



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران - دوره دوازدهم، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۸
پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

آنجا که نمی‌دانیم چگونه اخلاقی باشیم؛ پژوهشی در میزان آگاهی بر مصادیق سرقت معنوی

شاهو صبیح، علی معصومی‌فر، سعید محمدی

دانشگاه و فرهنگ روزمره شهر؛ اهمیت زیبایی‌شناسی در خدمات داوطلبانه دانشکده‌های شهرسازی به مردم

فرشید سامانیپور، ناصر برکپور، مقصود فرستخواه

تحلیل جامعه‌شناختی روندهای مؤثر بر شکل‌گیری ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها و شناسایی اسلوب‌های بیانی آن تا مقطع غلبه گفتار اسلامی کردن

قاسم زائری، حاجیه محمدعلی‌زاده

کاربست روش تحلیل گفت‌و شنود در ارتباطات میان‌فردی؛ تحلیل ارتباطی گفت‌وگوی کنش‌گرا و محور دانش‌آموزان دوره ابتدایی

هادی خانیکی، فاطمه نوری‌راد

ساخته شدن «خود» در زیست‌جهان دانش‌آموزی

محمد رضا کلاهی

تبادلات بین‌فرهنگی در بین‌المللی‌شدن آموزش عالی؛ تجارب دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران

زهرا نیک‌نام

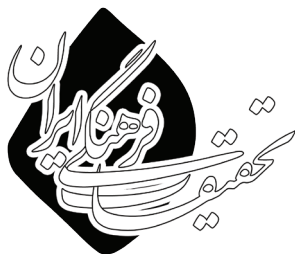
«اخلاق مسئولیت» و سیاست‌گذاری دین در دانشگاه؛ تحلیل «سند دانشگاه اسلامی»

محمدجواد اسماعیلی

مسئله ترس از موقعیت سیاسی در دانشگاه

حامد طاهری کیا





فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

پیاپی ۴۷، دوره دوازدهم، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۸
 امتیاز: ۳/۲۶۰۴ / کمیسیون نشریات وزارت عتف
 ۱۳۸۷/۰۳/۲۹

هیئت تحریریه

ویلیام دی. کلمن، استاد دانشگاه مک مستر؛ یان آرت شولته، استاد دانشگاه وارویک؛ سومان گوپتا، استاد دانشگاه این لندن؛ علی بهداد، استاد دانشگاه کالیفرنیا؛ سیدسعیدرضا عاملی، استاد دانشگاه تهران؛ محمدسعید ذکاکی، استاد دانشگاه علامه طباطبائی؛ محمدباقر خرمداد، دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی؛ یوسف اباذری، دانشیار دانشگاه تهران؛ حسن بشیر، استاد دانشگاه امام صادق (ع)؛ مقصود فراستخواه، دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ مسعود کوثری، دانشیار دانشگاه تهران؛ محمد رضایی، استادیار دانشگاه تربیت مدرس؛ رضا صمیم، استادیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

داوران این شماره

حمید جاودانی، دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ آرش حیدری، استادیار دانشگاه علم و فرهنگ، زهره خوارزمی، استادیار دانشگاه تهران؛ محمد رضایی، محقق دانشگاه گوتته، احسان شاه‌قاسمی، استادیار دانشگاه تهران؛ شاهو صبار، استادیار دانشگاه تهران؛ رضا صمیم، استادیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ سیداحمد فیروزآبادی، دانشیار دانشگاه تهران؛ عباس کاظمی، استادیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ عبدالحسین کلانتری، دانشیار دانشگاه تهران؛ محمدرضا کلاهی، استادیار دانشگاه تهران؛ سعید معیدفر، دانشیار دانشگاه تهران؛ ابوالفضل مرشدی، استادیار دانشگاه یزد، مهدی منتظر قائم، دانشیار دانشگاه تهران، سیدعبدالامیر نبوی، استادیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

کارشناس فصلنامه: مهناز شاه‌علی‌زاده
 ویراستاران: سمیه صالح‌نیا

صفحه‌آرا: سعید عباسی
 ویراستار انگلیسی: اعظم کهنی

پایگاه‌های نمایه‌کننده



« 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: info@jicr.ir / وب‌گاه: www.jicr.ir
 قیمت: ۲۰۰,۰۰۰ ریال

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 عبدالله‌زاده، ۲۵، ۲۰۰۳).
 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.
- | | | | |
|--|---|--|--|
| <p>کتاب</p> <p>الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، عنوان کتاب (شماره چاپ؛ مترجم). محل انتشار: نام انتشارات.</p> <p>آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی (چاپ اول). تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.</p> <p>Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2007). <i>Human communication: Motivation, knowledge and skills</i> (2nd ed). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.</p> | <p>مقاله در نشریه</p> <p>الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، عنوان مقاله. نام نشریه، (دوره یا سال) شماره، صفحه.</p> <p>ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۲). تأملی بر نسبت میان فناوری‌های اطلاعاتی با تغییرات در فرهنگ و مناسبات اجتماعی. تحقیقات فرهنگی ایران، ۶(۴)، ۸۳-۱۰۶. doi: 10.7508/ijcr/10.7508:doi 2013.24.004</p> <p>Lynch, J. (2006). It's not easy being interdisciplinary. <i>International Journal of Epidemiology</i>, 35, 1122-1119</p> | <p>مقاله در کنفرانس</p> <p>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.</p> <p>جمالی، حمیدرضا (۱۳۹۰). تولید علم ایران. در محمدصادق حسینی (ویراستار)، مجموعه مقالات علم در ایران مقاله منتشرشده در کنفرانس علوم اجتماعی ایران، تالار قدس (صص). تهران: انجمن جیحون.</p> <p>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.</p> | <p>پایان‌نامه</p> <p>الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (تاریخ). عنوان پایان‌نامه (پایان نامه منتشر نشده (مقطع)). دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور.</p> <p>آجودانیان، فائزه (۱۳۹۲). بررسی تأثیر تبلیغات بر میزان مصرف‌گرایی در بین دانشجویان متأهل دانشگاه اصفهان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه یزد، یزد، ایران.</p> <p>Kassover, A. (1987). <i>Treatment of abusive males: Voluntary vs. court-mandated referrals</i> (Unpublished doctoral dissertation). Nova University, Fort Lauderdale, FL.</p> |
|--|---|--|--|
۱۰. دریافت مقاله به صورت الکترونیکی و از طریق سایت www.jicr.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 اتمام علمی آن و سایر موارد جانبی بر عهده نگارنده است.

فهرست مقالات

آنجا که نمی دانیم چگونه اخلاقی باشیم؛
پژوهشی در میزان آگاهی بر مصادیق سرقت معنوی
شاهو صبتار، علی معصومی فر، سعید محمدی / ۱

دانشگاه و فرهنگ روزمره شهر؛ اهمیت زیبایی شناسی در خدمات
داوطلبانه دانشکده های شهرسازی به مردم
فرشید سامانپور، ناصر برکپور، مقصود فراستخواه / ۲۹

تحلیل جامعه شناختی روندهای مؤثر بر شکل گیری ایده انقلاب فرهنگی
در دانشگاه ها و شناسایی اسلوب های بیانی آن تا مقطع غلبه گفتار
اسلامی کردن
قاسم زائری، حاجیه محمدعلی زاده / ۶۱

کاربست روش تحلیل گفت و شنود در ارتباطات میان فردی؛ تحلیل ارتباطی
گفت و گوی کنندو کاو محور دانش آموزان دوره ابتدایی
هادی خانیکی، فاطمه نوری زاد / ۹۳

ساخته شدن «خود» در زیست جهان دانش آموزی
محمد رضا کلاهی / ۱۲۳

تبادلات بینا فرهنگی در بین المللی شدن آموزش عالی؛ تجارب دانشجویان
دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران
زهرا نیک نام / ۱۵۵

«اخلاق مسئولیت» و سیاست گذاری دین در دانشگاه؛ تحلیل «سند
دانشگاه اسلامی»
محمد جواد اسماعیلی / ۱۸۵

مسئله ترس از موقعیت سیاسی در دانشگاه
حامد طاهری کیا / ۲۱۵



آنجا که نمی دانیم چگونه اخلاقی باشیم؛ پژوهشی در میزان آگاهی بر مصادیق سرقت معنوی

شاهر صبار^۱، علی معصومی فر^۲، سعید محمدی^۳

دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۱۶ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵

چکیده

پژوهش حاضر تلاش می کند میزان آگاهی افراد نسبت به قواعد کیفی و اخلاقی کار علمی و دانشگاهی و رابطه این آگاهی با سطح تحصیلات آنان را بسنجد. بدین منظور پرسش نامه ای برخط (آنلاین) تهیه شد و طی آن از افراد سؤالاتی پرسیده شد که دیدگاه آنان را نسبت به چند مورد مهم مرتبط با کیفیت یا اخلاق کار علمی مشخص می کند: «ارجاع به منابع علمی نه چندان معتبر»، «حجمی از مقاله که می تواند نقل قول مستقیم باشد»، «کسب اجازه از ناشران پیش از انتشار آثار آنان»، «ارسال مقاله برای چند ژورنال علمی (برای داوری) به طور همزمان» و «رونوشت (کپی) کردن منبع از مقالات دیگر و افزودن به مقاله خود». پرسش نامه از سوی بیش از پانصد نفر پاسخ داده شد و تحلیل داده های آن نشان داد که درصد بالایی از افراد در سطوح تحصیلی متفاوت، اطلاع درستی در مورد قواعد کیفی و اخلاقی مورد توافق کار پژوهشی و نگارش مقاله علمی ندارند. این تحقیق همچنین نشان می دهد که بسیاری از پاسخ دهندگان بیش از آنکه به انتخاب پاسخ «نمی دانم» علاقه مند باشند، پاسخ نادرست انتخاب کرده اند، حتی آنجا که به خاطر تخصصی بودن پرسش طرح شده، از بسیاری از افراد توقع نمی رود که پاسخ درست را بدانند.

کلیدواژه ها: اخلاق علمی، سرقت معنوی، سرقت علمی، استناددهی، منبع

۱. استادیار ارتباطات، دانشکده مطالعات جهان، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

✉ shaho.sabbar@ut.ac.ir

۲. کارشناس مدیریت سیستم های تکنولوژیک، دپارتمان تکنولوژی و جامعه، دانشگاه ستونی بروک، نیویورک، آمریکا.

✉ ali.mass@stonybrook.edu

۳. دانشجوی دکتری مطالعات آمریکای شمالی، دانشکده مطالعات جهان، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

✉ saeed.mohammadi@ut.ac.ir

۱. مقدمه

در دوره‌ای که به آن عصر اطلاعات می‌گوییم، ارزش دارایی‌های معنوی درمقایسه با آنچه به‌طور سنتی دارایی محسوب می‌شده، به‌طور روزافزون افزایش یافته است. در نتیجه در این دوره به‌طور طبیعی اهمیت «سرقت دارایی‌های معنوی» (مورر، کیپ و زاکا، ۲۰۰۶) اعم از علمی، هنری و ادبی نیز درمقایسه با سرقت پول و دارایی‌های فیزیکی (مانند خودرو، سنگ‌های قیمتی و غیره) روز به روز افزایش یافته است. همچنین تحولات تکنولوژیک عصر اینترنت نیز به چالش‌های این حوزه افزوده است (پورنقی، ۱۳۹۶).

در این مقاله از میان انواع سرقت‌های معنوی (که سرقت آثار نقاشی، موسیقی و غیره را هم دربرمی‌گیرد) تمرکز بر کارهای متنی (مانند کتاب و مقاله) در حوزه علم است. دغدغه‌ای که منجر به انجام این پژوهش شد، این ایده است که شاید دلیل کثرت تخلفات از سوی دانشجویان و سایر کسانی که به نوشتن و تلاش برای انتشار مقالات علمی اقدام می‌کنند، نه فقط ضعف در انگیزه‌های اخلاقی، بلکه ناآگاهی نسبت به مصادیق تخلف و سرقت معنوی باشد.

دانستن پاسخ این پرسش و اینکه تا چه اندازه میزان ناآگاهی افراد نسبت به مصادیق تخلف علمی گسترده است می‌تواند بر سیاست‌گذاری اصلاحی ما در این زمینه اثرگذار باشد. یک دانشجوی کارشناسی ارشد، فهرست منابع مقاله علمی دیگر را رونوشت می‌کند و به انتهای مقاله خود می‌افزاید. یک دانشجوی دکتری، مقاله خود را با رونوشت سه بند کامل از یک صفحه ویکی‌پدیا آغاز می‌کند و منبع آن را ذکر نمی‌کند. وقتی به این افراد اعتراض می‌کنیم با این پاسخ مواجه می‌شویم که: «نمی‌دانستم این کار غیرمجاز است».

در این حالت بر سر دوراهی خشم و اندوه قرار می‌گیریم. کدام بدتر است: این درجه از بی‌توجهی به اخلاق و استاندارد علمی یا آن درجه از ناآگاهی نسبت به قواعد علمی در یک دانشجو که بالاترین سطح تحصیلات علمی را می‌گذارند؟ یا شاید ذهنمان درگیر آن شود که همان‌طور که نوشی (۱۳۹۷) گفته است دانشگاه‌ها و موسسات علمی هم مقصرند چون سیاست روشنی درخصوص سرقت ادبی ندارند و گاهی تعریف استاد و دانشجو از سرقت ادبی یکسان نیست.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

به هر حال آنچه مهم است، آن است که تصویر درست تری نسبت به وضع موجود داشته باشیم تا بتوانیم برای مبارزه با این مشکل بهتر سیاست گذاری کنیم. چراکه مطالعات نشان می دهد که حتی پیشرفت تحصیلی و علمی دانشجویان در گرو صداقت علمی است (رشادت جو و مهاجری، ۱۳۹۳). از این رو، داشتن فضای علمی پویا و توانمند که گره از مسائل زندگی ما باز کند ممکن نیست مگر با داشتن سیاست درست و اثربخش در زمینه اخلاق و کیفیت کار علمی.

۱.۱. سرقت معنوی چیست؟

مراکز دانشگاهی و علمی مختلف جهان از نظر سخت گیری در این زمینه با یکدیگر متفاوت اند، هم از این نظر که چه چیزی را تخلف و سرقت محسوب کنند و هم از نظر اینکه چه مجازاتی برای افراد خطاکار در نظر بگیرند. کارهای مختلفی که به عنوان سرقت معنوی مطرح می شوند، دست کم از سه نظر با یکدیگر تفاوت دارند: ۱. میزان تعدد؛ ۲. نوع تخلف؛ و ۳. نوع محتوا.

۱.۱.۱. میزان تعدد

اگر سرقت معنوی، استفاده غیر مجاز از داشته ها، یافته ها و گفته های دیگران باشد، چنین عملی می تواند آگاهانه و به قصد فریب و کسب منافع صورت گیرد یا صرفاً در اثر خطا و بی دقتی. یکی از مصداق های سرقت معنوی ناخواسته، زمانی است که نویسنده، ایده دیگران را در مقاله خود طرح می کند و خودش هم نمی داند که قبلاً آن را خوانده یا شنیده است و تصور می کند که ایده خود او بوده است. البته باور غالب بر آن است که آگاهی و ناآگاهی فرد نسبت به سرقت ادبی یا عمدی و غیر عمدی بودن اقدام او تفاوت چندانی در نفس عمل نمی کند. اترک معتقد است که نه تنها این موارد نافی سرقت ادبی نیست، بلکه حتی اگر صاحب اثر اصلی هم از به کار بردن اثرش آگاهی و رضایت داشته باشد باز هم سرقت ادبی یا به تعبیر خودش «علم ربایی» رخ داده است (اترک، ۱۳۹۶).

برخی معتقدند که به جای سخت گیری در مورد سرقت معنوی (که همواره قابل اثبات نیست) بهتر است «بیشتر به تأثر و توارد و نقش ضمیر ناخود آگاه توجه داشت» (مرتضایی، ۱۳۹۳). در حالی که برخی معتقدند حتی آنجا که ایده یا جمله ای متعلق به فرد و زائیده ذهن



خود اوست اما قبلاً ازسوی فرد دیگری هم بیان شده است (توارد) نویسنده اخیر موظف است با انجام جست و جوی دقیق در آثاری که قبلاً منتشر شده، از انتشار دوباره آن خودداری کند. «برخی مؤسسات علمی حتی سرقت ناخواسته را نوعی خیانت اخلاقی به حساب می آورند» (مِسن^۱، ۲۰۰۹، ۱).

۱.۱.۲. نوع تخلف

فهرست اقداماتی که ازسوی مراکز مختلف، تقلب یا تخلف شمرده می شوند، متنوع است. در نگاهی کلی ستوده و همکارانش (ستوده، رفیع و میرزایی، ۱۳۸۹، ۳۲) به نقل از وصال و حبیب زاده دستبرد علمی را به دو گروه تقسیم می کنند: «دستبرد به اندیشه ها و دستبرد به واژگان». در نگاهی خردتر، تقلب معنوی طیف گسترده ای از موارد بسیار جدی مانند ترجمه یک مقاله به طور کامل و انتشار آن به نام خود، تا موارد محدودتر مانند مشخص نکردن نقل قول مستقیم و غیر مستقیم را دربرمی گیرد. مورد اخیر دست کم از دو جهت تقلب و سرقت به حساب می آید. اول آنکه مالکیت معنوی افراد نه تنها «ایده ها»، بلکه «عبارت ها و جمله ها» را هم دربرمی گیرد و اگر عبارات و جمله های دیگران را عیناً رونوشت می کنیم باید آن کلمات را با قرارداد در گیومه، از متن های نوشته شده ازسوی خودمان متمایز کنیم.

علت دوم ضرورت مشخص کردن نقل قول مستقیم از غیر مستقیم آن است که خواننده یک مقاله (چه استاد دانشگاه یا داور مقاله علمی و چه مخاطب عادی) باید بدانند که چه مقدار از متن، نوشته خود فرد است و چه مقدار رونوشت (کپی) از دیگران. اگر این امر مشخص نباشد، فرد می تواند حجم بسیار بالایی از مقاله خود را با کنارهم گذاشتن نوشته های دیگران تولید کند و با پرهیز از استفاده دقیق از گیومه و شماره صفحه^۲ این مسئله را پنهان نماید.

از دید بسیاری از مراکز علمی «رونوشت حجم زیادی از ایده ها و کلمات از یک منبع به طوری که حجم اعظم کار را دربرگیرد، چه منبع آن ذکر شده و چه نشده باشد» هم تقلب



1. Peter Mason

۲. در استناددهی به شیوه ای پی ای (APA) در صورتی که از نقل قول مستقیم استفاده می کنیم، ذکر شماره صفحه ضروری است.



و سرقت محسوب می شود (سرقت ادبی چیست^۱، ۲۰۱۷). اتفاقاً دلیل استفاده نکردن از گیومه از سوی برخی نویسندگان، ممکن است تلاش برای پنهان کردن همین واقعیت باشد که بیش از حد از رونوشت عینی مطالب دیگران استفاده کرده اند.

در فهرست انواع سرقت های معنوی، «سرقت از خود»^۲ نیز وجود دارد که برخلاف آنکه از عنوانش برمی آید می تواند تخلفی جدی محسوب شود. اصل بر آن است که اگر یک ایده، اطلاعات یا متن، پیش از این منتشر شده است، در هنگام انتشار دوباره، این امر مشخص باشد و منبع آن ذکر شود و اینکه نویسنده اثر قبلی خود ما باشیم، این الزام را از بین نمی برد. در ضمن، «سرقت از خود» گاهی بیانگر تقلبی جدی و آگاهانه است و آن هنگامی است که فرد تلاش می کند که مطلب خود را با تغییرات اندک در دو نشریه منتشر کنند. این شبیه حالتی است که دانشجویی تلاش می کند یک مقاله را به عنوان تکلیف دو یا چند کلاس مختلف ارائه کند (وینست^۳، ۲۰۱۷).

نوع دیگر تخلف نیز ارجاع به منبع نادرست است. این کار هم به علت سهل انگاری یا تبلی در یافتن منبع درست و هم با انگیزه خاص از جمله پنهان کردن یک ضعف انجام می شود. مثال حالت دوم فردی است که مطالبی را از ویکی پدیا گرفته است اما چون می داند که در کار علمی نمی تواند به ویکی پدیا ارجاع دهد، در فهرست منابعش، منبعی را می نویسد که آن صفحه ویکی پدیا به آن ارجاع داده است.

این کار که می توان آن را «ارجاع جعلی» یا «منبع دزدی» نامید از آن جهت نادرست است که ما تنها حق داریم به منبعی ارجاع دهیم که واقعاً خودمان آن را دیده باشیم. این خطا در سطحی دیگر نیز مطرح می شود و آن نسبت دادن یک اکتشاف یا سخن معروف به فرد نادرست است. چنگیزی آشتیانی و شمسی در مقاله خود (۱۳۹۲) استدلال می کنند که برخی یافته های پزشکی دانشمندان قدیمی ایرانی به غلط به دانشمندان اروپایی نسبت داده می شود. آنان این کار را سرقت علمی می دانند.

۱. سایت plagiarism.org، صفحه what is plagiarism?، آدرس در فهرست منابع انتهای مقاله.

2. self-plagiarism

3. Rebecca P. Winsett

دو نوع عمده سرقت در آثار علمی عبارت‌اند از: «سرقت داده» و «سرقت متن». سرقت داده، زمانی رخ می‌دهد که پژوهشگر یا دانشمند، نتایج تحقیق دیگری را به‌عنوان تحقیق خودش ارائه دهد. این نوع تقلب نوعاً تعمدی است و جدی‌ترین نوع تقلب محسوب می‌شود و معمولاً شدیدترین مجازات‌ها هم برای آن در نظر گرفته می‌شود.

سرقت متن جایی است که ابهام و اختلاف نظر بیشتر است. از یک سو، خصوصاً آنجا که عبارت‌های مشابه کوتاه هستند، آسان‌تر می‌توان ادعا کرد که شباهت موجود تصادفی است. در ضمن استفاده از متن ترجمه‌شده در مقاله، کار را پیچیده‌تر می‌کند، زیرا نرم‌افزارهای تقلب‌یاب امکان سنجش این نوع سرقت را فراهم نمی‌کنند. همچنین استدلال‌هایی وجود دارد که گاهی استفاده از برخی جملات از پیش منتشرشده، چندان غیراخلاقی نیست.

میسن (۲۰۰۹) توضیح می‌دهد که درحالی‌که برخی افراد، هر نوع سرقت متنی را مطلقاً غیرقابل قبول می‌دانند، برخی دیگر، نسبت به آن برخورد ملایم‌تری دارند. مثلاً «اداره امانت تحقیق»^۱ در آمریکا استفاده از جملات مشابه را در برخی بخش‌های متن مجاز می‌داند. مثال این حالت آن است که در بخش روش تحقیق مقاله یا پایان‌نامه خود، یک روش تحقیق مرسوم را که در اکثر کتاب‌های روش تحقیق معرفی شده است تشریح کنیم و برخی جملات ما به شدت شبیه جملاتی باشد که در این کتاب‌ها به کار رفته است.

۱-۲. نه به سرقت معنوی: دو دلیل دیگر

می‌دانیم که سرقت معنوی امری است ناپسند، به این خاطر که حقوق دیگران را نقض می‌کند و به افراد و مؤسسه‌ها از نظر مادی و معنوی صدمه می‌زند. اما خصوصاً در فضای علمی، سرقت معنوی دست‌کم به دو دلیل دیگر نیز ناپسند است. یکی اینکه این نوع تخلف می‌تواند منجر به فهم نادرست شود. ارجاع‌ها و منبع‌نویسی‌ها تنها به این خاطر که نویسنده اصلی را معرفی می‌کنند، مهم نیستند بلکه متن و زمینه‌ای که بحث اصلی در آن شکل گرفته است را نیز معرفی می‌کنند. استفاده از یک جمله، خارج از زمینه‌ای که در آن مطرح شده است، می‌تواند به برداشت کاملاً متفاوت و گاهی متضاد منجر شود و نبود منبع‌نویسی



صحیح این امکان را از خواننده می‌گیرد که درستی برداشت نویسنده از متن اصلی را بررسی کند.

دلیل دوم این است که اعتبار یک سخن نه تنها به واسطهٔ محتوای آن، بلکه براساس شخص یا نهادی که آن را می‌گوید سنجیده می‌شود. مثلاً اگر یک دیپلمات باتجربه، دیدگاهی در مورد پیچیدگی‌های روابط فردی بین دیپلمات‌ها و اثر آن بر روابط بین کشورها مطرح کند، طبیعی است که خواننده تصور کند که این دیدگاه کم یا زیاد مبتنی بر تجربهٔ عملی آن فرد در روابط دیپلماتیک است و از این جهت اعتبار بیشتری برای آن قائل شود. سرقت معنوی می‌تواند ایده را از ایده‌پرداز منفک کند و به این طریق تصور نادرست ایجاد کند و ارزیابی اعتبار سخن را با مشکل مواجه سازد.

۱-۳. یک اشتباه رایج در ایران

همان‌طور که اشاره شد، مراکز علمی مختلف، سرقت ادبی را به اشکال متفاوت تعریف می‌کنند و سطح سخت‌گیری و مجازاتی که در قبال آن پیشنهاد می‌کنند، متفاوت است. با این حال یک اصل روشن را نباید فراموش کرد که در صورتی که ایده‌ای را از جایی می‌آموزیم باید منبع آن را ذکر کنیم و همچنین اگر جمله یا جملاتی را عیناً از متن دیگران به عاریت می‌گیریم لازم است که آن را در گیومه بگذاریم و منبعش را ذکر کنیم. اشتباهی که در اینجا حتی از سوی برخی اساتید با سابقهٔ دانشگاه رخ می‌دهد آن است که «درصد مجاز متن عاریتی» را با «درصد مجاز سرقت معنوی» اشتباه می‌گیرند.

در یک کتاب یا مقالهٔ علمی، همواره ایده‌ها و نکات بیان شده در کتاب‌ها و مقالات دیگر را ذکر می‌کنیم و در صورتی که منبع این ایده‌ها را بیاوریم، کار ما مجاز و گاهی ضروری است. ضروری از آن جهت که بدون استفاده از ایده‌های دیگران، پژوهش ما فاقد مرور ادبیات خواهد بود و به اصطلاح، به جای آنکه تحقیق ما بر شانه‌های تحقیقات پیشین و علم موجود استوار شود، در خلأ شکل می‌گیرد یا اینکه تلاش می‌کند که چرخ را از نو اختراع کند.

همچنین بنا بر اقتضا گاهی یک عبارت، جمله یا حتی بند را عیناً رونوشت می‌کنیم. در این حالت هم در صورتی که منبع را ذکر کنیم و کل متن رونوشت شده را در گیومه قرار دهیم و شمارهٔ صفحهٔ آن را بیاوریم، کار ما مجاز است و در موارد خاص ممکن است به بالا بردن





کیفیت کار ما کمک کند. اما میزانی از متن که می‌تواند از منابع دیگر عیناً رونوشت شود، محدودیت دارد و نمی‌توان مقاله‌ای نوشت که بیشتر حجم آن از به‌هم‌چسباندن متون دیگران ساخته شده باشد. اینجاست که مفهوم «درصد مجاز متن عاریتی» مطرح می‌شود. اشتباه نسبتاً رایج آن است که با این مفهوم به‌گونه‌ای برخورد می‌شود که گویی این مفهوم معادل «درصد مجاز سرقت معنوی» است. از دید ما، مفهوم دوم وجود خارجی ندارد. هیچ درصدی از سرقت معنوی مجاز نیست، ولو یک جمله! می‌توان در مورد مصادیق شباهت مجاز یا غیرعمدی یا حتی رونوشت سهوی از متون و ایده‌های دیگران سخن گفت و موارد مجاز و غیرمجاز و همچنین مجازات مناسب برای موارد غیرمجاز را مشخص کرد اما هیچ دلیلی ندارد که بپذیریم که کسی که متنی را عیناً از کتاب یا مقاله منتشر شده دیگران رونوشت می‌کند و منبع آن را ذکر نمی‌کند، یا از قراردادن آن متن در گیومه خودداری می‌کند، کارش مجاز است، صرفاً چون این حجم از سرقت مثلاً کمتر از ده یا پنج درصد از مقاله یا کتاب او را تشکیل می‌دهد.

۱.۴. تخلف حاصل از ناآگاهی

اگر مدرس دانشگاه هستید و نوشته‌های دانشجویان خود را برای اطمینان از عاری بودن آنها از سرقت معنوی بررسی می‌کنید، احتمالاً همواره با این توضیح مواجه می‌شوید که: «نمی‌دانستم این کار مجاز نیست». آیا ناآگاهی نسبت به تعریف و مصادیق تخلف علمی و سرقت معنوی دلیل خوبی برای ارتکاب به آنهاست؟ احتمالاً نه، اما پرسش مهم آن است که آیا آن دانشجو واقعیت را بیان می‌کند؟

پاسخ به این پرسش از آن جهت مهم است که اگر تعداد قابل توجهی از دانشجویان واقعاً نمی‌دانند چه چیزی مصداق تخلف علمی یا سرقت معنوی است، با مشکلی مواجهیم که کمتر از بی‌اخلاقی علمی اهمیت ندارد و نشان می‌دهد که در آموزش ابتدایی‌ترین مفاهیم علم و پژوهش به جامعه ناکام مانده‌ایم. این مشکل زمانی بحران‌زاتر است که درصدی از دانشجویان مقاطع بالاتر تحصیلی هم، چنین مشکلی داشته باشند. بنابراین هرچند تنبیه متناسب همواره باید جدی گرفته شود، اگر مشکل اصلی ما آگاهی نداشتن از استانداردهاست، باید پیش از هر کار برای آن راه‌حلی بیابیم.

پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا میزان آگاهی افراد نسبت به قواعد نوشتن کتاب یا مقاله علمی را بررسی کند و همان‌طور که از توضیحات برمی‌آید در این پژوهش به سرقت معنوی در معنای محدود آن اکتفا نشده و برخی از موارد عام‌تر مانند «ارجاع به منابع غیر معتبر» نیز مدنظر قرار گرفته است. ارجاع به منبع غیر معتبر از سوی برخی مراکز دانشگاهی و علمی مصداق سرقت یا تقلب محسوب می‌شود و از سوی برخی دیگر، مصداق کار علمی کم‌ارزش یا بی‌ارزش (و نه الزاماً سرقت و تقلب).

۲. مطالعه دستبرد علمی و ادبی در ایران

در ایران پژوهشگران حوزه‌های مختلف از جمله پزشکی، هنری و علوم اجتماعی به مفهوم دستبرد علمی یا هنری پرداخته‌اند. برخی از این مطالعات که شاید کمتر در یک پژوهش علمی همانند مطالعه حاضر به کار بیایند، مطالعاتی هستند که به وجود سرقت معنوی در آثار فردی خاص پرداخته‌اند. نمونه این کارها مقاله‌ای است که به شواهد سرقت هنری در دیوان شعر عبدالواسع جبلی پرداخته است که طبق گفته مقاله، در موارد متعدد دست به سرقت ادبی از آثار سنایی غزنوی شاعر قرن ششم زده است (شریفی صبحی و پورخالقی جترودی، ۱۳۹۰).

برخی از این مطالعات از جمله ستوده و همکارانش (ستوده، رفیع و میرزایی، ۱۳۸۹) به توصیف معنای سرقت معنوی و شیوه‌های مقابله با آن پرداخته‌اند. در این مقالات که نمونه دیگر آن نوشته مجتبی گلستانی (۱۳۹۶) است، کار نظری بر پژوهش داده‌محور غالب است. رویکرد دیگری که به مطالعه در حوزه کار مقاله حاضر نزدیک‌تر است، کارهایی است که به علل رخ دادن سرقت علمی پرداخته است. پژوهشی که پیش‌تر در میان دانشجویان ارشد و دکتری کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس صورت گرفته بود، به خوبی نشان می‌داد که این دانشجویان در این زمینه تاحدی ناآگاه بوده‌اند و نگرش و رفتار آنها نسبت به سرقت ادبی «نسبتاً نامساعد و متوسط» ارزیابی شده بود. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان می‌داد که آموزش‌ها تاحدی توانسته‌اند در آگاهی این دانشجویان ثمربخش باشند (فعلی، بیگلری، و پزشکی‌راد، ۱۳۹۱).





برخی دیگر از مقالات، ضعف‌های اخلاقی را هم جدی دانسته‌اند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که گاهی دانشجوی، محقق یا استاد از هنجارهای اخلاق علمی آگاه است اما وقتی پای عمل می‌رسد، آن را نادیده می‌گیرد (جعفری، رضاییان و شمسی، ۱۳۹۵).

بی‌توجهی نشریات در اعتبارسنجی مقالات نیز، خود به این مسئله دامن می‌زند. گاهی فرد متخلف با توسل به شیوه‌های جدید سرقت ادبی دست به چاپ مقاله دیگران می‌زند و نشریات با بی‌دقتی آن را به چاپ می‌رسانند (منصوری، ۱۳۹۶). علاوه بر نقشی که نشریات در این مسئله دارند، باید به نقش کتاب‌داران نیز اشاره کرد. مطالعات در این حوزه نشان می‌دهد که چنانچه کتاب‌داران در زمینه سرقت ادبی از آگاهی کافی برخوردار باشند و آموزش‌های لازم را ببینند می‌توانند در پیشگیری از این مسئله مؤثر واقع شوند، اما متأسفانه آمارها نشان می‌دهند که چنین آگاهی و آموزش‌هایی در میان کتاب‌داران وجود ندارد (غفوری، رخس و ره‌افروز، ۱۳۹۵).

درواقع این مطالعات در مجموع نشان می‌دهند که سرقت علمی مسئله‌ای چندوجهی است و عوامل مختلفی اعم از فقدان آموزش و فرهنگ‌سازی، آن هم از سطوح پایه، رواج فرهنگ تقلب و تبلی در میان مردم، نداشتن آگاهی کافی از مسئله سرقت ادبی و علمی و عواقب آن و همچنین اجبار استادان و دانشجویان به ارائه پژوهش‌های فراتر از حد توانشان به منظور کسب رتبه یا مدرک دانشگاهی، بر گسترش این پدیده تأثیر دارند (محمدحسین‌پور، باقری نویسی و افضل‌ی شهری، ۱۳۹۶).

۳. روش تحقیق

در این مطالعه پرسشنامه‌ای برخط (آنلاین) طراحی شد و از طریق آن از افرادی با سطوح تحصیلی متفاوت، سؤالاتی درمورد شش استاندارد علمی پرکاربرد پرسیده شد. پرسش‌ها به گونه‌ای طراحی شدند که مشخص کنند که آیا افراد می‌دانند در کار علمی موظفیم: ۱. فقط به منابع علمی معتبر ارجاع بدهیم؛ ۲. حجم محدودی از اثر را به نقل قول مستقیم اختصاص دهیم؛ ۳. پیش از کپی کردن و انتشار مجدد آثار ناشران داخلی، از آنان اجازه بگیریم؛ ۴. از ارسال مقاله علمی خود برای داوری به چند مجله علمی مختلف به طور



هم زمان پرهیزکنیم؛ ۵. وقتی در مقاله یا کتابی که می خوانیم نقل قولی وجود دارد که می خواهیم در کار خود از آن استفاده کنیم، به همان منبعی که در دست داریم ارجاع دهیم نه به منبعی که منبع ما به آن ارجاع داده است (مگر آنکه موفق شویم منبع اصلی را پیدا کنیم)؛ ۶. از رونوشت (کپی) کردن فهرست منابع کارهای دیگر و اضافه کردن آن به انتهای مقاله خود پرهیز کنیم.

علاوه بر این موارد، یک مورد دیگر نیز صرفاً به منظور کسب اطلاع از دیدگاه پاسخ دهندگان پرسیده شد: بهتر است از ناشران خارجی، پیش از ترجمه آثار آنان اجازه بگیریم. این دیدگاهی است که با توجه به قوانین کپی رایت در ایران قابل بحث است. توافق مشخصی در مورد اخلاقی بودن یا غیر اخلاقی بودن استفاده از آثار ناشران خارجی بدون کسب اجازه از آنان وجود ندارد. در واقع، ترجمه آثار خارجی بدون کسب اجازه، کاری است که تقریباً در مورد همه آثار ترجمه شده در ایران انجام می شود. موافقان و مخالفان این امر هر دو توجیهات و توضیحات قابل تأملی در مورد درستی دیدگاه خود دارند که خارج از کتبخ و وظیفه این مقاله است. در تحلیل ها و نتیجه گیری های پژوهش حاضر به پاسخ های دریافت شده به این پرسش تکیه نشد.

در این مطالعه، علاوه بر استفاده از آمار توصیفی که به نشان دادن میزان آگاهی افراد کمک می کند، تلاش شد تا وجود و نبود روابط معنی دار بین پاسخ ها و میزان تحصیلات نیز کشف شود. برای این بخش، از آزمون خی دوی پیرسون^۱ استفاده شد.

۱-۳. در مورد پرسشنامه

پرسشنامه نوشته شده برای این مطالعه از طریق ابزار «گوگل فرمز»^۲ به شکل پرسشنامه ای بر خط تنظیم شد. گوگل فرمز این امکان را فراهم می کند که پرسشنامه ای با انواع پرسش ها (دارای طیف، گزینه و جواب باز) ساخته شود و در نهایت لینکی در اختیار سازنده قرار می گیرد و او می تواند با قراردادن لینک در اختیار دیگران از آنان بخواهد که پرسشنامه را پر کنند.

1. chi-squared

2. Google Forms



در مرحله بعد، لینک پرسشنامه برای افراد مختلف ارسال شد. روش کار به این صورت بود که از چند دانشجوی دوره کارشناسی رشته روزنامه‌نگاری خواسته شد که لینک پرسشنامه را برای چندین نفر از افرادی که می‌شناسند ارسال کنند و از هر یک به طور شخصی بخواهند که آن لینک را برای چند نفر دیگر ارسال کنند و از آنان بخواهند که حتماً پرسش‌نامه را پر کنند. همچنین به این دانشجویان توضیح داده شد که در انتخاب افراد به تحصیلات و دانشگاهی بودن یا نبودن آنان توجه نکنند و پرسش‌نامه را برای کسانی که می‌شناسند، ارسال کنند.

این روش به نوعی شبیه به روش گلوله‌برفی است که عموماً یک روش نمونه‌گیری غیراحتمالی به حساب می‌آید اما این غیراحتمالی بودن بیشتر مربوط به مواقعی است که افراد براساس خصلتی خاص نفر بعدی را معرفی می‌کنند. مثلاً اگر از کسی که در یک مصاحبه کیفی مشارکت کرده است بخواهیم فرد دیگری را که دانش بالایی در موضوع مورد مطالعه دارد (یا رابطه عاطفی نزدیکی با شخص مصاحبه‌شونده دارد) برای مصاحبه بعدی معرفی کند، ماهیت نمونه‌گیری از احتمالی بودن یا تصادفی بودن خارج می‌شود. در این پژوهش صرفاً از افراد خواسته شد که با انتشار لینک پرسشنامه در میان آنان که می‌شناسند به بالا رفتن تعداد پاسخ‌گویان کمک کنند.

در مورد کیفیت و اندازه جامعه‌ای که به پرسش‌نامه‌های برخط دسترسی دارند، تردیدهایی وجود دارد و از این جهت برخی نسبت به اعتبار آنها شبهه ایجاد کرده‌اند، اما به‌رغم اینکه این تردیدها قابل بحث و گاهی جدی هستند امروزه به‌خاطر هزینه کم، آسانی توزیع و سرعت بالا، استفاده از پرسشنامه‌های برخط به روشی مرسوم در جمع‌آوری داده برای پژوهش‌های مختلف تبدیل شده است. این مطالعه نیز به‌رغم آگاه بودن از ضعف‌های احتمالی پرسش‌نامه برخط و ارسال لینک پرسش‌نامه به روشی که تشریح شد، به‌خاطر عملی شدن پژوهش از این روش استفاده کرد. تکرار مطالعه از سوی دیگر پژوهشگران می‌تواند نقاط ضعف و قوت و میزان دقت نتایج را روشن‌تر سازد.

جنبه مثبت نمونه‌گیری این تحقیق این است که درصد افرادی که پرسش‌نامه را پر کرده‌اند نسبت به تعداد کسانی که لینک آن را دریافت کردند، نسبتاً بالاست. در بسیاری از مطالعات، به امید کسب تعداد پاسخ کافی، لینک پرسشنامه در جوامع اینترنتی مختلف



منتشر می شود و در نهایت رقم نهایی پرسشنامه های پر شده کسری از تعداد افرادی است که بالقوه می توانستند به آن پاسخ دهند. مثلاً اگر با قراردادن پرسش نامه در شبکه های اجتماعی مختلف یا ارسال نامه الکترونیکی به فهرست های طولانی افراد، در نهایت نظر دو درصد از افراد را برای پر کردن پرسش نامه جلب کنیم، در واقع برای دریافت پانصد پرسش نامه پر شده، آن را در اختیار ۲۵ هزار نفر قرار داده ایم. اشکال این وضعیت آن است که کسانی که در این شرایط به طور داوطلبانه تصمیم می گیرند به یک پرسشنامه پاسخ دهند، ممکن است گروه خاصی از افراد باشند.

در این مطالعه از افراد خواسته شد هر کدام با چند نفر از نزدیکان خود سخن بگویند و از آنان بخواهند که حتماً به پرسش نامه پاسخ دهند و از دیگران هم خواهش کنند که به پرسش نامه پاسخ دهند. این نوع نمونه گیری نیز تردیدهای خود را به همراه دارد، اما جنبه مثبت آن بالا بودن درصد پاسخ دهندگان نسبت به دریافت کنندگان لینک پرسش نامه است. شواهد علمی دقیقی برای اثبات این نکته در اختیار نداریم اما بر این باوریم که از هر چهار نفر که لینک پرسش نامه را دریافت کرده اند، دست کم یک نفر آن را پر کرده است.

پرسش نامه، حدود دو هفته به صورت برخط در اختیار پاسخ دهندگان بود و به خاطر روش مورد استفاده و موفقیت دانشجویانی که در این زمینه همکاری کردند، در کمتر از یک هفته نزدیک به ششصد پرسشنامه پر شده دریافت شد.

۴. تحلیل داده ها

داده های حاصل از پیمایش، پس از استخراج، مورد تحلیل قرار گرفت. در این بخش، نتایج توصیفی و تحلیلی بررسی داده ها ارائه می شود.

۱-۴. مشخصات پاسخ دهندگان

از مجموع پرسش نامه های پر شده، پس از حذف موارد ناقص، ۵۶۷ پرسشنامه به دست آمد. به جز متغیر سن که ۹۳ پاسخ دهنده آن را خالی گذاشتند، سایر متغیرها بین صفر تا پنج مورد بی پاسخ ماند. از بین ۴۷۴ پاسخ گو که سن خود را اعلام کردند، بیش از شصت درصد بین ۲۱ تا سی سال سن داشتند.

جدول شماره (۱). فراوانی پاسخ‌دهندگان به تفکیک گروه سنی

سن	فراوانی	درصد
بیشتر سال یا کمتر	۴۰	۸,۴
بین ۲۱ تا سی سال	۲۸۵	۶۰,۱
بین ۳۱ تا چهل سال	۱۱۳	۲۳,۸
بین ۴۱ تا پنجاه سال	۲۹	۶,۱
بیش از پنجاه سال	۷	۱,۵
جمع	۴۷۴	۱۰۰

حدود ۵۵ درصد از پاسخ‌گویان مرد و حدود ۴۵ درصد آنان زن بودند. بیشتر آنان مدرک کارشناسی داشتند اما تعداد قابل توجهی هم از مدارک تحصیلی بالاتر برخوردار بودند. جدول زیر نشان می‌دهد که حدود یک‌سوم از پاسخ‌دهندگان مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری داشته‌اند.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۴

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

جدول شماره (۲). فراوانی پاسخ‌دهندگان به تفکیک تحصیلات

تحصیلات	فراوانی	درصد
دیپلم	۷۲	۱۲,۷
کاردانی	۲۲	۳,۹
کارشناسی	۲۸۶	۵۰,۵
کارشناسی ارشد	۱۵۴	۲۷,۲
دکتری	۳۲	۵,۷
جمع	۵۶۶	۱۰۰

۲-۴. روابط همبستگی

پس از ارائه اطلاعات کلی و فراوانی شرکت‌کنندگان در مطالعه، به آمار تحلیلی و بررسی روابط معنی‌دار بین متغیرهای مطالعه‌شده می‌پردازیم.

۱-۲-۴. آیا می‌توان در مقاله علمی به ویکی‌پدیا ارجاع داد؟

ویکی‌پدیا بزرگ‌ترین دانشنامه جهان است که تقریباً در مورد هر موضوع علمی، فلسفی، هنری و غیره می‌توان از آن کسب اطلاع و دانش کرد. ظهور این مرجع عظیم اینترنتی،



یادگیری، یافتن پاسخ برای پرسش ها و حتی تحقیق و پژوهش را بسیار آسان کرده است و از این رو می توان از آن به عنوان ابزاری مهم در گسترش دانش و دانسته های عمومی و تخصصی بهره گرفت. باین حال، این ویژگی و یکی پدیا که هر فردی می تواند برای آن محتوا تهیه کند و هر فرد دیگری می تواند دست به تغییر و اصلاح آن بزند، موجب می شود که نتوان از آن در مقاله علمی معتبر به عنوان مرجع استفاده کرد.

پژوهشگران می توانند از محتوای یکی پدیا و منابع مشابه آن در اینترنت برای یادگیری علوم مختلف و آشناسدن با رویکردهای متفاوت استفاده کنند و همچنین می توانند برای ادامه تحقیقات خود به منابعی که صفحات و یکی پدیا به عنوان مرجع خود معرفی کرده اند، رجوع کنند و در صورت معتبر بودن از آنها بهره گیری اما در مقالات علمی خود نمی توانند به یکی پدیا ارجاع دهند و به جای آن لازم است که به کتاب های معتبر و مقالات چاپ شده در مجلات علمی صاحب اعتبار ارجاع دهند.

بیش از یک سوم مشارکت کنندگان در پرسش نامه، دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری هستند که مقاطع تحصیلی پژوهش محور محسوب می شوند. باین حال به نظر می آید که تعداد قابل توجهی از این افراد نمی دانند یا معتقد نیستند که در کارهای علمی نمی توان به منبعی چون یکی پدیا ارجاع داد.

تنها ۸/۴ درصد از ۵۶۲ پاسخگو گفته اند که در مقاله علمی می توان بدون هیچ محدودیتی از نظر تعداد به یکی پدیا ارجاع داد، اما ۴۴ درصد دیگر معتقدند که فقط به تعداد محدود به یکی پدیا ارجاع داد. در واقع بیش از ۵۲ درصد افراد، ارجاع به یکی پدیا در مقالات علمی را جایز می دانند. این عدد را می توان نشانه ای از بی اطلاعی درصد بالایی از افراد نسبت به این استاندارد کار علمی دانست.

احتمال دیگری که به ذهن می آید آن است که چون تنها سی درصد افراد دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد بوده اند، شاید بی اطلاعی افراد نسبت به این قاعده بدان خاطر است که تعداد قابل توجهی از افراد به غیر از کارهای محدود دوره کارشناسی، کار پژوهشی انجام نداده اند. برای مشخص شدن این مسئله می توان از مشاهده رابطه همبستگی بین مدرک تحصیلی و پاسخ به پرسش بالا کمک گرفت.

به این منظور سطح تحصیلات را به سه دسته تقسیم کردیم: دسته اول آنان که دیپلم یا فوق دیپلم دارند، دسته دوم آنان که کارشناسی دارند و دسته سوم آنان که به تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) پرداخته اند. جدول زیر نشان می دهد که پاسخ این گروه های تحصیلی به پرسش مربوط به ارجاع به ویکی پدیا چه تفاوتی با یکدیگر داشته است.

جدول شماره (۳). رابطه بین مدرک تحصیلی و نظر در مورد ارجاع به ویکی پدیا

آیا می توان در یک مقاله علمی به ویکی پدیا ارجاع داد؟							
تحصیلات	اصلاً	به تعداد کم	بدون محدودیت	نمی دانم	جمع		
دیپلم و کاردانی	۲۷	۴۰	۱۴	۱۲	۹۳	۱۲,۹٪	۱۰,۰٪
کارشناسی	۱۰۲	۱۴۰	۲۱	۱۹	۲۸۲	۶,۷٪	۱۰,۰٪
کارشناسی ارشد، دکتری	۹۸	۶۶	۱۲	۱۰	۱۸۶	۵,۴٪	۱۰,۰٪



آزمون خی دو با ضریب اطمینان بالاتر از ۹۹ درصد نشان می دهد که تفاوت معنی داری بین پاسخ های داده شده از سوی این سه گروه دیده می شود. با دقت در داده ها می بینیم که بیشترین پاسخ صحیح (یعنی اصلاً) از سوی گروه سوم یعنی کارشناسی ارشد و دکتری (۵۲,۷٪) ارائه شده است و این درصد به ترتیب برای افراد دارای مدرک کارشناسی و گروه دیپلم و کاردانی کاهش می یابد. رابطه معکوس معنی داری نیز میان مدرک تحصیلی و نادرست ترین پاسخ یعنی «بدون محدودیت» وجود دارد به این شکل که افراد با تحصیلات بالاتر، کمتر این پاسخ نادرست را انتخاب کرده اند. هرچه تحصیلات افزایش یافته، تعداد پاسخ «نمی دانم» هم کاهش یافته است که دور از انتظار نیست.

روابط همبستگی نشان می دهد که آگاهی نسبت به نادرست بودن ارجاع به منابعی چون ویکی پدیا با افزایش سطح تحصیلات و خصوصاً با گذراندن دوره های عالی (کارشناسی ارشد و دکتری) که عموماً تحقیق محور هستند افزایش یافته است اما میزان اطلاع از این مسئله حتی در میان تحصیل کرده ترین گروه نیز مطلوب نیست. در مجموع ۴۲ درصد از افرادی که مدرک کارشناسی ارشد و دکتری دارند بر این باورند که در مقاله علمی می توان به ویکی پدیا ارجاع داد (کم یا بدون محدودیت).

هنگام نوشتن یک مقاله می‌توان از منابع دیگر نقل قول مستقیم کرد به این شکل که عبارت، خط یا بندی از متن یک کتاب یا مقاله دیگر را عیناً و در درون گیومه نقل می‌کنیم و مشخصات مرجع اصلی و شماره صفحه مطلب برداشته شده را ذکر می‌کنیم. در صورتی که منبع نویسی، صحیح و صادقانه صورت گیرد، این نوع ارجاع قابل قبول است اما حجم برداشت عینی از منابع دیگر محدودیت دارد. اینکه چه مقدار از مقاله، کتاب یا پایان نامه می‌تواند نقل قول مستقیم باشد رقمی جهانی و قطعی ندارد و ممکن است در مورد نوعی از کار علمی و در یک دانشگاه خاص پنج درصد و در کاری دیگر و طبق استاندارد دانشگاهی دیگر پانزده درصد باشد اما آنچه قطعی است آن است که پژوهشگر یا نویسنده نمی‌تواند مثلاً هشتاد درصد مقاله خود را به نقل قول مستقیم از منابع دیگر اختصاص دهد. این کار اگر سرقت معنوی یا تقلب محسوب نشود (که بعضاً می‌شود)، دست کم اثری کپی شده یا کم ارزش به حساب خواهد آمد.



بیش از ۵۷ درصد از ۵۶۶ نفری که به این پرسش پاسخ گفته‌اند معتقدند که: «حجم کمی از مقاله می‌تواند نقل قول مستقیم باشد» که درست‌ترین پاسخ است. ۹/۵ درصد از پاسخ‌گویان معتقدند که حجم زیادی از مقاله می‌تواند نقل قول مستقیم باشد و ۱۵/۷ درصد از پاسخ‌گویان معتقدند در یک مقاله علمی میزان حجمی که می‌تواند به نقل قول مستقیم اختصاص یابد هیچ محدودیتی ندارد. ۶/۵ درصد از پاسخ‌گویان نیز معتقدند که هیچ بخشی از مقاله نباید نقل قول مستقیم باشد و ۱۰/۶ درصد از پاسخ‌گویان گفته‌اند که پاسخ پرسش را نمی‌دانند. اگر تنها افرادی را که گفته‌اند نقل قول مستقیم باید حجم کمی از مقاله را به خود اختصاص دهد، دارای پاسخ درست بدانیم، می‌توانیم بگوییم که ۴۳ درصد از پاسخ‌دهندگان پاسخ درست و دقیقی برای این پرسش نداشته‌اند.

البته در اینجا باید اذعان داشت که به خاطر نوع پرسش و نادقیق بودن عبارت «حجم زیاد»، قضاوت در مورد ۹/۵ درصدی که استفاده از «حجم زیاد» نقل قول مستقیم را جایز دانسته‌اند، قدری سخت است. با حذف این گروه از محاسبات به جدول زیر می‌رسیم.

جدول شماره (۴). فراوانی و درصد نظرها درمورد حجم مجاز نقل قول مستقیم

چه حجمی از مقاله می‌تواند نقل قول مستقیم باشد؟				
بدون محدودیت	کم	هیچ	نمی‌دانم	جمع
۸۹	۳۲۶	۳۷	۶۰	۵۱۲
٪۱۷,۴	٪۶۳,۷	٪۷,۲	٪۱۱,۷	٪۱۰۰

در این صورت هم ۳/۳۶ درصد پاسخ‌گویان جواب درستی به این پرسش نداده‌اند (یعنی آنان که گزینه‌ی کم را انتخاب نکرده‌اند).

شبهه به پرسش قبل، بررسی روابط همبستگی و آزمون خی دو نشان می‌دهد که با ضریب اطمینان بالای ۹۹ درصد می‌توان گفت که بین سه سطح تحصیلی و پاسخ به این پرسش رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد، به این ترتیب که هرچه سطح تحصیلات بالاتر باشد، درصد بالاتری از افراد پاسخ دقیق‌تر این پرسش را می‌دانند. با این حال در اینجا نیز اعداد، چندان امیدوارکننده نیستند. از افرادی که در سطح یک تحصیلات (دیپلم و کاردانی) قرار دارند، ۱/۵۲ درصد پاسخ درست‌تر را انتخاب کرده‌اند. این درصد برای گروه دوم یعنی آنان که در مقطع کارشناسی تحصیل کرده‌اند، تنها اندکی افزایش می‌یابد و به ۷/۵۴ می‌رسد. درمورد آنان که تحصیلات کارشناسی ارشد یا دکتری دارند این رقم به ۵/۶۴ درصد می‌رسد که به معنای بیش از ۳۵ درصد پاسخ غلط در میان افراد دارای عالی‌ترین رتبه‌ی تحصیلی است.

۲-۳-۴. برای ترجمه‌ی یک کتاب یا مقاله‌ی خارجی کسب اجازه از ناشر خارجی چقدر ضرورت دارد؟

طبق قوانین جمهوری اسلامی ایران، کسب اجازه از ناشران یا نویسندگان خارجی برای ترجمه، چاپ مجدد یا استفاده‌های دیگر از آثار مکتوب لازم نیست. علت آن نیز عدم عضویت ایران در قانون بین‌المللی کپی‌رایت است. با این حال برخی از مترجمان یا ناشران برای رعایت آنچه اصول اخلاقی می‌دانند خودشان تلاش می‌کنند تا با صاحبان اثر تماس برقرار کنند و در صورتی دست به ترجمه و چاپ اثر بزنند که صاحب خارجی آن اثر به ایشان اجازه بدهد. در این پرسش‌نامه مشخص نشده بود که آیا پاسخ‌دهندگان باید از دید الزام قانونی به پرسش پاسخ دهند یا از دید الزام اخلاقی، لذا نمی‌توانیم با قاطعیت بگوییم که کدام پاسخ صحیح است.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۸

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷



به‌رغم وجود اشکال ذکر شده در این پرسش، پاسخ‌های افراد می‌تواند قابل‌توجه باشد. ۱۵/۹ درصد پاسخ‌گویان گفته‌اند که پاسخ پرسش را نمی‌دانند. ۵۶/۳ درصد پاسخ‌گویان معتقدند که کسب اجازه از ناشر خارجی ضروری است و ۱۵/۴ درصد نیز می‌گویند که کسب اجازه از ناشر خارجی تاحدی ضروری است. تنها ۱۲/۴ درصد پاسخ‌گویان گفته‌اند که نیازی به کسب اجازه از ناشر خارجی نیست. به‌نظر می‌آید که این جنبه از اخلاق باتوجه‌به ارتباط نزدیک با مسئله اخلاقی دیرینه که پیش از عصر ارتباطات و حتی نشر و کتاب وجود داشته، یعنی ناپسندیده‌بودن و غیرقانونی‌بودن سرقت، موجب شده است که اکثریت بالایی از پاسخ‌گویان نظر به منع چاپ بدون اجازه بدهند. مطالعات تکمیلی می‌تواند دیدگاه جامعه ایرانی و متخصصان را نسبت به پیوستن به قانون کپی‌رایت بین‌المللی بررسی کند تا دولتمردان بتوانند براساس آن در این زمینه تصمیم‌گیری کنند.

۴-۲-۴. برای اینکه اثر یک ناشر داخلی را کپی و در فضای مجازی منتشر کنیم، چقدر به اجازه ناشر نیاز داریم؟

در این پرسش نیز ایراد مشخص نبودن بعد اخلاقی و قانونی وجود دارد با این حال می‌دانیم که کسب اجازه از ناشر داخلی برای بازنشر یک اثر هم الزام اخلاقی و هم قانونی دارد. پاسخ‌ها نیز نشان می‌دهد که آگاهی نسبتاً بالایی نسبت به این الزام وجود دارد. تنها ۵/۳ درصد پاسخ‌گویان اعلام کرده‌اند که پاسخ پرسش را نمی‌دانند و تنها ۴/۸ درصد گفته‌اند که نیازی به کسب اجازه از ناشر داخلی نیست. ۸۴/۵ درصد پاسخ‌دهندگان معتقدند که کسب اجازه از ناشر داخلی ضروری است و ۵/۵ درصد نیز گفته‌اند که این کار تاحدی ضروری است.

۵-۲-۴. آیا می‌توان مقاله علمی خود را هم‌زمان برای بررسی و چاپ به چند مجله مختلف داد؟

این پرسش تاحدی تخصصی است و بهتر بود آن را صرفاً از کسانی پرسیم که در کار نوشتن مقالات علمی هستند. درواقع کسانی که پژوهش می‌کنند و مقالات علمی می‌نویسند، اجازه ندارند هم‌زمان آن را برای مجله‌های علمی مختلف بفرستند. مجلات علمی معتبر معمولاً مدت زیادی (گاه تا چندین ماه) نویسندگان را منتظر پاسخ موافقت یا مخالفت با چاپ نگاه می‌دارند و در موارد زیادی هم پاسخ آنان منفی است. به‌همین دلیل اگر نویسندگان یک مقاله را برای چندین مجله به‌طور هم‌زمان ارسال کنند، می‌توانند بسیار در وقت صرفه‌جویی کنند اما این کار از نظر اخلاقی در عرصه علمی و دانشگاهی ناپسند



دانسته می‌شود. در هنگام ارسال مقاله برای داوری نیز همواره از نویسندگان تعهد گرفته می‌شود که مقاله در جای دیگری در دست داوری نباشد.

توقع می‌رود افرادی که نویسنده مقالات علمی نیستند این پرسش را با «نمی‌دانم» پاسخ دهند و آنان که پاسخ می‌دهند باید «اصلاً جایز نیست» را انتخاب کنند. تنها ۳۲/۷ درصد افراد اعلام کرده‌اند که پاسخ این پرسش را نمی‌دانند. ۱۷/۲ درصد گفته‌اند که این کار کاملاً جایز است. ۲۱/۸ درصد افراد گفته‌اند که این کار تا حدی جایز است. تنها ۲۸/۳ درصد افراد گفته‌اند که این کار جایز نیست. در صورتی که آنان که پاسخ نمی‌دانم داده‌اند را در نظر بگیریم تنها ۴۲ درصد افراد پاسخ درست داده‌اند و این در حالی است که آن ۵۸ درصد، گزینه «نمی‌دانم» را نیز در اختیار داشته‌اند.

۶.۲.۴. آیا می‌توان مطلبی از یک کتاب را که در یک وبگاه دیده‌ایم برداریم و به جای وبگاه، نام کتاب را در فهرست منابع ذکر کنیم؟^۱

هنگامی که در مطالعات علمی با مطلبی نقل قول شده از منبع دیگر مواجه می‌شویم و قصد داریم آن را در اثر خود نقل کنیم، یکی از دو کار زیر مورد قبول است. حالت اول اینکه آن مطلب را در اثر خود نقل کنیم و نام منبعی را ذکر کنیم که خود مستقیماً شاهد آن بوده‌ایم و بنویسیم: منبع الف، به نقل از منبع ب. در پرسشی که در اینجا مطرح شده، اگر وبگاهی که مشاهده کرده‌ایم منبع معتبری باشد، می‌توانیم به وبگاه ارجاع دهیم و بنویسیم: وبگاه... به نقل از کتاب.... حالت دوم آن است که تلاش کنیم کتاب اصلی را بیابیم و مطلب را از خود آن برداریم و در نتیجه، در اثر خود به کتاب ارجاع دهیم. این امر به دو دلیل مطلوب‌تر است. یک آنکه عموماً کتاب‌ها معتبرتر از وبگاه‌ها هستند و دوم آنکه همواره در ارجاع بی‌واسطه احتمال خطا در برداشت مفهوم و انتقال آن کمتر از حالتی است که قولی را از قول کس دیگری نقل می‌کنیم.

برداشتن نقل قول از منبع ثانوی و قراردادن منبع اصلی (و نه نقل قول کننده) تقلب محسوب

۱. پرسش‌هایی که در اینجا به شکل میان تیر می‌آیند، نه نسخه ذکر شده در پرسش نامه، بلکه نسخه خلاصه شده‌ای از آنها هستند. به خاطر پیشگیری از ابهام، در پرسش نامه سؤال‌ها به صورت کامل تر و مبسوط تر تنظیم شده بودند. مثلاً، مورد اخیر به این شکل پرسیده شده بود: «مطلب زیر چقدر درست است: فرض کنید برای نوشتن یک مقاله، در حال تحقیق و جست‌وجو هستید. در یک سایت مطلب جالبی می‌بینید که منبع اصلی آن یک کتاب است، اما شما اصل کتاب را در اختیار ندارید. اگر بخواهید از این مطلب در مقاله خود استفاده کنید، می‌توانید در فهرست منابع خود به جای وبگاه، نام کتاب را بیاورید».



می شود. مطالعه حاضر نشان می دهد که چند درصد از پاسخ گویان از این امر مطلع هستند. ۱۳/۶ درصد از پاسخ گویان گفتند که پاسخ این پرسش را نمی دانند. ۲۱/۶ درصد معتقدند که برداشتن مطلب از وبگاه و ارجاع دادن به کتابی که از آن نقل شده است، کار کاملاً درستی است. ۲۸ درصد هم گفتند که این کار تاحدی درست است و تنها ۳۶/۸ درصد اظهار کردند که این کار درست نیست. به نظر می آید که از آنجا که این کار نه تنها در کارهای علمی طراز اول، بلکه حتی در کارهای علمی متوسط و در سطح تکالیف دانشگاهی هم پسندیده نیست، اینکه بیش از ۶۳ درصد افراد از روش صحیح و اخلاقی بی اطلاع هستند، نگران کننده است.

بررسی روابط همبستگی در مورد این پرسش نیز می تواند قابل توجه باشد و نشان دهد که آیا افرادی که در سطوح بالاتر علمی و تحصیلی هستند، نسبت به این قاعده آگاهند یا نه. مطالعه روابط همبستگی بین سطح تحصیلی و پاسخ داده شده به این پرسش و آزمون خی دو نشان می دهد که با ضریب اطمینان بالاتر از ۹۹ درصد می توان گفت که رابطه معنی داری بین تحصیلات و پاسخ به این پرسش وجود دارد. باتوجه به اینکه پاسخ درست، جایز نبودن ارجاع به کتاب است، ۲۴/۵ درصد از افرادی که در سطح پایین تحصیلات (دیپلم و کاردانی) هستند پاسخ درست را انتخاب کردند. این در حالی است که ۳۶ درصد افرادی که در سطح متوسط تحصیلات (کارشناسی) هستند این پاسخ را انتخاب کردند. در مورد آنان که سطح عالی تحصیلات (یعنی کارشناسی ارشد و دکتری) دارند این درصد به ۴۴/۶ درصد می رسد. اگرچه این رابطه معنی دار ممکن است نشان دهنده اثربخشی آموزش در آشنا شدن با این اصول باشد، به نظر نمی آید شرایطی که در آن بیش از نیمی از افرادی که در بالاترین سطوح تحصیلی هستند، پاسخ چنین سؤالی را به درستی نمی دانند، شرایط مطلوبی باشد.

۷-۲-۴. آیا می توان برای کامل کردن فهرست منابع خود، منابع کتاب ها و مقالات دیگر را به فهرست منابع مقاله خود اضافه کنیم؟^۱

این پرسش شبیه پرسش قبل است با این تفاوت که با وضوح بسیار بیشتری کاری غیر اخلاقی و غیر حرفه ای است و تقلب محسوب می شود. ۷/۸ درصد از پاسخ دهندگان گفته اند که

۱. این پرسش به شکل زیر در پرسش نامه ذکر شد: «مطلب زیر چقدر درست است: وقتی در حال نوشتن یک کتاب یا مقاله هستیم برای کامل کردن فهرست منابع خود، می توانیم فهرست منابع کتاب ها و مقالات دیگر را برداریم و به فهرست منابع خود اضافه کنیم».

پاسخ این پرسش را نمی‌دانند. ۷۹/۶ درصد افراد نادرست بودن این اقدام را به‌درستی عنوان کرده‌اند. باین حال ۹/۲ درصد افراد این کار را تاحدی درست و ۳/۴ درصد افراد آن را کاملاً درست دانسته‌اند. اکثر پاسخ‌دهندگان، به این پرسش پاسخ درست داده‌اند، اما بررسی روابط همبستگی موارد جالب توجهی را مشخص می‌کند.

جدول شماره (۵). رابطه بین مدرک تحصیلی و نظر در مورد کپی کردن فهرست منابع مقالات و کتاب‌های دیگر

آیا کپی کردن فهرست منابع مقالات و کتاب‌های دیگر جایز است؟					
تحصیلات	جایز نیست		جایز است (تاحدی یا کاملاً)		نمی‌دانم
جمع	۶۴	۶۸,۱٪	۱۵	۱۶,۱٪	۹۴
دپلم و کاردانی	۶۴	۶۸,۱٪	۱۵	۱۶,۱٪	۹۴
کارشناسی	۲۲۷	۷۹,۶٪	۳۲	۱۱,۲٪	۲۸۵
کارشناسی ارشد و دکتری	۱۵۸	۸۵,۴٪	۲۴	۱۳,۱٪	۱۸۵



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۲

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

آزمون خی‌دو با اطمینان بیش از ۹۹ درصد، وجود رابطه‌ای معنی‌دار بین سطح تحصیلات و پاسخ به این پرسش را تأیید می‌کند. درصد پاسخ درست به این پرسش با افزایش سطح تحصیلات، رابطه خطی مستقیم دارد. باین حال به نظر می‌آید، اینکه سیزده درصد از افراد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و دکتری بر این باورند که می‌توان فهرست منابع را از انتهای کتاب‌ها و مقالات دیگر کپی کرد و به انتهای مقاله خود افزود، نگران‌کننده باشد.

۵. نتیجه‌گیری

استاندارد مشخصی وجود ندارد که به ما بگوید چه میزان آگاهی کافی و چه میزان ناآگاهی نگران‌کننده است. کاری که می‌توان کرد انجام مطالعات تطبیقی و فراتحقیق^۱ است که وضع ما را نسبت به کشورهای دیگر نشان دهد و همچنین انجام مطالعات طولی^۲ که بهبود یا بدتر شدن وضع ما را در طول زمان مشخص کند.

1. meta-research

2. longitudinal study

با این حال بررسی پاسخ‌ها نشان می‌دهد که تنها در دو مورد که به نظر بیش از حد روشن می‌آیند درصد بالایی از افراد پاسخ درست را می‌دانند (لزوم اجازه از ناشران داخلی قبل از انتشار آثار آنان و ممنوعیت رونوشت کردن فهرست منابع کارهای دیگر و افزودن آن به انتهای مقاله خود). در چهار مورد دیگر بین ۴۳ تا ۶۳ درصد از افراد اطلاع درستی از قواعد کیفی و اخلاقی پرسیده شده نداشته‌اند. و این شرایط را با هیچ استاندارد نمی‌توان مطلوب یا حتی قابل قبول دانست. شرایط برای دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری نیز به هیچ وجه مطلوب نبود.

۱-۵. دو نوع ندانستن

آنگاه که پرسشی در میان است، دو نفر پاسخ آن را نمی‌دانند: یکی آن که برای آن پرسش پاسخی ندارد و دیگر آن که برای آن پرسش پاسخ نادرستی در ذهن دارد. این دو نوع جهل، ویژگی‌ها و اثرات متفاوتی دارند:

اول آنکه: احتمالاً در بسیاری موارد، بی‌اطلاعی کمتر از داشتن اطلاع نادرست می‌تواند منشأ زیان شود. در حالت بی‌اطلاعی، صرفاً با آسیب‌های ناشی از خلأ اطلاع درست مواجهیم. اما آنجا که در زمینه‌ای اطلاع نادرست داریم، به طور بالقوه، هم با آسیب‌های ناشی از نداشتن اطلاع درست مواجهیم و هم با آسیب‌های ناشی از باور اشتباه.

دوم آنکه: ذهن خالی اگر با اطلاع درست مواجه شود، احتمال بیشتری دارد که آن را به سهولت بپذیرد. این در حالی است که وقتی ذهن حاوی باورهای نادرست است، معمولاً نسبت به پذیرش باورهای درست تمایل کمتری نشان می‌دهد و حتی در صورت تمایل خود فرد، فرایند جایگزین کردن اطلاع و دانش درست پیچیده‌تر خواهد بود.

در شرایطی که درصد قابل توجهی از دانشگاهیان و کسانی که مدرک دانشگاهی دارند نسبت به مسائل مختلف اخلاقی حوزه علم اطلاع درستی ندارند. هرگونه برنامه‌ریزی برای اجرای اصول اخلاقی در فضای دانشگاه با چالش‌های مضاعف مواجه است. مطالعه حاضر دست کم دو مسئله را برای ما آشکار می‌کند: اول آنکه در مورد بسیاری از مسائل اخلاقی حوزه علم، میزان افرادی که اطلاع درست دارند، حتی در میان افراد دارای عالی‌ترین سطح تحصیلات، بسیار کمتر از حد مطلوب است؛ دوم آنکه به نظر می‌آید ما کمتر از آنچه باید، بی‌اطلاعی خود را قبول داریم یا به آن اعتراف می‌کنیم.



جدول زیر درصد افرادی را که در مورد هریک از پنج پرسش طرح شده، پاسخ نمی‌دانم و نادرست داده‌اند، مقایسه می‌کند.

جدول شماره (۶). مقایسه فراوانی پاسخ نمی‌دانم و نادرست

ارجاع به ویکی‌پدیا	حجم نقل قول مستقیم	ارسال هم‌زمان به مجلات مختلف	ارجاع جعلی	کپی کردن فهرست منابع
نمی‌دانم	۷,۳٪	۱۰,۶٪	۳۲,۷٪	۱۳,۶٪
پاسخ نادرست	۵۲,۴٪	۳۱,۷٪	۳۹٪	۴۹,۶٪
				۷,۸٪
				۱۲,۶٪

پرسش‌های مربوط به کسب اجازه از ناشران خارجی و داخلی در این قسمت نیامده است زیرا بدون کسب اطلاع از اینکه پاسخ‌دهنده از دیدگاه قانونی به مسئله نگاه کرده است یا اخلاقی، نمی‌توان به طور قطع درستی یا نادرستی پاسخ‌ها را ارزیابی کرد.

همانطور که در جدول می‌بینیم در تمام موارد، درصد افرادی که به پرسش، پاسخ نادرست داده‌اند بیشتر از درصد افرادی است که پاسخ «نمی‌دانم» را انتخاب کرده‌اند. در بیشتر موارد این اعداد تفاوت فاحشی با یکدیگر دارند. این امر در مورد پرسش مربوط به ارسال هم‌زمان یک مقاله برای مجلات علمی مختلف (که بیشتر از نویسندگان مقالات علمی انتظار می‌رود که جواب آن را بدانند) نیز صدق می‌کند. یعنی افراد به‌رغم آنکه با پرسشی تخصصی مواجه شده‌اند که به‌طور موجه می‌توانند جواب نمی‌دانم را انتخاب کنند، ترجیح می‌دهند این کار را نکنند و پاسخ را حدس بزنند. این امر حتی در مورد پرسش مربوط به کپی کردن فهرست منابع و افزودن به منابع مقاله خود (که به‌نظر می‌آید پاسخ آن باید برای افراد کم‌تخصص‌تر نیز به‌آسانی قابل درک و حتی حدس‌زدنی باشد) نیز صدق می‌کند. در مورد ارجاع به ویکی‌پدیا، درصد افرادی که پاسخ نادرست داده‌اند، هفتصد درصد بیش از افرادی است که جواب «نمی‌دانم» را انتخاب کرده‌اند.

برای تثبیت اخلاق در جامعه، وجود زمینه‌های مناسب و برخی پیش‌نیازها ضروری است. احتمالاً بدترین ترکیب برای یک جامعه آن است که درصد قابل‌توجهی از اعضای آن مصادیق و مظاهر اخلاق و بی‌اخلاقی را ندانند اما تصور کنند که می‌دانند. در اینجا رسم



است که پیشنهاد بدهیم که راه حل مسئله، «آموزش» است و باید سطح دانش و آگاهی افراد جامعه را افزایش دهیم تا مشکل کاهش یابد. شکی نیست که «آموزش» به عنوان راه حل مادر در اینجا نیز توصیه ای بجاست اما به نظر می آید که با مشکلی جدی مواجهیم و برای یافتن راه حل کاربردی برای آن باید بیشتر بیندیشیم. وظیفه کیست که با آموزش صحیح مشکل ما را حل کند؟ اگر «دانشگاه» نتوانسته است که به «دانشجویان» اصول ابتدایی «اخلاق علمی» را آموزش دهد، پس چه کسی باید مشکلات ما را با آموزش صحیح حل کند؟



- اترک، حسین. (۱۳۹۶). چپستی علم ربایی در اخلاق پژوهش. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۹-۹.
- رشادت‌جو، حمیده؛ و مهاجری، مهاجری. (۱۳۹۳). ارتباط بین صداقت علمی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۲۷-۱۱۴.
- محمدحسین‌پور، رسول؛ باقری نویسی، رضا؛ و افضلی شهری، محمد (۱۳۹۶). بررسی دلایل ارتکاب سرقت ادبی و راه‌های پیشگیری از آن در جامعه علمی ایران: دیدگاه سردبیران، اساتید و دانشجویان. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۵۵۵-۵۸۸. doi: 10.22059/jflr.2017.239520.374
- پورنقی، رویا. (۱۳۹۷، ۴۱۹). سرقت علمی در میان دانشجویان دانشگاه‌ها: مطالعه مرور سیستماتیک و متاآنالیز. تم الاسترداد من پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، برگرفته از <https://irandoc.ac.ir/research/958>
- چنگیزی آشتیانی، سعید؛ و شمسی، محسن (۱۳۹۲). سرقت علمی در تاریخ پزشکی: کاشف گردش خون روی، ابن نفیس یا ویلیام هاروی. فصلنامه تاریخ پزشکی، ۱۹۰-۱۷۷.
- فعلی، سعید؛ بیگلری، نگین؛ و پزشکی راد، غلامرضا (۱۳۹۱). نگرش و رفتار دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در زمینه سرقت علمی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۵۱-۱۳۳.
- مرتضایی، سیدجواد (۱۳۹۳). از توارد تا سرقت ادبی. فنون ادبی، ۱۶-۶۱.
- جعفری، سیدمحمدباقر؛ رضاییان، علی؛ و شمسی، فاطمه (۱۳۹۵). شکاف اخلاقی در زمینه‌های هنجارهای کاربرد اطلاعات. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۹۷-۱۰۷.
- گلستانی، مجتبی. (۱۳۹۶). بازخوانی نظریه میشل فوکو درباره مرگ و کارکرد مؤلف و نسبت آن با سرقت ادبی. کیمیای هنر، ۶۸-۵۷.
- منصوری، مجید (۱۳۹۶). سرقت ادبی جدید با روش کهن. نقد ادبی، ۲۰۹-۱۹۹.
- شریفی صحی، محسن؛ و پورخالقی چترودی، مه‌دخت (۱۳۹۰). سرقت ادبی عبدالواسع جبلی از دیوان سنایی. جستارهای ادبی، ۴۴(۴)، ۸۵-۱۰۶.
- غفوری، مریم؛ رخس، فریبا؛ و ره‌افروز، سپیده (۱۳۹۵). میزان آشنایی کتابداران پزشکی با راهکارهای مقابله با سرقت ادبی. مدیریت سلامت، ۷۲-۸۴.
- نوشی، موسی (۱۳۹۷). بررسی سیاست‌های سرقت علمی-ادبی در تارنماهای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۷۶-۵۱.
- ستوده، هاجر؛ رفیع، نجمه؛ و میرزایی، زهرا (۱۳۸۹). نگاهی به دستبرد علمی و راهکارهای پیشگیری و پیگیری آن. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۳(۴)، ۲۷-۵۰.



- Mason, P. R. (2009). Plagiarism in Scientific Publications. *The Journal of Infection in Developing Countries*, 3(01). doi:10.3855/jidc.98
- Maurer, H., Kappe, F., & Zaka, B. (2006). Plagiarism - A Survey. *Journal of Universal Computer Science*, 12(8), 1050-1084. doi: 10.3217/jucs-012-08-1050
- What is Plagiarism*. (2017, May 18). Retrieved April 1, 2019, from Plagiarism.org: <https://www.plagiarism.org/article/what-is-plagiarism>
- Winsett, R. P. (2017). The Importance of Self-Plagiarism in Publication. *Progress in Transplantation*, 27(4), 327-328. doi:10.1177/1526924817733856





دانشگاه و فرهنگ روزمره شهر؛ اهمیت زیبایی‌شناسی در خدمات داوطلبانه دانشکده‌های شهرسازی به مردم

فرشید سامانپور^۱، ناصر برکپور^۲، مقصود فراستخواه^۳

دریافت: ۱۳۹۷/۱/۲۹؛ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۸

چکیده

در دهه‌های اخیر خدمات دانشگاهی بیشتر به دولت، تجارت، و فناوری گرایش یافته و از فرهنگ و جامعه دور شده است. در عین حال، در محیط اقتصادی ایران، خدمات تجاری نیز رضایت‌بخش نبوده است. در چنین شرایطی، خدمت‌رسانی داوطلبانه، هم‌زمان با آموزش و پژوهش، می‌تواند از تضعیف نقش و جایگاه اجتماعی-فرهنگی دانشگاه‌ها جلوگیری کند. این مقاله، بخشی از تلاش در راستای نهادینه کردن خدمات همراه با آموزش در مقطع تحصیلات تکمیلی رشته شهرسازی دو دانشکده در تهران است. این تلاش با وجود موفقیت در همراه کردن دانشجویان و یک سازمان وابسته به دستگاه‌های اجرایی، رضایت استادان همکار را به دست نیاورد. مقاله پس از یادآوری بنیاد عمل‌باور خدمات دانشگاهی نشان می‌دهد که اگرچه نظریه‌های متناسب با این مینا در شهرسازی شکل گرفته است، ولی کاربرد آن‌ها نیازمند تعامل متوازن فرهنگی با مردم است و ریشه عدم اقبال استادان را باید در فرهنگ سازمانی دانشگاه برای تعامل جست. برای بررسی موضوع، کارگاهی با حضور متخصصان شهرسازی، نشانه‌شناسی، و آموزش عالی، و نمایندگان از مطبوعات و سمن‌ها برگزار شد و مصاحبه‌های تکمیلی‌ای با برخی استادان و مدرسان یک دانشکده انجام دادیم. مقاله حاضر با روایت‌پژوهی در این گفتارها، به کمک یک چارچوب نظری مربوط به تعامل اجتماعی دانشگاهیان، نتیجه می‌گیرد که فرهنگ آموزشی-پژوهشی رشته، دست کم در دانشکده موردنظر، به وجه زیبایی‌شناختی تعامل مردم‌سالار کم‌توجه است و با وجود ترویج نظرات انتقادی، در عمل، به ساختار سازمانی محدود است و مهارت اندکی برای کنشگری دارد. مقاله، ضمن ارائه سرنخ‌های یک روایت سازمانی مردم‌سالار جایگزین، پیشنهاد می‌کند، در رشته‌های دیگر نیز به تعامل زیبایی‌شناختی توجه شود.

کلیدواژه‌ها: خدمات، عمل‌باوری، تعامل فرهنگی شهرسازی، تعامل زیبایی‌شناختی، روایت سازمانی

۱. پژوهشگر دکترای شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

fsamanpour@gmail.com ✉

۲. استاد شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر، تهران، ایران.

barakpoo@art.ac.ir ✉

۳. دانشیار برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

m_farasatkah@irphe.ir ✉

۱. مقدمه

دانشگاه‌های دولتی، هم‌زمان با هم، نقش‌های اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی را به‌عهده دارند. ولی‌ها بر ماس عقیده دارد که نظام‌های دولتی و اقتصادی جوامع صنعتی پیشرفته، نهادهای فرهنگی را استعمار می‌کنند و به‌این‌ترتیب، نقش‌آفرینی سیاسی و اقتصادی دانشگاه‌ها کارکرد فرهنگی-اجتماعی آن‌ها را تضعیف می‌کند (می‌لی^۱، ۲۰۰۶، ۸۸-۸۵). در شرایط اقتصادی نوین، برخی دانشگاه‌ها برای حفظ و احیای کارکردهای مدنی و اخلاقی علم، به جامعه خدمات مستقیم ارائه می‌دهند. در سطح جهانی، واتسون، هولیستر، استرود، و بابوک^۲ (۲۰۱۱، ۱۴)، مشارکت مدنی و شهروندی را محور جدیدی برای بررسی تحولات آموزش عالی دانسته‌اند. در برخی کشورهای نولیرال، از دانشگاه، به‌عنوان نهادی بازمانده با هویت مدنی، انتظار می‌رود که بخشی از خدمات حذف‌شده دولتی را جبران کند (فیشر، فابریکانت، و سیمونز^۳، ۲۰۰۴). برخی از کشورهای به‌اصطلاح در حال توسعه نیز نسل خاصی از دانشگاه‌ها را با اهداف اجتماعی و محلی پدید می‌آورند (فرستخواه، ۱۳۹۶، ۱۳۹).

شرایط اقتصادی ایران با مراکز سرمایه‌داری تفاوت دارد، ولی برنامه‌ها و قوانین رسمی آموزش عالی ایران معمولاً بیش از مردم‌سالاری و اخلاق، معطوف به اقتصاد و توسعه بوده‌اند. در اعلان تأسیس دارالفنون، از منافع اقتصادی قرین با گسترش آموزش عالی یاد شده است (سراوکی، ۱۳۵۲، ۸ و ۷). در قانون تأسیس دانشگاه‌های شهرستان‌ها (مصوب ۱۳۲۸) بر تأسیس دانشکده‌ها «با توجه به استعداد و احتیاجات خاصه» محل تأکید شده است (کی‌نیا، ۱۳۵۵، ۸۶). در اسناد کلان علمی سال‌های اخیر مانند بخش ۱۲ قانون برنامه ششم توسعه کشور (۱۳۹۹-۱۳۹۵) (معاونت حقوقی ریاست جمهوری، ۱۳۹۶؛ همچنین برنامه‌های توسعه پیشین) و نقشه جامع علمی کشور (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹) نیز بر تجاری کردن علم و فناوری تأکید شده است. البته مشکلات گوناگونی که منشأ بسیاری از آن‌ها بیرون از دانشگاه‌ها است، مانع تحقق همان خدمات تجاری شده‌اند (عباسی، قلی‌پور، دلاور، و جعفری، ۱۳۸۸) که خود می‌تواند به جایگاه



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۳۰

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

1. Milley
2. Watson, Hollister, Stroud, and Babcock
3. Fisher, Fabricant, and Simons



اجتماعی دانشگاه‌ها آسیب برساند. ازسوی دیگر، اگرچه کسانی مانند فراستخواه (۱۳۹۳) و مظفری (۱۳۹۰) جامعه مدنی را یک ذی نفع و دخیل در دانشگاه‌های ایران - در کنار بازار، دولت، و جامعه علمی - می‌دانند، مطالعه‌ای نشان داده است که برای دانشگاهیان، پاسخ‌گویی به جامعه مدنی، اولویت چندانی ندارد (پرداختچی و دیگران، ۱۳۹۱، ۱۰۳؛ مظفری، ۱۳۹۰، ۱۰۸). معمولاً فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی دانشگاه‌ها، غیررسمی و موازی آموزش و پژوهش بوده‌اند و خدمات مدنی دانش‌بنیان، مجال کمتری یافته‌اند.

مقاله حاضر، بخشی از کوشش جامع‌تری است که هدف آن، توجیه و تسهیل خدمات‌رسانی اجتماعی-فرهنگی در آموزش دوره کارشناسی ارشد رشته شهرسازی بوده است. در این پژوهش، چارچوب نظری، رویکرد، و روش‌های تخصصی متناسب تدوین و به‌کار گرفته شد. این مداخله، بازخوردهای مساعدی از دانشجویان و نیز یک شرکت دولتی همکار (شرکت عمران و بهسازی شهری) دریافت کرد، ولی مدرسان همکار در دانشکده‌ها از آن استقبال نکردند. مقاله حاضر، با توجه به برخی مطالعات نظری (که به بعضی از آن‌ها اشاره شد) و شواهد عینی، دلیل ناکامی را، فرهنگ سازمانی حاکم بر آموزش شهرسازی و شیوه تعامل آن با فرهنگ عمومی دانسته و براین اساس، تلاش کرده است، راهی برای برطرف کردن آن ارائه دهد. این مقاله در بخش دوم، پس از بیان رویکرد خدمات‌رسانی و پیشینه آن در دانشگاه‌ها، یافته‌های موجود و مسئله پیش روی پژوهش را طرح می‌کند. بخش سوم با استفاده از نظریه‌هایی در حوزه شهرسازی و علوم سازمانی به تبیین نظری مسئله می‌پردازد. بخش چهارم، روش پژوهش را در دانشکده موردبررسی توضیح می‌دهد، و بخش پنجم به تحلیل داده‌ها می‌پردازد. درنهایت، بخش ششم با جمع‌بندی اجزای اصلی فرهنگ آموزشی و کمبودهای شناسایی شده در آن، چارچوب راه‌حلی را پیشنهاد می‌دهد که شاید بتواند به رفع مشکل در دانشکده موردبررسی و دانشکده‌ها و رشته‌های مشابه کمک کند.

۲. پیشینه پژوهش

لوین و گرین‌وود^۱ (۲۰۰۸، ۲۰۱۱) مدت‌هاست که گسترش خدمت‌رسانی داوطلبانه در

1. Levin and Greenwood



آموزش و پژوهش دانشگاهی را ترویج می‌کنند. راهکار پیشنهادی آن‌ها برای رسیدن به این هدف، نهادینه کردن اقدام‌پژوهی در دانشگاه است. اقدام‌پژوهی، که روشی سازمان‌محور و جامعه‌محور (نه تخصص‌محور) است، می‌تواند راهی برای شکل‌گیری دانشی توانمند در ایجاد منافع جمعی و مردم‌سالار و همچنین، روشی برای بازآرایی سازمانی دانشگاه‌ها به‌منظور جذب پشتیبانی عمومی باشد (لوین و گرین‌وود، ۲۰۰۸، ۲۱۱). به‌نظر آن‌ها، تعداد اندکی از گونه‌های آموزش و پژوهش دیگر، مهارت و تجربه سازمانی و مردم‌سالار لازم را برای رویارویی با وضعیت جدید اقتصاد جهان دارند. اقدام‌پژوهی در پی مردم‌سالارکردن علم است و از این‌رو، آن‌ها بر این نظرند که شرایط شکوفایی اقدام‌پژوهی در دانشگاه‌ها، همان شرایط پابندگی دانشگاه‌های آزاداندیش و منتقد است. اقدام‌پژوهی می‌تواند بازمانده نیروهای مدنی و مردم‌سالار آموزش عالی را تقویت کند و آن را به ذی‌نفعان مدنی دانشگاه پیوند دهد (لوین و گرین‌وود، ۲۰۰۸، ۲۲۴-۲۱۲).

اقدام‌پژوهی، روشی برای جست‌وجوی جمعی گونه‌ای از دانش تجربی است که بتواند کیفیت انجام عملی را ارتقا دهد و به‌این‌منظور، چرخه‌های منظمی از اقدام و تأمل را تکرار می‌کند (ریزن و برادبری^۱، ۲۰۰۸، ۱). این روش هم در پژوهش‌های تجاری-صنعتی و هم در پژوهش‌های انسانی و آزاداندیش به‌کار می‌رود. شاید تفاوت ویرایش‌های گوناگون اقدام‌پژوهی، به‌اندازه تفاوت اقدام‌پژوهی و روش‌های پژوهشی دیگر باشد (هر و اندرسون^۲، ۲۰۰۵، ۹-۸)، ولی آنچه از دید این مقاله، اقدام‌پژوهی را از روش‌های کیفی و انتقادی دیگر متمایز می‌کند، آغاز آن از حوزه عمل و نیز اثرگذاری نتایج آن، در عمل است. اقدام‌پژوهی افزون‌بر دانش جدید، می‌تواند مهارت‌های جدید کسب دانش را نیز ایجاد کند، درحالی‌که رویکردهای کیفی و تفسیری دیگر، معمولاً بر بازنمایی^۳ جهان تأکید دارند تا اقدام در آن (ریزن و برادبری، ۲۰۰۸، ۵ و ۳). براساس توصیف ریزن و برادبری (۲۰۰۸، ۶-۵) هدف اصلی اقدام‌پژوهی، آزاد کردن بدن، مغز، و روح برای جست‌وجوی جهان بهتر و آزادتر است، که در اینجا به‌معنای آزاد شدن نسبی کاوش علمی از نظام اقتصادی و دولتی، و مردم‌سالارتر کردن آن است.

1. Reason and Bradbury
2. Herr and Anderson
3. representation



لوین و گرین‌وود (۲۰۰۸، ۲۱۲) بر این نظرند که اقدام‌پژوهی، به اندازه چشمگیری در زندگی روزمره و برنامه‌های عملیاتی دانشگاه‌ها قرار نگرفته است و چند سال بعد (۲۰۱۱) افسوس می‌خورند که پیشنهادهاشان عملی نشده‌اند. باوجوداین، در آموزش و پژوهش برنامه‌های آموزشی نسبتاً مدونی در حال گسترش است که در آن‌ها اقدام‌پژوهی به کار می‌رود یا می‌تواند به کار رود. یکی از برنامه‌های آموزشی رایج، خدمت‌آموزی^۱ است که در آن، آموزش کارگاهی با ارائه خدمات - معمولاً به محله‌های کم‌درآمد - همراه می‌شود و زمینه‌ای را برای یادگیری «خدمت» فراهم می‌کند. ارائه چنین خدماتی می‌تواند زمینه‌ای میان‌رشته‌ای ایجاد کند و مدرسان را به عوامل فعالی تبدیل کند که مؤسسه‌ها، رشته‌ها، و جوامع را متحول کنند (مارولو و ادواردز^۲، ۲۰۰۰، ۷۵۳ و ۷۵۰). این گونه آموزش، به‌ویژه در سرفصل درس‌های رشته‌های دارای مخاطب عام و اجتماعی، مانند بهداشت و درمان، و آموزش و پرورش، به کار رفته است، ولی کاربرد آن در شهرسازی، اغلب مشکلاتی را در اجرا به همراه داشته است که برخی فنی و برخی دیگر، ساختاری بوده‌اند (سامانپور و برکپور، ۱۳۹۴).

با توجه به این پیشینه، راهبرد پژوهشگران تحقیق حاضر این است که با انجام اصلاحاتی در برنامه کارگاه‌های شهرسازی، به‌ویژه با ارائه روش جایگزینی برای تعاملات اجتماعی دانشجویان، بر مشکلات فنی چیره شوند و خدمت‌آموزی (اقدام‌پژوهی) را در ساختار آموزشی رایج ایران، نهادینه کنند. در این راستا، طی سه نیم‌سال، کاربرد اقدام‌پژوهی خدمت‌رسان در کارگاه‌های شهرسازی دو دانشکده دولتی در دستورکار قرار گرفت. در پایان، تحلیل مشاهده‌ها، پرسش‌نامه‌ها، و مصاحبه‌هایی با استادان، دانشجویان، و همکاران سازمانی خدمت‌آموزی، و مرور پژوهش‌های پیشین سازمان‌های طرف همکاری و چندسونگری آن‌ها، نشان می‌دهد که رویکرد پژوهشگران موفق شده است برخی از موانع آموزشی پیش روی دانشجویان را برطرف کند و مقدمه‌های همکاری خدماتی دانشگاه با یک شرکت دولتی را در قالب خدمت‌آموزی، فراهم کند، ولی این تلاش نتوانست رضایت

1. service-learning

2. Marullo and Edwards



استادان را به دست آورد. یافتن دلایل این ناکامی و راه حل هایی برای آن، موضوعی است که پژوهش حاضر به آن می پردازد.

در نگاه نخست، و با توجه به تجربه کشورهای دیگر، شاید به نظر برسد که این مشکل، نتیجه عدم رسمیت این گونه خدمات در ساختار رسمی و قانونی آموزش عالی ایران باشد؛ ساختاری که تمرکزگرا و انعطاف ناپذیر است. البته این موضوع بی ارتباط نیست، ولی بررسی های بیشتر نشان می دهد که فرهنگ غیررسمی جامعه علمی نیز توجه چندانی به خدمات عمومی ندارد. در مروری که در زمان آغاز این پژوهش بر نوشته های مرتبط با آموزش عالی در ایران داشتیم، نوشته های اندکی با موضوع خدمات مدنی یافتیم (مثلاً فراستخواه، ۱۳۹۳، ۱۳۹۶). پژوهش های مظفری (۱۳۹۰) و پرداختچی، بازرگان، آراسته، و مظفری (۱۳۹۱) درباره پاسخ گویی دانشگاه های دولتی به ذی نفعان خود، بیانگر این کم توجهی است. مظفری، ذی نفعان دانشگاه را در چهار گروه دولت، جامعه علمی، بازار کار، و جامعه مدنی طبقه بندی کرده است^۱ (مظفری، ۱۳۹۰، ۹۹-۹۸). از نگاه جامعه علمی، در آن زمان، پاسخ گویی به دولت، بیش از حد لازم بوده است، در حالی که پاسخ گویی به ذی نفعان دیگر، کم دانسته شده است. به نظر جامعه علمی، دانشگاه باید بیش از هر چیز به بازار کار، سپس خود جامعه علمی، آن گاه به جامعه مدنی، و در نهایت به دولت، پاسخ گو باشد (پرداختچی و دیگران، ۱۳۹۱، ۱۰۷-۱۰۲). افزون بر این، هنگامی که نظرات پرسش شوندگان هر چهار گروه با یکدیگر مقایسه می شوند، مشاهده می شود که جامعه مدنی در میان گروه ها، کمترین میزان رضایت را از پاسخ گویی دانشگاه ها دارد (مظفری، ۱۳۹۰، ۳۲۹). از آن مطالعه می توان دریافت که، صرف نظر از قوانین رسمی، با وجود توقع جامعه مدنی از دانشگاه های دولتی، خدمات مدنی در فرهنگ آن ها اولویت ندارد. شاید هشدار سرپرست وقت وزارت علوم در مورد کاهش مرجعیت دانشگاهیان در میان مردم، نکته درستی باشد (وبگاه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲۷ شهریور

۱. مظفری (۱۳۹۰) جامعه مدنی را به سه مورد دیگر که در مبانی نظری مطرح شدند، افزوده است. دلیل این کار این گونه توضیح داده شده است که دولت ایران، بیش از سیاست گذاری، تصدی گری کرده است و نمی تواند همه انتظارات جامعه را از دانشگاه مطالبه کند؛ بنابراین، مطالبه خواسته های مدنی باید از سوی عامل مستقل دیگری پیگیری شود (مظفری، ۱۳۹۰، ۲۰۳). در کشورهای غربی نیز گاهی به استفاده از یک عنوان (public) برای مردم و دولت انتقاد می شود (Purcell, 2016).

۱۳۹۶). در بخش بعد، تلاش می‌کنیم این مسئله را در حوزه فرهنگ غیررسمی آموزش شهرسازی، با یاری برخی نظرات شهرسازی مرتبط با مردم‌سالاری و مشارکت عمومی، تبیین کنیم.

۳. چارچوب نظری

پایبندی عملی آموزش به جامعه و مشکلات آن، تا اندازه زیادی در عمل‌باوری آغاز قرن بیستم ریشه دارد. عمل‌باوری در پی رهایی از ذهنیت انتزاعی صرف است و اموری را درست می‌پندارد که بنا به تجربه (نه لزوماً استقرای آماری از آن‌ها) سودمند بوده‌اند. عمل‌باوران برای حل مسائل خاص عملی، به جای تکیه بر انگاره‌های کلانی مانند فلسفه و نظریه، دریافت خود را به رفتارهای عملی حاصل از باور به امور و پدیده‌ها خلاصه می‌کردند (مناند^۱، ۱۹۹۷، xi-xiv, xxvii). شاید این رویکرد، ضعف‌هایی داشته باشد، ولی فایده‌اش این است که می‌تواند به اموری بپردازد که شناخت نظری از آن‌ها کمتر است؛ از جمله زندگی مردمی از کوچه و بازار، که برخی از دانشمندان، آن‌ها را کم‌سواد و تعامل با آن‌ها را دشوار می‌دانند. این تفکر، دربردارنده گونه‌ای از مردم‌سالاری است که دیویی در کتاب معروف «مردم‌سالاری و آموزش» به آن پرداخته است.

