

علل قوام‌نیافتگی هویت دانشگاهی در میان دانشجویان متعلق به طبقات متوسط مدرن در ایران

نعمت الله فاضلی *

حامد طالبیان **

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی سازه‌های مختلفی است که بر سازنده هویت دانشجویی در میان دانشجویان است. با اتکا به نظریه روانشناسی گفتمانی که یکی از نظریه‌های پساساختارگرا و گفتمانی هویت است، فرض ما درباره وجود سه سازه هویتی دانشگاهی، نسلی و شهروندی در میان دانشجویان بر اساس کار میدانی حاصل از مصاحبه‌های مردم‌نگارانه تأیید شده است. در ادامه، این پژوهش با شناسایی و استناد به دو منبع اصلی هویت‌ساز در نظریه روانشناسی گفتمانی (گنجینه‌های تفسیری و تجربه زیسته) به دلایل قوام‌نیافته بودن هویت‌های دانشجویی و شهروندی در مقابل هویت نسلی پرداخته شده است. بر این اساس، یافته‌های این پژوهش کیفی نشان می‌دهد که مهم‌ترین دلیل قوام‌نیافتگی هویت دانشگاهی در میان دانشجویان متعلق به طبقات متوسط مدرن در ایران تطابق نداشتن گنجینه‌های تفسیری دانشگاهی با تجربه‌های زیسته دانشجویان در دانشگاه است.

واژگان کلیدی: هویت دانشجویی، گنجینه‌های تفسیری دانشجویی، تجربه زیسته دانشجویی، روان‌شناسی گفتمانی، روش تحلیلی نظریه مبنایی

* استادیار علوم اجتماعی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی. E.mail: nfazeli@hotmail.com

** کارشناس ارشد علوم ارتباطات دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی

تاریخ دریافت: ۹۰/۲/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۱/۵/۲۷

مقدمه

دانشجویان به لحاظ شرایط تحصیلی خود «انسان دانشگاهی» محسوب می‌شوند ولی از جهت سنی از جمله قشرهای جوان کشور محسوب می‌شوند که همانند دیگر جوانان از شرایط ویژه نسلی و فرهنگ‌های جوانی برخوردارند. از طرف دیگر، به تناسب شرایط ویژه‌ای که نهاد دانشگاه در ایران از آن برخوردار است، دانشجویان بیش از سایر جوانان در معرض جنبش‌های اجتماعی و مدنی موجود در ایران هستند؛ به عبارت دیگر، کنش‌های مرتبط با شهروندی بخش مهمی از زندگی روزمره دانشجویان را تشکیل می‌دهد. پی‌گیری اخبار و رویدادهای سیاسی و اجتماعی جاری در کشور، عضویت در تشکل‌های سیاسی و مدنی، فعالیت‌های مرتبط با حوزه عمومی در کشور و غیره بخشی از زندگی روزمره بخش گسترده‌ای از دانشجویان را تشکیل می‌دهد. زندگی روزمره دانشجویان در تقاطع میان زندگی «دانشگاهی»، «نسلی» و «شهروندی» شکل می‌گیرد، گسترش می‌یابد و تغییر می‌کند. از طرف دیگر، ویژگی‌ها و عناصر زندگی روزمره دانشجویان نیز تا حدودی فضایی را فراهم می‌کند که هویت‌یابی‌های مختلف در آن روی می‌دهد.

با ورود به دانشگاه، دانشجویان همچنین در معرض گفتمان‌های مختلف علمی، جهانی، قومی، جنسیتی و غیره قرار می‌گیرند. گفتمان دانشگاهی به طور ذاتی چندفرهنگی و متکثر است. وجود پردیس‌های مختلف علمی که هرکدام فرهنگ‌های رشته‌ای مختلفی را به اشتراک می‌گذارند یکی از شواهد این امر است. (ر.ک. فاضلی، ۱۳۸۷: ۹۱). افزون بر این، دانشگاه یکی از معدود میدان‌های اجتماعی در ایران است که گروه‌های مختلف طبقاتی، ملی، قومی، سیاسی، جنسیتی و غیره را یکجا گرد می‌آورد. دانشجویان با قرار گرفتن در معرض این گفتمان‌های مختلف این فرصت را می‌یابند که هویت‌های متعدد و گاه متعارضی را کسب کنند.

در سالیان اخیر، دانشجو بودن تنها وضعیتی بوده است که جوانان را در مرحله گذار از دایره مناسبات اجتماعی و گفتمانی خانوادگی، بومی و سنتی قرار می‌دهد. این وضعیت فرصتی را فراهم می‌کند که دانشجویان جوان بتوانند با پرهیز از اقتدارهای سنتی به بازاندیشی و کسب خویشن‌های مورد پسند و خودخواسته بپردازند.

دانشجویی در ایران عمدتاً همزمان با گذار به مرحلهٔ جوانی، گاه ورود به بازار کار و وارد شدن به چرخه میانسالی اتفاق می‌افتد. این امر برای بسیاری از جوانان به منزله کسب جایگاه‌های هویتی از پیش مشخص‌شدهٔ اجتماعی است اما دانشگاه به دانشجویان جوان این فرصت را می‌دهد که هویت‌یابی‌ها را تا حدی منطبق با سلاقی و خواست‌های خود سامان دهند. با اتکا به واقعیت‌های فوق و بر اساس یکی از نظریه‌های پسا ساختارگرا و گفتمانی هویت، پژوهش حاضر تلاش کرده است تا هویت‌های مختلف دانشجویی را شناسایی کند. بنابراین، این پژوهش درصدد پاسخ به این پرسش است که «هویت دانشجویی چیست و از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟».

این پژوهش با استفاده از روش مردم‌نگاری انجام گرفته است. در مورد نقش نظریه در پژوهش‌های کیفی مناقشات بی‌شماری وجود دارد. با این حال بسیاری از پژوهشگران معتقدند که مرور ادبیات نظری پیش از ورود به میدان پژوهش لازم است. با این حال، از ادبیات نظری به منزلهٔ «دانش زمینه‌ای» (فلیک، ۱۳۸۷: ۶۵) استفاده می‌شود تا «در بستر این ادبیات به مشاهدات و گزاره‌های تحقیق» (همان) توجه شود. یکی دیگر از مسائل مهمی که اهمیت بسیاری برخوردار است، توجه به ماهیت نظریه در پژوهش‌های کیفی است. «حضور نظریه در تحقیق کیفی برای آزمون فرضیه‌ها نیست، بلکه به بازشدن ذهن محقق یا ایجاد حساسیت نظری در وی کمک می‌کند» (محمدپور، ۱۳۸۹: ۲۴۲). افزون بر این باید توجه کرد که بیش از دیگر انواع نظریه‌ها، تنها «نظریه‌های کلان» ۱ و «نظریه‌های برد متوسط» ۲ یا «مدل‌های نظری» برای تحلیل و تفسیر داده‌های کیفی مفید خواهند بود. (ر.ک. همان، فلیک، ۱۳۸۷: ۶۶-۶۸). در پایان باید گفت که این پژوهش به مفاهیم و مدل‌های نظری، رویکردی «جعبه‌ابزاری» دارد؛ بدین معنا که به تناسب هر مفهوم و مدل نظری برای تفسیر داده‌های میدانی، هر کجا که لازم بوده است از مجموعه‌ای مفاهیم و مدل‌های نظری اشاره شده برای فهم داده‌های کیفی به دست آمده در جریان کار میدانی استفاده شده است.

تکوین فردیت و یا شکل‌گیری هویت یکی از مهم‌ترین مسائل حوزه‌های مختلف علوم انسانی است. دوران رشته‌های علاقه‌مند به موضوع هویت را در ۱۲ دسته خلاصه کرده است (ر.ک. دوران، ۱۳۸۷: ۱۷). تاجیک نیز در مقاله‌ای سه رویکرد مختلف در حوزه مطالعات هویتی را تفکیک کرده است که عبارت‌اند از: الف) رویکرد ذات‌گرا، ب) رویکرد برساخت‌گرا و ج) رویکرد گفتمانی (تاجیک، ۱۳۸۴: ۴۳-۴۴). رویکرد ذات‌گرایانه هویت را امری جوهری و عنصری ثابت تلقی می‌کند. در رویکرد ساخت‌گرا هویت برساخته ولی طبیعی در نظر گرفته می‌شود و در رویکرد غیر ذات‌گرایانه هویت‌ها متکثر و منعطف پنداشته می‌شوند. در رویکرد نخست، سوژگی یا هویت همواره امری طبیعی، ذاتی و از پیش موجود است. در این رویکردها هویت غیر تاریخی و جهانشمول فرض می‌شود. بنابراین، پنداشت‌ها، تعلق‌های احساسی و همذات‌پنداری‌های یک دانشجو ثابت و ایستا و همچنین با دیگر دانشجویان یکسان در نظر گرفته می‌شود. در این نگاه فاصله چندانی بین هویت‌های فردی و اجتماعی وجود ندارد.

رویکردهای برساخت‌گرا هم‌نوا با استوارت هال هویت‌ها را در ظرف اجتماعی زمانی و مکانی به نظاره نشسته‌اند. بر این اساس هویت نه محصول عوامل طبیعی و یا روانی از پیش موجود که «حاصل شرایط اجتماعی و کنش انسان‌هاست» (سروستانی، ۱۳۸۸: ۴۰). رویکردهای برساخت‌گرا بیش از همه در مکتب تعامل‌گرایان نمادین ساخته و پرداخته شده است. بهزاد دوران این رویکردهای مختلف جامعه‌شناختی و روانشناختی برساخت‌گرا را در تعبیر «رویکرد مدرن» جمع می‌آورد (ر.ک. دوران، ۱۳۸۷: ۱۷). ویژگی اصلی نظریه‌های مختلف این رویکرد تأکید بر عوامل اجتماعی و میان‌فردی است. به تعبیر استوارت هال شیوه‌های مختلف مفهوم‌سازی درباره هویت، این بار سوژه جامعه‌شناختی را جایگزین سوژه خودبنیاد کرده است؛ جایی که هسته درونی سوژه خودبنیاد و خودبسنده نیست، بلکه در رابطه با «دیگران مهم» شکل می‌گیرد که برای سوژه نقش میانجی ارزش‌ها، معانی و نمادها (یا فرهنگ) جهانی را دارند که وی در آن زندگی می‌کند (به نقل از پارکر، ۱۳۸۷: ۴۰۰).

این سخن حرکت از توصیف فرد به عنوان موجودی مطلق، انتزاعی و یکپارچه به

سمت انسانی انضمامی در تاریخ و یا اجتماع است. با این حال، هنوز سوژه دارای «خویشتنی مرکزی» است که آن را قادر به هماهنگی بازاندیشانه خود در یک کلیت می‌سازد (همان). در مقابل، پساساختارگرایی و پست مدرنیسم از «خویشتن مرکزی‌دوده» سخن می‌گویند. خویشتنی که «متغیر، چندپاره و دارای هویت‌های متکثر است» (همان، ۴۰۱). در این پارادایم‌ها، هویت محصول و پیامد گفتمان است. این رویکرد بیش از هر چیز به تلقی جدیدی از ماهیت زبان متکی است. معنای توسعه و پیچیده‌تر شدن پرشتاب جوامع کنونی برای تئوری پست‌مدرن، ناپدید شدن و شکننده‌تر شدن هویت‌هاست. گفتمان پست‌مدرنیته تصور شفاف هویت را مسئله‌دار می‌کند و ادعا می‌کند که این تصور اسطوره و خیال است (کلنر^۱، ۲۰۰۳: ۲۲۳).

در وضعیت پست‌مدرن، سوژه خودگردان و خودبسنده که سبب دستیابی به فردیت مدرن و فرهنگ فردگرایی شده بود، در حال خرد شدن و ناپدید شدن است. در این میان فرایندهای اجتماعی گسترده‌ای چون عقلانی شدن، مصرفی شدن، بوروکراتیزه شدن و مهم‌تر از اینها فرهنگ رسانه‌ای فردیت را در جوامع معاصر مفصل‌بندی می‌کنند. امروزه هویت‌یابی به شکل فزاینده‌ای از طریق رسانه‌ها صورت می‌گیرد و بسیاری از نظریه‌های پست‌مدرن از فرهنگ رسانه‌ای به عنوان مکان از هم‌پاشیدگی هویت و شکنندگی سوژه نام می‌برند (همان: ۲۳۴).

در نظریه‌های گفتمانی نیز تصویری از سوژه نامتمرکز و چندپاره ارائه شده است. رویکردهای گفتمانی در اروپا از پساساختارگرایی فرانسوی و در امریکا از تعامل‌گرایی نمادین و اتنومتدولوژی الهام گرفته‌اند و کم و بیش مفروضات نظری مشابهی دارند. دیدگاه‌های گفتمانی به فلسفه‌ای زبانی متکی هستند که دسترسی به واقعیت را همواره از طریق زبان امکان‌پذیر می‌دانند. در اینجا زبان صرفاً آئینه شفاف واقعیت نیست بلکه «دستگاهی است که خلق می‌کند و در نتیجه، جهان اجتماعی را می‌سازد» (بورگنسن، ۱۳۸۹: ۳۰). بر اساس این سخن، این گفتمان است که جهان اجتماعی و هویت‌ها را در قالب معنا برمی‌سازد.

روانشناسی گفتمانی، شاخه‌ای از نظریه انتقادی است که پیوند جدیدی میان آرای پساساختارگرایان فرانسوی و یافته‌های آنان در تحلیل گفتمان و نظریه‌های رایج در مکتب کنش متقابل نمادین ایجاد کرده است. این نظریه در ادامه تحولاتی شکل گرفته است که به «چرخش زبانی در علوم انسانی» موسوم شده است. روانشناسی گفتمانی تا حدودی متکی به فلسفه ویتگنشتاین است که تجلیات مربوط به حالات روانی را نوعی فعالیت اجتماعی می‌داند و نه تجلی ذات یا جوهری که در پس کلمات وجود دارد؛ به عبارتی، آنچه بیان می‌شود، کنشی است که به بستر اجتماعی خاصی وابسته است و به همین دلیل است که روانشناسی گفتمانی برای تحلیل این کاربرد زبانی وابسته به بستر یا مناسبت (گفتمان)، و به عبارت دیگر، تحلیل کاربرد زبان در یک موقعیت مشخص است.

روانشناسی گفتمانی از برساخت اجتماعی نگرش‌ها، گروه‌های اجتماعی و هویت‌ها دفاع می‌کند و بیش از هر چیز به نظریه‌ای در باب تکوین هویت متکی است که در دسته نظریه‌های غیرذات‌گرا و گفتمانی هویت قرار می‌گیرد. به باور مکدانل «هر چه را دلالتمند است یا معنی دارد می‌توان بخشی از گفتمان به حساب آورد» (به نقل از: میلز، ۱۳۸۸: ۲۱). فارغ از مناقشات نظری گوناگونی که در مورد چیستی گفتمان و ساز و کارهای عمل آن وجود دارد، در این پژوهش به کمک روانشناسی گفتمانی، و به خصوص شیوه‌ای که دیدگاهی تلفیقی از دو رویکرد متفاوت روانشناسی گفتمانی ارائه می‌دهد^۱، می‌توان به تحلیل شرایطی پرداخت که در آن هویت‌های دانشجویی از طریق زبان شکل می‌گیرد.

«گفتمان‌ها هم فهم ما از واقعیت، هم تصویری را که از هویت خودمان داریم شکل می‌دهند». (همان: ۲۴). متناسب با روش‌شناسی این پژوهش، اهداف مردم‌نگاری

۱. شاخه‌های متفاوت روان‌شناسی گفتمانی را می‌توان به ترتیب زیر به سه دسته تقسیم کرد:

-دیدگاه پساساختارگرایانه مبتنی بر نظریه فوکو درباره نظریه گفتمان، قدرت و سوژه

-دیدگاه تعامل‌گرا مبتنی بر تحلیل گفت‌وگو و اتنومتولوژی

-دیدگاهی تلفیقی از دو رویکرد یادشده

از این میان به نظریه هویتی گروه سوم در این پژوهش توجه شده است.

