

سوره المزله

راهبرد فرهنگ

سال شانزدهم، شماره شصت و دو، شهریور ۱۴۰۲

۶۲

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 ارتقاء علمی و فرهنگی کشور
- نقشه جامع علمی کشور
- تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور: خانواده، مدرسه، دانشگاه و حوزه

- تحول و ارتقاء 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 برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا در آنها چاپ شده باشد.

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

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

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

صاحب‌امتیاز:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
مدیر مسئول و سردبیر: محمدرضا مخبر دزفولی
معاون سردبیر: سیدعلیرضا دربندی
مترجم چکیده‌ها: سیدصدرالدین موسوی
طراح روی جلد: مهراں مستوفی
طراحی گرافیک و صفحه‌آرایی متن: طراحان فردا
اجرای صفحه‌آرایی: ابوذر حسامپور
همکاران تحریریه:
مهدی صفاردستگردی، ابوذر حسامپور



دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
مرکز مطالعات راهبردی
فصلنامه راهبرد فرهنگ

دارای اعتبار علمی پژوهشی:

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

۱۳۸۸/۸/۱۷

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

قیمت: ۲۰۰۰ ریال

نشانی: تهران، میدان فلسطین، خیابان طالقانی غربی، خیابان سرپرست، کوچه پارس، پلاک ۱
مرکز مطالعات راهبردی دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

تلفن و دورنگار: ۶۶۴۶۳۷۴۷ تلفن همراه: ۰۹۳۷۳۹۹۹۰۸۰ صندوق پستی: ۱۴۱۸۶-۷۳۴۶۱

پیام‌نگار: rahbordfarhang@iranCulture.info

پایگاه اینترنتی: http://www.iranculture.org

■ مطالب مندرج در فصلنامه، لزوماً بیانگر دیدگاه‌های شورای عالی

انقلاب فرهنگی نیست.

■ اقتباس و نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است.

هیئت تحریریه:

(به ترتیب الفبا)

مسعود آذربایجانی

استاد پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

اصغر افتخاری

استاد دانشگاه امام صادق علیه السلام

رضا داوری اردکانی

استاد گروه فلسفه دانشگاه تهران

محمدسعید ذکایی

استاد دانشگاه علامه طباطبائی

اعظم راودراد

استاد دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

علیرضا شجاعی زند

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

موسی عنبری

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

حسین کچویان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

محمد رضا مخبر دزفولی

استاد دانشگاه تهران

محمدعلی مظاهری

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

احمد واعظی

استاد دانشگاه باقر العلوم علیه السلام

❖ راهنمای نویسندگان

تذکر:

- ۱- چنانچه نویسندگان محترم در به ثمر رساندن مقاله از مؤسسه و یا سازمان، حمایت مالی دریافت کرده است، در صفحه اول مقاله در قسمت پی‌نوشت به آن اشاره نماید.
- ۲- چنانچه مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری است، نویسندگان محترم در صفحه اول مقاله به آن اشاره نمایند.

شرایط و ضوابط پذیرش و انتشار مقاله:

- * مقالات ناظر به یافته‌های جدید پژوهشی، نظریه یا روش جدید در حل مسائل (اعم از پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و...) باشد.
- * مقالات قبلاً در نشریه یا مجموعه مقالات سمینارها چاپ نشده یا در دست بررسی و چاپ نباشد.
- * مقاله در قالب حداکثر ۷ هزار کلمه و در محیط word تنظیم شده باشد.
- * معادل لاتین اسامی، مفاهیم و اصطلاحات مهم در پانویشت هر صفحه درج شود.
- * ویراستاری مقالات به عهده مؤلف بوده و لازم است به جدیدترین روش، ویراستاری گردد.
- برای ارجاع به منابع در داخل متن به صورت (نام مؤلف، سال انتشار: شماره صفحه) و (نام مؤلف، سال انتشار، ج ۱، ص ۱) عمل شود.
- * فهرست منابع در آخر مقاله بر حسب حروف الفبایی نام خانوادگی نویسنده و سبک استنادی (APA) به صورت ذیل تنظیم شود:

کتاب

نام خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان کتاب (با قلم ایتالیک)، نام و نام خانوادگی مترجم، محل نشر، ناشر، تعداد جلد، احیاناً شماره جلد مورد استناد.

مقاله

مقاله با یک نویسنده

- بنی اسدی، نازنین (۱۳۸۳). مدیریت مشارکتی معلمان و ارتباط آن با رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان. روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۴(۲)، ۱۷۵-۱۹۸.
- Fukugawa, N. (2022). Effects of the quality of science on the initial public offering of university spinoffs: evidence from Japan. *Scientometrics*, 127(8), 4439-4455.

مقاله با دو نویسنده

- شجاعی، حسین، و ثقفیان، علی (۱۳۹۶). تاثیر شناخت تحولات تاریخی زبان عربی بر گستره ی پژوهش‌های ریشه‌شناسی. مطالعات قرآن و حدیث، ۱۱(۲۱)، ۲۸-۵.
- Haunschild, R., & Bornmann, L. (2022). Relevance of document types in the scores' calculation of a specific field-normalized indicator: Are the scores strongly dependent on or nearly independent of the document type handling?. *Scientometrics*, 127(8), 4419-4438.

مقاله با سه نویسنده

- وزیری، اسماعیل، نقشینه، نادر، و نوروزی چاکلی، عبدالرضا (۱۳۹۸). موانع و چالش های اشتراک گذاری داده های پژوهشی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی، ۹(۲).

-Vakkari, P., Chang, Y. W., & Järvelin, K. (2022). Largest contribution to LIS by external disciplines as measured by the characteristics of research articles. *Scientometrics*, 127(8), 4499-4522.

مقاله با بیش از سه نویسنده

- ریاحی نیا، نصرت، رحیمی، فروغ، لطیفی، معصومه، و الله بخشیان، لیلی. (۱۳۹۴). بررسی میزان انطباق ربط سیستمی و ربط کاربرمدارانه در پایگاه های اطلاعاتی Scholar Google-ISC-SID. تعامل انسان و اطلاعات، ۲(۱)، ۱-۱۰.

-Wheeler, J., Pham, N. M., Arlitsch, K., & Shanks, J. D. (2022). Impact factions: assessing the citation impact of different types of open access repositories. *Scientometrics*, 127(8), 4977-5003.

* ضروری است شناسه منحصر به فرد DoI یا DOR یا هر دو در انتهای ارجاعات هر مقاله به شرح زیر درج گردد.

- رجبزاده، محسن، الهی، شعبان، حسنزاده، علیرضا، مهرآیین، محمد. (۱۴۰۱). اینترنت اشیا در مدیریت زنجیره تأمین: مروری نظاممند با استفاده از رویکرد کیف پارادایمی. پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات، ۳۷(۱)، ۸۲-۵۹. doi: 10.52547/jipm.37.1

-Rajabzadeh, M., Elahi, S., Hasanzadeh, A., & Mehraeen, M. (2022). Internet of Things in Supply Chain Management: A Systematic Review Using the Paradigm Funnel Approach. *Iranian Journal of Information Processing and Management*, 37(1), 59-82. doi: 10.52547/jipm.37.1.59.

- کبیری، ابوالحسن (۱۳۹۹). سیاست خارجی برگرفته از منظومه فکری امام خامنه‌ای (مدظله‌العالی) و تأثیر آن بر امنیت ملی ج.ا.ایران. مطالعات دفاع مقدس، ۶(۴)، ۷۵-۵۵. doi:20.1001.1.2588367.1399.6.4.3.8

-Akbari, A. (2022). Exploring the factors of the organizational structure of knowledge management in the libraries of medical universities. *Health Information Management Journal*, 18(6), 286-290. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17357853.1400.18.6.8.2> [In Persian]

پایان نامه

نام خانوادگی، نام، عنوان پایان نامه (مقطع پایان نامه و رشته تحصیلی)، به راهنمایی (نام استاد راهنما)، (شهر، نام دانشگاه، نام دانشکده، سال).

منابع اینترنتی

نام خانوادگی، نام، (تاریخ اخذ مطلب): نشانی کامل سایت

* چاپ مقاله در فصلنامه منوط به تأیید داوران بوده و فصلنامه در ویرایش مطالب آزاد است.

* نویسندگان یا نویسندگان محترم موظفند فرم تعارض منافع و تعهدنامه نویسندگان را همراه با ارسال مقاله تکمیل و بارگذاری نمایند.

۹

تکوین علوم انسانی و اجتماعی در جهان غرب از منظر روش‌شناسی بنیادین با
تأکید بر مبادی معرفتی
محمد رضا قائمی نیک

۳۳

مطالعه پدیدارشناختی تجربه تنهایی در بین دانشجویان بارویکرد تفسیری
(مورد مطالعه: دانشجویان پسر خوابگاه شهید آشتیانی دانشگاه علامه طباطبائی)
سعیده امینی، ابراهیم اخلاصی، سالار حدادی

۶۳

مشهد در مسیر تقویت یا تضعیف هویت زیارتی؟
ندا رضوی زاده

۹۵

از خود بیگانگی فرهنگی در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران: مطالعه‌ای
پدیدارشناسانه
فرزانه خان‌محمدی، کیوان صالحی، مرضیه عالی

۱۲۹

فرا ترکیب سطوح فرهنگ سازمانی؛ جستاری برای فرهنگ شایستگی محور دانشگاه
فاطمه اردو، الهه عرب‌زاده

۱۶۵

تحلیل و نقد گفتمان تعلیم و تربیت لیبرال؛ لیبرالیسم آموزشی در نسبت با مفهوم تلقین
محسن بهلولی فسخودی

۱۸۹

تبیین شاخص‌های پیوست فرهنگی در معماری ساختمان‌های قضایی بر اساس
جهان‌بینی اسلامی
فاطمه بهرامی نژاد، محمد هادی کابلی

چکیده

تکوین علوم انسانی و اجتماعی مدرن در جهان غربی، محصول یک سیر تاریخی است که معمولاً در گسست از قرون وسطی و از دوره‌ی رنسانس روایت می‌شود. افرادی نظیر میشل فوکو در نظم اشیاء، دیرینه‌شناسی دانش یا توماس کوهن در ساختار انقلاب‌های علمی و نظایر آنها کوشیده‌اند تا بر مبنای روش‌های دیرینه‌شناسی یا تحولات پارادایمی این تحولات را توضیح دهند. با وجود این یکی از چشم‌اندازهای بسیار مهم در توضیح این تحولات تاریخی، رابطه علم و دین و توضیح این تحولات بر اساس نگاه دینی و متعالی است. در این مقاله با بهره‌گیری از روش‌شناسی بنیادین، کوشش شده است تا با بررسی زمینه‌های «معرفتی» مؤثر بر شکل‌گیری این نظریات علمی در جهان غرب، فرایند تکوین این علوم را در نسبت با تحول معنای متافیزیک از شکل سنتی به شکل مدرن آن، به‌ویژه در کانت و متفکرین جامعه‌شناسی بررسی نماییم. با نظر به تأکید بر رابطه علم و دین در این روایت، این مقاله می‌تواند مقدمه‌ای بر تأملات علوم انسانی اسلامی باشد.

■ واژگان کلیدی

روش‌شناسی بنیادین، علم و دین، علوم انسانی، علوم طبیعی، علوم اجتماعی.

تکوین علوم انسانی و اجتماعی در جهان غرب از منظر روش‌شناسی بنیادین با تأکید بر مبادی معرفتی

محمد رضا قائمی نیک

استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه علوم اسلامی رضوی، مشهد، ایران
ghaeminik@Razavi.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

تحولات علوم انسانی در جهان غرب، مخصوصاً از دوره رنسانس به بعد، نوعی پیوستگی تاریخی با یکدیگر دارند که علی‌رغم تنوع نظریات، همگی از یک منظر نسبت به ماهیت متفاوت علوم انسانی مدرن از قرون وسطای مسیحی یا دوره یونانی با یکدیگر اشتراک دارند؛ بنابراین نقدهای مطرح در نظریات علوم انسانی و اجتماعی در غرب را می‌توان از یک منظر به دو دسته تقسیم کرد: ۱- نظریاتی که نحوه تکوین این نظریات علمی را با نگاهی کارکردی، اثباتی یا انتقادی و نظایر آنها با تمرکز بر تحولات علمی دوره مدرن توضیح داده‌اند؛ ۲- نظریاتی که قدری پا را فراتر گذاشته و این تحولات را در قیاس با نگاه به قرون وسطای مسیحی یا یونانی به علم و معرفت تحلیل کرده و سعی نموده‌اند در ضمن نگاه پست‌مدرنیستی به علم یا نظایر آن، رویکردی بدیع طرح کنند. در دسته اول، فارغ از دیدگاه متفکرین کلاسیکی نظیر ایمانوئل کانت، آگوست کنت، کارل مارکس یا حتی ماکس وبر که کمابیش تکوین علوم مدرن را توضیح داده‌اند، علی‌رغم تنوعات بسیار، می‌توان به تحلیل کارل مانهایم در ایدئولوژی و اتوپیا (۱۹۷۶)، نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در دیالکتیک روشننگری (۱۳۸۳/۱۹۴۷)^۱، رویکرد کارکردی به علم افرادی نظیر مرتن با تأکید بر الزامات نهادی علم (مرتن، ۱۹۴۲) و یا برخی از نظریات فمینیستی با تأکید بر تمایز بنیادین نگاه مردانه از زنانه به علم و معرفت نظیر زنان در علم آمریکا از زاگرم (زاگرم و دیگران، ۱۹۷۵) اشاره کرد. این نظریات به لحاظ مبانی و بنیان‌ها، در بررسی تحولات علم و معرفت با تکیه بر اپیستمه مدرن اشتراک دارند و به تمایزات علم در جهان ماقبل مدرن و مابعد آن نپرداخته‌اند.

اما در دسته دوم، بعضی از تحلیل‌های دیگر نظیر ساختار انقلاب‌های علمی توماس کوهن (۱۹۶۲)، نظم اشیاء: دیرینه‌شناسی علوم انسانی میشل فوکو (۱۹۶۹)، مواجهه با گایا از برونو لاتور (۲۰۱۷a) و نظایر آنها تحولات علم مدرن را در نسبت با تلقی از علم در تمدن‌های ماقبل مدرن نظیر یونان یا قرون وسطی دنبال کرده و کوشیده‌اند نگاهی متمایز از دوره مدرن به علم مطرح کنند.

۱. با این حال در کنار این اثر قابل توجه از مکتب فرانکفورت، معمولاً از مقاله بوریس هسن (۲۰۰۹) که اولین بار در ۱۹۳۱ منتشر شد و تحلیلی مارکسیستی از کتاب اصول فلسفه ریاضی نیوتن به مثابه اثری سرمایه‌دارانه بود، به عنوان یکی از مهم‌ترین تحلیل‌های مارکسیستی یاد می‌شود.

روایت دوم از تحولات علوم انسانی در غرب این امکان را فراهم می‌آورد تا بتوان بر اساس تحولات علم در سنت اسلامی و معنای خاص علم در این سنت، نگاهی انتقادی به تحولات علوم انسانی در غرب اتخاذ کرد. اتخاذ این موضع، بی‌تردید می‌تواند صورت‌بندی متفاوتی از علوم انسانی اسلامی در جهان اسلام پیش روی ما بگذارد؛ به تعبیر دیگر، نحوه تحلیل این نظریات علمی مدرن، تأثیری مستقیم در نحوه توضیح نظریات علوم انسانی اسلامی خواهد داشت. (دو دیدگاه متفاوت، درباره این مسئله اتفاق نظر دارند؛ فی‌المثل بنگرید به: موحدا بطحی، محمدتقی و دیگران ۱۳۹۳: ۳۰۳-۳۱۰ و کچویان، ۱۳۸۹: ۷۷-۸۰)

با نظر به این مقدمه و آثار کوهن یا فوکو، به نظر می‌رسد روایت تحولات تاریخ علم در جهان غرب، نیازمند اتخاذ یک روش‌شناسی متناسب با موضع اتخاذ شده است که در اینجا موضع حکمت اسلامی است. به همین جهت در ادامه با بهره‌گیری از روش‌شناسی بنیادین^۱ و مبانی آن که متناسب با حکمت اسلامی است، خواهیم کوشید تا روایتی متفاوت از روایت دیرینه‌شناسی، پدیدارشناسی، پارادایم‌های توماس کوهن و نظایر آنها با اتکا بر مبانی حکمت اسلامی و مخصوصاً رویکرد حکمت متعالیه به حقیقت «وجودی» علم^۲ از علوم انسانی و اجتماعی غرب ارائه دهیم. در این روش‌شناسی که در ادامه به تشریح به آن خواهیم پرداخت، نحوه تکوین نظریات علمی از دو منظر مبادی معرفتی و زمینه‌های تاریخی - اجتماعی بررسی می‌شود. با این حال با نظر به محدودیت حجم در این مقاله، ناگزیر به مبادی معرفتی تکوین این نظریات علمی اکتفا کرده و مبادی غیرمعرفتی آن را به مقاله دیگری موکول خواهیم کرد.

با توجه به مقدمه‌ی فوق، پرسش‌های مقاله عبارت‌اند از:

۱. چه عوامل معرفتی باعث گسست از جهان قرون وسطی و تکوین مبانی علوم انسانی مدرن در جهان غرب شد؟
۲. نسبت علم و دین، در مسیر تکوین علوم انسانی و اجتماعی مدرن چگونه صورت‌بندی شده است؟

1. Fundamental Methodology

۲ در حکمت متعالیه، حقیقت علم، مساوق با وجود است. فَادَّن وجودتها العقلیه لیست الا ظهورات الاشیاء عند العقل او النفس فیکون وجودها نوراً عقلیاً معقولاً لانه به بصیر المهیات الکونیه معقوله بالفعل (صدرالمتهلین، ۱۳۸۵: ۷۲).

روش‌شناسی

چگونگی شکل‌گیری و تحول یک نظریه یا حوزه پژوهشی علمی را می‌توان با بهره‌گیری از روش‌های مختلف نظیر دیرینه‌شناسی یا پارادایم‌ها و نظایر آنها توضیح داد. اما نوآوری این مقاله در آن است که کوشیده با بهره‌گیری از روش‌شناسی بنیادین و با تمرکز بر رابطه علم و دین، شکل‌گیری نظریات علوم انسانی و اجتماعی را بررسی کند. برای درک دقیق‌تر روش‌شناسی بنیادین و معرفت‌شناسی حاکم بر آن، با توجه به موضوع این مقاله، شاید بتوان این روش‌شناسی را با تفصیل بیشتری با تحلیل پارادایمی توماس کوهن مقایسه کرد.

کوهن در ساختار انقلاب‌های علمی، میان علوم تکوین‌یافته در دوره مدرن و دوره یونان یا قرون وسطی مقایسه‌ای برقرار ساخته است. (کوهن، ۱۳۹۶: ۳۹) او در جریان تکوین علم در هر یک از این دوره‌ها، دو ویژگی مشترک را بر می‌شمارد: «دست‌آورد آنها چنان بی‌نظیر و نو بود که می‌توانست توجه گروه پایداری از حامیان را از شیوه‌های رقیب فعالیت علمی منصرف کرده به‌سوی خود جلب نماید؛ هم‌زمان این دستاوردها چنان گسترده و بیکران بود که همواره انواعی از مسائل را پیش روی پژوهشگران نوپا قرار می‌دادند تا به حل آنها بپردازد.» (همان) او در نهایت برای تجمیع این دو ویژگی به مفاهیم پارادایم اشاره می‌کند؛ «پارادایم مشتمل بر مفروضات کلی نظری و قوانین و فنون کاربرد آنهاست که اعضاء جامعه علمی خاصی آنها را بر می‌گیرند» (چالمرز، ۱۳۷۸: ۱۰۸)؛ بنابراین پارادایم‌های علمی در هر دوره‌ای، در اثر ظهور اعوجاجات علمی بی‌پاسخ متعدد، به بحران رسیده و «در نتیجه سست شدن قواعد پژوهش‌های عادی آغاز می‌شوند.» (همان، ۱۱۸) به‌زعم کوهن، جابه‌جایی پارادایم‌ها و تفتن به این تحولات، امری تاریخی - جامعه‌شناختی است و بنابراین در قلمرو مطالعات علم و جامعه قرار می‌گیرد. (همان، ۱۱۴) این جابه‌جایی و تحول آن قدر اساسی و انقلابی است که «آنچه در جهان پیش از انقلاب دانشمند، اردک بود، پس از انقلاب خرگوش است.» (کوهن، ۱۳۸۹: ۱۴۵) به تعبیر دیگر پارادایم‌ها نسبت به هم قیاس‌ناپذیرند. کوهن در ضمیمه ۱۹۶۹ به کتابش تلاش نمود تا خودش را با توسل به ایده پیشرفت علم از پارادایم‌های گذشته به دوره مدرن برهاند. (کوهن، ۱۳۸۹: ۲۰۲) اما در هر صورت توضیح او نسبت به مبانی پارادایمی تکوین علوم در دوره‌های مختلف تاریخی، کاملاً تاریخی و جامعه‌شناختی باقی‌مانده و به نظر می‌رسد متضمن نوعی نسبی‌گرایی باشد.