دیویی، «دانستن» و «انجام دادن» را از هم متمایز نمی‌داند، زیرا براساس چنین تمایزگذاری‌ای، طبقه‌ای فرضی از اندیشمندان، بر اهل کار و کوشش، مسلط دانسته شده‌اند. او دانستن و انجام دادن را جنبه‌هایی از یک فرایند می‌داند (مناند، ۱۹۹۷، xxiii) که در آموزش درست باید همراه یکدیگر باشند. وی محروم کردن طبقه اهل کار را از مشارکت در تدوین پرسش‌ها و ارائه راه‌حل‌ها، و واگذاری آن‌ها را به یک طبقه فرضی از متفکران، نوعی سرکوب و استبداد به‌شمار می‌آورد (دیویی، ۱۹۳۷، ۲۱۹ و ۲۱۸). به این ترتیب، او یادگیری از تجربه عملی را، لازمه آموزش درست و همچنین، لازمه مردم‌سالاری می‌پنداشت (مناند، ۱۹۹۷، xxii).





نظریه‌های مردم‌سالار و مشارکتی شهرسازی، متأثر از عمل‌باوری بوده‌اند (هیلی^۱، ۲۰۰۹) و آموزش مبتنی بر آن نظریه‌ها باید بتواند فاصله دانشگاهیان را از مردم غیرمتخصص کم، و عمل متقابل آن‌ها را نهادینه کند، ولی در دهه‌های اخیر، پس از رواج نظریه‌های ارتباطی^۲ و تأثیر آن بر (نو)عمل‌باوری و به تبع آن شهرسازی، تجربه و تعامل اجتماعی، به جای عمل واقعی، بیشتر به فضای کلامی معطوف شده است. کلام و خودآگاه نمی‌تواند همه تجربه عملی و روزمره زندگی شهری را بازتاب دهد. به نظر می‌رسد، اهمیت تجربه غیرکلامی در کشورهایی که پیش‌آهنگان نظریه‌پردازی نیستند، بیشتر است، زیرا در آن‌ها، اتکا به دانش نظری لزوماً به درک مشکلات کمک نمی‌کند. محله‌های کم‌درآمد هدف خدمت‌رسانی، بیشتر نیازمند چنین تعاملی خواهند بود، زیرا معمولاً در آنجا توان ارتباط کلامی و بیان استعاری کمتر است؛ از این رو، امروزه گروهی از نظریه‌های انتقادی، به بررسی مستقیم عواطف و احساسات ناخودآگاه شهری و فرهنگ تجربه معطوف شده‌اند. چنین نظریه‌هایی، تعامل مستقیم با مردمی را که در زندگی خود انبوهی از تجربه‌ها و عواطف بیان‌نشدنی اندوخته‌اند، تسهیل می‌کند.

در پژوهش حاضر در حوزه آموزش شهرسازی، سنجش مشارکت دانشجویان با مردم، نشان‌دهنده موفقیت تعامل فراکلامی آنان است؛ بنابراین، به نظر نمی‌رسد که دلایل عدم اقبال مدرسان، تنها در حیطه علم شهرسازی باشد. برای بررسی دقیق‌تر موضوع، از چارچوبی استفاده می‌کنیم که می‌لی (۲۰۰۴، ۲۰۰۶) برای تحلیل تعامل دانشگاهی ارائه کرده است. می‌لی (۲۰۰۴، ۶۴-۶۳) -براساس نظریه‌های هابرماس- برای اطمینان از یادگیری روبه‌رشد دانشجویان مرتبط با جامعه، سه گونه قابلیت را لازم دیده است: علمی-فنی، اخلاقی-عملی، و زیبایی‌شناختی-معنارسان^۳. معیار نخست، معطوف به شناخت عینی است و معمولاً علمی است. معیار دوم، حاکی از پیروی از قراردادهای اجتماعی (بیناذهنی-کلامی) است و در اخلاق نمود می‌یابد، و معیار سوم، نشان‌دهنده آزادی و خلاقیت ذهنی و فردی برای معناآرایی است که در هنر نمود می‌یابد (۲۰۰۴، ۶۴ و

1. Healey

2. communicative turn

3. scientific-technical, moral-practical and aesthetic-expressive



۶۳؛ لنگسدورف^۱، ۲۰۰۲، ۱۴۶). جدول شماره (۱) توصیف مفصل تری از قابلیت های یادشده و معادل آن ها در آموزش شهرسازی را نشان می دهد.

از این دیدگاه، دلیل عدم تمایل به ارائه خدمات از طریق تعاملات فراکلامی با جامعه، ناشی از کم توجهی به بعد زیبایی شناختی در برابر خرد اخلاقی - عملی (کلامی) و علمی (منطقی) در سازمان آموزشی دانشگاه است؛ شواهدی نیز برای تأیید این نظر وجود دارد. نظرات غالب در شهرسازی امروز، متأثر از دیدگاه های خردگرا و مردم سالار، به ویژه در قالب الگوی عقلانیت ارتباطی هابرماس، هستند، اما طرفداران خردگرایی، و مردم سالاری گفتمانی، هریک به گونه ای منتقد محوریت یافتن تعامل زیبایی شناختی و فراکلامی بوده اند. خردگرایان، عواطف و احساسات انسانی را مزاحم عقلانیت، به ویژه عقلانیت اقتصادی، می دانستند و از آن پرهیز می دادند (باوم، ۲۰۱۵). طرفداران مردم سالاری مدرن نیز گرایش های غیرکلامی و زیبایی شناختی را غیرقابل اعتبارسنجی و در نتیجه، به دور از تکرر دانسته اند (دیووناژ^۲، ۲۰۰۳، ۱۲۶ و ۱۲۴). به همین شکل، برخی منتقدان نظریه های ارتباطی - به طور مشخص، منتقدان نظریه کنش ارتباطی هابرماس - این نظریه را کم توجه به زیبایی شناسی دانسته اند و گفته اند، در الگوی چندبعدی هابرماس، امکان مناسبی برای ترجمه افق های پیشاکلامی زیبایی شناختی به خرد ارتباطی و گفتمانی وجود ندارد. این درحالی است که عمل باوری مردم سالار دیویی، مرزی را میان بحث کلامی و رمزگشایی از پدیده های عینی و فراکلامی متصور نبوده است. دیویی، هنر را مقارن اقدام عملی می دانست و تجربه زیبایی شناختی و هنرمندانه را، هم ابزاری برای دگرگونی ساختار می دید و هم جایش را در ارتباط اجتماعی محفوظ می دانست (دیووناژ، ۲۰۰۳، ۱۳۴، ۱۱۷، ۱۱۰؛ لنگسدورف، ۲۰۰۲، ۱۵۹ و ۱۵۷). عمل داوطلبانه نیز با زیبایی شناسی، بهتر قابل توجیه است، زیرا ارتباط زیبایی شناختی، افزون بر امکان دادن به روابط فراکلامی با مخاطبان بالقوه، معمولاً از توقعات منطقی و منافع مادی^۳ رها است و می تواند انسان را بدون اجبار به «تقید کور» و فکر جمعی، وارد ارتباطات جمعی کند (زامی یر، ۲۰۰۶، ۳۱ و ۲۷). بعد

1. Langsdorf

2. Duvenage

3. disinterested

زیبایی‌شناختی تجربه‌ی انسانی که ماهیتی فردی و غیرساختاری دارد، می‌تواند رهایی از خردگرایی منفعت‌جو را سرعت ببخشد (می‌لی، ۲۰۰۶).

جدول شماره (۱). قابلیت‌های لازم برای تعامل مردم‌سالار دانشگاهیان با جامعه (می‌لی، ۲۰۰۴، ۸۱) و معادل

در شهرسازی

گونه‌های قابلیت	مقوله‌های اصلی در قابلیت‌ها				معادل در آموزش شهرسازی
	عملکرد	موضع در برابر دیگران / جهان	فهم از جهان	معیارهای اعتبار	
علمی	وصف چگونگی امور و واقعیت‌ها	عینی کردن	عینی: جهان «تعریف‌شده» ^۱	حقیقت: فراهم کردن «زمینه»	ابعاد عینی و اثباتی شهر، نهادهای رسمی و قانونی
اخلاقی- عملی	برقراری روابط میان‌فردی موردپذیرش (جامعه)، وضع هنجارهای معتبر، چالش هنجارهای موجود	هنجاری	اجتماعی: جهان «ما»	درستی: «موجه» بودن	نهادهای اجتماعی، مشارکت با شهروندان، تفاهم بر سر هنجارها، مسئولیت اجتماعی
زیبایی شناختی	وصف شخصی، مکاشفه ذهنی، چالش کردن با موانع بیان معانی	معنارسان	ذهنی: جهان «من»	صادقانه بودن: اثبات «خلوص» و «اصالت»	شهود، خلاقیت و معنادرزی (براساس تجربه گذشته)، جدل با وضع موجود، داوطلبانگی



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۳۸

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

باوجوداین، چارچوب نظری بالا نشان می‌دهد که نظریه‌ی کنش ارتباطی بنا نداشته است که روابط انسان‌ها را به کلام و منطق محدود کند. هابرماس و برخی دیگر از اندیشمندان، آموزش عالی را دارای بسیاری از شرایط لازم برای گفتمان آرمانی (خرد ارتباطی) می‌دانند و آن را بر سازنده‌ی روابط اجتماعی لازم برای آزادی علمی و نیز تعامل دانشگاهیان با جامعه به‌شمار می‌آورند. این خردگرایی ارتباطی، متناظر با عرصه‌هایی است که در آن اهداف فردی و اجتماعی (و نه اقتصادی و سیاسی) مقصودِ سازمان‌ها و اداره‌ها (همچون دانشگاه) قرار می‌گیرد (می‌لی، ۲۰۰۴، ۷۶ و ۳۶). می‌لی (۲۰۰۶، ۹۱) با استفاده از دیدگاه‌های

1. "The" world



هابرماس، نقش فرایندهای یادگیری زیبایی‌شناختی-معنارسان را در برابر نفوذ اندیشه‌ایزاری به حوزه آموزش و پژوهش یادآوری می‌کند؛ بنابراین، نمی‌توان همه مشکلات را ناشی از گرایش تخصص‌شهرسازی به کنش ارتباطی در نظر گرفت. به نظر می‌رسد عامل دیگری که این گرایش را تشدید می‌کند، در سازمان آموزشی (و نیز حرفه‌ای) نهفته است.

دانشکده و حرفه شهرسازی، یک بعد سازمانی دارند و نظریه‌های مربوط به علوم سازمانی حاکی از ناسازگاری کنش سازمانی با زیبایی‌شناسی هستند. وبر نوع مثالی^۱ سازمان را بر ساخته مغزهایی تهی از فرهنگ جسمانی و ملموس (استراتی^۲، ۱۹۹۹، ۳) و دیوان‌سالاری را باعث حذف عناصر کاملاً شخصی، غیر منطقی (فرامنطقی)، و احساسی از محیط کار می‌داند. آدام اسمیت و بعدها مارکس نیز نگران بوده‌اند که تخصصی شدن و تقسیم کار به پرورش کارکنانی غیرخلاق، بی‌اعتنا، و دور از جامعه بینجامد (هاچ^۳، ۲۰۱۱، ۳۴ و ۳۰). سازمان خردگرای دانشکده و حرفه شهرسازی، مانند هر سازمان دیگری می‌تواند مانع ارتباط فراکلامی و زیبایی‌شناختی شود.

به نظر زامی‌یر و دیگران (۲۰۰۶، ۱۰، ۹، ۴) در دهه‌های اخیر، تحلیل زیبایی‌شناسی سازمان‌ها با دیدگاه‌های مردم‌شناختی و فرهنگی در حال گسترش بوده است. در چنین بینشی، تمایزی میان هنر و فعالیت‌های روزمره گذاشته نمی‌شود و ساختارهای اداری و مدیریتی می‌توانند با زیبایی‌شناسی در اجتماع، اقدام اجتماعی بامعنا را حفظ و هدایت کنند. به عبارت دیگر، نگرش زیبایی‌شناختی به سازمان، تجربه زیبایی‌شناختی افراد از کار کردن در سازمان را در نظر دارد (استراتی، ۱۹۹۹، ۷). وجود این بینش در سازمانی که بناست نقش فرهنگی داشته باشد، مهم‌تر است. همین مسئله، موضوع پژوهش در حوزه سازمان آموزشی نیز شده است (زامی‌یر و بیتز، ۲۰۰۶). در ایران نیز فراستخواه (۱۳۹۴) به ضعف حوزه زیبایی‌شناختی در دانشگاه‌های ایران اشاره‌ای کرده است. در ادامه این مقاله، از همان چارچوب مفهومی میلی (۲۰۰۴) برای بررسی دقیق‌تر موضوع در یکی از

1. ideal type
2. Strati
3. Hatch

دانشکده‌های موردپژوهش بهره برده‌ایم. گفتنی است، تمرکز ما بر فرهنگ سازمانی آموزش شهرسازی است، بدون آنکه بخواهیم بدانیم که ریشه آن فرهنگ تاجچه‌حد در حرفه یا دانشگاه است.

۴. روش پژوهش

موضوع موردتحلیل این مقاله، فرهنگ سازمانی است، نه ساختار رسمی سازمان، و باید آن را در معانی مشترک اعضا جست. مقاله حاضر به منظور بررسی و تحلیل این موضوع، از روایت پژوهی بهره برده است. به گفته پولکینگهورن^۱ (۱۹۸۸، ۱۲۲، ۱۱، ۶)، از پیشگامان روایت پژوهی، افراد با روایت‌ها به تجربه‌های خود معنا می‌بخشند و می‌توانند وقایع اثرگذاری را که ارتباط نزدیکی با هم ندارند، در یک گفتار^۲، منسجم کنند. چنین روایت‌هایی در سازمان می‌توانند به وقایع جمعی، هدف سازمانی، و نقش افراد در آن، معنا بخشند. در ویرایش‌های اولیه این روش، توضیح سرگذشت و سیر زمانی آن اهمیت داشته است و برخی منابع، آن را شرح حال^۳ نامیده‌اند (کرسول^۴، ۱۹۸۸)، ولی در منابع جدیدتر، حتی پیش‌روایت‌ها^۵ یا خرده‌روایت‌های نهفته در مصاحبه‌ها، اسناد، سخنرانی‌های مطبوعاتی، و جز آن نیز با این روش قابل تحلیل دانسته می‌شوند (بوژه^۶، ۲۰۰۱، ۱۲۵ و ۷۱).

در این مقاله نیز با خرده‌روایت‌ها روبه‌رو هستیم. براین اساس، برای بررسی تجربه خدمت‌آموزی و مسائل مربوط به آن، کارگاه یک‌روزه‌ای با عنوان «مسئولیت اجتماعی آموزش شهرسازی» در دانشکده موردبررسی برگزار شد که در آن، طرف‌های گوناگون از منظر شهرسازی، فعالیت مدنی، روزنامه‌نگاری، و سازمان دانشگاهی و فرهنگی، روایت‌های خود را از مشارکت مردمی در آموزش شهرسازی ارائه کردند (جدول شماره ۲). همچنین، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با برخی از استادان و مدرسان دانشکده که در



1. Plokinghorne
2. episode
3. biography
4. Creswell
5. antenarratives
6. Boje



کارگاه حاضر بودند، ولی اظهارنظر نکرده یا کمتر صحبت کرده بودند، انجام شد. مصاحبه‌ها در قالب سه جفت پرسش، متناظر با موضوعات کارگاه انجام می‌شد که یک‌بار مسئله‌ای را به‌طور نظری مطرح می‌کرد و بار دیگر، با فاصله دو پرسش، از مخاطب می‌خواست که راه‌حل‌های عملی برای آموزش آن را ارائه دهد. تلاش می‌شد در خلال مصاحبه، پاسخ‌های متناظر، مقایسه و تناقض‌های احتمالی، بررسی شوند. به این ترتیب، در اینجا نیز خرده‌روایت‌های نظری و تجربی‌ای به دست آمد.

برای تحلیل پیش‌روایت‌های سازمان از دیدگاه‌های بوژه (۲۰۰۱، ۱۳۷) بهره گرفتیم. به نظر او، فضای روایی، فضایی پاره‌پاره^۱ است که در آن می‌توان به تکه‌ها و اجزای روایت دست یافت، نه روایت کاملی که همه اجزا را در خود بگنجاند؛ جایی که اجزای گوناگون روایت، غیرخطی و درهم هستند و انگاره‌های بدیلی برای صورت بخشیدن به آن‌ها وجود دارد. براساس دسته‌بندی لیبلیچ^۲ و دیگران (۱۹۹۸، ۱۳)، روش این پژوهش، محتوایی-جزئی و مشابه تحلیل محتوا است که از یک سو بر محتوای روایت، نه فرم آن، و از سوی دیگر، بر اجزای روایت، نه کل آن تمرکز دارد.

پس از نسخه‌برداری از سخنرانی‌ها، گفت‌وگوهای جمعی، و مصاحبه‌ها، خرده‌روایت‌های مرتبط با تعامل دانشگاهیان و شهرسازان با مردم، از صحبت‌ها و اظهارنظرهای افراد مورد بررسی در کل جلسه و مصاحبه‌ها استخراج شد. سپس، تجربی یا نظری بودن خرده‌روایت‌ها، بر مبنای اینکه برآمده از تجربه‌های راوی باشند یا از دانش نظری او، تشخیص داده شدند. از آنجاکه محور این بررسی، فرهنگ بالفعل سازمان بود، روایت‌های تجربی، محوریت داشتند و از روایت‌های نظری برای مقایسه و ابهام‌زدایی استفاده شد. مضمون‌های خرده‌روایت‌ها با بهره‌گیری از الگوی کدگذاری باز و محوری^۳ (کوربن و اشتراوس، ۱۹۹۰) در قالب کدهای اولیه و مقوله‌های کلی‌تر، دسته‌بندی شدند. مقوله‌های شناسایی شده در خرده‌روایت‌های شهرسازان می‌توانند روشنگر چارچوب روایت سازمانی دانشکده برای تعامل خدماتی باشند (پولکینگ‌هورن، ۱۹۸۸، ۱۲۲). همچنین،

1. fragmented

2. Libliech

3. open and axial coding

مقایسه آن‌ها با مقوله‌های مشترک موجود در خرده‌روایت‌های غیر شهرسازان می‌تواند برخی تمایزهای آن روایت سازمانی را آشکارتر کند.

جدول شماره (۲). سخنرانی‌های مرتبط با روایت پژوهی در کارگاه

موضوع	سخنران / مصاحبه‌شونده
کارگاه ۱: چگونه می‌توان برنامه‌ریزی ریشه‌نگر و مشارکتی را در دانشکده شهرسازی تقویت کرد؟	مقدمه
	۱. استاد شهرسازی (استاد راهنمای طرح)
	برنامه‌ریزی ریشه‌نگر و مشارکتی
	۲. دانشیار جامعه‌شناسی؛ متخصص برنامه‌ریزی آموزش عالی (مشاور طرح)؛ (بیشتر روایت‌های ایشان از موضوع، نظری بودند و در این مقاله تحلیل نشدند)
	۳. فعال مدنی در حوزه شهری (کارشناس ارشد شهرسازی)
کارگاه ۲: چگونه می‌توان به زبان	بحث کارگاهی ۱: بحث درباره یک رساله دکترای مرتبط
	۴. پژوهشگر دکترای شهرسازی؛ مدرس دانشگاه هنر (بحث گروهی بین استادان و حاضران)
	نواوری اجتماعی در حوزه طراحی (صنعتی)
	۵. عضو هیئت علمی طراحی صنعتی
	مقدمه
کارگاه ۳: چگونه می‌توان به زبان	زبان و تجربه شهری
	۷. دانشیار نشانه‌شناسی
	کاربرد و تأثیر زبان در شهرسازی
	۸. دانشیار شهرسازی؛ میهمان (نویسنده درباره زبان و شهر؛ دارای پیشینه کاربرد حرفه‌ای مقوله)
	برنامه‌ریزی شهری با رسانه‌ها
کارگاه ۴: چگونه می‌توان به زبان	بحث کارگاهی ۲: بحث درباره یک رساله دکترای
	۹. خبرنگار حوزه شهری
	۱۰. پژوهشگر دکترای شهرسازی؛ میهمان (بحث گروهی توسط استادان و حاضران)
	مقدمه
	۱۱. استاد شهرسازی
کارگاه ۵: چگونه می‌توان به زبان	درباره اقدام پژوهی و آموزش شهرسازی
	۱۲. استاد شهرسازی؛ میهمان
	خدمت‌آموزی، راهی برای نهادینه کردن اقدام پژوهی در کارگاه‌های شهرسازی
	دانشجوی دکترای شهرسازی و مجری طرح (تحلیل نشد)
	تجربه خدمت‌آموزی در دانشگاه هنر
کارگاه ۶: چگونه می‌توان به زبان	بحث کارگاهی ۳: بحث در مورد امکان نهادینه کردن اقدام پژوهی در آموزش دانشگاه
	۱۳. استادیار مدعو در دانشگاه (همکار در طرح)
	استادان و پژوهشگران (معمولاً) دکترای جلسه
	مقدمه
	۱۴. استادیار شهرسازی
کارگاه ۷: چگونه می‌توان به زبان	مقدمه
	۱۵. استادیار دانشکده (مدیر گروه)
	۴. مدرس مدعو دانشکده، مربی (سخنران ۴)
	مقدمه
	۱۵. دانشیار دانشکده (مدیر گروه)



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۴۲

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷



با توجه به هدف مقاله، برای تشخیص اهمیت ابعاد سه‌گانه تعامل فرهنگی - به‌ویژه بعد زیبایی‌شناختی - در روایت سازمانی دانشکده، در پایان، مقوله‌های محوری به‌جای اینکه مفهوم نظری جدیدی را بسازند، در طیفی برگرفته از چارچوب مفهومی قرار گرفتند، تا تصویر روشن‌تری را از روایت سازمانی دانشکده در مورد تعاملات فرهنگی، نشان دهند و امکان تحلیل ویژگی‌های آن را فراهم کنند. برای اطمینان بیشتر از پایایی، در این مرحله یک «فهرست اولیه» از مضمون‌ها (مایلز و هابرم^۱، ۱۹۹۴، ۵۸) تدوین شد که راهنمای شناسایی مضمون‌های مرتبط باشد. در این فهرست، نخست، مجموعه‌ای از مضمون‌های مرتبط با تعامل زیبایی‌شناختی در شهرسازی، از نظرات شهرسازی استخراج شد و در برابر آن‌ها، بدیلشان در دو حوزه علمی و اخلاقی - عملی استنباط و نگاشته شد. البته این جدول، تنها یک راهنما بود و کامل نبود. برای سنجش اعتبار درونی نیز، کلیات روایت یافت‌شده با شواهد برگرفته از بررسی‌های دیگر، چندسویه‌سازی می‌شود.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

براساس روش تحلیل، خرده‌روایت‌های مربوط به موضوع، شناسایی و مضمون‌های آن‌ها کدگذاری باز و محوری شدند؛ برای نمونه، جدول شماره (۳) یکی از مقوله‌های به‌دست‌آمده (همکاری میان تخصصی در تعاملات فرهنگی)، کدهای مربوط به آن، و خلاصه خرده‌روایت‌های سازمانی در بردارنده مضمون‌های مربوط را نشان می‌دهد. جدول شماره (۴)، تمام مقوله‌های به‌دست‌آمده را با توجه به نزدیکی معنایی کدهای سازنده آن‌ها در طیفی برگرفته از چارچوب نظری قرار می‌دهد. در یک سوی طیف، مقوله‌های علمی، در میانه آن، مقوله‌های اخلاقی - عملی (کلامی)، و در سوی دیگر، مقوله‌های زیبایی‌شناختی جای گرفته‌اند.

جدول شماره (۳). نمونه یک مقوله و کدهای سازنده آن‌ها از مضمون‌های روایت‌شده

مقوله: همکاری میان‌تخصصی	
کدها: الف- همکاری میان‌سازمانی؛ ب- میان‌جیگری؛ ج- گردش کار	
خلاصه خرده‌روایت‌های تجربی دربردارنده مضمون‌های مرتبط با تعامل فرهنگی (راوی ۴) ارتباط سازمانی با شورایاری در طول رساله مشارکتی کارشناسی (الف) (راوی ۴) ارائه نتایج مطالعه به شورایاری (در تجربه مشارکتی دوره کارشناسی) (الف) (راوی ۴) ارتباط سازمانی با شهرداری، زیباسازی، شورایاری در رساله کارشناسی ارشد (الف) (راوی ۸) جلسه با نهادهای مختلف برای تدوین چشم‌انداز قزوین (الف) (راوی ۱۱) نظام سازمانی شهری ما آماده پذیرش خدمات دانشجویی و محصول اقدام‌پژوهی نیست، چون تشریک مساعی (همکاری میان‌سازمانی) نیست (الف) (راوی ۱۴) ارتباط آموزش با حرفه (الف) (راوی ۱۴) ارتباط دانشگاه با حرفه، نه انجام کار حرفه‌مندان (الف) (راوی ۲-۴) همکاری سازمانی با شورایاری، شهرداری ناحیه یا منطقه، و سمن‌ها (الف) (راوی ۱۵) لزوم همکاری دانشگاه با نهادهای رسمی و قانونی (الف) (راوی ۱۵) دوره‌های آموزشی (حرفه‌ای) برگزار می‌شود (الف) (راوی ۱۴) سمن‌ها، رابط بخش رسمی و غیررسمی (تفاوت زبان دو بخش) (ب) (راوی ۱۴) دانشگاه: رابط مردم و سازمان‌ها (ب) (راوی ۱۵) تأکید بر اهمیت دفترهای میانجی همکاری اجتماعی (مانند سمن‌ها) برای خدمات‌رسانی (ب) (راوی ۱۵) نیاز به واسطه‌های ارتباطی (همچون شرکت‌های دانش‌بنیان) برای خدمات‌رسانی (ب) (راوی ۱۳) لزوم نفوذ دانشگاه در سازمان‌ها و ایجاد زنجیره (برای خدمات‌رسانی) (ج) (راوی ۱۳) سازمان‌ها، عامل چرخش کار (در خدمات‌رسانی دانشگاهی) (ج)	شهرسازان
(راوی ۳) ارتباط دانشگاه با سمن‌ها یک‌سویه است (الف) (راوی ۹) اهمیت ارتباط میان‌رشته‌ای (میان شهرسازی و علوم ارتباطات) برای آوردن دانش به رسانه‌ها و تقویت مذاکرات شهرسازان (ج) (راوی ۹) تضعیف ارتباط میان‌رشته‌ای (میان شهرسازی و علوم ارتباطات) سبب تضعیف ارتباط‌گیری پدیده‌ها و برنامه‌های شهری شده است (ج)	غیرشهرسازان



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۴۴

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

جدول شماره (۴). دسته‌بندی نظری مقوله‌های برآمده از خرده‌روایت‌ها

بعد نظری	مقولات	کدهای اولیه به ترتیب فراوانی نسبی
شناختی	۱. الگو و شاخص شهری	شاخص/الگوسازی
	۲. خردگرایی در شهرسازی	عمل براساس نظریه/تحقیق براساس نظریه/ساختار علم/تعریف علمی
	۳. شهرسازی رسمی	طرح-پروژه/چارچوب رسمی/شهرسازی متعارف
	۴. اصلاحات ساختاری	فرهنگ سازمانی/تغییر سازمانی/تمرکززدایی/نظارت
	۵. نقد ساختار اقتصادی-سیاسی	اثرات فضایی سیاست/اثرات فضایی بازار/پرتی ساختار رسمی/حاشیه‌نشینی
اخلاقی	۶. همکاری میان تخصصی	همکاری میان سازمانی/میانجیگری/گردش کار
	۷. هنجار-اخلاق	اخلاق فردی/اخلاق ساختاری
	۸. آموزش عمومی شهرسازی	ترویج عمومی تخصص/آگاهی بخشی/خبررسانی/اثرگذاری
	۹. مشارکت مردم سالار	مشارکت در پژوهش/معانی فرهنگی/زبان (ارتباط) عمل‌گرا/قدرت جوامع محلی/اعتماد متقابل/تکثر
	۱۰. یادگیری از تجربه	مفهوم‌سازی از تجربه/آموختن از تجربه مردم
تجرباتی	۱۱. عاملیت نهادی در برابر ساختار	کنش مدنی-تخصصی/مطالبه‌گری/مقاومت مدنی/کنش فردی شبکه‌ای/تغییر ساختار
	۱۲. اقدام ملموس	تجربه فردی/اقدام عملی/خدمات مدنی/آیین‌سازی
	۱۳. همدردی	عواطف در تخصص/هم‌حسی
	۱۴. زبان هنر	ارتباط از طریق هنر/روایت فرهنگی/منطق هنری
	۱۵. ساختار شکنی	آشنایی‌زدایی/ابتکار/حرفه‌زدایی

جدول شماره (۵)، مقوله‌های شناسایی شده در خرده‌روایت‌های تجربی را با توجه به راویان مرتب کرده است. این جدول، تأیید می‌کند که شهرسازان در روایت‌هایشان از تعامل فرهنگی، به دو بعد علمی-فنی و اخلاقی-عملی، بسیار بیشتر از بعد زیبایی‌شناختی توجه دارند (طبیعی است که مقوله شماره (۱) در بحث از ارتباط فرهنگی، جایگاه محکمی نداشته باشند). درحالی‌که غیرشهرسازان با الگویی تقریباً قرینه شهرسازان، در خرده‌روایت‌های خود در مورد تعامل، از مقوله‌های زیبایی‌شناختی بهره بیشتری برده‌اند. در نگاهی جزئی‌تر، دیده می‌شود که کاربرد و تکرار مقوله‌های «ارتباط مردم سالار» و «همکاری میان تخصصی» در روایت‌های شهرسازان از تعامل فرهنگی بیشتر است و پس از آن‌ها، مقوله‌های «آموزش عمومی شهرسازی»، «خردگرایی در شهرسازی»، و «یادگیری مستقیم از مردم» قرار دارند. همه مقوله‌ها، به‌جز مورد آخر، اجزایی از الگوهای متعارف برنامه‌ریزی ارتباطی-خردگرا





به نظر می‌رسند که در آن‌ها ارتباط کلامی و همکاری سازمانی اهمیت زیادی دارد. در برابر، کسانی که نمایندگان جامعه مدنی به‌شمار می‌آیند، در روایت‌های خود بر مقوله‌های «زبان هنر»، «عاملیت نهادی در برابر ساختار»، و «اقدام ملموس» تأکید کرده‌اند.

همان‌گونه که در بخش مطالعات نظری مطرح شد، مضمون همکاری سازمانی در روایت‌های شهرسازی نقش مهمی دارد. خرده‌روایت‌های مرتبط با مقوله «همکاری میان‌تخصصی» در میان شهرسازان، بر همکاری میان‌سازمانی یا استفاده از میانجی برای ارائه خدمات تأکید دارند، نه ارتباط مستقیم با مردم (جدول شماره ۴). خرده‌روایت‌های مرتبط با مقوله «اصلاحات ساختاری» (از بالا) را - که خود یکی از پرتکرارترین مقوله‌ها است - می‌توان مکمل این گروه از خرده‌روایت‌ها دانست. براساس آن‌ها، ارائه خدمات دانشگاهی، منوط به اصلاحات رسمی در سازمان‌ها است. می‌توان نتیجه گرفت که روایت‌های شهرسازان به‌نوعی در برابر ساختار منفعل است. حتی تأکید بر مضمون «خردگرایی در شهرسازی» را نیز می‌توان با سایه سنگین عقلانیت سازمانی بر خدمات‌رسانی و عاملیت مرتبط دید. به‌روشنی دیده می‌شود که روایت‌های دربردارنده «عاملیت نهادی» (عاملیت نهاد دانشگاه) در برابر ساختار» در میان شهرسازان، مهجور، و در میان نمایندگان گروه‌های غیرشهرساز، پرتکرار است. استاد شماره (۱۲) شهرسازی که بیشترین روایت‌های دربردارنده این مقوله را ارائه کرده است، روایت می‌کرد که چگونه خدمات داوطلبانه با ساختار ناسازگار است:

فضایی دارد ساخته می‌شود بیش از فضای رسمی و افرادی درش ساکن می‌شوند از هم‌وطنان تهیدست ما، که بیش از دیگران به صدا و تخصص و دانش ما نیاز دارند؛ و ما آنجا حضور نداریم، و اگر مراجعه به سازمان نوسازی بکنیم، به سازمان X و Y [مراجعه] بکنیم، می‌گویند به شما چه؟ اصلاً ما کارمان این نیست.

و اندکی بعد، لزوم حرفه‌زدایی را در چنین مواردی مطرح می‌کند: «شما به‌نوعی اصلاً دارید «نان‌پلانیگ»^۱ را مطرح می‌کنید.... یعنی دارید حرفه‌زدایی می‌کنید؛ همان‌گونه که روایت ایشان از «شهرسازی رسمی» بار منفی دارد. استاد شماره (۱۱) با وجود اشاره به محدودیت عمل عامل به ساختارها، قدرت‌یابی‌های جدید (شبکه‌ای) را امیدی برای عامل معرفی می‌کند:

ما وظیفه داریم، شمع خودمان را روشن کنیم. این بحث عاملیت است، ولی بحث عاملیت و ساختار، واقعاً بحث مرغ و تخم مرغ است. خیلی وسیع است. (...) یک کانتکست همین جوری دارد بر من اثر می‌گذارد، به لحاظ سیاسی، اقتصادی، اجتماعی. ولی من می‌توانم خلاف جهت رود شنا کنم؟ بعضی‌ها می‌گویند می‌شود به کمک قدرت‌یابی‌های جدید.

ازسوی دیگر، استادیار شماره (۱۴) و دانشیار شماره (۱۵)، مانند هم، عاملیت دانشکده را فاقد اولویت می‌دیدند و بر عمل در قالب ساختارهای موجود دانشگاهی و حرفه‌ای تأکید می‌کردند و خدمت‌رسانی به محله‌های پراسیب را حداکثر، کاری جنبی و موازی می‌دانستند.

روایت‌های مرتبط با «آموزش عمومی شهرسازی» — به جز مواردی که محتوای آگاهی‌بخشی داشتند — معمولاً حاکی از آموزش قوانین و محدودیت‌های سازمانی به مردم بودند. حتی راوی شماره (۸) که از یافتن معانی مشترک میان شهرسازان و مردم صحبت می‌کرد، لازمه مشارکت را گذشتن از مراحل می‌داند که در آن، «مردم یواش‌یواش بدانند برنامه چیست، بدانند شهر چیست، بدانند شهرساز [کیست]».

کمیاب شدید روایت‌های مرتبط با مقوله‌های «همدردی»، «زبان هنر»، و «اقدام ملموس» در میان شهرسازان، در مقایسه با غیر شهرسازان، نتیجه دیگر غلبه خرد سازمانی به نظر می‌رسد. مرور برخی خرده‌روایت‌های غیر شهرسازان، روشن‌گر است. فعال اجتماعی شماره (۳)، اهمیت عواطف را در تجربه خود در یک سمن — که در حوزه کودکان نیز فعال است — این‌گونه روایت می‌کند:

اینکه شما مثلاً به بچه درس بدهید، هر روز آن بچه را ببینید، خیلی به شما حال خوشی می‌دهد، و این انگیزه‌ای است که مداوم حضور داشته باشید، ولی کسانی که وارد حوزه پژوهش می‌شوند، چون آن ارتباط عاطفی را خیلی موقع‌ها با گروه‌هایی که مخاطب‌اند برقرار نمی‌کنند، خیلی زود دل‌سرد می‌شوند.

در اشاره به مقوله «زبان هنر» — که در روایت‌های همه غیر شهرسازان مشترک بود — ایشان نیز به کافه‌ای متعلق به سمن متبوع خود اشاره می‌کند که «بچه‌هایی که تحت پوشش جمعیت





هستند، بتوانند آنجا سرودی، نمایشی را اجرا کنند و مردم عادی که به آنجا می آیند، بتوانند این ارتباط را برقرار بکنند و به صورت ضمنی، این آگاه سازی صورت بگیرد؛ متخصّص نشانه شناس شماره (۷)، هنر را عامل پیوستگی تغییرات می داند و می گوید: «شهر در فیلم، در رمان، در ادبیات نمایشی، در شعر، در خاطراتی که من و شما می نشینیم برای هم تعریف می کنیم، مدام دوباره شکل می گیرد، تکرار می شود». روزنامه نگار شماره (۹) نیز اهمیت آشنایی زدایی و جمله هایی را که «فقط با یک نگاه» منتقل می شوند، در نزدیک شدن به زبان مردم و افزایش اثرگذاری، یادآوری می کند و برای نمونه، قابلیت خبرسازی تنها یک تصویر از گزارش دانشجوی دکتری شماره (۱۰) را به وی یادآوری می کند. او همچنین، هشدار می دهد که «پوپولیست ها» از حربه های مشابهی برای «شگفتی آفرینی» و جلب توجه استفاده می کنند. این نکته، یادآوری می کند که در شرایط ضعف زبان هنرمندانه و روایت دانشگاهیان، «داستان های غلط» می توانند پیروز شوند (ساندرکوک، ۲۰۰۳، ۱۹۴). اما برخی از منابع مهم شهرسازی در ایران، همانند استاد شماره (۱)، «نگاه هنری و زیبایی شناسانه» را در کنار نگاه مهندسی، جزء بن نگره های قدیمی شهرسازی می داند، و شهرساز شماره (۶) نیز سوء استفاده نظام سرمایه داری از هنر و فرهنگ را یادآوری می کند.

درباره مقوله «اقدام ملموس»، می توان نمونه برجسته ای را در روایت های فعال مدنی شماره (۳) از مطالبه عملی و ایجاد تغییرات مثبت با تلاش عملی دید؛ وی در روایتی از برگزاری آیینی در میان کارتن خواب ها می گوید:

چون یک جریان مستمر است، باعث جلب اعتماد آن کارتن خواب ها می شود و به نوعی، خودشان درخواست کمک برای ترک [اعتیاد] می کنند و بعد از آن، پیوستن به آن جی. او. برای بهبود امنیت همان محله ای که از آن آمده اند. یعنی قشنگ یک اتفاق شهرسازی نرم افزاری دارد با یک جریان مستمر می افتد.

در حالی که نمود کم توجهی به این مضمون را در فرهنگ دانشکده های شهرسازی می توان در قالب کم تحرکی در برابر تخلفات (زیر پا گذاشته شدن برنامه های خود شهرسازان) و پروژه های نامطلوب شهری، مهارت کم در همکاری با کنشگران مدنی، یا تقابل با نیروهای ناخوانده حقیقی و حقوقی، دید.

تنها مقوله زیبایی‌شناختی رایج در میان خرده‌روایت‌های تجربی شهرسازی با دیدگاه‌های مختلف، «یادگیری از تجربه» است. توجه نسبی به مقوله «نقد ساختار اقتصادی-سیاسی» نیز نشانه‌ای از وجود یک جنبه انتقادی در فرهنگ سازمانی مشترک است که می‌توان آن را همساز با گسترش دیدگاه‌های انتقادی کسانی مانند له‌فور^۱، هاروی^۲، و-تا حدی- دوسرتو^۳ در شهرسازی دانست.

جدول شماره (۵). مضمون‌های تجربی شناسایی شده از تحلیل خرده‌روایت‌های راویان

مقوله‌ها	راوی	شمارهٔ راویان شهرساز										شمارهٔ راویان دیگر				
		۱	۴	۶	۸	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۴-۲	۱۵	۳	۷	۹	۵
مضمون‌های علمی	۱. الگو و شاخص شهری	۱						-۲					۱			
	۲. خردگرایی در شهرسازی	۱	۱	۱	۲				۴		۱		-۱			
	۳. شهرسازی رسمی				-۳	۲		-۳	۱	۵	۲					۱
	۴. اصلاحات ساختاری		۳	۲	۲			۴		۵						
	۵. نقد ساختار ...		۱	۱	۲	۱	۲							۲		
مضمون‌های اخلاقی-عملی	۶. همکاری میان‌تخصصی		۳		۱		۱		۲	۴	۱	۴	۱		۲	
	۷. هنجار، اخلاق						۴	۱	۱							
	۸. آموزش عمومی شهرسازی		۱	۱	۱			۱		۴	۱			۲	۱	
	۹. مشارکت مردم‌سالار	۱	۳		۷		۱	۲		۲	۳			۱	۲	
مضمون‌های زیبایی‌شناختی	۱۰. یادگیری از تجربه	۱		۱	۱					۱	۲	۱				۱
	۱۱. عاملیت نهادی در برابر ...					۱	۲	۵		-۴		-۲				
	۱۲. اقدام ملموس										۲					
	۱۳. همدردی								۱					۱	۲	
	۱۴. زبان هنر		۱											۲	۳	۱
	۱۵. ساختار شکنی							۲	۲						۳	

خاکستری بودن خانه به معنای وجود مضمون در خرده‌روایت‌ها و عددها، نشان‌دهنده تکرار آن‌ها است؛ عدد منفی، به معنای مخالفت راوی با مضمون است / مقوله‌های دارای بیشترین اشتراک، علامت‌گذاری شده‌اند.

1. Lefebvre
2. Harvey
3. De Certeau





برای اطمینان از اعتبار داخلی پژوهش، نتایج به دست آمده با شواهد برآمده از بررسی هایی با روش های دیگر، چندسویه سازی می شوند. نخست، در مصاحبه های انجام شده پس از آخرین کارگاه های خدمت آموزی، هر دو استاد (در دو دانشگاه): الف) بر عمل در چارچوب ساختارهای موجود تأکید داشتند تا اصلاح انتقادی ساختارها و جمله هایی حاکی از بی نتیجه بودن اقدام یک عامل را بیان کردند؛ ب) بیشتر به نقش آموزنده دانشگاه - تا نقش یادگیرنده - و نیز سود دانشگاهیان از مشارکت - تا معرفت مردم سالار - توجه داشتند؛ ج) بر تمهیدات سازمانی لازم برای ارائه خدمات و اولویت همکاری با سازمان ها - تا مردم عادی - تأکید داشتند.

دوم، عدم حمایت رسمی و سازمانی از فعالیت های مدنی دانشگاهیان در سطح جهانی، نکته قابل بحثی است (واتسون و دیگران، ۲۰۱۱). چنان که در نظام ارزیابی و ارتقای ایران (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹/۱۰/۱۴) نیز اشاره مستقیمی به چنین فعالیت هایی نشده است.

سوم، مروری بر برنامه درسی مصوب دوره کارشناسی ارشد شهرسازی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۲/۴/۲۳) نیز نشان دهنده کم توجهی کلی به مشارکت مردمی است، یعنی می توان گفت، در این برنامه، حتی ابعادی از مشارکت (کلامی) که به نظر می رسد در فرهنگ سازمانی دانشگاهی نهادینه شده اند نیز بازتاب چندانی نیافته اند. همچنین، سازمان گرایی بر ارتباط - به ویژه بعد زیبایی شناختی آن - غلبه دارد، ولی از آنجاکه این سند رسمی، لزوماً نمایانگر فرهنگ آموزشی (و گاهی غیررسمی) دانشکده نیست، پایان نامه های کارشناسی ارشد دانشگاه هنر، از سال ۱۳۹۰ تا زمان برگزاری کارگاه (اردیبهشت ۱۳۹۶) را بررسی و مرور کردیم. ۱۲ عنوان که به نظر می رسید رویکردهای اجتماعی یا انتقادی دارند، بررسی شدند. از این میان، ۱۱ پایان نامه، گونه هایی از سیاست پژوهی (و ناگزیر، سازمان گرا) بودند و تنها یک پایان نامه برای بررسی مشارکت الکترونیک، در یک محله، وبگاه طراحی و معرفی کرده بود. از ۱۱ مورد سیاست پژوهی نیز، به ظاهر تنها یک مورد، گونه ای ارتباط زیبایی شناختی را در تعامل مشارکتی خود به کار برده بود، ولی شمار بسیار بیشتری از پایان نامه ها از روش های ارتباط کلامی (مانند مصاحبه) و

البته روش‌های علمی و کمی بهره برده بودند. در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی، و تربیت مدرس، شدت گرایش به پژوهش ساختاری و کاربرد روش‌های علمی و کمی، و در نهایت، ارتباطات کلامی (مانند مصاحبه) به همین شکل و حتی بیشتر به نظر می‌رسید.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پیرو تحلیل انجام‌شده، ابعاد اصلی روایت افراد شهرساز از تعامل اجتماعی-خدماتی، در جدول شماره (۶) خلاصه شده است. داده‌های این جدول نشان می‌دهند، این روایت، دو وجه اصلی دارد: نخست، تعامل در قالب ساختار منطقی موجود و تلاش برای یاد دادن آن به مردم، و دوم، آگاهی از کمبودهای ساختار برای رفع نیازهای مخاطبان خدمات، اما بدون وجود انگیزه کافی برای عمل در این راه، که تأییدکننده فرض اولیه پژوهش درباره منع سازمان از ارائه خدمات است.



جدول شماره (۶). نقاط قوت و ضعف روایت سازمانی دانشکده مورد بررسی از تعامل اجتماعی-خدماتی با مردم

مضمون‌های مرتبط با عملکرد ساختاری	مضمون‌های مرتبط با تعامل انتقادی و فعال
اخلاقی-عملی: همکاری میان تخصصی، مشارکت مردم-سالار، آموزش عمومی شهرسازی نقاط قوت علمی: خردگرایی در شهرسازی	علمی: نقد ساختار اقتصادی-سیاسی زیبایی‌شناختی: یادگیری از تجربه
اخلاقی-عملی: هنجار-اخلاق (اخلاق سازمانی) نقاط ضعف	زیبایی‌شناختی: عاملیت نهادی در برابر ساختار، اقدام ملموس، همدردی، زبان هنر، ساختارشکنی اخلاقی-عملی: هنجار-اخلاق (اخلاق فردی)

تطبیق کدها و مقوله‌های به دست آمده از روایت‌ها با چارچوب نظری، کم‌توجهی شدید آن‌ها را به بعد زیبایی‌شناختی تعامل - به‌ویژه مقوله‌های عملی‌تر آن - تأیید می‌کند. مقوله‌هایی مانند «اقدام ملموس»، «همدردی»، «زبان هنر»، و «ساختارشکنی» بیشتر از روایت‌های کارشناسان غیر شهرساز استخراج شده‌اند تا شهرسازان، و مقوله «عاملیت نهادی...» نیز - همان‌گونه که شرح داده شد - بیشتر بیانگر امید و آرزوی شهرسازان



انگشت‌شمار راوی آن بود تا واقعیت سازمانی موجود. مهم‌ترین کد زیرمجموعه اقدام ملموس، «تجربه فردی» و مهم‌ترین کد زیرمجموعه همدردی، «عواطف» است که هر دو اموری فردی و روان‌شناختی هستند. کد اصلی زیرمجموعه زبان هنر، «ارتباط از طریق هنر» است که نوعی ارتباط طبیعی و فراکلامی است، و کد اصلی زیرمجموعه ساختارشکنی، «آشنایی زدایی» است که آن‌هم مستلزم تحول ساختار و عادت‌های اجتماعی است.

پیشتر دیدیم که این موارد معمولاً در سازمان متعارف مدرن منع می‌شدند، ولی هیچ‌کدام در مبانی نظری شهرسازی منعی ندارند و حتی در نظریه‌های جدیدتر آن، بسیار مورد تأکید هستند. باوجوداین، چنان نظریه‌هایی در حرفه شهرسازی نیز نتوانسته‌اند اثری پابرجا و فراگیر داشته باشند، زیرا این حرفه، خود معمولاً بخشی از سازمان دولتی دانسته می‌شود و خردگرایی مایه اعتبار آن است (باوم، ۲۰۱۵)، ولی یانگ^۱ (۲۰۰۸، ۸۸ و ۷۲) می‌گوید، برای اینکه معانی فرهنگی زندگی هر روز بتوانند به تحرک درآیند و آنچه را در فرایندهای گوناگون قانونی برنامه‌ریزی و جز آن تقسیم شده‌اند، به هم مرتبط کنند، باید از مرزهای رسمی برنامه‌ریزی فراتر رفت. رویکردهای عمیق فرهنگی می‌توانند رشته برنامه‌ریزی شهری را دگرگون و دوباره زنده کنند. چنین تعامل فرهنگی عمیقی، مستلزم تقویت تعامل زیبایی‌شناختی، در کنار ارتباط علمی و اخلاقی-عملی با مردم است. این امر در برنامه‌ریزی شهری مناطق کم‌درآمد و حوزه‌های غیررسمی که هدف اصلی اقدام‌پژوهی خدمت‌رسان هستند، مهم‌تر به نظر می‌رسد. هنگامی که میرآفتاب^۲ (۲۰۰۹، ۴۱) در بحث از برنامه‌ریزی اعتراضی^۳، لزوم توجه به سازوکار ابداعی عامه مردم برای مشارکت را یادآوری می‌کند، درواقع، توان برنامه‌ریز را برای شناخت زیبایی‌های خلاقیت در زندگی روزمره - هرچند غیررسمی - گوشزد می‌کند.

در شرایط کنونی، دیدگاه‌های انتقادی یادشده، معمولاً در نهادهای غیرحرفه‌ای، مانند گروه‌های داوطلب، مردم‌نهاد، و خیریه (واتسون، ۲۰۱۲، ۸۷) دنبال می‌شوند (ازجمله در

1. Young
2. Miraftab
3. insurgent planning



ایران). بهتر است دانشگاه‌های ایران نیز در راستای مسئولیت اجتماعی خود و برای حفظ وجهه اجتماعی‌شان، وارد این جرگه شوند و از این فرصت برای تمرین عملی شهرسازی انتقادی بهره گیرند (برای نمونه با کاربرد اقدام‌پژوهی) و لازم است در این راه، فرهنگ سازمانی دانشکده نیز همراه شود. در این راستا باید روایت سازمانی مناسب با خدمت‌رسانی در دانشکده مورد بررسی و دانشکده‌های مشابه شکل گیرد. تغییر روایت‌های سازمانی به آسانی امکان‌پذیر نیست، مگر اینکه روایتی خلق شود که همبستگی بیشتری ایجاد کرده و بهتر از روایت کنونی به حل تنش‌ها بپردازد (پولکینگ‌هورن، ۱۹۸۸، ۱۲۳). می‌توان پیشنهاد داد که آن روایت جایگزین و طرفدار تعامل زیبایی‌شناختی با تکیه بر نقاط قوت روایت‌های کنونی، تناقض‌یاد شده میان نظر انتقادی و عمل ساختاری را با محورهای زیر برطرف کند:

الف) «همکاری میان تخصصی» را می‌توان در روایت جدید، به همکاری با سمن‌ها، نهادهای مدنی، و روزنامه‌ها تعمیم داد. برخی از شهرسازیانی که بیشترین گرایش را به شهرسازی خردگرا داشتند نیز این‌گونه همکاری را پیشنهاد دادند (جدول شماره ۳). هاج (۲۰۱۱، ۷۸-۷۶)، صاحب‌نظر در عرصه سازمان‌ها، تأکید می‌کند که منابع قدرت و تغییر سازمانی، تنها درون سازمان خلاصه نمی‌شوند. هم‌گروه‌های بیرونی می‌توانند بر تصمیم‌گیری و رفتار سازمانی اثرگذار باشند و هم کسانی که روابط حیاتی سازمان را با محیط بیرونی آن مدیریت می‌کنند، از نوعی قدرت برخوردار می‌شوند. به این ترتیب، ارتباط با این نهادهای کنشگر که در ایجاد ارتباط زیبایی‌شناختی توانمند هستند، نه تنها می‌تواند کم‌توجهی دانشکده به تعامل زیبایی‌شناختی را جبران کند، بلکه شاید خود، کانون‌هایی را برای تغییر رفتار دانشکده و مردم‌سالار کردن آموزش و نهادینه کردن تعامل زیبایی‌شناختی در آن، پدید آورد.

ب) با توجه به وزن زیاد مقوله‌های «یادگیری از تجربه» و «آموزش عمومی شهرسازی» در روایت‌های شهرسازان، مفهوم‌سازی از تجربه‌های مردم و انتقال آن به حوزه عمومی می‌تواند آغازگر کنشگری فرهنگی دانشکده باشد. این فرایند همراه با خودآگاهی بخشی فربه (۱۹۶۸)، با «آموزش دوسویه» (فریدمن، ۱۹۸۷) در شهرسازی نیز قابل انطباق



است. دوسرتو (در: استیونسون^۱، ۲۰۰۳، ۷۰) می‌گوید، تنها نام‌گذاری (مفهوم‌سازی)، یک تجربه که تاکنون نامرئی بوده است، می‌تواند در برابر آنچه رسمی است، مقاومت کند و به این ترتیب، رسمیتی از پایین به دست آورد.

برای بهره‌مندی از این قابلیت می‌توان از قدرت‌یابی‌های شبکه‌ای فارغ از محدودیت‌های سازمانی دانشگاه بهره برد که موردتوجه استاد شماره (۱۱) نیز بوده است. شبکه‌ها، جایگاه مناسب و قدرتمند را به اعضای می‌دهند که اطلاعات خود را به اشتراک می‌گذارند (هاج، ۲۰۱۱، ۱۱۴)، هرچند آن اعضا، در سلسله‌مراتب سازمانی واقعی، قدرت چندانی نداشته باشند. در فضای شبکه‌ای شاید به‌راه افتادن یک پویش در شبکه‌های مردمی، تأثیر سازنده‌تری از سیاست‌های مدون شهری داشته باشد. هاج (۲۰۱۱، ۱۲۳ و ۱۲۰-۱۱۸) اشاره می‌کند که در دوران پساصنعتی و با نقش‌آفرینی سمن‌ها و جنبش‌های اجتماعی، چگونه انسانیت و علایق اجتماعی اعضای سازمان یا ذی‌نفعان، گاهی سبب تغییر شکل سازمان‌ها می‌شود. وی دراین‌راستا به اهمیت فضای مجازی و اتکای فراوان آن به نمادهای فرهنگی اشاره می‌کند؛ فرهنگ، در این فضا - نسبت به آنچه در ساختارهای سازمانی سلسله‌مراتبی دارد - قدرت و اهمیت بیشتری می‌یابد و شاید خلاقیت بیشتری نیز کسب کند.

می‌توان نمونه‌هایی از این اثرگذاری شبکه‌ای و یادگیری دوسویه را در دانشگاه‌های ایران دید؛ از همراهی علمی و اجتماعی با دغدغه‌های اجتماعی در دهه‌های گذشته تا توجه بیشتر برخی از دانشگاه‌ها به مسئولیت اجتماعی، یا جذب شمار زیادی از دانشجویان به سمن‌ها و تلاش آن‌ها برای بهره‌گیری از قابلیت‌ها و امکانات دانشگاه‌ها؛ برای نمونه، در مؤسسه برنامه‌ریزی آموزش عالی، «سامانه مسئولیت اجتماعی دانشگاه» راه‌اندازی شده است که هدف آن، ارتباط دادن نیازهای پژوهشی سمن‌ها به دانشگاه‌ها است. در دانشگاه تهران نیز جشنواره سالانه ترویج مسئولیت‌پذیری اجتماعی برگزار می‌شود.^۲

ج) هم‌راستا با دو مورد پیشین، در چارچوب «نقد ساختار اقتصادی-سیاسی»، کنش

1. Stevenson

2. <https://srpf.ut.ac.ir>.



فرهنگی دانشکده شهرسازی را می‌توان علیه سوداگری‌هایی تعریف کرد که شهرسازی لاکانی^۱ (گاندر و هیلیر^۲، ۲۰۰۹) با نام‌گذاری نادرست عقده‌های ناخودآگاه و عواطف بی‌معنا انجام می‌دهد که امروزه در شهرهای ما خود را با مراکز خرید و برج‌های مجلل (اما درواقع، زشت و فریبنده) برای اقشار پردرآمد، مسکن انبوه (اما درواقع، حاشیه‌نشینی) برای کم‌درآمدها، عطش ویلا با چشم‌انداز طبیعت (ولی درواقع، آلودگی با چشم‌اندازی از دیوارهای سیمانی در طبیعت تخریب‌شده)، و بزرگراه‌های ظاهرفریمی نشان می‌دهد که بی‌معنایی و بی‌منطقی بسیاری از آن‌ها از چشم مردم پنهان است، زیرا نام اشتباهی بر آن‌ها نهاده شده است.

یونگ^۳ هنر و زیبایی‌شناسی را ابزار تشخیص عواطف سازنده اجتماعی از عقده‌های ناخودآگاه فردی، و تعالی آن‌ها می‌داند (لانگلی^۴، ۱۹۷۰، ۳۱-۳۰). شهرسازان نیز با احیای نگاه زیبایی‌شناختی می‌توانند در یادگیری دوسویه، عواطف سازنده جمعی را در عمل مشترک شناسایی کنند، و همان‌گونه که گیدنز (۱۹۸۴) توضیح می‌دهد، آن‌ها را به مفاهیم تبدیل کنند و به آموزه‌های بومی‌ای برسند که می‌توانند مبنای کنشگری نهادهای مدنی، رسانه‌ها، و سمن‌هایی باشند که دانشگاه با آن‌ها همکاری می‌کند.

البته زیبایی‌شناسی و کنشگری، تنها لازمه شهرسازی نیستند. بسیاری از رشته‌های دانشگاهی می‌توانند با زیبایی‌شناسی، اثرگذاری خود در اجتماع را بیشتر کنند؛ همان‌گونه که هاوکنینگ فیزیکدان و ژیزک فیلسوف با ادبیات و سینما نتایج اندیشه خود را به میان مردم عادی می‌برند و همان‌گونه که فلیوبیرگ (۲۰۱۲)، متخصص ابرپروژه‌ها، با رسانه‌ای کردن پژوهش‌های خود در فضای سیاسی، اثرگذار می‌شود و همان‌گونه که سهروردی و ابن‌سینا حکمت را در قالب داستان آورده‌اند.

۱. نظریه‌ای در شهرسازی براساس روان‌شناسی لاکانی-فرویدی

2. Gunder and Hilier

۳. Jung, Carl G. روان‌شناس مشهور که به جنبه‌های سازنده ناخودآگاه اشاره کرده است.

4. Langely

منابع

- پرداختچی، محمدحسن؛ بازرگان، عباس؛ آراسته، حمیدرضا؛ و مظفری، گشتاسب (۱۳۹۱). شکاف پاسخگویی بیرونی دانشگاه‌ها از دیدگاه جامعه علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۶۳: ۹۱-۱۱۲.
- سامانپور، فرشید؛ و برکپور، ناصر (آذر ۱۳۹۴). به سوی کارگاه مدنی: ارائه چارچوبی نظری برای اجرای بهینه خدمت‌آموزی در کارگاه‌های شهرسازی. نخستین همایش ملی آموزش شهرسازی. تهران: دانشگاه تهران.
- سراوکی، ابراهیم (۱۳۵۲). دانشگاه‌ها و مدارس عالی. تهران: انتشارات بوعلی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). نقشه جامع علمی کشور. برگرفته از <http://msrt.ir>؛ در تاریخ بهمن ۱۳۹۲.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، (۱۳۹۵/۵/۵) مصوبه «آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیات علمی موسسه‌های آموزش عالی، پژوهشی و فناوری دولتی و غیر دولتی».
- عباسی، بدری؛ قلی‌پور، آرین؛ دلاور، علی؛ و جعفری، پریش (۱۳۸۸). تحقیق کیفی پیرامون تاثیر رویکرد تجاری‌سازی بر ارزش‌های سنتی دانشگاه. سیاست علم و فناوری. ۲(۲): ۷۳-۷۶. doi: (10.22034/jstp.2010.2.2.535097)
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶) گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران، تهران: آگاه.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۴). در جستجوی فضاهای سازمانی و فرهنگ مناسب برای اجتماعات یادگیری. در سومین کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه‌های انسانی، ۲ و ۳ اسفند ۱۳۹۴، تهران، برج میلاد.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۳). نقش آموزش عالی ودانشگاه‌ها در پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی. در سومین همایش ملی پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی. تهران، انجمن جامعه‌شناسی.
- معاونت حقوقی ریاست جمهوری (۱۳۹۶). قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۴۰۰-۱۳۹۶). سازمان برنامه و بودجه کشور. برگرفته از <http://mporg.ir> در تاریخ ۲۴ آبان ۱۳۹۶.
- مظفری، گشتاسب (۱۳۹۰). طراحی و اعتباریابی الگوی پاسخگویی دانشگاه در مقابل ذینفعان (پایان‌نامه دکتری). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۲۷ شهریور ۱۳۹۶). کنترل روند پولی‌شدن دانشگاه‌ها راهبرد اصلی نظام آموزش عالی است.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۲/۴/۲۳). برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی شهری. برگرفته از http://hes.msrt.ir/uploads/T_Education/Educ_7038_0.pdf



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۵۶

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷



- Baum, H (2015). Planning with half a Mind: Why planners resist emotion. *Planning Theory & Practice* 16(4): 498–516. doi: 10.1080/14649357.2015.1071870
- Boje, D. M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communicative Research*, London: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology* 13(1), 3–21. doi.org/10.1007/BF00988593
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1937). *Democracy and Educational Administration*, reprinted in: Boydston J. A. (ed.) *John Dewey: the Later Works, Vol. 11*, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008). Art as experience. in S.M. Chan, & A. Meskin (Eds.). *Aesthetic; A Comparative Anthology*. Oxford: Blackwell.
- Duvenage, P. (2003). *Habermas and Aesthetics; the Limits of Communicative Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Fisher, R., Fabricant, M., & Simons, L. (2004). Understanding contemporary university-community connections. *Journal of Community Practice*. 12(3-4), 13–34. doi: 10.1300/J125v12n03_02.
- Flyvbjerg, B. (2012). Why mass media matter to planning research. *Planning Education and Research*, 32(2), 169–181. doi: 10.1177/0739456X12441950.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain; from knowledge to action*. Princeton: Princeton University Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gunder, M., & Hillier, J. (2009). *Planning in Ten Words or Less*. Farnham: Ashgate.
- Habermas, J. (1967, rep. 1987). The university in a democracy-democratization of the university. In J. Habermas, *Toward a Rational Society*. (J. Shapiro, Trans.). Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Hatch, M. J. (2011). *Organizations: A Very Short Introduction*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Healey, P. (2009). The pragmatic tradition in planning thought. *Planning Education and Research* 28(3), 277–292. doi: 10.1177/0739456X08325175
- Herr, K., & Anderson, D. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks: Sage.
- Landry, C. (2006). *The Art of city making*. London & Sterling, VA: Earthscan.
- Langley, R. J. (1970). *The Writing of C.G. Jung*. New York: Monarch Press.

- Langsdorf, L. (2002). Reconstructing the fourth dimension: A Deweyan critique of Habermas's conception of communicative action. in: Aboulafia, M; Bookman, M; & Kemp, C. *Habermas and Pragmatism*. London & New York: Routledge.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2008). The future of universities: action research and the transformation of higher education. In P. Reason, & H. Bradbury (eds.). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2011). Revitalizing universities by reinventing the social sciences: bildung and action research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln, *The Sage handbook of Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks, Ca.
- Libliech, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research, Reading, Analysis and Interpretation*. Sage: Thousand Oaks.
- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). Editors' introduction: service-learning pedagogy as universities' response to troubled times, *American Behavioral Scientist*, 43(5), 746-755. doi:10.1177/00027640021955568
- Menand, L. (1997). *Pragmatism; a Reader*. New York: Vintage Books.
- Metzger, J. (2011). Strange spaces: A rationale for bringing art and artists into the planning process. *Planning Theory*, 10(3), 213-238. doi: 10.1177/1473095210389653
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd. ed.). Sage: Thousand Oaks.
- Milliey, P. (2004). *The social and educational implications of university cooperative education: A habermasian perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria: University of Victoria.
- Milliey, P. (2006). Aesthetic experience as resistance to the 'iron cage' of dominative administrative rationality. In E.A. Samier, & R.J. Bates, *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London & New York: Routledge.
- Mirafteb, F. (2009). Insurgent planning: Situating radical planning in the global south. *Planning Theory* 8(1), 32-50. doi: 10.1177/1473095208099297.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Purcell, M. (2016). For democracy: Planning and publics without the state. *Planning Theory*, 15(4), 386-401. doi: 10.1177/1473095215620827
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (eds.). *The Sage Handbook of Action Research*, London: Sage.
- Samier, E. A., Bates, R. J., & Stanley, A. (2006). Foundations and history of the social aesthetics. In Samier, A. E. & R.J. Bates, *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London and New York: Routledge.
- Samier, E.A. (2006). Imagination, taste, the sublime, and genius in administration; A Kantian



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۵۸

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

critique of organisational aesthetic. In A. Samier, Eugenie, & J. Richard Bates. *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London and New York: Routledge.

Sandercock, L (2003b). *Cosmopolis II: Mongrel Cities in the 21st Century*. London & New York: Continuum.

Stevenson, D. (2003). *Cities and Urban Culture*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.

Strati, A. (1999). *Organization and aesthetics*. London: Sage.

Watson, D., Hollister, R. M., Stroud, S. E, & Babcock, E. (2011). *The Engaged University*. Oxon & New York: Routledge.

Watson, V. (2012). Planning and the “stubborn realities” of global south-east cities: some emerging ideas. *Planning Theory*, 12(1), 81–100. doi: 10.1177/1473095212446301

Young, G. (2008). The culturization of planning. *Planning Theory*, 7(1), 71-91. doi: 10.1177/1473095207082035





تحلیل جامعه‌شناختی روندهای مؤثر بر شکل‌گیری ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها و شناسایی اسلوب‌های بیانی آن تا مقطع غلبه گفتار اسلامی کردن

قاسم زائری^۱، حاجیه محمدعلی زاده^۲

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۳؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۵/۱۰

چکیده

این مقاله درصدد بررسی چگونگی وقوع رخداد انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها (۱۳۵۹-۶۳) تا مقطع تفوق گفتار اسلامی کردن است. نکته مهم، تاریخی بودن ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌هاست: این ایده محصول یک نقطه زمانی-مکانی معین نیست بلکه محصول شرایط تاریخی مواجهه و زیست نیروهای انقلابی با تجربه‌های متکثر و گاه متعارضی نظیر انقلاب فرهنگی در چین و انقلاب سفید ایران و جنبش‌های جدید فرهنگی اروپا یا بازخوانی بعثت فرهنگی پیامبر اسلام (ص) و نیز در تقابل با برخی رویه‌های فرهنگی نظیر فرهنگ طاغوتی یا فرهنگ استعماری در دوره پهلوی است. مقاله نشان می‌دهد که براساس شرایط پیش گفته، همه نیروهای سیاسی و اجتماعی درگیر در انقلاب اسلامی با تحول در دانشگاه توافق داشتند و همگی در مقطع اولیه پس از انقلاب اسلامی (یا قبل از آن) فعالیت‌هایی را برای دگرگونی در وضعیت دانشگاه‌علم آغاز کرده بودند. وقوع انقلاب موجب شد تا امکان پیگیری و تحقق این ایده فراهم شود. به‌علاوه با آشکار شدن اختلاف نظر نیروهای درگیر در انقلاب بر سر ماهیت و ساختار نظم سیاسی جدید در مرحله مابعد انقلاب، و تبدیل دانشگاه به ابژه سیاسی نیروهای مخالف و متعارض، پیدایی مناقشه جدایی طلبی قومی، تسخیر سفارت آمریکا، آغاز جنگ تحمیلی، و به‌خصوص تغییر رفتار برخی گروه‌ها از کنش‌گری سیاسی به رفتار نظامی و تروریستی به‌ویژه در سال‌های ۵۹ و شصت، عملاً گفتار اسلامی کردن غلبه یافت و گفتارهای رقیب از رخداد انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها کنار رفت یا در حاشیه قرار گرفت. در این مقاله از شیوه میشل فوکو برای تباریابی و تحلیل مبدأ استفاده می‌شود.

کلیدواژه‌ها: انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها، بعثت فرهنگی، استقلال دانشگاه، امام خمینی (ره)، فرهنگ

استعماری، گفتار اسلامی کردن

۱. استادیار جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

qasem.zaeri@ut.ac.ir ✉

۲. دانشجوی دکتری دانش اجتماعی مسلمین، دانشکده فرهنگ، علوم اجتماعی و رفتاری، دانشگاه باقرالعلوم، قم، ایران.

hj.mohammadalizadeh90@gmail.com ✉

۱. مقدمه

روز ششم اردیبهشت ۱۳۹۳ در یادبود انقلاب فرهنگی ۱۳۵۹، سمیناری با عنوان «ضرورت انقلاب فرهنگی دوم در پرتو علوم انسانی و اسلامی» در دانشگاه تهران برگزار شد. یک سخنران با طرح این سؤال که «آیا انقلاب فرهنگی اول رخ داده است که به دنبال دومی باشیم؟» پاسخ می‌دهد که منظور از «دوم» عبور از طرح بحث ضرورت انقلاب فرهنگی در کشور و لزوم پیگیری نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای تحقق انقلاب فرهنگی در مرحله جدید است (میرباقری، ۱۳۹۳)، و سخنران دیگری ضمن موافقت با ضرورت انقلاب فرهنگی دوم از وجود تصویری از انقلاب فرهنگی در ذهن دوستان یادمی‌کند مبنی بر اینکه «یک‌بار که دانشگاه بسته شد، پس دوباره دانشگاه‌ها را ببندیم» (رحیم‌پور ازغدی، ۱۳۹۳). او هرچند با این تصور مخالفت می‌کند، ولی مجموعه‌ای از فعالیت‌ها در زمینه سیاست‌گذاری علمی و بازرگری و گسترش آموزش عالی و تغییر سرفصل دروس، و جذب و بورسیه، بازنشستگی یا اخراج اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در قریب به ده سال گذشته که به «انقلاب فرهنگی دوم» اشتباه یافته است با همین تصور درک و فهم می‌شود. گروهی که خود را مخالفان «انقلاب فرهنگی دوم» می‌دانند، آن را وسیله «شستشوی مغزی دانشجویان» و اخراج اساتید و دانشجویان (زیباکلام، ۱۳۹۶ و ۱۳۸۸)، و ابزار «سرکوب دفتر تحکیم وحدت و انجمن‌های اسلامی که پایگاه‌های دفتر تحکیم در دانشگاه‌ها بودند» (اصغرزاده، ۱۳۹۶) و زمینه «برخورد با اساتید» (مدرسی، ۱۳۸۴) می‌دانند، و گروهی که خود را موافقان «انقلاب فرهنگی دوم» می‌دانند آن را امکانی برای «چینش نیروهای علمی در دانشگاه‌ها» (علم‌الهدی، ۱۳۸۹)، و «حضور نیروهای انقلاب در هیئت علمی دانشگاه‌ها به عنوان حیاط‌خلوت تولید سیاست اصلاح‌طلبان» (داوری، ۱۳۹۴) دانسته‌اند.

بدین ترتیب و چنانچه شواهد بالا نشان می‌دهد که «دوم» در انقلاب فرهنگی دوم دارای پیوستگی و انتساب به «اول» در انقلاب فرهنگی اول است^۱، تصور از دومی به تصور از



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۶۲

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

۱. البته در این میان برخی نیز با تصور از «انقلاب فرهنگی اول» (۱۳۵۹) به عنوان «یک جریان مستمر... که پایان ندارد»، هرنوع بحث از «انقلاب فرهنگی دوم و سوم» را «شعاری انحرافی» دانسته‌اند (منتظری، ۱۳۹۰).



اولی وابستگی دارد. در واقع آنچه در این مقاله، انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها (۶۳-۱۳۵۹) (یا همان انقلاب فرهنگی اول) نامیده می‌شود، یکی از مهم‌ترین رخدادهای تاریخ معاصر ایران در قلمرو علم و نهاد دانشگاه است که سرآغاز زمانی آن روز ۲۹ فروردین ۱۳۵۹ و اقدام دانشجویان مسلمان دانشگاه تبریز به تحت کنترل درآوردن دانشگاه در اعتراض به اخلاف گروه‌های چپ در سخنرانی یکی از اعضای شورای انقلاب است. به تبعیت از آنها، در دیگر دانشگاه‌های بزرگ نیز رخدادهای مشابهی در روزهای بعد به وقوع پیوست. حوادث این چند روز سرآغاز انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها و تعطیلی آنها تا مهر ۱۳۶۲ و در نهایت تشکیل نهاد شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذر ۱۳۶۳ به‌عنوان اصلی‌ترین نهاد سیاست‌گذار در حوزه علم و دانشگاه شد. انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها به سیاست‌گذاری‌ها، نهادسازی‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی گسترده‌ای برای تحول در نظام علمی و مدیریت آموزش عالی کشور منجر شد، و موافقان و مخالفان خاص خود را یافت که هر یک صورت‌بندی تحلیل خاص خود را دارند. نگرش غالب در این صورت‌بندی تحلیلی، واقعه انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها را صرفاً در چارچوب گروکشی سیاسی نیروهای رقیب در دوره مابعدانقلاب می‌داند و آن را به عرصه تسویه حساب‌های سیاسی تقلیل داده است. براساس این ذهنیت، واقعه انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها، پدیده‌ای سیاسی و محصول تلاش نیروهای مذهبی برای پاک‌سازی مخالفین لیبرال و چپ در دانشگاه‌ها، و ماحصل ماجرای نوارهای حسن آیت برای مقابله با ابوالحسن بنی‌صدر دانسته می‌شود (بنگرید به: روشن‌نهاد، ۱۳۸۳). در مجموع رخداد انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها، اولاً به‌عنوان امری سیاسی به‌منظور تصفیه و پاک‌سازی گروه‌های مخالف بازنمایی شده است

۱. البته عبدالکریم سروش، یکی از اعضای «ستاد انقلاب فرهنگی» اصولاً وجود هرگونه مأموریت تسویه و پاک‌سازی در ستاد را رد می‌کند: «ستاد انقلاب فرهنگی نه کمیته‌ای برای پاک‌سازی داشت، نه آیین‌نامه‌ای برای آن نوشته بود و نه دستورالعملی دراین خصوص به دانشگاه‌ها داده بود». او بین دو مفهوم «اخراج» و «خارج» تمایز گذاشته است و می‌نویسد: «... کثیری از «اخراجی‌ها» چه قبل از تشکیل ستاد و چه پس از آن به‌واقع اخراج نشدند بلکه «خارج» شدند یعنی خودبه‌خود فهمیدند که جایی در دانشگاه پس از انقلاب ندارند و راهی خارج یا ساکن خانه شدند» (سروش، ۱۳۸۶). و اضافه می‌کند که «کمیته‌های پاک‌سازی مطلقاً مستقل بودند. اعضایشان را نه (اعضای ستاد انقلاب فرهنگی) نصب کرده‌ایم و نه می‌شناختیم. بلی کسانی بودند که می‌خواستند پای آقای املشی را به این کار بکشند اما وی تن زد و هیچ عضو دیگر ستاد هم رسماً در این امر وارد نشد. خود آقای ملکی (سرپرست دانشگاه تهران و نزدیک به جبهه ملی) تا امروز بدون ندامت به اخراج صد استاد اعتراف کرده است. بقیه را هم از آن قیاس بگیرید» (همان).



(رک: سروش، بیستم خرداد ۱۳۸۶)، (زیباکلام، ۲۳ اردیبهشت ۱۳۸۶)، (فراستخواه، ۱۳۸۸-۵۰۷-۶۶۱) و (عبدالکریمی، بیستم بهمن ۱۳۹۳) و ثانیاً نتایج حاصله از آن به تغییراتی در برخی از ضوابط اداری و ظواهر رفتاری تقلیل یافته است (رک: توسلی، ۲۵ آذرماه ۱۳۹۱)، (فراستخواه، ۱۳۸۸)، (توفیقی، ۱۳۹۱) و (جعفریان، ۱۳۹۲). دیگران، واقعه انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها را اشتباهی تاریخی و غلط می‌دانند (سروش، ۱۳۸۶) و (زیباکلام، ۱۳۹۲) و برخی دیگر آن را امری ناتمام (رک: کچویان، ۷۷، ۱۳۹۰-۷۵) و برخی دیگر ناممکن (عبدالکریمی، هشتم بهمن ۱۳۹۱) دانسته‌اند.

اما پژوهش دقیق‌تر تاریخی نشان می‌دهد که اولاً مطالبه برای تحول در دانشگاه‌ها صرفاً خواست گروه‌های مبارز مسلمان در دوره مابعدانقلاب نبوده، بلکه همه گروه‌های سیاسی مبارز غیرمسلمان اعم از چپ یا راست نیز پس از انقلاب فعالانه خواستار و دست‌اندرکار تحول در دانشگاه‌ها بوده‌اند. ثانیاً اینکه اساساً برخی از روندهای مؤثر در وقوع انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها ریشه در دوره ماقبل وقوع انقلاب اسلامی نظیر انقلاب آموزشی و جریان آموزش اسلامی یا مناسبات فراملی و جهانی نظیر انقلاب دانشجویی اروپا و انقلاب فرهنگی چین دارد. براین اساس، سؤال اصلی این مقاله این است که:

ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها چگونه ممکن شد؟

برخی سؤالات فرعی نیز قابل طرح است:

۱. نیروهای سیاسی متعدد و متعارض (مسلمان و چپ و راست) در دوره مابعد انقلاب، چگونه این ایده را درک کرده‌اند؟

۲. چه روندهای کلان تاریخی و فرهنگی (داخلی و بین‌المللی) بر پیدایی این ایده اثرگذار بوده‌اند؟

مقاله ضمن بحث از زمینه‌های تاریخی و فرهنگی کلانی که امکان بحث از ضرورت انقلاب در علم یا دانشگاه را فراهم ساخته‌اند، به بیان مرحله‌بندی حوادث عینی مربوط به انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها می‌پردازد و ضمن گزارشی از کشمکش گفتارهای رقیب، بحث را تا مقطع تفوق گفتار اسلامی کردن بر دیگر گفتارها ادامه خواهد داد.

۲. پیشینه تحقیق

در مورد رخداد مهم انقلاب فرهنگی و نیز انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها (۶۳-۱۳۵۹)، هرچند سخنرانی و اظهارنظرهای شخصی فراوان است، اما پژوهش‌های محدودی صورت گرفته است که البته متناسب با اهمیت موضوع و گستردگی تأثیرات آن نیست. با این حال برخی آثار مرتبط عبارت‌اند از: کتاب انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌های ایران تألیف محمد شرف‌زاده برادر (۱۳۸۳) که به اهداف اصلی انقلابیون پرداخته است و از طریق مصاحبه با افراد فعال در این رخداد، دو انگیزه اصلی را شناسایی کرده است: یکی ملاحظات سیاسی و تعدیل وضعیت سیاسی موجود، و دیگری ملاحظات علمی و آموزشی (شرف‌زاده برادر، ۳۲۲، ۱۳۸۳-۲۲۰). او ذیل این دو انگیزه، چهار نوع مواجهه با علوم انسانی را در میان اصحاب انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها شناسایی کرده است (شرف‌زاده برادر، ۱۳۸۳، ۲۷۷-۲۷۱). ناهید روشن‌نهاد (۱۳۸۳) نیز در کتاب انقلاب فرهنگی در جمهوری اسلامی به بررسی و تشریح ابعاد، پیامدها و نتایج واقعه «انقلاب فرهنگی» پرداخته است و بنابر نظر و یافته‌های وی، در کل کمبودها و نارسایی‌هایی که آموزش عالی ایران بدان مبتلا و دست‌به‌گریبان بود، زمینه‌ساز انقلاب فرهنگی بودند. فرامرز حق‌شناس (۱۳۸۹) نیز در کتاب جهاد دانشگاهی قاعده انقلاب فرهنگی رویکرد مشابهی با آثار پیش‌گفته اتخاذ کرده است، با این تفاوت که تمرکز وی بر جهاد دانشگاهی است. مهدی ناظمی اردکانی (۱۳۸۹) نیز در کتابی با عنوان شورای انقلاب اسلامی و شورای عالی انقلاب فرهنگی، بر همین سیاق، به بحث در مورد نحوه شکل‌گیری شورای عالی انقلاب فرهنگی پرداخته و از آن فراتر نرفته است. سید هدایت جلیلی (۱۳۸۷) در مقاله «راه دشوار علوم انسانی: بررسی جریان‌ها و گفتمان‌های تحول‌خواه در عرصه علوم انسانی» به بررسی گفتمان‌های تحول در علوم انسانی از سال ۱۳۵۹ تا ۱۳۷۵ پرداخته است (جلیلی، ۱۳۸۷). همچنین صادق زیباکلام (۱۳۹۱) ضمن تأکید بر اتفاق نظر همگان بر لزوم تغییر در دانشگاه‌ها، به شناسایی سه روند اصلی در جریان انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها (۶۳-۱۳۵۹) پرداخته است (زیباکلام، ۱۳۹۱). متأخرتر از همه، مقاله طاهری کیا، کاظمی و رضایی (۱۳۹۶) با عنوان «چهار روز از





حیات دانشگاه پس از انقلاب (سی‌ام فروردین تا دوم اردیبهشت ۱۳۵۹)» تلاش کرده است تا با استفاده از تحلیل رویزوماتیک به توضیح فضای تهی پدید آمده در دوره مابعدانقلاب بپردازد و رخداد انقلاب فرهنگی را توضیح دهد. این مقاله علاوه بر بهره‌گیری از چارچوب نظری و روشی متمایز، سه اختلاف اصلی با پژوهش حاضر دارد: نخست و از حیث زمانی، تلاش خود را بر تحولات چهارروزه فوق‌الذکر متمرکز کرده است حال آنکه در این پژوهش روندهای کلان فرهنگی و تاریخی داخلی و بین‌المللی از بازه زمانی ماقبل انقلاب تا مقطع استقرار گفتار اسلامی شدن و بازگشایی دانشگاه‌ها مورد تحلیل قرار گرفته است؛ دوم: به نظر می‌رسد که این مقاله، با قدری تسامح، تنها شکل‌بندی دیگری از تلقی سیاسی از انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌هاست، درحالی‌که پژوهش حاضر اساساً به دنبال ارائه درکی متفاوت از این رخداد به مثابه امری ضروری، موردانتظار، و تاریخی است، نه صرفاً رخدادی عندالاقضایی و مربوط به موقعیت حوادث خرد سیاسی چهار روزه یا حتی صرفاً رویدادهای مابعدانقلاب. سوم: این مقاله به‌طور نادقیقی انقلاب فرهنگی را با تحولات دانشگاه برابر دانسته و فروکاسته است و بدین ترتیب انقلاب فرهنگی را موضوع خود انتخاب کرده، حال آنکه پژوهش حاضر مشخصاً بر انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها به‌عنوان مقدمه و بخشی از انقلاب فرهنگی تأکید دارد و برنامه وسیع‌تر انقلاب فرهنگی که خود را در برنامه‌ریزی‌های گسترده‌تر سازمان‌ها و نهادهای انقلابی و اسلامی در دیگر قلمروهای فرهنگی و اجتماعی نشان می‌دهد، مورد بحث قرار نداده است.

مجاب (۱۹۹۱) نیز در کتاب دولت و دانشگاه: انقلاب فرهنگی اسلامی در نهادهای آموزش عالی ایران (۸۷-۸۹۸۰) تمرکز خود را بر مسئله استقلال دانشگاه و تعیین نسبت دولت اسلامی جدیدالتأسیس و نهاد دانشگاه نهاده، و اساساً انقلاب فرهنگی اسلامی را در چارچوب تلاش گروه‌های اسلام‌گرای حاکم بر دولت برای حذف مخالفان خود تحلیل کرده است، و از این رو با کمی تفاوت، همان رویکرد سیاسی و تقلیل‌گرا به تحولات دانشگاه را پی می‌گیرد.

علاوه بر این قسم تحقیقات اخیر، متونی از مقطع زمانی وقوع انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها در دسترس است که نظرات افراد و گروه‌های مختلف را بازتاب داده است،



ازجمله کتاب انقلاب فرهنگی اسلامی در دانشگاه‌ها که گزارش مجموعه سخنرانی‌هایی است که دفتر هماهنگی‌های مردم و رئیس‌جمهور (بنی‌صدر) در اردیبهشت ۱۳۵۹ برگزار کرده است و نیز متنی تحت عنوان دانشگاه یا جای پای امپریالیسم که محمد ملکی، یکی از اعضای شورای سرپرستی دانشگاه تهران، پس از استعفا از این سمت در تابستان ۵۹ منتشر کرده و فارغ از دلایل انتشار و سوگیری‌های آن، گزارش مفصلی از فعالیت وی و همکاری‌های او برای پاک‌سازی و بهبود وضع دانشگاه تهران به عنوان مهمترین نهاد دانشگاهی کشور ارائه داده است. صادق زیباکلام (۱۳۵۹) کتابچه‌ای با عنوان ضرورت انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها در فروردین ۱۳۵۹ منتشر کرده است که گوشه‌ای از مناقشات نظری و عملی نیروهای فعال در دانشگاه را در بحبوحهٔ رخداد انقلاب فرهنگی روشن می‌کند. متنی نیز تحت عنوان «علوم انسانی، اسلام و انقلاب فرهنگی» در اختیار است که گزارش سخنرانی و مباحثات جمعی از صاحب‌نظران و متفکران مسلمان دانشگاه‌ها در سال ۱۳۶۰ است.

درمجموع پژوهش‌های صورت گرفته درمورد انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها نوعاً آن را به عنوان رخداد مربوط به دورهٔ مابعد انقلاب و نیز محصول منازعات سیاسی و به‌ویژه ابتکار عمل سیاسی گروه‌های مسلمان انقلابی (خصوصاً حزب جمهوری اسلامی و طراحی شخصی حسن آیت) برای غلبه بر رقبایشان تصور کرده‌اند. این مقاله نشان می‌دهد که این دو گزاره ناسنده، گزارش کامل واقعیت رخداد انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها نیست؛ همچنان‌که نمی‌توان انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها را با انقلاب فرهنگی یکی انگاشت. باین حال پژوهش حاضر از یافته‌های تحقیقات پیشین برای تثبیت و تفسیر استدلال خود بهره خواهد برد.

۳. ملاحظات نظری-روش‌ی

در این پژوهش ابتدا به شناسایی نقطهٔ صفر ایدهٔ انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها پرداخته می‌شود؛ درواقع فوکو، همانند مورخ علمی سنتی مرسوم، خواهان شناسایی نقطهٔ صفر یک رخداد تاریخی است. اما برخلاف مورخ علمی، معتقد نیست که یک نقطه، نیرو، شخص، واقعه یا مختصات زمانی و مکانی معین می‌تواند پدیدآورندهٔ یک رخداد باشد، بلکه هدف



راهبرد دیرینه‌شناسانه او از تمرکز بر نقطه صفر، افشای آن است: فوکو درصدد است نشان دهد که زیر یک لحظه و نقطه تاریخی (در اینجا حوادث روز ۲۶ فروردین ۱۳۵۹ به عنوان نقطه آغاز مشهور انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها)، مجموعه‌ای از روندهای متنوع و متکثر و متضادی جریان دارد که این نقطه، برآیند برهم‌کنش نامتوازن و تصادفی آنها بر یکدیگر است (کچویان و زائری، ۱۳۸۸: ۲۱-۲۰). راهبرد دیرینه‌شناسانه او برای این کار یافتن درجه صفر از طریق عقب‌رفتن در تاریخ است: کشف نخستین ظهورات یک ایده یا یک پدیده بر روی صفحه تاریخ (نگاه کنید به: فوکو، ۱۳۸۱ الف، ۶-۱). هدف او از یافتن این لحظه تاریخی، نشان دادن یک نقطه در تاریخ نیست؛ ازقضا او درصدد بر ملاکردن جریان تاریخ‌نگاری سنتی مرسوم است که تصور می‌کند با شناسایی یک شخص، یک واقعه، یک علت، یک مکان یا یک لحظه زمانی معین (و در اینجا حسن آیت و حزب جمهوری اسلامی و سخنرانی هاشمی رفسنجانی و دانشگاه تبریز)، توانسته است نحوه پیدایش آن ایده یا پدیده را توضیح دهد. پس از یافتن نخستین ظهورات، اکنون سؤال فوکو این است که این ایده، چگونه امکان ظهور پیدا کرده است؟ این ایده می‌توانست مطرح نشود اما ظهور یافت. چگونه؟ چنان‌که گفته شد فوکو برخلاف تاریخ‌نگار سنتی درصدد است از طریق کنارهم‌نهادن مجموعه‌ای از نیروها و روندهای ناهمگون و متکثر، نحوه پیدایی آن ایده یا پدیده را توصیف کند. درواقع برای او هر ایده، برآیند اثرگذاری مجموعه‌ای از نیروها و روابط است که تاریخ‌نگاری سنتی با تقلیل آنها به یک لحظه یا نقطه در تاریخ، آنها را نادیده می‌گرفت. کار محقق دیرینه‌شناس، آشکارساختن روندهای پیچیده ناهمگون و گاه متضادی است که به ظهور ایده کمک کرده‌اند. در سومین گام، دیرینه‌شناس باید نشان دهد که اولین صورت‌بندی این ایده در زمان ظهورش، چه بوده و چگونه مطرح شده است (نگاه کنید به: فوکو، ۱۳۸۱ ب و ۱۳۸۸).

در این مقاله به‌ویژه بر تحلیل مبدأ تمرکز می‌شود: تحلیل مبدأ «امکان می‌دهد که در زیر شکل واحد یک ویژگی یا یک مفهوم، کثرت رویدادها را بازاییم که از طریق آنها این ویژگی یا مفهوم شکل گرفته‌اند» (فوکو، ۱۳۸۱، ۳۷۸). آنچه اکنون تاریخ‌نگاری به عنوان «مبدأ» باز می‌شناسد، درواقع، شکل بازسازی‌شده وحدت‌یافته‌ای از آن آغازگاه متکثر با



رخدادهای خرد و کوچک و گاه خطا و متناقض است. وظیفه تبارشناسی، بر ملا کردن همین شکل بازسازی شده است؛ در واقع مبدأ ساده نیست، بلکه بسیار پیچیده است و مجموعه‌ای از «پیشامدها، انحراف‌های ناچیز، خطاها، اشتباه‌های ارزیابی و محاسبه‌های نادرست» را در بر می‌گیرد (همان). مبدأ تاریخ‌نگارانه، با ظاهر ساده‌لوحانه‌اش، صامت و منظم و بی‌حرکت و استوار است، اما فی الواقع، تجزیه‌شدنی و پرهیاهو (اگر به دقت گوش دهیم) و بی‌نظم و شکننده است. تحلیل مبدأ (ناهمگونی آنچه را هم‌خوان با خویش تصور می‌شد) نشان می‌دهد (همان، ۳۷۹). پدیده تاریخی، تبار واحد ندارد و ریشه در نیروها و عناصر متعدد، و مجموعه‌ای از نقص‌ها، شکاف‌ها و لایه‌های ناهمگن دارد. چنانچه پیش‌تر نیز توضیح داده شد این پژوهش نمی‌خواهد خاستگاه پیدایش واقعه انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها را به رخداد و مبدأ معینی تقلیل دهد بلکه معتقد است مجموعه‌ای از آغازگاه‌های متکثر و روندهای ناهمگون در دوره ماقبل انقلاب اسلامی وجود دارند که به پیدایش آن کمک کرده‌اند.

۴. درآمدی بر ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها: رویکردی دیرینه‌شناسانه

روز ۲۶ فروردین ۱۳۵۹ سخنرانی عضو روحانی شورای انقلاب، حجت‌الاسلام اکبر هاشمی رفسنجانی که به دعوت انجمن اسلامی دانشجویان در دانشگاه تبریز در جریان بود با اعتراض و هیاهوی دیگر گروه‌های دانشجویی نظیر فدائیان خلق ناتمام ماند. هرچند وی دانشگاه را ترک کرد، اما پس از آن درگیری‌های دانشجویی ادامه یافت و در نهایت دانشجویان مسلمان توانستند کنترل دانشگاه تبریز را به عهده گیرند و آغاز انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها را اعلام کنند. البته صدور پیام امام خمینی (ره) در پشتیبانی و تأیید حرکت انقلابی دانشجویان در پیگیری انقلاب فرهنگی، موجب شد تا در سطحی وسیع‌تر، نخبگان علمی و دانشگاهی، و نیز مسئولان و مقامات، و نیروهای سیاسی و اجتماعی در روند پیگیری و تحقق انقلاب فرهنگی درگیر شوند.

الگوی عمل دانشجویان دانشگاه تبریز در هفته‌های بعد از سوی دیگر دانشجویان مورد تقلید قرار گرفت و دانشگاه‌ها به عرصه مناقشات دانشجویی بدل شد که در نهایت به توقف



عملی فعالیت دانشگاه‌ها و بعدتر اعلان رسمی تعطیلی آن به تبع صدور فرمان شورای انقلاب در ۲۹ فروردین ماه، به منظور انجام اصلاحات در برنامه و نحوه فعالیت آنها در نظم جدید انجамید^۱. اگرچه روز بیست و ششم فروردین و دانشگاه تبریز، آغازگاه زمانی و مکانی انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها نامیده می‌شود اما آنچه مسلم است این است که ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها نمی‌توانسته است یک‌باره و در لحظه زمانی و مکانی معینی ظهور یابد بلکه در مقام یک ایده، واجد عناصری است که موجودیت هریک وابسته به تعیین بخشی قلمرو تجربه‌های متداخل و متکثر دیگری است که حاملان این ایده، و لاجرم عناصر تشکیل‌دهنده‌اش، از سر گذرانده و در آن زیسته‌اند.

ازاین حیث، ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها و عناصر تشکیل‌دهنده‌اش، وجهه تاریخی تازه‌ای می‌یابند. مثلاً واژه‌های فرهنگی، انقلاب فرهنگی یا حتی دانشگاه در انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها کاملاً وابسته به قلمرو تجربه‌های مشابه یا حتی نامشابه دیگری می‌شود که فعالان این رخداد در آن واقع شده‌اند و اکنون کارشان را شکل می‌دهد. ازاین رو و به اعتبار تاریخی بودن ایده، می‌توان رخداد انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها را حتی به دوره ماقبل وقوع انقلاب اسلامی نیز عقب برد و روندهایی را نشان داد که در شکل‌گیری آن اثرگذار بوده‌اند. درواقع درحالی که به لحاظ زمانی، این رخداد در یک روز معین و در مکان معینی آغاز شده، اما در سطح دیگری محصول روندها و تجربه‌های عینی دیگری است که وقوع آن را ممکن ساخته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که ذهنیت نخبگان مبارز انقلابی در مقطع وقوع انقلاب اسلامی از جهات مختلفی با موضوع انقلاب در فرهنگ یا مسئله ضرورت تحول بنیادی در دانشگاه، به واسطه تجاربی چون انقلاب فرهنگی چین^۲،

۱. اتفاق دانشگاه تبریز و به تبع آن دیگر دانشگاه‌ها و درگیری‌های ناشی از آن وقایع، منجر به صدور فرمانی از سوی «شورای انقلاب» در ۲۹ فروردین ماه، مبنی بر لزوم پایان امتحانات دانشگاه‌ها تا چهاردهم خردادماه و تعطیلی دانشگاه‌ها تا پانزدهم این ماه شد. همچنین در این بیانیه ضمن تأیید درخواست دانشجویان مسلمان مبنی بر تغییر بنیادی نظام آموزشی، به گروه‌ها سه روز مهلت داده شد تا ستادهای عملیاتی و دفترهای فعالیتی خود در دانشگاه‌ها را که موجب درگیری و نابسامانی و آسیب دیدن جو آزاد و سازنده برخورد آرا و افکار گردیده بود، جمع‌کنند (بامداد، ۳۰ فروردین ۱۳۵۹: ۱ و ۳).

۲. برخی نیروهای چپ‌گرا در اوان وقوع انقلاب فرهنگی در چین، از جمله به منظور مشارکت در این رخداد راهی چین شدند، نظیر خان‌بابا تهرانی (برای اطلاع بیشتر نگاه کنید به: شوکت، ۱۳۷۲، ۱۸۱-۲۳۵؛ شوکت، ۱۳۸۱، ۱۱۱-۱۱۰ و شوکت، ۱۳۸۰). برخی منابع نیز در دوره منتهی به انقلاب اسلامی و سال‌های اولیه پس از آن عموماً توسط گروه‌های چپ‌گرا تألیف یا به فارسی ترجمه شد نظیر انقلاب فرهنگی و سازمان صنعتی چین اثر شارل بتلهایم (اردیبهشت ۱۳۵۸)، پیرامون انقلاب فرهنگی و پیتنام (تابستان ۱۳۵۹)،



تجربه انقلاب آموزشی پهلوی^۱، سیاست‌گذاری فرهنگی دربار پهلوی و پیدایش فرهنگ طاغوتی، تجربه وقوع جنبش‌های جدید اروپا، و باور به وجود فرهنگ استعماری در دانشگاه‌ها آشنایی و عادت داشت. تأثیر این تجارب و روندها از جمله بر مفهوم‌سازی پیرامون ایجاد تحولات بنیادی در دانشگاه خود را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد که امام خمینی (ره) تا خرداد ۱۳۵۹ و مرحله تأسیس ستاد انقلاب فرهنگی، آگاهانه از تعبیر انقلاب فرهنگی استفاده نمی‌کرد و تنها پس از آنکه دانشجویان مسلمان آغاز انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها را اعلام کردند، وی در پیام خود از تعبیر انقلاب فرهنگی استفاده کرد و البته در همان حال هم بر ماهیت کاملاً اسلامی آن تأکید داشت: «مدتی است ضرورت انقلاب فرهنگی که امری اسلامی است و خواست ملت مسلمان است...» (امام خمینی، ۱۳۷۸، ب، ۴۳۲-۴۳۱). تا پیش از این، وی در پیام نوروزی (۱۳۵۹) خواهان انقلابی اساسی در تمام دانشگاه‌های سراسر ایران شده بود و گاهی از انقلاب دانشگاهی یاد می‌کرد. در این مقطع عموماً از تعبیر انقلاب آموزشی در دانشگاه‌ها استفاده می‌شد که آشکارا به منظور متمایزسازی آن از الگوی چینی یا تجربه پهلوی، از آن به انقلاب آموزشی اسلامی یاد می‌شد. همچنان‌که بعدتر از انقلاب فرهنگی اسلامی در دانشگاه‌ها یاد می‌کردند.

