیز، تحلیل آن‌ها نه بر اساس فراوانی، بلکه بر اساس وزن و کیفیت آن‌ها تحلیل شده است. به‌دلیل محدودیت حجمی مقاله، گزاره‌های منتهی شده به مفاهیم و مقولات نهایی در متن نیامده است. باین‌حال، در بخش‌های مختلف تحلیل، پاره‌های نقل‌شده از متن گفت‌وگوها است.

با توجه به محتوا و نتایج این مبحث، دو نکته‌ی مهم در ساحت اخلاق علمی وجود دارد. مورد نخست، به‌ویژه برای مخاطبانی که در دروه‌ی حاضر به‌نحوی در جایگاه مدیریت قرار داشته یا دارند،



این است که هدف ما آسیب‌شناسی بوده است. پیداست که هدف آسیب‌شناسی عبارت از پیمایش و تحلیل اشکالات و موانعی است که در حوزه‌های ساختاری، فرایندی و کارگزاری وجود دارد. در این بخش، تمرکز اساساً بر مشکلات است و به‌جز در موارد ضروری، اشاره‌ی مشخصی به مزایا و فعالیت‌های دانشگاه و آموزش عالی نشده است. این امر به‌معنای فقدان این مزایا و نادیده گرفتن آن‌ها نیست، بلکه به‌دلیل ماهیت بحث است. مضافاً این‌که در بخش‌های دیگر پژوهش اصلی، همه‌ی داده‌ها و اطلاعات دلالت بر فعالیت‌های عملی و ایجابی و در واقع کارنامه‌ی مثبت آموزش عالی دارند. نکته‌ی دوم این‌که سخن این گزارش در هیچ‌کدام از سطوح تحلیل (کلان، میانه، خرد) معطوف به اشخاص حقیقی نیست. حتی اگر در خود مصاحبه‌ها مصاحبه‌شونده از فرد یا افرادی سخن گفته باشد، در تمام گزارش سعی شده است گزاره‌ها و مقولات علمی بوده و متوجه شخص خاصی نباشد. بنابراین، انتظار داریم مدیران فعلی آموزش عالی استان، و نیز کشور، هیچ‌کدام از استدلال‌های این تحلیل‌ها را حمل بر قضاوت یا ارزیابی خود یا دیگر همکارانشان نکنند. گزاره‌های این آسیب‌شناسی اصولاً درباره‌ی فرایندها و ساختارهای دانشگاهی است و روشن است که هیچ‌یک از مدیران زمان انجام این پژوهش، و نیز مدیران پیشین، مسئول و بنیانگذار یا عامل اصلی در ایجاد و تداوم این ساختارها نبوده‌اند، بلکه آن‌ها را به‌نحوی به ارث برده‌اند. بنابراین، حتی می‌توان گفت که مدیران، در همه‌ی دوره‌ها، تا حدی خود قربانی همین ساختارها و فرایندها بوده‌اند.

در جدول زیر سیمای آماری مصاحبه‌شوندگان به ترتیب زمان مصاحبه ارائه شده است.

جدول ۲. سیمای ویژگی‌های حرفه‌ای - فردی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	سمت	سابقه (به سال)	مرتبه‌ی علمی	تخصص
۱	ریاست دانشکده‌ی علوم	۵	استاد	ریاضی
۲	ریاست دانشکده‌ی علوم اجتماعی و تربیتی	۲	دانشیار	اقتصاد
۳	ریاست دانشکده‌ی علوم اجتماعی و تربیتی (سابق)	۳	دانشیار	علوم سیاسی
۴	ریاست دانشکده‌ی تربیت بدنی	۳	استادیار	مدیریت ورزشی
۵	ریاست دانشکده‌ی فنی و مهندسی	۶	استاد	الکترونیک
۶	ریاست دانشکده‌ی کشاورزی	۳	استادیار	خاک‌شناسی
۷	ریاست دانشکده‌ی شیمی	۲	استاد	بیوشیمی بالینی
۸	ریاست دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی (سابق)	۹	استاد	زبان و ادبیات عرب

ردیف	سمت	سابقه (به سال)	مرتبه‌ی علمی	تخصص
۹	ریاست کانون صنفی / امور بین الملل (سابق)	۲	دانشیار	اصلاح نباتات
۱۰	ریاست دانشکده‌ی علوم (سابق)	۷	استاد	آمار
۱۱	ریاست دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی	۵	استادیار	کلام
۱۲	ریاست دانشکده‌ی تربیت بدنی (سابق)	۷	دانشیار	فیزیولوژی ورزشی
۱۳	ریاست دانشکده‌ی شیمی (سابق) (مجازی)	۲	استاد	شیمی کاربردی
۱۴	معاونت فرهنگی		دانشیار	علوم سیاسی
۱۵	معاونت پژوهشی	۲	دانشیار	مکانیک انرژی
۱۶	ریاست دانشگاه ۱		دانشیار	مهندسی مکانیک
۱۷	صاحب نظر حوزه‌ی کارآفرینی (مجازی)		استادیار	کارآفرینی
۱۸	معاونت آموزشی دانشگاه (مجازی)	۷	استاد	زبان و ادبیات عرب
۱۹	ریاست دانشکده‌ی فنی اسلام‌آباد (مجازی)	۳	استادیار	مهندسی مواد
۲۰	ریاست دانشکده‌ی کشاورزی سنقر (مجازی)	۴	استادیار	مکانیک کشاورزی
۲۱	صاحب نظر حوزه‌ی علم اطلاعات (مجازی)	-	دانشیار	دانش شناسی
۲۲	ریاست دانشکده‌ی مدیریت جوانرود (مجازی)	۵	استادیار	زبان انگلیسی
۲۳	معاونت دانشجویی دانشگاه (مجازی)	۲	دانشیار	فیزیولوژی گ. زراعی
۲۴	معاونت مالی دانشگاه (مجازی)	۱	دانشیار	آمار

۴. تحلیل آسیب‌شناختی

آسیب‌شناسی حوزه‌های مختلف دانشگاه رازی، به تفکیک حوزه‌های مختلف ارائه شده است. در این مبحث، سطوح سه‌گانه‌ای از تحلیل (کلان، میانه، خرد) ارائه شده است. این سطوح، علاوه بر دسته‌بندی آسیب‌ها و رفع تشتت مقولات، راه‌یافتن ما به آن‌ها را تسهیل و تحلیل آن‌ها را برای ما فراهم می‌کند.

سطح کلان: شامل آسیب‌های که، در مجموع، ویژگی بارز آن‌ها بیرونی بودن و تعلق به ساختارهای کلان جامعه است و دانشگاه به‌عنوان یک خرده‌نظام از آن‌ها متأثر بوده، توان تأثیرگذاری چندانی، به‌ویژه به‌صورت مستقیم و در کوتاه‌مدت و میان‌مدت ندارد.

سطح میانی: شامل آسیب‌هایی که درونی خرده‌نظام آموزش عالی و به‌ویژه درون سازمان دانشگاه هستند. این سطح مشکلات اگرچه به‌نحوی می‌تواند از آسیب‌های سطح کلان متأثر شود، اما در کلیت آن، قابلیت مشکل‌گشایی و رفع آن‌ها در درون نظام آموزش عالی و در موارد بسیاری در درون خود سازمان دانشگاه هم مقدور و ممکن است.

سطح خرد: شامل آسیب‌هایی که از لحاظ نظری و روش‌شناختی، به «فرد» به‌عنوان کنشگر نظام آموزش عالی برمی‌گردد. برخلاف دو سطح قبلی که کنشگری نه در سطح فردی، بلکه در سطح نهاد و سازمان مطرح بود، در این سطح تحلیل، آسیب‌ها به افراد درون سازمان (مدیران، اعضای هیئت‌علمی و...) نسبت داده می‌شود.

تفاوت در میزان اشاره به این سطوح، در کل، دلالت‌هایی دارد؛ از جمله این‌که آیا مشکلات و آسیب‌ها بیشتر از نوع کلان و میانی هستند یا خرد. تراکم مشکلات در سطوح کلان و میانی نشانه‌ای است از دشواری انجام اصلاحات و ایجاد تغییر. فراوانی بیشتر این مشکلات، صرف‌نظر از وزن آن‌ها، می‌تواند مشکل تغییر در سطوح خرد را هم به دنبال داشته باشد. در این بخش، بر اساس سطوح سه‌گانه‌ی بالا، هر کدام از حوزه‌ها مورد مطالعه را بررسی کرده‌ایم. در متن تحلیل‌ها، هر جا که جمله‌ای در داخل گیومه آمده باشد، به‌نحوی نقل‌قول مستقیم است. در مواردی که نقل‌قول مستقیم از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان باشد، ممکن است لحن جملات کمی به محاوره نزدیک باشد. این امر به‌خاطر رعایت اصالت جملات فرد مذکور است.

۴-۱. آسیب‌شناسی حوزه‌ی مدیریت

مقولات سطح کلان تحلیل نشان می‌دهند که دانشگاه و نظام آموزش عالی، در کلیت خود، «فاقد استقلال» است. در سطوح کلان مدیریت، آموزش عالی، شاید همچون سایر خرده‌نظام‌های اجتماعی، فاقد اختیارات و اقتدار لازم برای اخذ تصمیم‌گیری و مدیریت و اجرا است. همچنان‌که پاسخگویان اشاره کرده‌اند، وزارت علوم به‌طور کلی از «اهمیت کمتری در میان سایر وزارت‌ها» برخوردار است. اما در همان حال، به‌نوعی یکی از وزارت‌هایی است که «بیشترین حساسیت» درباره‌ی آن وجود دارد. این مقولات در کنار ناممکن شدن استقلال دانشگاه، نظام تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی را به‌شدت «متمرکز کرده و انعطاف‌پذیری اندکی» دارد و مسیر را بر مدیران احتمالی مایل به نوآوری و ایجاد تغییر در سطوح میانی بسته است. در شمای کلی، در کلان‌ترین سطح، نظام آموزش عالی وابسته به سایر خرده‌نظام‌های اجتماعی است و «تصمیم‌گیری از سوی آن‌ها، و نه در دانشگاه»، اتفاق می‌افتد. در سطح پایین‌تر، وزارت عتف فاقد استقلال نگرش‌های بیرونی و «تصمیم‌های دیکته‌شده» را به سازمان‌های تحت مدیریت خود دیکته می‌کند و در سطح پایین‌تر که



همان سطح میانی است، دانشگاه به دلیل «نداشتن قوه‌ی تصمیم‌گیری»، به جانب نوعی پراگماتیسم می‌رود که سودمندی را در «عدم مداخله و فقدان فاعلیت و در نهایت روزمرگی» می‌بیند.

آسیب‌های سطح میانی بیانگر مشکلاتی هستند که ویژگی اصلی آن‌ها «تعلق به سطح سازمانی» دانشگاه است. این مشکلات، به‌رغم تأثیرپذیری از سطح کلان و نیز سطح خرد سازمان، به‌طور کلی، به نحوه‌ی مدیریت دانشگاه و مسائل مرتبط با آن برمی‌گردد. مقولات این سطح را می‌توان در چند دسته دسته‌بندی کرد. در دسته‌ی اول «هیئت امناء» قرار دارد که به‌نحوی رابطه‌ی سطح کلان و سطح میانی است و نیز امکانی برای ایجاد فاعلیت برای دانشگاه و افزایش سطح مداخله‌ی ویژه‌ی دانشگاه در فرایند تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی. با توجه به نظر مصاحبه‌شوندگان، به نظر می‌رسد مشکلاتی در زمینه‌ی «میزان فاعلیت، محدوده‌ی فاعلیت و اعضای منتخب هیئت امناء» وجود دارد.

در دسته‌ی دوم از سطح میانی، دایره‌ی هیئت‌رئیس‌ی دانشگاه مدنظر است. در این دسته، هم موافقان و هم مخالفان (مخالفت نسبی) هیئت‌رئیس‌ی فعلی به آسیب‌هایی اشاره کرده‌اند. هر دو گروه بر این عقیده بوده‌اند که در شیوه‌ی مدیریت فعلی اشکالاتی مانند «احتیاط غیرضروری، جزئی‌نگری، ناهماهنگی در تیم مدیریت، تمرکزگرایی، فاعلیت کم در تعامل با سازمان‌های بیرون» وجود دارد. بعضی از مشکلات، مانند «فرایند گزینش کارمندان، کارمندان سالاری بخشی»، هم به مدیریت فعلی برنمی‌گردد و در واقع حاصل «مدیریت‌های ادوار مختلف» در دانشگاه است. همچنین، مشکلاتی در مدیریت وجود دارد که اگرچه در سطح میانی قرار دارند، اما راهکار و ابزار رفع آن‌ها تقریباً «بیرون از توانایی‌ها و اختیارات مدیران دانشگاه» است. از جمله‌ی این موارد می‌توان به مقولات مربوط به «هیئت امناء، بودجه، جناح‌بندی سیاسی و...» اشاره کرد.

کمترین آسیب‌های حوزه‌ی مدیریت در سطح خرد قرار دارند. از جمله‌ی این موارد می‌توان به «رضایت‌مندی پایین، فقدان انگیزه یا انگیزه‌های مسئله‌دار، عدم‌گرایش به تقبل پست، تضاد منافع، عدم‌تمایل نیروها به تغییر، فقدان احساس مسئولیت اجتماعی و سازمانی نیروها، و تمایل به مشارکت اندک» اشاره کرد. این موارد مقولاتی هستند که اساساً میان نیروهای دانشگاه، و نه الزاماً مدیریت دانشگاه، دیده می‌شود. به همین دلیل، بیشتر این موارد را مدیران ارشد دانشگاه مطرح کرده‌اند. از این منظر، مشکلات مدیریتی، علاوه‌بر بار جدی مشکلات کلان نظام اجتماعی و خرده‌نظام آموزش عالی، ویژگی‌های شخصی افراد شاغل و حاضر در دانشگاه (شامل استاد، کارمند و دانشجو) به‌گونه‌ای است که «توان مدیریت» را می‌ستاند و آن را به روزمرگی و فرسایش می‌کشانند. از این نظر، بخش عمده‌ای از مشکلات مدیریتی را می‌توان با «تغییر در نگرش و رفتار نیروهای موجود در دانشگاه» رفع کرد.

در کنار این رویکرد، آسیب‌هایی وجود دارند که در سطح فردی، از مدیریت نشئت می‌گیرند. از جمله‌ی این موارد، به نظر مصاحبه‌شوندگان، می‌توان به مواردی مانند «نگاه تمرکزگرا، آمرانه و دستوری و جزئی‌نگر در داخل دانشگاه و رویکرد تدافعی و انفعالی و غیر مطالبه‌گر در تعامل با بیرون از دانشگاه» اشاره کرد. (باید یادآوری شود که همه‌ی مباحث مورد اشاره‌ی موافقان و مخالفان نسبی، به رویکرد مدیران معطوف است و تقریباً در هیچ موردی، به مدیریت‌ها به‌عنوان شخص حقیقی اشاره نشده است.)^۱

در جمع‌بندی این بخش، می‌توان گفت که مشکلات مدیریت دانشگاهی بیشتر در سیاست‌های کلان اجتماعی و نیز سیاست‌های کلان آموزش عالی ریشه دارند. بنابراین، صرفاً با تغییر این سیاست‌ها یا بازرنگری در آن‌ها می‌توان به تغییر و اصلاح مدیریت در سطوح میانی و نیز رفع آسیب‌های سطح خرد مدیریت امید داشت. به‌عبارت دیگر، در سایه‌ی این سیاست‌های کلان، سطح مداخله با انفعال مدیریت‌ها به تغییر جدی نخواهد انجامید، مگر جابه‌جایی‌های مدیریتی با تغییرات جزئی در فرایندهای موجود. در کنار این واقعیت، این دیدگاه نیز وجود دارد که مدیر می‌تواند سطحی از اصلاحات و تغییرات را در همه‌ی حوزه‌های برون‌دانشگاهی و درون‌دانشگاهی عملی کند. اما خود انتخاب «مدیران با مسئله‌مواجه» است. از سوی دیگر، در صورت انتصاب نیز، با توجه به محدودیت‌های بعدی ناشی از سیاست‌های کلان، دشوار بتواند ایده‌های خود را پیش ببرد. از همین‌رو، در ابتدای این مبحث، به پراگماتیسم ناقص (منفعلا نه) اشاره شد.

۲-۴. آسیب‌شناسی حوزه‌ی آموزش

بر اساس یافته‌ها، در این سطح، مهم‌ترین مشکلات حوزه‌ی آموزش دانشگاه در مراحل پیش‌دانشگاهی نهفته است. مجموعه عواملی مانند «افت کیفیت آموزش، ضعف آموزش عمومی و گرایش به برخی رشته‌ها و مدرک‌گرایی» دلالت بر نوعی فرهنگ عمومی دارند که در آن افراد همه‌ی متغیرها را فدای رسیدن به درآمد بیشتر می‌کنند. این فرهنگ در نهایت به ضعف در آموزش عالی می‌انجامد. به نظر می‌رسد «نامساعدبودن زمینه‌های اشتغال»، که اصولاً در حوزه‌ی اختیارات آموزش و پرورش و آموزش عالی نیست، یکی از عوامل همین فرهنگ ثروت‌گرا و مدرک‌گرا باشد. در مجموع، وجود این زمینه‌ها، ساختارها و فرایندهای نامناسب آموزش عالی را با دشواری‌های جدی، از جمله «افت کیفیت آموزش و ورود دانشجویان نه‌چندان مستعد یا علاقه‌مند»، روبه‌رو ساخته است.

۱. انجام چنین پژوهش‌هایی که مشکلات مدیریت و کلیت مجموعه را به شیوه‌ی علمی بررسی می‌کند، امتیازی برای مدیریت وقت (سال ۹۹) به حساب می‌آید زیرا به نوعی بر نگاه بازان‌دیشانه و خودانتقادی آنان دلالت می‌کند.

در سطح میانی، مشکلات سطح اول مربوط می‌شود به «نگاه سیاسی که در دانشگاه حاکم» است و به صورت مرئی و نامرئی، محدودیت‌هایی را برای فعالیت‌های آموزشی ایجاد می‌کند. وقتی این سد رد شود، آنگاه مشکلاتی مانند «مشکل در شیوهی آموزش، بی‌توجهی به دروس مبانی و مقاطع اولیه»ی دانشگاه مطرح می‌شود. «ضعف و اشکال در برنامه‌های آموزشی نامناسب و ارزیابی نامناسب و ضعیف از فرایند آموزش» از جمله مشکلات قدیمی هستند؛ زیرا سال‌ها است که یگانه ابزار نظارت و ارزیابی آموزش استادان پرسشنامه‌ای است که در پایان ترم به دانشجویان داده می‌شود تا آن‌ها را ارزیابی کنند. علاوه بر اشکالات نحوه تکمیل این فرم ارزشیابی از سوی دانشجویان و کمیت فرم‌های تکمیل شده، خود پرسشنامه هم به لحاظ منطق روش‌شناختی اشکالاتی دارد. به نظر می‌رسد بیشتر این آسیب‌ها به نوعی حاصل توجه افراطی به حوزه‌ی پژوهش و در سایه قرار گرفتن آموزش و ملزومات آن باشد. این کم‌توجهی را در فرایندهایی مانند ارتقا، فقدان سازوکارهای تشویقی برای سرآمدان آموزش و ... می‌توان دید.

آسیب‌های سطح خرد به رفتار و نگرش اعضای هیئت علمی و دانشجویان برمی‌گردد. به نظر می‌رسد اعضای هیئت علمی، در مقابل گرایش به تغییر شیوهی آموزش، از خود «مقاومت» نشان می‌دهند. اگرچه این نتیجه پربیراه نیست، اما با دقت در محتوای سخن منتقدان، می‌توان گفت که نگرش آن‌ها به آموزش عمدتاً به ابزار آموزش معطوف است. برای مثال، وقتی از آموزش مدرن و سنتی سخن رانده می‌شود، منظور استفاده از «ابزار تکنولوژیک (پاورپوینت و ...) به جای گچ و کاغذ» و این موارد است. البته، هستند اعضای هیئت علمی‌ای که در همین حد هم در مقابل تغییر مقاومت می‌کنند. اما نکته‌ی اصلی آن است که شیوهی آموزش جدید الزاماً و صرفاً با به‌کارگیری ابزار فنی جدید شکل نمی‌گیرد، بلکه علاوه بر توانایی استفاده از ابزارهای جدید، نوع نگاه استاد و دانشجو به یادگیری و مشارکت در آن، نوع نگاه طرفین به نقش خود در تدریس، نوع و نگاه میان‌رشته‌ای، نقش سرمایه‌های فرهنگی در آموزش و ... است که می‌تواند آموزش را به سطح بالاتری از کمیت و کیفیت برساند.

در کل، در میان پاسخ‌های مرتبط با آموزش، در مقایسه، سطح خرد آسیب‌ها کمتر است. اما همان آسیب‌های کلان، مانند گرایش‌های عمومی جامعه به مدرک‌گرایی و پزشکی‌گرایی، مادی‌گرایی و غیره، در دانشجویان ورودی دانشگاه خود را نشان می‌دهد. دانشجویان بی‌علاقه، کم‌توان‌تر از لحاظ بهره‌ی هوشی، مدرک‌گرا و ... حاصل همین نگرش‌های فرهنگی جامعه هستند. در کنار این‌ها، می‌توان به سیاست‌هایی از قبیل «بومی‌گزینی و قطبی‌سازی» اشاره کرد که در عمل به ضرر دانشگاه‌های درجه دو و پیرامونی از لحاظ جغرافیای تمام شده است (ضمن این‌که این سیاست‌ها در درازمدت باعث ضعیف شدن تنوع ژنتیکی - فرهنگی جامعه خواهد شد).

۴-۳. آسیب‌شناسی حوزه‌ی پژوهش

بر اساس مشاهدات و تجربه‌ی ما، حوزه‌ی پژوهش، دست‌کم از نگاه مدیران و طرفداران پژوهش، یکی از «حوزه‌های موفق» دانشگاه است. کسب رتبه‌های دانشگاهی ملی و بین‌المللی عمدتاً بر اساس شاخص‌های پژوهش است و دانشگاه خود را در این زمینه موفق‌تر ارزیابی می‌کند. کمیت و کیفیت اخبار مرتبط با موفقیت‌های پژوهشی در سایت دانشگاه، برگزاری هفته‌ی پژوهشی، جوایز پژوهشی، سهم پژوهش در ارتقا و تشکیلات و هزینه‌های پژوهشی و مدیران میانی، که صرفاً به دلیل داشتن رزومه‌ی پژوهشی در حوزه‌های بین‌المللی «انتصاب» شده‌اند، همگی دلالت بر این وضعیت دارند. با این حال، نگاه‌های متفاوتی نیز وجود دارد که در مصاحبه‌ها بازتاب داشته است.

در سطح کلان، شاید بتوان گفت مهم‌ترین آسیب در ساحت پژوهش، هم در سطح وزارت و هم در سطح دانشگاه، «رویکرد کلی» به پژوهش باشد که اساساً کمی، تک‌ساحتی، یکسان‌ساز و جزئی‌نگر است. این رویکرد تقریباً دانش و علم را از دریچه‌ی آمارهای پژوهشی، علوم طبیعی و «به صورت مقاله» می‌بیند. این رویکرد، در دهه‌ی اخیر، به خودی خود مسیر علم در دانشگاه را تحت تأثیر قرار داده و یکسویه کرده است. تاوان آن را در اُفت سایر عرصه‌های پژوهش مانند «نگارش و تألیف کتاب، بی‌توجهی به کیفیت مقاله‌ها و بی‌عدالتی در حق رشته‌هایی» می‌توان دید که به هر دلیل، منطقی یا سیاسی، فاقد امکان نگارش مقالات بین‌المللی بوده‌اند یا فضا و امکان نشر کمتری برای چاپ آثار خود داشته‌اند. با این حال، این رویکرد خود متأثر از «سیاست کلانی است» که با استدلال پیشرو شدن در منطقه و غیره، نگاه کمی‌گرا به توسعه‌ی علم داشته است (فصل اول گزارش، سیاست‌ها و برنامه‌های توسعه دو دهه‌ی اخیر). چنین رویکردی به وزارت عتف تحمیل شده و این وزارت نیز آن را به دانشگاه‌ها دستور داده است.

در سایه‌ی همین رویکرد، در یکی دو سال اخیر، تغییری در رویکرد سیاست‌های کلی دیده می‌شود که عنوان آن حرکت دانشگاه به سوی «دانشگاه نسل سوم و چهارم» است که تمرکز آن بر «تجاری‌سازی، کارآفرینی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی» است. در یک سطح، این بحث مطرح است که این‌گونه تغییر رویکردها تا چه اندازه با مشارکت اعضای هیئت علمی و اعمال نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها نهایی شده و به تصویب رسیده است. آیا بر اساس همان تمرکزگرایی و عدم مشارکت، که در بحث مدیریت مطرح شد، این تغییر نیز از مرکز و به صورت اداری و نهادی گرفته شده است؟ پاسخ این سوال تقریباً مثبت است. پیامد این نوع سیاست‌گذاری را می‌توان در دو نگاه متفاوتی دید که مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره کرده‌اند. کسانی که عمدتاً در کسوت مسئولیت هستند، «فقدان تجاری‌سازی و عدم رواج سازوکار عرضه و تقاضا» را مشکل جدی در حوزه‌ی پژوهش می‌دانند، و



کسانی دیگر که دغدغه‌های غیراقتصادی بیشتری دارند، خود «تجاری‌سازی را آسیب جدی حوزه‌ی پژوهش و نیز کلیت دانشگاه» می‌دانند. این تفاوت بیشتر از آن‌که به منافع یا نگرش‌های شخصی گویندگان نسبتی داشته باشد، گویای دوله‌بودن این سیاست‌ها و فرایند نادرست تدوین و ابلاغ و اجرای آن‌ها است. پیامد چنین تفاوت دیدگاهی، بیش از هر جا، اخلال در امر پژوهش است. سوای این موارد، نحوه‌ی اجرای آن تأمل برانگیز است، که در سطح میانی به آن می‌پردازیم.

مقایسه‌ی آسیب‌هایی که در سطح میانی، یعنی دانشگاه، و در ساحت پژوهش مطرح شده‌اند، با موارد نام‌برده در سطح کلان (مبحث بالا) نشان می‌دهد که این دو سطح همپوشانی و همبستگی بالایی دارند. از یک طرف، سیاست‌های کلانی هست که از سوی وزارت به دانشگاه ابلاغ و در واقع دستور داده می‌شود و در ادامه آئین‌نامه‌های «بدون دخل و تصرفی» که برای اعضای هیئت علمی فرستاده (فوروارد) می‌شود. مصاحبه‌شوندگان در موارد بسیاری به این «عدم‌مداخله» و فاعلیت ضعیف دانشگاه در برابر سیاست‌های وزارت (و نیز بیرون از وزارت) به‌عنوان آسیب جدی در حوزه‌ی مدیریت اشاره کرده‌اند. به‌هرروی، این سیاست‌ها، همان‌طور که آمده است، به «غیرواقعی شدن پژوهش، کمی شدن، گرایش به پوزیتیویستی شدن (به‌معنای عام وحدت علوم) و تضعیف بیشتر رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی و برخی رشته‌های علوم طبیعی» منجر شده است. به نظر می‌رسد این رویکرد در دانشگاه رازی، با توجه به این‌که مؤسسان و در ادامه مدیران و مسئولان آن و نیز برخی از چهره‌های سرشناس آن تخصص‌های مربوط به حوزه‌ی علوم طبیعی (شیمی و ...) داشته‌اند، بسیار پررنگ‌تر بوده است.

یکی دیگر از پیامدهای این سیاست‌ها و برنامه‌ها بی‌توجهی با «کم‌توجهی به مقوله‌ی کتاب» بوده است؛ چنان‌که حتی در زمان تسویه حساب پژوهانه‌ی اختصاص یافته به اعضای هیئت علمی، آن‌ها نمی‌تواند از کتاب برای تسویه استفاده کنند. البته، می‌توان برای هزینه‌ی طرح جلد، تایپ و پرینت کتاب فاکتور ارائه کرد، اما خود محتوای آن جایگاهی در این زمینه ندارد. البته، این امر صرفاً یک دردمنون است. بر اساس نگاه مصاحبه‌شوندگان، می‌توان گفت که به موازات همان «رویکرد مقاله‌گرا، نگرش مثبت و ایده‌ی روشنی در باب کتاب» وجود ندارد. با این وصف، باید اشاره کرد که در مواردی، اعضای هیئت علمی دانشگاه نیز در زمینه‌ی کتاب، برخلاف رویه‌ی متعارف نگارش کتاب، صرفاً برای «امتیازگرفتن برای ارتقا و غیره، دست به کتاب‌سازی و مونتاژ» کتاب زده‌اند. این واقعیت تلخ است، اما مگر در سایر حوزه‌ها، به‌ویژه در زمینه‌ی مقاله، چنین ترفندهای غیرمتعارف و مخالف اخلاق علمی صورت نمی‌گیرد. در ثانی، باید جلوی اهمال‌کاری‌های و تخلف‌ها را گرفت، نه این‌که به‌طور کلی بازی را تعطیل کرد. به‌هرحال، در نهایت، کتاب، به‌ویژه در برخی رشته‌ها، هم تأثیرگذاری بیشتری دارد و هم ماندگارتر است.

در سطح خرد، حوزه‌ی پژوهش با کمترین آسیب مواجه است. این نکته بدین معنا است که سهم سیاست‌های پژوهشی در جهت‌دهی به پژوهش بسیار مهم است. در واقع، سهم اعضای هیئت علمی، به‌عنوان عاملان این پژوهش‌ها، فقط در گرایش افراطی آن‌ها به مقاله‌نویسی ارزیابی شده است. این نکته از این جهت مطلوب است که گویی اعضای هیئت علمی در کار پژوهش، به‌عنوان فرد، «موفق هستند و سیاست‌های موجود را به‌درستی محقق» کرده‌اند. با این حال، این وضعیت به معنای آن نیست که اشکالی در کار پژوهشگران نیست؛ اگرچه در این مصاحبه‌ها به آن اشاره نشده است. به‌عبارت دیگر، اگر سطح تحلیل را کمی بالاتر برده، مقولات کیفی پژوهش، داشتن «برنامه‌ی تحقیقاتی»^۱ و تداوم و نمودار زمانی رشد آن‌ها را بررسی کنیم، اشکالات رویکرد پژوهشی افراد ظاهر خواهد باشد. به‌هرروی، این سطح از مشکلات مورد نظر مصاحبه‌شوندگان نبوده و در این پروژه هم مجال پرداختن به آن وجود ندارد.

۴-۵. آسیب‌شناسی حوزه‌ی فرهنگی

از آن‌جا که فرهنگ مقوله‌ای نیست که در دایره‌ی محدود یک معاونت یا بخشی از یک سازمان بگنجد، منظور از فرهنگ در این ساحت فقط به حوزه‌ی اداری معاونت فرهنگی محدود نشده است. در واقع، علاوه بر قلمرو تحت پوشش معاونت فرهنگی، زمینه‌ای نمادین نیز که بستر اقدامات و رفتارهای نیروهای فعال در دانشگاه هست، در همین ساحت ارزیابی شده است. بر این اساس، در همه‌ی حوزه‌های دیگر، از جمله حوزه‌ی مدیریت، آموزش و پژوهش، هر جا که آسیب مورد اشاره به زمینه‌ی فرهنگی اجتماع دانشکده‌ها و دانشگاه مرتبط بوده است، علاوه بر حوزه‌ی مورد بحث، جزو آسیب‌های حوزه‌ی فرهنگی نیز به حساب آمده است. همچنین، باید اشاره شود که ضعف یا قوت وضعیت فرهنگی دانشگاه (جامعه) در همه‌ی عرصه‌های دیگر تأثیرگذار است و، برعکس، ساختی مانند پژوهش را نمی‌توان در یک دایره‌ی محدود تخصصی تحلیل کرد.

دانشگاه رازی در چشم‌انداز برنامه‌ی راهبردی ۱۴۰۴، پیش از هر چیز، خود را دانشگاهی اخلاق‌محور معرفی کرده است و بر همین منوال، در صفحه‌ی اصلی معاونت فرهنگی، شعار اصلی دانشگاه اخلاق‌محوری است. در این‌جا، پرداختن به فلسفه‌ی این رویکرد ضرورت ندارد، اما در خود این برنامه‌ی راهبردی، میان این شعار یا چشم‌انداز و اهداف کلان دانشگاه نسبتی وجود ندارد. چهار هدف کلان دانشگاه همگی اهدافی کمی هستند و در حقیقت جهت‌گیری عملی دانشگاه را تعیین می‌کنند. به‌علاوه، روح کلی بخش برنامه‌های عملیاتی نیز بر مدار همین اهداف کمی می‌چرخد. از میان همه‌ی برنامه‌ها، فقط یک مورد، با عنوان «ارتقای فرهنگ»، به مباحث مرتبط با اخلاق و فرهنگ

پرداخته است. در واقع، سهم کم فرهنگ (شامل اخلاق) در این برنامه‌ی راهبردی نشانه‌ای از آسیب‌هایی است که در سطوح کلان و میانی ساحت فرهنگ مطرح شده است.

پیچیدگی و گستردگی فرهنگ، در همه‌ی سطوح جامعه، همواره باعث نادیده گرفته شدن یا غلبه‌ی نگاه تقلیل‌گرایانه به آن شده است. فرهنگ کلی جامعه دارای معیایی است که به‌لحاظ ساختاری، امکان فعالیت فرهنگی را به حداقل می‌رساند و از سویی، در صورت امکان فعالیت فرهنگی، فقط به یک تصویر تقلیل‌یافته از فرهنگ بسنده می‌شود. به همین دلیل است که فعالیت فرهنگی در دانشگاه عموماً به فعالیت‌های ورزشی و فعالیت‌های مناسبتی مذهبی و آئینی فروکاسته می‌شود. کمیت و کیفیت این برنامه‌ها هم موضوع دیگری است که مطالعه‌ی جداگانه‌ای می‌طلبد.

شبهت زیادی میان سطوح کلان و میانی آسیب‌های فرهنگی دیده می‌شود. در واقع، گفتمان فرهنگی غالب، که به‌شدت تحت تأثیر گفتمان اصلی نظام سیاسی است، رویکرد «محدودکننده و تقلیل‌گرایانه به فرهنگ» را در پی داشته است. در سایه‌ی این گفتمان، فرهنگ به برخی «کردارهای اداری» تقلیل داده می‌شود که افرادی به‌عنوان کارمند می‌توانند آن را انجام دهند. این نگاه را می‌توان با توجه به «تخصص و سابقه و تجربه‌ی نیروهای معاونت فرهنگی» در طول چند دهه‌ی اخیر دریافت. در واقع، در بیشتر موارد، کمترین نسبتی میان تخصص، سرمایه‌ی فرهنگی، تجربه و مهارت فرهنگی و پست فرهنگی افراد در این معاونت وجود داشته است. با این حال، در یکی دو سال اخیر، تغییراتی در معاونت و فعالیت‌های آن انجام گرفته است که گشایشی نسبی حاصل شده است؛ اما هنوز ساختار اصلی معاونت فرهنگی بر همان سیاق پیشین است.

بیرون از قلمرو اداری معاونت فرهنگی و رویکرد فرهنگی دانشگاه، ویژگی‌های فرهنگی دیگری در دانشگاه وجود دارد که به نظر پاسخگویان، می‌توان آن‌ها را آسیب‌قلمداد کرد. مهم‌ترین این ویژگی‌ها «رخوت جمعی و عدم تمایل به مشارکت» است. این انفعال، فارغ از دلایل و عوامل مسبب آن، به تدریج به یک ویژگی فرهنگی بدل شده است که در همه‌ی قلمروهای دانشگاه، از جمله مدیریت و پژوهش، خود را نشان داده است. علاوه‌براین، سطح تعاملات نیروهای دانشگاه (سرمایه‌ی اجتماعی در بُعد شبکه‌ی اجتماعی) از همین فقدان روحیه‌ی مشارکت متأثر است و در تراز پایینی قرار دارد.

در تحلیل فرهنگ، جداسازی دو مقوله‌ی ساختار و عامل از همدیگر دشوار و مشکل‌ساز است. دیالکتیک ساختارهای اجتماعی و کنشگران اجتماعی، در این جا، شاید بیشتر از سایر خرده‌نظام‌ها خود را نشان می‌دهد (اگرچه این به‌معنای تأثیر معنادار و مهم‌تر ساختارهای کلان فرهنگی بیرون از دانشگاه نیست). در مجموع، مماس با این ساختار فرهنگی، ویژگی‌های فرهنگی فردی ایجاد شده است که به‌نحوی آن ساختارها را بازتولید می‌کند. ویژگی‌هایی که در سطح فردی (خرد) به‌عنوان

آسیب‌های فرهنگی احصا شده است و اصولاً معطوف به اعضای هیئت‌علمی است، دلالت بر نوعی تأخر یا فاصله‌ی فرهنگی دارد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، به نظر می‌رسد نیروهای اصلی شاغل در دانشگاه «فاقد ویژگی‌های فرهنگی» لازم هستند. وجه ایجابی ویژگی‌هایی مانند «نفع‌طلبی شخصی، نگرش مادی‌گرا، سرمایه‌ی فرهنگی کم، تعلق سازمانی اندک، فقدان مطالبه‌گری، و مهم‌تر از همه عدم تمایل و گرایش به تغییر» در امور و احوال را نمی‌توان بیرون از شخصیت (کاراکتر) یک استاد دانشگاه دانست. در واقع، به‌قول بوردیو، بایستی بین سرمایه‌ی علمی و سرمایه‌ی فرهنگی و اجتماعی استادان دانشگاه همخوانی وجود داشته باشد.

۴-۶. آسیب‌شناسی حوزه‌ی دانشجویی

به نظر می‌رسد کمترین آسیب‌های دانشگاه در حوزه‌ی دانشجویی باشد. همچنین، از نتایج این پژوهش چنین برمی‌آید که در سطح کلان مشکلی وجود ندارد. با این حال، می‌توان گفت برخی از مشکلات سطح میانی به سیاست‌های کلان وزارت علوم برمی‌گردد. برای مثال، سیاست «بومی‌گزینی»، که در آسیب‌شناسی آموزش به آن اشاره شد، یکی از برنامه‌های کلانی است که باعث تراکم دانشجویان بومی در این دانشگاه شده و از آن‌جا که خاستگاه اجتماعی این دانشجویان مناطق محروم است، به تبع آن، در سطح کلی، در دانشگاه رازی «فقر نسبی و گاهی فقر شدید» دانشجویان دیده شده است، و همان‌طور که مصاحبه‌شوندگان اشاره کرده‌اند، برخی از مشکلات حوزه‌ی دانشجویی، در هر دو سطح میانی و خرد، به‌صورتی مشخص تابع و پیامد همین ویژگی اولیه هستند. یکی از ویژگی‌های برجسته‌ی دانشگاه رازی در حوزه‌ی دانشجویی، «فراوانی و تراکم امکانات و فضاهای ورزشی» است. این وضعیت، اما، دو تالی نامطلوب داشته است. نخست، چنان‌که در آسیب‌شناسی فرهنگی گفته شد، بخش عمده‌ای از فعالیت‌های فرهنگی به فعالیت ورزشی فروگذاشته شده است، و دوم آن‌که فراوانی امکانات و فضاهای ورزشی مدیران را از توجه فضاها و امکاناتی که به «فضای عمومی» معروف هستند، غافل کرده است. فضای عمومی در بردارنده‌ی فضاهایی است که حول محور زندگی روزمره‌ی دانشجویی، تفریح و تعاملات دانشجویی معنا پیدا می‌کنند و الزاماً هدف و برنامه‌ی تعریف‌شده‌ای برای آن‌ها وجود ندارد. فقر زندگی روزمره در دانشگاه خود از عواملی است که دانشجویان را به‌سوی رفتارها و عادات نامناسب سوق می‌دهد، که در بخش بعدی به آن اشاره می‌شود. در واقع، دانشگاه باید به «فضایی اجتماعی» بدل شود که بخش عمده‌ای از نیازهای دانشجویان را برآورده کند، نه این‌که به‌صورت افراطی حول آموزش و پژوهش صورتبندی و برنامه‌ریزی شود. نزدیک شدن دانشگاه به فضایی اجتماعی که در آن، علاوه بر امکانات کالبدی و زیربنایی و آموزشی، نیازهای اجتماعی و انسانی دانشجویان را در نظر داشته باشد، علاوه بر تأثیر بر



رشد جنبه‌ی آموزشی، به تربیت شهروندان آینده نیز کمک خواهد کرد، که به نظر می‌رسد باید اولویت دانشگاه باشد.

مشکلاتی که مدیریت دانشگاه می‌تواند در کوتاه مدت آن‌ها را رفع کند، به شمار «نیروهای بهداشتی و مشکلات تعاملی کارمندان حوزه‌ی دانشجویی» مرتبط است. در بخش تعاملات دانشگاهی، خواهیم دید که شیوه‌ی تعاملی کارمندان بخش اداری به نحوی یکی از آسیب‌های موجود (اگرچه نه بنیادی) دانشگاه است. بر ما معلوم نیست، اما همان‌طور که یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره کرده است، شاید این ویژگی تعاملی به دلیل عادت‌های رفتاری و کلامی خاصی باشد که در فرهنگ خاص این شهر یا استان وجود دارد.

مشکلات حوزه‌ی دانشجویی به نظر می‌رسد بیشتر به افراد (دانشجو) برمی‌گردد. در صدر این مشکلات، همان‌طور که در سطح میانی گفته شد، فقر نسبی دانشجویان است که در دانشگاه و خوابگاه تمایل به بعضی از رفتارهای مسئله‌دار مانند «مصرف دخانیات و مواد مخدر، اقدام به خودکشی و مشکلات روانی، عدم رعایت بهداشت فردی و بی‌میلی به ورزش همگانی» را موجب یا دست‌کم شدت بخشیده است. علاوه بر این عامل بنیادی، شاید «همجواری دانشگاه با محله‌ی باغ ابریشم» یکی از عواملی باشد که به دلیل ایجاد دسترسی راحت‌تر به برخی مواد غیرقانونی، رفتارهای نامطلوب دانشجویان را تسهیل کرده باشد. (تجربه‌ی عامه‌ی مردم و مطالعات قبلی ما نشان می‌دهد خرید و فروش مواد مخدر و مشروبات الکلی در باغ ابریشم راحت‌تر از سایر مناطق است و به نوعی کسب و کار، اگرچه سیاه و غیرقانونی، بدل شده است. دانشگاه رازی از تابستان امسال پروژه‌ای با عنوان توانمندسازی این محله را شروع کرده است که امید می‌رود یکی از عوامل اصلی گرایش‌ها و رفتارهای مصرفی آسیب‌زای دانشجویان را رفع یا دست‌کم مهار کند.)

گفته شد که وجود «رفتارهای نامتعارف» برخی دانشجویان یکی از مشکلات مرتبط با خوابگاه‌ها، به ویژه خوابگاه‌های داخل شهر است. علاوه بر این، بر اساس مطالعات پیشین، به ویژه در محله‌ی حکمت‌آباد (کریمی و واعظزاده، ۱۳۹۹)، که یکی از خوابگاه‌های دانشگاه مماس با این محله قرار دارد، آن‌ها معتقد بودند این خوابگاه تناسبی با این محله ندارد و به لحاظ تفاوت‌های فرهنگی، با بافت محله و رفتارهای نامتعارف دانشجویان مشکلاتی را بر محله در پی داشته است. محله‌ی حکمت‌آباد یکی از محلات محروم و نابرخوردار شهر کرمانشاه است و بافت فرهنگی آن سنتی و تاحدی روستایی است. این نه بدان معنا است که رفتار دانشجویان آن خوابگاه الزاماً نامتعارف و مسئله‌دار است، زیرا خود این محله آسیب‌های اجتماعی و اقتصادی بسیار و بافت جمعیتی بغرنج و سنت‌گرایی دارد، اما قرار گرفتن خوابگاه دانشجویی در کنار این محله را می‌توان وصله‌ای ناجور تلقی کرد که برای طرفین، عامل ناخرسندی و عدم رضایت است.



آسیب‌هایی مانند «عدم اعتماد دانشجویان، ضعف مهارت‌های ارتباطی و بی‌میلی به ورزش» از جمله آسیب‌هایی هستند که به نظر می‌رسد دانشگاه بهتر و ساده‌تر می‌تواند آن‌ها را برطرف سازد. ایجاد شفافیت بیشتر در زمینه‌ی اقدامات و برنامه‌های حوزه‌ی دانشجویی، فراهم آوردن امکان مشارکت بیشتر دانشجویان، طرح برنامه‌های تشویقی جامع‌نگر و پیوسته (و نه فروکاسته‌شده به مناسبت‌ها یا گرایش‌های خاص)، ایجاد فضاهای تعاملی بیشتر و مدارا با انتقادات و حتی اعتراضات دانشجویی، شاید بتواند بخشی از این مشکلات را رفع کند. همان‌طور که گفته شد، چنان‌چه رویکرد و نگاه ما به دانشگاه از یک فضای صرفاً آموزشی به فضایی اجتماعی- فرهنگی- آموزشی تغییر کند، بخشی از آسیب‌های حوزه‌ی دانشجویی، و حتی می‌توان گفت دیگر حوزه‌های دانشگاه، مرتفع یا دست‌کم کاهش خواهد یافت.

۴-۷. آسیب‌شناسی تعاملات درونی دانشگاه

دانشگاه در مقام سازمانی اداری یا فضای اجتماعی، علاوه بر بُعد رسمی و سازمانی، دارای وجوهی است که می‌توان گفت بیشتر از وجه اداری، به وجه شخصیتی افراد حاضر در دانشگاه معطوف است. مطالعات پیشین (از جمله رنانی، ۱۳۹۳) به این نتیجه رسیده‌اند که در استان کرمانشاه، نخبگان در ایجاد تعاملات سازنده و گفت‌وگو چندان توانمند نبوده‌اند و به همین دلیل، بخشی از نیروی خود آن‌ها و نیز جامعه صرف حل و فصل کشمکش‌های درون‌استانی نخبگان شده است. در سطح عامه‌ی مردم نیز، می‌توان آمار بالاتر از میانگین کشوری نزاع‌های خیابانی شهر کرمانشاه را به این منش ناهمخوان با مدارا نسبت داد، که البته از سوی خود فاعلان این تنش‌ها به مردانگی و تعصب و غیرت تعبیر می‌شود. به تعبیر ساده‌تر، روابط و تعاملات فردی در این جامعه (کرمانشاه) قطبی است؛ بین دو قطب آشنا و غریبه در نوسان است. اگر طرف تعامل شناخته‌شده باشد در نزدیکی قطب مثبت با او تعامل می‌شود و اگر غریبه به نظر برسد در سوی منفی. این رفتار قطبی است که امکان تعامل و گفت‌وگوی همراه با مدارا و فروتنی را از بیشتر مردم شهر دور کرده است.^۱ می‌توان گفت دانشگاه، به‌عنوان یکی از کانون‌های تجمع نخبگان، به‌نحوی از انحاء، به همان مشکل نخبگان جامعه‌ی بزرگ‌تر خود (استان) گرفتار است.

نتایج گفت‌وگوهای ما با استادان دانشگاه، و نیز تجربه‌ی بیش از ده سال حضور در دانشگاه، نشان از مشکلاتی در تعاملات میان نیروهای دانشگاه دارد که بالاتر فهرست شده‌اند. در این فهرست، اختلالات تعاملی در سه دسته‌ی مدیریت- هیئت‌علمی، هیئت‌علمی- هیئت‌علمی، و هیئت‌علمی- کارمندان دیده

۱. در مقام تبیین، عوامل ساختاری تأثیرگذار بر این وضعیت را می‌توان برشمرد. شکاف‌های قومی و زبانی و آئینی و تراکم این شکاف‌ها در یک فضا، دستکاری‌های آگاهانه و ناخواسته در نظام اجتماعی و فرهنگی استان، و شاخص‌های پایین توسعه‌ی اقتصادی و سیاسی از جمله عوامل مهم این اختلالات تعاملی هستند.



می‌شود. در دسته‌ی نخست، مهم‌ترین مشکل از دیدگاه مدیران «انفعال و سستی هیئت‌علمی در مشارکت و تعاملات است، و از نگاه هیئت‌علمی دستوری بودن تعاملات و غیرمشورتی بودن» آن‌ها است. در بخش کارمندی، از مصاحبه‌ها برمی‌آید که در دانشگاه رازی به‌طور کلی، کارمندان به دلایل مختلف، که پیشتر در آسیب‌شناسی مدیریت به آن‌ها اشاره شد، از «جایگاهی واقعی یا تصویری» برخوردار شده‌اند، که می‌توانند در مقابل برخی تصمیم‌ها «مقاومت کنند یا تصمیم‌گیرها و مداخلاتی» برای حوزه‌ی اختیارات خود انجام دهند. نتیجه‌ی این وضعیت به‌نحوی به ایجاد فاصله یا دست‌کم نگاه بدبینانه و کم‌اعتماد به کارمندان (به‌ویژه در سازمان مرکزی) انجامیده است. همچنین، به نظر می‌رسد کارمندان، در سطوح مختلف، پرستیژ و «جایگاه اعضای هیئت‌علمی را کامل نپذیرفته» و بر اساس همان منش فرهنگی استانی، تعامل مناسب با جایگاه استادی را در پیش نگرفته‌اند. این نکته را باید در نظر داشت که نگاه کارمندان در مواردی شکل «طلبکارانه‌ای» به خود می‌گیرد و تصور می‌کنند که آن‌ها نیز باید از مزایای هیئت‌علمی برخوردار شوند، و چون منطقاً و قانوناً چنین حالتی ناممکن است، این طلبکاری، و البته «نارضایتی از وضعیت معیشتی و جایگاه اجتماعی خود»، به صورت‌های مختلف اختلال در تعامل با اعضای هیئت‌علمی جبران می‌شود. در همین زمینه، می‌توان به ایجاد «شبکه‌ها یا باندهایی غیررسمی» در میان بخشی از کارمندان اشاره کرد که به‌دلیل نفوذ و سابقه‌ی خود می‌توانند در برابر اعضای هیئت‌علمی یا مدیران بایستند و خود را با آن‌ها «برابر یا فراتر» تلقی کند. در واقع، به نظر می‌رسد آن‌ها، به پشتوانه‌ی قدرت شبکه‌ای غیررسمی خود، جایگاه خود را بزرگنمایی می‌کنند، اما این بزرگنمایی خیالی پیامدهای جدی برای تعاملات درون دانشگاه داشته است.

در مطالعات پیشین نیز، رفتار سازمانی کارکنان دانشگاه رازی بررسی شده است. برای مثال، ملکی‌نیا و صادقی (۱۳۸۸) در مطالعه‌ای تجربی بر روی ۱۱۰ نفر از کارکنان دانشگاه رازی، پژوهشی با موضوع «رفتار شهروندی - سازمانی» انجام داده‌اند. شاخص‌های «آداب اجتماعی، وجدان کاری، نوع دوستی، همکاری و مشارکت و وفاداری» زیر بررسی شده است. در نتایج این پژوهش آمده است که رفتار شهروندی - سازمانی کارکنان پایین‌تر از میانگین مورد انتظار قرار داشته و در سطح مطلوبی نیست. همچنین، گفته شده است که متغیرهایی مانند سابقه، تحصیلات و جنسیت کارکنان تفاوتی در این وضعیت ایجاد نکرده است. از زمان انجام پژوهش ملکی‌نیا و صادقی زمان زیادی گذشته است و اعتبار آن تحقیق هم بر ما کاملاً روشن نیست؛ اما اگر نتایج آن را در کل بپذیریم، به نظر می‌رسد تغییر کلی در وضعیت صورت نگرفته است.

دسته‌ی سوم اختلالات تعاملی میان خود اعضای هیئت‌علمی دیده شده است. «نفع‌طلبی شخصی، رقابتی بودن فضای تعاملی و تفاوت نسلی» اعضای هیئت‌علمی از جمله این مشکلات

هستند. نزاع‌هایی که میان اعضای گروه‌های تخصصی وجود دارد، در بیشتر موارد، فراتر از آن است که قابل انکار باشد. در گروه‌هایی چند، به دلیل «گرایش‌های سیاسی یا منفعتی، یا حتی بر اساس سابقه‌ی خدمت و تفاوت‌های نسلی»، دسته‌بندی‌هایی وجود دارد که در عمل مانع تعامل سازنده است. در واقع، اعضای برخی گروه‌ها همواره در حالت نه جنگ و نه صلح به سر می‌برند. این اختلالات فضای روانی این گروه‌ها و در کل دانشگاه را فرساینده و مخرب کرده و مانع اصلی در راه تمرکز فردی اعضای هیئت‌علمی روی فعالیت علمی خود شده است. از سوی دیگر، این اختلالات فضای جمعی دانشگاه را «کدر و غیردوستانه» ساخته و مانع ایجاد تعلق سازمانی در دانشگاه شده است.

روابط عمومی یکی از آسیب‌های مورد اشاره‌ی مصاحبه‌شوندگان بوده است. در وهله‌ی نخست، «فقدان نیروهای متخصص ارتباطات و روابط عمومی» در دانشگاه بر همه روشن است. این فقدان، به هر دلیلی که باشد (مانند کمبود بودجه، فقدان ردیف استخدامی و...)، روابط عمومی دانشگاه را از حالت حرفه‌ای و تخصصی دور کرده است. به گفته‌ی صاحب‌نظر ارتباطات، ساختار و فرایند تهیه‌ی گزارش‌ها و اخبار، نحوه‌ی نگارش آن‌ها، نحوه‌ی خطاب‌قرار دادن و معرفی کردن و مهم‌تر از همه نحوه‌ی بازنمایی دانشگاه و فعالیت‌های آن در سایت دانشگاه، که مهم‌ترین جلوه‌ی روابط عمومی است، مشکلات تأمل‌برانگیزی دارد. به دلیل تخصصی نبودن فعالیت‌های این بخش از دانشگاه، در مواردی، تصویری که از دانشگاه و مدیران و ... بازتاب داده می‌شود، تصویری «جزئی‌نگر و ناکامل و تک‌بعدی است» و حتی در مواردی پایین‌تر و ضعیف‌تر از تصویری است که از دیگر سازمان‌ها ارائه می‌شود. این تصویر ناقص و مخدوش در نهایت ممکن است به ارزیابی و قضاوت نادرست درباره‌ی دانشگاه و جایگاه و توان واقعی آن بینجامد. در پیامدی دیگر برای این غیر حرفه‌ای بودن، برای نمونه، گفته می‌شود که صفحه‌ی رسمی دانشگاه رازی صفحه‌ی دانشگاه نیست، بلکه «صفحه‌ی شخصی مدیران» است. این تصور، به احتمال قوی، به خاطر سهل‌انگاری یا تشخیص نادرست مسئولان روابط عمومی در انتخاب و نشر خبر رخ داده است و نه به تمایل مدیران دانشگاه به چاپ تصویر و گفته‌های آن‌ها. در مجموع، این نوع از بازنمایی ناقص و جزئی‌نگر خود یکی از عوامل اخلال در ارتباطات و تعاملات درون‌دانشگاهی است.