توصیف فرهنگ و به دنبال آن فهم رابطه‌ای است که کاربرد زبان در شکل بخشیدن به هویت‌ها ایفا می‌کند. تکوین هویت یا خویشتن یکی از مسائل مورد توجه روان‌شناسی گفتمانی است. از دیدگاه روانشناسان گفتمانی «ذهن‌ها و خویشتن‌ها در طی درونی‌شدن گفتمان‌های اجتماعی برساخته می‌شوند». (یورگنسن، ۱۳۸۹: ۱۸۲). این نظریه، ایده‌پساساختارگرایی را می‌پذیرد که هویت برساخته‌گفتمان است و آن را با ایده‌تعامل‌گرایان تلفیق می‌کند که گفتمان‌ها یا ساخت‌های اجتماعی برای اجرای کنش‌های اجتماعی ضروری است. به عبارت دیگر، در تقاطع امر روزمره و گفتمان است که هویت یا خویشتن برساخته می‌شود. اهمیت این نظریه در این است که هم نیروی تشکیلاتی (به ویژه اعمال گفتمانی) را به حساب می‌آورد و هم قدرت افراد را در ارتباط با آن اعمال به فراموشی نمی‌سپارد (دوران، ۱۳۸۷: ۷۴). اهمیت دیگر این نظریه در توجه پست‌مدرنیستی آن به ماهیت پراکنده و مرکززدوده‌هویت‌هاست. همان‌گونه که وترل می‌گوید:

«خویشتن را نه امری متمرکز بلکه پخش و پراکنده به شمار آوریم؛ درست مثل توپ‌های بیلارد که پیوسته پخش می‌شوند، جابجا می‌شوند، گرد یکدیگر جمع می‌شوند و هر بار بر اساس رابطه‌شان با دیگران و میدان اجتماعی، گروه‌بندی جدیدی را شکل می‌دهند» (به نقل از: یورگنسن، ۱۳۸۹: ۱۸۴).

وترل و پاتر مفهوم «گنجینه تفسیری» را برای اشاره به رویکردی در تحلیل گفتمان به کار می‌برند که از جبرگرایی‌های تحلیل گفتمان انتقادی برکنار مانده است. گنجینه تفسیری، خوشه‌های قابل فهم اصطلاحات و توصیفات هستند که غالباً حول استعاره‌ها یا یا تصاویر روشن روی هم سوار شده‌اند. این گنجینه‌ها همچون منابعی روانشناختی به افراد کمک می‌کند تا روایت‌هایی از واقعیت بسازند. مزیت تفسیر فرهنگ به مثابه گنجینه‌ای تفسیری آن است که نشان می‌دهد، دستورالعمل‌هایی از پیش برای تفسیر وجود دارد (یورگنسن، ۱۳۸۹: ۱۸۰-۱۸۱). گنجینه‌های تفسیری در دستگاه نظری این دو به واقع مترادف با مفهوم گفتمان است. گنجینه‌های تفسیری الزاماً و معمولاً رابطه مستقیم و تجربی با زندگی روزمره ندارد و معمولاً جنبه‌های معنایی، انتزاعی و نظری مرتبط با ساختارهای ذهنی را توصیف می‌کند.

این نظریه، ایده‌پساساختارگرایی را می‌پذیرد که هویت برساخته‌گفتمان است و آن را با ایده‌تعامل‌گرایان تلفیق می‌کند که گفتمان‌ها یا ساخت‌های اجتماعی برای اجرای کنش‌های اجتماعی ضروری است؛ به عبارت دیگر، در تقاطع امر روزمره و گفتمان است که هویت یا خویشتن برساخته می‌شود. اهمیت این نظریه در این است که هم نیروی تشکیلاتی (به ویژه اعمال گفتمانی) را به حساب می‌آورد و هم قدرت افراد را در ارتباط با آن اعمال به فراموشی نمی‌سپارد (دوران، ۱۳۸۷: ۷۴). به عبارت دیگر، روان‌شناسان گفتمانی همزمان بر نقش گفتمان‌ها و نظام‌های معنایی و از طرف دیگر، بر نقش تجربه‌زیسته به عنوان دو منبع اصلی تکوین هویت تأکید می‌کنند.

رویکرد کلان ما در این پژوهش، نظریه‌ای تلفیقی در روان‌شناسی گفتمانی است که معتقد است، سوژگی محصول تقاطع گفتمان‌های مختلف و تجربه‌زیسته است. در واقع، هرچند که گفتمان‌ها، نظام‌های معنایی موجود و در دسترس سوژه‌ها را تدارک می‌بینند اما تجربه‌های زیسته بشر در خلال زندگی روزمره، امکان جرح، تعدیل، اصلاح و تفسیر مجدد این سازه‌های معنایی را نیز فراهم می‌کند. بنابراین، گفتمان‌ها یا گنجینه‌های تفسیری منابعی از پیش موجود و ساختاری نیستند، که منابعی انعطاف‌پذیر برای تعامل اجتماعی محسوب می‌شوند. همان‌گونه که مفاهیم مرتبط با هریک از مقوله‌های تفسیری در ادامه نشان خواهد داد، گنجینه‌های تفسیری الزاماً و معمولاً رابطه مستقیم و تجربی با زندگی روزمره دانشجویان ندارد و معمولاً جنبه‌های انتزاعی و نظری مرتبط با ساختار ذهنی دانشجویان را توصیف می‌کند. البته باید به این نکته نیز اشاره کرد که این جنبه‌های انتزاعی و ذهنی معمولاً در خلال گفت‌وگو و از طریق زبان است که ساخته می‌شود و بعید نیست که در شرایط دیگر و در هنگام گفت‌وگو با پژوهش‌گری دیگر و به دلایل گونه‌گون^۱، مفاهیم دیگری نیز در دستور کار زبانی

۱. یکی از مهم‌ترین این دلایل، نقشی است که ما به عنوان پژوهش‌گر در خلال کار میدانی بر عهده داشته‌ایم. اطلاع‌رسانان به تدریج انگاره پژوهش‌گر بودن ما را فراموش می‌کردند و گفت‌وگوهای ما بیشتر جنبه درد و دل یا بحث و گفت‌وگوی دوستانه پیدا می‌کرد. به همین دلیل معمولاً در فرآیند کار احساس می‌کردیم که دانشجویان چندان توجهی به دستور زبان، کاربرد واژه‌های عینی، رسمی و کاملاً مناسب ندارند. هر چه مدت زمان گفت‌وگوها بیشتر می‌شد و همچنین در دیدارهای ثانویه‌ای که بعد از آشنایی اولیه صورت می‌گرفت، این احساس و درک فزونی می‌گرفت. به عبارت دیگر، دانشجویان به طور ناخودآگاه این انگاره را درونی می‌کردند که نیازی به توضیح و یا شرح عینی وجود ندارد و ما به عنوان پژوهش‌گر به دلیل نزدیک بودن جهان تجربی و زبانی‌مان به آن‌ها، بخش مهمی از مطالب آن‌ها را پیشاپیش می‌دانسته‌ایم، درک کرده‌ایم و یا تجربه کرده‌ایم.

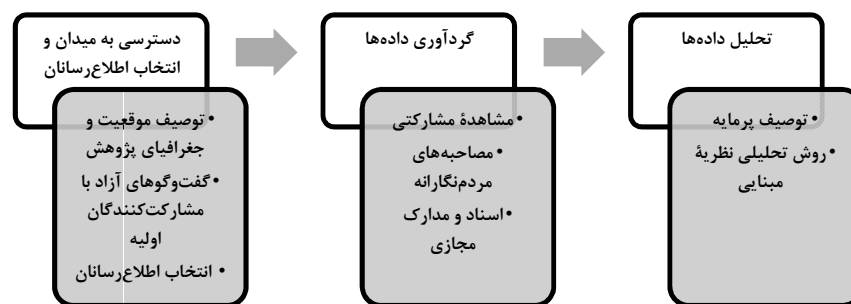
مشارکت‌کنندگان قرار بگیرد. (ر.ک. یورگنسن، ۱۳۸۹: ۱۸۱-۱۸۲). همچنین پژوهش‌گران دیگر ممکن است با به کار بردن نظام کدگذاری متفاوت، توصیف فرهنگی متفاوتی ارائه دهند. بنابراین، مقوله‌های پیش‌رو اساساً ملاحظات نظری‌ای را بازنمایی می‌کند که در خلال مطالعه نظری برگزیده‌ام و در خلال کار میدانی بازآفرینی، اصلاح و تثبیت شده است.

روش

این پژوهش به شیوه مردم‌نگاری انجام شده است. هدف مردم‌نگاری توصیف فرهنگ و زندگی روزمره مردمان عادی است. در این روش، پژوهشگر برای مدت زمان طولانی، مخفیانه یا آشکارا غرق زمینه طبیعی موضوع تحقیق می‌شود. در خلال این کار، مشاهده می‌کند، گوش می‌دهد، پرسش می‌کند و به طور کلی هر داده قابل دسترسی را برای درک بهتر موضوعات و پرسش‌هایی که در مرکز توجه مطالعه قرار دارند، گردآوری می‌کند (برگ^۱، ۲۰۰۸: ۹۳۵). بنابراین، در مردم‌نگاری، گردآوری داده‌ها، در بیشتر بخش‌ها نسبتاً ساخت نیافته است. بدین معنی که اولاً پژوهش از ابتدای کار، طراحی ثابت و دقیقی را دنبال نمی‌کند و ثانیاً دسته‌بندی‌هایی که برای تفسیر گفته‌ها و عملکردها آماده می‌شود، در فرایند گردآوری داده‌ها از طریق مشاهده برنامه‌دار و یا پرسشنامه ساخته نشده است. برعکس، آن‌ها در روند تحلیل داده‌ها ساخته می‌شوند. همچنین تمرکز مطالعه معمولاً بر تعداد کمینمونه صورت می‌گیرد و کوچک مقیاس (احتمالاً یک محیط یا گروهی از مردم) است. این امر، مطالعه عمیق را آسان می‌سازد.

انتقادهای پست‌مدرن، چهار مشکل اساسی را برای مردم‌نگاری کلاسیک به وجود آورده است. نخست، بازنمایی میدان پژوهش را مسئله‌دار کرده است؛ دوم، ارزشی را که توصیف پرمایه در مردم‌نگاری داشت به چالش کشیده است؛ سوم، اعتبار و قابلیت اطمینان داده‌های مردم‌نگاران را به پرسش کشیده است و در نهایت، برساختگی گزارش‌های مردم‌نگاری را یادآوری می‌کند. مردم‌نگاری پست‌مدرن انتقادهای ضد واقع‌گرایی را می‌پذیرد و تلاش می‌کند با استفاده از مفهوم بازاندیشی به تأملات

بازنمایانه پست مدرن پاسخ گوید. به عبارت دیگر، مردم‌نگاری پست مدرن بازانديشانه و برکنار از بی‌پایگی‌های پست‌مدرنیسم افراطی است. در اینجا نیز فهم رابطه میان متن و واقعیت از اهمیت بارزی برخوردار است اما از ناتوانی پژوهش تجربی به دلیل گیجی ناشی از نسبت‌گرایی که تصور واقعیت را عقیم می‌کند، اجتناب می‌کند (اتکینسون و کوفی، ۲۰۰۱: ۱۸۹). ۱. همسرلی و اتکینسون (۲۰۰۷) در چارچوب انتقاد از «واقع‌گرایی خام» از نوعی «واقع‌گرایی دقیق» دفاع می‌کند که در آن «تناسب» راهی جایگزین برای جمع‌آوری داده‌های پژوهشی به جای اعتبار و پایایی است. در این پژوهش از مردم‌نگاری به عنوان روش‌شناسی و از چارچوب عملی همسرلی و اتکینسون (۲۰۰۷) و جان بروور (۲۰۰۵) به عنوان روش طراحی و اجرای پژوهش استفاده شده است و در مواردی جرح و تعدیل‌هایی در این دو چارچوب عملی نیز صورت گرفته است.



شکل (۱) مراحل عملی پژوهش

در مرحله انتخاب اطلاع‌رسانان، مجموعه‌ای از گزینش‌ها و معیارها برای دسترسی و انتخاب اطلاع‌رسانان صورت گرفته است. در جدول زیر به مهم‌ترین راهبردهای نمونه‌گیری و انتخاب اطلاع‌رسانان این پژوهش اشاره شده است:

1. Pual Antony Atkinson & Amanda Coffey
2. Martin Hammersley & Pual Antony Atkinson
3. John Brewer

جدول (۱) ۷۱ اهردهای نمونه‌گیری از میان مشارکت‌کنندگان

نوع عمده	راهبردها	واحد نمونه‌گیری	حجم نمونه	ملاحظات کلی
- نمونه‌گیری متوالی - نمونه‌گیری موارد نمایا و تطبیق‌پذیر	- فرصت‌گرا/ظهوریابنده - گلوله‌برفی - تأییدی/غیرتأییدی - مورد نوعی - حداکثر پراکندگی - شدت - مورد انتقادی	میدان: دانشگاه افراد: دانشجویان	- میدان: ۳ دانشکده - افراد: ۱۲ نفر	- انتخاب افراد از طبقه اجتماعی معین (متوسط) - دسترسی به اینترنت در سطح متوسط - دانشجوی رشته کارشناسی - داشتن ارتباطات اجتماعی بیشتر - امکان برقراری تعامل و ایجاد دوستی - سادگی دسترسی - انتخاب از دانشجویان از ۴ سال مختلف تحصیلی

کار میدانی فشرده و اصلی این پژوهش از ابتدای بهمن‌ماه سال ۱۳۸۹ شروع و تا پایان امتحانات پایان ترم سال ۱۳۹۰ ادامه یافته است. در این مدت در فواصل مختلف نگارنده برای انجام مشاهده‌های مشارکتی و گفت‌وگو با مشارکت‌کنندگان در میدان‌های این پژوهش حضور یافته است. بازدید از سایت‌های اینترنتی میدان‌ها، بعضی از مکان‌ها همچون کتابخانه، انجمن‌ها و کانون‌ها، کلاس درس و خوابگاه، همچنین تمرکز بر دو دسته تعاملات اجتماعی دانشجویان با دوستان و دانشجویان دیگر و با استادان، مهم‌ترین فعالیت پژوهشی مشاهده‌ای و مشارکتی در خلال انجام کار میدانی بوده است. با پذیرفتن خطر از دست دادن رویکرد انتقادی در کار میدانی به دلیل غوطه‌وری در میدان پژوهش، تلاش شده است تا این ارتباطات و نقش مشارکتی کامل نگارنده در خلال کار میدانی تثبیت و تقویت شود.

در این پژوهش از سه فن عمده مشاهده مشارکتی، مصاحبه‌های مردم‌نگارانه به روشی که اسپرادل (۱۹۸۴) معرفی کرده است و گاه مطالعه اسناد و مدارک مجازی برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است. با این حال باید تأکید کرد که نگارندگان به تناسب زمینه خانوادگی و تحصیلی از تجربه زیسته گسترده حضور در محیط‌های مختلف دانشگاهی نیز برخوردار بوده است که در بسیاری از موارد هم به عنوان یکی از منابع کسب داده و هم به عنوان یکی از منابع تفسیر داده‌ها، نقش مهمی در تدوین این پژوهش داشته است. در جدول زیر به فنون ثبت و تحلیل داده‌های به دست آمده از هریک از فنون گردآوری اطلاعات اشاره شده است:

جدول (۲) روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها

فنون تحلیل	فنون ثبت	مشخصه‌های روشی	فن گردآوری داده‌ها
- کدگذاری باز - کدگذاری محوری - کدگذاری گزینشی - تفسیر پرمایه - زاویه‌بندی - تحلیل تماتیک	- کاربرد ثبت یادداشت‌های میدانی (مشخصات عمومی، خلاصه گفت و گوها، خلاصه فعالیت‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های خام و فشرده، ملاحظیات روش شناختی) - ضبط گزینشی گفت‌وگوها - پیاده‌کردن گزینشی گفت‌وگوها	- پیوستار مشارک‌کننده مشاهده‌گر / مشارکت‌کننده کامل - باز- فرهنگ‌پذیری - رویکرد امیک، طبیعی‌گرایی - تحلیل افراد - نمونه‌گیری گلوله‌برفی و هدفمند - فرآیند نردبانی (دسترسی، حضور، تثبیت نقش و روابط، تثبیت اعتماد، ثبت داده‌ها) - فرآیند بازاندیشانه (تفکیک نقش پژوهش‌گر و مشارکت‌کننده در شکل‌گیری داده‌ها)	مشاهده مشارکتی