۵. مرحله‌بندی وقوع انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها

در گیرودار این روندها و تجربه‌های متکثر و متعارض، هرچند تصورات متفاوتی از فرهنگ یا شیوه‌های ایجاد تحول در آن نزد انقلابیون پیدا شد، اما ضمناً ضرورت تحول بنیادین یا غیربنیادین در فرهنگ یا دانشگاه به مثابه امری شایع و همه‌گیر قلمداد شد. نیروهای انقلابی و اجتماعی در مقاطع مختلف فعالیت‌هایی را به منظور تحقق تحول در فرهنگ شکل داده‌اند که می‌توان در رویکردی کلان آنها را در دو مرحله اصلی پیگیری کرد:

مقدمه‌ای بر انقلاب فرهنگی کوبا (احتمالاً تاریخ انتشار متن اصلی ۱۹۷۹)، سرمایه‌داری، از خودبیگانگی و انقلاب فرهنگی، نوشته علی غضنفری و مجید شریف (تیرماه ۱۳۵۹)؛ چین و کارگران: مبارزه بین دو خط مشی در انقلاب بزرگ فرهنگی پروتاریایی نوشته ژانت گولد واسر و استوارت ونوتی (بی‌تا)؛ انقلاب و آموزش و پرورش: تجربه و دستاوردهای اتحاد شوروی (۱۳۶۱) انقلاب علمی و فنی و انقلاب در آموزش اثر ا. تورچنکو (بدون تاریخ اما شواهد نشان می‌دهد در سال‌های ابتدایی انقلاب ترجمه شده است) و نظایر آن که زمینه آگاهی گروه‌های مختلف با این رخداد را فراهم آورده بود.

۱. برای دیدن شرحی مبسوط در این زمینه نگاه کنید به: (زانری و محمدعلی‌زاده، ۱۳۹۶: ۳۳-۳۰)

۱-۵. مرحله اول: از وقوع انقلاب اسلامی تا بهار ۱۳۵۹

نیروهای انقلابی با جهت‌گیری‌های مختلف اسلامی و غیراسلامی اعم از چپ یا راست و نیز با وزن‌های متفاوت در قالب احزاب قدرتمند یا تشکل‌های نوظهور، با پیروزی انقلاب اسلامی، در صدد سامان‌دادن به وضعیت دانشگاه و تحول در نظام علمی و آموزشی کشور برآمدند^۱. خصیصه مهم این مرحله، گسترده‌گی و نیز تعارض‌آمیز بودن مجموعه فعالیت‌هایی است که از سوی نیروهای مختلف سیاسی و انقلابی صورت می‌گیرد. از جمله برگزاری سمیناری با محوریت «سیدمنیرالدین حسینی الهاشمی» در اسفند ۱۳۵۷ در دانشگاه شیراز (که شش ماه بعد به برگزاری سمینار دوم انجامید) است که در نهایت به تدوین طرح کلی درباره اصول و ضوابط حاکم بر دانشگاه‌های اسلامی انجامید.

سمینار شناخت آموزش و پرورش اسلامی در تاریخ ۲۰ تا ۲۲ اردیبهشت ۱۳۵۸ توسط انجمن اسلامی دانشجویان دانشکده علوم تربیتی، و با همکاری انجمن اسلامی معلمان و عشایر در دانشگاه شیراز برگزار شد (روزنامه جمهوری اسلامی، یکشنبه ۳۱ تیرماه ۱۳۵۸، ۳). در شهریور ۱۳۵۸ نیز سمیناری با عنوان «بررسی استقلال دانشگاه‌ها توسط سازمان ملی دانشگاهیان ایران» (نزدیک به جبهه ملی) برگزار شد که در نهایت به تدوین لایحه استقلال دانشگاه‌ها ۲ و ارائه آن به شورای انقلاب منجر شد (برای دیدن گزارشی از این سمینار نگاه کنید به: روزنامه اطلاعات، ۲۷ تیرماه ۱۳۵۸، ۱۱ و روزنامه جمهوری اسلامی، ۲۸ تیرماه ۱۳۵۸، ۸ و همچنین برای دیدن مخالفت‌ها پیرامون این لایحه بنگرید به: روزنامه جمهوری اسلامی، هفدهم تیرماه ۱۳۵۸، ۶). شورای انقلاب خود نیز دو طرح تصویب کرد: طرح تأسیس شورای عالی آموزش و پرورش در ۲۷ بهمن ۱۳۵۸ و نیز به فاصله سه ماه بعد، طرح تأسیس شورای عالی فرهنگ و آموزش عالی در ۲۳ اردیبهشت ۱۳۵۹. هدف اصلی از تشکیل این دو شورا، تحول در نظام آموزشی و ایجاد یک نظام آموزشی جدید به موازات حاکم کردن فرهنگ اسلامی بر این نظام بود: تغییر خط‌مشی کلی آموزش عالی مطابق با قانون اساسی و همچنین تصویب هدف‌ها و اصول کلی برنامه‌های



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۷۲

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

۱. زیباکلام گزارش می‌دهد که «در چندماهه اوایل انقلاب، جریان‌های سیاسی غیرمذهبی اساساً مایل به بستن دانشگاه‌ها بودند» (زیباکلام، ۱۳۵۹، ۲۳).

۲. برای دیدن شرحی از برخی مفاد این لایحه بنگرید به: (روشن‌نهاد، ۱۳۸۳، ۱۲۰).



آموزشی، پژوهشی و فرهنگی در دو نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی از وظایف اصلی این دو شورا اعلام شد. طرح دیگر ارائه پیشنهاد نظام طلبگی ازسوی گروه مدیریتی دانشگاه تهران، به عنوان جایگزین نظام آموزشی موجود بود (ابهری، ۱۳۵۸، ۸).^۱ تأسیس دانشکده انقلاب اسلامی ازسوی دانشجویان اقتصاد دانشگاه ملی در اسفند ۱۳۵۸ نخستین دخالت ساختاری در نظام آموزشی بود که البته سرانجام نامعلومی یافت (مجله لوح، مردادماه ۱۳۷۸، ۲۱). به همین نحو تشکیل شورای پاک‌سازی دانشگاه و مدارس عالی کشور به منظور تصفیه دانشگاه از اساتید و دانشجویان وابسته به رژیم گذشته و عناصر معاند نیز نخستین دخالت اجرایی شورای انقلاب و دولت موقت در دانشگاه بود. محمد ملکی شرح مستوفایی از نحوه تشکیل کمیته پاک‌سازی و تزکیه در دانشگاه تهران و چگونگی عملکرد خود و همکارانش و نیز نتایج آن (ملکی، ۱۳۵۹، ۲۳-۲۱) ارائه کرده است. علاوه بر این دانشگاهیان نسبت به رفع نیازهای جامعه توجه نشان دادند مثلاً برخی اساتید و دانشجویان دانشگاه صنعتی شریف به طور خودجوش طراحی و تولید برخی وسایل و ابزارهای مورد نیاز کشور را در دستور کار قرار دادند (بنگرید به: نشریه دانشگاه انقلاب، مهر ۱۳۶۰، ۳۴-۳۲). همچنان که برخی وزارت‌خانه‌ها نیز برای رفع نیازهای جامعه پیشگام همکاری با دانشگاه‌ها شدند (بنگرید به: بازرگان، ۱۳۵۹، ۴۸).

تبدیل دانشگاه به ابژه گروه‌های سیاسی. دانشگاه علاوه بر تلاش‌های علمی و آموزشی، در کانون تحولات سیاسی و اجتماعی نیز بود. با گذشت یک سال از پیروزی انقلاب اسلامی، و براندازی رژیم شاه که وحدت‌بخش فعالیت همه نیروها و مبارزین انقلابی بود، به تدریج و در جریان تأسیس ارکان نظام جدید و ترسیم سیاست‌گذاری‌های آن، اختلافات آشکار شد. سال اول پس از وقوع انقلاب را می‌توان دوره وزن‌کشی سیاسی و اجتماعی نیروهای انقلابی و تلاش برای تأثیرگذاری بیشتر بر شکل و ماهیت نظام جدیدالتأسیس در جریان تدوین قانون اساسی دانست. مسئله بسیج سیاسی و اجتماعی و تلاش برای دراختیارگرفتن

۱. خبرگزاری پارس به نقل از دکتر کاظم ابهری عضو شورای مدیریت دانشگاه تهران و نزدیک به جبهه ملی گزارش داد که: «ما معتقد هستیم که سیستم آموزشی کشور باید به طور کلی دگرگون شود و با توجه به نیازهای جامعه و دگرگونی‌های اخیر کشور سیستمی بر مبنای نظام طلبگی پیاده شود. او ضمناً توضیح داده است که تاکنون صد نفر در این دانشگاه تزکیه شده‌اند که حدود پنجاه استاد در میان آنها دیده می‌شوند...» (ابهری، ۱۳۵۸، ۸).



نهادهای اجتماعی، راهبرد اصلی نیروهای سیاسی در این مقطع است. گزارش شبه‌جامعه‌شناختی زیباکلام (۱۳۵۹) از وضعیت گروه‌های مختلف سیاسی درون دانشگاه‌ها روشنگرانه است: پس از انقلاب، دانشجویان غیرمذهبی به‌منظور رفتن به درون کارخانه‌ها و مدارس و به‌زعم خودشان انجام کار سیاسی و ایدئولوژیک، عمدتاً مایل به تعطیلی دانشگاه‌ها بودند.

در پی این اقدام، دانشجویان مذهبی نیز در جهت خنثی نمودن تبلیغات گروه‌های غیرمذهبی به‌سوی کارخانه‌ها و مدارس شتافتند و پس از مدتی توانستند در این مراکز، موفقیت و غلبه پیدا کنند. با ازدست‌دادن کارخانه‌ها و مدارس، گروه‌های غیرمذهبی دوباره بر دانشگاه متمرکز شدند: این گروه‌ها که عمدتاً پایگاهشان درون محافل روشنفکری است، برخلاف دیدگاه اولیه‌شان مبنی بر تعطیلی دانشگاه‌ها، امروز به‌شدت مخالف بسته‌شدن دانشگاه ولو برای انقلاب فرهنگی هستند... ده‌ها گروه بزرگ و کوچک غیرمذهبی که در سطح جامعه پایگاهی ندارند و تنها محل فعالیت و پایگاهشان دانشگاه است. او تصریح می‌کند که به‌این دلیل آنها به‌شدت به دانشگاه به‌مثابه محلی برای حیات سیاسی خود وابسته هستند (زیباکلام، ۱۳۵۹، ۲۳).

روشن است که به‌دلیل ماهیت اسلامی انقلاب و ساختار دینی جامعه ایران، نیروهای مذهبی و گروه‌های مبارز مسلمان، در این راه توفیق بیشتری داشته باشند، و دیگر گروه‌های مبارز که مشی کمترسازگار یا ناسازگار با بدنه اصلی جامعه ایران دارند، اولاً باید به نهادسازی جدید پردازند و ثانیاً باید بتوانند محدود نهادهای مدرن موجود در جامعه ایران را برای خود حفظ کنند؛ نهادهای مدرنی که باتوجه به فراگیری و غلبه گفتمان اسلامی در جریان وقوع انقلاب، به پایگاه نیروهای مذهبی و متدینین نیز بدل شده‌اند. در این میان، دانشگاه به‌عنوان نهاد مشترک بین نیروهای مسلمان و نیروهای غیراسلامی به‌خصوص چپ‌گرا موقعیت ویژه‌ای یافت. وقوع منازعات قومی و ورود برخی گروه‌های سیاسی غیراسلامی به کارزارهای جدایی طلبانه، نه تنها آنها را از بهره‌گیری هرچه بیشتر از نظام و نهادهای سنتی جامعه ایران محروم ساخت بلکه دانشگاه را نیز در موقعیت ویژه قرار داد چراکه این گروه‌ها امکان معین و محدودی که در دانشگاه‌ها برای بسیج و سامان‌دهی نیروی اجتماعی خود داشتند به خدمت



تمایلات قومی و جدایی طلبانه در آوردند، و حساسیت گروه‌های رقیب به‌ویژه گروه‌های مسلمان را نسبت به عملکردشان در دانشگاه‌ها و نیز خود نهاد دانشگاه، برانگیختند. همین امر موجب شد تا امام خمینی (ره) در مهر ۱۳۵۸ در پیامی به مناسبت آغاز سال تحصیلی جدید دانشگاه‌ها که به پیام پاییزی مشهور شد، در مورد اصلاح وضعیت دانشگاه هشدار دهد. رخداد تسخیر لانه جاسوسی آمریکا توسط دانشجویان مسلمان مبارز پیرو خط امام، موقعیت نیروهای سیاسی در دانشگاه را به نفع گروه‌های مسلمان تحت تأثیر قرار داد. حمایت قاطع امام خمینی (ره) از اقدام پیشروانه دانشجویان مسلمان، گروه‌های چپ‌گرا را که خود را ضد آمریکا و امپریالیسم معرفی می‌کردند، در موضع انفعال قرار داد.

با استعفای دولت بازرگان در اعتراض به این اقدام، عملاً گروه‌های ملی‌گرا نیز در مناسبات درون دانشگاه در حاشیه قرار گرفتند. در کنار تلاش گروه‌های سیاسی برای قدرت‌نمایی سیاسی و اجتماعی به منظور تأثیرگذاری بر روند تأسیس و نحوه تدوین قانون اساسی نظام جدید، و درگیری‌ها و منازعات جدایی طلبانه قومی، اشغال سفارت آمریکا، سومین عاملی بود که دانشگاه را هرچه بیشتر به عرصه مناقشات سیاسی و امور غیرعلمی تبدیل کرد، به نحوی که در پایان نیمسال دوم سال تحصیلی ۵۸-۱۳۵۷ ایده تعطیلی دانشگاه‌ها در نیمسال اول سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ به منظور کنترل فعالیت‌های سیاسی مطرح شد، اما شورای انقلاب با آن مخالفت کرد. این موارد موجب شد تا امام خمینی (ره) در آنچه به پیام نوروزی شهرت یافت، در نوروز ۱۳۵۹ به تفصیل به مسئله «دانشگاه» پردازد. در این پیام علاوه بر هشدار نسبت به مواردی نظیر آسیب‌های ناشی از وضعیت سیاست‌زده و اخلال‌گرایانه گروه‌های وابسته به یکی از دو قطب شرق و غرب و حاکمیت فرهنگ استعماری در دانشگاه و نیز لزوم تحول در حوزه فرهنگ و دانشگاه (۵۸/۱/۱۲) (خمینی، ۱۳۷۸ الف، ۴۶۰)، که قبلاً نیز به آن پرداخته شده بود، این بار تحت تأثیر حضور گسترده‌تر و پویاتر گروه‌های مسلمان دانشجویی در فضای دانشگاه‌ها فی‌المثل در جریان تسخیر لانه جاسوسی یا فعالیت‌های عمرانی دانشجویان مسلمان در مناطق محروم یا حضور فعالانه آنها در مقابله با مناقشات جدایی طلبانه قومی، بحث دانشگاه اسلامی مطرح شد و علاوه بر تقاضا برای انقلابی اساسی در تمام دانشگاه‌های ایران و تصفیه آن از اساتید مرتبط با شرق و غرب،



همچنین تبدیل دانشگاه به محیطی سالم برای تدریس علوم عالی اسلامی نیز مورد تأکید قرار گرفت (خمینی، ۱۳۷۸ ب، ۲۰۷).

با آغاز فعالیت مجدد دانشگاه‌ها پس از پایان تعطیلات نوروزی، و برای سامان بخشی به اوضاع دانشگاه‌ها، وزارت کشور طی بخشنامه‌ای به مسئولان دانشگاه‌ها مقرر کرد که از اجازه دادن به گروه‌های سیاسی برای برگزاری مراسم سخنرانی و تبلیغات سیاسی خودداری کنند. وزیر علوم و آموزش عالی نیز در همین راستا ضمن بیان اینکه دانشگاه در شرایط کنونی فقط افرادی وابسته به غرب تربیت می‌کند بر دگرگونی دانشگاه‌ها از سرتا پا تأکید کرد (حبیبی، ۱۳۵۹/۱/۲۴، ۱۱). دیگران نیز بر لزوم تعطیلی دانشگاه تأکید کردند: «بایستی در وهله اول، دانشگاه‌ها را تعطیل نمود اما نه بدون برنامه و بی هدف بلکه به طور سازمان یافته...» (زیباکلام، ۱۳۵۹، ۲۶). همچنین در اواخر فروردین ماه ایده تأسیس ستاد جذب نیرو برای تأمین نیروی آموزشی و اجرایی متعهد در دانشگاه‌ها مطرح شد. از ۲۵ تا ۲۷ فروردین ماه نیز سمیناری سه روزه تحت عنوان رسالت دانشجوی و دانشگاه به مدیریت محمد مفتاح در دانشکده الهیات و معارف اسلامی دانشگاه تهران برگزار شد (روزنامه جمهوری اسلامی، ۱۳۵۹/۱/۲۶، ۱۰). در نتیجه این روندها و حوادث و با تبدیل دانشگاه به محلی برای وزن کشی سیاسی و پایگاهی برای ساماندهی سیاسی و نظامی ضد نظام سیاسی نوپدید، واقعه دانشگاه تبریز به عنوان آغازگاه تعطیلی دانشگاه‌ها و اعلان انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها رخ داد (برای دیدن شرح تفصیلی وضعیت دانشگاه در این دوره بنگرید به: روشن نهاد، ۱۳۸۳، ۱۴۲-۱۱۷ و خواجه سروی، ۱۳۸۸، ۳۰۹-۳۰۸).

۲-۵. مرحله دوم: از بهار ۱۳۵۹ تا مهر ۱۳۶۲

دانشجویان پیرو خط امام به دلیل اختلال آفرینی دیگر گروه‌های دانشجویی در سخنرانی یک عضو روحانی شورای انقلاب و حزب جمهوری اسلامی در روز ۲۶ فروردین ۱۳۵۹ در دانشگاه تبریز، این دانشگاه را تحت کنترل خود در آوردند و اقدام خود را در راستای اجرای پیام‌های پاییزی (۱۳۵۸) و نوروزی (۱۳۵۹) امام خمینی (ره) دانستند و پاک‌سازی دانشگاه از عوامل مضر و ضدانقلاب و انحلال سیستم فعلی دانشگاه از سیستم امپریالیستی و ایجاد سیستم اسلامی از لحاظ اداری و آموزشی را جزو نخستین اهداف خود معرفی کردند (روزنامه



کیهان، ۱۳۵۹/۱/۲۸، ۱). این اقدام ازسوی دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها مورد تقلید قرار گرفت^۱ و عملاً رقابت‌های پنهان سیاسی و عقیدتی بین گروه‌های رقیب در صحنه سیاسی و اجتماعی مابعد انقلاب را آشکار کرد و فعالیت دانشگاه را متوقف ساخت. شورای انقلاب با صدور فرمانی در ۲۹ فروردین، با تأکید بر لزوم پایان یافتن امتحانات دانشگاه‌ها تا چهاردهم خردادماه، خواهان تعطیلی دانشگاه‌ها از پانزدهم این ماه شد. همچنین با تأیید درخواست دانشجویان مسلمان مبنی بر تغییر بنیادی نظام آموزشی، به گروه‌های سیاسی سه روز مهلت داده شد تا ستادهای عملیاتی و دفترهای فعالیت خود در دانشگاه‌ها را که موجب درگیری و نابسامانی و آسیب دیدن جو آزاد و سازنده برخورد آرا و افکار شده بود، جمع کنند (روزنامه کیهان، ۱۳۵۹/۱/۳۰، ۳). پس از سه روز کشاکش (از ۳۱ فروردین تا ۲ اردیبهشت)، و هشدار شورای انقلاب مبنی بر اینکه «همه با هم، یعنی رئیس‌جمهور و اعضای شورا مردم را فراخوانند و همراه مردم در دانشگاه حاضر شوند و این کانون‌های اختلاف را برچینند»، دانشگاه از گروه‌های سیاسی خالی شد. گردهمایی انقلاب فرهنگی اسلامی با مدیریت دفتر هماهنگی همکاری‌های مردم با رئیس‌جمهور و میزبانی دانشگاه ملی ایران از هفدهم تا بیستم اردیبهشت برگزار شد که با استقبال نخبگان سیاسی و فرهنگی و نیز اساتید و دانشجویان مواجه شد. ۲ امتحانات تا چهاردهم خرداد پایان یافت و از پانزدهم خرداد آنچه انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها نامیده می‌شد، آغاز گردید. با تشدید اوضاع، سازمان سنجش برخلاف روال هرساله، اطلاعیه‌ای مبنی بر تاریخ و چگونگی ثبت‌نام و برگزاری کنکور ورود به دانشگاه‌ها در سال ۵۹ منتشر نکرد (روزنامه کیهان، ۱۳۵۹/۳/۲۰، ۵).

گفتارشناسی مخالفان تعطیلی دانشگاه‌ها. در واکنش به این اقدامات، موجی از مباحث با گفتار و اسلوب‌های بیانی متفاوت پدید آمد که در همه آنها ضمن تأیید لزوم تحول بنیادی در دانشگاه‌ها به برخی حوادث یا رویه‌ها در چگونگی عملی کردن این ایده انتقاد شده بود. استدلال‌های گروه‌های مخالف را می‌توان در چند گفتار اصلی خلاصه کرد:

۱. ازجمله در دو دانشگاه تربیت معلم و دانشگاه شیراز (روشن‌نهاد، ۱۳۶-۱۳۲).

۲. در این گردهمایی که دفتر ابوالحسن بنی‌صدر برگزارکننده آن بود، مهدی بازرگان، مسعود رجوی، حسن حبیبی، شمس آل‌احمد، ناصر تکمیل‌همایون، محمدتقی جعفری، آیت‌الله موسوی اردبیلی، علی شریعتمداری و طیفی از اساتید و دانشجویان حضور داشتند (بنگرید به: دانشگاه ملی ایران، ۱۳۵۹).

الف) گفتار دانشگاه به مثابه نقطه ثقل مبارزه با امپریالیسم

برخی گروه‌های سیاسی و دانشجویی، بر نقش محوری دانشگاه در مبارزه با امپریالیسم تأکید دارند و معتقدند که در کنار جنبه تحصیل و کسب علم و تخصص، جنبه دیگر دانشگاه، جنبه مبارزات ضد امپریالیستی-دموکراتیک تضاد است، و ترس هیئت حاکمه از جنبه ملی دانشگاه نیست، بلکه آن چیزی که هیئت حاکمه را وحشت زده کرده و از طریق انقلاب فرهنگی در فکر چاره‌جویی آن است، جنبه مبارزاتی دانشگاه است (نشریه کار (اقلیت)، ۱۳۵۹/۱۲/۷). آنها معتقدند که هرچند انقلاب فرهنگی و انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها فی نفسه ضروری و لازم است، اما آنچه رخ داده صرفاً اقدامی انحصارطلبانه و واپس‌گرایانه (روزنامه کار (اکثریت)، ۱۳۵۹/۱۲/۲۰، ۳-۱ و آرشو مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره بازیابی پرونده ۱۳۰۸۴، ۱۲) در نیمه راه مبارزه با امپریالیسم است. در واقع رژیم جمهوری اسلامی، با قانونی کردن تعطیلی دانشگاه‌ها خواسته است تا قانوناً صحنه اصلی مبارزه با امپریالیسم را از دانشجویان بستاند و مردم تحریک شده را هم ضمانت اجرایی آن قرار دهد (بیانیه جنبش ۱۹ بهمن هوادار چریک‌های فدایی خلق ایران، تهران در «۱۶ آذر شاه دوباره تکرار شد»). این صرفاً تاکتیک حکومت (از جمله بنی صدر و نه تنها حزب جمهوری اسلامی) است. دلیل اصلی انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها، تلاش رژیم برای سازش با امپریالیسم بود و حضور فعال دانشجویان مبارز سازش با امپریالیسم را دشوار می‌ساخت «روزنامه کار (اکثریت)، ۱۳۵۹/۵/۱۵، ۶».

ب) گفتار دانشگاه به مثابه نهاد مولد علم جهانی

در برخی استدلال‌ها به ماهیت مبهم اسلامی کردن نظام آموزشی اشاره شده است. آنان معتقدند که دانشگاه‌ها وظیفه‌دار تعلیم و پیشبرد علوم هستند و علوم اعم از علوم طبیعی شامل فیزیک و شیمی، زیست‌شناسی و ریاضیات و حتی علوم انسانی و اجتماعی مانند علم الاجتماع، روانشناسی و اقتصاد، اساساً اسلامی و غیراسلامی ندارد (سنجایی، ۱۳۵۹/۲/۱، ۴). از این رو دانشگاه تنها وقتی می‌تواند به دانش و حقیقت خدمت کند که فارغ از وابستگی‌های سیاسی و عقیدتی و فارغ از عقده‌های شرقی و غربی باشد (همان). این گروه ضمن تأکید بر اینکه انقلاب فرهنگی و تغییر بنیادی در نظام آموزشی، امری است لازم، معتقدند که باید به



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۷۸

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷



فلسفه دانشگاه توجه کرد: «حکمت بالغه دانشگاه، ساختن فردا و آینده است نه مکاشفه در اعماق قرون گذشته، و نیز دانش، غربی و شرقی و شمالی و جنوبی ندارد و پزشکی و فیزیک و شیمی و اقتصاد و ریاضیات، دستاورد عالم بشریت است. صفت اسلامی نباید سبب شود که ما به همه چیز پشت کنیم و [باید] فکر بده‌بستان فرهنگی در سطح جهانی بشویم...» (شاملو، ۱۳۵۹/۲/۱، ۴).

ج) گفتار دانشگاه به‌منابه نهاد مستقل و سنگر آزادی

گروهی دیگر معتقد بودند که هرگونه تغییر در نظام آموزشی باید به‌دست دانشگاهیان و به‌صورت شورایی و از طریق شوراهای منتخب صورت گیرد و تصمیم‌گیری عجولانه و بی‌موقع و بدون مطالعه و مشورت با مسئولان و سرپرستان دانشگاه‌ها در مسئله انقلاب فرهنگی را تقبیح می‌کردند (روزنامه اطلاعات ۵۹/۲/۷ و ۱۳۵۹/۲/۱۵)^۱. اصلی‌ترین حامیان این طرح اعضای سازمان ملی دانشگاهیان ایران بودند. سابقه درخواست این گروه در طرح استقلال بدین شرح است: ارائه طرح شورای هماهنگی دانشگاه (شورایی متشکل از استاد، دانشجو و کارمندان دانشگاه) در تاریخ ۲۷ بهمن ماه ۱۳۵۷ و اجرای آن در دانشگاه‌ها؛ انتصاب محمد ملکی از سازمان ملی دانشگاهیان به سرپرستی دانشگاه تهران؛ ارائه طرح استقلال دانشگاه‌ها به وزارت فرهنگ و آموزش عالی و البته مخالفت دانشجویان موسوم به پیرو خط امام با آن؛ تشکیل سمیناری با عنوان گردهمایی استقلال نظام دانشگاهی در دانشگاه شریف در تاریخ ۲۶ تیرماه.

ملکی (۱۳۵۹) استقلال دانشگاه و اداره دانشگاه‌ها از طریق شوراهای واقعی را یک اصل اسلامی و راهبرد اصلی برای ساختن دانشگاه‌های اسلامی می‌داند (ملکی، ۱۳۵۹، ۳۲) و تعطیلی دانشگاه‌ها را تضعیف جمهوری اسلامی می‌خواند.^۲

د) گفتار دانشگاه به‌منابه نهاد تربیت نیروی متخصص

گروه دیگری هرچند با لزوم تحول در دانشگاه‌ها موافقت دارند اما با توقف فعالیت دانشگاه‌ها مخالفت می‌کنند و آن را لطمه بزرگی بر پیشینه علمی کشور به‌ویژه تربیت کادر

۱. همچنین بنگرید به این منابع: ملکی، ۱۳۵۹، ۵۷، و آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره بازبایی پرونده ۹۲۶۷، ۲۷ و ۲۲، آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی، شماره بازبایی پرونده ۱۳۰۸۴، ۱۲.
۲. برای دیدن دو دیدگاه مخالف با این نظر بنگرید به: (بازرگان، ۱۳۵۹، ۵۵ و ۵۸-۵۶) و (زیباکلام، ۱۳۵۹، ۱۹، ۲۱ و ۲۸).



متخصص لازم برای دوران سازندگی بعد از انقلاب... می‌دانند (نهضت آزادی ایران، ۱۳۶۳، ۵۳). بر همین اساس آن را امری غیرقابل قبول (بازرگان، ۱۳۶۳، ۱۰۹) تصمیمی آنی و خلق الساعه (علی گلزاده غفوری، ۱۳۵۹/۳/۲۰، ۵) دانسته‌اند و معتقدند که باید از تعطیل شدن دانشگاه‌ها جلوگیری کرد (بنی صدر، ۱۳۵۹/۳/۲۰، ۵).

زیباکلام معتقد است که رل [نقش] دانشگاه‌ها بعد از انقلاب خدمت به خلق مستضعف و نیازمند جامعه و طبقات محروم کشور است حال آنکه مدیریت دانشگاه تهران همواره مسئله مستقل بودن دانشکده‌ها را مطرح کرده است (زیباکلام، ۱۳۵۹، ۱۳). در این گفتار تأکید شده است که باید مسائل را در حرکت و پویایی بررسی کرد و نه در حال سکون: اگر دانشگاه‌ها باز باشند و به کار خود ادامه دهند برخورد با مشکلات و در نتیجه حل آنها بهتر امکان‌پذیر است؛ برای تعمیر یا یافتن معایب یک ماشین باید آن را به حرکت واداشت تا معایب خودنمایی کند (علی‌رضا نوبری، ۱۳۵۹/۴/۱۶). البته چنان‌که شرفزاده برادر (۱۳۸۳) نوشته است این قسم تأکید بر تداوم فعالیت دانشگاه و در همان حال تغییر آن، در واقع صرفاً تاکتیکی سیاسی و به منظور تداوم فعالیت‌های تبلیغاتی و سیاسی گروه‌های مزبور بود (شرفزاده برادر، ۱۳۸۳، ۲۰۵).

گفتارهای فوق‌الذکر به نوعی خود را در تقابل با گفتار اسلامی کردن دانشگاه می‌دانستند و از حیث سطح کلان مناسبات سیاسی کشور با حزب جمهوری اسلامی در کشمکش بودند. مجموع رخداد‌های سیاسی و اجتماعی سال‌های ۵۹ و ۶۰ موجب شد تا امکان نقش‌آفرینی گروه‌های سیاسی غیراسلامی در انقلاب فرهنگی دانشگاه‌ها کمرنگ و حتی ناممکن شود. به موازات خروج یا به حاشیه رفتن سازمان مجاهدین خلق، چریک‌های فدایی خلق، حزب توده، نهضت آزادی، جبهه ملی و دیگر گروه‌های خردتر فعال از عرصه سیاست‌ورزی و تمایل به فعالیت نظامی و تروریستی، به تدریج زمینه کناره‌رفتن یا به حاشیه رانده شدن گفتار آنها از عرصه انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها فراهم شد و گفتار اسلامی کردن^۱ تفوق یافت. بدین ترتیب این گفتارهای چهارگانه در حاشیه بافت گفتاری

۱. برای آشنایی با برخی ابعاد گفتار اسلامی کردن دانشگاه‌ها بنگرید به «علوم انسانی، اسلام و انقلاب فرهنگی»، که گزارش سخنرانی و مباحثات جمعی از صاحب‌نظران و متفکران مسلمان دانشگاه‌ها در سال ۱۳۶۰ است.

انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها قرار گرفت هرچندکه در همان زمان و تا به امروز به اشکال و با اسلوب‌های بیانی دیگری، تداوم حیات یافته و گاه نیز مسلط شده‌اند.^۱

۶. فرجام مقطع اولیه انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها: تفوق گفتار اسلامی کردن و بازگشایی دانشگاه‌ها در واقع گفتار اسلامی کردن ماهیت تجمیعی داشت و توانست عناصر مختلف گفتمان‌های رقیب، اعم از انقلاب آموزشی یا مخالفت با فرهنگ استعماری-امپریالیستی، تربیت متخصص و نظایر آن را در قالب‌های جدیدی معنادار کند. فی‌المثل گروه‌های چپ‌گرا بر سر ادعای بی‌طرفی و عام‌بودگی علم جدید مناقشه مهمی داشتند؛ ایده جایگزین آنها جهت‌دار بودن علم و لزوم تعهد اخلاقی دانشمند بود. حال آنکه گفتار اسلامی کردن بر مبنای آموزه‌های دینی، مناقشه تعهد تخصص و اولویت تعهد بر تخصص را مطرح کرد که ضمن پوشش دادن ایده اولیه گروه‌های چپ‌گرا، اهل علم را نسبت به هدایت اخلاقی و کمال نوع بشر متعهد می‌داند. در اینجا اسلامی صرفاً به معنای وابسته به اسلام نبود و ضمناً در خود معنای استقلال، خودکفایی، آزاداندیشی و حقیقت‌طلب بودن، مردمی و فرهنگی بودن، ضدامپریالیستی و ضداستکباری و توحیدی بودن، و نظایر آن را داشت (که نیازمند تحقیق مستقلی است). البته گفتارهای متعارض و رقیب گفتار اسلامی کردن هیچ‌گاه به‌طور کامل از بین نرفت و گفتار اسلامی کردن نیز هرگز تفوق کامل نیافت. آن گفتارها دائماً گفتار مسلط را به چالش کشیدند و گفتار مسلط نیز همواره دچار تشتت و عدم توافق بود.

در مجموع و در نتیجه صدور حکم اولیه امام خمینی (ره) برای تأسیس ستاد انقلاب فرهنگی (۲۴ خرداد ۱۳۵۹) به منظور برنامه‌ریزی رشته‌های مختلف و خط‌مشی فرهنگی آینده دانشگاه‌ها براساس فرهنگ اسلامی و انتخاب و آماده‌سازی اساتید متعهد و شایسته و آگاه و دیگر امور مربوط به انقلاب آموزشی اسلامی (شرف‌زاده، ۱۳۸۳، ۲۱۸)، ستاد، تصمیم خود را برای اعلان تعطیلی دانشگاه‌ها به مدت شش ماه اعلام کرد. ناکامی ستاد در

۱. فی‌المثل در ابتدای دهه هفتاد و ذیل گفتار توسعه اقتصادی دولت سازندگی گفتار تربیت متخصص به واسطه تفکر غلبه تکنوکراتیک مورد تأکید قرار گرفت، و در میانه دهه هفتاد و ذیل گفتار توسعه سیاسی دولت اصلاحات به واسطه طرح ایده جامعه مدنی و شهروند خوب جهانی، گفتار علم جهانی برجستگی یافت.





انجام وظایف محوله موجب شد تا امام خمینی (ره) خود در پیام نوروزی ۱۳۶۰ بر بازگشایی دانشگاه‌ها تأکید کند و از ستاد بخواهد که با بهره‌گیری از گروه‌های متعهد و متخصص برای بازگشایی دانشگاه‌ها تلاش کند. مواجهه انتقادی امام خمینی (ره) موجب شد تا برخی از موافقان پیشین تعطیلی دانشگاه به صف مخالفان آن بپیوندند. مهمترین استدلال این دسته اخیر از جمله انجمن‌های اسلامی دانشجویان تأکید بر حاکم شدن امنیت و آرامش نسبی در دانشگاه‌ها بود. البته روشن است که در فضای عمومی‌تر جامعه مناقشات سیاسی بالا گرفته بود و در شرایط پرمسئله و پرآشوب سال شصت که گروه‌های مبارز غیراسلامی به صف‌بندی علیه جمهوری اسلامی پرداخته و نوعاً به مبارزه مسلحانه روی آورده بودند، برای گروه‌های دانشجویی به‌ویژه گروه‌های اسلامی، تعطیلی دانشگاه به معنی خارج کردن یک امکان بسیار مهم و مؤثر برای سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی سیاسی و اجتماعی از دسترس دانشجویان بود. ستاد، برنامه‌های گسترده‌ای را برای برنامه‌ریزی آموزش عالی در سطح کلان حوزه‌های علمی آغاز کرد و بعدها به‌واسطه بازگشایی دانشگاه‌ها و لزوم رعایت شئون اسلامی در مراکز علمی، در دی‌ماه ۶۲ به برنامه‌ریزی فرهنگی در دانشگاه‌ها توجه نشان داد (برای دیدن شرح و نوع فعالیت‌های ستاد انقلاب فرهنگی بنگرید به: دانشگاه انقلاب، اسفندماه ۱۳۶۳، ۷۴-۶۰ و روشن‌نهاد، ۱۳۸۳، ۱۹۴-۱۴۷).

در مجموع و به‌رغم حجم گسترده کار ستاد، فعالیت‌ها کم یا دیربازده بودند. انتقادات بالا گرفت و در فقدان راهبردی روشن و قطعی برای تحقق اهداف انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها بالاخره در بهار سال ۱۳۶۱ حکم بازگشایی دانشگاه صادر شد تا دیگر اصلاحات ضروری در جریان فعالیت دانشگاه به انجام برسد (برای دیدن پاره‌ای از این انتقادات بنگرید به: دانشگاه انقلاب، مرداد ۱۳۶۱، ۸۲-۶۷). هرچند مهر ۱۳۶۲ به‌طور رسمی آغاز بازگشایی دانشگاه‌ها نامیده می‌شود اما بازگشایی براساس رشته تحصیلی و حوزه‌های تخصصی مختلف، متفاوت بود. در بازگشایی دانشگاه‌ها نخست دانشکده‌های پزشکی، فنی و علوم تربیتی شروع به کار کردند. البته ستاد انقلاب فرهنگی ثبت‌نام و ادامه تحصیل دانشجویان پزشکی را در تاریخ بیستم آبان‌ماه سال ۱۳۵۹ تصویب کرده بود و در همین تاریخ، اجازه گذراندن پایان‌نامه به دانشجویان داده شد. ثبت موضوع پایان‌نامه دوره‌های



فوق لیسانس و دکتری دانشگاه‌ها در همه رشته‌ها در تاریخ بیستم اسفندماه ۱۳۶۰ به تصویب ستاد رسید و اولین کلاس‌های درس برای کسانی که حداکثر با گذراندن ۲۵ واحد فارغ التحصیل می‌شدند تشکیل شد و بعد نوبت به آغاز تشکیل کلاس‌های درسی دانشجویان غیر علوم انسانی رسید؛ اما به‌رغم بازگشایی تدریجی برخی رشته‌ها از همان سال ۵۹، در مجموع ستاد، تعطیلی کلی دانشگاه‌ها را تا مهرماه ۶۲ ادامه داد و بازگشایی کامل دانشگاه‌ها پس از آن در سال تحصیلی ۶۳-۶۲ صورت گرفت.

ستاد نیز در این برهه تغییراتی کرد. در واقع وقتی ستاد انقلاب فرهنگی نتوانست در موعد شش ماهه‌ای که وعده داده بود به اوضاع دانشگاه‌ها سروسامان دهد و انتقادات از عملکرد ستاد بالا گرفت برخی مسائل تازه پیدا شد که مهم‌ترین آن مسئله مدیریت دانشگاه‌ها و نسبت بازوی اجرایی ستاد یعنی جهاد دانشگاهی با وزارت فرهنگ و آموزش عالی در امور اجرایی و مدیریتی دانشگاه‌ها بود (برای دیدن شرحی از این مناقشات بنگرید به: نجفی، ۱۳۶۰، ۱۰-۷ و نجفی، ۱۳۶۱، ۱۵-۱۲ و ۶۲-۵۸ و احمدی، ۱۳۶۱، ۱۰). برخی اعضای اولیه ستاد، استعفا کرده بودند و نیاز به ترمیم وجود داشت. به درخواست رئیس جمهور وقت، در شهریورماه ۱۳۶۲ ترکیب ستاد ترمیم شد و با افزوده شدن برخی اعضای دولت به ستاد عالی، انقلاب فرهنگی ارتقایافت. در نهایت نیز با افزوده شدن رؤسای سه‌قوه و برخی افراد و مسئولین دیگر در آذرماه ۱۳۶۳ به شورای عالی، انقلاب فرهنگی تحول یافت (برای دیدن گزارش خلاصه‌ای از فعالیت‌های ستاد انقلاب فرهنگی از بدو تأسیس تا سال ۱۳۶۳ بنگرید به: دانشگاه انقلاب، اسفندماه ۱۳۶۳، ۷۴-۶۰).

۷. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این مقاله به بحث درمورد پیدایش و نحوه شکل‌گیری ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها پرداخت و نشان داد که این ایده محصول مجموعه‌ای از رخداد‌های مهم داخلی و بین‌المللی و نیز روندهای تاریخی و فرهنگی متنوعی است که در مقطع پیروزی انقلاب اسلامی، ذهن گروه‌های مختلف انقلابی اعم از مسلمان و غیرمسلمان، و چپ و راست را به خود مشغول کرده بود. این دل‌مشغولی منحصر به انقلابیون نبود و حتی برخی از

گروه‌های نخبه درون حکومت پهلوی نیز به واسطه نتایج غیرمستقیم سیاست‌گذاری یا پیامدهای مستقیم تصمیمات آگاهانه‌شان در شکل‌گیری این ذهنیت دخیل بودند. در نتیجه وقوع انقلاب اسلامی این ذهنیت به قلمرو عمل پیوند خورد و زمینه‌ای برای تحقق پیدا کرد. انقلاب، پیگیری تحول بنیادین در حیطه دانشگاه و فرهنگ آموزشی را یک گام اساسی به پیش برد و البته برخلاف روندهای متکثر شکل‌دهنده‌اش، آن را در ساحتی تازه و سطحی بالاتر پی گرفت.

با وقوع انقلاب اسلامی، همه گروه‌های انقلابی، فارغ از وزن سیاسی و اجتماعی و نوع ایدئولوژی‌شان، با تحول عموماً بنیادی و گاه اصلاحی در دانشگاه و نظام آموزشی کشور موافق بودند. از همان ابتدای وقوع انقلاب، گروه‌های مختلف تلاش‌هایی برای وقوع این تغییرات اساسی آغاز کردند. اما به واسطه تحولات بعدی مربوط به تأسیس و بنیان‌گذاری نظام سیاسی جدید و پیدایش اختلاف‌نظرهای ایدئولوژیک، پیرامون ساختار نظم جدید، بر سر نحوه پیگیری ایده تحول در نظام آموزشی و ساختار دانشگاه‌ها یا جهت‌گیری این تحول، اختلافات عمده‌ای پدید آمد. این اختلافات هرچند ریشه‌های عقیدتی نیز داشت اما عمدتاً ناشی از رقابت بر سر تعیین سهم هر یک از گروه‌ها در ساختار نظام جدید بود. در این میان دانشگاه موقعیت ویژه‌ای داشت: نیروهای مذهبی توانسته بودند ضمن حفظ پایگاه‌های سنتی خود نظیر مسجد و هیئت در سال‌های منتهی به انقلاب اسلامی به‌خصوص از سال ۱۳۵۶ به این سو در دانشگاه حضور فراگیرتری داشته باشند. نیروهای ملی که به نوعی پایگاه حزبی و دانشگاهی نیز داشتند توانستند خود را به برخی نهادهای سنتی مانند مسجد نزدیک کنند. نیروهای چریکی مارکسیستی که در خانه‌های تیمی به مبارزه مشغول بودند نمی‌توانستند در نهادهای سنتی، نظیر مسجد و هیئت، جایگاهی داشته باشند و چشم‌امیدشان به کارخانه‌ها و پادگان‌ها و دانشگاه بود. در دوره مابعد انقلاب اسلامی، نیروهای مذهبی به دلیل پایگاه گسترده سنتی و اجتماعی‌شان لاجرم از قدرت بیشتری برخوردار بودند و در تعیین ساختار حاکمیت جدید مؤثرتر بودند و همین امر موجب شد تا در مناقشه قدرت و وزن‌بندی سیاسی، دانشگاه به نهادی حیاتی برای نیروهای غیرمذهبی چپ و راست بدل شوند. برای برخی از این گروه‌ها، دانشگاه شاید





آخرین امکان برای تداوم فعالیت سیاسی و اجتماعی بود. از این‌رو دانشگاه بیش از گذشته به ابژه گروه‌های سیاسی و موضوع فعالیت حزبی و گروهی، سازمان‌دهی و بسیج سیاسی آنها بدل شد. به‌ویژه وقتی رقابت در فضای سیاسی عمومی بین گروه‌ها (در زمینه تدوین قانون اساسی، سیاست خارجی، رقابت‌های انتخاباتی و نظایر آن) حادث می‌شد، دانشگاه نیز بیش‌ازپیش به میدان تصمیم‌سازی و کنش‌گری نیروهای بیرون از دانشگاه بدل می‌شد. در این شرایط، بیش‌ازپیش ایده تحول بنیادی در دانشگاه و نظام آموزشی کشور رنگ و بوی سیاسی می‌گرفت و دیدگاه‌های گروه‌های مختلف انقلابی، انفکاک بیشتری می‌یافت و از یکدیگر فاصله بیشتری پیدا می‌کرد. خروج برخی گروه‌ها از نظم سیاسی جدید و گرایش به مقابله با حاکمیت تازه و میل به فعالیت مسلحانه و تروریستی برای تعیین برنده نهایی در قلمرو عام‌تر سیاسی، موجب شد تا هرچه بیشتر زمینه برای عمل و تصمیم‌سازی آنها در زمینه تحول در دانشگاه و نظام آموزشی کم و کمتر شود. غلبه گفتار اسلامی کردن در جریان انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها محصول چنین شرایطی است، هرچند برخی گروه‌های سیاسی غیراسلامی ملی‌گرا به‌رغم خروج از مناسبات قدرت رسمی، همچنان فعالانه به نقد و جرح گفتار اسلامی کردن در همه مقاطع بعدی انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها مشغول بودند.

در دوره مابعدانقلاب اسلامی، تصور نخبگان از انقلاب فرهنگی، متأثر از انقلاب فرهنگی در الگوی چینی، به مثابه انقلاب آموزشی بود، و تنها به واسطه شرایط خاص جامعه ایران، قید تازه اسلامی به آن می‌افزودند: انقلاب آموزشی اسلامی. حال آنکه برخی گروه‌های انقلابی مسلمان تصورشان از انقلاب به مثابه بعثت در ساحت پیامبری و انقلاب فرهنگی همان بعثت فرهنگی و برانگیختگی بنیادی در افراد و ساحات انسانی و اجتماعی بود. در واقع اختلاف بین این دو تلقی از انقلاب فرهنگی، اولی به مثابه انقلاب آموزشی و دومی به عنوان بعثت فرهنگی، تعیین‌کننده مناسبات مربوط به سیاست‌گذاری در حوزه فرهنگی و علم و دانشگاه بوده است.

در مجموع، ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها از مقطع اولیه تاکنون، درگیر برخی مباحث اساسی بوده که لازم است جداگانه مورد تحقیق و بررسی قرار گیرد: نخست اینکه تا میانه دهه هفتاد و حتی تا اواخر این دهه، وجه نهادی و سازمانی انقلاب فرهنگی در

دانشگاه‌ها تقویت شده و همین امر موجب شده است تا پیگیری این ایده، هرچه بیشتر در قالب مصوبات سازمانی و روندهای اداری-بوروکراتیک برای حل مشکلات اجرایی آن، محصور و محدود بماند؛ ثانیاً گفتارهای رقیبِ گفتار اسلامی کردن همواره آن را به چالش کشیده و بر کردوکار آن تأثیر گذاشته ضمن اینکه خود نیز تغییر کرده‌اند؛ ثالثاً گفتار اسلامی کردن از میانه دهه هفتاد از ادبیات انتقادی و پست‌مدرن یارگیری کرده است که این امر به برخی تغییرات، درون خود این ایده انجامیده و البته برخی امکانات تازه را نیز فراروی آن قرار داده است.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۸۶

دوره ۱۲، شماره ۳

پاییز ۱۳۹۸

پیاپی ۴۷

منابع

- ابهری، کاظم (۳۰ مرداد، ۱۳۵۸). دانشگاه تهران نظام طلبگی را برای آموزش عالی پیشنهاد کرد. روزنامه جمهوری اسلامی. ۶۸، ۸.
- احمدی، احمد (۱۳۶۱). پیرامون لایحه شورای عالی فرهنگ. نشریه دانشگاه انقلاب. ۱۶، ۴۱؛ ۱۱-۱۰.
- اصغرزاده، ابراهیم (۱۷ آذر، ۱۳۹۶). با روی کار آمدن احمدی نژاد پروژه انقلاب فرهنگی دوم کلید خورد. اعتمادآنلاین. برگرفته از <https://etemadonline.com/content/148474>
- آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی (بی تا). پرونده ستاد انقلاب فرهنگی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی. شماره بازبایی پرونده ۱۳۰۸۴، ۱۲ [نشریه مجاهد، شماره ۱۰۶].
- آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی (بی تا). پرونده اعلامیه های دوران انقلاب. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی. شماره بازبایی پرونده ۹۲۶۷، ۲۷ و ۲۲.
- نشریه کار (اقلیت) (۷ اسفند ۱۳۵۹)، ۹۹. به نقل از (آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی (بی تا)، پرونده خلاصه مواضع سازمان فدائیان خلق (اقلیت) در مورد انقلاب فرهنگی با استناد به نشریه کار (شماره ۶۱ تا ۱۷۳، خرداد ۱۳۵۹ تا مهر ۱۳۶۲). تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی. شماره بازبایی پرونده ۳۶۷۸۱.
- بازرگان، مهدی (۱۸ اردیبهشت ۱۳۵۹). نخستین گردهمایی انقلاب فرهنگی. روزنامه اطلاعات. ۱۶۱۳۶، ۱۲.
- بازرگان، مهدی (۱۳۶۳). انقلاب ایران در دو حرکت. تهران: بنیاد فرهنگی مهندس مهدی بازرگان.
- بتلهایم، شارل (۱۳۵۸). انقلاب فرهنگی و سازمان صنعتی در چین: : دگرگونی مدیریت و تقسیم کار ۱۹۷۵ - ۱۹۷۴ (مترجم: د. پرتاف). تهران: انتشارات یاور.
- بنی صدر، ابوالحسن (۲۰ خرداد ۱۳۵۹). انقلاب فرهنگی این نیست که دانشگاه ها را ببندیم. روزنامه کیهان. ۱۱۰۱۷، ۵.
- بی نا (۱۳۶۱). انقلاب و آموزش و پرورش: تجربه و دستاوردهای اتحاد شوروی (مترجم: ج. رشیدی). تهران: انتشارات آینده.
- بی نا (۱۳۵۹). پیرامون انقلاب فرهنگی ویتنام (مترجم: ا. فضائلی). تهران: انتشارات بینش.
- تورچنکو، و. (بی تا). انقلاب علمی و فنی و انقلاب در آموزش (مترجم: ا. صدری). بی جا: نشر پایه.
- توسلی، غلامعباس (۲۵ آذر، ۱۳۹۱). انقلاب فرهنگی یا فرهنگ انقلابی. روزنامه آسمان. ۳۹، ۳۶.
- توفیقی، سیدجعفر (۳۰ مهر ۱۳۹۱). پذیرش دانشجوی شهریه ای موجب کاهش پذیرش دانشجوی دولتی می شود. خبرگزاری دانشجویان ایران. برگرفته از: <http://snn.ir/detail/News/211480/76>.



جعفریان، رسول (۲۵ آذر ۱۳۹۲). چرا حرکت علمی ما کند است؟. خبرآنلاین. برگرفته از:

<http://www.khabaronline.ir/detail/327886>

جلیلی، سیده‌هدایت (۱۳۸۷). راه دشوار علوم انسانی بررسی جریان‌ها و گفتمان‌های تحول‌خواه در عرصه علوم انسانی. تهران: کنگره علوم انسانی.

حق‌شناس، فرامرز (۱۳۸۹). جهاد دانشگاهی قاعده انقلاب فرهنگی. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

خمینی، روح‌الله (۱۳۷۸ الف). صحیفه نور (ج ۶). تهران: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.

خمینی، روح‌الله (۱۳۷۸ ب). صحیفه نور (ج ۱۲). تهران: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.

خواججه‌سروی، غلامرضا (۱۳۸۸). دانشگاه اسلامی به‌مثابه راهبرد جمهوری اسلامی ایران. در: اصغر افتخاری، ارزش و دانش: مقدمه‌ای بر دانشگاه اسلامی. تهران: دانشگاه امام صادق (ع) و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

نشریه دانشگاه انقلاب (مهر ۱۳۶۰). دانشگاه از انقلاب تاکنون: دانشگاه صنعتی شریف. نشریه دانشگاه انقلاب، ۴، ۳۴-۳۲.

نشریه دانشگاه انقلاب (مرداد ۱۳۶۱). طرح و بررسی طرح شورای عالی فرهنگ: طرح شورای عالی فرهنگ. نشریه دانشگاه انقلاب، ۱۴، ۷۷ و ۸۰-۶۷.

نشریه دانشگاه انقلاب (اسفند ۱۳۶۳). خلاصه گزارش فعالیت‌های ستاد انقلاب فرهنگی از بدو تأسیس تاکنون. نشریه دانشگاه انقلاب، ۴۵، ۷۴-۶۰.

دانشگاه ملی ایران (۱۳۵۹). گردهمایی انقلاب فرهنگی اسلامی. تهران: دانشگاه ملی ایران با همکاری دفتر هماهنگی همکاریه‌های مردم با رئیس‌جمهور.

روزنامه اطلاعات (۲۷ تیر ۱۳۵۸). وزیر فرهنگ و آموزش عالی در گردهمایی استقلال دانشگاه‌ها: شوراهای محلی بهترین مرجع برای امور دانشگاه‌ها است. روزنامه اطلاعات، ۱۱، ۱۵۹۰۷.

روزنامه اطلاعات (۱۵ اردیبهشت ۱۳۵۹). دلایل استعفای مدیریت دانشگاه تهران اعلام شد. روزنامه اطلاعات، ۴، ۱۶۱۳۳.

روزنامه کیهان (۲۸ فروردین ۱۳۵۹). دانشگاه تبریز نیمه تعطیل شد. روزنامه کیهان، ۱، ۱۰۹۷۵.

روزنامه جمهوری اسلامی (۲۸ تیر ۱۳۵۸). سمینار بررسی استقلال دانشگاه‌ها گشایش یافت. روزنامه جمهوری اسلامی، ۳، ۴۲.

روزنامه جمهوری اسلامی (۱۷ تیر ۱۳۵۸). گفتاری در باب سازمان ملی دانشگاهیان. روزنامه جمهوری اسلامی، ۶، ۳۳.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۸۸

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷



حبیبی، حسن (۲۴ فروردین ۱۳۵۹). نظر نمایندگان ملت درباره خودکفائی اقتصادی، نظامی و روزنامه جمهوری اسلامی. ۱۱، ۲۵۱.

روزنامه جمهوری اسلامی (۲۶ فروردین ۱۳۵۹). پیام آیت الله منتظری به سمینار دانشکده الهیات. روزنامه جمهوری اسلامی. ۱۰، ۲۵۳.

روزنامه جمهوری اسلامی (۳۱ تیر ۱۳۵۸). فراخوان مقاله. روزنامه جمهوری اسلامی، ۴۴، ۳.

روزنامه کیهان (۲۰ خرداد ۱۳۵۹). دانشگاه تعطیل شد، سرنوشت دانشگاهیان چه می شود؟ روزنامه کیهان. ۵، ۱۱۰۷.

روزنامه کیهان (۳۰ فروردین ۱۳۵۹). ستاد احزاب و گروه ها در دانشگاه ظرف ۳ روز باید برچیده شوند. روزنامه کیهان. ۳، ۱۰۹۷۶.

گلزاده غفوری، علی (۲۰ خرداد ۱۳۵۹). اختیار نسل ها را به تصمیم های آتی و خلق الساعه نباید واگذار کرد. روزنامه کیهان. ۵، ۱۱۰۱۷.

روشن‌نهاد، ناهید (۱۳۸۳). انقلاب فرهنگی در جمهوری اسلامی ایران. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.

زیباکلام، صادق (۱۸ مرداد ۱۳۵۹). چگونگی فعالیت کلاس های جهاد سازندگی و جذب نیرو. روزنامه اطلاعات. ۵، ۱۶۲۰۹، ۸.

زیباکلام، صادق (۱۳۵۹). ضرورت انقلاب فرهنگی در دانشگاه ها. بی جا.

زیباکلام، صادق (۲۳ اردیبهشت ۱۳۸۶). اخراج دانشجویان و اساتید منتقد انقلاب فرهنگی نیست. سایت عصرایران. برگرفته از <http://www.asriran.com/fa/news/17378>

زیباکلام، صادق (۴ اردیبهشت ۱۳۹۱). نشست هم‌اندیشی انقلاب فرهنگی و اسلامی کردن علم. ایسنا. برگرفته از <http://isna.ir/fa/news/91020402410>

زیباکلام، صادق (۱۷ شهریور ۱۳۸۸). اگر روند همین‌گونه پیش رود، انقلاب فرهنگی دوم در راه است. شفاف، برگرفته از <http://www.shafaf.ir/fa/news/7708>

زیباکلام، صادق (۱ مرداد ۱۳۹۶). سرایی به نام علوم انسانی اسلامی (نامه سرگشاده صادق زیباکلام به رئیس جمهور). جماران. برگرفته از <https://www.jamaran.ir>

سروش، عبدالکریم (۲۰ خرداد ۱۳۸۶). يك بار انقلاب فرهنگی كافي بود. روزنامه هم‌میهن. ۲۳ دوره جدید (پیاپی ۸۷)، ۲۳.

سنجابی، کریم (۱ اردیبهشت ۱۳۵۹). تغییر نظام آموزشی از دیدگاه شخصیت ها. روزنامه اطلاعات. ۴، ۱۶۱۲۳.

شاملو، احمد (۱ اردیبهشت ۱۳۵۹). تغییر نظام آموزشی از دیدگاه شخصیت ها. روزنامه اطلاعات. ۴، ۱۶۱۲۳.



شرف‌زاده‌بردر، محمد (۱۳۸۳). انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌های ایران. تهران: پژوهشکده امام خمینی (س) و انقلاب اسلامی.

شوکت، حمید (۱۳۷۲). نگاهی از درون به جنبش چپ ایران: گفتگوی حمید شوکت با مهدی خان بابا تهرانی. تهران: شرکت سهامی انتشار.

شوکت، حمید (۱۳۸۰). نگاهی از درون به جنبش چپ ایران: گفتگوی با ایرج کشکولی. تهران: نشر اختران.

شوکت، حمید (۱۳۸۱). نگاهی از درون به جنبش چپ ایران: گفتگوی با کوروش لاشایی. تهران: نشر اختران.

رحیم پورازغدی، حسن (۶ اردیبهشت ۱۳۹۳). دانشگاه‌ها قبل از انقلاب فرهنگی محل ترور و اسلام‌ستیزی بود. خبرگزاری فارس. برگرفته از <https://www.farsnews.com/news/13930206001377>

میرباقری، سیدمحمد مهدی (۶ اردیبهشت ۱۳۹۳). انقلاب فرهنگی برای تحقق تمدن دینی اجتناب ناپذیر بود. خبرگزاری فارس، برگرفته از <https://www.farsnews.com/news/13930206001424>

داوری، عبدالرضا (۲۱ تیر ۱۳۹۴). موضوع بورسیه‌ها در دولت قبل، انقلاب فرهنگی دوم بود. پارسینه، برگرفته از <https://www.parsine.com/fa/news/246472>

مدرسی، فرید (۲ اسفند ۱۳۸۴). برخورد با اساتید از پارامترهای انقلاب فرهنگی دوم است. آفتاب نیوز، برگرفته از <http://aftabnews.ir/fa/news/41836>

منتظری، علی (۱۶ مرداد ۱۳۹۰). انقلاب فرهنگی دوم، شعاری انحرافی است. برگرفته از <http://yon.ir/neKmk>
علم‌الهدی، سیداحمد (۱۶ خرداد ۱۳۸۹). دانشگاه‌ها نیازمند انقلاب فرهنگی دوم. عصر ایران، برگرفته از <http://www.asriran.com/fa/news/118878>

طاهری کیا، حامد؛ کاظمی، عباس؛ رضایی، محمد (۱۳۹۶). چهار روز از حیات دانشگاه پس از انقلاب (۳۰ فروردین تا ۲ اردیبهشت ۱۳۵۹). فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران. ۱۰ (۱)، ۲۰۰-۱۷۷. Doi: 10.22631/IJCR.2017.327

عبدالکریمی، بیژن (۸ بهمن ۱۳۹۱). یک ضربه به خصم، یک ضربه به خویش. وبلاگ بیژن عبدالکریمی، برگرفته از <http://abdolkarimi.blogfa.com/post/48>

عبدالکریمی، بیژن (۲۰ بهمن ۱۳۹۳). نقد عملکرد شورای عالی انقلاب فرهنگی. خبرگزاری مشرق، برگرفته از <https://www.mashreghnews.ir/news/388007>

غضنفری، علی؛ و شریف، مجید (۱۳۵۹). سرمایه‌داری، ازخودیگانگی و انقلاب فرهنگی. بی‌جا: انتشارات تشیع.

فدائی عراقی (۱۳۵۹). انقلاب فرهنگی و آموزشی و تعطیلی دانشگاه‌ها. بی‌جا: بی‌نا.

فرستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران (بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن). تهران: انتشارات رسا.



فوکو، میشل (۱۳۸۱ الف). تاریخ جنون در عصر کلاسیک. (مترجم: فاطمه ولیانی). تهران، نشر هرمس. (تاریخ اصل اثر ۱۹۶۱)

فوکو، میشل (۱۳۸۱ ب). نیچه، تبارشناسی و تاریخ (مترجم: نیکو سرخوش، و افشین جهان‌دیده). در کهن، لارنس (۱۳۸۱)، متن‌گزیده‌های مدرنیسم و پست‌مدرنیسم (مترجم: عبدالکریم رشیدیان، و دیگران)، تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۷۶)

نشریه کار (اکثریت) (۲۰ اسفند ۱۳۵۹). آقای رئیس جمهور این بازی‌ها درد مردم را درمان نمی‌کند. روزنامه کار. ۱۰۱، ۱-۳.

نشریه کار (اکثریت) (۱۵ مرداد ۱۳۵۹). بستن دانشگاه‌ها زیر پوشش انقلاب فرهنگی به زیان انقلاب است. روزنامه کار. ۷۰، ۶.

کچویان، حسین (۱۳۹۰). هویت ما. قم: کتاب فردا.

کچویان، حسین و قاسم زانری (۱۳۸۸). ده گام روش‌شناختی در تحلیل تبارشناسانه فرهنگ با اتکا به آراء میشل فوکو. راهبرد فرهنگ. ۷، ۳۰-۷.

گولد واسر، ژانت؛ ونوتی استوارت (بی‌تا). چین و کارگران: مبارزه بین دو خط مشی در انقلاب بزرگ فرهنگی پروتاریایی (مترجم: داودی و رمضانی). بی‌جا: انتشارات یاور.

مجله لوح (مرداد ۱۳۷۸). مرغ‌های سیاه، مرغ‌های سفید، تخم‌مرغ‌های دوزرده. مجله لوح. ۵، ۲۱-۲۰.

مصباح یزدی، محمدتقی؛ و دیگران (۱۳۶۱). علوم انسانی، اسلام و انقلاب فرهنگی. تهران: جهاد دانشگاهی. ملکی، محمد (۱۳۵۹). دانشگاه تهران و جای پای امپریالیسم. تهران: بی‌نا.

بی‌نا (بی‌تا). شش آذر شاه دوباره تکرار شد. بی‌جا.

ناظمی اردکانی، مهدی (۱۳۸۹). شورای انقلاب اسلامی و شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران: آوای نور.

نجفی، محمدعلی (آبان ۱۳۶۰). انقلاب فرهنگی و وزارت فرهنگ و آموزش عالی، نشریه دانشگاه انقلاب. ۵، ۱۰-۷.

نجفی، محمدعلی (مهر ۱۳۶۱). در حاشیه مسائل انقلاب فرهنگی. نشریه دانشگاه انقلاب. ۱۶، ۱۵-۱۲.

نهضت آزادی ایران (۱۳۶۳). تحلیلی پیرامون دانشگاه قبل و بعد از انقلاب. تهران: بی‌جا.

نوبری، علی‌رضا (۱۶ تیر ۱۳۵۹). تغییر نظام آموزشی، گامی بلند به سوی تحقق انقلاب فرهنگی. روزنامه اطلاعات، ۱۶۸۳، ۴ و ۵.

بی‌نا (۱۹۷۹). مقدمه‌ای بر انقلاب فرهنگی کوبا. قزوین: پیشگام قزوین.

Mojab, Sh. (1991). *The state and university: The Islamic Cultural Revolution in the institutions of higher education of Iran 1980-87*. University of Illinois at Urbana-Champaign.



کاربست روش تحلیل گفت‌وشنود در ارتباطات میان‌فردی؛ تحلیل ارتباطی گفت‌وگوی کندوکاومحور دانش‌آموزان دوره ابتدایی

هادی خانیک^۱، فاطمه نوری‌راد^۲

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۲۶؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۰۲

چکیده

گفت‌وگو به مثابه یک کنش مهم ارتباطی، از جمله موضوعاتی است که در رشته علوم ارتباطات کمتر به آن توجه شده است و اغلب پژوهش‌های انجام‌شده، مربوط به حوزه ارتباطات جمعی بوده‌اند. در این میان، انجام پژوهشی در حیطه ارتباطات انسانی و میان‌فردی، با نگاه موردی و خرد روش کیفی که در پی فهم و توصیف واقعیت ناب باشد، در حوزه پژوهش‌های علوم ارتباطات، مهجور است؛ از این رو، هدف این پژوهش، مطالعه نحوه تعامل کلاسی در جلسه‌های گفت‌وگومحور کلاس درس، به منظور مشخص کردن ساختار، ابعاد، و مؤلفه‌های گفت‌وگوی کندوکاوی است. تحلیل گفت‌وشنود، ترتیب انجام کار، سازماندهی، و نظم کنش‌های اجتماعی را که بخشی از تعاملات روزمره هستند، با روشی استدلالی و در گش‌ها و شنیدن‌های اعضای جامعه مطالعه می‌کند؛ بنابراین، یکی از نتایج اصلی تحقیق با روش تحلیل گفت‌وشنود، شناسایی این نظام با الگوهای زنجیره‌ای است که در حین تعامل، به رفتارهای شفاهی ساختار می‌بخشد. تحلیل گفت‌وشنودهای کلاس درس تفکر نشان می‌دهد، ساختار کلی این گفت‌وگوها پیش‌برنده است، به این معنا که هنگامی که ایده‌ای در پاسخ به یک پرسش بیان می‌شود، شرکت‌کنندگان، خود را ملزم به واکنش «موافقت» یا «مخالفت» با آن ایده می‌دانند. این واکنش اغلب، سبب تصحیح و تکمیل ایده اولیه یا شفاف کردن آن می‌شود. افراد، بین ایده‌های مطرح‌شده پیوند برقرار کرده و استنباط خود را از روند بحث مطرح می‌کنند. این نوع گفت‌وگو، نه تنها موضع‌گیری‌های فکری خوب را می‌طلبد، بلکه مستلزم تعهد به نتیجه‌یابی و جهت‌گیری منطقی است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل گفت‌وشنود، گفت‌وگوی کندوکاومحور، گفت‌وگو، تعامل، دانش‌آموزان ابتدایی

۱. استاد ارتباطات، دانشکده علوم ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

hadi.khaniki@gmail.com ✉

۲. کاندیدای دکترای علوم ارتباطات، دانشکده علوم ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

fateme.noorirad@gmail.com ✉

۱. مقدمه

بسیاری از تهدیدها و بحران‌هایی که بشر در دنیای مدرن با آن روبه‌رو شده است، ناشی از عادت‌های تفکر و فرایندهای ارتباط است. یکی از مسائل اساسی در معرفت بشر و مهم‌ترین عامل به وجودآورنده چالش‌های شناختی، ناتوانی آدمی در تفکر و اندیشیدن است. تضاد، کشمکش، و کج‌فهمی بین آدم‌ها، نفی دیگری، و تأیید بی‌چون و چرای معرفت خویشان، از مهم‌ترین آفت‌های شناختی بشر در دوره معاصر است. در چنین وضعیتی، افراد آن‌گونه که شایسته است به اندیشه دیگری احترام نمی‌گذارند، و پیش از آنکه مهارت خوب شنیدن را یاد بگیرند، سخن می‌گویند و دیگری را تحلیل می‌کنند؛ بنابراین، گرفتار پیش‌داوری‌های ذهنی هستند.

اگر در فضای اجتماعی، به جای جدال برای تحمیل یک اندیشه به دیگران، بتوان خود را از «تنها اندیشیدن» رها کرد و به کمک «گفت‌وگو» همه صداها را شنید و همه انسان‌ها را درک کرد، دیگر نیازی به تهدید و دشمنی در جامعه نخواهد بود. در گفت‌وگو، ابتدا تفاهم مشترک در مورد مسائل مورد نظر به وجود می‌آید و سپس در روند «با هم اندیشیدن»، زمینه ارائه پیشنهاد برای یافتن راه‌حل فراهم می‌شود. «با گفت‌وگو، زبان مشترک پیدا می‌شود، با زبان مشترک، فکر مشترک شکل می‌گیرد، و با فکر مشترک، رویکرد مشترک در برابر مسائل پدید می‌آید؛ از این‌رو، در نهایت، حاصل گفت‌وگو، همدلی و هم‌زبانی است (خانیکی، ۱۳۸۷، ۹)». اما انگیزه‌های خودمحورانه در ما بزرگسالان، به حدی ریشه دوانده است که به آسانی نمی‌توان وارد گفت‌وگو به معنای حقیقی آن شد. افزون‌براین، ما در گفت‌وگوهایمان گرفتار عادت‌های گفتاری نادرستی هستیم، مانند «هرگونه بیان یا پرسش با نیت ابراز وجود به جای حقیقت‌جویی»، «سخنان طولانی، مکرر، پراکنده، و گاهی بی‌هدف، به جای سخنان متمرکز و موجز»، «دردودل‌های شخصی به جای پرداختن به مسائل عمومی»، و همچنین، عادت‌های شنیداری نادرستی مانند «شنیدن صدای الفاظ به جای گوش دادن به معانی واژه‌ها»، «اندیشیدن به موضع خود پیش از گوش دادن به حرف دیگران»، «برداشت از حرف دیگران بدون شناسایی پیش‌فرض‌های خود و آن‌ها» و به این ترتیب، گفت‌وگوها اساساً منجر به تفاهم نمی‌شوند، مفید نیستند، به پیش نمی‌روند، و موجب کسالت روح می‌شوند (شهرتاش، ۱۳۹۰).





شاید عده زیادی تصور کنند که گفت‌وگو، مهارت خاصی نمی‌طلبد، اما درحقیقت چنین نیست. گفت‌وگو، به مهارت‌های ویژه‌ای نیاز دارد و قواعد و اصول خاصی را بر مشارکت‌کنندگان تحمیل می‌کند که با گپ و صحبت معمولی متفاوت است. توانایی افراد برای انجام یک گفت‌وگو و به عبارتی مهارت‌های گفت‌وگویی، اکتسابی است و بیش از هر جایی باید در نظام آموزشی ایجاد شود؛ شالوده این مهارت‌ها باید از همان سال‌های اولیه زندگی پیریزی شود، زیرا فراخ‌اندیشی در همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت و هویت کودک، به عنوان یک شخص متفکر، در حال شکل‌گیری است. در طول دوره‌ای که کودکان، بزرگ‌تر و بزرگ‌سال می‌شوند، تمایل روزافزونی به جزم‌اندیشی و داشتن ذهن بسته در آن‌ها شکل می‌گیرد. هنگامی که ذهن بسته باشد، اعتقادات و باورها خودمحور هستند و به عبارتی، آنچه «من» باور دارم، بسیار اساسی‌تر است از آنچه من «باور دارم».

افراد متعصب، فاقد توانایی لازم برای ورود به گفت‌وگوی آزاد و مستدل هستند. نباید اجازه داد که چنین اتفاقی رخ دهد. می‌توان به کودکان آموزش داد تا ارزش و منزلت ظرفیت فکری خود را بدانند. برای رسیدن به چنین هدف‌هایی باید به آن‌ها فرصت داد تا خودشان، افکار و اندیشه‌های خود را کشف کنند، ایده‌هایشان را در قالب واژه‌ها بیان کنند، و نظریه‌های خویش را ارائه دهند؛ آنان نیاز دارند که خود را به عنوان افرادی توانا، متفکر، و با احساس کشف کنند (فیشر، ۱۳۸۶، ۹-۱۱).

از آنجاکه دوره پیش دبستان و دبستان می‌تواند بهترین زمان برای پرورش و آماده کردن فکر و ذهن انسان‌های یک جامعه باشد، آموزش در این سنین، اهمیت بیشتری دارد، زیرا می‌تواند خمیرمایه شخصیتی آن‌ها را به تدریج و به نرمی از عواطف و احساسات به سوی قالب‌بندی عقل‌مدار هدایت کند. گفتنی است، گفت‌وگو به مثابه یک کنش مهم ارتباطی، از جمله موضوعاتی است که در رشته علوم ارتباطات، کمتر به آن توجه شده است و غالب پژوهش‌های انجام‌شده، در حوزه ارتباطات جمعی بوده‌اند. در این میان، انجام پژوهشی در حیطه ارتباطات انسانی و میان‌فردی، با نگاه موردی و خرد روش‌کیفی که به دنبال فهم و توصیف واقعیت ناب باشد، در حوزه پژوهش‌های علوم ارتباطات مهجور است؛ بنابراین، امید می‌رود که پرداختن به این موضوعات، آن

هم با نگاهی کیفی، بتواند افق‌های روشنی را پیش روی پژوهش‌های ارتباطی قرار دهد و راهگشای آن‌ها در این عرصه باشد.

براین اساس، در این پژوهش، به منظور مشخص کردن ساختار، ابعاد، و مؤلفه‌های گفت‌وگوی کندوکاوی، در پی مطالعه نحوه تعامل کلاسی در جلسه‌های گفت‌وگو محور کلاس درس هستیم؛ بنابراین، در این مقاله، روش تحلیل گفت‌و شنود به عنوان رویکرد خرد در روش‌شناسی تحلیل‌های ارتباطی، معرفی و چگونگی کار بست آن برای گفت‌وگوهای کلاسی توضیح داده می‌شود.

۲. مفاهیم و ادبیات پژوهش

ابتدا، کلیاتی درباره مفهوم گفت‌وگو و الزامات آن و همچنین، نظریه‌های گفت‌وگویی در حوزه ارتباطات میان‌فردی ارائه می‌شود و سپس نظریه‌های تحلیل گفت‌و شنود و ارتباط آن با مقاله حاضر بررسی خواهند شد.

۲-۱. واکاوی مفهوم «گفت‌وگو»

گفت‌وگو در تمام عرصه‌های فلسفی، اجتماعی، و حتی علمی، به عنوان راه کشف و انتقال حقیقت شناخته شده است. افزون بر شناختی که از راه بینش به دست می‌آید، گفت‌وگو در مسائل متعلق به فهم نیز اصلی‌ترین راه به شمار می‌آید. معنا از فهم برمی‌آید و برای فهم دیگران باید با آن‌ها سخن گفت (خانیکی، ۱۳۸۷، ۸). هدف از گفت‌وگو، آگاهی بدون واسطه و تحریف از حوزه‌های فکری خود و دیگری است و همچنین، فهم این مطلب که تصورات ما از واقعیت، با تاروپود قالب‌ها و عادت‌های ناشناخته‌ای درهم تنیده شده است (هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹، ۲۲). درحقیقت، هدف گفت‌وگو، تأیید یا رد تفکر دیگری یا خود نیست، بلکه فهم ارزش‌ها و باورهای دیگری است. هدف از گفت‌وگو، شناخت است نه توجیه، تعهد است، نه حل یا انکار تعارض، و درنهایت، همکاری است، نه رقابت. درواقع، در یک گفت‌وگوی حقیقی، هدف، دستیابی به یک توافق نیست، بلکه بیشتر، درک یک حقیقت و رسیدن به فهم است (نیستانی، ۱۳۸۸، ۲۵).





لغت دیالوگ^۱ (گفت‌وگو) از واژه‌های یونانی «دیا»^۲ و «لوگوس»^۳ برگرفته شده است که اولی به معنای «از طریق» و دومی به معنای «معنی» است. در اصل، دیالوگ یا گفت‌وگو «جریان داشتن معنی» است (اسحاق، ۱۳۸۰، ۵).

جریان گفت‌وگو، الگویی تراکنشی دارد. اگرچه در بسیاری از الگوهای ارتباطی پیشین، بیشتر توجه به گوینده پیام و چگونگی تدوین آن اختصاص داشت، اما الگوی تراکنشی، از زاویه‌ای تازه و از منظر شنونده پیام، به فراگرد ارتباطات می‌نگرد (وولوین^۴، ۲۰۱۰، ۲). بسیاری از ما تصور می‌کنیم که هنگامی که با دیگری در حال گفت‌وگو هستیم، در حال انجام عملی گسسته‌ایم، زیرا به ظاهر، دیگری صحبت می‌کند، سپس یک گسست در صحبت او به وجود می‌آید، شما صحبت می‌کنید. نوبت گسست در صحبت شما که رسید، او صحبت می‌کند و این فرایند تا پایان گفت‌وگو ادامه دارد، اما واقعیت این است که ارتباط، یک فراگرد پیوسته است، زیرا هنگامی که در حال گفت‌وگو هستیم، واژه‌هایی که انتخاب می‌کنیم و شیوه‌ای که آن واژه‌ها را به کار می‌بریم، شکل گرفته از رفتار ارتباطی‌ای است که طرف مقابل در حال به کار بردن آن، رو به ماست. در الگوی تراکنشی ارتباط، نمی‌توان «ارتباط» را یک امر منفرد در نظر گرفت، بلکه باید آن را دارای حالتی وابسته دانست. به بیان دیگر، ارتباط چیزی نیست که برای دیگران انجام می‌دهیم، بلکه چیزی است که به طور مشترک با آن‌ها انجام می‌دهیم. در نتیجه، موفقیت هریک از دو طرف، وابسته به طرف دیگر نیز هست (آدلر، به نقل از: محسنیان‌راد، ۱۳۹۱، ۳۹). هنگامی که کنش متقابل بین دو نفر، به چیزی بیش از تبادل پیام‌های لفظی منجر شود و آن دو به این درک مشترک برسند که یکدیگر را می‌فهمند، دوست دارند، می‌شناسند، و به هم نیاز دارند، آن‌گاه، ارتباط، ماهیت تراکنشی به خود می‌گیرد (محسنیان‌راد، ۱۳۹۱، ۳۹).

۲-۲. نظریه‌های گفت‌وگویی در ارتباطات میان‌فردی

گفت‌وگو، موضوعی میان‌رشته‌ای است و از این لحاظ، در حوزه‌های بسیاری، از جمله

1. dialogue
2. dia
3. logos
4. Wolvin



فلسفه، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، زبان‌شناسی، روانشناسی، و علوم تربیتی به آن پرداخته شده است، اما در اینجا با توجه به محدودیت حوزه پژوهش، به بررسی نظریه‌های گفت‌وگویی در حوزه ارتباطات میان‌فردی قناعت و از بررسی سایر حوزه‌ها چشم‌پوشی می‌کنیم. نظریه‌های ارتباطات میان‌فردی دربردارنده نظریه‌های تولید، دریافت، و مبادله پیام از دیدگاه روان‌شناختی و جامعه‌شناختی هستند که با توجه به محدودیت فضای مقاله، تنها به طرح کلیاتی درباره تقسیم‌بندی این نظریه‌ها بسنده می‌کنیم.

مفهوم گفت‌وگو را در ارتباطات میان‌فردی به منزله فراگرد ارتباط و پیامی در نظر می‌گیرند که ردوبدل می‌شود. براین اساس، نظریه‌های تولید و دریافت پیام از سه توضیح روان‌شناختی استفاده می‌کنند که عبارت‌اند از: توضیح ویژگی‌ها، توضیح حالت‌ها، و توضیح فرایند. توضیح ویژگی‌ها بر صفت‌های ایستای افراد و چگونگی ارتباط آن‌ها با ویژگی‌ها و متغیرهای دیگر، یعنی بر ارتباط بین انواع خاص شخصیت و انواع پیام‌های ویژه تأکید دارد. این نظریه‌ها پیش‌بینی می‌کنند که با شخص ویژه‌ای، ویژگی‌های خاصی باعث برقراری ارتباط، به روش خاص شود؛ به‌عنوان مثال، افرادی که دارای شخصیت استدلالی هستند، بحث کردن را دوست دارند.

توضیح حالت‌ها بر حالتی از ذهن تأکید دارد که فرد در دوره خاصی تجربه می‌کند. حالت‌ها برخلاف ویژگی‌ها، تقریباً ناپایدار و گذرا هستند. برخی از حالت‌های خاص بر فرستادن و دریافت پیام تأثیرگذار است؛ برای مثال، هنگامی که در موضوعی به شدت خودآمیخته هستید، به احتمال زیاد، در ارزیابی مباحث مخالف با موضع خود، محتاطانه عمل می‌کنید.

توضیح ویژگی‌ها و حالت‌ها می‌تواند به گونه‌ای هماهنگ با یکدیگر به کار رود. ویژگی‌ها نیز تاحدی رفتار را تعیین می‌کنند و پژوهشگران سعی دارند مشخص کنند که کدام رفتار، ویژگی‌مدار و کدام حالت‌مدار است. شیوه‌ای که افراد با آن ارتباط برقرار می‌کنند، احتمالاً حاصل هر دوی آن‌ها است.

سومین دیدگاه به کاررفته در نظریه‌های دریافت و تولید پیام، توضیح فرایند است. در اینجا به روش واقعی دریافت و تولید پیام توجه می‌شود. توضیح فرایند با سازوکار ذهن



انسان سروکار دارد و تأکید آن بر روش‌های گردآوری و تنظیم اطلاعات، چگونگی استفاده از حافظه، شیوه تصمیم‌گیری افراد برای چگونگی عملکرد و گفتار، و مجموعه‌ای از موارد مشابه است (لیتل جان، ۱۳۸۴، ۲۹۷-۲۵۳). این سازوکارهای روانشناختی در تولید و دریافت پیام می‌توانند ماهیت یک جریان ارتباطی را شکل دهند و آن را به‌سوی انواع ارتباط مبتنی بر گفت‌وگو یا سایر شکل‌های ارتباطی سوق دهند. اختلال ارتباطی و عدم تفاهم را نیز در بسیاری از موارد می‌توان با این نظریه‌ها تفسیر کرد.

در بخش دیگری از نظریه‌های مرتبط با موضوع ارتباطات میان‌فردی، به فرایندهای شناختی‌ای پرداخته می‌شود که در سازوکار ارتباطات میان‌فردی مؤثر هستند و به کمک آن‌ها اطلاعات در ذهن، تنظیم و کنترل می‌شود. این نظریه‌ها به فرایند تفسیر و درک معنا، چگونگی بسط آن، چگونگی درک محتوای پیام‌ها و هدف ارتباط‌گیرندگان، و شیوه ارزیابی علل رفتار و گفتار می‌پردازند. همچنین، این نظریه‌ها به موضوع سازماندهی اطلاعات می‌پردازند؛ اینکه چگونه اطلاعات مختلف در نظام شناختی ما تلفیق می‌شوند و بر نگرش‌های ما تأثیر می‌گذارند، درباره اطلاعاتی که با نگرش‌های ما سازگار هستند، چگونه فکر می‌کنیم. فرایند قضاوت، چگونگی مقایسه اطلاعات جدید با آنچه می‌دانیم و انتظار داریم، نقش انحراف یا دوری از انتظارات، و چگونگی ارزشیابی اطلاعات، از مسائل دیگری هستند که این دسته از نظریه‌ها به آن‌ها می‌پردازند^۱ (لیتل جان، ۱۳۸۴، ۳۵۹-۳۱۰).

ویلیام اسحاق^۲، پژوهشگری است که سال‌ها در مراکز آموزش سازمانی ام‌آی‌تی^۳ بر مبحث گفت‌وگو و کاربردی کردن آن تمرکز و در این امر بر نظریه‌های سایر صاحب‌نظران، به‌ویژه بوهم، توجه داشته است. از نظر او، آمادگی برای تأمل، تفکر، و تجدیدنظر در اندیشه‌ها، به‌منظور به‌دست آوردن راهکارهای جدید، یکی از عناصر کلیدی گفت‌وگو است. این آمادگی، امکان فهمیدن اموری را فراهم می‌کند که انسان معمولاً جرئت پذیرفتن آن‌ها را ندارد. همین امر، زمینه‌ساز ایجاد تحولی شخصی در روند گفت‌وگو و برخورد با دیدگاه‌های گوناگون می‌شود. وی هدف از گفت‌وگو را بازنگری و پرسش در مورد تفکر و

۱. برای مطالعه بیشتر در این مورد به فصل ششم و هفتم کتاب نظریه‌های ارتباطات، نوشته استیفن لیتل جان مراجعه کنید.

2. William Isaacs

3. M.I.T

تغییر و تحول آن می‌داند. عادت‌ها و رفتار انسان، تابع شیوه اندیشیدن اوست و در چارچوب آن شکل می‌گیرد. (هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹، ۳۸ و ۷۳).

از نظر اسحاق، اصول گفت‌وگو شامل گوش دادن، احترام گذاشتن، تعویق نظر، و سپس اظهار نظر است که در پس گوش دادن، اصل مشارکت، در پس احترام گذاشتن، اصل انسجام، در پس تعویق، آگاهی، و در پس اظهار نظر، اصل ظهور یا پدیدار شدن قرار دارد. (اسحاق، ۱۳۸۰، ۷۵).

۲-۳. تحلیل مکالمه یا تحلیل گفت‌و شنود

نظریه تحلیل گفت‌و شنود در طول دهه ۱۹۶۰ و از طریق همکاری هاروی ساکس^۱، امانوئل شگلوف^۲، و گیل جفرسون^۳ پدیدار شد. تحلیل مکالمه به عنوان روشی نو در علوم اجتماعی و انسانی، از مطالعات دو جامعه‌شناس برجسته، گافمن^۴ و گارفینگل^۵ تأثیر پذیرفته است. بر اساس نظر گافمن، ارتباطات چهره‌به‌چهره و تعاملات افراد با هم، پایه‌ای برای همه نظام‌های اجتماعی است که جامعه‌شناسان و سایرین آن را مطالعه می‌کنند (سیدنل^۶، ۲۰۱۰، ۶). روش‌شناسی مردم‌نگارانه، پیش‌زمینه نظری تحلیل مکالمه را تشکیل می‌دهد. پیش‌فرض اصلی تحلیل مکالمه این است که صحبت‌های حین تعامل^۷، بخش مهمی از زندگی اجتماعی، در هر دو سطح زندگی روزمره و سطح کلان اجتماعی، است (هاو^۸، ۲۰۰۷، ۱۰). تحلیل مکالمه شامل مطالعه دقیق سخنان گفته‌شده در یک تعامل به منظور تعیین این امر است که چگونه گفت‌و شنود، ساخت یافته و اجرا می‌شود.

دغدغه تحلیل مکالمه، توصیف گفت‌وگوها و تعاملات طبیعی است. انجام چنین تحلیلی ممکن است نشان دهد که فعالیت هر عضو عادی جامعه، مستلزم برخورداری از انبوهی از دانش‌ها و فعالیت‌های ضمنی انگاشته‌شده است (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۶۹).



1. Harvey Sacks
2. Emanuel Schegloff
3. Gail Jefferson
4. Goffman
5. Garfinkel
6. Sidnell
7. talk-in-interaction
8. Have



تحلیل گفت‌وشنود بر این مبنا عمل می‌کند که در تمام شکل‌های ارتباطات زبانی و غیرزبانی، مستقیم یا غیرمستقیم، کنشگران به کار تجزیه و تحلیل موقعیت و بستر کنش‌هایشان، تفسیر سخنان مخاطبانشان، فراهم کردن فضای مناسب، قابل فهم و مؤثر کردن سخنان خودشان، و هماهنگ کردن مسائل و امورشان با امور سایرین مشغول هستند. هدف این رویکرد، مشخص کردن اصول و سازوکارهایی است که کنشگران هنگام اجرای عمل در یک موقعیت و رابطه متقابل با مخاطبانشان، با استفاده از آن‌ها ساختارهای بامعنا و منظمی را در زنجیره رویدادها و فعالیت‌های مولد این رویدادها به وجود می‌آورند. تحلیل مکالمه به لحاظ روش، با بالاترین حد مستندسازی (مستندسازی داده‌هایی که به صورت صوتی-تصویری ضبط شده‌اند و متن آن‌ها پیاده شده است) رویدادهای واقعی و اصیل اجتماعی آغاز می‌شود. سپس با استفاده از فرایند تحلیل تطبیقی-نظام‌مند، آن‌ها را به اصول ساختاری جداگانه‌ای در تعامل اجتماعی و نیز اعمالی تبدیل می‌کند که شرکت‌کنندگان در یک تعامل برای مدیریت آن‌ها به کار می‌گیرند. درواقع، در این روش، تأکید، بیشتر بر رویه‌های صورتی‌ای است که از طریق آن‌ها ارتباطات برقرار می‌شوند و موقعیت‌های خاص به وجود می‌آیند (فلیک، ۱۳۸۸، ۳۵۶ و ۳۵۷).

بسیاری از پژوهش‌های مربوط به تحلیل گفت‌وشنود، «نهاد اجتماعی تعامل»^۱ را بررسی کرده‌اند؛ اینکه چگونه انواع تعامل، شامل ابراز مخالفت، پاسخ گفتن، و... به طور زمینه‌ای و در فضای تعامل و گفت‌وگو با یکدیگر تولید می‌شوند (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۵۴).

تحلیل گفت‌وشنود سعی دارد موفقیت‌های اجتماعی را کشف کند. در تجزیه و تحلیل محاوره، توجه عمده به نظم و سازمان محتوایی یا شیوه‌های سازمان‌دهی است. تحلیل گفت‌وشنود به مسائل مختلفی می‌پردازد؛ نخست نکته‌هایی که گویندگان گفت‌وگو به آن احتیاج دارند. این موضوع بیشتر به آگاهی از قواعد گفت‌وگو مربوط می‌شود. ویژگی‌های تعاملی مکالمه مانند رعایت نوبت، سکوت، مکث، و با هم حرف زدن، قابل توجه هستند. البته تحلیل گفت‌وشنود به رعایت نکردن قواعد و شیوه‌های مخالف و اصلاح خطا در صحبت نیز پرداخته است. بی‌تردید، متداول‌ترین و شاید مهم‌ترین جنبه تحلیل مکالمه،

1. social institution of interaction

انسجام گفت‌وگو است. انسجام به مفهوم ساده آن، ارتباط داشتن و معنادار بودن مکالمه است. مکالمه منسجم به نظر گفت‌وگوکنندگان، خوش ساخت و معنادار است (لیتل جان، ۱۳۸۴، ۲۱۷-۱۲۶).

تحلیل گفت‌وشنود، ترتیب انجام کار یا دستورالعمل^۱، سازماندهی^۲، و نظم^۳ کنش‌های اجتماعی که در تعاملات روزمره رخ داده‌اند را با روشی استدلالی و در گفتن‌ها و شنیدن‌های اعضای جامعه مطالعه می‌کند. یکی از هدف‌های اصلی پژوهش تحلیل مکالمه، شناسایی این نظام با الگوهای زنجیره‌ای است که در حین تعامل به رفتارهای شفاهی ساختار می‌بخشند. پیش‌فرض‌های پایه‌ای این روش عبارت‌اند از:

۱. ترتیب انجام گفت‌وشنود، نظم آن را تولید می‌کند؛
 ۲. دستورالعمل گفت‌وشنود توسط اعضای یک موقعیت تولید می‌شود؛
 ۳. طرفین بحث، ترتیب انجام کار خودشان را توجیه می‌کنند و این نتیجه پیش‌فرض تحلیلگر و فرمول‌بندی از پیش تعیین‌شده مفاهیم نظری نیست؛
 ۴. دستورالعمل و ترتیب انجام گفت‌وشنود، تکرارشدنی و بازگشت‌پذیر است؛
 ۵. کشف، توصیف، و تحلیل آنچه نظم گفت‌وشنودی را فراهم کرده است، وظیفه تحلیلگر است؛
 ۶. برابند آنچه همواره در بسیاری از موارد و اغلب در مورد یک پدیده خاص اتفاق می‌افتد، کشف، توصیف، و تحلیل ساختار، روند رسمی، و شیوه سازماندهی یک گفت‌وگوی مشخص را امکان‌پذیر می‌کند (هاو، ۲۰۰۷، ۳۹).
- افزون‌براین، داده‌های استخراج‌شده باید به گونه‌ای ارائه شوند که خواننده بتواند آن‌ها را ارزیابی یا با تحلیل ارائه‌شده مخالفت کند. بنیان نظام‌مند یا تکرار نظام یا الگوهای متوالی و... تنها از طریق مجموعه‌هایی از موردهای متعلق به پدیده مورد مطالعه قابل اثبات است (فلیک، ۱۳۸۸، ۳۵۷).



1. order
2. organization
3. orderliness

قراردادهای پیاده‌سازی مختلفی برای تحلیل گفت‌وشنود در کتاب‌های گوناگون مطرح شده است که با توجه به نقاط مشترکی که در بین آن‌ها وجود داشت، قراردادهای گیل جفرسون را برگزیدیم که تقریباً به یک استاندارد و مبنای حرفه‌ای برای کسانی که تحلیل مکالمه انجام می‌دهند، تبدیل شده است:

جدول شماره (۱). قرارداد پیاده‌سازی تحلیل مکالمه

علامت	نمونه	توضیح
(۰,۹)	اون (۰,۹) بی نظیره!	مدت سکوت در مقیاس دهم ثانیه
...	من::: نمی‌دونم	دو نقطه‌ها نشان‌دهنده کشیده شدن صداهایی هستند که به آن چسبیده‌اند. تعداد ردیف‌های آن‌ها مدت کشیده شدن صدا را نشان می‌دهد.
خط زیرین	می‌دونم که	خط زیر واژه نشان‌دهنده تأکید گوینده است.
]	الف: [باشه ولی ب: [واقعاً منظورم	کروشه راست جایی را نشان می‌دهد که صحبت گوینده با یک گوینده دیگر تداخل پیدا کرده است.
=	می‌دونی=نمی‌خواستم	علامت مساوی نشان می‌دهد هیچ فاصله قابل شنیدنی بین دو کلمه وجود ندارد.
	واژه نوشته‌شده با حروف بزرگ در زبان انگلیسی که چون در الفبای فارسی معنا ندارد می‌توان واژه را برجسته کرد.	کلمات نوشته شده با حروف برجسته (حروف بزرگ) نشان‌دهنده بلندی صدا در مقایسه با بقیه واژه‌ها است.
	واژه بین دو سکون	واژه بین دو علامت درجه یا علامت وقف عربی نشان‌دهنده آهسته‌تر بودن تلفظ در مقایسه با کلمه‌های دیگر است.
<>	<من فکر نمی‌کنم>	واژه‌های بین این علامت، نشان‌دهنده سرعت بیشتر بیان کلمه‌ها یا عبارت‌ها در مقایسه با بقیه جمله است.
<>	<نمی‌دونم>	واژه‌های بین این علامت، نشان‌دهنده سرعت کمتر بیان آن‌ها در مقایسه با عبارت‌های دیگر است.
؟	اِ راستی؟	علامت سؤال نشان‌دهنده بالا آمدن آهنگ صدا است.
.	بله.	توقف کامل، نشان‌دهنده پایین آمدن آهنگ صدا است.
...	من می‌دونم ...	ردیفی از «ه»‌ها نشان‌دهنده بیرون دادن نفس است صدایی که غالباً با اِ شنیده می‌شود.
()	چه یک () چیز	پرانتز خالی، نشان‌دهنده قابل شنیدن نبودن عبارت یا صدا بوده است.
(واژه)	چه کار داری (می‌کنی)	واژه داخل پرانتز، نشان‌دهنده محتمل‌ترین کلمه‌ای بوده که پیاده‌کننده شنیده است.
(())	نمی‌دونم ((عطسه))	واژه‌های داخل دو پرانتز، دربردارنده توصیف‌های پیاده‌کننده است.





در اینجا لازم است به تفاوت تحلیل گفت‌وشنود با سایر رویکردها، از جمله تحلیل گفتمان پردازیم. تحلیل گفت‌وشنود بر تعامل متمرکز است، اما تحلیل گفتمان، مجموعه بزرگ‌تری از کنش‌های زبانی را در نظر می‌گیرد و معمولاً به پیوند زدن سطح خرد مکالمات و سطح کلان متغیرهای اجتماعی، مانند طبقه و جنسیت، تمایل دارد. البته پرداختن به زمینه و فضای خرد تعامل، نفی‌کننده موضوعات و مفاهیم کلان‌تری مانند قدرت و نابرابری نیست، بلکه غالباً شرایط اقتضا می‌کند که درباره این مفاهیم متفاوت بیندیشیم و در نتیجه ممکن است پرسش‌های متفاوتی برای تحلیلگر بروز کند (رپلی، ۱۳۹۰، ۲۱۳ و ۲۱۴)؛ برای مثال، تحلیل گفتمان، به درگیری‌ها و رویدادهای جدال‌آمیز امتیاز بیشتری می‌دهد، در حالی که تحلیل گفت‌وشنود، بر موارد عادی و متداول متمرکز است (ووفیت، ۲۰۰۵، ۱۳۸). این در حالی است که ما در اینجا در پی تحلیل در سطح خرد و شناسایی ساختار بحث هستیم، نه درگیری‌های گفتمانی به وجود آمده.