از نظر مصاحبه‌شوندگان، میزان «تمایل به مشورت مدیران» مناسب وضعیت سازمانی مانند دانشگاه نیست. تلاش‌هایی هم که به کمک سامانه‌هایی مانند کارتابل اداری صورت می‌گیرد تا نظر اعضای هیئت‌علمی درباره‌ی آئین‌نامه‌ها و ... اخذ شود، معمولاً به مشارکت مناسب نمی‌انجامد. در سوی دیگر، به نظر می‌رسد اعضای هیئت‌علمی، به عنوان فرد، «تمایل چندانی به مشارکت در امور رسمی و غیررسمی دانشگاه ندارند» و بیشتر در حالت انفعال هستند. به نظر می‌رسد بخشی دیگر از



اختلال در روابط ناشی از «گرایش‌های انتفاعی» باشد که عملاً پیش از منافع جمعی به آن پرداخته می‌شود و در مواردی ممکن است این نفع شخصی با منافع جمعی و منافع برخی افراد دیگر در تضاد قرار بگیرد. به همین دلیل، شاید بتوان گفت نزاع‌هایی که در گروه‌های مختلف یا حتی میان جناح‌های بزرگ‌تر قدرت در دانشگاه وجود دارد، در وهله اول، معلول همین روحیه نفع‌خواهی فردی است. مدیریت در دانشگاه، از این جهت که ابواب جمعی آن عمدتاً اعضای هیئت‌علمی هستند که همپایه با مدیر و گاه در موقعیت علمی یا اجتماعی بالاتر از مدیران قرار دارند، کار دشواری است. در کنار این واقعیت، باید به حساسیت بالای هیئت‌علمی اشاره کرد. اعضای هیئت‌علمی سال‌های زیادی از عمر خود را به تحصیل پرداخته‌اند و می‌دانسته‌اند که از علم ثروت چندانی حاصل نمی‌شود و شاید بیشتر از جهت جایگاه اجتماعی استاد بودن به این حرفه روی آورده‌اند. در این مسیر، منش و شخصیت آن‌ها صورت ویژه‌ای به خود گرفته است. به هر روی، به دلیل تصویری که آن‌ها از جایگاه خود دارند، حتی اگر آن را در مواردی فارغ از توانمندی‌ها و فعالیت‌هایشان به خود نسبت می‌دهند، «روحیه‌ای حساس‌تر» از سایر افراد دارند. این حساسیت آن‌ها را در ایجاد مراودات و تعاملات با دیگران در دانشگاه و بیرون از دانشگاه شکننده و سواس ساخته است. در کنار این حساسیت، آن‌ها به دلیل «محدودیت‌ها و دردسرهای فرایندهای جذب و انتخاب هیئت‌علمی و وجود نگاه حساس‌تر از جهت امنیتی، در دانشگاه رازی»، در مواردی به شکل افراطی محتاط می‌شوند و به‌طور کلی از گسترش تعاملات خود هراس دارند. برای مثال، در پیگیری معاونت فرهنگی برای همکاری اعضای هیئت‌علمی با مجله‌ی اینترنتی نامه‌ی فرهنگ رازی یا مشارکت خیلی محدود در حد یک پیام در کانال تلگرامی همین معاونت، آن‌ها به‌صراحت به نگرانی خود از پیامدهای هر نوع فعالیت اجتماعی سخن می‌گفتند. سخن دل آن‌ها این بود که فضا و امکان گفت‌وگو وجود ندارد.

۴-۸. آسیب‌شناسی تعاملات برون‌دانشگاهی

این روزها، در همه‌ی سطوح آموزش عالی، صدای طرفداران دانشگاه «نسل سوم و چهارم» بلند است. در آخرین مورد این صداها، در ۲ آذر ۱۳۹۹، در عنوان یک خبر در صفحه‌ی دانشگاه آمده است: «دانشکده‌ی علوم ورزشی دانشگاه رازی نماد ایده‌های ثروت‌ساز». از یک سو، همان‌طور که در آسیب‌شناسی روابط عمومی دانشگاه گفته شد، این نوع اطلاع‌رسانی باعث می‌شود تصویری تک‌بعدی از دانشگاه ارائه شود که طبیعتاً با فلسفه‌ی اصلی دانشگاه و کلیت دانشگاه ناهمخوان است و مورد نظر مدیران هم نیست. اما به هر روی، رویکرد اخیر وزارت و دانشگاه توجه بیشتر بر رابطه با جامعه و صنعت است. در این مسیر مشکلاتی وجود دارد. در کلان‌ترین سطح تعاملات دانشگاه با بیرون، نوعی «فرهنگ یا نگرش مشکل‌ساز» وجود دارد. به نظر می‌رسد جامعه، به‌رغم این همه

پیشرفت در حوزه‌ی آموزش و پژوهش، هنوز هم فاقد جهان‌بینی و رهیافت علمی است و به همین دلیل، احساس نیاز به علم ندارد. هنوز بر ما مشخصاً روشن نیست این عدم احساس نیاز ناشی از کمبود بودجه یا قوانین و فرایندهای خود آن سازمان‌ها است یا اصولاً ضرورت انجام پژوهش برای پیشبرد امور یا حل مسائل در سازمان‌ها و جامعه دیده نمی‌شود. به هر حال، از نظر مصاحبه‌شوندگان ما، این مشکل در تعامل بیشتر ناشی از فرهنگ جامعه و سازمان‌ها است، که اصولاً علم را پدیده‌ای فانتزی و انتزاعی می‌دانند و هزینه کردن برای آن و کمک گرفتن از آن را بیهوده می‌انگارند.

مشکل کلان بالا به‌نحوی هم‌هی جامعه را، شامل دانشگاه و بیرون از دانشگاه (شاید کمتر)، در بر گرفته است. اما به نظر می‌رسد مشکلات ساختاری دیگری وجود دارد که فقط در زمینه‌ی اجتماعی بزرگ‌تر دیده می‌شود. پاسخگویان ما از جمله به «مشکلات ساختاری بیرونی، فقدان صنایع پیشرفته، صنایع کوچک و قدیمی» اشاره کرده‌اند. از نظر این صاحب‌نظران، سطح فعلی صنایع استان «تناسب چندانی» با سطح علم موجود در دانشگاه ندارد. به بیان یکی از استادان، «مسائل صنعت استان چنان ساده است که نیازی به مداخله‌ی اعضای هیئت‌علمی ندارد.» این مشکل، البته، از نظر مدیران ارشد دانشگاه، مشکل حادی نیست، اما به هر حال بیشتر مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره داشته‌اند.

با وجود مشکلات ساختاری نام‌برده، در گذشته (تا امروز)، تعاملاتی با بیرون از دانشگاه (جامعه و صنعت) وجود داشته و افرادی از درون دانشگاه، بر اساس مأموریت اداری یا علائق شخصی، با بیرون ارتباط گرفته و در تعامل بوده‌اند. در مجموع، در جایی که تعامل همه آغاز شده است، مشکلاتی وجود داشته است. کلیت این مشکلات بیانگر نامناسب بودن این تعاملات است. در وهله‌ی اول، به نظر می‌رسد طرفین ارتباط به دلیل «عدم اعتماد» تمایل چندانی به ایجاد ارتباط ندارند. این عدم اعتماد به نظر می‌رسد بیشتر نزد طرف بیرونی وجود داشته باشد. اما در مرحله‌ی بعد، گویی در هنگام شکل‌گیری ارتباطات، «تعامل مثبت و همراه با حسن‌نیت» شکل نگرفته است. برای مثال، اعضای هیئت‌علمی معتقدند «سازمان‌های بیرونی پروپوزال‌های پیشنهادی آن‌ها را دریافت می‌کنند، اما بازخوردی» به آن‌ها نمی‌رسد. در مواردی، با گذشت زمان مشخص می‌شود که همان پروپوزال‌ها از سوی کارمندان همان سازمان به پروژه‌ای تحقیقاتی» بدل شده است؛ یا برخی استادان بر آن‌اند که در تعامل با بیرون، «شان آن‌ها» رعایت نمی‌شود و آن‌ها نه در مقام استاد، بلکه در مقام ارباب‌رجوع در فرایندهای بوروکراتیک درگیر می‌شوند؛ یا این‌که در بهترین حالت، پروژه‌های تحقیقاتی به‌صورت عادت فقط به کسانی داده می‌شود که «ارتباطات شخصی» بیشتری با سازمان‌های بیرون دارند و در واقع، پروژه‌ها بیشتر بر اساس روابط تخصیص داده می‌شوند. نمونه‌هایی از این دست بیانگر صوری بودن روابط میان سازمان‌ها و دانشگاه است. (این صورت از روابط اجتماعی، البته، در کل جامعه رواج دارد.)

آسیب‌های موجود در سطح میانی بیانگر مشکلاتی هستند که دانشگاه به‌عنوان سازمان با آن‌ها درگیر است. در سطح اول، مسئله عبارت از رابطه‌ی اندک و شکننده با بیرون است. به‌عبارت دیگر، از لحاظ کمی، «حجم مراودات دانشگاهیان با بیرون»، یعنی سازمان‌ها، مردم و نخبگان کم است و چنان نیست که بتوان از دانشگاه معطوف به جامعه یا نسل سوم یاد کرد. با این‌همه، همواره میان برخی از اعضای هیئت‌علمی با جامعه رابطه وجود داشته است، اما این روابط فردبنیان بوده و نهادینه نشده است. در این موارد، دانشگاه در پایان هر پروژه سهمی از بودجه‌ی آن را به‌عنوان «بالاسری» از استاد طلب کرده و رابطه به همین جا ختم می‌شود. در کل، در صورتی که آن فرد به هر دلیل از دانشگاه برود یا مایل به گرفتن پروژه‌ی تحقیقاتی نباشد، تعامل با بیرون نیز تعطیل خواهد شد.

یکی دیگر از آسیب‌ها ارتباط صوری با بیرون است. با توجه به گفته‌های مصاحبه‌شوندگان و تجارب تیم پژوهشی، در موارد بسیاری، نماینده‌هایی که «دانشگاه برای شرکت در جلسات در سازمان‌های مختلف استان (از استانداری تا فرمانداری و ارشاد و ...) تعیین می‌کند، در آن جلسات فقط حضوری آماری و تشریفاتی» دارند و تأثیر چندانی نه در بهبود تصمیم‌گیری‌ها دارند و نه در تعمیق روابط دانشگاه با بیرون. این مشکل، البته، بیشتر به رویکرد تشریفاتی و غیرعلمی خود سازمان‌ها به نهاد علم و نمایندگان آن برمی‌گردد و نه به نماینده‌ی دانشگاه؛ زیرا در مواردی که نماینده‌ی دانشگاه در نحوه و فرایند تصمیم‌گیری‌ها چندوچون و مداخله کرده است، برای دفعات بعد، او را به آن «جلسات دعوت نکرده» و کنار گذاشته‌اند. اما این نکته هم حائز اهمیت است که خود دانشگاه، در مواردی، «اهمیت چندانی» برای این نوع حضورها در مراکز اداری قائل نیست و نیز از حضور نماینده‌ی انتقادی و مداخله‌گر در این جلسات یا استقبال نمی‌کند یا در مرحله‌ی نهایی از او و مداخلات منطقی او حمایت نمی‌کند. بدین ترتیب، تعاملاتی از این دست، به‌دلیل تمایلات سهل‌انگارانه‌ی طرفین، در دور باطل تشریفاتی بودن افتاده و کارکرد چندانی نداشته است. مشکل دستوری بودن تعامل با بیرون هم در همین زمینه قابل تحلیل است. مصاحبه‌شوندگان بر آن‌اند که دانشگاه تعامل اعضای هیئت‌علمی با جامعه را با «بخشنامه و دستورالعمل» می‌خواهد پیش ببرد. این نکته بیانگر همان روحیه‌ی غیرمشورتی است که در بخش آسیب‌ناشی مدیریت و نیز تعاملات درونی به آن اشاره کردیم. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد دانشگاه، تا پیش از دستورالعمل حرکت دانشگاه به‌سوی جامعه، «میل و احساس نیاز چندانی» به روابط با بیرون احساس نمی‌کرده است. این نکته هم تحلیلگر آسیب‌های پیشین است و هم بیانگر دستوری بودن موضوع تعامل با بیرون؛ زیرا عمدتاً بعد از آئین‌نامه‌ی ارتباط با صنعت (اینک با نام جامعه و صنعت)، تلاش برای گسترش این روابط و نهادینه کردن آن، به‌ویژه در چارچوب بخشی به نام «دفتر ارتباط با جامعه و صنعت» که در حال رشد است، شدت گرفته و هدفمند شده است.

طرفداران تجاری سازی دانشگاه معتقدند دانشگاه باید از منطق بازار، یعنی «سازوکارهای عرضه و تقاضا و هزینه و فایده»، تبعیت کند. به نظر این گروه، اگر دانشگاه با جامعه ارتباط ارگانیک و سامانمندی ندارد، به این دلیل است که کالایی که دانشگاه عرضه می‌کند کالایی نیست که جامعه خواهان آن باشد. اگرچه این منطق در دایره‌ی بسته‌ی خود و یا در جامعه‌ی کاملاً سرمایه‌دارانه تا حدی عمل می‌کند، اما به نظر می‌رسد توسل مطلق به آن در جامعه‌ای که تقریباً هیچ عرصه‌ی مهم و جدی «غیردولتی وجود ندارد»، اندکی دشوار است. گذشته از مشکلات بیرون از دانشگاه، همه‌ی سازمان‌ها و صنایع اصلی بیرونی دولتی هستند و سخن گفتن از سازوکار عرضه و تقاضا دشوار است. همچنین، تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری خود یکی از موانع اجرای سیاست‌های با منطق کاملاً اقتصادی است. در دانشگاهی که همه‌ی سیاست‌ها و برنامه‌های آن به‌صورت «متمرکز و دولتی» تعیین می‌شود، نمی‌توان انتظار داشت منطق بازار حاکم شود و موتور محرکه‌ی دانشگاه شود؛ ضمن این‌که تن دادن به این منطق در نهایت پیامدهایی دارد که با نظام اجتماعی و گفتمان سیاسی و فرهنگی حاکم چندان سازگاری ندارد (در بخش آینده، به این‌ها خواهیم پرداخت). اگر هم گفته شود که این ضرورتی تمحیلی است و دانشگاه لاجرم باید بدان‌ها تن بدهد، در این صورت باید گفت که این انتخاب انتخابی آگاهانه و همراه با سیاست‌گذاری بلندمدت نیست و به‌نوعی تن دادن به مشکلات است و دستاورد عجیبی نیست. به‌علاوه، در این صورت، ناگزیر از پذیرش پیامدهای آن و انجام اصلاحات لازم برای رسیدن و انطباق با آن اوضاع جدید هستیم. این اصلاحات، هم در جامعه و هم در خود دانشگاه، حتماً بسیار ساختاری و کلی خواهد بود؛ چیزی که بعید است نظام اجتماعی و سیاسی تحمل آن را داشته باشد.

یکی دیگر از بخش‌های تعاملات با بیرون تعاملات و ارتباطات بین‌المللی است. این موضوع، البته، چندان مورد توجه مصاحبه‌شوندگان نبوده و فقط چند تن از آن‌ها که دارای تجربه‌ی مدیریت در این بخش یا دغدغه‌ی روابط بین‌المللی بودند، طرح شده است. در سال‌های اخیر فعالیت‌هایی انجام شده است، از جمله «تعدادی دانشجوی غیرایرانی، به‌ویژه از کشور عراق»، در دانشگاه رازی به تحصیل مشغول شده‌اند (آمار تفصیلی آن‌ها در فصل دوم وجود دارد)، ارتباطاتی با دانشگاه‌های بیرون گرفته شده است، اما از نظر اعضای هیئت علمی، نگاه کلی دانشگاه به امور بین‌الملل دانشگاه «جدی و آینده‌نگرانه» نیست. آن‌ها معتقدند دانشگاه بیش از این تمایلی برای گسترش روابط بین‌الملل و در واقع برجسته کردن وجه بین‌المللی دانشگاه ندارد. به نظر آن‌ها، با امور بین‌الملل به‌صورت ابزاری و تقلیل‌گرایانه برخورد می‌شود. سیاست‌های اخیر کمی نگر است و بیشتر در «پی‌بالا بردن آمار روابط بین‌الملل» است تا عمق بخشیدن به روابط. (مثلاً انتخاب استادی مشاور در جایی ناشناخته، از لحاظ آماری، یک عدد و هم‌تراز یک پدیده‌ی جدی دیگر است.) از نظر این استادان، همه‌ی دانشگاه باید



بین‌المللی باشد؛ «باید دانشجوی بیشتری را به خارج و آن هم به جاهای مطرح و معتبر فرستاد. هیئت علمی را باید فرستاد، نه فقط برای تحصیل و کار، بلکه حتی صرفاً برای آشنایی با جهان و جامعه‌ای دیگر.» به نظر می‌رسد دانشگاه رازی در حوزه‌ی بین‌الملل و دستاوردهای بین‌المللی، «سرمایه‌گذاری» در ایجاد استاد بین‌المللی با اندیشه‌ی بین‌المللی ندارد. آن‌ها معتقدند: «باشنه‌ی آشیل دانشگاه در امور بین‌الملل است. باید دانشجو فرستاد و گرفت. کشوری که بورس می‌گیرد برنده است. بین‌الملل حوزه‌ی مغفوله است. صاحب‌نظر در این حوزه نداریم. گویی جایی لوکس و فانتزیه. یا هر کسی که سروصدا می‌کند را میفرستند آن‌جا که ساکت بشه.» با همه‌ی این اوصاف، باید یادآوری کرد که در سطح کلی، امور بین‌الملل هم بازتاب روابط کلی کشور با بیرون است و به تناسب آن تغییر می‌کند. در سال‌های اخیر، امکان این تعاملات در سطوح مختلف بسیار کم بوده است.

فهرست کوتاه بالا نشان می‌دهد که در زمینه‌ی ارتباط با صنعت و جامعه، سهم آسیب‌های برخاسته از ویژگی‌های علمی و شخصیتی اعضای هیئت علمی در تعاملات اندک با جامعه، دست کم از لحاظ کمیت، ناچیز است. اما جالب آن است که این شمار اندک، از نظر مدیران ارشد دانشگاه، بسیار جدی و تأثیرگذار است. به عبارت دیگر، خودداری و انفعال اعضای هیئت علمی اولین عاملی است که در ذهن مدیران در زمینه‌ی تعاملات نقش می‌بندند. ما هنوز مطالعه‌ی مشخصی درباره‌ی این ذهنیت یا شخصیت در نزد اعضای هیئت علمی در دست نداریم تا نگاه مدیران و وزن این عامل را بسنجیم. اما با توجه به گفته‌های سایر مصاحبه‌شوندگان، می‌توان مدعی شد این عوامل ذهنیتی اعضای هیئت علمی نقش مهمی در ضعف تعاملات دانشگاه با بیرون ندارد. از سوی دیگر، تجربه‌ی ما نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی زیادی با سازمان‌ها و جامعه به صورت شخصی ارتباط دارند، اما حتی برای ثبت آن در دانشگاه برای تعلق گرفتن امتیاز پژوهشی اقدام نمی‌کنند. این حالت شاید به این دلیل باشد که سازوکار تشویقی موفقی برای این تعاملات تعریف نشده است. در سوی دیگر، می‌توان موافق با نگاه مدیران گفت که این ویژگی شخصیتی نقطه‌ی آغاز و به عبارتی سرچشمه‌ی هر نوع ارتباط با درون و بیرون است. افرادی که تمایلی به اصطلاح خودجوش به ایجاد تعامل ندارند، در نهایت با توسل به زور آئین‌نامه هم نمی‌توان آن‌ها را وادار به عمل کرد. این استدلال، به‌ویژه با توجه به ویژگی «رخوت و انفعال جمعی اعضای هیئت علمی»، که در بخش‌های پیشین به آن اشاره شده، می‌تواند با تأمل و جدیت بیشتری نگریده شود. به هر حال، وقتی سخن از دانشگاه است، هیئت علمی نیروی اصلی و موتور محرکه‌ی آن قلمداد می‌شود.

۵. نتیجه: آینده‌ی دانشگاه

تا امروز سیاست کلان مهم‌ترین نقش را در همه‌ی حوزه‌های آموزش عالی داشته است. به نظر می‌رسد در آینده نیز، در صورت عدم تغییر یا انجام اصلاحات کلی، همین وضعیت ادامه داشته باشد. دردمنون‌های این وضعیت (عدم استقلال، منابع مالی متمرکز، و...) تصویر مطلوبی از آینده‌ی دانشگاه ارائه نمی‌کنند. شاید دانشگاه و نظام آموزش عالی نیازمند پوست اندازی جدی و گسترده‌ای است که در ده یا پانزده سال آینده، به دلیل اوضاع متغیر اجتماعی و نیز نسل‌های جدید، به شرط تجدیدنظر دولت‌ها در رویکرد خود به نظام آموزشی، به‌ویژه آموزش عالی، صورت بگیرد. یکی از ضرورت‌هایی که باعث می‌شود آینده‌ی دانشگاه با تحولاتی روبه‌رو شود، تغییر اوضاع اجتماعی و اقتصادی است. از یک سو دولت دیگر نه می‌تواند و نه می‌خواهد هزینه‌های آموزش عالی را به‌تنهایی تقبل کند، و از سوی دیگر با تغییر نیازها و اولویت‌های جامعه، استقبال مردم از دانشگاه‌ها در بسیاری رشته‌ها (حتی در دانشگاه‌های دولتی) روند کاهشی دارد و «صندلی خالی» اپیدمی نظام آموزش عالی است. از این رو است که نظام آموزش عالی (و نیز دانشگاه رازی) به ایده‌ی «دانشگاه نسل سوم و چهارم» متوسل شده است. در واقع، آینده‌ی آموزش عالی به‌نوعی با ایده‌هایی مانند تجاری‌سازی، کارآفرینی، منطق بازار (عرضه و تقاضا) و تعامل با صنعت و جامعه گره خورده و هر روز از یکی از عناوین در سایت دانشگاه و وزارتخانه دیده می‌شود.

در باب این تغییر رویکرد دانشگاه، نکته‌ی نخست به طرفداران آن برمی‌گردد. به‌طور کلی، ایده‌ی تغییر نسل را وزارتخانه به‌صورت آئین‌نامه به دانشگاه‌ها و دانشگاه‌ها نیز به همین ترتیب به اعضای هیئت‌علمی ابلاغ کرده است. این نوع تعامل با استادان دانشگاه در نهایت با مقاومت یا دست‌کم بدبینی‌ای روبه‌رو می‌شود که مصاحبه‌شوندگان ما در بحث از ایده‌ی تجاری‌سازی از خود نشان داده‌اند. در این جا، محتوای این ایده مطرح نیست، بلکه فرایند رسیدن به این استدلال و نیز نحوه‌ی اجرای آن مطرح است. به همین دلیل است که ما با دو طیف موافق و مخالف (با تعداد بیشتر) مواجه‌ایم. با این حال، مخالفت با ایده‌ی تجاری‌سازی صرفاً به‌دلیل نحوه‌ی تصمیم‌گیری و فرایند اجرای آن نیست؛ استدلال‌هایی جدی وجود دارد. آن‌ها معتقدند در زمینه‌ی اهمیت و نیز اطلاع‌رسانی درباره‌ی این رویکرد جدید بزرگنمایی شده و سروصدایی غیرضروری ایجاد شده است. برای بررسی این استدلال، بد نیست به جدول زیر توجه کنیم که در آن شاخص‌های جدید رتبه‌بندی دانشگاه‌ها ارائه شده است و در سال‌های آینده، بودجه‌ی دانشگاه‌ها بر اساس رتبه‌ی آن‌ها در این شاخص‌ها تعیین خواهد شد.

جدول ۳. شاخص‌های رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (۱۳۹۹)

ردیف	شاخص‌ها	وزن (از صد)
۱	آموزش	۳۰
۲	پژوهش	۲۵
۳	فناوری و نوآوری	۲۰
۴	بین‌المللی‌سازی	۱۰
۵	اثرگذاری اقتصادی	۱۰
۶	خدمات اجتماعی، زیرساخت و تسهیلات	۵

منبع: پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) (۱۳۹۹)

در این جدول نکات مهمی هست که نقد مخالفان را موجه می‌سازد. نخست، سهم اثرگذاری اقتصادی و خدمات اجتماعی و زیرساخت و تسهیلات در مجموع ۱۵ درصد است. این سهم در حالی است که دانشگاه‌ها (از جمله دانشگاه رازی)، در یک یا دو سال اخیر، بیشترین تلاش خود و بیشترین سهم بازنمایی خود را بر میاخذ مربوط به کارآفرینی و مسئولیت اجتماعی و زیرساخت^۱ متمرکز کرده‌اند. اما وظایف اصلی دانشگاه کماکان باید بیشترین تمرکز را در حوزه‌های اصلی، یعنی آموزش و پژوهش، بگذارد. نکته‌ی دوم جایگاه آموزش است که نسبت به سال‌های پیش تغییر کرده و در صدر قرار گرفته است (۳۰ درصد). این جهتگیری می‌تواند باعث تغییر در رویکرد عمدتاً پژوهش‌محور دانشگاه شود. بر همین اساس، دانشگاه‌ها بهتر است — و می‌توانند — به‌صورت درون‌دانشگاهی، معیارهایی تشویقی برای رشد بیشتر آموزش تعریف و اجرا کنند. این نکته در راستای نقد دیگری است که مصاحبه‌شوندگان مطرح کرده‌اند. آن‌ها معتقدند دانشگاه هنوز به‌صورت مطلوب به رسالت‌های نسل اول و دوم (آموزش و پژوهش) وفا نکرده و سخن گفتن از گذار از این رسالت‌ها هنوز زود است. از سوی دیگر، در هیچ‌جای جهان گذار یا تغییر بدین شکل ضربتی انجام نشده است؛ ضمن این‌که گذاری بدین معنا در کار نیست.

وقتی می‌گوییم گذاری در کار نیست، بدان معنا نیست که در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته، که در عمل الگوی ما برای رفتن به‌سوی چنین تحولاتی هستند، هرگز تحولی به‌صورت آئین‌نامه‌ای و دستوری شکل نگرفته است؛ تجربه‌ی دانشگاه برای آن‌ها تجربه‌ای ارگانیک و درونی جامعه بوده است. آن‌ها قرن‌ها تجربه‌ی دانشگاه داشته و در دو سه قرن اخیر، این تجربه را ساختارمند ساخته و به

۱. دانشگاه رازی در بخش توسعه‌ی زیرساخت و فضای کالبدی و فضای سبز، به‌رغم مشکلات کلان بودجه و ...، در دهه ۹۰ به‌نسبت موفق عمل کرده است، که در فصول گزارش آمار و اطلاعات آن‌ها ارائه شده است. در این تحلیل، قدر مطلق این تلاش‌ها مورد نظر نیست. حتی به‌قول مدیران دانشگاه، «این‌ها شاید تنها حوزه‌هایی بوده‌اند که می‌شده کاری انجام داد.»



امروز رسانده‌اند. از همان ابتدا، با طرح ایده‌های «هومبولت» درباره‌ی دانشگاه (ن.ک: استیونسون و دیگران، ۱۳۹۶)، آموزش و پژوهش در دانشگاه وجود داشته و نسلی به نام آموزشی و نسلی به نام پژوهشی وجود نداشته است که از آن گذر شود. در مورد نظریه‌ی کارآفرینی هم، اگرچه سابقه‌ی آن صرفاً به نیمه‌ی دوم قرن بیستم برمی‌گردد و در همین دوره رشته‌ای به نام «علم کارآفرینی» ظهور کرده است، اما این بدان معنا نیست که کارآفرینی در دانشگاه‌های غرب وجود نداشته است، بلکه واقعیت این است که آن‌چه را از پیش موجود بوده است تنویر کرده‌اند. به عبارت دیگر، دانشگاه یا وجود نداشته یا اگر بوده همه‌ی رسالت‌های چهار نسل مطرح امروز را در بطن خود داشته است. اگر چنین نمی‌بود، این سطح از توسعه‌یافتگی، رشد فناوری، رشد صنعت، خدمات اجتماعی، نهادهای مدنی و ... چگونه حاصل می‌شد.

استدلال فوق‌تر به معنای نادیده گرفتن سابقه‌ی نظام آموزش عالی، بلکه بیانگر وارداتی بودن ایده‌ی دانشگاه جدید و تفاوت‌هایی است که به واسطه‌ی این ویژگی ایجاد شده است. می‌توان گفت که آیا درست است همه‌ی نظام آموزش عالی را به ایده‌های کارآفرینی بسپاریم؟ آیا اگر به ایدنال «دانشگاه کارآفرین» یا «کارآفرینی دانشگاهی» رسیدیم، مشکلات آموزش عالی مرتفع شده و رسالت آن انجام شده است. پاسخ منتقدان و حتی طرفداران این ایده به احتمال بسیار منفی است. گذشته از این، تناقضاتی وجود دارد که خودآگاهی در گرایش به این رویکرد را با پرسش مواجه می‌کند. نخست، اگر ما با ایده‌های کارآفرینی موافق ایم و قصد پیاده کردن آن‌ها را داریم، چرا در سطح آموزش عالی برخوردی قهری و ناهمدلانه با دانشگاه علمی - کاربردی داریم. از سوی دیگر و در سطحی گسترده‌تر، زمانی که رویکرد اصلی نظام آموزش و پرورش عمومی بیش از هر چیز حول محور انباشت دانش در ذهن دانش‌آموزان می‌چرخد و تعداد مراکز فنی و حرفه‌ای، هنری و ... یا به طور کلی مراکز که رویکردی متفاوت با این رویکرد اصلی آموزش (انباشت اطلاعات) داشته باشند، بسیار ناچیز است، فشار آوردن بر دانشگاه و اعضای هیئت علمی برای به دوش کشیدن این بار سنگین هم نارواست و هم نیل به اهداف آن دشوار و تا حدی ناممکن.

دشواری و ناممکنی تحقق دانشگاه کارآفرین، دست‌کم در کوتاه‌مدت و میان‌مدت، دلایل قریب دیگری هم دارد: آموزش با کیفیت پایین، پژوهش کمی‌نگر و فقدان الزامات ساختاری. از جهت ساختاری، مشکلات موجود به زمینه‌ی اجتماعی کلان دانشگاه و نیز گفتمان اصلی نظام سیاسی برمی‌گردد. گفتمان محوری نظام سیاسی و نظام آموزشی ما گفتمانی است که حول دال‌های تربیت و پرورش انسان، اخلاق محوری، سعادت و ... صورتبندی شده، درحالی‌که گفتمان کارآفرینی را دال‌های مهارت، کاربرد، ثروت‌آفرینی، اشتغال و ... ترکیب‌بندی کرده‌اند. بی‌دلیل نیست که ایده‌ی



کارآفرینی در بطن نظام لیبرالیستی ظهور کرده است. این تناقض گفتمانی، فارغ از خوب یا بد بودن ایده‌های دانشگاه کارآفرین و ...، مشکلی جدی در راه تحقق ایده‌های آن است. این تناقض بیانگر شتابزده بودن این سیاست جدید است. در این صورت، احتمالاً نتیجه‌ی این تغییر رویکرد، در نهایت، «شیر بی‌یال و دم و اشکم» خواهد شد. گفتمان کارآفرینی بر بستر جامعه‌ی لیبرالیستی نضج گرفته است، که در آن نظام تصمیم‌گیری کلان جامعه‌ی غیرمتمرکز است، شیوه‌ی انتخاب مدیران دموکراتیک، تخصیص منابع بر اساس منطق بازار، انتخاب و جذب نیروهای دانشگاه بر اساس منطق علم است، نظارت و ارزیابی از منطق درونی سازمان‌ها تبعیت می‌کند، برای هر نوع خلاقیت و نوآوری هیچ محدودیتی وجود ندارد، و آموزش و پرورش از ابتدا معطوف به آن است، و بسیاری ویژگی‌های دیگر.

سوی ناهمخوانی گفتمانی، مشکلاتی انضمامی و واقعی وجود دارد. برای مثال، فرهنگ کارآفرینی در جامعه‌ی ما وجود ندارد و نظام آموزشی پیشادانشگاهی و نظام تربیتی عمومی (خانواده‌ها و ...) به آن اهتمام ندارد. به همین ترتیب، خود اصحاب دانشگاه و دانشجویان نیز فاقد آن‌اند یا گرایشی بدان ندارند. برای کارآفرین شدن یک سازمان شرایطی وجود دارد که با عنوان پتسل (PETSEL) شناخته می‌شود و عبارت‌اند از اوضاع «سیاسی، اقتصادی، فنی، اجتماعی - فرهنگی، زیست محیطی و قانونی». هر ایده‌ی کارآفرینانه‌ای باید از این شش شرط بگذرد تا عملی و اجرایی شود. به‌گفته‌ی صاحب‌نظر این رشته، در ایران و استان کرمانشاه، ۵۰ درصد ایده‌ها از این شش شرط می‌گذرند و در نهایت ده تا ۱۵ درصد آن‌ها عملیاتی می‌شوند. به‌طور مشخص، اگر بخواهیم درباره‌ی دانشگاه رازی سخن بگوییم، مطالعه‌ای که یک سال پیش درباره‌ی زمینه‌های کارآفرینی در دانشگاه رازی منتشر شده (رضایی و پژوهان، ۱۳۹۸)، برای دانشگاه رازی ۱۷ فقره مشکل بنیادین در مقابل ۷ قابلیت درونی و بیرونی ذکر شده است. همچنین، از ۱۷ مورد موانع و مشکلات نام‌برده، ۱۲ مورد آن‌ها جزو مشکلات درون‌سیستمی نظام دانشگاهی بوده است.

به‌علاوه، خط‌مشی جدید ماهیت رشته‌های مختلف را نادیده می‌گیرد و با یکسان‌پنداری علوم، موجبات ضربه زدن به برخی رشته‌ها را فراهم می‌کند. برخی رشته‌ها به‌صورت ماهوی امکان کاربردی شدن و تجاری شدن را ندارند و بردن آن‌ها به سوی این پدیده، عملاً ماهیت آن‌ها را تغییر می‌دهد. به‌دلیل حجمه‌ی گفتمان تجاری‌سازی و کاربردی شدن، برخی از استادان رشته‌های با ماهیت غیرکاربردی، کم‌کم به این باور نزدیک می‌شوند که رشته‌هایی مانند ادبیات، الهیات، فلسفه و ... به‌دلیل ماهیت غیرپولسازشان باید تعطیل شوند. در سوی دیگر، در علوم طبیعی، هم گفتمان تجاری‌سازی و هم عدم استقبال داوطلبان از رشته‌های غیرپزشکی، زمزمه‌هایی به گوش می‌رسد که

برخی رشته‌ها (مانند ریاضی محض و ...) بهتر است محدود یا تعطیل شوند و در رشته‌های دیگر هم آموزش را با سرعت به‌سوی مهارت‌آموزی و پژوهش‌های کاربردی و مورد نیاز بازار — اگر نیاز و تقاضایی وجود داشته باشد، که پیشتر مشکلات آن مطرح شد — سوق دهیم. این سرعت عمل حتی اگر محقق هم بشود، آسیب‌های درازمدت آن کم نخواهد بود. اما در همین ابتدا، به‌قول یکی از استادان، دانشگاه را به محل تولید «تکنیسین و نه دانشمند» بدل می‌کند.

در بیست سال گذشته، تمرکزی شدید بر پژوهش وجود داشت که نتیجه‌ی آن نهایتاً به مقاله‌نویسی و رنکنینگ بین‌المللی انجامید. امروز چرخش به نسل سوم و چهارم و روی برگرداندن از آن تمرکز شدید بر پژوهش، در کلیت خود، به همان تجربه می‌ماند؛ زیرا فرایند نیازسنجی و ارزیابی‌های مقدماتی و تصمیم‌گیری درباره‌ی گذار به نسل‌های سوم و چهارم به همان شکلی بوده که سه دهه‌ی پیش درباره‌ی گسترش کمی آموزش عالی و دو دهه‌ی پیش درباره‌ی تمرکز بر پژوهش رخ داده است. خود نحوه‌ی تصمیم‌گیری بیانگر جامع نبودن سیاست‌های جدید و به احتمال زیاد پشیمانی در ده یا پانزده سال آینده و ایجاد الزام رفتن به‌سوی دیگر است. این سیاست هم با منطق آزمون و خطا پیش می‌رود.

حتی اگر هیچ‌کدام از موانع بالا وجود نداشته باشد، قرار نیست که اولاً همه‌کس و همه‌چیز کارآفرین و ثروت‌ساز و نوآور شوند. «اگر موارد فوق برای ۵ تا ۱۰ درصد کل نیروهای دانشگاه اتفاق بیفتد کافی است.» بنابراین، باید در همین سطح هم برای آن وقت و هزینه کرد. دوم این‌که در این تغییرات، نقش افراد بسیار مهم است. اما طرفداران این فرایند جدید گویی تصور می‌کنند که اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان آمادگی‌های لازم را برای این گذار دارند^۱. اما واقعیت این است که سوای تحصیلات و تخصص، ورود به جامعه، ایجاد تعاملات درونی و بیرونی، نوآوری و غیره به‌شدت به شخصیت و منش فردی عاملان اجتماعی (افراد) همبسته است. همچون سایر حوزه‌های زندگی، کارآفرینی هم روحیه‌ای شخصی می‌طلبد و صرفاً با آموزش چند مهارت یا برگزاری کلاس‌های یک یا دو ترمه برای دانشجویان، یا کارگاه‌های فرهنگی و ضمن خدمت برای هیئت‌علمی، نمی‌توان آن را ایجاد کرد؛ به‌ویژه آن‌که طبق نظر مصاحبه‌شوندگان، یکی از آسیب‌های سطح فردی بین استادان و حتی دانشجویان فقدان انگیزه برای تغییر است. بنابراین، «نگاه یکسان‌ساز و یکسان‌نگر دانشگاه باید تعدیل شود. هر کسی با هر شخصیتی و هر تخصصی الزاماً به یک شکل کارآفرینی را پیش نمی‌برد.» «فرهنگ کارآفرینی به‌مرور ایجاد می‌شود. نمی‌شود دانشگاه به‌یکباره کارآفرین شود. حتی دیگر

۱. علاوه بر مشکلات ساختاری، دانشگاه در زمینه‌ی جذب هیئت‌علمی هم به نظر نمی‌رسد به‌صورت مطلوب عمل کرده باشد. بومی نبودن، کیفیت و تراز پایین دانشگاه محل تحصیل، ادامه‌ی تحصیل در دوران کارمندی و سایر متغیرهای کیفی مانند سرمایه‌ی فرهنگی، نگرش، انگیزش و ...، متغیرهایی هستند که بهتر است در پژوهشی جداگانه بررسی شوند تا کمیت و کیفیت ویژگی‌های فردی اعضای هیئت‌علمی تحلیل شود. آسیب‌های سطح خرد این پژوهش عمدتاً ناشی از همین ویژگی‌ها است.

نمی‌توان برنامه‌ی استراتژیک نوشت، چون جهان بسیار متغیر و بی‌ثبات است. در گذشته تعداد متغیرها محدود و ساده بودند.» واکنش احساسی و شتابزده به تغییرات اجتماعی (مانند خالی شدن صندلی دانشگاه‌ها و...) و تغییر مسیرهای ناگهانی ممکن است درآمدن از چاله و افتادن در چاه باشد. در نهایت این‌که «نخستین رسالت دانشگاه تربیت شهروند و بعد از آن مولد بودن است» و ویژگی‌هایی مانند کارآفرینی از بطن جامعه‌ای با شهروندان بهتر، بیشتر ظهور و رشد می‌کند.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۲۲

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

منابع

- اردلان، محمدرضا؛ قنبری، سیروس؛ بهشتی‌راد، رقیه و نویدی، پرویز (۱۳۹۴). «تأثیر سرمایه‌ی اجتماعی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر تعهد سازمانی: مطالعه‌ی موردی کارکنان دانشگاه رازی کرمانشاه». فصلنامه‌ی مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۰: ۱۳۲-۱۰۹.
- اجتهادی، مصطفی و داودی، رسول (۱۳۸۶). «آسیب‌شناسی ساختار نظام آموزش عالی در اجرای برنامه‌های پنج‌ساله‌ی توسعه‌ی بخش آموزش عالی به‌منظور ارائه‌ی راهبردهای مناسب». دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۵: ۲۴-۱.
- رضایی، بیژن و پژوهان، ایوب (۱۳۹۸). «قابلیت‌ها و موانع فراروی دانشگاه رازی برای تبدیل به دانشگاه کارآفرین». فصلنامه‌ی سیاست علم و فناوری، ۱۱(۱): ۳۱-۱۵.
- رضائیان، مجید؛ کوثری، توکل و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۷). «تحلیل چالش‌های فراروی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی - غیرانتفاعی ایران». فصلنامه‌ی انجمن آموزش عالی ایران، ۱۱(۲): ۲۶-۹.
- رنانی، محسن (۱۳۹۳). تحلیل عوامل توسعه‌نیافتگی در استان کرمانشاه (پروژه تحقیقاتی). کرمانشاه: جهاد دانشگاه و استانداری کرمانشاه.
- زارع بنادکوکي، محمدرضا؛ وحدت‌زاد، محمدعلی؛ اولیا، محمدصالح و لطفی، محمدمهدی (۱۳۹۶). «آسیب‌شناسی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها از منظر اسناد فرادستی آموزش عالی کشور». کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۲۰(۱): ۸۷-۵۲.
- طاهری، قدرت؛ انصاری، محمدرضا و ضیائیان، مامک (۱۳۹۴). «آمایش در بخش آموزش عالی». ماهنامه‌ی برنامه، ۴۸۱: ۱۹-۱۴.
- علی‌بیگی، امیرحسین (۱۳۸۶). «تحلیل بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی: مطالعه‌ی موردی دانشگاه رازی». فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۶: ۱۵۴-۱۲۵.
- غفرانی، محمدباقر (۱۳۸۲). «مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون‌رفت از آن در برنامه‌ی چهارم». فصلنامه‌ی مجلس و پژوهش، ۴۱: ۱۰۰-۷۳.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه‌ی هادی جلیلی، تهران: نی.
- کریمی، جلیل (۱۳۹۶). برنامه‌ی آمایش سرزمین استان کرمانشاه، بخش فرهنگی - اجتماعی (طرح پژوهشی). کرمانشاه: دانشگاه رازی و سازمان مدیریت.
- کریمی، جلیل و واعظزاده، ساجده (۱۳۹۹). «زندگی در چارک چهارم: مطالعه‌ی سبک زندگی محلات محروم شهر کرمانشاه»، فصلنامه‌ی تحقیقات فرهنگی ایران، ۵۲: ۸۳-۵۱.
- کیخا، احمد (۱۳۹۹). «تحلیلی بر آسیب‌های ساختاری و کارکردی آموزش عالی از دیدگاه دانشگاهیان، مورد مطالعه: دانشگاه علامه طباطبایی». فصلنامه‌ی علمی آموزش علوم دریایی، ۲۳: ۶۳-۴۲.
- محسنی تریزی، علی‌رضا؛ قاضی طباطبانی، محمود و مرجانی، سیده‌ادی (۱۳۸۹). «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط‌های علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی». فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵: ۱۰۲-۷۹.



محمدنژاد، محمد (۱۳۹۶). برنامه‌ی راهبردی و عملیاتی دانشگاه رازی ۱۳۹۶ تا ۱۴۰۴ (طرح پژوهشی).
کرمانشاه: دانشگاه رازی.

معروفی، یحیی؛ شاه‌مرادی، مرتضی و آداک، موسی (۱۳۹۵). «آسیب‌شناسی گسترش تحصیلات تکمیلی در بهبود
کیفیت آموزش عالی». کنگره‌ی آموزش عالی.

ملکی‌نیا، عماد و صادقی، مهدی (۱۳۸۸). «بررسی وضعیت رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشگاه رازی
کرمانشاه». اولین کنفرانس ملی مدیریت رفتار شهروندی سازمانی، دانشکده‌ی مدیریت دانشگاه تهران.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۹). آینده‌ی دانشگاه‌ها در ایران: جامعه‌محور و کارآفرین. تهران: مرکز
تحقیقات سیاست علمی کشور.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۲۴

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

آزادی بیان دانشگاهی در ایران: خودمردم‌نگاری رانسیری یک تجربه‌ی آموزش برخط

صدرا خسروی^{۱*}

^۱ استادیار گروه مطالعات ارتباطات و فضای مجازی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ داوری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p> <p>واژگان کلیدی آزادی بیان آزادی دانشگاهی آموزش برخط</p> <p>* نویسنده مسئول khosravi@jics.ac.ir ۰۲۱-۲۲۵۷۰۷۷۷</p>	<p>پیشینه و اهداف: آزادی دانشگاهی می‌تواند شامل آزادی بیان در دانشگاه و بر دانشگاه باشد. حق آزادی بیان و کنش بیان آزادانه، هم درباره‌ی دانشجویان و هم درباره‌ی استادان، پژوهش‌دنی است. درباره‌ی امکان‌های فناورانه‌ی بیان آزادانه در کلاس مجازی، تعاملی‌تر شدن ارتباط دانشجو-استاد (و ارتباط استاد-دانشجو) در ارتباط‌های با وساطت فناوری، و تبلور فرهنگ‌های مشارکتی دانشگاهی در فضای سایبر (و فرهنگ‌های دانشگاهی مشارکتی در فضای فیزیکی)، امیدهایی ابراز شده است. پرسش آن است که آیا دانشجویان خود را برخوردار از آزادی بیان می‌دانند؟ اگر آری، چرا این حق را در قالب کنش بیان آزادانه متجلی نمی‌کنند یا با کدام جایگزین، آن را نمودین می‌کنند؟ در غیر این صورت، موانع بیان آزادانه و محدودیت‌های آزادی بیان در ارتباط‌های آموزشی دانشگاهی برخط چه هستند؟</p> <p>روش: این مقاله بر اساس یک خودمردم‌نگاری از یک تجربه‌ی آموختن برخط نگاشته شده است. داده‌ها از ارتباط‌های برخط دانشجویان در برنامه‌ی کارشناسی ارشد علم اطلاعات، دانشگاه تبریز، سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ گردآوری شده بودند. این میدان بر اساس فن نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بود.</p> <p>یافته‌ها: در این تجربه‌ی آموزش دانشگاهی برخط در دوران همه‌گیری کرونا در ایران، کمتر شاهد بودیم که دانشجویان آزادی بیان خود را در قالب پرسش، چالش یا انتقاد به کار گیرند. من به مفاهیم پلیس، سیاست، ناراهه، عدم توافق و سوژگی ژاک رانسیر ارجاع دادم تا ادراک دانشجویان به (عدم) برخورداری از آزادی بیان، کنش (عدم) بیان آزادانه توسط آن‌ها، و بافت‌های اجتماعی گسترده‌تر این ارتباط‌ها را معنادار کنم.</p> <p>نتیجه‌گیری: آزادی بیان در اینترنت، در آموزش عالی، و در دانشگاه دیجیتال، گاه محدود، گاه میزی، و گاه حتی مسدود می‌شود.</p>

۱. مقدمه

برخی پژوهشگران و کنشگران آموزش دانشگاهی، از کم‌اهمیت شدن و یا کم‌اهمیت‌شماری درس و دانشگاه می‌گویند و این وضعیت را چالش مشروعیت دانشگاه در ایران می‌نامند. «دانشجویان گرایشی از نارضایتی نسبت به محتوای کلاس نشان داده‌اند، استادان نیز بی‌رغبتی دانشجویان را مثال می‌آورند» (کاظمی، ۱۳۹۶: ۹). بسیاری از دانشجویان در کلاس مشارکتی ندارند یا مشارکت آن‌ها در حد پاسخ تک‌کلمه‌ای به پرسش‌هایی است که محتوای مباحثه‌ای ندارند. این در حالی است که معجز (برخی) دانشجویان (برخی) دانشگاه‌های دولتی ایران با عنوان «سوژه‌ی سرکش» نام برده بود (Mojab, 2004)؛ سوژه‌ای که به‌طور مستمر در حال پرسش، چالش و انتقاد است. پس آن سوژه‌ی سرکش کجا است؟ البته، کرکه‌آبادی یادآوری کرده است که انتقاد از وضعیت موجود در دانشگاه‌ها در ایران پساانقلابی، با ممیزی‌ها، خودممیزی‌ها و بازدارنده‌هایی همراه است که باعث می‌شود مفهوم معیار و مصداق آزادی بیان دانشگاهی در ایران متفاوت از بسیاری موارد در غرب باشد (Karkehabadi, 2009).

در دوران آموزش حضوری پیشاکرونا، ۱. کیفیت نامطلوب آموزش، ۲. تصمیم‌گیری‌های مغایر خواست عموم دانشجویان، ۳. احساس تبعیض میان دانشجویان، ۴. دریافت نمره‌ی پایین، یا ۵. سیاست‌زدگی فضای دانشگاهی، موجب شکل‌گیری نارضایتی دانشجویی بوده است (نصیرزاده، منتظری و نصیرزاده، ۱۳۹۴: ۳۹)، ولی ممکن است این نارضایتی‌ها بیان نشده باشند. البته، در دو مورد، بیشتر از دیگر موقعیت‌ها، ممکن بود احساس نارضایتی به بیان اعتراض منجر شود: این تصور که حتی از دانشجویان ضایع شده است، یا به آن‌ها اهانت شده است. باین حال، معمولاً اعتراض تا حد بیان نارضایتی به یک دوست و یا اعتراض به یک استاد پیگیری می‌شد (ibid) و این اعتراض‌ها، در اغلب موارد، تا نقد‌های فراگیر فرازش نمی‌یافت. برخی دانشجویان پرسش‌ها، چالش‌ها و انتقادهای خود را در کلاس بیان نمی‌کردند، بیرون کلاس با استاد صحبت نمی‌کردند، و موضوع را در اینترنت نیز بازتاب نمی‌دادند. ولی پرسش‌ها، چالش‌ها و انتقادهایی در خارج از کلاس، دور از استاد و در ارتباط‌های غیررسمی شفاهی بیان می‌شدند که دانشجویان اغلب نمی‌خواستند استاد یا حتی برخی هم‌کلاسی‌ها از آن‌ها اطلاع یابند، زیرا از امنیت پس از بیان آزادانه‌ی موضع خود مطمئن نبودند. دگراندیشی (بیان عدم توافق با گردباد نظرهای دیگران) یا حتی صرفاً عدم بیان (امتناع از بیان) ممکن بود پیامدهایی مانند عدم اطلاع‌یابی از رویدادهای آتی گروه یا عدم برخورداری از پشتیبانی دیگر دانشجویان در امور صنفی را در پی داشته باشد.



۲. بیان مسئله

کلاس فقط یک نمونه از بافت، فضا و موقعیت آموختن است؛ آموختن نه از کلاس شروع می‌شود، نه در کلاس پایان می‌یابد. ولی همین کلاس درس (و ارتباط‌های برون‌کلاسی آن) را می‌توان به شکل‌های متفاوتی تصور کرد:

■ فضای اجتماعی امکان‌ها و تنش‌ها، خلاقیت و سرکوب، هژمونی و پادهژمونی؛
■ موقعیت مسئله‌مند: محل مسئله‌گشایی، نه فقط طرح مسئله، و نه حل مسئله: موقعیت گفت‌وگوی بازتابنده؛

■ دربرگیری و درگیری رویکردهای متعدد و متنوع به دانستن و فهمیدن (فراستخواه، ۱۳۹۶).
محیط‌های آموختن مجازی^۱، مجراهای ارتباطی رسمی (گروه درس در پیام‌رسان آنی^۲ واتس‌آپ^۳) و مجراهای ارتباطی غیررسمی (گروه دانشجویان در همان پیام‌رسان) را نیز می‌توان چنین مفهوم‌پردازی کرد:

■ به‌مثابه‌ی فضا: ۱. نشانی مشخصی در اینترنت و ذیل یک دامنه‌ی دانشگاهی دارند؛ ۲. دسترسی به آن‌ها برای کاربران مشخص با نقش‌های مشخصی تعریف و تأمین شده است؛ ۳. کمیت و کیفیت مشارکت (یا عدم مشارکت) در آن‌ها (حداقل برای ناظران سامانه‌ی مدیریت آموختن^۴) مستند و مشهود است؛

■ به‌مثابه‌ی موقعیت: ۱. نه فقط محل سخنرانی استاد (انتقال آبشاری اطلاعات)، بلکه محل طرح پرسش، چالش و انتقاد دانشجویان هستند؛ ۲. امکان هم‌رسانی دیدگاه‌ها، اطلاعات و منابع را فراهم می‌آورند؛ ۳. محیطی برای بحث و بازاندیشی (و نه لزوماً توافق و تراضی) هستند؛
■ به‌مثابه‌ی رویکرد: محل گفت‌وگو و یاری‌رویی هستی‌شناسی‌ها و معرفت‌شناسی‌ها، مواضع و منافع، و البته ادعاها و تجربه‌ها است.

از دید نویسنده، آزادی بیان دانشگاهی در نسبت با انتقاد، دگراندیشی، گفت‌وگوگرایی، گوشیدن فعالانه و مدارا تعریف، تحلیل و تحدید می‌شود و بیش و پیش از همه، به ادراک بر آزادی پس از بیان (یا عدم آن) مقید است. درحالی‌که بر پیوندهای ناگسستگی آزادی بیان در این شبکه‌ی مفهومی اشراف، اذعان و اصرار داریم، در این مقاله، از جهت گسترده‌تر نشدن متن، بر آزادی بیان متمرکز می‌مانیم تا دریا بیم تجربه‌ی آموختن برخط در دانشگاه ایرانی و مجراهای ارتباطی آن چگونه و چرا موقعیت آزادی

1. Virtual Learning Environments (VLEs)
2. Instant Messenger (IM)
3. WhatsApp
4. Learning Management System (LMS)



بیان تلقی شدند (یا نه) و به کار گرفته شدند (یا نه)؟ در مجاری ارتباطی غیرسمی، ولی مرتبط به کلاس درس برخط، آزادی بیان دانشگاهی به کار گرفته می‌شود یا نه؟ امتداد -انتقال آموزش (و دگردیسی - دگرگونی ارتباط‌های آن) از فضای فیزیکی به فضای سایبر، کردارهای آزادی بیان دانشگاهی را توسعه داده است، آن‌ها را محدود کرده است، یا تغییری اساسی در آن‌ها در پی نداشته است؟

۳. پیشینه پژوهش

آزادی دانشگاهی چون برگی بر برکه‌ی قانون شناور است و کاری نمی‌کند، مگر موقعی که دیگران آن را تکان دهند (Byrne, 1989: 251). آزادی دانشگاهی بیش از آن‌که به عنوان امتیازی اعطاشده یا حقی کسب‌شده اندیشیده و اعمال شود، چون حقی نگریسته می‌شود که اگر نقض یا سلب شود، کانون پرسش و پژوهش خواهد بود. آزادی بیان نیز می‌تواند چنین باشد؛ در برخی بافت‌ها، بیش از امتیازی اعطایی یا حقی اکتسابی، همچون حقی نقض‌شده یا سلب‌شده بدان پرداخته می‌شود. در این‌جا، ابتدا تفاوت و البته ارتباط آزادی دانشگاهی^۱ و استقلال دانشگاه (خودمداری^۲، خودگردانی^۳) و نسبت آن با آزادی بیان به اختصار مرور می‌شود. سپس آزادی علمی به عنوان زیرمقوله‌ای از آزادی دانشگاهی (و نه برابرنهاد آن) و نسبت آن با آزادی بیان بحث می‌شود. در پایان، به آزادی بیان دانشگاهی و نسبت آن با آزادی بیان عمومی اشاره می‌شود.

تایت^۴ استقلال دانشگاهی را مفهومی اعم از ۱. خودگردانی مدیریت: آزادی تصمیم‌گیری، ۲. استقلال مالی: آزادی منابع، و ۳. آزادی علمی: عدم اعمال محدودیت بر فعالیت دانشگاهی نام برده است (جاودانی، ۱۳۸۲). در حالی که آزادی علمی بیشتر به موضوع و محتوای تخصصی آموزش و پژوهش فرد دانشگاهی اشاره دارد، آزادی بیان دانشگاهی می‌تواند به اطلاع‌رسانی یا اظهارنظر وی درباره‌ی مسائل درس و دانشگاه در فضای غیردانشگاهی، و البته اطلاع‌رسانی یا اظهارنظر وی درباره‌ی مسائل غیردرس و غیر دانشگاه ولی در فضای دانشگاهی نیز اشاره داشته باشد. یک تعریف از آزادی علمی آن است که «اعضای جامعه‌ی علمی، به صورت فردی یا جمعی، در پیگیری، توسعه و انتقال دانش به طرق مختلف آزاد باشند» (فراستخواه، ۱۳۸۲: ۱۰۱). تأکید چنین تعریفی بر حق کسب و انتقال آزادانه‌ی دانش (و نه لزوماً بیان آزادانه‌ی اندیشه) است. ذاکر صالحی و ذاکر صالحی (۱۳۸۸) آزادی علمی را بُعدی از استقلال دانشگاه نام برده‌اند که خود شامل ۱. آزادی بیان و نقد، ۲.



1. Academic Freedom
2. Autonomy
3. Self-Administration
4. Tight

پژوهش بدون ممیزی، ۳. آزادی در انتشار نتایج پژوهش‌ها، ۴. آزادی در آموزش-آموختن، و ۵. آزادی تشکل‌های تخصصی است (ذاکرصالحی و ذاکرصالحی، ۱۳۸۸: ۴۲) و گزارش کرده‌اند که «وضعیت دانشگاه‌های ایران در زمینه‌ی استقلال بنیادی (آزادی علمی و ...) ضعیف است» (ذاکرصالحی و ذاکرصالحی، ۱۳۸۹: ۵۶).

