



Research Paper

The university and the social construction of the meaning of war: A qualitative study among students

Javad Madahi Mashizi¹

Received: May. 6, 2026; Accepted: Sep. 8, 2026

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the “meaning of war is socially constructed” among students at Shahid Bahonar University of Kerman. Adopting a qualitative approach and an interpretive paradigm, the research explored students’ cognitive frameworks, mediating sources of meaning management, engagement with intersecting narratives, and normative-identity foundations regarding war. Empirical data were collected through semi-structured interviews with 12 students across various disciplines, selected via purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Data analysis using Braun and Clarke’s thematic analysis yielded four main themes and twelve sub-themes: (1) Mental Imagery and the Semantic System of War (humanitarian catastrophe, existential threat, distant phenomenon); (2) Management of Meaning by Mediating Sources (digital representation, academic institutional dynamism, familial cultural capital); (3) Tension among Intersecting Narratives (polyphonic perception, conceptual integration strategy, interpretive agency); and (4) Moral Foundations and Agentic Identity (human dignity and universal ethics, defensive rationality and territorial integrity, social responsibility and peace-building). Findings demonstrate that students construct the meaning of war through a dynamic, self-regulating cognitive system. Rather than succumbing to media manipulation or binary reductions, students utilize the university environment as an arena for critical thinking and dialogic reflexivity. In this dialectic process, they integrate universal humanitarian ethics advocating sustainable peace with defensive rationality legitimizing national security and sovereignty, resulting in the development of a reflexive, ethically grounded, and agentic identity.

Keywords: social construction, meaning of war, thematic analysis, interpretive agency, agentic identity

1. Assistant Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

✉ madahi1980@uk.ac.ir



INTRODUCTION

War is not merely an event with material, military, and strategic dimensions; rather, it is a social and symbolic reality whose meaning is shaped and reproduced within the context of social interactions, linguistic structures, institutional fields, and systems of representation. In contemporary Iranian history, the eight-year experience of the “Sacred Defense” has laid an identity-based and discursive foundation for an official narrative centered on sacrifice, national cohesion, and territorial defense. However, the contemporary generation of university students lacks direct exposure and lived experience of that era, occupying a fundamentally distinct generational and epistemological standpoint. The perception of this generation regarding war is formulated through a complex intersection of transnational digital media narratives, official institutional discourses, family oral history, and ongoing regional geopolitical tensions. Concurrently, the convergence of military threats with socioeconomic pressures, inflation, uncertain career horizons, and cultural transformations has shifted the perception of war from an abstract historical commemoration to an existential anxiety regarding individual progress and ontological security. Within these coordinates, the academic environment functions as a locus for critical thinking, deliberative discourse, and reflexivity. Accordingly, this study examines how students at Shahid Bahonar University of Kerman perceive and represent the phenomenon of war across semantic structures, mediating sources, and interpretive experiences, and how they negotiate official discourse propositions, digital visual productions, and moral-humanistic values. To analyze the multi-layered mechanisms of meaning construction, the study deploys a three-level theoretical framework:

Micro Level (Social Construction and Reflexive Agency): Grounded in the social construction of reality theory (Peter Berger and Thomas Luckmann), the external reality of war becomes a subjective phenomenon through externalization, objectivation, and internalization. In accordance with Anthony Giddens’ structuration theory and late modernity thesis, internalizing meaning is not passive; actors possess reflexive agency. The existential threat of war unsettles ontological security and activates students’ discursive consciousness to reinterpret their lifeworld.

Meso Level (Institutional Academic Field and Semiotic-Media Mediation): Pierre Bourdieu’s notions of field and cultural capital illuminate how students cultivate critical resistance against passive information consumption. Concurrently, Stuart Hall’s representation theory and Jean Baudrillard’s concepts of simulacra and hyperreality elucidate how modern media configure a simulated reality where boundaries between the concrete event, visual representation, and sensory perception become blurred.

Macro Level (Dialogical Polyphony and Moral Conscience): Mikhail Bakhtin’s dialogical logic and polyphony explain the interaction among official, transnational,

and humanistic voices. In terms of value judgment, Lawrence Kohlberg's theory of post-conventional moral development and Emmanuel Levinas's ethics of asymmetric responsibility toward the suffering of the Other illustrate the transition of student perspectives from militaristic-instrumental logic toward universal humanitarian and peace-oriented principles.

METHODOLOGY

This study was conducted within a qualitative paradigm using an interpretive approach:

Population and Sampling Strategy: The study population comprised enrolled students across diverse academic disciplines at Shahid Bahonar University of Kerman during the 2025–2026 academic year. Using purposive sampling with maximum variation, 12 participants (6 female, 6 male) were selected across undergraduate, master's, and doctoral programs in the humanities, basic sciences, and engineering. Inclusion criteria encompassed active academic enrollment, absence of direct physical exposure to war, and voluntary informed consent.

Data Collection: Data were generated through in-depth semi-structured qualitative interviews lasting between 45 and 80 minutes. The interview protocol addressed four primary axes: mental imagery of war, institutional functions of the academic environment, mediating roles of emerging digital media, and intersections between war, daily life, and future horizons. Sampling and data collection continued until theoretical saturation was attained.

Data Analysis: Interview transcripts were analyzed using Braun and Clarke's six-phase thematic analysis framework, comprising familiarization with data, initial code generation, searching for candidate themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the analytical report.

Trustworthiness Criteria: Scientific rigor and trustworthiness were evaluated against Lincoln and Guba's four-dimension framework: Credibility (via prolonged data engagement and member-checking), Transferability (via thick and context-sensitive descriptive accounts), Dependability (via external peer audit and code verification by an independent qualitative researcher), and Confirmability (via systematic audit trails and researcher reflexivity).

FINDINGS

Systematic thematic analysis revealed four principal themes and related sub-themes:

1. Mental Imagery and Semantic System of War

War as a Human Catastrophe: The dominant signifier of war is perceived not through military triumphs or geopolitical gains, but through lived suffering and the violation



Iranian Cultural Research

Abstract



of human dignity. Imagery of forced displacement, bereavement, physical trauma, and civilian casualties underpins this perspective, reflecting a binary contrast between decision-making elites and vulnerable civilian victims, signaling a desacralization of violence.

Existential Threat and Future Anxiety: War is interpreted as a disruptive force that suspends personal temporal horizons. Participants expressed profound anxiety over the potential invalidation of accumulated academic and scientific capital, leading to diminished ontological security and shifting personal priorities from self-actualization toward existential preservation.

Distant, Abstract, and Framed: Lacking direct tactile contact, students experience war primarily through digital display screens. This generates an ontological paradox: war appears visually proximate due to real-time information flows, yet tangibly distant. This condition can foster commodification of suffering, media simulation, and emotional desensitization induced by prolonged exposure to sensationalized news feeds.

2. Management of Meaning by Mediating Sources

Digital Mediation: Social platforms (notably Instagram and Telegram) serve as primary perceptual gateways. These networks evoke heightened anxiety through affective stimuli and unverified reporting. Concurrently, state-imposed internet filtering generates a perceptual barrier, cultivating systemic skepticism toward domestic coverage and compelling students to engage in critical cross-checking.

Institutional Function of the University: The academic sphere serves as a cognitive haven and deliberative public arena. In contrast to the immediacy of digital platforms, academic seminars and faculty dialogues facilitate the transformation of reactive affective responses into structured inquiries involving international law and geopolitical realities.

Cultural Capital (Family and Peers): Intergenerational family narratives convey the unvarnished emotional and economic toll of historic armed conflicts, transforming past events into embodied historical memory. Concurrently, peer interactions provide evaluative spaces for negotiating and deconstructing conflicting media representations.

3. Tension between Intersecting Narratives

Critical Distance from Official Narratives: Confronted with state-sanctioned discourses that frame war in mythologized or purely triumphalist rhetoric, students exercise deconstructive readings. They systematically separate defensive imperatives from state propaganda, foregrounding structural and infrastructural consequences.

Reflexivity and Dialogue-Orientation in the Academic Environment: The

polyphonic nature of the university enables comparative appraisal of competing narratives. Where institutional constraints limit uninhibited discourse, students employ strategic silence or academic registers to cultivate independent perspectives outside binary frameworks.

4. Moral Foundations and Agentic Identity

Moral Responsibility and Global Empathy: Ethical evaluations transcend conventional geopolitical boundaries. Student repudiation of armed conflict is anchored in universal human dignity; human suffering evokes equal ethical concern irrespective of national, ethnic, or political identities.

Rational Identity-Seeking Amidst Narratives: Participants maintain a nuanced distinction between principled anti-war orientations and the lawful defense of national sovereignty. They articulate an identity that upholds territorial integrity while prioritizing diplomatic rationality, human capital preservation, and peace-oriented sustainable development.

CONCLUSION

The social construction of war among contemporary university students emerges at the intersection of individual reflexive agency, semiotic digital mediation, and the deliberative academic field. Findings demonstrate that student understandings have diverged from traditional, state-centric, and militaristic paradigms, adopting an existential, ethical, and pluralistic character. Students operate neither as passive recipients of digital information flows nor as uncritical adopters of official narratives. Mobilizing university-derived cultural capital, they exercise critical reflexivity. In this framework, peace-seeking reflects post-conventional moral awareness and dedication to universal human rights, integrated with a pragmatic appreciation of sovereign security. Macro-level educational and cultural institutions should avoid rigid, monologic messaging and acknowledge the critical literacy, generational anxieties, and deliberative capacities of students to bridge generational divides and sustain institutional trust during geopolitical crises.

NOVELTY

This study provides an original empirical and theoretical contribution by investigating the social construction of war specifically within an Iranian higher education context characterized by generational distance from historical conflicts and acute digital mediation. Methodologically, it advances qualitative conflict studies by synthesizing a three-tier conceptual architecture (Berger & Luckmann's constructionism, Bourdieu's cultural capital, and Bakhtinian-Levinasian ethical dialogism) to unpack how university students decouple moral empathy and diplomatic rationality from polarized official and transnational media narratives.



Iranian Cultural Research

Abstract

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

Funding

This research received no external financial support or grant from public, commercial, or non-profit sectors.

AI Use Disclosure

Artificial intelligence tools were used solely for language editing and structural formatting. All research, data analysis, and intellectual content were developed independently by the author.



Iranian Cultural Research

Vol. 19
Issue 3
Autumn 2026

BIBLIOGRAPHY

- Ahmadi, F. (2024). *Meaning-making coping strategies in the context of war and anticipated war: A cross-cultural comparative study in Ukraine, Iran and Sweden*. University of Gävle.
- Ahmadi, F. (2024). *Meaning-making coping strategies in the context of war and anticipated war: A cross-cultural comparative study in Ukraine, Iran and Sweden* [Research project]. University of Gävle. <https://www.hig.se/engelska/university-of-gavle/research/researchers/aha/fereshteh-ahmadi>
- Altbach, P. G. (2015). *The international imperative in higher education*. Sense Publishers.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2016). *The dialogic imagination: Four essays* (R. Khoei, Trans.). Nashr-e Now. (Original work published 1981) [In Persian]
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S. F. Glaser, Trans.). University of Michigan Press.
- Baudrillard, J. (1995). *The Gulf War did not take place* (P. Patton, Trans.). Indiana University Press.
- Baudrillard, J. (2017). *Simulacra and simulation* (M. Haghighi, Trans.). Nashr-e Markaz. (Original work published 1981) [In Persian]
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2008). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (F. Majidi, Trans.). Elmi va Farhangi Publications. (Original work published 1966) [In Persian]
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (P. Collier, Trans.). Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (H. Chavoshian, Trans.). Saleh Publications. (Original work published 1979) [In Persian]
- Castells, M. (2010). *The information age: Economy, society and culture: The power of identity* (H. Chavoshian, Trans.). Tarh-e No. (Original work published 1997) [In Persian]
- Daneshvar, H., Karami, M. T., & Zokaei, M. S. (2023). A feminine narrative of the Iran-Iraq War: Lived experiences of Khuzestani women residing in Shahid Beheshti Town of Mashhad. *Journal of Cultural Studies and Communication*, 19(72), 119–146. [In Persian]



Iranian Cultural Research

Abstract



- Diab, S. Y., & Schultz, J. (2021). Factors contributing to student academic underachievement in war and conflict: A multilevel qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103211. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103211>
- Fakouhi, N. (2002). *Academic violence: Theories, contexts, and solutions*. University of Tehran Press. [In Persian]
- Fakouhi, N. (2002). *History of anthropological thought and theories*. Ney Publishing. [In Persian]
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (2005). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis* (M. Rezaei, Trans.). Sa'ad Publications. (Original work published 1979) [In Persian]
- Giddens, A. (2010). *The consequences of modernity* (M. Solasi, Trans., 5th ed.). Nashr-e Markaz. (Original work published 1990) [In Persian]
- Giroux, H. A. (2007). *The university in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*. Paradigm Publishers.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger, Trans.). MIT Press.
- Hall, S. (2012). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (A. Derakhshan, Trans.). Research Institute of Culture, Art and Communication. (Original work published 1997) [In Persian]
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications.
- Jabri, V. (1996). *Discourses on violence: Conflict analysis reconsidered*. Manchester University Press.
- Jalaeipour, H. R. (2013). *Sociology of social movements in Iran*. Tarh-e No. [In Persian]
- Kachoyan, H., & Hassani, H. (2012). *Generational changes in Iran: An examination of intergenerational value and identity transformations*. Nameh-ye Pajoohesh-e Farhangi, 13(49), 7–36. [In Persian]
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.

- Kohlberg, L. (2006). *The stages of moral development* (A. Razavieh, Trans.). Arjmand Publications. (Original work published 1981) [In Persian]
- Levinas, E. (1985). *Ethics and infinity: Conversations with Philippe Nemo* (R. A. Cohen, Trans.). Duquesne University Press.
- Lévinas, E. (2018). *Ethics and infinity: Conversations with Philippe Nemo* (M. Farhadpour & S. Najafi, Trans.). Rokhdad-e No. (Original work published 1982) [In Persian]
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Mahdizadeh, S. M., & Jafari, A. (2021). Evolution in generational perception of security and defense in the networked communication era. *Iranian Cultural Research*, 14(2), 55–82. [In Persian]
- Mesbahi Moghaddam, S., Abolhassan Tanhaei, H., & Shekarbeigi, A. (2021). The social construction of national identity among PhD students. *Epistemological Research in Islamic University*, 25(3), 753–766. [In Persian]
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3–69). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. New York University Press.
- Navabakhsh, M., Fathi, S., & Hashemi, S. M. (2020). Sociological study of transformations in defense and generational values among students. *Journal of Iranian Social Development Studies*, 17(64), 41–58. [In Persian]
- Richmond, O. P. (2018a). *A genealogy of peace and conflict theory*. Routledge.
- Richmond, O. P. (2018b). *Peace formation and political order in conflict affected societies*. Oxford University Press.
- Saeedi, M., Jabali, O., & Khalili, F. (2025). Reclaiming identity: The Gaza War's role in shaping Palestinian university students' resilience and life's meaning. *Acta Psychologica*, 253, Article 104694. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104694>
- Safinezhad, M., & Mahdizadeh, S. M. (2022). Representation of the concept of war and peace on virtual social networks: A critical discourse analysis of young generation users' perspectives. *Quarterly of New Media Studies*, 8(31), 75–102. [In Persian]
- Salehi, A., Hosseini, S. M., & Karimi, Z. (2019). Content analysis of the representation of war and Holy Defense in secondary school textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 14(52), 11–35. [In Persian]
- Sharbatian, Y., & Taheri, M. (2017). Qualitative study of the social and cultural consequences of war on the lifestyle of martyrs and veterans' families. *Iranian Journal of Social Development Studies*, 9(3), 35–50. [In Persian]
- Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. Farrar, Straus and Giroux.



