

فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران - دوره ۱۸، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۴
پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری



راهنمایی دانشجویان در تحصیلات تکمیلی؛ سبک‌ها، فرصت‌ها و موانع

محمدسعید ذکایی

درآمدی بر مختصات تاریخی میدان دانشگاهی علوم اجتماعی در ایران

مهدی امیدی

دانشگاه فرهنگ؛ چگونه دانشگاه و جامعه به هم پیوند می‌خورند؟

نعمت‌اله فاضلی

احساسات دانشجویان ایرانی در فضای دانشگاهی

احسان شاه‌قاسمی

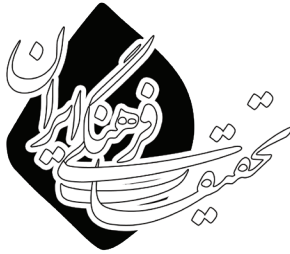
فرهنگ دانشگاهی و تغییرات دین‌داری دانشجویان؛ یک مطالعه کیفی

حامد منوچهری کوشا، محمدجواد اسماعیلی

صورت‌بندی گفتمانی دانشگاه در سینمای ایران پس‌اجنگ

مهدی سلطانی گردفرامرزی، همایون مرادخانی





فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

پیاپی ۷۰، دوره هجدهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۴
امتیاز: ۳/۲۶۰۴ - کمیسیون نشریات وزارت عتف
۱۳۸۷/۰۳/۲۹

هیئت تحریریه

حسن بشیر، استاد دانشگاه امام صادق(ع)؛ علی بهداد، استاد دانشگاه کالیفرنیا؛ محمدسعید ذکایی، استاد دانشگاه علامه طباطبایی؛ جبار رحمانی، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ یان آرت شولته، استاد دانشگاه وارویک؛ محمود شهابی، دانشیار دانشگاه شیراز؛ رضا صمیم، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ سیدسعیدرضا عاملی، استاد دانشگاه تهران؛ حمید عباداللهی چذاق، دانشیار دانشگاه گیلان؛ عباس وریح کاظمی، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ ویلیام دی کلمن، استاد دانشگاه مک ماستر؛ سومان گوپتا، استاد دانشگاه اپن لندن؛ حسین میرزایی، دانشیار دانشگاه تهران.

داوران این شماره

حمید جاودانی، دانشیار بازنشسته آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ علی جنادله، استادیار جامعه‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی؛ محمدسعید ذکایی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی؛ شاهو صیار، استادیار علوم ارتباطات، دانشکده مطالعات جهان دانشگاه تهران؛ آمنه صدیقیان بیدگلی، استادیار جامعه‌شناسی پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ عباس کاظمی، دانشیار جامعه‌شناسی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ عبدالله کریم‌زاده، استادیار ادبیات و فرهنگ ایرانی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ جلیل کریمی، دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه رازی

پایگاه‌های نمایه‌کننده



DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

« مقالات منتشرشده در فصلنامه «تحقیقات فرهنگی ایران» صرفاً بیانگر نظرات نویسندگان آن است و ضرورتاً مورد تأیید پژوهشگاه نیست.
« دریافت مقاله صرفاً از طریق سایت (www.jicr.ir) امکان‌پذیر است.

نشانی: تهران، خیابان پاسداران، خیابان شهید مؤمن‌نژاد (گلستان یکم) شماره ۱۲۴
تلفن: ۲۲۵۷۰۷۷۷ داخلی ۲۶۲
پست الکترونیکی: journalsoffice@iscs.ac.ir / وب‌گاه: www.jicr.ir
قیمت: ۲۰۰,۰۰۰ تومان

صاحب امتیاز

پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مدیر مسئول

دکتر سعید غیائی ندوشن

سرمدیر

دکتر عبدالحسین کالانتری

دبیر ویژه

دکتر محمدسعید ذکایی

مدیر اجرایی

مهناز شاهعلی زاده

چاپ و صحافی

چاپ ایران‌کهن

شیوه‌نامه نگارش و شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله باید در زمینه مطالعات فرهنگی ایران و در راستای موضوعات و اولویت‌های پژوهشی فصلنامه باشد؛
۲. قبلاً در نشریه‌های داخلی و خارجی یا مجموعه مقالات سمینارها و مجامع علمی چاپ نشده یا به‌طور همزمان برای انتشار به جایی دیگر واگذار نشده باشند؛
۳. نثر مقاله و شیوایی نگارش از جمله معیارهای مهم داوری مقاله است.
۴. مقاله طبق شیوه‌نامه مندرج در بخش «راهنمای نویسندگان» در سایت تنظیم و در قالب word 2010 بارگزاری گردد.
۴. چکیده فارسی و انگلیسی مقاله بین ۲۰۰ تا ۲۵۰ کلمه باشد که در آن خلاصه‌ای از موضوع مقاله، روش تحقیق و مهم‌ترین یافته‌های مقاله قید شود. ارائه چکیده گسترده به زبان انگلیسی نیز ضروری می‌باشد.
۵. کل مقاله بین ۷ هزار تا ۹ هزار کلمه باشد.
۶. مشخصات نویسندگان به این ترتیب ذکر شود: مرتبه علمی، رشته تحصیلی، دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور و پست الکترونیکی آکادمیک.
۷. معادل غیرفارسی اسامی و مفاهیم مهم در پاورقی هر صفحه آورده شود.
۸. ارجاعات درون متنی به صورت (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه) نگارش شود. برای مثال: (علوی و عبداللّه‌زاده، ۲۰۰۳، ۲۵).
۹. دارای فهرست منابع و مأخذ مستند و کامل و اطلاعات کتاب‌شناختی معتبر باشند و به سبک APA نگارش شود؛ برخی موارد در ذیل آمده است. برای دریافت کامل شیوه‌نامه به سایت مراجعه نمایید.

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

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

فهرست مقالات

- ۵ راهنمایی دانشجویان در تحصیلات تکمیلی؛ سبک‌ها، فرصت‌ها و موانع
محمدسعید ذکایی
- ۳۵ درآمدی بر مختصات تاریخی میدان دانشگاهی علوم اجتماعی در ایران
مهدی امیدی
- ۸۷ دانشگاه فرهنگ؛ چگونه دانشگاه و جامعه به هم پیوند می‌خورند؟
نعمت‌اله فاضلی
- ۱۱۹ احساسات دانشجویان ایرانی در فضای دانشگاهی
احسان شاه‌قاسمی
- ۱۴۷ فرهنگ دانشگاهی و تغییرات دین‌داری دانشجویان؛ یک مطالعه کیفی
حامد منوچهری کوشا، محمدجواد اسماعیلی
- ۱۸۷ صورت‌بندی گفتمانی دانشگاه در سینمای ایران پساجنگ
مهدی سلطانی گردفرامری، همایون مرادخانی



مقاله پژوهشی

راهنمایی دانشجویان در تحصیلات تکمیلی؛ سبک‌ها، فرصت‌ها و موانع

محمدسعید ذکایی^۱

دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۰؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۹

چکیده

رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها بخش مهمی از فرایند تولید دانش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به شمار می‌آیند و ارتقای کیفیت و استانداردهای آنها تضمین‌کننده توسعه دانش و پیوند بیشتر آن با متن اجتماعی و فرهنگی است. با اتکا به تحلیل مضمون مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با بیست و دو عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی، مقاله حاضر به دنبال شناسایی سبک‌های سرپرستی به کار گرفته شده اعضای علمی و ارزیابی آنها از فرصت‌ها و چالش‌هایی است که در مسیر ایفای این نقش با آن روبه‌رو می‌شوند. بر اساس سه پیوستار، سطح درگیری در نقش، شیوه نظارت و نیز توجه به خصوصیات رفتاری و شخصیتی دانشجویان، گونه‌های اصلی سبک‌های سرپرستی را می‌توان در پنج دسته واگذارکنندگان، مراقبین منضبط، حامیان عاطفی، مربیان فردی و مربیان مشارکت‌جو تفکیک کرد و در ذیل آنها گونه‌های فرعی را نیز شناسایی کرد. سبک‌های به‌کارگرفته‌شده بیش از آنکه حاصل قواعد و چهارچوب‌های مدون سازمانی باشند برآمده از تجارب، سلیقه‌ها و مناسبات قدرت در دانشگاه و خرده‌فرهنگ‌های شکل گرفته حول آن و نیز شرایط اقتصادی هستند و به تناسب، فرصت‌ها و محدودیت‌هایی را برای اساتید به همراه می‌آورند.

کلیدواژه‌ها: سبک‌های راهنمایی، رساله و پایان‌نامه، مناسبات استاد و دانشجو، روابط قدرت، فرهنگ دانشگاهی

۱. استاد تمام مطالعات فرهنگی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

zokaei@atu.ac.ir ✉

۱. مقدمه و بیان مسئله

اساتید راهنما در سنت‌های علوم اجتماعی نقشی کلیدی در موفقیت و کیفیت دوره تحصیلی دانشجویان و ارتقای استانداردهای آموزشی در میدان‌های دانشگاهی دارند. راهنمایی کردن فرصتی برای انتقال تجربیات اساتید به دانشجویان، بارور کردن خلاقیت‌ها و استعداد‌های آنها در مسیر پژوهش خود و شکل دادن مسیر حرفه‌ای زندگی آنهاست. در روایت‌های بسیاری از محققان برجسته، نقش اساتید راهنما در ایجاد انگیزش و راهبری و کوتاه و یا هموار کردن مسیرهای پیچیده پژوهشی انعکاس یافته است. به علاوه، راهنمایی کردن مجالی برای مواجهه دانشجویان با اخلاق و منش حرفه‌ای اساتید و فراگیری درس‌های ارتباطی و اجتماعی فراهم می‌سازد که در مسیر جامعه‌پذیری آکادمیک دانشجویان بسیار مؤثر است.

سرپرستی فرایندی رسمی مبتنی بر رابطه بین سرپرست و دانشجوی تحت سرپرستی است که در آن نقش سرپرست کمک به دانشجو برای تحصیل رفتار و صلاحیت‌های حرفه‌ای مناسب در فعالیت‌های حرفه‌ای است (لوگانبیل و هاردی^۱، ۱۹۸۳). اگرچه انتخاب سبک‌های راهنمایی عموماً انتخابی فردی و برآمده از تجربیات و ارزش‌های اساتید راهنما و در مرحله بعد فرهنگ‌های رشته‌ای و یا دانشگاهی آنهاست، با این حال در دو دهه اخیر در بسیاری از کشورهای غربی پروتکل‌ها و دستورالعمل‌های توصیه‌ای و یا الزامی بر این مواجهه تأثیرگذار بوده و اختیار و آزادی عمل اساتید تحت الشعاع فرهنگ و بوروکراسی‌های سازمانی دانشگاه قرار گرفته است. ارزیابی آثار مثبت و یا منفی این نوع توصیه‌ها و مداخلات موضوع مطالعات و مقالات متعددی (مثلاً اماندسن و مک‌آلپاین^۲، ۲۰۰۹؛ دبیر و میسون^۳، ۲۰۰۹؛ گرانت و همکاران^۴، ۲۰۱۲) بوده است و نتایج متنوع و گاه متناقضی را به دنبال داشته است. موافقین کنترل و هدایت رسمی و



1. Loganbill & Hardy
2. Amundsen & McAlpine
3. De Beer & Mason
4. Grant, Schofield, & Crawford

بوروکراتیک، متمرکز بر عدالت آموزشی و نیازها و مطالبات بازار کار و اساساً استاندارددکردن و قابل ارزیابی کردن (کنترل کیفیت) فعالیت راهنمایی هستند. از سوی دیگر مخالفین استانداردسازیها بر محدودیت آزادی عمل، مکانیکی و روال مندشدن غیرضروری راهنمایی و کنترل سوژگی اساتید تأکید دارند.

سویه دیگر تجربه راهنمایی رساله‌ها که کمتر موضوع مطالعه قرار داشته است، آثاری است که تجربه راهنمایی بر یادگیری و توانمندی اساتید در ایفای بهتر نقش‌های آموزشی و پژوهشی خویش دارد. راهنمایی رساله مستلزم فعال کردن سوژگی اساتید و گشودگی و انعطاف آنها نسبت به موقعیت‌ها، تجربیات و شرایط گوناگونی است که در مسیر راهنمایی دانشجویان حاصل می‌شود. از سوی دیگر، تأثیر چرخه آکادمیک و افزایش تجربه کار اساتید (در آموزش و پژوهش) به طور مستمر به آنها فرصت بازسازی و تجدیدنظر در سبک‌های انتخابی راهنمایی و انطباق آن با شرایط جدید را می‌بخشد. به این ترتیب ایفای نقش راهنما فرصت ایدئالی برای اساتید در جهت تقویت مهارت‌ها و خلاقیت‌های خود در گسترش ارتباطات، کسب تجارب آموزشی، ارتقا و به‌روز کردن دانش در عرصه‌های تخصصی فعالیت خویش و انعکاس این تجربیات و مهارت‌ها فراهم می‌سازد. به نظر می‌رسد تعهد جدی به این نقش ضامن توسعه مهارت‌های شناختی و حرفه‌ای اساتید باشد. درخصوص تجربه اساتید ایرانی از ایفای نقش در موقعیت راهنما و یا مشاور و سبک‌های هدایت مرجح آنها مطالعات نظام‌مندی در دسترس نیست. در برخی مطالعات تجربی (شعبانی و همکاران، ۱۳۹۹) نقش اساتید راهنما در ایجاد انگیزه و تعهد بیشتر دانشجویان به تحصیل و یا بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی (ذکایی، ۱۳۸۷) آن‌ها منعکس شده است، با این حال مطالعاتی در زمینه فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های سرپرستی در سنت‌های رشته‌ای متفاوت و سبک‌ها و تجارب اساتید در این زمینه در دست نیست. چهارچوب‌های انضباطی در حوزه نقش سرپرستی تقریباً یکسره ناظر به توصیف مراحل و فرایند انجام آن است و ارزیابی دقیقی از کیفیت مواجهه و مطالبات و یا چالش‌های اساتید در انجام این نقش صورت نگرفته است.



هدف این پژوهش آشنایی با سبک‌های راهنمایی و تجارب اساتید راهنما از ایفای نقش به‌عنوان «استاد راهنما» در حوزه‌های علوم اجتماعی و شناخت فرصت‌ها و چالش‌هایی است که در این مسیر با آن مواجه هستند. در امتداد هدف فوق سؤالات اصلی به شرح زیر است: (۱) اساتید راهنما چه الگوها و سبک‌هایی را در راهنمایی دانشجویان خود به کار می‌گیرند؟ (۲) تجارب و آموخته‌های اساتید از راهنمایی رساله‌های دانشجویی کدامند؟ (۳) اساتید راهنما با چه موانع و یا فرصت‌هایی در مسیر راهنمایی دانشجویان خود مواجه می‌شوند؟

با توجه به تجارب و فعالیت آموزشی نگارنده در دانشگاه علامه طباطبایی و تمرکز فعالیت‌های آموزشی این دانشگاه بر حوزه علوم انسانی و اجتماعی، میدان پژوهش منحصر به این دانشگاه خواهد بود.



۲. پیشینه تجربی

راهنمایی و نظارت بر رساله‌ها و پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی قلمرو پژوهشی کوچک اما روبه‌رشدی در سنت مطالعات آموزش عالی به شمار می‌آید. به‌رغم اهمیت فزاینده این دسته مطالعات، پژوهش‌های موجود در ایران همچنان به‌صورت پراکنده و محدود به آن توجه کرده‌اند. اندک مطالعات موجود متمرکز بر ترسیم نظرات دانشجویان از الگوهای مطلوب سرپرستی (خیراللهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سعیدیان و همکاران، ۱۴۰۰)، ارائه توصیه‌هایی برای توانمندسازی آنها (شعبانی و همکاران، ۱۳۹۹) و ارزیابی کمی و کیفی رساله‌ها و یا مشکلات مربوط به شکل و محتوای آنها (اصغری و نعمتی، ۱۳۹۵؛ تقوایی و همکاران، ۱۴۰۱) بوده‌اند.

به همان سان، به‌رغم چاپ آثاری در خصوص خرده‌فرهنگ‌های دانشگاهی در ایران (برای نمونه: فراستخواه، ۱۳۸۹؛ قانع‌راد، ۱۳۸۰ و ۱۳۸۵؛ فاضلی، ۱۳۹۶؛ ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰)، در این مطالعات کمتر بحثی به‌صورت مستقل و مبسوط در خصوص سبک‌ها و شیوه‌های راهنمایی رساله‌های دکترای مطرح شده است. به‌نظر

می‌رسد اولویت مسائل مربوط به آموزش و کلاس درس در فضای آکادمی ایران، توجه به هدایت رساله‌ها و فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان را در حاشیه قرار داده است. خارج از متن جامعه ایرانی هم بحث پژوهشی در خصوص سبک‌های راهنمایی سابقه طولانی ندارد و تنها در دو دهه اخیر است که تحلیل‌ها و مطالعاتی تجربی در این حوزه انتشار یافته است.

کتاب درگیری دائمی با تزه‌های دکتری، مجموعه مقالاتی است که به اهتمام کارینا ماتا^۱ (۲۰۱۲) گردآوری شده است. ماتا در مقدمه به این مسئله اشاره می‌کند که فرایند پایان‌نامه یک تجربه قابل توجه و یک زنجیره‌ای از حوادث برای اساتید راهنما است. در این سیر، رابطه استاد ناظر و دانشجو اهمیت دارد و در طی این مسیر، شاهد شکل‌گیری یک ارتباط شخصی هستیم. موضوعی که جامعه آکادمیک درباره آن سکوت می‌کند. ماتا پس از راهنمایی سی رساله دکتری، از فارغ‌التحصیلان و حلقه آشنایان آنان دعوت کرده است تا در مورد تجارب خود از روند نوشتن تزه‌های دکتری و ایده‌هایشان پیرامون نظارت و پشتیبانی در این روند صحبت کنند. نویسنده با اشاره به محدودیت بسیار منابع مرتبط با فرایند نوشتن تزه‌ها و پایان‌نامه‌ها، هدف کتاب خود را حمایت و پشتیبانی از دانشجویان آینده مقطع دکتری و همچنین همه کسانی می‌داند که به نحوی با فرایند پایان‌نامه ارتباط دارند.

یوسف واقد^۲ (۲۰۰۷) نگارنده مقاله «احیای آزادی و دوستی از طریق نظارت بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی» است. او که خود به‌عنوان اولین استاد غیرسفیدپوست در دانشکده‌ای با قدمتی ۱۰۰ ساله استخدام و مشغول به کار شده، علاوه بر ارائه روایت خود از تجربه تدریس و نظارت بر دانشجویان سیاه‌پوست و محروم، تلاش می‌کند شرحی از لحظات چالش‌برانگیزی ارائه کند که در مسیر نظارت بر دانشجویان ارشد در سال‌های طولانی با آن روبه‌رو بوده است. از نظر او «راهنمایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌تواند لذت‌بخش، خسته‌کننده و سخت‌گیرانه باشد». واقد می‌کوشد تا



1. Kaarina Määttä
2. Yusef Waghid

شرحی از مفهوم «یادگیری» آنچنان که دانشجویان آن را درک می‌کنند، ارائه کند. واقد با اذعان به این نکته که تألیف پایان‌نامه‌ها در فضایی جدا از تعاملات بین دانشجویان و اساتید شکل نمی‌گیرد، برقراری سطوح بالاتری از آزادی و روابط دوستانه را ضامن پرورش فرهنگ یادگیری معتبر می‌داند. او یادگیری «معتبر» را شکلی از یادگیری می‌داند که دانشجوی در طی این فرایند تجارب «معنادار» کسب می‌کند. «دوستی و آزادی که نوید دستیابی به یادگیری معتبر را می‌دهند زمانی ممکن می‌شوند که ما در این چهارچوب بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی نظارت کنیم».

پیترسن^۱ (۲۰۱۷)، در مقاله‌ای با عنوان «گفت‌وگو بر سر دانشگاهی بودن: نظارت بر تحقیقات تحصیلات تکمیلی در چارچوب کارهای دسته‌بندی شده»، در پی ارائه یک چشم‌انداز و ابزار تحلیلی است که می‌تواند از طریق روش‌های حساس به زمینه، در سراسر محیط‌های علمی و انضباطی، نهادی و ملی به کار رود تا بینشی مفید در مورد چگونگی تولید فرهنگ‌ها و ذهنیت‌های دانش‌گاهی ایجاد کند. از نظر نویسنده مسئله «نظارت» به موضوع مهمی در دستورکار تحقیقات تحصیلات تکمیلی در سال‌های اخیر تبدیل شده است. به اعتقاد او رابطه نظارتی در معنای استعاری جدید و آموزشی‌اش می‌تواند جایگزین مدل‌های قدیمی مانند استاد/شاگرد و والد/فرزند شود. در مقاله فوق پیترسن به مسئله شکل‌گیری هویت، در مسیر تکمیل رساله‌ها پرداخته و در تلاش است نظریه‌ای پیرامون سرپرستی در تحصیلات تکمیلی ارائه کند. استدلال او بر این است که «آموزش در مقطع دکترا همان‌قدر درباره شکل‌گیری هویت است که درباره تولید دانش». یکی از سؤالات اصلی او در این مقاله این است که «چگونه می‌توان به‌عنوان یک فرد آکادمیک عمل کرد، حرف زد، فکر کرد، نوشت و احساس کرد؟ آکادمیک بودن چگونه شکل می‌گیرد؟» نویسنده بر این باور است که اعضای جدید آکادمی یاد می‌گیرند که چگونه سوژگی‌شان را به شیوه‌های قابل فهم فرهنگی تحت نظارت و کنترل داشته باشند، چگونه آموزش ببینند و مورد ستایش قرار بگیرند.





دو ببر و میسون (۲۰۰۹) در مقاله‌ای با عنوان «استفاده از یک رویکرد ترکیبی برای تسهیل نظارت تحصیلات تکمیلی» به بحث در خصوص امکان استفاده از رویکردی ترکیبی برای نظارت بر رساله‌های مقطع تحصیلات تکمیلی می‌پردازند. چنین مدلی قابلیت کاهش بار کاری ناظران پژوهشی را داراست و موجب بهبود کیفیت تحقیقات دانشجویان ارشد و دکتری می‌شود. این مقاله مطالعات موردی را معرفی می‌کند که طراحی آنها بر اساس چارچوب جدیدی برای فعالیت‌های یادگیری ترکیبی است. این چارچوب بر اساس اشکال مختلف تعامل بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اساتید آنهاست. یافته‌ها نشان می‌دهند که شکلی جدید از نظارت در تحصیلات تکمیلی، فرایند هدایت پروژه‌ها را بهبود بخشیده، حجم کاری اساتید راهنما را کاهش داده و موجب شکل‌گیری یک نظارت «پویا» می‌شود. نویسندگان بر این باورند که رویه نظارت سنتی نیاز به بازنگری و اصلاح دارد تا شاهد شکل‌گیری رویه‌هایی جدید باشیم. کتاب «کمک به دانش‌جویان دکتری برای نوشتن؛ آموزش سرپرستی» (کاملر و تامپسون^۱، ۲۰۰۶)، رویکردی جدید را برای شیوه نگارش و نوشتن برای دانشجویان دکتری ارائه می‌دهد. رویکرد آموزشی شکل‌گرفته در این کتاب مبتنی بر نوشتن به‌مثابه یک عمل اجتماعی است. این رویکرد به اساتید راهنما و ناظران این امکان را می‌دهد تا با در نظر گرفتن دانشجویان دکتری در قامت فردی مبتدی در زمینه نوشتن، آموزش روش‌های جدید را در دستور کار خود قرار دهند. نویسندگان کتاب توصیه‌هایی عملی را برای انجام وظایف معمول در مقطع دکتری، همچون پروپوزال، چکیده رساله، مرور ادبیات و ساختار و چارچوب مفهومی پایان‌نامه برای دانشجویان طرح می‌کنند. کتاب با زبانی ساده و قابل فهم، استراتژی‌هایی را در جهت توانمندسازی نوشتاری دانشجویان دکتری ارائه می‌کند که می‌تواند الهام‌بخش هم دانشجویان و هم اساتید راهنما باشند.



الی و جنینگز^۱ (۲۰۰۵) در کتاب راهنمایی مؤثر دانشجویان تحصیلات تکمیلی در پی ارائه چهارچوبی برای تفکر حول پیچیدگی‌های یک راهنمایی مؤثر و مفید هستند. به زعم آنها، فرایند نظارت رابطه‌ای یک‌طرفه نیست و برای دستیابی به یک نتیجه مطلوب باید تمامی مسئولیت‌ها دوطرفه باشد. براین اساس، نویسندگان در تلاش هستند تا با اشتراک گذاشتن تجاربشان در نظارت، این روابط را بهبود بخشند، چراکه با ظهور رشته‌های جدید و افزایش حجم و کیفیت تحقیقات در دانشگاه‌ها، شاهد بروز فرصت‌های بسیاری برای تحقیقات در مقطع تحصیلات تکمیلی و ظهور ناظران و اساتید راهنمای بی‌تجربه هستیم. این کتاب بیش از آن که به دنبال ارائه صورت‌های متنوع نظارت بر تحقیقات دانشگاهی باشد، به دنبال ارائه توصیه‌هایی عملی برای کمک به ناظران و اساتید به منظور مقابله با مشکلاتی است که ممکن است در این فرایند با آن مواجه شوند.

ماتزler^۲ (۲۰۰۲) نگارنده کتاب سرپرستی و باهم‌نویسی با هدف انتشار پژوهش‌های علمی؛ تعامل و توسعه متن در نظارت با دانشجویان دکتری به نحوه اجرای روابط سرپرستی در مقطع دکتری و شیوه‌های نگارش می‌پردازد. این کتاب بر پایه مطالعه موردی از سه دانشجو و راهنمایان آنها در علوم محیطی، علوم اعصاب و بیوشیمی تنظیم شده و تحلیلی دقیق از نقش تألیف مشترک در توسعه متون پژوهشی ارائه می‌کند. این کتاب با دیدی انتقادی طیف وسیعی از رویکردها را برای مطالعه مقطع دکتری و شیوه‌های نگارش بررسی می‌کند و در تلاش است تا با نگاهی انتقادی به ضابط، تجزیه و تحلیل و تفسیر تعاملات چندوجهی این نویسندگان بپردازد. نویسنده با توصیف جلسات نظارتی مبتنی بر نگارش متون، آن‌ها را از منظر پیکربندی‌های اجتماعی بررسی می‌کند و روابط متقابل اساتید راهنما و ناظر را در نسبت با دانشجویان مورد تحلیل و تفسیر قرار می‌دهد.

در مجموع به نظر می‌رسد که مطالعات متون پژوهشی مربوط به فرهنگ راهنمایی بر اهمیت برقراری روابط دوسویه و با انعطاف بیشتر و همچنین اعطای آزادی عمل بیشتر

1. Eley & Jennings
2. Matzler

به دانشجویان (به جای قالب‌های یک‌طرفه استاد و دانشجویی تأکید) دارند. علاوه بر این پیوند آموزش‌های عملی (حرفه‌ای) با مسئولیت‌شناسی‌های اخلاقی و اعتنا به وجوه شخصیتی دانشجویان از دیگر یافته‌های این مطالعات است که برای تحقق آن بازنگری در چارچوب‌های متعارف راهنمایی و ترکیبی از انتخاب و هنجارهای شخصی اساتید با ملاحظات سازمانی پیشنهاد شده است.

۳. چهارچوب مفهومی

تحلیل روابط اساتید سرپرست و دانشجویان تکمیلی به موضوع تحلیلی مهمی در مطالعات آموزش عالی در دو دهه اخیر تبدیل شده است. افزایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی، بین‌المللی شدن آموزش، تنوع رویه‌ها و استانداردها نبودن شیوه هدایت دانشجویان تکمیلی، رقابتی شدن و حرفه‌ای شدن فزاینده بازار جذب دانشجویان تکمیلی و تولید رساله‌های مربوط به آن از جمله زمینه‌های این توجه به شمار می‌آیند. تاملی در منابع نظری و تجربی تولید شده در حوزه روابط استاد و دانشجویی و سبک‌ها و شیوه‌های راهنمایی، چند الگوی و موضع‌گیری را در این متون نشان می‌دهد.

موضع نخست نگاه روان‌شناختی است. این نگاه سرپرستی را بیشتر به‌عنوان نوعی ذوق، استعداد و یا سبک و منشی تلقی می‌کند که اساتید در چرخه کار دانشگاهی به تدریج آموخته و آن را به کار می‌بندند. اساتید راهنما و مشاور در چرخه حرفه‌ای خود و برای ایجاد انگیزش و توفیق در هدایت دانشجویان ترجیح می‌دهند درباره چگونگی ایفای این نقش و نیز نسبت به مدل‌ها و الگوهای بالقوه سرپرستی و هدایت دانشجو، دانش و تجربه بیشتری کسب کرده و در عمل آنها را به کار بندند. فراگیری این مدل عملاً آن را به قالب متعارف در میدان‌های دانشگاهی تبدیل می‌کند.

تلقی سرپرستی به‌عنوان جامعه‌پذیر ساختن، موضعی دیگر است. این مدل هدف خود را بر ارتقای فرهنگ پژوهش جمعی به منظور افزایش مهارت‌ها و توانایی‌های دانشجویان قرار داده و عملاً یک‌دستی و همکاری بیشتر استاد و دانشجو را اساس



سرپرستی موفق می‌داند. استراتژی‌هایی چون ملاقات مستمر با دانشجو و یا ترغیب آنها برای آموختن از دیگر همسالان و یا عرصه‌های بالقوه یادگیری، از اولویت‌ها در این سنت هستند.

موضع استاد و شاگردی، نگاه جایگزین دیگر است. اساتید متعلق به این سبک به دنبال انتقال ارزش‌ها و مهارت‌های مفید و اثر بخش و نیز کاربرست بهترین استراتژی‌ها برای راهبری و در نهایت رسیدن به سطحی از توانایی و استقلال در میان دانشجویان هستند. از جمله نقدها به این موضع، تمایل آن به تقلید غیر بازاندیشانه، ایجاد روابط نابرابر، اثربخش بودن آن مشروط به هم‌خوانی خاستگاه استاد و دانشجو (لی و بوید، ۲۰۰۳)، و سرانجام ایجاد رابطه سلسله‌مراتبی است که بر اساس آن دانش از استادی قدرتمند به دانشجوی بی قدرت منتقل می‌شود.

برخلاف سبک استاد و شاگردی، در رویکرد هم‌سطح جویانه، اولویت بیش از آن‌که متوجه تولید رساله و پایان‌نامه باشد، معطوف به کیفیت و فرایند تکمیل آن است. این موضع، بر فرایندهای یادگیری متقابل استاد و دانشجو و انجام و تکمیل توأم گزارش‌های پژوهشی تأکید دارد.

سرانجام می‌توان از سبک نولیبرال سخن گفت. سبک نولیبرال رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها را به مثابه کالاهایی دانشگاهی می‌داند که می‌بایست برای تولید حداکثری و با کیفیت آن و در نهایت چاپ خروجی‌های حاصل از آن در میدانی رقابتی اهتمام داشت. اولویت ارزش‌هایی چون نظم و استمرار، دنبال کردن روال‌های مشخص در سرپرستی و توجه زیاد به کیفیت و اعتبار، عملاً چرخه تکمیل رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها را با نظم بازار سرمایه‌داری متأخر همسو می‌سازد. رویکرد فوق بر این استدلال استوار است که تأمین اعتبار برای پژوهش و اولویت یافتن چاپ مقالات متعدد در نشریات، از جمله شرایطی است که به‌طور یکسان به اساتید و دانشجویان انگیزش می‌دهد.

فارغ از جهت‌گیری‌ها و ویژگی‌هایی که هر یک از سبک‌های فوق در خود نمایان می‌سازند، عنصر قدرت و توزیع و چگونگی به کارگیری (نمایش) آن در مناسبات استاد





و دانشجویی نقشی تعیین‌کننده دارد. رابطه استاد و دانشجویی در پویایی‌های قدرت حک شده است و ماهیت پیچیده آن متأثر از عوامل اجتماعی و اقتصادی متعددی چون فرهنگ، جنسیت، قومیت تخصص، سن و نژاد می‌باشد (گرین و دکرا، ۲۰۱۰).

در کنار زمینه‌های تأثیرگذار فوق، بدون تردید نقش فرهنگ‌های دانشگاهی و سنت‌های رشته‌ای هم تعیین‌کننده است. جامعه‌پذیری حرفه‌ای اساتید در نقش سرپرستان دانشجویان ضرورتاً ترجمه‌ای فرهنگی است که بر اساس آن آموزه‌ها، رویکردهای نظری، دانش نظری و تجارب آموخته از تحصیل در سنت‌های رشته‌ای مربوط به خود را دستمایه‌ای برای تنظیم سبک مطلوب راهنمایی خویش می‌سازند. با الهام از سنت جامعه‌شناختی بوردیو، تجربه سرپرستی تداخل و هم‌افزایی عادت‌واره و میدان را به وضوح نشان می‌دهد. عادت‌واره و میدان به ما امکان می‌دهد در فهم شرایط و زمینه‌های تأثیرگذار بر انتخاب‌ها، سبک‌ها و تجربیات اساتید به شرایط موقعیتی و وضعیتی میدان‌های بلا فصل (دوستان همکار، خود دانشجو، گروه/دانشکده) و نیز میدان‌های بزرگ‌تر (شرایط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی کشور، فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ رشته‌ای و مانند آن) توجه کنیم. در واقع ایده میدان ناظر بر (خرده) فرهنگ‌های متکثر، چندلایه‌ای و متعاملی است که زیست آکادمیک در آن رقم می‌خورد. از سوی دیگر انتخاب‌ها و عاملیت فردی (سوژگی) به مثابه تجربه و آمادگی عمل اساتید در متن این میدان‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها به آنها امکان پردازش، تفسیر و «حس عملی» را می‌دهد که بر تصمیم‌گیری‌ها و مواجهه‌های آنها با نقش راهنمایی تأثیرگذار است.

از آنجایی که حوزه تمرکز این پژوهش بر علوم اجتماعی و انسانی متمرکز است، توجه به فرهنگ رشته‌ای و الزامات و جامعه‌پذیری حرفه‌ای دانشجویان و اساتید در این سنت (با همه تنوعات و تغییرپذیری‌های آن) نیز در تشریح بنیان‌های مفهومی مورد توجه خواهد بود.

۴. روش تحقیق

به واسطه ماهیت کیفی سؤالات این پژوهش، روش مورد استفاده تحلیل مضمون خواهد بود. اگر چه عناصر و جهت گیری کلی پژوهش معطوف به شناسایی سبک‌ها، موانع و فرصت‌های مرتبط با سرپرستی پایان‌نامه‌ها و رساله‌هاست و در این معنا مضامین کلی تعیین شده‌اند، با این حال در مسیر پژوهش به جای اتکا به چهارچوب‌های مفهومی و یا مدل‌های آماده، مسیر اکتشافی به کار گرفته شده است. به بیان دیگر مقولات به دست آمده برای هر مضمون متکی به استخراج از متن داده‌ها و نه ناظر به مفاهیم پیشینی هستند.

در روش تحلیل مضمون پژوهشگر دنبال آن است که افراد چه چیزی را، چگونه و در چه روندی تجربه کرده‌اند و معنای حاصل از این تجربه چه چیزی می‌تواند باشد. روش تحلیل مضمونی را روش یا فرایند شناسایی و کدگذاری الگوهای معنایی در تحقیقات کیفی اولیه می‌دانند. این روش بر مشخص کردن، بررسی و ضبط الگوها و مضامین در داده‌ها تأکید دارد و بر شناسایی تمایلات و الگوهای زندگی و گفت‌وگو میان افراد با هدف تولید و توصیف استراتژی‌ها و رفتارها متمرکز است (ذکایی، ۱۳۹۹، ۸۴).

برای جمع‌آوری اطلاعات با ۲۲ نفر از اساتید دانشگاه علامه طباطبایی در رشته‌های مختلف مصاحبه‌های نیمه‌استاندارد کیفی انجام شده است. از جمله محورهای مورد پرسش، ملاحظات اساتید در انتخاب دانشجویان و نیز عناوین پژوهشی، ارتباط مسیر و اولویت‌های حرفه‌ای با دانشجویان تحت راهنمایی، عادات و سبک‌های راهنمایی دانشجویان، بازاندیشی‌ها و تغییرات الگوها در مسیر حرفه‌ای، چالش‌های تجربه شده و استراتژی مدیریت آنها قابل ذکر است. اگر چه اشتراک در فرهنگ دانشگاهی و نیز برخی اشتراکات در معرفت‌شناسی‌ها و روش‌شناسی‌های سنت علوم انسانی و اجتماعی قابلیت اعتماد به نتایج این پژوهش را افزایش می‌دهد، با این حال در انتقال این یافته‌ها به دیگر سنت‌های رشته‌ای و نیز گونه‌های دیگر فرهنگ‌های دانشگاهی احتیاط لازم را باید به کار بست. ویژگی‌های اساتید منتخب برای مصاحبه در جدول شماره (۱) آمده است^۱:



۱. با هدف ناشناس ماندن نمونه‌ها، از ذکر گروه و یا رشته تحصیلی نمونه‌ها خودداری شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های اساتید منتخب برای مصاحبه

کد نمونه	جنسیت	رتبه	دانشکده
۱	مرد	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۲	مرد	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۳	زن	استادیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۴	زن	استادیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۵	مرد	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۶	مرد	استادیار	مدیریت و حسابداری
۷	زن	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۸	زن	استادیار	ارتباطات
۹	مرد	دانشیار	حقوق و علوم سیاسی
۱۰	زن	استادیار	ادبیات و زبان‌های خارجه
۱۱	زن	دانشیار	ادبیات و زبان‌های خارجه
۱۲	زن	دانشیار	علوم اجتماعی
۱۳	مرد	دانشیار	ارتباطات
۱۴	مرد	استادیار	علوم اجتماعی
۱۵	زن	استاد	مدیریت و حسابداری
۱۶	مرد	استادیار	علوم اجتماعی
۱۷	مرد	دانشیار	ارتباطات
۱۸	مرد	دانشیار	حقوق و علوم سیاسی
۱۹	مرد	استاد	حقوق و علوم سیاسی
۲۰	مرد	دانشیار	روان‌شناسی و علوم تربیتی
۲۱	مرد	دانشیار	علوم اجتماعی
۲۲	مرد	دانشیار	علوم اجتماعی



۵. یافته‌های پژوهش

۵-۱. سبک‌ها و استراتژی‌ها در هدایت تحصیلی

چنان‌که در بخش‌های نظری اشاره شد، تلاقی اهداف، خصوصیات و تجارب فردی، فرهنگ‌های رشته‌ای و دانشگاهی و موقعیت‌ها و شرایط حاکم بر مراودات استاد و دانشجو سبک‌ها و رویکرد اساتید در راهنمایی دانشجویان را شکل می‌دهد. ارتباط اساتید با دانشجویان نقش محوری در فرایند تحصیلات تکمیلی دارد.



تأملی بر روایت اساتید از تجربه راهنمایی در مجموع بیانگر آزادی عمل سازمانی گسترده‌ای است که در ایفای این نقش با آن روبه‌رو هستند. به‌رغم گلیه‌های رایج دانشجویان در خصوص تورم بوروکراسی در مراحل تصویب و تکمیل پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها، میدان دانشگاهی در ایران اولویتی برای ارائه دستورالعمل‌ها و رویه‌های سازمانی مفصل برای این منظور ندارد. ارائه‌نشدن چهارچوب و رویه‌های تجویزی و یا الزام‌آور بیش از آنکه برآمده از تجربیات، اولویت‌ها و انتخاب‌های سازمان دانشگاه باشد، حاصل جدا افتادن دانشگاه (لااقل در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی) از نظم حاکم بر جامعه، فرهنگ و صنعت است. به بیان دیگر آهنگ تحولات اجتماعی و فرهنگی و منطق نیازها و اقتضانات میدان‌های اجتماعی، چندان به نظام و سیاست فرهنگی دانشگاه امتداد نمی‌یابد و انتظارات و دستورالعمل‌هایی را (هر چند تجویزی) برای مسیر سرپرستی ارائه نمی‌کند.

در غیاب این چهارچوب‌ها، انتخاب سبک‌های هدایت یکسره تجربه‌ای فردی و معطوف به عادت‌واره‌ها و انتخاب اساتید است. غالب نمونه‌های مورد مصاحبه استراتژی مناسب را اعطای آزادی عمل زیاد، اعتماد به تشخیص، خود تصحیحی و خلاقیت دانشجو دانسته‌اند. تجربه این دو عضو هیئت علمی آشکارا گواهی بر این سیاست است:

تجربه من نشان داد که خود دانشجویان وقتی تلاشگرند نتیجه می‌گیرند، جوینده یا بنده است. اصلاً بدون استاد کارشون را جلو می‌برن، از طریق استادی دیگه؛ مثلاً راهنمایی می‌گرفت، می‌رفت دانشگاه شهرستان مثلاً از کتابخانه اونجا کمک می‌گرفت از استادی اونجا استفاده می‌کرد یا با شاگردای دیگه، دانشجوهای دیگه... (استادیار مرد مدیریت و حسابداری).

من خودم شخصاً بعضی موقع‌ها عادت دارم دانشجو را می‌ذارم اصلاً خودش بره، خوب چون لزوماً من مسئله رو شکل نمی‌دم. خودش می‌اد. اتفاقاً بعضی موقع‌ها با قدرت خلاقیتی که دارند مسائل رو طوری شکل می‌ده که برای منم جذاب هست، حتی گاهی خودم مسائل را به اون شکل نگاه نکرده بودم.. (استادیار مرد علوم اجتماعی).

در سویه مثبت، انتخاب سبک آزاد و مداخله کمتر توسط سرپرستان، به‌ویژه در مواجهه با دانشجویان مستعد و با انگیزه زیاد، اسباب شکوفایی بیشتر و بروز خلاقیت



آنها را فراهم می‌سازد. آزادی عملاً همچنين با منطق حوزه‌های بین‌رشته‌ای که نظم و منطق معرفتی و روش‌شناختی آنها منطع‌تر و دور از قالب‌های سخت رشته‌ای است سازگارتر است. به این ترتیب تأکید بر انضباط سخت در محتوا و حتی فرایند می‌تواند به کیفیت این نوع تولیدات علمی آسیب رساند. با این حال در سویه منفی آزادی عمل زیاد و اتکا به دانشجو می‌تواند نشانی از پذیرش مسئولیت اندک و مواجهه‌ای حداقلی با نقش راهنما باشد که در ادبیات رایج سبک مبتنی بر واگذاری^۱ خوانده می‌شود (نگاه کنید به وادی و همکاران، ۲۰۱۰، ۸۸-۷۱). افراط در به‌کارگیری این سبک، ممکن است نقش سرپرستی را به برخوردی مناسب و نوعاً کاسب‌کارانه با رساله‌ها و پایان‌نامه تقلیل دهد. به‌رغم آنکه نداشتن تجربه کافی و ناتوانی در برقراری روابط قدرت ممکن است در مواردی اساتید کم‌تجربه‌تر را به صرف وقت و انرژی کمتر و اختیار کردن سبکی بیشتر دوستانه و حمایت‌گرایانه با دانشجویان تکمیلی سوق دهد، با این حال به نظر می‌رسد سبک واگذاری، بیشتر مربوط به اساتید با مشغله‌های آموزشی/اجرایی یا اداری زیاد و در مواردی اساتیدی است که بخش عمده از زمان دانشگاهی خود را به تدریس در مقاطع مختلف اشتغال دارند. برخی مطالعات جهانی (مثلاً برو، ۲۰۱۵، ۱۹۱) نیز نسبت مستقیمی را بین ساعات تدریس کمتر و مولد بودن بیشتر اساتید در فعالیت‌های پژوهشی نشان می‌دهند.

در روایت اساتید مصاحبه‌شده گلايه‌هایی نسبت به اساتیدی که فرصت کافی برای نقش سرپرستی ندارند و با امتیازات برآمده از قدرت اجرایی خود در میدان‌های رسمی مختلف مراقبت جدی‌تر را به همکاران جوان در نقش مشاوره واگذار می‌کنند، مطرح شد. از سوی دیگر، توجه به ملاحظات مصلحت‌گرایانه ممکن است دانشجویان را در وهله نخست به‌سوی اساتید با نام بزرگ و مشغله زیاد بکشاند و در ادامه بر پایه توافقی نانوشته، در مسیر تکمیل رساله تماسی اندک بین آنها برقرار گردد.

تفاوت دیگر در سبک‌های سرپرستی، به اولویت اساتید در فرایند «هدایت» و یا «مراقبت» مربوط بود. دسته‌ای علاقمند بودند تا کنترل نزدیک و مستمری در جریان تکمیل رساله داشته باشند و در حقیقت قدم‌به‌قدم به او توصیه‌هایی ارائه کنند:

سعی می‌کنم کمکشون کنم، اول اینکه سرچ مقاله رو یاد بگیرن که اکثراً بلد نیستن، بعد از همون ابتدا بهشون می‌گم چجوری برن مقاله پیدا کنن و روی چه کلیدواژه‌هایی.... بعد مدل رو طراحی می‌کنیم با هم و بعد عنوان پروپزال را تعیین می‌کنیم و... به هر حال قدم‌به‌قدم بهشون کمک می‌کنم (استاد زن، مدیریت و حسابداری).

همراهی قدم‌به‌قدم با دانشجویان اغلب اساتید (به ویژه اساتید جوان‌تر) را ترغیب به انعطاف زیاد در مواجهه با دانشجو، صرف وقت زیاد در پیگیری روند تکمیل رساله، پاسخگو بودن زیاد، انگیزه‌بخشی و ارتقای اعتماد به نفس آنها و ایفای نقشی فراتر از وظیفه می‌سازد:

به نظر من انگیزه دادن و تشویق در جای مناسب {لازمه}، نه اینکه بخواد همش طرف رو مثلاً اینکه این چیه تو پیدا کردی، چرا رفرنس‌هاش اشتباهه، مگه من نگفتم این رو.... خوب بالاخره چهار تا کار خوب هم که کرده! حالا که مسیرش را درست رفت به نظر من دادن اون انگیزه و تشویق خیلی مهمه (دانشیار زن، ادبیات و زبان‌های خارجه).

در سویه دیگر، تلقی از کار سرپرستی به‌عنوان فعالیتی گروهی و تأکید بر تفکیک وظیفه، سلیقه برخی از اساتید است که تشریک مساعی را تجربه‌ای پاداش‌آور و برای پیشبرد مرزهای دانش اجتناب‌ناپذیر می‌دانند:

...پایان‌نامه‌هایی که از روز اول همه مسئولیتش رو پذیرفتن، همه نگاهشون نگاه یادگیری و شبکه‌سازی و رشد و اینجور چیزها بوده، به نظر من نه در کوتاه مدت، در بلندمدت منافع جدی برای اون آدم‌ها ایجاد کرده (استادیار مرد، مدیریت و حسابداری).

اشاره تلویحی این استاد دانشگاه، که انعکاس آن در گلایه‌های صریح برخی اساتید دیگر نیز نمایان بود، تلقی غیرجدی از تقسیم کار در پروژه‌های سرپرستی و تقلیل آن به رویه‌هایی بوروکراتیک و مناسکی و نیز انباشته‌نشدن تجارب ارزشمندی است که بالقوه از این نوع تعاملات دانشگاهی می‌توان به دست آورد.



پیوستار سومی که در کنار دو پیوستار شدت درگیری در ایفای نقش و روش ایفای نقش قابل بررسی است، شیوه تنظیم رابطه و نوع نگاه به دانشجویان است. برخی اساتید آشنایی با شخصیت دانشجو و نیز مسائل، موقعیت و چالش‌های آنها را بخشی لاینفک از مسیر راهنمایی تلقی کرده و گاه حتی شاخص موفقیت خود را در این تغییرات در رفتارها و عادت‌واره‌های دانشجویی می‌پندارند:

ما نباید در مسیر پایان‌نامه به دنبال این باشیم که یک متخصص که لزوماً فقط بتونه بنویسه تربیت کنیم، مثلاً ما باید ببینیم چقدر در تعامل می‌تونیم یک انسان متعهد تربیت کنیم، متعهد نسبت به خودش، به جامعه... پایان‌نامه فرصتی است که شما می‌تونید تأثیر بیشتری روی دانشجو داشته باشین... (استادیار مرد، علوم اجتماعی).

در مقابل دسته دیگر با فاصله‌گیری و غیرشخصی کردن رابطه خود با دانشجویان، ترجیح و گاه اصرار بر محدود ساختن کار با دانشجو صرفاً در مسیر تکمیل رساله‌ها و یا پایان‌نامه‌ها دارند. برای برخی از افراد این گروه، نظارت و ارتباط مجازی با دانشجویان گاه می‌تواند محمل اصلی ایفای نقش راهنمایی باشد. اگر چه اتکای بیشتر به پلتفرم‌های مجازی و دیجیتال به‌ویژه متأثر از شرایط و تحولات مرتبط با وقوع کرونا در جهان و ایران ابعاد و گستره بیشتری یافته است، با این حال می‌توان استدلال کرد که ایفای نقش در قالب‌های رسمی‌تر و یا غیررسمی‌تر بیشتر از آنکه مرتبط با به‌کارگیری تکنولوژی‌های دیجیتال باشد، برآمده از نوع نگاه به نقش سرپرستی و مسئولیت‌های همراه آن است. در پژوهش حاضر غالب نمونه‌ها ترکیبی از تماس‌های رو در رو و مجازی را مناسب و در عمل به کار گرفته‌اند. در مجموع سبک‌های شناسایی شده سرپرستی که بر اساس سه مؤلفه شدت نظارت (انضباط فردی) به کار گرفته شده، درجه علاقه به همراه ساختن دیگران (میل به مشارکت)، و نهایتاً انتظارات از دانشجو و فرایند هدایت شکل می‌گیرند را در پنج دسته زیر می‌توان قرار داد:

الف) واگذارکنندگان (مواجهه حداقلی، نظارت پراکنده و مقطعی، برخورد رسمی یا

غیررسمی)؛



ب) مراقبین منضبط (مواجهه مستمر و مرحله به مرحله، توجه به فرایند، ارتباط حرفه‌ای و رسمی)؛

ج) حامیان عاطفی (مواجهه مستمر، توجه به فرایند، تهییج و انگیزه بخشی، ارتباط غیررسمی)؛

د) مربیان فردی (نظارت دقیق، مواجهه مستمر و حداکثری، برخورد نیمه رسمی یا غیررسمی)؛

ه) مربیان مشارکت جو (نظارت دقیق، توجه به محتوا، تقسیم کار، برخورد رسمی یا نیمه‌رسمی)؛

سبک‌های به‌کارگرفته‌شده ممکن است در مسیر حرفه‌ای فعالیت اعضای علمی و متأثر از سوابق، تجارب، شرایط سازمانی و بازنندیشی‌های فردی آنها تغییراتی را تجربه کند. علاوه بر این اگر چه این سبک‌ها به شیوه‌ای نسبتاً ثابت سلیقه‌ها و اولویت‌های سرپرستی اساتید را شکل می‌دهند، با این همه اساتید راهنما در مواجهه با نمونه‌هایی خاص از دانشجویان با مهارت‌ها و سرمایه‌های فرهنگی حداکثری و یا حداقلی، ممکن است انعطاف‌پذیری‌هایی را نمایش دهند. از سوی دیگر سبک‌های مرجح اساتید راهنما، ضرورتاً الگوهای انحصاری به شمار نمی‌آیند و بیشتر طیف‌های غالب را نمایندگی می‌کنند. در برخی موقعیت‌ها اساتید ممکن است ویژگی‌هایی را از برخی سبک‌های دیگر وام گرفته و یا به صورت موردی از برخی عادات سبکی خود فاصله گیرند.

۲-۵. لذت‌ها و فرصت‌ها

سهیم شدن در تجربه هدایت رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها به ویژه در نقش راهنما تقریباً برای همه اساتید مورد مطالعه تجربه‌ای دلپذیر و ثمربخش بوده است. ماهیت این لذت ترکیبی و اغلب دربرگیرنده پاداش‌های درونی (احساس کفایت و غرور از خود شکوفایی دانشجویان، رضایت از تعهد به ارزش‌های حرفه‌ای و شغلی، آسودگی وجدان، دستگیری و حمایت از دانشجویان آسیب‌پذیر و با سرمایه‌های فرهنگی پایین‌تر، جبران نارضایتی‌های سازمانی، تکمیل نقش‌های حرفه‌ای و مانند آن) بوده است. دسته‌ای از



اساتید چنان خود را به لحاظ عاطفی مقید و وابسته به این نقش می‌سازند که تقلیل آن را به نقشی صرفاً اداری و آموزشی ناکارآمد و حتی غیرقابل تحمل می‌یابند. برای این گروه خصوصیات شخصیتی دانشجویان و کیفیت ازتباط و تعامل با آنها اولویت دارد:

به بچه‌ها می‌گم ببینید رساله و پایان‌نامه مثل زندگی مشترک است... می‌گم بچه‌ها مثل زندگی مشترک، مثل ازدواج می‌مونه، با کسی با استادی که فزتون به اون نمی‌خوره (از زبون خودشون استفاده می‌کنم)، با اون استاد نگیرید.... برید با یکی دیگه بگیرید، باید {تجربه راهنمایی رساله} لذت‌بخش باشه (دانشیار مرد، روان‌شناسی و علوم تربیتی).

توجه به ویژگی‌های شخصیتی و در ادامه برقراری رابطه عاطفی با دانشجویان گاه سبب می‌شود اساتید در سطحی فراتر از وظیفه متعارف برای هدایت دانشجویان عمل کرده و احساس تعهد بسیار بیشتری نسبت به این نقش بیابند:

باید از خلق دانشجو خوشم بیاد، علمیش مهمه‌ها ولی دانشجو را باید دوست داشته باشم، این خیلی برای من مهم است... حتی آگه دانشجو ضعیف باشه ولی آگه حسم بهش مثبت باشه کارش رو به سختی هم شده جلو می‌برم (دانشیار زن، علوم اجتماعی).

روایت این عضو دانشگاه از سلیقه خود، آشکارا بیانگر اولویت‌بخشی به خصوصیات رفتاری و ارتباطی دانشجو و تفکیک آن از سطح و توان علمی آنهاست. وسواس و دقت زیاد در انتخاب افرادی با خصوصیات رفتاری مطلوب (هم فاز) اگر چه در ادامه ممکن است به رضایت طرفین از تجربه راهنمایی بینجامد، با این حال این سؤال را مطرح می‌سازد که آیا فرصت و زمینه شناسایی و تشخیص هم‌خوانی‌های ارتباطی از پیش برای اساتید و نیز دانشجویان موجود است و در صورت فراهم بودن چه تضمینی را می‌توان برای اعتبار این تشخیص و یا پایداری‌های آن در ادامه مسیر داد؟ از سوی دیگر اولویت‌بخشی به روابط صمیمی و خصوصیات رفتاری ممکن است تداعی‌کننده غلبه ملاحظات خاص‌گرایانه باشد و فرصت‌های برابری را برای دانشجویان با مشکلات ارتباطی (مثلاً به‌خاطر کمرویی یا اعتماد به نفس ضعیف) پدید نیاورد و در عمل به عدالت آموزشی آسیب زند. علاوه بر این، رویکرد انتخابی در جذب و هدایت دانشجویان اگر چه ممکن است برای اساتید مجرب و به ویژه در سنت‌های رشته‌ای که



حساسیت و آشنایی با خلیقات دانشجویان بیشتر فراهم است موجه و ثمربخش باشد، با این حال برای اساتید جوان‌تر و با تجربه تدریس کمتر، انتخابی در دسترس نیست و در برخی موارد هدایت پایان‌نامه به خاطر مصلحت و اضطرار و یا در دسترس نبودن گزینه‌های دیگر برای راهنمایی دانشجویان است:

دو سه موردی که در واقع خودم راهنما و استادم مواردی بوده که دانشجو خیلی زمانش گذشته بوده یا با استاد دیگه‌ای نتونسته بود به توافق برسه و مدیر گروه در واقع ازم خواسته که راهنمای این واستا و در واقع خیلی تجربه‌های جالبی نبوده، همین دانشجویانی بودن که یا داشتن اخراج می‌شدن یا ظرفیت پایینی داشتن،... (استادیار مرد، علوم اجتماعی).

فارغ از شیوه مواجهه و ملاحظات ارتباطی اساتید و دانشجویان، غالب آنها تجربه هدایت پایان‌نامه و رساله‌ها را تجربه‌ای دلپذیر و خوشایند می‌دانند. از نظر آنها انتقال تجربه و شکوفا ساختن استعدادهای بالقوه دانشجویان تجربه‌ای ناب و پاداش‌دهنده است و حس خوبی از دانشگاهی بودن به آن‌ها می‌دهد:

آخرین قسمتش که به نظر من باید اولین قسمتش باشه لذت درونی اونه [راهنمایی کردن] که حس پژوهشگری، تورو آرومت کنه و علاقه تورو جواب بده. آن تجربه‌ای که تودر اختیار دانشجو گذاشتی باعث پیشرفت او شده و حس خوبی پیدا کرده و از اینکه اون حس خوب پیدا کرده خودت حس خوب بگیری... (استادیار زن، روان‌شناسی و علوم تربیتی).

روشن است که حس خوب و رضایت هم ناظر به ابعاد درونی (رضایت از تعهد به اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت‌شناسی و ایفای نقش حرفه‌ای، رشد فردی) و هم واجد ابعاد بیرونی و ارتباطی چون توجه و به رسمیت شناخته شدن بیشتر از جانب اساتید و دیگر دانشجویان، حس کفایت فردی، شبیه ساختن استعدادهای دانشجو به خود (بازتولید معرفتی خود) و موارد مشابه است. به بیان دیگر انجام وظیفه استادی هم با پاداش‌های درونی و هم پاداش‌های بیرونی همراه است.

در وجهی دیگر طیفی از پاسخگویان اهمیت شبکه‌سازی، توسعه بینش و دانش بین‌رشته‌ای، افزایش مهارت‌ها و دستیابی به منافع حاصل از گسترش روابط و توسعه شبکه‌های ارتباطی را پاداش اصلی و بزرگ‌تر حاصل از مشارکت در نقش راهنما می‌دانند.



... شخصاً فکر می‌کنم که فرایند تریه جنبه‌اش حالا جنبه مادی است که جنبه مهمی هم هست ولی جنبه بزرگ‌ترش جنبه یادگیری و شبکه‌سازی است که حول این اتفاق می‌افتد. ولی خوب خیلی مواقع ما فراموش می‌کنیم که این خودش خیلی چیز ارزشمندی هست... من اینجوری نگاه می‌منم که اوادم یاد بگیرم، اوادم رشد کنم، اوادم کنار همدیگه شبکه بسازیم با چهار نفر آدم بریم مصاحبه کنیم با اونا آشنا بشیم به جای اینکه با یک نگاه صرفاً کوتاه‌مدت هممون درگیرشیم... (استادیار مرد، مدیریت و حسابداری).

اولویت‌بخشی به پاداش‌های مستقیم و مادی حاصل از راهنمایی از نظر این عضو دانشگاه، آشکارا بیانگر ذهنیتی است که تصویری محدود و کوتاه‌مدت از امتیازات مادی و غیرمادی هدایت رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها داشته و آمادگی و اشتیاق زیادی برای بسط علایق بین‌رشته‌ای و توسعه سرمایه‌های اجتماعی در میدان‌های آکادمیک نشان نمی‌دهد.

۳-۵. موانع و چالش‌ها

اگرچه آیین‌نامه متعارف مربوط به نحوه انتخاب اساتید در پایان‌نامه و رساله در سال‌های طولانی تغییری نکرده است و در آن تلاش شده نقش دانشجو و اساتید سرپرست به روشنی تعریف شود، با این حال در عمل و در مسیر شکل‌گیری تیم راهبری، مناسبات قدرت و شرایط وضعیتی و پیش‌بینی نشده تأثیر به‌سزایی دارند. عموماً اساتید با سابقه و قدرت بیشتر در شرایط چانه‌زنی و فرصت انتخاب بیشتری هم برای انتخاب دانشجو و هم عضو (اعضای) مشاور قرار دارند و در مقابل اساتید جوان‌تر ممکن است گاه در معرض انتخاب‌ها و شرایط ناخواسته قرار گیرند. استادیار جوانی در دانشکده علوم اجتماعی در گلايه‌های خود به این موضوع صریحاً اشاره می‌کند:

من چون که در واقع تازه هیئت علمی شدم... دو سه موردی که در واقع خودم راهنمام و استادم، معمولاً مواردی بوده که دانشجو خیلی زمانش گذشته بود یا با استاد دیگه‌ای نتونسته بود به توافق برسه و مدیر گروه در واقع ازم خواسته که راهنمای این واستا و در واقع خیلی تجربه‌های جالبی نبوده، همش دانشجویانی بودن که یا داشتن اخراج می‌شدن یا ظرفیت پایینی داشتن،....

البته امتداد مناسبات نابرابر مربوط به قدرت و سرپرستی پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها (چنانکه تلویحاً در اشاره این نمونه آمده است) گاه متوجه دانشجویان نیز می‌شود. به



نظر می‌رسد در قراردادی نانوشته و پنهان دانشجویان با سرمایه‌های ارتباطی، انسانی و یا اجتماعی کمتر شانس بیشتری برای سپرده‌شدن به اساتید با قدرت کمتر دارند.

از نظر برخی نمونه‌ها، این عدم توازن در جایگاه قدرت، آشکارا مخل هدایت مطلوب دانشجویان و فشار بیشتر بر اساتید جوان است. جدی نگرفتن تقسیم کار سرپرستی، «گاه مشاوری را به یک موضوع فانتزی» (مصاحبه ۲۲) تبدیل می‌سازد، در مواردی بار آموزش را به اساتید جوان‌تر تحمیل می‌کنند و یا سبب می‌شود برخی اساتید با سابقه‌تر «فقط به تجربه خود متکی باشند و راهنمایی را چندان جدی نگیرند» (مصاحبه ۲۱).

سویه مقابل انتخاب از روی اجبار و یا واگذارشدن دانشجویان به اساتید، از نظر نمونه‌های پژوهش شناسایی دوطرفه است. در این قالب فرصت و زمینه‌آشنایی اساتید با دانشجویان مورد علاقه به‌صورت متقابل از خلال کلاس‌های درس، سخنرانی‌ها و موقعیت‌های مشابه در فضای دانشکده فراهم می‌گردد. بدیهی است این امتیاز برای اساتید با سابقه آموزشی و رتبه بالاتر به‌واسطه امکان بیشتر تدریس در مقاطع تکمیلی فراهم است. با این حال فرهنگ‌ها و سنت‌های آموزشی درون برخی گروه‌ها و رشته‌های آموزشی نیز تفاوت‌هایی را نمایان می‌سازد. برای نمونه فرصت‌های بیشتر اشتغال خصوصی (دفتر مشاوره، تجارت، وکالت و موارد مشابه) و یا غیرخصوصی برخی اساتید احتمالاً فرصت و انگیزه کمتری برای سرپرستی تعداد زیاد دانشجویان را می‌دهد. علاوه بر سنت رشته‌ای، از زمینه‌های تأثیرگذار دیگر می‌توان به تعداد مقاطع تحصیلی رشته‌های آموزشی اشاره کرد. بر این اساس رشته‌های نوظهور و به‌خصوص بین‌رشته‌ای برخلاف رشته‌های پایه و مستقر قدیمی تر اغلب تنها در یک مقطع جذب دانشجو دارند. در این گروه‌ها معمولاً اعضای کمتری عضویت دارند و در قیاس با گروه‌های بزرگ‌تر از شاخص تعادل استاد و دانشجویی بهتری برخوردارند. استادیار جوان دانشکده ادبیات در این باره می‌گوید:

توی گروه ما هفت عضو هیئت علمی هستیم و در سه مقطع دانشجو داریم، تعداد نیروهامون خیلی کمه و تعداد دانشجویهایی که باید برای پایان‌نامه ارشد و دکترا بپذیریم خیلی زیاد هست،



توی گروه ما همیشه این چالش هست که من نمی‌خوام این همه، من اینقدر دانشجو نمی‌خوام... ما هممون داریم می‌گیم نه، هممون داریم فرار می‌کنیم....

عدم توازن در نسبت استاد و دانشجو به این ترتیب می‌تواند نقش مهمی در انگیزش اساتید برای ایفای بهتر نقش سرپرستی و به همان‌سان برای دانشجویان در شناسایی استاد مورد علاقه و تسریع فرایند تصویب و تکمیل پایان‌نامه/رساله داشته باشد. علاوه بر این، کثرت دانشجویان و تقاضای زیاد برای راهنمایی ممکن است مانع مواجهه تخصصی با موضوعات پیشنهادی دانشجویان و ورود برخی اساتید به حوزه‌هایی متنوع و گاه کم ارتباط شود. مواجهه غیرتخصصی با موضوعات نهایتاً به گسست ارتباط آموزش و پژوهش و انجام مناسکی سرپرستی می‌انجامد. نقد مواجهه بوروکراتیک با سرپرستی و توسعه بی‌رویه کمی رشته‌ها و دانشجویان در روایت برخی نمونه‌ها به صورت صریح‌تر و یا ضمنی مطرح بود:

در مناسباتی که اینجا برقرار است مثل هر جای دیگه‌ای توی مسابقه بوروکراتیکی هستیم که توسعه بدیم، دانشجوی بیشتر، گروه‌های بیشتر و... استاداها را لاجرم می‌ندازه توی یک فضایی که تو باید یه عالمه درس بدی و یه عالمه مشاوره بدی و راهنما باشی و بعد به هیچ‌کدومش هم درست نمی‌رسی و نمی‌تونی برای بچه‌ها وقت بذاری، بنابر این می‌ری توی فاز ماس مالی کردن و (استادپار مرد، علوم اجتماعی ۱۶).

در خصوص استراتژی‌های مناسب برای ارتقای استانداردهای سرپرستی و نیز ایجاد انگیزش و ارتباط بهتر و عمیق‌تر دانشجویان با آنها، اساتید مورد مصاحبه توصیه‌های متنوعی داشتند. در سطح خرد نقد برخی اساتید متوجه مواجهه سطحی و یا سلیقه‌ای با گزارش‌های دانشجویان از جانب اساتید داور و یا ابهام در شاخص‌های داوری و برگزاری تشریفات مناسک مربوط به آن است. روشن است که تنوع پارادایم‌ها در سنت علوم اجتماعی، استانداردها و چهارچوب داوری متفاوتی را طلب می‌کند که عدول و یا بی‌اعتنایی به آنها بر کیفیت ارزیابی آثار منفی دارد. بر این اساس طراحی‌های مبتنی بر رویکردهای اثباتی، تفسیری و یا پسا ساختارگرا (پست مدرن) به تولید گزارش‌هایی با ساختار و سبک‌های نگارش متمایزی می‌انجامند و چهارچوب‌ها و منطق داوری



متفاوتی را نیز طلب می‌کنند. نقد برخی اساتید متوجه تفکیک ناکافی این سبک‌ها و انجام داوری‌های غیرتخصصی و یکسان بود که در عمل اختلال در فرایند داوری و ارزشیابی را به همراه دارد

در وجهی دیگر دسته‌ای مواجهه سطحی و بوروکراتیک در تصویب پروپزال‌ها را موجب اختلال در روند و نیز استاندارد گزارش‌های تحقیقاتی دانشجویان می‌پندارند و معتقد به انعطاف بیشتر در فرایند تعیین سرپرستان و واگذاری اختیار بیشتر به اساتید راهنما بودند:

توی سیستم‌های فرنگی... شما استاد راهنمایی پیدا می‌کنی و موضوع پروپوزالت رو می‌نویسی و اون دعوت می‌کنه مصاحبه بعد استاد برای اینکه خطا نکنه دو تا از همکاراشو میاره می‌گه برای اینکه این دانشجو خطا نکنه بیایید این کار رو ارزیابی بکنید. ببینید، پذیرش و اختیارات را نمی‌دن به سیستم هیئت ژوری و دانشگاه... (دانشیار مرد، ارتباطات).

اگر چه مشکل ناهم‌خوانی‌های احتمالی سلیقه‌ها و تخصص اساتید برای سرپرستی برخی دانشجویان حاصل عدم تناسب نسبت استاد و دانشجو و یا نبودن تخصص‌های کافی در برخی گروه‌ها و یا بی‌توجهی به نگاه تخصصی است، با این حال نقصان اصلی را باید در پیوند ضعیف جامعه و دانشگاه و جذب دانشجو فارغ از تقاضاهای بازار جست‌وجو کرد. استاد دانشکده حقوق و علوم سیاسی به روشنی به این مانع اشاره می‌کند: پایان‌نامه باید برای جایی و کسی باشه، یعنی یکی باید باشه که این پایان‌نامه رو تأمین مالی بکنه و بعد از دستاوردش بیاد استفاده کنه»

به‌رغم فراخوان دوره‌ای اولویت‌ها و نیازهای پژوهشی سازمان‌ها و مراکز دولتی، به‌زعم غالب نمونه‌های مورد مطالعه، این فراخوان‌ها اغلب تزئینی و غیرنهادینه بوده و در عمل بر چرخه تعریف، عدالت و ارزیابی پایداری استوار نیست. از سوی دیگر پیوند ضعیف جامعه و صنعت، لاقفل در صحنه علوم اجتماعی و انسانی کشور، جذب دانشجویان تحصیلات تکمیلی را کمتر وابسته به این بودجه‌های پژوهشی می‌سازد. نمونه‌ها عموماً معتقد به ضرورت هدایت بیشتر بودجه‌های پژوهشی به خود دانشگاه‌ها



(به جای مراکز و سازمان‌های دولتی) برای مأموریت‌محور ساختن پروژه‌های تحصیلی تکمیلی و تلاش دانشگاه برای تعریف و جذب پروژه‌های کلان برای این منظور بودند:

... دانشگاه می‌تونه مگاپروژه‌هایی طراحی کنه با کارفرمایان بیرونی و اون مگاپروژه‌ها رو بین دانشکده‌ها تقسیم کنه و دانشکده‌ها بین دانشجویها تقسیم کنن... متأسفانه دانشگاه ما در جذب مگاپروژه‌های کشوری و کلان ناتوانه و نتونستیم از این ظرفیت استفاده کنیم... (دانشیار مرد، حقوق و علوم سیاسی).

اگر چه روایت این استاد باسابقه دانشگاه، ضعف را به‌صورت غالب ساختاری و مربوط به نهادینه‌نشدن تقاضامحوری پژوهش در قلمرو علوم انسانی/اجتماعی می‌داند، با این حال تمایل برخی اساتید به فعالیت در حلقه‌های بسته و اکراه از مبادلات پژوهشی با همکاران حرفه‌ای خود و نیز دانشجویان تکمیلی را نیز در این زمینه تأثیرگذار می‌یابد:

استاد هم حاضر نیست خیلی پروژه شیر {تقسیم} کنه، یعنی استادای ما راستش را بخواهید یکسری در واقع کلاینت {مشتری} از پیش تعریف شده دارند. از اون کلاینت‌ها پروژه می‌گیرن و به همون‌ها تحویل می‌دهند و یه پولی هم ازش می‌گیرن و حاضر نیستن اون پروژه رو حتی با دانشجویان خود خیلی شیر کنند چه برسه به دانشکده و دانشگاه.

در مجموع چالش‌های مربوط به سرپرستی مجموعه‌ای از شرایط مهارتی، سازمانی، رشته‌ای (فرهنگ رشته‌ای)، و ساختاری را دربرمی‌گیرد که در تعاملی ظریف با یکدیگر شکل‌دهنده فرهنگ سازمانی در سطوح خرد و کلان یک نظام دانشگاهی هستند.

۶. نتیجه‌گیری

در این مقاله سرپرستی پایان‌نامه و رساله‌ها را به‌عنوان بخشی مهمی از فعالیت‌های دانشگاهی در ایران و به‌خصوص در سنت علوم انسانی و اجتماعی مورد بررسی قرار دادیم. تحلیل مصاحبه‌ها با طیفی از اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی بیانگر تنوع سبک‌ها و رویه‌هایی است که بر اساس آن اساتید در نقش سرپرستی به فعالیت می‌پردازند. سبک‌های شناسایی شده اساتید را می‌توان بر اساس سه پیوستار





مداخله استاد (آزادی عمل دانشجو)، شیوه نظارت و کنترل و سرانجام میزان توجه یا عدم توجه به خصوصیات فردی و رفتاری {انتظارات رفتاری} از یکدیگر متمایز ساخت. بر این اساس گونه‌های اصلی در سبک‌های سرپرستی را می‌توان واگذارکنندگان، مراقبین منضبط، حامیان عاطفی، مربیان فردی و مربیان مشارکت‌جو تفکیک کرد و در ذیل آنها گونه‌های فرعی را نیز شناسایی کرد. گونه‌های فوق بیش از آنکه سبک‌هایی انحصاری و غیرمنعطف باشند، اولویت‌ها و سلیقه‌های غالب اساتید را شکل می‌دهند و امکان تنوع در به‌کارگیری سبک‌ها (با توجه به خصوصیات، توانایی‌ها و گاه مطالبات دانشجویان) و یا تغییر آنها در چرخه‌های زمانی فعالیت دانشگاهی اساتید وجود دارد. به همان‌سان سبک‌های مرجح اساتید برای راهنمایی بیش از آنکه مرتبط با بوروکراسی دانشگاهی و دستورات عمل‌ها و هنجارهای سازمانی آن باشد، حاصل تجربیات و توانایی‌های آنها و عادت‌واره‌هایی است که در فرایندی تاریخی در گروه‌های آموزشی شکل گرفته است. به طور خلاصه، عاملیت، انتخاب و شرایط اقتضایی، میدان عمل اصلی فعالیت راهنمایی را، لاقلاً در گروه‌های علوم انسانی، شکل می‌دهد. انعطاف‌پذیری زیاد و اقتضایی بودن، آشکارا بر نهادینه‌نشدن هنجارهای راهنمایی و گشودگی آن برای تفاسیر متنوع فردی دلالت دارد. فراهم‌نبودن و یا در اولویت نبودن زمینه‌های نظارت و کنترل سازمانی علمی دانشگاه در کنار تعاملات حرفه‌ای محدود اعضای هیئت علمی، تجربیات اساتید و دانشجویان در مسیر تکمیل رساله‌ها را لاجرم محدود به فضایی بسته و غیرتعاملی می‌سازد. علاوه بر این، شرایط فوق با کاستن از ظرفیت‌های خود انتقادی و بازاندیشی، ممکن است وظیفه هدایت رساله‌ها را کمتر در امتداد علایق و اولویت‌های حرفه‌ای اساتید قرار دهد.

در این مقاله همچنین تأثیر نابرابری در مناسبات قدرت را در انتخاب سبک‌های سرپرستی اساتید نشان دادیم. سلیقه‌ها در انتخاب سبک‌های راهنمایی عملاً در پیوند نزدیک با سرمایه‌های آکادمیک، ارتباطی، فرهنگی و نمادین اساتید، سنت‌های و فرهنگ‌های رشته‌ای، فضا و فرهنگ دپارتمانی و رتبه‌ها و چرخه‌های فعالیت دانشگاهی

قرار داشته و بیش از آنکه انعکاسی از قالب‌ها، رویه‌ها و تجویزهای استاندارد باشد، حاصل تجربیات، عادات و چرخه‌های زندگی آکادمیک اساتید است. سبک‌های انتخابی اساتید همچنین به تناسب با انتظارات آنها از تجربه راهنمایی و نیز پاداش‌ها و لذات برآمده از آن پیوند می‌یابند که می‌توان آنها را بر اساس پیوستاری از لذات درونی (مانند اعتماد به نفس، حس اثر بخشی، لذت یاددهی و یادگیری) و بیرونی (شبکه‌سازی و توسعه روابط، و امتیازات شغلی) تفکیک کرد. در این بخش نیز تلاقی عادت‌واره‌ها و شرایط سازمانی (سنت رشته‌ای، ترکیب و تعداد اعضای گروه) قابل ملاحظه است.

فارغ از سبک‌ها و پاداش‌های برآمده از کنشگری در نقش سرپرستی، موانع و چالش‌هایی در ایفای مطلوب آن دخیل هستند. در مقیاس فردی گلایه‌های اساتید متوجه ضعف در مهارت‌های پایه‌ای دانشجویان (نگارش، استدلال)، عاملیت و قدرت انتخاب محدود در برخی گروه‌ها، عدم تناسب و توازن در نسبت دانشجوی و استاد و چالش‌های انگیزشی متعاقب آن، و اکراه و بی‌میلی در تشریح مساعی دمکراتیک و نیز بین‌رشته‌ای/دانشگاهی در مسیر هدایت رساله‌ها و سرانجام میل به استانداردسازی شرایط داوری و انجام مناسبی آن بود. با این حال چالش اصلی از نظر عموم نمونه‌ها ضعف‌های ساختاری است که به پیوند ضعیف دانشگاه و جامعه-صنعت می‌انجامد. حمایت ناکافی از تولیدات دانشگاهی به ویژه در سنت علوم انسانی و اجتماعی، هدایت و تکمیل موفق و نیز دستاورد مطلوب آن را بیشتر تجربه‌ای خصوصی و منوط به تعهد و اشتیاق متقابل دانشجویان و اساتید ساخته و جامعه را از آثار بزرگ‌تر آن در ارتقای روشنگری، حل مسائل اجتماعی و در مجموع توسعه اجتماعی و فرهنگی باز می‌دارد. پیوند با میدان جامعه، فرهنگ و بوروکراسی، بدون تردید دایره فعالیت و حساسیت گسترده‌تری را پیش روی اساتید و دانشجویان قرار می‌دهد و تولیدات دانشگاهی علوم انسانی را در معرض قضاوت و ارزیابی واقع‌بینانه‌تری قرار خواهد داد.



منابع

- اصغری، فیروزه؛ و نعمتی، محمدعلی (۱۳۹۵). چالش کیفیت رساله دکترا در ایران بر اساس مفهوم زنجیره ارزش. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۹(۲)، ۱۹۱-۱۵۹. doi: 10.22035/ijcr.2016.311.159-191
- تقوایی یزدی، مریم؛ و حسینی، لیلا (۱۴۰۱). ارزیابی کمی و کیفی رساله‌های دکترا آموزش و پرورش استان مارزندران. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۴(۴)، ۱۲۷-۱۱۲. doi: 10.22034/naes.2022.352784.1258
- خیراللهی، آسیه؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ و میرشاه‌جعفری، ابراهیم (۱۴۰۰). شناسایی رویکردهای راهنمایی رساله دوره دکترا و بررسی وضع موجود و مطلوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه اصفهان. فصلنامه آموزش عالی ایران، ۱۳(۲)، ۱۶۴-۱۳۵.
- ذکایی، محمدسعید؛ و محمدجواد اسماعیلی (۱۳۹۰). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۴(۴)، ۹۰-۵۵. doi: 10.7508/ijcr.2011.16.003
- سعیدیان، نرگس؛ ذبیحی فرد، عباس؛ و فدوی محبوبه (۱۴۰۰). چالش‌های رساله‌نویسی بر اساس تجربه زیسته دانشجویان دکترا. توسعه آموزش جندی‌شاپور اهواز، ۱۲(۱)، ۲۲۱-۲۱۴. doi: 10.22118/edc.2020.235061.1404
- شعبانی، بختیار؛ و شکوری سعید (۱۳۹۹). توانمندسازی دانشجویان در فرایند راهنمایی رساله دکترا. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۶(۲)، ۱۸۲-۲۴۹. doi: 10.22051/JONTOE.2020.22981.2413
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه: منظرهای مطالعات فرهنگی و انسان‌شناسی. تهران: نشر ثالث.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران، فصلنامه پژوهش در نگارش کتب دانشگاهی، ۱۹(۳۷)، ۱-۲۴.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). خودمردم‌نگاری هویت دانشگاهی: چگونه هویت انسان ایرانی به عنوان پژوهشگری انسان دانشگاهی شکل می‌گیرد؟ تهران: نشر تیسرا.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۲). دانشگاه و گفتمان کیفیت. مجموعه مقالات سمینار هفته پژوهش، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نشر نی.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۵). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی: بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.



قانع‌ی‌راد، محمدامین (۱۳۸۰). روش‌شناسی و خلاقیت علمی. فصلنامه رهیافت، ۲۶، ۳۹-۵۱.

- Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). learning supervision: trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (3), 331-342.
- Brew, A. (2015). Academic time and time of academics. in P. Gibbs, O. H. Ylijoki, C. Guzman & R. Barnett (eds.), *Universities in the flux of time: and exploration of time and temporality in university time*, London: Routledge.
- De Beer, M. D., & Mason, R. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovation in Education and Teaching International*, 46(2), 213-226.
- Elly, A., & Jennings, R. (2005). *Effective postgraduate supervision, improving the student supervisor relationship*. Berkshire: Open University Press.
- Grant, J., Schofield, M., & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 59 (4), 528-541.
- Green, M.S., & Dekkers, T.D. (2010). Attending to power and diversity in supervision: an exploration of supervision learning outcomes and satisfaction with supervision, *Journal of Feminist Family Therapy*, 22 (4) 293-312.
- Kamler, B., & Thompson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London: Routledge.
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28 (2), 187-200.
- Loganbill, C., & Hardy, E. (1983). Supervision in counseling: II. Integration and evaluation: In defense of eclecticism. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 79.
- Maatta, K. (2012). *Obsessed with the doctoral Theses: supervision with support during the dissertation process*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Matzler, P. O. (2022). *Mentoring and co-writing for research publication purposes*. New York: Routledge.
- Petersen, E. B. (2017). Negotiating academicity: postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 475-487.
- Wadee, A., Keane, M., Dietz, A., & Hay, D. (2010). *Effective PhD supervision: mentorship and coaching*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.
- Waghid, Y. (2007). Reclaiming freedom and friendship through postgraduate student supervision. *Teaching in Higher Education*, 11 (4) 427-439.





مقاله پژوهشی

درآمدی بر مختصات تاریخی میدان دانشگاهی علوم اجتماعی در ایران

مهدی امیدی^۱

دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۵؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۱۹

چکیده

تاکنون آثار گوناگونی به بررسی وضعیت علوم اجتماعی در ایران پرداخته‌اند. برخی مبانی نظری این علوم را کاویده‌اند و عواملی نظیر ضعف یا قوت سنت‌های فکری، چالش سنت و مدرنیته، چالش علوم «غربی» و بومی و... را محور بررسی خود قرار داده‌اند. بعضی دیگر سازوکارهای اجتماعی تولید علم را مبنا قرار داده‌اند و مسائل نهادی و سازمانی را بررسی کرده‌اند. گرچه این دو رویکرد با هم متعارض نیستند اما تأکید بیش‌ازحد بر هر یک از این شقوق موجب ایجاد شکاف میان تحلیل فرمال علوم اجتماعی و تحلیل محتوایی آن شده است. در این مقاله، که با روش نظریه‌مبنایی انجام شده است، تأکید بر وضعیت علوم اجتماعی در حوزه دانشگاهی با تمرکز بیشتر بر رشته جامعه‌شناسی است و می‌کوشیم با بررسی علوم اجتماعی دانشگاهی به‌مثابه یک «میدان» بر شکاف مزبور فائق شویم و محتوای دانش تولیدشده در میدان دانشگاهی علوم اجتماعی ایران را با سازوکارهای تولید آن پیوند دهیم. مسئله اصلی ما ترسیم مختصات میدان دانشگاهی با تمرکز بر قواعد، استانداردها، جایگاه‌ها، سرمایه‌ها و سازوکارهای تولید ارزش است. بدین منظور علوم اجتماعی را در فراسوی میدان دانشگاهی نیز مورد بررسی قرار دهیم تا به درک درستی از تمامیت میدان دست پیدا کنیم. مسئله توزیع رانت در میان جایگاه‌ها و اشکال ویژه تمایزیابی در میدانی که در دل مناسبات نظم دسترسی محدود شکل گرفته است، محور تحلیل ما از وضعیت مزبور بوده‌اند.

کلیدواژه‌ها: میدان علم اجتماعی، توزیع رانت، چندپارگی، درون‌تأییدگی، خلق ارزش

۱. استادیار جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

mahdi_omidi@atu.ac.ir ✉

۱. مقدمه و بیان مسئله

سال‌هاست که صحبت از فقدان پیوند علوم اجتماعی با مسائل مختلف در عرصه‌های گوناگون کشور است. مفروض بسیاری از تحلیل‌گران این است که این علوم در بدترین حالت برای توضیح وضعیت ایران ناکارآمد و در بهترین حالت بدون کارکرد هستند. برخی علوم اجتماعی، و در مقیاسی وسیع‌تر علوم انسانی را با وضعیت جامعه ایران نامتناسب و در درک مسائل آن ناکارآمد می‌دانند و از این‌رو در پی علوم انسانی جایگزین هستند (خسروپناه، ۱۳۹۷). عده دیگری معتقدند این علوم فاقد سنت‌های نظری است، و ریشه در سنت‌هایی غیر از سنت‌های تاریخی ایران دارد که موجب شده‌است با جامعه ایران تناسبی نداشته باشد (داوری اردکانی، ۱۳۸۰).

منطق تحول این علوم و ارتباطشان با تاریخ و گذشته ایران و مسائلی نظیر ایدئولوژیک شدن دانش اجتماعی و انحراف از مسیر «درست» از جمله مباحث دیگری است که برخی تحلیل‌گران بدان اشاره کرده‌اند (طباطبایی، ۱۳۹۰). همچنین از منظر برخی دیگر اسارت علوم اجتماعی در گفتمان‌های خاص تاریخی مسبب نابسندگی آن در تحلیل مسائل جامعه ایران است (توفیق، ۱۴۰۱). مجادلات موجود در این حوزه و نحوه استفاده از مضامین نیز از جمله دیگر عوامل ضعف این علوم در مواجهه با مسائل جامعه ایران تلقی شده است (کاظمی، ۱۴۰۱). در عین حال دسته دیگری از تحلیل‌ها با تأکید بر سازوکارهای تولید دانش، به بررسی عوامل ضعف اجتماعات علمی در علوم اجتماعی ایران پرداخته‌اند (قانع‌راد و دیگران، ۱۳۸۷؛ و قانع‌راد و خسروخاور، ۱۳۹۰؛ و آروین، ۱۳۹۶؛ و امید، ۱۳۹۹؛ و آزاد ارملی، ۱۳۷۸).

گرچه نمی‌توان مرزهای مشخصی میان تحلیل‌های مذکور ترسیم نمود و هریک، از سازوکارهای تحلیل متفاوتی (آشکارا یا ضمنی) استفاده می‌کنند اما شاید بتوان محوریت رویکرد نظری یا تجربی را معیار تمایز دانست. در واقع برخی از منظر جامعه‌شناسی علم به مسئله پرداخته‌اند و بعضی رویکرد فلسفی و نظری اتخاذ کرده‌اند. صرف نظر از این معیار کلی، اغلب تحلیل‌ها از پیوند دادن سازوکارهای تولید دانش با دانش تولیدشده



ناتوان اند. همچنین بیشتر آن‌ها مسئله ارتباط میدان علوم اجتماعی با سایر میدان‌ها را بیرونی و پسینی در نظر می‌گیرند؛ گویی نوعی از دانش در این میدان تولید می‌شود که از دریافت مسائل عینی و پیشین در سایر میدان‌ها ناتوان است.

