

سوره الفجر

راهبرد فرهنگ

سال چهاردهم، شماره پنجاه و چهارم، تابستان ۱۴۰۰

۵۴

شرایط چاپ مقالات

۱. پذیرش اولیه مقالات صرفاً زمانی صورت می‌گیرد که ذیل

یکی از محورهای موضوعی نشریه به شرح زیر باشد:

- رصد و مهندسی فرهنگی کشور
- آسیب‌شناسی و ساماندهی فرهنگ عمومی
- هنجارها، ارزش‌ها و باورهای معیار و چگونگی تحقق آن
- حفاظت از دستاوردهای فرهنگی انقلاب در مقابل هجوم بیگانه
- جایگاه و عملکرد رسانه‌ها و دستگاه‌های فرهنگی کشور
- پیش‌نیازها، ملزومات و عوامل مؤثر بر ارتقای علمی و فرهنگی کشور
- نقشه جامع علمی کشور
- تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور: خانواده، مدرسه،

دانشگاه و حوزه

- تحول و ارتقای علوم انسانی
- پیش‌نیازهای فرهنگی تحقق چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور
- چگونگی تعامل با ادیان، فرق و قومیت‌ها
- بررسی روندها و جهت‌گیری‌ها در تولید آثار و مصنوعات

فرهنگی و هنری

۲. مقالات ارسالی نباید به‌صورت تمام‌متن برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا به‌صورت مکتوب یا الکترونیکی منتشر شده باشد.

۳. مقالات الزاماً باید مطابق با راهنمای تنظیم مقالات فصلنامه «راهبرد فرهنگ» تنظیم شود.

۴. آثار ارسال شده صرفاً پس از ارزیابی و تأیید داوران به چاپ خواهد رسید.

۵. فصلنامه در ویرایش مطالب و تغییر عناوین آزاد است.

صاحب امتیاز:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

مدیر مسئول و سردبیر: سعیدرضا عاملی

مدیر داخلی: سیدعلیرضا دربندی

مترجم چکیده‌ها: سیدصدرالدین موسوی

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

فصلنامه راهبرد فرهنگ

دارای اعتبار علمی پژوهشی:

۳/۱۱/۱۳۵۲
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۱۳۸۸/۸/۱۷

«راهبرد فرهنگ» در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شود.

نشانی: تهران، خیابان طالقانی بعد از تقاطع ولی عصر^ع شماره ۴۳۶

تلفن: ۸ - ۶۶۹۷۶۶۰۱ و ۵ - ۶۶۴۶۸۲۷۱

تارنما: www.jsfc.ir

■ مطالب مندرج در فصلنامه، لزوماً بیانگر دیدگاه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی نیست.

■ اقتباس و نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است.

■ ویرایش مقالات فصلنامه، بر پایه دستور خط «فرهنگستان زبان و ادب فارسی» صورت می‌گیرد.

هیئت تحریریه:

(به ترتیب الفبا)

مسعود آذربایجانی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمدحسن پرداختچی

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

رضا داوری اردکانی

استاد گروه فلسفه دانشگاه تهران

حسین کجویان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

محمد رضا مخبر دزفولی

استاد دانشگاه تهران

محمدعلی مظاهری

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

راهنمای تنظیم مقالات

۱. مقالات حداکثر در ۷۵۰۰ کلمه تنظیم شود.
۲. متن تایپ شده مقاله در قالب Word و در متن فارسی قلم B Lotus با اندازه ۱۲ و در متن انگلیسی قلم Times New Roman ۱۰ تهیه شود.
۳. اجزای مقاله باید شامل عنوان گویا، چکیده (شامل طرح مختصر مسئله، چارچوب نظری، روش، یافته‌ها و نتایج به صورت فشرده و حداکثر در ۲۰۰ کلمه)، واژگان کلیدی و معادل انگلیسی آن، بیان مسئله، چارچوب نظری، فرضیه‌ها یا پرسش‌ها، روش تحقیق، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری، و منابع (درون متن و پایانی) به صورت کامل باشد.
۴. معادل‌های غیرفارسی واژه‌های تخصصی، اسامی افراد یا مکان‌ها، کوته‌نوشت‌ها و سرواژه‌ها و توضیحات ضروری در پاورقی با شماره‌گذاری مستقل برای هر صفحه ذکر شود.
۵. ارجاعات درون متنی باید در داخل پرانتز و به شیوه زیر باشد:
... (نام خانوادگی مؤلف، سال انتشار منبع: شماره صفحه یا صفحات)؛ مثال:
(حسینی، ۱۳۸۴: ۲۴) یا (گوردون، ۲۰۰۱: ۲۳۶-۲۳۱) و در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشد (رضایی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۹)
۶. فهرست منابع (فارسی یا غیرفارسی) در پایان مقاله به ترتیب الفبایی نام‌خانوادگی مؤلف به شکل زیر باشد:
کتاب: نام‌خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). عنوان کتاب. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.
مقاله در مجله چاپی: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام مجله. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه.
مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. عنوان نشریه. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی
مجموعه مقالات: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام و نام‌خانوادگی گردآورنده. عنوان مجموعه مقالات. محل انتشار: ناشر.
پایان‌نامه: نام‌خانوادگی مؤلف، نام. (سال تدوین). عنوان رساله. مقطع تحصیلی. دانشکده و دانشگاه محل تحصیل.
پایگاه اینترنتی: نام پایگاه اینترنتی. (تاریخ به‌روزرسانی). تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی.
۷. ذکر مشخصات تحصیلی نگارنده مقاله (رشته، مقطع و محل تحصیل، تدریس یا اشتغال به تحصیل، رتبه علمی)، شغل فعلی، آدرس محل کار و سکونت و نشانی الکترونیکی و شماره تماس ضروری است

۷

خوانش بوردیویی تجربه زیسته نابرابری در میدان دانشگاه با تأکید بر خشونت نمادین

ابراهیم اخلاصی؛ ابوالقاسم فاتحی دهاقانی؛ پرویز حیدرپور

۴۳

تکنولوژی: عقلانیت و نقدپذیری در برابر رویکرد موجه گرایانه

علیرضا منصوری؛ علی پایا؛ صدیقه قیومی

۷۳

تحلیل تأثیرات اقتصاد لیبرال سرمایه داری بر افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران

محمدمنان رئیسی

۱۰۳

به سوی توسعه غوطه ور در اخلاق؛ تغییر مسیر آینده برنامه ریزی

علی ذکاوتی قراگزلو

۱۲۳

تبیین جامعه شناختی رابطه عادت واره و خرید کالاهای ورزشی خارجی

فردین محمدی؛ علی ملکی

۱۴۳

بستر فرهنگی و تفاوت های محله ای باروری در کلان شهر تهران

رسول صادقی؛ راضیه خواجه نژاد

۱۶۱

شایستگی های اخلاقی مدیران دانشگاهی

زهره قموشی؛ جواد پورکریمی؛ میترا عزتی

نابرابری و تبعیض از مقولات مورد توجه در مطالعات علوم انسانی است؛ هدف این پژوهش ارائه تفسیری جامعه‌شناسانه، از پدیده نابرابری، در تجربه زیسته دانشجویان بهره‌مند از سرمایه کمتر فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و نمادین در دانشگاه علامه طباطبائی است. چارچوب مفهومی پژوهش بر پایه چشم‌انداز بوردیو و روش‌شناسی آن، مبتنی بر منطق استفهامی است. در این راستا، ۲۴ نفر دانشجوی دختر و پسر مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، بر مبنای معیارهای شمول، هدفمندانه انتخاب و مورد مصاحبه نیمه‌ساختاریافته قرار داده شدند. در پی مضمون‌بندی داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای هدایت‌شده سیوفانگ و شنون و متأثر از تجربه برآمده از مفاهیم توصیفی موجود، دوازده مضمون اصلی بدین شرح بر ساخت گردیدند: «انقطاع دیروز، تعلیق امروز، بیم فردا»، «سقوط رؤیا، مصلوب رسوایی‌هراسی»، «وخامت ملامت، نهایت حقارت»، «ناظر فرهنگ تزییقی، ادای تزییری»، «تخذیر با بداهت در سایه بلاهت»، «هزیمت برگرفته از طرد اجتماعی»، «مغبون متنعمین بهره‌بردار»، «مطروود ذائقه‌سازان ساختار»، «بازنده نازپروردگان سرخوش»، «گریزان از مخدره هوش و گوش»، «بی‌اعتنا به محصول کارخانه عقیده‌ساز»، «رقیب عمله نرمالیزاسیون». از مهم‌ترین نتایج پژوهش، یکی این است که رتق و فتق پدیده نابرابری در میدان آموزش، متوقف بر امعان‌نظر برنامهریزان فرهنگی دانشگاه به پیامدهای سوء برخاسته از غلبه فرهنگی جریان‌های واجد سرمایه بیشتر اقتصادی و فرهنگی در میدان دانشگاه است؛ پیامدهایی که غالباً از دیالکتیک عادت‌واره‌های اساتید و گروه‌های دانشجویان همساز با آنها ناشی شده‌اند. دموکراتیزاسیون میدان آموزش با هدف بسط عادلانه‌تر میدان آموزش، پیشنهاد اساسی این پژوهش خطاب به سیاست‌گذاران فرهنگی و آموزشی نظام دانشگاهی است.

■ واژگان کلیدی:

بوردیو، تجربه نابرابری، میدان دانشگاه، سلطه، جامعه‌شناسی فرهنگ

خوانش بوردیویی تجربه زیسته نابرابری در میدان دانشگاه با تأکید بر خشونت نمادین

مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی

ابراهیم اخلاسی (نویسنده مسئول)

استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی
eb.ekhlasi@gmail.com

ابوالقاسم فاتحی

استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی
Fatehi.ab@gmail.com

پرویز حیدرپور

کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی
heydarpoorparviz@gmail.com

طرح مسئله

از مهم‌ترین وظایف آموزش عالی، به‌منزله یکی از زیرساخت‌های نظام آموزشی، تربیت نیروی متخصص در زمینه‌های مختلف پژوهشی و ارائه خدمات تخصصی به جامعه در حوزه‌های متنوع علم و فناوری است. (عبدی و دیگران، ۱۳۹۶: ۶۰) حسب قوانین، اسناد و پژوهش‌های موجود، مقولاتی از قبیل اهتمام به ارزش‌های فرهنگی، رشد آموزش مادام‌العمر، عدالت آموزشی، بهره‌مندی از اساتید کارآمد و تغییر مثبت در زمینه نگرش افراد جامعه به زندگی از جمله اساسی‌ترین چشم‌اندازها و رسالت‌های آموزش عالی محسوب می‌شوند. (عبدی و دیگران، ۱۳۹۶: ۷۳-۶۹)

زوایای گوناگون مرتبط با نظام آموزش عالی، همچون میزان تحقق اهداف مذکور، تبیین موانع اجرایی شدن چشم‌اندازها در عرصه واقعیت، پیامدهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی مترتب بر عینیت نیافتن بایسته‌های مورد نظر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی، مقایسه وضعیت متحقق و آرمانی نظام آموزش عالی و امثال آن، در قالب پارادایم‌های مدیریت، برنامه‌ریزی آموزشی، سیاست‌گذاری آموزش عالی و در نهایت، جامعه‌شناسی فرهنگ قابل مطالعه هستند. سهمیه‌بندی تبعیض‌آمیز جنسیتی ذیل عناوین مختلف و چالش‌های آموزش عالی در بحث قومیت در حوزه‌های سیاسی، آموزشی و فرهنگی (علیزاده و دانش، ۱۳۹۶: ۷)، سلیقه‌مداری رؤسا و مدیران در موضوع قومیت‌ها و پارادوکسیکال نشان دادن هویت قومی در برابر هویت ملی (بلالی و محبی، ۱۳۹۷: ۵۵۳)، کشاکش نمادین سرمایه‌ها به واسطه وجود سلسله‌مراتب سرمایه فرهنگی در میان دانشجویان (قاسمی و نامدار جویمی، ۱۳۹۲: ۷)، شکل‌گیری کشاکش‌های نمادین میان رشته‌های دانشگاهی متأثر از سلسله‌مراتب فرهنگی و اجتماعی (ژیان‌پور و دیگران، ۱۳۹۲: ۲۱۳) از جمله مطالعاتی هستند که نمود گوناگون پدیده تبعیض و نابرابری را در ساحت‌های مختلف میدان دانشگاهی بازنمایی می‌کنند.

دانشگاه، به‌عنوان شاخص‌ترین میدان آموزش عالی، از گروه‌های متفاوت کنشگران، مشتمل بر اساتید، دانشجویان، پرسنل اداری و به‌طور کلی، مجموعه دانش‌ورزان^۱ تشکیل شده است. دانش‌ورزان، یا به‌عبارتی، دانشمندان، مهندسان و مدیران فناوری در یک سامانه، به مجموعه کارکنان فنی و حرفه‌ای اطلاق می‌شود که کار اصلی آنها مبتنی بر اطلاعات، توسعه و استفاده از دانش است. (ماترسکا، ۱۳۸۴: ۹۲) هر کدام از گروه‌های

یادشده در میدان دانشگاه، ضمن برخورداری از عادت‌واره‌های گوناگون فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی و همچنین، مراتب مختلف سرمایه فرهنگی، اقتصادی و نمادین در مناسبات رقابتی با یکدیگر قرار می‌گیرند و متأثر از رقابت میان آنها، که با هدف تثبیت و نهادینه‌سازی نظام ارزش‌ها و باورهای مد نظر هر گروه شکل می‌گیرد، پویایی میدان دانشگاه اتفاق می‌افتد. به‌علاوه، میدان آموزش عالی، با یادآوری ماهیت رقابت‌های درون میدانی مندرج در آن، خود نیز تحت تأثیر سایر میدان‌ها و از جمله میدان قدرت سیاسی و دولت قرار دارد. برخی از محوری‌ترین تبعات حاصل از فضای منازعه‌آمیز درون و میان میدانی، ناظر به مواردی چون شکل‌گیری مناسبات نابرابر آموزشی، فاصله گرفتن از اصل عدالت آموزشی و به محاق رفتن سایر خرده‌فرهنگ‌های غیرهمسو با فرهنگ مسلط است که همگی به‌مثابه مهم‌ترین پیامدهای برخاسته از رقابت‌های نابرابر درون میدان آموزش عالی و نیز میان حوزه آموزش عالی و حوزه قدرت، وجه مسئله‌مند تبعیض و نابرابری در میدان آموزش عالی را تشکیل می‌دهند.

از نقطه نظر پدیدارشناسانه، میدان آموزش عالی و مندرجات ذیل آن، حسب متغیرهای دموگرافیک، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، از قبیل سن، جنس، خودپنداره، پیشینه خانوادگی، جایگاه طبقاتی، پایگاه اقتصادی اجتماعی، عادت‌واره، انواع سرمایه‌های فرهنگی و نمادین، گستره و عمق پیوندهای اجتماعی و امثالهم، به گونه‌های متفاوت بر کنشگران علمی درگیر با میدان آموزش پدیدار و هویدا می‌شود؛ مطالعه و پژوهش علمی حول تجربیات زیست‌شده دانشجویان، به‌عنوان اصلی‌ترین کنشگران نظام آموزش عالی و احصاء تفاسیر و معنای اعتبار شده به‌وسیله آنها پیرامون نابرابری و تبعیض در میدان دانشگاه، با هدف سامان‌دهی بازاندیشانه‌تر نظام آموزش عالی به‌وسیله متولیان آموزش عالی، اصلی‌ترین مدخل استدلال در باب اهمیت نظری و عملی پژوهش حاضر است. حسب بنیادهای نظری مندرج در مقاله و در تقابل با دعاوی پوزیتیویستی، ماهیت تبعیض و نابرابری در میدان دانشگاه، وابستگی قابل‌ملاحظه‌ای به دریافت ناظران بیرونی دارد و می‌تواند توسط هر ناظر به شکلی خاص و منحصر به فرد درک گردد؛ پدیدار بیرونی تبعیض و نابرابری در تضایف با ذهنیتی فهم می‌شود که دانشجویان برخوردار و کمتر برخوردارتر به‌عنوان ناظر و حسب تجربه زیسته خود در اختیار دارند. بدین‌سان، وقوف متولیان نظام آموزش عالی به این سنخ رویکردهای پدیدارشناسانه در فهم تبعض و نابرابری، می‌تواند راه را برای برنامه‌ریزی‌های اجماعی‌تر، دموکراتیک‌تر و تأملی‌تر در

مقام سیاست‌گذاری در وجوه مختلف آموزش عالی هموارتر نماید. اضلاع سازنده مسئله پژوهشی مقاله حاضر را می‌توان بر پایه دو بعد اساسی صورت‌بندی نمود؛ وجه نخست ناظر به «نوع فضای اجتماعی برگرفته از منازعات درون میدان دانشگاه» و جنبه دوم معطوف به «تحویل بسندگی ناکافی تحصیلی و آموزشی دانشجویان کمتر برخوردار از سرمایه فرهنگی به خصائص فردی و ظرفیت‌های استعدادی» آنهاست. امر اخیر، به مثابه یک برساخته رایج، اما اشتباه، در پی نادیده انگاشتن نقش ساختارهای مؤثر در عدم موفقیت تحصیلی، حرفه‌ای آموزشی و پژوهشی دانشجویان کمتر برخوردار به وقوع می‌پیوندد. مناسبات فرهنگی، آموزشی و پژوهشی برساخت‌شده حاکم بر میدان دانشگاه و کیفیت تبلور آن در زیست‌جهان دانشجویان دارای پیشینه کارگری، در تعارض با آن دسته از داعیه‌های مساوات‌طلبانه، چون عدالت آموزشی و دسترسی یکسان به ابعاد مختلف خدمات تحصیلی است که به صورت رسمی در نظام آموزش عالی مورد تأکید قرار گرفته است.

بدین ترتیب، هدف اصلی پژوهش حاضر کشف، توصیف، تفسیر و در نهایت، رؤیت‌پذیر نمودن تجربه‌زیسته دانشجویان برخوردار از پیشینه کارگری شاغل به تحصیل در دانشگاه علامه طباطبائی پیرامون تبعیض و نابرابری در میدان آموزش و پژوهش است؛ دانشجویانی که در مقایسه با دانشجویان طبقه متوسط آن دانشگاه، از سرمایه فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و نمادین کمتری برخوردار هستند. با عنایت به توضیحات ارائه‌شده پرسش اصلی مقاله در قالب این گزاره سؤالی قابل صورت‌بندی است که دانشجویان دارای پیشینه کارگری شاغل به تحصیل در دانشگاه علامه طباطبائی تبعیض و نابرابری در میدان آموزش را چگونه تجربه می‌کنند؟ نویسندگان مقاله ذیل پرسش فرعی مقاله، چگونگی نمود و بروز تجربه دانشجویان دارای پیشینه کارگری از پدیده نابرابری در میدان دانشگاه را طی تعامل این دسته از دانشجویان با اساتید، محتوای آموزشی و دیگر دانشجویان برخوردارتر مورد کاوش قرار خواهند داد.

پیشینه پژوهش

جستجوی پژوهش‌های نزدیک با مسئله پژوهش به گونه‌ای نظام‌مند، با استعانت از واژگان تخصصی مندرج در اندیشه بوردیویی در چارچوب جامعه‌شناسی فرهنگ، آموزش و پرورش و با اتکال به واژگان مرتبط با پدیده نابرابری در دسترسی به فرصت‌های تحصیلی انجام

شده است. اهم نتایج پژوهش‌های منتخب داخلی و خارجی بدین شرح قابل احصاء است: برخورداری همزمان دانشجویان دانشگاه کردستان از هویت‌های سه‌گانه قومی ملی و جهان‌وطنی و سهم بالای سرمایه فرهنگی در جهت‌گیری‌های معرفتی و بازاندیشی‌های هویتی (محمدی، ۱۳۹۷: ۸۷)؛ نابرابری جنسیتی در دسترسی به آموزش عالی در میان شهرستان‌های استان آذربایجان غربی و ضرورت توجه مضاعف برنامه‌ریزان به نابرابری‌های شکل گرفته در این باره (نجاری و حسنی، ۱۳۹۷: ۷۶)؛ قرار داشتن میدان آموزش تحت سیطره میدان قدرت به لحاظ اهداف و در عین حال، طرد آن از سوی میدان قدرت به لحاظ مالی از نقطه نظر معلمان (محمدی و دیگران، ۱۳۹۷: ۸۱)؛ تحکیم مدل نان‌آوری مردانه و فرودستی زنان متأثر از نگرش جنسیتی حاکم بر نظام آموزشی در دوره پهلوی اول در قالب نهادی کردن نقش‌های جنسیتی و ترویج آنها از طریق تفکیک جنسیتی دروس (سلماسی‌زاده و دیگران، ۱۳۹۷: ۹۷)؛ موقعیت اجتماعی متوسط معلمان بیرجند حسب سرمایه فرهنگی و موقعیت اجتماعی متوسط رو به پایین حسب سرمایه اقتصادی آنها (علی‌بابایی و دیگران، ۱۳۹۶: ۱)؛ وجود رابطه معکوس میان سکونت در منطقه شهری، میزان تحصیلات سرپرست خانوار، مالکیت مسکن و میزان درآمد خانوار با حضور به موقع کودک در پایه متناسب تحصیلی (ابونوری و محمدی، ۱۳۹۶: ۹۳)؛ تبیین‌پذیر بودن نتایج تربیتی دانشجویان حسب وضعیت اقتصادی اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده‌های آنها (اکبرپور زنگلانی و دیگران، ۱۳۹۵: ۶۹)؛ توجه بیشتر به بُعد شناختی سرمایه اجتماعی در مقایسه با وجوه ساختاری آن از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان اجتماعی (صالحی امیری و دیگران، ۱۳۹۴: ۴۷)؛ وجود رابطه معنادار میان متغیرهای فراغت، مصرف‌گرایی، استفاده از موبایل و محوریت‌بخشی به ذائقه و سلیقه با میزان سرمایه فرهنگی در بین دانشجویان دختر دانشگاه پیام‌نور (شربتیان و اسکندری، ۱۳۹۴: ۵۷)؛ تأثیرپذیری تولیدات علمی دانشجویان از سرمایه فرهنگی آنها (صالحی امیری و دیگران، ۱۳۹۳: ۹۳)؛ دسترسی بالاتر مناطق شهری و گروه پسران به معلم در مقطع ابتدایی، وضعیت بهتر مناطق شهری از حیث دسترسی به فضای آموزشی در مقایسه با مناطق روستایی (شیرکرمی و بختیارپور، ۱۳۹۳: ۴۱)؛ میزان پایین‌تر سرمایه اجتماعی در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی رشته هنر در مقایسه با دانشجویان دیگر رشته‌های تحصیلی در مقطع متوسطه، بالاتر بودن میزان سرمایه اجتماعی در میان دانش‌آموزان ساکن در مناطق پایین شهر شیراز (فاتحی و اخلاصی، ۱۳۹۲: ۱۴۵)؛ برخورداری دانشجویان علوم پایه از سرمایه فرهنگی بالاتر در

مقایسه با دانشجویان علوم انسانی (ادریسی و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۷)؛ میزان بالاتر اعتماد نهادی در بین دانشجویان دختر، در مقایسه با دانشجویان پسر، سرمایه اجتماعی، مشارکت رسمی و اعتماد تعمیم یافته بالاتر در میان دانشجویان متأهل در مقایسه با دانشجویان مجرد (غریبی و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۳۵)؛ رابطه مستقیم معنادار میان مشارکت دانشجویان دانشگاه‌های تهران و علامه طباطبایی در شبکه‌های غیررسمی و رسمی سیاسی با ابعاد مدارا (شارع‌پور و دیگران، ۱۳۸۸: ۶۴)؛ وجود بی‌عدالتی و نابرابری و تفاوت‌های جنسیتی در دسترسی به فرصت‌های آموزشی استان سیستان و بلوچستان (نبی‌زاده سرابندی، ۱۳۸۴: ۱۵۵)؛ سطح پایین تحرک صعودی دانشجویان طبقه کارگر و دانشجویان غیرهمسو با جریان متعارف^۱ در آلمان، اتریش و اسلواکی و گرایش دانشجویان مذکور به بازنشاسایی خویش به عنوان بیگانه فرهنگی^۲ که همین امر با سوق دادن آنها به ترس از شکست، عملکرد ضعیف تحصیلی و حذف آنان را رقم می‌زند (نایرز - ویرث^۳ و دیگران، ۲۰۱۷: ۱۲)؛ نامرئی بودن خشونت نهادی شده در مدارس و ایجاد گونه رؤیت‌ناپذیر اجتماعی از خشونت مبتنی بر تحقیر، نفی، طرد و حقارت احساس شده به وسیله دانش‌آموزان (ریسکال^۴ و دیگران، ۲۰۱۶: ۲۳۷)؛ وجود تجربه و حضور سنگین مردانگی هژمونیک^۵ و پدرسالاری^۶ در دانشگاه‌های اتحادیه اروپا، علی‌رغم همه گشایش‌ها و تغییرات مثبت رخ داده در بحث زنان در مناسبات تحصیلات عالی در ۵۰ سال گذشته (دیوید^۷، ۲۰۱۵: ۱۰)؛ سرمایه نمادین به‌منزله عامل تولیدکننده الگوهای رابطه‌ای گشوده‌تر^۸ در میان معلمان مقطع راهنمایی^۹ رومانیایی در محیط‌های آموزشی، تثبیت نشانگان اجتماعی فریب‌کارانه در میان آنها متأثر از نگرش‌ها و ارزش‌های اجتماعی ریشه‌دار در تاریخ فرهنگی جامعه رومانی با یادآوری انگاره وابستگی و خودتعیینی ملتمسانه^{۱۰} در آن تاریخ و فرهنگ. (گارولیوس و گارولیوس^{۱۱}، ۲۰۱۴: ۳۹۲)

1. Non-Traditional

2. Cultural Stranger

3. Nairz-Wirth

4. Riscal

5. Hegemonic Masculinity

6. Patriarchy

7. David

8. More Opened Relational Patterns

9. Secondary School

10. Precarious Self-Determination

11. Gavreliuc & Gavreliuc

نکات قابل ذکر از باب جمع‌بندی پژوهش‌های فوق، شامل این موارد است؛ الف. در اکثر موارد، دانشجویان و در مراتب بعدی اساتید، معلمان و دانش‌آموزان به‌عنوان جوامع آماری و گروه‌های مطالعاتی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند؛ ب. پژوهش‌ها در حوزه مطالعات جامعه‌شناسی، مدیریت آموزشی، تعلیم و تربیت و روان‌شناسی قرار دارند؛ ج. عدالت آموزشی، دسترسی به فرصت‌های آموزشی، عملکرد تحصیلی، سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی محوری‌ترین و پرتکرارترین مضامین مطالعه‌شده در پژوهش‌ها هستند؛ د. از حیث مکان انجام پژوهش، غالباً مناطق جغرافیایی محروم و کمتربرخوردار مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. این امر به‌صورت ایجابی تا حد زیادی نمایانگر حصر فهم پژوهشگران به وجوه سخت‌افزاری نابرابری، نظیر نابرابری در دسترسی به معلم، فضای آموزشی و تحصیلات عالی است.

خوانش انتقادی مطالعات قبلی

تقد‌های وارد بر مطالعات قبلی در ادامه احصاء می‌شوند: الف. بی‌توجهی پژوهشگران به وجوه مکنون نابرابری و رقم خوردن طیف گسترده‌ای از نابرابری‌های بعدی در پی استیلاي یک یا چند خرده‌فرهنگ بر میدان آموزش؛ ب. برداشت‌گزینشی و تقلیل‌گرایی پژوهشگران داخلی از مفاهیم نابرابری، میدان قدرت و سرمایه فرهنگی و اجتماعی؛ تقلیل مذکور موجب پرداختن تجربی به مفاهیم یادشده به‌گونه‌ای بی‌اعتنا به مقوله خشونت و سرمایه نمادین، به‌مثابه وجه بدیع و متأخر اندیشه‌های بوردیو در دهه ۹۰ میلادی، گردیده است؛ قرار نداشتن معنادار پژوهش‌های میدانی با موضوع خشونت نمادین در دستور کار پژوهشگران ایرانی مؤید ادعای اخیر نویسندگان مقاله است؛ نویسندگان داخلی در موارد اندکی خشونت نمادین را در حد مطالعات مروری و کتابخانه‌ای مورد توجه قرار داده‌اند؛ پژوهش‌های خارج از کشور، علی‌رغم وجود قدری تفاوت، از وضعیت مشابهی در این‌باره برخوردار هستند؛ ج. کاربست رویکردهای کمی و سنجش‌های آماری در مطالعه سرمایه فرهنگی و اجتماعی طی پژوهش‌های داخلی؛ وجه اعظم ادبیات سرمایه فرهنگی و اجتماعی از سپهر فکری بوردیو و در نسبت با میدان منازعه‌آمیز اجتماعی ناشی می‌شود که همگی در مقام چالش با دوگانه‌های تئوریک و روش‌شناختی جامعه‌شناسی نظیر ساختار - عاملیت؛ نظریه - روش، ذهنیت - عینیت قرار دارند.

رویکرد نظری بوردیو صبغه نئومارکسیستی دارد و لذا لازم است پژوهش‌های الهام‌گرفته

از منش تئوریک وی نیز بر پایه دیالکتیک ذهنیت و عینیت و استفاده از روش‌های ترکیبی پیمایشی - تفسیری سامان داده شوند؛ چشم‌انداز تضادی بوردیو، از حیث روش‌شناختی موجد ساختارگرایی تکوینی، نه دور‌کهایی است که ذیل آن عاملان میدان اجتماعی، در مناسبات دیالکتیکی با ساختار، همزمان مؤثر بر آن و متأثر از آن هستند. در اکثریت مطالعات جامعه‌شناختی مرور شده، محققان در مقام بررسی سرمایه فرهنگی و اجتماعی به‌عنوان متغیر وابسته، تحت تأثیر متغیرهای مستقل دیگر برآمده‌اند و لذا، رویکرد ساختاری، در معنای دور‌کهایی را مطمح نظر قرار داده‌اند.

مطالعه حاضر در تلاش است تجربه زیسته نابرابری در میدان آموزش و نوع نسبت‌گزینی آن با مفهوم خشونت نمادین را ذیل رویکرد کیفی و با عطف خاطر به دیالکتیک میان ملاحظات تفسیری مطلعان پژوهش و مضیقه‌ها و گشایش‌های برآمده از ساختار میدان آموزش، بازنمایی کند و در نهایت یک روایت نظری برآمده از تجربه مذکور را در اختیار قرار دهد.

چارچوب مفهومی

به‌طور کلی، در پژوهش کیفی، مفاهیم از تعاریف کنشگران اجتماعی اخذ و در جریان پژوهش طی فرایند انتزاع، مفاهیم فنی از آنها مشتق می‌شوند. با وجود این، در این پژوهش، هدف از بیان پیشینی مفاهیم تئوریک، برجسته‌سازی حساسیت نظری، به‌ویژه حول‌وحوش نظریات پی‌یر بوردیو، در نقد دعاوی نئولیبرالیسم پیرامون میدان آموزش است. تمرکز خاص نویسندگان مقاله بر رویکرد بوردویی، در مقام پردازش و پرورش مسئله تحقیق، داده‌یابی، داده‌کاوی و نتیجه‌گیری پژوهش قابل ردیابی است. وی مهم‌ترین نظریه‌پرداز ساختارگرایی تکوینی است. ساختارگرایی تکوینی، نوعی از جامعه‌شناسی است که از بنیان‌های تحلیل ساختاری استفاده می‌کند، اما ساختارها را به‌مثابه چیزهایی در نظر می‌گیرد که به‌واسطه کنش تولید و بازتولید می‌شوند. بر این اساس، ساختارها، ساختاردهنده و در عین حال ساختمند هم هستند. (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۷: ۳۱۷)

نویسندگان مقاله گزاره‌های تئوریکی ذیل را که بن‌مایه آنها متناسب با اقتضائات میدان آموزش صورت‌بندی شده‌اند، به‌مثابه چارچوب مفهومی مقاله پیشنهاد می‌دهند.

میدان

در سپهر اندیشه بوردیو، به نظام ساخت‌یافته موقعیت‌های اشغال‌شده از سوی افراد و

نهاده‌ها بر پایه روابط قدرت عنوان میدان اطلاق می‌گردد. به بیان دیگر، میدان، بنا به تعریف، ناظر به نوعی قلمرو اجتماعی است که در آن عادت‌واره‌های مشخص ساری و جاری است. هر میدان اجتماعی ضمن برخورداری از قواعد سازماندهی خاص خود، مجموعه‌ای از موقعیت‌ها و کنش‌های مرتبط را فراهم آورده و آنها را مورد حمایت قرار می‌دهد. (بورديو، ۱۳۹۳: ۶۸) ارزیابی میدان در رابطه با سایر میدان‌ها و به صورت خاص در نسبت با میدان قدرت صورت می‌گیرد؛ از نظر بورديو، مراد از قدرت، دولت و قدرت سیاسی است. (محمدي، ۱۳۹۸ الف: ۸۸۰) از نظر وی، میدان آموزش علاوه بر کارکرد تکنیکی، دارای کارکرد اجتماعی نیز می‌باشد که این کارکرد در سایه کارکرد تکنیکی آن پنهان شده است. (محمدي، ۱۳۹۸ ب: ۱۹) در میدان آموزش، کنشگران، به اعتبار میزان سرمایه اقتصادی و فرهنگی و بر اساس ساختار سرمایه، مبتنی بر وزن نسبی سرمایه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، به مثابه مجموع کل دارایی، پایگاه اجتماعی پیدا می‌کنند و با اشغال جایگاه مشخص در میدان، در جوار دیگر کنشگرانی قرار می‌گیرند که برخوردار از سرمایه کلی مشابه هستند؛ مجموع کنشگران مذکور، واجد پایگاه مشابه، تعاملات مشترک، عادت‌واره‌ها و الگوهای کنشی نسبتاً همسو و هماهنگ می‌گردند. (محمدي، ۱۳۹۷: ۹۶)

در میدان آموزش، عادت‌واره‌های میدان به گونه‌ای نامتناسب با عادت‌واره‌های تازه‌واردها متعین می‌گردد. کنشگران جدید میدان آموزش، با هدف حفظ موقعیت خود، ناگزیر از پذیرش عادت‌واره‌های تحمیلی کنشگران مسلط بر میدان آموزش هستند و امر مذکور متعاقباً منجر به بازتولید سلسله مراتب طبقات اجتماعی می‌گردد. به علاوه، بازتولید طبقات اجتماعی از منظر نوع قریحه بر ساخت‌شده در میان عاملان اجتماعی نیز قابل تحلیل و تعلیل است. به استناد چشم‌انداز جامعه‌شناسی رابطه‌ای، قریحه عاملان اجتماعی سازگار با شرایط طبقاتی آنهاست که ضمن سازگار شدن در نسبت با دیگر موقعیت‌های موجود در نظام طبقاتی و رقم زدن مجموعه‌ای از ممکنات و غیر ممکن‌ها برای آنها، ارزش متمایز خود را اکتساب نموده و موجب بسته‌ای هماهنگ از انتخاب‌های تمایز آفرین برای عاملان اجتماعی می‌شوند. (بورديو، ۱۳۹۱: ۳۳۰)

نظام تحصیلی

بورديو، به منزله محوری‌ترین جامعه‌شناس فرهنگ، همزمان با خوانش نظام تحصیلی به مثابه نظام بازتولید سلطه، کارکرد غالب آن را، علی‌رغم تأمین امکان تحرک برای

برخی از فرزندان طبقه ضعیف، ایجاد نابرابری و جایگزین‌ساختن فرزندان افراد گروه حاکم با والدین‌شان می‌داند. فرزندان والدین حامل قدرت فرهنگی و عملی در معیت فرزندان والدین واجد قدرت اقتصادی یا سیاسی، با قرار گرفتن در مشاغل و موقعیت‌های متفاوت، در نهایت امر، گروه حاکم را بازتولید می‌کنند. بر این اساس، از نظر بوردیو، نظام تحصیلی حافظ نظم پیشینی خود است و با زنجیره‌ای از عملیات گزینشی، واجدان سرمایه‌های فرهنگی موروثی را از فاقدان سرمایه فرهنگی جدا می‌کند؛ نظام تحصیلی، به‌خصوص متأثر از تفکیک‌ناپذیری تفاوت‌های حاصل از استعداد از تفاوت‌های برآمده از سرمایه موروثی، سعی خود را مصروف حفظ تفاوت‌های اجتماعی پیش از خود می‌کند. (بوردیو، ۱۳۸۸: ۸۳) جستجوی واژگان تبعیض و آموزش در پایگاه‌های داده‌ای علمی هزاران نتیجه حاصل از جستجو را در اختیار قرار می‌دهد؛ با این وجود، جستجوی تعابیری نظیر تبعیض مبتنی بر آموزش تقریباً نتیجه‌ای را با خود به‌همراه نخواهد داشت؛ در همین راستا، جستجوی اخیر احتمالاً ممکن است متضمن اظهارات کارشناسان حقوقی و مشاوران منابع انسانی، دال بر اظهار این گزاره باشد که تبعیض مبتنی بر آموزش از منظر قانون تبعیض انگاشته نمی‌شود. (تانوک^۱، ۲۰۰۸: ۴۳۹) عبارت اخیر کلیشه رایج، اما نادرست حاکم بر فضای سایبری و جهان اجتماعی، مبنی بر بی‌طرفی امر آموزش و غیرمرتبط انگاشتن بازتولید نابرابری و فرایند آموزش را به‌چالش می‌کشد. در تحلیل نهایی، محدودفین نظام تحصیلی، سرنوشت ناموفق تحصیلی و اجتماعی خود را حمل بر وجود کاستی در بسندگی و کفایت خویش می‌کنند؛ از سوی دیگر، ایدئولوژی طبقات برتر، با دریافت مشروعیت برتری فرهنگی، به‌واسطه ارج نهادن به موهبت، از شکوه و جلال لازم برخوردار می‌گردد و الزامات ناظر به نگهداشت چیرگی و استیلای خویش را به‌مثابه امر بدیهی بر ساخت می‌نماید. (مؤید حکمت، ۱۳۹۲: ۱۵۷؛ به‌نقل از شامپاین، ۱۳۹۱: ۲۹)

زبان دانشگاهی

به استناد رویکردهای زبان‌شناختی و در تقابل با رهیافت‌های نظری در جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی، زبان صرفاً به‌عنوان یک عامل ارتباطی و نیز قابل استفاده دلخواه بعد از دست‌یافتن فهم می‌شود. (فکوهی، ۱۳۹۶) زبان، از نقطه‌نظر رویکردهای انتقادی، به‌واسطه سهم بی‌همتایی که در تکوین شکل بنیادی‌تر خشونت، در قالب تحمیل جهان معینی از معانی، در مقایسه با نموده‌های عریان آن، ایفا می‌کند، مورد نقد قرار قرار گرفته است.

1. Tannock

(ژیرک، ۱۳۸۹: ۱۰) از نگاه بوردیو، زبان به‌منزله امر اجتماعی، ناظر به مبارزه رقابت‌آمیز در استفاده از فرهنگ، واجد سهم اساسی در بازتولید اجتماعی نظم مستقر می‌گردد. زبان در متن و زمینه معین، مورد استفاده قرار می‌گیرد و خصوصیات بیانی، لحن و آهنگ آن مدیون متن و زمینه‌های مشخص است. (جنکینز، ۱۳۸۵: ۲۳۸) به بیان دیگر، زبان، حاصل کار مؤلفان برخوردار از اقتدار برای نوشتن و هم‌چنین، مولود دستور زبان‌نویسان و اساتیدی است که قواعد زبانی و نحوه قرار گرفتن آنها را در زبان مشخص می‌کنند. (بوردیو، ۱۳۸۸: ۷۱)

سرمایه فرهنگی

بوردیو مانند مارکس سرمایه را نه شیء، بلکه مجموعه‌ای از روابط می‌داند که تحت تأثیر نابرابری اجتماعی، بهره‌کشی و سلطه قرار دارد. از نظر وی، سرمایه نه تنها با منافع مادی، بلکه با همان شدت با منافع نمادین، شناختی و اجتماعی مرتبط است. (نقیب‌زاده، ۱۳۹۱: ۲۸۱) با رجوع به مجموعه‌اندیشه‌های بوردیو می‌توان به روشنی مجموعه شاخصه‌های نمادین معتبر برآمده از تحصیلات، زمینه خانوادگی و دارایی‌های فامیلی، مصرف کالاها و خدمات فرهنگی، معلومات اکتسابی درونی شده، موفقیت‌های مادی، سرمایه عینیت‌یافته و میراث فرهنگی به شکل اموال را مرادف با سرمایه فرهنگی در نظر گرفت. (شویده و فونتین، ۱۳۸۵) سرمایه فرهنگی گروه‌های مختلف کنشگران میدان آموزش، طی مناسبات دیالکتیکی با ویژگی‌های جایگاه‌های موجود در میدان مذکور، باعث درونی‌شدن انواع مشخصی از ترجیحات، سلیقه، ادراک، نگرش، احساسات و فعالیت‌ها در عاملان اجتماعی می‌گردد.

امتحان

رویکردهای بینشی جامعه‌شناسان مستقر در پارادایم تعلیم و تربیت انتقادی^۱، به‌ویژه بوردیو، با به‌چالش کشیدن اهمیت تخصیص‌یافته به امتحان و در پی آن، تحویل شکست و موفقیت کنشگران تحصیلی به قبض و بسط‌های ذهنی و استعدادی آنها یکی از محوری‌ترین رئوس نقد نظام متعارف آموزش فعلی را از آن خود نموده‌اند. نظریه‌های مرسوم درباره مطالعه، مجموعاً قابل تقسیم به نظریه‌های روان‌شناختی، تعلیمی و تربیتی و جامعه‌شناختی هستند. نظریه‌های مندرج در دو گروه نخست صبغه فردانگوارانه دارند؛ با بیشتر بودن امکان پرورش نگاه انتقادی در نظریه‌های جامعه‌شناختی، پرداختن

نظریه‌های اخیر به امر مطالعه با عطف توجه به بستر اجتماع و ملاحظه عنصر فرهنگ صورت می‌گیرد و همین امر، صبغه کل‌نگرانه آنها را از ظهور و بروز بیشتری برخوردار نموده است. (خندان، ۱۳۸۸: ۵۸)

با وجود این، هنوز آثار واقع‌شده در پارادایم‌های انتقادی جامعه‌شناختی درباره مطالعه و امتحان، از قبیل مکتوبات به‌جای مانده از بوردیو، کمتر مورد توجه پژوهش‌های اخیر آمریکایی پیرامون موضوعاتی همچون آموزش چندفرهنگی^۱، تدریس و یادگیری قرار گرفته است. بی‌توجهی صورت‌گرفته به آثار وی احتمالاً مدلول تداعی شدن وی با نویسندگان نومارکسیستی همچون باسیل برنشتاین^۲، لوئیس آلتوسر^۳ و دیگرانی در دهه ۷۰ میلادی است که تلاش خود را مصروف تبیین چگونگی بازتولید مناسبات نابرابر اجتماعی از طریق نهادهای اجتماعی، نظیر مهد کودک، مدرسه، دانشگاه و امثال آن در آن مقطع زمانی نمودند. (هر و آندرسون^۴، ۲۰۰۳: ۴۲۹)

از نقطه‌نظر رویکرد انتقادی به تعلیم و تربیت، برگزاری امتحان در معنای رایج فعلی آن از جمله ابزارهای اجتماعی اساسی در موفقیت نظام تحصیلی‌ای در نظر گرفته می‌شود که توانایی خود را متوقف بر حفظ تفاوت میان موقعیت افراد در برخورداری از امتیازات فرهنگی، آن هم به‌شکل نامرئی و به‌دور از هرگونه تقدس‌بخشی آشکار می‌داند. از نقطه‌نظر اخیر، امتحان در بهترین وجه ممکن توهم مسئول بودن را در فرایند تفاوت‌آفرینی به کنشگران میدان آموزش منتقل می‌کند. بر این مبنا، متعاقب حذف افراد از فرایند آموزشی به‌واسطه پدیده امتحان و شکل‌گیری احساس شکست در آنها، معدود افراد برگزیده، به‌شیوه‌ای توهم‌آمیز موفقیت خود را ذیل نظامات آموزشی، از قبیل امتحان، مولود ودیعه و استعداد نهفته در خود تلقی می‌نمایند و گزینش صورت‌گرفته را به‌منزله تأییدی مشروع دال بر شایستگی واقعی جهت برتری بر دیگران اعتبار می‌کنند. (بوردیو، ۱۳۸۸: ۶۰) علاوه بر آن، نظام نمره‌دهی سلسله‌مراتبی، از سوی منتقدان، به‌واسطه تأثیرات انحصاری به‌جای گذاشته از خود بر جامعه و نیز به‌اعتبار نقش بی‌بدیل آن در تقسیم جمعیت جهان به دو گروه رسماً آموزش دیده و بی‌بهره از آموزش رسمی و بازنمایی

1. Multicultural Education
2. Basil Bernstein
3. Louis Althusser
4. Herr & Anderson

گروه نخست به‌عنوان گروه تصدیق‌شده^۱ و مشروع^۲، به‌مثابه نظام خشونت‌آفرین بازخوانی می‌شود. (هیوز^۳، ۲۰۱۹: ۳)

خشونت نمادین

اعمال اقتدار یک گروه بر سایر گروه‌ها به‌شیوه‌های گوناگون و از جمله ذیل رهبری ایدئولوژیک و در پرتو کنترل فرهنگ متحقق می‌گردد. میدان آموزش یکی از مهم‌ترین مدخل‌های این سنخ از رهبری فرهنگی است. در همین راستا، بوردیو، فرایندهایی را که به‌موجب آنها، نظم و منع اجتماعی با بهره‌جستن از سازوکارهای پنهان فرهنگی تولید می‌شود، خشونت نمادین نام می‌نهد. (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۶۲) در مناسبات معطوف به این قِسم از خشونت پنهان، موازین کنشی، فرهنگی، معیارها و ذائقه‌های گروه‌ها و جریان‌های مسلط در میدان آموزش، حسب میزان بهره‌مندی‌شان از سرمایه فرهنگی و اجتماعی و صرف نظر از محلّیت، تاریخ‌مندی، زمان‌مندی و مکان‌مندی مندرج در موازین مذکور، در قالب امر جهان‌شمول و استعلایی بر دیگر بازیگران میدان آموزش، که علی‌القاعده بر‌خوردار از مراتب کمتر و یا متفاوت از سرمایه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی هستند، تحمیل می‌گردد. در میدان آموزش، گستره قدرت نیمه‌نهادینه قابل اعمال از سوی یک انسان دانشگاهی در موقعیت‌های قدرت، تابعی از دیگر قدرت‌های در اختیار وی و نیز مبتنی بر فرصت‌های مبادله‌ای به چنگ آمده از موقعیت‌ها به‌وسیله اوست. (بوردیو، ۱۳۹۶: ۱۴۹)

در مفهوم‌پردازی خشونت نمادین در میدان آموزش، تصریح به این نکته ضروری است که خشونت‌کنندگان گروه‌هایی هستند که وجوه مختلف عادت‌واره‌هایشان بر صدر تا ذیل غالب مناسبات درون نهاد آکادمی، مشتمل بر ملاحظات آموزشی، پژوهشی، اداری و امثال آن مسلط است. از طرف دیگر، خشونت‌شوندگان با در انقیاد قرار گرفتن از سوی گروه‌های مسلط، بویژه با عنایت به بهره‌مندی کمترشان از سرمایه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، وجود عادت‌واره‌های متفاوت در آنها، ناگزیر از پذیرش موازین به‌اصطلاح معقول، بی‌طرفانه و علمی اظهارشده به‌وسیله مسلط‌شدگان بر میدان آموزش، به‌مثابه نمود انضمامی خشونت نمادین، حتی در ناخودآگاه‌ترین و غیرمحسوس‌ترین وجه ممکن هستند. جهت‌گیری بازاری دانشگاه‌ها در سراسر اروپا زندگی علمی بسیاری از دانش‌پژوهان

1. Certified
2. Legitimate
3. Hughes

تازه کار^۱ را تحت الشعاع خود قرار داده است و می‌توان مناسبات بازاری شکل گرفته را ذیل خشونت نمادین بازشناسایی نمود. بازاری شدن مناسبات نهاد آکادمی، باعث ایجاد بنگاه‌های کارآفرینی علمی به‌منظور زمینه‌سازی ارتباط دانش‌پژوهان تازه کار با اساتید موفق گردیده است. بنگاه‌های مذکور با ترتیب دادن سخنرانی‌های علمی برای دانش‌پژوهان تازه کار، آن‌هم با نظارت چهره‌های علمی برجسته، دانش‌پژوهان تازه کار را در مناسبات رقابت‌آمیز شکل گرفته پیرامون منابع مالی کمیاب در پژوهش، یاری می‌رسانند. در واقع، دانش‌پژوهان تازه کار مجموع ضرورت‌ها و بایسته‌های لازم در انجام فعالیت‌های علمی را ذیل نظارت و راهبری اساتید موفق و با اتکاء به اشتها علمی آنها، در قبال دریافت دستمزد و گرنت پژوهشی به‌انجام می‌رسانند. (رومبانیس ۲، ۲۰۱۹: ۱۹۷)

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، خشونت نمادین صرفاً برای کنشگران آگاه از سازوکارهای بازتولید آن، به‌منزله «خشونت نامرئی»^۳ و نیز در نسبت با آن‌دسته از کنشگران اجتماعی و جریان‌های مطلع از چگونگی تثبیت این سنخ از «خشونت غایب از انظار» ذیل مناسبات و زمینه‌های مدرن، از قبیل شهرنشینی، مدرنیزاسیون و مهاجرت از روستا به شهر به‌مثابه یک معضله و مسئله شایسته تأمل پدیدار می‌گردد. رهایی از خشونت نمادین در گرو شناخت و آگاهی از بر ساختگی جهان اجتماعی است؛ فرض بر ساختگی جهان اجتماعی، به‌تنهایی، متضمن امکان ایجاد تغییر و بازسازی در آن، مطابق با سبک و سیاقی متفاوت با صورت‌بندی کنونی است. بر این اساس، دگراندیشی نقطه آغازین مقاومت در مواجهه با خشونت نمادین است.

روش تحقیق

مطلعان پژوهش، دانشجویان دختر و پسر در حال تحصیل در دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی هستند که واجد معیارهای شمول^۴، مشتمل بر جنسیت، سرمایه فرهنگی کم، واقع شدن در پایگاه اقتصادی اجتماعی پایین تشخیص داده شدند؛ ملاحظه سبک پوشش، نوع گویش و لهجه، ژست، بازنمایی و اطوارهای بدنی زیباشناسانه، کنش‌های ناظر به سلامت و بهداشت فردی، از شاخص‌های مهم تعیین نسبی

1. Junior Scholars

2. Roumbanis

3. Invisible Violence

4. Inclusion Criteria

سطح سرمایه فرهنگی مشارکت کنندگان جهت ورود در مطالعه بود. گردآوری داده‌ها، از طریق مصاحبه‌های اکتشافی و نیمه ساختاریافته با مطلعان پژوهش و در مواردی محدود، به وسیله مشاهده غیر محسوس کنش هایشان در میدان پژوهش و تهیه یادداشت‌های موردی صورت پذیرفته است؛ اشباع نظری داده‌ها پس از انجام ۲۶ مصاحبه مبرهن و با تکراری شدن واحدهای معنایی و مفاهیم اظهار شده از سوی دانشجویان، فرایند جمع‌آوری داده‌ها متوقف گردید.

شکل داده‌های پژوهش به صورت کیفی و از نوع دست اول است. منابع اصلی داده‌ها شامل محیط اجتماعی طبیعی^۱، (کلاس، کتابخانه و دفتر کار اساتید) و محیط نیمه طبیعی^۲ (خوابگاه‌های دانشجویی، رستوران دانشکده‌ها و سالن‌های ورزشی) بوده است؛ محیط اجتماعی طبیعی متن و زمینه‌ای است که کنش‌های متقابل مطلعان پژوهش با دیگر دانشجویان، اساتید و محتوای آموزشی، به طور مستقیم در آن انجام پذیرفته است. در محیط نیمه طبیعی مطلعان پژوهش غالباً به گفت‌وگو پیرامون فعالیت‌ها در محیط طبیعی می‌پرداختند. حضور پژوهشگران در محیط نیمه طبیعی، به ویژه در خوابگاه‌ها، رؤیت پذیری برخی از عمیق ترین مراتب بصیرت درباره وجوه پیدا و پنهان زیست جهان دانشجویی را متحقق نمود.

جدول ۱: توصیف مشارکت کنندگان در مطالعه

جنس	سن	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	استان	شغل پدر
مرد	۲۵	کارشناسی	رفاه اجتماعی	ایلام	کارگر مخابرات
مرد	۲۵	کارشناسی	علوم سیاسی	کرمان	کارگر
مرد	۲۵	کارشناسی	روابط عمومی	کردستان	کشاورز
زن	۲۶	کارشناسی	ارتباطات	فارس	کارگر
مرد	۲۶	کارشناسی ارشد	روان شناسی	آذربایجان غربی	کشاورز
مرد	۲۵	کارشناسی	پژوهشگری	کردستان	آزاد
زن	۲۳	کارشناسی	زبان فارسی	کرمان	کشاورز
مرد	۳۱	کارشناسی ارشد	فلسفه	تهران	کارگر ساده
مرد	۳۱	کارشناسی ارشد	جامعه شناسی	البرز	مسافرکش

1. Natural Social Settings

2. Semi-Natural Social Settings

جنس	سن	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	استان	شغل پدر
مرد	۳۱	کارشناسی ارشد	مطالعات فرهنگی	یزد	کشاورز
زن	۳۱	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	هرمزگان	مسافرکش
مرد	۳۱	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	بوشهر	تراشکار
مرد	۲۸	کارشناسی	حقوق	فارس	کارمند بازنشسته
مرد	۳۳	کارشناسی	جهانگردی	گیلان	کارمند بازنشسته
زن	۳۳	کارشناسی	الهیات	لرستان	کارگر
زن	۲۹	کارشناسی ارشد	تربیت بدنی	کرمانشاه	کارگر
زن	۲۸	کارشناسی ارشد	مدیریت	خراسان جنوبی	بازنشسته شهرداری
زن	۲۷	کارشناسی	آمار ریاضی	هرمزگان	دامدار
زن	۳۰	کارشناسی ارشد	روان شناسی	سیستان و بلوچستان	راننده کامیون
زن	۲۹	کارشناسی ارشد	اقتصاد	سمنان	بازنشسته نفت
مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	مدیریت	خوزستان	گچ‌کار ساختمان
مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	روزنامه‌نگاری	گلستان	کارگر ساده
مرد	۳۳	کارشناسی ارشد	مطالعات جوانان	اردبیل	زبنوردار
زن	۳۳	کارشناسی ارشد	پژوهشگری	خوزستان	راننده تاکسی

پژوهشگران طی انجام مطالعه، به موازین ارزیابی کیفی، شامل اعتمادپذیری^۱، باورپذیری^۲، اطمینان‌پذیری^۳، انتقال‌پذیری^۴ و تصدیق‌پذیری، به‌عنوان معیارهای تحقیق کیفی دقت لازم را مبذول نموده‌اند. ملاحظات اخلاقی، با تأکید بر محرمانگی، اخذ رضایت آگاهانه جهت مصاحبه، محفوظ بودن حق مصاحبه‌شوندگان دال بر خروج از مطالعه در هر زمان و پرهیز از آسیب‌رسانی مادی و معنوی به آنها، مورد توجه بوده است. منطق اصلی پژوهش مبتنی بر راهبرد استقفا^۵ است و به‌موجب آن، معانی و تفاسیر برساخت‌شده درباره تجربه نابرابری و تبعیض در میدان دانشگاه استقصا شدند. پس از پیاده‌سازی و تبدیل مصاحبه‌ها به متن و کدگذاری متون در سطح کلمه، جمله و پاراگراف،

1. Trustworthiness
2. Credibility
3. Dependability
4. Transferability
5. Abductive

بر مبنای سه عنصر شباهت، روابط و تمایز، از رویکرد تلفیقی سیوفانگ و شنون^۱، با عنوان «تحلیل محتوای هدایت‌شده» به‌منظور داده‌کاوی و آنالیز داده‌ها استفاده گردید.^۲ در این روش، ترکیب هدفمند و همزمان استقراء و قیاس، به شکل حرکت از نظریه به داده و بالعکس، فرایند استفهام، به‌معنای فرارفتن از داده‌های خام، لحاظ می‌گردد. چندسویگی روشی همسو با اصل انعطاف روش‌شناختی‌ای است که بوردیو ذیل عنوان نظریه دیالکتیک و درست‌سنجی بر آن تأکید می‌کند. (بوردیو، ۱۳۸۷: ۱۹)

بنا به ماهیت تفسیری مطالعه حاضر، همزمان با تحلیل مضمونی داده‌ها، بر مبنای ترکیب قیاس و استقراء و انجام حرکت رفت‌وبرگشتی میان آن دو، استفهام تفسیری نیز مد نظر قرار محققان قرار گرفته است. به‌بیان دیگر، در جریان استقراء، حرکت محققان به سمت درون‌فهمی جهت پرداختن به لایه‌های عمیق موضوع، به‌ویژه در مورد شواهد ناظر به معانی، عواطف و جهان‌بینی کنشگران، مرادف با دور شدن قهری آنها از استقرای خام محسوب می‌شود که به نوعی، پیوند میان استقراء و استفهام را رقم زده است. (تبریزی، ۱۳۹۳: ۱۲۰؛ به‌نقل از بلیکی، ۱۳۸۴ و محمدپور، ۱۳۸۹) با مضمون‌پردازی انجام‌شده، در قالب حرکت از واقعیت انضمامی به امر انتزاعی و بالعکس و انتزاع زبان فنی علوم اجتماعی از زبان عامیانه، در مجموع، ۱۵۴ مفهوم توصیفی، ۴۷ مضمون فرعی و ۱۲ مضمون اصلی معطوف به وجوه و نمود تجربه‌زیسته نابرابری دانشجویان مورد مطالعه شناسایی گردید. در برخی موارد، پس از در میان گذاشتن تفاسیر صورت‌گرفته با مطلعان پژوهش، بازبینی‌های اصلاحی در برساخت‌های تفسیری صورت گرفته است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش به‌گونه‌ای متناظر با پرسش‌های بیان‌شده در بخش طرح مسئله چینش شده‌اند. مجموع یافته‌ها، سؤالات مطالعه را ذیل ۱۲ مضمون اصلی پاسخ می‌دهند. در این بخش، مضامین اصلی ناظر به پرسش اصلی و پرسش‌های فرعی پژوهش، به‌ترتیب،

1. Hsiu-Fang & Shannon

۲. جهت اطلاع بیشتر رک. به: تبریزی (۱۳۹۳: ۱۲۱) که طی آن سه رهیافت تحلیل محتوای کیفی، شامل تحلیل محتوای متعارف، تحلیل محتوای هدایت‌شده و تحلیل محتوای تجمعی و نقدها و نقاط ضعف و قوت هر کدام از آنها با ارجاع به منبع (Hsiu-Fang & Shannon, ۲۰۰۵: ۱۲۷۸) مورد بحث و بررسی قرار گرفته است؛ هر سه رویکرد متضمن سطوح گوناگونی از ترکیب قیاس و استقراء است؛ با این توضیح که تحلیل محتوای تجمعی ناظر به ترکیب روش کمی و کیفی است.

واکاوی تفسیری می‌گردند.

واکاوی تفسیری مضامین ناظر به وجوه گوناگون تجربه زیسته نابرابری در میدان دانشگاه
همان گونه که در بخش طرح مسئله پژوهش بدان اشاره کردیم، درک پدیده نابرابری، به اقتضای شرایط تجربه شده کنشگران درگیر با آن، در زمان ها و مکان های مختلف، به صورت های متفاوت بر آنها نمودار می شود. در این قسمت از بخش یافته های پژوهش، وجوه مرتبط با تجربه زیسته نابرابری، آن گونه که مورد اشاره و تصریح صاحب به شندگان قرار گرفته اند، به شرح زیر گزارش می شوند.

انقطاع دیروز، تعلیق امروز، بیم فردا

گروه های مختلف دانشجویی حاضر در میدان دانشگاه، به ویژه با عنایت به لوازم مفهومی و کنشی مترتب بر اطلاق عنوان گروه بر آنها، برخوردار از عادت واره مختلف فرهنگی و اجتماعی هستند؛ عادت واره های مذکور به طور همزمان در مقام ایجاد انسجام گروهی و تمایز بین گروهی ایفای نقش می کنند. در این میان، عادت واره های گروهی دانشجویان برخوردار از سرمایه فرهنگی پایین، در مقایسه با دیگر عادت واره های مسلط بر میدان، به دلیل ناتوانی در موقعیت یابی مناسب، در موقعیت تبعی، قرار می گیرد و موجب بیگانگی کنشگران واجد خود با میدان می شود.

گزیده (۱): اینجا [در دانشگاه، بقیه دانشجویها] دغدغه من و امثال من رو نداشتند، شرایط طوری بود که خودت به این نتیجه می رسیدی که اینجا، جای تو نیست.
(دانشجو، مرد، ۲۵ ساله)

تفاوت عادت واره های میدان دانشگاه و محل زندگی و خانوادگی این گروه از دانشجویان موجب جمع ناپذیری مهارت ها، شیوه های فکر و نوع تعامل آنها با محیط اجتماعی دانشگاه می گردد. توصیفاتی نظیر «وصله ناجور دانشگاه»، «یکی نبودن روحیات با بچه ها و اساتید» را می توان دال بر احساس بیگانگی دانشجویان مورد مطالعه با میدان جدید نمود.