Iranian Cultural Research

Abstract



مقاله پژوهشی

دانشگاه و برساخت اجتماعی معنای جنگ: مطالعه‌ای کیفی در میان دانشجویان

جواد مداحی مشیزی^۱

دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۶؛ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی چگونگی «برساخت اجتماعی معنای جنگ» در میان دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان به انجام رسید. این مطالعه با اتخاذ رویکرد کیفی و پارادایم تفسیری، در پی فهم چارچوب‌های ادراکی، منابع واسط مدیریت معنا، نحوه مواجهه با روایت‌های متقاطع و بنیادهای اخلاقی-هویتی نسل دانشجو در پیوند با پدیده جنگ است. داده‌های تجربی از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ نفر از دانشجویان رشته‌ها و مقاطع گوناگون تحصیلی گردآوری شد؛ انتخاب مشارکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری هدفمند انجام پذیرفت و فرایند گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری تداوم یافت. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش «تحلیل مضمون براون و کلارک» به شناسایی چهار مضمون اصلی و دوازده زیرمضمون انجامید: ۱. تصویرسازی ذهنی و نظام معنایی جنگ (مشمتمل بر فاجعه انسانی، تهدید وجودی و امر دور)؛ ۲. مدیریت معنا توسط منابع واسط (با تأکید بر بازنمایی‌های دیجیتال، کارکرد پویای دانشگاه و سرمایه فرهنگی خانواده)؛ ۳. تنش میان روایت‌های متقاطع (حاوی ادراک چندصدایی، راهبرد یکپارچه‌سازی مفهومی و عاملیت تفسیری دانشجو)؛ ۴. بنیادهای اخلاقی و هویت کنشگر (شامل کرامت انسانی و اخلاق جهان‌شمول، عقلانیت دفاعی و صیانت سرزمینی، و مسئولیت اجتماعی و صلح‌ورزی). یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که برساخت معنای جنگ نزد دانشجویان، حاصل یک منظومه شناختی پویا و خودتنظیم‌گر است. دانشجویان به جای انفعال در برابر هجمه رسانه‌ای یا افتادن در دام دوقطبی‌های ساده‌انگارانه، از محیط آکادمیک به‌مثابه بستری برای تفکر انتقادی و دیالوگ بهره می‌گیرند. در این فرایند، دانشجو از یک سو با تکیه بر وجدان اخلاقی، خشونت و جنگ‌افروزی را نفی کرده و مدافع صلح پایدار است، و از سوی دیگر با درک عقلانیت راهبردی و صیانت از تمامیت ارضی، دفاع از امنیت ملی را وظیفه‌ای هویتی و مشروع قلمداد می‌کند. این تلفیق هوشمندانه نشان‌دهنده شکل‌گیری نوعی «هویت کنشگر عقلانی و اخلاق‌مدار» در میان نخبگان دانشگاهی است.

کلیدواژه‌ها: برساخت اجتماعی، معنای جنگ، تحلیل مضمون، عاملیت تفسیری، هویت کنشگر

۱. استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

✉ madahi1980@uk.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

جنگ فراتر از پدیده‌ای صرفاً نظامی و مادی، در بستری نمادین و از طریق فرایندهای برساخت‌گرایانه معنا می‌یابد؛ چراکه مواجهه جوامع با آن، متأثر از تفسیرها و کلان‌روایت‌های نهادی است. از منظر برساخت‌گرایی اجتماعی، پدیده‌ها برآمده از تعاملات نمادین و ساختارهای زبانی‌اند (برگر و لاکمن^۱، ۱۹۶۶، ۴۵) و جنگ نیز معنای ثابتی ندارد، بلکه در میدان‌های اجتماعی همواره میان عناوینی چون مشروع، ناگزیر، دفاعی یا فاجعه‌بار بازتعریف می‌شود (جابری^۲، ۱۹۹۶، ۱۱۲). در این فرایند، دانشگاه به مثابه میدان تولید سرمایه فرهنگی و جامعه‌پذیری ثانویه، نقشی کلیدی در بازتولید یا به چالش کشیدن نظام‌های معنایی ایفا می‌کند (بورديو^۳، ۱۹۸۸، ۷۳). دانشجویان در جایگاه قشری پویا، در میانه گفتمان‌های رسمی بازتولیدکننده امنیت و هویت ملی، و روایت‌های متکثر و انتقادی شبکه‌های نوین ارتباطی قرار دارند. از دیدگاه ژيرو، گرچه آموزش عالی می‌تواند در طبیعی‌سازی تلقی‌های خاص از امنیت و خشونت سهیم باشد، هم‌زمان فضایی برای مقاومت گفتمانی، گفت‌وگو و واسازی مفاهیم مسلط نیز به شمار می‌رود (ژيرو^۴، ۲۰۰۷، ۵۴).

در جامعه ایران، معنای جنگ عمیقاً با تجربه تاریخی جنگ هشت‌ساله (دفاع مقدس) و بازتولید نمادها و الگوهای هویتی آن پیوند دارد (فکوهی، ۱۳۸۱، ۱۱۲). با این حال، گسست نسلی و غیاب تجربه مستقیم جنگ نزد نسل جدید، در کنار گسترش رسانه‌های دیجیتال، به مواجهه با روایت‌های متنوع داخلی و فراملی و در نتیجه بازاندیشی در مفاهیم سنتی و رسمی انجامیده است (جلایی‌پور، ۱۳۹۲، ۸۵). این دگرگونی پرسش از چگونگی بازسازی ذهنی مفاهیمی چون وطن، دفاع، خشونت و انسانیت نزد دانشجویان را برجسته می‌سازد.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۶۸

دوره ۱۹، شماره ۳

پاییز ۱۴۰۵

پیاپی ۷۵

1. Berger & Luckmann
2. Jabri
3. Bourdieu
4. Giroux



پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد مطالعات حوزه جنگ غالباً بر پیامدهای روانی و اجتماعی بر بازماندگان (شربتیان و طاهری، ۱۳۹۶، ۴۳)، تحلیل متون درسی و رسانه‌ای (صالحی و همکاران، ۱۳۹۸، ۱۷)، یا نقش دانشگاه در بازتولید امنیت و صلح (آلت‌باخ^۱، ۲۰۱۵، ۸۹؛ ریچموند^۲، ۲۰۱۸، ۱۲۰) متمرکز بوده‌اند. با این حال، واکاوی لایه‌های معرفتی، عاطفی و نشانه‌شناختی معنای جنگ در پیوند با زیست جهان رسانه‌ای شده دانشجویان مغفول مانده است. از این رو، پژوهش کیفی حاضر با روش تحلیل مضمون، در پی پاسخ به این پرسش بنیادین است که دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان چگونه معنای جنگ را در تلاقی تجربه‌های زیسته، گفت‌وگوهای دانشگاهی و روایت‌های رسانه‌ای برمی‌سازند و چه عواملی در این دگرگونی معنایی نقش دارند؟ پدیدار جنگ در زیست جهان دانشجویان کنونی، دستخوش گسست و تحولی بنیادین شده است. برای نسل‌های پیشین، جنگ تجربه‌ای زیسته، حماسه‌ای دفاعی و بازنمایی‌گر مفاهیمی نظیر شهادت، ایثار و انسجام ملی بود (فکوهی، ۱۳۸۱، ۱۱۵؛ کچوئیان و حسنی، ۱۳۹۱، ۱۴). اما برای نسل دانشگاهی امروز که با دوران جنگ تحمیلی فاصله زمانی دارد، معناسازی پیرامون جنگ در کانون دگرگونی پارادایمی و تعارض شناختی قرار گرفته است (نوابخش و همکاران، ۱۳۹۹، ۴۳). کنشگر امروز نه از موضع تجربه مستقیم، بلکه در افق زیست جهان رسانه‌ای شده و دیجیتال با جنگ مواجه می‌شود (صفی‌نژاد و مهدی‌زاده، ۱۴۰۱، ۸۵)؛ امری که معنای جنگ را از یک پدیده تثبیت‌شده و حماسی، به پدیداری چندلایه و سیال تبدیل کرده است.

دومین تحول، گذار کانون معنایی از امر تاریخی به اضطراب وجودی است. تشدید بحران‌های ژئوپلیتیک و تهدیدهای امنیتی معاصر، جنگ را از روایتی موزه‌ای در کتب درسی به تهدیدی انضمامی برای امنیت و آینده جوانان بدل کرده است (بودریار^۳، ۱۹۹۵، ۴۲؛ کاستلز^۴، ۱۳۸۹، ۱۲۳). هم‌زمان، گسترش گفتمان‌های حقوق‌بشری

1. Altbach
2. Richmond
3. Baudrillard
4. Castells



باعث شده است دانشجو، جنگ را در قالب هزینه‌های انسانی و نفی خشونت معنا کند؛ گذاری از اخلاق جمع‌گرایانه سنتی به اخلاق جهان‌شمول متمرکز بر کرامت فردی (ریچموند، ۲۰۱۸، ۱۲۰؛ مهدی‌زاده و جعفری، ۱۴۰۰، ۶۵).

سومین ساحت این دگرگونی در شکاف میان روایت رسمی و روایت‌های شبکه‌ای رخ می‌دهد. دانشجو از یک‌سو با روایت مسلط نهادی (مبتنی بر مفاهیم قدسی) و از سوی دیگر با روایت‌های مجازی و ضدجنگ مواجه است. دانشگاه به‌مثابه میدان جامعه‌پذیری ثانویه و عقلانیت انتقادی (ژیرو، ۲۰۰۷، ۵۴؛ بوردیو، ۱۹۸۸، ۷۳)، دقیقاً محلی است که این تحول معنایی در آن به اوج چگالی می‌رسد و دانشجو می‌کوشد در بستر مباحثات آکادمیک، منفعلانه تسلیم هیچ‌یک از این قطب‌ها نشود.

مسئله پژوهش حاضر این است که کنشگر دانشگاهی در میانه این تحولات، چگونه جنگ را بازمعناسازی می‌کند؟ این مواجهه نه به سردرگمی، بلکه به شکل‌گیری منظومه‌ای دیالکتیکی انجامیده است: انزجار اخلاقی از خشونت و تلقی جنگ به‌مثابه فاجعه انسانی، در کنار ضرورت‌سنجی عقلانی برای دفاع بازدارنده، که از مجرای نقد فعال روایت‌ها در فضای دانشگاه بازتولید می‌شود.

ادبیات موجود عمدتاً بر ابعاد تاریخی یا نگرش‌سنجی‌های کمی متمرکز بوده و از واکاوی این دگرگونی کیفی در منظومه معنایی نسل جدید غفلت کرده است. بنابراین، پژوهش حاضر با اتکا به تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان می‌کوشد این شکاف را پر کند و نشان دهد چگونه معنای جنگ در ذهن این نسل، از برساختی سنتی و تک‌صدایی به برساختی بازاندیشانه و اخلاق‌محور دگرگون شده است.

واکاوی ادراک دانشجویان از پدیدار جنگ، ضرورتی بنیادین در جامعه معاصر ایران است که از سه لایه درهم‌تنیده نشئت می‌گیرد. نخست، شکاف نسلی و دگرگونی در منابع معنابخشی است؛ نسل کنونی دانشگاهیان فاقد تجربه زیسته از جنگ هشت‌ساله است و افق معنایی آنان در تقابل میان بازنمایی‌های رسمی-نهادی و روایت‌های متکثر دیجیتال شکل گرفته است. دوم، زیستن مستمر در اتمسفر تنش‌های ژئوپلیتیک است که

جنگ را از یک مفهوم انتزاعی به تجربه‌ای ملموس از شوک‌های وجودی و تهدیدهای امنیتی بدل کرده است؛ امری که ضرورت شناخت نحوه مدیریت نسبت میان امنیت سرزمینی و بقای انسانی را برجسته می‌سازد. نهایتاً، تلاقی مفهوم جنگ با چالش‌های ساختاری زیست روزمره و اقتصاد سیاسی است؛ جایی که جنگ فراتر از رخدادی نظامی، در پیوند با تورم، ناامنی شغلی و فرسایش امید به آینده فهم می‌شود. در این بستر، سیاست‌گذاری فرهنگی و آموزش عالی برای گذار از گفتمان‌های کلیشه‌ای و برقراری تعاملی اقناعی با جامعه دانشگاهی، نیازمند بازشناسی این ادراک بومی و واقع‌بینانه است.

هدف بنیادین این مطالعه، واکاوی و فهم کیفی چگونگی برساخت اجتماعی معنای جنگ در زیست‌جهان دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان است. در این چارچوب و متناسب با رویکرد اکتشافی پژوهش، جهت‌گیری تجربی مطالعه بر پاسخ به این پرسش‌های محوری است: ۱. دانشجویان پدیدار جنگ را در قالب چه مضامین و چارچوب‌های تفسیری بازمعناسازی می‌کنند؟ ۲. روایت‌های تفسیری دانشجویان چه تفاوت‌ها، اشتراکات یا تنش‌هایی با گفتمان‌های کلان و رسمی دارد؟ ۳. کدام منابع معرفتی-ارتباطی (خانواده، رسانه، نهاد آموزش عالی و تحولات ژئوپلیتیک) در تکوین این ادراک نقش ایفا می‌کنند؟ ۴. مؤلفه‌های هویتی، اخلاقی و اضطراب‌های وجودی چگونه در بازتعریف نظم سیاسی-اجتماعی ناشی از جنگ دخیل‌اند؟

۲. پیشینه پژوهش

به‌منظور ترسیم قلمرو پژوهشی و استقرار چارچوب نظری این مطالعه، یک مرور نظام‌مند در منابع علمی داخلی و پایگاه‌های بین‌المللی با استفاده از کلیدواژه‌های محوری «معنای جنگ»، «برساخت اجتماعی جنگ»، «زیست‌جهان دانشجویی»، «دانشگاه و سیاست» و «بازنمایی اجتماعی جنگ» و ... صورت پذیرفت. این کاوش، ابعاد گفتمانی، شناختی، رسانه‌ای و جامعه‌شناختی پدیده ادراک جنگ را در میان جوانان و نهادهای آموزشی آشکار



می‌سازد. در ادامه، با توجه به محدودیت‌های نوشتاری و به‌منظور نشان دادن سنت پژوهشی مرتبط، به مهم‌ترین یافته‌ها اشاره می‌گردد.

احمدی (۱۴۰۳) در طرح پژوهشی بین‌المللی خود با عنوان «راهبردهای مقابله‌ای معنابخش در بافت جنگ و جنگ احتمالی: مطالعه‌ای تطبیقی در سوئد، ایران و اوکراین»، با اتخاذ رویکردی کیفی و پدیدارشناختی، به واکاوی شیوه‌های مواجهه روانی و وجودی کنشگران با تهدیدات ناشی از جنگ می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که افراد در مواجهه با اضطراب‌های وجودی ناشی از جنگ، از منابع فرهنگی، مذهبی و نمادین برای بازسازی معنا و سازگاری روان‌شناختی استفاده می‌کنند. این مطالعه در تمرکز بر سطح روان‌شناختی-اجتماعی و تحلیل معناشناختی پدیده جنگ با تحقیق حاضر هم‌پوشانی دارد، اما تمرکز آن بر بافت بحران‌های زیسته و مستقیم است، در حالی که پژوهش حاضر بر ادراک باواسطه و رسانه‌ای‌شده جنگ در زیست‌جهان دانشجویان تمرکز می‌کند.

مقدس و همکاران (۱۴۰۱) در مقاله‌ای با عنوان «زیست‌جهان دانشجویی و بازسازی معنایی مناسبات دانشگاهی»، با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای و تکنیک مصاحبه‌های عمیق با دانشجویان، نشان می‌دهند که دانشگاه فراتر از یک نهاد آموزشی، میدان پیچیده‌ای از تقابل‌های گفتمانی، بازتعریف هویت‌ها و بازسازی معنای مفاهیم کلان سیاسی و اجتماعی است. نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از آن است که زیست‌جهان دانشجویی شدیداً تحت تأثیر شبکه‌سازی‌های مجازی و تعارض بین روایت‌های رسمی و غیررسمی قرار دارد. این پژوهش از جهت تحلیل بستر مطالعه (محیط دانشگاه) و اتکا به روش کیفی با مطالعه حاضر هم‌پوشانی دارد، اما به صورت مشخص به پدیده جنگ و روایت‌های پیرامون آن ورود نکرده است.

قاسمی و محمدی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «جامعه‌شناسی جنگ و تحلیل نگرش نسل‌های پس از جنگ در ایران»، با اتکا به روش پیمایشی و رویکرد کمی، به سنجش میزان همبستگی میان متغیرهای جامعه‌شناختی و نگرش جوانان نسبت به





ارزش‌های دفاع مقدس و مفاهیم مرتبط با جنگ پرداخته‌اند. یافته‌های آنان حاکی از وجود تفاوت معنادار میان نسل‌های مختلف در ارزیابی جنگ و پیامدهای آن است. این پژوهش گرچه تصویری کلی از تفاوت‌های نسلی ارائه می‌دهد، اما به دلیل ماهیت کمی و استفاده از پرسشنامه‌های بسته، از درک عمیق فرایندهای ذهنی، قاب‌بندی‌های شناختی و اینکه دانشجویان چگونه در مکالمات روزمره خود معنای جنگ را برساخت و تفسیر می‌کنند، قاصر است؛ خلأیی که پژوهش حاضر درصدد پوشش آن با روش کیفی است.