<p>- کدگذاری باز - کدگذاری محوری - کدگذاری گزینشی - تفسیر پرمایه - زاویه‌بندی - تحلیل - تماتیک</p>	<p>- ضبط گزینشی گفت‌وگوها - پیاده‌کردن مصاحبه - شیوه خطی و طبیعی، - پیاده‌کردن گفت‌وگوها به شکل طبیعی - نگارش گفت‌وگوها به شیوه ادبیات نوشتاری</p>	<p>- باز، عمیق، ساخت‌نیافته، آزاد - دوستانه، غیررسمی، در زمینه طبیعی کنش‌ها، صمیمی - نقش پژوهش‌گر به عنوان راهنمای مصاحبه - حرکت از پرسش‌های سفرنامه‌ای بزرگ به پرسش‌های سفرنامه‌ای کوچک - پرسش‌های خطی زمانی - پرسش‌های مثالی و تجربه‌ای - پرسش‌های عاطفی - پرسش‌های راهنما</p>	<p>مصاحبه مردم‌نگارانه</p>
<p>حاشیه‌نویسی تفسیری بر مطالب مهم</p>	<p>- ذخیره‌سازی موارد مهم</p>	<p>اسناد و مدارک مجازی (محتوای به اشتراک گذاشته‌شده در شبکه‌های مجازی و بلاگ‌ها)</p>	<p>سنجش‌های غیر واکنشی</p>

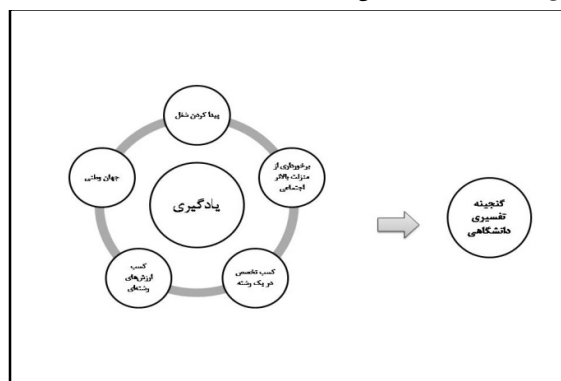
یافته‌ها

در این بخش نتایج تحلیلی کار میدانی این پژوهش ارائه شده است. روش‌های تحلیلی به کار رفته در این بخش، عمدتاً روش‌های مرسوم در نظریه‌مبنایی است. نظریه‌مبنایی نه تنها یکی از روش‌شناسی‌های مستقل پژوهش‌های کیفی است که نظام کارآمد و روش‌مندی برای گردآوری داده، سازمان‌دهی داده و در نهایت، تحلیل داده‌ها فراهم می‌کند. در این روش در طی فرایندی رفت و برگشتی به تدریج از دل کدها، مفاهیم، دل‌مفاهیم، مقوله‌های نظریه بیرون می‌آید (مولایی، ۱۳۹۰: ۵۴). سه مرحله کدگذاری آزاد (باز)، محوری و گزینشی در نهایت به انتخاب مقوله محوری و تولید مدلی نظری (پارادایمی) منجر خواهد شد. با توجه به ماهیت توصیفی و مردم‌نگارانه این پایان‌نامه، تلاشی برای تولید مدل پارادایمی به پیروی از نظریه‌مبنایی صورت نگرفته است. منظور از مقوله‌های تفسیری، مفهوم «گنجینه‌های تفسیری» است که در روان‌شناسی گفتمانی و از سوی وترل و پاتر شناسایی شده است. در طی فرایند کار میدانی،

پاسخ‌های عموم مشارکت‌کنندگان به پرسش‌های سفرنامه‌ای بزرگی که مطرح می‌شد از دو روند مجزا پیروی می‌کرد. دسته‌ای از اطلاع‌رسانان پاسخ‌هایی می‌دادند که از ماهیت تجربه‌های زیسته خود در زندگی روزمره الهام می‌گرفت. به عنوان مثال، سپهر یکی از اطلاع‌رسان‌هایی بود که معمولاً تجربه زیسته خود را در قالب پاسخ‌ها می‌ریخت نقل می‌کرد. هنگامی که از او می‌پرسیدیم: «از نظر تو دانشجویی یعنی چه؟ چه ویژگی‌هایی دارد؟»، این‌گونه پاسخش را آغاز می‌کند: «دانشجویی یعنی شب امتحانی بودن... به اندازه نمره درس خواندن... یا مثلاً سر و زبان حرف زدن و از استاد نمره گرفتن را داشتن». در مقابل سارا معمولاً پاسخ‌هایی به پرسش‌های ما درباره ویژگی‌های شهروندی دانشجویان می‌دهد که به نظر می‌رسد دسترسی او به گفتمان‌های مختلف سیاسی - اجتماعی امکان چنین پاسخ‌هایی را فراهم کرده است. مثلاً شهروند را این‌گونه توصیف می‌کند:

شهروند خوب معمولاً به قانون احترام می‌گذارد... مثلاً دموکراسی یعنی این که مردم در سرنوشت سیاسی مشارکت داشته باشند... حالا انتخابات چگونه در کشور ما برگزار می‌شود مسئله دیگری است اما واقعیت ماجرا این است که حتی برای رأی ندادن هم باید دلیل داشت.

راهبرد عام ما در خلال کار میدانی، سوا کردن مفاهیمی که شکل‌گیری آنها ناشی از تجربه دانشجویان است، از آنهایی بوده است که جنبه گفتمانی دارند و به دلیل زیستن در درون مرزهای گفتمانی خاص ارائه می‌شوند. مقوله‌های تفسیری در واقع به جنبه‌های گفتمانی کدگذاری و تحلیل داده‌ها اشاره دارد.



از نتایج کدگذاری‌های محوری بر روی داده‌ها، شش مفهوم مختلف استخراج شده است که به نظر می‌رسد گنجینه‌های تفسیری دانشجویان از ویژگی‌های ایده‌آل و آرمانی فرهنگ دانشگاهی را تشکیل می‌دهد. مجموعه‌ی این شش مفهوم محوری را که در گفت‌وگوهای مختلف به عناوین مختلف تکرار شده است، «گنجینه‌ی تفسیری دانشگاهی» نام نهاده‌ایم. در این میان به نظر می‌رسد که مفهوم مرکزی و محوری در این میان مفهوم یادگیری یا آموزش باشد. این مفاهیم در نمودار روبه‌رو قابل مشاهده است:

همان‌گونه که در جدول فوق آمده است، یادگیری یا آموزش اصلی‌ترین مفهومی است که دانشجویان با استفاده از آن فرهنگ مطلوب دانشگاهی را تفسیر می‌کنند. دانشجویان معتقدند که کار ویژه‌ی اصلی دانشگاه آموزش است. آنان این‌گونه تفسیر می‌کنند که یادگیری یا آموزش مطلوب به کسب تخصص، پیداکردن شغل مطلوب و در نهایت برخورداری از منزلت اجتماعی منجر خواهد شد. همه‌ی دانشجویان این پژوهش معتقدند که یادگیری در دانشگاه آن‌گونه که باید باشد، نیست. برای دانشجویان عمران «انعطاف‌ناپذیر بودن واحدها و کمبود امکانات کارگاهی»، برای دانشجویان علوم اجتماعی «نامشخص بودن رابطه‌ی درس‌ها با نیازها»، «قدیمی و نامتناسب بودن کتاب‌های درسی با علم روز و شرایط اجتماعی»، «فشارهای سیاسی به علوم انسانی» و «سنت‌پرستی در علم» مهم‌ترین مفاهیم مرتبط با ناکارآمدی یادگیری در دانشگاه است. برای دانشجویان معماری «از بین رفتن آیین‌ها و سنن معماری ایرانی و بی‌توجهی به تناسب درس‌ها با نیاز به شکل‌گیری سنت معماری در ایران»، «آشنا نبودن استادان با مکاتب، سبک‌ها و جنبش‌های هنری جدید و به دنبال آن سبک‌های جدید معماری»، «فقدان تجربه‌ی عملی»، «از میان رفتن ارزش دانشجویان دارای خلاقیت در طراحی» و «ناکارآمدی درس‌های عمومی و عمرانی» از مهم‌ترین مفاهیم مرتبط با یادگیری است.

نگته‌ی دیگری که باید بدان اشاره کرد این است که دانشجویان عموماً یادگیری و آموزش را به شیوه‌ای تفسیر می‌کنند که ما آن را «یک سویه» نام نهاده‌ایم. به بیان ساده دانشجویان یادگیری را به شیوه‌ای تفسیر می‌کنند که در آن وظیفه‌ی استاد، یاددادن و وظیفه‌ی دانشجویان فراگرفتن است. به همین دلیل است که معمولاً دانشجویانی را که به نوعی خودآموزی یا یادگیری شخصی می‌پردازند با مفاهیمی چون «استثنایی»،

«علاقه‌مند»، «باهوش» یا «باسواد» توصیف می‌کنند. همچنین معمولاً در کلاس‌های درس تنشی آشکار و پنهان میان دانشجویانی که علاقه‌مند به مشارکت در کلاس هستند و دیگر دانشجویان وجود دارد. هرچند که این نکته را در ارتباط با «رابطه یک سویه استاد و دانشجو» نیز می‌توان تفسیر کرد اما به مفهوم یادگیری یک سویه در گنجینه تفسیری دانشگاهی دانشجویان نیز مرتبط است.

نکته جالب‌تر این است که هنگامی از شیوه مطلوب آموزشی سخن به میان می‌آید همه «اصل حفظ کردن یا به خاطر سپردن»، «از روی جزوه امتحان گرفتن» و یا «طرح‌های طراحی شده را دوباره طراحی کردن» را محکوم می‌کنند اما علاقه‌مند به مشارکت در فرایندهای یادگیری نیز نیستند. به طور خلاصه، پیش‌فرض‌های فرهنگی دانشجویان از کلاس دانشگاهی عموماً تفاوت چندانی با پیش‌فرض‌های آموزش‌های متوسطه در دبیرستان ندارد و این یکی از مهم‌ترین پارادوکس‌های آموزش در دانشگاه است. برای از میان بردن این تناقض، دانشجویان عموماً به «فقدان انگیزه چه در محیط دانشگاه و چه در درون جامعه» ارجاع می‌دهند.

مفهوم دیگری که ما آن را «ارزش‌های رشته‌ای» نام نهاده‌ایم نیز از موقعیت چندوجهی و جالبی برخوردار است. برای دانشجویان عمران «ارزش رشته‌ای» با مفاهیم دیگری چون «مهندس شدن»، «تجربه کاری»، «دانش ریاضیات و فیزیک مطلوب»، «مدیریت صنعتی»، «شیوه ساخت و ساز مطلوب»، «بهینه‌سازی هزینه‌ها»، «دانش بتن» و مواردی از این قبیل در ارتباط قرار می‌گیرد. به همین دلیل، دانشجویان عمران با وجود آنکه معمولاً از شیوه یادگیری در دانشگاه ناراضی هستند و کم و بیش از «کمبود امکانات آزمایشگاهی و کارگاهی»، «بی‌علاقگی استاد به تدریس»، «رقیب فرض شدن از سوی بسیاری از استادان»، «انتقال ندادن تجربه‌های عملی» و غیره گله می‌کنند و معتقدند که دانشگاه آن طور که باید «به کسب تخصص» منجر نمی‌شود، اما بر این نکته نیز صحنه می‌گذارند که بسیاری از این موارد اساساً مرتبط با امکانات آموزشی نیست و نیازمند کسب تجربه کاری است. به طور خلاصه، ارزش رشته‌ای در میان دانشجویان عمران از ویژگی‌هایی چون «ماده‌باورانه و دقیق»، «تعریف شده و از پیش مشخص»، «محاسباتی و کاربردی» و «تجربی ولی خلاقانه» برخوردار است که تا حدودی به

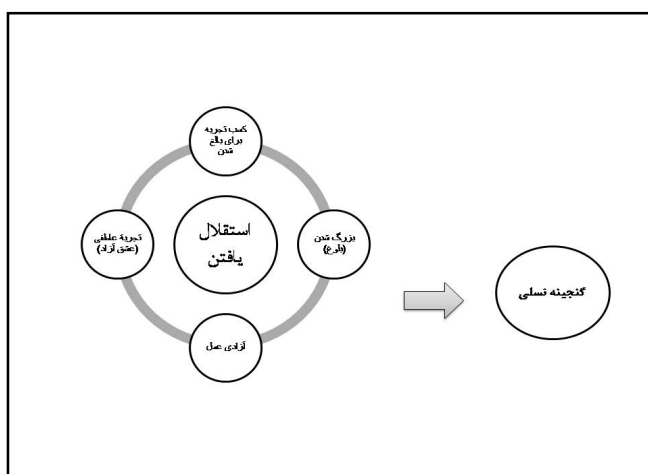
فرهنگ‌پذیری علمی دانشجویان منجر می‌شود.

برای دانشجویان علوم اجتماعی ارزش‌های رشته‌ای با مفاهیمی چون «دانش نظری گسترده»، «مطالعه»، «به‌کاربردن دانسته‌ها در زندگی شخصی» و «تلاش برای تغییر وضعیت موجود»، «دانش حرفه‌ای در زمینه روابط عمومی و روزنامه‌نگاری»، «روانشناسی فردی و مهارت ارتباطی مطلوب» در ارتباط قرار می‌گیرد اما باید تأکید کرد که ارزش‌های رشته‌ای در میان دانشجویان علوم اجتماعی وضعیت بی‌ثبات و نامشخصی دارد. همه دانشجویان علوم اجتماعی از «نامشخص بودن وضعیت شغلی»، «معلوم نبودن خواست جامعه از تحصیل‌کردگان ارتباطات»، «بی‌اهمیت بودن و یا اضافه بودن بسیاری از درس‌های عمومی»، «چارت درسی عقب‌مانده و به درد نخور»، «علمی نبودن درس‌های تخصصی»، «امکانات بهتر برای ورود به این حرفه خارج از دانشگاه» و غیره ابراز نارضایتی می‌کنند که به باور ما، بخش مهمی از آن به دلیل شکل نگرفتن «ارزش‌های رشته‌ای» است.

برای دانشجویان معماری ارزش‌های رشته‌ای عموماً از طریق قطب‌های معناشناختی علم/هنر شکل می‌گیرد. مفاهیم مرتبط با ارزش‌های رشته‌ای در میان دانشجویان معماری مواردی از قبیل «خلاقیت هنری»، «دانش مهندسی»، «آشنایی با جنبش‌ها و مکاتب جدید و قدیم هنری»، «توان دقیق عکاسی و طراحی صنعتی» و «سفر رفتن به نقاط مختلف ایران و جهان» در ارتباط قرار می‌گیرد. دانشجویان معماری عموماً از واحدهای درسی و استادان خود راضی‌تر از دانشجویان ارتباطات و عمران هستند اما مهم‌ترین مشکل رشته خود را «نبود تخصص و بی‌توجهی عموم جامعه، مسئولان و مهندسان به معماری» و «مشکلات اقتصادی در سطح جامعه» عنوان می‌کنند. یکی از دلایل این امر می‌تواند ارتباط اجتماعی بیشتر دانشجویان معماری با استادان خود باشد. در اینجا نیز ارزش‌های رشته‌ای دانشجویان معماری از «فقدان توجه به جنبه‌های انسانی معماری» یا همان «آشنایی با علوم انسانی» رنج می‌برد که تعدادی از مشارکت‌کنندگان در گفت‌وگوهای خود به آن اشاره کردند.

در پایان باید اشاره کرد که مفهوم جهان‌وطنی در گنجینه تفسیری دانشجویان به طور ساده و خیلی مشخص تمایل آنان به بازدید، ادامه تحصیل و زندگی در کشورهای

عمدتاً اروپایی و امریکایی را بازتاب می‌دهد. مجموعه گسترده‌ای از واقعیات و کلیشه‌های مختلف درباره مسائلی چون «فرار مغزها»، «مهاجرت نخبگان»، «ایرانیان ساکن خارج» و غیره وجود دارد که در این پژوهش علاقه‌مند به ثبت حمایت‌ها و یا ابراز مخالفت‌ها با این سازه‌های معنایی نبوده‌ایم اما آن گونه که از نتایج کار میدانی قابل تحلیل است، تمایل به زندگی در خارج ارزش فرهنگی جدیدی در میان دانشجویان را بازتاب می‌دهد که می‌توان از آن با عنوان «ارزش جهان‌وطنی» نام برد. روایت دانشجویان در این رابطه معمولاً سراسر است و شفاف است. آنان تخصصی را کسب کرده‌اند که علاقه دارند در کشور خود به کار گیرند اما اگر دولت این شرایط را فراهم نکند، آنان نیز در بسیاری مواقع علاقه‌مند به درگیر شدن با ساختارها نیستند و به قول سپهر: «همه جای دنیا سرای من است».