گزیده (۲): از وقتی که اوادم دانشگاه، [دارم] چیزایی را می بینم که حس می کنم با حال [او وضع] سازگار نیست؛ یه وقتی حس می کنم مثل آدمی هستم که بدون اطلاع و آمادگی پرش کردن داخل استخر.

در مواردی، دانشجویان همزمان با فقدان احساس تعلق به میدان جدید، در حالی که بازگشت به گذشته مألوف را ناممکن تلقی می کنند، چشم انداز روشن و مشخصی نیز برای آتیه خود متصور نیستند. تعبیر و ضرب المثل های مورد استفاده برخی از دانشجویان

مورد استفاده، نظیر «از اون جا مونده، از اینجا رونده»، «نه خدا را داری، نه خرما» و «جا موندن از گندم ری و خرما ی بغداد» تا حدود زیادی بازنمایی کننده دال «تعلیق، حیرانی و گسست» در سپهرگفتمانی دانشجویان مورد مطالعه در این پژوهش هستند.

گزیده (۳): راستش نمی‌دونم باید چه کار کنم. با هزار و یک امید اومدم دانشگاه، قبول شدم. [اما حالا دیگه] نه راه پس دارم، نه راه پیش. هر روز که می‌گذره، وضع [داره] بدتر میشه. آینده‌ای [برای خودم] نمی‌بینم. مجبورم به‌خاطر وقت و هزینه‌ای که دادم، درسمو تموم کنم؛ [هرچند] می‌دونم احتمالاً چیزی ازش درنمیداد.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مجموع گزیده‌ها ناظر به وجود مراتب مختلفی از احساس عدم آرامش و تعلق در میان مصاحبه‌شوندگان، ارزیابی نامطلوب از میدان تحصیل و ادامه مناسبات درسی همراه با اکراه و اجبار است.

۲۵

سقوط رؤیا، مصلوب رسوایی‌هراسی

تلاش افراد برای ورود به عرصه آموزش عالی در اکثر موارد مدلول نارضایتی آنها از لحظه اکنون خود و تصویرسازی آرمانی از میدان آموزش عالی، به‌منزله کلید گشایش‌های بعدی در مناسبات شخصی، خانوادگی و حرفه‌ای است. دانشجویان مورد مطالعه، که غالباً از اقشار ضعیف و کم‌درآمد جامعه هستند، به‌رغم وقوف تدریجی به تخریب تصورات پیشینی خود از میدان، به‌واسطه مناسبات ساختاری حاکم، خود را در مسیر یک‌طرفه‌ای درمی‌یابند که اجباری مگر ادامه دادن را پیش‌روی آنها قرار نمی‌دهد. هراس از رسوایی و دریافت برچسب، از جمله مفاهیم پرتکرار در مصاحبه‌ها بود که دانشجویان را علیرغم همه سختی‌های تجربه‌شده، از ناتمام گذاشتن دانشگاه، بازگشت به موطن و زادگاه اصلی خود برحذر می‌داشت. تعبیر یکی از مصاحبه‌شوندگان با عنوان «روبرو سراب، پشت‌سر خراب» متضمن دلالت‌های عمیق درباره تجربه‌ای است که می‌توان از آن با عنوان فروپاشی رؤیا یاد نمود؛

گزیده (۴): اگه می‌دونستم وضع دانشگاه این‌جوریه، این همه حرص [برای قبول شدن] نمی‌خوردم؛ همش به خانواده می‌گفتم دعا کنید قبول بشم، فلان و چنان میشه؛ همه امید و آرزوی پدرم این بود که درس بخوونم و به‌جایی برسم. نمی‌دونه اینجا [هم] خبری نیست؛ روی ناتمام گذاشتن [دانشگاه] و برگشتن [به‌خونه] را ندارم. حکایت‌مون شده حکایت چوب و اره؛ جلو چشممون سراب هستش؛ پشت سر هم که خراب.

مصاحبه‌شوندگان، سرخوردگی و بر باد رفتن رؤیاهای خود را متأثر از عوامل مختلفی در نظر می‌گرفتند؛ «اختلاف بین انتظارات ترسیم‌شده پیشین از دانشگاه و واقعیت متحقق در آن» کلی‌ترین عامل مؤثر در بروز سرخوردگی‌های دانشجویی است؛

گزیده (۵): تجربه کردن چنین شرایطی (شرایط حاکم بر دانشگاه) خیلی از انگیزه‌ها و انرژی‌ها رو از من گرفت. چون همش به خودم می‌گفتم که با این شرایط من به اون چیزی که مدنظرم بود، نخواهم رسید. من تصور دیگه‌ای از اینجا (دانشگاه) و اساتید داشتم.

میزانی از زائل‌شدن انگیزه‌ها و تصور مثبت قبلی دانشجویان، ناشی از اسطوره‌سازی ناصواب و بهشت‌سازی متوهمانه آنها از ظرفیت‌ها و موهبت‌های دانشگاه است که ذیل عناوین گوناگون در گفتگوهای صورت‌گرفته اظهار می‌گردید.

گزیده (۶): وقتی من اومدم دانشگاه خیلی ذوق داشتم؛ فکر می‌کردم الان من میرم دانشگاه همون موقع به همون چیزهایی که می‌خوام می‌رسم. ولی دقیقاً همه چیز برعکس بود.

اغراق در عمق و گسترده تغییرات گشایش‌آفرین بعدی حاصل از دانشگاه، از دیگر عوامل مرتبط با فروپاشی تصورات مثبت پیشینی است.

گزیده (۷): قبل از اینکه پیام دانشگاه فکر می‌کردم پیام اینجا همه چیز برام تغییر می‌کنه، اما حُب، این‌طور نبود، آدم بی‌انگیزه میشه.

وخامت ملامت، نهایت حقارت

همساز نبودن عادت‌واره‌های مصاحبه‌شوندگان با عادت‌واره‌های نهادی حاکم بر میدان آموزش و پژوهش^۱، موجب مراتبی از عملکردهای تحصیلی ضعیف، حسب استانداردهای موجود می‌شود؛ عملکرد آموزشی و پژوهشی نامطلوب برانگیزاننده واکنش‌های منفی اساتید و همزمان، تحسین دیگر دانشجویانی است که کنش‌های مورد انتظار را پیرامون آموزش و پژوهش از خود بروز می‌دهند. دیالکتیک «واکنش اساتید»، «عملکرد موفق سایر دانشجویان» و «ضعف عملکردی دانشجویان کمتر برخوردار از سرمایه فرهنگی و اقتصادی»، مصاحبه‌شوندگان ما را واجد تجربیاتی نموده است که از آن با عنوان کلی

۱. از جمله عادت‌واره‌های نهادی، الزام (حتی نانوشته) دانشجویان به تهیه کارنوشت تایپ‌شده و ارسال الکترونیکی آن، از طریق ایمیل، برای استاد درس است. در این میان، دانشجویان فاقد لپ‌تاب، با مشکلات عدیده‌ای مواجه می‌شوند. این امر در بیشتر مصاحبه‌ها مورد اشاره مصاحبه‌شوندگان قرار می‌گرفت. (نویسنده مسئول)

«تجربه ملامت و حقارت» یاد می‌کنیم. خطای تحلیلی پیرامون آورده تحصیلی، اعم از نوع موفق یا ناموفق آن، تحویل موفقیت و شکست به استعداد و توانش ذهنی^۱ دانشجویان و تشویق و تحقیر عملکرد دانشجویان، در غفلت از نقش ساختارها و زمینه‌های مؤثر بر نوع عملکرد تحصیلی آنهاست.

گزیده (۸): سر یه کلاسی استاد گفت چرا کارنوشت رو اون طور که گفتم انجام ندادی، به استاد گفتم سر کار میرم؛ استاد با لحن خیلی توهین آمیزی گفت سرکار میری؛ خوب برو سرکار، چرا دانشگاه میای، مشکلات داری، برو دنبال مشکلاتت؛ چرا درس می‌خونی؟

مراتبی از سرزنش فوق‌الذکر می‌تواند مدلول اختلاف سرمایه اقتصادی و فرهنگی دانشجو با سرمایه اقتصادی و فرهنگی سایر دانشجویان همسو با عادت‌واره‌های مسلط بر میدان باشد.

گزیده (۹): برای آماده کردن کنفرانس باید سراغ کتاب‌های زیادی می‌رفتم؛ به خیلی‌هاشون نمی‌تونستم دسترسی پیدا کنم؛ همکلاسی من خیلی راحت ۲ ساعت قبل از ارائه به واسطه امکاناتی که داشت، کارشو آماده می‌کرد؛ استاد اون رو تحسین کرد و [از نحوه] ارائه کنفرانس من ایراد گرفت. من حتی شده [بود] که مشکلاتم رو با [یکی از] استادمون که در دانشکده پست اداری هم داشت، مطرح کردم؛ جالبه به من گفت اینها بهانه است و تو تنبلی.

بی‌اعتنایی به شرایط اجتماعی دانشجو و تحقیر او، صرف نظر از زمینه‌های مؤثر در تحقق کنش، موهون وجود رویکردهای شناختی، در اعماق اذهان ارزیابی‌گندگانی است که بنا به تعبیر فلسفی، به واسطه اعتبار کردن مداخلیت تام برای اراده انسانی، به عنوان علت تامه رفتار، علل مُعده مقدم بر اراده را، که حسب بیان جامعه‌شناسانه، از آنها به مثابه ساختار یاد می‌شود، نادیده می‌گیرند.

گزیده (۱۰): استادمون کارنوشتی می‌خواست من به دلیل [نبود] امکانات، نتونستم آماده‌اش کنم؛ وقتی [موضوع را] بهش گفتم، [او] با رفتاری تحقیرآمیز گفت: برو هر وقت مشکلاتت رو حل کردی بعد بیا درس بخون. می‌خوام بگم دانشگاه انعطاف نداره با شرایط متفاوت دانشجوها.

تعابیر سرزنش‌آمیز مشابه دیگر، برگرفته از مصاحبه‌ها، نظیر «قرار نیست با ساز تو

برقصیم» که مورد تصریح مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته‌اند، تعارض میان عادت‌واره‌های مسلط با عادت‌واره‌های کمتربرخوردار را بازنمایی می‌کنند.

ناظر فرهنگ تزریقی، ادای تزویری

مضمون فوق، در وجه حداکثری آن، حاصل جمع‌بندی و بر ساخت نظری تعابیر انضمامی مصاحبه‌شوندگانی است که خیل عظیم نابرابری‌ها و تبعیض‌های موجود در میدان دانشگاه را از منظر فرهنگ و ذیل فرایند جامعه‌پذیری به نظاره نشست‌اند.

گزیده (۱۱): شاید اصلی‌ترین مانع برای تحصیل من در دانشگاه لهجه‌ام بود. همیشه تو ارتباطم با بچه‌ها - دانشجویها - و استادها دچار مشکل بودم.

از نظر این گروه از مصاحبه‌شوندگان، متأثر از پذیرش استیلای عادت‌واره‌های خاص در میدان دانشگاه از سوی دیگر عاملان میدان، آن‌هم به‌قیمت حاشیه‌ای شدن عادت‌واره‌های متفاوت و یا مخالف، عادت‌واره‌هایی مشخص و متعین در قاموس امر مشروع جلوه‌گر می‌شوند. بیشتر دانشجویان، در مواجهه با چیرگی فرهنگ خاص، طی اتخاذ رویکردهای عمل‌گرایانه و نتیجه‌گرا، در مقام مصادره وضع موجود در راستای تأمین منافع و تضمین موفقیت خود برمی‌آیند.

گزیده (۱۲): بهم می‌گفتن لهجه داری؛ برای حرف زدن همیشه شک می‌کردم. دوستم شرایطش مثل من بود؛ می‌گفت می‌خوام ترک تحصیل کنم؛ می‌گفتم صبر کن لهجه‌مون بهتر میشه.

در مجموع می‌توان گفت نوع روابط و مناسبات میان فرهنگ‌های متفاوت در دانشگاه و همچنین، تفاوت میان آورده‌های فرهنگی دانشجویان، موجد نوعی فرهنگ‌پذیری خاص در میان آنان گردیده است.

گزیده (۱۳): یه روز داشتم تلفنی با یکی از همشهری‌های صمیمی صحبت می‌کردم؛ حین صحبت، بهش گفتم «فدای شما»؛ اون جا بود که تازه متوجه شدم چه تغییراتی در لهجه و بیان من اتفاق افتاده؛ اون همشهری هم این رو زود فهمید و گفت بابا چه زود تهرونی شدی. این حرفا بهت نمی‌یاد.

مقاومت و فرهنگ‌ناپذیری دانشجویان کمتربرخوردار، در مواجهه با اقتضائات فرهنگی غالب، مشارکت آنها در گروه‌های مختلف دانشجویی و ایفای بدون حاشیه مناسبات حرفه‌ای و آکادمیک را دچار اختلال می‌سازد.

گزیده (۱۴): روابط در فرهنگ ما صمیمی‌تره، در صورتی که در کلاس ما که بیشتر

فارس بودند برخورد‌ها باهات خیلی رسمی بود و وقتی من می‌خواستم بر اساس فرهنگ خودمون با دانشجو‌ها رفتار کنم اون‌ها یه طوری برخورد می‌کردند که بهم برمی‌خورد. حسب مفاد مندرج در بیشتر مصاحبه‌ها، فرهنگ غالب بر میدان دانشگاه، فاقد ماهیت خنثی و بی‌طرف است. فرهنگ دانشگاهی، اصطلاحاً نسبت به خرده‌فرهنگ‌های گوناگون مندرج در درون خود بلاموضع و خنثی نیست و با هاضمه‌ای قوی و سازوکارهایی متنوع، دیگر وجوه خرده‌فرهنگی را در قالب فرهنگی‌سازی، در خود مضمحل می‌سازد. دانشجویان برخاسته از خرده‌فرهنگ‌های متفاوت، طی فرایند بازآموزی، در وجهی ناخواسته، در راستای درونی ساختن مختصات مسلط فرهنگی، به‌طور هم‌زمان، واجد تجربه فرهنگ‌زدایی، به‌معنای از دست دادن فرهنگ خاستگاه خود می‌گردند. تغییر تدریجی طرز برخورد، تغییر در نوع پوشش ظاهری، پنهان‌سازی لهجه در تعامل با اساتید و دیگر دانشجویان از جمله مفاهیم توصیفی‌ای هستند که مضمون اخیر به‌موجب آنها بر ساخت گردیده است.

تخ‌دیر با بدهات در سایه بلاهت

تعمیق و گسترش انگاره سازگاری، از جمله راهبردهای مورد استفاده برخی کنشگران اجتماعی در موقعیت‌های جدید، به‌ویژه در مناسبات و مراودات ناهمسو با ادراکات و تصورات پیشینی آنهاست که این فرایند در قالب سازوکار «بدیهی‌پنداری ابتلائات و اقتضائات تجربه‌شده» اجرایی می‌شود.

گزیده (۱۵): سعی می‌کردم این رو بپذیرم که بخشی از این اتفاق‌ها به خاطر [شرایط] خودمه. شرایط من با بقیه که راحت می‌تونستند درس‌شون رو بخونند، فرق داشت به‌هرحال من یک شرایطی دارم که همیشه کاریش کرد و محیط هم یک شرایطی ایجاد می‌کنه که همیشه تغییرش داد و من مجبورم بپذیرم. باید با این شرایط کنار اومد.

در واقع، با طبیعی‌انگاشتن شرایط و بازشناسایی آن به‌مثابه امر بیرونی تغییرناپذیر، افراد خود را واجد کمترین مسئولیت و کنش تغییرمحور ندانسته و با «دیده فرو کردن به گریبان خویش»، تلاش می‌کنند «با بیرون کشیدن گلیم خود از آب»، مطلوب نظر خود را، مبتنی بر عملکرد فردی دست‌یافتنی نمایند.

گزیده (۱۶): اینکه چنین شرایطی در دانشگاه پیش بیاد طبیعی هستش؛ مهم اینه که ما با توجه به چنین شرایطی بتونیم گلیم خودمون رو از آب بکشیم بیرون. این‌گونه خوانش موضوع و تفسیر آن در حکم یک امر عادی، تحمل‌پذیر شدن را تبدیل

به یک امر بدیهی می‌کند. مدخل عمده تفسیر مذکور این گزاره است که هر کس شرایط خاص زندگی خود را دارد که باید آن را پذیرفت. تأمل در رشته تحصیلی مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد دانشجویان شاغل به تحصیل در رشته‌های غیر از علوم اجتماعی، غالباً با منتسب نمودن عدم موفقیت‌ها به نوع عملکرد خودشان، دیگران و به‌طور کلی، شرایط بیرونی را کمتر به‌مثابه مقصر موضوع قلمداد می‌کردند. با وجود این، در بین روایت‌های ابراز شده، مواردی دال بر ارجاع به کژکارکردهای ساختاری مورد اشاره مصاحبه‌شوندگان قرار می‌گرفت. گزیده (۱۷): من تو پیش اومدن این شرایط جامعه را مقصر می‌دونم [چرا که] دانشگاه هم جزیی از اونه؛ یعنی، خوب همون رفتارهایی که تو جامعه هست تو محیط دانشگاهی هم هست.

گزیده (۱۸): دوست داشتم تنها باشم؛ از بچه‌ها دوری می‌کردم؛ به‌حالت تعلیق درآمده بودم؛ الان هم نمی‌دونم باید [با مشکلات] بجنگم یا انصراف بدم؛ به‌نظرم اینها همه مشکلات مدیریتی هستش.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، تعبیری از قبیل «شرایط جامعه»، «شرایط دانشگاه» و «مشکلات مدیریتی»، تعیین‌کنندگی ساختار، در مقایسه با عاملیت را نمایندگی می‌کند. گزیده (۱۹): اینکه شرایط چرا این‌جوری هستش، به‌نظر من، نمی‌شه [در مورد اون شرایط] از فرد خُرده گرفت؛ مشکل از دانشگاهه؛ شرایط دانشگاه طوری بود که خودت تصمیم به حذف خودت می‌گرفتی.

نگاه واقع‌بینانه‌تر متضمن لحاظ نمودن نقش ساختارها، به‌عنوان سلسله علل مُعده، در کنار پرداختن به سهم عاملیت است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این‌راستا معتقد است: گزیده (۲۰): تصور دیگه‌ای از دانشگاه و اساتید داشتیم؛ از طرف دیگه، ناراحت و افسرده شدم و نسبت به جامعه بدبین شدم؛ ولی خُب، به‌نظر من، هم ما مقصر هستیم و هم جامعه و دانشگاه که [به‌دنبالش] چنین شرایطی برای ما پیش می‌یاد.

هزیمت برگرفته از طرد اجتماعی

میدان‌های اجتماعی، صرف‌نظر از اندازه و گستردگی آنها، با یکدیگر در دادوستد بوده و علی‌رغم برخورداری هر کدام از آنها از عادتواره‌های مشخص، اما رابطه تأثیر و تأثر میان آنها برقرار است.

گزیده (۲۱): احساس تنهایی عجیبی می‌کنم. حس می‌کنم واقعاً فضا سنگین هست برام؛ بیرون دانشگاه و داخل اون فرقی نمی‌کنه. خارج از دانشگاه. احساس عجیبی

دارم؛ مثلاً توی ذهنم مقایسه می کنم المان های شهری و جاذبه های محیطی اینجا را با سادگی و بی تکلفی شهرستانی که درش زندگی کردم. اصلاً با هم نمی خوندند. اینجا همش رستوران های آن چنانی، کافی شاپ های خیلی شیک، جدیدترین مدل های لباس های سانتال مانتال و این جور چیزاست؛ ولی نمی تونم استفاده کنم؛ راستش پولش را ندارم. آدمایی هم این جور جاها ای شیک و رستوران های آن چنانی را سرمی زنن، خیلی با ما فاصله دارن؛ یه جوری دیگه ای هستن؛ جور دیگه ای می پوشن؛ اصلاً نمی تونم باهاشون ارتباط بگیرم.

واقعیت دانشگاه، در تزیاید با میدان اجتماعی گسترده تر بیرون از آن، با منفعل ساختن اجتماعی دانشجویان کمتربر خوردار، زمینه انزوای تصاعدی و متداخل آنها را در سایر شبکه های اجتماعی موجود رقم می زنند؛ متعاقب حاشیه ای شدن روزافزون و اختلال در شبکه مناسبات مسلط بر فضای آکادمی و در پی آن، عملکرد ضعیف تر تحصیلی، انگاره احساس شکست بیش از پیش در مصاحبه شوندگان بر ساخت می گردد. تقلیل ناشیانه و غیرموجه زمینه های ساختاری مؤثر بر وجه اعظم عملکرد ضعیف تحصیلی دانشجویان مورد مصاحبه به متغیرهای شناختی و روان شناختی فردی در سطح خرد از جمله فرایندهای رایج در نهاد آکادمی است. فرو کاهش مذکور در تحلیل جامعه شناختی ناظر به دیالکتیک میدان اجتماعی و میدان دانشگاه به شدت محل نقد واقع می شود.

جدول ۲: وجوه سازنده تجربه زیسته نابرابری در میان مشارکت کنندگان

انقطاع دیروز، تعلیق امروز، بیم فردا	سقوط رؤیا، مصلوب رسوایی هراسی
وخامت ملامت، نهایت حقارت	تخدير با بداهت در سایه پلاحت
ناظر فرهنگ تزریقی، ادای تزویری	هزیمت برگرفته از طرد اجتماعی

واکاوی تفسیری مضامین ناظر به نمود تقابلی تجربه زیسته نابرابری

رقیب پنداری و غیریت سازی بر پایه انواع سرمایه، از اساسی ترین لوازم گفتمان های دانشجویان کمتربر خوردار حول تجربه زیسته نابرابری در میدان دانشگاه است؛ در این پژوهش، بسیاری از مصاحبه شوندگان، با استفاده از واژگان، تعبیر و بعضاً ضرب المثل های گزنده، ضمن تلاش به منظور برجسته سازی جایگاه فروتر خود و بازنمایی منزلت بالاتر دیگران، سعی خود را مصروف تصویرسازی مناسبات نابرابر میان عاملان حاضر در میدان دانشگاه می نمودند. نویسندگان مقاله، با هدف رؤیت پذیر کردن تجارب زیسته

مصاحبه‌شوندگان از پدیده نابرابری و هم‌جنین، تقابل افکنی آشکار بین دو چشم‌انداز، طی چندین بار خوانش و تعمق در داده‌های متنی، بینامتنیت برآمده از آنها و همچنین، ملاحظه استمزاج‌های تفسیری، جایگاه فرودست دانشجویان مصاحبه‌شونده را تحت عناوین سه‌گانه «مغبون»، «مطرود»، «بازنده»؛ و پایگاه برترپنداشته‌شده دیگری‌های انسانی‌شان را با کاربست معنادار تعبیر «متنعمین»، «ذائقه‌سازان»، «نازپروردگان» صورت‌بندی نموده‌اند؛

مغبون متنعمین بهره‌بردار

از منظر غالب مصاحبه‌شوندگان، بسیاری از اساتید دانشگاه، در حکم عاملان مسلطی هستند که به اعتبار برخورداری‌شان از سرمایه نمادین، قدرت تأثیرگذاری بر میدان و نیز بهره‌مندی حداکثری از سرمایه فرهنگی و منزلت اجتماعی، مناسبات میدان آکادمی را به نفع خود بازتولید می‌کنند.

گزیده (۲۲): استادا بیشترشون پاورپوینت و مقاله و کارنوشت می‌خوان؛ ما هم مجبوریم، چون نمره می‌خوایم؛ یه جورایی، مبادله‌س دیگه؛ ولی نه یک مبادله عادلانه و برابر؛ خیلی سلیقه‌ای هست؛ البته اون جوری که استاد می‌خواد؛ بعضی استادا هستند که اصلاً هیچ کمکی به دانشجو نمی‌کنن؛ دانشجو اسم استاد را می‌گذاره بالای مقاله‌ای که استاد نه [اون رو] دیده و نه خونده؛ نمره‌اش را [هم] می‌گیره؛ [ولی خب] معلومه که استاد بهره بیشتری می‌بره دیگه.

مطرود ذائقه‌سازان ساختار

واژه ذائقه در مضمون فوق، متأثر از مفهوم سلیقه و سبک زندگی در نظام اندیشه‌ای بورديو، به کار گرفته شده است. جریان‌ها و عاملیت‌های هژمون در میدان دانشگاه، متعاقب برخورداری از سرمایه فرهنگی، فکری و نمادین بیشتر، سلیقه‌ها و ترجیحات گروهی خود را به مثابه ضرورت‌ها و بایسته‌های اجتناب‌پذیر میدان آموزش و پژوهش در قالب ساختار بر ساخت می‌کنند و دیگران را به طریق مقتضی مؤدب به آداب می‌کنند.

گزیده (۲۳): در کنار درس، کار می‌کردم تا بتوانم شهریه و خورد و خوراک را تأمین کنم. چون لپ‌تاپ نداشتم؛ مجبور بودم کارنوشت‌ها را دست‌نویس تحویل بدم؛ استاد اصرار داشت حتماً [کارنوشت‌ها] را به صورت Word ایمیل کنید؛ یا اینکه همه کلاس، کاراشون را بریزند روی CD و از طریق نماینده کلاس تحویل بدن؛ استاد کارنوشت دست‌نویس شده را قبول نکرد؛ ناچار شدم پول بدم به کسی دیگه، کارامو تایپ کنه.

افرادی که به هر دلیل قدرت انطباق با ترجیحات هژمون‌شده در میدان را نداشته باشند، دچار مضيقه و گرفتاری‌های بعدی می‌شوند.

گزیده (۲۴): گوش‌ی من ساده بود؛ یه روز اومدم دانشکده، دیدم کلاس تشکیل نشده؛ پیگیری کردم، متوجه شدم استاد اطلاع‌رسانی کرده، دوستانم از طریق گروه واتساپ در جریان قرار گرفتند و کلاس نیامدن؛ [ولی] من در جریان [موضوع] نبودم.

بازنده نازپروردگان سرخوش

برخی از مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر، ضمن استفاده از الفاظ و تعبیر گوناگون معتقد بودند فضای دانشگاه بیشتر منطبق با روحیات و مزاج دانشجویانی است که تحصیلات عالی‌ه برای آنها در حکم نوعی فانتزی‌گری است؛ از نظر آنها، گروه‌های مسلط دانشجویی، معمولاً جو بیشتر کلاس‌ها را چه از نظر فرهنگی و چه از نظر بحث و اظهارنظر در دست خود می‌گیرند و کمتر زمینه اظهارنظر را در اختیار بقیه دانشجویان قرار می‌دهند. به‌علاوه، تباینِ رو به تزایدِ حجم مضيقه‌ها و تنگناهای اقتصادی با اقتضائات فرهنگی و حرفه‌ای دانشگاه برای دانشجویان برخوردار از پیشینه کارگری، ایده انصراف و امکان‌ناپذیری ادامه تحصیل را در بیشتر آنها متعین نموده است.

گزیده (۲۵): برای من دانشگاه رفتن مثل این بود که یه روستایی رو مجاب کنی که خرگوش نگه داره به جای مرغ و خروس. برای روستایی پذیرفته شده‌ست که مرغ [و] خروس نگه داره، [چون] که [مرغ] تخم می‌گذاره، میشه از گوشتش استفاده کرد میشه فروختش و... ولی خرگوش نگه داشتن برای یه روستایی خنده داره. یکی از دانشجویان تقابل میان حضور در دانشگاه و تلاش برای زنده ماندن را این‌گونه منعکس می‌کند:

گزیده (۲۶): به این نتیجه رسیدم که دانشگاه خوب و مبارک [است]؛ ولی حُب؛ اولویت اول من نیست؛ چون درد من این بود که اول باید زنده می‌موندم. مدرک دانشگاهی مثل هزینه کردن برای به‌دست آوردن یک برندی بود که اصلاً قرار نبود به دردم هم بخوره؛ دانشگاه هیچ چیز به زندگی من اضافه نکرد.

جدول ۳: نمود تقابلی تجربه‌زیسته نابرابری

در میان مشارکت‌کنندگان در ستیز با دیگری‌های میدان

بازنده نازپروردگان سرخوش	مغبون متنعمین بهره‌بردار
	مطرود ذائقه‌سازان ساختار

واکاوی تفسیری مضامین ناظر به تجربه نابرابری در مواجهه با متون درسی

به‌استناد جمع‌بندی‌های مضمونی و کاوش‌های مکرر در داده‌های مصاحبه‌ای، سویه‌های محکمی از تجربه نابرابری در نوع مواجهه مصاحبه‌شوندگان با متون درسی بازشناسایی گردید. تأمل بیشتر در رشته تحصیلی افراد مورد مصاحبه، نشان از تلقی انتقادی‌تر دانشجویان علوم اجتماعی، به متون، در مقایسه با نوع نقطه‌نظر دانشجویان مشغول به تحصیل در سایر رشته‌ها داشت. دانشجویان علوم اجتماعی تجربه‌زیسته خود از نابرابری را از مدخل‌های متعدد و از جمله در نسبت با متون، به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در طبیعی‌انگاشته شدن نابرابری‌های میدان دانشگاه، مورد بحث و گفت‌وگو قرار می‌دادند؛ دانشجویان دیگر رشته‌های علوم انسانی، کمتر به مسئله نابرابری و تبعیض از منظر کارکرد متون درسی می‌پرداختند.

گریزان از مخدره هوش و گوش

حسب مضمون فوق‌الذکر، برخی متون مورد استفاده در میدان دانشگاه، در مقام توجیه تفاوت‌ها و سلسله‌مراتب اجتماعی و یا اجتناب‌ناپذیر دانستن نابرابری‌های اجتماعی، بسان یک امر طبیعی است، نه به‌منزله یک برساخته اجتماعی تغییرپذیری که منافع جریان‌های مسلط را از طریق القاء و تحمیل ارزش‌های خود تأمین می‌کند. از این منظر، دلالت نهایی حاصل از متون، تخدیرآفرینی برای کنشگران اجتماعی و تحمل‌پذیر کردن تجربه‌زیسته تبعیض در آنهاست.

گزیده (۲۷): هنوز که هنوزه، دورکیم و کارکردگرایی ساختاری می‌خونیم، امتحان می‌دیم و تحقیق انجام می‌دیم. دائماً میگن فلان چیز این کارکردها را داره. [مثلاً] نابرابری کارکردهای مثبت خودش رو هم داره. همش [که] منفی نیست. تفاوت‌ها خط و ربط‌ها را مشخص می‌کنه. این حرفا وقتش گذشته؛ نظریه‌های فرهنگی را بخونین؛ نظریه‌های پسااستعماری را بخونین. خلاصه‌شون این هست که همه چیز اجتماعی؛ یه روز این جور؛ روز دیگه یه جور دیگه؛ همش هم به نفع حفظ موقعیت دینفع‌های این‌ور و اون‌وره.

بی‌اعتنا به محصول کارخانه عقیده‌ساز

رویکردهای نظری متأخر در علوم انسانی و اجتماعی با مخدوش دانستن مرز علم و غیرعلم و تاریخی‌انگاشتن اصل معرفت و پدیده‌های اجتماعی، صرفاً به توصیف و ارائه صورت‌بندی گفتمانی معارف و پدیده‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی می‌پردازند و

هر گزاره‌ای را به ساحت یک باور و عقیده، قطع نظر از هرگونه بحث پیرامون صحت و اتقان جوهری و ذات‌انگارانه، تقلیل می‌دهند. متأثر از رواج نگرش‌های اینچینی، که در عمیق‌ترین وجه ممکن ریشه در ذهن‌گرایی افراطی و به لحاظ معرفت‌شناختی، متأثر از آموزه‌های مندرج در فلسفه قاره‌ای هستند، نهاد دانشگاه، نه به‌عنوان حافظ و نگهدار حقیقت؛ که به‌منزله مؤثرترین ابزار در اختیار قدرت جلوه‌گر می‌شود. مفاهیم توصیفی ناظر به برداشت فوق‌الذکر در گزیده زیر آورده شده است.

گزیده (۲۸): نمی‌تونید ادعا کنید که اول فکر می‌کنید بعد عمل می‌کنید؛ برعکسشو من معتقدم؛ اول عمل می‌کنیم؛ بعد دنبالش هستیم که چه‌جوری راست و ریشش کنیم و توجیهی براش درست کنیم. عقیده‌هامون خیلی‌هاشون این‌جوری شکل گرفتند. یکی از کارهای دانشگاه هم گفتمان درست کردن هستش؛ با تحقیق، با کنفرانس و همایش گذاشتن و این‌جور چیزها.

رقیب عمله نرمالیزاسیون

حسب مضمون یادشده فوق، محتوای برخی متون درسی به‌گونه‌ای ناظر به مسئله‌زدایی از پدیده نابرابری در جامعه و همچنین، در راستای عادی جلوه دادن ترتیبات و مناسبات حاکم بر جامعه سامان یافته‌اند. گفتنی است به‌موجب مضمون بی‌اعتنایی به محصول کارخانه عقیده‌ساز، مصاحبه‌شوندگان مقوله عدم التفاوت خاطر به فراورده‌های فکری را مستند به ذهنی بودن آنها می‌کنند. به‌موجب بن‌مایه مندرج در تعبیر مضمونی رقیب عمله نرمالیزاسیون، مصاحبه‌شوندگان خود را در قامت رقیب آموزه‌هایی بازشناسایی نموده‌اند که نقشی مگر طبیعی‌سازی نابرابری‌های اجتماعاً ساخته‌شده برای خود متصور نیستند.

جدول ۴: نمود تقابلی تجربه‌زیسته نابرابری

در میان مشارکت‌کنندگان در ستیز با محتوای متون

رقیب عمله نرمالیزاسیون	گریزان از مخدره هوش و گوش
	بی‌اعتنا به محصول کارخانه عقیده‌ساز

بحث و نتیجه‌گیری

طی مطالعه حاضر پاره‌ای وجوه مکنون و نانوشته برآمده از تجربه زیست‌شده نابرابری در میان دانشجویان کمتر برخوردار از نظر سرمایه فرهنگی و اقتصادی دانشگاه علامه طباطبائی رؤیت‌پذیر گردید. از جمله وجوه مهم تمایز میان این پژوهش و پژوهش‌های قبلی مرتبط با موضوع این است که در پژوهش حاضر تجربه نابرابری و همچنین، وجوه و نمودهای معطوف

به آن به صورت کیفی، از نقطه نظر دانشجویان و اکاوی و مورد تفسیر قرار گرفته است؛ حال آنکه در غالب پژوهش های مرتبط، مفهوم نابرابری، ذیل رویکردهای تربیتی، آموزشی و مدیریتی و از نقطه نظر آماری و سخت افزاری، بر مبنای شاخص ها و موازین تعریف شده مورد سنجش قرار گرفته است؛ بر همین اساس، در پژوهش حاضر، این نکته به خوبی رؤیت پذیر شد که اگر چه مراتبی از تجربه نابرابری و تبعیض، می تواند مولود ساختارهای قانونی معیوب و تبعیض آمیز باشد، اما تحقق آن لزوماً برخاسته از ساختارهای قانونی نیست؛ به طور متقابل، ساحت گسترده ای از تجربه نابرابری و تبعیض در میدان آموزش، مدلول فضای فرهنگی و اجتماعی برآمده از تقابل و تعامل گروه های مختلف و ذینفعان متعددی است که از انواع روابط متکثر برخوردار هستند؛ حسب نتایج پژوهش، تجربه نابرابری مولود دادوستدهایی است که متأثر از نوع و میزان سرمایه و قدرت چانه زنی عاملان حاضر در میدان، موقعیت های ناظر به فرادستی یا فرودستی برای افراد رقم می خورد و مراتب مختلف تأثیر گذاری بر مناسبات میدان آموزش و یا تأثیر پذیری از موازین فرهنگی حاکم بر آن متعین می گردد. بدین سان، از نقطه نظر جامعه شناختی، مفروض به نبود ساختارهای قانونی معیوب، باز هم امکان برساخت تجربه زیسته نابرابری در میان دانشجویان امری متصور خواهد بود و این یافته در پژوهش حاضر نمود آشکاری از خود نشان داد.

به استناد مفروضات و چشم انداز مفهومی استفاده شده در مطالعه، تسلط موازین فرهنگی و آموزشی خاص بر میدان پژوهش - که در برخی موارد مبتنی بر تصریحات قانونی^۱ هستند، اما، در اغلب موارد، در عین استقلال شان از صراحت های قانونی، لزوماً غیرقانونی نیز نیستند^۲ از مصادیق خشونت نمادین محسوب و موجد تجربه زیسته نابرابری در میان دانشجویان انگاشته شده اند. از نقطه نظر تئوریک، درونی ساختن موازین مذکور، رؤیت ناپذیری آنها و عدم بازشناسایی احتمالی شان به مثابه خشونت، نافی ماهیت خشونت آمیز آنها نیست.

۱. اخذ تعهد از دانشجویان در هنگام ثبت نام مبنی بر ضرورت حضور تمام وقت در دانشگاه در ایام هفته؛ تعهد مذکور کیفیت برنامه ریزی کلاس ها و توزیع آنها در تمام روزهای هفته را، با فرض حضور تمام وقت دانشجو در دانشگاه، تحت الشعاع خود قرار می دهد. قانون مذکور همساز با شرایط دانشجویانی است که نیازمند کار بیرون از دانشگاه نیستند؛ به طور متقابل، دانشجویانی که ناگزیر از پرداختن به کار بیرون از دانشگاه هستند، به واسطه تعهد فوق الذکر، دچار تراحم و تعارض بین اقتضائات کار و لوازم تحصیل می شوند؛ علی القاعده دسته اخیر از دانشجویان قادر به ایفای مناسب نقش دانشجویی و وظایف محوله به خود نیستند و از نظر تحصیلی ضعیف ارزیابی می شوند. این مضمون در مصاحبه ها مورد اشاره قرار گرفته است.

۲. الزام دانشجویان به ارائه کارنوشت به صورت تایپ شده. این مضمون در مصاحبه ها مورد اشاره قرار گرفته است.

از منظر جامعه‌شناسی بوردیویی و مضامین بر ساخت‌شده مبتنی بر آن در مطالعه حاضر، تجربه پدیداری نابرابری در میان دانشجویان واجد سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی و نمادین کمتر، منبعث از نوعی صورت‌بندی‌های فرهنگی‌شده حاصل از دیالکتیک ذائقه اساتید حاضر در میدان پژوهش و عملکرد فرهنگی و آموزشی سایر دانشجویانی است که برخوردار از سرمایه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و نمادین بالاتر بوده، که ضمن تحمیل ارزش‌ها و رویه‌های فراقانونی به‌مثابه مؤلفه‌های ضروری میدان آموزش و پژوهش، تجربه ناخوشایند نابرابری را در زیست‌جهان دانشجویان مورد مطالعه ظاهر و پدیدار نموده‌اند. در این پژوهش، نسبت میان تجربه‌زیسته نابرابری و عملکرد ضعیف تحصیلی دانشجویان، به‌عنوان پیامد مترتب بر عادت‌واره‌های چیره‌شده بر میدان آموزش، همزمان به‌عنوان عامل بازتولید عواطف و احساسات ناخوشایندِ ناظر به تجربه نابرابری در آنها، در قالب ۱۲ مضمون اصلی به‌تصویر کشیده شد.

نویسندگان مقاله در این بخش از مقاله و در پی رفت‌وبرگشت‌های متعدد میان نتایج پژوهش‌های قبلی، مفاد محتوایی روایت‌های ابراز‌شده، مضامین بر ساخت‌شده، تلویحات و دلالت‌های ضمنی مستفاد از داده‌های گردآوری‌شده، تجربه انباشته برآمده از تعاملات حرفه‌ای با طیف گسترده‌ای از کنشگران علمی میدان پژوهش و مفاهیم برگرفته از دستگاه نظری بوردیویی، مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر را از حیث نوع آگاهی‌شان از سازوکارهای نظم فعلی حاکم بر میدان آموزش، در دو گونه بدیهی‌پنداران و بر ساخت‌انگاران قابل سنخ‌شناسی می‌دانند. بدیهی‌پنداران، شامل آن دسته از دانشجویانی هستند که در مقام تبیین تجربه‌زیسته نابرابری و عملکرد تحصیلی، رویکرد انتقادی قابل ملاحظه‌ای نسبت به نظم حاکم بر میدان پژوهش نداشته و نابرابری‌های موجود و نوع عملکرد تحصیلی خودشان را بیشتر متأثر از متغیرهای شناختی سطح خرد، نظیر مؤلفه‌های عاطفی، روانی، شناختی، استعدادی و اراده فردی ارزیابی نموده‌اند^۱. دانشجویان بیرون از حوزه علوم اجتماعی، نظیر فلسفه، ادبیات، الهیات و روان‌شناسی، تجربه نابرابری در میدان دانشگاه را غالباً از منظر رویکردهای شناخت‌انگاران فردمحور روایت، تحلیل و تعلیل می‌کردند. در مقابل گروه نخست، دانشجویان بر ساخت‌انگار قرار می‌گیرند. این سنخ از دانشجویان، در اکثر موارد، در بیشتر موارد، شاغل به تحصیل در علوم اجتماعی، مطالعات فرهنگی

۱. یکی از دانشجویان در این باره معتقد است در این شرایط نمی‌تونم کسی را مقصر بدونم، تقصیر را نمی‌تونم بندامم گردن کسی؛ هرکسی یه سهمی گردنش؛ خودم بیشتر از همه.

و جامعه‌شناسی هستند؛ اینان، ضمن اتخاذ نگاه انتقادی به عادت‌واره‌های چیره‌شده بر میدان دانشگاه، نظم موجود را مصنوع تلقی نموده و آن را در حکم یکی از صدها نوع متصور نظم خوانش می‌کنند؛ در واقع، تجربه‌زیسته نابرابری و عملکرد ضعیف تحصیلی دانشجویان، در قاموس این سنخ از دانشجویان، مولود خشونت نمادین و به‌مثابه مسئله اجتماعی، نه یک امر فردی، بازشناسایی می‌شود

از منظر سنخ دانشجویی برساخت‌انگار، تجربه زیست‌شده نابرابری، برخاسته از مناسبات ارزشی و فرهنگی مسلط بر میدان آموزش است که پیامدهای زیانباری برای دانشجویان، نظیر شکل‌گیری دوگانه کار و تحصیل، ناامنی وجودی، انقطاع از گذشته، تعلیق در حال، تردید درباره آینده و امثال آن به‌همراه داشته است؛ پیامدهایی که در نهایت امر با رقم زدن طردشدگی از میدان آموزش، موجد بازتولید مراتب گسترده‌ای از احساس نابرابری و تبعیض در میان دانشجویان می‌گردد. در همین‌راستا و مطابق با تحلیل بوردویی، تجربه‌زیسته نابرابری در دانشجویان مورد مطالعه و عملکرد تحصیلی در میان آنها به‌طور همزمان بر پایه دیالکتیک زمینه، پیامد، سازوکار تولید و بازتولید معطوف به آن دو، به‌گونه‌ای تقلیل‌ناپذیر به صرف عاملیت یا مطلق ساختار تکوین پیدا می‌کند. در پایان و به‌عنوان ارائه راهکارهای برآمده از وجوه کشف‌شده مرتبط با تجربه‌زیسته نابرابری در میدان پژوهش، موارد ذیل جهت پرداختن معقول به پدیده مذکور و کاهش چشمگیر آن در میان دانشجویان پیشنهاد می‌گردند.

۱. نهادینه‌سازی مواردی نظیر بسط ارتباطات آموزشی.
۲. اجتناب از تحمیل استانداردهای آموزشی فراگیر.
۳. ملاحظه تنوع زیستی، اجتماعی و فرهنگی دانشجویان.
۴. نظام آموزشی متنوع.
۵. حمایت از گروه‌های دانشجویی غیر مسلط.
۶. تأکید بر توانش‌های فرهنگی و اجتماعی دانشجویان.
۷. دوره‌های توجیهی و بازآموزانه جهت اساتید با تأکید بر بازتعریف نقش خود به‌عنوان کارگزار تغییرات اجتماعی.
۸. ارتقاء آموزش عاطفی و لحاظ نمودن زبان عاطفی درون گفتمان آموزشی.

منابع

۱. ابونوری، اسمعیل و علیرضا محمدی. (۱۳۹۶). بررسی اثر سیاست‌های اقتصادی بر نابرابری فرصت‌های آموزشی در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. دوره ۳۳. شماره ۱۳۲.
۲. ادیسی، افسانه؛ احسان رحمانی خلیلی و سیده نرگس حسینی امین. (۱۳۹۱). سرمایه فرهنگی خانواده و ذائقه فراغتی دانشجویان با رویکرد نظری بوردیو (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه تهران). جامعه‌شناسی مطالعات جوانان. دوره ۲. شماره ۵.
۳. اکبرپور زنگلانی، محمدباقر؛ حسین زارع؛ محمود اکرامی و حمید ملکی. (۱۳۹۵). ارتباط ساختار اجتماعی آموزش، وضعیت اقتصادی اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از راه دور و حضوری. روان‌شناسی تربیتی. دوره ۱۲. شماره ۴۰.
۴. بلالی، اسماعیل و سیده‌فاطمه محبی. (۱۳۹۷). چالش‌های نظام آموزش عالی در موضوع قومیت و راهبردهای سیاست‌گذاری. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران. دوره هفتم. شماره ۳. (پیاپی ۲۷).
۵. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۸۷). گفتارهایی درباره ایستادگی در برابر نولیبرالیسم. علیرضا پلاسید. تهران: نشر اختران.
۶. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۸۸). درسی درباره درس. ناصر فکوهی. تهران: نشر نی.
۷. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۹۱). تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی. حسن چاوشیان. تهران: نشر ثالث.
۸. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۹۳). نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی. مرتضی مردیها. انتشارات نقش و نگار.
۹. بوردیو، پی‌یر. (۱۳۹۶). انسان دانشگاهی. حسن چاوشیان. تهران: بنگاه نشر و ترجمه کتاب پارسه.
۱۰. تبریزی، منصوره. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی. علوم اجتماعی. دوره ۲۱. شماره ۶۴.
۱۱. جلالی‌پور، حمیدرضا و جمال محمدی. (۱۳۸۷). نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی. تهران: نشر نی.
۱۲. جنکینز، ریچارد. (۱۳۸۵). پیر بوردیو. لیلا جو افشانی و حسن چاوشیان. تهران: نشر نی. چاپ اول.
۱۳. خندان، محمد. (۱۳۸۸). مطالعه و سرمایه نمادین؛ تأملی درباره اقتصاد کنش‌های مطالعه در فضای اجتماعی مدرن. کلیات کتاب ماه. شماره ۱۱. پیاپی ۱۴۳.
۱۴. ژیانپور، مهدی؛ آرش حسن‌پور و علی‌رضا نیلی. (۱۳۹۲). کشاکش رشته‌ها در میدان دانشگاهی

(مقایسه سرمایه فرهنگی رشته‌های چهارگانه دانشگاه دولتی اصفهان). **جامعه‌شناسی کاربردی**. ۲۴(۳).

۱۵. ژیتوک، اسلاوی. (۱۳۸۹). **خشونت پنج نگاه زیر چشمی**. علیرضا پاک‌نهاد. تهران: نشر نی
۱۶. سلماسی‌زاده، محمد؛ محمد عباس‌زاده و آمنه امیری. (۱۳۹۷). توسعه جنسیتی در دوره پهلوی اول با تأکید بر فرصت‌های تحصیلی زنان. **دوفصلنامه جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه**. سال هفتم. شماره اول.
۱۷. شارع‌پور، محمود؛ تقی آزادارمکی و علی عسکری. (۱۳۸۸). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی با مدارا در بین دانشجویان دانشکده‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های تهران و علامه طباطبائی. **مجله جامعه‌شناسی ایران**. ۱۰(۱).
۱۸. شهربیان، محمدحسن و زهرا اسکندری. (۱۳۹۴). تحلیل جامعه‌شناختی شاخص‌های سرمایه فرهنگی و عوامل مؤثر بر آن؛ مطالعه موردی دانشجویان دختر دانشگاه‌های پیام‌نور و آزاد اسلامی قاین. **مطالعات فرهنگی خراسان**. دوره ۱۰. شماره ۲.
۱۹. شویره، کریستین و اولیور فونت. (۱۳۸۵). **واژگان بوردیو**. مرتضی کتبی. تهران: نشر نی.
۲۰. شیرکرمی، جواد و سعید بختیارپور. (۱۳۹۳). ارزیابی نابرابری‌ها در دستیابی به فرصت‌های آموزشی: با مطالعه موردی مقطع ابتدایی شهرستان دهلران در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰. **آموزش و ارزشیابی**. ۷(۲۶).
۲۱. صالحی امیری، سیدعلیرضا و آرزو باباشمس. (۱۳۹۴). سنجش سرمایه اجتماعی در میان دانشجویان. **مدیریت فرهنگی**. شماره ۱. پیاپی ۲۷.
۲۲. صالحی امیری، سیدعلیرضا؛ علی‌اکبر رضایی و غزاله ازنوازاد. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی بر تولیدات علمی دانشجویان. **مطالعات توسعه اجتماعی فرهنگی**. دوره ۳. شماره ۱.
۲۳. عبدی، حمید؛ سیدابراهیم میرشاه‌جعفری؛ محمدرضا نیلی و سعید رجایی‌پور. (۱۳۹۶). تبیین برنامه درسی آینده در راستای تحقق چشم‌اندازها و رسالت‌های آموزش عالی ایران در افق ۱۴۰۴. **دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**. شماره ۱۶.
۲۴. علیزاده، اعظم و پروانه دانش. (۱۳۹۶). تحلیل جامعه‌شناختی سهمیه‌بندی جنسیتی در آموزش عالی ایران. **مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان**. سال ۱۵. شماره ۱.
۲۵. علی‌بابایی، یحیی؛ سیدضیاء هاشمی و محمود تیموری. (۱۳۹۶). تحلیل و واکاوی روند شکل‌گیری سرمایه فرهنگی معلمان در میدان آموزش و پرورش؛ مورد مطالعه: معلمان شهرستان بیرجند. **مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. ۱۰(۳).
۲۶. غریبی، حسن. زلیخا قلی‌زاده و جلال غریبی. (۱۳۸۹). پیش‌بینی سرمایه اجتماعی دانشجویان بر اساس متغیرهای زمینه‌ای. **تحقیقات مدیریت آموزشی**. ۲(۲).
۲۷. فاتحی، ابوالقاسم و ابراهیم جلال. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر سرمایه اجتماعی (مورد مطالعه:

- دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر شیراز). برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی. (۱۴) ۴.
۲۸. فکوهی، ناصر. (۱۳۹۶). **غناي فرهنگي و دموکراتيزه شدن اجتماعي**. برگرفته از پایگاه اینترنتی روزنامه اعتماد. به نشانی: <http://www.etemadnewspaper.ir/fa/main/detail/72005>
۲۹. قاسمی، یارمحمد و احسان نامدارجویمی. (۱۳۹۲). بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و سرمایه نمادین فرهنگی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه دولتی ایلام). **فصلنامه علمی فرهنگ ایلام**. دوره ۱۵. شماره ۴۴ و ۴۵.
۳۰. ماترسکا، کاتارزینا. (۱۳۸۴). کتابداران در عصر دانش. محمدرضا سلیمانی. **پژوهش‌نامه پردازش و مدیریت اطلاعات**. شماره ۳ و ۴. پیاپی ۴۴.
۳۱. محمدی، فردین. (۱۳۹۷). سرمایه فرهنگی و هویت جمعی. مطالعه پیمایشی دانشجویان دانشگاه کردستان. **راهبرد فرهنگ**. دوره ۱۱. شماره ۴۴.
۳۲. محمدی، فردین. (۱۳۹۸الف). تصریح روش‌شناسی ساختارگرایی تکوینی پیر بوردیو. **مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران**. دوره ۹. شماره ۴.
۳۳. محمدی، فردین. (۱۳۹۸ب). دیدگاه بوردیو در باب میدان آموزش؛ فراسوی دیدگاه‌های تضاد و کارکردگرایی. **پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت**. ۹(۱).
۳۴. محمدی، فردین؛ محسن نوغانی دخت‌بهمنی؛ مهدی کرمانی و کمال خالقی‌پناه. (۱۳۹۷). میدان آموزش به‌مثابه وابسته کارکردی غیرقابل اعتنا؛ مورد مطالعه تحلیل جایگاه میدان آموزش ایران در میدان قدرت. **مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. ۱۰(۲).
۳۵. نبی‌زاده سرابندی، سیما. (۱۳۸۴). بی‌عدالتی در فرصت‌های آموزشی استان سیستان و بلوچستان. **پژوهش زنان**. دوره ۳. شماره ۳.
۳۶. نجاری، مهدی و محمد حسینی. (۱۳۹۷). تحلیل نابرابری فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی؛ مورد مطالعه: شهرستان‌های استان آذربایجان غربی. **مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی**. ۷(۱۴).
۳۷. نقیب‌زاده، احمد و مجید استوار. (۱۳۹۱). بوردیو و قدرت نمادین. **فصلنامه سیاست**. ۲(۲) ۴۲.
۳۸. مؤید حکمت، ناهید. (۱۳۹۲). درآمدی بر رویکرد روش‌شناختی پیر بوردیو به مفهوم سرمایه فرهنگی. **جامعه‌پژوهی فرهنگی**. شماره اول.

39. David, Mariam E. (2015). Women and Gender Equality in Higher Education?. *Education Sciences*. No. 5. 10-25. DOI: 10.3390/educsci5010010
40. Gavreliuc, D. & A. Gavreliuc. (2014). Symbolic Capital and Cultural Dimensions in Romanian Educational Organizations. *Social and Behavioral Sciences*. No. 127.
41. Herr, K. & G. Anderson. (2003). Violent Youth or Violent Schools? A Critical Incident Analysis of Symbolic Violence. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*. Vol. 6. No. 4.
42. Hughes, C. (2019). Addressing Violence in Education: from Policy to Practice. *Prospects*. No. 48. DOI.org/10.1007/s11125-019-09445-1.
43. Nairz-Wirth, E.; K. Feldmann. & J. Spiegl. (2017). Habitus Conflicts and Experiences of Symbolic Violence as Obstacles for Non-Traditional Students. *European Educational*

- Research Journal*. 16(1). 12-29.
44. Riscal, S. A.; J. R. Riscal. & A. M. Stabelini. (2016). The Invisible Violence: Symbolic Violence, and Relations of Sociability in Brazilian Schools. *Journal of Education and Human Development*. Vol. 5. No. 4. 237-244.
45. Roumbanis, L. (2019). Symbolic Violence in Academic Life: A Study on How Junior Scholars are Educated in the Art of Getting Funded. *Minerva*. No. 57. 197-218. DOI: org/10.1007/s11024-018-9364-2.
46. Tannock, S. (2008). The Problem of Education-Based Discrimination. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 29. No. 5. pp.439-449. DOI: 10.1080/01425690802326846.

هر رویکرد فلسفی و عقلانی مناسب به تکنولوژی باید بتواند موضع خود را نسبت به حد و حدود نقدپذیری روشن کند. به رغم اینکه حفظ آموزه نقدپذیری به نظر ساده می‌آید، بسیاری از نظام‌های فلسفی با اتخاذ رویکردهای موجه‌گرا یا ذات‌گرا در معرفت‌شناسی زمینه فلسفی لازم برای نقدپذیری تمام‌عیار را ناپود می‌کنند. توضیح می‌دهیم حفظ آموزه نقدپذیری تمام‌عیار با اتخاذ یک معرفت‌شناسی غیر موجه‌گرا و تفکیک قضایا از معیارها میسر است و عدم رعایت این آموزه‌ها به نتایج نامطلوبی می‌انجامد.

■ واژگان کلیدی:

عقلانیت، عقلانیت نقاد، فلسفه تکنولوژی، موجه‌گرایی، معیارها، ارزش‌ها.

تکنولوژی: عقلانیت و نقدپذیری در برابر رویکرد موجه‌گرایانه

علیرضا منصوری

دانشیار فلسفه علم و فناوری پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
mansouri@ihcs.ac.ir

علی پایا

استاد فلسفه کالج اسلامی لندن؛ استاد وابسته مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور
apaya@islamic-college.ac.uk

صدیقه قیومی

دانشجوی دکتری فلسفه علم دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات
s.ghayumi@gmail.com

مقدمه

عقلانیت در زمره آن دسته از ویژگی‌هاست که نزد بسیاری از افراد (هرچند احیاناً نه همگان)^۱ مقبول و مورد ستایش است. اغلب معرفت‌شناسان به صورت شهودی باورهای عقلانی را نامزد معرفت قلمداد می‌کنند. نظر رایج در میان شمار زیادی از معرفت‌شناسان این است که رابطه نزدیکی بین عقلانیت و موجه‌سازی وجود دارد. عقل‌گرایان نقاد اما منکر چنین رابطه‌ای هستند و عقلانیت را، نه با موجه‌سازی، که با رویکردی نقادانه به نظریه‌ها برابر می‌نهند. در مقاله حاضر ابتدا به اجمال موضع عقل‌گرایان نقاد را در خصوص موجه‌سازی معرفت بیان می‌کنیم، سپس این پرسش را پیش می‌کشیم که با عنایت به تفاوت علم و تکنولوژی، عقلانیت در خصوص تکنولوژی‌ها، که با تنظیم استانداردها و معیارها سر و کار دارد، چگونه باید فهمیده و تبیین شود؟ پاسخ نهایی ما به این پرسش کلیدی، که در مقاله درباره آن استدلال خواهیم کرد، آن است که هر رویکرد فلسفی و عقلانی مناسب باید بتواند در خصوص تکنولوژی‌ها نیز نقدپذیری تمام‌عیار را حفظ کند. مقصود از نقدپذیری تمام‌عیار، نهایی ندانستن قضاوت‌های معرفت‌شناسانه و نیز قضاوت‌های ناظر به ملاحظات عملی است. توضیح می‌دهیم به‌رغم اینکه حفظ آموزه نقدپذیری به‌نظر ساده می‌آید، بسیاری از رویکردهای فلسفی به واسطه داشتن زمینه‌های موجه‌گرایانه یا ذات‌گرایانه ظرفیت لازم برای نقدپذیری تمام‌عیار را ندارند و دقیقاً به همین اعتبار، به نتایج نامطلوبی هم در حوزه نظر و هم در حوزه عمل دلال می‌کنند. نتیجه حاصل از بحث‌ها در مقاله آن است که: حفظ آموزه نقدپذیری تمام‌عیار، خصوصاً در قبال تکنولوژی‌ها، مستلزم اتخاذ یک معرفت‌شناسی غیرموجه‌گرا و تفکیک قضا یا از معیارها است.

علیه موجه‌سازی

تقسیمی وجود دارد که معمولاً به گیلبرت رایل (۱۹۴۹/۲۰۰۹، بخش ۲) نسبت می‌دهند، دایر بر اینکه تمایزی بین «شناخت به (یا شناخت از و یا «دانستن چرایی امور»)^۲ و

۱. به عنوان نمونه، رمانتیست‌ها که به برتری عواطف و احساسات بر عقل قائل‌اند، به عقلانیت چندان ارج نمی‌نهند.

2. Know-why or knowledge-why

3. Knowing that

«شناختِ چطور»^۱ («دانستن چگونگی انجام کارها»)^۲ وجود دارد. «شناخت به» دانشی است که محتوای آن در قالب «گزاره‌ها» (که ساختارهای زبانی خاصی‌اند) بیان می‌شود. تعریفی که در معرفت‌شناسی متعارف برای معرفت در قالب «باور صادق موجه» بیان می‌شود، بر این نوع دانش اطلاق می‌شود. «شناختِ چطور» نوعی اطلاع و آگاهی^۳ است که نمی‌توانیم آن را به‌صورت گزاره‌ها بیان کنیم^۴. مهارت‌ها و قابلیت‌های فردی در انجام کارهای عملی در ذیل این نوع آگاهی جای می‌گیرند.

شماری از معرفت‌شناسان مدعی‌اند که نوع دیگری از معرفت تکنولوژیکی که نمی‌توان آن را با گزاره‌ها بیان کرد، «دانشی» است که با نمودارها و دیاگرام‌ها و اشکال بیان می‌شود، که گاهی آن را «دانشی» که با «چشم ذهن»^۵ می‌توان آن را دریافت می‌نامند: یعنی معرفتی که باید به شکل بصری درآید. از دیدگاه این معرفت‌شناسان، نمودارها و اشکال شامل معرفتی هستند که اصلاً قابل بیان با گزاره‌ها نیست. (میجرز و دی‌رایس^۶، ۲۰۰۹: ۷۳) عقل‌گرایان نقاد در خصوص مدعایی که بیان شد توضیح می‌دهند که اولاً شناخت یا معرفت صرفاً ناظر به شناخت از واقعیت و هستارهای موجود در آن است (پوپر^۷، ۱۹۷۲: فصل ۳)؛ آنچه به حوزه عمل و تغییر در واقعیت تعلق دارد، هرچند به نحوی «متکی» به شناختِ واقعیت است، از سنخ «شناخت یا معرفت»، به تعبیری که گذشت، نیست؛ بلکه از سنخ نوعی قابلیت و توانایی و مهارت در حل مسائل عملی است و اطلاقِ عنوان «شناخت تکنولوژیک» بر این توانایی و مهارت و آگاهی نوعی بی‌دقتی است^۸.