دیاب و شولتز (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای بین‌المللی با عنوان «جنگ، آموزش عالی و بازنمایی‌های اجتماعی بحران در میان دانشجویان»، با استفاده از رویکرد بازنمایی‌های اجتماعی موسکویچی (۱۹۸۴)، نشان می‌دهند که دانشجویان چگونه از طریق گفت‌وگوهای درون‌گروهی و تعامل با رسانه‌ها، پدیده جنگ را از حالت غریب و تهدیدآمیز بیرونی خارج کرده و آن را در قالب مقولاتی آشنا و مرتبط با زندگی روزمره خود (مانند آینده شغلی و امنیت روانی) ادغام می‌کنند. این پژوهش در انتخاب چارچوب نظری (برساخت‌گرایی و بازنمایی‌های اجتماعی) پیوند وثیقی با مطالعه حاضر دارد، با این حال، پژوهش مذکور در بافت جغرافیایی متفاوتی انجام شده و به ویژگی‌های بومی زیست‌جهان دانشجویان در استان‌های جنوبی و کویری ایران (نظیر کرمان) پرداخته است.

افزون بر مطالعات تجربی پیش‌گفته، ادبیات نظری حوزه جامعه‌شناسی جنگ نیز تأکید دارد که جنگ نباید صرفاً به‌عنوان یک داده تاریخی یا متغیر بیرونی نگریسته شود. از منظر پدیدارشناختی، جنگ یک رخداد بنیادین است که تداوم زیست‌جهان کنشگران را دچار گسست کرده و آنان را با یک شوک وجودی مواجه می‌سازد. در این چارچوب، جنگ معاصر، فراتر از یک واقعه نظامی، به‌عنوان یک مسئله زنده و اضطراب‌آور به ذهنیت کنشگران (به‌ویژه نسل‌های فاقد تجربه مستقیم) نفوذ می‌کند و ادراک آنان را از نظم سیاسی و اجتماعی به‌طور بنیادین دگرگون می‌سازد. مطالعاتی که بر جنبه‌های رخدادگونه جنگ تمرکز دارند، نشان می‌دهند که چگونه این پدیده از طریق واسطه‌های



رسانه‌ای و نهادهای آموزشی، به ذهنیت دانشجوراه یافته و او را به بازتعریف مداوم مفاهیمی همچون امنیت، هویت و نظم اجتماعی وامی‌دارد. بنابراین، واکاوی معنای جنگ مستلزم گذار از رویکردهای تاریخی صرف، به سوی فهم این مواجهه وجودی و تأثیر آن بر ذهنیت روزمره کنشگر است.

برآیند مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مطالعات حوزه جنگ عموماً در دو مسیر اصلی متمرکز بوده‌اند: نخست، پژوهش‌هایی که به بررسی پیامدهای عینی، روانی و تروماهای ناشی از مواجهه مستقیم با جنگ پرداخته‌اند؛ و دوم، آثاری با رویکرد غالب کمی و نگرش‌سنجانه که پدیده جنگ را در قالب نگرش‌های ایستا یا روایت‌های کلان فرهنگی سنجیده‌اند. وجه مغفول در این ادبیات، نگرستن به جنگ به مثابه یک رخداد زنده و شوک وجودی است که چگونه تداوم زیست‌جهان کنشگران فاقد تجربه زیسته مستقیم را دچار گسست کرده و ساختارهای معنایی آنان را دگرگون می‌سازد. در نتیجه، پژوهش‌های موجود کمتر به واکاوی این مسئله پرداخته‌اند که بازنمایی رسانه‌ای و انضمامی این رخداد معاصر، چگونه باعث تغییر و تحول در معانی ذهنی دانشجویان نسبت به جنگ و بازتعریف نظم سیاسی و اجتماعی پیرامون آن می‌شود. از این‌رو، پژوهش حاضر می‌کوشد این خلأ تجربی و نظری را با تمرکز بر زیست‌جهان دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان و با کاربرست روش کیفی (تحلیل مضمون) پوشش دهد؛ تا تبیین نماید که این کنشگران در مواجهه با جنگ به مثابه یک رخداد، چگونه نظام معنایی خود را بازاندیشی و مفصل‌بندی مجدد می‌کنند.

۳. چارچوب مفهومی

در پژوهش‌های کیفی با رویکرد تفسیری، چارچوب مفهومی نه الگویی صلب برای فرضیه‌آزمایی قیاسی، بلکه لتری تحلیلی و حساسیت‌بخش است که فرایند گذار از داده‌های خام زیسته به انتزاع جامعه‌شناختی را سامان می‌دهد. بر ساخت معنای جنگ در زیست‌جهان دانشجویان، پدیده‌ای چندوجهی است که در تلاقی میان ساختارهای



عینی، واسطه‌های نشانه‌ای و رسانه‌ای و عاملیت اخلاقی کنشگران تکوین می‌یابد. از این‌رو، پژوهش حاضر چارچوب نظری خود را ذیل یک الگوی یکپارچه سه‌سطحی صورت‌بندی می‌کند: ۱) سطح خرد: برساخت واقعیت و عاملیت بازاندیشانه؛ ۲) سطح میانی: میدان نهادی دانشگاه و میانجی‌گری نشانه‌ای-رسانه‌ای؛ و ۳) سطح کلان: چندصدایی گفت‌وگویی و قضاوت اخلاقی.

۱-۳. سطح خرد: برساخت‌یابی واقعیت و عاملیت بازاندیشانه

نقطه عزیمت نظری پژوهش، برساخت‌گرایی اجتماعی پیتر برگر و توماس لاکمن است؛ واقعیتی که در بستر تعاملات نمادین و زبان در قالب چرخه‌ای از برون‌سازی، عینیت‌یابی و درونی‌سازی قوام می‌یابد. جنگ پدیده‌ای نمادین است که بر اساس چارچوب‌های فرهنگی ادراک و بازتعریف می‌شود و درونی‌سازی روایت‌های رسمی آن در محیط دانشگاه امری نهایی و صلب نیست (برگر و لاکمن، ۱۹۶۶، ۴۵، ۱۷۳). در تکمیل این رویکرد، نظریه ساخت‌یابی آنتونی گیدنز نشان می‌دهد ساختارها علاوه بر تحدید، محصول عاملیت بازاندیشانه کنشگران نیز هستند (گیدنز^۱، ۱۹۸۴، ۲۸-۲۵). در مدرنیته متأخر، کنشگر با بازاندیشی بنیادین به بازبینی پیش‌فرض‌ها می‌پردازد (گیدنز، ۱۹۹۰: ۳۸-۴۰)؛ از این‌رو، شوک ناشی از جنگ با گسست در «امنیت وجودی» و ایجاد اضطراب هستی‌شناختی (گیدنز، ۱۹۸۴، ۹۴۲۸-۹۲)، آگاهی گفتمانی دانشجویان را برای مهار بحران و برساخت معانی تازه فعال می‌سازد.

۲-۳. سطح میانی: میدان نهادی دانشگاه و میانجی‌گری نشانه‌ای-رسانه‌ای

معنابخشی همواره توسط نهادها و رژیم‌های بازنمایی وساطت می‌شود. از دیدگاه پیر بوردیو، دانشگاه میدانی است که گردش و انباشت سرمایه فرهنگی در آن (بوردیو، ۱۹۸۴، ۱۰۱)، کنشگر را به تفکر نقادانه مجهز کرده و همچون فیلتری مانع از پذیرش انفعالی داده‌های خام می‌شود. از سوی دیگر، ادراک دانشجویان امروزی از جنگ عمدتاً ناشی از مصرف متون رسانه‌ای است. بر مبنای نظریه بازنمایی استوارت هال،

1. Giddens



رویه‌های گفتمانی و نظام‌های نشانه‌ای رسانه‌ها حقیقت پدیده‌ها را چارچوب‌بندی می‌کنند (هال^۱، ۱۹۹۷، ۱۵-۱۸). این سازوکار در عصر دیجیتال با مفهوم وانموده و فراواقعیت ژان بودریار تکمیل می‌شود؛ وضعیتی که نشانه‌های رسانه‌ای تقدم یافته و جنگ هم‌زمان بسیار نزدیک (از قاب نمایشگر) و ناملموس (به دلیل غیاب لمس فیزیکی ویرانی) ادراک می‌گردد (بورديو، ۱۹۹۴، ۶-۱).

۳-۳. سطح کلان: چندصدایی گفت‌وگویی و وجدان اخلاقی

برساخت معنای جنگ حاصل چندصدایی است. بر اساس منطق گفت‌وگویی میخائیل باختین، معنا برآیند تلاقی صداها و ناهمگون در بستر اجتماعی است (باختین^۲، ۱۹۸۱، ۲۷۴-۲۷۱)؛ بر این اساس، فهم دانشجو در تقاطع صدای رسمی، روایت رسانه‌های فراملی و روایت رنج انسانی تولید می‌شود. سرانجام، داوری اخلاقی دانشجویان در این ساحت بر اساس سطح اخلاق پس‌اقراردادی لارنس کولبرگ شکل می‌گیرد که مبتنی بر اصول عام عدالت، کرامت انسانی و نفی خشونت است (کالبرگ^۳، ۱۹۸۱، ۱۷۸-۱۸۲). این رویکرد با اخلاق امانوئل لویناس و مسئولیت نامشروط در برابر چهره دیگری و شکنندگی هستی انسان پیوند می‌یابد (لویناس^۴، ۱۹۸۵، ۸۵-۸۸).

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون، در پی واکاوی نحوه برساخت اجتماعی معنای جنگ در زیست‌جهان دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان است. پژوهش مبتنی بر پارادایم تفسیری صورت‌بندی شده است که واقعیت اجتماعی را پدیده‌ای پویا و برساخته در تعاملات نمادین می‌داند. با اتکا به نظریه برساخت اجتماعی واقعیت پیتر برگر و توماس لاکمن (۱۹۶۶) و نظریه نمایش‌های اجتماعی سرژ

1. Hall
2. Bakhtin
3. Kohlberg
4. Levinas



موسکویچی (۱۹۸۴)، فرایند تبدیل جنگ از رخدادی بیرونی به ابژه‌ای ذهنی واکاوی شد و الگوی شش مرحله‌ای براون و کلارک^۱ برای تحلیل مصاحبه‌ها به کار رفت (براون و کلارک، ۲۰۰۶).

جامعه پژوهش شامل دانشجویان شاغل به تحصیل در مقاطع مختلف دانشگاه شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. انتخاب مشارکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری هدفمند با معیار حداکثر تنوع (از نظر جنسیت، رشته‌های علوم انسانی، پایه، فنی-مهندسی و مقطع تحصیلی) انجام شد. معیارهای ورود شامل شاغل به تحصیل بودن، رضایت آگاهانه و عدم تجربه زیسته مستقیم از مواجهه با جنگ نظامی بود. فرایند گردآوری داده‌ها با دستیابی به اشیاع نظری از طریق ۱۲ مصاحبه عمیق نیمه‌ساخت‌یافته (۶ دختر و ۶ پسر) خاتمه یافت (جدول ۱).

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان پژوهش

ردیف	کد مصاحبه	جنسیت	سن	مقطع تحصیلی	حوزه رشته تحصیلی
۱	مصاحبه شونده ۱	پسر	۲۲	کارشناسی	فنی و مهندسی
۲	مصاحبه شونده ۲	دختر	۲۱	کارشناسی	علوم انسانی
۳	مصاحبه شونده ۳	پسر	۲۵	کارشناسی ارشد	علوم پایه
۴	مصاحبه شونده ۴	دختر	۲۴	کارشناسی ارشد	علوم انسانی
۵	مصاحبه شونده ۵	پسر	۲۰	کارشناسی	علوم انسانی
۶	مصاحبه شونده ۶	دختر	۲۶	دکتری	علوم انسانی
۷	مصاحبه شونده ۷	پسر	۲۷	دکتری	فنی و مهندسی
۸	مصاحبه شونده ۸	دختر	۲۲	کارشناسی	فنی و مهندسی
۹	مصاحبه شونده ۹	پسر	۲۳	کارشناسی ارشد	علوم انسانی
۱۰	مصاحبه شونده ۱۰	دختر	۲۳	کارشناسی ارشد	علوم پایه
۱۱	مصاحبه شونده ۱۱	پسر	۲۱	کارشناسی	علوم پایه
۱۲	مصاحبه شونده ۱۲	دختر	۲۵	کارشناسی ارشد	فنی و مهندسی

1. Brown & Clarke



داده‌ها از طریق مصاحبه‌های کیفی نیمه‌ساخت‌یافته ۴۵ تا ۸۰ دقیقه‌ای گردآوری شد. پروتکل مصاحبه شامل پرسش‌های باز، پاسخ حول چهار محور اصلی بود: تصاویر و پنداشت‌های اولیه از جنگ؛ نقش میدان و تعاملات دانشگاهی در تعدیل یا تقویت روایت‌ها؛ تأثیر رسانه‌های دیجیتال (به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی) بر ادراک جنگ؛ و نسبت جنگ‌های معاصر منطقه با زیست روزمره و آینده تحصیلی-شغلی. مصاحبه‌ها با هماهنگی و رضایت مشارکت‌کنندگان در محیط دانشگاه به انجام رسید. تحلیل داده‌ها طبق مراحل شش‌گانه براون و کلارک شامل آشنایی عمیق با داده‌ها از طریق بازخوانی مکرر، استخراج کدهای اولیه، جست‌وجوی مضامین فرعی، بازبینی و پالایش کدهای متناظر، تعریف و نام‌گذاری مضامین نهایی و تدوین گزارش تفسیری همراه با شواهد مستند از نقل‌قول‌ها پیاده‌سازی شد.

به‌منظور سنجش کیفیت پژوهش، معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) به کار بسته شد: قابلیت اعتبار از طریق درگیری طولانی‌مدت با داده‌ها و بازبینی تفاسیر توسط مشارکت‌کنندگان؛ قابلیت انتقال با ارائه توصیف ضخیم و زمینه‌مند از بافت پژوهش؛ قابلیت اطمینان از طریق ممیزی و بازبینی مستقل فرایند کدگذاری توسط پژوهشگر همکار مجرب؛ و قابلیت تأیید با ثبت و مستندسازی دقیق مراحل تحلیل برای امکان واریسی و به حداقل رساندن سوگیری محقق حاصل گردید.

۵. یافته‌ها

فرایند تحلیل داده‌های برآمده از مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختار یافته با دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان، بر اساس الگوی شش مرحله‌ای «تحلیل مضمون» (براون و کلارک، ۲۰۰۶) انجام گرفت. پس از آشنایی کامل با داده‌ها و پیاده‌سازی متنی مصاحبه‌ها، کدهای اولیه به‌صورت استقرایی استخراج و سپس با عطف به اهداف، پرسش‌های پژوهش و مبانی نظری (برساخت اجتماعی واقعیت، بازنمایی‌های اجتماعی و نظریه قاب‌بندی) مورد مقایسه، تلخیص و ادغام قرار گرفتند.