البته، استادان برخوردار از پایه‌ی سازمانی بالاتر، و آن‌هایی که آگاهی بیشتری از مقررات دانشگاه دارند، میزان آزادی علمی بیشتری را ادراک و ابراز کرده‌اند (دهقانی و دیگران، ۱۳۹۰: ۲۹). دو نکته‌ی اساسی در چنین برداشتی از آزادی علمی نهفته است: ۱. برخورداری (یا عدم برخورداری) از آزادی دانشگاهی امری ادراکی-ابرازی است؛ یعنی، وابسته به برداشت فرد از موقعیت خود و ساخت زبانی این برداشت ذهنی از موقعیت خود است. پس ممکن است یک استاد یا دانشجو از آزادی دانشگاهی بیشتری از دیگری برخوردار باشد (گفتارها و کردارهای وی بیشتر تحمل شوند)، اما خود را در محدودیت توصیف کند؛ و ممکن است دیگری آزادی دانشگاهی کمتری از دیگری برخوردار باشد (حتی ممیزی شود)، اما آزادی بیان خود را بی‌کران توصیف کند. ۲. جایگاه فرد در ساختار قدرت سازمانی دانشگاه، در ساخت ذهنی این برخورداری (یا عدم برخورداری) از آزادی دانشگاهی، تأثیرگذار است. ممکن است یک استاد تمام، مدیر گروه یا رئیس دانشکده از آزادی دانشگاهی بیشتری از دیگری برخوردار باشد (چون دسترسی گفتمانی بیشتری دارد)، اما در مقایسه با برخی هم‌تایان خارجی، خود را در تنگنا تصویر کند؛ و ممکن است یک دانشجوی دگراندیش دوره‌ی کارشناسی آزادی دانشگاهی کمتری از دیگری برخوردار باشد (چون آزادی پس از بیان وی، کمتر از برخی از هم‌تایان خارجی اوست)، اما خود را مهارنشده، متوقف‌نشده و محدود‌نشده تصور و تصویر کند. زارع و همکاران ادعا کرده‌اند که از دید اعضای هیئت علمی، وضعیت آزادی علمی دانشگاهی در ایران پایین‌تر از میانگین جهانی نیست (Nazarzadeh Zare, 2016)؛ این در حالی است که عالی‌پور و دیگران (۱۳۹۹: ۲۶۷) آزادی علمی را مفهومی نسبی دانسته‌اند، بنابراین سنجش مطلق‌انگارانه‌ی آن‌ها در سطح جهانی مقدور نیست. آن‌ها آزادی علمی را اعم از آزادی آموزش، پژوهش، آموختن، بیان و اندیشه دانسته‌اند و آزادی بیان را سازه‌ای سه‌بعدی برشمرده‌اند: ۱. آزادی در نوع بیان، ۲. آزادی در انتخاب مخاطب، و ۳. آزادی در انتخاب مجرای بیان. اگر از الگوی ارتباطی پرسش‌های پنج‌گانه‌ی هارولد لاسول^۱ بنگریم، آزادی بیان دانشگاهی تصمیم‌گیری درباره‌ی آن است که چه کسی، به چه کسی، چه چیزی بگوید/نگوید، چگونه بگوید/نگوید، چرا بگوید/نگوید. آزادی بیان دانشگاهی نه فقط شامل گفتن، بلکه ناگفتن و گفتن ولی گویی نگفتن هم هست.

1. Harold Lasswell



دلایینی مفاهیم استقلال دانشگاهی و آزادی دانشگاهی را مرتبط ولی مستقل و مستقل ولی مرتبط نام برده است (Dlamini, 1997). بعید است در دانشگاهی که منابع مالی خود را از دولت دریافت و گزارش هزینه کرد خود را نیز به دولت ارائه می کند، انتقاد از دانشگاه و یا دولت آزاد باشد یا پیامد منفی برای فرد به دنبال نداشته باشد؛ ولی ممکن است دانشگاهی منابع مالی مجزا (از دولت یا بنگاه‌ها) داشته باشد، اما مدیریت آن (همچون دولت یا بنگاه‌ها) همچنان مانع بیان آزادانه‌ی مواضع در فضای دانشگاهی شود. استادی که درآمدش از محل بودجه‌ی دولتی است و دانشجویی که از تحصیل رایگان دولتی برخوردار است، نه از این که از آزادی بیان برخوردار نباشند، اما آزادی بیان دانشگاهی آن‌ها مقید (اگر نه متصلب) به عدم استقلال مالی از دانشگاه (تحت مالکیت، تحت مدیریت، و یا تحت نظارت دولت) است. فراستخواه (۱۳۸۹) یکی از دلایل عدم تحقق استقلال آموزش عالی (و عدم تحقق آزادی بیان دانشگاهی) در ایران را همین وابستگی به دولت و ضعف نهادهای جامعه‌ی مدنی (از جمله دانشگاه‌ها) در ایران برشمرده است. ۱. وقتی آزادی بیان در حوزه‌ی عمومی ضمانت قانونی ندارد، ۲. فرد احساس می کند که در فضای فیزیکی آزادی پس از بیان ندارند، و ۳. یا این نگرانی وجود دارد که از فناوری‌های اطلاعاتی - ارتباطی برای مستندسازی - رهگیری بیان‌های افراد در فضای سایبر استفاده شود، چگونه می توان به ۱. پشتیبانی استاد دانشگاه از آزادی بیان دانشجویان، ۲. عدم تأثیر منفی اظهار نظر دانشجو در فرایند تحصیلی وی، و ۳. عدم نقض حریم خصوصی دانشجو (به بهانه‌ی مستندسازی آمارهای آموزشی) امیدوار بود؟

اغلب بازگو می شود هر فرد تا جایی آزاد است که آزادی دیگران را به خطر نیندازد. ولی اگر کسی به اسم استفاده از حق اساسی خود بر آزادی بیان، آزادی بیان دیگران را به خطر اندازد تکلیف چیست؟ آیا تهدید، توهین، تحقیر، تمسخر یا تخطئه مصداق آزادی بیان هستند؟ آیا اعمال محدودیت درباره‌ی آن‌ها مصداق نقض آزادی بیان است؟ آیا می توان برای صیانت از آزادی بیان (یعنی نهراسیدن از بازخوردهای زبانی دیگران) آزادی بیان را محدود کرد، یا این مصداق نقض آزادی بیان است؟ طبق اصل ۲۴ قانون اساسی، «نشریات و مطبوعات در بیان مطالب آزادند، مگر آن که مخل به مبانی اسلام یا حقوق عمومی باشد»؛ اما قانون به صراحت نگفته است چه چیز مخل مبانی اسلام یا حقوق عمومی است. همچنین، طبق اصل ۲۷ قانون اساسی، تنها شرط اعلام اعتراض مسالمت آمیز (غیر مسلحانه) مخل نبودن در مبانی اسلام است و «وضع هرگونه قانون و آئین نامه‌ای که شروط دیگری بر این دو شرط مصرح در قانون اساسی اضافه نماید، خلاف صریح قانون اساسی است» (عروتی موفق و فتحی، ۱۴۰۰: ۳۷). ولی اغلب پژوهش‌های آزادی بیان در ایران، از رویکرد جرم‌انگاران، آسیب‌شناسانه و یا تنبیهی به آن پرداخته‌اند. در این رویکرد، «اخلاق حسنه، نظم عمومی، ... منافع

عمومی، حقوق و حیثیت دیگران، به عنوان محدودیت‌های آزادی بیان مقرر شده‌اند» (ملکوتی، ناصری و قاسم‌آبادی، ۱۳۹۵: ۱۵۷)؛ «آزادی بیان نقش کلیدی در ... ارتقای تحمل مخالفان دارد»، ولی «یکی از حدود این آزادی منع تحریک به تبعیض ... است» (انصاری و امامی‌الطریقی، ۱۳۹۹: ۱۶۱)؛ «آزادی بیان حقی مطلق و بی‌قید و شرط نیست و اگر در تقابل با آزادی‌های معنوی و کرامت انسانی قرار گیرد، محکوم به تقیید و تحدید است» (باقری و مکارم، ۱۳۹۹: ۱۸۲)؛ حفظ کرامت بشر و اصل منع ایراد ضرر به دیگران، مبانی مسئولیت اجتماعی افراد و محدودیت آزادی‌های آنان هستند» (امیدی، ۱۴۰۰: ۲۹)؛ دولت‌ها اختیار دارند «به‌طور قانونی آزادی بیان را محدود نمایند» (فلاح‌زاده و موسوی میرکلانثی، ۱۳۹۶: ۳۹). آیا با این همه محدودیت مصرح، جایی برای آزادی بیان باقی می‌ماند؟ به نظر می‌رسد آزادی بیان در گفتمان قضایی (نه قانونی) ایران، مصداق تخصیص اکثر باشد: اخراج بیشتر افراد عام از حکم آن^۱.

رویکرد بدیل آن بر ماده‌ی ۱۹ اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر^۲ تأکید دارد:

هر کس آزاد است هر عقیده‌ای را بپذیرد و آن را به زبان بیاورد. این حق شامل پذیرفتن هرگونه باور بدون نگرانی از مداخله‌ی دیگران می‌شود. شخص می‌تواند به هر وسیله که بخواهد، بدون هیچ قید و محدودیت جغرافیایی، درباره‌ی اطلاعات و افکار تحقیق نماید و آن‌ها را دریافت کند و انتشار دهد.

از دیدگاه غایت‌انگاران یا نظریه‌ی حق طبیعی، «آزادی بیان از مقتضیات استقلال فردی انسان به‌مثابه‌ی یک غایت بالذات است و محدودسازی آن را باید در چارچوب استثنای ضروری تبیین کرد» (احمدی، ناصری و قاسم‌آبادی، ۱۳۹۵: ۱۵۳). هواداران تعریف موسع از آزادی بیان می‌گویند:

با جرم‌انگاری هر نوع فعالیت ... غیرهمسو با [گفتمان حاکم]، امکان پیگرد قضایی هر نوع انتقاد، تحلیل، اظهارنظر و فعالیت ... ناهمخوان ... گسترش می‌یابد. ... [صرف انتقاد یا اظهارنظر را] تا زمانی که متضمن رفتار مجرمانه‌ی خاصی مثل توهین، افترا، نشر اکاذیب و ... نباشد، نباید جرم بلکه باید از آثار آزادی بیان تلقی نمود (فخر و دیبامهر، ۱۳۹۷: ۱۲۵).

زمانی و همکاران (۱۴۰۰) با اذعان به این‌که بافت تاریخی آزادی بیان (یا فقدان، دستکاری شدن یا محدودیت آن) در فضای فیزیکی ایران متفاوت از غرب است، باور دارند در غرب عموماً (ولی نه لزوماً) اصل بر آزادی بیان است، مگر مواردی که به‌صراحت منع شده باشند؛ اما در ایران اصل بر عدم بیان آزادانه است، مگر مواردی که به‌صراحت منع نشده باشد. اصل آزادی بیان در قانون

1. <https://fa.wikifeqh.ir/search?q=تخصیص+اکثر>

2. https://fa.wikipedia.org/wiki/اعلامیه_جهانی_حقوق_بشر



اساسی بسیاری از کشورها به صراحت ذکر شده است؛ اما در ایران، به جای ذکر تضمین‌های آزادی بیان، پیامدها (یعنی سلب آزادی‌ها) پس از بیان مورد تأکید قانون است. در ارتباط‌های آموزشی دانشگاهی، به جای آن‌که از آزادی بیان دانشجو پشتیبانی شود، در قالب خط‌مشی رفتاری، آئین‌نامه‌ی کمیته‌ی انضباطی دانشگاه یا پرونده‌های پیشین ارجاع به کمیسیون موارد خاص دانشگاه‌ها، پیامدهای (سوء) استفاده‌ی دانشجو از آزادی بیان به وی تذکر داده شده‌اند. البته، اقتباس بدون متناسب‌سازی مفهوم آزادی بیان (با پیشینه‌ی آن در فعالیت‌های مطبوعاتی فضای فیزیکی دوران نوزایی)، و کاربرد آن در تحلیل ارتباط‌های آموزشی در اینترنت در دانشگاه‌های ایران امروز، بحث‌برانگیز است.

۴. چارچوب مفهومی

ژاک رانسیر^۱ به گفتمان‌های آموزش‌یورش می‌برد که چرا دانشجو را به تردید، دگراندیشی، پرسش، چالش و نقد خود فرامی‌خوانند. در خوانش بینگهام و بیستا از رانسیر، طرح روشنگری برای آن‌چه رهایی‌بخشی خوانده شده مسئله‌مند است، زیرا هرچند هدف ادعایی آن رها کردن است، کاری است که توسط کسی برای دیگری انجام می‌شود، یعنی استقلال فرد برای رهایی، آزادی در انتخاب چگونگی رهایی و برابری رهاکننده - رهاشونده را به چالش می‌کشد (Bingham & Biesta, 2010: 30-31). رانسیر آن رهایی را پیشنهاد می‌کند که آگاهانه - فعالانه انجام شود، یعنی توسط خود دانشجو اعمال شود، نه آن‌که استاد برای آزادی دانشجو کاری انجام دهد (Rancière, 1991: 48). اگر دانشجو در انقیاد گفتمان‌های آموزش دانشگاهی است، چگونه می‌تواند به درگیری خود، خواست بر رهایی و روش رهایی پی‌ببرد؛ و اگر در چنبره‌ی آن مفصل‌بندی‌های زبانی معرفت نیست، دیگر از رهایی از چه سن می‌گوییم؟ برای آن‌که رویکرد رانسیری بتواند ما را در فهم آزادی بیان در تجربه‌های آموختن برخط در دانشگاه ایرانی یاری کند، مفاهیم کلیدی وی یعنی پلیس، سیاست، ناراهه، عدم توافق و سوژه شدن را بازخوانی می‌کنیم.

پلیس: «منظور رانسیر از پلیس اشاره به دستگاه‌های قهری دولت نیست، بلکه نظم‌دهی منطقی مکان‌ها، نقش‌ها و هویت‌ها در هر نظم سیاسی - اجتماعی است» (تاجیک و رضایی‌پناه، ۱۳۹۴: ۲۱). ذات پلیس نه سرکوب است نه حتی نظارت، بلکه شیوه‌ی معینی از تقسیم امر محسوس است (رانسیر، ۱۳۹۲ ب: ۳۶). پلیس و فرایندهای پلیسی همواره می‌کوشند تا سلطه را طبیعی‌سازی و بازتولید کنند (رانسیر، ۱۳۹۲ الف: ۱۸). پلیس «تعیین افق‌ها و چونی‌هایی^۲ است که چه چیزی دیدنی



1. Jacques Rancière
2. Modalities

و شنیدنی است و چه چیزی می‌تواند گفته شود، اندیشیده شود، ساخته شود یا انجام داده شود» (Rancière, 2004: 85)؛ «نظم دادن به آن چیزی است که به‌عنوان گفتمان و کنش هدفمند شناخته می‌شود» (Bingham, 2018: 375). پلیس امری فراگیر است که «هر سوژه‌ای مکان، نقش و موقعیت خاصی در آن دارد و برای هر کسی هویتی فراهم است ... که هیچ‌کس از این نظم بیرون رانده نمی‌شود» (Bingham & Biesta, 2010: 34). سلسله‌مراتب‌ها، جایگاه‌ها و وظایف ایجاد شده‌اند که سبب ایجاد نظمی مستقر ... می‌شوند (رانسیر، ۱۳۹۴: ۶۵). فاصله‌ی قدرت و کنش‌های پذیرفته‌شده‌ی یادگیرنده توسط یاددهنده و نظام آموزش عالی در مقام پلیس تعیین و تثبیت می‌شود. حتی فعالیت‌های میان یادگیرندگان و فراارتباط‌ها (ارتباط‌ها درباره‌ی ارتباط‌ها) هم همان‌جا مفصل‌بندی و متصلب می‌شوند. منظور از پلیس نیروهای انتظامی یا نظامی نیستند. «به باور رانسیر، حضور و فعالیت بسیاری از افسران پلیس نه‌تنها بیانگر قدرت آن‌ها نیست، بلکه نمودی از ضعف نظام پلیس است» (Chambers, 2013: 72-96).

سیاست: فعالیت سیاسی همواره حالتی از بیان است که تقسیمات قابل‌درک نظام پلیس را خنثی می‌کند (Rancière, 2004: 30). «سیاست به شیوه‌ای از کنش اشاره دارد که آرایش/نظم پلیس را آشفته می‌سازد و این با اعاده‌ی برابری تحقق می‌پذیرد» (Rancière, 2003: 226). لزوم سیاست عدم توافق میان نابرابری و بی‌نظمی است (Hewlett, 2007: 101). «هیچ چیزی به خودی خود سیاسی نیست، زیرا امر سیاسی تنها به‌وسیله‌ی اصولی رخ می‌دهد که متعلق به آن نیست: برابری» (Rancière, 2010: 53). سیاست فرایند پیکربندی دوباره‌ی شیوه‌هایی است که در آن‌ها سوژه‌ها دیده و شنیده می‌شوند (Davis, 2010: 91). البته، «نمی‌توان هر گسستی را سیاست نامید و رانسیر این مفهوم را برای کنش، موقعیت گفتاری، نموده‌ها، پراکتیس‌ها، مباحث ... به کار می‌برد که برابری را در شکاف‌های پلیسی‌شده‌ی نابرابری ترسیم می‌کنند» (تاجیک و رضایی‌پناه، ۱۳۹۵: ۹۵). خوانش من از سیاست رانسیری آن است که بیش از آن‌که بر خشونت جسمی جمعی استوار باشد، بر ابراز نارضایتی، به چالش کشیدن اندیشه‌ها و بیان نابرابری در دسترسی گفتمانی به آزادی بیان دلالت دارد.

ناراهه^۱: معنای تحت‌اللفظی آن راه نداشتن، در تنگنای بودن و یا به بن‌بست^۲ رسیدن است؛ اما در فلسفه به بغرنجی^۳ یا چیستان^۴ اعمام^۵ تعبیر شده است، و در بلاغت به بیان شک و یا بیان شکاکانه اشاره

1. Apori, A+Poros, No+Way
2. Impasse
3. Deadlock
4. Conundrum
5. Puzzlement



دارد^۱. در رویکرد بلاغی، ناراهه راهی برای گیج‌کننده نمایاندن موقعیت، بیان اعتراض یا حتی بی‌اعتبار ساختن گزاره‌های ادعایی دیگران نام برده شده است^۲. شک^۳ ترفندی برای گریز، پرهیز یا تعلیق بیان موضع است. ناراهه می‌تواند محتوای بیان شک باشد که به آن آگاه هستیم (از شک)، یا می‌تواند کیفیت بیان موضع باشد (با شک)، و حتی می‌تواند بیان شکاکانه‌ی خود شک باشد: «به‌مثابه‌ی فضایی تهی، منش خلاقه داشته و شرطی تاریخی برای ... سیاست ... است» (تاجیک و ایرانی‌فرد، ۱۳۹۳: ۳۴). بیان آزادانه‌ی پرسش، شک، مخالفت، بازاندیشی در بازاندیشی‌ها و دگراندیشی در دگراندیشی‌ها است.

عدم توافق^۴: موقعیتی است که در آن طرفین بحث منظور ادعایی از بیان طرف مقابل را درمی‌یابند، اما منظور دیگری از آن را نیز ادراک می‌کنند و با این منظور دوم (که انضمامی است و گاه انکار می‌شود) موافق نیستند. پس عدم توافق سوءتفاهم نیست؛ یعنی، موضوع آن نیست که معنی تعبیه‌شده در پیام ارسال‌شده و معنی دریافت‌شده از آن با هم متفاوت باشند و منظور پیام فهمیده نشده باشد. عدم توافق خوانش هم نیست؛ یعنی، به تنوع ادراکی مخاطبان (بر اساس خاستگاه اجتماعی، موقعیت فیزیکی و یا وضعیت روانی) در رمزگشایی پیام و شکل‌گیری جماعت‌های تفسیری نیز مربوط نیست. عدم توافق حتی فقط موافقت نکردن خواننده - شنونده با محتوای ادعای نویسنده - گوینده نیست، بلکه بیان آن است که حصول توافق میان طرفین (به‌دلیل منافع، مواضع، موقعیت‌ها و محدودیت‌های متعارض) ناشدنی است، هرچند زبانی، غیر از این، وانمود شود (رانسیر، ۱۳۹۴).

سوژه شدن: سوژه شدن^۵ عبارت است از «خلق مکان مشترک اختلاف‌نظر میان کسانی که در نظم مستقر نقشی ایفا نمی‌کنند» (Rancière, 2004: 92)؛ فرایندی که فرد «خود را از مقوله‌های مستولی هویت‌یابی/همانندی^۶ و طبقه‌بندی^۷ مستخرج/مجزا می‌سازد؛ تحقق فعل شدن برای «کسی است که در [ابراز] مخالف/دگراندیشی مشارکت نموده است» (Bingham, 2018: 375). سوژه شدن نزاع برای موجودیت یافتن است (Davis, 2010: 84). «یک سوژه‌ی سیاسی گروهی نیست که نسبت به خود آگاه شود، صدای خود را بیابد و خود را بر جامعه تحمیل کند؛ زیرا که قرار دادن کسی به‌عنوان سوژه پیش از کنش سیاست رخ نمی‌دهد؛ این امر در خلال امر سیاست روی می‌دهد» (Rancière, 2004: 36). سوژه شدن و هویت یافتن از این رو تفاوت دارند که:

1. <http://p4e.ir/?p=2764>

2. <https://ewikifa.top/wiki/Aporia>

3. Dubitatio

4. Disagreement

5. Subjectification

6. Identification

7. Classification

هویت یافتن به دربرگرفتن هویتی موجود می‌پردازد؛ این امر راهی برای به وجود آمدن، صحبت کردن، شناختن و شناخته شدن است و اکنون نیز در نظام موجود امکان دارد. از سوی دیگر، سوژه شدن به معنای عدم شناخته شدن و حذف از طبیعی بودن یک مکان است (Simons and Masschelein, 2011: 38).

مفهوم سوژه شدن نزد فوکو و رانسیر متفاوت است:

در اندیشه‌ی فوکو، اصطلاح سوژه‌سازی معنایی منفی داشت و برای او فرایندهایی را برجسته می‌کرد که توسط آن‌ها نهادها و فرایندها به یک سوژه‌ی منقاد تبدیل می‌شوند. رانسیر این مفهوم را به شیوه‌ی متفاوتی ... به کار می‌برد. سوژه شدن زمینه‌ساز پدیدار شدن یک فرد و ایجاد یک فرد به‌عنوان سوژه و تحت تأثیر قرار دادن یک فرد نسبت به یک صحنه است (تاجیک و رضایی‌پناه، ۱۳۹۴: ۲۸).

۵. روش‌شناسی

خودمردم‌نگاری روشی کیفی-تفسیرگرا است که «هدف آن فهم فرهنگی زندگی روزمره از خلال تجربه‌ی زیسته‌ی محقق است که ... به توصیف غنی این تجربه در بستر فرهنگی آن می‌پردازد» (نظرپور و داداش‌پور، ۱۳۹۹: ۳۳) و از دو جهت مناسب این مطالعه است: ۱. کردارهای بیان (یا عدم آن) را در تجربه‌هایی مطالعه می‌کند که مردم‌نگار در آن‌ها مشارکت داشته است؛ ۲. این کردارها را در بافت آموزش دانشگاهی ایران ۱۴۰۰ (نه در خلأ) تحلیل می‌کند. خودمردم‌نگاری، بیش از فن در مطالعات دانشگاه، فرایند یافتن خود در مقام استاد، دانشجو و پژوهنده در دانشگاه است (فاضلی، ۱۳۹۶)؛ بیش از آن‌که بگوید با چه ابزاری چه داده‌ای را چگونه گردآوری کنید، عدسی‌هایی را برای دیدن، درک و بیان تجربه‌های روزمره در ارتباط‌های دانشگاهی در اختیار ما می‌گذارد. خودمردم‌نگاری تمرین نوشتن اندیشه و بازاندیشیدن نوشته است (فاضلی، ۱۳۹۴) و خودمردم‌نگاری گفت‌وگوهای کلاس درس برخط و پیام‌های مجراهای ارتباطی آن، مستندسازی بخشی از ارتباط‌های دانشگاهی و تلاش برای بازسازی آن تجربه برای دیگران است.

خودمردم‌نگاری روشی متداول در بازگویی تجربه‌های آموختن و آموزش است (قنبری و الماسی، ۱۳۹۶) تا دانشجویان و استادان دریابند تجربه‌های آن‌ها چه کاستی‌های فردی و چه محدودیت‌های محیطی داشته است. خودمردم‌نگاری، با درگیری وسیع و عمیق پژوهنده با میدان، نه فقط دسترسی به منابع اطلاعاتی متعدد و متنوع را مقدور می‌سازد، بلکه امکان بازاندیشی و خودانتقادی را فراهم می‌آورد (هاشمیان و ذوالفقاری، ۱۳۹۸: ۵۴-۳۳). خودمردم‌نگاری کمک می‌کند دریابیم چرا از روش آموزش خود راضی نیستیم و چگونه می‌توانیم آن را تغییر دهیم (عطاران، حاجی حسین‌نژاد و

حیدری نقدعلی، ۱۳۹۲). همچنین کمک می‌کند دریابیم چرا بیان ما حین برخط آموختن، محتوا و شکل مشخصی می‌گیرد و بافت ارتباط‌های برخط ما چه نسبتی با کردارهای بیانی ما را دارد. این روش ما را یاری می‌رساند دریابیم چرا با همه‌ی کوشش‌ها در کسب مهارت‌های ارائه‌ی شفاهی، باز نمی‌توانیم موضع خود را در کلاس بیان کنیم (نرسیسیانس، ودادهیر و قاسمی، ۱۳۹۹) یا چرا از بیان آزادانه‌ی اندیشه‌ی خود در حضور دیگران امتناع می‌کنیم. قنبریان قلندر، زبردست و بلندهمتان (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای مردم‌نگارانه اذعان کرده‌اند که با وجود کوشش‌های فراوان اساتید برای انگیزش دانشجویان به دگراندیشی و مشارکت بیشتر در کلاس، همچنان بسیاری از دانشجویان مایل به بیان آزادانه‌ی دیدگاه خود یا به چالش کشیدن دیدگاه‌های دیگران در کلاس نیستند.

میدان خودمردم‌نگاری ما تجربه‌ی دو ترم آموختن برخط در مقطع کارشناسی ارشد رشته‌ی علم اطلاعات در دانشگاه دولتی تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است. این نمونه به‌صورت تصادفی در دسترس قرار گرفت، ولی انتخاب آن به‌صورت تصادفی نبوده است؛ موقعیتی برای استفاده از محتوای تخصصی برخی از دروس این رشته در سامانه‌ی آموزش برخط دانشگاه فراهم شد، پس به‌عنوان نمونه‌ی دردسترس خودمردم‌نگاری نیز مدنظر قرار گرفت. نمونه‌ی مورد مطالعه ۷ نفر دانشجوی روزانه و ۵ نفر دانشجوی نوبت دوم گرایش مدیریت اطلاعات بودند و فردی از گرایش علم‌سنجی در این مطالعه حضور نداشت. ۱۱ نفر از آن‌ها زن بودند، ۹ نفر از آن‌ها متأهل بودند، و خود آن‌ها اذعان داشتند تأهل باعث شده بود وقت، انرژی و توجه خود را بین زندگی شخصی، زندگی شغلی و زندگی دانشجویی تقسیم نمایند، که شاید بیان‌های آزادی و بازانندیشی‌ها درباره‌ی آزادی بیان آن‌ها را کمی و کیفی تحت تأثیر قرار می‌داد. ۲ نفر از آن‌ها دوره‌ی کارشناسی را در همین رشته و در همین گروه گذرانده بودند و با اساتید، رویه‌های ارتباطی گروه و فضای کلاس دوران آموزش حضوری آشنا بودند، و ۸ نفر دیگر دوره‌ی کارشناسی را در همین رشته ولی در دیگر دانشگاه‌ها گذرانده بودند و در دوران آموزش غیرحضوری، با ابهام‌هایی فراوان، اولین برخورد با این اساتید را تجربه کردند. ادراک بر آزادی بیان و کنش‌های بیانی دو گروه، حداقل در ابتدای نیمسال تحصیلی اول، متفاوت بود.

۴ نفر بلافاصله پس از اتمام دوره‌ی کارشناسی وارد تحصیلات تکمیلی شده بودند، در بازه‌ی سنی ۲۲ تا ۲۵ سال بودند، که شاید بر رفتار اطلاعاتی، مصرف رسانه‌ای و کنش‌های بیانی آن‌ها (به‌عنوان بومیان دیجیتال) در فضای سایبر تأثیر داشت. ۵ نفر بیش از ۵ سال پیش از دوره‌ی کارشناسی دانش آموخته شده بودند و نه تنها ادعا می‌کردند که آموزش برخط را پیش از این تجربه نکرده بودند، بلکه اکثر آن‌ها ادعا می‌کردند استفاده‌ی آن‌ها از رایانه و اینترنت محدود به کاربری‌های عمومی است و حتی در بسیاری موارد، برای کاربرد رایانه یا تلفن همراه جهت انجام امور شغلی یا شخصی، از دیگران

کمک می‌گیرند. کمیت و کیفیت استفاده‌ی آن‌ها از رسانه‌های اجتماعی و پیام‌رسان‌های آنی، بر کمیت و کیفیت بیان و بازخورددهی در کلاس برخط و ارتباط‌های پساکلاس (نه لزوماً ولی) احتمالاً موثر است. نیمی از گروه مورد مطالعه شاغل بودند و مشارکت بیانی آن‌ها اغلب کمتر از افراد غیرشاغل بود. البته، فقط شغل ۳ نفر از آن‌ها مرتبط به علم اطلاعات بود، ولی به دلیل عدم راهیابی مراجعین به کتابخانه‌ها در دوران کرونا، این افراد وقت آزاد زیادی در محل کار خود داشتند و در اغلب موارد، حتی بیشتر از افراد غیرشاغل، در بحث‌های کلاسی و گروهی مشارکت کردند. افراد شاغل و افراد جوان‌تر مهارت‌های کاربری فناوری اطلاعات (تعدادی) بیشتر و (سطحی) بالاتری از خود نشان دادند و شاید انتظار می‌رفت به دلیل برخورداری از سطح بالاتری از مهارت‌های بیشتر، کمیت و کیفیت مشارکت آن‌ها متفاوت از دیگران باشد؛ ولی حتی مهارت‌های آن‌ها نیز حداکثر در کاربرد نرم‌افزارهای واژه‌پرداز و صفحه‌های گسترده بود و حداقل در قالب این خودمردم‌نگاری نمی‌توان از ارتباط مستقیم معنادار سطح بالاتر مهارت‌های دیجیتال متعدد - متنوع و سطح کنش‌های بیانی - بازخورددهی آزادانه سن گفت. به بیان صریح خود آن‌ها، اکثر آن‌ها از پیام‌رسان‌های فوری استفاده می‌کردند، ولی کاربری آن‌ها به ارسال - دریافت پیام در ارتباط‌های ضروری محدود بود و جز به موقع ضرورت، از این پیام‌رسان‌ها برای بیان یا بازخورددهی استفاده نمی‌کردند. بنابراین، ترجیح داده شد و کوشیده شد از قطبی‌سازی و بیش‌انترازی‌سازی کنش‌های آن‌ها پرهیز شود.

شاید انتظار می‌رفت گردآوری داده‌ها در سامانه‌ی آموزش مجازی انجام شود، ولی این فضاها و فناوری‌ها توسط دانشگاه‌ها، دولت و شرکت‌ها طراحی، تولید، عرضه، استفاده و نظارت می‌شوند؛ «ابزارهای ارباب هرگز خانه‌ی ارباب را بر نمی‌چینند» (Lorde, 1979: 98) و «ابزارهای ارباب برای ... [استیلا]، برای ... [رهایی] از آن‌چه ارباب ساخته، به کار نمی‌آید» (Smith, 2021: 22). شاید این فضاها مستعد آزادی بیان و مساعد بیان آزادانه نباشند؛ شاید میدان مناسب مطالعه‌ی آزادی بیان مجاری ارتباطی غیررسمی (گروه دانشجویان در واتس‌آپ) باشد؛ همان‌طور که موقعیت‌های ارتباطی غیررسمی در فضای فیزیکی (مانند حیاط، بوفه و پشت دانشکده) محل بحث‌های دانشجویی پویاتر ولی امن‌تری تلقی می‌شدند.

۶. یافته‌ها

۱-۶. میدان اول: کلاس برخط

اکثر استادان کلاس را با پایان سخنرانی خود تمام‌شده تلقی می‌کردند و حتی برای ایجاد یا حفظ وجهه‌ی مشارکتی از کلاس، از دانشجویان نمی‌خواستند پرسش، نقد یا نظری بیان کنند. آن تعداد



اندکی از استادان که فقط در پایان جلسه بازخوردی کمینه از دانشجویان جویا می‌شدند، به عبارت‌هایی چون «سؤالی ندارید؟» بسنده می‌کردند که وجه استفهام انکاری داشت (= سؤالی ندارید)، اما وجهی دوسونگرانه، مشارکت‌جویانه و یا آزادمنشانه به استاد می‌داد. قبل از این‌که پیام دانشجویان در جعبه‌ی گپ دیده شود (سامانه وضعیت آن‌ها را «در حال تایپ» نشان می‌داد)، یا وقتی دانشجو نشانه‌ی دست را فعال کرده بود تا اجازه‌ی صحبت از طریق میکروفون برای وی فعال شود، اغلب استادان کلاس را ترک می‌کردند؛ بعدا ادعا می‌کردند متوجه پیام/درخواست نشده‌اند، یا (با ارجاع به مشکل‌های اتصال اینترنت یا سامانه‌ی آموزش مجازی) بیان می‌کردند پیامی/درخواستی دریافت نکرده‌اند. مشارکت دانشجویان در سه عبارت خلاصه‌شدنی بود: سلام، اعلام حضور، و خسته نباشید. اکثر استادان انتقادی به این وضعیت نداشتند، پرسشی از محتوای درس از دانشجویان نمی‌پرسیدند، و حتی در پایان نیمسال تحصیلی، نظر دانشجویان را درباره‌ی درس جویا نشدند. اعلام اتمام کلاس، ندادن اجازه‌ی استفاده از میکروفون یا نادیده گرفتن پیام متنی در جعبه‌ی گفت‌وگو، همگی مصادیق توزیع امر محسوس هستند؛ نیروهای پلیسی‌ عملی بر ارتباط‌های برخظ کلاس. عدم بیان پرسش، چالش و نقد مصداق عدم بروز سیاست توسط دانشجویان بوده است که نظم ارتباطی استاد-دانشجو را بر هم نمی‌زده است.

دانشجویان اغلب در کلاس آنلاین یا گروه رسمی درس پرسشی بیان نمی‌کردند یا پرسش‌های آن‌ها محدود به دغدغه‌های ارزیابی آموزشی بود و جنبه‌ی اظهارنظر نداشت. دانشجویان ورودی جدید، که اساتید را از پیش نمی‌شناختند، در ابتدا در هاله‌ای از ابهام، اضطراب، اجتناب، احترام و یا احتراز نسبت به استاد بودند: ۱. اغلب در بحث‌ها مشارکت نمی‌کردند، ۲. پرسشی طرح نمی‌کردند، ۳. موضع، ادعا، یا اطلاعات استاد را به چالش نمی‌کشیدند، ۴. خشوگونه از استاد تشکر می‌کردند، و ۵. اگر نقدی به نحوه‌ی برگزاری کلاس داشتند، آن را (در حضور دیگران) به استاد بیان نمی‌کردند. حتی وقتی استاد می‌خواست اگر ۱. پرسشی دارند، ۲. نقد یا پیشنهادی برای برگزاری کلاس دارند، ۳. درباره‌ی برنامه‌ی درسی یا وضعیت دانشگاه چالشی ذهن آن‌ها را درگیر کرده است، آن‌ها را بیان کنند، از دانشجویان ۱. اظهارنظر نمی‌کردند (بازخورد نمی‌دادند)، ۲. سپاسگزاری می‌کردند (بازخورد غیرانتقادی بود)، یا ۳. درباره‌ی موضوعی کم‌اهمیت اظهارنظر می‌کردند که وانمود شود به گفته‌های استاد فعالانه گوش می‌کردند، فعالانه مطالب درسی را می‌آموختند، و فعالانه آن‌ها را نقد می‌کردند (بازخورد شبه‌انتقادی بود). در هر سه حالت، نظر خود را آزادانه بیان نمی‌کردند و آزادی بیان خود را (به هر دلیل) اعمال نمی‌کردند. ماریچی سکوت^۱ در کلاس فراگیر بود: دانشجویان با مشاهده این‌که

بقیه اظهار نظر نمی‌کنند، پرسش، چالش، انتقادی بیان نمی‌کنند، موضع خود را بیان نمی‌کردند. بعضی این نگرانی را ابراز کرده بودند که موضع آن‌ها از سوی استاد، و یا از سوی دیگر دانشجویان، نقد یا حتی تحقیر، تمسخر و تخطئه شود، و بعضی دیگر ادعا کردند وقتی دیگران هیچ بیانی نداشته‌اند، آن‌ها هم ترجیح داده‌اند بخشی از جریان امن سکوت حاکم باشند. عدم بیان تردید درباره‌ی بیان‌های استاد یا دیگر دانشجویان، عدم بیان تردید درباره‌ی بیان‌ها یا بازخوردهای پیشین خود، و نامناسب تلقی شدن بیان شک، مصادیق به بی‌راهه رفتن از نازاهه در ارتباط دانشجویان با استاد است.

۶-۲. میدان دوم: گروه رسمی درس

دو استادیار جوان‌تر، به بهانه‌ی مدیریت محتوا - پیشگیری از سرریز اطلاعات بی‌ربط - برای کلاس‌های خود، کانال تعریف کرده بودند تا حق و امکان ارسال و مدیریت پیام فقط برای خود آن‌ها فراهم باشد. بدین ترتیب، کانال کلاسی بیشتر در نقش مجرای اطلاع‌رسانی یک‌سویه درباره‌ی کلاس بود و امکان پرسش، چالش و نقد توسط دانشجویان در آن غیرفعال بود. این سبک مدیریت جریان‌های ارتباطی کلاس مصداق فرایندهای پلیسی است که راه را بر سیاست‌ورزی دانشجویان می‌بندد و با بازگرداندن امکان‌های بالقوه‌ی تعاملی به کردارهای بالفعل خطی، نظم اقتدارورزانه‌ی کلاس سنتی را باز برقرار می‌کند و برهم زدن ساختار انقیادی آن را بیش از پیش دشوار می‌سازد.

برای اغلب درس‌ها گروه تعریف شده بود تا دانشجویان نیز بتوانند در آن‌ها مشارکت محتوایی (ارسال پیام و بازخورددهی) داشته باشند. بدین ترتیب، گروه درسی به‌طور بالقوه می‌توانست جایی برای پرسش، چالش و نقد باشد؛ ولی در عمل، از این گروه‌ها هم، مانند کانال، برای اطلاع‌رسانی یک‌سویه‌ی استاد استفاده می‌شد، و این ناشی از عدم تمایل دانشجویان به مشارکت (و عدم بیان آزادانه) بود. برخی اساتید (به بهانه‌ی پایان وقت کلاس، داشتن جلسه‌ی بعدی یا خستگی) از دانشجویان می‌خواستند بازخوردهای خود را در گروه درس در واتس‌آپ بفرستند تا به آن‌ها پاسخ داده شود. برخی از این پیام‌ها اصلاً پاسخی دریافت نمی‌کرد، برخی از آن‌ها گویی در ریسمان پیام‌های بعدی دانشجویان گم می‌شد، و پاسخ استاد به بسیاری از آن‌ها به آخر نیمسال تحصیلی موقوف می‌شد.

در اندک گروه‌های درسی که دانشجویان نیز پیامی ارسال می‌کردند، محتوای پیام‌ها عبارت از تریک و تسلیت مناسبی، اطلاع از برگزاری یا لغو کلاس، یا اطلاع‌یابی درباره‌ی نمره بود؛ نه تنها درباره‌ی موضوع درس، محتوای منبع مطالعه یا رویدادهای کلاس بحثی در نمی‌گرفت، بلکه دانشجویان حتی برای لغو کلاس، افزایش نمره یا تغییر منابع اصلی درس چانه‌زنی نمی‌کردند.



دانشجویان عدم توافق خود با ۱. محتوای اطلاعاتی گزاره‌های درس، ۲. تصمیم‌های تحمیلی استاد، یا ۳. فشار گروهی ماریچ سکوت دیگر دانشجویان را ابزار نمی‌کردند؛ پس چگونه سوژه شدن را می‌توانستند نمودین کنند؟ به همین دلیل هم، پیام‌های کلاس آنلاین و گروه رسمی آن به صورت چالشی، انتقادی، بازاندیشانه (مصدق آزادی بیان دگراندیشانه) نبودند:

منبع و یا محتوای درس:

پرسش‌های بیان‌شده: مطالعه‌ی کتاب الزامی است یا خواندن جزوه کفایت می‌کند؟ از کدام بخش‌های منبع آزمون گرفته خواهد شد و کدام بخش‌ها در آزمون پایانی ارزیابی نمی‌شوند؟ پرسش‌های بیان‌نشده: چرا این متن به عنوان منبع درسی یا مرجع استنادها انتخاب شده است؟ از چه منابعی می‌توانیم نقد این مطالب یا رویکردهای بدیل در این زمینه را مطالعه کنیم؟

فعالیت‌ها و تعامل‌های کلاس:

پرسش‌های بیان‌شده: آیا حضور - غیاب اثر مثبت - منفی در نمره دارد؟ آیا ارائه‌ی شفاهی یا اظهار نظر در بحث‌ها اثر مثبت - منفی در نمره دارد؟ تا چه تاریخی فرصت هست تا پاسخ تمرین‌ها یا تکالیف ارسال شوند؟ از تمرین‌ها یا تکالیف قبلی چه نمره‌ای کسب شده است؟ پرسش‌هایی بیان‌نشده: چرا باید این فعالیت را (و این‌گونه) انجام دهیم؟ این فعالیت چه ارتباطی با محتوای درس (و اهداف برنامه‌ی آموزشی) دارد؟

ارزیابی عملکرد و نمره‌دهی:

پرسش‌های بیان‌شده: این آزمون چند نمره دارد؟ ارزیابی مستمر بر چه اساس است؟ چه چیزی باعث افزایش نمره یا کاهش و کسری نمره می‌شود؟ پایین‌ترین نمره یا میانگین نمره‌های این درس در گذشته چند بوده است؟ پرسش‌هایی بیان‌نشده: چرا نظام امتیازدهی به فعالیت‌ها این‌گونه تعیین شده است؟ چه شاخص‌های جایگزینی می‌توانست برای ارزیابی عملکرد ما در نظر گرفته شود؟

موضوع‌ها یا موضوع‌های بحث:

پرسش‌هایی بیان‌نشده: استدلال، گواه یا منبع پشتیبان ادعا، گزاره یا نظریه‌ی شما چیست؟ می‌توانم اطلاعات خودم، تجربه‌ها - مشاهده‌های خودم یا دیدگاه خودم را بیان کنم؟ در گروه رسمی درس، بعد از معدود مواردی که پرسش، چالش یا انتقادی از سوی دانشجویی بیان می‌شد، واکنش استاد اغلب تمسخر، تخطئه، تهدید، تحقیر یا پرخاش مستقیم نبود، بلکه گاه بیان دانشجو را نشنیده/نخوانده وانمود می‌کردند، گاه پاسخ‌دهی به آن را به آینده واگذار می‌کردند، یا پاسخی پاداستدلالی می‌دادند که دانشجو در لحظه به آن واکنش نشان نمی‌داد. برخی اساتید ادعا

می‌کردند از پرسش، چالش و انتقاد چه دربارهی محتوای درس، چه دربارهی روند مدیریت کلاسی، و چه دربارهی مسائل آموزشی دانشجویان استقبال می‌کنند، اما واکنش آن‌ها بیشتر بی‌حوصلگی، نامرتب‌خواندن بحث‌های مرتبط یا باعتمادی به بازخوردهای دانشجویان دلالت داشت. دو نگرانی ابرازی دانشجو برای عدم بیان آزادانه در این گروه‌ها عبارت بودند از: طرد توسط دیگر دانشجویان یا حداقل اخلاقی‌سازی^۱ (و بازنمایی ضد اخلاقی از) آزادی بیان. دانشجویان نگران بودند اگر از دیگر دوستان خود (درباره‌ی ارائه‌ی آن‌ها در کلاس) پرسشی کنند، یا ادعاهای آن‌ها را با استدلال -گواه به چالش کشند، یا نقدی بر موضع اظهاری آن‌ها بیان کنند. دیگران از آن‌ها ناراحت خواهند شد؛ پس (بر اساس تحلیل هزینه -فایده، عقلانیت ابزاری و نظریه‌ی انتخاب عقلایی) مقرون به صرفه و یا منطقی نیست ارتباط غیررسمی خود با دیگر دانشجویان را (بدون این‌که عایدی برای آن‌ها داشته باشد) مخدوش یا حتی قطع کنند. بسیاری از دانشجویان پرسش، چالش و انتقاد از استاد را نیز (محاسبه‌ای) مقرون به صرفه و یا منطقی نمی‌دانستند، زیرا می‌خواستند از نمره‌ی درس، دانش آموختگی دوره و امتیازهای پسینی مدرک دانشگاهی مقطع بالاتر برخوردار شوند (یا حداقل از آن محروم نشوند). اما عدم پرسش، چالش و انتقاد از بیان‌های استاد توسط دانشجویان دلیل دیگری نیز داشت؛ برخی دانشجویان این بازخوردها به بیان‌های استاد را نه آزادانه و انتقادی، نامنصفانه و یا نامحترمانه تعبیر می‌کردند (یا حداقل چنین بیان می‌کردند). نامنصفانه است، زیرا استاد را در جمع دانشجویان در تنگنای پاسخگویی قرار می‌دهد، شاید پاسخ درخوری در اختیار نداشته باشد، و وجهی او به چالش کشیده شود؛ و یا نامحترمانه است، زیرا در جایگاه نهادی قرار دارد که انتظار می‌رود قدرت (اعتبار، نفوذ و توان تخصیص منابع) بالاتری از دانشجویان دارد. ولی ۱. تعداد دانشجویان پرسشگر -چالشی -منتقد از تعداد دانشجویانی که مواضع خود را بیان نمی‌کردند کمتر بود؛ ۲. تعداد موقعیت‌های بیان مواضع از موقعیت‌هایی که دانشجو احساس کرده بود به وی فرصت داده نشده است مواضع خود را بیان کنند کمتر بود؛ ۳. حتی دانشجویان پرسشگر -چالشی -منتقد معدود موقعیت‌های ارتباطی پیش‌آمده را کمتر مصداق وضعیت‌های بیان آزادانه‌ی مواضع تلقی می‌کردند.

میدان سوم: گروه غیررسمی دانشجویان

تکیه‌کلام‌ها، لهجه، دیدگاه، مثال‌ها یا صدای محیط ارائه‌ی استاد توسط دانشجویان به شوخی بازگو می‌شدند و برخلاف سکوت‌ها دربارهی محتواهای درسی، اکثر دانشجویان دربارهی این مسائل غیردرسی نظر می‌دادند، یا حداقل در واکنش به آن‌ها شکلک -تصویر -صوت می‌فرستادند. مشارکت

1. Moralization



دانشجویان درباره‌ی این محتواها بیشتر بود و گاه ریسمان‌هایی طولانی از بیان انتقادی، ولی نه‌لزوماً جدی را دربرمی‌گرفت. موضوع‌های درسی، سیاسی یا مذهبی اغلب مورد بحث نبودند، یا بیان موضوع‌گیری‌های متفاوت درباره‌ی آن‌ها سریع حذف یا گم می‌شدند، یا طرفین به جدی نگرفتن موضوع (و ادامه ندادن مباحثه) دعوت می‌شدند. غیر از خودمردم‌نگار، همه‌ی دانشجویان زن بودند و گاه درباره‌ی برخی مسائل شخصی در نقش‌های زنانه بیان‌هایی داشتند. گروهی دخترانه هم بود تا درباره‌ی ناگفته‌های کلاس، ناگفته‌های گروه رسمی و ناگفته‌های گروه غیررسمی در آن‌جا صحبت کنند؛ ولی خودمردم‌نگار به آن دسترسی نداشت. در ابتدا، دانشجویان فقط درباره‌ی درس پیام مبادله می‌کردند. پیام‌ها کوتاه بودند و با سبک نگارش رسمی نوشته شده بودند. اما به تدریج درباره‌ی هر چیزی جز درس پیام مبادله شد. پیام‌ها به تدریج طولانی، چندرسانه‌ای و به زبانی غیررسمی شدند. در گروه غیررسمی، هم کمیت و هم کیفیت بیان متفاوت بود: دانشجویان بیشتر می‌پرسیدند و بیشتر (درباره‌ی بیان‌های یکدیگر و بیان‌های استاد در کلاس و گروه رسمی) اظهارنظر می‌کردند و این پرسش‌ها و نظرها گاه چالشی، انتقادی، بازاندیشانه و یا دگراندیشانه نسبت به موضع استاد یا بقیه‌ی دانشجویان بود:

منبع و یا محتوای درس:

گذراندن این درس چه فایده‌ای دارد؟ این درس چه ربطی به برنامه‌ی درسی دوره دارد؟ چرا گذراندن این درس اجباری تعریف شده است؟ چرا کتاب قدیمی، حجیم یا پیچیده به‌عنوان منبع درسی معرفی شده است؟ چرا (همه یا حتی بخش کوتاهی از) منبع درسی انگلیسی انتخاب شده است؟

فعالیت‌ها و تعامل‌های کلاس:

انجام این تمرین‌ها - تکلیف‌ها به ما چه کمکی می‌کنند؟ آن‌ها چه ربطی به سرفصل‌های درس دارند؟ اگر تمرین‌ها - تکلیف‌ها را انجام ندهیم، نمره‌ای از ما کسر خواهد شد؟

ارزیابی عملکرد و نمره‌دهی:

چرا به نمره‌ی خود اعتراض نکردید؟ چرا به این‌که استاد تبعیض قائل شد اعتراض نکردید؟ چرا به این‌که استاد (بدون اطلاع‌رسانی) تأخیر یا غیبت داشت اعتراض نکردید؟

موضوع‌ها یا موضع‌های بحث:

چرا درباره‌ی ارائه‌ی من بازخوردی ندادید؟ چرا وقتی استاد نظرخواهی کرد سکوت کردید؟ چرا به استاد ن گفتید با دیدگاه او موافق نیستید؟ چرا به رفتار/گفتار استاد واکنش نشان ندادید؟ چرا به رفتار/گفتار یک دانشجو واکنش نشان ندادید؟

وقتی از برخی دانشجویان پرسیده شد چرا حتی در این گروه مواضع خود را آزادانه بیان نمی‌کنند، سه دلیل نام برده شد: ۱. درس - کلاس آن قدر برای من اهمیت ندارد تا اظهارنظری کنم یا به بیان‌های دیگران بازخورد بدهم؛ ۲. درباره‌ی موضوع بحث، یا درباره‌ی بیان‌های دیگران درباره‌ی آن، نظری نداشتم بیان کنم؛ ۳. از بازخوردهای احتمالی دیگر دانشجویان هراس یا پرهیز دارم. این بازخوردهای احتمالی چنین نام برده شدند:

خاموش‌سازی: نگو/نویس، حذف/پاک کن، در دسر/شر می‌شود، بی‌خیال؛

اخلاقی‌سازی: درست/اخلاقی/مؤدبانه نیست، زشت/ضد اخلاقی/بی ادبانه است؛

هوچی‌بازی: سردرد/قلب‌درد گرفتم، موقعیت/آینده‌ی من به خطر افتاد؛

به‌حاشیه‌رانی: این موضوع مهم نیست، به حرف‌های او توجه نکنید؛

ممیزی: پاک کردن پیام توسط مدیر گروه، یا مهاجرت جمعی دانشجویان به گروه جدید؛

تهدید: (غیررسمی - شفاهی) اعتراض می‌کنم، (رسمی - کتبی) شکایت می‌کنم؛

تطمیع: قول/تعهد می‌دهم، خیالت راحت/مطمئن باشید؛

قلدری: برجسب زدن به گوینده، تهدید به بازنشر موضوع در خارج از گروه غیررسمی؛

استهزا: «یک کلام از مادر عروس»، یا «مرغ پخته هم به خنده میفته»؛

بی‌اعتنایی: عدم دریافت بازخورد مستقیم (پاسخ)، یا بازخورد غیرمستقیم (ارجاع) به پیام.

پلیس: استاد، دانشجو یا دیگران؟

از دید برخی دانشجویان، حتی در آموختن آنلاین هم، استاد چون پلیس آزادی بیان دانشجویی بود؛ استاد تعیین می‌کرد چه دانشجویی صحبت کند، چقدر صحبت کند، و چه صحبت‌هایی را ادامه ندهد. از سویی، تجربه‌ی برخی دانشجویان از واکنش‌های نوعی استاد (نه یک استاد خاص) در آموزش حضوری فضای فیزیکی، باعث شده بود تصور پلیسی از مفهوم استاد به آموزش غیرحضوری فضای سایبر نیز امتداد یابد. از سوی دیگر، ادراک برخی دانشجویان آن بود که توان استاد در اعمال محدودیت بر آزادی بیان دانشجویان در این فضا، فناورانه مجهز شده است، و اختلال در اینترنت، یا سامانه‌ی مدیریت آموزش، یا پیام‌رسان آنی، بهانه‌ی خوبی برای نقض آزادی بیان دانشجویی است، بدون آن‌که استاد را در مظان چنین اتهامی قرار دهد.

از دید برخی دیگر از دانشجویان، استاد نمی‌توانست تعیین کند دانشجو در جعبه‌ی گپ کلاس مجازی یا در گروه رسمی درس بنویسد یا ننویسد، چه بنویسد و چه ننویسد، چقدر یا چگونه بنویسد؛ فقط می‌توانست تعیین کند باز هم دسترسی برای حضور در کلاس آنلاین یا در گروه رسمی درس را خواهد داشت یا نه. پس: ۱. استاد در فضای سایبر، به اندازه‌ی فضای فیزیکی، قدرت پلیسی بر آزادی



بیان دانشجویی ندارد؛ ۲. ولی همچنان دسترسی گفتمانی به امکان آزادی بیان در این فضا توسط استاد گرفته یا بازپس گرفته می‌شود (افزایش یا کاهش می‌یابد) و چون دسترسی با امکان‌های فناورانه (دکمه‌ها، منوها، جعبه‌ها) مدیریت می‌شود، توزیع امر محسوس (ممیزی محتوا) سه ویژگی یافته است: مجهز (ابزارمند، دستکاری‌شدنی، دسترس‌پذیر)، مسلح (تدافعی، دشمن‌انگارانه، پیش‌دستانه)، و متصلب (دسترسی یک‌سویه‌ی استاد به آزادی بیان، دسترسی یک‌سویه‌ی استاد به اعمال محدودیت بر آزادی بیان دانشجویان، و ترجیح دانشجویان بر عدم بیان آزادانه از هراس مستند شدن بیان‌ها به ضرر آن‌ها)؛ ۳. دغدغه‌ی دانشجویان، بیش از بیان آزادانه، آزادی پس از بیان است.

اغلب استادان نه مواضع دانشجویان را به‌صراحت نقد کردند، نه نقدهای دانشجویان بر موضع خود را سرکوب کردند، نه حتی دانشجویان را تهدید می‌کنند که کنش‌های گفتاری آن‌ها در سامانه نظارت می‌شوند؛ انگاره‌ی استاد-پلیس برخاسته از تجربه‌ی دانشجو در فضای فیزیکی، ولی ساخته‌ی ادراک خود دانشجویان است که مقرون‌به‌صرفه، محترمانه، منصفانه نیست که خطاب به استاد یا دیگر دانشجویان (در کلاس مجازی یا در گروه رسمی درس) نقدی را مطرح کرد. این رفتارها به ترتیب مصداق کنش راهبردی، کنش ابزاری و کنش نمایشی هستند و با کنش ارتباطی هابرماسی (البته اگر مصداق آزادی بیان باشد) تعارض دارند.