شکل (۳) نمودار مفاهیم مرتبط باگنجینه تفسیری نسلی

گنجینه‌ای که دانشجویان به کمک آن ایده‌آل‌های دوران جوانی را تفسیر می‌کنند، عمدتاً باورهای رماتیک فرهنگی ریشه‌دار در فرهنگ ایرانیان را بازتاب می‌دهد و به نظر نمی‌رسد که روندهای اصلی آن چندان تفاوتی با دیگر جوانان در حال گذار نسلی در ایران داشته باشد. همچنین به تناسب مشارکت‌کنندگان این تحقیق که عمدتاً از میان

طبقات متوسط مدرن در ایران انتخاب شده‌اند، پاره‌ای از سازه‌های معنایی گفتمان تجدد و گاه پسامدرن در گنجینه تفسیری دانشجویان قابل مشاهده است. مفاهیم اصلی مرتبط با این گنجینه را در نمودار زیر به نمایش درآمده است:

بزرگ شدن یا کسب استقلال اصلی‌ترین مفهومی است که عناصر دیگر این گنجینه تفسیری را سامان می‌بخشد. این مفهوم با مفاهیم دیگری چون «مشورت نکردن با پدر و مادر»، «فهمیدن اما نپذیرفتن راهنمایی‌های والدین و بزرگ‌ترها»، «درک نکردن شرایط از سوی دیگران»، «کج‌دار و مریض رفتار کردن با نصیحت‌های بزرگ‌ترها» در ارتباط قرار می‌گیرد. از طرف دیگر، بزرگ شدن با مفاهیم دیگری چون «پول درآوردن»، «استقلال مالی»، «ازدواج کردن»، «کارمند شدن»، «بودن در خانواده» و غیره نیز تفسیر می‌شود. بنابراین، دانشجویان گذار ذهنی و فکری به دوران میانسالی را به سرعت طی می‌کنند اما گذار صوری و مادی به دوران میانسالی را با اهداف مشخص و آگاهانه‌ای به تعویق می‌اندازند. به عبارت دیگر، دانشجویان تلاش می‌کنند که به سرعت بلوغ و پختگی را تجربه کنند و معمولاً نیز سازه‌های معنایی تثبیت شده و منسجمی در حمایت از زیست دوران میانسالی دارند اما به دلایل عمدتاً مادی بهتر می‌بینند که حداقل در دوران دانشجویی در چارچوب صوری دوران گذار زندگی کنند. این راهبرد خود می‌تواند یکی از جنبه‌های مقاومت فرهنگی در زندگی روزمره معنا شود؛ زیرا با این راهبرد برای دانشجویان فرصتی را فراهم می‌کنند تا در شرایط نامطلوب شغلی و اقتصادی جامعه معاصر ایران، با آسودگی بیشتری زندگی کنند و به نوعی، زمان بخرند تا در آینده شرایط مطلوب فراهم شود و یا تلاش کنند تا شرایط مطلوبی فراهم کنند. در این چارچوب می‌توان تمایل بسیاری از دانشجویان برای انجام مشاغل پاره‌وقت به خصوص در تهران را نیز تفسیر کرد. همان‌گونه که مهران می‌گوید:

یک روزی اگر دانشجو نباشم نمی‌دانم چی باید بشوم؟ راستش اگر درس هم می‌خوانم برای کارشناسی ارشد یک دلیل مهم‌اش همین است... تا دانشجو هستی اندازه خرج رفت و آمد و روزنامه خریدن می‌توانی کار کنی و به هر حال بگذرانی... از پدر و مادرت هم رویت می‌شود که پول بگیری... اما به محض این که بگویند دانشجو نیستی، آن وقت یک عالم فکرها و انتظارها و مسئولیت‌ها و خرج‌ها هست که نمی‌دانی باهاشان

چیکار کنی؟

مفهوم کسب استقلال یکی دیگر از مفاهیمی است که در ارتباط با مفهوم بلوغ قرار می‌گیرد. بلوغ هنگامی اتفاق می‌افتد که شرایط برای تجربه مسائل و رخدادهای نو مهیا می‌شود و برای بسیاری این شرایط یا با دانشجو شدن آنها مصادف می‌شود و یا دانشجو شدن چتر فراخ‌تری برای مشروعیت بخشی به کسب تجربه مهیا می‌کند. از خلال کسب تجربه‌های ریز و درشت است که در نهایت، استقلال فکری و عملی به منصفه ظهور می‌رسد. نخست، باید گفت که کسب تجربه برای دانشجویان از مفاهیم محافظه‌کارانه‌ای چون «دیدن آدم‌های جدید»، «رفتن به مکان‌های جدید»، «سفر بدون والدین»، «دیروقت به خانه آمدن» «دوست دختر پیدا کردن»، «تنها خرید رفتن»، «پرسه زدن»، «آرایش کردن و مدبازی» و «ملاقات ورزشکاران مشهور یا بازیگران سینما» تا مفاهیم رادیکالی چون «مصرف مواد مخدر»، «رفتن به تظاهرات و اعتراض‌های خیابانی»، «آمیزش جنسی با روسپی‌ها»، «داشتن تجربه جنسی با دوست پسر یا دختر»، «همجنس‌گرایی»، «داشتن سرعت غیرمجاز در اتوبان و تصادف وحشتناک» متغیر است. در واقع، اصل ماجرا این است که «بریم ببینیم چه خبره؟». دوم، باید تأکید کرد که کسب استقلال در چشم‌انداز دانشجویان مفهومی تمامیت‌خواهانه و ایده‌آل‌گرایانه است. این سازه معنایی سورنالیستی و رمانتیک، به پیروی از گفتمان‌های مدرن ایران معاصر، جنبه‌ای مسلط و بدیهی پنداشته شده یافته است.

کسب استقلال از آن جهت سازه‌ای تمامیت‌خواهانه است که حاضر به هیچ مصالحه‌ای نیست. به زبان دیگر، حداقل برداشت ذهنی مشارکت‌کنندگان این پژوهش از کسب استقلال، دقیقاً مدلی غربی است که در آن کسب استقلال مالی، استقلال محل زندگی، استقلال در مناسبات دوستانه و خانوادگی، استقلال در انتخاب شغل و کمی تعمیم یافته‌تر، استقلال در تعیین سبک زندگی و انتخاب‌های شخصی و همچنین استقلال در سامان‌دادن کاملاً خود مختار به ساز و کارهای زندگی روزمره را شامل می‌شود. با این برداشت از مفهوم کسب استقلال، جنبه‌های ایده‌آل‌گرایانه آن کاملاً مشخص است. شرایط عینی زیست اجتماعی در ایران معاصر فاقد ظرفیت‌های عینیت یافتن چنین خواستی حتی در میان طبقات مرفه مدرن است اما دانشجویان، دال استقلال

را نه تنها خوشایند و مطلوب ارزیابی می‌کنند که مدلول آن را نیز بدیهی و فراهم شده در دیگر جوامع ارزیابی می‌کنند و از همین جهت است که این مفهوم جنبه‌ای سورنالیستی و فراواقع می‌یابد. و در نهایت، هنگامی که در اکثر مواقع شرایط کسب چنین استقلال‌ی فراهم نمی‌شود، دلالتی رمانتیک می‌یابد که ریشه فرهنگی بسیاری از نارضایتی‌های نسل معاصر است.

در پایان باید به ورود گفتمان‌های پست‌مدرن در ایران معاصر اشاره کنیم. مفهوم تجربه عاطفی در میان دانشجویان با مفاهیم مرتبط دیگری چون «دوست دختر یا پسر پیدا کردن»، «عاشق دیگری شدن»، «دوستی ناب»، «خواستگاری و ازدواج»، «دوست داشتن» در ارتباط قرار دارد. با این حال، زمانی که یکی از اطلاع‌رسانان این پژوهش از عشق آزاد سخن می‌گفت، عمدتاً با اشاره به تجربه‌های هیپی‌ها در دهه ۷۰ روایتش را به پیش می‌برد. عشق آزاد از نظر او دقیقاً «صبح عاشق شدن، ظهر ابراز عشق، شب آمیزش جنسی و فردا روز از نو» معنی می‌داد. عشق آزاد او و همبسته‌های معنایی‌اش: «پرسه زنی و خیابان‌گردی»، «ژولیدگی و آوارگی»، «کافه‌های کثیف بغل‌خیابان و روسپی‌خانه‌های داغون محلات پایین شهر»، «اعتراض به نظام مسلط»، «دزدی قهرمانانه»، «همجنس‌گرایی» و غیره، بهترین نمادش را در فیلم «بعد از ظهر سگی» و بازی «آل پاچینو ۱» در آن فیلم می‌یافت که هرچند همه ویژگی‌های روایت او را ندارد اما یکی از مهم‌ترین فیلم‌های حامی جنبش هیپی‌ها در دهه ۷۰ است. این مفهوم تقریباً مستثنا و رادیکال یکی از بارزترین جلوه‌های حضور گفتمان پسا‌مدرن در ایران معاصر است که عناصر دیگر آن نیز کم و بیش وجود دارد. به عنوان مثال، یکی از تجربه‌های شاد و مفرح و جوانانه یکی دیگر از دختران فال‌گرفتن بود. او به من تأکید می‌کرد که به تدریج آن چنان به فال ورق و قهوه ایمان آورده است که با وجودی که خود را دختری مسلمان و متشرع نمی‌داند اما به وجود نوعی عنصر متافیزیکی در زندگی شخصی خود باور دارد. او تجربه زیسته خود را عموماً با «فیلم حس ششم» با بازی «بروس ویلیس ۲»

1. یکی از بازیگران مرد مشهور هالیوود Al pachino :

2. یکی از بازیگران مرد مشهور سینمای هالیوود Bruce wilis :

شرح می‌داد و پیاپی به فیلم‌های مختلف «ژانر فراواقع‌هالیوودی» ارجاع می‌داد. با وجود اشارات مختلفی از این قبیل در خلال کار میدانی، هنوز به راحتی نمی‌توان از فراگیر شدن چنین گفتمان‌هایی در میان دانشجویان سخن گفت و ثبت چنین داده‌هایی در خلال کار میدانی به واقع انحراف از معیار محسوب می‌شود.

در این پژوهش، گنجینه تفسیری و تجربه زیسته شهروندی دانشجویان در دو بخش مجزا کدگذاری نشده است. دلیل این موضوع این است که در خلال کار میدانی، به این نتیجه رسیده‌ایم که دانشجویان معمولاً قادر نیستند میان تجربه‌های خود به عنوان شهروند و نظام‌های معنایی و ذهنی مرتبط با شهروندی تفکیک کاملاً مرزبندی‌شده‌ای برقرار کنند. بر خلاف تجربه دانشگاهی و نسلی، دانشجویان در بسیاری مواقع پاره‌های گفتمانی شهروندی را به مثابه تجربه زیسته و بالعکس گزارش می‌دادند. به عنوان مثال، نازنین هنگامی که به پرسش «تجربه‌ای که تو به عنوان شهروند داشتی چی بوده؟» پاسخ می‌گوید به راحتی این دو تفکیک نظری را در کنار یکدیگر گزارش می‌کند:

همه ما حقوق شهروندی داریم... مثلاً در فیلم‌ها هست که طرف فوری می‌گوید: من مالیات می‌دهم که فلان. اما وقتی که من حقوق دیگران را رعایت نمی‌کنم، مثلاً سر کوچه آشغال می‌ریزم چه جوری می‌توانم مالیات بدهم؟... قانون اساسی ایراد دارد اما مگر همه جا پارتی‌بازی و زیرآب زدن نیست؟ منم اگر جایی کار کنم حتماً می‌رسم به جایی که زیرآب بزنم کما اینکه خیلی اوقات بچه‌ها زیر آب بقیه را می‌زنند...

همان‌گونه که نقل قول فوق نیز نشان می‌دهد، دانشجویان همچنین تفکیک معنایی مشخصی میان سیاسی و شهروندی ندارند و گفت‌وگوهایشان در رابطه با شهروندی معمولاً رنگ و بویی سیاسی دارد. بخشی از این پدیده به نظام معناشناختی دانشجویان برمی‌گردد و بخش دیگری از آن را نیز باید در رابطه با روش گفت‌وگوها تفسیر کرد.^۱

۱. در بسیاری از مواقع احساس می‌کردیم که دانشجویان، منتظر و علاقه‌مند به گفت‌وگو در رابطه با مسائل عام سیاسی و فرهنگی سطح جامعه هستند و هنگامی که پرسش‌های ما ابتدا به سمت دانشگاه و درس پیش می‌رفت، احساس می‌کردیم که نوعی بی‌حوصلگی یا تصور گفتن بدیهیات در مشارکت‌کنندگان وجود دارد. به هر حال چندین بار که گفت‌وگوها را با صحبت از شهروندی نیز شروع کردیم نیز کار به سیاست و دولت کشید و همان‌گونه که می‌شد حدس زد، ایرانیان، هر یک، کارشناس ارشد سیاست و فرهنگ هستند. بنابراین زمانی می‌رسید که مجبور به تلاش برای تغییر دادن موضوع گفت‌وگوها می‌شدیم و این مسئله بازخورد مطلوبی در دانشجویان نداشت. پس از این چرخش، آنان باقی‌ماجرای را بیهوده و بی‌فایده

به هر حال همان‌گونه که نمودار زیر نشان می‌دهد، بخشی از این مفاهیم بیشتر تجربه‌های زیسته دانشجویان و بخش دیگری گنجینه‌های تفسیری آنان را بازنمایی می‌کند:



شکل (۳) نمودار مفاهیم مرتبط با گنجینه تفسیری و تجربه زیسته شهروندی

کدهای آزاد مرتبط با این مقوله آن‌چنان از گستردگی و شمولی برخوردار است که به راحتی قابلیت خلاصه‌سازی ندارد. در قالب مفهوم شهروندی دانشجویان سازه‌های معنایی متنوع متعلق به انواع گفتمان‌های «سنتی»، «مدرن»، «سیاسی»، «اجتماعی»، «دینی»، «فرهنگی»، «مذهبی»، «اقتصادی» و غیره را با من به اشتراک می‌گذاشتند. همچنین باید تأکید کرد که تجربه زیسته و مستقیم دانشجویان در این رابطه چندان زیاد نیست. آنان روایت‌های خود را عمدتاً از زبان دیگری نقل می‌کردند: «مثلاً یکی از دوستانم می‌گفت»، «بابام تعریف می‌کرد»، «یکی از کسانی که در فلان جا کار می‌کند» و غیره.^۱

تفسیر می‌کردند و علاقه چندان به ادامه بحث‌ها نشان نمی‌دادند. به همین دلیل سیاست تغییر نظم گفت‌وگوها را به تدریج در خلال کار میدانی کنار گذاشتیم.

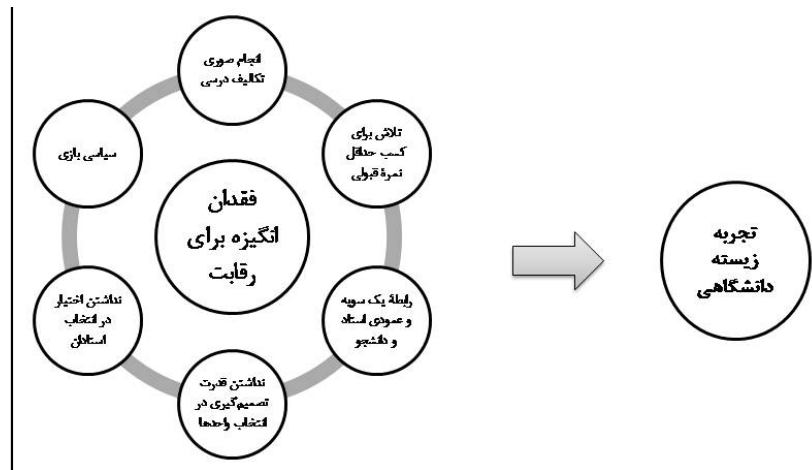
اتوان روایی تعدادی از دانشجویان در قرار دادن خود به جای راوی اصلی داستان و ارائه شرح‌ها و تفسیرهای تکمیلی و از زبان خود نه راوی اصلی، یکی از مهارت‌های روایی ستودنی و تأثیرگذار دانشجویان در خلال کار میدانی بود که متأسفانه ارتباطی با موضوع رساله من ندارد.

گسترده‌گی و فقدان مرزبندی مشخص گنجینه‌های تفسیری، محدود بودن تجربه‌های زیسته و همچنین افتراق نیافتگی تجربه‌های عینی از گنجینه‌های ذهنی، سبب شده است که امکان تجمیع مفاهیم اصلی همپوشان با این مقوله وجود داشته باشد اما بنا به منطق تحلیلی کدگذاری، تجمیع مفاهیم مختلف نادرست به نظر می‌رسد.