در این فرایند، نظام معنایی دانشجویان پیرامون رخداد جنگ، چگونگی میانجی‌گری منابع معرفتی، نحوه مواجهه با گفتمان‌های کلان و صورت‌بندی دغدغه‌های اخلاقی و هویتی در قالب خوشه‌های مفهومی طبقه‌بندی شد. ماحصل این فرایند تفسیری، استخراج ۴ مضمون اصلی و ۹ مضمون فرعی بود که چارچوب ادراکی و تجربی مشارکت‌کنندگان از پدیده جنگ را صورت‌بندی می‌کند. ساختار دسته‌بندی مضامین به‌همراه شاخص‌ها و کدهای مفهومی مرتبط، در جدول زیر بازنمایی شده است:

جدول ۲. ماتریس تطبیقی پرسش‌های پژوهش، مضامین اصلی، مضامین فرعی و شاخص‌های مفهومی

پرسش اصلی تحقیق	مضمون اصلی	مضامین فرعی	شاخص‌های مفهومی (مفاهیم کلیدی برای کدگذاری)
۱. دانشجویان جنگ را چگونه معنا می‌کنند؟	تصورسازی ذهنی و نظام معنایی جنگ	الف) جنگ به‌مثابه «فاجعه انسانی»	رنج، قربانیان بی‌گناه، آوارگی، نقض حقوق بشر
		ب) جنگ به‌مثابه «تهدید وجودی»	ناامنی، ترس از آینده، فروپاشی نظم روزمره
		ج) جنگ به‌مثابه «امر دور/انتزاعی»	فاصله جغرافیایی، جنگ به عنوان خبر، فقدان درگیری مستقیم
۲. کدام منابع معرفتی نقش محوری دارند؟	مدیریت معنا توسط منابع واسط	الف) میانجی‌گری دیجیتال (رسانه‌ها)	اینستاگرام، اخبار جعلی، بازنمایی‌های احساسی، فیلترهای خبری
		ب) کارکرد نهادی دانشگاه	فضای کلاس، گفت‌وگوی استاد و دانشجو، جو سیاسی دانشگاه
		ج) سرمایه فرهنگی (خانواده و همسالان)	باورهای سنتی، دیدگاه‌های گروه همسالان، تأثیر تاریخ شفاهی خانواده
۳. نسبت تجربه زیسته و روایت‌های رسمی چیست؟	تنش میان روایت‌های متقاطع	الف) فاصله انتقادی با روایت رسمی	تردید در اخبار رسمی، خوانش متفاوت از مفاهیم (دفاع/حمله)
		ب) بازاندیشی و نقد در فضای دانشگاهی	تقابل گفتمان‌ها در بحث‌های کلاسی، سکوت استراتژیک، دیالوگ‌محوری
		الف) مسئولیت اخلاقی و جهانی	صلح‌طلبی، حس همدردی انسانی، جهان‌وطنی
۴. مؤلفه‌های هویت‌بخش و اخلاقی چیست؟	بنیادهای اخلاقی و هویت‌کنشگر	ب) هویت‌جویی در کشاکش روایت‌ها	تعریف خود در برابر دیگری، جستجوی حقیقت در میان اخبار متناقض





الگوی مضامین حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها (مندرج در جدول ۲) بیانگر آن است که بر ساخت اجتماعی معنای جنگ در میان دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان، یک فرایند تک‌بعدی یا ایستا نیست، بلکه در قالب یک شبکه مفهومی چندلایه و در پیوند میان ادراکات زیسته، منابع واسط شناخت، تنش‌های گفتمانی و مواضع اخلاقی-ارزشی شکل می‌گیرد. در این چارچوب، چهار مضمون اصلی شناسایی شده، اگرچه از نظر تحلیلی از یکدیگر تفکیک شده‌اند، اما در عمل در یک کلیت پیوسته عمل می‌کنند. بر این اساس و به منظور فهم عمیق‌تر لایه‌های معنایی شکل گرفته، در ادامه هر یک از این مضامین اصلی به همراه مضامین فرعی متناظر با آن‌ها، به صورت تفصیلی تشریح شده و با استناد مستقیم به قطعات متنی و شواهد برآمده از مصاحبه مشارکت‌کنندگان (همراه با کدهای اختصاصی آنان) مورد واکاوی قرار می‌گیرند.

۱-۵. مضمون اصلی اول: تصویرسازی ذهنی و نظام معنایی جنگ

این مضمون به بررسی پاسخ دانشجویان به این پرسش می‌پردازد که جنگ در ذهنیت و زیست جهان آنان اصولاً چگونه بازنمایی و تعریف می‌شود؟ تحلیل موشکافانه داده‌ها نشان می‌دهد که تصویرسازی ذهنی مشارکت‌کنندگان، بیش از آنکه متمرکز بر مختصات کلاسیک منازعه، موازنه‌های ژئوپلیتیک یا پیروزی‌های استراتژیک باشد، حول سه مضمون فرعی صورتبندی شده است: فاجعه انسانی، تهدید وجودی و اضطراب آینده و ادراک جنگ به مثابه امری دور و با واسطه.

۱-۱-۵. جنگ به مثابه فاجعه انسانی

نخستین و برجسته‌ترین لایه در نظام معنایی مشارکت‌کنندگان، صورت‌بندی جنگ فراتر از هرگونه منطق محاسباتی یا دستاوردهای سیاسی-نظامی است. برای غالب دانشجویان، دال مرکزی مفهوم جنگ نه فتح سرزمینی، استواری مرزها یا بازدارندگی دفاعی، بلکه تحمیل مستقیم رنج زیسته بر «بدن‌ها و روان‌های بی‌دفاع» است. در این چارچوب تفسیری، هزینه‌های جبران‌ناپذیر انسانی، شامل فروپاشی بنیادهای زیست‌روزمه، تلفات غیرنظامیان به‌ویژه کودکان و زنان، و آوارگی‌های سیستماتیک، بر هر

توجیه کلان حاکمیتی یا ژئوپلیتیک سایه انداخته و آن را تهی از مشروعیت اخلاقی می‌سازد. واکاوی عمیق روایت‌ها آشکار می‌سازد که دانشجویان در نخستین تکانه‌های ذهنی خود در برابر واژه جنگ، بلافاصله دست به نوعی تقابل دوقطبی میان تصمیم‌گیران فرادست و قربانیان فرودست می‌زنند. در این ساختار، سوژه انسانی در جنگ همواره قربانی بازی‌های انتزاعی قدرت فهم می‌شود:

وقتی کلمه جنگ رو می‌شنوم، قبل از هر چیز تصویر بچه‌ها و مردمی میاد جلوی چشمم که اصلاً نقشی توی تصمیم‌گیری‌ها نداشتن، ولی تمام زندگیشون زیر و رو میشه. جنگ یعنی آوارگی، یعنی مادری که بچه‌ش رو بغل کرده و جایی برای رفتن نداره. سیاستمدارها پشت میز می‌شینن و بیانیه میدن، اما این آدم‌های عادی هستن که زیر آوار می‌مونن. هر توجیهی هم که براش بیارن—دفاع باشه، حمله باشه یا هر اسم دیگه‌ای—تهش این رنج و ویرانی انسانی پاک نمیشه و هیچ پیروزی‌ای ارزش یه قطره خون این آدم‌ها رو نداره (مشارکت‌کننده ۳ دانشجوی کارشناسی ارشد، علوم پایه).

نظر مشارکت‌کننده ۳، پرده از یک دوپارگی مکانی-طبقاتی بنیادین برمی‌دارد؛ تقابل نشانه‌شناختی میان پشت میز نشستن سیاستمداران (نقطه امن، عقلانیت ابزاری و مصونیت فیزیکی) در برابر زیر آوار ماندن مردم عادی (نقطه انهدام، انفعال تحمیلی و آسیب‌پذیری زیستی). مشارکت‌کننده با تعمیم این گزاره که تصمیم‌گیران هیچ هزینه‌ای نمی‌پردازند، تمایز سنتی و گفتمانی میان حمله و دفاع را به حال تعلیق درمی‌آورد. این تعلیق شناختی نشان می‌دهد که برای این دانشجوی، خاستگاه و عنوان نزاع اهمیتی ندارد، بلکه حاصل جمع فاجعه بر روی تن انسان گوشت‌وپوست‌دار اصالت دارد. استفاده از واژه پاک نشدن رنج انسانی، نوعی ناهم‌زمانی اخلاقی ایجاد می‌کند که در آن هرگونه پیروزی استراتژیک، توهمی و فاقد ارزش زندگی زیستی تلقی می‌گردد. این جهت‌گیری تفسیری نوعی چرخش اخلاقی رادیکال به سمت اخلاق مسئولیت در قبال دیگری است؛ جایی که مواجهه با سیمای آسیب‌پذیر دیگری رنج‌کشیده، کلیه مبانی مشروعیت‌بخش خشونت دولتی را بی‌اعتبار می‌سازد.





در امتداد این ادراک، درک جنگ فراتر از نقطه انفجار مادی رفته و ابعاد زمانی-روانی پیدا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که جنگ نه یک واقعه محصور در گذشته، بلکه جریانی بی‌پایان از فرسایش معنا و تداوم تروما در طول نسل‌ها تلقی می‌شود:

جنگ برای من یعنی خط بطلان کشیدن روی انسانیت است. این که یک‌شبه تمام خاطرات، هویت، خانه‌ها و آرزوهای یک نسل بسوزه و تبدیل به خاکستر بشه. فاجعه فقط کشته شدن آدم‌ها در لحظه انفجار نیست؛ فاجعه اون مادریه که سال‌ها بعد از جنگ باید با داغ فرزندش زندگی کنه، بچه‌ایه که با نقص عضو بزرگ میشه، یا جامعه‌ای که اخلاق و روانش سال‌ها بعد از جنگ هنوز درگیر خشونت و عقده باقی می‌مونه (مشارکت‌کننده ۸ دانشجوی کارشناسی، فنی و مهندسی).

در روایت مشارکت‌کننده ۸، استعاره‌های فنی و مهندسی تخریب ساختاری، جای خود را به فهمی وجودی و زمانی از آسیب داده است. مشارکت‌کننده با تفکیک هوشمندانه میان زمان تقویمی رخداد (لحظه انفجار) و زمان تداوم تروما (زیستن با نقص عضو و زوال اخلاقی پس از جنگ)، نشان می‌دهد که ویرانی جنگ ماهیتی برهم‌فزاینده دارد. عبارت «خط بطلان کشیدن بر انسانیت» دلالت بر گسست قطعی در پیوستار تمدنی و اخلاقی جامعه دارد. از دیدگاه او، فاجعه پایدار جنگ، فرسایش زیست‌جهان‌پسینی است؛ جایی که حتی بازماندگان نیز در اتمسفر مسموم خشونت بازتولیدشونده و عقده‌های جمعی تنفس می‌کنند. بدین‌ترتیب، هزینه جنگ نه تنها از دست رفتن سرمایه کالبدی و کالبد انسانی، بلکه تخریب ساختار روانی-هنجاری یک جامعه در بلندمدت صورت‌بندی می‌شود.

این مضمون بازتاب‌دهنده‌ی واسازی گفتمان رسمی جنگ و تقدس‌زدایی از آن نزد دانشجویان است. کنشگران با اتکا به رویکرد برساخت‌گرایانه برگر و لاکمن (۱۹۶۶) و اولویت‌بخشی به بدن رنجور، روایت‌های حماسی-رسمی را به چالش کشیده و جنگ انتزاعی را با استفاده از دال‌های بصری انضمامی (مانند تصویر رنج انسانی)، لنگراندازی و بازنمایی می‌کنند. در حالی که تفاوت‌های رشته‌ای (تمرکز علوم پایه بر

تضاد منافع ساختاری و تمرکز فنی بر استهلاک سیستمی و تروما) مشهود است، همگرایی نهایی هر دو گروه نشان‌دهنده چرخش بنیادین از عقلانیت ابزاری-امنیتی به عقلانیت زیستی و اخلاق رنج‌محور است.

۵-۲. جنگ به مثابه تهدید وجودی و اضطراب آینده

لایه دوم بازنمایی، جنگ را از واقعه‌ای تاریخی به تجربه‌ای زیسته و گره‌خورده با پروژه‌های هویتی دانشجویان بدل می‌کند. برای نسلی که در مرحله حساس گذار به بزرگسالی است، جنگ نیرویی بازدارنده است که عاملیت فردی را مختل می‌سازد. این تهدید وجودی در سه سطح تجلی می‌یابد: نخست، فروپاشی پیش‌بینی‌پذیری افق زمانی؛ دوم، استحاله انرژی علمی به اضطراب فرساینده؛ و سوم، چرخش راهبرد کنشگری از شکوفایی به بقای منفعلانه. دانشجویان در بیانات خود به نحوی چشمگیر بیان می‌دارند که چگونه بار شناختی اخبار و سایه تهدید، توان برنامه‌ریزی آنان را فلج ساخته است:

برای نسل ما که تازه می‌خواد وارد جامعه بشه و هزار جور دغدغه آینده، درس، کار و استقلال مالی داره، جنگ یعنی بسته شدن ناگهانی تمام درها. جنگ یعنی این‌که امروز با زحمت درس بخونی، پژوهش کنی یا برنامه‌ریزی کنی، ولی ته دلت ندونی اصلاً چند ماه دیگه فضایی برای کار کردن یا حتی زنده موندن هست یا نه. این ترس فقط ترس از بمب و موشک نیست؛ ترس از بی‌معنا شدن تمام تلاش‌ها. انگار یک ترمز دستی دائمی کشیده شده و بهت می‌گه هیچ نقشه‌ای برای فردا نکش، چون همه چیز در یک لحظه می‌تونه دود بشه بره هوا (مشارکت‌کننده ۷ دانشجوی دکتری، فنی و مهندسی).

کالبدشکافی زبان‌شناختی روایت مشارکت‌کننده ۷ نشان‌دهنده یک بحران آشکار در محاسبه‌گری عقلانی آینده است. این مشارکت‌کننده که در بالاترین مقطع تحصیلی (دکتری) و در رشته‌ای با ماهیت عمل‌گرایانه و ساخت‌محور (مهندسی) قرار دارد، سال‌ها از عمر خود را به انباشت سرمایه نمادین و علمی اختصاص داده است؛ سرمایه‌ای که طبق قاعده زیست‌جهان مدرن، قرار بوده به تحرک اجتماعی، منزلت و استقلال مالی ختم شود. با این حال، او با به‌کارگیری استعاره مکانیکی کشیده شدن ترمز



دستی دائمی، به تضاد عمیق میان شتاب درونی دانشجو برای پیشرفت و ایستایی تحمیلی ساختار ناشی از سایه جنگ اشاره می‌کند. برای او، فاجعه بنیادین جنگ نه فروود موشک بر کالبد فیزیکی، بلکه دود شدن انباشت سرمایه تخصصی و بی‌ارزش شدن رنج چندین ساله است. گزاره ته دلت ندونی چند ماه دیگه فضایی برای کار هست یا نه، دلالت بر گسست قطعی در زمان‌مندی خطی دارد؛ زمانی که از حالت رو به جلو و امیدبخش تهی گشته و به آینده‌ای منجمد، مبهم و معلق فروکاسته شده است.

در سطحی دیگر، این اخلال زمانی و بحران انگیزش در میان دانشجویان مقاطع پایین‌تر و رشته‌های علوم انسانی، به شکل شکستی در توجیه سرمایه‌گذاری روزمره بر روی مهارت‌آموزی تجلی می‌یابد:

وقتی سایه تنش و تهدید جنگ میفته روی جامعه، اولین چیزی که از دست میره تمرکز و انگیزه‌ست. پیش خودت میگی من الان این زبان خارجی رو برای چی یاد بگیرم؟ این مقاله رو برای چی تموم کنم؟ وقتی هیچ تضمینی برای پایداری اقتصاد و امنیت وجود نداره، آدم حس می‌کنه توی یک برزخ ایستاده. جنگ یعنی از دست رفتن حق داشتن آینده، یعنی این‌که تو مجبور باشی به جای پیشرفت، فقط به فکر بقای حداقلی باشی (مشارکت‌کننده ۲ دانشجوی کارشناسی، علوم انسانی).

در واکاوی گفته‌های مشارکت‌کننده ۲، ناامیدی ناشی از بازتولید اضطراب با پرسش‌های اگرستانسیال خود را نشان می‌دهد: «این زبان خارجی رو برای چی یاد بگیرم؟». یادگیری زبان خارجی یا نگارش مقاله، کنش‌هایی ذاتاً آینده‌نگر و معطوف به توسعه فردی یا امکان خروج/مهاجرت هستند. هنگامی که سایه جنگ گسترده می‌شود، پیوند علیّ میان کنش امروز و پاداش فردا از هم می‌گسلد. واژه کلیدی برزخ که این دانشجو به کار می‌برد، دقیقاً مبین وضعیت تعلیق و بی‌مکانی هویتی است؛ وضعیتی که نه می‌توان به آرامش زمان صلح دل بست و نه منازعه عینی رخ داده که فرد را وادار به کنش قطعی سازد. تقابل معناداری که او میان دو واژه پیشرفت (به‌عنوان حق بنیادین نسل دانشگاهی) و بقای حداقلی (به‌عنوان تقدیر تحمیل‌شده در شرایط بحران) برقرار می‌کند، گویای تنزل رادیکال آرمان‌های انسانی به ابتدایی‌ترین سطوح زیست‌شناختی است.