بیشتر دانشجویان در ارتباط با استاد بیشتر شنونده بودند تا گوینده، و در ارتباط با دیگر دانشجویان بیشتر گوینده بودند تا شنونده. به‌ندرت یک دانشجو در کلاس آنلاین یا در گروه رسمی درس موضوعی را بیان می‌کرد؛ آن بیان‌های محدود هم اغلب پرسش، چالش و نقد نبود، و حتی اگر پرسش، چالش و نقد بود، چندان خودممیزی‌شده بود که نظم گفتمانی ارتباط استاد-دانشجو را نه‌تنها به هم نمی‌ریخت، بلکه آن را بازتولید نیز می‌کرد: استاد گوینده است؛ دانشجو شنونده است؛ درس شنیدنی است؛ ولی نظرهای دانشجویان چندان شنیدنی نیست؛ میان آزادی بیان استاد و دانشجویان فاصله‌ی قدرتی مشهودی وجود دارد. استاد احتمالاً شنونده نیست؛ دانشجو بهتر است گوینده نباشد؛ و بهتر است درباره‌ی این نابرابری، بیان انتقادی آزادانه‌ای واقع نشود. کار گفتمان آزادی بیان ابتر، طبیعی‌نمایی نابرابری در دسترسی به بیان آزادانه، طرح احتمال سلب آزادی (پسا)بیان، و محدودسازی آزادی (پسا)بیان دیگران است.

شاید برخی استادان، بر اساس اقتدار موقعیتی، گاهی نقش پلیس کلاس و گروه رسمی درس را ایفا کنند؛ شاید برخی دانشجویان، با خاموش‌سازی، هوجی‌بازی، به‌حاشیه‌رانی، ممیزی، تهدید، تطمیع، استهزا یا حتی استرحام، گاهی نقش پلیس گروه غیررسمی را ایفا کنند؛ ولی پلیس نهادینه خودممیزی دانشجو است: این ادراک که فایده‌ی بیشتری دارد (یا زیان کمتری دارد) چیزی بیان کنم، یا اصلاً فرقی ندارد چیزی بیان نکنم.

سیاست: ناراهه، عدم توافق و راهبردهای بیان

برخی دانشجویان بیان می‌کردند گاهی شک دارند چیزی بیان کنند یا نه، و اگر قرار است بیانی داشته باشند، چه چیزی را چگونه بیان کنند که پیامد منفی برای آن‌ها به دنبال نداشته باشد. آن‌ها نگران بودند هر پرسش از منبع نقل قول، به چالش کشیدن بنیان ادعا یا انتقاد از موضع بیان‌شده‌ی استاد، نه کوششی برای بازاندیشی، بلکه کرداری برای وقت‌گذرانی (دست‌کم‌انگاری کلاس)، براندازی در لوای برابری خواهی (تغییر فاصله‌ی قدرتی نامتقارن در ارتباط‌های استاد-دانشجو)، یا حتی بی‌اعتبارسازی استاد (تخریب وجهه) تلقی شود؛ پس از آن پرهیز می‌کردند. آن‌ها گاهی درباره‌ی برخی بیان‌ها شک داشتند، ولی شک داشتند شک خود را بیان کنند؛ آن‌ها در بی‌راهه نبودند، به ناراهه برخورد کرده بودند، پس متوقف مانده بودند. گاهی از بیان پرهیز می‌کردند؛ گاهی به بازبیان، تأیید یا تأکید بر دیدگاه استاد یا دیگر دانشجویان اکتفا می‌کردند؛ و گاهی آن محتوا را با حُسن تعبیر بیان می‌کردند تا از پیامدهای منفی احتمالی بیان آزادانه، راه‌گزینی باقی بماند. پس دانشجویان تفاوت‌های ادراکی خود (داده‌ها، تجربه‌ها - مشاهده‌ها، اندیشه‌ها - بازاندیشی‌ها) را در بسیاری موارد بیان نمی‌کردند، مخالفت یا حداقل ناهمخوانی دیدگاه با استاد یا دیگر دانشجویان را بیان نمی‌کردند، و بر این تفاوت‌ها و ناهمخوانی‌ها تأکید نمی‌کردند.

کاسینگ این گزاره را پیش نهاد که افراد برای بیان موضع مخالف در ساختارهای رسمی، سبک‌های ارتباطی متفاوتی دارند (Kassing, 1997). او از سه کلان‌راهبرد برای بیان دگراندیشانه (اظهار مخالفت) در ساختارهای رسمی نام برد: راهبرد آشکار (طرح موضوع با فردی که موضوع مستقیماً به وی مربوط است)، راهبرد پنهان (طرح موضوع با فردی دیگر ولی در همان بافت سازمانی)، و راهبرد جایگزین (طرح موضوع به فردی که از طریق آن بافت سازمانی با وی در ارتباط نیستیم) (Kassing, 1998). دانشجویان، در اغلب موارد، حتی پرسش و چالش را صریح به استاد بیان نمی‌کنند و به ندرت تردید و مخالفت را حتی به‌شکلی ضمنی بیان می‌کنند؛ بنابراین، کمتر از راهبرد آشکار بیان دگراندیشانه استفاده می‌کنند. اکثر دانشجویان اگر بخواهند چالش‌ها، نقدها و دگراندیشی خود را بیان کنند، این کار را در گروه غیررسمی پیام‌رسان آنی انجام می‌دهند و به جای بیان موضوع در قالب مباحثه‌ی انتقادی با استاد، با یکدیگر در قالب گفت‌وگوی همدلانه ارتباط برقرار می‌کنند. البته، همه‌ی دانشجویها از این راهبرد پنهان بیانی استفاده نمی‌کنند، زیرا نگران هستند پیام‌های متنی، رونوشت تصویری از صفحه یا فایل‌های صوتی به استاد، دیگر دانشجویان یا در رسانه‌های اجتماعی بازنشر گردد و آزادی پس از بیان دانشجو را محدود کند. جز یک نفر، همه‌ی دانشجویان ادعا کردند انتقادها درباره‌ی تجربه‌ی آنلاین آموختن و دگراندیشی نسبت به موضع استاد را نه به خود او، بلکه به



دیگران (دانشجویان دیگر رشته‌ها، دانشجویان همین رشته در دیگر دانشگاه‌ها، و در فضای غیردانشگاهی خانواده) بیان می‌کنند؛ پس راهبرد جایگزین را برمی‌گزینند تا هم نارضایتی را از وضعیت آموزشی یا موضع‌گیری استاد بیان کنند، و هم عدم بیان این نارضایتی در ارتباط رسمی، آزادی پس از بیان آن‌ها و منافع آن‌ها در ادامه‌ی تحصیل را مخدوش نکنند.

کاسینگ دسته‌بندی خود را چنین تغییر داد: درخواست تجدیدنظر^۱، ارائه‌ی راهکار، دور زدن^۲، تهدید، و تکرار گلابه (Kassing, 2002). من در این خودمردم‌نگاری شاهد بودم دانشجویان تنها در صورتی از گزینه‌ی درخواست تجدیدنظر استفاده می‌کنند که موضوع برای آن‌ها اهمیت زیادی داشته باشد، و این شامل درخواست حق شرکت در آزمون، افزایش نمره یا کاهش حجم محتوای مطالعه بود. از گزینه‌ی ارائه‌ی راهکار برای تغییر زمان برگزاری کلاس، تغییر موعد تحویل تکالیف یا تغییر روش افزایش نمره استفاده می‌شد. در صورتی که بیان آزادانه‌ی درخواست دانشجو از راهبردهای پیشین مؤثر نبود، به راهبرد دور زدن روی می‌آورد تا هم موضع خود را بیان کرده باشد و هم بیان آزادانه منفعت دانشجو را به خطر نیندازد. بیان موضوع به مدیریت گروه، درخواست میانجی‌گری از دیگر اعضای گروه یا کمک‌گیری از کارمندان اداری متنفذ، بدیل‌های آزادی بیان در این جا بودند. فاصله‌ی قدرتی استاد و دانشجو زیاد است، یعنی موازنه‌ی قدرت بین آن‌ها برقرار نیست؛ بنابراین، حداقل در این مطالعه‌ی موردی، دیده نشد که دانشجویی از تهدید به عنوان ابزار برای بیان موضع و پی‌جویی منافع استفاده نماید؛ هیچ استادی هم به‌صورت مشهود، مستقیم، مستند، در هیچ موردی، دانشجویی را به اخراج از کلاس، کسر نمره، سلب حق شرکت در آزمون پایانی، تعلیق تحصیل یا حتی محدودسازی دسترسی وی به بیان در کلاس تهدید نکرد.

دگراندیشی، سوژه شدن و رهایی

دگراندیشی دانشجو که در کلاس یا گروه درس نوشته -گفته نشود، چگونه دیده -شنیده شود؟ چگونه بدان بازخورد داده شود تا بازاندیشی شود؟ چگونه وقته‌های معرفتی و مفصل‌بندی‌های زبانی آن‌ها به چالش کشیده شود؟ چگونه بیان، با بیان، از نظم پلیس (ذهن خود دانشجو، هراس از واکنش‌های دیگر دانشجویان، استاد، دانشگاه و دولت) آزاد شود؟ دانشجو چگونه خود را از جریان‌های جماعتی دانشگاهی (حتی جنبش‌های اعتراضی)، ذهنی و زبانی متفاوت و متمایز کند؟ دانشجو چگونه دوباره سوژه‌ی سرکشی شود که رهایی را از ناممکنی برهاند؟ شاید برخی دانشجویان در تنهایی (با مطالعه، فیلم، وب‌گردی، نگارخانه‌گردی، استغراق در رویای روزانه) با دگراندیشی‌هایی

1. Factual Appeal
 2. Circumvention

از دیگران برخورد کنند که آن‌ها را به دگراندیشی در قالب پرسش، چالش یا انتقاد سوق دهند؛ ولی شاید این دگراندیشی‌ها را هرگز بیان نکنند، و این عدم بیان لزوماً به معنای (ادراک بر) عدم برخورداری از آزادی بیان نیست. ممکن است دانشجو عدم بیان را مصداق حق آزادی بیان بداند و آن را به مثابه‌ی کنش، مصداق رهایی بداند؛ پس با عدم بیان (و نه فریاد)، سوژه‌ی سرکش در وضعیت سراسرینی اطلاعاتی شود. سکوت همواره از سر انقیاد به استیلا نیست؛ بلکه گاه ۱. امتناع از ابژه شدن در برابر گفتار دیگری، ۲. سوژه شدن در گفت‌وگو با دیگری، یا ۳. منتظر ماندن، تردید داشتن، و معلق نگه داشتن است.

۷. نتیجه‌گیری

کلاس و گروه رسمی درس، بیش از آن‌که فضای بیان و امکان یا حتی تنش و سرکوب باشد، فضای استیلا و سکوت و انقیاد کنش بود. کلاس‌ها با طرح مسئله از سوی استاد یا دانشجو شروع نمی‌شدند، و نه تنها در هر جلسه پرسش، چالش یا انتقادی بیان نمی‌شد، بلکه حتی در پایان نیمسال تحصیلی نیز مسئله‌محور نبودن درس، ارتباط‌های کلاس و بیان مواضع دانشجویی، خود به مسئله‌ای که بیان شود بدل نشد. وقتی مسئله‌ای بیان نشد، بازخورددهی، گفت‌وگو، انتقاد، مباحثه و بازاندیشی نیز درنگرفت. گروه غیررسمی دانشجویان هم فضا و هم موقعیتی بالقوه برای تمرین بیان آزادانه‌ی دگراندیشی و تجربه‌ی سوژه از خلال آن بود، ولی در این‌جا نیاز کمیت بیان‌ها محدود بود و موضوع آن‌ها اغلب در طیفی از اطلاع‌رسانی درباره‌ی درس تا شوخی درباره‌ی مسائل کلاس بود. معدود مواردی هم که بیان‌ها به انتقاد، چالش و پرسش نزدیک می‌شدند، به سرعت از طرف خود مشارکت‌کنندگان (و نه مدیر گروه) متوقف می‌شدند، افراد از طرف دیگران به پایان بحث دعوت می‌شدند، یا جریان گفت‌وگو دچار چرخش موضوعی می‌شد. پس در آن‌ها کمتر مخالفتی بیان می‌شد، نظم مستقر را کمتر به چالش می‌کشید، و این فضا و موقعیت هم در عمل گفت‌وگویی و دگراندیشانه نبودند. نه درباره‌ی درس و دانشگاه آزادی بیان به کار گرفته می‌شد، نه درباره‌ی مسائل فردی یا اجتماعی غیر آن‌ها بحثی درمی‌گرفت. پرسش آن است که سکوت واکنشی منفعلانه به بیان‌های دیگران است، یا عدم بیان آزادانه‌ی آگاهانه را می‌توان اعتراضی فعال یا مقاومتی مخفی در برابر استیلا و انقیاد برشمرد؟ آن‌چه استیلاجو و انقیادآور است فقط بازپرسی پلیسی استاد از محتوای درس در کلاس برخط یا کنکاش کارآگاهی دانشجویان درباره‌ی نظرهای یک دانشجوی ساکت درباره‌ی یک موضوع در گروه غیررسمی نیست؛ اصرار به یا اجبار دانشجو به بیان وی در کلاس آنلاین به اسم انگیزش او به مشارکت، یا جبهه‌گیری و جناح‌سازی علیه دانشجو در گروه غیررسمی نیز ممکن است استیلابی و



انقیادی باشند. برخی دانشجویان چندین بار بیان کردند مایل به بیان دیدگاه‌های خود در کلاس یا حتی گروه غیررسمی دانشجویان نیستند، اغلب بیان کردند مایل به اطلاع از نظر دیگران یا اطلاع از بازخورد دیگران درباره‌ی بیان خود نیستند، و مایل به مباحثه -گفت‌وگو نیستند. اغلب دانشجویان حتی مایل نبودند درباره‌ی آزادی بیان به‌عنوان یک حق بیانی داشته باشند، و همین موضع را نیز با اکراه بیان می‌کردند. بسیاری از آن‌ها عدم بیان (سکوت) را بیش از بیان حق خود برمی‌شمردند و آن را به کار می‌بستند. برخی ادعا می‌کردند در حوزه‌ی عمومی فضای فیزیکی (فضای باز دانشگاه یا پارک) و حوزه‌ی عمومی فضای سایبر (اتاق‌های گفت‌وگو، تالارهای مباحثه، وبلاگ‌ها یا شبکه‌های اجتماعی) نیز اظهارنظر نمی‌کنند و به اظهارنظرهای دیگران بازخوردی نمی‌دهند، زیرا مایل نیستند کسی از دیدگاه‌ها آن‌ها مطلع شود یا (اگر نتوانند یا نخواهند دیدگاه خود را به‌طور مفصل مفصل بندی کنند) درباره‌ی آن‌ها تصور نادرستی شکل بگیرد. شاید آزادی بیان عمومی می‌توانست امتداد آزادی بیان دانشگاهی باشد و آزادی بیان دانشگاهی امتداد آزادی بیان عمومی باشد؛ اما گویی (عدم) آزادی بیان دانشگاهی امتداد (عدم) آزادی بیان عمومی است و عدم آزادی بیان عمومی امتداد (عدم) آزادی بیان دانشگاهی است. عدم بیان، مانند آزادی بیان، یک حق ارتباطی است.

۸. سپاسگزاری

این مقاله بر اساس بروندهای طرح پژوهشی موظف نویسنده در سال ۱۴۰۰ در گروه ارتباطات و فضای مجازی، موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری نگارش شده است. از ارزیاب محترم طرح، سرپرست محترم گروه پژوهشی، و معاونت پژوهشی محترم آن موسسه سپاسگزارم که بنده را در انجام این طرح یاری رساندند.

۹. تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسنده بیان نشده است».

منابع

- احمدی، سید محمدصادق؛ ناصری، علیرضا؛ و قاسم‌آبادی، مرتضی (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی محدودیت‌های آزادی بیان در تلویزیون از منظر اسناد بین‌الملل حقوق بشر و حقوق موضوعه‌ی ایران. پژوهش حقوق عمومی، ۱۸(۵۲)، ۱۷۷-۱۵۳. doi: 10.22054/qjpl.2016.6795
- امیدی، جلیل. (۱۴۰۰). محدودیت‌های آزادی بیان؛ موجبات و مستندات. فقه و مبانی حقوق اسلامی، ۵۲(۱)، ۲۹-۵۲. doi: 10.22059/jzfil.2021.329772.669220
- انصاری، باقر؛ و امامی‌الطریقی، سیده مهلا. (۱۳۹۹). آزادی بیان و تحریک به تبعیض نژادی. تحقیقات حقوقی، ۲۳(۹۱)، ۱۶۱-۱۸۴. doi: 10.22034/jlr.2020.184012.1383
- باقری، احمد؛ و مکارم، مسعود. (۱۳۹۹). مجازات ارتداد، مقابله با توطئه‌گران علیه انسجام جامعه‌ی اسلامی یا تحدید آزادی بیان. فقه، ۲۷(۱)، ۱۸۱-۲۰۹. doi: 10.22081/jf.2020.68890
- تاجیک، محمدرضا؛ و ایرانی‌فرد، محمود. (۱۳۹۳). منطق جانشینی در رویکرد ژاک دریدا و ژاک رانسیر به مبادی فلسفه‌ی سیاسی: نوشتار و سیاست. رهیافت‌های سیاسی و بین‌المللی، ۶(۲)، ۳۴-۶۱.
- تاجیک، محمدرضا؛ و رضایی‌پناه، امیر. (۱۳۹۴). امر سیاسی در عصر پساج جهانی شدن (بازخوانی آرا و نظرات ژاک رانسیر). مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی (مطالعات راهبردی جهانی شدن)، ۶(۱۹)، ۷-۴۰.
- تاجیک، محمدرضا؛ و رضایی‌پناه، امیر. (۱۳۹۵). مبانی نقد و بازاندیشی جامعه‌شناسی سیاسی در اندیشه‌ی ژاک رانسیر (امر اجتماعی در عصر پساج جهانی شدن). پژوهشنامه‌ی علوم سیاسی، ۱۱(۲)، ۸۷-۱۱۸.
- تایت، مالکوم (۱۳۷۷). «استقلال سازمانی»، ترجمه قاسم جابری‌پور. گزیده مقالات دایره‌المعارف آموزش عالی، جلد اول (ویراستاران انگلیسی: برتون کلارک و گئی نیو؛ ویراستاران فارسی: داود حاتمی و یوسف محمدنژادعالی‌زمینی). تهران: موسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (تاریخ اصل اثر: ۱۹۹۵).
- توحیدفام، محمد؛ و محمدیاری، معصومه. (۱۳۹۸). سیاست زیباشناختی؛ بررسی وجوه زیباشناسانه‌ی سیاست در آرای ژاک رانسیر زیبایی‌شناسی به‌مثابه‌ی عنصری مستتر در ذات هر سیاست رهایی‌بخش. فصلنامه سیاست ۴۹(۴)، ۹۹۷-۹۷۹. doi: 10.22059/jpq.2019.231294.1007042
- جاودانی، حمید. (۱۳۸۲). استقلال علمی. تهران: مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- دهقانی، یاسر؛ مرزوقی، رحمت‌اله؛ فقیه، نظام‌الدین؛ و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۰). بررسی میزان آزادی علمی استادان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای جمعیت‌شناختی. پژوهش‌های برنامه‌ی درسی، ۱۱(۲)، ۵۵-۲۹. doi: 10.22099/jcr.2012.249
- ذاکر صالحی، غلامرضا. (۱۳۸۸). بررسی ابعاد حقوقی و مدیریتی استقلال دانشگاه‌ها در ایران (موضوع ماده‌ی ۴۹ قانون برنامه‌ی چهارم توسعه) و تدوین راهکارهای اجرایی تحقق آن. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۵(۳)، ۷۹-۱۰۶.
- ذاکر صالحی، غلامرضا؛ و ذاکر صالحی، امین. (۱۳۸۹). بررسی دیدگاه مدیران مراکز علمی کشور در زمینه‌ی استقلال دانشگاهی در ایران. آموزش عالی ایران، ۱۳(۱)، ۳۳-۵۹.



ذوالفقاری، سید محمد؛ هاشمیان، سیدمحمدحسین (۱۳۹۸). اتواتنوغرافی به مثابه‌ی روش پژوهش. دوفصلنامه‌ی علمی پژوهشی دین و سیاست فرهنگی، ۲۶(۲)، ۳۳-۵۴.

رانسیر، ژاک. (۱۳۹۲الف). پارادوکس‌های هنر سیاسی. ترجمه‌ی اشکان صالحی. تهران: بنگاه.

رانسیر، ژاک. (۱۳۹۲ب). ده‌ت‌ز در باب سیاست با دو پیوست. ترجمه‌ی امید مهرگان. تهران: رخداد نو.

رانسیر، ژاک. (۱۳۹۴). عدم توافق. ترجمه‌ی رضا اسکندری. تهران: گهرشید.

زمانی، عباس؛ رشادی، حمید؛ تقی‌پور، فائزه؛ کورنگ بهشتی، سیامک. (۱۴۰۰). پدیدارشناسی ابعاد آزادی بیان در رسانه‌های ایران از دیدگاه اساتید علوم ارتباطات. مطالعات بین‌رشته‌ای در رسانه و فرهنگ، ۱۱(۱)، ۱۵۸-۱۳۹. doi: 10.30465/ismc.2021.29289.2137

سردارنیا، خلیل‌الله. (۱۳۸۷). اینترنت، جنبش‌های اجتماعی جدید و بسیج اعتراض‌ها (بررسی نظری و مصداقی چند جنبش اجتماعی). پژوهش‌های ارتباطی، ۱۶(۴)، ۱۵۱-۱۷۶. doi: 10.22082/cr.2009.23876

عالی‌پور، یوسف؛ ایزدی، صمد؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ صفار حیدری، حجت (۱۳۹۹). آزادی علمی در نظام آموزش عالی ایران. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۷(۱۵)، ۲۶۷-۲۹۶. doi: 10.22080/ssi.2020.17950.1706

عروتی موفق، محمدمهدی؛ و فتحی، یونس (۱۴۰۰). اعتراض مدنی، حدود و قلمرو آن از منظر قوانین جمهوری اسلامی ایران. مطالعات فرهنگی پلیس، ۸(۲)، ۳۷-۴۵. doi: 10.22034/HPSJ.2021.207935.1044

عطاران، محمد؛ حاجی‌حسین‌نژاد، غلام‌رضا؛ و حیدری نقدعلی، ژیللا (۱۳۹۲). تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه. پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران، ۳(۱)، ۲۸-۷. doi: 10.22059/ijar.2013.50671

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۴). تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی در ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۹(۳۷)، ۲۴-۱.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). خودمردم‌نگاری هویت دانشگاهی: چگونه هویت انسان ایرانی به‌عنوان پژوهشگر یا انسان دانشگاهی شکل می‌گیرد؟. تهران: تپس.

فخر، حسین؛ و دیبامهر، مینا (۱۳۹۷). نقدی بر جرم‌انگاری فعالیت تبلیغی در پرتو اصل آزادی بیان. حقوق اسلامی، ۱۵(۵۷)، ۱۵۵-۱۲۵. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۲). آزادی علمی. مجلس و پژوهش، ۴۱، ۱۰۱-۱۴۰.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی، منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نی.

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). استقلال دانشگاهی در ایران، پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌ها. مجموعه مقالات همایش ملی استقلال دانشگاه‌ها: چالش‌ها و راهبردها. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

فلاح‌زاده، علی محمد؛ و موسوی میرکلایی، سید طه (۱۳۹۶). تحلیل جرم‌انگاری ارتداد در مواجهه‌ی حقوق بشر اسلامی و حقوق بشر بین‌المللی: دیالکتیک حقوق بشر و حقوق شهروندی. مطالعات حقوق بشر اسلامی، ۶(۱۳)، ۶۲-۳۲.

فیش، استنلی (۱۳۹۹). آزادی دانشگاهی. ترجمه‌ی سیناباستانی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

قنبری، مهدی؛ و الماسی، لیلا. (۱۳۹۶). توصیفی از معلم شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته‌ی دانشگاه فرهنگیان. *تدریس پژوهی*، ۴(۵)، ۷۱-۹۷.

قنبریان قلندر، پیمان؛ زبردست، محمد امجد؛ بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۸). بازنمایی رویکردهای آموزش انتقادی در علوم انسانی (یک مطالعه‌ی خودمردم‌نگارانه). *آموزش عالی ایران*، ۱۱(۴)، ۳۷-۶۵.

قنبریان قلندر، پیمان؛ زبردست، محمد امجد؛ بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۹). واکاوی پیامدها، چالش‌ها و استراتژی‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر پرورش تفکر انتقادی. *تدریس پژوهی*، ۸(۱)، ۸۰-۱۱۰. doi: 10.34785/J012.2020.271

کاظمی، عباس. (۱۳۹۶). «مقدمه». در: عباس کاظمی (ویراستار). روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی: تجربه‌ی زیستی استادان دانشگاه. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی، صص ۹-۱۳.

محمدیاری، معصومه؛ و توحیدفام، محمد. (۱۳۹۷). رانسیر و بازپیکربندی توزیع امر محسوس در سیاست و زیبایی‌شناسی. *پژوهشنامه‌ی علوم سیاسی*، ۱۳(۲)، ۶۵-۸۶.

ملکوتی، سید حسین؛ ناصری، علیرضا؛ و قاسم‌آبادی، مرتضی (۱۳۹۵). محدودیت‌های آزادی بیان در اعلامیه‌ی اسلامی حقوق بشر با رویکرد به اسناد بین‌المللی. *حقوق اسلامی*، ۱۳(۵۰)، ۱۷۹-۱۵۷.

نرسیسیانس، امیلیا؛ و دادهیر، ابوعلی؛ و قاسمی، پروین. (۱۳۹۹). خودمردم‌نگاری رویای سخنرانی، زبان، مهاجرت. *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ۱۱(۲)، ۱۶۷-۱۹۱. doi: 10.30465/scs.2020.5540

نصیرزاده، راضیه؛ منتظری، علی؛ و نصیرزاده، مهدی (۱۳۹۴). شناسایی و رتبه‌بندی نگرش‌ها و عوامل تأثیرگذار بر اعتراض‌های دانشجویی. *جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران*، ۲: ۳۹-۵۶.

نظرپور، محمد؛ و داداش‌پور، هاشم (۱۳۹۹). خودمردم‌نگاری و کاربست آن در مطالعات شهری به‌منظور فهم فرهنگ شهری. *گفت‌مان طراحی شهری*، ۳، ۳۳-۴۹.

Bingham, C. (2018). Jacques Rancière. in P. Smeyers (Ed.). *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 373-384). Germany: Springer.

Bingham, C. & Biesta, G. J. J. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. US: Continuum.

Byrne, P. (1989). Academic Freedom: A Special Concern of the First Amendment. *Yale Law Journal*, 99, 251.

Chambers, S. A. (2013). *The Lessons of Rancière*. UK: Oxford University Press.

Davis, O. (2010). *Jacques Rancière*. UK: Polity.

Dlamini, C. R. M. (1997). *University Autonomy And Academic Freedom In South Africa*. South Africa: University of South Africa Press.

Hewlett, N. (2007). *Badiou, Balibar, Rancière; rethinking emancipation*. NY, US: Continuum.

Karkehabadi, S. (2009). Wary travelers: academic freedom in the Islamic Republic of Iran and the United States. In F. N. Seggie and R. Obakeng Mabokela (Eds.). *Islam & Higher Education in Transitional Societies* (pp. 39-48). Netherlands: Brill.



- Lorde, A. (1979). The master's tools will never dismantle the master's house. In C. Moraga and G. Anzaldúa (Eds.). *This Bridge Called My Back* (pp. 98–101). UK: Kitchen Table Women of Color Press.
- Mojab, S. (2004). State-university power struggle at times of revolution and war in Iran. *International Higher Education (Privatization: a Growing Trend)*, 11-13.
- Ranciere, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (K. Ross, Trans). US: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2004). *Diasagreement: on Politics and Philosophy*. (J. Rose, Trans.). US: University of Minnesota Press (original version published 1998) .
- Simons, M. & Masschelein, J. (Eds.) (2011). *Ranciere, Public Education & the Taming of Democracy*. UK: Wiley-Blackwell.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. UK: Zed Books.
- Nazarzadeh Zare, M., Pourkarimi, J., Zaker Salehi, G. & Rezaeian, S. (2016). In search of a world-class university in Iran, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(4), 522-539.





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

اینستاگرام و امکانی برای تولید جماعت آگاه درون/ بیرون دانشگاه

حامد طاهری کیا*

^۱ استادیار گروه مطالعات ارتباطات و فضای مجازی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ داور: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p> <p>واژگان کلیدی اینستاگرام سیاست دانشگاه تصویر دانشجو</p> <p>* نویسنده مسئول Kia.erhut@icsac.ir ۰۲۱-۲۲۵۷۰۷۷۷ ①</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: طاهری کیا، حامد (۱۴۰۱). اینستاگرام و امکانی برای تولید جماعت آگاه درون/ بیرون دانشگاه. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۱)، ۱۵۳-۱۸۱.</p> <p>کپی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کامنز 4.0 CC BY آزاد است.</p>	<p>پیشینه و اهداف: تولید و چرخش اطلاعات سازوکاری است که به شکل‌گیری حقیقت و آگاهی و تأثیرگذاری بر احساسات کمک می‌کند. نشر و چرخش اطلاعات در وضعیت دیجیتال، آگاهی جمعی ظرفیت دریافت اطلاعاتی را دارد که امکان تغییر در وضعیت تاریخی زندگی را مهیا می‌کنند. بر این اساس، جنبش دانشجویی و فعل و انفعال سیاسی دانشجویان در دانشگاه با تولید و چرخش اطلاعات به واسطه شبکه‌های اجتماعی دچار تحول شده است. هدف اصلی این مقاله بررسی موقعیت تأثیرگذاری شبکه‌های اجتماعی اینستاگرام، به‌مثابه‌ی فضایی برای تولید اطلاعات بر پایه‌ی تصویر، بر جنبش دانشجویی است.</p> <p>روش: این مقاله در پارادایم پسانسان‌گرایی انجام شده است. در پارادایم پسانسان‌گرایی، روش پرداختن به مسئله به شیوه‌ای است که تولید نوشتار خلاقانه برای نشان دادن عاملیت نیروهای غیرانسانی اهمیت می‌یابد. همچنین، مقاله در روش پساکیفی انجام شده است. داده‌ها از ۱۹ صفحه‌ی اینستاگرامی تشکل‌های سیاسی و صنفی دانشجویی جمع‌آوری شده‌اند. پست‌های صفحات، با توجه به شکل و مضامینی که داشتند، نمونه‌گیری نظری و سپس نمونه‌ها به‌مثابه‌ی موقعیت‌های تحلیلی انتخاب شدند.</p> <p>یافته‌ها: این مقاله نشان می‌دهد که تولید محتوا در شبکه‌ی اجتماعی اینستاگرام قالبی جدید از کنش سیاسی را تعریف کرده است. تشکل‌های سیاسی و صنفی دانشجویی با تولید پوسترها، عکس‌ها، و تصاویر مختلف از فعالیت‌های سیاسی خود اطلاع‌رسانی و درباره‌ی وضعیت سیاسی جامعه‌ی ایران آگاهی بخشی می‌کنند، با این توجه که این شکل از آگاهی بخشی هدفش عموم جامعه‌ی ایران است. تشکل‌های صنفی دانشجویی هم با انتشار تصاویر و عکس‌های مختلف درباره‌ی خواسته‌های صنفی دانشجویی اطلاع‌رسانی می‌کنند با این تفاوت که جامعه‌ی هدف دریافت اطلاعات دانشجویان دانشگاه هستند. در مجموع، ماهیت شبکه‌های تشکل‌های سیاسی و صنفی دانشجویی به هرچه دیداری شدن سیاست و اشتراک پیدا کردن دانشگاه به طور گسترده با دورن و بیرون دانشگاه منجر شده و دانشگاه را به موقعیتی قابل توجه برای دیگران تبدیل کرده است.</p> <p>نتیجه‌گیری: تولید و چرخش اطلاعات درباره‌ی رخدادها، دغدغه‌ها و برنامه‌ها توسط تشکل‌های سیاسی و صنفی دانشجویی، به تولید آگاهی جمعی برای جماعت دیجیتالی منجر می‌شود. تولید و چرخش اطلاعات امکان‌های تبدیل آگاهی جمعی به کنش را در جغرافیای فیزیکی دانشگاه فراهم می‌آورد. تنیدگی جغرافیای دیجیتال و جغرافیای فیزیکی به ایجاد فضا در دانشگاه منجر شده است که در آن جمعیتی با تحولات آگاهی به‌دنبال تحول در وضعیت دانشگاه هستند. از سوی دیگر، برای تشکل‌های دانشجویی، اینستاگرام به بصری شدن سیاست، ایجاد عقلانیت‌نمایشی برای تولید موقعیت سیاسی، و نگارخانه‌ای شدن سیاست نتیجه شده است.</p>



۱. مقدمه

مسئله‌ی تغییرات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی همواره با تغییرات مادی اجتماع همراه بوده است. وضعیت مادی اجتماع مجموعه‌ای درهم پیچیده از نیروهای انسانی و غیرانسانی است که آن‌ها شرایط زیستن در زندگی اجتماعی را ممکن می‌کنند. در این میان، تغییرات تکنولوژی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی است که وضعیت مادی اجتماع را مشخص می‌کند. تغییرات تکنولوژی به ایجاد تغییرات اجتماعی می‌انجامد (Rutsky, 1999) و تاریخ زندگی اجتماعی را وارد دوره‌های مختلف می‌کند.

ورود به دوره‌ی تاریخی تکنولوژی دیجیتال، بر اساس تغییرات تکنولوژیکی‌ای که در چگونگی زندگی اجتماعی ایجاد کرد، موجب شکل‌گیری شرایط جدیدی از وضعیت مادی شد. وضعیت دیجیتال را باید دوره‌ای متفاوت از وضعیت تاریخی مادیت اجتماع دانست که در آن ماشین بیش از هر دوره‌ای با نیروهای انسانی تنیده شد (Haraway, 2000). «تندگی» مفهومی است که ما آن را در تمایز با مفاهیمی مانند «ترکیب» و «پیوند» قرار می‌دهیم. در مفهوم تندگی، ماهیتی از پدیده معرفی می‌شود که خارج از روابط امکان‌پذیر شدن را ندارد (Barad, 2014). پس وضعیت دیجیتال را باید تندگی نیروهای انسانی و غیرانسانی دانست که در میان آن‌ها، امکان‌پذیر شدن پدیده‌ها وجود دارد. در وضعیت دیجیتال، پدیده‌های اجتماعی و فرهنگی به‌شکلی متفاوت از دوران پیشادigital ظهور می‌کنند، زیرا آن‌ها تنیده شده با تکنولوژی دیجیتال و نظام ارتباطی برآمده از آن هستند. برای مثال، بسیاری از تغییرات سیاسی و جنبش‌های اجتماعی، بر اساس مفهوم تندگی زندگی اجتماعی با تکنولوژی دیجیتال قابل‌تیین هستند. بدین سان، وقتی به سراغ جنبش‌های دانشجویی ایران در وضعیت دیجیتال می‌رویم، باید آن را در چگونگی تندگی‌اش با تکنولوژی دیجیتال در نظر بگیریم. در این مقاله، ما به دنبال جست‌وجوی فهم موقعیت تندگی جنبش دانشجویی معاصر ایران با تکنولوژی دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی هستیم. بنابراین، پرسش اصلی این است که شبکه‌ی اجتماعی اینستاگرام توسط تشکل‌های سیاسی و صنفی دانشجویان برای شکل دادن به آگاهی جمعی در میان دانشجویان چگونه کارکرد^۱ پیدا می‌کند؟

۲. پیشینه‌ی تحقیق

در زمینه‌ی اینترنت و دانشگاه ایرانی، پژوهش‌های مختلفی انجام شده است. این پژوهش‌ها سعی کرده‌اند تا از دریچه‌های گوناگون به ماهیت و کارکرد اینترنت در زمینه‌ی دانشگاه توجه کنند. اما کارها به‌صورت آماری

۱. لازم به ذکر است که مفهوم کارکرد به سازوکار طراحی الگوریتمی اینستاگرام اشاره ندارد. منظور از کارکرد قدرت و ظرفیت عاملیت و تأثیرگذاری تکنولوژی اینستاگرام در پیوند با نیروهای انسانی برای شکل دادن به موقعیت‌های اجتماعی است.

انجام شده‌اند و ما فقط با بررسی روابط متغیرها روبه‌رو هستیم. به بیانی، ماهیت و کارکرد اینترنت به اندازه‌گیری‌هایی مانند سنجش نگرش دانشجویان به اینترنت (لویه و لویه، ۱۳۸۸)، میزان دسترسی به اینترنت، نوع استفاده از اینترنت (بهار و حاجی محمدی، ۱۳۸۶؛ قادری، ۱۳۹۶؛ امام‌جمعه‌زاده و دیگران، ۱۳۹۲؛ تولایی و همکاران، ۱۳۹۶)، جنسیت و اینترنت (ساروخانی، توسلی و سیدعربی‌نژاد، ۱۳۸۷؛ غفوری و روددشتی، ۱۳۸۹)، تأثیر اینترنت بر کنش‌های سیاسی (حسین‌زاده، موالی‌زاده و مرادیان، ۱۳۹۴؛ هرسیچ و همکاران، ۱۳۹۲) و یا استفاده از اینترنت و تأثیر آن بر روابط اجتماعی و هویت (ریبسی و محمدزاده یزد، ۱۳۹۱؛ افشاریان، ۱۳۹۶؛ مصلحی نیک و حاجیانی، ۱۳۹۵؛ مهدی‌زاده و ابراهیمی، ۱۳۹۲؛ بابایی‌فرد و شرقی، ۱۳۹۳؛ کاروانی، ۱۳۹۷؛ گیویان و ناصرآبادی، ۱۳۸۸) دانشجویان تقلیل یافته است. این پژوهش‌ها سعی نکرده‌اند تا با رویکرد آماری خود برای ماهیت و کارکرد اینترنت مفهوم‌سازی کنند و توسط آن‌ها اینترنت را در حوزه‌ی دانشگاه مسئله‌مند نمایند.

در آثار خارجی هم، در مسئله‌ی اینترنت و تکنولوژی دیجیتال، بیشتر به مباحث آموزش و یادگیری در دانشگاه می‌پردازند (Williamson, 2017؛ Perrotta, 2020؛ Bayne & Gallagher, 2021) و این می‌تواند به سبب تفاوت‌های ساختاری پیوند دانشگاه و سیاست در کشورهای دیگر باشد که همانند ایران دخالت حکومت در دانشگاه وجود ندارد. اما درباره‌ی مسئله‌ی سیاست در وضعیت دیجیتال آثار متفاوتی وجود دارند که به نقش رسانه‌های ارتباطی دیجیتال، اطلاعات، شبکه‌های اجتماعی و جنبش‌های اجتماعی و سیاسی پرداخته‌اند.

زانگ و همکاران به رفتار مصرف‌کنندگان اطلاعات می‌پردازند که در موقعیت‌های کنش سیاسی، در هنگام تولید و پخش اطلاعات، چگونه اطلاعات جبهه‌های مخالف را فیلتر می‌کنند (Zhang et al, 2022). لَن و همکاران هم به پیوند انگیزه‌های متفاوت استفاده از شبکه‌های اجتماعی می‌پردازند که بر افزایش اشتراک‌گذاری اطلاعات سیاسی و در عمل به تسریع مشارکت‌های سیاسی منجر می‌شود (Lane et al, 2017). در وضعیت دیجیتال، شکل‌گیری مفهوم اسطوره‌ای «ما» اهمیت ویژه‌ای می‌یابد؛ گویی امکان تازه‌ای برای تولید آن فراهم آمده است که کولدرای آن را در مفهوم کنش‌های سیاسی جمعی با توجه به شبکه‌های اجتماعی دنبال می‌کند (Couldry, 2015). البته، درباره‌ی بهار عربی و مسئله‌ی جنبش‌های اجتماعی و سیاسی در خاورمیانه، آثار پژوهشی مختلفی کار شده است (طاهری‌کیا، ۱۴۰۰؛ Sumiala & Korpiola, 2017؛ Smidi & Shahin, 2017؛ Khalil, 2012؛ Halverson et al, 2013). در این آثار، نقش تولید و جریان اطلاعات و اهمیت تأثیرگذاری آن‌ها بر ایجاد جنبش اجتماعی بهار عربی و گسترش جغرافیای اعتراضی به‌واسطه‌ی دسترسی به اطلاعات مخابره‌شده از انقلاب بهار عربی بررسی می‌شوند.





درباره‌ی وضعیت دیجیتال، اینترنت و جنبش‌های اجتماعی در ایران هم کارهای متفاوتی انجام شده است. علی‌مردانی و میلان صحبت از وضعیت فضای مجازی در دوره‌ی حوادث ۸۸ می‌کنند که چگونه از آن زمان به بعد و با حمایت‌هایی که هیلاری کلینتون، وزیر خارجه‌ی وقت دولت آمریکا، از نقش اینترنت در اطلاع‌رسانی وقایع آن سال داشت، فضای مجازی هرچه بیشتر و گسترده‌تر به ادبیات جنگ نرم و سایبری کشیده شد (Alimardani and Milan, 2018). همچنین، بالدینو و گولد به جریان شکل‌گیری فناوری اطلاعاتی جدید در ایران و رویکرد سیاستی که به آن شده است می‌پردازند (Baldino & Goold, 2014). نویسندگان با بررسی چند شبکه‌ی مجازی، مانند توئیتر و فیس‌بوک، و پیوند آن با حوادث ۸۸، درصد مشخص کردن سیاست‌های رویارویی جمهوری اسلامی با آن‌ها هستند.

در این میان، گلکار مسئله‌ی استفاده از اینترنت به‌مثابه‌ی ابزاری برای رهایی سیاسی را در استفاده‌ی دانشجویان و جنبش دانشجویی از اینترنت دنبال می‌کند و در تلاش است تا تاریخچه‌ای از فعالیت دانشجویان در فضای مجازی در قالب وبلاگ‌های فارسی بدهد. او صحبت از «خیابان سیاسی» جدیدی می‌کند که به‌واسطه‌ی فضای مجازی برای جنبش دانشجویی ایجاد شده است (Golkar, 2015: 75). آن‌چه پیرامون تاریخچه‌ی استفاده از فضای مجازی به‌مثابه‌ی خیابانی برای سیاست یاد می‌شود، همواره در پیوند با وبلاگ‌ها و شروع فعالیت آن‌ها قرار دارد. مسرت امیرابراهیمی نیز وبلاگ را در تغییر هویتی که در زنان ایجاد کرده است دنبال می‌کند. او به‌دنبال برداشت‌های سنتی از زنان در قالب حجاب است که چگونه در فضای مجازی به چالش کشیده شده و از اسطوره‌ی «دختر خوب» تخطی می‌شود. همچنین، در بررسی تاریخی درباره‌ی فضای مجازی در ایران، امیرابراهیمی به‌دنبال چگونگی حضور طبقه‌ی متوسط ایرانی در وبلاگ‌های فارسی است و در این فرایند، حتی به سراغ طلاب و زنان مذهبی فعال در وبلاگ‌ها می‌رود (Amir-Ebrahimi, 2008).

در پژوهش‌های انجام‌شده پیرامون زنان و فضای مجازی، با توجه به محدودیت‌های زنان در ایران، همواره بخش کنشگری آنان از منظر فراتر رفتن از سنت‌های اجتماعی ایران پررنگ بوده است. برای مثال، حاجینی روی نمایش خود در فیس‌بوک میان ایرانیان کار کرده است (Hajini, 2013). او به وضعیت ویژه‌ی زنان به‌مثابه‌ی کنشگرانی که مرزهای سنت را در می‌نوردند می‌پردازد. همین‌طور، کوو در پژوهشش به فعالیت‌های مسیح علی‌نژاد در خارج از ایران درباره‌ی تشویق زنان به برداشتن حجاب و نقشی که در این میان فضای مجازی دارد اشاره می‌کند (Koo, 2016).

اما شاید طهماسبی بیرجانی یکی از متفاوت‌ترین مقاله‌ها را پیرامون کنشگری زنان ایرانی در فضای مجازی انجام داده است (Tahmasebi-Birgani, 2019). او فضای مجازی را امکانی می‌داند که زنان معمولی هم می‌توانند به کمپین‌های فضای مجازی ملحق شوند و گونه‌ای از کنشگری برای آنان

ممکن می‌شود که در جایی بیرون از فضای مجازی امکان‌پذیر نیست. فضای مجازی امکان شکل دادن به سوژه‌ی سیاسی را برای زنان معمولی و بالا بردن خودآگاهی در میان آن‌ها به وجود می‌آورد.

۳. روش پژوهش

این مقاله درباره‌ی کارکردهایی است که اینستاگرام و تصاویر آن در جنبش‌های دانشجویی دارند. بنابراین، مسئله‌ی عاملیت تکنولوژی یا نیروهای غیرانسانی به میان می‌آید که بر نیروهای انسانی تأثیرگذارند. از این رو، مقاله در پارادایم پسانسانگرایی (Braidotti, 2006) قرار می‌گیرد. در پارادایم پسانسانگرایی، روش پرداختن به مسئله به شیوه‌ای است که تولید نوشتاری که بتواند عاملیت نیروهای غیرانسانی را نشان دهد، اهمیت می‌یابد^۱. بر این اساس، روش پساکیفی (طاهری‌کیا، ۱۴۰۰) معرفی می‌شود که در آن داده‌ها آن‌قدر فشرده نمی‌شوند تا ماهیت منحصر به فردشان از بین برود. برخلاف آن، در روش کیفی، داده‌ها به کد تبدیل می‌شوند و آن‌قدر فشرده می‌شوند تا در اشتراک با دیگر کدها، درون یک دسته‌بندی مشخص قرار بگیرند.

هر کد می‌تواند موقعیت تحلیلی ویژه‌ای را معرفی و میدان تحلیلی را درون متن باز کند که در این مرحله، دیگر کدها در اشتراک با آن قرار بگیرند. بنابراین، در این مقاله، ما به سراغ صفحات اینستاگرام شکل‌های دانشجویی و صنفی دانشگاه‌های مختلفی رفتیم. از آن‌جا که مقاله‌ی حاضر از دل پژوهش بیرون آمده است، بازه‌ی زمانی جمع‌آوری داده‌ها مربوط به سال ۱۳۹۶ است. البته، باید در نظر داشت که شکل‌های دانشجویی و صفحات اینستاگرام آن‌ها همچنان فعال هستند و کارکردهای اینستاگرام برای آن‌ها تغییری نپذیرفته‌اند. داده‌های مقاله‌ی حاضر از ۱۹ صفحه‌ی اینستاگرامی جمع‌آوری شده‌اند. پست‌های صفحات، با توجه به شکل و مضامینی که داشتند، نمونه‌گیری نظری و سپس نمونه‌ها به مثابه‌ی موقعیت‌های تحلیلی انتخاب شدند. موقعیت‌های تحلیلی با خلق مفاهیمی همراه هستند که برای نامیدن و معرفی موقعیت جدیدی از شناخت سازوکار پدیده به کار می‌روند.

جدول ۱. عنوان شکل‌هایی که صفحات اینستاگرام آن‌ها بررسی شده است.

انجمن اسلامی دانشگاه صنعتی اصفهان	انجمن اسلامی دانشگاه شهرکرد	انجمن اسلامی دانشجویان ترقی‌خواه دانشگاه امیرکبیر	انجمن اسلامی دانشگاه امیرکبیر
انجمن اسلامی دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه تهران	انجمن اسلامی دانشگاه بیرجند	انجمن فرهنگ و سیاست دانشگاه زنجان	انجمن اسلامی دانشگاه بوعلی
انجمن اسلامی دانشگاه سمنان	انجمن اسلامی دانشگاه صنعتی کرمانشاه	انجمن اسلامی دانشگاه صنعتی اصفهان	انجمن اسلامی دانشگاه مستقل دانشگاه هرمزگان
صفحه‌ی کمپین نجات دانشگاه	شورای صنفی دانشگاه هرمزگان	مجمع اسلامی دانشگاه سمنان	انجمن اسلامی دانشگاه شیراز

۱. در پارادایم پسانسانگرایی، ما هستی پدیده را بر اساس فلسفه‌ی درون جریان (immanence) (طاهری‌کیا، ۱۴۰۰) تعریف می‌کنیم. در فلسفه‌ی درون جریان نیرویی جدا افتاد و بالاتر و از پیش تعیین‌کننده بر موقعیت پدیده نیست، بلکه شبکه‌ای از نیروها در کارند و همگی ظرفیت تأثیرگذاری و تأثیرپذیری دارند. در این هستی‌شناسی، به نقد محوریت نیروهای انسانی پرداخته می‌شود و عاملیت نیروهای غیرانسانی برای فهم وضعیت زندگی به رسمیت شناخته می‌شود.



۴. چارچوب نظری

وضعیت دیجیتال و امکان تولید اطلاعات در شکل دادن به حقیقت‌های معاصر اهمیت دارد. حقیقت‌های معاصر را می‌توان در برابر «رژیم‌های حقیقت» فوکو قرار داد (فوکو، ۱۹۸۰: ۱۳۳). رژیم‌های حقیقت برآمده از سازوکار گفتمان‌ها با به‌کارگیری تکنولوژی دانش و قدرت هستند. اما حقیقت‌های معاصر به جریان‌هایی از حقیقت‌ها اشاره دارد که مختص به جامعه‌ی اطلاعاتی هستند. جامعه‌ی اطلاعاتی درباره‌ی شدت تولید، نشر و چرخش اطلاعات است. معادل واژه‌ی اطلاعات (Information) است که از inform می‌آید. معنای ریشه‌ای مفهوم inform به شکل یا حالت دادن می‌رسد. به عبارتی، Information می‌تواند به چیزی یا موقعیتی شکل دهد (Clough, 2008) و باید آن را به مثابه‌ی نیرویی در نظر گرفت که بر موقعیتی فرود می‌آید و به آن شکل می‌دهد.

جریان‌های اطلاعاتی بر موقعیت‌های پدیده‌ها تأثیر می‌گذارند (طاهری‌کیا، ۱۴۰۰) و درباره‌ی آن‌ها اطلاعات تولید می‌کنند. اطلاعات آن چیزی است که درباره‌ی پدیده صادق است و اطلاعات مبتنی بر معیار درست/نادرست سنجیده می‌شود. بنابراین، جریانی از اطلاعات درست و نادرست در پی شکل دادن به موقعیت‌های پدیده‌ها در وضعیت تاریخی هستند و جریانی از حقیقت‌های ممکن را به راه می‌اندازند که انحصارطلبی گفتمان‌ها در تولید رژیم‌های حقیقت را به چالش می‌کشند. دوره‌ی پساحقیقت (Samayoa & Nicolazz, 2017) اشاره به شدتی از جریان‌های اطلاعات برای تولید حقیقت درباره‌ی زندگی معاصر است. با شکسته شدن انحصار رژیم‌های حقیقت، امکان بروز حقیقت‌های معاصر پدید آمده است که درباره‌ی زندگی معاصر تولید اطلاعات می‌کنند و اطلاعات را نشر می‌دهند. پس نیروهای انسانی فعال شده‌اند که در تیدگی با ماشین، می‌توانند حقیقت‌های معاصر را درباره‌ی موقعیت خودشان تولید و نشر دهند، آن‌گونه که سبب به چالش کشیدن رژیم حقیقت تاریخی بشوند. برای مثال، به کار گرفتن تلفن‌های همراه و تولید اطلاعات صوتی، تصویری و متن نوشتاری، امکان‌های فراگیر تبدیل کردن رخدادهایی زندگی معاصر به اطلاعات و نشر آن‌ها را نشان می‌دهند.

به تبعیت از دلوز (Deleuze, 1992)، ما از مفهوم «تقسیم‌پذیر»^۱ به جای «فردیت»^۲ استفاده می‌کنیم. مفهوم فردیت درباره‌ی دوران پیشادیتال است که فردیت به موقعیت تقسیم‌ناپذیری پدیده باز می‌گردد، درحالی‌که در وضعیت دیجیتال، هر فردیتی می‌تواند در قالب تولید انواع فایل‌های اطلاعاتی و مخابره کردن و به اشتراک گذاشتن آن‌ها خودش را تقسیم‌پذیر کند. پس به‌واسطه‌ی تکنولوژی دیجیتال امکان‌های بیانگری به وجود آمده است که هر موقعیتی می‌تواند در نسبت با وضعیت تاریخی‌اش،



1. Dividual
2. Individual

درباره‌ی اکنونش تولید اطلاعات کند. با توجه به موقعیت بیانگری، جیلسپای شبکه‌های ارتباطی دیجیتال را در مفهوم سکو دنبال کند (Gillespie, 2010: 351). او مفهوم سکو را در شکل‌های مختلف معنایی آن جست‌وجو می‌کند و در نهایت، سکو با مفهیمی مانند مکانی برافراشته، مسطح و قابل دسترسی پیوند می‌خورد که قرار گرفتن بر روی آن‌ها با انگیزه‌های بیانگرانه دارای اهمیت می‌شود.

از این رو، فرهنگ در وضعیت دیجیتال حالتی دورگه (Clothier, 2005: 48) بین ارگانسیم و ماشین دارد که امکان‌های جدیدی از تولید حقیقت و قدرت بیانگری را رقم زده‌اند. پس وقتی به سراغ جنبش دانشجویی ایران در وضعیت دیجیتال می‌رویم، با موقعیت‌های مفهومی مانند فرهنگ دورگه، تقسیم‌پذیری، حقیقت‌های معاصر، بیانگری و جریان‌های تولید و نشر اطلاعات مواجه خواهیم بود.

۴-۱. تشکل‌های سیاسی و بصری شدن سیاست

یکی از مهم‌ترین راه‌های ارتباطی تشکل‌های سیاسی با یکدیگر و کلاً فضای دانشگاه، از طریق اینستاگرام و تلگرام است. اینستاگرام محل بارگذاری تصاویری است که برای آن توضیحاتی را می‌نویسند، و تلگرام فرصتی است تا به دو شیوه راه‌های ارتباطی خود را گسترش دهند: ۱. درست کردن گروه‌های تلگرامی مخصوص اعضای تشکل‌ها تا بتوانند در هر زمان و مکانی با یکدیگر در ارتباط باشند؛ ۲. کانال‌های ارتباطی که طیف وسیعی از دانشجویان را شامل می‌شوند تا تشکل‌ها سیاسی و صنفی برنامه‌ها و اخبارها را به اشتراک بگذارند. در فضای اینستاگرام، که بر اساس اشتراک عکس است، تشکل‌های سیاسی دانشجویی، به‌طور معمول، سه نوع استفاده از آن می‌کنند: ۱. بارگذاری عکس‌هایی که مربوط به تابلوی اعلانات تشکل و پوسترهای برنامه‌ها می‌شوند؛ ۲. بارگذاری عکس‌هایی که جنبه‌ی ایدئولوژیک دارند؛ و ۳. بارگذاری عکس‌هایی که ویژگی خبری دارند. در کارکرد اول، اینستاگرام به‌مثابه‌ی تابلوی اعلانات مجازی کار می‌کند. تابلوی اعلانات برای تشکل‌های سیاسی دارای اهمیت فراوانی است، زیرا موقعیت محلی و مکانی را در دانشگاه برای اطلاع‌رسانی عمومی از اخبار و فعالیت‌های تشکل ایجاد می‌کند (طاهری کیا، ۱۳۹۶).



پردانجمن اسلامی امیرکبیر
«وعده‌های روحانی(3)»
#سه سال انتظار تحقق یک وعده
تو با ما هستی باقی است
آورد مشنرک انجمنهای اسلامی عضو دفتر تحکیم وحدت و دیگر تشکلهای انقلابی
ادامه دارد
@AnjomanEslami_AUT 413 6:57 PM

شکل ۱. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه امیرکبیر با گرایش اصول‌گرایی (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۰)



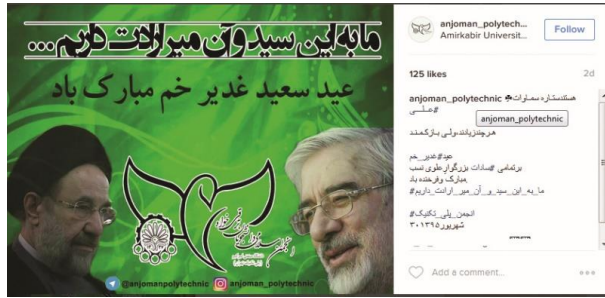
بنابراین، تشکل‌های سیاسی مطالب‌تابلوی اعلانات را بر روی شبکه‌های مجازی هم قرار می‌دهند. چنین رویکردی سبب می‌شود تا علاوه بر دیوارهای دانشگاه، دیوارهای فضای مجازی هم اعلام‌کننده‌ی رویکردهای سیاسی تشکل‌ها باشند. دانشجویانی که در فضای دانشگاه با تابلوهای اعلانات برخورد نمی‌کنند، با ورود به فضای مجازی، می‌توانند اطلاعاتی را که برای آنان عرضه می‌شوند، تجربه کنند. بنابراین، حتی در موقعیت عدم‌حضور در دانشگاه یا تعطیل بودن آن، باز همچنان می‌توان در معرض تابلوهای اعلانات قرار گرفت.