در این پژوهش از دو چشم‌انداز نظری بهره می‌گیریم تا پیوند شیوه شکل‌گیری دانش اجتماعی با محتوای گفتمان‌های موجود در علوم اجتماعی ایران را مورد بررسی قرار دهیم. اگرچه با در نظر گرفتن کلیت علوم اجتماعی به مثابه یک «میدان» می‌توان آن را دارای «خرده‌میدان»‌های متعدد دانست، ولی ما در اینجا بر تحلیل علوم اجتماعی دانشگاهی به مثابه یک «میدان واحد» تمرکز خواهیم داشت. به تناسب، از سایر خرده‌میدان‌های موجود در میدان علوم اجتماعی با عنوان کلی «میدان غیردانشگاهی تولید علم اجتماعی» یا به اختصار «میدان غیردانشگاهی» یاد می‌کنیم که در اینجا منظور ما تمامی حوزه‌هایی است که به کار تولید علم اجتماعی مشغول هستند اما در چارچوب میدان رسمی دانشگاهی در ایران قرار نمی‌گیرند. لازم به ذکر نیست که «غیردانشگاهی» در اینجا صرفاً در چارچوب تعریف میدان تولید علم اجتماعی معنی خواهد داشت و تمامیت میدان‌ها را در بر نمی‌گیرد. این دسته‌بندی اگرچه در مواردی از دقت نظری می‌کاهد اما در موارد بسیار دیگر، سطح اعتبار تجربی و عملیاتی را افزایش داده و از کاربردپذیری بیشتری برخوردار است. در مجموع میدان دانشگاهی در اینجا شامل دانشگاه‌ها، پژوهشگاه‌ها، پژوهشگاه‌ها و مراکز شبه‌دانشگاهی زیر نظر وزارت علوم در زمینه علوم اجتماعی است که به‌طور مستقیم تحت نظارت و کنترل حاکمیت اداره می‌شوند. سایر سازمان‌هایی که با اجازه حاکمیت اما بدون کنترل مستقیم از سوی سازمان‌های حاکمیتی (به‌ویژه وزارت علوم) اداره می‌شوند و یا سازمان‌های داخلی و خارجی مربوط به آموزش و پژوهش علوم اجتماعی در داخل یا خارج از کشور که بدون هیچ‌گونه کنترلی از سوی حاکمیت (و گاه حتی در تعارض با کنترل حاکمیتی) اداره می‌شوند را «میدان غیردانشگاهی» می‌نامیم. گرچه تمرکز ما بر رشته دانشگاهی جامعه‌شناسی است اما با توجه به این‌که علوم اجتماعی در معنای عام، مجموعه مرتب‌تری از رشته‌ها و حوزه‌های علمی است، جداکردن آن‌ها



خلاف ماهیت این علوم است و در نتیجه حوزه‌های دیگر نیز در پرتو نگاه ما قرار می‌گیرند. از همین روست که گاه از واژه علم اجتماعی به جای علوم اجتماعی استفاده می‌شود. همچنین گرچه ما به بررسی سازوکارهای تولید علم در میدان دانشگاهی می‌پردازیم اما بنا بر ماهیت واژه «میدان» لازم است ارتباط آن با سایر میدان‌ها و خرده‌میدان‌ها مورد بررسی دقیق قرار گیرند.

۲. چارچوب مفهومی

در این مطالعه، دو چشم‌انداز نظری برجسته می‌شود: از یک سو نظریه میدان بوردیو که توسط خود او برای تحلیل میدان آکادمیک فرانسه استفاده شد (بوردیو، ۱۳۹۷)؛ و از سوی دیگر نظریه نظم‌های دسترسی داگلاس نورث که ارتباط دورتری با موضوع مورد بحث دارد اما دارای توان ایجاد حساسیت‌های نظری است.

چارچوب کلی تحلیل بوردیو مبتنی است بر تفکیک جهان اجتماعی جدید به میدان‌ها و رقابت برای کسب تمایز در آن‌ها از طریق دستیابی به انواع سرمایه‌ها و ارتباط آن‌ها با عادت‌واره‌هایی که در جریان رقابت‌های گوناگون شکل گرفته و هم‌زمان به آن‌ها شکل می‌دهند. در این چارچوب، دانشگاه، خرده‌میدانی در مرز مشترک میان میدان‌های مختلف است که در آن به ویژه نقش سرمایه فرهنگی بیش از سایر انواع سرمایه‌هاست. با این حال، چارچوب تحلیلی بوردیو تنها زمانی قابلیت تعمیم دارد که بپذیریم نقش، اهمیت و تأثیر میدان‌ها و سرمایه‌های مختلف بر میدان دانشگاهی در هر جامعه‌ای متفاوت است. یکی از این تفاوت‌ها را می‌توان در «نظم‌های دسترسی» موجود در جوامع جست‌وجو کرد.

در تحلیل نورث رانت جایگاه ویژه‌ای در برساختن انواع نظم‌های دسترسی پیدا می‌کند. نظم دسترسی محدود بر اساس انحصار و توزیع رانت، خشونت را کنترل می‌نماید. در انواع سه‌گانه نظم دسترسی محدود (شکننده، پایه و بالغ)، توزیع رانت در میان اعضای ائتلاف مسلط از ایجاد سازمان‌های پایدار و روندهای توسعه‌ای جلوگیری



می‌کند. کشیده‌شدن روابط رسمی و سازوکارهای قانونی به خارج از ائتلاف مسلط و تشکیل سازمان‌های پایداری که از ضمانت‌های لازم برای انعقاد و اجرای تمامی قراردادها برخوردار باشند، نظم مبتنی بر تخریب خلاق را شکل می‌دهد که در آن انواع رانت‌های سیاسی و اقتصادی در سازوکارهای خودانگیخته خلق و محو می‌شوند. بدین ترتیب نظم دسترسی باز شکل می‌گیرد که تاب‌آوری بیشتری نسبت به نظم دسترسی محدود دارد و توسعه در آن امری محتمل است (نورث^۱ و دیگران، ۱۳۹۴؛ ۱۳۹۶).

۳. روش تحقیق

روش تحقیق حاضر نظریه‌مبنایی و کیفی است (کوربین و اشتراوس^۲، ۱۳۹۰) و مبنای تحقیق، مصاحبه با افراد گوناگون است. همچنین، مصاحبه‌های پیشین محقق و بررسی سایر تحقیقات و اسناد مرتبط نیز از جمله داده‌های دیگر این تحقیق است. تکرار برخی مصاحبه‌ها و خوانش مکرر آن‌ها و نیز بررسی و اعتباریابی آن‌ها توسط محققانی غیر از مصاحبه‌گر، به علاوه تجربه زیسته مؤلف طی سال‌ها کار در این حوزه نیز از جمله مسیرهای افزایش اعتبار داده‌هاست. تحلیل داده، که به صورت هم‌زمان با گردآوری انجام می‌شود، از طریق تحلیل مضمون صورت می‌گیرد که طی آن کدگذاری باز و محوری، داده‌های موجود را در قالب مجموعه به هم پیوسته‌ای از واژگان، کدها و مقولات سازمان می‌دهد. نظریه‌های مورد استفاده نیز در پیوند با کدگذاری استقرایی، وجه تنظیم‌کنندگی و سازمان‌دهی دارند.

افراد مصاحبه‌شده از چهار دانشکده علوم اجتماعی در دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تهران، شهیدبهبشتی و تربیت مدرس در شهر تهران انتخاب شده‌اند. آن‌ها شامل ۲۲ نفر از اعضای هیئت علمی، ۹ دانشجوی تحصیلات تکمیلی و ۷ دانشجوی کارشناسی هستند. همچنین ۱۱ پژوهشگر غیردانشگاهی نیز که در این حوزه فعالیت می‌کنند یا به هر نحوی با

1. North

2. Corbin & Strauss



آن در ارتباط هستند از جمله دیگر مصاحبه‌شوندگان هستند. اغلب این پژوهشگران در حوزه جامعه‌شناسی به کار مشغول‌اند. اما تعدادی نیز در حوزه‌های انسان‌شناسی، ارتباطات، رفاه و اقتصاد پژوهش، تحصیل و تدریس می‌کنند. تعمیم نتایج، مستلزم تحقیقات ترکیبی است که طی آن پیمایش‌های کلان، طیف گسترده‌ای از افراد درون و بیرون این میدان را به تحقیق وارد کنند. با توجه به محوریت شهر تهران و دانشگاه‌های بزرگ آن به‌ویژه در شکل‌دهی گفتمان‌های علمی، تأکید بر تهران ضرورتاً از اعتبار تحقیق نمی‌کاهد اما لازم است در تحقیقات آتی، شهرها و دانشگاه‌های دیگر نیز بررسی شوند.

۴. یافته‌ها

در بخش یافته‌ها به شرح کدهای اصلی و فرعی و شواهد مربوطه در مصاحبه‌ها اشاره می‌کنیم و سپس کدها را توضیح خواهیم داد. در نهایت، به روایتی مبتنی بر داده‌های برآمده از میدان خواهیم پرداخت.

۴-۱. میدانی در میان میدان‌ها

میدان را می‌توان نظام ساخت‌یافته موقعیت‌هایی دانست که توسط افراد یا نهادها اشغال می‌شوند. ماهیت این میدان‌ها تعریف‌کننده وضعیت برای دارندگان این موقعیت‌هاست. میدان همچنین نظام نیروهایی است که بین این موقعیت‌ها وجود دارد. یک میدان از درون بر اساس روابط قدرت ساخت می‌یابد. موقعیت‌های یک میدان بر مبنای دسترسی هریک از آن‌ها به کالاها یا منابعی که در این میدان محل نزاع است، حائز روابط سلطه، متابعت یا هم‌ارزی است (جنکینز^۱، ۱۳۸۵، ۱۳۶). بوردیو همواره بر رابطه میان میدان‌ها در تکوین ویژگی‌های هریک تأکید دارد. او به‌ویژه در سال‌های پایانی عمر خود بر میدان سیاست و دولت تأکید داشت و آن را در انحصار تعریف و توزیع سرمایه نمادین حائز اهمیت می‌دانست (بوردیو^۲، ۱۳۹۷؛ و ۱۳۹۴). در این تحقیق نیز ارتباط میدان با سایر میدان‌ها



1. Jenkins
2. Bourdieu

سازنده و مهم است. یکی از مفاهیمی که به‌ویژه در شرایط ایران این رابطه را توضیح می‌دهد، «رانت» است که تعاریف متفاوتی از آن وجود دارد (از جمله رجوع شود به: نورث و دیگران، ۱۳۹۵، ۲۲). اگرچه معنای رانت در ادبیات اقتصادی لزوماً منفی نیست ولی ما در اینجا صرفاً بر دلالتی منفی از رانت در قالب «رانت‌های نامولد» تکیه می‌کنیم و آن را عایدی حاصل از فعالیت‌های غیرمولد می‌دانیم؛ درآمدی که محصول کار مولد، بهره‌وری، نوآوری یا تشکیل سرمایه نیست. بر مبنای ادبیات بورديو، رانت را می‌توان سرمایه‌ای دانست که با وجود فقدان مشروعیت در چارچوب قواعد میدان، امکان ارتقای جایگاه در آن میدان را فراهم می‌آورد. در ذیل به کدهای مربوطه می‌پردازیم:

الف) غلبه میدان سیاست

تقریباً در تمامی مصاحبه‌ها تأکید شده است که معیارهای غیرعلمی تحمیل شده از سوی میدان سیاست در راهیابی افراد به سیستم رسمی، گزینش یا حذف و طرد افراد از حوزه رسمی میدان علم و نیز ارتقای افراد در این بخش تأثیر بسیار دارد. البته این به معنای غیرعلمی بودن تمامی معیارها نیست و تنها بر مداخله گسترده چنین معیارهایی دلالت دارد. نفس ورود به حوزه رسمی نیازمند برخورداری از حدودی از رانت‌هاست:

برای جذب [هیئت علمی] یا مصاحبه دکتری که می‌ری نصف چیزایی که ازت می‌پرسن یا بهش توجه می‌کنن این نیست که چقدر می‌دونی چقدر خوندی چقدر حالتیه... ازت می‌پرسن نماز خوندی یا نه قرآن بلدی بخونی... امام جمعه کیه... فرقی نمی‌کنه رشته‌ات چی باشه یا اینا به چه درد کارت بخوره اینا اصل کاره نه اونا [دانش مربوط به رشته]. (مصاحبه‌شونده ۱).

این جدال تخصص و تعهد هیچ‌وقت تموم نمی‌شه همیشه هم تخصصه که می‌بازه... به من گفت [فردی در یکی از سازمان‌های پژوهشی که مسئول مصاحبه بوده است] تو آگه جایزه نوبل برده باشی ولی متعهد نباشی به نظام، به درد این کشور نمی‌خوری.

این مسئله در مورد تعیین قواعد و مقررات کلی میدان نیز کاملاً مشهود است:

همه اونا که تصمیمات اصلی رو برای علوم اجتماعی می‌گیرن از خارج از علوم اجتماعی اومدن خیلیاشون حتی قبول ندارن که اینا علمن یا می‌گن علم درست نیستن و علم غریبن و از این حرفا...؛ خیلی از کسانی که قانون و مقررات رو تعیین می‌کنن حتی بهش [به علوم اجتماعی مدرن] اعتقادی



ندارن؛ می‌گن این مدرسه... غریزه‌اس... ولی نهایتش هیچ برنامه‌ای به نفع توسعه این علوم نیست اگر باشه مقطعی.

مقطعی بودن مورد اشاره این عضو هیئت علمی، تا حدود زیادی به ماهیت نزاع در میدان سیاست طی دهه‌های اخیر و قدرت‌گیری جناح‌های مختلف ائتلاف مسلط مربوط است؛ امری که از رویه‌مند شدن و نهادمندی امور در تمامی میدان‌ها جلوگیری کرده و میدان را به عدم قطعیت‌ها و نوسان‌های مکرر دچار نموده است.

ب) میدان بسته

چنان‌که گفته شد رابطه میدان سیاست با میدان علم اجتماعی یک‌سویه است؛ این بدان معناست که میدان سیاست بر میدان دوم بسته است. تحصیل و پژوهش در میدان علم اجتماعی امکانات اندکی برای افراد ایجاد می‌کند تا در میدان سیاست به جایگاهی دست یابند:

تو اگه مدیر دولتی یا وزیر یا نماینده مجلس باشی خیلی راحت می‌تونی دانشجوی دکتری یا عضو هیئت علمی هم باشی. اما اگه سی‌چهل سال توی این حوزه روی جنبش‌ها و انتخابات و مسائل اجتماعی و چه و چه کار کرده باشی اگه قبلاً تو سیاست کاره‌ای نبوده باشی امکانش کمه با این مهارت‌ها بتونی کاری انجام بدی؛

من بیش از دو دهه دارم توی این حوزه می‌خونم و تدریس می‌کنم. یک بار یه شخصیت سیاسی نیومده از من راهنمایی بخواد درباره چیزی که من می‌دونم بهتر از اون بلدم.

در مصاحبه‌ها مشخص شد هر اندازه میزان تحصیل و اخذ مدارک تحصیلی در حوزه جامعه‌شناسی و حوزه‌های نزدیک بیشتر باشد، امید به اخذ جایگاه در میدان سیاست کمتر است؛ هرچند این ارتباط همبستگی معکوس تنها با اتکا بر مطالعات پهن‌دامنه آماری قابل تأیید است. این موضوع در مورد ارتباط جامعه‌شناسی با سایر میدان‌ها نیز صدق می‌کند. تقریباً هیچ‌یک از دانشجویان مورد مصاحبه، مسیر همواری برای یافتن شغل در بازار کار پیش‌روی خود نمی‌بینند. صرف‌نظر از مستندات آماری، این ادراک در میان افراد میدان وجود دارد که بازار کار تحصیل‌کردگان محدود است.

نمی‌شه روی شغل مرتبط با رشته حساب کرد بچه‌های فنی و پزشکی بیکارن الان برای جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و مطالعات فرهنگی چه شغلی هست؟



تهش تو بخش دولتی باید دنبال کار بگردیم. بخش خصوصی شغلی برای اکثر رشته‌های ما ندارد. بخش دولتی هم که محدوده آدماي خاص خودش رو هم می‌خواد؛ الان بهترینای ما که فارغ‌التحصیل می‌شن اکثراً بیکارن نهایت چند سال بعدش یه شغل بی‌ربط پیدا می‌کنن... مهم نیست چقدر خوب باشی مهم اینه اصلاً کار نیست برای رشته ما.

اما مسئله عجیب آن‌که حتی کنشگری اجتماعی و فرهنگی و ارتباط با این میدان‌ها نیز دغدغه بسیاری از مصاحبه‌شوندگان ما نبوده است. بسیاری از آن‌ها بر فقدان اطلاعات و آگاهی از مسائل اجتماعی در میان افراد پیرامون خود در میدان دانشگاهی اذعان دارند:

اغلب دانشجویها میان دانشگاه و می‌رن. نهایتش تفریحی برن پارکی کافه‌ای چیزی... نه من خیلی کم دیدم اصلاً درگیر مسائل سیاسی و اجتماعی بشن.

روزبه‌روز داره بدتر می‌شه؛ شما حالا می‌گی کنشگری اجتماعی من می‌گم خیلیاشون معلومات سیاسی و اجتماعی هم ندارن نمی‌دونن فلان حزب چیه تو اقتصاد چه خبره امروز تو جامعه چه اتفاقی افتاده....



با توجه به این‌که این کنشگری‌ها اغلب فاقد مزایای اقتصادی و منابع لازم است و حتی ممکن است امنیت افراد در میدان را به خطر اندازد، تنها معدودی از افراد میدان به کنشگری آشکار اجتماعی فرهنگی می‌پردازند و چنین کنشگری کمتر به پروژه علمی تحقیقاتی منجر می‌شود. این مسئله نمودی دیگر از بسته بودن میدان دانشگاهی علم اجتماعی به روی سایر میدان‌ها و وجود تعاملات اندک و عمدتاً یک‌طرفه بین آنهاست.

ج) پیوندهای فراملی

زبان فارسی تنها در برخی از پهنه‌های جغرافیایی - سیاسی توسعه نیافته رایج است و این امر به معضلی برای پژوهشگران بدل شده است:

فرض کن من یه چیزی توی یه حوزه‌ای بنویسم؛ خیلی هم خوب خیلی هم عالی، کیه که بخونه؟ چند نفر از کسانی که توی این حوزه کار می‌کنن فارسی بلدن؟ چند نفر از اونا که فارسی بلدن توی این حوزه کار می‌کنن؟

ضعف پیوند با دیاسپورای علمی خارج از کشور و شیوه خاص پیوندهای موجود با اعضای ناهمگون این گروه نیز بر دامنه مشکلات افزوده است:

من رساله دکتری دیدم که به کپی کامل بوده از ایده محمد توکلی طرقي... هيچ کس حتى به اين مسئله اشاره هم نکرد که ایده مال کس ديگه است... رساله دفاع شد نمره عالی گرفت بعدم به صورت کتاب چاپ شده هنوز کسی نفهمیده اين سرقت علميه.

به... [يکي از اعضاي دياسپوراي علمي در آمريکا] ايميل زدم که پروژه مشترک داريم و من مايل به همکاري با شما هستم يه جواب بلندينبالا داده تنها چيزي که توش نبوده درخواست همکاريه. يه ليست داده از صد تا داده که لازم داره و بنده بايد براي ايشان جمع آوري کنم که اون بزرگوار مقالاتشو بنويسه تهش اگه خيلي منصف باشه از من يه تشکري هم بکنه.

در عين حال بسياري از مصاحبه شوندهگان بر ضعف شديد مقالات چاپ شده در مجلات خارج از کشور تاکيد دارند. گرچه اعتباريابي اين ادعا نيازمند نوع ديگري از تحقيقات است:

تا چند سال پيش چاپ مقاله ISI يا اسکوپوس سخت بود اما الان صد تا راه هست که هروقت لازم داشته يکي يا ده تا چاپ کنی؛ «پول داشته باشي به يه جمع کلفت هم وصل باشي چاپ مقاله اون طرف [خارج از کشور] از اين طرف ساده تره»؛ «مقاله اي که تو مالزي يا تاجيکستان يا حتى خيلي کشوراي اروپايي با گريداي پايين بخواد چاپ بشه کيفيت لازم نداره.

۲-۴. مختصات ميدان: سرمايه ها

سرمايه از نظر بورديو عبارت است از «کار انباشته- در شکل ماديت يافته يا شکل متجسد يا پيکريت يافته آن - که وقتی بر مبنايي مخصوص، يعني انحصاري، به تصرف عاملان يا گروه هايي از عاملان درمي آيد، آنان را قادر مي سازد تا نيروي اجتماعي را در شکل کار عيني يافته يا جان دار به تصرف درآورند» (بورديو، ۱۳۸۵، ۱۳۳). سرمايه بسته به عرصه اي که در آن عمل مي کند و به بهاي کم و بيش تغيير شکل هاي گران تری که پيش شرط کاريي آن در عرصه مورد بحث هستند به سه شکل اساسي ظاهر مي شود: اقتصادي، فرهنگي و اجتماعي (بورديو، ۱۳۸۵، ۱۳۶). حجم و ترکيب انواع سرمايه و تحولات زماني آن ها، جايگاه طبقاتي افراد را روشن مي کند (بورديو، ۱۳۹۱، ۱۶۸). از اين رو درک ماهيت و حجم و ترکيب سرمايه هاي ميدان و سازوکارهاي توليد و توزيع آن ها از اهميت کليدي براي شناخت ميدان برخوردار است.



الف) فقر سرمایه‌ها

مصاحبه‌ها نمایانگر فقر سرمایه و پایگاه طبقاتی اغلب کسانی است که به میدان دانشگاهی به خصوص در حوزه‌های جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، برنامه‌ریزی اجتماعی، سیاست‌گذاری و رفاه وارد می‌شوند. اگرچه تأیید این مدعا نیازمند پیمایش‌های گسترده است اما تجربه زیسته تمامی مصاحبه‌شوندگان مؤید حجم و ترکیب سرمایه‌ای است که افراد را در جایگاه بالای طبقاتی قرار نمی‌دهد. مصاحبه‌ها دلالت بر آن دارند، که بالاترین حجم سرمایه‌ها در میدان، از ترکیب سرمایه اقتصادی پایین با سرمایه فرهنگی بالا به دست می‌آیند که خود می‌تواند در شرایط خاص میدان، به مشکلاتی حتی در سطح روان‌شناسی فردی دامن زند.

دانشجو دارم که کتابخونه تو خونشون نداشته... نه یکی دو تا... تو بعضی ترما به قاعده تبدیل شده... ازشون سؤال می‌کنم درباره وضعیت خانوادگی شون اکثراً از اقشار پایین هستن.

اکثراً یا طبقه محروم یا متوسط به پایین... اونایی که از خانواده‌های فرهنگی‌تر میان راحت‌تر می‌شه باهاشون ارتباط گرفت اما اونا هم اکثراً دغدغه معاش دارن چون معمولاً وضعشون زیاد خوب نیست... این تازه باعث می‌شه از نظر روانی شکننده‌تر باشن... چون انتظاراتشون بیشتره اما با شرایط اینجا نمی‌خونه. معمولاً بچه‌های این رشته [جامعه‌شناسی] انتخاب آخرشونه [آخرین انتخاب آنها در انتخاب رشته کنکور]؛ «ریاضی و تجربی نتونی شرکت کنی از اون طرف انسانی هم حقوق و مدیریت و روان‌شناسی رتبه نیاری میای چند تا رشته آخر...

همچنین وجود انواع سهمیه‌های مناطق محروم برای جذب در کنکور، بیش از آنکه افراد این مناطق را (که عمدتاً محصول همگرایی شکاف‌های اقتصادی، قومی، مذهبی و سیاسی در جغرافیای سیاسی کشور هستند) برای تحصیل در رشته‌های ریاضی و تجربی یاری رساند، آن‌ها را به سوی تحصیل در بعضی رشته‌ها در زمینه علوم انسانی سوق می‌دهد. یکی از دانشجویان این مناطق در پاسخ به سؤالی درخصوص علاقه همشهری‌های او به تحصیل در رشته جامعه‌شناسی می‌گوید:

قضیه خیلی ربطی به علاقه نداره، توی... [اشاره به اسم شهر] معلم ریاضی فقط دو تا بود اونم فقط یکی دو تا مدرسه درس می‌دادن.



این مسئله به ایجاد «شبکه‌های مزیت» منجر می‌شود که در طی دوره‌های زمانی مختلف، افرادی را به صورت منسجم به تحصیل در رشته‌هایی نظیر جامعه‌شناسی می‌کشاند. این شبکه‌ها متفاوت از شبکه‌های شکل گرفته در مدارس کلان‌شهرهای ثروتمندی هستند که با اتکا بر انواع مزایای مالی، افراد را برای تحصیل در رشته‌های «پول‌ساز» آماده می‌کنند:

منو پسرعموم آشنا کرد با این حوزه ... منم برادر مو راهنمایی کردم اونم دوستشو [به تحصیل در این رشته و این دانشگاه هدایت کرد].

وقتی شما هم اونجا زندگی کنی دیگه مسئله در درجه اول برات این نیست که پول در بیاری مسئله‌ات اینه که از اونجا [شهر محل سکونت و وضعیت زندگی] خلاص بشی. حالا بعدش برای پول به فکری می‌کنی.

ب) ضریب تبدیل پایین انواع سرمایه

یکی از دانشجویان دوره ارشد رشته سیاست‌گذاری در پاسخ به این پرسش که آیا ممکن است تحصیل در این رشته هرگز به کسب مزایای مادی منجر نشود، می‌گوید:

اکثراً همینم هست ... دیگه خیلی به پول درآوردن از این رشته فکر نمی‌کنیم ... تهران باشیم کافیه دیگه بعدش باید به فکری برای زندگی‌مون بکنیم.

همچنین تعدادی از دانشجویان و اساتید دانشگاهی علوم اجتماعی معتقدند:

معدودی فعالیت‌های علمی تو دانشگاه هست که بشه ازش پول درآورد... بله وارد سیاست هم نمی‌شه شد [با فعالیت‌های علمی دانشگاهی].

جاهای دیگه دنیا رو نمی‌دونم ولی تو این کشور آگه بخوای فقط به معیار علمی پایبند باشی و به آکادمیسین خوب باشی نمی‌گم از گرسنگی می‌میری اما نمی‌تونی به زندگی خوب، یعنی از نظر مالی می‌گم، داشته باشی.

بله چیزی که شما می‌گی درسته [معیارهای کار علمی] اما من از شما می‌پرسم؛ من توی دانشگاه استادم. فرض کن استاد نمونه فقط هم کار خودمو بکنم. ولی من به زندگی اجتماعی هم دارم یا نه؟ اونو چطوری پیش ببرم؟ با حقوق و مزایای دانشگاه که خودتونم می‌دونین نمی‌شه.

در شرایطی که سرانه مطالعه در ایران بسیار پایین است، میدان از صرفه‌های مقیاس



بی بهره است و نبود قوانین کپی رایت عملاً امکان بهره‌گیری از درآمد حاصل از تولیدات علمی را بسیار کم کرده‌اند؛ منابعی مانند انتشار کتاب نیز همچون سرمایه فرهنگی قابل تبدیل به سرمایه اقتصادی عمل نمی‌کنند و چنان‌که خواهیم گفت اغلب در مواردی به منبع کسب سرمایه‌ای بدل می‌شوند که هیچ کار مولدی برای آن‌ها صورت نگرفته است (همان معنای رانت):

[اساتید دانشگاهی] راستم می‌گن؛ می‌گه کتاب بنویسم تهش پولی که توش نیست چند تا نسخه مگه چاپ می‌شه... فرداش نسخه‌های کپیش با قیمت کمتر میاد تو بازار... پولی که براش نداره امتیازشم که اونقدری نیست خوب پس دیگه چه کاریه....

در عوض عواملی نظیر پایان‌نامه‌های دانشجویی در بخش رسمی میدان و اخذ طرح‌های پژوهشی از سازمان‌های مختلف در بخش رسمی و غیررسمی به محل رقابت بدل می‌شوند:

پایان‌نامه‌های دانشجویی محل تقسیم غنایم هستن؛ هم پول از شون در میاد هم مقاله و آگه خوش‌شانس باشی کتاب». به همین دلیل است که «اغلب سرشون دعواس» تا جایی که «شناسایی دانشجوی مستعد و کار کشیدن ازش اصل کار علمی توی دانشگاهه» و به جای آن‌که زمانی مصروف راهنمایی این پایان‌نامه‌ها در قالب بخش‌هایی از برنامه‌های پژوهشی گردد «اساتید زودتر فقط می‌خوان به پایان‌نامه تموم بشه که به پایان‌نامه دیگه بگیرن.

و

دانشجوها اکثراً با کسی پایان‌نامه می‌گیرن که کاری به کارشون نداشته باشه» به جای آن‌که انگیزه‌ای برای عمل در ذیل برنامه‌های پژوهشی اساتید داشته باشند.

ج) سرمایه‌های غیرمرتبط با میدان

در خصوص وابستگی‌های سیاسی و مداخلات میدان سیاست در تعیین سرمایه‌های میدان برخی از مصاحبه‌شوندگان معتقدند:

شما آگه وابسته این سازمان و اون جناح باشی بی‌سواد مطلق هم باشی می‌شی استاد نمونه. حالا آگه استاد نمونه واقعی باشی کارات [آثار علمی] در حد هاروارد هم باشن نون شاید نتونی بخوری.

کافیه به یکی از این چند تا جا وصل باشی هم دنیا رو داری هم آخرتو... می‌شی رجل سیاسی، رجل



اقتصادی... وصل هم نباشی من دانشجو دارم واقعاً دارم می‌گم بی‌اغراق نابغه است داره تو اسنپ کار می‌کنه... حالا من به بقیه بگم بخونید که تهش بشید چی؟.

در خصوص مداخلات میدان‌های اقتصادی و بوروکراتیک در کسب سرمایه‌های (نامشروع) در میدان:

شما الان آقای ... [اشاره به نام کارمندی در یک سازمان بخش عمومی] رو می‌شناسید؟... کم کسی رو دیدم شناسدش شاید من و شما رو نشناسن اما اینو می‌شناسش ... به هر کسی یه طرحی داده ... الان خودش دانشجوی دکتری ارتباطاته. احتمالاً بعدش هم عضو هیئت علمی همونجا. پولشو در میاره چندتا مقاله و کتابم از دلش در میاد از اون طرفم رزومه برات می‌سازه هر طرح دیگه تو اون زمینه باشه می‌تونی بگیری.

اون چیزی که طرح پژوهشی بهش می‌گن اکثراً پروژه دلایله. کافیه روابط قوی داشته باشی با یه سازمانی صد تا طرح از همین «پژوهشیا» می‌گیری می‌دی دانشجو برات انجام بده بعدشم می‌شه کتاب و مقاله و رزومه ارتقا؛ «خیر من که ندیدم... اکثر این طرح‌ها اصلاً نه به اهلش داده می‌شن نه اصلاً به دردی می‌خورن یه سازمانی یه بودجه‌ای داره یه سری طرح تعریف می‌کنه یه عده هم لینکشو دارن طرحو می‌گیرن لزوماً توانش هم ندارن اصلاً تو اون حوزه ممکنه تخصص هم نداشته باشن.

از منظر مصاحبه‌شوندگان، حتی بسیاری از پژوهشگران میدان که در عرصه عمومی از شهرت برخوردارند نیز از سرمایه‌های کافی در میدان علم برخوردار نیستند. عناوینی نظیر دکتر یا استاد دانشگاه در یک رشته علوم اجتماعی می‌تواند عامه را نسبت به اعتبار سخنان افراد در حوزه عمومی مطمئن سازد. این اعتبار از منظر مصاحبه‌شوندگان، به واسطه بهره‌گیری از سرمایه‌های نمادین میدان ایجاد شده است؛ اما با توجه به ماهیت فضای عمومی در کشور، همچون رانتی است که به بعضی از افراد داده شده است و سایرین از آن بی‌بهره‌اند. برخی از مصاحبه‌شوندگان برای اشاره به اغلب این چهره‌ها از واژه «شومن» استفاده می‌کنند که خود نمود بارزی از فقر سرمایه‌های این افراد در میدان است.

الان آقای... که بیست و چهارساعته تو همه رسانه‌ها هست خیلی باسواده؟ من به شما می‌گم یه اپسیلون سوادش نیست شومن خوبیه اسمش هم «آقای دکتره». هرجا حرف بزنه بقیه که نمی‌پرسن مدرکشو از کجا آورده، چطور سر از دانشگاه در آورده. فقط می‌گن آقای دکتره استاد فلان دانشگاهم هست پس خیلی بارشه.



د) زنجیره‌های ارزش.

مفهوم زنجیره‌های ارزش، در حوزه صنعت، اقتصاد و مدیریت کسب‌وکار استفاده می‌شود و به تمامی فعالیت‌هایی اشاره دارد که در طی مراحل مختلف به تولید یک محصول و خلق ارزش می‌انجامند.

طرف از شرق تا غرب مقاله و سخنرانی و مناظره داره درباره یکیش هم فکر نکرده.

دو سال کانادا بود [برای] فرصت مطالعاتی. توی این دو سال چند تا مقاله چاپ کرده، چند تا پایان‌نامه و رساله گرفته، چند تا هم طرح سازمانی میلیاردری انجام داده ... حالا طرف اصلاً در دسترس نبوده دانشجویش نمی‌تونست باهاش تماس بگیره خودش خبر نداره که مقاله براش چاپ شده ... [با پوزخند] سفر هم اجر معنوی براش داشته هم اخروی.

طرف روز و شب به نولیبرالیسم فحش می‌ده بعد می‌ره برای وزارت کار طرح می‌گیره درباره آماده‌سازی شهروندان برای هدفمندسازی. تضاد بالاتر از این؟.

آنچه مصاحبه‌شونده در این جا با عنوان «تضاد» از آن یاد می‌کند، در واقع منطق میدانی است که در آن شبکه‌های ارزش کوتاه و کم‌عمق‌اند و سرمایه به گونه‌های خاصی تولید و توزیع می‌شود.

۳-۴. مختصات میدان: جایگاه‌ها

الف) دسترسی محدود

در نظم نهادی نامولد شکل گرفته در میدان، در موارد زیادی

اونی که بالاتره معمولاً حرف کمتری برای گفتن داره... از افراد با جایگاه‌های بالاتر پرس ایده‌ات چیه در هر موردی مهم نیست فقط بگو ایده‌ات چیه... به استاد تمام بگو به رئیس کارگروه ایکس و شورای ایگرگ بگو... نود درصد موارد هیچی نداره برای گفتن.

می‌گه من علوم اجتماعی مدرن غرب‌زده رو قبول ندارم. می‌گم خوب چرا وایسادی وسطش؟ می‌گه می‌خوام به راه راست هدایتش کنم.

در واقع «اونی که بالاتره» یا بخشی از ائتلاف مسلط یا نیروی بوروکراتیک وابسته به آن است که قدرت دسترسی به رانت و هم‌زمان محدود کردن دسترسی‌ها برای سایرین را

۱. نظم دسترسی محدود پیشتر در ادبیات نظری بر پایه آرای نورث توضیح داده شد.





دارد. این امر از طریق سرمایه‌هایی صورت می‌گیرد که بدون داشتن مشروعیت در میدان، توانایی دخل و تصرف در جایگاه‌ها، سرمایه‌ها و قواعد میدان را صرفاً برای او ایجاد می‌کند؛ مصداق دقیق آنچه رانت نامولد نامیده می‌شود.

ب) قطبیت و جذب منابع.

قطبیت که از ادبیات فیزیک گرفته شده در ادبیات علوم اجتماعی و سیاسی نیز به وفور مورد استفاده قرار می‌گیرد و به ترکیب مناسبات قدرت و پیامدهای آن از منظر توزیع و دسترسی به منابع مختلف، جایگاه‌ها و توانایی‌ها اشاره دارد.

اتاق کار رؤسا و معاونین [دانشکده‌ها] تبدیل می‌شود به اتاق اجرای طرح‌ها که از این طرف اون طرف می‌گیرند.

دستیابی به چنین جایگاه‌هایی، به ارتقای سازمانی نیز خواهد انجامید.

دانشیار اومده استاد تمام رفته اونم وقتی که به قول خودش وقت نداشته سرشو بخارونه.

خیل عظیم «سردار دکترها» و «حجت‌الاسلام دکترهایی» که به این میدان وارد می‌شوند و مناصب رسمی را اشغال می‌کنند، جایگاه‌های خود را به‌طور مستقیم از توزیع رانت به دست می‌آورند. مدیران دولتی نیز در سطوح بالای مدیریتی، می‌توانند از طریق جذب همین منابع، جایگاه آکادمیک خود را ارتقا دهند یا به چنین جایگاهی دست یابند، آن هم در شرایطی که کثرت مشغله، اجازه مطالعه و چاپ کتاب و مقاله به آن‌ها نمی‌دهد:

وزیر دولت تو شش سال چند تا کتاب و چند ده تا مقاله داره. مگه می‌شه؟ کی براش چاپ کرده؟ اون‌کی که براش چاپ کرده چی به جاش [پاداش] گرفته؟

ج) ناهمسازی

برخی از مصاحبه‌شوندگان به تضاد میان اعتبار ناشی از سرمایه‌های فرهنگی و نمادین مشروع در میدان علم با سرمایه‌های اقتصادی برآمده از آن‌ها اشاره می‌کنند. یکی از آنها می‌گوید به خاطر نقد وزیر در یکی از دولت‌های گذشته در یک برنامه تلویزیونی، از جایگاه آکادمیک خود برکنار شد. فرد دیگری دلیل اخراج خود را مداخله و کنشگری

سیاسی می‌داند. استراتژی‌های مواجهه با این ناهمسازی متفاوت‌اند و اخذ دروس «بی‌خطر» توسط اساتید یکی از آنهاست:

اونا که زرتنگ‌ترین می‌رن به درسی مثل روش تحقیق و آمار و زبان برمی‌دارن که نه کاری به سیاست دارن نه اقتصاد نه هیچی دیگه، درباره همه چیز هم هست ... از اون طرف هم درباره هیچی و همه چی حرف می‌زنی ... دانشجوی خوبی شناسایی می‌کنی در هر زمینه‌ای که بخواد کار کنه می‌گی من صاحب‌نظم پایان‌نامه و مقالات هم تضمین شده.

نتیجه می‌شود:

کلی پایان‌نامه «خوب» (به طعنه) با کلی دانشجوی خوب تو کلی حوزه خوب ... [با لبخند] خوب از اون نظر که کسی کاریت نداره.

اگه بخوای واقعاً درگیر مسائلی باشی که به معنی درسش اجتماعی هستن، از نون خوردن میفتی.

دیگه به انتخابه... یا به متفکر اجتماعی درست و حسابی می‌شی که خوب نظر بده، خوب تحلیل کنه، وارد مسائل حوزه عمومی بشه. ولی معلوم نیست بتونی تو دانشگاه بمونی یا به کارمند خوب بشی، بیای و بری کاری به کار کسی نداشته باشی، ارتقا و افزایش حقوق و پست خوب هم در انتظارت باشه.

د) نابرابری

نابرابری در میزان دسترسی‌ها و انواع سرمایه در میان بازیگران میدان، مورد تأکید و توجه اغلب مصاحبه‌شوندگان بوده است. به بعضی از جنبه‌های نابرابری در دسترسی به منابع، در بخش‌های دیگر تحقیق به صورت ضمنی اشاره شده است. در مجموع، انواع نابرابری‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی دارای پیامدهای متفاوتی در میدان هستند که در نهایت بر کارکرد آن تأثیرگذار است.

اکثر دانشجویها از مناطق قومیتی میان... خیلی از بچه‌ها حتی هنوز در حرف زدن به زبان معیار مشکل دارن. طبیعیه که نتونن با اون مرکز نشین رقابت کنن.

اونی که همه امکانات براش فراهم بوده با اونی که به هیچ امکان اقتصادی و فرهنگی و فراغتی و اینا دسترسی نداشته کنار هم می‌شینن. نمی‌شه از جفتشون به انتظار داشت... آینده‌شون هم می‌شه گفت معلومه... اونی که الان داره [برخورداری اقتصادی] احتمالاً در آینده داراتره، اونی هم که نداره خیلی احتمالش کمه با خوندن این درسا و این رشته‌ها بخواد به چیزی برسه.



نابرابری توی جامعه خیلی زیاد شده. نتیجتاً توی دانشگاه هم زیادتر از قبله اما توی بعضی رشته‌ها بیشتر. رشته‌های ما از اون دسته است...؛ قطعاً تمام این نابرابریایی که شما می‌گی روی درس خوندن و یادگیری و تحقیق و پایان‌نامه و همه دستاوردهای آموزشی تأثیر می‌ذارن. چه برای دانشجو چه حتی برای استادش.

۴-۴. مختصات میدان: عادت‌واره‌ها

عادت‌واره «نظامی است از تمایلات پایدار جابه‌جایی‌پذیر؛ ساختارهای ساختارمند که مستعد عمل به مثابه ساختارهای ساختاردهنده هستند» (بورديو، ۱۹۹۰؛ به نقل از: سوارتز^۱، ۱۹۹۷، ۱۰۰). از نظر بورديو بسياری از مسائلي که به طور مستقیم در ارتباط با میدان‌هایی نظیر اقتصاد یا علم مطرح می‌شوند از این مشکل رنج می‌برند که واسطه‌هایی نظیر عادت‌واره‌ها و ماهیت میدان را در نظر نمی‌گیرند (بورديو، ۱۳۹۴، ۱۳۸-۹).

الف) توانش‌های فرهنگی - زبانی

اغلب مصاحبه‌شوندگان با اشاره به «شورشی بودن» دانشجویان علوم اجتماعی (به‌ویژه با اشاره به شورش‌های اجتماعی در سال ۱۴۰۱) در نسبت با رشته‌های دیگر علوم انسانی، آن را نتیجه محتوای انتقادی آموزش‌های ارائه‌شده به آن‌ها و یا پایگاه اقتصادی - اجتماعی ضعیف آن‌ها می‌دانند. امری که آنها را به سمت پذیرش «اندیشه‌های انتقادی» می‌کشاند:

وقتی از لحظه‌ای که وارد دانشگاه می‌شی فقط بهت یاد می‌دن به همه چیز نقد داشته باشی و مطالبه کنی و خدا رو بنده نباشی، مگه می‌شه وقتی از دانشگاه می‌ری بیرون آدم نرمالی باشی؟
اکثراً از خونواده‌های سطح پایین میان... خوب معلومه وقتی خودشو مقایسه می‌کنه با اون‌ها که بالاتره، مخصوصاً اگه ببینه رشته‌اش هم بالاترش نمی‌بره، می‌شه انقلابی نشه؟

با این حال معدودی از آنها واسطه‌های تحلیلی دقیقی را برای اشاره به این روحيات

ذکر می‌کنند:

باید دید چطور و توی چه محیطی بزرگ شدن؛ محیطی که نقد و فکر انتقادی و فرایند نقادی رو توشون پرورش داده یا قبول در بست یه چیزی رو.

اغلب [دانشجویان و پژوهشگران این حوزه] وقتی باهاشون حرف می‌زنی یه چیزایی که از قبل



خوندن یا شنیدن رو بهت می‌گن... کمتر دیدم به حرف جدید بزنی یا به حرف فکر شده [بزنی]... یاد نگرفتن... خانواده‌ها محیط‌های آموزشی محیط‌هایی که توش بودن بهشون یاد ندادن.

در بخش بعدی مقاله در این خصوص بیشتر خواهیم گفت.

ب) نظام احساسات

عادت‌واره‌های افراد وارد شده به این حوزه تا حدود زیادی توسط سازوکارهای میدان تقویت می‌شود. توانش‌های زبانی اندک به علاوه آموزش و جامعه‌پذیری خاص شمار قابل توجهی از بازیگران، آن‌ها را مستعد رابطه‌ای مبتنی بر دلدادگی می‌سازد. امری که در یک مصاحبه با عنوان نوچگی و نوچه‌پروری از آن یاد می‌شود:

نوچه‌پروری زیاده... کافیه اقتدار داشته باشی آدم دور خودت جمع کنی گاهی تو سرشون بزنی نوچه‌ات می‌شن.

به تمامی این مسائل باید تمایلات غیرعلمی اکثر دانشجویان در نظام دانشگاهی را نیز اضافه کرد. امری که در بخش غیررسمی میدان، به دلیل ماهیت اختیاری ورود به این بخش، کمتر به چشم می‌خورد:

دانشجو هر دری باز باشه میاد تو... اکثراً دنبال جواب سؤال خاصی نیستن یا به کار جدی... استاد به اقتداری داره اونا هم دنبال همین اقتدارن.

این مسئله در موارد زیادی، نوع خاص رابطه لازم برای ایجاد شبکه‌های علمی و ایجاد و توسعه برنامه‌های تحقیقاتی را در سایه انواع دیگری از روابط قرار می‌دهد که خود در مقابل توسعه این برنامه‌ها می‌ایستند:

خیلی وقتا همین که احترام‌بداری و لبخند بزنی و رابطه‌ات رو با دانشجوها خوب کنی اعتبارت زیاد می‌شه. اگه چیزایی بگی که معنیشو نمی‌فهمن بیشتر جذبت می‌شن تا وقتی که به چیزی بگی که به دردشون بخوره اما خیلی شیک و مجلسی نباشه.

۴-۵. مختصات میدان: سازوکارهای خلق ارزش

الف) زنجیره‌های نامولد

مجموعه مصاحبه‌ها به عواملی در مسیر خلق ارزش آکادمیک اشاره می‌کنند که در واقع



نمایانگر ضدا ارزش هاست. مثلاً به ترجمه‌های پراکنده از یک مترجم در حوزه‌های متفاوت اشاره شده است بی‌آن‌که این ترجمه‌ها نمایانگر پروژه منسجم فکری باشد.

من چند بار با آقای ... [نام مترجم] کار کردم. ایشون سالیانه بالای ده تا ترجمه داره با انتشاراتی‌های معتبر. با رزومه همین ترجمه‌هاش الان دانشجوی علوم سیاسی همین دانشکده است. حالا طرف اصلاً مهندس توی عسلویه کار می‌کنه. ترجمه هاشو که من دقت کردم دیدم حتی دو فصل یک کتابش از یه مترجم نیست ... توی جامعه‌شناسی و اقتصاد و فلسفه و رمان و چند تا حوزه دیگه هم ترجمه داره. این اصلاً مترجم نیست. به یه عده آدم یه پولی می‌ده ترجمه می‌کنن

اما حتی ترجمه‌هایی نیز که ظاهراً در جهات مشخص و در مسیر پروژه‌های منسجم فکری انجام می‌شوند در بسیاری از موارد زنجیره‌های نامولدی را خلق می‌کنند

یه مشت کارای نظری بی‌مصرفی که شاید برای فرانسه و امریکا مفید باشن اما هیچی در باره وضعیت ما به خودمون نمی‌گن. یه عده آدم نشستن هر دفعه یه چیزی ترجمه می‌کنن تهش هم معلوم نمی‌کنه که اصلاً معیارشون چی بوده.

مقالاتی که به صورت ضربدري یا با تعداد زیاد مؤلفان چاپ می‌شوند نیز از همین دسته‌اند. در مواردی حتی نشریات ضربدري وجود دارند:

کافیه شما سردبیر یا یه کاره‌ای توی یه مجله باشی می‌تونن با یکی دیگه توی یه مجله دیگه لینک بزنی مقاله چاپ کنین برای هم.

مدیر داخلی یه مجله در عرض دو سال بالای ده تا مقاله چاپ کرده توی چند تا نشریه.. آدمی که بی‌سوادترین فرد توی حوزه خودشه.

همچنین در موارد زیادی، کتبی که به صورت مجموعه مقالات و توسط چندین مؤلف چاپ می‌شوند نیز اغلب بیش از آن‌که پروژه مشترکی را نمایندگی کنند که افرادی با سابقه کار طولانی در یک حوزه را گرد هم آورند، صرفاً دم‌دستی‌ترین افراد را برای ارائه مطالب در یک موضوع دور هم جمع می‌کنند تا در نهایت روزه‌ای را برای ویراستاران به وجود آورند.

نیازی نیست اصلاً چیزی بدونی. چند نفر آدمو که می‌شناسی جمع می‌کنی هرکدوم یه چیزی می‌نویسن... که یه ربط حداقلی به موضوع داشته باشه ... خودتم یه مقدمه می‌زنی تنگش می‌شی اولین کسی که در مورد اون موضوع کتاب نوشته.



بسیاری از آثاری که در میدان دانشگاهی چاپ می‌شوند شکل مقاله دارند. زیرا سازوکارهای ارتقا و نیز امکانات موجود در زمینه آکادمیک تا حدود زیادی بر اساس نگارش مقالات شکل می‌گیرند.

مقاله نسبت به کتاب مسیر ساده‌تریه. هم راحت‌تر نوشته می‌شه، هم راحت‌تر چاپ می‌شه، هم امتیازش تضمینیه.

در مجموع در وضعیتی که هیچ‌کس پنج سال پشت سر هم روی یه موضوع کار نکرده. موضوع رو دانشجوی کارشناسی ارشد تعیین می‌کنه که قراره از پایان‌نامه مقاله در بیاره برای استاد. به‌ندرت کسی پیدا می‌شه که حتی نصف مقالاتش در یه زمینه مشخص باشه. نتیجه این خواهد بود که معدود آدمای جدی و کارای ارزشمند تولید می‌شه.

در مواردی نیز که چنین آثاری نوشته می‌شوند:

اونقدر بد نقد می‌شن یا اصلاً بدتر از اون کسی نمیدانند کارا رو بخونه... که نویسنده انگیزه کار بیشتر پیدا نمی‌کنه. یا اونم می‌شه شفاهی کار یا همه‌چیزدان مثل بقیه.

ب) مناسک‌گرایی.

مناسک‌گرایی به معنای وفاداری به ابزارها و فراموش کردن اهداف است. این مفهوم در مصاحبه‌ها با عناوینی نظیر فرمالیسم و ابزارگرایی هم‌ارز است.

کجا دیدین که کتابی نوشته بشه سروصدا راه بندازه؟ من یکی دو بار بیشتر ندیدم... ولی فلان شومن تو فلان همایش یا مجله جلوی یه شومن دیگه وای میسته، به هم فحش می‌دن، یه دفعه یه رخدادی می‌شه... جالب این‌که برای این قضیه سالگرد برگزار می‌کنن... که چی؟ که یکی باشه یه جای دیگه به یکی دیگه فحش بده.

اگر این موضوع را نیز در نظر بگیریم که دسترسی به افراد اصلی حاضر در این مناسک آسان است، نه کسی که واقعاً روی موضوع مشخصی کار کرده، می‌توان متوجه شد که چرا «مهم نیست توی چه حوزه‌ای کار کرده باشی مهم اینه چقدر خوب بتونی نمایش بدی»؛

هرچی بیشتر اسمت باشه اعتبارت هم بیشتره.

کم کسی نگاه می‌کنه چی تو چنته داری. اکثراً به این نگاه می‌کنن چقدر معروفی... به هر قیمتی [که معروف شده باشی].



این شهرت عمدتاً از طریق مجموعه گسترده‌ای از مناسک کسب می‌شود که در مصاحبه‌های دیگر نیز اشارات متعددی به آنها شده است.

ج) دال تهی شهرت

گرچه این مسئله در مصاحبه‌های انجام‌شده به‌ویژه با دانشجویان دوره‌های تحصیلی پایین‌تر به صورت علنی بیان نمی‌شود، اما با خوانش سطور پنهان، می‌توان پی برد که سازوکارهای مؤثر در کسب شهرت عبارت‌اند از: بهره‌گیری از رخدادهای گوناگون، جهت‌دهی به انرژی‌های عاطفی در مناسک مختلف، نمایش همه‌چیزدانی در حوزه‌های متفاوت، استفاده از نمایش کلمات و حتی سبک بیان خاص، درک انضمامی از منطق عادت‌واره‌ها و بهره‌گیری از آنها (به‌طورمثال تلاش برای نوچه‌پروری به جای تربیت شاگرد از طریق انواع مکانیزم‌های سرکوب و خشونت نمادین). دانشجویان کارشناسی و افرادی که دانش کمتری درباره میدان دارند بیشتر تحت‌تأثیر این سازوکارها قرار دارند یا در تکوین آنها دخیل‌اند. مصاحبه‌شوندگان دوره کارشناسی، اغلب حتی از محتوا و اهمیت اندیشه یک فرد اطلاع نداشتند اما او را پژوهشگر برجسته‌ای قلمداد می‌کردند. در دوره‌های بالاتر تاحدی این درک به وجود می‌آید که:

طرف برای ما خدا بود ... اما الان که فکرشو می‌کنم نمی‌شه یه آدمی توی ده سال بالای پنجاه تا کتاب بنویسه که سروته‌شون به هم نمی‌خورن.

۴-۶. شبکه تعاملات

الف) شبکه‌های توزیعی

بسیاری از مصاحبه‌شوندگان بر ضعف شدید تعاملات علمی در میدان تأکید دارند. دانشجویان از ضعف گفت‌وگوهای علمی با اساتید انتقاد می‌کنند؛ اساتید دانشگاهی نیز از ضعف شدید دانشجویان و واردنشدن آنها به کارهای جدی و پژوهشگران درون و بیرون میدان، از فقدان تعاملات گسترده حول پروژه‌های مشترک و موضوعات معین انتقاد می‌کنند. وضعیت البته تنها در قالب مفهوم «ضعف» صورت‌بندی نمی‌شود:

وقتی همکار دانشگاهی من به من می‌گه تو چطوری هنوز حوصله داری کتاب بخونی، من چه کار مشترکی می‌تونم باهاش انجام بدم؟.



اعضای هیئت علمی دانشگاه به این مسئله اشاره می‌کنند که حتی رخدادهای

دانشگاهی نیز نمی‌تواند چنین تعاملاتی را شکل دهد:

کارگاهی که برگزار می‌کنه همکار من، شاید برای دانشجوی من سودی داشته باشه اما برای منی که خودم سال‌هاست دارم اینا رو درس می‌دم هیچ سودی نداره ... طرف کارگاه برگزار می‌کنه که امتیاز پژوهشی خودشو بالا بیره یه سری حرفای تکراری ساده هم می‌زنه ولی چیزی به دانش خودش و کس دیگه اضافه نمی‌کنه.

به همین سبب:

دوره‌های علمی خروجی ندارند حتی کیفیت هم ندارند.

استاد می‌ره دانشجویهای خوب رو انتخاب می‌کنه که براش کار کنن و بنویسن و اعتبار بخرن ... دانشجو هم راضیه که از طریق استاد به یه نون‌ونوایی برسه.

حتی کسانی که از جایگاه‌هایی در خارج از میدان برخوردارند کمتر از این جایگاه‌ها

برای پیوند دادن میدان با سایر میدان‌ها بهره می‌برند و به جای آن اغلب شبکه‌ای از کارچاق‌کن‌های پژوهشی، کارگران فکری و کارفرمایان پروژه‌ها در انواع روابط توزیع‌محور گردهم می‌آیند. در مصاحبه‌ها آشکار شد که پژوهشگران میدان حتی کارهای یکدیگر را دنبال نمی‌کنند و نمی‌خوانند. در محافل آکادمیک حتی جلسات گروه‌های پژوهشی فقط فضایی برای مباحث بوروکراتیک است و نه مباحثات علمی:

جلسات دفاع از پایان‌نامه‌ها شوی (نمایش) دانشجو جلوی فک‌وفامیل و دوستان [و] محل نون قرض دادن یا تسویه حسابِ راهنما و داور با همدیگه است.

در خارج از آکادمی نیز یکی از پژوهشگران این‌طور شکایت می‌کند که:

بحثی بین من و بقیه نیست من فقط می‌رم توی مؤسسه درس می‌دم و میام. با بقیه کسانی که درس می‌دن حرف خاصی نمی‌زنیم. تمام حرفا نهایتاً با کسانی که میان سر کلاس می‌شینن.

چنین محافلی را مصاحبه‌شونده دیگری «جمع‌های کافه‌تریایی» می‌نامد:

[در آن‌ها] درباره همه چیز حرف می‌زنن هیچ برنامه مشخصی هم برای هیچی نیست ... تهنش چیزی هم ازشون در نیماذ صرفاً دورهمی هستن.



ب) قبيله‌گرایی

در موارد بسیاری مصاحبه‌شوندگان به بسته‌بودن گروه‌های دانشگاهی اشاره دارند. فرایندهای کنترل، صرفاً از طریق سازوکارهای سیاسی صورت نمی‌گیرند، بلکه انواع کنترل‌های افقی نیز وجود دارند که از تشکیل شبکه‌ها و دستورکارهای مولد جلوگیری می‌کنند.

بارها شنیدم که به من و کسای دیگر گفتن با فلانی زیاد می‌پری، خیلی میاد تو اتافت، کار مشترک زیاد داریم....

مجموع مصاحبه‌ها نمایانگر آن است که قبایل در بسته دانشگاهی، همواره دیگران را به مثابه «بیگانه» بازنمایی نموده و آنها را موضوع اشکال رقیق یا گاه غلیظی از «امنیتی‌سازی» می‌کنند.

ج) تخصیص مزایا

در شرایطی که «آخرین کسی که اسمش روی مقاله یا کتاب می‌خوره خیلی وقتاً تنها کسیه که روش کار کرده»؛ «به دانشجوی دکتری می‌گم رساله‌ات خیلی خوبه چرا کتابش نمی‌کنی؟ می‌گه نمی‌خوام این همه زحمتی که کشیدم به اسم راهنما و مشاور تموم بشه» و «استاد طرح رو می‌گیره می‌ده به دانشجو انجام بده آخر سر هم یه ریال بهش می‌ده اسمی هم ازش نمیاره»، حتی اگر پروژه‌های تحقیقاتی تعریف شوند، انگیزه‌ای برای مشارکت پایدار در آنها به وجود نخواهد آمد. در این شرایط حتی بعضی از مصاحبه‌شوندگان به رواج سرقت ایده‌ها در بخش دانشگاهی و غیردانشگاهی اشاره دارند. ایده‌هایی که برای تولید آثار و حتی فرصت‌های مطالعاتی خارج از کشور استفاده می‌شوند بدون آن‌که به ارائه‌دهنده آن‌ها ارجاع شود و یا حتی برای توسعه ایده با او مشورتی صورت گیرد.

۴-۷. مختصات میدان: قواعد و استانداردها

الف) فرایندهای تأیید

یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

برای مصاحبه دکتری که رفتم دانشگاه [...] یه عده آدمی نشست‌بودن جلوی من ازم مصاحبه می‌گرفتن که فقط اسم داشتن. اما هرکی بشناسه می‌دونه سواد همشون روی هم برابر با سواد خیلی از اونایی که ازشون مصاحبه می‌گرفتن نبود.



چنین وضعیتی پس از حضور افراد در بخش‌های مختلف میدان تشدید می‌شود.

اگر مطابق قواعد نانوشته عمل نکنی نمی‌تونی تضمین کنی سال آینده قراردادت تضمین می‌شه؛ این قواعد نانوشته «اصلاً علمی نیستن... برای همه معلومه منطقتشون چیه دیگه.

از سوی دیگر در مصاحبه‌های متعددی تأکید شده است که مراجع خارج از میدان که کمترین مناسبتی با میدان ندارند، و یا افرادی در پایین‌ترین سطوح از منظر تملک سرمایه‌های نهادی استانداردها را تعیین می‌کنند «مسخره است ولی دانشجوی دوره کارشناسیه که تعیین می‌کنه کی خوبه کی بد»؛

ارتباط با دانشجویها خوب باشه با انجمن‌های دانشجویی خوب باشه؛ برای هر نشستی یه چیزی برای گفتن داشته باشی؛ خوش اخلاق باشی همیشه در دسترس باشی حرفای شیک بزنی تو فضای مجازی فعال باشی ... معروف می‌شی ... همه جا هستی دیگه دیده می‌شی.

بتونی نوچه دور خودت جمع کنی برنده‌ای مخصوصاً اگه نوچه‌هات برات شکم هرکسو بگه بالای چشمت ابرونه، پاره کنن.

بچه‌های کارشناسی بیشترین وقت رو توی دانشگاه می‌گذرونن، انرژی و فراغت بیشتری هم دارن ... قبلاً خودم توی دوره کارشناسی هر روز دانشکده بودم اما الان تهش ده دوازده ساعت تو هفته هستم... قطعاً معیارهام هم مثل قبل نیست ... اون موقع هرکی باهامون با احترام حرف می‌زد و دو تا چیزم می‌گفت که بلد نبودیم خدا می‌شد برامون ... الان دیگه اون چیزا برام جذابیتی نداره.

ب) چندپارگی

چندپارگی در اینجا به معنای تفکیک میدان بر پایه مناسبات و قواعدی است که از خارج بر آن تحمیل شده و از نهادمندشدن روندها و فرایندها جلوگیری می‌کنند.

وقتی می‌گن استاد یا دانشجوی ارزشی، انگار یه چیزی ازش می‌خوان. وقتی می‌گن استاد خوب یه چیز دیگه ... استاد خوب دیگه می‌تونه ارزشی باشه یا نباشه گاهی هم حتی نباید باشه که اسمش بشه استاد خوب ...

انگار یه عده برای خودشون یه دنیایی ساختن که توش انسان‌شناسی و جامعه‌شناسی یه معنایی داره ولی دنیاشون حداقل برای منی که دانشی در این حوزه دارم خیلی شناخته شده نیست ولی هیچ راهی هم نداره که بخوام بگم دنیای تو با اصل این علم ناسازگاره.



توی این دانشگاه احمق‌ترین آدم‌ها رو در کنار آدم‌های نخبه می‌بینی که اسم هردوشون استاده. حالا اینکه اون از کجا اومده این از کجا دیگه پیدا کنیدی....

ده نوع دانشگاه داری تو این کشور همشون هم جامعه‌شناسی دارن... دانشجویی که اینجا داره می‌خونه با اون‌ی که پیام نور علی‌آباد داره درس می‌خونه جفتشون می‌شن جامعه‌شناس.

یه طرف دانشگاهو داری که روز به روز داره بی‌اثرتر می‌شه یه طرف هم کلی کلاس آموزشی آزاد و دوره‌های مجازی که حتی توش استادی که سال‌هاست خارج از کشورن دارن تو بهترین دانشگاه‌ها درس می‌خونن و درس می‌دن بچه‌ها رو آموزش می‌دن. منطقیه فکر کنی کار دانشگاه تمومه و اون دانشگاه مجازی غلبه کرده.

اون تأثیری که دانشجویهای ما دارن از آدما و جریانها و دوره‌های بیرون دانشگاه می‌برن، بی‌اغراق می‌گم هزار برابر بیشتر از دانشگاه هست.

چ) تعادل‌های زیر ظرفیت

حتی رشته‌های جدیدی که به وجود میان خیلی وقتاً یه عده آدم که چند سال روشون کار کرده باشن پیشش نیستن... رشته درست کردن برای چهار پنج تا نورچشمی که هرکدوم یه چیزی خوندن اومدن مخرج مشترک گرفتن که اینا همشون به چی نزدیک می‌شن اسمشو گذاشتن [اسم رشته].. حالا تو بگرد دنبال تخصص توی این رشته‌ها ... حتی دانشجویی که فارغ‌التحصیل می‌شه می‌گه ما نفهمیدیم دقیقاً چی خوندم....

مسئله توزیع رانت حتی در مورد تأسیس دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی نیز صدق می‌کند:

دوره قبل رئیس دانشگاه، پژوهشگاه [..] رو تأسیس کرد. حالا دلپیش چی بود؟ چند نفرو می‌خواست بیاره توی دانشگاه هیچ گروهی تو هیچ‌کدوم از دانشکده‌ها راهشون نمی‌داد. الان این شده پژوهشکده... برای هفت هشت نفر که اصلاً معلوم نیست کی‌اند؟ کجان؟ چی خوندن؟ چی درس می‌دن؟ فقط حقوق می‌گیرن.

یه استاد پیام نور جامعه‌شناسی هم‌زمان ده تا حوزه تدریس می‌کنه که فکر کنم تو دنیا بی‌نظیر باشه. اساتید پیام‌نور و غیرانتفاعی و آزاد که خیلی کم پیش میاد قوی باشن، اگر هم باشن بدتر از بین می‌رن ... دانشجویها هم اگر قوی باشن یا می‌رن [دانشگاه] دولتی یا ادامه نمی‌دن.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۶۰

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پایه ۷۰

۴-۸. فرایندهای بازتولید

الف) گردش نخبگان

نسل قدیم به ندرت شاگرد تربیت کردن؛ گاهی فکر می‌کنم نسل قبل از ما با ما رقابت داشتن نه همکاری. پیرمردای دانشگاه تا دو سه نسل حتی اجازه ندادن هیئت علمی جدید جذب بشه. الان اختلاف نسلی کاملاً واضح... دنبال رقیب نمی‌گشتن.. نهایتاً به عده آدمو آوردن با عقل و سواد متوسط که دنباله‌رو باشن نه رقیب.

انگار هرکس میاد دیگه می‌مونه قوانین بازنشستگی و چیزای دیگه هم انعطاف پذیرن.

بعضیاشون [اساتید دانشگاه] مطلق بی‌سوادن اما به هزار ترفند دانشیار و استاد تمام می‌شه به جای سی سال چهل سال می‌مونه از اومدن هر آدم درست و حسابی هم جلوگیری می‌کنه.

ب) دام متوسط

وقتی آدمایی که اومدن توی این جایگاه، اکثرشون هم با رانت و امتیاز و پارتی، خودشون متوسط به پایین باشن حتی نمایان آدم متوسط جذب کنن. همه جذباتی جدید هم، چه دانشجو باشه چه هیئت علمی، می‌شه آدم متوسط به پایین!

کلاً آدمای متوسط به بالا یا خودشون تو سیستم دوام نمی‌ارن یا نمی‌ذارن بمونن؛ «نه فقط دانشگاه به نظر من خارج از دانشگاه هم به عده شومن اومدن شدن همه‌کاره این رشته. اونجا هم شما اگه آدم حسابی باشی و حرف حساب بزنی کسی نمی‌شنه چون همه به اشتباه عادت کردن.

ج) درون‌تابیدگی میدان

بسیاری از مصاحبه‌ها بیانگر سازوکارهایی است که طی آن‌ها بیش از آن‌که پیشرفتی رخ دهد صرفاً اوضاع «پیچ می‌خورد». چنین وضعیتی را به تبعیت از کلیفورد گیرتز «درون‌تابیدگی^۱» می‌نامیم (گیرتز، ۱۹۹۶). در این وضعیت توسعه رخ نمی‌دهد و تنها قواعد بدون آنکه کارایی داشته باشند پیچیدگی بیشتری را به نمایش می‌گذارند، امور زائد افزایش می‌یابند اما کارایی به صورت مداوم کمتر می‌شود. این مسئله در میدان علم اجتماعی جنبه‌های فراوان دارد:

1. Innovation
2. Geertz



در سال‌های اخیر تعداد آدمای قوی توی این حوزه زیاد شدن اما فضا برای کارشون مدام کمتر شده.

گرچه همه افراد با این دیدگاه موافق نیستند. به طور مثال:

رشته‌های ما رسماً «بازیافتی» جمع می‌کنن. اون که قویه یا اصلاً وارد این رشته نمی‌شه یا زود ازش خارج می‌شه؛ «آدمایی که تربیت می‌کنیم قویشو می‌دیم جاهای دیگه، ضعیفاشو نگه می‌داریم برای خودمون.

هریک از دیدگاه‌ها را که بپذیریم، در این مورد اجماع است که فضای کار برای اعضای میدان به صورت مداوم محدودتر شده است. در چنین شرایطی ورود افرادی که پیشتر می‌توانستند به توسعه میدان کمک کنند نیز چندان دردی دوا نخواهد کرد:

تا اواخر دهه هشتاد کسایی که خارج درس خونده بودن و به ایران برمی‌گشتن یه تعدادشون که کم هم نبودن نسبتاً قوی بودن؛ ولی از اون زمان به بعد اکثر کسایی که میان اونایی هستن که خارج از کشور جایی پیدا نکردن میان اینجا. اغلب هم فقط با تکیه بر زبانی که بلدن کار می‌کنن ... اکثراً سطح علمی شون به صورت خیلی مشهود از کسایی که توی کشور درس خوندن پایین‌تره ... حتی کسایی که با زدوبند و پول دولتی رفتن، باز اون‌ها که قوی باشه یه جایی توی دنیا پیدا می‌کنه حتی همونا هم ضعیفاشون برمی‌گردن قویاشون همونجا می‌مونن.

درون‌تأبیدگی بیش از همه در اداری شدن فرایندهای پژوهشی هویدا است. در میدان آکادمیک، با تقریباً تمامی سازوکارهای پژوهشی همچون امور پیش پا افتاده اداری برخورد می‌شود:

یه تعداد زیادی از کلاسای من بالای چهل نفر دانشجو داشتن. حالا شما خودت می‌دونی، بایه همچین تعدادی یادگیری در حد صفره وقتی به مسئولای دانشکده و آموزش [اداره آموزش دانشگاهی] هم می‌گی هزار تا بهانه میارن که تهنش این می‌شه که یه کلاس فقط باید پر بشه حالا دیگه یادگیری با من استاده که اونم خیلی مهم نیست. مهم اینه که اون فرایندهای اداری درست انجام بشن.

تهنش اون‌ها که می‌خواد از تو حساب‌کشی بکنه درباره همین مسائل پیش پا افتاده اداری ممکنه گیرت بندازه وگرنه اینکه چند دانشجو به معنی واقعی تربیت کردی اصلاً مهم نیست.

دانشگاه قرار نیست پاسخگوی نیاز علمی جامعه باشه فقط قراره پاسخگوی همون الزامات سازمانی باشه که بهش تحمیل می‌شه نهایتاً هم تو در هر جایگاهی که باشی بر پایه همون الزامات ارزیابی می‌شی.



اما این ارزیابی دقیقاً به دلیل منطق بوروکراتیزه شدن فرایند پژوهش، از منطق تداخل و توازی سازمانی، به عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نظم‌های دسترسی محدود، پیروی می‌کند. در این زمینه یکی از معاونان سابق یکی از دانشکده‌های علوم اجتماعی می‌گوید:

برنامه‌های دانشگاه، محصول هماهنگی با صد تا دم و دستگاهه... وزارت خونه و دانشگاه و بسیج و حراست و نهاد نمایندگی رهبری... که خودشون هزار تا جریان و دارودسته هستن....

در چنین شرایطی، حتی آنجا که امکان تغییر وجود داشته باشد، مجموعه سازوکارهای سازمانی، آن را تقویت نمی‌کند:

رؤسا و معاونین دانشگاهها و دانشکده‌ها خودشون از بین هیئت علمی‌اند. کاری نمی‌کنن که بعد از تموم شدن دوره بخوان با همه بجنگن.

پیرترها به فکر یه بازنشستگی راحت و مرفه هستن... دیدیم دیگه اونیه که توی هفتاد سالگی رئیس می‌شه فکر تغییر نیست فقط فکر اینکه تعداد واحداشو چند برابر کنه پایه بازنشستگی بیشتر بشه... اون جوونه هم فکر اینکه که از این نمده کلاه بیافه یه پول و اعتباری به جیب بزنه پایه و رتبه رو بالاتر بیره توی همون مدت که مقام و منصب داره دو تا سفر خارجی برای خودش جور کنه چهار تا لینک بزنه این طرف اون طرف... دیگه وقت تغییر ساختاری نداره.

تو تغییر هم که بخوای ایجاد کنی فقط که دانشگاه نیست کل سیستم باید همراهی کنه ضمن این‌که باید فکر اون وقتی که قدرتی نداری هم باشی.

مجموعه این امور چنان که گفتیم فقط سبب می‌شوند که تحول تنها در «نمایش تحول» خلاصه شود.

تا اطلاع ثانوی همین‌که نشون بدی کاری انجام دادی یعنی انجامش دادی نباید به فکر یه تحول واقعی باشی.

نقلید اساس رشته‌های کاری ماست...هیچی نداری از خودت فقط باید ادعا کنی یه چیزی داری.

چرا که در نهایت «تو کارمندی کافیه وانمود کنی کار انجام دادی... مثل اندیشمند و

محقق با تو برخورد نمی‌شه نهایتاً تو کارمند یه سازمانی باید فرمالیته کاراتو انجام بدی».



۵. بررسی یافته‌ها

انقلاب ایران به نظم دسترسی محدودی شکل داد که طی نیم قرن اخیر اغلب در «وضعیت پایه» قرار داشته و به ندرت به ویژگی‌های «بلوغ» دست یافته است. در چنین نظمی، رانت‌های ناشی از انحصار، تأثیر بسیاری بر تعیین قواعد میدان‌های مختلف بر اساس منویات جناح‌های مختلف ائتلاف مسلط دارند. تعیین قواعد، استانداردها، جایگاه‌ها، سرمایه‌های مشروع و حتی افراد، بخشی از مداخلات همیشگی ائتلاف مسلط بوده است که عمدتاً از طریق بوروکراسی، میدان‌های گوناگون را متأثر ساخته است. بوروکراسی اساساً عرصه‌ای فنی است که تضادهای سایر میدان‌ها در آن صورت می‌پذیرد (بورديو، ۱۳۹۷، ۵۳۸). بوروکراسی همچنین عرصه توزیع رانتی است که جناح‌های مختلف سیاسی از آن برای تغییر توازن قدرت به نفع خود استفاده می‌کنند (فوکویاما، ۱۳۹۷). بوروکراسی موجود در میدان علم نیز متأثر از این مداخلات است. بر این مبنا با فهم منطق تولید و توزیع رانت در نظم دسترسی محدود و ماهیت ارتباط ائتلاف مسلط در میدان سیاست با میدان بوروکراسی می‌توان به درک درستی از میدان دانشگاهی در علوم اجتماعی ایران دست یافت.

میدان سیاست همواره در تعیین قوانین و شکل دادن به قواعد در میدان‌های مختلف نقشی محوری ایفا می‌کند اما در نظام‌های گوناگون شیوه و گستره این نقش‌آفرینی متفاوت است. مصاحبه‌های این تحقیق و مستندات بسیار دیگر نشان می‌دهند که تأثیر میدان سیاست بر میدان دانشگاهی علم اجتماعی، عمدتاً ایجابی، سلطه‌گرانه و یک‌طرفه بوده است. میدان سیاست، عمدتاً با دستکاری قواعد میدان علم، آن را به شیوه‌های خاصی منحرف می‌کند. شیوه‌هایی که تا حد زیادی متأثر از منازعات میان نخبگان ائتلاف مسلط و نحوه توزیع قدرت در میان آن‌هاست. در این میان به‌ویژه تفاوت علوم انسانی و اجتماعی با علوم طبیعی، امکان دست‌اندازی میدان سیاست در میدان‌های علوم دسته اول را بیشتر می‌کند. در نتیجه، حوزه تولید علم اجتماعی به عرصه توزیع رانتی بدل می‌شود که هدف آن افزایش منابع جناح‌هایی بر ضد جناح‌های دیگر و دستیابی به سلطه تام است.



مداخلات گوناگون میدان سیاست درکنار مسائل متعدد درون میدان علم اجتماعی، این میدان را چندپاره کرده است. اصولاً بازارهای گوناگون (در معنای عام بازار که به مبادلات و روابط میدان علم نیز قابل تعمیم است) در نظم نهادی نامولد و مبتنی بر رانت چندپاره هستند (در مورد میدان اقتصاد رجوع کنید به: تورنل و لین، ۱۹۹۹؛ در خصوص میدان سیاست و بورکراسی رجوع کنید به: به میگدال، ۱۳۹۵؛ فوکویاما، ۱۳۹۷). نحوه ارتباط میدان‌های دانشگاهی و غیردانشگاهی (در دل میدان واحد علوم اجتماعی) تأثیر زیادی بر سازوکارهای تولید علم اجتماعی در ایران دارد. ایجاد میدان‌های آکادمیک و غیر آکادمیک تا حدود زیادی به تفکیک بخش‌های رسمی و غیررسمی در میدان اقتصاد در یک نظم رانته شبیه است و نه تفکیکی مبتنی بر دولتی یا غیردولتی بودن سازمان‌ها در نظم‌های دسترسی باز.

به دلیل کنترل بوروکراتیک و سیاسی بیشتر بر میدان آکادمیک در قیاس با میدان غیر آکادمیک، اولی در پیگیری پروژه‌های تحقیقاتی و پیشگامی در گفتمان‌سازی آزادی عمل کمتری دارد. افزون بر آن محدودیت میدان غیر آکادمیک در دستیابی به انواع سرمایه‌های خاص، که در حوزه آکادمیک سهل‌الوصول‌تراند، باعث می‌شود این میدان به دنبال برجسته‌سازی گفتمان‌هایی باشد که در بخش رسمی امکان تولید کمتری دارد. این امر چندان ربطی به نزدیکی بخش مزبور به «واقعیت‌های جامعه» ندارد، بلکه منطق تمایزیابی و کسب سرمایه در میدان محرک و سائق آن است. هژمون شدن گفتمان‌هایی که عمدتاً توسط میدان غیر آکادمیک نمایندگی می‌شوند، واکنش‌های خاص خود را در بخش آکادمیک نیز به دنبال خواهد داشت: واکنش‌هایی از جنس پذیرش و عمل در ذیل گفتمان‌های ویژه و یا نفی آن‌ها و تلاش جهت هژمون نمودن گفتمان‌های متضاد. همچنین در شرایطی که میدان آکادمیک از امکانات بیشتری برای ورود به میدان دولت و اقتصاد برخوردار است، نوعی جدال میان دو شکل از تحقیقات (نظری و تجربی) با انتساب آنها به دو میدان مزبور (اولی به میدان غیر آکادمیک و دومی به میدان آکادمیک) به وجود می‌آید که تا حد زیادی به منطق تمایز در کلیت میدان علم اجتماعی بازمی‌گردد.



از سوی دیگر، در میدان دانشگاهی، به دلیل سازوکارهای نظارت، ارتقا و کسب سرمایه، اغلب آثار پژوهشی شکل مقاله دارند اما در بخش غیردانشگاهی، به واسطه نبود سازوکارهای فرمال نظارت و ارتقا در بخش دانشگاهی و نیز سختی دسترسی به نشریات اکادمیک، چاپ کتاب مسیر بهتری برای تولید ارزش است. این امر نیز به نوبه خود از یک سو بخش دانشگاهی را نسبت به بخش غیردانشگاهی در وضعیت بسته‌تر و محدودتری قرار می‌دهد و امکان پیوند عمومی آن با جامعه را کاهش می‌دهد و از سوی دیگر امکان گفتمان‌سازی در عرصه‌های مختلف را برای بخش دوم بیشتر می‌کند. همین مسئله، میدان اکادمیک را از جهات فراوان دنباله‌رو میدان دیگر قرار می‌دهد. خیل عظیم جایگاه‌هایی که بدون منطق علمی و صرفاً به منظور توزیع رانت ایجاد می‌شوند در کنار افرادی که بدون برخورداری از سرمایه‌های مشروع در میدان، جایگاه‌ها را اشغال می‌کنند و در کنار آن حذف جایگاه‌ها و افراد مرتبط با میدان، به نوعی از طرد منجر شده است که پیامد آن خروج بخش مهمی از نیروهای کارآمد از میدان دانشگاهی (و حتی غیردانشگاهی) است. این مسئله نیز نوع دیگری از چندپارگی را مشخصاً در میدان اکادمیک به وجود می‌آورد. حضور افرادی که صرفاً به واسطه رانت وارد میدان شده‌اند در کنار کسانی که بهره‌ای از سرمایه‌های خاص میدان دارند، امکان تبادل‌ات علمی را شدیداً محدود کرده است و در عین حال انگیزه کار مولد در محدوده قواعد میدان را از میان برده است. این بی‌انگیزگی در مورد نیروهای کارآمد و مستعد شدیدتر است.

انفجار دانشگاه‌ها و رشته‌های دانشگاهی در حوزه علوم اجتماعی (که خود بخشی از فرایندهای توزیع رانت میان اعضای ائتلاف مسلط بوده است) نیز به این چندپارگی افزوده است. چرا که افراد بسیاری را بدون داشتن حتی کمترین شایستگی‌ها به میدان وارد نموده است. در ساحت قوانین و استانداردها نیز شاهد چندپارگی هستیم. چنانکه در میدان دانشگاهی چندین استاندارد وجود دارد که گاه حتی در تضاد با هم قرار می‌گیرند. تقابل گفتمانی حوزه علمیه و دانشگاه نیز که با برآمدن دولت روحانیون در ایران ابعادی ویژه پیدا کرد، و اتکای هسته سخت دولت جمهوری اسلامی بر بخشی از نیروهای حوزوی، حتی قانون‌گذاری در این میدان را به عامل تضعیف نهادها بدل نموده است.





در مجموع وجود انواع سهمیه‌های جذب (برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و دانشجویان)، مداخله مستقیم در تعیین جایگاه افراد، تحمیل افرادی غیرمرتبط با میدان برای بهره‌گیری از رانت‌های توزیع شده در قالب سرمایه فرهنگی نهادی (مدیران دولت، نظامیان، حوزویان، ...)، کنترل محتوای دانش تولید شده و حتی تعیین قواعد از سوی افرادی که کمترین قربت را با میدان علم اجتماعی دارند، میدان آکادمیک را تا حد زیادی تحت سلطه میدان سیاست قرار داده، آن را چندپاره نموده و امکان نهادمندی و ایجاد رویه‌های پایدار را از آن سلب نموده است. وجود رانت‌ها در میدان غیر آکادمیک نیز با کم‌وکیف متفاوت مشهود است. اما آزادی نسبی در این بخش، امکانات آن را برای دستیابی به تعریفی از «علم اصیل» افزایش می‌دهد و راه را برای ایجاد منطق بنیادین میدان و مشروعیت بخشی به انواع سرمایه‌ها باز می‌کند. اگرچه بخش غیردانشگاهی که از بسیاری از معیارهای دانشگاهی تبعیت نمی‌کند به لحاظ منطقی می‌تواند خلأ موجود در بخش دانشگاهی را مرتفع سازد، اما در عمل تأثیرپذیری این بخش از قواعد، کنترل‌ها و نظارت‌های میدان سیاست به علاوه انواع روابط پیچیده میان بخش‌های دانشگاهی و غیردانشگاهی، آن را نیز به پایه دیگری برای نانهادمندی بدل نموده است. ضمن آنکه محدودیت بخش غیردانشگاهی در دسترسی به میدان دولت و منابع مادی و سازمانی آن، می‌تواند پیوند دانش تولیدشده در این بخش را با مسائل انضمامی میدان‌های مختلف کاهش دهد.

لازم به ذکر است که میدان سیاست در بسیاری از زمینه‌ها مداخله مستقیم ندارد. مداخلات کلی میدان سیاست از طریق توزیع رانت و برهم‌زدن قواعد میدان علم، شرایطی را بر میدان علم اجتماعی حاکم می‌کند که در بسیاری از موارد، بدون مداخله مستقیم نیروهای سیاسی و یا حتی در مواردی بدون خواست جناح‌های ائتلاف مسلط، رویه‌های نامولد را بر آن حاکم می‌گرداند.

اما این محدودیت و یک‌طرفه بودن، تنها در ارتباط میدان آکادمیک با میدان سیاست دیده نمی‌شود. بلکه این یک‌سویتی و ارتباط محدود و یک‌طرفه با خرده‌میدان‌های

مختلف در میدان‌های اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی، از همان آغاز، امنیت شغلی و اقتصادی را به معضلی کلیدی برای پژوهشگران این حوزه بدل می‌سازد. در این شرایط، بقای در میدان و به دست آوردن یک شغل دانشگاهی، از معدود امکانات قابل اتکاست که سرمایه فرهنگی و اقتصادی را در یک جایگاه جمع می‌کند. این در حالی است که ظرفیت‌های مربوطه بسیار محدود هستند و دستیابی به آنها نیز نیازمند بهره‌مندی از رانت یا «شبکه‌های پشتیبان» است. این معضل نیز امکان ایجاد پژوهش‌های گسترده، طولانی و ماندگار را تا حد زیادی کاهش می‌دهد.

یکی از مهم‌ترین عواملی که «مقیاس» بازارها در میدان را شدیداً کم کرده و بدین طریق رانت‌های مولد را تقلیل داده و میزان رانت‌های نامولد را به شدت افزایش می‌دهد، نفس زبان است. با توجه به محدودیت زبان فارسی، ضعف در یادگیری زبان‌های خارجی و نیز انواع محدودیت‌ها بر توسعه روابط با کشورهای منطقه و جهان، که به‌طور کامل ریشه در ویژگی‌ها و مطالبات میدان سیاست دارد، امکان دستیابی به «صرفه‌های مقیاس پژوهشی» برای کنشگران این حوزه از بین رفته است. حتی شرکت در همایش‌های بین‌المللی و چاپ مقالات و کتب به زبان‌های دیگر نیز به جز در معدودی از موارد، نه تنها عامل پیوند اجتماعات علمی داخل و خارج از کشور نبوده است بلکه خود به رانتی برای افراد و گروه‌های مختلف بدل شده و یا در بهترین حالت، به پروژه‌های شخصی و محدود افرادی مربوط است که از پیوند چندان وثیقی با میدان علم اجتماعی برخوردار نیستند یا به هر دلیلی پروژه خود را در فضای داخل، عمومی نمی‌کنند و توسعه نمی‌دهند. منابع چنین پیوندهای محدودی نیز عمدتاً در اختیار دانشگاهیان قرار دارد و به همین دلیل است که فضاها و غیردانشگاهی که بیش از فضای دانشگاهی قادرند از این محدودیت‌ها رهایی یابند اغلب از چنین منابعی بی‌بهره‌اند؛ فرصت‌های مطالعاتی یا فرصت چاپ مقالات در نشریات دانشگاهی برای آن‌ها بسیار محدود است و این امر سبب می‌شود بخش غیردانشگاهی حتی بیش از بخش آکادمیک به نوعی «حصر در میدان» دچار شود.



از سوی دیگر پیوندهای ضعیف با دیاسپورای علمی خارج از کشور در این حوزه سبب می‌شود که نه اعضای این دیاسپورا با مسائل انضمامی کشور به نحو درست مواجه شوند و نه بازیگران میدان در داخل کشور بتوانند از ذخیره دانش آنها برخوردار شوند. این مسئله که متأثر از جهت‌گیری‌های کاملاً سیاسی بخشی از ائتلاف مسلط است، نه تنها به ضعف هر دو سو منجر شده است، بلکه تنها مسیر پیوند بین این دو جریان موازی در داخل و خارج از کشور را کپی‌های دست‌چندم آثار دیاسپورا در داخل و استفاده‌ابزاری از افراد داخل کشور برای جمع‌آوری داده برای کسانی که در خارج به سر می‌برند قرار داده است. همچنین اجماع گسترده‌ای وجود دارد که در صورت وجود شبکه گسترده پشتیبان، چاپ مقالات خارجی فاقد استاندارد، امری آسان است که البته تأثیری بر توسعه میدان علم و یا حتی شناخته‌شدن نویسندگان در اجتماعات علمی خارج از کشور ندارد. چاپ گسترده مقالات نویسندگان داخل کشور در بعضی از مجلات خاص در دوره‌های زمانی مشخص و یا ترتیب نویسندگانی که نام آن‌ها در چندین مقاله مشترک در مجلات خارجی ذکر شده، خود نمایانگر وجود شبکه‌هایی است که به تدوین و چاپ این مقالات یاری می‌رسانند بی‌آنکه مبانی و استانداردهای علمی را رعایت کنند. در مجموع، بسته‌بودن میدان به روی سایر میدان‌ها و مسیرهای عمدتاً محدود، یک‌طرفه و نامولد (که مبتنی بر استانداردهای پذیرفته شده میدان علم نیستند) برای ارتباط میدان علم اجتماعی با سایر میدان‌ها، به درخودبستگی و کاهش مقیاس‌های تولیدی و بالتبع تضعیف میدان منجر می‌شود.

از حیث سرمایه بازیگران میدان نیز شاهدیم که نه تنها افراد وارد شده به این حوزه از حجم و ترکیب بالا و مناسبی از انواع سرمایه برخوردار نیستند، بلکه تحصیل یا پژوهش در این حوزه نیز مسیر مطمئنی برای دستیابی به انواع سرمایه و ارتقای جایگاه طبقاتی مهیا نمی‌سازد. به دلیل درخودبستگی میدان و وجود استانداردهای چندگانه و انواع رانت، به ویژه امکان تبدیل سرمایه‌های فرهنگی و نمادین به سرمایه‌های اقتصادی پایین است. این امر مسیرهای کار مولد را از میان برده و فرایندهای رانتی را تشدید نموده است. در این شرایط اغلب پژوهشگران به ویژه در دانشگاه‌ها، از شبکه‌سازی برای افزایش سرمایه و



ارتقای جایگاه بهره‌م‌برند. انواع طرح‌های سازمانی و شبکه‌های دانشگاهی - بوروکراتیکی که هم‌زمان پژوهشگران و بوروکرات‌های سازمان‌های عمدتاً دولتی را از انواع سرمایه‌ها برخوردار می‌سازد، شاهدی بر این مدعا است. ایجاد تیپ‌هایی نظیر «کارچاق‌کن‌های پژوهشی» که طیف گسترده‌ای از کارمندان ادارات تا دانشجویان و اعضای هیئت علمی و پژوهشگران غیردانشگاهی را دربرمی‌گیرد، از پیامدهای ایجاد چنین شبکه‌هایی است. بسیاری از پژوهش‌های این حوزه نه حاصل دغدغه پژوهشگران بلکه حاصل اتصال به این شبکه‌ها و اخذ این دسته طرح‌هاست. این طرح‌ها خود به عنوان رانت‌هایی ارائه می‌شوند که افراد برخوردار از سرمایه اجتماعی یا نمادین به آنها دسترسی دارند و برخورداری از انواع سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، نمادین و اجتماعی را نیز در پی خواهند داشت.