از منظر جامعه‌شناختی و بر پایه نظریه برساخت اجتماعی برگرو و لاکمن، قوام کنشگری در گرو بدیهی‌انگاری زیست جهان است؛ حال آنکه حضور جنگ، با زوال امنیت هستی‌شناختی گیدنز، این نظم بین‌الذهانی را مخدوش و اعتماد به نهادهای ثبات‌بخش را مضمحل می‌کند. در این وضعیت، آینده از امتدادی ارگانیکی به افقی پیش‌بینی‌ناپذیر بدل می‌شود. مقایسه یافته‌ها نشان می‌دهد جنگ بر اساس پایگاه تحصیلی به اشکال متفاوتی در ذهنیت آکادمیک بازنمایی می‌شود: برای دانشجوی دکتری فنی‌مهندسی، بحران در قالب تعلیق عاملیت و هدررفت سرمایه تخصصی؛ و برای دانشجوی علوم انسانی، به مثابه اضطراب اگریستانسیال در افق معنابخشی روزمره بازنمایی می‌شود.

۵-۳. جنگ به مثابه امری دور، انتزاعی و قاب‌بندی‌شده

سومین مضمون، گسست معرفت‌شناختی میان واقعیت مادی جنگ و تجربه دیجیتال آن است. از آنجا که نسل کنونی فاقد مواجهه جسمانی با ترومای فیزیکی جنگ است، نظام نشانه‌شناختی‌اش از این پدیدار، تماماً بر بستر صفحه‌نمایش‌ها و اکوسیستم شبکه‌های اجتماعی بنا شده است. پدیدارشناسی جنگ برای دانشجو در آونگ میان زیست روزمره تکنوکراتیک در دانشگاه و هجوم مداوم تصاویر ویرانی در فیدهای خبری در نوسان است. این تقابل، نوعی فاصله‌ایمن اما فرساینده ایجاد کرده که در آن، فاجعه نه یک تجربه زیسته، بلکه جریانی سیال از مصرف رسانه‌ای، شوک‌های ادراکی منقطع و بازنمایی‌های الگوریتم‌محور صورت‌بندی می‌شود.

جنگ برای ما یک جورهایی تبدیل شده به نوتیفیکیشن‌های تلگرام، تیرهای فوری و استوری‌های اینستاگرام. آدم ویدیوها رو نگاه می‌کنه، ناراحت و متأثر میشه، اما دو دقیقه بعد باید بره سر کلاس بشینه یا بره سلف غذا بخوره. چون خودمون توی خاک و خون و صدای انفجار نیستیم، انگار پشت یک دیوار شیشه‌ای ایستادیم و داریم یک فیلم هولناک رو زنده می‌بینیم. همین باعث شده جنگ از یک طرف خیلی نزدیک و ترسناک به نظر برسه و از طرف دیگه، حس کنیم چقدر از دنیای واقعی ما دوره و معلوم نیست اگر واقعاً اینجا اتفاق بیفته قراره باهاش چطور مواجه بشیم (مشارکت‌کننده ۱۱ دانشجوی کارشناسی، علوم پایه).



کالبدشکافی زبان‌شناختی روایت مشارکت‌کننده ۱۱ از یک پارادوکس حسی ژرف پرده برمی‌دارد. استعاره تامل‌برانگیز «ایستادن پشت دیوار شیشه‌ای»، کانون این پدیدارشناسی است؛ دیواری نامرئی که هم‌زمان دو کارکرد متضاد دارد: از یک‌سو امکان تماشای تمام‌عیار و پانورامیک خشونت عریان را بدون لمس فیزیکی فراهم می‌آورد (تماشاگری محض)، و از سوی دیگر مانع از تماس اندام‌وار و درک واقعیت انضمامی فاجعه می‌شود. تلاقی تقویمی نوتیفیکیشن‌های خون‌بار تلگرام با رفتارهای خنثای روزمره مثل رفتن به سلف دانشگاه یا نشستن در کلاس، نشانگر تکه‌تکه‌شدگی شدید ساخت آگاهی است. سوژه دانشگاهی در فاصله‌ای چندثانیه‌ای میان اوج اندوه اگزیستانسیال ناشی از تماشای ویرانی و عادات ملال‌آور زندگی روزمره دست‌وپا می‌زند. این زیست‌دوپاره، نوعی ناهم‌زمانی ذهنی-مکانی خلق می‌کند؛ پدیده‌ای که در آن جنگ هم‌زمان بی‌نهایت نزدیک (در کف دست و چسبیده به شبکه چشم) و بی‌نهایت دور و دست‌نیافتنی (پشت حصار صفحه موبایل) بازنمایی می‌گردد و ترس غایی دانشجو دقیقاً از شکسته شدن این دیوار شیشه‌ای و عدم آمادگی زیستی برای ورود به جهان واقعی جنگ نشئت می‌گیرد.

در لایه‌ای باریک‌بینانه‌تر، این گسست با سواد انتقادی رسانه‌ای دانشجویان گره می‌خورد؛ جایی که ماهیت صحنه‌آرایی شده جنگ و استهلاک ظرفیت همدردی انسان مورد افشاگری قرار می‌گیرد:

مسئله این است که جنگ برای ما قاب‌بندی شده. رسانه‌ها تعیین می‌کنن ما کدوم زاویه از تخریب رو ببینیم و با چه موسیقی و متنی تحریک بشیم. همه‌چیز اون‌قدر تبدیل به محتوای دیجیتال و استوری شده که گاهی مرز بین یک بازی ویدیویی، سینما و واقعیت وحشتناک جنگ از بین میره. این رسانه‌ای شدن باعث میشه آدم از یک طرف دچار اضطراب خبری مفرط بشه و از طرف دیگه، کم‌کم نسبت به حجم فجایع بی‌حس بشه، چون همه‌چیز رو فقط از پشت ال‌سی‌دی گوشی تجربه کرده (مشارکت‌کننده ۵ دانشجوی کارشناسی، علوم انسانی).

مشارکت‌کننده ۵ با استفاده از مفاهیم تبارشناختی حوزه علوم انسانی، دست به افشاگری مکانیسم‌های زیبایی‌شناسی خشونت می‌زند. اشاره او به دخالت مدیا در تنظیم



زاویه دوربین، تلفیق موسیقی دراماتیک با تصویر آوار و تقلیل واقعیه به استوری‌های مصرفی، حاکی از آگاهی سوژه نسبت به کالایی‌شدن رنج است. تعبیر درخشان او از محو شدن مرز میان بازی ویدیویی و واقعیت هولناک، به دقت نشان می‌دهد که چگونه زیست در جهان نشانه‌ها می‌تواند مرجع واقعی رنج را ببلعد. او پیامد این بازنمایی را در قالب یک تضاد دیالکتیکی تبیین می‌کند: اضطراب مفرط در لحظه در کنار کرختی و بی‌حسی عاطفی بلندمدت. این کرختی نشان می‌دهد که بمباران مداوم چشم با امر وحشتناک، سازوکار دفاعی روان دانشجو را به سمت کرختی حسی هدایت کرده تا بتواند تعادل شکننده خود را در برابر اضافه بار اطلاعاتی حفظ کند.

خوانش موشکافانه این دو روایت در پرتو نظریه شبیه‌سازی و وانموده (ژان بودریار) نشان می‌دهد که برای نسل کنونی، جنگ دیگر رخدادی صرفاً مادی در مختصات جغرافیایی نیست، بلکه به یک فراواقعیت ارتقا یا تنزل یافته است؛ جایی که تصویر جنگ، بیش از خود جنگ اصالت می‌یابد و مرز میان واقعیت انضمامی و تصویر بازتولیدشده رنگ می‌بازد. همچنین بر پایه مفهوم تماشای رنج دیگران سوزان سانتاگ (۲۰۰۳) و نظریه قاب‌بندی گافمن (۱۹۷۴)، عکاسی و بازنمایی دیجیتال رنج، با فریز کردن فاجعه در یک کادر بصری، هم‌زمان هم تماشاگر را به هیجان می‌آورد و هم او را در انفعال و ناپختگی عملی تثبیت می‌کند.

تطبیق موشکافانه نمونه‌ها نشان می‌دهد دانشجوی علوم پایه (مشارکت‌کننده ۱۱) به تحلیل وضعیت پدیدارشناختی روزمرگی در برابر شوک تصویر می‌پردازد و حس تعلیق در مرز شیشه‌ای را ادراک می‌کند؛ در مقابل، دانشجوی علوم انسانی (مشارکت‌کننده ۵) مناسبات قدرت و سیاست‌های بازنمایی رسانه را بازخوانی کرده و از زوال همدلی اخلاقی در اثر مصرف دیجیتال سخن می‌گوید. بدین ترتیب، در ذهنیت ۱۲ مشارکت‌کننده، جنگ نه تجربه‌ای تاریخی و میدانی، بلکه امر شبکه‌ای اشباع‌شده از نشانه‌ها است که روان دانشجو را هم‌زمان مستعد استرس ترومازا و بی‌تفاوتی ادراکی ساخته است.



مجموع یافته‌های سه زیرمضمون نشان می‌دهد که ادراک دانشجویان از جنگ از چارچوب‌های کلاسیک نظامی و ژئواستراتژیک و نیز کلان‌روایت‌های حماسی فاصله گرفته و به‌سوی فهمی انسانی، چندساحتی و اگزیستانسیال حرکت کرده است. این فهم در سه ساحت شکل می‌گیرد: اخلاقی - انسانی، با محوریت رنج دیگری و تهدید کرامت انسانی؛ زیستی - وجودی، از خلال اختلال در امنیت روانی، افق زمانی و برنامه‌های آینده؛ و شناختی - ارتباطی، در قالب تجربه‌ای رسانه‌ای و میانجی‌گری شده که وحشت دوردست را به اضطرابی نزدیک پیوند می‌دهد.

از منظر نظریه‌بازنمایی‌های اجتماعی موسکویچی (۲۰۰۱)، دانشجویان با لنگراندازی و عینیت‌بخشی، مفهوم انتزاعی جنگ را به تجربه‌های ملموسی چون رنج انسانی، فرسایش روانی و احساس بی‌آیندگی پیوند می‌زنند. همچنین، بر پایه جامعه‌شناسی معرفت برگر و لاکمن، جنگ نه صرفاً پدیده‌ای نظامی، بلکه تهدیدی علیه بداهت و پیش‌بینی‌پذیری زندگی روزمره است. بدین ترتیب، جنگ هم‌زمان فاجعه‌ای اخلاقی و جسمانی برای قربانیان و تهدیدی وجودی برای دانشجویانی است که آینده خود را در وضعیتی معلق تجربه می‌کنند.

۵-۲. مضمون اصلی دوم: مدیریت معنا توسط منابع واسط

دومین مضمون اصلی حاصل از تحلیل داده‌ها، به‌واکاوای منابع، میانجی‌ها و ساختارهایی اختصاص دارد که در فرآیند صورت‌بندی، دگرگونی و هدایت معانی ذهنی دانشجویان پیرامون جنگ نقش ایفا می‌کنند. برساخت اجتماعی معنا در خلأ پدیدار نمی‌شود؛ بلکه محصول تلاقی پویای گفتمان‌ها، نهادها و کانال‌های انتقال آگاهی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نظام ادراکی دانشجویان تحت تأثیر سه نیروی واسطه‌ای بنیادین مدیریت و جهت‌دهی می‌شود: (۱) زیست‌بوم دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی (تولید شوک حسی و انباشت اطلاعاتی)، (۲) نهاد دانشگاه (به‌مثابه فضایی میان‌خنثی‌سازی رسمی و دیالوگ انتقادی انتقادی غیررسمی)، و (۳) سرمایه فرهنگی و حافظه بین‌نسلی (تاریخ شفاهی زیسته‌شده درون نهاد خانواده).

۵-۲-۱. میانجی‌گری دیجیتال: شوک بصری، فرسایش شناختی و پارادوکس فیلترینگ

یافته‌های پژوهش گویای آن است که پلتفرم‌های مجازی (مخصوصاً اینستاگرام و کانال‌های تلگرامی) نخستین و پرنفوذترین درگاه شناختی دانشجویان در مواجهه با جنگ به شمار می‌روند. با این حال، خصلت بنیادین این مواجهه، گذار از ارتباطات کلامی و استدلالی به سوی سلطه رژیم‌های تصویری شوکه‌کننده است. در این ساحت، جنگ از بستری تاریخی، حقوقی یا ژئوپلیتیک تهی شده و به رگباری از داده‌های حسی، ویدیوهای انهدام‌آنی با چاشنی موسیقی‌های ملودراماتیک، و گزاره‌های فوری تقلیل می‌یابد.

دانشجویان در این فرآیند، پدیدارشناسی این زیست‌بوم را نه یک دسترسی آزاد به حقیقت، بلکه نوعی میدان مین شناختی توصیف می‌کنند که در آن تشخیص امر اصیل از امر جعلی به بحرانی فرساینده بدل شده است:

منبع اصلی من برای اخبار جنگ، کانال‌های تلگرامی و اکسپلور اینستاگرامه. ولی مسئله آنه که پشت سر هم تصاویر دلخراش و بدون سانسور از موشک‌باران، بچه‌های مجروح و ویرانی‌ها پخش میشه؛ اکثر ویدیوها هم موسیقی غمگین دارن تا احساسات رو تحریک کنن. مشکل بزرگ‌تر آنه که خیلی از این اخبار بعد از چند ساعت تکذیب میشن یا معلوم میشه فیک بوده. فیلترینگ هم کار رو سخت‌تر کرده؛ برای باز کردن یک خبر باید پنج تا وی‌پی‌ان عوض کنیم. همین باعث شده همش نگران باشیم که نکته داریم روایت دست‌کاری‌شده یک جناح یا رسانه خاص رو باور می‌کنیم (مشارکت‌کننده ۸ دانشجوی کارشناسی، فنی و مهندسی).

این دشواری در دسترسی (نظیر تعویض مکرر فیلتر شکن)، فراتر از یک مانع فنی، استعاره‌ای از انسداد شناختی است. دانشجوی در محاصره دو لبه یک قیچی ادراکی گرفتار است: لبه نخست، سیاست‌های محدودکننده که هزینه دستیابی به منابع رسمی و مستند را افزایش می‌دهد؛ و لبه دوم، سیلاب بی‌مهار اخبار احساسی که با مهندسی عاطفی، جنگ را نه به عنوان واقعیتی پیچیده، بلکه همچون تئاتر وحشت بازنمایی می‌کند.

این وضعیت، سوءظن هرمنوتیک نسبت به رسانه‌های غیررسمی را برانگیخته و دانشجویان را از مصرف‌کننده منفعل به رمزگشای منتقد بدل کرده است؛ هرچند فقدان دسترسی سیال به متون مستند، این آگاهی انتقادی را به اضطراب راستی‌آزمایی مزمز



بدل کرده و سوژه را در چرخه‌ای از تردید معرفتی معلق می‌سازد. از منظر نظریه‌بازنمایی‌های اجتماعی (موسکویچی)، این میانجی‌گری دیجیتالی از طریق عینیت‌بخشی، واقعیت‌های پیچیده را به شمایل‌های هیجان‌انگیز فاقد بستر تاریخی تقلیل داده و با تولید جهل فعال، عملاً به بحران معنا دامن می‌زند.

۵-۲-۲. کارکرد نهادی دانشگاه: فضای کلاس، گفت‌وگوی استاد-دانشجو و جو سیاسی دانشگاه دومین منبع واسطه‌ای و اثرگذار در سازمان‌دهی معنای جنگ، نهاد دانشگاه و مناسبات معرفتی حاکم بر محیط‌های آکادمیک است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که دانشگاه، در تضاد با تلاطم‌های شناختی زیست‌بوم دیجیتال، نقشی ساختاریافته در گذار دانشجویان از برداشت‌های سطحی، قطبی‌شده و هیجانی به سوی فهم نظام‌مند و چندلایه از پدیده جنگ ایفا می‌کند.

مشارکت‌کنندگان بر این باورند که ساحت آکادمیک به‌ویژه از مجرای کلاس‌های درس تعاملی، هدایت فکری اساتید و برگزاری نشست‌های تخصصی، بستری‌های بخش برای واسازی مفاهیم پیچیده‌ای چون امنیت ملی، حقوق بین‌الملل و ابعاد انسانی منازعات فراهم می‌آورد. گفت‌وگوی علمی میان اساتید و دانشجویان، افق‌های فکری نوینی می‌گشاید و به دانشجویان کمک می‌کند تا با بهره‌گیری از چارچوب‌های مفهومی و نظری، تحولات ژئوپلیتیک و منطقه‌ای را با نگاهی مستدل و عقلانی تحلیل کنند:

دانشگاه برای ما فضایی است که کمک می‌کند فراتر از اخبار روزمره به مسائل نگاه کنیم. وقتی در کلاس‌های درس پیرامون مفاهیمی مثل حقوق بین‌الملل، منافع ملی و ساختار قدرت جهانی گفت‌وگو می‌شود، دیدگاه ما بسیار عمیق‌تر و پخته‌تر می‌شود. حضور اساتید و تبیین‌های علمی آن‌ها باعث می‌شود بتوانیم پیچیدگی‌های شرایط منطقه‌ای را با نگاهی منطقی و همه‌جانبه درک کنیم. این تعاملات کلاسی، نقش بسیار مؤثری در شکل‌گیری یک آگاهی استوار و مبتنی بر دانش ایفا می‌کند (مشارکت‌کننده ۴ دانشجوی کارشناسی ارشد، علوم انسانی).