اما برای تشکل‌های سیاسی، اینستاگرام به نمایش آنلاین بُردها محدود نمی‌شود، بلکه جنبه‌ی ایدئولوژیک نیز پیدا می‌کند. تشکل‌ها اعتبار و هویت سیاسی خود را بر اساس تقسیم‌بندی‌های اردوگاه‌های قدرت در نظام حاکم به دست می‌آورند. بنابراین، یکی از دال‌هایی که همواره با آن خود را بازنمایی می‌کنند، استفاده از تصاویر شخصیت‌ها و نشانه‌های سیاسی مهم و تاریخی متعلق به هر کدام از این اردوگاه‌های قدرت است. برای مثال، انجمن اسلامی دانشگاه امیرکبیر، که دارای گرایش اصول‌گرایی و حزب‌اللهی است، از تصاویری استفاده می‌کند که نمایانگر ارزش‌هایی مانند شهادت، دفاع و بسیج هستند (شکل ۲).



شکل ۲. صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه امیرکبیر با گرایش اصول‌گرایی
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۳۰)

چنین تصاویری کمک می‌کنند ارزش‌های تشکل‌ها جنبه‌ی بصری پیدا کنند. به بیانی دیگر، باید از بصری شدن ارزش‌های سیاسی تشکل‌های دانشجویی نیز یاد کرد. در همین راستا، به مناسبت عید غدیرخم، انجمن اسلامی دانشجویان ترقی‌خواه دانشگاه امیرکبیر تصویری را به نمایش می‌گذارد که نشان‌دهنده‌ی خاتمی و میرحسین موسوی، از چهره‌های شناخته‌شده‌ی اردوگاه اصلاحات هستند (شکل ۳). تصویرسازی‌ها همراه با متنی هستند که در مقام تفسیرکننده‌ی تصویر نمایان می‌شوند.



شکل ۳. صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشجویان ترقی خواه دانشگاه امیرکبیر
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۸/۰۸)

بنابراین، صفحه‌ی اینستاگرام جلوه‌گر نمایش‌های ایدئولوژیک از شخصیت‌ها و دال‌های سیاسی است که به‌واسطه‌ی آن‌ها، جهت‌گیری سیاسی تشکل‌ها فهمیده می‌شود. نشانه‌های ارزش‌های سیاسی شناخته‌شده در اردوگاه‌های قدرت حکومتی در تصاویر اینستاگرامی تشکل‌ها هم ظاهر می‌شوند و به اشتراک در می‌آیند. دانشجویانی که دنبال‌کننده‌ی این صفحات هستند، در برابر این تصاویر قرار می‌گیرند و به‌نوعی با دال‌های سیاسی ایدئولوژیک پیوند دوباره می‌یابند یا آن‌ها را نقد می‌کنند. بنابراین، تشکل‌ها به‌واسطه‌ی اطلاعات تصویری که تولید می‌کنند، فردیشان را در میان جماعت آنلاین تقسیم و تکثیر می‌دهند. اما در بخش سوم استفاده از تصاویر اینستاگرام، باید به نمایش تصاویری اشاره کرد که به اخبار، رخدادها و موضوعات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی می‌پردازند. برای مثال، انجمن ترقی خواه دانشگاه امیرکبیر در صفحه‌ی اینستاگرام خود تصویری از پدیده‌ی مخرب زیست‌محیطی ریزگردها نمایش داده است (شکل ۴). تصویر به‌همراه متنی است که بار توصیفی و نقادانه به تصویر می‌دهد. تشکل سیاسی سعی دارد تا فاجعه‌ی اجتماعی و زیست‌محیطی را بین دنبال‌کنندگان به اشتراک بگذارد. اشتراک‌گذاری این خبر بر آگاهی و احساسات جماعتی آنلاین مخاطب این صفحه تأثیر می‌گذارد.



شکل ۴. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن ترقی خواه دانشگاه امیرکبیر
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۵/۱۲/۳۰)



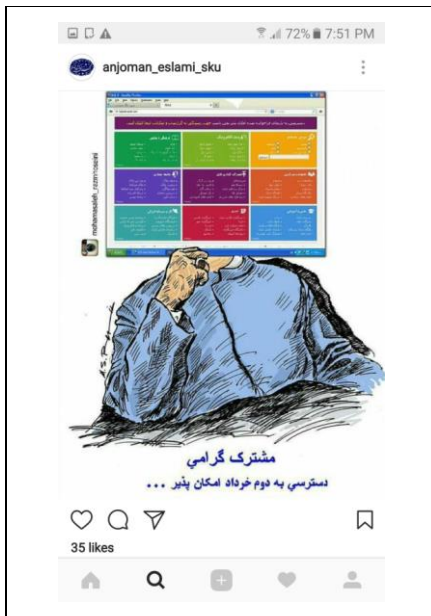
فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۶۱

اینستاگرام و امکانی برای تولید جماعت ...

بر این اساس، شبکه‌ی اینستاگرام جنبه‌ی بصری شدن فعالیت‌های تشکل‌های سیاسی است. آن‌ها دنبال‌کنندگانی با عقاید و رویکردهای سیاسی مختلف دارند. اینستاگرام امکانی را فراهم می‌آورد تا هر تشکل اطلاعاتی را تولید کند که تصور می‌کند توسط تشکل دیگری فیلتر می‌شود. اطلاعات تولیدشده وقتی دریافت می‌شوند و چرخش پیدا می‌کنند، به ایجاد حقیقت‌های معاصر منجر می‌شوند. هر تشکل به واسطه‌ی دنبال‌کنندگانش حقیقتی را تولید می‌کند و به مبارزه با حقیقت‌های تولیدشده توسط تشکل رقیب می‌رود.

نمادها و شخصیت‌های سیاسی متعلق به اردوگاه‌های سیاسی به تصویر تبدیل می‌شوند و با اشتراک آن‌ها، ایدئولوژی و باورهای تشکل‌های سیاسی مشاهده‌پذیرتر می‌شود. برای مثال، در شکل ۵، انجمن اسلامی شهرکرد تصویری از زندان سیاسی را آورده و این تصویر با تکنیک تصویرسازی موتاژ همراه است. دوزندانی سیاسی در کنار هم قرار گرفته‌اند و تصاویر قبل و بعد از آن‌ها، به‌همراه جمله‌ای که بر زیر آن آورده شده، در تلاش است تا شکلی از بیان تصویری و تأثیر بر آگاهی سیاسی را ایجاد نماید.



شکل ۵ و ۶. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه شهرکرد

(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۵/۰۷/۱۲)

حتی گاهی بصری شدن سیاست در فضاهای مجازی شکل تصویرسازی می‌گیرد. برای نمونه، شکل ۶ چهره‌ی خاتمی را با صفحه‌ی مجازی فیلترینگ در اینترنت نشان می‌دهد و با شعاری که در

پایین آن آورده است، اشاره به مطالبه‌ی تشکل‌های سیاسی اصلاح‌طلبان برای نشان دادن چهره‌ی خاتمی دارد. اما همین نوع از تصویرسازی را می‌توان در انعکاس دادن خبرهای فعالیت تشکل‌های سیاسی دنبال کرد. در شکل ۷، تصویری از دانشجویان معترض آمده است و در حاشیه‌ی آن نشان‌تمامی تشکل‌هایی که بیانیه‌ای اعتراضی را امضا کرده‌اند، آورده شده است. تصویر مربوط به خبرسانی در زمینه‌ی فعالیت تشکل‌های سیاسی همسو و هم‌جهت با یکدیگر پیرامون موضوعی سیاسی در کشور است. بنابراین، فعالیت‌های تشکل‌ها به شکل‌ها و شیوه‌های مختلف تصویرسازی می‌شوند.



شکل ۸. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه امیرکبیر (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۰)



شکل ۷. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه صنعتی اصفهان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۰)

در نتیجه، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های تشکل‌های سیاسی تولید تصویر از فعالیت‌هایشان است. به بیانی دیگر، بدون تولید تصویر، دیگر نمی‌توان توجیهی برای داشتن صفحه‌ای سیاسی در شبکه‌ی مجازی اینستاگرام داشت. عدم تولید تصویر به از دست دادن دنبال‌کنندگان منجر می‌شود. برای مثال، از جماعت اعتراضی دانشجویی که برای کشته شدن مسلمانان میانمار جلوی سازمان ملل جمع شده بودند، عکس گرفته می‌شود و بر روی صفحات اینستاگرام بعضی از تشکل‌ها به نمایش درمی‌آید (شکل ۹). لازمه‌ی عکس‌برداری از چنین لحظاتی نشان‌دهنده‌ی عقلانیت نمایشی برآمده از پدیده‌ی اینستاگرام است.



عقلانیت نمایشی سیاست را به نگارخانه تبدیل می‌کند و به عبارتی، باید از «نگارخانه‌ی سیاست» یاد کرد. شکل ۱۰ دقیقاً چنین وضعیتی را به نمایش می‌گذارد. تشکل‌های سیاسی مستقل دارای اتحادیه‌ای با همین عنوان هستند. در اینستاگرام صفحه‌ای ایجاد شده است با اسم «نگارخانه‌ی مستقل» که اشاره به پوشش دادن عکس‌هایی دارد که از تشکل‌های سیاسی مستقل به دست می‌آید. این همان عقلانیت نمایشی است و این عقلانیت بر اساس ضرورت ایجاد و حفظ کردن جماعت آنلاین است که صفحه و مطالب آن را دنبال می‌کنند. ایجاد جماعت آنلاینی برای تشکل‌های سیاسی سرمایه‌ی فرهنگی و اجتماعی است.



شکل ۱۰. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام نگارخانه‌ی مستقل

(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۰۷)



شکل ۹. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه بوعلی سینا

(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۱)

جماعت آنلاین دنبال‌کنندگان اخبار و رخدادهایی هستند که تشکل‌های سیاسی آن‌ها را به نمایش می‌گذارند. این اخبار را می‌توان به دسته‌های اخبار صنفی دانشگاه، اطلاع‌رسانی فعالیت‌ها، و اخبار رویدادهای اجتماعی و سیاسی تقسیم‌بندی کرد. شکل ۱۱ تصویر اعتراض به پولی شدن و کالایی شدن نظام آموزش در ایران است و در کنار آن، شکل ۱۲ بیرون آمدن شماره‌ی جدید نشریه را اطلاع‌رسانی می‌کند. اما در شکل ۱۳ با تصویری روبه‌رو هستیم که خبر از معضل فرهنگی می‌دهد. تشکل‌های سیاسی به‌واسطه‌ی تصویری کردن مسائلی که به آن‌ها علاقه‌مندند، در حقیقت، در حال ساخت تصویری از خود برای جماعت آنلاین هستند.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۶۴

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱



شکل ۱۲. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه بیرجند (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۱۱)

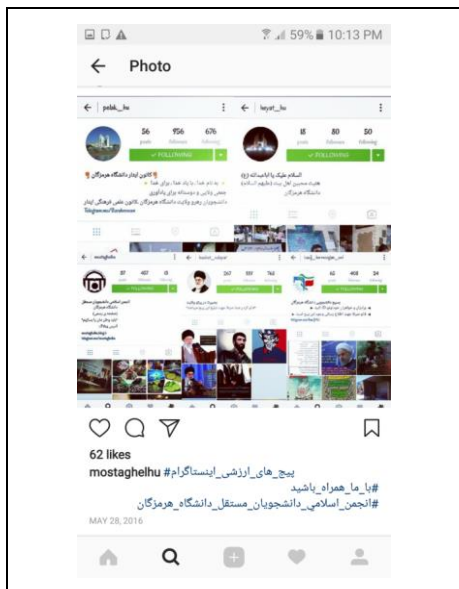


شکل ۱۱. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن فرهنگ و سیاست دانشگاه زنجان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۱۱)



از این رو، عقلانیت نمایشی سبب می‌شود تا با هر چه بیشتر نگارخانه‌ای شدن سیاست، تشکل سیاسی ماهیتی تصویری پیدا کند. جماعت آنلاین تشکل سیاسی را از میان تصویری که تولید می‌شود می‌شناسد. تشکل‌های سیاسی به عبارتی همچون «تصویر تولید می‌کنم پس هستم» نزدیک می‌شوند. این مسئله تا حدی است که صفحه‌ی اینستاگرام یکی از تشکل‌های سیاسی صفحات دیگری را معرفی می‌کنند که در راستای ایدئولوژیی مشترک تولید تصویر می‌کنند (شکل ۱۴).

در شکل اطلاعاتی که تشکل‌های سیاسی تولید و معرفی می‌کنند و به اشتراک می‌گذارند، امکانی برای پرورش ذائقه‌های سیاسی به وجود می‌آید. برای نمونه، در شکل ۱۵، صفحه‌ی یکی از تشکل‌های سیاسی در گرایش‌های اصلاح‌طلبی خبر از نمایش فیلمی می‌دهد که از لحاظ مضمون، به اندیشه‌های سیاسی آن‌ها نزدیک‌تر است. اما تشکل دیگری که دارای گرایش‌های اصول‌گرایی است، خبر نمایش فیلمی را تصویری می‌کند که نشان‌دهنده‌ی ارزش‌های اعتقادی آن‌ها است (شکل ۱۶). در نتیجه، جماعت آنلاین دارای ذائقه می‌شود و چیزهایی برای آن به تصویر درمی‌آیند که نشانی از ارزش‌های ایدئولوژیک دارند.



شکل ۱۴. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی
مستقل دانشگاه هرمزگان
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۱۵)



شکل ۱۳. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی
دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه تهران
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۱۵)



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۶۶

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱



شکل ۱۶. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی
دانشگاه امیرکبیر
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۱۲)



شکل ۱۵. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی
دانشگاه صنعتی اصفهان
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۱۲)

در فرایند تولید اطلاعات تصویری، شکل‌ها به‌مثابه‌ی ماشین تصویرسازی عمل می‌کنند. آن‌ها حتی تاریخ را هم توسط تصویر بازایی می‌کنند. از آن‌جا که شکل‌های سیاسی هویت و اعتبار سیاسی را از تقسیم‌بندی‌های اردوگاه‌های قدرت حکومتی می‌گیرند، شکل‌ها در تلاش هستند تا تاریخ را با تقسیم‌بندی تاریخی هر یک از اردوگاه‌های قدرت بفهمند و به نمایش بگذارند. تشکلی که بر اساس ارزش‌هایش همچنان مطالبه‌گر اجرای عدالت و روشن شدن حقایق در مورد رخداد ۱۸ تیر ۷۸ است، تاریخ را با نشان دادن روزنامه‌ای در آن برهه‌ی تاریخی نشان می‌دهد (شکل ۱۷). حتی این مسئله تا جایی پیش می‌رود که برای بیان هرچه بهتر وقایع تاریخی، دست به استفاده از تکنیک مونتاژ تصویری می‌زنند. شکل ۱۸ تصویری مونتاژشده از خبر روزنامه‌ها و درگیری‌های خیابانی است تا هرچه تأثیرگذارتر بتوان روایتی از تاریخ را به تصویر کشید.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۶۷

اینستاگرام و امکانی برای تولید جماعت ...



شکل ۱۸. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام مجمع اسلامی دانشگاه امیرکبیر (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۳۰)



شکل ۱۷. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه شریف (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۷)

روایت‌سازی از تاریخ نه‌فقط از میان تصاویر، بلکه با آوردن جملاتی تفسیری در پیرامون آن تکمیل می‌شود. جمله و تصویر در کنار هم قرار می‌گیرند تا برای جماعت آنلاینی تولید آگاهی کنند. تولید آگاهی در بخشی که تاریخ واکاوی می‌شود، از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. تصویر

شخصیت‌های تاریخی دوباره مرور می‌شوند (شکل ۱۹، ۲۰) و جملات به تفسیر مجدد آن‌ها کمک می‌کند. بصری‌سازی تاریخ تلاشی برای زنده کردن تاریخ است. برای زنده شدن تاریخ باید آن را دید، و این مسئله‌ای است که در شبکه‌ی مجازی اینستاگرام امکان‌پذیر می‌شود.



شکل ۲۰. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی هنر اصفهان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۴)



شکل ۱۹. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه صنعتی کرمانشاه (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۴)



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۶۸

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

با توجه به آن‌چه از کارکرد تصویر و نگارخانه‌ای شدن سیاست در فضای مجازی گفته شد، مسئله‌ی بسیار مهم‌تری وجود دارد و آن امکان استفاده از شبکه‌های اتصالاتی بر روی تصویر است. وقتی تصویری در صفحه‌ی اینستاگرام بارگذاری می‌شود، گزینه‌ای فعال می‌شود به اسم تگ^۱ که در بین کاربران اینستاگرام به «تگ کردن» مشهور است. به وسیله‌ی این گزینه، می‌توان اسم صفحه‌ی کسی را بر روی تصویر فعال کرد و با کلیک کردن بر روی آن، از صفحه و تصویری که بر روی آن قرار داریم، به صفحه‌ای که به آن ارجاع داده شده است برویم.

وقتی تشکل‌های سیاسی تصویری را بارگذاری می‌کنند و اسم کسی را بر روی آن تگ می‌کنند، امکان گذار از موقعیت ایستادن بر روی صفحه‌ای برای رفتن به صفحه‌ای دیگر امکان‌پذیر می‌شود. با

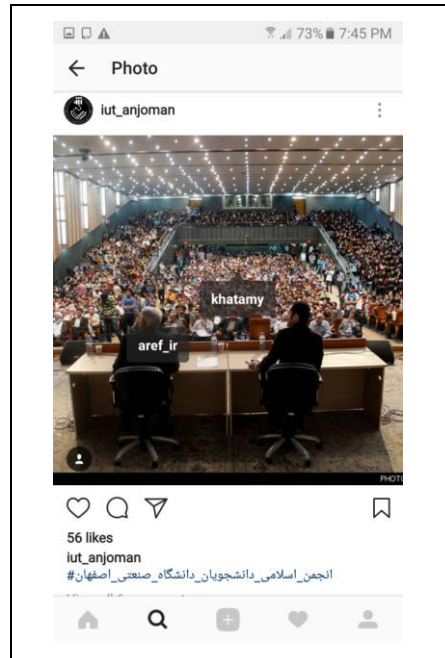
1. Tag

توجه به ماهیت سیاسی صفحه‌های اینستاگرام شکل‌های سیاسی، تگ‌هایی که بر روی تصویر می‌شوند، بیشتر به صفحات سیاسی ارجاع می‌شوند. برای مثال، شکل ۲۱ تصویر جلسه‌ای است که توسط تشکلی سیاسی برگزار شده است. بر روی تصویر، محل تگ‌هایی از آدرس صفحات شرکت‌کنندگان وجود دارد که با کلیک بر روی آن به صفحات آنان رهنمون می‌شویم. چنین جابه‌جایی‌ای سبب جابه‌جایی جماعت آنلاین از صفحه‌ای به صفحه‌ای دیگر می‌شود.

جماعت آنلاین در اینستاگرام در حرکت از صفحه‌ای به صفحه‌ای دیگر است. اما آنچه در صفحات تشکلی‌های سیاسی شکل می‌گیرد، جابه‌جایی ایدئولوژیک است. در بیشتر مواقع، هر تشکلی به صفحاتی ارجاع می‌دهد که دارای سویه‌های ایدئولوژیک مشترک هستند. پس شبکه‌ای از صفحات متداخل تودرتو به وجود می‌آید. نمونه‌ی چنین تداخلی را می‌توان بر روی شکل ۲۲ مشاهده کرد. چنین ارجاعی جماعت آنلاین را با طیف وسیعی از فعالان سیاسی آشنا می‌کند و روابط دامنه‌دار را به نمایش می‌گذارد؛ روابطی که سیاست را به نگارخانه‌ای از روابط تبدیل می‌کند.



شکل ۲۲. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه سمنان
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۷)



شکل ۲۱. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه صنعتی اصفهان
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۷)

عقلانیت نمایش، بصری شدن ارزش‌ها، به تصویر درآوردن ایدئولوژی، و در نهایت نگارخانه‌ای شدن سیاست، همگی اشاره به جماعت آنلاینی دارند که باید برای آن تولید تصویر کرد و بعد از آن تصاویر تبدیل به اخبار، گزارش و بازخوانی تاریخی می‌شوند. در این جا، با تولید هر تصویر و بازگذاری آن، ذهنیت و نگاه خیره‌ی جماعت آنلاین فراخوانده می‌شوند. ایمان به وجود جماعت آنلاین وقتی آشکار می‌شود که تشکل‌ها برای آن‌ها از طریق تصاویر مسابقه طراحی می‌کنند.

همان‌طور که در شکل ۲۳ دیده می‌شود، تشکل سیاسی با گرایش اصول‌گرایی، که بر اساس جریان قالب اردوگاه محافظه‌کاران منتقد گفت‌وگوهای هسته‌ای و برجام بودند، تصویری را انتخاب کردند. سپس بر اساس آن جماعت آنلاین را فراخواندند و موضوعی را بر اساس تصویر برای مسابقه پیشنهاد دادند. از جماعت آنلاین خواسته می‌شود تا در مورد موضوع فکر کنند و پاسخ‌ها را بفرستند. سیاست در این جا بعد از تصویری شدن تبدیل به موضوعی برای مسابقه و رقابت می‌شود. تصویر برای یک مسابقه طراحی شده است و این راهکاری برای جای دادن ارزش‌های و ایدئولوژی در تصویر است. جماعت آنلاین در خلال فکر کردن درباره‌ی موضوع تصویر، در واقع، ارزش‌های خود را بر اساس تصویر بازخوانی می‌کند. رقابت بر سر تصویری ایدئولوژیک جماعت آنلاین را با تصمیمی ایدئولوژیک مواجه می‌کند که شرکت کند یا نکند. ایجاد موقعیت تصمیم‌گیری ایدئولوژیک برای جماعت آنلاین، بیش از هر چیز، برای تشکل‌های سیاسی مهم است.



شکل ۲۳. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی

دانشگاه شیراز

(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۳۰)

اما پدیده‌ی اینستاگرام در ایجاد جماعت آنلاین دانشجویی محدود به تشکل‌های سیاسی نیست، بلکه در سطحی گسترده، انجمن‌های صنفی نیز از آن استفاده می‌کنند. بنابراین، در ادامه، فعالیت‌های صنفی در فضای اینستاگرام را بررسی می‌کنیم.

۲-۴. شوراهای صنفی و بصری شدن حقوق دانشجویی

فعالیت‌های صنفی در فضای اینستاگرام همانند تشکل‌های سیاسی ابعاد مختلفی دارند. اما تفاوت عمده بر سر نبود تسلط ارزش‌های ایدئولوژیک بر روی تصاویری است که بارگذاری می‌شوند. فعالیت‌های صنفی بر روی مسائل حقوقی دانشجویان تمرکز دارند و تلاشی برای دفاع از حقوق دانشجویان دانشگاه هستند. بنابراین، صفحه‌ی شورای‌های صنفی موقعیتی برای بصری شدن حقوق دانشجویی است.

تلاش برای ساخت تصویر مسئله‌ای است که برای فعالیت‌های بصری تشکل‌ها و انجمن‌های صنفی باید در نظر داشت. آن‌ها نیت ساخت تصویر دارند، زیرا می‌دانند جماعتی آنلاین را حول خود دارند. به همین سبب است که وقتی در زمینه‌ی مسائل دانشگاه فعالیت می‌کنند، در آن واحد به دنبال خلق تصویر هم هستند. در شکل ۲۴، دانشجویان فعال صنفی وقتی برای بررسی مسائل دانشگاه به سراغ مدیر مربوطه می‌روند، برای پوشش دادن خبر عکاسی هم می‌کنند. ضرورت به تصویر کشیدن موقعیت‌ها همان عقلانیت‌نمایشی برای مستند کردن هر چه بیشتر مسئله است. پس پیگیری حقوق دانشجویی در قالب بصری شدن به تولید و گردش اطلاعات درمی‌آید و ایجاد آگاهی را ممکن می‌کند.



شکل ۲۵. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام شورای صنفی دانشگاه هرمزگان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۷)



شکل ۲۴. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام انجمن اسلامی دانشگاه سمنان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۷)

بصری شدن نمایندگان احقاق حقوق دانشجویی را باید در شکل ۲۵ جست و جو کرد. نماینده‌ی دانشجویان برای پیگیری مسائل دانشجویی دانشگاه به سراغ معاونت دانشجویی وزارت علوم می‌رود. اما برای این که بشارت پیگیری امور را بدهد، از برگه‌ی ملاقات عکاسی می‌کند و در شبکه‌ی اینستاگرام شورای صنفی به نمایش می‌گذارد. جماعت آنلاین اعتماد می‌آورد که کارها در حال پیگیری هستند و اعتماد با استناد به عکس ایجاد می‌شود. در نتیجه، آن چه برای جماعت آنلاین حول حقوق و مسائل صنفی دانشجویی وجود دارد، داشتن اعتماد به نمایندگان خود است.

در روابط بین جماعت آنلاین، با استفاده از تکنولوژی دیجیتال و شبکه‌های ارتباطی، اطلاعات تولید و تکثیر می‌شوند. بنابراین، تولید و چرخش و مصرف اطلاعات امکان پدید آمدن جماعت‌های آنلاین دانشجویی را فراهم می‌کند و سبب می‌شود تا فضای دانشجویی و مسائل پیرامون آن خارج از مکان و زمان دانشگاه، همچنان جریان داشته باشند. در شکل ۲۶، تصویری از اعتراض دانشجویی به وضعیت غذا است. اعتراض دانشجویان به غذای دانشگاه توسط عکس وارد شبکه‌ی ارتباطی و تبدیل به اطلاعات درباره‌ی یک رخداد می‌شود. اطلاعات بین دانشجویانی که در دانشگاه حضور نداشتند می‌چرخد و چرخش اطلاعات جماعت دانشجویی را آگاه می‌کند. جماعت آنلاین دنبال‌کنندگان جریان اطلاعات هستند و بنابراین خود بخشی از همین اطلاعات می‌شوند.^۱

بر این اساس، اینستاگرام تولید اطلاعات می‌کند (شکل ۲۷) و دانشجویان آگاهی پیدا می‌کنند و این اطلاعات برای شکل دادن به جماعت آنلاین مطلع است. تولید جماعت مطلع قدرت شوراهای صنفی برای بسیج کردن توده‌های دانشجویی برای دفاع از حقوق دانشجویی است. به بیانی دیگر، اینستاگرام در تولید فضای حق به دانشجو کارکرد پیدا کرده است. فضای حق به دانشجو فضای تولید اطلاعات، چرخش آن و در نهایت تولید جماعت مطلع است، و تمام این‌ها در یک فرافضا ایجاد می‌شود. فرافضا به تیدگی جغرافیای فیزیکی و دیجیتال اشاره دارد که چطور دغدغه‌های جغرافیای فیزیکی به جغرافیای دیجیتال منتقل می‌شود و جماعت آنلاین را مطلع می‌کند و فردای آن روز، جماعت مطلع در حیات دانشگاه بر سر دغدغه‌های ایجادشده صحبت می‌کنند.

۱. مهارت‌های تولید و جست‌وجوی اطلاعات در اینترنت به مهارت استراتژیک جماعت آنلاین در شبکه‌ی مجازی منجر می‌شود. مهارت‌های استراتژیک استفاده از امکانات اینترنت برای ایجاد دغدغه، بسیج احساسات، اشتراک خبر و پیدا کردن راه‌حل است (رحیمی و دیگران، ۱۳۹۵: ۹۱). در پژوهش رحیمی و دیگران (۱۳۹۵: ۱۰۰)، ۵۵ درصد کاربران اینترنت طرفدار تلگرام و ۳۴ درصد علاقه‌مند به اینستاگرام بودند. این مسئله وقتی پررنگ‌تر می‌شود که مهارت استفاده از تلگرام و اینستاگرام بیشترین مهارت استفاده از اپلیکیشن‌های تلفن‌های همراه هستند (رحیمی و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۱۳).



شکل ۲۷. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام شورای صنفی دانشگاه هرمزگان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۳۰)



شکل ۲۶. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام مجمع اسلامی دانشگاه سمنان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۷)



اما قبل از اینستاگرام و تلگرام، فرافضا در شبکه‌ی اجتماعی فیس‌بوک تشکیل شده بود. برای مثال، در دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی، دانشجویان در صفحه‌ی فیس‌بوک شبکه‌ی اجتماعی را ایجاد کرده بودند که در حقیقت کمپینی با نام «کمپین تشویق استادان دانشکده‌ی علوم اجتماعی علامه طباطبایی به مطالعه» بود (شکل ۲۸). این کمپین درخواست داشت تا اساتید علوم اجتماعی دانشگاه علامه به‌روز باشند و مطالعه کنند، زیرا این جزو حقوق دانشجویی است. به همین سبب، مشاهده می‌کنیم که برای به دست آوردن چنین حقی، نیاز دارند تا جماعتی مطلع را حول آن تشکیل دهند. اما این جماعت نیاز به تولید و چرخش اطلاعات و اخبار دارد؛ پس تنها فضای مناسب برای این هدف، در آن زمان، شبکه‌ی اجتماعی مجازی فیس‌بوک است. در پژوهشی که تاهری کیا انجام داده است، دانشجویی ایجادکننده‌ی این صفحه در فیس‌بوک می‌گوید:

من یک پیج ساختم توی فیس‌بوک مال دو سال پیش که خیلی رونق داشت: پیج «کمپین تشویق استادان دانشکده‌ی علوم اجتماعی علامه طباطبایی به مطالعه‌ی بیشتر». اون جا نقداً خودمون رو به استاد می‌نوشتیم و سیصد و خرده‌ای عضو داره. فضاش خوابیده، چون فضای فیس‌بوک خوابیده؛ ولی تا یک مدت فعال بود. مثلاً ما جلسه گذاشتیم تو پارک جمع شدیم. این پارک روبه‌روی دانشکده خیلی

استراتژیکه. مثلاً همین کمپینی که ما تشکیل می‌دیم، می‌گیم پارک روبه‌روی دانشکده جمع شید. یا اصلاً رفاقتا اون‌جا شکل می‌گیره (طاهری‌کیا، ۱۳۹۶: ۲۲۳).



شکل ۲۸. صفحه‌ی ایجادشده در فیس‌بوک
از طرف دانشجویان فعال دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۵/۲/۸)



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۷۴

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

همان‌طور که مشخص است، یک دانشجو می‌تواند با ایجاد صفحه‌ای در فضای مجازی روابطی را ایجاد کند که این روابط حساسیت‌برانگیزند و می‌توانند دغدغه‌های مشترک ایجاد کنند (طاهری‌کیا، ۱۳۹۸) و همچنین جماعتی آنلاین با دغدغه‌های مشترک را گرد هم آورند. بنابراین، مشخص است که چگونه دغدغه‌های جغرافیای فیزیکی و جغرافیای دیجیتال یک فرافضا را شکل می‌دهند، زیرا مسائل زندگی در جغرافیای فیزیکی به دغدغه‌های جغرافیای دیجیتال تبدیل می‌شوند. جماعتی که حول دغدغه‌ای در جغرافیای فیزیکی شکل می‌گیرد، حاصل تولید دغدغه و چرخش اطلاعاتی است که در جغرافیای دیجیتال شکل گرفته‌اند.

دغدغه‌های زندگی در جغرافیای فیزیکی به شکل‌های مختلف در جغرافیای دیجیتال تبدیل به اطلاعات تصویری می‌شوند، از پوستر، عکس و اطلاعیه گرفته تا عکاسی از نامه‌ها و دستورالعمل‌ها. در شکل ۲۹، نمایندگان دانشجویان تصویری از نامه‌ی خود ایجاد می‌کنند تا جماعت آنلاین بتواند در جریان امور قرار بگیرد. نامه دست‌به‌دست چرخش پیدا می‌کند و آن دیگر نامه‌ای صرف نیست، بلکه سندی حاوی اطلاعات است. همچنین، در شکل ۳۰، نامه‌ای از هیئت امنای دانشگاه مبنی بر تعیین

میزان هزینه‌ی غذاهای دانشجویی است. تصویر نامه دیگر ابلاغیه‌ای بر روی برگ کاغذ نیست، بلکه تبدیل به سندی حاوی اطلاعات شده است که در بین جماعت آنلاین می‌چرخد و در هنگام دیده شدن جماعتی مطلع را به وجود می‌آورد.



شکل ۳۰. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام شورای صنفی دانشگاه هرمزگان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۲)



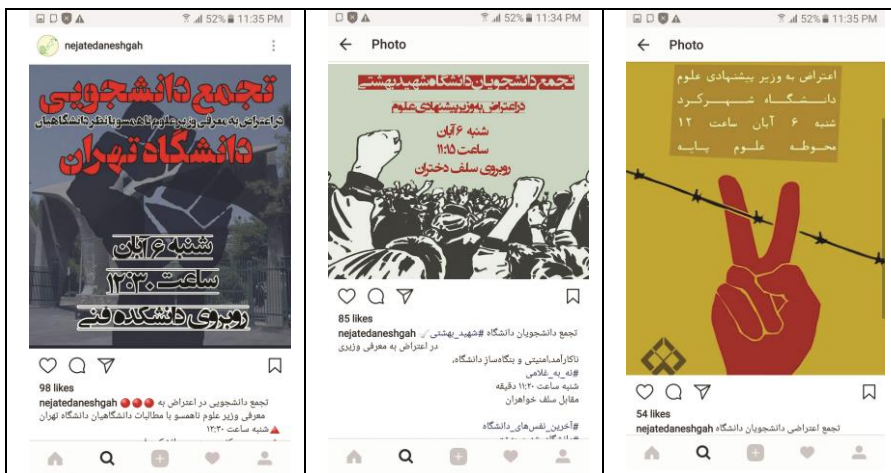
شکل ۲۹. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام شورای صنفی دانشگاه هرمزگان (تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۷/۲۳)

بنابراین، در اینستاگرام همه‌چیز تصویر می‌شود؛ تصویرهایی که جماعت‌های مطلع را توسط تصاویر شکل می‌دهند. دغدغه‌ها ایجاد می‌شوند و در فضای آنلاین به نمایش درمی‌آیند. اینستاگرام صحنه‌ی نمایش دغدغه‌ها است. جماعتی آنلاین دنبال‌کننده‌ی نمایش اطلاعات بر روی اینستاگرام است و در نهایت شبکه‌ای به وجود می‌آید که محصول آن شکل‌گیری فرافضاها در دانشگاه است. فرافضا فضازمانی است که جمعیتی مطلع از موضوعی، وقتی آگاهی‌اش را از جغرافیای دیجیتال به دست آورده است، در یک جغرافیای فیزیکی با یکدیگر تعامل می‌کنند. تعامل جماعت مطلع با فضای پیرامون جغرافیای فیزیکی دارای درجه‌ای از شدت تبدیل شدن آگاهی به کنش برای تأثیرگذاری بر وضعیت موجود است.



برای نمونه، پیرامون انتخاب وزیر علوم در دولت دوازدهم، در دانشگاه یک فراضی گسترده شکل گرفت. وزیر علوم در دولت حسن روحانی با تأخیر معرفی شد. بعد از کشمکش‌های فراوان، سرانجام منصور غلامی، رئیس وقت دانشگاه بوعلی همدان، برای این سمت منتخب شد. اما بلافاصله خبرهایی از سوی تشکل‌های دانشجویی انتشار یافت که به برخوردهای سلیقه‌ای با فعالیت‌های سیاسی و صنفی دانشجویی در دانشگاه بوعلی تحت ریاست غلامی اشاره داشتند^۱. همین مسئله دغدغه‌ای تازه را در بین فعالان دانشجویی، که کمپین نجات دانشگاه را به راه انداخته بودند، ایجاد کرد.

صفحه‌ی اینستاگرام و تلگرام کمپین «نجات دانشگاه» پوسترهایی را به اشتراک می‌گذاشت که نشان‌دهنده‌ی حرکت دانشجویان برای برپایی تجمع اعتراضی در دانشگاه‌های خود بودند (شکل ۳۱). پوسترهای فراخوان اعتراضات از دانشگاه تهران و دانشگاه شهید بهشتی تا دانشگاه شهرکرد را فرامی‌گرفت. سپس، در دانشگاه جماعت‌های اعتراضی شکل می‌گرفت و آگاهی جمعی، که در جغرافیای دیجیتال به وجود آمده، در جغرافیای فیزیکی دانشگاه تبدیل به کنش اعتراضی می‌شد.



شکل ۳۱. عکس از صفحه‌ی اینستاگرام کمپین نجات دانشگاه
(تاریخ مراجعه: ۱۳۹۶/۰۸/۱۰)

پوسترها پیغامی را مخابره می‌کنند و آن این است: طنین صدای اعتراض در راه است. پوسترها تولید اطلاعات می‌کردند و به چرخش درمی‌آمدند و با تأثیر بر آگاهی جمعی، منجر به تولید جماعت اعتراضی می‌شدند. برای کنش اعتراضی درون جغرافیای دانشگاه، باید در جایی خارج از مرزهای

۱. تجمع دانشجویان در اعتراض به گزینه‌ی پیشنهادی وزارت علوم (۱۳۹۶/۰۸/۰۱). تاریخ اخذ مطلب ۱۳۹۶/۰۸/۰۵:

<http://www.alef.ir/news/3960801240.html>

دانشگاه ابتدا آگاهی و دغدغه شکل بگیرد و اطلاعات باید چنان چرخش پیدا کنند تا بتوانند احساس مشترک را ایجاد کنند.

۵. نتیجه گیری

در این مقاله، ما به دنبال جست و جوی موقعیتی در جنبش دانشجویی معاصر ایران بودیم که به واسطه‌ی تئیدگی با تکنولوژی دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی، موقعیت متفاوتی را پیدا کرده است. برای این منظور، شبکه‌ی اجتماعی اینستاگرام، از آن‌جا که در زمان انجام پژوهش هنوز فیلتر نشده و دارای عمومیت بالایی بود، انتخاب شد. صفحات اینستاگرام تشکل‌های سیاسی دانشجویی چندین دانشگاه بررسی شدند. حجم بالای تصاویر بارگذاری شده در شبکه‌ی اجتماعی اینستاگرام نشان می‌دهد که فعالیت‌های تشکل‌های دانشجویی وارد دوره‌ی اطلاعات یا جامعه‌ی اطلاعاتی شده است.

تکنیکی موقعیت جنبش دانشجویی در زمانه‌ی تئیدگی آن به تکنولوژی تولید اطلاعات، مخابره‌ی آن و ایجاد تأثیرگذاری در سطح وسیعی از دریافت‌کنندگان نمودار می‌شود. تئیدگی با ماشین موقعیتی تکنیک در تاریخ جنبش دانشجویی ایران است که با آگاهی تولید اطلاعات مواجه شده است. تولید اطلاعات برای مخابره کردن توسط شبکه‌ی اجتماعی اینستاگرام ما را با واسطه‌های متفاوت دیگری مانند تلفن‌های همراه و دوربین‌های آن، اپلیکیشن‌های ویرایش تصویر، نرم‌افزارها و اینترنت همراه در کنار مهارت برای تولید تصویرها و پوسترها درگیر می‌کند. فناوری اطلاعات در میان جنبش دانشجویی گسترده شده و سواد دیجیتال را در میان آن‌ها به وجود آورده است.

در میان داده‌هایی که بررسی شد، انواع مختلف تکنیک‌های تولید تصویر، مناسبت‌هایی که تصاویر برای آن‌ها تولید می‌شوند، گزارش‌های تصویری، و حتی مبارزه با تشکل رقیب از طریق تصویر معرفی شدند. تمامی این موقعیت‌های تصویری به ایجاد عقلانیت نمایشی و نگارخانه‌ای شدن سیاست منجر شده است. عقلانیت نمایشی برای تصویر کردن سیاست، به واسطه‌ی اینستاگرام، در تاریخ جنبش دانشجویی، کارکرد دیگر هم دارد و آن بُردن فضاهای عرضه‌ی سیاست توسط تشکل‌های سیاسی به فرافضا است.

در پژوهشی که طاهری‌کیا (۱۴۰۱) درباره‌ی تکوین سوژه‌ی سیاسی در دانشگاه انجام داده است، نشان داده می‌شود که چگونه سامانه‌های نظارتی درون و بیرون دانشگاه تلاش دارند تا فعالیت‌های جنبش‌های دانشجویی محدود به فضا و جغرافیای دانشگاه باقی بماند و چیزی فراتر از آن نرود. اما درهم‌تئیدگی فعالیت‌های دانشجویی با ماشین و تکنولوژی اطلاعات و تأثیرگذاری عاملیت نیروهای غیرانسانی، مانند تلفن‌های همراه و اینستاگرام، موجب شده است تا موقعیتی شبکه‌ای برای میدان



سیاست دانشجویی به وجود آید که ظرفیت مخابره کردن و بُردن خودش به فرافضای دانشگاه را به وجود آورد. خارج از فضای دانشگاه، میلیون‌ها مخاطب می‌توانند شاهد فعالیت‌های جنبشی سیاسی درون سالن‌ها، اتاق‌ها و حیاط دانشگاه باشند و نه تنها صدای آن‌ها، بلکه تصویر آن‌ها را ببینند. موقعیت جنبش دانشجویی وارد وضعیت پسانساکرایی به مفهوم گذار از نقش عامل‌های صرف انسانی برای تولید میدان سیاست شده است.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۷۸

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

منابع

- افشاریان، ندا (۱۳۹۶). «پیش‌بینی شکل‌گیری هویت مدرن در دانشجویان دختر بر اساس میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی». پژوهش‌های ارتباطی، ۲۴(۸۹): ۱۴۷-۱۲۱.
- امام‌جمعه‌زاده، سیدجواد؛ ابراهیمی‌پور، حوا؛ ملکان، مجید و محموداوغلی، رضا (۱۳۹۳). «رابطه‌ی مصرف اینترنتی و سبک زندگی در بین دانشجویان دانشگاه اصفهان». رفاه اجتماعی، ۱۴(۵۵): ۳۱۴-۲۹۱.
- بابایی‌فرد، اسدالله و شرقی، خدیجه (۱۳۹۳). «اینترنت، هویت و زندگی روزمره‌ی دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور و آزاد اسلامی رامسر». جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۵(۲): ۳۶-۱.
- بهار، مهری و حاجی‌محمدی، علی (۱۳۸۶). «دانشجویان دانشگاه تهران و استفاده اینترنت: مطالعه‌ی بهره‌وری و خرسندی». مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۳(۱۰): ۱۸۶-۱۶۳.
- تولایی، روح‌الله؛ صباغی، زهرا و نظامی، نوید (۱۳۹۵). «شناسایی و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای شبکه‌های اجتماعی در فضای مجازی؛ مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی». تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۰(۳): ۱۷۵-۱۵۳.
- حسین‌زاده، علی‌حسین؛ موالی‌زاده، الهه و مرادیان، کمال (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر اینترنت بر گرایش سیاسی دانشجویان (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز)». توسعه اجتماعی، ۹(۲): ۶۲-۴۷.
- رحیمی، بابک؛ کرمانی، حسین؛ علی‌حسینی، زهره و مشکینی، محمد مهدی (۱۳۹۵). «رابطه‌ی استفاده از تلفن همراه هوشمند و شکاف دیجیتالی در شهر تهران». مطالعات رسانه‌های نوین، ۲(۷): ۸۵-۱۱۸.
- ریبعی، علی و محمدزاده یزد، فرشته (۱۳۹۲). «آسیب‌شناسی فضای مجازی؛ بررسی تأثیر استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی دانشجویان». راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۲(۶): ۶۰-۴۳.
- ساروخانی، باقر؛ توسلی، غلامعباس و سیدعربی‌نژاد، عزیزه (۱۳۸۷). «تأثیر فضاهای مجازی بر کنش اجتماعی جوانان دانشجوی دختر با تأکید بر اینترنت». پژوهش‌نامه‌ی علوم اجتماعی، ۲(۱): ۱۵۲-۱۳۱.
- طاهری‌کیا، حامد (۱۳۹۶). «حیات سیاسی بُردها در دانشگاه: بررسی پدیده‌ی عاملیت در بُردهای تشکل سیاسی دانشجویان». مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۳(۴۷): ۱۵۲-۱۲۳.
- طاهری‌کیا، حامد (۱۳۹۸). «رژیم احساسات و تولید امر سیاسی: شکل‌گیری سوژه‌ی سیاسی در دانشگاه». در: عواطف در جامعه و فرهنگ ایران. تهران: آگاه، صص ۴۵۶-۴۲۳.
- طاهری‌کیا، حامد (۱۴۰۰). روش پساکیفی، میدان کوانتوم و مطالعات فرهنگی. تهران: لوگوس.
- طاهری‌کیا، حامد (۱۴۰۱). وضعیت دیجیتال و نظام دانش. تهران: مؤسسه‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- طاهری‌کیا، حامد (زیر چاپ). تکوین سوژه‌ی سیاسی در دانشگاه پساانقلابی. تهران: گام نو.
- قادری، سیدطاهر (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر اینترنت بر مهارت تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران با تأکید بر دانشگاه‌های مازندران». مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳(۳/۱): ۱۱۶-۱۰۱.





- کاروانی، عبدالطیف (۱۳۹۷). «تعامل در فضای مجازی و تأثیر آن بر هویت ملی دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان». مطالعات علمی، ۱۹(۲): ۱۲۸-۱۱۳.
- گیویان، عبدالله و غلامی ناصرآبادی، احمد (۱۳۸۸). «سرمایه‌ی اجتماعی شبکه و اینترنت: بررسی ویژگی‌های ساختاری و کارکردی و تعاملی کاربران دانشجو از اینترنت». رسانه‌های دیداری و شنیداری، ۵(۸): ۵۷-۳۴.
- میرغفوری، سید حبیب‌الله و شفیع‌ی رودپشتی، میثم (۱۳۸۲). «تجزیه و تحلیل شکاف جنسیتی در کاربری اینترنت دانشجویان؛ مطالعه‌ی موردی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه یزد». پژوهش‌نامه‌ی زنان، ۱(۲): ۱۴۹-۱۲۷.
- مصلحی نیک، فائزه و حاجیانی، ابراهیم (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر فضای مجازی بر همدلی اجتماعی دانشجویان». راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۱(۶): ۲۵۳-۲۳۰.
- مهدی‌زاده، سیدمحمد و ابراهیمی، سعید (۱۳۹۳). «نقش رسانه‌های جدید در روابط اجتماعی دانشجویان با تأکید بر اینترنت (مطالعه‌ی موردی: دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی و دانشگاه تهران)». مطالعات رسانه‌ای، ۹(۲۴): ۱۳۷-۱۵۰.
- ملکان، مجید؛ رهبر قاضی، محمود؛ ابراهیم‌پور، حوا؛ و هرسیچ، حسین (۱۳۹۲). «بررسی رابطه‌ی فضای مجازی با مشارکت سیاسی: مطالعه‌ی موردی دانشجویان دانشگاه اصفهان». جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۴(۴): ۲۲۶-۲۱۱.
- یوسفی لویه، وحید و یوسفی لویه، مجید (۱۳۸۸). «سنجش گرایش دانشجویان نسبت به اینترنت». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲(۴۲): ۱۳۷-۱۱۷.
- Alimardani M. & Milan S. (2018). "The Internet as a Global/Local Site of Contestation: The Case of Iran". In: *Palgrave Studies in Globalization, Culture and Society*. London: Macmillan, pp. 171-192.
- Amir-Ebrahimi, M. (2008). "Transgression in Narration: The Lives of Iranian Women in Cyberspace". *Middle East Women's Studies*, 4(3): 89-115.
- Baldino, D. & Goold. J. (2014). "Iran and the Emergence of Information and Communications Technology: The Evolution of Revolution?". *Australian Journal of International Affairs*, (68)1: 17-35.
- Barad, B. (2014). "Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart". *Parallax*, 20(3): 168-187.
- Bayne, S. & Gallagher, M. (2021). "Near Future Teaching: Practice, Policy and Digital Education Futures". *Policy Futures in Education*, 19(5): 607-625.
- Braidotti, R. (2006). "Posthuman, All too Human towards a New Process Ontology". *Theory, Culture & Society*, 23(7-8): 197-208.
- Clothier, I. M. (2005). "Created Identities: Hybrid Cultures and the Interne". *Convergence*, 11(4): 44-59.
- Clough, P. T. (2008). "The Affective Turn: Political Economy, Biomedica and Bodies". *Theory, Culture & Society*, 25(1): 1-22.
- Couldry, N. (2015). "The Myth of 'Us': Digital Networks, Political Change and the Production of Collectivity". *Information, Communication & Society*, 18:6: 608-626.
- Deleuze, G. (1992). "Postscript on the Societies of Control". *October*, 59: 3-7.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. trans by C. Gordon., L. Marshall, J. Mepham. & K. Soper. New York: Pantheon Books.



- Gillespie, T. (2010). "The Politics of Platforms". *New Media & Society*, 12(3): 347–364.
- Golkar, S. (2015). "Student Activism, Social Media and Authoritarian Rule in Iran". in" Irving Epstein (ed.). *The Whole World is Texting Youth Protest in the Information Age*. Rotterdam: Sense Publication, pp. 61-81.
- Grossberg, A. (2010). *Cultural Studies in the Future Tense*. Durham and London: Duke University Press.
- Hajin, M. (2013). "Seeking Personal Autonomy Through the Use of Facebook in Iran". *Sage Open*, January-March: 1–13.
- Halverson, J. R.; Ruston, S. W. & Trethewe, A. (2013). "Mediated Martyrs of the Arab Spring: New Media, Civil Religion, and Narrative in Tunisia and Egypt". *Journal of Communication*, 63: 312–332.
- Haraway, D. (2000). "A Cyborg Manifesto: Science, Technology and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century". in: *The Cybercultures Reader*. New York: Routledge, pp. 291-324.
- Khalil, J. F. (2012). "Youth-Ggenerated Media: A Case of Blogging and Arab Youth Cultural Politics". *Television & New Media*, 14(4): 338– 350.
- Koo, G. (2016). "To be Myself and Have My Stealthy Freedom: The Iranian Women's Engagement with Social Media". *Revista de estudios internacionales mediterráneos*, (21): 141-157.
- Lane, D. S.; Kim, D. H.; Lee, S. S.; Weeks, B. E. & Kwak, N. (2017). "From Online Disagreement to Offline Action: How Diverse Motivations for Using Social Media Can Increase Political Information Sharing and Catalyze Offline Political Participation". *Social Media + Society*, 3(3): 1–14.
- Le Bon, G. (2002). *The Crowd*. New York: Dover Publication.
- Muldoon, J. (2014). "Lazzarato and the Micro-Politics of Invention". *Theory, Culture & Society*, 31(6): 57–76.
- Perrotta, C. (2020). "Platform University: Learning Analytics and Predictive Infrastructures in Higher Education. *Research in Education*, 0(0): 1–19.
- Rutsky, R. L. (1999). *High Techne: Art and Technology from the Machine Aesthetic to the Posthuman*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Samayoa, A. S. & Nicolazzo, Z. (2017). "Affect and/as Collective Resistance in a Post-Truth Moment". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(10)" 988-993.
- Smidi, A. & Shahin, S. (2017). "Social Media and Social Mobilisation in the Middle East: A Survey of Research on the Arab Spring". *India Quarterly*, 73(2): 196–209.
- Sumiala, J. & Korpiola, L. (2017). "Mediated Muslim Martyrdom: Rethinking Digital Solidarity in the Arab Spring". *New Media & Society*, 19(1): 52–66.
- Tahmasebi-Birgani V. (2017). "Social Media as a Site of Transformative Politics: Iranian Women's Online Contestations". in: *Iran's Struggles for Social Justice*. London: Palgrave Macmillan, pp. 9-28.
- Williamson, B. (2017). "Learning in the 'Platform Society': Disassembling an Educational Data Assemblage". *Research in Education*, 98(1): 59–82.
- Zhang, X.; Lin, W. Y. & Dutton, W. H. (2022). "The Political Consequences of Online Disagreement: The Filtering of Communication Networks in a Polarized Political Context". *Social Media + Society*, 8(3): 1–14.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

مطالعه‌ی کارکردهای اجتماعات دانشجویی در توانمندسازی فرهنگی دانشجویان

مهدی حسین‌زاده فرمی^{۱*}

^۱ استادیار گروه مطالعات اجتماعی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>پیشینه و اهداف: امروزه دانشگاه نقش تعیین‌کننده‌ای در حیات جامعه دارد و اجتماعات دانشجویی یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های دانشگاه است. توانمندسازی فرهنگی و اجتماعی دانشجویان با میانجی‌گری اجتماعات دانشجویی از مهم‌ترین مباحث مفهومی و نظری این مقاله است.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ داوری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p>
<p>روش: اطلاعات از طریق تکنیک مصاحبه‌ی فردی و گروهی جمع‌آوری شده است. ۶۰ نفر از کنشگران فعال در گروه‌های دانشجویی، همچون انجمن‌های علمی - دانشجویی، کانون‌های فرهنگی، هنری، ادبی، اجتماعی و مذهبی و نشریات دانشجویی، افرادی بودند که طرف‌گفت‌وگوهای عمیق فردی و گروهی قرار گرفتند. در این گفت‌وگوها، با تمرکز بر شاخص‌های فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی در بستر دانشگاه، توانمندسازی فرهنگی دانشجویان جست‌وجو شد.</p>	<p>واژگان کلیدی اجتماعات دانشجویی توانمندسازی فرهنگی و اجتماعی کارکردهای اجتماعات دانشجویی رویکرد بالا به پایین رویکرد اجتماع‌محور</p>
<p>یافته‌ها: به‌طور کلی، برای اجتماعات دانشجویی در ایران و جهان، کارکردهای متعددی را می‌توان متصور شد: کارکرد آموزشی، کارکرد اجتماعی، کارکرد علمی، کارکرد فرهنگی، کارکرد روانی و کارکرد امیدبخشی. از یافته‌های مهم این مقاله این است که دو رویکرد اساسی برای توانمندسازی فرهنگی دانشجویان احصا شده است. در رویکرد اول که عبارت است از برنامه‌ریزی «تمرکزگرایانه و از بالا به پایین»، برنامه‌ها و فعالیت‌های توانمندساز، بر اساس نیازسنجی‌هایی که انجام می‌شود، توسط مسئولین آموزشی، پژوهشی و فرهنگی دانشگاه‌ها برای دانشجویان طراحی و اجرا می‌گردد. در این شیوه از توانمندسازی، کلیت برنامه به‌صورت متمرکز در نهادهای متولی طراحی شده و بر اساس نیازهای اولویت‌بندی‌شده‌ی دانشجویان انجام می‌گیرد. آموزش کار گروهی، آموزش هنر، آموزش‌های شغل‌یابی و کارآفرینی، برنامه‌های هویت‌یابی، فعالیت‌های علمی و پژوهشی، فعالیت‌های اوقات فراغت و سرگرمی، فعالیت‌های مذهبی، فعالیت‌های خیریه و عام‌المنفعه و آموزش مهارت‌های زندگی از جمله فعالیت‌های توانمندساز فرهنگی هستند. رویکرد دوم از طریق فعالیت‌های فرهنگی دانشجویان عبارت است از توانمندسازی «اجتماع‌محور». در این رویکرد، اجتماعات دانشجویی تشکیل شده و از طریق فرایندهای مشارکتی و گروهی، فعالیت‌های مورد نیاز گروه‌های هدف ارائه می‌گردد. نهادهای مسئول تنها در قالب یک «تسهیل‌گر» ظاهر شده و می‌توانند در راستای تشکیل اجتماعات کوچک دانشجویی، به ترویج و حمایت از تشکیل اجتماعات گروه‌ها، مشارکت، کار گروهی و ... بپردازند. بنابراین، برنامه در سطح اجتماعات دانشجویی طراحی شده و جهت جلب حمایت از اجرا به مقامات رسمی اعلان می‌شود.</p>	<p>* نویسنده مسئول mferemi@iscs.ac.ir ۰۲۱-۲۲۵۷۰۷۷۷</p>
	<p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: حسین‌زاده فرمی، مهدی (۱۴۰۱). مطالعه کارکردهای اجتماعات دانشجویی در توانمندسازی فرهنگی دانشجویان. فصلنامه مطالعات دانشگاه، (۱)، ۱۸۳-۲۰۵.</p>
	<p>کپی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایتو کامانز 4.0 CC BY آزاد است.</p>

۱. مقدمه

پژوهش‌های علمی امروز، بیش از پیش، به کوشش‌های جمعی و مشترک تبدیل شده است. از این‌رو، ایجاد و گسترش انجمن‌ها، کانون‌ها و گروه‌های فعال دانشگاهی راهکاری ضروری برای شناسایی، تشکیل و تجهیز نیروهای متخصص و خلاق را فراهم می‌آورد و باعث افزایش توان و کارایی علمی و پژوهشی می‌گردد. گروه‌های فعال دانشگاهی از جمله نهادهای اجتماعی هستند که نقش مؤثری در تولید دانش و دستیابی به توسعه‌ی علمی کشور دارد و با توجه به اهمیت این سازمان‌ها در دوره‌ی جدید به‌عنوان حلقه‌ی مفقوده‌ی «جامعه‌ی مدنی»، فراهم کردن بستر مناسب برای فعالیت این سازمان‌ها امری مهم است (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۸۱: ۲۴). از جهت دیگر، امروزه دانشگاه نقش تعیین‌کننده‌ای در حیات جامعه دارد. از این جهت، دانشگاه به‌عنوان قلب جامعه‌ی جدید و مرکز آن تلقی می‌شود. دانشگاه این نقش را به این دلیل ایفا می‌کند که نظام اجتماعی امروز، چه در سطح ملی و چه در سطح بین‌المللی، مبتنی بر عملکرد نهادهای بسیار پیچیده و درهم‌تنیده‌ای است که همه‌ی این نهادها برای تداوم حیات خود به استفاده از دستاوردهای علم و فناوری نیازمندند و مرکز تولید این علم و فناوری هستند. از این نظر عراق نیست اگر بگوییم دانشگاه مرکز جامعه‌ی مدرن است؛ زیرا قوام جامعه‌ی جدید وابسته به عملکرد نهادها و مؤسسات مدرن است و اکثر کسانی که در آن‌ها کار می‌کنند، کسانی هستند که در دانشگاه پرورش می‌یابند (سراج‌زاده، ۱۳۷۹: ۵۳).