با این حال چنین پژوهش‌هایی نه به برنامه‌های تحقیقاتی علمی منجر می‌شوند و نه ارتباط میدان علوم اجتماعی با سایر میدان‌ها را تسهیل می‌نمایند. همچنین بسیاری از کسانی که این طرح‌ها را در واقع انجام می‌دهند از مواهب مادی و معنوی آن بی‌بهره‌اند. همین مسئله تخصیص غیرعادلانه پاداش‌ها و مزایا، به جای آنکه شبکه‌های پژوهشی را تقویت کند به کاهش انگیزه برای ایجاد این شبکه‌ها یا عضویت در آنها منجر می‌شود. در بسیاری از موارد به منظور «حفظ بازار انحصاری»، این پژوهش‌ها حتی در اجتماع علمی معرفی نمی‌شوند. افرادی که در این شبکه‌ها فعالیت می‌کنند عملاً منابع لازم برای پروژه‌های تحقیقاتی علمی را «می‌ربایند» اما همین امر در مواردی اعتبار آنها را در میدان کاهش می‌دهد و به افزایش شکاف میان این پژوهش‌ها با پژوهش‌های «علمی» منجر می‌شود. وجود این نوع پروژه‌ها و گستردگی و تنوع عجیب مقالات و کتاب‌هایی که توسط پژوهشگران نوشته می‌شود، اما نمایانگر هیچ خط‌سیر فکری یا حتی حوزه پژوهشی مشخصی نیستند؛ و همچنین، تعداد زیاد آثاری که از دل پایان‌نامه‌های دانشجویی یا پروژه‌های سازمانی بیرون می‌آیند و اغلب بدون مشارکت اعضای هیئت علمی نگاشته می‌شوند و به‌ناگزیر اسم اساتید راهنما و مشاور، بدون هیچ سهمی در نگارش، را بر خود



دارند، به ایجاد زنجیره‌های ارزش کم‌عمق منجر می‌شوند و در نهایت به «اقتصاد کثیفی» دامن می‌زنند که در آن سرمایه زیادی به بهای کاهش ظرفیت‌های میدان تولید می‌شود.

وجود انواع واژگان و نظریات لوکس و بی‌ارتباط با موقعیت و معرفی انواع «برندها» در قالب نظریه‌ها، کتاب‌ها و متفکران که هر از گاهی به مُدی در اجتماع علمی بدل می‌شوند و موجی موقت را ایجاد می‌کنند، از مظاهر چنین اقتصاد کثیفی است. در چنین وضعیتی آنچه مرتون «اثر متی»^۱ می‌خواند به قاعده‌ای کلیدی در میدان بدل می‌شود: ارجاع بیشتر به کسی که ارجاعات بسیاری به او وجود دارد (کنوبلاخ، ۱۳۹۰). اما درون نظمی رانتی، ماهیت محل ارجاع، در دل فرایندهای ارجاع گم می‌شود و بدین ترتیب عناوین، الفاظ و افرادی با کمترین میزان توان آکادمیک به جای توانمندی‌های علمی، وسعت و دقت نظر و تجربیات عمیق اجرایی که قابلیت ترجمه به زبان نظری داشته باشند می‌نشینند. بدین ترتیب پاداش‌ها به کار مولد اختصاص نمی‌یابند، سرسپردگی به قاعده میدان سیاست و یا اتکا بر شبکه‌های مزیت می‌تواند پاداش ایجاد کند و نظام نامتناسب تخصیص پاداش‌های مادی و غیرمادی انگیزه افراد را برای انجام کار مولد کم می‌کند. تا جایی که در موارد معدودی که چنین پروژه‌هایی ایجاد می‌شوند، صرفاً اخلاقیات و انگیزه‌های فردی پشتیبان آن‌هاست.

در دل این نظم دسترسی محدود، تعیین جایگاه‌ها نیز تاحدزیادی به واسطه مداخلات میدان سیاست و ائتلاف مسلط صورت می‌گیرد، بنابراین، قرار گرفتن افراد در جایگاه‌ها، «لزوماً» ارتباطی با حجم سرمایه‌های مشروع آن‌ها در میدان ندارد. ماهیت چنین نظمی اقتضا می‌کند که نه تنها بسیاری از تصمیم‌سازان و قاعده‌گذاران از سرمایه مشروع در میدان تهی باشند، بلکه حتی در تقابل با نظم میدان و سازوکارهای تولید ارزش در آن قرار گیرند. در این شرایط، جایگاه در میدان دانشگاهی به ویژه در بخش رسمی، به طرز عجیبی با جهت‌گیری منفی نسبت به قواعد میدان نسبت مستقیم دارد. افرادی که از جایگاه واقعی خود باخبراند، از جایگاه رانتی خود برای تخریب و حتی تحقیر قواعد و کسانی که به آن

1. The Matthew Effect



قواعد پایبند هستند استفاده می‌کنند. چرا که یا از بی‌بهره بودن خود از سرمایه‌های مشروع در میدان مطلع هستند و هویت خود را در تقابل با آن تعریف می‌کنند و یا اساساً خود را نه در پیوند با منطق آن، بلکه در پیوند با امنیت و بقای ائتلاف مسلط تعریف نموده‌اند و هر نوع ناهمخوانی با این منطق را به معضلی امنیتی بدل می‌سازند. این مسئله، «امنیتی‌سازی» را به چالشی اساسی برای تمامی بازیگران بدل می‌سازد. بدین ترتیب، در شرایطی که علوم اجتماعی نیازمند مداخله جدی در عرصه عمومی است، خواست میدان سیاست، بیش از تحلیل دقیق وقایع، وفاداری به چارچوب سیاسی و ایدئولوژیک است.

نامانی اقتصادی، سیاسی و سازمانی در میدان، وجود امنیت را به یکی از وجوه اصلی سازنده آن بدل می‌کند. به نحوی که هر نوع تحول در این حوزه، به تحول در فرایندهای امنیتی‌سازی بستگی دارد. نفس بقای افراد در میدان دانشگاهی تا حدود زیادی به سازوکارهایی بستگی دارد که با منطق بنیادین و کارایی آن در تضاد قرار می‌گیرند. رقابت بر سر تسخیر جایگاه‌ها نیز که با هر دور چرخش تعارض‌آمیز، خشن و محدود نخبگان در ائتلاف مسلط وجوه خطرناک‌تری پیدا می‌کند، امنیت افراد را در میدان علم بیشتر به چالش می‌کشد. این امر سبب می‌شود فرایندهای «امنیتی‌سازی» که به صورت مداوم تشدید می‌شوند، گستره مسائلی را که اعضای میدان از ورود به آنها منع می‌شوند افزایش دهند. در چنین شرایطی مواجهه مستقیم با میدان‌های مختلف و ارائه تحلیل در مورد مسائل «چالش‌برانگیز» می‌تواند افراد را در تقابل جدی با میدان سیاست قرار دهد. این موضوع نه تنها جایگاه افراد در میدان آکادمیک را به چالش می‌کشد و یا از آغاز اجازه ورود به چنین بخشی را نمی‌دهد، بلکه در میدان پژوهشی خارج از دانشگاه نیز امکانات دستیابی به سرمایه‌های اقتصادی را محدود می‌کند و برای افراد انواع نامانی ایجاد می‌کند. این امر با وجود بحران‌های اقتصادی یک دهه اخیر، بسیاری از افراد را وادار می‌کند، در جست‌وجوی حاشیه امن، از هرگونه مداخله در مسائل سیاسی و حتی اقتصادی و اجتماعی بپرهیزند و «مسیرهای بی‌خطر» را برای دستیابی به انواع سرمایه دنبال نمایند. این روندها در بسیاری موارد در تقابل با توسعه توان تحلیل تجربی و نظری و ایجاد



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۷۲

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پیاپی ۷۰

برنامه‌های پژوهشی بلند مدت (که تنها در سایه امنیت ایجاد می‌شوند) قرار می‌گیرند. بدین ترتیب اتکا بر روندهای صوری^۱ سازمانی (مقاله‌سازی، افزایش تعداد پایان‌نامه‌ها، اخذ پروژه‌های سازمانی، قرارگرفتن در پست‌های اداری دانشگاهی و پژوهشی،...) مسیر جایگزین مناسب‌تری برای ارتقا در ضمن بهره‌مندی از امنیت است. امری که به «اداری‌سازی» میدان علم منجر می‌شود و پروژه‌های تحقیقاتی علمی را به پروژه‌های اداری بدل می‌نماید. همین مسئله، دو روند رو به گسترش در عرصه‌های اکادمیک را توضیح می‌دهد: آموزش‌گرایی به جای پژوهش‌گرایی و اخذ دروس بی‌خطر.

در این بین، استراتژی جمعی دستیابی به «امنیت پایه»، ایجاد «شبکه‌های پشتیبانی» است که افراد را در مقابل ناامنی‌های سیاسی، اقتصادی و حتی سازمانی حفاظت کنند. این شبکه‌ها در نظم نامولد دسترسی محدود، ضرورتاً در قالب «شبکه‌های توزیع رانت» ایجاد می‌شوند و به همین دلیل سرمایه اجتماعی منفی و مخرب این شبکه‌ها از گسترش و گشودگی آن‌ها (و سایر شبکه‌های مرتبط) جلوگیری می‌کند. تأکید بعضی از مصاحبه‌شوندگان بر نبود «نقدهای سازنده» و یا وجود «مناسک تمجید و تکریم» به جای گفت‌وگوهای انتقادی از همین مسئله ناشی می‌شود. در بسیاری از موارد امتیاز فرد، ناشی از اتصال او به شبکه‌های پشتیبان خاص است و نه دانش یا ایده‌های خاص یا برنامه پژوهشی که در دل آن کار می‌کند. در نتیجه، این شبکه‌ها هستند که جایگاه‌ها را تعیین و تأیید می‌کنند. قبیله‌گرایی ناشی از سرمایه‌های اجتماعی مخرب این شبکه‌ها از طریق انواع رسانه‌ها، سازمان‌ها و شبکه‌های درون و بیرون میدان، دو میدان دانشگاهی و غیردانشگاهی را به یکدیگر پیوند می‌دهد. اما چنین پیوندی کمتر به توسعه برنامه‌های پژوهشی در هر دو بخش یاری می‌رساند، بلکه صرفاً موجب تقویت شبکه‌ها می‌شود.

بدین ترتیب بخش اعظم سرمایه تولیدشده در میدان، نه از راه تمرکز طولانی بر توسعه روابط اجتماعی و جذب منابع مالی برای پروژه‌های تحقیقاتی علمی، بلکه از طریق ایجاد شبکه‌هایی خلق می‌شود که گستره‌ای وسیع و کم‌عمق از طرح‌های اجرایی برای ادارات،



پایان‌نامه‌ها، مقالات، کتب و سایر مسیرها را به‌عنوان منابع صوری کسب و ارتقای جایگاه فراهم می‌آورند و در عین حال در مقابل مداخلات گسترده میدان سیاست از اعضای خود حمایت می‌کنند. بی‌دلیل نیست که چنین شبکه‌هایی بیش از آنکه بر پروژه‌های علمی بازیگران بنا شده باشند، بر وابستگی‌های سیاسی و جناحی آنها استوارند. قدرت این شبکه‌ها گاه حتی به برآمدن دانشکده‌ها، رشته‌ها، گروه‌ها و پژوهشکده‌هایی منجر می‌شود که قرار است طیف ناهمگونی از افراد با تحصیلات متفاوت را در کنار هم جای دهد و آنان را از رانت دولتی برخوردار سازد. سازمان‌هایی که با این مکانیزم ایجاد می‌شوند نه دستور کار مشخصی دارند و نه حتی منابع علمی معلومی. با این وجود از امکان قانونی جذب و آموزش دانشجویانی برخوردارند که گاه حتی فقط یک مقطع (اغلب کارشناسی ارشد) را در یک رشته یا گرایش خاص می‌گذرانند، بی‌آنکه مدرک تحصیلی آنها ارتباط خاصی با دوره‌های تحصیلی پیشین و پسین آنها داشته باشد. گاه در خارج از مرزهای این کشور نمی‌توان گرایش یا رشته‌ای با عنوان مربوطه پیدا کرد و این مسئله کار فارغ‌التحصیلان آن‌ها را سخت‌تر می‌کند. حتی اساتید این رشته‌ها نیز نمی‌دانند که قرار است چه چیزی را با چه هدفی تدریس کنند. آن‌ها فقط آمده‌اند تا از رانتی برخوردار باشند که اگر به آنان اختصاص نیابد نصیب دیگرانی در شبکه‌های پشتیبان رقیب خواهد شد.

اما وضعیت سرمایه‌ها و جایگاه‌ها و مسیرهای دسترسی در میدان، پیوندی وثیق با عادت‌واره‌های بازیگران دارند و از آن جدا نیستند. عادت‌واره‌ها به مثابه «ساختارهای ساختاریافته‌ای» که با حضور پایدار در موقعیت‌های برخوردار از حجم و ترکیب سرمایه‌های خاص شکل می‌گیرند، به‌نوبه خود همچون «ساختارهای ساخت‌دهنده» عمل می‌کنند و به «رفتارهای روال‌مند» منجر می‌شوند. چنانکه دیدیم، «شورشی نامیدن دانشجویان حوزه علوم اجتماعی» و انتساب روحیه «انقلابی» به محتوای «انتقادی» دروس آنها، بدون استفاده از «واسطه‌های تحلیلی» میدان و عادت‌واره صورت می‌گیرد. باین حال باید در کاربرد مضامین محتاط بود. «اندیشه انتقادی» ضرورتاً به اندیشه مکاتب و یا جریان‌های خاص فکری اطلاق نمی‌شود. اندیشه‌ای که در یک مختصات تاریخی وجه انتقادی دارد،



می تواند در مختصات دیگری وجهی محافظه کار بیابد. در عین حال اگر چه جایگاه های طبقاتی، قومی، مذهبی و ... امکان پذیرش مجموعه ای از ایده ها را افزایش می دهند، اما بدون وساطت میدان و عادت واره ها نمی توان ساز و کارهای ارتباطی را به درستی روشن نمود. عادت واره های ایجاد شده در میدان های مختلف اغلب مسیری برای ایجاد رفتارهای روال مند در میدان های دیگر ایجاد می کنند. بسیاری از عادت واره های بر آمده از زیستن در موقعیت های مختلف، افراد وارد شده به این میدان را اسیر توانش های زبانی پایین، رویکردهای غیر تحلیلی، گفت و گوناپذیری و رویکردهای غیر نقادانه می سازد. پذیرش بی چون و چرای دیدگاه هایی که «انتقادی» خوانده می شوند در بسیاری از موارد ارتباطی با محتوای این دیدگاه ها (که در مختصات تاریخی موجود وجوه غیر انتقادی فراوانی دارند) ندارد؛ بلکه با عادت واره هایی مرتبط است که هر آن چه به ذهن نزدیک باشد را، به واسطه سوگیری های تأییدیِ ذهن، تا حد امری مقدس بالا برده و ستایش می کند. در چنین شرایطی هر اندازه اساتید دانشگاه به ورطه محافظه کاری سقوط می کنند، پژوهشگران غیر آکادمیک و خیل عظیم دانشجویان به ویژه در دوره های پایین تر تحصیلی می توانند نظرات و رفتارهایی بروز دهند که شورشی یا انتقادی خوانده می شوند، بی آن که ارتباط مستقیمی با پایگاه اجتماعی و اقتصادی این افراد داشته باشند؛ چرا که همین افراد در میدان دیگری به واسطه عادت واره های خاص خود می توانند رفتاری کاملاً متضاد بروز دهند.

نظام احساسات نیز به تقویت این ساز و کارها یاری می رساند. به خصوص دانشجویان به عنوان یکی از پایه های اصلی باز تولید این علوم در اغلب موارد حتی به رشته های تحصیلی خود علاقمند نیز نیستند. نه علاقه ای وجود دارد و نه وعده مهارت آموزی برای تبدیل به سرمایه اقتصادی. این امر آن ها را بیشتر مستعد پذیرش استانداردهای غیر علمی می سازد. به ویژه روابط عاطفی با یک فرد دانشگاهی می تواند افراد دیگر را مطیع نظرات او سازد، بی آنکه این نظرات حتی به خوبی درک شده باشند. سایر اعضای اجتماعات علمی نیز عمدتاً در قالب حلقه های دوستی یا منفعت گرد می آیند و از همین روست که ایجاد شبکه های گسترده پژوهشی با اتکا بر روابط درون میدان چندان قابل انتظار نیست.



پیش‌تر در خصوص تفکیک میدان‌ها (در معنای وسیع‌تر خرده‌میدان‌ها)ی آکادمیک و غیر آکادمیک و تضاد گفتمانی و سازوکارهای تابعیت بخش آکادمیک از غیر آکادمیک صحبت کردیم. به ویژه در زمینه نوع تولیدات (مقاله یا کتاب) توضیح دادیم که سازوکارهای پیشروی و پیروی هر بخش چگونه به وجود می‌آیند. با این حال، مطابق مستندات تحقیق حاضر، می‌توان گفت کتب تألیفی و ترجمه‌ای نگارش‌یافته در میدان غیر آکادمیک نیز زنجیره‌های ارزشی را ایجاد می‌کنند که بعضی از مصاحبه‌شوندگان، از آن‌ها در قالب مضامین «لوکس فروشی»، «بنجل فروشی»، «همه‌چیز فروشی»، «همه‌چیزدانی»، «مدگرایی»، «دلالی ترجمه‌ای»، و... یاد می‌کنند؛ نوعی از «مصرف تظاهری» و «واژگان، مفاهیم، متفکران و مکاتب فکری که در بسیاری از موارد خود به ایجاد میدان بسته‌ای یاری می‌رسانند که جهان گفتمانی خاص خود را در قطع پیوند با جهان‌های گفتمانی دیگر بر می‌سازند. مسائلی که سال‌ها ذهن پژوهشگران را به خود مشغول می‌کنند، بی‌آنکه حل آن‌ها کمکی به درک مختصات تاریخی وضعیت کند، و واژگانی که امروز مُد می‌شوند و فردا جای خود را به مُدهای دیگری می‌دهند، بی‌آن‌که به شیوه‌ای انتقادی در سنت‌های نظری مشخص بسط یابند. پیامد این وضع شکلی از مناسک‌گرایی است که خود را در تمامی رخدادهای دانشگاهی و غیردانشگاهی مربوطه نشان می‌دهد. همایش‌ها، مناظره‌ها، سخنرانی‌ها و نشست‌های علمی، با وجود تمام آثار مثبتی که دارند، فرمالیسم و سطحیت را عمق می‌بخشند. توسعه فرهنگ شفاهی، همه‌چیزدانی، از شاخه‌ای به شاخه دیگر پریدن، مواجهه سطحی با خیل عظیمی از موضوعات به جای تمرکز بر حوزه‌ها و موضوعات مشخص، فقدان پژوهش‌های دامنه‌دار، عمیق و معتبر و در مجموع قراردادن «مدهای علمی» به جای تعمیق «سنت‌های نظری» (که می‌توان آن را نوعی از مدگرایی دانشگاهی خواند)، از مظاهر و پیامدها و هم‌زمان علل منفی این شکل از مناسک‌گرایی است. انرژی‌های عاطفی برآمده از چنین مناسکی، لازمهٔ تداوم میدان هستند اما نوع این انرژی‌های عاطفی می‌تواند به انحراف میدان از قواعد خود منجر شود.^۱



۱. هرچند مناسک عامل اصلی تداوم هر میدانی است، اما مناسک‌گرایی و محوریت شکل به جای کارکرد می‌تواند به انحراف میدان از قواعد مطلوب خود منجر شود.

در پیوند با همین مناسک‌گرایی و مسائل مربوط به نظام عواطف و توانش‌های فرهنگی - زبانی در میدان است که «سلبریتی‌های دانشگاهی» زاده می‌شوند. سازوکارهای تولید مشاهیر در جهان جدید پیچیده و چندوجهی است؛ با این وجود، شهرت را می‌توان دالی تهی دانست که مدلول‌های نامتعیین خویش را ایجاد می‌کند. به‌طور مشخص در میدان علم اجتماعی، ایده‌ها (به‌عنوان محور و ماهیت میدان) نیستند که مشاهیر را به وجود می‌آورند، بلکه این چهره‌های مشهور هستند که صاحب ایده نمایانده می‌شوند یا ایده‌های آن‌ها، هر چه که باشد، جدی گرفته می‌شود. در واقع، افراد اول مشهور می‌شوند و بعد دیگران (در داخل یا بیرون از میدان) به دنبال شناخت ایده‌های آن‌ها می‌روند و شاید هرگز چنین تلاشی را نیز انجام ندهند: مشهور صرفاً مشهور است با ایده یا بدون آن.

با توجه به سازوکارهای مطروحه، عجیب نیست که تأیید افراد در میدان دانشگاهی (و حتی غیردانشگاهی) علوم اجتماعی نیز، بیش از آن‌که بر قواعد مورد پذیرش در میدان استوار باشد، بر تأیید میدان سیاست یا برخورداری از سرمایه‌های غیرمشروع در میدان متکی است. این مسئله سبب می‌شود که بسیاری از سازوکارهای کسب اعتبار ارتباط چندانی با توان علمی افراد نداشته باشد. از همان آغاز ورود به میدان، فرایندهای تأیید غیرمعتبر، تعیین می‌کنند که آیا افراد شایسته ورود به آن هستند یا خیر. این فرایندها در مواردی آن‌چنان قوی هستند که حتی حضور یا غیاب افراد در میدان را نیز تعیین می‌کنند. این در حالی است که سازوکارهای چنین تأییدی دقیقاً به دلیل نوع بازتولید میدان، اغلب مشروعیت چندانی از نظر بازیگران میدان ندارد. در چنین شرایطی، تأییدشدن چند وجه دارد؛ از منظر میدان سیاست تأیید مستلزم سکوت در باب خط قرمزهای سیاسی و تابوهای میدان سیاست است. درون میدان علم نیز تأیید اغلب به واسطه لایه‌هایی از اجتماع علمی صورت می‌گیرد که از صلاحیت لازم برخوردار نیستند. در این وضعیت کمتر مناسکی دیده می‌شود که طی آن استادی برجسته و مدیر یک پروژه تحقیقاتی علمی، شاگردان کارآمد خود را که به تداوم این پروژه یاری می‌رسانند، به دیگران معرفی نماید. تأیید در چنین میدانی، سازوکارها و حتی معانی دیگری دارد.



مجموعه سازوکارهایی که شرح داده شد در وجه سازمانی به ایجاد «قیف‌های وارونه‌ای» منجر شده‌اند که مطابق آن‌ها تخصص‌یابی و تمایز‌یابی به درستی شکل نمی‌گیرد بلکه جایگاه‌های میدان در اختیار افرادی بی‌بهره از سرمایه‌های لازم قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، تراکم تخصص‌یابی از طریق برنامه‌های پژوهشی به برآمدن جایگاه‌های جدید نمی‌انجامد بلکه جایگاه‌هایی از بیرون ایجاد می‌شوند و در اختیار افرادی قرار می‌گیرند که ممکن است هرگز تخصص کافی پیدا نکنند. این مسئله باعث به وجود آمدن «ظرفیت‌های خالی» شده است که تهی شدن میدان از استانداردهای خاص خود را تقویت می‌نماید. وجود صندلی‌های خالی در دانشگاه‌ها یا انفجار نظریاتی که به ویژه ابتدا در میدان غیر دانشگاهی و سپس دانشگاهی مدتی به «مد» تبدیل می‌شوند و ظرفیت میدان‌ها را به خود مشغول می‌دارند و بدون اینکه در دل هیچ سنت پژوهشی ادامه پیدا کنند رها و حتی فراموش می‌شوند، از جمله مظاهر این ظرفیت‌های خالی هستند.

همین وضعیت سازمانی در چارچوب محدودیت گردش نخبگان نیز به «دام متوسطی» منجر می‌شود که مطابق آن افرادی که از سطح متوسط بالاتر باشند یا به سیستم وارد نمی‌شوند، یا در آن دوام نمی‌آورند، و یا تأثیر چندانی بر آن نخواهند داشت. این امر در کنار سایر امور توضیح داده شده، به نوعی از اداری شدن روندهای تحقیقاتی و علمی منجر می‌شود. از جمله جنبه‌های این مسئله، دروتابیدگی میدان دانشگاهی است. امری که با پیچیده شدن سازوکارها و قواعد دسترسی بدون افزایش بهره‌وری یا توسعه همراه است و در نتیجه آن، انواع سازوکارهای مبتنی بر تقلید طوطی‌وار (اندروز، پریچت و وولکاک، ۱۳۹۸)، مصرف تظاهری و نمایشگری می‌تواند جایگاه افرادی را که هم‌زمان به دنبال کسب وجهه علمی در میدان آکادمیک هستند، بدون به چالش کشیدن امنیت آن‌ها ارتقا دهد. بنابراین، رادیکال‌ترین نظریات با عنوان نظریات «انتقادی» به کار گرفته می‌شوند اما از فرایندهای نقادی خبری نیست. همچنین اداری شدن گسترده فضای پژوهش در میدان آکادمیک، اثر چند شاخگی قاعده‌گذاران و حوزه‌های اجرایی و نظارتی را افزایش می‌دهد.



این پراکندگی و چندشاخگی که ویژگی اساسی دولت و دم‌دستگاه دولتی در تمامی میدان‌ها در اکثر جوامع توسعه‌نیافته است (میگدال^۱، ۱۳۹۵) مبتنی بر توزیع رانتی است که بدون هیچ وجه توسعه‌ای، صرفاً وضع موجود را حفظ می‌کند. بهترین دستاورد این وضع، وقوع کمترین خشونت همراه با حذف و طرد از میدان است؛ امری که تنها در کوتاه‌مدت می‌تواند به حفظ وضع موجود منجر شود و در بلندمدت، نتیجه همان درون‌تاییدگی خواهد بود. در نتیجه این فرایندها، تغییر قواعد و استانداردها به نفع رویه‌های غیرمرتبط با میدان علم آن‌چنان شدید است که مانع نهادمندی میدان و ایجاد سازوکارهای مبتنی بر کارایی و توسعه است.

۶. جمع‌بندی و مباحث پایانی

چارلز رایت میلز، نظریه‌کلان و تجربه‌گرایی انتزاعی را موانعی عظیم در راه تحقیقات اجتماعی و مواجهه با واقعیت‌های تاریخی در جامعه‌شناسی آمریکا می‌داند (میلز^۲، ۱۳۸۹). می‌توان علوم اجتماعی در ایران، به ویژه جامعه‌شناسی، را نیز تحت سیطره این جریان‌ها دانست. خیل عظیم تحقیقات آماری که معمولاً مجموعه گسترده‌ای از نظریات بی‌ربط را با هم می‌آمیزند، فرضیه‌سازی می‌کنند و بدون پشتوانه نظری به تأیید یا رد آن‌ها می‌پردازند، بی‌آن‌که در مسیر تکمیل پروژه‌های نظری خاص باشند، مکمل (و نه برخلاف ظاهر در تضاد با) فوران واژگان لوکس برآمده از نظریات کلان هستند؛ نظریاتی که بدون اتکا بر شواهد تجربی و مستندات میدانی، کارایی چندانی در توضیح مختصات تاریخی وضعیت ایران ندارند. نتیجه در هر حال «تورم نظری و رکود عملی» خواهد بود. با این حال چنین وضعیتی بیش از آن‌که «برآیند» جریان‌های خاص یا ذات علوم اجتماعی باشد و یا از گفتمانی ویژه در این علوم «ناشی شده باشد» و یا «محصول» جدال سنت و مدرنیته یا هجوم امپریالیسم، غرب‌زدگی، نتولیرالیسم یا کالایی‌شدن دانش باشد و یا

1. Migdal
2. Mills



«ریشه» در وضعیتی داشته باشد که از اساس با علوم انسانی «غربی» ناسازگار است، «تنیده» در میدانی است که با انواع مناسبات تولید و توزیع سرمایه، جایگاه‌ها، مراجع اعتبار، قواعد و استانداردها شکل می‌گیرد. بدون شناخت مختصات چنین میدانی نمی‌توان به دلایل ناکارآمدی تولیدات میدان در مواجهه با/ و صورت‌بندی مختصات تاریخی وضعیت دست یافت.

برآمدن و هژمون‌شدن گفتمان‌های مذکور را می‌توان تا حدود زیادی ناشی از جدال بر سر افزایش سرمایه و جایگاه دانست. اما به صورتی بنیادی‌تر، چنین جدالی بر سر تعریف اشرافیت فرهنگی در میدان (بورديو، ۱۳۹۱) و توسعه سرمایه اجتماعی قابل تبدیل به انواع دیگر سرمایه و مشروعیت‌بخشی به مسیرهای دستیابی به سرمایه اقتصادی صورت می‌گیرد. چنین جدالی در دل میدانی بوروکراتیک صورت می‌گیرد که خود وجه فنی میدان سیاست را می‌سازد و مجادلات موجود در میدان‌های مختلف را به درون خود می‌کشاند (بورديو، ۱۳۹۷، ۵۳۸). اما چنین میدانی در ایران که کشوری است با دولت بزرگ متکی بر رانت نفت و تنیده در ایدئولوژی اسلام سیاسی، به صورت مستمر دستخوش مداخلات میدان سیاست و فرایندهای امنیتی‌سازی است. در نظم دسترسی محدود ایران طی چهار دهه اخیر، توزیع رانت میان ائتلاف مسلط و وابستگان آن (در تمامی میدان‌ها عمدتاً با واسطه میدان بوروکراسی) گرچه تعادل شکننده‌ای را حفظ کرده است اما هرگز وجهی توسعه‌گرا نداشته است.

در واقع، تحلیل ماهیت محصولات میدان تنها بر پایه تحلیل مکانیزم‌های تولید در میدان امکان‌پذیر است و این خود ممکن نیست جز با درک مجموع روابط میان میدان‌هایی که به نظم دسترسی محدودی شکل داده‌اند که به ندرت شاخص‌های بلوغ را پیدا کرده است و اغلب در وضعیت پایه قرار داشته و به مرور زمان شاخص‌های شکنندگی بیشتری را بروز داده است. بدین ترتیب، میدان چندپاره علوم اجتماعی در ایران به ویژه در بخش دانشگاهی، در تمامی دهه‌های اخیر بر طبق قواعد تولید رانتی دانش عمل نموده است. در میدان دانشگاهی نیز همچون سایر میدان‌ها در یک نظم دسترسی محدود،



توزیع رانت نامولد بر تولید رانت‌های مولد غلبه دارد و این یعنی ایجاد صندلی‌های خالی برای اساتید و دانشجویان. تعداد زیاد افرادی که باید به عنوان بخشی از فرایند توزیع رانت در ائتلاف مسلط به عنوان کارمند و هیئت علمی جذب دانشگاه‌ها شوند، لزوم گسترش تعداد دانشجویان را نیز به وجود می‌آورد و این هر دو یکدیگر را تقویت می‌کنند. در این میان آنچه قربانی می‌شود کارایی است.

در بازارهای دانشگاهی نیز همچون سایر بازارها، افراد به دنبال کسب سرمایه و ارتقای جایگاه هستند. در میدان دانشگاهی در یک نظم دسترسی باز اگرچه سرمایه فرهنگی محوریت دارد اما در یک نظم دسترسی محدود، روابط پیچیده انواع سرمایه‌ها و میدان‌هاست که جایگاه و سازوکارهای ارتقا را تعیین می‌کند. گسترش فرایندهای امنیتی سازی در این میدان نیز همچون سایر میدان‌ها (که خود بخشی از فرایندهای توزیع رانت است)، لزوم پرهیز از مواضع «بی‌خطر» را برای حفظ جایگاه در میدان عیان می‌سازد. در چنین شرایطی بازارهای مولد جای خود را به بازارهای نامولدی می‌دهند که در میدان آکادمیک در قالب دلالتی علمی (در تمامی اشکالی که پیشتر توضیح داده شد)، استفاده از واژگان و نظریات «لوکس» بدون ارتباط با موقعیت تاریخی و تضعیف سنت‌های فکری و جلوگیری از ایجاد سنت‌های پایدار و گرایش به نوعی از مدگرایی آکادمیک جلوه پیدا می‌کند. چرا که در اینجا نیز همچون سایر بازارها به تولید، پاداش داده نمی‌شود؛ پاداش‌ها چیزی نیستند جز سهمی از رانت توزیع شده. آنچه می‌تواند حفظ و ارتقای جایگاه و سرمایه‌ها را تضمین کند، نه کار مولد، بلکه ایجاد شبکه‌های پشتیبانی است که با حفظ اعضای خود در وضعیت امنیتی سازی همیشگی، وفاداری آنها را جلب نموده و بر حجم سرمایه‌های خود بیفزاید. این شبکه‌ها نه بر پایه پروژه‌های تحقیقاتی و کار مولد و یا سرمایه‌های مشروع در میدان دانشگاهی بلکه عمدتاً بر پایه روابط و ملاحظات سیاسی و تا حدودی اقتصادی ایجاد می‌شوند.

همچون تمامی بازارها در اینجا نیز بخشی که مستقیماً توسط قدرت دولت کنترل و اداره نمی‌شود، آزادی عمل بیشتری برای تعریف قواعد و کسب سرمایه پیدا می‌کند. نوع





خاص مواجهه انتقادی با میدان سیاست در میدان دانشگاهی به علاوه مجموعه‌ای از عادت‌واره‌های افراد وارد شده به این میدان و نیز دسترسی محدودتر میدان غیرآکادمیک به انواع بازارهای سیاسی و اقتصادی، آنچه را میدان غیرآکادمیک خوانده‌ایم (به عنوان خرده‌میدانی از میدان کلی‌تر تولید علوم اجتماعی) در جایگاه مشروعیت‌بخشی به انواع سرمایه و قواعد در کلیت میدان علم اجتماعی قرار می‌دهد. بدین ترتیب بخش غیردانشگاهی از منظر بسیاری، می‌تواند از قواعد «اصیل» پیروی نموده و علمی «مشروع» تولید نماید. با این حال چنین اصالت و مشروعیتی را نباید جدای از رقابت‌ها بر سر کسب «تمایز» در میدان کلی علوم اجتماعی تحلیل نمود. در شرایطی که کنترل‌های شدیدی بر تولید محتوا و سایر مسائل در بخش آکادمیک وجود دارد، مباحث مختلف در خارج از دانشگاه به شیوه راحت‌تری طرح می‌شوند. در بسیاری از موارد پژوهشگرهای درون آکادمی نیز به منظور کسب اعتبار از گفتمان‌هایی پیروی می‌کنند که در خارج از آن تولید می‌شود. در واقع تعریف‌کنندگان «اشرافیت فرهنگی» در میدان، «ذات» آن را بر پایه نوعی «پالایش فرهنگی» تعریف می‌کنند. این پالایش‌یافتگی تا حد زیادی با دوری از هر نوع سرمایه غیرمیدانی تعریف می‌شود. دستیابی به چنین جایگاه پالایش‌یافته‌ای در بخش غیرآکادمیک نه تنها ساده‌تر بلکه معمول‌تر و امکان‌پذیرتر است. اما این پالایش جنبه دیگری نیز دارد و این جنبه تا حد زیادی به منطق سازمان بازمی‌گردد.

میدان غیرآکادمیک دقیقاً به دلیل کم‌بهره‌بودن از رانت‌های میدان آکادمیک، با مجموعه سازوکارهای عملی در میدان‌های مختلف ارتباط کمتری دارد. این مسئله چنین بخشی را عملاً به میدانی محدود و بسته بدل می‌کند که در آن تعریف «منطق» و «ذات» میدان با حرکت به سمت حوزه‌ها، نظریات، موضوعات و اندیشه‌های عمدتاً انتزاعی که کمتر با منطق عملی موقعیت پیوند دارند، شناسایی می‌شود. میدانی که اندیشه در آن واقعیت خاص خود را خلق می‌کند و حتی استفاده از اندیشه برای بررسی و تغییر واقعیت‌های موجود با برجسب «ابزارگرایی» طرد می‌شود. چنین «ذاتی» حتی «منشی» را خلق می‌کند که با نوعی از کناره‌گیری تعریف می‌شود: مشاور مقامات سیاسی یا اقتصادی نبودن،

سمت دولتی نداشتن، در طرح‌های سازمانی و دولتی شریک نبودن، ... کسانی که این تعریف از سرمایه‌های مشروع را بپذیرند، شیوه‌های پیچیده‌ای از قواعد دستیابی به چنین سرمایه‌هایی را نیز دنبال می‌کنند. در نتیجه، آنچه در ظاهر متناقض به نظر می‌رسد بخش جداناپذیری از میدان است؛ یعنی حتی افرادی در بخش اکادمیک، که به دلیل بهره‌مندی از انواع رانت‌ها از جایگاه‌های خاصی در سایر میدان‌ها برخوردارند و یا درگیر اشکال مختلف بازی در میدان سیاست و اقتصاد هستند، هم‌زمان به جای پیوند تجارب عملی خود با نظریاتی که با آن‌ها سازگار باشند، نظریاتی را اخذ می‌کنند که عمدتاً در بخش غیرآکادمیک تولید می‌شود. در واقع، حتی کسانی که در مرز میدان‌ها حرکت می‌کنند قادر به نظریه‌مندکردن تجارب و بسط گفتمان‌های نظری با اتکا بر دانش عملی نیستند. در نهایت، به «داده‌جمع‌کن»‌هایی بدل می‌شوند که مجموعه‌ای از نظریات غیرمرتبط را نیز چاشنی کار خود کرده‌اند. با این حال بخش دیگری از میدان علم اجتماعی به خصوص در بخش دانشگاهی در مقابل چنین تعریفی از اشرافیت فرهنگی مقاومت می‌کند و به تعریف «منطق مشروع» یا «ذات» دیگری برای میدان دست می‌زند که به واسطه دستیابی به انواع پروژه‌های سازمانی، آمار و داده‌های خرد و کلان، بازی با ارقام و تکنیک‌های مختلف و تکرار بی‌پایان تحلیل‌های بی‌غایت ساده‌شده از موقعیت شناسایی و برساخت می‌شود. این امر نیز وجهی از تمایز یابی با اتکا بر سرمایه‌های موجود در کلیت میدان علم اجتماعی است که از طریق تعریف اشرافیت و تولید اشکال دیگری از سرمایه مشروع در رقابت برای کسب جایگاه تعریف می‌شود.

بدین ترتیب بیشترین میزان رادیکالیسم و کمترین میزان عمل‌گرایی به قاعده راهنمای نظریاتی بدل می‌شود که از تمامی دوره‌های تاریخ اندیشه به عاریت گرفته می‌شوند، بدون آن‌که پیوند آن‌ها با وضعیت موجود روشن باشد و هم‌زمان رادیکال‌ترین اشکال تجربه‌گرایی در قالب بازی‌های آماری به قاعده رقیب در جدال بر سر کسب جایگاه و تعیین سرمایه مشروع بدل می‌شود. در یک سو، در میدان دانشگاهی، قوانین ارتقا به سطحی‌ترین و بوروکراتیک‌ترین شکل ممکن تدوین می‌شوند و در سوی دیگر، در میدان



غیردانشگاهی، منطق تمایز یابی، فاصله از هر آنچه بوروکراتیک است (یعنی در واقع هر چه در جهان جدید موجود است) را به قاعده کسب اعتبار بدل می‌کند. عادت‌واره‌های خاص اصحاب میدان نیز آنان را به چاکران سینه‌چاک پروژه‌های نظری و یا داده‌بازی‌های آماری بدل می‌کند و میدان حتی در بزنگاه‌های تحولی، بیشتر و بیشتر اسیر درون‌تاییدگی می‌گردد، بی‌آن‌که تحولی توسعه‌گرا در آن رخ دهد. در چنین میدانی، چنانکه پیشتر توضیح دادیم، مناسک‌گرایی و اداری‌شدن فرایندهای پژوهشی عوامل اصلی هدایت تمامی سازوکارهای تولید محتوای علمی خواهند بود.

با تمامی این اوصاف علوم اجتماعی ایران طی دهه‌های اخیر مسیرهای تحول خود را طی نموده است و واجد دستاوردهای مثبت نیز بوده است. همچون تمامی میدان‌های موجود در یک نظم دسترسی محدود رانت‌محور در این جا نیز «ذره‌ای از هر چیز» وجود دارد. اگرچه فقدان پروژه‌های تحقیقاتی بلندمدت و ضعف سنت‌های نظری، لوکس‌فروشی و واسطه‌گری علمی را (همچون تمامی بازارهای دیگر) به قاعده اصلی بدل نموده است؛ اما همچون تمامی میدان‌ها، نظم رانتی کالاهای مصرفی خود را نیز خلق می‌کند. در نهایت به نظر می‌رسد مادامی که چنین نظامی حکمفرماست، تعادل‌های پویا و تخریب‌های خلاق که به برآمدن و تقویت سنت‌های فکری و توسعه روزافزون نظریات ریشه‌دار در مختصات تاریخی وضعیت منجر شوند، دست‌نیافتنی خواهند بود و صرفاً باید به همان «ذره‌ای از هر چیز» امید بست بدین امید که تعادل شکننده حفظ شود و بروز خشونت عیان به قاعده غالب میدان بدل نگردد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی از سوی نویسندگان گزارش نشده است.



منابع

- آروین، بهاره (۱۳۹۶). بررسی انتقادی وضعیت علوم اجتماعی دانشگاهی در ایران؛ طرح یک چارچوب مفهومی و روش شناختی. روش‌شناسی علوم انسانی، ۲۳(۹۱)، ۲۱۳-۲۲۹.
- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۷۸). جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی در ایران. تهران: کلمه.
- امیدی، مهدی (۱۳۹۹). نظام ارتباطی و هنجاری اجتماع علمی در علوم انسانی ایران. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۱۱(۲)، ۳۰-۱. doi: 10.30465/SCS.2020.5583
- اندروز، مت.، پریچت، لت.، ولکاک، مایکل (۱۳۹۸). توانمندسازی حکومت: شواهد، تحلیل و عمل (مترجم: جعفر خیرخواهان و مسعود درودی). تهران: روزنه.
- بورديو، پير (۱۳۹۰). نظریه کنش (مترجم: مرتضی مردیها). تهران: نقش و نگار.
- بورديو، پير (۱۳۹۱). تمایز: نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی (مترجم: حسن چاوشیان). تهران: شیرازه.
- بورديو، پير (۱۳۹۴). چند خصوصیت میدان. در: پ. ایزدی (ویراستار)، مسائل جامعه‌شناسی (مصص ۱۴۲-۱۳۳). تهران: نسل آفتاب.
- بورديو، پير (۱۳۹۷). انسان دانشگاهی (مترجم: حسن چاوشیان). تهران: پارسه.
- بورديو، پير (۱۳۹۷). درباره دولت (مترجم: سروش قرایی). تهران: مولی.
- بورديو، پير (۱۳۸۵). شکل‌های سرمایه (مترجم: افشین خاکباز و حسن پویان. در: سرمایه اجتماعی (۱۳۱-۱۶۶). تهران: شیرازه.
- توفیق، ابراهیم (۱۴۰۱). نامیدن تعلیق: برنامه‌ای پژوهشی برای جامعه‌شناسی تاریخی انتقادی در ایران. تهران: مانیا هنر.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵). پیر بورديو (مترجم: لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان). تهران: نی.
- خسروپناه دزفولی، عبدالحسین (۱۳۹۷). در جست‌وجوی علوم انسانی اسلامی: تحلیل نظریه‌های علم دینی و آزمون الگوی حکمی-اجتهادی در تولید علوم انسانی اسلامی. قم: دفتر نشر معارف.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۰). درباره علم. تهران: هرمس.
- طباطبایی، سیدجواد (۱۳۹۰). ابن‌خلدون و علوم اجتماعی: گفتار در شرایط امتناع علوم اجتماعی در تمدن اسلامی. تهران: ثالث.
- فوکویاما، فرانسیس (۱۳۹۷). نظم و زوال سیاسی (مترجم: رحمان قهرمانپور). تهران: روزنه.



قانع‌راد، محمدمامین؛ طلوع، ابوالقاسم؛ و خسروخاور، فرهاد (۱۳۸۷). عوامل، انگیزش‌ها و چالش‌های تولید دانش در بین نخبگان علمی. سیاست علم و فناوری، ۲۱(۲)، ۷۱-۸۵.

قانع‌راد، محمدمامین؛ و خسروخاور، فرهاد (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی کنشگران علمی در ایران. تهران: علم. کاظمی، عباس (۱۴۰۱). سفر نظریه‌ها. تهران: اگر.

کنوبلاخ، هوبرت (۱۳۹۰). مبانی جامعه‌شناسی معرفت (مترجم: کرامت‌الله راسخ). تهران: نشر نی.

کوربین، جولیت؛ و اشتراوس، آنسلم (۱۳۹۰). اصول روش تحقیق کیفی؛ نظریه‌های بنیادی، رویه‌ها و روش‌ها (مترجم: بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

میگدال، جونل (۱۳۹۵). دولت در جامعه: چگونه دولت‌ها و جوامع یکدیگر را متحول ساخته و شکل می‌دهند (مترجم: محمدتقی دلفروز). تهران: کویر.

میلز، چارلز رایت (۱۳۸۹). بینش جامعه‌شناختی (مترجم: عبدالمعبود انصاری). تهران: شرکت سهامی انتشار.

نورث، داگلاس؛ والیس، جان. جوزف؛ آر وینگاست، باری (۱۳۹۶). خشونت و نظم‌های اجتماعی: چارچوب مفهومی برای تفسیر تاریخ ثبت‌شده بشر (مترجم: جعفر خیرخواهان و رضا مجیدزاده). تهران: روزنه.

نورث، داگلاس؛ والیس، جان. جوزف؛ آر وینگاست، باری (۱۳۹۵). سیاست، اقتصاد و مسائل توسعه در سایه خشونت (مترجم: محسن میردامادی و محمدحسین نعیمی‌پور). تهران: روزنه.

Geertz, C. (1969). *Agricultural involution: The processes of ecological change in Indonesia*. Berkeley: University of California Press.

Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. The University of Chicago Press.

Tornell, A., & Lane, P. R. (1999). The voracity effect. *American Economic Review*, 89(1), 22-46. doi: 10.1257/aer.89.1.22





مقاله پژوهشی

دانشگاه فرهنگ؛ چگونه دانشگاه و جامعه به هم پیوند می‌خورند؟

نعمت‌اله فاضلی^۱

دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۴

چکیده

این مقاله تحلیلی از موقعیت کنونی نهاد دانشگاه در ایران از نظر چگونگی پیوند آن با جامعه است. در دهه‌های اخیر فرایندهای بروکراتیک‌شدن و تجاری‌شدن فشارهای گوناگون ساختاری و سیاسی به نهاد دانشگاه آورده است تا این نهاد را در خدمت هدف‌های تجاری و سیاسی قرار دهد. در این مقاله می‌کوشم تا جنبه‌ها و جلوه‌های گوناگون این فشارها را نشان دهم و پیامدهای مخرب آن برای عملکردهای آموزشی، پژوهشی و فرهنگی را بر ملا کنم. این چالش‌ها و فشارها صرفاً محدود به نهاد دانشگاه در ایران نیست و دیگر جوامع هم با آنها درگیرند. با استناد به پژوهش‌های موجود این جنبه جهانی را توضیح می‌دهم؛ اما تأکیدم بر نهاد دانشگاه در ایران است. برای مواجهه با این چالش‌ها استدلال می‌کنم که برای تقویت پیوند نهاد دانشگاه با جامعه نیازی نیست بر کارکردهای تجاری و سیاسی دانشگاه تکیه کنیم، بلکه اگر این نهاد به همان کارکردهای تاریخی و سنتی‌اش یعنی پرورش افراد تحصیل کرده و کارآمد اجتماعی پردازد و در خدمت ارزش‌های فرهنگی مدرن باشد که این نهاد از درون آنها برآمده است می‌تواند پیوندی ارگانیک با جامعه برقرار نماید. دو الگوی دانشگاه حمایتی و دانشگاه هویتی را از هم متمایز می‌سازم و استدلال می‌کنم که دانشگاه حمایتی نمی‌تواند پیوند محکمی و ساختاری با جامعه برقرار سازد و ما نیازمند دانشگاه هویتی هستیم که به هویت مدرن خود وفادار باشد. برای این منظور مروری تاریخی به تحولات نهاد دانشگاه در ایران می‌کنم و نشان می‌دهم با رویکرد خدماتی و حمایتی کردن دانشگاه، پیوند این نهاد با جامعه تقویت نشده است و نمی‌تواند تقویت شود. تشدید بر خدماتی کردن نهاد دانشگاه موجب تضعیف بیشتر آزادی و استقلال نهاد دانشگاه می‌شود و عملاً کیفیت آموزش و پژوهش دانشگاهی لطمه دیده و فاصله این نهاد هم از جامعه کم نمی‌شود.

کلیدواژه‌ها: دانشگاه، دانشگاه حمایتی، دانشگاه هویتی، فرهنگ دانشگاهی، ارزش‌های دانشگاهی

۱. استاد انسان‌شناسی، پژوهشکده مطالعات اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

n.fazeli@ihcs.ac.ir ✉

۱. مقدمه و بیان مسئله

کار دانشگاه، پرسیدن از همه چیز است؛ از جمله از خود نهاد دانش، دانشگاه و دانشگاهیان. حتی پرسش‌ها نیز لازم است پرسیده شوند. اغلب عادت داریم در مواجهه با پرسش‌ها، پاسخ آن‌ها را جست‌وجو کنیم. این عادت، خلاق و انتقادی نیست. هر پرسش، مفروضاتی دارد که اغلب پنهان و ناگفته‌اند. تحلیل این مفروضات، آشکارکننده و افق‌گشاست. ترجیح این است که قبل از جست‌وجوی پاسخ، پرسش‌ها را بکاوم. بینیم پرسش نسبت دانشگاه و جامعه، چه پرسشی است؟ چرا طرح شده است؟ چه گروه‌هایی این پرسش را طرح می‌کنند؟ چه پاسخ‌هایی به آن داده یا می‌توان داد؟ چگونه می‌توان این پرسش را تحلیل کرد؟

قابل درک است که تحول بزرگی در روابط دانشگاه و جامعه رخ داده است و این رابطه دیگر امری طبیعی نیست. به تعبیر رونالد بارنت در مقدمه کتاب ایده آموزش عالی (بارنت، ۱۹۹۰)، امروزه این باور مناقشه‌انگیز شده است که «آموزش عالی اهداف ذاتی ارزشمند دارد». بارنت توضیح می‌دهد که ایده دانشگاه مدرن بر این اساس تکوین و توسعه یافت که دانشگاه در محیط نهادی نسبتاً مستقل از ملاحظات و منافع محدود اجتماعی توسعه یابد. در طول تاریخ، منافع دانشگاه و علم، در چشم‌اندازی تاریخی و بلندمدت نگریسته می‌شد؛ و همین اجازه می‌داد که نهاد دانشگاه تا حدودی مستقل از نیازهای فوری و ملاحظات سیاسی و اقتصادی آنی و روزمره باقی بماند. بارنت توضیح می‌دهد که این «استقلال نهادی» لازمه «آزادی علمی» و «عقلانیت» و «فرهنگ» است. این استقلال، امکان می‌داد تا به تعبیر بارنت دانشگاه دو عملکرد را به خوبی ایفا کند: ۱. «آزادی ذهن» یا رهایی بخشی^۱؛ و ۲. «خودتوانمندسازی^۲ دانشجویان».

به‌علاوه، آموزش عالی «وظیفه علمی» مهمی نیز بر عهده دارد که فراتر از نیازهای روزمره است. بارنت این وظیفه را «مشروعیت بخشی به ساختارهای شناختی جامعه»



1. emancipatory

2. Self-powerment

تعریف می‌کند؛ دانشگاه تعیین می‌کند که چه دانشی معتبر است و چه دانشی معتبر نیست. این وظیفه بزرگی است برای جامعه انسانی. همچنین بارنت توضیح می‌دهد که «ارزش‌های فرهنگی» مهمی وجود دارد که دانشگاه بر آن‌ها استوار شده بود؛ ارزش‌هایی که لزوماً اقتصادی و مادی یا منافع محدود اجتماعی نیستند. بارنت این ارزش‌ها را این‌طور فهرست می‌کند: (۱) ایجاد مرکزی برای انتقاد در جامعه؛ (۲) حفظ فرهنگ فکری جامعه؛ (۳) نهادی بی‌طرف و باز برای گفت‌وگو در جامعه؛ (۴) جست‌وجوی حقیقت و دانش عینی؛ (۵) پرورش شخصیت و سوژه مستقل و نقاد.

براساس باور به این ارزش‌ها، نسبت دانشگاه و جامعه تا دهه هفتاد میلادی بر پایه استقلال نهادی دانشگاه استوار بود. اما امروزه وضع تغییر کرده است و دانشگاه تحت فشارهای سیاسی و اقتصادی و اجتماعی شدید است. بارنت استدلال می‌کند که این مسئله ناشی از «تضعیف معرفت‌شناختی» بنیان‌های علم مدرن و همچنین «انحطاط جامعه‌شناختی» نهاد دانشگاه است.

دیدگاهی که بارنت^۱ (۱۹۹۰) درباره علل تضعیف استقلال نهادی دانشگاه بیان می‌کند و شیوه صورت‌بندی او از مسئله رابطه دانشگاه و جامعه، بر پایه تجربه اروپا و امریکاست. خود او نیز به این موضوع اذعان دارد. اما تحول رابطه دانشگاه و جامعه در ایران، تاریخ ویژه‌ای دارد و بیش از این که ریشه‌اش در «تضعیف معرفت‌شناختی و جامعه‌شناختی» نهاد دانشگاه باشد، ریشه در تحولات سیاسی و اجتماعی جامعه و نظام سیاسی ایران دارد. از آن جا که در اروپا و امریکا مسئله روابط دانشگاه و جامعه تا حدود زیادی به سازوکارهای درونی دانشگاه وابسته است، بارنت امیدوار است که این نهاد دوباره به موقعیت تاریخی گذشته‌اش بازگردد. او کتاب ایده آموزش عالی را با همین هدف می‌نویسد و راهبردها و راه‌های احیای دانشگاه لیبرال را مطرح می‌سازد. اما نسبت دانشگاه و جامعه در ایران، پیچیده‌تر و بحرانی‌تر از غرب است و نسخه‌های بارنت احتمالاً برای ما راهگشا نیست. در این مقاله قصد داریم که داستان دانشگاه و جامعه در



ایران را براساس دانش و تجربه زیسته‌ام روایت کنم. این روایت محصول سال‌های طولانی تحصیل، تدریس و تحقیق در نظام آموزش عالی ایران است. دیدگاهی که آن را معقول و ضروری می‌دانم توجه و تکیه بر نقش‌ها و ارزش‌های فرهنگی دانشگاه است که بارنت آن‌ها را توضیح می‌دهد. اگرچه در موقعیت فعلی جامعه ایران کم‌تر کسی پیوند دانشگاه و جامعه ایران را برپایه این ارزش‌ها جست‌وجو می‌کند. مانند بارنت معتقدم بایستی در مقابل هر نیرو و عاملی که بنیان دانشگاه را تضعیف می‌کند بایستیم؛ زیرا دانشگاه ارزش‌هایی را در جامعه خلق و حمایت می‌کند که هیچ نهاد دیگری نمی‌تواند عهده‌دار آن‌ها شود. اگر در فهرست ارزش‌های فرهنگی بارنت تأمل کنید، بدون تردید شما هم این را می‌پذیرید که هم به این ارزش‌ها نیاز داریم و هم این ارزش‌ها را صرفاً نهاد دانشگاه می‌تواند تحقق بخشد.

حال می‌توانیم سراغ ایران بیاییم و قصه پیوند دانشگاه و جامعه در ایران را بشنویم. امروزه پرسش نسبت دانشگاه و جامعه را هم سیاستمداران، هم عامه مردم، و هم دانشگاهیان طرح می‌کنند. هر کدام علایق و سوگیری‌های خاص خود را دارند. اما یک چیز در میان همه مشترک است؛ همه خواهان پیوند محکم‌تر دانشگاه با جامعه‌اند. می‌بینیم که دانشگاهیان در همین دانشگاه، نگران گسیخته‌شدن دانشگاه از جامعه هستند؛ آن‌ها پیوند جامعه و دانشگاه را می‌خواهند؛ پیوندی که رضایت‌بخش نیست و برای تحکیم آن می‌پرسند چه می‌توان کرد؟ این که گسیختگی میان دانشگاه و جامعه وجود دارد با همکاران هم‌عقیده‌ام. اما ماهیت این گسیختگی چیست؟ و چه مواجهه‌ای می‌توان با آن داشت؟ پرسش‌های دشواری است و اجماعی درباره آن‌ها وجود ندارد. البته پاسخ دم‌دست و رایج این پرسش‌ها همین خط‌مشی‌های رسمی و شعارهایی است که این روزها رسانه‌ها و سیاستمداران و به تبع آن‌ها بسیاری از مدیران دانشگاه‌ها می‌گویند: «تجاری‌سازی دانش و دانشگاه»، «پیوند دانشگاه و صنعت»، «نظام ملی نوآوری»، «کاربردی‌سازی علوم انسانی»، «مسئولیت اجتماعی دانشگاه»، «دانشگاه کارآفرین» و خط‌ومشی‌ها و شعارهایی که عملاً دانشگاه را فاقد ارزش‌ها، هدف‌ها،



رسالت و استقلال درونی و برخاسته از علم و دانش می‌داند و علم و آموزش عالی را تمام و کمال ابزاری در خدمت قدرت و سیاست می‌شناسد. شکست این سیاست‌ها را بانک جهانی در پژوهش گسترده‌ای با عنوان «سیاست‌گذاری نوآوری در عصر جهانی‌شدن» راهنمایی برای کشورهای در حال توسعه» نشان داده است (بانک جهانی، ۱۳۹۳). حمید جاودانی محقق ایرانی مطالعات آموزش عالی نیز در «دگرگشت‌های آموزش عالی و آینده پیش رو» نشان می‌دهد این خط‌مشی‌ها چه پیامدهای زیان‌باری برای نظام دانشگاهی ایران داشته و دارد (جاودانی، ۱۳۹۹). اما به‌رغم این مطالعات، این خط‌ومشی‌ها و شعارها، هم‌ظاهری مردم‌پسند و عامیانه دارند و هم می‌شود آن‌ها را با زبان آمار و اطلاعات برای دیگران توضیح داد. مردم نیز چون با بحران فقر فراگیر، بیکاری و چالش‌های اقتصادی و مادی درگیر هستند، این خط‌ومشی‌ها و شعارها را معقول و دلنشین می‌یابند. سیاستمداران هم برای این که نشان دهند با مشکلات عامه مردم هم‌درد و هم‌سخن هستند، کم‌هزینه‌ترین راه را نقد دانشگاه می‌دانند و در رسانه‌ها، مجلس و هر کوی و برزن فریاد می‌زنند که: «چرا دانشگاه در حل مشکلات جامعه مشارکت نمی‌کند»، «چرا دانشگاه از جامعه دور شده است»، «چرا پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویان و فعالیت‌های تحقیقاتی استادان مطابق نیازهای مردم نیست»، و امثال این «نقدنماها» و «فریادواره‌ها». از آن جا که نقد دانشگاه از نظر سیاسی مُجاز و حتی همسو با گفتمان رسمی است، مدیران، روزنامه‌نگاران و مردم با طیب خاطر دانشگاه را نقد می‌کنند.

این فریادواره‌ها ظاهری معقول و دلسوزانه دارند. پیش‌فرض این دیدگاه این است که گسیختگی دانشگاه از جامعه، مسئله‌ای فنی است و با اتخاذ چند تصمیم و راهبرد سیاست‌گذارانه مثل ایجاد «دفتر صنعت و دانشگاه»، یا «ابلاغ اولویت‌های پژوهشی سازمان‌ها به دانشگاه‌ها»، «تخصیص بودجه برای تحقیقات کاربردی»، و برگزاری همایش درباره اهمیت و ضرورت کاربردی‌سازی علوم انسانی و دانشگاه کارآفرین، مسئله پیوند دانشگاه و جامعه حل می‌شود. اگر مسئله دانشگاه و جامعه، مسئله فنی بود



و این رهیافت می‌توانست راهگشا باشد، اکنون حداقل سه دهه است که این خطومشی‌ها اجرا می‌شوند و می‌توان انتظار داشت که پیوند جامعه و دانشگاه محکم باشد و جایی برای نگرانی نیست؛ اما می‌دانیم و می‌دانند که این سیاست‌ها جواب نداده و نخواهد داد. مسئله دانشگاه و جامعه در ایران امروز، مسئله‌ای فکری و فرهنگی است، نه فنی. این نکته را به تفصیل شرح خواهم داد. راز ناکامی این سیاست‌ها و خطومشی‌ها این است که میان دانشگاه و جامعه پیوندی ارگانیک و کارکردی برقرار نیست؛ پیوندی که «گفتمان سیاسی حاکم» و «گفتمان دانشگاه» در اصول و مبانی فکری و فرهنگی با یکدیگر هماهنگ باشند. چالش گفتمانی که انقلاب پنجاه و هفت ایجاد کرد و علم جدید و دانشگاه را عرفی و سکولار دانست و آن را ناهمسو با ارزش‌های سیاسی دینی حاکم شناخت، نتوانست به مرور حل شود. نهاد دانشگاه به منزله «دیگری»، «غریبه» و «مهمان ناخوانده» در نظام سیاسی باقی ماند. نظام سیاسی نیز نمی‌توانست مانع تداوم دانشگاه یا حتی گسترش آن شود؛ ضرورت‌های ساختاری تاریخی و اجتماعی ایران امکان نفی دانشگاه را نمی‌داد. دانشگاه خانه و معبد طبقه متوسط فرهنگی مدرن ایران است. این طبقه در نتیجه گسترش شهرنشینی و تحولات جهانی شدن، طبقه‌ای بزرگ و نیرومند است. نظام سیاسی نمی‌توانست و نمی‌تواند این طبقه را کامل نادیده بگیرد و خانه‌اش را خراب کند. به‌علاوه، نظام حکمرانی به خدمات فنی علم جدید و دانشگاه نیاز داشت و دارد. چنین بود که دانشگاه ماند، اما مانند غده‌ای سرطانی و پرشتاب در همه جا سرایت کرد و گسترش یافت.

باری، دانشگاهیان دغدغه پیوند با جامعه را دارند، اما این دغدغه بخشی از موقعیت تاریخی است که این پیوند را پرسش‌انگیز کرده است. گمان نرود که چنین دغدغه‌ای طبیعی است و همواره دانشگاهیان چنین دغدغه‌ای داشته‌اند. ما اکنون در آغاز سده پانزدهم خورشیدی هستیم؛ در آغاز سده چهاردهم، پرسش اندیشمندان ایرانی (عیسی خان صدیق، محمدعلی فروغی و سیدحسن تقی‌زاده) این بود که: «تعلیم ابتدایی یا تعلیم عالی؟»؛ ما نیازمند کدام هستیم، مدرسه یا دانشگاه؟ (احمدی، ۱۳۹۹). آن‌ها



نرسیدند دانشگاه با جامعه چه نسبتی دارد. آن‌ها پرسیدند آیا نیازی به دانشگاه داریم یا خیر؟ اکنون چه اتفاقی افتاده است که دانشگاهیان اهمیت دانشگاه داشتن را بدیهی می‌پندارند و درصدد تقویت پیوند آن با جامعه برآمده‌اند؟ این پرسش مهمی است که به آن می‌پردازم. علاوه بر این، این که در چارچوب گفتمان فعلی و موجود، دانشگاهیان خواهان پیوند گسترده و محکم با جامعه باشند، شگفت است و تنش یا تناقض معناداری در آن هست. پیامد و دلالت عملی این خواسته، مداخله بیشتر حکومت و بازار در دانشگاه است. دانشگاه در ایران ضعیف‌تر از حکومت و بازار است. طبیعی است هر قدر فاصله میان آن‌ها کم شود، استقلال و آزادی نهادی دانشگاه کاهش می‌یابد. دانشگاه در ایران در وضعیت کنونی اش از آزادی و خودمختاری کافی برخوردار نیست و نزدیک‌تر ساختن دانشگاه به جامعه می‌تواند موقعیت خودمختاری دانشگاه را سست‌تر کند. این است ماهیت مناقشه‌انگیز سعی دانشگاهیان برای پیوند گسترده با جامعه. اما دقیقاً همین موضوع است که این پرسش را حساس می‌سازد. پیوند دانشگاه و جامعه، از علایق دانشگاهیان سرچشمه نمی‌گیرد، بلکه ضرورت تاریخی موقعیت اکنون است.

پرسش نسبت میان دانشگاه و جامعه، پرسش جهانی است. حداقل از دهه ۱۹۷۰ تاکنون این پرسش در جهان شکل گرفته و هر چه جلوتر آمده‌ایم اهمیت آن بیشتر شده است. پرسش‌انگیز شدن نسبت جامعه و دانشگاه ریشه در تحولات ساختاری اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و معرفتی در نیم‌سده اخیر دارد. دانشگاه مدرن از سده سیزدهم میلادی در ایتالیا آغاز شد و در سده هیجدهم با ظهور ملت-دولت‌ها و انقلاب علمی گسترده‌تر شده و از کلیسا استقلال یافت؛ و در قرن نوزدهم با انقلاب صنعتی و گسترش دولت‌های ملی، در اروپا و امریکا رونق گرفت و سازمان مدرن امروزی پیدا کرد و در سده بیستم در همه جهان گسترش یافت. تا نیمه قرن بیستم، رابطه دانشگاه و جامعه نسبتاً روشن بود. دولت‌ها دانشگاه را تأمین مالی و حمایت می‌کردند، و دانشگاه نیز وظیفه پرورش سوژه مدرن و تأمین دانش و فناوری‌های جدید را عهده‌دار بود. اما از دهه هفتاد با ظهور «دانشگاه توده‌ای» و همگانی شدن آموزش عالی، دولت‌ها



توانایی تأمین مالی دانشگاه را نداشتند و لاجرم دانشگاه به سوی بازار و بازاری شدن سوق یافته تا بودجه‌اش را تأمین کند. تجاری و پولی شدن دانشگاه، بحران کیفیت و حاشیه‌شدن آموزش و چالش‌های نهادی برای دانشگاه ایجاد کرد.

همچنین ظهور «اقتصاد دانش‌بنیان» و «گفتمان نظام‌های ملی نوآوری»، و «گفتمان تحقیق و توسعه» در دهه هشتاد به این سو، کارکردهای اقتصادی نظام‌های آموزش عالی بر جنبه‌های سیاسی و فرهنگی دانشگاه غلبه کرد. ظهور ابربحران‌ها^۱ نیز در کنار تحولات دیگری که بیان کردیم، این پرسش را ایجاد کرد که دانشگاه در جهان امروزی چه مسئولیتی در برابر این بحران‌ها و موقعیت موجود جهان دارد؟ در کنار این تحولات، «چرخش‌های معرفتی» نیز در ماهیت دانش و اهمیت و اعتبار آن به وجود آمد. اندیشه پست‌مدرن چالش‌های جدی معرفت‌شناختی برای علم جدید به وجود آورد. فرانسوا لیوتار در ۱۹۷۹ کتاب مشهور وضعیت پست‌مدرن؛ گزارشی درباره دانش (لیوتار ۱۳۸۰) را نوشت و در آن از پایان «فراروایت‌ها» از جمله پایان فراروایت علم و مشروعیت‌زدایی از علم صحبت کرد. گسترش اندیشه نسبی‌گرایی، چشم‌اندازگرایی و پست‌مدرنیته، و در کنار آن ظهور عدم قطعیت، ناپایداری و «مدرنیته سیال» به تعبیر زیگموند باومن (باومن ۱۴۰۳)، و ظهور «جامعه مخاطره‌آمیز» به تعبیر آلریش بک (بک ۱۳۹۷)، موقعیت علم و دانشگاه در جهان را پرسش‌انگیز کرد و مهم‌ترین پیامد این موقعیت، پرسش از نسبت دانشگاه با جامعه است. دانشگاه هشیار است، یا حداقل آن‌قدر حساس و هشیار هست که متوجه موقعیت مسئله‌مند خود شود و برای آن بیندیشد و راه بگشاید. به تعبیر بارنت در کتاب فهم دانشگاه: «دانشگاه فعالیتی بی‌پایان است... و چون همواره در حرکت است، همیشه در میان فضاهایش، فضاهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، نهادی و امثال این‌ها، حرکت می‌کند، در نتیجه قابلیت‌ها و امکان‌هایش همواره گسترش می‌یابد» (بارنت، ۲۰۱۶، ۹). امیدوارم ذهن شما را آماده کرده باشم برای تحلیل این که دانشگاه چه نسبتی با جامعه دارد؟



۱. بحران محیط زیست، بحران نابرابری‌های بین‌المللی و افزایش شکاف‌های جهانی میان کشورهای شمال و جنوب، بحران بنیادگرایی دینی و ظهور طالبان و داعش و فروپاشی افغانستان، عراق، یمن، سوریه و بحران خاورمیانه، بحران جهانی فقر، بحران بیماری‌های فراگیر ایدز و ظهور ویروس‌ها پاندمیک

۲. نو کردن نداشته‌ها

صحبتم را با این سخن ژاک دریدا از کتاب چشمان دانشگاه آغاز می‌کنم که «دانشگاه جامعه خود را منعکس می‌کند و با ایفای مسئولیتش با هدف نو کردن^۱ چیزی که دانشگاه آن را ندارد و چیزی که هنوز نیست به بحران‌های جامعه پاسخ می‌دهد» (دریدا^۲، ۲۰۰۴، ۱۵۵). دریدا در این عبارت غنی چند گزاره کلیدی را می‌گوید؛ گزاره‌هایی که راهنمای صحبت امروز هستند:

۱) دانشگاه در هر جامعه بازتاب آن جامعه است؛ نه تنها بازتاب «زیبایی‌ها»، بلکه بازتاب «زشتی‌ها»ی آن جامعه است؛ حتی این دومی اولویت بیشتری برای دانشگاه دارد: «دانشگاه تصویر و صحنه جامعه خود را، منظرهایش، تضادهایش، تناقضاتش، بازی‌ها و تفاوت‌هایش، و همچنین میلش برای یگانگی ارگانیک در کلیتی واحد را بازتولید می‌کند» (دریدا، ۲۰۰۴، ۱۵۴)؛

۲) دانشگاه خود را در برابر جامعه مسئول می‌داند. استعاره دانشگاه برج عاج را فراموش کنیم؛ استعاره‌ای که هیچ وقت واقعیت نداشت و برای سرکوب ایدئولوژیک دانشگاه ابداع شد؛

۳) برای ایفای این مسئولیت، دانشگاه نه تنها به «داشته‌ها» بلکه به «نداشته‌هایش» و به «چیزی که هنوز نیست» هم می‌اندیشد و تکیه می‌کند. «نداشته‌ها» مهم‌ترند؛ زیرا همین‌هاست که حس مسئولیت‌پذیری را معنادار و جدی می‌سازند؛

۴) دانشگاه نداشته‌هایش را «نو می‌کند»؛ یعنی متناسب با تحولات و نیازهای روز، از نداشته‌هایش تعریف جدید و فهرست به‌روز می‌سازد. این راهبرد، راهگشاست؛ زیرا دانشگاه برای به‌روز و نو کردن نداشته‌هایش نیازمند نقد خود است، نقد برنامه درسی، نقد ساختار سازمانی، نقد فناوری‌ها، نقد فرایندهای یادگیری، نقد فرهنگ دانشگاهی، نقد استادان، نقد سیاست‌ها، و نقد چگونگی نسبتش با جامعه. دانشگاه داشته‌هایش



1. renewal
2. Derrida

زیاد است، اما گفتن از داشته‌ها یا نو کردن آن‌ها حاصلی برای حرکت کردن به جلو ندارد. دریدا متوجه اهمیت این نکته هست. استعاره «چشم» برای دانشگاه، همین توانایی دیدن نداشته‌ها و چشم بستن به روی داشته‌هاست. این راهبرد، البته اهل سیاست را آزار می‌دهد. آن‌ها از نو کردن نداشته‌ها و ندیدن داشته‌ها عصبانی می‌شوند. ولی ما که این جا جمع شده‌ایم سیاستمدار نیستیم. ما چشمان دانشگاهیم، همان چشمانی که داشته‌ها را نمی‌بیند و نداشته‌ها را نو می‌کند.

در نقل قول دوم، دریدا نکته دیگری نیز اضافه می‌کند. دانشگاه متوجه میل جامعه برای رسیدن به وحدتی ارگانیک نیز هست؛ «وحدتی ارگانیک» و «کلیتی واحد»، این عبارت‌ها نیازمند توضیح بیشترند. دریدا آن‌ها را توضیح نمی‌دهد؛ اما قصه روشن است. دانشگاه بازتولید روح وحدت‌بخش جامعه است. چه چیزی جان یا روح جامعه معاصر است؟ ممکن است نتوان پاسخ قطعی و یگانه‌ای به این پرسش دشوار داد؛ اما از نظر من، پاسخ مدرنیته است (همه انواع مدرنیته اعم از مدرنیته متقدم، مدرنیته متأخر یا همان پست مدرنیته، مدرنیته غربی، مدرنیته‌های غیرغربی، و آن‌ها که در افریقا، در امریکای لاتین، در آسیا و در خاورمیانه تکوین و توسعه یافتند). در ایران، مدرنیته به تجدد تبدیل شد. موارد پیش‌گفته اصول و راهنمایی هستند که به کمک آنها این پرسش را تحلیل می‌کنم که چه نسبتی میان دانشگاه و جامعه امروز ایران وجود دارد؟

برای پاسخ به این پرسش، نهاد دانشگاه را بایستی در بستر جامعه ایران و تاریخ معاصر آن قرار داد. جامعه ایران را با مفهوم تجدد ایرانی و دانشگاه هم ذیل همین تجربه قابل فهم است. مسئله دانشگاه را در چارچوب نسبت دانشگاه با تجدد می‌توان صورت‌بندی کرد؛ به این معنی که نهاد دانشگاه در ایران از کارکرد اصلی‌اش یعنی پرورش سوژه مدرن، فاصله دارد. اقتضاء مدرنیته این است که دانشگاه از طریق پرورش سوژه مدرن و تکوین و توسعه فرهنگ متناسب با آن در فرایند ساخت‌یابی جامعه شرکت فعال کند. شهروند^۱، نام دیگری برای سوژه مدرن است؛ انسان مدرنی که حقوق سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی



معینی به او تعلق می‌گیرد و متناسب و متنظر با آن‌ها وظایفی دارد، مسئولیت‌هایی را می‌پذیرد و از آزادی‌هایی برخوردار است. کار دانشگاه، تربیت شهروندانی آگاه، خلاق و مسئول است؛ شهروندانی که مسئولیت معاصریت و زیستن در موقعیت‌های پیچیده و فرایپیچیده امروز را بپذیرند، بیندیشند، بیافرینند، گفت‌وگو کنند، با شجاعت و شهامت به دنبال دانستن باشند، اصل طلایی تردید را در همه‌ وجوه سرمشق خود قرار دهند، پرسشگرانه جلودار جامعه خویش باشند، پرسش‌های جامعه را مطرح کنند و سؤالات جدیدی را پیش روی جامعه قرار دهد.

همچنین دانشگاه را روح و هویت جامعه مدرن می‌دانم و «رسالت نهادی» آن را نه در تأمین خدمات، بلکه ترویج و توسعه تصور اجتماعی^۱ مدرن می‌شناسم؛ تصویری که بر فرهنگ و ارزش‌های دموکراتیک، حقوق بشری، عقل‌گرایی، انسان‌گرایی، آزادی و برابری تکیه دارد. ناتوانی یا کم‌توانی دانشگاه ایرانی در پرورش سوژه مدرن به دلیل نوع نسبت میان جامعه و دانشگاه است، نسبتی که متناسب با روح و فرهنگ دانشگاه نیست. برای تشریح این مسئله بایستی بدانیم نسبت جامعه و دانشگاه در چه چارچوب مفهومی قابل توضیح است؟ مفاهیم «دانشگاه حمایتی» و «دانشگاه هویتی» از هم متمایز است؛ وظیفه اصلی دانشگاه حمایتی با «دانشگاه فن‌محور» حمایت از نظام حکمرانی برای تثبیت و توسعه سیطره و قدرتش است. به تعبیر لویی آلتوسر (آلتوسر ۱۳۸۷)، دانشگاه حمایتی پاره‌ای از «دستگاه ایدئولوژیک دولتی» است. دانشگاه حمایتی دو کارکرد اصلی دارد؛ (۱) تربیت نیروی سیاسی حامی نظام سیاسی حاکم؛ (۲) تأمین خدمات فنی نظام حکمرانی. اما کارکرد اصلی «دانشگاه هویتی»، یا «فرهنگ‌محور» توسعه فرهنگ و شیوه زندگی و اندیشه مدرن است. دانشگاه می‌تواند در مسیر توسعه همه‌جانبه جامعه قرار گیرد؛ اما این مسیر نه از راه خدماتی شدن این نهاد، بلکه از راه عملکرد فرهنگی و هویتی‌اش امکان‌پذیر است. این نیز تنها هنگامی تحقق می‌پذیرد که دانشگاه بتواند در مسیر رشد و شکوفایی سوژه مدرن قرار گیرد.

1. Social imaginary



حمایتی بودن دانشگاه در ایران مسئله‌ای تاریخی است. در این زمینه تاکنون دانشگاه پژوهان ایرانی^۱ دانش غنی فراهم کرده‌اند. می‌توانیم در پرتو این دانش، این فرایند تاریخی را تحلیل کنیم. این فرایند در بستر تغییرات بزرگ و طولانی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و فناورانه ملی و جهانی شکل گرفت؛ تغییراتی که هم این نهاد را قوام و دوام بخشید و هم مانع کارکرد و عملکرد مطلوب آن شد. با فرایندی متناقض مواجه هستیم؛ به این معنی که دانشگاه هم در سیر تاریخی‌اش گسترش می‌یابد و هم به شکلی رضایت‌بخش، پاسخگوی نیازها و اقتضات جامعه نیست. برای شناخت این تناقض، نیاز داریم منطق و روند تکوین و گسترش دانشگاه را واکاوی کنیم.

۳. دانشگاه حمایتی یا هویتی؟

فهم دانشگاه در بستر جامعه، نیازمند درکی نظری از نسبت میان این نهاد و جامعه است. هم دانشگاه هم جامعه، مفاهیم و پدیده‌هایی مدرن هستند. هر دو را از منظر مدرنیته می‌توان توضیح داد. وقتی می‌گوییم جامعه، یعنی جامعه مدرن؛ جامعه نامدرن وجود ندارد. چنین گروهی از انسان‌ها را قبیله و عشیره می‌نامند نه جامعه. دانشگاه نامدرن هم وجود ندارد. چنین نهاد آموزشی و علمی می‌شود مدرسه علمیه و حوزه دینی.

نسبت میان جامعه و دانشگاه نیز تابع درک از مدرنیته است. دو نسبت میان دانشگاه و جامعه (مدرن) شکل گرفته است: حمایتی و هویتی. این دو را می‌توان دو گفتمان رقیب دانست. همان‌طور که گفته شد، پیوند حمایتی، پیوند مبتنی بر ارائه خدمات است. ارتش، شهرداری، نظام بهداشت و سلامت، سازمان ثبت احوال و املاک، کارخانه‌ها، نظام بازرگانی و بانک‌ها از جامعه حمایت می‌کنند و برای تأمین نیازهای معینی شکل گرفته‌اند و خدمات مشخصی به جامعه می‌دهند. جوامع به آن‌ها نیاز دارند و اگر این سازمان‌ها خدمات مناسب ندهند، زندگی برای افراد آن جامعه دشوار می‌شود. مثلاً شاخص امید به زندگی پایین می‌آید، فقر زیاد می‌شود، افراد احساس ناامنی می‌کنند و



۱. محمدامین قانعی راد، مقصود فراستخواه، علی پایا، ابراهیم توفیق و دیگران

غیره. اما کلیت جامعه دچار بحران معنایی نمی‌شود؛ جامعه همچنان زنده می‌ماند و تشخیص آن در مقام جامعه‌ای مدرن یا معاصر زائل نمی‌شود. ناکارآمدی سازمان‌های حمایتی نشان‌دهنده ضعف نظام حکمرانی و مدیریتی است. اما این سازمان‌ها چپستی و هویت جامعه را تعیین و تعریف نمی‌کنند.

همچنین بسیاری از نهادها و سازمان‌ها در جامعه اگرچه خدمات ارزشمند و مهمی ارائه می‌کنند، اما هستی آن‌ها به دلیل جایگاه هویت‌دهنده‌شان در جامعه است. نظام‌های آموزشی و آموزش عالی، مراکز هنری و سازمان‌های دینی و تمام سازمان‌هایی که مستقیماً با تولید و توزیع نمادها و فرهنگ سروکار دارند، پیوندی هویتی با جامعه دارند. این سازمان‌ها نه تنها در شکل دادن شخصیت، منزلت، شیوه زندگی و چگونگی بودن و شدن افراد نقش ایفا می‌کنند، بلکه جامعه در کل از این نهادها معنا و اعتبار می‌گیرد. اگرچه در جوامع معاصر دین همچنان اهمیت دارد، اما جریان عرفی شدن^۱ باعث شده است نقش سازمان‌های دینی در اعطای هویت به جوامع کاهش یابد. نظام‌های آموزشی و آموزش عالی و همچنین نهاد هنر تکیه‌گاه‌های اصلی هویت بخش در جامعه مدرن هستند.

دانشگاه نهاد هویتی است؛ زیرا دیگر نهادها و ارکان جامعه مدرن متکی بر عملکرد فکری و آموزشی و تربیتی دانشگاه هستند. دانشگاه ذهن و زبان جامعه مدرن است؛ شیوه‌اندیشیدن، سخن گفتن، و فناوری‌های اداره و حکمرانی جامعه مدرن را دانشگاه فراهم می‌کند. سوژه مدرن محصول و میوه دانش مدرن است؛ و دانشگاه فضای خلق این دانش و پرورش این سوژه است. دانش‌های مدرن، «فناوری‌های قدرت» و «حکومت‌مندی»^۲ هستند. این گزاره شاید مهم‌ترین اکتشاف میشل فوکو بود. سامان جامعه مدرن بر پایه زیست سیاسی است که همه افراد سوژه و سوژگی دارند و می‌توانند در فرایند خلق قدرت مشارکت کنند. در جامعه مدرن، قدرت در فرایند اجتماعی و با مشارکت همه شکل می‌گیرد و در بین همه توزیع می‌شود. دانش هم در این جامعه،



1. Secularization
2. governmentality

عملکردی دوگانه دارد. به تعبیر فوکو دانش‌های مدرن هم «فناوری‌های قدرت‌اند» و هم «هنر حکومت نشدن» را ممکن می‌سازند؛ هنری که در نتیجه نقد فراهم می‌شود؛ نقدی که علوم مدرن به ویژه علوم انسانی عهده دار و مولد آن هستند.

خدماتی و حمایتی دیدن نسبت دانشگاه و جامعه نه تنها تقلیل‌گرایانه است، بلکه پیامدهای مخربی برای جامعه و دانشگاه دارد. نسبت دانشگاه با جامعه مدرن، نسبت روح با بدن است. روح، هستی و هویت و معنای وجودی و کلیت و چیستی انسان را شکل می‌دهد. انسان می‌تواند بدون پا، بدون دست، یا چشم یا گوش زندگی کند و همچنان انسان باشد، اما انسان بدون روح، هستی‌اش محو می‌شود. دانشگاه، روح جامعه مدرن است؛ تکیه‌گاه مدرنیته، عقل و عقلانیت است و دانشگاه، نهاد عقل مدرن است. می‌توان عقل مدرن را نقد کرد، اما نمی‌توان آن را نادیده گرفت. عقل‌گرایی پاره‌ای از فرهنگ مدرن است. دنیای مدرن مبتنی بر تکوین و توسعه فرهنگ است؛ فرهنگی که هسته آن را ارزش‌های دموکراتیک و حقوق بشری و انسان‌گرایی و عقل‌گرایی تشکیل می‌دهد. بیل ری‌دینگز^۱ (۱۹۹۷) در کتاب پرآوازه‌اش با عنوان دانشگاه رو به ویرانی نشان می‌دهد مأموریت و وظیفه تاریخی دانشگاه در جهان مدرن، ترویج و توسعه این فرهنگ بود. اگرچه در دهه‌های اخیر سیطره بازار و اقتصادگرایی، نقش ابزاری، بازاری یا حمایتی دانشگاه را بیشتر و برجسته‌تر کرده است، اما همیشه وظیفه نهاد دانشگاه، وظیفه هویتی و فرهنگی آن بود و هنوز هم بازاری و ابزاری شدن دانشگاه محل منازعه و مناقشه جدی است. همچنان ساختار تاریخی و فرهنگی علوم و رشته‌ها و فرهنگ‌های دانشگاهی در برابر خدماتی و حمایتی شدن دانشگاه مقاومت می‌کنند و جامعه‌شناسانی مانند جرارد دلانتی^۲ (۲۰۰۱) استدلال می‌کنند که به‌رغم همه تحولات موجود، کار دانشگاه همچنان پرورش شهروند فرهنگی^۳ است.



1. Readings
2. Delanty
3. Cultural citizen



باری، نسبت دانشگاه با جامعه مدرن، حمایتی نیست، بلکه هویتی است. اما نظام‌های سیاسی در ایران، دانشگاه را از همان تأسیس دارالفنون تاکنون، کم‌وبیش سازمانی خدماتی و حمایتی می‌دانند و آن را بازوی حکومت می‌شناسند. با وجود این، حمایتی دیدن دانشگاه در زمان‌های متفاوت یکسان نیست. حکومت پهلوی فلسفه سیاسی نوسازی و تجدد را پذیرفته بود؛ از این رو، نهاد دانشگاه از لحاظ نظری برای آن کارکرد هویتی داشت، اگرچه شأن حمایتی دانشگاه را هم زیاد و زیاده می‌دانست. در دوره پساانقلاب اسلامی، حکومت وزن بیشتر را به شأن حمایتی دانشگاه داده و شأن هویتی آن را در حاشیه رانده است. بحران امروز دانشگاه از این جا سرچشمه می‌گیرد. ایران درگیر موقعیتی تناقض‌آمیز است. از سویی فرایند تجدد را تجربه می‌کند؛ از دیگر سو نمی‌خواهد پذیرای دانشگاه، نهاد هویت‌دهنده به تجدد باشد. تجدد ایرانی پاره‌ای از فرایند جهانی مدرنیته و یکی از مدرنیته‌هاست و مقتضیات خاص و محلی خودش را دارد. این است که روشنگران ایرانی از همان آغاز آن را «تجدد»، و نه مدرنیته، نامیدند. برخی محققان مانند شایگان (۱۳۹۶) و جلالی‌پور (۱۳۹۴) این تجربه را ناقص و نابارور توصیف می‌کنند. نشان داده‌ام «تجربه تجدد» ایرانی نابارور نیست، ولی پرهزینه و با فراز و نشیب‌های سخت است؛ و گاه وضعیت شکننده‌ای برای جامعه ایران ایجاد می‌کند (فاضلی، ۱۳۹۴). تجدد را هر طور تعریف کنیم و هر چه باشد، پیوندی هستی‌شناختی با نهاد دانشگاه در ایران دارد. از این رو، شناخت دانشگاه نیازمند شناخت تجدد ما است؛ و شناخت تجدد نیز نیازمند شناخت دانشگاه است. کمال یافتن و تمام شدن فرایند ناتمام تجدد مستلزم بالندگی و بلوغ دانشگاه است و این بلوغ نیز در گرو کیفیت تجربه تجدد است. راهی بیرون از تجدد وجود ندارد. همین اقتضا می‌کند که دانشگاه را نقد کنیم و سرشت و سرنوشت آن را جدی بگیریم. سرچشمه همه چشمه‌های تمدن مدرن، تنها تمدنی که عملاً و فعلاً وجود دارد، دانشگاه است. اگر آب‌های جاری و ساری در جامعه‌ای گِل‌آلود است، لازم است سرچشمه را اصلاح کنیم.