این دیدگاه کمابیش دربارهٔ موضع میشل فوکو در کتاب *نظم/اشیاء: دیرینه‌شناسی علوم/انسانی* نیز قابل پیگیری است. به تصریح فوکو، این کتاب، مطالعه‌ای مقایسه‌ای است که «نه بر مبنای نوع خاصی از دانش یا مجموعه‌ای از ایده‌ها تصویری از یک دوره یا روح یک قرن را ترسیم» کند، بلکه ارائهٔ مشخصی از عناصر کنار یکدیگر شامل دانش موجودات زنده (زیست‌شناسی)، دانش قواعد زبان (زبان‌شناسی) و دانش واقعیت‌های اقتصادی (اقتصاد سیاسی) است که با گفتمان‌های فلسفی سده‌های هفده تا نوزده پیوند داشته‌اند. این کتاب، مطالعه‌ای موضعی است. (فوکو، ۱۳۹۸: ۲) باین حال فوکو نه بر تاریخ ایده‌ها، تاریخ علوم، تاریخ فلسفه، تاریخ اندیشه و تاریخ ادبیات رایج بلکه بر لایهٔ زیرین آنها تمرکز کرده و به جای تأکید بر واحدهای پیوسته و گسترده‌ای همچون دوره‌ها و سده‌ها، بر پدیده‌های گسست تأکید می‌ورزد. (فوکو، ۱۳۹۲: ۱۰) این لایهٔ زیرین، قلمرو ناآگاهانهٔ مثبت نظریات علمی را آشکار می‌کند؛ «سطحی که از آگاهی دانشمند می‌گریزد و باین حال بخشی از گفتمان علمی است.» (فوکو، ۱۳۹۸: ۵) این قواعد شکل‌گیری که فوکو آنها را به لحاظ روشی به طور مبسوط با عنوان «قاعده‌مندی‌های گفتمانی» در دیرینه‌شناسی دانش صورت‌بندی کرده است (فوکو، ۱۳۹۲: ۳۳-۱۱۰)، هرچند هرگز فی‌نفسه توسط خود دانشمندان صورت‌بندی نشده‌اند، اما در نظریه‌ها، مفاهیم و موضوعات کاملاً متفاوت پیدا می‌شوند؛ فوکو قصد دارد از طریق جداسازی سطحی، آنها را آشکار سازد و آنها را سطح دیرینه‌شناختی می‌نامد. (فوکو، ۱۳۹۸: ۵) فوکو در دیرینه‌شناسی دانش متذکر می‌شود که نظام دانایی^۱ که آن را به جای رشتهٔ علمی به کار می‌برد، «در یک عصر خاص، وحدت‌بخش اعمال گفتمانی هستند که اشکال معرفت‌شناسانه، علم و احتمالاً نظام‌های صوری را پدید می‌آورند... نظام دانایی مجموعه روابطی است که در یک عصر خاص می‌توان میان علوم یافت، به شرط آنکه این علوم را در سطح قاعده‌بندی‌های گفتمانی تحلیل کنیم.» (فوکو، ۱۳۹۲: ۱۹۱) او در بررسی تاریخی‌اش در *نظم اشیاء*، به چهار عصر رنسانس (۱۶۶۰)، کلاسیک (تا ۱۸۰۰)، تجدد (تا ۱۹۵۰) و بعد از تجدد (۱۹۵۰ به بعد) اشاره می‌کند.

این توضیح مختصر به اقتضای فرصت این مقاله، بیانگر آن است که در این توضیحات روش‌شناختی دربارهٔ نحوهٔ تکوین نظریات علمی، آنچه ملاک و معیار تغییر و تحول علوم است، تحولات تاریخی و جامعه‌شناختی است. ما در این نحوهٔ توضیح تحولات تاریخ علم،

خبری از توضیح رابطه عوامل متغیر جامعه‌شناختی، تاریخی و فرهنگی و عوامل درونی و منطقی علم که اغلب قوام نظریات به آن است نمی‌یابیم و به همین دلیل، در مقایسه علوم رایج در یک پارادایم یا گفتمان با علوم رایج در پارادایم و گفتمان دیگر گرفتار نوعی نسبی‌گرایی خواهیم شد. در مقابل، روش‌شناسی بنیادین سعی دارد تا ما را از این نسبی‌گرایی برهانند. روش‌شناسی بنیادین، در یک تعریف اولیه عبارت است: «مجموعه مبانی و اصول موضوعه‌ای که نظریه علمی بر اساس آن شکل می‌گیرد، چارچوب و مسیری را برای تکوین علم پدید می‌آورد که از آن با عنوان روش‌شناسی بنیادین یاد می‌شود» (پارسانیا، ۱۳۹۲: ۱۰)؛ بنابراین «هر نظریه برای شکل‌گیری و تکوین تاریخی خود از برخی مبانی معرفتی و نیز زمینه‌های غیرمعرفتی بهره می‌برد. مبانی معرفتی با آنکه با شیوه‌های منطقی در تکوین تاریخی نظریات دخیل‌اند، ارتباطات منطقی نفس‌الامری^۱ نیز با نظریه دارند... مبادی وجودی معرفتی و غیرمعرفتی عواملی هستند که در حوزه فرهنگ حضور به هم رسانده و به همین دلیل شناخت ارتباط این عوامل با نظریات علمی به‌منزله شناخت رابطه نظریه با فرهنگ است.» (همان، ۷) این ارتباط با مبادی نفس‌الامری، باعث می‌شود که روش‌شناسی بنیادین توضیحی ذات‌گرایانه از علم ارائه دهد و تمایز این روش‌شناسی با پدیدارشناسی از همین منظر قابل تبیین است. در اینجا ما با سه حوزه مواجهیم: اول، مقام نفس‌الامر یک اندیشه یا نظریه است که علوم مختلف در میان مسلمین، علی‌رغم تنوعات روشی و مفهومی که با یکدیگر دارند، در این نفس‌الامر با همدیگر مشترک‌اند. مطابق تعریفی که از نفس‌الامر ذکر شد، ملاک صدق قضایای علمی، مطابقت^۲ آنها با حقایق نفس‌الامری است. حوزه دوم، اندیشه را در جهان دوم؛ یعنی ظرف آگاهی و معرفت عالم بررسی می‌کند. این حوزه معمولاً دچار تغییراتی است که بر اساس اقتضائات زمان و مکان دانشمند، تغییر می‌کند و اغلب به‌عنوان معرفت‌شناسی یا شناخت‌شناسی^۳ مورد بحث قرار می‌گیرد. اما حوزه سوم، مقام اثبات اندیشه‌ها و نظریات علمی است. (همان، ۹) در این حوزه، نظریه‌های که در ذهن نظریه‌پرداز شکل گرفته است، «در تعامل با محیط معرفتی و اجتماعی خود قرار می‌گیرد» (پارسانیا، ۱۳۹۲: ۲۱) و

۱. نفس‌الامر در این مقاله و روش‌شناسی بنیادین به معنایی به کار رفته است که علامه طباطبائی بدان اشاره دارند. «قلمرو ثبوت عامی که شامل ثبوت وجود و ثبوت ماهیت و ثبوت مفاهیم اعتباری می‌شود و ملاک صدق قضایا مطابقت با آن است» (طباطبائی، ۱۳۸۶: ۳۹).

2. correspondence

3. epistemology

در فضای فرهنگی و اجتماعی رایج می‌شود. پارسانیا هر چند این سه جهان را از کارل پوپر گرفته است، اما جهان اول او، برخلاف پوپر، منحصر به جهان طبیعت مادی نیست، بلکه جهان نفس‌الامری اعم ثبوت وجود، ماهیت و ثبوت مفاهیم اعتباری است و معنای وجود نیز در حکمت اسلامی، اعم از وجود مادی و مجرد است. (طباطبائی، ۱۳۸۶: ۲۸) پس از این سه‌گام نظری، حل «مسئله» آخرین گامی است که در تشکیل یک نظریه علمی مدنظر قرار می‌گیرد. «مسئله علمی، پدیده‌ای است که در شرایط مختلف تاریخی، تحت تأثیر عوامل معرفتی و غیرمعرفتی پدید می‌آید و مسئله، پدیده‌ای است که در اثر ناسازگاری در درون یک مجموعه فرهنگی [یا شناخت‌شناسی خود دانشمند] به وجود می‌آید و به همین دلیل امری نسبی و تاریخی است.» (همان، ۲۰) پس از حل مسئله یا به تعبیر دقیق‌تر، توانایی نظریه‌پرداز یا نظریه‌پردازان برای حل مسئله علمی است که یک نظریه علمی یا با تسامح، یک حوزه پژوهشی علمی تشکیل می‌شود.

با نظر به اینکه در این مقاله بر تأثیر مبادی منطقی و معرفتی تمرکز شده است، در توضیح بیشتر این تأثیر می‌توان اشاره داشت که یکی از نقاط تمایز این روش‌شناسی از روش‌شناسی‌های مشابه مذکور در توضیح تکوین نظریات علمی در غرب، ارتباط مبادی معرفتی و منطقی آن با حقایق نفس‌الامری یا به تعبیر دیگر، مطابقت منطقی قضایای علمی با نفس‌الامر است. هر نظریه یا اندیشه‌ای، «تخست به لحاظ نفس‌الامر خود، با برخی تصورات و تصدیقات آغازین همراه است، این تصورات و تصدیقات اگر بدیهی یا بالضروره راست نباشند، به‌عنوان اصل موضوعی یا مصادره که در دانشی دیگر برای متعلم اثبات شده است، لحاظ می‌شود.» (همان، ۱۰) مبانی و اصول موضوعه هر علم را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد: مبانی هستی‌شناختی؛ مبانی معرفت‌شناختی؛ مبانی انسان‌شناختی؛ مبانی مربوط به سایر علوم (همان) و مراد از مبانی مربوط به سایر علوم، اقتضائات خاصی است که در هر علم، می‌تواند شکل بگیرد؛ بنابراین هر اندیشه به‌حسب ذات و نفس‌الامر خود، دارای مجموعه‌ای از لوازم و روابط منطقی است. هر نظریه بر برخی اصول موضوعه و مبادی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و مانند آن مبتنی است و بر اساس روش خاصی که مرتبط با آن مبادی است، شکل می‌گیرد و ملزومات منطقی مختص به خود را نیز دارد و این مسئله نشان می‌دهد که یک نظریه در عرصه فرهنگ نیز مستقل از مبانی و ملزومات خود نمی‌تواند شکل بگیرد. (همان، ۱۴)

در این مقاله بر نحوه تفسیر نظریات علوم انسانی و اجتماعی مدرن با توجه به مبادی منطقی و معرفتی نفس الامری شان تأکید ورزیده ایم و تشریح مبادی غیر معرفتی را در مقاله ای دیگر دنبال خواهیم کرد. چنانچه در ادامه با تأکید بر آراء دکارت و کانت به تشریح خواهیم گفت، نسبت و تعریف خاصی که از این مبادی نفس الامری یا جهان اول در روش شناسی بنیادین، در دوره مدرن در ضمن سوژه انسانی شکل می گیرد، موجد بحرانی است که در سده نوزدهم علوم اجتماعی تلاش شد به آن پاسخ داده شود؛ هرچند این پاسخ خود به بحران های دیگری منتهی گردید. روش شناسی بنیادین با توضیحی که از نحوه ارتباط مبادی نفس الامری و ذهن دانشمند به عنوان جهان اول و دوم و توضیح این نظریه در جهان سوم یعنی جامعه و فرهنگ ارائه می دهد، اولاً این امکان را به ما می دهد که علاوه بر نقش تحولات اجتماعی - تاریخی در صورت بندی یک نظریه در جامعه علمی، به نقش مبادی منطقی و معرفتی و تأثیر آن از حقایق نفس الامری نیز توجه کنیم و ثانیاً با این التفات، دریابیم که بحران معرفت شناختی علوم غربی، مخصوصاً نسبی گرایی آن، از چه موضعی نشئت گرفته و چگونه انقطاع از حقایق نفس الامری باعث تاریخی شدن علم و نسبی گرایی آنها شده است. به همین جهت، روش شناسی بنیادین به ما این امکان را می دهد که بتوانیم میان تحولات علمی دوره ماقبل مدرن که عمدتاً مبتنی بر درکی مابعدالطبیعی از علم است با تحولات دوره مدرن ارتباط برقرار کرده و برخلاف تحلیل پارادایمی یا تحلیل گفتمان فوکو، این تحولات را نه صرفاً بر اساس تحولات جامعه شناختی - تاریخی و قیاس ناپذیری آنها بلکه بر اساس تحول در درک انسان از حقایق مابعدالطبیعی توضیح دهیم. به همین جهت، ما ریشه تکوین نظریات علوم مدرن را در نقطه گسست از جهان سنت دنبال کرده ایم.

۱. رنسانس، دوره گسست از جهان سنت

همان طور که آثاری نظیر باربور، ۱۳۸۸؛ برت، ۱۳۶۹، کوستلر، ۱۳۹۱ و لازی، ۱۳۶۲ نشان می دهند، تقریباً تا سده چهاردهم میلادی، فهم مابعدالطبیعی یونانی یا مدرسی بر علم در جهان غرب مسلط بوده است. در این فهم، مابعدالطبیعه نقشی مهم در توضیح رابطه انسان و طبیعت داشت. مابعدالطبیعه، به مثابه قلمرویی شناخته می شد که در ورای محدودیت های طبیعی و انسانی، بایستی می توانست تحولات رابطه میان انسان و طبیعت را توضیح دهد. با این حال ارسطو با یکی دانستن جوهر و وجود، در نهایت نتوانست وجود

را از محدودیت‌های جوهر به مثابه ماهیت (که مبنای تعریف انسان و طبیعت در ارسطو است) برهاند. (ارسطو، متافیزیک، ۱۰۰۳، ۴:ب: ۲۵) بنابراین توضیحش از علم، توضیحی ماهوی باقی ماند و لذا نتوانست وجودی فارغ از ماهیت را در دستگاه فلسفی‌اش توضیح دهد. در مقابل توماس آکویناس بود که تحت تاثیر مواجهه با آثار حکمای مسلمان نظیر ابن‌سینا^۱، در فهم ارسطویی از جوهر، علت فاعلی و بسیاری از امور متافیزیکی دیگر تحولاتی ایجاد کرد^۲ تا بتواند بر مبنای اصالت وجود، رابطه میان قلمرو نامتناهی وجود و ماهیت متناهی انسان و طبیعت را توضیح دهد.^۳ (ژیلسون، ۱۳۹۴: ۳۱۷-۳۱۹)

به دلیل نواقص توضیح توماسی^۴ یا دیگر دلایل تاریخی دیگر، دیدگاه آکویناس در سده سیزدهم فراگیر نشد و دیدگاه ابن‌رشدیان لاتینی با احیاء توضیح ارسطویی از عالم‌و‌آدم مقبول افتاد. (ژیلسون، ۱۳۸۷: ۹۶) در واکنش به مکتب ابن‌رشدیان لاتینی و توضیح به شدت ارسطویی آنها از رابطه متناهی و نامتناهی، از یک سو افرادی نظیر ویلیام اوکام و نگاه نومی‌نالیستی او با نگرانی از محدودیت قدرت، علم و اراده الهی در ایجاد تغییرات در این جهان، به نقد کلیات و ذوات ازلی به عنوان مبنای وحدت‌بخش ماهیت متکثر و جزئی جهان انسانی و طبیعی پرداختند و کلیات را در قلمرو الفاظ زبانی منحصر کردند.

۱. یکی از تحولاتی که در کار فارابی یا ابن‌سینا در قیاس با فلسفه ارسطویی قابل پیگیری است، موضوع «امکان ماهوی» است؛ ارسطو با یکی‌دانستن جوهر و وجود ضروری، جوهر را قدیم و ازلی می‌دانست و بنابراین نقشی برای تاثیر واجب‌الوجود بالذات یعنی خداوند در این هستی نمی‌توانست تعریف کند. در حالی که حکمای مسلمان، با طرح امکان ماهوی، واجب‌الوجود بالذات را علت هستی‌بخش به ممکنات می‌دانستند (زالی، ۱۳۹۰: ۹۸-۱۰۲).

۲. ژیلسون، دو نتیجه مهم در تفاوت مابعدالطبیعه ارسطویی و توماسی ذکر می‌کند. اول، تعریف خاص و بدیع توماس از علت فاعلی است که آن را برخلاف ارسطو، علت وجود حرکت می‌داند و دوم، «مغایرت میان دو سلسله علیت صوری و علیت فاعلی است». در نظر توماس، «علیت فاعلی می‌تواند به جوهر، هستی وجودی اعطا کند، همچنان که برعکس، علیت صوری می‌تواند به وجود بالفعل، هستی جوهری ببخشد». (ژیلسون، ۱۳۹۴: ۳۱۷-۳۱۹)

۳. ژیلسون، معتقد است سومین نکته اصلاحی مابعدالطبیعه ارسطویی که در توماس محقق شده و کمتر مورد توجه متفکرین قرون وسطی و حتی دوره تجدد قرار گرفته، پویایی درونی هستی وجودی است. «از آنجا که ماهیت مجرد ساکن است، در حالی که وجود پویاست، لذا چنین مابعدالطبیعه هستی، الزاماً باید مابعدالطبیعه‌ای پویا باشد». (ژیلسون، ۱۳۹۴: ۳۴۰) با فرض چنین تلقی از مابعدالطبیعه، اساساً نگاه ارسطویی به وجود که آن را در قید تعریف جوهری و حدی می‌گنجاند، در توماس وجود ندارد و اصلاح شده و لذا موضوع مابعدالطبیعه توماسی، وجود نامتناهی است.

۴. به نظر می‌رسد اگر فلسفه توماس آکویناس را با حکمت متعالیه مقایسه کنیم، فقدان اصول سرنوشت‌سازی نظیر تشکیک وجود، اتحاد علم و عالم و معلوم و حرکت جوهری و توضیح دقیق آنها بتواند نشانگر این نواقص سرنوشت‌ساز در مکتب توماسی باشد.

به‌زعم او کام، اگر موضوع شناخت انسان، کلیات ثابت واقعی و نه زبانی باشد، آنگاه اراده خداوند در تغییر آنها محدود خواهد شد. (کاپلستون، ۱۳۹۳: ۶۱ و گلیسپی، ۱۳۹۸: ۷۴) از سوی دیگر، متألّهین ایتالیایی نظیر نیکولاس کوزانوس، جوردانو برونو و مانند آنها از جهان‌بینی ارسطویی اعراض کرده و با بهره‌گیری از ریاضیات، به توضیح موضوعات الاهیات بالمعنی‌الخاص، مانند خداوند و نفس پرداختند. (باربور، ۱۳۸۸: ۴۰؛ کوستلر، ۱۳۹۳: ۲۳۰؛ کاسیرر، ۱۳۹۳: ۱۱۱؛ وگلین، ۱۹۴۸: ۲۶۲) این دوسویه که ناظر به نقصان ارسطویی و ابن‌رشدیان لاتینی بود، باعث شد تا فلسفه و منطق ارسطویی به حاشیه برود و ریاضیات، جایگزین آن شود و در ادامه فلسفه اولی در دکارت با تکیه بر ریاضیات بازخوانی شود. با این حال ریاضیاتی که در این دوره احیاء می‌شود و در سده شانزدهم مخصوصاً در آراء افرادی نظیر دکارت با عنوان ریاضیات تحلیلی صورت‌بندی فلسفی می‌یابد^۱، ریاضیات یا هندسه افلاطونی که مقدمه ورود به آکادمی فلسفه بود (مقدم حیدری، ۱۳۸۵: ۱۰) یا ریاضیاتی که در طبقه‌بندی علوم ارسطویی، فی‌مابین طبیعیات و مابعدالطبیعه قرار داشت (کاپلستون، ۱۳۷۳: ۳۷۱-۳۱۹)، نیست، بلکه با نفی و طرد مابعدالطبیعه، فی‌نفسه و خود بنیاد، فارغ از هرگونه رمز و رازی که در پس اعداد و اشکال هندسی و ریاضیاتی قابل تعریف بوده است، متکفل توضیح موضوعات مابعدالطبیعه مدرسی نظیر خداوند و نفس می‌شود. از منظر روش‌شناسی بنیادین، ویژگی مشترک نومی‌نالیسم اوکامی و ریاضیات تحلیلی، تقوّم علم و معلومات به ذهن و سوژه انسانی (و نه حقایق نفس‌الامری مستقل از انسان) یا همان جهان دوم و بی‌اعتباری مطابقت قضایای علمی با حقایق مابعدالطبیعی جهان اول یا حقایق نفس‌الامری است.

تکوین علوم طبیعی و علوم انسانی مدرن

راهی که با متألّهین ایتالیایی، نظیر جوردانو برونو، جیووانی پیکو دلا میراندولا، نیکولاس کوزانوس و مانند آنها آغاز شده بود، در قلمرو علوم طبیعی با دانشمندی نظیر کپلر، کوپرنیک، گالیله و نیوتن استمرار یافت و در قلمرو تأملات فلسفی، با مساعی فیلسوفانی

۱. ریاضیات ترکیبی، مترادف با ریاضیت نفس، قبل از طرح ریاضیات تحلیلی رایج بود، اما ریاضیات تحلیلی با آثار افرادی نظیر «جیرولامو کاردانو»، ریاضی‌دان ایتالیایی در کتاب فن کبیر (۱۵۴۵)، فرانسوا ویت در کتاب مدخل فنون تحلیلی (۱۵۹۱)، توماس هریوت، در کتاب فنون تحلیلی حل معادلات جبری (۱۶۳۱)، جان ران در کتاب مقدمه‌ای بر جبر (۱۶۶۸) مطرح شد و دکارت در کتاب گفتار در روش به‌کار بردن عقل، (۱۶۳۷)، مخصوصاً در ضمیمه کتاب به تفصیل به این نوع از ریاضیات پرداخت (مقدم حیدری، ۱۳۸۷: ۱۴-۳۷).