اگر افراد در خانواده و مدرسه مهارت‌های زندگی را کسب نکرده‌اند، دانشگاه بهترین و شاید آخرین فرصت برای این منظور باشد. اشتغالات پس از تحصیل کمتر فرصت فراگیری می‌دهد. از منظری دیگر، اجتماعات دانشجویی، در طول دوره‌های مختلف تاریخی، گاه کوچک شده و در حد حلقه‌های مطالعه‌ی درسی در آمده و گاه آن قدر بزرگ شده که در عمل از دانشگاه هم بزرگ‌تر بوده و علاوه بر دانشگاه، بخش قابل توجهی از محیط فیزیکی، مجازی و فرهنگی پیرامون دانشگاه را هم اشغال کرده است.

اجتماعات دانشجویی یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های دانشگاه است و کارکردی که از عهده‌ی بخش آموزش و پژوهش دانشگاه بر نمی‌آید، توسط گروه‌های دانشجویی امکان‌پذیر می‌شود؛ بدین معنا که در مسیر جامعه‌پذیر شدن دانشجویان و آماده شدن برای زندگی بیرون از دانشگاه، اجتماعات دانشجویی و گروه‌های دانشجویی نقشی بی‌بدیل دارند. به عبارت دیگر، بخش مهمی از رابطه‌ی میان دانشگاه و جامعه و ایجاد آگاهی نسبت به شرایط تاریخی و فرهنگی جامعه در دانشگاه، در ساختارهای ارگانیکی به نام اجتماعات دانشجویی شکل می‌گیرد. از جمله مهم‌ترین این اجتماعات دانشجویی انجمن‌های علمی - دانشجویی، کانون‌های فرهنگی، هنری، ادبی، اجتماعی و مذهبی



دانشجویی و نشریات دانشجویی هستند که از کارکردهای مهم آنها توانمندسازی دانشجویان در امر فرهنگی است. دانشجو، در فعالیتهای گروههای دانشجویی، تمرین و ممارست تولید و مصرف کالاهای فرهنگی دانشگاهی دارد و تجربهی موفقی را برای مواجه شدن در امر فرهنگی جامعه از سر میگذراند. چگونگی توانمندسازی فرهنگی در قالب فعالیتهای گروههای دانشجویی مد نظر این مقاله می باشد.

۲. پیشینهی مطالعه

در سالهای اخیر، ادبیات پژوهشی و مطالعاتی خوبی پیرامون فعالیتهای گروههای دانشجویی تدوین شده است، ولی به حد کفایت نمی رسد. یکی از مهم ترین کارهای انجام شده برگزاری اولین سمینار ملی با عنوان «نخستین همایش آسیب شناسی انجمن های علمی - دانشجویی در ایران» است که در سال ۱۳۸۵ در دانشگاه شهرکرد و به کوشش سیدجواد ساداتی نژاد برگزار شد. در این همایش کارهای پژوهشی انجام شده دربارهی انجمن های علمی - دانشجویی به چند مورد محدود شده و اکثر مقالات مرور ادبیات موجود در زمینهی انجمن های علمی - دانشجویی داخل و خارج کشور بوده است.

شارع پور و فاضلی (۱۳۸۵)، در پژوهشی با عنوان «کارکردهای انجمن های علمی - دانشجویی: مطالعهی موردی در دانشگاه های گیلان، مازندران و تهران»، با استفاده از روش پیمایش، به بررسی کارکردهای انجمن های علمی پرداخته اند. نتایج آنها نشان داد که انجمن های علمی - دانشجویی در سه دانشگاه مازندران، گیلان و تهران نقش مثبتی در تقویت برخی شاخص های مرتبط با علم در دانشجویان فعال در این انجمن ها داشته اند، یا آن که به کانون تمرکز این گونه دانشجویان بدل شده اند.

از مهم ترین مراکز پژوهشی و انتشاراتی پیرامون فعالیتهای گروههای دانشجویی می توان از مؤسسهی مطالعات فرهنگی و اجتماعی نام برد که هم به شکل نشر کتاب و هم به شکل جایابی بر روی سایت مؤسسه، طرح های پژوهشی مرتبط را آورده است. از جملهی این مطالعات، علاوه بر مجموعه مقالات پیرامون انجمن علمی - دانشجویی با عنوان انجمن های علمی - دانشجویی؛ کارکردها و آسیب ها به کوشش مهدی حسین زاده فرمی، می توان از مطالعهی تولید و مصرف فرهنگی دانشجویان از رضا صمیم نام برد. اما برای توانمندسازی فرهنگی دانشجویان مطالعهی جدی ای صورت نگرفته است و مطالعهی حاضر چنین هدفی را دنبال می کند. تحقیقات انجام گرفته در خارج از ایران، در حوزهی انجمن های علمی حرفه ای می باشند.



۳. چارچوب مفهومی: توانمندسازی فرهنگی و اجتماعی و اجتماعات دانشجویی

توانمندسازی از منظرهای مختلف دارای تعاریف مختلفی است. در یک تعریف، توانمندسازی را می‌توان فرایندی دانست که مردم از طریق آن کنترل بیشتری بر تلاش‌ها و تصمیم‌گیری‌های مؤثر بر زندگی خود می‌یابند. به عبارت دیگر، توانمندسازی، در مفهوم کلی آن، فرایندی است که در آن افراد، گروه‌ها و جوامع از وضعیت موجود زندگی و شرایط حاکم بر آن آگاهی پیدا می‌کنند و برای تغییر شرایط موجود، به سمت شرایط مطلوب و اقدام آگاهانه و سازمان‌یافته حرکت می‌کنند.

می‌توان «توانمندسازی اجتماعی و فرهنگی اجتماع‌محور» را این‌گونه تعریف کرد: «توانمندسازی اجتماعی و فرهنگی اجتماع‌محور عبارت است از فرایندی که از طریق آن افراد و گروه‌ها توانایی فردی و جمعی خود را در حوزه‌های فرهنگ و اجتماع افزایش داده تا بتوانند نیازهای خود را توسط خودشان تأمین نمایند. این توانایی‌ها شامل ارتقای سطح مسئولیت‌پذیری، اختیار، خودتکایی، خلاقیت، جامعه‌پذیری، تصمیم‌سازی، پاسخگویی مهارت‌های زندگی و دسترسی به کیفیت بهتر زندگی از طریق مشارکت در قالب اجتماعات کوچک و فعالیت در جهت فرایند توسعه‌ی پایدار و ... می‌باشند. بنابراین، استراتژی‌های عمده در توانمندسازی را نیز، که موجب تشویق افراد به تقویت اجتماعات کوچک می‌شوند، می‌توان در سه استراتژی «آموزش، سازماندهی و شبکه‌سازی» جست‌وجو نمود» (اشتریان و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۸). به عبارت دیگر، توانمندسازی عبارت است از فرایند کمک به افراد، خانواده‌ها، گروه‌ها و اجتماعات برای ارتقای وضعیت و افزایش قدرت شخصی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی آنان. توانمندسازی مشتمل است بر فرایند آگاهانه و مداومی که در اجتماعی محلی متمرکز شده و با احترام متقابل، تفکر انتقادی، نوع‌دوستی و مشارکت گروهی، کنترل بیشتری بر منابع به دست می‌آورند. یکی از ابعاد توانمندسازی آن است که ذهنیات و فرضیات افراد را درباره‌ی محیط اطراف و چگونگی آن، به‌ویژه درباره‌ی توانایی و موفقیت، تغییر می‌دهد.

توانمندسازی امری چندبُعدی، اجتماعی و فرایندی است. چندبُعدی است، به این مفهوم که در ابعاد روانی، اجتماعی، اقتصادی و ... رخ می‌دهد. اجتماعی است، از این نظر که در ارتباط با دیگران به وجود می‌آید. و در نهایت فرایندی است، به این مفهوم که همچون یک جریان یا یک سفر است. بدین‌سان، ایجاد و توسعه‌ی ارتباطات فردی و اجتماعی و داشتن نگاه چندبُعدی بر این ارتباطات جوهره‌ی توانمندسازی است. توانمندسازی، در واقع، فرایندی است که انسان را از انزوای خارج می‌کند و با فرایند اجتماعی شدن و «فرهنگی» شدن (به مفهوم گسترده آن) او را در زندگی اجتماعی کمک می‌کند. ایجاد ارتباط به قصد وصل شدن به منابع اجتماعی و فرهنگی صورت می‌گیرد. دسترسی به منابع فرهنگی و اجتماعی یکی از ابعاد اساسی توانمندسازی است. توسعه‌ی ارتباطات به ایجاد یک

شبکه‌ی ارتباطی فرهنگی و اجتماعی منجر شده و بدین سان دسترسی به منابع فرهنگی را امکان‌پذیر می‌کند. از این رو، آن چه که باید در فعالیت‌های توانمندسازی فرهنگی مد نظر قرار گیرد توسعه‌ی شبکه‌ای نهادی است. از نظر باروچ بوش و جوزف فولگر، توانمندسازی عبارت است از بازگرداندن ارزش‌ها، قدرت و ظرفیت افراد به آن‌ها به منظور رسیدگی به مسائل و مشکلاتشان (به نقل از: اشتریان و همکاران، ۱۳۸۸: ۶۰).

از مجموع تعاریفی که از توانمندسازی در حوزه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی شده است، می‌توان نتایج ذیل را گرفت:

تصمیم‌گیری و مشارکت: شاید مهم‌ترین عنصر در توانمندسازی و انهادن تصمیم‌گیری درباره‌ی امور به افراد و گروه‌ها باشد و نه اخذ تصمیم برای آن‌ها. مشارکت در چنین چارچوبی معنا می‌یابد و نه مشارکت در تصمیماتی که دیگران برای آن‌ها گرفته‌اند. چنین فرایندی به استقلال عمل، افزایش اعتمادبه‌نفس و تصمیم‌گیری بر اساس نیازهای بومی و خودی منجر می‌شود.

تسهیل‌گری: استقلال عمل در تصمیم‌گیری نقش نهادهای دولتی یا غیردولتی در توانمندسازی را به سطح تسهیل‌گری تقلیل می‌دهد. تسهیل‌گری، البته، دامنه‌ای گسترده و چهره‌ای متفاوت دارد. در مداخله‌گرانه‌ترین شکل خود، نقشی مددکارانه دارد.

گوناگونی موضوعی: از آن جا که توانمندسازی انسان و زندگی را در بر می‌گیرد، می‌تواند حوزه‌های متنوعی را شامل شود. مفاهیم و حوزه‌های مختلفی که با این موضوع مرتبط‌اند عبارت‌اند از: گوناگونی انسانی، ستم، جمعیت‌های در معرض خطر، فرهنگ، مهارت فرهنگی و ارتقای عدالت اجتماعی و اقتصادی.

گروه به‌مثابه‌ی واحد عملیاتی: توانمندسازی عموماً در قالب گروه انجام می‌گیرد. گروه با توجه به تعامل و هم‌افزایی و تقویت روحیه‌ی متقابل ظرفیتی ایجاد می‌کند که اثر توانمندسازی را بیشتر می‌کند. گروه از طریق حمایت، اطلاعات و انگیزه، تسهیم منافع و مطالبات مشترک را امکان‌پذیر می‌سازد. از سوی دیگر، گروه ظرفیت حل مسئله و خلاقیت و اعمال فشار اجتماعی و نفوذ را بالا می‌برد.

شبکه: مفهوم شبکه با گروه و با جامعه مرتبط است. گروه‌ها از طریق شبکه‌ی اجتماعی با یکدیگر ارتباط دارند و نقشی مؤثر در جامعه ایفا می‌کنند. این نقش‌ها می‌تواند فرهنگی، اقتصادی یا توسعه‌ای باشد.

«توانمندسازی فرهنگی» از طریق ایجاد شبکه‌های ارتباطی اجتماعی به استقرار نهادی فرهنگی مبادرت می‌ورزد. طراحی این شبکه از طریق شناسایی منابع و عوامل اجتماعی - فرهنگی و سپس از طریق تعریف نوع و جریان دائمی اطلاعات، ارتباطات و خدمات بین عناصر تشکیل‌دهنده‌ی آن صورت می‌گیرد. این یکی از اصلی‌ترین وظایف مسئولان حرفه‌ای در فعالیت‌های گروهی دانشجویی



است. شبکه یک واحد توانمندساز است و از دو جنبه قابل توجه است: نخست به مثابه‌ی یک متغیر وابسته، یعنی حاصل فعالیت‌های دانشجویان و تسهیل‌گران، و دوم به مثابه‌ی یک متغیر مستقل، یعنی ابزاری برای ایجاد ارتباطات، کسب فرصت‌های اجتماعی، افزایش حس اعتماد به نفس جمعی و ...

۴. کاربرد تحلیل شبکه

یکی از اهداف اصلی در تشکیل شبکه، توانمندی و کسب قدرت اجتماعی است. محور اصلی تلاش گروه‌های دانشجویی آن است که با تغییر در روابط و چیدمان ارتباطاتی خود با نهادهای رسمی و غیررسمی داخل و خارج دانشگاه، در کسب قدرت فرهنگی، اجتماعی و اداری تلاش نموده و نفوذ خود را بر مدیریت عمومی افزایش دهند. از طریق ایجاد شبکه‌های ارتباطی اجتماعی توسط گروه‌های دانشجویی به استقرار نهادهای فرهنگی اقدام می‌شود. مفروض این مطالعه آن است که لزوم تغییر روابط و چیدمان نهادها در شبکه، در اثر توزیع نامناسب قدرت اجتماعی - فرهنگی است. بدین‌سان، بررسی چگونگی توزیع قدرت هدف تحلیل این شبکه خواهد بود. برای بررسی نحوه‌ی توزیع قدرت در این شبکه، می‌توان ارتباطات مختلفی را ترسیم و تحلیل نمود. این پرسش که از میان شمار زیاد ارتباطات، کدام ارتباط (یا ارتباطات) بیش از دیگران در توزیع قدرت نقش دارند، بسته به اهداف ما از این ارتباطات است، که در مرحله‌ی تحلیل شبکه می‌توان آن را برگزید.

۵. اجتماعات دانشجویی

اجتماعات دانشجویی هر شکلی از گردهمایی منظم دانشجویان برای انجام فعالیت‌های مشترک و از پیش تعیین شده است. اجتماعات دانشجویی در مرز میان دانشگاه و جامعه قرار دارند. این اجتماعات یکی از مهم‌ترین مجاری انتقال ارزش‌ها، انگاره‌ها، پرسش‌ها و خواسته‌های جامعه به دانشگاه هستند و بخش مهمی از پاسخ‌های دانشگاه به جامعه هم از راه اجتماعات دانشجویی جریان می‌یابد. انگاره‌ی اجتماعات دانشجویی به مثابه‌ی واسط میان دانشگاه و جامعه و نقش مهم آن در ارتباط میان این دو، ما را بر آن می‌دارد که به بررسی تجربه‌های مختلف برپایی و شیوه‌ی عملکرد این اجتماعات بپردازیم. اجتماعات دانشجویی در کشورهای مختلف و در دانشگاه‌های مختلف چگونه برپا می‌شوند؟ هر دانشگاه چگونه از این اجتماعات استقبال می‌کند؟ نوع مناسبات دانشگاه و جامعه با این اجتماعات در طول زمان چه تغییری کرده است؟ این اجتماعات در طول دوره‌های مختلف تاریخی چه نقش‌هایی را بر عهده گرفته‌اند؟ ویژگی‌های خاص اجتماعات دانشجویی کدام هستند؟ کدام‌یک از این ویژگی‌ها جهانی و عام هستند؟ اجتماعات دانشجویی چگونه در جامعه امیدآفرینی می‌کنند؟ و ...



۶. انواع اجتماعات دانشجویی

انجمن‌های علمی - دانشجویی، کانون‌های فرهنگی، هنری، ادبی، اجتماعی و مذهبی دانشجویی، تشکل‌های اسلامی - سیاسی دانشجویی در طیف‌های مختلف و متنوع سیاسی، نشریات دانشجویی و انجمن‌های صنفی دانشجویی از جمله اجتماعات دانشجویی در ایران هستند که علاوه بر انجام خدماتی در بخش‌های مختلف کشور و کمک به حاکمیت، محمل و بستر بسیار خوبی برای توانمندسازی فرهنگی و اجتماعی دانشجویان می‌باشند؛ بدین معنا که دانشجویان در عرصه‌های مختلف تمرین زندگی می‌کنند و با افزایش مهارت‌های زندگی، توانمندی‌های فرهنگی و اجتماعی کسب می‌کنند. در دانشگاه‌های کشورهای مختلف جهان نیز گروه‌های دانشجویی در قالب‌ها و اشکال مختلف فعالیت می‌کنند، که از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

سازمان‌های دانشجویی (Student Organizations): این اصطلاح بر سازمان‌یافتگی اجتماعات تأکید دارد. در ادبیات رایج در برخی از کشورها، مثل کانادا، از این اصطلاح بیشتر در اشاره به تشکل‌های دانشجویی استفاده می‌شود. در عین حال، این اصطلاح آن قدر عام شده است که در همه‌ی کشورها و در کنار سایر اصطلاح‌های رایج به کار برده می‌شود.

انجمن‌های دانشجویی (Student Societies): این اصطلاح هم مثل اصطلاح سازمان دانشجویی عام است و وجه متمایز آن را می‌توان در تأکید بر سازوکارهای خاص پذیرش عضویت دانست. تشکل‌های دانشجویی (Student Associations): تشکل‌های دانشجویی و انجمن‌های دانشجویی شمول معنایی نزدیکی دارند و در ادبیات موجود در کشورهای مختلف تمایزی میان آن‌ها به چشم نمی‌خورد.

کانون‌ها یا باشگاه‌های دانشجویی (Student Clubs): این اصطلاح بیشتر در زمینه‌های ورزشی و هنری به کار گرفته می‌شود.

گردهمایی‌های دانشجویی (Student Gatherings): این اصطلاح به اجتماعات اتفاقی و لحظه‌ای اشاره دارد که از نظر سازمانی، برای اجرای برنامه‌های بسیار کوتاه‌مدت طراحی شده‌اند. واژه گردهمایی بیشتر به معنای جمعیت‌های اتفاقی است که هدف بلندمدت خاصی را دنبال نمی‌کنند و پس از یک فعالیت کوتاه‌مدت پراکنده می‌شوند، مثل گردهمایی دانشجویان استقبال‌کننده از یک مقام دولتی که پس از بازدید پراکنده می‌شود.

هیئت‌های دانشجویی (Student Delegations / Student Bodies): این اصطلاح بیشتر به صورت عمومی و برای اشاره به اجتماعات دانشجویی و در مورد مأموریت‌های موردی دانشجویی به کار می‌رود، مثل حضور هیئت‌های دانشجویی در راهپیمایی‌های عمومی، یا در مراسم جهانی و غیره.



گروه‌های دانشجویی (Student Groups): اصطلاح بازتری است که می‌تواند به هر گروهی اشاره کند. گروه‌های دانشجویی ساختار سازمانی خاصی ندارند و مثل گروه‌های دانشجویی، اجتماعاتی بدون برنامه‌ی بلندمدت و بدون نظم جدی سازمانی هستند.

اتحادیه‌های دانشجویی (Student Unions): بیشتر در دانشگاه‌های انگلیس به کار برده می‌شود. سازمانی دانشجویی است که بر اساس اصول و قواعد از پیش تعریف‌شده‌ای کار می‌کنند. اتحادیه‌های دانشجویی نظم سازمانی پیشرفته‌ای دارند و مجموعه‌ای از اصول و قوانین در چارچوب اساسنامه‌ها، دستورالعمل‌های اجرایی و غیره برای فعالیت آن‌ها تدوین شده است.

فدراسیون‌های دانشجویی (Student Federations): صورت سازمانی دیگری از اجتماعات دانشجویی است که بیشتر در ساختارهای سازمان‌های پیشرفته، مثل تیم‌های ورزشی، مشاهده می‌شود.

اجتماعات دانشجویی (Student Communities): به‌عنوان عبارت برگزیده در این گزارش، برای اشاره به آن جمعیت‌های دانشجویی به کار گرفته می‌شود که پیرامون یک موضوع، ایده یا فرد، صورتی از نظم سازمانی به خود گرفته‌اند.

با مروری اجمالی بر ادبیات موضوع در کشورهای مختلف جهان، آشکار می‌شود که در بیشتر موارد، انتخاب میان انجمن، تشکل، باشگاه، سازمان و اجتماع برای اشاره به فعالیت‌های مشترک دانشجویی امری اختیاری بوده و به‌رغم تفاوت‌های آشکار در معانی ضمنی هر یک از این واژگان، مرزبندی برجسته‌ای برای تفکیک میان آن‌ها وجود ندارد. این نکته در مورد زبان‌های غیرانگلیسی همچون فرانسوی و آلمانی، عربی، زبان‌های شرق اروپا و حتی زبان کشورهای شرق دور هم صادق است.

۷. تجربه‌ی اجتماعات دانشجویی در جهان

الف) قاره‌ی اروپا

هنگام مطالعه‌ی سازمان‌ها و تشکل‌های دانشجویی دانشگاه‌های اروپا، می‌توان به شناخت روشنی از ریشه‌های اصلی دانشگاه در بسترهای فرهنگی و اجتماعی پیرامون آن رسید. همچنین، می‌توان به درک بنیادین و ساده‌ای از سهم اجتماعات دانشجویی در ایجاد مناسبات میان دانشگاه و جامعه و به‌ویژه راه‌های انتقال خواسته‌های جامعه به دانشگاه دست یافت. در واقع، برای دیرینه‌شناسی اجتماعات دانشجویی، باید از اروپا شروع کرد، چرا که علاوه‌بر آن‌که این قاره مهد سنت آکادمی به‌معنای امروزی کلمه هست، بارزترین نمونه‌ی تاریخی اجتماعات پرسشگرانه‌ی دانشجویی را تجربه کرده است. اجتماع جوانان اهل شهر آتن در یونان باستان پیرامون شخصیت‌هایی همچون فیثاغورث (۵۶۹

تا ۵۰۰ پ.م) و سقراط (۴۶۹ تا ۳۹۹ پ.م) بود که زمینه‌های ساخت آکادمی‌های اولیه را مهیا کرد. اجتماع دانشجویانی که پرسش‌های روز خود را در حوزه‌هایی همچون فیزیک، طب، اخلاق، زیبایی‌شناسی، الهیات، سیاست و غیره در یک اجتماع گفت‌وگویی و همگانی مطرح می‌کردند و به پرسش‌های استعلایی یا پاسخ‌های کاربردی می‌رسیدند را باید جدی‌ترین و مؤثرترین شکل اجتماعات دانشجویی دانست.

اجتماعات دانشجویی در دانشگاه‌های آلمان از آن‌جا اهمیت دارند که آلمان مهد الگوی آموزش عالی به‌معنای امروزی و مدرن کلمه است و تمامی دانشگاه‌های امروز شرق و غرب جهان بر مبنای «الگوی هامبولتی» فعالیت می‌کنند. امروزه، ساختار و شیوه‌ی اداری سازمان‌های دانشجویی در کشور آلمان در ایالت‌های مختلف تفاوت‌هایی دارد. در بیشتر ایالت‌ها، دانشگاه‌ها «کمیته‌ی عمومی دانشجویی» دارند که مدیریت این سازمان‌ها را بر عهده دارند. این کمیته ارگان اجرایی پارلمان‌ها و شوراهای مشورتی همه‌ی دانشکده‌ها است.

به‌رغم حضور و فعالیت آزاد ناسیونالیست‌های افراطی در جامعه‌ی آلمان، حداقل در سطح شکل‌ها و اجتماعات دانشجویی رسمی، کمتر نشانی از افراط را می‌توان در دانشگاه‌ها مشاهده کرد. با توجه به تجربه‌های گذشته و گفتارهای جاری در فضاها، به نظر می‌رسد که این فضا بیش از آن‌که ساختگی و تحمیلی باشد، با خواست و اراده‌ی دانشگاه و جامعه‌ی دانشجویی ایجاد شده است.

در یک نگاه تاریخی، بیشتر دانشگاه‌های اروپایی با محوریت کلیسا و با توسعه و ترویج مفاهیم دینی تأسیس شدند. در این مرحله، دانشگاه‌های اولیه به مرحله‌ای از رشد رسیدند که بزرگ‌تر از کلیسا شده و در عمل وارد موضوعاتی خارج از علاقه‌ی کلیسا شدند. به همین خاطر، کلیسا ناچار از واگذاری آن‌ها به دستگاه سلطنتی شد. چه این فرایند انتقال قدرت را طبیعی تعریف کنیم یا مجموعه‌ای از منازعات قدرت را در آن دخیل بدانیم، مهم‌ترین عامل مؤثر بر خروج دانشگاه از حیطه‌ی کلیسا چیزی جز همین گسترش علایق آن نیست. در دوره‌ای، دانشگاه بخشی از دستگاه سلطنتی شد و در خدمت تاج و تخت قرار گرفت. باز هم دیری نباید که حوزه‌ی فعالیت‌ها و علایق دانشگاه فراتر از دستگاه سلطنتی رفت و خود سلطنت هم یا مثل فرانسه مضمحل شد و یا مثل انگلیس تحت نظارت اراده‌ی ملی و قانون اساسی درآمد. در دوره‌هایی نیز، رشد و توسعه‌ی دانشگاه‌ها با مشروطه‌خواهی‌هایی مشخص می‌شود که با جنبش‌های روشنگری و انقلاب صنعتی هم همراه شده است. اگرچه این مراحل در لحظاتی چنان درهم تنیده و پیچیده هستند که امکان تشخیص میان آن‌ها وجود ندارد، اما کلیت جریان ساخت و توسعه‌ی دانشگاه در بیشتر کشورهای اروپایی و از جمله





انگلیس را می‌توان در همین سه مرحله مشاهده کرد. به‌عنوان مثال، دانشگاه سنت‌اندروز به این خاطر اهمیت دارد که قدیمی‌ترین اتحادیه‌ی دانشجویی بریتانیا را در خود دارد و این اتحادیه‌ها امروز فعالیت قابل توجهی دارند. این اتحادیه از همان ابتدا به دانشجویان کمک می‌کرد اعضای را انتخاب کنند تا به‌عنوان نماینده در سطح مدیریتی دانشگاه مشارکت داشته باشند. این دانشگاه اتحادیه‌ای توسعه‌یافته و قوی دارد. به‌جز این اتحادیه، واحدهای درونی آن و «انجمن مناظره‌های دانشجویی»، انجمن‌های دیگری هم در این دانشگاه فعال هستند که ساختار اجرایی مستقلی دارند. برای نمونه، می‌توان به انجمن‌های دینی و ورزشی اشاره کرد که بیشتر فعالیت‌های خود را از طریق صفحات شبکه‌های اجتماعی اینترنتی همچون فیس‌بوک و توئیتر مدیریت می‌کنند.

به‌طور کلی، اجتماعات دانشجویی در دانشگاه‌های بریتانیا بسیار بیش از موارد مشاهده‌شده در اسپانیا و حتی آلمان فعال و نهادینه‌شده هستند. دانشگاه‌ها تأکید و توجه زیادی بر ثبت اجتماعات جدید توسط دانشجویان دارند. همچنین، سازوکارهای پیشرفته‌ای برای تثبیت هویت اجتماعات دانشجویی وجود دارد؛ از جمله، بیشتر اجتماعات دانشجویی در این کشور دارای اساسنامه‌های دقیقی هستند که خط‌مشی‌های اجتماع را به‌دقت تعیین می‌کنند. ثبت اجتماعات دانشجویی هم فرایند پیشرفته و پیچیده‌ای است که جلوی تغییر هویت این اجتماعات در طوفان حوادث را می‌گیرد. در ازای این ثبت، اعضای اجتماعات مزایای جمعی و فردی خوبی دریافت می‌کنند. آن‌ها از کارت‌های تخفیف برای خرید برخی کالاهای مورد نیاز بهره‌مند می‌شوند و همچنین برای انجام فعالیت‌های گروهی می‌توانند درخواست بودجه، امکانات و فضا کنند. این امکانات در اختیار اجتماعات آزاد نیست.

در سطح اروپا، تا سال ۲۰۱۷، مجموعاً ۳۸ اتحادیه‌ی ملی دانشجویان در کشورهای مختلف، «اتحادیه‌ی اروپایی دانشجویان» را تشکیل داده‌اند. هدف از تشکیل این اتحادیه ایجاد ساختاری برای نمایندگی نظر دانشجویان در محافل کلان اروپایی همچون اتحادیه‌ی اروپا، شورای اروپا و یونسکو است. به این ترتیب، «اتحادیه‌ی اروپایی دانشجویان» نماینده‌ی بیش از پانزده میلیون دانشجوی اروپایی است و مجموعه‌ای از طرح‌ها را برای ارتقای وضعیت علمی، آموزشی، سیاسی و اجتماعی دانشجویان اروپا به پیش می‌برد (اصغری و دیگران، ۱۳۹۶: ۵۳).

ب) قاره‌ی آمریکا

ایالات متحده‌ی آمریکا بیش از هر کشور و ملت دیگری از امکانات دانشگاه برای توسعه‌ی ملی و اجتماعی بهره‌برده است. در واقع، می‌توان دانشگاه‌های آمریکا را همچون میخ‌هایی دانست که برای مهار ذات ماجراجو و پرتلاطم جامعه‌ی آمریکایی به کار گرفته می‌شود. آمریکا بزرگ‌ترین نظام آموزش عالی جهان را دارد و بسیاری از دانشگاه‌های رده‌ی جهانی دنیا در این کشور قرار گرفته‌اند.

دانشگاه‌های آمریکا را، در واقع، باید مهد رشد و توسعه‌ی انجمن‌های دانشجویی هم نامید. در برخی موارد، انجمن‌های دانشجویی در آمریکا آن قدر قوی هستند که همچون چتری بر فراز دانشگاه قرار می‌گیرند، مناسبات آن را با سایر نهادهای جامعه برقرار می‌کنند، و در عمل کل دانشگاه را مورد حمایت قرار می‌دهند. مروری بر وبسایت‌های رسمی دانشگاه‌های آمریکا نشان می‌دهد که مدیریت دانشگاه‌ها اهمیت زیادی برای فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی دانشجویان قائل هستند، تا جایی که بخش مهمی از اطلاعات ارائه‌شده در وبسایت‌ها، به معرفی انجمن‌های فعال در هر دانشگاه اختصاص دارد و در عمل به یکی از جاذبه‌های اصلی دانشگاه‌ها تبدیل شده‌اند (اصغری و دیگران، ۱۳۹۶: ۵۴).

پ) قاره‌ی آسیا

در چشم‌اندازهای تاریخی دانشگاه در اروپا دیدیم که چطور این نهاد یکی از مهم‌ترین نهادهای جامعه شده و سنت‌های ملی را از گزند باد و باران حفظ کرده، آن‌ها را به تمهیدات مختلف و از جمله با ساماندهی اجتماعات دانشجویی، بازسازی و بازتولید می‌کند. دانشگاه در اروپا یک نهاد سنتی است که ارزش‌های اجتماعی به‌روز و تازه‌ای را در راستای سنت تولید می‌کند. این در حالی است که دانشگاه در جوامع آسیایی بیشتر یک نهاد بیرونی و مدرن تعریف شده است. بیشتر این جوامع با دانشگاه احساس بیگانگی می‌کنند، راه‌های استفاده از آن برای حل مسائل بومی را نمی‌شناسند، و در نهایت از دانشگاه انتظار معجزه دارند.

تقدیر و ساخت اجتماعات دانشجویی هم تابعی از تلاطم‌های سیاسی و اجتماعی و نیز خلق انگاره‌های هر روز متفاوتی از دانشگاه است. برای نمونه، در غیاب احزاب سیاسی، از این اجتماعات خواسته می‌شود با همان امکانات محدودی که دارند، «در اوقات فراغت» و با همان دیدگاه‌های آرمانی و منفصل از واقعیت‌های جاری در جهان، نقش یک حزب تمام‌عیار را بر عهده گیرند. یا در غیاب دستگاه‌های تخصصی برای مهار و مدیریت بحران‌های اجتماعی از جنس طلاق و خودکشی و اعتیاد در جامعه، باز این اجتماعات دانشجویی هستند که آستین بالا زده و با تمام وجود وارد میدان شوند، بدون این‌که برای این کارها، مهارت‌ها و ابزارهای کافی در اختیار داشته باشند. همه‌ی این موارد در حالی بر دوش اجتماعات دانشجویی گذاشته می‌شود که آن‌ها از کار اصلی خود یعنی درونی کردن علم و ایجاد ارتباط میان دانشگاه و جامعه، باز می‌مانند.

اطلاعات موجود درباره‌ی وضعیت اجتماعات دانشجویی در چین پراکنده است و مشکل ترجمه مانع بزرگی در دسترسی به آن است. درعین حال، می‌توان متوجه شد که دولت چین تلاش زیادی برای تعریف اجتماعات دانشجویی به‌مثابه‌ی بخشی از دانشگاه دارد. همه‌ی فعالیت‌های این اجتماعات





به مثابه‌ی «فعالیت‌های فوق برنامه» تعریف می‌شوند که برنامه‌های متمرکزی برای آن‌ها وجود دارد. انجمن‌ها و اتحادیه‌ها شاخه‌ای از حزب کمونیست چین به حساب می‌آیند که امکان تنوع و تکثر را از آن‌ها می‌گیرند. تلاش‌های جدیدی برای کپی برداری و تأسیس اتحادیه‌های مستقل دانشجویی مشاهده می‌شود، اما جدا از محدود گزارش‌ها در مورد وجود این اتحادیه‌ها، هنوز گزارشی از فعالیت این اتحادیه‌ها در رسانه‌ها مشاهده نمی‌شود. انجمن‌ها و اتحادیه‌های دانشجویی این دانشگاه هم زیر نظر کمیته‌ی لیگ جوانان کمونیست دانشگاه شانگهای^۱ فعالیت می‌کنند.

لبنان یکی از قدیمی‌ترین نظام‌های دانشگاهی به معنای امروز کلمه را در کل منطقه دارد. در سال ۱۸۶۶، دانشگاه آمریکایی بیروت در این کشور تأسیس شد. فقط دارالفنون ایران است که در سال ۱۸۵۰، یعنی ۱۶ سال پیش از این، تأسیس شده است. البته، برخلاف دارالفنون، دانشگاه آمریکایی بیروت بیشتر به نسل اول دانشگاه‌های اول برآمده از کلیسا شباهت داشت، چرا که همچون همه‌ی شعبه‌های دانشگاه‌های آمریکایی در سراسر جهان، و به ویژه در کشورهای عربی، با هدف تبلیغ دینی تأسیس می‌شدند. نام این دانشگاه هم در ابتدا کالج اوانجلیست سوریه^۲ بود که در سال ۱۸۷۵ به دانشگاه یوسف قدیس و در نهایت به دانشگاه آمریکایی لبنان تغییر یافت. دانشگاه لبنان به عنوان تنها دانشگاه دولتی در سال ۱۹۵۱ تأسیس شد و پس از آن در سال‌های ۱۹۵۵ و ۱۹۶۰ به ترتیب دانشگاه‌های هایکازیان و دانشگاه عرب بیروت تأسیس شدند.

هند پس از آمریکا و چین بزرگ‌ترین نظام آموزش عالی را به خود اختصاص داده است که در سال‌های اخیر رشد معجزه‌آسایی هم داشته است. تنها در دهه‌ی اول قرن ۲۱ هشت میلیون به جمعیت دانشجویی هند اضافه شده است. در کشور هند، وزارتخانه‌ی مستقلی برای دانشگاه‌ها وجود ندارد و در نتیجه دانشگاه‌ها بودجه‌ی متمرکزی هم ندارند و بیشتر باید بتوانند در مذاکره با نهادهای دولتی، مدنی و بخش خصوصی بودجه‌های لازم را جذب کنند (اصغری و دیگران، ۱۳۹۶: ۵۵-۵۴).

۸. جمع‌بندی تجربه‌ی دانشگاه‌های جهان پیرامون اجتماعات دانشجویی

با مرور نوع مواجهه‌ی دانشگاه‌های مختلف با اجتماعات دانشجویی، می‌توان به این جمع‌بندی رسید: دانشگاه‌ها، به طور کلی، نگاه مثبتی به شبکه‌های اجتماعی دانشجویی ندارند، اما به خاطر نفوذ اجتماعی بسیار بالای آن‌ها و کاربردهای مهمی که در اطلاع‌رسانی و شبکه‌سازی دارند، به استفاده از آن‌ها روی آورده‌اند.

1. SJTU Communist Youth League Committee

2. Syrian Evangelist College

۱. دانشجویان، به عنوان فعال ترین کاربران شبکه های اجتماعی، آمادگی زیادی برای استفاده از امکانات این شبکه ها برای فعالیت های اجتماعی خود دارند و به ویژه در شرایط انسداد راه انجام فعالیت های اجتماعی، از قابلیت های این شبکه ها استفاده می کنند.

۲. دانشگاه ها مجبورند امتیازات بیشتری را به دانشجویان برای ساخت و معرفی شبکه های اجتماعی مجازی خودشان بدهند. تنها از این راه است که دانشگاه ها می توانند اجتماعات مجازی ایدنال خود را پرورش دهند.

به نظر می رسد که همه ی دانشگاه ها ترجیح می دهند اجتماعات دانشجویی در فضاهایی ایجاد شود که قابلیت نظارت بیشتری داشته باشد. به همین خاطر است که بیشتر دانشگاه ها فضاهای اختصاصی را برای ابراز بیان دانشجویان در وبسایت های رسمی خود برپا کرده اند. این کار از پراکنده شدن اجتماعات دانشجویی در فضاهای غیررسمی، مثل شبکه های اجتماعی، جلوگیری می کند.

۹. کارکردهای اجتماعات دانشجویی

با مروری بر ادبیات ارائه شده پیرامون اجتماعات دانشجویی، می توان مشاهده کرد که چگونه همه ی دانشگاه های دنیا علت های وجودی و کارکردهای کمابیش یکسانی را برای اجتماعات دانشجویی خود برمی شمارند. این کارکردها عبارتند از:

- تسهیل در اجتماعی شدن و فرهنگ پذیری دانشجویان؛
- تمرین زندگی جمعی و توسعه ی مهارت های اجتماعی؛
- نمایندگی دانشجویان و مشارکت آن ها در مراکز تصمیم گیری درباره ی دانشگاه؛
- تمرین تنوع فرهنگی؛
- تمرین مدیریت و رهبری فعالیت های اجتماعی؛
- تمرین مدیریت زمان در انجام فعالیت های شخصی و جمعی.

نتیجه ی همه ی شاخص های فوق جریان یافتن امید در فعالیت های دانشجویان و انعکاس آن در جامعه است. بنابراین، کارکردهای مختلف اجتماعات دانشجویی را می توان در پنج دسته و به شرح ذیل شناسایی کرد:

کارکرد آموزشی. اجتماعات دانشجویی فضاهای آموزشی قوی و کارآمدی هستند و نشان داده اند که مکمل خوبی برای فضاهای رسمی آموزشی هستند. اگر در کلاس درس، به ویژه در دوران مدرن که شکل سالن هایی با گنجایش انبوه به خود گرفته اند، امکان شکل گرفتن اجتماع و دیالوگ واقعی میان استاد و دانشجو وجود ندارد، فضای انضمامی و صمیمی اجتماعات دانشجویی می تواند محیط





مناسبی برای دیالوگ و طرح پرسش‌های بنیادین و کاربردی باشد. در واقع، اجتماعات دانشجویی پروژه‌ی آموزش را از طریق فراهم آوردن شرایط لازم برای درونی کردن علم تکمیل می‌کنند.

کارکرد اجتماعی. اجتماعات دانشجویی، به‌خاطر محوریت بخشیدن به دانش در بدنه‌ی جامعه، قوی‌ترین و غنی‌ترین شکل از اجتماع را خلق می‌کنند؛ کافی است این اجتماع را با اجتماعات غریزی و حتی اقتصادی مقایسه کنیم. شبکه‌های اجتماعی تصادفی و غریزی، در واقع، شبکه‌های خالی و بدون محتوایی هستند که می‌توانند محل هر جریانی باشند و با هر محتوایی، از جمله توهم و خرافات و محتواهای مخرب، پر شوند. دین، فرهنگ، هنر و علم، اگر در ظرف جامعه بنشینند، آن را غنی می‌کنند و اجتماعات دانشجویی مناسب‌ترین محیط برای همنشینی این محتواها هستند. این غنای محتوایی با تنوع قومیتی موجود در فضاها، دانشجویی دوچندان می‌شود. به‌رغم همه‌ی بحث‌ها و نقدهای موجود، دانشگاه‌های غربی به‌خوبی به‌ضرورت بهره‌گیری از تنوع قومیتی در اجتماعات دانشجویی پی برده‌اند. آن‌ها برای ایجاد این تنوع قومیتی تلاش می‌کنند. اجتماعات دانشجویی الگوهای خوبی برای خلق محیط‌های اجتماعی شهری هستند.

کارکرد علمی. اجتماعات دانشجویی تولید و جریان علم را روان می‌کنند. به‌رغم همه‌ی روشننگری‌های فیلسوفان علم، اصحاب علوم انسانی، حتی فیزیکدانانی همچون هاینبرگ، و ارائه‌ی تصویری از زیرساخت‌های فرهنگی و اجتماعی لازم برای تولید علم، هنوز هم این پندار در برخی بخش‌های دانشگاه وجود دارد که تولید و توزیع علم امری فنی و یکسویه است. جریان‌های حاکم بر دانشگاه‌های امروز، تحت تأثیر نگرش نئولیبرالیسم، هرچه بر تجاری کردن علم اصرار می‌ورزند، در برابر اجتماعی شدن آن سد می‌سازند، اجتماعات دانشجویی این ضعف ساختاری دانشگاه‌های مدرن را جبران کرده و نقاط حاصلخیزی را برای تولید علم آماده می‌کنند. علم تولیدشده در حضور اجتماعات دانشجویی یک علم بومی و کاربردی است که می‌تواند به‌راحتی در بستر جامعه جریان و کاربرد پیدا کند.

کارکرد فرهنگی. اجتماعات دانشجویی فضایی ترکیبی را شکل می‌دهند که بخشی از آن در دانشگاه و بخشی دیگر در جامعه قرار دارد. به این ترتیب، دو فرهنگ دانشگاهی و عمومی در یک فضا قرار می‌گیرند و زمینه‌های گفت‌وگوی آزاد، صریح و انتقادی میان آن‌ها ایجاد می‌شود. واقعیت این است که این دو فرهنگ نیاز زیادی به همنشینی و مصاحبت با یکدیگر دارند. از یک سو، فرهنگ جاری در جامعه نیاز به خروج از وضع خام و طبیعی و پالایش دارد و از سوی دیگر، فرهنگ دانشگاهی نیاز به مواجهه با تجربه‌های دیرینه و زیسته‌ی بشر دارد. دنیای پرشتاب امروزی کمتر جایی را برای این همنشینی‌ها و مصاحبت‌ها دارد. این دو فرهنگ، همیشه و در همه‌حال، در اجتماعات

دانشجویی در حال گفت‌وگو هستند، اما وقتی یک گروه دانشجویی به‌صورت انضمامی بهنجوایی موسیقیایی با قدمتی هزاران‌ساله گوش می‌سپارد، موقعیتی ساخته می‌شود که در آن همه چیز از نو و برای شرایط خاص این جایی و اکنونی خلق می‌شود؛ نه تنها آن قطعه‌ی موسیقی و همه‌ی احساسات و تجربه‌های پیوندخورده با آن دوباره ساخته می‌شوند، بلکه کل فضا و ذهنیت دانشجویان و دانشگاه، به معنای واقعی کلمه، به‌روز می‌شود و معنا و جلوه‌ای آماده و تازه می‌یابد.

کارکرد روانی. اجتماعات دانشجویی به دانشجویان هویت می‌دهند. به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه و با فرهنگ بومی قوی، دانشجویی که وارد دانشگاه می‌شود، با فضاهای تازه‌ای مواجه می‌شود که حداقل باعث سردرگمی او می‌شود. حتی در برخی از موارد، این سردرگمی باعث خروج از دانشگاه می‌شود. خروج از دانشگاه گاه در دوران دانشجویی رخ می‌دهد که آسیب کمتری دارد، اما ترک هویت دانشگاهی صورت دیگری از خروج از دانشگاه است که در سال‌های پس از تحصیل رخ می‌دهد و هزینه‌ها و آسیب‌های بیشتری را ایجاد می‌کند. اجتماعات دانشجویی باعث تثبیت هویت دانشجویی و دانشگاهی فرد می‌شود. در این اجتماعات، فرد می‌آموزد که چطور هویت و پروژه‌های بومی خود را در ساختارهای آکادمیک و با استفاده از ابزارهای دانشگاهی توسعه دهد. واحدهای رسمی دانشگاه، همچون کلاس درس و آزمایشگاه، توانایی چنین کاری را ندارند و تنها یک اجتماع دانشجویی واقعی است که می‌تواند میان هویت اولیه و ثانویه‌ی دانشجو پیوند ایجاد کند.

کارکرد امیدبخشی. بر مبنای تحقیقات کمی و کیفی انجام‌گرفته در سطح دانشگاه‌های کشور (سازمان دانشجویان، سراج‌زاده، صنعتی و...)، یکی از عوامل بروز آسیب‌های اجتماعی در بین دانشجویان عدم‌استفاده‌ی بهینه از اوقات فراغت می‌باشد. اجتماعات دانشجویی، با تنوع فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی که دارند، در راستای توانمند شدن در حوزه‌های فرهنگی و اجتماعی، می‌توانند اوقات فراغت دانشجویان را به‌درستی پر کنند و آن‌ها را از بیکاری، ناامیدی و افسردگی‌های رهایی بخشند. دانشجو و دانشگاه امیدوار جامعه‌ای امیدوار خواهد ساخت و کشور ما، به‌دلیل تعداد زیاد دانشجو و دانشگاه، که کشوری دانشگاهی محسوب می‌شود، می‌تواند به‌واسطه‌ی دانشجو و دانشگاه به جامعه‌ای پویا تبدیل شود.

۱۰. روش مطالعه

پژوهش‌هایی در چند سال اخیر توسط نگارنده پیرامون فعالیت‌های گروه‌های دانشجویی (در قالب میز پژوهشی) انجام گرفت و نتایج این پژوهش‌ها در قالب مقاله‌هایی، از جمله مقاله‌ی حاضر، تدوین شد. در این پژوهش‌ها، روش‌های کیفی مردم‌نگاری و مصاحبه‌ی عمیق بستر خوبی برای جمع‌آوری اطلاعات و دسته‌بندی یافته‌ها بوده است؛ بدین معنا که کنشگران فعال گروه‌های دانشجویی، همچون



انجمن‌های علمی - دانشجویی، کانون‌های فرهنگی، هنری، ادبی، اجتماعی و مذهبی و نشریات دانشجویی، افرادی بودند که طرف‌گفت‌وگوهای عمیق فردی و گروهی قرار گرفتند. در این گفت‌وگوها، با تمرکز بر شاخص‌های فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی در بستر دانشگاه، توانمندسازی فرهنگی دانشجویان جست‌وجو شد. با ۶۰ نفر از سه گروه مختلف دانشجویی (انجمن‌های علمی - دانشجویی، کانون‌های فرهنگی، هنری، ادبی، اجتماعی و مذهبی دانشجویی و نشریات دانشجویی، و از هر گروه ۲۰ نفر) گفت‌وگو صورت گرفت و طرف‌مصاحبه‌ی فردی و گروهی قرار گرفتند. گفت‌وگوها و مصاحبه‌ها به متن درآمد. در مرحله‌ی کدگذاری، تمامی داده‌ها و اطلاعات به متن تبدیل شده‌اند. اطلاعات و یافته‌ها در یک طبقه‌بندی پوشه‌ای جداگانه به صورت دستی و بدون بهره‌گیری از نرم‌افزارهای کیفی کدگذاری توصیفی شده‌اند.

برخی از اطلاعات و یافته‌ها از گفت‌وگوها و مصاحبه‌های فعالان گروه‌های دانشجویی به شرح

زیر است:

۱) زمینه‌های سیاست‌گذاری برای توانمندسازی فرهنگی دانشجویان از طریق فعالیت در گروه‌های

دانشجویی:

از نظر دانشجویان، سیاست‌گذاری نهاد آموزش عالی در زمینه‌ی فعالیت گروه‌های دانشجویی هم نقش مهمی در فراهم کردن زمینه برای مشارکت دانشجویان دارد، که در نهایت منجر به توانمندی فرهنگی آن‌ها می‌شود. یکی از فعالان گروه‌های دانشجویی درباره‌ی زمینه و بستر برای مشارکت دانشجویان می‌گوید:

سیاست‌هایی وجود داشت، الان وجود ندارد. سیاست وزارت علوم اینه که این فضا نباشه. بدون دردرس. فعالیت‌ها محدود باشن با نظارت‌های شدید. آئین‌نامه‌های جدیدی وضع می‌شه که مجبور بکنن دانشجو رو به اون چیزی که میخان. دغدغه‌ی اصلی وزارت علوم اینه که دانشجو درسشو بخونه و بره (جواد، ۱۳۹۹).

در خصوص سیاست‌گذاری فعالیت‌های گروه‌های دانشجویی فعال دیگر، دانشجویی تأکید

می‌کند که باید سیاست‌های وزارت علوم برای حمایت و دادن فضا جدی‌تر باشد:

اگه مسئولین ما محافظه‌کاریشون رو بذارن کنار، خیلی کارا درست میشه؛ اتفاقای خوبی میوفته. یه مقدار هم به حرفشون اعتبار بیشتری باشه؛ به حرفشون عمل بکنن. خیلی محافظه‌کاری نکنن که عکس فلان برنامه توی تلگرام پخش نشه. پس فردا عکس برنامه رو میدن توی تلگرام می‌گن توی دانشگاه تهران چی میگذره. بودجه برای اجرای برنامه وجود داره، اما صرف هزینه‌هایی میشه که فایده نداره. برنامه‌های سفارشی براش هزینه‌های زیاد میشه. اگه بیان همین بودجه‌ها رو مدیریت بکنن، بودجه به ما هم میرسه (پیمان، ۱۳۹۹).

۲) نوع مواجهه‌ی مسئولین دانشگاه با فعالیت گروه‌های دانشجویی:

درباره‌ی مسئولین دانشگاه نگاه‌های متفاوتی وجود دارد. برخی معتقدند مسئولین و اساتید دغدغه‌مند هستند و زمینه‌ی مشارکت در دانشگاه و توانمند شدن فرهنگی وجود دارد. مدیرمسئول یکی از گروه‌های دانشجویی، برای مثال، می‌گوید:

توی دانشگاه خیلی خوبه. آگه خیلی از دغدغه‌ها رو پیش مسئولین دانشگاه ببرین یا اساتید، چون قشر فرهیخته هستن، به‌رحال متوجه هستن و میتونن کمک بکنن (کیمیا، ۱۳۹۹).

دانشجوی فعال دیگری هم در تکمیل رویکرد مسئولین برای فضای لازم در مشارکت می‌گوید:

در حال حاضر این فضا وجود داره. خودم به معاونت فرهنگی مراجعه کردم و مورد حمایت هم واقع شدم. این شروع کردن فعالیت‌ها توی دانشگاه ما امکان‌پذیره (امیرحسین، ۱۳۹۹).

به‌عبارت دیگر، برخی از حمایت‌ها و تشویق‌ها در دانشگاه و جامعه زمینه‌ی ترویج فعالیت‌های دانشجویی را فراهم می‌کند. یکی از مهم‌ترین مشوق‌ها در دانشگاه «حمایت اساتید و مسئولین دانشگاه» از گروه‌های دانشجویی است. در مصاحبه‌های به‌عمل آمده، برخی از دانشجویان فعال در گروه‌های دانشجویی اذعان داشتند که تعدادی از مسئولین دانشگاه و اساتید با فعالیت دانشجویی آن‌ها مخالفت کرده و به‌صراحت مخالفت خود را با این فوق‌برنامه‌ها اعلام داشته‌اند. اساتید و مسئولین گفته‌اند که تنها انتظارشان از دانشجو انجام تکالیف دانشجویی است و فعالیت‌های دانشجویی را مخل نظم و برنامه‌های دانشگاه و گروه آموزشی می‌دانند. مادام که مشروعیت فعالیت‌های دانشجویی توسط اساتید و مسئولین دانشگاه زیر سؤال برده شود، انگیزه‌ی دانشجویان برای این فعالیت‌ها تضعیف خواهد شد. رشد آگاهی و شناخت فردی اساتید از اهمیت و لزوم تشکیل گروه‌های دانشجویی می‌تواند تا حدود زیادی رفع‌کننده‌ی این مشکل باشد.

۳) اجتماع‌محور بودن و دانشجویی بودن فعالیت‌های گروه‌های دانشجویی

دانشجوی فعال یکی از گروه‌های دانشجویی درباره‌ی دانشجو بودن و فعالیت‌های دانشجویی در فضای بدون امر و نهی حرف می‌زند:

یعنی دانشگاه می‌خواهد دانشجو فضایی را داشته باشد و فضای توسعه‌ی برنامه‌های دانشجویی در فعالیت گروه‌های دانشجویی وجود دارد (متین، ۱۳۹۹).