۴. نفتی شدن نداشتته‌ها

همان طور که اشاره کردم دانشگاه در ایران بیشتر حمایتی است تا هویتی؛ فنی است تا فرهنگی؛ بروکراتیک است تا ایپستمیک؛ ایدئولوژیک است تا مدنی. ریشه این موقعیت در وابستگی بیش از حد دانشگاه به نظام سیاسی است. نفتی شدن اقتصاد ایران نقش تعیین‌کننده‌ای در این زمینه داشت و بخش مهمی از نداشتته‌های دانشگاه در ایران محصول همین موقعیت اقتصاد نفتی است. برای روشن‌تر شدن این مسئله روایتی تاریخی و تبارشناسانه از دانشگاه حمایتی و نفتی ارائه می‌کنم.

فراستخواه (۱۳۹۷) با نگاهی تاریخی به روند تشکیل دانشگاه از دوره پیش از اسلام تا زمان معاصر، از فقدان استمرار نهاد علم در ایران می‌نویسد. او نشان می‌دهد وابستگی نهاد علم به حکومت‌ها و میل حاکمان سبب شد نهاد علم در دوره‌هایی شکوفا و در دوره‌هایی افول کند. برخلاف دانشگاه‌های غربی که پس از قرن سیزدهم میلادی به مرور در اروپا شکل گرفتند و استقلال خود را از حکومت‌ها حفظ کردند، در ایران وابستگی نهاد علم به حکومت‌ها باعث تضعیف و نهادینه‌نشدن علم و در پی آن پراکندگی نخبگان شد. از نگاه او این قاعده شامل نهاد علم در دوره معاصر ایران هم شد. زاده‌شدن دانشگاه مدرن نیز بیشتر محصول اراده سیاسی و دولت‌های ایران بود و نه محصول تحولات معرفتی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و هستی‌شناسانه جامعه ایرانی. فراستخواه شش دوره یا سرمشق را در مسیر گسترش نهاد دانشگاه ایرانی در دوره معاصر از آغاز تاکنون برمی‌شمرد (جدول شماره ۱). از تأسیس دارالفنون تا دهه ۳۰ شمسی، دانشگاه با الگوی فرانسوی و هدف نخبه‌پروری به جذب اعیان و اشراف و نخبگان فکری، سیاسی و ادبی می‌پردازد. مهم‌ترین آرمان اجتماعی دانشگاه در این دوره، دست‌یافتن به ساختار سیاسی مشروطه، افزایش توان نظامی و ملزم کردن شاه به مهم‌ترین دستاورد مشروطه یعنی قانون است (فراستخواه، ۱۳۹۷).

از دهه ۴۰ تا ۵۰ الگوی انگلوساکسون سیطره می‌یابد و رسالت دانشگاه به تولید نیروی انسانی متخصص برای دولت تغییر می‌کند؛ یعنی تکنوکرات‌ها، بوروکرات‌ها و



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۰۲

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پیاپی ۷۰

تکنسین‌های عالی‌رتبه در همه سطوح و برای اداره کشور تربیت می‌شود. دانشگاه در این دوره عقلانیت مدرن را می‌پذیرد و خود را دستگاهی معرفتی می‌داند که قرار است ما را در عقلانیت جهانی و علم مدرن ادغام کند. با این حال، در این دوره دستگاه سیاسی همچنان دانشگاه را بازوی حکومت می‌داند و استقلالی برای نهاد دانشگاه قائل نیست؛ مسئله‌ای که از آن زمان تا به امروز همچنان ادامه دارد. در تحولات سیاسی و اجتماعی این دوره تلقی دوگانه از نهاد دانشگاه سبب ایجاد دو رویه موازی و البته متناقض می‌شود؛ یکی تبدیل دانشگاه به زیرمجموعه اداری حکومت و دیگری پذیرش نقش جامعه‌ساز و توسعه‌مدار دانشگاه در بستر اجتماعی به عنوان مأمون علم مدرن و معرفت عقلانی جدید. به این ترتیب، دانشگاه به الگو و سرمشقی از نوسازی جامعه تبدیل می‌شود. جامعه، دانشگاه را می‌آفریند و دانشگاه به بازآفرینی جامعه می‌پردازد.



جدول ۱. سرمشق‌های شش‌گانه دانشگاه در ایران

دوره	سرمشق	نتیجه
دهه اول تا ۳۰	الگوی فرانسه	نخبه‌گرایی دانشگاهی
دهه ۴۰ و ۵۰	الگوی انگلوساکسون	تولید نیروی انسانی متخصص برای دولت
آستانه انقلاب	ادغام دانشگاه در سیاست	دیگری‌شدن دولت و کلنجار رفتن با دولت
دهه ۶۰	انقلاب فرهنگی	ادغام دانشگاه در دولت
دهه ۷۰	توده‌گرایی و تقاضای اجتماعی	سیطره کمیت، افت کیفیت، آموزش عالی انبوه و مدرک‌گرایی
دهه ۸۰	پولی‌شدن آشکار و نهان	پارادایم بنگاهداری متناقض‌گون با مدیریت دولتی! مخدوش شدن مسئولیت اجتماعی و سرمایه‌نمادین دانشگاه

منبع: فراستخواه، ۱۳۹۷، ۱۸۷

در این روایتی که فراستخواه از تاریخ دانشگاه می‌گوید می‌بینیم که چگونه تضادها، تناقضات و بازی‌های جامعه ایران در دانشگاه بروز و ظهور پیدا می‌کند. دانشگاه، گریزی از پیوند با نظام سیاسی ندارد. اگر نظام سیاسی، دانشگاه را نهادی خدماتی و حمایتی بداند، لاجرم برای پیشینه ساختن استفاده‌های خود، استقلال نهادی دانشگاه را

نمی‌پذیرد و سازمان دانشگاه را مانند سازمان ارتش یا هر سازمان دیگری تحت فرمان و انقیاد خود در می‌آورد. نظام سیاسی به ویژه در دوره پساانقلاب، با فرازونشیب‌هایی، آزادی دانشگاهی و استقلال نهادی دانشگاه را نپذیرفت و دخالتی همه‌جانبه در سازوکارهای دانشگاه داشت. این دخالت از تمامیت‌خواهی و اقتدارگرایی حکومت، و اقتصاد رانتی و نفتی ناشی می‌شود. درباره تمامیت‌خواهی و اقتدارگرایی، نکته پنهانی برای آشکار کردن وجود ندارد؛ اما نقش و تأثیر اقتصاد نفتی و رانتی بر آموزش عالی ایران هنوز حداقل در حوزه عمومی ناشناخته است.

از سال ۱۳۳۰ روند حرکت جامعه ایران در تمام زمینه‌ها متأثر از شکل‌گیری اقتصاد نفتی تغییر کرد. اگرچه از آغاز سده چهاردهم، ایران موفق به اکتشاف نفت و صادرات آن شد اما تا سال ۱۳۳۰ نفت در اقتصاد و بودجه سالانه ایران سیطره نداشت. نفتی شدن اقتصاد، منجر به ایجاد دولت رانتی شد و دولت‌ها نیز با بودجه نفتی، دانشگاه‌ها را به‌طور شتابان گسترش دادند. عملکرد نهاد دانشگاه در ایران از دارالفنون تا دانشگاه تهران و از دانشگاه تهران تا سال ۱۳۳۰، عملکردی توسعه‌ای و با کیفیت بود. توفیق و همکارانش (۱۳۳۹) در «مسئله علم انسانی در دارالفنون عصر ناصری» به شیوه متقاعدکننده نشان می‌دهند که دارالفنون و دانشسراهای عالی، که تا قبل از تأسیس دانشگاه تهران شکل گرفتند، کارنامه موفق و تأثیرگذاری داشتند. نخستین استادان دانشگاه در ایران، چهره‌های بزرگ و تاریخی شدند و دانش‌آموختگان دارالفنون و دانشسراها و دانشگاه‌ها، نقش تاریخی مهمی در تحولات و توسعه ایران چه در انقلاب مشروطه، یا تکوین توسعه صنعت، شهرنشینی، تأسیس و گسترش نهادهای تمدنی مدرن ایفا کردند.

اما از سال‌های ۱۳۳۰ و بعد از آن، تاریخ دانشگاه ایرانی از نظر کیفیت در آموزش، پژوهش و تربیت سوژه به تدریج دچار گسست شد. از آن زمان، دولت‌های حامی پرور و رانتی، دانشگاه را مبلغ ایدئولوژی خود می‌دانند و از بودجه عمومی کشور برای سیطره بر دانشگاه استفاده می‌کنند. دستگاه بروکراسی دانشگاه، بازوی حکومت برای مدیریت



دانشگاه و هر شکل مداخله در این نهاد است. از کنکور و گزینش دانشجو گرفته تا جذب اعضای هیئت علمی و حتی ارتقای آن‌ها، از برنامه درسی گرفته تا فعالیت‌های هنری و فراغتی، از محتوای کتاب‌های درسی و آموزشی تا کنفرانس‌ها و نشست‌های بحث و گفت‌وگو، زیر نظر مدیریت سیاسی دانشگاه قرار دارد. این شیوه نظارت و کنترل دانشگاه، نیازمند هزینه‌های بزرگ است که حکومت آن را از اقتصاد نفتی تأمین می‌کند. همچنین دانشگاه برای حکومت و طبقه حکومتی حامی آن منبع ارزش‌های منزلتی و مادی است. حامیان حکومتی با رانت سیاسی و اداری، هم مدارک تحصیلی دریافت می‌کنند؛ هم مزایای منزلتی و مادی دانشگاه را دارند.

در این موقعیت، دانشگاه به جای خلاق، نوآور، پرسشگر، نقاد، مسئول، دلیر و شجاع بودن، محافظه‌کار می‌شود؛ و به جای رهایی‌بخشی و آزاداندیشی، اندیشه را کنترل و محدود می‌کند. این مسئله با هستی دانشگاه تعارض دارد و تعارضات درونی و اختلال در فرایندهای یاددهی و یادگیری ایجاد می‌کند. در این فضا و فرهنگ دانشگاهی، شخصیت دانشجو و مدرس امکانی برای رشد ندارد و اشکال پیچیده‌ای از ناهنجاری‌ها در کلاس‌های درس، پردیس‌ها و فضاهای دانشگاهی روی می‌دهد.

نجاتی حسینی (۱۳۹۶) این پدیده را به «ضد کلاس» و کاظمی (۱۳۹۶) آن را «شبه کلاس» می‌نامد. اعتمادی‌فر (۱۳۹۷) نیز در پیمایش‌های ملی، موضع‌گیری خصمانه، ستیزآمیز و احساس نارضایتی عمیق در بین دانشجویان را نشان می‌دهد. این پیمایش‌ها نشان می‌دهند که احساس اجحاف، سرکوب، نابرابری، بهره‌کشی، استثمار، عدم برخورداری از فضای ترغیب‌کننده یادگیری و احساسات منفی دیگر، تجربه روزمره دانشجویان شده است. این وضعیت را ذکایی و اسماعیلی (۱۳۹۰) در پژوهشی تجربی، «بیگانگی تحصیلی» توصیف کرده‌اند؛ وضعیتی که «دانشجویان از نظر جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری دانشگاهی، ناکارآمد و منفعل هستند و با ساختار، فرایند و فرهنگ دانشگاهی احساس جدایی و بیگانگی می‌کنند».

این محققان تجربه زیسته دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی و اجتماعی





دانشگاه‌های تهران را پدیدارشناسانه پژوهش کرده‌اند و نشان می‌دهند که «احساس و نگرش بی‌قدرتی، بی‌هنجاری، انزوای اجتماعی و در کل بیگانگی از خود، فرایند تحصیل، فضای دانشگاه، اساتید و دیگر دانشجویان به طور فزاینده در اندیشه و احساس طیف قابل توجهی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی و اجتماعی رواج یافته است». آن‌ها ریشه این وضعیت را «ارتباط و تأثیرپذیری مستقیم از سیاست فرهنگ» می‌دانند و نشان می‌دهند که این وضعیت «آثار و پیامدهای اجتماعی، روانی و اقتصادی مهمی در زندگی دانشجویان دارد». همچنین، آثار ویرانگر را این گونه توصیف می‌کنند: «فاصله‌گزینی یا بیگانگی دانشگاهی هدفمند، تطابق‌گزینی با انتظارات و هنجارهای شناختی دانشگاهی و ایجاد هماهنگی و تعادل بین نیازها و ارزش‌های شخصی با خود دانشگاهی و رسمی (خرده‌فرهنگ شاگرد اولی‌ها)». وضعیت چنان بحرانی است که دانشجویان آگاهانه و عامدانه با فرهنگ رسمی و حاکم دانشگاهی «فاصله‌گزینی» می‌کنند و «بیگانگی دانشگاهی هدفمند» دارند.

«سیاست فرهنگ» که این محققان آن را «ریشه وضعیت» می‌دانند چیست؟ جواهری (۱۳۹۸) در پژوهش روشمند و دقیق «سیاست‌های فرهنگی در دانشگاه‌های دولتی» را نشان داده است و اذعان دارد که حتی در تحقق هدف‌های رسمی حاکمیت ناکام مانده است. پژوهش جامع جواهری (۱۳۹۸) ما را از شرح این سیاست‌ها بی‌نیاز می‌کند؛ اما صرفاً به سیاست زیست‌قرنطینگی دانشگاهی و پیامدهای آن می‌پردازم؛ چون این سیاست نقش مهمی در گسیختگی دانشگاه از جامعه دارد و از مهم‌ترین «نداشته‌های» دانشگاه امروزی ایران است که بایستی نو شود.

۵. نو کردن قرنطینگی

از آغاز انقلاب اسلامی، سیاست اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها و غرب‌ستیزی و مدرن‌زدایی، گفتمان رسمی حاکم بر آموزش عالی شد و با فراز و نشیب‌هایی کم‌وبیش و با شدت و ضعف متفاوت در این چند دهه دوام آورد. یکی از ابعاد این گفتمان



«محلی‌گرایی» و پرهیز از بین‌المللی‌سازی آموزش عالی است (حسینی مقدم، ۱۳۹۶). در دوره پساانقلاب، سیاست اعزام دانشجویان به خارج، به‌ویژه در علوم انسانی و اجتماعی، به شدت محدود شد، برنامه درسی شامل منابع و متون آموزشی، واحدها و سرفصل‌ها، روش‌های تدریس، فضا و فرهنگ دانشگاهی و آموزشی براساس سیاست بین‌المللی‌زدایی و محلی‌گرایی طراحی و اجرا شد. حضور دانشجویان و دانشگاهیان غربی و اروپایی در دانشگاه‌های ایران عملاً منع شد و به دلیل سیاست‌ها و خط‌ومشی‌های دانشگاهی رسمی حاکم، از کشورهای دیگر امکان تحصیل و فعالیت دانشگاهی در آموزش عالی ایران محدود و حتی ناممکن شد؛ مگر برای دانشجویان مسلمان از کشورهای اسلامی مانند لبنان، سوریه، عراق، افغانستان و برخی کشورهای کوچک آفریقایی. این نیز صرفاً در چند سال اخیر تا حدودی گسترش یافته است و هنوز ساختار آموزش عالی ایران آماده جذب و پذیرش انبوه دانشجویان غیربومی نیست. دانشگاه‌های ایران از نظر بین‌المللی فاقد تنوع فرهنگی و زبانی مؤثر هستند. برنامه‌داری و پردیس‌های دانشگاهی، امکان زیست چندفرهنگی را فراهم نمی‌آورند. حتی اعضای هیئت علمی نیز به دلیل محدودیت‌های سفرهای علمی و فرصت‌های مطالعاتی، کمبود رفت‌وآمد دانشگاهیان از کشورهای دیگر، مشکل زبان‌های خارجی، امکان تعامل و تبادل واقعی گسترده و مستمر در زیست‌جهان علم جهانی را ندارند. در دهه‌های پساانقلاب، دانشگاه در ایران در سیاست قرنطینه است سیاستی که بنیان آن محلی‌گرایی و بین‌المللی‌زدایی است.

پیامد سیاست محلی‌گرایی و بین‌المللی‌گریزی این شد که اکنون دانشگاه‌های ایران از منزوی‌ترین نظام‌های آموزش عالی امروز در جهان هستند و چند دهه است که در تحریم علمی، آموزشی و فرهنگی خودخواسته و تحمیلی گرفتار شده‌اند. پیامد این انزوا، رشد نایافتگی دانشگاه و دانشگاهیان است. مدرسان و دانشجویانی که فرصت معاشرت و همنشینی با مدرسان و دانشجویان کشورهای فرهنگ‌های دیگر را ندارند، نمی‌توانند همگام با جهان رشد کنند. زیست میان‌فرهنگی، لازمه حیات دانشجویی و استادی است.

دانشجویان و استادانی که در قرنطینه فکری و فرهنگی باشند، نه تنها نمی‌توانند متناسب با تحولات جهانی بالنده شوند، بلکه درگیر تنش‌های عاطفی و روانی می‌شوند. از جمله پیامدهای آشکار انزوا و قرنطینگی، میل دانش‌آموختگان برای مهاجرت از ایران است. دانشجویان و مدرسان پرورش‌یافته در فضای قرنطینگی، ممکن است در کوتاه‌مدت توسط سیستم کنترل، سرکوب و مدیریت شوند، اما در بلندمدت این دانش‌آموختگان آسیب‌های روانی می‌بینند و توانمندی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری برای زندگی و قبول مسئولیت در جهان امروز را نخواهند داشت.

مدرس و دانشجویی که جهان را تنها از طریق رسانه می‌شناسد، کوچک بار می‌آید. مدرس و دانشجویی که در کنار خود مدرسان و دانشجویان چینی، افریقایی، امریکایی و اروپایی نبیند و با دیگری فرصت تعامل و همنشینی نیابد، اعتمادبنفس او رشد نمی‌کند؛ فرهنگ‌ها و زبان‌های گوناگون جهان را نمی‌آموزد؛ قابلیت‌های لازم و ضروری برای زندگی در جهان سیاره‌ای امروز را به‌دست نمی‌آورد؛ تصویری واقع‌بینانه از جهان پیدا نمی‌کند؛ شبکه روابط و تعاملات جهانی نمی‌سازد و سرمایه اجتماعی جهانی به‌دست نمی‌آورد؛ توانش تطبیقی‌اش رشد نمی‌کند و در نهایت این‌که حتی نمی‌تواند فرهنگ بومی و ملی خود را به‌طور عمیق بشناسد و بسیاری از یادگیری‌ها و شایستگی‌های دیگر را نیز کسب نمی‌کند.

ما بیش از اروپا و امریکا دانشگاه تأسیس کرده‌ایم. اما این ساختمان‌ها به‌رغم داشتن جرم سنگین، وزن معرفتی و فرهنگی کمی دارند. دانشگاه در نتیجه فقر آزادی آکادمیک، فقر استقلال نهادی، فقر روابط و فضای میان‌فرهنگی و نداشتن گفتمان رسالت، که منطق درونی علم و تفکر را نهادینه کند، دچار واپسماندگی از تحولات جامعه جهانی و حتی جامعه ایران شده است. دانشگاه دیگر مأمّن و پناهگاه جامعه و خانواده نیست. هر ساله جوانان زیادی به سودای خلاقیت، تفکر و پرسشگری به دانشگاه می‌آیند، اما بسیاری از آن‌ها نومید و ناکام می‌شوند، زیرا شرط بنیادی برای خلاق و پرسشگر بودن، شجاعت و شهامت است نه سرکوب و محافظه‌کاری. اگر قرار باشد دانشجویان و



مدرسان مدام مراقب رفتار و گفتار خود در کلاس و دانشگاه باشند و جسارت اندیشیدن و متفاوت بودن را از دست بدهند، دانشگاه نمی‌تواند با تحولات جمعیتی، فرهنگی و زیست‌محیطی جامعه و جهان همگام شود و نقش مغز متفکر جامعه را ایفا کند. رولو می‌در کتاب شجاعت خلاقیت نشان می‌دهد شرط هرگونه نوآوری، نواندیشی، و خلاقیت فکری، هنری و ادبی، شهامت و جسارت است. در فرهنگ دانشگاهی که فرصت جسارت‌ورزی از دانشجویان و مدرسان گرفته شود، نمی‌توان انتظار خلاقیت داشت. از این رو، در مقابل هر پدیده‌نو و هر تغییری ناتوان می‌شویم، خواه زلزله باشد، خواه اینترنت یا موبایل یا فناوری دیگر. بنیان‌های جامعه در مواجهه با پدیده‌های نوبه لرزه درمی‌آید؛ زیرا مغز یا همان نهاد علم، ناتوان از خلق نظریه‌ها، زبان، مفاهیم و گفتمانی است که جامعه را برای تغییرات آماده کند و مدیران نسل کنونی و آینده را نسبت به موقعیت خود آگاه و آماده نماید.



در نظر بگیریم که پیوند دانشگاه با جامعه نیازمند همراهی و همگامی دانشگاه با نیازهای پیچیده و هر لحظه نوبه‌نو شونده امروزی است. در «جامعه پرشتاب» که به تعبیر هارتموت ژزا (۱۳۹۸) شتاب تغییرات تکنولوژی موجب از خود بیگانگی شده و جهان در همه‌ساحت‌ها با بحران شتاب بیش از اندازه مواجه است، این شتاب تکنولوژیک می‌رود که حتی دستاوردهای چند صد ساله مدرنیته را نابود کند، در چنین محیط جهانی پیوند دانشگاه با جامعه فراتر از آن است که خدمات سازمانی و اداری و ایدئولوژیک برای سیستم سیاسی ارائه کند. در چنین محیطی، جامعه نیازمند دانشگاه نظریه‌پرداز، نقاد، خلاق، مستقل و مسئولی است که وظیفه بازاندیشی انتقادی جامعه، جهان و دانش را ایفا کند. در جامعه امروزی که تحولات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی ناشی از جهانی‌شدن، مهاجرت، رسانه‌ای‌شدن، و فناوری‌ها هر لحظه تشدید می‌شود، دانشگاه نمی‌تواند از راه اثبات برادری‌اش به ایدئولوژی‌ها با جامعه جوش بخورد.

تحکیم پیوند دانشگاه با جامعه می‌تواند از راه علم و اندیشه‌ورزی انتقادی و اصیل انجام شود. دانشگاه در این صورت برای جامعه کارکردهای مهمی دارد و نمی‌توان این



کارکردها را صرفاً با متر و مقیاس ریاضی و کمی کاربردهای تجاری و اداری یا کاربردهای ابزاری و بازاری ارزیابی کرد. جامعه امروزی با پرسش‌ها و چالش‌های بزرگی روبه‌روست که جز دانشگاه، نهادی قادر به پاسخگویی و مواجه با آن‌ها نیست. الزامات فناورانه و پرسش‌هایی که علم، پیش روی جامعه قرار داده است می‌طلبند که دانشگاه در هر کشوری گفت‌وگوهای علمی جدی درباره پرسش‌های جهانی نو در جامعه خود را مطرح کند. برای مثال، به‌تازگی کتاب یوال نوح هراری (۱۳۹۷)، مورخ و نویسنده مردم‌پسند، با عنوان انسان خداگونه‌اش به فارسی ترجمه شد و بارها تجدید چاپ گردید. هراری می‌گوید با پیشرفت‌های فناوری نانو و هوش مصنوعی و سلول‌های بنیادی و علوم ژنتیک، بشر تا سال ۲۰۵۰ به موقعیت «نامیرایی» یا «خداگونه‌شدن» می‌رسد و به مدد رشد فناوری می‌تواند خود را از بند کار و درد و رنج برهاند و به دامن لذت‌های بی‌انتهای بیفکند. اگر چنین وضعیت‌هایی پیش روی بشر باشد، پرسش‌های بنیادی مهمی برای انسان و جامعه ایرانی ایجاد می‌شود. تجسم کنید که انسان نامیرا شود؛ یا بدون نگرانی از بیماری و رنج بتواند هر طور خواست لذت ببرد و زندگی کند. در این صورت بخش بزرگی از آموزه‌های دینی و اخلاقی و فرهنگی ما با چالش روبه‌رو می‌شود. در جهان رسانه‌ای شده امروز، هر لحظه همگان از نوآوری‌های فنی و فکری جهان آگاه می‌شوند و به تعبیر آنتونی گیدنز این آگاهی باعث بازاندیشی^۱ در وجوه شناختی، عاطفی و رفتاری مردم و نهایتاً هویت آن‌ها می‌شود (گیدنز، ۱۳۷۸، ۴۷). کارکرد دانشگاه را می‌توان و ضروریست در همین جا جست‌وجو کرد؛ این که دانشگاه بتواند سوژه خلاق و نقادی پرورش دهد که به تعبیر جرارد دلانتی «شهروند تکنولوژیک» و «شهروند فرهنگی» کارآمدی باشد (دلانتی^۲، ۲۰۰۱).

پیوند دانشگاه و جامعه، شعاری ایدئولوژیک نیست که بتوان با برگزاری مراسم و اعطای نشان و جایزه و تقدیر از این و آن، این پیوند را ایجاد یا مستحکم کرد. چنین پیوندی از درون

1. reflexivity
2. Delanty

روابط ارگانیک و کارکردی و در طول زمان شکل می‌گیرد و تقویت می‌شود. این پیوند را دانشجویان از راه درونی‌سازی فرهنگ علم و ارزش‌های فرهنگی دموکراتیک، حقوق بشری، و از راه تمرین گفت‌وگو و بحث آزاد و مستقل در محیط دانشگاه می‌سازند. عامل یا نیروی اصلی پیوند دهنده دانشگاه به جامعه دانش‌آموختگان هستند. به میزانی که آن‌ها در محیط و فرهنگ دانشگاه بتوانند آمادگی‌ها و قابلیت‌های کیفی و اخلاقی و معرفتی ضروری برای ایفای مسئولیت‌های شهروندی و شغلی‌شان در جامعه را پیدا کنند، به همان میزان دانشگاه با جامعه پیوند می‌خورد. همچنین پیوند دانشگاه با جامعه به ظرفیت خلاقیت و اندیشه‌ورزی آزاد و مستقل دانشگاه و دانشگاهیان دارد.

همان‌طور که اشاره شد، جامعه امروز ایران با پرسش‌ها و نیازهای معرفتی و ضرورت‌های فناوری و نوآوری سطح بالا و پیچیده‌ای روبه‌روست. درحالی‌که پژوهش‌های عصب‌شناختی، هوش مصنوعی، علوم شناختی و فناوری نانو، موقعیت انسان را در کره زمین دستکاری می‌کنند و زندگی جدیدی را پیش روی مان می‌گذارند، ما هنوز در برابر برخی پرسش‌ها و ضرورت‌های ساده جامعه‌مان در مانده‌ایم. وقتی ما در زمینه وجوه فرهنگی و کارکردی دانشگاه با تردید و ابهام و دست به اعصاب سیاست‌گذاری و برخورد می‌کنیم، قادر به استفاده‌های کاربردی و عملی از دانش مدرن هم نیستیم. حوادث و بحران‌ها و عقب‌افتادگی‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی موجود کشور نشان‌دهنده این است که به‌رغم گسترش دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی کشور، نتوانسته‌ایم حتی برای مسئله‌های فنی و کاربردی از علم بهره ببریم. در سیل نوروز ۱۳۹۸ پیش‌بینی و تحلیل اقلیم‌شناختی در زمینه شدت و دامنه خسارات و تبعات آن صورت نگرفته بود. یا دیارتمان‌ها و مراکز تحقیقاتی علوم زمین، جغرافیا و محیط زیست ما توانایی ارائه راهبرد برای سیل‌های ویرانگر نداشتند؛ یا این که نظام حکمرانی ما آمادگی ندارد از دانش‌های روز دانشگاه‌ها استفاده عملی نماید. در هر حال پیامد این سیل این شد که بیش از ۷۳۰ اثر تاریخی و فرهنگی ایران آسیب جدی دیدند (فاضلی، ۱۳۹۹). می‌شود گفت سیل پیوند دانشگاه با جامعه را نیز با خود شست و برد.



پایان سخن

پرسش این بود که چه نسبتی میان دانشگاه و جامعه است؟ اینکه این پرسش از کجا می‌آید و چرا و چگونه صورت‌بندی می‌شود، واکاوی شد. دو گفتمان کلان برای پیوند دانشگاه و جامعه شکل گرفته است: (۱) گفتمان حمایتی و خدماتی؛ (۲) گفتمان هویتی و فرهنگی. ایده نظری که بر پایه آن این گفتمان‌ها را تشخیص داده و تفکیک کردم، نظریه مدرنیته و تجدد بود. توضیح دادم که دانشگاه پاره‌ای از مدرنیته است و جامعه مدرن، دانشگاه را هویت و روح خود می‌شناسد. در ایران نیز تجدد شکل گرفته است و بسته به این که حکومت‌ها چه تلقی و نسبتی با تجدد دارند، تسهیل‌کننده یا بازدارنده پیوند دانشگاه و جامعه می‌شوند.

پیوند دانشگاه و جامعه را می‌شود در دو سطح توضیح داد: «سطح عمیق» و «سطح ظاهری»، و «سطح ظاهر» و «سطح عمیق». در سطح عمیق، دانشگاه زمانی با جامعه درمی‌آمیزد که دانشجویان از طریق آموزش و یادگیری ارزش‌ها، دانش‌ها و بینش‌های علم و فرهنگ مدرن بتوانند سوژه مدرن شوند و شخصیت و قابلیت‌های مدنی و معرفتی امروز و مدرن را بیاموزند و درونی کنند. پیوند عمیق دانشگاه با جامعه، هنگامی ممکن می‌شود که سیاست و گفتمانی فرهنگی کشور در تضاد و تعارض با فرهنگ و گفتمان علم مدرن نباشد و بنیان‌های هستی‌شناسانه و فرهنگی علم مدرن را مغایر ارزش‌ها و اصول فرهنگی خود نداند. پیوند ظاهری یا کم‌عمق، پیوندی است که علم مدرن را ابزار می‌شناسد و آن را به فناوری تقلیل می‌دهد. در سطح ظاهری، دانشگاه از طریق ایجاد روابط سازمانی با صنعت، ادارات و دولت، خدمات پژوهشی و مشاوره‌ای می‌دهد. از همان ابتدای تأسیس دانشگاه در ایران در دوره قاجار برای این سطح پیوند عمیق دانشگاه با جامعه چالش داشتیم؛ بیشتر خواهان خدمات و حمایت‌های دانشگاه بودیم و کمتر آماده جذب و هضم فرهنگ و ارزش‌های علم و عقل‌گرایی مدرن. اما این موضوع شدت و ضعف متفاوتی در تاریخ تجدد ما دارد. در دوره قاجار و پهلوی تا سال ۱۳۳۰، دانشگاه پیوند ژرف‌تری با جامعه ایران داشت؛ اما از زمان ظهور اقتصاد نفتی و دولت رانتی و بعد از انقلاب ۱۳۵۷



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۱۲

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پیاپی ۷۰

و متأثر از ایدئولوژی سیاسی حاکم، نسبت و پیوند دانشگاه و جامعه سطحی و سازمانی شد و نظام سیاسی دانشگاه را سازمانی خدماتی دانست که به دلیل سیطره سکولاریسم در علم و فرهنگ مدرن، روح دانشگاه را مغایر گفتمان سیاسی دینی می‌داند. این تلقی از دانشگاه مانع پیوند عمیق دانشگاه با جامعه می‌شود. نظام سیاسی تأکیدی بر ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه ندارد، زیرا آموزش و برنامه درسی فضایی است که دانشجویان از این طریق فرهنگ و ارزش‌های مدرن را می‌آموزند و درونی می‌سازند. سیاست کنترل سیاسی برنامه درسی و فرهنگ دانشگاه، قرنطینه‌سازی و محلی‌گرایی، مانع از پرورش و شکل‌گیری سوژه مدرن در دانشگاه شده است. این‌ها برخی عواملی هستند که پیوند دانشگاه و جامعه را در سطح ژرف مسئله‌دار ساخته‌اند.

با توجه به دیدگاهی که طرح شد، مهم‌ترین کاری که دانشگاه می‌تواند و شایسته است برای تحکیم پیوند ژرف با جامعه انجام دهد، احیای کلاس درس و توجه به کیفیت آموزش است. مأموریت و رسالت اصلی دانشگاه، رسالتی که به تعبیر هری لوئیس تاریخ به این نهاد داده، آموزش و تربیت است (لوئیس، ۱۳۹۸) نه «تولید مقاله» و «تولید آمارهای بروکراتیک از شاخص‌های مدیریتی عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشگاه». دانشگاه برای تربیت انسان و سوژه مدرن است؛ انسان مسئولیت‌پذیر و شجاع، نه محافظه‌کار؛ انسان آگاه و درستکار، نه متظاهر و فریبکار. اگر آموزش احیا شود، دانشگاه هم خلاق و بارور می‌شود. به‌زعم دونالد گیلیس، سامان دادن به پژوهش جز از طریق احیای آموزش ممکن نخواهد بود (گیلیس، ۱۳۹۶). اگر فرایندهای یاددهی و یادگیری بهبود یابند، انسان متفکر تربیت می‌شود و خود راه درست را خواهد یافت. با پول و تخصیص بودجه نمی‌توان پژوهشگر تربیت کرد. پژوهشگر در سایه استادان اندیشمند، فرهنگ و فضای آزاد و ترغیب‌کننده دانشگاهی پرورش می‌یابد.

نکاتی که در این جا بیان شد، در سال‌های اخیر توسط محققان دانشگاه‌پژوهی ایران با دقت و کیفیت طرح و ارائه کرده‌اند. انتشار و ترویج این پژوهش‌ها و متون می‌تواند گفتمان آموزش عالی در ایران را تغییر دهد و بر پیوند دانشگاه و جامعه تأثیر بگذارد. اما



این متون تا این لحظه نتوانسته‌اند حوزه عمومی و حتی گفت‌وگوهای درون دانشگاه‌ها را به نحو جدی متأثر سازند. ضروری است که این متون و مباحث و نتایج آن‌ها همگانی شود و در اختیار دانشجویان و استادان و جامعه قرار گیرد.

پیوند دانشگاه با جامعه صرفاً متأثر از نظام سیاسی نیست. تکنولوژی نقش تعیین‌کننده‌ای در جامعه معاصر دارد. در دو دهه اخیر با ظهور جامعه شبکه‌ای و اطلاعاتی و انقلاب ارتباطات، کیفیت زندگی دانشجویی و دانشگاهی تغییر کرده است. این تغییر در جامعه ایران از این نظر اهمیت دارد که قدرت نظام سیاسی برای کنترل دانشگاه را کاهش داده است و باعث شکل‌گیری تعاملات جدید میان دانشگاهیان و جامعه شده است. در این فضای دیجیتالی، مجازی و شبکه‌ای شده، دیوارهای دانشگاه نمی‌توانند دانشگاهیان را محدود کنند؛ و دانشگاه دیگر نمی‌تواند نهاد کنترل و مهار نیروی انسانی باشد. دانشجویان سرخورده و عاصی از فضاهای دانشگاهی که امکان و جسارت پرسشگری علنی ندارند و استادانی که از تحقیر ساختاری از سوی نظام بوروکراتیک و اجرایی خسته شده‌اند، از طریق فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی فرصتی برای گرد هم آمدن و گفت‌وگو می‌یابند. دانشجویان و اساتید در گروه‌های مجازی، تجارب مشترک خود را در میان می‌گذارند و از طریق تعامل و گفت‌وگو با دانشگاه‌ها و عرصه جهانی علم، آرزوها و افق انتظارات تازه‌ای می‌یابند. به خود حق می‌دهند در فضای دانشگاه با دانشجویان و استادانی از فرهنگ‌ها، اقوام و ادیان مختلف همنشین شوند و فضای میان‌فرهنگی و چندفرهنگی را تجربه کنند. اما در دانشگاهی که اجازه بده‌بستان‌های علمی بین‌المللی را نمی‌دهد، دانشجویان و استادان دیگر فضایی برای تنفس نمی‌یابند.

نسل جدیدی از یادگیرندگان وارد میدان شده‌اند که خواهان یادگیری مفید و عمیق هستند و از طریق دسترسی به منابع جهانی، اساتید، دانشگاه و برنامه درسی را به چالش می‌کشند. امکان دسترسی به دانش، منابع و کتاب‌ها به‌طور کم‌وبیش آسان، رایگان و همگانی فراهم شده است. در فضای رقابتی امروز، دانشگاه‌ها نیز همچون بنگاه‌های



تجاری و اقتصادی درگیر رقابتی شدیدند. دانشگاه‌ها اگر خواهان پیوند با جامعه‌اند لاجرم نیازمند نوآوری در پژوهش و ارتقای کیفیت در آموزش و فراهم کردن فضای خلاقیت و خودشکوفایی برای دانشجویان و مدرسان هستند. پیوند با جامعه به معنای تعامل ارگانیک و کارکردی با فرهنگ و اقتصاد است.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۱۵

دانشگاه فرهنگ؛ چگونه
دانشگاه و جامعه به هم
پیوند می‌خورند؟

منابع

- احمدی، معصومه (۱۳۹۹). اقتراح تعلیم ابتدایی یا تعلیم عالیہ (مجله آینده ۱۳۰۴-۱۳۰۵). تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- اعتمادی فر، سیدمهدی (۱۳۹۷). دانشگاه از منظر دانشجویان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- آلتوسر، لویی (۱۳۸۷) ایدنلوژی و ساز و برگ های ایدنلوژیک دولت (ترجمه روزبه صدرا). تهران: نشر چشمه.
- بانک جهانی (۱۳۹۳). سیاست‌گذاری نوآوری در عصر جهانی شدن؛ راهنمایی برای کشورهای در حال توسعه (ترجمه هادی زارع). تهران: مرکز ملی جهانی شدن.
- باومن، زیگمونت (۱۴۰۳) مدرنیته سیال (ترجمه حمیده محمدزاده). تهران: نقد فرهنگ.
- بک، اولریش (۱۳۹۷) جامعه خطر؛ به سوی مدرنیته ای نوین (ترجمه رضا فاضل و مهدی فرهمندنژاد). تهران: ثالث.
- توفیق، ابراهیم؛ یوسفی، سیدمهدی؛ و حیدری، آرش (۱۳۹۹). مسئله علم و علم انسانی در دارلفنون عصر ناصری. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جاودانی، حمید (۱۳۹۹). دگرگشت‌های آموزش عالی و آینده پیش رو. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جلانی پور، حمیدرضا (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی ایران: جامعه کژمدرن. تهران: نشر علم.
- جواهری، فاطمه (۱۳۹۸). سیاست‌های فرهنگی در دانشگاه‌های دولتی (۱۳۵۷-۱۳۹۷). تهران: دفتر برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم.
- حسینی مقدم، محمد (۱۳۹۶). دانشگاه ایرانی: گذر از محلی‌گرایی به بین‌المللی‌گرایی. در: رحمانی، جبار، پرسش از دانشگاه ایرانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ذکایی، محمدسعید؛ و محمدجواد اسماعیلی (۱۳۹۰). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شایگان، داریوش (۱۳۹۶). افسون‌زدگی جدید: هویت چهل تکه و تفکر سیار (ترجمه فاطمه ولیانی). تهران: نشر فرزانه روز.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). تجربه تجدد؛ رویکردی انسان‌شناختی به امروزی شدن فرهنگ ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.



فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۹). بازسازی ذهن‌های سیل‌زده. در: فرهنگ و فاجعه؛ جستارهایی انسان‌شناختی درباره مصیبت‌های جمعی در ایران. تهران: نشر فرهامه.

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷). گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران؛ مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه‌پژوهی، مطالعات علم و آموزش عالی. تهران: انتشارات آگاه.

کاظمی، عباس. و همکاران (۱۳۹۶). مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). تجدد و تشخص: جامعه و هویت شخصی در عصر جدید (ترجمه ناصر موفقیان). تهران: نشر نی.

گیلیس، دونالد (۱۳۹۶). پژوهش را چگونه باید سامان داد؟ (ترجمه مصطفی تقوی و زهره کریمیان). تهران: نشر اختران. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۸)

لوئیس، هری (۱۳۹۸). نگاهی انتقادی به دانشگاه هاروارد (ترجمه مرتضی مردیها). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۹). وضعیت پست مدرن؛ گزارشی درباره دانش (ترجمه حسینعلی نوذری). تهران: گام نو. نجاتی حسینی، محمود (۱۳۹۶). تبارشناسی کلاس درس در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

هارتموت، رزا (۱۳۹۸). شتاب و بیگانگی (ترجمه حسن پورسفیر). تهران: نشر آگه. (تاریخ اصل اثر ۲۰۱۴)
هراری، یووال نوح (۱۳۹۷). انسان خداگونه (ترجمه زهرا عالی). تهران: نشر فرهنگ نو.

Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. London: Open University Press.

Barnett, R. (2016). *Understanding the University: Institution, Idea, Possibilities*. New York, NY: Routledge.

Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Open University Press.

Derrida, J. (2004). *Eyes of the University*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Reading, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press.





مقاله پژوهشی

احساسات دانشجویان ایرانی در فضای دانشگاهی

احسان شاه‌قاسمی^۱

دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۶؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۲۵

چکیده

این مطالعه به تحلیل احساسات و نگرش‌های دانشجویان ایرانی درباره دانشگاه‌ها و فضای آن‌ها پرداخته است. داده‌های تحقیق شامل ۵۱۰۸ پست منفرد از پلتفرم اجتماعی ایکس، منتشرشده در فاصله آذر ۱۴۰۲ تا آذر ۱۴۰۳ است. تحلیل احساسات با استفاده از ابزارهای مدرن و خوشه‌بندی K-means انجام شد که به شناسایی هفت خوشه اصلی منجر شد: (۱) خوشه صفر به جنبه‌های چندگانه زندگی دانشگاهی پرداخته است و به‌ویژه بر استادان تأکید دارد؛ (۲) خوشه یک دیدگاهی مثبت‌تر نسبت به زندگی اجتماعی در دانشگاه ارائه می‌دهد و پست‌ها به‌ویژه از روابط میان دانشجویان قدردانی کرده و از اندرکنش‌های مثبت با کارکنان و جو عمومی دانشگاه رضایت دارند؛ (۳) خوشه دو برخلاف خوشه‌های دیگر احساسات منفی و انتقاداتی را به همکلاسی‌ها نشان می‌دهد؛ (۴) خوشه سه بر اندرکنش‌های دانشجویان با پرسنل امنیتی و حراست دانشگاه متمرکز است و نگرانی‌ها درباره سخت‌گیری‌ها، ریاکاری‌های ادراک‌شده و رفتارهای مداخله‌جویانه را بیان می‌کند؛ (۵) خوشه چهار به‌طور خاص بر دانشجویان مرد تمرکز دارد و پست‌ها از قضاوت‌های منفی درباره ظاهر و رفتار آن‌ها تا ابراز علاقه و تحسین متغیر هستند؛ (۶) خوشه پنج تأثیر عمیق زندگی دانشگاهی بر سلامت عاطفی دانشجویان را بازتاب می‌دهد و هم از شادی‌ها و هم از ناامیدی‌ها در مواجهه با این محیط منفرد صحبت می‌کند؛ (۷) خوشه شش به روابط میان دانشجویان و استادان پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: پلتفرم ایکس، فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ غیررسمی، مطالعات دانشگاه

۱. دانشیار ارتباطات اجتماعی، گروه ارتباطات، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

shahghasemi@ut.ac.ir ✉

۱. مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه یکی از شالودین‌ترین نهادهای اجتماعی مؤثر در توسعه انسانی و پیشرفت جامعه است. این نهاد نه تنها جایی برای انتقال دانش و مهارت‌های تخصصی است، بلکه بستری برای رشد فکری، فرهنگی و اجتماعی فراهم می‌آورد. دانشگاه‌ها با تربیت نیروهای متخصص در زمینه‌های مختلف، نیازهای جامعه را در حوزه‌های گوناگون از علوم پایه گرفته تا تکنولوژی، هنر و علوم انسانی برآورده می‌کنند. این نقش به‌ویژه در جوامع در حال توسعه مانند ایران که با چالش‌های پیچیده‌تری روبه‌رو هستند، اهمیت بیشتری می‌یابد.

دانشگاه‌ها افزون بر تولید و انتقال دانش به‌عنوان مراکز پژوهشی عمل کرده و با ارائه راه‌حل‌های نوآورانه برای مشکلات جامعه، در مسیر پیشرفت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی گام برمی‌دارند. ارتباط میان دانشگاه و صنعت، یکی از نمونه‌های بارز این تأثیر است که از راه توسعه تکنولوژی‌های نوین، افزایش بهره‌وری و خلق فرصت‌های شغلی، سودهای زیادی به جامعه می‌رساند. همچنین، دانشگاه نقشی کلیدی در شکل‌دهی به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی ایفا می‌کند. این محیط نه تنها بستری برای یادگیری علمی است، بلکه فضایی برای تبادل اندیشه‌ها و تقویت تفکر انتقادی و آفرینش‌گرانه ایجاد می‌کند. دانشجویان از طریق تعاملات اجتماعی و فرهنگی، مهارت‌های زندگی را می‌آموزند و به شهروندانی مسئول و آگاه تبدیل می‌شوند. این فرایند به ایجاد سرمایه اجتماعی، تقویت همبستگی ملی و توسعه دموکراسی کمک می‌کند (بولتون و لوکاس، ۲۰۱۶).

دانشگاه‌ها به‌عنوان نمادی از پویایی و پیشرفت جامعه، نقشی کلیدی در مقابله با چالش‌های جهانی مانند تغییرات اقلیمی، عدالت اجتماعی و پیشرفت علمی ایفا می‌کنند. از این رو، تقویت نقش دانشگاه‌ها و حمایت از آن‌ها، گامی ضروری برای دستیابی به جامعه‌ای پایدار و شکوفا است. دانشجویان به‌عنوان بخشی پویا و آگاه از جامعه، نقش مهمی در شکل‌دهی به سپهر سیاسی، اجتماعی و فرهنگی هر کشور ایفا



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۲۰

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پایه ۷۰

می‌کنند. آن‌ها نه تنها نماینده نسل جوان و آینده‌ساز هستند، بلکه به دلیل برخورداری از توانایی تفکر انتقادی، انرژی و خلاقیت، می‌توانند محرکی قدرتمند برای تغییر و پیشرفت باشند (موسکاردینی^۱ و دیگران، ۲۰۲۲).

در حوزه سیاسی، دانشجویان اغلب به‌عنوان پیشگامان اصلاحات و حرکت‌های اجتماعی شناخته می‌شوند. تاریخ نشان داده است که جنبش‌های دانشجویی در بسیاری از کشورها نقشی تعیین‌کننده - گرچه نمی‌توان گفت همیشه مثبت - در مبارزه برای آزادی، عدالت و دموکراسی ایفا کرده‌اند. توانایی آن‌ها در سازمان‌دهی و بسیج عمومی، باعث شده است که دانشجویان به یکی از اثرگذارترین گروه‌های اجتماعی در تغییر ساختارهای سیاسی تبدیل شوند. دانشجویان با نقد قدرت، پرسشگری از وضعیت موجود و ترویج آگاهی سیاسی، به تقویت شفافیت و پاسخگویی در جوامع کمک می‌کنند (ادی^۲، ۲۰۱۶).

در بعد اجتماعی، دانشجویان پل ارتباطی میان نسل‌های مختلف جامعه هستند و می‌توانند با ترویج گفت‌وگوهای نوین و ارزش‌های مدرن، نقش مهمی در تحول اجتماعی ایفا کنند. آن‌ها می‌توانند با مشارکت در فعالیت‌های داوطلبانه، پروژه‌های اجتماعی و نهادهای مدنی، به بهبود کیفیت زندگی در جامعه کمک کنند. دانشجویان همچنین با ترویج رواداری، همبستگی و آگاهی اجتماعی، به کاهش تنش‌های فرهنگی و تقویت هویت جمعی کمک می‌کنند.

در زمینه فرهنگی، دانشجویان اغلب حاملان نوآوری‌های فرهنگی و هنری هستند. دانشگاه‌ها به‌عنوان مراکز تجمع نخبگان فکری، محیطی مناسب برای شکوفایی خلاقیت‌های فرهنگی فراهم می‌کنند. دانشجویان با معرفی ایده‌های جدید، ارتقای نقد هنری و مشارکت در رویدادهای فرهنگی، می‌توانند به غنای فرهنگ ملی کمک کنند. از این‌رو، نگاه دانشجویان به امور مختلف همیشه برای گروه‌های مختلف سیاسی و



1. Moscardini
2. Addie

دولت اهمیت داشته است. آن چه کمتر درباره آن پژوهش شده است، نگاه دانشجویان به خود زندگی دانشگاهی، از جمله دانشگاه، است. دانشجویان معمولاً درباره همه امور اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نگرش‌هایی دارند و درباره این نگرش‌ها صحبت می‌کنند، اما خود این دانشجویان در چه زیست‌جهانی زندگی می‌کنند؟ نگاه این دانشجویان به زیست‌جهان خود چگونه نگرش‌ها و حتی کنش‌های آن‌ها را شکل می‌دهد؟ و مهم‌تر از آن، چگونه می‌توان نگرش راستین دانشجویان به زیست‌جهان دانشگاه را استنباط کرد؟ پژوهش حاضر بر آن است که پلتفرم ایکس با کارآیندی‌های^۱ خاص خود این امکان را فراهم می‌کند تا نگرش‌های واقعی شهروندان در امور مختلف را استنباط کنیم. پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی اجتماعی شیوه زیست ما و حتی نگاه ما به جهان را تغییر داده‌اند (حسینی و دیگران، ۲۰۲۵). این پلتفرم‌ها، از جمله پلتفرم ایکس، به‌عنوان یکی از ابزارهای نوین درک نگرش‌ها و دیدگاه‌های عمومی، نقشی مهم در مطالعات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی ایفا می‌کنند. این فضاها بستری آزاد، و با برخی ملاحظات، دموکراتیک برای بیان نظرات، تجربیات و احساسات افراد فراهم می‌آورند و به‌دلیل گستردگی کاربران، بازتابی از نگرش‌های واقعی جامعه ارائه می‌دهند (ویویانی و پاسی، ۲۰۱۷^۲؛ وارنر-سودر هولم^۳ و دیگران، ۲۰۱۸؛ انلی و روزنبرگ، ۲۰۱۸^۴).

یکی از ویژگی‌های برجسته پلتفرم ایکس، سرعت انتشار اطلاعات و قابلیت دسترسی به محتوای متنوع است. کاربران در این فضا به‌طور روزانه درباره موضوعات مختلف از مسائل اجتماعی و سیاسی گرفته تا تجربیات شخصی، دیدگاه‌های خود را با دیگران هم‌خوان می‌کنند. این جریان بی‌وقفه اطلاعات، امکان تحلیل نگرش‌های همگانی را به‌صورت پویا و در زمان واقعی فراهم می‌کند (شاه‌قاسمی، ۲۰۲۳). برای نمونه، بررسی ترندهای روز، هشتگ‌ها و اندرکنش‌های کاربران در ایکس می‌تواند



1. affordances
2. Viviani & Pasi
3. Warner-Söderholm
4. Enli & Rosenberg

تصویری از دغدغه‌ها و اولویت‌های جامعه در لحظه را ارائه دهد. ابزارهای مدرن پردازش زبان طبیعی نیز امکان استخراج داده‌های معنادار از این پیام‌ها را تسهیل کرده و دیدگاه‌های غالب را آشکار می‌سازند. از سوی دیگر، قابلیت‌های اندرکنشی مانند لایک‌ها، بازنشرها و نگرش‌ها در پلتفرم ایکس شاخص‌هایی کمی از میزان پذیرش یا مخالفت جامعه با موضوعات مختلف فراهم می‌کند. این داده‌ها به پژوهشگران، سیاست‌گذاران و برندها کمک می‌کند تا به درکی ژرف‌تر از افکار عمومی دست یابند و تصمیم‌گیری‌های آگاهانه‌تری اتخاذ کنند (اوکان، ۲۰۲۴).

پژوهش حاضر برای سنجش نگرش دانشجویان دانشگاه‌های کشور به فضای دانشجویی و دانشگاه تلاش می‌کند به سه پرسش پاسخ بدهد: (۱) دانشجویان چقدر درباره مسائل زیست‌جهان‌دانشگاهی خود در دانشگاه اظهارنظر می‌کنند؟ (۲) نگرش‌های دانشجویان به دانشگاه را در چند دسته می‌توان جمع‌بندی کرد؟ (۳) نگرش‌های دانشجویان به زیست‌جهان‌دانشگاهی معطوف به چه مسائلی است؟ از آنجا که در روش تحلیل داده‌ها پاسخ دادن به هر کدام از پرسش‌های بالا بدون پاسخ دادن به دو پرسش دیگر دشوار است، کل بخش یافته‌های این پژوهش معطوف به پاسخ هم‌زمان به دو یا سه پرسش پژوهشی مطرح شده در این مقاله است.

۲. روش

رسانه‌های اجتماعی اثرهای بزرگی بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان‌ها داشته‌اند (نصرتی و دیگران، ۲۰۲۱) و این اثرگذاری نقش مهمی در تولید داده‌های نو برای پژوهش فراهم کرده است (صرفی و دیگران، ۲۰۲۱). این پژوهش به تحلیل احساسات و نگرش‌های دانشجویان ایرانی در مورد دانشگاه‌های محل تحصیل و فضای آن‌ها می‌پردازد. هدف اصلی این مطالعه، بررسی واکنش‌ها و نگرش‌های دانشجویان درباره اتفاقات مرتبط با محیط‌های دانشگاهی است که در پلتفرم اجتماعی ایکس منتشر



شده‌اند. در این راستا، احساسات و دیدگاه‌های دانشجویان نسبت به فضای آموزشی، روابط اجتماعی، امکانات، و چالش‌های مختلف محیط دانشگاهی تحلیل می‌شود. این مطالعه تلاش دارد تا با تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از پست‌های منتشرشده در ایکس، دیدگاه ژرف‌تری نسبت به تجربیات دانشجویان و احساسات آن‌ها درباره محیط دانشگاهی ارائه دهد. در این پژوهش، تمرکز اصلی بر شناسایی مضامین اصلی در نگرش‌های دانشجویان و تحلیل عواطف آن‌ها با استفاده از ابزارهای مدرن تحلیل محتوا و داده‌های رسانه‌های اجتماعی است.

۲-۱. جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش، داده‌ها در فاصله آذرماه ۱۴۰۲ تا آذرماه ۱۴۰۳ از پلتفرم ایکس جمع‌آوری شده‌اند تا واکنش‌ها و نگرش‌های دانشجویان ایرانی در مورد دانشگاه‌ها و فضای آن‌ها مطالعه شود. این فرایند با استفاده از API پلتفرم ایکس و به منظور استخراج پست‌های مرتبط با نگرش‌های دانشجویان درباره فضای دانشگاهی و اتفاقات مختلف مرتبط با آن انجام شد.

برای آغاز فرایند بازیابی داده‌ها، یک کلید API به منظور اطمینان از استخراج کامل پست‌های مرتبط با این موضوع تهیه شد. اسکریپت‌های پایتون به منظور خودکارسازی و تسهیل فرایند جمع‌آوری داده‌ها از پلتفرم ایکس به کار گرفته شدند. جمع‌آوری داده‌ها به‌طور خاص روی پست‌های فارسی‌زبان تمرکز داشت که در آن‌ها دانشجویان درباره فضای دانشگاهی، مشکلات، تجربه‌ها و واکنش‌های خود نسبت به اتفاقات مختلف پست منتشر کرده بودند.

هیچ‌گونه کمینه معیاری برای شمار لایک‌ها، بازنشرها یا دیگر معیارهای تعامل در نظر گرفته نشد تا دامنه وسیعی از پست‌ها جمع‌آوری گردد. اطلاعات استخراج‌شده از هر پست شامل جزئیات مهمی همچون نام کاربری، محتوای پست، شمار لایک‌ها، شمار بازنشرها و تاریخ ایجاد پست بود که به‌صورت سیستماتیک در یک فایل CSV ذخیره شدند تا امکان تحلیل بعدی فراهم شود.



در مجموع، ۵۲۶۱ پست از پلتفرم ایکس جمع‌آوری شده است که یک مجموعه داده معتبر برای تحلیل احساسات عمومی و واکنش‌های دانشجویان در مورد فضای دانشگاهی فراهم می‌آورد. این مجموعه داده به‌عنوان مبنای اصلی پژوهش برای بررسی چگونگی واکنش‌های عمومی و چگونگی تکامل گفتمان در پلتفرم‌های اجتماعی در طول این مدت استفاده می‌شود.

۲-۲. پیش‌پردازش داده‌ها

مرحله پیش‌پردازش با هدف آماده‌سازی داده‌های جمع‌آوری‌شده برای تحلیل و سازماندهی مؤثر آن‌ها طراحی شد. در این مرحله از ابزارهای مختلف پایتون که برای پردازش متن فارسی بهینه‌سازی شده بودند استفاده شد. کتابخانه Pandas برای دستکاری کارآمد داده‌ها به کار رفت و برای پردازش دقیق متن از Re استفاده شد. برای استانداردسازی و توکنیزه‌کردن محتوای فارسی از کتابخانه Hazm بهره‌گرفتیم، و کتابخانه Stopwordsiso نیز فهرستی از کلمات توقف فارسی را برای فیلترکردن واژه‌های بی‌ربط فراهم کرد.

فرایند پیش‌پردازش با بارگذاری پست‌ها از فایل CSV که داده‌های جمع‌آوری‌شده در آن ذخیره شده بود، آغاز شد. هر پست یک تابع پیش‌پردازش را طی کرد که شامل حذف URLها، نام‌های کاربری، واژگان انگلیسی، اعداد، نمادها و زیرخط‌ها بود تا متن برای تحلیل ساده‌تر شود. سپس متن فارسی نرمال‌سازی شده، به حروف کوچک تبدیل شد و به کلمات فردی توکنیزه شد. کلمات توقف^۱ از متن حذف شدند تا تحلیل بر روی محتوای مرتبط و مهم تمرکز کند.

پس از اتمام مراحل پیش‌پردازش، داده‌های تمیزشده در یک فایل CSV جدید که آماده برای تحلیل‌های بعدی بود ذخیره شدند. در این مرحله، پست‌های تکراری شناسایی و حذف شدند تا دقت و یکپارچگی مجموعه داده حفظ شود. برای شناسایی پست‌های تکراری، از یک کد جداگانه استفاده شد. داده‌ها در Pandas بارگذاری شدند،

1. stopwords



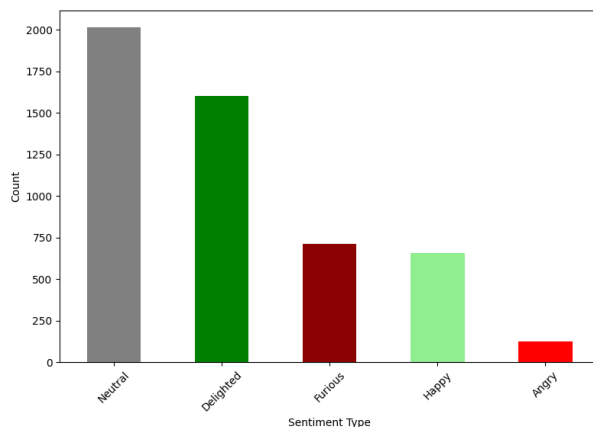
پست‌های تکراری شناسایی شدند و تمام تکرارها حذف شدند، به طوری که تنها اولین نمونه از هر پست منفرد باقی ماند. پس از اعمال این فرایندهای تمیزسازی، مجموعه داده نهایی شامل ۵۱۰۸ پست منفرد بود که شرایط لازم برای تحلیل و مطالعه دقیق‌تر را داشت. این داده‌ها اکنون آماده بودند تا برای تحلیل احساسات عمومی و واکنش‌های دانشجویان به فضای دانشگاهی استفاده شوند.

۳. یافته‌ها

برای تحلیل احساسات، از کتابخانه Hugging Face Transformers استفاده شد و مدل پیش‌آموزش دیده «(HooshvareLab/bert-fa-base-uncased-sentiment-deepsentipers-multi)» به کار گرفته شد. این مدل برای دسته‌بندی احساسات هر پست به گروه‌های مختلفی مانند «خشمگین»، «عصبانی»، «خنثی»، «خوشحال» و «شاد» به کار گرفته شدند. به منظور درک دقیق‌تر از احساسات، نه تنها برچسب احساسات به هر پست اختصاص داده شد، بلکه امتیازهای احتمال هر کدام از دسته‌های احساسات نیز ثبت شد. این نتایج به عنوان ستون‌های اضافی به مجموعه داده افزوده شدند و دیدگاه‌های ژرف‌تری را در مورد لحن احساسی پست‌ها فراهم آوردند.

برای تجسم توزیع احساسات در مجموعه داده، یک نمودار میله‌ای دوبعدی طراحی شد که فرکانس هر دسته احساساتی را نمایش می‌دهد. این نمودار نمای واضح و فوری از شمار پست‌های دسته‌بندی شده به عنوان «خشمگین»، «عصبانی»، «خنثی»، «خوشحال» یا «شاد» ارائه می‌دهد. با تجمیع داده‌های احساسات، این نمودار نمای ساده‌ای از روندهای احساسی را ارائه می‌دهد و به راحتی می‌توان فهمید که آیا احساسات منفی غالب هستند یا واکنش‌های مثبت بیشتر دیده می‌شوند. طراحی نمودار به گونه‌ای است که اطلاعات را به شکلی قابل دسترس و آسان برای تفسیر نشان می‌دهد و آن را به ابزاری مفید برای افرادی تبدیل می‌کند که به دنبال درک احساسات عمومی در مورد این موضوع هستند.



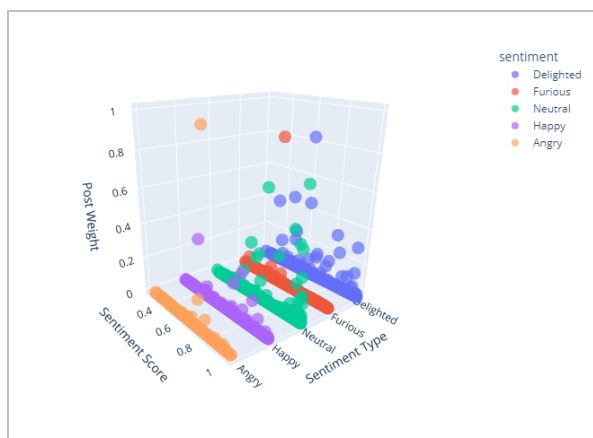


نمودار ۱. فراوانی احساسات

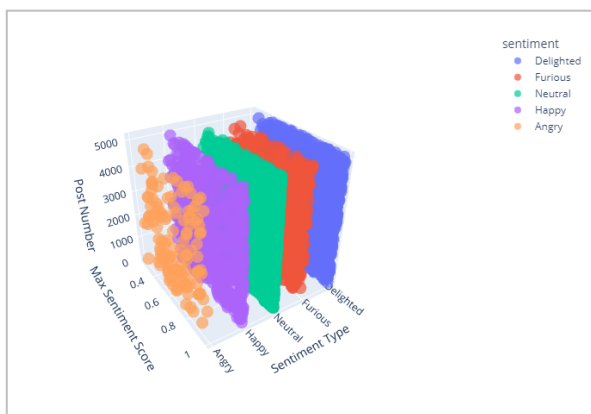


افزون بر نمودار میله‌ای دوعدی، از یک نمودار پراکندگی سه‌بعدی نیز برای ارائه تحلیل دقیق‌تری از نمرات احساسات مرتبط با هر پست استفاده شد. این نمودار شامل سه عامل کلیدی است: نوع احساسات، شدت احساسات و یک پارامتر دیگر به نام «وزن پست». وزن هر پست بر پایه شمار لایک‌ها، بازنشرها و نگرش‌ها تعیین شد که به‌عنوان شاخص‌هایی از اندرکنش و تأثیرگذاری پست‌ها عمل می‌کنند.

نمودار پراکندگی سه‌بعدی (نمودارهای ۲ و ۳) تصویری روشن از نحوه توزیع پست‌ها در دسته‌بندی‌های مختلف احساسات ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که شدت احساسات و سطح تعامل هر پست چگونه بر توزیع کلی تأثیر می‌گذارد. این نمودار با در نظر گرفتن وزن هر پست تأثیر محتوای پست‌ها را در شکل‌دهی به احساسات کلی برجسته می‌کند. این تجسم نشان می‌دهد که به‌رغم تنوع واکنش‌های احساسی، احساسات به‌طور متعادل توزیع شده‌اند و واکنش‌های افراطی و میانه در دسته‌ها پراکنده هستند. نقاط داده موجود در نمودار شماره (۲) الگوهای پیچیده‌ای را نمایش می‌دهند که بین شدت احساسات و نوع آن‌ها با سطح اندرکنش ارتباط برقرار می‌کند و بینش‌های مفیدی درباره نحوه تأثیرگذاری محتوای پست‌ها بر احساسات ارائه می‌دهد.



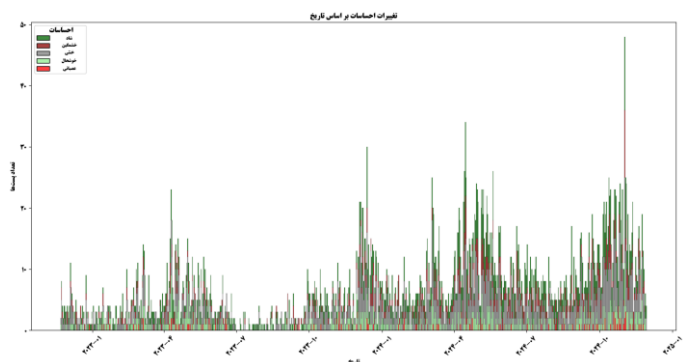
نمودار ۲. پراکندگی سه‌بعدی برای نمرات احساسات



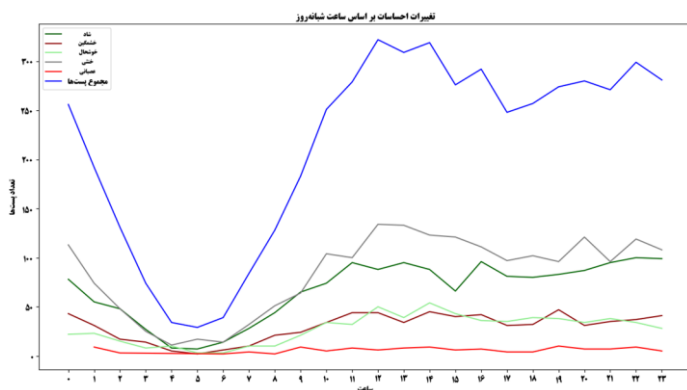
نمودار ۳. پراکندگی سه‌بعدی برای نمرات احساسات

همچنین توزیع سه‌بعدی احساسات به خوبی نشان می‌دهد که توزیع احساسات در پیام‌ها یک‌دست بوده و قطبیدگی وجود ندارد. نمودار شماره (۴) توزیع تاریخی پست‌های منتشرشده و توزیع احساسی آن‌ها را نمایش می‌دهد. نمودار شماره (۵) نیز توزیع زمانی پست‌های منتشرشده و توزیع احساسی آن‌ها را نمایش می‌دهد. در نمودار شماره (۶) همین داده‌های نمودار شماره (۵) با گرافیک دیگری منتشر شده است.

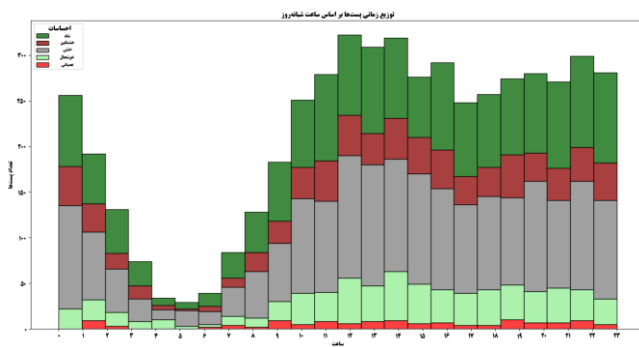




نمودار ۴. توزیع تاریخی پست‌های منتشرشده و توزیع احساسی آن‌ها



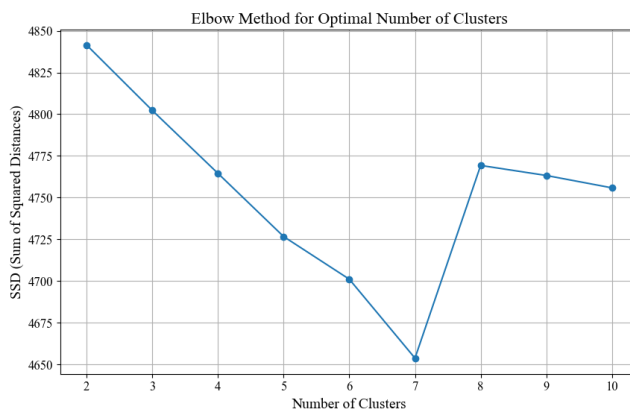
نمودار ۵. توزیع زمانی پست‌های منتشرشده و توزیع احساسی آن‌ها



نمودار ۶. توزیع زمانی پست‌های منتشرشده و توزیع احساسی آن‌ها

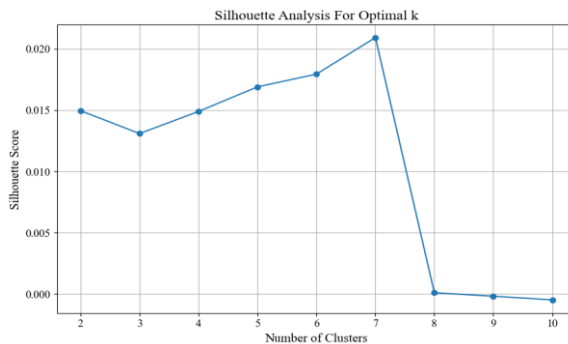
پس از انجام تحلیل احساسات، خوشه‌بندی K-Means برای کشف شمار بهینه خوشه‌ها در مجموعه داده‌های پست‌ها اعمال شد. نخستین گام در این فرایند، برداری‌سازی متن تمیزشده با استفاده از TF-IDF Vectorizer (شمار واژه‌ها بر حسب فراوانی در سند و فراوانی معکوس واژه‌ها در تمام اسناد) بود. این تکنیک با ارزیابی اهمیت هر واژه، متن را به ویژگی‌های عددی تبدیل می‌کند و در عین حال کلمات توقف رایج در زبان انگلیسی را فیلتر می‌کند. این روش با تأکید بر واژه‌های مرتبط‌تر در متن به بهبود عملکرد مدل خوشه‌بندی کمک می‌کند.

برای تعیین شمار ایدئال خوشه‌ها، از روش *Elbow Method* استفاده شد. این روش شامل رسم نمودار *Sum of Squared Distances (SSD)* برای مقادیر مختلف k ، شمار خوشه‌ها است. این نمودار نشان‌دهنده یک نقطه «زانو» واضح در $k=7$ بود که نشان می‌دهد این مقدار، تعادلی بهینه میان واریانس توضیح داده‌شده و شمار کلی خوشه‌ها ایجاد می‌کند. این مشاهده نشان می‌دهد که هفت خوشه برای درک ساختار اصلی مجموعه داده‌ها کافی هستند و تحلیل و گروه‌بندی پست‌های مشابه را تسهیل می‌کنند.



نمودار ۷. روش ELBOW برای شماره بهینه خوشه‌ها

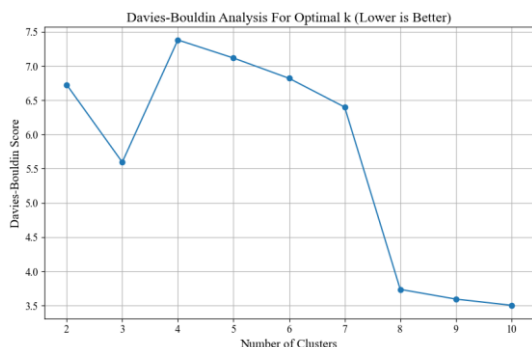
افزون بر روش Elbow Method، تحلیل Silhouette نیز برای ارزیابی کیفیت خوشه‌بندی انجام شد. امتیاز Silhouette که میزان جداسازی مناسب خوشه‌ها را اندازه‌گیری می‌کند، برای مقادیر مختلف k (شمار خوشه‌ها) محاسبه شد. نتایج نشان داد که مقدار $k=7$ بالاترین امتیاز Silhouette را تولید کرد که نشان‌دهنده بهترین جداسازی میان گروه‌های پست‌ها است. این امر نشان می‌دهد که استفاده از هفت خوشه ساختار بهینه‌ای برای مجموعه داده‌ها فراهم می‌آورد و در نتیجه در این روش هر خوشه به خوبی تعریف شده و از دیگر خوشه‌ها متمایز می‌شود.



نمودار ۸. تحلیل SILHOUETTE

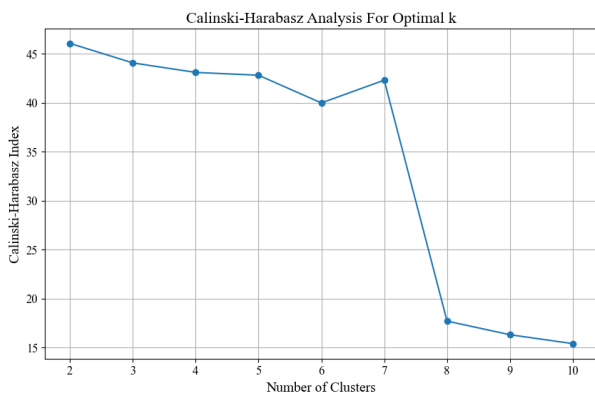
افزون بر تحلیل‌های پیشین، شاخص *Davies-Bouldin* نیز برای ارزیابی بیشتر شمار بهینه خوشه‌ها در مجموعه داده‌ها محاسبه شد. این شاخص نسبت شباهت میانگین میان هر خوشه و مشابه‌ترین خوشه آن را اندازه‌گیری می‌کند، که مقادیر کمتر آن نشان‌دهنده کیفیت بهتر خوشه‌بندی است. تحلیل بر روی دامنه‌ای از شمار خوشه‌ها انجام شد و نتایج نشان داد که مقدار $k=10$ بهترین امتیازهای *Davies-Bouldin Index* را به دست آورده است. این نتیجه نشان می‌دهد که استفاده از ده خوشه نه تنها تقسیم‌بندی مؤثری از مجموعه داده‌ها ارائه می‌دهد، بلکه باعث می‌شود که خوشه‌ها به خوبی از یکدیگر جدا شده‌اند و این انتخاب خوشه‌ها به طور مؤثری ساختار زیرین داده‌ها را بازنمایی می‌کند.





نمودار ۹. تحلیل DAVIES-BOULDIN

به‌عنوان گام نهایی در ارزیابی خوشه‌بندی، شاخص *Calinski-Harabasz* برای تعیین شمار بهینه خوشه‌ها در مجموعه داده‌ها استفاده شد. این شاخص نسبت پراکندگی بین خوشه‌ها به پراکندگی درون خوشه‌ها را اندازه‌گیری می‌کند و به‌عنوان یک شاخص کلیدی برای کیفیت خوشه‌بندی عمل می‌کند. امتیاز بالاتر *Calinski-Harabasz* نشان‌دهنده جداسازی واضح‌تر بین خوشه‌ها است که به معنای خوشه‌بندی مؤثرتر است. پس از تحلیل پیکربندی‌های مختلف خوشه‌ها، نتایج نشان داد که مقادیر $k=2$ الی $k=7$ بالاترین امتیازهای *Calinski-Harabasz* را به‌دست آوردند.



نمودار ۱۰. تحلیل CALINSKI-HARABASZ



در مجموع، نتایج حاصل از چهار تحلیل خوشه‌بندی روش Elbow Method، تحلیل Silhouette، شاخص Davies-Bouldin و شاخص Calinski-Harabasz همگی به‌طور مداوم به $k=7$ به‌عنوان مناسب‌ترین شمار خوشه‌ها برای مجموعه داده‌ها اشاره کردند. هرچند که هر تحلیل بینش‌های خاص خود را در مورد کیفیت خوشه‌بندی ارائه داد، اما همه آن‌ها به این نتیجه رسیدند که استفاده از هفت خوشه بهترین تعادل میان جداسازی و انسجام میان گروه‌های پست‌ها را فراهم می‌کند. این هم‌راستایی در میان روش‌های مختلف، اعتبار رویکرد خوشه‌بندی ما را تقویت کرده و قابلیت اعتماد نتایج را افزایش می‌دهد و درک روشن‌تر و دقیق‌تری از الگوهای زیرین داده‌ها پدید می‌آورد.

در این بخش از تحلیل، از تکنیک تولید ابر واژه‌ها برای تجسم واژگان پرتکرار مرتبط با هر دسته احساسات استفاده شد. این روش ابزار مفیدی برای به‌دست آوردن بینش‌هایی درباره موضوعات و تم‌هایی است که احساسات عمومی را در رابطه با موضوع مطالعه‌شده شکل می‌دهند. با تجمیع متن تمییزشده از پست‌های طبقه‌بندی‌شده تحت هر دسته احساسات، تصاویری جامع از واژه‌های کلیدی ایجاد کردیم. این تجسم‌ها نه تنها احساسات غالب ابراز شده به وسیله کاربران را آشکار می‌کنند بلکه ظرافت‌های واکنش‌های آن‌ها را نیز نمایان می‌سازند و درک بهتری از گفتمان عمومی ارائه می‌دهند.

این پیاده‌سازی شامل چندین مرحله بود که با بارگذاری داده‌های تحلیل احساسات در یک Pandas DataFrame شروع شد. برای جلوگیری از خطاهای رمزگشایی، کدگذاری داده‌ها را به صورت دقیق انجام دادیم و سپس توزیع فراوانی دسته‌های مختلف احساسات در مجموعه داده را محاسبه کردیم. برای هر دسته احساسات، متن تمییزشده تمامی پست‌های متعلق به آن دسته را با هم ترکیب کردیم تا بتوانیم طیف وسیعی از ابراز احساسات مرتبط با هر دسته را جمع‌آوری کنیم. این تجمیع، زمینه‌ساز تولید ابرواژه‌ها شد.

برای بهبود دقت ابرواژه‌ها، واژه‌های نامطلوب که می‌توانستند نتایج را تحریف کنند را حذف کردیم. این واژه‌ها که شامل کلمات رایج اما بی‌ربط بودند، فیلتر شدند تا ابرواژه‌ها



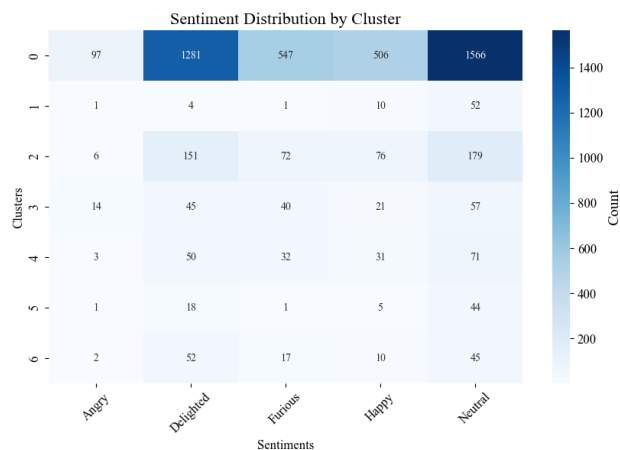
بحث‌های مطرح‌شده در هر یک از سه خوشه مختلف بود. این رویکرد سیستماتیک به ما این امکان را داد تا احساسات و موضوعات موجود در مجموعه داده‌های خود را به‌طور دقیق‌تر بررسی کنیم.

پس از دسته‌بندی پست‌ها به خوشه‌های مختلف، از مدل پیش‌آموزش‌دیده‌ای برای خلاصه‌سازی استفاده کردیم؛ به‌طور خاص از مدل sshleifer/distilbart-cnn-12-6 کمک گرفتیم تا خلاصه‌های مختصری برای هر خوشه استخراج کنیم. فرایند خلاصه‌سازی با تعریف یک تابع به نام summarize_cluster آغاز شد که تمامی پست‌های متعلق به یک خوشه خاص را بازیابی می‌کرد. هدف ما از تجمیع این پست‌ها به یک بلوک متنی واحد این بود که احساسات و گفتمان جمعی درون آن گروه به‌طور مؤثری بازتاب یابد.

برای تسهیل در فرایند خلاصه‌سازی، متن تجمیع‌شده هر خوشه به قطعات قابل‌مدیریت تقسیم شد که هرکدام شامل بیشینه ۵۱۲ واژه بودند. این تقسیم‌بندی اهمیت زیادی داشت زیرا با محدودیت‌های ورودی مدل خلاصه‌سازی هم‌راستا بود و این اطمینان را می‌داد که هر بخش از متن به‌طور مؤثر پردازش شود. هر قطعه به‌طور جداگانه تحلیل شد تا خلاصه‌هایی تولید شود که نکات و مضمون‌های کلیدی از پست‌ها را بازنمایی کنند. سپس، این خلاصه‌های فردی به یک خلاصه نهایی و جامع برای کل خوشه تجمیع شدند.

خلاصه‌های به‌دست‌آمده به صورت فشرده در جدول شماره (۱) بازنمایی شده‌اند و احساسات و مضمون‌های مهم موجود در هر گروه از پست‌ها را برجسته می‌کنند. این تحلیل نهایی نه تنها پیچیدگی داده‌های پست‌ها را به بینش‌های قابل‌هضم‌تری تبدیل می‌کند، بلکه درک بهتری از واکنش‌های عمومی به رویدادهای مهم، مانند احساسات و نگرش‌های دانشجویان درباره دانشگاه‌ها و فضای آن‌ها و اتفاقات منتشرشده در پلتفرم ایکس، فراهم می‌آورد. در این جا ما با ترکیب خوشه‌بندی K-Means و تکنیک‌های پیشرفته خلاصه‌سازی، یک روایت ساختاریافته ایجاد کردیم که مضمون‌ها و احساسات کلی در مجموعه داده‌های خود را روشن می‌سازد.





تصویر ۶. توزیع احساسات بر پایه خوشه‌ها

بر پایه تحلیل انجام‌شده، شمار پست‌ها در خوشه‌های مختلف به‌طور چشمگیری متفاوت است. خوشه ۰ با ۳۹۹۷ پست، بزرگ‌ترین خوشه بوده و نسبت به سایر خوشه‌ها حجم بیشتری از پست‌ها را دربرمی‌گیرد. پس از آن، خوشه ۲ با ۴۸۴ پست در رتبه دوم قرار دارد. خوشه‌های ۴ و ۳ به ترتیب شامل ۱۸۷ و ۱۷۷ پست هستند و حجم متوسطی از داده‌ها را شامل می‌شوند. خوشه ۶ نیز با ۱۲۶ پست در رتبه بعدی قرار دارد. در نهایت، خوشه‌های ۵ و ۱ به ترتیب با ۶۹ و ۶۸ پست، کمترین شمار پست‌ها را دارند. این توزیع نشان‌دهنده تمرکز بالای پست‌ها در خوشه ۰ و پراکندگی کمتر در خوشه‌های دیگر است.

خوشه ۰: این خوشه بر زندگی دانشگاهی متمرکز است و به‌ویژه استادان را مورد توجه قرار می‌دهد. بسیاری از پست‌ها شامل نگرش‌هایی درباره استادان هستند که از قدردانی نسبت به سبک تدریس و شخصیت آن‌ها تا ابراز جذابیت به ویژگی‌های ظاهری‌شان را دربرمی‌گیرند. برخی از پست‌ها به تحسین استادان خاص پرداخته و آن‌ها را «بهترین» توصیف می‌کنند یا از عدم حضور در کلاس‌هایشان ابراز ناراحتی می‌کنند. پست‌هایی نیز وجود دارد که به علاقه‌مندی‌های عاشقانه نسبت به استادان اشاره دارند؛

به‌عنوان مثال، یک کاربر می‌نویسد پس از علاقه‌مند شدن به یک استاد خاص دیگر با کسی «شوخی» ندارد. این پست‌ها نقش تأثیرگذار استادان در زندگی دانشجویان را نشان می‌دهند که فراتر از مسائل آموزشی، بر احساسات شخصی نیز تأثیر می‌گذارند. خوشه ۰: افزون بر پست‌های متمرکز بر استادان، بازتاب‌دهنده نگرانی‌ها و شادی‌های کلی زندگی دانشجویی است. پست‌ها به اضطراب‌های مرتبط با امتحانات، نارضایتی از کیفیت خوراک سلف، و هیجان نسبت به رویدادهای اجتماعی مانند مهمانی‌ها اشاره دارند. حتی به محیط فیزیکی دانشگاه نیز پرداخته شده است، به طوری که یک کاربر زیبایی پردیس دانشگاه را تحسین می‌کند.

با این حال، یک پست تکان‌دهنده واقعیت‌های تلخ‌تر زندگی دانشگاهی را به چشم همه می‌آورد. این پست به دانشجوی دختری اشاره دارد که ظاهراً به دلیل فعالیت‌های سیاسی به قتل رسیده است. این موضوع به پتانسیل تنش‌های سیاسی و خشونت‌هایی که ممکن است در این محیط به ظاهر امن و معمولی نفوذ کنند، اشاره دارد. وجه مشترک در پست‌های این خوشه تمرکز بر تجربیات و مشاهدات شخصی در محیط دانشگاهی است.

خوشه ۱: این خوشه نگاهی به چشم‌انداز اجتماعی زندگی دانشگاهی دارد و به‌ویژه بر پویایی میان دانشجویان و فضای کلی دانشگاه متمرکز است. بسیاری از پست‌ها به تحسین هم‌دانشگاهی‌ها، به‌ویژه دانشجویان دختر، پرداخته‌اند. چندین پست بر جذابیت ظاهری دانشجویان دختر تأکید کرده و از عباراتی مانند «زیبا» و «جذاب» استفاده کرده‌اند. برای نمونه، یک پست به زیبایی دختران در سالن ورزشی اشاره می‌کند و پست دیگری از شگفتی خود نسبت به زیبایی دختران دانشگاه سخن می‌گوید.

افزون بر این، در خوشه ۱ پست‌هایی وجود دارد که از کارکنان دانشگاه تمجید کرده و از برخی جنبه‌های زندگی دانشگاهی ابراز رضایت می‌کنند. برخی از پست‌ها کارکنان را به‌خاطر رفتار مهربان و کمک‌هایشان تحسین می‌کنند، درحالی‌که پست‌هایی دیگر با محبت از تجربه‌هایی مانند نوشیدن چای در کنار «کارون» (محل محلی مشخص در کنار



یک برکه در دانشگاه) یاد کرده‌اند. این ترکیب تحسین هم‌دانشگاهی‌ها، تعاملات مثبت با کارکنان، و لذت بردن از فضای دانشگاه، تصویری کلی مثبت از محیط دانشگاهی ارائه می‌دهد.

مضمون مشترک در این خوشه تمرکز بر جنبه‌های اجتماعی زندگی دانشگاهی و تجربه‌های شخصی دانشجویان در این محیط است. پست‌ها شامل مشاهدات فردی، حکایات مربوط به تعامل با هم‌دانشگاهی‌ها و کارکنان، و احساس تعلق و جامعه‌پذیری هستند.

خوشه ۲: این خوشه عمدتاً بر دیدگاه‌ها و برداشت‌های دانشجویان نسبت به هم‌دانشگاهی‌های خود متمرکز است و اغلب احساسات منفی و انتقادهای شدیدی را منعکس می‌کند. بسیاری از پست‌ها از زبان تحقیرآمیز و قضاوت‌های سختگیرانه برای توصیف هم‌کلاسی‌ها استفاده کرده‌اند. برای نمونه، چندین پست به هم‌دانشگاهی‌ها با عباراتی مانند «احمق»، «مزخرف» و «بی‌شعور» اشاره دارند. پست‌هایی نیز وجود دارند که تنفر یا بی‌زاری شدید از هم‌کلاسی‌ها را ابراز می‌کنند؛ مانند این که «من از دانشجویان دانشگاه خودم متنفرم» یا «من از همه هم‌کلاسی‌هایم متنفرم».

با این حال، در میان این حجم از منفی‌نگری، تعدادی پست چشم‌اندازی متعادل‌تر ارائه می‌دهند و تنوع تجربه‌ها در جامعه دانشجویی را به تصویر می‌کشند. برای مثال، یک پست به هم‌کلاسی‌ای اشاره دارد که به شیکاگو مهاجرت کرده و یک خودروی بنز خریده است و از موفقیت او ابراز خوشحالی کرده است. کاربری دیگر از لذت بحث‌های فلسفی با یک هم‌کلاسی که آنلاین با او ارتباط گرفته، سخن می‌گوید. این پست‌ها نشان می‌دهند که به‌رغم انتقادهای شدید، ارتباطات واقعی و اندرکنش‌های مثبت نیز در میان دانشجویان وجود دارد.