نظیر دکارت، کانت، هگل و نظایر آنها پی گرفته شد. این درک از طبیعت که بعضی آن را طبیعت، جوهر یا واقعیت ثانویه نامیده‌اند،^۱ طبیعت و انسان را نه با تکیه بر جوهر و اعراض ارسطویی، بلکه با جایگزینی کمیت به جای جوهر اولیه ارسطویی توضیح می‌دهد؛ کمیتی که در قالب ریاضیات، صرفاً متقوم به ذهن انسانی بود. (برای این جایگزینی و همچنین تقوم آن به ذهن انسانی بنگرید به: گنوم، ۱۳۶۱: ۲۱ و ۱۰۷) کپلر صریحاً متذکر شد که «چند اصل هستند که ملک طلق ریاضیات‌اند و بصیرت خدادادی و طبیعی بشر قادر به کشف آنهاست و مستغنی از برهان‌اند و در درجه اول متعلق به کمیات‌اند و اگر بر چیزهای دیگر هم تطبیق شوند، از جهت کمیت‌دار بودن آنهاست. این گونه اصول بدیهی در علم ریاضی از سایر علوم معقول فراوان ترند و علت آن هم این خصلت فاهمه بشری است که گویی به حسب خلقت، فهم کامل نصیبش نمی‌شود، مگر از کمیات یا به کمک کمیات و بدین جهت است که نتایج ریاضی چنین متیقن و شبیهه نابردارند».^۲ (برت، ۱۳۶۹: ۵۹) این درک ریاضیاتی از جهان طبیعت، در قالب فیزیک نیوتنی استمرار یافت، اما مسئله اصلی توضیح رابطه این تلقی ریاضیاتی با انسان و خداوند به عنوان یکی از موضوعات فلسفه و الهیات بود.

با طرد نگاه مابعدالطبیعه مدرسی، فیلسوفی نظیر دکارت، در کتاب تأملاتی در فلسفه اولی، سودای توضیح دو مسئله نفس و خداوند با اتکا بر «برهان فلسفی و نه استدلال کلامی» را داشت (دکارت، ۱۳۸۵: ۱۳)، اما مرادش از برهان فلسفی و فلسفه اولی، مقدماتی با تصورات واضح و متمایز ریاضیاتی و هندسی بود. (همان، ۲۳-۲۴) از منظر روش‌شناسی بنیادین، شک دکارتی به معنای آن بود که او برای توضیح موضوعات فلسفه اولی نظیر خداوند و نفس، صرفاً بر نفس اندیشنده یعنی جهان دوم متکی بود و رابطه مطابقت

۱. واقعیت یا طبیعت یا جوهر ثانویه تعبیری است که منتقدین علم مدرن درباره درک این علوم از طبیعت، جوهر یا واقعیت به کار می‌برند. گنوم (۱۳۶۱: ۲۱) تعبیر جوهر ثانی منفک از جوهر اول را درباره موضوع کار فیزیک‌دانان مدرن به کار می‌گیرد. هایدگر (۱۳۷۹: ۱۳۹) از آن با عنوان «تصویر جهان» یاد می‌کند، هورکهایمر و آدرونو (۱۳۷۳: ۲۲۴) عبارت «طبیعت ثانویه» را درباره ساخته‌های تکنیکی مدرن مخصوصاً در رسانه (هورکهایمر، ماکس و آدرونو، تئودور، ۱۳۸۳: ۲۲۴) و اریک و گلین (۱۹۹۰: ۱۴۵) از تعبیر واقعیت ثانویه (second reality) برای توصیف درک علم مدرن از واقعیت استفاده می‌کند که به گفته خودش، البته آن را از رابرت موزیل وام گرفته است.

۲. بعضی از این اصول عبارت‌اند از: هر معرفت کیفی، کمی هم هست، اما بالعکس آن صادق نیست؛ نسبت ریاضی در همه محسوسات حضور دارد؛ معرفت یقینی، فقط به اوصاف کمی اشیاء تعلق می‌گیرد؛ معرفت کامل همیشه صورت ریاضی دارد؛ جهان خارج، جهان اوصاف کمی است؛ تفاوت میان اشیاء، تفاوت عددی است (برت، ۱۳۶۹: ۵۹).

معرفت انسانی با حقایق نفس‌الامری جهان اول را گسست یا به تعبیر دقیق‌تر، جهان اول را به سود جهان دوم، مصادره کرد. تعبیری دیگر از این مصادره را می‌توان در تعبیر مشهور «دور منطقی دکارتی»^۱ یا «دور الهیاتی دکارتی» دنبال کرد. به‌زعم کانت، تلاش دکارت و کوژیتوی ناتوان او، برخلاف ادعای خودش، «موجب رسوایی فلسفه و کل عقل بشری است که وجود اشیاء خارجی را صرفاً باید بر مبنای ایمان یعنی خلاف ادعای خود دکارت در مقدمه کتاب تأملات»^۲ پذیرفت». (کانت، ۱۹۶۴: Bxxxix)

راه‌حل کانت برای عبور از این بحران معرفتی، تفکیک عقل نظری از عقل عملی بود تا بتواند در نقادی عقل محض، با نظر به انقلاب کوپرنیکی، به این پرسش پاسخ دهد که «ذهن انسان چگونه ترکیبی باید داشته باشد تا بتواند تصور نیوتن از طبیعت را توجیه کند؟» (ژیلسون، ۱۳۸۷: ۱۸۰ و کاپلستون، ۱۳۸۰: ۲۷۸) و با پس زدن و محدود ساختن علم در عقل نظری، در عقل عملی «جایی برای ایمان باز کند». (کاپلستون، ۱۳۸۰: ۲۴۹) به‌این ترتیب، کانت با محدود ساختن عقل نظری به قلمرو علم، از یک‌سو راه شناخت مابعدالطبیعی در قلمرو علم را بست، اما از سوی دیگر کوشید تا دین و اخلاق را در قلمرو عقل عملی محفوظ دارد. عقل عملی به هنگام اقدام عمل دینی یا اخلاقی، نمی‌تواند در کار دانشمند دخالت کند و به‌هنگام کار علمی، نباید ارزش‌های اخلاقی و دینی را دخالت دهد. در منظر کانتی، بحث از هستی نفس، جهان و خداوند با حدود عقل نظری، غایتی جز مغالطات روان‌شناختی، تعارضات جهان‌شناختی یا تناقضات خداشناختی عقل نخواهد یافت (کاپلستون، ۱۳۸۰: ۲۹۵-۳۰۴) و در عقل عملی، برخلاف مابعدالطبیعه سنتی، «اعتقاد

۱. بیان اجمالی این دور منطقی می‌تواند مراد ما از اهمیت رویکرد دکارت در فلسفه اولی خودش را نشان دهد: «تنها دلیل مطمئنی که داریم برای اعتقاد به اینکه آنچه را که واضح و متمایز ادراک می‌کنیم، صادق است، این واقعیت است که خداوند وجود دارد. اما ما فقط به شرطی می‌توانیم مطمئن باشیم که خداوند وجود دارد که به نحو واضح و بالبداهه آن‌را ادراک کنیم، بنابراین مقدم بر حصول یقین درباره اینکه خداوند وجود دارد، باید [با استناد به خداوند] مطمئن باشیم که هر چیزی که ما به‌وضوح و بدهت ادراک می‌کنیم، صادق است». (کاپلستون، ۱۳۸۵: ۱۳۷) در این مورد لازم می‌آید که دکارت میان تأملات دوم و سوم موقف خود را تغییر داده باشد. تقدم قضیه (فکر می‌کنم پس هستم) جای خود را به تقدم تصور موجود کامل می‌دهد. (همان، ۱۳۴) دکارت با عدم توضیح کافی درباره این دور، در نهایت روشن نمی‌سازد که وجود من اندیشنده مقدم بر خداوند است یا خداوند، بر من اندیشنده و تصورات آن، تقدم دارد؟

۲. دکارت در مقدمه کتاب تأملات در فلسفه اولی، خطاب به اساتید دانشکده الهیات پاریس، هدفش از نوشتن این کتاب را اینطور بیان می‌کند: «من همواره اندیشیده‌ام که دو مسأله مربوط به خدا و نفس، در صدر مسائلی است که باید آنها را با برهان فلسفی اثبات نمود نه با استدلال کلامی» (دکارت، ۱۳۸۵: ۱۳). هرچند به‌زعم کانت، دکارت در این تلاش ناموفق بود.

به خدا مبتنی بر آگاهی اخلاقی است نه اینکه قانون اخلاقی مبتنی بر اعتقاد به خدا باشد.» (همان، ۳۲۲) هرچند این تفکیک، کانت را از معضله دور دکارتی رهایی بخشید، اما انسان تبدیل به موجودی گشت که «شهروند دو جهان»^۱ یعنی جهان ضرورت‌های علوم طبیعی و شهروند جهان آزادی و اختیار اخلاقی بود. (کاسیرر، ۱۹۷۰: ۱۸) کانت با نفی نقش تقویمی^۲ مابعدالطبیعه و محدودکردن آن به نقش تنظیمی، کوشید تا در نقد سوم یا نقد قوه حکم و تصدیق، نه دیگر در حیطه عقل، بلکه با تکیه بر تحلیل حکم زیباشناختی و حکم غایت‌شناختی بر دوگانگی میان عقل نظری و عقل عملی فائق آید. (حسینی بهشتی، ۱۳۸۴: ۱۲۲) از منظر روش‌شناسی بنیادین، کانت، با نفی مابعدالطبیعه علمی و تلقی آن به‌مثابه یک میل طبیعی غیرشناختی (کاپلستون، ۱۳۸۰: ۲۹۰)، جهان دوم؛ یعنی سوژه انسانی را گرفتار گسست میان دو حیث عملی و نظری‌اش ساخت.

علوم اجتماعی، راهکاری برای حل بحران

از منظر روش‌شناسی بنیادین، با شک دکارتی در حقایق نفس‌الامری و بازتعریف آنها در سوژه انسانی به‌مثابه شرایط پیشینی^۳ معرفت، نه‌تنها بحرانی معرفتی همچون دور منطقی در توضیح رابطه میان جهان اول و جهان دوم رخ داد که حتی با تأملات کانت نیز رفع نشد، بلکه در توضیح رابطه جهان دوم (جهان انسانی) و جهان سوم (جامعه و فرهنگ) نیز معضلاتی سر برآورد. در قلمرو علوم طبیعی نیز گسست از توضیح مابعدالطبیعی طبیعت، چنین مسیری طی شد و الگوی کوپرنیکی، هرگونه توضیحی مابعدالطبیعی از کیهان و طبیعت را به کنار نهاد. باین حال همان‌طور که اشاره شد، کانت نتوانست در باز توضیح رابطه سوژه با ماورای خودش، به یک نظریه منسجم دست یابد و میان دو حیث نظری و عملی عقل، گسست ایجاد شد. پاسخ به این بحران، باعث شد در سده نوزدهم نظریات متعددی با تعریف قلمرو جامعه و تاریخ، توضیحی برای این رابطه ارائه کنند که در ادامه تشریح خواهد شد.

1. Burger zweier Welten

۲. constitutive: کانت، با تفکیک عقل نظری از عقل عملی، برای مقولاتی که در مابعدالطبیعه سنتی شناختنی تلقی می‌شدند، نه کارکرد تقویمی در علم، بلکه کارکرد تنظیمی (regulative) در نظر می‌گیرد (کاپلستون، ۱۳۸۰: ۲۹۱).

3. a priori

امیل دورکیم، پاسخی متفاوت به پرسش مشابه کانتی ارائه کرد. او قلمرو عقل عملی کانت، یعنی اخلاق و دین را با این تفاوت توضیح می‌دهد که بررسی و پژوهش درباره اصل موضوعه‌ای^۱ به نام جامعه^۲، ابرخلاف خداوند یا نفس در نظر کانت^۳، از طریق آزمون تجربی ممکن و میسر است. (دورکیم، ۱۳۸۳: ۱۰۴) از نظر دورکیم، قلمرو جامعه و علم جامعه‌شناسی، با رویکرد پژوهش تجربی متناسب با علم مدرن، نه تنها معضله دکارتی یا کانتی در توضیح رابطه انسان و طبیعت را مرتفع می‌سازد، بلکه جایگزینی مطلوب برای توضیحات مابعدالطبیعی یا ماورایی نظیر فرضیه هبوط است. برخلاف پاسخ کانتی، اگر به جامعه در معنای دورکیمی توجه کنیم، میان علم طبیعی و علم اخلاق و دین، فاصله‌ای نیست. کانت تمایز میان علم از دین و اخلاق را به‌خوبی دریافت و به همین جهت، سعی کرد هر دو را بر اساس سرشتی واحد یعنی عقل و قواعد جهان‌شمول توضیح دهد؛ اما از نظر دورکیم، توضیح کانتی چیزی جز تکرار مسئله نبود، زیرا پرسش اصلی این بود که بدانیم چرا این دو حیث علمی و اخلاقی یا دینی، رقیب هم‌اند و چگونه می‌توان آنها را با یکدیگر جمع نمود؟ به تصریح دورکیم، تا پیش از کانت، مهم‌ترین راهکاری که ادیان ارائه می‌دادند، ایده هبوط بود که بر اساس آن، انسان باید به جهت جهلی که به آن گرفتار شده است، با توسل به علم الهی، امور این دنیایی خودش را سامان دهد و از این طریق، قلمرو علم مادی توسط انبیاء الهی هدایت می‌شد. دورکیم در مقابل ایده هبوط که ایده‌ای مابعدالطبیعی و غیر قابل پژوهش تجربی است، راه دیگری را پیشنهاد می‌کند. «به‌محض اینکه اذعان کنیم که عقل فرا - شخصی یا فرافردی، چیزی جز نام دیگری نیست که به اندیشه جمعی داده شده است، ابهام مسئله از بین می‌رود، زیرا این اندیشه جمعی جز از راه گروه‌شدن افراد امکان‌پذیر نیست. در یک کلام وجود امر غیرشخصی در ما به‌خاطر وجود امر اجتماعی در ماست و از آنجا که حالت اجتماعی در عین حال دربردارنده تصورات و اعمال است، این حالت غیرشخصی بودن اندیشه‌ها [یعنی عقل نظری] و اعمال [یعنی عقل عملی]، هر دو را در بر می‌گیرد» (دورکیم، ۱۳۸۳: ۶۱۸)؛ بنابراین در مقابل تبیین ایده هبوط در توضیح جهل انسان، دورکیم مدعی است غفلت از آگاهی به جامعه بوده است که میان وجه مادی و وجه روحانی انسان، تمایز ایجاد می‌کرده و اکنون با علم

۱. Postulate: دورکیم در اینجا مطابق ترجمه ثاقب‌فر، در استمرار اصطلاح کانتی، از اصل موضوعه بهره برده است و در بخش‌های دیگر این کتاب، جامعه را *sui generis*، معادل خودبنیاد یا آویژه (مطابق ترجمه ثاقب‌فر) می‌داند. (بنگرید به دورکیم، ۲۰۰۹: ۲۵)

به جامعه، این گسست قابل رفع است. با این توضیح، روشن است که در پوزیتیویسم کنت و دورکیم به تعبیر مکتب فرانکفورتی‌ها، درون‌ماندگاری^۱ نابی را شاهد هستیم که «هیچ چیز نباید بیرون از قلمرو عقل بماند، زیرا نفس ایده بیرون، منشأ اصلی ترس است» (هورکهایمر و آدورنو، ۱۳۸۳: ۵۰)؛ با این تفاوت نسبت به دکارت که این درون‌ماندگاری نه در سوژه منفرد انسانی، بلکه در جامعه محقق می‌شود.

از منظری دیگر، فارغ از ایدئالیسم تاریخی هگل که تلاشی برای حل و فصل معضله کانتی و ایدئالیسم استعلایی او محسوب می‌شد، در کنار نظریه دورکیم، کارل مارکس و ماکس وبر در علوم اجتماعی و زیست‌شناسان تکاملی نظیر کوویه، لامارک و داروین در علوم طبیعی همگی کوشیدند تا برای حل بحران مذکور به تعریف قلمرو جامعه و تاریخ به‌عنوان بنیاد علم و معرفت بپردازند.

هگل، با پیگیری اصل نفی، به جای اثبات، کوشید از حدود متناهی فاهمه کانتی درگذرد (مارکوزه، ۱۳۸۸: ۶۴) و با این گذر، به حقیقت کلی یا آنچه ایده^۲ می‌نامد، برسد که حقیقتی فارغ از زمان و مکان، سوژه و ابژه، درون و بیرون، انسان و طبیعت و نظایر آنهاست. (طالب‌زاده، ۱۳۹۶: ۱۸۸) هگل با نیل به مقام صیورت محض، در مقام بازسازی جهان و توضیح رابطه انسان، طبیعت و ماوراء طبیعت، گرفتار مشکل دور دکارتی نمی‌شود و در صدد یکی کردن عقل نظری و عقل عملی کانت است؛ اما در این مسیر ناگزیر بر چیزی جز همان نفی یا تضاد نمی‌تواند تکیه کند. به بیان هگل، «نفی، درست به همان اندازه اثبات است که نفی است.» (هگل، ۱۹۶۹: ۶۴) در فرایند کشف حقیقت، هر چیزی به ضد خودش تبدیل می‌شود و اثبات، روی دیگر نفی است. این ایده، ناگزیر سوژه انسانی را سوژه‌ای سیال و تاریخی، میان نفی و اثبات قرار می‌دهد.

۱. Immanence: درون‌ماندگار یا حلول‌یافته معادل‌های این واژه است که در مقابل transcendence به معنای متعالی به کار می‌رود. همان طور که اشاره شد، در کنار تحولات معرفتی دوره رنسانس به بعد، اعتقاد مسیحی به تجسد، زمینه چنین نگاهی به رابطه حقیقت امر متعالی و امر درون‌ماندگار را برای متفکرین غربی ایجاد کرد.

2. Idee/idea

ایده مطلق یا آنچه که هگل روح^۱ می نامد، خودش را در طبیعت و تاریخ تخلیه می کند، متعین می سازد یا برون می افکند.^۲ (هگل، ۱۹۷۷: ۵۹۱ و ۱۹۶۹: ۴۸۶) این تعین آزادانه، از طریق میانجی «کار»^۳ صورت می پذیرد. (هگل، ۱۹۷۷: ۲۹۴) کار انسان منجر به ظهور دو دسته انسان می شود: دسته اول که با کارش، طبیعت را تصاحب می کند و آن را تبدیل به کالا می کند، (برده و کارگر) و دسته دوم که با کارش، کار انسان های دیگر را به خود اختصاص می دهد، ارباب^۴ است (هگل، ۱۹۷۷: ۱۱۶)؛ باین حال بر مبنای درک ایدئالیستی از جهان، کار اصیل، کار فکری است و بنابراین طبقه ارباب، به جهت ارتباط با کار اصیل فکری که بهره بیشتری از آزادی نسبت به بردگان دارد، شایسته نشستن در جایگاه دولت و قانون گذاری است.

مارکس با نقد هگل و اصالت بخشی به کار یدی^۵ به جای کار فکری، دیالکتیک او میان ارباب و بنده را معکوس ساخت. (مارکس، ۱۹۷۶: ۱۰۳) او با طرح مفهوم کار یدی و تعریف آن در چارچوب روابط اجتماعی، به عنوان میانجی انسان و طبیعت، روابط اقتصادی را به عنوان بنیاد هر قلمرو دیگری از جمله دین، فلسفه، حقوق و نظایر آنها تعریف کرد. به همین جهت او در تحلیلش از سرمایه، ایده «نقد اقتصاد سیاسی» را در «افشای قانون اقتصادی حرکت جامعه مدرن» (مارکس، ۱۹۷۶: ۹۲) به خدمت گرفت. نظام سرمایه داری، در یک رابطه دیالکتیکی، با تعریف سود و سرمایه در بازار و تابعی از ارزش مبادله و نادیده انگاری فرایند کار در تکوین کالا (مارکس، ۱۹۷۶: ۳۰۰-۳۰۱)، رابطه بی واسطه کارگر با طبیعت را منجر به از خود بیگانگی او می سازد.

با این حال در مقابل این افشاگری، آنچه باعث عدم آگاهی طبقه کارگر به این روابط اقتصادی می شود، حضور آگاهی های کاذبی است که توسط بورژوازی حاکم تولید و توزیع می شود. «ایده های طبقه حاکم در هر عصر ایده های حاکم اند... در نتیجه طبقه ای که وسایل تولید مادی را در اختیار دارد، همچنین بر وسایل تولید ذهنی نیز تسلط دارد و کسانی که این وسایل تولید ذهنی را در اختیار ندارند، تابع آنها محسوب می شوند.» (مارکس، ۱۹۷۵: ۱۰۳) بنابراین به زعم مارکس، توضیح مابعدالطبیعی یا دینی یا ایدئالیستی، در

1. Spirit
2. externalize
3. work
4. lordship
5. labour

جهان سرمایه‌داری چیزی جز گسترش ایدئولوژی کاذب سرمایه‌داری نیست. نفی این آگاهی‌های کاذب و توجه به منطق ماتریالیسم تاریخی است که می‌تواند با افشاگری علم اجتماعی و نظریه انتقادی، مقدمات انقلاب پرولتری را رقم بزند.