۱-۳-۲. تفاوت‌های اصلی تحلیل گفت‌وشنود با سایر رویکردها:

۱. تحلیل گفت‌وشنود، نسبت به سایر رویکردها نزدیک به پدیده مورد بررسی عمل می‌کند، زیرا بر جزئیات فعالیت‌های تعاملی تمرکز دارد. ضبط کردن و پیاده‌سازی جزئیات و ظرافت روابط انسانی، حلقه گمشده روش‌های دیگر است؛

۲. تحلیل گفت‌وشنود، به بررسی داده‌هایی گرایش دارد که به‌طور طبیعی رخ داده‌اند تا تحلیل داده‌های تجربی یا داده‌هایی که پژوهشگر در آن دستکاری کرده است و به همین سبب کمتر مصنوعی است؛

۳. دیدگاه تحلیل گفت‌وشنود، بررسی ساختار و روند تعاملات انسانی است. هدف تحلیل گفت‌وشنود این نیست که توضیح دهد چرا گروه مورد بررسی این‌گونه کنش‌هایی دارند، بلکه بیشتر این مسئله را تفسیر می‌کند که چگونه تعاملات را انجام می‌دهند؛

۴. تحلیل گفت‌وشنود می‌تواند به‌عنوان مطالعه زبانی که افراد به‌کار می‌برند، در نظر گرفته شود، اما این کار را با توجه به نظام زبان‌شناسی انجام نمی‌دهد، بلکه تحلیلی جامعه‌شناختی از زبان شفاهی‌ای است که در محیط طبیعی به‌کار می‌رود (هاو، ۲۰۰۷، ۱۰-۹).

همان‌گونه که این موارد نیز نشان می‌دهند، تحلیل مکالمه به دلیل ماهیت خرد و تعاملی و همچنین بررسی جامعه‌شناختی آن، مناسب‌ترین روش برای بررسی ساختار گفت‌وگوهای کندوکاو محور کلاسی است.

۳. روش اجرای تحلیل مکالمه

تن هاو، مراحل زیر را برای انجام پژوهش‌هایی که با روش تحلیل مکالمه انجام می‌شوند، پیشنهاد می‌کند:

۱. گردآوری داده‌های مشارکتی و ضبط تعاملات طبیعی؛
۲. پیاده کردن متن نوارهای صوتی یا تصویری، به‌طور کامل یا بخشی از آن‌ها؛
۳. تحلیل بخش‌های انتخاب‌شده؛
۴. گزارش پژوهش (هاو، ۲۰۰۷، ۶۸).



در این روش، ضبط کردن صدا یا تصویر، اهمیت فراوانی دارد. همان‌گونه که ساکس می‌گوید: پژوهشگران، تنها تاحدودی می‌توانند رویدادهای ضبط‌شده را پیاده کنند؛ طبیعتاً متن‌های پیاده‌شده، «برگردان» بسیار طبیعی رویدادهای ضبط‌شده هستند. آن‌ها همواره بازنمایی ناقص و گزینشی متن‌ها هستند. فرایند عملی پیاده‌سازی تفصیلی و جزئی رویدادهای ضبط‌شده، این امکان را برای پژوهشگر فراهم می‌کند که با آنچه مشاهده می‌کند، آشنا شود. باید بارها و بارها نوار را گوش یا تماشا کرد. با این فرایند، به تدریج شیوه‌های جالب و ظریف تعامل مردم با یکدیگر درک می‌شود (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۱۴). در این راستا، در فرایند پژوهش حاضر، تمام گفت‌وگوها، ضبط صوتی یا تصویری شده‌اند و برای پیاده‌سازی، بارها و بارها آن را گوش داده و تحلیل کرده‌ایم.

فرایند پیاده کردن مطالب صوتی و تصویری به شکل متن نوشته‌شده، به شکل‌های مختلفی درک می‌شود؛ به عنوان بازنمایی و تعبیر صداها، به عنوان توصیف تعاملات زبانی، یا به عنوان ترجمه سخن به زبان (هاو، ۲۰۰۷، ۹۵) که در این پژوهش، گفت‌وگوهای کلاس تفکر کودکان پایه چهارم و پنجم پیاده شده است تا از خلال آن،



تعاملات کلامی دانش‌آموزان توصیف شود. «پرسش از اینکه چه سطحی از نشانه‌گذاری باید در پیاده‌سازی به کار رود، ارتباط تنگاتنگی با این مسئله دارد که پژوهشگر با داده‌های خود چه کاری می‌کند» (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۲۹). پروتکل‌های یگانه جهانی‌ای برای نشانه‌گذاری وجود دارد. در این پژوهش بر قسمت‌هایی تأکید کرده‌ایم که شروع یک گفت‌وگو، فرایند تصحیح خود، جریان موافقت و مخالفت، شفاف‌سازی، و به‌کارگیری زبان استدلالی را نشان می‌دهد.

اما رایج‌ترین شکل پیاده‌سازی^۱ این است که متن به صورت موبه‌مو پیاده شود. متن پیاده‌شده شامل ویژگی‌های تعاملی گفتار مانند مکث‌ها، خنده، تداخل با گفتار دیگران، و نیز جزئیات است (رپلی، ۱۳۹۰، ۲۵۶).

براساس شیوه اجرای این روش، پس از گردآوری مجموعه ضبط‌شده‌ای از گفت‌وگوها – با توجه به گویا بودن صحبت‌ها – چند نمونه را موبه‌مو پیاده کردیم و همان‌گونه که سیدنل می‌گوید:

۱. هر نمونه را در صفحه خودش کپی کردیم، به آن شماره دادیم، و با مشاهداتی که مربوط به نظر می‌رسیدند، حاشیه‌نویسی کردیم؛

۲. دو یا سه مورد از بهترین نمونه‌های پدیده‌ای را که در نظر داشتیم، انتخاب کردیم و بر تحلیل آن‌ها متمرکز شدیم؛ منظور از بهترین موارد، آن‌هایی هستند که پدیده مورد بررسی در آن مشهودتر است؛

۳. موارد را براساس ملاک‌هایی که با کار مرتبط هستند، به زیرمجموعه‌هایی تقسیم کردیم (سیدنل، ۲۰۱۰، ۳۴).

هدف از تحلیل داده‌های ضبط‌شده، کشف این مسئله است که «چگونه مشارکت‌کنندگان در گفت‌وگو سخنان یکدیگر را می‌فهمند و در نوبت خود به آن‌ها پاسخ می‌دهند». برخی از ویژگی‌های اساسی‌ای که تحلیل‌گران گفت‌وشنود در فرایند تحلیل داده‌ها بررسی می‌کنند، عبارت‌اند از:



سازوکار نوبت‌گیری^۱: یکی از مواردی که می‌توان به آن توجه کرد، این است که چگونه هریک از گویندگان برای شروع مکالمه خود نوبت می‌گیرند. این نوبت‌گیری‌ها ممکن است از گفتن یک واژه باشد تا صدا یا حرکت (مثل شانه بالا انداختن) تا جمله‌های طولانی. در چنین موقعیت‌هایی، این گونه نیست که یک فرد «تنها بتواند صحبت کند»، بلکه این ویژگی طبیعی صحبت کردن است که گاهی صحبت دیگران را قطع می‌کنیم یا می‌خواهیم نوبت صحبت کردن را در اختیار بگیریم و ترتیب نوبت‌گیری رعایت نمی‌شود. در برخی جلسه‌ها، سازوکار نوبت‌گیری از پیش تعیین شده است؛ برای مثال، در دادگاه (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۵۷ و ۱۵۸).

ساکس، جفرسون و شگلوف، سه پیامد سیستم نوبت‌گیری را این گونه مطرح کرده‌اند:
۱. نیاز به گوش کردن: سیستم نوبت‌گیری، انگیزه‌ای درونی را برای شنیدن همه صحبت‌ها در فرایند گفت‌وشنود فراهم می‌کند. همه شرکت‌کنندگان باید صحبت‌ها را بشنوند و تحلیل کنند، زیرا ممکن است نفر بعدی آن‌ها باشند؛

۲. فهمیدن: فرایند نوبت‌گیری، برخی از راه‌های فهم صحبت‌ها را کنترل می‌کند؛
۳. آشکار کردن فهم: هنگامی که یک نفر، پاسخ مناسبی به صحبت‌های پیشین می‌دهد، درواقع، فهم خودش را از تعامل و سخن نفر نخست آشکار کرده است. درواقع، سیستم نوبت‌گیری، وسیله‌ای است که کنشگران از طریق آن، علاقه خود را به کنش اجتماعی مسئولانه در برابر نیازهای دیگران نشان می‌دهند (سیلورمن^۲، ۱۹۹۸، ۱۲۲). سازوکار توالی و طراحی نوبت: در این بخش این موضوع بررسی می‌شود که چگونه کنش‌های افراد در حال گفت‌وگو به صورت متوالی نظم یافته‌اند. بسیار مهم است که بدانیم این سبک کار، هرگز به بررسی یک جمله یا گفته واحد نمی‌پردازد، بلکه این موضوع را بررسی می‌کند که چگونه کنش‌های خاصی (چه کلامی و چه غیرکلامی) شکل می‌گیرند، بروز پیدا می‌کنند، و در سلسله‌ای از کنش‌های جاری درک می‌شوند؛ برای مثال، توالی «دیدگاه‌آبراز» یا توالی «پرسش-پاسخ». توالی‌ها، سلسله‌ای از کنش‌ها را ایجاد می‌کنند که

1. turn-taking system

2. Silverman



با توجه به نخستین کنش، کنش‌های برتر پس از آن انجام می‌شوند؛ بنابراین، هنگامی که پرسشی مطرح می‌شود، معمولاً انتظار پاسخ دادن به همان پرسش وجود دارد (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۵۹ و ۱۶۰).

انتخاب واژگان و تأثیر آن بر شفافیت گفتار: ویژگی دیگری که تحلیلگران بررسی کرده‌اند، واژگانی است که مردم هنگام گفت‌وگو به کار می‌برند (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۶۲).

سازوکار اصلاح^۱: شیوه‌ای که افراد در رویارویی با فهم در یک گفت‌وگو به کار می‌گیرند؛ مانند تصحیح شروع‌کننده، تصحیح در عمل، و....

سازمان ساختار: سازمان ساختار به این نکته اشاره دارد که روند کلی گفت‌وگو چگونه سازماندهی می‌شود؛ سازمان مخالفت و موافقت، سازماندهی ترجیح و روایت یک قضیه (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۶۸-۱۶۳)؛ برای مثال، ما در این پژوهش با تحلیل گفت‌وگوهای کلاسی به این پرسش پاسخ می‌دهیم که «شیوه‌های معمول مخالفت و موافقت و رد و پذیرش در این گفت‌وگوها چگونه است؟»

به‌طور خلاصه، تحلیلگران گفت‌وشنود در پی این هستند که ویژگی‌های گفت‌وشنود را بررسی کنند؛ برای مثال، گویندگان، چگونه نوبت‌گیری می‌کنند. گفتار چگونه تحت تأثیر کنش‌های پیشین شکل می‌گیرد و کنش‌های بعدی را به وجود می‌آورد؛ گفتار چگونه برای انجام کنش‌های خاصی طراحی می‌شود؛ مردم از چه واژگانی استفاده می‌کنند و چگونه سیر گفت‌وگو سازمان می‌یابد (رپلی، ۱۳۹۰، ۱۷۰)؛ بنابراین، تحلیلگر با گوش دادن به صداهای ضبط‌شده و همچنین، خواندن متن پیاده‌شده، سعی می‌کند بفهمد که کنشگران، هنگام گفت‌وشنود چه چیزی را سازمان می‌دهند. در تحلیل گفت‌وشنود، درک کنش‌ها، هدف تحقیق نیست، بلکه شرط ضروری برای ادامه کار در مرحله بعدی است که فرمول‌بندی فرایندهایی است که به منظور انجام کنش‌های درک‌شده به کار رفته‌اند (هاو، ۲۰۰۷).

اکنون به منظور توصیف و تفسیر دقیق‌تر روند گفت‌وگوی کندوکاوی انجام‌شده در کلاس، از طریق تحلیل مکالمه یک جلسه از هر موضوع محوری و همچنین، ثبت نمونه‌هایی از مشاهدات مرتبط با آن، الگوهای تعامل به کاررفته را شناسایی می‌کنیم.

1. repair organization

۴. یافته‌های پژوهش

در این قسمت برای نشان دادن روند گفت‌وگوی کلاسی دانش‌آموزان ابتدا به چگونگی شکل‌گیری گفت‌وگو در میان آنها پرداختیم، سپس فرایند گفت‌وگو با کمک روش تحلیل گفت‌وشنود بررسی شده و در نهایت ساختار کلی گفت‌وگوی ایشان در نموداری ترسیم شده است.

۴-۱. چگونگی شکل‌گیری گفت‌وگو درباره مفهوم «درستی و نادرستی» در کلاس

در بررسی کلاس‌های پایه پنجم دبستان پسرانه سما، تسهیلگر پس از نمایش یک تصویر، از دانش‌آموزان می‌پرسد که چه چیزی را در این تصویر، شگفت‌انگیز، جالب، یا مبهم یافتند؟ صحبت‌های دانش‌آموزان این کلاس‌ها در مورد عکس، بیشتر مربوط به مفهوم عدالت، کمک، فقر، مهربانی، و... بود. در ادامه، تسهیلگر از آنان می‌خواهد که پرسش‌های ایجادشده در ذهنشان را مطرح و سپس طبقه‌بندی موضوعی کنند. با اتفاق نظر گروه، موضوع «عادلانه بودن یا نبودن یک کار»، برای گفت‌وگو در جلسه‌های بعدی انتخاب شد.



پرسش: اگر کسی از شما دزدی کند، عادلانه است که شما هم از او چیزی بدزدید یا خیر؟

امیرحسین: بستگی داره چی بدزده؛ اگه بری همون چیز که اون دزدیده رو بدزدی، عادلانه است دیگه، چون رفتی همون پولای خودت رو برداشتی.

➤ طرح ایده در پاسخ به پرسش با بیان دلیل

مانی: من از حرف بچه‌ها فهمیدم توی این شرایط دو تا موضوع وجود داره؛ مثلاً، فرض کنید به ترازو وجود داره، دو نفر روی اون هستند. هردو تاشون به یه مقدار پول دارند. بعد اگه یکی بیاد پول اون یکی رو برداره، بذاره روی ترازوی خودش، از تعادل خارج می‌شه، میفته زمین. حالا اگه اون یکی بیاد برداره دوباره از این‌ور میفته. بعد اگه اندازه همون پول خودش برنداره دوباره اون میاد از این می‌گیره و هی این باید بیاد به چیزی از این یکی بدزده و این تعادلش دیگه هیچ‌وقت درست نمی‌شه.

پارسا: اگه عین همون چیز رو برداره، اصلاً دزدی نیست، پس گرفتن مال خودش. (این) آدم رو از تعادل خارج نمی‌کنه که.

➤ مخالفت با ایده پیشین با بیان دلیل: نکته قابل توجه این است که دانش‌آموزان می‌توانند در پیوند با یکدیگر صحبت کنند و برپایه نظرات نفر پیشین، نظر خود را بیان کنند و این امر موجب می‌شود که گفت‌وگو روبه‌جلو باشد و بحث به حاشیه نرود.

علی: ولی من می‌گم اصلاً عادلانه رو باید از اینجا خط بزنید، برای اینکه، این دزدی اصلاً کار بدیه.

➤ دانش‌آموز با بیان دلیل برای مخالفت با ایده پرسش، درواقع، ملاکی برای کار عادلانه مطرح می‌کند.

تسهیلگر: اوهم، بچه‌ها پیش فرض علی می‌دونید چیه؟ راجع به کار عادلانه چه جوری فکر می‌کنه که این رو می‌گه؟
محمدجواد: علی می‌گه که کار عادلانه، کاریه که کار درستی باشه. هر کار بدی، اصلاً عادلانه نیست. اصلاً از خودش داره میاد، عدل، عدل یعنی چی، یعنی کار درستی باشه.

➤ شناسایی پیش فرض نفر پیشین کمک می‌کند، ملاک برای همه شفاف شود و گفت‌وگو یک گام دیگر به جلو برود.

علی: بله ما تا فردا صبح هم درباره این بحث کنیم، نمی‌تونیم بگیریم عادلانه است یا ناعادلانه. باید اول بگیریم غلطه بعد.

(مشاهده کد ۳۰)



همان‌گونه که مشاهده کردید، در این گفت‌وگو، دانش‌آموزان با طرح مخالفت و ارائه مثال مناسب، پیامد دیدگاه‌های دوستشان را روشن، و با توجه به پرسش تسهیلگر، پیش‌فرض پنهان صحبت وی را آشکار می‌کنند. با ایجاد پیوند بین این دو ایده، دانش‌آموزان در مرحله بعدی توانستند استنباط لازم را انجام دهند و با پذیرش ملاک «درست بودن» برای «کار عادلانه»، در گام بعدی به شفاف‌سازی آن بپردازند.

پذیرش انتقادهای منصفانه و تصحیح نظر خود، یکی از مواردی است که به پیشبرد گفت‌وگوها در کلاس کمک می‌کند و نشان‌دهنده مهارت سطح بالا در گفت‌وگوی انتقادی و همچنین، مراقبت از جریان گفت‌وگو است.

❖ در گفت‌وگو درباره «عادلانه بودن یا نبودن تفاوت سطح رفاه کشورهای اروپایی و آفریقایی»، برخی از دانش‌آموزان بیان کردند که این تفاوت، عادلانه است، زیرا تلاش این گروه، کمتر از دیگری بوده است. دانش‌آموزان بر ایده‌های خود پافشاری می‌کردند، اما با شنیدن دیدگاه‌های متفاوت با ایده خود، به فکر فرو رفتند:

احسان: خانم من الآن نظرم رو عوض می‌کنم و با امیرحسین موافق می‌شم و بهش معتقد می‌شم؛ چون که راست می‌گه. اینا آگه امکانات نداشته باشن، خودشون نمی‌تونن فقط با تلاششون به حد اونا برسن. امکانات که گفت، خیلی مهمه و در دسترسشون نبوده.

❖ در اینجا دانش‌آموز با توجه به حرفی که سه نوبت پیشتر گفته شده بود، در گفته پیشین خود بازنگری و با منتقدانش علیه ایده‌ای که پیشتر مطرح کرده بود، موافقت می‌کند.
(کد مشاهده ۳۶)

این نمونه در مجموع جلسه‌هایی که مشاهده کردیم، بسیار اتفاق افتاده است. این نوع تعامل، حاکی از این است که دانش‌آموز، فعالانه صحبت‌های نفر پیشین را شنیده و از قدرت برقراری پیوند و همچنین، پیگیری خط سیر گفت‌وگو برخوردار است. وی انتقاد منصفانه به ایده خویش را می‌پذیرد و با فکری باز، به استقبال ایده‌های جدید می‌رود و افکار اولیه خود را بهبود می‌بخشد. در این حلقه، ویژگی خودتصحیحی مشاهده می‌شود، یعنی همه اعضای این میدان گفت‌وگویی، مسائل و اندیشه‌های یکدیگر را زیر ذره‌بین می‌گذارند و تلاش می‌کنند فرضیه‌های جایگزینی را به عنوان راه حل ممکن مسئله و پرسش موردنظر، ارائه دهند.

در پایان این جلسه، دانش‌آموزان با بررسی زمینه‌های مختلف به کار بردن واژه عادلانه و جست‌وجوی راه‌های متنوع درک آن، به بسط مفهومی^۱ درباره واژه عادلانه رسیدند.



در اغلب گفت‌وگوها، دانش‌آموزان به این ملاک دست یافتند که کار «عادلانه»، کاری است که «درست» باشد و تصمیم گرفتند که در مورد مفهوم «درستی»، گفت‌وگو کنند تا این مفهوم برایشان شفاف‌تر شود و سپس، درباره کاربرد آن به توافق نظر برسند. البته این روند در همه کلاس‌های مشاهده‌شده یکسان نبود و دانش‌آموزان از مفهوم عادلانه به ملاک‌هایی مانند انصاف، تساوی، و... دست یافتند.

۲-۴. تحلیل فرایند گفت‌وشنود کلاسی درباره مفهوم عدالت

با توجه به محدودیت فضای مقاله، تنها به بخش‌هایی از گفت‌وگوی دانش‌آموزان اشاره و نمودار سازمان و ساختار کلی بحث مطرح‌شده با توجه به الگوهای به‌کاررفته در آن رسم شده است که در قسمت بعدی، توضیحات مربوط به آن ارائه خواهد شد.

جدول شماره (۲). تحلیل گفت‌وگوی کلاسی

سازمان و ساختار بحث	الگوی به‌کاررفته	مصادیق گفت‌وشنود کلاسی
شروع بحث	(۱) طرح پرسش برای شروع بحث	ت: کسی یادش هست سؤال هفته قبلی مون چی بود؟ سید: سؤال این بود که: ما یه چیزی مطمئنیم که درسته ولی <کل دنیا باهاش مخالفند> که این کار غلطه... درحقیقت وقتی همه باهش مخالفند، می‌گند این کار غلطه، ولی ما مطمئنیم درسته. (۰,۳) بازم حق دار: یم بگیم این کار درسته و <روی کارمون همش> تأکید کنیم؟
	(۲) مطرح شدن ایده نخست	سید: ... خانوم به‌نظر ما: ... وقتی کل دنیا میگن ...، مهم خودمونیم که ... نه بستگی به نیات ما داره
ایده اول	(۱) تأکید بر انتقاد به ایده نه صاحب ایده (۲) مخالفت با ایده نخست (۳) مثال برای شفاف‌سازی ایده	رضا: خانوم ما: بعضی نظرای سید مخالفیم. (۰,۹) از نیت (۰,۴) گفت بستگی به نیت داره... خانوم شاید مثلاً یه کاری کنیم که <نیت نداشته باشه>، شاید مثلاً همین جوری بزنینم=همین جوری اعصابمون خرد شه= بزنینم میز رو بشکونیم. همه میگن: گن اشتباهه= ولی نیت ما چی بوده این میز رو شکوندیم؟ <هیچ نیتی نداشتیم>. ت: تو مطمئنی که آرش: [خانوم نیت... خانوم شفاف کنیم این حرف رو؟ ت: بگو آرش (۰,۶) آرش: خا: انوم مثلاً می‌گه مثلاً ما بریم دزدی خب؟ بعد پولایی رو که... برمی‌داری: یم رو خب؟ (۰,۴) به فقیر فقرا می‌دیم. مثلاً نیتمون... خیره که پول رو می‌دیم به اون فقیرا، ولی خودمون دزدی کردیم، کارمون اشتباهه است. فکر کنیم منظورش این بود.
حاشیه‌روی	(۱) حاشیه‌روی و خارج شدن از موضوع اصلی موردبحث	رضا: [خانوم آگاه... اینجوریه، پس ما با (خانوم در دو صورت می‌شه اینجوری. اگر اون آدم، آدم پولداری باشه، اما همه پولش رو عادلانه به‌دست آورده باشه و ما بریم پول‌ها رو از اون بدزدی: دیم و به فقیرا بدیم، این خیلی کار بدیه= حتی اگریم با نیت خوبی باشه، بازم بعد از همین جهان بده (۰,۳) اماهه اگر مثلاً اون آدم یه آدم خیلی



سازمان و ساختار بحث	الگوی به کار رفته	مصادیق گفت و شنود کلاسی
	(۲) پرسش برای حفظ ارتباط و پیوستگی بحث (۳) طرح ایده جنجالی دور از بحث (۴) واکنش غیرکلامی به ایده جنجالی	پولداری باشه، اما با سر کلاه گذاشتن هه و اینا، این پولا رو به دست آورده باشه، کارمون هم درست مثلاً ممکنه باشه (که) دزدیدیم. ت: خوب. <سؤالمون> یادته چی بود؟ ➡ وجود تسهیلگر است که به حفظ انسجام و پیوستگی بحث‌ها کمک می‌کند؛ وی هرگاه افراد به حاشیه می‌روند و از ایده اصلی دور می‌شوند، با طرح پرسش، آن‌ها را به بحث اصلی برمی‌گرداند. رضا: بله ت: چی بود؟ رضا: آگه ی::یه کاری بکنی:::م هههه مثلاً مطمئن باشیم درسته، اما آگه همه دنیا هم مخالف [باشند] ت: [حق داریم بگیریم کارمون درسته یا نه؟ مرتبط با این صحبت کنید. ((دست‌های بچه‌ها برای نوبت‌گیری بالاست)) بگو ببینم شایان. شایان ر: نمی‌خوام=نمی‌دونم یعنی() ت: دستت بالا بود آخه، (۰,۳) خب ایراد نداره، آرش بگو. آرش: خانوم به نظر م:::من بازم درست نیست. پارسا: [درست؟] ➡ در اینجا شاهد گوش دادن فعالانه دانش‌آموزان هستیم. پارسا متوجه اشتباه لفظی در به کار بردن «است» و «نیست» شد. آرش: [درست هست. بازم درسته. (۰,۳) آدم رو هر کاریش کنی، حتی آگه دنیا هم باهاش مخالف بشه (۰,۵) باز کار خودش رو می‌کنه. ((چند ثانیه (۰,۴) همه‌همه می‌شود)) ➡ همه‌همه بچه‌ها، نشان‌دهنده مطرح شدن ایده جنجالی است. در محیط کلاسی حمایتگر، باید اجازه بیان ایده‌های کاملاً غیرمنتظره و دور از ذهن نیز داده شود.
تلاش برای حفظ انسجام بحث	(۱) تعیین فرایند نوبت‌دهی (۲) شفاف کردن ایده (۳) بیان مثال برای توضیح گفته‌های ایده (۴) توجه به قرارداد نوبت‌دهی از سوی دانش‌آموز برای مراقبت از بحث	ت: کی یادشه امیرحسین چی گفت؟ ➡ تسهیلگر ایراد نظر نفر قبلی را مطرح می‌کند تا بحث به روال پیشین بازگردد، و خود تعیین می‌کند که تمرکز، بر صحبت امیرحسین باشد. آرش: گ::فت برخی انسان‌ها تحقیق کردند و می‌گند <کارشون درسته> همه دنیا می‌گن غلطه. ➡ آرش افزون‌بر بازگویی صحبت امیرحسین، آن را شفاف نیز می‌کند و به این ترتیب، ایده مبهم او آشکار می‌شود. ت: آها، می‌تونید برای این مثال بگید؟ مهرداد: آها خانوم. آره مثاله شاید آخه هر آدمی تو زندگی اش حتی انیشتین هم تا حالا در عمرش یک بار:::ی اشتباه کرده باشه، خوب؟ ((بچه‌ها با سر تکان دادن و صوت، تأیید کردند که ادامه حرفش را بزنند)) شاید اصلاً کل دنیا اشتباه کرده باشن، و این چند نفر که تحقیق کرده باشند، درستش رو بگن. ت: می‌تونی یه مثالی بگی که یک‌بار این اتفاق افتاده باشه؟ ((شایان می‌خواهد حرفی بزند، ولی فوراً متوقف کرده و عذرخواهی می‌کند))

سازمان و ساختار بحث	الگوی به کاررفته	مصادیق گفت و شنود کلاسی
مخالفت یا موافقت با ایده‌ها	(۱) طلب نظر مخالف برای رد ایده (۲) مخالفت با بخششی از ایده نخست (۳) تأکید بر مخالفت با ایده، نه صاحب آن	ت: بچه‌ها، خب این نظر رو دادین و می‌گید حق داره بگه کارش درسته، حتی اگر همه دنیا مخالف باشند، کسی نظر مخالفی نداره؟ ((امیرعلی برای نوبت‌گیری، دست بلند می‌کند)). ت: بگو امیرعلی امیرعلی: خانوم م: ما با نظر سید (مخالفیم توی نیتش) همیشه کارها بستگی به نظره... نیت خوب و بد نداره (۴، ۵)؛ مثلاً یه کار بدی هست وقتی فرد می‌خواد اون کار رو بکنه، نیتش مثلاً خوبه یا بده، اما همیشه رُطبی به نیت ندارم. اینکه درسته... (یه کار یا نه) همیشه ربطی به نیت نداره (۵، ۶) نیتی که می‌کند. ت: اوهوم
بخش پایانی	(۱) بازگویی و جمع‌بندی نظرات و ایده‌های مطرح شده (۲) ارزشیابی فراشناختی پایان جلسه	سید: ما اومدیم هه یه ملاک گفتیم که آقا برای درستی یک کاره... کی تعیین می‌کنه یه کار درسته یا نه؟ اوله گفتیم اگه همه عالم بکن یه کاری نادرسته، ولی ما بگیم درسته... مطمئنیم درسته باز درسته یا نه؟ بعد مثال گاليله و نیوتن زدیم و نمود شد. ت: خب امروز به چیزی دقت کردین که پیشتر به اون توجه نکرده بودین؟ مانی: درباره اینکه چه کسی عادلانه و غیرعادلانه رو تصویب می‌کنه. آرش: تا حالا به این سؤال‌ها فکر نکرده بودم. عاطف: من مفهوم درست و عادلانه رو این قدر عمیق ندیده بودم. امیرعلی: ابعاد اینکه یه گروهی برای ما تصمیم بگیرن چی درسته.

۳-۴. ساختار کلی گفت‌وگوی کندوکاو محور

به‌طورکلی، با توجه به تحلیل گفت‌و شنود جلسه‌های کلاس تفکر، ساختار حاکم بر این گفت‌وگوها در بر دارنده مراحل زیر است:

۱. طرح پرسش؛ ۲. استخراج دیدگاه‌ها و نظرات؛ ۳. توضیح و شفاف‌سازی نظرات؛ ۴. کمک به افراد برای بیان نظراتشان؛ ۵. ارائه یا طلب دلیل؛ ۶. بررسی درستی یا نادرستی استدلال‌ها؛ ۷. تعبیر و تفسیر دیدگاه‌های مطرح شده؛ ۸. جست‌وجو برای رسیدن به توافق؛ ۹. جست‌وجو برای یافتن فرضیه‌های جدید؛ ۱۰. بررسی فرضیه‌های دیگر؛ ۱۱. ارائه سرنخ و رویه‌های ممکن برای همگرایی‌ها و واگرایی‌های فرضیه‌های مورد بحث؛ ۱۲. هماهنگ کردن بحث و دسته‌بندی ایده‌ها؛ ۱۳. پیش بردن گفت‌وگو به یک سطح بالاتر از اصول اولیه.

۴-۴. تحلیل نهایی سازوکارهای به کاررفته در گفت‌وگوی مطرح شده

همان‌گونه که مشاهده شد، در این گفت‌وگو، سازوکار نوبت‌دهی، مبتنی بر قراردادی از پیش تعیین شده (بلند کردن دست و اعلام پیشین) است که افراد، خود آن را وضع کرده‌اند، اما با توجه به نوع بحث و میزان مشارکت و درگیری افراد در آن، گاهی شرکت‌کنندگان بدون نوبت وارد بحث می‌شوند و قواعد وضع شده را زیر پا می‌گذارند. اگر این امر سبب هرج‌ومرج نشود، تسهیلگر در غالب موارد، اجازه ادامه بحث را خواهد داد. فرایند نوبت‌گیری و برقراری پیوند میان گفته‌ها، اساس شکل‌گیری یک گفت‌وگوی منسجم است





و توجه ما را به این مسئله جلب می‌کند که چگونه اعضای حلقه کندوکاو، بدون تحمیل ساختارهای اجتماعی، مراقبت اجتماعی را شکل می‌دهند.

در این گفت‌وگو، بیشتر افراد در پیوند با یکدیگر سخن می‌گویند و به نظم و ترتیب پیرامون محور واکنش‌ها و پاسخ‌های پیش‌بینی شده دیگران تمایل دارند که این امر از ویژگی‌های اصلی گفت‌و شنود است. «نظم و ترتیب اجتماعی، دستاورد عملی مشترکی است که اعضای جامعه محقق می‌کنند. در مکالمات معمولی این تمایل بارز نیست و زیر پا گذاشته می‌شود، اما در مورد گفت‌وگو باید بگوییم، شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو، نظم رویدادهای مورد بحث را با یکدیگر ایجاد و تبیین می‌کنند. در اینجا یک واقعیت مشخص و مهم این است که شرکت‌کنندگان، نظم منطقی را در نوبت صحبت رعایت می‌کنند؛ به گونه‌ای که گویی هر کسی می‌داند نوبت او چه وقت است» (تولستون، ۱۳۸۷، ۲۷).

از سوی دیگر، در این گفت‌وگو مشاهده می‌کنیم که واژگان جمله‌های مورد استفاده دانش‌آموزان، ارتباط منسجمی با مهارت‌های گفت‌وگویی اندیشمندانه دارد؛ برای مثال، می‌توان به مواردی مانند «من فکر می‌کنم که...»، «من با نظر... مخالفم، چون...»، «من می‌خوام نظرم رو عوض کنم»، «من می‌تونم شفاف‌ترش کنم» و... اشاره کرد که در بحث یادشده، کاربرد فراوان آن‌ها را از سوی دانش‌آموزان شاهد هستیم و می‌توان آن را یک کنش اجتماعی دانست. این کنش، سبب می‌شود که گفت‌وگو، رو به جلو باشد و تفاهم مشترک در «معنای واژه‌ها» و روند گفت‌وگو شکل بگیرد. همچنین، تحلیل بالا، نهاد اجتماعی تعامل را بررسی کرده است که شامل نقل قضایا، ابراز مخالفت، پاسخ گفتن، و... می‌شود. این موارد، به طور زمینه‌ای و در فضای تعامل با یکدیگر تولید شده‌اند.

معمولاً روشی که برای ابراز مخالفت در این گفت‌وگوها به کار می‌رود، استفاده از شیوه «توالی دیدگام‌ابراز»^۱ است. در اینجا هر فرد به جای اینکه بدون دانستن موافقت یا مخالفت سایرین با نظر خویش، دیدگاه خود را به طور مستقیم بیان کند، پس از شنیدن دیدگاه او، نظر خود را در فضایی دوستانه ابراز می‌کند، زیرا مشارکت‌کنندگان می‌توانند آنچه را گفته شده است، با بیان خود درباره موضوع، تطبیق دهند و ایده دیگری را نیز به زبان خود بازگو کنند (مینارد، ۱۹۹۱،

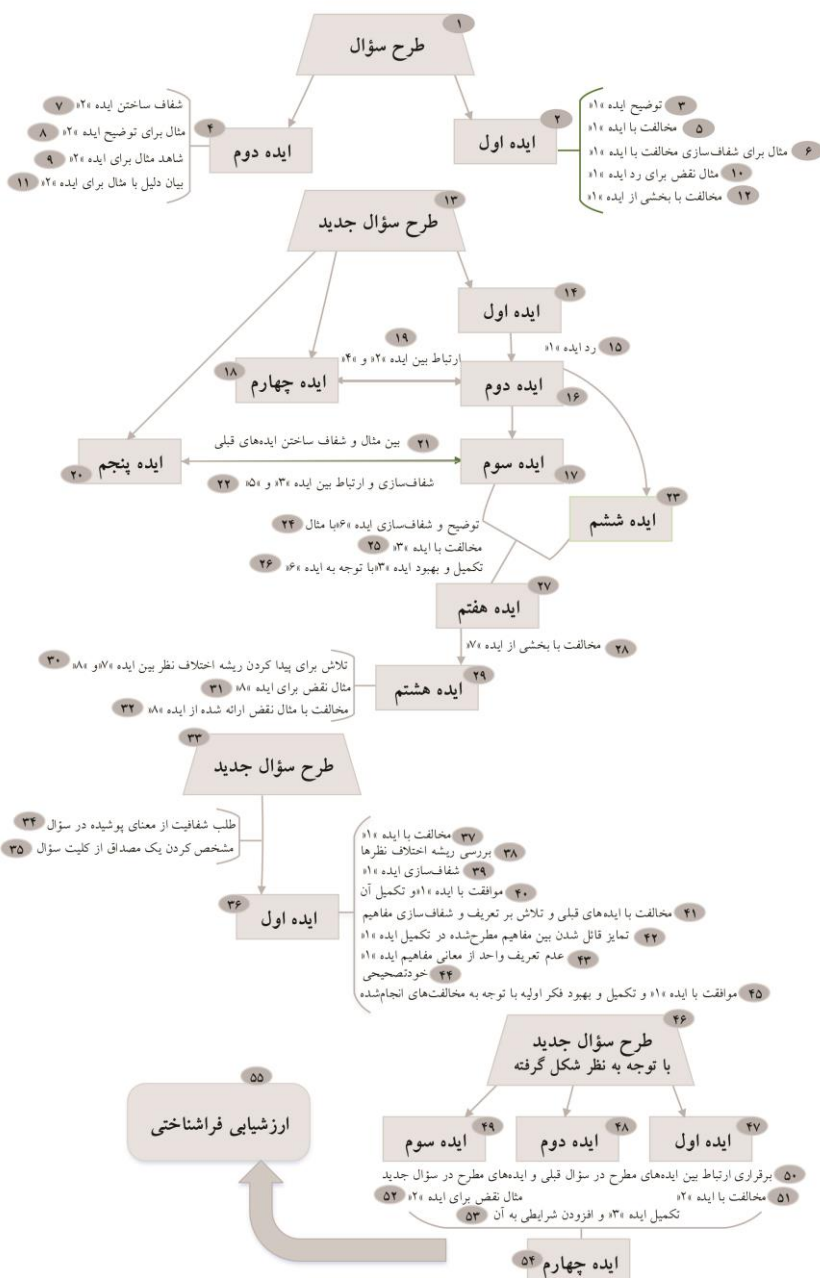


به نقل از: رپلی، ۱۳۹۰، ۱۵۴). تفاوت عمده میان کنش «مخالفت کردن» در این گفت‌وگوها و سایر تعاملات اجتماعی، این است که در گفت‌وگوی یادشده، «مخالفت کردن» به عنوان روند طبیعی بحث، مورد پذیرش همگان بوده است و افراد به عنوان روندی طبیعی، قضاوت خود را به تعویق می‌اندازند. این درحالی است که در سایر گفت‌وگوها، اغلب، مخالفت کردن، ناپسند شمرده می‌شود و به همین سبب برای ابراز آن، ترکیبی از کنش‌های تعلل، تردید، مقدمه‌چینی، تسکین‌های اجباری، و سپس شرح و تفصیل (بهانه و توجیه) انجام می‌شود.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، کندوکاو کلاسی براساس ماهیتش، به احتمالات و فرضیه‌های گوناگون می‌نگرد، بر ادعاهای نامطمئن تمرکز می‌کند، و به این ترتیب، دانش‌آموزان را به استدلال فرامی‌خواند. از آنجاکه استدلال، مجموعه افکار به هم پیوسته‌ای است که ذهن را به سوی یک نتیجه هدایت می‌کند، در این بحث، به گونه‌ای پیاپی، مجموعه کلمه‌هایی در قالب «از آنجاکه... پس...»، «می‌دانیم که... و بنابراین...»، و «اگر... پس...» از دانش‌آموزان می‌شنویم. همچنین، به کارگیری طیفی از کلمه‌های کوتاه، مانند بعضی، همه، هیچ، این‌طور نیست، اما، مگر، و... اهمیت منطقی خاصی دارند. این کلمه‌ها بدون توجه به محتوای خاص یا موضوع جمله، نشان‌دهنده شکل منطقی یک پاره‌گفتار هستند. نکته دیگر اینکه، اسلوب کلی مخالفت و موافقت کردن دانش‌آموزان در این نوع گفت‌وگوها، محدود کردن مخالفت به «نظر» یک شخص یا بخشی از نظر وی و همچنین، اعلام آن، رو به خود او است.

در این گفت‌وگوها، تقویت مهارت‌های استدلالی و مفهومی و کندوکاو در مورد موضوع بحث، اهمیت بیشتری دارد و اساساً هدف از آن، تقویت مهارت‌های یادشده است؛ بنابراین، تسهیلگر در هر جلسه و به فراخور بحث، مهارت خاصی را در نظر می‌گیرد، در پرسش‌های تسهیلگرانه خود بر آن تمرکز می‌کند، و در ارزشیابی پایان کلاس نیز از به کارگیری آن می‌پرسد تا دانش‌آموزان در افکار و عملکرد خود در روند گفت‌وگو بازاندیشی داشته باشند.

سازمان ساختار در روند کلی گفت‌وگو، نکته دیگری است که تحلیل مکالمه به آن می‌پردازد. در این روش، «تعاملات به وجود آمده از طریق صحبت و گفت‌وگو را می‌توان به گونه‌ای تجربی و با نمونه‌های ثبت شده اطلاعات مشاهده کرد. شرکت‌کنندگان، در رفتار خود، ساختار و الگوی مربوطه را آشکار می‌کنند» (تولستون، ۱۳۸۷، ۷).



شکل شماره (۱). ساختار کلی گفت‌وگو درباره‌ی درستی و نادرستی در کلاس تفکر کودکان کلاس چهارم

۵. بحث و نتیجه گیری

تحلیل گفت و شنودها نشان می دهد، ساختار کلی این گفت وگوها پیش برنده است؛ به این معنا که هنگامی که ایده ای در پاسخ به یک پرسش بیان می شود، شرکت کنندگان، خود را ملزم به واکنش «موافقت» یا «مخالفت» با آن ایده می دانند. این واکنش غالباً سبب تصحیح و تکمیل ایده اولیه یا شفاف شدن آن می شود. در گام بعدی، ایده دوم بیان می شود و دوباره این واکنش ها را در پی دارد. هنگامی که افراد بین ایده های مطرح شده پیوند برقرار کرده و استنباط خود را از روند بحث مطرح می کنند، درواقع، گفت وگو را به یک سطح بالاتر از اصول کلی پیش می برند و زمینه را برای طرح پرسش جدید فراهم می کنند. سازوکار نوبت دهی ازپیش تعیین شده و وجود تسهیل گر برای تعیین نوبت صحبت، رعایت قوانین، و طرح پرسش های به جا، از عواملی هستند که به پیش برنده بودن این گفت وگوها کمک می کند. پرسش هایی را که تسهیل گر به کمک آن ها، روند بحث را هدایت می کند، می توان به هفت دسته تقسیم کرد که عبارت اند از: پرسش برای طلب شفافیت و توضیحات بیشتر، پرسش برای توسعه دادن بحث و جست وجوی پیش فرض های پنهان، پرسش برای طلب دلایل، شواهد و علت ها، پرسش برای ایجاد ارتباط، تعمیم و تمایز، پرسش برای کشف دلالت های ضمنی و پیامدها، و درنهایت، پرسش برای ارزشیابی و مرور جریان گفت وگو که افراد حاضر در حلقه کندوکاو را به بازاندیشی و تأمل وامی دارد.

با توجه به آنچه گفته شد، گفت وگوی کندوکاو محور، نوعی الگوی تراکنشی ارتباط است که در آن، افراد، ابتدا ایده های دیگران را گوش می دهند، قضاوت ها و پیش فرض های خود را به تعویق می اندازند، با دیگران با احترام رفتار می کنند، و درنهایت، نظر خود را ابراز می کنند. در این حالت است که شرکت کنندگان، تکروی را کنار می گذارند و روند باهم اندیشی را آغاز می کنند. در اینجا، افراد به تصورات خود توجه می کنند و آماده بررسی و شناسایی آن ها می شوند. گفت وگوی کندوکاو محور با ترکیب سه نوع گفت وگوی خلاق، انتقادی، و مراقبتی، امکان بازاندیشی و رسیدن به قضاوت دقیق تر را برای افراد فراهم می کند. گفت وگوی کندوکاو ساختارمند، نه تنها جالب و لذت بخش است، بلکه تولیدکننده پاسخ های بامعنا و راه های ادراک امور است. این نوع گفت وگو، تنها بنا ندارد



پاسخ‌های محتمل بی‌شمار را نشان دهد، بلکه می‌خواهد پاسخ‌های منطقی‌تر را محدود کند. این نوع گفت‌وگو، نه‌تنها موضع‌گیری‌های فکری خوب را می‌طلبد، بلکه به تعهد به نتیجه‌یابی و جهت‌گیری منطقی نیاز دارد.

هدف از گفت‌وگوی کندوکاوی در کلاس درس، تشویق کودکان به واکنش در برابر ایده‌های مرتبط با اخلاقیات و سیاست از قبیل احترام، آزادی، مذاکره، داوری، تساوی و عدالت، و... است. از سوی دیگر، حلقه کندوکاو، به کودکان فرصت می‌دهد که این ایده‌ها را عملی کنند و به عبارت دیگر، عادت‌های تفکر آنی، احترام به همسالان، همکاری با آن‌ها، مصالحه‌جویی، آشتی، خودتصحیحی، داوری خوب، و... را کسب کنند.



منابع

- اسحاق، ویلیام (۱۳۸۰). گفت‌وگو و هنر با هم اندیشیدن (مترجم: محمود حدادی). تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی.
- انصاری، منصور (۱۳۸۴). دموکراسی گفتگویی، امکانات دموکراتیک اندیشه‌های میخائیل باختین و یورگن هابرماس. تهران: نشر مرکز.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۱ الف). روش‌شناسی تحقیقات کیفی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۱ ب). فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بلیکی، نورمن (۱۳۹۱). پارادایم‌های تحقیق در علوم انسانی (مترجم: حمیدرضا حسنی، محمدتقی ایمان، و مسعود ماجدی). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بوبر، مارتین (۱۳۸۰). من و تو (مترجم: ابوتراب سهراب، الهام عطاردی). تهران: نشر و پژوهش فرزانه‌روز.
- بوهم، دیوید (۱۳۸۱). درباره دیالوگ (مترجم: محمدعلی حسین‌نژاد). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی با همکاری مرکز بین‌المللی گفت‌وگوی تمدن‌ها.
- پایا، علی (۱۳۸۱). گفت‌وگو در جهان واقعی: کوششی واهی یا ضرورتی اجتناب‌ناپذیر؟. تهران: طرح نو.
- تولسون، اندرو (۱۳۸۷). گفت‌وگوهای رسانه‌ای (مترجم: پروین حیدری). تهران: طرح آینده به سفارش مرکز پژوهش‌های رادیویی.
- خانیکی، هادی (۱۳۸۱). گفت‌وگوی تمدن‌ها و ارتباطات بین‌المللی بررسی زمینه‌های عینی و ذهنی در سه دهه پایانی قرن بیستم (رساله دکترای علوم ارتباطات اجتماعی). دانشکده علوم اجتماعی و ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- خانیکی، هادی (۱۳۸۷). در جهان گفت‌وگو. تهران: انتشارات هرمس.
- خطیبی‌مقدم، سمیه (۱۳۸۸). آموزش و پرورش جدید و رشد مهارت‌های گفت‌وگویی؛ بررسی تأثیر روش اجتماع کندوکاو فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- ذکایی، محمدسعید (۱۳۹۱). آموزش شهروندی و توسعه اجتماعی. تهران: نشر تیسرا.
- رپلی، تیم (۱۳۹۰). راهنمای عملی تحلیل گفت‌وگو، گفتمان‌سند (مترجم: عبدالله بیچرانلو). تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- ریتزر، جورج (۱۳۷۴). نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر (مترجم: محسن ثلاثی). تهران: علمی.
- شهرتاش، فرزانه (۱۳۸۹). «فلسفه برای کودکان» را چگونه معرفی کنیم؟. اطلاعات حکمت و معرفت، ۵(۳)، ۹-۱۶.





- شهرتاش، فرزانه (۱۳۹۰). ورود «فلسفه برای کودکان». اطلاعات حکمت و معرفت، ۶(۸)، ۱۷-۲۳.
- فلیک، اووه (۱۳۸۸). درآمدی بر تحقیق کیفی (مترجم: هادی جلیلی). تهران: نشر نی.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان (مترجم: مسعود صفایی مقدم، افسانه نجاریان). اهواز: رسش.
- قاضی مرادی، حسن (۱۳۹۱). شوق گفت‌وگو و گستردگی فرهنگ تک‌گویی در میان ایرانیان. تهران: نشر دات.
- کارتلج، جی؛ و میلبرن، اف. جی (۱۳۷۵). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان (مترجم: محمدحسین نظری‌نژاد). مشهد: شرکت به‌نشر.
- کلاک، دنیل؛ و ریموند، مارتین (۱۳۹۰). پرسیدن مهم‌تر از پاسخ دادن است: درآمدی بر فلسفه (مترجم: حمیده بحرینی). تهران: هرمس.
- لی‌تل‌جان، استیفن (۱۳۸۴). نظریه‌های ارتباطات (مترجم: سیدمرتضی نوربخش، و اکبر میرحسینی). تهران: نشر جنگل.
- محسنیان‌راد، مهدی (۱۳۹۰). ریشه‌های فرهنگی ارتباط در ایران. تهران: چاپار.
- محسنیان‌راد، مهدی (۱۳۹۱). ارتباطات انسانی. تهران: سمت.
- محمودیان، رفیع (۱۳۷۹). جهانی آرمانی: وضعیت آرمانی رابطه خود با دیگری. ارغنون، ۱۶، ۳۱۲-۲۹۱.
- ملکات، سرینواس؛ و استیوز، لزل (۱۳۹۰). ارتباطات توسعه در جهان سوم (مترجم: شعبانعلی بهرامپور). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ملکات، سرینواس (۱۳۸۴). نظریه‌های ارتباطات توسعه (مترجم: یونس شکرخواه). رسانه، ۶۴، ۷۶-۴۹.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۰). راهی به رهایی؛ جستارهایی در باب عقلانیت و معنویت. تهران: نشر نگاه معاصر.
- منصورنژاد، محمد (۱۳۸۱). رویکردهای نظری در گفت‌وگوی تمدن‌ها (هابرماس، فوکویاما، خاتمی، هانتینگتون). تهران: جهاد دانشگاهی؛ پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی.
- موققی، سیداحمد (۱۳۸۶). گفت‌وگو و توسعه. فصلنامه سیاست، ۳۷(۲)، ۲۲۷-۱۹۱.
- نیستانی، محمدرضا (۱۳۸۸). اصول و مبانی دیالوگ: روش شناخت و آموزش. تهران: نوآوران سینا.
- ویگوتسکی، لی‌یف سمینوویچ (۱۳۸۱). تفکر و زبان (مترجم: بهروز عزبدفتری). تهران: فروزش.
- ویمر، راجردی؛ و دومینیک، جوزف‌آر (۱۳۸۹). تحقیق در رسانه‌های جمعی (مترجم: کاووس سیدامامی). تهران: سروش.
- هابرماس، یورگن (۱۳۹۱). کنش ارتباطی (مترجم: کمال پولادی). تهران: مرکز.
- هارت، راجر (۱۳۸۰). مشارکت کودکان و نوجوانان از پذیرش صوری تا شهروندی واقعی (مترجم: فریده طاهری). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.



هارتکه‌مایر، مارتینا (۱۳۸۹). باهم اندیشیدن: راز گفت‌وگو (مترجم: فاطمه صدرعاملی طباطبایی). تهران: اطلاعات.

هینس، جوانا (۱۳۸۴). بچه‌های فیلسوف، یادگیری از طریق کاوشگری و گفت‌وگو در مدارس (مترجم: رضا علی‌نوروزی، عبدالرسول جمشیدیان، و مهنراز مهربابی کوشکی). قم: سماء قلم.

یانکلویچ، دانیل (۱۳۸۱). اعجاز گفت‌وگو: چگونه مناقشه را به همکاری تبدیل کنیم؟ (مترجم: نبی سنبلی). تهران: وزارت امور خارجه، مرکز چاپ و انتشارات.

Bohm, D. (1998). *On creativity*. Lee Nichol (ed.), London: Routledge.

Dorsey, G. (2009). *Praxis: Dialogue, reflection, and action toward amore empowering pedagogy* (MA Thesis). The Faculty of the Department of Elementary Education, San Jose State University.

Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. New York: Routledge.

Gardner, H. (2010). *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. Department of Human Communication Sciences, Sheffield University.

Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications.

Holopainen, M. (2010) Outcomes of dialogic communication training on a city government management team (MA Thesis). The Faculty of the Department of Communication Studies, San José State University.

Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pihlgren, A. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* (Unpublished doctoral dissertation). Stockholm University, Department of Education <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055334>

Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Silverman, D. (1998). *Harvey sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.

Swann, J. (2013). *Dialogic inquiry: From theory to practice* (Unpublished doctoral dissertation). Univrrsity of Southern Queensland.

Wolvin, A. D. (2010). *Listening and human communication in the 21st Century*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: SAGE Publications.



ساخته شدن «خود» در زیست جهان دانش آموزی

محمدرضا کلاهی^۱

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۱۰؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۵

چکیده

پرسش که اصلی این مقاله، چه‌گونه‌گی فرایند ساخته شدن «خود» در دوره‌ی دانش‌آموزی است. در اغلب پژوهش‌ها که «ساخته شدن خود» را همان فرایند جامعه‌پذیری می‌دانند، نقش فعال خود دانش‌آموز در این فرایند نادیده مانده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد برنامه‌ریزی‌های کارگزاران جامعه‌پذیری فقط بخشی از زیست جهان دانش‌آموزی را می‌سازند که در این جا به آن «خرده جهان برنامه» می‌گوییم. اما بخش به همان اندازه مهم دیگری وجود دارد که در این جا «خرده جهان بازی» می‌خوانیم که در پژوهش‌های پیشین کم‌تر به آن توجه شده. بازی، فعالیتی است که برای خود - نه به دلیلی غیر از خود - انجام می‌شود؛ و خرده جهان بازی جایی است که دانش‌آموز، خارج از کنترل برنامه‌های از پیش طراحی شده، آزادانه خود را بروز می‌دهد. انواع شیطنتهای کودکانه از قبیل دعوای کودکانه، شیطنته در سر کلاس، گریز شیطنته‌آمیز از مدرسه، و تقلب کردن از سر شیطنته، نمونه‌هایی از فعالیت‌های این خرده جهان هستند. خود (self) دانش‌آموز، بیش از هر جا در خرده جهان بازی ساخته می‌شود؛ چرا که در این خرده جهان است که دانش‌آموز امکان بروز آزادانه، فعالانه و خلاقانه‌ی خود را دارد. (در برابر خرده جهان برنامه که دانش‌آموز در آن بیش‌تر منفعل، اثرپذیر و تحت کنترل است). به این ترتیب زیست جهان دانش‌آموزی ترکیبی از دو خرده جهان بازی و برنامه است و در دیالکتیک میان بازی - برنامه ساخته می‌شود؛ دیالکتیکی که متناظر است با دیالکتیک عمل - نظر، فعالیت - انفعال، خلاقیت - حافظه، فرستنده - گیرنده و مبداء - مقصد. فرایند ساخته شدن خود در این دیالکتیک هم‌زمان فرایند ساخته شدن جامعه نیز هست.

کلیدواژه‌ها: خود، مدرسه، دانش‌آموز، خرده جهان بازی، خرده جهان برنامه، مناسک سرکشانه

۱. استادیار جامعه‌شناسی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تهران، ایران.

kolahi@iscs.ac.ir

۱. مقدمه و تقریر محل نزاع

در مسیر شکل‌گیری هویت و ساخته شدن «خود»، دوره دانش‌آموزی یکی از خطرناک‌ترین مراحل زندگی است. این دوره خصوصاً در سه دهه اخیر چالش‌زاتر شده است. نگاه حاکم بر مطالعه آموزش و پرورش در ایران نگاهی ساختی-کارکردی است (برای نمونه نک. نقدی و تولایی، ۱۳۹۲؛ موسوی و بدری، ۱۳۹۵؛ مصرآبادی و دیگران، ۱۳۹۴؛ علی‌وردی‌نیا و ستاره، ۱۳۹۲؛ شیردل و دیگران، ۱۳۹۴). در چهارچوب نگاه ساختی-کارکردی، جامعه مجموعه‌ای از اجزاء هم‌پیوند است که در روابط متقابل چندگانه بایکدیگر نیازهای هم را برآورده می‌کنند و کلیت جامعه، به عنوان مجموعه‌ای سازگار و یکپارچه شکل می‌گیرد. در این میان «مدرسه» (یا همان نظام آموزش و پرورش عمومی) در درجه اول وظیفه جامعه‌پذیرکردن افراد و در درجه دوم آماده‌کردن آن‌ها برای ورود به مراحل پیچیده‌تر آموزش تخصصی (یعنی ورود به دانشگاه یا نظام آموزش عالی) را برعهده دارد. این نگاه به شرحی که خواهد آمد توان فهم رخداد «مدرسه» را در بستر تاریخی-اجتماعی ایران ندارد. در این نگاه علاوه بر پیچیدگی‌های تعارض‌ها و تنش‌های میان کنش‌گران و نهادهای مختلف مربوط به مدرسه، عنصر مهم دیگری هم وانهاده می‌شود؛ آن عنصر، کنش‌گری خود دانش‌آموز، به عنوان موضوع یا مخاطب نظام آموزشی است. در چهارچوب این نگاه، دانش‌آموز گویی چونان ماده خامی شکل‌نیافته در اختیار نظام آموزشی است تا پرورانده شود و آن‌گونه که مقرر است شکل داده شود. سرپیچی‌های دانش‌آموز، بدقلقی‌های او، از دست‌دررفتن‌های او، به چنگ‌نیامدن‌های او و بازی‌هایی که او با این نظام می‌کند، یا از تحلیل کنار گذاشته می‌شود، یا رفتاری انحرافی تلقی می‌شود که باید اصلاح شود. پرسش مرکزی در مقاله حاضر آن است که «خود» دانش‌آموزان طی دوران دانش‌آموزی چه‌گونه شکل می‌گیرد؟ و به‌ویژه کنش‌گری دانش‌آموز چه‌گونه در تقابل یا تعامل با برنامه‌ریزی نهادهای جامعه‌پذیری، در ساخته شدن این خود در این فرایند دخالت می‌کند؟

تحقیقات انجام شده درباره مدرسه رامی‌توان به دودسته کلی تقسیم کرد. اول آن‌ها که به نقش آموزشی مدرسه می‌پردازند (نک. رفیع‌پور، ۱۳۹۳؛ زاهدبابلان و دیگران، ۱۳۹۴؛ حبیبی و دیگران، ۱۳۹۲؛ مهنا و دیگران، ۱۳۹۴؛ دهقان و سراجیان مروراید، ۱۳۹۶؛ روئینی





ثانی، ۱۳۹۲). دسته دوم پژوهش‌هایی‌اند که به نقش پرورشی و اخلاقی مدرسه توجه دارند. پژوهش حاضر از این دسته دوم است. به پرورش اخلاقی و شخصیتی در مدرسه به‌شیوه‌های مختلفی در پژوهش‌ها پرداخته شده و موضوعات متعددی در این حوزه مورد توجه قرار گرفته است. موضوعاتی از قبیل: نقش مدرسه در بازتولید نظام سیاسی (اطهری و امیرانتخابی، ۱۳۸۸)؛ ویژگی‌هایی از زندگی خانوادگی و نظام آموزش در مدرسه که موجب می‌شود دانش‌آموزان صداقت بیش‌تر یا کم‌تری داشته باشند (نقدی و تولایی، ۱۳۹۱)؛ فرهنگ و جو سازمانی تأثیرگذار بر نوآوری در مدارس (حیدری‌فرد و دیگران، ۱۳۹۱)؛ نقش مدرسه و گروه همالان به‌عنوان کارگزاران جامعه‌پذیری و بررسی موفقیت یا عدم موفقیت آن‌ها در جامعه‌پذیر کردن مناسب دانش‌آموزان (علی‌وردی‌نیا و ستاره، ۱۳۹۲)؛ عواملی که موجب می‌شوند یک دانش‌آموز به اندازه کافی «منضبط» نباشد (مصرآبادی و دیگران، ۱۳۹۴)؛ رابطه بین «جو مدرسه» و «تمایل به بزهکاری» دختران (شیردل و دیگران، ۱۳۹۴)؛ میزان «سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان» و عواملی که به «سازگارتر» شدن دانش‌آموز کمک می‌کند (موسوی و بدری، ۱۳۹۵)؛ «بررسی جرم‌شناختی جرایم خشونت‌آمیز در محیط مدرسه و راهکارهای پیش‌گیری از آن» (غیاث‌وند، ۱۳۹۶) و نقش خانواده، مدرسه و گروه هم‌سالان در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان (قربانی و جمعه‌نیا، ۱۳۹۷).

بر تمام این پژوهش‌ها رویکردی ساختی-کارکردی سایه‌انداز است. ویژگی تمام تحقیقات فوق آن است که هرگونه خروج دانش‌آموز از چهارچوب جامعه‌پذیری که برایش تعریف شده است، نابه‌نجار تلقی شود. محقق یا درپی دریافت علت این نابه‌نجاری است یا به دنبال راه‌هایی برای اصلاح آن.

در این میان برخی تحقیقات متفاوت هم وجود دارد؛ مثلاً در پژوهشی با عنوان «مدرسه مطلوب از نظر دانش‌آموزان و مدرسه مطلوب از نظر ساختار آموزشی» (آزاده، ۱۳۹۰) محقق تلاش کرده است صدای دانش‌آموزان را به‌عنوان فروستان نظام آموزشی مدرسه بلند کند و تصویری از مدرسه مطلوب از منظر دانش‌آموزان ترسیم کند و نشان دهد که چنین مدرسه‌ای چه قدر با آن‌چه در ذهن سیاست‌گذاران وجود دارد متفاوت است. این تحقیق با تحلیل آیین‌نامه‌ها و اسناد مصوب شورای عالی آموزش و پرورش دریافته است که مدرسه



مطلوب از نظر سیاست‌گذار، مدرسه‌ای است که بتواند دانش‌آموزی ایدئولوژیک، اخلاقی و اقتصادی پرورش دهد و در کنار آن مسئولیت‌پذیری، عقلانیت، انتقادپذیری و آگاهی‌های فردی و اجتماعی را در آن‌ها رشد دهد. اما از نظر دانش‌آموزان، از طریق مصاحبه با آن‌ها معلوم شده است که مدرسه‌ی مطلوب مدرسه‌ای است که روابط انسانی میان مربیان و دانش‌آموزان و میان دانش‌آموزان باهم، گرم و صمیمی باشد، برنامه‌ی درسی خلاق و منعطف باشد، مدرسه فضایی پر نشاط و پویا داشته باشد و از امکانات کافی برخوردار باشد، و مهم‌تر از همه، برنامه‌ریزی‌ها با مشارکت دانش‌آموزان انجام شود. این پژوهش به موضوع مهمی توجه کرده اما در نهایت فقط به ذکر دیدگاه دانش‌آموزان اکتفا کرده و به کنش آن‌ها در جهت ساختن خود نپرداخته است.

اما پژوهش دیگری که بیش‌ترین نزدیکی را با مسأله‌ی پژوهش حاضر دارد، تحقیقی است که نتایج آن ابتدا در مقاله‌ای با عنوان «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق مدرسه» (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴) و نتایج کامل‌تر آن دو سال بعد، در ۱۳۸۶ در کتابی با نام «ناسازه‌های گفتمان مدرسه؛ تحلیلی از زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزی» (رضایی، ۱۳۸۷)^۱ منتشر شده است. موضوع این تحقیق چنان که از عنوان آن پیدا است میزان توفیق مدرسه در بازتولید ایدئولوژی دولتی در دانش‌آموزان است. پرسش اصلی آن است که «آیا ساختار ایدئولوژیک مدارس در ایران عملکرد ایدئولوژیک آن را نیز تضمین می‌کنند؟ به عبارت دیگر آیا مدرسه‌ها قادرند ذهنیت سوژه‌های اجتماعی را چنان شکل دهند که مقوم هژمونی حکومت باشد؟» (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴) نویسندگان کار خود را بر این پیش‌فرض بنا کرده‌اند که مدرسه، به منظور هژمونیک کردن ایدئولوژی حکومت طراحی شده. بر این مبنا، پرسش آن‌ها آن است که دانش‌آموزان به عنوان مخاطب برنامه‌ی ایدئولوژیک مدرسه، چه گونه این پیام را رمزگشایی می‌کنند و آیا این رمزگشایی در راستای همان رمزگذاری مرجع مدرسه هست یا نه. سؤال اصلی کتاب آن است که «آیا در مدارس دولتی ذهنیت مخاطبان به نحوی شکل می‌گیرد که مقوم هژمونی حکومت باشد؟ به عبارت دیگر سهم نهاد مدرسه در شکل‌گیری ذهنیت چه گونه است؟» (رضایی، ۱۳۸۷، ۲۳).



درنهایت، یافته‌های تحقیق حاکی از ناکارایی نهاد مدرسه در بازتولید ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی است. به عنوان مثال، رضایی دریافته که دانش‌آموزان مورد تحقیق اش اطلاعات پایه و اولیه مربوط به اصول اعتقادی و سیاسی را ندارند و این از آن رو است که امور پرورشی در مدارس دولتی، نه توسط اولیاء مدارس و نه توسط دانش‌آموزان اصولاً جدی گرفته نمی‌شود (رضایی، ۱۳۸۷: ۱۸۰-۱۸۲). امروز مدرسه ازدورانی که در خدمت ایدئولوژی حاکم بوده دور شده و مدارس امروزی دیگر چنین نقشی ندارند. به نظر نویسنده: «زمانی مدرسه دستگاهی صرفاً ایدئولوژیک بود که ابزاری برای دست‌اندازی‌های دولت محسوب می‌شد. واقع امر این است که امروزه مدارس تاحدزیادی در خدمت خانواده‌ها است نه دولت». و دغدغه خانواده‌ها، نه پرورش فرزندان مطابق با ایدئولوژی حکومتی که «موفقیت تحصیلی فرزندان» و «پرورش اخلاقی» آنان است. نتیجه آن که امروزه در مدارس «ایدئولوژی پرورشی نیروهای حزب الهی موردنظر دولت، جای خود را به مراقبت از مو و ظاهر دانش‌آموزان و جلوگیری از انحرافات اخلاقی داده است» (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴).

این یافته، اصل پیش‌فرضی را که پرسش پژوهش بر آن مبتنی شده بود منتفی می‌کند و بنابراین خود پرسش را ناموجه می‌سازد. اصولاً مدرسه در خدمت هژمونیک‌سازی ایدئولوژی حکومت نیست که بخواهیم از میزان موفقیت این فرایند سؤال کنیم.

اما عامل دوم در شکست فرایند بازتولید شدن ارزش‌های حکومتی در مدرسه از نظر رضایی و کاشی، مقاومت دانش‌آموزان در پذیرش آن ارزش‌ها است. یکی از مهم‌ترین عوامل در تعارض میان پیام‌های پرورشی و ذهنیت دانش‌آموزان چیزی است که «دسترسی گفتمانی» خوانده شده. دسترسی به گفتمان‌های متعارض، امکان رمزگشایی‌های متفاوتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. هر قدر دانش‌آموزی به گفتمان‌های محدودتری دسترسی داشته باشد، ارزش‌های گفتمان حاکم را راحت‌تر می‌پذیرد؛ هر اندازه به گفتمان‌های متعددتر و متفاوت‌تری دسترسی داشته باشد، خوانش‌های متنوع‌تر و متفاوت‌تری از ارزش‌های گفتمان حاکم به دست می‌دهد و هنجارپذیری روان و یک‌دستی نخواهد یافت. میزان تنوع در دسترسی‌ها نیز در نهایت به پرورش خانوادگی فرد وابسته است (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴). نتیجه آن که رضایی و کاشی نشان می‌دهند آن‌جا که خانواده ایدئولوژی



حکومت را نپذیرفته باشد، مدرسه نیز در هژمونیک کردن آن ایدئولوژی نه تنها توفیقی ندارد بلکه آن را وامی نهد و به دغدغه‌های پرورشی خانواده می‌گراند اما آن‌جاکه خانواده با ایدئولوژی حکومت همراه باشد، آن‌گاه هم‌کاری مدرسه و خانواده در هژمونیک کردن ایدئولوژی دولت مؤثر می‌افتد. در کتاب، علاوه بر رویکرد خانواده‌ها، وضعیت مدارس هم در ایجاد دسترسی‌های گفتمانی مختلف، مؤثر دانسته شده است. در فضای مدارس مذهبی که برای جذب دانش‌آموز گزینش‌های مذهبی اعمال می‌کنند، گفتمان‌های حاکم، یک‌دست‌تر و دسترسی‌گفتمانی محدودتر است اما در مدارس دولتی که چنین گزینش‌هایی وجود ندارد، افرادی با رویکردهای سیاسی و مذهبی متفاوت وارد می‌شوند. «دانش‌آموزان این مدارس با سطوح متفاوتی از سرمایه‌های فرهنگی، مذهبی و اقتصادی در مکان مدرسه گرد می‌آیند. لذا انتظار می‌رود ظرفیت‌های گفتمانی مختلفی با خود همراه داشته باشند» (رضایی، ۱۳۸۷: ۲۱۶). این تنوع، باعث گسترش دسترسی‌گفتمانی در مدرسه می‌شود و امکان شکل گرفتن ذهنیت‌های متنوع‌تر در میان دانش‌آموزان را بیش‌تر می‌کند.

کار رضایی بر میزان توفیق «ایدئولوژی حکومت» متمرکز است و به دنبال واریسی تفاوت میان خوانش دانش‌آموزان با مقصود حکومت است اما در انتهای پژوهش، با رسیدن به این نتیجه که «مدرسه نه در خدمت دولت، که در خدمت خانواده است» اصل پرسش منتفی می‌شود. با این حال، یافته مهم دیگری کشف می‌شود که «مدرسه با خانواده هم‌دست است». در این یافته دوم نیز اثری از کنش‌گری مستقل و خودمختار دانش‌آموز در ساختن خود وجود ندارد. پژوهش متمرکز است بر «شیوه خوانش پیام‌ها» و میزان توفیق کارگزاران جامعه‌پذیری در هژمونیک کردن آن‌ها. این‌که در این میان خود دانش‌آموزان چه نقشی ایفا می‌کنند موضوعی است که جای آن خالی است.

برپایه رویکرد پژوهش رضایی، تحقیق دیگری انجام شده با عنوان «خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای پوشش در دبیرستان‌های دخترانه تهران» (فاضلی و مزین، ۱۳۹۲). این تحقیق نیز اختلاف نظر و رفتار دانش‌آموز بابرنامه‌ریزی مدرسه را انحراف و نابه‌هنجاری نمی‌داند بلکه آن را به رسمیت می‌شناسد. دانش‌آموز در آن کنش‌گری فعال دیده شده که از نظم مدرسه فراتر می‌رود و در برابر آن مقاومت می‌کند. این پژوهش نسبت به



مطالعاتی که تاکنون ذکر شد، نزدیکی بیش تری با پژوهش حاضر دارد. در این تحقیق، اول رمزگان جاری درباره پوشش در مدرسه شناخته می شود و سپس نحوه خوانش این رمزگان ازسوی دانش آموزان بررسی می شود. پژوهش درنهایت به این نتیجه می رسد که خوانش موجود ازاین رمزگان، خوانشی «مجادله ای (مذاکره ای)» است. خوانش ها بر اساس انواع سرمایه اجتماعی و دسترسی گفتمانی باهم متفاوت اند. درنهایت دو نوع خوانش از رمزگان «پوشش مناسب» جاری در مدرسه شناسایی شده است: اول، خوانشی که کلیت قوانین مدرسه را می پذیرد اما درنحوه اجرا با آن مخالف است. این دسته، فضای مدرسه را به دلیل انعطاف ناپذیری در اجرای قوانین، ملال آور می داند. دسته دوم خوانشی است که کلیت قوانین پوشش و آرایش مدرسه را نمی پسندد اما برای سرکردن اوضاع و اتمام دوره با آن کنار می آید. این پژوهش نیز از همان ایراد پژوهش رضایی و کاشی رنج می برد؛ این که کنش گری خود دانش آموز نادیده گرفته شده و دانش آموز، پذیرنده ای منفعل در برابر هدایت و اجتماعی کردن کارگزاران مسلط بر خود فرض شده است.

این نکته، به نوعی ویژگی تمام پژوهش هایی است که در این جا بررسی شد. در همه این پژوهش ها نهاد خانواده مدرسه کارگزار تربیت کننده و جامعه پذیرکننده دانش آموز هستند و دانش آموز نقش پذیرنده و دریافت کننده آن تربیت ها، پرسش اصلی در تمام این پژوهش ها آن است که دانش آموز تا چه میزان آن تربیت ها را می پذیرد و چرا نمی پذیرد. در هیچ یک از این پژوهش ها، دانش آموز به عنوان کنش گر مستقل و فعال دیده نشده. نه تنها برای رفتار مستقل دانش آموز نقش سازنده ای قائل نشده اند بلکه حتی در برخی پژوهش ها، تخطی دانش آموز از نظم خانواده مدرسه، به عنوان بی انضباطی یا بی اخلاقی، ناپسند تلقی شده است. مثلاً در پژوهش «فرهنگ مدرسه و از خود بیگانگی تحصیلی» (غلامی و دیگران، ۱۳۹۲) منظور از «از خود بیگانگی» عبارت است از نوا از گروه یا فعالیتی که انتظار می رود فرد در حالت عادی به آن گروه یا فعالیت احساس تعلق کند. نتیجه این وضع رفتارهای مخربی است از قبیل عضویت در گروه های خلاف کار، خشونت، ولگردی، غیبت از مدرسه، مدرسه گریزی و مانند آن. پژوهش به این موضوع پرداخته که فرهنگ مدرسه تا چه حد بر احساس تعلق گروهی دانش آموز یا احساس بیگانگی او از فعالیت های گروهی اثرگذار است و چه گونه.



نوشتار حاضر از آن جا آغاز می‌کند که رضایی و کاشی ختم کرده‌اند. خانه و مدرسه، دو نهاد اصلی جامعه‌پذیری، چنان‌که پژوهش رضایی و کاشی نشان داده‌اند، در راه هنجارپذیر کردن و در نحوه تلاش برای ساختن «خود» فرد هم‌راه و هم‌داستان‌اند. این، پیش‌فرض نوشتار حاضر است. در این نوشتار میان مدرسه و خانه از منظر جهت‌گیری اصلی جامعه‌پذیری، تمایزی گذاشته نمی‌شود. «اولیاء» و «مربیان» دغدغه‌های کمابیش همانند و مشابهی در تربیت فرزند دانش‌آموزان دارند. از منظر نوشتار حاضر، نهاد اصلی جامعه‌پذیری، نه دونهادهای مختلف خانه و مدرسه، که مجموعه سازگار و هم‌راه «خانه/مدرسه» است. هم نهاد خانه و هم نهاد مدرسه در کنار هم دست‌اندرکار برنامه‌ریزی برای جامعه‌پذیری «فرزند/دانش‌آموز» هستند. براساس این پیش‌فرض، پرسش اصلی آن‌است که آیا خود فرزند/دانش‌آموزان به عنوان مخاطبان این جامعه‌پذیری، ابژه‌های منفعل این برنامه‌ریزی و برسازی هستند یا آن‌ها نیز فعالانه در راه ساختن خود تلاش می‌کنند؟ و در این صورت آیا میان برنامه خودسازی خانه-مدرسه با تلاش‌های فرزند-دانش‌آموزان برای ساختن خود همراهی وجود دارد یا تعارض؟ و در نهایت «خود»‌های فرزند-دانش‌آموزان چه گونه در تلفیق و کشاکش میان برنامه‌ریزی خانه-مدرسه و تلاش‌های فرزند-دانش‌آموز شکل می‌گیرد؟

۲. بحث نظری: ساخت اجتماعی «خود»

فرایند شکل‌گیری «خود» و «هویت»، بخشی از فرایند جامعه‌پذیری است. بحث کلاسیک درباره جامعه‌پذیری را برگر و لاگمن (۱۳۸۷ [۱۹۶۶]) در تکمیل مباحث مید و کولی بسط داده‌اند. برگر و لاگمن البته در کتاب خود بحث مستقلی هم درباره «هویت» دارند. از نظر آنان هویت «از دیالکتیک میان فرد و جامعه سربرمی‌آورد» (همان، ۲۳۷). اما آن‌ها پس از شرح این گزاره کلی، مابقی فصل را به چیزی می‌پردازند که به آن «نظریه‌های مربوط به هویت» می‌گویند نه به خود هویت و فرایند شکل‌گیری آن. منظور آن‌ها از نظریه‌های هویت، «روان‌شناسی»‌هایی است که به نظر آن‌ها کارشان «مشروع ساختن و توجیه شیوه‌های حفظ هویت و ترمیم هویت که در جامعه برقرارند» (همان، ۲۴۰) است. دلیل



این که در این فصل به فرایند شکل گیری هویت نمی پردازند آن است که کل کتاب در رویکرد آن ها در واقع شرح چه گونگی ساخته شدن هویت است و نقطه اوج این شرح، جایی است که به جامعه پذیری پرداخته می شود.

برگر و لاکمن جامعه پذیری را دارای دو مرحله کلی اولیه و ثانویه می دانند. جامعه پذیری اولیه (نخستین) که در کودکی رخ می دهد، مرحله ای است که فرد به درون دنیای جامعه کشیده می شود. این مرحله با ارتباط عاطفی شدیدی همراه است. در این مرحله، اشخاص صاحب نفوذی وجود دارند که میانجی فرد و جامعه قرار می گیرند و با این میانجی گری جهان را در برخورد با کودک، جرح و تعدیل می کنند. در این مرحله، مقولات کلی جامعه به کودک منتقل می شود. فرد مجموعه های مختلفی از دیگران را به تدریج به عنوان یک کلیت انتزاعی درک می کند. این کلیت انتزاعی را «دگری تعمیم یافته» نامیده اند. از این راه کودک جامعه را به عنوان مجموعه ای از نقش ها و مقوله های کلی می شناسد و به این ترتیب فرد با همذات پنداشتن خود با مجموعه ای از دیگران، «هویت» مستقل می یابد. مهم ترین اشخاص با نفوذ این مرحله، پدر و مادر هستند. در این مرحله فرد، در پذیرش واقعیت اجتماعی، گزینه ای ندارد. تنها جهانی که در برابر او است همان جهانی است که پدر و مادرش به او معرفی می کنند و او گریزی از درونی کردن این جهان ندارد. فقط یک جهان و فقط یک واقعیت وجود دارد که همان است که خانواده به او می گوید. از آن جا که در جامعه پذیری اولیه، افراد صاحب نفوذ یکسان هستند و تعدد ندارند، بنابراین مرحله «هویت» به معنای تمایز از دیگری مطرح نیست. در جامعه پذیری اولیه، نخستین دنیای فرد ساخته می شود و این دنیا، به دلیل اجتناب ناپذیر بودن افراد صاحب نفوذش، استحکام بسیار بیش تری از جامعه پذیری ثانویه دارد.

جامعه پذیری ثانویه، مرحله جزئی شدن جهان ها است. جایی است که جهان های فرعی یا «خردمجهان ها»^۱ درونی می شوند. فرد در این مرحله با نقش های مختلف و پیچیدگی های تقسیم کار آن ها آشنا می شود. او می فهمد که پدر و مادرش همه جهان نیستند بلکه بخشی از جهان اند. می تواند خودش را در نقش های متفاوت قرار دهد و پیچیدگی های

1. sub-worlds



نقش‌های مختلف را درک کند. جامعه‌پذیری ثانویه از جامعه‌پذیری اولیه سست‌تر و غیرقطعی‌تر است اما باید بر مبنای آن باشد. یعنی تفکیک نقش‌ها و پیدایش قلمروهای فرعی در جامعه‌پذیری ثانویه باید در چهارچوب نقش‌ها و قلمروهای معانی جامعه‌پذیری اولیه قرار داشته باشد. هسته مرکزی جامعه‌پذیری ثانویه کسب دانش لازم برای ایفای «نقش خاص خود» در جامعه است. از نظر برگرولاکمن، در برابر «جهان پایه» ای که در جامعه‌پذیری اولیه کسب می‌شود، خرده‌جهان‌هایی که در جامعه‌پذیری ثانویه درونی می‌شوند واقعیت‌هایی جزئی هستند. جامعه‌پذیری اولیه در خانواده رخ می‌دهد. در آن‌جا است که کودک فقط با یک جهان اجتماعی سروکار دارد و فقط با یک مجموعه افراد (پدر و مادرش) مواجه است. چنان‌که گفته شد این جهان و این افراد، مهم‌ترین واقعیت‌های جهان کودک هستند و کودک این جهان را به مثابه جهانی لایتخلف و ناگزیر می‌پذیرد و درونی می‌کند. جامعه‌پذیری ثانویه از زمان ورود به مدرسه آغاز می‌شود. به‌طور کلی می‌توان نهادهای آموزش رسمی را جایگاه‌های جامعه‌پذیری ثانویه قلمداد کرد.

۳. دگرگونی در جامعه‌پذیری و تغییر داستان زندگی

از نظر برگرولاکمن جامعه‌پذیری ثانویه (جامعه‌پذیری دومین) در صورتی موفق خواهد بود که در ادامه و بر پایه جامعه‌پذیری اولیه قرار داشته باشد. اما همواره چنین نیست. فرایند جامعه‌پذیری دوطرف دارد: نهاد جامعه‌پذیر کننده و فرد جامعه‌پذیر شونده. این دوطرف همواره هم‌ساز نیستند. گاهی هنجارهای منتقل شده از سوی کارگزاران جامعه‌پذیری (مثلاً نهاد مدرسه) در طرف دوم به‌سادگی درونی نمی‌شود و فرایند جامعه‌پذیری دچار اختلال می‌شود. این حالت، از نظر برگرولاکمن در جامعه‌پذیری اولیه نمی‌تواند رخ دهد چراکه طبق توضیح آن‌ها، در جامعه‌پذیری اولیه فقط یک جهان و یک واقعیت وجود دارد و در نتیجه، درونی کردن آن ناگزیر است. در جامعه‌پذیری ثانویه است که می‌تواند اختلال ایجاد شود. این حالت را برگرولاکمن «دگرگونی» می‌نامند. دگرگونی از نظر آنان در واقع نوعی شکست در جامعه‌پذیری ثانویه است. زمانی است که واقعیت درونی شده فرد، دستخوش تحول و تغییر می‌شود. این تغییر ممکن است به درجات و شدت‌های متفاوتی رخ دهد. برگرولاکمن،



شدیدترین حالت این تغییر را توضیح می‌دهند. حالتی که آن‌ها آن را «استحاله»^۱ می‌نامند و عبارت است از تغییر در تربیت ناشی از جامعه‌پذیری اولیه. این نوع از دگرگونی نیازمند فرایند جامعه‌پذیری مجدد است؛ فرایندی که باید شبیه باشد به خود فرایند جامعه‌پذیری اولیه. نقطه ثقل جامعه‌پذیری اولیه که موجب استحکام و تقویت آن است، وجود دگران صاحب نفوذی است که کل موجودیت فرد را به لحاظ عاطفی و شناختی دربرمی‌گیرند و میانجی فرد با جهان واقع می‌شوند. فرد جهان را با واسطه آن‌ها درک می‌کند و ایستارها و منظرهای آن‌ها است که در فرد درونی می‌شود. برای این که دگرگونی‌ای در این جامعه‌پذیری رخ دهد، نیاز است که افراد صاحب نفوذ جدیدی، مشابه آن‌ها که در جامعه‌پذیری اولیه وجود داشته‌اند، دوباره فرد را تحت تأثیر خود قرار دهند. به عبارت دیگر فرایند جامعه‌پذیری مجدد نیز اگر بخواهد کامل و شدید باشد، باید با درگیری‌های عاطفی شدید، مشابه همان که در جامعه‌پذیری اولیه بوده همراه شود. دومین عامل لازم برای دگرگونی و استحاله، تغییر در سایر دیگرانی است که در زیست جهان فرد حضور دارند. فرد باید از جهان پیشین عزیمت کند و جهان اجتماعی جدیدی برای خود بسازد. به زبان برگزیده و لاکمنی، لازم است «سازمان گفتگو» تغییر کند. تا زمانی که فرد با همان دگران پیشین در گفتگو است، فرایند دگرگونی کامل نخواهد شد. فرد باید با همالان جدیدی هم‌گفتگو شود که او را و تغییرات جدیدش را تأیید می‌کنند. این‌ها تغییرات بیرونی و عینی است که برای دگرگونی لازم است. علاوه بر این‌ها تغییرات ذهنی هم لازم است. باید داستانی باشد که تغییرات فرد را مشروع و موجه کند. مهم‌ترین روایت موجه‌ساز، خود داستان همین تغییرات است. فرد زندگی‌نامه خود را از نو تعریف می‌کند. به داستان زندگی خود سامان تازه‌ای می‌بخشد به نحوی که وضعیت جدیدش را موجه کند. از این منظر است که «زندگی‌نامه» ای که فرد از زندگی خود تعریف می‌کند در درک ماهیت این دگرگونی‌ها اهمیت اساسی دارد. در این پژوهش نیز روش اصلی کار، تحلیل زندگی‌نامه‌هایی است که افراد از زندگی‌های خود شرح می‌دهند.

می‌توان دگرگونی‌هایی را فرض کرد که تربیت کسب شده در جامعه‌پذیری اولیه را از اساس دگرگون نکنند. خود برگزیده و لاکمن هم از شدت تغییرات سخن گفته‌اند و استحاله را -

که متضمن دگرگونی در جامعه‌پذیری اولیه است - شدیدترین حالت دانسته‌اند. اما تغییرات می‌تواند در بخش‌هایی از تربیت اولیه یا در تربیت ناشی از جامعه‌پذیری ثانویه رخ دهد. اما آیا در فرایند ساخته شدن «خود»، رابطه میان جامعه‌پذیرکننده و جامعه‌پذیرشونده، به همین دو صورتی که برگرولاکمن گفته‌اند محدود می‌شود؟ آیا شکل دیگری از این رابطه قابل تصور نیست؟ آیا خارج از این دوراهی پذیرش/مقاومت در برابر نهادهای نهادی جامعه‌پذیر کننده، امکانی برای شکل گرفتن «خود» وجود ندارد؟ پژوهش حاضر تلاش دارد به جزئیات فرایند شکل‌گیری «خود» در طول دوران دانش‌آموزی وارد شود تا از گذر آن درک عمیق‌تری از این فرایند در دروان دانش‌آموزی به دست آید و هم پاسخ‌هایی برای پرسش‌های فوق فراهم شود.

۴. روش تحقیق

چنان‌که در بخش نظری آمد «خود در دیالکتیک فرد و جامعه شکل می‌گیرد». بنابراین پژوهش حاضر، پژوهشی است درباره داستان درگیری‌های فرد با جامعه اطراف‌اش. از همین رو «تحلیل زندگی‌نامه»^۱ یکی از پایه‌های اصلی پژوهش حاضر خواهد بود. گرچه تحلیل زندگی‌نامه در گذشته نیز وجود داشته اما در دوران اخیر است که این موضوع اهمیت و محوریت یافته‌طور که از «چرخش زندگی‌نامه‌ای»^۲ سخن گفته می‌شود (هریسون^۳، ۲۰۰۹). امروز روی‌کرد دوره زندگی ابزاری دانسته می‌شود برای بررسی روابط متقابل تجربه‌های زیسته و بافتار اجتماعی-تاریخی، و بررسی درهم‌تنیدگی معناهای ذهنی و مشترکی که به زندگی‌ها در طول زمان پیش‌رونده^۴ و تاریخی شکل می‌دهند (کوهرل، ۲۰۰۳، ۵۵۵). براساس کار مانهایم (۱۳۸۹) در این رویکرد خط‌سیرهای^۵ پیش‌روی زندگی، بازتاب‌دهنده دگرگونی‌های اجتماعی و تاریخی مشخصی هستند که به وسیله اعضای



1. biological analysis
2. biographical turn
3. Harrison, Barbara
4. developmental
5. pathways

نسل‌های خاص تجربه می‌شوند. این خط‌سیرها را نمی‌توان جدا از این بافتار اجتماعی و تاریخی درک کرد (کوهلر، ۲۰۰۳، ۵۵۶).

اولین گام در مطالعه زندگی‌نامه، شناخت اجزاء و عناصری است که یک زندگی‌نامه از آن‌ها ساخته شده است. اجزاء اصلی زندگی‌نامه، همان بخش‌هایی هستند که در مطالعه زندگی‌نامه باید به آن‌ها توجه شود. الدر و همکاران‌اش (۲۰۰۳، ۸) زندگی‌نامه را شامل چهار جزء اصلی می‌دانند: اول خط‌سیرهای اجتماعی^۱، دوم گذارها^۲، سوم دیرش‌ها^۳ و چهارم نقاط چرخش^۴.

۵. انتخاب نمونه

نتایجی که در این تحقیق به دست آمده، حاصل تحلیل زندگی‌نامه‌های سیزده دانشجوی نوعی است که در سنینی بوده‌اند که کل تحصیل خود را (از ابتدایی تا دانشگاه) پس از انقلاب انجام داده‌اند. با این افراد به عنوان نمونه گفتگو شده است. منظور از دانشجوی نوعی کسی است که در مسیر تحصیل او وقفه طولانی ایجاد نشده باشد و مسیرهای تحصیلی را در زمان خود پی‌درپی طی کرده باشد. برای یافتن این «دانشجوی نوعی» با حدود ۲۵ فرد متفاوت مصاحبه‌های زندگی‌نامه‌ای انجام شد.

مصاحبه‌شوندگان همه از تحصیل‌کردگان دانشگاه‌های دولتی رشته‌های غیر علوم انسانی انتخاب شده‌اند. انتخاب دانشگاه دولتی دلیل نظری نداشته و تنها به دلیل روشی و برای کنترل متغیرها انجام شده است تا متغیری مانند تأثیر نوع دانشگاه بر خوانش فرد از تحلیل حذف شود. رشته‌های علوم انسانی از آن جهت کنار گذاشته شدند که نظریه‌های علوم انسانی بر خوانش افراد از خودشان تأثیرگذار است و ماهیت این خوانش را با خوانش دیگران متفاوت می‌کند. از آن‌جا که در این پژوهش قصد انجام چنین مقایسه‌ای نبود، رشته‌های علوم انسانی کنار گذاشته شد.

1. social pathways
2. transitions
3. duration
4. turning points





از میان این افراد، کسانی که تجربه‌های غیر معمول در زندگی داشتند کنار گذاشته شدند. منظور از تجربه‌های غیر معمول، رخ دادهایی است که به ندرت در زندگی‌های معمولی رخ می‌دهد و مسیر زندگی را تحت تأثیر شدید قرار می‌دهد؛ رخ دادهایی از قبیل جدایی از همسر، تجربه‌های جنسی خارج از خانواده، تجربه تحصیل خارج از کشور، ازدست دادن والدین در سنین پایین، ابتلا به انحرافات هنجاری، ابتلای والدین به انحرافات هنجاری، بسیار فقیر یا بسیار ثروتمند بودن خانواده و مانند این‌ها. در نهایت ۱۳ نفر انتخاب شدند که مسیر تحصیل را بدون وقفه جدی از ابتدا تا زمان مصاحبه طی کرده‌اند. تاریخ تولد این افراد بین سال‌های ۱۳۵۲ تا ۱۳۶۹ است. کسانی انتخاب شده‌اند که از زمان دانش‌آموزی‌شان مدت زمانی گذشته باشد به نحوی که بتوانند خاطرات آن دوران را تعریف کنند و تفسیری از «خود» خویش و فرایند ساخته شدن آن در طول آن دوران ترسیم نمایند. مصاحبه‌شوندگان همه مرد بوده‌اند. بنابراین تحلیل‌ها را باید «مردانه» دانست.

۶. یافته‌ها

در این پژوهش «دانش‌آموز» صرفاً کسی نیست که در مدرسه درس می‌خواند. دانش‌آموز، در خانه هم دانش‌آموز است؛ یعنی کسی که دانشی می‌آموزد. خانه نیز به اندازه مدرسه، ابزار کنترل و برنامه‌ریزی دانش‌آموزی برای فرزندان خود است. در خانواده‌های دهه‌های اخیر، بخش اعظم هم‌وغم والدین «درس و مشق» بچه‌ها است. اما دانش‌آموز بودن در خانه به همین جا ختم نمی‌شود. فرزندان، از آن نظر در خانه هم دانش‌آموز هستند که خانه هم محل «آموزش» مداوم آن‌ها است. هم‌وغم والدین بیش از پرورش «خود» فرزند، آموزش دادن مجموعه‌ای از آداب و هنجارها به او است. دغدغه والدین ساختن یک «فرد به هنجار» است نه تربیت کردن یک «خود خلاق». به این معناست که فرد در خانه هم دانش‌آموز است، یعنی او در خانه هم در حال آموختن دانشی است که به نوعی شبیه همان دانشی است که در مدرسه به او تعلیم داده می‌شود. از این منظر میان خانه و مدرسه تفاوتی نیست. خانه و مدرسه با هم در زندگی تحصیلی دانش‌آموز ترکیب شده‌اند و هر دو بخشی از این زندگی تحصیلی (به معنایی وسیع) را می‌سازند. نهاد خانه-مدرسه نهاد اصلی جامعه‌پذیر کردن و

هنجارپذیر کردن فرد است و فرزنددانش آموز (که دراین جا به اختصار اورا «دانش-آموز» می خوانیم) مخاطب اصلی این جامعه پذیری است.

تحلیل داده های پژوهش حاضر نشان داد که زیست جهان دانش -آموزی به دو خرده جهان ازاساس متفاوت تقسیم می شود؛ این دو خرده جهان را «خرده جهان برنامه» و «خرده جهان بازی» نامیده ایم. زیست جهان فرد از یک سو محل انواع و اقسام برنامه ریزی ها، نظارت ها، کنترل ها، تنبیه ها، تشویق ها، محدودیت ها، پیروزی ها و شکست ها؛ رتبه اول شدن ها و مردود شدن ها است. اما از طرف دیگر، جهانی از سرکشی ها، سرگرمی ها، نادیده گرفتن ها، سرخوشی ها، ماجراجویی ها و هیجان هایی که آن هم شکست ها و پیروزی هایی ازجنس خود دارد نیز وجود دارد. رضایی و کاشی، چنان که درمقدمه این نوشتار آمد، در تحقیق خود با بهره گیری از نظریه خوانش استوارت هال درپی آن بودند که چه گونه دانش آموزان در برابر پیام های مدرسه مقاومت می کنند و آن پیام ها را به شیوه ای متفاوت و گاه متعارض «می خوانند». اما نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که سرکشی ها و ماجراجویی های جهان دوم، اولاً پیامد «به کلی نادیده گرفتن» جهان اول نیست؛ و ثانیاً به هیچ وجه پیامد مخالفت با یا مقاومت در برابر برنامه ریزی های جهان اول هم نیست. ماهیت زیست جهان دانش آموزی تنها زمانی درست فهمیده خواهد شد که بدانیم این دو خرده جهان اولاً از بنیاد با هم متفاوت اند. به عبارت دیگر، رفتارهای خارج از نظم مدرسه، نتیجه مقاومت در برابر نظم مدرسه نیست بلکه جهانی مستقل از آن و دارای منطق خاص خویش است. و ثانیاً این دو خرده جهان با این که اساساً متفاوت اند اما در زیست جهان دانش آموزی مدام با هم درگیرند. به عبارت دیگر زیست جهان دانش آموزی از ترکیب و برخورد این دو زیست جهان از اساس متفاوت ساخته می شود. این دو خرده جهان چیست اند و اهمیت آن ها در ساختن «خود» فرد کجا است؟

۵-۱. خرده جهان برنامه

در زیست جهان دانش -آموزی، خرده جهان برنامه، خرده جهان برنامه ریزی و نظارت و جدیت است. این برنامه ریزی و جدیت، همواره از بیرون بر فرد اعمال می شود و گاه با تش و چالش های کم و زیاد همراه است. خرده جهان برنامه از خانه تا مدرسه امتداد دارد. هم





خانه و هم مدرسه، برنامه‌ریزان، ناظران و کنترل‌کنندگان بیرونی هستند که خرده‌جهان برنامه را می‌سازند.

در خانه برنامه‌ریزی برای کودک، از سال‌های اولیه نوزادی (و حتی پیش از آن از پیش ازدوران تشکیل جنین!) آغاز می‌شود. برگرولاکمن خانواده را کارگزار اصلی (یا تنها کارگزار) جامعه‌پذیری اولیه معرفی می‌کنند. در خانواده است که مقوله‌های اصلی زندگی اجتماعی به فرد منتقل و در فرد درونی می‌شود. بخشی از این جامعه‌پذیری از طریق کنترل، نظارت و برنامه‌ریزی برای فرزند انجام می‌شود. این نظارت و برنامه‌ریزی می‌تواند چالش‌انگیز و تنش‌آلود باشد یا آرام و سازگار؛ فرزند ممکن است این نظارت و برنامه‌ریزی را بپذیرد و با آن همراه باشد یا آن را نپذیرد و در برابر آن مقاومت کند. آنچه در این جا موضوع بحث است، پذیرش یا عدم‌پذیرش مستقیم برنامه‌ریزی‌ها توسط فرزندان نیست.

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که مهم‌ترین نظارت و کنترل بر فرد در درون خانواده، نظارت درامور تحصیلی و برنامه‌ریزی برای آن‌ها است. نقل قول زیر از محسن (متولد ۱۳۶۹) یکی از موارد متعددی است که پاسخ‌گویان درباره سخت‌گیری والدین در امور درس و مشق ذکر کرده‌اند:

بابا خیلی سخت‌گیر بود روی درس. یادمه اول دوم دبستان که بودیم، آخر شب می‌گفت دفتر مشق تو بیار دست خط تو ببینم که چطوری نوشتی. یه بار من آوردم نگاه کرد دید خیلی بده، دفترمو پاره کرد گفت کلاً یه دفتر جدید بردار کلاً از اول بنویس - ساعت ۱۰ شب [که دیگه وقتی نبود برای مشق نوشتن] - و این خیلی بد بود (محسن، ۱۳۶۹).

به این ترتیب مدرسه، فقط به درون ساختمان مدرسه و ساختار اداری آن محدود نمی‌ماند و به بیرون از مدرسه، به درون خانواده نیز کشیده می‌شود. فرد، در خانواده نیز بیش از آن که فرزند خانه باشد، دانش‌آموزی است که باید برای درس‌های خود به پدر و مادر حساب پس بدهد. پدر و مادر بیش از اولیاء خانه، مربیان مدرسه‌اند. گویا خانه و مدرسه هر دو در درون زندگی تحصیلی فرد ترکیب شده و با هم یکی شده‌اند.