1. Knowing how

2. Know-how or Knowledge-how

3. Conizance

۴. این نکته نیازمند اندکی توضیح است تا از بروز بدفهمی و سوء برداشت جلوگیری کند. همان‌گونه که در متن آمده است، «شناختِ چطور» در اصطلاح رایج به توانایی‌ها و مهارت‌های فردی برای انجام کارهای عملی اطلاق می‌شود. کسی که در یک زمینه عملی، مثلاً رانندگی، یا آشپزی، یا شنا کردن، یا مجذوب کردن مخاطبان با سخنرانی‌های مهیج و... توانایی دارد، می‌تواند در خصوص توانایی خود و نحوه انجام عمل یا فنی که به آن اشتغال دارد، توضیحاتی در قالب گزاره‌ها ارائه دهد. به‌عنوان مثال هم‌اکنون شمار زیادی کتاب در باره فن آشپزی یا کسب مهارت در رانندگی، یا آموزش شنا، یا جذب مخاطب، در بازار کتاب موجود است. اما صرف مطالعه این آثار سبب نمی‌شود که خواننده از همان سطح مهارتی که متخصص در دسترس دارد، تسلط یابد. آنچه در متن در خصوص ناممکن بودن انتقال «شناختِ چطور» در قالب گزاره‌ها ذکر شده است، ناظر به انتقال این مهارت تمام‌عیار است.

5. Mind's Eye

6. Meijers & De Vries

7. Popper

۸. هرچند جعل اصطلاح امری دلبخواهی است، اما از آنجاکه زبان، آن چنان‌که ویتگنشتاین هشدار

ثانیاً تعریف کلاسیک معرفت به «باور صادق موجه» که یک تعریف موجه‌گرایانه است، درست نیست. بارتلی^۱ نشان داد این دیدگاه موجه‌گرایانه منجر به بحرانی در فلسفه می‌شود، زیرا توجیه نیازمند دفاع با استانداردهای موجه می‌شود، اما خود استانداردها نیز نیازمند توجیه هستند. به این ترتیب در فرایند موجه‌سازی دچار دور یا تسلسل می‌شویم. (رک به: بارتلی، ۱۹۶۴ و آگاسی^۲، ۲۰۰۵: ۱۵۴-۱۵۳) ثالثاً، بهره‌گیری از تعبیر موجه‌گرایانه در تکاپوهای معرفت‌شناسانه تبعات نامطلوبی به همراه می‌آورد و کار شناخت واقعیت را با محدودیت‌های جدی مواجه می‌سازد. بزرگ‌ترین خطر معرفتی رویکردهای موجه‌سازانه، سوق دادن افراد به جزم‌گرایی است: آن که خود را موجه می‌پندارد و دیگران را غیر موجه، بر مبنای مدل عقلانی خود، خویش‌تن را مجاز و محق می‌داند بر موضع خویش اصرار ورزد. اما این تنها جنبه نامطلوب موجه‌گرایی نیست. دغدغه فلاسفه موجه‌گرا همواره انتخاب استانداردهای موجه‌سازانه برای پاسخگویی به نیازهای معرفتی یا عملی است - مثلاً استانداردهایی برای دستیابی به صدق، یا کفایت نظریه‌های علمی، یا قواعد اخلاقی یا مؤثرترین رویکردهای سیاسی یا برترین قضاوت‌های زیبایی‌شناسانه؛ چنان‌که به‌عنوان مثال پوزیتیویست‌ها توفیق تجربی علم را توجیهی معرفتی برای علم یا مشروعیت اجتماعی آن می‌دانستند. (رادر، ۲۰۰۹: ای: ۶۲) اما رویکردهای استانداردمحور همواره با محدودیت‌های جدی برای رشد معرفت همراه‌اند.

کنار گذاشتن موجه‌سازی از نظریه عقلانیت این حُسن را دارد که برای بهره‌گیری از نظریه‌های خود در شناخت واقعیت نیازی به موجه‌سازی آنها (که تمّایی محال است) نداریم؛ مجازیم، به‌طور موقت، مادامی که ابطال نشده‌اند و جایگزین بهتری در اختیار نداریم و به‌رغم اینکه همه آنها آغشته به پیش‌داوری‌ها و ارزش‌داوری‌های پیشینی هستند، آنها را نگه داریم، ولی دست از تلاش برای نقد آنها نکشیم.

به‌علاوه، مدعای آن‌دسته از معرفت‌شناسان موجه‌گرا که مدعی‌اند نوعی دانش تکنولوژیک موجود است که در قالب دیاگرام‌ها و نمودارها بیان می‌شود، صحیح نیست. مضمون مورد نظر دیاگرام‌ها، نقاشی‌ها، تصاویر، حتماً و قطعاً قابل بیان در قالب گزاره‌هاست.

داده است، می‌تواند موجب «افسون‌زدگی» افراد شود و چنان کند که افراد امور غیرواقع را واقع بپندارند، بهتر است حتی‌المقدور از اطلاق «معرفت»، «شناخت» یا «دانش»، به آنچه در ارتباط با آگاهی‌ها و مهارت‌های تکنولوژیک قرار دارد، خودداری ورزید.

1. Bartely

2. Agassi

در غیر این صورت فایده‌ای بر آنها مترتب نخواهد بود زیرا به رشد معرفت مشترک کمک نمی‌کنند. البته میزان اطلاعاتی که از یک دیاگرام یا یک نقاشی یا یک تصویر می‌توان اخذ کرد ارتباط مستقیمی با معرفت پیشینی ناظر دارد. اشتباه این معرفت‌شناسان در آن است که «مهارت» تولیدکننده و خالق دیاگرام یا تابلوی نقاشی یا تصویر عکاسی را با «محتوای اطلاع بخش اثر» آنان خلط کرده‌اند. فرق یک عکاس ماهر یا یک نقاش چیره‌دست با کسی که فاقد چنین توانایی است آن است که آن دو از «دید» و «مهارتی در گزین کردن واقعیت» برخوردارند که افراد عادی فاقد آن‌اند. اما محصولی که فراهم می‌آورند برای افراد عادی نیز قابل فهم است.^۱ زبانی که این هنرمندان برای بیان تجربه‌های زیسته خود به کار می‌گیرند نیز مانند زبان طبیعی نوعی تکنولوژی اجتماعی محسوب می‌شود. این تکنولوژی که به منظور نمایش چیزی به کار گرفته می‌شود ممکن است در نمایش آن موفق باشد یا نباشد - معمولاً به یک نمایش موفق اصطلاح «وفادار»^۲ اطلاق می‌شود. بنابراین آشکال، فی‌نفسه معرفتی را منتقل نمی‌کنند. هر نوع معرفتی که قرار است به‌وسیله نمودارها و تصویرها منتقل شود، حتماً در قالب گزاره، که به تعبیر فرگه واحد بیان اندیشه است، قابل انتقال است. نمودارها و نمادها و جداول و... را نباید با محتوای معرفتی آنها یکسان گرفت. درحالی‌که اولی در زمره تکنولوژی‌هاست، دومی در زمره معرفت است. مهارت‌ها، دانش یا معرفت صدق‌پذیر نیستند؛ مهارت یک فرد یا بالاست یا پایین است. با این حال همچنان این پرسش باقی است که آیا می‌توان کارآمدی تکنولوژی‌ها یا مهارت بالای افراد را توجیه کرد؟ این مسئله‌ای است که در بخش بعد به آن می‌پردازیم.

تکنولوژی و موجه‌سازی

در تکنولوژی هدف، رفع یک نیاز عملی و تحقق یک کارکرد است؛ هدف ارائه محصولاتی است که در راستای رفع نیازهای عملی به کار می‌آید. اما چطور می‌توان فهمید که محصول یا برساخته تکنولوژیک می‌تواند نیاز مذکور را کاملاً یا به‌طور نسبی برطرف کند یا خیر. آیا معیاری نهایی برای اثبات تحقق چنین چیزی در اختیار داریم؟ در علم، که

۱. در اینجا وارد بحث هنر انتزاعی نمی‌شویم زیرا در آن دوغ و دوشاب به هم آمیخته و مقدار زیادی دغ‌کاری در کنار اندکی نبوغ جای گرفته است. اما حتی در هنر انتزاعی از نوع نبوغ‌آسای آن، فهم محتوای تجربه زیسته هنرمند، با توضیحاتی که او یا نقادان بصیر در قالب گزاره‌ها به مخاطبان می‌دهند، امکان‌پذیر خواهد بود.

هدف نهایی‌اش کشف حقیقت است، چنان‌که عقل‌گرایان نقاد استدلال می‌کنند، معیار یا استاندارد برای تشخیص صدق وجود ندارد. در تکنولوژی چطور؟ برای پاسخ به این پرسش باید یک نکته مهم را در رابطه با «عقلانیت» در نظر گرفت و آن اینکه عقلانیت وصف روش برخورد ما با اندیشه‌ها و ایده‌هاست، نه وصف خود قضا یا و نظریه‌ها. چنان‌که میلر می‌گوید عقلانیت با عقل و برهان سر و کار دارد، نه با دلایل [خوب یا موجه]^۱ (میلر، ۱۹۹۴: ۵۲-۵۱) عقلانیت عبارت است از برخوردی بر اساس عقل و برهان با اندیشه‌ها. عقلانیت را با عقل نیز نباید خلط کرد. عقل تنها یک وظیفه ایفا می‌کند، جدا ساختن برهان‌های معتبر از براهین نامعتبر. عقلانیت نوعی رویکرد معرفت‌شناسانه است. عقلانیت با کمک عقل به دعاوی معرفت‌شناسانه (که گمانه‌هایی بیش نیستند) نظر می‌کند و براهین معتبر را در میان این دعاوی از براهین نامعتبر (با دو شیوه تجربی و نظری) جدا می‌کند.

میلر به این نکته پوپر اشاره می‌کند که اهمیت برهان‌ها در این نیست که ما را قادر به اثبات نظریه‌ها می‌کنند؛ اهمیت‌شان در این نیست که می‌توانیم با آنها استنتاجاتی را از نظریه‌ها نتیجه بگیریم؛ بلکه اهمیت برهان‌ها در این است که به ما در رویکرد نقادانه‌مان در قبال نظریه‌ها کمک می‌کنند، زیرا با استدلال قیاسی می‌توانیم نتایجی از نظریه اخذ کنیم و برای نقد مؤثر نظریه، آن نتایج را مورد ارزیابی قرار دهیم. (میلر، ۲۰۰۶: ۵۰) دو روش مؤثر در ارزیابی قیاسی دعاوی عبارت‌اند از روش برهان خُلف و روش موسوم به نفی تالی در قیاس اقترانی که صورت منطقی آن چنین است: (اگر الف آنگاه ب، ولكن نه ب؛ بنابراین نه الف). او بسط و تأکید بر این نکته را به بارتلی نسبت می‌دهد که عقلانیت وصف «روش» یا «شیوه» مواجهه با احکام و اندیشه‌هاست، نه وصف قضا یا و نظریه‌ها که محصول تحقیق ماست. (میلر، ۱۹۹۴: ۷۹ و ۲۰۰۶: ۵۰) هر یک از این «روش‌های عقلانی مواجهه با گمانه‌ها و دعاوی، یک نظام معرفت‌شناسی خاص را تشکیل می‌دهد. مثلاً رویکرد عقلانیت نقاد با رویکرد عقلانیتی که در روش هرمنوتیکی

۱. توجه خواننده را به این نکته جلب می‌کنیم که در سخن میلر، که به عادت همیشگی بسیار فشرده و مندمج بیان کرده است، نکته ظریفی نهفته است که در ترجمه متعارف و ظاهراً عیناً وفادار به متن، به خواننده در زبان فارسی (و احیاناً زبان‌های دیگر منتقل نمی‌شود). مقصود میلر از عبارتی که در متن از وی نقل شده است آن است که بگوید در بحث از عقلانیت نباید، چنان‌که شیوه موجه‌گرایان است، به دنبال «دلایل خوب یا دلایل موجه» باشیم زیرا اساساً چیزی به نام «دلیل خوب یا دلیل موجه» وجود ندارد. دلایل صرفاً یا معتبرند یا غیرمعتبر. به اعتبار دیگر صفت دلیل، اعتبار یا عدم اعتبار است نه خوبی و بدی یا موجه‌بودن و غیر موجه‌بودن.

مثلاً گادامر یا روش هرمنوتیکی شلایرماخر و یا روش پدیدارشناسانه هوسرل و یا روش پدیدارشناسانه فروید و یا روش پوزیتیویستی کارنپ یا روش پوزیتیویستی اوگوست کنت به کار رفته است، متفاوت است.

عقلانیت، دارای انواع متفاوتی از مدل‌هاست. هر یک از این مدل‌ها در واقع نوعی نظریه معرفت‌شناسانه‌اند. نظریه‌ها و قضایا صدق و کذب‌پذیرند؛ نحوه رسیدن ما به آنها یا نحوه برخورد ما با آنها یا تصمیم‌گیری در قبال آنهاست که ممکن است عقلانی یا غیرعقلانی باشد. یک نظریه یا حدس نظری ممکن است صادق باشد، ولی از راهی غیرعقلانی، از طریق خواب و رؤیا یا مکاشفه به ذهن ما رسیده باشد؛ برعکس ممکن است ما با روشی استدلالی به یک نظریه غلط برسیم. به همین دلیل نحوه به ذهن رسیدن یک نظریه یا حدس یا راه‌حلی برای یک مسئله اهمیت معرفت‌شناختی ندارد. آنچه اهمیت دارد نحوه برخورد ما با نظریه یا حدس ارائه شده است. به عبارت دیگر تولید نظریه از راه‌های مختلف امکان‌پذیر است. اهمیت نظریه‌ها در هنگام ارزیابی محتوای‌شان آشکار می‌شود. در این مرحله است که ارزیابی نقادانه اهمیت خود را می‌نمایاند. تأکید بر این نکته ضرورت دارد که هر راه‌حل نظری یا روش عملی یا هنجار و قاعده و دستورالعمل که از سوی آدمی پیشنهاد شود، از آن‌رو که آدمی موجودی غیر کامل و خطاپذیر است، نمی‌تواند کامل و بی‌نقص و عاری از خطا باشد. به این اعتبار، به کارگیری رویکرد نقادانه به ایده‌های تکنولوژیک و به معیارها و استانداردها و ارزش‌ها هم، به‌منظور روشن ساختن موارد کاستی و نقص آنها، ضروری است.

پرسشی که در اینجا می‌توان مطرح ساخت این است که آیا ارزیابی‌هایی که در حوزه تکاپوهای تکنولوژیک و قلمرو هنجارها و معیارها و استانداردهای ناظر به حوزه عمل، انجام می‌پذیرد به نیت «موجه ساختن» آن تکاپوها و معیار و استاندارد است؟ آیا اگر فعالیت‌های تکنولوژیک و معیارها و استانداردهای عملی «موجه نشده باشند» می‌توان در عمل به آنها اعتماد کرد؟

تصور کنید کالایی ساخته شده است و کارخانه سازنده قسمتی تحت عنوان کنترل کیفیت دارد. کارشناسان کارخانه معیارهایی را برای اخذ مجوز کنترل کیفیت وضع می‌کنند و قسمت کنترل کیفیت بر اساس آن معیارها محصول را تست می‌کند و در صورت تحقق معیارهای مورد نظر، مجوز کیفیت صادر می‌شود. در مؤسسات استاندارد نیز کم و بیش همین فرایند طی می‌شود. آیا می‌توان گفت تحقق این معیارها موجه‌کننده

کیفیت کالای مربوطه است؟

قبلاً علیه موجه‌سازی در علم سخن گفتیم. اما یک نظر این است که بین علم و تکنولوژی از این حیث (یعنی موجه‌سازی) تفاوت وجود دارد. طرفداران این نگرش استدلال می‌کنند که تکنولوژی‌ها و معیارهای تکنیکی ذاتاً هنجارمند هستند و این هنجارها در ارزیابی دخالت دارند. وقتی می‌گوییم «می‌دانم که این یک چکش خوب است»، یا حتی «می‌دانم که این یک چکش است»، در واقع یک مؤلفه نرماتیو و هنجاری را بیان می‌کنیم، زیرا کم و بیش مقصودمان این است که «می‌دانم که این وسیله‌ای است که باید مرا قادر سازد که میخی را در تخته فرو کنم». این عبارت دربردارنده نوعی آگاهی به کارکرد است، یعنی آن نوع آگاهی که با دلایل عملی ارتباط دارد؛ یک استدلال «هدف و وسیله» در آن مضمّن است؛ حاوی نوعی نقشه کاربرد برای مصنوع است. به نظر طرفداران این نگرش، نتیجه دخالت هنجارها در این نوع آگاهی این است که برای قضاوت در خصوص چنین اظهاراتی به چیزی غیر از صدق نیاز داریم؛ یعنی در اینجا تشخیص و ارزیابی بازدهی و کارایی دخیل است. (میجرز و دی‌رایس، ۲۰۰۹: ۷۳) با این مقدمه این‌طور استدلال می‌شود که چون در ارزیابی بازدهی و کارایی، معیارهایی وضع می‌شود، این معیارها می‌توانند نقش موجه‌ساز ایفا کنند. بنابراین این‌طور نتیجه می‌گیرند که ارزیابی‌ها و آزمون‌ها در علم می‌تواند و باید تا یافتن خطا و ابطال نظریه ادامه پیدا کند، ولی در علوم مهندسی تصمیم به پایان دادن آزمون از مرحله‌ای به بعد، با اتکا به معیارهایی، «موجه» است. (دی‌رایس، ۲۰۰۵: ۴۱) آگاسی نیز تصور می‌کند که در تکنولوژی بر خلاف علم نیازمند موجه‌سازی و تضمین هستیم. (آگاسی، ۲۰۰۵: ۴۹-۵۰)

اما این نتیجه‌گیری نادرست است. نه در علم و نه در مهندسی در پایان دادن به آزمون‌ها موجه نیستیم. «موجه‌سازی» در تکنولوژی همان اندازه بی‌بنیاد و نامعتبر است که در علم. تفاوتی که وجود دارد این است که در علوم، هدف دستیابی به صدق (یعنی روایتی صادق از واقعیت) است، ولی در مهندسی هدف تحقق کارکرد یا رفع نیازی غیرمعرفتی و یا تسهیل تکاپوهای معرفتی با ارائه خدمات ابزاری است. در علم معیاری برای صدق وجود ندارد، ولی معیار برای تشخیص خطا وجود دارد، تا پیدا شدن خطا باید تلاش کرد، و آزمون کرد. در حوزه عمل و تکنولوژی که با حوزه نظر محض تفاوت دارد، از آنجا که به لحاظ «عملی» نمی‌توان آزمون را تا ابد ادامه داد، دانشمندان تصمیم می‌گیرند که آزمون را در چه سطح یا در چه جهت «فعلاً» متوقف کنند. در مهندسی نیز می‌توان آزمون را

ادامه داد، ولی ما تصمیم می‌گیریم که یک راه‌حل خاص و یا یک تکنولوژی معین از چه حدی به بعد برای رفع نیاز ما یا یک نهاد اجتماعی کفایت می‌کند.

هیچ‌یک از اینها به معنای این نیست که تصمیم ما موجه است. در عین حال هر چند در علم معیاری برای صدق ارائه نمی‌کنیم ولی در تکنولوژی معیارهایی برای استفاده از تکنولوژی ارائه می‌کنیم (مؤسسات استاندارد و نظام مهندسی و پزشکی چنین کاری می‌کنند). به این ترتیب درست است که هنجارها و استانداردهایی که در دانش تکنولوژیکی استفاده می‌کنیم بر ساخته اجتماعی و محصول یک تصمیم جمعی‌اند، ولی برخلاف تصور رایج این معیارها موجه‌ساز نیستند، پس کار این معیارها و استانداردها چیست؟

این معیارها به برخی از افراد این جامعه این اختیار و قدرت را می‌دهد که درباره محصولات تکنولوژیک تصمیم بگیرند. (میجرز و دی‌رایس، ۲۰۰۹: ۷۲) این معیارها، بیش از این نمی‌گویند که استفاده از این محصولات (بر اساس بهترین دانش کنونی ما) غیرعقلانی نیست. به این اعتبار، این معیارها، خصوصاً زمانی که از طرف نهادهای اجتماعی مانند مؤسسات استاندارد، یا نظام مهندسی و پزشکی ارائه می‌شوند، بیانگر نوعی مقررات اجرایی واجب‌الرعیه‌اند که هدف آنها مشخص ساختن محدوده‌ای است که فراگذاری از آن می‌تواند ایمنی مصرف‌کنندگان و یا شهروندان را دست‌خوش خطر سازد. نکته حائز اهمیت در میان آن است که این مقررات (که معمولاً از نوعی پشتوانه قانونی برخوردارند) به هیچ روی نقش موجه‌سازی برای استفاده از آن محصولات را ایفا نمی‌کنند. نوع دوم از تضمین‌ها یا ضمانت‌ها خود در زمره تکنولوژی‌ها هستند که مانند دیگر مکانیسم‌های حقوقی و قانونی برای برآوردن نیازهایی ابداع شده‌اند. مقررات و استانداردهای پیشنهادی صرفاً به‌نحو تقریبی حدود بازدهی متعارف و قابل انتظار محصولات مورد انتظار را اعلام می‌دارند. اما چنان‌که اشاره شد، این حدود تقریبی به هیچ‌روی «تضمین‌کننده» نتایج حاصل از استفاده از محصولات نیستند و همواره این احتمال وجود دارد که بروز شرایطی پیش‌بینی نشده منجر به ظهور نتایجی کاملاً غیرمنتظر شود. به‌عنوان مثال فرض کنید پزشکان دارویی خاص را برای مقابله با یک بیماری معین تجویز کرده‌اند و میزان مصرف دارو و دفعات استفاده از آن و شرایط استفاده از آن (نظیر اینکه دارو حتماً با معده پر مصرف شود) مشخص ساخته‌اند و در عین حال در خصوص عوارض جنبی احتمالی دارو، تا آنجا که دانش و آگاهی‌شان اجازه می‌داده است اطلاعاتی را در اختیار بیماران قرار داده‌اند. حال فرض کنید مواد موجود در درون دارو از چنان ترکیباتی برخوردار است که

در روزهای خاص و نادری که در خورشید توفان‌های الکترومغناطیسی عظیم بروز می‌کند، رسیدن این امواج به زمین نه تنها در سیستم‌های الکترونیکی و مخابراتی اختلال پدید می‌آورد که در متابولیسم بدن کسانی که دارو را مصرف کرده‌اند نیز عوارضی نامطلوب ایجاد می‌کند. اگر پزشکان با چنین موردی از پیش برخورد نکرده باشند، طبعاً در مورد تأثیرات احتمالی آن نیز چیزی نمی‌دانند و بنابراین در مقررات و دستورالعمل‌های مربوط به تجویز و مصرف دارو نیز در خصوص آن نکته‌ای را توضیح نداده‌اند. شمار این قبیل نادانسته‌ها در واقعیت لائحاً و لاتحصی است و به این اعتبار ارائه هیچ نوع تضمین موجه‌سازانه‌ای برای کاربرد دارو و یا هر محصول بشر ساخته دیگری امکان‌پذیر نیست. رویکرد موجه‌سازانه در حوزه تکنولوژی، علاوه بر اعمال محدودیت‌های نظری در توانایی تکنولوژیست‌ها برای حل مسائل عملی که با آن روبرو هستند، می‌تواند نتایج عملی بسیار خطرناکی نیز به همراه بیاورد. دلیل این امر آن است که تکنولوژی‌ها، که کارشان تغییر دادن واقعیت بر اساس خواست‌های ماست، از توانایی و قدرت برای اعمال تغییر برخوردارند. این توانایی در دست موجه‌ساز و آنکه خود را موجه می‌پندارد به راحتی می‌تواند همچون «شمشیر در کف زنگی مست»، به ابزاری برای اضرار به «دیگری» (یعنی همه آن کسانی که در نظر موجه‌ساز، «موجه نیستند») بدل شود. (برای بحث مبسوطی در این زمینه بنگرید به مقاله نهم از پایا، ۲۰۱۸ سی)

اعلام حدود عقلانی کاربرد تکنولوژی‌ها به منزله پیشنهاد معیار برای هر یک از موارد مورد نظر است. دستورالعمل‌ها و مقررات و معیارهای بیانگر حدود ایمن کاربرد محصولات، خصوصاً امروزه به صورت اجتماعی و نهادی پیشنهاد می‌شود و به دیگر تکنولوژی‌های اجتماعی مانند زیرساخت‌های حقوقی ارتباط پیدا می‌کند. در واقع پذیرش این معیارها به معنی رسیدن به یک تصمیم و توافق است. در مورد نهادهای استانداردها این تصمیم یک تصمیم جمعی است، اما محصول این تصمیم، یعنی این معیارها و استانداردها علی‌الاصول قابل نقد و ارزیابی و اصلاح مجدد هستند. این معیارها به ساختن قوانین حقوقی منجر می‌شود که خود نوعی تکنولوژی اجتماعی است و می‌توان درباره میزان کارآمدی و مؤثر بودن آنها بحث کرد.

بنابراین با توجه به آنچه گفته شد معرفی استانداردها و معیارها و دستورالعمل‌ها و مقررات در استفاده از تکنولوژی‌ها امری اعتباری و موقتی است؛ به این معنی که نتیجه و

محصول یک تصمیم فردی یا جمعی است^۱ که همواره قابل نقد و ارزیابی است. از آنجا که تکنولوژی‌ها عموماً به ظرف و زمینه‌ها حساس‌اند و از آنجا که شرایط این ظرف و زمینه‌ها مستمراً در حال تغییر است، معیارهایی که برای بهره‌گیری از آنها پیشنهاد می‌شود می‌باید به‌طور مداوم مورد نقد و ارزیابی قرار گیرد. در نقد و ارزیابی تکنولوژی‌ها به‌دلیل تنوع معیارها و ارزش‌ها ممکن است تزاخم پیش آید، بنابراین یک فلسفه تکنولوژی مناسب باید بتواند نوعی اولویت برای اعمال استانداردها در نظر بگیرد که این امر نیز وابسته به شرایط و موقعیتی است که تکنولوژی مذکور در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. با این حال تجربه بشر (از خطاهایی که در گذر زمان از آنها درس آموخته است) او را گمانه‌زنان به این نکته دلالت کرده است که برخی ارزش‌های عمل‌گرایانه مانند بقا یا برخی از ارزش‌های اخلاقی مانند کرامت انسانی و صداقت، از ارزش‌های دیگر مانند قدرت، سرعت و بازدهی، بنیادی‌ترند. آدمی به‌مرور ارزش‌های تازه‌تری را کشف و معیارهای جدیدتری را نیز خلق کرده است - نظیر حفظ محیط زیست. با این حال باید تأکید کرد که «بنیادین» خواندن این ارزش‌ها به این معنی نیست که پذیرش آنها موجه یا قطعی است؛ آنها نیز علی‌الاصول قابل نقد و ارزیابی هستند. پذیرش این ارزش‌ها به‌عنوان بنیادین به مدد بهترین شناخت کنونی ما از ارزش‌ها صورت گرفته است.^۲ اما از آنجا که شناخت ما از واقعیت مستمراً در حال تحول است، این احتمال وجود دارد که فهم ما از بنیادی تلقی کردن این ارزش‌ها نیز دست‌خوش تغییر شود. بنیادی بودن این ارزش‌ها به این معناست که به این اعتبار که تاکنون از نقدهای مختلف جان سالم به‌در برده‌اند ما آنها را حفظ کرده‌ایم. پرسشی که در این مرحله به ذهن می‌رسد این است که آیا برای نقد ارزش‌ها و معیارها می‌توان از واقعیت‌ها کمک گرفت یا خیر؟

۱. استانداردها، نظیر هر تکنولوژی دیگر محصول حیث‌های الثفات جمعی هستند. اعضاء کمیته تعیین استانداردها، به اعتبار جایگاه خود، توان علی قابل ملاحظه‌ای دارند. آنان می‌توانند هر استاندارد را که می‌خواهند (ولو بی‌اعتناء به کیفیت محصول) معرفی کنند. حیطه عمومی اما، در ابتدا، به علت الزامات قانونی ابلاغ از سوی کمیته استاندارد، به استفاده از استاندارد روی می‌آورد. اما اگر استاندارد (تکنولوژی) با واقعیت سازگار نباشد، نظیر هر تکنولوژی دیگری از دور خارج خواهد شد. از این حیث هیچ تفاوتی میان پلی که مهندس سازنده آن قوانین فیزیکی را رعایت نکرده با استاندارد که هیئت مصوب آن به واقعیت‌های فیزیکی و حتی اجتماعی بی‌اعتنا بوده‌اند، وجود ندارد. هر دو در مواجهه با واقعیت که داور نهایی است فرو خواهند ریخت.

۲. برای بحث جامعی در باره واقعیت اصول بنیادین اخلاق و عدالت و منشأ آنها نک به پایا، ۱۳۹۸ و ۲۰۱۹.

نقد و ارزیابی معیارها و استانداردها

می‌توان به اقتضای پوپر که در نظریه سه جهان خود برای اشیاء طبیعی و حالات ذهنی و محصولات نظری و اندیشه‌ها نوعی واقعیت قائل شد، برای ارزش‌ها نیز شأنی هستی‌شناختی قائل شویم. ارزش‌ها و واقعیت‌های طبیعی^۱ برساخته ما نیستند بلکه ظرفیت‌های مختلف‌شان به‌وسیله ما می‌توانند کشف شوند.^۲ البته ارزش‌ها در زمره «واقعیت‌های طبیعی» نیستند؛ آنها واجد وجه هنجاری (خوب و بد) هستند و تحویل ارزش‌ها به واقعیت‌های طبیعی، فیزیکی یا ذهنی مغالطه‌ای است که طبیعت‌گرایان^۳ (یعنی کسانی که همه امور را به امور طبیعی فرو می‌کاهند) مرتکب آن می‌شوند. (در این زمینه رک به: مور^۴، ۱۹۲۹) ارزش‌ها، واقعیت‌هایی هستند که در حیطه موسوم به «وضع و حال و شرایط انسانی»^۵ ظهور می‌کنند و ظرفیت‌هایشان با ازدیاد شناخت آدمی از حیطه شرایط انسانی بیشتر آشکار می‌شود. در واقع تعامل میان آدمیان موجب می‌شود توجه آنان به ظرفیت‌هایی از سنخ ارزش‌ها که پیشاپیش در واقعیت به‌نحو بالقوه موجود بوده است جلب شود و از رهگذر این تعاملات انسانی زمینه شناخت آن «ارزش‌ها» به‌نحو بالفعل برای آدمیان فراهم شود. به عبارت دیگر اگر تعاملات مورد اشاره تحقق نیابد ارزش‌های اشاره شده که در واقعیت موجودند همچنان ناشناخته (یعنی بالقوه از منظر معرفتی آدمیان) باقی می‌مانند.^۶

امور واقع^۷ عبارت از آن بخش‌هایی از واقعیت (خواه واقعیت طبیعی خواه واقعیت برساخته اجتماعی)^۸ است، که گروهی از کنشگران بدان عطف نظر کرده‌اند؛ به عبارتی

1. Natural Realities/Naturally Occurring Entities

۲. رک به: نک به پایا، ۱۳۹۸ و ۲۰۱۹. برخی نویسندگان مانند نی‌اینولوتو برای ارزش‌ها خارج از جهان، شأنی هستی‌شناختی قائل نیستند و به این اعتبار نگرش آنها منجر به نوعی نسبی‌گرایی اخلاقی می‌شود. (نی‌اینولوتو، ۲۰۰۲: ۲۳۴-۲۳۲)

3. Naturalists

4. Moore

5. Human Condition

۶. همان‌طور که نزد پوپر نفس برساخته ما نیست، بلکه از تطورات ماده و بواسطه پیچیده تر شدن روابط میان اجزای مادی زمینه ظهور آن که از پیش به نحو بالقوه موجود بوده است، فراهم آمده است، می‌توان گفت «ارزش‌ها» نیز بخشی از واقعیت هستند که محصول قلمرو «وضع و حال و شرایط انسانی» است؛ تعامل آدمیان موجب بروز ظرفیت‌هایی شده است که به‌نحو بالقوه در واقعیت موجود بوده است. برای توضیح بیشتر در این زمینه رک به: پایا، ۲۰۱۸ ای و ۲۰۱۸ بی.

7. Facts

۸. واقعیت، بنا به تعبیر رئالیست‌ها (واقع‌گرایان) چیزی است که برساخته ذهن و زبان و اندیشه آدمیان نیست. واقعیت‌های برساخته اجتماع، آن‌دسته از هستارها هستند که از پیش موجود نبوده‌اند،

چنان‌که پوپر و میلر تأکید کرده‌اند امور واقع (یعنی فکت‌ها) واقعیت‌هایی پیش‌ازبانی نیستند؛ آنها محصول مشترک زبان و واقعیت‌اند. (میلر، ۲۰۰۶: ۱۷۸) به این اعتبار، امور واقع (فکت‌ها) همواره در ارتباط با شمار معینی از کنشگران، معنا پیدا می‌کنند. به عبارت دیگر، چیزی به منزله «امر واقع فی نفسه» یعنی مستقل از همه کنشگران و ناظران وجود ندارد. آنچه که مستقل از همه ناظران و کنشگران وجود دارد، واقعیت^۱ است نه امر واقع^۲. بنابراین نسبت میان ارزش‌ها و «امور واقع» نسبت «عموم و خصوص من وجه» است. یعنی برخی ارزش‌ها که هنوز کشف نشده‌اند، «امر واقع» محسوب نمی‌شوند. امور واقعی که فاقد وجه هنجاری خوب و بدند، ارزش محسوب نمی‌شوند و آن دسته از ارزش‌ها که در جهان^۳ جای گرفته‌اند در زمره امور واقع (فکت‌ها) به شمار می‌آیند. اما این امور واقع را می‌باید از امور واقع فاقد وجه هنجاری تمییز نهاد. ارزش‌ها، نوع خاصی از واقعیت به شمار می‌آیند و زمانی که در زمره فکت‌ها قرار می‌گیرند نیز وجه وجودی خاص خود (یعنی جنبه ارزشی خویش) را حفظ می‌کنند. به این اعتبار این فکت‌ها را می‌توان «فکت‌های ارزشی»^۳ نامید. (پایا، ۱۳۹۸ و ۲۰۱۸ ای و ۲۰۱۹)

با توجه به آنچه گفته شد ارزش‌ها عینی‌اند، یعنی مستقل از ما وجود دارند و به محض کشف ظرفیت‌های تازه‌ای از آنها توسط آدمیان، این ظرفیت‌ها در زمره هستارهای جهان^۳ جای می‌گیرند و می‌توانند از سوی ناظران مختلف مورد ارزیابی نقادانه قرار گیرند. حقیقت، عدالت و بسیاری از اصول عام اخلاقی تا آنجا که ظرفیت‌هایی از آنها را کشف کرده‌ایم، در جهان^۳ یعنی در حیطه‌ای دسترس‌پذیر عموم، به نحو عینی در معرض ارزیابی ناظران مختلف قرار می‌گیرند و البته در گذر زمان از رهگذر نقادی‌ها و تکاپوهای

اما موجوداتی هوشمند با برکنار هم نهادن اجزایی از واقعیت آنها را «برساخته» یعنی خلق کرده‌اند. این خلق، اما خلق از عدم نیست، زیرا صرفاً به تألیف تازه‌ای از اجزایی که از پیش موجود است اشاره دارد. این نوع تألیف برساخته اجتماع است و با آن نوع «برساختن» که در اثر «در کار آمدن باد و مه و خورشید و فلک» در هستارهای طبیعی یا غیر طبیعی پدید می‌آید تفاوت دارد.

1. Reality

۲. به عنوان مثال، سپاه‌جاده‌ای که سرگرم بلعیدن کهکشانی است اما هیچ کنشگری از آن اطلاع ندارد، «امر واقع» به شمار نمی‌آید. برگزاری یک جلسه سری در یک نهاد امنیتی با حضور شماری از افراد، که خبر آن در هیچ کجا منتشر نمی‌شود، تنها برای خود شرکت‌کنندگان و کسانی که از آن اطلاع دارند یک «امر واقع» محسوب می‌شود و کشتار و اخراج مسلمانان روهینگا از خانه و دهکده‌های مسکونی‌شان در میانمار که رسانه‌های بین‌المللی آن را در سطح جهان منتشر ساختند، به یک امر واقع بین‌المللی بدل شد: یعنی به بخشی از یک واقعیت (در این مورد واقعیت برساخته) که مورد توجه تقریباً همه ساکنان کره ارض در برهه معینی از تاریخ قرار گرفت.

3. Value-Laden Facts

نظری و تعامل‌های عملی، ظرفیت‌های متنوع‌تری از آنها آشکار می‌شود. همچنین از رهگذر این تکاپوها و تعامل‌ها کشف ارزش‌های جدیدی امکان‌پذیر می‌شود. (پایا، ۱۳۹۸ و ۲۰۱۸ ای و ۲۰۱۹)

معیارها و استانداردها، برساخته خود ما هستند و در زمره آن‌دسته از واقعیت‌های اجتماعی جای دارند، که در مقوله «تکنولوژی» جای می‌گیرند زیرا یا به نیازهای غیرمعرفتی ما پاسخ می‌دهند: نظیر استاندارد یا معیار سنجش مواد غذایی مناسب مصرف انسان و مواد غذایی مناسب مصرف حیوانات و یا به‌منزله ابزار به تسهیل تکاپوهای معرفتی ما مدد می‌رسانند، نظیر استاندارد یا معیار سنجش درجه روشنایی (نورانیت) ستارگان و دیگر اجرام فلکی.

نکته مهم دیگری که باید به آن توجه کرد این است که هر چند شاخص‌ها یا استانداردها به حیطه واقعیت‌های برساخته اجتماعی (یعنی جهان ۳) تعلق دارند و دقیقاً به این اعتبار می‌توان آنها را با استانداردها و ارزش‌های دیگری ارزیابی کرد (نک به: پوپر، ۱۳۶۴: ۱۲۹۷-۱۲۹۳ و ۲۰۰۲: ۳۸۴)، اما عکس این مطلب درست نیست، یعنی نمی‌توان ارزش‌ها و استانداردها را با واقعیت‌های طبیعی (یعنی واقعیت‌های غیر برساخته اجتماعی) ارزیابی کرد. درباره واقعیت‌ها (اعم از طبیعی و برساخته) می‌توان پرسید که آیا مطابق فلان استاندارد یا شاخص است یا خیر، ولی هیچ واقعیت طبیعی نمی‌تواند نفیاً یا اثباتاً درباره معیار و استناداردی که ما برساخته‌ایم نظر رد یا قبول دهد. به‌عنوان مثال، می‌توان با استانداردهای برساخته خود، میزان شوری یا شیرینی آب دریاها و رودها و دریاچه‌ها را مورد سنجش قرار داد، اما آب دریاها یا رودها یا چشمه‌ها، به‌خودی خود نمی‌توانند، درباره کارآیی یا عدم کارآیی معیار و استناداردی که پیشنهاد کرده‌ایم، به ما چیزی تجویز کنند. آب یک اقیانوس می‌تواند «شور» یا «بسیار شور» یا «اندکی شور» باشد. اما از این واقعیت که آب این اقیانوس چنین است، نمی‌توان نتیجه گرفت که معیاری که برای سنجش آن به‌کار گرفته‌ایم، «مناسب است و بنابراین باید به‌کار گرفته شود» یا «نامناسب است و نباید به‌کار گرفته شود». ما در تکاپوهای نظری و عملی خود و در جریان ارزیابی‌های نقادانه، نیاز به برساختن ابزارهایی دقیق‌تر را برای کمک به فهم بهتر واقعیت طبیعی در می‌یابیم. اما این نیاز برخاسته از خود ماست و به‌وسیله واقعیت بیرونی «دیکنه» نمی‌شود. برای شناخت بهتر درجه شوری آب اقیانوس‌ها، گام به گام سنجنده‌های دقیق‌تری بر می‌سازیم. درست نظیر آنکه برای شناسایی بهتر کهکشان‌های

دور دست، مستمراً انواع تلسکوپ‌های قدرتمند و متنوع را طراحی و تولید می‌کنیم. اما اینکه چنین کنیم یا نکنیم تابع نیازهای خود ماست و واقعیت بیرونی به صورت سلبی یا ایجابی درباره تصمیم ما چیزی به ما نمی‌گوید.

به طریق مشابه نمی‌توان و نباید مانند نسبی‌گرایان تصمیم‌ها را متکی به «خوش آمد شخصی» یا «پذیرش جامعه» دانست و به گمان خود با ذکر نمونه‌هایی تاریخی «عقلانیت» را در فرایند تصمیم‌گیری زیر سؤال برد! یک حالت روانی مثل «خوش آمدن» از مقوله شاخص‌ها نیست، بلکه خود یک واقعیت است. (پوپر، ۱۳۶۴: ۱۲۹۵) البته این واقعیت، همان‌گونه که اشاره شد، از سنخ واقعیات‌های روانی (و بنابراین امری شخصی و فردی) است.^۱ اما می‌توان، مانند هر امر واقع دیگری، چنان‌که توضیح دادیم، شیوه‌هایی برای ارزیابی آن ارائه داد. یک نمونه دیگر از واقعیات‌های فردی که می‌توان موازین و روش‌هایی برای اندازه‌گیری آن ارائه داد، «درد» است. فیلسوفی نظیر ویتگنشتاین (۱۹۵۳) به اشتباه چنین می‌اندیشید که «درد» امری برساخته اجتماع است و با القاء اجتماع به‌منزله باوری ذهنی در افراد پدیدار می‌شود و واقعیت عینی، که بتوان مستقل از فرد آن را بررسی کرد، ندارد.

همچنین این واقعیت را که شخص یا جامعه معینی فلان شاخص را پذیرفته یا رد کرده است، نباید با شاخص‌های مورد اشاره خلط کرد. واقعیتِ ناظر به رد یا قبول یک شاخص، بیانگر یک تصمیم است که از سوی شخص یا جامعه مورد اشاره اتخاذ شده است. اما شاخصی که از آن سخن به میان آمد ممکن است از سوی افرادی دیگر عضو جوامعی دیگر وضع شده و آنگاه به اعضا جامعه مورد اشاره پیشنهاد شده باشد. تصمیم اعضا جامعه نخست در رد یا قبول شاخص پیشنهادی می‌باید به‌نوبه خود با شاخص‌ها و استانداردهای دیگری مورد داوری یا ارزیابی قرار گیرد. (نک به: پوپر، ۱۳۶۴: ۱۲۹۷-۱۲۹۳ و ۲۰۰۲: ۳۸۴) پذیرش یا رد شاخص‌ها، چنان‌که گذشت از سنخ تصمیمات است. تصمیم‌ها در حوزه آن‌دسته از امور واقع (فکت‌ها) جای می‌گیرند که دارای وجه هنجاری‌اند و بنابراین با بایدها و نبایدها سروکار دارند. این‌دسته از امور واقع چنان‌که پیش‌تر توضیح داده شد با امور واقعی که فاقد عناصر هنجاری‌اند به‌کلی تفاوت دارند. در ساختارهای زبانی نیز

۱. با توجه به آنچه پیش‌تر گذشت، واقعیاتی که مورد توجه کنشگران قرار می‌گیرد به «امر واقع» برای آنان بدل می‌شود. در اینجا چون واقعیت مورد اشاره تنها مورد توجه خود کنشگر قرار گرفته است، امر واقعی است که در جهان ۲ (جهان ذهن کنشگر) جای دارد.

از دو ابزار کاملاً متفاوت برای بیان این دو نوع امر واقع (فکت) استفاده می‌شود. امور واقعی که فاقد عناصر هنجاری‌اند با استفاده از قضایا^۱ (که به هست‌ها ارجاع دارند) بازگو می‌شوند. هنجارها با استفاده از «اظهارها»^۲ بیان می‌شوند. نمی‌توان و نباید^۳ از قضایا که به هست‌ها ارجاع دارند، باید و نبایدها را (که بیانگر ارزش‌ها و هنجاری‌اند) نتیجه گرفت. این دوگانگی را چنان‌که هیوم تأکید داشت باید حفظ و از خلط آنها پرهیز کرد.

تصمیم‌ها با انتخاب‌ها و گزینش‌ها و آنها نیز به نوبه خود با ارزش‌ها و هنجارها سروکار دارند. به این اعتبار، تصمیم‌ها و گزینش‌ها با مسئولیت اخلاقی آدمیان، که ناظر به جهان واقعیت‌های ارزشمدار است، ارتباط مستقیم دارد. از آنجا که میان تصمیم‌ها و انتخاب‌ها و گزینش‌ها از یک‌سو و واقعیت‌های طبیعی ارتباط تولیدی وجود ندارد، نمی‌توان مسئولیت اخلاقی تصمیمات را بر عهده واقعیت‌های طبیعی قرار داد.

نکته مهم دیگری که در خصوص تکنولوژی می‌باید مورد توجه قرار داد این است که ظهور یک تکنولوژی خاص و به‌کار گرفته شدن آن همواره در زیست‌بوم ما و نیز در ذهنیت و نوع نگاه افراد تغییراتی ایجاد می‌کند.^۴ اما این امر به‌معنای خودمختاری تکنولوژی نیست؛ به‌معنای این نیست که آدمی در برابر تکنولوژی اراده‌ای ندارد و مجبور به پذیرش تکنولوژی‌ها و تبعات ناشی از آن است. ما آدمیان به‌مثابه موجودات خودمختار در خصوص به‌کارگیری، مهار و نحوه به‌کارگیری و اصلاح آنها مسئول هستیم.^۵

1. Propositions, Statements

2. Utterances

۳. این تجویز نافی عینیت ارزش‌ها نیست. عینی و مستقل بودن به‌کلی مستقل از واجد ارزش بودن یا نبودن واقعیت است. واقعیت‌های بیانگر ارزش، طبقه خاصی از واقعیت‌ها را تشکیل می‌دهند. درست همان‌گونه که واقعیت‌های طبیعی و واقعیت‌های ماوراء طبیعی و واقعیت‌های اجتماعی، هر یک دسته‌هایی خاصی از واقعیت را تشکیل می‌دهند.

۴. آنچه در متن مورد اشاره قرار گرفته است حائز اهمیت فراوان است و می‌باید به‌گونه‌ای مستقل بدان پرداخته شود. اما در حجم محدود پژوهش نوشتار کنونی، امکان تخصیص حجم بیشتری بدان وجود ندارد.

۵. تکنولوژی‌ها، از هر سنخ که باشند، خواه نرم و خواه سخت، همواره ابزاراند. روشن است که چون هر نوع تکنولوژی برخوردار از توان علی یعنی توان برای تغییر است، به‌کارگیری آن حتماً در محیط تأثیر می‌گذارد. در عین حال این تأثیرگذاری کاملاً با نحوه کاربرد توان علی تکنولوژی مورد نظر به‌وسیله کاربران ارتباط دارد. به‌عبارت دیگر، تکنولوژی واجد ذاتی نیست که صرفاً بر اساس آن تأثیر خود را ظاهر سازد. ظاهر شدن تأثیر تکنولوژی با نحوه به‌کارگیری آن از سوی کاربران ارتباط دارد. نکته مهمی که در اینجا می‌باید مورد تأکید قرار گیرد آن است که توان علی بسیار قدرتمند تکنولوژی را که احیاناً مهارش برای آدمیان با توانایی‌های امروزی امکان‌پذیر نیست، نباید با «داشتن ذات» برای آن اشتباه کرد. ذات، امری است که در آن تغییر نمی‌توان داد. تغییر ذات، به تغییر دارنده ذات،

در عین حال این نکته را باید در نظر داشت که گرچه واقعیت‌های طبیعی و توصیف ما از این واقعیت‌ها، به‌تنهایی تجویزی تکنولوژیک در بر ندارد، اما ظرفیت‌های خاص در واقعیت (مانند محدودیت سرعت نور، یا محدودیت انرژی عالم یا وجود عدم قطعیت در اندازه‌گیری‌های کوانتومی و از این قبیل) می‌تواند قیدهایی در خصوص امکان‌های تکنولوژیک ایجاد کند، زیرا در هر صورت تکنولوژی‌ها نمی‌توانند از مرزها و ظرفیت‌های واقعیت فراتر بروند. این مسئله نقش علم را در نقد و ارزیابی تکنولوژی‌ها روشن می‌کند که در بخش بعد به آن می‌پردازیم.

نقش علم در نقد و ارزیابی تکنولوژی

تفاوت علم و تکنولوژی به این معنی نیست که هیچ رابطه‌ای بین آنها وجود ندارد. دست‌کم تولید محصولات تکنولوژیک نیازمند شناخت شرایط و موقعیت مسئله است که از جنس معرفت به‌شمار می‌رود. علاوه بر این، «بهترین» تدبیر و ابداع و ابتکار عمل با توجه به شناخت شرایط کنونی، «بهترین» محسوب می‌شود و بنابراین شناخت شرایط کنونی برای دستکاری مؤثرتر محیط اهمیت دارد. در مقابل، اینکه ما فلان تصمیم را در شرایط مذکور «بهترین» قلمداد کنیم، از جنس نوعی «بصیرت» است. برخی متفکرین مانند گادامر تلاش کرده‌اند که با تمایز بین ادراک و بصیرت و داخل کردن نوعی حکمت عملی یا فرونسیس^۱ این وضعیت را شرح دهند، ولی به‌نظر می‌رسد رویکرد پوپر با تفکیک قضایا و استانداردها و استفاده از «منطق موقعیت»^۲ تحلیل روشن‌تری از آن ارائه می‌کند. دلیل این مدعا آن

منجر می‌شود. اما توان علمی و قابلیت ما برای مهار آن به تغییر ماهیت تکنولوژی مورد استفاده منجر نمی‌شود. یک مثال مناسب در این زمینه تکنولوژی هسته‌ای است که از آن هم در نیروگاه هسته‌ای، هم در پرتو درمانی و هم در بمب هسته‌ای می‌توان استفاده کرد. در همه این موارد، تکنولوژی‌های مختلف، از یک توان علمی واحد، به درجات مختلف بهره گرفته‌اند. توجه کنید که توان علمی امری است که به واقعیت ربط دارد و نظیر نور شدت و ضعف بر می‌دارد. تکنولوژی‌ها، توان علمی را خلق نمی‌کنند، بلکه آن را با سازوکارهایی که در آنها درج می‌گردد آزاد و بالفعل می‌سازند.

1. Phronesis

۲. پوپر منطق موقعیت یا تحلیل موقعیت را به‌منزله ابزاری روش‌شناسانه برای علوم اجتماعی و انسانی پیشنهاد کرد. این مدل به اعتبار نقشی که در وحدت‌بخشی میان رهیافت‌های تبیین‌کننده مختلف از جمله مدل‌های علمی، مدل‌های متکی به تعمیم‌های قانون مانند تبیین‌هایی متکی به نقش شخصیت و تفسیرهای متکی به متن (هرمنیوتیک) بازی می‌کند مدلی فراگیر و کارآمد است که در قیاس با برخی از مدل‌های علوم اجتماعی و انسانی از این مزیت مضاعف برخوردار است که یافته‌ها و دعاوی‌اش عینی و نقدپذیر و متعلق به حیطه عمومی هستند. (برای توضیح بیشتر رک به:

پایا، ۱۳۸۲: ۳۰۱-۲۷۱ و پوپر، ۱۳۸۹: ۱۷۷-۱۵۷)

است که رویکرد گادامر صبغه‌ای سوپراکتیو دارد و در یک زمینه معرفت‌شناسی موجه‌گرا طرح می‌شود و این هر دو جنبه، نتایج نامناسبی از حیث معرفت‌شناسی به بار می‌آورد. منظور از نتایج نامناسب، فروکاستن کل فعالیت فلسفی به فعالیتی هرمنوتیکی و فهم است که امکان کاربرد را از علوم انسانی سلب می‌کند.^۱ (منصوری، ۱۳۹۴: ۱۲۵-۱۲۴) غیر از مسئله فوق، یعنی ضرورت شناخت موقعیت مسئله برای پیشنهاد یک طرح تکنولوژیک، رابطه نظریه‌های علمی با تکنولوژی نیز حائز اهمیت است. ردّر^۲ به تبع بونخه معتقد است که هر چند قوانین علمی می‌توانند توجیهی برای قواعد تکنولوژیکی فراهم کنند ولی عکس این قضیه درست نیست، یعنی یک قاعده کارآمد تکنولوژیکی نمی‌تواند یک قانون علمی را توجیه کند. (ردر، ۲۰۰۹: ب: ۷۰) اما مدعای ردّر درست نیست. قوانین علمی نمی‌توانند توجیهی برای قواعد تکنولوژیکی فراهم کنند.

برای نمونه وقتی پزشکی بر اساس علائمی تشخیص بروز عفونت آپاندیس می‌دهد و توصیه به عمل جراحی می‌کند در حالی که معلوم می‌شود که آپاندیس سالم بوده است، او به‌رغم اطلاع از یک قانون یا واقعیت آماری چنین می‌کند. یعنی با اینکه از نظر آماری معلوم شده است که حدود یک‌دهم موارد تشخیص عفونت آپاندیس بر اساس علائم ممکن است نادرست باشد، پروتکل‌های درمان توصیه می‌کنند که بهتر است در این موارد، حتی اگر بعداً روشن شود که نیازی به عمل نبوده است، عمل جراحی انجام شود، به‌جای اینکه ریسک عفونت پذیرفته شود. به عبارت دیگر در این موارد خطر ناشی از خطا در انجام عمل کمتر از خطر ناشی از بروز عفونت در آپاندیس بیمار است.^۳ (آگاسی، ۲۰۰۵: ۴۶) بنابراین صرفاً اطلاع از این واقعیت علمی که عفونت آپاندیس منجر به مرگ می‌شود، یا

۱. مثلاً گادامر، با بازخوانی یا بازسازی ارسطو، بین تخته و فرونیس فرق می‌گذارد. او دومی را مربوط به عرصه عمل می‌داند و مدعی می‌شود که تنها فهم بر آن اطلاق می‌شود و اصلاح و جرح و تعدیل درباره آن معنا ندارد. از نظر او در تخته طرحی برای نیل به هدفی ساخته و پیشنهاد می‌شود، در حالی که ادعا می‌شود در فرونیس طرح و ایده متعینی از قبل وجود ندارد و خود عمل هدف است و به‌همین دلیل تعدیل و اصلاح در آن معنا ندارد؛ به این اعتبار در فرونیس با چیزی به اسم «فهم عملی» یا «مهارت» سر و کار داریم. (گادامر، ۱۹۸۹: ۳۱۸-۳۱۲)

2. Radder

۳. توجه به این نکته ضروری است که پزشک در مراحل مختلف شناخت بیماری، تشخیص بیماری و توصیه و انجام عمل جراحی از نظر معرفت‌شناختی شئون متفاوتی دارد. در مرحله شناخت بیماری‌ها و علل آنها که پزشک بر اساس علوم پایه زیستی و پزشکی، نظر می‌دهد، از آنجا که در این مرحله حدسی گمانه‌زانه درباره «بودن چیزی در واقعیت» می‌دهد، پزشک شأن دانشمند دارد، ولی در مراحل دیگر یعنی تشخیص بیماری یک فرد، توصیه و در نهایت انجام عمل جراحی شأن مهندس و تکنولوژیست دارد.

این واقعیت آماری که تشخیص عفونت در یک دهم موارد خطاست، هیچ یک موجه کننده مؤثر بودن^۱ توصیه به انجام عمل جراحی، یا نتیجه بخش بودن آن نیست.

کارآمدی قواعد تکنولوژیکی، چنان که گذشت، متکی به این است که این قواعد با سازوکارهایی که در واقعیت موجود است سازگار باشند و منطبق با نظام آنها تنظیم شده باشند. به عبارتی چنان که در انتهای بخش قبل تأکید شد، تکنولوژی ها نمی توانند فراتر از مرزها و ظرفیت های واقعیت تحقق پیدا کنند.^۲ اما از اینجا نباید چنین استنباط کرد که چون ما واقعیت را بر اساس قوانین علمی خود درک می کنیم، بنابراین قوانین علمی توجیه کننده طرح های تکنولوژیک اند. این برداشت به کلی نادرست است. معرفت علمی صرفاً در این خصوص که در واقعیت چه چیز موجود است به ما اطلاع می دهد. اینکه با

۱. توصیه ها از سنخ دستورالعملی کارکردی اند و بنابراین می توانند مؤثر (یعنی وافی به مقصود عملی) باشند یا نباشند. در خصوص فعل اخلاقی درست و نادرست به کار می بریم؛ حقانیت داشتن بسته به اینکه از «حق» چه معنایی مراد شود، می تواند ناظر به گزاره ها (یعنی صادق = حقیقی - مساوق با حق) و یا امور حقوقی (دارای حق) باشد. در عین حال نه درباره توصیه ها یا پیشنهادها و نه درباره نظریه ها، هیچ کدام نه امکان موجه سازی و نه نیازی به موجه سازی وجود دارد. مؤثر بودن یا درستی یا حقانیت یک پیشنهاد یا توصیه یا قانون و صدق نظریه ها مستقل از این است که موجه شوند.

۲. ممکن است این پرسش طرح شود که آیا تکنولوژی ها نمی توانند از مرز علوم «موجود» فراتر روند؟ این پرسش ما را به سمت این مسئله هدایت می کند که آیا بهترین نظریه های کنونی ما (تقریباً) صادق اند یا خیر؟ در رویکرد عقلانیت نقاد، بهترین نظریه های موجود موجه نیستند، ولی تاکنون از نقدهای وارد بر آنها سربلند بیرون آمده اند. بنابراین چنانچه افرادی آگاهانه یا ناآگاهانه دست به کار ساخت و ابداع تکنولوژی هایی باشند که مرزهای واقعیت را (آن چنان که بهترین نظریه ها معرفی و تبیین می کنند) ترسیم کنند یا تغییر دهند، آنها آزادند چنین پروژه هایی را پیش ببرند، ولی بر اساس بهترین نظریه های ما شکست می خورند. آیا حدس «شکست خوردن» آنها قطعی و موجه است؟ خیر، مانند همه حدس های دیگر موجه نیست، ولی فعلاً بهترین حدس ماست.

شناخت «مرزهای واقعیت» تنها در پرتو بهترین نظریه های تقویت شده امکان پذیر است. فراگذری از مرز علوم موجود نیازمند برساختن علوم تازه ای است که به جنبه هایی از واقعیت توجه می کند که در علوم پیشین مغفول واقع شده بود. حال فرض کنید که یک تکنولوژیست، بی اطلاع از علوم که هنوز ظهور نیافته است، تکنولوژی ابداع کرد که نتایجی خلاف انتظارات بهترین علوم روز پدید آورد، در چنین حالتی تنها نتیجه ای که برای جامعه علمی حاصل می شود، همان است که تامس کوهن در قالب ظهور «موارد خلاف قاعده Anomalies» (در درون آنچه که او پارادایم غالب می نامد) توضیح می دهد. یعنی جامعه علمی در می یابد که بهترین نظریه های ما توان توضیح قابلیت های تکنولوژی تازه را ندارند. جامعه علمی و تکنولوژیک احیاناً از ظرفیت های این تکنولوژی تازه، در حدی که بتوانند آن را مورد استفاده قرار دهند، بهره می گیرند. اما تا زمانی که توضیح تازه و خرسندکننده ای برای توانایی های آن ارائه نداده باشند، ولو آنکه این تکنولوژی، دعاوی نظریه های مسلط را ابطال کرده باشد، نمی توانند از «مرزهای تازه» به نحو ایجابی سخن بگویند زیرا هیچ شناختی از این مرزها برای شان حاصل نیست. آنان حداکثر می توانند بگویند که مرزهای پیشین، مرزهای نهایی نبوده اند. اما از این حد سلبی تا زمانی که به نظریه تبیین گری دست نیافته باشند فراتر نمی توانند رفت.

این واقعیت چه باید کرد یا چه می‌توان کرد، ربطی از معرفت علمی نتیجه نمی‌شود، بلکه ناظر به نیازهای آدمیان است. در تمدن بشری همواره ابداعات و اختراعات تکنولوژیکی وجود داشته است که تبیین علمی برای آن موجود نبوده، یا با پیشرفت علم مشخص شده که تبیین ارائه شده نادرست بوده است. تکنولوژی (علی‌الاصول) می‌تواند مستقل از علم رشد پیدا کند و پیشرفت علمی نیز (علی‌الاصول) لزوماً پیشرفت در تکنولوژی را نتیجه نمی‌دهد. هر چند در مورد تکنولوژی و علم جدید، میزان درهم‌آمیختگی این دو بر ساخته و درجه پیچیدگی‌شان چنان افزایش یافته است که در عمل بسط هر یک بدون کمک دیگری مقدور نیست. در واقع نظریه‌های علمی خالی از سوگیری‌های تکنولوژیک است، زیرا نظریه‌های علمی، چنان‌که اشاره شد، اساساً به ما نمی‌گویند چگونه می‌توان مشکلی عملی یا نیازی انسانی را رفع کرد. هر چند به‌طور کلی علم می‌تواند، مانند بسیاری از منابع دیگر، الهاماتی برای حوزه عمل در اختیار ما بگذارد، اما برای مثال صرفاً با دانستن نظریه امواج الکترومغناطیس و کاربردی کردن آن قادر به تولید تلفن همراه نخواهیم بود.^۱ با این حال، چنان‌که پوپر می‌گوید، علم می‌تواند نقشی نقادانه و سلبی در قبال تکنولوژی ایفا کند، (پوپر، ۱۹۵۷: ۲۰) یعنی مرز آنچه را نشدنی است به تکنولوژی می‌آموزد^۲ و مشخص می‌کند چه راه‌ها و فعالیت‌هایی را نمی‌توان در حیطه عمل دنبال کرد. علم به ما نمی‌گوید چه باید یا چه نباید بکنیم؛ در علم اساساً هیچ نوع عنصر تجویزی (و نرماتیو) ناظر به باید یا نباید وجود ندارد؛ صرفاً در خصوص آنچه هست و نیست به ما اطلاع می‌دهد، اما همین اطلاع مرز آنچه را که فراروی از آن ممکن نیست مشخص می‌سازد. با این حال، بسیاری حتی با دانستن این نکته ممکن است بخواهند همچنان اطلاعی را که علم در اختیارشان گذارده است نادیده بگیرند. به‌عنوان نمونه، قانون بقای انرژی ساخت «ماشین با حرکت دائم» را ناممکن اعلام می‌کند. قانون آنتروپی ساخت ماشینی را که بازده صددرصد داشته باشد غیر ممکن به‌شمار می‌آورد (پوپر، ۱۹۵۷: ۲۰) اما این اطلاع موجب آن نشده است که در طی تاریخ بسیاری افراد همچنان وقت و انرژی و

۱. باید توجه داشت که لازم و کافی نبودن علم برای تکنولوژی یک ادعای منطقی است، و‌گرنه در عمل علم و فناوری به‌ویژه در قرن ۲۰ و ۲۱ با هم تعامل زیر ساختی دارند. یعنی فناوری در بسیاری از موارد برای ایجاد و بهینه شدن محتاج علم است و برعکس علم نیز برای پیشرفت و نقد و محک محتاج فناوری است. نمونه شتاب‌دهنده سرن یا تلسکوپ‌های فضایی شاید به‌تعبیر جوزف پیت به‌عنوان یک «زیرساخت فناوریانه/ تکنولوژیک» مثال مناسبی باشند.