به موازات توضیح منشأ تضاد طبقاتی، مارکس پس از آشنایی با کتاب منشأ انواع داروین، معتقد بود در این کتاب، «شالوده طبیعی - علمی مبارزه طبقاتی در تاریخ به کار من می‌آید... به‌رغم همه نواقص، اینجا برای نخستین بار، نه فقط ضربه مرگ‌باری بر غایت‌شناسی در علوم طبیعی فرود می‌آید، بلکه شالوده عقلانی آن نیز توضیح داده می‌شود.» (کالینیکوس، ۱۳۷۳: ۱۹۵)

در سومین رویکرد نظری سده نوزدهم، دیلتای و وبر، تحت تأثیر آراء شلایرماخر و نیچه، در مقابل ضرورت استعلایی کانت یا ایده مطلق هگل، قائل به رویکردی شدند که به تجربه زندگی به‌عنوان بنیان هرگونه آگاهی و نه لزوماً ساینس توجه داشت.^۱ به تعبیر وبر، «بعد از نقد تکان‌دهنده نیچه از آخرین کسانی که شادی را اختراع کردند، می‌توانیم این خوش‌بینی ساده‌لوحانه را کنار بگذاریم که علم (ساینس)، یا به بیان دیگر فن تسلط بر زندگی با تکیه بر علم، راهی به سوی سعادت بوده است.» (وبر، ۱۳۸۷: ۱۶۶) برای وبر، در علوم فرهنگی که بستر شکل‌گیری علوم طبیعی و اجتماعی نیز هست، «[تجربه] زندگی با واقعیت گنگ و غیرعقلانی‌اش^۲ و با گنجینه معانی ممکنش، نامتناهی است. درحالی‌که صورت انضمامی، مشمول ربط ارزشی می‌شود، آینده‌های مه‌آلود فرهنگ انسانی همواره جاری و شناور و همواره دستخوش دگرگونی می‌ماند. پرتوی که از والاترین اندیشه‌ها و تصورات ارزش‌گذار ساطع است، همیشه بر پاره کوچک و در حال تغییری از جریان متلاطم وقایعی می‌تابد که در بستر زمان جاری است.» (وبر، ۱۳۸۲: ۱۷۰) این عبارت از وبر به‌خوبی نشان می‌دهد که در این رویکرد، قلمرو نامتناهی هستی که پیش از مدرنیته، توسط مابعدالطبیعه توضیح داده می‌شد، به قلمرو تجربه زندگی و فرهنگ انسانی واگذار شده است.

۱. در آثار مربوط به وبر، عبارت *wissenschaften* معادل علم به کار رفته است، اما این معنای از علم، با *science* مترادف نیست و اگر با پیشوند *Geisteswissenschaften* به کار رود، به معنای علوم روحی یا فرهنگی است و معنایی عام‌تر از *science* دارد. بعضاً برای تمایز آن از *science* از واژه معرفت هم استفاده می‌کنند.

2. Irrationalen Wirklichkeit

با این حال در نظر وبر برخلاف نیچه، در این بستر متلاطم و جاری نامتناهی، واقعیت‌های علمی یا اجتماعی در قالب منظومه^۱ بر اساس ربط ارزشی^۲ تکوین می‌یابند و از این رو هر یک از این واقعیت‌های علمی، در لحظه‌ای از این لحظات زمانی، در قالب نوع مثالی^۳ برساخته می‌شوند. وبر، تا حدی همچون مارتین هایدگر، این نوع نگاه را تا دوره یونانی نیز بسط می‌دهد. «شور و شوق افلاطون در جمهوریت را باید ناشی از این واقعیت دانست که برای اولین بار «مفهوم»^۴ که یکی از بزرگ‌ترین ابزارهای دانش علمی است، آگاهانه کشف شد. در یونان برای اولین بار، وسیله سودمندی به نام مفهوم به وجود آمد که می‌شد از طریق آن چفت و بست‌های منطق را چنان محکم کرد که فرد ناگزیر شود یا به ناآگاهی کامل خود اعتراف کند یا بپذیرد که حقیقت همین است و تنها همین است... دومین ابزار مفهومی که در اختیار کار علمی قرار گرفت، آزمایش عقلانی بود که در عصر رنسانس در کنار کشف عقلانیت و روح یونانی ظهور یافت. آزمایش، وسیله‌ای قابل اطمینان برای کنترل تجربه است و بدون آن، علوم تجربی امروز غیرممکن بودند.» (وبر، ۱۳۸۷: ۱۶۴) بنابراین آنچه به عنوان بنیان علم در کار وبر و باندک تسامح در کار دیلتای یا حتی مارتین هایدگر دیده می‌شود، تعریف بنیان علم در «زندگی» یا «تجربه‌های زیسته حیات»^۵ است. (پالمر، ۱۳۸۷: ۱۱۹ و هایدگر، ۱۳۸۶: ۱۵۷)

هرچند روش‌های فهم این تجربه زیسته حیات، در دیلتای، هرمنوتیک و در هایدگر، پدیدارشناسی هرمنوتیک و در وبر، نوع مثالی^۶ است، اما همه آنها در قیاس با رویکردهای دیگر نظیر پوزیتیویسم یا نظریه انتقادی، بر تفسیر یا درون‌فهمی^۷ تأکید دارند. از منظر روش‌شناسی بنیادین، ما در همه این رویکردها، علی‌رغم تنوع، بنیاد علم و معرفت را در جهان سوم تعریف کرده‌ایم. جهان سوم، خواه جامعه دور‌کیمی، خواه جامعه تضادگونه مارکسی و خواه تجربه زیسته یا بستر فرهنگی و تاریخی رویکردهای تفسیری و هرمنوتیکی، همگی بستری برای توضیح رابطه جهان اول و دوم است که پیش‌ازاین، در

1. Konstellation

2. Wertbeziehung

3. Ideal Type

4. Concept

5. Erlebens

۶. وبر، در مقاله معنای بی‌طرفی در جامعه‌شناسی و اقتصاد، متذکر می‌شود که «برای اسناد علی وقایع تجربی به بر ساخته‌های مفهومی عقلانی، تجربی-تکنیکی و منطقی نیازمندیم ... که من آنها را سنخ آرمانی یا بر ساخته‌های مفهومی منطقی نامیده‌ام.» (وبر، ۱۳۸۲: ۷۷)

7. Verstehen

دکارت و کانت به بحران رسیده بود. این ویژگی اجتماعی، فرهنگی یا تاریخت^۱ علم و شناخت در سده بیستم تکمیل شد که به دلیل اختصار مقاله و گستردگی نظریات قابل طرح در این سده، پرداختن به آن به فرصتی دیگر واگذار می‌شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

ما در این مقاله سعی کردیم به‌عنوان گامی نخست، تحولات مربوط به تکوین نظریات علوم انسانی و اجتماعی غرب را با تأکید بر حوزه‌های شناخته‌شده‌تر در ایران، از منظر روش‌شناسی بنیادین روایت کنیم. به جهت اختصار در این مقاله، از توجه به مبادی غیرمعرفتی مؤثر بر این فرایند، صرف‌نظر کرده و به مبادی معرفتی و منطقی مؤثر بر آن، توجه نشان دادیم.

۲۷

بر اساس یافته‌های پژوهش که ارائه شد، درک صرفاً و منحصرأ اجتماعی، فرهنگی و تاریخی از علم که کمابیش در روش‌های دیرینه‌شناسی دانش و پارادایم‌های کوهن یا حتی کنشگر - شبکه لاتور (لاتور، ۲۰۱۷: ۲-۳) قابل‌پیگیری است و ریشه در تحولات سده نوزدهم و بیستم دارد، نمی‌تواند درک متعالی^۲ و مابعدالطبیعی از علم و بنیان‌های آن را ترسیم کند.

در پاسخ به پرسش ابتدایی مقاله، متذکر شدیم که پیش از دنیای مدرن، مابعدالطبیعه سنتی، با روایت متعالی از موضوعات الهیات نظیر خداوند و نفس، می‌کوشید تا ارتباط معرفت انسانی با جهان طبیعت یا ماوراء طبیعت را توضیح دهد، اما با شک دکارتی، این روایت متعالی تبدیل به روایتی حلول‌یافته یا درون ماندگار^۳ از موضوعات الهیات شد و از منظر روش‌شناسی بنیادین، جهان اول در جهان دوم مضمحل گردید. این اضمحلال غایتی جز ظهور بحرانی معرفتی برای انسان مدرن نداشت. این بحران معرفتی که خودش را در قالب دور منطقی دکارت یا گسست میان دو حیث عقل کانتی نشان داد، در سده نوزدهم با تعریف قلمرو تاریخ، فرهنگ و جامعه به شکلی موقت مرتفع شد. از منظر روش‌شناختی بنیادین، جهان سوم یا همان تاریخ، جامعه و فرهنگ، موطنی بود که در سده نوزده، به تعبیر کاسیرر، «تسخیر» شد (کاسیرر، ۱۳۸۲: ۳۱۵) تا جایگزینی فرافردی برای توضیح بنیاد علوم گردد.

1. Historicity
2. transcendent
3. immanent

در پاسخ به پرسش دوم، از لحاظ تاریخی، به نظر می‌رسد اگر مسائل مربوط به مابعدالطبیعه سنتی که کمابیش در تلاش آکویناس آغاز شده بود، مرتفع می‌شد، شاید مانع غلتیدن علوم مدرن به چنین بحرانی می‌گردید؛ اما آن معضلات شناختی و برخی از اعتقادات مسیحی، مخصوصاً اعتقاد به تجسد و حلول خداوند در مسیح، بستر چنین بحرانی را فراهم کرد. آنچه ما در این مقاله با تمسک به روش‌شناسی بنیادین، به‌عنوان اضمحلال جهان اول در جهان دوم ذکر کرده و شواهد آن را در علوم مدرن نشان دادیم، بیان فلسفی آموزه دینی تجسد و حلول خداوند در انسان یا طبیعت است. از این منظر، هانری کربن در گفتگو با علامه طباطبائی با تأکید بر نقش حلول و تجسد مسیحی بر شکل‌گیری ایده درک درون ماندگار از خداوند در نفس انسان و تأثیر آن در شکل‌گیری بنیان علوم انسانی و اجتماعی، مخصوصاً ایده ترقی (که بنیان فلسفه تاریخ در سده نوزدهم بود) و نفی سنت دینی (طباطبائی، ۱۳۸۲: ۱۷۲) به‌خوبی نشان می‌دهد که چگونه جهان اول در جهان دوم، مضمحل شده است. حلول نامتناهی در متناهی یا آموزه تجسد در مسیحیت در نهایت، معضله‌ای منطقی یا دوگانه‌ای^۱ لاینحل میان حلول و اتحاد از یک سو و انفصال و انعزال از سوی دیگر را پیش روی دانشمندان مدرن قرار داد. «حلول و اتحاد و انفصال و انعزال هر دو مستلزم محدودیت و جسمیت‌اند. اگر نظریه حلول و اتحاد صحیح باشد، فرقی میان خدا و خلق باقی نمی‌ماند و در حقیقت خدایی در کار نیست و اگر نظریه انفصال درست باشد، یک بُعد و فاصله نامتناهی میان خدا و خلق پیدا می‌شود و باز به‌واسطه عروض محدودیت بر لاهوت و انقطاع حتمی رابطه، خدایی در کار نخواهد بود.» (همان، ۱۹۷)

به‌عنوان موضوعی برای مقالات دیگر و مخصوصاً به جهت فتح بابی در قلمرو علوم انسانی اسلامی، مبتنی بر حکمت اسلامی می‌توان به تمایز نگاه اسلامی و مخصوصاً تفکر شیعی میان توضیح رابطه خدا و انسان مبتنی بر ایده تجلی و ظهور متمرکز شد. هانری کربن در ادامه گفتگوهای مذکور، اشاره می‌کند که در مقابل ایده تجسد و حلول، رابطه انسان و خداوند متعالی یا جهان دوم و اول، در تفکر شیعی با تجلی و ظهور بیان می‌شود. اگر ایده تجلی و ظهور مانع از اضمحلال یا فروکاهش جهان اول به جهان دوم گردد، به نظر می‌رسد می‌توان در علوم انسانی اسلامی مسیر دیگری جز مسیر علوم انسانی در غرب را دنبال کرد. شاید اشاره سید حسین نصر به تلاش صدرالمتهلین شیرازی

1. dilemma

در همین راستا قابل فهم باشد: «ملاصدرا به واسطهٔ پایان دادن به وابستگی کیهان‌شناسی سنتی بر هیئت بطلمیوسی، یکپارچه ساختن ابعاد زمان و مکان، فراهم ساختن ابزاری برای فهم تحولات طبیعی بدون گرفتار آمدن در خطای تقلیل‌گرایی تکاملی [داروینی] و با مبنا قرار دادن حرکت [اشتدادی] جوهری، فلسفه‌ای را بنیان نهاد که می‌تواند حتی در جهان معاصر و با وجود چالش‌های علم مدرن، همچنان دارای کاربرد و قابل اعتنا باشد، بی‌آنکه [همچون انقلاب کوپرنیکی]، مجبور به کنار گذاشتن باور به حقایق و حیانی باشد.» (نصر، ۱۳۹۶: ۲۷۴)

منابع

۱. ارسطو. (۱۳۷۷) *متافیزیک (مابعدالطبیعه)*. ترجمه شرف‌الدین خراسانی. تهران: حکمت.
۲. اینشتین، آلبرت. (۱۳۹۳). *نظریه نسبیت خاص و عام*. ترجمه علی بهفروز. تهران، شرکت سهامی انتشار.
۳. باریور، ایان. (۱۳۸۸). *علم و دین*، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۴. برت، آرتور. (۱۳۶۹). *مبانی مابعدالطبیعی علوم نوین*. ترجمه عبدالکریم سروش، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. پارسائیان، حمید. (۱۳۹۲). *نظریه و فرهنگ: روش‌شناسی بنیادین تکوین نظریه‌های علمی*. راهبرد فرهنگ. دوره ۶، شماره ۲۳، صص ۷-۲۸.
۶. پالمر، ریچارد. (۱۳۷۸). *علم هرمنوتیک*، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی. تهران: نشر هرمس.
۷. چالمرز، آلن اف. (۱۳۷۸). *چیستی علم*. ترجمه سعید زیباکلام. تهران: انتشارات سمت.
۸. حسینی بهشتی، سیدمحمد رضا. (۱۳۸۴). *جایگاه نقد قوه حکم در فلسفه استعلایی کانت*. حکمت و فلسفه. شماره ۱. سال ۱. صص ۱۷-۲۶.
۹. دکارت، رنه. (۱۳۸۵). *تاملات در فلسفه اولی*، ترجمه احمد احمدی. تهران: انتشارات سمت.
۱۰. دورکیم، امیل. (۱۳۸۳). *صور بنیادین حیات دینی*. ترجمه باقر پرهام. تهران: نشر مرکز.
۱۱. زالی، مصطفی. (۱۳۹۰). *اسلامی‌سازی علوم یونانی: مطالعه موردی دریافت ابن سینا از مابعدالطبیعه ارسطو*. *نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان*. شماره ۱. صص ۸۹-۱۱۰.
۱۲. ژیلسون، اتین. (۱۳۸۷). *نقد تفکر فلسفی غرب*. ترجمه احمد احمدی. تهران: انتشارات سمت.
۱۳. ژیلسون، اتین. (۱۳۹۴). *هستی در اندیشه فیلسوفان*. ترجمه حمید طالب‌زاده. تهران: انتشارات حکمت.
۱۴. صدرالمتالین. (۱۳۸۵). *وسائل فلسفی*. تهران: انتشارات حکمت.
۱۵. طالب‌زاده، سیدحمید. (۱۳۹۶). *گفتگوی میان هگل و فیلسوفان اسلامی*. تهران: نشر هرمس.
۱۶. طباطبائی، علامه محمدحسین. (۱۳۸۲). *شیعه*. تهران: موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
۱۷. طباطبائی، علامه محمدحسین. (۱۳۸۶). *بدایه‌الحکمه*. قم: انتشارات دارالعلم.
۱۸. فوکو، میشل. (۱۳۹۲). *دیرینه‌شناسی دانش*. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
۱۹. فوکو، میشل. (۱۳۹۸). *نظم اشیاء: دیرینه‌شناسی علوم انسانی*. ترجمه یحیی امامی. تهران: نشر نی.

۲۰. کاپلستون، فردریک. (۱۳۷۳). *تاریخ فلسفه، یونان و روم*. جلد اول. ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبوی. تهران: انتشارات سروش.
۲۱. کاپلستون، فردریک. (۱۳۸۰). *تاریخ فلسفه، از ولف تا کانت*. جلد ششم. ترجمه‌ی اسماعیل سعادت و منوچهر بزرگمهر. تهران: انتشارات سروش.
۲۲. کاپلستون، فردریک. (۱۳۸۵). *تاریخ فلسفه، از دکارت تا لایب‌نیتس*. جلد چهارم. ترجمه غلامرضا اعوانی. تهران: انتشارات سروش.
۲۳. کاپلستون، فردریک. (۱۳۹۳). *تاریخ فلسفه، فلسفه اواخر قرون وسطی و دوره رنسانس*. جلد سوم، ترجمه ابراهیم دادجو: انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۴. کاسیرر، ارنست. (۱۳۸۲). *فلسفه روشنگری*. ترجمه یدالله موذن. تهران: انتشارات نیلوفر.
۲۵. کاسیرر، ارنست. (۱۳۹۳). *فرد و کیهان در فلسفه رنسانس*. ترجمه یدالله موذن. تهران: نشر ماهی.
۲۶. کالینیکوس، الکسس. (۱۳۷۳). *درآمدی تاریخی بر نظریه اجتماعی*. ترجمه اکبر معصوم‌بیگی. تهران: نشر آگه.
۲۷. کجویان، حسین. (۱۳۸۹). *تجددشناسی و غرب‌شناسی؛ حقیقت‌های متضاد*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۲۸. کوستلر، آرتور. (۱۳۹۶). *خوابگردها*. ترجمه فواد روحانی، تهران: امیرکبیر.
۲۹. کوهن، توماس. (۱۳۸۹). *ساختار انقلاب‌های علمی*. ترجمه سعید زیباکلام. تهران: انتشارات سمت.
۳۰. گلیسپی، مایکل آلن. (۱۳۸۹). *ریشه‌های الاهیاتی مدرنیته*. ترجمه زانیار ابراهیمی. تهران: نشر پگاه روزگار نو.
۳۱. گنون، رنه. (۱۳۶۱). *سیطره کمیت و علائم آخر زمان*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۳۲. لازی، جان. (۱۳۶۲). *درآمدی تاریخی به فلسفه علم*. ترجمه علی پایا. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۳۳. مارکوزه، هریت. (۱۳۸۸). *خرد و انقلاب*. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: نشر ثالث.
۳۴. مانهایم، کارل. (۱۳۸۰). *ایدئولوژی و اتوپیا*. ترجمه فریبرز مجیدی. تهران: انتشارات سمت.
۳۵. مقدم‌حیدری، غلام‌حسین. (۱۳۷۸). *جامعه‌شناسی اثبات ریاضی*. تهران: انتشارات سمت.
۳۶. مقدم‌حیدری، غلام‌حسین. (۱۳۸۵). *قیاس‌ناپذیری پارادایم‌های علمی*. تهران: نشر نی.
۳۷. موحدابطحی، محمدتقی و دیگران (۱۳۹۳). *علم دینی از دیدگاه استاد مصطفی ملکیان*، منتشر شده در: *علم دینی، دیدگاه‌ها و ملاحظات: گزارش، تبیین و سنجش دیدگاه‌های برخی از متفکران ایرانی در باب چیستی، امکان و ضرورت علم دینی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۳۸. نصر، سیدحسین. (۱۳۹۶). *فلسفه در سرزمین نبوت: فلسفه اسلامی از آغاز تا امروز*. ترجمه بیت‌الله ندرلو. تهران: ترجمان علوم انسانی.
۳۹. هایدگر، مارتین. (۱۳۷۹). *عصر تصویر جهان*. ترجمه سیدحمید طالب‌زاده، *فلسفه دانشگاه تهران*. شماره ۱، صص ۱۳۹-۱۵۶.
۴۰. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۶). *هستی و زمان*. ترجمه سیاوش جمادی. تهران: نشر ققنوس.
۴۱. هورکهایمر، ماکس و آدورنو، تئودور. (۱۳۸۳). *دیالکتیک روشنگری*. ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان، تهران: نشر آگه.
۴۲. وبر، ماکس. (۱۳۸۲). *روش‌شناسی علوم اجتماعی*. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر مرکز.
۴۳. وبر، ماکس. (۱۳۸۷). *دین، قدرت، جامعه*. ترجمه احمد تدین. تهران: نشر هرمس.

45. Durkheim, Emile. (2009). *Sociology and Philosophy*, tr. By D. F. Pocock, Routledge.
46. Hegel, G. W. F. (1969). *Science of Logic*, Translated by A. V. Miller, New York: Humanities Press.
47. Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit*, Translated by A. V. Miller, Oxford: Clarendon press.
48. Hessen, Boris. (1931 [reprinted 2009]). The Social and Economic Roots of Newton's Principia, in Bukharin, Nikolai et al. (eds), *Science at the Crossroads*, London, Cass, 146–212.
49. Kant, Immanuel. (1964). *Critique Of Pure Reason*, Translated By Norman Kemp Smith, London, Macmillian and co LTD.
50. Latour, Bruno. (2017a). *Facing Gaia; Eight Lectures on the New Climatic Regime*, tr. Cathy Porter, London, polity press.
51. Latour, Bruno. (2017b). on actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications, January 2017, *Philosophical Literary Journal Logos* 27 (1), pp 173-197.
52. Marx, K and Engels, F. (1975). *Collected Works*, 50 vols, London, vol 5.
53. Marx, Karl. (1976). *Capital: A Critique of Political Economy*, vol. 1, translated by Ben Fowkes, London, Penguin Books.
54. Merton, Robert. (1972 [original 1942]). "The Institutional Imperatives of Science", in *Barnes*, 65–79.
55. Voegelin, Eric. (1948). the origins of scientism, J, *Social Research*, Vol. 15, No. 4, pp. 462-494.
56. Voegelin, Eric. (1990). *The Collected Works of Eric Voegelin*, Published Essays, 1966-1985, Vol 12, Ed. Eliss Sandoz, LSUP.
57. Zucherman, Harriet and Cole, Jonathan. (1975). «Women in American Science», *Minerva*, 13 (spring), pp 82–102.