۱۱. بحث و نتیجه گیری

اجتماع و گروه دانشجویی به مثابه‌ی چارچوبی برای توانمندسازی فرهنگی دانشجویان. یک اجتماع عبارت است از تعدادی افراد که دارای مشترکاتی با یکدیگر بوده و از طرق مختلفی با هم پیوند داشته و از دیگران متمایز می‌شوند (Homan, 1994: 15). بدین‌سان، یک گروه دانشجویی، دانش‌آموزی، کارمندی و ... یک اجتماع تلقی می‌شود. ویژگی مهم یک اجتماع این واقعیت است که مشارکت‌کنندگان درباره‌ی ویژگی‌های مشترک با یکدیگر تعامل و گفت‌وگو دارند. این ویژگی‌های مشترک می‌تواند شامل مکان (خوابگاه دانشجویی)، منافع صنفی، احساس یگانگی، فرهنگ و یا هرگونه فعالیت مشترک باشد. اجتماعات می‌توانند به دو نوع اولیه تقسیم شوند: ۱. اجتماعاتی که مبتنی بر مجاورت جغرافیایی هستند، همچون خوابگاه‌های دانشجویی و پردیس‌های دانشگاهی، و ۲. اجتماعاتی که بر پایه‌ی عقاید، وفاداری، حس متعلق بودن یا منافع شکل گرفته‌اند. توانمندسازی اجتماع محور بر همین اساس شکل می‌گیرد. البته، همین مفهوم و چارچوب را می‌توان برای گروه‌بندی‌های اجتماعی نیز به کار برد.

چگونگی توانمندسازی فرهنگی. توانمندسازی فرهنگی بر مفهومی عام از فرهنگ به مثابه‌ی روش زندگی و تقویت سنت‌ها و ظرفیت‌های فرهنگی تأکید دارد و شامل مجموعه فعالیت‌های فردی، گروهی و شبکه‌ای با تسهیل‌گیری حرفه‌ای و در چارچوب روش‌ها، سنت‌ها و مهارت‌های زندگی است که اساساً هدف آن بازیافت ظرفیت‌های فرهنگی و تطبیق با الزامات فرهنگی روز است.

این فعالیت‌ها به‌طور مشخص موارد ذیل را در بر می‌گیرد: حوزه‌های ارزشی، بینشی، دانش (به‌ویژه دانش چندرشته‌ای و میان‌رشته‌ای)، هنر و ادبیات، تقویت جایگاه عرف، افزایش مهارت‌های زندگی و کیفیت زندگی، تقویت استقلال در عمل و تصمیم‌گیری و مشارکت فرهنگی، تسهیل‌گری، مهارت‌های فرهنگی، تقویت گروهی و افزایش شبکه‌های ارتباطی گروه‌های فرهنگی.

دو رویکرد اساسی برای توانمندسازی فرهنگی دانشجویان. توانمندسازی گروه‌های دانشجویی

از طریق فعالیت‌های فرهنگی به دو رویکرد اساسی تقسیم می‌شود:

الف) رویکرد اول: در رویکرد اول، که عبارت است از برنامه‌ریزی تمرکزگرایانه و از بالا به پایین (Top Down)، برنامه‌ها و فعالیت‌های توانمندساز، بر اساس نیازسنجی‌هایی که انجام می‌شود، توسط مسئولین آموزشی و فرهنگی دانشگاه‌ها برای دانشجویان طراحی و اجرا می‌شوند. در این شیوه از توانمندسازی، کلیت برنامه به‌صورت متمرکز در نهادهای متولی طراحی شده و بر اساس نیازهای اولویت‌بندی‌شده‌ی دانشجویان انجام می‌گیرد. این فعالیت‌ها در قالب پروژه‌هایی انجام می‌شوند که انعطاف‌پذیری کمتری داشته و ممکن است با اقبال کمتری مواجه گردند. در ادامه فعالیت‌های



توانمندساز فرهنگی برشمرده می‌شود:

۱. آموزش کار گروهی: کار گروهی فعالیتی است هدفمند توسط گروه‌های کوچک نیازمحور و وظیفه‌محور که برای برآورده شدن نیازهای اجتماعی - احساسی و یا انجام وظایف اجرا می‌شود. تمرکز این فعالیت بر افراد عضو گروه (گروه به‌عنوان یک کل و یک سیستم ارائه‌ی خدمات) قرار دارد.

۲. آموزش هنر: فعالیت‌های هنری، همچنین، برای افراد و گروه‌های دانشجویی امکان ابراز خود و دوری از خودبیگانگی را فراهم می‌آورد. از جمله فعالیت‌های هنری در گروه‌های دانشجویی می‌توان به فعالیت‌های گروهی هنرهای تجسمی، تئاتر، نویسندگی، موسیقی، تشکیل گروه‌های سرود و ... اشاره نمود.

۳. آموزش‌های شغلی‌یابی و کارآفرین: به‌منظور بالا بردن توان و مهارت حرفه‌ای در دانشجویان برای شغلی‌یابی پس از تحصیل و نیز ایجاد روحیه و توان کارآفرینی در آنان، انجمن‌های علمی - دانشجویی می‌توانند مکان‌های مناسبی برای ارائه‌ی این‌گونه مهارت‌ها و آشناسازی شغلی برای دانشجویان باشند. انجمن‌های علمی - دانشجویی از طریق روش‌هایی همچون ایجاد مکان تجربه‌ی حرفه‌های گوناگون، به‌ویژه حرفه‌های هنری، علمی و تحقیقاتی، مشاوره‌ی شغلی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی کار برای تقویت دانش نظری و درس‌های دانشگاهی، برقراری ارتباط با مراکز شغلی اعم از بخش صنعتی، اجرایی و پژوهشی، می‌توانند به آشناسازی شغلی دانشجویان بپردازند.

۴. برنامه‌های هویت‌یابی: در فرایند توانمندسازی فرهنگی، مشخص نمودن تأثیرات فرهنگی بر روی دانشجویان یکی از مؤلفه‌های اساسی است. از یک سو، همه‌ی مشارکت‌کنندگان می‌توانند نسبت به پیشینه‌ی خاص خود آگاه‌تر شوند و از سوی دیگر، فعالیت‌های فرهنگی و ارتباطی در خصوص آن‌ها می‌تواند باعث فهم بیشتر آنان از یکدیگر شود. از آن‌جا که دانشجویان در ایران از شهرها و قومیت‌های مختلف در دانشگاه‌های کشور تجمع می‌کنند، بحث‌های هویتی معمولاً به‌صورت جدی در میان قومیت‌ها و اقلیت‌ها مطرح می‌گردد که معمولاً آثار و تبعاتی را در پی دارد.

۵. فعالیت‌های علمی و پژوهشی: یکی از فعالیت‌های مورد علاقه‌ی بسیاری از دانشجویان انجام کارهای پژوهشی و علمی است. در انجمن‌های علمی - دانشجویی، می‌توان به آموزش مبانی و روش‌های تحقیق کاربردی در علوم مختلف متناسب با علائق اجتماعی - دانشجویی پرداخت.

۶. فعالیت‌های اوقات فراغت و سرگرمی: انجمن‌های علمی - دانشجویی، در صورت داشتن برنامه‌های متنوع، می‌توانند امکانات مناسبی را برای گذران اوقات فراغت دانشجویان در اختیار قرار دهند و با رویکرد توانمندسازی فرهنگی، برنامه‌های توانمندسازی در راستای ارتقای مهارت‌های گذران اوقات فراغت به دانشجویان ارائه نمایند. برخی از فعالیت‌های قابل اجرا عبارت‌اند از: تورهای



سیاحتی، بازی‌های خلاقانه، مسابقات فرهنگی - ورزشی، پخش فیلم، برگزاری جشنواره‌های هنری و ...

۷. **فعالیت‌های مذهبی:** انجمن‌های علمی - دانشجویی رشته‌های تخصصی در امر مذهب می‌توانند مکان‌های مناسبی برای ایجاد گروه‌های مذهبی دانشجویان باشند. از جمله فعالیت‌های قابل‌پیش‌بینی در حوزه‌ی امور مذهبی، می‌توان به توانمندسازی از منظر دین، برگزاری جشن‌ها و مراسم مذهبی، برگزاری جلسات پرسش و پاسخ مذهبی، سخنرانی‌هایی با موضوع مذهب، تورهای زیارتی، مسابقات قرآنی و ... اشاره نمود.

۸. **فعالیت‌های خیریه و عام‌المنفعه:** گروه‌های دانشجویی شکل گرفته از طریق فعالیت‌هایی مانند کمک به ایتم، فقرا، معلولین و ... می‌توانند از لحاظ کار گروهی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مهارت‌های مناسبی را کسب کرده و در این زمینه‌ها توانمند شوند.

۹. **آموزش مهارت‌های زندگی:** نبود مهارت‌های زندگی مبتلابه بسیاری از افراد و مجامع دانشجویی است، که ممکن است موجب پیدایش آسیب‌های فراوانی در زندگی فردی و اجتماعی گردد. مهارت‌های زندگی و توانایی‌های روانی - اجتماعی برای رفتار انطباطی مؤثر هستند که افراد را قادر می‌سازند تا به‌طور مؤثرتری با مقتضیات و چالش‌های زندگی روزمره مقابله کنند. به‌عبارت دیگر، مهارت در زندگی عبارت است از توانایی ایجاد روابط بین‌فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی، انجام تصمیم‌گیری‌های صحیح و حل تعارض‌ها و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که به خود یا دیگران صدمه می‌زنند. آموزش این مهارت‌ها به دانشجویان می‌تواند گامی مؤثر در توانمندسازی فرهنگی و اجتماعی آنان باشد و از بروز آسیب‌های اجتماعی پیشگیری نمایند. مهارت‌های زندگی شامل ده مهارت اصلی و پایه‌ای می‌شوند که عبارت‌اند از: ۱. مهارت خودآگاهی؛ ۲. مهارت همدلی؛ ۳. مهارت برقراری رابطه‌ی مؤثر؛ ۴. مهارت روابط بین‌فردی سازگاران؛ ۵. مهارت حل مسئله؛ ۶. مهارت تصمیم‌گیری؛ ۷. مهارت تفکر انتقادی؛ ۸. مهارت تفکر خلاق؛ ۹. مهارت مقابله با هیجان؛ ۱۰. مهارت مقابله با استرس.

آموختن و به‌کارگیری مهارت‌های زندگی از سوی دانشجویان، بر احساس فرد از خود و دیگران، به اندازه‌ی ادراک دیگران از وی اثر می‌گذارد. مهارت‌های زندگی بر احساس افراد از کفایت خود، اعتماد و عزت‌نفس اثر دارد و بنابراین نقش مهمی در سلامت روان دارد. همراه با ارتقای سطح سلامت روان، انگیزه‌ی فرد در مراقبت از خود و دیگران، پیشگیری از بیماری‌های روانی، پیشگیری از مشکلات بهداشتی و مشکلات رفتاری افزایش می‌یابد.

(ب) رویکرد دوم: رویکرد دوم در توانمندسازی فرهنگی دانشجویان از طریق فعالیت‌های فرهنگی



عبارت است از رویکرد توانمندسازی اجتماع محور. در این رویکرد، اجتماعات کوچک دانشجویی (Community) تشکیل شده و از طریق فرایندهای مشارکتی و گروهی، فعالیت‌های مورد نیاز گروه‌های هدف ارائه می‌گردد. نهادهای مسئول در بخش عمومی در این رویکرد تنها در قالب یک تسهیل‌گر ظاهر شده و می‌توانند در راستای تشکیل اجتماعات کوچک دانشجویی، به ترویج و حمایت از تشکیل اجتماعات، گروه‌ها، مشارکت، کارگروهی و... پردازند. این تسهیل‌گران پس از ایجاد اجتماعات دانشجویی می‌توانند روش‌های نیازسنجی و برنامه‌ریزی را به دانشجویان آموزش دهند تا آنان بتوانند برای خود فعالیت و برنامه‌ریزی کنند. وظیفه‌ی بخش دولتی در این مرحله حمایت و پشتیبانی قانونی و مالی از این اجتماعات است. بنابراین، در این رویکرد، دیگر برنامه‌ریزی از بالا به پایین وجود ندارد، بلکه برنامه در سطح اجتماعات دانشجویی طراحی و جهت‌گیری حمایت از اجرا به مقامات رسمی اعلام می‌شود. مقامات رسمی نیز در اجرای این برنامه‌ها، به‌ویژه از طریق حمایت‌های حرفه‌ای، به تسهیل‌گری می‌پردازند. در رویکرد اجتماع محور، انعطاف‌پذیری طرح‌ها و برنامه‌ها بسیار بالا بوده و اقبال اکثریت دانشجویان نیز می‌تواند بسیار زیاد باشد. برنامه‌ها و فعالیت‌های طراحی شده نیز ممکن است دامنه‌ی وسیعی داشته باشند. از امور مذهبی گرفته تا ورزش و سیاست می‌تواند در این دامنه گنجانده شود. نکته‌ی مهم آن است که برنامه‌های این رویکرد می‌تواند شبیه رویکرد نخست باشد، اما مشروط به انتخاب دانشجویان.



- آشوری، داریوش (۱۳۷۴). فرهنگ علوم انسانی. چاپ سوم، تهران: مرکز.
- اشتریان، کیومرث و همکاران (۱۳۸۸). توانمندسازی فرهنگی اجتماع محور: طرحی برای خانه‌های فرهنگ دانشجویی. تهران: دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- ابوالحسنی، سیدرحیم (۱۳۹۴). کارکردهای تشکل‌های دانشجویی دانشگاه‌های تهران. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- اصغری، شمین و دیگران (۱۳۷۰). مروری بر حقوق و مسئولیت‌های دانشجویی در چهارگوشه‌ی جهان. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی و پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- اصغری، شمین و دیگران (۱۳۹۶). قوانین و مقررات حقوق و تکالیف دانشجویی. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی و پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- توسلی، غلام‌عباس (۱۳۷۰). نظریه‌های جامعه‌شناسی. تهران: سمت.
- جاوید، محمدجواد (۱۳۸۹). تشکل‌های دانشجویی؛ به ضمیمه‌ی مجموعه قوانین تشکل‌های دانشجویی. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حسین‌زاده فرمی، مهدی (۱۳۹۸). انجمن‌های علمی دانشجویی: کارکردها و آسیب‌ها. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- دفتر ترجمه‌ی پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی (۱۳۸۵). تشکل‌های صنفی دانشجویی. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- رجب‌زاده، احمد (بی‌تا). کارکرد تشکل دانشجویی. تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- ریاضی، ابوالحسن (۱۳۷۹). گزارشی از فعالیت‌های دانشجویی. تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- ریتزر، جورج (۱۳۷۴). نظریه‌ی جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه‌ی محسن ثلاثی. تهران: علمی فرهنگی.
- سراج‌زاده، حسین و همکاران (۱۳۹۴). نگرش‌ها و رفتار دانشجویان. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شارع‌پور، محمود و فاضلی، محمد (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی علم و انجمن‌های علمی در ایران. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۶). فعالیت‌های دانشجویی، کمیسیون دانشجویی. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.



فنطور، سیروس (بی تا). عوامل مؤثر در رفتار و عقاید دانشجویان. تهران: مؤسسه‌ی تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.

کوزر، لوئیس (۱۳۷۶). زندگی و اندیشه‌ی بزرگان جامعه‌شناسی، ترجمه‌ی محسن ثلاثی، تهران: علمی و فرهنگی.
محمدی کنگرانی، حنازه و صنیع فر، ارشک (۱۳۸۶). تحلیل شبکه‌ای، جزوه‌ی کارگاه آموزشی. تهران: دانشگاه صنایع و معادن.

مشکینی، مجتبی و دیگران (۱۳۹۵). حمایت‌های دانشجویی در کشورهای توسعه‌یافته و ایران. تهران: صندوق رفاه دانشجویان وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

نقیب‌زاده، احمد و جانزاده، علی (۱۳۹۰). «بررسی تطبیقی تشکل‌های دانشجویی در فرانسه و ایران». فصلنامه‌ی سیاست، ۴۱(۴): ۳۰۳-۳۲۳.

Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. Los Angeles: University of California.

Homan, M. S. (1994). *Promoting Community Change: Making it Happen*. Pacific Grove, CA: Brooks Vole.

Lum (1999). *Culturally Competent practice: A Framework for Growth and Action*. Pacific Grove, CA: Brooks Vole.





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



نقد کتاب

معماری علم در غیبت وضع ملی؛ نقد کتاب معماری علم اثر رضا منصوری

رضا غلامی*

۱ استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

چکیده

گفتگو از بسترها، اصول و قواعد پیشرفت علمی و ساختاری بخشی به حرکت علمی کشور، جزو مباحث مهم و نافع در جامعه علمی محسوب می‌شود. در عین حال، هر گونه بحث عالمانه در این ساحت نیازمند تئوری مشخص و اجتناب از رویکردهای اجتماعی به توسعه علمی بدور از ساده‌سازی یا سطحی‌نگری است. در این میان، بررسی سه گزاره نقشی تعیین کننده دارد: معماری‌پذیری علم و تفکر حاکم بر معماری‌پذیری در رشد علم در جهان؛ التفات به وضع ملی و ظرفیت‌های آن در رشد علمی با لحاظ تقابل طبیعی با جهانی شدن علم؛ تمایز مواجهه اسلام با علم در بستر اجتماعی-تاریخی خود با رویارویی تاریخی مسیحیت با علم و پیامدهای آن مانند تولد یک گزاره تازه یعنی رهایی از دین به منزله لازمه توسعه علمی. این مقاله، با روش تحلیلی ارهگذر توجه به این سه گزاره مهم، کتاب معماری علم در ایران را مورد نقادی قرار داده و نهایتاً در بعضی موارد، به پاسخ‌هایی مغایر با رویکردهای کتاب مزبور رسیده است. از طرف دیگر، مقاله کوشش کرده تا با یادآوری خلاها و برداشت‌های نادرست کتاب، فرصت لازم را برای تعمیق نظرات در باب معماری علم در ایران ایجاد کند.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱
تاریخ داوری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲
تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵

واژگان کلیدی

معماری علم
حرکت علمی
توسعه علم

* نویسنده مسئول

r.gholami@ihcs.ac.ir

① ۲۱-۲۲۵۷۰۷۷۷

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

غلامی، رضا (۱۴۰۱). نقد کتاب معماری علم در ایران، نوشته رضا منصوری. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۱)، ۲۲۰-۲۰۷.

کپی‌رایت:

© نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله

بر اساس قوانین کپی‌رایت کاماز: CC BY 4.0

آزاد است.

۱. مقدمه

در سال‌های گذشته بحث از پیشرفت علمی در ایران و شرایط، اقتضانات و شیوه مدیریت آن رونق محسوسی یافته و خوشبختانه مقالات و کتاب‌های متعددی در ابعاد و اضلاع مختلف پیشرفت علمی منتشر شده است. یکی از کتاب‌های مطرح در این باب، کتاب معماری علم در ایران، تالیف جناب آقای دکتر رضا منصوری است. هرچند تاکنون نقدهای متعددی به کتاب مزبور صورت گرفته است اما نقد حاضر، نگاه کلان و فیلسوفانه به کتاب معماری علم در ایران دارد و چندان وارد جزئیات کتاب نمی‌شود. در واقع، برای این نقد، تفکر کلان نویسنده و پنجره‌ای که به روی توسعه علمی گشوده است، مهم‌تر از بررسی صحت و سقم مدعیات جزئی‌ای است که کتاب به آنها پرداخته است. از سوی دیگر، نقد علمی یک اثر صرفاً به معنای شناسایی عیوب و نقاط ضعف یک اثر نیست بلکه این انتظار به جا وجود دارد که ناقد قبل از ورود به اشکالات اثر، به آنچه به عنوان نقطه قوت اثر نیز رسیده است، بپردازد. بنابراین، در این نقد ابتدا به چند نقطه قوت کتاب اشاره شده و سپس حول ایرادات و اشکالات عمده کتاب مباحثاتی ارائه شده است.

۲. معرفی کتاب

کتاب معماری علم در ایران، کتابی است متشکل از یک مقدمه و شانزده گفتار که هر چند وجه پرابلماتیک آن در مقدمه به وضوح تبیین نشده اما به نظر می‌رسد مهم‌ترین دغدغه آن، مواجهه انتقادی با نگرش‌های رایج و شبه سنتی در ایران نسبت به توسعه علمی است. در مواجهه انتقادی کتاب، از یک سو گرایش به جامعه‌شناسی علم و واقعیت‌های اجتماعی-فرهنگی در جهان علم، و از سوی دیگر، توسعه علم به مثابه یکی از ثمرات مدرنیزاسیون دو نقطه کانونی محسوب می‌شود. نویسنده کتاب تلاش دارد تا با مرزبندی میان رویکرد دینی و ملی و رویکرد مدرن به توسعه علمی، و نقد تفکراتی مانند علم دینی، لازمه دست‌یابی به توسعه علمی را تن دادن به مدرنیزاسیون و پیوستن به تجربه متراکم توسعه علمی بر اساس پارادایم حاکم بر مدرنیته معرفی نماید. چه بسا در نگاه کتاب، مدرن‌شدن و کنار گذاشتن ارتجاع و سنت‌گرایی، برای توسعه علمی یک حکم محتوم تلقی می‌شود. از این منظر، کتاب نسبت به کج‌اندیشی‌ها و کج‌رفتارهای شایع در فکر حکمرانان و بخشی از جامعه علمی در ایران که عمدتاً یا زاییده سنت‌گرایی و یا زاییده سطحی‌نگری است، حساس است و با اتکاء به اصول مدرن مسلط بر توسعه علمی و نیز تجارب عملی نویسنده در صحنه مدیریت علمی در ایران، این کج‌اندیشی‌ها و کج‌رفتارها را مورد نقد و بررسی قرار می‌دهد. اصولاً کتاب معماری علم در ایران، معماری علم را به نحو زیرپوستی در اتمسفر سیاسی تحلیل می‌کند و بنا دارد با به چالش کشیدن



انگاره‌های موجود در نظام سیاسی پس از پیروزی انقلاب اسلامی، توأمأ مقصد و مسیر پیشرفت علمی در ایران را در شرایط کنونی مبهم و در تقابل با تجربه جهانی توصیف کند.

۳. نقاط قوت کتاب

یک. کنار گذاشتن محافظه کاری و مواجهه انتقادی

شاید مهم ترین نقطه قوتی که در کتاب معماری علم در ایران قابل لمس است، فقدان احتیاط‌های مضر یا محافظه کاری به معنای رایج در گفتار و قلم مؤلف می باشد. در واقع، کتاب معماری علم در ایران، تنها یک کتاب توصیفی و تحلیلی نیست بلکه بنا دارد با موضوع معماری علم در ایران مواجهه انتقادی و حتی ساختارشکنانه داشته باشد.

دو. شفافیت گزاره‌ها

قلم کتاب معماری علم در ایران عمدتاً بی تکلف است. به بیان دیگر، مؤلف چندان در پی بازی با کلمات و واژه‌سازی‌های نامتعارف نیست بلکه تلاش می کند بدور از جملات ثقیل و اصطلاحات پیچیده، پیام‌های مورد نظر خود را به راحتی و توأم با شفافیت به مخاطب نیمه متخصص ارائه کند؛ متقابلاً برقراری ارتباط مخاطب نیز با کتاب دشوار نیست و مخاطب صرف نظر از اینکه موافق نظرات کتاب هست یا نیست، قادر است خیلی زود با مباحث کتاب ارتباط برقرار کند.

سه. تأثیرپذیری از تجربه عملی

تأثیرپذیری از تجربه عملی در مباحث علمی یا انتقادی، از دو وجه مثبت و وجه منفی برخوردار است. وجه منفی آن محدود کردن عرصه دید پژوهشگر یا مؤلف به پدیده‌هایی است که تجربه کرده و به نحو ناخودآگاه مغز آنها را به همه امور تعمیم می دهد. در عین حال به نظر می رسد تأثیرپذیری نویسنده این کتاب از ساحت عمل، چه در دوران تصدی مسئولیت کلیدی معاونت پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و چه مشارکت در پروژه‌های عظیم ملی را حتماً باید یکی از نقاط قوت کتاب معماری علم در ایران در نظر گرفت چراکه نویسنده، فردی است که در یک دوره نسبتاً طولانی خود در بسیاری از تصمیم سازی‌ها و یا عملیات‌های اجرایی سهم و نقش داشته و آنچه بیان می کند، صرفاً زاینده برداشت‌های ذهنی او نیست.

چهار. وزن دهی بالا به جامعه و فرهنگ

هر چند نویسنده محترم کتاب معماری علم در ایران یک جامعه شناسی و فرهنگ پژوه نیست و در مواردی تلقی عمیقی از مفاهیم جامعه شناختی و فرهنگی ندارد اما این حد از وزن دهی به جامعه و فرهنگ در کتاب، در قیاس با سایر کتاب‌هایی که از سوی اصحاب علوم پایه در باره علم و توسعه



علمی در ایران نوشته شده است، قابل توجه است و نشان می‌دهد کتاب گام‌های خوبی را در مسیر واقع بینی و کنار گذاشتن رویکرد مهندسی صرف برداشته است.

۴. ایرادات قابل طرح

یکم. آیا علم معماری پذیر است؟

این یک پرسش مهم و باسابقه از سوی فیلسوفان علم جهان پست مدرن است که آیا علم یک پروسه است یا یک پروژه؟ آیا پروژه‌ای دیدن علم که طرفدارانی دارد، با ذات پیشرفت و نوآوری علمی همخوانی دارد؟ و آیا می‌توان ادعا کرد که علم طی چند سده گذشته به صورت پروژه‌ای به نقطه کنونی رسیده است؟ آنچه مسلم است، هرگونه پاسخگویی به این سؤال جز از طریق درک واقعیت نوآوری علمی و بسترهای شکل‌گیری آن به ویژه از رهگذر مطالعات فلسفی و چه از رهگذر مطالعات تاریخی ممکن نیست. آنچه در اینجا مهم و تعیین کننده است، امکان معماری علمی است. آیا در شرایطی که برخی از فیلسوفان علم رشد علم را یک پروسه توصیف می‌کنند، و برای آن دلایل مهمی نیز ارائه کرده‌اند، اصولاً علم و رشد علمی معماری پذیر است یا خیر؟ برخی در پاسخ به این پرسش مهم از عدم منافات شکل‌گیری پروژه‌های علمی عظیم با پروسه‌ای بودن علم صحبت کرده‌اند اما این نقد به این صحبت نیز وارد است که اگر پروژه با پروسه قابل جمع باشد، احتمالاً معماری علم را باید صرفاً در قلمرو پروژه‌های علمی امکان پذیر دانست. با همه این‌ها، مهم‌ترین اشکال به کتاب معماری علم در ایران این است که نویسنده محترم با آنکه در جای جای کتاب مثلاً در صفحات ۳۸۱ تا ۳۸۳، اصرار دارد رشد علم را یک پروسه معرفی نموده و خود را در رویکرد به معماری علم از دیگران متمایز کند، اما در عمل او هم در کتاب با خطی دیدن علم و غلبه رویکرد پروژه‌ای به علم، در تلاش است همان حرکتی را که برخی فیلسوفان علم پست مدرن به آن نقد دارند را به عنوان تنها راه توسعه علمی تئوریزه کند.

دوم. نظام سرمایه‌داری و خطی دیدن علم

شاید این پرسش کمی بدیهی به نظر برسد اما طرح آن بی‌خاصیت نیست که چرا نظام سرمایه‌داری علم را خطی می‌بیند؟ در پاسخ می‌توان به مجدداً نظر فایربرند را به یادآورد که از پیوند حیات نظام سرمایه‌داری با خطی دیدن علم سخن می‌گوید. (مقدم حیدری، ۱۳۹۳) در واقع، نظام سرمایه‌داری نمی‌تواند بر روی آنچنان علمی سرمایه‌گذاری کند که تداوم ندارد و پیش از رساندن شرکت‌های غول تولید محصولات دانش بنیان به سودهای مورد انتظار با بطلان یا نقدهای جدی روبرو می‌شود. از نظر نظام سرمایه‌داری حل این مشکل چندان دشوار نیست! تئوری پردازی در باب خطی بودن علم و



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۱۰

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

سپس سرکوب سازی نظرات انتقادی در علم و تداوم تولیدات محصولات دانش بنیان با وجود چالش هایی که از سوی دانشمندان به آن وارد شده است، راه حلی است که نظام سرمایه داری نزدیک به دو سده است که از آن استفاده می کند. با این حال، این واقعیت را هم نباید نادیده گرفت که نقطه مقابل خطی ندیدن رشد علم و وسواس ها در باب نظریات علمی نه تنها می تواند حمایت از پیشرفت های علمی را به شدت کاهش دهد بلکه می تواند بشر را از دستاوردهایی که توأم با نوعی ریسک پذیری به آن دست یافته است را محروم کند. راه حلی که در این شرایط می توان ارائه داد، دوری از نگاه های افراطی و تفریطی به حرکت علم و جایگزین سازی حرکت سینوسی به جای حرکت خطی ممتد است. با این حال، کتاب معماری علم در ایران نسبت به این موضوع بسیار حیاتی ساکت است و ضمن عبور کردن از پشت صحنه های مدرنیزاسیون و توسعه علمی، خیلی محکم از پیوستن به مسیر جهانی صحبت می کند. چیزی که تلقی نوعی ساده انگاری در کتاب را در مخاطب کتاب ایجاد می کند.

سوم. مشکل معماری در فقدان تئوری روشن

حتی برای آنان که تئوری ها را فاقد مبنا می دانند و به نوعی نسبت گرایی رادیکال باور دارند، ارزش و اهمیت تئوری ها در مواجهه با موضوع پیشرفت علم و به طور خاص، معماری علم روشن است. با این وصف، برای کمتر کسی صحبت کردن از معماری علم بدون مفروض گرفتن یک تئوری در عرصه فلسفه یا جامعه شناسی علم رواست. شاید بتوان برای فقدان تئوری در اینگونه مباحث به یک فهرست بلندبالا دست پیدا کرد اما کمترین ضرر غیبت تئوری را باید افتادن در دام بی بنیانی، مباحث زیگراکی و حتی نوعی بی نظمی و انواع تناقضات علمی در نظر گرفت که می تواند مباحث حوزه معماری علم را کاملاً خنثی کند. وقتی از تئوری صحبت می شود، منظور، صورت بندی روشمند گزاره هایی است که می تواند مانند چتر اندام یک دیدگاه را مورد پشتیبانی قرار دهد و عقلانیت آن را تا حدی محرز سازد، چیزی که کتاب معماری علم در ایران به کلی از آن محروم است. در واقع، این کتاب تقریباً در هیچ زمینه ای از پشتوانه تئوریک بهره مند نیست و همین امر، کتاب را از یک اثر علمی به یک اثر ترویجی تبدیل ساخته است.

چهارم. نادیده انگاری واقعیت و اثرگذاری گفتمان در معماری علم

نویسنده محترم در نقاط گوناگونی از کتاب از اجتماعی بودن علم و رشد علم در بستر جامعه سخن می گوید اما از پیچیدگی ها و ظرایف سخنان خود آگاه نیست و تصور می کند این نوع صحبت ها که گاهی در قامت شعارهای زیبا ارائه می شود، می تواند در یک اثر علمی کافی باشد. شاید اغراق در نقش گفتمان (discourse) جایز نباشد، اما واقعیت این است که خوب و عمیق ندیدن نقش گفتمان در معماری علم، عملاً معماری علم را بی خاصیت می کند، چیزی که به کلی در این کتاب مورد توجه



نویسنده محترم قرار ندارد. البته طبیعی است که درک مفهوم عمیق گفتمان برای کسانی که در اتمسفر علوم انسانی و اجتماعی زیست ندارند آسان نیست اما برای کسی که در باب معماری علم سخن می‌گوید، فهم آن با همه جزئیاتش ضروری است. آنچه مسلم است، شکل‌گیری رشد علمی در بستر گفتمان و جامعه خاص که گفتمان در آن می‌روید صورت می‌گیرد و توصیف و تحلیل این گفتمان، امکان یا عدم گفتمان‌سازی و نحوه اثرگذاری بر روی گفتمان - البته به دور از رویکردهای مضر مهندسی - یکی از لوازم سخن گفتن از معماری علم است.

پنجم. امکان معماری علم در غیبت مسأله‌مندی؟!

مسأله‌مندی، یعنی توانایی مستمر درک عمیق مسائل کلی-جزئی علمی، اولویت بندی آنها در یک پروسه اجتماعی - علمی و نیز پیوند آن با روح پژوهشگری است. در این صورت، دانشمند مسأله‌مند کسی است که مسأله را از کسی اخذ نمی‌کند بلکه خودش در یک مواجهه علمی با صنعت و جامعه، به طور طبیعی و نه تصنعی (و به مثابه بخشی از رسالت پژوهشگری) به مسأله دست پیدا می‌کند و حل این مسأله، در پیوند یا علائق علمی و حتی منافع او به دغدغه‌اش تبدیل می‌گردد. نباید از نظر دور داشت که یکی از مشکلات جامعه علمی ایران مسأله‌مند نبودن اساتید و پژوهشگران و به تبع آن، توقع عجیب آنها از صنعت و جامعه برای معرفی مسائل خود به آنهاست. (فاضلی، ۱۳۹۹) کتاب معماری علم در ایران از جمله کتاب‌هایی است که می‌توان از آن به عنوان یک شاهد مثال برای مسأله‌مند نبودن خیلی از دانشمندان ایرانی نام برد. کتاب معماری علم در ایران مملو است از کلی‌گویی‌هایی که دهه‌ها بلکه چند سده پیش در غرب و جهان اسلام مورد بحث بوده و حول آن نقدهای جدی نیز صورت گرفته اما نویسنده کتاب همچنان در آن فضا غرق بوده و قدرت طرح مسائل جدید را از دست داده است. البته چه بسا با طرح مسائل قبلی در صورت ضرورت، از جهت علمی ایرادی نداشته باشد اما نویسنده محترم کتاب معماری علم در ایران به جای طرح مسأله موضوع محور به امور می‌نگرد و حتی قادر نیست در طرح مجدد مسائل تاریخی (مثلاً صفحات ۱۵۲ تا ۱۸۹) به مسأله مورد نظر یک صورت بندی علمی جدید (بر حسب اقتضانات زمانه) اعطاء کند، لذا بخش مهمی از مباحث انتقادی کتاب به ویژه در مقوله رابطه علم و دین بوی کهنگی می‌دهد.

ششم. نداشتن رویکرد سیستماتیک به علم

سیستماتیک دیدن علم در یک معمای ساده، عبارت است از: اندام‌واره دیدن علم و برقراری نوعی پیشرفته‌ای از ارتباط، تعامل و هم‌افزایی میان اجزاء علم و حتی فناوری در یک یا چند اکوسیستم به هم وابسته. در اینجا این سؤال به ذهن متبادر می‌شود که سیستماتیک دیدن علم با خطی دیدن علم چه نسبتی دارد؟ احتمالاً در پاسخ می‌توان گفت که سیستماتیک دیدن علم هر چند مستلزم نوعی خطی دیدن

علم نیز هست اما می‌توان از جهان علم چند سیستمی سخن به میان آورد که مستلزم ترسیم خطی واحد در رشد علمی نباشد. در اینجا مجدداً سئوالی قابل طرح است و آن اینکه چرا باید به علم رویکرد سیستماتیک داشت؟ پاسخ این سؤال بر می‌گردد به نوع رویکردی که دانشمند به کل هستی از جمله طبیعت دارد. امروز کمتر دانشمندی حتی اگر منکر قانون علیت باشد، در عمل به قانون علیت عمل نمی‌کند و واقعیت قانون علیت، چیزی جز سیستماتیک دیدن عالم نیست. این در حالی است که آنچه دانشمند با رویکرد اثبات‌گرا به معنای کنش علمی می‌کند، کشف نسبت و مناسبات پدیده‌ها با یکدیگر یا عناصر درون پدیده‌ها با یکدیگر، در جهت فهم قانونی است که بر طبیعت حاکم است نه قانون که او بنای بر ایجاد آن را دارد. به بیان واضح‌تر، دانشمندان حداکثر دستاوری که دارند کشف قانون طبیعت و استفاده از آن در جهت تسلط بر طبیعت است. از همین جا نیز بحث میان رشته‌ای‌ها و چند رشته‌ای‌ها مطرح می‌شود که آن‌ها نیز زاینده تقویت رویکرد سیستماتیک به علم محسوب می‌شوند. در واقع، آنچه امروز میان رشته‌ای‌ها و چندرشته‌ای‌ها رونق بخشیده است، ارتقاء رویکرد سیستمی به علم است. در کتاب معماری علم در ایران، تقریباً هیچ خبری از رویکرد سیستماتیک به علم نیست و مشخص نیست چگونه نویسنده محترم بنا دارند بدون چنین نگاهی و از همه مهم‌تر، توانایی شرح آن، وارد فاز معماری علم شده و به زعم خودشان وضع آشوبناک مدیریت علمی در ایران را سامان دهند؟

هفتم. کم‌عنایتی به پیشرفت علمی از رهگذر بده-بستان با صنعت

اساساً رشد طبیعی علم در اکثر کشورهای قدرتمند، در فرایند شکل‌گیری بده‌بستان پر رونق میان دانشگاه و صنعت بوده است. به بیان واضح‌تر، این بده‌بستان میان علم و صنعت در فضای اقتصاد آزاد بوده که به صورت متقابل زمینه رشد علم و صنعت را بوجود آورده است و چنانچه چنین زمینه‌ای وجود نداشته باشد، کشوری مانند شوروی سابق هر قدر هم که از جهت علمی و فناوری قدرتمند باشد، و از جهت نظامی حرف اول را در جهان بزند، نمی‌تواند از این قدرت در مسیر تقویت بنیه کشور در عرصه‌های گوناگون به ویژه ساحت اقتصادی و رفاه اجتماعی استفاده کند. مثال بارز این بده‌بستان در اتمسفر نظام سرمایه‌داری را باید در برخی کشورهای غربی و حتی چین جدید جستجو کرد. در واقع، نقطه عطف چین در پیشرفت‌های علمی، زمانی است که چین توانست با قرائتی جدید از کمونیسم مائوئی، زمینه ایجاد بخشی از موقعیت نافع نظام سرمایه‌داری و اقتصاد آزاد را در کشور خود بوجود آورد. در چنین شرایطی، مهم‌ترین پرسش از مؤلف محترم کتاب معماری علم در ایران این است که ایده ایشان برای شکل‌گیری چنین بده‌بستانی در ایران چیست؟ آیا اصولاً می‌توان از توسعه علمی در ایران سخن گفت اما به این امر حیاتی و اقتضانات بومی آن بی‌توجه بود؟



هشتم. کم‌اعتنایی به نقش وضع ملی در معماری علم

وضع ملی که فرع بر شکل‌گیری نظم دولت-ملت است، در یک بیان ساده و بدور از افراط‌ورزی، عبارت است از هویت و دل‌بستگی به کشور؛ وحدت و انسجام آحاد جامعه بر اساس دل‌بستگی به کشور؛ غیرت‌ورزی به کشور و اصرار بر روی استقلال و آزادی از هر گونه سلطه بیگانه؛ آمادگی برای فداکاری برای حفظ آن و نیز وجود انگیزه قوی برای رقابت با کشورهای دیگر و برتری یافتن بواسطه مشارکت حداکثری. (اپیلو، ۱۳۸۸)

نمی‌توان از نظر دور داشت که عمده کشورهایایی که به ویژه از سده ۱۹ به بعد، به رشد چشم‌گیر علمی رسیدند، در فضای پررنگ ملی و نوعی ناسیونالیسم این موقعیت را کسب کردند. به بیان دیگر، وطن‌دوستی در حد وطن‌پرستی و مبدل شدن آن به امر مقدس، اشتیاق به رقابت با کشورهای دیگر و تبدیل شدن به قدرت اول در منطقه یا جهان، مهم‌ترین انگیزه‌هایی محسوب می‌شود که غرب را در قرن ۱۹ با یک جهش علمی قابل توجه روبرو ساخت. در چنین شرایطی، این سؤال از نویسنده محترم کتاب قابل طرح است که چرا نباید اهمیت فوق‌العاده و تحول‌آفرین وضع ملی در ایران را مورد بی‌توجهی قرار داد؟ آیا وضع ملی در ایران و ظرفیت‌های فراوان آن به ویژه در بسیج و جهت‌دهی به ظرفیت‌ها چیزی نیست که امروز در معماری و غریند رشد علمی ایران باید (البته متناسب با اقتضانات عصری) مدنظر قرار گیرد؟ (رک: حمالی زواره، ۱۳۹۷) به نظر می‌رسد نویسنده محترم کتاب معماری علم در ایران، نه تنها به وضع ملی بی‌توجه هستند بلکه آن را افتادن در ورطه توهمات و دور شدن از مسیر جهانی علم تلقی می‌کنند.

نهم. معماری علم و مسأله جهانی شدن؛ جامعه پیرو یا پیشرو؟

مطمئناً در شرایطی که هر روز جهان کوچک‌تر و درهم‌تنیده‌تر از قبل می‌شود و ارتباطات و تعاملات جهانی شرط لازم برای بقاء قلمداد می‌گردد، نمی‌توان از علم و معماری آن سخن گفت اما پدیده جهانی شدن را نادیده گرفت و از پیامدهای آن غافل شد. با این‌حال، مهم این است که کدامیک از تلقی‌های رایج در باب جهانی شدن مورد قبول محقق باشد. (غلامی، ۱۳۹۱: ۱۳۰-۱۶۵) چنانچه برداشت او از جهانی شدن، همان غربی‌شدن و هضم شدن در غرب باشد، (چنانچه تصور می‌شود نویسنده محترم کتاب به چنین نگاهی باور دارد) دیگر لزومی به معماری حداکثری علم وجود ندارد و صحبت کردن از معماری علم عبث است. به عبارت دیگر، کسانی که غربی‌شدن را به مثابه جهانی شدن، سرنوشت محتوم ملت‌ها از جمله ملت ایران قلمداد می‌کنند، چه لزومی دارد به سمت معماری مستقل علم حرکت کنند؟ در چنین شرایطی، مهم، تعریف جایگاه کشور (وابسته به غرب) در معماری جهانی علم یا به عبارت دقیق‌تر، معماری علم غربی است این در حالی است که پرسش از



پیرو و پیشرو بودن در علم که البته با تعاملات علمی با غرب و هر کشور خارجی دیگری منافاتی ندارد مسأله نیست که بتوان از کنار آن گذشت و تأثیر آن بر اصل و شرایط معماری علم را نادیده گرفت.

دهم. سایه سیاست‌زدگی و طرد ناخواسته واقع‌گرایی

یکی از مشکلات رایج در اکثر تحلیل‌ها درباره پیشرفت علمی ایران و داوری حول آن، سیاست‌زدگی است. البته شکی نیست که علم با سیاست رابطه تنگاتنگی دارد؛ بنابراین، نه تنها انکار این ارتباط نمی‌تواند واقع‌بینانه باشد بلکه از جهت هنجاری نیز کمتر قابل دفاع تلقی شده است. در واقع، در اینجا، آنچه مذموم است، سیاست‌زدگی است و نه سیاسی بودن. سیاست‌زدگی عبارت است از: گره خوردن نظریه یا عمل به طرز نگاه، علایق، دل‌بستگی‌ها و منافع گروه‌ها و جناح‌های سیاسی. ممکن است این پرسش مطرح شود که چنین نگاهی چه مضراتی دارد؟ در پاسخ می‌توان گفت که کم‌ترین ضرر افتادن سایه سیاست‌زدگی بر روی مواجهه با علم به ویژه در عرصه نظریه‌پردازی، دور کردن پژوهشگر از واقع‌گرایی و سوق دادن او به سوی توهماتی است که بیش از آنکه ریشه در واقعیت‌ها داشته باشد، ریشه در عینکی است که سیاست‌زدگی آن را بر روی چشم‌ها می‌چسباند. این مشکل تا حدی گریبان کتاب معماری علم در ایران را نیز گرفته به ویژه زمانی که مؤلف با واژه‌هایی چون استبداد از وجود نوعی ناراحتی‌های سیاسی خود از نظام حاکم پرده برداری می‌کند. هرچند وجود این ناراحتی‌های سیاسی برای هر فرد از اعضاء جامعه ایران طبیعی است و نمی‌توان کسی را به خاطر این ناراحتی‌ها سرزنش نمود، اما مهم‌ترین نگرانی، اثرگذاری این ناراحتی‌ها در از دست رفتن بی‌طرفی علمی در کتاب‌هایی مانند کتاب معماری علم در ایران است.

یازدهم. معماری علم و مسأله عدالت

نمی‌توان از معماری علم در کشوری که در ابتدای راه است صحبت کرد و از عدالت علمی صحبتی به میان نیاورد. منظور از عدالت علمی عبارت است از: فراهم سازی امکان بروز و ظهور استعدادها و ظرفیت‌های فردی و اجتماعی در جهت رشد علمی مبتنی بر قاعده «استحقاق». (غلامی، ۱۴۰۰: ۶۵)

روش‌های گوناگون برای عدالت علمی قابل احصاء است اما مشهورترین روش، عدالت توزیعی است که مبتنی بر آمایش سرزمینی با دو هدف حقیقی و حقوقی دنبال می‌شود. هدف حقوقی یعنی توزیع امکانات عمومی بر اساس ظرفیت‌ها و استحقاق منطقه‌ای و هدف حقیقی عبارت است از امکان بهره‌گیری افراد از امکانات عمومی بر اساس استعداد و استحقاق که برآیند آن، سرجمع عبارت است از: رشد مضاعف علمی فرد و جامعه بدور از شکاف‌های اجتماعی، تبعیض و نادیده گرفتن حق واقعی افراد.



شایان ذکر است، در کشور ما فقدان بی‌عدالتی در سیستم‌هایی که نویسندگان محترم کتاب خود در آن سیستم‌ها سالها مسئولیت داشته است، از موانع بزرگ در مسیر پیشرفت علمی محسوب می‌شود. (نصراللهی، ۱۳۹۷)

دوازدهم. انکار نقش اسلام در توسعه علمی

از روح جاری در کتاب این نکته به ذهن می‌رسد که احتمالاً تلقی‌های رایج نسبت به مسیحیت قرون وسطایی، در نوع نگاه نویسندگان به رابطه اسلام و علم جولان دارد؛ این در حالی است که آنچه در رابطه مسیحیت با علم با همه جزئیات مهمش در اروپا گذشته، به هیچ وجه در رابطه اسلام با علم تجربه نشده است. (نصر، ۱۳۹۶) در واقع، این کتاب به دو نکته مهم کم توجه است: یکم اینکه، رویکرد غالب در اسلام به علم، حمایت از علم و نوآوری علمی است و نه تنها آیات و روایات فراوانی این ادعا را پشتیبانی می‌کند بلکه تاریخ هم گواهی روشن بر این مدعاست. البته وجود استثناء در تاریخ امری غیر طبیعی نیست چنانچه ممکن است تلقی‌های نادرست برخی از علمای مسلمان اعم از شیعه و سنی از علم یا فناوری، در مقاطعی موانعی را نیز پیش روی رشد علمی ایجاد کرده باشد، اما مهم این است که این موارد چیزی جز استثناء تلقی نمی‌شود. (گلشنی، ۱۳۹۸) دوم اینکه، در عمل، چه در عصر صفویه و چه در عصر جمهوری اسلامی ایران که می‌توان از آن به دو عصر حاکمیت مبسوط الید شیعه در ایران با دو سبکی متفاوت (یکی سلطنتی و دیگری مردم‌سالاری دینی) تعبیر نمود، تجربه‌های منحصر بفردی در مواجهه همدلانه و پیشرو با علم و نوآوری‌های علمی بر خلاف آنچه مؤلف ادعا می‌کند ثابت شده است.

سیزدهم. درکی مغشوش و سطحی از علم دینی

در بخش‌های مختلف کتاب معماری علم در ایران به ویژه صفحات ۲۳ تا ۵۳، نویسندگان محترم علاقه خاصی به ورود به ساحت علم دینی از خود نشان داده است اما بحث او در این باب از جهات گوناگون با ابهام روبروست: یکم. منظور از علم دینی چیست و قلمرو آن کدام است؟ آیا علم دینی صرفاً شامل علم انسانی و اجتماعی است یا همه علوم را شامل می‌شود. دوم. طی هفتاد سال اخیر، تئوری‌های گوناگونی در باب علم دینی مطرح شده است، نویسندگان محترم کدام نظریه یا نظریه‌ها را مورد نقادی قرار داده‌اند؟ (شریفی، ۱۳۹۴، ۲۲۱-۲۷۴) سوم. نقد کتاب به علم دینی تنها ساحت شامل تئوری‌های علم دینی می‌شود یا نویسندگان محترم ناظر بر عینیت حدافلی و ناقص برخی از رشته‌های علم دینی می‌باشند؟ آیا نویسندگان محترم متوجه تفاوت علم دینی با معارف الهیاتی بوده‌اند؟ دو طرفی که میان علم مدرن و علم دینی قرار داده‌اند عمدتاً رویکردهای فیلسوفان دین است که با رویکرد ساینتیستی به سراغ معارف دینی رفته و از این طریق خواسته‌اند وجاهت علمی معارف دینی را نفی کنند؛ آیا نویسندگان محترم درکی از مرز



میان معارف دینی (کلام، اخلاق، فقه، تفسیر و غیره) با علم دینی دارد؟ پنج. آیا علم دینی آموزه است یا گزاره؟ آیا مقدس شمردن گزاره‌هایی که به مثابه علم دینی از آن تعبیر می‌شود، اساساً درست است و این نوع مواجهه در اثر خلط میان معارف دینی و علم دینی نیست؟ شش. چه میزان کتاب به دو جهان متفاوت دین و مدرنیسم عنایت دارد؟ آیا توقع از جهان دین برای انطباق با جهان مدرن، توقع منطقی محسوب می‌شود و آیا چنین توقعی از دین با ماهیت، رسالت و قلمرو دین سازگار است؟ هفت. چه میزان رویکرد دینی به علم در واقعیت پیشرفت علمی و در دانشگاه‌های ایران تحقق یافته و آیا در شرایطی که حرکت علمی ایران در عرصه علوم پایه، فنی و مهندسی و پزشکی اساساً مبتنی بر علم دینی نیست، از نقد علم دینی در این کتاب شائبه مواجهه سیاسی بوجود نخواهد آمد؟ این سئوالات و سئوالات دیگری که امکان طرح آن وجود دارد، همگی نشان می‌دهد، مباحث انتقادی کتاب در باب علم دینی که تلاش شده از پایگاه مدرنیسم وارد شود بسیار سطحی و در مواردی غلط است و همین امر نیز شأن علمی کتاب را به شدت زیر سؤال برده است.

چهاردهم. کلی‌گویی و نادیده گرفتن ظرایف و پیچیدگی‌ها

وقتی از معماری علم در ایران صحبت می‌شود، جا دارد حداقل پنج موضوع بسیار کلیدی مدنظر باشد: یکم. جامعه‌شناسی جامعه علمی ایران و شرایط و اقتضانات درون‌زا و برون‌زای مسلط بر این جامعه که بخشی از آن با تاریخ معاصر ایران پیوند خورده و بخشی دیگر با شرایط روز. دوم. ظرفیت‌ها و موقعیت علمی، آن‌طور که هست و آن‌طور که می‌تواند باشد؛ یعنی قابلیت‌ها. سوم. فرهنگ عمومی و نوع رویارویی آن با علم که این موضوع شامل رابطه فرهنگ دینی و علم نیز می‌شود. چهارم. سیاست و امر سیاسی در ایران و مواجهه‌ای که به صورت ایجابی و یا سلبی سیاست با علم و رشد علمی دارد. و پنجم. نسبت ایران با جهان و نوع ارتباطات و تعاملاتی که ایران به ویژه در عرصه علم با کشورهای دیگر ترتیب داده یا می‌تواند ترتیب دهد. در این کتاب نویسنده تلاش می‌کند لااقل بند یک و سه را مورد توجه قرار دهد و چنانچه اشاره شد، حتی می‌توان از این میزان توجه نویسنده محترم به مثابه یک نقطه قوت برای کتاب تعبیر نمود، اما واقعیت این است که نویسنده در ورود به بحث‌های اجتماعی قادر نیست از سطح به عمق ورود کرده و نظر خود را به شیوه علمی توصیف و تبیین کند. این مشکل در مباحث تاریخی کتاب هم به وضوح قابل مشاهده است. نویسنده گرامی، در بحث‌های تاریخی تحت تأثیر برخی دیدگاه‌های خاص است و نمی‌تواند با نقدهای بی‌طرفانه تاریخی، خود را از تاثیرپذیری رها سازد لذا بیش از آنکه به بررسی تاریخی روی آورد به القاء یکسری دیدگاه‌های تاریخی خاص روی می‌آورد که از قضا منتقدان زیادی هم در میان علماء رشته تاریخ دارد.



هرچند سخن گفتن درباره روح مدرنیسم ناروا نیست و به رغم رأی مخالف برخی از اندیشمندان غربی در این عرصه، تاکنون هزاران کتاب و صدها هزار مقاله در این زمینه منتشر شده است اما وقتی بحث از معماری علم در ایران می‌شود، این سؤال به ذهن‌ها متبادر می‌شود که چقدر واحد و یکدست دیدن غرب مدرن می‌تواند دأب علمی قلمداد شود؟ در واقع، کتاب چنان درباره توسعه به مثابه میوه مدرنیسم سخن گفته که مخاطب تصور می‌کند نویسنده التفات لازم را به تنوع و تکثر اندیشه‌ها در باب خود مدرنیسم و به طریق اولی توسعه (که خود مقتضای مدرنیسم قلمداد می‌شود) ندارد، این در حالی است که این تنوع و تکثر نه تنها در مقام نظر، بلکه در مقام عینیت امری مسلم شمرده می‌شود و لذا به سختی بتوان یک تلقی خاص و کلی را بر کل مدرنیسم و توسعه تحمیل کرد و با ساختن خط کشی نامنعطف از آن، به اندازه‌گیری و داوری درباره همه مقولات و پدیده‌های علمی در تاریخ ایران مبادرت نمود. این، یکی از مهم‌ترین اشتباهاتی است که کتاب در مباحث خود به آن مرتکب شده و شأن علمی خود را به یک بیانیه قرن هجدهمی تقلیل داده است.

شانزدهم. مطلق‌گرایی و مواجهه شبه‌ایدلوژیک با توسعه علمی

نکته مهمی که از ابتدا تا انتهای کتاب معماری علم در ایران خودنمایی می‌کند، علاقه وافر نویسنده محترم کتاب به مطلق‌گرایی و اظهارنظرهایی است که با واژه‌های متداول در میان قطعیت‌گراها، تصلب و تحجر یافته است. هرچند نسبت‌گرایی افراطی علم را به بن بست می‌کشاند، اما در نقطه مقابل، افتادن در مسیر قطعیت‌پنداری گزاره‌هایی که بیش از یک گزاره به معنای مصطلح شأنی ندارند و بطور طبیعی دانماد در معرض نقد و تغییر قرار دارند، علمی بودن یک اثر را به شدت در معرض ابهام قرار می‌دهد. به بیان دیگر، کتاب معماری علم در ایران از جهت نوع ادبیات ناخواسته به یک متن ایدئولوژیک و مملو از بایدها و نبایدهای اثبات‌نشده شباهت یافته که از موضع بالا به پایین به کسانی که تصور می‌کنند از خود پایین‌ترند بنای بر تحکم دارد. همانطور که در ابتدا اشاره شد، چه بسا اگر این کتاب از پشتوانه تئوریک و یا یک عقلانیت روشن بهره‌مند بود، این مجموعه از بایدها و نبایدها در قامت یک ایدئولوژی شبه‌مستبدانه ظهور و بروز نمی‌یافت اما واقعیت این است که کتاب از ابتدا خود را متلزم به چارچوب بندی مدعیات خود بر اساس یک عقلانیت روشن ندیده است و به این ترتیب، شائیه ایدئولوژیک بودن مباحث خود را تقویت نموده است.

۵. جمع بندی

کتاب معماری علم در ایران، هرچند با طرح مسائلی جدی و قابل بحث، فرصت تأمل و ژرف‌کاوی در ساحت پیشرفت علمی را برای مخاطب فراهم می‌کند اما به دلیل ایراداتی مهم نظیر: نداشتن تئوری



روشن، مواجهه مطلق گرایانه و شبه ایدئولوژیک با توسعه علمی، وجود بار سیاسی بالا در داوری‌ها، سطحی اندیشی در نسبت فرهنگ، جامعه و تاریخ با علم، فقدان رویکرد سیستماتیک به علم و توسعه علمی، اصرار بر مدرنیزاسیون به مثابه حکمی محتوم برای جوامع خواهان پیشرفت علمی، عدم درک صحیح رابطه اسلام و علم و از همه مهم تر، نادیده گرفتن اهمیت و قدرت بی‌بدیل وضع ملی و بهره برداری‌هایی که طی دهه‌های گذشته از وضع ملی در جهت رشد علمی صورت گرفته است، قادر به ارائه بحثی مورد انتظار در زمینه معماری علم در ایران نیست و جای مطالعه جامع تر، کار تحقیقی بیشتر و نیز گفتگوهای انتقادی با اصحاب این عرصه از سوی نویسندگان گرامی وجود دارد.