۲. تکنولوژی نیز با ابرسازی به دانشمندان کمک می‌کند تا پژوهش‌های خود را دقیق‌تر کنند. یک نمونه بسیار نکته‌آموز در این زمینه رشد انواع اسکنرهاست که در شناخت ساز و کار و نحوه فعالیت مغز طی سه دهه اخیر انقلابی واقعی پدید آورده است.

سرمایه خود را صرف ساختن ماشین‌های با حرکت دائم نکنند یا رؤیای ساخت ماشینی با بازده صددرصد را در سر نداشته باشند؛ هر چند شماری از این افراد نیز صرفاً شارلاتان بوده‌اند و برای تحمیق دیگران و سوء استفاده از آنها چنین کرده‌اند. (در خصوص این نوع شارلاتان‌بازی‌ها نک به: پرلمان، ۱۳۴۹)

اگر به صورت منطقی حاکم بر روابط علی - معلولی در نظریه‌های علمی بازگردیم، هیچ راه منطقی برای پل زدن از معلول C به علت A که در حیطه عمل دلخواه ما است وجود ندارد، در حالی که با استفاده از قاعده رفع تالی منطقاً قادر هستیم به نقیض A دست یابیم که نشانگر راه‌هایی است که نمی‌توانیم دنبال کنیم. به زبان منطق صوری یعنی (میلر^۱، ۲۰۱۷/۲۰۰۶: ۱۲۴-۱۱۹):

$$\forall y([(Ay \rightarrow Cy) \wedge \sim Cy] \Rightarrow \sim Ay)$$

پس مهندسان و تکنولوژیست‌ها نه برای درک علت‌های اولیه مورد نیاز تولید تکنولوژی‌ها، بلکه برای تشخیص خطاها و حذف حدس‌های عملی خود می‌توانند از علم تجربی سود برند. برای مثال در تولید داروی سرماخوردگی علم قادر است با بررسی میکروبیولوژیک به ما نشان دهد که عامل سرماخوردگی ویروسی است و از این طریق تمام گزینه‌های درمانی برای استفاده از آنتی‌بیوتیک‌ها را حذف نماید. به‌طور خلاصه علم به ما نمی‌گوید چگونه راهی برای درمان بیماری کشف نماییم؛ این کار با فرآیند حدس و ابطال تکنولوژیست‌ها انجام می‌پذیرد، در عین حال، علم روشن می‌کند تلاش ما برای انجام کدام راه‌های درمانی بیهوده و بی‌معنا است.

با پیشرفت و تولید تکنولوژی‌های پیچیده‌تر، نقش نقادانه علم برای تکنولوژی اهمیت بیشتری یافته است. به لحاظ تاریخی وظیفه اصلاح خطاها و حذف کردن حدس‌های عملی ما به کمک آزمایش و اجرا کردن ایده‌ها صورت می‌گرفته است. همان‌گونه که پوپر متذکر شده است اگر می‌خواهیم بدانیم برای انتقال آب می‌توان از آبکش استفاده کرد یا خیر کافی است آن را انجام دهیم و نیازی به محاسبات علمی نیست! ولی با پیچیده‌تر شدن تکنولوژی‌ها هزینه اجرای حدس‌های عملیاتی بسیار بالاست، لذا محاسبات علمی در این زمینه کمک کننده هستند. این وضعیت تا حد زیادی سبب این تصور شده است که تکنولوژی به علم متکی است.

عقلانیت و تحول در تکنولوژی

همان‌طور که علم الگوی ایده‌آل عرصه نظر است، تکنولوژی نیز نوعی تکاپوی عملی را در بر می‌گیرد که معطوف به اهداف و مفاهیمی مانند کارکرد و تأثیر و فایده است. «عمل» مبتنی بر انتظارات ما از نیازها و خواسته‌های ماست. این انتظارات در قالب اهداف بیان می‌شود و طراحان تکنولوژی برای تحقق اهداف کاربران یا مشتریان طرح‌هایی پیشنهاد می‌کنند. به اعتبار اینکه نیازهای ما متناسب با شرایط و زیست‌بومی است که ما در آن زندگی می‌کنیم و راه‌حل‌های ما نیز برای حل آن مسائل و تحقق نیازها به شرایط محیطی و زیست‌بوم بستگی دارد، تکنولوژی‌ها محلی هستند. ضمناً این تکنولوژی‌ها باید از لحاظ میزان توفیق و کارکرد در تحقق آن اهداف و انتظارات مورد ارزیابی قرار بگیرد و بر اساس معیارها و شاخص‌هایی که بر ساخته خود آدیان است تأیید شود.

۶۴

شرایط و موقعیت، هم در شکل‌گیری انتظارات تأثیر دارد و هم در تنظیم و تدوین معیارهای مجاز و مقبول بودن تکنولوژی، که همه اینها منجر به محلی‌بودن تکنولوژی می‌شود. با توجه به آنچه در بخش‌های قبل گفته شد عقلانیت در تکنولوژی در نقدپذیری آن است. در تکنولوژی، بر خلاف علم، به دنبال صدق و حقیقت نیستیم؛ تکنولوژی نیازمند تأیید و مجوزهایی است که معیارها و شاخص‌های آن محلی و وابسته به شرایط است. دو اصطلاح «تأیید» و «مجاز» را در اینجا (یعنی در حوزه تکنولوژی) به هیچ روی نباید با اصطلاحات مشابهی که موجه‌گرایان در حوزه معرفت به کار می‌گیرند خلط کرد. مقصود از «تأیید»، مقبولیت محصول تکنولوژیک (در معنای عام این اصطلاح که شامل انواع فعالیت‌های عملی می‌شود) از سوی کاربران یا مصرف‌کنندگان است. مقصود از «مجاز» نیز مراعات مقررات و قوانین و دستورالعمل‌ها و پروتکل‌هایی است که برای استفاده از تکنولوژی‌ها و کاربرد آنها، وضع شده‌اند. تکنولوژی‌ها، برای تأیید شدن و مجاز بودن (به معنایی که توضیح داده شد)، درگیر با مفاهیم اخلاقی یعنی ارزش‌ها، هنجارها و فضیلت‌ها هستند. این تأیید را نباید با موجه‌سازی یکی دانست؛ در تکنولوژی نیز مانند علم نیازمند موجه‌سازی نیستیم، بلکه نیازمند معیارهایی هستیم برای مقبولیت و مجاز بودن که این معیارها و شاخص‌ها بر ساخته خود ما و وابسته به شرایط و موقعیت و قابل نقد و اصلاح و تغییر است.

به این ترتیب به‌طور کلی درباره تکنولوژی‌ها می‌توان پرسش‌هایی از قبیل آنچه در پی می‌آید مطرح ساخت که همگی با دو وجه مقبولیت و اجازه کاربرد داشتن مرتبطاند: آیا

تکنولوژی‌های مورد نظر ایمن یا سالم هستند یا خیر؟ یک تکنولوژی اجتماعی و حقوقی یا قانونی آیا عادلانه است؟ آیا حریم خصوصی را حفظ می‌کند؟ برای تحقق بخشیدن به ارزش‌ها معمولاً هنجار و استانداردهایی وضع می‌کنند؛ مثلاً برای تحقق ایمنی در رانندگی توصیه می‌شود که «با احتیاط حرکت کنید». این هنجارها معمولاً در هر حوزه حرفه‌ای در قالب «نظام‌نامه‌های اخلاقی» یا «مقررات حرفه‌ای»، مثل «مقررات ملی ساختمان»، تدوین می‌شود. (ورماس، ۱۳۹۰: ۱۲۰-۸۸)

یکی از اقتضائات محلی بودن تکنولوژی ضرورت وجود زیرساخت‌های مناسب برای هر تکنولوژی است؛ این زیرساخت‌ها هم شامل تکنولوژی‌های اجتماعی (نهاده‌ها و قوانین) و هم فیزیکی است. نمونه‌های شکست‌خورده انتقال یک تکنولوژی پیشرفته به محیطی فاقد زیرساخت‌های لازم مؤید این نکته است که در مواردی بهتر است به جای تکنولوژی‌های پیشرفته، تکنولوژی‌هایی با پیچیدگی کمتر و امکان تعمیر یا اصلاح ساده‌تر را به کار گرفت که به تکنولوژی‌های «مناسب» یا «میانجی» مشهورند و به لحاظ بومی با شرایط مختلف محیط مورد نظر سازگاری بیشتری دارند.

به عنوان مثال بسیاری از دهکده‌ها در شمار زیادی از کشورهای آفریقایی فاقد امکانات برق‌رسانی‌اند. در این منطقه زیرساخت‌های لازم برای متصل کردن این روستاها به شبکه‌های برق در مرکز وجود ندارد. اما در شماری از این دهکده‌ها پروژه‌های تبدیل مدفوع حیوانات موجود در روستاها و نیز زباله‌های ارگانیک به گاز متان و استفاده از این گاز برای به حرکت در آوردن ژنراتورهای برق با موفقیت به مورد اجرا در آمده است. (موتو^۱ و دیگران، ۲۰۱۷)

در مجموع، به دلیل محلی بودن تکنولوژی‌ها شناخت موقعیت مسئله برای ارائه راه‌حلی متناسب با شرایط محلی ضروری است؛ قبل از اجرایی کردن باید با مدل‌های ریاضی و آزمایش‌های فکری راه‌حل حدسی را آزمود و به نقد گذاشت. آزمون و پیاده‌سازی یک طرح فناورانه نباید یک‌باره و در سطحی وسیع (از نظر پارامترهای شناخته‌شده و مربوط زمانی و مکانی و جمعیتی و...) صورت گیرد؛ طرح‌های فناورانه باید در مراحل تدریجی بسط داده شود و در هر مرحله مورد بررسی مجدد و نقادانه قرار گیرد و با فرایندهای بازخورد^۲ اصلاح و بهینه‌سازی شود. استفاده از تکنولوژی سدسازی قرار بود که به ما

1. Muthu

2. Feedback

در بهره‌برداری بهینه از آب و بهبود منابع آبی کشاورزی کمک کند، اما امروز مشخص شده است که این تکنولوژی به صورت وسیع (از هر نظر) و بی‌رویه و بدون بررسی‌های مداوم نقادانه صورت گرفته و یکی از علل خشکسالی‌ها و خسارات به کشاورزی و تهدید محیط زیست بوده است.^۱

زمینه‌های فلسفی نامناسب برای تکنولوژی

نقدپذیری در حیطه تکنولوژی‌ها دارای اهمیت زیادی است زیرا بی‌تفاوتی نسبت به آن موجب خسارات و هزینه‌های مادی و روانی زیادی می‌شود. این مسئله با مسئولیت‌پذیری اخلاقی نیز ارتباط وثیقی دارد. بنابراین فلسفه‌هایی که به نحوی موجب تنزل نقدپذیری یا مسئولیت‌پذیری اخلاقی شوند زمینه فلسفی مناسبی برای مواجهه درست با تکنولوژی‌ها فراهم نمی‌کنند.

برخی از این رویکردهای نسبی‌گرایانه به اعتبار ارزش‌مداری تکنولوژی‌ها نقدپذیری عقلانی آنها را محدود می‌دانند و مروج این نظر هستند که تکنولوژی‌ها به دلیل وابستگی شدید به مقتضیات و ارزش‌های فرهنگی قابل نقد نیستند. زیرا ارزش‌ها نسبی است و تصمیم‌گیری عقلانی در رابطه با آنها ممکن نیست و در نهایت به تصمیم جمعی یا خوش‌آمد شخصی ما بازمی‌گردد. اما چنان‌که گفته شد این رویکرد، دوگانگی ارزش‌ها و واقعیت‌ها را در نظر نمی‌گیرد. ارزش‌ها و معیارها اگر حاصل تصمیم‌های جمعی و خوش‌آمدهای شخصی باشد، در زمره واقعیت‌ها است که می‌توان و باید قبل از پذیرش مستقلاً توسط ما مورد نقد و ارزیابی قرار گیرد. مسئولیت اخلاقی چنین حکم می‌کند که پذیرش آن را به اعتبار پذیرش جمع یا سایر مراجع مستظهر نکنیم و مسئولیت بررسی و انتخاب آن را به عهده بگیریم.

در کنار اندیشه‌هایی که ذکر شد، آموزه دیگری هم هست که به نحوی به فلسفه‌های فوق کمک می‌کند و با نام «اولویت عمل بر نظر» از آن یاد می‌شود. بر اساس این آموزه آنچه در تحلیل نهایی اصالت دارد عمل است و حتی نظرورزی‌های ما متکی به آن است. این تلقی به همراه اندیشه‌های شبه رومانتیستی امثال روسو که غرایز و احساسات را منشأ اصلی اعمال ما می‌دانند و برای آن اولویت قائل‌اند، منجر به نوعی غیرعقل‌گرایی و

۱ برای بحث تفصیلی‌تر در این مورد و مثال سد گتوند رک به (منصوری ۱۳۹۴: ۱۲۸-۱۲۷)

اراده گرایی در حیطه تصمیم‌ها و اعمال می‌شوند^۱، تا جایی که هر نوع معرفتی نیز در تحلیل نهایی امری قلبی و ایمانی و غریزی و فطری است، نه عقلی یا استدلالی. روسو اولویت را به احساسات طبیعی آدمی داد و معتقد بود که آدمی در حالت طبیعی، با نیروی غریزه و احساسات، می‌تواند خوبی و بدی را واقعاً تمیز دهد. از نظر او عقل قابل اعتماد نیست و مهارت‌های عملی بر تفکر شناختی و معرفتی اولویت دارد، خصوصاً در مورد تکنولوژی‌ها که سیطره عنصر عمل برجسته‌تر است^۲. (منصوری، ۱۳۹۴: ۱۱۶) به این ترتیب، بر مبنای این رویکرد، آنچه در نهایت به آن می‌رسیم نوعی حکمت عملی است که از رهگذر تمرین و ممارست و کسب مهارت باید به آن رسید. این تحویل همه چیز (حتی نظریه‌پردازی) به عمل در نهایت اولاً عنصر نقدپذیری را کم‌رنگ می‌کند، زیرا به نظر می‌رسد مهارت‌ها از جنس عمل‌اند و نمی‌توان آنها را نقد کرد. ثانیاً اگر هم نقدی امکان بروز داشته باشد تنها از طرف اعضاء گروه تخصصی صنف عاملان و اعضاء گروه تخصصی و کاست نخبگان قابل طرح و شنیدن است. پرسش از انتخاب رویکرد عقلانی در واقع انتخاب نوعی سبک و روش زندگی، یا به عبارت کلی‌تر نوعی تصمیم عملی است. اعمال با قضا یا از این جهت تفاوت دارند که قضا یا صدق و کذب‌پذیرند، ولی اعمال درگیر مفاهیمی از قبیل حسن و قبح و تأثیر و کارآمدی هستند. به همین دلیل بود که پوپر در انتهای کتاب جامعه باز انتخاب رویکرد

۱. برای نمونه روسو در مقابل عقل‌گرایی رایج در قرن هجدهم نیروی احساسات را قرار داد و با به چالش کشیدن توانایی عقل تحلیل‌گر و حساب‌گر بر اولویت عواطف و نیروهای بلامنازع بدوی تأکید کرد. تجلیل او از احساسات و غرایز باعث شد که اعترافات حکم کتاب مقدس «عصر احساس» را پیدا کند؛ البته روسو عقل را مردود نمی‌شمرد، به عکس آن را موهبتی الهی می‌نامید، ولی معتقد بود که نور سرد آن به گرمی قلب نیاز دارد تا انگیزه تحرک، عظمت و فضیلت باشد؛ دل همیشه درست گواهی می‌دهد و مفسد از آنجا شروع می‌شود که ما عقل را به عنوان معیار و مرجع می‌پذیریم و در کار خود دخالت می‌دهیم. در کتاب امیل هم این اندیشه را بسط داد که آموزش کودکان نباید از روی کتاب، بلکه باید از روی اشیاء و طبیعت باشد؛ باید عقل را با احساس تلطیف کرد؛ عقل تنها بر خودخواهی بشر استوار است. لازم به ذکر است که نوکانتی‌ها روسو را خردگرایی می‌دانند که بر محدودیت‌های عقل تأکید دارد؛ اما گروه دیگری مانند کاپلستون معتقدند که ستایش او از شهود و احساس باطنی در واقع بیانگر بی‌زاری او از عقل‌گرایی قرن هجدهم بود. روسو آن‌قدر مقام احساس را بالا برد که نوشت: آنچه من احساس می‌کنم که درست است، درست است و آنچه که احساس می‌کنم نادرست است، نادرست است و البته این احساس بر عقل مقدم است (کاپلستون، ۱۳۸۷: ۹۴-۷۳)

۲. در خصوص نگرش نقادانه به بحث «اولویت عمل بر نظر» و تبعات آن رک به: (آگاسی، ۱۹۹۷: ۴۸-۳۳)

عقلانی را انتخاب و تصمیمی اخلاقی دانست. با این حال، چنان که خودِ پوپر هم - تحت تأثیر بارتلی - متوجه شد، لزومی ندارد این تصمیم و انتخاب را به دلیل اخلاقی بودن غیرعقلانی بدانیم.^۳

مخالفان رویکرد عقلانی معتقدند تا زمانی که معیار و ملاکی برای عقلانیت معرفی نشود، رویکرد عقلانی ممکن نیست. مقصود این افراد از ملاک و معیار عقلانی، ملاک‌ها و معیارهای موجه‌گرایانه است. البته حتی اگر چنین ملاک‌هایی هم ارائه شود، از دید مخالفان رویکرد عقل‌گرایانه، این ملاک‌ها و معیارها در تحلیل نهایی، متکی به امور قلبی و امیال و احساسات و عواطف است و در نتیجه غیرعقلانی است! آن دسته از مخالفان رویکرد عقل‌گرایانه که رویکرد تدقیق شده‌تر و پیچیده‌تری دارند، عقلانیت را نفی نمی‌کنند، بلکه با مرجعیت نهایی عقل در تصمیم‌گیری‌ها مخالف‌اند. به اعتقاد آنها حتی در فعالیت علمی، که الگوی ایده‌آل و مورد اعتماد رویکرد عقلانی محسوب می‌شود، عناصر غیرعقلانی، مثل کنش‌های روانی و غریزی و قلبی و وفاداری به سنت و سایر عوامل غیرعقلانی مثل قدرت، در تصمیم‌ها و انتخاب‌ها اولویت دارد. (آگاسی، ۱۹۹۷: ۴۸-۳۳)

اما چنان که در بالا توضیح داده شد، به دلیل «نابینا بودن» غرایز و عواطف و احساسات و اراده و در عین حال به دلیل «قدرتمند بودن» این عناصر و ارتباط مستقیم‌شان با حوزه عمل، اگر آنها به حال خود وا گذاشته شوند و زمام امور را به دست گیرند، بروز نتایج نامطلوب و حتی فاجعه‌آمیز هیچ استبعادی نخواهد داشت.

از سوی دیگر درباره غرایز و... و مهارت‌های عملی نیز، چنان که پیشتر به تفصیل توضیح داده شد، می‌توان به صورت عقلانی بحث و انتقاد کرد و تصمیم گرفت. همین توانایی و اختیار برای ما ایجاد مسئولیت می‌کند. به همین دلیل می‌توان گفت که عقلانیت نقاد، در مقایسه با نامعقول‌گرایی، زمینه مناسب‌تری برای ایجاد مسئولیت اخلاقی در تصمیم‌ها فراهم می‌کند.

نتیجه

هر رویکرد فلسفی و عقلانی مناسب به تکنولوژی باید بتواند موضع خود را نسبت به حد

۳. اندیشه‌های بارتلی در مورد عقلانیت نقاد فراگیر و توضیحات بعدی پوپر، خصوصاً در ضمیمه یک کتاب جامع‌ه باز در باب دوگانگی واقعیت‌ها و استانداردها به همین مسئله مربوط است. در واقع این ملاحظات بعدی نشان می‌دهد که نزد پوپر، به تبع کانت، اخلاقی بودن عین عقلانی بودن است. پوپر، در این زمینه یکسره تابع کانت است.

و حدود نقدپذیری روشن کند. بهرغم اینکه حفظ آموزه نقدپذیری به نظر ساده می آید، بسیاری از نظام‌های فلسفی با اتخاذ رویکردهای موجه‌گرا یا ذات‌گرا در معرفت‌شناسی، زمینه فلسفی لازم برای نقدپذیری تمام‌عیار را نابود می‌کنند و به شک‌گرایی و نسبی‌گرایی ختم می‌شوند. گاهی هم بین علم و تکنولوژی تفاوتی از نظر موجه‌سازی در نظر گرفته می‌شود؛ یعنی به دلیل نیاز به مجوزها و معیارها در تکنولوژی‌ها تصور می‌شود که در تکنولوژی موجه‌سازی ممکن و ضروری است.^۱ در حالی که حفظ آموزه نقدپذیری تمام‌عیار با اتخاذ یک معرفت‌شناسی غیرموجه‌گرا در تمام حیطه‌ها، خواه علم باشد خواه تکنولوژی، میسر است. نقدپذیری در عقلانیت نقاد، ریشه در خطاپذیری معرفت انسانی دارد. بنابراین رویکرد عقلانیت نقاد حتی زمانی که فناوری درست کار می‌کند، نقادانه است. آنچه نیاز به نقد مداوم را شدت می‌بخشد پیامدهای دور از انتظار یا ناخواسته‌ای است که نتیجه ویژگی رشد شبه‌داروینی فناوری‌هاست. زیرا فناوری‌ها در زیست‌بوم‌های مختلف هم بر محیط تأثیر می‌گذارند و هم تأثیر می‌پذیرند. کنشگران هم بسته به نیازهای خود (که با توجه به زیست‌بوم‌های متنوع گوناگون است) فناوری‌ها را متناسب با زیست‌بوم تغییر می‌دهند. هر چند در تکنولوژی‌های مدرن، علم نقش الهام‌بخش مهمی دارد، ولی قوانین علمی نمی‌توانند نقش موجه‌ساز برای قواعد تکنولوژیکی داشته باشند؛ از نظر منطقی نقش آنها برای تکنولوژی نقادانه است. برخلاف علم که دعاوی جهانشمول درباره واقعیت دارد، ملاحظات بومی و محلی در کنترل و اصلاح تکنولوژی‌ها اهمیت دارد، ولی این امر نتیجه نیاز به موجه‌سازی در تکنولوژی‌ها نیست، بلکه ناشی از تفاوت «هدف» در علم و تکنولوژی است. نیازهای ما متناسب با شرایط و زیست‌بومی که در آن زندگی می‌کنیم تغییر می‌کند و راه‌حل‌های ما نیز برای حل آن مسائل و تحقق نیازها به شرایط محیطی و زیست‌بوم بستگی پیدا می‌کند؛ به این اعتبار است که می‌گوییم تکنولوژی‌ها محلی‌اند. از آنجا که معیارها و استانداردهایی که تکنولوژی‌ها را با آنها می‌سنجیم و ارزیابی می‌کنیم نیز نوعی تکنولوژی محسوب می‌شوند، در نظر گرفتن ملاحظات محلی درباره آنها نیز دارای اهمیت است. معیارها و استانداردهایی که برای نقد و ارزیابی تکنولوژی‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند، با توجه به ارزش‌هایی ساخته می‌شوند که خود این ارزش‌ها واقعیت‌هایی

۱. برای نمونه منصوری (۱۳۹۴)، متأثر از آگاسی چنین تمایز نادرستی را در نظر گرفته، ولی بعد از بحث با آقای دکتر علی پایا این نظر را اصلاح کرده است. در واقع عقلانیت نقاد نیازی ندارد موضع یکپارچه خود را علیه موجه‌گرایی با در نظر گرفتن چنین تمایز نادرستی از دست بدهد.

هستند که در حیطه موسوم به «وضع و حال و شرایط انسانی» ظهور پیدا می‌کنند. برای حفظ مسئولیت اخلاقی در تصمیم‌ها تفکیک و تمایز بین قضا یا و معیارها دارای اهمیت است. مسئولیت تصمیم‌ها به‌دوش تصمیم‌گیرنده است؛ اینکه جامعه معیار خاصی را برای تصمیم یا پذیرش برگزیده است، موجب سلب مسئولیت از افراد نمی‌شود؛ آنها باید درباره پذیرش معیار مذکور به بحث و گفت‌وگوی عقلانی بنشینند، نه اینکه هم‌رنگ جماعت شوند. اندیشه‌های علمی را باید جدا از ویژگی‌های شخصیتی دانشمندان مورد ارزیابی قرار داد. ما دانشمندان بزرگی داشتیم که نظریه‌های انقلابی داشتند ولی از نظر شخصیتی مشکل داشتند یا حتی از نظر روانی بیمار بودند - مثل گودل، تورینگ، نش، بولتزمن، اهرنفست. اما در نظر گرفتن ویژگی‌های شخصیتی در فناوری‌ها مهم است و به‌همین دلیل مهندسان یا پزشکان در قبال طراحی‌ها یا بیمارانشان مسئول‌اند؛ یکی از فناوری‌ها، مدیریت است؛ لازم است افرادی که مدیریت یک سازمان یا مجموعه را برعهده می‌گیرند سلامت نفسانی و اخلاقی داشته باشند؛ در کنار آن و حتی مهم‌تر از آن وجود نهادهای مراقبتی و پایشگر است (از جمله نهادهای جامعه مدنی که در آنها شهروندان می‌باید مسئولیت شهروندی خود را با پایشگری نحوه عمل تکنولوژی‌ها و مدیران منصوب در آنها تحقق بخشند) است. شرط وجود این نهادها، حتی از شرط نخست مهم‌تر است، زیرا امکان دارد مدیرانی که از صافی‌های بررسی اولیه به‌خوبی عبور کرده‌اند، مسئولیتی را عهده دار شوند که با گذشت زمان و به‌واسطه تماس با قدرت (که از ظرفیت فساد آفرینی بالا برخوردارست) دچار آسیب شوند و خود و زیرمجموعه مدیریتی خود را به تباهی بکشانند. علاوه بر این موارد بهره‌مندی مناسب از تکنولوژی مستلزم وجود بستری دموکراتیک در تمام مراحل از ساخت و طراحی تا اصلاح و کنترل و تدوین معیارها و استانداردها است.^۱

تشکر و قدردانی

نویسندگان مقاله از «صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوریان کشور» که پژوهش حاضر با حمایت آنجا از طرح شماره ۹۵۸۴۲۷۶۵ انجام شده است، تشکر می‌کنند.

۱. در زمینه ضرورت وجود بستری دموکراتیک برای طراحی و انتقال تکنولوژی‌ها که این مقاله اشاراتی به آن داشته است، رک به: آگاسی، ۱۹۸۹ و ۲۰۰۵.

منابع

۱. پایا، علی. (۱۳۸۲). ابهام‌زدایی از منطق موقعیت. *نامه علوم اجتماعی*. دوره ۱. شماره ۲۱.
۲. پایا، علی. (۱۳۹۶ الف). راه و رسم منزل‌ها. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۳. پایا، علی. (۱۳۹۶ ب). *گره‌گشایی به شیوه فیلسوفان و مهندسان*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. پایا، علی. (۱۳۹۸). درباره اصول عام عدالت و اخلاق: *تحلیلی از منظر عقلانیت نقاد*. حکیم پارسا: یادمان استاد حجه‌الاسلام والمسلمین دکتر احمد احمدی. (طاب ثراه). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها. (سمت).
۵. پرلمان، آی. (۱۳۴۹). *سرگرمی‌های فیزیک*. پرویز شهریاری. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۶. پوپر، کارل. (۱۳۶۴). *جامعه باز و دشمنان آن*. عزت‌الله فولادوند. تهران: انتشارات خوارزمی.
- چاپ سوم.
۷. دوسک، وال. (۱۳۹۲). *درآمدی بر فلسفه تکنولوژی*. مصطفی تقوی. مؤسسه آموزشی و تحقیقاتی صنایع دفاعی.
۸. فیتزجرالد، اسکات. (۱۳۹۰). *گتسی بزرگ*. کریم امامی. انتشارات نیلوفر.
۹. کاپلستون، فردریک چارلز. (۱۳۸۷). *تاریخ فلسفه: از ولف تا کانت*. جلد ۶. اسماعیل سعادت و منوچهر بزرگمهر. تهران: انتشارات سروش.
۱۰. ورماس، پیترو؛ ویبو هاوکس؛ پیترو کروس؛ ایوون دو پونل و مارتین فرنسن. (۱۳۹۰). *رویکردی در فلسفه تکنولوژی: از مصنوعات تکنیکی تا سیستم‌های اجتماعی - تکنیکی*. مصطفی تقوی و فرخ کاکائی. تهران: انتشارات کتاب آمه.
۱۱. منصوری، علیرضا. (۱۳۹۴). *عقلانیت در علم و تکنولوژی*. ذهن. شماره ۶۱.
12. Agassi, J. & I. Jarvie. (2008). *A Critical Rationalist Aesthetics*. Rodopi, Amsterdam - New York.
13. Agassi, J. (1994). *Gadamer without Tears. Philosophy of the Social Sciences*. No. 24.
14. Agassi, J. (1997). *Thought, Action and Scientific Technology. International Journal of Technology and Design Education*. No. 7.
15. Agassi, j. (2005). *Technology Social and Philosophical Aspect*. Dordrecht, Boston/Lancaster: D. Reidel.
16. Aristotle. (1984). *Nicomachean Ethics*. Trans. by D. Ross. New York: Oxford University Press.
17. Bartley, W. W. (1964). *Rationality Versus the Theory of Rationality*. in Mario Bunge (ed.). *The Critical Approach to Science and Philosophy*. London: Collier-Macmillan. New York: The Free Press of Glencoe.
18. Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method*. Revised Translation by Joel Weinsheimer & Donald. G. Marshal. New York: Seabury Press.
19. Meijers, W. M & M. De Vries. (2009). *Technological Knowledge*. in *A Companion to the Philosophy of Technology*. Olsen, Pedersen and Hendricks (Eds). Blackwell Publishing Ltd. p.70-74.

20. De Vries, M. (2005). *Teaching about Technology*. Springer.
21. Miller, D. (1994). *Critical Rationalism: A Restatement and Defence*. Chicago & Illinois Open Court Publishing.
22. Miller, D. (2006/2017). *Out of Error*. London: Routledge.
23. Moore, G. E. (1929). *Principia Ethica*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Muthu, D. & et.al. (2017). Production of Biogas from Wastes Blended with CowDung for Electricity generation-A Case Study. *Earth and Environmental Science*. No. 80. (IOP Conf. Ser: Earth Environ. Sci.80 012055) Available at: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/80/1/012055/pdf>
25. Niiniluoto, I. (2002). *Critical Scientific Realism*. Oxford University Press.
26. Nussbaum, M. (1978). *Aristotle's "De Motu Animalium"*. Princeton, Princeton University Press.
27. Paya, A. (2018a). Justice and Ethics as Totipotent Emergent Properties: A Critical Rationalist Perspective. in the *Proceedings of the Fourth International Conference on Shi'i Studies*, London: ICAS Press.
28. Paya, A. (2018b). *Islam, Modernity and a New Millennium: Themes from a Critical Rationalist Reading of Islam*. London & New Yourk: Routledge.
29. Paya, A. (2019). *Methods and Perspectives in Islamic Sciences*. London: ICAS Press (forthcoming).
30. Popper, K. (2002). *Open Society and Its Enemies*. London: George Routledge & Sons.
31. Popper, K. (1957). *The Poverty of Historicism*. London: Routledge & Kegan Paul.
32. Popper, K. (1962). *Conjecture and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York & London: Basic Books.
33. Popper, K. R. (1963). On the Sources of Knowledge and of Ignorance. In *Conjectures and Refutations: the Growth of Scientific Knowledge*. New York: Harper & Row.
34. Popper, K. R. (1972). *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford: The Clarendon Press.
35. Radder, H. (2009a). Science and Technology: Positivism and Critique. In *A Companion to the Philosophy of Technology*. Olsen, Pedersen and Hendricks (Eds). Blackwell Publishing Ltd.
36. Radder, H. (2009b). Science, Technology and the Science-Technology Relationship. in *Philosophy of Technology and Engineering Sciences*. Edited by Anthonie Meijers.
37. Ryle, G. (1949/2009). *The Concept of Mind*. London: Routledge (Originally Published by Hutchinson)
38. Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character; Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Clarendon Press.
39. Stove, D. C. (1982). *Popper and After: Four Modern Irrationalists*, Pergamon.
40. Wittgenstein, L. (1953/2009). *Philosophical Investigations*. Translated & Edited by P. M. S. Hacker & J. Schulte. 4th Edition. London: Wiley-Blackwell.

مسئله‌ای که طی این پژوهش مورد ژرفکاوی قرار می‌گیرد، بررسی چیرستی تأثیرات نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری بر فرایند افول سبک زندگی اسلامی در تحولات کالبدی فضایی معاصر ایران است. بدین منظور از روشی ترکیبی (مربک از روش مطالعات اسنادی در مقام گردآوری داده‌ها و روش تحلیل محتوای کیفی در مقاوم تحلیل داده‌ها) استفاده شده است. طبق یافته‌های این پژوهش، بسیاری از مسائل مرتبط با افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران نظیر ظهور قطب‌بندی و اختلاف طبقاتی در مناطق شهری، بروز معضل حاشیه‌نشینی، افزایش شدید قیمت زمین و بالتبع کوچک‌شدن قطعات تفکیک زمین، عدم امکان اجرای بسیاری از اصول معماری اسلامی نظیر درون‌گرایی و جداکردن اندرونی از بیرونی به دلیل کوچک شدن قطعات اراضی مسکونی، تضعیف کیفیت در فضاهای زیست انسانی و کمی شدن این فضاها، ترویج مصرف‌گرایی و بالتبع ظهور تغییرات کالبدی گسترده در مراکز تجاری و بسیاری از مسائل دیگر همگی ریشه در تأثیرات نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری دارند و لذا یافتن چاره این نوع مسائل و احیاء سبک زندگی اسلامی در نظام کالبدی معاصر ایران، پیش از آنکه نیازمند تجدیدنظر در سیاست‌های کالبدی و نظامات شهرسازی کشور باشد، نیازمند بازنگری عمیق و جدی در نظامات کلان اقتصادی کشور است.

■ واژگان کلیدی:

سبک زندگی اسلامی، لیبرال سرمایه‌داری، معماری و شهرسازی معاصر ایران، ساختار شهر، مسکن

تحلیل تأثیرات اقتصاد لیبرال سرمایه‌داری بر افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران

محمدمنان رئیسی

استادیار گروه معماری دانشگاه قم
m.raeesi@qom.ac.ir

۱. مقدمه

«سبک زندگی»، مفهومی است که به ابعاد مختلف زندگی انسان، اعم از فردی و اجتماعی مربوط می‌شود و همه حوزه‌های رفتاری را شامل می‌شود. (مهدوی‌کنی، ۱۳۸۶: ۲۲۳-۲۲۴) در اسلام نیز، متناسب با عقاید و الزامات این آیین، نوع مشخصی از سبک زندگی، ارجحیت دارد که رعایت آن سبب شکل‌گیری هویت اسلامی در جوامع مسلمین و تمایز آنها از سایر فرهنگ‌ها و مکاتب می‌شود. پیشوایان دینی همواره بر حفظ این هویت مستقل و تمایز جوامع اسلامی از سایر جوامع در کلیه شئون (حتی شئون جزئی نظیر نوع لباس و یا نوع پیرایش) تأکید داشته‌اند. برای مثال امام علی^(ع) در این خصوص چنین می‌فرمایند: «مادامی که این امت لباس بیگانه نپوشد و از غذاهای آنان استفاده نکند، همواره در خیر خواهد بود و هنگامی که چنین کند خداوند آنان را ذلیل خواهد کرد»^۱. (برقی، ۱۳۷۱: ۴۴۰) این اهتمام، شامل کلیه شئون سبک زندگی می‌شود و ساختمان‌سازی نیز که یکی از شئون سبک زندگی است، از این مهم مستثنی نیست. لذا اسلام برای معماری و شهرسازی مسلمین، الزامات خاصی دارد که رعایت آنها، لازمه تحقق سبک زندگی اسلامی است. از جمله این الزامات، می‌توان به مواردی نظیر رعایت عدالت فضایی و عدم قطب‌بندی شهر به بخش‌های برخوردار و غیربرخوردار، عدم مزاحمت ساختمان‌ها برای همسایگان در دریافت نور و باد، حفظ حریم خصوصی به‌ویژه در ابنیه مسکونی و غیره اشاره نمود. (رئیزی، ۱۳۹۷: ۳۵۶-۳۲۰) اما در حال حاضر بسیاری از این الزامات، به‌دلیل تأثیرات حاصل از مناسبات اقتصادی معاصر و به‌طور خاص، اقتصاد لیبرال سرمایه‌داری، با مشکلات و مسائل متعددی در عرصه اجرا مواجه شده است که برای اثبات این مهم، مصادیق تحلیلی متعددی در این پژوهش ارائه خواهد شد.

البته در دنیای معاصر، به جز اقتصاد لیبرال سرمایه‌داری، نظامات اقتصادی دیگری نظیر اقتصاد سوسیالیسم، اقتصاد اسلامی و غیره نیز وجود دارد اما تردیدی نیست که در حال حاضر در مقایسه با سایر نظامات موجود، اقتصاد لیبرال سرمایه‌داری (به‌عنوان نظام اقتصادی مورد حمایت تمدن غرب) بیشترین تأثیر بر مناسبات اقتصادی در سطح جهان را دارد و کشور ما نیز از این موضوع، مستثنی نیست. طی دهه‌های اخیر و بعد از وقوع انقلاب اسلامی، تلاش‌های فراوانی برای بازگشت نظام اقتصادی ایران به ریل اقتصاد

۱. لَا تَزَالُ هَذِهِ الْأُمَّةُ بِخَيْرٍ مَا لَمْ يَلْبَسُوا لِبَاسَ الْعَجَمِ وَ يَطْعَمُوا أَطْعَمَةَ الْعَجَمِ فَإِذَا فَعَلُوا ذَلِكَ ضَرَبَهُمُ اللَّهُ بِالذِّلِّ

اسلامی صورت گرفته است، اما پرواضح است که این تلاش‌ها تاکنون به نتیجه مطلوب منجر نشده و اغلب ارکان و قوانین اقتصادی کشور، همچنان به‌طرز غیر قابل‌انکاری در حال تبعیت و الگوپذیری از نمونه‌های مشابه غربی هستند؛ بررسی وضعیت بانک‌ها و بورس‌ها و غیره و قوانین حاکم بر این نهادها، به‌خوبی صحت این مدعا را نشان می‌دهد و لذا به‌نظر می‌رسد اقتصاد اسلامی در کشور ما، از گفتارها و نوشتارهای علمی و تخصصی، چندان فراتر نرفته است و در عرصه عمل، تحقق بایسته‌ای نداشته است.

البته این مسئله که چرا بعد از گذشت حدود چهار دهه از انقلاب اسلامی، هنوز مسئولین، مدیران و کارشناسان ذیربط، موفق به جاری کردن اقتصاد اسلامی در مناسبات اقتصادی کشور نشده‌اند، جای آسیب‌شناسی جدی دارد، اما محور و مسئله اصلی این مقاله، صرفاً تحلیل «چیسستی تأثیرات نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری بر افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران» است. برای این مهم، ابتدا در بخش چارچوب نظری، کلیاتی از مبانی نظام مذکور ارائه می‌شود و سپس در بخش بحث و تحلیل، مصادیقی از تأثیرات این نظام بر تضعیف الزامات سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران تبیین خواهد شد. مصادیق مورد مطالعه، متمرکز بر سه موضوع کلیت ساختار شهر، معماری مسکن و معماری بازار می‌باشد که دلیل انتخاب این سه مورد (به‌ترتیب) چنین است که اولی (ساختار شهر)، شاکله اصلی کالبدی فضایی شهر را تشکیل می‌دهد و بالتبع سایر کاربری‌های شهری کاملاً تحت تأثیر آن می‌باشند؛ دومی (مسکن) مهم‌ترین کاربری شهر (حداقل به‌لحاظ تعداد و کمیت در مقایسه با تعداد سایر کاربری‌ها) است و سومی (بازار)، رکن اقتصادی شهر است و بالتبع بیشترین ارتباط و تعامل با نظامات اقتصادی حاکم بر شهر را دارد.

۲. روش تحقیق

در این مقاله از روشی ترکیبی بهره‌گیری شده است، به این نحو که ابتدا (در مقام گردآوری داده‌ها) با استفاده از روش تحقیق اسنادی کتابخانه‌ای، ماهیت کلی لیبرال سرمایه‌داری معرفی شده است و سپس (برای تحلیل و داوری داده‌ها) ضمن بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی، تأثیرات ماهوی این نظام اقتصادی بر تحولات کالبدی فضایی معماری و شهرسازی معاصر ایران با محوریت سبک زندگی اسلامی تحلیل شده است. روش تحلیل محتوا بیانگر رویکردهای تحلیل گوناگون، از رویکردهای برداشت‌گرایانه حدسی و تفسیری

گرفته تا رویکردهای نظام‌مند و دقیق است (روسنگرن^۱، ۱۹۸۱: ۱۹-۹) که در دو گونه اصلی شامل تحلیل محتوای کمی و کیفی دسته‌بندی می‌شود. در تحلیل محتوای کمی برای نمونه‌گیری، به داده‌هایی نیاز است که با استفاده از قواعد نمونه‌گیری تصادفی - که اعتبار استنتاج‌های آماری را تضمین می‌کنند - انتخاب می‌شوند؛ درحالی‌که نمونه در تحلیل محتوای کیفی، معمولاً دربردارنده انتخاب هدفمند مواردی است که بازتاب‌دهنده پرسش‌های پژوهش هستند (تبریزی، ۱۳۹۳: ۱۱۵ و ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰: ۲۱)؛ با توجه به توضیح فوق، از آنجایی‌که در این مقاله از روش تحلیل محتوای کیفی (و نه کمی) استفاده شده است، انتخاب نمونه‌های مورد استناد در این پژوهش (اعم از فضاهای شهری و بناها و مصادیق مورد مطالعه) مبتنی بر انتخاب‌های هدفمند است که از قواعد پژوهش‌های آماری و کمی پیروی نمی‌کند.

۳. چارچوب نظری

کاپیتالیزم (معادل لاتین سرمایه‌داری) مأخوذ از واژه «کاپیتال» است که برگرفته از ریشه لاتینی کاپیتالیزم است. پیشوند «caput» در لغت به معنای «سر» و در زبان اقتصاد به معنای «سرمایه» به کار می‌رود. مبانی نظام لیبرال سرمایه‌داری به کلی متأثر از فردگرایی و منافع فرد (در تقابل با جمع‌گرایی و منافع جمع) است. این موضوع در دو اصل مهم اصالت فرد و آزادی فرد تجلی یافته است. به این معنی که طبق این نظام اقتصادی، اجتماع، فاقد وجود حقیقی است و تنها از وجود اعتباری برخوردار است. (واعظی، ۱۳۸۴) در نظام سرمایه‌داری، فردگرایی دارای دو ویژگی اصلی است: مالکیت شخصی سرمایه که امکان انتقال و انباشت نامحدود سرمایه را می‌دهد و همچنین رقابت و به اصطلاح، چشم و هم‌چشمی بین افراد در کسب ثروت و تنازع بقایی که در آن، نهایتاً اصلح باقی می‌ماند. به این ترتیب، کنترل‌گرهای فراشخصی نظیر دولت نقش چندانی در اجرای عدالت در جامعه ندارند و بازار آزاد، بهترین گزینه برای اجرای عدالت است. (داداش‌پور و دیگران، ۱۳۹۴: ۷۸) بر همین اساس است که جان رالز^۲ در نظریه عدالت اجتماعی خود، بر دو اصل آزادی و تفاوت بین انسان‌ها تأکید می‌نماید. (رالز، ۱۹۷۱)

لذا طبق مبانی این نظام، اصل، تکیه بر مالکیت خصوصی و آزادی مطلق فرد است

1. Rosengren

2. Rawls

جز آن که در مواردی نادر، دولت‌ها ناچار شوند برخلاف این مبنا، برخی از سرمایه‌ها را عمومی اعلام نمایند. این مبنا باعث رشد بی‌رویه امپراطوران بزرگ اقتصادی گردیده که بدون هیچ محدودیتی با حمایت دولت‌های خود به غارت سرمایه‌های ملت‌های ضعیف‌تر پرداخته‌اند. در کاپیتالیسم، دولت حق مداخله در فعالیت‌های سرمایه‌داران و محدودسازی آنان را ندارد و اساساً دولت در جهت منافع آنان سیاست‌گذاری می‌کند. به این ترتیب، اصولاً نظام لیبرال سرمایه‌داری، به‌خاطر ساختارهای شکلی و محتوایی خود و با سیستم «رقابتی تنازع بقایی» جز این نیست که نابرابری‌های بزرگی در میزان درآمد و ثروت در شهرها ایجاد کند. این در حالی است که یکی از مهم‌ترین راهبردهای اقتصادی در سبک زندگی اسلامی، مقابله با این نوع نابرابری و جلوگیری از تشدید اختلاف طبقاتی است: «آنچه خدا از [دارایی] ساکنان آن قریه‌ها عاید پیامبرش گردانید، از آن خدا و از آن پیامبر و متعلق به خویشاوندان نزدیک و یتیمان و بینوایان و درراه ماندگان است، تا میان ثروتمندان شما دست به‌دست نگردد و آنچه را پیامبر به شما داد، آن را بپذیرید و از آنچه شما را باز داشت، باز ایستید و از خدا پروا نمایید که خدا سخت کیفر است»^۱. (سوره حشر، آیه ۷)

آیت‌الله جوادی‌آملی با استفاده از قاعده تنقیح مناط^۲، اصلی اساسی برای اقتصاد اسلامی از این آیه برداشت کرده است که عبارت است از نفی فاصله طبقاتی؛ یعنی اموال و ثروت‌های نظام اسلامی در اختیار گروه خاصی نیست و تداول ثروت و دور زدن آن باید در دست همه مردم باشد. (جوادی‌آملی، ۱۳۸۴) به‌باور ایشان قرآن کریم مال را به‌منزله خون در پیکر جامعه می‌داند که باید در همه رگ‌های جامعه، جریان داشته باشد. (جوادی‌آملی، ۱۳۸۹: ۲۲۲-۲۲۱)

اما در تقابل آشکار با آموزه‌های اسلامی، کارآیی نظام لیبرال سرمایه‌داری از یافتن فرصت‌هایی سرچشمه می‌گیرد که یابندگان آن می‌توانند اصطلاحاً پول‌های کلانی را به جیب بزنند و البته به‌دلیل سازوکار تعریف‌شده در این نظام اقتصادی، معمولاً این فرصت‌ها را ثروتمندان می‌یابند زیرا در بازار آزاد سرمایه‌داری، ثروت، قدرت می‌آورد و

۱. مَا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ

۲. تنقیح مناط یعنی منقح کردن و پاک کردن ملاک و علت حکم و سپس تعمیم آن که از شیوه‌های استنباط حکم است.

موجب می‌شود که دیگران را از رقابت در بازار، بیرون براند و درآمدهایشان را از آنان بگیرد و فرصت‌های کسب درآمدهایشان را قبضه نماید. به این ترتیب، ثروت انبوه دائماً در مسیری تصاعدی فرصت‌های بیشتری را برای افراد ثروتمندتر فراهم می‌آورد. (امان‌پور و سجادیان، ۱۳۹۶: ۱۰۴) بر همین اساس، سرمایه‌داری برای بقا و رشد خود، به تولید هرچه بیشتر دست می‌زند که لازمه این امر، ترویج فرهنگ مصرف‌گرایی است و به همین دلیل است که توسعه‌های سرمایه‌دارانه اغلب جنس سوداگری و کاسب‌کارانه دارند. (ایمانی شاملو و رفیعیان، ۱۳۹۵: ۲۹۷) با توجه به توضیحات فوق، بی‌تردید الگوی مصرف در نظام لیبرال سرمایه‌داری با مکتب اسلام تفاوت بسیار دارد. در سبک زندگی اسلامی، مصرف به‌منظور رفع نیازهای اساسی و به‌جا توصیه شده است و متون روایی متعددی مبنی بر ذم مصرف‌گرایی و مدح قناعت نقل شده است تا جایی که در کلام امیرالمؤمنین^(ع)، از قناعت به «گنج تمام‌ناشدنی» تعبیر شده است.^۱ (نهج‌البلاغه، حکمت ۵۷)

به‌دلیل تأثیرپذیری مشهود ایران معاصر از تمدن معاصر غرب (به‌ویژه در دوره‌های قاجار و پهلوی)، می‌توان رد پای نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری را (به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مولودهای تمدن معاصر غرب) در تحولات اقتصادی کشور به‌وضوح مشاهده نمود. البته همانند بسیاری از الگوپردازی‌های دیگر از تمدن غرب، الگوی اقتصادی غرب نیز به‌صورت تمام و کمال در ایران اجرا نشده است و طی رویکردی التقاطی، ملغمه‌ای از مبانی اقتصاد سرمایه‌داری، اقتصاد سوسیالیستی و اقتصاد اسلامی را می‌توان در مناسبات اقتصادی کشور، مشاهده نمود اما به‌نظر می‌رسد در این بین، آنچه وجه غالب را دارد، مبانی نظام سرمایه‌داری است که به‌صورت رونوشتی ناقص از اقتصاد سرمایه‌داری، در قالب اقتصادی تک‌محور و وابسته به نفت، بروز یافته است. اقتصادی که هیچ جنبه درون‌زایی نداشته و عمدتاً بخشی از یک شبکه نیاز امپریالیستی بوده است که اغلب، تنها به تأمین مواد اولیه آنها پرداخته است. نتیجه چنین رویکردی، تضعیف جنبه تولیدی و ترویج روزافزون فعالیت‌های سوداگرانه و دلالانه در نظام اقتصادی کشور بوده است که از مهم‌ترین مصادیق آن می‌توان به فعالیت‌های سوداگرانه نظیر بورس‌بازی و دلالتی در مواردی همچون زمین و طلا و دلار و غیره اشاره نمود. البته در این بین و به فراخور موضوع این مقاله، آنچه که حائر اهمیت بیشتر است، سوداگری و بورس‌بازی زمین است. به‌دلیل تأثیرات نظام سرمایه‌داری، زمین به مجرای برای جریان سرمایه تبدیل

۱ الْقَنَاعَةُ مَالٌ لَا يَنْفَدُ

می‌شود و به‌نوعی، سرمایه ثابت را به‌وجود می‌آورد. بنابراین قیمت زمین و ساختمان به‌شدت از ساختار اقتصادی سرمایه‌داری تأثیر می‌پذیرد. (امان‌پور و سجادیان، ۱۳۹۶: ۱۱۳) به این ترتیب، زمین که تا قبل از ظهور لیبرال سرمایه‌داری، کالایی مصرفی برای مصرف واقعی خانوارها و صنایع و غیره بود، به کالایی سرمایه‌ای بدل می‌شود که این موضوع را در تاریخ معاصر ایران، می‌توان از اواسط دوره قاجار (یعنی همزمان با شدت گرفتن تأثیرپذیری ایران از الگوهای فرهنگی و اقتصادی غرب) به‌تدریج ملاحظه نمود. در ایران معاصر، بورس بازی زمین برای اولین بار با تصویب قانون حق مالکیت زمین در جریان مشروطه آغاز شد. اما به‌تدریج طی دهه‌های بعد، تشدید شد و اقتصادی بیمار متأثر از چرخش سرمایه و جامعه خدماتی به وجود آورد. ضمن آنکه طی دهه‌های بعد، سیاست‌هایی نظیر اصلاحات ارضی نیز به تشدید آن دامن زد. زیرا جریان اصلاحات ارضی که با نیت جنگ با کمونیسم و سوسیالیسم (به‌عنوان رقیب بین‌المللی لیبرال سرمایه‌داری) توسط ترومن به ایران تحمیل شده بود، تولیدات کشاورزی را به حداقل رساند و جوامعی را که زمانی با وجود غیر زاینده‌بودن اقتصاد، خودکفایی داشتند، کاملاً از بین برد که نتیجه این امر، تشدید فعالیت‌های سوداگرانه و مواردی همچون بورس‌بازی زمین شد. به‌ویژه آنکه از مهم‌ترین مبانی نظام لیبرال سرمایه‌داری، اصالت فرد و آزادی او در هر نوع فعالیت اقتصادی جهت کسب سود بیشتر است که نقش این تلقی از فعالیت اقتصادی را نمی‌توان در تشدید روزافزون این بورس‌بازی و دلالی، انکار نمود. البته در غرب، برای مقابله با این مشکل، مالیات‌های سنگینی بر فعالیت‌های غیرتولیدی و دلالانه وضع می‌شود تا فعالیت‌های اقتصادی را به‌سمت تولید بیشتر، سوق دهند و لذا مواردی همچون خرید و فروش زمین و ملک و آپارتمان (اگر برای چندمین بار و با نیت سوداگرانه باشد) با مالیات‌های سنگینی مواجه می‌شود. اما همان‌طور که اشاره شد، نسخه‌ای که از لیبرال سرمایه‌داری وارد ایران شده است، نسخه‌ای التقاطی از این نظام است که اثرات سوء آن را دوچندان کرده است که از مهم‌ترین این آثار، همین بورس‌بازی و سوداگری مضاعف در حوزه مستغلات و زمین است.

پس تا اینجا مشخص شد که اولاً آنچه که بیش از سایر نظامات اقتصادی، مناسبات اقتصادی معاصر ایران را تحت‌الشعاع قرار داده است، نظام لیبرال سرمایه‌داری بوده است، ثانیاً از مهم‌ترین مبانی این نظام (که در تقابل با الزامات سبک زندگی اسلامی است) اصالت فرد در برابر جامعه و آزادی او در انباشت و انتقال نامحدود سرمایه برای کسب

سود بیشتر است، ثالثاً این نظام در کشور ما با رویکردی التقاطی اجرا شد که سبب تشدید آثار سوء آن گردید که از جمله این آثار می‌توان به تشدید فعالیت‌های سوداگرانه نظیر دلالی و بورس‌بازی زمین اشاره نمود. در ادامه به تأثیرات حاصل از این نظام اقتصادی بر افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران پرداخته می‌شود تا مشخص شود که بخش قابل‌توجهی از معضلات معماری و شهرسازی معاصر ایران، ریشه در نظام مذکور دارد.

۴. بحث و تحلیل

۴.۱. تأثیرات لیبرال سرمایه‌داری بر ساختار شهر

یکی از مهم‌ترین تأثیرات نظام لیبرال سرمایه‌داری بر شهر، افزایش اختلاف درآمد بین قشر غنی و فقیر در شهر است که این امر، آشکارا در تقابل با سبک زندگی اسلامی قرار دارد. اگرچه سرمایه‌داری می‌تواند باعث رشد بالای اقتصادی گردد، اما به‌دلیل آزادی سرمایه‌گذار در انباشت و انتقال نامحدود سرمایه برای کسب سود بیشتر، اختلاف طبقاتی به شدت در شهرها افزایش یافت. با ظهور نظام سرمایه‌داری، درآمدهای نابرابر در اکثر کشورها تشدید شد و تمامی کشورهایی که خود را با توافقنامه واشنگتن هماهنگ کردند دچار تغییرات فضایی گسترده‌ای شدند که در این خصوص می‌توان مکزیک، آسیای شرقی، برزیل، روسیه، آرژانتین و ترکیه را نام برد. (رادریک^۱، ۲۰۰۲: ۱) چنین فرایندی را در بسیاری از کشورهای دیگر نیز می‌توان مشاهده نمود. در بریتانیا تأثیرات اقتصادی این نظام منجر به این شد که درآمد ۱۰٪ مردم ثروتمند شهری حدود ۱۴ برابر ۱۰٪ مردم فقیر گردد که این اختلاف درآمد در بسیاری از موارد منجر به شکست پروژه‌های شهرسازی شده است. (حاتمی‌نژاد و ملایی، ۱۳۹۲: ۲۱)

جغرافی‌دانان و شهرسازان لیبرال، معتقد به پوزیتیویسم منطقی و روش‌های کمی (در مقابل روش‌های کیفی) بودند. نتیجه این تحقیقات کمی، تبیین این نکته بود که شهر، بخشی از یک سازمان مطلوب اقتصادی شناخته شود و این فکر تثبیت گردد که در نظام اقتصادی، افراد و تصمیم‌گیرندگان سعی دارند محل کارخانه‌ها، اداره واحدهای مسکونی، مدارس و پارک‌ها را با توجه به امتیازات اقتصادی تعیین کنند. اما در عمل، منطقه‌بندی به‌نفع عده کمی از شهروندان تمام می‌شود و در چنین عملکردی، منطقه‌بندی

داخلی شهرها تنها در خدمت کسانی قرار می‌گیرد که بر سیاست منطقه‌بندی، قدرت نفوذ بیشتری اعمال می‌کنند. (شکویی، ۱۳۷۳: ۲۵۰-۲۴۹) لذا در این دیدگاه در مقام عمل، واقعیت‌های روزانه شهری فراموش می‌شود و همه مسائل انسان شهری در داخل روش‌های کمی پوزیتیویستی پنهان می‌شود و به این ترتیب، این مکتب با «جبرهندسی»، اغلب مردم را از رسیدن به حقوقشان باز می‌دارد. (شکویی، ۱۳۷۳: ۵۷-۵۶)

از مهم‌ترین تأثیرات نظام لیبرال سرمایه‌داری بر بافت‌های شهری، تقسیم شهر به دو قطب فقیرنشین و ثروتمندنشین است؛ چیزی که هاروی^۱ از آن به‌عنوان شهرهای تقسیم شده یاد می‌کند. (هاروی، ۲۰۰۷: ۱) به‌دنبال تأثیرات این نظام و تمرکز بر سیاست‌هایی نظیر دفاع از آزادی فردی، بازار آزاد و خصوصی کردن به‌عنوان جانشین سیاست‌های جمع‌گرایی و حمایت بخش عمومی، فضای شهری به میدان رقابت گروه‌های مختلف تبدیل شد و گروه‌های کم‌درآمد شهری و بخش پایین جامعه به حاشیه رانده شدند. (حاتمی‌نژاد و ملایی، ۱۳۹۲: ۲۲) بر این اساس، بسیاری از جرم‌ها و جنایت‌ها در شهرها که به‌دنبال اختلافات طبقاتی ایجاد شده بود، رشد کرد. به‌نحوی که در شهرهایی چون لندن، نیویورک، شیکاگو، دتروید، لس‌آنجلس، بوستون و غیره، محیط ناامن شهری مردم را قبل از غروب آفتاب به خانه‌هایشان می‌کشاند. چنانکه مردم شهرهای بزرگ آمریکا و اروپا را در تشویش دائمی فرو می‌برد و مفهومی از شهر ترس را ایجاد کرده بود. (شکویی، ۱۳۸۲) «اپل یارد» و «جیکوبس» در این خصوص چنین می‌گویند: «شهرها خصوصی شده‌اند بعضاً به این دلیل که تأکید جامعه بر فرد و بخش خصوصی است، بزهکاری در خیابان‌ها از یک‌طرف علت و از طرف دیگر معلول این روند است که شکل جدیدی را برای شهر به‌وجود آورده است؛ جزایری بسته و محفوظ با نماهای خالی و بدون پنجره، محصور با زمین‌های تلف‌شده پارکینگ و ترافیک سریع. با کاهش حمل و نقل عمومی، اماکنی که گروه‌های اجتماعی مختلف بتوانند با یکدیگر ملاقات داشته باشند به‌تدریج رو به زوال گذاشته است... ترس باعث شده که گروه‌های اجتماعی از یکدیگر گریزان شده و به حلقه‌های اجتماعی یکدست روی بیاورند؛ برای بسیاری از مردم این فضاها بیگانه است». (بحرینی، ۱۳۷۸: ۱۵۷)

لذا اعتقاد و پای‌فشاری شهرسازان لیبرال بر پوزیتیویسم منطقی و روش‌های کمی و نادیده گرفتن کیفیت‌های شهری، سبب بروز مسائل مختلفی در ساختار شهر گردید که

1. Harvey

همان‌طور که اشاره شد، از مهم‌ترین آنها مشکلات زیست محیطی، منطقه‌بندی نامتوازن شهری، قطب‌بندی شهر، ظهور مناطق حاشیه‌نشین، افزایش ناامنی و غیره بود. امروزه این مسائل را در بسیاری از شهرهای معاصر ایران و به‌ویژه کلانشهرها می‌توان مشاهده نمود. برای مثال، تصویر ۱ حاصل پژوهشی است که طی سال‌های اخیر توسط نگارنده و همکارانش در خصوص وضعیت برخورداری مناطق و نواحی کلانشهر شیراز از امکانات و تسهیلات شهری انجام شده است. در این تصویر، رنگ‌های روشن‌تر به‌معنای برخورداری و رفاه بیشتر و رنگ‌های تیره‌تر به‌معنای عدم برخورداری و فقر بیشتر است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، نواحی و مناطق تیره‌تر به‌طرز معناداری در بخش جنوبی شهر متمرکز شده‌اند و هرچه به‌سمت شمال شهر حرکت می‌کنیم، از تیرگی رنگ‌ها کاسته شده و بر رفاه و برخورداری نواحی افزوده می‌شود. این دقیقاً همان چیزی است که از آن به منطقه‌بندی نامتوازن شهری و قطب‌بندی شهر تعبیر می‌شود. البته این نوع قطب‌بندی و توسعه نامتوازن، مختص به شهر شیراز نیست و اگر درخصوص سایر کلانشهرهای معاصر ایران نیز تحقیق مشابهی انجام شود، نتایج کمابیش مشابهی به‌دست خواهد آمد که این امر از نتایج رویکرد و روش‌های کمی شهرسازان لیبرال و نادیده گرفتن کیفیت‌های شهری است.