چکیده

مقاله حاضر با هدف واکاوی تجربه‌ی تنهایی در دانشجویان خوابگاهی پسر دانشگاه علامه طباطبائی و شناخت راهبردهای آنها در مواجهه با این تجربه نوشته شده است. برای نیل به این مقصود، به‌منظور تأمین حساسیت نظری مقاله، چهار رویکرد کنش متقابل، روان‌پویشی، اگزیستانسیال (وجودی) و شناختی انتخاب شدند و در بخش روش نیز، از پدیدارشناسی تفسیری استفاده شد. تحلیل پدیدارشناسانه‌ی تفسیری، هر دو سنت پدیدارشناسی هرمنوتیکی و متعالی را یکپارچه می‌کند و با استفاده از اصول نظری پدیدارشناسی هرمنوتیکی و خاص‌انگاری، به کشف معنا بخشی افراد به تجربه‌های مهم مبادرت می‌ورزد. نمونه‌های مورد مطالعه به تعداد ۱۲ نفر، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، از میان دانشجویان خوابگاه شهید آشتیانی دانشگاه علامه طباطبائی انتخاب شدند. در نهایت، با اتکا به روش پدیدارشناسی تفسیری و چارچوب مفهومی مناسب، مضامین اصلی «جامعه‌ی رقابتی»، «جامعه‌ی نظارتی و ناامن»، «حکم‌فرمایی سکوت» و «جامعه‌ی یکرنگ» حاصل شدند و سه راهبرد «انکار تنهایی»، «درون‌گرایی» و «انفعال» به‌عنوان راهبردهای دانشجویان در مواجهه با تنهایی کشف شدند.

■ واژگان کلیدی

احساس تنهایی، دانشجویان پسر، پدیدارشناسی، فردگرایی، بی‌اعتمادی، جامعه‌شناسی عواطف

مطالعه پدیدارشناختی تجربه تنهایی در بین دانشجویان بارویکرد تفسیری

(مورد مطالعه: دانشجویان پسر خوابگاه شهید آشتیانی دانشگاه علامه طباطبائی)

سعیده امینی

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
saeedeh.amini280@gmail.com

ابراهیم اخلاسی

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
eb.ekhlasi@gmail.com

سالار حدادی

کارشناس ارشد دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران
salar.haddady@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

عواطف جزء لاینفک تعاملات اجتماعی‌اند و بیش از آنکه ترکیب ساده‌ای از انفعالات جسمانی باشند، کنش یا حالاتی ذهنی‌اند که متأثر از شرایط محیطی هستند. تقلیل تحلیل عواطف به حوزه روان‌شناسی موجب غفلت از زمینه‌های ساختاری تکوین آنها می‌شود. عواطف تولیداتی فرهنگی - اجتماعی محسوب می‌شوند که در جوامع مختلف، شکل‌های متنوعی به خود می‌گیرند. عواطف از دو سویه مثبت (شادی، عطوفت، اشتیاق و ...) و منفی (تنهایی، غم، نگرانی و ...) برخوردارند که در بروز و ظهور آنها، متغیرهای خرد و کلان نقش بسزایی دارند. یکی از مهم‌ترین رسالت‌های پژوهش جامعه‌شناختی همانا کشف پیوند موجود بین عواطف تجربه‌شده و ساختارهای کلان و نیز شناخت رخدادهای نهادی و ساختاری‌ای است که موجب گسترش روزافزون عواطف منفی در شبکه تعاملات اجتماعی شده‌اند. احساس تنهایی در زمره عواطفی است که در هر فردی، به‌صورت مجزا و یگانه تجربه می‌شود، اما بخش مهمی از این احساس ناشی از سازوکارها و پویایی‌هایی موجود درون بافت و محیط اجتماعی‌ای است که فرد در آن قرار دارد. این احساس زائیده نقصان و کاستی در روابط اجتماعی و نیز توأم با رنج ناشی از گسست و ناپیوستگی با سایر انسان‌ها است، که پیامد آن فقر سلامت خواهد بود.

احساس تنهایی می‌تواند تعداد کثیری از افراد جامعه را درگیر خود کند و به‌مثابه احساسی ناخوشایند، بر کیفیت زیست اجتماعی‌شان تأثیر منفی بگذارد. تنهایی تجربه‌ای ذهنی و عمیقاً ناخوشایند است (جانس، ۱۹۹۰: ۲۱۷) که به نقصان در ارتباطات اجتماعی اشاره دارد و در نظم فکری فرد و در ارتباط شخص با خود نیز اختلال ایجاد می‌کند (بکت، ۲۰۰۸: ۲۱۱) تنهایی از مفاهیم تنها بودن^۱، خلوت‌گزینی^۲، انزوای اجتماعی و طرد اجتماعی متمایز است. میزان خدشه‌دار شدن عواطف در بین اقشار و مشاغل گوناگون، از درجات متعددی برخوردار است و پیامد آن نیز برای جامعه متفاوت خواهد بود. هر چه میزان اثرگذاری یک نیروی اجتماعی بیشتر باشد، کنش‌های عاطفی این گروه نیز بیشتر تحولات اجتماعی را رقم خواهد زد. در جامعه ایران، جوانان و در رأس آنان دانشجویان، در زمره مهم‌ترین نیروهای اجتماعی محسوب می‌شوند که حیات ذهنی و کنش‌های آنان، از حیث تأثیرپذیری و تأثیرگذاری، نقش مهمی در سرنوشت جامعه دارد. این قشر

1. being alone

2. solitude

یکی از حساس‌ترین اقشار جامعه به شمار می‌آیند که در تکوین تحولات اجتماعی و فرهنگی، نقش زیادی دارند و وضعیت روحی و جسمی آنان بر آینده جامعه ایران تأثیر شگرفی خواهد داشت. برای دانشجویان، ساحت دانشگاه و دوران دانشجویی، به لحاظ زمانی، می‌تواند نقطه عطفی باشد برای تمرین به‌دست آوردن مهارت‌های لازم برای ایجاد پیوندهای قوی با دوستان، اساتید، محیط‌های شغلی بالقوه و در یک افق گسترده‌تر با کل محیط اجتماعی که با آن سروکار دارند و خواهند داشت. ایجاد هرگونه خلل و نقصان در این فرایند و در این برهه زمانی، آسیبی جبران‌ناپذیر در مسیر کسب موفقیت‌های آتی شغلی، زناشویی و... دانشجویان به بار خواهد آورد.

برخی از پژوهش‌ها مؤید احساس تنهایی در بین دانشجویان هستند. در پژوهشی که الویانی^۱ و همکاران (۲۰۱۷) بر روی دانشجویان دانشگاه مراغه انجام داده‌اند، مشخص شد که ۵۰/۵ درصد دانشجویان از احساس تنهایی متعادل و ۳۱/۶ درصد نیز از احساس تنهایی شدید رنج می‌برند. به عبارتی، می‌توان گفت که مجموعاً حدود ۸۲ درصد دانشجویان با نوعی از احساس تنهایی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. این احساس می‌تواند یکی از عمده‌ترین موانع در مسیر شکوفایی هرچه بیشتر قابلیت‌ها و استعدادها و دانشجویان باشد و به دیگر مراحل زندگی آنان تسری یابد و مشکلات حادثی را برای آنان ایجاد کند. از این منظر، می‌توان به مشکلاتی نظیر شکست شغلی، ناتوانی در رتق وفتق امور ضروری روزمره و ناکامیابی در پیدا کردن شریک زندگی ایدئال اشاره کرد. کم نیستند ازدواج‌هایی که در آن افراد چه‌بسا خود را تنهاتر از قبل می‌یابند، و لذا آن ازدواج‌ها از هم‌گسیخته می‌شوند. موارد ذکرشده آفتی روحی را برای فرد به دنبال دارد که می‌تواند تندرستی‌اش را نیز تحت تأثیر قرار دهد و نتیجه‌ای جز کاهش بهره‌وری نیروی کار و افزایش هزینه‌های تحمیلی برای کشور نداشته باشد. براین‌اساس، برای مدیریت پدیده تنهایی در بین دانشجویان، نخست باید درکی واضح و روشن از چگونگی رویارویی دانشجویان با این پدیده حاصل شود. شناخت دقیق و واکاوانه احساس تنهایی در بین دانشجویان، نقش مؤثری در سیاست‌گذاری‌های فرهنگی و اجتماعی در عرصه دانشجویی خواهد داشت و زمینه لازم را برای زیست اجتماعی مناسب‌تر جهت پرورش استعدادها و بالندگی توانایی‌های جوانان در آینده تحصیلی، شغلی و خانوادگی‌شان مهیا خواهد کرد. برای تحقق این امر، پژوهش حاضر به بررسی این دو پرسش می‌پردازد:

۱. تجربه، درک و تفسیر دانشجویان پسر خوابگاه شهید آشتیانی از احساس تنهایی چگونه است؟

۲. دانشجویان پسر خوابگاه شهید آشتیانی، برای مقابله با این شرایط، از چه شیوه‌هایی استفاده می‌کنند؟

پیشینه پژوهش

از آنجاکه از یک طرف تحقیقات مربوط به تنهایی از طیف‌های متنوع، با رویکردهای نظری مختلف‌اند و رهیافت‌های روشی گوناگونی دارند و از طرف دیگر تحقیق یا تحقیقاتی که هر سه خصوصیت پژوهش پیش رو را - یعنی بررسی جامعه‌شناختی تنهایی، رهیافت کیفی، و با جمعیت آماری دانشجویی - داشته باشند، یافت نشد، تصمیم گرفته شد که در این قسمت پژوهش‌هایی انعکاس داده شوند که در بررسی تنهایی حداقل یکی از سه ویژگی فوق را داشته باشند.

در بین تحقیقات داخلی ایمان‌زاده و علیپور (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان «بازنمایی تجربه حس تنهایی اگزستانسیال دانشجویان دختر مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره‌ی دانشگاه تبریز» با رهیافت کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری انجام گرفته و نمونه‌ها از بین دانشجویان دختر مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره‌ی دانشگاه تبریز انتخاب شده‌اند. سؤال اصلی این پژوهش این بود که «تجربه زیسته شما از پدیده احساس تنهایی چیست؟». از یافته‌های حاصل از پژوهش ۴ مضمون اصلی احساس درک شده (وانهادگی، اضطراب، و جدایی) تنهایی مثبت (خودشکوفایی، خلوت برای زیارت، و [تلاش برای برقراری] ارتباط معنادار)، تنهایی منفی (طردشدن از سوی جامعه، یأس و ناامیدی، و افسردگی) و راهکاری برای کاهش تنهایی منفی (غایت‌اندیشی، ارتباط معنادار، مرگ‌اندیشی و مرگ آگاهی، توجه به نیازهای معنوی، و خودمؤلف‌گری) شناسایی شد. اکثر مصاحبه‌شوندگان تنهایی را مسبب افسردگی خود می‌پنداشتند. دانشجویان دختر دانشگاه تبریز از تنهایی اگزستانسیال احساس وانهادگی، اضطراب و جدایی داشتند که این احساس برای آنها هم پیامدهای مثبت و هم منفی در پی داشت. بر اساس یافته‌های این تحقیق با اتخاذ تدابیری نظیر تبیین موقعیت وجودی دانشجویان در هستی و تعالی بخشی به این جایگاه می‌توان به حس تنهایی در دانشجویان فائق شد.

دهکردی (۱۳۹۵) پایان‌نامه‌ای با عنوان «بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر احساس تنهایی (انزوای) اجتماعی دانشجویان دختر دانشگاه شهید چمران اهواز» با روش پیمایش در بین ۳۹۰ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی‌ارشد دختر انجام داده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین امید به آینده، آرمان‌گرایی، احساس پوچی، محرومیت نسبی، پایگاه اجتماعی - اقتصادی، حمایت اجتماعی، و اعتماد اجتماعی با انزوای اجتماعی رابطه‌ی معناداری وجود دارد، در حالی که بین خرده‌فرهنگ جوانی، مشارکت اجتماعی، میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی رابطه‌ی معناداری رصد نشده است. در این تحقیق مقیاس‌هایی که متغیرها به وسیله‌ی آنها اندازه‌گیری شده‌اند، عموماً توسط خود محقق ساخته شده بودند و از مقیاس‌های معتبر کمتر استفاده شده بود.

در بین پژوهش‌های خارجی وسیلیو^۱ و همکاران (۲۰۱۹) تحقیقی را با عنوان «مقابله با تنهایی در دانشگاه: مصاحبه‌ای کیفی با دانشجویان در بریتانیا» انجام داده‌اند. بدین منظور در مطالعه‌ای کیفی - مقطعی مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته با ۱۵ دانشجوی هجده تا بیست‌ونهم ساله که خانه‌شان را ترک کرده، وارد دانشگاه شده و به صورت شخصی تجربه تنهایی را در خود شناسایی کرده بودند، انجام گرفت. میانگین مصاحبه‌ها ۵۳ دقیقه بود. آنان برای تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوای کیفی هدایت‌شده استفاده کردند. نتایج نشان دادند که شرکت‌کنندگان از طیف وسیعی از راهبردهای مقابله با احساس عذاب‌آور تنهایی بهره می‌برند. عمده این راهبردها و رفتارها عبارت بودند از: تطبیق - عمدتاً به شکل تفریحی ۹۳ درصد، جست‌وجوی حمایتی ۹۳ درصد، انزوای اجتماعی ۸۰ درصد، خوداتکایی ۷۳ درصد و حل مسئله ۷۳ درصد. راهبرد جست‌وجوی حمایتی با اتکا و اعتماد دانشجویان به دیگران خاص صورت می‌گرفت، با این همه دانشجویان سعی می‌کردند تنهایی خود را از این دیگران مخفی کنند.

نیکپون^۲ و همکاران (۲۰۰۶) پژوهشی با عنوان «رابطه بین تنهایی و حمایت اجتماعی با عملکرد و تداوم^۳ آکادمیک ورودیان جدید دانشگاه» انجام داده‌اند. این تحقیق بر آن است که مدل علی کاهش تعداد دانشجویان در دانشگاه را جهت یافتن راهکارهای کم‌کردن شیوع آن ارائه کند. این تحقیق بر اساس مدل تینتو (۱۹۹۳) صورت گرفته است. این مدل

1. Vasileiou

2. Nicpon

3. persistence

بر نظریه هماهنگی شخص - محیط استوار است. طبق این نظریه تجربه‌های دانشجویان در محیط‌های اجتماعی و دانشگاهی تحت تأثیر ویژگی‌های فردی، خصوصیات ذاتی، پیشینه خانوادگی، و تجربه‌های آموزشی پیشین قرار دارند. تینتو باور دارد دانشجویانی که پس از مدت زمانی روابط و پیوندهای راضی‌کننده‌ای با دوستان خود برقرار می‌کنند، بیشتر تمایل دارند که نمرات بهتری بگیرند و تجربه آکادمیک خود را گسترش دهند. در این تحقیق از مقیاس UCLA برای سنجش تنهایی، از مقیاس PSS برای سنجش حمایت ادراک‌شده‌ی دانشجو توسط خانواده و دوستانش، و از مقیاس P/VDD برای سنجش تداوم تصمیمات دانشجویان با توجه به زیست آکادمیکشان استفاده شده است. پردازش‌های آماری نشان دادند که دختران دانشجو حمایت اجتماعی بیشتری توسط خانواده و دوستان‌شان گزارش داده‌اند. همچنین حمایت اجتماعی از جانب دوستان رابطه معکوس با تنهایی و رابطه مستقیم با تداوم آکادمیک داشت؛ اما با میانگین نمرات دانشجوها ارتباطی نداشت. دانشجویانی که در پردیس دانشگاه اقامت داشتند، میانگین نمرات بهتری به دست آورده بودند. همچنین آنان تداوم آکادمیک بیشتری از خود نشان داده و از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردار بودند. در نهایت این تحقیق به مسئولان امر پیشنهاد می‌دهد که هر چه محیط دانشگاه مشارکت بیشتر دانشجویان را طلب کند و در دانشجویان احساس تعلق بیشتری به وجود آورد، تداوم آکادمیک این گروه نیز افزایش می‌یابد. همچنین بهتر است تا والدین دانشجوها نسبت به مهیا کردن زمینه‌های کمک کردن به فرزندان‌شان در محیط تحصیلی جدید بیش از پیش آشنا شوند. دانشگاه نیز باید ضمن در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانشجویان به طور مثال با برگزاری سمینارهایی، محیط مناسبی جهت خودکوفایی دانشجوها فراهم کند.

کوآن^۱ و همکاران (۲۰۱۴) تحقیقی با عنوان «تأثیر تنهایی و نحوه مقابله با آن بر سازگاری^۲ آکادمیک در میان ورودیان جدید دانشگاه» انجام داده‌اند. نمونه تحقیق متشکل از ۲۷۶ ورودی جدید (۹۵ مرد و ۱۸۱ زن) چینی با میانگین سنی ۸۳/۱۸ بود. فرضیه تحقیق این بود که تنهایی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق نقش میانجی گر شیوه‌های مقابله بر سازگاری آکادمیک ورودی‌های جدید چینی اثر می‌گذارد.

1. Quan

2. adjustment

در این پژوهش از مقیاس تنهایی اجتماعی و عاطفی تجدیدنظرشده توسط لیو^۱ (۱۹۹۹) برای اندازه‌گیری تنهایی، از پرسش‌نامه خصوصیت نحوه مقابله توسعه‌داده‌شده توسط جیانگ^۲ (۱۹۹۶) برای اندازه‌گیری شیوه مقابله با تنهایی، و از مقیاس سازگاری آکادمیک دانشجویان توسعه داده شده توسط ژو^۳ و ونگ^۴ (۲۰۱۲) برای سنجش سازگاری آکادمیک دانشجویان استفاده شد. نتایج تحلیل SPSS نشان دادند که تنهایی ارتباط معکوس هم با نحوه مقابله مثبت و هم سازگاری آکادمیک و ارتباط مستقیم با نحوه مقابله منفی دارد. همچنین نحوه مقابله مثبت با سازگاری آکادمیک ارتباط مستقیم و نحوه مقابله منفی با سازگاری آکادمیک ارتباط معکوس داشت. آنها دریافتند که تنهایی، علاقه و خلاقیت تازه‌واردها برای کشف محیط‌های جدید و توانایی شناخت فردی را که شامل تشخیص عاطفی بود، تضعیف می‌کرد؛ بنابراین تجربه تنهایی موقعیتی را به وجود می‌آورد که به مؤلفه اساسی لازم برای سازگارشدن آکادمیک آسیب می‌زند. همچنین این تحقیق نشان داد که تنهایی از طریق برانگیختن شیوه مقابله منفی و سرکوب کردن شیوهی مثبت مقابله، تأثیر معکوس بر سازگاری دانشجویان دارد. در واقع تنهایی از طریق ضعیف کردن خودارزیابی و اعتمادبه‌نفس دانشجویان و در نتیجه مستعد کردن‌شان به بیماری‌های ذهنی انگیزه ورودی‌های جدید را به کشف محیط اطراف‌شان کاهش می‌داد که به نوبه خود باعث می‌شد دانشجویان از شیوه مقابله منفی برای تخفیف احساس تنهایی‌شان استفاده کنند. این تحقیق به مسئولان دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌کند که با کم کردن شدت تنهایی دانشجویان، به طور مثال با فراهم نمودن شبکه‌های اجتماعی و ارتباطی جدید یا افزایش خدمات مشاوره‌ای به دانشجویان، احتمال استفاده آنان از شیوه‌های مقابله مثبت را بالا برند، تا در نهایت سازگارشدن آکادمیک آنان تسهیل شود.