۲-۵. خرده‌جهان بازی

در گزارش‌های مصاحبه‌شوندگان، غیر از آنچه به کنترل، نظارت و برنامه‌ریزی خانواده/مدرسه



مربوط می‌شود، رخ داده‌های دیگری نیز وجود دارد. در این رخ داده‌ها هم البته خانه یا مدرسه گاهی به شدت درگیر است اما این رخ داده‌ها با رخ داده‌های برنامه‌ریزی که در بالا شرح آن رفت ماهیتی متفاوت دارند. در این رخ داده‌ها، خود دانش‌آموز عنصری فعال و تعیین کننده است. در چهارچوب آن‌ها فرد از یک «ابژه نظارت شده» ی صرف خارج می‌شود و کنش‌گری و عاملیتی می‌یابد که او را قادر می‌سازد نقشی مستقل ایفا کند. مهم‌ترین نمونه‌های این رخ داده‌ها چنان‌که از مصاحبه‌های زندگی‌نامه‌ای استخراج شده عبارت‌اند از: دعوا با هم‌کلاسی‌ها، فرار از مدرسه، تقلب، شیطنتهای کلاسی، رابطه با جنس مخالف و شیفتگی دوستانه. این شش رخ داد و مشابه‌های آن‌ها، حاکی از خرده‌جهان متفاوتی است که در این جا «خرده‌جهان بازی» نامیده‌ایم. ابتدا توصیفی از هریک از این رخ داده‌ها براساس گزارش‌های مصاحبه‌ها ارائه می‌شود و سپس ماهیت متفاوت آن‌ها و اهمیت آن‌ها در ساختن خود و نحوه درگیری آن‌ها با خرده‌جهان برنامه شرح داده خواهد شد.

دعوا: اصطلاح «دعوا» در متن زندگی‌نامه بسیاری از گفتگو‌شوندگان، در بخش خاطرات مدرسه، جایگاه ویژه‌ای دارد. شاید در نگاه اول واژه «سرکشی» برای نامیدن دعوایی که در مدرسه انجام می‌شود عنوان مناسبی به نظر برسد اما دقت بیشتر نشان می‌دهد که این عنوان، مناسب نیست. دعوای مدرسه‌ای سرکشی آگاهانه‌ای در برابر چیزی، خصوصاً در برابر مدرسه، نیست. نمی‌توان آن را تخطی از نظم مدرسه تلقی کرد. دعوا کنشی است بیش‌تر معطوف به همالان و کم‌تر معطوف به مدرسه. خصوصاً با توجه به این که دعوای بسیاری اوقات بیرون از فضای مدرسه انجام می‌شوند.

دعوا در متن زندگی‌نامه‌ها متفاوت از اعتراض یا مخالفت با کسی یا چیزی است. دانش‌آموزان از آن‌رو که با کسی مخالف‌اند، با او دعوا نمی‌کنند. آن‌چه یک دانش‌آموز را به دعوا می‌کشاند عصبانیت هم نیست. هنگام شرح دعوای، درکلام گفتگو‌شوندگان هیچ ردی از اعتراض یا مخالفت یا عصبانیت دیده نمی‌شود. حتی دعوا، طرف مشخصی ندارد. حریفی درکار نیست. دعواکنده، با کس مشخصی قصد دعوا ندارد. او فقط دعوا می‌کند، امروز با این، فردا با کس دیگر. هر کسی می‌تواند موضوع بالقوه دعوا باشد. در دعوا تعقیب و گریزی درکار نیست. طرفین «منتظر هم می‌مانند تا دعوا کنند» (یکی از گفتگو‌شوندگان در



شرح یکی از دعوای خود می‌گفت: «بهش گفتم زنگ آخر بیرون منتظر باش تا حسابتو برسم». گویا مناسکی است که انجام می‌شود، اجرا کنندگان و تماشاگرانی دارد و البته در نهایت برندگان و بازندگان. محسن (متولد ۱۳۶۹) یکی از هم‌کلاس‌های تازه‌واردش را توصیف می‌کند که در ابتدای ورود، «حالتی قلدارانه» دارد. سپس محسن ادامه می‌دهد:

اولین نفری هم که باهاش دعوا کرد من بودم. زنگ آخر وایسادیم. زدمش. اون حالت قلدریش یه کم ریخت - بچه‌ها جدامون کردن سریع - اون حالت قلدریش ریخت. دوباره یه دو/سه روز بعدش دوباره دعوا کردیم. دوباره زدمش که کلاً دیگه اون حالت قلدریش ریخت (محسن، ۱۳۶۹)

حالت مناسکی دعوایی که انجام شده از پشت این جملات پیدا است. گویا دعوا، بازی‌گران و تماشاگرانی داشته. طرفِ بازنده، در حضور تماشاگران سرافکنده شده و «حالت قلدری‌اش ریخته».

دعوا یک مخالفت، یا یک اعتراض یا بروز یک عصبانیت نیست؛ دعوا، یک امکان و ابزار «بروز خود» است. دانش‌آموز، با دعوا خودش را به خودش و سپس به دیگران نشان می‌دهد. دعوا در ظاهر به فرد اعتماد به نفس می‌دهد اما در واقع، فراتر از آن است. ابزاری است برای شکل دادن به تشخیص و هویت خود.

فرار: فرار از مدرسه مورد نادرتری در گزارش‌های زندگی‌نامه‌ای است؛ اما هر جا که گزارش شده، باهیجان زیاد درباره‌ی آن صحبت شده است. چنان‌که درباره‌ی دعوا گفته شد، دلیل «فرار از مدرسه» نیز در نگاه اول ممکن است نوعی مخالفت با مدرسه دانسته شود؛ مثلاً ترس یا نفرت از معلمان یا هم‌کلاس‌ان یا دل‌زدگی از فضای کلی مدرسه یا به‌طور کلی دوست نداشتن چیزی در مدرسه. اما در این جا هم دقت بیش‌تر در داده‌ها نشان می‌دهد که چنین نیست. در گفتگوها دلیل فرار از مدرسه، وجود فشار یا مشکلی در مدرسه ذکر نمی‌شود. فرار از مدرسه بیش‌تر شیطنتِ بازی‌گوشانه‌ی نوجوانی است. افراد هنگام فرار وارد یک بازی می‌شوند که گاه فردی و گاه جمعی است. فرار از مدرسه در روایت گفتگو شوندگان بیش‌تر رنگ و بوی یک بازی دارد تا حرکتی اعتراضی. قصد و غرض این رفتار بیش‌تر معطوف به خود و به جمع دوستان است و کم‌تر معطوف به مدرسه و نظم مدرسه.

دوران دبیرستان اون جا بود که ما فرار از مدرسه رو یاد گرفتیم. بار اولی هم که فرار کردیم، قشنگ یه حالت نینجاوار، از طبقه بالا باید میومدی می رفتی پایین، از در پشت می رفتی یک راهروی طولانی رو بعد می رفتی بیرون. در سه نقطه بچه ها ایستادند. به هم گرا می دادند؛ بیایا... حالا وایسا... حالا تو برو باز تو برو... این جوری (محسن، ۱۳۶۹).

بازی چریکی که در روایت این عملیات فرار به تصویر کشیده شده، به خوبی احساس «بروز خود»ی را که در این عملیات نهفته است نشان می دهد.

با این حال، فرار از مدرسه نقض قواعد مدرسه هم است و بدیهی است که دانش آموزی که فرار می کند این را می داند. گرچه فرار، قانوناً سرپیچی از نظم مدرسه است؛ اما فرار در نزد مصاحبه شوندگان این تحقیق (یا به اصطلاح، «واقعیت پدیداری فرار»)، سرپیچی از نظم مدرسه نیست. بدیهی است که سرپیچی از نظم مدرسه بخش از ماهیت فرار از مدرسه است؛ بدین معنا که اگر فرار، رفتاری غیرقانونی و خارج از نظم مدرسه نبود، ماهیت فعلی خود را نداشت و انجام آن توسط بچه ها، هیجانی نداشت و بنابراین بخش متفاوت و معناداری از رفتار آن ها در مدرسه محسوب نمی شد. با این حال، آن ها فرار را به قصد مستقیم مقابله با مدرسه و نظم آن انجام نمی دهند. از این نظر، فرار هم شبیه دعوا است. الزاماً در مخالفت با چیزی یا ناراحتی از چیزی نیست. فرار هم مانند دعوا امکانی برای بودن و شدن است؛ یکی از مهم ترین کنش ها برای نشان دادن جسارت خود به گروه همالان است. فرار و دعوا دو نمونه از مهم ترین کنش های جمعی بچه های مدرسه اند. هر دو، امکان هایی هستند برای نشان دادن خویش به خود و به دیگر همسالان. به طور دقیق تر، تخطی از «نظم نهادی» راهی است به سوی شکل دادن به «شخص بودگی». فرار، یکی از راه های این تخطی و بنابراین یکی از راه های شکل دادن به این شخص است. دعوا، رابطه میان جمع دوستان است. فرار، رابطه ای است میان جمع دوستان با ساختار مدرسه. راهی است برای فرارفتن از ساختار مدرسه به سمت شکل دهی به «خود» به عنوان موجودیتی دارای سطحی از خودمختاری و مهم تر از آن، دارای قدرت تصمیم گرفتن و عمل کردن.

مخاطب این شخص، معمولاً گروه همالان هستند. در شناخت خرده جهان بازی نکته ای که اهمیت محوری دارد این است که در این خرده جهان، دگران مهم، نه فقط معلمان و



مدیران مدرسه، که «دوستان» نیز هستند و گاه مهم‌تر از معلمان و والدین. دانش‌آموزان با فرار کردن، قدرت عمل کردن خود را به شخص خود و به جمع خود نشان می‌دهند. و مهم‌تر از آن، با فرار، این قدرت را در شخص خود و در جمع خود به وجود می‌آورند. فرار از مدرسه، راهی است برای شکل‌دهی به هویت فردی و جمعی خود فراتر از قوانین و قواعد الزام‌آور بیرونی.

تقلب: تقلب، رایج‌ترین شکل تخطی از نظم مدرسه در زیست‌جهان دانش‌آموزی است. کم‌تر دانش‌آموزی چنین تجربه‌ای نداشته. در میان گفتگو‌شوندگان ما، تقریباً همه چنین تجربه‌ای دارند. این تجربه دو وجه دارد. یکی از وجوه آن، مواردی است از قبیل کاهش فشار درس خواندن، کاهش اضطراب امتحان، و بالا بردن سطح نمره. اما گاهی تقلب فقط برای خود تقلب انجام می‌شود نه به هیچ‌یک از نیت‌هایی که گفته شد. خصوصاً تقلب برای کسی که - به اصطلاح - به دیگران «تقلب می‌رساند» هیچ یک از آن کارکردها را ندارد. حتی برای کسی که تقلب می‌گیرد هم الزاماً فقط همان کارکردها مطرح نیست.

تقلب در بسیاری مواقع رفتاری است برای باقی‌ماندن در جمع دوستان. به عبارت دقیق‌تر، بخشی از مناسکی است که جمع دوستان با انجام آن معنا می‌یابد یا پابرجا می‌ماند. جمع دوستان، با «مناسک سرکشان» به خود معنا می‌دهد مناسکی از قبیل دعوا، فرار و تقلب. اما این مناسک سرکشان معمولاً سودی بیرون از خود مدنظر ندارند؛ چنان‌که پیش‌تر اشاره شد و در ادامه با تفصیل بیش‌تری شرح داده خواهد شد.

شیطنت‌های کلاسی: شیطنت‌های کلاسی هم یکی از «بازی»های رایج دانش‌آموزی است. این شیطنت‌ها معمولاً معطوف به نظم کلاس است. نوعی به هم‌زدن، نادیده گرفتن یا به سخره گرفتن نظم کلاس، یا آزار و اذیت معلم و از این قبیل. این شیطنت‌ها هم مانند فرار، دعوا و تقلب ماهیتی خلاف نظم مدرسه دارند. اهمیت آن‌ها در خلاف نظم بودنشان است و ماهیت خود را از همین خلاف بودن می‌گیرند. اما آن‌ها هم مانند فرار، دعوا و تقلب، به قصد مخالفت با چیزی انجام نمی‌شوند. با این‌که ماهیتشان تخلف از نظم است اما این تخلف، مقصود از انجامشان نیست. این‌ها نیز از جمله مهم‌ترین سازندگان شخص‌بودگی فرد هستند.





به طور کلی همه چهار رفتار تخطی کننده ای که تاکنون گفته شد، معطوف به آن چه که از آن تخطی می شود نیستند بلکه معطوف به خود «تخطی» هستند. بچه ها خلاف می کنند برای آن که خلاف کرده باشند، نه برای آن که با چیزی یا کسی مخالفت کرده باشند. هدف، خود «خلاف کردن» است نه «مخالفت کردن». به عبارت دیگر، مفعول این مخالفت نیست که اهمیت دارد؛ خود رفتار خلاف، مقصود و منظور اصلی است. برانگیزاننده این رفتارها نارضایتی نیست. نه انگیزه رفتارها و نه هدف رفتارها، بیرون از خود رفتار قرار ندارد و هر دو در درون خود آن رفتارها است. برنامه ای برای آینده در درون این رفتارها وجود ندارد. چیزی بیرون از زمان/مکان خود بازی، آن را تعیین نمی کند. بازی درانتهای خود به پایان می رسد. این، تعریف «بازی» از منظر نوشتار حاضر است که آن را در برابر «برنامه» قرار می دهد که تعریف دیگری دارد. معنای بازی وقتی بهتر فهمیده خواهد شد که بازی را با برنامه مقایسه کنیم. برنامه رفتاری است که معطوف به بیرون از خود است. رفتاری که انجام می شود برای چیزی در آن جا/آینده نه فی نفسه برای خود. اگر آن جا/آینده بیرونی را از یک رفتار برنامه ای حذف کنیم، آن رفتار به کلی بی معنا خواهد شد. درس خواندن، اگر در خدمت رسیدن به یک آینده مشخص نباشد بی معنا است در حالی که بازی در خدمت هیچ آینده ای نیست ولی همچنان معنادار است. این، همان تفاوت بنیادینی است که گفته شد میان دو خرده جهان بازی و برنامه وجود دارد.

تجربه رابطه با جنس مخالف: این نوع از رابطه در این مرحله از زندگی، در روابطی که در دوران دانش آموزی تجربه می شود، غالباً صرفاً یک ماجراجویی هیجان انگیز است که الزاماً در واقعیت شکل نمی گیرد و ممکن است در سطح خیال باقی بماند. برای غالب گفتگو شوندگان ما، در این دوره رابطه با جنس مخالف در حد خیال پردازی های رمانتیک با دختر همسایه است؛ رابطه ای که تقریباً هیچ گاه به هیچ نتیجه ای در جهان واقع منجر نمی شود. چنین شکلی از تجربه جنسی، شکل خاصی از زیست در خرده جهان بازی است. این تجربه برخی از مهم ترین ویژگی هایی را که برای رفتارهای قبلی (دعوا، فرار، تقلب و شیطنت) بر شمردیم دارد: این که فی نفسه است؛ صرفاً برای خودش اهمیت دارد و نه برای چیزی فراتر از خود، قصد و غرضی از آن در کار نیست و آینده ای برای اش اندیشیده



نشده. اما این تجربه نیز بخش مهمی از فرایند شکل‌گیری «هویت جنسی» مصاحبه‌شوندگان است. در خلال این رفتار، فرد امکانی می‌یابد که تا اندازه‌ای «خود جنسی» خویش را بروز دهد و آن را به کار اندازد. این خود جنسی هم جنبه‌های عاطفی بسیار قوی و هم جنبه‌های جنسی بسیاری قوی دارد حتی اگر به سطح رابطه مستقیم جنسی نرسیده باشد.

شیفتگی دوستانه: چنان‌که گفته شد ویژگی اصلی خرده‌جهان بازی، دوستانه بودن آن است. به این معنا که شخصیت‌های اصلی نقش‌آفرین، مهم‌ترین «دگرانِ مهم» در این خرده‌جهان، دوستان و همالان هستند. جلب توجه همالان و تأیید آن‌ها است که در این خرده‌جهان، برای فرد اهمیت دارد. تجربه روابطی نزدیک به رابطه عاشقانه با یکی از اعضای گروه همالان و شیفته یکی از دوستانِ هم‌جنس شدن، یک تجربه تکرار شونده در بسیاری از افراد مورد گفتگو است. بسیاری از گفتگو شوندگان در دوران نوجوانی خود شیفته کسی شده‌اند و همه رفتار و سکناات او را تقلید کرده‌اند. این رفتار نیز مانند پنج رفتار قبلی که شرح داده شد همان ویژگی فی‌نفسه بودن و در خدمت خود بودن و نداشتن هدفی بیرون از خود را دارد.

۳-۵. رابطه بازی و برنامه در زیست‌جهان دانش-آموزی

زیست‌جهان زندگی روزمره دانش‌آموزی به دو خرده‌جهان تقسیم می‌شود: خرده‌جهان برنامه و خرده‌جهان بازی. خرده‌جهان برنامه، چنان‌که از این نام هم برمی‌آید، جهان «برنامه‌ریزی برای آینده» است. جایی است که فعالیت در آن، هدفی بیرون از زمان-مکان خود آن فعالیت دارد. جهان «آموزش رسمی». منظور از «آموزش رسمی»، صرفاً آموزش از طریق درس و سازوکار بوروکراتیک مدرسه نیست؛ می‌تواند هر نوع برنامه‌ریزی برای آینده بهتر را دربرداشته باشد. سازوکارهای پیچیده و متعددی در دوران دانش‌آموزی برای جامعه‌پذیر کردن «صحیح» فرد دست‌اندرکارند. خانواده، مدرسه، نظام سیاسی، رسانه‌ها و نهادهای متعدد دیگری درگیر این فرایند جامعه‌پذیری هستند. در این جا «آموزش رسمی» همه این‌ها را دربرمی‌گیرد. به دلیل غلبه همین «آموزش» در خرده‌جهان برنامه در این دوران است که فردی را که در این مرحله از زندگی قرار دارد «دانش‌آموز» می‌خوانیم. در این جا



دانش آموز نیز معنایی فراتر از صرف کسی دارد که به مدرسه می رود. دانش آموز به معنای کسی که در حال پرورش یافتن و آموزش دیدن است؛ کسی که برنامه ریزی می شود تا ویژگی های خاصی برای زندگی در آینده کسب کند. شاید به جای دانش آموز می توانستیم بگوییم «برنامه پذیر». خرده جهان برنامه، بیش تر از سوسی «بزرگ ترها» برای دانش -آموز برنامه ریزی می شود. «بزرگ تر» هم در این جا صرف کسی نیست که از لحاظ سنی بزرگ تر از دانش آموز است. کسی است که در جایگاه برنامه ریزی برای او قرار دارد. به همین دلیل به این بزرگ ترها «برنامه ریز» می گوییم.

در برابر خرده جهان برنامه، خرده جهان بازی جایی است که در آن رفتارها معطوف به آینده نیست. رفتارها برای خود آن رفتار انجام می شود نه برای چیزی بیرون از آن. بازی به این معنا گرچه میان جهان دانش آموزی و جهان بزرگ سالی مشترک است اما مفهوم «بازی» در زیست جهان دانش آموزی با معنای بابازی در زیست جهان بزرگ سالی تفاوتی دارد که برای موضوع این نوشتار یعنی «شکل دادن به خود» بسیار بنیادین است. بازی در زیست جهان بزرگ سالی عبارت است از ساختن محدوده ای خاص شامل مجموعه قواعدی خارج از حوزه منطق پذیرفته شده زندگی روزمره برای رسیدن به لذت لحظه ای و بدون چشم داشت و بدون هدفی خارج از آن لحظه؛ و به عبارت دیگر بدون چشم داشتی خارج از حوزه زمانی، منطقی و معنایی همان محدوده خاص. بازی به این معنا، زیست جهان بزرگ سالی را به دو حوزه معنایی از اساس متفاوت تفکیک می کند: «حوزه زندگی روزمره» و «حوزه بازی».

در زیست جهان دانش آموزی نیز قبلاً گفته شد که بازی یعنی رفتاری که انگیزه و هدف اش در خودش است و هدفی بیرون از خود ندارد. به عبارت دیگر در این جا هم بازی (شبیه زیست جهان بزرگ سالی) یک حوزه معنایی خاص خود جدا شده از حوزه معنایی زندگی روزمره است؛ اما بازی دانش آموزی - برخلاف بازی بزرگ سالی - مدام با ساختارهای بیرونی درگیر می شود. این درگیری به دلیل ماهیت بازی دانش آموزی است و نه به دلیل هدفی که بازی گر (دانش آموز) پی گیری می کند. این تفاوت باعث می شود بازی بزرگ سالی جدا از زندگی روزمره باشد و بازی دانش آموزی بخشی از زندگی روزمره. زیست جهان بزرگ سالی



به دوبخش «زندگی روزمره» و «بازی» تقسیم می‌شود. اما زیست‌جهان دانش‌آموزی با زندگی روزمره او یکی است و این زندگی روزمره ترکیب و تلفیق متعارض و درگیرانه‌ای است از دو خرده‌جهان بازی و برنامه. بازی دانش‌آموزی بخشی از منطق زندگی روزمره است و در آن تنیده شده است نه حوزه معنایی محدودی خارج از منطق زندگی روزمره. این تفاوت ممکن است اندک به نظر برسد اما برای شکل دادن به خود بسیار اساسی و مهم است.

در زیست‌جهان بزرگ‌سالی دو حوزه «زندگی روزمره» و «بازی» به دقت و وسواس از هم جدا نگاه داشته می‌شوند تا تداخل نکنند. بازی نباید هیچ برخوردی با منطق زندگی روزمره داشته باشد. نباید سیر متعارف و جدی زندگی روزمره را به هم بزند و آن را مختل کند. این جدایی باید کامل و دقیق باشد. اگر بازی به زندگی روزمره برخورد کند و اختلالی در آن ایجاد کند، از ماهیت بازی بودن خود خارج می‌شود؛ چنین بازی‌ای اصولاً دیگر بازی نیست، جدی است. معدودند بازی‌هایی که با منطق زندگی روزمره درگیر می‌شوند. (بازی قمار یکی از این معدود بازی‌های درگیرشونده است).

در جهان دانش‌آموزی کل زندگی روزمره به دو بخش «برنامه» و «بازی» تفکیک می‌شود. این دو خرده‌جهان گرچه ماهیتی از بنیاد متفاوت دارند، اما مدام باهم برخورد می‌کنند. مهم‌تر از آن، اصولاً بسیاری از بازی‌ها براساس تخطی از قواعد برنامه طراحی می‌شوند. دعوا، فرار، تقلب، شیطنت و روابط جنسی همگی اختلال در نظم زیست‌جهان برنامه هستند و اصولاً از آن رو «بازی» اند که چنین اختلالی ایجاد می‌کنند و به همین دلیل در بسیاری مواقع خرده‌جهان برنامه و برنامه‌ریزان‌اش درگیر می‌شوند و واکنش آن‌را برمی‌انگیزند. به دلیل همین تعارض دو منطق، رفتار بازی در دوران دانش‌آموزی گاهی به شکل سرکشی یا مقاومت به نظر می‌رسد؛ اما مهم است که بدانیم آن‌چه در جهان پدیداری دانش‌آموز رخ می‌دهد، «مقاومت» نیست. این رفتارها، «بازی» است به این معنا که رفتارهایی در خود و برای خود است و از انجام آن‌ها هیچ هدفی خارج از خود آن‌ها مدنظر نیست. توضیحات بعدی این موضوع را روشن‌تر خواهد کرد.

بازی سرکشی: بچه‌ها با دوستان‌شان دعوا می‌کنند اما از هم عصبانی نیستند، از مدرسه فرار می‌کنند اما از مدرسه بیزار نیستند؛ در امتحان تقلب می‌کنند در حالی که درس‌شان را



بلدند و معلم‌ها را آزار می‌دهند درحالی‌که از آن‌ها راضی‌اند. آن‌ها سرکشی می‌کنند اما سرکشی‌شان در اعتراض به کسی یا واکنش به چیزی نیست. سرکشی‌ها برای مصاحبه‌شوندگان، واکنشی به شرایط بیرونی، به قصد تغییر آن شرایط یا به قصد فرار از آن شرایط یا به هر قصد دیگری که صرفاً معطوف به شرایط بیرونی باشد نیست. البته این به آن معنا نیست که سرکشی‌ها با آن شرایط هیچ ارتباطی ندارند. سرکشی‌ها تعاملی با شرایط بیرونی هستند. ماهیت این ارتباط برای تحلیل چستی این سرکشی‌ها اهمیت اساسی دارد. رابطه دانش‌آموزان با ساختارهای بیرونی از جنسی است که در این جا آن را «بازی» نامیده شد. آن‌ها مدرسه و سازوکارش را ابزاری برای بازی خود قرار می‌دهند. «بازی دانش‌آموزی» رفتاری چندجانبه و تناقض‌آمیز است. از یک سو هدفی بیرون از خود ندارد و از سوی دیگر مدام با ساختارهای بیرون از خود درگیر می‌شود و اصولاً ماهیت‌اش را از این درگیری مدام می‌سازد.

ویژگی دیگر بازی - دست‌کم در مورد نمونه‌های تحقیق حاضر - آن است که رفتاری است که در درون گروه همالان انجام می‌شود حتی اگر ابعاد چنین گروهی به فقط دو نفر ختم شود. «رابطه با جنس مخالف» نمونه مثالی است که در آن «بازی» گاهی یک بازی دونفره است. گرچه در همین مورد هم بسیاری از اوقات با جنس مخالف رابطه برقرار می‌شود تا سپس در بین جمع دوستان هم جنس، این رابطه به عنوان برگ برنده استفاده شود. در چنین مواقعی رابطه با جنس مخالف، وارد یک بازی گروهی می‌شود.

البته ممکن است هرکس بازی‌های فردی هم در تنهایی خودش انجام داده باشد؛ اما نکته‌ی مهم آن است که از آن بازی‌های فردی در زندگی نامه یادی نمی‌شود و حرفی به میان نمی‌آید. آن چه در زندگی نامه‌های روایت شده اهمیت و اولویت دارد، بازی‌هایی است که در درون جمع دوستان و با اتفاق آن‌ها انجام شده است. به این ترتیب بازی دو ویژگی اساسی دارد، یکی آن که رفتاری است معطوف به خود و نه به بیرون از خود و دیگری آن که رفتاری است جمعی که در درون گروه دوستان انجام می‌شود. این دو ویژگی، خرده‌جهانی را در زیست جهان دانش‌آموزی شکل می‌دهد که در این جا به آن «خرده جهان بازی» می‌گوییم.

بازی‌ها و سرکشی‌هایی که در این جا توصیف شد، واکنشی به ساختارهای فرادست نیستند بلکه کنشی در کنار آن‌ها هستند. البته بازی‌ها بنابه منطقی خود با ساختارهای برنامه‌ای



درگیر می‌شوند اما این درگیری، قصدونیت دانش‌آموز نیست. آن‌ها قصد ندارند با ساختار مدرسه درگیر شوند، می‌خواهند کار خودشان را انجام دهند. آن‌ها ساختار خانواده-مدرسه را نادیده می‌گیرند شخص‌بودگی خود را شکل دهند. آن نادیده گرفتن و این شکل گرفتن، درهم تنیده‌اند. شخص‌بودگی فرد تنها زمانی می‌تواند شکل بگیرد که بتواند فشاری که از طرف محیط برای محدود کردنش وارد می‌شود را نادیده بگیرد و کنشی که خواهان آن است را اجرا کند. شرکت در این سرکشی‌ها و همراهی با آن‌ها، به افراد طرف گفتگو این حس را نمی‌دهد که آدم خلاف یا نابه‌هنجاری هستند. بازی سرکشی، برای فرد در دوران دانش‌آموزی هویت «غیراخلاقی» و «نابه‌هنجار» نمی‌سازد. بسیاری از گفتگو‌شوندگان در جاهای متعددی از روایت خود، خود را یک دانش‌آموز خوب ارزیابی می‌کنند.

۶. نتیجه: بازی ساختن خود-جامعه

درگیری فرد در طول دوره دانش‌آموزی، بیشتر «ساختن خود» است. درنگاه اول می‌توان «اخلاقی بودن» را همان تلاش برای ساختن خود تلقی کرد. تلاش برای اخلاقی بودن، به زبانی دیگر تلاشی است برای شکل دادن به خودی که دیگران آن‌را پسندیده و «خوب» تفسیر می‌کنند. اما درواقع ساختن خود فرایندی است فراتر از صرف اخلاقی بودن. روایت افراد از زندگی خود، آن‌ها را بیش از ساختن یک «خود اخلاقی»، درگیر ساختن یک «خود قدرتمند» نشان می‌دهد. در روایت فرد از تجربه ساختن خود، اخلاق امری در هم تنیده و جدانشونده از قدرت است. این تجربه درخلال رویارویی با دو خرده‌جهان اصلی بازی و برنامه شکل می‌گیرد. این رویارویی در روایت افراد دو وجه متضاد ولی تکمیل کننده از تجربه ساختن خود هستند.

وجه اول، رویارویی با ساختار قدرت‌مند کنترل و نظارت است که در دوران دانش‌آموزی، بیش از هرچیز در نظام مدرسه تعین یافته است؛ اما علاوه بر آن، نظام خانواده و هنجارهای دینی هم بخش‌های دیگری از ساختار کنترل و نظارت‌اند که با شدتی کم‌تر، مقابله خرده‌جهان بازی را برمی‌انگیزند. مدرسه را از آن جهت «ساختار کنترل و نظارت می‌نامیم» که در روایت‌های افراد چنین جایگاهی دارد. افراد مورد گفتگو تقریباً در هیچ



جایی از روایت خود به کارکرد - مثلاً - آموزشیِ مدرسه اشاره‌ای نکرده‌اند. مدرسه دراین روایت‌ها بیش از آن که جایی برای آموختنِ هنجارهای اخلاقی باشد، حریفِ بازیِ تعقیب و گریز آن‌ها است که جزئیات آن آمد. وجه دومِ فرایندِ ساختنِ خود، تلاش برای پذیرفته شدن در گروه دوستان است. گروه دوستان و رخدادهای آن بخش مهمی از روایت افراد را در دورهٔ پیشادانشگاه به خود اختصاص داده است.

به این ترتیب زیست جهان دانش آموز از دو خرده جهان اصلی تشکیل شده است. که در این جا آن‌ها را خرده جهان‌های «بازی» و «برنامه» نامیدیم. منظور از «خرده جهان برنامه»، همان ساختارها و نظام‌های نظارت، کنترل و برنامه‌ریزی است که پروژه‌شان «ساختن دانش آموز موفق» است؛ نظام‌هایی از قبیل مدرسه، خانواده و مذهب «برنامه‌ریز»های خرده جهان برنامه‌اند.

«بازی» رفتاری است شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌ها که مهم‌ترین‌شان «معطوف به درون بودن» است. هدف از بازی خود بازی است. در بازی چیزی به آینده موکول نمی‌شود؛ رفتاری بی‌زمان است و نافی هر نوع برنامه‌ریزی و آینده‌نگری. گروه‌های دوستی در مرکز خرده جهان بازی قرار دارند. بازی فعالیتی است که در منظر قضاوت گروه دوستان انجام می‌شود؛ جایی که دانش آموز خود را بیش از همه مقیم آن جا می‌داند - دایرهٔ این «گروه دوستان» می‌تواند به دو نفر هم محدود باشد (چنان که در رابطه با جنس مخالف، و شیفتگی دوستانه معمولاً چنین است). گروه دوستان هم جایی است که دانش آموز در آن به نحو دیگری درگیر «ساختن خود» است. پذیرفته شدن در گروه دوستان، مرکزی‌ترین نقطهٔ تلاش دانش آموز برای شکل دادن به خود در مرحلهٔ جامعه‌پذیری دانش آموزی است. اصولاً شکل دادن به خود برای دانش آموز به معنای پذیرفته شدن در این جمع است. او حداکثر تلاش اش را می‌کند تا در جمع دوستان به رسمیت شناخته و پذیرفته شود.

درمقابل، هر فعالیتی در خرده جهان برنامه، ابزار است نه هدف. خصیصهٔ اصلی شکل دهنده به این خرده جهان آن است که رفتارها در آن «معطوف به بیرون از خود» است؛ معطوف به «خیر»ی است که خود را در خدمت آن می‌داند. خیری که خرده جهان برنامه معطوف به آن است پرورش انسان‌هایی هنجارمند است. برنامه، معطوف به «ساختن دانش آموز موفق» است.



کنش‌ها و رخداد‌های شکل دهنده به خرده‌جهان برنامه زمان‌مندند؛ یعنی معطوف به زمانی دیگرند. برنامه‌ریزی و آینده‌نگری بخشی از ماهیت خرده‌جهان برنامه است.

چنان که دیده می‌شود، درون‌مایه‌های خرده‌جهان‌های بازی و برنامه در دوسوی مخالف هم قرار دارند. یکی معطوف به خود است و دیگری معطوف به بیرون از خود. یکی هدف خویش است و دیگری ابزاری برای رسیدن به هدفی بیرون از خویش، یکی بی‌برنامه و بی‌زمان است و دیگری برنامه‌دار و معطوف به آینده.

علاوه بر این‌ها جهان برنامه جهان پذیرفتنِ هنجارها، یادگرفتن، رعایت کردن قواعد و نگه داشتن خود درون چهارچوب‌ها است؛ جهانِ مخاطب بودن، گوش شنوا داشتن، مصرف کردن پیام‌ها؛ جهانِ پذیرندگی و انفعال. همه پژوهش‌ها درباره دانش‌آموزی که در مقدمه ذکر آن رفت، دانش‌آموز را در همین جهان می‌بینند و در همین چهارچوب مطالعه می‌کنند. اگر دانش‌آموز خارج از چهارچوب را بزه‌کار ندانند، حداکثر تلاش می‌کنند نحوه «خوانش» متفاوت او را از پیام‌های مدرسه و خانواده مطالعه کنند. در هر صورت دانش‌آموز در آن پژوهش‌ها «در مقصد پیام» قرار دارد نه در مبدأ آن.

اما پژوهش حاضر نشان داد که جهان دانش‌آموزی فراتر از این است. خرده‌جهان اصلی‌تری در زیست‌جهان دانش‌آموز هست که در همه پژوهش‌های مذکور از چشم پنهان مانده. جهانِ بازی، جایی که بدون به حساب آوردن‌اش، زیست‌جهان دانش‌آموزی ناقص و ناتمام خواهد بود، جهانِ برهم زدن نظم‌ها است، جهان فرارفتن از چهارچوب‌ها، خطر کردن، جهان «فعال بودگی» (در برابر انفعالِ جهان برنامه)؛ تولید کنندگی، (در برابر مصرف کنندگی جهان برنامه)؛ موقعیت قرار گرفتن «در مبدأ» پیام‌ها و کنش‌ها (در برابر «در مقصد بودگی» جهان برنامه).

علاوه بر این‌ها دوگانگی بازی/برنامه متناظر است با دوگانگی عمل/نظر. فعالیت‌های اصلی جهان برنامه عبارت‌اند از گوش دادن (به والدین یا معلمان)، نشستن سرکلاس، یاد گرفتن، درس خواندن، حفظ کردن و از این قبیل. هدف برنامه‌ها آن است که «اطلاعات» لازم را به دانش‌آموز بدهند تا او در موقع مقتضی در طول زندگی‌اش بتواند آن اطلاعات را از حافظه خود بازیابی کند و به کار ببندد. برنامه‌ها، «حافظه» دانش‌آموز را پر می‌کنند. اما

بازی‌ها رفتارهایی هستند مانند نپذیرفتن و در نتیجه دعوا کردن؛ «ننشستن» سرکلاس و برهم زدن نظم آن؛ نماندن در مدرسه و فرار کردن از آن؛ امتحان ندادن و تقلب کردن. بازی، از جنس کنش و عمل است نه از جنس نظر. وارد کنش شدن با خود و دیگری است در این جا-اکنون، نه ضبط اطلاعات برای آن جا/آینده. خودانگیختگی بازی آن را در خدمت «خود» قرار می‌دهد نه در خدمت «بیرون از خود» اما این «خود» مدام در نتیجه ارتباط و کنش و واکنش با بیرون از خود ساخته می‌شود.

رفتار بازی، با آن که در ظاهر نتیجه نپذیرفتن ساختارهای بیرونی است اما تخریب‌گر آن ساختارها نیست بلکه عمیق‌ترین شکل ساختن هم‌زمان خود و ساختار با هم است. دانش آموز، ساختار بیرونی را منفعلانه درونی نمی‌کند بلکه همراه با ساختن خود از خلال درگیر کردن خود با ساختار، ساختار را هم می‌سازد. زندگی هم‌زمان در این دو وجه متعارض، زیستی پرتنش و پردرگیری است. زیست دانش آموز روندی است از تنش و تعارض میان این دو خرده‌جهان. «تجربه ساختن خود» برای دانش آموز، تجربه‌ای است از تقابل دائمی میان بازی و برنامه.

فرایند جامعه‌پذیری، فرایند «دادن/پذیرفتن» نیست. بلکه کنشی است پیچیده و درگیرانه. فرایندی نیست که یک سویه آن دهنده/سازنده و سویه دیگر آن گیرنده/ساخته شونده باشد. فرایندی است دوطرفه، درگیرانه و پیچیده که در طول آن هر دو طرف هم‌زمان هم سازنده‌اند و هم در حال ساخته شدن. به بیان دقیق‌تر در این فرایند، «دو» طرفی درکار نیست. بلکه یک مجموعه واحد است به نام «خود/جامعه» که در دیالکتیک بازی برنامه مدام در حال فرو ریختن و بازساخته شدن است.





- آزاده، مرسده (۱۳۹۰) مدرسه مطلوب از نظر دانش‌آموزان و مدرسه مطلوب از نظر ساختار آموزشی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی، تهران، ایران.
- اطهری، سیداسداله؛ و امیرانتخابی، شهرود (۱۳۸۸). نقش مدرسه در باز تولید نظام سیاسی. مدیریت فرهنگی، ۳، ۶۱-۷۷.
- برگر، پیتر؛ و لاکمن، توماس (۱۳۸۷). ساخت اجتماعی واقعیت؛ رساله‌ای در جامعه‌شناسی شناخت (مترجم: فریرز مجیدی). تهران: نشر علمی-فرهنگی.
- حبیبی، حمدالله؛ پرداختچی، محمدحسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). بررسی جو «یادگیری‌محور» مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲(۳)، ۱۱۸-۱۰۱.
- حیدری فرد، رضا؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ بهرنگی، محمدرضا؛ و عبدالحی، بیژن (۱۳۹۵). فرهنگ و جوسازمانی نوآورانه مدرسه؛ یک پژوهش کیفی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲۶)، ۵۳-۷۵.
- دهقان، حسین؛ و مهدی‌سراجیان، مروارید (۱۳۹۶). رابطه سرمایه اجتماعی خانوادگی و مشارکت والدین در امور مدرسه با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۴(۳)، ۲۸-۷.
- رضایی، محمد؛ غلامرضا کاشی، محمد جواد. (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۶(۴)، ۵۸-۳۴. شناسه دیجیتال: http://www.jsi-isa.ir/article_25427.html
- رفیع‌پور، ابوالفضل (۱۳۹۳). بررسی نقش نوع مدرسه در استدلال تناسبی دانش‌آموزان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۴۲، ۳۳-۲۴.
- روئینی ثانی، فرزانه (۱۳۹۲). رابطه فرهنگ مدرسه با پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ نقش تعدیل‌کننده اندازه مدرسه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). سمنان، دانشگاه سمنان.
- زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان‌پور، غفار؛ و دشتی، ادریس (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱)، ۷۵-۹۱. doi: 10.22108/nea.2017.21751
- شیردل، الهام؛ انجم شعاع، فاطمه؛ و شیردل، حمید (۱۳۹۴). رابطه بین جو مدرسه و تمایل به بزهکاری دختران دبیرستانی شهر کرمان. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۲(۱)، ۸۶-۶۷.
- علی‌وردی‌نیا، اکبر؛ ستاره، سیمین (۱۳۹۳). بررسی نقش خانواده، مدرسه، و گروه همسالان در بزهکاری دانش‌آموزان. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۴(۴)، ۷۹-۱۰۳.



قلاوندی، حسن؛ امانی‌ساری‌بگلو، جواد؛ غلامی، محمدتقی؛ و اکبری‌سوره، پروا (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و ازخودبیگانگی تحصیلی؛ نقش واسطه نیازهای روان‌شناختی اساسی. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۶(۲۴)، ۹۹-۱۱۶.

غیاث‌وند، ایرج (۱۳۹۶). بررسی جرم‌شناختی جرائم خشونت‌آمیز در مدرسه و راهکارهای پیشگیری از آن (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلام واحد شهر قدس.

فاضلی، نعمت‌الله؛ و مزین، فرشته (۱۳۹۱). خوانش دانش‌آموزان دختر از کدهای پوشش مدرسه در دبیرستان‌های دخترانه تهران. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۱۴(۲)، ۱۵۰-۱۲۰.

قربانی، علیرضا؛ و جمعه‌نیا، سکینه (۱۳۹۷). نقش عوامل اجتماعی (خانواده، مدرسه و گروه همسالان) در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان استان گلستان. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۹(۲)، ۱۱۳-۱۲۸. doi: 10.22108/jas.2018.100602.1013

مانهایم، کارل (۱۳۸۹). مقاله‌هایی درباره جامعه‌شناسی شناخت (مترجم: فریبرز مجیدی). تهران: نشر ثالث. مصرآبادی، جواد؛ زوار، تقی؛ و جباری، ثریا (۱۳۹۴). نقش مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۸(۲۹)، ۹۳-۱۰۸.

موسوی، فرانک؛ و بدری، عمران (۱۳۹۵). رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲۵)، ۱۷۷-۱۹۰.

مهنّا، سعید؛ میکائیلی‌منیع، فرزانه؛ و عیسی‌زادگان، علی (۱۳۹۴). بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. روان‌شناسی مدرسه، ۴(۱)، ۱۳۸-۱۲۲.

نقدی، وحید؛ و تولایی، نوین (۱۳۹۲). مطالعه جامعه‌شناختی رعایت هنجار اخلاقی صداقت در جوانان با تأکید بر روش‌های تربیتی خانواده و مدرسه. فصلنامه مسائل اجتماعی ایران، ۴(۲)، ۱۷۹-۱۵۵.

Cohler, B. J., & Hostetler, A. (n.d.). Linking life course and life story. *Handbook of the Life Course*, 555-576. doi:10.1007/978-0-306-48247-2_25

Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (n.d.). The emergence and development of life course theory. *Handbook of the Life Course*, 3-19. doi:10.1007/978-0-306-48247-2_1

Harrison, B. (Ed.) (2009). *SAGE Benchmarks in Social Research Methods: Life story research* (Vols. 1-4). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446262368



تبادلات بینا فرهنگی در بین‌المللی‌شدن آموزش عالی؛ تجارب دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران

زهرا نیک‌نام^۱

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۳؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۵

چکیده

هدف این مقاله توصیف و تفسیر تجارب زیسته دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران از زندگی و تحصیل است. چالش‌ها و دشواری‌هایی که دانشجویان دکتری خارجی با آن مواجه می‌شوند، می‌تواند در شکل‌گیری هویت دانشگاهی و احساس تعلق آنان به اجتماع علمی و معرفی و نیز فرهنگی که در آن تحصیل می‌کند مانع به‌وجود آورد. خاستگاه نظری پشتیبان این موضوع در مباحث مرتبط با «مبادلات دانشگاهی» و «مطالعات دوره دکتری»، به‌عنوان مباحث مهم و مرتبط با بین‌المللی‌شدن آموزش عالی است. روش تحقیق به‌شیوه مردم‌نگاری است و اطلاع‌رسان‌های این پژوهش یازده دانشجوی دکتری از کشورهای افغانستان، لبنان و هند در رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف بودند که به‌صورت گلوله برفی انتخاب شدند. طرحواره مفهومی مک‌آلپاین و نورتن (۲۰۱۲) برای فهم کلیت تجارب دانشجویان به‌کار گرفته شد. تجارب زیسته دانشجویان با مد نظر داشتن سه بافت الف) رشته‌ای/گروه آموزشی؛ ب) نهادی؛ و ج) اجتماعی/فرااجتماعی، تفسیر شد. این بافت‌های تو در تو امکان شناخت لایه‌ها و پیچیدگی‌های زندگی و تحصیل دانشجویان خارجی در ایران را فراهم آورد. یافته‌های پژوهش ذیل نه مقوله توصیف و تفسیر شد. نتایج حاکی از آن است که به‌رغم آنکه تجارب زیسته این دانشجویان از تحصیل در کشورمان در کل منفی نبوده است، اما در مجموع به‌گونه‌ای نبوده است که توانایی گفتگوی بین‌فرهنگی و تلفیق فرهنگ کشور میزبان در کلیت تجارب آنان را فراهم آورد یا آنان را در مسیری کم‌تنش و ملایم برای تکوین هویت آکادمیک‌شان هدایت کرده باشد.

کلیدواژه‌ها: بین‌المللی‌شدن، دانشگاه، مطالعات دوره دکتری، دانشجویان خارجی در ایران، آموزش عالی در ایران، تجارب دانشجویان از تحصیل در ایران

* این پژوهش با حمایت مالی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انجام شده است.

۱. استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

niknam@khu.ac.ir ✉

۱. مقدمه

از جمله مباحث مهم درخصوص بین‌المللی‌شدن آموزش عالی، «مبادلات دانشگاهی»، مشتمل بر رفت‌وآمد محققان حوزه آموزش عالی از جمله مبادله و اعزام دانشجو، سفرهای علمی، فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی است. مبادلات دانشگاهی صرفاً امری معرفتی نیست، بلکه عمدتاً مقوله‌ای فرهنگی و اجتماعی است. برخی نویسندگان برای تبیین اهمیت این موضوع از اصطلاح «دیپلماسی فرهنگی» به‌عنوان رقیب و جایگزینی برای قدرت نظامی و دیپلماسی اقتصادی استفاده کرده‌اند که پس از دهه هشتاد میلادی و ظهور جامعه اطلاعاتی و گسترش صنعت فرهنگ مطرح شده است (فاضلی، ۱۳۸۷). به این معنا، مبادلات دانشگاهی علاوه بر ابعاد علمی و آموزشی، وجوه و ابعاد سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بارزی در ارتباطات میان کشورها، دولت‌ها و نهادها دارد. مبادلات دانشگاهی مقوله‌ای است که در مباحث بین‌المللی‌شدن آموزش عالی و دانشگاه مورد توجه و بررسی قرار گرفته است.

در سال‌های اخیر، مباحث نظری مرتبط با بین‌المللی‌شدن آموزش عالی و دانشگاه‌ها به‌کرات و با ادبیات مختلف از سوی صاحب‌نظران داخلی (فاضلی، ۱۳۸۷؛ فتحی و اجارگاه و خشنودی‌فر، ۱۳۹۰، ۱۳۹۳؛ خورسندی، ۱۳۹۵، ۱۳۹۶؛ اصغری، ۱۳۹۶) مطرح و در کتاب‌ها و مجلات مختلف به چاپ رسیده است. در سطح سیاست‌گذاری نیز شاهد توجه به بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در کشورمان هستیم. برنامه‌های چهارم، پنجم و ششم توسعه و نیز سیاست‌های کلی علم و فناوری، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران و سند جامعه علمی کشور از جمله این اسناد بالادستی هستند که تصریح متعددی درخصوص بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در آنها می‌توان یافت (اصغری، ۱۳۹۶).

این‌گونه بحث‌ها و اقدامات، دوره دکتري را بسیار بیشتر از سایر مقاطع آموزش عالی متأثر می‌کند. پژوهش‌های تجربی انجام‌شده معطوف به این دوره در کشورمان، عمدتاً از منظر علم‌سنجی و راهبردهای معطوف به گسترش و بسط رشته‌های دانشگاهی بوده است. بررسی‌های نویسنده این مقاله حاکی از آن است که پژوهش‌هایی که تجربه زیسته دانشجویان دکتري را به‌عنوان یکی از مهمترین کنشگران این دوره، کانون تمرکز و مطالعه قرار داده باشد، تقریباً انگشت‌شمار و ناچیزند. دو اثر از نعمت‌الله فاضلی با عنوان





مردم‌نگاری سفر (۱۳۹۰) و فصل هفتم کتاب فرهنگ و دانشگاه (۱۳۸۷) با عنوان «تأثیر زندگی و تحصیل در خارج: نگرش و بینش دانشجویان ایرانی نسبت به غرب و بریتانیا»، از جمله پژوهش‌های نادری‌اند که بر اساس تجربه زیسته نویسنده در دوره دانشجویی خود در کشور انگلستان به نگارش درآمده است. این دو اثر، تصویری پرجزئیات، تحلیلی عمیق و درمجموع متنی بصیرت‌آفرین درخصوص زندگی و تحصیل دانشجویان ایرانی شاغل به تحصیل در کشور انگلستان ارائه می‌کند. پژوهش قابل ذکر دیگر، مقاله نادری و بیات، (۱۳۹۵) است. آنان بر اساس مردم‌نگاری به تردیدهای دانشجویان ایرانی در آلمان پرداخته‌اند. مشارکت‌کنندگان این مقاله، کلیه مقاطع آموزش عالی را دربر می‌گیرند و تمرکز آنان بر دوره تحصیلی خاصی نیست.

بررسی‌های تجربی انجام‌شده در کشورمان درخصوص بین‌المللی شدن آموزش عالی و دوره دکتری (مولایی، ۱۳۹۷؛ خراسانی و زمانی منش، ۱۳۹۱؛ فتحی و اجارگاره، زارع و یمنی، ۱۳۸۸؛ مجیدپور و نامداریان، ۱۳۹۴) از جهت روش‌شناختی، عمدتاً به صورت پیمایش و بررسی نظرات کنشگران مختلف بوده است و تا آنجائی که نگارنده با مراجعه به پایگاه‌های ایرانداک، نورمگز، پرتال جامعه علوم انسانی، و مگ ایران بررسی کرده است، پژوهشی درخصوص شناسایی و فهم تجارب دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران صورت نگرفته است. این در حالی است که بنا به آمار منتشرشده در سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تعداد دانشجویان خارجی شاغل به تحصیل در ایران در سال‌های اخیر رشد صعودی داشته است. از این رو، جای خالی پژوهش‌هایی که به واکاوی تجارب این دسته از دانشجویان پردازد کاملاً محسوس و ضروری است. این مقاله با تشخیص خلاء پژوهشی موجود در فهم چگونگی تحصیل و زندگی دانشجویان دکتری خارجی در ایران، به تجارب زیسته این افراد می‌پردازد.

۲. اهمیت و ضرورت مسئله

تجارب زیسته دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در کشورمان، منبع بسیار خوبی است برای فهم آموزش عالی در ایران آن‌گونه که اجرا و تجربه می‌شود، عوامل مؤثر



بر یادگیری‌های دانشجویان، زمینه‌ها و شرایط محیطی، برنامه‌های درسی دانشگاهی و اساساً شناخت بهتر جامعه ایرانی در کلیت آن. برخی دلایل که از اهمیت و ضرورت فهم تجارب زیسته این دسته از دانشجویان پشتیبانی می‌کند به این قرار است:

الف) ارتقاء یادگیری‌های عمیق‌تر دانشجو و سازنده‌ترکردن برساخت هویتی او: مطالعه تجارب زیسته دانشجویان خارجی، امکان فهم موانع و تنش‌ها و نیز عوامل تسهیل‌کننده یادگیری‌های عمیق و ماندگار در مسیر تحصیل آنان را فراهم می‌آورد. بدون برخورداری از دانش در این خصوص، نمی‌توان شرایط و زمینه‌های لازم برای شکل‌گیری یادگیری‌های اصیل و هویت‌های آکادمیک در آنان را سامان داد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانشجویان خارجی در کشورهای توسعه‌یافته غربی، درجاتی از انزوا و درحاشیه‌ماندگی، شبیه‌سازی فرهنگی و یا تلاش برای درهم‌آمیختگی و مذاکره بین فرهنگی را تجربه می‌کنند (وکایلا^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). این‌که وضعیت برای دانشجویان خارجی شاغل به تحصیل در کشور ما و بر اساس تحصیل در دانشگاه غیرغربی چگونه است، جای کاویدن فراوان دارد. شناخت ماهیت این تجارب بین فرهنگی می‌تواند از رنج و مشکلات آن بکاهد و شکل‌گیری تجارب سازنده‌تری را به دنبال داشته باشد (فاضلی، ۱۳۹۰، ۲۴۲).

ب) دموکراتیک کردن آموزش عالی: سیاست‌گذاری در آموزش عالی در بسیاری از کشورهای دنیا کمتر به صدای دانشجویان توجه کرده است (مک‌آلپاین و نورتن^۲، ۲۰۰۷). در کشور ما نیز عمدتاً تصمیم‌گیری‌های انجام‌شده متأثر از نگاه‌های تجویزی و بالاب‌پائین سیاست‌گذاران و مسئولان وزارت علوم و بهداشت و دانشگاه‌ها بوده است. خواست‌ها، نیازها و تجارب دانشجویان کمتر شنیده شده است و آنچه مبنای سیاست‌گذاری قرار گرفته است، تناسب و سنخیت چندانی با تحولات آموزش عالی همگانی و توده‌ای شده امروز ندارد. تجارب دانشجویان خارجی از حضور و تحصیل در ایران به عنوان گروهی از دانشجویان که بین‌المللی شدن آموزش عالی در ایران را تجربه می‌کنند و فارغ از لفاظی‌های سیاست‌گذارانه یا برنامه‌ها و اسناد مکتوب و به دور از

1. Vekkaila

2. McAlpine & Norton

واقعیت‌های اجتماعی، با پوست و گوشت خود آموزش عالی کشورمان را حس می‌کنند، دلالت‌ها و رهنمون‌بخشی‌هایی برای کاستن از آرمان‌گرایی مخرب در سیاست‌گذاری آموزش عالی می‌تواند داشته باشد.

ج) کسب خودآگاهی ملی و فهم کلیت جامعه ایرانی: شناخت تجارب دانشجویان خارجی شاغل به تحصیل در کشورمان می‌تواند خودآگاهی ملی و فهم کلیت جامعه ایرانی را به دنبال داشته باشد. به تعبیر جبار رحمانی، دانشگاه مقوله‌ای است که باید به آن از منظری فراتر از بحث‌های صرف آموزشی، معرفتی و حتی اقتصادی به عنوان نیاز جامعه دانش‌بنیان نگریست (سایت رب، تیرماه ۱۳۹۷). رحمانی معتقد است پرسش از دانشگاه ایرانی، پرسش از جامعه ایرانی در کلیت همه‌جانبه آن است. تعدد لایه‌های فرهنگی اجتماعی و سیاسی اقتصادی متداخل مؤثر بر نقش و کارکردهای دانشگاه در کشورمان مغفول اصلی در مطالعات دانشگاه است. فهم تجارب دانشجویان خارجی، برخی ابعاد و زوایای پدیده فرایپجیده آموزش عالی در ایران امروز و کارکردهای مختلف و متعدد آن را روشن می‌کند.

د) کارکردهای سیاسی اقتصادی فرهنگی در روابط بین‌الملل: فهم تجارب دانشجویان خارجی، در عصر شتابان جهانی‌شدن که در آن به سر می‌بریم، حائز اهمیت و ضروری است. زیرا همان‌گونه که فاضلی (۱۳۸۷) به نقل از میشل، درخصوص مبادلات دانشگاهی بیان می‌کند، امروزه دیپلماسی فرهنگی مهم و مقوله‌ای جدی است و آموزش عالی در این زمینه از ارکان اساسی مقوم دیپلماسی فرهنگی به حساب می‌آید. در تاریخ تحولات دیپلماتیک جهان در روابط بین‌الملل، ابتدا قدرت نظامی، سپس قدرت اقتصادی، و درحال حاضر قدرت فرهنگ نقش تعیین‌کننده برعهده داشته است. دانشجوی خارجی برای آنکه برای کشور میزبان مولد این قدرت باشد باید از توانایی گفتگوی بین فرهنگی^۱ و تلفیق فرهنگ در کلیت تجاربش برخوردار باشد. در این صورت، او می‌تواند در بازگشت به کشورش، سفیر فرهنگی^۲ کشور محل تحصیل خود شود.



1. intercultural dialogue
2. cultural ambassadorship

۳. چارچوب نظری و مفهومی

مک‌آلپین و نورتن (۲۰۰۶) طرحواره‌ای برای ترسیم نقشه زمینه‌هایی که تجارب دانشجویان در آن شکل می‌گیرد ارائه کرده‌اند. آنان در مقاله خود با عنوان «طرح‌ریزی مجدد رویکردمان به برنامه‌های دوره دکتری: چارچوبی تلفیقی برای پژوهش و کنش» به شرح و توضیح چارچوبی تلفیقی می‌پردازند و از سه بافت درهم لانه‌گزیده^۲ نام می‌برند: الف) بافت رشته‌ای/گروه آموزشی^۳؛ ب) نهادی؛ و ج) بافت اجتماعی و بین‌المللی.

طرحواره پیشنهادی آنان، توسط مک‌آلپین و آموندسن^۴ (۲۰۰۷) در شناسایی تجارب دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی و زبان انگلیسی به‌کار گرفته شده است. آنان به شناسایی تجارب مثبت (مطلوب) و منفی (همراه با مشکل و ناکامی) دانشجویان می‌پردازند و نتیجه می‌گیرند که آن دسته فرصت‌هایی که منجر به ابراز خود و شنیده شدن صدا، نیازها و خواسته‌های دانشجو بوده است را می‌توان در دسته‌بندی تجارب مثبت قرار داد. این تجارب بر رشد و تکوین هویت آکادمیک، یا تأکید و استحکام آن و نیز احساس تعلق به اجتماع آکادمیک و جامعه کلان‌تر مؤثر بوده است.

چارچوب پیشنهادی آنها بر اساس تحلیل قریب به ۱۰۰ مقاله در پیشینه مربوط به آموزش‌های دوره دکتری، تدوین شده است و مسائل متنوعی از جمله دیدگاه دانشجویان، دانشگاه، سیاست‌های حکومتی و نظایر آن را دربر می‌گیرد. این چارچوب با نگاه اتخاذ شده برای فهم تجارب دانشجویان خارجی در این نوشتار متناسب است. در ادامه، این چارچوب مفهومی را تشریح می‌کنیم.

مک‌آلپین و نورتن در ابتدا این سؤال معرفت‌شناختی را طرح می‌کنند که «ماهیت و اساس دوره دکتری چیست؟». به دنبال آن، این سؤال را خرد و دقیق‌تر می‌کنند: «تا چه میزان تفاوت‌های رشته‌ای یا نیازهای اجتماعی در پاسخ به این پرسش تأثیر دارد؟ دانشجوی دکتری برای چه کاری در آینده آماده می‌شود و آموزش می‌بیند؟ اگر قرار است این آمادگی‌ها



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۶۰

دوره ۱۲، شماره ۳

پاییز ۱۳۹۸

پیاپی ۴۷

1. context

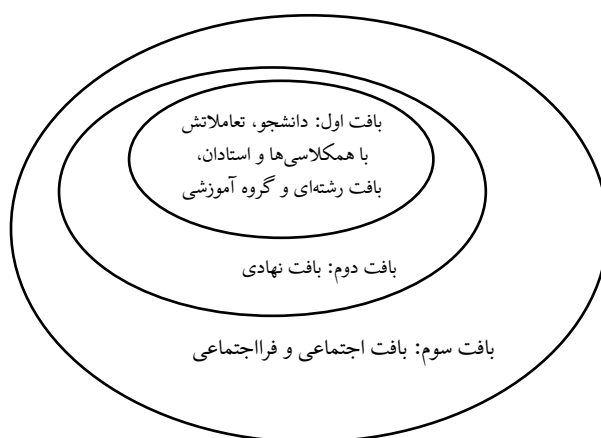
2. nested contexts

3. departmental/disciplinary

4. McAlpine and Amundsen

از نوع آکادمیک باشد، آیا به‌واقع این دوره می‌تواند دانشجویان را برای طیف وسیعی از فعالیت‌هایی که دانشگاهیان انجام می‌دهند، آماده کند؟ چگونه می‌توان این دوره را با طیف متنوعی از دانشجویان سازگار کرد؟ و این موضوع چه دلالت‌ها و پیامدهایی برای مؤسسه‌ها و مراکز علمی دارد؟

سپس آنان پاسخ‌های سنتی داده شده به این سؤال‌ها را به چالش کشیده و دیدگاه‌هایی که صرفاً بر مطالعه عمیق و طولانی، پژوهش اصیل و آمادگی برای ارائه‌ت‌ز در این دوره تأکید می‌کنند را ناپسند می‌دانند. آنان معتقدند که مطالعه برنامه‌های دوره دکتری و دانشگاه نباید منحصرراً بر اساس رشته‌ها و کنشگران درون دانشگاهی مانند استادان و دانشجویان فهم و بررسی شود؛ بلکه چستی و کیفیت برنامه‌های دکتری متأثر از عوامل پیچیده متعددی است. برای مثال، آنان به سیاست‌های مربوط به بودجه و گرت اشاره می‌کنند که به‌شدت بر جهت‌گیری‌ها و برنامه‌های این دوره و نیز کیفیت تحصیل دانشجویان اثر می‌گذارد. نتیجه بحث آنان، که به‌صورت الگویی سه‌وجهی ارائه می‌شود، این است که تجارب یادگیری دانشجویان در بافت و زمینه سه‌گانه پیچیده‌ای لانه‌گزیده و از آن تأثیر می‌گیرد. شکل ذیل تصویر ساده‌ای از این سیستم‌های پیچیده پویا و به‌تعبیر تدوین‌کنندگان آن، بافت‌های درهم‌لانه‌گزیده است.



شکل شماره (۱). طرحواره مک‌آلپاین و نورتن (۲۰۰۶)





دانشجو و رابطه میان او با استادان به ویژه استاد راهنما در کانون این الگو قرار دارد. دانشجو و استاد در بافت رشته‌ای/گروه آموزشی قرار دارند که این بافت نیز به نوبه خود درون بافت و زمینه نهادی قرار دارد. این دو بافت، در بافت اجتماعی/فرا اجتماعی بزرگتر مستقر است. در ادامه، این بافت‌های سه گانه توضیح داده می‌شود:

۱-۳. دانشجویان

در کانون الگوی معرفی شده، دانشجو قرار دارد. غالباً به نیازها، خواست‌ها و به طور کلی، صدای دانشجویان در دوره‌های دکتری کمتر توجه شده است. البته صدای دانشجویان در تمام مقطع تحصیلی در آموزش عالی تقریباً نشنیده می‌ماند. مک‌آلپین و نورتن به نقل از گلد^۱ بر این نظرند که این وضع در مورد دانشجویان دوره دکتری بیشتر است، زیرا تصور بر این است که دیدگاه‌های آنان چندان اهمیتی ندارد و یا کسانی که در جایگاه قدرت و تصمیم‌گیری در آموزش عالی قرار دارند، چندان به این نظرات دسترسی ندارند. امروزه دانشجویان دکتری با پیشینه، آمادگی، انگیزه، انتظارات و مسئولیت‌های بسیار متنوعی وارد این دوره می‌شوند. اگر جو و فرهنگ سازمانی دانشکده‌ها و مراکز آموزشی تغییرات و بازنگری‌هایی به فراخور این متقاضیان انجام ندهد، انبوهی از تعارض، ترک تحصیل و یا فرسایشی شدن تحصیلات آنان را به دنبال خواهد داشت.

۲-۳. بافت رشته‌ای/گروه آموزشی

از آنجائی که ورود دانشجو به اجتماع علمی رشته یکی از کارکردهای دوره دکتری است، روابط میان دانشجو با استادان، به ویژه تیم راهنمایی کننده رساله، موضوع بسیار مهمی است. تجربه دوره دکتری دانشجو به شدت از ماهیت و چگونگی گفتگو و مذاکره با استادان و عواملی مانند قومیت/ملیت و جنسیت طرفین رنگ می‌پذیرد. البته رابطه میان استاد و دانشجو مستقل از بافت رشته‌ای/گروه آموزشی نیست.

به علاوه، باید توجه داشت کیفیت یادگیری و آموزش‌های دانشجویان دکتری مانند دانشجویان سایر دوره‌ها تحت تأثیر کلیت تجارب آنها در خلال دوره تحصیلی‌شان است. این تجارب و مواجهه‌های مثبت یا منفی، علاوه بر روابط میان استاد و دانشجو، به عوامل



مهم دیگری درون رشته/گروه آموزشی هم ربط دارد. کزار^۱ (۱۹۹۹) از میان این عوامل بر سیاست‌های پذیرش/انتخاب^۲ دانشجوی انگشت می‌گذارد و ییتس^۳ (۲۰۰۳) نیز به پیش‌نیازها و الزامات برنامه^۴ دوره دکتری به‌عنوان یکی از عوامل مهم شکل‌دهنده به بافت رشته‌ای/گروه آموزشی اشاره می‌کند. الزامات و بایسته‌های سنتی در پذیرش دانشجوی (مانند پروپوزال، موفقیت در جلسه دفاع، آزمون کتبی و نظایر آن) اغلب در فراهم آوردن شواهدی دال بر توانمندی و آمادگی متقاضی برای ورود به دوره دکتری، که بتواند ظرفیت یادگیری فرد را پیش‌بینی کند، عاجز است (هگدورن و نورا^۵، ۱۹۹۶). از آن گذشته، بسیاری از دانشجویان، دوره دکتری را آغاز می‌کنند بدون آنکه اطلاع کاملی درباره فرایند تحصیل و دانش لازم درخصوص چگونگی به‌پیش‌بردن و سامان‌دادن برنامه‌های این دوره داشته باشند. الزامات برنامه‌ای از رشته‌ای به رشته دیگر و نیز با توجه به گروه‌های آموزشی متفاوت، یکسان نیست. برخی برنامه‌های دکتری بخش‌ها و پیش‌نیازهایی مانند کارآموزی و فعالیت‌های عملی طولانی مدت دارند که خود این موضوع بر مدت‌زمان طول تحصیل حتی تا دو سال می‌افزاید. جوآکادمیک^۶ و سبک و شیوه پژوهش رشته‌ای^۷، دو عامل مهم دیگری است که در بافت رشته‌ای/گروه آموزشی مطرح است و تازه‌واردان، از جمله دانشجویان دکتری، باید آن را فراگیرند. برای مثال، در علوم انسانی و اجتماعی عمده‌تأگونه‌های انفرادی‌تر پژوهش موضوعیت دارد، درحالی‌که در علوم طبیعی و سلامت، تمایل به شیوه‌های تیمی پژوهش بیشتر به چشم می‌خورد. در دسته اخیر، به دلیل ماهیت جمعی پژوهش، اجتماع عمل شکل می‌گیرد که موجب می‌شود کمتر دانشجویی به انزوا دچار شود. تفاوت دیگری که در میان این دو دسته رشته بارز است، به موضوع رساله دکتری مربوط است. دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی به نسبت دانشجویان علوم طبیعی و سلامت بیشتر موضوع رساله خود را انتخاب می‌کنند که این موضوع بافت رشته‌ای خاصی را به‌وجود می‌آورد.

1. Kezar
2. selection/admission
3. Yeates
4. program requirements
5. Hagedorn & Nora
6. academic climate
7. disciplinary mode of research

۳-۳. بافت نهادی

از جمله عواملی که بر بافت نهادی اثر دارد، منابع مالی و امکانات است. منابع داخلی، اموری مانند دستیار آموزشی^۱ و دستیاری پژوهشی^۲، نمودش آشکار است. عمدتاً تخصیص این منابع و حمایت‌های مالی موجب می‌شود دانشجویان دوره دکتری کمتر به کارهای بیرون از دانشگاه مراجعه کنند و از برنامه‌هایشان دور شوند. مدیران و مسئولان دانشکده‌ها از جمله افراد اثرگذار در این بافت هستند.

۳-۴. بافت اجتماعی و فرااجتماعی

ما صرف‌نظر از نقش‌های آکادمیک خود، در بافت وسیع‌تر منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی قرار داریم. روندها و سیاست‌های آکادمیک، اقتصادی و اجتماعی، محیط در حال تغییری برای دانشگاه‌ها و افراد درون آن از جمله دانشجویان دکتری به‌وجود می‌آورد. عواملی که در این بافت نقش آفرینی می‌کنند، مطالبات مطرح از سوی صاحبان قدرت، صنایع و مشاغل، سیاست‌مداران، خانواده‌ها، و ... را شامل می‌شود که از دانشگاه برای پاسخگویی در قبال سرمایه و بودجه عمومی تخصیص داده‌شده مطالبه دارند. در سطح بین‌المللی، جهانی‌شدن، ظهور فناوری‌های جدید و اقتصاد دانش‌بنیاد، از عوامل بسیار پر قدرت مؤثر بر جوامع و ارتباطات میان کشورها و نیز دانشگاه‌هاست. برای مثال، در بیانیه اروپایی بولونیا^۳ در سیاست‌گذاری آموزش عالی، تحرک و جابجایی استادان و دانشجویان و توانایی رقابت آنها در سطح بین‌الملل، با هدف سیاسی و اقتصادی و نه آموزشی، مورد توجه قرار گرفته است. اجرای این بیانیه، استقلال عمل کشورهای اروپایی را در امر آموزش در سطح ملی کاهش می‌دهد و حاکی از تأثیرپذیری شدید کشورهای این مجموعه از سیاست‌های اتحادیه اروپایی است. البته سیاست‌های آموزش عالی صرفاً توسط دیدگاه‌های حاکمیتی (در سطح ملی یا بین‌المللی) تغییر نمی‌کند. تعاملات بین‌المللی دانشگاهیان، فضای فکری بر اساس رشته‌ها به‌وجود آورده است که بعضاً با سیاست‌های نهادی و اجتماعی/فرااجتماعی همسو نیست. برای مثال، انتظارات برخی نهادهای مالی و به‌تبع آن دانشگاه‌ها، مبنی بر سقف زمانی



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۶۴

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

1. teaching assistantship
2. research assistantship
3. Bologna

چهار ساله برای دوره دکتری، توسط برخی رشته‌ها در تعارض با ماهیت یادگیری‌های رشته تلقی شده و با آن مخالفت می‌شود. از این رو، سیاست‌گذاری برای دوره دکتری باید هماهنگی میان سطح اجتماعی/فرا اجتماعی و نهادی با پاسخگو بودن به دغدغه‌های رشته‌ای را هم‌زمان مد توجه قرار دهد.

۴. روش تحقیق

به لحاظ روش، این مقاله از مردم‌نگاری بهره گرفته است. هدف مردم‌نگاری کشف روش‌های خاصی است که خود افراد براساس آن‌ها تجربیات خود را مقوله‌بندی، نام‌گذاری و مشخص می‌کنند (اسپردلی و مک کوردی^۱، ۱۳۸۶). در واقع، مردم‌نگاری، تلاش برای شناخت، توصیف و فهم زمینه فرهنگی در میان یک گروه است (فاضلی، ۱۳۹۰). تجزیه و تحلیل داده‌ها در مردم‌نگاری مشتمل بر ارائه توصیف و تفسیر از تجارب زیسته دانشجویان خارجی از تحصیل و زندگی در ایران است.

نمونه این پژوهش شامل یازده دانشجوی دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. نمونه انتخاب‌شده هر دو جنسیت زن و مرد، تحصیل در مراحل مختلف دوره دکتری، رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف (تهران، شهید بهشتی، خوارزمی و تربیت مدرس) را دربر می‌گرفت. به‌منظور تأمین اعتبار، داده‌ها بر اساس چندین راهبرد جمع‌آوری شده است: مشاهده مشارکتی نگارنده به‌عنوان مدرس دانشگاه و ارتباط با دانشجویان خارجی خود، گروه‌های کانونی، مصاحبه‌های غیرساختاریافته، گفتگوهای غیررسمی و پیام‌های صوتی و نوشتاری تلگرامی.

۵. یافته‌ها

یافته‌ها در قالب ۹ مقوله ارائه می‌گردد:

۵-۱. مقوله نخست: ایرانی‌ها سریع دوست و هم‌صحبت می‌شوند

از جمله عواملی که بافت و جو آکادمیک را مشخص می‌کند چگونگی تعاملات و





ارتباطات اجتماعی میان دانشجویان با همکلاسی‌ها و استادان است. تجربه دانشجویان حاکی از آن است که آنها توانسته‌اند در مدت‌زمان کوتاهی دوستانی از میان دانشجویان/کارمندان ایرانی پیدا کنند. از این‌رو، تجربه انزوا و درحاشیه‌ماندن و کنارگذاشته‌شدن – که برخی پژوهشگران مانند گیبس^۱ و همکاران (۲۰۱۵) به‌عنوان تجربه‌های رایج دانشجویان خارجی در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته غربی به آنها پرداخته‌اند – کمتر در میان اطلاع‌رسان‌های این مقاله دیده می‌شد.

یکی از همکلاسی‌های ایرانی من حتی از هم‌وطنانم هم بیشتر به من کمک کرده است. هر وقت بی‌پولی و مشکلات مالی بر من سخت می‌گرفت و در مضیقه مالی قرار می‌گرفتم، به او می‌گفتم. او شماره کارت مرا حفظ بود و در اولین فرصت برایم واریز می‌کرد. ... این ارتباطات اجتماعی در امور کاری، مالی و آموزشی به من خیلی کمک کرده است (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

دانشجویان خارجی، خونگرمی، گشوده‌بودن و برقراری سریع ارتباطات انسانی را در خارج از محیط دانشگاه نیز بسیار تجربه کرده بودند.

ایرانی‌ها خیلی زود با آدم هم‌صحبت می‌شوند، در تاکسی و خیابان و همه‌جا وقتی مردم می‌فهمند من خارجی هستم، سر صحبت را سریع باز می‌کنند. من ظرف یک‌سال اولی که ایران بودم بدون شرکت در هیچ‌گونه کلاس و دوره‌ای، زبان فارسی را به‌صورت غیررسمی یاد گرفتم. خانم من هم خیلی سریع با همسایه‌ها ارتباط برقرار کرد. بچه‌های من نیز در مدرسه بین‌المللی تهران، دوستان ایرانی زیاد پیدا کرده‌اند (دانشجوی علوم تربیتی از هند).

۲-۵. مقوله دوم: شما حق ما را خورده‌اید!

یکی از آزرده‌گی‌هایی که در صحبت بیشتر دانشجویان خارجی شنیده می‌شد، این بود که ایرانیان تصور می‌کنند دانشجوی خارجی کسی است که امکانات و فرصت‌های جامعه ایرانی را استفاده می‌کند، بدون آنکه بتواند محبت دولت و ملت ایران را جبران کند. درواقع، این تصور وجود دارد که بودجه و فرصت‌های ایرانی از مردم ایران دریغ و برای دیگران هزینه می‌شود.



ما در ایران به‌عنوان یک بار تحمیل شده‌ای هستیم. از وقتی خودم و اجتماع پیرامونم را شناختم، برایم این موضوع سنگین و ناراحت‌کننده بوده است، این در حالیست که الان من با هزینه شخصی در دانشگاه تحصیل می‌کنم (دانشجوی جغرافیا از افغانستان).

یکی از دانشجویان ادبیات فارسی از هند می‌گوید:

در هند ۱۶۵ هزار دانشجوی خارجی وجود دارد، اما کسی به آنان نمی‌گوید شما حق ما را خورده‌اید. این جا ما زیاد شنیده‌ایم، که شما حق ما خورده‌اید!

دانشجوی دیگر در این باره می‌گوید:

سال ۹۱ که به ایران آمدم دو نفر از دانشجویان استعداد درخشان ایرانی برای ورود به ارشد و دکتری پذیرفته نشدند، اما من پذیرفته شده بودم. تا مدت‌ها آنها و خیلی‌ها به من فحش می‌دادند، انگار من حق آنان را خورده‌ام. درحالی‌که من بورسیه کشور افغانستانم و از ظرفیت دیگری پذیرفته شده‌ام (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

درحالی‌که در دنیا یکی از ملاک‌های امتیاز به دانشگاه‌ها و رتبه‌بندی بین‌المللی بودن آنها داشتن دانشجوی خارجی است، به نظر می‌رسد، مقوله‌ای به‌عنوان «دانشجوی خارجی» در ایران در میان مردم عادی و دانشگاهیان امری ناشناخته و غریب است.

۳-۵. مقوله سوم: سردرگمی و بروکراسی اداری وحشتناک

تقریباً همه دانشجویان مشارکت‌کننده در این پژوهش از سیستم اداری و بروکراسی دانشگاه، وزارت علوم و یا سفارت‌خانه‌های ایران در کشورشان تجارب منفی داشتند. همگی آنان بر این نظر بودند که سیستم اداری ایران کند، ناکارآمد و فرساینده است.

دانشجوی مهاجر باید برای یک کار اداری چند ماه سپری کند و اینقدر بیهوده و بی‌فایده رفت و آمد بدهد تا کارش پیش بره، برخی امورات هم که روال مشخصی اصلاً ندارد (دانشجوی جغرافیا از افغانستان).

من دو سال پشت در سفارت ایران عمرم تلف شد تا بالاخره توانستم با بورسیه برای تحصیل به ایران بیایم. به دلیل این تاخیر بی‌مورد مجبور شدم پیش‌دکتری بگذرانم. آنقدر سیستم اداری ایران کند و بیزارکننده است که با خستگی و فرسودگی درس را در ایران شروع کردم (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

من اینجا که آمدم در دانشگاه گم شدم. هیچ کس نبود که راهنمایی درست و حسابی بکند که باید چکار کنم یا بروشوری که مسیر کارها را به ما بگوید وجود نداشت. (دانشجوی علوم تربیتی از لبنان).

۴-۵. مقوله چهارم: ایران را به ما بشناسانید!

اصغری (۱۳۹۶) به نقل از نایت و دوویت بیان می‌کند تبادلات دانشگاهی ابزاری برای معرفی زبان و فرهنگ‌های کشورها در عرصه بین‌المللی است و موجب تقویت وابستگی فرهنگی و ملی در افرادی است که در کشور دیگری تحصیل می‌کنند. او با ذکر دیدگاه‌های نایت (۲۰۱۰) از پررنگ شدن دلایل سیاسی بین‌المللی شدن، پس از سپتامبر ۲۰۰۱ بحث به‌میان می‌آورد و نقش دانشگاه‌ها در ارتقاء شایستگی‌های بین‌فرهنگی در استادان و دانشجویان را مورد توجه قرار می‌دهد. کارکردهای سیاسی، فرهنگی و بین‌المللی تحصیل دانشجویان خارجی برای کشور ما - که از نظر ژئوپلتیک در منطقه پرتراحم و آشوب غرب آسیا قرار گرفته‌ایم - اهمیت ویژه‌ای دارد. دانشجویان خارجی که از کشورهای همسایه، حوزه تمدنی زبان و ادبیات فارسی و یا از قلمرو نفوذ سیاسی بین‌المللی کشورمان به ایران می‌آیند، می‌توانند علاوه بر توسعه تفاهات فرهنگی میان مردم دو کشور، زمینه بسط قدرت نرم و در نتیجه، افزایش امنیت منطقه‌ای را برایمان فراهم آورند. ازاین‌رو، ارتقاء شایستگی‌های بین‌فرهنگی دانشجویان خارجی ضروری و از کارکردهای مهم آموزش عالی کشورمان است. خودآگاهی به این نیاز در صحبت‌های اطلاع‌رسان‌های این مقاله، در دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی بارز و برجسته‌تر بود.

وزارت علوم یا نهاد رهبری یکسری اردوها یا برنامه‌ها برگزار می‌کنند، اما چون خود برگزارکنندگان آن چندان توجیه نیستند، برنامه‌ها بسیار سطحی است؛ ما جایی برای آنکه فرهنگ ایرانی را بهتر و همه‌جانبه‌تر بشناسیم نداریم. برنامه نوروز که برگزار می‌کردند بسیار سطحی است. ... دانشگاه تهران برنامه مفصلی برای کریسمس برای دانشجویان خارجی دارد ... من اینجا نیامده‌ام که درباره فرهنگ خودم بدانم، من می‌خواهم ایران را بشناسم. دانشگاه تهران به شدت سیاسی است. ما نمی‌توانیم در فعالیت‌های غیررسمی دانشگاه مثل انجمن‌ها و تشکل‌های دانشگاهی شرکت کنیم، سال ۸۹ سه دانشجوی دکتری سال آخر



هند را به دلیل همکاری با یکی از انجمن‌های دانشجویی اخراج کردند. پس ما از این طریق هم نمی‌توانیم با ایران بیشتر آشنا شویم (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

نیاز به شناخت زبان و فرهنگ، تاریخ و جغرافیای ایران به درجات مختلف در همه دانشجویان خارجی احساس می‌شد. البته برای آن دسته از دانشجویان افغان که پیش از تحصیل در دوره دکتری، تجربه اقامت و حضور در ایران را داشتند، این موضوع به دلیل شناختی که به طور ضمنی و تدریجی در خلال زندگی در ایران کسب کرده بودند، محسوس نبود. اما آن دسته از دانشجویان افغان که برای اولین بار به ایران آمده بودند، یا تجربه محدودی از حضور در ایران داشتند، و یا تسلط خوبی به زبان فارسی نداشتند، عدم شناخت کافی از ایران، تجارب تلخی برای آنان به وجود آورده بود.

من هیچ تجربه خوب و خوشی از ایران ندارم، عدم درک متقابل برایم چاره‌ای جز گذران این دوره نگذاشته است، نه آنان مرا می‌شناسند و نه من آنان را (دانشجوی شیمی از افغانستان).

۵-۵. مقوله پنجم: کمبود زیرساخت‌ها و امکانات مورد نیاز

موضوعات مربوط به مجوز اقامت، خوابگاه، تحصیل فرزندان، بورسیه، محدودیت‌های سفر، حساب بانکی، نیاز به کار نیمه‌وقت به درجات متفاوت از جمله چالش‌ها و مسائلی است که دانشجویان خارجی با آن مواجه می‌شوند. رفع این‌گونه مسائل، اقداماتی فراتر از محدوده اختیارات وزارت عتف و نهادهای مربوطه را می‌طلبد. اصغری به نقل از نایت^۱ از سه سطح بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها شامل سطح ملی، بخشی و نهادی نام می‌برد و بین‌المللی شدن در سطح ملی را مستلزم درگیر شدن همه سازمان‌ها و دستگاه‌های اجرایی و وزارتخانه‌های دیگر - علاوه بر وزارتخانه‌های مربوط به آموزش عالی - می‌داند (اصغری، ۱۳۹۶، ۵۷).

یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های دانشجویان خارجی مورد مطالعه، خوابگاه بود. بسیاری از دانشگاه‌های پذیرای این دانشجویان در کشورمان خوابگاه متاهلی برای دانشجویان خارجی ندارند و این دسته از دانشجویان با مشکلات عدیده و سختی در پاسخ به ابتدائی‌ترین نیاز زندگی در روزهای اولیه اقامت خود مواجه شدند. تلخی و رنجی که





دانشجویان خارجی فاقد خوابگاه در ابتدای تحصیل آن را تجربه کردند به حدی بود که آنان، با کلماتی مانند «بیزارشدن از تحصیل»، «پشیمانی از آمدن به ایران»، «بدترین روزهای عمرم» از آن ایام یاد می کردند. در ادامه مصدایقی از این اظهارات ذکر می گردد:

چند ماه اول اقامتم در ایران با خانواده و سه فرزندم در یکی از مدارس دولتی که مهاجران افغان در آن تحصیل می کردند، در شرایط سختی زندگی می کردم. من از درس خواندن بیزار شده بودم. هر کاری کردم به من خوابگاه ندادند، آخر سر یکی از استادانم که شرایطم را دید دستم را گرفت و برد پیش کارمند مربوطه. او چون قبلاً دانشجوی استاد بود، کارم را راه انداخت. من اولین دانشجوی خارجی ساکن خوابگاه در این دانشگاهم، بعد از من نیز تا کنون به هیچ دانشجوی خارجی دیگر خوابگاه نداده اند (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

مشابه اظهارات فوق برای دانشجویان دانشگاه های مختلف و ملیت های مختلف وجود دارد:

دانشگاه به من خوابگاه نداد. نمی دانستم باید چه کنم، مستأصل و درمانده شده بودم. از آمدنم به ایران پشیمان بودم (دانشجوی زبان و ادبیات فارسی از هند).

مصادیق دیگری از مشکلات دانشجویان خارجی مانند مدرک شناسایی، مشکلات مالی، چگونگی تحصیل فرزندان در اظهار نظرات ذیل منعکس شده است:

من مدرک شناسایی هم سطح یک ایرانی ندارم، با اینکه متولد ایرانم و وارد چهارمین دهه زندگی ام شده ام. نیمی از عمرم به این منوال سپری شده است، هنوز به عنوان یک مهاجر زندگی می کنم. این امر سنگینی خاصی بر شانه های تک تک افرادی چون بنده دارد (دانشجوی جغرافیا از افغانستان).

برای تحصیل فرزندانم در مدرسه مشکل داشتم، گذرنامه من تمدید تهران است و من ساکن کرج هستم. در هیچ مدرسه ای دخترانم را ثبت نام نمی کردند (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

در ایران حدود ۲۵ هزار دانشجوی خارجی مشغول به تحصیل اند، از این تعداد حدود ۸ هزار نفر بورسیه دولت ایران اند. اما آنچه به عنوان کمک هزینه به ما می دهند، همان

چیزی است که هشت سال پیش تصویب شده است! وقتی به کارمند وزارت علوم ناچیز بودن بورسیه را می‌گویم، می‌گویند بروید خدا را شکر کنید همین را هم به شما می‌دهیم! (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

اصلی‌ترین مسئله ما مدرک شناسایی معتبر است. در دنیا قوانین خوبی برای دانشجوی مهاجر وجود دارد. ولی در ایران تاکنون این مسئله حل نشده است (دانشجوی جغرافیا از افغانستان).

۵-۶. مقوله ششم: توهین/تبغیض و برخوردهای سیاست‌زده

دانشجویان افغانستانی در مقایسه با دانشجویان لبنانی و هندی در ایران تبغیض و رفتارهای غیرانسانی بیشتری تجربه کرده بودند. اگرچه نمی‌توان درخصوص شدت و میزان آن اظهارنظر دقیقی کرد، اما وقتی از دانشجویان خواسته شد، تجربه تلخ و ناخوشایندی از تحصیل و اقامت در ایران بیان کنند، تقریباً همگی آنها مواردی، هر چند اندک، از تبغیض و ذهنیت‌های کلیشه‌ای برخی از ایرانیان را ذکر کردند. به‌طور کلی، کلیشه‌های متعددی درباره ملت‌ها وجود دارد. این کلیشه‌ها پیوندی علی و رابطه همبستگی میان رفتارها با خصلت‌های فرهنگی و ملی برقرار می‌کنند و منجر به کج‌فهمی‌های متعدد می‌شوند. ملت‌ها باورهای فرهنگی و تنوع وسیعی دارند و از این‌رو، تلقی از یک ملت به‌صورت فرهنگی یک‌پارچه همراه‌کننده بوده و منجر به تعصب و تبغیض می‌شود.

برخی ادارات رفتارهای نامناسب با همشهریان و هموطنان ما دارند ... در اداره X بنده خدایی به‌خاطر مسئله‌ای بسیار جزئی (برداشتن برگه خودش از روی میز) مورد توهین و ضرب و شتم کارمند قرار گرفت و او را دزد خطاب کردند و بازرسی بدنی‌اش کردند. (دانشجوی جغرافیای از افغانستان).

نگرش سیستم اداری و آموزشی در دانشگاه‌های ایران به دانشجویان کشورهای جنگ‌زده و توسعه‌نیافته مانند افغانستان بد و توهین‌آمیز است (دانشجوی شیمی از افغانستان).

ما وقتی ایران آمدم می‌خواستیم جامعه‌شناسی تربیتی بخوانیم، رفتیم گروه جامعه‌شناسی. آنها وقتی دیدگاه ما را درباره مقاومت لبنان دانستند و فهمیدند ما با



حزب الله هم‌سویی داریم، بعد از اینکه یک سال ما را سر دواندند، نپذیرفتند.
(دانشجوی علوم تربیتی از لبنان).

فکر می‌کنم هم‌کلاسی‌هایی به این خوبی هیچ‌جا ندیده‌ام، بسیار بزرگوار بودند و اساتیدمان هم حرف نداشتند. به جز یکی از اساتید که بسیار سلیقه‌ای برخورد می‌کرد... هیچ‌گاه از یادم نمی‌رود برخورد پزشک دانشگاه با بنده وقتی مریض بودم؛ بسیار توهین‌آمیز بود (دانشجوی اقتصاد توسعه از افغانستان).

۷-۵. مقوله هفتم: چرا ایران؟ جاقحط بود!

«چرا ایران؟» پرسش پربسامدترین پرسشی بود که دانشجویان لبنانی و هندی به‌کرات از همگان شنیده بودند. دلیل انتخاب ایران برای ادامه تحصیل سؤال و مایه تعجب بسیاری از مردم کشورمان بوده است. گویی تحصیل دانشجوی خارجی در دوره دکتری در دانشگاه‌های ایران امری عجیب و غریب است.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۷۲

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

چه در ایران، چه در کشورمان، همه می‌پرسند چرا ایران؟ دانشگاه‌ها و آموزش عالی ایران، برای مردم هند شناخته شده نیست. ایرانی‌ها هم جایگاه علمی خودشان را نمی‌شناسند. خودشان را به لحاظ علمی قبول ندارند. آنها خودشان را دست‌کم می‌گیرند. این درحالی است که ایران در برخی رشته‌های دانشگاهی در منطقه سرآمد و در برخی رشته‌ها مانند ریاضیات، نرم‌افزار و کامپیوتر در دنیا مطرح است (دانشجوی مهندسی از هند).

رضا دانشجوی شیعه هندی که پیشتر ده سال مدیر مدرسه‌ای در علیگر هند بوده است و اکنون برای استفاده از تجارب مدارس اسلامی و علوم تربیتی به ایران آمده است، می‌گوید: اینجا همه از نگهبانی تا رئیس دانشکده می‌پرسند چرا آمدی ایران؟ ... با مردم عادی هم که حرف می‌زنم، وقتی می‌فهمند برای دکتری آمده‌ام ایران، با تعجب می‌پرسند، چرا ایران؟! جاقحط بودی آمدی اینجا!؟

این درحالی است که عده قابل توجهی از دانشجویان خارجی شرکت‌کننده در این پژوهش، دانشگاه‌ها و استادان ایرانی را از نظر دانش نظری قوی و در سطح بالایی ارزیابی می‌کردند. گرچه این رضایت از کیفیت و سطح علمی دوره دکتری با توجه به رشته‌های

مختلف، متفاوت بود، اما به نظر می‌رسد به لحاظ محتوایی و علمی دانشجویان خارجی دانشگاه‌های ایران را در مجموع خوب ارزیابی می‌کنند.

انتخاب ایران برای تحصیل، علاوه بر قوت‌ها و مزایای آکادمیک دلایل دیگری نیز برای دانشجویان خارجی داشت که از قضا می‌تواند مزیت نسبی آموزش عالی ما باشد. تمدن باستانی و پیشینه تاریخی و فرهنگی مشترک، زبان و ادبیات فارسی، اعتقادات اسلامی و اشتراکات دینی و مواضع سیاسی در بُعد بین‌المللی از دلایل انتخاب برخی از دانشجویان خارجی بود.

نمر دانشجوی لبنانی که با پیشینه تحصیلی انسان‌شناسی به ایران آمده است می‌گوید:

من دوست داشتم زبان فارسی را بیاموزم، اشعار حافظ را بخوانم و کتاب‌ها و سخنرانی‌های دکتر شریعتی را به زبان فارسی استفاده کنم. شنیده‌ام سخنرانی‌های دکتر شریعتی خیلی جذاب و اثرگذار بوده است. در لبنان ۳۲ کتاب از او ترجمه شده است، اما من می‌خواهم با زبان شریعتی، شهید مطهری و امام خمینی آثارشان را بخوانم و گوش کنم.

جواد دانشجوی ادبیات فارسی از هند می‌گوید:

من به عشق ایران اینجا آمدم. در هند پیش از استعمار انگلیس، هفتصد سال زبان فارسی، زبان رسمی بوده است. الان شما واژگان زیادی در هندی می‌بینید که ریشه فارسی دارد. جواهر لعل نهرو در کتاب دیسکوری آو ایندیا، از تمدن ایران به‌عنوان یکی از کهن‌ترین تمدن‌های بشری با ستایش یاد می‌کند.

۵-۸. مقوله هشتم: محتوا محوری آموزشی و آزادی عمل استادان در آموزش

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، فرهنگ رشته‌ای و گروه آموزشی از جمله بافت‌های اثرگذار بر تجارب دانشجویان است. مثال‌ها و مصداق‌های فراوانی در این خصوص در سخنان دانشجویان خارجی شنیده می‌شد. دانشجویان خارجی امکان مقایسه میان بافت ایرانی و بومی محل تحصیل خود را دارند و بنابراین نسبت به تفاوت فرهنگ‌های یاددهی یادگیری دو کشور خودآگاهی پیدا می‌کنند.

برنامه درسی ایران بر محتوا بسیار تأکید می‌کند، سیلابس‌ها بسیار قوی و نو است، اما به





ارتقا مهارت‌ها و توانایی‌های عملی دانشجو چندان اهمیتی داده نمی‌شود. دانشگاه ایران آدم را کارآفرین نمی‌کند (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

تجربه من نشان می‌دهد که در ایران استاد کتاب معرفی می‌کند، دانشجو تهیه می‌کند، اما نه استاد می‌رسد آنها را تدریس کند و نه دانشجو آنها را بخواند. از انبوهی از کتاب‌ها و مطالب که در ابتداء ترم معرفی می‌شود، حدود سی درصد آنها سر کلاس پوشش داده می‌شود (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

۵-۹. مقوله نهم: قوانین مبهم و غیرکارشناسی و بی‌اطلاعی دانشجو از نظام آموزشی بافت و زمینه نهادی و دانشگاهی مشارکت‌کنندگان این مقاله بعضاً توأم با تجارب منفی و سردرگم‌کننده‌ای برای آنان بود.

در ابتدا که ما اینجا آمدیم مدیر گروه گفت باید ۸ واحد پیش‌نیاز بگذرانیم، به آموزش که مراجعه کردیم گفتند باید ۱۲ واحد پیش‌نیاز بگذرانیم، بعداً که پیگیری کردیم شد ۶ واحد! (دانشجوی علوم تربیتی از لبنان).

موقع ثبت نام به ما گفتند باید آزمون تافل بدهید! گفتیم تافل برای چه؟! ما که از کشوری می‌آیم که زبان رسمی‌اش انگلیسی است، مدرک زبان برای چه باید بیاوریم! بعد گفتند نه تافل لازم نیست (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

یکی از همکلاسی‌های ژاپنی من به دلیل بی‌اطلاعی از سیستم آموزشی اینجا دو ترم افتاد! ... در آزمون جامع اول به ما گفتند باید سیوطی بخوانید، بعد گفتیم ما چنین درسی اصلاً نگذرانده‌ایم! ما هیچی عربی نخوانده‌ایم! گفتند خب، پس درس دیگری برایتان می‌گذاریم! (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

۶. بحث و بررسی

در این بخش مباحث طرح‌شده تا این قسمت را به منظور ارائه فهم و تفسیر عمیق‌تری در پاسخ به پرسش اصلی این پژوهش (تجارب زیسته دانشجویان دکتری خارجی از زندگی و تحصیل در ایران چیست؟) مرور و تفسیر می‌کنیم.



برای پاسخ به این پرسش طرحواره مفهومی آلپاین و نورتن به دلیل آنکه بافت و لایه‌های سه‌گانه درهم‌تنیده رشته‌ای/گروه آموزشی، نهادی و اجتماعی/فرا اجتماعی را در تحلیل به‌طور هم‌زمان و در کلیتی به‌هم‌مرتبط مدنظر دارد، مناسب تشخیص داده شد. این طرحواره مفهومی، تجارب دانشجویان (اعم از مثبت و منفی) را امری می‌داند که با نگاهی جزءنگرانه و منقطع نمی‌توان پیچیدگی‌ها و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری آن را دریافت. تصور برداشت سنتی از کار دانشجویان دکتری این است که آنان صرفاً به آموزش و کار فکری مشغول‌اند و فعالیت‌های یادگیری و حتی شکل‌گیری هویت آکادمیک آنان از ملاحظات فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی چندان تأثیر نمی‌پذیرد. چارچوب پیشنهادی آلپاین و نورتن، بینش و نگاهی متفاوت با این تلقی سنتی از دوره دکتری فراهم می‌آورد و این دوره را در بافت چندگانه متعامل و درهم‌لانه‌گزیده قرار می‌دهد.

روند افزایشی تعداد دانشجویان دکتری خارجی در کشورمان در سال‌های اخیر حاکی از توجه و اهتمام دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به جذب دانشجویان خارجی و نیز حمایت و پشتیبانی‌های سیاست‌گذاران کلان ملی در عرصه‌های فرهنگی از این موضوع است. برخی دیگر از گونه‌ها و شیوه‌های رایج در تجارب جهانی برای بین‌المللی‌سازی آموزش عالی، مانند اعزام طولانی‌مدت دانشجویان به خارج از کشور (مثلاً برای دوره چهارساله دکتری)، همواره مورد نقد و مخالفت‌های جدی در سطح ذی‌نفعان فرادانشگاهی و سیاست‌گذاران فرهنگی کشورمان بوده است. نقدهایی مانند هزینه‌های مالی بالا برای تحصیل طولانی‌مدت و یا تأثیرپذیری فرهنگی دانشجویان ایرانی به دلیل حضور در کشورهای غربی و آنچه در گفتمان رایج منتقدان دانشگاه از آن با عنوان غرب‌زدگی یاد می‌شود، در پذیرش دانشجوی خارجی برای تحصیل در ایران کمتر و یا تقریباً به‌طور ناچیزی مطرح است.

از این‌رو، به‌نظر می‌رسد یکی از دلایل رشد تعداد دانشجویان خارجی در کشورمان — که طیف وسیعی از رشته‌های دانشگاهی را در بر می‌گیرند — به‌هم‌سویی میان نظرات و دیدگاه‌های سیاست‌گذاران فرهنگی برون‌دانشگاهی با ارزش‌ها، علایق و منافع کنشگران عمده درون‌دانشگاهی مربوط باشد. وقتی به موضوع تحصیل دانشجویان دکتری خارجی از



منظر و بر اساس انگاره مفهومی مورد نظر مک‌آلپاین و نورتن و سه بافت رشته‌ای/گروه آموزشی، نهادی و اجتماعی/فرااجتماعی مورد نظر آنان، بنگریم، می‌توان دریافت در آن دسته اموری که این بافت‌ها با یکدیگر هم‌آغوشی داشته باشند، رشد یا ارتقاء در کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان حاصل خواهد شد؛ در غیر این صورت، شرایط و بافت‌هایی که زیست دانشجویان خارجی را می‌سازد پرچین‌وشکن خواهد بود و ناگزیر تجارب نامطلوب و رنج‌آوری برای آنان خواهد ساخت.