منابع

- اپللو، والتر، سی. ۱۳۸۸. ملت- دولت و نظام جهانی. ترجمه پرویز دلیرپور. تهران. انتشارات کویر
- برودل، فرنان. ۱۴۰۰. تمدن و سرمایه داری. ترجمه فرهنگ رجایی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی
- جمالی زواره، ساره. ۱۳۹۷. دستاوردهای علمی انقلاب اسلامی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی
- شریفی، احمد حسین، ۱۳۹۴. مبانی علوم انسانی اسلامی. تهران: انتشارات آفتاب توسعه
- غلامی، رضا. ۱۳۹۱. اسلام و جهانی شدن. تهران: موسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر
- غلامی، رضا. ۱۴۰۰. واکاوی نظریه عدالت در تفکر اسلامی. تهران: انتشارات آفتاب توسعه
- فاضلی، نعمت الهه. ۱۳۹۹. زندگی سراسر فهم مسأله است. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- گلشنی، مهدی. ۱۳۹۸. رابطه علم و دین در افق جهان بینی توحیدی. تهران. انتشارات دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی
- مصدر، احمد. ۱۳۹۴. فلسفه علم، نظریه سیستم ایده آل. تهران: انتشارات کتاب سبز
- مقدم حیدری، غلامحسین. ۱۳۹۳. علم و عقلانیت نزد پل فایرابند. تهران: نشر نی
- نصر، سید حسین. ۱۳۹۶. اسلام، علم، مسلمانان و فناوری. در گفتگو با مظفر اقبال. ترجمه مهدی کفایی و حسین کرمی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی
- نصراللهی، فاطمه. ۱۳۹۷. از عدالت دانشگاهی تا پیشرفت نظام آموزش عالی کشور. دوازدهمین کنگره ملی پیشگامان پیشرفت. (<https://civilica.com/doc/845056>)



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۲۰

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



نقد کتاب

مروری نقادانه بر کتاب چهارچوبی برای سیاست‌گذاری علم؛ تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی

اثر محمدرضا قائمی نیک

فرهاد بیانی^{۱*}

^۱ استادیار جامعه‌شناسی، گروه مطالعات علم و فناوری، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ داوری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵	کتاب «چهارچوبی برای سیاست‌گذاری علم؛ تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی» به قلم محمدرضا قائمی نیک، مدعی پرداختن به موضوع و مسئله سیاست‌گذاری علم است. تمرکز این نوشتار در نقد کتاب مذکور ناظر به رویکرد و ایستار موجود در آن است و ارزیابی مباحث تاریخی آن در باب علم چندان مورد التفات نخواهد بود. از جهت کیفیت نگارش و نوشتار، کتاب در وضعیت مناسبی نیست و در جای‌جای آن می‌توان اشتباهات نوشتاری، دستوری و نگارشی در باب کلمات و جملات را دید. همچنین در ارتباط با فرمت و صورت‌بندی کتاب نیز باید گفت فرایند تبدیل اثر پژوهشی به کتاب به خوبی صورت نگرفته و با نواقصی همراه است. این نواقص هم در تغییر فرمت و صورت‌بندی یک پژوهش به کتاب به چشم می‌توان خورد و هم در جملات و نوشتار کتاب مشهود است و می‌تواند نوعی شتابزدگی را نشان دهد. در باب نگرش کتاب باید گفت ایده موسوم به «فرایند استعماری کسب علم» در این اثر برجستگی دارد که مورد نقد جدی است. این رویکرد، علم را یک پروژه می‌توانیند تا یک پروسه و فرایند و زمینه‌ساز ایده بومی‌سازی و علوم انسانی اسلامی است که خود محل نقدها و پرسش‌های جدی است. با این حال، نقد اصلی این مقاله مربوط به روش‌شناسی است که این کتاب مبنای خود قرار داده است. روش‌شناسی موسوم به روش‌شناسی بنیادین که توسط نویسنده برای تحلیل مباحث اتخاذ شده محل تردیدها و چالش‌هایی است که کوشیده‌ام به برخی از آنها اشاره کنم.
واژگان کلیدی سیاست‌گذاری علم روش‌شناسی بنیادین نقد علم بومی	
* نویسنده مسئول f.bayani@iscs.ac.ir ① ۰۲۱-۲۲۵۷۰۷۷۷	
چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: بیانی، فرهاد (۱۴۰۱). مروری نقادانه بر کتاب چهارچوبی برای سیاست‌گذاری علم؛ تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، (۱)، ۲۲۸-۲۲۱.	
کپی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله بر اساس قوانین کپی‌رایت کامانز CC BY 4.0 آزاد است.	

۱. مقدمه

کتاب چهارچوبی برای سیاستگذاری علم؛ تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی به قلم محمدرضا قائمی نیک، عضو هیات علمی دانشگاه علوم اسلامی رضوی، در سال ۱۴۰۰ توسط انتشارات دانشگاه امام صادق(ع) و با همکاری شورای تخصصی حوزوی شورای عالی انقلاب فرهنگی به چاپ رسیده است. کتاب مشتمل بر سه بخش اصلی است که بر اساس آن در بخش اول به تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی در جهان غرب پرداخته شده، بخش دوم ناظر به تاملاتی در باب تعامل علوم انسانی و علوم طبیعی در جهان اسلام و بخش سوم مشتمل بر نتیجه‌گیری و طرح مسئله برای پژوهش‌های آتی است. از آنجا که این کتاب از سویی برآمده از یک پژوهش آکادمیک بوده و از دیگر سو، مدعی پرداختن به موضوع و مسئله سیاستگذاری علم است، واجد اهمیت است لذا مطالعه و کنکاش در سطور آن مفید خواهد بود. با این حال، می‌توانتوان نقدهایی را نیز متوجه این اثر کرد. در ادامه به برخی از مهم‌ترین و فربه‌ترین این نقدها اشاره خواهد شد.

۲. ایستار کتاب؛ محل داوری

تمرکز این نوشتار در نقد کتاب مذکور ناظر به رویکرد و ایستار موجود در آن است و ارزیابی مباحث تاریخی آن در باب علم چندان مورد التفات نخواهد بود. اما در ابتدا به کیفیت اثر از جهت نگارش و نوشتار می‌توان پردازم که از این نظر کتاب در شرایط مناسبی نیست و در جای‌جای آن می‌توانتوان اشتباهات تایپی، دستوری و نگارشی در باب کلمات و جملات را مشاهده کرد که همین مطلب تا اندازه‌ای تأثیر منفی بر کتاب گذاشته است. همچنین در ارتباط با فرمت و صورت بندی کتاب نیز باید گفت فرایند تبدیل یک اثر پژوهشی به کتاب به خوبی صورت نگرفته و با نواقصی همراه است. این نواقص هم در تغییر فرمت و صورت بندی یک پژوهش به کتاب به چشم می‌توان خورد و هم در جملات و نوشتار کتاب مشهود است. برای نمونه در چند جای این اثر می‌توانتوان عبارت‌هایی مانند «در این تحقیق، در این پژوهش، تحقیق می‌توانکوشد» و غیره به چشم می‌توان خورد (مثلاً صفحات ۱۴ و ۱۹). در مجموع می‌توانتوان نوعی شتاب زدگی را در این اثر مشاهده کرد که گویی تسریع و شتاب برای انتشار این اثر به گونه‌ای اهمیت داشته که دقت را فدای سرعت کرده است.

در باب نگرش مسلط بر کتاب می‌توانتوان گفت یکی از مولفه‌های این نگرش دیدگاهی است موسوم به «فرایند استعماری کسب علم» (قائمی نیک، ۱۴۰۰: ۱۸). این رویکرد در خود این معنا را دارد که گویی در انتقال علم از مغرب زمین و گرفتن دستاوردهای علمی نوینی که در غرب بدست آمده یک هدف یا نیت استعماری از جانب غربیان بوده و دانشمندان غربی در پی به دست دادن



معارف و علمی اند که بتوانند توسط آنها فرایند استعمار غرب و غربیان را تسهیل کنند.^۱ این رویکرد، علم را یک پروژه می‌توانیند تا یک پروسه و فرایند. این همان دیدگاهی است که بر اساس آن نوعی بی‌اعتمادی نسبت به علوم و معرفت‌های خلق شده در غرب وجود دارد و در نتیجه باید کوشید از این علوم دوری کرد و در عوض چرخ را از نو اختراع کرد و تلاش کرد همه علوم انسانی را خودمان خلق کنیم و گویی نباید از علم به مثابه یک فرآورده بشری بهره برد. در حالی که بر اصحاب معرفت پوشیده نیست که ساختمان علم یک دستاورد بشری است و در ساخت این بنا تمام جوامع و افراد نقش داشته‌اند و هر کدام آجری بر این بنا افزوده‌اند. این رویکرد که طبق آن در علوم برآمده از کشورهای توسعه یافته نوعی توطئه استعمار دیگر جوامع، به ویژه جامعه ایران، را می‌توانیند زمینه ساز آن چیزی است که علوم انسانی بومی، بومی سازی علوم انسانی، تحول در علوم انسانی و غیره نامیده می‌توانشود که هم از جهت معرفت شناسی قابل دفاع نیست و هم از حیث سیاستگذاری علم گرفتاری‌های متعددی برای علوم انسانی، به ویژه علوم اجتماعی، ایجاد کرده است.

بی‌توجهی به این امر که مباحث علوم انسانی و اجتماعی در اصل و اساس بومی اند و این بومی بودن جزو خصوصیات ماهوی آنهاست سبب شده تا تلاش‌های ناموجهی برای بومی کردن علوم انسانی انجام شود. در حالی که اگر به ماهیت علوم انسانی و خصوصاً تفاوت دو قلمروی «ربط ارزشی» و «قضاوت ارزشی»، که توسط ماکس وبر مطرح شده، توجه شود می‌تواند این نگرانی در باب بومی سازی و بومی کردن علوم انسانی برطرف شود و بیش از این بر پیکره این علوم ضربات و لطمات جدی وارد نیاید. به عبارت دیگر، هر معرفتی به ویژه معرفت‌های ناظر به علوم انسانی، مستقل و جدا از زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تاریخی و حتی ویژگی‌های شخصیتی اصحاب معرفت نیستند لذا معرفت‌ها پای در زمین و زمینه خود دارند و همین مطلب ویژگی بومی بودن این علوم را تامین می‌توانکند. این همان نکته معرفت‌شناختی است که مورد توجه نویسنده محترم در کلیت اثر نبوده و در عوض با اتخاذ پیش فرض لزوم بومی کردن علوم انسانی سخن از استعماری بودن علوم برآمده از جوامع توسعه یافته می‌توانکند و لزوم بومی کردن و تحول این علوم در جامعه ایران. در حقیقت، این نگرانی ناشی از عدم توجه کافی به ماهیت علم و معرفت در این اثر است.

۱. این دیدگاه به صورت کلی تری ذیل رویکرد شرق شناسی متأثر از ادوارد سعید قرار دارد که نویسنده این نقد در مقاله ای به داوری در باب رویکرد شرق شناسی پرداخته است: بیانی، فرهاد. (۱۳۹۹). «شرق شناسی در تراوی؛ نقدی بر اندیشه شرق شناسی ادوارد سعید». فصلنامه مطالعات جامعه شناختی ۲۷(۱)، بهار و تابستان: ۲۵۳-۲۸۸.



۳. گسست علم و دین؛ غرب در قیاس با اسلام

با این حال، در کتاب بحث مهمی در باب گسست میان علم و دین در غرب طرح شده که جای تامل است اما برای تبیین چرایی این وضعیت و اینکه چرا چنین گسستی در تاریخ فرهنگ اسلامی رخ نداده شاهد تحلیل دقیق و متقنی از سوی نویسنده نیستیم. به طور خلاصه و با توجه به تاریخ تعامل علم و دین در غرب می‌توانتوان چرایی وجود/عدم این گسست در غرب و اسلام را چنین تحلیل کرد (آنچه که در کتاب به چشم نمی‌خورد): در غرب و با افول رویکرد اصالت ماهیت پس از مرگ توماس آکویناس و سربرآوردن نامینالیسم^۱ در مقابل اصالت ماهیت^۲ و باز گذاشتن دست خداوند و مقید نکردن اراده خداوند به امور عقلی، منطقی و قوانین طبیعی از سوئی و پرسش در باب چرایی شرور و بلایای طبیعی و انسانی از دیگر سو، و طرح این پرسش که خداوندی که قادر به انجام هر امری حتی امور غیر منطقی (مثلا دکارت می‌توانگفت خداوند می‌تواند تناقض هم بیافریند. یا این باور که خداوند می‌تواند مثالی خلق کند که تعداد اضلاعش بیش از سه ضلع باشد) است چرا در برابر وقوع شرور سکوت می‌توانند؟، زمینه برای ظهور سکولاریسم و سکولاریزاسیون نهادهای اجتماعی فراهم شد. به تعبیر دیگر، نامینالیسم در غرب هم در قامت فلسفه و هم در قرائت الهیات مسیحی به دیدگاه مسلط تبدیل شد و همین امر سوالاتی را به همراه آورد که قرائت الهیاتی نامینالیستی مسیحی توان پاسخ آنها را نداشت لذا گسست میان علم و دین رخ داد و بنیان‌های اولیه سکولاریسم از اینجا شکل گرفت. اما در جهان اسلام اگرچه نامینالیسم در حوزه الهیات مطرح شد و حتی در قرائت الهیات اشعری خداوند قادر مطلق بود اما در عرصه فلسفه همچنان اصالت ماهیت رویکرد مسلط بود و همین امر سبب شد اراده خداوند در چهارچوب امور عقلی، منطقی و قوانین طبیعی تحدید شود. بنابراین، در باب قضیه شرور و بلایای انسانی و طبیعی در جهان اسلام انتظارات از خداوند همچنان در چهارچوب امور منطقی و عقلی باقی ماند و و اراده خداوند فراتر از امور عقلی و قوانین طبیعی نرفت. این امر سبب شد تا گسست میان علم و دین به شیوه و شدت غرب در جهان اسلام رخ ندهد و انتظارات از دین و علم در مقایسه با جهان مسیحی در محدوده منطقی تری باقی بماند (سروش، بی تا). این تحلیل، دقیق تر و واقعی تر به چرایی گسست علم و دین در غرب در قیاس با عدم آن در اسلام می‌تواند دازد که در کتاب حاضر مورد توجه و تعمق قرار نگرفته است.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۲۴

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

^۱. Nominalism

^۲. Essentialism

۴. روش شناسی بنیادین؛ محل نزاع

شاید مهمترین بخش کتاب مربوط به روش شناسی موسوم به «روش شناسی بنیادین» بوده که مبنای پروژه تحقیقاتی است که این کتاب برآمده از آن است. روش شناسی در این کتاب از دو جهت حائز اهمیت است: اول اینکه یافته های این کتاب مانند هر پژوهش دیگری متکی به روش شناسی است که در این پروژه به کار رفته است لذا هر نوع داوری در باب یافته ها و تحلیل ها باید بر اساس ماهیت و چیستی روش شناسی باشد. دوم، ادعای کتاب در باب این روش شناسی است که اهمیت دارد و باید مورد مذاقه نقدانه قرار گیرد. کتاب از یک سو مدعی است «روش شناسی بنیادین» نوعی روش شناسی نوین است و از سوی دیگر این روش شناسی را مناسب هدف خود یعنی نگاه بومی به علم و سیاستگذاری علم معرفی می توانکند.

کتاب مدعی است روش شناسی بنیادین شامل سه حوزه یا جهان است: جهان اول ناظر به مبانی منطقی لایتغیر و نفس الامری یک نظریه است. این جهان متضمن ابعاد منطقی و معرفتی نظریه است. جهان دوم ابعاد وجودی اجتماعی، تاریخی یا روانشناختی هر نظریه است که خود به دو بخش زمینه های وجودی معرفتی و زمینه های وجودی غیر معرفتی تقسیم می توانشود. در این حوزه اثرگذاری دانشمند یا نظریه پرداز از زمینه های اجتماعی که متغیر و متکثر هستند، تشریح می توانشود. جهان سوم حوزه مربوط به پس از شکل گیری نظریه است. یعنی یک نظریه پس از شکل گیری در تعامل با محیط معرفتی و اجتماعی خود قرار می توانگیرد و خود به همراه آثاری که به دنبال می توانآورد به زمینه های وجودی معرفتی و غیر معرفتی تاریخی ملحق می توانشود و به این ترتیب می توانتواند مسائل علمی جدیدی را ایجاد کند و یا آنکه امکان نظریات علمی نوینی را پدید آورد (قائمی نیک، ۱۴۰۰: ۲۲-۲۳).

در باب روش شناسی که به روش شناسی بنیادین در این کتاب مطرح می توانشود برخی ملاحظات، ابهامات و ایرادات قابل طرح است. یکم، در تعریف این روش شناسی آمده است: «مجموعه مبانی و اصول موضوعه ای که نظریه علمی بر اساس آن شکل می توانگیرد، چهارچوب و مسیری را برای تکون علم پدید می توانآورد (پارسانیا، ۱۳۹۲: ۷۵ به نقل از قائمی نیک، ۱۴۰۰: ۲۱). آنچه در باب چیستی این روش آمده هیچ تفاوت و تمایزی با سایر گونه های روش شناسی موجود و مرسوم ندارد و هیچ وجه ممیزه ای برای آن بیان نشده است لذا نمی توان تمایز یا برتری این روش شناسی را بر سایر گونه های روش شناسی مشاهده کرد. در حالی که نویسنده کتاب بسیار بر ارجحیت آن نسبت به سایر روش شناسی ها تاکید دارد. در واقع، در همه روش شناسی ها همین فرایند رخ می تواندهد و اگر برتری یا تمایزی هست باید ذکر شود که چنین نشده است. دوم، در جهان اول سخن





از مبانی منطقی لایتغیر، ثابت و نفس الامری (مانند درک از خداوند، انسان شناسی، جهان بینی و غیره) شده که اتفاقاً نویسنده این وجه را وجه ممیزه این روش از سایر روش ها بیان کرده است.

نکته قابل تامل در این باب این است که آیا انسان ها در گذر زمان درک و معرفت ثابت و لایتغیری نسبت به این اصول و مبانی دارند یا این درک و دریافت در طول زمان و بر اثر تحولات مختلف معرفتی و غیر معرفتی تحول می توانیابد؟ با نگاهی به نظریه ها و دیدگاه های معرفت شناسانه می توانتوان آشکارا دید که معرفت بشری (از جمله معرفت دینی و معرفت های ناظر به امور هستی شناسانه) امری متغیر و تحول پذیر است که این تحولات معرفتی تحت تاثیر رویدادها و حوادث مختلف فرهنگی، سیاسی و تاریخی و همچنین سایر معارف و علوم است (سروش، ۱۳۸۸). به بیان دیگر، چون یک نظریه پرداز در جریان فعالیت اندیشه ورزانه خود با درک و دریافت اش از این اصول و مبانی مواجه بوده (نه خود آنها) و این درک و دریافت نیز متغیر است لذا اساساً نمی توان سخنی از اصول لایتغیر و نفس الامری گفت. چون معرفت انسانی در باب خداوند، جهان، انسان، طبیعت و غیره متاثر از عوامل مختلف، در حال تغییر است لذا نمی توان ادعا کرد که اصول لایتغیر و ثابت همه جایی و همیشگی وجود دارد و این را به عنوان یکی از جهان های سه گانه روش شناسی بنیادین در نظر گرفت. به عبارت دیگر، این پیش فرض که یک جهان یا قلمرو وجود دارد که ثابت و لایتغیر است و این جهان یکی از بنیان های معرفت ورزی و روش شناسی دیدگاهی است که می توانکوشد علوم انسانی بومی تولید کند که با آنچه تا کنون بوده متفاوت است و پایه ی سیاستگذاری علم را برای ایران معاصر صورت بندی کند دچار اشکال اساسی معرفت شناسانه است. بنابراین تولید دانش و به تبع آن، سیاستگذاری مبتنی بر آن نیز خالی از ایراد و خلل نخواهد بود.

همچنین نویسنده در کتاب اشاره می توانکند که «قلمروی جهان اول فارغ از ذهن نظریه پرداز یا دانشمند قرار دارد و معانی موجود در آن متغیر نیستند» (قائمی نیک، ۱۴۰۰: ۲۹۸) در حالی که وقتی سخن از «معنا» می توانشود یعنی به امر قراردادی، اعتباری، واجد برساخت اجتماعی، زمینه محور و متکی به روابط اشاره می توانشود لذا نمی توان سخن از ثابت بودن معنا گفت. معانی، امور اعتباری و برساخته اجتماعی اند که آشکارا نسبی نیز هستند (Vander Van Johannes, 2002: 15) به همین جهت نمی توان از لایتغیر بودن معانی و ثابت بودن آنها سخن گفت. به تبع آن، نمی توان از مبانی و اصول بنیادین لایتغیر، ثابت و نفس الامری در جهان اول سخن به میان آورد. این یک خطای معرفت شناختی است که جزو پیش فرض های اصلی کتاب و روش شناسی مرکزی آن، یعنی روش شناسی بنیادین، است.

نکته دیگر این است که تمایز میان جهان اول و وجه وجودی معرفتی جهان دوم مشخص نیست. یعنی متن کتاب توضیح روشنی در باب تمایز چیستی جهان اول و وجه وجودی معرفتی جهان دوم

نمی دهد به همین سبب نمی توان درک روشنی از چیستی فرایند روش شناسی و طریق رسیدن به پاسخ پرسش های علمی به واسطه این روش شناسی بدست آورد. اگرچه نویسنده این نقد با خواندن مکرر بخش هایی از کتاب، تامل بسیار در آن ها و آگاهی های پیشین می توانستند حدس بزنند که زمینه های وجودی معرفتی ناظر به منابع دانش، نظریه ها و انبان معرفتی است که از قبل در تاریخ معرفت وجود دارد و اینک در اختیار نظریه پرداز است در حالی که جهان اول مربوط به اصول موضوعه و مبانی عقلی و استدلالی است که پایه ای برای معرفت ورزی فراهم می توانکند، اما این تقریر را نمی توان از متن کتاب برداشت کرد بلکه این مطلب نتیجه برداشت نویسنده این نقد است. زبان کتاب در این باب گویا نیست.

۵. سرانجام

نکته پایانی این که عنوان کتاب در باب سیاستگذاری علم است و منطقاً باید سیاستگذاری در کانون توجه مباحث این اثر باشد اما باید اذعان کرد چنین نیست. کتاب، تحول روش شناختی و تغییر پارادایم در باب ماهیت علم، بنیان های آن و نحوه تولید آن را مدنظر دارد و با کاوش نقادانه نسبت میان علوم طبیعی و انسانی در غرب و جهان اسلام و قیاس آنها با هم کوشیده چهارچوبی برای تولید دانش انسانی بومی و احیاناً اسلامی پیشنهاد دهد که این تلاش هرگز به معنای ارائه یک چهارچوب سیاستگذاری نیست. این اثر را می توانست در راستای تلاش هایی که برای تحول علوم انسانی و بومی کردن آن انجام می توانشود دید. نوعی کوشش برای صورتبندی بنیان های معرفت شناختی و هستی شناختی که برآمده از خوانش و قرائت اسلامی باشد و مبنای اندیشه ورزی و تولید علوم انسانی قرار گیرد نه اختصاصاً سیاستگذاری. در واقع، کتاب علیرغم ادعای اصلی اش برای ارائه چهارچوبی برای سیاستگذاری علم، به این هدف نزدیک نشده و در عمل نمی توان ردپای رویکردی بدیل برای سیاستگذاری علم را در این اثر دید.



منابع

پارسانیا، حمید (۱۳۹۲). نظریه و فرهنگ: روش شناسی بنیادین تکوین نظریه های علمی. راهبرد فرهنگ ۶(۲۳): ۲۸-۷.

سروش، عبدالکریم (۱۳۸۸). قبض و بسط تئوریک شریعت. تهران: انتشارات صراط.

سروش، عبدالکریم (بی تا). نامینالیسم و سکولاریسم. سخنرانی. قابل دریافت از وبسایت www.dr.soroush.com

قائمی نیک، محمدرضا (۱۴۰۰). چهارچوبی برای سیاستگذاری علم؛ تعامل علوم طبیعی و علوم انسانی. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ق).

Vander Van Johannes, A. (2002). Social Constructionism and Practical Theology. Nottingham University Press.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۲۸

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱



Book Review

The Review of the book entitled: “A Framework for Science Policymaking; Interaction of Natural Sciences and Humanities” written by Mohammad Reza Ghaemi Nik

Farhad Bayani *¹

¹ Assistant Prof. of Sociology, Dept. of Science and Technology, Institute for Social and Cultural Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

Science policy making

Fundamental methodology

Critique

Local science

* Corresponding Author

f.bayani@iscs.ac.ir

☎ +21 22570777

How to Cite this article:

Bayani, F. (2022). The Review of the book entitled: “A Framework for Science Policymaking; Interaction of Natural Sciences and Humanities”. *University Studies*, 1(1), 221-228.

URL:

http://www.ijsu.ir/article_419.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

A Framework for Science Policy Making; Interaction of Natural Sciences and Humanities, by Mohammad Reza Qaemi Nick, claims to deal with the issue of science policy. The focus of this article in criticizing the mentioned book is on the approach and the evaluation of its historical topics regarding science will not be much discussed. In terms of the quality of writing, the book is not in a good condition, and in some places, you can see mistakes in writing and grammar about words and sentences. Also, in relation to the format and formulation of the book, it should be said that the process of converting a research work into a book has not been done well and is accompanied by shortcomings. These defects are seen both in changing the format and formulation of a research to a book, and in the sentences and writing of the book, and can show a kind of haste. Regarding the attitude of the book, it should be said that the idea of the "colonial process of acquiring knowledge" is prominent in this work, which is subject to serious criticism. This approach sees science as a project rather than a process and is the foundation of the idea of localization and Islamizing the humanities, which itself is a place of criticism and serious questions. However, the main criticism of this article is related to the methodology on which this book is based. The methodology known as the fundamental methodology adopted by the author to analyze the topics is the place of doubts and challenges that I have tried to point out some of them.



Book Review

The architecture of science in the absence of national situation: The review of the book entitled "Architecture of Science" written by Reza Mansouri

Reza Gholami ^{*1}

¹ Assistant Prof., Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

architecture of Science
scientific move
science development

* Corresponding Author

r.gholami@ihcs.ac.ir

☎ +21 22570777

How to Cite this article:

Gholami, R. (2022). The architecture of science in the absence of national situation[book review]. *University Studies*, 1(1), 207-220.

URL:

http://www.ijsu.ir/article_418.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

The discussion on the bases, principles and rules of scientific progress and structuring the scientific movement of the country is considered as one of the important and useful topics in the academic community. By this way, any scholarly discussion in this field, for scientific development without simplification or superficiality, requires specific theory and avoidance of social approaches. Meantime, the study of three propositions has a determining role: the acceptability of the architecture of science and the thinking governing it in the global scientific development, paying attention to the national situation and its capacities in scientific growth in terms of natural contrast with the globalization of science, and distinguishing Islam's confrontation with science in the socio-historical context or the historical confrontation of Christianity with science and its consequences, such as the birth of a new proposition, that is, liberation from religion as a requirement for scientific development. This article, through an analytical method and taking into account the three aforementioned important propositions, has tried to critically review the book entitled *The Architecture of Science in Iran* and utmost in some cases, it has reached conclusion contrary to the approaches highlighted in the same book. On the other hand, by reminding the gaps and misconception in the book, the current article has tried to create the necessary opportunity to further deepen opinions in the field of the architecture of science in Iran.



Original Research Paper

Student's community functions in their cultural empowering

Mahdi Hosseinzade Feremi*¹

¹ Assistant Prof. of Social Studies, Institute for Social and Cultural Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

student communities cultural and social empowerment
functions of student communities
top-down approach
community-oriented approach

* Corresponding Author

mferemi@iscs.ac.ir

☎ +21 22570777

How to Cite this article:

Hosseinzade Feremi, M. (2022). Student's community functions in their cultural empowering. *University Studies*, 1(1), 153-181.

URL:

http://www.ijisu.ir/article_420.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: Today, the university plays a decisive role in the life of society, and student associations are one of the most fundamental components of the university. Cultural and social empowerment of students through the mediation of student communities is one of the most important conceptual and theoretical topics of this article.

Methods: information was collected through individual and group interview techniques. 60 active activists in student groups, such as student-scientific associations, cultural, artistic, literary, social and religious centers, and student publications, were the people who took part in deep individual and group discussions. In these conversations, by focusing on the indicators of social and cultural activities in the context of the university, the cultural empowerment of students was sought.

Findings: In general, several functions can be imagined for student communities in Iran and the world: educational function, social function, scientific function, cultural function, psychological function, and hopeful function. One of the important findings of this article is that two basic approaches for cultural empowerment of students have been identified. In the first approach, which consists of "centralized and top-down" planning, empowering programs and activities are designed and implemented for students by the educational, research and cultural officials of the universities based on the needs assessment. In this way of empowerment, the whole program is designed in a centralized manner in the responsible institutions and is carried out based on the prioritized needs of the students. Group work training, art training, job search and entrepreneurship training, identity programs, scientific and research activities, leisure and entertainment activities, religious activities, charity and public benefit activities, and life skills training are among cultural empowering activities.

Conclusion: The second approach through the students' cultural activities is "community-oriented" empowerment. In this approach, student communities are formed and activities needed by the target groups are presented through collaborative and group processes. The responsible institutions have appeared only in the form of a "facilitator" and can promote and support the formation of groups, participation, teamwork, etc. in order to form small student communities. Therefore, the program is designed at the level of student communities and announced to official authorities in order to gain support for the implementation.



Original Research Paper

Instagram and a possibility for the production of an aware crowd inside/outside of the university

Hamed Taheri Kia¹

¹ Assistant Prof., Institute for Social and Cultural Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

Instagram

Politic

University

Image

Student

* Corresponding Author

Kia.erhut@iscs.ac.ir

☎ +21 22570777

How to Cite this article:

Taheri Kia, H. (2022). Instagram and a possibility for the production of an aware crowd inside/outside of the university. *University Studies*, 1(1), 153-181.

URL:

http://www.ijsu.ir/article_417.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: The production and circulation of information are significant features of the information era. The production and circulation of information are systems for shaping the truth, and knowledge and affecting feelings. Information is like a force that strikes history so as to make a new shape out of it. The information era in the digital situation is a different period of the information society. By releasing and circulating information in the digital situation, the collective consciousness has the capacity to receive information. Receiving information provides the possibility of transformations in conditions of historical life. Hence, the main claim of the article is that student political movements and interactions in the university have been revolutionized by the production and circulation of information in social networks. Contrary to Persian research, there are several English types of research about the role of social networks in the formation of political collective consciousness and political movements. The main object of the article is to analyze the effects of Instagram on students' political movements and student's union demands.

Methods: This article is in the paradigm of post-humanism. In the paradigm of post-humanism the process of problematization and analysis is related to production of creative writing that is able to emphasize and reveal the agency of nonhuman forces. Also, this article is a post-qualitative method. Data has been gathered from 19 Instagram pages of student political organizations and guilds. Instagram posts were selected by considering their forms and concepts. There was a theoretical sampling, and then samples as analytic positions were employed.

Findings: By entering social networks, student political organizations and guilds have found a network matter. Due to the networking of political organizations and guilds, they have gained wide audiences. Wide audiences from inside and outside of the university are the most significant feature that student political organizations and guilds have achieved. This article explains that content production on Instagram has introduced a new form of political activity. Student political organizations and guilds, by producing posters, photos, and images about their political activities and programs, are raising awareness about the political state of the society of Iran. In this stage, the target of raising awareness is the Iranian public. Further, student guilds produce photos and images about student union demands. Despite student political organizations, for student guilds, the production of the information is just for the society of students. Consequently, the growth of visualizing the political activities and events and sharing the university widely with the population inside and outside of the university is the result of the networking matter of student political organizations and guilds. Therefore Iranian university is more under consideration by the Iranian public.

Conclusion: Production and circulation of information about events, ideas, and programs by student political organizations and guilds have resulted in the production of collective consciousness for the digital population. Production and circulation of the information provide possibilities for turning student collective consciousness into political actions in the physical geography of the university. The rise of hyper-space has ensued from the entanglement of digital and physical geography. In the hyper-space of the university, the population of students is more politically aware and they try more to make changes in the university situation. Moreover, for student organizations, Instagram has developed the visualization of politics, the theatrical rationality for the production of political positions, and gallerization of the politics.



Original Research Paper

Freedom of expression in academia in Iran: A rancièrean auto-ethnography of an online learning experience

Sadra Khosravi*¹

Assistant Prof., Dept. of Communications and Cyberspace Studies, Institute of Social and Cultural Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

Freedom of Expression

Academic Freedom

Online Learning

* Corresponding Author

khosravi@iscs.ac.ir

☎ +21 22570777

How to Cite this article:

Khosravi, S. (2022). Freedom of expression in academia in Iran: A rancièrean auto-ethnography of an online learning experience. *University Studies*, 1(1), 125-152.

URL:

http://www.jous.ir/article_416.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: Academic Freedom may include both freedom of expression in and on academia. Recently, there has been hopes for technological possibilities of free speech in virtual classrooms, more interactivity in student-professor (& professor-student) communications, and emergence (and prevalence) of academic participatory cultures (and participatory academic cultures) over the internet. Still the question is if students believe they possess freedom of expression (or not)? If yes, why they have not practiced it, or how they performed it alternately? If they don't feel like this, what are the barriers of free speech and what are the limits of freedom of expression in technology-mediated communications in higher education in Iran?

Methods: This paper is based on an auto-ethnography of an online learning experience. Data were collected from graduate students in MA program in Information Science, University of Tabriz, Iran, 2020-2021. This fieldwork was chosen through a convenience sampling technique.

Findings: Most course instructors finished classes by ending their lectures, and never asked if there was a question, challenge, or comment. I hardly ever observed students asking questions, posing challenges, or expressing disagreement. Many students preferred not to participate in class activities or even community discussions. Some students expressed they were not interested in expressing their ideas in social media or the public sphere either. Students describe their initial encounters with instructors in terms of ambiguity, anxiety, avoidance, respect, or subterfuge. Students who did not participate in discussions, excessively appreciated instructors. There was a spiral of silence in the class: others did not express opinions; neither do I. There were three main reasons for not expressing almost anything in the class: I do not care about the course and/or class; I don't have a piece of information, opinion, or any comment to share; I am worried about the class instructor or other students' potential reaction. This reaction could be muting, moralizing, marginalizing, censorship, threatening, enticement, bullying, mockery, rowdiness, or inadvertency. I referred to Rancièrean concepts of police, politics, impasse, dissensus, and subjectification, to make sense of students' perceptions of (not) possessing freedom of expression, their acts of (not) exercising free speech, and their wider social contexts of communications.

Conclusion: Freedom of expression over the internet, in academia, and within the digital university is restricted, censored, or even blocked. More than a space for expression (even with tension), Adobe Connect classes and WhatsApp groups were spaces of silence and dominance. Muting or marginalizing are not the only means and methods for neutralizing and naturalizing not to participate, or reducing participation to expression of agreement or even consensus. Over-stressing (in the name of motivating) to express ideas, or even making (pseudo)participation as compulsory, were alternative techniques and technologies of oppression and repression. The question is whether silence is a passive and minimal reaction to others' expressions, or it can be a form of active and agentic dissensus or resistance against dominance or repression. Freedom of silence is a communication right, as important as freedom of expression; silence is an expression also, an out-and-loud expression.



Original Research Paper

Structural analysis of “higher education” as a social system: Qualitative research on the pathology of Razi University

Jalil Karimi*¹

¹ Associate Prof., Sociology Dept., Social Sciences Faculty, Razi University, Kermanshah

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

Higher education
Pathology
Razi University
Qualitative analysis
Kermanshah

* Corresponding Author
j.karimi@razi.ac.ir

How to Cite this article:

Karimi, J. (2022). Structural analysis of “higher education” as a social system: Qualitative research on the pathology of Razi University. *University Studies*, 1(1), 89-124.

URL:

http://www.jous.ir/article_415.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: Despite the different advantages and challenges of the provinces, decisions have been made mainly based on short-term goals and in some cases based on the organizational utilitarianism or on a larger level based on the relationships of higher education sub-systems with political currents and governments. This has revealed the need to rethink and adopt a different approach. Higher education is facing serious problems and damages in terms of structure and function. At the macro level, coordination with other micro systems and external efficiency are criticized. Within the system, from a functional point of view, higher education is far from the set goals, and only on a quantitative level, and not compared to the global standards of scientific communities, it has achieved the goals to some extent. The price of this quantitative growth is the drop in the quality level in most fields and all levels. However, administrators, busy with daily affairs and researchers have mainly studied the micro-issues of higher education and not its entirety. This article tries to analyze the internal logic of the higher education system (Razi University) and its relationship with its environment. According to the evidence, the problems of the higher education system have been reproduced in all its components.

Methods: According to the goals of this research, we have used the qualitative method, especially the “oral data analysis” (Flick, 2017) resulting from in-depth interviews. The interviews were conducted individually and in total, including 24 cases of former and current administrators of the university and several experts, in both face-to-face and virtual ways. The propositions received at three levels of macro, middle and micro and in different fields are presented in the form of narrative propositions based on concepts and final categories in the text.

Findings: lack of academic independence, politicization of the university, lack of budget, defective power distribution, lack of management knowledge, non-participatory management, centralization, problematic selection system (management field); The problem of public education, extreme tendency towards medical sciences, degreecism, the predominance of traditional tendencies in education, ... (field of education); The politicization of research, the quantitative approach, the government funding, the lack of external research demand, the extreme tendency to write Article (research field); Cultural reductionism, lack of social space, weak cultural capital of board members, lack of demandingness (cultural field); Low level of public sports, relative poverty of students, lack of public space for students, interaction problems of employees, lack of trust of students (student area); Lack of positive attitude towards science in society and organizations, decline of the university's position in society, lack of feeling of society's need for research, lack of advanced industries, incorrect interactive relationships, bureaucracy, non-professional public relations (interactions).

Conclusion: macro-level damages have played a more important role in creating the current situation. Obstacles and problems of the middle level are second, and micro levels have played the least role. Among the fields, the problems are mainly concentrated in the field of management and research and the field of culture and interaction with the society. The interviewees' view of the future is not very optimistic.



Original Research Paper

Un-healed Wounds: Anthropological Attention to the Suffering of College Students in Iran

Asgar Izadi-Jeiran*¹

¹ Associate Prof., Dept. of Social Sciences, Faculty of Law and Social Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

Everyday Violence
Student
University
Life History
Critical Medical
Anthropology

* Corresponding Author

a.izadijeiran@tabrizu.ac.ir

☎ +41 33392305

How to Cite this article:

Izadi-Jeiran, A. (2022). Un-healed wounds: Anthropological attention to the suffering of college students in Iran, *University Studies*, 1(1), 63-87.

URL:

http://www.jous.ir/article_414.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: An Anthropological approach consider university as a society which creates some values and beliefs historically. Meanwhile Tony Becher by his concept “academic tribes” had been asserted on macro structures and abstract level, in this study I focus on micro lives and concrete level in Iranian universities. Among academic crowd, I approach a group who suffer out of social relation and culture. Although college students are the most important members of academic tribe, they locate in a subaltern situation, leading to do violence against them. Therefore, my anthropological focus has been on power relations, culture, and experience.

Methods: Using life history method which is current in anthropological researches, I listen to the story of two students, Masum and Hiwa, in Iranian universities. One of them narrated through first person view point, and the other by third person view point. Then, I analyzed these stories via extracting analytic themes.

Findings: The two academic tribes which studied in this research are in the way of developing the culture of attack-trauma and culture of racist humility. Through telling the life story of Masum and Hiwa, I make sense of violence in academic tribe by locating these stories in contexts, experiences, and outcomes. In the culture of university in Iran, college students in relation to their professors are placed in an unequal situation. The will to do violence by professors exactly rooted in knowing this inequality. The scene of university, in the experiences of the two students, is the scene of encountering the powerful professors and the powerless students. The subtle point is that all students are not equally powerless of which who are the prone to be violated who in the cultural definitions are inferior personally, socially, and economically. These three components form the power to resistance differently among the different students. Spectacles include other students and professors, through silence and pleasance, cause the scenes of violence became the routine procedures of everyday life. Therefore, lay people has an influential role in creating the violence-prone zones. Denying personhood or being human, was the main experience that these two victims had been suffering. They experience and understand themselves as persons who do not have value and because of that they have a capacity to be assaulted physically or being humiliated in front of classmates and other professors. In conclusion, Masum and Hiwa easily became an instrument and then exploited in academic life. The outcomes of this academic violence were long term trauma, will to commit suicide, and addiction.

Conclusion: In apparently calm and peaceful institutions such as universities, there are particular practices and talks which produce “everyday violence”. Everyday violence, which accepted as routine procedures of academic culture, are small wars that are not seen but kill the hope and psyche of students. The suffering which are not telling and not listening crate un-healed wounds as a mental distress among students: Lives full of sadness and rage.



Original Research Paper

Cigarette consumption and reconstruction of gender identity: Lived experiences of female students of Kharazmi University from smoking

Karam Habibpour Gatabi^{1*}, Fatemeh Yousefi Ilzoleh²

¹ Associate Prof. of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran

² Msc. in Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran,

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

social identity
gender identity
identity reconstruction
masculinity
otherness

* Corresponding Author

karamhabibpour@khu.ac.ir

☎ +21 86070778

How to Cite this article:

Habibpour Gatabi, K., & Yousefi Ilzoleh, F. (2022). Cigarette consumption and reconstruction of gender identity: Lived experiences of female students of Kharazmi University from smoking. *University Studies*, 1(1), 35-62.

URL:

http://www.jous.ir/article_413.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: Smoking among female students is a fundamental paradox; In the sense that, as expected, students, as cultured and educated people, on the one hand, have sufficient awareness and knowledge about smoking and its consequences, but on the other hand, due to various reasons that need to be studied and checked, they have tendency to consuming it and continue that.

Methods: Considering that the main purpose of this research was to study the lived experience of female students of smoking and the textural and structural conditions of this experience, therefore, the paradigm of this research was interpretive, its methodology was qualitative, and its method was phenomenological with a descriptive approach. The participants in this research were the female students of Kharazmi university in undergraduate and graduate degrees in all disciplines in the academic year 2017-2018, and 13 of them were interviewed in depth with a theoretical saturation criterion to reach the sample size. The method of selecting the participants was purposeful sampling with a combination of snowball and available strategies, and Colaizzi strategy was used to analyze the data, which includes 7 stages and is based on descriptive phenomenology, and during it, each stage that we went forward, got closer to the data and the essence of the participants' experience based on this data.

Findings: By consuming cigarettes and using it as a norm and a tool to distinct, be seen and resist against masculinity discourse and knowledge system, subjectification and its dividing practices in society, female students have tried to reconstruct their gender identity and want to change the "otherness" made of their identity by others during social relations and build a new gender identity based on the modern values of carrying their ideal self. This gender identity of today's modern women is not a fixed and unchanging thing and is subject to the process of "reflection" under the influence of various conditions and contexts. That is, today's female students in modern society are reflective human beings and they define and redefine themselves by observing and reflecting psychological and social information about the possible paths of life, they constantly create and correct their self identity, and they constantly review who they are and how they became like this.

Conclusion: Cigarette consumption is both an area for women's subjugation and domination and also an area for resistance against dominant ideologies and discourses. The smoking of female students is an act of self-definition, redefining or an act of resistance for them with marginal and stigmatized identities, who try to redefine and reconstruct their gender identity by consuming it.



Original Research Paper

Cultural Consumption of Students in Public Universities; Data analysis of a National Survey

Reza Safar Shali^{*1}

¹ Associate Pro., Dept. of Sociology, Faculty of Literature and Human Sciences, Kharazmi University, Tehran. Iran

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

cultural consumption

leisure time

Islamic and Iranian values

study

social networks

* Corresponding Author

reza_safaryshali@khu.ac.ir

☎ +989123188921

How to Cite this article:

Safari Shali. R. (2022). Cultural Consumption of Students in Public Universities; Data analysis of a National Survey. *University Studies*, 1(1), 7-33.

URL:

http://www.jous.ir/article_412.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: Background and Objectives: At first, consumption was considered as a purely economic concept, however "Max Weber" defined consumption as a process including different social and cultural actions, which is not only caused by economic factors, but also expresses the differences between social groups. Later sociologists like " Pierre Bourdieu and Jean Baudrillard specifically addressed the category of cultural consumption. At the theoretical level, cultural consumption means the acceptance and use of various products and symbols of the cultural system, and it determines the type of tendency and taste of consumers. This article examines cultural consumption among students of public universities (under the coverage of Ministry of Science, Research and Technology).

Methods: According to Cultural consumption indicators mentioned above a survey was conducted. The statistical population of this survey is 651,524 people, taking into account the dispersion and variance of the statistical population among different universities and following the sampling rules according to the principle of proportion and distribution of study fields, a questionnaire was completed from 1500 people in the studied universities.

Findings: The descriptive results of the findings show that a total of 51% have low and very low levels, 22% have high and very high levels, and 27% have moderate (sometimes) cultural consumption in different dimensions. According to the obtained average (2.50 in the range of 1 to 5), it can be said that the amount of cultural consumption by students is on average decreasing. The comparison according to educational levels shows that the highest amount of cultural consumption is among undergraduate (2.57), doctoral (2.53) and then master's students (2.40), respectively. According to the findings of the present research, it can be said that despite spending part of the students' free time on social networks and watching movies and listening to music, attending to religious teachings and rituals (participating in mosque ceremonies, holy shrines, visiting religious places, etc.) among the relative majority of students, it is considered as one of the forms of spending time in terms of cultural consumption

Conclusion: The significant suggestion of the current research is to carry out cultural and social policy and planning by related organizations with the aim of diversifying the leisure time of the target group according to the country's educational patterns; Because as long as cultural planning is done according to the priorities, needs and demands of the target community and taking into account cultural policies and Iranian and Islamic values, alienation among students and young people will be reduced and the possibility of entering culture through a discourse gap will be reduced.

the “only” possible society that provides a deep experience of individual autonomy in the Iranian society. Of course, this is a big claim but can be used to open a way to defend the university. The university is the “only” place that makes individual freedom and autonomy possible, and this has been its fundamental function in the course of Iranian history. This is probably the reason why the university in Iran has been the vanguard of all freedom-loving movements in the contemporary history. From this point of view, the collapse of university and society provides the possibility of experiencing freedom. Therefore, we must defend this only possibility of experiencing freedom and try to implement this logic in all social fields.

The University Studies Quarterly has come into existence with the aim of being a means to convey research achievements where the primary aim is to defend the Iranian university as a socio-cultural institution. So far, important works in the field of university studies and higher education have been published in Iran. A principal share of articles is usually devoted to researches that study the university as a specialized institution in the field of knowledge production and promotion. While the “University Studies Quarterly” will try to dedicate a majority of its articles on areas that study the university as a field of cultural and social activism, I hope that respected scholars and researchers would help us accomplish this goal.

In the first issue of “The University Studies Quarterly”, which is now in front of you, Reza Safari Shali has presented an analysis based on the data of a national survey about the cultural consumption of students in public universities. Karam Habibpour Getabi and Fateme Vasfi Il-Zouleh have published an article on one of the most controversial student actions in the university environment (smoking). Asghar Izadi Jiran has spoken about the suffering of students, especially those facing with discrimination on the university campus and Jalil Karimi, relying on the special situation of one of the oldest universities in the country (Razi University of Kermanshah), has presented a structural analysis of higher education. Also, in the article “Freedom of Academic Expression in Iran”, Sadra Khosravi has investigated the relationship between students and professors during virtual classes during the Coronavirus pandemic and has shown how the presence in the virtual space made it possible for students to freely express challenges and criticism. In the article “Instagram and a

possibility to produce an informed community inside/outside the university”, Hamed Taheri-Kia has shown how the production and circulation of information about events, concerns and programs by political organizations and student unions lead to collective awareness among students. And finally, Mahdi Hosseinzadeh Fermi, in his article, has shown that how student associations can empower them culturally.

In “The University Studies Quarterly”, in addition to scientific articles, since we believe that one of our main tasks is to provide specialized assistance to the progress of Iran’s higher education and bring the university closer to its desired position with evaluation, diagnosis and criticism, we also consider the study of successful global experiences as part of the requirements and hence publish articles, in which, prominent books in the field of university studies, science and technology could be taken into account critically and systematically. In the current issue, two critical articles, one about the book *The Architecture of Science* by Dr. Reza Mansouri and another about the book *A Framework for Scientific Policymaking: Interaction of Natural and Human Sciences* by Dr. Mohammad Reza Ghaemi Nik have been published. The first critical article was submitted by Dr. Reza Gholami and the second by Dr. Farhad Bayani to the office of the quarterly for publication. I express my sincere gratitude to these scholars for their diligence in criticizing the opinions of their colleagues. I am also thankful to all the researchers whose books are either critically reviewed in this quarterly or those who intend to introduce their published works in the field of university studies, science and technology. We invite them to send their articles for publication to the “University Studies Quarterly” so that it will be available to the interested lot in the shortest possible time.



Editor's Note

On the Necessity of University Study as a Socio-Cultural Institution

Reza Samim¹

¹ Associate Prof., Dept. of Cultural Studies, Institute for Social and Cultural Studies, Tehran, Iran

The University Studies Quarterly in the current scenario has found an opportunity to become a scientific journal and a jewel with the efforts of the Institute of Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research and Technology, so that it will be the topic of discussions of some politicians and intellectuals from ineffective, unproductive and asynchronous institutions. Perhaps these critics are right in their interpretation of the Iranian university as a failed project and a collapsed institution if we consider that the main function of the university has been the production of specialized knowledge and, accordingly, the training of specialists. If we look realistically, the Iranian university has not been able to do what was widely expected i.e. it failed to fulfil obligations to the community around. In this sense, the university has acted contrary to the organic material it embraces and has turned into an ineffective institution.

For us, an image such criticism is a conflicting one that has always existed between the Iranian university and the community around it. This image to a larger extent is real. Historically, the Iranian university has been considered an “awkward patch” for both governments and families. But the questions are: Why have the government and society often favored such an awkward patch? Why have governments always provided financial support to this institution and did not want to take seriously the plans that existed to close it down or leave it more or less in the arms of the market? Why do so many Iranian families go to great lengths to send their children to the university? What are the motivation and guarantee for long-term plans whose goal is to achieve a position in an Iranian university

and our children are bound to their exact implementation? We know that this crumbling institution, as critics too believe, still hosts a large number of its enthusiasts and attracts a large part of educated youth to the pre-university education system. Why do we go to university when we actually know that a large part of those who enter the university cannot use their degrees to manage their livelihood? For years, job market planners have talked about the market’s need for skilled technicians, and critics have stressed the ineffectiveness of universities in training specialists, then why the competition for the entry into technical and vocational centers whose training is directly related to the job market, doesn’t get hot and families show little interest to get their children into these centers?

It seems that the Iranian university has another function besides a knowledge-producing and promoting one, a function that can be used as an excuse to defend the university in the face of criticisms. I call this the socio-cultural function. In the contemporary Iranian history, the university has been one of the few arenas that were able to build a special form of collective activism and social demands and successfully internalize it in its activists. The Iranian university is an arena where freedom is realized from subjugation in the pre-university education system, it inculcates this ability among its members, especially students, in the form of a bond that can prove it defensible and admirable. For our youth, university is the “only” possibility to experience independence and freedom through the supervision of a traditional education system. In other words, if we consider “society” as a place where one can act independently and freely, the university is

CONTENTS

Editor's Note

- On the Necessity of University Study as a Socio-Cultural Institution 5
Reza Samim

Research Papers

- Cultural Consumption of Students in Public Universities; Data analysis of a National Survey 7
Reza Safari Shali
- Cigarette Consumption and Reconstruction of Gender Identity: Lived Experiences of Female Students of Kharazmi University from Smoking 8
Karam Habibpour Getabi, Fateme Yousefi Ilzole
- Un-healed Wounds: Anthropological Attention to the Suffering of College Students in Iran 9
Asghar Izadi-Jeiran
- Structural Analysis of "Higher Education" as a Social System: Qualitative Research on the Pathology of Razi University 10
Jalil Karimi
- The Problem of Freedom of Expression in Academia in Iran: A Rancièrian Auto-ethnography of an Online Learning Experience 11
Sadra Khosravi
- Instagram and a Possibility for the Production of an Aware Crowd Inside/Outside of the University 12
Hamed Taheri Kia
- Study of Student's Communities Functions in their Cultural Empowering 13
Mehdi Hosseinzade Feremi

Book Reviews

- Science Architect in the Absence of National Situation: The Review of the Book Entitled "Architecture of Science Written by Reza Mansouri 14
Reza Gholami
- The Review of the book entitled: "A Framework for Science Policymaking; Interaction of Natural Sciences and Humanities" 15
Written by Mohammadreza Ghaemi Nik
Farhad Bayani

Journal of University Studies (JOUS)

Volume 1, Issue 1, Autumn 2022

JOUS is a quarterly journal, Published by Iranian Institute for Social and Cultural Studies (ISCS).

Director-in-Charge: Reza Gholami, Ph.D

Editor-in-Chief : Reza Samim, Ph.D

Publisher: Institute for Social and Cultural Studies

Editorial Board

Mousa Akrami, Professor of Islamic Azad University Science and Research Branch; **Mohammad Baher Alizade Aghdam**, Professor of Tabriz University; **Morteza Bahrani**, Associate Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Saeede Garoosi**, Professor of Shahid Bahonar University of Kerman; **Mohammad Javad Harati**, Professor of Bu-Ali Sina University; **Abdolhossein Kalantari**, Associate Professor of Tehran University; **Reza Mahoozi**, Associate Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Nematollah Moosapour**, Professor of Hormozgan University; **Ali Paya**, Professor of The Islamic College (London); **Reza Samim**, Associate Professor of Institute for Social and Cultural Studies.

Referees of this Issue

Abolhasan Riyazi, Associate Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Shiva Alinaghian**, University of Tehran; **Abazar Ashtari Mehrjardi**, Assistant Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Ghazal Eskandarnezhad**, Assistant Professor of Tehran University of Art; **Leyla Falahati**, Associate Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Mohammad Ganji**, Associate Professor of Kashan University; **Gholamreza Ghafari**, Associate Professor of Tehran University; **Abdollah Karimzade**, Assistant Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Khadije Keshavarz**, Assistant Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Shiva Masoudi**, Assistant Professor of Tehran University; **Jabbar Rahmani**, Associate Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Hosein Sarafraz**, Assistant Professor of Allameh Tabataba'ei University; **Amene Sedighian Bidgoli**, Assistant Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Vahid Shalchi**, Associate Professor of Allameh Tabataba'i University; **Abbas Varij Kazemi**, Associate Professor of Institute for Social and Cultural Studies.

- This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution.
License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)
- For further information, please visit: www.jous.ir
- All rights reserved for publisher.

Address:

No. 124, Momen Nejad St. (1st Golestan), Pasdaran Ave., Tehran, Iran

P.O Box: 1666914711

Tel: +98 21 22570719

Email: info@jous.ir

Website: <http://www.jous.ir>



Journal of University Studies

Volume 1, Issue 1, Autumn 2022

Cultural Consumption of Students in Public Universities; Data analysis of a National Survey
Reza Safari Shali

Cigarette Consumption and Reconstruction of Gender Identity: Lived Experiences of Female Students of Kharazmi University from Smoking
Karam Habibpour Getabi, Fateme Yousefi Ilzole

Un-healed Wounds: Anthropological Attention to the Suffering of College Students in Iran
Asghar Izadi-Jeiran

Structural Analysis of "Higher Education" as a Social System: Qualitative Research on the Pathology of Razi University
Jalil Karimi

Freedom of Expression in Academia in Iran: A Ranciècean Auto-ethnography of an Online Learning Experience
Sadra Khosravi

Instagram and a Possibility for the Production of an Aware Crowd Inside/Outside of the University
Hamed Taheri Kia

Study of Student's Communities Functions in their Cultural Empowering
Mehdi Hosseinzade Feremi

► Book Reviews

Science Architect in the Absence of National Situation: The Review of the Book Entitled "Architecture of Science Written by Reza Mansouri
Reza Gholami

The Review of the book entitled: "A Framework for Science Policymaking; Interaction of Natural Sciences and Humanities" Written by Mohammadreza Ghaemi Nik
Farhad Bayani