تصویر ۱: توسعه نامتوازن و قطب‌بندی کلانشهر شیراز؛ رنگ‌های تیره‌تر به‌معنای محرومیت و عدم برخورداری هر چه بیشتر است. (رئیزی و رئیس، ۱۳۹۴: ۱۳۷)

اما تأکید بر کمیت و تقلیل کیفیت فضاها به کمیت‌ها و کارکردها که دامن‌گیر عناصر مختلفی در ساختار شهر (اعم از خانه و خیابان و میدان و...) شده بود، در معماری و شهرسازی اسلامی ایرانی که کاملاً با موضوع کیفیت عجین بود، دوچندان احساس شد. به‌دنبال این تأثیرات، در دوره‌های قاجار و پهلوی اول، به تدریج، خیابان‌هایی ساخته شد که خیال خیابان‌های غربی را در سر می‌پروردند ولی در عین حال، هنوز پیوندشان با کیفیت خیابان ایرانی، یعنی جایی برای حضور همزمان و کیفی آب و درخت و انسان، قطع نشده بود (بهشتی، ۱۳۹۵: ۲۴۲) که خیابان‌های نادری، عین‌الدوله و باب همایون از این جمله بود. (تصویر ۲)



تصویر ۲: خیابان باب همایون یا ارک در دوره پهلوی، نمونه‌ای از خیابان باکیفیت ایرانی و جایی برای حضور همزمان و کیفی انسان، آب و درخت (پایگاه موسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران)

اما پس از دهه چهل شمسی، دیگر خیابان با چنین مفهوم کیفی ساخته نشد و همه خیابان‌ها به پدیداری کمی تبدیل شدند که تنها، جاده و معبری برای رساندن ما از جایی به جای دیگر هستند. شاهدش وفور خیابان‌ها با نام‌های سی‌متری، دوازده‌متری، بیست‌متری و... است که گویای نگاهی کمی به خیابان بود. از این زمان، عرصه بر اتوبان و آزادراه و بزرگراه یعنی عناصری کاملاً کمی و کارکردی گشوده شد. اگر در دوره رضاشاه یا به اصطلاح مدرنیسم، در میدان‌ها هنوز کیفیت موضوعیت داشت، از دهه چهل به بعد بود که مفهوم میدان به «فلکه» یعنی کارکردی‌ترین شکل ممکن تغییر یافت و همان‌طور که اشاره شد، نقش تأثیرات لیبرال سرمایه‌داری و نگاه پوزیتیویستی آن، در سیطره

این کمیت بر کیفیت، انکارناپذیر است. لذا به دنبال این تأثیرات، آنچه امروز به عنوان خیابان و میدان و خانه و غیره در ساختار شهر می‌شناسیم، دیگر نه مفاهیمی کیفی بلکه پدیدارهایی صرفاً کمی هستند. (بهشتی، ۱۳۹۵: ۲۴۲) مقایسه تطبیقی وضعیت میادین مختلف نظیر میدان توپخانه در دوره‌های قاجار و معاصر، تأییدی است بر سیر تطور تدریجی فضا از فضای کیفی با محوریت حضور انسان به فضای کمی با محوریت حضور اتومبیل (تصاویر ۳ و ۴)



۸۴



تصاویر ۳ و ۴: مقایسه تطبیقی وضعیت میدان توپخانه در دوره قاجار (عصر مشروطه) و دوره معاصر؛ تغییر ماهوی میدان از فضای کیفی و انسان‌محور به فضای کمی و اتومبیل‌محور (منبع تصاویر: <https://www.arel.ir> و <http://www.iichs.ir>)

۴.۲. تأثیرات لیبرال سرمایه‌داری بر معماری مسکن

به دنبال ظهور لیبرال سرمایه‌داری، مسکن برای کم‌درآمدها به دلیل سیاست‌های سرمایه‌داران بخش خصوصی به شدت کاهش یافت. در نتیجه زمین گران شد و هزینه خرید مسکن بالا رفت؛ به طور خلاصه اقداماتی که از یک ایدئولوژی به ظاهر آزادمنشانه نشئت می‌گرفت، به زیان گروه درآمدی آسیب‌پذیر و به نفع گروه درآمدی بالاتر گردید.

(حاتمی‌نژاد و ملایی، ۱۳۹۲: ۲۱) توضیح آنکه سرمایه‌داران بخش خصوصی، برای کسب سود بیشتر و افزایش ثروت خود، اقدام به راه‌اندازی صنایع مختلف در مناطق شهری نمودند که لازمه فعالیت بهینه این صنایع، نیروی کار ارزان بود. در نتیجه بخش قابل توجهی از جمعیت مناطق روستایی و غیر شهری که قبلاً به دلایل مختلف با فقر نسبی مواجه شده بودند، برای تأمین نیروی انسانی این صنایع به مناطق شهری مهاجرت کردند که این امر سبب شد در فاصله زمانی کوتاهی، نسبت عرضه و تقاضای مسکن، تعادل خود را از دست دهد. این امر از یک سو به افزایش قیمت زمین و مسکن منجر شد و از سوی دیگر، سبب شد کارگران و اقشار ضعیفی که برای کار در صنایع و یا خدمات وابسته به آن، به شهرها مهاجرت کرده بودند، به دلیل عدم توانایی مالی برای تأمین مسکن مطلوب و باکیفیت در مناطق شهری، به حاشیه‌نشینی و مسکن حداقلی روی آورند. به این ترتیب، سیاست‌های نظام لیبرال سرمایه‌داری سبب شد به تدریج، خانه‌های باکیفیت جای خود را به خانه‌های حداقلی (لااقل برای اقشار متوسط و ضعیف جامعه که بخش اعظم بودند) بدهد. این معضل در کشور ایران با سرعت بیشتری رخ داد. زیرا سیاست اصلاحات ارضی در دوره پهلوی دوم سبب تسریع در افزایش نرخ بیکاری روستائیان شد که این موضوع، به نرخ مهاجرت آنها به شهرها برای یافتن کار در صنایع و خدمات وابسته، دامن زد. بدیهی است که این افزایش مهاجرت، در یک بازه زمانی کوتاه، مسکن را در مناطق شهری با کمبود مواجه می‌سازد و بالتبع، به افزایش شدید قیمت زمین و مسکن، منجر می‌شود؛ برای مثال، طبق آمار و ارقام موجود، فقط بین سال‌های ۱۳۵۰ تا ۱۳۵۴، مسکن کارگران (یعنی همان افرادی که بخش قابل توجهی از آنها برای کار از روستا به شهرها مهاجرت کردند)، حداقل ۴۰٪ افزایش قیمت داشته است. (کاتوزیان، ۱۳۷۲: ۳۳۱) تعمق بر تغییرات نرخ رشد جمعیت مناطق شهری و روستایی در سال‌های اصلاحات ارضی، شواهد مهمی را در این خصوص به دست می‌دهد. بین سال‌های ۱۳۴۲ و ۱۳۵۷ (یعنی همان سال‌هایی که نظام تولیدی و اقتصادی کشور کاملاً متأثر از سیاست اصلاحات ارضی بود)، کل جمعیت کشور با میانگین نرخ رشد سالانه ۲/۹ درصد، از ۲۳ به ۳۵ میلیون نفر رسید، لکن میانگین نرخ رشد سالانه جمعیت روستایی به مقدار نسبتاً کم ۱/۲ درصد و در بخش شهری به مقدار مطلقاً بالای ۴/۶ بود. اختلاف ۳/۴ درصد تقریباً به‌طور کامل به دلیل میزان بالای مهاجرت روستائیان به شهرهاست که پیامد رکود کشاورزی و انزوای اجتماعی جامعه روستایی بود. در سال ۱۳۴۲ جمعیت روستایی ۶۵٪ کل جمعیت را

تشکیل می‌داد، اما در سال ۱۳۵۷ این رقم به ۵۳٪ کاهش یافته بود و عجیب آنکه شاه مدعی شده بود تا سال ۱۳۵۹، جمعیت روستایی را به دو میلیون نفر کاهش خواهد داد. (کاتوزیان، ۱۳۷۲: ۳۰۴)

نتیجه بدیهی چنین شرایطی، تغییر شدید جمعیت شهری و روستایی کشور و هجوم جمعیت از مناطق روستایی به مناطق شهری بود که سبب به هم خوردن نسبت عرضه و تقاضا و کمبود شدید مسکن در مناطق شهری و بالتبع، فدا شدن کیفیت به پای کمیت در حوزه مسکن بود. لذا مسکن ایرانی که تا قبل از آن، بیشتر با مؤلفه‌های کیفی خود شناخته می‌شد با چنان بحرانی به لحاظ کمیت مواجه گردید که پرداختن به کیفیت‌های فضایی در آن به کلی به فراموشی سپرده شد. به همین دلیل است که از اواسط دوره پهلوی دوم، به تدریج شاهد حذف عناصری هستیم که از عوامل مهم کیفی در خانه ایرانی و بستر شکل‌گیری خاطرات کاربران خانه بودند. حیاط دیگر آن حیاط میانی نبود و فضاهای خدماتی با فضای خانه تلفیق شد. حوض یا حذف شد یا در شرایط خاص (برای اقلیت مرفه) جای خود را به استخر داد و ایوان به تراس تبدیل شد. معنی باغچه و درخت به چمن و گل کاری تغییر کرد. حیاط نیز معنی پارکینگ به خود گرفت. گرچه وضعیت مذکور در سال‌های اخیر، بغرنج‌تر شد و از همان خانه‌های به‌اصلاح ویلایی نیز محروم شده‌ایم و ساکن آپارتمان‌ها شده‌ایم. ما این عناصر را از خانه‌های مان حذف کردیم، به این دلیل که فراموش کردیم (یا در واقع، مجبور شدیم که فراموش کنیم) که اینها چه کیفیاتی را به خانه‌های مان هدیه می‌کرد؛ خانه که فضایی کیفی و محل آرامش بود به سرپناه که مکانی کمی و محل آسایش است تقلیل یافت و برخلاف خانه که در آن، مسئله اصلی، کیفیات است، در سرپناه، کمیات مسئله اصلی است. (بهشتی، ۱۳۹۵: ۲۴۱-۲۴۰)

زمزمه‌های جایگزینی سرپناه‌های کمی به جای خانه‌های کیفی از سوی معماران ایرانی را در شماره‌های اولیه نشریه آرشیتکت در اواسط دهه ۲۰ شمسی می‌توان مشاهده نمود. اژدري (معمار و شهرساز) در مقاله‌ای با عنوان «مسئله تهیه مسکن در تهران و شهرستان‌ها» که در شماره‌های اول و دوم این نشریه منتشر شد، چنین بیان می‌دارد: «در کشورهای اروپا، خانه احتیاج به حیاط ندارد، حوض لازم ندارد چون که زندگی در خانه بیشتر در اتاق می‌گذرد... بنابراین راه‌حلی که آنها برای مسکن دادن اشخاص پیدا کرده‌اند از هر حیث، «مقرون به صرفه‌تر» است. به این معنی که از ساختمان‌های بزرگ دارای چندین طبقه و هر طبقه دارای چندین آپارتمان و یا اتاق‌های متعدد استفاده می‌شود». (اژدري، ۱۳۲۵:

۵۲) همان‌طور که مشاهده می‌شود، اژدری در این مقاله به‌وضوح بر واژه «مقرون به‌صرفه» تصریح و تأکید دارد و به‌دلیل همین اقتصادی بودن، سرپناه جدید و کمّیت‌محور را بر خانه سنتی و کیفیت‌محور، ترجیح می‌دهد. او در این مقاله، برخی از مصادیق «مقرون به‌صرفه‌تر بودن» را چنین شرح می‌دهد: «ممکن است یک قسمت از احتیاجات ساختمان از قبیل مستراح و حمام و آشپزخانه و غیره را بین چند خانواده مشترک پیش‌بینی نمود، برای چندین دستگاه که به این‌نحو ساخته می‌شود ممکن است باغچه‌ای برای هواخوری اشخاص و اطفال پیش‌بینی نمود که مخارج آن نسبت به خانه‌های با حیاط مجزا کمتر است». (اژدری، ۱۳۲۵: ۵۲) اژدری در انتهای این مقاله، بر ارجحیت کمّیت بر کیفیت با محوریت نظام سرمایه‌داری چنین تصریح می‌نماید: «اینجانب نظر سرمایه‌دارن کشور را به این موضوع جلب می‌کنم که با اجرای چنین برنامه‌ای علاوه بر آنکه خدمت بزرگی به مردم بی‌خانمان ایران خواهند کرد از سرمایه خود نیز استفاده مشروع و مطمئنی خواهند برد». (اژدری، ۱۳۲۵: ۵۲) توجه به این مقاله از آنجایی حائز اهمیت مضاعف است که زمان انتشار آن، تقریباً هم‌زمان با دوره‌ای است که به‌دلیل سیاست‌های نظام لیبرال سرمایه‌داری، دگرگونی در روند جابه‌جایی جمعیت‌های شهری و روستایی ایران و به‌هم خوردن نسبت عرضه و تقاضای مسکن در مناطق شهری، در حال رخ دادن است. پس مشخص شد که به‌دنبال نتایج و الزامات نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری و به‌ویژه اصلاحات اراضی در دوره پهلوی دوم، روند جابه‌جایی جمعیت‌های شهری و روستایی تشدید شد؛ چیزی که سبب شد موضوع «اهلیت» و «بستگی به مکان» از اعتبار ساقط شود و سودای زندگی بهتر در مکانی دیگر، همه را دچار سردرگمی کند. به‌علاوه، افزایش درآمدهای ارزی ناشی از فروش نفت در این زمان، به حکومت اجازه دخالت در مناسبات پیچیده و باسابقه تولیدی و زراعی در ایران را داد. اصلاحات ارضی سفره روستاییان را خالی کرده بود و ادامه زندگی در روستا ناممکن شده بود. تنزل زندگی در روستا سبب شد روستائیان مستأصل و نیازمند برای رفع نیاز به شهرها هجوم آوردند (بهشتی، ۱۳۹۵: ۲۴۱) و این چنین شد که کمبود عرضه مسکن در مقایسه با تقاضای آن، به ذبح کیفیت خانه به پای کمّیت آن منجر شد.

در خصوص کمی شدن خانه معاصر، شواهد مختلفی را می‌توان ارائه نمود. برای مثال در گذشته، فضاهای اصلی خانه دور حیاط مرکزی اسم‌هایی داشت که بیشتر بر کیفیت‌شان دلالت می‌کرد تا بر عملکردشان. تالار، سه‌دری، پنج‌دری، شاه‌نشین، ایوان، بهارخواب،

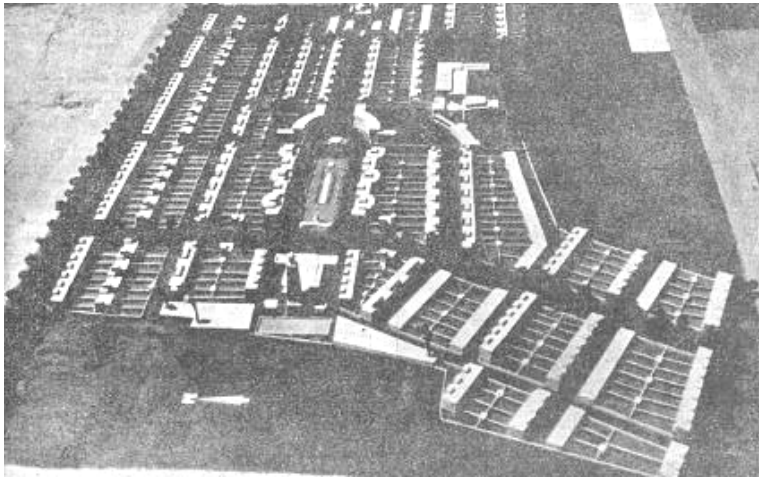
سرداب و غیره. این نام‌ها بیشتر به حال و هوای فضا اشاره داشت تا به کارکردهای فضا؛ از میان این فضاها شاید تنها مطبخ باشد که بر عملکرد طبخ اشاره داشت. اما پس از دهه چهل و بروز نتایج نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری و به‌ویژه اصلاحات اراضی، کمیت جایگزین کیفیت شد، به‌نحوی که اکنون، فضاهای خانه را با نام‌هایی چون پذیرایی و ناهارخوری و خواب و آشپزخانه و غیره می‌شناسیم؛ برای معرفی یک خانه باید متراژ آن و تعداد اتاق‌های خواب و بهای هر مترمربع آن را بگوییم. حیاط دیگر نه حیاط میانی و هدیه‌کننده صفا به خانه و نه حتی حیاط اختصاصی و فضای سبز خانه ویلایی که اصلاً به معنی ۴۰٪ باقی مانده از زمینی بود که اکنون فقط در ۶۰٪ آن اجازه ساخت داشتیم. (بهشتی، ۱۳۹۵: ۲۴۲)

لذا قاعده ۶۰-۴۰ که از مهم‌ترین قواعد ساخت مسکن در دوره معاصر می‌باشد، نتیجه کمی و عددی شدن مسکن و از دست رفتن کیفیات فضایی آن است که این امر نیز همان‌طور که اشاره شد، از نتایج تغییر شدید روند جابه‌جایی جمعیت‌های شهری و روستایی و به‌هم خوردن نسبت عرضه و تقاضای مسکن در مناطق شهری بوده است. نتیجه تأثیرات و تحولات فوق این شده است که در حال حاضر در معماری معاصر ایران با پدیداری به‌نام خانه‌های ردیفی و برون‌گرا مواجه شده‌ایم که هیچ ارتباطی با ریشه‌های تاریخی الگوی مسکن اسلامی ایرانی ندارد. توضیح آنکه پدیده خانه‌های ردیفی و برون‌گرا که به‌دلیل تضعیف حریم خانه و کاربران خانه، در تقابل آشکار با الزامات سبک زندگی اسلامی قرار دارد، دقیقاً با قانونی که در نظام شهرسازی معاصر ایران از آن به «قاعده ۶۰-۴۰» تعبیر می‌شود مرتبط است و لذا لازمه فهم صحیح از علت تبدیل الگوهای درون‌گرا به برون‌گرا در مسکن معاصر ایرانی، آگاهی لازم در خصوص فرایند شکل‌گیری قاعده ۶۰-۴۰ است. به‌نظر می‌رسد دلیل ظهور و دوام این قاعده در مزیت اقتصادی آن نهفته است که در مواردی نظیر امکان اتصال آسان‌تر واحدهای این نوع توده‌گذاری به یکدیگر، ائتلاف انرژی کمتر، برنامه‌ریزی آسان‌تر مسیرهای دسترسی و امکان تغییر راحت‌تر ابعاد املاک از جمله این مزیت‌های اقتصادی است. (ناری‌قمی، ۱۳۹۵: ۲) پرواضح است که این مزیت اقتصادی، حتی اگر به قیمت از دست رفتن سایر کیفیات باشد، همان چیزی است که معیار اصلی برای سنجش هر پدیداری در نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری است. پس به‌لحاظ تاریخی، روند تکوین این قاعده باید در الگوی خانه‌های ردیفی و برون‌گرا جستجو شود که این نوع خانه‌سازی، مولود انقلاب صنعتی (به‌عنوان همزاد نظام لیبرال

سرمایه‌داری) بوده است؛ جایی که در انگلستان در فاصله سال‌های ۱۸۲۰ تا ۱۹۱۴، رشد سریع لندن به واسطه صنعتی شدن از شعاع ۵ به ۱۵ کیلومتر، گزینه خانه‌سازی ردیفی را به عنوان راه حل اقتصادی و مطلوب توسعه سریع، پیش رو نهاد. (پنرای^۱، ۲۰۰۴: ۳۱) بعدها در مناطق دیگری از دنیای غرب (نظیر نیویورک و فرانکفورت و غیره) به دلیل سرعت اجرای بالاتر الگوهای ردیفی در مقایسه با سایر انواع توده‌گذاری، این نوع الگو بیشتر مورد استفاده قرار گرفت.

با توجه به تأثیرپذیری ایران از الگوهای معماری و شهرسازی معاصر غرب، این نوع توده‌گذاری چند دهه بعد وارد ایران گردید. برخی محققان نظیر بندرآباد، ریشه تاریخی توده‌گذاری برونگرا با قاعده ۴۰-۶۰ را به دوره رضاشاه نسبت می‌دهند و برخی دیگر آن را به پهلوی دوم و طرح جامع فرمانروائیان برای شهر تهران منتسب می‌نمایند؛ دشتی با اشاره به تیپولوژی و مورفولوژی خانه‌های ساخت انگلیسی‌ها در مسجد سلیمان در زمان رضاشاه، این نمونه‌ها را الگوی اصلی رویه توده‌گذاری رایج شهرهای ایران در دوره معاصر می‌داند. (ناری‌قمی، ۱۳۹۵: ۳)

به‌زعم پلانول، پروژه مسکونی ۴۰۰ دستگاه نازی‌آباد در تهران، اولین نمونه از ساخت خانه‌های ردیفی و برونگرا در شهر تهران است که توسط یک معمار ایرانی (علی صادق) طراحی شده است. (تصویر ۵) در این پروژه، دو نکته حائز توجه است: اولاً مسائل اقتصادی و هزینه طرح، از مهم‌ترین عوامل در فرایند طراحی این پروژه بوده است (خورسند، ۱۳۲۶: ۱۳۵) به‌نحوی که در تاریخ معاصر ایران، می‌توان این پروژه را اولین پروژه از نوع تهیه خانه‌های ارزان‌قیمت دانست که برای کارگران و اقشار مستضعف طراحی می‌شد (یعنی همان قشری که به دنبال ظهور نظام لیبرال سرمایه‌داری در اغلب شهرهای بزرگ جهان بر آمار آنها افزوده شد و مسئله تهیه مسکن آنها به معضلی برای دولت‌ها تبدیل شد) ثانیاً در این طرح، توده‌های ساختمان کاملاً به لبه قطعات تفکیک‌شده زمین چسبیده است و اراضی به دو دسته قطعات شمالی و جنوبی تقسیم گردیده است. (ازدري، ۱۳۲۶: ۱۳۳) نتیجه بدیهی چنین طرحی، شکل‌گیری خانه‌های ردیفی و برونگرا است. نسبت توده و فضا در خانه‌های دو طبقه این کوی حائز اهمیت است: ۶۴ مترمربع برای سطح اشغال در مقابل ۸۰ مترمربع حیاط؛ یعنی ۴۵٪ توده در مقابل ۵۵٪ فضای باز که تقریباً نسبت معکوس قاعده فعلی موسوم به قاعده ۴۰-۶۰ است. (ناری‌قمی، ۱۳۹۵: ۷)



تصویر ۵: کوی ۴۰۰ دستگاه، اولین نمونه از خانه‌های ردیفی و ارزان‌قیمت در ایران (مجله آرشیکت، ۱۳۲۶: ۱۳۲)

۹۰



تصویر ۶: بخشی از تصویر هوایی تهران در سال ۱۳۳۵. به‌رغم آنکه ابنیه مسکونی در نیمه پایین تصویر، از الگوی برونگرا تبعیت کرده‌اند اما در نیمه بالای تصویر، ابنیه مسکونی تازه ساخت با توده‌گذاری برونگرا و ردیفی قابل مشاهده است که این امر نشان می‌دهد در این سال به تدریج الگوی برونگرا در ابنیه مسکونی شهر تهران در حال گسترش بوده است. (<http://sdi.tehran.ir>)

عکس هوایی سال ۱۳۳۵ تهران (تصویر ۶) نشان می‌دهد که در این سال و حدود یک‌دهه پس از طراحی پروژه فوق، ساخت خانه‌های برونگرای ردیفی با رویه استقرار توده در منتهی‌الیه شمالی زمین‌های طویل و کم‌بر به رویکردی نسبتاً رایج تبدیل شده

است. (ناری‌قمی، ۱۳۹۵: ۷) اما جالب آنکه طبق تصاویر هوایی موجود، در همین سال، این نوع الگو که در تقابل با الگوهای سنتی و درونگرا در ابنیه مسکونی شکل گرفته بود، در سایر شهرهای کشور و حتی شهری کاملاً مذهبی و سنتی همچون قم نیز در حال ظهور بوده است که این امر نشان می‌دهد ساخت و ساز در تهران، تا چه حد بر سایر شهرهای کشور تأثیرگذار بوده است. (تصویر ۷)



تصویر ۷: بخشی از تصویر هوایی قم در سال ۱۳۳۵ (در محدوده خیابان امام خمینی و خیابان زینبیه)؛ در این تصویر ابنیه بین دو خیابان امام خمینی و زینبیه (نیمه راست تصویر) دارای الگوی درونگرا هستند اما ابنیه‌ای که تازه ساخت هستند و در محدوده غربی خیابان زینبیه قرار دارند (نیمه چپ تصویر) هم دارای قطعات تفکیکی کوچک‌تری هستند و هم دارای الگوی ردیفی و برونگرا هستند؛ این تصویر نشان می‌دهد در اواسط دهه ۳۰ الگوهای برونگرا و توده‌گذاری ردیفی به تدریج از شهر تهران به سایر شهرها و حتی شهری مذهبی همچون قم در حال گسترش بوده است. (آرشیو شخصی نگارنده)

پس از پروژه ۴۰۰ دستگاه نازی‌آباد، پروژه بعدی که می‌توان آن را مکمل حلقه شکل‌گیری الگوهای برونگرای ردیفی با قاعده ۶۰-۴۰ در معماری معاصر ایران دانست، پروژه خانه‌های ردیفی کوی فرح است که در این پروژه، رویه توده‌گذاری دقیقاً همان چیزی است که امروزه تحت قاعده ۶۰-۴۰ اجرا می‌شود. در عین حال، در زمان اجرای این طرح، هنوز قاعده ۶۰-۴۰ به عنوان یک قانون رسمی، ابلاغ نشده است. ردپای رسمی این قاعده را باید در طرح جامع تهران (طرح فرمانفرمائیان و گروئن در سال ۱۳۴۹) جستجو نمود. طبق این طرح، مناطق مسکونی تهران به سه گروه کلی

براساس توانایی مالی مالکان خانه‌ها شامل محلات با درآمد بالا، درآمد متوسط و درآمد پایین، دسته‌بندی شده است (ناری‌قمی، ۱۳۹۵: ۷) این دسته‌بندی و قطب‌بندی شهر به مناطق غنی و فقیر که در تقابل آشکار با سبک زندگی اسلامی قرار دارد، دقیقاً همان چیزی است که قبلاً به‌عنوان یکی از نتایج نظام لیبرال سرمایه‌داری به آن اشاره شد. (هاروی، ۲۰۰۷: ۱) در نقشه توضیحی این طرح، توده‌گذاری برون‌گرایی ردیفی - مشابه آنچه امروزه در قالب قاعده ۶۰-۴۰ مشاهده می‌شود - برای اقشار با درآمد متوسط و به‌ویژه پایین، ظهور بارزی دارد. به فاصله کوتاهی پس از طرح فرمانفرمائی‌ان و گروئن، در قانون مصوب ۱۳۵۲ شهر تهران، رسماً محل استقرار بنا در هر زمینی (در شرایط متعارف) در شمال قطعه تعیین شده است. بدین ترتیب طبق این قانون، توده‌گذاری ردیفی و برون‌گرایی خانه‌ها رسماً با نسبت ۶۰-۴۰ به‌شکل امروزی به‌وجود می‌آید و توده‌های پر در شمال قطعات زمین جانمایی شده و فضای باز در قسمت جنوبی باقی می‌ماند که این قاعده از همان زمان تاکنون (به‌رغم برخی تغییرات جزئی) پابرجا مانده است.

اما به این نوع توده‌گذاری برون‌گرا و ردیفی، به‌رغم برخی مزایای اقتصادی (که قبلاً اشاره شد) نقدهای متعددی نظیر تضعیف حریم خصوصی ساکنین خانه، سایه‌اندازی خانه‌های پشتی بر حیاط خانه‌های جلو و محروم شدن آنها از نور آفتاب، محدودیت امکان رؤیت آسمان در معابر در اثر افزایش ارتفاع بدنه شمال معابر، تمایل صاحبان بنا برای خودنمایی بیش از حد به‌دلیل ردیف شدن نماها در کنار هم و غیره وارد است که همه این موارد در تقابل با الزامات سبک زندگی اسلامی می‌باشد. (تصویر ۸)



تصویر ۸: خانه‌های ردیفی و برون‌گرا (به‌عنوان یکی از پدیده‌های متأثر از لیبرال سرمایه‌داری) تناقضات متعددی با سبک زندگی اسلامی دارد که در مواردی همچون تضعیف حریم خصوصی به‌دلیل برون‌گرایی خانه، سایه‌اندازی خانه‌های پشتی بر جلویی، محدودیت رؤیت آسمان در اثر افزایش ارتفاع بدنه شمالی معابر و غیره بروز می‌یابد (ناری‌قمی، ۱۳۹۵: ۱۷)

باتوجه به مباحث و تحلیل‌های فوق، مشخص شد که مواردی همچون ظهور الگوی خانه‌های ردیفی و برون‌گرا و کوچک‌تر شدن قطعات تفکیک اراضی مسکونی به دلیل افزایش قیمت آن، روی آوردن به الگوی توسعه عمودی و مسکن آپارتمانی به دلیل افزایش قیمت زمین، از دست رفتن کیفیات فضایی خانه و بسنده کردن به کمیات در مسکن و غیره، همگی نشانه‌هایی از افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران هستند که به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم، متأثر از نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری می‌باشند.

۴.۳. تأثیرات لیبرال سرمایه‌داری بر معماری بازار و مراکز تجاری

از آنجایی که بازارها و مراکز تجاری، یکی از مهم‌ترین بسترهای تکوین مناسبات اقتصادی نظام لیبرال سرمایه‌داری هستند، لازم است پس از تحلیل تأثیرات لیبرال سرمایه‌داری بر کلیت ساختار شهر و مسکن، تأثیرات این نظام بر معماری بازارها و مراکز تجاری نیز مورد تدقیق قرار گیرد. ضمن آنکه تحلیل تحولات کالبدی بازارها و مراکز تجاری معاصر بدون توجه عمیق به اقتضائات و ویژگی‌های این نظام اقتصادی میسر نیست. در بخش چارچوب نظری اشاره شد که از مهم‌ترین ویژگی‌های نظام سرمایه‌داری، ترویج روزافزون مصرف‌گرایی است که این امر در تقابل آشکار با سبک زندگی اسلامی قرار دارد؛ تا جایی که برخی اندیشمندان غربی نظیر ماندل و گارودی و غیره، به مصرف‌گرایی افراطی در نظام لیبرال سرمایه‌داری - که نتیجه بروز اندیشه لیبراسیون در عرصه اقتصاد است - انتقاد جدی دارند. (گارودی، ۱۳۷۴؛ ماندل، ۱۳۵۹: ۲۲۳) در ادامه، تبیین خواهد شد که بازارها و مراکز تجاری معاصر (به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بسترهای کالبدی نظام لیبرال سرمایه‌داری)، به‌طرز کاملاً محسوسی همسو با ترویج فرهنگ مصرف‌گرایی در نظام لیبرال سرمایه‌داری شکل گرفته‌اند که به برخی از مصادیق این همسویی اشاره می‌شود. از مهم‌ترین این مصادیق، ظهور پدیداری به‌نام «ویتترین» در بازارهای معاصر است که تأثیر قابل توجهی بر ترغیب مشتری به خرید بیشتر دارد. تا جایی که اندازه هر چه بیشتر ویتترین مغازه بر قیمت و ارزش آن کاملاً مؤثر است و مغازه فاقد ویتترین و یا با ویتترین و بر کوچک، به لحاظ ارزش اقتصادی به میزان قابل توجهی پایین‌تر از مغازه‌ای با همان متراژ ولی با بر و ویتترین بزرگ‌تر است. اهمیت این پدیدار در جلب مشتری و رواج فرهنگ مصرف‌گرایی به حدی است که نورپردازی ویتترین و نحوه تأکید بر کالاهای مستقر در آن از طریق نور، به حرفه‌ای کاملاً درآمدزا تبدیل شده است و مالکان مغازه

حاضرند مبلغ قابل توجهی را بپردازند تا نورپردازی ویتترین آنها به جلب مشتری هر چه بیشتر کمک نماید؛ مشتری‌ای که برخلاف مشتری بازارهای سنتی، از روی نیاز واقعی و ضروری خرید نمی‌نماید بلکه از روی ترغیب کاذب وی از طریق ویتترین و نورپردازی جلوه‌گرانه آن به خرید هرچه بیشتر اقدام می‌نماید. (رئیی، ۱۳۹۵: ۱۱۱-۱۱۰)

طبق برخی روایات، ترغیب مشتری به خرید کالا از طریق جلوه‌های کاذب تبلیغاتی (که عملکرد برخی از ویتترین‌ها از مصادیق بارز آن است) را می‌توان نوعی غش در معامله دانست؛ در این خصوص می‌توان به روایت نقل شده از هشام بن حَکَم استناد نمود: «مشغول فروختن جامه‌های نازک در سایه بودم که امام کاظم^(ع) به من رسید و فرمود ای هشام، فروختن در سایه غش است و غش قطعاً حلال نیست.»^۱ (کلینی، ۱۳۶۹: ۱۶۱-۱۶۰) به نظر می‌رسد که دلیل منع معامله مذکور توسط امام در این نکته نهفته است که جامه نازک در سایه به‌خوبی قابل ارزیابی نیست و لازمه آگاهی از میزان نازکی آن، مشاهده آن در آفتاب است. بر این اساس چنین استنتاج می‌شود که در سبک زندگی اسلامی، اگر نور یا سایه یا هر نوع عامل دیگر، سبب تصور اشتباه مشتری از کیفیت کالا شود، آن معامله از مصادیق غش در معامله است و بدیهی است که ویتترین برخی از مغازه‌ها، با استفاده از تکنیک‌های القاء نور و سایه، همین کار را انجام می‌دهد که نتیجه آن، ترغیب بیشتر مشتری به خرید کالا و بالتبع، ترویج مصرف‌گرایی است.

یکی دیگر از مصادیق ترویج مصرف‌گرایی، اختلاط هر چه بیشتر مغازه‌های با کاربری‌های متفاوت در یکدیگر است که طبق اسناد روایی، سیره و سنت معصومین^(ع) در زمانی که زمام حکومت را در دست داشتند بر خلاف آن بوده است. این مطلب را به‌وضوح از روایات مربوط به نظارت امام علی^(ع) بر بازار کوفه می‌توان دریافت. امام باقر^(ع) می‌فرماید که امیرالمؤمنین^(ع) هر صبح در بازارهای کوفه بازار به بازار می‌گشتند^۲ (الطوسی، ۱۴۰۷ق، جلد ۷: ۷) که این امر، ناظر بر وجود بازارهای تخصصی در زمان حکومت ایشان همانند بازار قصابان، بازار خرمافروشان، بازار ماهی‌فروشان و غیره است. (الشیخلی، ۱۹۷۶: ۷۳) در بازارهای سنتی نیز، توزیع فضایی و عملکردی بازار به‌نحوی بود که هر راسته از بازار به جنس و کالای مشخصی اختصاص می‌یافت. تا جایی که راسته‌ها را با نام کالایی

۱ عَنْ هِشَامِ بْنِ الْحَكَمِ قَالَ كُنْتُ أَبِيعُ السَّابِرِي فِي الظَّلَالِ فَمَرَّ بِي أَبُو الْحَسَنِ مُوسَى ع فَقَالَ لِي يَا هِشَامُ إِنَّ الْبَيْعَ فِي الظِّلِّ غَشٌّ وَإِنَّ الْغَشَّ لَا يَحِلُّ
 ۲ كَانَ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ عِندَكُمْ بِالْكُوفَةِ يَغْتَدِي فِي كُلِّ يَوْمٍ مِنَ الْقَصْرِ فَيَطُوفُ فِي أَسْوَاقِ الْكُوفَةِ سَوْقًا سَوْقًا.

می‌شناختند که در آنها عرضه می‌شد (مانند راسته بزازها، راسته مسگرها و غیره) روشن است که در چنین حالتی، هر مشتری، به راسته‌ای مراجعه می‌کرد که محل رفع نیاز واقعی وی بود. در نتیجه، چون مشتری در هنگام مراجعه به بازار، با سایر کالاهایی که قصد خرید آنها را نداشت مواجه نمی‌شد، غیر از آنچه که به قصد خریدش به بازار گام نهاده بود، کالای دیگری به وی عرضه نمی‌شد و بالتبع، به خرید کالای دیگری ترغیب نمی‌شد. اما امروزه در بسیاری از بازارها، تفکیک عملکردی میان مغازه‌ها انجام نمی‌شود (گرچه استثنائاتی نیز در این خصوص وجود دارد) و مشتری که به قصد خرید یک کالای مشخص به یک مرکز تجاری وارد می‌شود، با انواعی از کالاهای متنوع دیگر نیز مواجه می‌شود که از قبل، قصد خرید هیچ‌یک از آنها را نداشته است. اما به دلیل نوع توزیع فضایی بازار و نوع عرضه کالاهای متفاوتی که در طول مسیر به مشتری ارائه می‌شود، وی به خرید سایر کالاهایی که نیاز حقیقی وی نیست نیز تحریک می‌شود و در نتیجه با انبوهی از خریدهای غیر ضروری که قصد خرید هیچ یک از آنها را نداشته است از بازار بیرون می‌آید.

این نوع از عرضه کالا که لازمه ترویج هرچه بیشتر مصرف‌گرایی است، اقتضات کالبدی و فضایی خاصی دارد که در بازارهای سنتی وجود نداشت. توضیح آنکه لازمه ترویج هرچه بیشتر مصرف‌گرایی، تحریک مشتری به خرید بیشتر کالا است و این تحریک، زمانی محقق می‌شود که کالاهای بیشتری در دامنه دید وی قرار گیرد که این امر نیز منوط به گسترده‌تر کردن دامنه دید وی با تدابیر مختلف طراحی است. لازمه چنین امری، شفافیت فضایی هرچه بیشتر فضای داخلی مراکز تجاری و محورهای دید کاملاً باز و گسترده است که از طریق کاربست مواردی همچون ویدهای گسترده، کریدورهای بصری کاملاً شفاف و اجتناب از زوایای کور محقق می‌شود. زیرا استفاده از مواردی همچون ویدهای گسترده و کریدورهای بصری شفاف که از طریق نماهای کاملاً شفاف و شیشه‌ای محقق می‌شود سبب می‌گردد که کالاهای بیشتری در دامنه دید مشتری قرار گیرد و لذا به خرید هرچه بیشتر آنها ترغیب شود. (رئیزی، ۱۳۹۵: ۱۱۲) این موارد در بسیاری از مراکز تجاری و بازارهای معاصر ملاحظه می‌شود؛ بدیهی است که تحلیل‌های یک‌بعدی از دلایل بروز این موارد، نوعی فروگاهی مسئله است و نمی‌توان پدیدارهایی نظیر ویتترین و ویدهای گسترده در بازارهای معاصر را صرفاً ناشی از ترویج فرهنگ مصرف‌گرایی در نظام لیبرال سرمایه‌داری دانست و نقش سایر عوامل مانند مسائل زیبایی‌شناسی و تکنولوژی و

غیره را در بروز آنها نادیده گرفت؛ در عین حال، تطبیق و همسویی این موارد با فرهنگ مصرف گرایی در نظام لیبرال سرمایه‌داری نیز مشهود و قابل تأمل است. (تصاویر ۹ و ۱۰)



۹۶

تصویر ۹: تهران، مرکز خرید کورش، نمونه‌ای از ویدهای گسترده و کریدورهای بصری کاملاً شفاف که امکان دید حداکثری به مغازه‌های واقع در طبقات مختلف را فراهم می‌نماید. (<http://itiss.ir>)



تصویر ۱۰: تهران، مرکز خرید کورش، در این تصویر، تعریف فضاهای پاتوق گونه در بازار که تأثیر بسزایی بر افزایش بازارگردی و بالتبع مصرف گرایی دارد مشهود است. (<http://itiss.ir>)

موضوع مهم دیگری که در همین راستا می‌توان به آن اشاره نمود عرضه کالاها در معابر شهری و مسیر رفت و آمد روزمره شهروندان است. طراحی و مکان‌یابی بازارهای سنتی به نحوی انجام می‌شد که غالباً، فقط افرادی به بازار مراجعه می‌کردند و وارد آن

می‌شدند که مقصد آنها همان بازار بود و برای مثال، افراد برای رسیدن به منزل خود یا مسجد محله یا سایر مقاصد مجبور نبودند از درون بازار عبور کنند که طبق برخی روایات، این امر از الزامات سبک زندگی اسلامی است. امام صادق علیه‌السلام، ضمن مذمت عبور بدون ضرورت از بازار می‌فرمایند که بسیار در بازار نگرد.^۱ (کافی، جلد ۵: ۹۱) اما اکنون، لازمه رسیدن به بسیاری از مقاصد، عبور از میان معابری است که بدنه‌های آنها با انبوهی از کالاهای مغازه‌های مختلف، احاطه شده است.

روشن است که این نوع توزیع کاربری‌های تجاری در معابر شهری منجر به تحریک هرچه بیشتر شهروندان به خرید کالاهایی می‌شود که نیاز واقعی آنها نیست. در حالی که در شهر سنتی، اصولاً چیزی به نام معبر تجاری وجود نداشته است و عرضه کالاها صرفاً به صورت متمرکز در مغازه‌های محلی یا بازارهای منطقه‌ای انجام می‌شده است که این بازارها نیز به فاصله مشخصی از منازل و بافت‌های مسکونی قرار داشته‌اند. لذا بروز پدیداری به نام خیابان تجاری (که امروزه بر بسیاری از معابر شهری صدق می‌کند)، همسو با اقتضائات نظام لیبرال سرمایه‌داری است که در راستای ترویج هرچه بیشتر مصرف‌گرایی و کشاندن حوزه خرید به متنِ آمد و شد و زندگی روزمره شهروندان می‌باشد. حال آنکه در شهر سنتی، حوزه خرید در متنِ آمد و شد معمول شهروندان قرار نداشت و برای مثال، شهروند در مسیر دسترسی به منزل خود، مجبور به عبور از میان بازار شهر نبوده است. (رئیزی، ۱۳۹۵: ۱۱۲) در آموزه‌های اسلامی نیز شواهدی در تأیید این نوع طراحی بازار مشاهده می‌شود؛ طبق اسناد تاریخی، پیامبر اکرم (ص) بازار مدینه را با فاصله مشخصی از بافت مسکونی شهر، تعیین مکان نمودند و آن را به نحوی مکان‌یابی کردند که در مسیر رفت و آمد معمول شهروندان قرار نداشت و صرفاً کسانی با آن مواجه می‌شدند که قصد مراجعه به همان مکان را داشتند. (عاملی، ۱۳۹۱: ۱۰۱) با توجه به مباحث ارائه‌شده، چنین استنتاج می‌شود که مواردی نظیر معابر تجاری، بازارهای با کاربری‌های مختلط، ویتترین و ویدهای گسترده و غیره، همگی همسو با ترویج هرچه بیشتر فرهنگ مصرف‌گرایی در نظام لیبرال سرمایه‌داری و در راستای افول سبک زندگی اسلامی می‌باشند.

۵. نتیجه‌گیری

طبق مباحث و تحلیل‌های ارائه‌شده مشخص شد که نظام اقتصادی حاکم بر ایران در

سده‌های اخیر (بعد از قاجار تاکنون) متأثر از نظام لیبرال سرمایه‌داری بوده است، اما نه متأثر از نسخه اصلی این نظام، بلکه نسخه‌ای التقاطی از این نظام که این التقاط سبب شده است آثار سوء آن در اقتصاد معاصر ایران دوچندان شود و در عین حال، به دلیل التقاطی بودن و عدم تطبیق با ساختارهای فرهنگی و اجتماعی ایران، نتواند کارایی لازم را برای حل مسائل بومی ایران داشته باشد.

بورس‌بازی زمین و فعالیت‌های سوداگرانه در مستغلات و زمین را باید از مهم‌ترین نتایج نسخه وارداتی لیبرال سرمایه‌داری در ایران دانست که این سوداگری، آثار سوئی بر افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران داشته است؛ آثاری از قبیل قطب‌بندی شهر به مناطق برخوردار و غیر برخوردار، بروز معضل حاشیه‌نشینی، افزایش ناامنی و نرخ جرم در مناطق شهری به دلیل افزایش اختلاف طبقاتی، افزایش شدید قیمت زمین و ملک و بالتبع کوچک شدن قطعات تفکیک زمین، عدم امکان اجرای بسیاری از اصول معماری اسلامی ایرانی نظیر درونگرایی و جداکردن اندرونی از بیرونی و غیره به دلیل کوچک شدن قطعات اراضی مسکونی، ترویج مصرف گرایی و بالتبع ظهور تغییرات کالبدی گسترده در بازارها و مراکز تجاری معاصر و بسیاری از مسائل دیگر. (جدول ۱)

جدول ۱: مبنای اصلی و برخی تأثیرات حاصل از نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری بر افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران (مأخذ: نگارنده)

مبنای اصلی لیبرال سرمایه‌داری	برخی از آثار محتوایی مبنا	برخی از آثار کالبدی مبنا بر افول سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران
اصالت کسب سود بیشتر با هر روش ممکن و امکان انباشت نامحدود سرمایه توسط افراد	تشدید اختلاف طبقاتی	ظهور پدیده حاشیه‌نشینی و بروز قطب‌بندی در شهر
	جایگزینی کمیت به جای کیفیت	حذف عناصر کیفی (نظیر حیاط و حوض و غیره) در مسکن معاصر ایرانی، تبدیل میادین و اجزای شهری به عناصری صرفاً کمیت‌محور
	تشدید دلالتی و بورس‌بازی زمین	کوچک شدن قطعات تفکیک اراضی مسکونی و بالتبع عدم امکان اجرای بسیاری از اصول معماری اسلامی ایرانی نظیر درونگرایی و تفکیک اندرونی و بیرونی، گسترش روزافزون مسکن آپارتمانی
	ترویج مصرف‌گرایی	بازارهای با کاربری‌های مختلط، ظهور ویتترین و ویدهای گسترده و غیره در مراکز تجاری

باتوجه به مباحث ارائه‌شده مشخص شد بخش عمده‌ای از دلایل افول سبک زندگی

اسلامی در معماری و شهرسازی معاصر ایران، ریشه در معضلات اقتصادی حاصل از نظام لیبرال سرمایه‌داری و به تعبیر دقیق‌تر، ریشه در نسخه التقاطی این نظام در ایران دارد که طی سده اخیر، نبض جریان‌ات اقتصادی کشور را در دست گرفته است. بر این اساس، به نظر می‌رسد چاره بخش مهمی از مسائل معماری و شهرسازی معاصر و لازمه احیاء سبک زندگی اسلامی در نظام کالبدی معاصر ایران را باید در دانش اقتصاد جستجو نمود و نه خود دانش‌های معماری و شهرسازی. زیرا، تحقق بسیاری از الزامات سبک زندگی اسلامی در معماری و شهرسازی، همچون مظلوفی است که ظرف متناسب با خود را می‌طلبد؛ برای مثال، اصولی نظیر درون‌گرایی و حفظ حریم ریزفضاهای خصوصی در ابنیه مسکونی، اصالت دادن به توسعه افقی در برابر توسعه عمودی و غیره، همگی از الزامات سبک زندگی اسلامی هستند که در ظرف نظام اقتصادی لیبرال سرمایه‌داری که در آن، انباشت سرمایه و کسب سود بیشتر با هر روشی، هدف اصلی و غایی محسوب می‌شود، نمی‌گنجند. زیرا در چنین نظامی و با چنین هدف غایی، زمین به مجرای برای کسب سود نامشروع و فعالیت‌های سوداگرانه تبدیل می‌شود و لذا بدیهی است که در چنین شرایطی قطب‌بندی‌های شهری و اختلاف طبقاتی در مناطق شهری بروز می‌یابد و متوسط متراژ ابنیه مسکونی که تا قبل از این، چند صد متر بوده است در برخی مناطق شهری به حدود صد متر و حتی کمتر تقلیل می‌یابد. بالتبع در چنین شرایطی، بسیاری از اصول سبک زندگی اسلامی نظیر حریم و درون‌گرایی و توسعه افقی و غیره که اجرای آنها نیازمند وجود اراضی با متراژهای متناسب با این اصول است، امکان تحقق نمی‌یابند. در مقام مثال می‌توان چنین گفت که تلاش برای اجرای این اصول در بستر نظام لیبرال سرمایه‌داری و سودانگاران، همچون تلاش برای جا دادن مایعی مثلاً ده لیتری در ظرفی دو لیتری است و بدیهی است که چنین تلاشی، نتیجه‌ای نافرجام خواهد داشت. لذا یافتن چاره بخش قابل توجهی از مسائل نظام معماری و شهرسازی معاصر ایران و احیاء سبک زندگی اسلامی در این نظام کالبدی، پیش و بیش از آنکه نیازمند تجدیدنظر در سیاست‌های کالبدی و نظامات شهرسازی کشور باشد، نیازمند بازنگری عمیق و جدی در نظامات کلان اقتصادی کشور است.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. اژدری، عباس. (۱۳۲۵). مسئله تهیه مسکن در تهران و شهرستان‌ها. *مجله آرشیکتک*. شماره ۲.
۳. اژدری، عباس. (۱۳۲۶). ساخت خانه‌های ارزان در ایران. *مجله آرشیکتک*. شماره ۴.
۴. الشیخلی، صباح ابراهیم سعید. (۱۹۷۶). *الاصناف فی العصر العباسی نشئت‌ها و تطورها*. بغداد: وزارت الأعلام.
۵. الطوسی، محمدبن حسن. (۱۴۰۷ هـ.ق). *تهذیب الاحکام*. جلد ۷. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۶. ایمان، محمدتقی و محمودرضا نوشادی. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. *مجله عیار پژوهش در علوم انسانی*. شماره ۶.
۷. امانپور، سعید و مهیار سجادیان. (۱۳۹۶). لیبرالیسم و شهر، کنکاشی بر نسبت لیبرالیسم و برنامه‌ریزی شهری. *مجله جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری چشم‌انداز زاگرس*. شماره ۳۲.
۸. ایمانی شاملو، جواد و مجتبی رفیع‌یان. (۱۳۹۵). قدرت و بازتعریف نظریه برنامه‌ریزی شهری (با تأکید بر دیدگاه اقتصاد سیاسی فضا). *فصلنامه راهبرد*. شماره ۸۰.
۹. بحرینی، سیدحسین. (۱۳۷۸). *تجدد فراجدد و پس از آن در شهرسازی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۰. برقی، احمدبن محمد. (۱۳۷۱). *المحاسن*. قم: دارالکتب‌الإسلامیه.
۱۱. بهشتی، سیدمحمد. (۱۳۹۵). خانه (از آغاز پهلوی اول تا دهه چهل شمسی). *مجله مطالعات معماری ایران*. شماره ۱۰.
۱۲. تبریزی، منصوره. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی. *فصلنامه علوم اجتماعی*. شماره ۶۴.
۱۳. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۹). *انتظار بشر از دین*. قم: مرکز نشر اسراء.
۱۴. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۴). ویژگی نظام اسلامی. *مجله پاسدار اسلام*. شماره ۲۸۴.
۱۵. حاتمی‌نژاد، حسین و امین فرجی‌ملانی. (۱۳۹۲). نئولیبرالیسم و تأثیر آن بر فضای شهری (مطالعه موردی: شهرهای انگلستان). *مجله سپهر*. شماره ۸۵.
۱۶. خورسند، منوچهر. (۱۳۲۶). خانه‌های ارزان کوی ۴۰۰ خانه. *مجله آرشیکتک*. شماره ۴.
۱۷. داداش‌پور، هاشم؛ بهرام علیزاده و فرامرز رستمی. (۱۳۹۴). تبیین چارچوب مفهومی عدالت فضایی در برنامه‌ریزی شهری با محوریت مفهوم عدالت در مکتب اسلام. *مجله نقش جهان*. دوره ۵. شماره ۱.
۱۸. رئیس، محمدمنان. (۱۳۹۵). تحلیلی میان رشته‌ای از تحولات کالبدی فضایی بازارها و مراکز تجاری معاصر ایران با تأکید بر متون دینی. *مجله مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*. دوره هشتم. شماره ۲.

۱۹. رئیس‌ی، محمدمنان و اسماعیل رئیس‌ی. (۱۳۹۴). جستاری در سنجش توسعه یافتگی نواحی شهر شیراز. *مجله پژوهش و برنامه‌ریزی شهری*. شماره ۲۱.
۲۰. رئیس‌ی، محمدمنان. (۱۳۹۷). *معماری و شهرسازی مطابق با سبک زندگی اسلامی (از تشریح وضع مطلوب تا تحلیل وضع موجود)*. قم: انتشارات دانشگاه قم.
۲۱. سیدرضی، محمدبن‌حسین. (۱۴۱۴ق). *نهج‌البلاغه*. قم: انتشارات هجرت.
۲۲. شکویی، حسین. (۱۳۷۳). *دیدگاه‌های نو در جغرافیای شهری*. جلد اول. تهران: انتشارات سمت.
۲۳. شکویی، حسین. (۱۳۸۲). *اندیشه‌های نو در فلسفه جغرافیا*. جلد دوم. تهران: گیتاشناسی.
۲۴. عاملی، جعفرمرتضی. (۱۳۹۱). *شهر اسلامی*. مشهد: انتشارات بوی شهر بهشت.
۲۵. کاتوزیان، محمدعلی. (۱۳۷۲). *اقتصاد سیاسی ایران از مشروطیت تا پایان سلسله پهلوی*. محمدرضا نفیسی و کامبیز عزیزی. تهران: نشر مرکز.
۲۶. کلینی، محمدبن‌یعقوب. (۱۳۶۹). *الکافی*. جلد ۵. چاپ چهارم. تهران: دارالکتب‌الإسلامیه.
۲۷. گارودی، روزه. (۱۳۷۴). *گورکن‌ها یک هشدار نوین به زندگان (نقد نظم نوین جهانی)*. علی‌اکبر کسمائی. تهران: اطلاعات.
۲۸. مهدوی‌کنی، محمدسعید. (۱۳۸۶). *مفهوم سبک زندگی و گستره آن در علوم اجتماعی*. فصلنامه *تحقیقات فرهنگی*. سال اول. شماره ۱.
۲۹. ماندل، ارنست. (۱۳۵۹). *علم اقتصاد*. هوشنگ وزیری. تهران: انتشارات خوارزمی.
۳۰. ناری‌قمی، مسعود. (۱۳۹۵). *پیدایش الگوی عام توده‌گذاری یک‌طرفه در مسکن شهری ایرانی (تحلیلی بر تحول تغییر نسبت توده و فضا در مسکن معاصر ایران)*. پژوهش منتشر نشده.
۳۱. واعظی، احمد. (۱۳۸۴). *جان راولز از نظریه عدالت تا لیبرالیسم سیاسی*. قم: بوستان کتاب.
32. Harvey, D. (2007). Neoliberalism and the City. *Studies in Social Justice*. Vol. 1. No. 1.
33. Panerai, P. & J. C. Depaule. (2004). [Formes Urbaines. English] *Urban Forms: the Death and Life of the Urban Block*. English Edition and Additional Material: Ivor Samuels. Oxford: Architectural Press.
34. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Massachusetts.
35. Rodrik, D. (2002). *After Neoliberalism, What?*. May. 23-24.
36. Rosengren K. E. (1981). Advances in Scandinavia Content Analysis: An Introduction. In *Advances in Content Analysis*. Beverly Hills. CA: Sage.
37. Thurow, L. (1996). *The Future of Capitalism: How Today's Economic Forces will Shape Tomorrow's World*. London: Nicholas Brealey.
38. <http://itiss.ir>
39. <http://sdi.tehran.ir>
40. <https://www.arel.ir>
41. <http://www.iichs.ir>

این نوشته رویکردهایی در مورد توسعه و نیز امکان‌رهایی از فقر الگو و منطق سخت‌افزاری را در چند بخش و لایه مرتبط و متداخل بررسی می‌کند. روش مورد استفاده، بدهت‌زدایی از مفاهیم رایج و نگاهی تاریخی به طرح مسئله است. بدین ترتیب، ترکیبی انتقادی از سازه‌های مرتبط ارائه شده که مبتنی بر خوانشی انتقادی از ساختارها و عاملیت کنشگران فرهنگی، سیاسی و اقتصادی است. مطابق یافته‌های پژوهش، برای رفع انسداد عاملیت عام‌گرایانه و به منظور طراحی توسعه، می‌توان شیوه تفاهمی، میانجیگرانه و وفاق‌محور را پیشنهاد نمود. مسیر مورد نظر، یک الگوی هنجاری و تجویزی بدیل و تلفیق عمل و نظر هنرمندانه مورد توافق کنشگران، جهت‌رهایی از آثار توسعه ناموزون و طی کردن مسیر به سوی «جامعه مهربان» است. کنشگری زنده، هنرمندانه، مبتکرانه و ایجابی، نیاز به شناخت گسست‌ها و حلقه‌های مفقوده، کاهش خشونت ساختارها و گسترش امکان تأثیر عامل بر ساختارها از نتایج تحقیق است. این فرایند به تحول نهادی هم‌راه می‌گشاید، زیرا امکان درک رابطه سازنده بین دو مؤلفه نظم دموکراتیک و وفاق تفاهمی هم‌افزا را - که شاخص آن امکان اخلاقی‌تر زیستن است - فراهم می‌آورد. بر این مبنا شاهره توسعه غوطه‌ور در اخلاق را با شاخصی به نام وجد (عشق و شور وجودی برآمده از شخصی شدن آرمان‌های بزرگ برای کنشگران) می‌توان توصیه کرد. آموزه‌های تاریخی سنت تفهمی و تفسیری، سنت اثباتی، رویکرد مابعد ساختارگرا، پسا توسعه و هوش مصنوعی ممکن است الهام‌بخش و عبرت‌آموز برای توسعه غوطه‌ور در اخلاق باشد.

■ واژگان کلیدی:

علم و عمل، ارزش‌ها (اخلاقی و زیبایی‌شناختی)، هنر، میانجیگری، کنشگر، توسعه ناموزون

به سوی «توسعه غوطه‌ور در اخلاق»

(تغییر مسیر آینده برنامه‌ریزی)

علی ذکاتوی قراگزلو

دانشیار دانشگاه خوارزمی
Zekavati@chmail.ir

هدف اصلی مقاله حاضر بررسی تأثیر عادت‌واره مصرف‌کنندگان بر خرید کالاهای ورزشی خارجی به‌مثابه یک پدیده فرهنگی است. جهت دستیابی به این هدف، چارچوب نظری تحقیق بر اساس نظریه کنش بورديو، تنظیم و بر اساس آن فرضیه‌های تحقیق شکل گرفت. جامعه آماری شامل مصرف‌کنندگان کالاهای ورزشی خارجی شهر سنندج بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تلفیقی طبقه‌ای و تصادفی ساده ۳۷۰ نفر از آنها انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها نیز از روش پیمایشی و ابزار پرسشنامه بهره گرفته شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که میزان همبستگی بین عادت‌واره و خرید کالاهای ورزشی خارجی برابر با ۰/۴۷۹ است و متغیر مستقل «عادت‌واره» حدود ۲۲ درصد از تغییرات خرید کالاهای ورزشی خارجی مصرف‌کنندگان را تبیین می‌کند. در مورد مؤلفه‌های عادت‌واره نیز نتایج بیانگر آن است که «ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی» دارای بیشترین ضریب همبستگی (۰/۵۲۱) و ضریب تأثیر (۰/۲۷۰) بر خرید کالاهای ورزشی خارجی است و در اولویت‌های بعدی نیز به ترتیب متغیرهای نگرش مثبت به کالاهای خارجی و تمایل به خرید کالاهای خارجی قرار دارند.