-
1. Liu
 2. Jiang
 3. Zhou
 4. Wang

ملاحظات نظری و چارچوب مفهومی

به زعم کیلین^۱ (۱۹۹۸)، «تنهایی یک حس ذهنی است که می‌تواند تضعیف‌کننده، رعب‌آور و نامطلوب باشد، به‌ویژه هنگامی که به فقر سلامت منتهی شود.» (تی‌زوارا^۲ و همکاران، ۲۰۱۵: ۲۲۹) برخی دیگر از محققان، ضمن اشاره به جنبه منفی احساس تنهایی، وضعیت شبکه ارتباطات اجتماعی و ارزیابی آن توسط فرد را در کانون توجه خود قرار داده‌اند. در همین راستا، پرلمن^۳ و پیلو^۴ (۱۹۸۱: ۳۱) تنهایی را این‌گونه تعریف می‌کنند: «تنهایی تجربه ناخوشایندی است و هنگامی پدید می‌آید که شبکه ارتباطات اجتماعی فرد، از برخی جنبه‌ها، چه کمی و چه کیفی، نارسا^۵ باشد.» در واقع، در تعریف تنهایی، آنها به چند ویژگی اشاره می‌کنند: «نخست، تنهایی ناشی از نقصان در روابط اجتماعی فرد است؛ دوم، تنهایی امری ذهنی است و ضرورتاً با انزوای عینی یکسان نیست، بنابراین فرد با حضور دیگران نیز می‌تواند احساس تنهایی کند.» (همان: ۳۲) از سوی دیگر، گیرولد^۶ معتقد است که این تعریف «تک‌بعدی» است و وجوه تبیینی و پیامدی احساس تنهایی (مثلاً احساس گناه و یا احساس شرم) را در نظر نمی‌گیرد و صرفاً «شدت تجربه» را بررسی می‌کند. به گفته وی، «تنهایی موقعیت تجربه‌شده شخص به‌مثابه یک فرد است، جایی که روابط ناخوشایند معین یا کمبود (کیفیت) غیرقابل قبول آن روابط وجود داشته باشد. این شامل موقعیت‌هایی می‌شود که تعداد روابط موجود کمتر از حد مطلوب یا قابل قبول در نظر گرفته شود، مانند موقعیت‌هایی که صمیمیتی که فرد آرزو دارد محقق نشده است؛ بنابراین، تنهایی شامل شیوه‌ای در نظر گرفته می‌شود که فرد انزوا و کمبود ارتباطش با دیگران را درک، تجربه و ارزیابی می‌کند. سه بعد در اینجا متمایز شده‌اند: نخست، فقدان احساس تعلق و صمیمیت، احساس خلأ یا ترک شدن، که هسته مرکزی مفهوم تنهایی است؛ دوم، تفسیر مردم از موقعیت تنهایی و نحوه مواجهه با آن؛ سوم، انواع عواطفی که با احساس تنهایی توأم‌اند، مانند اندوه عمیق، احساس شرم، گناه، ناامیدی و افسردگی.» (گیرولد، ۱۹۹۸: ۷۳-۷۴) بر این اساس، تنهایی تجربه‌ای ذهنی و

1. Killeen
2. Tzouvara
3. Perlman
4. Peplau
5. deficient
6. Gierveld

عمیقاً ناخوشایند است (جانس^۱، ۱۹۹۰: ۲۱۷) که به نقصان در ارتباطات اجتماعی اشاره دارد و در نظم فکری فرد و در ارتباط شخص با خود نیز اختلال ایجاد می کند (بکت، ۲۰۰۸: ۲۱۱) و فرد ارتباطات اجتماعی اش را در سطح قابل قبولی ارزیابی نمی کند. شیوه دیگر برای تقریب مفهومی تنهایی شاید آن باشد که وجه مقابل و مخالف آن را دریابیم. به همین منظور، روی دیگر سکه را بکت (همان: ۲۱۰) در ارتباط بودگی^۲ می نامد. «در ارتباط بودگی به عنوان سوییۀ مقابل تنهایی تصور می شود. یانگر^۳ (۱۹۹۵) در ارتباط بودگی را به مثابۀ حسی از ارتباط با جاودانگی^۴، یافتن اتحاد بین خود و دیگری، بودن با بخشی بزرگ تر از ما تعریف می کند. در واقع، تمایل روح به تعلق داشتن به کسی یا چیزی است. دوستی، ازدواج، والد بودن و مذهب، همگی مظاهر نیاز به تعلق است. [حس] تعلق به زندگی فرد معنا می بخشد.» (به نقل از همان: ۲۱۰) پس تنهایی، به معنایی دیگر، در جایی رخ می نماید که فرد خود را از تعلق به هستی و امکان بودن در متن رخدادها محروم و خویشستن را گسسته از جهان بیرونی بیابد. طبعاً، در چنین شرایطی، فرد خود را در تأثیرگذاری بر دیگری به مثابۀ کنش گری فعال عاجز می پندارد. در نهایت، می توان گفت که تنهایی تجربه ای ذهنی و عمیقاً ناخوشایند است (جانس، ۱۹۹۰: ۲۱۷) که به نقصان در ارتباطات اجتماعی اشاره دارد و در نظم فکری فرد و در ارتباط شخص با خود نیز اختلال ایجاد می کند (بکت، ۲۰۰۸: ۲۱۱) و فرد ارتباطات اجتماعی اش را در سطح قابل قبولی ارزیابی نمی کند. فرد این نقص را به همراه معیارهای ذهنی خود با وضعیت ایدئال مقایسه می کند و خود را در یک وضعیت محروم شدگی از پیوند و تعلق با دیگران می یابد. همچنین، تنهایی از مفاهیم تنها بودن^۵، خلوت گزینی^۶، انزوای اجتماعی و طرد اجتماعی متمایز است. «تنهایی وضعیت منفی و غیرقابل کنترل است که فرد آن را احساس و تجربه می کند؛ در صورتی که تنها بودن موقعیتی است که در آن فرد ممکن است تنها باشد، اما احساس تنهایی نکند. بنابراین، تنها بودن پدیده ای آگاهانه تر، قابل مهارتر و وابسته به ترجیحات فرد است؛ بدین معنا که فرد ممکن است انتخاب کند که با خودش باشد و از تعامل با سایر مردم امتناع ورزد.» (تی زوارا و همکاران،

1. Jones
2. connectedness
3. Younger
4. eternal
5. being alone
6. solitude

۲۰۱۵: ۳۳۰) «خلوت‌گزینی معنای خوش‌بینانه‌تری دارد؛ حامل معنای منفی تنهایی نیست. خلوت‌گزینی منجر به آرامش و شادابی می‌شود و نشان‌دهنده آزادی کامل برای انتخاب است و نمونه‌هایی از حصول آن خلوت کردن با خود در دامن طبیعت یا [اماکن مقدس] است.» (بکت، ۲۰۰۸: ۲۱۰)

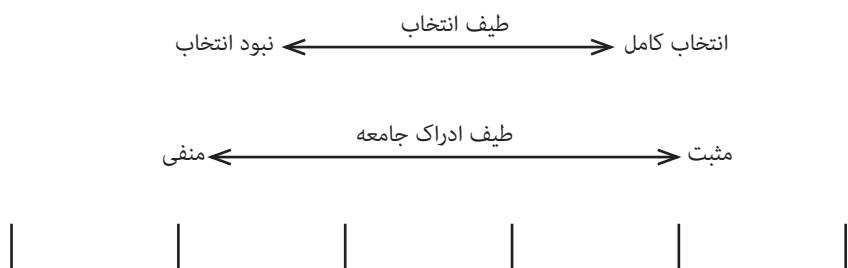
انزوای اجتماعی شامل مقیاس‌های عینی است و «رویکردهای متعدد اندازه‌گیری انزوا شامل ثبت سطوح تماس اجتماعی، شمارش شرکای اجتماعی و شمردن شبکه‌های اجتماعی فرد است.» (ویکتور^۱ و همکاران، ۲۰۰۰: ۴۰۹) در مقابل، تنهایی لزوماً به تعداد افرادی که فرد با آنها در تماس است وابسته نیست. «به عبارت دیگر، تنهایی عمدتاً در پی نارضی بودن از روابط صمیمی و اجتماعی پدید می‌آید و از انزوای اجتماعی فرد نشئت نمی‌گیرد.» (جانس، ۱۹۹۰: ۲۱۷) با این همه، نمی‌توان تنهایی و انزوای اجتماعی را کاملاً منفک از یکدیگر دانست. به عنوان مثال، «برخی اشاره کرده‌اند که انزوای اجتماعی و تنهایی، اغلب به طور توأمان رخ می‌دهند. اگرچه نبود رابطه علی میان این دو مفهوم مسلم فرض می‌شود، اما ممکن است در برخی موارد ارتباطی میان آنها باشد.» (ویکتور و همکاران، ۲۰۰۰: ۴۰۹)

«طرد اجتماعی موقعیتی است که از بیرون به فرد تحمیل می‌شود و صرفاً از سوی یک فرد انجام نمی‌شود، بلکه به وسیله یک گروه صورت می‌گیرد.» (بارون و همکاران، ۱۳۹۶: ۴۵۳-۴۵۴)

مفهوم دیگری که کیلین (۱۹۹۸) به آن پرداخته است جدافتادگی^۲ است که تأثیری عذاب‌آورتر از تنهایی برای فرد در پی دارد. فرد جدافتاده کسی است که «به میزان بیشتری از جامعه بریده شده است. به همین دلیل، ممکن است بازگشتش [به جامعه] را بسیار سخت بیابد.» (همان: ۷۶۴)

1. Victor
2. estrangement

مفهوم مرتبط دیگر با تنهایی از خودبیگانگی^۱ است که روکاچ^۲ (۱۹۸۸) آن را این گونه تعریف می کند: «از خودبیگانگی احساس خلأ درونی و بریدگی از خود شخص و بیگانگی از هویت فرد است» (همان)



درارتباط بودگی خلوت گزینی تنها بودن انزوای اجتماعی تنهایی از خودبیگانگی (جدافتادگی)

۴۳

شکل ۱. طیف از خودبیگانگی - درارتباط بودگی (شامل اهمیت انتخاب و درک جامعه از مفاهیم) (کیلین، ۱۹۸۸: ۷۳۴)

در بخش چارچوب مفهومی پژوهش حاضر، به منظور ایجاد حساسیت نظری، چهار رویکرد کنش متقابل^۳، روان پویشی^۴، اگزیستانسیال^۵ (وجودی) و شناختی^۶ مورد توجه قرار گرفته اند. (تی زوارا و همکاران، ۲۰۱۵) نظریه پردازان محوری در حوزه تنهایی در این چهار رویکرد عبارت اند از: ویس^۷ (۱۹۷۳) در رویکرد کنش متقابل، سالیوان^۸ (۱۹۵۳) در رویکرد روان پویشی، فرم ریچمن^۹ (۱۹۵۹) در رویکرد اگزیستانسیال (وجودی)، و تیلیچ^{۱۰} (۱۹۵۲) و موستاکاس^{۱۱} (۱۹۷۲) در رویکرد شناختی (پرلمن و پپلو^{۱۲}، ۱۹۸۱) هریک از اینها از منظری خاص به این مقوله پرداخته اند.

1. Self-alienation
2. Rokach
3. Interactionist approach
4. Psychodynamic
5. Existential
6. Cognitive
7. Weiss
8. Sullivan
9. Reichmann
10. Tillich
11. Moustakas
12. Peplau & Perlman

ویس (۱۹۷۳)، به عنوان نماینده رویکرد کنش متقابل، به دو نوع احساس تنهایی عاطفی و احساس تنهایی اجتماعی اشاره کرده است. نوع اول شکلی از احساس تنهایی است که ناظر بر ارضا نشدن نیاز تعلق خاطر فرد به دیگری یا دیگران خاص، مانند دوست صمیمی و یا معشوق است. اما تنهایی اجتماعی عبارت است از نقص در روابط اجتماعی فرد، مانند از دست دادن شغل و یا نقل مکان به محیطی جدید.

بر اساس رویکرد شناختی، افراد در تعاملاتشان با دیگران مجموعه‌ای از معیارهای مربوط به یک ارتباط مطلوب را در نظر می‌گیرند. چنانچه وضع موجود با وضع مطلوب اختلاف چشمگیری داشته باشد، فرد احساس تنهایی و حتی بی‌قدرتی خواهد کرد. شیوه و فرایند برساخت اجتماعی این معیارها، به لحاظ جامعه‌شناختی، حائز اهمیت است. (گیرولد و دیگران، ۲۰۰۶)

رویکرد روان‌پویشی انسان را به مثابه موجودی در نظر می‌گیرد که نیاز به ارتباط با دیگران در او یک رانه و سائق زیستی به حساب می‌آید. چنانچه در نوزادی یا خردسالی شخص این نیاز از جانب مراقبت‌کنندگان اولیه برطرف نشود، فرد در بزرگسالی احساس تنهایی خواهد کرد.

در رویکرد اگزیستانسیال، تنهایی از ارضانشدن یک سائق روانی نشئت نمی‌گیرد، بلکه به مثابه موقعیت وجودی انسان در مختصات هستی دیده می‌شود. از این منظر، همه انسان‌ها، به شکلی جبری، با تنهایی دست‌به‌گریبان‌اند. این دو رویکرد اخیر از چشم‌اندازی ذات‌گرایانه به انسان می‌نگرند. اریک فروم و اروین یالوم، رویکرد روان‌پویشی و اگزیستانسیال را توأمان در ساختمان نظری‌شان لحاظ کرده‌اند. یالوم (۱۳۹۷) تنهایی را به سه نوع تنهایی بین‌فردی، درون‌فردی و اگزیستانسیال تقسیم می‌کند و معتقد است این اقسام ممکن است گاهی در یکدیگر متداخل باشند. تنهایی اگزیستانسیال، همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، به ماهیت تنها و جداافتاده فرد در هستی برمی‌گردد. یالوم (۱۳۹۷: ۵۰۷) معتقد است این نوع تنهایی از میان‌بردنی نیست، ولی می‌توان آن را با یک نوع رابطه خاص با هستی و دیگران، یعنی «عشق»، با سایر انسان‌ها «شریک» شد. عشقی که یالوم در اینجا با تأسی از اریک فروم به آن اشاره می‌کند، به مثابه رابطه‌ای عاشقانه بین فرد با یک دیگری خاص نیست، بلکه در یک معنای کلی‌تر، مراد از آن رابطه‌ای نوع‌دوستانه با تمامی افراد بشر است که فرد بیش از آنکه در پی گرفتن از دیگران باشد،

سعی در نثار کردن داشته‌های خود دارد. از این منظر، می‌توان فهمید که به موازات حضور عشق در روابط بین فردی، شخص در مراودات روزمره‌اش بتواند تاندازه‌ای از احساس تنهایی اگزیزستانسیال خود بکاهد و دست کم تا حدی بر رنج و اضطراب ناشی از تنهایی اگزیزستانسیال خود چیره شود. (تی‌زوارا و دیگران، ۲۰۱۵: ۳۳۲)

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر واکاوی تجربه، درک و تفسیر دانشجویان از احساس تنهایی و کشف راهبردهای آنان است؛ لذا، برای نیل به این هدف، از روش کیفی استفاده شد و با توجه به اینکه موضوع مقاله در ارتباط مستقیم با تجربه زیسته نمونه‌های تحقیق است، روش پدیدارشناسی به کار برده شد.

در روش پدیدارشناسی، سه رویکرد عمده وجود دارد: پدیدارشناسی هرمنوتیکی^۱، پدیدارشناسی استعلایی متعالی^۲ و تحلیل پدیدارشناسانه تفسیری که جدیدتر از دو رویکرد پیشین است و اسمیت^۳ (۲۰۰۴ و ۲۰۰۹) از پیشگامان آن به شمار می‌آید. (رائیسا^۴ و همکاران، ۲۰۱۸) «درحالی که رویکردهای پدیدارشناسانه سنتی بر ماهیت پدیدار به مثابه امر درک شده یا تجربه شده توسط گروه معینی از مردم تأکید می‌کنند، تحلیل پدیدارشناسانه تفسیری همگرایی و واگرایی ادراکات یا تجربه‌ها را در میان نمونه‌ای از افراد جست‌وجو می‌کند.» (همان: ۲۴۳)

دو رهیافت کلی برای تجزیه و تحلیل پدیدارشناسانه وجود دارد که اولی توسط فینلای^۵ (۲۰۱۱) و دومی توسط اسمیت و همکاران (۲۰۰۹) تبیین شده است. در پژوهش حاضر، تلاش شد تا تحلیل و تفسیر مصاحبه‌ها، با اتکا به رویکرد اول و دوم انجام شود: بر اساس دو رویکرد فوق، در اولین گام، متن مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شد و مطالبی که از خلال مصاحبه‌ها به ذهن رسید یادداشت گردید. در مرحله دوم، تحلیل اولیه متن انجام شد و یادداشت‌های اکتشافی به سه دسته توصیفی، زبانی و مفهومی تقسیم شدند و در گام بعدی، مضمون‌ها کشف و شناسایی شدند. در مرحله بعدی، جست‌وجوی ارتباط بین مضمون‌های نوظهور صورت گرفت. در این مرحله، در مورد برخی مضمون‌ها

1. hermeneutic phenomenology
2. transcendental phenomenology
3. Smith
4. Raissa
5. Finlay

تجدیدنظر صورت گرفت و برخی از آنها نیز از دایره بررسی حذف شدند و برخی از آنها در قالب مضمون‌های اصلی قرار گرفتند. در مرحله پنجم، مجدداً به متن مصاحبه رجوع شد و با کنار گذاشتن موارد قبلی، مورد‌های جدیدی بررسی شدند. در مرحله ششم، تلاش شد تا الگوهای احتمالی بین موارد پیدا و در نهایت بین مضمون‌ها و مضمون‌های اصلی ارتباط برقرار شود. در پژوهش حاضر، از نمونه‌گیری هدفمند با تکیه بر نمونه‌گیری شدت استفاده شد و تلاش شد گزینش نمونه‌ها به گونه‌ای باشد که آنها اطلاعاتی غنی از موضوع تحقیق، یعنی ویژگی احساس تنهایی، فراهم کنند. جدول ۱ مبین مشخصات مصاحبه‌شوندگان است.

جدول ۱: مشخصات مصاحبه‌شوندگان

جنس	سن	رشته تحصیلی	مقطع تحصیلی	وضعیت شغلی	وضعیت تأهل
مرد	۳۲	مدیریت شهری	کارشناسی ارشد	شاغل	مجرد
مرد	۲۵	اقتصاد	کارشناسی ارشد	شاغل	متأهل
مرد	۲۳	اقتصاد	کارشناسی	شاغل	مجرد
مرد	۲۵	اقتصاد	کارشناسی ارشد	شاغل	مجرد
مرد	۲۵	بیمه	کارشناسی ارشد	دانشجو	مجرد
مرد	۲۴	بیمه	کارشناسی	شاغل	مجرد
مرد	۲۵	اقتصاد	کارشناسی ارشد	دانشجو	مجرد
مرد	۲۷	بیمه	کارشناسی ارشد	دانشجو	مجرد
مرد	۲۵	بیمه	کارشناسی	دانشجو	مجرد
مرد	۲۶	اقتصاد	کارشناسی	دانشجو	مجرد
مرد	۲۷	اقتصاد	کارشناسی ارشد	شاغل	مجرد
مرد	۲۹	اقتصاد	کارشناسی ارشد	شاغل	مجرد

برای اعتباربخشی به یافته‌ها، تلاش شد ملاحظات ذیل پوشش^۱ نمونه، ضبط^۲ پدیده‌ها، شناسایی^۳ یا برچسب‌گذاری^۴، تفسیر و نمایش^۵ موردتوجه قرار گیرد. (ریچی و لويس^۶، ۲۰۰۳: ۲۷۴) برای پوشش نمونه، سعی شد چارچوب نمونه سوگیری مشخصی داشته باشد. در مرحله ضبط پدیده‌ها، به کیفیت پرسیدن سؤال‌ها و شفافیت سؤال‌ها توجه شد تا مصاحبه‌شوندگان بتوانند نظرات‌شان را به طور کامل بیان کنند. همچنین شواهد کافی درونی برای گزارش‌های تشریحی در نظر گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور یافتن پاسخ پرسش‌های پژوهش درباره درک و تفسیر دانشجویان از احساس تنهایی و شیوه‌های مواجهه با آن مصاحبه‌های انجام شده تحلیل شدند و در نهایت مضامین اصلی و فرعی همراه با شیوه مواجهه دانشجویان استخراج شدند.

۴۷

۱. جامعه رقابتی

مضمون اصلی جامعه رقابتی از مضامین فرعی میدان نبرد، اساتید رقابت‌زا و من تکرر تشکیل شده است. این مضمون ناظر بر وجود نوعی روحیه رقابت‌جویی بین دانشجویان است. جامعه رقابتی زمینه‌ساز ایجاد فضایی است که در آن دانشجویان دیگران را به‌مثابه رقیبی قدر قدرت می‌بینند که ترجیح می‌دهند از آنها پیشی بگیرند و به‌نوعی «پیشرفت» فردی نایل شوند. در نتیجه، محیط پیرامونی به‌مثابه میدان نبردی تلقی می‌شود که فردگرایی، در معنای اسپنسر آن، ارزش مسلط آن خواهد شد.

گزیده شماره (۱): چراکه [تنهایی] باعث پیشرفت من میشه. من توی تنهایی خودم خیلی بهترم. چرا افراد دیگه‌ای رو راه بدی توی زندگیت، توی دایره خودت، هرچند رفیق، هرچند خوب، ولی تأثیری روی تو نداره.

دانشجوی دیگر تنهایی منتج از چنین نگاه رقابتی را توصیف می‌کند.

-
1. Coverage
 2. Capture
 3. Identification
 4. Labelling
 5. Display
 6. Ritchie & Lewis

گزیده شماره (۲): ببینید یک جورایی داخل این کلاس رقابت ناسالم بوده ... ولی همش ... همش تعجب می کردم که اینا چرا با هم این قدر اختلاف دارند. مثلاً برای اینکه اسم کی اول باشه، نمی دونم کی در مورد چه موضوعی سرگروه باشه. سر این چیزها با هم کنار نمی اومدن.

گزیده شماره (۳): من چون آدم عجیب و غریبی هستم، بیشتر وقتها از همه گریزونم. گاهی دوست دارم داخل جمع باشم و اینکه نمی پسندم رقابت رو، اصلاً نمی پسندم، مگر جایی که بدونم پیروزم. خیلی بده، یعنی جایی که بدونم یه ذره ممکنه بلغزم یا پام بلغزه شرکت نخواهم کرد. نه اینکه بگم آدم ضعیفی ام، نه، کلاً چون حسود هستم و بسیار دنبال کمال گرایی ام، دوست ندارم شکست رو قبول کنم.