نُه مقوله در اظهارات اطلاع‌رسان‌های این مقاله شناسایی شد: (۱) ایرانی‌ها سریع دوست و هم‌صحبت می‌شوند؛ (۲) شما حق ما را خورده‌اید؛ (۳) سردرگمی دانشجوی بروکراسی اداری و حشتناک؛ (۴) ایران را به ما بشناسانید؛ (۵) کمبود زیرساخت‌ها و امکانات موردنیاز برای دانشجوی خارجی؛ (۶) توهین/تبعیض و برخوردهای سیاست‌زده؛ (۷) چرا ایران؟ جا قحط بود؛ (۸) محتوامحوری آموزشی و آزادی عمل استادان در آموزش؛ (۹) بی‌اطلاعی از سیستم آموزشی و قوانین نامناسب.

درونی‌ترین بافت مورد اشاره در طرحواره مورد نظر مک‌آلپاین و نورتن به دانشجوی تعاملات استاد-دانشجو، ارتباطات دانشجویان با یکدیگر، فرهنگ رشته‌ای و گروه آموزشی اختصاص داشت. این بافت، کنش و واکنش‌های پیچیده‌ای با دو بافت نهادی (دانشگاهی) و اجتماعی/فرااجتماعی دارد. در مقوله نخست شناسایی شده در این نوشتار (ایرانی‌ها سریع دوست و هم‌صحبت می‌شوند)، ویژگی میهمان‌نوازی و گشوده‌بودن ایرانیان در برابر «دیگری» غریبه، تجارب بعضاً خوشایندی برای دانشجویان خارجی رقم زده بود. این ویژگی ایرانی، بر بافت رشته‌ای و گروه آموزشی و دانشگاه ایرانی نیز نمایان است؛ به‌طوری که تقریباً برخلاف آنچه در پژوهش‌های جهانی از احساس انزوا، درحاشیه‌ماندگی و محرومیت اجتماعی دانشجویان خارجی در دانشگاه‌های توسعه‌یافته سخن به میان می‌آید (گیس، مک‌گریدی و گریفین^۱، ۲۰۱۵؛ وکایلا و همکاران، ۲۰۱۴)، دانشجویان خارجی این پژوهش تجارب زیادی از فرصت همکاری و کار جمعی با دانشجویان داخلی و همکلاسی‌ها و گپ و گفت‌وگوهای خوشایند با مردم عادی داشته‌اند. این ویژگی فرهنگی

ایرانی، بخشی از دشواری‌های مربوط به یادگیری زبان فارسی و نیز نواقص و کاستی‌های سیستمی و نهادی آموزش عالی ایران را برطرف کرده بود.

دانشگاهی که مسیر بین‌المللی شدن را در پیش می‌گیرد، باید زیرساخت‌های لازم برای حمایت سازمانی، عاطفی، اجتماعی و مالی از دانشجویان خارجی که با خروج از کشورشان و ازدست دادن شبکه اجتماعی داخلی خود با نیازهای جدیدی مواجه شده‌اند فراهم کند. اما در کشورمان و در غیاب توجه نهادی به این نیازها، روابط نیمه و غیررسمی به وجود آمده در بافت فرهنگی-اجتماعی دانشگاه و جامعه تا حدودی این کاستی‌ها را مرتفع کرده بود.

بر اساس مقوله شماره ۲ (شما حق ما را خورده‌اید) و مقوله شماره ۳ (چرا ایران؟ جا قحط بود!) و تاحدودی مقوله شماره ۵ (تجربه توهین/تبعیض) می‌توان گفت که اقشار مختلف مردم کشورمان وقتی با دانشجوی دکتری خارجی مواجه می‌شوند، دچار ابهام و مسئله می‌شوند. عبارت «دانشجوی دکتری خارجی در ایران» برای بسیاری از مردم ما چیزی غریب و نامأنوس است و این موضوع به کرات از زبان اطلاع‌رسان‌های این مقاله شنیده می‌شد.

غریب و مبهم بودن «دانشجوی دکتری خارجی در ایران» برای انسان ایرانی را می‌توان این‌گونه تفسیر کرد: «ایرانی» در این رویارویی کیست و «خارجی» کیست؟ و رابطه میان این دو چیست؟ پاسخ سؤال اخیر «علم» است. حلقه واسط ایرانی و خارجی در این رابطه «دانشگاه و علم مدرن» است. علمی که خارجی از آن سوی مرزها برای یادگیری آن به ایران سفر می‌کند و این همان چیزی است که با ذهنیت و تلقی انسان ایرانی از «خود»، «دیگری» و «علم» بعضاً سازگاری ندارد. به نظر می‌رسد در ذهنیت جمعی ایرانیان، این باور و تصور از علم غلبه دارد و آن را عمدتاً، هم‌ارز با وجوه عینی، کالایی و مادی آن - و نه ذهنیت و ابعاد معرفتی آن - می‌بینند. این نوع نگاه و طرز تلقی، که سابقه تاریخی آن را در تأسیس «دارالفنون» - و نه «دارالمعرفت» - می‌توان نزد ایرانیان مشاهده کرد؛ بر فن، ابزار، فناوری و نمودهای بیرونی دانش تأکید می‌شود و ذهنیت‌ها، نگرش‌ها و ابعاد فرهنگی اجتماعی علم مدرن را تقریباً نادیده می‌انگارد. برخی محققان با عناوینی مانند تلقی سنتی از علم و عواقب آن یا جهان‌بینی علمی ایرانیان و نظایر آن به موانع موجود در انگاره جمعی ایرانیان





در نهادهای علمی در کشورمان پرداخته‌اند (وحدت، ۱۳۸۵، منصوری، ۱۳۸۶، نیک‌نام و همکاران، ۱۳۹۱). از این رو وقتی سخن از علم می‌شود، برای جمع زیادی از ما، فن و فناوری تداعی می‌شود که برای پیشرفت ایرانی باید آن را از دیگری غربی وارد کند و دانشگاه ایرانی نقش انتقال‌دهنده این فناوری‌ها را دارند. با این توضیحات، می‌توان گفت سؤال «چرا ایران؟» که پرسامدترین سؤالی است که از دانشجویان دکتری شاغل به تحصیل در کشورمان پرسیده می‌شود را می‌توان به دلیل آن دانست که جهت رابطه ایرانی و دیگری را معکوس می‌کند. در این برعکس شدن رابطه، دیگری خارجی برای کسب و یادگیری علم به ایران می‌آید. اما عده قابل توجهی از ایرانیان چنین تصویری از خود جمعی‌شان ندارند.

سویه دیگر کاستی در این عدم خودباوری ملی را می‌توان در تبعیض و توهینی که بعضاً دانشجویان افغان تجربه یا نسبت به سایر هموطنانشان مشاهده کرده‌اند دید. مونتگمری^۱ (۲۰۱۰) بر اساس فلسفه وجودگرا، به مسئله هویت و تعامل درون مرزهای ملی می‌پردازد و بر این نظر است که بی‌اعتمادی و تعصب که بعضاً در تعاملات ما با خارجی‌ها جلوه‌گر می‌شود از ترس نسبت به «دیگری»^۲ در درون ما ساخته می‌شود. او می‌نویسد: «در هنگام مواجهه با خارجی‌ها، ابعاد پنهان آگاهی ما از هویت خودمان ظهور می‌کند و این نفرت درونی از خارجی‌هاست که درگیری و تعارض با آنها را به وجود می‌آورد. برای داشتن تحمل و بردباری جهانی باید «غیریت/دیگربودگی» را در خود و در دیگران به رسمیت بشناسیم». داده‌های میدانی این پژوهش و تجارب دانشجویان افغان از دوستی و پذیرش در کشورمان، تفاوت بافت فرهنگی ما با جوامع غربی را نشان می‌دهد. فهم عمیق‌تر و بیشتر تفاوت‌های میان جوامع توسعه‌یافته غربی و کشورمان در این خصوص نیازمند پژوهش‌های مستقل در این زمینه است. با این حال، می‌توان بر این موضوع تأکید داشت که برقراری پیوند تمام‌وتمام بین هویت و ملیت موجب پررنگ شدن کلیشه‌ها می‌شود، زیرا وقتی مرزهای فرهنگی تثبیت و مشخص شده باشند، گذر و عبور از آنها دشوار است، حتی اگر آن فرد دانشجوی دکتری باشد.

1. Montgomery
2. the other



مونته‌گومری (۲۰۱۰) در کتاب فهم تجارب دانشجویان بین‌المللی می‌گوید: بین‌المللی‌سازی در خانه^۱ به ارتقا تجربه بین‌المللی همه کنشگران آموزش عالی و به‌ویژه آن دسته افرادی مربوط است که از دانشگاه و مؤسسه محل تحصیل خود فراتر نرفته‌اند. از این‌رو نباید بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را صرفاً به‌مثابه همکاری و ارتباط بین‌المللی میان نهادها و مراکز آموزش عالی با یکدیگر دید، بلکه باید بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را در پهنه‌ای وسیع‌تر به‌عنوان مسئله بین‌المللی‌سازی نگرش مردم جامعه‌ای که دانشگاه در آن واقع است دانست.

در مقوله‌های شماره ۸ و ۹ (محتوا محوری ... و بی‌اطلاعی از نظام آموزشی و ...) به‌وضوح می‌توان تأثیرات دو بافت رشته‌ای و نهادی بر تجارب دانشجویان را مشاهده کرد و البته این دو بافت را نمی‌توان بیرون از بافت کلان اجتماعی و فرا اجتماعی دانست. فاضلی (۱۳۸۷) در فصل سوم کتاب فرهنگ و دانشگاه با عنوان «فرهنگ دانشگاهی در ایران و بریتانیا؛ مطالعه‌ای تطبیقی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران» در این خصوص می‌نویسد: «نهادهای آموزشی محصول فرهنگ جامعه خود هستند» (فاضلی، ۹۶). او در این خصوص به مفهوم «عادت‌واره^۲» مورد نظر بوردیو استناد می‌کند و می‌نویسد: عادت‌واره در فرهنگ دانشگاهی غرب با فرهنگ دانشگاه در جوامع آسیایی مانند ایران، با یکدیگر تفاوت‌هایی دارد. سپس فرهنگ دانشگاهی دو کشور را مقایسه می‌کند. سه طرز تلقی و نگرش اساسی برای روشن‌تر شدن این مقایسه و به‌طور کلی فهم فرهنگ دانشگاهی عبارت است از: تلقی نسبت به «تدریس»، «یادگیری» و «علم» (ساتو و هاج، ۲۰۰۹). این طرز تلقی‌ها بر انتظارات متقابل استاد و دانشجو اثر می‌گذارد و همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، این موضوع برای دانشجوی خارجی ناآشنا با نظام آموزشی و فرهنگ آکادمیک ما تجارب نامطلوبی دارد.

مقوله‌های شناسایی‌شده شماره ۳ و ۵ (بروکراسی اداری و حشمتاک، کمبود زیرساخت‌ها و امکانات) در این تحقیق نشان از فاصله و ناهماهنگی میان بافت‌ها و

1. internationalization at home

2. Habitus

3. Sato & Hodge

لایه‌های سه‌گانه اثرگذار ذکر شده در طرحواره مفهومی مورد نظر ماست. رنج و دشواری که دانشجویان خارجی از این جهت تجربه کرده‌اند با توجه به منابع مالی پشتیبانی‌کننده آنان متفاوت بود: الف) دانشجوی خارجی بورسیه با هزینه دولت ایران؛ ب) دانشجوی بورسیه با هزینه دولت خود؛ و ج) دانشجویانی که با هزینه شخصی خود و یا نهادهای غیردولتی به تحصیل در ایران می‌پردازند.

۷. نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر، تجارب زیسته دانشجویان خارجی از سه کشور افغانستان، لبنان و هند بررسی شد. در مجموع می‌توان گفت دانشجویان در هر سه بافت رشته‌ای/گروه آموزشی، نهادی و اجتماعی تجارب مثبت و منفی متعددی دارند، اما ناهم‌خوانی ارزش‌ها، هنجارها، علایق و منافع مطرح در هر یک از این سه بافت به‌گونه‌ای بوده است که مشکلات و رنج‌هایی برای دانشجویان خارجی در تحصیل و زندگی آنان در کشورمان داشته است. به‌رغم آنکه به نظر می‌رسد تجارب زیسته این دانشجویان از تحصیل در کشورمان در کل منفی نبوده است اما در مجموع به‌گونه‌ای نیز نبوده است که توانایی گفت‌وگوی بین‌فرهنگی^۱ و تلفیق فرهنگ ایرانی در کلیت تجارب آنان را فراهم آورد و آنان را تبدیل به سفیران فرهنگی برای آینده روابط بین دو کشور کرده و یا آنان را در مسیری کم‌تنش و ملایم برای تکوین هویت آکادمیک‌شان هدایت کرده باشد. دانشجوی دکتری خارجی در طول تحصیل، فرایند مستمر بازسازی هویت را تجربه می‌کند و به‌میزانی که بتواند فرهنگ رشته‌ای، فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ کشور میزبان را با تجارب پیشینی و هویتی خود با یکدیگر بیامیزد و تلفیق کنند، تجارب یادگیری و هویتی جدید برای او کم‌تعارض‌تر و با تنش و مشکلات کمتری همراه خواهد بود. نیاز به برقراری پیوند و ارتباط میان آورده فرهنگی و هویتی دانشجو با آنچه او در کشور میزبان تجربه می‌کند، نیازی اصیل و وجودی است. از این‌رو، آموزش عالی کشورمان و به‌ویژه دوره دکتری باید علاوه بر ابعاد معرفتی و شناختی بین‌المللی شدن آموزش عالی به ابعاد فرهنگی و اجتماعی آن نیز توجه کند.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۸۰

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

۸. قدردانی و سپاس

ایده اولیه این مقاله در یکی از نشست‌های ماهانه گروه برنامه درسی و فرهنگ انجمن مطالعات برنامه درسی ایران شکل گرفته است. بدین وسیله مراتب قدردانی خود را از این انجمن و تمامی شرکت‌کنندگان این نشست ابراز می‌کنم. به علاوه از استاد گرانقدر، آقای دکتر نعمت‌الله فاضلی که پیش‌نویس اولیه این مقاله را مطالعه و بازخوردهای مفیدی ارائه کردند سپاسگزاری می‌کنم.





اسپردلی، جیمز؛ و مک کوردی، دیوید (۱۳۸۶). پژوهش فرهنگی: مردم‌نگاری در جوامع پیچیده (مترجم: بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

اصغری، فیروزه (۱۳۹۶). درآمدی بر سیاست‌های بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در ایران. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

خراسانی، اباصلت؛ و زمانی‌منش، حامد (۱۳۹۱). راهبردهای مؤثر در بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها و آموزش عالی. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵(3)، 183-189.

خونسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۵). آموزش عالی بین‌المللی، استراتژی‌ها و شرایط امکان. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

رحمانی، جبار. (۱۳۹۷). مطالعات دانشگاه در حصار علم‌شناسی فلسفی و سیاست‌گذاری علم است. رب نیوز، برگرفته از <http://rabnews.ir>

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). دانشگاه و فرهنگ. تهران: نشر ثالث.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری سفر. تهران: آراسته.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). پشت دریاها شهری است؛ فرایندها، روش‌ها و کاربردهای مردم‌نگاری شهری. تهران: تیسرا.

فتحی‌واجارگاه، کورش؛ و خشنودی‌فر، مهنوش (۱۳۹۳). آموزش از راه دور و بین‌المللی‌سازی برنامه‌دستی در آموزش عالی. تهران: نشر آبیژ.

فتحی‌واجارگاه، کورش؛ زارع، عذرا؛ و یمنی‌دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۸). بررسی موانع بین‌المللی برنامه‌دستی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۵(4)، 63-82.

معجیدپور، مهدی؛ و نامداریان، لیلا (۱۳۹۴). شناسایی موانع اجرای اسناد سیاست علم و فناوری کشور. نشریه مدیریت نوآوری، ۴(4)، ۶۰-۳۱.

منصوری، رضا. (۱۳۸۶). مفهوم سنتی علم و عواقب آن. برگرفته از <http://physics.sharif.edu>

مولایی، حمیده (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر انطباق بین‌فرهنگی اجتماعی دانشجویان خارجی در ایران؛ مطالعه موردی دانشجویان خارجی دانشگاه تهران. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۱(۳)، ۱۵۹-۱۳۱. doi:



- نادری، احمد؛ و بیات، رضا (۱۳۹۵). تجربه تحصیل در آن‌سوی مرزها: مردم‌نگاری تردید دانشجویان ایرانی در آلمان. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۹(۲)، ۱-۲۸. doi: 10.22035/ijcr.2016.305
- نایت، جین (۱۳۹۵). بین‌المللی شدن آموزش عالی: مفاهیم، رویکردها و سیاست‌ها (مترجم: لیلا فلاحتی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- نیک‌نام، زهرا؛ مهر محمدی، محمود؛ و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۱). جهان‌بینی علمی دانش‌آموزان و نقش آن در یادگیری علوم تجربی. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران، ۲۶، ۸۴-۵۵.
- وحدت، فرزین (۱۳۸۵). رویارویی فکری ایران با مدرنیت (مترجم: مهدی حقیقت‌خواه). تهران: انتشارات ققنوس.
- Akli, M. (2012). The Role of study-abroad students in cultural diplomacy: Toward an international education as soft action. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 2(1), 32_48.
- Duke, D. C. & Denicolo, P. M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiology Letters*, 364(9). doi: 10.1093/femsle/fnx090
- Gardner, S. K., & Gopaul, B. (2012). The part-time doctoral student experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 63-77. doi: 10.28945/1561
- Gibbs, K.D., McGready, J., Griffin, K. (2015). Career development among American biomedical postdocs. *CBE-Life Sci Educ*, 14(44). doi: 10.1187/cbe.15-03-0075
- John, T., & Denicolo, P. M. (2013). Doctoral education: A review of the literature monitoring the doctoral student experience in selected OECD countries (Mainly UK). *Springer Science Reviews*, (1), 41-49. doi: 10.1007/s40362-013-0011-x
- Keefer, J. M. (2015). Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, (52), 17-28. doi: 10.1080/14703297.2014.981839
- Kezar, A. (1999). *Higher education trends (1997-1999): Graduate and professional education*. Washington, DC: Office of Educational Development and Improvement.
- Lee, K., & Krause, K. (2015). Transforming the learning experience to engage students, In *Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body*, 199-212. doi: 10.1108/s1479-3628(2011)0000006020
- McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17. doi: 10.1080/07294360500453012
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development, *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97-109. doi: 10.1108/1759751X201100007

- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience: Universities into the 21st century*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Sato, T., & Hodge, S. R. (2009). Asian international doctoral students' experiences at two American universities: Assimilation, accommodation, and resistance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 136–148. doi: 10.1037/a0015912
- Sawir, E. (2013). Internationalisation of higher education curriculum: the contribution of international students. *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), 359-378. doi: 10.1080/14767724.2012.750477
- Vekkaila, J., Pyhältö, K., Lonka, K. (2014). Engaging and disengaging doctoral experiences in the behavioural sciences. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 33–55. doi: 10.1108/IJRD-09-2013-0015
- Yeates, M. (2003). Graduate student conundrum. *University Affairs*, 38–39.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۸۴

دوره ۱۲، شماره ۳

پاییز ۱۳۹۸

پیاپی ۴۷



«اخلاق مسئولیت» و سیاستگذاری دین در دانشگاه؛ تحلیل «سند دانشگاه اسلامی»

محمدجواد اسماعیلی^۱

دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۲۰؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۵

چکیده

در چهل سال اخیر، درباره «غیرعملی بودن»، «عدم مشروعیت» و «ناکارآمدی» سیاستگذاری دین در دانشگاه، به علل و دلایل متعددی اشاره شده است. مقاله حاضر بدون کم‌اهمیت جلوه‌دادن علل و دلایل مذکور، ضعف «اخلاق مسئولیت» نهاد سیاستگذاری را پررنگ یافته، معتقد است بسیاری از سوءظن‌ها، نارضایتی‌ها و مخالفت‌ها و از دیگرسو، ناکامی‌های اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها، ناشی از ضعف اخلاق مسئولیت نهاد سیاستگذاری است. نگارنده با طرح یک پرسش اصلی و شش پرسش فرعی، به‌روش قیاسی و استقرایی، به تحلیل کیفی مضمون سند دانشگاه اسلامی (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۹۲) پرداخته، نشان خواهد داد سیاستگذاری دین در دانشگاه بر پایه «اخلاق مسئولیت» تدوین نشده است. اما این که سند مذکور بر پایه «اخلاق باور» تنظیم شده است یا نه، مستلزم بررسی مستقل دیگری است.

کلیدواژه‌ها: اخلاق مسئولیت، سند دانشگاه اسلامی، هدف و وسیله، سیاستگذاری دین در دانشگاه، فرم هیبریدی

۱. استادیار جامعه‌شناسی، پژوهشکده مطالعات بنیادین علم و فناوری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

j_esmaeili@sbu.ac.ir ✉

۱. مقدمه و طرح مسئله

با ظهور نظام آموزش جدید در ایران، ما دارای دو نظام آموزشی شدیم؛ نظام «حوزه علمیه» و نظام «مدرسه» و «دانشگاه». اما تأسیس مدارس مسیونری، خارجی و «مدارس جدید» در ایران و تأسیس مدرسه‌های عالی دارالفنون و علوم سیاسی مقدمه‌ای برای تأسیس مدارس غیردینی، جدایی نهادین علم و دین و همین‌طور، ازدست‌رفتن تسلط دستگاه دینی بر آموزش بود (حاضری، ۱۳۷۷؛ فاضلی، ۱۳۹۶، ۲۵۵-۲۵۰؛ جعفریان، ۱۳۹۷، ۱۱۶؛ مناشری، ۱۳۹۷، ۴).

از دوران اصلاحات آموزشی دوره قاجار تا به امروز، خواه از سر انفعال و اضطراب، خواه به سبب منافع سیاسی و تعلقات ایدئولوژیک، در ترمیم شکاف نهادین دین و دانشگاه و تقویت صبغه دینی فضای دانشگاه کوشش‌هایی صورت گرفته است تا به تدریج، موضوع سیاستگذاری دین در دانشگاه به یکی از مهمترین مسائل اصلی و پرتنش نهاد علم در ایران مبدل گردید. ایجاد تناسب میان علوم دانشگاهی و آموزه‌های دینی و فرهنگ ایرانی؛ جلب موافقت و مساعدت حوزه‌های علمیه در تأسیس مدارس عالی و دانشگاه‌های جدید، نگرانی از گسترش نفوذ عقاید چپ و لیبرال به دانشگاه‌ها؛ دغدغه تربیت متخصص مسلمان؛ باور به امکان و ضرورت شکل‌گیری علم دینی و اسلامی؛ امیدواری به تکرار تجربه مدارس اسلامی دوره پهلوی در موضوع دانشگاه اسلامی؛ مقابله با آسیب‌های اجتماعی و اخلاقی دانشجویان؛ ضرورت ایجاد همزیستی میان فرهنگی علمی و فرهنگ دینی؛ از عمده علل و دلایل مؤثر در اهمیت یافتن موضوع سیاستگذاری دین در دانشگاه و شکل‌گیری سیاست دانشگاه اسلامی بوده‌اند (اخوان‌کازمی ۱۳۸۲؛ نوایی، ۱۳۸۲؛ مقیسه ۱۳۸۴؛ طباطبایی، ۱۳۸۴؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ هاشم‌زهی و خلجی، ۱۳۸۸؛ مرشدی و خلج، ۱۳۹۲؛ داوری اردکانی، ۱۳۹۰؛ هاشم‌زهی و میرزا، ۱۳۹۲؛ فاضلی، ۱۳۹۶).

اما در چهل سال اخیر، بنا به دلایل ذیل «مشروعیت»، «امکان» و «کارآمدی» سیاست اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها، با موانع و چالش‌هایی مواجه بوده است: ایدئولوژیک تلقی کردن اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها؛ سیاست‌زدگی و جناح‌بازی در این سیاست؛ نگرانی منتقدان از تبدیل کردن دانشگاه به یک موسسه حکومتی و دولتی؛ غلبه ظاهرگرایی دینی بین دانشجویان



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۸۶

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷



و استادان؛ نگرانی از اعمال ضوابط سخت‌گزینی و جذب اعضاء هیئت علمی از میان افراد مکتبی و جناحی؛ نگرانی از تبدیل شدن دانشگاه به حوزه علمیه؛ ابهام ایده دانشگاه اسلامی و اسلامی شدن دانشگاه‌ها؛ متعارض خواندن اسلامی شدن دانشگاه با هنجارها و بافت فرهنگی علم؛ «امتناع» شکل‌گیری دانشگاه اسلامی و بی‌اعتقادی نسبت به اسلامی شدن علم و دانشگاه جدید؛ ترس از قوت‌گرفتن دین دولتی؛ تمایل دانشگاهیان به دین خصوصی و فردی‌شده؛ بی‌اعتقادی مدیران به ایده دانشگاه اسلامی؛ نبود متون اسلامی مناسب برای اسلامی شدن دانشگاه؛ عدم‌آمادگی یا عدم‌تمایل حوزه‌های علمیه نسبت به همکاری با پروژه اسلامی شدن دانشگاه‌ها (همان).

مقاله حاضر بدون این که نقش علل و دلایل مذکور را ناچیز و کم‌اهمیت جلوه بدهد، به تأسی از نظریه «اخلاق مسئولیت» و بر معتقد است که ناکامی‌های اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها از یک‌سو، و بخشی از سوءظن‌ها، نارضایتی‌ها و مخالفت‌ها در برابر سیاست اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها از سوی دیگر، ناشی از «ضعف اخلاق مسئولیت نهاد سیاستگذاری» دین در دانشگاه‌ها است. نگارنده از طریق تحلیل سند دانشگاه اسلامی (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۹۲) نشان خواهد داد که سیاستگذاری دین در دانشگاه چندان بر پایه «اخلاق مسئولیت» تدوین نشده یعنی «اهداف» سیاست‌ها، از وضوح و شفافیت لازم برخوردار نیستند؛ امکان عملی و اجرایی شدن اهداف به خوبی برآورده نشده؛ انسجام، هماهنگی و وحدت کلی اهداف کمتر لحاظ شده؛ به تناسب بین وسایل و اهداف پیامدهای اهداف به خوبی مورد توجه قرار نگرفته و به پیامدهای استفاده از وسایل نیز کمتر توجه شده است. ناظر به این مدعا، مقاله حاضر یک پرسش اصلی و شش پرسش فرعی زیر را مورد بررسی قرار خواهد داد.

پرسش اصلی این است که آیا سیاستگذاری دین در دانشگاه ایرانی، بر پایه انگاره «اخلاق مسئولیت» تدوین شده است؟

شش پرسش فرعی به شرح ذیل طرح می‌شود:

۱. آیا اهداف سند دانشگاه اسلامی به‌درستی تعیین و تعریف شده‌اند؟

۲. این اهداف بر چه مبانی و اصولی استوارند؟



۳. میزان عملی یا معنادار بودن اهداف، به چه نحو مورد توجه قرار گرفته است؟

۴. آیا اهداف سند، سازگاری و هماهنگی با هم دارند؟

۵. آیا ابزارها و سازوکارهای اجرایی سند، متناسب با اهداف تعیین شده هستند؟

۶. در سند، چه درکی از پیامدها و هزینه‌های اجتناب‌ناپذیر اهداف و سازوکارهای اجرایی، متصور شده است؟

۲. چارچوب مفهومی پژوهش

این پژوهش از مفهوم اخلاق مسئولیت^۱ و بر به عنوان چارچوب مفهومی راهنما استفاده کرده است. وبر این مفهوم را در مقابل «اخلاق باور»^۲ یا «اخلاق غایات نهایی»^۳ طرح می‌کند. اخلاق باور، ارزش اخلاقی عمل را فقط در اعتقاد عامل یا کنشگر، و نه ابداً در نتایج و پیامدهای () عمل قرار می‌دهد؛ کنشگر از نظر اخلاقی مسئول پیامدهای عملش نیست، بلکه صرفاً خلق و خوی درونی یا اعتقاد شایسته را حفظ می‌کند و پیامدها را به خداوند واگذار می‌کند. کسی که به اخلاق باور اعتقاد دارد تنها احساس مسئولیتی که می‌کند این است که مراقب باشد شعله نیت‌های خالص، مثلاً اعتراض به بی‌عدالتی نظام اجتماعی، فرو نشینند. روشن نگه داشتن این شعله، هدف اعمال اوست. کسی که به اخلاق باور تمایل دارد یا از جهان واقعی می‌گریزد یا به دنبال تحوّل انقلابی است. از این رو، اصل سیاسی اخلاق باور عبارت است از آموزه «همه یا هیچ». اما از نظر اخلاق مسئولیت، این که خوبی بتواند از خوبی و بدی از بدی منتج شود حقیقت ندارد بلکه در واقعیت اغلب ضدّ این وضعیت پیش می‌آید: «از خوبی همیشه خوبی و از بدی همیشه بدی بیرون نمی‌آید». مقاصد خوب می‌تواند در تولید نتایج خوب شکست بخورد و ابزارهای ملامت‌نکردنی و بی‌گناه می‌توانند نتایج مصیبت‌آمیز و فجیع ایجاد کنند. از این رو، کسی که به آرمان و هدفی مشخص فکر می‌کند باید شدّت سرسپردگی به اهدافش را با آگاهی‌یافتن از تنش همیشگی میان وسایل و اهداف و آگاهی‌یافتن به پارادوکس اهداف و پیامدها تعدیل

1. ethics of responsibility

2. Ethics of belief

3. ethics of ultimate ends

کند (وبر، ۱۳۸۵، ۷۱ و ۷۰؛ وبر، ۱۳۸۷، ۱۳۹، ۱۴۰، ۱۴۱، ۱۴۳، ۱۴۷، ۱۴۸، ۱۷۴ و ۱۷۵؛ برویگر، ۱۳۹۵، ۵۰).

اخلاق مسئولیت «استدلال کردن بر حسب وسایل و اهداف»، «ارائه دادن شرحی از نتایج قابل پیش‌بینی کنش خود»، و «سنجیدن عقلانی نه تنها وسایل در برابر اهداف، بلکه اهداف در برابر پیامدهای فرعی و سرانجام نیز اهداف گوناگون ممکن در برابر یکدیگر» است. با این همه، اخلاق مسئولیت، با عقلانیت ابزاری هدفمند محض یکی نیست. زیرا عقلانیت ابزاری در شکل نابش، هرگونه ارجاع به تعهدات ارزشی غائی را منع می‌کند. اخلاق مسئولیت، نه فقط بی‌اعتنا به ارزش‌های غایی نیست و با تعهد به ارزش‌های غایی سازگار است، بلکه مقتضی درست چنین تعهدی است. چه از نظر وبر، مسئولیت، اگر برای «هدفی ماهوی» نباشد، اگر بر اثر «وفاداری پرشور به آرمانی» شکل نگرفته باشد، پوچ و عبث است (وبر، ۱۳۸۴: ۵۵-۵۴ و ۱۳۸۷: ۱۴۷).

در اخلاق باور، هر انتخابی مطابق است با جهت‌گیری عقلانیت ارزشی ناب که بنا به تعریف وبر، این عقلانیت مبتنی است بر باور آگاهانه به ارزش غیرمشروط و عقلانی رفتارها مستقل از پیامدهایشان. این انتخاب، که اخلاق باور و هدایتگر کنش و تصمیم ما باشد، یعنی اختیار کردن جهت‌گیری مطلقاً عقلانی ارزشی که مستلزم طرد مطلق برآورد عقلانی وسایل و اهداف، هرگونه محاسبه‌ای از پیامدها و به‌طور خلاصه، طرد مبانی اصلی عقلانیت ابزاری هدفمند است. مطابق با تعریف وبر، عقلانیت ارزشی می‌تواند به‌مثابه تعریف اخلاق باور به کار آید یعنی به‌عنوان «عقیده‌ای آگاهانه به ارزش ذاتی بی‌قید و شرط شکلی از رفتار اخلاقی، زیباشناختی، دینی یا شکل دیگری از رفتار به‌معنای دقیق کلمه، مستقل از پیامدهایش» (وبر، ۱۳۸۴: ۵۲). اما اخلاق مسئولیت، تلاشی برای ترکیب عقلانیت ابزاری و عقلانیت ارزشی است؛ یکپارچه کردن تعهد پرشور و دلسوزانه به ارزش‌های غائی با تحلیل بی‌طرفانه وسایل بدیل تعقیب آن‌ها، و آمیخته‌کردن احساس گرم عقلانیت ارزشی با احساس سرد عقلانیت ابزاری. اخلاق مسئولیت مبتنی بر این است که اهداف به شیوه عقلانیت ارزشی انتخاب شوند اما به مدد ابزارهایی پیگیری شوند که به‌نحو عقلانیت ابزاری انتخاب شده‌اند (وبر، ۱۳۸۴، ۵۵؛ برویگر، ۱۳۹۵، ۱۵۷ و ۱۵۶).



۳. روش

این مقاله می‌کوشد بر مبنای نظریه اخلاق مسئولیت و بر، به‌طور قیاسی سنجۀ شش مقوله‌ای فراهم نماید تا بتوان با آن، سند دانشگاه اسلامی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۹۲ را محک زد. آن شش مقوله عبارت‌اند از: ۱. تعیین و تعریف اهداف؛ ۲. مبنای و اصول؛ ۳. عملی‌بودن اهداف؛ ۴. تناسب وسایل و اهداف؛ ۵. سازگاری اهداف؛ و ۶. پیامدهای اهداف و سازوکارهای اجرایی. اما به روش استقرایی نیز مضامین مندرج در هر مقوله را شناسایی و استخراج خواهیم نمود. در روند تحلیل سند، تلاش می‌کنیم از فراتحلیل تأملات و تحقیقات متفکران و پژوهشگران ایرانی که در زمینه نسبت دین و دانشگاه صاحب‌نظر بوده‌اند در مقاله حاضر خود استفاده کنیم تا برای بررسی خود پشتیبان بیشتری فراهم کنیم و بتوانیم استدلال خود را در بررسی سند مذکور تثبیت و تقویت کنیم.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۹۰

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

مطابق با مقولات شش‌گانه منتج از دستگاه مفهومی اخلاق مسئولیت به تجزیه و تحلیل سند دانشگاه اسلامی خواهیم پرداخت.

۴-۱. مقوله تعیین اهداف

تحلیل استقرایی سند دانشگاه اسلامی نشان می‌دهد این سند در تعیین و تعریف اهداف خود، دچار پنج ضعف اساسی است: الف. عدم تمایز بین آرمان، چشم‌انداز، هدف، مأموریت و راهبرد؛ ب. نسبت نامعلوم اهداف دانشگاه اسلامی با واقعیت‌های خرد و کلان دانشگاه‌های ایران؛ پ. ابهام در تربیت اسلامی؛ ت. ضعف تفکر مفهومی؛ ج. نسبت مبهم اهداف ملی و اسلامی دانشگاه.

۴-۱-۱. عدم تمایز میان هدف و آرمان، چشم‌انداز، مأموریت، راهبرد

سند دانشگاه اسلامی در قالب محورهای «چشم‌انداز، اهداف، مأموریت، راهبرد و اقدامات» تنظیم شده و سامان‌یافته است اما مرز و تمایز این محورها شفاف نیست. این محورها از مفاهیم رشته مدیریتی است. بارقه‌هایی از این مفاهیم در نظریه‌های وبر وجود



دارد که آن چنان شفاف نیست اما ما می‌کوشیم این بارقه‌ها را با نظریه‌هایی از نظریه سازمانی و مدیریتی تلفیق کنیم و درک خود را از این مفاهیم شفاف و روشن کنیم. اگرچه ما بر این نیستیم که ضرورتاً تدوین‌کنندگان سند می‌بایست این‌گونه مفاهیم را درک می‌کردند اما لازم است سند با تدقیق مفهومی بین این‌ها تنظیم شود.

از نگاه وبری، مفهوم چشم‌انداز تا اندازه‌ای با آرمان متفاوت است. چشم‌انداز از سنخ ایده و ایدئال نیست بلکه افقی زمان‌دار و مکان‌دار است که در یک بازه زمانی مشخص به کنش و اقدامات ما معنا، جهت و انسجام می‌دهد تا گام‌های اولیه به‌سوی آرمان برداشته شود. اگر بتوان از کتاب سنجش خرد ناب کانت یاری گرفت که وبر بدان نظر داشته است، باید درک کنیم که نزد کانت ایده‌آل امری نیست که از دل تجربه بیرون آید بلکه خرد واجد آنچنان ظرفیتی است که نخست ایده می‌سازد، سپس از ایده، ایدئال استنتاج می‌کند تا آن ایده را تعیین بخشد.

«خرد انسانی نه تنها دارنده ایده‌هاست، بلکه داری ایدئال نیز است، این ایدئال‌ها بنیاد امکان کمال کنش‌هایند... پرهیزگاری و فرزاندگی در نابی کامل خود، ایده‌اند اما انسان فرزانه یک ایدئال است، یعنی انسانی است که تنها در اندیشه وجود دارد و کاملاً بر ایده دانایی منطبق است. بدین‌سان، رفتار مرد دانا و مرد خدا معیاری است که به ما امکان می‌دهد رفتار خود را با آن بسنجیم و به‌یاری آن، خود را دگرگون کنیم - هرچند رسیدن به کمالی که در اوست، برای ما ممکن نباشد» (کانت، ۱۳۶۲، B۵۹۷ و A۵۶۹).

بر این اساس، در سند دانشگاه اسلامی به جای چشم‌انداز واجد زمانمندی مشخص و روشن، با ایدئال مبهم و غیرزمانمند و در نتیجه با چشم‌انداز غیرعملی روبه‌رو هستیم (سند دانشگاه اسلامی، ۱۸-۱۷). برای مثال، دو چشم‌انداز «پرورش دانشمندان متعهد به آرمان‌های انقلاب اسلامی» و چشم‌انداز «دلبستگی دانشگاهیان به نظام» در بازه زمانی ۱۴۰۴، عملی و محقق‌شدنی جلوه نمی‌کند. در همین بازه زمانی، در «چشم‌انداز پژوهش و فناوری» سند آمده است که کشور می‌بایست پیش‌تاز در عرصه «تولید و گسترش مرزهای دانش و علوم کاربردی و کارآمد مبتنی بر آموزه‌های دینی و وحیانی» باشد و به «مرجعیت علمی و فرهنگی در جهان اسلام» برسد (همان، ۱۸). با توجه به این که هنوز با تولید دانش



کاربردی مبتنی بر آموزه‌های دینی و وحیانی فاصله بسیاری داریم، چشم‌انداز مزبور در بازه زمانی ۱۴۰۴ نمی‌تواند چشم‌اندازی محقق‌شدنی به‌شمار آید. مطابق با «چشم‌انداز مدیریتی» نیز مدیریت دانشگاه می‌خواهد «متوازن و نظام‌مند، عدالت‌محور، پویا و بانشاط» باشد اما امروزه پویا و بانشاط و عدالت‌محور بودن از مفروضات هر سندی است و این مفروضات همیشه با بشریت همراه‌اند.

در سند دانشگاه اسلامی، به آنچه که ما «مأموریت» دانشگاه اسلامی می‌نامیم، تحت عنوان «رسالت» پرداخته شده است. ما مأموریت را با استنتاج از دستگاه جامعه‌شناسی سیاست‌گذار وبری رسالت نمی‌فهمیم. مأموریت آن کنشی است که به‌طور مشخص در ظرف زمان و مکان و در یک بازه زمانی معین، ذیل «رسالت»، و رسالت ذیل «چشم‌انداز» و چشم‌انداز ذیل «آرمان» فهمیده می‌شود. مأموریت نزد ما یک امر مشخص و وظیفه مشخصی است که در یک بازه زمانی محدودتر از رسالت و چشم‌انداز تعریف می‌شود. چشم‌انداز یک مفهوم کلی‌تر است که در قالب تعریف مأموریت، گام به گام متحقق می‌شود. به‌منظور روشن شدن نسبت و تمایز این مفاهیم، فرض کنید در چشم‌انداز کلان علم و فناوری کشور در افق زمانی ۱۴۰۴ نیاز به افزایش تولید ملی درحدی تعریف شود که ایران در حد قدرت اول منطقه شناخته شود تا بتواند در رقابت‌های منطقه‌ای از جنبه صنعتی دست بالا را داشته باشد. تحلیل مشخص از ساختار نظام تولید فنی نشان می‌دهد که ایران برای رسیدن به این چشم‌انداز، سالانه به تعداد معینی تکنیسین ماهر نیاز دارد تا در حلقه نظام تولیدی به‌عنوان استادکار ماهر فعالیت کنند. حال دانشگاه علمی-کاربردی با این مأموریت برای تولید این تعداد تکنیسین و استادکار بنیادگذاری می‌شود اما این دانشگاه، افزون بر این مأموریت واجد رسالتی است که براساس آن برای نظام تولید ایران، استادکار تربیت می‌کند. پس ابتدا چشم‌انداز «قدرت اول منطقه در تولید ملی از جنبه صنعتی» را ترسیم می‌کنیم، سپس دانشگاه کاربردی را با رسالت «تربیت استادکار برای نظام تولید ایران» تأسیس می‌کنیم و مأموریت آن را تولید «تعداد معینی تکنیسین و استادکار» تعیین می‌کنیم.

نزد وبری، آرمان‌ها زیربنای اهداف ما هستند و هدف را بایستی در ارتباط با آرمان و رسالت و مأموریت دید (وبر، ۱۳۸۵، ۴۷-۴۵). اما در سند مذکور، بین هدف و آرمان نیز



خلط مفهومی صورت گرفته است. هدف نمی‌تواند با آرمان یگانه دیده شود چرا که آرمان ابعادی کلی، و تا اندازه‌ای مبهم، دارد اما اهداف نسبت به آرمان امری انضمامی و مشخص است. آرمان‌ها را نمی‌توان با جزئیات سنجید اما اهداف به‌طور قطع، تا حد امکان سنجش‌پذیراند.

در سند دانشگاه اسلامی روشن نیست که «راهبرد» چیست و چه تمایزی با آرمان، چشم‌انداز، هدف و اقدام دارد. به لحاظ مفهومی، برای تحقق یافتن آرمان عدالت، چشم‌اندازها و اهداف مشخصی را باید ترسیم کرد اما برای تحقق این اهداف می‌بایست راهبردهای خاصی را انتخاب کرد و برای تحقق راهبرد هم یکسری اقدامات را تعریف نمود. ما راهبرد را مجموعه کلانی از اقدامات مشخص می‌دانیم که در کلیتی این اقدامات را در یک راستا جهت می‌دهد. در سند مذکور به جای راهبرد، بیشتر با چشم‌انداز و اهداف مواجه هستیم. برای مثال، به منظور محقق شدن آرمان عدالت آموزشی، می‌توان این چشم‌انداز را ترسیم نمود که «میزان دسترسی استان‌های محروم در بازه زمانی ده‌ساله به نسبت و میزان مشخصی برسد» که هدف ما می‌تواند «ورود قشرهای محروم به گردونه آموزش عالی» باشد. اما راهبردی که بتوان برای تحقق چشم‌انداز و این هدف اتخاذ نمود، شامل مثلاً دو راهبرد می‌تواند باشد: ۱. ایجاد دانشگاه‌ها در مناطق بومی ۲. راهبرد سهمیه کنکور. اقدامات هم شامل «بورس دادن» و «سهمیه دادن» به افراد می‌تواند باشد. پس راهبرد می‌بایست راهبرد باشد و از این رو، واجد وجه اجرایی و عملی باشد.

۴-۱-۲. بازتاب مسئله‌های خرد و کلان دانشگاه ایرانی در اهداف دانشگاه اسلامی

حل مسئله‌های خرد و کلان دانشگاه ایرانی بازتاب مشخصی در اهداف دوازده‌گانه سند دانشگاه اسلامی نداشته است در حالی که ابتدا می‌بایست درک و تقریر درستی از مسئله‌های آموزش عالی تهیه و سپس سند دانشگاه اسلامی پیرامون این مسائل تدوین می‌شد. مطابق با نتایج تحقیقات موجود، اهم مسائل خرد و کلان دانشگاه‌ها در ایران به این قرار است: ضعف سازوکارهای ارزیابی تحصیلی و ارتقاء شغلی؛ اداره ایللی و قوم‌گرایانه سازمان علم؛ روحیه و رفتار تضادجویی در گروه‌های علمی؛ اهمیت پایین حکمرانی و اداره کشور بر اساس علم؛ تبدیل شدن دانشگاه به «مدرکستان»؛ چندپارگی و تعدد مراجع

تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در عرصه آموزش عالی؛ ضعف استقلال دانشگاهی؛ وضعیت نامطلوب معیشت و رفاه اعضا هیئت علمی؛ آسیب‌های اجتماعی دانشجویان (نظیر تقلب در امتحان و تکالیف درسی، توهین و بی‌احترامی نسبت به اساتید، داشتن دوست از جنس مخالف، سیگار کشیدن، تماشای فیلم‌های مستهجن، مصرف مشروبات الکلی و مواد مخدر، شرکت در پارتی‌های مختلط، روابط جنسی خارج از ازدواج) (رفیع‌پور، ۱۳۸۳؛ افروغ، ۱۳۹۵؛ قانع‌راد، ۱۳۸۵؛ داوری اردکانی، ۱۳۸۷، ۱۳۸۸، ۱۳۹۰، ۱۳۹۱؛ فراسنخواه، ۱۳۸۹؛ صدیقیان و لشگری، ۱۳۹۶؛ مناشری، ۱۳۹۶).

۴-۱-۳. ابهام در هدف تربیت اسلامی

«تعمیق و نهادینه‌سازی معارف و آموزه‌های اسلامی در دانشگاه‌ها» و «تحقق سبک صحیح زندگی اسلامی» از اهداف سند دانشگاه اسلامی معرفی شده است اما معلوم نیست که این هدف در جهت تقویت دینداری دانشجویان است یا گسترش «سوژه متدین انقلابی» و دینداران انقلابی در دانشگاه‌ها. اگر هدف اصلی، تقویت دینداری دانشگاهیان باشد می‌توان گفت گردآورندگان سند با هدفی اصیل و واقعی دست و پنجه نرم نکرده‌اند چرا که طبق نتایج عموم پیمایش‌های ملی، بیش از ۹۸ درصد دانشگاهیان به دین و خدا معتقدند (سراج‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴، ۱۱۳؛ رحمانی، ۱۳۹۶، ۲۵۲).

اما اگر هدف تربیت اسلامی در دانشگاه‌ها، برهم‌زدن تعادل ناموزون دینداران در دانشگاه به سمت دینداران انقلابی-سیاسی است، در این صورت، سند مذکور نسبت به مانع اصلی تحقق این هدف که مهمترین آن مخالفت‌های دانشگاهیان و غیردانشگاهیان است، چندان توجه نکرده است. طبق نتایج پیمایش سال‌های ۱۳۸۲ و ۱۳۹۴، تنها یک‌چهارم تا یک‌سوم دینداری دانشجویان از سنخ دینداری ولایی و انقلابی است. گفتمان دینداری انقلابی و مدل مطلوب گفتمان رسمی از دینداری (که تقریباً همان نوعی است که در بیشتر نهادهای مذهبی رسمی دانشگاه مانند بسیج، دفتر نهاد رهبری و فعالیت‌های فرهنگی و مذهبی دانشگاه دیده می‌شود و در درس‌های عمومی معارف اسلامی و استادان آن‌ها نیز همین نوع دینداری ترویج می‌شود) در نهایت، ۲۰ درصد از مخاطبان را در برمی‌گیرد (رحمانی، همان).



۴-۱-۴. ضعف تفکر مفهومی در تعیین و تعریف اهداف دانشگاه اسلامی

سیاستگذاری دین در دانشگاه اگر بخواهد سمت و سو و ابعاد کارآمدی داشته باشد، نیاز به اسناد روشن و شفاف دارد و برای این شفافیت لازم است تا که سند بر روی مفاهیم دقیق و شفاف، استوار باشد. اما سند دانشگاه اسلامی بر اساس تفکر مفهومی تدوین و تنظیم نشده بلکه مفاهیم بدون مرز و دامنه در سند به حد وفور استفاده شده است. هرچند انتظار نیست که سند، مفاهیم را تعریف کند اما می‌بایست متکی به تفکر مفهومی باشد. وقتی اهداف سند واجد مفاهیم روشن و دقیق نباشد و تفکیک مفهومی صورت نگیرد، اهداف سند محقق نمی‌شوند. برخی از مهمترین مصادیق مفاهیم مبهم و مغشوش در اهداف سند دانشگاه اسلامی، به قرار زیر است:

ارزش‌های انقلاب اسلامی. «تحقق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی» یکی از اهداف کلان دانشگاه معرفی شده اما مفهوم «ارزش‌های انقلاب اسلامی» را هم به مثابه حزب می‌توان فهمید یعنی دانشگاه پایه‌ای برای ارزش‌های مطلوب یک حزب و جناح مشخص، و هم به مثابه ارزش‌های اسلامی که مؤلفه‌های دین اسلام را مدنظر دارد که به مفهوم حزبی نیست بلکه ارزش‌هایی است که در پروسه تاریخی جامعه ایرانی، شکل گرفته است.

دین. معلوم نیست سند دانشگاه اسلامی دین را شریعت می‌فهمد یا فرهنگ دینی، اخلاق اجتماعی، آداب و رسوم، حقوق و قوانین، ایدئولوژی و یا همه این موارد. مثلاً اگر دین را به مثابه ایدئولوژی در معنای نظام فکری معطوف به بسیج و پیکار (سیاسی) بفهمیم، کار فرهنگی و دینی در دانشگاه به مثابه ابزار دفع و طرد و سرکوب تلقی می‌شود که در این صورت، به تعبیر ضیاء هاشمی، به نام کار فرهنگی و دینی، کار سیاسی کرده‌ایم (به نقل از الوندی، ۱۳۹۶: ۳).

وحدت حوزه و دانشگاه. در سند مذکور، «گسترش تعامل حوزه و دانشگاه» به عنوان هفتمین هدف دانشگاه اسلامی معرفی شده است؛ اما مشخص نیست اهدافی که دانشگاه می‌بایست ذیل آن با حوزه وحدت بیابد، کدام‌اند. همچنین معلوم نیست نزد گردآورندگان سند، کدام یک از انواع وحدت مورد توجه است که در یک تقسیم‌بندی (افروغ، ۱۳۹۵، ۴۳۰-۴۲۴)، چهار گونه وحدت قابل تصور است که درون هر یک نیز روایت‌ها و تعبیر





متفاوتی از وحدت وجود دارد: «وحدت معرفتی» (سروش، ۱۳۷۱)؛ «وحدت ایدئولوژیک» (فرهنگستان علوم اسلامی، بی تا، کچویان، ۱۳۷۴)؛ «وحدت ساختاری» (نبوی، ۱۳۷۷)؛ و «وحدت مبتنی بر تقسیم کار» حوزه و دانشگاه (به نقل از افروغ، ۱۳۹۵، ۴۳۰-۴۲۴).

«نهادینه سازی» یا «نهادینه کردن». در سند دانشگاه اسلامی، به کرات از مفهوم «نهادینه کردن یا نهادینه سازی» استفاده شده است؛ برای مثال در هدف «تعمیق و نهادینه سازی معارف و آموزه های اسلامی در دانشگاه ها» (ص ۱۹). اما در این سند، از جنبه مفهومی بین نهاد و سازمان تفکیک نشده است درحالی که نهاد را باید از «سازمان» تفکیک کرد چرا که نهاد واجد تاریخ طولانی تر و با مؤلفه انباشت بیشتر نسبت به سازمان است.

سبک زندگی اسلامی. در سند دانشگاه اسلامی از «تحقق سبک صحیح زندگی اسلامی» به عنوان یکی از اهداف دانشگاه اسلامی و در مفهومی نزدیک یا مشابه آن، از مفهوم «سبک زندگی بر مبنای تمدن اسلامی» سخن به میان آمده است. در تمدن اسلامی، سبک های زندگی متنوع و متکثری مشاهده می شود. مطالعات دینداری و تجارب زیسته نشان می دهد در دانشگاه های ایران، با دختران و پسرانی مسلمانی روبه رو هستیم که به اصول دین باور دارند و به رعایت برخی آداب و مناسک دینی نیز مقید هستند اما فرم و سبک زندگی آن ها از حیث رفتارهای فرهنگی و فرهنگ مصرفی از سنخ متجددان است. برخی این افراد را بیرون از سبک زندگی اسلامی ایرانی قرار می دهند و برخی نیز با تعریف بسیار موسّع از اسلام، هر سبکی را سبک اسلامی ایرانی برمی شمارند. اما سند مذکور، موضع خود را در قبال تكثر و تنوع سبک ها روشن نکرده است. معلوم نیست این سند، سبک زندگی های مختلف را به یک اندازه به رسمیت می شناسد یا یکی از این سبک ها، به عنوان سبک اصیل اسلامی در نظر گرفته شده است.

مدیریت اسلامی. در فصل هشتم سند ذیل راهبرد «طراحی و تدوین نظام جامع مدیریت اسلامی در دانشگاه ها» از مفهوم «مدیریت اسلامی» استفاده شده است (سند، ۶۹). اما مهمترین مؤلفه مدیریت اسلامی و تمایز آن با مدیریت غیراسلامی چندان شفاف نشده است.

در سند دانشگاه اسلامی اهداف ملی دانشگاه در متن «مقدمه» و در اهدافی نظیر «تحقق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی»، «توسعه عدالت آموزشی با توجه به آمایش سرزمین» مورد اشاره قرار گرفته است. در این سند می‌توان به روشنی دید که دانشگاه اسلامی اهدافی بومی و ملی دارد و می‌خواهد در این مرز و بوم یعنی ایران عمل کند اما معلوم نیست چه معنایی از بومی شدن علم مدنظر است. تعیین این موضوع برای اندیشه راهنمای دانشگاه اسلامی واجد اهمیت جدی است. اما این بحث به درستی و به طور جدی طرح نشده و از این رو، دعوای سیاسی و مباحث مربوط به آن در سند دانشگاه اسلامی سرریز شده است.

۲-۴. «مبانی و اصول» اهداف دانشگاه اسلامی

اگر بخواهیم سندهایی تدوین کنیم که کارآمدی لازم را داشته باشند باید مبانی و اصول خود را روشن کنیم. درواقع، این مهمترین مسئله سند و به طور کلی مهمترین مسئله تمامی سازوکارهای عملی و اجرایی کشور است. در فصل دوم سند در بحث «اصول و مبانی» به ۱۴ اصل برخورد می‌کنیم (سند، ۱۵-۱۳). اما بیشتر این اصول، مفاهیم کلی است که به مثابه اصول و مبانی، هیچ دامنه مشخص و محتوایی برای آن نمی‌توان متصور شد. برای مثال، هنگامی که در اصل ۲، از «تقویت عقلانیت خردوری و خلاقیت در میان دانشگاهیان» صحبت به عمل می‌آید، منظور از عقلانیت و نسبت مشخص آن با وحی معلوم نیست. این عقل هم می‌تواند نوعی خرد ارتباطی باشد هم خرد ابزاری. اما تناسب این عقلانیت با وحی مهمترین موضوعی است که در جامعه ایرانی که سنت اسلامی دارد باید مورد مذاقه واقع شود چرا که اگر این تناسب بین وحی و عقل تبیین نشود، نمی‌توان به جایگاه دانشگاه و حوزه به طور روشن و شفاف رسید که نقش حوزه در پاسداری از وحی کدام است و نقش دانشگاه در این تناسب چگونه است. این‌ها مباحثی است که نمی‌توان از سند انتظار داشت اما می‌توان این انتظار را داشت که فیلسوفان و متألهان اسلامی دستاوردهایی داشته باشند که سند متکی بر آن دستاوردها باشد. این که تنظیم‌کنندگان سند این‌گونه مبهم و کلی سخن می‌گویند چندان مقصر نیستند بلکه این نیاز به تدارک نظری خاصی دارد که متفکران ایرانی آن را فراهم نکرده‌اند.





سند دانشگاه اسلامی در اصل ۳ مبانی حوزه و دانشگاه را خلط کرده یا تصور نموده دانشگاه و حوزه بر مبانی یکسانی استوارند. سند دانشگاه اسلامی بیشتر به مبانی عام و مشترک حوزه و دانشگاه توجه کرده و به مبانی خود ویژه دانشگاه (اسلامی) نپرداخته است. برای مثال، «خردورزی» و «عدالت‌ورزی» اصلی عام برای حوزه و دانشگاه است اما حوزه و دانشگاه دو نهاد متفاوت علم‌ورزی و اندیشه‌ورزی هستند و نمی‌توانند واجد مبانی مخصوص به خود نباشند. همچنین، در اصل ۳، میان مفهوم «قدسی بودن علم» و مفهوم «عبادی بودن» علم و محیط علمی خلط شده است درحالی که عبادت خواندن فعالیت علمی متفاوت از مقدس خواندن علم است.

در اصل ۶ بر «بومی» شدن علم و دانشگاه تصریح شده است. اما بومی هم به منزله اسلامی شدن قابل فهم است و هم به منزله قلمروی کلی جامعه ایرانی که شامل جغرافیای متنوع با اقلیم‌های گسترده و خرده‌فرهنگ‌های متکثر است. در اصل ۱۱ نیز که به «هماهنگی و تعادل هدفمند بین ارکان چهارگانه دانشگاه» اشاره دارد، مفهوم «تعادل هدفمند بین نظامات چهارگانه» به دو صورت قابل فهم است: نخست، هر دانشگاه واجد تمامیت این ابعاد باشد و دیگر، دانشگاه‌های متنوعی در سطح کشور (نظیر دانشگاه‌های مادر، پلی‌تکنیک، علمی کاربردی، پیام نور) تأسیس کنیم. هر یک بر بعد خاصی از نظامات چهارگانه تمرکز کرده‌اند که این نیز معلوم نیست هماهنگی بین آن‌ها چگونه ممکن است.

۳-۴. «عملی بودن» اهداف

میزان عملی بودن اهداف، از دیگر مصادیق التزام نهاد سیاست‌گذاری به اخلاق مسئولیت است ولی اگر به عناوین اهداف دوازده‌گانه سند دانشگاه اسلامی نظر کنیم، درمی‌یابیم که نسبت عمل و نظر به درستی اندیشه نشده و نمی‌توان در این سند، به‌طور روشن نشان داد کجا عمل و کجا نظر است. سندنویسی بدون آرمان‌ها ممکن نیست اما باید دقت داشت که وقتی سند می‌نویسند آیا این سند از سنخ آرمانی است و چه تفاوتی با سند سیاست‌گذاری و سند اجرایی دارد. این بحث از این حیث حائز اهمیت است که تعیین شفاف نوع یک سند و تعیین تمایز آن از نوع دیگر سند، احتمال عملی شدن اهداف سند را افزایش می‌دهد.



به نظر می‌رسد سند دانشگاه اسلامی، سندی سرهم‌بندی شده بوده و ترکیبی مغشوش از سند آرمانی، سند سیاستگذاری و سند اجرایی است. ما این سه گونه سندنویسی را از نظریه تیپ آرمانی و بر که به مناسبت دیگری طرح کرده است، استنباط کرده‌ایم. «سند آرمانی»، سندی است که از منابع مختلف دینی و فرهنگی و ارزشی و سیاسی استخراج می‌شود و عمدتاً کار فیلسوفان و متألهان و نظریه‌پردازان یک کشور است تا بتوانند آرمان‌های یک ملت را مشخص و صورتبندی و تئوریزه کنند. در سند آرمانی، وجه زمان در یک دوره زمانی بسیار درازمدت لحاظ می‌شود و سازوکار سنجش و ارزیابی سند آرمانی نیز بسیار پیچیده و بغرنج است. سند آرمانی، اندیشه و آرمان راهنمای عمل است که به کردارها و اقدامات ما جهت و معنا می‌بخشد. «سند آرمانی حقوق بشر»، «مانیفست کمونیست» و «قانون اساسی جمهوری اسلامی» سه سند آرمانی مشهور نزد لیبرال‌ها و چپ‌های جهان و انقلاب اسلامی است. اما «سند سیاست‌گذاری»، سندی است که با نظر به سند آرمانی می‌کوشد در یک بازه زمانی مشخص، ایده‌های آرمانی را در قالب مفاهیم ریخته و اهداف و ابزارهای رسیدن به اهداف را مشخص کند. «سند اجرایی» نیز به‌طور جزئی و مشخص‌تر، اقدامات و سازوکارهای محقق‌شدن اهداف را مشخص می‌کند؛ برای مثال، چقدر بودجه برای فلان هدف مشخص می‌بایست تخصیص داده شود.

در مقدمه سند دانشگاه اسلامی از «واقع‌بینانه» و عملی‌بودن «اهداف کلان، مأموریت، مبانی و اصول؛ و چشم‌انداز» سخن به میان آمده است (سند، ۹)؛ اما وقتی به مضامین این محورها دقت می‌کنیم، کمتر نگاه واقع‌بینانه در آن می‌یابیم. برای نمونه، در فصل ششم سند ذیل «نظام آموزشی»، از «تعامل علمی و هدفمند با مراکز آموزشی، پژوهشی و فن‌آوری معتبر بین‌المللی به‌ویژه در جهان اسلام» (ص ۴۵) و در فصل هفتم، ذیل «نظام پژوهش و فناوری»، از «شبکه‌سازی علمی و مدیریت شبکه علمی دانشمندان جهان اسلام در جهت احیای تمدن اسلامی» (ص ۶۰) صحبت شده است. اما در شرایطی که مراکز آموزشی و تحقیقاتی زیر فشار تحریم‌های سخت قرار دارند^۱ و در موقعیتی که بین ایران و غرب روابط سیاسی و دیپلماتیک مناسبی موجود نیست و مراکز آموزشی و پژوهشی معتبر جهان چندان

۱. برای نمونه دانشگاه شریف و شهید بهشتی



تمایل و امکانی برای تعامل علمی و فن‌آورانه با مراکز علمی ایران ندارند، عملی شدن «تعامل علمی» هدفمند و مؤثر با جهان بسیار دشوار است. با توجه به واقعیت‌های موجود، هدف «تمدن‌سازی دانشگاه‌ها و الگوشدن برای دانشگاه‌های جهان و احراز مرجعیت علمی» نیز تا اطلاع ثانوی، شدنی نیست و واقع‌بینانه و عملی جلوه نمی‌کند.

به همین سیاق، «اصول و مبانی» دانشگاه اسلامی از جمله: (۱) حاکمیت اصول اعتقادی، احکام و اخلاق اسلامی در تمامی ابعاد دانشگاه؛ (۲) همسویی مفاهیم و حیانی، عقلانی و تجربی؛ (۳) قدسی بودن علم و...؛ (۴) تقدم تزکیه بر تعلیم؛ (۵) وحدت حوزه و دانشگاه؛ و (۱۰) عدالت‌محوری در تمامی شئون دانشگاه، اصول و مبنایی واقع‌بینانه برای اهداف دانشگاه اسلامی به نظر نمی‌آیند. همچنین، «چشم‌انداز» نظام آموزش عالی در افق زمانی ۱۴۰۴ که به دنبال «علوم کاربردی و کارآمد مبتنی بر نگرش و حیانی...» و برخورداری از «نخبگانی عالم، معتقد و...» است، چشم‌انداز دست‌یافتنی به حساب نمی‌آید. همچنین، راهبردها و اقداماتی نظیر «بازنگری سرفصل‌ها و تدوین متون و برنامه‌ریزی آموزشی در تمامی شاخه‌های علوم بر اساس آموزه‌های اسلامی»، «گنجاندن پیوست‌های اخلاقی و حرفه‌ای در برخی از متون تخصصی»، «هدایت و تحول نظام برنامه‌ریزی آموزشی و متون درسی به سمت تقویت فضایل اخلاقی و اعتمادبنفس و تقویت باورهای دینی» و «پالایش متون مغایر با ارزش‌های دینی» (سند، ۴۱ و ۴۲) نیز چندان عملی به نظر نمی‌آیند.

۴-۴. «عدم تناسب» بین اهداف و ابزارهای اجرایی

در بررسی تناسب بین اهداف و ابزارهای پیشنهادی سند دانشگاه اسلامی، سه مضمون را شناسایی و استخراج نموده‌ایم: الف) عدم تناسب اهداف دانشگاه اسلامی و آیین‌نامه ارتقاء؛ ب) تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با نهاد حوزه علمیه، مسجد و مدارس اسلامی؛ و ج) عدم تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با سازوکار اداره و سازمان.

۴-۴-۱. عدم تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با آیین‌نامه ارتقاء

تحقق اهداف سند دانشگاه اسلامی مستلزم تغییر و بازنگری در آیین‌نامه ارتقاء اعضا هیئت علمی است اما سند مذکور در جهت تغییر آیین‌نامه‌های موجود تنظیم و حرکت نشده است. برای مثال، «تولید دانش تمدنی و خروج دانشگاه‌ها و دانشمندان ایرانی از مدار



تقلید» یکی از اهداف دانشگاه اسلامی است اما آیین نامه ارتقا بیش از این که محقق پرور باشد، مقلد پرور است. سند دانشگاه اسلامی به دنبال «تولید دانش تمدنی به‌ویژه علوم انسانی اسلامی» و در نتیجه در صدد ایجاد «علم دیگر» است اما آیین نامه ارتقاء بیشتر بر اساس گسترش کمی علم متعارف تدوین شده است. هر چند آیین نامه، کوشیده است با افزودن گزینه «مقاله پراستناد»^۱ و «مقاله داغ»^۲ به کیفیت مقالات علمی توجه کند اما میزان استناد و حتی داغ بودن یک مقاله، تضمین کننده کیفیت یک مقاله نیست. به علاوه، این دو نوع مقاله بیشتر در علوم طبیعی، پایه، مهندسی و پزشکی موضوعیت دارند. در آیین نامه ارتقا، دیگر سازوکارهای مربوط به افزایش کیفیت مقالات نیز دچار مشکلات مشابه است. برای مثال، در آن آمده است که «امتیاز مقاله چاپ شده در نشریه های Science و Nature تا دو برابر قابل افزایش است» (آیین نامه ارتقاء، ۲۲)، اما دانش تمدنی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی اسلامی برای نشریه های مذکور موضوعیت و جذابیتی ندارد.

۴-۴-۲. تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با نهاد حوزه علمیه، مسجد و مدرسه اسلامی

اهداف سند دانشگاه اسلامی با سازوکارهای حوزه علمیه، مسجد و مدارس اسلامی متناسب تر است تا با سازوکارهای نهاد دانشگاه. سند باید به طور صریح این تمایزها را بیان می کرد و همراه با این تمایزها است که وظایف و عملکرد متفاوت تر در روند دینی کردن جامعه دانشگاهی می تواند انتظار عملی شدن پیدا کند.

خلط دانشگاه اسلامی با حوزه علمیه. سند دانشگاه اسلامی به مثابه سند علمی کشور چندان تمایزی بین دانشگاه و حوزه های علمیه قائل نشده است. در اولین «اصل و مبانی» سند آمده که دانشگاه اسلامی بر «اصول اعتقادی احکام و اخلاق اسلامی در تمامی ابعاد دانشگاه» دایر می شود اما اصل مذکور، بیشتر حوزوی کردن دانشگاه را دنبال می کند که کاری غیرممکن و در اساس نقض غرض است. در اصل چهارم دانشگاه اسلامی از «تقدم تزکیه بر تعلیم و اولویت دادن به تهذیب روحی و تعالی معنوی» سخن به میان آمده است. اگر این اصل برای حوزه های علمیه، اصلی دیرینه و نام آشنا است اما اولویت تزکیه بر تعلیم

1. Highly cited paper
2. Hot paper



مشابه اصل نخست، مورد پذیرش همه دانشگاهیان نیست و اگر هم باشد از سوی دانشگاهیان با دو پرسش اساسی روبه‌روست: این اصل چگونه و با چه سازوکاری در دانشگاه تعین می‌یابد؟ تفاوت تعین و تبلور اجرایی این اصل در دانشگاه با حوزه‌های علمیه چیست؟ بی‌التفاتی به تمایز دانشگاه و حوزه علمیه، باعث شده احکامی که در یک روند طبیعی و تاریخی درباره نهاد حوزه علمیه صادر شده است به‌طور سیاسی و تبلیغاتی درباره نهاد دانشگاه صادر شود. برای مثال، نزد بزرگان دینی، حوزه علمیه یک نهاد مقدس معرفی و تصور شده اما مقدس تلقی کردن نهاد قدمایی حوزه به راحتی به «قدسی‌بودن علم و محیط‌های علمی» نهاد علم جدید از جمله نهاد دانشگاه، قابل تسری دادن نیست.

خلط دانشگاه اسلامی با نهاد مسجد. سند دانشگاه اسلامی، نهاد دانشگاه و نهاد مسجد را نیز خلط کرده است. در فصل پنجم سند، راهبرد «مسجدمحوری در فعالیت‌های دینی، فرهنگی و علمی دانشگاه» آورده شده است (سند، ۳۷)، اما معلوم نیست چگونه مسجد و دانشگاه محور فعالیت‌های فرهنگی به‌ویژه فعالیت‌های علمی می‌تواند باشد. در این سند، جهت تحقق راهبرد مسجدمحوری، اقداماتی نظیر «ساماندهی و ارتقاء عوامل مؤثر در توسعه و ترویج نماز در میان دانشگاهیان»، «طراحی الگوی مسجد دانشگاهی» و «جذب، تقویت و ارتقای دانش و مهارت ائمه جماعات در عرصه‌های علمی، فرهنگی و سیاسی» پیشنهاد شده است. این نوع اقدامات که در راستای توسعه نمازخوانی و برگزاری باشکوه نماز جماعت در دانشگاه‌ها به‌شمار می‌آیند، اقداماتی پذیرفتنی و قابل اجرایی شدن به نظر می‌آیند اما مابقی اقدامات، از آنجا که با بافت فرهنگی و علمی نهاد دانشگاه تناسبی ندارند، از مشروعیت و محبوبیت اجتماعی در نزد دانشگاهیان برخوردار نخواهند بود.

خلط دانشگاه اسلامی و «مدرسه» اسلامی. سند دانشگاه اسلامی بین دانشگاه اسلامی و مدرسه اسلامی خلط کرده است. وقتی به «مأموریت، مبانی و اصول، چشم‌انداز، اهداف و اقدامات» سند نظر می‌کنیم، گویی، تجربه تأسیس مدارس اسلامی در دوره پهلوی و انقلاب اسلامی، در پس و پشت ذهن طراحان و سیاست‌گذاران دانشگاه اسلامی حاضر است بدون آنکه به تفاوت مبانی، سازوکارها و ابزارهای اجرایی آموزه‌های اسلامی در دو نهاد مدرسه و دانشگاه دقت شود.

۴-۴-۳. عدم تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با ابزار اداری و سازمانی

در سند دانشگاه اسلامی همچنان بیشتر راهبردها و اقدامات پیشنهادی، از سنخ سازوکارهای اداری و سازمانی است درحالی که اداری شدن فعالیت دینی (و فرهنگی) در دانشگاه‌ها، موفقیت‌آمیز نبوده است. به طور مثال، طبق پژوهش‌های موجود درخصوص برنامه معارف اسلامی برای دانشجویان مقطع کارشناسی که سازوکار اداری و رسمی اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها است، تنها بین یک سوم تا یک چهارم دانشجویان از این درس‌ها رضایت دارند و در بالاترین میزان، این درس‌ها توانسته‌اند ۳۳/۱ دانشجویان را راضی و متقاعد کنند که این رضایت نیز طبق پژوهش رحمانی، لزوماً به معنای مؤثر بودن نیست (رحمانی، ۱۳۹۶، ۲۴۷ و ۲۴۸).

سند دانشگاه اسلامی تأکید بسیاری بر «نهادینه‌سازی یا نهادینه‌کردن» داشته است (سند، ۹، ۱۳، ۱۹، ۲۸، ۴۴، ۶۵). اما اهداف دانشگاه اسلامی که از سنخ ارزش‌ها هستند، کمتر با سازوکارهای اداری و دستورالعمل‌ها قابل نهادینه شدن هستند. با توجه به تفکیک نهاد از سازمان و ویژگی فرایندی، خودانگیخته، بطنی، تدریجی و درازمدت نهاد و نهادینه‌شدن، دین کمتر به مداخلات ضربتی کوتاه‌مدت سازمانی تن می‌دهد. اساساً دین که هسته اساس آن ایمان و باور قلبی است، به‌راحتی و به‌طور عمیق فرم اداری نمی‌یابد و قابل اداری شدن نیست.

اگر دین و ارزش‌های دینی را در فرم آداب حقوقی-قانونی بفهمیم و دنبال کنیم، می‌توان در جای مناسب خود از سازوکارهای اداری و سازمانی که ناظر بر ایجاد زیرساخت‌های مناسب و رفع موانع ساختاری است، استفاده نمود. برای مثال، اقدامات اداری نظیر «طراحی و برنامه‌ریزی دوره‌های آموزشی و فرصت مطالعاتی مشترک میان حوزه و دانشگاه»، «حمایت از همکاری علمی مشترک حوزویان و دانشگاهیان در عرصه‌های علمی و آموزشی»، می‌توانند به «نهادینه‌سازی تعامل آموزشی بین حوزه و دانشگاه» کمک کنند (همان، ۵۰). یا می‌توان به‌طور سازمانی، راهبرد «علم بومی و علم دینی» را از طریق «حمایت از تأسیس ساختارهایی مانند پژوهشکده‌ها، قطب‌ها و انجمن‌های علمی بین‌رشته‌ای مأموریت‌گرا در حوزه‌های علم و دین با حضور محققان حوزه و دانشگاه»





(همان، ۵۹) دنبال کرد. همچنین می‌توان به شیوه ابزارهای سازمانی و اداری، راهبرد «ارتقای کرسی‌های نظریه‌پردازی و حمایت از تولیدات علمی خودکفا و تقویت مواجهه انتقادی با جریان ترجمه‌زدگی» را مثلاً از طریق «فراهم کردن زیرساخت لازم برای نقد علم موجود» تداوم بخشید (همان، ۶۶).

اما در موارد دیگر، بهتر است به جای سازوکارهای اداری از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های «اجتماعات علمی» استفاده کرد تا امر دین در دانشگاه به‌طور خودانگیخته، تدریجی و درازمدت توسط خود دانشجویان و دانشگاهیان پیگیری و اجرایی شود. «معرفی موارد و مفاخر دینی، علمی و فرهنگی تاریخی و معاصر»، «فراگیر نمودن نهضت نقد علمی در نظام آموزشی»، «برگزاری دوره‌های آموزشی فلسفه‌های مضاف به‌ویژه در علوم انسانی»، «تدوین راهکارهای اجرایی تقویت روحیه نقد و پرسشگری در دانشجویان» (همان، ۴۳)، «تبیین و تدوین فلسفه علم بر مبنای جهان‌بینی اسلامی»، «طراحی نظام طبقه‌بندی علم از نگاه اسلامی» (همان، ۵۸)، «نقد جریان ترجمه‌زدگی» (همان، ۶۵) اقداماتی هستند که مناسب است داوطلبانه به کوشش اجتماعات علمی دنبال شود.

۵.۴. سازگاری اهداف دانشگاه اسلامی با یکدیگر

سازگاری اهداف با هم، یکی از نشانگرهای التزام نهاد سیاستگذاری به اخلاق مسئولیت است اما به‌نظر می‌رسد سازگاری مناسبی بین اهداف سند دانشگاه اسلامی برقرار نشده است؛ برای مثال، بین هدف «توسعه عدالت آموزشی با توجه به آمایش سرزمین» با اهداف «تولید دانش تمدنی بویژه علوم انسانی-اسلامی»، «تعمیق خردورزی و عقلانیت»، «دستیابی دانشگاه‌ها به اقتدار علمی، فرهنگی و اقتصادی در جهان اسلام و منطقه». تنظیم‌کنندگان سند می‌بایست به جای اکتفای ساده به بیان هدف عدالت آموزشی، با تأسی به اخلاق مسئولیت به سازگاری و هماهنگی هدف عدالت‌خواهی آموزشی با سایر اهداف دانشگاه توجه می‌کردند. سیاست عدالت آموزشی حداقل در شکل راهبرد توده‌ای و همگانی کردن آموزش عالی، باعث بحران کیفیت علم و دانشگاه (همتی، ۱۳۹۶) شده است. در دهه گذشته هرچه به پیش رفته‌ایم، یکی از مهمترین مسئله‌های دانشگاه‌ها، چگونگی برخورد و



تعامل با سیل دانشجویان کم‌انگیزه و بی‌رغبتی است که در نتیجه سیاست عدالت آموزشی، به دانشگاه پناه برده‌اند بدون این که بخواهند کوشش و صرف وقت خود را صرف فراگیری در سطح عالی کنند (رفیع‌پور، ۱۳۸۳؛ ذکایی و اسماعیلی ۱۳۹۵، داوری اردکانی، ۱۳۹۶؛ صدیقیان ۱۳۹۶؛ فاضلی، ۱۳۹۶؛ و کاظمی، ۱۳۹۶). اگر تبعات و هزینه‌های آشکار و پنهان، کوتاه و بلندمدت عدالت آموزشی در ایران محاسبه و بررسی می‌شد، درخصوص آثار سیاست عدالت آموزشی بر تولید دانش تمدنی، تعمیق خردورزی و دستیابی به اقتدار علمی، فرهنگی و اقتصادی نیز تأمل بیشتری مبذول می‌شد.

در بخش «مبانی و اصول» سند دانشگاه اسلامی، سازگاری بین اصول و مبانی دانشگاه اسلامی مفروض گرفته شده؛ برای نمونه، در اصل «عقلانیت و همسویی مفاهیم وحیانی، عقلانی و تجربی». اما سندی که می‌خواهد سند سیاستگذاری و راهنمای اجرا باشد، نمی‌تواند همسازی و سازگاری مبانی را مفروض بگیرد. این سند به مناقشات موجود درباره همسازی و سازگاری این اصول توجهی نکرده است. درحالی که هم در سنت مسیحی و یهودی و هم در تمدن اسلامی این اصول مورد مناقشه و اختلاف بوده و هست (گلشنی، ۱۳۷۷؛ طباطبایی، ۱۳۸۴؛ مقیسه ۱۳۸۴؛ فراستخواه، ۱۳۸۹؛ و افروغ، ۱۳۹۵).

«تربیت متخصصین متعهد، خلاق، متخلق، ماهر و کارآفرین» به‌عنوان مأموریت و «برخوردارشدن از افراد باسواد و کاردان و متخلق به اخلاق پسندیده» به‌عنوان چشم‌انداز دانشگاه اسلامی ترسیم شده است اما این موارد نیز سازگار و همسو نیستند. دانشگاه اسلامی به متخصصانی ماهر و خلاق نیاز دارد که چه‌بسا به «همسویی مفاهیم وحیانی و عقلانی و تجربی» و «قدسی بودن علم و محیط‌های علمی» باور نداشته و حتی بخشی از آنان به جای آرمان‌های انقلاب اسلامی به تخصص و هنجارهای علمی آکادمیک تعهد و علاقه نشان دهند. گریزی از استخدام این سنخ متخصصان نیست مگر این که سند دانشگاه اسلامی به دنبال منع استخدام این افراد باشد که با توجه به شرایط و نیازهای جامعه و حکومت ایران، چنین اقدامی از حیث منافع ملی، آرمان‌های انقلاب اسلامی و از حیث ارزش‌های عام انسانی، نه ممکن و نه مطلوب است.

۶-۴. برآورد پیامدهای احتمالی اهداف و وسایل

سیاست‌گذار متخلق به اخلاق مسئولیت، از طریق برآورد پیامدهای قصدنشده اما محتمل اهداف و وسایل پیشنهادی، فهم روشن و دقیقی از پیامدهای تصمیمات خود به دست می‌آورد (و بر، ۱۳۸۷، ۱۷۴ و ۱۷۵). اما سند دانشگاه اسلامی به طور بایسته و شایسته به پیامدهای محتمل «اهداف، راهبردها و اقدامات» پیشنهادی خود تأمل و توجه نکرده است بلکه بیشتر به تکرار غیرانتقادی راهبردها و اقدامات سیاستگذاری‌های پیشین بسنده نموده و از این رو، این سند از سنخ «سند بازاندیشانه» نیست. در سطح واژگانی، سند از واژگانی نظیر «بازنگری» و «بازتدوین» بسیار استفاده کرده است و این نکته در ظاهر امر، از خصلت بازاندیشانه و تأملی سند حکایت می‌کند (سند، ۲۱)؛ اما صرف اشاره به اصطلاح «بازنگری» و «بازتدوین»، یک سند را واجد خصلت بازاندیشانه نمی‌کند مگر اینکه دقیقاً مشخص شود چه بخش یا عناصری مستلزم بازنگری و بازتدوین است که چنین کاری در سند مذکور دیده نمی‌شود.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۰۶

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

در «مقدمه» سند دانشگاه اسلامی آمده این سند بعد از «بررسی آسیب‌شناسانه مفاد و محصول سند در بازه زمانی سال‌های ۷۷-۸۹» و با بهره‌گیری از بلوغ و بالندگی علمی-مدیریتی کشور در عرصه تدوین اسناد کلان ملی و با عنایت به مراعات اقتضائات و شرایط معاصر جامعه اسلامی، تدوین شده است (مقدمه سند، ۸ و ۹). اگر سند دانشگاه اسلامی حاصل بازاندیشی انتقادی سیاست‌های گذشته است، حاصل این بازاندیشی می‌بایست در مقدمه سند سال ۹۲ یا در جای مناسب دیگر می‌آمد و ما گزارشی دقیق، عالمانه و درعین حال، جسورانه از خطاها و آسیب‌های گذشته در دست داشتیم و این اشتباهات مکتوب و مدون می‌شد تا در معرض بررسی علمی دانشگاهیان و مورد استفاده سیاست‌گذاران، مدیران و مجریان قرار بگیرد و با تبیین منطق شکست‌ها و خطاهای گذشتگان در زمینه سیاستگذاری، انباشت تاریخی و آگاهی ملی ما از «تدوین اسناد کلان ملی» و بر یادگیری سیاستی ما افزوده می‌شد. در این صورت، با تکرار دوباره اشتباهات قبلی و تداوم ادبیات تبلیغاتی، شعارگونه و کلی آرمان‌ها در سند دانشگاه اسلامی مواجه نمی‌شدیم.



برای مثال، سند دانشگاه اسلامی بدون توجه به داده‌های جدید، مجدداً راهبرد «اولویت دادن به پذیرش بومی» را توصیه کرده است. اگر گردآورندگان سند، پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت، آشکار و پنهان، مثبت و منفی راهبرد بومی‌گزینی را لحاظ می‌کردند و به این پرسش‌ها می‌پرداختند که این راهبرد در چه مناطقی و به چه میزان، موفقیت‌آمیز بوده و این راهبرد را باید برای کدام مناطق کشور تجویز کرد، آنگاه بی‌توجه به موقعیت مکانی و جغرافیایی مناطق، به‌طور قاطع راهبرد بومی‌گزینی را توصیه و تجویز نمی‌کردند؛ بلکه راهبردی تعدیل‌یافته از راهبرد بومی‌گزینی عرضه می‌داشتند. مطابق با آمار و قرائن موجود، راهبرد بومی‌گزینی نه تنها مسائل سیاسی اقتصادی و فرهنگی (نظیر واگرایی ملی، کمبود و شلوغی خوابگاه‌های دانشجویی، جدایی دانشجو از نظارت و کنترل خانواده، رشد آسیب‌های اجتماعی دانشجویی و امثالهم) را حل نکرده بلکه مسائل و مشکلات جدیدی از جمله مطالبات قومی و امنیتی به وجود آورده است. پس از گذشت ده سال از اجرای این سیاست، کلونی‌های قومی و مذهبی در دانشگاه‌ها تشکیل شده و شاهد دانشجویانی که کمتر امکان تعامل با دیگر فرهنگ‌های کشور را دارا هستند. هویت‌های قومی مذهبی در دانشگاه پررنگ شده و مدیریت دانشگاه به ویژه معاونت فرهنگی با چالش‌ها و تقاضاهای سفت و سخت مطالبات قومی و مذهبی روبه‌رو شده است. مطابق با آمار دانشگاه آذربایجان، ۸۰ درصد دانشجویان این دانشگاه یا کرد هستند یا ترک. گفته می‌شود این اتفاق در سیستان و بلوچستان نیز افتاده است (الوندی، ۱۳۹۶، ۷۱ و ۷۰، ۶۹-۶۸).

نمونه دیگر بی‌توجهی سند به نتایج برنامه‌های اسلامی شدن دانشگاه‌ها، برگزاری برنامه «دوره‌های دانش‌افزایی» اساتید است که برخی از آن دوره‌ها، تحت عنوان «بازپروری اسلامی» اساتید یاد می‌کنند (فراستخواه، ۱۳۸۸). تجربه نگارنده از حضور در برخی از این دوره‌ها و گفتگو با تنی چند از همکاران دانشگاهی، بیانگر این نکته است که تعداد قابل توجهی از اساتید این برنامه‌ها را (برخی به دلایل غیرمفید بودن، اجباری بودن و برخی به دلایل سیاسی و ایدئولوژیک) موفق و جذاب نمی‌دانند.^۱ اما سند دانشگاه اسلامی بدون توجه به پیامدهای برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی از جمله توجه به میزان رضایت و استقبال

۱. برای بحث و بررسی بیشتر درباره نارضایتی و مخالفت اساتید ر.ک: هاشم زهی و میرزا، ۱۳۹۲؛ و فراستخواه، ۱۳۸۹.



اساتید از این برنامه‌ها، «طراحی و تدوین دوره‌های دانش‌افزایی در سطوح مختلف اساتید، دانشجویان و کارکنان را توصیه کرده است (سند، ۲۵).

همچنین، سند دانشگاه اسلامی بدون هیچ‌گونه بازاندیشی مشخص درباره نتایج مثبت و منفی «برگزاری برنامه‌های مربوط به کرسی‌های آزاداندیشی» صرفاً از «حمایت، تقویت و توسعه کرسی‌های آزاداندیشی» (همان، ۲۴ و ۲۵) صحبت می‌کند. سند دانشگاه اسلامی بی‌توجه به نتایج اقدامات صورت گرفته در زمینه «گسترش تعامل حوزه و دانشگاه» (همان، ۱۹) و «ارتقای تعامل حوزه و دانشگاه» (همان، ۲۶) صرفاً به تکرار راهبردها و اقدامات گذشته بسنده کرده است. «نهادینه‌سازی فرهنگ عفاف و حجاب» و سیاست «تفکیک جنسیتی» در دانشگاه‌ها (همان، ۳۳ و ۳۲)، نمونه دیگر ضعف نهاد سیاستگذاری در توجه به پیامدهای برنامه‌های اسلامی شدن دانشگاه‌ها است. اگر یکی از موانع اصلی اجرایی شدن سیاست «نهادینه‌سازی فرهنگ عفاف و حجاب» را عدم پذیرش اجتماعی این سیاست از سوی دانشگاهیان بدانیم، سند دانشگاه اسلامی راه تازه و مؤثری درخصوص چگونگی پذیرش و اقبال دانشگاهیان پیش روی مجریان نگذاشته است.

«اهتمام بر اصل خانواده محوری و ترویج و تسهیل ازدواج دانشجویی» و «تشویق و ترغیب ازدواج دانشجویی آسان و آگاهانه» از دیگر راهبردها و اقدامات سند دانشگاه اسلامی است (همان، ۳۴ و ۳۵). اما این سند با مقوله ازدواج دانشجویی، نه به مثابه یک هنجار اجتماعی و فرهنگی موقت بلکه به مثابه هنجاری دائمی که برای همگان مطلوب و کارآمد است، برخورد کرده است. اگر حتی مجاز به انجام چنین کاری باشیم، این سند می‌بایست بر مبنای «اصل ثبات و متغیرات در اسلام» در شناسایی عناصر متغیر و متنوع راهبرد ازدواج دانشجویی اقدام و حاصل این تأملات را در سیاستگذاری ازدواج دانشجویان لحاظ می‌کرد.

۵. جمع‌بندی و افق‌های آینده

مقاله حاضر از طریق تحلیل سند دانشگاه اسلامی نشان داد که موضوع سیاستگذاری دین در دانشگاه با ذهنیت اخلاق مسئولیت صورت نگرفته یعنی این سند به مدد اخلاق



مسئولیت تنظیم نشده یعنی به امکان‌ها و محدودیت‌های عملی شدن، سازوکارهای اجرایی، سازگاری و انسجام و پیامدهای احتمالی اهداف و وسایل دقت ویژه مبذول نکرده تا ضمن اتکا به ارزش‌های اسلامی و آگاهی از شرایط اجتماعی و واقعیات اجتماعی، سیاستی آگاهانه، عقلانی و مسئولانه درباره اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها تدوین شود.

اما از طرفی معلوم نیست که اندیشه راهنمای سند دانشگاه اسلامی اخلاق باور و عقلانیت ارزشی نهفته در آن بوده باشد. در سیاستگذاری مطابق با عقلانیت ارزشی، سیاستگذار صورتبندی «خودآگاهانه و طراحی شده و جهت‌گیری منسجم به سوی ارزش‌های خود دارد اما آیا سند دانشگاه اسلامی، بیانگر صورتبندی آشکارا خودآگاهانه ارزش‌هایی غایی و جهت‌گیری منسجماً طرح‌ریزی شده است؟ پاسخ به این پرسش، نیازمند پژوهش مستقلی است اما براساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان این مدعای قابل بررسی بیشتر را استنباط کرد که سند دانشگاه اسلامی نه تنها مبتنی بر اخلاق مسئولیت بلکه مبتنی بر اخلاق باور و عقلانیت ارزشی نیز تنظیم نشده است. چنانچه در این مقاله نشان دادیم انسجام لازم در چشم‌انداز، مبانی و اصول، مأموریت و اهداف کلان دانشگاه اسلامی دیده نمی‌شود بلکه سند مبتنی بر گونه‌ای فرم دانش و فرم سیاستگذاری شکل گرفته است که می‌توان به آن فرم هیبریدی^۱ یا چندرگه‌ای گفت. از ویژگی‌های این نگرش این است که در جایگاه خاصی نمی‌ایستد؛ یعنی فاقد یک من‌اندیشنده است که به خود آگاه است و چون به خود آگاه است خود را محق می‌داند؛ از این رو، چنین نگرشی که فاقد یک آگاهی متمرکز است تناقضات را می‌پذیرد و صدها روایت را که هماهنگی ندارند تصدیق می‌کند. این نوع نگرش، گونه‌ای آگاهی گنگ غیرمتمرکز و در نتیجه آگاهی غیرانتقادی است که تصور مبهمی از کلیت اجتماعی و هماهنگی نظم اجتماعی را با نظم طبیعی درهم می‌آمیزد و بدون اینکه تلاشی در جهت عقلانی کردن آن صورت دهد و توان رویارویی با تناقضات درون‌کلیتی را که می‌سازد، داشته باشد، دست به عمل می‌زند.

این نگرش، فرم اجرایی کردن باعجله است که می‌خواهد به لحظه سیاسی پاسخ دهد و

۱. فرم هیبریدی در نظریه‌های پسااستعماری و مطالعات گفتمانی طرح شده است. بویژه هومی بابا (Bhabha, Homi) به تأسی از نظریه گفتار میخائیل باختین درباره «هویت هیبریدی» بسیار بحث کرده است.

از این رو غیر مفهومی است. از آنجا که فاقد تفکر مفهومی است موفق نمی‌شود مسائل را با مبانی و روش داری مستدل و بدون شتاب و عجله تبدیل به مفاهیم کند. بر پایه این نگرش، نمی‌توان سندی منسجم تدوین کرد. در تهیه اسناد اگر مفاهیم نتواند از نظام دانایی و آن نیز از سازوکار داخلی هر جامعه بیرون کشیده شود، آنگاه برخی از مفاهیم از درون و برخی از بیرون جامعه آورده می‌شود و به این ترتیب، نظام دانایی‌ای حاصل می‌شود که در آن آشفتگی و اغتشاش حکم فرماست. در این فرم، نظام دانایی به جای اینکه سیستم یا منظومه‌ای از مفاهیم باشد، فرم «هیبریدی» یا چندرگه‌ای به دست می‌دهد که در واقع نوعی التقاط است. در این نظام التقاطی، مفاهیم فاقد دامنه و محتوای معین و شفاف هستند و به دلیل عدم شفافیت، خلط مفاهیم و اغتشاش در مفاهیم صورت می‌گیرد و لاجرم، سندی که واجد این چنین ابهام و خلطی باشد نمی‌تواند سمت و سوی جهت‌دهنده در عمل و اجرا داشته باشد. فرم دانش هیبریدی در تدوین سند دانشگاه اسلامی به عریان‌ترین شکل در ابهام مفهومی، خلط مفاهیم، اختلال آرمان و واقعیت، روشن و شفاف نبودن ارزش‌ها، اختلاط نهاد و سازمان و دیگر موارد، نمایش یافته است. این فرم دانش اگر در سطوحی از جامعه به‌ویژه در عرصه کار سیاسی و تبلیغاتی کاربرد داشته باشد اما برای برنامه‌ریزی و تدوین یک سیاست راهبردی نمی‌تواند مثمر ثمر باشد. از جنبه دانش بومی و ملی، بررسی سازوکار تدوین اسناد کلان جامعه یک ضرورت است تا بتوان مقایسه‌ای صورت داد که حلقه نظام دانایی کشور چگونه کار می‌کند که خروجی آن یک چنین اسنادی است.

۶. سپاسگذاری

این مقاله مستخرج از نتایج طرح پژوهشی با عنوان «اخلاق مسئولیت؛ حلقه مفقوده سیاستگذاری دین در دانشگاه؛ مطالعه موردی سند دانشگاه اسلامی» است. این پژوهش با همکاری آقایان، مرحوم دکتر محمد علی مرادی و رضا نساجی، و با حمایت مالی پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی وزارت علوم انجام شده است.



منابع

احمدی، وکیل (۱۳۹۶). بررسی جامعه‌شناختی برنامه‌ها و فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. در سیاهوش قلی‌پور، دانشگاه در بستر محلی: دانشگاه رازی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

اخوان کاظمی، بهرام (۱۳۸۲). راهکارهایی برای اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها با تأکید بر تقویت علوم انسانی و جنبش تولید علم. فصلنامه دانشگاه اسلامی، ۱۸ و ۱۹، ۴۴-۱۹.

افروغ، عماد (۱۳۹۵). ارزیابی انتقادی نهاد علم. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

الوندی، پدram (۱۳۹۶). فرهنگ و آموزش عالی: شکل‌گیری و راهبری معاونت فرهنگی-اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: در گفت‌وگو با هادی خانیکی، محمدباقر خرمداد، غلامرضا خواجه‌سروی، سیدضیاء هاشمی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

برویبیکر، راجرز (۱۳۹۵). مرزهای عقلانیت؛ رساله‌ای درباره اندیشه اجتماعی و اخلاقی ماکس وبر (مترجم: شهرنار مسمی‌پرست). تهران: نشر پارسه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۸)

حاضری، علی محمد (۱۳۷۷). مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی (با تکیه بر مطالعه در شهرستان یزد). تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

حیدری، محمدحسین (۱۳۹۶). تأملی بر وضعیت موجود و مطلوب حوزه فرهنگ در دانشگاه‌های ایران. در علی قنبری، دانشگاه در بستر محلی: دانشگاه اصفهان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

خمینی، روح‌الله (۱۳۸۵). صحیفه امام: مجموعه آثار امام خمینی. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.

جعفریان، رسول (۱۳۹۷). چند نکته درباره کتاب‌های درسی دوره قاجار. فصلنامه گنجینه دارالفنون، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱(۱ و ۲)، ۱۱۵-۱۱۸.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۷). علم و سیاست‌های آموزشی-پژوهشی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۰). درباره تعلیم و تربیت در ایران. تهران: انتشارات سخن.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۱). سیر تجدد و علم جدید در ایران. تهران: نشر فردایی دیگر.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۶). درباره علم. تهران: نشر هرمس.

ذکایی، محمدسعید؛ و اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۹۵). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

رحمانی، جبار (۱۳۹۶). درس‌های عمومی معارف اسلامی و مسئله دانشجوی متعهد. در: مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی در ایران، صص ۲۷۲-۲۴۱، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.





- رفیع پور، فرامرز (۱۳۸۳). *موانع رشد علمی ایران و راه حل های آن*. تهران، ایران: شرکت سهامی انتشار.
- رضایی، محمد؛ کاظمی، عباس؛ و طاهری کیا، حامد (۱۳۹۶). چهار روز از حیات دانشگاه پس از انقلاب. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۰(۱)، ۲۰۰-۱۷۷. doi: 10.22631/IJCR.2017.327
- روحبخش، رحیم (۱۳۸۸). امام خمینی و دانشگاه اسلامی در دوره قبل از پیروزی انقلاب اسلامی (پیشینه تاریخی، علل و نتایج). فصلنامه دانشگاه اسلامی، ۱۵، ۴۶-۲۱.
- رینگر، مونیکا ام. (۱۳۸۵). *آموزش دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار* (مترجم: مهدی حقیقت خواه). نشر ققنوس.
- سراج زاده، سیدحسین (۱۳۹۵). نگرش ها و رفتار دانشجویان: مرحله دوم پیمایش طول نگرش ها و رفتار دانشجویان دانشگاه های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۲). *سند اسلامی شدن دانشگاه ها*، مصوبه ۹۲/۴/۲۵، قابل دسترسی در <https://sccr.ir>
- صدیقیان بیدگلی، آمنه (۱۳۹۶). *کلاس درس در دانشگاه های ایران*. در مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- صدیقیان بیدگلی، آمنه؛ و لشکری، مجتبی (۱۳۹۶). *مرور نظام مند مسائل اجتماعی زندگی دانشجویی*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۶). *علوم انسانی و اجتماعی در ایران: چالش ها، تحولات و راهبردها*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن*. تهران: رسا.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). *دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی*. تهران: نی.
- قانع راد، محمدامین (۱۳۸۵). *تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قنبری، علی (۱۳۹۶). *تأملی در زیست جنسی جوانان در فضای دانشگاه ها*. در: دانشگاه در بستر محلی (دانشگاه اصفهان). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کاظمی، عباس (۱۳۹۶). *روزمره شدن دانشگاه و زندگی روزمره کلاس درس در ایران: نگاه استادان و دانشجویان*. در: مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی در ایران، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۶۲). *سنجش خرد ناب* (مترجم: میرشمس الدین ادیب سلطانی). تهران: امیرکبیر.