■ واژگان کلیدی:

عادت‌واره، خرید، کالاهای ورزشی خارجی، بورديو

تبیین جامعه‌شناختی رابطه عادت‌واره و خرید کالاهای ورزشی خارجی

مورد مطالعه: مصرف‌کنندگان کالاهای ورزشی خارجی شهر سنندج

فردین محمدی (نویسنده مسئول)

دکترای جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه دانشگاه فردوسی مشهد
fardin.mohammadi1@gmail.com

علی ملکی

کارشناسی‌ارشد دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه شهید بهشتی تهران
A.maleki871@gmail.com

مقدمه

امروزه پدیده جهانی‌شدن^۱ اکثر مناطق جهان را درنوردیده و زیر میدان‌های مختلف میدان‌های ملی را تحت تأثیر خود قرار داده است. به‌طوری که از یک‌سو، موجب ارتقای دانش و آگاهی عاملان اجتماعی در زمینه‌های اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی، گسترش ارتباطات، انعطاف‌پذیری مرزها، دسترسی به کالاهای مختلف و ارزان و... و از سوی دیگر، موجب نابرابری‌های اقتصادی، ترویج فرهنگ مصرف‌گرایی، نابسامانی‌های اقتصادی و... شده است. میدان ملی ایران نیز همانند سایر میدان‌های ملی تحت تأثیر امواج این پدیده در زمینه‌های مختلفی قرار گرفته است که در این‌راستا می‌توان به تحولات میدان اقتصاد در چند دهه اخیر اشاره کرد. یکی از نمودهای تأثیر پدیده جهانی‌شدن بر میدان اقتصاد ایران پدیده خرید کالاهای خارجی به‌شکل گسترده است. خرید کالاهای خارجی در همه جنبه‌ها و ابعاد به‌ویژه در بخش تولیدات ورزشی نمود بارزی دارد. اکثر ورزشکاران مبتدی و حرفه‌ای فقط کالاهای خارجی را خریداری می‌کنند و توصیه اکثر مربیان ورزشی به ورزشکاران و خانواده‌های آنها خرید کالاهای ورزشی خارجی است. این اقدام مصرف‌کنندگان در شرایط نابسامان اوضاع اقتصادی کشور در میدان بین‌المللی موجب شده است که بسیاری از عاملان اجتماعی میدان تولید (کارخانه‌ها و کارگاه‌های تولیدی) در این رقابت با شکست مواجه شوند.

درباره اینکه چرا مصرف‌کنندگان داخلی اقدام به خرید کالاهای خارجی می‌کنند، نظریه‌های مختلفی وجود دارد. نظریه‌پردازان کلاسیک علوم اجتماعی مانند مارکس^۲ بر عوامل ساختاری تأکید دارند و در این زمینه معتقدند که ضعف زیرساخت‌های اقتصادی مانند محدودیت منابع مالی واحدهای تولیدی، عدم بهره‌گیری از تکنولوژی‌های جدید تولید و بسته‌بندی و... (لی و دیگران^۳، ۲۰۰۹) موجب شکست تولیدکنندگان داخلی شده است. جامعه‌شناسان متأخر نیز معتقدند که علاوه بر ساختار، عاملیت نیز در شکل‌گیری کنش مصرف‌کنندگان نقش دارد. در این راستا پیر بوردیو^۴ معتقد است که نحوه کنش عاملان اجتماعی را عادتواره^۵ آنها تعیین می‌کند. به‌طوری که عاملان اجتماعی با توجه به عادتواره‌ای که دارند در میدان‌های اجتماعی و بر اساس منطق میدان به کنش

1. Globalization
2. Marx
3. Lee
4. Bourdieu
5. Habitus

می‌پردازند. عادت‌واره عبارت است از نظامی از طبایع و قریحه‌های ماندگار (خوی‌ها، خصلت‌ها، ارزش‌ها و تمایلات) که نحوه مواجهه فرد با موقعیت‌های مختلف را جهت می‌بخشد و کنش وی را اداره می‌کند. (بورديو، ۱۹۹۵: ۹۵)

بر این اساس خرید کالاهای خارجی توسط مصرف‌کنندگان داخلی متأثر از تمایلات، ادراکات، نگرش، علایق و سلایق آنها است. به این ترتیب توجه به نگرش، تمایل و نحوه رفتار مصرف‌کننده در انتخاب کالا از سوی تولیدکنندگان و دولت از جمله عواملی است که می‌تواند در رونق تولید ملی نقش مهمی داشته باشد. (بهمنی، ۱۳۹۱: ۱۶۰) با توجه به گسترش خرید کالاهای خارجی ورزشی توسط مصرف‌کنندگان داخلی، مسئله اساسی تحقیق آن است که چه رابطه‌ای بین عادت‌واره عاملان اجتماعی و خرید کالاهای خارجی در ایران وجود دارد؟ به عبارت بهتر، تا چه اندازه بین عادت‌واره عاملان اجتماعی و خرید کالاهای خارجی ورزشی در جامعه ایران رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؟ از آنجا که «خرید» یک مؤلفه فرهنگی به‌شمار می‌آید و کمیت و کیفیت آن (مانند خرید محصولات خارجی) از یک سو، بر اقتصاد داخلی و از سوی دیگر، بر سیاست‌های اقتصادی میدان دولت تأثیرگذار است و منجر به کاهش فرصت‌های شغلی می‌شود، ضروری است عواملی که بر شکل‌گیری پدیده خرید کالاهای خارجی (با تأکید بر کالاهای ورزشی) و گسترش آن توسط مصرف‌کنندگان داخلی تأثیرگذار هستند، مورد بررسی قرار گیرند و بر اساس آن، راهبردهای فرهنگی مورد نیاز تعیین و اجرا شود.

پیشینه تجربی تحقیق

تحقیقاتی که در حوزه جامعه‌شناسی به مطالعه تأثیر عوامل اجتماعی بر خرید مصرف‌کنندگان پرداخته‌اند بسیارند، اما تعداد آنهایی که به‌طور مشخص عادت‌واره مصرف‌کنندگان را به‌مثابه پدیده‌ای اجتماعی بررسی کرده باشند، خیلی کم است. در اینجا به چند مورد از پژوهش‌هایی که قرابت موضوعی و مفهومی - نظری با تحقیق حاضر دارند اشاره می‌شود. ادامو^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی پیمایشی، عوامل اثرگذار بر انتخاب مشتری در خرید کفش‌های داخلی و خارجی را مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که تمایل به خرید کفش خارجی در میان گروه‌های سنی پایین بیشتر از افراد با سن بالا می‌باشد. هرچند که کفش‌های تولید داخل از نظر کیفیت و دوام قابل رقابت با

کفش‌های خارجی بودند اما به دلایلی مانند ارجحیت برند و وفاداری به برند تمایل افراد به خرید کفش‌های خارجی بیشتر از کفش‌های تولید داخل بود. لی و همکاران (۲۰۰۸) نیز در تحقیقی، واکنش مصرف‌کنندگان سه کشور مکزیک، ژاپن و کره جنوبی نسبت به برندهای جهانی آمریکایی در برابر برندهای داخلی مورد بررسی قرار دادند. بر اساس یافته‌های این تحقیق وجهه برند و کشور سازنده بر ویژگی‌های مختص برند، یعنی ارزش احساسی و کیفیت درک شده، احساس عمومی نسبت به برند، تعهد به برند و وفاداری مؤثر می‌باشد. در تحقیقی دیگر سرتو و برودی^۱ (۲۰۰۷) با بهره‌گیری از روش پیمایشی و بررسی تأثیر وجهه برند و شهرت شرکت بر ادراکات مشتری نسبت به کیفیت محصولات و خدمات، ارزش مشتری و وفاداری مشتری پرداختند. بر اساس نتایج این تحقیق وجهه برند تأثیر زیادی بر ادراکات مشتری نسبت به کیفیت محصولات و خدمات دارد. همچنین شهرت شرکت تأثیر عمده‌ای بر ادراکات و وفاداری مشتری دارد. در تحقیقات داخلی عسکریان و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی پیمایشی عوامل مؤثر بر خرید کالاهای ورزشی خارجی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد سه عامل نوگرایی و مدگرایی، ایده‌آل‌گرایی و لذت‌گرایی در خرید کالاهای ورزشی شهر تبریز نقش دارند و مؤثرترین عامل در تصمیم‌گیری خرید آنها مدگرایی و نوگرایی می‌باشد. حسینی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در تحقیقی پیمایشی تأثیر عوامل مؤثر بر رفتار خرید مشتریان اماکن ورزشی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که پنج عامل امکانات و تجهیزات، دسترسی، عوامل فرهنگی، عوامل اجتماعی و خدمات ویژه بر رفتار خرید مشتریان اماکن ورزشی تأثیر گذارند. بررسی تحقیقات تجربی بیانگر آن است تحقیقات مذکور کمتر از رویکرد جامعه‌شناختی پدیده خرید (کالاهای ورزشی) را مورد بررسی قرار داده‌اند. در این تحقیق سعی بر آن است که از رویکرد جامعه‌شناختی این پدیده بررسی شود.

چارچوب نظری

عادت‌واره مفهومی ارسطویی - توماسی است (واکووانت^۲، ۲۰۰۴: ۳۹۱) که در رویکرد جامعه‌شناسانه بورديو به‌ویژه در نظریه میدان و فلسفه کنش وی نقش اساسی دارد.

1. Cretu & Brodie

2. Wacquant

بورديو عادت‌واره را نظامی از طبایع و قریحه‌های (خوی‌ها، خصلت‌ها، ارزش‌ها و تمایلات) نسبتاً ماندگاری می‌داند که در شخصیت کنشگر به‌وسیله تجربه و در تعامل با دیگران فراهم آمده که ضمن تعیین شیوه‌های زندگی (بورديو، ۱۳۹۱: ۲۹ و ۱۳۸۱: ۶ و بیک^۱، ۲۰۱۶: ۲۱)، نحوه مواجهه او با موقعیت‌های مختلف را جهت می‌بخشد و کنش وی را اداره می‌کند. (بورديو، ۱۹۹۵: ۹۵) بورديو در تفسیر عادت‌واره اشاره می‌کند در فضای اجتماعی به‌ازاء هر سطح از موقعیت‌ها، سطحی از عادت‌واره‌ها وجود دارد که بر اثر شرایط اجتماعی مناسب با آن به‌وجود می‌آید و توسط این عادت‌واره‌ها مجموعه‌ای انتظام‌یافته از ثروت‌ها و خصلت‌ها را به‌وجود می‌آورد که در درون خود از یک وحدت اسلوب برخوردارند. (بورديو، ۱۳۹۰: ۳۵) این امر بدان معناست که میدان اجتماعی از جایگاه‌های مختلفی تشکیل شده است که هر جایگاهی به لحاظ سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی وزن و ترکیب خاصی دارد. (بورديو، ۱۳۹۱: ۱۶۸) و عاملان قرار گرفته در آن جایگاه‌ها در اثر فرایند جامعه‌پذیری تحت تأثیر شرایط وجودی و ویژگی‌های جایگاه‌های اجتماعی (متأثر از سرمایه فرهنگی و سرمایه اقتصادی آن) قرار گرفته و این شرایط بیرونی در وجود آنها به‌طور ناخودآگاه و غیرارادی درونی می‌شود و ترجیحات، سلیقه، ادراک، نگرش، احساسات و عمل (انواع فعالیت‌ها) آنها را شکل می‌دهد. این ویژگی‌ها که تحت تأثیر شرایط وجودی جایگاه‌های اجتماعی در افراد درونی می‌شوند و تجسم می‌یابند و راهنمای ادراک و اعمال آنها می‌شوند، عادت‌واره عاملان اجتماعی را تشکیل می‌دهند. بنابراین از نظر بورديو عادت‌واره امری اکتسابی، اجتماعی و ساخت‌یافته است و برآیند خاستگاه اجتماعی افراد و شرایط وجودی آن است. (بورديو، ۱۳۹۱: ۲۳۹)

علاوه بر ویژگی ساخت‌یافتگی عادت‌واره، بورديو معتقد است که عادت‌واره از ویژگی ساخت‌دهندگی نیز برخوردار است. به‌طوری که عادت‌واره به فعالیت‌های عاملان اجتماعی شکل داده و بدان انسجام می‌بخشد (واکووانت، ۱۳۸۳: ۳۳۵) و اصول تولید کنش‌ها است. (بورديو، ۱۳۸۶: ۱۰۰) همچنین عاملان اجتماعی از طریق مؤلفه‌های عادت‌واره به جهان نگاه می‌کند و هر چیزی را از مجرای شاکله‌های ادراک و ارزیابی عادت‌واره‌شان درمی‌یابند. (بورديو، ۱۳۹۱: ۲۸۷) بنابراین عادت‌واره از یک‌سو، ساختاری ساخت‌یافته^۲ است بدان معنا که خود محصول درونی شدن تقسیم‌بندی طبقات اجتماعی است و به‌وسیله نیروهای

1. Beck

2. Structured Structure

اجتماعی الگودار تولید می‌شود و از سوی دیگر، ساختاری ساخت‌دهنده^۱ است؛ بدان معنا که کردوکارها و درک و تلقی کردوکارها را سازماندهی می‌کند. (بوردیو، ۱۳۹۱: ۲۳۹؛ واکوانت، ۱۳۸۳: ۳۳۵ و کلوت، ۲۰۰۹: ۴۷۱)

بوردیو معتقد است اگرچه عادت‌واره اصول تولید کنش‌ها است و کنش عاملان اجتماعی را تعیین می‌کند، اما این کنش توسط میدان و شرایط آن محدود می‌شود. بنابراین از دیدگاه وی، کنش نتیجه رابطه بین عادت‌واره فرد و جایگاه او در میدان (سرمایه) است، به‌گونه‌ای که امکان بروز آن در شرایطی خاص فراهم می‌گردد. (گرنفل، ۱۳۸۹: ۱۰۶) بوردیو این رابطه را با استفاده از معادله زیر چنین خلاصه می‌کند:

$$[\text{عادت‌واره} \times (\text{سرمایه})] + \text{میدان} = \text{کنش}$$

این معادله را می‌توان با این عبارات توضیح داد: عاملان اجتماعی بر اساس عادت‌واره‌شان در میدان‌های اجتماعی به کنش می‌پردازند، اما از آنجا که میدان‌ها منطقی خاص خود را دارند، نوعی دیالکتیک بین میدان و عادت‌واره رخ می‌دهد که حاصل آن منجر به شکل‌گیری کنش می‌شود. بنابراین کنش اجتماعی پاسخی مناسب به منطق و قوانین میدان است که به‌وسیله عاملان انسانی که مشروط و مقید به بازی در میدان شده‌اند، دریافت می‌شود. (کلوت، ۲۰۰۹: ۴۷۳) بر اساس این چارچوب نظری خرید کالاهای ورزشی توسط مصرف‌کنندگان داخلی ضمن آنکه متأثر از عوامل ساختاری است، از عوامل فردی از قبیل عادت‌واره افراد نیز متأثر است. به‌طوری که عادت‌واره مصرف‌کنندگان که نظامی از تمایلات، ارزش‌ها، نگرش و ادراکات است، کنش خرید مصرف‌کنندگان را هدایت می‌کند. در این تحقیق با این پیش‌فرض که میزان سرمایه فرهنگی و منطق میدان ثابت است، سعی بر این است که تأثیر عادت‌واره عاملان اجتماعی بر شکل‌گیری کنش (خرید کالاهای ورزشی خارجی) آنها مورد بررسی قرار گیرد.

فرضیه‌های تحقیق

هدف این پژوهش بررسی رابطه عادت‌واره و خرید کالاهای ورزشی خارجی مصرف‌کنندگان است. متغیر وابسته این پژوهش عبارت است از: خرید کالاهای ورزشی خارجی و متغیر مستقل نیز عبارت است از: عادت‌واره. با توجه به آنکه عادت‌واره دارای مؤلفه‌های ادراک، تمایل و ارزش می‌باشد، جهت دستیابی به نتایج دقیق‌تر و تبیین بهتر، مطلوب است که

این مؤلفه‌ها نیز مورد بررسی قرار گیرند؛ بنابراین با توجه به مطالب بالا این پژوهش دارای یک فرضیه کلی و تعدادی فرضیه جزئی است که همان مؤلفه‌های متغیرهای مستقل می‌باشند. فرضیه‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

فرضیه کلی

- میان عادت‌واره مصرف‌کنندگان و خرید کالاهای ورزشی خارجی آنان رابطه مستقیم وجود دارد.

(هراندازه عادت‌واره مصرف‌کنندگان، خارجی‌محور (متناسب با کالاهای خارجی) باشد، خرید کالاهای ورزشی خارجی بیشتر است).

فرضیات جزئی

- میان ادراک کیفیت کالاهای خارجی و خرید کالاهای ورزشی خارجی آنان رابطه مستقیم وجود دارد.

- میان ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی و خرید کالاهای ورزشی خارجی آنان رابطه مستقیم وجود دارد.

- میان تمایل مصرف‌کنندگان به کالاهای خارجی و خرید کالاهای ورزشی خارجی آنان رابطه مستقیم وجود دارد.

- میان نگرش مثبت به کالاهای خارجی و خرید کالاهای ورزشی خارجی رابطه مستقیم وجود دارد.

روش تحقیق

جامعه آماری و حجم نمونه

تحقیق حاضر از نظر شرایط کنترل و به لحاظ محتوی کاری از نوع پیمایشی، از نظر بُعد زمانی از نوع مقطعی، از نظر هدف از نوع کاربردی و از نظر سطح از نوع خرد می‌باشد و واحد تحلیل این تحقیق نیز فرد (مصرف‌کنندگان) می‌باشد. در این پژوهش برای سنجش متغیر مستقل و وابسته از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. گفتنی است که دو متغیر اصلی تحقیق در یک پرسشنامه واحد مورد سنجش قرار گرفتند. برای تهیه پرسشنامه تحقیق، شاخص‌های مربوط به هر کدام از متغیرهای تحقیق، با توجه به مبانی نظری و پژوهشی استخراج شدند و هر شاخص نیز متناسب با سطح سنجش و با استفاده از طیف خاصی مورد سنجش قرار گرفت. سپس، پرسشنامه مخصوص پاسخگویان از طریق

مراجعه پرسشگر به پاسخگویان تکمیل گردید. گویه‌ها بر اساس طیف جمع نمرات لیکرت طراحی شدند. مقیاس نمره‌گذاری گویه‌ها نیز بر مبنای یک تا پنج می‌باشد (خیلی زیاد = نمره ۵ و خیلی کم = نمره ۱). جامعه آماری این تحقیق شامل مصرف‌کنندگان کالاهای ورزشی خارجی شهر سنندج در سال ۱۳۹۶ می‌باشد. منظور کلیه افرادی است که در شهر سنندج از کالاهای ورزشی خارجی استفاده می‌کنند. با توجه به نامعلوم بودن حجم جامعه آماری، جهت برآورد حجم نمونه از فرمول ذیل برای جامعه نامعلوم استفاده گردید (حافظنیا، ۱۳۸۰: ۹۸).

$$n = (Z^2 S^2) / d^2$$

برای تعیین حجم نمونه چنانچه واریانس جامعه و پارامتر مورد اندازه‌گیری در تحقیقات قبلی مشخص باشد، محقق می‌تواند از آنها استفاده کند. در غیر این صورت محقق باید با انجام مطالعه مقدماتی، واریانس جامعه را برآورد نموده و از آن استفاده کند. در این تحقیق جهت تعیین حجم نمونه یک مطالعه مقدماتی با توزیع پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد مصرف‌کننده کالاهای ورزشی خارجی انجام شد که با توجه به واریانس به‌دست آمده (۰/۲۴) و در سطح اطمینان ۹۵ درصد، حجم نمونه از جامعه آماری طریق فرمول زیر محاسبه گردید:

$$n = [(1.96)^2 \times (0.24)^2] / (0/05)^2 = 369$$

که در آن:

n = حجم نمونه

S = انحراف معیار جامعه

d = درصد اشتباه مجاز

Z = مقدار آماره آزمون در سطح اطمینان ۰/۹۵

در نهایت حجم نمونه بر اساس فرمول مذکور ۳۷۰ نفر تعیین گردید. برای انتخاب نمونه‌ها نیز از روش نمونه‌گیری تلفیقی طبقه‌ای و تصادفی ساده استفاده گردید. بر همین اساس در تحقیق حاضر برای انتخاب نمونه، جمعیت برحسب جنسیت سازمان داده شد، سپس با توجه به نسبت حجم جامعه بر حجم هر طبقه، حجم نمونه در هر طبقه مشخص گردید، در نهایت به‌صورت تصادفی افرادی به‌عنوان نمونه در هر طبقه انتخاب شدند.

تعریف مفاهیم و عملیاتی کردن متغیرهای تحقیق

متغیر مستقل: عادت‌واره

از دیدگاه بورديو عادت‌واره، نظامی از خصلت‌های ماندگار است که فرد در جریان فرایند جامعه‌پذیری به‌دست آورده است. خصلت‌ها عبارت‌اند از نگرش‌ها، تمایلات ادراکی، احساسات، کردارها و اندیشه‌هایی که افراد به‌علت شرایط عینی وجودی‌شان درونی کرده‌اند و از این‌رو، به‌صورت اصول ناآگاهانه کنش، ادراک و بازاندیشی عمل می‌کنند (بون‌ویتز^۱، ۱۳۹۰: ۹۱) به‌عقیده بورديو عادت‌واره علاوه بر آنکه بسیاری از امور ذهنی مانند اندیشیدن، احساس کردن و تمایلات را در برمی‌گیرد (خوش‌آمدی، ۱۳۸۸: ۱۶۱)، در اکثر فعالیت‌های عینی و عملی انسان از قبیل نحوه خوردن، راه رفتن و صحبت کردن و غیره نیز خود را نشان می‌دهد. (ریتزر^۲، ۱۳۹۳: ۷۰۷) عادت‌واره بر اساس مطالعات نظری و تجربی خارجی و داخلی به‌صورت تمایل، علاقه، نگرش، ارزش و تمایلات ادراکی عملیاتی شده است. (بورديو، ۱۳۸۱: ۷-۶؛ توماس، ۲۰۰۲: ۴۳۲؛ بیک، ۲۰۱۶: ۲۱؛ پنگ و سونگ، ۲۰۱۶: ۸۶؛ لسرد و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۹۵۲ و دورموندو، ۲۰۰۷: ۱۲-۱۰) در تحقیق حاضر نیز با توجه به منابع مذکور و بر اساس موضوع تحقیق، عادت‌واره به‌صورت تمایل به خرید کالاهای ورزشی خارجی، ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی نسبت به کالاهای داخلی، نگرش مثبت نسبت به کیفیت کالاهای ورزشی خارجی و درک کیفیت بالای کالاهای ورزشی خارجی و عملیاتی گردید. در ذیل به برخی از سؤالات پرسشنامه که بر این اساس تدوین شده‌اند اشاره می‌گردد:

جدول ۱: پرسش‌های متغیر عادت‌واره

ردیف	سؤال
۱	تا چه اندازه به خرید کالاهای ورزشی خارجی (توپ، لباس، کفش و غیره) تمایل دارید؟
۲	تا چه اندازه خرید کالاهای ورزشی خارجی (توپ، لباس، کفش و غیره) برای شما اهمیت دارد؟
۳	تا چه اندازه خرید کالاهای ورزشی خارجی (توپ، لباس، کفش و غیره) را در اولویت قرار می‌دهید؟
۴	تا چه اندازه احساس می‌کنید کالاهای ورزشی خارجی (توپ، لباس، کفش و غیره) کیفیت بهتری دارند؟

1. Bonnewitz

2. Ritzer

متغیر وابسته: خرید

خرید یکی از کنش‌های مصرفی است که بر خرید کالاهای اساسی و غیراساسی در زندگی روزمره دلالت دارد. در این تحقیق خرید بر اساس مطالعات تجربی و نظری به صورت خرید کالاهای ورزشی از قبیل کفش، لباس، جوراب، تجهیزات ورزشی مانند توپ، تور و... عملیاتی شده است. جهت سنجش و اندازه‌گیری این شاخص‌ها از مقیاس فاصله‌ای و طیف لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) استفاده گردید.

روایی (پایایی) و اعتبار تحقیق

در این پژوهش برای تعیین اعتبار ابزار اندازه‌گیری از اعتبار صوری استفاده شد. برای رسیدن به یک اعتبار صوری، با توجه به استاندارد بودن سؤالات پرسشنامه، پس از آزمون مقدماتی اولیه و اصلاحات انجام‌شده، پرسشنامه در اختیار جمعی از اساتید و محققان رشته علوم ورزشی و علوم اجتماعی قرار گرفت که دارای دانش نظری و تحقیقاتی در زمینه مربوطه بودند. همچنین حتی‌الامکان سعی گردید تا در تدوین سؤالات مقیاس‌های اصلی از سؤالات مشابهی که در پرسشنامه‌های فراگیر داخلی و خارجی مورد استفاده قرار گرفته بود، استفاده شود. از آنجا که غالباً طرح سؤالات یکسان از همان پاسخگویان در دو مقطع زمانی امکان‌پذیر نیست، برای تعیین پایایی این تحقیق از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، زیرا این روش سازگاری درونی سؤالات پرسشنامه را مورد بررسی قرار می‌دهد. جهت سنجش پایایی ابزار گردآوری داده‌ها در مرحله اول پیش‌آزمون به عمل آمد. پرسشنامه اولیه در میان ۴۰ نفر زن و مرد توزیع شد و پس از گردآوری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS آلفای کرونباخ آن به دست آمد.

جدول ۲: ضرایب پایایی مقیاس عادت‌واره و خرید

نام متغیر	تعداد گویه	تعداد مشاهدات	ضریب آلفای کرونباخ	وضعیت پایایی
ارزش	۵	۴۰	۰/۷۸۶	تأیید
ادراک	۴	۴۰	۰/۷۶۶	تأیید
نگرش	۳	۴۰	۰/۷۱۲	تأیید
تمایل	۵	۴۰	۰/۷۱۹	تأیید
عادت‌واره	۱۷	۴۰	۰/۷۲۴	تأیید
خرید	۶	۴۰	۰/۸۱۱	تأیید

پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، داده‌های گردآوری‌شده از نمونه‌ها به تفکیک وارد نرم‌افزار آماری SPSS گردید و بعد از انجام آزمون‌های آماری متعدد، نتایج به‌دست آمده مورد بررسی قرار گرفتند و با انجام این بررسی، بخشی از نتایج اصلی پژوهش در راستای پاسخ به مسئله پژوهش به دست آمد.

یافته‌های تحقیق

توصیف داده‌ها

در نمونه مورد بررسی به لحاظ جنسیت، ۶۲ درصد پاسخگویان مرد و ۳۸ درصد زن و به لحاظ تأهل ۴۴ درصد از پاسخگویان مجرد و ۵۶ درصد متأهل‌اند. از نظر تحصیلات نیز، ۹/۵ درصد پاسخگویان مدرک تحصیلی دیپلم، ۳۱/۳ درصد کاردانی، ۴۶/۵ درصد کارشناسی و ۱۲/۷ درصد کارشناسی ارشد دارند. از لحاظ وضعیت شغلی ۲۱ درصد دانشجو، ۳۰ درصد شغل آزاد، ۲۴ درصد کارمند و ۲۵ درصد خانه‌دار بودند. به لحاظ سن نیز، دامنه سنی جمعیت نمونه بین ۱۸ تا ۵۴ سال قرار دارد که بیشترین افراد در گروه سنی ۲۶-۳۰ سال قرار دارند و میانگین سنی پاسخگویان ۲۸/۷ می‌باشد. توزیع فراوانی پاسخگویان برحسب عادت‌واره بیانگر آن است که در ۱۸/۷ درصد از مصرف‌کنندگان مورد بررسی، سطح عادت‌واره خارجی‌محور، کم، در ۵۰/۸ درصد، متوسط و در ۳۰/۵ درصد سطح عادت‌واره خارجی‌محور بالا می‌باشد. میانگین مربوط به این متغیر ۳/۳۱ است که بالاتر از سطح متوسط قرار دارد. این بدان معناست که عادت‌واره مصرف‌کنندگان بیشتر خارجی‌محور است. توزیع فراوانی پاسخگویان برحسب متغیر خرید بیانگر آن است که در ۲۰/۲ درصد مصرف‌کنندگان میزان خرید کالاهای خارجی، کم، در ۴۷/۹ درصد متوسط و در ۳۲/۱ درصد زیاد می‌باشد. میانگین این متغیر برابر با ۳/۵۱ می‌باشد که نشان می‌دهد میزان خرید کالاهای خارجی بالاتر از سطح متوسط قرار دارد.

آزمون فرضیه‌های تحقیق

ارزیابی فرضیه‌های تحقیق مهم‌ترین بخش فرآیند تحقیق است. این تحقیق شامل یک فرضیه کلی (اصلی) است که در مورد رابطه دو متغیر مستقل «عادت‌واره» با متغیر وابسته «خرید» است، اما چون متغیر عادت‌واره، دارای چهار مؤلفه است، چهار فرضیه جزئی نیز تدوین شده است. در این بخش برای نتیجه‌گیری بهتر، فرضیه‌ها در دو بخش مجزا فرضیه‌های جزئی و کلی بررسی شده است.

آزمون فرضیه‌های جزئی

فرضیات جزئی تحقیق در مورد رابطه بین مؤلفه‌های «عادات‌واره» و متغیر «خرید» می‌باشد. هر کدام از متغیرهای فوق از جمع‌بندی پاسخ به سؤالات دارای طیف لیکرت ساخته شده است. لذا این متغیرها را می‌توان دارای مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای دانست (ساعی، ۱۳۸۷: ۸۸)^۱ و برای ارزیابی رابطه‌ها و تأثیرات آنها می‌توانیم از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی ساده استفاده نماییم.

اولین فرضیه جزئی تحقیق عبارت است از: «میان ادراک کیفیت کالاهای خارجی مصرف‌کنندگان و خرید کالاهای ورزشی خارجی توسط آنان رابطه مستقیم وجود دارد». نتایج آزمون حاکی از آن است که میزان همبستگی متغیر مستقل ادراک کیفیت کالا با میزان خرید کالای خارجی برابر با ۰/۴۷۱ می‌باشد. به عبارت دیگر، با افزایش سطح ادراک بهتر بودن کیفیت کالاهای خارجی میزان خرید کالاهای خارجی افزایش می‌یابد. البته میزان همبستگی بین این دو متغیر در سطح متوسط است. نتایج سطح معناداری نیز نشان می‌دهد که نتایج آزمون همبستگی بین این دو متغیر معنادار است و می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد این نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد؛ بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد. دومین فرضیه جزئی تحقیق عبارت است از: «میان ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی و خرید کالاهای ورزشی خارجی آنان رابطه مستقیم وجود دارد». نتایج آزمون حاکی از آن است که میزان همبستگی متغیر مستقل ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی با میزان خرید کالای خارجی برابر با ۰/۵۲۱ است. به عبارت دیگر، با افزایش ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی میزان خرید این‌گونه کالاها نیز افزایش می‌یابد. البته میزان همبستگی بین این دو متغیر در سطح متوسط به بالا می‌باشد. نتایج سطح معناداری نیز نشان می‌دهد که نتایج آزمون همبستگی بین این دو متغیر معنادار است و می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد این نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد؛ بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد.

سومین فرضیه جزئی تحقیق عبارت است از: «میان تمایل مصرف‌کنندگان به کالاهای خارجی و خرید کالاهای ورزشی خارجی آنان رابطه مستقیم وجود دارد». نتایج آزمون حاکی از آن است که میزان همبستگی بین این دو متغیر برابر با ۰/۴۸۹ است. به عبارت

۱. از طریق محاسبه مجموع نمره‌ها، متغیر ترتیبی ویژگی یک متغیر فاصله‌ای را پیدا می‌کند. (ساعی، ۱۳۸۷: ۸۸)

دیگر، با افزایش تمایل و علاقه به کالاهای خارجی میزان خرید آنها نیز افزایش می‌یابد. البته میزان همبستگی بین این دو متغیر در سطح متوسط به بالا می‌باشد. نتایج سطح معناداری نیز نشان می‌دهد که نتایج آزمون همبستگی بین این دو متغیر معنادار است و می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد این نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد؛ بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد.

چهارمین فرضیه جزئی تحقیق عبارت است از: «میان نگرش مثبت به کالاهای خارجی و خرید کالاهای ورزشی خارجی رابطه مستقیم وجود دارد». نتایج آزمون حاکی از آن است که میزان همبستگی بین این دو متغیر برابر با $0/504$ می‌باشد. به عبارت دیگر، با افزایش میزان نگرش مثبت مصرف‌کنندگان به کالاهای خارجی میزان خرید این گونه کالاها نیز افزایش می‌یابد. البته میزان همبستگی بین این دو متغیر در سطح متوسط به بالا می‌باشد. نتایج سطح معناداری نیز نشان می‌دهد که همبستگی بین این دو متغیر معنادار است و می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد این نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد؛ بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد.

جدول ۴: نتایج آزمون همبستگی

نتیجه	همبستگی پیرسون		متغیر وابسته	متغیر مستقل
	سطح معناداری	مقدار		
تأیید رابطه	$0/000$	$0/471$	خرید کالای خارجی	ادراک کیفیت کالا
تأیید رابطه	$0/000$	$0/521$		ارزش کالا
تأیید رابطه	$0/000$	$0/489$		تمایل
تأیید رابطه	$0/000$	$0/504$		نگرش مثبت

آزمون اثر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

برای بررسی اثر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته از آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده گردید. گفتنی است که همه متغیرهای مستقل به شیوه گام‌به‌گام وارد معادله رگرسیونی شده‌اند. بر اساس نتایج آزمون رگرسیون چندگانه، از میان متغیرهای مستقل بررسی‌شده در این تحقیق، چهار متغیر مستقل «ادراک»، «ارزش»، «تمایل» و «نگرش» وارد مدل شدند. نتایج آزمون بیانگر آن است که متغیرهای وارد شده در مدل رگرسیونی،

روی هم رفته حدود ۳۱/۶ درصد از تغییرات خرید کالاهای خارجی را تبیین می‌کنند. با توجه به ضریب تعیین هم می‌توان گفت حدود ۳۱/۶ درصد از اطلاعات خرید کالاهای خارجی در این چهار متغیر نهفته است. به بیان دیگر، این مدل حدود ۳۱/۶ درصد از تغییرات شاخص خرید کالاهای خارجی را تبیین می‌کند.

جدول ۴: نتایج رگرسیون چندگانه

متغیر مستقل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین (R^2) استاندارد شده
نگرش، تمایل، ارزش، ادراک	۰/۵۶۴	۰/۳۱۸	۰/۳۱۶

نتایج ضرایب مدل رگرسیونی بیانگر آن است که در بین متغیرهایی که وارد مدل شده‌اند، متغیر مستقل ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی دارای بیشترین تأثیر بر متغیر خرید کالاهای خارجی است و مقدار استاندارد تأثیرگذاری آن بر متغیر وابسته (ضریب بتا) برابر با ۰/۲۷۰ می‌باشد و سطح معناداری آن نیز برابر با ۰/۰۰۱ است که بیانگر معنادار بودن آن است. چنین نتیجه‌ای بیانگر آن است که با افزایش هر واحد ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی میزان خرید کالاهای ورزشی خارجی به اندازه ۰/۲۷۰ افزایش می‌یابد. پس می‌توان گفت با افزایش هر واحد ارزش ۲۲ درصد بر میزان خرید کالای خارجی افزوده می‌گردد. متغیر مستقل بعدی که وارد معادله شده است متغیر «نگرش» می‌باشد. ضریب بتای این متغیر (۰/۲۵۲) بوده و کمتر از متغیر مستقل قبلی بر روی خرید کالای خارجی اثرگذار است. سطح معناداری این آزمون برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد. این نتیجه حاکی از آن است که با افزایش هر واحد نگرش مثبت به کالای خارجی میزان خرید کالای خارجی به اندازه ۰/۲۵ افزایش می‌یابد. پس می‌توان گفت با افزایش هر واحد نگرش مثبت ۲۳ درصد بر میزان خرید کالای خارجی افزوده می‌گردد. متغیر مستقل دیگری که وارد مدل شده است متغیر «تمایل» است که ضریب بتای آن برابر با ۰/۲۳۹ و سطح معناداری آن برابر با ۰/۰۰۲ می‌باشد. چنین نتیجه‌ای بیانگر آن است که با افزایش هر واحد تمایل به کالاهای خارجی میزان خرید کالای خارجی افراد به اندازه ۰/۲۳ افزایش می‌یابد. پس می‌توان گفت با افزایش هر واحد تمایل به کالای خارجی ۲۳ درصد بر میزان خرید کالای خارجی افزوده می‌گردد.

آخرین متغیری که وارد مدل شده است، متغیر ادراک کیفیت کالای خارجی است که ضریب بتای آن برابر با ۰/۲۲۰ و سطح معناداری آن برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد. چنین نتیجه‌ای بیانگر آن است که با افزایش هر واحد ادراک بهتر بودن کیفیت کالای خارجی میزان خرید کالای خارجی افراد به اندازه ۰/۲۲ افزایش می‌یابد. پس می‌توان گفت با افزایش هر واحد ادراک کیفیت بهتر کالای خارجی ۲۲ درصد بر میزان خرید کالای خارجی افزوده می‌گردد.

جدول ۵: ضرایب تحلیل رگرسیونی چندگانه

متغیر مستقل	B	ضریب استاندارد شده (Beta)	سطح معناداری
ادراک	۰/۲۲۱	۰/۲۲۰	۰/۰۰۰
ارزش	۰/۲۷۱	۰/۲۷۰	۰/۰۰۱
تمایل	۰/۲۳۹	۰/۲۳۷	۰/۰۰۲
نگرش	۰/۲۵۴	۰/۲۵۲	۰/۰۰۰

آزمون فرضیه کلی تحقیق

فرضیه کلی این تحقیق عبارت است از: «میان عادت‌واره مصرف‌کنندگان و خرید کالاهای ورزشی خارجی آنان رابطه مستقیم وجود دارد». با توجه به سطح سنجش این دو متغیر و آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی همبستگی بین این دو متغیر از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید. نتایج آزمون حاکی از آن است که میزان همبستگی متغیر مستقل عادت‌واره عاملان اجتماعی با میزان خرید کالاهای ورزشی خارجی برابر با ۰/۴۷۹ می‌باشد. این نتیجه بیانگر وجود همبستگی مثبت (مستقیم) بین عادت‌واره و خرید کالاهای ورزشی خارجی می‌باشد. به عبارت دیگر، نتایج آزمون حاکی از آن است که با افزایش میزان عادت‌واره خارجی محور مصرف‌کنندگان، میزان خرید کالاهای ورزشی خارجی آنها نیز افزایش می‌یابد. میزان همبستگی بین این دو متغیر در سطح متوسط به بالا می‌باشد. نتایج سطح معناداری نیز نشان می‌دهد که نتایج آزمون همبستگی بین این دو متغیر معنادار است و می‌توان با اطمینان ۹۵ درصد این نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد؛ بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد.

آزمون اثر متغیر عادت‌واره بر متغیر خرید کالای ورزشی خارجی

برای بررسی اثر متغیر عادت‌واره بر خرید کالاهای ورزشی خارجی از آزمون رگرسیون خطی ساده استفاده گردید. نتایج این آزمون بیانگر آن است که متغیر مستقل «عادت‌واره» به تنهایی حدود ۲۲/۸ درصد از تغییرات خرید کالاهای ورزشی خارجی را تبیین می‌کند. به عبارت دیگر، حدود ۲۲ درصد از اطلاعات خرید کالاهای ورزشی خارجی در عادت‌واره آنها نهفته است.

جدول ۶: نتایج آزمون همبستگی و رگرسیونی عادت‌واره و خرید کالاهای ورزشی خارجی

متغیر مستقل	متغیر وابسته	همبستگی پیرسون		ضریب تعیین (R ²) استاندارد
		مقدار	سطح معناداری	
عادت‌واره	خرید کالاهای ورزشی خارجی	۰/۴۷۹	۰/۰۰۰	۰/۲۲۸

۱۳۸

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش با رجوع به اغلب دیدگاه‌های نظری و منابع تجربی موجود و بهره‌گیری از نتایج به‌دست‌آمده از مرور آنها برای تحلیل رابطه عادت‌واره مصرف‌کنندگان و خرید کالاهای ورزشی خارجی، چارچوب نظری تحقیق بر اساس نظریه کنش بورديو، تنظیم و در قالب آن فرضیه‌های اصلی ارائه شدند و مورد آزمون قرار گرفتند. فرضیه کلی پژوهش حاضر مبنی بر وجود رابطه بین عادت‌واره مصرف‌کنندگان و خرید کالاهای ورزشی خارجی بود که بر مبنای یافته‌های تحقیق حاضر میزان همبستگی این دو متغیر برابر با ۰/۴۷۹ است. این نتیجه بیانگر وجود همبستگی مثبت (مستقیم) بین عادت‌واره مصرف‌کنندگان و خرید کالاهای ورزشی خارجی می‌باشد. به عبارت دیگر، نتایج آزمون حاکی از آن است که با افزایش میزان عادت‌واره خارجی محور مصرف‌کنندگان، میزان خرید کالاهای ورزشی خارجی توسط آنها نیز افزایش می‌یابد. همچنین نتایج تحقیق بیانگر آن است که متغیر مستقل «عادت‌واره مصرف‌کنندگان» به تنهایی حدود ۲۲ درصد از تغییرات خرید کالاهای ورزشی خارجی مصرف‌کنندگان را تبیین می‌کند. به عبارت دیگر، حدود ۲۲/۸ درصد از اطلاعات خرید کالاهای ورزشی خارجی مصرف‌کنندگان در عادت‌واره آنها نهفته است. نکته قابل توجه در مورد مؤلفه‌های عادت‌واره مصرف‌کنندگان نیز آن است که مؤلفه «ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی» دارای بیشترین ضریب

همبستگی با خرید کالاهای ورزشی خارجی (با میزان همبستگی ۰/۵۲۱) است و در اولویت‌های بعدی نیز به ترتیب متغیرهای نگرش مثبت، تمایل و ادراک کیفیت کالاهای خارجی، بیشترین رابطه و همبستگی را با خرید کالاهای ورزشی خارجی دارند. نتایج ضرایب مدل رگرسیونی مؤلفه‌های عادت‌واره مصرف‌کنندگان نیز بیانگر آن است که در بین متغیرهایی که وارد مدل شده‌اند، متغیر مستقل «ارزش» دارای بیشترین تأثیر بر خرید کالاهای ورزشی خارجی است و مقدار استاندارد تأثیرگذاری آن بر متغیر وابسته (ضریب بتا) برابر با ۰/۲۷۰ می‌باشد. چنین نتیجه‌ای بیانگر آن است که با افزایش هر واحد ارزش قائل شدن برای کالاهای خارجی، میزان خرید کالاهای ورزشی خارجی توسط مصرف‌کنندگان به اندازه ۰/۲۷ افزایش می‌یابد؛ بنابراین نتایج تحقیق به‌طور کلی حاکی از آن است که بین عادت‌واره مصرف‌کنندگان و خرید کالاهای ورزشی خارجی آنها رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

این نتیجه مؤید نظریه پیر بوردیو می‌باشد که معتقد است علاوه بر عوامل ساختاری، عوامل عاملیتی مانند عادت‌واره در شکل‌گیری کنش‌های عاملان اجتماعی نقش دارند. از دیدگاه وی عاملان اجتماعی از طریق مؤلفه‌های عادت‌واره به جهان نگاه می‌کند، هر چیزی را از مجرای شاکله‌های ادراک و ارزیابی عادت‌واره‌شان درمی‌یابند و بر اساس آن عمل می‌کند. نتایج تحقیق حاضر به‌طور خاص، مؤید نتایج تحقیقات تجربی از جمله تحقیقات لی و همکاران (۲۰۰۸) است. به طوری که نتایج این تحقیقات بیانگر آن است که رابطه معناداری بین ادراک کیفیت کالا و میزان خرید کالاهای ورزشی خارجی وجود دارد. بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر بیانگر رابطه مستقیم بین عادت‌واره مصرف‌کنندگان و خرید کالاهای ورزشی خارجی است، چنین نتیجه‌ای برای میدان اقتصاد و میدان ملی اهمیت شایانی دارد، زیرا با شناسایی و اولویت‌بندی اثرگذاری عوامل مؤثر بر خرید کالاهای ورزشی خارجی می‌توان چاره‌ای اندیشید تا تولیدکنندگان داخلی کالاهای ورزشی بتوانند در میدان اقتصاد به رقابت و فعالیت خود ادامه دهند. نتایج تحقیق حاکی از آن است که برای نجات میدان تولید اقتصاد، علاوه بر تأمین زیرساخت‌های مورد نیاز، باید به عوامل سطح خرد از قبیل عادت‌واره‌ی مصرف‌کنندگان توجه کرد؛ به‌طوری که میدان تولید اقتصاد در تولید کالا به‌ویژه کالاهای ورزشی، علایق و خواسته‌های مشتریان داخلی را مد نظر قرار دهد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود که میدان ملی از طریق راهبردها و سرمایه‌گذاری‌های فرهنگی بلندمدت به‌ویژه از طریق آموزش و پرورش و

رسانه، عادت‌واره عاملان اجتماعی را در راستای منافع ملی شکل دهد. به این ترتیب که با نمایش وابستگی میدان‌ها به یکدیگر سعی نماید تأثیرگذاری میدان اقتصاد بر میدان ملی و خانواده و تأثیرگذاری کنش‌های عاملان اجتماعی در سرنوشت میدان ملی و میدان اقتصاد را به تصویر کشد و نگرش، تمایل، ارزش و ادراکات عاملان اجتماعی نسبت به خرید کالاهای داخلی به ویژه کالاهای ورزشی را شکل دهد.

منابع

۱. بوردیو، پیر. (۱۳۸۱). کنش‌های ورزشی و کنش‌های اجتماعی. محمدرضا فرزاد. فصلنامه ارغنون. شماره ۲۰.
۲. بوردیو، پیر. (۱۳۸۶). علم علم و تأمل‌پذیری. یحیی امامی. تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
۳. بوردیو، پیر. (۱۳۹۰). نظریه کنش؛ دلایل عملی و انتخاب عقلانی. مرتضی مردیها. تهران: نقش و نگار.
۴. بوردیو، پیر. (۱۳۹۱). تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی. حسن چاوشیان، تهران: نشر ثالث.
۵. بون‌ویتز، پاتریس. (۱۳۹۰). درس‌هایی از جامعه‌شناسی پیر بوردیو. جهانگیر جهانگیری و حسن پورسفر. تهران: نشر آگه.
۶. بهمنی، مهرزاد. (۱۳۹۱). بررسی میزان ملی‌گرایی مصرفی، اعتماد به تبلیغات و تمایل به مصرف کالاهای داخلی در بین شهروندان ۲۸ شهر کشور. فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی، ۱۹ (۳).
۷. حافظ‌نیا، محمد. (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. تهران: سمت.
۸. حسینی، سید عماد؛ سعید امیرنژاد و مرضیه‌السادات سرکشیک. (۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر بر رفتار خرید مشتریان امکان ورزشی منطقه ۲ تهران. رویکردهای نوین در مدیریت ورزشی. ۴ (۱۴).
۹. خوش‌آمدی، مرتضی. (۱۳۸۸). گفتمان، فقر، قدرت با تمرکز بر جامعه‌شناسی بوردیو. تهران: بینش نو.
۱۰. ریتزر، جورج. (۱۳۹۳). نظریه جامعه‌شناسی. هوشنگ ناییبی. تهران: نشر نی.
۱۱. ساعی، علی. (۱۳۸۷). روش تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: سمت.
۱۲. عسکریان، فریبا؛ افشار جعفری و فرزانه ترابی‌نهاد. (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر تصمیم خرید مصرف‌کنندگان کالاهای ورزشی با استفاده از مدل اسپرولز و کندال. پژوهشنامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی. ۱۳ (۲۶).
۱۳. گرنفل، مایکل. (۱۳۸۹). مفاهیم کلیدی بوردیو. محمد مهدی لیبی. تهران: نشر افکار.
۱۴. واکوانت، لوئیک. (۱۳۸۳). پیر بوردیو. در راب استونز، متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. مهرداد میردامادی، تهران: نشر مرکز.
15. Beck, E. (2016). Repopulating Development: an Agent-Based Approach to Studying Development Interventions. *World Development*. No. 80. 19-32.
16. Bourdieu, P. (1995). *Outline of Theory of Practice*. Translated by Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Cretu, A. E. & R. J. Brodie. (2007). The Influence of Brand Image and Company Reputation Where Manufacturers Market to Small Firms: A Customer Value Perspective.

- Industrial Marketing Management*. 36(2). 230-240.
18. Dormundo, S. (2007). Bourdieu's Field Theory, as a Theoretical Framework for Analyzing the Process of Degree Completion in Graduate Education. *Revista Electronica de Investigation Educative*. 9(1). 1-21.
 19. Edamu, E. (2011). *Factors Affecting Consumers' Shoe Preference: the Case of Addis Ketema Sub-city on Domestic Versus Imported Leather Shoes*. Dissertation, Ababa University College of Management, Information, and Economic Sciences.
 20. Kloot, B. (2009). Explaining the Value of Bourdieu's Framework in the Context of Institutional Change. *Studies in Higher Education*. 34(4). 469- 481.
 21. Lee, M.; Y. K. Kim. & A. Fairhurst. (2009). Shopping Value in Online Auctions: Their Antecedents and Outcomes. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 16(1). 75-82
 22. Lee, M.; Y. K. Kim; L. Pelton; D. Knight. & J. Forney. (2008). Factors Affecting Mexican College Students' Purchase Intention toward a US Apparel Brand. *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal*. 12(3). 294-307.
 23. Lessard, C.; A. P. Contandriopoulos. & D. Beaulian. (2010). The Role. (or note) of Economic Evaluation at the Micro Level: Can Bourdieu's Theory Provide Away Forward for Clinical Decision-Making?. *Social Science & Medicine*. No. 70. 1984-1956.
 24. Pang, B. & H. Soong. (2016). Teachers Experiences in Teaching Chinese Australian Student in Health and Physical Education. *Teaching and Teacher Education*. No. 56. 84-93.
 25. Thomas, Liz. (2002). Student Retention in Higher Education. *J. Education Police*. 17(4). pp. 424- 442.
 26. Wacquant, L. (2004). Following Pierre Bourdieu into the Field. *Ethnography*. 5(4). 387-414.

امروزه ابعاد متفاوتی از رفتارهای انسانی در بسترهای متفاوت شهری مورد مطالعه قرار می‌گیرد. یکی از این ابعاد و مؤلفه‌ها، رفتار باروری است. رفتار باروری نه تنها بین شهرها بلکه در درون یک شهر در بین محله‌ها و مناطق مختلف آن متفاوت است. هدف از این مقاله بررسی و تحلیل تفاوت‌های منطقه‌ای و محله‌ای باروری در کلان‌شهر تهران است. روش مطالعه تحلیل ثانویه داده‌های سرشماری ۱۳۹۰ و واحد تحلیل محله‌های شهر تهران است. نتایج بیانگر نقش بستر محله‌ای و فرهنگی در شکل‌گیری رفتار باروری است و تفاوت‌های معناداری در سطح باروری محله‌های مختلف شهر تهران (از ۱/۹ تا ۳/۴ فرزند) مشاهده شد. نتایج آزمون تحلیل چندمتغیری نشان داد رابطه منفی بین کیفیت و وضعیت اقتصادی اجتماعی محله با باروری وجود دارد. ترکیب اقتصادی اجتماعی محله، با کنترل سایر متغیرها، همچنان تأثیر معناداری بر تفاوت‌ها و نوسانات محله‌ای باروری دارد. از این رو، رفتارهای باروری نه تنها تحت تأثیر مشخصه‌های فردی است، بلکه به شدت از ساختار و وضعیت متفاوت محله‌ها و هنجارهای فرهنگی آنها تأثیر می‌پذیرد.

■ واژگان کلیدی:

باروری، نابرابری فضایی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی، هنجارهای فرهنگی، محله

بستر فرهنگی و تفاوت‌های محله‌ای باروری در کلان‌شهر تهران

رسول صادقی

دانشیار جمعیت‌شناسی دانشگاه تهران
rassadeghi@ut.ac.ir

راضیه خواجه‌نژاد

کارشناس ارشد جمعیت‌شناسی از دانشگاه تهران
r.khajehnezhad@ut.ac.ir

مقدمه

امروزه در جامعه‌شناسی و جمعیت‌شناسی ابعاد متفاوتی از رفتارهای انسانی در بسترها و محله‌های متفاوت شهر مورد مطالعه قرار می‌گیرد. (ماتئوس، ۲۰۰۸) یکی از این ابعاد و مؤلفه‌های رفتار انسانی، رفتار باروری است. افراد به‌طور مداوم با یکدیگر تعامل دارند و همچنین تحت تأثیر محیط زندگی‌شان، ویژگی‌های فرهنگی محله، نظیر ترکیب قومی آن، هستند که می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر رفتارهای باروری داشته باشند. (کیم و سونگ، ۲۰۱۵) رابطه منفی کیفیت محله^۱ با باروری به‌خوبی مستند شده است. (تیومن، ۲۰۱۲) از این‌رو، تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای در باروری با توجه به محیط‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی زنان وجود دارد. (ازیکاری، ۲۰۱۰) افراد نه‌تنها مطابق مشخصه‌های فردی، بلکه براساس الزامات شرایط زندگی و ساختار محله رفتار باروری خود را تنظیم می‌کنند. (هانک، ۲۰۰۱)

۱۴۴

کشور جمهوری اسلامی ایران در چند دهه اخیر کاهش قابل توجهی را در نرخ‌های باروری تجربه کرده است. کاهش باروری از حدود ۷ فرزند به‌ازای هر زن در سال ۱۳۵۹ به ۲ فرزند در سال ۱۳۹۵ مؤید همین مطلب است. (عباسی‌شوازی و دیگران، ۲۰۰۹ و عباسی‌شوازی و دیگران، ۱۳۹۶) در این میان نرخ باروری در شهر تهران خیلی پایین (کمتر از ۱/۵ فرزند به‌ازای هر زن) می‌باشد. (عباسی‌شوازی و حسینی‌چاووشی، ۱۳۹۲) با این حال، به نظر می‌رسد تفاوت‌های درون شهری قابل توجهی در سطح باروری در بین مناطق و محلات مختلف شهر تهران وجود داشته باشد. زیرا، «شهر، محصول روابط و مناسبات پیچیده اقتصادی و اجتماعی است و ناهمگونی‌های فضایی آن بازتاب فرایندهای درهم بافته فرهنگی - اجتماعی و سیاسی - اقتصادی در طی تاریخ در بستر طبیعت بوده است». (رفیعیان و شالی، ۱۳۹۱: ۲۵) بر این اساس، تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای میان مناطق و به‌ویژه محله‌های شهر تهران به‌لحاظ سطح برخورداری و توسعه‌یافتگی وجود دارد. (صادقی و زنجری، ۱۳۹۶)

بنابراین، در درون یک شهر بستر اجتماعی فرهنگی و اقتصادی از محله‌ای به محله دیگر متفاوت است و به‌تبع آن رفتار باروری نیز نه‌تنها در بین شهرها بلکه در درون یک شهر در بین محله‌ها و مناطق مختلف آن متفاوت است. حجم بالای جمعیتی کلان‌شهر تهران همراه با تنوع قومی و فرهنگی گسترده آن زمینه‌ای مناسب برای مطالعه و تحلیل

تفاوت‌های منطقه‌ای و محله‌ای باروری است. در این راستا، این مقاله به دنبال پاسخ به این چند سؤال است: چگونه بستر جغرافیایی و محیط زندگی باروری را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ سطح باروری در مناطق و محله‌های مختلف شهر تهران چگونه است؟ و تا چه اندازه تفاوت‌های محله‌ای باروری ناشی از تفاوت‌ها و نابرابری‌های ساختاری، اجتماعی و فرهنگی است؟

مبانی نظری

برای درک تفاوت‌های منطقه‌ای باروری، تبیین‌ها عمدتاً حول ترکیب اجتماعی - اقتصادی جمعیت و شرایط ساختاری متفاوت مناطق بوده است. البته، این رویکرد نتوانست به‌طور کامل تفاوت‌های منطقه‌ای باروری را تبیین کند. بر این اساس رویکردهای فرهنگی به‌عنوان جایگزین یا حداقل مکمل مطرح شدند که بر تفاوت‌های فرهنگی و هنجارهای خاص فرهنگی تأکید دارند. (فولدا، ۲۰۱۵) افراد در محیط‌های جغرافیایی متفاوتی زندگی می‌کنند. این محیط‌ها نه تنها به‌لحاظ ساختاری بلکه به‌لحاظ فرهنگی نیز متفاوت از یکدیگر هستند.

همچنین در تبیین تفاوت‌های محله‌ای باروری، دو فرضیه ساختار فرصت^۱ و تعیین هویت^۲ مطرح شده است. (هانک، ۲۰۰۱) «فرضیه ساختار فرصت» بر توزیع متفاوت منطقه‌ای فرصت‌ها مانند زیرساخت‌ها در تبیین تفاوت‌های باروری تأکید دارد. این فرضیه بیان می‌کند افراد نه تنها مطابق مشخصه‌های فردی، بلکه براساس الزامات شرایط زندگی منطقه، یعنی ساختار فرصت‌های محله‌ای (نظیر ساختار اشتغال و بازار نیروی کار) رفتارهای باروری خود را تنظیم می‌کنند. در مقابل، «فرضیه تعیین هویت» بیان می‌کند که جهت‌گیری‌های فردی براساس هنجارهای اجتماعی و سنت‌های خاص فرهنگی شکل می‌گیرد. در این فرضیه منطقه زندگی، برای فرد حکم یک «جایگاه هویتی» دارد که در آن افراد مجبورند مطابق قوانین هنجاری و تفسیری، تصمیمات باروری‌شان را اتخاذ نمایند. همچنین، زمینه‌های اجتماعی - محلی، «محیط‌های هنجاری از نظر فرهنگی»^۳ محسوب می‌شوند که در آن نظارت اجتماعی (در قالب جامعه‌پذیری و سایر اشکال نظارت اجتماعی)، افراد را مجبور به عمل کردن مطابق انتظارات رفتاری دیگران می‌کند. (هانک،

1. Opportunity Structure Hypothesis

2. The Identification Hypothesis

3. Culturally Normative Milieus

۲۰۰۱: ۵-۱۱) از این رو، محله محیطی برای جامعه‌پذیری و یادگیری اجتماعی است. در این ارتباط می‌توان به نظریه یادگیری اجتماعی^۱ اشاره کرد. این نظریه در تبیین رفتارهای جمعیتی بر خاستگاه اجتماعی تأکید دارد. بندورا در این نظریه بیان می‌کند که مردم با مشاهده رفتارهای دیگران یاد می‌گیرند. (بندورا، ۱۹۷۱)

فرضیه‌های مذکور در چارچوب رویکرد زمینه‌ای^۲ یا تحلیل موقعیت قرار می‌گیرد. این رویکرد بر اهمیت شرایط و محیط‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی محله در بروز رفتارهای باروری تأکید دارد. (بین و مارکوم، ۱۹۷۸؛ مک‌نیکل، ۱۹۸۰ و ۱۹۹۴ و هانک، ۲۰۰۱)

پیشینه تحقیق

مطالعات باروری عمدتاً متمرکز بر ویژگی‌های زنان و خانوار در تبیین تفاوت‌های باروری بوده و کمتر به تحلیل زمینه‌ای این تفاوت‌ها با تأکید بر نقش محله پرداخته‌اند. با این حال، برخی مطالعات در کشورهای دیگر به بررسی و تبیین تفاوت‌های محله‌ای باروری پرداخته‌اند که در اینجا به آنها اشاره می‌کنیم.

مطالعه تیتلر^۳ (۱۹۹۶) با عنوان تأثیر هنجارهای محله بر رفتارهای جنسی و باروری جوانان نشان داد که نوسانات و تفاوت‌های فضایی در هنجارها و رفتارهای باروری عمدتاً ناشی از تمرکز فزون‌یافته فقر و جدایی‌گزینی نژادی است تا تأثیر ترکیب اقتصادی - اجتماعی. همچنین، تأثیر مشخصه‌های اقتصادی اجتماعی محله‌ها بر رفتارهای باروری و جنسی جوانان ناشی از گزینشی بودن^۴ و نژاد است.

ولف^۵ و همکارانش (۲۰۰۷) در مطالعه خود تأثیر فقر محله در دوران کودکی را بر بارداری‌های بعدی مورد تأکید قرار دادند. نتایج این پژوهش بر اهمیت نقش محله در حاملگی و باروری نوجوانان تأکید دارد.

در مطالعه تفاوت‌ها و نابرابری‌های شرایط زندگی و باروری در محله‌های قاهره، خدر^۶ (۲۰۰۷) نشان داد که مناطق و محلات مورد بررسی به سه دسته محروم‌ترین، متوسط و

1. Social Learning Theory
2. Contextual approach
3. Teitler
4. Selectivity
5. Wolfe
6. Khadr

کمتر محروم تقسیم می‌شوند. همچنین، نتایج نشان داد شاخص‌های باروری از وضعیت محله‌ها به شدت متأثر است. به طور کلی، نتایج نشان داد نیروهای ساختاری که محیط زندگی زنان را شکل می‌دهد نقش برجسته‌ای بر شاخص‌های باروری دارند.

کیولو^۱ و همکارانش (۲۰۰۸) در بررسی تأثیر مناطق شهری بر سطوح باروری در فنلاند به این نتیجه رسیدند که سطوح باروری بر اساس بستر و منطقه زندگی متفاوت است. با کنترل مشخصه‌های اقتصادی و اجتماعی و جمعیتی زنان مورد بررسی تفاوت‌های باروری کاهش یافت اما از بین نرفت. این وضعیت بیانگر تأثیر مهم بستر محلی بر رفتارهای باروری است.

ویکس و همکارانش (۲۰۱۰) در مطالعه خود در شهر آکرا، غنا نشان دادند که وضعیت قومی محله‌ها بر تصمیم زنان بر تأخیر در ازدواج تأثیرگذار بوده و همچنین وضعیت اجتماعی و اقتصادی محله، عوامل مهمی است که بر تصمیم‌گیری‌های باروری پس از ازدواج زنان تأثیر می‌گذارد.