این نگاه تا جایی ادامه دارد که فرد اساساً هدف از زندگی را «پیشرفت» و «درجاندن» تعریف می کند و حتی اندکی استراحت برای کاهش تنش را به «بطالت گذراندن وقت» تفسیر می کند. با این حال طی مصاحبه با دانشجوی فوق، او از احساس تنهایی اش شاکی بود. همان طور که پیش تر مطرح شد، در وضعیت تنها بودن و خلوت گزینی، یک ارزیابی مثبت از وضعیت جاری برقرار است، درحالی که به هنگام احساس تنهایی، چنین حالتی صادق نیست و در نتیجه، به سویه های مثبتی که او در اینجا به آن اشاره می کند، نمی توان چندان دل بست.

دانشجویان خوابگاهی نقش اساتید را در تقویت فضای رقابتی برجسته می دانند. اساتید در کنش های روزمره دانشجویان نقش بسزایی دارند و چون بخش زیادی از زمان حضور دانشجو در دانشگاه و در کلاس درس سپری می شود، بنابراین بر فضای حاکم بر تعاملات دانشجویان بسیار اثر گذارند. در عین آنکه برخی از اساتید نقش غیرقابل انکاری در ایجاد فضایی آرام برای دانشجویان دارند، باین حال برخی از اساتید تنور فضای رقابتی بین دانشجویان را داغ تر می کنند. واضح است که خود اساتید هم برخاسته از یک بستر و شرایط کلی تر حاکم بر مناسبات اجتماعی اند.

گزیده شماره (۴): اساتید خیلی بین بچه هایی که حالا نمره های بالایی می گیرند و بچه هایی که مثلاً متوسط اند یا رو به پایین، حتی از لحاظ صحبت کردن، احترام گذاشتن و حرف طرف رو شنیدن خیلی فرق می داشتند و این باعث می شد که بچه ها این نارضایتی خودشون رو به شکلی که همدیگه رو تخریب کنند، پشت سر هم حرف بزنند و برای همدیگه بد بخوان، نشون بدن.

اساتید می‌توانند با اتخاذ روش‌های نادرست، در انگیزه‌دهی به دانشجویان موجب تنهایی آنها شوند که این خود می‌تواند بر ایجاد محیط رقابتی نامناسب به صورت بالقوه مؤثر باشد و آن را افزایش دهد. همچنین، این سبک‌های نادرست انگیزه‌دهی اساتید، از دید دانشجو، می‌تواند به نوعی احساس حقارت تفسیر و تجربه شود. دانشجویی که خود را تحقیر شده و نزد سایرین خوار می‌یابد، در یک میدان نبرد، بیش از پیش قافیه را به رقابت می‌بازد و بیشتر از گذشته در باتلاق انزوا و بریدگی از جمع فرومی‌رود.

گزیده شماره (۵): ولی استادی که بیاد مثلاً اذیت کنه، بگه شما هیچی نمی‌شید و اقتصاد باید بخونید، این همه آدم دارند اقتصاد می‌خوندن، شما که خیلی تنبل اید، فلان و اینا و همچین چیزی باعث می‌شه یه ذره انگیزه بگیریا که مثلاً حال اون استاد رو بگیری که تو دروغ گفتی و اینا من رسیدم به این نقطه. ولی خب، این یه جواری باعث سرخوردگی می‌شه، یعنی یا یکی می‌خواد موتور دانشجو رو روشن کنه از تحقیر استفاده می‌کنه ... این باعث می‌شه بیشتر احساس تنهایی کنه.

من تکرر مضمون فرعی دیگری است که مولود فضای رقابتی است. در چنین فضایی، دانشجو رغبتی به همکاری و مشارکت با سایر هم‌کلاسی‌ها و دانشجویان ندارد و به قول یکی از مصاحبه‌شوندگان، ترجیح می‌دم که دیگران بهم جذب بشن تا اینکه بخوام زیاد جذب دیگران شم. دانشجویان تکرر در یک محیط رقابتی ناسالم با هم ناسازگار و در تعارض‌اند که همین مسئله منجر به ایجاد فضایی متشنج بین آنها می‌شود. فضای متشنج نیز به‌نوبه خود بر روی احساس یکدلی بین دانشجویان تأثیر می‌گذارد و می‌تواند به احساس تنهایی هر چه بیشتر آنها بینجامد.

۲. جامعه نظارتی

مضمون اصلی جامعه نظارتی شامل سه مضمون فرعی میدان پرخطر، دیگری مظنون و احساس کهرتری است. زمانی که تلقی دانشجو از دانشگاه به‌مثابه محیط نظارتی باشد، تصور می‌کند که اگر دست به خود افشایی بزند و نظرات خود را عنوان کند، خطراتی احتمالی در آینده متوجه او خواهد شد. در چنین محیطی، افراد نسبت به هم بدگمان می‌شوند و طبعاً شانس ایجاد کنش‌های صمیمانه و یکدلانه بین آنها کمتر می‌شود و در نهایت به افزایش احساس تنهایی‌شان می‌انجامد. در چنین فضایی، دانشجو خود را در توانایی تأثیر بر محیط به‌مثابه سوژه ناتوان می‌یابد و تمایل و رغبتش برای برقراری ارتباط با دیگران

کاهش می‌یابد. براین اساس، تلقی دانشجو از محیط پیرامون میدان پرخطری است که فاقد شرایط آرمانی و مطلوب برای روابط دوستانه و باکیفیت است. این شرایط منجر به احساس تنهایی خواهد شد و پیامد آن سکوت و انفعال در مراودات روزمره خواهد بود.

گزیده شماره (۶): نمی‌دونم، ولی خب، من می‌خوام ابراز عقیده کنم، بگم خب به فرض ... نمی‌تونم سر کار برم، نمی‌تونم دانشگاه برم، حالا نمی‌دونم چطوری ... خیلی بد می‌شه دیگه، نه می‌تونم سر کار برم، نه می‌تونم دانشگاه بیام، یه جورایی نمی‌دونم ... به نفعم نیست، به ضررم تموم می‌شه.

ترس از «حذف» شدن یکی دیگر از پیامدهای میدان پرخطر است. طبیعی است که دانشجویی که سایه حذف شدن را به دلیل «موردپسند» نبودن عقاید و رفتارش بالای سرش می‌بیند، تلاش کند که دایره کنش‌ها و مراوداتش را به عده‌ای معدود که «شبیه» او هستند، محدود کند.

گزیده شماره (۷): به نظرم همین‌طوره. اگه آدم، یه آدم عادی، این کار رو بکنه، صددرصد خیلی بد بهش نگاه می‌شه و سعی می‌کنند که حذفش کنند ... چون مورد پسند بقیه نیست. صحبت‌هایی که گفتم، وقتی یه جایی از گله خارج می‌شه و بقیه می‌ترسند، بقیه سعی می‌کنند که بگن واقعیت نداره، اشتباهه، درست نیست، من هم سعی می‌کنم که راجع بهشون صحبت نکنم، چون می‌بینم بازخورد خوبی نداره. حالا اگه یکی رو پیدا کنم که عقاید و ایده‌هامون شبیه هم باشه، راجع بهشون صحبت می‌کنم، ولی در حالت عادی، با بقیه افراد نه متاسفانه، یعنی این جوری پیش نیومده.

مضمون «دیگری مظنون» ناظر به اعتماد نداشتن دانشجو به سایرین است. همچنین، به گفته گیرولد و همکاران (۲۰۰۶: ۴۹۳)، فهم و برداشت شخص از اعتماد در یک جامعه، بر مستعد بودن او نسبت به تنهایی و انزوای اجتماعی اثرگذار است. در چنین شرایطی، صرفاً دیگرانی «خاص» می‌توانند وارد حریم خصوصی دانشجو شوند. چنانچه دیگران مذکور در دسترس نباشند، احساس تنهایی نتیجه‌ای اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. دیگری مظنون صرفاً به اشخاص حقیقی ختم نمی‌شود؛ این دیگری می‌تواند شامل گروه‌ها نیز شود، در صورتی که گروه‌های دانشجویی می‌توانند بستری بسیار مناسب برای احساس تعلق و حس پذیرفته شدن را برای دانشجو فراهم کنند. دوری‌گزینی از این گروه‌ها می‌تواند زمینه‌ای برای تبدیل کردن احساس تنهایی به از خودبیگانگی باشد. شعاع دیگری مظنون حتی تا

جایی می‌تواند پیش برود که کل افراد درون یک کشور را در بر بگیرد و فرد را از داشتن حس تعلق خاطر به هم‌وطنان خود محروم کند، تا آنجا که زندگی‌اش خدشه‌دار شود.

گزیده شماره (۸): من چون کلاً تنهام، تنها زندگی می‌کنم، همیشه احساس تنهایی رو دارم، طوری که فکر می‌کنم افسرده‌ام، ... به‌جز مواقعی که مثلاً با یه سری افراد خاصی رفت‌وآمد می‌کنم. مثلاً من الان نامزد کردم و فقط وقتی که با نامزد هم هستم احساس تنهایی نمی‌کنم، وگرنه به‌جز اون احساس تنهایی رو دارم.

در همین رابطه، دانشجویی در مورد چرایی عدم افشای خویشتن، «ضربه»‌پذیری را یادآور می‌شود.

گزیده شماره (۹): شما نشون بده اگر ضربه نخورید از آدم‌ها، من جایزه بهت می‌دم. ...طرف‌هزاری هم تو رو بشناسه، آخرش بهت می‌گه که ... شما برو از اینکه از اون نقطه‌ضعف‌های تو آتو نکنند و استفاده نکنند، برو خدات رو شکر کن. وقتی خلق‌وخوی تو رو بشناسن که بیشتر هم می‌شه همون نقطه‌ضعفات و به‌قول خودمون لایه‌ها تیه جایی استفاده می‌کنند، یه جایی ضربه می‌زنند.

گاهی سیطرهٔ چنین شرایطی بر ساحت روان افراد، همراه با احساس کهنتری که ناشی از مقایسه با دیگران است، احساس تنهایی را در افراد تقویت می‌کند. لذا هر قدر احتمال ایجاد رابطه‌ای نابرابر و نامساوی در یک ارتباط انسانی که در آن دانشجو خود را کوچک‌تر و حقیرتر از دیگری می‌یابد، افزایش پیدا کند، به همان میزان، احتمال اجتناب دانشجو برای ایجاد ارتباط با دیگری و در نتیجه احساس تنهایی افزایش خواهد یافت. طبق رویکرد شناختی، فرایند مقایسه و ارزیابی فرد بین وضع موجود و وضع مطلوبی که به‌صورت بالقوه می‌تواند حضور داشته باشد، به احساس تنهایی فرد ختم می‌شود. هرچند چنین نتیجه‌گیری توسط فرد می‌تواند ناشی از سوگیری‌های شناختی او باشد، باین حال به آن معنی نیست که چنین فرایندی ریشه در عالم واقع ندارد. به‌عنوان مثال، تمرکز امکانات در پایتخت یکی از علت‌هایی است که بستر احساس کهنتری در فرد را مهیا می‌سازد.

گزیده شماره (۱۰): ... مثلاً من قبلاً می‌گفتم انتظار داشتم که بچه‌هایی که تو شهرستان‌ها بزرگ می‌شن، نسبت به بچه‌هایی که تو پایتخت بزرگ می‌شن، از لحاظ هوش پایین‌تر باشن، یه همچین حسی تو فکرم بود، در حالی که وقتی اومدم دانشگاه، دیدم نه اصلاً همچین چیزی نیست ... یکی به‌خاطر امکانات بود،

بالاخره شهرهای بزرگ‌تر امکانات بیشتری دارند، مثلاً دانش‌آموزها می‌تونن بیشتر ازش استفاده کنند و این بهشون کمک می‌کنه، و بچه‌هایی که تو شهرستان‌اند با محدودیت بیشتری مواجه‌اند و شاید که از این لحاظ رو توانایی‌شون تأثیر بذاره و رو اعتماد به نفس‌شون تأثیر بذاره.

دانشجویی که دلیل تمایل نداشتنش برای بازگشت به شهرستان را محیط مناسب تهران برای «پیشرفت» عنوان می‌کند، از آسیب‌پذیری‌اش در محیط کار نگران است. فردی که در محیط اقتصادی - اجتماعی مانعی در ابراز توانمندی‌هایش می‌بیند، در مراودات روزمره‌اش محتاط‌تر خواهد شد و به طور بالقوه احساس تنهایی بیشتری خواهد کرد.

گزیده شماره (۱۱): من اگر بخوام شهرستان کار کنم، با این ساعت کاری، به من چهار تومن حقوق رو نمی‌دن، درسته؟ مثلاً اگر الان ... تومن به من حقوق می‌دن، به‌خاطر اینکه که در تهران بهت بها میدن ... و این شد که من اومدم تهران. این‌جا مزیتش به‌خاطر پیشرفت‌ش و بهایی که به تو میدن.

۳. حکم‌فرمایی سکوت

مضمون اصلی حکم‌فرمایی سکوت شامل چهار مضمون میدان بسته، دیگری ناآشنا، آینده‌فریبنده و ناامیدی است. این مضمون اصلی نشان از عدم فضایی دارد که دانشجویان بتوانند در بستری مطمئن با یکدیگر به تعامل بپردازند. افزون بر این، به‌طور کلی، فضای دانشگاه برای آشنایی افراد با یکدیگر چندان دعوت‌کننده نیست. از نظر دانشجویان، دانشگاه به‌مثابه میدان بسته‌ای است که در آن فضا و فرصتی برای مراودات اجتماعی و نیز ابراز وجود و گفت‌وگو در سطح نیمه‌رسمی و غیررسمی در مورد موضوعات عمدتاً غیرتخصصی مهیا نیست و یا به مقدار ناچیزی یافت می‌شود. ارتباطات انسانی در خلأ شکل نمی‌گیرند و چنانچه بستر لازم برای ایجاد کنش بین دانشجویها برای خود ابرازی به‌مثابه سوزهای فعال و مؤثر فراهم نباشد، ارتباطی نیز بین آنها شکل نخواهد گرفت و به‌تدریج زمینه برای احساس تنهایی و تک افتادگی در بین‌شان گسترش خواهد یافت.

گزیده شماره (۱۲): توی دوره کارشناسی این بیشتر مطرحه، چون تعداد کلاس‌ها زیاده، بچه‌ها هم صبح تا غروب ممکنه توی دانشگاه باشن. فضاهای عمومی داشته باشه دانشگاه، مثلاً حالت آلاچیق‌مانند یا کافه داشته باشه که بچه‌ها بتونن با هم

صحبت کنند. اینها باعث تعامل می‌شه ... ولی دانشگاهی که چنین محیط‌هایی نداشته باشه، خب دانشجویها کجا با هم آشنا بشن؟ توی راهرو با هم حرف بزنن؟! یا توی محوطه که اصلاً جایی برای جلسه نداره یا صندلی‌های دور هم و مسقف نداره

در جایی دیگر، پاسخ‌دهنده از تدارک فرصت‌هایی برای ابراز نظر (تریبون آزاد) می‌گوید که در آن از اینکه دانشجویها با «تحمیل» و «فشار عقیده دیگران» اظهارنظر می‌کنند ناراضی است. همین برداشت می‌تواند رفته‌رفته بذر ناامیدی را در شناخت فرد بکارد و او را نسبت به رخداد‌های آتی بدبین کند.

دانشجویی دیگر، با لحنی ناامید در گفته‌هایش، دانشکده‌ای که در آن مشغول به تحصیل است (دانشکدهٔ بیمه) را به «جزیره‌ای که یه مه غلیظی کل جزیره رو فراگرفته» تشبیه می‌کند.

۵۳

بخشی از نامطلوب بودن فضای تعاملی دانشجویان به مراودات دو جنس مخالف اشاره دارد. مضمون فرعی دیگری ناآشنا حکایت از عدم‌شناخت کافی و لازم دانشجویها — عمدتاً جنس‌های مخالف — با یکدیگر دارد. دانشگاه می‌تواند مناسب‌ترین مکان جغرافیایی برای آشنایی و یافتن شریک زندگی آتی دانشجویها باشد. افزون بر این، شناخت ناکافی از ویژگی‌ها و خصوصیات جنس مخالف، موجب شکل‌گیری کلیشه‌های ذهنی نادرستی می‌شود که در نتیجه قضاوت‌های نادرستی را نیز به همراه خواهد داشت. یکی از دانشجویان نه‌تنها اتخاذ سیاست‌های تفکیک جنسیتی در گذشته‌ای نزدیک را یادآور می‌شود، بلکه از لزوم بسترسازی برای آشنایی جنس‌های مخالف از سنین کودکی و پایین‌تر صحبت به میان می‌آورد.

گزیدهٔ شماره (۱۳): یادم افتاد خدمت‌تون عرض کنم اینکه مثلاً تفکیک کردن کلاس‌ها رو، یه مشکلی بود ... بالاخره می‌گن آمار از دواج باید بره بالا، بالاخره باید یه تعاملی صورت بگیره، تا این به وجود بیاد. شاید مثلاً یکی از یه فردی خوشش بیاد، یا اینکه یکی به یکی بگه من با این رابطه تجربهٔ بدی داشتم دیگه، این رو تجربه نکنم ... ولی اینکه دانشگاه علامه اومده بود می‌گفت کلاس‌ها رو تفکیک کنیم، در حالی که همهٔ دانشگاه با هم بودن ... و این سیاست نادرستی بود از طرف دانشگاه.

بسیاری از دانشجویان، قبل از ورود به دانشگاه، آن را کعبهٔ آمال خود می‌پندارند. آیندهٔ فریبده حاکمی از تصور و برداشت دانشجو از میزان آزادی عملی است که به هنگام نوجوانی، از فضا و محیط دانشگاه داشت و نیز فرصت‌های آشنایی با دیگرانی که در آن زمان فکر می‌کرد در دانشگاه برایش مهیا خواهد شد. گذشتهٔ فریبده نتیجهٔ پیشینه‌ای است که دانشجو آن را با خود به دانشگاه می‌آورد. این مضمون، با بهره‌گیری از رویکرد شناختی، درصدد است نشان دهد که چگونه آنچه که او در بدو ورودش به دانشگاه با آن روبه‌رو می‌شود، با تصور و انتظار او از فضای دانشگاه — از جمله فضای تعاملی دانشگاه — مغایرت پیدا می‌کند. حاصل این رویارویی غیرمنتظرهٔ حال با گذشته و شوک ناشی از آن، دانشجو را نسبت به تعاملات و فضایی که در این تعاملات در اختیار دارد، ناامید و بدبین می‌کند. این امر ما را به سمت مضمون فرعی ناامیدی رهنمون می‌سازد. هنگامی که میدان کنش بسته و دیگری غریبه است و حال مطابق با انتظارات گذشته نیست، اتفاقات آینده و آنچه که چشم‌به‌راه دانشجو است، نمی‌تواند نوید چندانی برای گشایش گره تنهایی‌اش بدهد. در نتیجه، دانشجو، در مقابل موقعیت‌های جدیدی که می‌توانند به‌صورت بالقوه برای کاهش احساس تنهایی‌اش مفید باشند و حس یکدلی با فرد دیگری را در او تقویت کنند، جبهه می‌گیرد و بابِ چنین موقعیت‌هایی را به روی خود می‌بندد. دانشجوی دیگری نسبت به محیط کاری آتی خود نگران است. در واقع، میدان بسته‌ای که دانشجو را احاطه کرده است، صرفاً محدود به مرزهای محیط دانشگاه نیست، بلکه این میدان بسته فرصت و اجازهٔ مشارکت را در محیط کار نیز از دانشجو سلب می‌کند، یا دست‌کم برداشت دانشجو این‌گونه است؛ برداشتی که حاصل رویارویی‌اش در فضای دانشگاه بوده است.

گزیدهٔ شمارهٔ (۱۴): ببینید، حالا کاری به استاندارد دانشگاه ندارم. من مثلاً بیشتر با شرایط کشورم مقایسه می‌کنم. شما در تاپ‌ترین دانشگاه هم بخونی، باز دوباره تقریباً آخر کار، شرایط همه یکسانه. چون من دوستای زیادی تو رشته‌های مختلف دارم و تقریباً اکثراً همین حس رو دارند که با مدرک و درس خوندن، خیلی به‌جای خاصی توی کشور خودمون قرار نیست برسیم.

۴. جامعه یکرنگ

مضمون اصلی جامعه یکرنگ شامل سه مضمون فرعی دیگری آینه، در تمنای پذیرش و ترس از جدایی است. این مضمون برآیند جامعه‌ای رقابتی و نظارتی است که بر فضای آن سکوت و عدم تعامل بین اعضای آن جامعه حاکم است. در چنین جامعه‌ای، انتظار افرادی که احساس تنهایی می‌کنند، از پیش شرط‌های لازم برای برقراری ارتباط، نه پذیرفتن بی‌قیدوشرط تفاوت‌های همدیگر و احترام به آنها، بلکه اصرار بر پیدا کردن فردی است که بیشترین شباهت را به خودشان داشته باشد. در واقع، می‌توان گفت که افراد، در محیط رقابتی و ناامن، برآن هستند که بیشترین سود و کمترین آسیب ممکن نصیب‌شان شود و برای این هدف، سعی خواهند کرد که با دیگران متحد شوند. گرچه فرد ممکن است در تحقق این هدف کامیاب شود، ولی بعید است که از احساس تنهایی‌اش کاسته شود، زیرا، همان‌طور که پیشتر مطرح شد، فرد در وجه مخالف احساس تنهایی، یعنی در ارتباط‌بودگی، بیشترین حس تعلق را به دیگران دارد. روابطی که بر مبنای همسانی و یارکشی ایجاد می‌شوند، به احتمال قوی، نخواهند توانست چنین احساسی را در فرد ایجاد کنند. این امر مضمون فرعی دیگری آینه را به ذهن متبادر می‌کند. بر این اساس، دانشجو، در تعاملاتش با دیگران، از جمله سایر دانشجویان، تمایل به یافتن بیشترین اشتراک با فرد در حال تعامل را دارد و چنانچه چنین شرطی فراهم نشود، خود را گرفتار در بن‌بست ارتباط می‌یابد. به عبارتی، دیگر فرد دنبال این نیست که در روابطش با دیگران در پی محقق کردن خود و حتی دیگری باشد، تا از این رهگذر روابطش شکوفا شود و به رشد هر دو طرف رابطه بینجامد، بلکه می‌خواهد که دیگری به‌مثابه آینه‌ای باشد که تصویر خود را در آن منعکس شده می‌یابد. همان‌طور که پیشتر اشاره شد، تنهایی در ارتباط شخص با خود اختلال ایجاد می‌کند (بکت، ۲۰۰۸: ۲۱۱) و نیز حاکی از نقصان در ارتباطات اجتماعی فرد است. به عبارت دیگر، تنهایی نه با خود بودن است و نه با دیگری بودن.