وجه مشترک در پست‌های خوشه ۲ تمرکز بر روابط بین فردی و پویایی‌های اجتماعی در محیط دانشگاه است. این پست‌ها نگرش‌های شخصی، اغلب منفی، درباره هم‌دانشگاهی‌ها را منعکس می‌کنند و به درگیری‌ها، قضاوت‌ها و حس تقسیمات اجتماعی اشاره دارند.





خوشه ۳: این خوشه بر تجربه‌ها و برداشت‌های دانشجویان از «حراست» دانشگاه تمرکز دارد. بسیاری از پست‌ها احساسات منفی نسبت به حراست را بیان کرده و به سخت‌گیری، آنچه به‌عنوان دورویی تلقی می‌شود، و رفتارهای مداخله‌گرانه آن‌ها را انتقاد کرده‌اند. برای نمونه، برخی پست‌ها حراست را به‌خاطر اعمال قوانین پوشش، وارسی لباس‌ها و ظاهر دانشجویان، و انجام بازرسی‌هایی که غیرضروری و سخت‌گیرانه قلمداد می‌شوند، محکوم کرده‌اند.

با این حال، در میان این انتقادات، برخی پست‌ها دیدگاه‌هایی متعادل‌تر ارائه می‌دهند و به تعاملات مثبت یا به رسمیت شناختن نقش حراست در حفظ امنیت پرداخته‌اند. یک کاربر به جذابیت ظاهری یکی از هم‌وندان حراست اشاره کرده، و کاربرد دیگری تجربه‌ای را بازگو کرده که در آن یکی از هم‌وندان با درک و تساهل، قانون پوشش را اعمال کرده است. وجه مشترک در پست‌های خوشه ۳ تمرکز بر اندرکنش‌ها میان دانشجویان و نیروهای حراست دانشگاه است. این پست‌ها نگرش‌های شخصی، اغلب انتقادی، درباره رفتار، قوانین، و شیوه‌های اجرایی حراست را بیان می‌کنند

خوشه ۴: این خوشه عمدتاً به برداشت‌ها و نگرش‌ها درباره دانشجویان پسر در محیط دانشگاه اختصاص دارد. شمار قابل توجهی از پست‌ها بر ظاهر و رفتار دانشجویان پسر تمرکز کرده و اغلب قضاوت‌ها یا تمسخرهای منفی را بیان می‌کنند. برای نمونه، برخی پست‌ها به کاستی در جذابیت ظاهری دانشجویان پسر اشاره می‌کنند، درحالی‌که پست‌هایی دیگر انتخاب‌های مد، رفتارهای اجتماعی ناشایسته، یا رفتارهای «ناخوشایند» از آن‌ها انتقاد می‌کنند. این دیدگاه‌های منفی نسبت به دانشجویان پسر ممکن است نشان‌دهنده اضطراب‌های اجتماعی یا نگرش‌های انتقادی نسبت به مردانگی در بافت دانشگاهی باشد. با این حال، برخی از پست‌ها دیدگاه متفاوتی ارائه می‌دهند و به ویژگی‌های مثبت یا ابراز علاقه نسبت به دانشجویان پسر اشاره می‌کنند. برای نمونه، یک پست به تحسین تحول یکی از هم‌کلاسی‌های پسر پس از شروع یک رابطه عاطفی می‌پردازد، درحالی‌که پست‌ای دیگر تمایل به دوستی با یک

دانشجوی پسر با استعداد و جذاب را بیان می‌کند. این دیدگاه‌های متناقض تنوع نگرش‌ها و تجربه‌ها در میان جامعه دانشجویی را نشان می‌دهند و گویای این هستند که قضاوت‌ها درباره دانشجویان پسر همواره منفی نیستند. ویژگی مشترک در پست‌های خوشه ۴ تمرکز بر دانشجویان پسر در محیط دانشگاهی است. این پست‌ها نگرش‌ها و مشاهدات شخصی درباره ظاهر، رفتار، و تعاملات اجتماعی دانشجویان پسر را بازتاب می‌دهند.

خوشه ۵: این خوشه نگاهی متنوع و چندوجهی به تجربه دانشگاهی دارد و جنبه‌های آکادمیک، تأملات شخصی، مشاهدات اجتماعی و واکنش‌های احساسی را در بر می‌گیرد. بسیاری از پست‌ها احساسات دانشجویان نسبت به دانشگاه را منعکس می‌کنند که از ابراز علاقه و قدردانی تا نفرت و ناامیدی شدید متغیر است. برخی پست‌ها به تحسین دانشگاه پرداخته و زیبایی آن، مهربانی کارکنان یا تجربیات منفردی مانند سرو اسپرسو در یک رویداد دانشگاهی را ستایش کرده‌اند. در مقابل، پست‌هایی دیگر با استفاده از زبانی تند، سیاست‌ها، مدیریت، یا محیط آکادمیک دانشگاه را به شدت به باد انتقاد گرفته‌اند. این طیف وسیع احساسات نشان‌دهنده ماهیت عمیقاً شخصی و ذهنی روابط دانشجویان با دانشگاه است.

فراتر از خود دانشگاه، این خوشه به زندگی و تجربه‌های افراد در جامعه دانشگاهی نیز می‌پردازد. برخی پست‌ها بر افراد خاصی تمرکز دارند، مانند یک مأمور حراست «جذاب»، استادی «افسانه‌ای»، یا هم‌کلاسی با استعدادی که به موفقیت‌های بین‌المللی دست یافته است. پست‌هایی دیگر خاطرات شخصی را همخوان می‌کنند، مانند شرکت در یک کنسرت، مواجهه با یک گرگ در محوطه دانشگاه، یا مشارکت در برنامه‌ای آکادمیک و چالش برانگیز. این ترکیب داستان‌های شخصی، مشاهدات درباره دیگران، و تأملات بر رشد و چالش‌های فردی تصویری زنده و ملموس از زندگی دانشجویی ارائه می‌دهد.

ویژگی مشترک در پست‌های خوشه ۵ تمرکز بر پیوندهای احساسی دانشجویان با دانشگاه و افراد حاضر در آن است. این پست‌ها طیفی گسترده از احساسات، از عشق و





قدردانی تا خشم و ناامیدی، را بیان می‌کنند و نشان‌دهنده تأثیر عمیق زندگی دانشگاهی بر سلامت روانی و احساسی دانشجویان هستند.

خوشه ۶: این خوشه عمدتاً بر برداشت‌ها و نگرش‌های دانشجویان درباره استادان تمرکز دارد. بسیاری از پست‌ها بیانگر نارضایتی و احساسات منفی نسبت به استادان هستند و به روش‌های تدریس، شخصیت، و بی‌عدالتی‌های ادعایی آنان انتقاد می‌کنند. برای نمونه، برخی از پست‌ها استادان را با عبارات تحقیرآمیز مانند «بدترین»، «احمق»، یا «بی‌رحم» توصیف کرده‌اند. همچنین، برخی دانشجویان از سبک تدریس استادان انتقاد کرده‌اند و آن‌ها را کسل‌کننده، ناتوان، یا بیش از حد سخت‌گیر در نمره‌دهی دانسته‌اند. با این حال، خوشه ۶ شامل پست‌هایی نیز هست که قدردانی و تحسین نسبت به برخی استادان را نشان می‌دهند. برخی دانشجویان، استادان خود را به دلیل دانش، توانایی‌های تدریس، و تأثیر مثبت بر تجربه یادگیری‌شان تحسین کرده‌اند. برای مثال، یک پست‌ها به استادی اشاره می‌کند که با درک بالا و ارائه حمایت اضافی به دانشجویان کمک کرده است، و پست‌ای دیگر با احترام از استادی یاد می‌کند که در گذشته است. این احساسات مثبت نشان می‌دهد که با وجود انتقادات، برخی دانشجویان ارزش کار استادان را می‌دانند و نقش آنان را در مسیر تحصیلی خود به رسمیت می‌شناسند.

نقطه اشتراک پست‌های خوشه ۶ تمرکز بر استادان و تأثیر آن‌ها بر تجربیات آکادمیک دانشجویان است. این پست‌ها طیفی از نظرات، از عدم رضایت شدید تا تحسین و قدردانی، را بازتاب می‌دهند و تنوع تجربه‌ها و دیدگاه‌های موجود در میان جامعه دانشجویی را نشان می‌دهند.

۴. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این مقاله پژوهشی به بررسی احساسات و نگرش‌های دانشجویان ایرانی در مورد دانشگاه‌هایشان و تجربیات آن‌ها در این فضاها پرداخته است. این مطالعه با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از پلتفرم اجتماعی ایکس، به ویژه پست‌های منتشر شده بین آذر

۱۴۰۲ تا آذر ۱۴۰۳ به تحلیل ۵۱۰۸ پست‌های منفرد پرداخته تا بینشی نسبت به احساسات کلی و واکنش‌های دانشجویان به‌دست آورد. این مقاله از رویکرد ترکیبی استفاده کرده و تحلیل احساسات، تکنیک‌های خوشه‌بندی و تحلیل کیفی محتوای پست‌ها را به‌منظور ارائه درکی جامع از دیدگاه‌های دانشجویی به‌کار گرفته است. تحلیل احساسات نشان‌دهنده توزیع متعادل احساسات مثبت و منفی در داده‌ها بود. این یافته نشان می‌دهد که احساسات کلی میان دانشجویان نه به‌طور کامل منفی است و نه کاملاً مثبت، بلکه دامنه‌ای پیچیده از تجربیات و دیدگاه‌ها را بازتاب می‌دهد.

برای بررسی دقیق‌تر داده‌ها، با استفاده از روش‌های پیچیده تحلیل داده‌ها پست‌ها را بر پایه محتوا و احساسات به هفت خوشه متمایز تقسیم کرد. هر خوشه جنبه خاصی از تجربه دانشجویی را روشن ساخت و مضامین و نگرانی‌های کلیدی را نمایان کرد. تحلیل این خوشه‌ها به این نتایج کلیدی منتهی شد:

خوشه ۰؛ تمرکز بر زندگی دانشگاهی: این خوشه به جنبه‌های چندانگانه زندگی دانشگاهی پرداخته است و به‌ویژه بر استادان تأکید دارد. پست‌ها از تحسین شیوه‌های تدریس و ویژگی‌های شخصی استادان تا نگرانی‌ها درباره امتحانات و نارضایتی از خوراک دانشگاه متغیر بودند. همچنین، اشاره به پست‌هایی که در آن دانشجوی زن به دلیل فعالیت‌های سیاسی کشته شده بود، به تنش‌های سیاسی و خشونت‌های احتمالی در محیط دانشگاهی اشاره می‌کند.

خوشه ۱؛ پویایی اجتماعی مثبت: این خوشه دیدگاهی مثبت‌تر نسبت به زندگی اجتماعی در دانشگاه ارائه می‌دهد و پست‌ها به‌ویژه از روابط میان دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان زن، قدردانی کرده و از تعاملات مثبت با کارکنان و جو عمومی دانشگاه رضایت دارند.

خوشه ۲؛ نگرش‌های منفی نسبت به همکلاسی‌ها: برخلاف خوشه‌های دیگر، این خوشه احساسات منفی و انتقاداتی را به سمت همکلاسی‌ها نشان می‌دهد. استفاده از زبان توهین‌آمیز و ابراز تنفر نشان‌دهنده تنش‌های اجتماعی و احساس ناامیدی در میان دانشجویان است.





خوشه ۳؛ تنش‌ها با حراست دانشگاه: این خوشه بر تعاملات دانشجویان با پرسنل امنیتی دانشگاه متمرکز است و نگرانی‌ها درباره سخت‌گیری‌ها، ریاکاری‌های ادراک‌شده و رفتارهای مداخله‌جویانه را بیان می‌کند. به‌رغم اینکه برخی پست‌ها نقش امنیت را در حفظ ایمنی تأیید می‌کنند، احساس غالب منفی است و نشان‌دهنده نارضایتی و خشم از دیدگاه‌های اقتدارگرایانه است.

خوشه ۴؛ تمرکز بر دانشجویان مرد: این خوشه به‌طور خاص بر دانشجویان مرد تمرکز دارد و پست‌ها از قضاوت‌های منفی درباره ظاهر و رفتار آن‌ها تا ابراز علاقه و تحسین متغیر هستند. این خوشه پیچیدگی‌های دینامیک‌های جنسیتی و برداشت‌های اجتماعی در محیط دانشگاهی را آشکار می‌سازد.

خوشه ۵؛ ارتباطات عاطفی: این خوشه دیدگاهی متنوع و چندبعدی از تجربه دانشجویی ارائه می‌دهد و چالش‌های تحصیلی، تأملات شخصی، مشاهدات اجتماعی و واکنش‌های عاطفی را دربرمی‌گیرد. پست‌ها تأثیر عمیق زندگی دانشگاهی بر سلامت عاطفی دانشجویان را بازتاب می‌دهند و هم از شادی‌ها و هم از ناامیدی‌ها در مواجهه با این محیط منفرد صحبت می‌کنند.

خوشه ۶؛ روابط استاد و دانشجو: این خوشه به روابط بین دانشجویان و استادان پرداخته است و پست‌ها دامنه‌ای از نگرش‌ها را نشان می‌دهند؛ از انتقاد از روش‌های تدریس و بی‌عدالتی‌های ادراک‌شده تا قدردانی از دانش، حمایت و تأثیر مثبت در تجربیات یادگیری. این خوشه اهمیت روابط مثبت بین استاد و دانشجو را تأکید می‌کند. نتایج به‌دست‌آمده از این تحقیق به درک بهتر تجربه دانشجویی ایرانی کمک می‌کند. با بررسی گفتمان آنلاین آن‌ها، این مطالعه پنجره‌ای به نگرانی‌ها، آرزوها و پویایی‌های اجتماعی و نهادی که دیدگاه‌های آنان را شکل می‌دهد، می‌گشاید.

از منظر روش‌شناسی، این پژوهش قدرت پلتفرم ایکس را در ارائه داده‌های ارزشمند و در لحظه برای تحلیل نگرش‌ها و احساسات همگانی نشان داد. سرشت بی‌واسطه و دسترس‌پذیری این پلتفرم، امکان جمع‌آوری داده‌های متنوع و بازتابی واقعی از افکار

عمومی را فراهم می‌آورد. این امر نشان‌دهنده پتانسیل ابزارهای دیجیتال در تحقیقات اجتماعی است، به‌ویژه برای درک مسائل پیچیده‌ای که در محیط‌های سنتی به‌سختی قابل شناسایی هستند. به دلیل حساسیت‌های سیاسی موجود، از نظر این پژوهش، مطالعات این‌چنینی روی شبکه‌های اجتماعی می‌توانند داده‌هایی حتی معتبرتر از پیمایش‌های گران‌قیمت دانشجویی تولید کنند.

یافته‌های این مطالعه کاربردهای عملی مهمی برای سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاهی دارد. نخست، آن‌ها می‌توانند با استفاده از این داده‌ها، سیاست‌ها و برنامه‌هایی تدوین کنند که کیفیت زندگی دانشجویان را بهبود بخشد و به نیازهای عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانشجویان پاسخ دهد. برای نمونه، ایجاد سیاست‌هایی برای تقویت روابط مثبت میان استادان و دانشجویان یا بهبود اندرکنش‌های اجتماعی میان دانشجویان از جمله اقداماتی است که می‌تواند به تقویت حس تعلق و بهبود رفاه دانشجویان کمک کند. دوم، شناسایی چالش‌های نهادی و اجتماعی، مانند ارتباط با کارکنان امنیتی و حراست، فرصتی برای اصلاح ساختارها و بهبود فرایندهای مدیریت دانشگاهی فراهم می‌کند.



- Addie, J. P. D. (2016). From the urban university to universities in urban society. *Regional Studies*, 51(7), 1089–1099. doi:10.1080/00343404.2016.1224334
- Boulton, G., & Lucas, C. (2011). What are universities for? *Chinese Science Bulletin*, 56, 2506-2517. doi: 10.1007/s11434-011-4608-7
- Enli, G., & Rosenberg, L. T. (2018). Trust in the Age of Social Media: Populist Politicians Seem More Authentic. *Social Media + Society*, 4(1). doi:10.1177/2056305118764430
- Hosseini, S. H., Nosraty, N., & Tomraee, S. (2025). Children, Healthy Lifestyle and Media Literacy. *Journal of Cyberspace Studies*, 9(1), 1-23. doi: 10.22059/jcss.2024.387609.1120
- Moscardini, A. O., Strachan, R., & Vlasova, T. (2022). The role of universities in modern society. *Studies in Higher Education*, 47(4), 812-830. doi:10.1080/03075079.2020.1807493
- Nosraty, N., Sakhaei, S., & Rezaei, R. (2021). The impact of social media on mental health: A critical examination. *Socio-Spatial Studies*, 5(1), 101-11. doi: 10.22034/soc.2021.212042
- Sarfi, M., Darvishi, M., Zohouri, M., Nosrati, S., & Zamani, M. (2021). Google's University? An exploration of academic influence on the tech giant's propaganda. *Journal of Cyberspace Studies*, 5(2), 181-202. doi:10.22059/JCSS.2021.93901
- Shahghasemi, E. (2023). Ukraine War as Fought on Iran's X. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 7(3), 573-607. doi: 10.22059/wsps.2024.369923.1402
- Ucan, S. (2024). Investigating the processes involved in Twitter/X-supported collaborative learning and their relationship with learning outcomes. *Education and Information Technologies*, 1-42. doi:10.1007/s10639-024-13147-3
- Viviani, M., & Pasi, G. (2017). Credibility in social media: opinions, news, and health information—a survey. *Wiley interdisciplinary reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 7(5), e1209. doi: 10.1002/widm.1209
- Warner-Söderholm, G., Bertsch, A., Sawe, E., Lee, D., Wolfe, T., Meyer, J., ... & Fatilua, U. N. (2018). Who trusts social media?. *Computers in human behavior*, 81, 303-315. doi:10.1016/j.chb.2017.12.026





مقاله پژوهشی

فرهنگ دانشگاهی و تغییرات دین‌داری دانشجویان؛ یک مطالعه کیفی

حامد منوچهری کوشا^۱، محمدجواد اسماعیلی^{۲*}

دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۱۶؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۷

چکیده

پژوهش‌های تجربی حاکی از تأثیر فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان است، اما برای فهم عمیق‌تر این پدیده، که لازمه تصمیم‌گیری‌های فرهنگی-اجتماعی است، ضروری است که شناختی دقیق از سازوکارها و فرایندهایی که این تأثیرگذاری از طریق آن‌ها شکل می‌گیرد، حاصل شود. پژوهش حاضر تلاش می‌کند که با استفاده از روش «مبنایی»، از طریق مصاحبه «نیمه‌ساختاریافته» با ۱۶ نفر از دانشجویان که تغییرات عمده‌ای را در دین‌داری خود در طول تحصیل در دانشگاه احساس می‌کردند، سازوکارها و فرایندهای اصلی تأثیرگذاری فرهنگ دانشگاهی در تغییرات دین‌داری دانشجویان را مورد شناسایی و تحلیل قرار دهد. از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها ۱۲ مقوله اصلی همچون «تکثر دیدگاه‌ها و سبک‌های زندگی متفاوت»، «فرهنگ آموزشی» و «جاذبه و دافعه دین‌داران» که هر یک شامل مفاهیم مختلفی هستند، به دست آمد و بر مبنای آن‌ها گزاره نظری هسته‌ای «فرهنگ دانشگاهی دوسویه» صورت‌بندی شد. این نتایج در قالب پارادایم کدگذاری اشتراوس-کوربین سامان‌دهی و بر مبنای آن مدلی برای فرایندها و سازوکارهای منجر به تغییرات دین‌داری تحت تأثیر فرهنگ دانشگاهی ارائه شد. بر اساس گزاره نظری محوری، تأثیر فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان نه امری یک‌سویه، پیوسته و خطی بلکه دوسویه و پویا است یعنی فرهنگ دانشگاهی بسته به شرایط و موقعیت‌های اجتماعی می‌تواند به افزایش و کاهش دین‌داری دانشجویان منجر شود. در این راستا می‌توان وضعیت دین‌داری دانشجویان را یک برساخته اجتماعی دانست، بدین معنا که تغییرات صورت گرفته در دین‌داری دانشجویان بیش از آنکه حاصل استدلال‌های فلسفی و الهیاتی منطقی و عقلانی دانشجویان باشد، حاصل فرایند معاشرت‌های اجتماعی در انجمن‌های علمی، خوابگاه‌های دانشجویی و تشکل‌های دانشجویی است.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ دانشگاهی دوسویه، سازوکارهای اجتماعی، تغییرات دین‌داری، نظریه مبنایی

۱. پژوهشگر پس‌داکتری، پژوهشکده مطالعات بنیادین علم و فناوری، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران

✉ Hamed.manouchehri@physics.sharif.edu

۲. استادیار پژوهشکده مطالعات بنیادین علم و فناوری، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران

✉ mj_esmaeili@sbu.ac.ir

* نویسنده مسئول

۱. مقدمه و بیان مسئله

در خصوص تأثیر دانشگاه بر دین‌داری دانشجویان پژوهش‌های تجربی متعددی در ایران و جهان انجام گرفته است. بسیاری از این تحقیقات حاکی از آنند که تحصیلات دانشگاهی میزان دین‌داری را کاهش یا لااقل نوع دین‌داری را به طرز محسوسی تغییر می‌دهد (توسلی و مرشدی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۲؛ آزاد ارمکی و زارع، ۱۳۸۷، ۱۵۶-۱۵۷؛ اعظم آزاده و جدبابایی بهبهانی، ۱۳۸۸، ۸۹-۹۰؛ افشار کهن و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۵۴؛ سراج زاده و صدیق محمّدی، ۱۳۹۰، ۴۳-۴۵؛ سکر دوت^۱ و گلیسر^۲، ۲۰۰۱؛ سینز^۳ و بررا^۴، ۲۰۰۷؛ آستین^۵، آستین^۶ و لیندهلم^۷، ۲۰۱۱). پژوهش توسلی و مرشدی (توسلی و مرشدی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۲) نشان می‌دهد در میان دانشجویان سال آخر نسبت به سال اول، شاخص‌های مربوط به باور دینی از ۳.۳ به ۲.۹، انجام مناسک فردی از ۲.۱ به ۱.۴ و انجام مناسک جمعی از ۱.۳ به ۰.۸ کاهش پیدا کرده و نوع دین‌داری دانشجویان نیز در طول تحصیل به سمت دین خصوصی، تکثُرگرای در دین و برخورد گزینشی با دین سوق پیدا می‌کند. بررسی‌های آزاد ارمکی و زارع (آزاد ارمکی و زارع، ۱۳۸۷، ۱۵۶-۱۵۷) نیز نشان می‌دهد که دانشجویان از نگاه سنتی به دین فاصله می‌گیرند و به سمت دین‌داری فردگرایانه می‌روند.

اما برخی پیمایش‌ها حکایت از آن دارند که تحصیلات دانشگاهی میزان دین‌داری را کاهش نداده و کماکان میزان دین‌داری دانشجویان ایرانی^۸ بالا و یا نسبتاً بالاست (میرسندسی، ۱۳۸۳ به نقل از توسلی و مرشدی، ۱۳۸۵، ۱۱۲؛ دستیاری و بنافی،



1. Sacerdote
2. Glaeser
3. Saenz
4. Barrera
5. Astin
6. Astin
7. Lindholm

۸. در پژوهش‌های به‌روز خارج از کشور، سنجش میزان دین‌داری دانشجویان در اولویت پژوهشگران نبوده است. این پژوهش‌ها، عمدتاً به تغییرات دین‌داری و ارتباط آن با تحصیلات آکادمیک می‌پردازند که در ادامه برخی از آنان را مرور خواهیم کرد.

۱۳۹۲، ۱۴۵؛ دهستانی و همکاران، ۱۳۹۲، ۱۷۱؛ عبدی و رضایی، ۱۳۹۳، ۱۷؛ سراج‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵، ۱۵۵؛ امامی میبدی و اشتری مهرجردی، ۱۳۹۸، ۲۵؛ صفری شالی، ۱۴۰۱، ۲۵). در «مرحله دوم پیمایش طولی نگرش‌ها و رفتار دانشجویان دانشگاه‌های دولتی» که در سال ۱۳۹۴ انجام شده است، شاخص مربوط به بُعد اعتقادی برای ۸۱.۳ درصد از افراد به میزان زیاد ارزیابی شده است و در سایر شاخص‌ها نیز این رقم بالای ۵۰ درصد است. در مجموع در شاخص کلّ دین‌داری ۹۷.۲ درصد از افراد دارای دین‌داری زیاد یا متوسط ارزیابی شده‌اند (سراج‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵، ۱۵۵). در مقابل، دسته سوم پژوهش‌ها نشان می‌دهد که همبستگی قابل توجهی بین تحصیلات دانشگاهی و دین‌داری وجود ندارد (طالبان، ۱۳۹۲؛ اوکرا، رگنروس^۱، والر^۲، ۲۰۰۷؛ ریمر^۳، ۲۰۱۰؛ شوادل^۴، ۲۰۱۱).

اما آنچه در این پژوهش‌ها بویژه در دسته اول و دوم مغفول مانده، بررسی سازوکارها، شرایط، زمینه و فرایندهای اساسی اثرگذاری فرهنگ دانشگاهی^۵ بر دین‌داری دانشجویان است. ما در این مقاله، از مفهوم «فرهنگ دانشگاهی» استفاده می‌کنیم که ساحت‌های مختلفی چون فرهنگ رشته‌ای، خرده‌فرهنگ‌های دانشجویی و... را در بر می‌گیرد. در این مقاله قصد داریم با استفاده از نظریه مبنایی^۶، سازوکارهای اجتماعی تأثیرگذاری فرهنگ دانشگاهی بر تغییرات دین‌داری دانشجویان را مورد واکاوی قرار دهیم. بنابراین، به تحلیل فلسفی و الهیاتی متافیزیک علوم مدرن و محتوای دروس دانشگاهی و تعارضات احتمالی آن با دین و تأثیرات آن بر دین‌داری دانشجویان نمی‌پردازیم بلکه می‌کوشیم با بررسی فرهنگ دانشگاهی و خرده‌فرهنگ‌های ذیل آن نظیر فرهنگ دانشجویی، فرهنگ



1. Uecker
2. Regnerus
3. Vaaler
4. Reimer
5. Schwadel
6. Academic Culture
7. Grounded theory

خوابگاهی، تشکّل‌های دانشجویی و انجمن‌های علمی، زمینه‌ها و سازوکارهای تأثیرگذاری میدان تعاملات اجتماعی دانشگاه بر تغییرات دین‌داری دانشجویان را موضوع تفهم و تعمق قرار دهیم. شناخت شرایط، سازوکارها و فرایندها هم از منظر توصیفی (شناختی) و هم از منظر تجویزی (عملی و سیاست‌گذاری) از چند جهت حائز اهمیت است. از حیث شناختی، با روشن ساختن دقیق این سازوکارها، اولاً می‌توان تحلیل مطمئن‌تری از همبستگی بین تحصیلات دانشگاهی و دین‌داری داشت. ثانیاً می‌توان به شناخت عمیق‌تری از مناسبات دین و دانشگاه دست پیدا کرد و به فهم دقیق‌تر نسبت نهاد علم و نهاد دین و نحوه برهمکنش آن‌ها کمک کرد که در یک دسته‌بندی مشهور، چهار گونه رابطه معرفت‌شناختی بین علم و دین وجود دارد: تعارض و ناسازگاری؛ تمایز و استقلال؛ گفت‌وگو و تعامل؛ یکپارچگی و وحدت (باربور، ۱۳۹۲، ۱۹۱).

از منظر عملی نیز با توجه به توده‌ای و همگانی شدن آموزش عالی در سه دهه اخیر، و با توجه به این که دین نقش پررنگی در جامعه ایران داشته و کماکان دین‌داری یک ارزش اجتماعی مهم است، آگاهی از سازوکارهای اثرگذاری فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان برای جامعه مسلمان و حاکمیت سیاسی ایران واجد اهمیت است. شناخت این سازوکارها، به سیاست‌گذاران و متولیان فرهنگ و آموزش عالی کمک می‌کند سیاست‌گذاری دینی دقیق، عالمانه و کارآمدی اتخاذ کنند که از سوی جامعه دانشگاهی و دانشجویی کشور نیز با پذیرش و مشروعیت اجتماعی همراه باشد.

۲. پیشینه تحقیق

درباره تأثیر «تحصیلات دانشگاهی» بر «دین‌داری» دانشجویان، پژوهش‌های متعددی از زوایای گوناگون انجام گرفته که به‌طور کلی به سه دسته قابل تقسیم‌اند. تحقیقات اندکی، «عوامل» بیرونی و درون‌دانشگاهی موثر بر دین‌داری دانشجویان را مورد بررسی قرار داده‌اند اما «سازوکارها» و «فرایندهای» تأثیرگذاری فرهنگ دانشگاهی بر تغییرات دین‌داری بر اساس نظریه‌مبنایی کمتر موضوع تحقیق و بررسی قرار گرفته است.



۱-۲. تأثیر منفی فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری

دسته اول پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تحصیلات دانشگاهی بر میزان دین‌داری دانشجویان تأثیر منفی می‌گذارد و یا نوع دین‌داری را به سمت نگاه‌های لیبرال و سکولار سوق می‌دهد. در مقاله «سکولاریسم و رابطه آن با تحصیلات عالی» (نایی و آزادارمکی، ۱۳۸۵)، نویسندگان با استفاده از داده‌های پیمایش‌های موجود، به ارزیابی دو فرضیه استنباط شده از دیدگاه متأخر پیتر برگر پرداخته‌اند. اول اینکه؛ افراد دارای تحصیلات عالی سکولارتر از بقیه مردم‌اند. دوم اینکه؛ تساهل در فرایض دینی در بین افراد دارای تحصیلات عالی بیشتر است. بررسی‌های آنان نشان می‌دهد که داده‌های مورد بررسی کم‌وبیش از این فرضیه‌ها حمایت می‌کنند. آن‌ها در نهایت اینطور جمع‌بندی می‌کنند که تحصیلات عالی در سکولارشدن افراد نقش دارند، هرچند این نقش بسیار کم است.

نویسندگان مقاله «روایت تجربه دختران دانشجو از کیفیت تغییرات هویتی» (آقاسی و روح‌الامین، ۱۴۰۲) با مصاحبه با تعدادی از دانشجویان دختر سال آخر کارشناسی دریافته‌اند که آنان مقتعدند که در طی تحصیل در دانشگاه، یک تحول هویتی مهم را تجربه کرده‌اند. آن‌ها در دوران دانشجویی خود طی یک فرایند، فردگراتر، منفعت‌طلب‌تر، مساوات‌خواه‌تر، سکولارتر و واقع‌گراتر شده‌اند. اگرچه آنان خود را دین‌دار می‌دانند، اما سبک دین‌داری آنان با سبک سنتی متفاوت شده است. نویسندگان مقاله، با توجه به مصاحبه‌های انجام شده، عواملی نظیر مواجهه با دامنه وسیعی از باورها و عقاید، تربیت دانشگاهی موجد تفکر انتقادی و استدلالی، افزایش مطالعه و تمایل به هم‌رنگ جماعت شدن را برای این تغییرات استخراج کرده‌اند.

در مقاله «بررسی سطح دین‌داری و گرایش‌های دینی دانشجویان؛ مطالعه موردی دانشگاه صنعتی امیرکبیر» (توسلی و مرشدی، ۱۳۸۵، ۱۱۲) نویسندگان دریافته‌اند که میزان باورهای دینی دانشجویان در سطح بالایی است و آنها پایبندی نسبتاً بالایی به انجام مناسک دینی فردی دارند در حالی که میزان مشارکت آنان در مناسک جمعی دینی



در حدّ کم است. نکتهٔ جالب توجه در یافته‌های این پژوهش آن است که پابندی به اعمال فردی و جمعی دینی در بین دانشجویان ترم‌های بالاتر نسبت به دانشجویان ترم‌های پایین‌تر دانشگاه کمتر است و گرایش آنان به دین خصوصی، تکثرگرایی در دین و برخورد گزینشی با دین نیز به نسبت بیشتر است. مقاله «بررسی وضعیت عرفی شدن دانشجویان و برخی عوامل مؤثر بر آن» (افشارکهن و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۵۴-۱۵۵) با تمرکز بر دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا تلاش کرده وضعیت پدیدهٔ سکولار شدن دانشجویان و چگونگی تأثیرگذاری برخی عوامل بر جهات و مؤلفه‌های مختلف آن را بسنجد. این مقاله میزان سکولار شدن را در بُعد بینشی در حدّ پایین و در بُعد رفتاری به میزان متوسط به بالا ارزیابی کرده است.

نویسندگان مقاله «نقش ویژگی‌های ساختاری و عناصر رابطه‌ای در شکل‌گیری انواع گرایش‌های دینی در بین دانشجویان» (اعظم آزاده و جدبابایی بهبهانی، ۱۳۸۸) به این پرسش می‌پردازند که انواع مختلف دین‌داری و تغییرات آن، چگونه و تحت تأثیر چه عواملی به وجود آمده و شکل می‌گیرند. آن‌ها با بررسی روابط بین شبکهٔ روابط فردی و ویژگی‌های ساختاری از یک‌سو، و انواع دین‌داری از سوی دیگر، نشان دادند که روابط غیر رسمی (نظیر رابطه با خانواده و دوستان) و روابط داوطلبانه (نظیر تشکّل‌های دانشجویی و فعالیت‌های فرهنگی-هنری) همبستگی معناداری با انواع دین‌داری دارند. به‌طور خاص، میزان مذهبی بودن مدرسه، میزان دین‌داری اعضای شبکهٔ روابط و تعداد ترم‌های گذرانده در دانشگاه، تأثیرات قابل ملاحظه‌ای در انواع دین‌داری دارند. نکته جالب توجه اینکه، با افزایش میزان حضور در دانشگاه، از میزان دین‌داری در تمامی انواع آن کاسته می‌شود.

در پژوهش‌های مختلف، روند نزولی دین‌داری یا فاصله‌گرفتن از دین‌داری سنتی، با افزایش سال‌هایی که فرد در دانشگاه تحصیل می‌کند، نشان داده شده است. اما ممکن است گفته شود که این مسئله به دلیل بالا رفتن سن افراد و درگیر شدن با مسائلی چون اشتغال و ازدواج است، نه لزوماً به سبب تحصیلات دانشگاهی. یک روش مهم برای



ارزیابی این ادعا، مقایسه گروهی از دانشجویان، با افراد غیر دانشجوی هم‌سن آنهاست. این کاری است که در مقاله «دانشگاه، مدرنیته و دین‌داری» (آزاد ارمکی و زارع، ۱۳۸۷، ۱۵۶-۱۵۷) انجام گرفته است. پژوهش مذکور نشان می‌دهد اگرچه تفاوت باورها و رفتار فردی دانشجویان و غیردانشجویان بسیار ناچیز و اندک است، اما از حیث شرکت در مراسم‌های جمعی و همچنین نوع نگاه به دین تفاوت معناداری میان آنان وجود دارد. بدین صورت که دانشجویان از نگاه سنتی به دین فاصله گرفته و فردگرایی (اجتناب از مراجعه به مرجعیت‌های رسمی دین) در آنان افزایش داشته است. درخصوص اهمیت نهادهای دینی، گزینشگری و مدارای دینی، میزان سکولارشدن در میان دانشجویان در حد متوسط گزارش شده است. همچنین نتایج تحقیق نشان می‌دهد که میان سکولارشدن و مؤلفه‌های آن با برخی متغیرها همچون مدت تحصیل در دانشگاه، گرایش سکولار دوستان و والدین، گرایش عقلانی دانشجویان و استفاده از وسایل ارتباطی نوین رابطه معناداری وجود دارد.

در خارج از ایران نیز پژوهش‌های مختلفی درباره تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر کاهش دین‌داری صورت گرفته است. در این میان، نگاه غالب در پژوهش‌های قدیمی‌تر بر این است که تحصیلات بالاتر موجب افت دین‌داری می‌شود (شوادل، ۲۰۱۱). پژوهش سکردوت و گلیسر حاکی از آن است که با بالاتر رفتن سطح تحصیلات، افراد کمتر به کلیسا مراجعه می‌کنند (سکردوت و گلیسر، ۲۰۰۱). برخی دیگر از پژوهشگران نشان داده‌اند که با بالاتر رفتن میزان تحصیلات، مردم کمتر درباره بینش‌های دینی صحبت می‌کنند (آستین، آستین، و لیندهلم، ۲۰۱۱). پژوهشی دیگر حاکی از آن است که دانشجویان کمتری در هنگام فارغ‌التحصیلی نسبت به ابتدای ورود به دانشگاه خود را دین‌دار می‌دانند (سینز و بررا، ۲۰۰۷). همچنین، هیل در مقاله خود نشان می‌دهد که اگرچه در بیشتر موارد تحصیلات آکادمیک به طرز قابل توجهی باورهای دینی را تغییر نمی‌دهد، اما موجب افزایش نسبی شکاکیت نسبت به باورهای دینی فراتجربی می‌شود، بخصوص در دانشگاه‌های ممتاز. هیل تعهد اساتید به سکولاریسم، میزان درگیر شدن





دانشجویان با فضای آکادمیک و شکل‌گیری هویت‌های اجتماعی را به عنوان عوامل مؤثر بر این امر بر می‌شمرد (هیل^۱، ۲۰۱۱). در پژوهش اخیر نیز، پژوهشگران با بررسی داده‌های مربوط به ۶۸ کشور نشان داده‌اند که وابستگی منفی (معکوس) شدیدی بین میزان تحصیلات و دین‌داری افراد وجود دارد (رچمتلاه^۲، ها^۳، و پارک^۴، ۲۰۱۹).

۲-۲. روابط پیچیده و غیرخطی بین فرهنگ دانشگاهی و دین‌داری

دسته دوم پژوهش‌ها از روابط و همبستگی‌های پیچیده‌تری خبر می‌دهند و حکم واحدی در خصوص تأثیر تحصیلات بر دین‌داری ارائه نمی‌دهند. مقاله «بررسی تأثیر رشته تحصیلی بر میزان دین‌داری دانشجویان مختلف دانشگاه با تأکید بر رشته جامعه‌شناسی» (زاهد و صادقی، ۱۳۸۸، ۹۳-۹۵)، با بررسی میزان دین‌داری در دانشجویان سال اول دانشگاه شیراز در مقایسه با دانشجویان سال‌های آخر، تأثیر رشته‌های مختلف در تغییر میزان دین‌داری را سنجیده است. بررسی مذکور نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین رشته‌های مختلف وجود دارد، به نحوی که رشته‌های علوم پزشکی، جامعه‌شناسی و علوم کشاورزی بیشترین اثر کاهنده را داشته‌اند و تنها رشته‌ای که اثر افزایشی بر میزان دین‌داری داشته، رشته معماری و هنر بوده است. برخی دیگر از پژوهش‌ها حاکی از آنند که رابطه بین تحصیلات و دین‌داری در سطوح فرد و اجتماع متفاوت است و وابستگی زیادی به پارامترهای مختلفی چون نوع مذهب، کشور و نظام سیاسی دارد (سکرودت و گلیسر، ۲۰۰۱). اسکوادل نیز در پژوهشی نشان داده است که در دانشجویانی که متعلق به مذاهب کاتولیک یا شاخه اصلی پروتستان هستند و یا والدینی دارند که به حضور در مراسمات مذهبی اهتمام بیشتری دارند، احتمال افت دین‌داری بیشتر است. در مقابل احتمال افزایش دین‌داری در میان آن‌هایی که به دین و مذهب خاصی تعلق ندارند و یا والدین مذهبی ندارند، بیشتر است (شوادل، ۲۰۱۷).

1. Hill
2. Rachmatullah
3. Ha
4. Park

۳-۲. تأثیر اندک فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان

دسته سوم پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که تحصیلات دانشگاهی تأثیر قابل اعتنایی بر میزان دین‌داری دانشجویان ندارند. برای مثال، یک بررسی (طالبان، ۱۳۹۲) با تحلیل داده‌های مربوط به «پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان» و مقایسه اطلاعات مربوط گروه تحصیل‌کردگان با سایر گروه‌ها به این نتیجه می‌رسد که اگرچه داده‌های اولیه نشان می‌دهد که میزان دین‌داری آنان نسبت به سایرین کمی کمتر است، اما این اختلاف به مراتب کمتر از اختلافی است که بین گروه‌های مختلف از نظر جنسیت، سن، تأهل و منطقه جغرافیایی مشاهده می‌شود. به علاوه، این پژوهش نشان می‌دهد که اگر از طریق تحلیل رگرسیون، اثر متغیرهای زمینه‌ای دیگر را کنترل کنیم و اثر خالص تحصیلات دانشگاهی را بر دین‌داری استخراج کنیم، می‌بینیم که تنها در بُعد اعتقادات دینی است که این اثر منفی است. در مقابل، در ابعاد احساسات و اعمال دینی، این اثر حتی مثبت است. البته هیچ‌یک از این اثرات منفی و مثبت به میزانی نیست که از منظر آماری معنادار باشد.

در خارج از کشور نیز برخی پژوهش‌های اخیر درباره تأثیر منفی تحصیلات دانشگاهی بر کاهش دین‌داری تشکیک کرده‌اند (اوکر، رگروس، و والر، ۲۰۰۷؛ ریمر، ۲۰۱۰؛ شوادل، ۲۰۱۱). برای مثال، یوکر و همکارانش مدعی هستند که افت دین‌داری به‌طور کلی مربوط به اوایل دوران بزرگسالی است و لزوماً ارتباطی به تحصیلات دانشگاهی ندارد. پژوهش‌های آن‌ها نشان می‌دهد که اتفاقاً افت دین‌داری در افرادی که ادامه تحصیل نمی‌دهند شدیدتر است (اوکر، رگروس، و والر، ۲۰۰۷). ریمر در مقاله خود نشان می‌دهد که تحصیلات تنها موجب گرایش به لیبرالیسم می‌شود آن‌هم فقط برای اقلیتی از دانشجویان. به علاوه، او تأکید می‌کند که نوع تحصیلات بیش از میزان آن در این موضوع سهم دارد. اینکه شخص در معرض نظریات سکولار قرار بگیرد و یا در مدارس سکولار تحصیل کند تأثیر مهمی در تقویت لیبرالیسم خداپاورانه دارد (ریمر، ۲۰۱۰). مایرل و یوکر نیز در پژوهش خود، بر مبنای بررسی پیمایش‌های طولی نشان دادند که به‌طور کلی تفاوتی بین دانشجویان و غیردانشجویان در گرایش به سمت





باورهای دینی لیبرال وجود ندارد. حتی در برخی موارد، دانشجویان گرایش بیشتری به حفظ باورهای اولیه خود نشان می‌دادند (مایرل و اوکر، ۲۰۱۱).

همان‌طور که در بخش مقدمه نیز گفته شد، آنچه در غالب پژوهش‌های موجود مغفول باقی مانده و یا بسیار کم‌رنگ بدان پرداخته شده این است که فرهنگ دانشگاهی در چه شرایط و زمینه‌ای و از طریق چه سازوکارها و فرایندهای اجتماعی و فرهنگی بر میزان یا نوع دین‌داری دانشجویان اثر می‌گذارد. در این میان، تعداد محدودی از پژوهش‌ها، «عوامل» مؤثر بر دین‌داری دانشجویان را موضوع بررسی قرار داده‌اند. در پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور برخی عوامل دخیل در اثرگذاری تحصیلات دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان عبارتند از: ناسازگاری محتوای معرفت دینی و معرفت علمی، اختلاف بین ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی-آموزشی با اعتقادات دینی، مواجهه با تکثر آراء در دانشگاه، تثبیت مرجعیت علمی به جای مرجعیت دینی، ورود به بافت اجتماعی متفاوت و تغییر در شبکه اجتماعی افراد (طالبان، ۱۳۹۹، ۳۳).

راد و منبری نیز در پژوهش «بررسی برخی عوامل روانی و اجتماعی مرتبط با میزان دین‌داری دانشجویان» از طریق توزیع پرسشنامه کتبی در یک جامعه آماری ۳۷۳ نفره از دانشجویان دانشگاه تبریز، و بررسی همبستگی میزان دین‌داری با برخی عوامل و متغیرهای مستقل به این نتیجه رسیدند که مذهبی بودن گروه دوستان و همچنین الگوهای انتخابی دانشجویان بر میزان دین‌داری آنان اثر مثبت و نارضایتی از مسئولین و اولیای مذهبی بر میزان دین‌داری آنان اثر منفی دارد (راد و منبری، ۱۳۸۸، ۴۶-۴۹). اما بررسی آنان اولاً صرفاً معطوف به برخی متغیرهای محدود از پیش تعیین شده بوده است و اکتشاف عوامل جدید و پیش‌بینی نشده در آن جایی نداشته است. ثانیاً روش بررسی آنان صرفاً همبستگی آماری بین دین‌داری و مؤلفه‌های مذکور را نشان می‌دهد و وجود مناسبات علی و جهت آن را روشن نمی‌سازد.

همچنین، مقاله «عوامل مرتبط با افزایش و کاهش گرایش دانشجویان به دین‌داری؛ بررسی پدیدارشناختی» (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۴۰۰) که با مشارکت جمع‌کثیری



از پژوهشگران منتشر شده است، تلاش می‌کند از منظر خبرگان و مطلعین عوامل موثر در دین‌داری دانشجویان را استخراج کند. در این پژوهش با ۱۰۵ نفر از افراد در چهار خوشه مختلف، یعنی ۷۵ دانشجو، ۱۲ استاد حوزوی، ۹ عضو هیئت علمی و ۹ مدیر فرهنگی مصاحبه شده است و عوامل مرتبط با افزایش یا کاهش دین‌داری دانشجویان از منظر آنان احصاء شده است. درباره عوامل مؤثر بر افزایش گرایش به دین‌داری ۴۹ زیرمضمون و ۲۹ مضمون استخراج شده است که برخی از آن‌ها که از سوی لاقفل سه خوشه ذکر شده‌اند عبارتند از: «زندگی و رشد در خانواده‌های مذهبی»، «وجود الگوهای دین‌داری در جامعه و دسترسی به این الگوها»، «صداقت و اخلاص دینی در فعالیت‌های مسئولان و آحاد جامعه»، «روش تدریس مدرّسان دروس معارف»، «گرایش درونی و فطری انسان به دین‌داری»، «کسب دستاوردهای مثبت از دین و ظرفیت‌های آن در زندگی» و «تقویت اندیشه‌ورزی دینی و کیفیت مبانی معرفتی». همچنین ۸۷ زیرمضمون و ۶۰ مضمون در زمینه عوامل مؤثر بر کاهش گرایش به دین‌داری استخراج شده است که برخی از آنان که توسط لاقفل سه خوشه معرفی شده‌اند عبارتند از: «سوء عملکرد افراد به ظاهر مذهبی»، «سوء رویه‌ها در تبلیغ و تبیین دین»، «عوامل مربوط به آموزش دروس عمومی»، «ویژگی‌های شناختی و روانی دانشجویان»، «عوامل اجتماعی و اقتصادی» و «عوامل مربوط به شبکه‌های اجتماعی و رسانه‌ها». پژوهش مذکور، علیرغم تفصیلی که دارد، اهداف مورد نظر پژوهش حاضر را برآورده نمی‌کند. زیرا اولاً؛ به جای آنکه مستقیماً به فهم و تفسیر پدیدارشناسانه تجربه زیسته دانشجویان بپردازد، به جمع‌آوری و تحلیل دیدگاه‌ها و برداشت‌های صاحب‌نظران اکتفا کرده است، ثانیاً؛ معرفی تعدّد زیاد «عوامل» که چندان هم با رویکرد پدیدارشناسی سازگار نیست (ذکایی، ۱۴۰۲، ص ۱۷۳)، نتیجه‌گیری مشخص و استفاده عملی از نتایج پژوهش را دچار چالش ساخته است.

۳. چهارچوب مفهومی

تحقیق حاضر درباره سازوکارها و فرایندهای تأثیرگذاری تحصیلات دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان در پرتو نظریه سکولارشدن و مفهوم فرهنگ دانشگاهی صورت گرفته است. سکولارشدن مفهوم پیچیده و چند بعدی است و معانی مختلفی برای آن ذکر شده است. دابلر سکولارشدن را دارای سه بُعد اجتماعی، سازمانی و فردی می‌داند. در بُعد اجتماعی، نهاد دین کارکردهای سابق خود را در حوزه خدمات اجتماعی، تحصیلی یا بهداشتی از دست می‌دهد. در بُعد سازمانی، فعالیت سازمان‌های مذهبی کاهش می‌یابد، و در بُعد فردی نیز باورها و اعمال دینی اُفت می‌کند (دیوی، ۱۳۹۶، ۹۸-۹۹). چارلز تیلور نیز سه معنای کمابیش مرتبط با هم برای سکولارشدن مطرح می‌کند: تهی شدن فضاهای عمومی (اقتصاد و سیاست و...) از مفهوم خدا؛ کاهش باورها و اعمال مذهبی، و حرکت از جامعه‌ای که در آن وجود خدا امری تردیدناپذیر و مسلم است، به سمت جامعه‌ای که چنین باوری تنها یک انتخاب است از بین انتخاب‌های دیگر (تیلور^۱، ۲۰۰۷، ۳-۲).

دانشگاه به‌عنوان پایگاه اصلی و محوری نهاد علم جدید با شکل دادن و انتقال فرهنگ دانشگاهی بر ابعاد مختلف هویت دانشجویی از جمله سویه هویت دینی آن می‌تواند مؤثر باشد. بر اساس تعریف کوارتزی و جین، «فرهنگ دانشگاهی نظام باورها، انتظارات و اعمال فرهنگی است درباره آنکه چگونه باید به صورت دانشگاهی عمل کرد» (کورتازی^۲ و جین^۳، ۱۹۹۷، ص ۷۷). از دیدگاه فاضلی، می‌توان فرهنگ دانشگاهی را «الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها و تمامی مقولات معناداری دانست که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند»، تعریف کرد (فاضلی، ۱۳۸۲، ص ۹۹). فرهنگ دانشگاهی، دارای بخش‌ها و مؤلفه‌های مختلفی



1. Taylor
2. Cortazzi
3. Jin

است که با یکدیگر در حال تعامل هستند. در این زمینه می‌توان به فرهنگ اساتید، فرهنگ کارکنان و فرهنگ مدیران سازمانی، فرهنگ آموزش، فرهنگ یادگیری، فرهنگ رشته‌ای و دانشکده‌ای، فرهنگ دانشجویی اشاره کرد. از جمله خرده‌فرهنگ‌هایی که در ذیل فرهنگ دانشجویی قرار می‌گیرد می‌توان به فرهنگ انجمن‌ها و تشکل‌های دانشجویی، همچنین فرهنگ خوابگاه‌های دانشجویی اشاره کرد (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۵، ۱۵۱-۱۳۸؛ نصیری و همکاران، ۱۳۹۷؛ اسمرک، ۲۰۱۰).

فرهنگ دانشگاهی دارای لایه‌های پیچیده‌ای است که لزوماً همه آن‌ها آشکار و صریح نیست. اسکین فرهنگ سازمانی را دارای سه لایه می‌داند: (۱) لایه روین (مصنوعات): شامل ساختارها و فرایندهای آشکار سازمانی که رمزگشایی از محتوای فرهنگی آن‌ها سخت است؛ (۲) لایه میانی (باورها و ارزش‌های پذیرفته‌شده): شامل راهبردها، اهداف و انگیزه‌هایی که به صورت آگاهانه پذیرفته و توجیه شده است؛ (۳) لایه عمیق (مفروضات زیربنایی): باورها، بینش‌ها، افکار و احساساتی که به نحو غیرآگاهانه پیش‌فرض گرفته شده است و مورد سؤال واقع نمی‌شوند. بین این سه لایه تعامل و برهمکنش وجود دارد (اسکین^۱، ۲۰۰۴، ص ۲۶). از این منظر می‌توان ادعا کرد که فرهنگ روزمره دانشگاهی، عمیقاً متأثر از لایه‌های عمیق‌تر و پنهانی از مفاهیم و چهارچوب‌های نظری است که این مفاهیم و چهارچوب‌ها نیز به نوبه خود عمیقاً متأثر از مؤلفه‌های اساسی بینش‌ها و باورهای حاکم بر جهان مدرن است.

درخصوص رابطه سکولاریسم و فرهنگ دانشگاهی، یکی از مشهورترین دیدگاه‌های کلاسیک متعلق به رابرت مرتون است که در آن، مرتون چهار دسته از الزامات هنجاری نهاد علم را معرفی می‌کند که راه و رسم کار علمی در فرهنگ دانشگاهی سکولار را تشکیل می‌دهند. هنجارهای چهارگانه مرتون عبارتند از: (۱) اشتراک‌گرایی: همه دانشمندان به صورت مشترک مالکیت محتوا و دستاوردهای علمی را در اختیار دارند. مالکیت نتایج علمی در انحصار شخص خاصی نیست و پنهان‌کاری در علم جایگاهی





ندارد؛ ۲) جهانی‌گرایی: اعتبار گزاره‌های علمی صرفاً بر مبنای محتوای آن‌ها و مستقل از شخص ارائه دهنده آن‌ها و جایگاه اجتماعی-سیاسی او ارزیابی می‌شود؛ ۳) بی‌طرفی و عدم تمایل: دانشمند باید فارغ از منافع شخصی و گروهی، به دور از ملاحظات و تعصبات ایدئولوژیک، سیاسی و دینی در جهت کشف حقیقت کوشا باشد؛ ۴) شکاکیت سازمان‌یافته: تمامی گزاره‌ها و ادعاهای علمی باید در ابتدا مظنون به غلط‌بودن باشند. آن‌ها باید پیش از پذیرفته شدن در معرض ارزیابی انتقادی قرار گیرند و تنها در صورت وجود شواهد کافی پذیرفته شوند. این موضوع هم از جهت روش‌شناختی و هم از نظر نهادی باید مورد توجه قرار گیرد (مرتون^۱، ۱۹۷۳، ۲۷۸-۲۷۰). مطالعات تاریخی و تجربی مرتون درباره دین‌داری و نهاد علم نیز حائز اهمیت است. از نظر مرتون، با وجود اینکه جنبش پروتستان‌تسیم در شکل‌گیری انقلاب علمی و نهاد علم مدرن نقش مهمی داشته است، با این همه، نهاد علم از ارزش‌ها و هنجارهایی حمایت می‌کند که گاهی با ارزش‌ها و هنجارهای دینی سر سازگاری ندارد. بر اساس تفسیر مرتون، اگر ادیان بر تقویت ایمان و یقین نسبت به باورهای دینی و پذیرش مرجعیت و قدسیت بزرگان دین دعوت می‌کنند، در نهاد علم و فرهنگ دانشگاهی مدرن، پرسشگری عقلانی، تضارب آراء و بررسی غیرسوگیرانه حقیقت علمی است که فضیلت اخلاقی محسوب می‌شود (مرتون، ۱۹۷۳، ۲۷۰-۲۷۸).

۴. روش

این پژوهش از نوع کیفی و بر اساس نظریه مبنایی صورت گرفته است. این روش مبتنی بر کشف نظریه از داده‌ها در میدان تعاملات اجتماعی و فرهنگ زندگی روزمره است (فراستخواه، ۱۳۹۵، ۹۳-۸۸، ذکایی، ۱۴۰۲). برای جمع‌آوری داده‌های مرتبط با سازوکارهای تأثیرگذاری فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، و برای دسترسی به مصاحبه‌شوندگان از «نمونه‌گیری هدفمند» که از



انواع روش‌های نمونه‌گیری غیراحتمالی محسوب می‌شود، استفاده کردیم. از طریق پرس‌وجو از اطرافیان و جست‌وجو در گروه‌های مجازی دانشجویی سعی نمودیم به افرادی دست پیدا کنیم که از ابتدای ورود به دانشگاه در میزان یا نوع دین‌داری خود تغییرات شدید و محسوسی را تجربه کرده‌اند. با تحلیل و تفسیر مصاحبه‌ها به استخراج مهم‌ترین مفاهیم و مقوله‌های مرتبط با تأثیرگذاری فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری پرداختیم. در مصاحبه‌ها ابتدا از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد که روایتی از وضعیت دین‌داری خود در ابتدای ورود به دانشگاه ارائه دهند و آن را با سال‌های پایانی تحصیلات خود (برای دانش‌آموختگان) و یا در حال حاضر (برای دانشجویان) ارائه دهند. سپس از آن‌ها خواسته شد به بیان نقاط عطف در سیر تغییرات دین‌داری خود در دوران دانشجویی، همچنین زمینه‌ها و سازوکارهای موثر در آن از نگاه خود بپردازند. سپس با توجه به پاسخ‌های بدست آمده، پرسش‌های بعدی مطرح می‌شد تا همه سازوکارها و فرایندها به نحو کافی کشف و شناخته شوند و اگر مقولاتی مغفول مانده، در مصاحبه‌های بعدی استخراج شود. در نهایت مفاهیم و مقوله‌های استخراج شده در قالب پارادایم کدگذاری اشتراوس-کوربین (اشتراوس^۱ و کوربین^۲، ۱۹۹۰) مدل‌سازی می‌شود. این روش مفاهیم و مقوله‌ها را در قالب‌های «شرایط علی»، «شرایط زمینه‌ای»، «شرایط مداخله‌گر»، «پدیده محوری» و «پیامدها» سامان داده و به هم مرتبط می‌سازد و تصویری از فرایندها و سازوکارهای دخیل در پدیده مورد مطالعه را ارائه می‌دهد.

در این پژوهش با شانزده نفر از دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاه‌های سراسر کشور مصاحبه به عمل آمد که مشخصات آن‌ها در جدول (۱) فهرست شده است. این افراد به صورت داوطلبانه اعلام آمادگی برای مصاحبه کردند. مهم‌ترین شرطی که پیش از اعلام آمادگی به آنان گفته شده بود این بود که مصاحبه‌شوندگان باید این احساس را داشته باشند که در طول تحصیل در دانشگاه تغییر محسوس و قابل توجهی در میزان

1. Strauss
2. Corbin

(افزایش یا کاهش) یا نوع دین‌داری آن‌ها به وجود آمده است. شایان ذکر است که حساسیت موضوع و نگرانی‌های افراد برای بیان تغییر در باورها و تعهدات دینی خود، کار یافتن داوطلب برای مصاحبه را بسیار دشوار می‌ساخت. با این وجود، مصاحبه‌ها تا جایی ادامه یافت که احساس شد در مصاحبه‌های جدید، مفاهیم و مقولات مطرح شده در حال تکرار هستند و مقوله جدید کاملاً متفاوتی استخراج نمی‌شود، یعنی پژوهش تا حد قابل قبولی به مرحله «اشباع نظری» رسید.

جدول ۱. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

ردیف	جنسیت	رشته	سال ورود به دانشگاه
۱	خانم	مهندسی مدیریت اجرایی	۱۳۸۸
۲	خانم	مهندسی مالی	۱۳۸۳
۳	خانم	فیزیک	۱۳۹۲
۴	خانم	تاریخ	۱۴۰۲
۵	خانم	فیزیک	۱۳۹۷
۶	خانم	ریاضیات	۱۴۰۰
۷	خانم	تاریخ	۱۴۰۲
۸	آقا	ادبیات انگلیسی	۱۳۹۹
۹	خانم	زبان خارجه	۱۴۰۲
۱۰	آقا	جامعه‌شناسی	۱۳۹۷
۱۱	خانم	تاریخ	۱۳۹۹
۱۲	خانم	مدیریت	۱۳۹۳
۱۳	خانم	فیزیک	۱۳۹۶
۱۴	خانم	کامپیوتر	۱۴۰۰
۱۵	خانم	ژنتیک گیاهی	۱۳۹۶
۱۶	آقا	شیمی	۱۴۰۱

با توجه به حساسیت موضوع و نگرانی‌هایی که مصاحبه‌شوندگان بابت انتشار مشخصات خود داشتند، به منظور جلب اعتماد و ایجاد حس اطمینان از اینکه افراد بدون کوچک‌ترین دغدغه‌ای به روایت تجربیات و باورهای دینی خود بپردازند، امکان دریافت اطلاعات زیادی از هویت فردی و اجتماعی و دانشگاه محل تحصیل آنان



وجود نداشت. از این رو، صرفاً به دریافت اطلاعات درباره «جنسیت»، «رشته» و «سال ورود به دانشگاه» اکتفا گردید. همچنین، بر اساس توافق قبلی با آن‌ها مبنی بر آن‌که حتی همین مشخصات نیز قابل تطبیق یک به یک با مصاحبه‌ها نباشد، ترتیب جدول فوق با شماره مصاحبه‌شوندگان منطبق نیست. مصاحبه‌ها با توجه به ترجیح و شرایط مصاحبه‌شوندگان عمدتاً بر مبنای گفت‌وگو در بستر اینترنت، اعم از گفت‌وگوی متنی، صوتی و یا تصویری بود و به دلیل محدودیت‌ها و موانع موجود، یک مورد هم مصاحبه حضوری انجام گرفت. به دلیل آنکه خانم‌ها بسیار بیشتر از آقایان برای مصاحبه داوطلب شدند، یک عدم توازن جنسیتی در جمعیت مصاحبه‌شوندگان مشاهده می‌شود. این موضوع را شاید بتوان از منظر روان‌شناختی اینگونه ریشه‌یابی کرد که خانم‌ها معمولاً تمایل بیشتری برای گفت‌وگو درباره احساسات، احوالات و آنچه بر آن‌ها گذشته است دارند و حافظه، دقت و جزئی‌نگری بیشتری نیز در این موارد دارند. با این وجود، به سبب آنکه روش نمونه‌گیری ما غیراحتمالاتی است، این عدم توازن موجب مشکل روش‌شناختی در پژوهش حاضر نمی‌شود. هرچند که تفاوت سازوکارهای اثرپذیری از فرهنگ دانشگاهی بین مردان و زنان می‌تواند موضوع پژوهش‌های مستقلی باشد.

۵. یافته‌ها

در این بخش، از طریق کدگذاری، مقایسه و بازاندیشی در صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان، سازوکارها و زمینه‌های تأثیرگذاری دانشگاه و فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان را استخراج و تحلیل می‌کنیم.

۵-۱. دانشگاه، کانون مواجهه با افکار مخالف و بروز شبهات

جو اجتماعی و فکری دانشگاه مبتنی بر تضارب آراء است. در این محیط، عقاید متفاوتی در فضای کلاس‌های درس و محیط‌های غیر رسمی دانشجویی فرصت بروز و ظهور پیدا می‌کنند و موضوعات مختلف از دیدگاه‌های گوناگون به بحث گذاشته می‌شود. در چنین شرایطی، مواجهه با شبهات و مطالبی که با عقاید و بینش‌های دینی در تعارض به‌نظر



می‌رسد، سست شدن بنیان‌های اعتقادی برخی از دانشجویان دین‌دار و به نوبه خود، کاهش تقید به اعمال و مناسک دینی را به همراه دارد. در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۱ تصریح می‌کند که در جمع‌های دانشجویی و یا حاشیه کلاس‌های دانشگاهی برای او شبهاتی ایجاد می‌شد که عامل اصلی افت دین‌داری‌اش شده بود:

یه دختر ۱۸ ساله رو تصوّر کنید که خیلی کنجکاوه خیلی اهل مباحثه است دوست داره همه چیزو بدونه ... و خوب این وسط شروع کردیم به مباحثه کردن با گروه‌های دانشجویی... و دقیقاً این آدم زد توی هدف... یه شبهه‌ای انداخت راجع به امام حسین که اصلاً این شبهه دقیقاً توی وجود من نشست و دیگه اصلاً همه چیز سقوط کرد و با همون اومد پایین.

در همین رابطه، مصاحبه‌شونده ۴ به تأثیر مباحث دانشگاهی بر تردید در باورهای دینی خود اشاره می‌کند:

مطالبی که تناقض در اسلام رو نشون می‌داد رو میخوندم... [البته این مطالب رو] قبلش خونده بودم اما در دانشگاه بحثش رایج بود و اثر پررنگی داشت.

ورود به دانشگاه و در معرض مسائل و پرسش‌های دانشگاهی قرار گرفتن، محافظت از باورهای دینی را برای دانشجویان دشوار می‌سازد. در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۱ اینطور بیان می‌کند:

یکی از دلایل این بود که من آدمی بودم که خیلی به مباحثه علاقه داشتم و کتاب و اینا زیاد می‌خوندم. ولی حقیقتاً کتاب مذهبی زیاد نخونده بودم. و اون اعتقاداتی که داشتیم یه جورایی بنیادی نبود... تکرار بود، اجبار بود... اون ایمانه اونقدر پایه‌های بنیادی نداشت.

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید:

من حتی در دوران پیش از دانشگاه که مذهبی بودم، هیچ برنامه منظم دینی نه فقط برای خودم بلکه برای خانواده من هم نبوده، مثل اینکه مسجدی بریم، هییتی بریم، مطالعه‌ای بکنیم.

این موضوع، نقش خانواده، مدرسه، مسجد و سایر نهادهای دینی در پیشگیری یا کاهش تأثیر منفی فضای گفت‌وگو محور فرهنگ دانشگاهی در افت دین‌داری دانشجویان را برجسته می‌کند.



۵-۲. تکثر دیدگاه‌ها و سبک‌های زندگی متفاوت: زندگی اخلاقی بدون دین، هم‌رنگ

جماعت شدن

تأثیرگذاری فرهنگ دانشگاهی بر کاهش دین‌داری دانشجویان صرفاً از طریق ایجاد شبهه و طرح سؤال رخ نمی‌دهد، بلکه در عمده موارد، کثرت‌گرایی مندرج در فرهنگ دانشگاهی است که اثرات نرم، تدریجی و غیرمستقیم خود را بر دین‌داری دانشجویان برجای می‌گذارد. در واقع، به‌طور ناخواسته، فضای اجتماعی متکثر و متنوع موجود در دیدگاه‌ها و سبک‌های زندگی دانشجویان، زمینه‌های تضعیف ایمان مذهبی و پایه‌های سبک زندگی دین‌محور را سبب می‌شود. مصاحبه‌شونده ۵ به خوبی این نکته را توضیح می‌دهد:

من در محیط دانشگاهی می‌دیدم که می‌شه خارج از اون چهارچوب‌هایی که برام تعریف شده بود روابطی داشت و در عین حال آسیبی ندید... به مرور با دیدن اطرافیان متوجه شدم که بدون نماز و روزه و اینها هم می‌شه زندگی رو ادامه داد... اینطور به نظر می‌رسید که ما آدمایی که این کار رو انجام می‌دیم، شاید داریم زیادی به خودمون سخت می‌گیریم. من سبک‌های زندگی دیگه‌ای رو می‌دیدم که ممکن بود و اون آدم‌ها هم داشتن زندگیشونو می‌کردن.

تقلیل دین به حوزه اخلاق و قوت گرفتن این باور در نزد دانشجویان که بدون دین نیز می‌توان اخلاق‌مدار زندگی کرد، یکی از پیامدهای فضای متکثر و تنوع فرهنگ دانشگاهی است که زمینه‌های کاهش اهمیت دین نزد دانشجویان را فراهم می‌سازد. این نکته به روشنی در صحبت‌های مصاحبه‌شونده شماره ۲ تصریح شده است:

من با آدم‌هایی آشنا بودم که بسیار اخلاق‌مدار بودن و دین براشون کم‌رنگ بود. فکر می‌کنم مثل اونها بودن رو ترجیح دادم. البته خیلی نامحسوس.

مصاحبه‌شونده شماره ۴ نیز به مضمون مشابهی اشاره می‌کند:

چون آدم‌های تحصیل کرده و موفق و بزرگوار زیادی دیدم که بدون دین با شرافت زندگی می‌کردن جرئت گرفتم که به ترسم نسبت به عذاب و قیامت غلبه کنم...

تأثیرپذیری دانشجویان از فرهنگ دانشگاهی دارای تکثر و تنوع فرهنگی بیش از آنکه خودخواسته و خودانگیخته باشد از تمایل یا فشار اجتماعی هم‌رنگ شدن با جماعت



دانشجویی و مورد قبول و پذیرش قرارگرفتن از سوی این جماعت ناشی می‌شود. برای مثال، مصاحبه‌شونده ۷ می‌گوید:

پوششم ناخودآگاه تغییر کرده. دقیقاً پوششی که... ازش متنفر بودم. الانم معتقدم این اشتباهه ولی شجاعت لازم برای روبه‌رویی باهاش رو ندارم. ترجیح دادم هم‌رنگ جماعت بشم حداقل ظاهراً.

همچنین مصاحبه‌شونده ۱۰ می‌گوید:

بعد از این که وارد دانشگاه شدم حالا به لحاظ اینکه توی تهران هستش و اکیپ دوستانم توی دانشگاه و خوابگاه اینا به هر حال بی‌اثر نبودن. حالا به لحاظ شخصیتی هم بخوام بگم یه کم آدم جوگیری هستم، اما همه اینها در کنار هم باعث شدن که من یه کم این حجاب رو شل بگیرم و یه کم راحت‌تر باشم.

۳-۵. فرهنگ آموزشی؛ استادان دانشگاه، فشار کار علمی، فشار درس

فرهنگ آموزشی حاکم بر دانشگاه‌ها به صورت غیرمستقیم بر وضعیت دین‌داری دانشجویان اثرگذار است اما نکته بااهمیت اینکه بخشی از این اثرگذاری از طریق اساتید دانشگاه رخ می‌دهد که البته خود این اساتید نیز به نوبه خود از فرهنگ دانشگاهی متأثر می‌شوند (موسی‌پور، ۱۳۹۲). اساتید دانشگاه به سبب سرمایه علمی، سرمایه فرهنگی، سرمایه نمادین و اقتدار اخلاقی که دارند بر جهت‌گیری‌های فکری و رفتاری دانشجویان اثرگذارند. در واقع، دانشجویان به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه از گفته‌ها و رفتارهای اساتیدشان الگوبرداری می‌کنند. اساتیدی که عقاید و عملکردشان با باورها و ارزش‌های دینی فاصله داشته یا در جهت آنها باشد می‌توانند بر کاهش یا افزایش دین‌داری دانشجویان تأثیرگذار باشند. برخی از مصاحبه‌شوندگان به سازوکار تأثیرگذاری استادان اشاره کردند. برای مثال مصاحبه‌شونده ۱۰ می‌گوید:

استادها هم تأثیرهای خودشون داشتن و من هم از اونجایی که آدم منطقی‌ای هستم وقتی کلاهمو قاضی می‌کردم می‌دیدم که حق با اونهاست و نباید اینجا دفاع کرد و باید عقیدمو عوض کنم.

همان‌طور که گفته شد، تأثیر اساتید و کلاس‌های رسمی درس، می‌تواند در جهت افزایش دین‌داری هم باشد، چنانچه مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ بر تأثیر کلاس‌های مرکز معارف در افزایش گرایشش به دین تأکید می‌کند. او می‌گوید:



کلاس‌های عمومی معارف هم تا حدودی تأثیر داشت. چون این کلاس‌ها فضایی داشت که امکان دیالوگ فراهم بود، من به مقدار از الحاد دورتر شدم چون احساس کردم چیزی که می‌شه باهاش دیالوگ داشت.

به غیر از تأثیر اساتید، فرهنگ آموزشی با ایجاد فشار کار علمی بر دانشجویان و بی‌اهمیت جلوه کردن دغدغه‌های دینی در این فرهنگ، سهمی در کاهش دین‌داری دانشجویان دارد. مصاحبه‌شونده ۵ به خوبی فرایند تأثیرگذاری فشار درس را توصیف می‌کند:

برای من از یه جایی به بعد فشار کار علمی یه جوری شد که انگار مسئله‌های زندگی متفاوت شد. دغدغه‌های زندگی دیگه اون چیزی که قبلاً بود اصلاً نبود. ... در مورد نماز خوندن، واقعاً سیر دقیقش رو خاطر نمی‌دونم ولی از یه جایی به بعد کم کم نمازهام قضا می‌شد. همیشه مهم بود برام اما از یه جایی به بعد دیگه برام مهم نبود که بخوام قضاشو بخونم. بعدش حتی ممکن بود که از خاطرم بره که قضاشو بخونم. اینطوری محو شد... رشته و تحصیل من تأثیر خیلی جدی‌ای داشت، اما نه از این نظر که فاصله از دین رو تشویق کنه، از این نظر که یک مشغله خیلی زیادی بود. شاید قبل از ورود من به رشته فیزیک، یک مشغله اصلی روزانه دین بود... ولی بعد از ورود به دانشگاه، هم فشار کار و اینکه خودت رو از نظر تحصیلی برسونی و جان نمونی و هم خود سختی رشته من، یک دغدغه بسیار جدی شده بود. اصلاً دیگه موضوعات دینی در مقابل موضوعات روزمره من اصلاً به حساب و به چشم نمی‌اومد.

۴-۵. خانواده دانشگاهی: هم‌کلاسی‌ها و دوستان دانشجویی

حلقه نزدیک دوستان هم‌کلاسی نقش زیادی در تغییر باورها و رفتارهای دانشجویان دارد. این نکته در بیشتر مصاحبه‌ها به چشم می‌خورد. در مدرسه نیز هم‌کلاسی‌ها در دین‌داری دانش‌آموزان تأثیرگذارند اما تفاوت تأثیرگذاری هم‌کلاسی در دانشگاه و مدرسه اولاً؛ در این است که دانشگاه نهاد بزرگتری است و طیف افرادی که در آن حاضر می‌شوند بسیار متنوع‌تر از فضای کوچک و بعضاً گزینش‌شده مدارس است. ثانیاً بعضاً به سبب برخی از ساختارهای اجتماعی دانشگاه، نظیر خوابگاه‌ها و گروه‌های فوق برنامه دانشجویی، دوستی‌های دانشگاهی عمیق‌تر و طولانی‌تر است. ثالثاً؛ در مدرسه، نظارت والدین و اولیای مدرسه تا حدی از تأثیرگذاری گروه دوستی و هم‌کلاسی



می‌کاهد. مصاحبه‌شونده ۱ درخصوص تأثیر دوستان همکلاسی در تغییر باورها و رفتارهای دینی خود می‌گوید:

جَوّ افرادی که مراوده داشتیم دین‌گریزی و روحانی‌گریزی رو ترویج می‌کردن و دین و روحانیت رو غیر قابل اعتماد میدونستن مثلاً دوستان و همکلاسی‌ها.

مصاحبه‌شونده ۱۰ نیز به تأثیر غیر مستقیم حلقه دوستان دانشگاهی اشاره می‌کند:

اکیپ دانشگاهی من، هم همکلاسی هستیم و هم همخوابگاهی. یعنی خانواده دانشگاهی من همین پنج نفر هستیم. اینها هیچکدوم نماز نمی‌خواندن، ولی اصلاً کاری به کارم نداشتن. یعنی هیچوقت هم نشد بهم بگن که نخون. به لحاظ ظاهری هم دوستانم به اندازه من حجابشون سفت نبود. و این باعث می‌شد که من هم به خاطر همین جوگیر بودم دیگه خیلی سفت نمی‌گرفتم مثل قبلاًها و از شال استفاده می‌کردم. درحالی که قبلش من اصلاً از شال استفاده نمی‌کردم ولی الان دیگه کلاً با شال می‌گردم.

۵-۵. فرهنگ رشته‌ای

هر رشته دانشگاهی از نظر مفاهیم، محتوا و بینش‌هایی که ارائه می‌دهد، همچنین از نظر روش‌شناسی خاصی که دارد، نوع نگاه خاص و کمابیش مشترکی را در دانشجویان و اساتید یک رشته پرورش می‌دهد که از رشته‌های دیگر متمایز است. این موضوع تحت عنوان «فرهنگ رشته‌ای»^۱ شناخته می‌شود که یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های فرهنگ دانشگاهی محسوب می‌شود. برخی از مصاحبه‌ها از تأثیر مثبت و منفی رشته تحصیلی بر دین‌داری دانشجویان خبر می‌دهند. برخی از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کردند در دین‌داری آنان تأثیر منفی داشته است. مثلاً مصاحبه‌شونده ۴ می‌گوید:

این که رشته من علوم انسانی بود (ادبیات یک زبان خارجه) و کاملاً با یه فرهنگ غیراسلامی کار داشت موثر بود. «مصاحبه‌شونده ۱۵ نیز ادعا می‌کند که «بچه‌های ادبیات فرانسه خیلی دورتر از دین بودن».

اما یک رشته تحصیلی خاص ضرورتاً تأثیری در افزایش یا کاهش دین‌داری ندارد بلکه بسته به شرایط و زمینه‌های مختلف، یک رشته می‌تواند تأثیرات مثبت یا منفی به



همراه داشته باشد. در این مورد، می‌توان تأثیر اساتید و نحوه ارائه درس و مطالبی که در حاشیه مباحث کلاس مطرح می‌کنند را واجد اهمیت دانست. برای مثال، درحالی که مصاحبه‌شونده ۹ اظهار می‌دارد که تحصیل در رشته تاریخ باعث از بین رفتن اعتقاد او به اصالت روایت‌های دینی شده است، مصاحبه‌شونده ۱۴ که او نیز دانشجوی رشته تاریخ است از تأثیر زیاد این رشته در رفع شبهات دینی اش سخن می‌گوید. به طور مشابه، مصاحبه‌شونده ۱۵ که تجربه دور شدن از الحاد را از سر گذرانده، از تأثیر مثبت رشته تحصیلی و محتوای دروس خود بر نزدیک شدن به دین صحبت می‌کند:

چون رشته‌م هم ادبیات انگلیسی بود من دیدم تم‌های مشترکی که بین ادیان مختلف هست و باعث خلق زیبایی شده و باعث خلق هنری شده که مثلاً در هنر پست مدرن نمی‌بینیم، من بیشتر از الحاد به سمت ندانم‌گرایی و حتی تا حدودی دین کشیده شدم.

به این ترتیب، هر رشته تحصیلی، با توجه به سایر عوامل، هم می‌تواند موجب افزایش و هم می‌تواند کاهش دین‌داری شود، اما ممکن است به‌طور میانگین، تأثیر رشته‌های مختلف و همچنین سازوکار اثرگذاری آن‌ها با یکدیگر تفاوت‌هایی داشته باشد. قضاوت علمی در این باره، نیاز به پژوهش‌های مستقلی با حجم نمونه بسیار گسترده‌تر از پژوهش حاضر دارد که می‌تواند موضوع پژوهش‌های آتی باشد.

۵-۶. انجمن‌های علمی و گروه‌های دانشجویی

بخش قابل توجهی از زندگی دانشجویی را انجمن‌ها و گروه‌های دانشجویی تشکیل می‌دهند. برخی از دانشجویان اهمیتی که برای حضور و فعالیت در این گروه‌ها قائلند اگر بیشتر از کلاس‌های درس نباشد کمتر از آن نیست. عمده انجمن‌ها و گروه‌های دانشجویی ماهیت فرهنگی دارند یعنی در انجمن‌های علمی نیز که به فعالیت‌های علمی می‌پردازند مسائل و موضوعات فرهنگی کمابیش حضور پررنگی دارد. همانطور که در برخی مصاحبه‌ها آمده، این گروه‌ها تأثیر زیادی در تغییر نظام باورها و رفتارهای (دینی) دانشجویان دارند. مثلاً مصاحبه‌شونده ۱۵ معتقد است که فضای حاکم بر گروه تاثر دانشجویی افراد را عمدتاً به سمت پوچ‌گرایی حرکت می‌دهد و دارای ریشه‌های



ضد‌دینی است. مصاحبه شونده ۱ نیز به فضای حاکم بر یک گروه خیریه در دوری از دین‌داری خود اشاره می‌کند. همین فرد، دلیل نجات خود از ورطه دین‌داری را حضور در جمع گروه‌ها و تشکّل‌های مذهبی‌تر می‌داند. مصاحبه‌شونده ۱۱ نیز که افزایش دین‌داری در دانشگاه را تجربه کرده است، علت اصلی آن را حضور در کلاس‌های یکی از مبلغین مشهور دانشگاهی می‌داند.

۵-۷. زندگی خوابگاهی: دوری از خانواده، کاهش نظارت اجتماعی

خوابگاه‌های دانشجویی، یکی از کانون‌های اجتماعی اثرگذار بر زندگی دینی دانشجویان است. تعداد قابل توجهی از دانشجویان دانشگاه از شهرهای دور و نزدیک برای تحصیل گرد هم آمده و تعداد قابل توجهی در خوابگاه‌های دانشجویی زندگی می‌کنند. دور شدن از فضای خانواده و محل زندگی، باعث کاهش نظارت و کنترل اجتماعی بزرگسالان و افزایش احساس رهایی و آزادی دانشجویان جوان از فرهنگ خانوادگی، قومی و محلی می‌شود. این وضعیت برای دانشجویانی که دین‌داری آنان کمتر بر اساس انتخاب شخصی آگاهانه و بینشهای عمیق و عقلانی دینی بوده است، افت دین‌داری را پدید آورده است. مصاحبه‌شونده ۷ دوری از خانواده و زادگاه را از عناصر موثر در کاهش دین‌داری خود می‌داند:

... و همینطور دوری از خانواده و آزاد بودن تو خیلی چیزها و این که برای اولین بار میتونی خودت انتخاب کنی چی پوشی.

هم‌اتاقی‌هایی که به یکباره جای خانواده را می‌گیرند از نظر میزان یا نوع دین‌داری متفاوت از هم‌اند و به‌طور پنهان و آشکار بر باورها و رفتارهای مذهبی یکدیگر تأثیر می‌گذارند. درباره سازوکار تأثیرگذاری زندگی خوابگاهی و هم‌خوابگاهی‌ها بر دین‌داری دانشجویان، مصاحبه‌شونده ۵ اینطور می‌گوید:

من اوایل توی خانواده مذهبی بزرگ شده بودم. و از یک شهر مذهبی فاصله گرفتم، بخشی از تغییراتم به خاطر همین فاصله گرفتن بود. این فاصله به سری چیزها رو تغییر داد، به سری چیزها سست‌تر شد... چادر برای من هیچوقت اینطوری نبود که اجبار باشه در اون شهر جدیدی که رفتم. من از مشهد رفتم به



زنجان. به عنوان کسی که در یک شهر مذهبی زندگی میکردم موضوعات دینی رو خیلی می دیدم... خانواده من نسبتاً مذهبی بودند. حذف شدن خانواده از زندگی روزمره من، شاید در سرعت تغییراتم تأثیر داشت... می دیدم که دور و برم رو که برای خیلی از اطرافیانم و هم خوابگاهی هام، یه سری چیزها رو وقتی کنار خانواده بودن مجبور بودن رعایت کنن ولی وقتی این آزادی رو پیدا کردن، اونهارو حذف کردن. مثل حجاب و رفت و آمدهاشون و نماز و روزه و اینها.

۵-۸. شرایط دوران کرونا

در دوران پاندمی کرونا موضوع رابطه علم و دین در جوامع مدرن بویژه نسبت علوم مدرن و دین در جوامع اسلامی به موضوع بحث و گفت‌وگو میان صاحب‌نظران علم و دین تبدیل شد. آنچه در اینجا برای ما حائز اهمیت است، تأثیرات پاندمی کرونا بر افت دین‌داری دانشجویان است. در میان صاحب‌شوندگان دو نفر به این تأثیرگذاری اشاره کرده‌اند. مصاحبه‌شونده شماره ۵ تأثیر دوران کرونا بر افت دین‌داری خود و کاهش تقیّدات دینی در زمینه حجاب و ارتباط با نامحرم را این‌گونه روایت می‌کند:

زمانی چادر برای من کاملاً حذف شد که توی دوران کرونا بودیم و من کمتر بیرون می‌رفتم و بعد از یه جایی به بعد اینطوری بود که بعد از اون دیگه سخت بود بیشتر از این لباس بپوشم... توی مورد راحت‌تر بودن یا راحت‌تر برخورد کردن با آدم‌های مختلف، یعنی جنس مخالف، کرونا خیلی تأثیر داشت. چون دسترسی حضوری به آدم‌ها نداشتیم ارتباط‌های مجازی داشتیم که خوب راحت‌تر بودیم. و این دوستی‌ها هم ادامه پیدا کرد به‌طوری که الان دوستانی از جنس مخالف هم دارم... درحالی که قبل دانشگاه دوستی‌ای با جنس مخالف نداشتم.

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۶ می‌گوید:

کرونا که شد کلاً خیلی حساسیتم روی اعمال مذهبی کمتر شد. در دوران کرونا به نظرم گذرا بودن زندگی رو راحت‌تر لمس کردم و شاید عجیب باشه ولی نزدیکی به مرگ، از حساسیتم رو اعمال کم کرد. دیدم مثلاً اگر میتونم اون زمان رو بذارم برای کارهای داوطلبانه خیلی مفیدتر هست تا مثلاً نماز بخونم.

۵-۹. دانشگاه سیاسی: بحران‌ها و چالش‌های سیاسی-اجتماعی و ایجاد دودستگی‌ها

در کشور ما، بعضاً مسائل و مشکلات اقتصادی، سیاسی و اجتماعی کشور حتی اگر به خودی خود ارتباطی با دین و مسائل دینی نداشته‌اند، به حساب دین و فرهنگ دینی



گذاشته شده است. این اتفاق به خصوص در برهه‌های حساس سیاسی که نوعی جبهه‌بندی و دودستگی در ساحت سیاسی و عمومی ایجاد می‌شود، رخ داده است. این تجربه در مصاحبه‌های ما حول موضوع تغییرات دین‌داری دانشجویان نیز به نحوی انعکاس داشته است. برای مثال مصاحبه‌شونده ۱ می‌گوید:

یه عامل دیگه که دامن میزد به این قضیه ... [این بود که] نتایج کارهای بدی که دولت می‌کنه به حساب دین هم گذاشته می‌شه. و خوب توی اون حال سردرگمی من از نظر اعتقادی، این هم بدترش می‌کرد و البته اینم در نظر بگیرید که سال ۸۸ جزء سال‌های پرچالش سیاسی بود و دین و سیاست خیلی جاها با هم اشتباه گرفته می‌شد.

در همین زمینه، مصاحبه‌شونده ۲ بیان می‌کند که:

تحولات سیاسی هم موثر بوده قطعاً که از سال ۸۸ شروع شد و از مذهبی‌ها دورترم کرد.

۵-۱۰. جاذبه و دافعه دین‌داران: فرایند گذار «دوری/نزدیکی به دین‌داران» به

«دوری/نزدیکی به دین»

همانطور که در مقوله قبل گفته شد، رفتار پیروان و منتسبین به هر دین و مکتبی، به حساب آن دین و مکتب گذاشته می‌شود. به عبارتی، صرف‌نظر از ماهیت آموزه‌ها و فحوای یک دین، رفتار دین‌داران و پیروان آن دین تأثیر بسیار مهمی در جذب افراد به سوی دین و دین‌داری یا دوری از آن دارد. این فرایند گذار از «دوری و نزدیکی از دین‌داران» به «دوری و نزدیکی از دین» را مصاحبه‌شونده ۳ به خوبی توصیف می‌کند:

اکنون بیش از پیش از اکثر جامعه مذهبی زده شده‌ام. ... اجازه بدید اینطور بیان کنم که مذهبیان سیاسی اطرافم بسیار بیشتر حالت دافعه ایجاد کردند. این مورد در مورد طیف مذهبی‌های سنتی بسیار کمتر بوده. مهم‌ترین ویژگی طیف مذهبی به نظر من کنارگذاشتن تعقل و فکر کردن هست و اینکه پرسشگری در میان آنها در مورد مسائل بنیادی امری مذموم و مطرود هست! ببینید به مرور زمان متوجه شدم من شبیه افکار این آدم‌ها نیستم. اینکه درست و بدون چالش چیزی رو قبول کنم و همیشه یک انسان پرسشگر و جست‌وجوگر... یعنی طوری شد تلاش کردم تا میتونم شبیه اونها و بنیادهای عجیب فکری اون‌ها نباشم!

این دانشجوی، در ادامه صحبت‌های خود به احساس طردشدگی، تحقیر یا بی‌عدالتی به سبب جنسیت نیز اشاره می‌کند، که باعث دلزدگی او از دین شد:



دلیل دیگر نگاه جنسیت‌زده شدید در این طیف [بود]. من خانم هستم و طبیعتاً نگاه طیف مذهبی به زن به نظر من تملک‌گرایانه و درجه دو هست.