در میان مفاهیمی که جهت‌گیری آن به سمت گنجینه‌های تفسیری است، مفهوم قانون و سیاسی‌بودگی از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. همبسته‌های معنایی مفهوم قانون پیوستاری از گفتمان‌های سیاسی مدرن همچون «حق»، «نظم جامعه»، «دموکراسی»، «مجازات قانون‌شکنان»، «قرارداد اجتماعی»، «برابری» تا برداشت‌های فردی و ذهنی چون «حقوق همسایه»، «سیاست‌بازی»، «دور زدن توجیه پذیر»، «فریب دادن مشروع» و «دست و پاگیر» را شامل می‌شود. همان‌گونه که قابل پیش‌بینی است همبسته‌های معنایی و نظری قانون عمدتاً از سوی دانشجویان ارتباطات بیان شده است که کم و بیش با مفاهیم سیاسی و جامعه‌شناختی قانون آشنا هستند. در مقابل، دانشجویان عمران معمولاً برداشت‌های شخصی خود از مفهوم قانون را ارائه داده‌اند. در مقابل، دانشجویان معماری معمولاً مفاهیمی را ارائه می‌دهند که در ارتباط با دوگانه‌هایی چون هنجار/هنجارگریزی، خلاقیت/قانون و یا بالماسکه/اصیل قرار می‌گیرد. از طرف دیگر، همبسته‌های معنایی مفهوم قانون در ارتباط با لزوم آن در جامعه نیز بخش دیگری از گنجینه تفسیری دانشجویان را تشکیل می‌دهد. «هنر اصیل به مثابه بی‌قانونی»، «هنرمند حرفه‌ای به مثابه هنرمند قانونی» و «هنر قانونی بالماسکه» از مهم‌ترین همبسته‌های نوع اول و «یکدست‌کردن ساخت‌وساز»، «توجیه زشتی شهر و مناظر» و «حمایت از زیبایی‌شناسی در معماری» از مهم‌ترین همبسته‌های نوع دوم است.

مقوله‌های تجربه زیسته، جنبه‌های مختلف تجربه فرهنگی دانشجویان در زندگی روزمره را گزیده کرده است. دانشجویان از طریق کنش متقابل نمادین در زندگی روزمره خود به جرح و تعدیل نظام‌های معنایی ذهنی و گفتمانی خود و بازتعریف هویت‌ها می‌پردازند. در نهایت، کنش هر روزه دانشجویان و خصوصاً مصرف فرهنگی رسانه‌ها بر اساس استلزامات هویت‌ها است که امکان وقوع می‌یابد و شکل می‌گیرد. مقوله‌های تجربه زیسته تلاش کرده است تا با نگاهی درونی توده‌ای از تجربه‌های

بی‌شکل و پراکنده مشارکت‌کنندگان در این پژوهش را گزیده کند تا فهم ما از شکل‌گیری هویت‌ها عمیق‌تر و برکنار از انتقاد جبرگرایی شود.



شکل (۴) نمودار مفاهیم مرتبط با تجربه زیسته دانشگاهی

نکته بارز زندگی روزمره دانشگاهی، شباهت وهم‌گرایی میان تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه‌های صنعتی شریف، تهران و علامه طباطبایی است. همه مشارکت‌کنندگان در این پایان‌نامه، تجربه‌های تقریباً مشابهی را گزارش می‌دهند که بر اساس تجربه زیسته ما در دانشگاه‌های دیگر، شاید قابل تعمیم به بخش بزرگی از فرهنگ‌های دانشگاهی مختلف در ایران باشد. این مقوله، یکی از مقوله‌هایی است که تقریباً در ابتدای کار میدانی با اشباع نظری مواجه شده است و در خلال کار میدانی و گردآوری داده‌های بیشتر تغییر محسوسی نداشته است. جدول زیر مفاهیم مرتبط با این مقوله را به نمایش درآورده است:

مفهوم محوری مرتبط با این مقوله، فقدان انگیزه رقابت است. دانشجویان در توصیف این مفهوم سنخ‌شناسی‌های مختلفی ارائه می‌دادند که همگی به جنبه‌های مختلف فقدان انگیزه اشاره دارند. «فقدان انگیزه رقابت با دیگر دانشجویان»، «فقدان انگیزه رقابت برای یادگیری»، «فقدان انگیزه برای جلب توجه استاد»، «فقدان انگیزه برای کسب نمره‌های بهتر»، «فقدان انگیزه برای درس خواندن»، «فقدان انگیزه برای انجام تکالیف درسی بهتر» جمع‌بندی نهایی و یکدست شده این سنخ‌شناسی‌های مختلف است.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، سنخ‌شناسی فوق‌بخش مهمی از مفاهیم اصلی ذیل این مقوله را نیز پوشش می‌دهد. آن‌گونه که نتایج مصاحبه‌های مردم‌نگارانه ما نشان می‌دهد، فقدان انگیزه از دو جنبه درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی برخوردار است. از جنبه برون‌دانشگاهی، مهم‌ترین همبسته ساده و سراسر است معنایی این مفهوم، «رابطه نداشتن انتخاب شغل با کسب تخصص» است که به عناوین مختلفی چون «پارتی بازی برای پیدا کردن شغل»، «تخصص نداشتن مدیران کشور»، «بیکار بودن همه»، «رابطه شغل با بسیجی بودن» و غیره بیان می‌شود. کمی تعمیم یافته‌تر، تجربه فقدان انگیزه عموماً بر اساس تصویری از جامعه بزرگ‌تر خارج از دانشگاه شکل می‌گیرد که مهم‌ترین ویژگی آن فقدان لزوم کسب مهارت و تخصص برای صعود از نردبان پویایی اجتماعی است.

از طرف دیگر، تجربه فقدان انگیزه بیشتر از شرایط درون‌دانشگاه ناشی می‌شود. دانشجویان - همان‌گونه که اطلاع‌رسانان هر سه میدان اشاره می‌کنند - نقش بسیار کمی در انتخاب واحدهای درسی خود دارند. همچنین به دلیل بسیاری از مناسبات و محدودیت‌ها، هنگام انتخاب استادان هر درس نیز از قدرت انتخاب چندانی برخوردار نیستند. همچنین احساس می‌کنند که در تصور مجموعه کنش‌گران درگیر در امر آموزش - استادان، کارمندان و کارکنان اجرایی (حراست، خدمات و غیره) - از منزلت چندانی برخوردار نیستند. انعطاف‌ناپذیر بودن نظام یادگیری به همراه احساس فقدان منزلت، به نوعی فقدان انگیزه منجر شده است که در قالب همبسته‌هایی چون «دل و دماغ درس خواندن نداشتن»، «جانی بودن از دیدگاه کارمندان آموزش»، «اجبار به پاس کردن همه واحدهای به درد نخور»، «بیچاره شدن در صورت چپ افتادن استاد درس‌های پایه» و «گیردادن حراست» بیان می‌شود.

هرچند که مفهوم «رابطه یک‌سویه و عمودی استاد و دانشجو» را نیز می‌توان در ارتباط با فقدان انگیزه تفسیر کرد اما این مفهوم در ارتباط با یکی از کلیشه‌های عامی قرار می‌گیرد که معتقد است بسیاری از دانشجویان در رشته مناسبی که به آن علاقه دارند، قبول نشده‌اند و یا هیچ علاقه‌ای به درس خواندن ندارند. هر چند که این کلیشه تا حدودی توان تفسیر واقعیت را دارد اما تجربه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش امکان دیگری را نیز مطرح می‌کنند.

در خلال کار میدانی هنگامی که پرسش‌هایی در رابطه با شیوه انتخاب رشته و یا میزان علاقه به رشته تحصیلی مطرح می‌شد، پاسخ‌ها در دو دسته کلی جای می‌گرفت. تعدادی معتقدند که از ابتدا به این رشته تحصیلی خود علاقه داشته‌اند و هنوز هم علاقه دارند و معمولاً روایت‌هایی را ارائه می‌دهند که با وجود علاقه، چرا آن طور که باید درس نمی‌خوانند. در اینجا است که رابطه میان استاد و دانشجو به عنوان دال مرکزی این روایت‌ها توجه ما را به خود جلب کرد. به عنوان مثال مهدی می‌گوید:

معمولاً شرح درس واحدها را دوست دارم اما معمولاً سر کلاس رفتن و صدای یکنواخت استاد و جزوه‌های تکراری و قدیمی و اعصاب خردکنی: «من می‌گم تو بنویس» باعث می‌شود که از هر چه کلاس است بیزار بشوم... اگر هم که گیر استادهای سگ بیفتی... سوال سوم را که کردم فحش داد که داری مسخره‌ام می‌کنی؟!... بعد بچه‌ها گفتند که با این یارو درگیر نشو... کاری می‌کند که دهنش سرویس شود. قیافه‌ات را که شناخت دیگر کاری ندارد تمرین چیه امتحان چیه؟!... بای دیفالت ۱ افتادی... یک معذرت خواهی پاچه‌خوارانه کردم که ببخشید حواسم درست کار نمی‌کرد و تا آخر ترم نشستم تا درس پاس بشود و عقب نیفتم.

رابطه استاد و دانشجو در ارتباط با دسته بزرگ‌تری از دانشجویان نیز قرار می‌گیرد که معتقدند رشته تحصیلی خود را بدون علاقه، شناخت و یا بر اساس رتبه‌های کنکور خود انتخاب کرده‌اند. این دانشجویان با وجود نداشتن علاقه به رشته تحصیلی خود معمولاً می‌گویند که اما درس‌هایی هم هست که به آن علاقه دارند. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد که این دانشجویان اساساً بدون شناخت و علاقه کافی شروع به تحصیل در یکی از این سه رشته کرده‌اند و میزان علاقه آن‌ها به درس‌های مختلف به شدت به رابطه‌ای بستگی دارد که با استادان برقرار می‌کنند. همان‌گونه که کتابیون می‌گوید:

یکی دو ترم اول خیلی از دست دانشگاه اعصابم خورد بود. می‌خواستم حقوق بخوانم اما قبول نشده بودم... کلاس‌های [...] خیلی در ماندم در این رشته تأثیر داشت.

1. By Default اصطلاحی است که به نظر می‌رسد از منوهای سیستم عامل ویندوز اقتباس شده است و معنای آن بازگرداندن تنظیمات به حالت پیش فرض است و خصوصاً دانشجویان عمران معمولاً آن را به معنای پیش فرض یا امر بدیهی به کار می‌برند.

معمولاً سؤال می‌پرسید و ما را مجبور می‌کرد که حرف بزنیم. چندین بار شد که مجبورم کرد حرف بزنم. فکر کنم چرت و پرت هم می‌گفتم اما خیلی تأثیر داشت چون به تدریج به نظرم رسید که هر رشته‌ای درس‌های خوب و بد دارد ولی از دوباره کنکور دادن بهتر است.

مفهوم «سیاسی‌بازی» در تجربه زیسته دانشجویان نیز موقعیت چند وجهی، پیچیده و جالبی دارد. نخست آنکه می‌توان این مفهوم را به عنوان یکی از معرف‌های تجربه زیسته شهروندی یا نسلی نیز تفسیر کرد اما دانشجویان «سیاسی نبودن» را معمولاً به عنوان یکی از عناصر «هویت دانشگاهی» تفسیر می‌کنند و به همین دلیل به نظر می‌رسد که آن را باید در ارتباط با تجربه زیسته دانشگاهی تفسیر کرد. دوم، آنکه سیاسی‌بازی به همه فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که در تضاد با سر کلاس رفتن و فقط درس خواندن معنا می‌شود و این دسته از دانشجویان معمولاً با برجسب بچه‌های سیاسی نام برده می‌شوند: «طرف سیاسی». از طرف دیگر همان جور که اطلاع‌رسانان این پژوهش اظهار می‌کنند، واقعیت ماجرا نیز کم و بیش همین است و دانشجویان انجمن‌باز، معمولاً علائق سیاسی نیز دارند و عضو یکی دو انجمن با ماهیت سیاسی نیز هستند. سوم، آنکه سیاسی‌بازی مفهومی است که ما آن را به طیف وسیعی از انواع فعالیت‌ها اطلاق کرده‌ایم که از عضویت در کانون‌های ادبی و هنری تا عضویت در انجمن صنفی یا انجمن اسلامی متغیر است. دلیل این مفهوم‌پردازی آن است که دانشجویان در گفت‌وگوهای خود معمولاً به شرح و تفسیر جنبه‌های سیاسی گستره‌ای از فعالیت‌هایی می‌پردازند که نماد بارز آن در دانشگاه را می‌توان در «معاونت فرهنگی» دانشگاه‌ها یافت. به عنوان مثال، هنگامی که علی از تجربه خود در کانون کوهنوردی می‌گوید بلافاصله آن را با مفهومی سیاسی پیوند می‌زند:

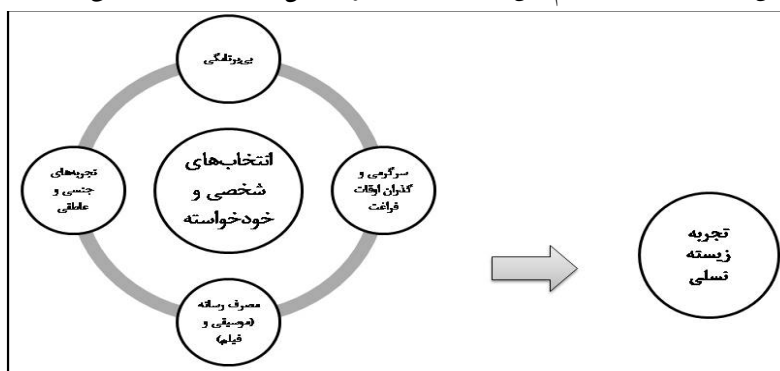
الان مدتی است که دیگر ماشین امکانات در اختیارمان قرار نمی‌دهند... خوب! من و بچه‌ها مگر زورمان می‌رسد به پسرها و دخترهای اردو حالی کنیم که بابا عرق نیارید، لاس نزنید، چه می‌دانم ماچ و بوسه نکنید؟ من خودم نمی‌پسندم اما بچه‌ها اگر به این عشق‌ها می‌آیند کوهنوردی چه اشکالی دارد؟... اردوی پسرانه گذاشتیم کسی نیامد دخترها هم که نمی‌توانند تنها بروند... بچه‌ها می‌گویند که رفتند زیرآبمان را زده‌اند که

این‌ها فسق و فجور می‌کنند و از این حرف‌ها... والا! ما مشکل نداریم چون اکیپ خودمان را داریم می‌ریزیم توی مینی‌بوس می‌رویم هر جا بخواهیم اما با این مسخره بازی‌های معاونت فرهنگی بقیه ضرر می‌کنند.

«سیاسی بودن همه چیز» یکی از کلیدواژه‌های دانشجویانی است که درگیر و علاقه‌مند به عضویت در کانون‌ها و انجمن‌ها هستند. به عنوان مثال، حمید این شرایط را این‌گونه توصیف می‌کند:

بابا همه‌اش سیاسی بازیه! مثلاً بسیج شب شعر برگزار می‌کند در سالن اجتماعات کتابخانه مرکزی. فکر می‌کنی چقدر بودجه گرفته‌اند یا چقدر زحمت کشیده‌اند؟ حالا ما که یک انجمن ۱۰ ۲۰ نفره داریم از بچه‌های خودمان توی ۲۰۲ [یکی از کلاس‌های درس] برای خودمان شاملو می‌خوانیم، اخوان می‌خوانیم، یک وقت‌هایی سیاووش کسرای می‌خوانیم، باید هر روز برویم جواب پس بدهیم... همه‌اش هم بهانه است. چرا شلوغ کردید؟ چرا فلانی به فلانی فلان گفت و از این حرف‌ها.

به طور خلاصه، «سیاسی بازی» مفهومی است که برای توصیف جنبه‌هایی از تجربه زیسته دانشجویی جعل کرده‌ایم که به طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های فراغتی و خارج از چارچوب درسی در درون دانشگاه اطلاق می‌شود و معمولاً از سوی اطلاع‌رسانان این پژوهش نیز در تضاد با درس خواندن و «آهسته بیا آهسته برو» تفسیر می‌شود. همچنین از دیدگاه آنان انجام این فعالیت‌ها درگیر مسائل و مشکلات سیاسی است.