شولتز - نیلسن^۲ (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای با عنوان «اثرات همتایان - تأثیر کودکان محله» تأثیرات همسایگی بر باروری را بررسی کرد. نتایج نشان داد زنانی که دارای همسایگانی با دو فرزند همجنس (یکسان) بودند به احتمال کمتر اما معنی‌داری تمایل به داشتن فرزند اضافی دارند، در مقایسه با زنانی که همسایگانی با فرزندان (جنس) مخالف داشتند. همچنین، بر اساس نتایج، در صورتی که همسایه دارای فرزند دیگری باشد، احتمال داشتن فرزند دیگر برای زنان ۹ درصد افزایش می‌یابد.

کیم و سونگ^۳ (۲۰۱۵) به بررسی اثرات محله بر باروری در میان همسران خارجی در کره جنوبی پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که ترکیب قومی محله بر سطح و تمپوی باروری تأثیر معناداری دارد. فولدا^۴ (۲۰۱۵) در بررسی تفاوت‌های منطقه‌ای میزان‌های باروری در آلمان نشان داد که الگوهای خانواده و همچنین ساختارهای فرصت (مانند دسترسی به تسهیلات مراقبت از کودک) به شدت تحت تأثیر هنجارهای فرهنگی متفاوت مناطق است.

باتاگلیا^۵ و همکارانش (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر جدایی‌گزینی محله‌ای

1. Kulu

2. Schultz-Nielsen

3. Kim and Song

4. Fulda

5. Battaglia

بر باروری در کشور صربستان پرداختند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد محله‌هایی که کمتر به لحاظ اجتماعی جدا شده بوده‌اند، باروری کمتری دارند. در واقع، در مناطقی که جدایی‌گزینی کمتر است و مهاجران بیشتر در معرض فرهنگ صربستانی هستند، باروری پایین‌تر است.

در جستجوی به‌عمل آمده در منابع داخلی مطالعه‌ای که به بررسی تفاوت‌های محله‌ای باروری بپردازد یافت نشد. از این‌رو، با توجه به این خلأ تحقیقاتی، این مقاله به تحلیل محله‌ای تفاوت‌های باروری در شهر تهران می‌پردازد.

روش تحقیق و داده‌ها

روش تحقیق مورد استفاده تحلیل ثانویه داده‌های سرشماری ۱۳۹۰ است. واحد تحلیل مطالعه شامل ۳۶۱ محله در مناطق ۲۲ گانه شهر تهران است. اطلاعات ذکر شده در سطح ۶۰۰۸ حوزه آماری در دسترس بوده و به منظور استفاده از این اطلاعات در سطح محله، از نرم‌افزار Arc GIS، استفاده شد.

متغیر وابسته تحقیق، متوسط شمار فرزندان زنده به دنیا آورده زنان حداقل یک‌بار ازدواج کرده ۴۹-۱۵ ساله تا زمان سرشماری ۱۳۹۰ است. متغیرهای مستقل علاوه بر منطقه و محله شامل وضعیت سواد و تحصیلات، وضعیت اشتغال و موقعیت شغلی، وضعیت اقتصادی - رفاهی و وضعیت جمعیت‌شناختی محله‌های شهر تهران می‌باشند (جدول ۱)

جدول ۱: متغیرهای مورد بررسی و معرف‌های آنها

متغیرهای تحقیق	معرف / مؤلفه
متغیرهای مستقل	وضعیت سواد و تحصیلات
	میزان باسوادی مردان و زنان؛ نسبت جمعیت دارای تحصیلات دیپلم و بالاتر؛ نسبت فارغ‌التحصیلان دانشگاهی
	وضعیت اشتغال و موقعیت شغلی
	میزان فعالیت و مشارکت اقتصادی زنان؛ درصد شاغلین در مشاغل رده بالا
وضعیت رفاهی - اقتصادی	نسبت مالکیت خودرو؛ نسبت مالکیت مسکن؛ متوسط قیمت مسکن؛ تسهیلات رفاهی خانوار (آب، برق، گاز، تلفن ثابت، حمام، رایانه)
	سطح مهاجری؛ میزان ازدواج زودهنگام (نسبت زنان ازدواج کرده ۱۵-۱۹ ساله)
وضعیت جمعیت‌شناختی	وضعیت جمعیت‌شناختی
متغیر وابسته	CEB
	متوسط شمار فرزندان زنده به دنیا آمده زنان تا زمان بررسی

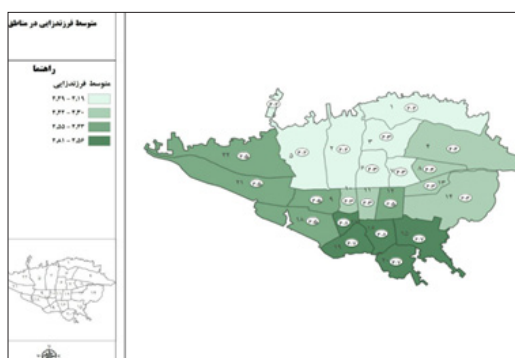
در نهایت، بر اساس آزمون تحلیل عاملی از متغیرهای اقتصادی و اجتماعی مورد بررسی (شامل میزان باسوادی مردان و زنان؛ نسبت جمعیت دارای تحصیلات دیپلم و بالاتر؛ نسبت فارغ التحصیلان دانشگاهی، میزان فعالیت و مشارکت اقتصادی زنان؛ درصد شاغلین در مشاغل رده بالا، نسبت مالکیت خودرو، نسبت مالکیت مسکن، متوسط قیمت مسکن و تسهیلات رفاهی خانوار)، شاخص وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله ساخته شد. KMO شاخص برابر با $0/903$ بوده و همچنین شاخص توانسته 74% واریانس متغیرهای مذکور را تبیین نماید.

یافته‌ها

در این بخش از مقاله، ابتدا تفاوت‌های منطقه‌ای و محله‌ای باروری در شهر تهران بررسی، سپس به تحلیل تفاوت‌های محله‌ای باروری بر اساس وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله می‌پردازیم.

تفاوت‌های منطقه‌ای و محله‌ای باروری در شهر تهران

نتایج بررسی نشان داد متوسط شمار فرزندان زنده به دنیا آورده زنان ازدواج کرده $49-15$ ساله شهر تهران تا زمان بررسی برابر با $2/4$ فرزند است. با این وجود، میانگین باروری زنان در مناطق 22 گانه شهر به طور معناداری متفاوت بوده است ($F=21/34$ Sig= $0/001$) همان طور که در نقشه ۱ مشاهده می‌شود پایین‌ترین میانگین باروری در مناطق شهری تهران مربوط به مناطق ۵، ۲، ۱ و ۶ می‌باشد. این مناطق به لحاظ برخورداری از شاخص‌های توسعه‌یافتگی از بالاترین سطح توسعه‌یافتگی برخوردارند. (صادقی و زنجری، ۱۳۹۶) در مقابل، بالاترین سطح باروری مربوط به مناطق ۱۷، ۱۶، ۱۹، ۱۵ و ۲۰ می‌باشد که جزء مناطق کمتر برخوردار محسوب می‌شوند.



نقشه ۱: متوسط شمار فرزندان زنده به دنیا آمده زنان در مناطق 22 گانه شهر تهران، 1390
 $F=21/34$; Sig= $0/001$

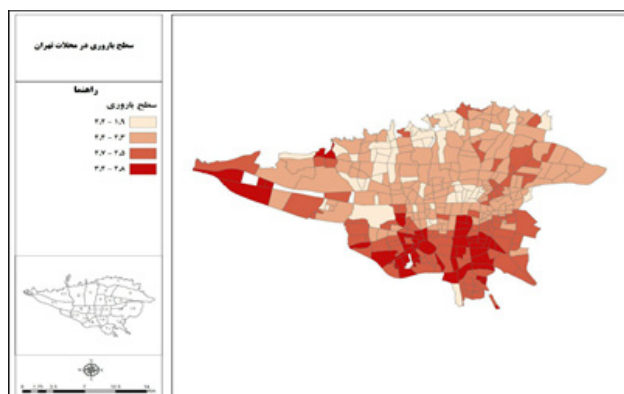
بررسی سطح باروری در محله‌های شهر تهران بیانگر تفاوت‌های محسوس و قابل توجهی است (نقشه ۲) دامنه متوسط شمار فرزندان زنده به دنیا آمده در محله‌های شهر تهران از ۱/۹ تا ۳/۴ فرزند در نوسان بوده است. با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود که در محله‌های چون اسماعیل‌آباد، باغ آذری، اتابک، عباس‌آباد، مظاهری، باروت کوبی، ویلا شهر، خزانة و شهید هرنندی متوسط شمار فرزندزایی بیش از ۳ فرزند می‌باشد. محله‌های نامبرده بالاترین سطح باروری در شهر تهران را دارا می‌باشند. در مقابل، محله‌های آرات، باشگاه نفت، زینبیه، اراج، سازمان برنامه جنوبی، شهرک مخابرات، شهرک بوعلی، دارآباد و پونک دارای متوسط فرزندآوری کمتر از ۲ فرزند می‌باشند. این محله‌ها پایین‌ترین سطح باروری در شهر تهران را دارند.

جدول ۲: بالاترین و پایین‌ترین سطح باروری در محله‌های شهر تهران، ۱۳۹۰

۱۵۰

پایین‌ترین سطح باروری		بالاترین سطح باروری	
متوسط فرزندزایی	محله (منطقه)	متوسط فرزندزایی	محله (منطقه)
۱/۹۱	آرات (۳)	۳/۳۸	اسماعیل‌آباد (۱۹)
۱/۹۳	باشگاه نفت (۲۱)	۳/۳۶	باغ آذری (۱۶)
۱/۹۴	زینبیه (۱۳)	۳/۱۸	اتابک (۱۵)
۱/۹۵	اراج (۱)	۳/۱۵	عباس‌آباد (۲۱)
۱/۹۵	سازمان برنامه جنوبی (۵)	۳/۱۰	مظاهری (۱۵)
۱/۹۶	شهرک مخابرات (۲)	۳/۰۷	باروت کوبی (۲۰)
۱/۹۷	شهرک بوعلی (۲)	۳/۰۳	ویلا شهر (۲۱)
۱/۹۸	دارآباد (۱)	۳/۰۳	خزانة (۱۶)
۱/۹۹	پونک (۵)	۳/۰۱	شهید هرنندی (۱۲)

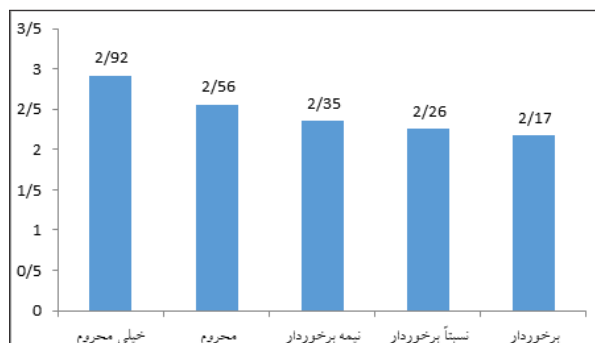
همان‌طور که در نقشه ۲ مشاهده می‌شود اکثر محله‌های با سطح باروری بالا در مناطق جنوبی و محلات با سطح باروری پایین در مناطق شمالی شهر تهران قرار دارند.



نقشه ۲: متوسط شمار فرزندان زنده به دنیا آمده زنان در محله‌های شهر تهران، ۱۳۹۰

۱۵۱

به علاوه، باتوجه به شاخص وضعیت اقتصادی و اجتماعی، محله‌های شهر تهران در پنج طبقه دسته‌بندی شدند. بررسی تفاوت‌های باروری بر مبنای وضعیت و کیفیت محله (نمودار ۱) نشان داد که میانگین فرزندآوری در محله‌های خیلی محروم و محروم شهر به‌طور معناداری بالاتر از میانگین فرزندآوری در محله‌های برخوردار و نسبتاً برخوردار می‌باشد ($F=122/08$; $Sig=0/001$)



نمودار ۱: میانگین باروری (CEB) به تفکیک وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله
 $F=122/08$; $Sig=0/001$

نتایج تحلیل دومتغیره

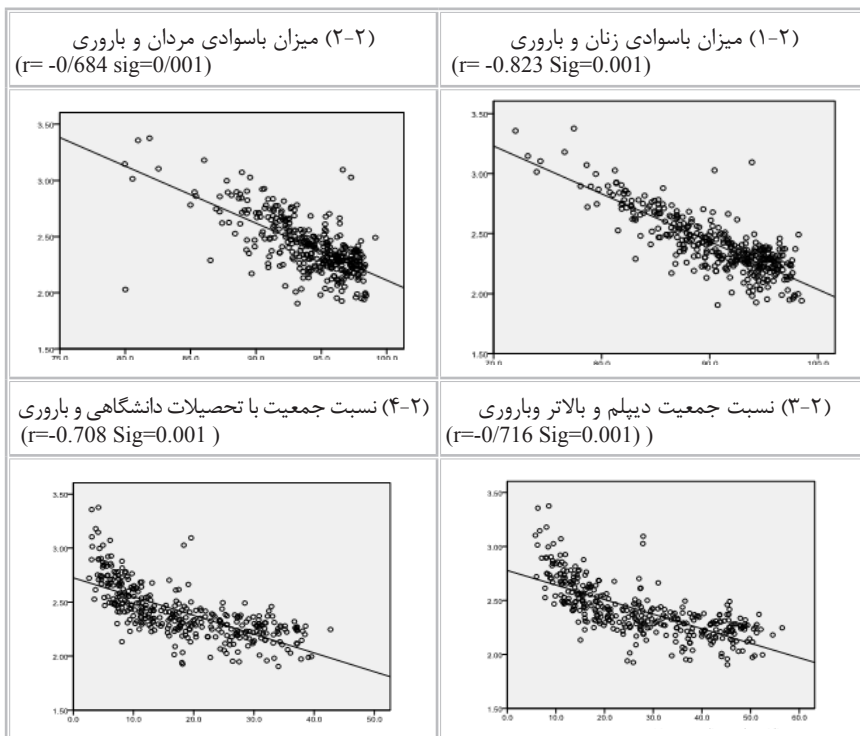
پس از شناخت تفاوت‌های محله‌ای باروری در شهر تهران، به تحلیل این تفاوت‌ها و عوامل مؤثر بر آن در سطح محله پرداخته شد. در این راستا ابتدا با استفاده از ضریب همبستگی

پیرسون، روابط بین هر یک از متغیرهای مستقل با سطح باروری مورد سنجش قرار گرفت و سپس با استفاده از آزمون رگرسیون چندمتغیره، تأثیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله در تبیین تغییرات محله‌ای باروری آزمون شد.

رابطه وضعیت سواد و تحصیلات محله با سطح باروری

همان‌طور که در مجموعه نمودارهای شماره ۲ (۲.۱ تا ۲.۴) مشاهده می‌شود وضعیت سواد و تحصیلات محله رابطه قوی و معکوسی با سطح باروری دارد. در بین شاخص‌های مختلف تحصیلی، میزان باسوادی زنان قوی‌ترین رابطه منفی با سطح باروری دارد (ضریب -0.823)، ضریب همبستگی نسبت جمعیت با تحصیلات دیپلم و بالاتر با باروری برابر با -0.716 ، نسبت جمعیت با تحصیلات دانشگاهی با باروری برابر با -0.708 و میزان باسوادی مردان با باروری برابر با -0.684 می‌باشد.

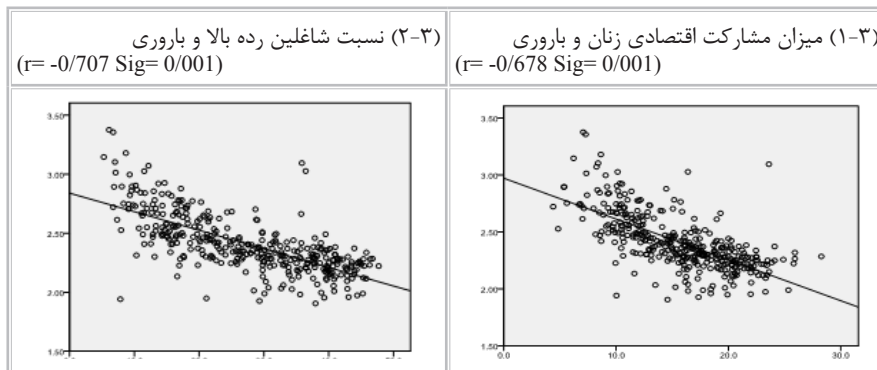
نمودار ۲: رابطه وضعیت آموزشی و تحصیلی محله با سطح باروری



رابطه وضعیت اشتغال و موقعیت شغلی محله با سطح باروری

همان‌طور که در نمودار ۱.۳ مشخص است میزان مشارکت اقتصادی زنان در محله‌های مختلف شهر تهران رابطه معکوسی با سطح باروری محله دارد. ضریب همبستگی این رابطه برابر با $-0/68$ می‌باشد. در واقع، محله‌هایی که مشارکت اقتصادی زنان‌شان بالاتر است، سطح باروری پایین‌تری دارند.

نمودار ۳: رابطه وضعیت اشتغال و موقعیت شغلی محله با سطح باروری

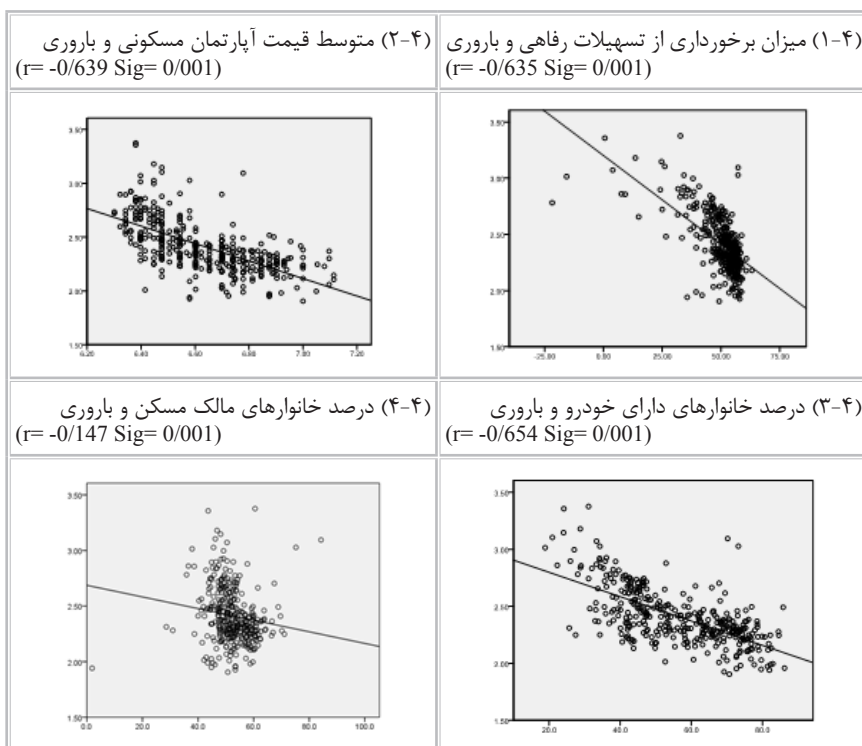


علاوه بر این، نتایج در نمودار ۲-۳ نشان داد که ساختار شغلی ساکنان محله نیز رابطه منفی و معناداری با سطح باروری دارد (ضریب همبستگی $-0/71$) از این‌رو، محله‌هایی که شاغلین رده بالا (قانون‌گذاران، مدیران و متخصصان) بیشتر در آن ساکن‌اند، سطح باروری پایین‌تری دارند.

رابطه وضعیت رفاهی - اقتصادی محله با سطح باروری

بررسی رابطه وضعیت رفاهی - اقتصادی محله با سطح باروری نشان می‌دهد محله‌هایی که از وضعیت اقتصادی و رفاهی بهتری برخوردارند، سطح باروری‌شان کمتر است. بر این اساس، همان‌طور که در مجموعه نمودارهای ۴ مشخص است محله‌هایی که ساکنان آنها بیشتر مالک مسکن و خودرو هستند و همچنین قیمت مسکن در آن محله‌ها بالاتر بوده و از خدمات و تسهیلات رفاهی بیشتری برخوردارند، سطح باروری‌شان پایین‌تر است.

نمودار ۴: رابطه وضعیت رفاهی - اقتصادی محله با سطح باروری

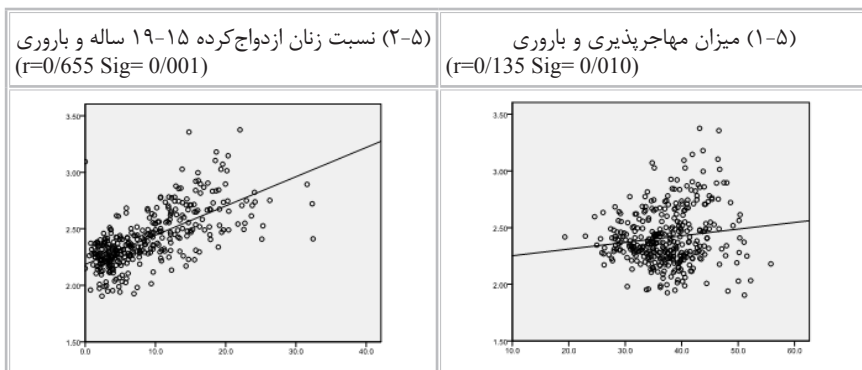


۱۵۴

رابطه وضعیت جمعیت‌شناختی محله با باروری

بررسی رابطه میزان مهاجرپذیری محله‌ها با سطح باروری بیانگر رابطه مثبت (هرچند ضعیف) و معناداری بین این دو متغیر است (نمودار ۵-۱) بنابراین، در محله‌های بیشتر مهاجرپذیر، سطح باروری بالاتر است.

نمودار ۵: رابطه وضعیت جمعیت‌شناختی محله با سطح باروری



به‌علاوه، همان‌طور که در نمودار ۵-۲ مشاهده می‌شود رابطه مثبت و معناداری بین میزان ازدواج زودهنگام زنان و باروری وجود دارد. در واقع، محله‌هایی که ازدواج زنان در سنین زیر ۲۰ سال از شیوع بیشتری برخوردار است، سطح باروری بالاتری را تجربه می‌کنند.

نتایج تحلیل چندمتغیری

همان‌طور که اشاره شد نتایج تحلیل دومتغیره بیانگر رابطه وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله با سطح باروری آنها می‌باشد. در این بخش از مقاله، باتوجه به هم‌خطی بالای بین متغیرهای مستقل (۱۰ متغیر اقتصادی و اجتماعی مورد بررسی) ابتدا با استفاده از تحلیل عاملی به ساخت شاخص ترکیبی از وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله پرداختیم و سپس تأثیر آن را بر سطح باروری محلات با کنترل مؤلفه‌های جمعیتی (نظیر نسبت زنان در سنین باروری، نسبت جمعیت مهاجر و شیوع ازدواج زودهنگام - زیر ۲۰ سال) با استفاده از آزمون رگرسیون چندمتغیره بررسی کردیم که نتایج آن در دو مدل در جدول ۳ ارائه شده است.

در مدل ۱، تأثیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله بر باروری بدون کنترل وضعیت جمعیتی آزمون شده است و در مدل ۲، تأثیر وضعیت جمعیتی محله وارد مدل شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری تأثیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله بر سطح باروری

مدل ۲			مدل ۱			
Sig	t	Beta	Sig	t	Beta	
۰/۰۰۱	-۱۱/۹۱۱	-۰/۷۵۷	۰/۰۰۱	-۲۲/۰۵۹	-۰/۷۵۹	شاخص وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله
۰/۰۰۱	۸/۴۵۹	۰/۲۷۷				نسبت جمعیت زنان در سنین باروری
۰/۷۶۱	۰/۳۰۵	۰/۰۱۰				نسبت جمعیت مهاجر
۰/۰۴۷	۱/۴۳۷	۰/۱۱۴				میزان شیوع ازدواج زودهنگام زنان
۰/۸۰۵			۰/۷۵۹			مقدار R
۶۴/۷			۵/۵۷			ضریب تعیین R ^۲
۱۶۳/۳ (۰/۰۰۱)			۴۸۶/۶ (۰/۰۰۱)			مقدار و سطح معنی‌داری آزمون F

بر این اساس، همان‌طور که در جدول ۳ مشخص است نتایج آزمون رگرسیونی

بیانگر اهمیت و تأثیر زیاد کیفیت و وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله بر رفتارهای باروری است. رابطه قوی و منفی وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله با باروری در مدل دوم علی‌رغم کنترل تأثیرات وضعیت دموگرافیک محله، همچنان معنادار می‌باشد. در مدل ۱ حدود ۵۸٪ واریانس تفاوت‌های محلی باروری توسط شاخص وضعیت اقتصادی - اجتماعی محله تبیین می‌شود. در مدل دوم، با اضافه شدن و تأثیر معنادار نسبت جمعیت در سنین باروری و همچنین میزان شیوع ازدواج در سنین پایین، ضریب تعیین از ۵۸ به ۶۵٪ افزایش می‌یابد.

نتیجه‌گیری

تصمیم‌گیری در مورد فرزندآوری نه‌تنها براساس شرایط خانوادگی یا ویژگی‌های زنان صورت می‌گیرد، بلکه از محیط اجتماعی و محل زندگی افراد نیز تأثیر می‌پذیرد. بر این اساس، انتظار می‌رود رفتار باروری نه‌تنها بین شهرها بلکه در درون یک شهر در بین محله‌ها و مناطق مختلف آن متفاوت باشد. موضوعی که در این مقاله مورد بررسی قرار گرفت. بنابراین، هدف از این مقاله بررسی و تحلیل تفاوت‌های منطقه‌ای و محله‌ای باروری در کلان‌شهر تهران با استفاده از تحلیل ثانویه داده‌های سرشماری ۱۳۹۰ بود.

نتایج بیانگر نقش بستر محله‌ای در شکل‌گیری رفتار باروری است و تفاوت‌های معناداری در سطح باروری محله‌های مختلف شهر تهران (از ۱/۹ تا ۳/۴ فرزند) مشاهده شد. میانگین فرزندآوری در محله‌های خیلی محروم و محروم شهر به‌طور معناداری بالاتر از میانگین فرزندآوری در محله‌های برخوردار و نسبتاً برخوردار می‌باشد. این نتیجه با نتایج و یافته‌های مطالعات پیشین در کشورهای دیگر همخوانی دارد. (تیتلر، ۱۹۹۶؛ خدر، ۲۰۰۷؛ کیولو و دیگران، ۲۰۰۸؛ ویکس و دیگران، ۲۰۱۰ و فولدا، ۲۰۱۵) از این‌رو، بستر محلی با ویژگی‌های ساختاری و فرهنگی منحصربه‌فرد خود نقش قابل توجهی در شکل‌گیری رفتارهای جمعیتی دارد.

نتایج تحلیل چندمتغیری نشان داد بخش زیادی از تفاوت‌ها و نوسانات باروری در محلات شهر تهران ناشی از تفاوت در برخورداری آنها از منابع و فرصت‌های توسعه‌ای است. به عبارت دیگر هرچه سطح کیفیت و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در محله‌های شهر تهران بالاتر باشد سطح باروری در این محلات کاهش خواهد یافت. رابطه منفی بین کیفیت و وضعیت اقتصادی اجتماعی محله با باروری در مطالعات دیگر نیز مستند

شده است. (تیومن، ۲۰۱۲)

از این‌رو، نتایج مطالعه بیانگر آن است که اثرات ترکیبی محله‌ها (ویژگی‌های ساکنین) تأثیر زیادی بر تفاوت‌های باروری دارد. اثر ترکیبی محله ناشی از مشخصه‌های خاص تجمع‌یافته افراد در یک منطقه است. بستگی به این مشخصه‌ها، نیت و کنش‌های افراد تحت تأثیر فرصت‌های محلی است. در این شرایط است که اگر ساختارهای فرصت محلی متفاوت باشند، افراد با مشخصه‌های یکسان، متفاوت عمل می‌کنند. همچنین، تصمیمات افراد عمدتاً بستگی به هنجارها و ارزش‌های احاطه شده در محیط زندگی‌شان دارد. (فولدا، ۲۰۱۵)

بدین ترتیب، رفتارهای باروری نه تنها تحت تأثیر مشخصه‌های فردی، بلکه به شدت از ساختار و وضعیت متفاوت محله‌ها و هنجارهای فرهنگی آنها تأثیر می‌پذیرند. از این‌رو در مطالعات و پژوهش‌های جمعیت‌شناسی لازم است تفاوت‌های اقتصادی و اجتماعی در سطح محله و همچنین نقش فرهنگ و هویت هنجاری محله‌ای در درک رفتارهای جمعیتی لحاظ گردد.

منابع

۱. رفیعیان، مجتبی و محمد شالی. (۱۳۹۱). تحلیل فضایی سطح توسعه‌یافتگی تهران به تفکیک مناطق شهری. *فصلنامه برنامه‌ریزی و آمایش فضا*. دوره شانزدهم. شماره ۴.
۲. صادقی، رسول و نسیم زنجری. (۱۳۹۶). الگوی فضایی نابرابری توسعه در مناطق ۲۲ گانه کلان‌شهر تهران. *فصلنامه رفاه اجتماعی*. سال هفدهم. شماره ۶۶.
۳. عباسی‌شوازی، محمدجلال و زهره خواجه‌صالحی. (۱۳۹۲). سنجش تأثیر استقلال، مشارکت اجتماعی و تحصیلات زنان بر تمایل به فرزندآوری (مطالعه موردی شهر سیرجان). *نشریه زن در توسعه و سیاست*. دوره ۱۱. شماره ۱.
۴. عباسی‌شوازی، محمدجلال و میمنت حسینی‌چاوشی. (۱۳۹۲). تحولات باروری در ایران در چهار دهه اخیر، کاربرد و ارزیابی روش فرزندان خود با استفاده از داده‌های سرشماری، ۱۳۶۵، ۱۳۷۵، ۱۳۸۵، ۱۳۹۰، پژوهشکده آمار، مرکز آمار ایران.
5. Adhikari R. (2010). Demographic, Socio-Economic, and Cultural Factors Affecting Fertility Differentials in Nepal. *BMC Pregnancy & Childbirth*. 10(19).
6. Anderson, G.; M. Rønsen; L. B. Knudsen; T. Lappegård; G. Neyer; K. Teschner. & A. Vikat. (2009). Cohort Fertility Patterns in the Nordic Countries, *Demographic Research*. No. 20.
7. Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press. New York.
8. Battaglia, M.; B. Chabe-Ferret. & L. Lebedinski. (2017). Segregation and Fertility: The Case of the Roma in Serbia, IZA Discussion Paper Series DP No. 10929, IZA Institute of Labor Economics.
9. Bean, F. D. & J. P. Marcum. (1978). Differential Fertility and the Minority Group Status Hypothesis: An Assessment and Review. In F. D. Bean & W. P. Frisvold (eds). *The Demography of Racial and Ethnic Groups*. New York: Academic Press.
10. Fulda, B. (2015). Culture's Influence: Regionally Differing Social Milieus and Variations in Fertility Rates. *MPiFG Discussion Paper 15/4, Max Planck Institute for the Study of Societies*. Germany.
11. Hank, K. (2001). Regional Social Contexts and Individual Fertility Decisions: A Multi-level Analysis of First and Second Births in *Western Germany*, *MPiDR Working Paper*. WP2001-015.
12. Khadr Z. (2007). *Policies to Address Fertility Plateau in Egypt*, *Social Research Center (SRC) of the American University in Cairo (AUC)*. Cairo: Egypt.
13. Kim, D. S. & Y. J. Song. (2015). Neighborhood Effects of Ethnic Composition on Fertility among Foreign Wives in South Korea. *Development and Society*. 44(3).
14. Kulu, H. & P. Boyle. (2009). High Fertility in City Suburbs: Compositional or Contextual Effects?. *European Journal of Population*. No. 25.
15. Matthews, S. A. (2008). The Salience of Neighborhood: Some Lessons from Sociology. *American Journal of Preventive Medicine*. 34(3).
16. McNicoll, G. (1980). Institutional Determinants of Fertility Transition. *Population and Development Review*. 6(3).
17. McNicoll, G. 1994. Institutional Analysis of Fertility", in K. Lindahl – kiessling and H. Landberg, *Population, Economic Development and the Environment*. Oxford: Oxford University Press, Pp. 199-229.

18. Myrskylä, M.; H. Kohler. & F. C. Billari. (2009). Advances in Development Reverse Fertility Declines. *Nature*. 460.
19. Schultz-Nielsen, M. L. (2010). *Peer Effects in Fertility: The Effect of Children in the Neighborhood*. Doctoral Thesis. Aarhus University.
20. Teitler, J. O. (1996). The Impact of Neighborhood Norms on Youth Sexual and Fertility Behavior. PhD Dissertation. <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI9713015>.
21. Tofaily R. (2004). Do Women with Higher Autonomy have Lower Fertility?. *Evidence from Malaysia, Philippine and Thailand, Genus*. 2(1).
22. Tumen, S. (2012). Fertility Decisions and Endogenous Residential Sorting. *Regional Science and Urban Economics*. 42(1-2).
23. Wolfe, B.; R. Haveman; K. Pence. & J. A. Schwabish. (2007). Do Youth Nonmarital Childbearing Choices Reflects Income And Relationship Expectations?. *Journal of Population Economics*. No. 20.
24. Weeks. J. R.; A. Getis; A. G. Hill; S. Agyei-Mensah. & D. Rain. (2010). Neighborhoods and Fertility in Accra, Ghana: An Amoeba-based Approach. *Annals of the Association of American Geographers*. 100(3).

هدف پژوهش حاضر ارائه چارچوبی نظام‌مند از شایستگی اخلاقی مدیران دانشگاهی است. روش پژوهش کیفی و از نوع فراترکیب است و برای گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای استفاده شده است. جامعه مورد مطالعه، تمامی منابع علمی مرتبط با موضوع شایستگی‌های اخلاقی مدیران دانشگاهی است که در فاصله سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۹۷ (۱۹۹۸ تا ۲۰۱۸) منتشر شده است. کلیدواژه‌های شایستگی اخلاقی، شایستگی حرفه‌ای، شایستگی مدیران (دانشگاهی) از پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، نورمگز، مگایران، پرتال جامع علوم انسانی، پایان‌نامه دانشگاه تهران و گنج‌بنا و پایگاه داده‌های خارجی همچون Scholar.google، Elsevier، Pro-quest مورد جستجو قرار گرفت. نتایج نشان داد که با بررسی ۵۵ منبع از ۲۳۸۰ منبع اولیه، ۳ مؤلفه اصلی و ۵۴ مؤلفه فرعی به‌عنوان شایستگی اخلاقی قابل احصاء است. بر این اساس ابعاد اساسی شایستگی‌های اخلاقی مدیران شامل این سه مقوله است: ۱. شایستگی اخلاقی فردی (تقوا، اعتماد به نفس، شجاعت و جسارت، پاکدامنی و حیا، کظم غیظ، پرهیز از شخصی کردن امور، فروتنی و...)؛ ۲. شایستگی اخلاقی بین‌فردی (برقراری روابط حسنه، عدالت و انصاف، صبوری، امانتداری، حسن ظن، فداکاری و...)؛ ۳. شایستگی اخلاقی فرا فردی (پرهیز از پنهان‌کاری، قانون‌گرایی، مقدس شمردن خدمت‌رسانی، مصلحت‌اندیشی، مسئولیت‌پذیری سازمانی، مشارکت‌جویی، وجدان کاری و...).

■ واژگان کلیدی:

شایستگی اخلاقی، شایستگی مدیران، دانشگاه، مدیران دانشگاهی، فراترکیب.

شایستگی‌های اخلاقی مدیران دانشگاهی: مطالعه‌ای فراترکیب

زهرا قموشی

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه تهران
z.ghamooshi91@ut.ac.ir

جواد پورکریمی (نویسنده مسئول)

عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
jpkarimi@ut.ac.ir

میترا عزتی

عضو هیئت علمی دانشگاه تهران
ezati.m@ut.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

در سال‌های اخیر بخش مهمی از تلاش‌ها و مطالعات اندیشمندان و پژوهشگران سازمانی معطوف به شناسایی آن دسته از ویژگی‌های مدیران شده است که موجبات عملکرد برتر را فراهم می‌آورند. در ادبیات مدیریت، از ویژگی‌های مورد نیاز مدیران برای عملکرد برتر تحت عنوان شایستگی‌های مدیران یاد می‌شود (درخشان و زندی، ۱۳۹۶: ۱۶۵) اسلام نیز به‌عنوان کامل‌ترین مکتب توحیدی در این زمینه نکات قابل توجهی را مطرح می‌کند و سنت الهی بر این است که به هیچ‌کس جز بر اساس شایستگی لازم، مسئولیتی نمی‌دهد. خداوند تعالی می‌فرماید: خدا به شما فرمان می‌دهد که امانات را به صاحبانش باز دهید. (سوره مبارکه نساء، آیه ۵۸) رسول اکرم (ص) نیز می‌فرماید: کسی که کارگزاری را برای مسلمانان بگمارد در حالی که می‌داند در میان آنها کسی هست که از او شایسته‌تر و عالم‌تر است، او به خدا و رسولش و همه مسلمانان خیانت ورزیده است. (علامه مجلسی، ۱۴۰۴ هـ. ق: ۷۵؛ به‌نقل از نورمحمدی و نیک‌معین، ۱۳۹۴: ۱۴۶)

در هزاره سوم میلادی و در دنیای پرتلاطم کسب و کار کنونی نیز، سازمان‌ها در تلاش و رقابت‌اند تا شایسته‌ترین مدیران را، به‌عنوان یک مزیت رقابتی، شناسایی، جذب و حفظ کنند. مدیریت دارای نقش بسیار مؤثر و تعیین‌کننده در روند توسعه و رشد جوامع انسانی است، که این امر زمانی میسر می‌شود که فردی واجد شرایط به‌عنوان مدیر شایسته در رأس تشکیلات قرار گیرد و هرگاه در رأس سازمان‌ها مدیرانی شایسته، با لیاقت، ماهر و آگاه به اصول و فنون مدیریت قرار گیرند، موفقیت سازمانی در رسیدن به اهداف سازمانی تضمین خواهد شد. به همین دلیل مدیران شایسته یک سرمایه استراتژیک محسوب می‌شوند. (موسی‌زاده و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۰۴)

آموزش عالی مسئول توسعه نیروی انسانی در جوامع مختلف است و این نیروی انسانی بعد از خروج از آموزش عالی می‌تواند همه سطوح جامعه را تحت تأثیر قرار بدهد. (ربوره^۱، ۲۰۰۱؛ به‌نقل از مطلبی‌فرد و دیگران، ۱۳۹۱: ۸۹) بنابراین مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها در تربیت نیروی انسانی شایسته در عرصه‌های مختلف زندگی نقش مؤثری ایفا می‌نمایند. (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۲) در این میان نقش مدیران دانشگاه‌ها از سایر عناصر پررنگ‌تر است. از همین‌رو مدیران دانشگاه‌ها برای تصدی پست حساس و تأثیرگذار مدیریت، باید از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های لازم برخوردار باشند.

(سلیمی و دیگران، ۱۳۹۵: ۴۹۸)

با تغییرات سریع دنیای امروز و با افزایش تقاضای سازمان‌ها و مؤسسات برای رفتار و عمل اخلاقی، نیاز زیادی به رسیدگی رضایت‌بخش مسائل اخلاقی وجود دارد. بنابراین برای کارکنان و همچنین برای سازمان‌ها بسیار مهم است که در رسیدگی به مسائل اخلاقی سطح بالایی از شایستگی اخلاقی دیده شود. شایستگی اخلاقی به‌عنوان حل مسئله و مهارت تصمیم‌گیری برای افراد و فرایندها و وظایف ویژه سازمان تعریف شده است. سازمان‌ها در دستیابی به اهدافشان باید مؤثر عمل کنند، که اخلاق در این زمینه نقش مهمی را ایفا می‌کند. مثال‌های متعددی وجود دارد که سازمان‌هایی که در زمینه اخلاق شکست خورده‌اند، هزینه‌های زیادی را پرداخت نموده و بعضاً حتی منجر به ورشکستگی نیز شده‌اند. در حالی که سازمان‌هایی که تقاضاهای اخلاقی را برآورده کرده‌اند، احتمالاً در داخل سازمان هماهنگی و در بیرون اطمینان موج می‌زند و همچنین امکان افزایش سود و اثربخشی نیز افزایش پیدا می‌کند. از این‌رو ضروری است که سازمان‌ها این مسائل را مدیریت کنند. سازمان‌ها باید بتوانند مسائل مربوط به اخلاق را که ممکن است در فعالیت‌های روزمره با آن مواجه شوند به کار گیرند. (کواتزپولوس و دیگران، ۲۰۰۸: ۲)

چالش‌های پیش‌روی دانشگاه‌ها نیز، باعث پیدایش این انگیزه در ذی‌نفعان شده است که به فکر توجه به موضوعات اخلاقی (از قبیل صداقت، اعتماد، دلسوزی و...) در آموزش عالی باشند، چرا که حاکم شدن چنین شرایطی در مؤسسات آموزش عالی باعث کاهش سودگرایی و نزدیکی با مخاطبین می‌شود. (نصیری ولیک بنی و نویدی، ۱۳۹۵: ۶۲) به‌عبارتی، دانشگاه‌ها از تأثیرگذارترین محیط‌ها برای نهادینه‌سازی اصول و ارزش‌های اخلاقی در جوامع انسانی است (جعفری‌مقدم و دانسفهان، ۱۳۹۶: ۲۵) و ارتقای کیفیت عملکرد علمی، اخلاقی، حرفه‌ای دانشگاه در گرو وجود مدیران توانمند و شایسته است. (عزتی، ۲۰۱۲؛ به‌نقل از سلیمی و دیگران، ۱۳۹۵: ۴۹۷) تحقق اهداف و رسالت آموزش عالی، تنها از طریق اعتقاد و پایبندی مدیر دانشگاه به فلسفه‌ای عمیق و ارزشمند و مجموعه‌ای از اصول و قواعد اخلاقی مورد پذیرش جامعه دانشگاهی میسر می‌شود. (نعمتی و محسنی، ۱۳۸۹: ۲۳)

امروزه از یک طرف اهمیت برخورداری و پرورش مدیران شایسته در محیط‌های دانشگاهی در بخش عمده‌ای از تلاش‌های منابع انسانی قابل مشاهده است (اسدی‌فرد و دیگران، ۱۳۹۰: ۷۶) و از طرف دیگر جایگاه مدیران در نظام شایسته‌سالار به‌نحوی است

که وجود مدیران شایسته، شایستگی و شایسته‌سالاری را در سیستم تضمین و جاری می‌کند. (پورکریمی و صداقت، ۱۳۹۳: ۲۰۲) به همین دلیل است که می‌توان اذعان داشت استقرار و استمرار فضایل اخلاقی در سازمان به وجود مدیران (رهبران) شایسته بستگی دارد^۱، (ویتسون^۲، ۲۰۰۵: ۳۷۴) از این‌رو اگر نظر و عمل مدیر جنبه اخلاقی نداشته باشد، افراد نسبت به اینکه عمل مدیرشان در راستای پشتیبانی ارزش‌هاست دچار تردید می‌شوند و به همکاری با او متقاعد نمی‌شوند و به همین نسبت اگر مدیران ارشد اخلاقی رفتار نمایند به احتمال زیاد منجر به رفتار اخلاقی کارکنان می‌شود. (سهرابی و خانلری، ۱۳۸۸: ۴)

باید توجه داشت که به همان اندازه که اخلاق در قامت یک موضوع سازمانی (مانند فضیلت سازمانی) مطرح است، به همان اندازه در بعد شخصی (مدیران و کارکنان سازمان) نیز دارای اهمیت است. فضیلت سازمانی و مواردی شبیه آن به‌اندازه کافی نمی‌تواند تصمیم‌گیری‌ها را تضمین کند، به همین جهت سازمان‌ها باید دارای مدیرانی با شایستگی‌های (اخلاقی) باشند. به بیان دیگر، وجود سازمان فضیلت‌محور به شخصیت فرهیخته، دارای فهم اخلاقی و توانایی قضاوت اخلاقی و متعهد مدیر بستگی دارد. (ویتسون، ۲۰۰۵: ۳۷۶)

با توجه به اهمیت موضوع شایستگی اخلاقی مدیران دانشگاهی در مقام نظر و عمل، محققان درصدد آن برآمدند تا در وهله اول مروری بر مطالعات پیشین داشته تا به فهم عمیق پدیده مورد مطالعه برسند. از این‌رو پژوهشگران به دنبال ایجاد یک چارچوب مفهومی کامل و جدید از پدیده مورد بحث با استفاده از روش مطالعه فراترکیب شدند. حال سؤالی که مطرح می‌شود این است که شایستگی‌های اخلاقی مدیران (مدیران دانشگاهی) از چه ابعاد و مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

برای شناسایی مفهوم شایستگی اخلاقی، لازم است تا مفاهیم اخلاق^۳ و شایستگی^۴ به‌طور

۱. امروزه هسته مرکزی تمامی فعالیت‌های مدیریت منابع انسانی سازمان‌ها، شایستگی محوری می‌باشد. (احمدی و دیگران، ۱۳۹۳: ۲۷)

2. Whetsone

3. Ethics

4. Competence

جداگانه تعریف شوند، چرا که اصطلاح شایستگی اخلاقی از دو کلمه تشکیل شده است. (کولجو^۱ و دیگران، ۲۰۱۶)

شایستگی

با بررسی ادبیات موضوع شایستگی و بررسی تعاریفی که در مورد شایستگی ارائه شده است، اولین چیزی که به خوبی مشخص می‌شود، فقدان تعریف واحد و اصطلاح‌شناسی مشخص معین در مورد شایستگی و مفهوم آن است. (کردی، ۱۳۹۴: ۲۷) شایستگی‌های کارکنان شامل دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصی مورد نیاز جهت عملکرد شغلی مناسب است.

دو رویکرد اصلی برای تعریف شایستگی قابل تشخیص است که از دیدگاه‌های مختلف نویسندگان از مفهوم شایستگی نشئت می‌گیرند. آرمسترانگ^۲ (۲۰۰۱) معتقد است که پس از چارلز وودروفت^۳ واژه شایستگی هم به توانایی عملکرد شایسته یک کار یا وظایف خاص و هم به مجموعه‌ای از رفتارهایی یک فرد باید در اجرای شایسته وظایف و کارکردهای یک شغل دارا باشد اشاره دارد. (سینکیویچ^۴، ۲۰۱۴؛ به نقل از پورکریمی و فرزانه، ۱۳۹۶: ۳۵)

شایستگی حرفه‌ای

تعاریف متعددی از شایستگی حرفه‌ای^۵ تاکنون ارائه شده است. ولی نقطه اشتراک همه تعاریف این است که شایستگی حرفه‌ای عبارت است از مجموعه دانش، مهارت، خصوصیات شخصی، علایق، تجربه‌ها و توانمندی‌های مرتبط با شغل که دارنده آنها را قادر می‌سازد در سطحی بالاتر از حد متوسط به ایفای مسئولیت بپردازد. (هاشمی، ۱۳۹۱) تمام تعاریف مربوط به شایستگی ریشه در پژوهش مک‌کلند^۶ (۱۹۷۳)، در آغاز دهه ۱۹۷۰ دارند. برطبق تعریف مک‌کلند، شایستگی‌های کارکنان شامل دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصی مورد نیاز جهت عملکرد شغلی مناسب است. (سینکیویچ، ۲۰۱۴؛ به نقل از پورکریمی و فرزانه، ۱۳۹۶: ۳۵)

دیانتی و عرفانی (۱۳۸۸: ۱۶) شایستگی‌ها را در سه سطح طبقه‌بندی می‌کنند:

۱. سطح فردی: شایستگی در این سطح شامل دانش و مهارت‌های بالقوه، ظرفیت‌ها

1. Kulju
2. Armstrong
3. Charles Woodruff
4. Sienkiewicz
5. Professional Competency
6. Mc Clelland

(قابلیت‌ها) و شایستگی‌های کارکنان است؛ ۲. سطح سازمانی: شایستگی در این سطح شامل روش ویژه‌ای در ترکیب منابع گوناگون سازمان با یکدیگر است. به عبارت دیگر، شایستگی شامل ترکیب متقابل دانش و مهارت‌های کارکنان با دیگر منابع سازمان، مانند دانش سیستم‌ها، امور جاری، رویه‌ها و تولیدات فناورانه است؛ ۳. سطح راهبردی: در سطح راهبردی منظور از شایستگی‌ها، ایجاد و حفظ برتری رقابت‌آمیز، از راه ترکیب خاصی از دانش، مهارت‌ها، ساختارها، راهبردها و فرایندها است.

اخلاق

اخلاق جمع «خُلُق» و «خُلُق» می‌باشد، که در لغت به معنای سنجیه و طبیعت و سرشت به کار رفته است، خلق بیانگر صورت باطنی انسان است و نشان‌دهنده زیبایی و زشتی درونی است. (ابن منظور، لسان العرب، ۱۴۰؛ به نقل از هدایتی و دیگران، ۱۳۹۰: ۴۰)

۱۶۶

واژه اخلاق به دو معنای کاملاً متفاوت، ولی مرتبط با هم به کار می‌رود. گاه منظور از اخلاق، مجموعه منش‌ها و حالات روحی یک انسان است. این معنا از اخلاق نشانگر مرتبه‌ای از وجود آدمی است که همان ملکات نفسانی است. این ملکات همواره منشأ صدور افعال خاصی است و ظهور و بروز آن رفتارهای خاص، راه شناخت و کشف آن ملکات است. گاه منظور از اخلاق، نوعی علم یا معرفت است که متکفل شناخت ارزش‌ها، طبقه‌بندی آنها، روابط میان آنها و نحوه پیدایش و یا محو آنهاست. اخلاق به عنوان یک علم خود شامل دو بخش می‌شود، اخلاق نظری و اخلاق عملی. اخلاق نظری، علم شناخت ارزش‌هاست، ولی اخلاق عملی فن ایجاد اخلاق و روش تحول و تقویت و یا تضعیف آنهاست. پس می‌توان گفت اخلاق در کاربرد اول، معنای وجودشناسی دارد و در کاربرد دوم و سوم معنای علمی و فنی دارد. پس اخلاق به سه معنای واقعیت، معرفت و تکنیک به کار می‌رود و روشن است که فن و تکنیک، رابط میان واقعیت و معرفت است. زیرا فنون، ابزارهای ارتباط نظریه با واقعیت‌اند. (افشار کرمانی، ۱۳۹۰: ۶۵) قراملکی (۱۳۸۵) دسته‌بندی دیگری از کاربردهای واژه اخلاق ارائه داده و می‌گوید: «واژه اخلاق دو کاربرد متمایز دارد: گاهی اخلاق به معنای خلق و خوی، رفتار عادت شده و مزاج به کار می‌رود و گاهی به معنای عادت و سنجیه به کار می‌روند. معنای دیگر این واژه‌ها دانشی است که از حسن و قبح و خوبی و بدی رفتار صحبت می‌کند». (الوانی و رحمتی، ۱۳۸۶: ۴۵) سازمان‌ها باید بتوانند مسائل مربوط به اخلاق را که ممکن است در فعالیت‌های روزمره با آن مواجه شوند مدیریت کنند. در تحقیقات مدرن بر ویژگی‌های فرهنگی

رهبران تأکید می‌شود. در این تحقیقات نشان می‌دهد که نقش کلیدی رهبر این است که نسبت به ارزش‌های اخلاقی کارکنان آگاهی یابد تا بتواند در حل ارزش‌های متضاد و مسائل اخلاقی آنان را کمک کنند. بنابراین برای کارکنان و همچنین برای سازمان‌ها بسیار مهم است که در رسیدگی به مسائل اخلاقی سطح بالایی از شایستگی اخلاقی را نشان دهد. شایستگی اخلاقی به عنوان حل مسئله و مهارت تصمیم‌گیری برای افراد و فرایندها و وظایف ویژه سازمان تعریف شده است. (کواتزپولوس^۱ و دیگران، ۲۰۰۸)

شایستگی اخلاقی

کالدر^۲ استدلال می‌کند که اخلاق را باید به عنوان جنبه‌ای از شایستگی در نظر بگیریم و برعکس. از این رو بین این دو چیزی وجود دارد تحت عنوان شایستگی اخلاقی. شایستگی اخلاقی به عنوان هسته اصلی ارتباط بین شایستگی و رفتارهای اخلاقی است. (کالدر، ۲۰۱۵: ۳۱۰) همه مدیران لازم است شایستگی‌ها و توانمندی‌های ویژه‌ای که آنها را قادر می‌سازد وظایفشان را به بهترین نحو انجام دهند، داشته باشند (پیلی^۳، ۲۰۰۸؛ به نقل از سلیمی و دیگران، ۱۳۹۵: ۴۹۶) اما در اینکه شایستگی چیست، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. در این راستا، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که مدیران دانشگاه‌ها می‌باید علاوه بر دارا بودن شایستگی‌های علمی و فنی، از شایستگی‌های اخلاقی نیز برخوردار باشند (سلیمی و دیگران، ۱۳۹۵: ۴۹۶) به عبارتی، یکی از شایستگی‌های مهم مدیران، شایستگی‌های اخلاقی^۴ است که به مفاهیم چه چیز درست است؟ و یا چه چیز نادرست است؟ اشاره می‌کند، به جهت اهمیت آن در بین سایر ابعاد شایستگی مدیران از طرفی و همچنین اهمیت آن در همه سطوح سازمان به ویژه سطوح عالی که مرکز تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری‌ها است؛ نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا عدم موفقیت سازمان‌های عصر حاضر دارد. (بورگالت^۵ و دیگران، ۲۰۰۶؛ به نقل از درویشی، ۱۳۸۸: ۴)

به گفته ویرتائن، بدون شایستگی اخلاقی، مدیران قادر نخواهند شد از سایر شایستگی‌های مدیریتی - شایستگی سیاسی حرفه‌ای و وظیفه‌ای - به طور صحیح برخوردار شوند. (ویرتائن، ۲۰۰۰؛ به نقل از درویشی، ۱۳۸۸: ۵۲) شایستگی اخلاقی امروزه به موضوع مهمی مبدل شده است. جستجو و ارتقای شایستگی‌های اخلاقی اخیراً در سازمان‌ها و

1. Kavathatzopoulos

2. Calder

3. Piley

4. Ethical Competency

5. Bourgault

حوزه‌های حرفه‌ای متمرکز شده است. تلاش برای شناسایی تکنیک‌ها و حفظ شایستگی اخلاقی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار گشته است. البته در مورد اثربخشی آنها هیچ توافقی وجود ندارد. (مین و دون^۱، ۲۰۱۳: ۱۴۹) در جدول ۱ یک جمع‌بندی از تعاریف شایستگی اخلاقی از منظر محققان مختلف آورده شده است:

جدول ۱: تعاریف شایستگی اخلاقی از دیدگاه صاحب‌نظران

ردیف	محقق	سال	تعریف
۱	ویرتائن (به نقل از درویشی، ۱۳۸۸: ۵۳)	۲۰۰۰	شایستگی‌های اخلاقی بیانگر سازگاری و انطباق با ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی غالب در یک فرهنگ خاص هستند
۲	بریتینگ ^۲ (به نقل از کالومارک اسپورونگ، ۲۰۰۷)	(۲۰۰۱: ۲۲)	مسئولیت‌پذیری شخصی از طریق توانایی، آگاهی، تفسیر و تفکر در مورد موقعیت‌های دشوار اخلاقی به گونه‌ای که شایستگی‌های دیگر فرد می‌تواند در عمل به صورت ملموس بیان شود.
۳	برگهوفر ^۳ (به نقل از مین و دون، ۲۰۱۳: ۱۵۰)	۲۰۰۴	دارای توانایی کافی برای عملکرد در یک استاندارد قابل قبول است.
۴	جیتم و بیورز ^۴ (به نقل از مورالس و کبالیو ^۵ ، ۲۰۱۳: ۷۱۷)	۲۰۰۵	شایستگی اخلاقی مجموعه‌ای از دانش، مهارت و توانایی است که رفتار اخلاقی را تسهیل می‌کند.
۵	کواتزاپولوس و دیگران	(۲۰۰۸: ۲)	شایستگی اخلاقی به عنوان توانایی فرد در حل مسائل و روش‌های تصمیم‌گیری به هنگام مواجهه با مسائل اخلاقی و همچنین توانایی در ایجاد، حفظ و استفاده مناسب از فرایندها و ابزارها و مکانیزم‌هایی در رسیدگی به موضوعات مربوط به مسائل اخلاقی است
۶	کوپر و منزل ^۶	(۲۰۱۳: ۹)	شایستگی اخلاقی را به عنوان رویکرد استدلال اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، مهارت تصمیم‌گیری و توسعه سازمان، تلقی می‌کنند.
۷	پویکی‌اس ^۷ و دیگران (به نقل از لچسر ^۸ و دیگران: ۷)	۲۰۱۴	توانایی پیچیده برای عمل، که توسط بسیج و ترکیب مؤثر منابع مختلف درونی و بیرونی در موقعیت‌ها پشتیبانی می‌شود.

1. Meine& Dunn
2. Brytting
3. Berghofer
4. Cheetham & Chevers
5. Morales & Cabello
6. Cooper & Menzel
7. Poikkeus
8. Lechasseur

۸	کوهن ^۱ (به نقل از درخشان و زندی، ۱۳۹۶: ۱۶۷)	۲۰۱۵	شایستگی اخلاقی همچنین به معنای توانایی پشتیبانی و حمایت از ارزش‌های اصیل سازمان است
۹	کولجو ^۲ و دیگران	۲۰۱۶: (۴۰۴)	شایستگی اخلاقی به عنوان مشخصه‌هایی مانند شخصیت قدرتمند، آگاهی اخلاقی، مهارت قضاوت اخلاقی و تمایل به انجام کار خوب است
۱۰	آیت‌الله مهدوی کنی (به نقل از شیر و دیگران، ۱۳۹۲: ۶)	۱۳۸۴	شایستگی اخلاقی، فضایل و ملکاتی است که آن را محاسن اخلاقی می‌نامند که با رضایت‌های علمی و عملی به دست می‌آید؛ مانند حسن خلق و رعایت ادب، پرهیز از تملق، وفای به عهد
۱۱	محمودی و دیگران	۱۳۹۱: (۱۳۹)	شایستگی‌های اخلاقی مدیران به معنای انطباق رفتار و کنش مدیران دانشگاه با باورهای دینی و اخلاق اسلامی، باور به حضور خداوند در همه حال، پاسخگویی به خداوند در قبال اعمال درست و نادرست، توکل به او در همه حال و رعایت اصول اخلاقی اسلامی از قبیل امانت‌داری، صداقت، وفای به عهد است.