کرمپور، حمید (۱۳۸۱). *جامعه تعلیمات اسلامی؛ پیش‌زمینه تأسیس دانشگاه اسلامی*. مجله دانشگاه اسلامی، ۱۵، ۵۷-۷۸.

منصوری، علی (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی سرقت علمی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی. در: دانشگاه در بستر محلی: دانشگاه اصفهان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

مرشدی، ابوالفضل؛ و خلیج، مرتضی (۱۳۹۲). ارزیابی سیاست‌های فرهنگی آموزش عالی کشور: کثرت در وحدت فرهنگی/همزیستی فرهنگ علمی و دینی. مجله برنامه‌ریزی رفاه و تعاون اجتماعی، ۱۴، ۱۴۴-۱۰۷.

معاونت طرح و برنامه و امور مجلس نهاد رهبری (۱۳۸۷). *مجموعه قوانین و مقررات نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها*. قم: دفتر نشر معارف.

مقیسه، حسین (۱۳۸۴). *موانع اسلامی شدن دانشگاه‌ها*. فصلنامه دانشگاه اسلامی، ۹ (۳)، ۸۹-۱۰۲.

مناشری، دیوید (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن (مترجم: محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح). تهران: حکمت سینا.

نوابی، علی‌اکبر (۱۳۸۲). پروژه اسلامی شدن دانشگاه‌ها و راهکارهای آن. فصلنامه دانشگاه اسلامی، ۱۸ (۱)، ۷۱-۴۵.

وبر، ماکس (۱۳۷۷). اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری (مترجم: عبدالمعبود انصاری). تهران: سمت.

وبر، ماکس (۱۳۸۴). اقتصاد و جامعه (مترجم: عباس منوچهری و همکاران). تهران: سمت.

وبر، ماکس (۱۳۸۵). روش‌شناسی علوم اجتماعی (ترجمه حسن چاوشیان). تهران: نشر مرکز.

وبر، ماکس (۱۳۸۷). دین، قدرت، جامعه (مترجم: احمد تدین). تهران: هرمس.

هاشم زهی، نوروز؛ و خلیجی، عباس (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی رویکردهای مبدعان اسلامی سازی دانشگاه در ایران. مجله معرفت در دانشگاه اسلامی، ۱۳ (۳)، ۲۹-۴.

هاشم زهی، نوروز؛ و میرزا، بهروز (۱۳۹۲). تحلیل مقایسه‌ای ارزشیابی دانشگاهیان ایران از برنامه‌های اسلامی دانشگاه. فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان، ۱ (۲)، ۵۴-۲۵.

هاشمی، سیدضیا (۱۳۹۶). سیاست فرهنگ در دانشگاه ایرانی؛ رویکردی فرهنگی به آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

همتی، رضا (۱۳۹۶). تحلیلی بر گسترش آموزش عالی و دلالت‌های آن در جامعه ایرانی. در: دانشگاه در بستر محلی (دانشگاه اصفهان)، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.



مسئله ترس از موقعیت سیاسی در دانشگاه

حامد طاهری کیا^۱

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۳؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۵

چکیده

مقاله حاضر به مسئله تجربه ترس از رویارویی با موقعیت سیاسی در دانشگاه می‌پردازد. دانشگاه ایرانی از ابتدای تأسیس خود تا به امروز همواره با موقعیت و گفتمان سیاسی حاکم درگیر بوده است. در پژوهش‌هایی که پیرامون این مسئله انجام شده است بیشتر رویکرد تاریخی در نظر گرفته شده و تاکنون بررسی عمیق و کیفی مناسبی در این زمینه در دوران معاصر صورت نگرفته است. به این ترتیب، بررسی موقعیت سیاسی در دانشگاه با مقتضیات زمان حال پیوند می‌خورد. پژوهش حاضر بعد از رخداد ۱۳۸۸، و برخوردهای امنیتی که با دانشجویان شد، انجام گرفت. بنابراین، برای دانشجویان، تجربه موقعیت سیاسی با رجوع به وقایع آن دوران با ترس و سرخوردگی همراه است. به همین منظور، با بررسی سه دانشگاه امیرکبیر، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، و دانشکده پزشکی دانشگاه تهران به بررسی مفهوم ترس از موقعیت سیاسی در دانشگاه پرداخته‌ایم. پنجاه مصاحبه از دانشجویان فعال سیاسی، از طیف‌های مختلف، و غیرفعال گرفته شده است و در تلاش بوده‌ایم به پرسش‌های «مفهوم ترس از موقعیت سیاسی برای دانشجویان چگونه معنی پیدا می‌کند؟» و «دانشجویان فعال سیاسی چگونه با آن روبه‌رو شده‌اند؟»، پاسخ دهیم. در نتیجه‌گیری آمده است که خانواده‌ها مهم‌ترین منبع ایجاد ترس برای فرزندان به منظور دورکردن آنان از موقعیت‌های سیاسی‌اند. خانواده‌ها نگران آینده فرزند خود برای یافتن کار و ادامه تحصیل‌اند. بنابراین، دانشجویان هم، در طول زندگی روزمره خود، در دانشگاه به یکدیگر نسبت به کنش سیاسی هشدار می‌دهند. اما دانشجویانی که از دروازه ترس عبور، و درگیری با موقعیت سیاسی را تجربه کرده‌اند، همانند غربالی برای ترغیب و برانگیختن دانشجویان برای عبور از ترس خود در برابر موقعیت سیاسی عمل می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: ترس، سوژه سیاسی، دانشگاه، دانشجو، موقعیت سیاسی

۱. دانش‌آموخته دکتری سیاست‌گذاری فرهنگی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و علوم اجتماعی، تهران، ایران.

✉ kia.erhut@gmail.com

۱. مقدمه

مسئله پیوند سیاست و دانشگاه در تاریخ سیاسی ایران از دوره پهلوی اول به این سو پدیده جدیدی نیست و با تغییر گفتمان‌های سیاسی شکل موقعیت سیاسی دانشگاه هم تغییر کرده است. دانشگاه اهرمی بسیار تأثیرگذار در پیروزی انقلاب ۱۳۵۷ بود و بعد از آن نیز همین دانشگاه به سنگری برای مبارزه نیروهای مارکسیستی با انقلاب نوپای ۵۷، تبدیل شد. به همین سبب، دانشگاه باید از عناصر وفادار به غرب و شرق پاک‌سازی می‌شد که حاصل آن تسخیر دانشگاه در اردیبهشت ۱۳۵۹، توسط دانشجویان مسلمان و ورود دانشگاه به انقلاب فرهنگی بود (رضایی، کاظمی، و طاهری‌کیا، ۱۳۹۶، ۱۹۳).

پژوهش‌های انجام شده در حوزه موقعیت سیاسی و دانشگاه بیشتر دارای رویکرد تاریخی و به شیوه تحلیل گفتمان است (نخعی، ۱۳۹۰؛ امام‌جمعه‌زاده و نجات‌پور، ۱۳۸۹؛ کچویان و کلانتری، ۱۳۹۳؛ شیرودی، ۱۳۹۱). این پژوهش‌ها دوره‌های مختلف جنبش دانشجویی را بررسی کرده‌اند و آنهایی که درباره بعد از انقلاب است تمرکز ویژه‌ای بر بررسی تحولات دفتر تحکیم وحدت (سجادی، ۱۳۸۹؛ محمدی و محبوبی، ۱۳۹۱) داشته‌اند. اما دسته‌ای دیگر نیز به جنبش‌های دانشجویی متأخر پرداخته (جلائی‌پور، ۱۳۸۹؛ سالار کسرایی و پوزش‌شیرازی، ۱۳۹۰؛ کتابی، وحید، و قاسمی، ۱۳۸۰) که رویکرد آنها کمی است و همچنان از خلأ پژوهشی مشخص و متمرکز بر رویکرد کیفی به منظور فهم زیست‌جهان سوژه‌های سیاسی در دانشگاه مغفول مانده است.^۱

در مقاله‌های خارجی که پیرامون موقعیت سیاسی و دانشگاه در ایران کار کرده‌اند باید به پژوهش‌های رضوی^۲ (۲۰۰۹) و گلکار^۳ (۲۰۱۲) اشاره کرد که به مسئله انقلاب فرهنگی در دانشگاه پرداخته‌اند. در همین زمینه نیز گلکار (۲۰۱۲، ۲۰۱۵) به فرایند اسلامی‌کردن



۱. البته کاشی (۱۳۸۵) پژوهشی را پیرامون مسئله دانشجوی و زندگی روزمره او با موقعیت سیاسی انجام داده است. در این پژوهش، ساختار دانشگاه از شکل جذب اعضای هیئت علمی تا روابط دختر و پسر بررسی می‌شود. کاشی تلاش دارد تا امر سیاسی را در تار و پود گفتمان انقلابی دانشگاه بررسی کند. همچنین، روابط زندگی روزمره دانشجویی نشان می‌دهد که چگونه سیاست‌گذاری فرهنگی در دانشگاه توسط دانشجویان به چالش کشیده می‌شود؛ بنابراین با شکلی از موقعیت سیاسی مواجه‌ایم که در هر جای پژوهش اثرات سیاست مهندسی فرهنگی و چالش‌های آن را مشاهده می‌کنیم. اما همچنان مسئله تمرکز بر تجربه رویه‌روشدن با موقعیت سیاسی و کنش سیاسی جزء اهداف پژوهش حاضر نبوده است.

2. Razavi

3. Golkar



دانشگاه توجه دارد و مسئله نیروی بسیج در دانشگاه را بررسی می‌کند. همچنین، محمدی^۱ (۲۰۰۷) نیز با به‌کارگیری شیوه تحلیل گفتمان در پی بررسی جنبش دانشجویی ایران در جامعه پساانقلابی ایران است.

بر اساس پژوهش‌های انجام شده، همچنان این مسئله باقی است که موقعیت سیاسی در دانشگاه چگونه تجربه می‌شود. بررسی چنین موضوعی به روش‌شناسی متفاوتی نیاز دارد و آن استفاده از روش‌شناختی کیفی در پارادایم مطالعات فرهنگی برای درک موجودیت سوژگی سیاسی در دانشگاه است؛ بنابراین، هدف اصلی مقاله حاضر بررسی جنبه‌ای از موقعیت سیاسی در دانشگاه است که سوژه سیاسی با آن روبه‌رو می‌شود و آن مسئله ترس است.

ما موقعیت سیاسی را شبکه‌ای از عوامل و روابط مختلف بین آنها می‌دانیم. موقعیت سیاسی حاصل شبکه‌ای از روابط بین عواطف، کنش‌ها، کنش‌های گفتاری، برنامه‌ها، امور اداری، مناسبت‌ها، شکل‌های سیاسی، پوسترها، نشریات، و تابلوهای اعلانات سیاسی است. موقعیت سیاسی حاصل پیوند عوامل مختلف یادشده است که دانشجویان دانشگاه با هر کدام از آنها به شکل‌های مختلف روبه‌رو می‌شوند. هرچند این مسئله وجود دارد که درجه شدت تجربه موقعیت سیاسی در هر کدام از وضعیت‌ها متفاوت است. برای مثال، شدت رویارویی با موقعیت سیاسی در قالب ایستادن جلوی تابلوی اعلانات شکل‌های سیاسی و خواندن مطالب آنها نسبت به شدت فعالیت سیاسی در تشکله‌ها و تجربه موقعیت سیاسی برخاسته از آن بسیار متفاوت است. بنابراین، موقعیت سیاسی در دانشگاه مجموعه‌ای از روابط است که ویژگی آنها با مسائل، تصمیم‌گیری‌ها و مشکلات سیاسی برخاسته از حکومت پیوند می‌یابد. با توجه به موقعیت زمانی نگارش مقاله که بعد از رخداد ۱۳۸۸، تنظیم شده است موج برخوردها با دانشجویان به هرچه امنیتی‌تر شدن جو دانشگاه منجر شد و به افزایش هزینه‌های فعالیت‌های سیاسی دامن زد. درگیری‌ها و تندروری‌ها نسبت به موقعیت سیاسی در دانشگاه می‌تواند عواقب جدی مانند تهدید آینده شغلی و عدم تحصیل دانشجویان را به همراه داشته باشد. به همین سبب، خانواده‌ها به فرزندان و دانشجویان به همدیگر مدام پیرامون مخاطرات رویارویی با موقعیت سیاسی هشدار می‌دهند و موقعیت



سیاسی به یک فویا تبدیل شده است. در نتیجه، در مقاله حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش‌ها هستیم که ترس از موقعیت سیاسی چگونه توسط دانشجویان تجربه می‌شود؟ سوژه‌های سیاسی برای درگیر شدن با درجه بالایی از شدت موقعیت سیاسی، مانند اعتراض‌های سیاسی یا عضویت فعال در تشکلهای سیاسی، چگونه با ترس مواجه شده‌اند؟

۲. روش پژوهش

در پژوهش حاضر سه دانشگاه امیرکبیر، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، و دانشکده پزشکی دانشگاه تهران بررسی شد. این سه دانشگاه علاوه بر تنوع رشته دارای سابقه بلند فعالیت سیاسی است. شیوه جمع‌آوری داده‌ها به شکل مصاحبه عمیق با دانشجویان سیاسی و غیرسیاسی به همراه مشاهده میدانی بوده است. با پنجاه دانشجوی، از هر دو جنس، مصاحبه شد. مصاحبه‌ها با دانشجویان غیرفعال سیاسی در حیاط دانشگاه و با دانشجویان عضو تشکلهای سیاسی در دفتر آنان انجام شد. مصاحبه‌ها در نرم‌افزار تحلیل کیفی انوایو کدگذاری باز شد. بعد از کدگذاری باز سه محور با مرکزیت ترس به دست آمد: الف) ترس و خانواده؛ ب) ترس و آینده؛ و ج) گذار از ترس.

جدول شماره (۱). تشکلهای مورد مصاحبه

دانشگاه امیرکبیر	دانشکده پزشکی دانشگاه تهران	دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی	دفتر تحکیم وحدت با گرایش محافظه‌کاری
انجمن فرهنگ و سیاست (گرایش اصلاح طلبی)	انجمن اسلامی با گرایش اصلاح طلبی	انجمن اسلامی (منحل شده) با گرایش اصلاح طلبی	
انجمن مجمع اسلامی (گرایش اصلاح طلبی)	بسیج دانشجویی (خواهران و برادران)	بسیج دانشجویی (خواهران و برادران)	
انجمن ترقی خواه (گرایش اصلاح طلبی)			
بسیج دانشجویی (خواهران و برادران)			
انجمن اسلامی با گرایش محافظه‌کاری			



تحلیل‌ها برگرفته از نقل قول‌های خود دانشجویان است و بر اساس آنها روایتی از مسئله ترس برخاسته از رویارویی با موقعیت سیاسی به دست آمده است. در واقع، صدای دانشجویان خود بخشی از بدنه تحلیل است و توسط پژوهشگر با ادبیات نظری پیوند داده می‌شود. به عبارت دیگر، گزارش حاضر پیوندی بین ادبیات تجربه زیسته با ادبیات نظری است، به همین سبب آنها با یکدیگر درهم آمیخته‌اند و بر شبکه‌ای از روابط درهم تنیده شده دلالت دارد. به این راهبرد شیوه «تحلیل ارتباط انتقادی» گفته می‌شود (گومز، پویگورت، و فلچا^۱، ۲۰۱۱).

گفتنی است که پژوهش حاضر به مدت شش ماه از مهر تا اسفند ۱۳۹۵، انجام شده و در این زمینه پژوهشگر شاهد برگزاری مراسم‌های سیاسی، مانند ۱۶ آذر، دانشگاه بوده است. همچنین، با توجه به اهمیت موضوع و تعداد مصاحبه‌ها از آوردن مشخصات مصاحبه‌شوندگان خودداری شده، اما عضویت سیاسی آنان در نوع شکل‌های سیاسی دانشجویی مشخص شده است. دانشجویان از دو طیف اصلاح طلب و اصول‌گرا بررسی و دانشجویانی که غیرفعال سیاسی‌اند فقط با ذکر دانشجو و نام دانشگاه مشخص شده‌اند.

۳. چارچوب نظری

مطالعه احساسات بخشی از جنبه شکل‌گیری سوژگی است. سوژگی را در مفهوم دلوزی آن یعنی تاخوردگی^۲ بیرون به درون در نظر گرفته‌ایم. احساسات محل درک جهان و رخدادهاست آن است (دلوز^۳، ۱۹۶۹، ۲۲). بنابراین، آنچه از مفهوم ترس یاد می‌شود حاصل رویارویی سوژه با موقعیتی است که امنیت او را تهدید می‌کند و در قالب رخداد در احساسات او درک می‌شود، زیرا رخداد نظم موجود را به هم می‌ریزد (بدیو^۴، ۲۰۰۹، ۱۱۴) و وضعیت ابهام را که به احساس ناامنی منجر می‌شود، ایجاد می‌کند. بنابراین، به هم ریختن نظم، احساس ناامنی و محافظت از نظم در رخداد به مسئله آمیزشدن موقعیت سیاسی منجر می‌شود.

1. Gómez, Puigvert & Flecha

2. folding

3. Deleuze

4. Badiou



به تعبیر رانسیر^۱ (۲۰۱۰، ۸۴)، موقعیت سیاسی حاصل ایجاد نظم و از پی آن تولید به هم ریختگی برای ایجاد امکان به ظهور رسیدن نظرات مختلف است تا موقعیت مساوی در چرخه سیاست ایجاد شود. اما اگر گفتمان سیاسی حاکم نتواند اجازه ایجاد موقعیت به هم ریختگی به مثابه امکان بروز ایده‌های جدید را بدهد، یا در برابر تغییرات فرهنگی ایستادگی کند، به ناگزیر سیاست وحشت و موقعیت ترس ایجاد می‌شود. در نتیجه، رژیم احساسات ناشی از ترس گونه‌ای از موقعیت سوژگی را شکل می‌دهد که آنقدر در چنبره لبه‌های مرزهای قرمز تخلف و جرم قرار گرفته است که در نتیجه، تأمین امنیت و مراقبت از خود برای سوژه به اولویت تبدیل می‌شود (گلینوس و استراویسکی^۲، ۲۰۰۸، ۲۶۶).

به بیان دیگر، در جایی که باید سیاست را بستر بروز ایده‌های جدید بدانیم آنچه در قالب قدرت برتر حکومت یاد می‌شود در برابر جریان و حیات قدرت در زندگی روزمره قرار می‌گیرد. بر اساس مافزولی^۳، جریان قدرت از طرف گفتمان به شکل «قدرت بر»^۴ در پی تسلط بر زندگی روزمره است و از آن طرف، جریانی از پایین در مفهوم «قدرت به»^۵ در پی حرکت، جریان، و تغییر است (۲۰۰۴، ۲۰۵). «قدرت بر» به اراده معطوف به کنترل و ساماندهی اشاره دارد و «قدرت به»، اراده معطوف به حرکت و تغییر است. «قدرت به» همان خرده موقعیت‌ها و خرده کنش‌های سیاسی از طرف کنشگران زندگی روزمره است که دال‌های گفتمان را اعواج و تغییر می‌دهد. در نتیجه برخورد این دو نوع قدرت است که ترس از موقعیت سیاسی زائیده می‌شود. اما اگر شدت ترس به فویا تبدیل شود آنگاه انفعال سیاسی و گریز از هر آنچه تداعی کننده رویارویی با قدرت حاکمیت است به وجود می‌آید. بر این اساس، تجربه احساس ترس در میان دانشجویان مسئله‌ای پیچیده و در شبکه‌ای از روابط قرار می‌گیرد که حاصل از درهم آمیختگی نیروهای مختلف است. پدیده ترس از

1. Rancier

2. Glynos & Stavrakakis

3. Maffesoli: در اندیشه مافزولی دو مفهوم از قدرت وجود دارد که در زبان فرانسه به صورت پویسانس (Pouissance) و پوواک (Pouvoir) بیان می‌شود. ما مفهوم اول را به «قدرت به» ترجمه کرده‌ایم و دوم را به مفهوم «قدرت بر» (سوبرینهو، ۲۰۰۱، ۱۲۰). مافزولی «قدرت به» را معادل با قدرت درونی اجتماع می‌داند یا همان حیات پویای اجتماعی که ارزش‌ها را می‌سازد (مافزولی، ۱۹۹۱، ۷) و «قدرت بر» اشاره به قدرت سیاسی و اقتصادی دولت دارد.

4. power over

5. power to

موقعیت سیاسی را باید در بستری از روابط خانواده، دانشجویان، دانشگاه، تشکل‌های سیاسی، برخوردهای حکومتی و بزنگاه‌های تاریخی در نظر گرفت که تبلور آنها در احساسات دانشجویان به صورت هیجان، تردید، و ترس تجربه می‌شود. بنابراین، در ادامه به بررسی احساس ترس در چنین شبکه‌ای از روابط خواهیم پرداخت.

الف) ترس و خانواده

شرکت در تشکل‌های سیاسی دانشجویی با نوعی از ترس همراه است. به بیان دیگر، دانشجوی برای شرکت در فعالیت‌های تشکل‌های سیاسی باید با فویبای موقعیت سیاسی رویارو شود. ترس از سیاسی بودن را دوستان، خانواده و اتفاق‌هایی که برای نزدیکان به سبب فعالیت‌های سیاسی افتاده است گسترش می‌دهند.

شاید حضور در انجمن هم برای خیلی از بچه‌ها بی معنا باشد، حتی الان که خیلی هم آرومه، بازم خیلی‌ها می‌ترسند از جلوی درب رد شن. ... انگار که هر کی بیاد توی انجمن گیره. یعنی با اون که توی دانشکده علوم پزشکی تقریباً ستاره که اصلاً وجود نداره. ... به خاطر صرف عضویت در انجمن تا حالا کسی مشکلی براش ایجاد نکردن. خب! ولی همچنان این تصور در خیلی از بچه‌ها وجود داره که هرکی میره توی انجمن یک پرونده کلفتی براش درست می‌کنند. این ذهنیت اشتباهیه که وجود داره. ما خیلی هم تلاش می‌کنیم که این ذهنیت برطرف بشه ... من خودم یادم هست که میومدم دانشگاه بابام می‌گفت که میری قاطی این جریانها نشیا، ... بابام می‌گفت حواست رو جمع کن اونجا سیاسیه و برات دردسر درست میشه (عضو انجمن اسلامی دانشکده پزشکی دانشگاه تهران).

ترس از سابقه‌دار شدن دانشجوی سیاسی و به خطر افتادن امنیت او برای خانواده‌ها قابل هضم نیست و آنان نمی‌خواهند که دانشگاه از نقطه پیشرفت به نقطه تهدید، برای آینده فرزندان‌شان، تبدیل شود:

کلاً یک مقدار فکر می‌کنم توی این سال‌ها به خصوص فعالیت سیاسی هزینه بیشتری داره و کلاً حساسیت روش زیاده. من فکر می‌کنم به خاطر همین یه جور بیم یا واهمه وجود داره (عضو انجمن اسلامی دانشکده داروسازی).





حساسیت روی فعالیت سیاسی، در قالب یکی از مصداق‌های موقعیت سیاسی، ناشی از ذهنیتی است که سیاست را عامل تهدید پیشرفت دانشجو در نظر می‌گیرد. آمیخته شدن موقعیت سیاسی با ترس و بروز آن در خانواده‌ها بعد از رخداد ۱۳۸۸، شکل پیچیده‌تری به خود گرفت:

به خصوص بعد از ۸۸، این ترس زندگی توی جامعه وجود داره، یعنی مثلاً دانشجویهایی که هزینه دادن، خب، این باعث میشه که خانواده‌ها رو محافظه کار می‌کنه. به بچه‌ها می‌گن رفتن دنبال کار سیاسی نرین (عضو انجمن اسلامی دانشکده پزشکی دانشگاه تهران).

به همین سبب، این رخداد سیاسی، و بازخوردهایی از نوع برخورد با معترضان، به محرکی تبدیل شد که خانواده‌ها را نسبت به فعالیت سیاسی فرزندان حساس کرد:

من هر سال که ورودی‌ها میان دانشگاه ثبت نام می‌کنند ما به عنوان بزرگ‌ترهای دانشگاه میریم با پدر و مادرها صحبت می‌کنیم؛ همشون به من می‌گن که آره! ما به بچه‌ها مون گفتیم که اصلاً وارد کارای جنبی نشو، برو فقط سر کلاست درست رو بخون و بیا خونه. ... جوری میشه که الان تشکل‌های دانشگاه‌ها هم توی جذبشون مشکل دارن (عضو دفتر تحکیم وحدت).

این مسئله موجب شده است تا دغدغه‌های خانواده‌ها در برابر دغدغه‌های تشکل‌ها قرار گیرد و جریان جذب نیرو و تشکیل جمعی، با هدف ایجاد حس و دغدغه‌ای مشترک، با موانع جدی روبه‌رو شود. بنابراین، قسمتی از سیاست در دانشگاه، در واقع، در خارج از دانشگاه‌ها و در خانواده‌ها رخ می‌دهد. خانواده‌ها به واسطه آگاهی که از موقعیت سیاسی برای دانشجویان ایجاد می‌کنند موجب شیوع ترس سیاسی می‌شوند:

پدر مادرا الان دهه پنجاه یا چهل زندگی شونه، میگن آدمایی که وارد این کار شدن سر از زندان درآوردن یا از ایران فرار کردن یا توی دانشگاه فشار آوردن بهشون نداشتن ادامه تحصیل بدن. نتونستن شغل پیدا کنن. الان مهم‌ترین مسئله همین شغله. وقتی علوم انسانی رو نگاه می‌کردم رتبه‌های یک تا دهشو، نصفشون زندان بودن، زندان اوین بودن. دیگه رتبه‌های برتر بودن یعنی هم



درسشون رو می‌خوندن هم فعالیت سیاسی شون رو می‌کردن. الان ... سر از زندان درآوردن و زندگی شون تباه شد. اگر بنخواهیم جدی کار کنیم که همون‌جور که گفتم سر از زندان درمیاره یا اینکه مجبوره از کشور فرار کنه. آینده‌ای نداره. آیندش سیاهه در واقع (دانشجوی دانشگاه امیرکبیر).

خانواده‌ها در جریان‌های سیاسی روز کشور باتجربه شده‌اند و آن را به فرزندان خود انتقال می‌دهند و دانشگاه را فقط در حد یادگیری علم توصیه می‌کنند: عواقب که خب یکم داره، یکی هم میل خونواده بود دیگه که قاطی نشو، می‌گفتن برو و بیا (دانشجوی دانشکده علوم اجتماعی علامه طباطبایی).

خانواده‌ها موقعیت سیاسی را وضعیتی می‌دانند که بده و بستان در آن فقط ضرر است. بی‌حاصل بودن کنش سیاسی و امر سیاسی برای دانشجو فقط ایجاد مخاطره است: دید خانواده بیشتر این بود که جایی خودت رو خرج نکن که بعدها به ضررت بشه و حسرت استفاده از اون زمان رو بخوری (عضو بسیج دانشگاه امیرکبیر).

خانواده‌ها غنیمت شمردن زمان دانشجویی و تبدیل آن به موقعیتی برای پیشرفت را محاسبه می‌کنند. مسئله‌ای که کمتر برای خود دانشجو دغدغه است. محاسبه زمان مفید، از جانب خانواده، یعنی مدت زمان دانشگاه باید صرف آموختن مهارت و دانش شود و موقعیت سیاسی عاملی مزاحم برای تمرکز ذهن دانشجو است. پس، چگونگی صرف زمان، آن هم زمانی که معنای سیاسی به خود می‌گیرد، بین خانواده‌ها و دانشجویان سیاسی فاصله ایجاد می‌کند:

خانواده خیلی مخالف این نوع از فعالیت‌های من هستند. ... الان که میگم جزو انجمن اسلامی هستم اونقدر بدشون میاد، عصبانی میشن که اصلاً برای چی وقت رو می‌گذاری برای این کارا. همش خودت رو مشغول کردی. خیلی بیزارند از این کارای من (عضو دفتر تحکیم وحدت).

خانواده‌ها در برابر مسیر شکل‌گیری سوژه سیاسی در دانشگاه قرار دارند. خانواده‌ها گوش دانشجویان را پر می‌کنند که نباید کار سیاسی کنند یا حرف سیاسی بزنند. آنان از دانشجویان می‌خواهند تا در دانشگاه احساسات خود را در برابر موقعیت سیاسی مدیریت کنند و مراقب



باشند، زیرا تاریخچه سوژه‌های فعال در موقعیت‌های سیاسی دانشگاه نشان داده است که درگیر شدن با موقعیت سیاسی می‌تواند دانشگاه را از سکوی پرش به نقطه سقوط دانشجویان بدل کند. وجود موقعیت سیاسی در دانشگاه برای خانواده‌ها امری پسندیده نیست. خانواده‌ها سعی می‌کنند از دانشگاه سیاست‌زدایی کنند. اما باید در نظر داشت که این سیاست‌زدایی در کدام رابطه به کار گرفته می‌شود. این سیاست‌زدایی در رابطه با سیاستی نیست که بسیج یا انجمن‌های اسلامی با گرایش محافظه‌کاری دنبال می‌کنند، زیرا ورود به بسیج و انجمن‌های اسلامی با گرایش محافظه‌کاری معمولاً با عقاید مذهبی و ایدئولوژی دینی همراه است و چون از تشکل‌های دینی و محافظه‌کار به مثابه بدنه اصول‌گرایی در حکومت یاد می‌شود، پس برای خانواده‌ها جای ترس فراوان باقی نمی‌ماند. ترس از موقعیت سیاسی شامل گرایش‌های فکری تحول‌خواه، رادیکال، اصلاح‌طلب و نقادانه است.

بنابراین، وجود افرادی از اعضای خانواده یا آشنایان که در موقعیت‌های تحول‌خواهانه یا رادیکال با موقعیت سیاسی در دانشگاه درگیر و دچار عواقبی مانند محرومیت شغلی، تحصیلی، یا زندان شده‌اند به مثابه الگویی برای دیگر اعضای خانواده که دانشجوی هستند، به شمار می‌روند:

بیشتر به خاطر ترس از ضررش. چون ضررش رو دیدم. ... توی خانوادم بودن. ترس از ضرر نبود، خود ضرر بود. دانشجویی بوده که دو سال زندان بوده (دانشجوی دانشکده پزشکی دانشگاه تهران).

این مسئله سبب می‌شود تا خانواده‌ها دست به الگوبرداری بزنند و از فرزند خود بخواهند که به هیچ وجه وارد موقعیت‌های سیاسی نشوند، زیرا ممکن است عواقبی که برای دوست یا آشنا پیش آمده است برای آنان هم رخ دهد. پس، القای ترس از موقعیت سیاسی در دانشگاه موجب می‌شود تا دانشجویانی که با ذهنیت ترس وارد دانشگاه می‌شوند این دغدغه را به دیگر دوستان انتقال دهند:

اول دانشجوییم بود. خیلی می‌ترسیدم از قاطی شدن. اینقدم گوشم پر بود که یک موقع کار سیاسی نکنی، یک موقع حرفی نزنی. ... از خانواده، دوستان (دانشجوی دانشکده پزشکی دانشگاه تهران).

اما در دانشگاه، نقش خانواده‌ها تمام می‌شود و این دوستان هستند که در نقش نمایندگان خانواده‌ها عمل می‌کنند و به همدیگر خطر رویارویی با موقعیت سیاسی را گوشزد می‌کنند.

مثلاً معمولاً به هر کی می‌گفتم می‌ترسید، می‌گفت انجمن کلاً سیاسیّه. من خودم برخوردی نداشتم ولی حرفی که کسی بهم گفت و گفتم چرا این حرف رو می‌زنی، گفت اونجا یه جو ریّه که اگر ببینن تو مثلاً یک ذره آدم با استعداد و با پتانسیلی هستی جذبت می‌کنن. حالا یا خودت جذب میشی یا اونو بیرون کشیدن از اونجا سخت میشه (دانشجوی دانشگاه امیرکبیر).

همان‌طور که در نقل قول بالا دیده می‌شود، احساسات دانشجویان مملو از گوشزدهای ترس‌آوری است که از خانواده، دوستان، و نمونه دانشجویانی که از درگیری با موقعیت سیاسی آسیب دیده‌اند، برآمده است. برای دانشجویان شکل‌های سیاسی محلی مناسب و امن به حساب نمی‌آید. شکل‌های سیاسی به مثابه موقعیتی دیده می‌شود که ذهن‌ها را می‌رباید و دانشجویان را به آدم‌های سیاسی و جناحی بدل می‌کند. نگرانی و ترس نهفته در گفته‌های این دانشجو نشان‌دهنده نگرانی‌هایی است که به خانواده‌ها انتقال می‌یابد. همچنین، باید به وضعیتی اشاره کنیم که در آن دانشجویان وقتی جذب شکل‌های سیاسی می‌شوند انگار در آن گیر می‌افتند و دیگر راه‌هایی ندارند. ترس از تنیده‌شدن با موقعیت سیاسی با مفهوم «ترس از قاطی شدن» در این نقل قول مشخص می‌شود:

نگاه کنید الان من ترم پنجم و سه ساله دانشگاهم ولی می‌بینم، سال بعدم که وارد شدن و دو سال بعدم که وارد شدن اصلاً کامل فرق می‌کنه. تغییر کرده. نگاه کنید ما مجله اجتماعی می‌خوایم بدیم دست یک نفر می‌گه نه من نمی‌خوام قاطی شم. می‌گیم بابا اجتماعیه؛ اصلاً توش حرف سیاسی زده نشده؛ ولی می‌گه من نمی‌خوام قاطی شم (عضو انجمن فرهنگ و سیاست دانشگاه امیرکبیر).

برای جلوگیری از جذب شدن نباید قاطی شد و حتی نباید دست به نشریات تشکلی زد. بنابراین، عدم تمایل برای قاطی شدن یا هر آنچه نشانه‌ای از موقعیت سیاسی از دانشجویان سوژه گریزان را می‌سازد، سوژه‌ای که به دنبال حفظ بقا و مراقبت از جایگاه و آرامش خویش است:





اون سرکوب باعث میشه طرف بترسه. مثلاً ما نشریه می‌فروشیم، طرف رد میشه میگه نشریتون سیاسیه، میگیم آره! طرف رد میشه احساس می‌کنه اگر بخره بهش حکم سیاسی میدن. ... بفهمن نشریه سیاسیه اصلاً طرف نمی‌گیره، رد میشه. ... وای نمیشه. اصلاً دیالوگ برقرار کنی. مثل یک مرز می‌مونه که اگر من با تو حرف بزنم بازداشت میشم، مثلاً (عضو انجمن ترقی خواه دانشگاه امیرکبیر).

بر این اساس، سوژه گریزان عمل سرکوب را می‌فهمد و برای مواجه نشدن با آن از سیاست در دانشگاه دوری می‌کند. هم‌نشینی موقعیت سیاسی و سرکوب دو معادله است که در تجربه خانواده‌ها به پیش‌فرض مسلم بدل شده است و به دانشجویان منتقل می‌شود: من خودم به شخصه خیلی دوست دارم توی فعالیت‌های سیاسی شرکت کنم، اما از وقتی که اومدیم دانشگاه فقط شنیدم هیچی نگید، ساکت باشید، این اتفاق براتون میفته اون اتفاق براتون میفته ... از خانواده شنیدم (دانشجوی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی).

سوژه گریزان نتیجه تجربه سرکوب و ترس است که به او منتقل شده است. دانشجو خود را کنترل می‌کند تا با موقعیت سیاسی روبه‌رو نشود. دوگانه‌ای میان احساس یا میل به کنش سیاسی در برابر عقلانیت مراقبت از خود حاکم است. در این باره وقتی از دانشجویی پرسیده شد که تا اکنون آیا تمایل داشته است که کنش اعتراضی انجام دهد در پاسخ می‌گوید:

وقتی که حرفی سر کلاس میشه و می‌دونم زوره، ولی خب هیچی نمی‌گم به خاطر اینکه یک وقت اتفاقی نیفته برام، یک وقت یک انگي بهم نزنند. به خاطر همین هم چیزی نگفتم. سکوت کردم و سکوت کردن برام بهتره (دانشجوی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی).

موقعیت سیاسی در دانشگاه آستن رخداد است یا به بیانی دیگر، شامل آن جمله مشهوری است که «حادثه خبر نمی‌کند». حادثه سیاسی خبر نمی‌کند، اما امکان وقوع آن می‌رود؛ در نتیجه خانواده و دانشجویان مدام یکدیگر را از رویارویی با آن برحذر می‌دارند و از تماس با موقعیت سیاسی خودداری می‌کنند، زیرا موقعیت سیاسی آینده آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به عبارتی امنیت آن را از بین می‌برد.

ب) ترس و امنیت آینده

به‌راستی، علت واقعی ترس خانواده‌ها از موقعیت سیاسی در دانشگاه چیست؟ در ایران، دانشگاه همانند سکوی پرتابی تلقی شده که با ورود به آن و تحصیل می‌توان به موقعیت‌های شغلی مناسب دست پیدا کرد. هرچند در سالیان اخیر و با رشد مدرک‌گرایی^۱ این مسئله کم‌رنگ شده است، اما دانشگاه ارتباطی مستقیم با آینده شغلی دانشجویان دارد. ولی در دانشگاه موقعیت سیاسی همواره تهدیدی برای موفقیت شغلی دانشجویان بوده است.

بنده‌خداها اگر عضو انجمنی چیزی بشن و فعالیت بکنن آسیب می‌بینن، آینده شغلی شون مشکل میشه براشون و یا حتی کلاً در حین تحصیل هم آسیب می‌بینن. یک مقدار چراغ خاموش حرکت می‌کنن و خیلی علنی چیز نمی‌کنن. ... شاید یکی دیگر از دلایل برگرده به رشته اینها. چون رشته اینها علوم انسانیه. ... خب به‌هرحال رشته‌های علوم انسانی بازار کار آنچنانی ندارند یا باید جذب کارهای دولتی بشن یا به‌هرحال خودشون فعالیت کنن. ... به نظرم دو دوتا چهارتا کردن پیش خودشون که مثلاً آقا! اگر ما یک پرونده سیاهی داشته باشیم و یک مشکلی برای ما به وجود بیاد، تعلیق بخوریم، زندانی بشیم، مثلاً چی کار می‌خوایم بکنیم؟ آیندمون رو بایستی مثلاً فدای این آرمان‌ها و ایده‌های خودمون بکنیم. فکر می‌کنم اینم تأثیر گذاشته روشون (دانشجوی فعال دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی).

بنابراین، آینده و ترس از آینده با ترس از موقعیت سیاسی و قاطعی نشدن در تشکل‌های سیاسی روابطی تگاتنگ دارد. آینده‌ای که باید از آن در برابر موقعیت سیاسی محافظت کرد. کنش سیاسی با هیجانی همراه است که تجربه آن می‌تواند به تشکیل پرونده سیاسی برای دانشجوی تبدیل شود:

هر کی می‌بینه میگه دانشگاه امیرکبیر معروفه تو کارای سیاسی... می‌گن نرو اونجا، خیلی دور و بر سیاست نرو (دانشجوی دانشگاه امیرکبیر).

در دانشگاه موقعیت سیاسی به فعالیت سیاسی محدود نیست. بلکه موقعیت سیاسی



۱. در این باره رجوع کنید به عباس کاظمی (۱۳۹۴/۱۰/۱)، مک‌دونالدیزه‌شدن دانشگاه، تاریخ مراجعه ۹۵/۸/۲:

<http://www.cgie.org.ir/fa/news/83994>



برای دانشجوی به وضعیتی تبدیل شده است که باید از آینده خود در برابر آن محافظت کند. هرگونه نزدیکی به موقعیت سیاسی که معادل با نزدیک شدن به حوزه قدرت حکومت است برای دانشجوی هشداردهنده است:

دانشگاه یک واحدی داره به اسم گزینش، اون بالا، که وقتی می خوای وارد مرحله بعد بشی تک تک این موارد تأثیر داره؛ شما تلاش کردی رسیدی توی این دانشگاهی که بهترین دانشگاه ایرانه، بعد واسه همچین مسئله ای بگن دیگه نمی تونی درس بخونی؛ برای من اصلاً منطقی نیست. ... جایی که ما درس می خونیم خیلی نظارت روشه، خیلی نکات می تونه تأثیر داشته باشه. توی ادامه روند تحصیل و حالا روال کارکردن در موقعیت های شغلی آینده. نتیجتاً یاد گرفتیم در دانشگاه تا اونجایی که میشه به جز ورودی های خودمون حالا یک ورودی بالاتر یا پایین تر بیشتر ارتباطی با کسی نداشته باشیم. چون همه اینجوری اند توی دانشگاه (دانشجوی دانشکده داروسازی دانشگاه تهران).

همان طور که در نقل قول بالا دیده می شود، در بیرون و داخل دانشگاه واحدهایی است که قرار است وضعیت سیاسی دانشجویان را ارزیابی کند. چشمی سراسر بین که همه چیز را زیر نظر دارد. در این بین، دانشجویان باید فاصله خود را با قلمروهای موقعیت سیاسی حفظ کنند. مسئله مراقبت از پیشرفت در آینده به مثابه دستگاهی نظارتی عمل می کند که دانشجوی رفتار خود را در برابر آن تنظیم می کند:

توصیه کردن که مثلاً این کارا رو نکن؛ بعداً واسه پیدا کردن کار، اینایی که کار سیاسی می کنند برای کار دولتی مشکل ساز میشه (عضو انجمن ترقی خواه دانشگاه امیرکبیر).

بنابراین دانشجوی آرامش و امنیتش را در خطر می بیند. آرامش خاطر دانشجوی بیشتر در گرو تضمین امنیت برای ادامه تحصیل و پیدا کردن شغل مناسب است. در این میان هر عامل خارجی که این روابط را خدشه دار کند موجب از بین رفتن آرامش فکر می شود: کلاً ترجیح میدیم که یک آرامشی داشته باشیم. کلاً فضاش خیلی فضای آرامشی نیست، یعنی احتمال داره که دانشجوی سیاسی بشی یا مثلاً حراستی بشی. ...



ریسک به نظرم بیشتر. یعنی ممکنه کارشناسیت رو نگیری و بری. مثلاً یک ورودیه ۸۷ می‌شناسم که کارشناسیش رو هنوز نگرفته. مثلاً دوسال زندان بود سر ۸۸ (دانشجوی پزشکی دانشکده پزشکی دانشگاه تهران).

مصائب موقعیت سیاسی در دانشگاه عقلانیت معطوف به هدف را پررنگ می‌کند. عقلانیت معطوف به هدف درصدد آن است تا از ادامه مسیر و اهداف خود در آینده دفاع کند؛ نمی‌توان بر عقلانیت معطوف به ارزش‌ها که موقعیت سیاسی بر آن استوار است اعتماد کرد و دورنمای آینده را به آن سپرد:

دورنماش هست دیگه، طرف میاد میگه من می‌خوام هفت سال و نیم درس بخونم، حالا احتمال می‌ده‌ها، مطمئنم نیست که من پیام حالا برام پرونده درست شه و نذارن من رزیدنسی بخونم (عضو انجمن اسلامی دانشکده پزشکی دانشگاه تهران).

دانشجویان دغدغه مدیریت آینده را دارند. آینده زمان حال را کنترل می‌کند. باید آینده را از نابودشدن حفظ کرد، چون دانشجویانی بوده‌اند که به سبب فعالیت‌های سیاسی آینده خود را تبه کرده‌اند. دانشگاه وقتی قرار است آینده شغلی دانشجو را تضمین کند، درعین حال می‌تواند این تضمین را برای همیشه سلب کند و آن وقتی است که دانشجو از درهای ترس عبور و دغدغه تنیده شدن با موقعیت سیاسی را پیدا کند. بنابراین، تنیده شدن با موقعیت سیاسی معادل با عبور از ترس فداکردن آینده در برابر تجربه زمان حال در موقعیت سیاسی است.

تنیده شدن با موقعیت سیاسی موجب از بین رفتن زمان حال می‌شود. دغدغه مراقبت از آینده سبب می‌شود تا زمان حال معنای خود را از دست بدهد. زمان حال دیگر نمی‌تواند فضای تجربه امور جدید باشد. تجربه کارهای مشترک سیاسی می‌تواند موقعیت سوژگی جدیدی را ایجاد کند، اما این موقعیت سوژگی در نظام نظارتی آینده از بین می‌رود. زمان آینده بر زمان حال سایه می‌افکند. سرریز شدن زمان آینده در زمان حال به نوعی خلاف آن چیزی است که در فرهنگ فارسی از آن به مثابه غنیمت شمردن دم (زمان حال) یاد می‌شود.^۱

۱. وقتی دانشجویان از نگرانی در مورد آینده کاری و سرنوشت تحصیلی خود به سبب مشغول شدن در فعالیت‌های سیاسی می‌گویند نشان از سرریز شدن زمان آینده در زمان حال در موقعیت سوژگی سیاسی است. درحالی‌که سرریز شدن زمان آینده در زمان حال به نوعی برخلاف آن چیزی است که در فرهنگ فارسی از غنیمت شمردن دم یاد می‌کند. غنیمت شمردن دم برای بزرگان



غنیمت شمردن دم، داشتن نیروی جوانی و رفتن به سوی تجربه‌های جدید است. اما، در اینجا چیزی برای تجربه‌های جدید در دسترس نیست.

دانشجو دیگر نمی‌تواند به سیاست اعتماد کند تا بتواند جسارت بیان عقاید را بیابد. او در برابر کمیته‌های انضباطی و نهادهای نظارتی مسئول رفتار خویش است و باید مراقب رفتار امروزش باشد. خانواده، زمان آینده، و نهادهای نظارتی پویایی زمان حال دانشجو را تهدید می‌کند. او دغدغه آینده را دارد و به سیاست در زمان حال بی‌تفاوت می‌شود و سعی می‌کند از آن بگریزد. دانشجو در زمان حال با مسائل سیاسی‌ای روبه‌رو می‌شود که با زندگی روزمره او پیوند می‌یابد، اما ترجیح می‌دهد با کمترین اصطکاک ممکن با آن روبه‌رو شود و بیشتر در برابر آن سکوت کند و این رفتار قبل از هر چیز نشان‌دهنده آگاهی از موجودیت هولناک موقعیت سیاسی است. به بیانی دیگر، رهاکردن زمان حال و مراقبت کردن از آینده همانند برخورد با موقعیت سیاسی و معامله با آن برای به‌دست آوردن پیشرفت و آرامش است. در این معنا، زمان حال به موقعیت سیاسی تسلیم می‌شود و در عوض احساس تضمین امنیت آینده و موفقیت به دانشجو داده می‌شود. اما، در این بین، دانشجویانی وجود دارند که تن به این معامله نمی‌دهند و از دروازه ترس عبور و موقعیت سوژگی سیاسی را تجربه می‌کنند.

ج) گذار از دروازه ترس

هیچ وقت به ذهنم نمی‌رسید ولی شاید همیشه خانوادم ترسی رو به من القا می‌کنند؛ ولی من هیچ وقت به این فکر نمی‌کردم که جایی رو پیدا کنم که بخوام یک فعالیت سیاسی هم بکنم که بترسم. اونا ولی همیشه ترس رو القا می‌کنند... چون کار سیاسی اونقدر کار خاصی به نظر نمیومد که بخواد اتفاقی واسم بیفته (عضو مجمع اسلامی دانشگاه امیرکبیر).

ادبیات فارسی با مستی، شور و جسارت بیان حقایق همراه است که محافظه‌کاری و ترس از امنیت آینده موقعیت معاصر بودن در زمان حال را از بین می‌برد. در زیر ابیاتی از حافظ و سعدی منظور در زمان حال بودن و جسارت فویانگری را نشان می‌دهد:

ساقیا عشرت امروز به فردا مفکن	یا ز دیوان قضا خط امانی به من آر	(حافظ)
کنونت که امکان گفتار هست	بگوی، ای برادر، به لطف و خوشی	
که فردا که پیک اجل سر رسد	به حکم ضرورت زبان درکشی	(سعدی)



گذار از دروازه ترس و رسیدن به تشکل‌های دانشجویی از مهم‌ترین تحولاتی است که سوژه سیاسی تجربه می‌کند. روبه‌روشدن با موقعیت سیاسی و پرداختن به آن برای دانشجویان به شکل‌هایی مختلف رخ می‌دهد. گذار از دروازه‌های ترس و رسیدن به نقطه‌ای که سوژه تصویری دیگر از هویتش پیدا می‌کند از مهم‌ترین نکاتی است که سوژه سیاسی احساس و دریافت می‌کند. درحقیقت، مهم‌ترین عاملی که در شکل‌گیری سوژه سیاسی نقش بازی می‌کند عبور از دروازه ترس است. موقعیت سیاسی به مثابه دنیای آن‌سوی دروازه ترس است که لازمه رسیدن به آن عبور از دروازه ترس است. بنابراین، ما با دانشجویانی روبه‌رو می‌شویم که ترس از موقعیت سیاسی را احساس می‌کنند و در گام بعدی وارد آن می‌شوند. سوژه سیاسی در دانشگاه باید از این مرحله عبور کند تا بتواند به مرحله بعدی برسد.

اما باید توجه کرد که تجربه مواجهه با ترس و عبور از آن در بین دانشجویان اصول‌گرا و حزب‌اللهی با دانشجویان اصلاح‌طلب بسیار متفاوت است. دانشجویان متعلق به اردوگاه محافظه‌کاری چون به مواضع قدرت رسمی نزدیک‌اند و از حمایت آنان برخوردارند، با این ترس مواجه نیستند. دانشجویانی که وارد این طیف فکری می‌شوند دارای آرمان‌هایی سیاسی‌اند که با قدرت سیاسی کلان محافظه‌کاری پیوند می‌خورند. اما، از طرفی دیگر، با توجه به جدال قدرتی که در حکومت با اصلاح‌طلبان وجود دارد، تشکل‌های سیاسی اصلاح‌طلب معمولاً با دوره‌های انتخاباتی دچار فراز و فرود می‌شوند. برخوردهای امنیتی معمولاً با دانشجویانی شده است که دارای گرایش اصلاح‌طلبی و متعلق به طیف گفتمان تحول‌خواهی بوده‌اند.

بنابراین، وقتی از دانشجوی سیاسی سخن می‌گوییم باید رویکرد خود را نسبت به تقسیم سنتی قدرت که در حکومت وجود دارد مشخص کنیم. وقتی سوژه سیاسی که با ترس روبه‌رو است و خانواده دانشجوی او را از کنش سیاست باز می‌دارد، در واقع سوژه سیاسی متعلق به گفتمان تحول‌خواهی است. پس، آنان از سوژه سیاسی تحول‌خواه دور می‌شوند. درنتیجه، سوژه سیاسی که قرار است از ترس گذار کند سوژه‌ای است که وارد گفتمان اصلاح‌طلبی، ترقی‌خواهی و تحول‌خواهی می‌شود.

بر این اساس، سوژه‌ای که از دروازه‌های ترس عبور می‌کند، درحقیقت، موقعیت یک سوژه سیاسی تحول‌خواه را لمس و نسبت به شرایط و چگونگی آن آگاهی پیدا می‌کند.



شکل‌گیری آگاهی فرایند عبور از دروازه ترس را امکان‌پذیر می‌کند و بعد از آن سوژه سیاسی می‌کوشد تا دانشجویان دیگر را به درون قلمرو موقعیت سیاسی دعوت کند.

من خودم در مورد هزینه خیلی فکر کردم، اما وقتی بازداشت شدم و تموم شد دیگه خیلی راحت‌ترم شدم اتفاقاً. بحثم این بود که وقتی این اتفاق افتاد دیدم که خوب اینقدر به این فکر می‌کردی که چه اتفاقی می‌افته و اینکه اینقدر برات دغدغه بود که خوب حالا چی میشه؟ مامان بابات چی میشن؟ همسرم چی میشه وقتی من بازداشت میشم؟ اما شد، اتفاق افتاد و هیچیم نشد و اینکه خودتم تونستی محک بزنی، پس تموم شد و رفت حالا. پس من میگم آدم‌ا قبلش اتفاقاً خیلی به خودشون فکر می‌کنند... و تو وقتی که منتظرشی که یک چیزی اتفاق بیفته خیلی بیشتر اذیت می‌کنه تا وقتی که اتفاق می‌افته و تموم میشه. به نظر من اکثر بچه‌ها یک ترس بی‌خود دارن. یعنی یک توهمی درست کردن از اینکه وای! حالا برای ما چه اتفاقی می‌افته؟ (دانشجوی فعال سیاسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی).

این نقل قول اشاره‌ای به توهم ترس از موقعیت سیاسی دارد. موقعیت سیاسی مانند شبخ ترسناکی است که با لمس کردن آن ترس‌ها فرو می‌ریزد و پدیده شناخت از آن شکل می‌گیرد. آشناسدن با آنچه درون موقعیت سیاسی می‌گذرد و شناخت سازوکار آن همانند نیروی رهابخشی است که امکان رویارویی با ترس را برای دانشجوی فراهم می‌کند:

شما از هرکس که پرسید، چه خانواده، چه دوستان و چه اطرافیان، همه کسانی که هم‌کلاسی‌ها اولین چیزی که منعت می‌کنند فعالیت سیاسی نکن. من هر روز که خونه میام بیرون مادرم می‌گه که نرو سراغ این کارا، یا مثلاً هم‌کلاسی‌های خودم ترجیح میدن میانه‌روی رو پیش بگیرن بدون اینکه بدونن داره چه اتفاقی می‌افته. ولی من خودم می‌گم نباید بترسی... به نظر من خیلی از مشکلات ما اینه که می‌ترسیم، می‌ترسیم وارد مسائل سیاسی بشیم. چرا حالا مثلاً نهائیش یک خطایی از من سر می‌زنه که جامعه مثلاً محکوم می‌کنه حبس یا تعلیق یا هر چیز دیگه‌ای. ولی این ترسه وجود نداره دیگه... می‌گن عاقبتش با زندانی شدن یا تعلیق. یعنی چیزه دیگه‌ای جز این نمی‌بینند توش (عضو انجمن ترقی خواه دانشگاه امیرکبیر).



همان طور که از این نقل قول ها برمی آید تجربه «تاوان دادن» موجب می شود تا سوژگی سیاسی شکل منسجم تری پیدا کند. سوژه سیاسی با تجربه تاوان دادن دوباره به فضای سیاست بازمی گردد، اما این بار با هوشیاری تا از پرداخت تاوان های بعدی کاسته شود. به همین سبب، سوژه سیاسی که با موقعیت سیاسی تنیده شده است به مثابه کاتالیزوری عمل می کند تا دیگر دانشجویان از دروازه ترس گذر کنند. این کاتالیزور در گفت وگوهای دوستانه و انتقال تجربه برای دانشجویان ورودی جدید و آنان که مشتاق ورود به این شکل ها هستند اتفاق می افتد. همچنین، سوژه های سیاسی گذرکرده از دروازه ترس چون از نوع برخوردها آگاهی دارند حرکات انتقادی صریح تری را انجام می دهند و باعث برانگیخته شدن هیجان و لذت در موقعیت های سیاسی می شوند:

من خب اولین باری که بعضی از عکس ها رو در دانشگاه دیدم شلوارم رو نزدیک بود خیس کنم. عکس کسانی که در حصر هستند رو زدند توی برد. گفتم آ! انجمن زده این عکس رو روی دیوارش حتی. بعد دیدم نه چیزه عادی! بعد یواش یواش به اون ترس های یک ذره غیر منطقی غلبه کردم. ولی تا حدی الانم ترس هست. چرا نباشه؟ (عضو انجمن ترقی خواه دانشگاه امیرکبیر).

غلبه بر ترس مطلق نیست، بلکه تا حدی می توان از آن عبور کرد و با بعد از آن سوژه سیاسی به مثابه کاتالیزوری عمل می کند که فضاهای ظهور موقعیت سیاسی را خلق و از موقعیت سیاسی در دانشگاه ترس زدایی می کند:

من یادمه، ترم یک که ما اومدیم یک بنده خدایی که توی یکی از خوابگاه ها فوت شده بود و اون سال بچه هایی که مثلاً سال بالایی تر بودن تحصن می کردن مثلاً جلوی دانشکدش. و یادمه که من و ورودی جدیدی هایی که اومده بودیم اونجا یک ۵۰۰ متر اونورتر از تحصن وای میسایم نگاه می کردیم و مکالمه ای که بینمون شکل می گرفت می گفتیم اینا چقدر شجاعن و ما الان بریم اونجا الان از مون فیلم می گیرن و بعداً حتی واسه تحصیل این چهار سالم مشکل پیش میاد و از این حرفا. می خوام بگم از نطفه همچین فکری توی همه هست (عضو مجمع اسلامی دانشگاه امیرکبیر).

مراسمی در یکی از آمفی تاترها برگزار می شد. من فقط به عنوان تماشاچی می رفتم. در



اون آمفی تئاتر می دیدم یکسری از بچه‌ها می رفتن اون بالا و چقدر شجاعانه یکسری از حرفا رو می زنند. خیلی شجاعانه یکسری از حرفا رو می زنند که حتی به فکرم خطور نمی کرد؛ همچین حرفی زده بشه در دانشگاه. می تونم اینجوری بگم که خوب بهش فکر می کردم که اینا دارن یک همچین حرفایی می زنند فرداشم میان دانشگاه خلیم به نظر نمیداد براشون مشکلی پیش بیاد؛ چرا من دیگه حداقل باید از حضور در یک تحصن بترسم. این لوله صده من چرا باید از لوله بیست بترسم. به نظرم این بهم کمک کرد و بعد این لوله اومد هی بالاتر (عضو مجمع اسلامی دانشگاه امیرکبیر).

این نقل قول‌ها نشان می دهد دانشجو وقتی در معرض موقعیت سیاسی در دانشگاه قرار می گیرد با سوژه های سیاسی روبه رو می شود که از دروازه های ترس عبور کرده و با موقعیت سیاسی تنیده شده اند. دانشجویان خود را با آنان مقایسه می کنند تا بدین ترتیب اگر دانشجویی کنش های سیاسی انجام می دهد و مشکل چندانی ندارد، پس من هم می توانم وضعیت سوژگی سیاسی او را تجربه کنم. بنابراین، سوژه های سیاسی به واسطه خلق موقعیت های کنش سیاسی می توانند شرایط شکل گیری میل به کنش و مشارکت سیاسی را ایجاد کنند.

اما وقتی دانشجو از دروازه های ترس عبور می کند، ترس برای او از بین نمی رود، بلکه رابطه او با ترس عوض می شود. سوژه سیاسی تنیده شده در موقعیت سیاسی می کوشد تا رابطه خود را با ترس تنظیم کند. او در تلاش است تا بر میزان آگاهی از حقوق خود بیفزاید و سعی می کند تا با موقعیت های ترس آور وارد تعامل شود یا حتی به این فکر می کند که برای پشت سر گذاشتن ترس به کجا رود یا چه کار نکند:

یادمه یک شب می ترسیدم برم خونه. دنبال راه حلی بودم که برم به خونه ای که کسی به فکرش نرسه من اونجام. برم خونه خالم که ممکنه به فکرشون برسه من اونجام. برم خونه دوستام. توی این فکر بودم و حتی برم خونه. من تو کوچه همه جا رو می پایدرد می شدم یعنی تا این حد ترس داشتم! با این وجود نه! پیگیری می کردم. استارتش با هیجان بود ولی بعدش با آگاهی بود (عضو مجمع اسلامی دانشگاه امیرکبیر).

بنابراین، تجربه ترس بعد از گذار از آن به شکل پیچیده تری عمل می کند و آن ترس از مواجه شدن با نتیجه کنش سیاسی است که سوژه انجام داده است:



ترس بود تو هر کاری می‌کردیم. یادمه تو همین ماجرا که تحصن کرده بودیم، روز قبلش زنگ زده بودن خونه و گفته بودن از بیرون دانشگاه، که پسرشم داره همچین کاری رو می‌کنه جلوش رو بگیرین که من اونروز مادرم لباس مشکیم رو قايم کرد و نگذاشت بپوشم، در این حد! اومدم دانشگاه، باز رفتم توی تحصن نشستم. زنگ زدن به پدرم. گفتن پسرِت اینجا نشسته. بعد شمع روشن کردم، زنگ زدن به پدرم. گفتن پسرِت شمع روشن کرده. بعد جالبیش اینه که همش از بیرون دانشگاه زنگ زده می‌شد. خب خیلی فضای ترسناکی بود. من از دانشگاه بیرون می‌رفتم امکانش بود هر اتفاقی برام بیفته. با وجود این اولویت گذاشته بودم. گفته بودم من این مسیر رو انتخاب کردم باید برم. حالا هر ترسی باشه ایرادی نداره (عضو مجمع اسلامی دانشگاه امیرکبیر).

ترس در این مفهوم مهم‌ترین عامل در شکل‌گیری سوژه سیاسی است. ترس دارای دو جنبه است: (۱) پیشگیری از رویاروشدن با ترس؛ (۲) انتظار از رویاروشدن با ترس. در مرحله اول دانشجوی در پشت دروازه ترس است و در مرحله دوم سوژه سیاسی پس از گذار از دروازه ترس در تنیده‌شدن با موقعیت سیاسی و هوای ترس به سر می‌برد:

ما قبلش فکر می‌کردیم که دانشگاه حالا اون نهاد امنیتی خارج از دانشگاه هر کار دلش بخواد می‌تونه بکنه، ولی کم‌کم به این نتیجه می‌رسه که با آشناشدن با قوانین و با آیین‌نامه‌های داخلی دانشگاه اینجور چیزا رو که آشنا شدیم فهمیدیم که اینجوریم نیست. دیروز در برنامه من وسط بودم و شعار می‌دادیم، امروز ظهر سر سلف یکی از بچه‌ها به من گفت که بابا چی کار می‌کردین اون وسط نمی‌ترسیدین، یهو میان ستاره‌داری می‌کنن و از این حرفا. گفتم نه بابا ستاره‌دار! اصلاً ربطی به این چیزا نداره با این اتفاقی که دیروز افتاد، که شادی می‌کردیم برای انتخابات و شیرینی می‌دادیم و شعار دادیم، ستاره‌دار نمی‌شیم (عضو مجمع اسلامی دانشگاه امیرکبیر).

بنابراین، قوانین و آشنایی با آن می‌تواند تا حدی کاهش خطر رویارویی برای دیگر دانشجویان سیاسی را تضمین کند. سوژه سیاسی قانون را می‌داند و ترس را در چارچوب پانهادن به بیرون از



قوانین مشروع موقعیت سیاسی در نظر می‌گیرد. سوژه‌ای سخنگو است که قانون به او اجازه صحبت کردن و حضور در قلمرو موقعیت سیاسی را داده است:

وقتی شما در تشکل‌ها فعالیت می‌کنی ضرورت دارد که بعضی وقتا بری با حراست صحبت کنی برای مجوز برنامه‌تون مثلاً. و خب این مواجهه‌شدنه اضطرابش رو کم می‌کنه، ولی برای یک نفری که بیرون این تشکل نشسته و هیچ وقت تجربه همچین چیزی رو نداره. این برخورد می‌تونه برخوردایی باشه که اضطراب‌آور باشه. از اون طرف به بحثی که هست اینه که چقدر این دانشجویهایی که این بیرون نشستن نسبت به حقوقشون آگاهن! خوب به بخشی از این ترس‌زدگی نشان از اینکه آگاهی از حقوق دانشجو وجود نداره. ... این ناآگاهی ممکنه که فضا رو مبهم بکنه. مثلاً بگن که اگر این کار رو بکنی ممکنه بخوانت و این فرد هیچ تلقی از نتایج اون احضار ممکن نداشته باشه. خوب این آدم رو چی کار می‌کنه؟ محافظه‌کار می‌کنه، ترس زده می‌کنه، حضورشون رو براشون توی اینجا دشوار می‌کنه. ... به خصوص از سال ۸۸ به بعد، فضای ترس‌زدگی که توی دانشگاه حاکم شد خیلی از افراد رو از فعالیت در تشکل‌ها بازداشت. ... اما حداقل بالاترین هزینه‌ای که یک فرد می‌تونه برای خودش تصور کنه محرومیت از تحصیله دیگه خب! ما فعال‌هایی داشتیم که بعد از رخداد ۸۸، خیلی فعال بودن اینجا و هیچ کدوم هزینه‌ای از جنس اینکه نتونن برن تخصص بخونن نداشتیم. یعنی فکر می‌کنم یک کم اغراق شده (عضو انجمن اسلامی دانشکده پزشکی دانشگاه تهران).

بنابراین سوژه‌های سیاسی با ترس آشنا می‌شوند و سعی می‌کنند با آن وارد مذاکره شوند. ترس وقتی جدی می‌شود که سوژه سیاسی از خطوط قرمز گذر کند و پا به فضایی بگذارد که موقعیت سیاسی برای او مخاطره‌آمیز و هزینه‌بردار است. به بیانی دیگر، موقعیت سیاسی در دانشگاه به دو قلمرو امن و غیرامن تقسیم می‌شود. قلمرو امن تحت مراقبت مسئولان دانشگاه و مجوزهایی است که برای برنامه‌ها صادر می‌شود. اما در قلمرو غیرامن اتفاق‌هایی رخ می‌دهد که دانشگاه مسئولیت آن‌ها را قبول نمی‌کند. اتفاق‌ها به سرعت حراست و مسئولان کمیته انضباطی را به تکاپو وامی‌دارد و بودن در موقعیت سیاسی به تخلف سیاسی بدل می‌شود. پرونده‌های تخلف دانشجوی سیاسی شکل می‌گیرد و حتی



مراجع امنیتی و قضایی وارد معرکه می‌شوند. فضای غیرامن سیاسی در دانشگاه فضای تهییج افکار، پیوستن دانشگاه به خیابان، و رسانه‌ای شدن اتفاق‌های آن است که دانشگاه را در زمین دانشگاه انقلابی قرار می‌دهد. اینجا دانشگاه از مرزهای امن موقعیت سیاسی خارج می‌شود و به مرزهای انقلابی خود نزدیک می‌شود. در نتیجه، سوژه‌های سیاسی شکل‌های دانشجویی، نماینده سیاست استاندارد شده از طرف اردوگاه‌های سیاسی قدرت در حکومت‌اند تا نماینده تنش‌های سیاست در سطح فرهنگ، جامعه مدنی و مصائب زندگی روزمره. بنابراین، ما با سوژه‌های سیاسی مواجه‌ایم که نماینده اردوگاه‌های سیاسی در سطح حکومت‌اند و نمی‌توانند نمایندگی قشر خاکستری دانشجویان دانشگاه را داشته باشند. سوژه‌های شکل گرفته در ژانرهای سیاسی کلان حکومتی در پی دغدغه‌های ویژه خود هستند و توان تغییر در فضا را از دست داده‌اند. این دیدگاه سبب افول احساس امنیت نسبت به موقعیت سیاسی در دانشگاه شده است.

۴. نتیجه‌گیری

بررسی تجربه ترس از موقعیت سیاسی در دانشگاه سبب مسئله‌دار شدن خود موقعیت سیاسی می‌شود. موقعیت سیاسی دانشگاه به تاریخ دانشگاه و پیوند آن با سیاست اشاره می‌کند. اما اگر به دانشگاه پساانقلابی بازگردیم که دانشگاه محل تربیت سوژه‌های مؤمن، متخصص، و متعهد بوده است، در نتیجه، آموزش علم و یادگیری آن ماهیت سیاسی پیدا می‌کند، زیرا مشغول به تربیت نیروهایی با معیارهای گفتمان جمهوری اسلامی است.

بر این اساس، سیاست در دانشگاه پساانقلابی همواره دارای جایگاهی ویژه بوده و حتی جزئی از دستگاه اداری دانشگاه شده است. چگونگی نسبت روابط قدرت در گفتمان جمهوری اسلامی و خوانش آنها از وضعیت همواره شکلی از وضعیت سیاسی را تعریف کرده که نمودهای آن در موقعیت سیاسی در دانشگاه نیز مشهود است. بنابراین، موقعیت سیاسی در دانشگاه با تغییر دولت‌ها و آرایش مجلس شورای اسلامی دچار تغییرات اساسی می‌شود. برای مثال، در زمان گفتمان اصلاح طلبی، فضای کنش‌های سیاسی به گونه‌ای بود که همان فعالیت‌ها در دوره دولت محافظه کار احمدی‌نژاد با ممنوعیت و مخاطره روبه‌رو شد.

ترس از وضعیت سیاسی در دانشگاه مربوط به موقعیت‌هایی است که در فضای ناامن سیاسی قرار می‌گیرد و دانشجویان را با اتهام سیاسی روبه‌رو می‌کند. بر اساس پژوهش حاضر، دانشجویان سیاسی با گرایش اصول‌گرایی و حزب‌اللهی از پشتیبانی‌های قوی‌تری از طرف جریان حاکم برخوردارند که آنان را همواره در فضای امن سیاسی قرار می‌دهد. اما در مقابل، دانشجویان تحول‌خواه و اصلاح‌طلب با بیشترین برخوردهای امنیتی و کمیته‌های انضباطی مواجه بوده‌اند که همین مسئله به جایگاه اردوگاه اصلاح‌طلبی، بعد از رخداد ۸۸، در نزد حاکمیت باز می‌گردد.

بر این اساس، آنچه ترس از موقعیت سیاسی تعبیر می‌شود پیرامون کنش‌های سیاسی تحول‌خواهانه، دگراندیش، و فراتر از خطوط قرمز است. برای خانواده‌ها که دانشگاه را برای فرزندان خود سکویی برای پیشرفت در نظر دارند، شرکت در کنش‌های سیاسی تهدید مستقیم آینده فرزندان‌شان است. ترس از آینده و نمونه‌هایی از دانشجویان فعال سیاسی که از ادامه تحصیل و کار بازمانده‌اند خود شاهدی گویا برای خانواده‌ها و دانشجویان است تا در برابر موقعیت سیاسی از خود مراقبت کنند.

اما در این میان، دانشجویانی که از دروازه‌های ترس عبور کرده‌اند و دست به کنش سیاسی زده‌اند آگاهی بیشتری نسبت به سازوکار درونی موقعیت سیاسی پیدا می‌کنند. آنان تبدیل به کاتالیزورهایی می‌شوند که امکان ترس‌زدایی از موقعیت سیاسی را ایجاد و شرایط گذار از ترس را برای دانشجویان مستعد فراهم می‌کنند. بر این اساس، تجربه ترس برای دانشجویانی که به وضعیت سیاسی تنیده شده‌اند جنبه متفاوت و حالت پسینی دارد؛ یعنی احساس ترس پس از کنش سیاسی و انتظار از عواقب آن به وجود می‌آید. در نتیجه، احساس ترس از موقعیت سیاسی، برای دانشجویان، در دانشگاه ایرانی از بین نمی‌رود بلکه از حالتی به حالت دیگر تغییر می‌کند.



منابع

- امام‌جمعه‌زاده، سیدجواد؛ و نجات‌پور، مجید (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی جنبش دانشجویی در ایران (دهه ۷۰ و ۸۰). مطالعات انقلاب اسلامی، ۷(۲۱)، ۱۰۵-۱۲۷.
- جلانی‌پور، حسین (۱۳۸۹). فهم جنبش دانشجویی در ایران فهم جنبش دانشجویی در ایران با تأکید بر فعالیت‌های دانشجویی در دوره اصلاحات (۱۳۸۴-۱۳۷۶). بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۱(۳)، ۱۷۹-۲۱۳.
- رضایی، محمد؛ کاظمی، عباس؛ و طاهری‌کیا، حامد (۱۳۹۶). چهار روز از حیات دانشگاه پس از انقلاب؛ ۳۰ فروردین تا ۲ اردیبهشت ۱۳۵۹. تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۰(۱)، ۱۷۷-۲۰۰. doi: 10.22631/ijcr.2017.327.
- سالارکسرایی، محمد؛ و پوزش‌شیرازی، علی (۱۳۹۰). تحلیل گفتمان جنبش دانشجویی پس از پیروزی انقلاب اسلامی با استفاده از نظریه گفتمان لاکلا و موفه (۱۳۷۶-۱۳۵۸). فصلنامه سیاست، ۴۱(۳)، ۲۲۷-۲۴۵.
- سجادی، فرهاد (۱۳۸۹). نگرش جامعه‌شناختی بر جهت‌گیری و فرایندهای جنبش دانشجویی ایران (۸۷-۱۳۵۷). مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی، ۴۰(۱)، ۱۱۷-۱۳۴.
- شیروودی، مرتضی (۱۳۹۱). توان‌سنجی گفتمان‌های جنبش دانشجویی ایران معاصر. پژوهشنامه انقلاب اسلامی، ۲(۵)، ۸۹-۶۷.
- کتابی، محمود؛ وحید، فریدون؛ و قاسمی، وحید (۱۳۸۰). گونه‌شناسی فرهنگ سیاسی دانشجویان شاغل به تحصیل در ایران. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی (دانشگاه اصفهان)، ۲۶ و ۲۷، ۷۷-۱۰۸.
- کاشی، محمدجواد غلامرضا (۱۳۸۵). فضای دانشگاه، سیاست‌ورزی و ناسازهای هویتی در زندگی دانشجویان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- کچویان، حسین؛ و کلانتری، عبدالحسین (۱۳۹۳). مفهوم‌سازی گفتمانی جنبش دانشجویی در ایران (مطالعه موردی دفتر تحکیم وحدت). فصلنامه سیاست، ۴۴(۲)، ۲۴۹-۲۱۹.
- محمدی، مصطفی؛ و محبوبی، قربانعلی (۱۳۹۱). تحلیل گفتمانی جنبش دانشجویی ایران از آغاز تا پیروزی انقلاب اسلامی با تأکید بر گفتمان اسلامی امام‌خمينی(ره). مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۱۶(۵۱)، ۳۱۵-۳۳۲.
- نخعی، هادی (۱۳۹۰). تحولات جنبش دانشجویی ایران: روند و فرجام (۱۳۵۹-۱۳۰۴) (رساله دکتری). دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Badiou, A. (2009). *Logics of worlds* (A. Toscano, Trans.). London: Continuum International Publishing Group.



- Deleuze, G. (1969). *The logic of sense* (M. Lester, & Ch. Stivalc, Trans.). London: The Athlone Press.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi: 10.1177/1077800410397802
- Golkar, S. (2012). Cultural engineering under authoritarian regimes: Islamization of universities in postrevolutionary Iran. *Digest of Middle East Studies*, 21(1), 1-23. doi: 10.1111/j.1949-3606.2012.00124.x
- Golkar, S. (2015). *Captive society: The Basij Militia and social control in Iran*. New York: Columbia University Press.
- Glynos, J., & Stavrakakis, Y. (2008). Lacan and political subjectivity: Fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. *Subjectivity*, 24(1), 256-274. doi: 10.1057/sub.2008.23
- Maffesoli, M. (1991). The ethic of aesthetics. *Theory, Culture & Society*, 8(1), 7-20. doi: 10.1177/026327691008001002
- Maffesoli, M. (2004). Everyday tragedy and creation: Translated from the French by Karen Isabel Ocaña. *Cultural Studies*, 18(2-3), 201-210. doi: 10.1080/0950238042000201482
- Mohammadi, M. (2007). Iranian university students' politics in the post-reform movement era: A discourse analysis. *Iranian Studies*, 40(5), 623-634. doi: 10.1080/00210860701667704
- Razavi, R. (2009). The cultural revolution in Iran, with close regard to the universities, and its impact on the student movement. *Middle Eastern Studies*, 45(1), 1-17. doi: 10.1080/00263200802547586
- Rancier, J. (2010). *Dissensus: On politics and aesthetics* (S. Corcoran, Trans.). London: Continuum International Publishing Group.
- Sobrinho, B. J. (2001). *Signs, solidarities, and sociology: Charles S. Peirce and the pragmatics of globalization*. United States of America: Rowman & Littlefield.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۴۰

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

- Nakhaei, H. (2011). *Tahavvolāt-e jonbeš-e dānešjui-ye Irān: Ravand va farjām (1925-1980)* [Changes of Iranian student movement: Process and consequence (1925-1980)] (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Law and Political Science, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Badiou, A. (2009). *Logics of worlds* (A. Toscano, Trans.). London: Continuum International Publishing Group.
- Deleuze, G. (1969). *The logic of sense* (M. Lester, & Ch. Stivalc, Trans.). London: The Athlone Press.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi: 10.1177/1077800410397802
- Golkar, S. (2012). Cultural engineering under authoritarian regimes: Islamization of universities in postrevolutionary Iran. *Digest of Middle East Studies*, 21(1), 1-23. doi: 10.1111/j.1949-3606.2012.00124.x
- Golkar, S. (2015). *Captive society: The Basij Militia and social control in Iran*. New York: Columbia University Press.
- Glynos, J., & Stavrakakis, Y. (2008). Lacan and political subjectivity: Fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. *Subjectivity*, 24(1), 256-274. doi: 10.1057/sub.2008.23
- Maffesoli, M. (1991). The ethic of aesthetics. *Theory, Culture & Society*, 8(1), 7-20. doi: 10.1177/026327691008001002
- Maffesoli, M. (2004). Everyday tragedy and creation: Translated from the French by Karen Isabel Ocaña. *Cultural Studies*, 18(2-3), 201-210. doi: 10.1080/0950238042000201482
- Mohammadi, M. (2007). Iranian university students' politics in the post-reform movement era: A discourse analysis. *Iranian Studies*, 40(5), 623-634. doi: 10.1080/00210860701667704
- Razavi, R. (2009). The cultural revolution in Iran, with close regard to the universities, and its impact on the student movement. *Middle Eastern Studies*, 45(1), 1-17. doi: 10.1080/00263200802547586
- Rancier, J. (2010). *Dissensus: On politics and aesthetics* (S. Corcoran, Trans.). London: Continuum International Publishing Group.
- Sobrinho, B. J. (2001). *Signs, solidarities, and sociology: Charles S. Peirce and the pragmatics of globalization*. United States of America: Rowman & Littlefield.





BIBLIOGRAPHY

- Emamjomehzadeh, S. J., & Nejatpour, M. (2010). Asibšenāsi-ye jonbeš-e dānešjuyi dar Iran (Dahe-ye 70 va 80) [Pathology of student movement in Iran]. *The Quarterly of Islamic Revolution Studies*, 7(21), 105-127.
- Jalayipour, H. (2010). Fahm-e jonbeš-e dānešjuyi dar Iran [Toward an understanding of student movement in Iran]. *Iranian Journal of Social Problems*, 1(3), 179-213.
- Rezaie, M., Kazemi, A., & Taheri Kia, H. (2017). Čahār ruz az hayāt-e dānešgāh pas az Enqelāb; April 19 to April 22, 1980 [Four days of life university after Islamic revolution: From April 19 to April 22, 1980]. *Jouranal of Iranian Cultural Research*, 10(1), 177-200. doi: 10.22631/ijcr.2017.327
- Salar Kasraie, M., & Poozesh Shirazi, A. (2011). Tahlil-e goftemān-e jonbeš-e dānešjuyi pas az piruzi-ye Enqelāb-e Eslāmi bā estefāde az nazariye-ye goftemān-e Lclau va Moufee [Discourse analysis of the student movement after the Islamic revolution, using discourse theory of Lclau and Moufee]. *Politic Quarterly*, 41(3), 227-245.
- Sajadi, F. (2010). Negareš-e jāme'ešenāxti bar jahatgiri va farāyandhā-ye jonbeš-e dānešjui-ye Iran 1979-2009 [A sociological approach to directions and processes of Iran's student movement: 1979-2009]. *Low and Political Science*, 40(1), 117-134.
- Shiroudi, M. (2013). Tavānsanji-ye goftemānhā-ye jonbeš-e dānešjui-ye Irān-e mo'āser [The ability of deliberating conversations of student's movement in contemporary Iran]. *Quarterly Secientific - Research Journal on Islamic Revolution*, 2(5), 67-89.
- Ketabi, M., Vahida, F., & Ghasemi, V. (2001). Gunešenāsi-ye farhang-e siyāsi-ye dānešjuyān-e šāghel be tahsil dar Iran [Typology of student's political culture in Iran]. *Literature and Human Science (University of Isfahan)*, 26&27, 77-108.
- Kashi, Gh. (2006). *Fazā-ye dānesgāh, siyāsatvarzi va nāsāzehā-ye hoviyaati dar zendegi-ye dānešjuyān* [Space of university, policy making and naughty factors of identity in students' life]. Tehran, Iran: Institute of Science and Culture Studies.
- Kachoian, H., & Kalantari, A. (2014). Mafhumsāzi-ye goftemāni-ye jonbeš-e dānešjuyi dar Iran (Motāle'e-ye mowredi daftar-e tahkim-e vahdat) [Discursive conceptualization of student movement in Iran (Case study: Office for strengthening unity)]. *Politic Quarterly*, 44(2), 219-249.
- Mohammadi, M., & Mahboubi, Gh. (2012). Tahlil-e goftmāni-ye jonbeš-e dānešjui-ye Iran az āghāz tā piruzi-ye Enqelāb-e Eslāmi bā ta'kid bar goftemān-e Eslāmi-ye Imam Khomeini [Analysis of Iran's student movement from beginning to triumph of Islamic Revolution]. *Iranian Jouranal of The Knowledge Studies in the Islamic University*, 16(51), 315-332.

recent history of the political activity, in post-revolutionary Iran, has demonstrated that political reformist movements have been seen as a threatening subversion.

Hence, most of the families advise their children not to take part in political situations or student political organization. Also, students become each other aware of the threatening consequences of doing political activity. Then, in order to take part in political situations at the university, every student needs to pass the gate of fear.

Meanwhile, student political activists, who have passed the gate of fear, face the feeling of fear in a more complicated manner. They are more sophisticated inasmuch they engaged in threatening political situations such as arrested by security service; going to jail or even not allowed continuing their higher education. Therefore, they work as a catalyzer for other students behind the gate of fear.

From this perspective, for general students and political students, the regime of feeling (Glynos & Stavrakakis, 2008, 266) about the political situation is the case of challenging with the fear.

DISCUSSION

For Maffesoli (1991, 7), there are two types of power: 1. Power over; 2. Power to. Power over is about the hegemonic and dominance power, and power to refers to the changing dynamics of everyday life. From this view, for the reformist political students, experiencing the political activity, as the situation of power to, is not safe and it is with the feeling of fear. Then, the dominant position of power over makes a problematic field for any reform movement emerges from the culture of everyday life.

CONCLUSION

Iranian students face the gate of fear. The gate of fear is to estimate the consequences of entering the political situation and finding himself/herself with political signs and acts. This is a technology of self to keep the future of personal progress safe. Then, every political student needs to make a decision to highlight values for taking a subject position in the political situation. This means to pass the gate of fear and to step on the way of political reformation.

NOVELTY

On the contrary to the other researches, this study is qualitative conduct. It tries to approach the political and non-political students. Then, it extends the view for the political situation at the university. Also, understanding the experiencing of facing the political situation by students is termed and analyzed by the concepts of fear.





INTRODUCTION

History of Iranian university has a very complicated relationship with the Iranian political discourses. Commencing of the university, in the early of 20th, was based on a political decision to make a new era of Iran which is called modern Iran. The lack of political parties turned universities into a possible political protesting situation with the young and educated population. One of the most important protesting populations during the Islamic Iranian revolution of 1976 was students. Also, in the post-revolutionary society of Iran, universities have a very political function. Now, the political activity for students and having a political role for the university is an undeniable fact.

Political student activists have to become a member of the student political organization, which are under the supervision of the university. There are two general political approaches, based on the Iranian political discourse, conservative and reformist. Then, different political and social studies have tried to examine the political features of the university.

These studies focus on the historical and contemporary aspects of the political student movements. Historical studies have a discursive method and the quantitative method is best suited for analyzing contemporary facts. Both of these approaches do not consider political student's lived experience of doing the political activity.

PURPOSE

Therefore, we try to understand political student's experience especially his/her feeling of fear. The feeling of fear is a very significant point for reformist political students since they have been exposed to political accusation. Then, how does student experience the fear of the political situation?

METHODOLOGY

This is a qualitative method. Fifty students are conducted an in-depth interview. Three universities of the Polytechnics of Amir Kabir, Faculty of Social Science of Allameh Tabatabaee, and Faculty of Medical Science of Tehran University are fields of study. Also, for thematic analyzing of data, data is coded by the qualitative software of Nvivo.

RESULT

Iranian political discourse gives advantage to political conservative approaches, and then the reformist political activity is accompanied by the political accusation. The



The Problem of Fearing the Political Situation at University

Hamed Taheri Kia¹

Received: Nov. 24, 2018; Accepted: May. 05, 2019

Extended Abstract

This article studies the experience of fear of confronting the political state at the Iranian university. From the early days of establishing the university in Iran, Iranian university has been engaging in the politics and triggering political movement. In other words, student political movement, in Iranian contemporary political history, is a key term. Hence, the previous researches, in this field, just consider the historical approach, and then there is a lack of deep and qualitative examination which analyzes the current features of the political state at the university. Thus, in this article, analyzing the political state connects to the recent Iranian political approaches and its changes. Our study is after the green movement of 2008 and security encounters with students. Therefore, for students, based on those days and experiences, involving in political state is with fear and frustration. For examining this, we studied the University of Poly Techniques, Faculty of Social science at Allameh Tabataba'i University and Faculty of Medical Science at Tehran University. We conducted deep interview with 50 of political and non-political students. The object of the article is to answer how the fear of the political state at the university, for students, does make sense? And, how political student activists have encountered the fear? Consequently, students' families are the basic factor to produce fear of the political situations, for the historical facts proves the political actions at the university threaten students' future opportunity to get a job and even continue studies. Besides, in the everyday life at university, students alert each other to the adventures of the political engagements. But, when we talk about political state, mostly, it is about radical and reformist approaches and not those conservative practices which are supported by hardliners. Also, those political students who passed the gate of fear to the political sphere and doing political actions are like a catalyzer to persuade and stimulate other students to pass from the gate of fear.

Keywords: fear, political subjectivity, university, student, political state

1. PhD of Cultural Policy from Iranian Institute for Cultural and Social Studies, Tehran, Iran.

✉ kia.erhut@gmail.com



- Weber, M. (2008). *Din, qodrat, jāme'e* [Religion, power, society] (A. Tadayon, Trans.). Tehran, Iran: Hermes.
- Hashem Zehi, N., & Khalaji, A. (2009). Barresi-ye tatbiqi-ye ruykardhā-ye mobde'ān-e eslāmīsāzi-ye dānešgāh dar Irān [Comparative study of Iranian university Islamicization Inventors approach]. *Journal of Knowledge in Islamic University*, 13(3), 4-29.
- Hashem Zehi, N., & Mirza, B. (2013). Tahlil-e moqāyese'i-ye arzešyābi-ye dānešgāhyān-e Iran az barnāme-hā-ye eslāmi-ye dānešgāh [Comparative analysis of Iranian academic evaluation of Islamic University Programs]. *Strategic and Macro Policies Quarterly*, 1(2), 25-54.
- Hashemi, Z. (2017). Siyāsāt-e farhang dar dānešgāh-e Irani; Ruykardi farhangi be āmuzeš-e āli [The politics of culture at the Iranian university; A cultural approach to higher education]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Hemmati, R. (2017). Tahlili bar gostareš-e āmuzeš-e āli va delalathā-ye an dar jāme'eye Irani [An analysis on the expansion of higher education and its implications in Iranian society]. In: *University in the Local Context (University of Isfahan)*, Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.

- Ghaneeirad, M. A. (2006). *Ta'āmolāt va ertebātāt dar jāme'e-ye elmi* [Interactions and communications in the scientific society]. Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Ghanbari, Ali (2016). Ta'ammoli dar zist-e javānān dar fazā-ye dānešgāhhā [Reflection on the sexuality of youth in the universities]. In: *University in the local context (University of Isfahan)*, Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Kazemi, A. (2016). Ruzmarre šodan-e dānešgāh va zendegi-ye ruzmarre-ye kelās-e dars dar Iran [The everyday life of university and daily classroom life in Iran: The view of teachers and students]. In: *Cultural and Social Studies University Classroom in Iran*, Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Kant, I. (1983). *Sanješ-e xarad-e nāb* [Critique of pure science]. (M. Adib Soltani, Trans.). Tehran, Iran: Amirkabir.
- Karampour, H. (2002). *Jāme'e-ye ta'limāt-e eslāmi; Pišzamine-ye ta'sis-e dānešgāh eslāmi* [Islamic education society-background of establishment of Islamic University]. *Journal of Islamic University*, 15, 57-78.
- Mansouri, A. (2017). Āsibšenāsi-ye serqat-e elmi dar dowrehā-ye tahsilāt-e takmili [Pathology of plagiarism in postgraduate courses]. In *University in Local Context: University of Isfahan*. Tehran, Iran: Insitutute for Social and Cultural Studies.
- Morshedi, A., & Khalaj, M. (2013). Arzyābi-ye siyāsathā-ye farhangi-ye āmuzeš-e āli-ye kešvar: kesrat dar vahdat-e farhangi [Evaluation of higher education cultural policies: Multicultural unity / coexistence of scientific and religious culture]. *Journal of Welfare Planning and Social Cooperation*, 14, 107-144.
- Vice Presidency of Plans and Programs and Parliamentary affairs of the leadership nahad (2008). Rules and regulations of the Leader in universities. Qom, Iran: Daftar-e Našr-e Ma'āref.
- Moghiseh, H. (2005). Mavāne'e eslāmi šodan-e dānešgāhhā [Islamicization of Universities Barriers]. *Journal of Islamic University*, 9(3), 89-102.
- Manasheri, D. (1992). *Nezām-e āmuzeši va sāxtan-e Iran-e Modern* [Education and the making of modern Iran] (M.H. Badamchi & E. Mosleh, Trans.). Tehran, Iran: Hekmat-e Sinā Publications.
- Navaei, A. (2003). Prože-ye eslāmi šodan-e dānešgāhhā va rahkār-hā-ye ān [Islamicization in universities and its solutions]. *Journal of Islamic University*, 7(2&3), 45-71.
- Weber, M. (1998). *Axlāq-e Protestāni va rouh-e sarmāyedāri* [The Protestan tethic and the Spirit of capitalism] (Abdul Ma'bud Ansari, Trans.). Tehran, Iran: Samt.
- Weber, M. (2005). *Eqtesād va jāme'e* [Economy and society (A. Manoochehri et al., Trans.). Tehran, Iran: Samt.
- Weber, M. (2006). Raveš-šenāsi-ye olum-e ejtemā'i [Methodology of social sciences] (H. Chavoshian, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Markaz.





- Ardakani Davari, R. (2017). *Darbāre-ye elm* [About science]. Tehran, Iran: Hermes.
- Zokaei, M.S., & Esmaili, M.J. (2016). *Javānān va bigānegi-ye tahsili va dānešgāhi* [Youth and academic alienation]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Rahmani, J. (2017). *Darshā-ye omumi-ye ma'āref-e Eslami va ms'ale-ye dānešju-ye mota'ahed* [General lessons of Islamic education and the problem of committed students]. In: *Cultural and Social Studies University Classroom in Iran* (PP. 241-272), Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Rafiepour, F. (2004). *Rošd-e elmi-ye Iran va rāh-halhā-ye ān* [Determinants of the scientific development in Iran]. Tehran, Iran: Šerkat-e Sahāmi-ye Enteshār.
- Rezaei, M., Kazemi, A., & Taheri Kia, H. (2017). *Čāhār ruz az hayāt-e dānešgāh pas az enqelāb* [Four days of life university after Islamic revolution: From April 19 to April 22, 1980]. *Journal of Iranian Cultural Research*, 10(1), 177-200. doi: 10.22631/IJCR.2017.327
- Rouhbakhsh, R. (2009). *Imām Khomeini va dānešgāh-e Eslāmi dar dowre-ye qabl az piruzi-ye enqelāb-e Eslami* [Imam Khomeini and Islamic university in the Pre-Islamic revolution period (historical background, causes and results)]. *Journal of Islamic University*, 15, 21-46.
- Ringer, M. (2006). *Amuzeš-e din va goftemān-e eslāh-e farhangi dar dōwrān-e Qājār* [Education, religion, and the discourse of cultural keform in Iran] (M. Haghighatkah, Trans.). Tehran, Iran: Qoqnus.
- Serajzadeh, H. (2016). *Negarešhā va raftār-e danešjuyān*: Student's attitudes and behavior: second step survey of attitudes and behavior of public university students covered by the Ministry of Science, Research and Technology. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Supreme Council of Cultural Revolution (1392). *Sanad-e eslāmi-šodan-e dānešgāhhā*. University Islamization Document, Approved 2013/7/16, Reterived from <https://sccr.ir>
- Sedighian Bidgoli, A. (2017). *Kelās-e dars dar dānešgāhhā-ye Iran* [Classroom in Iranian universities]. In *Cultural and Social Studies of University Classroom in Iran*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Sedighian Bidgoli, A., & Lashkari, M. (2017). *Moror-e nezām-mand-e masā'ele ejtemā'i-ye zendeği-ye dānešjuyi* [A Systematic Review of the Social Issues of Student Life]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Fazeli, N. (2016). *Olum-e ensāni va ejtemā'i dar Irān: Čalešhā, tahavvolāt va rāhbordhā* [Humanities and social sciences in Iran: challenges, developments and strategies]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Farasatkah, M. (2009). *The adventure of university in Iran*. Tehran, Iran: Rasa.
- Farasatkah, M. (2010). *Dānešgāh va āmuzeš-e āli: manzarhā-ye jahāni va mas'alehā-ye Irani* [University and higher education: Global perspectives and Iranian Issues]. Tehran, Iran: Ney.

BIBLIOGRAPHY

- Ahmadi, V. (2017). Barresi-ye jāme'ešenāxti-ye barnāme'hā va fa'āliyathā-ye farhangi va ejtemā'i-ye Vezārat-e Olum [A sociological review of cultural and social programs and activities of the Ministry of Science, Research and Technology]. In S. Gholipour, *University in the Local Context: Razi University*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Akhavan Kazemi, B. (2003). Rāhkārhā-yi barāye eslāmi-šodan-e dānešgāhhā ba ta'kid bar taqviyat-e olum-e ensāni va jonbeš-e towlid-e elm [Strategies for Islamicization of universities with emphasis on strengthening humanities and the science production movement]. *Journal of Islamic University*, 18 & 19, 19-44.
- Afroq, E. (2016). Arzyābi-ye enteqādi-ye nahād-e elm [Critical assessment of the science institution. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Alvandi, P. (2017). *Farhang va āmuzeš-e āli: šeklgiri va rāhbari-ye Mo'avenat-e Farhangi-Ejtemā'i-ye Vezarat-e Olum* [Culture and higher education: forming and directing the cultural and social department of the Ministry of Science, Research and Technology]. Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Brubaker, R. (1395). *Marzhā-ye aqlānīyat; resāle'i darbāre-ye andiše-ye ejtemā'i va axlāqi-ye Max Weber* [The limits of rationality: an essay on the social and moral thought of Max Weber] {Sh. Mosammaparast, Trans.}. Tehran, Iran: Pāreseh. (Original work published 1988)
- Hazari, A. (1998). *Madāres-e Qeyr-e Entefā'i va taharrok-e ejtemā'i* [Nonprofit schools and social mobility (with emphasise on Yazd province)]. Tehran, Iran: Ministry of Culture and Islamic Guidance.
- Heidari, M.H. (2017). *Ta'ammoli bar vaz'iyat-e mowjud va matlub-e howze va farhang dar dānešgāhhā-ye Iran* [Reflection on the current and desirable situation in the field of Culture in Iranian universities]. In A. Ghanbari, *University in Local Context: University of Isfahan*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Khomeini, R. (2006). *Sahife-ye Emam* [Imam Khomeini's sahifeh: a collection of Imam Khomeini's works]. Tehran, Iran: Imam Khomeini's Institute of Organizing and Publishing.
- Jafarian, R. (2018). Čand nokte darbāre-ye ketabhā-ye darsi-ye dowre-ye Qājār [Some Texts on Qajar Textbooks]. *Dār Al-Fonoon Quarterly*, 1(1&2), 118-115.
- Davari Ardakani, R. (2008). *Elm va siyāsathā-ye āmuzeši-pāzuheši* [Science and education - research politics]. Tehran, Iran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Davari Ardakani, R. (2011). *Darbāre-ye ta'lim va tarbiyat dar Iran* [On education in Iran]. Tahran, Iran: Soxan.
- Ardakani Davari, R. (2012). *Seyr-e tajadod va elm-e jadid dar Iran* [Trend of modernization and modern science in Iran]. Taheran, Iran: Fardāyi Digar.



Iranian Cultural Research

53

Abstract



In preparation of documents, if concepts cannot be extracted from the knowledge system and from the internal mechanism of each society, then some concepts are brought in and out of other societies, and thus the knowledge system is obtained amid turmoil. In this form, the knowledge system yields a "hybrid" or multi-faceted form, rather than a "system" of concepts or "systems" of concepts, which form a kind of eclecticism.

This form of knowledge can be applied at all levels of society, but cannot be used for planning and strategic policy and cannot be fruitful. From the standpoint of indigenous and national knowledge, it is necessary to examine the compilation mechanism of large-scale community documents in order to make a comparison of how the knowledge system of the country works and the output of such documents.

NOVELTY

This paper attempts to evaluate policymaking of religion at the university using the Weber's Policy Sociology Framework, specifically the concept of ethics of responsibility. We propose strategies for reviewing these policies, based on the results obtained. These strategies are: 1) The need for a clear and clear distinction between the university's "vision, purpose, mission, strategy and action"; 2) The necessity of establishing clear principles of Islamic University; 3) The necessity to distinguish among three types of writing: ideal document, policy document, executive document; 4) The need to fit the goals and the tools; and 5) The need to wisely formulate the errors of religion policy making at the university.

this measure. The six categories are: 1) Defining and defining goals; 2) Principles and principles; 3) Goals being implemented; 4) Appropriate means and objectives; 5) Adaptation of goals; and 6) Consequences of goals and implementing mechanisms.

But inductively we will identify and extract the themes contained in each category. In the process of document analysis, we use the meta-analysis of the reflections and research of Iranian scholars and other scholars in relation to religion and universities in our present research to provide further support for our own review and to be able to support our reasoning in document review to consolidate and strengthen the analysis.