مصاحبه‌شونده ۶ نیز بیان مشابهی دارد:

... همین موضوع باعث شد که بعد از مدت چادر پوشم چون دیدم که این نشون دهنده اینه شبیه اونها فکر می‌کنم. ... دیگه کلا از یه جایی به بعد از هر کاری که نشون دهنده شباهتم با بعضی‌ها بود و یه وجه اشتراک ایجاد می‌کرد بین من و اونها زده شدم.

وقتی اشخاص احساس می‌کنند دین به ابزاری برای سلب آزادی و کنترل آن‌ها تبدیل شده، تمایل پیدا می‌کنند از دین‌داران و اصل دین فاصله بگیرند. مصاحبه‌شونده ۷ به تأثیر رفتارهای کنترلی و سخت‌گیرانه خانواده سنتی مذهبی خود بر گریز از دین و دین‌داری اشاره می‌کند:

خانواده من مذهبی نیستن سنتی‌اند یعنی خیلی از مواردی که سختگیری می‌کنن، از روی دین‌داری نیست از روی تعصب بیجا و ترس از آبرو[ست]... قطعاً هر بار که خانواده سختگیری می‌کنن با وجود اینکه می‌دونم دلیل سختگیری‌شون دینی نیست اما خب ناخودآگاه دوست دارم از دین و اینچور چیزا دور بشم.

مصاحبه‌شونده ۸ نیز سخت‌گیری‌های حراست دانشگاه را عامل زده شدن خود از

چادر می‌داند:

من نفی نمی‌کنم دینم رو. دینم رو دوست دارم. اما از اون کسانی که دین رو تبلیغ می‌کنن با بعضی عقایدشون خوشم نمیاد... من به این فکر کردم که چرا باید پوشش و حجاب باید باعث قضاوت و برچسب زنی به افراد بشه. متأسفانه ملاک دین‌داری رو پوشش می‌دونن... نمونش همین حراست دانشگاه [...] واقعاً خیلی بد برخورد می‌کنن. دانشگاه‌های دیگه خیلی بهترن. جووری برخورد می‌کنن که انگار شخص یه عمل خیلی کریه و زشت انجام داده. من خودم واقعاً یه بار بازخواست شدم که چرا زیر چادر روسری رنگی پوشیدم. همین باعث شد که من به شخصه توی این قضیه تردید برام ایجاد بشه.

اما رفتار مناسب دانشجویان دین‌دار نیز توانسته در جذب دانشجویان به دین تأثیر

مثبت داشته باشد. مصاحبه‌شونده ۱۱ در این باره می‌گوید:



دیدم جو مذهبی‌ترها مؤدب‌ترن منطقی‌ترن. این منطقی‌تر بودن، هرج و مرج نداشتن، منظم بودن، احترام به فردیت و انسانیت افراد باعث شد جذبشون بشم.

مصاحبه‌شونده ۱۲ نیز که بنا به گزارش خود، در ابتدا چادری بوده اما اصلاً انقلابی نبوده و اهل آرایش غلیظ هم بوده است، به خوبی توضیح می‌دهد که چگونه وقتی جذب افراد و گروه‌های دین‌دار شد، در یک روند طبیعی، خودش نیز دین‌دارتر شد:

تو جهاد بودم. ... بسیجش بودم. ... و فقط یه اردو راهیان نور رفتم باهاشون. نمی‌دونم بخاطر چی بود. ولی چون وارد جامعه بزرگتر و مختلط شدم. دیدم که همیشه یه آدم چادری باشم و ناخن بکارم، آرایش کنم... خیلی فعالیت داشتم توی جهاد علمی. و اونجا همشون هم انقلابی بودن. منم نمی‌تونستم بگم که نه من اینجوری نیستم و ناخودآگاه مثل اونا شدم.

مصاحبه‌شونده ۱۵ نیز یکی از دلایل دور شدن خود از الحاد را شیوه مثبت برخورد دین‌داران می‌داند:

در کل به نظرم یکی از چیزایی که باعث می‌شه مردم برگردند به سمت اسلام، مسیحیت، اینه که فضا باز بشه که آدم‌ها بتونن صحبت و پرسشگری کنن و مذهبی‌ها هم باید نسبت به پرسشگری باز باشن. در این تغییر من دوستانم خیلی تأثیر داشتن... افراد مذهبی که نسبت به پرسشگری باز هست رو آدم می‌بینه خوب جذب می‌شه. مثلاً یکی از دوستان بود از رشته حقوق که خیلی خوب از عقایدشون دفاع می‌کردن.

۵-۱۱. طرد اجتماعی: ترس از قضاوت دیگران

از دیدگاه جامعه‌شناسان کنش متقابل نمادین اگر هویت یک شخص مورد مقبولیت و پذیرش اجتماعی قرار نگرفته و از جانب اطرافیان طرد و تحقیر شود، آن شخص در هویت‌یابی خود دچار چالش و شک و تردید می‌شود. این احساس پذیرش اجتماعی، تأییدشدن و به رسمیت‌شناسی از سوی «دیگران مهم» و «دیگران تعمیم‌یافته» در دوره جوانی به اوج خود می‌رسد. مصاحبه‌شونده ۷ کشاکش درونی ناشی از ارزیابی و قضاوت‌های منفی دیگران درخصوص ظاهر و هویت دینی خود را به خوبی برای ما ترسیم می‌کند:

پوششم ناخودآگاه تغییر کرده. دقیقاً پوششی که... ازش متنفر بودم. ترجیح دادم هم‌رنگ جماعت بشم حداقل ظاهراً... الانم معتقدم این اشتباهه ولی شجاعت لازم برای روبه رویی باهاش رو



ندارم. مثلاً بسیج دانشجویی خیلی دوست داشتم عضو بشم ولی از قضاوت‌های تند بقیه می‌ترسم... الان می‌دونم و یقین دارم که اسلام بر حقه اما دارم جور دیگه‌ای زندگی می‌کنم پوشش و سبک زندگی کاملاً برعکس اسلامه. و خوب عذاب وجدان گاهی باعث می‌شه آرزو کنم که ای کاش یه جایی دور از ایران و بدون دین به دنیا می‌ومدم... کاش تمام این نشانه‌ها و اتفاقاتی که افتاد تا بفهمم اسلام بر حقه، هیچوقت نمی‌افتاد. در اون صورت هیچ وظیفه‌ای هم در برابرش نداشتم، چون بهم گفته نشده بود، چون نفهمیده بودم. ولی الان که می‌دونم و بهش عمل نمی‌کنم، تقریباً مطمئنم که بعد از مرگ هیچ راه نجاتی ندارم.

مصاحبه‌شونده ۳ نیز یکی از عناصر موثر در کاهش دین‌داری خود را «دیدن عواقب یک مذهبی صرف بودن» می‌داند و اینکه «شما بواسطه مذهبی بودن کم‌کم در جامعه الان طرد می‌شید». مصاحبه‌شونده ۱۶ نیز احساس طردشدگی ناشی از مذهبی بودن خود را از عوامل مهم کاهش دین‌داری خود برمی‌شمارد. دانشجوی مورد نظر، احساس تلخ‌تر شدن از سوی هم‌خوابگاهی‌ها و هم‌کلاسی‌ها را اینگونه روایت می‌کند:

تو خوابگاه یکی نماز می‌خوند هزار مدل فحش بهش می‌دادن. توی دانشگاه حرف در می‌آوردن ترم یک سر همین نماز و اینا که فلانی بسیجیه و از این قبیل... این تأثیرگذار بود. اینکه بخوای توی یک جمعی مقبول بشی و دوست داشته بشی، چه هم‌اتاقی‌ها باشه، چه بچه‌های ورودی دانشگاه و غیره.

۵-۱۲. محیط‌های مختلط دانشگاهی؛ روابط عاطفی با فرد مذهبی / غیر مذهبی،

افزایش / کاهش دین‌داری

به جز چند دانشگاه و مؤسسه آموزشی محدود، مابقی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور مختلط هستند که در آنها، در کلاس‌های درس، گروه‌های دانشجویی و محوطه عمومی دانشگاه، تعاملات مختلفی بین پسران و دختران که غالباً مجرد هم هستند شکل می‌گیرد. این در حالی است که بسیاری از دانشجویان که پیش از این در محیط مدرسه با فضای مختلط روبرو نبوده‌اند، با ورود به فضای مختلط دانشگاه قادر به حفظ هنجارهای دینی و سنتی مرتبط با جنس مخالف نیستند. مصاحبه‌شونده ۸ در این باره می‌گوید:



قبلاً گارد شدیدی نسبت به جنس مخالف داشتم ولی الان تعامل بیشتری با جنس مخالف دارم که در این [زمینه] دانشگاه هم مؤثر بوده.

گاهی اوقات، تعاملات و ارتباطات میان دختران و پسران دانشجویی موجب تکانه‌های شدیدی در فرد می‌شود که این تکانه‌ها قابلیت بسیاری در تغییر نظام باورها و رفتارها از جمله افت یا افزایش دین‌داری فرد پیدا می‌کند. مصاحبه‌شونده ۱۶ داستان آشنایی خود با دختری را روایت می‌کند که در ابتدا به قصد رفع شبهات مذهبی شروع به گفت‌وگو با او کرده است، اما در نهایت باعث افت دین‌داری خود او شده است:

در دانشگاه دختری غیرمذهبی از خانواده‌ای مذهبی دیدم که عاشق او شدم. بعد از اون رفتم به سمت ندانم‌گرایی و نماز و اینا شل شد.

او درباره دلیل آنکه این رابطه عاطفی منجر به افت دین‌داری او شد، اینگونه توضیح

می‌دهد:

من طی این فرایند طولانی مکالمه و شناختن همدیگر سعی کردم شبیه اون شم... از یکی خوشتر بیاد سعی می‌کنی شبیه باشی بهش... قبولت کنه، مقبول باشی... سعی کردم شبیه به اون چیزی که فکر می‌کردم اون دوست داره، اون می‌پسنده بشم... خوب متقابلاً ایشون هم سعی می‌کرد بشه چیزی که من می‌پسندم.

نکته جالب توجه اینکه گاهی روابط عاطفی میان دانشجویان دختر و پسر، باعث جذب آنها به دین و دین‌داری می‌شود. ما به طور اتفاقی در برخی مصاحبه‌ها با این پدیده برخورد کردیم. مصاحبه‌شونده ۱۲ می‌گوید:

من با یه آقای همون ترم آشنا شدم که به شدت انقلابی بودن. و من نمی‌دونستم. قصد من شناخت بیشتر برای ازدواج شد... حدوداً ۲ سال و نیم می‌شه گفت تحت تاثیر ایشون بودم... دقیقاً مهم‌ترین عامل تغییرم رو ایشون می‌دونم... همون آقا باعث شدن که خیلی فعالیت داشتم توی جهاد علمی. و اونجا همشون هم انقلابی بودن. منم نمی‌تونستم بگم که نه من اینجوری نیستم و ناخودآگاه مثل اونا شدم. می‌خواستم توی کانون‌های موسیقی و اینا برم ولی اون آقا مانع شدن و فقط با همین جهاد و اینا موافق بودن.

مصاحبه‌شونده ۱۳ هم بیان می‌کند که یک رابطه عاطفی با فردی مذهبی او را دین‌دار

کرده است:



من از ابتدای کارشناسی با پسری که خانواده بسیار مذهبی داشت دوست بودم و ارتباطمون تا ترنم پیش بود. بنا بر شرایطی خانواده ایشون از ارتباط ما آگاه شدند و به جد مخالفت کردند. صرفاً چون من و خانواده م افراد معتقدی نبودیم. در ابتدا فکر میکردم به علت علاقه‌ای که من به ایشون دارم، بهتر شبیه خانواده اونها رفتار کنم. ولی خب به رغم علاقه‌ای که به همدیگه داشتیم، خانواده شون ایشون رو راضی کردند که قید من رو بزنه. من اون دوران انقدر تحت فشار بودم و اذیت بودم که تنها مونس و همدم صحت و راز و نیاز با خدا بود. برای همین در همین راه موندم.

مصاحبه‌شونده ۱۴ نیز روایت مشابهی را بیان می‌کند:

مورد آخرهم که از نظرم خیلی زیاد تاثیرگذار بود این بود که در دوران کارشناسی من برای اولین بار درگیر یک رابطه عاطفی می‌شم و اون رابطه به دلایلی بهم می‌خوره و من شدیداً به لحاظ روحی آسیب می‌بینم همین آسیب شدید منو کشوند سمت ارتباط خیلی زیاد با ائمه چون دنبال تسکین بودم و هیچ راهی رو بهتر از افزایش این ارتباط نمی‌دیدم و به‌نظرم مجموع همه اینها موجب شد که تا حد خیلی زیادی من این سمتی کشیده بشم.

رابطه عاطفی با جنس مخالف از دو جهت بر دین‌داری افراد اثرگذار است. اول از طریق تمایل به شبیه‌شدن به طرف مقابل و مقبول واقع شدن در نظر او که می‌تواند باعث افزایش و یا کاهش دین‌داری شود. دوم از طریق بحران‌ها و نیازهای روان‌شناختی و وجودی پس از شکست عاطفی که منجر به پناه آوردن به خدا و دین می‌شود.

مفاهیم، مقوله‌ها و گزاره نظری هسته‌ای مستخرج از مصاحبه‌های صورت گرفته در خصوص سازوکارها و فرایندهای تأثیرگذاری فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان در جدول زیر آمده است. همانطور که مشاهده می‌شود مقوله‌های استخراج شده، جنبه‌های اصلی فرهنگ دانشگاهی را که در بخش چهارچوب نظری بدان‌ها اشاره شد، پوشش می‌دهد.

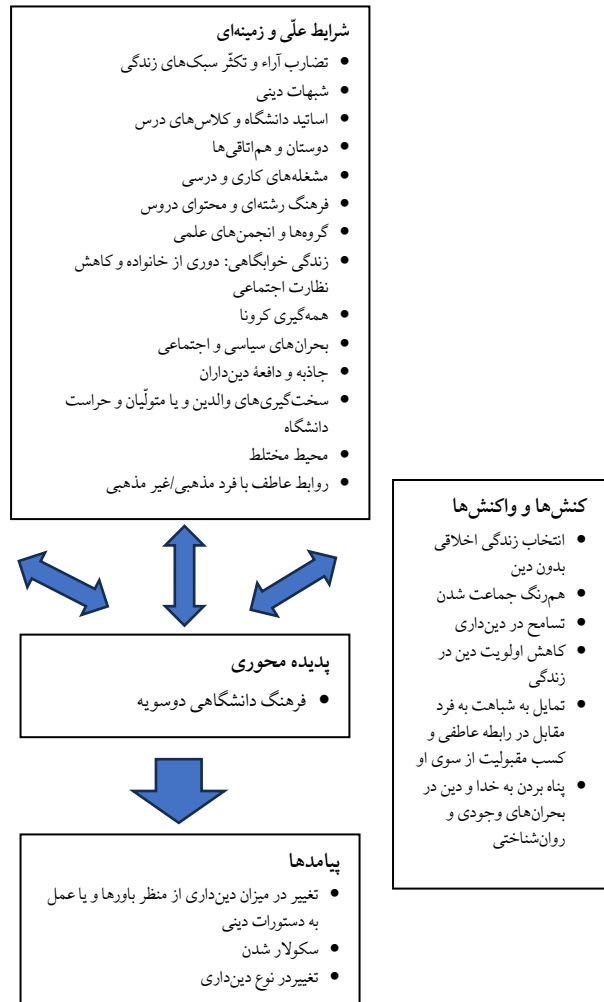


جدول ۲. مفاهیم، مقوله‌ها و گزاره‌های نظری هسته‌ای مستخرج از مصاحبه‌ها

مفهوم	مقوله	گزاره نظری محوری
تضارب آراء- شبهات دینی- ضعف بینش و دانش دینی	دانشگاه، کانون مواجهه با افکار مخالف و بروز شبهات	فرهنگ دانشگاهی
تکثر دیدگاه‌ها و سبک‌های زندگی- زندگی اخلاقی بدون دین- هم‌رنگ جماعت شدن- تسامح در دین‌داری- کثرت‌گرایی دینی- عرفی‌شدگی و تفسیر دنیوی از دین	تکثر دیدگاه‌ها و سبک‌های زندگی- متفاوت: زندگی اخلاقی بدون دین، هم‌رنگ جماعت شدن	دوسویه
اساتید دانشگاه- کلاس‌های درس- فشار و مشغله‌های درسی- کاهش اولویت دین در دغدغه‌های روزمره زندگی	فرهنگ آموزشی: استادان دانشگاه، فشار کار علمی، فشار درس	
اثرپذیری از هم‌کلاسی‌ها، هم‌اتاقی‌ها و دوستان دانشجویی	خانواده دانشگاهی: هم‌کلاسی‌ها و دوستان دانشجویی	
محتوای دروس- حال و هوای حاکم بر رشته‌ها و مبانی نظری پنهان آن‌ها	فرهنگ رشته‌ای	
انجمن‌های علمی- گروه‌های فرهنگی- تشکّل‌های سیاسی دانشجویی- نقش مبلغان دینی و چهره‌های فرهنگی و مذهبی	انجمن‌های علمی و گروه‌های دانشجویی	
دوری از خانواده- کاهش نظارت اجتماعی از سوی آشنایان خانوادگی، قومی و محلی- حس آزادی، رهایی و قدرت انتخاب آزادانه- تأثیر شهرهای مذهبی/غیر مذهبی- حال و هوای زندگی خوابگاهی- هم‌اتاقی‌ها و هم‌خوابگاهی‌ها	زندگی خوابگاهی: دوری از خانواده، کاهش نظارت اجتماعی	
روابط آزادانه مجازی در دوران کرونا- تغییر عادات قبلی حضور در اجتماع- تغییر نوع نگاه به زندگی و اولویت‌های آن	شرایط دوران کرونا	
بحران‌های سیاسی و اجتماعی- خلط بین دین و مسائل سیاسی و اجتماعی- دلزدگی از دین بر اثر جبهه‌بندی‌ها و دوقطبی‌ها	دانشگاه سیاسی: بحران‌ها و چالش‌های سیاسی- اجتماعی و ایجاد دوستی‌ها	
جمود فکری در برخی از دین‌داران- احساس طردشدگی، تحقیر یا بی‌عدالتی به سبب جنسیت- دافعه ناشی از رفتار دین‌داران- احساس سلب شدن آزادی‌های شخصی به بهانه دین- سخت‌گیری‌های والدین و یا متولیان و حراست دانشگاه- اخلاق و انسانیت در دین‌داران- تأثیر حضور در جمع‌ها و محیط‌های مذهبی بر افزایش دین‌داری- مواجهه منطقی و مستدلّ برخی از دین‌داران با افکار مخالف	جاذبه و دافعه دین‌داران: فرایند گذار از «دوری/نزدیکی به دین‌داران» به «دوری/نزدیکی به دین»	
ترس از طردشدگی و عدم مقبولیت اجتماعی- هم‌رنگ جماعت شدن- ترس از قضاوت و ارزیابی منفی دیگران- فشار ناشی از تمسخر، طعنه، توهین و برخورد تحقیرآمیز هم‌کلاسی‌ها به سبب دین‌داری- تمایل به محبوبیت و جذابیت در نگاه سایر دانشجویان	ترس اجتماعی: ترس از قضاوت و ارزیابی منفی دیگران	
ارتباط راحت‌تر و در دسترس‌تر با جنس مخالف- رابطه عاطفی با جنس مخالف: تمایل به شباهت به طرف مقابل و مقبولیت و محبوبیت از سوی او- رابطه عاطفی با جنس مخالف: بحران‌های وجودی و روان‌شناختی- رابطه عاطفی با جنس مخالف: احساس نیاز بیشتر به معنویت و ارتباط با خدا و بزرگان دین	محیط‌های مختلط، روابط عاطفی با فرد مذهبی/غیر مذهبی و متأثر شدن دین‌داری	



این مقوله‌ها و مفاهیم را می‌توان به صورت مختصرتر در چهارچوب پارادایم کدگذاری اشتراوس-کوربین (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰)، به شکل زیر به تصویر کشید.



- شرایط مداخله‌گر**
- ضعف بیش و دانش دینی
 - تفسیر دنیوی از دین
 - حس آزادی، رهایی و قدرت
 - انتخاب آزادانه
 - خلط بین دین و مسائل سیاسی و اجتماعی
 - دلزدگی از دین بر اثر
 - جبهه‌بندی‌ها و دوقطبی‌ها
 - احساس طردشدگی، تحقیر یا بی‌عدالتی به سبب جنسیت
 - احساس سلب شدن آزادی‌های شخصی به بهانه دین
 - طرد اجتماعی: ترس از قضاوت و ارزیابی منفی دیگران

شکل ۱. مقوله‌ها و مفاهیم استخراج شده در چهارچوب پارادایم کدگذاری اشتراوس-کوربین

۶. نتیجه گیری

در پژوهش حاضر به منظور شناسایی و کشف سازوکارها، شرایط، زمینه و فرایندهای اساسی اثرگذاری فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان، با شانزده نفر از دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاه‌های سراسر کشور مصاحبه شد که تغییرات زیادی را در میزان یا نوع دین‌داری خود در دوران دانشجویی تجربه کرده بودند. ۱۱ نفر از آنان تجربه افت در دین‌داری و ۵ نفر دیگر تجربه افزایش دین‌داری و یا نزدیک شدن به دین داشتند. علی‌رغم محدودیت در تعداد نمونه‌ها، این موضوع از این ایده حمایت می‌کند که فرهنگ دانشگاهی ضرورتاً باعث کاهش دین‌داری دانشجویان نمی‌شود. هرچند که کمتر بودن تعداد تجربیات افزایش دین‌داری می‌تواند بیانگر این نکته باشد که تأثیر منفی فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری محتمل‌تر است که داوری در این خصوص نیازمند انجام تحقیقات پیمایشی و تحقیقاتی کیفی جایگزین است.

نکته مهم دیگر اینکه برای بخش قابل توجهی از افراد مصاحبه‌شونده، فرایند تغییرات دین‌داری به صورت یکنواخت و خطی نبوده است، بلکه آنها دوره‌های کوتاه متعددی از افت و افزایش دین‌داری را تجربه کرده و سپس به وضعیت دینی سابق، حتی به‌نحو شدیدتر بازگشته‌اند. این یافته دلالت بر آن دارد که وضعیت دین‌داری دانشجویان یک موضوع پویا، سیال و ناپایدار است؛ دانشجویان قبل و حین و بعد از زندگی دانشجویی، بسته به اوضاع اجتماعی و سیاسی در بیرون و داخل دانشگاه و بسته به وضعیت روحی و روانی خود، حال و هوای دینی متفاوتی را تجربه می‌کنند.

در جدول (۳) زیرمضمون‌ها و مفاهیمی که منجر به استخراج مقولات اصلی شده‌اند، فهرست شده است. در این جدول، دو گزاره نظری هسته‌ای - مرتبط با هم - که اندیشه حاکم بر تقریباً تمامی مقولات را تشکیل می‌دهد آورده شده است. در مجموع ۱۲ مورد در خصوص سازوکارهای فرهنگ دانشگاهی بر دین‌داری دانشجویان شناسایی شده است. در این بین، مقوله‌های «تکثر دیدگاه‌ها و سبک‌های زندگی متفاوت»، «فرهنگ آموزشی»، «جاذبه و دافعه دین‌داران»، «انجمن‌های علمی و گروه‌های دانشجویی» و



«محیط‌های مختلط، روابط عاطفی با فرد مذهبی/غیرمذهبی و متأثر شدن دین‌داری»
پرتکرارترین مقولاتی بودند که در مصاحبه‌ها با آن‌ها مواجه شدیم. نکته بسیار جالب
توجه اینکه مقوله «تکثر دیدگاه‌ها و سبک‌های زندگی متفاوت» در مصاحبه اکثریت
افرادی که تجربه کاهش دین‌داری داشتند به چشم می‌خورد. مقولات دیگری چون
«دانشگاه، کانون مواجهه با افکار مخالف و بروز شبهات»، «خانواده دانشگاهی» و
«انجمن‌های علمی و گروه‌های دانشجویی» و «طرد اجتماعی» نیز که به نوبه خود
مضامین پرتکراری بودند، به مفهوم مشابهی اشاره دارند که همان وجود فضای تکثر
عقاید و سبک‌های زندگی، و تضارب آراء در محیط دانشگاهی است. این نحو از
مواجهه با افکار معارض، باعث بروز سکولارشدن، شکاکیت، نسبی‌گرایی و تسامح
نسبت به باورها و احکام دینی می‌شود.

فضای تکثر و تضارب آراء از مؤلفه‌های بنیادین فرهنگ دانشگاهی است که بر اساس
نظریه مرتون، عمیقاً ریشه در هنجارهای اساسی حاکم بر علم جدید، نظیر
جهانی‌گرایی، بی‌طرفی و عدم تمایل و شکاکیت سازمان‌یافته دارد. فضای دانشگاه به
سبب حضور اقشار اجتماعی بسیار متنوع، همچنین بخاطر شور و حرارت حاکم بر
اجتماعات دانشجویی، طبعاً مستعد ایجاد شرایط تضارب آراء و بحث و گفت‌وگوهای
علمی، سیاسی و فرهنگی است. پژوهش حاضر بر این نیست که فضای تکثر و تضارب
آراء قطعاً و ضرورتاً باعث سکولارشدن و افت دین‌داری دانشجویان می‌شود اما شرایط
اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در جامعه و در دانشگاه‌های ایران، فضای تکثر و تضارب
اندیشه‌ها را بیشتر به منبعی جهت کاهش دین‌داری بخشی از جامعه دانشجویی تبدیل
کرده است. اینکه چه اصلاحات و بهبودهایی در فرهنگ دانشگاهی و اجتماعات
دانشجویی می‌توان ایجاد کرد که ضمن حفظ و تقویت فضای تضارب آراء، آن را به
منبعی جهت تقویت دین‌داری دانشجویان بدل کرد نه بستری برای کاهش دین‌داری، به
تفکر و پژوهش‌های بیشتر نیاز دارد.

سازوکارهایی که در این پژوهش شناسایی و استخراج شد، مواردی است که





مصاحبه‌شوندگان به وجودشان ملتفت شده و آن‌ها را بیان کرده‌اند، و یا به نحو غیرمستقیم از مصاحبه‌های آنان قابل استخراج بوده است. چه‌بسا سازوکارهای مهم دیگری دخیل باشند که آگاهی از آن‌ها و اذعان به آن‌ها برای افرادی که تغییر در دین‌داری را تجربه نمودند، مقدور نباشد. همچنین، کم‌تکرار بودن برخی از این سازوکارها در میان مصاحبه‌شوندگان به معنای آن نیست که از اهمیت و یا شیوع کمتری برخوردارند. برای مثال، «خانواده دانشگاهی» و «محیط‌های مختلط، روابط عاطفی با فرد مذهبی/غیرمذهبی و متأثر شدن دین‌داری» مواردی هستند که معمولاً به طور پنهان و ناخودآگاه اثرگذارند و اذعان به آن‌ها برای افراد به‌صورت خودآگاه دشوار است. چنانچه تجربه مصاحبه‌ها حاکی از آن بود که برخی از مصاحبه‌شوندگان از منظر روان‌شناختی مقاومت زیادی در مقابل اعتراف به اثرگذاری عوامل بیرونی بر خود داشته و تغییرات خود را خودانگیخته و ارادی و ناشی از تفکر و تصمیم درونی شخصی می‌دانستند، درحالی که دقت و تأمل در صحبت‌های آنان گویای تأثیرات سازوکارهای اجتماعی و فرهنگی خارجی بود. بنابراین، فهرست سازوکارهای استخراج شده در این پژوهش به هیچ وجه ادعای جامع بودن ندارد، بلکه چه‌بسا با انجام پژوهش‌های بیشتر بتوان سازوکارهای پنهان و آشکار دیگری را استخراج کرد.

در تحلیل نهایی، تحقیق حاضر با کشف و صورت‌بندی هسته نظری محوری «فرهنگ دانشگاهی دوسویه» این مدعا را برجسته می‌سازد که فرهنگ دانشگاهی ضرورتاً به افزایش و کاهش دین‌داری منجر نمی‌شود بلکه بسته به میدان تعاملات اجتماعی روزمره دانشگاه‌ها، ناظر به شرایط اجتماعی و سیاسی کلان جامعه، فرهنگ دانشگاهی بر میزان، نوع و تغییرات دین‌داری دانشجویان تأثیر می‌گذارد و باعث می‌شود دانشگاه‌ها به‌عنوان نهادی همسو یا مغایر با دین و دین‌داری عمل کنند. ازاین‌رو، شاید بتوان گفت وضعیت دین‌داری دانشجویان یک «برساخته اجتماعی» است به این صورت که تغییرات در دین‌داری دانشجویان بیش از آنکه حاصل استدلال‌های فلسفی-الهیاتی منطقی و عقلانی دانشجویان باشد، حاصل تعاملات میان هم‌کلاسی‌ها، هم-

خوابگاهی‌ها و دوستان دانشجویی و از پیامدهای ثانوی معاشرت‌های اجتماعی دانشجویان در کلاس‌های درس و انجمن‌های علمی، فرهنگی و سیاسی دانشجویی است. پس به جای اینکه برای نهاد دانشگاه نوعی ذات و ماهیت فرازمانی و فرامکانی قائل شویم و بر این اساس، میان دانشگاه، سکولاریسم، کاهش دین‌داری و دین‌گریزی نوعی رابطه ضروری و قطعی متصور شویم، شاید مناسب‌تر باشد مناسبات میان دین، دانشگاه و دین‌داری را با منطق «پیشامدی، اجتماعی، تعاملی و برساختی» فهم کنیم و در این چارچوب برای مسائل این عرصه، چاره‌جویی کنیم.

۷. تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی از سوی نویسندگان گزارش نشده است.



منابع

- اعظم‌آزاده، منصوره؛ و جدبابایی بهبهانی، زینب (۱۳۸۷). نقش ویژگی‌های ساختاری و عناصر رابطه‌ای در شکل‌گیری انواع گرایش‌های دینی در بین دانشجویان. نامه علوم اجتماعی، ۱۶(۳۵)، ۷۷-۹۸.
- افشارکهن، جواد؛ بلالی، اسماعیل؛ و سلیمان‌پور، محمدعلی (۱۳۹۰). بررسی وضعیت عرفی شدن دانشجویان و برخی عوامل موثر بر آن (در میان دانشجویان دختر و پسر دانشگاه بوعلی سینا). جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۲(۱)، ۱۳۵-۱۵۸.
- آزادارمکی، تقی، و زارع، مریم (۱۳۸۷). دانشگاه، مدرنیته و دین‌داری. پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، ۱۸(۱)، ۱۶۰-۱۳۳.
- آقاسی، محمد؛ و روح‌الامین، زهراسادات (۱۴۰۲). روایت تجربه دختران دانشجو از کیفیت تغییرات هویتی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۳)، ۱۶۵-۱۸۸. doi: 10.22035/jous.2023.5018.1033
- امامی میبدی، سیدمنصور، و اشتری مهرجردی، ابازر. (۱۳۹۸). دین و تحقق رفتار شهروندی سازمانی: مورد مطالعه، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۳)، ۳۱-۴۷. doi: 10.22035/isih.2020.3498.3704
- باربور، ایان (۱۳۹۲)، دین و علم، پیروز فطورچی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- توسلی، غلامعباس، و مرشدی، ابوالفضل. (۱۳۸۵). بررسی سطح دین‌داری و گرایش‌های دینی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه صنعتی امیرکبیر). مجله جامعه‌شناسی ایران، ۷(۴)، ۹۶-۱۱۸.
- دستیاری، اکرم؛ بنافی، مسعود (۱۳۹۸). بررسی وضعیت دین‌داری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی و رابطه آن با تاب‌آوری (مطالعه موردی: مرکز پلدختر)، فصلنامه اسلام و مطالعات اجتماعی. ۶(۴): ۱۴۵-۱۶۹.
- دهستانی، مهدی؛ زاده‌محمدی، علی؛ محمدی، سمیه (۱۳۹۲). بررسی میزان دین‌داری و ارتباط آن با سبک‌های هویت دانشجویان. نشریه علوم رفتاری. ۲۰(۲).
- ذکایی، محمدسعید؛ اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۹۵). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ذکایی، محمدسعید (۱۴۰۲). هنر انجام پژوهش کیفی، از مسئله‌یابی تا نگارش. تهران: آگاه.
- راد، فیروز، و منبری، راحله. (۱۳۸۸). مقایسه بررسی برخی عوامل روانی و اجتماعی مرتبط با میزان دین‌داری دانشجویان. مطالعات جامعه‌شناسی، ۱(۲)، ۳۱-۵۲.
- زاهد، سیدسعید، و صادقی، احمد. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر رشته تحصیلی بر میزان دین‌داری دانشجویان مختلف دانشگاه با تأکید بر رشته جامعه‌شناسی. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۰(۳)، ۷۵-۹۶.





سراج زاده، سید حسین؛ جواهری، فاطمه؛ فیضی، ایرج (۱۳۹۵). نگرش‌ها و رفتار دانشجویان (۱۳۹۴): مرحله دوم پیمایش طولی نگرش‌ها و رفتار دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

سراج زاده، سیدحسین، و صدیق محمدی، محمد. (۱۳۹۰). مقایسه تجربی معیارهای دین‌داری از نظر روحانیان و دانشجویان. تحقیقات فرهنگی ایران، ۴(۴)، ۲۵-۵۴. doi: 10.7508/ijcr.2011.16.002

صفری شالی، رضا (۱۴۰۱). مصرف فرهنگی دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی: تحلیل داده‌های یک پیمایش ملی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۱)، ۱-۲۷. doi: 10.22035/jous.2022.412

طالبان، محمدرضا (۱۳۹۲). پیمایش تدین اسلامی ایرانیان. تهران: مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران.

طالبان، محمدرضا (۱۳۹۹). تفکر ابتدایی، دین‌داری و تحصیلات عالی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۳(۱)، ۳۸-۱. doi: 10.22035/ijcr.2020.2222.2728

عبدی، مجتبی، و رضایی، احمد. (۱۳۹۳). سنجش میزان دین‌داری در میان دانشجویان جوان. مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، ۱۳(۲۴)، ۵۹-۱۱۲.

فاضلی، نعمت اله. (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا (مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علق ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران). نامه انسان‌شناسی، ۲(۳)، ۹۳-۱۳۲.

موسی‌پور، نعمت‌اله (۱۳۹۲). سبک زندگی آموزش‌گران علوم انسانی در محیط‌های دانشگاهی ایران: از آرمان‌های دینی تا واقعیت‌های سازمانی. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۵(۴)، ۱-۳۲. doi: 10.7508/isih.2014.20.001

میرسندهی، سید محمد (۱۳۸۳). مطالعه میزان و انواع دین‌داری دانشجویان، رساله دکتری، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.

نایی، هوشنگ، و آزادارمکی، تقی. (۱۳۸۵). سکولاریسم و رابطه آن با تحصیلات عالی (مطالعه موردی جامعه شهری تهران). مجله جامعه‌شناسی ایران، ۷(۳)، ۷۶-۹۳.

نصیری، حسین؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ حقانی، محمود. (۱۳۹۷). تحلیل اثر ادغام در آموزش عالی بر فرهنگ دانشگاهی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۴(۲)، ۱۰۹-۱۳۴.

Astin A., Astin H., Lindholm J. (2011). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1997). Communication for Learning Across Cultures. In McNamara, D. and Harris, R. (Eds.). *Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning*. London: Routledge.

Hill, J., (2011). Faith and Understanding: Specifying the Impact of Higher Education on Religious Belief. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 50(3), 533-551

- Mayrl, D., Uecker, J. (2011). *Higher Education and Religious Liberalization among Young Adults*. *Social Forces*, 90 (1), 181-208.
- Merton, R. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. United Kingdom: University of Chicago Press.
- Rachmatullah, A., Ha, M., Park, J. (2018) Relations among education, religiosity and socioeconomic variable. *South African Journal of Education*. 39(1).
- Reimer, S. (2010). Higher Education and Theological Liberalism: Revisiting the Old Issue. *Sociology of Religion*. 71(4), 393-408.
- Sacerdote, B., & Glaeser, E. L. (2001). Education and Religion. NBER Working Paper No. w8080, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=256087>
- Saenz, V., Barrera, D., (2007). Findings from the 2005 College Student Survey (CSS): National aggregates. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwadel, Ph. (2011). The Effects of Education on Americans' Religious Practices, Beliefs, and Affiliations. *Review of Religious Research*, 53, 161-182.
- Schwadel, Ph. (2017). The positives and negatives of higher education: How the religious context in adolescence moderates the effects of education on changes in religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 56(4): 1-17.
- Smerek, R.E. (2010). Cultural Perspectives of Academia: Toward a Model of Cultural Complexity. In: Smart, J. (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol 25. Springer, Dordrecht.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. United Kingdom: SAGE Publications.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Uecker J., Regnerus, M., & Vaaler, M. (2007). Losing my religion: The social sources of religious decline in early adulthood. *Social Forces* 85 (4), 1667-1692.





مقاله پژوهشی

صورت‌بندی گفتمانی دانشگاه در سینمای ایران پسا جنگ

مهدی سلطانی گردفرامری^{۱*}، همایون مرادخانی^۲

دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۰۲؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۰۷

چکیده

دانشگاه در ایران پسا جنگ، نه فقط سازمان تولید دانش، بلکه میدان نبرد گفتمان‌هایی بوده که هویت آن را در تلاطم قدرت و سیاست بازسازی کرده‌اند. این پژوهش، باهدف رمزگشایی از صورت‌بندی گفتمانی دانشگاه در سینمای ایران، سه پرسش را دنبال می‌کند: در فیلم‌های سینمایی پس از جنگ، مسائل مربوط به نهاد دانشگاه و دانش آکادمیک، چگونه بازنمایی گفتمانی شدند؟ صورت‌بندی‌های گفتمانی ایجاد شده از چه نظم‌های متفاوتی پیروی کردند و چگونه می‌توان پیدایش آنها را برحسب شرایط اجتماعی و سیاسی حاکم بر جامعه ایران پس از انقلاب تبیین کرد؟ باتکیه بر تحلیل گفتمانی فوکویی، هشت فیلم از چهار دوره سیاسی پسا جنگ با روش نمونه‌گیری هدفمند برگزیده شدند: «دیگه چه خبر» و «پری» (سازندگی)؛ «شام آخر» و «به رنگ ارغوان» (اصلاحات)؛ «دل‌شکسته» و «در بند» (اصول‌گرایی)؛ «آآادت نمی‌کنیم» و «طعم شیرین خیال» (اعتدال). یافته‌ها از وجود نوعی سیاست حقیقت‌نا نوشته در سینمای پسا جنگ حکایت دارند که هدفش، نه بازنمایی معقول و درست دانشگاه و دانش آکادمیک، بلکه پرداختن به موضوعات فرعی و چه بسا تخریب‌گر نهاد دانشگاه بوده است. طی این دوره، دانشگاه به‌ندرت به‌عنوان مکانی برای تولید علم به تصویر درآمد. فیلم‌ها یا دانشگاه را به‌صورت مکان سرگردانی روشنفکران یا تولید سوژه‌های انقلابی یا مولد آسیب‌های اجتماعی و روابط نامتعارف بازنمایی کرده‌اند. این بازنمایی‌ها، با به چالش کشیدن کارکرد علمی دانشگاه، سیاست‌گذاری را به‌سوی نظارت و گزینش سوق داده و نگاه جامعه را از شوق به سوءظن کشانده‌اند. این مطالعه، با نگاهی بومی و تیزبین، خلأ پژوهش‌های پیشین را پر کرده و دریچه‌ای به پیامدهای این گفتمان‌ها بر آینده آموزش می‌گشاید.

کلیدواژه‌ها: بازنمایی، صورت‌بندی گفتمانی دانشگاه، گفتمان فوکویی، سینمای ایران، دوره پسا جنگ

۱. عضو هیئت علمی، گروه آسیب‌شناسی اجتماعی، جهاد دانشگاهی، واحد البرز، کرج، ایران
m.soltani55@gmail.com ✉

* نویسنده مسئول

۲. استادیار و عضو هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران
hmoradkhani@razi.ac.ir ✉

۱. مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه‌ها در ایران معاصر، فراتر از نقش سنتی خود به‌عنوان مراکز تولید و توزیع دانش، به میدان‌هایی پیچیده برای تقابل گفتمان‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی تبدیل شده‌اند که هویت و کارکرد این نهاد را در بستر تعاملات قدرت و تاریخ بازتعریف می‌کنند (صمیم، ۱۴۰۱؛ آفاجری و همکاران، ۱۴۰۲). این نهادها که بر اساس آرمان‌های مدرن باید پایگاه‌هایی برای تولید دانش علمی فارغ از پیش‌داوری و تعصب باشند، در واقعیت از نفوذ گفتمان‌های قدرت‌محور و ایدئولوژیک مصون نیستند (لیوتار، ۱۳۹۵، فوکو، ۱۳۹۲، ۱۳۸۴؛ دلوز، ۱۳۸۶). هویت دانشگاه، به‌ویژه در ایران پساانقلابی، در خلال برهم‌کنش میان نهادهای تولید دانش و نیروهای اجتماعی-سیاسی شکل گرفته و از این‌رو، به‌کانونی برای بازنمایی و برساخت هویت‌های اجتماعی بدل شده است. دانشگاه ایرانی، به‌ویژه طی نیم‌قرن گذشته، نه تنها به‌عنوان نهادی علمی، بلکه به‌مثابه صحنه‌ای برای منازعات گفتمانی و سیاسی شناخته شده که وظایفی فراتر از تولید دانش بر دوش آن نهاده است. رخدادهایی چون انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ که در متن همین منازعات میان دانشگاه و ساختارهای قدرت شکل گرفت، و تحولات بعدی مانند انقلاب فرهنگی، گفتمان‌های جدیدی را درباره نقش و جایگاه دانشگاه در جامعه ایران تولید کردند (آبسالان، ۱۴۰۱؛ زائری و محمدعلی‌زاده، ۱۳۹۸). سینما، به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین رسانه‌های جمعی (استم، ۲۰۰۰)، با بهره‌گیری از امکانات روایی و بصری خود، نقش بی‌بدیلی در بازنمایی دانشگاه و مسائل مرتبط با آن در ایران پساانقلابی ایفا کرده است. فیلم‌های سینمایی، با توانایی خود در خلق روایت‌های نمادین و عاطفی، دانشگاه را نه فقط به‌مثابه فضای آکادمیک، بلکه به‌عنوان بستری برای بازتاب تنش‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به تصویر کشیده‌اند.



1. Baudrillard
2. Foucault
3. Deleuze
4. Stam



در دوره پسا‌جنگ (۱۳۶۸-۱۴۰۰) که با پایان جنگ ایران و عراق و گسست از فضای پرتنش انقلاب فرهنگی همراه بود، سینمای ایران شاهد تحولی چشمگیر در بازنمایی دانشگاه شد. این دوره که با گسترش کمی مؤسسات آموزش عالی، افزایش تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان، و تحول در ساختارهای اجتماعی همراه بود، فرصتی بی‌نظیر برای بازتاب مسائل دانشگاهیان در سینما فراهم کرد. فیلم‌هایی چون «متولد ماه مهر» و «آواز قو» به محدودیت‌های جنسیتی در روابط دانشگاهی پرداختند، «خوابگاه دختران» و «در بند» آسیب‌های اجتماعی دانشجویان را برجسته کردند، و «شب‌های زاینده‌رود» و «شمعی در باد» سرگردانی روشنفکران دانشگاه‌رفته را به تصویر کشیدند. این تنوع در بازنمایی‌ها که در مقایسه با سکوت استراتژیک سینمایی دهه اول انقلاب (۱۳۶۷-۱۳۵۷) به‌ویژه در دوران جنگ تحمیلی برجسته است، نشان‌دهنده گذار از سرکوب گفتمانی به تکثیر گفتمان‌های متنوع درباره دانشگاه در دوره پسا‌جنگ است (سلطانی‌گرددفرامرزی و همکاران، ۱۴۰۴).

در دهه اول انقلاب، به‌ویژه تحت‌تأثیر - انقلاب فرهنگی و دفاع مقدس، بازنمایی دانشگاه در سینما با نوعی احتیاط و محدودیت همراه بود. انقلاب فرهنگی که با هدف اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها و حذف عناصر ناهمسو با اهداف انقلاب طراحی شده بود، نهاد دانشگاه را به موضوعی حساس و تحت سوءظن تبدیل کرد. این امر، همراه با نظارت شدید ایدئولوژیک بر سینما، منجر به حاشیه‌ای شدن ابره دانشگاه در فیلم‌های این دوره شد، جایی که تمرکز بیشتر بر مسائل جنگ، انقلاب یا مضامین خانوادگی بود. با پایان جنگ در سال ۱۳۶۷ و آغاز دوره سازندگی، این استراتژی سکوت جای خود را به تکثیر گفتمان‌های جدید داد. نیاز به بازسازی اقتصادی و توسعه تکنیکی، دانشگاه را به‌عنوان منبعی برای تولید دانش و نیروی انسانی کارآمد به‌کانون توجه آورد. گشایش نسبی فضای سیاسی و فرهنگی در دوره‌های بعدی، به‌ویژه اصلاحات، امکان طرح مسائل دانشگاهی را در سینما بیش از پیش فراهم کرد. در نتیجه، فیلم‌های پسا‌جنگ به عرصه‌ای برای بازنمایی مسائل مرتبط با اقشار دانشگاهی تبدیل شدند، به‌گونه‌ای که

امروزه کمتر فیلمی را می‌توان یافت که شخصیت‌های اصلی آن تحصیل‌کرده دانشگاهی نباشند یا به مدرک تحصیلی آن‌ها اشاره‌ای نشود.

با این حال، بازنمایی دانشگاه در سینمای پسا جنگ از یک الگوی گفتمانی یک‌دست پیروی نکرده و تحت تأثیر شرایط سیاسی و اجتماعی هر دوره (سازندگی، اصلاحات، اصول‌گرایی، اعتدال) تفاوت‌های معناداری یافته است. این تفاوت‌ها که ریشه در میدان‌های قدرت و دانش دارند، بازنمایی دانشگاه را به ابزاری برای برساخت سوژه‌ها و هویت‌های دانشگاهی بدل کرده‌اند. پژوهش حاضر، با بهره‌گیری از تحلیل گفتمانی فوکویبی، می‌کوشد به سه پرسش اساسی پاسخ دهد: نخست، در فیلم‌های سینمایی پسا جنگ، مسائل مرتبط با دانشگاه و دانشگاهیان چگونه بازنمایی و به صورت گفتمانی صورت‌بندی می‌شوند؟ دوم، آیا این صورت‌بندی‌ها در دوره‌های مختلف پسا جنگ از نظم‌های متفاوتی پیروی می‌کنند؟ و سوم، اگر چنین است، این نظم‌ها و تغییراتشان را چگونه می‌توان بر حسب شرایط اجتماعی و سیاسی ایران پسا جنگ تبیین کرد؟ انتخاب دوره پسا جنگ، به دلیل گسست از سکوت پیشین و ظهور گفتمان‌های متنوع، این امکان را فراهم می‌کند تا تأثیر میدان‌های قدرت و دانش بر بازنمایی دانشگاه در سینمای ایران تحلیل شود.

۲. پیشینه تحقیق

بازنمایی دانشگاه، علم و نهادهای آکادمیک در سینما و رسانه‌ها یکی از موضوعات محوری در مطالعات فرهنگی، رسانه‌ای و آموزشی محسوب می‌شود که در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. این مطالعات که از چارچوب‌های نظری گوناگونی نظیر تحلیل گفتمان، نشانه‌شناسی، نظریه بازنمایی و مطالعات جامعه‌شناختی بهره می‌جویند، بیانگر آن‌اند که رسانه‌ها نه تنها بازتاب‌دهنده تصورات اجتماعی درباره نهادهای آکادمیک و علم هستند، بلکه به طور فعال در شکل‌دهی به این تصورات مشارکت دارند.





کتاب «فیلم‌ها به دانشگاه می‌روند: هالیوود و دنیای فیلم‌های زندگی دانشگاهی»، تألیف ویلی لی اومفلت^۱ (۱۹۸۴) یکی از نخستین آثار جامع در زمینه بازنمایی دانشگاه در سینمای هالیوود به شمار می‌رود. اومفلت، در این اثر به تحلیل ۲۳۷ فیلم آمریکایی از دهه ۱۹۲۰ تا اوایل دهه ۱۹۸۰ پرداخته است تا نحوه بازنمایی آموزش عالی در این آثار را بررسی کند. وی از رویکردی توصیفی و تاریخی بهره‌جسته و فیلم‌ها را بر اساس مضامین اصلی نظیر بازنمایی ورزش‌های دانشگاهی (به‌ویژه فوتبال آمریکایی)، کمدهای دانشجویی، روابط عاشقانه و زندگی اجتماعی دسته‌بندی کرده است. داده‌ها با مشاهده مستقیم فیلم‌ها، مطالعه نقدهای معاصر و اسناد مرتبط با تولید آن‌ها گردآوری شده و تمرکز تحلیل بر شناسایی الگوهای تکرار شونده معطوف بوده است، نه بررسی عمیق هر اثر. هدف اصلی اومفلت، تبیین چگونگی بازنمایی زندگی دانشگاهی توسط هالیوود و تأثیر این بازنمایی‌ها بر فرهنگ عامه و انتظارات اجتماعی از آموزش عالی بوده است. وی به طور خاص به این پرسش پرداخته که آیا این فیلم‌ها تصویر واقعی از دانشگاه ارائه می‌دهند یا صرفاً تخیلاتی سرگرم‌کننده‌اند. نتایج پژوهش او نشان می‌دهد که هالیوود در این بازه زمانی، دانشگاه را عمدتاً به‌مثابه فضایی برای سرگرمی و فرار از واقعیت به تصویر کشیده است تا نهادی علمی. اومفلت استدلال می‌کند که این بازنمایی‌ها، به‌ویژه در دوران رکود بزرگ، به منزله ابزاری برای گریز از چالش‌های اجتماعی عمل کرده و تصویری غیرجدی و اغراق‌آمیز از آموزش عالی در اذهان عمومی تثبیت کرده‌اند. جنبه‌های روشنفکری و علمی دانشگاه به‌ندرت مورد توجه قرار گرفته و تمرکز اصلی بر فعالیت‌هایی چون مهمانی‌ها، ورزش و روابط عاشقانه بوده است. باین‌حال، فقدان تحلیل انتقادی عمیق و تکیه بر توصیف، از محدودیت‌های این اثر به شمار می‌رود.

دیوید بی. هینتون^۲ (۱۹۹۴)، در کتاب «دانشگاه سلولوئیدی: آموزش عالی در فیلم‌های ۱۹۶۰-۱۹۹۰»، به تحلیل بیش از ۵۰ فیلم آمریکایی در بازه زمانی ۱۹۶۰ تا

1. W.L.Umphelet

2. D.B.Hinton



۱۹۹۰ پرداخته تا بازنمایی آموزش عالی در این دوره را بررسی نماید. هینتون از رویکردی توصیفی و موضوعی استفاده کرده و فیلم‌ها را بر اساس مضامین محوری چون بازنمایی محیط کلاس درس، روابط استاد و دانشجو، فعالیت‌های فوق‌برنامه و زندگی اجتماعی طبقه‌بندی نموده است. هدف هینتون، تبیین چگونگی بازنمایی آموزش عالی در سینمای آمریکا طی این سه دهه و تأثیر آن بر انتظارات دانشجویان و جامعه بوده است. وی به تغییرات اجتماعی این دوره‌ها، از جمله جنبش‌های دانشجویی دهه ۱۹۶۰، افول آرمان‌گرایی دهه ۱۹۷۰ و مصرف‌گرایی دهه ۱۹۸۰، توجه نشان داده است. یافته‌های او نشان می‌دهند که فیلم‌های این دوره اغلب دانشگاه را به صورت فضایی اغراق‌آمیز و غیرعقلانی به تصویر کشیده‌اند. هینتون استدلال می‌کند که این بازنمایی‌ها که ریشه در فرهنگ ضد روشنفکری آمریکایی دارند، انتظاراتی غیرواقعی از دانشگاه به مثابه فضایی برای تفریح یا موفقیت اجتماعی (به‌جای یادگیری) ایجاد کرده‌اند و به‌ندرت به تلاش‌های آکادمیک واقعی پرداخته‌اند.

جان ای. کنکلین^۱ (۲۰۰۹)، در کتاب زندگی دانشگاهی در فیلم‌ها: بررسی انتقادی از عصر صامت تا امروز، به بررسی جامع ۵۸۹ فیلم آمریکایی از سال ۱۹۱۵ تا ۲۰۰۶ پرداخته تا تصویر زندگی دانشگاهی در سینمای آمریکا را تحلیل کند. کنکلین از رویکردی توصیفی و جامع بهره‌جسته و فیلم‌ها را بر اساس موضوعاتی چون بازنمایی پذیرش، فعالیت‌های فوق‌برنامه، ورزش، روابط عاشقانه، اساتید و فارغ‌التحصیلی طبقه‌بندی کرده است. داده‌ها از طریق مشاهده همه فیلم‌ها توسط خود وی گردآوری شده‌اند که این حجم از کار بی‌نظیر است. تحلیل‌های او بر الگوهای تکرارشونده در فیلم‌ها متمرکز است و کمتر به نقد عمیق هر فیلم پرداخته است. این کتاب با ۶۶ پوستر فیلم مصور شده و شامل یک فیلم‌شناسی کامل است. کنکلین درصدد بوده تا دریابد سینمای آمریکا طی یک قرن چگونه زندگی دانشگاهی را بازنمایی کرده و این تصاویر چه تأثیری بر ادراک عمومی از آموزش عالی داشته‌اند. وی همچنین به تأثیر متقابل میان



فیلم‌ها و رفتار واقعی دانشجویان توجه نشان داده است. نتایج پژوهش او حاکی از آن است که سینمای آمریکا اغلب دانشگاه را به صورت فضایی غیرجدی و کاریکاتوری بازنمایی کرده است. کنکلین به ۶۰ فیلم اشاره دارد که روابط عاشقانه میان استاد و دانشجو را به تصویر کشیده‌اند و اساتید را غیراخلاقی یا عجیب نشان داده‌اند. از دهه ۱۹۳۰، فیلم‌هایی چون طنز دانشگاهی با تمرکز بر ورزش و رمانس، دانشگاه را به فضایی سرگرم‌کننده تبدیل کرده‌اند. به ندرت تصاویری از دانشجویان سخت‌کوش یا متمرکز بر علم ارائه شده و اولویت بر جنبه‌های اجتماعی بوده است. رویکرد کنکلین جامعه‌شناختی است و بر تأثیرات اجتماعی فیلم‌ها تأکید دارد. وی معتقد است این بازنمایی‌ها هم واقعیت را تحریف کرده‌اند و هم آن را منعکس ساخته‌اند، اما به گفته کوهن (۲۰۰۹)، این اثر از فقدان قضاوت انتقادی رنج می‌برد و بیشتر به فهرستی توصیفی از فیلم‌ها شباهت دارد. کنکلین به فیلم‌های بازنمایی‌کننده دانشگاه، به عنوان یک «ژانر» نگاه می‌کند و بر آن است که تحلیل این ژانر مورد غفلت پژوهشگران قرار گرفته است.

جوسلین استینکه^۱، در پژوهش خود، به تحلیل بازنمایی دانشمندان و مهندسان زن در ۲۰ فیلم عامه‌پسند آمریکایی از سال ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۱ پرداخته تا تأثیر جنسیت بر این تصاویر را بررسی کند. او از روش تحلیل محتوای کیفی بهره جسته و نمونه‌ای هدفمند از فیلم‌هایی چون تماس (۱۹۹۷)، و تونیستر (۱۹۹۶) را که شخصیت‌های علمی زن دارند، انتخاب کرده است. هدف اصلی وی، تبیین چگونگی تأثیر جنسیت بر بازنمایی دانشمندان زن در سینما و بررسی پیامدهای این تصاویر بر ادراک عمومی از حضور زنان در علم بوده است. نتایج او نشان می‌دهد که دانشمندان زن در این فیلم‌ها عمدتاً به صورت شخصیت‌هایی عاطفی و رمانتیک به تصویر کشیده شده‌اند تا افرادی متمرکز بر دستاوردهای علمی. استینکه استدلال می‌کند که این بازنمایی‌ها کلیشه‌های جنسیتی را تقویت کرده و حضور زنان در علم را کم‌رنگ جلوه داده‌اند که می‌تواند انگیزه دختران برای ورود به این حوزه را کاهش دهد.

ساره امیری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی کوشیده‌اند تا نحوه بازنمایی روشنفکران را در سینمای ۱۳۴۰ تا ۱۳۷۰ ایران توصیف، و مناسبات اجتماعی این بازنمودها را بررسی نمایند. آنها چهار فیلم از چهار دهه را مورد تحلیل قرار دهند. فیلم‌ها عبارت بودند از «پستیچی»، «رگبار»، «خانه خلوت» و «آب و آتش». روش تحلیل آن‌ها «تحلیل روایت» بوده است. نتایج آن‌ها نشان داد که در دو فیلم پستیچی و رگبار، سه معنای متفاوت درباره فرد روشنفکر آشکار است که عبارتند از روشنفکر متجاوز متعلق به طبقه حاکم، روشنفکر دست‌نشانده و سترون متعلق به طبقه متوسط و متوسط پایین سنتی و روشنفکر اصلاحگر ناکام متعلق به طبقه متوسط جدید. آنها در روند مقایسه فیلم‌ها با یکدیگر به این نتیجه رسیدند که آزادی عمل روشنفکران بازنمایی شده در فیلم‌های دهه چهل تا پایان دهه شصت، در رابطه با ایدئولوژی قدرت تعریف شده و سایه سنگین مناسبات قدرت بر سر روشنفکران در فیلم‌های این دوره زمانی کاملاً مشهود است و این در حالی است که روشنفکر بازنمایی شده در دهه هفتاد در ارتباط با قدرت در فیلم‌ها مطرح نمی‌شود. آنها از این مقایسه به این نتیجه کلی رسیدند که روشنفکران طی سال‌های دهه چهل تا شصت، همواره در رابطه با امر سیاسی بازنمایی شده‌اند و تنها تفاوت در این شرایط، مواضع متضاد قدرت بوده است.

احمد نادری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی کوشیدند تا نحوه بازنمایی روحانیت را در فیلم «طلا و مس» (همایون اسعدیان، ۱۳۸۸) به روش تحلیل گفتمان ترکیبی مورد بررسی قرار دهند. روش آنها ترکیب روش‌های گفتمانی فرکلاف، ون دایک و لاکلاو و موفه در بررسی این فیلم بوده است. نتایج آن‌ها نشان داد که فیلم «طلا و مس» به لحاظ گفتمانی، بازنمایی کاملی از اهمیت یافتن اخلاق نظری در برابر اخلاق عملی است. در پایان، آنها به این نتیجه رسیدند که فیلم «طلا و مس» در مقایسه با برخی از برنامه‌های رسانه ای دیگر که راه رسیدن به مراتب عالی را فقط عبور از مسیر نظری معرفی می‌کنند برعکس، راه دستیابی به عرفان حقیقی را از سویی حضور در متن جامعه و توجه به مسائل جزئی نهفته در زندگی و از سوی دیگر ضرورت درک همراهی و همزمانی سختی با آسانی، و در نهایت دستیابی به آسایش معرفی می‌کند.



با وصف آنچه درباره پیشینه مطالعاتی درباره بازنمایی دانشگاه آمد، شاهد آن هستیم که علی‌رغم مسئله‌زاشدن نهاد دانشگاه در ایران پس از انقلاب، هرگز چگونگی بازنمایی آن در فیلم‌ها و رسانه‌های جمعی به پرسش گرفته نشده است. مسئله بیشتر به سمت مطالعه بازنمایی روشنفکران و روحانیان، آن هم در سطحی محدود میل داشته است. در مطالعات خارجی و عمدتاً امریکایی اما پژوهش‌های گسترده و جامعی درباره بازنمایی دانشگاه در فیلم‌های سینمایی انجام شده که به چند مورد مهم آنها اشاره شد؛ بنابراین با توجه به فقدان پژوهش‌های ایرانی در این زمینه، مطالعه حاضر، گام مهمی در این زمینه می‌تواند باشد.

۳. مبانی نظری

متون رسانه‌ای همچون فیلم‌های سینمایی، برساخته‌هایی هستند که بر مبنای مکانیسم بازنمایی عمل می‌کنند. امروزه مفهوم بازنمایی در مطالعات رسانه‌ای از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است. این مفهوم با تلاش‌هایی که برای ترسیم واقعیت صورت می‌گیرد، رابطه‌ای تنگاتنگ دارد (مهدی‌زاده، ۱۳۸۷؛ استوری، ۱۳۸۶؛ بنت، ۱۳۸۶؛ فیسک، ۱۳۸۶؛ هیوارد، ۱۳۸۱؛ استریناتی، ۱۳۸۰؛ ولف، ۱۳۶۷). بازنمایی را به اختصار، تولید معنا از طریق نشانه‌ها و چهارچوب‌های مفهومی و زبانی تعریف می‌کنند (میلنر^۱، ۱۳۸۵: ۳۳۳). اما محور اساسی در نظریه‌های بازنمایی این است که برخلاف ظاهر؛ بازنمایی، عین واقعیت نیست که فرایند «گرینش» واقعیت است؛ حتی مخاطبان گاهی ممکن است وسوسه شوند که بر اساس «بازنمایی رسانه‌ای» از واقعیت، در مورد واقعیت، قضاوت و داوری نمایند. این در حالی است که باورپذیری (بازنمایی) با راستین بودن (واقعیت) متفاوت است. دوربین سینما، واقعیات را ضبط نمی‌کند که آن را رمزگذاری می‌کند. معنا کشف نمی‌شود؛ بلکه توسط فرایند بازنمایی، تولید و برساخته می‌شود. از این رو بازنمایی فرایند خلق و رمزگذاری متن است که به رمزگشایی منتهی



می‌شود (ضمیرمان، ۱۳۸۲: ۱۵۱). رمزگذاری به واقعیت جهت می‌دهد و این جهت‌گیری، خاصیتی فرهنگی و ایدئولوژیک دارد.

در بازنمایی‌های رسانه‌ای معمولاً با سه پرسش مواجه می‌شویم که چه کسی، کدام گروه را به چه شیوه‌ای باز می‌نماید (استریناتی^۱، ۱۳۸۰). به دنبال چنین سؤالاتی است که موضوع رابطه میان «بازنمایی»، «قدرت» و «ایدئولوژی» مطرح می‌شود؛ به این معنا که بازنمایی، فرایند شفاف‌نمایش واقعیت از طریق رسانه‌ها نیست که اساساً فرایندی است که طی آن برخی امور، آن هم به شیوه‌ای خاص نمایانده می‌شوند. در واقع آنچه بازنمایانده می‌شود احتمالاً با اهداف و ارزش‌های گروه‌های خاصی گره‌خورده است. در این پژوهش خواهیم کوشید از رویکرد گفتمانی فوکو به مسئله چگونگی بازنمایی نهاد علم و دانشگاه در فیلم‌های سینمایی ایرانی بپردازیم. نظریات فوکو از جهت پرداختن به مسائل مربوط به پیوند دانش و قدرت در گفتمان‌ها، ابزار تحلیلی خوبی برای مطالعه موضوع پژوهش ما خواهد بود. در ادامه این بخش، درباره تعاریف و تحلیل‌های فوکو از گفتمان و عناصر مربوط بدان بحث خواهیم کرد.

فوکو در آثار خود، تعاریفی کلی از «گفتمان»، به دست داده است. به جای تعریف، او بیشتر این واژه را در متون و کتاب‌های خود، حین صحبت از «قدرت»، «دانش» و «حقیقت» به کار برده است. چون این ترکیب، اساساً همان چیزی است که گفتمان را می‌سازد. اصطلاح «گفتمان ریشه در بطن نظام بزرگ‌تری از آرای نظری کاملاً پرداخت شده فوکو ندارد، بلکه عنصری از عناصر در آثار فوکو است. این فقدان نظام یا سیستم گاهی باعث مشکلاتی برای نظریه‌پردازان می‌شود و شاید یکی از دلایل وجود تعاریف گوناگون بسیار برای واژه گفتمان، و این همه جرح و تعدیل در معنای آن، همین باشد. با این حال، این فقدان نظام کلی در عین حال همان چیزی است که سبب می‌شود نظریه‌پردازان به هنگام تلاش برای تعمیم آثار فوکو به وضعیت‌های اجتماعی متغیر، دست بازتری داشته باشند» (میلز، ۱۳۸۲: ۲۶). برای فوکو، گفتمان فی نفسه مسئله



نمود، بلکه روابط گفتمان‌ها، قدرت‌ها، دانش‌ها و در یک دید کلی، نقش آنها در دوره‌بندی‌های تاریخی اهمیت داشت و البته چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، همه این عناصر در رابطه‌اشان با «سوژه» نزد فوکو اهمیت پیدا می‌کرد.

از رویکرد فوکو، یکی از مفیدترین شیوه‌های تأمل در باب گفتمان این است که آن را نه به‌مثابه مجموعه‌ای از نشانه‌ها یا قطعه‌ای از متن، بلکه «کردارهایی» بدانیم که «به‌گونه‌ای نظام‌مند (سیستماتیک) موضوعات یا ابژه‌هایی را شکل می‌دهند که درباره آنها سخن می‌گویند» (فوکو، ۱۳۹۲، ۷۶).

به این اعتبار، گفتمان چیزی است که چیز دیگر (پاره‌گفتار، مفهوم، تأثیر) را تولید می‌کند و نه چیزی که در خود و برای خود وجود دارد و به صورتی جداگانه می‌توان تحلیلش کرد. فوکو به گفتمان از رویکردی ساختاری می‌نگرد و می‌کوشد صورت‌بندی عناصر مختلف در آن را بر پایه یک سری قواعد مشخص مورد تحلیل قرار دهد. بدین ترتیب، فوکو به گفتمان به‌مثابه چیزی واجد تأثیر نگاه می‌کند. از نظر او، گفتمان‌ها که در پیوند دانش، قدرت و حقیقت شکل می‌گیرند، پیامدهایی مهم در شکل‌دادن به سوژه‌های انسانی دارند. در واقع هدف گفتمان‌ها، ساختن سوژه است. یک گفتمان، وقتی در این هدف پیروز می‌شود که بتواند خود را به‌عنوان «حقیقت» به یک سوژه ارائه کند.

با این اوصاف، پژوهش ما از اهمیت خاصی برخوردار می‌شود. دوره پساانقلابی، عصری است که پیوند ویژه‌ای میان سه عنصر، قدرت، حقیقت و سوژه شکل می‌گیرد. در این دوره، تلاشی وجود دارد برای شکل‌دادن به دانشگاهی به‌نجار مطابق معیارهای اسلامی که تحت گفتمان انقلابی «اسلامی کردن دانشگاه‌ها» صورت می‌پذیرد و سینما در این میان، نقش بزرگی در راستای اهداف قدرت سیاسی و انقلاب‌فرهنگی ایفا می‌کند. از این نظر، مسئله پژوهش را می‌توان این‌گونه بازنویسی کرد که دانشگاه و دانش آکادمیک به‌عنوان ابژه و دانشگاهیان به‌عنوان سوژه، چگونه در خلال گفتمان‌های حقیقت‌ساز سینمایی در دوره پساانقلابی برساخته می‌شوند؟



۴. روش‌شناسی

در این مطالعه برای بررسی نحوه بازنمایی دانشگاه در فیلم‌های سینمایی ایرانی از روش تحلیل گفتمانی متن با رویکرد فوکویی استفاده شده است. برای تحلیل گفتمانی فیلم‌های سینمایی ایرانی با موضوع مسائل دانشگاه، ابتدا روایت هر فیلم را توصیف و تلاش کرده‌ایم تا ساختار گفتمانی حاکم بر این روایت‌ها را تحلیل و مسائل و مفاهیم گفتمانی مطرح شده در این فیلم‌ها را تشریح کنیم و پیرامون نظریات فیلم درباره مسائل دانشگاه و دانشگاهیان توضیح دهیم. ما تلاش کرده‌ایم صورت‌بندی‌های گفتمانی پیرامون مسائل دانشگاه و سوژه‌های دانشگاهی را از طریق تحلیل گزاره‌های گفتاری موجود در متن فیلم‌ها تحلیل کنیم. از این رو، برای هر فیلم یک یا دو صحنه اصلی فیلم که بار گفتمانی قوی داشته‌اند، توصیف کرده‌ایم؛ صحنه‌هایی که در آن‌ها، دیالوگ‌هایی مناقشه‌آمیز به لحاظ گفتمانی میان شخصیت‌ها درباره مسائل مربوط به دانشگاه رخ می‌دهد. سپس تلاش کرده‌ایم تا صورت‌بندی‌های گفتمانی موجود در این صحنه‌ها را تحلیل کنیم. گاهی نیز تلاش کرده‌ایم رویدادهای گفتمانی موجود در سکانس‌های فیلم را مورد تحلیل قرار دهیم.

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش، کل فیلم‌های اکران شده در سینمای ایران در دوره پس از جنگ ایران و عراق (۱۳۶۸ تا ۱۴۰۰) است که مسائل مربوط به دانشگاه و دانشگاهیان، موضوع و محور اصلی روایت و شخصیت‌پردازی در آنها بوده است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند بوده است. برای گزینش فیلم‌ها، سینمای پس از جنگ را به چهار دوره تقسیم و از هر دوره، دو فیلم را که به‌نوعی مسائل دانشگاه را محور روایت خود کرده‌اند، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب کرده‌ایم. این چهار دوره عبارت‌اند از: دوره سازندگی، دوره اصلاحات، دوره اصول‌گرایی و دوره اعتدال. این دوره‌بندی به این دلیل انتخاب شده است که نتایج پژوهش مبنی بر چگونگی تفاوت میان فیلم‌های این دوره‌ها در زمینه بازنمایی گفتمانی مسائل دانشگاه، می‌تواند تا حد



زیادی نمایانگر چگونگی تفاوت سیاست‌های فرهنگی مسلط در این دوره‌های زمانی باشد. در فرایند انتخاب و نمونه‌گیری هدفمند فیلم‌ها سعی شده است تا فیلم‌های شاخص هر دوره زمانی مورد توجه باشد و انتخاب از میان آنها به صورتی انجام گیرد که نمونه‌ها بتوانند معرف همه‌گرایش‌ها و جریان‌ات سینمایی زمان خود باشند. معیار انتخاب فیلم‌ها عبارت از پرورش بودن در سال اکران، دریافت جوایز از جشنواره‌های ملی یا بین‌المللی، خاص و تکین بودن سوژه و روایت فیلم درباره دانشگاه. محور روایت در همه فیلم‌های منتخب، مسائل دانشگاه، دانشگاهیان و دانش آکادمیک بوده است.

فیلم‌های منتخب هر دوره برای بررسی به شرح زیر هستند:

دوره سازندگی (۱۳۶۸-۱۳۷۵): فیلم‌های «دیگه چه خبر» (تهمینیه میلانی، ۱۳۷۰) و «پری» (داریوش مهرجویی، ۱۳۷۳)، دوره اصلاحات (۱۳۷۶-۱۳۸۳): فیلم‌های شام آخر (فریدون جیرانی، ۱۳۸۰) و «به رنگ ارغوان» (ابراهیم حاتمی‌کیا، ۱۳۸۳)، دوره اصول‌گرایی (۱۳۸۴-۱۳۹۱): فیلم‌های «دل شکسته» (علی رویین‌تن، ۱۳۸۹) و «در بند» (پرویز شهبازی، ۱۳۹۱)، دوره اعتدال‌گرایی (۱۳۹۲ تا ۱۴۰۰) فیلم‌های «آدودت نمی‌کنیم» (ابراهیم ابراهیمیان، ۱۳۹۴) و «طعم شیرین خیال» (کمال تبریزی، ۱۳۹۳).

۵. یافته‌های پژوهش

۵-۱. دیگه چه خبر

فیلم «دیگه چه خبر» از اولین تجربه‌های «تهمینیه میلانی» کارگردان فمینیست ایرانی است. فیلم در ابتدای دهه هفتاد شمسی و در دوره مشهور به «دوره سازندگی» ساخته و اکران شده است. دوره‌ای که جامعه ایران در حال بازسازی اقتصادی پساجنگ و فاصله‌گرفتن از فضای گفتمان انقلابی دهه شصت است. فیلم به‌نوعی بازنمایی ورود زنان به دنیای بازار کار در زمانه خود است؛ اما پیش از آن، این مسائل مربوط به «دانشگاه» است که در فیلم مورد بحث قرار می‌گیرد. فیلم، داستان فرشته، یک



دانشجوی باهوش و بازیگوش دانشگاه تهران در رشته ادبیات فارسی است که در دانشگاه و کلاس درس، در مقام شخصیتی بسیار شوخوشنگ و بازیگوش پدیدار می‌شود. اما این بازیگوشی، اصلاً نشانه بی‌تفاوتی و عدم جدیت او نسبت به مسائل مربوط به علم و دانش نیست. بلکه برعکس، او شخصیتی بسیار بااراده برای پیگیری اهدافش در زندگی که همانا نویسنده شدن است، دارد. هدف بازیگوشی‌های او بیشتر شکستن فضای خشک و غیرقابل‌انعطافی است که به‌زعم او محیط دانشگاه و کلاس درس دچار آن شده است.

فیلم با سکانس دانشگاه رفتن فرشته آغاز می‌شود؛ سکانسی که از صحنه نمایش رفتارهای پر از دستپاچگی فرشته در خانه آغاز و تا صحنه کنفرانس دادن او در کلاس و نهایتاً اخراج توسط استاد ادامه می‌یابد. او در کلاس درس، راجع به ترانه فولکلوریک «اتل متل توتوله... گاو حسن چه جوهره...» کنفرانس می‌دهد. ترانه عامیانه و طنزی که با جو کلاس ادبیات دانشگاه تهران مطابقت ندارد و موجب خنده دانشجویان می‌شود. خنده‌های مکرر دانشجویان حین تحلیل‌های فرشته ادامه می‌یابد. چون تحلیل‌های او به طنز شباهت دارند تا به تحلیل. ملغمه‌ای از عناصر بی‌ربط و مفاهیم بی‌معنا. او در تحلیل خود آسمان ریسمان می‌بافد و از مفهوم «چسب‌دوقلو» در زبان مغولی سخن به میان می‌آورد. این گفتار بی‌ربط، حوصله استاد جدی ادبیات را سر می‌برد و فرشته با واکنش تند استاد از کلاس اخراج می‌شود. اخراج از کلاس، معلق شدن از تحصیل را در پی دارد. رفتارهای بازیگوشانه فرشته البته به این کلاس منحصر نمی‌شود. او در کلاس‌های مختلف که همگی استاد مرد دارند، با شوخی‌های خود، جو جدی کلاس را به‌هم‌ریخته و همواره با واکنش تند استادان مواجه است. برای مثال در یکی از کلاس‌ها، استاد برای جلب‌توجه دانشجویان به درس، آنها را این‌گونه مخاطب قرار می‌دهد:

استاد: بچه‌ها دقت کنید ببینید درست نوشتم؟ آقایون بله...؟ (دانشجویان پسر همه می‌گویند بله)
استاد: خانم‌ها بله؟ (جوابی از دانشجویان دختر نمی‌شنود و دوباره تکرار می‌کند)، خانم‌ها بله؟
فرشته (در میان سکوت سایر دانشجویان دختر و با لحنی خنده‌دار): عروس رفته گل بچینه.



(خنده شدید دانشجویان)

استاد (خطاب به فرشته): خانم بفرمایید بیرون. بفرمایید... ساکت...

در این فیلم، دانشگاه و کلاس درس آن، به لحاظ گفتمانی، به صورت مکانی بسیار خشک و غیرقابل انعطاف به لحاظ معیارهای علمی پدیدار می‌شود؛ مکانی دارای سیستم و مکانیسمی انضباطی^۱ که هر چیزی خلاف معیارهای آکادمیک را رد می‌کند. در این سیستم انضباطی، استاد قدرت بلامنازع است و حکم او مبنی بر اخراج فرشته از کلاس، به سرعت به حکم تعلیق از تحصیل در دانشگاه می‌انجامد. در این سیستم انضباطی، جایی برای شوخی و بازیگوشی دانشجویان، به خصوص یک دانشجوی دختر نیست. در اینجا، فیلم وجه گفتمانی فمینیستی پیدا می‌کند. در ابتدای دهه هفتاد شمسی، یعنی دوره زمانی ساخت فیلم، جامعه ایران به لحاظ ساختارهای جنسیتی، جامعه‌ای مردسالار بود. این مردسالاری به خوبی در رفتارهای شخصیت‌های مرد فیلم - پدر و برادر فرشته و رئیس شرکت و همچنین استادان دانشگاه - باز نمود دارد. از این جا، نفس حضور یک شخصیت زن به عنوان دانشجوی و نقش اول فیلم بسیار معنادار است. در واقع تهمینه میلانی، از طریق بازنمایی فرشته به عنوان دانشجوی، گفتمان مردانه حاکم بر جامعه ایران را نقد می‌کند. شوخ‌وشنگ بودن فرشته در این فیلم، نشانه‌ای است برای شکستن فضای مردانه جامعه ایران در گفتمان فمینیستی تهمینه میلانی. میلانی با این فیلم، سوژه‌ای جدید را وارد سینمای ایران می‌کند؛ سوژه دختر دانشجوی شوخ‌وشنگ. سوژه‌ای که پیش از این در سینمای ایران نظیر ندارد و میلانی اولین مبدع گفتمانی آن است. یک دهه بعد در دوره اصلاحات، این سوژه در فیلم «عروس خوش قدم» (۱۳۸۱) و دوباره با بازی «ماهایا پطروسیان» و البته با کارگردانی دیگر تکرار می‌شود. این سوژه‌ای است که فضای مردانه دانشگاه را می‌شکند. در اینجا دانشگاه به عنوان مکانی مردانه پدیدار می‌شود و رفتارهای بازیگوشانه فرشته، نوعی مقاومت زنانه در بازی



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۰۱

صورت‌بندی گفتمانی
دانشگاه در سینمای ایران

۱. مکانیسم‌های قدرت و تکنولوژی‌های قدرت از نظر فوکو به سه نوع حاکمیت‌مند، انضباطی و امنیتی که دو نوع اخیر محصول جوامع مدرن هستند. کلاس درس یکی از مکان‌های تجلی تکنولوژی‌های قدرت است. ویژگی اصلی قدرت انضباطی، «سراسری» است (نک به فوکو، ۱۴۰۲ و دلوز، ۱۳۸۶).



استراتژیک قدرت مردانه را تداعی می‌کند. این بازی قدرت مردانه همه‌جا در فیلم حضور دارد؛ در خانه، در دانشگاه، در محل کار و ...

در گفتمان این فیلم البته علم و دانش به شکلی مردانه پدیدار می‌شود؛ عباس برادر فرشته، دانشجوی کامپیوتر و یک نابغه ریاضی است و مدام در کار اختراع وسایل مدرن است. از جمله اختراعات او، رباتی است به نام مبارک. فرشته اما دانشجوی ادبیات فارسی است که در ابتدای فیلم تصور می‌شود چندان به رشته‌اش علاقه ندارد. در اینجا با نوعی تقابل دوتایی مردانه و زنانه در عرصه گفتمان دانش مواجه هستیم؛ ریاضی، دانشی مردانه و ادبیات، دانشی زنانه تصویر می‌شود؛ بنابراین هر چند پدر فرشته مدام در حال خواندن اشعار فردوسی است، یا اساتید ادبیات دانشگاه همگی مرد هستند، و ظاهراً فرشته به‌عنوان یک دانشجوی دختر، رفتاری غیرجدی دارد. اما آن کسانی که واقعاً به‌طور جدی به ادبیات می‌پردازند، بنا بر گفتمان فیلم، همین زنان هستند. همچنان که فرشته شروع به نوشتن رمانی درباره زندگی خود می‌کند یا خانم عزتی، مسئول بخش ارزیابی ادبی انتشارات، یک نویسنده موفق در عرصه رمان‌های اجتماعی است. بدین ترتیب، فیلم کل اقتصاد جنسیتی حاکم بر گفتمان ادبی را به هم می‌ریزد. در گفتمان فیلم، زنان دیگر منفعل عرصه فرهنگ و ادبیات نیستند، بلکه فعالانه در ساخت این عناصر دخیل‌اند.

از دیگر سو، گفتار فیلم بازنمایی‌کننده ارزش‌های علم و دانش در زمانه خود است. در عصر سازندگی، گرایشی قوی در جامعه ایران برای تحصیلات دانشگاهی به‌خصوص در میان زنان پدید آمد. این گرایش قوی به‌خوبی در فیلم بازنمایی می‌شود. همچنین، علوم مهندسی و کامپیوتر در این دوره از رونق برخوردار شد. علمی که در ساخت کارخانه‌ها و سدها کاربردی مسلم داشتند. فیلم از این نظر در چهارچوب آن اقتصاد قدرت و گفتمانی^۱ عمل می‌کند که طی سال‌های پس از انقلاب توسط تکنوکرات‌های

۱. «اقتصاد قدرت» و «اقتصاد گفتمان» دو مفهوم اصلی در نظریه گفتمان و تبارشناسی فوکو هستند. فوکو به قدرت و نیرو و گفتمان به مثابه منابع کمیاب نگاه می‌کند. او اقتصاد قدرت را به‌عنوان روشی برای تحلیل نحوه توزیع، گردش، و اعمال قدرت در جامعه تعریف می‌کند. قدرت کمیاب است و همه‌جا یکسان توزیع نمی‌شود. نوعی اقتصاد قدرت وجود دارد که منابع قدرت



انقلابی دوره سازندگی نمایندگی می‌شد. در مجموع، فیلم با گفتمانی مثبت درباره علم و دانشگاه سخن می‌گوید. در یکی از صحنه‌های کلیدی فیلم، فرشته خطاب به برادرش عباس، داستان تعلیق خود از تحصیل به دانشگاه را با جمله گزاره‌مانند «منو از سرزمین آرزوها بیرون کردن» بیان می‌کند. «سرزمین آرزوها» معنایی است که به دانشگاه در این فیلم داده می‌شود. این تعبیر اوج خوش‌بینی به دانشگاه است. دانشگاه سرزمین خوشبختی است و رسیدن به آرزوها در گرو راهیابی به این مکان است. جمله «دانشگاه سرزمین آرزوهاست»، گزاره‌ای گفتمانی است که سرتاسر فیلم بدان اشاره دارد. گزاره‌ای که از یک میدان نیروی^۱ مدرن صادر می‌شود و اثرات خاص خود را تولید می‌کند. این گزاره‌ای بود که در آن سال‌ها موجب هجوم جمعیت عظیمی از جوانان برای گذر از سد کنکور و رسیدن به دانشگاه بود؛ کنکوری که در فیلم نیز بازنمایی جنسیتی می‌شود و خواهری را به رشته ادبیات وصل می‌کند و برادری را به رشته کامپیوتر.

در گفتمان این فیلم، نقش آدم‌آهنی به نام «مبارک» که اختراع عباس است، بسیار مهم می‌شود. مبارک نشانه‌ای است از پیشرفت در یک میدان نیروی دانش مدرن. اما این میدان مدرن نیرو، رقابایی سرسخت نیز دارد. مبارک به‌عنوان یک «ربوت» در نقش خدمتکار خانه ظاهر می‌شود و همه را شگفت‌زده می‌کند. رقیب او، «عمه خانم» مستخدم خانه است که احساسی شدیداً منفی به مبارک دارد. او احساس می‌کند که مبارک دارد جای او را می‌گیرد و لذا با انواع ترفندها می‌کوشد مبارک را از کار بیندازد و در مواردی هم موفق می‌شود. اما در نهایت مبارک به‌عنوان نشانه علم جدید است که پیروز میدان می‌شود. کشمکش مبارک و عمه خانم استعاره‌ای است از کشمکش نیروهای سنت و مدرنیته در جامعه ایران. نیروهایی که مهم‌ترین نقاط تجلی‌شان،

را توزیع و اعمال می‌کند (نک به فوکو، ۲۰۰۳: ۲۳؛ دلوز، ۱۳۸۶). گفتمان نیز قواعد خاص خود را دارد و گزاره‌ها تابع اصل کمپایی هستند. فوکو مفهوم «اقتصاد گفتمان» را به‌عنوان چارچوبی برای تحلیل نحوه‌ی تولید، توزیع، و کنترل گفتمان در جامعه مطرح می‌کند. او بر این باور است که گفتمان‌ها به‌طور تصادفی شکل نمی‌گیرند، بلکه از طریق قوانین، نهادها، و روابط قدرت هدایت می‌شوند (۱۹۷۲: ۱۱۸).

۱. مفاهیم «نیرو» و «میدان نیرو» از مفاهیم مهم تبارشناسی فوکو هستند و معنای ابژه‌ها و همچنین گفتمان‌ها و گزاره‌ها از یک میدان نیرو می‌آیند (مشایخی، ۱۳۹۵؛ دلوز، ۱۳۸۶).

پدیداری در سطوح دانش‌اند. نیروهای سنت بنا بر گفتمان فیلم، سرکوبگر دانش مدرن از آب در می‌آیند و فیلم با تکنیک طنز می‌کوشد آن را نشان دهد.

با این اوصاف، فیلم «دیگه چه خبر»، اقتصاد گفتمانی جدیدی را درباره دانشگاه در سینمای ایران می‌گشاید. اگر در فیلم‌های سینمایی دهه شصت، دانشگاه در مقام عنصری سیاسی نمایش داده می‌شد، در گفتمان فیلم دیگه چه خبر، دانشگاه در مقام مکان تولید علم و سرزمین آرزوها پدیدار می‌شود. مکانی که استاد در آن اقتدار تام دارد و حتی کمیته انضباطی دانشگاه، به درخواست او برای رسیدگی به رفتارهای خلاف معیارهای آکادمیک فرشته تشکیل جلسه می‌دهد. در اینجا کمیته انضباطی دانشگاه در مقام سنجش وجود معیارهای آکادمیک نزد دانشجویان پدیدار می‌شود. فرشته پس از یک تعلیق یک‌ماهه از دانشگاه و اشتغال به کار در یک شرکت انتشاراتی، به کمیته انضباطی فراخوانده می‌شود. او با لحنی آرام و تا حدی از سر شرمساری نسبت به مسئله کنفرانس غیر معمولی‌اش توضیح می‌دهد و هدف خود از این کار را شکستن جو خشک و کلیشه‌ای حاکم بر کلاس‌های درس دانشگاه اعلام می‌کند و از اینکه موجبات سوء تفاهم استاد را فراهم آورده عذرخواهی می‌کند. در اینجا به شکلی بسیار زیرپوستی و ملایم، باب انتقاد از دانشگاه باز می‌شود. اما این انتقاد صرفاً در حد نقد معیارهای علمی باقی می‌ماند. در اینجا دیگر خبری از ارزیابی گفتمانی مبتنی بر اصول سیاسی و عقیدتی دانشجویان نیست. فیلم حاکمیت تکنولوژی قدرت انضباطی بر روند تولید علم دانشگاه را می‌پذیرد و از ارزیابی سیاسی و عقیدتی سوژه‌های دانشگاهی پرهیز می‌کند. پذیرشی که هم‌خوان با سیاست دوره سازندگی مبنی بر بازگرداندن دانشگاه به وضعیت عادی پس از شرایط خاص ناشی از کشمکش‌های سیاسی و عقیدتی دهه ابتدایی انقلاب است.

۲-۵. پری

«پری» (داریوش مهرجویی، ۱۳۷۳) در دوره‌ی سازندگی ساخته و اکران شد؛ دوره‌ای که



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۰۴

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پایه ۷۰

گفتمان تکنیک محوری بر دانشگاه سایه افکنده بود، اما سیاست حقیقت^۱ نانوشته‌ای که از انقلاب فرهنگی ریشه می‌گرفت دانشگاه را به‌عنوان نهادی مشکوک می‌دید و هدفش تسلط بر آن بود. این تحلیل، نشان می‌دهد که چگونه سنت و ارزش‌های آکادمیک در گفتارهای این فیلم به حاشیه می‌رود.