شایستگی و رفتار اخلاقی به طور جداگانه قابل دستیابی نیستند و هر دو با هم مورد نیاز است. عمل اخلاقی پیش‌نیاز شایستگی است. به این معنی که برای هرگونه اقدام صحیح تحت عنوان شایستگی، باید از قبل اصول ثابت اخلاقی عمل‌کننده مورد تأیید قرار گیرد. از طرفی شایستگی نیز پیش‌شرط رفتار اخلاقی است، به این گونه که عمل اخلاقی باید نوعی پیامدهایی را برای شایستگی به دنبال آورد. بنابراین، در ابتدای امر افراد باید حرفه مربوط به خود را یاد بگیرند، سپس دقت کنند که چگونه آن را به طور اخلاقی انجام دهند. بنابراین اخلاق به عنوان جزئی از شایستگی و بالعکس است، در نتیجه در تقاطع بین این دو چیزی تحت عنوان شایستگی اخلاقی مطرح می‌شود. ایده شایستگی اخلاقی باید به طور جدی مورد توجه قرار گیرد. عمل اخلاقی و شایستگی باید به عنوان الزامات مشترک مورد توجه قرار گیرند نه اینکه یکی قبل از دیگری باشد. (کالدر، ۲۰۱۵: ۳۰۵) استرایک (۲۰۰۶) بر این باور است که اخلاق‌مداری مدیران آموزشی به اندازه کارآمدی عملی آنها، در تعیین شایستگی‌شان نقش ایفا می‌کند. (استرایک، ۲۰۰۶؛ به نقل از مطلبی‌فرد و دیگران، ۱۳۹۱: ۹۲)

شایستگی اخلاقی در بستر اجتماعی شکل می‌گیرد، بنابراین لازم است شرایطی ایجاد شود که شایستگی اخلاقی در محل کار یا یک حرفه بتواند ابقا و توسعه یابد. (کالومارک

1. Cohen

2. Kulju

اسپورونگ، ۲۰۰۷: ۸۲۶) شایستگی‌های اخلاقی از طریق ارائه نمونه‌های خوب، مدل‌ها و تجربه‌های عملی یادگرفته می‌شوند، در حالی که رهنمودهای اخلاقی، در این فرایند ارزشمند نیستند. همچنین می‌توان برای ایجاد آشنایی کارکنان و ارتقای قابلیت استفاده از دستورالعمل‌های اخلاقی، در محل کار فرصت‌هایی برای گفت و شنود اخلاقی فراهم نمود. چرا که در چنین بحث‌هایی استدلال بهبود می‌یابد و فضایل نیز توسعه پیدا کنند و دستورالعمل‌های تعبیه شده از سوی سازمان‌ها مفید واقع خواهد شد. شایستگی اخلاقی باید شامل نه تنها جنبه‌های ویژگی‌های شخصیتی و انجام دادن (عمل کردن بر طبق قواعد ساخته شده مبتنی بر قوانین و اصول)، بلکه دانستن (آشنایی با سنت‌های اخلاقی همچون قوانین و دستورالعمل‌هایی برای کار خود) باشد. (هاگلند^۱ و دیگران، ۲۰۱۰: ۹۵) برای کمک به متخصصان در حوزه یادگیری و آموزش شایستگی اخلاقی از قوانین، مقررات، کدهای حرفه‌ای، دستورالعمل‌ها و آموزش رسمی استفاده به عمل می‌آید ولیکن موارد یاد شده برای تحقق هدف مورد نظر کافی نیست. تأثیر تدریس نظریه‌های اخلاقی یا کدهای اخلاقی بدون توجه به فرایند تصمیم‌گیری مورد سؤال است. به گونه‌ای که بعضاً دستورالعمل‌های ارائه شده معضلات اخلاقی را در پی می‌آورد. (کالومارک اسپورونگ، ۲۰۰۷: ۲۸)

در ادامه نیز به تعدادی از مطالعات محققان پیشین در زمینه شایستگی مدیران (اخلاقی) اشاره شده است:

دانایی فرد و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی تحت عنوان «تبیین نقش شایستگی اخلاقی - اسلامی و فرهنگ خدمت‌گزاری در ارتقاء پاسخگویی عمومی بیمارستان‌های دولتی» انجام دادند. پژوهش حاضر نوعی پژوهش توسعه‌ای و استراتژی آن همبستگی (پیمایشی - تحلیلی) است. مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده شایستگی اخلاقی شامل این موارد است: احترام به افکار دیگران، وفای به عهد، پرهیز از سخن لغو، پرهیز از روش‌های استبدادی، اشتباه‌پذیری، پرهیز از پنهان‌کاری، عدم تعریف از خود، رفق و مدارا، دفع بدی با خوبی، عنایت به کارکنان، عدالت و دوری از ظلم و تبعیض، عیب‌پوشی و پرهیز از عیب‌جویی، امانتداری، صبر و بردباری، صداقت، پرهیز از غرور، وفاداری، نوآوری، احترام به دیگران، کار تیمی، برقراری مناسبات صحیح، اعتماد. حاجی‌پور و بهادران شیروان (۱۳۹۱) پژوهشی تحت عنوان «شایستگی‌های محوری دانشگاه مطلوب با تأکید بر اندیشه‌های مقام معظم

رهبری» در سه بعد استاد، دانشجو و فضای حاکم بر آن انجام دادند. یافته‌ها نشانگر آن است که در سه حوزه مربوط به سؤالات اصلی تحقیق پیرامون شایستگی‌های محوری دانشگاه مطلوب در اندیشه‌های مقام معظم رهبری، دانشجو، استاد و فضای دانشگاهی، نهایتاً تمامی کدها به سه رکن ریشه‌ای دانشگاه مطلوب در نظامی اسلامی رهنمون می‌سازد که عبارت است از: فضیلت، علم و بصیرت. براین اساس، شایستگی‌های محوری که سبب تمایز دانشگاه‌های اسلامی با دیگر دانشگاه‌هاست، عبارت‌اند از: جهاد علمی و عملی، تهذیب، معنویت و تربیت صحیح، بصیرت افزایی، حضور با انضباط در صحنه‌های نظام و نقش‌آفرینی در سازندگی آینده آن. قربان‌نژاد و عیسی‌خانی (۱۳۹۵) پژوهشی تحت عنوان «طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاهی براساس الگوهای اسلامی: مطالعه‌ای تطبیقی» با استفاده از نهج‌البلاغه انجام دادند. تقوآمداری (آخرت‌گرایی، خداترس بودن، مهار هوای نفس، پرهیزکاری، بخل ورزیدن بر نفس)، رفتاری - اخلاقی (پاکدامنی، راستگویی، پرهیز از غرور و خودپسندی، مهربانی و گشاده‌رویی، میانه‌روی و اعتدال، پرهیز از عیب‌جویی، عیب‌پوشانی، طرد سخن‌چین، پرهیز از تملق و ستایش، نیک‌رفتاری، خوش‌تین‌داری و شکیبایی، عفو و بخشش و گذشت، الگو بودن، فروتنی و نرم‌خویی، مدارا در عین قاطعیت) امانتداری (حفظ سنت‌های نیکو، امین بودن، عدم خیانت در امانت، حفظ بیت‌المال)، عدالت‌ورزی و انصاف (رعایت عدالت و انصاف در حق همگان، پرهیز از ستمکاری، عدالت‌گستری، توزیع منابع بیت‌المال به مساوات) و تصمیم‌گیری (تأمل‌ورزی و اندیشیدن در کار، دوراندیشی، قاطعیت در تصمیم‌گیری، آزمایش قبل از انتخاب) از عناصر شایستگی اخلاقی در این تحقیق است. سلیمی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی تحت عنوان «مورد کاوی شایستگی‌های اخلاقی مدیران آموزش عالی به‌سوی یک چارچوب مفهومی (مورد مطالعه دانشگاه‌های دولتی استان فارس)» با روش مطالعه موردی کیفی از طریق انجام مصاحبه عمیق نیمه ساختمند از مدیران و معاونان و رؤسای دانشگاه‌ها و دانشکده‌های دولتی انجام دادند. براساس یافته‌های به‌دست آمده، شبکه مضامین شایستگی‌های اخلاقی مدیران دانشگاهی (مضمون فراگیر)، شامل پنج بعد شایستگی‌های مدیریتی - رهبری، ارتباطی - تعاملی، شخصیتی - رفتاری، ارزشی - اعتقادی و دانشی - تحلیلی (مضامین سازمان‌دهنده) است که هر یک نیز دارای مؤلفه‌های گوناگون (مضامین پایه) بودند. یافته‌های مذکور می‌تواند در سیاست‌گذاری انتخاب و گزینش شایسته مدیران و رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و برنامه‌های بهسازی علمی - اخلاقی مدیران

دانشگاهی، مورد توجه جدی قرار گیرد. واحدنژاد (۱۳۹۶) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود پژوهشی تحت عنوان «شایستگی‌های اخلاقی مدیران مدارس متوسطه اول و دوم شهر همدان از منظر اسلام (قرآن و نهج البلاغه)» انجام داد. نتایج نشان داد مؤلفه‌های شایستگی اخلاقی شامل نرم‌خویی و مهربانی، تواضع و فروتنی، تغافل و چشم‌پوشی، توکل و ایمان به خدا، خیرخواهی و بخشندگی، سعه صدر، مشورت، عدالت و انصاف، صداقت و نیت خالصانه می‌باشد. مارتینا^۱ و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی تحت عنوان «شناسایی شایستگی‌های مدیریتی در سازمان‌های دانش‌محور» انجام دادند. مؤلفه‌ها شامل برقراری روابط، مسئولیت‌پذیری، وفای به عهد، انعطاف‌پذیری، اعتماد به نفس، اعتماد به دیگران، استقلال، خودکنترلی و استقامت و پایداری بود. ایسومنگ^۲ (۲۰۱۴) پژوهشی تحت عنوان «مدل‌های شایستگی مدیریتی: یک بررسی انتقادی و مدل جامع پیشنهاد شده» انجام داد. مؤلفه‌ها شامل، روابط صحیح، تعهد، سعه صدر، صداقت، اعتماد به نفس، اعتماد به دیگران، خودکنترلی، فداکاری و ایثار، استقامت و پایداری، همدلی، شجاعت و جسارت، پشتکار و روحیه حمایت‌گری بوده است. لیکاما^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان «توسعه شایستگی‌های مدیران پروژه: دیدگاه مشترک مهم‌ترین شایستگی‌ها» انجام داد. مؤلفه‌ها شامل، روابط حسنه، مسئولیت‌پذیری، امانتداری، انعطاف‌پذیری، اعتماد به نفس، رعایت نظم، خودکنترل، توسعه دیگران؛ پوهلینگ^۴ و همکاران (۲۰۱۶) پژوهشی تحت عنوان «شایستگی اخلاقی چیست؟ نقش همدلی، ارزش‌های شخصی و مدل پنج عاملی شخصیت در تصمیم‌گیری اخلاقی» انجام دادند. مؤلفه‌ها شامل، تعهد، امانتداری، فداکاری و ایثار، روحیه خیرخواهی و همدلی و برخورداری شریف‌آباد و همکاران (۲۰۱۸) پژوهشی تحت عنوان «شایستگی اخلاقی رهبران پرستار: مطالعه کیفی» انجام دادند. شایستگی اخلاقی رهبران پرستار در سه بعد اصلی شامل تعاملات متقابل (حل مشکلات و خواسته‌ها، ایجاد اعتماد و اطمینان، دوستی متقابل و احترام، ایجاد تعاملات انسانی و اخلاقی، همدلی و همکاری)، رفتار اخلاقی (رفتار حمایتی، رفتار مشارکتی، رفتار عادلانه، رفتار اخلاقی نسبت به متخلفان و رفتار اخلاقی نسبت به)، رفتارهای عالی (صداقت، فروتنی، خلوص، تصمیم‌گیری و عزم، خوب بودن، صبر و تحمل).

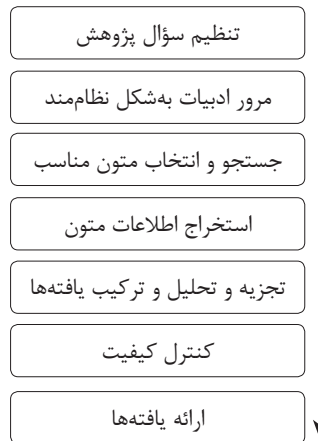
1. Martina
2. Asumeng
3. Liikamaa
4. Pohling

همان گونه که در ادبیات پژوهش نیز گفته شد، در عصر جدید با توجه به مسائل اخلاقی مطرح شده، ضروری است تا دست‌اندرکاران جوامع و مسئولان عالی رتبه مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها به مباحث اخلاقی اهتمام ورزند. پیشینه پژوهش نیز بیانگر توجه جوامع علمی و محققان به موضوعات اخلاقی است. با این حال، نظریه‌ها و مدل‌های موجود شایستگی اخلاقی دارای خلأهایی می‌باشد. از یک طرف مدل‌های پیشین مؤلفه‌ها را به صورت پراکنده، غیرمنسجم و بدون دسته‌بندی مطرح کرده‌اند؛ از طرف دیگر هم مطالعات به تمام جزئیات شایستگی‌ها و ویژگی‌های اخلاقی (مدیر دانشگاهی) توجه ننموده‌اند و صرفاً به موارد کلی اشاره نموده‌اند. از این رو پژوهش حاضر تلاش نمود هم به جزئیات این امر توجه نماید و هم یک دسته‌بندی و چارچوب دقیق‌تر و کامل‌تری ارائه دهد. در این پژوهش محققان از یافته‌های مطالعات پیشین به‌عنوان داده استفاده به‌عمل آورده و به ترکیب یافته‌های مطالعات کیفی با هدف ارائه تفسیر جدیدی از پدیده مورد مطالعه پرداخته‌اند.

۳. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر کیفی و از نوع فراترکیب^۱ است. فراترکیب نوعی مطالعه کیفی است که یافته‌های سایر تحقیقات کیفی در زمینه یک موضوع را به‌عنوان داده به‌کار می‌برد. بنابراین نمونه‌های مطالعه فراترکیب را مطالعات کیفی تشکیل می‌دهند که محقق براساس سؤال پژوهشی مورد علاقه خود آنها را وارد مطالعه می‌کند. در واقع فراترکیب به گروهی از رویکردها و روش‌ها اطلاق می‌شود که برای ترکیب یافته‌های مطالعات کیفی با هدف ارائه تفسیر جدیدی از پدیده تلاش می‌کنند. این تفاسیر در حقیقت برداشت‌ها و استنتاج‌هایی هستند که از بررسی تمام مقالات مرتبط با آن پدیده خاص مشتق شده‌اند و بنابراین یافته‌ها و تفاسیر جدید که از مطالعه فراترکیب به‌دست می‌آید در هیچ‌کدام از مقالات اولیه یافت نمی‌شود. به عبارت دیگر فراترکیب تفسیر یکپارچه یافته‌های به‌دست آمده از مطالعات کیفی است که در آن تمام داده‌های حاصل از هر یک از مطالعات کیفی، تفسیر شده و با هم ترکیب می‌شوند و در نهایت تصویری کلی از وقایع، مفاهیم و پدیده‌ها ارائه می‌دهد و هدف آن دستیابی به سطح ادراکی و مفهومی جدید و یا نظریه‌های جدید می‌باشد. (نجفی و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۲۰)

به‌منظور تحقق هدف مقاله، محققان پژوهش‌هایی را که تاکنون در حوزه شایستگی اخلاقی مدیران در داخل و خارج انجام شده است مورد بررسی قرار داده و در این راه از روش هفت مرحله‌ای باروسو و ساندلوسکی^۱ (کمالی، ۱۳۹۶: ۷۲۸) استفاده کرده‌اند که خلاصه این مراحل در شکل ۱ ارائه شده است. بر اساس این جدول، مراحل مبسوط پیاده‌سازی روش فراترکیب به شرح زیر می‌باشد.



۱۷۴

شکل ۱: مراحل پیاده‌سازی فراترکیب

(منبع: باروسو و ساندلوسکی؛ به نقل از کمالی، ۱۳۹۶: ۷۲۸)

مرحله اول: تنظیم سؤال پژوهش

برای تنظیم سؤال پژوهش از پارامترهای مختلفی مانند: جامعه مورد مطالعه، چه چیزی، چه موقع و چگونه روش استفاده می‌شود. در این پژوهش، سؤال زیر مورد کنکاش قرار گرفت: شایستگی اخلاقی مدیران از چه مؤلفه‌هایی تشکیل یافته است؟

مرحله دوم: مروری بر ادبیات به شکل نظام‌مند

در این مرحله، محققان جستجوی نظام‌مند خود را بر مقالات منتشر شده در مجلات مختلف داخلی و خارجی متمرکز می‌کنند و واژگان کلیدی مرتبط را انتخاب می‌کنند. با توجه به سؤال پژوهش، در جستجوی اولیه واژه‌های شایستگی حرفه‌ای، شایستگی اخلاقی و شایستگی مدیران به‌عنوان کلیدواژه‌های جستجو انتخاب شدند و عمل جستجوی عمیق

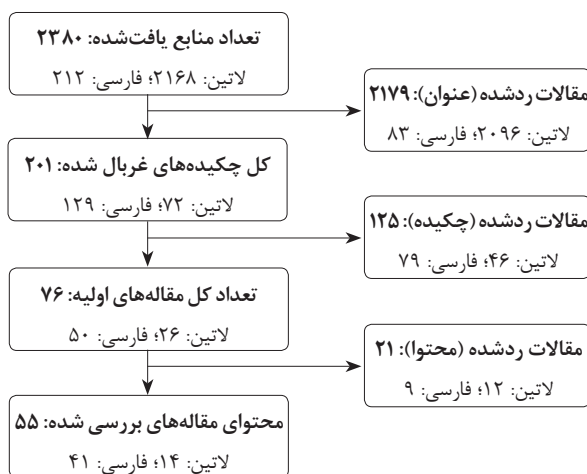
1. Barroso & Sandelowski

در پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۱، نورمگز^۲، مگیران^۳، پرتال جامع علوم انسانی^۴، کتابخانه و پایان‌نامه‌های دانشگاه تهران^۵، گنج بـتـا^۶ و پایگاه داده‌های خارجی همچون Scholar.Google، Elsevier، Proquest در ۲۰ سال اخیر انجام شد.

مرحله سوم: جستجو و انتخاب متون مناسب

در این گام، محققان در هر بازبینی تعدادی از مقالات را رد می‌کنند، که این مقاله‌ها در فرایند فراترکیب مورد بررسی قرار نمی‌گیرند. در پژوهش حاضر، فرایند بازبینی به صورت خلاصه در شکل ۲ آورده شده است.

۱۷۵



شکل ۲: فرایند بازبینی

(منبع: باروسو و ساندلوسکی؛ به نقل از کمالی، ۱۳۹۶: ۷۲۸)

بعد از بررسی تناسب مقالات مستخرج با پارامترهای موردنظر، در قدم بعدی پژوهشگر باید کیفیت روش شناختی تحقیقات را ارزیابی نماید. هدف از این مرحله شناسایی و حذف مقاله‌هایی است که یافته‌های آنان قابل اعتماد نیستند. شایان ذکر است در بررسی‌های به عمل آمده از مقالات، برخی از آنها علی‌رغم داشتن عنوان شایستگی (حرفه‌ای و اخلاقی

1. www.sid.ir
2. www.noormags.ir
3. www.magiran.com
4. www.ensani.ir
5. www.library.ut.ac.ir
6. www.ganj-beta.irandoc.ac.ir

و... چون غیرمرتبط با شایستگی اخلاقی مدیران (دانشگاهی) بودند، از این‌رو در فرایند ارزیابی، پژوهشگران از میان ۲۳۸۰ مقاله، ۲۱۷۹ مقاله را حذف کرده و در نهایت ۵۵ مقاله برای تجزیه و تحلیل اطلاعات باقی ماند.

مرحله چهارم: استخراج اطلاعات متون

در سراسر فراترکیب، پژوهشگر به‌طور پیوسته مقالات منتخب را به‌منظور دستیابی به یافته‌ها و طبقه‌بندی مؤلفه‌ها، چندین بار مرور می‌کند. در پژوهش حاضر، اطلاعات مقالات بدین صورت دسته‌بندی شده است: نام محقق و دیگران، سال انتشار مقاله و مؤلفه‌هایی که از مطالعات پیشین احصاء شده است، مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

مرحله پنجم: تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی

هدف فراترکیب ایجاد چارچوب تفسیر یکپارچه و جدیدی از یافته‌های مطالعات پیشین می‌باشد. در طول تجزیه و تحلیل، پژوهشگران کدهایی را از مطالعات پیشین اتخاذ نمودند که دارای مفهوم اخلاقی باشند، بنابراین از برخی از موارد که به‌عنوان شایستگی مدیران مطرح است ولی ویژگی اخلاقی محسوب نمی‌شود صرف نظر شده است. بعد از شناسایی کدهای شایستگی اخلاقی مدیران (دانشگاهی)، آنها را در مقوله‌هایی دسته‌بندی نمودند که مجموعه از کدها، یک مفهوم کلی‌تر را می‌رساند و به همین منوال تمامی کدهای مستخرج در طبقات انتزاعی‌تر دسته‌بندی شدند.

مرحله ششم: کنترل کیفیت

در روش فراترکیب محققان رویه‌های زیر را برای حفظ کیفیت در مطالعه خود در نظر می‌گیرند:

در سراسر تحقیق، محققان تلاش می‌کنند برای کیفیت‌بخشی به یافته‌های پژوهش حاضر توضیحات روشن و واضح از اقدامات انجام شده در هر گام ارائه نمایند. محققان هر دو راهکار جستجوی الکترونیک و دستی را در چندین مرتبه جستجو به کار می‌برند تا مقالات مربوط را پیدا کنند.

پژوهشگران از روش‌های کنترل کیفیت در مطالعات کیفی استفاده نموده‌اند.

مرحله هفتم: ارائه یافته‌ها

در این مرحله از روش فراترکیب، یافته‌های حاصل از مراحل قبل ارائه می‌شوند. ۵۵ مقاله انتخاب شده از سوی پژوهشگران به دقت مورد بررسی قرار گرفت و اطلاعات مورد نیاز بر اساس هدف اصلی این مقاله که شناسایی شایستگی‌های اخلاقی مدیران است، شناسایی

شد. بعد از بررسی‌های مکرر توسط تیم تحقیق، شایستگی‌های اخلاقی مدیران دانشگاهی در ۳ مؤلفه اصلی و ۵۴ مؤلفه فرعی دسته‌بندی شده که در جدول ۲ قابل مشاهده است.

۳. یافته‌ها

بررسی مطالعات پیشین نشان داد که اولاً پژوهش‌های خارجی و داخلی که تاکنون در زمینه شایستگی اخلاقی انجام شده است، بسیار محدود و دارای ابعاد بسیار کلی است که عملیاتی نمودن آن کاری بس دشوار است؛ ثانیاً عموم تحقیقات در خارج از بستر دانشگاه (مدیریت دانشگاهی) بوده است. از این رو سعی بر آن شد از پژوهش‌هایی که در زمینه شایستگی مدیران (دانشگاهی) انجام شده است، استفاده به عمل آید. بعد از جستجوی منابع مختلف در خصوص شایستگی اخلاقی مدیران، ترکیب یافته‌های مطالعات منتخب، برطرف کردن ابهامات و موارد متناقض و ادغام موارد مشابه، در نهایت تفسیری جدید و یکپارچه از مطالعات پیشین مستخرج شد و در آخر هم مراحل و اقدامات انجام شده به تأیید اساتید متخصص رسید. چارچوب احصاء شده در ذیل به صورت مشروح آمده است. در جدول ۲ طبقه‌بندی‌های سازه شایستگی اخلاقی قابل مشاهده می‌باشد.

جدول ۲: طبقه‌بندی یافته‌های شایستگی اخلاقی مدیران (دانشگاهی)^۱

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کد منبع
شایستگی‌های اخلاقی فردی	۱. تقوا	R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R22
	۲. اعتماد به نفس	R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R15, R16, R18, R19, R21
	۳. رعایت نظم	R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R15, R19
	۴. استقلال	R3, R4, R7, R8, R10, R12, R13, R16, R17, R21
	۵. خودکنترلی	R1, R3, R4, R6, R7, R8, R16, R18, R19, R21
	۶. استقامت	R3, R4, R5, R7, R8, R15, R16, R18
	۷. شجاعت و جسارت	R4, R7, R8, R18
	۸. پشتکار	R3, R4, R8, R18
	۹. ساده‌زیستی (قناعت)	R3, R4, R8
	۱۰. خودآگاهی	R3, R5, R8
	۱۱. پاکدامنی	R3, R8

۱. منابع مورد استفاده در جدول که با حرف اختصاری R نشان داده شده، در بخش فهرست منابع مشخص شده است.

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کد منبع
شایستگی‌های اخلاقی فردی	۱۲. پرهیز از سخن لغو	R2
	۱۳. شادابی	R4
	۱۴. کظم غیظ	R7
	۱۵. پذیرش انتقادات	R8, R9
	۱۶. پرهیز از شخصی کردن امور	R4, R5, R6, R8, R9
	۱۷. روحیه مشورت‌پذیری	R5
	۱۸. پرهیز از شتابزدگی (در تصمیم‌گیری‌ها)	R4, R6, R7, R8, R9, R17
	۱۹. دوراندیشی	R8
	۲۰. توسعه فردی	R3, R7, R8
	۲۱. فروتنی	R3, R7
	۲۲. صداقت و درستکاری	R2, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R12, R22
شایستگی‌های اخلاقی بین فردی	۲۳. برقراری روابط حسنه	R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R13, R15, R18, R21, R22
	۲۴. عدالت و انصاف	R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R13, R14, R15, R16, R17, R18, R19, R21, R22
	۲۵. صبوری	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R13, R22
	۲۶. امانتداری	R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R17, R18, R22
	۲۷. اعتماد به افراد	R2, R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R13, R17, R19, R20
	۲۸. انعطاف‌پذیری (در برخورد)	R2, R3, R4, R6, R7, R9, R10, R11, R12, R14, R15, R16, R18, R21, R22
	۲۹. حسن ظن (نسبت به دیگران)	R3, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R15, R16, R17, R19, R21
	۳۰. روحیه خیرخواهی	R4, R6, R7, R8, R9, R15, R19, R21
	۳۱. فداکاری	R3, R4, R7, R8, R11, R12, R16, R17, R19, R21
	۳۲. احترام به دیگران	R3, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R20
	۳۳. همدلی	R3, R4, R5, R7, R8, R9, R18, R20
	۳۴. بخشش	R2, R4, R5, R7, R8, R9, R10, R22
	۳۵. میانه‌روی	R3, R5, R8, R10, R12, R18, R20, R21, R22

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کد منبع
شایستگی‌های اخلاقی بین فردی	۳۶. توجه و اهمیت نسبت به دیگران	R3, R7, R8, R9
	۳۷. حفظ کرامت انسانی	R6, R7, R8, R9
	۳۸. گشاده‌رویی	R2, R4, R6, R7, R18
	۳۹. روحیه حمایتگری	R6, R7, R8, R9
	۴۰. تشویق به‌جا	R8, R9
	۴۱. توسعه دیگران	R8, R9, R18, R22
	۴۲. درک تفاوت‌های فردی	R3, R4, R7
	۴۳. روحیه اصلاح‌گری	R6, R11, R19
	۴۴. عیب‌پوشی و پرهیز از عیب‌جویی	R3, R5, R14
	۴۵. پرهیز از تملق	R4, R8
	۴۶. تعهد (وفای به عهد)	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R13, R16, R18, R20
	۴۷. وظیفه‌شناسی	R3, R8
شایستگی‌های اخلاقی فرا فردی	۴۸. پرهیز از پنهان‌کاری (شفافیت)	R2
	۴۹. قانون‌گرایی (رعایت قوانین)	R5, R7, R8
	۵۰. مقدس شمردن خدمت‌رسانی	R9
	۵۱. مصلحت‌اندیشی	R7
	۵۲. مسئولیت‌پذیری (سازمانی)	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R15, R16, R19
	۵۳. مشارکت‌جویی	R3, R4, R7, R8, R22
	۵۴. وجدان‌کاری	R4, R6, R7, R8

در جدول ۲ شایستگی‌های اخلاقی مدیران دانشگاه‌ها در قالب سه بعد اصلی ارائه شده است و هر یک دارای مؤلفه‌هایی است که ذیل آن شرح داده شده است:

الف. شایستگی‌های اخلاقی فردی: اشاره به آن دسته از شایستگی‌هایی است که مدیر برای ارتقای عملکرد با رویکرد اخلاقی در مسئولیت‌مدیریتی خود در بعد فردی

که تأثیرگذار بر عملکرد اخلاقی کل سازمان است، باید بهره‌مند باشد. درواقع منظور از شایستگی‌های فردی، ویژگی‌های شخصیتی ناظر بر روحیات، انگیزه‌ها، صفات، رویکرد و نحوه رفتار فرد است که بر عملکرد وی تأثیر می‌گذارد. (رانکین و اپشتاین^۱، ۲۰۰۳؛ به‌نقل از چیت‌ساز و دیگران، ۱۳۹۱: ۳۱) شایستگی‌های اخلاقی مدیر به‌عنوان یک فرد شامل مواردی چون، تقوا، اعتماد به نفس، رعایت نظم، استقلال، خودکنترلی، پایداری در برابر مشکلات، شجاعت و جسارت، پشتکار، ساده‌زیستی و قناعت، خودآگاهی، پاکدامنی، نشاط و شادابی، کظم غیظ، پذیرش انتقادات، پرهیز از شخصی کردن امور، پرهیز از سخن لغو و بیهوده، روحیه مشورت‌پذیری، پرهیز از شتابزدگی در تصمیم‌گیری‌ها، دوراندیشی، توسعه فردی، فروتنی، صداقت و درستکاری، می‌باشد.

ب. شایستگی‌های اخلاقی بین‌فردی: شایستگی‌های اخلاقی بین فردی اشاره به مواردی است که مدیر برای ارتقای عملکرد با رویکرد اخلاقی در مسئولیت‌مدیریتی خود در روابط با دیگران باید بهره‌مند باشد. برخی دیگر بر این باورند که شایستگی‌های اخلاقی بین‌فردی به این معنی است که فرد توان اقدام درست و انتخاب رفتارهای ارتباطی متناسب و اثربخش در یک زمینه خاص و در مقابل مخاطبان خاص داشته باشد. (لسنکیوک و کودرنیو^۲، ۲۰۱۲؛ به‌نقل از دامغانیان و دیگران، ۱۳۹۶: ۹۸) به‌عبارتی، شایستگی‌هایی که روابط کاری اثربخش را ایجاد و حفظ می‌کند. (کرمی و صالحی، ۱۳۸۸؛ به‌نقل از اکرامی و رجب‌زاده، ۱۳۹۰: ۵۵) شایستگی‌های اخلاقی بین‌فردی مدیران از جمله این موارد را شامل می‌شود، برقراری روابط حسنه، عدالت و انصاف، صبوری (سعه صدر)، امانتداری، اعتماد به افراد، انعطاف‌پذیری در برخورد با دیگران، حسن ظن نسبت به دیگران، روحیه خیرخواهی، فداکاری، احترام به دیگران، همدلی، بخشش، اعتدال، توجه و اهمیت نسبت به دیگران، حفظ کرامت انسانی، گشاده‌رویی، روحیه حمایتگری، تشویق به‌جا، توسعه دیگران، درک تفاوت‌های فردی، روحیه اصلاح‌گری، عیب‌پوشی و عیب‌جویی، پرهیز از تملق، وفای به عهد، وظیفه‌شناسی.

ج. شایستگی‌های اخلاقی فرافردی: منظور از شایستگی اخلاقی فرافردی، اشاره به آن‌دسته از شایستگی‌هایی است که مدیر برای ارتقای عملکرد با رویکرد اخلاقی در مسئولیت‌مدیریتی خود در سطحی فراتر از خود و دیگران و به‌طور کلی نسبت به کل

1. Rankin & Epstein

2. Lesenciuc & Codreanu

مجموعه سازمان باید بهره‌مند باشد. شایستگی‌های اخلاقی سازمانی، اشاره به ویژگی‌های رفتاری رهبران برای تحقق نتایج مطلوب سازمانی و اقدام در چارچوب فرهنگ سازمانی دارد. (اینتا گلیاتا و دیگران^۱، ۲۰۰۰؛ به نقل از بنیادی نایینی و تشکری، ۱۳۹۱) شایستگی سازمانی، شایستگی‌هایی است که به اثربخشی کل سازمان و نظام نیز کمک می‌کند. (کرمی و صالحی، ۱۳۸۸؛ به نقل از اکرامی و رجب‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۰) شایستگی‌های اخلاقی فرافردی مدیران، از جمله این موارد است: پرهیز از پنهان‌کاری، رعایت قوانین، مقدس شمردن خدمت‌رسانی، مصلحت‌اندیشی، احساس مسئولیت‌پذیری، مشارکت‌جویی و وجدان‌کاری. در نهایت بعد از ایجاد یک ترکیب جدید از یافته‌های پیشین، الگوی شایستگی اخلاقی مدیران دانشگاهی طبق شکل ۳ ترسیم شد:



شکل ۳: مدل نظری شایستگی‌های اخلاقی مدیران دانشگاهی

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مدیران دانشگاهی با توجه به جایگاه تعیین‌کننده‌ای که در سرنوشت کشور دارند، از جنبه‌های مختلفی در معرض ارتباط‌اند که برای هر بعد آن، کسب شایستگی‌هایی لازم است. در این نوشتار به سه حوزه اصلی شایستگی‌های اخلاقی: فردی، بین‌فردی و فرافردی به صورت مبسوط اشاره شد. شایستگی‌های اخلاقی فردی، به عنوان اولین بعد شایستگی اخلاقی مدیران مطرح است. مدیران در کنار برخورداری از دانش فنی در زمینه کاری خود باید در خود شایستگی‌هایی از جمله تقوا، تواضع و فروتنی، صداقت و درستکاری،

پذیرش انتقادات، روحیه مشورت گرفتن از دیگران، اعتماد به نفس و... ایجاد نمایند. دانایی فرد و دیگران (۱۳۸۹: ۶۴) نیز در پژوهش خود اشاره نمودند که مدیران باید افرادی صادق باشند، از غرور، خودنمایی خودداری نمایند. سلیمی و دیگران (۱۳۹۵: ۵۰۸) نیز در مطالعه خود اظهار نمودند تعهد و وفاداری، خدامحوری و... لازمه مدیریت شایسته مدیران می باشد. شمس مورکانی و دیگران (۱۳۹۳: ۵۴) نیز به اعتماد به نفس مدیر به عنوان اعتماد و اعتقاد قوی وی نسبت به مهارت‌ها، قابلیت‌های خود در مواجهه با چالش‌ها و باور به توانایی‌های فردی در اداره امور و انجام وظایف اشاره می کنند.

دومین بعد از شایستگی اخلاقی مدیران، مربوط به شایستگی اخلاقی بین فردی مدیر با دیگران که شامل کارمندان زیردست، دانشجویان، ارباب رجوع و افراد خارج از سازمان دانشگاه می باشد. یافته‌های پژوهش نشان می دهد که یکی دیگر از عرصه‌های مهم شایستگی اخلاقی مدیران، قابلیت‌ها، ویژگی‌ها و مهارت‌های اخلاقی در ارتباط با دیگر افراد است. درواقع شایستگی‌های ارتباطی اشاره به مجموعه شایستگی‌ها و توانمندی‌هایی است که فرد برای تعامل یا هدایت دیگران به آنها نیاز دارد. به عبارت دیگر، شایستگی‌هایی که در ارتباط با سایر افراد زمینه بروز می یابند. (رانکین و اپشتاین، ۲۰۰۳؛ به نقل از چیت ساز و دیگران، ۱۳۹۱: ۳۱) شایستگی‌هایی که یک فرد به عنوان مدیر دانشگاهی در ارتباط با دیگران باید داشته باشد شامل مواردی چون، عدالت و انصاف، صبوری، گشاده رویی، بخشش و... است. مطلبی فرد و دیگران (۱۳۹۱: ۱۰۲) در پژوهش خود مدیریت را فرایندی دشوار و در مواقعی خسته کننده دانسته اند، بنابراین نیاز هست مدیر دارای صبر و سعه صدر باشد تا بتواند این مشکلات و دشواری‌ها را تحمل نماید. هاشمی (۱۳۹۱: ۱۳۷) نیز مطرح می کند که مدیر باید دارای انعطاف پذیری باشد به این صورت که در برخورد با دیگران، ملایم و منعطف باشد و در مواقع لزوم موضع خود را تغییر دهد.

سومین بعد شایستگی اخلاقی، شایستگی اخلاقی مدیر در سطحی کلان تر از دو سطح قبلی است و آن شایستگی اخلاقی فرافردی است. این شایستگی مدیر به قابلیت‌ها، ویژگی‌ها و مهارت‌های اخلاقی مدیر فراتر از روابط تکی و دوگانه و حتی چندگانه و به طور کلی تعهد آنها نسبت به سازمان (دانشگاه) مربوط می شود. شایستگی اخلاقی مدیران در برابر سازمان شامل مقدس شمردن خدمت رسانی، مصلحت اندیشی، احساس مسئولیت پذیری و... می باشد. دانایی فرد و دیگران (۱۳۸۹: ۶۵) معتقدند مدیرانی که خدمت رسانی را کاری مقدس می دانند، همواره خود را خادم تلقی می کنند و به اجرای

صحیح قوانین و مقررات مبادرت می‌ورزند.

با توجه به پررنگ شدن نقش نهادهای آموزشی از جمله دانشگاه‌ها در تربیت انسان‌های متعالی در دنیای پیچیده امروزی از یک‌سو و اهمیت اخلاق در موفقیت حرفه‌ها و سازمان‌های مختلف ازسویی دیگر، لازم است گامی در جهت ترویج ارزش‌های اخلاقی در این محیط‌ها برداشته شود. (قموشی و دیگران، ۱۳۹۶: ۱) از این‌رو لازم است تا سیاست‌گذاران و مدیران ارشد نظام جمهوری اسلامی در شناسایی، جذب و تربیت افرادی برای سمت مدیریت دانشگاهی برآیند که دارای شایستگی‌های اخلاقی در سه سطح فردی، بین‌فردی و فرافردی باشند.

البته قبل از هر چیز، باید توجه نمود که در تربیت مدیران آینده کشور، به امر شایستگی اخلاقی آنان توجه لازم صورت گیرد. همچنین به سیاست‌ها و برنامه‌های تدوین‌شده همچون سند اسلامی شدن دانشگاه‌های کشور توجه ویژه‌ای داشته باشند. برای ترویج شایستگی اخلاقی مدیران در دانشگاه‌ها، اگر چه برگزاری کارگاه‌های آموزشی مفید خواهد بود، ولیکن لازم است برای هرچه بهتر عملیاتی کردن شایستگی اخلاقی مدیران در دانشگاه، مسئولان امر از تجربیات افراد و سازمان‌های دغدغه‌مند در این زمینه استفاده نمایند. به دلیل اهمیت شایسته‌سالاری، مسئولین امر باید مقرراتی در خصوص دادن امتیاز یا محرومیت از برخی مزایا در صورت رعایت یا تخطی از موارد شایستگی اخلاقی ملحوظ نمایند. همچنین مسئولان بالادستی نظام آموزشی، برنامه ارزشیابی از شایستگی اخلاقی مدیران را با استفاده از مدل‌های مناسب ارزشیابی تدارک ببینند و هیئت ناظری تشکیل شود که عملکرد مدیران را از جهت شایستگی اخلاقی بررسی نمایند و براساس نتایج مثبت یا منفی اقدامات مقتضی صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود محققان پژوهشی را طراحی نمایند تا مدل مستخرج از این پژوهش را در دانشگاه‌ها اجرا کنند. با توجه به اسلامی بودن دانشگاه‌های جمهوری اسلامی ایران، لازم است پژوهشگران در زمینه شایستگی اخلاقی مدلی منبعث از مبانی دینی استخراج و اجرا کنند و در صورت کارآمدی، به دانشگاه‌ها ارائه شود.

منابع

۱. احمدی، سیدعلی اکبر؛ درویش، حسن؛ سبحانی فر، محمدجواد و فاضلی کبریا، حامد. (۱۳۹۳). طراحی و تبیین الگوی مفهومی شایستگی‌های منابع انسانی در نهج البلاغه با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون و ISM. مطالعات راهبردی بسیج، ۱۷ (۶۴)، ۵۶-۲۷. [R6]
۲. اسدی فرد، رویا؛ خائف الهی، احمدعلی و رضائیان، علی. (۱۳۹۰). مدل شایستگی مدیران دولتی ایران (براساس صحیفه امام^(ع)) رویکرد استراتژی تئوری داده بنیاد. مدیریت دولتی، ۳ (۸)، ۷۵-۹۲. [R3]
۳. افشارکرمانی، عزیزالله. (۱۳۹۰). مراتب فضیلت و اخلاق از منظر علامه طباطبائی. پژوهش نامه قرآن و حدیث، ۸ (۸)، ۶۱-۷۸.
۴. اکرامی، محمود و رجبزاده، سمیه. (۱۳۹۰). توسعه مؤلفه‌های مقیاس سنجش شایستگی مدیران. فرایند مدیریت توسعه، ۷۷، ۶۹-۴۹. [R3]
۵. ایمانی، عبدالمجید و قدرتی، سمانه. (۱۳۹۵). مدل مفهومی شایستگی مدیران منابع انسانی در چارچوب نظام ارزشی اسلام. پژوهش‌های مدیریت عمومی، ۹ (۳۳)، ۱۹۱-۲۲۱. [R8]
۶. آقا محمد، جواد و اسدی، سید احسن. (۱۳۹۵). شایستگی‌های مورد نیاز معلمان در تربیت سیاسی و اجتماعی دانش آموزان. پژوهش‌های اجتماعی اسلامی، ۲۲ (۲)، ۷۵-۱۰۲. [R8]
۷. بنیادی نایینی، علی و تشکری، محمود. (۱۳۹۱). طراحی الگوی شایستگی‌های مدیران و فرماندهان ناجا از دیدگاه امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری مدظله العالی. نظارت و بازرسی، ۶ (۱۹)، ۷-۳۰. [R4]
۸. پناهی، سیده معصومه. (۱۳۹۴). شناسایی و ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران گروه‌های پژوهشی جهاد دانشگاهی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات. [R7]
۹. پورکریمی، جواد و صداقت، مریم. (۱۳۹۳). تبیین رابطه شایستگی با سبک رهبری تحول آفرین مدیران در سازمان‌های پژوهشی. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، ۱ (۶)، ۲۰۱-۲۲۲.
۱۰. پورکریمی، جواد؛ احتشام، زهرا؛ قموشی، زهرا و محسنی، زهرا. (۱۳۹۵). اخلاق حرفه‌ای مدرسان از منظر شهید ثانی: الگویی مفهومی. گرگان، سومین کنگره بین‌المللی پژوهش‌های کاربردی علوم انسانی اسلامی.
۱۱. پورکریمی، جواد؛ عزیزی، مهدی؛ فرزانه، محمد و کردی، الهام. (۱۳۹۴). شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران: تحلیلی بر شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۱۱ (۱)، ۷۹-۹۸.
۱۲. پورکریمی، جواد؛ قموشی، زهرا؛ احتشام، زهرا و محسنی، زهرا. (۱۳۹۶). اخلاق حرفه‌ای

- مدرس‌ان: الگویی مفهومی مبتنی بر مطالعات پیشین. دانشگاه تهران. همایش ملی دانشگاه اخلاق‌مدار.
۱۳. تاج‌آبادی، حسین و بیات، مهدی. (۱۳۹۲). شایستگی‌های کلیدی در نصب مدیران دستگاه قضایی براساس بیانات و مکتوبات مقام معظم رهبری (مدظلی العالی). مدیریت اسلامی، ۲۱ (۱)، ۸۳-۱۰۴. [R5]
۱۴. ترک‌زاده، جعفر و انصاری، سمیه. (۱۳۹۴). تدوین و اعتباریابی چارچوبی برای ارزیابی شایستگی‌های مدیران دانشگاهی با توجه به آموزه‌های اسلامی. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱ (۴)، ۲۲-۳.
۱۵. ترک‌زاده، جعفر و محمدی، قدرت‌الله. (۱۳۹۴). ارزیابی شایستگی مدیران مدارس براساس معیارهای شایستگی مدیریتی اسلامی (معلمان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز). تحقیقات مدیریت آموزشی، ۷ (۲)، ۵۸-۴۰. [R7]
۱۶. تشکری، محمود. (۱۳۹۳). شایستگی‌های سرمایه‌های انسانی پلیس اسلامی از منظر مقام معظم رهبری (مدظله العالی). مطالعات دفاعی راهبردی، ۵۵، ۱۳۶-۱۱۱. [R6]
۱۷. توکلی، غلامرضا؛ فیض‌عارفی، مجید و حیدری، امید. (۱۳۹۴). طراحی الگوی شایستگی مدیران هسته‌های نوآوری در سازمان‌های با محصولات پیچیده و فن‌آوری پیشرفته. بهبود مدیریت، ۹ (۳)، ۵۲-۲۵. [R7]
۱۸. جعفری مقدم، سعید و دانسفهانی، نرگس. (۱۳۹۶). شناسایی مؤلفه‌های دانشگاه اخلاق‌مدار، مطالعه موردی؛ دانشگاه تهران. همایش ملی دانشگاه اخلاق‌مدار.
۱۹. جهانیان، رمضان و سهندی طرق، سکینه. (۱۳۹۶). بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران از دیدگاه مدیران، معلمان، کارشناسان دوره‌های آموزشی در مدارس ابتدایی ناحیه یک و دو شهر ری. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۹، ۲۴۲-۲۱۳. [R9]
۲۰. چیت‌ساز، احسان؛ ذوالفقارزاده، محمدمهدی؛ غیاثی ندوشن، سعید. (۱۳۹۱). تدوین الگوی شایستگی‌های محوری مدیران فرهنگی - اجتماعی دانشگاه‌ها در ایران اسلامی. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۲ (۱)، ۴۸-۲۷.
۲۱. حاجی‌پور، بهمن و بهادران شیروان، مصطفی. (۱۳۹۱). شایستگی‌های محوری دانشگاه مطلوب با تأکید بر اندیشه‌های مقام معظم رهبری. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱ (۲)، ۲۵۰-۲۲۷. [R4]
۲۲. دامغانیان، حسین؛ رستگار، عباسعلی و یزدانی زیارت، محمد. (۱۳۹۶). مدل تفسیری شایستگی‌های بین فردی در ارتباطات سازمانی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۲۵ (۷)، ۱۱۶-۹۵.
۲۳. دانایی‌فرد، حسن و زنگویی‌نژاد، ابوزر. (۱۳۹۰). تئوری شایسته‌سالاری مدیریتی بر مبنای استراتژی داده بنیاد: برداشتی از نهج البلاغه. دانشگاه شاهد، ۱۸ (۱)، ۲۶۴-۲۴۳. [R3]

۲۴. دانایی فرد، حسن؛ رجب‌زاده، علی و حصیری، اسد. (۱۳۸۸). ارتقاء اعتماد درون سازمانی در بخش دولتی: بررسی نقش شایستگی مدیریتی مدیران. پژوهش‌های مدیریت، ۴ (۲)، ۵۹-۹۰. [R1]
۲۵. دانایی فرد، حسن؛ رجب‌زاده، علی و درویشی، آذر. (۱۳۸۹). تبیین نقش شایستگی اخلاقی-اسلامی و فرهنگ خدمتگزاری در ارتقاء پاسخگویی عمومی بیمارستان‌های دولتی. اخلاق و تاریخ پزشکی، ۴ (۳)، ۵۷-۷۰. [R2]
۲۶. درخشان، مژگان و زندی، خلیل. (۱۳۹۶). راه کارهای ارتقای شایستگی‌های مدیران گروه‌های آموزشی. آموزش و ارزشیابی، ۳۷ (۱۰)، ۱۶۳-۱۸۹.
۲۷. درویشی، آذر. (۱۳۸۸). ارتقاء پاسخگویی عمومی: تبیین نقش شایستگی اخلاقی-اسلامی مدیران عمومی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
۲۸. دیانتی، محمد و عرفانی، مریم. (۱۳۸۸). شایستگی؛ مفاهیم و کاربردها. تدبیر، ۲۰۶، ۱۹-۱۴.
۲۹. دیبایی صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتحی واجارگاه، کوروش و صفایی موحد. (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۳ (۲)، ۱۰۹-۱۲۳. [R8]
۳۰. رحیم‌نیا، فربرز و هوشیار، وجیهه. (۱۳۹۱). واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های مدل شایستگی‌های مدیران در سیستم بانکی. مدیریت فردا، ۱۱ (۳۱)، ۱۱۷-۱۳۸. [R4]
۳۱. رنجبر، منصور؛ خائف الهی، احمد؛ دانایی فرد، حسن و فانی، علی اصغر. (۱۳۹۲). دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۳ (۱۰۹)، ۱۰۴-۱۱۳. [R5]
۳۲. زمانیان نجف آبادی، فاطمه. (۱۳۹۴). ویژگی‌های روانسنجی سیاهه شایستگی اخلاقی و رابطه آن با هوش معنوی کارکنان سازمان‌های دولتی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. [R7]
۳۳. زیرک، مهدی؛ کوهستانی، حسینعلی؛ خوی‌نژاد، غلامرضا و آهنگیان، محمدرضا. (۱۳۸۸). بررسی استانداردهای حرفه‌ای رؤسای دانشگاه‌ها به منظور ارائه چارچوب مناسب برای ارتقای کیفی مدیریت آموزش عالی. پژوهشنامه تربیتی، ۱۹ (۵)، ۱-۳۴.
۳۴. سپهوند، رضا و شریعت‌نژاد، علی. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر شایستگی مدیریتی بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی اعضای هیأت علمی و کارکنان دانشگاه‌های خرم‌آباد. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۲ (۳)، ۵۰۵-۵۲۸. [R6]
۳۵. سلیمی، قاسم؛ محمدی، مهدی؛ سلمانپور، محمدجواد؛ ترک‌زاده، جعفر و محمدی، قدرت الله. (۱۳۹۵). مورد کاوی شایستگی‌های اخلاقی مدیران آموزش عالی به سوی یک چارچوب مفهومی (مورد مطالعه دانشگاه‌های دولتی استان فارس). فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۴ (۶)، ۵۲۲-۴۹۵. [R8]

۳۶. سهرابی، بابک و خانلری، امیر. (۱۳۸۸). اخلاق، فناوری اطلاعات و رفتار شهروندسازمانی. اخلاق در علوم و فناوری، ۲ و ۱ (۴)، ۱-۱۰.
۳۷. سینکیویچ، لوکاس. (۲۰۱۴). مدیریت منابع انسانی مبتنی بر شایستگی (دیدگاه یادگیری مادام‌العمر؛ رویکردی پژوهشی). جواد پورکریمی و محمد فرزانه (۱۳۹۶). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۳۸. شاه محمدی، نیره. (۱۳۹۳). تربیت معلم آلمانی؛ جایگاه شایستگی حرفه‌ای معلمان در آلمان. رشد معلم، ۳۱ (۲)، ۴۲-۴۴. [R6]
۳۹. شمس مورکانی، غلامرضا؛ خراسانی، اباصلت و عباسی کسان، حامد. (۱۳۹۳). تدوین مؤلفه‌های شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی: مطالعه کیفی. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۲ (۳)، ۳۷-۶۴. [R6]
۴۰. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۲). سند دانشگاه اسلامی. تهران: انتشارات شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۴۱. شیر، اردشیر؛ عزیزیان‌پور، مسعود و رستمی، کرم رضا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین شایستگی‌های اخلاقی - اسلامی با ابعاد بی‌تفاوتی سازمانی. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱ (۳)، ۱۸-۳. [R5]
۴۲. عارف، هادی و مرادی شیرازی، سید عباس. (۱۳۹۶). شفاف سازی مفهومی شایستگی در مدیریت منابع انسانی با رویکرد تحلیل مفهومی. مدیریت سازمان‌های دولتی، ۲ (۵)، ۱۳-۳۰.
۴۳. عاشقی، حسن؛ قهرمانی، محمد و قورچیان، نادرقلی. (۱۳۹۶). تدوین الگوی مفهومی طراحی برنامه آموزش مدیران مبتنی بر شایستگی مدیریتی: پژوهش کیفی (مورد بانک توسعه تعاون). نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۳ (۱۲)، ۴۷-۶۱. [R9]
۴۴. عبدالهی، مژگان؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ تقی‌پور ظهیر، علی و رحیمیان، حمید. (۱۳۹۴). شایستگی‌های مدیران آموزش و توسعه منابع انسانی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۶ (۴)، ۲۳-۳۳. [R7]
۴۵. عسگری، ناصر؛ نیکوکار، غلامحسین؛ صفری، حسین و غلامی، مهرداد. (۱۳۹۴). الگوی شایستگی‌های مدیران دولتی جمهوری اسلامی ایران براساس سند چشم‌انداز ۱۴۰۴. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۴ (۱)، ۲۳-۳۸. [R7]
۴۶. فتاح‌پور مرندی، مرتضی؛ کاشف، سید محمد؛ سیدعامری، میرحسن و شجاع، رضا. (۱۳۹۵). الگوی شایستگی مدیران ادارات کل ورزش و جوانان ایران با رویکرد نظریه داده بنیاد. رویکردهای نوین در مدیریت ورزشی، ۴ (۱۵)، ۲۳-۳۸. [R8]
۴۷. قربان‌نژاد، پریسا و عیسی‌خانی، احمد. (۱۳۹۵). طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاهی براساس الگوهای اسلامی: مطالعه‌ای تطبیقی. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱ (۵)، ۱-۱۲. [R8]

۴۸. قموشی، زهرا؛ احتشام، زهرا و محسنی مهر، زهرا. (۱۳۹۶). واکاوی مؤلفه‌های اخلاقی مدرسان از منظر منابع اسلامی منتخب. جامعه المصطفی، همایش بین المللی اخلاق در ادیان، ۲۴-۱.
۴۹. کاوسی خامنه، روشنگر؛ پورعزت، علی اصغر و عباسی، طیبه. (۱۳۹۶). شناسایی و تدوین ویژگی‌های مناسب برای احراز شایستگی وزیر علوم، تحقیقات و فناوری. مدیریت دولتی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، ۹ (۱)، ۳۵-۶۰. [R9]
۵۰. کردی، الهام. (۱۳۹۴). نیازسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تهران و تدوین برنامه آموزشی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۵۱. کمالی، یحیی. (۱۳۹۶). روش‌شناسی فراترکیب و کاربرد آن در سیاست‌گذاری عمومی. سیاست، ۳ (۴۷)، ۷۲۱-۷۳۶.
۵۲. محمدی، مرتضی؛ اسمعیلی، محمدرضا و سجادی هزاوه، سید حمید. (۱۳۹۵). شناسایی و تعیین شایستگی‌های مورد نیاز مدیران ورزشی ناجا و ارائه الگو. مدیریت منابع در نیروی انتظامی، ۳ (۴)، ۱۱۴-۱۳۹. [R8]
۵۳. محمودی، امیرحسین؛ عابدی، اکرم و حیدری، یونس. (۱۳۹۱). بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی. فرآیند مدیریت و توسعه، ۷۹، ۹۳-۶۹. [R4]
۵۴. محمودی، سید محمد؛ زارعی متین، حسن و بحیرایی، صدیقه. (۱۳۹۱). شناسایی و تبیین شایستگی‌های مدیران دانشگاهی. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱ (۱)، ۱۱۴-۱۴۳. [R4]
۵۵. مطلبی‌فرد، علیرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ لطفی، لیلا و محبت، هدیه. (۱۳۹۱). نشانگرهای حرفه‌ای مدیران آموزش عالی؛ با رویکرد کیفی مبتنی بر تحلیل محتوا. رهبری و مدیریت آموزشی، ۲۰ (۶)، ۸۷-۱۱۰.
۵۶. موسی‌زاده، زهره و عدلی، مریم. (۱۳۸۸). معیارهای انتخاب و انتصاب مدیران با رویکرد شایسته‌گزینی در نهج‌البلاغه. اندیشه مدیریت، ۱ (۳)، ۱۰۳-۱۳۲.
۵۷. نجفی، فرشته؛ منجدی، فاطمه و نیک‌پیما، نسرين. (۱۳۹۲). متاستز تحقیقات کیفی در پرستاری: یک مطالعه مروری. تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۴ (۲)، ۳۲۰-۳۳۵.
۵۸. نصیری ولیک‌بنی، فخرالسادات و نویدی، پرویز. (۱۳۹۵). رابطه بین اخلاق حرفه‌ای و چابکی سازمانی: نقش میانجی توانمندسازی شناختی. اخلاق در علوم و فناوری، ۲ (۱۱)، ۶۱-۶۸.
۵۹. نظرزاده زارع، محسن. (۱۳۹۵). طراحی و تبیین الگوی شایستگی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران با تأکید بر تعاملات بین‌المللی. رساله دکتری، دانشگاه تهران.
۶۰. نعمتی، محمدعلی و محسنی، هدی سادات. (۱۳۸۹). اخلاق در آموزش عالی؛ مؤلفه‌ها، الزامات و راهبردها. آموزش عالی، ۶۳، ۹-۴۶.
۶۱. نورمحمدی، محمدرضا و نیک‌معین، جواد. (۱۳۹۴). معیارهای شایستگی مدیران با استفاده از رهنمودهای امام علی (ع) در نهج‌البلاغه. اسلام و مدیریت، ۴ (۷)، ۱۳۹-۱۵۹. [R7]

۶۲. نیرومند، پوراندخت؛ رنجبر، محبوبه و بامداد صوفی، جهانیار. (۱۳۹۰). شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران و توسعه پایدار منطقه ویژه اقتصادی انرژی پارس (ارائه یک چارچوب پیشنهادی). مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت، ۴ (۱۵)، ۷۳-۱۰۲. [R3]
۶۳. واحدنژاد، سعید. (۱۳۹۶). شایستگی‌های اخلاقی مدیران مدارس متوسطه اول و دوم شهر همدان از منظر اسلام (قرآن و نهج البلاغه). پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ملایر. [R9]
۶۴. الوانی، سید مهدی؛ اردلان، امید و محمدی فتاح، اصغر. (۱۳۹۵). طراحی و تدوین الگوی مناسب شایستگی‌های مدیران و فرماندهان در سازمان ارتش ج.ا.ا با بهره‌گیری از دیدگاه امام خاتمانی‌مدظله العالی. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه امام حسین (ع)، ۸ (۱)، ۳۰-۱. [R8]
۶۵. الوانی، سیدمهدی و رحمتی، محمدحسین. (۱۳۸۶). فرآیند تدوین منشور اخلاقی برای سازمان. فرهنگ مدیریت، ۵ (۱۵)، ۷۰-۴۳.
۶۶. هاشمی، سید احمد؛ ماشین‌چی، علی اصغر و محمدخانی، کامران. (۱۳۹۵). ارائه مدل ارزیابی شایستگی‌های هیأت علمی در نظام دانشگاه آزاد اسلامی (مورد: واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی استان فارس). رهپای نو در مدیریت آموزشی، ۷ (۴)، ۲۱۰-۱۸۵. [R8]
۶۷. هاشمی، سید ذبیح اله. (۱۳۹۱). طراحی مدل شایستگی‌های مدیران منابع انسانی ایران. مدیریت کسب و کار، ۱۶، ۱۱۵-۱۴۱. [R4]
۶۸. هدایتی، علی اصغر؛ برجعلی زاده، راضیه و اله بداشتی، ندا. (۱۳۹۰). اخلاق حرفه‌ای در آموزه‌های دینی. تاریخ پزشکی، سال ۳ (۸)، ۳۸-۶۳.
69. Abraham, S. E., Karns, L. A., Shaw, K., & Mena, M. A. (2001). Managerial competencies and the managerial performance appraisal process. *Journal of Management Development*, 20 (10), 842-852. [R11]
70. Asumeng, M. A. (2014). Managerial competency models: a critical review and proposed holistic-domain model. *Journal of Management Research*, 6 (4), 1-20. [R18]
71. Barkhordari-Sharifabad, M., Ashktorab, T., & Atashzadeh-Shoorideh, F. (2018). Ethical competency of nurse leaders: a qualitative study. *Nursing ethics*, 25 (1), 20-36. [R۲۲]
72. Calder, G. (2015). Competence, ethical practice and professional ethics teaching. *Ethics and Social Welfare*, 9 (3), 297-311.
73. Chong, E. (2013). Managerial competencies and career advancement: A comparative study of managers in two countries. *Journal of Business Research*, 66 (3), 345-353. [R17]
74. Christie, C., Bowen, D., & Paarmann, C. (2007). Effectiveness of faculty training to enhance clinical evaluation of student competence in ethical reasoning and professionalism. *Journal of Dental Education*, 71 (8), 1048-1057. [R13]
75. Cooper, T. L., & Menzel, D. C. (2013). Achieving ethical competence for public service leadership. ME Sharpe.
76. Dziekoński, K. (2017). Project managers' competencies model for construction industry in Poland. *Procedia Engineering*, 182, 174-181. [R21]
77. Höglund, A. T., Eriksson, S., & Helgesson, G. (2010). The role of guidelines in ethical competence-building: perceptions among research nurses and physicians. *Clinical Ethics*, 5 (2), 95-102.
78. Källemark Sporrang, S. (2007). Ethical competence and moral distress in the health

- care sector: A prospective evaluation of ethics rounds (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).
79. Källemark Sporrang, S., Arnetz, B., Hansson, M. G., Westerholm, P., & Höglund, A. T. (2007). Developing ethical competence in health care organizations. *Nursing Ethics*, 14 (6), 825-837.
 80. Kavathatzopoulos, I. (2005). Computers for ethical competence. In ETHICOMP.
 81. Kavathatzopoulos, I., Kostrzewa, A., & Berg, K. (2008). Measuring ethical competence of organizations. 21st Annual European Business Ethics Network, Antalya, Turkey.
 82. Kulju, K., Stolt, M., Suhonen, R., & Leino-Kilpi, H. (2016). Ethical competence: A concept analysis. *Nursing ethics*, 23 (4), 401-412.
 83. Larkin, G. L. (1999). Evaluating professionalism in emergency medicine: clinical ethical competence. *Academic Emergency Medicine*, 6 (4), 302-311. [R10]
 84. Lechasseur, K., Caux, C., Dollé, S., & Legault, A. (2016). Ethical competence: an integrative
 85. Liikamaa, K. (2015). Developing a Project Manager's Competencies: A Collective View of the Most Important Competencies. *Procedia Manufacturing*, 3, 681-687. [R19]
 86. Lorber, M., & Skela Savič, B. (2011). Perceptions of managerial competencies, style, and characteristics among professionals in nursing. *Croatian medical journal*, 52 (2), 198-204. [R15]
 87. Martina, K., Hana, U., & Jiri, F. (2012). Identification of managerial competencies in knowledge-based organizations. *Journal of competitiveness*, 4 (1), 129-142. [R16]
 88. Meine, M. F., & Dunn, T. P. (2013). The search for ethical competency: Do ethics codes matter?. *Public Integrity*, 15 (2), 149-166.
 89. Morales-Sánchez, R., & Cabello-Medina, C. (2013). The role of four universal moral competencies in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, 116 (4), 717-734.
 90. Pohling, R., Bzdok, D., Eigenstetter, M., Stumpf, S., & Strobel, A. (2016). What is ethical competence? The role of empathy, personal values, and the five-factor model of personality in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, 137 (3), 449-474. [R20]
 91. review. *Nursing ethics*, 0969733016667773.
 92. Thomas Whetstone, J. (2005). A framework for organizational virtue: the interrelationship of mission, culture and leadership. *Business ethics: a european review*, 14 (4), 367-378.
 93. Trivellas, P., & Drimoussis, C. (2013). Investigating leadership styles, behavioural and managerial competency profiles of successful project managers in Greece. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 73, 692-700. [R17]
 94. Whitton, H. (2007). Developing the 'Ethical Competence' of Public Officials-a Capacity-building Approach. *Viesoji politika ir administravimas*, (21). [R13]
 95. Xuejun Qiao, J., & Wang, W. (2009). Managerial competencies for middle managers: some empirical findings from China. *Journal of European Industrial Training*, 33 (1), 69-81. [R14]
 96. Young, M., & Dulewicz, V. (2005). A model of command, leadership and management competency in the British Royal Navy. *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (3), 228-241. [R12]