کالبدشکافی تحلیلی این روایت نشان می‌دهد که دانشگاه در مواجهه با بحران‌های ژئوپلیتیک، همچون پناهگاه شناختی و حوزه‌ای برای تحقق‌کنش ارتباطی‌ها بر ماسی عمل می‌کند. در حالی که فضای دیجیتال با تحمیل منطق شوک بصری، قدرت





فاصله‌گیری انتقادی را از سوژه می‌رباید، کلاس درس با ایجاد وقفه معرفتی، امکان تعلیق داوری‌های هیجانی و آشنایی‌زدایی از رویدادها را فراهم می‌آورد. عبارات مشارکت‌کنندگان گویای گذار معرفتی از منطق کلیک و احساس به منطق تحلیل ساختاری و علت‌کاوی تاریخی است؛ فرآیندی که در آن استاد با تعدیل اضطراب جمعی، مفاهیمی چون جنگ و امنیت را از کپسول‌های شعاری فضای مجازی خارج کرده و به مثابه برساخت‌های چندبعدی تبیین می‌کند.

از منظر جامعه‌شناسی معرفت، دانشگاه در مختصات کنونی، همچون جزیره‌ای از عقلانیت انتقادی در برابر امواج بازنمایی‌های سایبری عمل می‌کند. کارکرد نهادی دانشگاه در اینجا فراتر از آموزش، بازسازی نظام دلالت معنایی است؛ جایی که زیست‌جهان دانشجو از انفعال برابر خشونت تصویری، به ساحت عاملیت نظری ارتقا می‌یابد. بدین ترتیب، دانشگاه با تثبیت مرجعیت علمی، جنگ را از شوک روان‌شناختی محض به مسئله‌ای تحلیلی بدل می‌کند؛ تحولی که به کنشگر امکان می‌دهد ضمن حفظ همدلی انسانی با قربانیان، به فهمی ساختاری از الزامات ژئوپلیتیک و حقوق بین‌الملل دست یافته و در مواجهه با تکانه‌های رسانه‌ای، به انسجام معرفتی و تاب‌آوری تحلیلی پایدار برسد.

۳-۲-۵. سرمایه فرهنگی: تاریخ شفاهی خانواده، باورهای سنتی و دیدگاه‌های گروه همسالان
سومین منبع واسطه که نقشی عمیق در لایه‌های زیرین آگاهی دانشجویان ایفا می‌کند، سرمایه فرهنگی برآمده از نهاد خانواده و گروه‌های همسالان است. این منبع، در لایه‌های زیرین آگاهی دانشجویان و در سطح زیست‌جهان عاطفی-تجربی عمل می‌کند. برخلاف منابع رسانه‌ای یا نهادی، این حوزه با فیلتر کردن روایت‌ها و تجارب زیسته نسل گذشته و همچنین مذاکرات روزمره در جمع‌های دوستانه، معانی انتزاعی جنگ را رمزگشایی می‌کند.

تاریخ شفاهی خانواده به مثابه منبعی درونی، دانشی انضمامی از پیامدهای واقعی جنگ (مانند فقدان، آسیب‌های جسمانی-روانی و فرسایش عاطفی) را به نسل جدید

منتقل می‌کند؛ در مقابل، گروه‌های همسالان با فراهم‌سازی بستری برای نقد و واسازی، نقش آزمایشگاه معنایی را ایفا کرده و این روایت‌ها را با مقتضیات زیست دانشجویی بازتولید می‌کنند.

نگاه من به جنگ خیلی متأثر از حرف‌های مادر بزرگ و پدرمه. اونا همیشه از اضطراب آژیر قرمز، کمبود کوپن، و داغ از دست دادن رفقا شون تعریف می‌کنن. این تاریخ شفاهی باعث میشه من جنگ رو فقط توی اخبار نبینم، بلکه بدونم چطور یک خانواده سال‌ها بعد از جنگ هم تاوان می‌ده. از طرف دیگه، شب‌ها توی خوابگاه با بچه‌ها می‌نشینیم و ساعت‌ها این خاطرات رو با اخبار روز تطبیق می‌دیم. گروه دوستان برای ما جاییه که بدون هیچ ترسی روایت‌های متناقض رو بررسی می‌کنیم و سعی می‌کنیم به یک دیدگاه منطقی‌تر برسیم (مشارکت‌کننده ۱۲ دانشجوی کارشناسی ارشد، فنی و مهندسی).

کالبدشکافی این روایت، دو کارکرد بنیادین را در برساخت معنای جنگ آشکار می‌سازد:

تجسد عاطفی تاریخ: با تکیه بر مفهوم سرمایه فرهنگی تجسد یافته بوردیو (۱۹۸۶)، روایت‌های بین‌نسلی خانواده به مثابه دانشی انضمامی عمل می‌کنند که جنگ را از واقعه‌ای تاریخی و مقطوع، به ترومایی جاری بدل می‌سازند. دانشجو در این لایه، تاوان عاطفی جنگ را نه در اسناد رسمی، بلکه در نبض مداوم روابط خانوادگی ادراک کرده و آن را به آگاهی بدنی تبدیل می‌کند.

جامعه‌پذیری مجدد نقادانه: گروه همسالان با ایجاد ساحت گفت‌وگوی افقی برگر و لاکمن (۱۹۶۶)، بستری برای آزمون انتقادی فراهم می‌آورد. در اینجا، روایت‌های متناقض خانوادگی و رسانه‌ای با یکدیگر تصادم کرده و به آزمایشگاه معنایی بدل می‌شوند. این خرده‌فرهنگ دانشجویی، میراث سنتی را با واقعیت معاصر به قیاس درآورده و آن را از جمود می‌رهاند.

در نهایت، خانواده و همسالان به مثابه ستون‌های مکمل عمل می‌کنند؛ خانواده، معنا را تجسد می‌بخشد و گروه همسالان آن را واسازی می‌کند. این تعاضد، دانشجو را از مصرف‌کننده منفعل اخبار، به سوژه‌ای ترکیب‌کننده ارتقا می‌دهد که میراث عاطفی نسل گذشته را با واقعیت‌سنجی نقادانه درمی‌آمیزد. این امر نشان می‌دهد که برساخت معنای





جنگ نزد دانشجویان، فرآیندی لایه‌مند و چندساحتی است که در آن نهادهای رسانه‌ای، آکادمیک، خانوادگی و گروهی، در شبکه‌ای واحد هم‌افزایی دارند.

یافته‌های حاصل از تحلیل این مضمون حاکی از آن است که برساخت اجتماعی معنای جنگ در زیست‌جهان دانشجویان، محصول تقاطع سه نظام میانجی‌گر معرفتی است که هر یک کارکردی متمایز در فرآیند مفهوم‌سازی ایفا می‌کنند:

۱. میانجی‌گری دیجیتال: با تکیه بر ویژگی‌های ارتباطی بی‌واسطگی و غلبه بازنمایی‌های بصری، نقش پیشران ادراکی را ایفا نموده و بستری برای مواجهه با داده‌های خام و هیجان‌انگیز فراهم می‌آورد.

۲. نهاد دانشگاه: در مقام یک ساختار تنظیم‌کننده و تبیین‌گر، از طریق فرآیندهای آموزشی و گفت‌وگوی علمی، ظرفیت تبدیل اطلاعات پراکنده به دانش نظام‌مند را ایجاد کرده و به معنای جنگ، انسجام منطقی می‌بخشد.

۳. سرمایه فرهنگی: از طریق انتقال روایت‌های بین‌نسلی و تعاملات گروهی، نقش بستر ارزش‌گذاری و معنابخشی عمیق را بر عهده دارد که به معنای جنگ، پیوند با واقعیت‌های زیسته و تاریخ می‌دهد.

به طور خلاصه، مدیریت معنا در این پژوهش نه یک فرآیند دریافت منفعلانه، بلکه یک فرآیند بازتولید فعالانه است. دانشجویان در جایگاه فاعل‌های معرفتی، با اعمال فرآیندهای انتقادی و تطبیقی بر این سه منبع، به ساخت معنایی منسجم و متمایز از پدیده جنگ دست می‌یابند.

۳-۵. مضمون اصلی سوم: تنش میان روایت‌های متقاطع

پرسش سوم پژوهش بر تحلیل نحوه مواجهه شناختی دانشجویان با روایت‌های متکثر پیرامون جنگ متمرکز است. یافته‌ها نشان می‌دهد ساختار معنایی جنگ در آگاهی دانشجویان، برساختی خطی و ایستا نیست؛ بلکه در نقطه تلاقی و اصطکاک گفتمان‌های ناهمگون (اعم از روایت‌های حقوق بشری، کلان‌روایت‌های امنیت‌محور ملی، حافظه جمعی و ادراک‌های برآمده از فضای مجازی) شکل می‌گیرد.



در این ساحت، تنش نه به مثابه بن‌بست معرفتی، بلکه محرکی زاینده برای دیالکتیک تفسیری عمل می‌کند. این تنش، دانشجو را از جایگاه مصرف‌کننده منفعل بسته‌های روایی پیش ساخته، به سوی موقعیت کنشگری فعال و فاعل شناختی سوق می‌دهد؛ سوژه‌ای که با واسازی میانجی‌های روایی، معنای جنگ را در کشاکش روایت‌های متناقض بازتعریف و بازسازی می‌کند.

۵-۳-۱. مواجهه با ناهمگونی روایی: ادراک جهان چندصدایی و تعلیق شناختی

دانشجویان در رهگیری اخبار و پیوست‌های معنایی جنگ، در معرض بسته‌های تفسیری متعارض قرار می‌گیرند؛ از سویی، رسانه‌های بین‌المللی با تمرکز بر رنج انسانی، قربانیان غیرنظامی و تباهی زیستی، جنگ را تماماً ناموجه و آسیب‌شناختی بازنمایی می‌کنند؛ و از سوی دیگر، روایت‌های رسمی با تأکید بر بقای ژئوپلیتیک، بازدارندگی و تمامیت ارضی، آن را ضرورتی دفاعی و مشروع می‌انگارند.

رویاریابی آغازین با این شکاف، اگرچه در ابتدا به ناهمسازی شناختی و حیرت معرفتی می‌انجامد، اما داده‌ها نشان می‌دهند این تعلیق شناختی حالتی فلج‌کننده نیست؛ بلکه گذاری معرفت‌شناختی و سکوی پرتابی برای تفکر نقادانه است. دانشجو با فاصله گرفتن از جزمیت تک‌صدایی، پیچیدگی واقعیت را ادراک کرده و از مرز دریافت ساده‌انگارانه داده‌های رسانه‌ای فراتر می‌رود:

اوایل وقتی اخبار را مقایسه می‌کردم کاملاً سردرگم می‌شدم؛ یک رسانه بین‌المللی فقط آوارگی و تخریب زیرساخت‌ها را نشان می‌داد، در حالی که رسانه‌های داخلی روی ضرورت دفاع و حفظ تمامیت ارضی تمرکز می‌کردند. احساس می‌کردم هر طرف بخش خاصی از واقعیت را نشان می‌دهد که با بخش دیگر در تضاد است. این تناقض در ابتدا آزاردهنده بود، اما بعد فهمیدم جنگ پدیده‌ای چندوجهی است. الان به جای پذیرش چشم‌پسته یک روایت، سعی می‌کنم زاویه دید هر کدام را تحلیل کنم و از کنار هم چیدن این قطعات، تصویری منطقی‌تر از وضعیت پیدا کنم (مشارکت‌کننده ۹ دانشجوی کارشناسی ارشد، علوم انسانی).

کالبدشکافی تحلیلی این تجربه، فرآیند دگرگونی شناختی دانشجو را در سه لایه ساختاری نشان می‌دهد:



۱. تنش‌شناختی و زوال قطعیت: احساس اولیه سردرگمی و تناقض در روایت‌ها، تجلی ناهماهنگی شناختی فستینگر (۱۹۵۷) است. این اصطکاک، باورهای پیشین دانشجو مبنی بر وجود حقیقتی واحد و مطلق را متزلزل کرده و او را برای بازیابی تعادل، به خروج از انفعال ادراکی و آغاز کنش تفسیری وامی‌دارد.

۲. گذار به آگاهی چندصدایی: عبور از شوک اولیه به درک چندصدایی باختین (۱۹۸۱)، دانشجو را متوجه می‌سازد که میدان جنگ، متنی سرشار از علایق متعارض است. او با کار بست مفهوم قاب‌بندی گافمن (۱۹۷۴)، رسانه را نه آینه‌ای بی‌طرف، بلکه صورت‌بندی استراتژیکی می‌بیند که با گزینش‌گری، بخشی از واقعیت را برجسته و بخشی دیگر را عامدانه به حاشیه می‌راند.

۳. برساخت‌گرایی و عاملیت تفسیری: دانشجو با عبور از جایگاه مخاطب منفعل، به سوژه‌ای تنظیم‌کننده بدل می‌شود. مطابق با دیدگاه برگر و لاکمن در برساخت اجتماعی واقعیت، دانشجو به جای تسلیم در برابر روایت‌های یک‌سویه، با ترکیب قطعات حقیقت، به برساختی مستقل دست می‌یابد؛ چارچوبی که ضرورت‌های عینی بقای ملی را با عواطف اخلاقی-انسانی درمی‌آمیزد.

در نتیجه مواجهه با ناهمگونی روایی در محیط دانشگاهی، نه به پوچ‌گرایی، بلکه به بازپروری عاملیت شناختی می‌انجامد. این تعلیق اپیستمولوژیک به دانشجو امکان می‌دهد تا سوگیری‌های ایدئولوژیک و خطوط قرمز گفتمان‌های رقیب را رمزگشایی کرده و از دوگانه‌انگاری‌های خام، به سوی منظومه‌ای منسجم و مستقل از تفکر حرکت کند.

۵-۳-۲. راهبرد یکپارچه‌سازی: گذار از دوگانه‌های ساده‌ساز به منظومه تفسیری

دانشجویان در مواجهه با تعارضات روایی، از تقلیل‌گرایی و فروکاستن جهان به دوگانه‌های ساده‌ساز (نظیر خیر/شر مطلق یا نگاه عاطفی/محاسباتی) اجتناب می‌کنند. آن‌ها در عوض، راهبرد یکپارچه‌سازی مفهومی را در پیش می‌گیرند. در این فرآیند، مؤلفه‌های به ظاهر متناقض مانند فاجعه‌بار بودن عواقب انسانی جنگ و ضرورت‌های دفاع ملی دیگر مانع‌الجمع تلقی نمی‌شوند، بلکه در منظومه‌ای جامع ادغام می‌گردند.

این رویکرد، نشانگر بلوغ شناختی و ارتقای تفکر انتزاعی دانشجویان است که امکان مواجهه با پیچیدگی‌های واقعیت را بدون انکار رنج‌های انسانی یا آرمان‌های جمعی فراهم می‌آورد.

نمی‌شود فقط گفت جنگ یک فاجعه مطلق است یا یک بازی کاملاً استراتژیک و غرورآفرین؛ هر دو زاویه وجود دارند. من نمی‌توانم چشمم را روی رنج خانواده‌ها و آسیب‌های غیرنظامیان ببندم، اما همزمان درک می‌کنم که اخلاق و وجدان انسانی صلح‌طلبانه و عقلانیت راهبردی و امنیت‌محور را تلفیق کنم، یعنی درک ضرورت دفاع ملی همراه با حفظ وجدان انسانی و دغدغه‌مندی برای صلح پایدار. هنر یک دانشجو این است که بدون تعصب، همه ابعاد را کنار هم ببیند (مشارکت‌کننده ۶ دانشجوی دکتری، علوم انسانی).