سوژه اصلی فیلم پری، «روشنفکر سرگردان ایرانی» است و دانشگاه در این سرگردانی، نقش گفتمانی بزرگی ایفا می‌کند. تیتراژ ابتدایی فیلم، گویای همه چیز است؛ پری در رؤیا می‌بیند که در یک کاروان‌سرای متروکه، در استخر آب عمیقی افتاده و عده‌ای دختر که هم‌دانشگاهی‌های او هستند، نمی‌گذارند که او نجات پیدا کند و مدام سر او را زیر آب می‌کنند. دوربین می‌چرخد و چهره «استاد ادبیات دانشگاه» با بازی شریفی‌نیا را نشان می‌دهد که بر روی بالکن مشرف به حیاط و استخر، با دست اشاره می‌کند که سر پری را بیشتر زیر آب کنند. این سکانس، به تعبیر فوکویی (۱۴۰۲)، «قدرت سراسربین»ی را بازنمایی می‌کند که سوژه‌ی دانشجو را سرکوب و سنت و ارزش‌های آکادمیک را طرد می‌نماید.

سکانس ابتدایی فیلم پس از تیتراژ، سکانس دانشگاه است. پری از کنار نرده‌های دانشگاه تهران رد و وارد دانشگاه می‌شود. وارد «دانشکده ادبیات و علوم انسانی» و کلاس درس می‌شود. کلاس خالی است و او شروع به نوشتن مطالب عرفانی شاعرانه روی تخته می‌کند که دوربین بیشتر روی مفاهیم «سالک»، «فکرت» و «جان» زوم می‌کند. پری سپس کل نوشته‌ها را پاک می‌کند.

صحنه اصلی سکانس، صحنه تدریس استاد (شریفی‌نیا) درباره خیام و مولوی است. استاد اندیشه خیام را در برابر مولوی قرار می‌دهد که این امر موجب اعتراض شدید پری واقع می‌شود. اعتراض پری در شرایطی بیان می‌شود که وقت معمول کلاس پایان یافته و دانشجویان بی‌حوصله برای ترک کلاس آماده شده‌اند. اعتراض پری به این است که چرا

۱. «سیاست حقیقت» (Politics of Truth) مفهومی کلیدی در اندیشه‌ی میشل فوکو است که به بررسی رابطه‌ی بین قدرت، دانش و حقیقت می‌پردازد. فوکو استدلال می‌کند که حقیقت نه یک امر مطلق و مستقل، بلکه محصولی از گفتمان‌ها و روابط قدرت در هر جامعه است.



ما باید مدام شعرای بزرگ را در تقابل با هم قرار بدهیم و از واژه «الاکلنگ ادبی» برای توصیف بیهودگی این تقابل‌ها استفاده می‌کند. استاد در میان هیاهوی دانشگاه، پاسخ را به جلسه بعد موکول می‌کند. در این صحنه، با استادی مواجه هستیم که همه چیز را به هم می‌بافد و خیام و مولوی را همنشین فیلسوف دانمارکی «کیرکه‌گارد» می‌کند. همچنین با اکثریت دانشجویانی مواجهیم که فقط به فکر ترک کلاس هستند و یا در پی نمره آمده‌اند. اما پری، سوژه‌ای تکین است. تنها اوست که پرسش و اعتراض می‌کند. باقی دانشجویان، علی‌الظاهر هیچ مسئله‌ای در ذهن خود ندارند. نوعی «اراده به ندانستن» (فوکو، ۱۳۸۴) در سکانس موج می‌زند؛ سنت و ارزش‌های آکادمیک به بازی بی‌معنای استاد و بی‌تفاوتی دانشجویان فروکاسته می‌شود.

پری دل‌زده از محیط دانشگاه، به اصفهان، شهر پدری‌اش سفر می‌کند. جایی که پسرعمو یا نامزدش به استقبالش می‌آید. آنها به رستورانی می‌روند و در آنجا مدام از دانشگاه و اساتیدش و جو حاکم بر رشته ادبیات فارسی سخن می‌گویند. نامزد پری دانشجوی ادبیات در دانشگاه اصفهان است؛ اما به لحاظ فکری، آنها هیچ سنخیتی با هم ندارند. نامزد پری در فیلم به‌عنوان سوژه‌ای هم‌نوا بانظم دانشگاه پدیدار می‌شود. نظمی که بنابر گفتمان فیلم، مبتنی است بر بازی مقاله‌های نقدگونه و کوبیدن رقیبان علمی و ادبی. نامزد پری مقاله‌ای در نقد «ملکان شاعر» نوشته و مورد توجه استاد هم واقع شده است. اما به نظر پری، چنین نقدهایی، «نقد تروریستی» است.

گفتمان محوری فیلم، محاصره ادبیات توسط سیستم دانشگاه را بر نمی‌تابد. محاصره‌ای که به قیمت از دست دادن و فراموش کردن علوم مربوط به عرفان و تصوف تمام شده است. عرفان و تصوفی که بنابر گفتمان فیلم، تمام دست‌مایه و اعتبار ادبیات غنی فارسی از آنها می‌آید. روی همین وجه انتقادی گفتمانی است که فیلم بر نقش «سالک صوفی» در برابر شخصیت «استاد دانشگاه» تأکید می‌کند.

در صحنه‌ای از فیلم، داداشی نامه برادر بزرگش صفا را می‌خواند. مضمون نامه که با صدای صفا (با بازی خسرو شکیبایی) روی تصویر می‌آید، آشفستگی کامل ذهنیت



روشنفکر ایرانی تحصیل کرده دانشگاه را بازنمایی می‌کند. صفا در این نامه از دوران مدرسه و تحصیل خود و اسد می‌گوید، از اینکه هر دو عاشق کتاب و تصوف و عرفان بودند و نیز از خودکشی اسد و دغدغه اثرات منفی آن بر خانواده سخن می‌راند. در میان همه اینها اما یک چیز بسیار مهم در گفتار صفا وجود دارد؛ صفا و اسد گمشدگان راه‌دانش و روشنفکری مدرن با محوریت دانشگاه هستند. صفا و اسد در میانه اندیشه‌های مختلف علمی و عرفانی و دینی گیر افتاده و سرگردان شده‌اند. در فرازی از نامه، صفا چنین می‌گوید:

اسد و من دیگه دبیرستان می‌رفتیم که تو و پری شروع کردین به کتاب خوندن. تو اون سن وسال اصلاً ما نمی‌خواستیم آثار بزرگ ادبیات رو به شما معرفی کنیم. یعنی راستش اسد فکر می‌کرد باسواد شدن خیلی شیرین و مطبوعه... به شرطی که هدفش اصلاً کسب دانش نباشه. بلکه همونطور که تو فلسفه ذن می‌گه، به‌قصد عدم دانش باشه؛ بنابراین اول می‌خواستیم شما بدونین موسی و بودا و مسیح و محمد و علی کی بودن... بعد برید سراغ مولانا و عطار و کی و کی



در این گفتار، به‌کلی با اذهانی مغشوش مواجه هستیم. این گفتار که «باسواد شدن» باید «به‌قصد عدم دانش» باشد، کرداری گفتاری است مبتنی بر نوعی بازی زبانی فلسفی؛ گزاره‌ای مبتنی بر امر این‌همانی^۱. گفتار صفا به‌خوبی سرگردانی و اغتشاش فکری او را بازنمایی می‌کند. همنشینی موسی، بودا، مسیح، محمد و علی در کنار یکدیگر نشانه‌های این اغتشاش گفتمانی هستند. اغتشاشی که به افسردگی و خودکشی اسد و گوشه‌نشینی صفا انجامیده و اکنون پری نیز دچار آن شده است. داداشی اما می‌کوشد او را از آن نجات دهد. داداشی به این مسئله پی برده که تحت‌تأثیر اسد و صفا، او و پری نیز دچار نوعی اغتشاش فکری شده‌اند و ذهن آنها پر شده از افکار و اندیشه‌های ناسازه با یکدیگر. آنها سوژه‌های در بحران هستند و دائم میان اندیشه‌ها و گفتمان‌های مختلف در رفت‌وآمد. گویا لنگرگاه و نقطه اتکایی لازم است. داداشی پس

۱. «امر این‌همان» به‌طور کلی به هر نوع تفکری اشاره دارد که بر یگانگی، تشابه، یا ثبات یک هویت تأکید می‌کند. میشل فوکو از منتقدان سرسخت ایده‌ی «این‌همانی» (Identity as sameness) بود. او معتقد بود که هویت‌ها نه اموری ثابت و ازلی، بلکه برساخته‌های تاریخی و گفتمانی هستند که در چارچوب روابط قدرت شکل می‌گیرند. در این دیدگاه، امر اینهمان به‌عنوان مکانیزمی عمل می‌کند که از طریق آن افراد و گروه‌ها درون نظم‌های گفتمانی و ساختارهای قدرت تعریف و محدود می‌شوند (فوکو، ۱۹۸۱).

از سال‌ها مراقبه و تفکر، به این گرانیگاه اندیشه و گفتمان دست‌یافته است. این نقطه اتکا را مذهب تشیع فراهم می‌کند. داداشی، عرفان علی (ع) را برتر از هر عرفانی می‌داند و به پری هم این نوع عرفان را توصیه می‌کند. عرفان شیعی داداشی، نوعی «تکنولوژی خود»^۱ برای بازسازی سوژه سرگردان است. در سکانس انتهایی فیلم، داداشی خرقة می‌پوشد و به خانه مخروبه‌ای که پری در آنجا اعتکاف کرده و روزه گرفته است می‌رود. پری از شدت ضعف جسمانی در حالت غش قرار دارد و یک لحظه داداشی را در هیبت صوفی خرقة‌پوش همیشگی می‌بیند. داداشی او را به زندگی دوباره در اجتماع و میان مردم دعوت می‌کند.

با این گفتمان جدید عرفانی، فیلم مسیر جدیدی برای زندگی و کسب معرفت می‌گشاید. این گفتمان زندگی را ساده می‌کند و برای همه افراد در تناثر زندگی نقشی خاص قائل می‌شود. در این گفتمان، نقش زنان کوزه به سر نسبت به نقش استاد دانشگاه پررنگ‌تر و مهم‌تر تلقی می‌شود. آغاز و پایان فیلم در این تعبیر گفتمانی مهم می‌شود. فیلم با نمای چهره استاد دانشگاه شروع و با نمای «زنان کوزه به سر» پایان می‌یابد. چنین می‌نماید که استاد دانشگاه، جویندگان علم را خفه می‌کند، اما کوزه به سرها معرفت خداوند را پدیدار می‌کنند. این تقابل، سیاست حقیقت‌نا نوشته‌ای را تأیید می‌کند که طی دهه شصت شمسی دانشگاه را به فضایی برای سوءظن و سرگردانی بدل ساخته بود.

۳-۵. شام آخر

عصر اصلاحات در ایران را می‌توان «عصر گفتمان» نیز نام‌گذاری نمود. این دوره زمانی که مابین سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۴ در دوره ریاست جمهوری سید محمد خاتمی را شامل می‌شود، فرصتی بود برای روشنفکران و اқشار تحصیل‌کرده و طبقات متوسط



۱. «تکنولوژی‌های خود» (Technologies of the Self) در نظریه فوکو به روش‌هایی اشاره دارد که افراد از طریق آن‌ها خود را می‌سازند، اصلاح می‌کنند و بر روی خویش کار می‌کنند تا به نوعی خاص از سوژگی (subjectivity) دست یابند. این مفهوم بخشی از پژوهش‌های متأخر فوکو درباره‌ی اخلاق، زیست‌قدرت (biopower) و حکومت‌مندی (governmentality) است (فوکو، ۱۹۸۸).

جامعه تا خودی نشان دهند و از بسیاری مسایل که پیش تر سخن گفتن درباره آنها تابو محسوب می شد، سخن بگویند. در این دوره فیلم های متعددی ساخته شده است درباره دانشگاه و زندگی دانشجویان و دانشجویان. مسئله ای که طی دو دهه ابتدای انقلاب به دلیل مسائل مربوط به انقلاب فرهنگی، میل گفتمانی خاصی برای مطرح کردن آنها وجود نداشت و اساساً پرداختن به آنها، خطر سانسور را در پی داشت. فیلم «شام آخر» از همان دسته فیلم های انتقادی است.

داستان فیلم درباره زندگی خانوادگی یک استاد زن دانشگاه به نام میهن مشرقی است و مشکلاتی که او با شوهرش دارد. او و شوهرش پسرعمو و دخترعمو هستند. شوهر که به نظر سنتی و دارای تحصیلات پایین است و در یک ارگان دولتی مسئولیت بالایی دارد، مخالف کارکردن میهن به عنوان استاد دانشگاه است و نسبت به سطح تحصیلات او احساس حسادت عمیق می کند. در درجه اول باید بگوییم که نوعی بازی گفتمانی «مدرن-سنتی» بر داستان فیلم حاکم است. محسن نماد مردانگی و گفتمان جنسیتی سنتی است و میهن نماد یک زن مدرن و دارای گرایش های گفتمانی برابری جو به لحاظ جنسیتی. این دو گرایش گفتمانی، دو سوژه متفاوت به وجود آورده است. یکی مثل محسن، در حد دیپلم مانده و یکی مثل میهن تا سطح دکتری بالا رفته و استاد یک دانشگاه معتبر دولتی شده است.

اما دانشگاه چگونه در گفتمان فیلم پدیدار می شود؟ دانشگاه در فیلم «شام آخر» در شکل مکانی تحت تسلط نیروهای خارج دانشگاه تصویر می شود. در اینجا، دانشگاه مستقل نیست و بیشتر جایگاه جولان نیروهایی است که خارج از حوزه علوم دانشگاهی قرار دارند. برای مثال، محسن به عنوان یک فرد غیردانشگاهی به راحتی وارد دانشگاه می شود و جلسه سخنرانی و کلاس میهن را به هم می زند و از جانب هیچ نیرویی مورد ممانعت قرار نمی گیرد. دانشگاه، اتهامات را قطعی تلقی و میهن را تحت فشار برای اعتراف به مسائل خصوصی زندگی اش می کند. میهن متهم است که با دانشجوی خود، مانی معترف، ارتباط غیراخلاقی دارد. اتهامی که کاملاً دروغ است و دانشگاه به راحتی





اجازه می‌دهد که محسن شوهر سابق میهن آنها را به شکل شکواییه ارائه بدهد. در اینجا، وظیفه دانشگاه، نه به شکل حمایت از فضای علمی و امنیت شغلی اساتید، بلکه به صورت اراده کنکاش در زندگی خصوصی اساتید برای آنها پدیدار می‌شود. در این روایت، اراده مسلط بر دانشگاه نه به شکل اراده معطوف به ارتقای سطح دانش در دانشگاه، بلکه به شکل اراده معطوف به اعتراف‌گیری نمودار می‌گردد. بدن دانشگاه تشابه عمیقی با بدن زندان و سیستم ردیابی جرم پیدا می‌کند. گو این که نوعی «قدرت سراسرین»، رفتارهای خصوصی استادان را رصد می‌کند.

از سوی دیگر، در این فیلم با گفتمانی مواجهیم که سبک زندگی خاصی را ارائه می‌دهد. این سبک زندگی، بسیار مدرن و خلاف عرف جامعه ایرانی است. این که پدری برای پسر ۲۴ ساله خود به خواستگاری زنی ۴۵ ساله برود، هرچند خلاف شرع نیست، اما کاملاً خلاف عرف است. خلاف عرفی که مجازاتش بسیار سنگین‌تر است. صحنه صحبت پدر مانی با میهن در کتاب‌فروشی، صحنه‌ای کلیدی از منظر گفتمانی در فیلم است:

صحنه ۱) کتاب‌فروشی / اتاق مدیر / شب

(پدر مانی قرارداد امضا شده را از میهن می‌گیرد): حالا بریم سر اصل مطلب.

میهن: کدوم مطلب؟

پدر مانی: عروس من میشی؟

میهن: شوخی می‌کنی؟

پدر مانی: نه خیلی هم جدی گفتم. مانی دوستت داره... خودشم خواست ازت خواستگاری کنم.

میهن: من ۴۵ سالمه... پسر تو ۲۴ سالشه... ما بیست و یک سال تفاوت سنی داریم.

پدر مانی: اشکالی داره؟

میهن (پوزخند می‌زند): پنج سال دیگه من به زن پنجاه‌ساله‌ام و پسر تو به جوان ۲۹ ساله. من دوست ندارم دوباره قربانی یک خواست مردانه بشم.

پدر مانی: با پدر ستاره چند سال زندگی کردی؟

میهن: ۲۶ سال.

پدر مانی: زندگی تو دوست داشتی؟ ۲۶ سال زندگیت خراب شد. حالا ده سال زندگی کن عاشقانه.

میهن: آخه چرا باید به کاری کنم که جامعه‌ام نمی‌پذیره.

پدر مانی: جامعه رو فراموش کن. با دلت حرف بزن.

... میهن با تعجب همراه با عصبانیت محل را ترک می‌کند.



این صحنه حاوی دلالت‌های گفتمانی مهمی است. اولاً کنشگران صحنه هر دو از طبقه متوسط روبه‌بالا و از قشر روشنفکران جامعه هستند. میهن استاد دانشگاه و پدر مانی صاحب انتشارات است. آنها نشان نوعی اشرافیت فرهنگی را با خود حمل می‌کنند. آنها درباره نوعی ازدواج غیر معمول سخن می‌گویند. ازدواجی خلاف عقلانیت عرفی. در خلال این گفتار، سبک جدیدی از زندگی در سینمای ایران پدیدار می‌شود که سوژه‌های آن اقشار تحصیل کرده جامعه ایران هستند. نوعی سنت‌شکنی در اینجا پدیدار می‌شود. این سبک زندگی غیر معمول، با عبارت‌های پرطمطراق «زندگی عاشقانه» معنا می‌یابند. زندگی ۲۶ ساله پسرعمو و دخترعمو پس از ۲۶ سال، یک زندگی بی‌معنا و خراب تعبیر می‌شود و زندگی یک زن ۴۵ ساله با جوانی ۲۴ ساله مورد تمجید عاشقانه قرار می‌گیرد. در اینجا سبک جدیدی از قدرت در روابط خانوادگی ظاهر می‌شود. پدر مانی بیشتر نقش یک دوست را برای او بازی می‌کند تا نقش یک پدر را. او اصلاً به عواقب تصمیم مانی نمی‌اندیشد و صرفاً در مقام دوست هر کاری برای جلب رضایت مانی می‌کند. میهن هم مثل یک زن ناپخته اسیر گفتمانی عاشقانه می‌شود و به خواستگاری مانی جواب مثبت می‌دهد.

به نظر می‌رسد که گفتمان حاکم بر فیلم، چندان دنبال مقصر نمی‌گردد. همه کنشگران فیلم به نوعی اسیر بازی‌های حقیقتی^۱ هستند که بدان‌ها اعتقاد دارند و بر مبنای آنها عمل می‌کنند. محسن، میهن، مانی، ستاره و پدر مانی همگی برای کردارهای خود، دلایلی منطقی دارند. پدر مانی که قدرت کلامی نیرومندی دارد، برای مجاب کردن میهن به ازدواج با مانی، از بازی گفتمانی «شرع و عرف» استفاده می‌کند و به سبکی روشنفکرانه، تفکیکی منطقی میان کردارهای خلاف شرع و خلاف عرف ایجاد می‌کند. این بازی گفتمانی اما بسیار گران، به قیمت جان دو انسان، تمام می‌شود. ضمن اینکه ستاره را به سوژه مادرکشی بدل می‌کند.

۱. «بازی حقیقت» (Game of Truth) یکی از مفاهیم کلیدی در فلسفه‌ی فوکو است که به چگونگی شکل‌گیری حقیقت در درون گفتمان‌ها و روابط قدرت اشاره دارد. فوکو معتقد بود که حقیقت نه یک امر مطلق و مستقل، بلکه نتیجه‌ی فرآیندهایی است که در یک زمینه‌ی تاریخی و اجتماعی مشخص رخ می‌دهند (فوکو، ۱۹۸۰).



صحنه آخر فیلم به نظر گرایش گفتمانی فیلم را نمایندگی می‌کند. صحنه بازداشتگاه که در آن ستاره نامه مادرش را بلند برای آفاق می‌خواند. میهن از اینکه هیچ‌کس احساسات او را در زندگی نفهمیده گله می‌کند و از دخترش می‌خواهد که حداقل، او درکش کند. نامه میهن حاوی گفتمانی عاشقانه است. گفتمانی زنانه پیرامون عشق. گفتمانی که در تاریخ فرهنگی ایران، گفتمانی مدرن محسوب می‌شود. این گفتمان در فیلم شام آخر، اثری مخرب پیدا می‌کند. اما این پیامد، ایجابی تاریخی^۱ ندارد. داستان می‌توانست جور دیگری اتفاق بیفتد. اینکه یک استاد زن دانشگاه سوژه این گفتمان و همچنین قربانی آن شود، به لحاظ اقتصاد گفتمانی بسیار معنادار است. روابط او و ستاره می‌توانست به اشکال مختلف دیگری پدیدار شود. این رابطه می‌توانست صلح‌آمیز تداوم پیدا کند یا حتی به قطع ارتباطی آرام بینجامد. اما بدترین سناریو انتخاب می‌شود؛ مادرکشی. پرسش اینجاست که آیا فیلم واقعاً در پی احیای استقلال دانشگاه بوده است یا آسیب‌زا نشان دادن آن. آیا فیلم در همان میدان بازی گفتمانی که طی سال‌های پس از انقلاب دانشگاه را در مقام متهم نشانده بود، نقش بازی نمی‌کند؟ به نظر می‌رسد که بازی می‌کند.

۴-۵. به رنگ ارغوان

فیلم «به رنگ ارغوان» فیلمی جسورانه است. فیلمی که ساخت آن فقط از «ابراهیم حاتمی‌کیا» فیلمساز اصول‌گرا و نزدیک به عرصه قدرت سیاسی در ایران پس از انقلاب برمی‌آید. فیلم بازی گفتمانی جدیدی را پیرامون مسئله بازنمایی دانشگاه در سینمای ایران صورت‌بندی می‌کند. فیلم به موضوع تحصیل فرزندان خانواده افراد ضدانقلاب می‌پردازد. موضوعی ممنوع برای صورت‌بندی گفتمانی طی سال‌های پس از انقلاب؛ موضوعی آستانه‌ای که باعث شد فیلم برای مدت زمان پنج سال توقیف شود. گفتمان فیلم، سیاست حقیقت و تکنولوژی قدرتی را به چالش می‌کشد که طی سال‌های پس از انقلاب، دانشگاه را به آماج نقد خود بدل کرده بود.

۲. مفهوم ایجابیت تاریخی (Historical Positivity) در آثار میشل فوکو به چگونگی شکل‌گیری و ظهور گفتمان‌ها در یک بستر تاریخی مشخص اشاره دارد. این ایجابیت‌ها «از خلال قواعدی که در یک لحظه تاریخی معین عمل می‌کنند» پدید می‌آیند (فوکو، ۱۳۹۲، ۱۱۲).



موضوع فیلم چنان‌که گفته شد، موضوعی آستانه‌ای^۱ است؛ آستانه‌ای برای تغییر گفتمان درباره دانشگاه. پرداختن به موضوع مأموریت‌های امنیتی و اطلاعاتی در سینمای ایران چندان مرسوم نیست. مگر این که فیلم به موضوعی کلیشه‌ای در جهت تأیید ایدئولوژی سیاسی حاکم بر جامعه ایران بپردازد. فیلم «به رنگ ارغوان» گرچه در چهارچوب مسائل کلی ایدئولوژیک می‌تواند مورد تفسیر قرار بگیرد، اما فیلمی گفتمان‌ساز است. فیلمی استراتژیک برای اصلاح گفتمان درباره دانشگاه. در این فیلم، گفتمان جدیدی درباره دانشگاه و دانشجویان متولد می‌شود. نقطه آستانه‌ای این گفتمان، برجسته‌سازی مسئله حق تحصیل برای فرزندان و اعضای خانواده‌های دارای نسبت با فعالان سیاسی ضدانقلاب است. «ارغوان» فرزند «شفق» یک فعال سیاسی و نظامی ضدانقلاب و تحت تعقیب است. شفق به خارج کشور گریخته و پس از نزدیک بیست سال قرار است به کشور بازگردد تا دخترش را ملاقات کند. دستگاه اطلاعاتی ایران از موضوع مطلع شده و یکی از مأمورین خود به نام هوشنگ را در پوشش دانشجوی، مأمور کنترل ارغوان و دستگیری شفق می‌کند. هوشنگ در نیمه سال تحصیلی به دانشکده جنگلداری در یکی از شهرهای شمالی کشور مراجعه و ثبت‌نام می‌کند. هوشنگ ارغوان را زیر نظر می‌گیرد و از ارتباط او با یکی از دانشجویان پسر به نام محسن خبردار می‌شود و یک‌بار او را از دام زن و مردی که به قصد کشتن پدرش شفق به خانه‌اش آمده‌اند نجات می‌دهد. او زن را می‌کشد و بعد ارغوان را به‌خاطر حمل جسد زن مدیون خود می‌کند. این‌گونه کم‌کم علاقه‌ای بین هوشنگ و ارغوان شکل می‌گیرد. این علاقه‌مندی خلاف اصول حرفه‌ای امنیتی هوشنگ است. اما او اسیر عشق ارغوان شده و مصمم است او را نجات دهد و نهایتاً باعث زنده ماندن شفق پدر ارغوان می‌شود.

۱. مفهوم آستانه گفتمانی (Discursive Threshold) در آثار میشل فوکو به نقطه یا لحظه‌ای تاریخی اشاره دارد که در آن یک گفتمان از حالت پراکنده و نامنظم به یک نظام منسجم و تعریف‌شده تبدیل می‌شود و به‌عنوان یک حوزه مشخص از دانش یا کنش اجتماعی تثبیت می‌گردد؛ «آستانه گفتمانی لحظه‌ای است که در آن مجموعه‌ای از کردارها و گزاره‌ها به سطحی از انسجام می‌رسند که یک گفتمان را به‌عنوان یک حوزه متمایز از دانش تعریف می‌کند» (فوکو، ۱۳۹۲، ۱۷۴).

صرف نظر از این که فرزند یک ضدانقلاب اجازه تحصیل در دانشگاه‌های دولتی ایران در آن سال‌ها را داشته باشد یا نداشته باشد، نفس طرح این موضوع، بسیار جسورانه و آوانگارد است. این که ارتباطی عاطفی میان فرزند یک ضدانقلاب یا به عبارتی معاند نظام، با یک مأمور امنیتی-اطلاعاتی معتقد به نظام و انقلاب اسلامی در یک موقعیت دانشگاهی شکل بگیرد، واقعاً موضوعی ناب است که همان‌گونه که گفته شد، پرداختن بدان از کارگردانی مورد وثوق نظام سیاسی ایران همچون حاتمی‌کیا برمی‌آید. حاتمی‌کیا در جایی از این فیلم به‌عنوان «یک عاشقانه ماندگار» در سینمای ایران نام برده است (نگاه کنید به ویکی‌پدیا).

اما از آنجاکه «حاشیه مهم‌تر از متن است» (دیالوگ رئیس هوشنگ در صحنه‌ای از فیلم)، حاشیه‌های فیلم برای ما در تحلیل گفتمانی بسیار اهمیت می‌کند. فیلم جدا از طرح موضوع ممنوع عشق یک مأمور امنیتی به دختر یک فرد ضدانقلاب و معاند نظام، حاشیه‌های گفتمانی جالبی دارد. اولاً گفتمان فیلم، روابط عاشقانه را میان دختران و پسران در دانشگاه را به شکل مثبتی نشان می‌دهد. فیلم از ارتباط سالم و دوستانه دختران و پسران در دانشگاه دفاع می‌کند و هیچ دغدغه اخلاقی را در این ارتباط مطرح نمی‌کند. هرچند ارتباط مبتنی بر سوءاستفاده میان ارغوان و محسن را رد می‌کند، اما ارتباط دوستانه و صمیمی ارغوان و هوشنگ را برجسته می‌سازد. در فیلم چندین صحنه مهم در کافه بلوط وجود دارد که دختران و پسران دانشجوی در کنار هم نشسته و به نواختن موسیقی و دف و درعین حال نوشیدن چای و تنقلات مشغول‌اند. در یکی از صحنه‌ها، محسن در حال نواختن دف و نزدیک شدن به ارغوان است که ناگهان رئیس پاسگاه سر می‌رسد و این چنین بساط موسیقی نواختن دانشجویان جمع می‌شود. در این صحنه دختری دانشجوی تار و پسری گیتار می‌نوازد:

رئیس پاسگاه: من نفهمیدم اینجا کافه است، یا کاباره است؟

گفتمان فیلم، مزاحمت رئیس پاسگاه را عملاً مردود می‌شمارد. میدان گفتمانی جدیدی گشوده می‌شود؛ اینجا کاباره نیست. فقط چند دختر و پسر دانشجوی دوره هم در



کافه‌ای جمع شده و روابط دوستانه و سالمی دارند. موسیقی نواختن دانشجویان نیز در فیلم به شکل مثبت نشان داده می‌شود. امری که البته بسیار پر مناقشه در فضای گفتمان سیاسی و فرهنگی سال‌های پس از انقلاب بوده و توسط نمایندگان گفتمان‌های مخالف با مفهوم «اباحه‌گری» توصیف شده است.

مزاحمت پلیس برای دانشجویان به فضای کافه محدود نمی‌شود. رئیس پاسگاه بر سر کلاس درس جنگلداری که توسط استاد در جنگل منعقد می‌گردد، حاضر شده و کلاس را به هم می‌زند. مسئله به «جنبش مقاومت»ی برمی‌گردد که دانشجویان در برابر تخریب جنگل تشکیل داده‌اند. مسئله آن است که دولت و گروه‌های قدرتمند تصمیم دارند که از میانه موزه‌ای‌ترین جنگل‌های شمال کشور، اتوبان بکشند و به همین منظور بی‌وقفه در کار قطع کردن درختان جنگل هستند. چند تن از دانشجویان جنگلداری به جرم اعتراض در برابر تخریب محیط‌زیست به زندان افتاده‌اند و هر روز تجمعی از جانب دانشجویان در برابر ماشین‌های راه‌سازی برگزار می‌گردد. دانشجویان در ضمن این رخداد سه دسته هستند؛ برخی مثل محسن بی‌تفاوت‌اند و برخی عمیقاً به جنبش مدنی محیط‌زیستی اعتقاد دارند. عده‌ای نیز مخالف جنبش هستند که ارغوان جزء همین مخالفین است. ارغوان به جنبش‌های اعتراضی دانشجویان اعتقادی ندارد و خواهان خط‌مشی «آکادمیک» برای کردار دانشجویی است. او کلاس درسی عاری از بحث و گفتمان سیاسی می‌خواهد و در یک مورد به‌خاطر بحث‌های اعتراضی غیردرسی، کلاس را ترک می‌کند.

سیاست در اینجا آمیخته با هرگونه جنبش و اعتراض است و حتی یک جنبش دانشجویی محیط‌زیستی، معنای سیاسی پیدا می‌کند. این معناسازی البته دولتی است و نماینده گفتمانی آن در فیلم، رئیس پاسگاه است. جناب سرگرد رئیس پاسگاه مدام بر سر کلاس درس دانشجویان جنگلداری حاضر و در آن اختلال ایجاد می‌کند. یک‌بار با لحنی تهدیدآمیز به دانشجویان معترض می‌گوید: «حیف که دستای من بسته هست و گرنه کاری می‌کردم که همتون تو پاسگاه ادامه تحصیل بدین». او حتی به استاد دانشگاه



رهنمود می‌دهد: «پدر و مادر بدبخت شما به شما پول میدن که بیاین اینجا تحصیل کنید یا این که تو کار بزرگ‌ترها فضولی بکنید. اینارو بهشون یاد بدید جناب استاد». حاتمی‌کیا در این فیلم عملاً کاربرد تکنولوژی قدرت پلیسی برای کنترل دانشجویان را نقد می‌کند.

گفتمان فیلم اما با جنبش اعتراضی محیط زیستی دانشجویان هم‌نوایی و آن را تأیید می‌کند. پس از دستگیری شفق، ارغوان مجدداً به دانشگاه بازمی‌گردد و یکی از کنشگران فعال جنبش محیط زیستی می‌شود. فیلم درعین حال که بر مبارزه با عناصر ضدانقلابی دارای مشی مسلحانه، همچون شفق پدر ارغوان، تأکید می‌کند، درعین حال از وجود «جنبش‌های مدنی دانشجویی» مثل «جنبش دفاع از محیط زیست و جنگل» هستند، دفاع می‌کند و رویکردهای حکومتی در سرکوب این جنبش‌های مدنی و غیر خشن را نقد می‌کند.

گفتمان غالب فیلم، گفتمان هوشنگ است؛ او سوژه گفتمانی جدیدی در فضای سیاسی و فرهنگی جامعه ایران است. هوشنگ که از نزدیک با ارغوان آشنا شده و به درستکاری این دختر اعتقاد پیدا کرده است، در برابر رئیسش از ارغوان دفاع می‌کند و برای نجات او و پدرش شفق از جانش مایه می‌گذارد. نوعی گفتمان «مصلحت دولت» در فیلم نمود پیدا می‌کند؛ مصلحت دولت و حکومت در آن است که حرکت‌های دانشجویی را به سمت فعالیت‌های مدنی مثل فعالیت‌های محیط زیستی سوق دهد. هوشنگ که خود از عناصر نظم سیاسی حاکم است و اعتقاد قلبی به این نظم دارد، حرکت‌های مدنی را به مصلحت دولت می‌داند. حضور او در پایان فیلم به‌عنوان فیلم‌بردار گواهی بر این امر است. به نظر می‌رسد او کار اطلاعاتی را از جنبه سخت‌افزاری به عرصه نرم‌افزاری رسانه‌ای کشانده است. گفتمان هوشنگ، گفتمان جذب است. او به‌جای طرد خانواده مخالفان سیاسی، می‌کوشد آنها را جذب کند. روایت عاشقانه فیلم کارکرد مهمی در این گفتمان جذب دارد. فیلم بر آن است که نسل اول مخالفان مثل شفق اگرچه به راه مجرمانه مبارزه مسلحانه رفتند و توسط قدرت



سیاسی مورد کیفر قرار گرفتند، نسل دوم؛ اما نباید دوباره همان راه را بروند. فیلم استراتژی گفتمانی^۱ جدیدی بر روی فضای جامعه پساانقلابی ایران می‌گشاید. این استراتژی جدید، استراتژی سیاسی جذب مخالف آن است. این گفتمان به دنبال تبدیل معاند به مخالف است. مخالفتی مدنی در قالب مدنی. براین اساس، فیلم راهی جدید در اقتصاد گفتمانی پیرامون دانشگاه و دانشجو می‌گشاید. این راه جدید، استقلال دانشگاه از فشارهای امنیتی و جهت‌دادن جنبش‌های دانشجویی به کانال جنبش‌های مدنی است. در گفتمان فیلم، فعالیت آکادمیک در کنار فعالیت‌های مدنی معنا می‌یابد.

۵-۵. دل شکسته

فیلم دل شکسته، فیلمی کاملاً گفتمانی و سرشار از گزاره‌های معنادار در میدان نیروهای اجتماعی حاکم بر ایران است. در فیلم، تقابلی گفتمانی وجود دارد میان دو قشر و طبقه اجتماعی. یکی قشر مذهبی و انقلابی که نماینده گفتمانی اش «امیرعلی» است و دیگری قشر بورژوازی سکولار جامعه ایران که نماینده گفتمانی اش دختری به نام «نفس» است. فیلم با صحنه‌ای در دانشگاه آغاز می‌شود که دوستان هم‌کلاسی نفس در حال تعریف و تمجید از ماشین «بی‌ام‌دبلیو» ای هستند که پدرش به او کادوی تولد داده است. صحنه‌ای به نشانه رسوخ عناصر ارزشی بورژوازی مصرف‌گرا و سکولار در دانشگاه. صحنه‌ای که با ورود امیرعلی به آن قطع می‌شود. تیپ ظاهری امیرعلی او را کاملاً از دانشجویان دیگر متمایز می‌کند: پیراهنی سفیدروی شلوار، ته‌ریش بر صورت و تسبیح به دست و لحن کلامی خاص؛ ظاهری کاملاً رمزگذاری شده به نشانه تعلق او به قشری خاص. صحنه دوم فیلم، صحنه کلاس درس جامعه‌شناسی استاد رضوی است. جایی که فضای کلاس به دو میدان گفتمان و نیرو تقسیم می‌شود. امیرعلی و دوستان مذهبی اش از یک سو و نفس و دوستان سکولارش در دیگر سو. استاد رضوی پای تخته



۱. مفهوم «استراتژی گفتمانی» در آثار میشل فوکو بیانگر استفاده هدفمند یا نظام‌مند از گزاره‌ها، قواعد، و مکانیسم‌ها برای تولید معنا، تثبیت قدرت، یا مدیریت دانش در یک میدان گفتمانی است؛ او در بحث از روابط قدرت و گفتمان در «اراده به دانستن» توضیح می‌دهد که گفتمان‌ها «به‌صورت استراتژیک در میدان‌های قدرت عمل می‌کنند» و از طریق «تاکتیک‌ها و راهبردهایی» مشخص، واقعیت‌ها را تولید یا محدود می‌کنند (فوکو، ۱۳۸۴، ۱۰۲).

عنوان «پدیده اجتماعی تام-اتوپیا» را نوشته است و از دانشجویان نظرخواهی می‌کند. نفس اجازه می‌گیرد و درباره وضعیت جهان‌سومی جامعه ایران و معضل شعارزدگی صحبت می‌کند. او بر آن است که شعارزدگی مانع رشد و توسعه اجتماعی است. در مقابل او امیرعلی صحبت می‌کند. امیرعلی معضل رشد و توسعه را در وجود شعار نمی‌داند. بلکه این مسئله را ناشی از عدم تناسب قدرت اجرایی در جامعه ایران و شعارها می‌داند.

استاد رضوی که از چالش این دو گفتمان و نمایندگانش باخبر است، برنامه‌ای ویژه ترتیب می‌دهد. او دانشجویان را به گروه‌های دونفره با طرز فکرهای متفاوت تقسیم می‌کند تا به هم پایان‌نامه ارائه کنند و از حامدانه نفس و امیرعلی را با هم هم‌گروه می‌کند. هدف استاد رضوی از این برنامه، نزدیک ساختن دو طیف گفتمانی و جلوگیری از حاد شدن اختلافات میان آن‌ها است.

استاد رضوی، شخصیت ویژه‌ای است. او هم دکترای جامعه‌شناسی دارد و هم سردار جنگ بوده است. او به گفته امیرعلی، «مجتهد» نیز هست. این یک سوژه جدید گفتمانی در تاریخ سینمای ایران است. سوژه چندوجهی «دکتر-سردار-مجتهد». در فیلم شخصیت دیگری (با بازی رضا رویگری) از دوستان پدر امیرعلی را داریم که «دکتر-سردار-باغبان» است. این شخصیت‌ها، سوژه‌هایی جدید در ترکیبات گفتمانی سال‌های پس از انقلاب هستند. شخصیت‌های چندوجهی که گفتمان انقلاب اسلامی، نوید آنها را داده بود؛ شخصیت‌هایی حاصل ترکیب‌های گفتمانی «تعهد و تخصص» یا «ایمان و تکنیک».

هدف استاد رضوی از تشکیل گروه‌های دونفره، تولید همین نوع سوژه و شخصیت است. استاد نگاهی ویژه به گروه «امیرعلی-نفس» دارد و برای آنها وقت ویژه می‌گذارد. در این برنامه تعامل گفتمانی، عموماً نفس در جایگاه پرسشگر قرار می‌گیرد و امیرعلی در جایگاه پاسخگو. نفس کردارهای امیرعلی شامل نحوه پوشش، نحوه گفتار، نحوه اندیشه و... را زیر سؤال می‌برد و امیرعلی در مقام پاسخ‌درمی‌آید. در اینجا



طبقه‌ای با طبقه‌ای دیگر گفتگو می‌کند. هر دو طبقه از طبقات بالای اجتماع هستند؛ منتها یکی مذهبی و دیگری سکولار. امیرعلی عضوی از طبقات بالای فرهنگی است و نفس عضوی از طبقات بالای اقتصادی. پدر امیرعلی قبل از شهادت، استاد دانشگاه در رشته «ادبیات، فلسفه و عرفان» بوده و مادرش نیز اکنون استاد ادبیات دانشگاه است. برای امیرعلی نیز تحصیل در دانشگاه مهم است. دانشگاه برای او، فضایی برای فعال‌کردن قدرت گفتمان انقلابی فراهم می‌کند. شاید او بتواند بورژوازی سکولار را از خواب غفلت بیدار کند. کلید ارتباط گفتمانی میان دو طبقه مذهبی و سکولار در دستان گفتمان «عشق ایرانی» است.

فیلم دل‌شکسته، صورت‌بندی این گفتمان جدید را فراهم می‌کند. گفتمان جدید انقلابی، نه تنها مسئله «عشق زن و مرد» را در ترکیب خود گنجانده، بلکه آن را محور تولید سوژه قرار داده است. امیرعلی و نفس عاشق هم می‌شوند. این عشقی انقلابی است؛ نفس دچار «تحول نفس» می‌شود و این تحول را از طریق نشانه گفتمانی «چادر» به نمایش می‌گذارد. اما تحول انقلابی در نفس به معنای تحول در مرام طبقاتی خانواده او نیست. جلسه خواستگاری در فیلم، به میدانی برای محاکمه گفتمان انقلابی بدل می‌شود. پدر نفس، کلیت باورها و کردارهای امیرعلی را زیر سؤال می‌برد. او از نقد ظاهر و پیراهن سفید یقه‌بسته امیرعلی شروع می‌کند و به باورهای او می‌رسد. نقدهای گفتمانی تندی که در کمتر فیلمی می‌توان مشاهده کرد.

چند روز بعد، پدر نفس به امیرعلی مراجعه می‌کند و از او می‌خواهد که دست از عشق دخترش بردارد و او را به امام حسین قسم می‌دهد. قسمی که امیرعلی را وامی‌دارد علی‌رغم عشق شدید خود، نفس را از خود براند.

چند سکانس آخر فیلم، مدام صحنه‌های عزاداری را نشان می‌دهد. صحنه‌هایی که در آن امیرعلی، مادرش و نفس حضور دارند. صحنه‌هایی که امیرعلی در آنها با پرهیزکاری تمام عیار می‌کوشد به احترام قسم امام حسین، از «نفس» دوری گزیند. یک شب اما اتفاق خاصی می‌افتد. پدر نفس از صفحه مانیتور آیفون خانه، مراسم عزاداری



خیابانی را تماشا می‌کند و ناگهان تحولی در او رخ می‌دهد. فیلم در اینجا خیلی گره قدرتمندی برای نمایش تحول شخصیت ندارد. چه چیز موجب تحول در باورهای سکولار پدر نفس و چرخش او به سوی اندیشه دینی می‌شود؟ هیچ علت منطقی وجود ندارد. شاید طلب علت منطقی، خود خلاف منطق باشد. هدف فیلم، زیرسؤال بردن کلیت روابط منطقی است و همین جاست که سوژه‌های جدید انقلابی متولد می‌شوند. انقلابی در شخصیت پدر نفس رخ می‌دهد به طوری که خود را به مراسم عزاداری می‌رساند و دست امیرعلی را می‌گیرد و از او می‌خواهد که با دخترش ازدواج کند. سوژه‌ها همه مطابق این قدرت گفتمانی جدید شکل می‌گیرند و البته منشأ این تحول در فضای دانشگاه است که پدیدار می‌شود. بنابر گفتمان فیلم، اگر دانشگاه در دستان اساتید خاصی همچون استاد رضوی باشد، می‌تواند منشأ تحول در جامعه و نزدیک‌سازی طبقات اجتماعی باشد. فیلم با گزاره‌پذیر و رؤیت‌پذیر کردن شخصیت استاد رضوی، دانشگاه را منشأ تحول نشان می‌دهد؛ سوژه‌های انقلابی تولید می‌کند و طبقات را نزدیک می‌سازد. فیلم هم‌راستا با آرمان پالایش دانشگاه‌ها در انقلاب فرهنگی است و تلاش می‌کند از طریق ساختن سوژه‌های انقلابی-دانشگاهی جدید، سوءظن به دانشگاه را به جذب تبدیل کند.

۵-۶. دربند

فیلم «دربند» (پرویز شهبازی، ۱۳۹۱) برنده سه سیمرغ بلورین از سی و یکمین جشنواره فجر، بازی حقیقت و گفتمانی را پدیدار می‌کند که دختران دانشجوی غیربومی را به عنوان سوژه‌های در معرض آسیب‌های اجتماعی می‌بیند. فیلم در ژانر رئالیستی قرار می‌گیرد و از رویکرد گفتمان جامعه‌شناختی به مسائل دانشگاه و دانشجویان می‌نگرد. داستان فیلم درباره نازنین دختری از یکی از شهرستانهای اطراف تهران است که با رتبه ممتاز ۱۵ در دانشکده پزشکی دانشگاه تهران قبول شده است. او روز ثبت‌نام ترم اول، تقاضای گرفتن تسهیلات خوابگاه دانشجویی دارد که به او اعلام می‌کنند که به دلیل اینکه شهرستان محل زندگی او فاصله کمتر از ۹۰ کیلومتر با تهران دارد، نمی‌تواند از





خوابگاه استفاده کند و بنابراین مجبور می‌شود با قرض و وام، خانه‌ای را در تهران کرایه کند. یکی از همکلاسی‌هایش، بنگاهی آشنایی را به او معرفی می‌کند. او با پول کمی که دارد مجبور به همخانگی با دختری به نام سحر، یک فروشنده لوازم آرایشی، در یک آپارتمان قدیمی می‌شود. سحر هر شب بساط پارتی شبانه دارد و پسران و دختران متعددی به خانه می‌آیند و می‌روند. چندین پسر حتی کلید خانه را دارند و راحت به خانه رفت و آمد می‌کنند. نازنین چند شبی با مهمان‌ها همراهی می‌کند، اما یکشب حوصله‌اش سر می‌رود و از جمع کناره‌گیری می‌کند. این موضوع باعث کدورت بین او و سحر و نهایت دعوی شدیدی می‌شود. طوری که نازنین تصمیم به پس دادن خانه می‌گیرد. عدرخواهی سحر باعث انصراف او از این تصمیم می‌شود. چند روز بعد، پلیس با حکم دادگاه، سحر را دستگیر می‌کند. سحر از فردی بازاری به نام زارعی، مبالغ هنگفتی پول جهت مهاجرت از ایران گرفته و به جایش سفته داده و زارعی نیز حکم جلبش را گرفته است. هیچ‌کس از دوستان پسر سحر و یا صاحبکار او برای نجات او از زندان رفتن پا پیش نمی‌گذارد. اینجا فقط نازنین، با وجود آشنایی محدود و صرفاً به رسم همخانگی، مسئله را پیگیری سعی می‌کند تا رضایت شاکی سحر، یعنی زارعی را جلب نماید. زارعی از نازنین سفته می‌گیرد و سحر آزاد می‌شود. پس از آزادی، سحر برای نازنین اعتراف می‌کند که به دلیل بدهی به زارعی، مجبور شده با او ارتباط جنسی برقرار کند و از او بچه دار شده و آن را سقط کرده است. نهایتاً سحر نازنین را فریب داده و بدون اینکه پول سفته‌ها را بدهد از کشور خارج می‌شود. زارعی نیز مدام بر در خوابگاه ظاهر می‌شود و تقاضای پول خود را می‌کند و یک روز جلوی خوابگاه با نازنین درگیر می‌شود، به طوری که کار به حضور پلیس و حراست دانشگاه می‌کشد. پسر زارعی که به خانه سحر رفت و آمد داشته و علاقه خاصی نیز به نازنین پیدا کرده، سفته‌ها و مدارک پدرش را می‌دزد و در حضور نازنین پاره و نابود می‌کند و بلافاصله در تصادف کشته می‌شود و نازنین کارش به دادگاه و زندان می‌کشد.

گفتمان فیلم «در بند»، کلیت وجود مسئله اعتماد در جامعه شهری تهران را زیر سؤال



می‌برد. فیلم، تمایز گفتمانی مهمی میان دو زیست‌جهان، یعنی کلان‌شهر تهران و هر شهرستانی غیر از تهران می‌نهد. نمایندگان گفتمانی شهر تهران در این فیلم، سحر و همه کسانی هستند که با او در ارتباط هستند انسان‌هایی فوق‌العاده خودخواه و منفعت‌طلب. در مقابل، نازنین، نماینده گفتمانی شهرستان و غیرتهرانی‌هاست؛ کسانی که ساده و بدون کلک هستند. نازنین بسیار خوش‌قلب و به‌قول معروف با‌معرفت است. او خود را برای آزادی سحر که هم‌خانه‌ای چندروزه هست به آب‌و‌آتش می‌زند و نهایتاً به‌خاطر خوبی‌های خود به زندان می‌افتد. نوعی عقلانیت^۱ گفتمانی در این فیلم وجود دارد که شهر تهران را با نابهنجاری و منفعت‌طلبی و دغل‌بازی پیوند می‌دهد

در اینجا نازنین به‌صورت قهرمانی نجات‌بخش ظاهر می‌شود. فیلم عناصر روایتی و گفتمانی فیلم‌فارسی را در خود حل کرده است. در فیلم‌فارسی پیش از انقلاب، سوژه مرد با‌معرفت و جوانمرد، سوژه غالب، و مفاهیم مردانگی و معرفت، مفاهیم گفتمانی بس‌گانه و فوق‌العاده تکراری بودند. سوژه‌ها و مفاهیمی که در شخصیت داش‌مشتی‌ها و لوطی‌هایی مثل «داش‌آکل» تبلور می‌یافتند. در فیلم‌فارسی، پیروزی نهایی و ارزش‌گذاری اخلاقی همواره با لوطی با مرام پیوند خورده بود. در فیلم «دربند» اما، یک دختر دانشجوی شهرستانی در موقعیت کلان‌شهر تهران، نقش لوطی‌های سابق را بازی می‌کند و البته چوب آن را هم بدجوری می‌خورد. هیچ ارزش‌گذاری گفتمانی مثبتی برای کردار اخلاقی نازنین در فیلم وجود ندارد؛ فقط یک گزاره اخلاقی مهم صورت‌بندی می‌شود؛ «به هیچ‌کس اعتماد نکنید و دست‌یاری به کسی ندهید».

در گفتمان فیلم البته دانشجویان و دانشگاهیان به شکل بسیار مثبتی پدیدار می‌شوند. این مسئله در شخصیت دلسوز خود نازنین یا هم‌کلاسی او نمایان است یا استاد نازنین، آنجا که قبول می‌کند به‌صورت رایگان سحر را ویزیت کند، به شکل شخصیتی مثبت در فیلم پدیدار می‌شود. حتی کارمند دانشگاه نیز از جهت پیگیری وضعیت خوابگاه

۱. فوکو «عقلانیت» را نه به معنای یک حقیقت جهان‌شمول یا ذاتی، بلکه به‌عنوان سازه‌ای تاریخی و متغیر می‌بیند که در بستر گفتمان‌ها و کردارهای خاص هر دوره شکل می‌گیرد. این مفهوم در آثارش، به‌ویژه در «دیرینه‌شناسی دانش» (۱۳۹۲، ۱۱۲) و «اراده به دانستن» (۱۳۸۴، ۷۸) با چگونگی سازمان‌دهی دانش و اعمال قدرت پیوند خورده است.

نازنین، تصویری مثبت پیدا می‌کند. در فیلم نماهایی کوتاه از کلاس درس پزشکی وجود دارد، اما یک چیز که در صحنه‌های مختلف درباره دانشگاه برجسته می‌شود، وجود تجمعات سیاسی و صنفی دانشجویی است. تجمعاتی که به قیمت تعطیلی کلاس‌های دانشگاه تمام می‌شود.

فیلم رویکردی آسیب‌شناختی به مسائل اجتماعی دارد. نبود خوابگاه برای یک دختر دانشجوی شهرستانی، او را به‌جانب آسیب و نابهنجاری اجتماعی و نهایتاً مجرم شدن می‌کشاند. این تصویر پرآسیب از دانشجویان شهرستانی در شهر تهران به‌راستی چه معنا دارد؟ این آیا یک هشدار برای عدم تکرار است؟ یا خود ممکن است به تکثیر انحرافات و وضعیت بی‌اعتمادی بینجامد. از منظر فوکوی، گفتمان‌ها چه‌بسا به تکثیر همان چیزی بینجامد که درباره آن تولید دغدغه می‌کنند (نک به اراده به دانستن، ۱۳۸۴: بحث اشاعه انحراف). تقابل گفتمانی که میان اخلاقیات افراد شهرستانی و تهرانی در این فیلم برقرار می‌شود، تکثیر کردارهای مبتنی بر بی‌اعتمادی را می‌تواند در پی داشته باشد.

در نهایت، «دانشگاه» در این فیلم به‌عنوان زمینه‌ساز ایجاد آسیب‌های اجتماعی و جرم به‌خصوص در میان دانشجویان دختر غیربومی پدیداری گفتمانی پیدا می‌کند. این روایت گفتمانی در دل آن اقتصاد قدرت و میدان نیرویی قرار می‌گیرد که در سال‌های پس از انقلاب مدام دغدغه مسائل آسیب‌شناختی اجتماعی مربوط به «دختران دانشجوی» به‌خصوص غیربومی را تولید و تکثیر می‌کرد. دغدغه‌هایی که به انواع‌واقسام سیاست‌گذاری‌ها برای کاهش سهمیه دانشجویان دختر غیربومی در سیستم‌گزینش گزاره‌پذیر می‌شد. شاید اعطای سه سیم‌رغ بلورین به این فیلم نیز از همین منظر گفتمانی قابل توجیه باشد؛ گفتمانی که به دانشجویان دختر به شکل سوژه‌های مستعد آسیب نگاه می‌کند و هم‌زمان این سوژه را تکثیر می‌کند.

۵-۷. آااادت نمی‌کنیم

فیلم «آااادت نمی‌کنیم» روایتی گفتمانی درباره آسیب‌زا شدن محیط دانشگاه در ایران است. «احمدرضا مقدم»، استاد برجسته معماری دانشگاه تهران برای یکی از شاگردان





شهرستانی خود به نام «فرونش خیرخواه»، کار پاره‌وقت تدریس خانگی جور کرده و نیز او را در تحقیقات مربوط به کتابش مشارکت داده است. فرونش برای دختر یکی از دوستان احمدرضا به نام «منصور»، تدریس خانگی انجام می‌دهد. مهتاب همسر احمدرضا نسبت به روابط فرونش و احمدرضا سوءظن پیدا می‌کند و بنابراین به خوابگاه فرونش مراجعه و در آنجا با او مشاجره و دعوا راه می‌اندازد. موضوع این دعوا به «حراست دانشگاه» می‌کشد و مهتاب و احمدرضا مورد بازجویی مسئول حراست قرار می‌گیرند. مسئله اما با پا پس کشیدن مهتاب، ختم به خیر می‌شود. چند روز بعد، پدر فرونش درحالی که لباس سیاه پوشیده، در جلوی در ورودی دانشگاه با احمدرضا درگیری شدید پیدا می‌کند و معلوم می‌شود که فرونش سکتته کرده است. کار به دادگاه و شکایت از مهتاب و آزادی با قرار وثیقه می‌کشد. پس از مدتی، موضوع بارداری فرونش و احتمال خودکشی او مطرح و مسائل پیچیده‌تر می‌شود. همه به احمدرضا شک می‌کنند که با فرونش ارتباط جنسی داشته و موجب بارداری او بوده است. مهتاب، احمدرضا را ترک و درخواست طلاق می‌دهد. از طرفی، منصور دوست و شریک احمدرضا که در کار ساخت و ساز و کارهای غیرقانونی است، با ادعای اینکه که می‌خواهد به دوستش کمک کند، پدر فرونش را با پول راضی و از پیگیری شکایت منصرف می‌کند. یک روز، فروزنده هم‌کلاس و دوست فرونش به مهتاب مراجعه می‌کند و موبایل اعتباری فرونش را که جهت ارائه به دادگاه به او می‌دهد. محتویات گوشی، شامل پیامک‌های مختلف ردوبدل شده میان او با منصور است و مشخص می‌شود که فرونش از منصور باردار بوده و کل بازی منصور درباره دلسوز نشان دادن خود در پیگیری مسائل احمدرضا صحنه‌سازی بوده است. مهتاب در سکانس آخر، موبایل را به سیما همسر منصور ارائه می‌کند. زیرا کلیت ماجرای پیش آمده محصول اطلاعات غلطی بوده که سیما درباره روابط احمدرضا و فرونش به مهتاب منتقل کرده بود.

این روایت چه معناها و دلالت‌های گفتمانی درباره دانشگاه و سوژه‌ها یا هویت‌های

دانشگاهی دارد؟



مهم‌ترین معنایی که پدیداری این روایت در سپهر سینمای ایران می‌تواند داشته باشد، مسئله‌زا یا آسیب‌زا شدن محیط دانشگاه در این فیلم است. روایت فیلم بیش از هر چیز، روابط استادان مرد و دانشجویان دختر را به ابژه گفتمانی اخلاقیات جنسی بدل می‌کند. در کلیت صحنه‌ها و سکانس‌های فیلم، میلی غریب برای اعتراف‌گیری از احمدرضا جهت کم‌وکیف روابطش با فرنوش وجود دارد. مهتاب، سیما، منصور، خانم وکیل و مسئول حراست، همگی به اشکال مختلف در پی کشف روابط غیراخلاقی استاد مقدم و دانشجویش فرنوش هستند. این مسئله، نزد مهتاب حالتی بیمارگون پیدا می‌کند. مهتاب زمانی شاگرد احمدرضا بوده و همین رابطه استاد و شاگردی سبب‌ساز ازدواج آنها شده است. او اکنون حس غریبی نسبت به فرنوش دارد و روابط سابق خودش با احمدرضا به‌عنوان استاد و شاگرد را با روابط فرنوش و احمدرضا شبیه‌سازی فکری می‌کند. او مدام بدین می‌اندیشد که مبادا شوهرش، با فرنوش روابطی فراتر از استاد و دانشجو داشته باشد. داستان که جلو می‌رود و مسائل که پیچیده‌تر می‌شود، همه شخصیت‌ها تبدیل به بازجویانی چیره‌دست برای اعتراف گرفتن از احمدرضا بدل می‌شوند. در اینجا، نوعی اقتصاد گفتمانی پیرامون دانشگاه پدیدار می‌شود که هویت‌ها و مناسبات دانشگاهی را به ابژه‌ها و سوژه‌های سوءظن اخلاقی از نوع اخلاق جنسی بدل می‌کند. در این فیلم، نهاد «حراست دانشگاه» به‌مراتب بهتر از همسر و دوستان احمدرضا با او رفتار می‌کند. مسئول حراست، اگرچه طرفین حادثه خوابگاه شامل احمدرضا و همسرش و فرنوش و مسئول خوابگاه را احضار کرده تا از کیفیت درگیری مهتاب و فرنوش آگاه شود، اما چون طرفین از کش دادن موضوع طفره می‌روند، مسئول حراست نیز پرونده را مختومه می‌کند. تفاوتی آشکار میان پدیدارشدن نهاد حراست در این فیلم و فیلم «شام آخر» وجود دارد. در شام آخر، مسئول حراست نقش بازجویی تهدیدکننده را پیدا می‌کند. بازجویی که طالب دخالت در زندگی خصوصی قهرمان زن آن فیلم است. در «آادادت نمی‌کنیم»، اما مسئول حراست چندان کنکاشی در زندگی خصوصی طرفین مورد دعوا نمی‌کند. با این حال، همچنان در این فیلم نیز، نهاد حراست

به‌عنوان نهاد بالادستی دانشگاه پدیدار می‌شود. نهادی که همچون دادگاه احضاریه می‌فرستد و استادان دانشگاه را زیر سایه ترس از خود نگاه می‌دارد. در فیلم اما اطرافیان احمدرضا به مراتب بدتر از حراست عمل می‌کنند. آنها مدام او را تحت فشار اعتراف به گناه ناکرده قرار می‌دهند. بدین ترتیب، گفتمان فیلم، شخصیت استاد دانشگاه را به‌عنوان سوژه اخلاق جنسی برساخت می‌کند و نه یک سوژه اخلاق علمی. گفتمان فیلم به هیچ شخصیت دیگری با چنین حساسیت اخلاقی نگاه نمی‌نگرد. برای مثال، منصور به‌عنوان یک بسازوبفروش، از اخلاقیات معاف است. او سند جعل می‌کند و خانم وکیل با او همراهی می‌کند. حتی در صحنه آخر فیلم، میان همسرش سیما و او به‌خاطر خیانتی که مرتکب شده، هیچ دعوایی به وجود نمی‌آید و او آسوده سر در بستر می‌گذارد و اساساً چرا دعوا؟ او شریک شوهری است که سال‌هاست اخلاقیات را از طریق کلاهبرداری زیر پا گذاشته و اعتراضی در میان نبوده است.

از دیگر سو، دانشجویان دختر به‌خصوص غیربومی، در گفتمان این فیلم، به‌عنوان سوژه‌های در معرض آسیب جنسی شناسایی می‌شوند. فرنوش، یک دختر شهرستانی از خانواده‌ای فقیر، به‌خاطر علاقه به تحصیل در دانشگاه تهران از شوهر خود جدا شده و با خانواده‌اش درافتاده است. او در دانشگاه با کمک استاد مقدم، کار پاره‌وقت تدریس خصوصی برای دختر منصور را برای امرار معاش پیدا کرده است. اما مسیر داستان، سرنوشت متفاوتی برای او رقم می‌زند. فرنوش با منصور پدر شاگرد خصوصی خود، ارتباط جنسی برقرار می‌کند و از او باردار و بعد به همین خاطر مجبور به خودکشی می‌شود. این داستان، نشانه‌های اقتصاد گفتمانی خاصی را با خود حمل می‌کند. در این اقتصاد گفتمانی، زنان به‌خصوص مطلقه، سوژه‌های آسیب جنسی تلقی می‌شوند. این مسئله سوژه‌مندی وقتی در فیلم حادث می‌شود که این زن مطلقه، یک دانشجوی شهرستانی است. به‌راستی این روایت گفتمانی از چه میدان قدرت و دانشی ناشی می‌شود؟ آیا اقتصاد قدرت و گفتمانی در جامعه ما وجود دارد که دانشگاه را به‌عنوان فضاهایی برای تولید آسیب‌های اجتماعی معرفی می‌کند و نه فضاهایی برای تولید علم و



دانش. بی جهت نیست که نهاد حراست برای فضای پرآسیب دانشگاه، کارکرد گفتمانی پیدا می‌کند.

گفتمان آسیب‌شناختی فیلم، پر از تناقض است. دختری که به عشق تحصیل در دانشگاه تهران، از شوهر و خانواده خود جدا شده است، چگونه در اولین فرصت معمولی شغلی، پایش می‌لغزد و با پدر شاگرد خصوصی خود ارتباط نامشروع برقرار و از او باردار می‌شود؟ گفتار فیلم در پاسخ به این سؤال کاملاً پرابهام عمل می‌کند. در هیچ جای فیلم، گزاره‌ای گفتاری وجود ندارد که میان اراده نیرومند او برای تحصیل در دانشگاه و امتناعش از آلوده‌شدن به امر نامشروع پیوند برقرار کند. در سکانس آخر فیلم، وقتی مهتاب پیامک‌های فرنوش به منصور را برای سیما می‌خواند، هیچ نشانه‌ای از نیروهای درونی مبنی بر خویشتن‌داری در کلام فرنوش دیده نمی‌شود. در عوض، فرنوش در خلال گفتار پیامکی خود به شکل سوژه‌ای «اغواگر» رؤیت‌پذیر می‌شود. اغواگری که در پی نشستن در جایگاه همسر دوم منصور و فروپاشی زندگی خانوادگی اوست.

گفتارهای این سکانس یک معنا دارد: اقتصاد گفتمانی حاکم بر فیلم، توانایی خود برای تفکیک مناسبات حرفه‌ای از مناسبات جنسی را ازدست‌داده است. پیامدهای چنین عدم تمایز گفتمانی بسیار ویرانگر است. گفتمان انحراف، سوژه‌ها و فضاهای انحراف تولید می‌کند.^۱ قربانی در اینجا، دانشگاه و هویت‌های آکادمیک هستند.

در آخر، باید به یک نکته اشاره شود؛ درست است که فیلم زیر سیطره بازی گفتمانی مربوط به امر «مشروع-نامشروع»، مناسبات و هویت‌های دانشگاهی را تعریف و رصد می‌کند، اما جای شکر دارد که در آخرین لحظه، استاد دانشگاه را از اتهام امر غیراخلاقی تبرئه می‌کند. این مسئله اما چیزی را عوض نمی‌کند.

۱. مفهوم اشاعه انحراف (Proliferation of Deviance) در آثار میشل فوکو به‌طور خاص در کتاب اراده به دانستن (عنوان یک فصل کتاب، اشاعه انحراف است)، جلد اول از تاریخ جنسیت، مطرح می‌شود و به فرایند گسترش و تکثیر گفتمان‌ها درباره انحرافات (مانند جنسی یا اجتماعی) اشاره دارد که به‌جای سرکوب، این انحرافات را از طریق تحلیل، طبقه‌بندی، و نظارت، به سوژه‌های قابل‌شناسایی و مدیریت‌پذیر تبدیل می‌کند. فوکو استدلال می‌کند که این اشاعه، نتیجه استراتژی‌های قدرت است که به‌ظاهر قصد کنترل دارند، اما در عمل، دامنه نفوذ خود را با تولید دانش و سوژه‌های جدید گسترش می‌دهند.



۵-۸. طعم شیرین خیال

فیلم «طعم شیرین خیال» از معدود فیلم‌های داستانی تاریخ سینمای ایران است که به موضوع محیط‌زیست می‌پردازد. حتی شاید بتوان گفت به لحاظ سبک روایت و داستان در این مورد، «تک» محسوب می‌شود. کارگردان فیلم، کمال تبریزی از فیلمسازان مشهور و خالق آثار سینمایی به‌یادماندنی «لیلی با من است» و «مارمولک» است. فیلم «طعم شیرین خیال» را هم باید از بهترین کارهای سینمایی او دانست. هرچند فیلم جایزه یا تقدیرنامه‌ای از جشنواره‌های ملی نگرفته است. جوایز و تقدیرنامه‌ها پیوند عمیقی با دغدغه‌های قدرت دارند. در جامعه ما، مسائل محیط‌زیستی جزء آخرین دغدغه‌های گفتمانی محسوب می‌شوند.

در این فیلم، نهاد «دانشگاه»، در مرکز روایت قرار دارد. داستان فیلم درباره روابط عاطفی مابین یک استاد و دانشجو است. گروس راضیانی (با بازی درخشان شهاب حسینی) استاد جوان رشته محیط‌زیست و درس «انرژی‌های پاک» به یکی از دانشجویانش به نام شیرین علاقه‌مند است. اما این علاقه‌مندی برخلاف فیلم‌های مشابه دیگر، موضوع محوری نیست. تم اصلی داستان، به گفتمان‌درآوردن مسائل مربوط به محیط‌زیست است. در اینجا عشق و علاقه، محرک اراده‌های معطوف به دانش برای حفاظت از محیط‌زیست است. در این فیلم، برای اولین بار در تاریخ سینمای ایران با شخصیت استاد دانشگاهی مواجه هستیم که «اراده معطوف به دانش آکادمیک» کلیت هویت و هستی او را تعریف می‌کند. این اراده آهنین در او، بر دانشجویانش به‌خصوص شیرین، اثرات عمیقی دارد. به طوری که کلیت کردارهای گفتاری و غیرگفتاری شیرین در انتهای فیلم، بر مبنای آموزه‌های آکادمیک استاد درباره اهمیت حفظ محیط‌زیست دچار تغییر می‌شود.

داستان فیلم از این قرار است که شیرین نسبت به علاقه استاد گروس به خود حساس شده و این موضوع را با پدر خود در میان می‌نهد. پدر او درصدد تحقیق درباره گروس برمی‌آید و فردی را مأمور این کار می‌کند. آن فرد به دانشگاه مراجعه و با مسئول آموزش



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۲۸

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پایه ۷۰



دانشگاه، خانم دکتر سامری ملاقات می‌کند و جویای احوالات گروس راضیانی می‌شود. سامری رقیب سرسخت راضیانی در یک پروژه شهرسازی است و بنابراین با یک صحنه‌سازی ماهرانه، یکی از شرکای خلاف‌کار خود به نام سیروس را به‌جای استاد راضیانی معرفی می‌کند. این مسئله باعث سوءتفاهم‌های بسیار در روابط پدر شیرین و گروس و شیرین می‌شود. به‌طوری‌که کار به اخراج گروس از دانشگاه می‌کشد. اما بالاخره مسائل برملا و تبانی استاد سامری و سیروس برای تخریب گروس و پروژه محیط زیستی او آشکار می‌گردد. گروس یک پروژه معماری در دست دارد به نام «دل عالم». پروژه‌ای که رقیب پروژه سامری در یک مناقصه شهرسازی است. سامری، سیروس را مأمور می‌کند که پروژه گروس را آتش بزنند. اما سیروس گرفتار و مجبور به اعتراف درباره تخلفات خود و سامری می‌شود و این مسئله به دستگیری سامری می‌انجامد. گروس هم پس از این وقایع، تنهایی پیشه می‌کند و ناپدید می‌شود. این همه رویداد باعث تحولی عمیق در شیرین و خانواده او می‌شود به‌طوری‌که شیرین خواستگاران پول‌دار خود را رد می‌کند و مشغول تحقق تخیلات استاد درباره محیط‌زیست پاک می‌شود.

داستان این فیلم چه دلالت‌های گفتمانی درباره دانشگاه و هویت‌های دانشگاهی دارد؟ پیش‌تر اشاره شد که شخصیت‌پردازی یک استاد دانشگاه در این فیلم، در سینمای پس از انقلاب کاملاً منحصر به فرد است. گروس راضیانی، یک آکادمیسین یا دانشگاهی تمام‌عیار و آرمانی است و میان زندگی شخصی و حرفه‌ای او فاصله‌ای وجود ندارد. او همان‌گونه زندگی می‌کند که در دانش‌های آکادمیک آموخته است. او شخصیت خاص و غیر معمولی دارد به‌طوری‌که یک روز به‌عنوان هدیه خواستگاری، مقداری «کرم کمپوست» کادوپیچ کرده و به شیرین می‌دهد.

گروس جدیت و اراده‌ای متعالی برای تدریس دارد و از کنه وجودش برای آموختن دانش محیط‌زیست به دانشجویانش مایه می‌گذارد. در تدریس او هیچ چیز ساختگی وجود ندارد. گویی او زندگی خود را به دانشجویان تعلیم می‌دهد. او برای یادگیری بهینه دانشجویان سفری تحقیقاتی به کویر ترتیب می‌دهد و در این سفر به شکلی کاملاً جدی

و البته خودمانی، دانش آکادمیک محیط زیستی را به دانشجویان منتقل می‌کند. او در کلام خود، دانش‌های محیط زیستی را برای دانشجویان به تصویر می‌کشد. در اینجا، با صورت‌بندی سوژه‌ای جدید در سینمای ایران مواجه هستیم که محصول گفتمانی طرف‌دار نظم آکادمیک است. در یکی از صحنه‌های مربوط به بازدید دانشجویی از کویر، دانشجویان از استاد راضیانی می‌خواهند که اجازه دهد شب را در کویر سپری کنند و قول می‌دهند از آنها هیچ خطای اخلاقی- انضباطی مربوط به سیستم حراست دانشگاه (درباره روابط دختران و پسران دانشجو) سر نزنند. اینجا اما استاد راضیانی مسئله را وارونه می‌کند. از نظر استاد، مسئله اصلی چیزی دیگر است. دانشجویان طبیعت کویر را با انداختن اشغال، آلوده کرده‌اند و همین مسئله از نظر استاد غیرقابل بخشش است:

صحنه ۱) کویر / روز

یکی از دانشجویان دختر: استاد، قول می‌دیم در هر لحظه حراست دانشگاه را نسبت به خودمون حاضر و ناظر احساس کنیم.

استاد راضیانی (با لحن تند): الان حراست دانشگاه دردی از من دوانمی کنه خانم جان. اوضاع خیلی خراب‌تر از این حرفاست.

دانشجو: استاد ببخشیدا. شما دارید به ما توهین می‌کنید. اصلاً آگه چیزی شد شما مارو مستقیماً به کمیته انضباطی معرفی کنید.

استاد: هه هه تازه می‌گه چیزی شد. فکر می‌کنید چیزی نشده؟

دانشجو: استاد واقعاً مورد انضباطی پیش اومده؟

استاد: بله پیش اومده... (از جیب خود چندتکه اشغال در می‌آورد)... اگر واقعاً یک کمیته انضباطی برای رسیدگی به جرایم علیه طبیعت وجود داشت من شما رو بهش معرفی کرده بودم. بفرمایید آقایون و خانمای دانشجو، اینا چیه (اشاره به اشغال‌ها). مایه خجالته. از صبح تا حالا من درباره چی حرف می‌زنم. این زبونم مو درآورد. باید ببرمش سلمونی.

دانشجو: استاد من خودم ضمانت‌شونو می‌کنم که دیگه اشغال روی زمین نریزن.

استاد: چی چیو ضمانت می‌کنی؟ این پوست آدامش مال شماست. عادت کردین. دست خودتون نیست. عادت کردید خودتونو بزیند به بی‌توجهی.

در این صحنه با گفتمانی منتقد نظم حراستی- انضباطی حاکم بر دانشگاه مواجه



هستیم. نظمی که بیشتر از آنکه دغدغه تعلیم بهینه دانش در دانشگاه را داشته باشد، دغدغه رخدادهای اخلاقی مربوط به دو جنس مخالف در دانشگاه را دارد. در اینجا با دانشجویانی مواجه هستیم که خود را به‌عنوان سوژه قدرت حراستی شناسایی می‌کنند و نه قدرت آکادمیک. دانشجویانی که بیش از آنکه خود را سوژه دانش تعلیم گرفته از استاد راضیانی تصور کنند، خود را سوژه یک قدرت انضباطی غیر آکادمیک و مبتنی بر اخلاق جنسی احساس می‌نمایند. استاد راضیانی اما خواهان صورت‌بندی سوژه‌های مبتنی بر دانش آکادمیک محیط‌زیست است. سوژه‌هایی که به دانش مبتنی بر حفظ محیط‌زیست پایبند باشند و خلیقات خود را با این دانش تنظیم کنند. اهداف متعالی استاد به ثمر می‌نشینند و دانشجویان از جمله شیرین، اراده‌ای جدی در حفظ محیط‌زیست و صرفه‌جویی در انرژی پیدا می‌کنند. به‌طوری‌که شیرین بلافاصله پس از برگشت از سفر کلاسی کویر، همه لامپ‌های اضافی داخل خانه را خاموش می‌کند. او تا بدان جا پیش می‌رود که لیستی بلندبالا از الزام برای تهیه امکانات حفاظت از محیط‌زیست و تحصیل انرژی‌های پاک را به‌عنوان مهریه به خواستگار متشخص خود پیشنهاد می‌کند. لیستی که در آن، الزام خواستگار برای تهیه «کرم کمپوست» و نصب «پنجره دوجداره» در خانه وجود دارد.

روایت گفتمانی فیلم درباره نظم دانشگاه البته غم‌انگیز است. گروس با توطئه یکی از همکاران زن (استاد سامری) مجبور به ترک دانشگاه می‌شود. در اینجا، گفتمان فیلم، فرایند نخبه‌کشی در دانشگاه‌ها را به‌نقد می‌کشد. نام «استاد سامری» آدم را به یاد شخصیت اسطوره‌ای تاریخ یهود به نام «سامری» می‌اندازد که گوساله‌پرستی را در غیاب موسی میان بنی اسرائیل باب کرد. کارگردان فیلم به شکلی نمادین، شخصیتی به همین نام خلق کرده است تا وجودش را برای نظم آکادمی مضر اعلام کند. کسی که دانشگاه را از اهداف علمی خود دور و اساتید نخبه را مجبور به ترک آن می‌کند. جالب اینکه چنین شخصیتی در جایگاه مدیریتی دانشگاه نشسته است. گروس دانشگاه را ترک می‌کند و حتی پس از رفع اتهام، دیگر به آنجا بازمی‌گردد.



با این اوصاف، فیلم از جهت چگونگی بازنمایی دانشگاه و شخصیت‌های دانشگاهی، از یک صورت‌بندی گفتمانی منحصر به فرد در تاریخ سینمای پس از انقلاب تبعیت می‌کند. برخلاف فیلم‌های دیگری که در این پژوهش تحلیل شدند و نشان از هژمونی نوعی گفتمان منفی‌نگر نسبت به نهاد دانشگاه در سینمای ایران داشتند، فیلم «طعم شیرین خیال» گفتمانی مثبت‌نگر نسبت به نهاد دانشگاه دارد و وجود شخصیت‌های کاملاً آکادمیک مثل گروس راضیانی را برای تداوم نظم مبتنی بر دانش علمی در آن لازم و واجب می‌داند. البته محدودیت‌های اقتصادی گفتمانی در این فیلم باعث شده است که در روایت فیلم، عامل ترک دانشگاه توسط گروس در رفتارهای مجرمانه شخصیت‌های دانشگاهی - در اینجا دکتر سامری - جستجو شود و نقش عوامل خارج از دانشگاه در این مورد نادیده گرفته شود. البته این هم نوعی از تحلیل گفتمانی است. دانشگاه ایرانی در گفتمان این فیلم در قالب میدان نیرویی پدیدار می‌شود که در محاصره مدیران نالایق است و جایی برای رشد نیروها و شخصیت‌های علمی ندارد.

۶. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

سینمای ایران پس از انقلاب اسلامی، به‌ویژه در دوره پساجنگ، به‌عنوان رسانه‌ای اثرگذار، نه تنها بازتاب‌دهنده تصورات اجتماعی درباره نهاد دانشگاه و دانش آکادمیک بوده، بلکه به طور فعال در برساخت این تصورات و سوژه‌های مرتبط با آن مشارکت داشته است. با بهره‌گیری از رویکرد گفتمانی میشل فوکو که گفتمان را مجموعه‌ای از «کردارها» می‌داند که به صورت نظام‌مند ابژه‌ها و سوژه‌ها را شکل می‌دهد، این پژوهش به بررسی چگونگی بازنمایی دانشگاه در هشت فیلم سینمایی عصر پساجنگ منتخب از دوره‌های سیاسی سازندگی، اصلاحات، اصول‌گرایی و اعتدال پرداخته است. همچنان که در طرح مسئله اشاره شد، نوعی سکوت استراتژیک در باب دانشگاه در سینمای دهه ابتدایی انقلاب و عصر دفاع مقدس حاکم بود و فیلم‌های بسیار اندکی درباره آن تصویر و گفتار تولید کردند. سکوت سینمایی دهه شصت که ریشه در نظارت انقلابی داشت،



انباشت گفتمانی را پدید آورد که پس از ۱۳۶۷ در قالب بازنمایی‌های متنوع دانشگاه تخلیه شد.

تحلیل این فیلم‌ها نشان داد که صورت‌بندی‌های گفتمانی دانشگاه نه پدیده‌هایی ثابت، بلکه محصولاتی پویا از میدان‌های قدرت و دانش در بستر تاریخی ایران پساچنگ هستند. در این راستا، لازم است یافته‌های این پژوهش در مقایسه با پیشینه تحقیق قرار گیرد تا تفاوت‌ها و آورده‌های علمی آن مشخص شود و سپس با تبارشناسی تاریخی، مقایسه دوره‌ها، و بررسی پیامدها، از حالت توصیفی صرف به تحلیلی کاربردی‌تر گذر کنیم که پیوند میان سینما، سیاست‌گذاری آموزشی، و نگاه جامعه را روشن سازد.

پیشینه تحقیق درباره بازنمایی دانشگاه در سینما، چه در سطح بین‌المللی و چه در ایران، زمینه‌ای غنی برای این مطالعه فراهم کرده است. در سطح جهانی، پژوهش‌هایی چون کار ویلی لی اومفلت در کتاب «فیلم‌ها به دانشگاه می‌روند» نشان داد که سینمای هالیوود از دهه ۱۹۲۰ تا ۱۹۸۰ دانشگاه را عمدتاً به مثابه فضایی برای سرگرمی، ورزش، و روابط عاشقانه بازنمایی کرده و جنبه‌های علمی آن را به حاشیه رانده است. دیوید بی. هینتون در «دانشگاه سلولوئیدی» با بررسی فیلم‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۹۰ آمریکا، به بازنمایی اغراق‌آمیز و غیرعقلانی دانشگاه در فیلم‌ها اشاره کرد و آن را ریشه‌دار در فرهنگ ضد روشنفکری دانست. جان ای. کنکلین در «زندگی دانشگاهی در فیلم‌ها» با تحلیل جامع ۵۸۹ فیلم، همین یافته‌ها را در زمینه بازنمایی دانشگاه در سینمای هالیوود مشاهده کرد، هر سه محقق بر توصیف الگوهای بازنمایی در فیلم‌ها تمرکز داشتند و کارشان فاقد عمق انتقادی بود. جوسلین استینکه با تحلیل جنسیتی، نشان داد که دانشمندان زن در فیلم‌های آمریکایی به صورت عاطفی و رمانتیک بازنمایی می‌شوند و این کلیشه‌ها حضور زنان در علم را تضعیف می‌کند. در ایران، اما، پژوهش‌ها محدودترند. ساره امیری و همکاران به بازنمایی روشنفکران در سینمای ۱۳۴۰ تا ۱۳۷۰ پرداختند و پیوند آن‌ها با قدرت را بررسی کردند، در حالی که احمد نادری و همکاران در



تحلیل گفتمانی فیلم «طلا و مس»، بر اهمیت اخلاق عملی در برابر نظری تأکید داشتند. با این حال، هیچ‌یک از این مطالعات به طور خاص به بازنمایی دانشگاه در سینمای پسا جنگ ایران پرداخته‌اند.

این پژوهش، در قیاس با پیشینه، تفاوت‌ها و آورده‌های علمی مشخصی دارد. نخست، برخلاف مطالعات خارجی (اومفلت، ۱۹۸۴؛ هینتون، ۱۹۹۴؛ کنکلین، ۲۰۰۹) که اغلب توصیفی‌اند، این مطالعه با رویکرد انتقادی فوکویی، نه تنها الگوهای بازنمایی را شناسایی کرده، بلکه چگونگی برساخت سوژه‌ها و پیوندشان با قدرت را تحلیل کرده است. این تفاوت روش شناختی، کار را از فهرست‌نویسی صرف به سوی تبیین روابط قدرت و دانش در سینمای ایران سوق داده است. دوم، در مقابل تمرکز مطالعات خارجی بر جنبه‌های سرگرم‌کننده یا جنسیتی بازنمایی دانشگاه در فیلم‌ها، این پژوهش تصویر دانشگاه را در بستر تاریخی-سیاسی ایران پسا جنگ بررسی کرده و نشان داده که بازنمایی‌ها تابع شرایط اجتماعی و میدان‌های قدرت‌اند، نه صرفاً تخیلات سینمایی. سوم، در مقایسه با مطالعات داخلی که به روشنفکران یا روحانیان پرداخته‌اند، این کار خلأ بازنمایی نهاد دانشگاه را پر کرده و با تحلیل فیلم‌هایی چون «دیگه چه خبر»، «پری»، «شام آخر»، «به رنگ ارغوان»، «دل شکسته»، «در بند»، «آاادت نمی‌کنیم» و «طعم شیرین خیال» از چهار دوره سیاسی پسا جنگ، گستره‌ای نو در مطالعات فرهنگی و سینمایی ایران گشوده است. این آورده‌ها که ریشه در انتخاب هدفمند دوره‌ها و فیلم‌ها دارند، امکان مقایسه گفتمانی و تبارشناسی تاریخی را فراهم کرده‌اند که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

از منظر تبارشناسی فوکویی که به رديابی تغییرات گفتمان‌ها در بستر تاریخی می‌پردازد، تبار بازنمایی دانشگاه در سینمای پسا جنگ به لحظه گسست انقلاب فرهنگی در دهه ۱۳۶۰ باز می‌گردد. این رویداد که با تعطیلی دانشگاه‌ها و تلاش برای اسلامی‌سازی آن‌ها همراه بود، سوءظنی پایدار نسبت به دانشگاه به‌عنوان نهادی ناهمسو با اهداف انقلاب پدید آورد. در دوره سازندگی (۱۳۶۸-۱۳۷۵)، این سوءظن با نیاز به



بازسازی و توسعه تکنیکی تعدیل شد. «دیگه چه خبر» دانشگاه را «سرزمین آرزوها» می‌نامد و آن را فضایی برای تحقق آمال نسل جوان تصویر می‌کند که با سیاست‌های تکنوکرات‌های انقلابی آن دوره هم‌سوست. باین حال، حضور کمیته انضباطی و تقابل جنسیتی (ریاضی مردانه در برابر ادبیات زنانه) نشان‌دهنده تداوم نظم انضباطی است که فوکو آن را «مراقبت و تنبیه» می‌خواند. در مقابل، فیلم «پری»، دانشگاه را فضایی سرگردان و سرکوبگر می‌بیند که روشنفکران دانشگاه‌رفته را به خودکشی یا گوشه‌نشینی می‌کشاند و با پیشنهاد عرفان شیعی به‌جای رویکرد آکادمیک، هم‌سو با سیاست حقیقت برآمده از رویداد انقلاب فرهنگی گام برمی‌دارد. این تنش بین آرمان‌گرایی و نظارت که در مطالعات خارجی مثل اومفلت، هینتون و کنکلین دیده نمی‌شود، نشان‌دهنده تأثیر شرایط خاص تاریخی ایران است.

دوره اصلاحات (۱۳۷۶-۱۳۸۳) با گشایش فضای سیاسی، دانشگاه را به میدان تکثیر گفتمان‌ها بدل کرد. «شام آخر» آن را تحت سلطه نیروهای خارج از دانشگاه (حراست و سنت مردسالاری) و شبیه به زندان بازنمایی می‌کند که اراده‌ای معطوف به اعتراف‌گیری را بر آن حاکم می‌سازد. این گفتمان که از نظارت انقلابی دهه‌های پیشین نشأت می‌گیرد، با سبک زندگی مدرن و سنت‌شکن (ازدواج میهن و مانی) در تضاد است و برخلاف بازنمایی‌های هالیوودی، جنبه‌های اجتماعی را به قدرت پیوند می‌دهد. در مقابل، «به رنگ ارغوان» با تأکید بر جنبش‌های مدنی و روابط سالم جنسیتی، استراتژی جذبی را پیشنهاد می‌کند که دانشگاه را از فشار امنیتی رها می‌سازد. این تغییر که با سیاست‌های باز دولت خاتمی هم‌راستا است، در پیشینه خارجی نظیر ندارد و نشان‌دهنده بومی بودن تحلیل ماست. باین حال، تداوم حضور پلیس و حراست بیانگر آن است که نظم انضباطی پیشین هنوز پابرجاست.

دوره اصول‌گرایی (۱۳۸۴-۱۳۹۱) دانشگاه را به فضایی مسئله‌زا تبدیل می‌کند؛ فیلم «دل‌شکسته» آن را منشأ تحول انقلابی می‌بیند و با سوژه‌های چندوجهی (دکتر-سردار-مجتهد) سعی در هم‌سو کردن دانشگاه با گفتمان انقلاب دارد، یافته‌ای که با کارهای



توصیفی خارجی متفاوت است و ریشه‌های سیاست علمی پساانقلاب فرهنگی در ایران بازنمایی می‌کند. «دربند» اما با نگاهی آسیب‌شناختی، دانشجویان دختر غیربومی را سوژه‌هایی در معرض انحراف می‌بیند که از منظر فوکو (۱۳۸۴) نوعی «تکثیر انحراف» است. این گفتمان که در مطالعات داخلی مشابه مثل کار امیری دیده نمی‌شود، دانشگاه را به جای مکان تولید دانش به شکل کارخانه تولید آسیب بازنمایی می‌کند. دوره اعتدال (۱۴۰۰-۱۳۹۲) این تنش را با پیچیدگی بیشتری ادامه می‌دهد؛ «آآادت نمی‌کنیم» روابط استاد و دانشجو را به ابژه‌ای اخلاقی-جنسی بدل می‌کند و دانشگاه را فضایی پرخطر می‌بیند، درحالی‌که «طعم شیرین خیال» با نگاهی مثبت، آن را نهادی آکادمیک و متعهد به دانش محیط‌زیستی بازنمایی می‌کند. این تنوع بازنمایی که در پیشینه خارجی و داخلی بدان پرداخته نشده، نشان‌دهنده نبود اجماع گفتمانی در این دوره است و به تحلیل بومی ما عمق می‌بخشد.