شکل (۵) نمودار مفاهیم مرتبط با تجربه زیسته نسلی

نخستین درکی که از مفاهیم تجربه‌نسلی دانشجویان وجود دارد این است که در بسیاری از موارد «پارادوکسیکال» است. فعالیت‌های در دسترس مرتبط با زندگی روزمره‌نسلی دانشجویان از بسیاری از اقسام دیگر اجتماعی در ایران غنی‌تر و متنوع‌تر است اما آنچه کار میدانی این پژوهش نشان می‌دهد، حکایت از فقر تجربه‌های نسلی در میان دانشجویان دارد. با تفسیر مفاهیم اصلی مرتبط با این مقوله اصلی در نمودار روبه‌رو، مهم‌ترین شواهد خود را ارائه خواهیم کرد:

«انتخاب‌های شخصی و خودخواسته» تا حدودی مفهوم محوری تجربه‌زیسته‌نسلی دانشجویان است. از طریق این مفهوم می‌توان اولویت انتخاب شخصی در مفاهیم اصلی دیگری چون «مصرف رسانه»، «تجربه جنسیت» و «سرگرمی و گذران اوقات فراغت» را توصیف و تفسیر کرد. با وجود آنکه دسترسی به انتخاب‌های شخصی مختلفی در زندگی روزمره دانشجویان وجود دارد اما هر یک از اطلاع‌رسانان تمایل به انتخاب طیف محدودی از انتخاب‌های ممکن را دارند. به عنوان مثال، سارا، سریال می‌بیند و از اینترنت استفاده می‌کند، اوقات فراغتش را به مهمانی می‌رود یا با دوستانش به خرید و گشت‌وگذار در پاساژها می‌رود و تمایلی به تجربه مسائلی جنسی یا عاطفی ندارد (دوست ندارد عاشق شود). علی، معمولاً موسیقی گوش می‌دهد و یا از اینترنت موسیقی دانلود می‌کند و علاقه‌ای به نوازنده شدن ندارد، اوقات فراغتش را به باشگاه بدن‌سازی می‌رود و باقی وقتش را به گشت و گذار با دوستانش مشغول است. مهران، معمولاً گوگل ریدر و فیس بوک چک می‌کند و چندان علاقه‌ای به اشتراک گذاشتن محتوا ندارد، اوقات فراغت خود را با دوستان بیرون می‌رود گاهی سینما، در یک سال مختلف با سه دختر مختلف بوده است و معمولاً فوتبال‌های خارجی را تماشا می‌کند. و یا نرگس، معتادانه فیلم و دی.وی.دی می‌بیند، با دوستانش به خرید و پارتی‌های دوره‌ای می‌رود، دوست پسری چندین ساله دارد و باقی وقت‌ها را وب‌گردی می‌کند.

همان‌گونه که مثال‌های فوق نشان می‌دهد، با وجود دسترسی به فعالیت‌های متنوع، تجربه‌نسلی دانشجویان چندان غنی نیست. بخشی از این مشکل به این برمی‌گردد که به زبان فنی، باید گفت که این فعالیت‌ها از فراوانی برخوردارند نه از تنوع. فعالیت‌های مرسوم فراغتی در ایران را بر اساس داده‌های میدانی به چند دسته «ورزش»، «هنر و

ادبیات»، «مراسم، آیین‌ها، گردهمایی‌ها»، «رسانه»، «گردشگری و سفر» و تا حدودی «مد» دسته‌بندی کرده‌ایم. شرایط خاص گفتمان مسلط اسلام سیاسی در ایران، اجازه به وجود آمدن تنوع در بسیاری از این حوزه‌ها را برای دانشجویان متعلق به طبقات متوسط مدرن در ایران فراهم نمی‌کند. در مواردی مانند ورزش نیز باید امکانات و شرایط اقتصادی را نیز در نظر گرفت که انجام بسیاری از فعالیت‌های ورزشی را غیر ممکن می‌سازد. یکی از نقل‌قول‌های کلیدی در این زمینه را سارا در زمینه گذران اوقات فراغت گزارش کرده است:

فکر می‌کنی مردم چرا دوست دارند بروند دویی؟... خیلی وقت‌ها با دوستانم جمع می‌شویم آهنگ می‌گذاریم می‌رقصیم اما هیچ‌وقت هیجانش اندازه وقتی که مثلاً می‌روی دیسکو نیست... یا مثلاً جشنی که رقص و آواز و بزن بکوب نداشته باشد به چه درد می‌خورد؟

اولویت و اهمیتی که سارا برای هیجان در گذران اوقات فراغت قائل است، یکی از مفاهیم کلیدی فهم پروبلماتیک گذران اوقات فراغت طبقات متوسط مدرن در ایران است. همه اطلاع‌رسانان این پژوهش از تمایل به فعالیت‌هایی برای گذران اوقات فراغت سخن می‌گویند که به نظر نمی‌رسد در وضعیت موجود دسترسی به آنها کار ساده‌ای باشد: مشروب‌خوری و رقص، شرکت در مراسم مد به شیوه غربی، جشن‌های ملی همانند کریسمس یا جشن رنگ‌پاشی بعضی از ایالت‌های هند، سفر رفتن با جنس مخالف و غیره. در این شرایط، فقر تجربه‌های نسلی طبقات متوسط مدرن نه تنها از بی میلی به فعالیت‌های موجود ناشی می‌شود که یکی از راهبردهای مقاومت در زندگی روزمره نیز هست. همان‌گونه که علی می‌گوید:

خوب وقتی که هر جا را می‌خواهی باز کنی می‌گویند نمی‌شود فیلتر است، به تدریج با خودت می‌گویی گور باباش، می‌روم توی کوچه دی.وی.دی می‌خرم می‌بینم یا اگر دوست داری با دوست دخترت بروی پارتنی «یا سفر [تأکید از من است]» و می‌ترسی که بگیرنت، بیخیال می‌شی دیگر ورزش هم نمی‌کنی. به جایش می‌نشینی پای اینترنت با تورنت فیلم پورن دانلود می‌کنی که تخلیه بشوی... همیشه یک راهی هست. در پایان باید گفت که هرچند زیستن درون مرزهای گفتمانی مدرن و غربی، تمایل

به شیوه‌های خاصی از تجربه نسلی را در جوانان به وجود آورده است اما همچنین باید تأکید کرد که این مسئله به معنی تضاد کامل با شعائر دینی و مؤکد از سوی حاکمیت نیست. جست‌وجوی علل هژمونیک، تبلیغاتی، ماهوی و فطری و یا فرهنگی این امر در چارچوب این پژوهش نمی‌گنجد اما به تناسب پاره‌ای از بازاندیشی‌های روش‌شناختی مرتبط با انتقاد بازنمایی^۱ تلاش کرده‌ایم تا در خلال انجام کار میدانی این ویژگی را در مورد تک تک دانشجویان به محک آزمون قرار دهیم و پاسخ‌ها معمولاً مشابه با چیزی است که به عنوان مثال، علی در این رابطه می‌گوید:

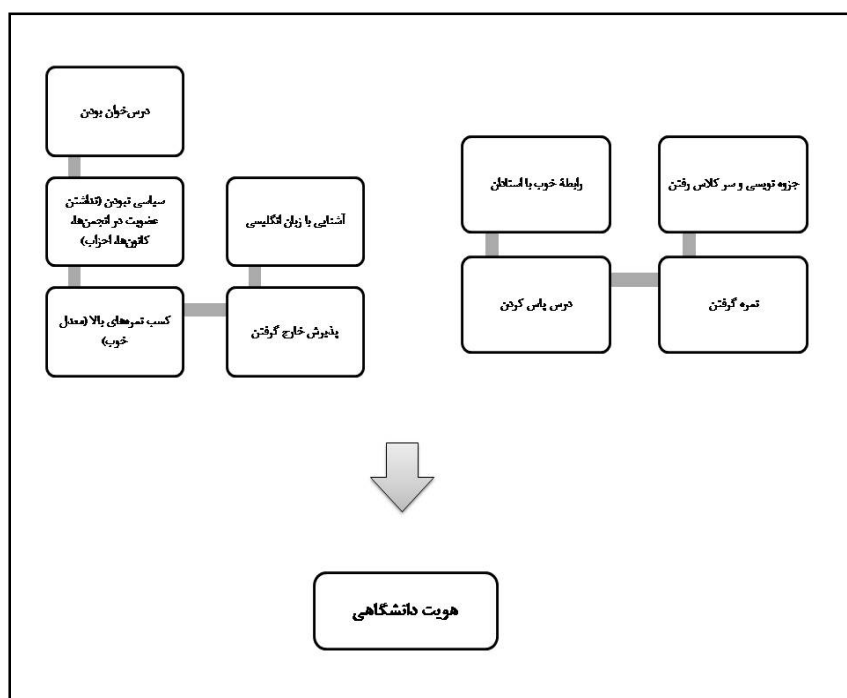
خوب بگویند ۸ روز برو عزاداری! مخلص امام حسین هم هستیم. من به شخصه با خودم می‌گویم که اصلاً آدم آزاده اسلامی و غیر اسلامی ندارد. گریه کردن برای مظلوم هم خودش لذتی دارد اما هر جا که نگاه می‌کنی هر روز یک عده نشسته‌اند و دارند توی سرشان می‌زنند.

رویکرد ما به هویت در اینجا اساساً رویکردی پس‌اساختارگرا، گفتمانی و پست مدرن است. همان گونه که استوارت هال (۱۹۸۴) نیز می‌گوید، منظور ما از هویت در اینجا، سازه‌ای معنایی و گفتمانی است که بر اساس منطق تفاوت شکل گرفته است. بنابراین، پیش فرض ما در کدگذاری و تحلیل داده‌های مرتبط با هویت این بوده است که اولاً هویت، مجموعه‌ای از مفاهیم و نظام‌های معنایی است که از طریق زبان شکل می‌گیرد و ثانیاً هویت یکپارچه و منفردی وجود ندارد و دانشجویان از هویت‌های چند پارچه و گوناگونی برخوردارند که در مفصل بندی ویژه‌ای با یکدیگر قرار گرفته‌اند. بنا به این تعریف با کدگذاری و تحلیل یادداشت‌های میدانی و گفت‌وگوها، سه مقوله اصلی هویتی و مفاهیم اصلی مرتبط با آن شناسایی شده است.

مفاهیم اصلی و مرتبطی که دانشجویان در پاسخ به پرسش‌هایی از قبیل «دانشجویی

۱. نخستین حساسیت نظری من نسبت به مسئله ارائه بازنمایی‌های مخدوش هنگامی اتفاق افتاد که یکی از اطلاع‌رسانان، درباره مفهوم عشق آزاد با من گفت‌وگو می‌کرد. در اینجا نیز نگران بودم که ارائه توصیفی و نوشتاری یافته‌های من در این رساله، طبقات متوسط مدرن را به گونه انسان‌های بی‌بند و بار، بی‌دین، هرزه و یا ضد مذهب بازنمایی کند. به همین دلیل از همان نخستین گفت‌وگوها این حساسیت نظری را به خاطر سپرده‌ام که نظر آن‌ها را درباره فعالیت‌ها و آیین‌های دینی مرسوم در ایران جویا شوم.

چه معنایی دارد؟»، ارائه می‌دهند معمولاً پیرامون دو قطب دانشجوی در نظر/دانشجو در عمل سامان یافته‌اند. به عبارت دیگر، پاره‌ای از دانشجویان، تعریف و تفسیر خود از دانشجوی بودن را با اتکا به تجربه‌های زیسته خود شرح می‌دهند و پاره‌ای دیگر، تفسیری ارائه می‌دهند که بر اساس گنجینه‌های تفسیری آنان سامان گرفته است و با استناد به گفته‌های آنان، می‌توان آن را با عبارت‌هایی از قبیل «دانشجو آن طور که باید باشد»، «دانشجوی خوب»، «دانشجوی واقعی» یا «دانشجوی درس‌خوان» نام نهاد. در شکل زیر مفاهیم اصلی مرتبط با هویت دانشگاهی ارائه شده است:



شکل (۶) نمودار مفاهیم مرتبط با هویت دانشگاهی

همان‌گونه که از شکل فوق مشخص است، مفاهیمی که عمده دانشجویان در رابطه با «هویت دانشگاهی» برمی‌سازند، عمدتاً جنبه‌های سلبی و ایجابی تجربه‌های زندگی روزمره آنان را بازنمایی می‌کند؛ به عبارت دیگر، نفی یا پذیرش تجربه‌های زیسته

دانشگاهی تا حدودی زیادی به تصور نامطلوب یا مطلوب آنان از هویت دانشگاهی شکل داده است. با این حال، هویت دانشگاهی پاره‌ای از مفاهیم مرتبط با گنجینه‌های تفسیری دانشجویان را نیز بازنمایی می‌کند. «درس خواندن» و «کسب نمره‌های بالا» را می‌توان به زبانی، مفهوم عملیاتی «یادگیری یا آموزش» تفسیر کرد اما مهم‌ترین مفهومی که در اینجا از گنجینه‌های تفسیری دانشجویان اخذ شده است مفهوم «پذیرش خارج گرفتن» و «آشنایی با زبان انگلیسی» است که تا حدود زیادی مفهوم «جهان وطنی» را بازتاب می‌دهد.

افزون بر اولویت تجربه زیسته در شکل‌گیری هویت دانشگاهی، پیوستار سلب/ایجاب موجود در مفاهیم مرتبط با هویت دانشگاهی یکی از مهم‌ترین شواهد درباره پدیده‌ای است که آن را «فقدان هویت دانشگاهی مطلوب» یا «شکل نگرفتن هویت‌های دانشگاهی» نام نهاده‌ایم. هرچند که می‌توان شکل نگرفتن هویت‌های دانشگاهی را به موارد دیگری چون «فقدان ارزش‌ها یا فرهنگ رشته‌ای مطلوب» و یا «مشکلات فرهنگی، اجتماعی یا اقتصادی مرتبط با ورود به بازار کار» نیز ربط داد، اما مفاهیم اصلی مرتبط با هویت دانشگاهی عموماً متأثر از تجربه‌های نامتناسب و غیر ایده‌آل زیسته دانشجویان در محیط دانشگاه و دوران تحصیل است.

دانشجویان معمولاً تجربه زیسته چندان دقیقی از شرایط بازار کار یا شرایط کسب تخصص ندارند و مفاهیمی که در این ارتباط ارائه می‌دهند، معمولاً با اتکا به گفتمان‌های عمومی طبقات متوسط مدرن در ایران و تجربه‌های زیسته دیگران است. همچنین به این نکته نیز باید اشاره کرد که دانشجویان عمران و معماری کم و بیش معتقدند که دانشگاه ارزش‌های رشته‌ای و تخصص مورد نیاز آنان را در حد امکان فراهم می‌کند و بخشی از این مسئله به صنعت و بازار کار برمی‌گردد اما در این میان آن چه که جنبه‌ای عام و همه‌شمول دارد نه گنجینه‌های تفسیری دانشجویان که ماهیت تجربه زیسته آنان در فضای دانشگاه است.

این تفسیر رابطه مستقیمی با تجربه کار میدانی نیز دارد. دانشجویانی که معمولاً تجربه‌های نامطلوب زیسته خود را در تعریف مفاهیم مرتبط با هویت دانشجویی ارائه می‌دادند، معمولاً احساس و انواع ارتباطات غیر کلامی مبتنی بر بدگمانی و سوءظن،

شوخی‌طبعی یا تمسخر را نیز چاشنی ارتباطات کلامی خود می‌کردند. چشمک زدن، پوزخند، چهره‌دل زده و گاه حتی کلام شوخی‌طبعانه از جمله این موارد است. به عنوان مثال، علی این ارتباط غیر کلامی را در گفت‌وگوها این گونه بازتاب داده است:

به قول فردوسی پور، دانش‌جویانمانا آنان هستند که مثل آدم می‌روند سر کلاس می‌خوابند، جزوه را می‌خوانند و درسشان را پاس می‌کنند تا مهندس بشوند...