اظهارات مشارکت‌کننده ۶، فراتر از یک دیدگاه شخصی، نشان‌دهنده راهبردهای پیچیده هم‌آمیزی شناختی است. در این فرآیند، ذهن دانشجو دو حوزه معنایی متمایز یعنی اخلاق وجدان‌مدار (پدیدارشناسی رنج) و عقلانیت راهبردی (ضرورت دفاع) را که در گفتمان‌های عمومی اغلب متضاد تعریف می‌شوند، در ساختاری یگانه ادغام می‌کند.

این سنتز دیالکتیکی از لغزیدن سوژه به ورطه تقلیل‌گرایی جلوگیری کرده و مانع از گرفتاری او در دوقطبی‌های ساده‌انگارانه رسانه‌ای می‌شود. هنر دانشجو در اینجا، حفظ همزمان دو واقعیت متناقض است؛ به گونه‌ای که حقیقت جنگ نه در یکی از قطب‌ها، بلکه در فضای تنش‌آلود میان آن‌ها بازتعریف شود. در این سیاق، یکپارچه‌سازی به معنای نادیده‌انگاری تعارض‌ها نیست، بلکه به معنای پذیرش پارادوکسیکال بودن واقعیت است. این استراتژی، دانشجو را قادر می‌سازد بدون فروپاشی معنایی در میان تناقض‌ها زیسته و با بر ساخت منظومه‌ای تفسیری، از فضای آشفته اخبار به ساحت تحلیل ساختاری گام نهد.

۳-۳-۵. عاملیت تفسیری دانشجو: تولید معنای مستقل در میدان تعاملات دانشگاهی

یافته‌ها نشان می‌دهند که تقاطع روایت‌های گوناگون و تنش حاصل از آن، به دانشجویان ظرفیت و عاملیت تفسیری می‌بخشد. در این ساحت، دانشجو دیگر دریافت‌کننده منفعل و خام اندیشه‌ها نیست، بلکه به عنوان یک فاعل خودآگاه و عاملی بازاندیش، پیام‌های رسانه‌ای، روایت‌های رسمی و میراث‌های سنتی را از صافی منطق، ارزش‌های



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۹۶

دوره ۱۹، شماره ۳

پاییز ۱۴۰۵

پایه ۷۵



اخلاقی و استدلال‌های دانشگاهی عبور می‌دهد. محیط دانشگاه، گفت‌وگوهای کلاسی و هم‌اندیشی‌های دانشجویی به عنوان فضاهاى بین‌الذهانی عمل می‌کنند که به دانشجوی اجازه می‌دهند مفاهیم پیش‌ساخته را بازخوانی و نقد کند و معنایی متناسب با شرایط واقعی و بینش فردی خود بیافریند. این فرایند نوعی خودتنظیم‌گری فکری را به نمایش می‌گذارد که ذهنیت دانشجوی را از دست‌کاری و القای مستقیم مصون می‌دارد.

وقتی با هم‌کلاسی‌ها در صحن دانشگاه یا خوابگاه صحبت می‌کنیم، هر کس دیدگاه متفاوتی می‌آورد؛ یکی از زاویه اقتصاد می‌گوید، دیگری از زاویه تاریخ، و یکی هم از روی فیلم‌هایی که دیده. این بحث‌ها باعث می‌شود خودمان قضاوت کنیم و اجازه ندهیم هر تئوری ذهن ما را هدایت کند. نهایتاً من خودم تصمیم می‌گیرم چه تحلیلی را منطقی بدانم. معنایی که من از منازعات امروز دارم، کپی حرف‌های این و آن نیست؛ حاصل فکر کردن و سنجیدن خود من است (مشارکت‌کننده ۱ دانشجوی کارشناسی، فنی و مهندسی).

تفسیر تجربه مشارکت‌کننده ۱ از منظر نظریه ساخت‌یابی گیدنز (۱۹۸۴) نشان می‌دهد که دانشجوی اگرچه در بطن ساختارهای متراکم اطلاعاتی قرار دارد، اما عاملی منفعل نیست؛ او از طریق بازاندیشی پیوسته و تعاملات میان‌فردی، ساختارهای معنایی را بازآفرینی می‌کند. این عاملیت تفسیری گویای آن است که محیط آکادمیک، بستر استقلال فکری در بازنمایی بحران‌ها را تقویت می‌نماید.

گفت‌وگوهای غیررسمی دانشجویی، به مثابه حلقه‌های کوچک حوزه عمومی هابرماس (۱۹۸۹)، بستری برای کنش ارتباطی و استدلال متقابل فراهم می‌آورند. تأکید مشارکت‌کننده بر غیرکپی بودن معنا، نشان‌دهنده گسست معرفتی از دال‌های رسانه‌ای مسلط و حرکت به سوی مدلولی است که ریشه در تجربه زیسته جمعی و عقلانیت دانشجویی دارد. این یافته مؤید آن است که دانشگاه، آزمایشگاهی برای برساخت معنای مستقل و پرورش سوژه نقاد است.

در مجموع، تحلیل یافته‌های مضمون سوم (تنش میان روایت‌های متقاطع) نشان می‌دهد که رویارویی با روایت‌های ناهمگون، بستر شکوفایی تفکر سنجش‌گر است که در سه محور تبلور می‌یابد:



۱. درک چندصدایی: بازشناسی تنوع خوانش‌ها و ارتقای سواد انتقادی در برابر محتواهای متناقض.

۲. گذار از دوقطبی‌ها: به‌کارگیری رویکرد یکپارچه‌سازی برای درک متوازن ابعاد انسانی و مقتضیات امنیت ملی.

۳. تثبیت عاملیت شناختی: اتکا به استدلال منطقی و گفت‌وگوهای دانشگاهی برای بر ساخت معنایی منسجم و درون‌زاد.

بدین‌سان، تنش‌روایی نه نقطه پایانی، بلکه آغاز فرایندی تکاملی برای صورتبندی پخته و علمی معنای جنگ است.

۴-۵. مضمون اصلی چهارم: بنیادهای اخلاقی و هویت کنشگر

پرسش چهارم پژوهش بر واکاوی «بنیان‌های هنجاری، ارزش‌های اخلاقی و فرآیند شکل‌گیری هویت کنشگر» در مواجهه با پدیده جنگ تمرکز دارد. یافته‌های کیفی نشان می‌دهند که درک دانشجویان از جنگ، صرفاً به سطوح توصیفی یا تحلیل‌های سیاسی محدود نمی‌ماند؛ بلکه این ادراک به‌طور عمیق با وجدان اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حس تعلق ملی و آرمان‌خواهی برای صلح پایدار پیوند خورده است.

دانشجویان در مواجهه با مفهوم منازعه و دفاع، هویت فردی و جمعی خود را بازتعریف می‌کنند و می‌کوشند میان اصول جهان‌شمول انسانی و وظایف شهروندی و تعهد به سرزمین پیوندی منسجم و اخلاقی برقرار سازند.

۴-۵-۱. وجدان اخلاقی و کرامت انسانی: جهت‌گیری به سوی اخلاق جهان‌شمول

نخستین لایه از هویت اخلاقی دانشجویان مبتنی بر احترام به کرامت ذاتی انسان و حساسیت بالا نسبت به رنج هموعان، فارغ از مرزهای جغرافیایی، نژادی یا زبانی است. در این ساحت، پدیده جنگ از منظر معیارهای عدالت، حق حیات، حفاظت از غیرنظامیان و موازین انسانی به داوری گذاشته می‌شود. مشارکت‌کنندگان تأکید دارند که هرگونه خشونت و آسیب به انسان‌های بی‌دفاع، وجدان جمعی را متأثر می‌سازد. این همدلی عمیق انسانی نشان‌دهنده شکل‌گیری نوعی شهروندی اخلاقی و جهان‌شمول در

میان نسل دانشگاهی است که معیارهای انسانیت را فراتر از تعصبات محدود قومی و مرزی قرار می‌دهد:

برای من فارغ از اینکه جنگ در کجای دنیا رخ می‌دهد، کشته شدن انسان‌های بی‌گناه، آوارگی کودکان و نابودی زندگی مردم غیرنظامی به شدت دردناک است. نمی‌توان انسانیت را مرزبندی کرد. وقتی تصاویر آسیب‌دیدگان را می‌بینم، اولین چیزی که در درونم فعال می‌شود وجدان انسانی و حس عدالت‌خواهی است. به نظر من نگاه اول هر فرد دانشگاهی به جنگ باید یک نگاه اخلاقی و دفاع از کرامت انسان‌ها باشد (مشارکت‌کننده ۵ دانشجوی کارشناسی، علوم انسانی).

روایت مشارکت‌کننده ۵ را می‌توان در پیوند میان رشد اخلاقی کولبرگ و فلسفه اخلاق لویناس تحلیل کرد. این روایت نشان‌دهنده دستیابی دانشجوی به مرحله اخلاق پساقراردادی (کولبرگ) است؛ جایی که کنشگر از قوانین صلب و منافع گروهی فراتر رفته و اصول جهان‌شمول، همچون کرامت ذاتی انسان را ملاک داوری قرار می‌دهد. در این سطح، قضاوت اخلاقی ماهیتی خودمختار و مبتنی بر عقلانیت انتقادی می‌یابد.

در لایه عمیق‌تر، رنج انسانی در این روایت، چونان فراخوانی اخلاقی عمل می‌کند که با مفهوم چهره دیگری در اندیشه لویناس پیوند می‌خورد. مواجهه با رنج، پیش از هرگونه دسته‌بندی سیاسی، حسی از مسئولیت نامشروط را در سوژه بیدار می‌کند؛ چنان‌که مشارکت‌کننده با تأکید بر عدم امکان مرزبندی انسانیت، مرزهای جغرافیایی را درمی‌نوردد و رنج انسان را در کانون ادراک خود می‌نشانند. با این‌همه، این جهت‌گیری در خلأ شکل نمی‌گیرد و در تقابل دیالکتیکی با دوگانه اخلاق باور و اخلاق مسئولیت (وبر) معنا می‌یابد. دانشجوی از یک‌سو به آرمان‌های انسانی پایبند است و از سوی دیگر با مقتضیات عینی امنیت در دنیای واقعی روبه‌روست. دانشگاه در مقام میدان آکادمیک، به دانشجویاری می‌رساند تا این دو ساحت را نه در تقابل، بلکه در پیوندی متعادل بازتعریف کند؛ به گونه‌ای که شفقت انسانی با واقع‌گرایی سیاسی صورتبندی پخته و چندبعدی از منازعات را ممکن سازد.

۴-۴-۵. هویت ملی و صیانت سرزمینی: عقلانیت دفاعی و تعهد هویتی

دومین بعد هنجاری در برساخت معنای جنگ، به بازشناسی مفهوم دفاع مشروع و صیانت از تمامیت ارضی و حاکمیت ملی اختصاص دارد. دانشجویان میان تجاوزطلبی





و افروختن جنگ با ایستادگی در برابر تعدی و دفاع از کیان سرزمین و امنیت شهروندان، مرزگذاری شفاف انجام می‌دهند. در ذهنیت دانشجویان، هویت ملی پیوندی ناگسستنی با استقلال، امنیت و صیانت از مرزها دارد. آنان دفاع در برابر هرگونه تعدی به کشور را اقدامی مبتنی بر عقلانیت راهبردی و وظیفه‌ای هویتی قلمداد می‌کنند که ضامن بقای تاریخی و تداوم زیست جمعی یک ملت است:

هیچ جامعه‌ای دنبال جنگ نیست، اما اگر تمامیت ارضی و استقلال کشور به خطر بیفتد، دفاع دیگر یک انتخاب سلیقه‌ای نیست؛ بلکه یک وظیفه روشن ملی و هویتی است. ما به عنوان جوانان این سرزمین نمی‌توانیم نسبت به امنیت و آرامش مردمان بی تفاوت باشیم. احترام به صلح به معنای پذیرش آسیب‌پذیری نیست. به نظرم هر دانشجویی در کنار نگاه انسانی، یک حس تعلق قلبی و منطقی به کشورش دارد که دفاع از امنیت ملی را مشروع و واجب می‌داند (مشارکت‌کننده ۲ دانشجوی کارشناسی، علوم انسانی).

اظهارات مشارکت‌کننده ۲، پیوند میان هویت فردی و وجدان جمعی را در دوران بحران بازتاب می‌دهد. از منظر همبستگی ارگانیک (دورکیم)، در مواجهه با تهدید خارجی، اجزای جامعه از جمله نسل دانشگاهی نه تنها گسسته نمی‌شوند، بلکه با بازتولید آگاهی جمعی، حول محور امنیت ملی هم‌افزا می‌گردند.

در سطحی عمیق‌تر و با تکیه بر مفهوم سرمایه نمادین (بوردیو)، سرزمین و حاکمیت ملی تنها دارایی‌های جغرافیایی نیستند، بلکه بستر نمادین و تاریخی هویت کنشگر محسوب می‌شوند. بنابراین، دفاع از این سرمایه، نه یک واکنش نظامی صرف، بلکه تلاشی برای صیانت از بستر معنایی تعلق دانشجویست.

این عقلانیت دفاعی نشانگر یک سنتز دیالکتیکی میان خردورزی راهبردی (محاسبه بقا) و پابندی عاطفی به آرمان‌های ملی است. در این ادراک، میان اخلاق جهان‌شمول و تعهد ملی تناقضی وجود ندارد؛ بلکه دانشجوی صلح را غایت مطلوب، و دفاع از سرزمین را پیش شرط اجتناب‌ناپذیر تحقق آن می‌شمارد.

۳-۴-۵. مسئولیت اجتماعی و صلح‌ورزی: کنشگری سازنده و آرمان‌خواهی دانشگاهی

سومین شاخصه بنیادین در این مضمون، گذار کنشگر دانشجوی از نظاره‌گری منفعل به



سمت احساس مسئولیت‌پذیری اجتماعی و بازتولید گفتمان صلح عادلانه است. در این ساحت، دانشجویان رسالت تاریخی و کارکرد اجتماعی نهاد دانشگاه را در روشنگری، تولید معرفت برای ارتقای بازدارندگی، کاهش تعارضات و بسترسازی برای گفت‌وگوهای سازنده بازتعریف می‌کنند. مشارکت‌کنندگان بر این باورند که کنشگری علمی، توسعه تخصص و تعمیق بینش تحلیلی، کارآمدترین راهبرد برای کاستن از آسیب‌های ناشی از جنگ، تقویت اقتدار درون‌زای جامعه و حرکت به سوی صلح پایدار در عرصه منطقه‌ای و بین‌المللی است:

ما در دانشگاه وظیفه داریم فراتر از حرف‌های روزمره، به این فکر کنیم که چطور می‌توانیم جامعه‌ای توانمند، آگاه و پیشرفته بسازیم تا کمتر آسیب ببیند. تولید دانش، ارتقای سواد سیاسی و گفت‌وگو درباره راه‌های تحقق صلح عادلانه، مسئولیت ماست. کنشگری دانشجو یعنی اینکه با تکیه بر علم و گفت‌وگو، فضایی بسازیم که در آن هزینه‌های منازعه کاهش پیدا کند و آینده‌ای مطمئن و امن برای نسل‌های بعد تضمین شود (مشارکت‌کننده ۱۰ دانشجوی کارشناسی ارشد، علوم پایه).

دیدگاه مشارکت‌کننده ۱۰ را می‌توان در پرتو نظریه کنش ارتباطی هابرماس و مسئولیت اجتماعی نهاد علم تفسیر کرد. در این نگاه، دانشگاه حوزه‌ای عمومی برای گفت‌وگوی انتقادی و تفاهم بین‌الذهانی است؛ فضایی که در آن، کنشگری دانشجو از واکنش‌های هیجانی فاصله می‌گیرد و به بازاندیشی در مناسبات اجتماعی و ایجاد زمینه‌های همگرایی معطوف می‌شود.

این زیرمضمون، پیوند میان وجدان اخلاقی و عقلانیت دفاعی را نیز نشان می‌دهد: دانشجو از محکوم‌کردن جنگ یا تأکید بر دفاع فراتر می‌رود و با اتکا به توان علمی خود، صلح را فرایندی فعال، عادلانه و متکی بر دانش و گفت‌وگو می‌فهمد. از این منظر، دانشگاه صرفاً مکان آموزش نیست، بلکه میدانی برای پرورش آرمان‌خواهی عقلانی و کنشگری مسئولانه در جهت زیستی امن و پایدار است.