RESULT

The results of the analysis of the Islamic University document show that university policymaking is based on poorly formulated "responsibility ethics", i.e., the "goals" of the policies, lack clarity; unity; and cohesion. Overall unity of goals is not well considered; the consequences of goals are not well considered; proportionality of means is not well considered; and unintended but likely consequences of the use of the means are less noted. But it is not clear whether the thought of the Islamic University guidance document was ethics of ultimate ends or value rationality.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In policymaking in accordance with value rationality, policymakers formulate "self-consciously designed and coherent orientation towards their own values." But does the Islamic University document indicate "explicitly conscious formation of ultimate values" and "coherent planning orientation"? The answer to this question requires independent research, but based on the results of the present study, it can be deduced that the Islamic University document is not based on ethics of ultimate ends and value rationality, as shown in this study.

The scope, principles, mission, goals, and objectives of the Islamic University are not coherent, but rather the document is based on a form of knowledge and policy that can be called hybrid or multilingual.

This attitude is a form of hasty execution in response to the political moment and is therefore non-conceptual. Since it lacks conceptual thinking, it fails to address problems with rational, rational, and methodical grounding. Based on this view, a coherent document cannot be formulated.





INTRODUCTION

With the advent of the new educational structure in Iran, we have two educational systems: the “Seminary” system and the “University” systems. However, from the very beginning of educational reforms in the Qajar period to the present, the issue of The Politics of Religion in the University at the university gradually became one of the most important and pressing issues of the science institution in Iran, in order to repair the institutional gap between religion and the university and to strengthen the religious atmosphere of the university environment.

Over the past forty years, the legitimacy, possibility and efficiency of Islamization policy in universities has been criticized for several reasons: 1) Ideological reading of Islamization in universities; 2) Politicization and factionalism; 3) Critics' concerns about transforming the university into a state-run institution; 4) The overcoming of religious appearance among students and professors; 5) Concern over applying strict selection criteria and recruiting faculty among factions; 6) Concern over converting university to seminary ambiguity and low transparency of the idea of Islamic University and Islamization of universities; 7) Confronting the plan of Islamization of the university with the norms and cultural context of science; 8) Resisting the formation of the Islamic university and Islamizing the university; 9) Disappointment or disbelief in the new science of Islam; 10) Fear of the strength of state religion; 11) Academics' tendencies to private and individualized religion; 12) Managers' disbelief in the idea of Islamic University; 13) Lack of appropriate Islamic texts to Islamize university; and 14) Unwillingness of seminaries to cooperate with the project of Islamization of universities.

PURPOSE

This article, without undermining the role of the above-mentioned causes and concerns, posits Max Weber's theory of "responsibility ethics" that the failure of Islamization at universities on the one hand, and many suspicions on the other. The discontent, dissatisfaction and disagreement about the Islamization at universities is due to the “ethics of Responsibility” from the universities' policy-making body.

METHODOLOGY

This study seeks to provide a six-item measure based on Weber's theory of responsibility ethics in order to benchmark the Islamic University document with



Ethics of Responsibility and Politics of Religion in the University; Analysis of the Document of the Islamic University

Mohammad Javad Emaeili¹

Received: Nov. 24, 2018; Accepted: May. 05, 2019

Extended Abstract

Over the last forty years, experts and researchers examining "impracticability," "immodesty," and "inefficiency" regarding religious policy in universities, have pointed to multiple causes and reasons. Current research with respect to the role of the causes and reasons for this are considered insignificant. With the help of Weber's theory, the weakness of the "Ethics of responsibility" at the policy institution is brought to light. Weber's theory suggests that there is much suspicion, dissatisfaction, and opposition to Islamization. On the other hand, in application to the failures of Islamization of universities in the weakness of morality, the policy of the institution bears responsibility. The central question this article asks is if religion policy in the university is based on the notion of "Responsibility Ethics." The author, with the main question and six sub-questions, makes a qualitative analysis of the Document of the Islamic University as approved by the Supreme Council of the Cultural Revolution of 1392 and will show that Religious policy in the university is not based on "Ethics of Responsibility." However, this requires another independent review as to whether the document is based on "Ethics of Belief" or not.

Keywords: ethics of responsibility, Weber, Islamic university document, and Religious Policy in purpose and means, hybrid form

1. Assistant Professor of Sociology, Institute for Fundamental Studies of Science and Technology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

✉ j_esmaeili@sbu.ac.ir

- Sawir, E. (2013). Internationalisation of higher education curriculum: the contribution of international students. *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), 359-378. doi: 10.1080/14767724.2012.750477
- Spradley, J.F., & Mc Curdy, D.W. (2006). *Pažuheš-e farhangi: Mardomnegāri dar javāme'-e pičide* [The cultural experience: ethnography in complex society] (B. Mohammadi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Vahdat, F. (2006). *Ruyāru'i-ye fekri-ye Irān bā moderniyat* [God and juggernaut: Iran's intellectual encounter with modernity] (M. Haqiqatkhah, Trans.). Tehran, Iran: Qoqnus.
- Vekkaila, J., Pyhältö, K., Lonka, K. (2014). Engaging and disengaging doctoral experiences in the behavioural sciences. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 33-55. doi: 10.1108/IJRD-09-2013-0015
- Yeates, M. (2003). Graduate student conundrum. *University Affairs*, 38-39.





- Khorsandi Taskuh, A. (2016). *Āmuzeš-e āli-ye beynolmelali, esterātežihā va šarāyet-e emkān* [International higher education, strategies and possibilities]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Knight, J. (2016). *Beynolmelalisāzi-ye āmuzeš-e āli: Mafāhim, ruykardhā va siyāsathā* [Internationalization of higher education: Concepts, approaches and policies] (L. Falāhati, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Lee, K., & Krause, K. (2015). Transforming the learning experience to engage students, In *Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body*, 199-212. doi: 10.1108/s1479-3628(2011)0000006020
- Majidpur, M., & Namdariyan, L. (2015). Šenāsāyy-e mavāne'-e ejrā-ye asnād-e siyāsāt-e elm va Fanāvari-ye kešvar [Identifying executive barriers of science and technology policy documents]. *Innovation Management*. 4(4), 31-60.
- Mansuri, R. (2007). *Mafhum-e sonnati-ye elm va avāqeb-e ān* [Traditional concept of science and its consequences]. Retrived from <http://physics.sharif.edu>
- McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17. doi: 10.1080/07294360500453012
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development, *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97-109. doi: 10.1108/1759751X201100007
- Molaei, H. (2018). Investigating the most important factors affecting the socio-cultural adaptation of international students in Iran: A case study of international students at the University of Tehran. *Journal of Iran Cultural Research*, 11(3), 131-159. doi: 10.22631/jicr.2018.1992.2556
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience: Universities into the 21st century*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Naderi, A., Bayat, R. (2016). Study overseas: Ethnography about ambivalence among Iranian students in Germany. *Journal of Iran Cultural Research*, 9(2), 1-28. doi: 10.22035/ijcr.2016.305
- Niknam, Z., Mehrmohammadi, M., & Fazeli, N. (2012). Jahānbini-ye elmi dāneš āmuzān va naqš-e ān dar yādgiri-ye olum-e tajrobi [Scientific ideology of students and its role on learning empirical sciences]. *Iranian Curriculum Studies Journal*, 26, 55-84.
- Rahmani, J. (2018). Motāleāt-e dānešgāh dar hesār-e elm šenāsi-ye falsafi va siyāsatozāri-ye elm [University studies surrounded by philosophical sciences and politics of science], Retrived from www.rabnews.ir
- Sato, T., & Hodge, S. R. (2009). Asian international doctoral students' experiences at two American universities: Assimilation, accommodation, and resistance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 136-148. doi: 10.1037/a0015912

BIBLIOGRAPHY

- Akli, M. (2012). The Role of study-abroad students in cultural diplomacy: Toward an international education as soft action. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 2(1), 32_48.
- Asghari, F. (2017). *Darāmadi bar siyāsathā-ye beynolmelalisāzi-ye āmuzeš-e āli dar Irān* [An introduction to internationalization of higher education in Iran]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Duke, D. C. & Denicolo, P. M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiology Letters*, 364(9). doi: 10.1093/femsle/fnx090
- Fathi Vajargah, K., & Khoshnoudifar, M. (2009). *Āmuzeš-e az rāh-e dur va beynolmelalisāzi dar āmuzeš-e āli* [Distance teaching and internationalization of curriculum in higher education]. Tehran, Iran: Ayyž.
- Fathi Vajargah, K., Zare, A., & Yamani Doozi Sorkhabi, M. (2014). Barrasi-ye mavāne'-e beynolmelali-ye barnāme-ye darsi-ye dānešgāhhā va moa'sesāt-e āmuzeš-e āli az did-e a'zā-ye heyāt-e elmi [Obstacles of internationalization of university and higher education institutes curriculum from the viewpoint of faculty members, *Research and planning in higher education*, 15(4), 63-82.
- Fazeli, N. (2008). *Dānešgāh va farhang* [University and culture]. Tehran, Iran: Sāles.
- Fazeli, N. (2011). *Mardomnegāri-ye safar* [Travel ethnographies]. Tehran, Iran: Ārāsteh.
- Fazeli, N. (2013). *Pošt-e daryāhā šahrist; ravešhā va kārbordhā-ye mardomnegāri-ye šahri* [There is a city behind seas: Application of urban ethnographies. Tehran, Iran: Tisa.
- Gardner, S. K., & Gopaul, B. (2012). The part-time doctoral student experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 63-77. doi: 10.28945/1561
- Gibbs, K.D., McGready, J., Griffin, K. (2015). Career development among American biomedical postdocs. *CBE-Life Sci Educ*, 14(44). doi: 10.1187/cbe.15-03-0075
- John, T., & Denicolo, P. M. (2013). Doctoral education: A review of the literature monitoring the doctoral student experience in selected OECD countries (Mainly UK). *Springer Science Reviews*, (1), 41-49. doi: 10.1007/s40362-013-0011-x
- Keefer, J. M. (2015). Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, (52), 17-28. doi: 10.1080/14703297.2014.981839
- Kezar, A. (1999). *Higher education trends (1997-1999): Graduate and professional education*. Washington, DC: Office of Educational Development and Improvement.
- Khorasani, A.; & Zamani manesh, H. (2012). Rāhbordhā-ye moa'ser dar beynolmelali šodan-e dānešgāhhā va āmuzeš-e āli [Effective strategies on internationalization of universities and higher education]. *Journal of Rāhbordhā-ye Āmuzeš*. 5(3), 183-189.





our country. Nevertheless, it must be emphasized that the establishment of a complete bond between Afghan identity and nationality leads to the heightening of stereotypes that can be seen in discrimination and disrespect that some of these students have experienced or have observed against their fellow countrymen.

In other identified categories of the research, institutional culture of the university and educational policy of higher education and national culture of Iran was not completely matched.

NOVELTY

This study has revealed certain aspects of the international students' experiences while they undertake their doctoral program in different disciplines in Iran. In sum, it can be said that international students have certain positive and negative experiences in all three departmental/disciplinary, institutional and societal/international contexts in Iran.

Values, norms and interests in these three contexts are in some degree discrepant with each other. So international students feel confusion and as a result the situation leads to difficulties and displeasure for the international students in Iran.

Despite the fact that the experiences of these students did not seem to be negative in general, it does not seem that these students were able to completely establish intercultural dialogue and integrate with Iranian culture in their experiences. So, these students will not be cultural ambassadors for the future relations between Iran and their home countries.

Our higher education should pay more attention to the cultural and social dimensions of higher education in addition to the epistemological and cognitive aspects of internationalization.

students 7. “Why choosing Iran? Couldn’t you find a better place? ”, Iranian asks these students, 8. Too much content orientation in education and lack of supervision on professors in their classes 9. Inappropriate educational and organizational rules in universities.

CONCLUSION

In this research, the first category, “Iranians get friends with others quickly”, shows the students’ experiences in their interactions with classmates, professors, other departments members and ordinary people. The hospitality and the openness of Iranians towards the “other” make foreign students stay in Iran and have somewhat enjoyable experiences. This is in contrast to researches that have been done in developed countries (Gibbs et al., 2015 and Vakila et al., 2014), about international students’ isolation, marginalization and social exclusion. Foreign students of this study have had a lot of opportunity to work collaboratively with college students and pleasant conversations with ordinary people. This cultural feature of Iran has made up for part of the difficulties of learning Persian language for the students and deficiencies and institutional weaknesses in Iran's higher education.

According to categories No. 2 and 3, somewhat 5, our people feel wonder when faced with an international doctoral student. Why “a foreign doctoral student in Iran” is so strange for many of our people? The response is in the relationship between the “Iranians” and “foreigners” and “science”. In the collective mindset of Iranians, this belief prevails, that “science” equals with the objective and instrumental aspects, and not with subjective and epistemic dimensions of science. This attitude has a historical background in the establishment of the “Dar al-Fonoun” (house of technic) and not the “Daralmäarefat” (house of knowledge) in 19 century. Some scholars have addressed the issue with topics such as traditional perception of science in Iran or Iranian scientific world view (Vahdat, 2006, Mansouri, 2007, Niknam et al., 2012). They discussed the obstacles to institutionalization of science in Iran.

So one can understand the reason why people ask “Why choosing Iran? Couldn’t you find a better place?” Some people in Iran think we have received science always from the “others” from abroad and whenever the relationship between Iran and the “other” become reversed, people feel wonder.

My research Findings reveals Afghan students had friendship and acceptance in





INTRODUCTION

In recent years, the number of foreign students studying in Iran, especially PhD students, has been growing. The presence of these students is in line with the internationalization policies of higher education in Iran. Academic exchanges have significant political, economic, social, and cultural dimensions in communication between countries, governments and institutions. Academic exchanges are considered a policy in internationalization of higher education.

This paper deals with the experiences of study-abroad doctoral students, their academic lives and social relations in Iran. Mc Alpine and Norton's (2006) schema, as a heuristic and integrative conceptual framework, is used to map the contexts in which students' experiences are emerging. This framework consists of three nested contexts: a. departmental/disciplinary, b. Institutional and c. Social and international contexts.

PURPOSE

The purpose of this study is to explore and describe the lived experiences of study-abroad students, enrolled doctoral programs at Iranian universities in order to understand how they lived and studied in Iran.

METHODOLOGY

Ethnography (Spradley & McCurdy, 2007) was used as a research method. The data was gathered from eleven PhD students, in both genders who studied in Iran in 2018. Informants were from Afghanistan, Lebanon and India in different disciplines and universities. As a university teacher I have been dealing with foreign students at Kharazmi University. Snowball techniques were used for access to other samples of the research. Data was gathered by participant observations, focus group and semi-structured interviews, telegram chats and voice messages. Data analysis was done by thick description and interpretation of students' lived experiences.

RESULT

Nine main categories were identified in our informants' talks. These categories are summarized as follows: 1. "Iranians get friends with others quickly", 2. Iranians complain as follows: "we have been denied our rights because of you!" 3. Students confusion and inadequate administrative bureaucracy, 4. "Familiarize us about Iran!" foreign students' demands 5. Lack of certain amenities needed by these students, 6. Disrespect / discrimination and unfair treatments, toward foreign



Intercultural Exchanges in Internationalization of University; Study-Abroad Doctoral Students' Lived Experiences in Iran

Zahra Niknam¹

Received: Nov. 24, 2018; Accepted: May. 05, 2019

Extended Abstract

The present article describes and interprets the experiences of study-abroad doctoral students studying in Iran. The theoretical backgrounds behind the issue relate to "academic exchanges" and "doctoral studies" as important subdivisions of internationalization of higher education. Academic exchanges are not merely epistemic, but mainly cultural and social. Doctoral studies are also a relatively new field of study in higher education, which has grown dramatically with the massification of higher education in recent years. In order to understand the doctoral students' lived experiences, ethnography as methodology and research method has been used. The informants included eleven PhD students in both gender, from Afghanistan, Lebanon and India in different disciplines and universities who studied in Iran in 2018. MC Alpine and Norton (2012) conceptual schema has been used to understand the overall student experiences as a heuristic, and integrative framework of nested contexts. Students' lived experiences with the consideration of societal/supra-societal, institutional and departmental/disciplinary contexts are studied. The framework allows recognizing the layers and complexities of study-abroad doctoral students' experiences and integrating factors that influencing the outcomes across the contexts. The research findings were categorized in nine categories and they were described and interpreted subsequently. Finally, suggestions for future research and action are presented.

Keywords: internationalization of universities, doctoral studies, study-abroad students' experiences in Iran, higher education in Iran

1. Assistant Professor of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

✉ niknam@khu.ac.ir

- Tolson, A. (2008). *Goft-o-šonudhā-ye resānei* [Media talk: Spoken discourse of TV and radio] (P. Heydari, Trans.). Tehran, Iran: Tarh-e Āyande.
- Vygotskii, L. S. (2002). *Tafakkor va zabān* [Thought and language] (B. Azabdaftari, Trans.). Tehran, Iran: Foruzeš.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (2010). *Tahqiq dar resānehā-ye jam'i* [Mass media research: An introduction] (K. Seyed Emami, Trans.). Tehran, Iran: Soroush.
- Wolvin, A. D. (2010). *Listening and human communication in the 21st Century*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: SAGE Publications.
- Yankelovich, D. (2002). *E'jāz-e goft-o-gu: Čegune monāqeše rā be hamkāri tabdil konim?* [The magic dialogue: Transforming conflict into cooperation] (N. Sonboli, Trans.). Tehran, Iran: Ministry of Foreign Affairs.





- Mansourneshad, M. (2002). *Ruykardhā-ye nazari dar goft-o-gu-ye tamaddonhā* (Habermas, Fukuyama, Khatami, Huntington) [Theoretical approaches to the dialogue of civilizations]. Tehran, Iran: Jahād-e Dānešgāhi.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melkote, S. (2005). *Nazariyehā-ye ertebātāt-e towse'e* [Development communication theories] (Y. Shokrkah, Trans.). *Journal of Resāne*, 64, 49-76.
- Melkote, S., & Steeves, L. (2011). *Ertebātāt-e towse'e dar jahān-e Sevvom* [Communication for development in the Third world theory and practice for empowerment] (Sh. Bahrapour, Trans.). Tehran, Iran: Institute of Social and Cultural Studies.
- Mohsenian Rad, M. (2011). *Riśehā-ye farhangi-ye ertebāt dar Iran* [The cultural origins of communication in Iran]. Tehran, Iran: Čāpār.
- Mohsenian Rad, M. (2012). *Ertebātāt-e ensāni* [Human communication]. Tehran, Iran: Samt.
- Movassaghi, S. A. (2007). *Goft-o-gu va towse'e* [Dialogue and development]. *Journal of Politic*, 37(2), 191-227.
- Neyestani, M. R. (2009). *Osul va mabāni-ye dialogue: Raveš-e šenāxt va amuzeš* [Principles and foundations of dialogue: The method of recognition and education]. Tehran, Iran: Nowāvarān-e Sinā.
- Paya, A. (2002). *Goft-o-gu dar jahān-e vāqe'i: Kušeši vāhi yā zarurati ejtenābnāpazir* [Dialogue in the real world: Quixotic pursuit sine qua non]. Tehran, Iran: Tarh-e Now.
- Pihlgren, A. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* (Unpublished doctoral dissertation). Stockholm University, Department of Education <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055334>
- Rapley, T. (2011). *Rāhnamā-ye amali-ye tahlil-e goft-o-gu, goftemān-e sanad* [Doing conversation, discourse and document analysis] (A. Bicheranlou, Trans.). Tehran, Iran: Institute of Culture, Art and Communication.
- Ritzer, G. (1995). *Nazariye-ye jāme'ešenāsi dar dowerān-e mo'āser* [Contemporary sociological theory] (M. Solasi, Trans.). Tehran, Iran: Elmi.
- Shahrtash, F. (2000). «Falsafe barāye kudakān» rā čegune mo'arrefi konim [How to introduce a philosophy for children]. *Journal of Ettelā'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 5(3), 9-16.
- Shahrtash, F. (2012). Vorud-e «Falsafe barāye kudakān» [Entrance "Philosophy for children"]. *Journal of Ettelā'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 6(8), 17-23.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (1998). *Harvey sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Swann, J. (2013). *Dialogic inquiry: From theory to practice* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Queensland.

- Hartke Meyer, M. (2010). *Bā ham andīšidan: Rāz-e goft-o-gu* [Miteinander denken das geheimnis des dialogs] (F. Sadr Ameli, Trans.). Tehran, Iran: Ettelā'āt.
- Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications.
- Haynes, J. (2005). *Baččehā-ye filsuf; Yādgiri az tariq-e kāvošgari va goft-o-gu dar madāres* [Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom] (R. Ali Nowruzi, A. Jamshidian, & M. Mehrabi Koushki, Trans.). Qom: Samā'-e Qalam.
- Holopainen, M. (2010) Outcomes of dialogic communication training on a city government management team (MA Thesis). The Faculty of the Department of Communication Studies, San José State University.
- Imani, M. T. (2012a). *Raveššenāsi-ye tahqiqāt-e keyfi* [Methodology of qualitative researches]. Qom: Institute of Hawzah and University.
- Imani, M. T. (2012b). *Falsafe-ye raveš-e tahqiq dar olum-e ensāni* [Philosophy of human reserch methods]. Qom: Institute of Hawzah and University.
- Isaacs, W. (2001). *Goft-o-gu va honar-e bā ham andīšidan* [Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life] (M. Hadadi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Political and International Studies.
- Khaniki, H. (2002). *Goft-o-gu-ye tamaddonhā va ertebātāt-e beynalmelali barresi-ye zaminehā-ye eyni va zehni dar Se dahe-ye pāyāni-ye Qarn-e Bistom* [Dialogue of civilizations and international relations] (Doctoral dissertation). Faculty of Social Science, Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Khaniki, H. (2008). *Dar jahān-e goft-o-gu* [In the world of dialogue]. Tehran, Iran: Hermes.
- Khatibi Moghaddam, S. (2009). *Āmužēš va parvareš-e jadid va rošd-e mahārathā-ye goft-o-guyi; Barresi-ye ta'sir-e raveš-e ejtemā'-e kandokāv-e falsafi bar mahārathā-ye goft-o-guyi-ye dānešāmuzān* [New education and the development of dialogue skills; The impact of the philosophical context community method on student conversation skills] (M.A. Thesis). Faculty of Social Science, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Kolak, D., & Raymond, M. (2011). *Porsidan mohemtar az pāsox dādan ast: Darāmadi bar falsafe* [Wisdom without answers: A brief introduction to philosophy] (H. Bahreini, Trans.). Tehran, Iran: Hermes.
- Little John, S. (2005). *Nazariyehā-ye ertebātāt* [Theories of human communication] (S. M. Noorbakhsh, & A. Mir Hasani, Trans.). Tehran, Iran: Jangal.
- Mahmudian, R. (2000). Hālat-e mesāli-ye goftār: Jahāni ārmāni: Vaz'iyat-e ārmāni-ye rābete-ye xod bā digari [An example of speech: An ideal world: The ideal condition of your relationship with another]. *Journal of Arghanun*, 16, 291-312.
- Malekian, M. (2011). *Rāhi be rahāyi: Jastārkhāyi dar bāb-e aqlāniyat va ma'naviyat* [A way to release: Questions on rationality and spirituality]. Tehran, Iran: Neqāh-e Mo'āser.





BIBLIOGRAPHY

- Ansari, M. (2005). *Democracy-ye goft-o-guyi, emkânât-e democratic-e andîshêhâ-ye Mikhail Bakhtin va Jurgen Habermas* [Dialogical democracy]. Tehran, Iran: Markaz.
- Blaikie, N. (2012). *Pârâdâymhâ-ye tahqiq dar olum-e ensâni* [Approaches to social enquiry] (H. R. Hasani, M. T. Iman, & M. Majedi, Trans.). Qom: Institute of Howzah and University.
- Bohm, D. (1998). *On creativity*. Lee Nichol (ed.), London: Routledge.
- Bohm, D. (2002). *Darbâre-ye dialogue* [On dialogue] (M. A. Hosseinneshad, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhâ-ye Farhangi bâ Hamkâri-ye Markaz-e Beynalmelali-ye Goft-o-gu-ye Tamaddonhâ.
- Buber, M. (2001). *Man-o-to* [Ich und du] (A. Sohrab, & E. Atarodi, Trans.). Tehran, Iran: Našr va Pažuheš-e Foruzânruz.
- Cartledge, G., & Milburn, F.G. (1996). *Âmužesh-e mahârathâ-ye ejtemâ'i be kudakân* [Teaching social skills to children: Innovative approaches] (M. H. Nazarinezhad, Trans.). Mashhad: Šerkat-e Behnašr.
- Dorsey, G. (2009). *Praxis: Dialogue, reflection, and action toward amore empowering pedagogy* (MA Thesis). The Faculty of the Department of Elementary Education, San Jose State University.
- Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. New York: Routledge.
- Fisher, R. (2007). *Âmužesh-e tafakkor be kudakân* [Teaching thinking to children] (M. Safaei Moghaddam, & A. Najarian, Trans.). Ahvaz: Raseš.
- Flick, U. (1989). *Darâmadi bar tahqiq-e keyfi* [An introduction to qualitative, research] (H. Jalili, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Gardner, H. (2010). *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. Department of Human Communication Sciences, Sheffield University.
- Ghazi Moradi, H. (2012). *Šowq-e got-o-gu va gostardegî-ye farhang-e takguyi dar miyân-e Iranian* [The passion for dialogue and the extent of the unique culture among Iranians]. Tehran, Iran: Dât.
- Habermas, J. (2012). *Koneš-e ertebâti* [The theory of communicative action] (K. Pouladi, Trans.). Tehran, Iran: Markaz.
- Harrison, B. (Ed.). (2009). *SAGE Benchmarks in Social Research Methods: Life story research* (Vols. 1-4). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446262368
- Hart, R. (2001). *Mošârekat-e kudakân va nowjavânân az pazîreš-e suri tâ šahrvandî-ye vaqe'i* [Children's participation from tokenism to citizenship] (F. Taheri, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhâ-ye Farhangi.

outside of itself and the plan sub-world is the sub-world where activities are oriented toward another aim except those activities. Play is an activity which has not any goal outside itself. The goal of a play is located inside it. The goal of the play is the play itself. play sub-world is one in which activities are done for themselves. The self of the student is made through the dialectic between play and plan sub-worlds.

CONCLUSION

Student life-world is combined of the two totally different sub-worlds of play and plan. Unlike adult life-world in which the play is strictly separated from the life-world, student life-world itself is combined from play and plan. These two sub-world although have different natures but impact each other plays are not reactions to the plans but those are actions beside them. During the play, students neglect the structures of the socialization agents' plans to express themselves through something beyond them which is their own.

NOVELTY

This research shows that the process of self-making during student stage of the life, goes beyond the world of parents' and school's plans and programs. There is another important world which have remained hidden from the eyes of the researches. play sub-world is the world without which self-making process cannot proceed. The socialization process is not a process of giving-receiving; but a complicated and challenging one. There are not two sides of giver and receiver, but there is a single complex of "self-society" which is been demolishing continuously and reconstructing through dialectic between play and plan.



Iran Cultural Research

35

Abstract



INTRODUCTION

In the prevalent analysis about the process of socialization through school education in Iran, student is considered as a raw material that the socialization agents, include family and school, can and should shape it. The student's insubordinations and disobediences are seen as deviation from a normal identity. From this viewpoint, the role of the student in making its self is neglected. The main question of this research is if the student, as the audience of the process of socialization, is passive object of the socialization plans, or s/he is also active subject in this way? And finally how the self of the student is shaped through challenging between the home-school plans and the efforts of the student him/herself?

PURPOSE

The main claim of this research is that making the self through socialization process is not merely the unilateral result of the plans of socialization agents (including family and school); but active behavior of the individual which emerges through involving the plans, has also a major role in it. We want to know how during the socialization process in Iran, the individual's self is made through the dialectic between planning of family-school in one hand and active behavior of child-student in another.

METHODOLOGY

The "self" is shaped through the dialectic between individual and society. So this project is a research about the story of the challenges between the individual and its society. Therefore "biographical analysis" is the main method of the analysis. Our data include life-stories of the students who had been in an age which their school education have been started after the revolution of 1979 in Iran and right now are at least in their master stage of the university education.

RESULT

The life-world of high-school students is formed of the combination of two sub-worlds: plan sub-world and play sub-world. Plan sub-world is the world of varieties of plans, controls, disciplines, encouragements and punishments which are applied to individual by socialization agents. The individual may accept these plans or reject them. But the individual activism does not limit to just accepting or rejecting the plans. Beyond this accepting or rejecting, there is another sub-world named play sub-world whose logic is totally different. "Plan" is the behavior oriented to an aim



Making “self” at the Student Sub-world

Mohammadreza Kolahi¹

Received: Dec. 01, 2018; Accepted: Jun. 05, 2019

Extended Abstract

Main question of this research is how “self” is made during the “Student stage” of life? Most researches consider self-making process as the result of the efforts of socialization agents and important active role of the student is neglected. The results of our research showed the plans of the socialization agents constitute just a part of the student’s life-world which has called here as “plan sub-world”. But there is another neglected but important part here called as “play sub-world” which have not been addressed adequately by previous researches. “Play” here is defined as the activity which is done for its own sake not for any advantage it will bring. Play sub-world is where one can express him/herself freely, independent of the control of every pre-designed planning. Juvenile mischiefs like childish fights, teasing the teacher, runaway from the school, and cheating in the exams are samples of the activities of this sub-world. The student’s self, more can be made through this sub-world than everywhere else; because it is at this sub-world that student can express him/herself freely, actively and creatively (unlike plan sub-world in which student is more passive and under control). Therefore, the student life-world includes two plan and play sub-worlds and is made through the dialectic between these two sub-worlds; a dialectic which corresponds to dialectic between practice-thought; active-passive; creativity-memory; sender-receiver, and source-destination. The process of making self in this dialectic is the same as the process of making society.

Keywords: student, school, parents, self, life-world, play sub-world, plan sub-world

1. Assistant Professor of Sociology, Institute for Social and Cultural Studies, Tehran, Iran.

✉ reza.kolahi@gmail.com

- Vygotskii, L. S. (2002). *Tafakkor va zabān* [Thought and language] (B. Azabdaftari, Trans.). Tehran, Iran: Foruzeš.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (2010). *Tahqiq dar resānehā-ye jam'i* [Mass media research: An introduction] (K. Seyed Emami, Trans.). Tehran, Iran: Soroush.
- Wolvin, A. D. (2010). *Listening and human communication in the 21st Century*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. London: SAGE Publications.
- Yankelovich, D. (2002). *E'jāz-e goft-o-gu: Čegune monāqeše rā be hamkāri tabdil konim?* [The magic dialogue: Transforming conflict into cooperation] (N. Sonboli, Trans.). Tehran, Iran: Ministry of Foreign Affairs.
- Zokayi, M. S. (2012). *Āmužeš-e šāhrvandī va towse'e-ye ejtemā'i* [Citizenship education and social development]. Tehran, Iran: Našr-e Tisā.





- Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melkote, S. (2005). *Nazariyehā-ye ertebātāt-e towse'e* [Development communication theories] (Y. Shokrkah, Trans.). *Journal of Resāne*, 64, 49-76.
- Melkote, S., & Steeves, L. (2011). *Ertebātāt-e towse'e dar jahān-e Sevvom* [Communication for development in the Third worldtheory and practice for empowerment] (Sh. Bahrampour, Trans.). Tehran, Iran: Institute of Social and Cultural Studies.
- Mohsenian Rad, M. (2011). *Riśehā-ye farhangi-ye ertebāt dar Iran* [The cultural origins of communication in Iran]. Tehran, Iran: Čāpār.
- Mohsenian Rad, M. (2012). *Ertebātāt-e ensāni* [Human communication]. Tehran, Iran: Samt.
- Movassaghi, S. A. (2007). *Goft-o-gu va towse'e* [Dialogue and development]. *Journal of Politic*, 37(2), 191-227.
- Neyestani, M. R. (2009). *Osul va mabāni-ye dialogue: Raveš-e šenāxt va amuzeš* [Principles and foundations of dialogue: The method of recognition and education]. Tehran, Iran: Nowāvarān-e Sinā.
- Paya, A. (2002). *Goft-o-gu dar jahān-e vāqe'i: Kušēši vāhi yā zarurati ejtenābnāpazir* [Dialogue in the real world: Quixotic pursuit sine qua non]. Tehran, Iran: Tarh-e Now.
- Pihlgren, A. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* (Unpublished doctoral dissertation). Stockholm University, Department of Education <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055334>
- Rapley, T. (2011). *Rāhnamā-ye amali-ye tahlil-e goft-o-gu, goftemān-e sanad* [Doing conversation, discourse and document analysis] (A. Bicheranlou, Trans.). Tehran, Iran: Institute of Culture, Art and Communication.
- Ritzer, G. (1995). *Nazariye-ye jāme'ešenāsi dar dōwrān-e mo'āser* [Contemporary sociological theory] (M. Solasi, Trans.). Tehran, Iran: Elmi.
- Shahrtash, F. (2000). «*Falsafe barāye kudakān*» *rā čegune mo'arrefi konim* [How to introduce a philosophy for children]. *Journal of Ettelā'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 5(3), 9-16.
- Shahrtash, F. (2012). *Vorud-e «Falsafe barāye kudakān»* [Entrance "Philosophy for children"]. *Journal of Ettelā'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 6(8), 17-23.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (1998). *Harvey sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Swann, J. (2013). *Dialogic inquiry: From theory to practice* (Unpublished doctoral dissertation). Univrrsity of Southern Queensland.
- Tolson, A. (2008). *Goft-o-šonudhā-ye resānei* [Media talk: Spoken discourse of TV and radio] (P. Heydari, Trans.). Tehran, Iran: Tarh-e Āyande.

- Haynes, J. (2005). *Baččehā-ye filsuf; Yādgiri az tariq-e kāvošgari va goft-o-gu dar madāres* [Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom] (R. Ali Nowruzi, A. Jamshidian, & M. Mehrabi Koushki, Trans.). Qom: Samā'-e Qalam.
- Holopainen, M. (2010) Outcomes of dialogic communication training on a city government management team (MA Thesis). The Faculty of the Department of Communication Studies, San José State University.
- Imani, M. T. (2012a). *Raveššenāsi-ye tahqiqāt-e keyfi* [Methodology of qualitative researches]. Qom: Institute of Hawzah and University.
- Imani, M. T. (2012b). *Falsafe-ye raveš-e tahqiq dar olum-e ensāni* [Philosophy of human reserch methods]. Qom: Institute of Hawzah and University.
- Isaacs, W. (2001). *Goft-o-gu va honar-e bā ham andišidan* [Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life] (M. Hadadi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Political and International Studies.
- Khaniki, H. (2002). *Goft-o-gu-ye tamaddonhā va ertebātāt-e beynalmelali barresi-ye zaminehā-ye eyni va zehni dar Se dahe-ye pāyāni-ye Qarn-e Bistom* [Dialogue of civilizations and international relations] (Doctoral dissertation). Faculty of Social Science, Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Khaniki, H. (2008). *Dar jahān-e goft-o-gu* [In the world of dialogue]. Tehran, Iran: Hermes.
- Khatibi Moghaddam, S. (2009). *Āmužēš va parvareš-e jadid va rošd-e mahārathā-ye goft-o-guyi; Barresi-ye ta'sir-e raveš-e ejtemā'-e kandokāv-e falsafi bar mahārathā-ye goft-o-guyi-ye dānešāmuzān* [New education and the development of dialogue skills; The impact of the philosophical context community method on student conversation skills] (M.A. Thesis). Faculty of Social Science, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Kolak, D., & Raymond, M. (2011). *Porsidan mohemtar az pāsox dādan ast: Darāmadi bar falsafe* [Wisdom without answers: A brief introduction to philosophy] (H. Bahreini, Trans.). Tehran, Iran: Hermes.
- Little John, S. (2005). *Nazariyehā-ye ertebātāt* [Theories of human communication] (S. M. Noorbakhsh, & A. Mir Hasani, Trans.). Tehran, Iran: Jangal.
- Mahmudian, R. (2000). Hālat-e mesāli-ye goftār: Jahāni ārmāni: Vaz'iyat-e ārmāni-ye rābete-ye xod bā digari [An example of speech: An ideal world: The ideal condition of your relationship with another]. *Journal of Arghanun*, 16, 291-312.
- Malekian, M. (2011). *Rāhi be rahāyi: Jastārkhāyi dar bāb-e aqlāniyat va ma'naviyat* [A way to release: Questions on rationality and spirituality]. Tehran, Iran: Neqāh-e Mo'āser.
- Mansourneshad, M. (2002). *Ruykardhā-ye nazari dar goft-o-gu-ye tamaddonhā (Habermas, Fukuyama, Khatami, Huntington)* [Theoretical approaches to the dialogue of civilizations]. Tehran, Iran: Jahād-e Dānešgāhi.





BIBLIOGRAPHY

- Ansari, M. (2005). *Democracy-ye goft-o-guyi, emkânât-e democratic-e andîshâ-ye Mikhail Bakhtin va Jurgen Habermas* [Dialogical democracy]. Tehran, Iran: Markaz.
- Blaikie, N. (2012). *Pârâdâymhâ-ye tahqiq dar olum-e ensâni* [Approaches to social enquiry] (H. R. Hasani, M. T. Iman, & M. Majedi, Trans.). Qom: Institute of Howzah and University.
- Bohm, D. (1998). *On creativity*. Lee Nichol (ed.), London: Routledge.
- Bohm, D. (2002). *Darbâre-ye dialogue* [On dialogue] (M. A. Hosseinneshad, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhâ-ye Farhangi bâ Hamkâri-ye Markaz-e Beynalmelali-ye Goft-o-gu-ye Tamaddonhâ.
- Buber, M. (2001). *Man-o-to* [Ich und du] (A. Sohrab, & E. Atarodi, Trans.). Tehran, Iran: Našr va Pažuheš-e Foruzânruz.
- Cartledge, G., & Milburn, F.G. (1996). *Âmužesh-e mahârathâ-ye ejtemâ'i be kudakân* [Teaching social skills to children: Innovative approaches] (M. H. Nazarinezhad, Trans.). Mashhad: Šerkat-e Behnašr.
- Dorsey, G. (2009). *Praxis: Dialogue, reflection, and action toward amore empowering pedagogy* (MA Thesis). The Faculty of the Department of Elementary Education, San Jose State University.
- Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. New York: Routledge.
- Fisher, R. (2007). *Âmužesh-e tafakkor be kudakân* [Teaching thinking to children] (M. Safaei Moghaddam, & A. Najarian, Trans.). Ahvaz: Raseš.
- Flick, U. (1989). *Darâmadi bar tahqiq-e keyfi* [An introduction to qualitative, research] (H. Jalili, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Gardner, H. (2010). *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. Department of Human Communication Sciences, Sheffield University.
- Ghazi Moradi, H. (2012). *Šowq-e got-o-gu va gostardegî-ye farhang-e takguyi dar miyân-e Iranian* [The passion for dialogue and the extent of the unique culture among Iranians]. Tehran, Iran: Dât.
- Habermas, J. (2012). *Koneš-e ertebâti* [The theory of communicative action] (K. Pouladi, Trans.). Tehran, Iran: Markaz.
- Hart, R. (2001). *Mošârekat-e kudakân va nowjavânân az pazîresh-e suri tâ šahrivandi-ye vaqe'i* [Children's participation from tokenism to citizenship] (F. Taheri, Trans.). Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhâ-ye Farhangi.
- Hartke Meyer, M. (2010). *Bâ ham andîšidan: Râz-e goft-o-gu* [Miteinander denken das geheimnis des dialogs] (F. Sadr Ameli, Trans.). Tehran, Iran: Ettelâ'ât.
- Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications.

1) Asking question; 2) Extracting views and comments; 3) Explaining and clarifying the comments; 4) Helping people express their opinions; 5) Offering or requesting reason; 6) Checking the correctness or inaccuracy of the arguments; 7) Interpreting of the views expressed; 8) Searching for agreement; 9) Searching for new hypotheses; 10) Reviewing other assumptions; 11) Providing clues and possible procedures for the convergence and divergence of the hypotheses discussed; 12) Matching the discussion and categorizing ideas; 13) Promoting conversation to a higher level than the basics.

CONCLUSION

The analysis of children's dialogues show that the overall structure of these dialogues is conducive, which means that when an idea is expressed in response to a question, participants are required to respond to an "agreement" or "opposition" to that idea. This reaction often leads to the correction and completion of the initial idea or clarification of it. In the next step, the second idea is expressed and again leads to these reactions. When individuals interconnect the ideas raised and deduce themselves from the process of discussion, they actually advance the dialogue to a higher level than the general principles and provide the ground for a new question. A pre-determined shift mechanism, the presence of facilitator to determine the turning point, observance of rules and questioning are among the factors contributing to the advancement of these conversations. The facilitator guides the discussion process with questions that can be divided into seven categories: questions for seeking clarity and further explanation, questions for developing a discussion of hidden precepts, asking for reasons, evidence and causes, questions for linking, generalization and differentiation, a question for the discovery of implicit implications and consequences, and finally, a question for evaluating and reviewing which makes people to reflect about the whole of the inquiry.

NOVELTY

Dialogue as an important communicative activity, is one of the topics that has been neglected in the field of communications science and most of the research has been done in the area of mass communication. Meanwhile, doing research in the field of human and interpersonal communication with a case-by-case perspective and a qualitative method in the field of communication science research is rare. Therefore, it is hoped that research on these issues with a qualitative perspective, can provide clear horizons to communication research and provide them with the opportunity to come forward in this field.





INTRODUCTION

Many of the threats and crises that mankind faces in the modern world is due to the habits of thinking and communication processes. One of the main issues in human knowledge and the most important factor creating the cognitive challenges is the inability of a person to think. The reason of contradiction, conflict and misunderstanding among people is that they do not respect one another as they deserve, they speak before learning good listening skills, and analyze the other. So, they make mental prejudices. Perhaps many think that conversation does not require special skills, but in fact it does. Dialogue requires special skills that are different from ordinary chats and talking. Dialogue skills are acquired and most of all should be created in educational system; the foundation of these skills must be derived from the early years of life.

PURPOSE

This article is aimed to study the class interaction in dialogical inquiry of student to determine the structure, dimensions, and components of inquiry based dialogue. This article is also intended to explain the method of conversation analysis as a micro approach in the methodology of communication analysis and how it is used for classroom dialogue.

METHODOLOGY

This research was conducted based on the conversational analysis method. Conversation analysis (CA) is an approach to the study of social interaction, embracing both verbal and non-verbal conducts, in situations of everyday life. CA began with a focus on casual conversation. Conversational analysis begins by setting up a problem connected with a preliminary hypothesis. The data used in CA is in the form of video or audio-recorded conversations, collected with or without researchers' involvement, typically from a video camera or other recording device in the room where the conversation takes place. The researchers construct a detailed transcription from the recording, ideally with no details left out. After transcription, the researchers perform inductive data-driven analysis aiming to find recurring patterns of interaction. Based on the analysis, the researchers develop a rule or model to explain the occurrence of the patterns, enhancing, modifying or replacing the initial hypothesis, so that in this research the discussions of the fourth and fifth grade children's thinking classes were implemented in order to describe the verbal interactions of students.

RESULT

Considering the student's conversations, the structure of these dialogues includes the following steps:



Applying the Method of Conversational Analysis in Interpersonal Communication; Communication Analysis of Elementary School Student Dialogue

Hadi Khaniki¹, Fateme Noorirad²

Received: Dec. 17, 2018; Accepted: Apr. 22, 2019

Extended Abstract

Dialogue as an important communication action, is one of the topics that has been less addressed in the field of communication science and most of the research has been done in the area of mass communication. Meanwhile, doing research in the field of human and interpersonal communication with a case-by-case perspective and a qualitative method that seeks to understand and describe a pure reality, is noteworthy in the field of communications science research. Therefore, in this research, we intend to study the class interactions in dialogical oriented sessions to clarify the structure, dimensions and components of the inquiry based dialogue. Conversation analysis studies the order/organization/orderliness of social actions, particularly those which are located in everyday interaction, in discursive practices, in the sayings/ tellings /doings of members of society. Therefore, one of the main results of conversational analysis is to identify this system with chain patterns, which builds structure upon oral behaviors during the interaction. The classroom conversational analysis shows that the overall structure of these conversations is forwarding, which means that when an idea is expressed in response to a question, participants are required to respond to an "agreement" or "opposition" to that idea. This reaction often leads to the correction and completion of the initial idea or clarification of it. People interconnect between the ideas proposed and say their inference from the discussion process. This kind of dialogue requires not only good intellectual stances, but also a commitment to results and rational orientation.

Keywords: conversational analysis, inquiry based dialogue, dialogue, interaction, elementary students

1. Professor of Communication, Faculty of Communication Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

✉ hadi.khaniki@gmail.com

2. PhD Candidate of Communication, Faculty of Communication Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ fateme.noorirad@yahoo.com



- Mirbagheri, S.M. (2014, April 26). Enqelāb-e farhangi barāye tahaqqoq-e tamaddon-e dini ejtenābnāpazir bud [The cultural revolution was inevitable for the religious civilization]. *Fars News*, Retrieved from <https://www.farsnews.com/news/13930206001424>
- Rahimpour-Azghadi, H. (2014, April 26). Dānešgāhhā qabl az enqelāb-e farhangi mahall-e teror va eslāmsetizi bud [University was the place of terror and Anti-Islamism before the Cultural Revolution]. *Farsnews*. Retrieved from <https://www.farsnews.com/news/13930206001377>
- Abdul-Karimi, B. (2015, Feb. 20). Naqd-e amalkard-e Šorā-ye Āli-ye Enqelāb-e Farhangi [Criticism of the Supreme Council of the Cultural Revolution]. *Mashregh News*. Reterived from <https://www.mashreghnews.ir/news/388007>
- Davari, A. (2016, July 21). Mozu'e bursiyehā dar dowlāt-e qabl enqelāb-e farhangi dovvom bud [The issue of scholarships in the previous state was the second cultural revolution]. *Pārsine*, Retrieved from <https://www.parsine.com/fa/news/246472>
- Zeabakalam, S. (2018, July 31). Sarāb-i be nām-e olom-e ensāni: Nāme-ye sargošāde-ye Sādeq-e Zibākālām be Re'is-Jomhur [Mirage in the name of the Islamic human sciences (A Letter from Sadegh Zeabakalam to the President)]. *Jamārān*. Retrieved from <https://www.jamaran.ir>
- Asgharzadeh, I. (2018, Dec. 17). Bā roye kār āmadan-e ahmadinežād enqelāb-e farhangi dovvom kilid xord [With the coming of Ahmadinejad, the project of the Second Cultural Revolution came out]. Retrieved from <https://etemadonline.com/content/148474>.
- Zeabakalam, S. (2009, 17 September). Agar ravand hamingune piš ravad enqelāb-e farhangi dovvom dar rāg ast [If the process goes the same way, the second cultural revolution is on its way]. *Shafaf*. Retrieved from <http://www.shafaf.ir/fa/news/7708>
- Anonymous (n.d.). December 6, the Shah repeated again. Tehran, Iran: n.p.

- Najafi, M.A. (1982, November). Enqelāb-e farhangi va vezārat-e farhanng va āmozeš-e āli [Cultural Revolution and Ministry of Culture and Higher Education], *Journal of University of Revolution*. 5, 10-7.
- Najafi, M.A. (1983, October). Dar hāšīye-ye masā'el-e enqelāb-e farhangi [On the brink of the issues of the cultural revolution]. *Journal of Revolutionary University*. 16, 12-15.
- Journal of the University of Revolution (1984, February). Xolāse-ye gozāreš-e fa'āliyathāye setād-e enqelāb-e farhangi az badv-e ta 'sis tākonon [Summary Report of the activities of the Cultural Revolutionary Staff since its inception up to now. *The University of Revolution Journal*. 45, 60, 74.
- Looh Magazine (1999, August). Black chickens, white chickens, twisted eggs. *Looh Magazine*. 5, 20-21.
- Modaresi, F. (2006, February 21). Barxord bā asātid az pārametrhā-ye enqelāb-e farhangi dovvom ast [Dealing with professors is parameters of the second cultural revolution]. *Aftāb News*. Reterived from <http://aftabnews.ir/fa/news/41836>
- Zeabakalam, S. (2007, May 23). Exrāj-e dānešjoyān va asātid enqelāb-e farhangi nist [The expulsion of students and professors is not a cultural revolution]. *Asr-e Iran Website*. Reterived from <http://www.asiran.com/fa/news/17378>
- Soroush, A. (2007, June 20). Yek bār enqelāb-e farhangi kāfi bod [One Revolution cultural was Enough]. *Newspaper Hmamihan*. 23 new course (87 Consecutive), 23.
- Alamolhoda, S.A. (2010, May 16). Dānešgāhhā niyāzmand-e enqelāb-e farhangi dovvom [Universities need a second cultural revolution]. *Asr-e Iran*, Reterived from <https://www.asiran.com/en/news/118878>
- Montazeri, A. (2011, August 7). Enqelāb-e farhangi dovvom šo'ari enherāfi ast [The second cultural revolution is a deviant slogan]. Reterived from <http://yon.ir/neKmk>
- Zeabakalam, S. (2012, May 4). Nešast-e hamāndiši-ye enqelāb-e farhangi va eslāmi kardan-e elm [Meeting revolution cultural and islamization science]. *ISNA*, Reterived from <http://isna.ir/fa/news/91020402410>
- Tofiqi, S.J. (2012, Oct. 30). Pazireš-e dānešjoye šahriye-yi mojebe kāheš-e Pazireš-e dānešjoye dolati mišavad [Student admission fee causing decrease admission government student]. *Student News Agency*. Retrived from <http://snn.ir/detail/News/211480/76>
- Tavasoli, Gh. (2012, Dec. 25). Enqelāb-e farhangi yā farhang-e Enqelābi [Revolution cultural Or culture revolution]. *Newspaper The sky*. 39, 36.
- Abdul-Karimi, B. (2013, Feb. 8). Yek zarbe be xasm yek zarbe be xiš [One strike to Hostile One strike To Own]. *Abdolkarimi's Weblog*, Reterived from <http://abdolkarimi.blogfa.com/post/48>
- Jafarian, R. (2013, December 16). Čerā harekat-e elmi-ye mā kond ast? [Why is our scientific movement slow?]. Reterived from <http://www.khabaronline.ir/detail/327886>





- Jomhuri Eslami newspaper (1980, July 17) Goftāri dar bāb-e sāzmān-e melli-ye Dānešgāhiyān [Speech on the National University of Academicians]. *Jomhuri Eslami newspaper*. 33, 6.
- Jomhuri Eslami newspaper (1980 July 28) Seminār-e Barresi-ye esteqlal-e Dānešgāhhā gošāyeš yaft [The University's Independence Review Seminar was opened]. *Jomhuri Eslami newspaper*, 42, 3.
- Jomhuri Eslami newspaper (1980, July 31). Farāxā n-e maqāle [Article recall]. *Jomhuri Eslami newspaper* No. 44 , 3.
- Zeabakalam, S. (1980, August 18). How the Jihad classes work and build power. *Ettelā'āt Newspaper*. 16209, 5 & 8.
- Abhari, K. (1980, August 30). Dānešgāh-e tehrān nezām-e talābegi rā barāye āmozeš-e āli pišnahād kard [University of Tehran proposed a system of religious schools for higher education]. *Jomhuri Eslāmi newspaper*. 68 , 8.
- Journal of Labor (1981, February 26). 99. From Archive of Islamic Revolution Documentation Center (?).Summary Case of Minority Positions on Cultural Revolution Based on Work Journal. *Tehran: Islamic Revolution Documentation . 36669 Recovery*.
- Journal of Labor (1981, February 26). Closing universities is covered by the Cultural Revolution to the detriment of the Revolution. *Journal of Labor*. 70, 6.
- Journal of Labor (1981, March 11). Mr. President, these games do not cure the pain of the people . *Journal of Labor*. 101, 1-3.
- The Jomhuri Eslami newspaper (1981, April 3) . Ayatollah Montazeri's message to the seminary of the Faculty of Theology. *The Jomhuri Eslami newspaper*. 253, 10.
- Habibi. Hasan (1981, April 24) Representatives of the nation on economic, military self-sufficiency. *The Jomhuri Eslami newspaper*. 251, 11.
- Sanjabi, K. (1981, May 1). Changing the educational system from the perspective of the characters. *Ettelā'āt Newspaper*. 16123, 4.
- Shamloo, A. (1981, May 1). Changing the educational system from the perspective of the characters. *Ettelā'āt Newspaper*, 16123, 4.
- Bani-Sadr, A. (1981, May 3) The Cultural Revolution is not about closing universities. *The Keyhan newspaper* . 11017, 5.
- Bazargan, M. (1981, May 18th). The first gathering of the Cultural Revolution. *Newspaper Information* . (Thursday).16136 , 12.
- Journal of the University of Revolution (1981, September). University since the Revolution: Sharif University of Technology. *The University of Revolution Journal*. 4, 34-32.
- Journal of the University of Revolution (1982, July). Design and review of High Council of Culture plan: High Council of Culture plan. *The University of Revolution Journal*. 14, 77 And 80-67.

- Sharafzadeh-bardar, M. (2003). *Enqelāb-e farhangi dar dānešgāhhā-ye Irān [Cultural revolution in Iranian universities]*. Tehran, Iran: Institute of Imam Khomeini and the Islamic Revolution.
- Shaukat, H. (1993). *Negāhi az darun be jonbeš-e Čap-e Irān: Goft-o-guye hamid-e Šokat bā Mehdi Xān-e Bābā Terāni* [A look inside Iran's left movement: Hamid Shokat's conversation with Mehdi Khan Baba Tehrani]. Tehran, Iran: Public Joint Stock Company.
- Shaukat, H. (2001). *Negāhi az darun be jonbeš-e Čap Irān: goft-o goye bā iraj-e kaškoli* [A look inside Iran's Left Movement: A conversation with Iraj Kashkoli]. Tehran, Iran: Akhtarān.
- Shaukat, H. (2002). *Negāhi az darun be jonbeš-e Čap-e Irān: Goft-o-guyi bā Kuroš Lashayi* [A look inside the Iranian left: Conversation with Kurosh Lashai]. Tehran, Iran: Akhtaran.
- Taheri Kia, H.; Kazemi, A.; & Rezaei, M. (2018). Čāhār roz az hayāt-e dānešgāh dar pas az enqelāb (30 farvardin tā 2 ordibehešt 1359) [Four days of university life after the revolution (April 30 to May 2 , 1980)]. *Iranian Journal of Cultural Research*, 10(1), 177-200. doi: 10.22631/ijcr.2017.327
- Turchenko, V. (n.d.). *Enqelāb-e elmi va Enqelāb dar āmozeš* [The scientific and technological revolution and the revolution in education] (A. Sadri, Trans.). (n.p.): Pāye Publisher.
- Zeabakalam, S. (1980). Zarorat-e enqelāb-e farhangi dar dānešgāhhā [*Necessity Revolution Cultural in the Universities*]. n.p.
- Newspaper Information* (1979, July 18). Vazir-e farhang va āmozeš-e āli dar gerdehamāyi-e esteqlāl-e dānešgāhhā: šorāhaye mahalli behtarīn marja' barāye omor-e dānešgāhhā ast [Minister of Culture and Higher Education at the Independence of Universities: Local Councils are the best reference for university affairs]. *Newspaper Information*. 15907, 11.
- Newspaper Information* (1980, May 5). Reasons for the resignation of Tehran University management were announced. *Ettelā'āt Newspaper*. 16133, 4.
- Golzadeh Qafari, A. (1980, June 10). The power of the generations should not be left to immediate decisions and creation. *The Keyhan newspaper*. 11017, 5.
- The Keyhan newspaper* (1980, June 10), Tabriz University was half closed. *The Keyhan newspaper*. 10975, 1.
- The Keyhan newspaper* (1980, June 10). Campus parties and groups must be dismantled within three days. *The Keyhan newspaper*. 10976, 3.
- The Keyhan newspaper* (1980, June 10). The university is closed, what happens to the college?. *The Keyhan newspaper*. 1107, 5.
- Nobari, A.R. (1980, July 7). Change the educational system, A big step towards the realization of the Cultural Revolution. *Ettelā'āt Newspaper*. 1683, 4 & 5.





- Haqshenas, F. (2010). *Jahād-e dānešgāhi qāe'de-ye enqelāb-e farhangi* [Jihad Academic: The base Revolution Cultural]. Tehran, Iran: Organization Publishers Jihad University.
- Haqshenas, F. (2010). *Jahād-e dānešgāhi qāe'de-ye enqelāb-e farhangi* [Jihad Academic: The base Revolution Cultural] (Y. Davudi, & H. Ramezani, Trans.). Tehran, Iran: Yāvar Publication.
- Jalili, H. (2008). *Rāhe došvār-e olom-e ensāni: Barresi-ye jaryanhā va goftemānhā-ye tahavvolxāh dar olom-e ensāni* [The difficult way of human science is to study the evolutionary currents and discourses in the field of humanities]. Tehran, Iran: Congress Science Human.
- Kachoian, H. (2010). *Hoviiat-E ma* [Identity of Us] . Qom: Ketbe Frada.
- Kachoian, H., & Zaeri, Q. (2008). *Dah gām-e raveššenākhti dar tahlil-e tabāršenāsāne-ye farhang bā ettecā be ārā-e michel facualt* [Ten methodic steps in the cultural analysis of culture based on Michel Foucault's views]. *Strategy Culture*. 7, 30, 7.
- Khajesarvi, Gh. (2009). *Dānešgāh-e eslāmi be masābe-ye rāhbord-e Jomhuri-ye Eslāmi-ye Irān* [Islamic University as a strategy Islamic Republic of Iran]. In A. Eftekhari, *Arzeš va Dāneš: Moqaddame-i bar Dānešgāh-e Eslāmi* [The Value of Knowledge: Introduction of the Islamic University]. Tehran, Iran: Imam Sadiq University and Research Institute for Social and Cultural Studies.
- Khomeini, [Imam] R. (1999 C). *Sāhife-ye nur* [Book of Light]. (C 12). Tehran, Iran: Cultural documents of Organization of the Islamic Revolution.
- Khomeini, R. (1999 a). *Sahife-ye nur* [Book of Light] (Vol. 6). Tehran, Iran: Cultural documents of Organization of the Islamic Revolution.
- Maleki, M. (1981). *Dānešgāh-e Terān va jāye pāye amperyalism* [University of Tehran and the footprint of imperialism]. Tehran, Iran: n.p.
- Mesbah-Yazdi, M.T., & others (1984). *Olom-e ensāni, eslām va enqelāb-e farhangi* [Humanities, Islam and Cultural Revolution]. Tehran: Jahād Danešgāhi.
- Mojab, Sh. (1991). *The state and university: The Islamic Cultural Revolution in the institutions of higher education of Iran 1980-87*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- National University of Iran (1981). *Gerdehāmāi-ye Enqelāb-e Farhangi-ye Eslāmi* [Meeting of the Islamic Cultural Revolution]. Tehran: National University of Iran, in cooperation with the Office of Co-ordination of People's Cooperation with the President.
- Nazemi Ardakani, M. (2010). *Šorā-ye enqelāb-e eslāmi va šorā-ye āli-e enqelāb-e farhangi* [Islamic revolutionary council and the supreme council of the cultural Revolution]. Tehran, Iran: Āvāye Nur.
- Roshan-nahad, N. (2004). *Enqelāb-e farhangi dar jomhori-ye eslāmi-ye irān* [Cultural Revolution in the Islamic Republic of Iran]. Tehran : Islamic Revolutionary Documentation Center.

BIBLIOGRAPHY

- Ahmadi, A. (1984). Pirāmon-e šorāye ali-e farhang [About the Supreme Council of Culture bill] . *Journal of Revolutionary University* . 16 , 41, 11-10.
- Anonymous (1981). *Pirāmon-e enqelāb-e farhangi-ye viyetnam* [About the Vietnam Cultural Revolution]. (A. Virtues, Trans.). Tehran, Iran: Bineš.
- Anonymous (1983). *Enqelāb va āmozeš-o parvareš: tajrobe va dastāvardhā-ye etehād-e šoravi* [Revolution and Education: Experience and Achievements of the Soviet Union]. (J. Rashidi, Trans.). Tehran, Iran: Āyande.
- Anonymous. (1979). *Moqddamei bar enqelāb farhangi-ye kobā* [Introduction to the Cuba Cultural Revolution]. Qazvin, Iran: Pishgam Qazvin.
- Archive of Islamic Revolution Documentation Center (n.d.). The Revolutionary Declaration Case. Tehran: Islamic Revolution Documentation Center. 9267 Recovery No: p. 27 and 22.
- Archive of Islamic Revolution Documentation Center (n.d.). The case of the Cultural Revolution Headquarters. Tehran: Islamic Revolution Documentation Center. *Mojāhed Magazine* 13084 , 106, 12..
- Bazargan, M. (1982). *Enqelāb-e irān beyn-e do harekat* [Iran's revolution in two moves]. Tehran, Iran: Author.
- Bettelheim, C. (1980). *Enqelāb-e farhangi va sāzmān-e san'ati-ye chin* [Cultural revolution and industrial organization in Chinachanges in management and the division of labor] (D. Partaf, Trans.), Tehran, Iran : Yāvar Publishers.
- Fadaei Iraqi (1981). *Enqelāb-e farhangi va āmozeši va ta'tili-ye dānešgāhā* [Cultural and educational revolution and university closure]. n.p.: N.P.
- Farastkhah, M. (2007). *Sargozašt va savāneh-e dānešgāh dar Irān: Barresi-ye tārixi-ye āmozeš-e āli va tahavolāt-e eqtqsādi, ejtemā'i, siyāsi, farhangi-ye mo'asser bar ān* [Story and accidents university in Iran (policy review of higher education and economic development, social, political and cultural affecting it)]. Tehran, Iran: Rasa.
- Foucault, M. (1961). *Tārix-e jonun dar asr-e kelasik* [History of Madness in classic era]. (F. Valiani, Trans.) Tehran, Iran: Hermes. (Original work published 1961)
- Foucault, M. (1976). *Niche, tabāršenāsi va tārix* [Niche, genealogy and history] (N. Sarkhosh, & A. Jahandideh, Trans.). In K. Lawrence (ed.). *From Modernism to Post Modernism: An Anthology* (A. Karim Rashidian and Others, Trans.). Tehran, Iran: Publishing Nay. (Original work published 1976)
- Freedom Movement of Iran (1985). *Tahlili pirāmon-e dānešgāh-e qabl va ba'd az enqelāb* [An analysis of the university before and after the revolution]. Tehran, Iran:?.
- Ghazanfari, A., & Sharif, M. (1981). *Sarmāyedāri, az xod bigānegi va enqelāb-e farhangi* [Capitalism, alienation and cultural revolution]. n.p.: Shia Publications.





NOVELTY

The occurrence of the cultural revolution at the university was normal as part of the wider desire of the revolutionary forces to transform. All groups agreed on it, and the difference was only on how it was followed up. Each of these groups had their own theoretical foundations and practical interests. Therefore, in the first instance, there could never have been a single understanding of the Cultural Revolution. It is only with a great deal of Islamization that the creation of a parallel process of how to promote the cultural revolution of unity is created, And basically because of the universal nature of Islam and its interpenetration with modernity, the idea of a cultural revolution in universities is to criticize modern science and an attempt to change direction for establish a new science. As a result of the Cultural Revolution in universities, a large body of institutions such as the establishment of "Jihad Daneshgahi" or changes in curricula to change the educational and scientific system took place, but then determine the relationship between them and set tasks Theirs, It has caused new problems that require further investigation.

by turning the university into an "object" of political groups and linking the relationships within the university with the transformations of the undergraduate. Such as the capture of the US embassy or some ethnic separatist struggle or attempts to define a new political regime. The second phase begins with the Tabriz University event, which eventually led to the closure of universities. Various speeches about the closure of universities were formed, including the discourses: "The Great Point of Fighting Imperialism", "the World Science Foundation", "Independent and front of liberty", and "Specialist training". Finally, the discourse of Islamization of the university was overcome, and since then, the Cultural Revolutionary Staff at universities has been engaged in finding ways to fulfill the goals of the Cultural Revolution in the universities. The Staff in November 2006 and March 2006 provided a limited opportunity to continue the study of students in some disciplines, such as medicine, and in October 1361 reopened the universities and virtually returned them in October 1983.

CONCLUSION

In the discussions of the post-revolutionary period, the idea of a cultural revolution in the universities and the developments surrounding it has been reduced to the realm of political conflicts and the decision of the Islamist political forces to eliminate rival political forces (Rošannahād, 2004). While this incident cannot be a cross-sectional phenomenon due to political expediency, it is the product of a complete agreement that was shaped by the necessity of transformation at the threshold of the victory of the Islamic Revolution among the political and cultural elites. In fact, at the time of the victory of the revolution, there was no group in opposition to the necessity of transforming the educational system of the country. With the victory of the revolution, the university found a special place and became the object of political groups. In fact, the relations between the militant groups active in the revolution showed the nature of the new political regime in the management and reorganization of universities in a new situation. In the largely traditional Iranian society, the university was the only institutional base established for the political activity and community of left-wing and right-wing groups, so the continuity of the university was vital for them. Hence, when "university closure" was introduced as the first step in reforming the university. These groups expressed opposition. Events such as ethnic separatist disputes, and, more importantly, the tendency of some political groups to engage in military and terrorist activities, have made universities as the most important social base of these groups more likely to be at the center of the political struggles of the suburbs.





INTRODUCTION

April 29, 1980 "Muslim Students" of Tabriz University controlled the university in protest against the disruption of left-wing groups in a lecture by a member of the Revolutionary Council. According to them, similar events occurred in other major universities of Iran in the following days. The events of these days were the beginning of the "Cultural Revolution in Universities" and their closure until October 1983. Finally, the establishment of the "Supreme Council of the Cultural Revolution" in December of 1363 led to the formation of the main institution of politics in the field of science and university.

PURPOSE

The purpose of this paper is to present a report on how the idea of the "Cultural Revolution in Universities" comes about and the process of trying to achieve it. The article seeks to illustrate how the pre-Islamic trends of the Islamic Revolution influenced the formation of this idea, and that various diverse, conflicting political and cultural forces had contributed to its emergence.

METHODOLOGY

This article follows the work of Michel Foucault (1926-1984). First, the idea of a "Cultural Revolution in Universities" is to be identified and the focus of the paper will be on the "primitive analysis," in particular. After identifying the zero point, this article will be the first discursive formulation of the idea of the Cultural Revolution in the universities, and it will show how different speeches have been formed around this idea, which ultimately led to the greatness of the discourse "Islamization of the University".

RESULT

The article showed that time the victory of the Islamic Revolution, under the influence of the Pahlavi Educational Revolution, the Chinese Cultural Revolution, the European academic / student revolution, the idea of cultural development, and the need to combat colonial culture, the general mentality of the need to change the country's scientific and educational system It was formed. Therefore, at the time of the victory of the Islamic Revolution, no group was opposed to a change in the university.

The idea of a cultural revolution in the university has two main stages: the first stage is devoted to dispersed and sometimes conflicting efforts, which each group, in accordance with its attitude and position until the spring of 1359, has done to correct the state of the universities. The transition from the first to the second stage



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". *Journal of Iranian Cultural Research*, 12(3), 61-91. doi: 10.22035/JICR.2019.1948.2521

Doi: <https://dx.doi.org/10.22035/JICR.2019.1948.2521>

URL: http://www.jicr.ir/article_401.html

2008-1847 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

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"

Qasem Zaeri¹, Hajieh Mohammadalizadeh²

Received: Nov. 24, 2018; Accepted: Aug. 01, 2019

Extended Abstract

This article aims to examine the occurrence of the "Cultural Revolution in Universities" (1980-1983/ 1359-63) to the extent of the supremacy of "Islamization" discourse. The important point is historicity of the idea of "Cultural Revolution in Universities." This idea is not the product of any specific event, but the product of the historical conditions that the revolutionary forces of life in numerous and sometimes conflicting experiences. As an example the cultural revolution in China, the white revolution of Iran, the new European cultural movements or the re-reading of the cultural Be'sat of the Prophet (PBUH), in contrast to some cultural practices such as tyrannical or colonial culture in the Pahlavi era. The article shows, all the political and social forces involved in the Islamic revolution agreed upon the transformation at the university. The occurrence of the revolution the occurrence of the revolution paved the way for the realization of the idea. In addition, with the revealing of the controversy among the forces involved in the revolution over the nature and structure of the new political order in the post-revolutionary phase, and the transformation of the "University" into the political object of the forces of hostility, the Islamization discourse overcome and other competing discourses were marginalized from the events of the Cultural Revolution in universities. In this paper, by the use of Michel Foucault's method is used for genealogy and source analysis. This article seeks to analyze the genealogy and source analysis by Michel Foucault's method

Keywords: cultural revolution in universities, cultural Be'sat, independence of the university, Imam Khomeini, colonial culture, Islamization discourse

1. Assistant Professor of Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author).

✉ qasem.zaeri@ut.ac.ir

2. PhD Student of Social Knowledge of Muslims, Faculty of Culture and Social Sciences and Behavioral Sciences, Baqir al-Olum University, Qom, Iran.

✉ hj.mohammadalizadeh90@gmail.com



- Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London and New York: Routledge.
- Sandercock, L. (2003b). *Cosmopolis II: Mongrel Cities in the 21st Century*. London & New York: Continuum.
- Sarāvaki, E. (1973). *Danešgahha va madāres-e āli* [Universities and higher education]. Tehran, Iran: Entešarat-e Bu-Ali.
- Stevenson, D. (2003). *Cities and Urban Culture*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Strati, A. (1999). *Organization and aesthetics*. London: Sage.
- Supreme Council of Cultural Revolution (1389/2010) *Naqše-ye jeme'-e elmi-e keshvar* [Master scientific plan of the Iran]. Retrieved from <http://msrt.ir>, in 2014 Jan.
- Supreme Council of Cultural Revolution (2016, July. 27) *A'inname-ye erteqa-ye martabe-ye a'za-ye hei'at-e elmi-e mo'asseseha-ye āmuzeš-e āli, pažuheši va fannāvari-e dolati va gheir-e dolati* [promotion codes for faculty members of public and non-public higher education, research and technology institutions]
- Watson, D., Hollister, R. M., Stroud, S. E., & Babcock, E. (2011). *The Engaged University*. Oxon & New York: Routledge.
- Watson, V. (2012). Planning and the “stubborn realities” of global south-east cities: some emerging ideas. *Planning Theory*, 12(1), 81–100. doi: 10.1177/1473095212446301
- Young, G. (2008). The culturization of planning. *Planning Theory*, 7(1), 71-91. doi: 10.1177/1473095207082035

- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). Editors' introduction: service-learning pedagogy as universities' response to troubled times, *American Behavioral Scientist*, 43(5), 746-755. doi:10.1177/00027640021955568
- Menand, L. (1997). *Pragmatism; a Reader*. New York: Vintage Books.
- Metzger, J. (2011). Strange spaces: A rationale for bringing art and artists into the planning process. *Planning Theory*, 10(3), 213-238. doi: 10.1177/1473095210389653
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd. ed.). Sage: Thousand Oaks.
- Milley, P. (2004). *The social and educational implications of university cooperative education: A habermasian perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria: University of Victoria.
- Milley, P. (2006). Aesthetic experience as resistance to the 'iron cage' of dominative administrative rationality. In E.A. Samier, & R.J. Bates, *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London & New York: Routledge.
- MirafTAB, F. (2009). Insurgent planning: Situating radical planning in the global south. *Planning Theory* 8(1), 32-50. doi: 10.1177/1473095208099297.
- Mozafari G (2011) Tarrâhi va E'tebâryabi-e olgui-e pasoxguyi-e dânešgâh dar moqâbel-e zinafan [Devising and verifying the model of university's responsibility to stakeholders] (Unpublished doctoral dissertation). University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran.
- Pardakhtchi M H, Bazargan A, Arasteh H, Mozafari G (1391/2012) Šekaf-e pâsoxguyi-e biruni-e Danešgahha a did-e jame'e-ye elmi [Academic society's perceptions on university external accountability gap]. *IRPHE*, 63: 91-112.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Purcell, M. (2016). For democracy: Planning and publics without the state. *Planning Theory*, 15(4), 386-401. doi: 10.1177/1473095215620827
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (eds.). *The Sage Handbook of Action Research*, London: Sage.
- Samanpour F, & Barakpour N (1394/2015, Dec.) Be suy-e kargah-e madany: Erae-ye čârčubi nazari baray-e ejray-e behine-ye xedmat-amuzi dar kargahhay-e šahrsazi [Towards a civil workshop: a theoretical framework for promotion of service-learning in urban planning studios]. The First National Conference on Urban Plannign Education. Tehran. Iran.
- Samier, E. A., Bates, R. J., & Stanley, A. (2006). Foundations and history of the social aesthetics. In Samier, A. E. & R.J. Bates, *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London and New York: Routledge.
- Samier, E.A. (2006). Imagination, taste, the sublime, and genius in administration; A Kantian critique of organisational aesthetic. In A. Samier, Eugenie, & J. Richard Bates. *Aesthetic*





- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gunder, M., & Hillier, J. (2009). *Planning in Ten Words or Less*. Farnham: Ashgate.
- Habermas, J. (1967, rep. 1987). The university in a democracy-democratization of the university. In J. Habermas, *Toward a Rational Society*. (J. Shapiro, Trans.). Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Hatch, M. J. (2011). *Organizations: A Very Short Introduction*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Healey, P. (2009). The pragmatic tradition in planning thought. *Planning Education and Research* 28(3), 277-292. doi: 10.1177/0739456X08325175
- Herr, K., & Anderson, D. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks: Sage.
- Iran's Ministry of Science, Research & Technology (2013 July, 14). Barnāme-ye darsi-ye maqt'-e kārshenasī-ye arshad-e barnāme-rizi-ye šahri [Master of urban planning Course program]. Reterived from http://hes.msrt.ir/uploads/T_Education/Educ_7038_0.pdf
- Iran's Ministry of Sience, Research & Technology (2017, Sep. 18). *Kontorol-e ravand-e puli šodan-e dānešgahha rāhbord-e asli-e nezam-e āmuzeš-e āli ast* [Controlling the process of monetarism in universities is the main strategy of the higher education system]
- Keynia M (1976). *Moqarrarāt-e danešgah* (University Regulation V.I). Tehran University: Tehran.
- Landry, C. (2006). *The Art of city making*. London & Sterling, VA: Earthscan.
- Langley, R. J. (1970). *The Writing of C.G. Jung*. New York: Monarch Press.
- Langsdorf, L (2002). Reconstructing the fourth dimension: A Deweyan critique of Habermas's conception of communicative action. in: Aboulafia, M; Bookman, M; & Kemp, C. *Habermas and Pragmatism*. London & New York: Routledge.
- Legal Vice-Presidency (2017). *Qānun-e Barnāme-ye panj-sale-ye šešom-e tows'e-ye eqtesādi, Ejtema'i va farhangi-e Jomhuri-e eslāmi-e Irān* [The act for the sixth five-year economic sovial and cultural development of the Islamic Republic of Iran]. Iran's Planning and Budget Organization. Retrived from <http://mporg.ir> on 2017, Nov. 15.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2008). The future of universities: action research and the transformation of higher education. In P. Reason, & H. Bradbury (eds.). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2011). Revitalizing universities by reinventing the social sciences: bildung and action research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln, *The Sage handbook of Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks, Ca.
- Libliech, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research, Reading, Analysis and Interpretation*. Sage: Thousand Oaks.

BIBLIOGRAPHY

- Abbasi B, Gholipour B, Delavar A, Jafari P (2010) Tahqiq-e Keyfi piramun-e t'sir-e ruykard-e tejāri-sāzi bar arzešha-ye sonnati-e dānešgah [A Qualitative Research about the Effect of Commercialization Approach on the Traditional Academic Values]. *Journal of Science and Technology Policy*, 2(2):73-76. DOI: 10.22034/jstp.2010.2.2.535097
- Baum, H (2015). Planning with half a Mind: Why planners resist emotion. *Planning Theory & Practice* 16(4): 498–516. doi: 10.1080/14649357.2015.1071870
- Boje, D. M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communicative Research*, London: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology* 13(1), 3-21. doi.org/10.1007/BF00988593
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1937). Democracy and Educational Administration, reprinted in: Boydston J. A. (ed.) *John Dewey: the Later Works, Vol. 11*, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008). Art as experience. in S.M. Chan, & A. Meskin (Eds.). *Aesthetic; A Comparative Anthology*. Oxford: Blackwell.
- Duvenage, P. (2003). *Habermas and Aesthetics; the Limits of Communicative Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Farasatkah M (1396/2017) Gāh-o bigāhi-e dānešgāh dar Irān [Timeliness and untimeliness of universities in iran]. Tehran: Āgāh.
- Farasatkah M (2016). Dar jost-o-ju-ye fazāhā-ye sāzmāni va farhang-e monāseb barāy-e ejtema'at-e yadgiri [Seeking organizational spaces and appropriate culture for learning communities]. *The 3rd National Conference on Human Capital Education and Development*, Tehran, Iran, Milad Tower.
- Farasatkah, M. (2015). Naqš-e āmuzeš-e āli va dānešgahha dar pažuhešhā-ye ejtemā'i va farhangi [The role of higher education and universities in social and cultural enquiries]. *The 3rd National Conference on Social and Cultural Enquiries*. Iranian Association of Sociology, Tehran, Iran.
- Fisher, R., Fabricant, M., & Simons, L. (2004). Understanding contemporary university-community connections. *Journal of Community Practice*. 12(3-4), 13-34. doi: 10.1300/J125v12n03_02.
- Flyvbjerg, B. (2012). Why mass media matter to planning research. *Planning Education and Research*, 32(2), 169–181. doi: 10.1177/0739456X12441950.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain; from knowledge to action*. Princeton: Princeton University Press.



Iranian Cultural Research

11

Abstract



practitioners to compensate the aesthetic weakness of the academic organization with their expertise in this regard.

2) The faculty may initiate its civil services by cultural tools, as its organizational culture seems to be more robust in “learning from experience” and “public education of planning”. This cultural strategy includes making concepts from social actions.

3) Regarding the interest in the “critique of economic-political system” the cultural strategy may act effectively against the widespread *Lacanian Planning* (Gunder & Hilier, 2009): giving wrong (but charming) names to the projects undertaken for private interests: Mega Mall, Multi-Story High Ways and even Tourism.

Table 1. Points of strength and weakness in the organizational narrative identified within the faculty under the study

	Themes related to structural function	Themes related to critical and active interaction
Strength	Moral- practical: multi-disciplinary collaboration, democratic participation, urban planning public education Scientific: rationality in planning	Scientific: critique of economic-political system Aesthetic-expressive: learning from experience
Weakness	Moral- practical: norm-ethics (organizational)	Moral- practical: anti-systemic institutional agency, physical action, synergy, language of art, anarchism Moral-practical: norm-ethics (private)

These strategies may be perused within social networks and media; and strategies like this may be made and followed within other disciplines.

NOVELTY

Novelty of this article can be regarded as these points:

1) Examining the informal organizational culture of a faculty (in this case a school of urban planning) regarding the issue of public engagement.

2) Showing the importance of aesthetics, affections and sensation in establishing democratic ties between people and universities, and even in disseminating the science.

3) Suggesting an institutional network which may promote the social responsibility of Iranian universities.

workshop which was held to examine different aspects of the problem. A number of collaborating faculty members and experts in the field (planners and non-planners) in addition to some of the postgraduate students and researchers with similar interests and experiences were invited to take part in the debate. Furthermore, some private interviews conducted with some of the attendees.

Because the related arguments was scattered across the speeches, we collect the related ante-narratives from them (Boje, 2001). Then those were thematically analyzed and the themes were identified through open and axial coding. These codes then were placed within a spectrum which allocates them to three aspects of communication devised by Habermas and customized for the analysis of academic communication (Milley, 2006, 2004). The resulting spectrum may reflect the characteristics of the academic culture regarding communication with the society.

RESULT

Milley (2004), on the basis of Habermas' formulation of cultural rationality, introduces a list of three categories of competences needed for academicians to communicate democratically with the society. The themes which our study identified as representatives of communicative culture of urban planning faculty are mostly concerned about scientific and moral-practical abilities and have paid much less attention to aesthetic-expressive competences. This quality is incompatible with many post-structural theories of urban planning that encourage planners to make aesthetic and affective ties with the community.

CONCLUSION

The table one concludes the results, by depicting a relation between the main themes which seemed to construct the informal communicative culture of the faculty and the weaknesses. This implies that while academics of the faculty are theoretically critical of the structure, they are not enthusiastic in actively practicing for this aim. The lack of attention to the aesthetic-expressive aspects seems to have a prevailing effect in this regard. Categorical themes like "physical action", "synergy" and "language of art" are mostly reported by non-planner narrators rather than planners.

Our solution for promoting the civil service within the current structure of the urban planning faculty includes three strategies based on the strength of the identified organizational culture:

1) Using the identified interest of the organizational culture in "multi-disciplinary collaboration" we suggest making new ties with public and civil





INTRODUCTION

Habermas believes that political and economic systems are colonizing cultural organizations like universities (Miley, 2006, 85-88). Some universities of industrial countries try to preserve their social position and liberal identities (Milley, 2004) by introducing direct and democratic services to communities (Fisher, Fabricant & Simons, 2004). The so-called developing countries have also been Raising a specific generation of universities which has local and social agenda (Farasatkhah, 1396/ 2017). Civil engagement is going to be acknowledged as a new branch of the study of global higher education (Watson et al. 2011, 14). A main method for rearranging enquiries for this democratic target is *action research*, but this method has not yet been accepted extensively by universities (Levin & Greenwood, 2008, 2011).

Iranian modern universities have been established by governments and appropriately have mostly been expected to provide developmental and infrastructural services to government and economy, rather than being democratic. But universities could not even do their expected commercial role satisfactorily due to problems which mostly originate from out of universities. While it seems necessary for Iranian universities to promote civil engagement, some studies (Mozafari, 1390/ 2012; Pardakhtchi, Bazargan, Arasteh, Mozafari, 2012) have shown that serving the civil stakeholders is not a priority for Iranian academicians. On the other hand, the academic administration in Iran is very centralized and altering the current formal structure is very hard. Then it seems that the provision of civil services is better to be pursued in informal milieu of universities.

PURPOSE

This article is a part of a more holistic attempt to establish public services in two urban planning departments in Iran. This aim has been perused at the level of the studio courses, within the current structure of two universities. Although the attempt was successful in setting the students to pursue voluntary services and in harmonizing with one external granting office, it could not satisfy the collaborating professors of both schools. The purpose of this round of research was to understand the reason for this resistance within the educational system of universities, and to find solutions for it. According to the research's standpoint, it focuses on the informal culture of the department and the faculty's stance on public communication.

METHODOLOGY

The mentioned investigation into the academic culture was done via narrative analysis. The content necessary for the analysis was obtained through a one-day



University and Everyday Culture of Cities; Aesthetic Interaction and Voluntary Services of Planning Departments

Farshid Samanpour¹, Naser Barakpour², Maghsoud Farasatkah³

Received: Apr. 18, 2018; Accepted: Jan. 08, 2019

Extended Abstract

In recent decades universities are pushed to provide services to commercial or governmental stakeholders rather than the civil society. In Iran, even, the commercial services have not developed satisfactorily. In this situation a strategy for promoting the position of universities is to provide voluntary social services within the educational and research activities. This article is part of an attempt to introduce such services to the urban planning postgraduate programs of two schools in Tehran. Although, this attempt was successful in some aspects, it could not satisfy the participating professors. To find the reasons, the pragmatic foundation of academic services has been reviewed and the review showed that provision of civil services necessitates holistic cultural communication with people. An interdisciplinary workshop was held for examining the quality of the cultural communication of the faculty; and some interviews were conducted with some of the attended lecturers and professors. A narrative analysis of speeches, interviews and communications was then conducted by using a framework devised for the assessment of universities' public communication on the basis of Habermas' theory of communicative rationality. It identified that the organizational culture of the faculty has paid little attention to the aesthetic aspects of communication; also while the school has critical attitudes, theoretically, it is practically confined to formal structures and has little competence in critical action. The article suggests a framework for a substitute organizational narrative that may promote the aesthetic interaction, and suggests that other disciplines evaluate their social relations aesthetically, too.

Keywords: service, pragmatism, cultural communication, aesthetic communication, organizational narrative

1. PhD Candidate of Urban Planning, Faculty of Architecture and Urban Planning, University of Art, Tehran, Iran. (Corresponding Author).

✉ fsamanpour@gmail.com

2. Professor of Urban Planning, Faculty of Architecture and Urban Planning, University of Art, Tehran, Iran.

✉ barakpoo@art.ac.ir

3. Associate professor of higher education planning, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

✉ m_farasatkah@irphe.ir

Plagiarism.org (2017, May 18). What is plagiarism? Retrieved April 1, 2019, from <https://www.plagiarism.org/article/what-is-plagiarism>

Pournaghi, R. (2018). *Serqat-e elmi dar miyān-e danešjuyān-e dānešgāh-hā: Motāle'e-ye Morur-e Sistematic va metā-āanaliz* [Plagiarism among university students: Study of systematic review and meta-analysis]. <https://irandoc.ac.ir/research/958>

Reshadatjoo, H., & Mohajeri, E. (2014). Ertebāt-e Bein-e Sedāqat-e Elmi va Pishraft-e Tahsili dar Dāneshjouyan-e Daneshgah-e Azad Vahed-e Oloum va Tahqiqat-e Tehran [Academic Honesty and Academic Achievement among the Students of Science and Research Branch of Islamic Azad University of Tehran, Iran]. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*. 114-127.

Sharifi Sahi, M., & Pourkhaleghi Chatroudi, M. (2011). Serqat-e adabi-ye Abd al-Wasi Djabali az divān-e Sanai [Abd al-Wasi Djabali's plagiarism from Sanai's Divan]. *Journal of Literary Studies*. 44(4), 85-106.

Sotudeh, H., Rafi, N., & Mirzaei, Z. (2010). Negāhi be dastbord-e elmi va rāhkārha-ye pišgiri va peygi-e ān [Review of plagiarism, its prevention, and follow-up strategies]. *Journal of Library and Information Science*. 13(4), 17-50.

Winsett, R. P. (2017). The importance of self-plagiarism in publication. *Progress in Transplantation*, 27(4), 327-328. doi:10.1177/1526924817733856



Iranian Cultural Research



BIBLIOGRAPHY

- Atrak, H. (2017). Čisti-ye Elm-e Robāei dar Axlāq-e Pažuheš [The Essence of Plagiarism in Research Ethics]. *Journal of Ethics in Science and Technology*. 12(3), 9-19.
- Changizi Ashtiani, S., & Shamsi, M. (2013). Serqat-e elmi dar tārikh-e Pezeški: Kāšef-e gardeš-e xun-e riyavi, Ebn-e Nafis ya William Harvey [Plagiarism in medical history: The discoverer of pulmonary circulation, Ibn-Nafis or William Harvey]. *History of Medicine Journal*. 5(15), 177-190.
- Feli, S., Biglari, N., & Pezeshki Rad, Gh. (2012). Negareš va Raftār-e Daneshjouyan-e Dāneshkaede-ye Keshāvarzi-e Daneshgāh-e Tarbiat Modares dar Zamine-ye serqat-e elmi [Attitude and Behavior of the Students of college of Agricultur at Tatbiat Modarres University]. *The Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 133-151.
- Ghafouri, M., Rakhs, F., & Rahafrooz, S. (2016). Mizān-e āšnāi-ye ketābdāran-e pezeški bā rāhkārḥā-ye moqābele bā serqat-e adabi [Evaluation of medical librarian's familiarity with plagiarism]. *Journal of Health Administration*. 72-84.
- Golestani, M. (2017). Bāzxāni-ye Nazariye-ye Michel Foucault darbāre-ye Marg va Kārkard-e Mo'alef va nesbat-e ān bā serqat-e adabi [Rereading Michel Foucault's theory of death and the function of the author and its relation to plagiarism]. *Kimiya-ye-Honar, The Quarterly Periodical of the Research Institute of the Arts*. 57-68.
- Jaffari, M., Rezaeeyan, A., & Shamsi, F. (2016). Šekāf-e akhlāqi dar Zamine-ye hanjārḥā-ye kārbord-e ettelā'āt [The ethical gap in information usage norms]. *The Journal of Ethics in Science and Technology*. 97-107.
- Mansouri, M. (2017). Serqat-e adabi-ye jadid bā Raveš-e Kohan [New plagiarism with old method]. *Literary Criticism*. 199-209.
- Mason, P. R. (2009). Plagiarism in scientific publications. *The Journal of Infection in Developing Countries*, 3(01). doi:10.3855/jidc.98
- Maurer, H., Kappe, F., & Zaka, B. (2006). Plagiarism; A survey. *Journal of Universal Computer Science*, 12(8), 1050-1084. doi: 10.3217/jucs-012-08-1050
- Mohammad-Hosseinpour, R., Bagheri Nevisi, R., & Afzali Shahri, M. (2017). Barresi-ye dalāyel-e ertekāb-e serqat-e adabi va rāh-hāye pišgiri az ān dar jāme'e-ye elmi-e Iran: Didgāh-e sardabirān, asātid va dānešjuyān [Study of the reasons for plagerism and its prevention in Iranian scientific society: The viewpoint of editors, professors and students]. *Foreign Language Research Journal*. 555-588. doi: 10.22059/jflr.2017.239520.374
- Mortezaei, J. (2014). Az tavārod tā serqat-e adabi [From connotation to plagiarism]. *Literary Art*. 6(1), 61-70.
- Nushi, M. (2018). Barresi-e Siāsat-haye Serqat-e Adabi dar Tārnama-haye Dāneshgah-ha va Marākez-e Āmouzesh-e Āli-e Iran [Exploring Plagiarism Policy Statements on Iranian University and Higher Education Institute Websites]. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*. 51-76.

the span of time. In any case, research results show that only in two instances, where the answers seem fairly straightforward, a large percentage of the participants chose the correct answer. These include the following: 1) it is necessary to attain the consent of domestic publishers before republishing their materials; 2) it is unacceptable to copy the citations one sees in an academic work, instead of citing the work at hand. In the other four instances 43 to 63 percent of the participants did not know the correct standards, and one cannot deem such results as desirable or even acceptable by any standards.

NOVELTY

This research revealed that students, even those at graduate level, are surprisingly ignorant of the academic ethical rules. This was acquired by confronting the students with specific and direct questions. They made an interesting set of questions, which to the best of our knowledge, had not been used in many other research works. Moreover, interesting lines were drawn between the students' knowledge of the ethical rules of academic work and their level of education, as well as, their willingness to admit their ignorance. The results seem to be valuable for academics in their educational and managerial efforts.



Iranian Cultural Research



INTRODUCTION

This study aims to investigate people's knowledge of ethical and quality standards of academic writing. Many academicians complain that in Iran university students and even some PhD graduates do not comply with ethical rules of academic work in their assignments and/or the papers they submit for publication. One should ask, is this mainly because they choose not to take the ethical rules seriously or is it because they are simply not aware of those rules. This is the question that the article aims to address.

PURPOSE

This paper aims to measure the levels of awareness about the guidelines that govern the standards of ethics and rigor in academic work, and the relationship between this level of awareness and the amount of formal education that individuals have received.

METHODOLOGY

An online survey was conducted that asked participants about their views on certain key questions regarding Academic ethics and standards. These include: citing publications of low credibility, the acceptable ratio of direct quotation, publishers' consent on the use of material for which they own the intellectual rights, the simultaneous submission of manuscripts to multiple journals for evaluation, and copying references from other papers to be added to one's own paper. Data was gathered and analyzed from some 500 participants with different levels of education.

RESULT

The analysis of survey results showed that a high percentage of participants did not possess an accurate understanding of the accepted rules of ethical academic work, as it relates to conducting of research and the authorship of academic papers. Furthermore, this investigation suggests that participants were less inclined to use the "I don't know" option in answering survey questions even when the question concerned a matter that required a high level of specific expertise and thus knowledge of the correct answer was not expected of the majority of the participants.

CONCLUSION

There is no clear set standard that can ascertain what level of knowledge ability on professional academic ethics is sufficient or low. However, comparative research and meta-analysis can help provide a relational understanding of Iran's situation as compared to international levels. In addition, longitudinal studies can track changes and trends that can show the worsening or improvement of the overall situation in



Where We Don't Know How to be Ethical; A Research on Understanding Plagiarism

Shaho Sabbar¹, Ali Masoumifar², Saeed Mohammadi³

Received: Apr. 05, 2019; Accepted: Jun. 26, 2019

Extended Abstract

This study aims to investigate if people and mainly students are aware of ethical rules of conducting academic work. If students copy materials from other papers and books without proper citation, is it mainly because they do not know the regulations governing referencing academic works? To answer this question and questions regarding other ethical rules of academic work, an online questionnaire was used, through which people were asked specific questions about specific ethical issues. The results showed that even highly educated people did not have sufficient knowledge of the ethical rules and regulations of academic work. The results also indicated that a majority of the respondents preferred to answer an even technical and difficult question with a wrong answer rather than choosing "I don't know".

Keywords: academic ethics, plagiarism, referencing, source

1. Assistant Professor of Communication & Iranian Studies, Faculty of World Studies, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author).

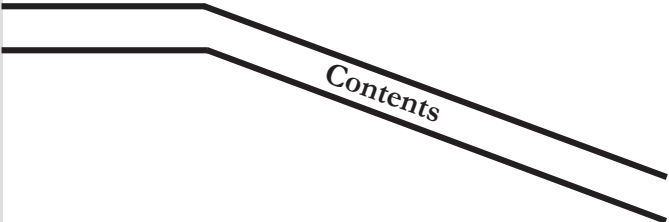
✉ shaho.sabbar@ut.ac.ir

2. Graduate of Technological Systems Management, Department of Technology and Society, Stony Brook University, New York, United States.

✉ ali.mass@stonybrook.edu

3. PhD Student of North American Studies, Faculty of World Studies, University of Tehran, Tehran, Iran.

✉ saeed.mohammadi@ut.ac.ir



Contents

**Where We Don't Know How to be Ethical;
A Research on Understanding Plagiarism**

Shaho Sabbar, Ali Masoumifar, Saeed Mohammadi / 1

**University and Everyday Culture of Cities; Aesthetic
Interaction and Voluntary Services of Planning Departments**

Farshid Samanpour, Naser Barakpour, Maghsoud Farasatkah / 7

**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"**

Qasem Zaeri, Hajieh Mohamadalizadeh / 15

**Applying the Method of Conversational Analysis in
Interpersonal Communication; Communication Analysis of
Elementary School Student Dialogue**

Hadi Khaniki, Fateme Noorirad / 25

Making "self" at the Student Sub-world

Mohammadreza Kolahi / 31

**Intercultural Exchanges in Internationalization of University;
Study-Abroad Doctoral Students' Lived Experiences in Iran**

Zahra Niknam / 41

**Ethics of Responsibility and Politics of Religion in the
University; Analysis of the Document of the Islamic University**

Mohammad Javad Emaeili / 49

The Problem of Fearing the Political Situation at University

Hamed Taheri Kia / 57

Journal of Iranian Cultural Research (JICR)

Vol. 12, No 3, Autumn 2019

JICR is a quarterly journal, Published by Iranian Institute for Social and Cultural Studies (ISCS).

Director-in-Charge & Editor-in-Chief : Hossein Mirzaei, Ph.D

Publisher: Institute for Social and Cultural Studies

Editorial Board

William D. Coleman, Professor, McMaster University; **Jan Aart Scholte**, Professor, University of Warwick; **Suman Gupta**, Professor, London Open University; **Ali Behdad**, Professor, University of California; **Sayyed Saied Reza Ameli**, Professor, University of Tehran; **Mohammad Saeed Zokaei**, Professor, Allameh Tabataba'i University; **Mohammad Bagher Khorramshad**, Associate Professor, Allameh Tabataba'i University; **Yousef Abazari**, Professor, University of Tehran; **Hassan Bashir**, Professor, Imam Sadiq University; **Maghsoud Farasatkah**, Associate Professor, Institute for Research and Planning in Higher Education; **Masoud Kosari**, Assistant Professor, University of Tehran; **Mohammad Rezaei**, Assistant Professor, Tarbiat Modares University; **Reza Samim**, Assistant Professor, Institute for Social and Cultural Studies.

Referees of this Issue

Hamid Javdani, Associate Professor of Institute for Research and Planning in Higher Education; **Sayed Ahmad Firoozabadi**, Associate Professor of Tehran University; **Abdolhosein Kalantari**, Associate Professor of Tehran University; **Abbas Kazemi**, Assistant Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Zohre Kharazmi**, Assistant Professor of Tehran University; **Mohammadreza Kolahi**, Assistant Professor of Tehran University; **Saeed Moeidfard**, Associate Professor of Tehran University; **Mahdi Montazer Ghaem**, Associate Professor of Tehran University; **Shaho Sabbar**, Assistant Professor of Tehran University; **Reza Samim**, Assistant Professor of Institute for Social and Cultural Studies; **Ehsan Shah Ghasemi**, Assistant Professor of Tehran University; **Arash Heidari**, Assistant Professor, University of Science and Culture; **Mohammad Rezaei**, Researcher at researcher at Frankfurter Forschungszentrum Globaler Islam (FFGI), Goethe University; **Abdolamir Nabavi**, Assistant Professor of Institute for Social and Cultural Studies.

Indexing Databases



DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

- 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: info@jicr.ir

Fax: +98 21 22570777

Website: <http://www.jicr.ir>



Where We Don't Know How to be Ethical; A Research on Understanding Plagiarism

Shaho Sabbar, Ali Masoumifar, Saeed Mohammadi

University and Everyday Culture of Cities; Aesthetic Interaction and Voluntary Services of Planning Departments

Farshid Samanpour, Naser Barakpour, Maghsoud Farasatkah

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"

Qasem Zaeri, Hajieh Mohamadalizadeh

Applying the Method of Conversational Analysis in Interpersonal Communication; Communication Analysis of Elementary School Student Dialogue

Hadi Khaniki, Fateme Noorirad

Making "self" at the Student Sub-world

Mohammadreza Kolahi

Intercultural Exchanges in Internationalization of University; Study-Abroad Doctoral Students' Lived Experiences in Iran

Zahra Niknam

Ethics of Responsibility and Politics of Religion in the University; Analysis of the Document of the Islamic University

Mohammad Javad Emacili

The Problem of Fearing the Political Situation at University

Hamed Taheri Kia