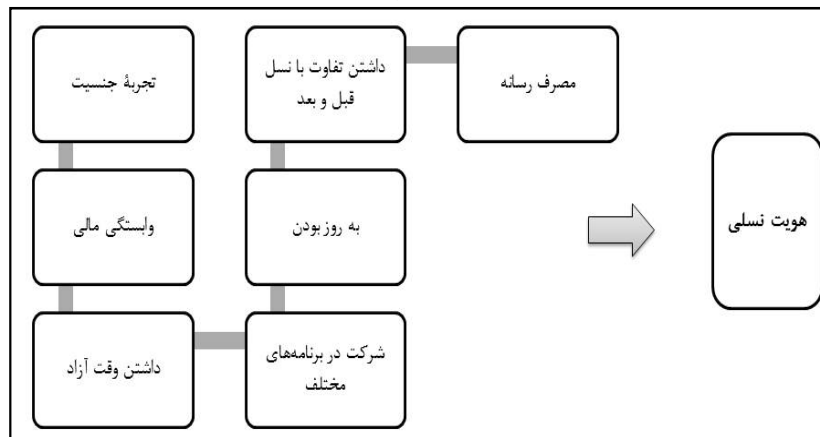
شکل نگرفتن هویت دانشگاهی مطلوب دانشگاهی و یا دقیق‌تر، شکل‌گیری هویت بر مبنای تجارب زیسته و نامطلوب دانشگاهی نقش پررنگی در شکل‌گیری کنش‌های بخش وسیعی از دانشجویان در محیط دانشگاه و حتی کنش‌های بیرون از دانشگاه آنان دارد. به عبارت دیگر، تجربه کار میدانی نشان می‌دهد که در اینجا با شرایطی روبرو هستیم که هویت‌های دانشگاهی و سازه‌های معنایی همبسته با آن، تضاد عمیقی با فرهنگ مورد انتظار، تحریف شده و ایدئولوژیک دانشگاهی برقرار می‌کند و این همان چیزی است که در گزارش‌های مختلف استادان و دیگر عاملان درگیر در امر آموزش از کج‌تابی‌ها و نابهنجاری‌های سلوک، رفتار و کنش دانشجویان، بازتاب می‌یابد. به تعبیری دیگر، این شرایط، تسلسل دور باطل غیریت در فرهنگ دانشگاهی است. هویت‌های دانشگاهی از طریق غیریتی به نام «استاد بی‌سواد سخت‌گیر» و «دانشگاه مطلوب» شکل می‌گیرد و در مقابل هویت استادان از طریق غیریتی به نام «دانشجوی تنبل بی‌ادب» و «دانشگاه نامطلوب»، به باور ما، در تعارض میان هویت‌های پنهان دانشجویی و فرهنگ آشکار دانشگاهی و همچنین تعارض میان شرایط عینی دانشگاه و شرایط تحریف شده و ایدئولوژیک آن، بسیاری از مسائل و ناکارآمدی‌های آموزش عالی ایران و همچنین گزارش‌های غیریت‌سازاستادان قابل تفسیر و فهم است.

در این شرایط دانشجویانی بیشترین درگیری را با محیط پیرامون خود دارند که اتفاقاً بر مبنای گنجینه‌های تفسیری و پاره‌ای از تجربه‌های زیسته مطلوب دانشگاهی هویت‌های دانشگاهی خود را بر ساخته‌اند. یکی از این دانشجویان این شرایط پرتنش را این گونه گزارش می‌دهد:

سر کلاس که هستی، جرئت سؤال کردن نداری... بچه‌ها شروع می‌کنند دست انداختنت که شیرین عسل شدی، یا پاچه‌خواری را بزار برای دفتر استاد. شوخی‌های جنسی پسرها هم که به گوش آدم می‌رسد بماند... بعد نگران این هم هستی که آیا استاد الان چه تصویری

دارد؟... صدی نود هم آخرش یا از کوره در می‌روند یا خفیات می‌کنند یا به هر حال نشان می‌دهند که داری زیادی حرف می‌زنی... به نظرم همین است که هیچ‌کس سر کلاس حرف نمی‌زند.

بر مبنای رویکرد کلان نظری این پژوهش، بدیهی است که هویت نسلی نیز از طریق مفصل‌بندی سازه‌های معنایی گنجینه تفسیری نسلی و تجربه‌های زیسته نسلی شکل گرفته باشد. اما در مقایسه با هویت دانشگاهی، تفاوت در این است که تشابه و هم‌ارزی مفاهیم مرکزی این دو منبع امکان بیشتری برای شکل‌گیری هویت‌های منسجم نسلی فراهم می‌کند. به عنوان مثال، هر چند همان گونه که گفته شد، گنجینه‌های نسلی دانشجویان خصوصاً مفهوم محوری «کسب استقلال» از جنبه‌های روانتیک و ایده‌آل‌گرایانه‌ای برخوردار است اما تجربه‌های زیسته نسلی دانشجویان امکان تجربه حداقلی از استقلال در زندگی روزمره را فراهم می‌کند. به همین دلیل است که به نظر می‌رسد هویت‌های نسلی دانشجویان مختلف پرداخته‌تر، پرننگ‌تر، کمتر پارادوکسیال و تقویت شده‌تر از هویت‌های دیگر باشد. در شکل زیر مهم‌ترین مفاهیم کدگذاری شده در ارتباط با مقوله هویت نسلی را ارائه کرده‌ایم:



شکل (۷) نمودار مفاهیم مرتبط با هویت نسلی

«فکر کردن به مسائل عاطفی و جنسی» را می‌توان با اتکا به «تجربه جنسیت» در زندگی روزمره تفسیر کرد. حداقل اطلاع‌رسانان این پژوهش در قالب گستره‌ای از

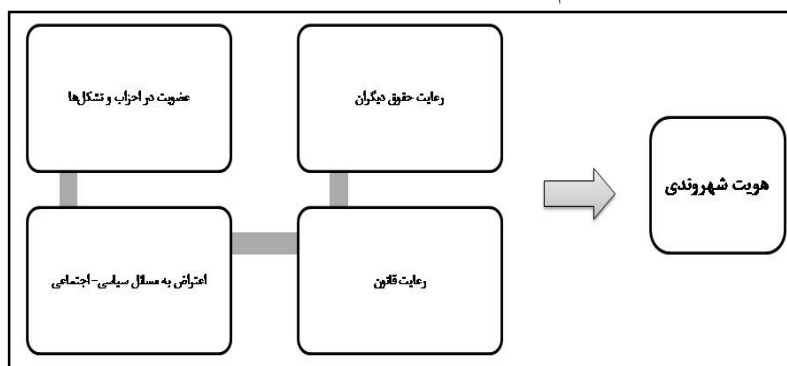
رخدادهای عموماً عاطفی، جنسیت را در زندگی روزمره خود تجربه کرده‌اند. بر خلاف دختران که روایت‌های مختلفی از درگیری‌های عاطفی خود گزارش می‌کنند، پسران پیوستاری از تجربه‌های جنسی و عاطفی را گزارش می‌دهند. این سازه هویتی را همچنین می‌توان در ارتباط با مفاهیم اصلی گنجینه تفسیری نیز تشریح کرد. آن گونه که اطلاع‌رسانان این پژوهش خصوصاً پسران گزارش می‌کنند، یکی از استلزامات مفهوم «کسب استقلال» به مدل غربی داشتن تجربه‌های جنسی پیش از ازدواج حداقل در سطح باور است. همچنین این مفهوم را می‌توان در ارتباط با «کسب تجربه برای بالغ شدن» نیز تفسیر کرد که در نهایت به «بزرگ شدن» منجر می‌شود و در نهایت، این مفهوم با توجه به شرایط سیاسی، اجتماعی و خانوادگی ایران نوعی تمایل برای کسی «آزادی عمل» بیشتر در زندگی روزمره است.

بر همین سیاق مفاهیم اصلی دیگر به دست آمده از کدگذاری محوری داده‌های این پژوهش را نیز می‌توان تفسیر کرد. «به روز بودن» بیشتر معنایی رسانه‌ای دارد که در ارتباط با تجربه «مصرف رسانه»، «سرگرمی و گذران اوقات فراغت» و «انتخاب‌های شخصی و خودخواسته» و همچنین «آزادی عمل» و «کسب استقلال در مصرف فرهنگی» تفسیر می‌شود. مفهوم «داشتن وقت آزاد» و «شرکت در برنامه‌های مختلف» را نیز می‌توان در ارتباط با مفاهیم «انتخاب‌های شخصی خودخواسته»، «بی‌برنامگی» و «آزادی عمل» تفسیر کرد. و در نهایت، «وابستگی مالی» و «تفاوت داشتن با نسل قبل و بعد» را در ارتباط با یکی از راهبردهای مقاومت از طریق «به تعویق انداختن گذار نسلی» یا «ماندن صوری در دوره جوانی» قابل تفسیر است.

همان‌گونه که جدول فوق و موارد گفته‌شده نشان می‌دهد، به راحتی می‌توان مفاهیم اصلی مرتبط با این مقوله اصلی را در مقوله اصلی «تجربه زیسته نسلی» نیز مفهوم‌پردازی کرد. تأکید ما بر دو مقوله مجزای «تجربه زیسته نسلی» و «هویت نسلی» تنها ناشی از تعلق روش‌شناختی و نظری نیست. این دو مقوله مجزا هنگامی که در ارتباط با «گنجینه تفسیری نسلی» قرار بگیرد، می‌تواند به خوبی زندگی نسلی دانشجویان را تفسیر کند. به زبان ساده، تجربه‌های نسلی دانشجویان در زندگی روزمره به گونه‌ای رقم می‌خورد که سازه‌های معنایی گفتمانی دانشجویان را - که از طریق

«گنجینه تفسیری نسلی» بازنمایی شده است - بازتاب می‌دهد. انعکاس سازه‌های تفسیری در تجربه‌های زیسته، شرایط مناسبی برای شکل‌گیری هویت‌های نسلی غنی و مطلوب دانشجویان تدارک می‌بیند. در نتیجه این امر، دانشجویان توان آن را می‌یابند که از طریق فرایندی گفتمانی و عینی، به روایت‌های منسجم و تثبیت‌شده‌ای از هویت نسلی دست یابند و همین برای هویت نسلی در مفصل‌بندی هویتی دانشجویان جایگاه فراخ و محکمی تدارک می‌بیند. با کمی تخیل نظری، می‌توان گفت که در مفصل‌بندی هویتی دانشجویان، هویت نسلی جایگاهی فرادست و مسلط یافته است که می‌تواند کنش‌های غالب و هر روزه دانشجویان را سامان دهد و تعیین بخشد. تجربه زیسته و تجربه کار میدانی ما در این پژوهش نیز چنین تفسیری را تأیید می‌کند.

همان گونه که پیدا کردن دو مقوله مجزای «تجربه زیسته شهروندی» و «گنجینه تفسیری شهروندی» به راحتی ممکن نیست، کدگذاری و مشخص کردن مفاهیم اصلی مرتبط با هویت شهروندی نیز به سادگی امکان پذیر نیست. بر خلاف هویت نسلی که وجهی مسلط، یکپارچه و منسجم دارد، و نیز هویت دانشگاهی که جنبه‌ای پارادوکسیکال و اختیاری دارد، ویژگی بارز هویت شهروندی نامتعیین بودن آن است. این امر همان گونه که گفته شد هم ناشی از روش انجام کار میدانی در این پژوهش است و هم ماهیت گسترده و نامتعیین سازه‌های معنایی مرتبط با شهروندی در ذهنیت دانشجویان را بازتاب می‌دهد. در شکل زیر مهم‌ترین مفاهیمی را که از طریق کدگذاری محوری به آن دست یافته‌ایم، گزارش شده است:



شکل (۸) نمودار مفاهیم مرتبط با هویت شهروندی

همان‌گونه که از مفاهیم اصلی مرتبط با گنجینه تفسیری و تجربه زیسته شهروندی قابل پیش‌بینی است، در اینجا نیز مفهوم «رعایت قانون» و «کنش سیاسی» از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است اما باید توجه کرد که رعایت قانون به همراه همبسته‌های معنایی آن در گنجینه تفسیری دانشجویان الزاماً مفهومی نظری و عرفی ندارد. همان‌گونه که حسام گزارش می‌دهد: «یک طرفه رفتن در کوچه خوابگاه نیز خودش تبدیل به یک قانون شده است». مفهوم «کنش سیاسی» نیز کم و بیش از وضعیتی مشابه برخوردار است. مواردی از جمله «شرکت در تظاهرات و راهپیمایی‌ها»، «فعالیت در احزاب»، «اعتراض به مسائل و مشکلات سطح جامعه»، «سر شاخ نشدن با رئیس اداره»، «همراه شدن با جمع»، «پنهانی انجام دادن امور ممنوعه» و غیره از جمله موارد مرتبط با مفهوم کنش سیاسی است که گستره متنوعی را بازتاب می‌دهد.

نتیجه‌گیری

یافته‌های میدانی این پژوهش، این فرض پست‌مدرن را تأیید می‌کند که هویت دانشجویان مفصل‌بندی ویژه‌ای از سه هویت مختلف نسلی، شهروندی و دانشگاهی است. در اینجا، دانشجوی نه تنها به عنوان انسانی دانشگاهی که به شیوه‌ای مفهوم‌پردازی شده است که در آن دانشجویان همچون هر «کنش‌گر فرهنگی» (قانعی‌راد، ۱۳۸۹: ۲۱۵) درگیر در کلیت زیست روزمره خود چه در فضای دانشگاهی و چه در فضای برون دانشگاهی هستند. بنابراین، دانشجو در این جا تنها عضوی ساده از سازمان دانشگاه یا عضوی از نهاد علم در ایران نیست. یافته‌های این پژوهش همچنین نشان می‌دهد که هویت نسلی، قوام‌یافته‌ترین و منسجم‌ترین سازه هویتی دانشجویان است که در مقایسه با هویت‌های دانشگاهی و شهروندی جنبه‌ای مسلط و برتر یافته است. مهم‌ترین سبب پررنگ‌تر بودن هویت نسلی در مقایسه با هویت‌های دیگر را - آن‌گونه که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد - باید در تطابق کامل گنجینه‌های تفسیری دانشجویان درباره ویژگی‌های نسلی و جوانی با تجربه‌های زیسته نسلی آنان جست‌وجو کرد.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تجربه‌های زیسته دانشگاهی معمولاً سازه‌های گفتمانی دانشگاهی را بازتاب نمی‌دهد و به همین دلیل با هویت‌های قوام‌نیافته دانشگاهی روبه‌رو هستیم. به عبارت دیگر، به میزانی که تجربه‌های زیسته

دانشجویان در ارتباط با تصور مطلوب و آرمانی آنان از دانشگاه قرار می‌گیرد ما هویت‌های منسجم‌تر دانشگاهی را مشاهده می‌کنیم. با این حال، اطلاع‌رسانان، مفاهیم پارادوکسیکالی را هنگام اشاره به هویت‌های دانشجویی ارائه می‌دادند که نشان از ناسازدهی‌های مختلف گفتمانی و زیسته دانشگاهی در شکل‌بخشی به هویت دانشجویان دارد. همچنین، به نظر می‌رسد که هویت شهروندی دانشجویان به تناسب گستردگی گنجینه‌های تفسیری و محدود بودن تجربه‌های زیسته قوام‌یافته باشد. به بیان دیگر، هویت‌های شهروندی و دانشگاهی در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و به راحتی نمی‌توان یکی از این دو سازه هویتی را به دیگری رجحان داد و هر دو کم و بیش بخشی از هویت دانشجویان را شکل می‌دهند.

تا آنجا که به نظام آموزش عالی و فرهنگ دانشگاهی ایران مربوط می‌شود، باید گفت که مسئله اصلی، چرایی قوام‌یافته بودن هویت نسلی نیست. چالش اصلی را باید در راهبردهای کنش دانشگاهی بر اساس هویت‌های نسلی جست‌وجو کرد. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد که چالش اصلی فرهنگ دانشگاهی، قوام‌یافته بودن هویت دانشگاهی باشد. دانشجویان بر اساس هویت‌های قوام‌یافته نسلی تلاش می‌کنند تا از طریق راهبردهای مختلف مقاومت در زندگی روزمره، بر خلاف فرهنگ رسمی و سازمانی، دانشگاه را به مکانی با کارکردهای فرهنگ نسلی و مبتنی بر گذران اوقات فراغت تبدیل کنند. این شرایط را بابک به این شکل گزارش داده است:

تصور من این است که دانشگاه بیشتر جایی است که باید تجربه زندگی را آنجا آدم به دست بیاورد. همه می‌دانیم که درس‌ها را بالاخره می‌خوانی و یک جوری پاس می‌کنی، اما چنین جایی با این مشخصات را ممکن است دیگر تجربه نکنی... جایی که همراه دوستان باشی. وقت داشته باشی که هر کار دوست داری بکنی. با یک عالم آدم از جاهای مختلف همنشین به شی. روش حرف زدن با استادها را یاد بگیری که بعداً سر کار از آن استفاده کنی، یا مثلاً بروی در انجمن‌ها و کانون‌ها، چیزهایی که دوست داری را یاد بگیری یا گردش و تفریح بروی و از این جور چیزها...