مقایسه این دوره‌ها، نظم‌های گفتمانی متفاوتی را آشکار می‌کند. در دوره سازندگی، دانشگاه «سرزمین آرزوها» (دیگه چه خبر) یا «فضایی سرگردان» (پری) است که بین آرمان‌گرایی و انضباط در نوسان است. این بازنمایی که با نیاز به توسعه هم‌سوست، در کارهای خارجی مثل اومفلت دیده نمی‌شود، چراکه آن‌ها فاقد بستر سیاسی مشابه‌اند. در دوره اصلاحات، دانشگاه بین «نظارت» (شام آخر) و «مدنیت» (به رنگ ارغوان) معلق است که با گشایش سیاسی آن دوره هم‌خوانی دارد. دوره اصول‌گرایی دانشگاه را یا مکانی «انقلابی» (دل‌شکسته) یا «آسیب‌زا» (دربند) می‌بیند که ریشه در تشدید محافظه‌کاری دارد. دوره اعتدال، با تضاد و نوسان بین «آسیب‌شناسی» (آآادت نمی‌کنیم) و «آکادمیسم» (طعم شیرین خیال) در بازنمایی دانشگاه، تشتت گفتمانی را نشان می‌دهد. این مقایسه که بر اساس انتخاب هدفمند دوره‌ها و فیلم‌ها است، نشان‌دهنده تأثیر شرایط تاریخی ایران بر گفتمان‌هاست، چیزی که در پیشینه خارجی و داخلی کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

پیامدهای این بازنمایی‌ها فراتر از سینما، بر سیاست‌گذاری آموزشی و نگاه جامعه





تأثیر دارند. فوکو استدلال می‌کند که گفتمان‌ها پیامدهای مادی دارند و سوژه‌ها را در چارچوب قدرت شکل می‌دهند. در دوره سازندگی، تصویر مثبت «دیگه چه خبر» از دانشگاه، افزایش ظرفیت دانشگاه‌ها و هجوم به کنکور را تقویت، و سرگردانی «پری»، نظارت‌های انضباطی در آکادمی را توجیه می‌کرد. این تنش که در مطالعات خارجی مثل کنکلین غایب است، سیاست‌گذاری را بین گسترش کمی و کنترل کیفی معلق نگه داشته است. در دوره اصلاحات، بازنمایی جنبش‌های مدنی در «به رنگ ارغوان» از کاهش فشار امنیتی بر دانشگاه حمایت می‌کند، اما بازنمایی زندان‌مانند آکادمی در «شام آخر» به تداوم نهادهایی مثل حراست دامن می‌زند که با تحلیل‌های سرگرمی محور هالیوود متفاوت است. دوره اصول‌گرایی، با آسیب‌شناسی «دربند» و ایدئولوژی «دل‌شکسته»، سیاست‌هایی مثل کاهش سهمیه دختران غیربومی و گزینش ایدئولوژیک را تقویت کرد که این مسئله در مطالعات داخلی مشابه بررسی نشده است. دوره اعتدال، با تضاد «آادادت نمی‌کنیم» و «طعم شیرین خیال»، سیاست‌گذاری پراکنده‌ای را بازنمایی و تقویت کرد، از افزایش ظرفیت بدون زیرساخت تا تداوم نظارت‌های اخلاقی. این بازنمایی‌ها مهندسی نگاه جامعه را نیز مدنظر داشتند. در دوره سازندگی، «سرزمین آرزوها» خوش‌بینی ایجاد می‌کرد، اما «پری» آن را با تردید همراه می‌ساخت. در اصلاحات، سنت‌شکنی «شام آخر» و مدنیت «به رنگ ارغوان» دانشگاه را عرصه تغییر نشان می‌داد، اما نظارت‌ها اعتماد را تضعیف می‌کرد. اصول‌گرایی، با خطرناک یا انقلابی دیدن دانشگاه، اعتبار علمی آن را کاهش می‌داد. اعتدال، با نگاهی متشتت، اعتماد را شکننده‌تر کرد. این تأثیرات که در پیشینه خارجی کمتر دیده می‌شود، نشان‌دهنده نقش فعال سینمای ایران در برساخت واقعیت است. همچنین، سوژه‌هایی چون فرشته (فمینیست بازیگوش)، پری (روشنفکر سرگردان)، میهن (استاد زن تحت فشار)، هوشنگ (مأمور جذب‌کننده)، نفس (تحول‌یافته)، نازنین (دانشجوی آسیب‌پذیر)، فرنوش (قربانی اخلاق جنسی)، و گروس (استاد آکادمیک) سینمای ایران تکثیر شدند که ریشه در میدان‌های قدرت متفاوت در سال‌های پساجنگ دارند و تحلیل ما را از کارهای توصیفی متمایز می‌کنند.

این پژوهش، با در نظر گرفتن پیشینه پژوهش، نشان می‌دهد که بین واقعیت درونی دانشگاه و تعقیب گفتمانی سینما تشیی پایدار وجود دارد که ریشه در شکاف بین کارکرد علمی و اهداف سیاسی دارد. سینما نه تنها این تنش را بازتاب داد، بلکه با تأثیر بر سیاست‌گذاری و جامعه، آن را تشدید کرد. برای مثال، آسیب‌شناسی «در بند» به سیاست‌های محدودکننده دامن زد، در حالی که تصویر مثبت «طعم شیرین خیال» نتوانست بر هژمونی گفتمان منفی فیلم‌ها نسبت به دانشگاه غلبه کند، امری که فوکو آن را «جهت‌گیری ایدئولوژیک» می‌نامد. این یافته‌ها، برخلاف پیشینه توصیفی، تحلیلی بومی و کاربردی ارائه می‌دهند که می‌تواند به سیاست‌گذاران و جامعه‌شناسان در درک نقش رسانه‌ها کمک کند. پیشنهاد می‌شود این تحلیل به بررسی تأثیرات ملموس‌تر، مثل ارتباط بازنمایی‌ها با بودجه دانشگاه‌ها یا قوانین انضباطی، گسترش یابد تا از توصیف به عمل نزدیک‌تر شود. در نهایت، سینمای پسا جنگ ایران، با همه تنوع و تناقضاتش، آینه‌ای است که آینده دانشگاه را در میدان قدرت و دانش ترسیم می‌کند و این پژوهش گامی نو در فهم این پویایی است.

۷. سیاست‌گذاری

این مقاله بر اساس دستاوردهای پژوهشی تحت عنوان «تحلیل گفتمانی شیوه‌های بازنمایی مسائل مربوط به دانشگاه و آموزش عالی در فیلمهای سینمایی پس از انقلاب اسلامی» تدوین شده است. حمایت و پشتیبانی مالی برای انجام پژوهش مذکور توسط «موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم» صورت گرفته و در جهاد دانشگاهی واحد البرز (خوارزمی) اجرا شده است. از زحمات دکتر حسین میرزایی ریاست وقت مؤسسه و دکتر عباس کاظمی مدیر گروه مطالعات فرهنگی در به ثمر رسیدن این پژوهش بنیادی سیاست‌گذاری می‌گردد.

۸. تعارض منافع

هیچ تعارض منافی از سوی نویسندگان گزارش نشده است.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۳۸

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پیاپی ۷۰

منابع

- استریناتی، دومینیک (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر نظریه‌های فرهنگ عامه (مترجم: ثریا پاک‌نظر). تهران: گام نو.
- استوری، جان (۱۳۸۶). مطالعات فرهنگی درباره فرهنگ عامه (مترجم: حسین پاینده). تهران: نشر آگه.
- امیری، ساره؛ فدایی، مجید (۱۳۹۵). بازنمایی روشنفکر در سینمای ایران (تحلیل روایت چهار فیلم در دهه‌های چهل تا هفتاد). فصلنامه جامعه‌شناسی هنر و ادبیات، ۸(۲)، ۲۵-۵۱.
- آبسالان، صادق (۱۴۰۱). از انقلاب ۱۳۵۷ تا انقلاب فرهنگی: تبارشناسی برآمدن انقلاب فرهنگی در تلاقی رخدادها و نیروها. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۲)، ۱۳۵-۱۶۷. doi: 10.22035/jous.2023.5004.1028
- آقاجری، روزبه؛ کاظمی، عباس؛ ماحوزی، رضا؛ و کلاهی، رضا (۱۴۰۲). واکاوی شکل‌های مسئولیت اجتماعی دانشگاه و فراروی از آن‌ها. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۶(۳)، ۵۹-۹۱.
- بنت، اندی (۱۳۸۶). فرهنگ و زندگی روزمره (مترجم: لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان). تهران: نشر اختران.
- دلوز، ژیل (۱۳۸۶). فوکو (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- زائری، قاسم؛ و محمدعلی‌زاده، حاجیه (۱۳۹۸). تحلیل جامعه‌شناختی روندهای مؤثر بر شکل‌گیری ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها و شناسایی اسلوب‌های بیانی آن تا مقطع غلبه گفتار اسلامی کردن. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۲(۳)، ۶۱-۹۱.
- سلطانی‌گرددفرامزی، مهدی؛ و مرادخانی، همایون (۱۴۰۴). گفت‌مان دانشگاه در سینمای دوره دفاع مقدس. فصلنامه مطالعات دانشگاه، در دست چاپ.
- سولیوان، ت. (۱۳۸۵). مفاهیم کلیدی ارتباطات (مترجم: میرحسن رئیس‌زاده). تهران: نشر فصل نو.
- صمیم، رضا (۱۴۰۱). در باب ضرورت مطالعه دانشگاه در مقام نهادی فرهنگی-اجتماعی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۱)، ۱-۲. doi: 10.22035/jous.2022.421
- ضمیران، محمد (۱۳۸۲). درآمدی بر نشانه‌شناسی هنر. تهران: نشر قصه.
- فوکو، میشل (۱۳۸۴). اراده به دانستن (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۳۸۹). تئاتر فلسفه (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۳۹۲). دیرینه‌شناسی دانش (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۴۰۲). مراقبت و تنبیه (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- فیسک، جان (۱۳۸۶). درآمدی بر مطالعات ارتباطی (مترجم: مهدی غبرایی). تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.



لیوتار، ژان-فرانسوا (۱۳۹۵). وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش (مترجم: حسینعلی نوذری). گام نو. تاریخ اصل اثر ۱۹۷۹)

مهدی‌زاده، سیدمهدی (۱۳۸۷). رسانه‌ها و بازنمایی. تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.

میلز، سارا (۱۳۸۲). گفتمان (مترجم: فتاح محمدی). تهران: نشر هزاره سوم.

میلنر، آندرو؛ و براویت، جف (۱۳۸۵). درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر (مترجم: جمال محمدی). تهران: نشر ققنوس.

نادری، احمد؛ سلیمانی، مجید؛ و اسکندری، علی (۱۳۹۳). تحلیل بازنمایی روحانیت در سینمای ایران: مطالعه

موردی: تحلیل گفتمان فیلم طلا و مس. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۳(۳)، ۴۹۷-۵۱۲.

ولف، جانت (۱۳۶۷). تولید اجتماعی هنر. تهران: نشر مرکز.

هیوارد، سوزان (۱۳۸۱). مفاهیم کلیدی در مطالعات سینمایی (گروه مترجمان). تهران: فارابی.

یورگنسن، ماریان؛ و فیلیپس، لوییز (۱۳۸۹). نظریه و روش در تحلیل گفتمان (مترجم: هادی جلیلی). تهران: نشر نی.

Cohen, S. (2009). Review of the book *Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present*, by J. E. Conklin. *Historical Studies in Education*. Jefferson, NC: McFarland.

Conklin, J. E. (2009). *Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present*. McFarland.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1981). *The order of discourse* (I. McLeod, Trans.). Polity Press.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (2003). *Society must be defended: Lectures at the Collège de France, 1975-76* (D. Macey, Trans.). Picador.

Hinton, D. B. (1994). *Celluloid ivy: Higher education in the movies 1960-1990*. Scarecrow Press.

Stam, R. (2000). *Film theory: An introduction*. Blackwell Publishing.

Steinke, J. (2005). Cultural representations of gender and science: Portrayals of female scientists and engineers in popular films. *Science Communication*, 27(1), 27-63. <https://doi.org/10.1177/1075547005274803>

Umphlett, W. L. (1984). *The movies go to college: Hollywood and the world of the college-life film*. Fairleigh Dickinson University Press.



Umphlett, W. L. (1984). *The movies go to college: Hollywood and the world of the college-life film*. Rutherford, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.

Wolff, J. (1988). *The social production of art* (N. Nabavi, Trans.). Tehran: Nashr-e Markaz. (Original work published 1981)

Zaeri, Q., & Mohammadalizadeh, H. (2019). The sociological analysis of the effective trends on the formation of the idea of "Cultural Revolution in Universities" to overcome the discourse of "Islamization of Universities". *Iranian Journal of Cultural Research*, 12(3), 61–91.

Zeymaran, M. (2003). *An introduction to the semiotics of art*. Tehran: Nashr-e Gheseh.



Iranian Cultural Research

49

Abstract



- Foucault, M. (2013). *The archaeology of knowledge* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 1969)
- Foucault, M. (2023). *Discipline and punish* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 1975)
- Hayward, S. (2002). *Key concepts in cinema studies* (Group of Translators, Trans.). Tehran: Farabi. (Original work published 1996)
- Hinton, D. B. (1994). *Celluloid ivy: Higher education in the movies 1960–1990*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2010). *Discourse analysis as theory and method* (H. Jalili, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 2002)
- Liotard, J.-F. (2001). *The postmodern condition: A report on knowledge* (H. Nozari, Trans.). Tehran: Gam-e No. (Original work published 1979)
- Mahdizadeh, S. M. (2008). *Media and representation*. Tehran: Office of Media Studies and Development.
- Mills, S. (2003). *Discourse* (F. Mohammadi, Trans.). Tehran: Nashr-e Hezareh Sevvom. (Original work published 1997)
- Milner, A. (2006). *An introduction to contemporary cultural theory* (J. Mohammadi, Trans.). Tehran: Nashr-e Qoqnoos. (Original work published 2002)
- Naderi, A., Soleimani, M., & Eskandari, A. (2014). Analysis of the representation of the clergy in Iranian cinema: A case study of discourse analysis of the film *Gold and Copper*. *Journal of Social Studies and Research in Iran*, 3(3), 497–512.
- Samim, R. (2022). On the necessity of university study as a socio-cultural institution. *Journal of University Studies*, 1(1), 7–33.
- Soltani-Gordfaramarzi, M., & Moradkhani, H. (in press). The discourse of the university in the cinema of the Iran-Iraq War era. *Journal of University Studies*.
- Stam, R. (2000). *Film theory: An introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Steinke, J. (2005). Cultural representations of gender and science: Portrayals of female scientists and engineers in popular films. *Science Communication*, 27(1), 27–63.
- Storey, J. (2007). *Cultural studies and the study of popular culture* (H. Payandeh, Trans.). Tehran: Nashr-e Agah. (Original work published 1993)
- Strinati, D. (2001). *An introduction to theories of popular culture* (S. Paknazar, Trans.). Tehran: Gam-e No. (Original work published 1995)
- Sullivan, T. (2006). *Key concepts in communication* (M. Raeiszadeh, Trans.). Tehran: Nashr-e Fasl-e No. (Original work published 2004)

BIBLIOGRAPHY

- Absalan, S. (2023). From the 1979 revolution to the cultural revolution: The genealogy of events and forces. *Journal of University Studies*, 1(2), 135–167.
- Aghajari, R., Kazemi, A. V., Mahoozi, R., & Kolahi, R. (2023). Analyzing and subliming the forms of university social responsibility. *Iranian Journal of Cultural Research*, 16(3), 59–91.
- Amiri, S., & Fadaei, M. (2016). Representation of the intellectual in Iranian cinema: A narrative analysis of four films from the 1960s to 1990s. *Journal of Sociology of Art and Literature*, 8(2), 25–51.
- Bennett, A. (2007). *Culture and everyday life* (L. Joafshani & H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Nashr-e Akhtaran. (Original work published 2005)
- Cohen, S. (2009). [Review of the book *Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present*, by J. E. Conklin]. *Historical Studies in Education*, 21(2), 224.
- Conklin, J. E. (2009). *Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present*. Jefferson, NC: McFarland.
- Deleuze, G. (2007). *Foucault* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 1986)
- Fiske, J. (2007). *Introduction to communication studies* (M. Ghabraei, Trans.). Tehran: Office of Media Studies and Development. (Original work published 1982)
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). New York, NY: Pantheon Books. (Original work published 1969)
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). New York, NY: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1981). *The order of discourse* (I. McLeod, Trans.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended: Lectures at the Collège de France, 1975-76* (D. Macey, Trans.). New York, NY: Picador.
- Foucault, M. (2005). *The will to knowledge* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 1976)
- Foucault, M. (2010). *The theater of philosophy* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney.





relationships as ethically suspect. Conversely, another film rarely celebrates the university as a center for knowledge and idealism, though this positive portrayal is overshadowed by prevailing negative discourses. Collectively, these representations, influenced by the power dynamics of each period, undermine the university's scientific role, fostering societal skepticism and promoting surveillance-driven policies.

CONCLUSION

Post-war Iranian cinema portrays the university as a contested space where cultural, political, and social discourses intersect, reflecting Iran's socio-political evolution. Rather than emphasizing its role as a hub for knowledge production, films depict universities as spaces of confusion, revolutionary subject formation, or social pathology. Shaped by historical shifts from the Cultural Revolution to varying political regimes, these portrayals have transformed societal perceptions from admiration to suspicion, promoting policies that prioritize surveillance over academic autonomy. The study highlights cinema's critical role in constructing educational narratives, offering a critical perspective on the university's evolving identity in post-war Iran. The findings underscore the need to reassess educational policies to counter the adverse effects of these cinematic representations.

NOVELTY

This study is innovative due to its focus on the discursive formation of the university in post-war Iranian cinema, an area previously unexplored. Unlike international studies that descriptively analyze university portrayals, this research employs a critical framework to examine the dynamics of power and knowledge, offering a profound theoretical contribution. Its cultural approach, rooted in Iran's socio-political context, distinguishes it from comparable studies. The comparative analysis of four political periods provides a nuanced understanding of discursive shifts. Scientific applications include advancing discourse analysis methods in cinematic and cultural studies. Social applications involve raising awareness among policymakers about cinema's impact on public perceptions of universities, potentially guiding educational reforms. Limitations include the sample size, which may not encompass all cinematic trends. The value of this study lies in its interdisciplinary bridge between cinema, education, and cultural studies, enriching knowledge about Iran's academic landscape.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the authors.

political periods were purposefully selected: Reconstruction (1988–1996), Reform (1997–2004), Principlist (2005–2012), and Moderation (2013–2021). The selected films include *What Else Is New?* and *Pari* from the Reconstruction period, *The Last Supper* and *In Purple* from the Reform period, *Heartbroken* and *In the Cage* from the Principlist period, and *We Won't Get Used to It* and *The Sweet Taste of Imagination* from the Moderation period. These films were chosen for their focus on university-related themes, commercial success, or critical acclaim. Data were collected through meticulous textual and visual analysis of key scenes and dialogues. For each film, one or two scenes with significant discursive weight were analyzed to identify recurring themes and discursive formations. The analysis was conducted with consideration of Iran's cultural and historical context to ensure cultural sensitivity.

FINDINGS

The analysis reveals that post-war Iranian cinema marginalizes the university's scientific role, portraying it as a multifaceted space often characterized by intellectual confusion, revolutionary subject production, or social pathologies. During the Reconstruction period, one film depicts the university as an aspirational space for realizing youth dreams but presents it as a rigid, male-dominated environment, reflecting the economic reconstruction policies of the era. Another film portrays the university as a repressive setting that fosters intellectual alienation, diminishing academic values in favor of religious mysticism.

In the Reform period, one film constructs the university as a prison-like space under external surveillance, indicative of a disciplinary order rooted in revolutionary ideologies. In contrast, another film emphasizes civic engagement and progressive gender dynamics, aligning with the politically open climate of the time. This contrast underscores the discursive diversity of the Reform era. During the Principlist period, one film presents the university as a space for nurturing revolutionary subjects, integrating Islamic and revolutionary values through multifaceted characters. Another film, adopting a sociological perspective, portrays students, particularly non-local women, as vulnerable to social pathologies, reinforcing surveillance-oriented policies. These representations frame the university as a hazardous space, intensifying societal suspicion.

The Moderation period exhibits ambivalence. One film depicts the university as a morally risky environment, casting professor-student





INTRODUCTION

In post-revolutionary Iran, universities have evolved beyond their traditional role as centers of knowledge production, becoming complex arenas where cultural, political, and social discourses converge to redefine their identity within the dynamics of power. The post-war period (1988–2021), commencing with the end of the Iran-Iraq War, marked a significant departure from the ideological constraints of the Cultural Revolution, which had silenced cinematic representations of universities during the 1980s. In that decade, Iranian cinema, under stringent revolutionary oversight, avoided academic themes, focusing instead on narratives centered on war, family, or revolutionary values. However, the post-war era saw Iranian cinema, with relative freedom, reflect socio-political tensions through portrayals of the university, producing diverse discourses about this institution. These representations, mirroring Iran's economic, political, and cultural transformations, depicted the university as a multifaceted space that shapes not only knowledge but also social and political identities. Adopting a cultural approach, this study analyzes how post-war Iranian cinema discursively constructs the university, examining its role in shaping societal perceptions and influencing educational policymaking. This approach, grounded in Iran's historical-social context, facilitates a deeper understanding of the interplay between cinema, culture, and power.

PURPOSE

The aim of this research is to explore the discursive formation of the university in post-war Iranian cinema, addressing three central questions: First, how are issues related to the university and academic knowledge represented in the films of this period? Second, what distinct orders govern these discursive representations across different political periods? Third, how can these representations be explained in light of Iran's post-revolutionary socio-political conditions? The study seeks to demonstrate how cinematic portrayals shape societal perceptions of universities, influence educational policies, and reflect the dynamics of power and knowledge in post-war Iran. Furthermore, it aims to highlight cinema's role in constructing academic identities and its broader implications for Iran's cultural landscape.

METHODOLOGY

This study employs a discourse analysis approach based on Foucauldian perspectives, which views discourses as practices that systematically shape social objects and subjects. To this end, eight films from four post-war



Research Paper

The discursive formation of the university in post-war Iranian cinema

Mahdi Soltani-Gordfaramarzi^{1*}, Homayoun Moradkhani^{2*}

Received: Aug. 10, 2024; Accepted: Dec. 27, 2024

ABSTRACT

In post-war Iran, the university has been more than just an institution for knowledge production; it has served as a contested arena where discourses, shaped by the turbulence of power and politics, have redefined its identity. This study seeks to unravel the discursive formation of the university in Iranian cinema by exploring three key questions: How have issues pertaining to the university and academic knowledge been discursively represented in post-war films? What distinct orders have these discursive formations followed, and how can their emergence be understood in light of the social and political conditions of post-revolutionary Iran? Employing Foucault's discourse analysis, eight films from four post-war political periods were purposefully selected: *What Else Is New?* and *Pari* (Reconstruction era); *The Last Supper* and *In Purple* (Reform era); *Heartbroken* and *In the Cage* (Principlist era); and *We Won't Get Used to It* and *The Sweet Taste of Imagination* (Moderation era). The findings point to an implicit politics of truth in post-war Iranian cinema, one that eschews a rational or accurate depiction of the university and academic knowledge in favor of peripheral, often corrosive themes about the institution. Rarely portrayed as a hub of scientific inquiry during this period, the university is instead depicted in films as a space of intellectual confusion, a breeding ground for revolutionary subjects, or a source of social maladies and unconventional relationships. By undermining the university's scientific role, these portrayals have nudged policymaking toward greater surveillance and control, while transforming societal attitudes from admiration to mistrust. Through a sharp, locally attuned lens, this study bridges gaps in prior research and sheds light on the broader implications of these discourses for the future of education.

Keywords: Representation, discursive formation of the university, foucauldian discourse, Iranian cinema, post-war era

1. Faculty Member, Academic Centre for Education, Culture and Research (ACECR), Alborz branch, Karaj, Iran

✉ m.soltani55@gmail.com

* Corresponding Author

2. Assistant Professor of Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Science, Razi University, Kermanshah, Iran

✉ hmoradkhani@razi.ac.ir



- Schwadel, Ph. (2017). The positives and negatives of higher education: How the religious context in adolescence moderates the effects of education on changes in religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 56(4), 1-17.
- Serajzadeh, S. H., Javaheri, F., & Fayyazi, I. (2016). *Attitudes and behaviors of students (2015): The second phase of a longitudinal survey on the attitudes and behaviors of students at public universities under the Ministry of Science, Research, and Technology*. Tehran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Serajzadeh, Seyed Hossein, & Mohammadi, Mommad Sadigh. (2012). An Experimental Comparative Study Of Clergies And Academics' View On Religiosity Criteria. *Iranian Journal Of Cultural Research*, 4(4), 25-54.
- Smerek, R.E. (2010). Cultural Perspectives of Academia: Toward a Model of Cultural Complexity. In: Smart, J. (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol 25. Springer, Dordrecht.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. United Kingdom: SAGE Publications.
- Taleban, M. (2020). Primitive thought, religiosity and higher education. *Journal of Iranian Cultural Research*, 13(1), 1-38. doi: 10.22035/jicr.2020.2222.2728
- Taleban, M. R. (2013). *Survey of Islamic religiosity among Iranians*. Tehran: Iranian Students Polling Agency.
- Tavassoli, G., & Morshedi, A. (2006). Investigating the level of religiosity and religious tendencies among students (Case study: Amirkabir University of Technology). *Iranian Journal of Sociology*, 7(4), 96-118.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Uecker J., Regnerus, M., & Vaaler, M. (2007). Losing my religion: The social sources of religious decline in early adulthood. *Social Forces*, 85(4), 1667-1692.
- Zahed, S. S., & Sadeghi, A. (2009). A Survey on the Affect of the Field of Study on the Religiosity of Different University Students with an emphasis on sociology. *Applied Sociology*, University of Isfahan), 20(3), 75-96.
- Zokaei, M. S. (2023). *The art of conducting qualitative research: From problem identification to writing*. Tehran, Iran: Agah .
- Zokaei, M. S., & Ismaili, M. J. (2016). *Youth and academic alienation*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.

- Hill, J., (2011). Faith and Understanding: Specifying the Impact of Higher Education on Religious Belief. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 50(3), 533–551.
- Mayrl, D., Uecker, J. (2011). *Higher Education and Religious Liberalization among Young Adults*. *Social Forces*, 90(1), 181-208.
- Merton, R. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. United Kingdom: University of Chicago Press.
- Mirsandosi, S. M. (2004). *The Study of Scale and Types of Religiosity among Students* (Doctoral dissertation). Tarbiat Modares University, Faculty of Humanities, Tehran, Iran.
- Mousapour, N. (2013). Humanities Educators' Lifestyle In Iranian Academic Environments: From Religious Ideals To Institutional Realities. *Interdisciplinary Studies In The Humanities*, 5(4), 1-32.
- Nasiri, H., Yamani Douzi Sorkhabi, M., & Haqani, M. (2023). An analysis of merging effects on academic culture. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 24(2), 109-134.
- Nayebi, H., & Azad Armaki, T.. (2006). Secularism And Higher Education Peter Berger's Ideas Revisited. *Iranian Journal Of Sociology (ISA)*, 7(3), 76-93.
- Rachmatullah, A., Ha, M., Park, J. (2018) Relations among education, religiosity and socioeconomic variable. *South African Journal of Education*. 39(1).
- Rad, F., & Manbari, R. (2009). Comparison of some psychological and social factors related to students' religiosity. *Sociological Studies*, 1(2), 31-52.
- Reimer, S. (2010). Higher Education and Theological Liberalism: Revisiting the Old Issue. *Sociology of Religion*. 71(4), 393-408.
- Sacerdote, B., & Glaeser, E. L. (2001). Education and Religion. NBER Working Paper No. w8080, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=256087>
- Saenz, V., & Barrera, D. (2007). Findings from the 2005 College Student Survey (CSS): National aggregates. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.
- Safari Shali, R. (2022). Cultural consumption of students in public universities; data analysis of a national survey. *Journal of University Studies*, 1(1), 7-33. doi: 10.22035/jous.2022.412
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwadel, Ph. (2011). The Effects of Education on Americans' Religious Practices, Beliefs, and Affiliations. *Review of Religious Research*, 53, 161–182.





BIBLIOGRAPHY

- AfsharKohan, J., Balali, E., & Soleimanpoor, M. (2011). The Study of Secularization and Its Factors on Students (The University of Bu-Ali Sina). *Journal of Applied Sociology*, 22(1), 135-158.
- Aghasi, M. and Rooholamin, Z. (2023). The narratives of female students' experience of the quality of identity changes. *Journal of University Studies*, 1(3), 165-188. doi: 10.22035/jous.2023.5018.1033
- Astin A., Astin H., Lindholm J. (2011). *Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Azad Armaki, T., & Zare, Maryam. (2008). University, Modernity And Religiosity. *Journal Of The Faculty Of Humanities And Social Sciences*, 1(1), 133-160.
- Azam Azadeh, M., & Jadbabaei Behbahani, Z. (2008). The role of structural characteristics and relational elements in the formation of various religious tendencies among students. *Social Science Letter*, 16(35), 77-98.
- Barbour, I. G. (2013). *Religion and science* (P. Fotourechi, Trans.). Tehran, Iran: Islamic Culture and Thought Research Institute. (Original work published 1997)
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1997). Communication for Learning Across Cultures. In McNamara, D. and Harris, R. (Eds.). *Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Dastyari, A. and Banafi, M. (2019). Studying the Religiosity State of Islamic Azad University Students and its Relationship with Resilience: A Case Study of Poldokhtar Center. *Journal of Islam and Social Studies*, 6(24), 145-169. doi: 10.22081/jiss.2019.67074
- Dehestani, M., Zadehmohammadi, A., & Mohammadi, S.. (2012). The Extent Of Religiosity And Its Relationship With University Students' Identity Styles. *International Journal Of Behavioral Sciences*, 6(2), 171-179.
- Emami Meybodi, Seyed Mansour, & Ashtari, Abazar. (2019). Religion And The Realization Of Organizational Citizenship Behavior: A Case Study On Students Of Farhangian University. *Interdisciplinary Studies In The Humanities (Iranian Journal Of Cultural Research)*, 11(3), 31-47.
- Fazeli, N.. (2003). A Comparative Study Of Iranian And British Academic Cultures An Anthropological Investigation Into The Inefficiency Of Iranian Academic Education. *Iranian Journal Of Anthropology*, 1(3), 93-132.
- Ghorbanalizade, M. and Najar Nahavandi, M. (2014). A Study on the Piety Levels among University Students. *Strategic Studies on Youth and Sports*, 13(24), 95-112.

NOVELTY

In this article, for the first time, we systematically extracted the mechanisms through which academic culture influences students' religiosity, demonstrating that this influence is bidirectional and dynamic. Furthermore, we emphasized that students' religiosity is a social construct rather than solely an individual matter.

Understanding the conditions, mechanisms, and processes is crucial from both a descriptive (cognitive) and prescriptive (practical and policy-making) perspective for several reasons. From a cognitive standpoint, by precisely elucidating these mechanisms, firstly, a more reliable analysis of the correlation between university education and religiosity can be achieved. Secondly, a deeper understanding of the relationship between religion and university can be attained, and a more accurate comprehension of the nexus between the institutions of science and religion and their interaction can be facilitated.

From a practical standpoint, considering the massification and universalization of higher education in the last three decades, and given that religion has played a significant role in Iranian society and religiosity remains an important social value, awareness of the mechanisms through which academic culture affects students' religiosity is of significant importance to the Muslim community and the political governance of Iran. Understanding these mechanisms helps policymakers and those in charge of culture and higher education to adopt accurate, scholarly, and efficient religious policies that are also accompanied by social acceptance and legitimacy from the country's academic and student community.

The findings of this research, derived from the authors' fieldwork and data analysis, are published for the first time in this article.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the authors.





CONCLUSION

"The pluralistic and diverse intellectual environment is a fundamental component of academic culture, deeply rooted in the core norms of modern science, such as universalism, disinterestedness, organized skepticism, as Merton argued. The university setting, due to the presence of a wide range of social groups and the passionate nature of student communities, is naturally prone to intellectual debates and discussions across various scientific, political, and cultural domains. This research does not claim that a pluralistic and diverse environment inevitably leads to secularization and a decline in students' religiosity. However, the socio-cultural and political context of Iranian society and universities has transformed this environment into a source of decreasing religiosity among a segment of the student population.

The question of how to modify and improve the academic culture and student communities to maintain and strengthen intellectual diversity while simultaneously promoting religiosity among students, rather than diminishing it, requires further research and contemplation.

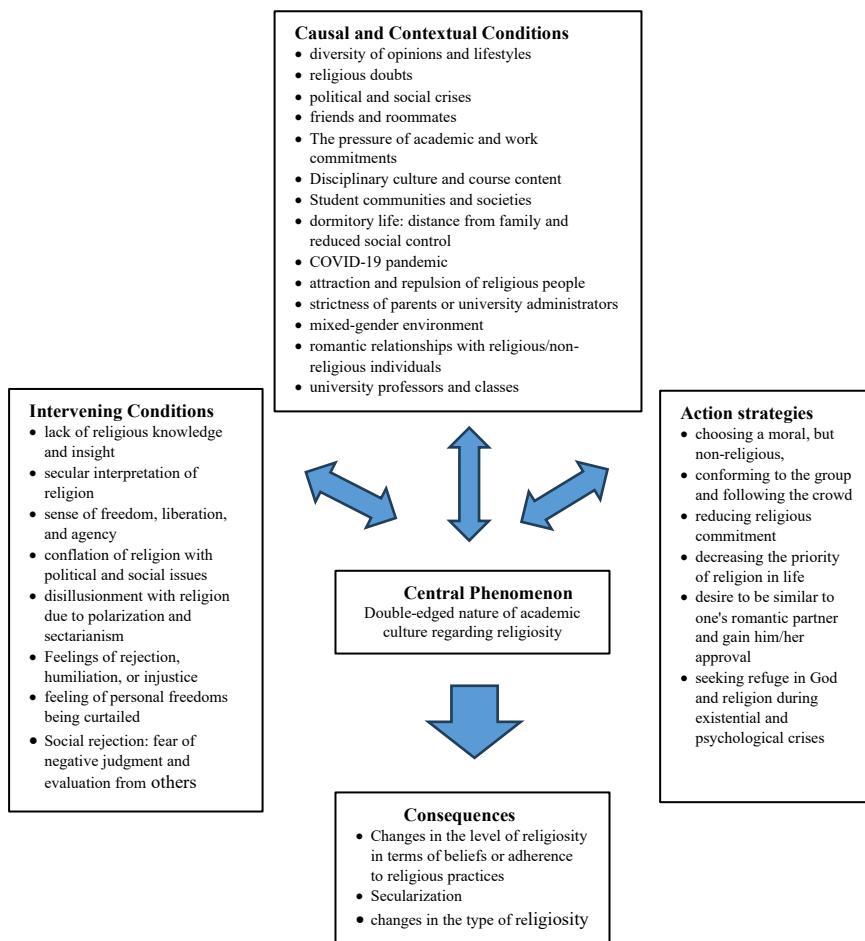
This study, by introducing the core theoretical concept of a "double edged nature of academic culture regarding the religiosity," highlights the argument that academic culture does not necessarily lead to either an increase or decrease in religiosity. Instead, it is contingent upon the broader socio-political context and the daily social interactions within universities, influencing the extent and nature of students' religiosity. Consequently, universities can either align with or oppose religion and religiosity. Therefore, students' religiosity is a social construct, meaning that changes in students' religiosity are more likely to be the result of interactions with classmates, roommates, and friends, rather than the outcome of rational philosophical-theological arguments.

As a result, instead of attributing a timeless and spaceless nature to the institution of higher education and assuming a necessary and definitive connection between universities, secularism, decreasing religiosity, and irreligion, we should understand the relationship between religion, universities, and religiosity through a "proactive, social, interactive, and constructivist" lens, and seek solutions for the challenges in this area.

development, as well as the contexts and mechanisms that influenced these changes. Subsequent questions were tailored based on participants' responses to ensure a comprehensive exploration of all relevant mechanisms and processes.

FINDINGS

The processes and mechanisms extracted in this research can be expressed based on the Strauss and Corbin coding paradigm as follows





INTRODUCTION

Numerous empirical studies have been conducted both in Iran and worldwide regarding the impact of universities on students' religiosity. Many of these studies indicate that university education reduces religiosity or, at the very least, significantly alters the type of religiosity (Tavassoli & Morshedi, 1385 [2006]; Azad Armaki & Zare, 1387 [2008]; Azam Azadeh & Jadbabaei Behbahani, 1388 [2009]; AfsharKohan et al., 1390 [2011]; Serajzadeh & Sedigh Mohammadi, 1390 [2011]; Sacerdote and Glaeser, 2001; Saenz and Barrera, 2007; Astin et al., 2011). A small number of studies have examined the external and internal university factors that influence students' religiosity, but the "mechanisms" and "processes" through which academic culture, student communities, and social circles influence changes in religiosity based on grounded theory have been less frequently studied.

PURPOSE

In this article, we aim to delve into the social mechanisms through which academic culture influences changes in students' religiosity, employing grounded theory.

By examining academic culture and student subcultures, dorm culture, student organizations, academic societies, and the like, we seek to understand the contexts and mechanisms through which the field of social interactions in universities influences changes in students' religiosity. Understanding the conditions, mechanisms, and processes is crucial both from a descriptive perspective (better understanding the relationship between academic culture and religiosity, and the interaction of science and religion in universities) and from a prescriptive perspective (cultural policymaking).

METHODOLOGY

This study is a qualitative research conducted based on "grounded theory." To collect data related to the mechanisms through which academic culture influences students' religiosity, semi-structured interviews were employed. For participant selection, we utilized "purposive sampling," a type of non-probability sampling method. Sixteen Iranian undergraduate and graduate students were interviewed. Participants were initially asked to narrate their religious beliefs upon entering university and their current religious status. They were then asked to identify turning points in their religious



Research Paper

Academic culture and the change in religiosity of students; A qualitative study

Hamed Manouchehri Kousha¹, Mohammad Javad Esmaeili^{2*}

Received: Nov. 6, 2024; Accepted: Apr. 27, 2025

ABSTRACT

Empirical research indicates that academic culture influences students' religiosity. However, to gain a deeper understanding of this phenomenon—essential for socio-cultural policy-making—it is necessary to precisely identify the mechanisms and processes through which this influence occurs. The present study endeavors to identify and analyze the primary mechanisms and processes through which universities influence students' religiosity by employing the grounded theory approach and conducting semi-structured interviews with 16 students who have experienced significant changes in their religiosity during their university years. From the analysis of the interviews, 12 core categories such as "diversity of viewpoints and lifestyles," "educational culture," and "attractiveness and repulsion of religious people", and many sub-categories and concepts in each of them, emerged and were formulated. A core theoretical proposition, "double edged nature of academic culture regarding the religiosity," was derived. Based on this core theoretical proposition, the impact of academic culture on students' religiosity is not a one-sided, continuous, and linear process, but rather a two-way and dynamic one. In other words, academic culture, depending on social conditions and situations, can lead to both an increase and decrease in students' religiosity. In this regard, the status of students' religiosity can be considered a social construct, meaning that changes in students' religiosity are more the result of social interactions in student clubs, dormitories, and student organizations rather than the result of students' logical and rational philosophical and theological arguments.

Keywords: Double edged academic culture, Social mechanisms, Changes in religiosity, Grounded theory

1. Postdoctoral Researcher, Institute for Science and Technology Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

✉ Hamed.manouchehri@physics.sharif.edu

2. Assistant Professor, Institute for Science and Technology Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

✉ mj_esmaeili@sbu.ac.ir

* Correspondent Author

BIBLIOGRAPHY

- Addie, J. P. D. (2016). From the urban university to universities in urban society. *Regional Studies*, 51(7), 1089–1099. doi:10.1080/00343404.2016.1224334
- Boulton, G., & Lucas, C. (2011). What are universities for? *Chinese Science Bulletin*, 56, 2506-2517. doi: 10.1007/s11434-011-4608-7
- Enli, G., & Rosenberg, L. T. (2018). Trust in the Age of Social Media: Populist Politicians Seem More Authentic. *Social Media + Society*, 4(1). doi:10.1177/2056305118764430
- Hosseini, S. H., Nosraty, N., & Tomraee, S. (2025). Children, Healthy Lifestyle and Media Literacy. *Journal of Cyberspace Studies*, 9(1), 1-23. doi: 10.22059/jcss.2024.387609.1120
- Moscardini, A. O., Strachan, R., & Vlasova, T. (2022). The role of universities in modern society. *Studies in Higher Education*, 47(4), 812-830. doi:10.1080/03075079.2020.1807493
- Nosraty, N., Sakhaei, S., & Rezaei, R. (2021). The impact of social media on mental health: A critical examination. *Socio-Spatial Studies*, 5(1), 101-11. doi: 10.22034/soc.2021.212042
- Sarfi, M., Darvishi, M., Zohouri, M., Nosrati, S., & Zamani, M. (2021). Google's University? An exploration of academic influence on the tech giant's propaganda. *Journal of Cyberspace Studies*, 5(2), 181-202. doi:10.22059/JCSS.2021.93901
- Shahghasemi, E. (2023). Ukraine War as Fought on Iran's X. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 7(3), 573-607. doi: 10.22059/wsps.2024.369923.1402
- Ucan, S. (2024). Investigating the processes involved in Twitter/X-supported collaborative learning and their relationship with learning outcomes. *Education and Information Technologies*, 1-42. doi:10.1007/s10639-024-13147-3
- Viviani, M., & Pasi, G. (2017). Credibility in social media: opinions, news, and health information—a survey. *Wiley interdisciplinary reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 7(5), e1209. doi: 10.1002/widm.1209
- Warner-Søderholm, G., Bertsch, A., Sawe, E., Lee, D., Wolfe, T., Meyer, J., ... & Fatilua, U. N. (2018). Who trusts social media?. *Computers in human behavior*, 81, 303-315. doi:10.1016/j.chb.2017.12.026





relationships and admiration for certain professors, were juxtaposed with challenges like interpersonal tensions, dissatisfaction with university policies, and the emotional toll of academic life. Interactions with university security personnel and gendered perceptions added layers of complexity, reflecting broader cultural and institutional influences.

These findings emphasize the importance of fostering a supportive and inclusive academic environment. Efforts to strengthen student-professor relationships, address concerns about university policies, and enhance peer dynamics could significantly improve students' overall experiences. Moreover, recognizing the emotional impact of university life emphasizes the need for mental health resources and supportive institutional frameworks.

NOVELTY

This manuscript presents a pioneering approach to understanding Iranian university students' sentiments by leveraging real-time data from the social platform X. Unlike traditional survey-based methods, this study employs advanced sentiment analysis and K-means clustering to uncover unfiltered, authentic perspectives. The thematic insights span social, academic, and institutional dynamics, offering a comprehensive view of students' experiences. By integrating modern data analytics with qualitative exploration, this research provides actionable findings, highlighting its innovative contribution to educational and social studies in Iran.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the author.

“HooshvareLab/bert-fa-base-uncased-sentiment-deepsentipers-multi” model, categorizing posts into emotions such as happiness, anger, and neutrality. To explore thematic patterns, K-means clustering was applied to text vectors created using TF-IDF vectorization. Optimal cluster numbers were determined using the Elbow Method, Silhouette Scores, and Davies-Bouldin Index. These methods ensured reliable categorization of students' sentiments and experiences into seven key clusters, revealing the underlying dynamics of their university life.

FINDINGS

The study's findings provide a comprehensive overview of Iranian university students' sentiments and perspectives, categorized into seven thematic clusters through K-means clustering. The analysis revealed a balanced distribution of positive and negative sentiments, reflecting the complexity of students' experiences. Cluster 0 highlighted the multifaceted aspects of university life, emphasizing professor-student relationships. Posts ranged from admiration for teaching styles and personal qualities to critiques of perceived unfairness and stress during exams. Cluster 1 focused on positive social dynamics, showcasing satisfaction with peer relationships, university staff, and the overall campus atmosphere. Conversely, Cluster 2 captured negative sentiments directed toward peers, characterized by criticism and interpersonal tensions. Cluster 3 emphasized interactions with university security personnel, with posts frequently expressing dissatisfaction with strict policies and perceived authoritarian behavior. Cluster 4 explored perceptions of male students, encompassing both negative judgments about appearance and behavior and positive expressions of admiration. Cluster 5 delved into the emotional impact of university life, portraying its dual role as a source of joy and stress, highlighting the deep influence on students' mental health. Finally, Cluster 6 examined student-professor dynamics, ranging from critiques of teaching methods to acknowledgment of professors' supportive roles.

CONCLUSION

This study provides a realistic understanding of Iranian university students' sentiments and experiences within their academic environments, offering valuable insights for administrators, educators, and policymakers. By analyzing 5,108 posts from the social platform X, the research highlighted the multifaceted dynamics of students' university lives, revealing a balanced spectrum of positive and negative emotions. The clustering analysis identified seven thematic groups, each shedding light on distinct aspects of student experiences. Positive dimensions, such as satisfying social





INTRODUCTION

The university environment plays a pivotal role in shaping the intellectual, emotional, and social dimensions of students' lives. As centers of education and innovation, universities provide a foundation for personal growth, career development, and societal contribution. However, understanding the perspectives of students regarding their university experiences, including both challenges and opportunities, remains a critical area of exploration. Such insights not only reflect the students' interactions with the academic ecosystem but also shed light on the institutional, cultural, and interpersonal dynamics that influence their well-being and success. This study focuses on the sentiments and opinions of Iranian university students, aiming to decipher their complex relationship with their academic environment. Utilizing data from the social platform X (formerly known as Twitter), this research analyzes 5,108 unique posts published over a one-year period. The platform serves as a fertile ground for capturing real-time, unfiltered expressions, making it a valuable resource for understanding public sentiment and discourse.

PURPOSE

The purpose of this article is to analyze the sentiments and perspectives of Iranian university students regarding their academic environment using data from the social platform X. By employing advanced sentiment analysis and clustering techniques, the study aims to identify key themes and emotional patterns in students' experiences. The findings partly seek to provide actionable insights for university administrators and policymakers to address challenges, enhance the quality of education, and foster a supportive and inclusive academic atmosphere.

METHODOLOGY

This study employs a mixed-methods approach to analyze the sentiments and perspectives of Iranian university students regarding their academic environment. Data were collected from the social platform X, encompassing 5,108 unique posts published between December 2023 and December 2024. Posts were retrieved using the platform's API, focusing on Persian-language content that discussed various aspects of university life, including academic, social, and institutional dimensions. The collected data underwent preprocessing, which included cleaning, tokenization, and normalization using Python-based tools optimized for Persian text. Stopwords, duplicates, and irrelevant content were removed to ensure data integrity. Sentiment analysis was conducted using Hugging Face Transformers and the



Research Paper

Iranian students' emotions in the university environment

Ehsan Shahghasemi¹

Received: Nov. 10, 2024; Accepted: Feb. 2, 2025

ABSTRACT

This study analyzes the emotions and perspectives of Iranian students regarding universities and their environments. The research data includes 5,108 unique posts from the social platform X, published between December 2023 and December 2024. Sentiment analysis was conducted using modern tools and K-means clustering, which identified seven main clusters: Cluster 0 addressed multiple aspects of university life, particularly emphasizing professors. Cluster 1 presented a more positive view of social life at the university, highlighting appreciation for student relationships and satisfaction with interactions with staff and the general university atmosphere. In contrast, Cluster 2 revealed negative emotions and criticisms toward peers. Cluster 3 focused on student interactions with university security staff, expressing concerns about strictness, perceived hypocrisy, and intrusive behavior. Cluster 4 specifically focused on male students, with posts ranging from negative judgments about their appearance and behavior to expressions of interest and admiration. Cluster 5 reflected the profound emotional impact of university life on students' well-being, encompassing both joys and frustrations within this unique environment. Finally, Cluster 6 explored relationships between students and professors.

Keywords: X, university culture, informal culture, university studies

1. Professor of Anthropology, Social Studies Department, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

✉ n.fazeli@ihcs.ac.ir

- Tawfiq, E., Yousofi, S. M., & Heydari, A. (2020). *Mas'ale-ye 'Elm va 'Oloum-e Ensāni dar Dār-ol-Fonoun-e 'Asr-e Nāseri* [The Issue of Science and the Humanities in the Dar-ol-Fonoun of the Naseri Era]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- World Bank (2014). *Sīasatgozāri-ye Nōāvari dar Asr-e Jahāni šodan; Rāhnamāyi barāye Kešvarhā-ye dar Hāl-e Towse'e* [Innovation Policy in the Age of Globalization: A Guide for Developing Countries] (H. Zare, Trans.). Tehran, Iran: Markaz-e Melli-ye Jahāni Šodan.
- Zakaei, M. S., & Esmacili, M. J. (2011). *Javānan va Bigānegi-ye Tahsili va Dānešgāhi* [Youth and Educational and University Alienation]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.





- Gillis, D. (2017). Pažuheš rā čegune bāyad sāmān dād? [How should research be organised?/] (M. Taghavi & Z. Karimian, Trans.). Tehran, Iran: Axtarān. (Original work published 2008)
- Harari, Y. N. (2018). *Ensān-e xodāgune* [Homo Deus : A Brief History of Tomorrow] (Z. Aali, Trans.). Tehran, Iran: Farhang-e Now.
- Hartmut, R. (2019). *Šetāb va Bigānegi* [Lienation and acceleration : towards a critical theory of late-modern temporalit] (H. Poursafir, Trans.). Tehran, Iran: Āgah. (Original work published 2014)
- Hosseini Moghadam, M. (2017). Dānešgāh-e Irani: Gozar az Mahalli-garāyi be Beinolmelali-garāyi [Iranian University: From Localism to Internationalism]. In J. Rahmani (Ed.), *Porsheš az Dānešgāh-e Irani* [The Question of the Iranian University]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Jalaeipour, H. R. (2013). *Jāme'e-šenāsi-ye Iran: Jāme'e-ye Kaj-modern* [Sociology of Iran: The Quasi-modern Society]. Tehran, Iran: Našr-e Elm.
- Javaheri, F. (2019). *Siāsathā-ye farhangi dar dāneshgāh-hā-ye Dowlati (1357-1397)* [Cultural Policies in Public Universities (1979-2018)]. Tehran, Iran: Social and Cultural Policy-Making office of the Ministry of Science, Research and Technology.
- Javdani, H. (2020). *Degargaštā-ye Amuzeš-e 'Ali va Ayande-ye Piš-e Ru* [Transformations of Higher Education and the Future Ahead]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Kazemi, A., et al. (2017). *Motāle'āt-e farhangi va Ejtemā'i-ye kelās-e dars-e dānešgāhi* [Cultural and Social Studies of the University Classroom]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Lewis, H. (2019). *Negāhi enteqādi be danešgāh-e Harvard* [Excellence without a soul : does liberal education have a future] (M. Mardihya, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies. (Original work published 2007)
- Lyotard, J. F. (2010). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (H. Nozarī, Trans.). Tehran, Iran: Gām No.
- Najati Hosseini, M. (2017). *Tabārešināsi-ye kelās-e dars dar Iran* [Genealogy of the Classroom in Iran]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Reading, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Shayegan, D. (2017). *Afsunzadegi-ye jadid: Hoviyat-e čehel tekkeh va tafakor-e sayyār* [The New Enchantment: The Patchwork Identity and Mobile Thinking] (F. Valiani, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Farzān-Rouz.

BIBLIOGRAPHY

- Ahmadi, M. (2020). *Eqterah-e Ta'lim-e Ebtedāyi yā Ta'lim-e 'Aliye* [Proposal for Primary Education or Higher Education] (Majalleh-ye Ayandeh 1304-1305). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Althusser, L. (2008). *Ideology and Ideological State Apparatuses* (R. Sadra, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Česhmeh.
- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. London: Open University Press.
- Barnett, R. (2016). *Understanding the University: Institution, Idea, Possibilities*. New York, NY: Routledge.
- Bauman, Z. (2024). *Liquid Modernity* (H. Mohammadzādah, Trans.). Tehran, Iran: Naqd Farhang.
- Beck, U. (2018). *Risk Society: Towards a New Modernity* (R. Fāzel & M. Farahmandnejād, Trans.). Tehran, Iran: Sales.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Open University Press.
- Derrida, J. (2004). *Eyes of the University*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Etemadifar, S. M. (2018). *Dānešgāh az Manzar-e Dānešjuyān* [The University from the Perspective of Students]. Tehran, Iran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Farastekhvagh, M. (2018). *Gāh va bigāhi-ye danešgāh dar Iran; Mabāhesi now va enteḡādi dar bāb-e dānešgāh-pāžuhi, motāle'āt-e elm va amuzeš-e 'Ali* [The Occasional and Uncertain University in Iran: New and Critical Discussions on University Studies, Science Studies, and Higher Education]. Tehran, Iran: Āgah.
- Fazeli, N. (2015). *Tajrobe-ye tajaddod; Ruykardi ensān šenāxti be emrozi šodan-e farhang-e Iran* [The Experience of Modernity: An Anthropological Approach to the Modernization of Iranian Culture]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Fazeli, N. (2020). *Bāzsāzi-ye Zehnhā-ye Seylzade* [Rebuilding Flooded Minds]. In *Farhang va Fāje'e: Jostārhā-ye Ensānšenāxti darbāre-ye Mosibatha-ye Jām'i dar Iran* [Culture and Disaster: Anthropological Essays on Collective Calamities in Iran]. Tehran, Iran: Našr-e Farahāmeḡ.
- Giddens, A. (1999). *Tajaddod va tašaxos: Jame'eh va Hoviyat-e Shakhsi dar Asr-e Jadid* [Modernity and Self-identity: Society and Personal Identity in the Modern Age] (N. Movafaghian, Trans.). Tehran, Iran: Ney.





The article proposes that universities must return to their core mission: the cultivation of modern, creative, critical, and responsible individuals. This revival demands a commitment to enhancing educational quality, safeguarding academic freedom, ensuring institutional independence, and creating spaces for open and creative dialogue within university settings. Only through a persistent effort to acknowledge and address structural deficiencies can Iranian universities reclaim their role as engines of cultural and social dynamism.

Without such a fundamental reconstruction, Iranian universities will remain incapable of responding to global technological, cultural, and social challenges, and may even exacerbate the crises facing society. Thus, the future of the university—and by extension, the future of Iranian society—is inseparably tied to a profound reconsideration of the university's role, mission, and institutional structure.

NOVELTY

The novelty of this article lies in its critical analysis of the university-society relationship in Iran, particularly by distinguishing between the "supportive university" and the "identity-oriented university." The article proposes that a genuine and lasting connection between universities and society can only be achieved by returning to the cultural and historical mission of universities. It offers a fundamental critique of the commercialization and service-orientation of universities and emphasizes the need for the revival of academic freedom, institutional independence, and educational quality in order for universities to play a meaningful role in social and cultural transformations.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the author.

genealogy of universities and the impact of Iran's rentier oil economy on the emergence of service-oriented academic institutions. Moreover, references to empirical studies on student alienation, and analyses of survey findings, significantly strengthen the article's arguments.

FINDINGS

The findings reveal that, since the 1950s, Iranian universities—under the influence of the oil economy and state policies—have increasingly adopted a service-oriented identity. This identity shift has diverted universities from cultivating modern, critical, and socially engaged individuals. Policies promoting localism and de-internationalization after the Islamic Revolution further isolated Iranian universities from global academic networks, resulting in intellectual stagnation and reduced dynamism. At the individual level, these trends have led to the widespread prevalence of academic alienation, student disillusionment, weakened critical capacities, and a growing desire for emigration. Multiple empirical studies, including research by Zaka'i and Esmā'ili (2011), confirm that students in the humanities and social sciences experience feelings of powerlessness, social isolation, and estrangement from educational processes. At the institutional level, the dominant discourse positioning universities as service providers has severely undermined their scientific and institutional autonomy. Instead of generating critical and innovative knowledge, universities have largely focused on credentialism, commissioned projects, and the production of quantitative outputs. Furthermore, due to the failure to foster cultural subjects and the absence of an intercultural academic environment, Iranian universities have become ill-equipped to confront the challenges of globalization, technological innovation, and the socio-cultural transformations of the contemporary world. Based on these findings, the article emphasizes that Iranian universities—particularly in today's globalized context—must serve as mediators and producers of modern culture and identity. Achieving this requires a return to their historical mission: the cultivation of modern, critical individuals.

CONCLUSION

Reconstructing the organic link between universities and society in Iran necessitates a fundamental rethinking of the dominant discourse surrounding higher education. Commercialization, service-orientation, and the bureaucratization and ideological subordination of universities not only fail to foster deep societal engagement but also render universities ineffective and alienated from social developments.





INTRODUCTION

This article critically examines the relationship between the university and society in Iran. Drawing upon global theoretical frameworks—particularly Ronald Barnett's perspectives—it argues that the connection between universities and society is no longer a given, but has become a site of crisis. In Iran, beyond global dynamics, specific political, social, and economic transformations have eroded the institutional independence of universities, steering them toward short-term governmental interests and market-driven imperatives. The absence of an organic bond between universities and society stems not merely from technical inefficiencies but from profound cultural and discursive crises. By distinguishing between two models—the "supportive university" and the "identity-oriented university"—this article contends that a genuine and constructive relationship with society can only be forged through a return to the university's cultural and historical mission.

OBJECTIVE

The primary objective of this study is to offer a critical analysis of the evolving relationship between universities and society in contemporary Iran. It seeks to demonstrate how and why Iranian universities have gradually distanced themselves from their identity-shaping and cultural functions, transforming into bureaucratic and service-oriented institutions. Furthermore, the article aims to propose a theoretical framework for reconstructing an organic relationship between universities and society. Providing a fundamental critique of official higher education policies—such as the commercialization of knowledge, the entrepreneurial university model, and cultural quarantine strategies—is an integral part of this objective. Ultimately, the article argues that strengthening the university-society nexus requires a revival of quality education, the nurturing of modern subjects, and a reinvigoration of scientific and cultural values rooted in modernity.

METHODOLOGY

This research adopts an analytical-critical approach based on qualitative methods. The author draws on his lived experiences within Iranian academic environments, supplemented by a comprehensive review of authoritative domestic and international theoretical studies. The primary methodologies employed include discourse analysis of higher education policies, historical investigation into the evolution of universities in Iran, and critical evaluation of the economic and political structures influencing higher education. Particular emphasis is placed on the institutional



Research Paper

University and culture; How do university and society connect?

Nematollah Fazeli¹

Received: Nov. 10, 2024; Accepted: Feb. 2, 2025

ABSTRACT

This article provides an analysis of the current position of the university institution in Iran, focusing on its connection with society. Over recent decades, the processes of bureaucratization and commercialization have imposed various structural and political pressures on the university, pushing it to serve commercial and political goals. In this article, I aim to highlight the diverse aspects and manifestations of these pressures and reveal their detrimental consequences for the educational, research, and cultural functions of universities. These challenges and pressures are not exclusive to the university institution in Iran; other societies face similar issues. Drawing on existing research, I explain this global aspect, but my emphasis is on the university institution in Iran. I argue that to address these challenges, it is not necessary to rely on the commercial and political functions of universities to strengthen their ties with society. Instead, if universities focus on their historical and traditional roles—cultivating educated and socially efficient individuals and serving the modern cultural values from which they originated—they can establish an organic connection with society. I distinguish between two models of universities: the "supportive university" and the "identity-oriented university." I argue that a supportive university cannot forge a strong and structural bond with society. What is needed is an identity-oriented university that remains true to its modern identity. To this end, I provide a historical review of the evolution of the university institution in Iran and demonstrate that the approach of rendering universities as mere service providers has not strengthened their connection with society—and cannot do so. Emphasizing the service-oriented approach to universities further undermines their freedom and independence, adversely affects the quality of education and research, and fails to bridge the gap between universities and society.

Keywords: university, academic culture, supportive university, Identity university, academic values

1. Professor of Anthropology, Social Studies Department, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

✉ n.fazeli@ihcs.ac.ir

Tofiqh, E. (2022). Nāmidan Ta'liq: Barnāme-ye Pežuheši baraye Jāme'e šenāsi Tarixi Enteqādi dar Iran [Naming Suspension: A Research Agenda for Critical Historical Sociology in Iran]. Tehran, Iran: Mania Honar.

Tornell, A., & Lane, P. R. (1999). The voracity effect. *American Economic Review*, 89(1), 22-46. doi: 10.1257/aer.89.1.22



Iranian Cultural Research

20

Vol. 18
Issue 2
Summer 2025

- Kazemi, A. (2022). *Safar-e Nazariyehā* [The Journey of Theories]. Tehran: Agar.
- Khosrowpanah Dezfuli, A. (2018). *Dar Jost-o-ji-ye Oloum Ensāni-ye Eslāmi: Tahlil-e Nazariyehā-ye Elme Dini va Azmun-e Olguye Hokmi-Ejtehādi dar Tolide Oloum Ensāni Eslāmi* [In Search of Islamic Humanities: An Analysis of Religious Science Theories and Testing the Epistemic-Ijtihadi Model in the Production of Islamic Humanities]. Qom: Daftar Nashr Ma'arif.
- Knoblauch, H. (2011). *Mabāni-ye Jāme'e šenāsi Ma'refat* [The Foundations of the Sociology of Knowledge] (K. Rasikh, Trans.). Tehran: Ney.
- Migdal, J. (2016). *Dowlat dar Jāme'e: Četor Dowlat-hā va Jāme'e-hā Yekdigar ra Motahavvel Sāxteh va šekl midahand* [State in Society: How States and Societies Transform and Shape Each Other] (M. Delfarouz, Trans.). Tehran, Iran: Kavir.
- Mills, C. W. (2010). *Bineshe Jame'e Shenakhti* [Sociological Imagination] (A. Ansari, Trans.). Tehran: Sahāmi-ye Enteshār.
- North, D., Wallis, J. J., & Weingast, B. (2017). *Xošunat va Nazmhāye Ejtemā'i: Čarčub-e Mafhumi barāye Tafsi-er Tārix Sabt Šode-ye Bašar* [Violence and Social Orders: A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History] (J. Kheirkahan & R. Majidzadeh, Trans.). Tehran, Iran: Rozane.
- North, D., Wallis, J. J., Webb, S., & Weingast, B. (2016). *Siyāsāt, Eqtesād va Masā'el-e Towse'e dar Sāye-ye xošunat* [Violence and Social Orders: A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History] (M. Mirdamadi & M. H. Naeimi Pour, Trans.). Tehran, Iran: Rozaneh.
- Omidi, M., & Qarakhani, M. (2020). Communicative and normative system of scientific community in the humanities of Iran. *Sociological Cultural Studies*, 11(2), 1-30. doi: 10.30465/scs.2020.5583
- Qanei Rad, M. A., & Khosrokhavar, F. (2011). *Jāme'e šenāsi-ye Konešgaraān Elmi dar Iran* [Sociology of Scientific Actors in Iran]. Tehran, Iran: Elm.
- Qanei Rad, M. A., Tolou, E., & Khosrokhavar, F. (2008). Avāmel, Angizešhā va Čalešhāye Tolide Dāneš dar Beyn-e Noxbegān Elmi [Sociology of Scientific Actors in Iran]. *Policy of Science and Tehcnology Journal*, 1(2), 71–85.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. The University of Chicago Press.
- Tabatabaei, S. J. (2011). *Ebn-e Khaldun va Oloum-e Ejtemā'i: Gofār dar Sharāyet-e Emtenā'e Oloum-e Ejtemāi dar Tamaddon Eslāmi* [Ibn Khaldun and Social Sciences: Discourse on the Conditions of the Denial of Social Sciences in Islamic Civilization]. Tehran, Iran: Sāles.



**BIBLIOGRAPHY**

- Andrews, M., Pritchett, L., & Woolcock, M. (2019). *Tavānmandsāzi Hokumat: Šavāhed, Tahlil va Amal* [Building State Capability: Evidence, Analysis, Action] (J. Kheirkhahan & M. Doroudi, Trans.). Tehran, Iran: Rozaneh.
- Arvin, B. (2017). Barrai-ye enteḡādi-ye vaz'iyat-e oloum ejtemā'i dānešgāhi dar Iran; Tarh-e yek čārčube mafhumi va raveš šenāxti [A critical review of the state of academic social sciences in Iran; Designing a conceptual and methodological framework]. *Methodology of social Sciences and humanities*, 23(91), 213-229.
- Azad Aramaki, T. (1999). *Jāme'e šenāsi-ye Jāme'e šenāsi dar Iran* [Sociology of sociology in Iran]. Tehran, Iran: Kalameh.
- Bourdieu, P. (2006). Šeklhā-ye Sarmāye [Forms of Capital] (A. Khakbaz & H. Pouyan, Trans.). Social Capital, (pp. ۱۳۱-۱۶۶). Tehran, Iran: Širāze.
- Bourdieu, P. (2011). *Nazariye-ye Koneš* [The Theory of Action] (M. Mardihah, Trans.). Tehran, Iran: Naqš-o-Negār.
- Bourdieu, P. (2012). *Tamāyoz: Naqd Ejtemā'i Qezavathā-ye Zoqi* [Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste] (H. Chavoshian, Trans.). Tehran, Iran: Širāze.
- Bourdieu, P. (2015). Čand xosusiyat Meydān [Some Properties of the Field]. In P. Izadi (Ed.), *Sociological Issues* (PP. 133-142). Tehran, Iran: Nasl-e Āftāb.
- Bourdieu, P. (2018a). *Ensāne Dānešgāhi* [The University Professor] (H. Chavoshian, Trans.). Tehran, Iran: Pārseh.
- Bourdieu, P. (2018b). *Darbāre-ye Dowlat* [On the State] (S. Qaraei, Trans.). Tehran, Iran: Molā.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2011). *Osul Raveš Tahqiq-e Keyfi (Nazariye-ye Mabnāyi, Raviyehā va Ravešhā)* [Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures, and Methods] (B. Mohammadi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Davari Ardakani, R. (2001). *Darbāre-ye Elm* [On Science]. Tehran: Hermes.
- Fukuyama, F. (2018). *Nazm va Zevāl Siyāsi* [Political Order and Political Decay] (R. Qahremanpour, Trans.). Tehran, Iran: Rozaneh.
- Geertz, C. (1969). *Agricultural involution: The processes of ecological change in Indonesia*. Berekly: University of California Press.
- Jenkins, R. (2006). Pierre Bourdieu (L. Javafashani, & H. Chavoshian, Trans.). Tehran, Iran: Ney.

facing social sciences in Iran. Additionally, the article offers solutions for improving the academic field through institutional reforms and enhancing academic independence.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the authors.



Iranian Cultural Research

17

Abstract



Many research grants are awarded to individuals lacking academic qualifications, while deserving researchers are overlooked. This misallocation leads to inequalities in resource distribution and a decline in the quality of academic research.

CONCLUSION

This text provides a critical analysis of the state of social sciences in Iran, particularly sociology, drawing on the ideas of Charles Wright Mills. It argues that much of the research in this field is influenced by grand theories and abstract empiricism, which focus on statistical data without solid theoretical grounding, leading to a situation of "theoretical inflation and practical stagnation."

The analysis emphasizes the role of competition for capital and position in shaping academic discourses and social fields. It also discusses how political interference and the process of securitization in Iran influence the distribution of rent, impacting educational and research practices. These interventions encourage the creation of networks and the support of individuals who distance themselves from practical competition.

The text further highlights the interaction between habitus and discourses within these fields and their effect on the production of theories and knowledge. Ultimately, it suggests that despite challenges, social sciences in Iran have made some progress, yet the broader environment of rent-based access limits the potential for substantial transformative change, reducing intellectual output to "a little bit of everything" in the hope of maintaining fragile stability without escalating violence.

NOVELTY

The study's primary innovation lies in its combination of Bourdieu's and North's theoretical frameworks to analyze the academic social sciences field in Iran. This theoretical synthesis enables an in-depth examination of the effects of limited access orders and power relations on the mechanisms of the social sciences field. Unlike previous research, which predominantly relied on theoretical or institutional analyses, this study adopts an interdisciplinary approach to provide a more comprehensive understanding of the challenges

FINDINGS

1. Dominance of Political Field over Academic Field

The findings indicate that the political field significantly dominates the social sciences field. This dominance manifests through the imposition of non-academic criteria for faculty recruitment and promotion, the formulation of university-wide policies, and political interventions in educational and research processes. Many interviewees highlighted the direct involvement of political institutions in academic decision-making, which undermines academic independence.

2. Isolation of Social Sciences Field

The social sciences field in Iran maintains limited connections with other social and economic fields. This isolation weakens the position of students and academics in their interactions with the political and economic fields. Additionally, weak international collaborations and limited engagement with global academic communities further diminish the influence of this field.

3. Lack of Capital

The findings reveal that most members of the academic social sciences field possess limited economic, social, and cultural capital. The combination of low economic capital and high cultural capital creates a class with restricted capacity for social influence. This situation not only exacerbates inequalities in accessing academic resources but also reduces motivation for participation in scholarly activities.

4. Weak Scientific Networks and Research Collaborations

The analysis shows that academic interactions in the social sciences field are minimal. The lack of joint research projects, insufficient ongoing communication between faculty and students, and limited opportunities for scholarly exchange are major contributing factors. Formal events, such as thesis defenses and seminars, are often ritualistic and lack substantive academic depth.

5. Misallocation of Resources and Unrelated Capital

The academic social sciences field, influenced by political and economic fields, has become a space for misallocation of resources.





INTRODUCTION

This article analyzes the state of social sciences in Iran, focusing on the academic field, particularly sociology. Social sciences in Iran have consistently faced challenges such as weak intellectual traditions, tensions between tradition and modernity, and the issue of indigenizing knowledge. Some analysts argue that social sciences in Iran are either inefficient or lack functionality. Furthermore, the knowledge production system in this field is directly influenced by the political and bureaucratic fields, resulting in institutional weakness, fragmented discourses, and limitations in producing social knowledge. This study employs Bourdieu's field theory and Douglas North's theory of access orders to explore and analyze the characteristics of the academic field of social sciences in Iran.

PURPOSE

The primary objective of this study is to delineate the characteristics of the academic field of social sciences in Iran and to identify the impacts of political and economic fields on the mechanisms of knowledge production. As a matter of fact, an attempt is made seek how the political and bureaucratic fields influence the rules, standards, and positions within the social sciences field and how these impacts lead to specific structures in the production and reproduction of knowledge. Moreover, the study aims to analyze the connections between the academic field and other fields to identify the strengths and weaknesses of the scientific system of social sciences in Iran.

METHODOLOGY

This is a qualitative research which has employed grounded theory as a method. Data were collected through semi-structured interviews with 49 participants, including faculty members, students, and researchers in the field of social sciences from major universities in Tehran. The interviewees were purposively selected and continued until data saturation was achieved. Open and axial coding techniques were used to analyze the data and extract the core concepts. Additionally, the researcher's lived experiences and analyses of documents and previous studies in the field of Iranian social sciences enriched the data.



Research Paper

An introduction to historical coordinates in the academic field of social sciences in Iran

Mahdi Omidi¹

Received: Apr. 29, 2024; Accepted: Sep. 9, 2024

ABSTRACT

Numerous studies have examined the state of social sciences in Iran, with some exploring theoretical foundations of these sciences by focusing on factors such as strengths or weaknesses of intellectual traditions, tradition versus modernity challenges, and the tension between "Western" and indigenous sciences. Others have concentrated on social mechanisms of scientific production, analyzing institutional and organizational issues. While these two approaches are not inherently contradictory, an excessive emphasis on either caused a gap between formal analysis of social sciences and their substantive examination. This article, employing the grounded theory, focuses on the status of social sciences in academia, particularly in the field of sociology. The aim is to view academic social sciences as a "field" and bridge the aforementioned gap by linking the content of knowledge produced in Iran's academic social sciences with the mechanisms of its production. The primary issue addressed is mapping the characteristics of the academic field, with a focus on its rules, standards, positions, capitals, and mechanisms for value creation. To achieve this, the study also considers social sciences beyond the academic field to gain a comprehensive understanding of the field as a whole. The analysis emphasizes the distribution of rent among positions and the specific forms of differentiation within a field shaped by the dynamics of a limited access order.

Keywords: Social sciences, rent distribution, fragmentation, involution. value

1. Assistant Professor of Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
✉ mahdi_omidi@atu.ac.ir

Waghid. Y. (2007). Reclaiming freedom and friendship through postgraduate student supervision. *Teaching in Higher Education*, 11 (4) 427-439.

Zabihi Fard, A., Fadavi, M. S., & Saedian Khorasgani, N. (2021). Challenges of dissertation writing based on the lived experiences of doctoral students at Islamic Azad University. *Educational Development of Judishapur*, 12(1), 214-221. doi: 10.22118/edc.2020.235061.1404

Zokaie, M. S., & Esmaili, M. J. (2012). Youth and Academic and Educational Alienation. *Journal of Iranian Cultural Research*, 4(4), 55-90. doi: 10.7508/ijcr.2011.16.003



- GhaneiRad, M. A. (2001). Raveš-šenāsi va xalaqiyat-e elmi [Methodology and Scientific Creativity]. *Rahyaft Quarterly*, 26, 39–51.
- Grant, J., Schofield, M., & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 59(4), 528-541.
- Green, M.S., & Dekkers, T.D. (2010). Attending to power and diversity in supervision: an exploration of supervision learning outcomes and satisfaction with supervision, *Journal of Feminist Family Therapy*, 22 (4) 293-312.
- Kamler, B., & Thompson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London: Routledge.
- Kheirollahi, A., Nasresfahani, A. R., & MirshahJafari, E. (2021). Identifying the guiding approaches of doctoral dissertations and examining the current and desirable situation from the perspective of Isfahan University students. *Journal of Iranian Higher Education*, 13(2), 135-164.
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28 (2), 187-200.
- Loganbill, C., & Hardy, E. (1983). Supervision in counseling: II. Integration and evaluation: In defense of eclecticism. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 79.
- Maatta, K. (2012). *Obsessed with the doctoral Theses: supervision with support during the dissertation process*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Matzler, P. O. (2022). *Mentoring and co-writing for research publication purposes*. New York: Routledge.
- Petersen, E. B. (2017). Negotiating academicity: postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 475-487.
- Shakuri Moghani, S., & Shabani Varaki, B. (2020). empowering students in the process of guiding the doctoral dissertation. *New Thoughts on Education*, 16(2), 182-249. doi: 10.22051/jontoe.2020.22981.2413
- Taghvaei Yazdi, M., & Hosseini Tabaghdehi, L. (2022). Quantitative and qualitative evaluation of doctoral dissertations in Mazandaran province. *A new approach to children's education quarterly*, 4(4), 112-127. doi: 10.22034/naes.2022.352784.1258
- Wadee, A., Keane, M., Dietz, A., & Hay, D. (2010). *Effective PhD supervision: mentorship and coaching*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.



**BIBLIOGRAPHY**

- Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). Learning supervision: trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.
- Asghari, F., & Nemati, M. A. (2016). The Challenge of the Quality of PhD Thesis in Iran (based on the Concept of Value Chain). *Journal of Iranian Cultural Research*, 9(2), 159-191. doi: 10.22035/ijcr.2016.311
- Brew, A. (2015). Academic time and time of academics. In P. Gibbs, O. H. Ylijoki, C. Guzman & R. Barnett (eds.), *Universities in the flux of time: and exploration of time and temporality in university time*, London: Routledge.
- De Beer, M. D., & Mason, R. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovation in Education and Teaching International*, 46(2), 213-226.
- Elly, A., & Jennings, R. (2005). *Effective postgraduate supervision, improving the student supervisor relationship*. Berkshire: Open University Press.
- Farasatkah, M. (2003). Daneshgah va gofteman-e keyfiat [University and the Discourse of Quality]. In Majmou'e-ye maqalat-e seminar-e hafte-ye pazhouhesh [Proceedings of the Research Week Seminar]. Tehran: Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University.
- Farasatkah, M. (2010). *Danešgah va amoozesh-e ali: Manzarha-ye jahani va masaleha-ye Irani* [University and Higher Education: Global Perspectives and Iranian Issues]. Tehran, Iran: Našr-e Ney.
- Fazeli, N. (2008). *Farhang va daneshgah: Manzarha-ye motale'at-e farhangi va ensānšenāsi* [Culture and University: Perspectives of Cultural Studies and Anthropology]. Tehran, Iran: Našr-e Sāles.
- Fazeli, N. (2015). Tašviš-e neveštan: Mas'ale-mandi-ye neveštan dar howze-ye oloum-e ensāni va ejtemā'i dar Iran [The Anxiety of Writing: Problematization of Writing in the Field of Humanities and Social Sciences in Iran]. *Quarterly Journal of Research in University Textbooks*, 19(37), 1-24.
- Fazeli, N. (2017). *Khod-mardom-negari-ye hoviat-e daneshgahi: Chegone hoviat-e ensan-e Irani be onvan-e pajouheshgar ya ensan-e daneshgahi shakl migirad?* [Autoethnography of Academic Identity: How Does the Identity of the Iranian Individual as a Researcher or Academic Take Shape?]. Tehran, Iran: Tisa.
- Gha'ani Rad, M. A. (2006). *Ta'amolat va ertebatat dar jame'e-ye elmi: Barrasi-ye moradi dar reshte-ye oloum-e ejtemaei* [Interactions and Communications in the Scientific Community: A Case Study in the Field of Social Sciences]. Tehran, Iran: Pajouheshkade-ye Motale'at-e Farhangi va Ejtemaei.

the method of supervision and control, and the attention given to personal and behavioral characteristics of the students. Based on these criteria, the main supervisory styles were identified as delegators, disciplined caretakers, emotional supporters, personal coaches, and collaborative mentors, with each having its own potential sub-styles. These supervisory preferences are primarily influenced by faculty members' experiences, abilities, and habits developed within educational groups over time, rather than by university bureaucracy or institutional guidelines. In essence, agency, choice, and situational context largely shape supervisory practices, particularly in humanities departments.

The study underscores the high degree of flexibility and situational adaptability in supervisory practices, suggesting a lack of rigid, standardized norms and an openness to individual interpretation. Additionally, we examined the role of power dynamics in influencing faculty supervisory styles. Faculty preferences are closely tied to their academic, relational, cultural, and symbolic capital, as well as departmental traditions, field-specific cultures, departmental climate, and academic cycles. Consequently, these supervisory styles reflect the cumulative impact of academic experiences, personal habits, and academic life cycles rather than standardized institutional practices.

NOVELTY

The effort to categorize supervisory styles and the considerations and rationale faculty members in humanities employ in guiding theses and dissertations presents a valuable opportunity for universities. Such an endeavor allows for institutional reflection on these experiences and provides a framework for faculty members to contemplate and potentially re-evaluate their roles. This introspection may lead to more effective mentorship, enriching both the academic environment and the quality of student guidance.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the authors.





1. **Delegators:** Minimal interaction, sporadic and occasional supervision, with a formal or informal approach.

2. **Disciplined Caretakers:** Consistent, step-by-step interaction with a focus on process and a professional, formal relationship.

3. **Emotional Supporters:** Ongoing interaction with attention to process, providing encouragement and motivation in an informal setting.

4. **Personal Coaches:** Detailed supervision with intensive, ongoing interaction, using a semi-formal or informal approach.

5. **Collaborative Mentors:** Detailed supervision, content-focused with shared responsibilities, using a formal or semi-formal approach.

These supervisory styles may evolve as faculty members progress, shaped by past experiences, organizational conditions, and personal reflections. Although these styles indicate general preferences and priorities of supervisors, they may display flexibility while working with students who have either strong or limited skills and cultural capital. Moreover, these preferred styles are not exclusive; they represent prevailing trends, and in certain situations, supervisors may adopt traits from other styles or deviate temporarily from their habitual approach.

Supervision has also been described as a source of fulfillment and opportunity for faculty members. Many have found guiding theses and dissertations—especially in the role of primary supervisor—to be a rewarding and enriching experience. This satisfaction often includes a mix of intrinsic rewards, such as feelings of pride and achievement from students' growth, satisfaction from upholding professional and academic values, peace of mind by assisting less privileged students, compensation for organizational frustrations, and a sense of fulfillment in completing their professional roles.

On the other hand, the challenges expressed by faculty primarily relate to ambiguity in the organizational norms governing supervision and the impact of personal relationships and power dynamics at various levels of university, especially in faculty-to-faculty interactions.

CONCLUSION

The supervisory styles identified can be distinguished across three primary continuums: the extent of faculty intervention (allowing student autonomy),

3. What obstacles or opportunities do supervisors encounter with in the course of student supervision?

METHODOLOGY

Given the qualitative nature of the above research questions, this study employs thematic analysis. Although the study's overall aim is to identify the styles, obstacles, and opportunities related to thesis supervision, following an exploratory approach rather than relying on predefined conceptual frameworks or models allows flexibility. In other words, the categories derived for each theme are based on extraction from the data itself rather than on preconceived concepts.

In thematic analysis, the researcher aims to understand what and how people experience and what meaning these experiences might hold. The thematic analysis is considered a method or process for identifying and coding meaningful patterns in a qualitative research. This approach focuses on identifying, examining, and recording patterns and themes within the data, emphasizing tendencies and patterns in individuals' lives and conversations with the goal of producing and describing strategies and behaviors (Zaka'i, 2020, p. 84).

Data collection involved semi-structured qualitative interviews with 22 faculty members from various disciplines at Allameh Tabataba'i University. Key topics included professors' considerations in selecting students and research topics, alignment of professional priorities with their students, supervisory habits and styles, reflections and changes in approaches over the course of their careers, challenges encountered, and strategies for managing these challenges. While shared aspects of university culture and certain epistemological and methodological similarities within social sciences enhance the reliability of this study's findings, caution is required while generalizing these findings to other disciplinary traditions and academic cultures.

FINDINGS

The identified supervisory styles, categorized based on three factors—personal discipline, inclination towards collaboration (desire for involvement), and expectations from students and the supervisory process—can be grouped into five main types:





INTRODUCTION

Supervision is a formal process grounded in the relationship between the supervisor and the student under their guidance, in which the supervisor's role is to help the student cultivate professional behaviors and competencies suitable for their professional activities (Loganbill & Hardy, 1983). While the choice of supervisory styles is generally an individual decision shaped by experiences and values of supervisors and, secondarily, by their disciplinary or academic culture, in recent decades, recommended or made mandatory protocols and guidelines in many Western countries have influenced this relationship. Consequently, the autonomy of professors has increasingly been constrained by the organizational culture and the bureaucratic set up of universities. The positive or negative effects of these guidelines and interventions have been the subject of various studies and articles (e.g., Amundsen & McAlpine, 2009; De Beer & Mason, 2009; Grant et al., 2012), resulting in diverse and sometimes contradictory findings. Advocates of formal, bureaucratic control and guidance focus on educational equity, meeting the needs of the job market, and essentially on standardizing and making supervisory activities assessable (quality control). Conversely, critiques of standardization emphasize the restriction of autonomy, the unnecessary mechanization and routinization of supervision, and the control over the agency of supervisors.

Another, less-studied aspect of thesis supervision is its impact on the learning and capabilities of supervisors themselves in fulfilling their teaching and research roles. Supervising offers an ideal opportunity for professors to enhance their skills and creativity in building connections, gaining experience, advancing and updating their knowledge in their specialized fields, and reflecting these experiences and skills.

There is a lack of systematic studies on the experiences of Iranian professors in fulfilling their role as supervisors or advisors and their preferred supervisory styles. Given this, the aim of this research is to explore supervisory styles and the experiences of academics in social sciences, identifying the opportunities and challenges they encounter with. Aligned with this objective, the main research questions are:

1. What patterns and styles do supervisors use in guiding their students?
2. What experiences and lessons supervisors acquire by guiding student theses?



Research Paper

Supervising graduate students; Styles, opportunities, and challenges

Mohammad Saeed Zokaei¹

Received: Apr. 30, 2024; Accepted: Sep. 9, 2024

ABSTRACT

Dissertations and theses are essential components in the process of knowledge production within universities and higher education institutions. Improving their quality and standards is key to ensuring the advancement of knowledge and strengthening its connection within social and cultural context. Based on thematic analysis of semi-structured interviews with twenty-two faculty members from Allameh Tabataba'i University, this article seeks to identify the supervisory styles employed by faculty and assesses their views on opportunities and challenges they face in fulfilling this role. According to three continuums - the level of engagement, supervisory method, and attention to students' behavioral and personality characteristics-the main supervision styles can be categorized into five: delegators, disciplined caregivers, emotional supporters, personal and collaborative mentors, each with subcategories. These styles are shaped less by formal organizational rules and frameworks and more by personal experiences, preferences, power dynamics within the university, subcultures around these dynamics, and situational factors, leading to various opportunities and limitations for faculty members.

Keywords: Supervisory styles, dissertation and thesis, faculty-student relationship, power relations, university culture

1. Professor of Cultural Studies, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
✉ zokaei@atu.ac.ir

CONTENTS

Graduate Students; Styles, Opportunities, and Challenges	5
<i>Mohammad Saeed Zokaei</i>	
An Introduction to Historical Coordinates in the Academic Field of Social Sciences in Iran	13
<i>Mahdi Omid</i>	
University and Culture; How Do University and Society Connect?	21
<i>Nematollah Fazeli</i>	
Iranian Students' Emotions in the University Environment	29
<i>Ehsan Shahghasemi</i>	
Academic Culture and the Change in Religiosity of Students; A Qualitative Study	35
<i>Hamed Manouchehri Kousha, Mohammad Javad Esmaeili</i>	
The Discursive Formation of the University in Post-War Iranian Cinema	43
<i>Mahdi Soltani-Gordfaramarzi, Homayoun Moradkhani</i>	

Journal of Iranian Cultural Research (JICR)

Volume 18, Issue2, Summer 2025

JICR is a quarterly journal, Published by Iranian Institute for Cultural, Social and Civilization Studies (ICSCS).

Director-in-Charge: Saeed Ghiyasi, Ph.D

Editor-in-Chief: Abdolhosein Kalantari, Ph.D

Publisher: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies

Editorial Board

Seyed Saied Reza Ameli, Professor, University of Tehran; **Ali Behdad**, Professor, University of California; **Hassan Bashir**, Professor, Imam Sadiq University; **William D. Coleman**, Professor, McMaster University; **Hamid Ebadollahi Chanzanagh**, Associate Professor, Guilan University; **Suman Gupta**, Professor, London Open University; **Abbas Kazemi**, Associate Professor Sociology, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Jabbar Rahmani**, Assistant Professor, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Reza Samim**, Associate Professor, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Jan Aart Scholte**, Professor, University of Warwick; **Hossein Mirzaei**, Associate Professor, University of Tehran; **Mahmoud Shahabi**, Associate Professor, Shiraz University; **Mohammad Saeed Zokaei**, Professor, Allameh Tabataba'i University.

Referees of this Issue

Ali Janadleh, Assistant Professor of Sociology, Allameh Tabataba'i University; **Hamid Javdani**, Associate Professor of Higher Education, Institute for Research and Planning in Higher Education; **Jalil Karimi**, Associate Professor of Sociology, Razi University; **Abdollah Karimzadeh**, Assistant Professor of Iranian Language and Literature, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Abbas Kazemi**, Associate Professor of Sociology, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Shaho Sabbar**, Assistant Professor of Communications, Faculty of World Studies, University of Tehran; **Amene Sedighian Bidgoli**, Assistant Professor of Sociology, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Mohammad Saeid Zokaei**, Professor of Sociology, Allameh Tabataba'i University

Indexing Databases



- This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution.
License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)
- For further information, please visit: www.jicr.ir
- All rights reserved for publisher.

Address:

No. 124, Momen Nejad St. (1st Golestan), Pasdaran Ave., Tehran, Iran

P.O Box: 1666914711

Tel: +98 21 22570719

Email: journalsoffice@iscs.ac.ir **Website:** <http://www.jicr.ir>

70 **Journal of Iranian Cultural Research**
Volume 18, Issue 2, Summer 2025

Graduate Students; Styles, Opportunities, and Challenges

Mohammad Saeed Zokaei

An Introduction to Historical Coordinates in the Academic Field of Social Sciences in Iran

Mahdi Omid

University and Culture; How Do University and Society Connect?

Nematollah Fazeli

Iranian Students' Emotions in the University Environment

Ehsan Shahghasemi

Academic Culture and the Change in Religiosity of Students; A Qualitative Study

Hamed Manouchehri Kousha, Mohammad Javad Esmaceli

The Discursive Formation of the University in Post-War Iranian Cinema

Mahdi Soltani-Gordfaramarzi, Homayoun Moradkhani