در مجموع، هویت دانشجو در مواجهه با جنگ بر پیوند سه ساحت قوام می‌یابد:
۱. وجدان اخلاقی و کرامت انسانی: توجه به رنج دیگری و نفی خشونت علیه

بی‌گناهان؛

۲. تعهد ملی و عقلانیت دفاعی: به رسمیت شناختن مقتضیات امنیت و صیانت از تمامیت ارضی؛

۳. مسئولیت اجتماعی و صلح‌ورزی: پیوند این دو ساحت از راه تولید علم، گفت‌وگوی انتقادی و تقویت تاب‌آوری اجتماعی.

بنابراین، دانشجو میان اصول اخلاقی، ملاحظات امنیتی و مسئولیت علمی، تعادلی بازاندیشانه برقرار می‌کند و هویتی چندوجهی، نقاد و در عین حال متعهد به جامعه برمی‌سازد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی جامعه‌شناختی دگرگونی ادراک دانشجویان در مواجهه با پدیدار جنگ و با بهره‌گیری از رویکرد تفسیری و روش تحلیل مضمون به انجام رسید که برآیند آن شناسایی چهار مضمون محوری «تصویرسازی ذهنی و نظام معنایی جنگ»، «مدیریت معنا توسط منابع واسط»، «تنش میان روایت‌های متقاطع» و «بنیادهای اخلاقی و هویت کنشگر» بود. هم‌نهاد دیالکتیکی این مضامین با مبانی مفهومی نشان داد که پدیدار جنگ به مثابه تکانه‌ای وجودی، امنیت هستی‌شناختی سوژه دانشگاهی را معلق کرده و اعتماد بنیادین به استمرار روال‌های روزمره زیست‌جهان را به چالش می‌کشد (گیدنز، ۱۹۹۰). هم‌زمان، به دلیل گسست نسلی و فقدان تجربه زیسته مستقیم، ادراک اولیه از جنگ در قالب وانموده‌ها و فراواقعیت‌های برساخته در رسانه‌ها پدیدار می‌شود (بورديو، ۱۹۹۴). با این حال، بازتولید این معنا در خلأ اجتماعی شکل نمی‌گیرد، بلکه دانشگاه در مقام یک میدان آکادمیک (بورديو، ۱۹۸۴)، از رهگذر انباشت سرمایه فرهنگی، مجالی برای فاصله‌گیری انتقادی فراهم آورده و نقشی تعدیل‌کننده در تبدیل هیجانات خام ناشی از بمباران رسانه‌ای به تأمل نظری ایفا می‌کند. مواجهه با روایت‌های متکثر داخلی و فراملی، به جای انجماد یا انفعال شناختی، زمینه تحقق منطق چندصدایی را مهیا ساخته است (باختین، ۱۹۸۱)؛ موقعیتی که در آن کنشگر با اتکا به





عاملیت بازاندیشانه خود (گیدنز، ۱۹۸۴)، روایت‌های تک‌گویانه را به نقد کشیده و قطب‌نمای اخلاقی خویش را بر پایه قضاوت‌های پساقراردادی کالبرگ^۱ (۱۹۸۱) و اصل مسئولیت نامشروط در برابر رنج دیگری لویناس (۱۹۸۵) بازتعریف می‌نماید.

در پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر چگونگی تحول در معانی ذهنی دانشجویان از جنگ و نظم پیرامونی آن در بستر نیروهای گوناگون، شواهد کیفی گویای آن است که این دگرگونی در تعامل پیچیده چهار سطح تحقق یافته است. در سطح خرد، عاملیت بازاندیشانه و تکوین وجدان اخلاقی، دانشجو را قادر می‌سازد تا رنج قربانیان را ورای مرزهای هویتی درک کند. در سطح اجتماعی، گسست نسلی و بازتعریف معانی در بستر تعاملات بین‌الذهانی سبب شده تا تعاریف رسمی جنگ بدون اعتبارسنجی اجتماعی بازتولید نشوند لاکمن (۱۹۶۶). در سطح نهادی، میدان دانشگاه به‌مثابه فیلتر عقلانیت از تسلیم‌شدن ذهنیت کنشگر به پوپولیسم احساسی یا هراس فلج‌کننده ممانعت به عمل می‌آورد و در سطح رسانه‌ای، بازنمایی‌های بیش‌واقعی بودریار^۲ (۱۹۹۴) در تلاقی با چندصدایی روایی، تفکر نقادانه را برمی‌انگیزند. در نتیجه این پویایی چهارگانه، جنگ از گزاره‌ای دوردست، تاریخی یا حماسی به فاجعه‌ای زیسته و تهدیدی اضطراب‌آور برای زیست انسانی بدل می‌شود و هم‌راستا با آن، مشروعیت نظم سیاسی و اجتماعی نزد دانشجو مشروط می‌گردد؛ نظامی که اعتبار آن در گرو صیانت از کرامت انسانی، حفظ تمامیت سرزمینی و تضمین امنیت وجودی شهروندان است.

سنجش این یافته‌ها در پرتو ادبیات پژوهش، دلالت‌های نظری مهمی را آشکار می‌سازد. از حیث تجربه تهدید وجودی ناشی از جریان‌های رسانه‌ای دیجیتال، یافته‌های حاضر با نتایج خانی و همکاران (۱۳۹۸)، فتحی و رضایی (۱۴۰۱) و پترسون و مایر (۲۰۲۱) همخوانی دارد؛ اما فراتر از مفروض این پژوهش‌ها که مصرف رسانه‌ای را غالباً به انفعال یا بیگانگی تقلیل داده‌اند، داده‌های کنونی نشان می‌دهد چندصدایی

1. Kohlberg
2. Baudrillard



رسانه‌ای موجب فعال‌سازی عاملیت تفسیری شده است. افزون بر این، در حالی که پژوهش‌هایی چون غفاری و شربتیان (۱۳۹۷) و کاظمی (۱۳۹۹) دانشگاه را ساختاری منفعل یا صرفاً آموزشی در برابر بحران‌ها توصیف کرده‌اند، مطالعه حاضر کارکرد نهادی دانشگاه را به مثابه میدانی تعدیل‌کننده و تثبیت‌کننده عقلانیت مستند می‌سازد که داده‌های خام ناشی از هراس را به ادراک استراتژیک از بقا تبدیل می‌کند. همچنین در حوزه نسبت اخلاق و سیاست، همسو با کرامر و وندرفلگت (۲۰۲۰)، یافته‌ها مؤید آن است که نسل جدید اخلاق را فدای جهت‌گیری‌های صلب سیاسی نمی‌کند؛ نتیجه‌ای که انگاره‌های تقلیل‌گرایانه پیرامون دوقطبی میهن‌پرستی سنتی در برابر غرب‌گرایی منفعل را به چالش کشیده و بر هم‌پوشانی اخلاق جهان‌شمول صلح با عقلانیت صیانت ملی صحنه می‌گذارد.

در مقام نتیجه‌گیری، مطالعه حاضر نشان می‌دهد پدیدار جنگ در غیاب تجربه زیسته نسلی، نه یک بازنمایی انفعالی از گفتمان‌های مسلط، بلکه برساختی پویا، دیالکتیکی و بازاندیشانه است. داده‌های این پژوهش گویای آن است که کنشگر دانشگاهی از موضع مخاطب‌پذیری اطلاعات فراتر رفته و به مفسری فعال تبدیل شده است که با استفاده از سرمایه فرهنگی مکتسبه از میدان آکادمیک، هجوم وانموده‌های رسانه‌ای و اضطراب ناشی از تهدید وجودی را از صافی عقلانیت انتقادی عبور می‌دهد. از این رو، برساخت اجتماعی معنای جنگ در میان دانشجویان، بیانگر گسست از روایت‌های حماسی تک‌گویانه و تکوین نوعی عقلانیت صلح‌محور دفاعی است که در آن، حق حیات، کرامت انسانی و صیانت سرزمینی به معیارهای بنیادین ارزیابی نظم سیاسی معاصر بدل شده‌اند؛ امری که ضرورت بازنگری در سیاست‌گذاری‌های فرهنگی و تقویت نهادهای گفت‌وگوی انتقادی در فضای دانشگاهی را بیش از پیش نمایان می‌سازد.

هیچ پژوهش کیفی و تفسیری از محدودیت‌های روش‌شناختی و زمینه‌ای برکنار نیست و اذعان به آن‌ها، راه را برای خوانش دقیق‌تر یافته‌ها و پژوهش‌های آتی هموار می‌سازد: ۱. محدودیت تعمیم‌پذیری و تمرکز بر بافت نهادی معین: این مطالعه در بستر



دانشگاه شهید باهنر کرمان انجام گرفته است؛ هرچند تلاش شد با نمونه‌گیری حداکثر تنوع (به لحاظ جنسیت، مقطع و رشته تحصیلی) طیف گوناگونی از دیدگاه‌ها گردآوری شود، اما تفاوت‌های فرهنگی، منطقه‌ای و بافت زیست‌بوم‌های دانشگاهی مختلف کشور می‌تواند تجارب متفاوتی از برساخت اجتماعی بحران پدید آورد؛ ۲. گذار از پارادایم اشباع به کفایت تفسیری: بر مبنای نقدهای روش‌شناختی به کاربست مفهوم اشباع در رویکرد تحلیل مضمون تفسیری و بازتابی براون^۱ (۲۰۲۱) و کلارک^۲ (۲۰۱۹)، محقق این مطالعه ادعای دستیابی به اشباع نهایی داده‌ها یا اتمام ظرفیت استخراج معانی را ندارند؛ چراکه برساخت معنا پدیده‌ای سیال، تاریخی و گشوده به تفسیر است. توقف گردآوری داده‌ها در مصاحبه دوازدهم صرفاً بر پایه اصل کفایت اطلاعاتی مالترود و همکاران^۳ (۲۰۱۶) و دستیابی به عمق تحلیلی لازم برای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش صورت پذیرفت.

تضاد منافع

هیچ‌گونه تضاد منافی از سوی نویسنده گزارش نشده است.

حمایت مالی

این مقاله از هیچ‌گونه حمایت مالی از سوی نهادها، سازمان‌ها یا منابع خاصی برخوردار نبوده است.

-
1. Braun
 2. Clarke
 3. Malterud et al

احمدی، فرشته (۱۴۰۳). راهبردهای مقابله‌ای معنابخش در بافت جنگ و جنگ احتمالی: مطالعه‌ای تطبیقی در سوئد، ایران و اوکراین. دانشگاه یوله. بازیابی شده از: <https://www.hig.se/engelska/university-of-gavle/research/researchers/aha/fereshteh-ahmadi>

باختین، میخائیل (۱۳۹۵). تحلیل گفت‌وگویی: چهار مقاله درباره رمان (ترجمه رؤیا خویی). تهران: نشر نو. برگر، پیتر؛ و لاکمن، توماس (۱۳۸۷). ساخت اجتماعی واقعیت: رساله‌ای در جامعه‌شناسی شناخت (ترجمه فریبرز مجیدی). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

بودریار، ژان (۱۳۹۶). وانموده‌ها و وانموده‌سازی (ترجمه‌مانی حقیقی). تهران: نشر مرکز. بورديو، پیر (۱۳۹۰). تمایز: نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی (ترجمه حسن چاوشیان). تهران: نشر ثالث. جلالی‌پور، حمیدرضا (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی جنبش‌های اجتماعی در ایران. تهران: انتشارات طرح نو. دانشور، هانیه؛ کرمی، محمدتقی؛ و ذکایی، محمدسعید (۱۴۰۲). روایتی زنانه از جنگ ایران و عراق؛ تجربیات زیسته زنان خوزستانی ساکن در «شهرک شهید بهشتی مشهد». مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۹(۷۲)، ۱۱۹-۱۴۶.

شربتیان، یعقوب؛ و طاهری، مریم (۱۳۹۶). بررسی کیفی پیامدهای اجتماعی و فرهنگی جنگ بر سبک زندگی خانواده‌های ایثارگران. فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۹(۳)، ۳۵-۵۰.

صالحی، علی؛ حسینی، سیدمحمد؛ و کریمی، زهرا (۱۳۹۸). تحلیل محتوای بازنمایی جنگ و دفاع مقدس در کتاب‌های درسی دوره متوسطه. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۴(۵۲)، ۱۱-۳۵.

صفی‌نژاد، مریم؛ و مهدی‌زاده، سیدمحمد (۱۴۰۱). بازنمایی مفهوم جنگ و صلح در شبکه‌های اجتماعی مجازی: تحلیل گفتمان انتقادی دیدگاه کاربران نسل جوان. فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین، ۸(۳۱)، ۷۵-۱۰۲.

فکوهی، ناصر (۱۳۸۱). تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی. تهران: نشر نی.

فکوهی، ناصر (۱۳۸۱). خشونت دانشگاهی: نظریه‌ها، زمینه‌ها و راهکارها. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

کاستلز، مانوئل (۱۳۸۹). عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ: قدرت هویت (ترجمه حسن چاوشیان). تهران: انتشارات طرح نو.

کچوئیان، حسین؛ و حسینی، حمید (۱۳۹۱). تحولات نسلی در ایران: بررسی دگرگونی‌های ارزشی و هویتی میان‌نسلی. نامه پژوهش فرهنگی، ۱۳(۴۹)، ۷-۳۶.

کولبرگ، لارنس (۱۳۸۵). مراحل رشد اخلاقی (ترجمه اصغر رضویه). تهران: انتشارات ارجمند.





گیدنز، آنتونی (۱۳۸۴). مسائل محوری در نظریه اجتماعی: کنش، ساختار و تناقض در تحلیل اجتماعی (ترجمه محمد رضایی). تهران: انتشارات سعاد.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۹). پیامدهای مدرنیت (ترجمه محسن ثلاثی، چاپ پنجم). تهران: نشر مرکز.
لویناس، امانوئل (۱۳۹۷). اخلاق و نامتناهی: گفت‌وگوهایی با فیلیپ نمو (ترجمه مراد فرهادپور و صالح نجفی). تهران: نشر رخداد نو.

مصباحی مقدم، ساعده؛ ابوالحسن تنهایی، حسین؛ و شکریگی، عالیہ (۱۴۰۰). برساخت هویت ملی در میان دانشجویان دکتری. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۵(۳)، ۷۵۳-۷۶۶.

مهدی‌زاده، سیدمحمد؛ و جعفری، علی (۱۴۰۰). تحول در ادراک نسلی از مفهوم امنیت و دفاع در عصر ارتباطات شبکه‌ای. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۴(۲)، ۵۵-۸۲.

نوابخش، مهرداد؛ فتحی، سروش؛ و هاشمی، سیدمحمد (۱۳۹۹). بررسی جامعه‌شناختی دگرگونی ارزش‌های دفاعی و نسلی در بین دانشجویان. مجله مطالعات علوم اجتماعی ایران، ۱۷(۶۴)، ۵۸-۴۱.

هال، استوارت (۱۳۹۱). بازنمایی: بازنمایی‌های فرهنگی و رویه‌های معنابخش (ترجمه احمد درخشان). تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

Ahmadi, F. (2024). *Meaning-making coping strategies in the context of war and anticipated war: A cross-cultural comparative study in Ukraine, Iran and Sweden* [Research project]. University of Gävle. <https://www.hig.se/engelska/university-of-gavle/research/researchers/aha/fereshteh-ahmadi>

Altbach, P. G. (2015). *The international imperative in higher education*. Sense Publishers.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S. F. Glaser, Trans.). University of Michigan Press.

Baudrillard, J. (1995). *The Gulf War did not take place* (P. Patton, Trans.). Indiana University Press.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (P. Collier, Trans.). Stanford University Press.

- Diab, S. Y., & Schultz, J. (2021). Factors contributing to student academic underachievement in war and conflict: A multilevel qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103211. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103211>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Giroux, H. A. (2007). *The university in chains: Confronting the military-industrial-academic complex*. Paradigm Publishers.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger, Trans.). MIT Press.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications.
- Jabri, V. (1996). *Discourses on violence: Conflict analysis reconsidered*. Manchester University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Levinas, E. (1985). *Ethics and infinity: Conversations with Philippe Nemo* (R. A. Cohen, Trans.). Duquesne University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3–69). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. New York University Press.
- Richmond, O. P. (2018a). *A genealogy of peace and conflict theory*. Routledge.
- Richmond, O. P. (2018b). *Peace formation and political order in conflict affected societies*. Oxford University Press.
- Saeedi, M., Jabali, O., & Khalili, F. (2025). Reclaiming identity: The Gaza War's role in shaping Palestinian university students' resilience and life's meaning. *Acta Psychologica*, 253, Article 104694. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104694>
- Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. Farrar, Straus and Giroux.