همان‌گونه که نقل قول فوق و یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد دانشجویان بر خلاف فرهنگ رسمی دانشگاه، تجربه زیسته متفاوتی از دانشگاه دارند که نه با

گنجینه‌های تفسیری آنان جور در می‌آید و نه با انتظارات رسمی سازمان دانشگاه. برای فهم این پارادوکس باید بار دیگر مفهوم هویت دانشگاهی را مرور کرد. همان‌گونه که گفته شد، هویت‌ها از طریق تجارب زیسته و گنجینه‌های تفسیری (گفتمانی) شکل می‌گیرند. هرچند که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، گنجینه‌های تفسیری دانشجویان دربارهٔ دانشگاه، کم و بیش در امتداد پیش‌فرض‌های فرهنگ رسمی و سازمانی دانشگاه قرار می‌گیرد اما در هنگام فرهنگ‌پذیری دانشگاهی که عموماً مبتنی بر تجربهٔ زیسته است، شرایط به گونهٔ دیگری رقم می‌خورد. این شرایط را حسام، در گزارشی جالب این‌گونه بیان کرده است:

وارد شریف که شدم، احساس می‌کردم همهٔ زندگی‌ام به درس خواندن و تمرین حل کردن و اختراع و اکتشاف و این جور چیزها می‌گذرد و فرصت سر خواراندن هم ندارم، اما بعداً جو گرفتگی‌م تمام شد... این جا هم مثل هر دانشگاه دیگری هم می‌شود خوب درس خواند، مقاله نوشت، اسپستان ۱ استاداها شد، در کارگاه کار کرد و معمولاً پذیرش گرفت و رفت، هم می‌توانی بگذرانی تا مدرک بگیری و با اسم شریف یک جای نسبتاً خوب کار پیدا کنی. فکر هم می‌کنم که همین چیزهایی که الکی یاد می‌گیری هم از سر صنعت ایران زیاد است...

در همین نقل قول، پارادوکس میان انگارهٔ دانشگاه و تجربهٔ دانشگاه کاملاً مشخص و عیان است. نخست، آنکه توصیف رابطهٔ میان استادان و دانشجویان بر اساس کار میدانی، نشان می‌دهد که عموم استادان به مثابهٔ مهم‌ترین عاملان درونی شدن فرهنگ دانشگاهی در میان دانشجویان، به دلایل مختلف از این وظیفه سرباز می‌زنند و استادی را تنها به مثابهٔ انتقال یک‌طرفهٔ پاره‌ای از اطلاعات تلقی می‌کنند. دوم، آنکه شرایط کلاس درس معمولاً در انجام صوری تکالیف و کسب نمره خلاصه می‌شود و این شرایطی دیالکتیک و دوسویه است که در آن رضایت استادان و دانشجویان، هر دو را کسب می‌کند. سوم، آنکه فرهنگ دانشگاهی فاقد الگوها و نظام‌های مستقر و تثبیت

1. Assistant

۲. یا حداقل انگاره‌های دانشجویان دربارهٔ نقش استادان این‌گونه تفسیر می‌کند.

شده فرهنگ‌پذیری است. به عنوان مثال، آیین‌های ورود به دانشگاه و خروج از دانشگاه به شیوه‌ای صوری، بی‌برنامه و بی‌هدف انجام می‌شود. همه اطلاع‌رسانان این پژوهش می‌گویند که هیچ تصور دقیقی از اولین مراسم شروع سال تحصیلی در بدو ورود به دانشگاه ندارند. مجموعه فعالیت‌هایی که در چارچوب معاونت فرهنگی انجام می‌شود، نوعی «فعالیت فوق برنامه» تلقی می‌شود که نه در راستای دانشجویی که در راستای گذران اوقات فراغت دانشجویان است و بیشتر جنبه‌ای صوری و ایدئولوژیک دارد تا هدف‌گذاری برای فرهنگ‌پذیری دانشگاهی در میان دانشجویان.

فارغ از اینکه دلایل فوق تا چه میزان دقیق باشد، باید گفت که به دلایل مختلف (که مهم‌ترین آن به باور این پژوهش تطابق نداشتن تجربه زیسته با گنجینه تفسیری دانشگاهی) است، هویت‌های دانشگاهی به درستی شکل نمی‌گیرد. افزون بر این، پدیده «شکل نگرفتن هویت‌های دانشگاهی» یا «شکل گرفتن نامطلوب هویت‌های دانشگاهی» را باید به شرایط عینی و کلان اجتماعی و اقتصادی در جامعه ایران نیز مرتبط دانست. به عنوان مثال، بابک در این رابطه می‌گوید:

آدم ناامید می‌شود. همه کسانی که قبل از تو از در دانشگاه رفته‌اند بیرون یا بیکار هستند یا از کارشان راضی نیستند. صدا و سیما که ما را راه نمی‌دهند. روزنامه‌نویسی هم مگر چقدر حقوق دارد که با پارتی یا بی‌پارتی بتونی کار کنی و احساس راحتی کنی... همه اینها باعث می‌شود که آدم با خودش فکر کند که خوب! بیشتر یاد بگیرم که چی بشود؟

احساس فقدان یادگیری و کسب تخصص با نیازهای بازار کار و پیشرفت شغلی تنها مخصوص به دانشجویان ارتباطات نیست. هرچند که دانشجویان عمران شریف احساس مطمئن‌تری نسبت به یافتن شغل و جذب به بازار کار دارند اما جنس دغدغه‌های کلان اجتماعی آنان تفاوت چندانی با دانشجویان ارتباطات ندارد. به عنوان مثال پونه چنین می‌گوید:

خیلی جاها می‌شنوم که حتی پسرهای خودمان می‌گویند که مهندسی و سر و کله زدن با عمله بنا را چه به دخترها، اما مسئله این نیست. مسئله این است که خود پسرها هم مگر چقدر ممکن است بر مبنای تخصصان جذب بازار کار بشوند؟ همه چیز به

شانس و پارتی و خیلی چیزهای دیگر بستگی دارد که تخصص آخرین اولویت می‌شود...

برای دانشجویان معماری نیز دغدغه‌های اجتماعی و اقتصادی، فارغ از چالش‌های فرهنگ دانشگاهی مسئله بسیار مهمی است. این دانشجویان افزون بر مشکلات جذب در بازار کار، فقدان ارتباط میان تخصص و منزلت اجتماعی و شغلی و مسائل دیگر، مسئله اجتماعی مهم‌تری را نیز مطرح می‌کنند که آن را «بحران معنای رشته‌ای یا ارزش‌های رشته‌ای» نام نهاده‌ایم. حمید در این باره می‌گوید:

معماری بیشتر از آنکه علم باشد هنر است... سال‌هاست همه معمارها می‌گویند به بافت‌های سنتی دست نزنید یا ارتفاع ساختمان‌ها باید متناسب باشد... کسی گوش نمی‌کند. در واقع، راستش این است که مهندس‌های عمران همه می‌توانند قوطی کبریت بغل هم طراحی کنند و بسازند، اگر خانه‌ها مهندس معمار دارد فشار قانون است و به نظر من با قانون نمی‌شود چیزی را حل کرد کما اینکه نشده است... .

پرداختن به چالش‌های کلان‌تر اجتماعی و فقدان رابطه دقیق و از پیش تعریف شده نهاد علم با جامعه به معنای اعم، کانون تمرکز این پژوهش نبوده است. با این حال، تا آنجا که به یافته‌های میدانی این پژوهش مربوط می‌شود، پاره‌ای از مفاهیم موجود در گنجینه‌های تفسیری دانشجویان مانند «کسب تخصص»، «برخوردارگی از منزلت اجتماعی» و «کسب ارزش رشته‌ای» وجود دارد که با تجربه‌های عام اجتماعی دانشجویان و یا انگاره‌های آنان در مورد شرایط کلان اجتماعی سازگار نیست و این یکی از مهم‌ترین دلایلی است که به شکل نگرفتن هویت‌های دانشگاهی منجر می‌شود.

نکته‌ای که در پایان باید بدان اشاره کرد این است که نباید «شکل نگرفتن هویت‌های دانشگاهی» تنها موضوعی فردی تلقی کرد و آن را به ویژگی‌های دانشجویان «درس‌نخوان»، «تنبل» یا «بی‌علاقه به علم» نسبت داد. تا آنجا که یافته‌های میدانی این پژوهش نشان می‌دهد، گنجینه‌های تفسیری دانشجویان از ظرفیت‌های شکل‌یافتگی هویت‌های دانشگاهی برخوردار است. بنابراین، این موضوع را باید به تجربه زیسته دانشگاهی نسبت داد که در آن تعاملات میان استادان و دانشجویان نامطلوب و فرهنگ دانشگاهی فاقد کارکردهای مناسب برای فرهنگ‌پذیری دانشجویان است. به زبان هنری

ژیرو (۱۹۸۴)، فرهنگ دانشگاهی شرایط گذار از مرزهای فرهنگی را برای دانشجویان تدارک نمی‌بیند (نیکنام، ۱۳۸۹: ۴۴-۴۶). از طرف دیگر، مشکلات نهادی دانشگاه و فقدان رابطه مشخص و از پیش تعیین شده با نهادهای کلان سیاسی، اجتماعی و اقتصادی دیگر، بازتاب مسئله‌ای کلان‌تر در ایران معاصر است که پیامدهای آن «شکل نگرفتن هویت‌های دانشگاهی» در میان دانشجویان است.

منابع

- اباذری، یوسف (۱۳۸۷)، حمیدی، صادقی فسایی، احساس ناامنی در تجربه زنانه از زندگی روزمره، مجله پژوهش زنان، دوره ۶، شماره ۱.
- ابراهیم آبادی، حسین، الگوی استفاده از اینترنت، محیط یادگیری و بافت اجتماعی، فصلنامه تحقیقات و فناوری، دور دوم، شماره ۷، پاییز ۱۳۸۸
- احمدی‌پور، طاهره، رنجبر، سمیه (۱۳۸۷)، مطالعه رابطه استفاده از اینترنت با ابعاد هویت دانشجویان، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، سال ۴، شماره ۱۳۷۹-۱۰۱.
- اسپرادی، جیمز.پ. (۱۳۸۶)، پژوهش فرهنگی: مردم‌نگاری در جوامع پیشرفته، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- استرانی، دومینیک، (۱۳۸۷)، مقدمه‌ای بر نظریه‌های فرهنگ عامه، ترجمه ثریا پاک‌نژاد، تهران: گام نو.
- استوری، جان (۱۳۸۵)، مطالعات فرهنگی درباره فرهنگ عامه، ترجمه: حسین پاینده، تهران: آگه.
- باکاک، رابرت (۱۳۸۱)، مصرف: ترجمه: خسرو صبوری، تهران: شیرازه.
- بالس، کریستوفر (۱۳۸۶)، ذهنیت نسلی، در مجموعه مقالات فرهنگ و زندگی روزمره (۱)، مجله ارغنون، ترجمه حسین پاینده، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- بقایی سرابی، علی، اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۸۸)، عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی، پژوهش‌نامه علوم اجتماعی، سال ۳، شماره ۴.
- بنت، اندی، (۱۳۸۶)، فرهنگ و زندگی روزمره، ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاووشیان، تهران: اختران.
- پارکر، کریس (۱۳۸۸)، مطالعات فرهنگی، ترجمه مهدی فرجی و نفیسه حمیدی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پاک سرشت، سلیمان (۱۳۸۷)، مصرف اینترنت در سبک‌های فراغتی جوانان تهرانی، فصلنامه ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۴)، روایت غیریت و هویت در میان ایرانیان، تهران: مرکز بررسی‌های استراتژیک ریاست جمهوری.
- حبی، اکرم (۱۳۸۹)، جهانی‌شدن و هویت‌های محلی و جهانی دانشجویان، اسکندر فتحی آذر و

- بهمن محمدبخش، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره سوم، شماره ۲، ۱۰۱-۱۲۱.
- خادمیان، طلیعه (۱۳۸۸)، سبک زندگی و مصرف فرهنگی، تهران: مؤسسه فرهنگی-هنری جهان کتاب.
- دوران، بهزاد (۱۳۸۵)، تأثیر اینترنت بر هویت همالان، فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات، شماره ۵، صص ۱۰۹-۱۲۵.
- دوران، بهزاد (۱۳۸۷)، هویت اجتماعی: رویکردها و نظریه‌ها، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی جهاد دانشگاهی.
- دوران، بهزاد (۱۳۸۷)، هویت اجتماعی: رویکردها و نظریه‌ها، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی جهاد دانشگاهی.
- دیورینگ، سایمون (۱۳۸۲)، مطالعات فرهنگی (مجموعه کفالات)، ترجمه شهریا وقفی پور و نیما ملک محمدی، تهران: تلخون.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۸۶)، جامعه‌شناسی جوانان ایران، تهران: آگاه.
- زارعی متین، حسن (۱۳۸۶)، دانشگاه و هویت دانشجویی، ناصر توره، فصلنامه دانشگاه اسلامی، سال یازدهم، شماره سوم، ۷۷-۹۶.
- سهراب‌زاده، مهران (۱۳۸۸)، مقایسه ذهنیت نسلی و بین‌نسلی در نسل‌های دانشگاهی پس از انقلاب اسلامی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره دوم، شماره ۸، ۲۶۳-۲۹۴.
- صالحی امیری، رضا (۱۳۸۹)، مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی، تهران: ققنوس.
- صدیق سروسنتانی، رحمت‌الله، قادری، صلاح‌الدین (۱۳۸۸)، ابعاد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی هویت دانشجویان بر مبنای مؤلفه‌های سنتی و مدرن، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره دوم، شماره ۴، ۳۵-۶۵.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷)، فرهنگ و دانشگاه (منظرهای انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی)، تهران: ثالث.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، انسان‌شناسی فرهنگی، تهران: آراسته
- فدرستون، مایک (۱۳۸۶)، زندگی قهرمانی و زندگی روزمره، ترجمه هاله لاجوردی، فصلنامه ارغنون، ش ۱۹، صص ۱۵۹-۱۸۷.
- فراستخواه، مسعود (۱۳۸۸)، دانشگاه و آموزش عالی (منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی)، تهران: نی.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷)، درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.
- قانع‌راد، محمد (۱۳۸۹)، میزگرد دانشگاه و دانشجو از منظر مطالعات فرهنگی، برگ فرهنگ

(فصلنامه مطالعات فرهنگی دانشگاه تهران)، دور جدید، پاییز و زمستان ۱۳۸۹، شماره

۲۲،

گیدنز، آتونی (۱۳۸۵)، تجدد و تشخیص (جامعه و هویت در عصر جدید)، ترجمه ناصر موافقیان، تهران: نی.

کاظمی، عباس (۱۳۸۸)، پرسه‌زنی و زندگی روزمره ایرانی، تهران: آشیان.

کاظمی، عباس (۱۳۸۷)، سه پارادایم در مطالعه مصرف فرهنگی، مجموعه مقالات مطالعات فرهنگی، مصرف فرهنگی و زندگی روزمره در ایران، تهران: جهاد دانشگاهی.

محمدپور، احمد (۱۳۸۹a)، روش در روش: درباره ساخت معرفت در علوم انسانی، تهران: جامعه‌شناسان.

محمدپور، احمد (۱۳۸۹b)، ضد روش ۲ (منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی)، تهران: جامعه‌شناسان.

محمدپور، احمد (۱۳۸۹c)، ضد روش (منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی)، تهران: جامعه‌شناسان.

مولایی، محمدمهدی (۱۳۹۰)، مردانگی در موسیقی رپ ایرانی-فارسی در دهه ۱۳۸۰، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران: پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مطالعات فرهنگی و رسانه.

نیکنام، زهرا (۱۳۸۹)، تبیین معرفت‌شناختی رویکرد فرهنگی - اجتماعی به آموزش علوم تجربی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی حساس به فرهنگ، رساله دکتری رشته

برنامه‌ریزی درسی، گرایش تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس

یورگنسن، وئیز فیلیپس (۱۳۸۹)، تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.

Beyond Attitudes and Behaviour. London: Sage

Brewer, John D. (2000). Ethnography. In Understanding Social research Series. Buckingham: Open University Press.

Coffey, Amanda, Atkinson, Paul (2001). The Handbook of Ethnography. London: Sage.

Fiske, John (2010). Reading the Popular. New York: Sage

Geertz, Clifford (1973) , The Interpretation of Cultures, New York: PerscusBools Group.

Green, Lelia. (2010) , The Internet: An Introduction to New Media. Oxford: Berg (Imprint of Oxford International Publishers Ltd)

Hammersley, Martyn, Atkinson, Paul (2007). Ethnography: principles in practice. London: Routlage

- Have, Paul Ten (2004) , Understanding Qualitative Research and Ethnography, London: Sage.
- Jorgenson, Danny (1989) , Participant Observation, London: Sage.
- Kellner, Douglas (2003) , Cultural studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern, Taylor & Francis e-Library.
- Murchison, Julian M. (2010). Ethnography essentials: designing, conducting, and presenting your research. San Francisco: John Wiley & Sons.
- PotterJonathan, Wetherell, Margaret (1987). Discourse and Social Psychology:
- Spradley, James P. (1979). The Ethnographic Review: The developmental Research Sequence. Michigan: Holt, Reinhart & Winston.