زمانی که از دانشجویی پرسیده شد آن چند نفری که در خوابگاه نزدشان احساس تنهایی نمی‌کردید چه ویژگی داشتند، «شباهت به خود» را خصوصیت آنها قلمداد می‌کردند و در ادامه بیان می‌کردند که دلیلی برای ایجاد تعامل با فردی که «چیز مشترکی نداریم» وجود ندارد.

مضمون فرعی دیگر در تمنای پذیرش به نوعی عکس مضمون فرعی قبلی است. در اینجا، این دیگران اند که انتظار و شاید اصرار دارند که دانشجوی شبیه آنها باشد. چنین توقعی و عدم درک و پذیرش دانشجوی از جانب دیگران، احساس تنهایی و به طور کلی موجبات ناراحتی او را در پی دارد.

گزیده شماره (۱۵): معمولاً، نمی دونم، ولی تو به شرایطی باشم که من رو درک می کنی یا اگه بخوام درد دل کنم انتظار دارم که گوش کنی. مثلاً اگر به طرز فکری داشته باشم که با بقیه متفاوت باشم، بتونم بیان کنم، بتونم براشون توضیح بدم، اظهار نظر کنم، اونام پذیرای نظر متفاوت باشن.

معمولاً افراد وقتی احساس می کنند که از جانب دیگران مورد پذیرش نیستند، گرفتار ترس جدایی می شوند. در واقع، ترس جدایی زمانی رخ می دهد که دو مضمون فرعی قبلی محقق نشده اند. ترس جدایی دقیقاً همان چیزی است که ممکن است شخصی را که احساس تنهایی می کند وادارد که واهمه جدایی و آسیب پذیر بودنش را با اعمالی نظیر زیر پا گذاشتن ارزش های خود از بین ببرد.

جدول ۲: مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از یافته های پژوهش

مضامین اصلی	مضمون فرعی اول	مضمون فرعی دوم	مضمون فرعی سوم	مضمون فرعی چهارم
جامعه رقابتی	میدان نبرد	استاد رقابت‌زا	من تکرو	
جامعه نظارتی	میدان پرخطر	دیگری مظنون	احساس کهنتری	
حکم فرمایی سکوت	میدان بسته	دیگری ناآشنا	آینده فریبنده	نامیدی
جامعه یکرنگ	دیگری آینه	در تمنای پذیرش	ترس جدایی	

راهبردهای دانشجویان در مواجهه با تنهایی

در این پژوهش، راهبردهای دانشجویان در مواجهه با تنهایی، به سه دسته انکار تنهایی، درون گرایی و تسلیم و انفعال تقسیم شده است. چرا که در واقع، دانشجوی با ترکیب این شیوه ها است که راهکارهای خود را در مواجهه با احساس تنهایی شکل می دهد. نکته مشترک در این سه شیوه ترمیم احساس کهنتری و بی قدرتی حاصل از احساس تنهایی است.

شیوه انکار تنهایی: در این شیوه، در واقع، دانشجو به نحوی ضمنی بر منحصر بودن خود اشاره می‌کند؛ خود را نسبت به تنهایی ضدضربه می‌پندارد و گویی می‌خواهد با این کار، خود را از ارتباط با دیگران بی‌نیاز بداند و در نتیجه، مقداری از قدرت از دست رفته‌اش را باز یابد. فیلم دیدن، بازی کردن، جدول حل کردن و... شیوه‌هایی است که توجه دانشجو را از احساس تنهایی‌شان دور می‌کند.

شیوه درون‌گرایی: فرورفتن دانشجو در لاک خود که مشابه شیوه پیشین است، با این تفاوت که اگر انکار تنهایی شیوه‌ای است که متوجه رجوع به دنیای بیرون است تا نشانه‌ای از بی‌نیاز بودن فرد از تنهایی باشد، در این شیوه، دانشجو با درون‌گرایی و پناه به دنیای درونش، به شکل مستقیم سعی دارد مصونیتش نسبت به تنهایی را نشان دهد. شیوه تسلیم و انفعال: در این شیوه، دانشجو تلاش و اصراری برای ابراز وجود نمی‌کند. ابراز وجود فعالانه در مراودات روزمره، گرچه می‌تواند مخالفت‌هایی را برای او به همراه داشته باشد، با این حال می‌تواند مقداری از تنش و فشار ناشی از احساس تنهایی را در او کاهش دهد. هدف فرد در انتخاب این شیوه این است که قدرت خود را در معرض از دست دادن قرار ندهد.

بحث و نتیجه‌گیری

اولین مضمون اصلی پژوهش حاضر جامعه‌رقابتی است که نشان از سلطه‌نوعی فردگرایی در تجربه زیست روزمره دانشجویان دارد که در آن دانشجو جایگاهش را در نسبت با دیگری معنا و تفسیر می‌کند. در این نوع فردگرایی، دانشجویان ترجیح می‌دهند که به جای آنکه با دیگران همراه و هم قدم شوند و در نتیجه از احساس تنهایی‌شان کاسته شود، آنان را به مثابه نوعی رقیب سرسخت بنگرند که بهتر است هرچه سریع‌تر گوی سبقت را از آنان بربایند. این شرایط یادآور مفهوم فردگرایی، در معنای اسپنسری آن است. (کوزر: ۱۳۹۳) این صورت از فردگرایی معطوف به خودمداری، منیت، کسب سود شخصی به قیمت متضرر شدن دیگران، اتکای افراطی به خود، داشتن شخصیت اقتدارگرا و ... است.

زیمل (۱۳۹۳) در دو مقاله «گسترش گروه» و «رشد فردیت و مد» استدلال می‌کند که حضور و تعاملات فرد در گروه‌های اجتماعی هرچه بیشتر میزان تمایز یافتگی و فردیت او را تضمین خواهد کرد. در واقع فردیت فرد چیزی است که عضویت فرد در گروه‌های متعدد به او اعطا می‌کند. با این حال به میزانی که این فردیت در حوزه تعاملات فرد

باقی بماند منجر به شباهت هرچه بیشتر فرد با حلقه‌ی نزدیکانش می‌شود و بنابراین فرد سعی خواهد کرد تمایز از دست‌رفته‌اش را این بار با نزدیک‌تر کردن خود به اعضای سایر گروه‌ها عملی کند. می‌توان از این نظرگاه زیمل این‌گونه برداشت کرد که چنانچه به افراد و از جمله دانشجویان اجازه حضور در گروه‌های متعدد داده شود، آنگاه آنها می‌توانند به فردگرایی مثبتی دست یابند که در جست‌وجوی تحقق‌بخشیدن و رشد خود هستند. بعید است که چنین فردگرایی به احساس تنهایی منتهی شود. (۴۰۳ تا ۴۹۱)

مضمون اصلی دوم پژوهش، عبارت بود از جامعه‌ی نظارتی و ناامن. جان کلام این مضمون بی‌اعتمادی دانشجویان نسبت به دیگران و زمینه‌ی اجتماعی‌ای بود که کنش‌های‌شان در آنجا رخ می‌داد. در واقع آنان نسبت به همکاری و هم‌نشینی با دیگران مردد و بدبین بودند و نسبت به آن اکراه داشتند. پیش‌تر نیز در بخش چارچوب مفهومی به نقل از گیروولد (۲۰۰۶: ۴۹۱ و ۴۹۳) بیان شد که کاهش اعتماد در افراد یک جامعه و نبود حس مشترک قوی بین‌شان، آنان را نسبت به احساس تنهایی بیشتر آسیب‌پذیر می‌کند. روتستاین (۱۳۹۳) در کتاب «دام‌های اجتماعی و مسئله اعتماد» معتقد است که همکاری مردم با یکدیگر مشروط به این است که آنها پیشاپیش مطمئن باشند که دیگران در کنش‌ها و رفتارهای‌شان صادق و قابل اعتمادند. در غیر این صورت جامعه گرفتار دام‌های اجتماعی خواهد شد. دام اجتماعی به شرایطی گفته می‌شود که هر فرد صرفاً به دنبال نفع شخصی‌اش بوده و از منظر خودش «عقلانی» رفتار می‌کند، اما رفتار او در گستره جامعه بنا به نتایجی که به‌همراه دارد غیرعقلانی به حساب می‌آید. در واقع «آنچه مردم انجام می‌دهند بستگی به این دارد که فکر می‌کنند دیگران چگونه رفتار خواهند کرد.» (روتستاین، ۱۳۹۳، ۴۴) رهایی از دام‌های اجتماعی به‌سادگی صورت نمی‌گیرد، زیرا «نمی‌توانیم به صورت عقلانی تصمیم به فراموشی بگیریم.» به عبارت دیگر فساد، نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌ها به آسانی از حافظه جمعی جامعه پاک نخواهد شد. بنابراین اعتمادی که دانشجویان در ابتدای قدم نهادن‌شان به فضای اجتماعی گسترده و پیچیده‌تر نسبت به جامعه و هم‌قطاران‌شان از دست می‌دهند به سادگی باز نخواهد آمد و در نتیجه به احتمال زیاد احساس تنهایی در سایر دوره‌های زندگی‌شان همچنان در کمین‌شان است. این نکته را در نظر بگیریم که تجربیات دانشجویان در دوران تحصیلی‌شان جزء اولین تجربیات‌شان به مثابه انسان‌های مستقلی است که می‌خواهند خود عنان

سرنوشت‌شان را در دست بگیرند؛ بنابراین شکل‌گیری تجربه‌هایی که بر بی‌اعتمادی آنها بیفزاید، بر پایه‌های محکم‌تری بنا خواهد شد.

دومضمون اصلی جامعه‌یک‌رنگ و راهبردهای دانشجویان در مواجهه با تنهایی بسیار به یکدیگر نزدیک‌اند. وجه مشترک هر دو مضمون، نوعی حس ترس و اضطراب است. بکت (۲۰۰۸: ۲۰۹) به وجود رابطه مثبت بین احساس تنهایی و اضطراب اشاره می‌کند. همچنین اسونسن (۱۳۹۸: ۵۴) معتقد است فردی که ترس اجتماعی دارد، نسبت به برقراری ارتباطات جدید با دیگران آسیب‌پذیرتر ظاهر می‌شود و همین منجر به رخدادهای ناگوار و احتمالی بعدی او می‌گردد.

به زعم فروم (همان: ۱۹۴ تا ۲۱۳) یکی از سازوکارهای گریز از آزادی هم‌رنگی ماشینی است. آزادی‌ای که با خود ترس و وحشت تنهایی و جدافتادگی از سایرین را به همراه دارد. در این سازوکار شخص برای اجتناب از تنهایی و ترس و اضطراب ناشی از آن، هویتش را مطابق آنچه سایرین از او انتظار دارند تعریف می‌کند و سعی می‌کند در نقش‌هایی ظاهر شود که خواسته‌های دیگران را تأمین کند. در این حالت فروم استدلال می‌کند که کردار، افکار و احساسات فرد به نفس^۱ اصیل او تعلق ندارد و هویتش، هویتی کاذب به‌شمار می‌آید. در بخش چارچوب مفهومی از خودبیگانگی را از احساس تنهایی به آن سبب که در آن عنصر بیزاری از خود و دیگران بیش از زمانی است که فرد احساس تنهایی دارد، از هم جدا کردیم. با در نظر گرفتن این گفته‌های فروم، چنانچه بحران هویتی‌ای که همراه است با تنهایی با اتخاذ راهبردهای نامناسب وخیم‌تر شود، باید انتظار داشت که احساس تنهایی روزبه‌روز به حالتی از از خودبیگانگی در دانشجو نزدیک و نزدیک‌تر شود. با این توصیفات شاید بهتر آن باشد که با در اختیار گذاشتن آزادی عمل، فکر و اندیشه و فراهم‌آوری بسترهای عینی و ذهنی مورد نیازشان و با تأسی از آرنت دست کم فرصت تبدیل احساس تنهایی در فرد را به تنها بودن که در آن امکان بروز کنش‌های خلاقانه وجود دارد، در جامعه مهیا کنیم. فقط در این حالت است که افراد می‌توانند با موقعیت‌های پیچیده، دشوار و متناقض زندگی‌شان کنار بیایند و خویشتن خویش و نیز دیگری را به‌مثابه انسان‌های آزاد بپذیرند.

در پایان، به وجوه قرابت و تفاوت نتایج پژوهش حاضر با دو پژوهش مرتبط (شهیدی، ۱۳۹۳ و ایمان‌زاده و علی‌پور، ۱۳۹۷) اشاره می‌شود. در تحقیق ایمان‌زاده و علی‌پور (۱۳۹۷) که تنهایی اگزستانسیال را در میان دانشجویان دختر بررسی کرده‌اند، برای این نوع تنهایی، سویه‌های مثبتی نظیر ارتباطات معنوی دانشجویان در خلوت‌شان در نظر گرفته‌اند. اما پژوهش حاضر وجه مثبت و خوشایندی برای احساس تنهایی قائل نبوده است و اساساً مفاهیمی مانند تنها بودن، خلوت‌گزینی و... را که شاید بتوان با دیدی مثبت به آنها نگریست، از تنهایی تفکیک کرده است.

تحقیق شهیدی (۱۳۹۳)، از آنجا که با دیدی جامعه‌شناختی به مسئله احساس تنهایی پرداخته است، با پژوهش حاضر همپوشانی بیشتری دارد. پژوهش حاضر تلاش کرده است با آوردن مضامین اصلی نظیر جامعه رقابتی و جامعه یکرنگ، وجوه ساختاری احساس تنهایی را پررنگ‌تر کند؛ هرچند شهیدی نیز به متغیرهای ساختاری پرداخته است. دو مضمون اصلی عدم شکل‌گیری رفتار گفت‌وگویی و احساس ناامنی و سرگستگی در پژوهش شهیدی، با یافته‌های پژوهش حاضر در یک راستا قرار دارد. این امر بدون شک نشان از اهمیت نقش عنصر گفت‌وگو و تعامل در جامعه و نیز فراهم‌آوری محیطی دارد که نه تنها استقلال نظر را سرکوب نمی‌کند، بلکه حامی آن است.

منابع

۱. ایمانزاده، علی و سربیه علی پورف. (۱۳۹۷) «بازنمایی تجربه‌ی حس تنهایی اگزستانسیال دانشجویان دختر مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره دانشگاه تبریز». *زن در توسعه و سیاست*، دوره ۱۶، شماره ۲، صص ۱۹۷-۲۲۰.
۲. حریری. نجلا. (۱۳۹۵) *اصول و روش‌های پژوهش کیفی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
۳. دهکردی، محمدی، فریده. (۱۳۹۵) *عوامل اجتماعی مؤثر بر احساس تنهایی (انزوای) اجتماعی دانشجویان دختر دانشگاه شهید چمران اهواز*. اهواز: دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه شهید چمران.
۴. روستائین، بو. (۱۳۹۳) *دام‌های اجتماعی و مسئله اعتماد، ترجمه‌ی لادن رهبری، محمود شارع‌پور، محمد فاضلی و سجاد فتاحی*. تهران: آگه.
۵. شهیدی، مهشید. (۱۳۹۳) *کاربرد رهیافت کیفی در بررسی جامعه‌شناسانه احساس تنهایی (مطالعه‌ی موردی: جوانان ۳۵ - ۱۸ ساله شهر تهران)* تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۶. فروم، اریک. (۱۳۸۸) *گریز از آزادی*. ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند. تهران: مروارید.
۷. محمدپور، احمد. (۱۳۹۲) *روش تحقیق کیفی ضد روش ۲: مراحل و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی*. تهران: جامعه‌شناسان.
۸. یالوم، اروین. (۱۳۹۷) *روان‌درمانی اگزستانسیال*، ترجمه‌ی سپیده حبیب. تهران: نشر نی.
9. Alaviani.M. Parvan.R. Karimi F. SafiriS. & Mahdavi.N. (2017). Prevalence of Loneliness and Associated Factors Among Iranian College Students During 2015. *Journal of Archives in Military Medicine* 5(1).
10. Bekhet. A. k. Zauszniewski J. A. & Nakhla, W. E. (2008). Loneliness: A Concept Analysis. *Nursing Forum* 43(4), 207-213.
11. Gierveld, J. d. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology* 8(1), 73-80.
12. Girveld J. J. Tilburg T. & Dykstra P. A. (2006). Loneliness and Social Isolation. In D. Perlmans & A. Vangelisti, *The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 485-500). Cambridge: Cambridge University Press.
13. Jones, W. H. (1990). Loneliness and Social Exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology* 9(2), 214-220.
14. Killeen. C. (1998). Loneliness: An Epidemic in Modern Society. *Journal of Advanced Nursing* 28(4), 762-770.
15. Moustakas.C.E. (1972). *Loneliness and Love*. Prentice-Hall.
16. Nicpon. M. Huser. L. Blanks.E. Sollenberger, S., Befort, C., & Kurpius, S. (2006). The Relationship of Loneliness and Social Support with College Freshmen's Academic Performance and Persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 8(3), 345-358.
17. Perlman. D. & Peplau, L. A. (1981). Toward a Social Psychology of Loneliness. In S. Duck, & R. Gilmour, *Personal relationships in disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
18. Quan, L., Zhen, R., Yao, B., & Zhou, X. (2014). The Effects of Loneliness and Coping Style on Academic Adjustment Among College Freshmen. *Social Behavior and Personality an international journal*, 42(6), 969-977.

19. Raissa, M. Chan, C., & Farmer, L. (2018). Interpretative Phenomenological Analysis: A Contemporary Qualitative Approach. *Counselor Education and Supervision* 57(4), 240-254.
20. Reichmann, F. (1959). Loneliness. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 22, 1-15.
21. Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. SAGE Publications Ltd.
22. Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Sage.
23. Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W W Norton & Co.
24. Tillich, P. (1952). *The Courage to Be*. New Haven, CT: Yale University Press.
25. Tzouvara, V. Papadopoulos, C., & Randhawa, G. (2015). A narrative review of the theoretical foundations of loneliness. *British Journal of Community Nursing* 20(7), 329-334.
26. Vasileiou, K., Barnett, J., Barreto, M., Vines, J., Atkinson, M., Long, K., Wilson, M. (2019). Coping with loneliness at University: A qualitative interview study with students in the UK. *Mental Health & Prevention*, 13, 21-30.
27. Victor, C., Scambler, S., Bond, J., & Bowling, A. (2000). Being Alone in Later Life: Loneliness, Social Isolation and Living Alone. *Reviews in Clinical Gerontology* 10(4), 407-417.
28. Weiss, R. & Bowlby, J. (1973). *Loneliness: the Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
29. Younger, J. (1995). The Alienation of the Sufferer. Theory and Knowledge Development. *Advances in Nursing Science*. 17(4), p53-72.

چکیده

با وجود رشد چشم‌گیر سفرهای زیارتی بین مقامات مذهبی، سیاسی، اجرایی و محققان دانشگاهی در ایران و جهان مناقشاتی در مورد تهدید زیارت از سوی الزامات بازار و شکل‌های دیگر گردشگری وجود دارد. مقاله حاضر درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا توسعه زیرساخت‌ها و جاذبه‌های تجاری اعم از مراکز اقامتی مدرن‌تر، مراکز تجاری و تفریحی شهر مشهد موجب زوال هویت زیارتی مشهد و تغییر انگیزه و رفتار مسافران مشهد شده یا خواهد شد؟ این پژوهش با رجوع به نظر خبرگان (شامل ۲۳ پژوهشگر و صاحب‌نظر ایرانی حوزه‌های مرتبط)، تحلیل‌های شان را به روش تحلیل مضمون، انتزاع، طبقه‌بندی و در قالب هفت مضمون توصیف کرده است. این نظرات با یافته‌های پژوهش‌های تجربی و آرای نظریه‌پردازان این حوزه مقابله شد و در نهایت این نتیجه حاصل شد که اگرچه سازگاری کالبدی و زیبایی‌شناختی محدوده مشخصی در اطراف حرم امام رضا(ع) با هویت و کارکرد زیارتی منطقه باید در نظر گرفته شود، اما نه تنها نگاه ناب‌گرایانه به زیارت و زائر با واقعیت‌های تاریخی و امروزی تطابق ندارد، بلکه شاهد تکثریابی کنشگران دینی و زائران هستیم. اغلب خبرگان، حامی نوعی رویکرد کارکردگرا در توسعه فعالیت‌های تجاری و تفریحی در مشهد بودند، بعضی مناقشه زیارت-گردشگری را اساساً مناقشه‌ای سیاسی تلقی کرده، زیارت را هویت پایه و مزیت رقابتی مشهد نسبت به سایر مقاصد می‌دانستند و از این رو خدشه بر هویت زیارتی مشهد در اثر توسعه فعالیت‌های سوداگرانه و فراغتی را بعید می‌دانستند.

■ واژگان کلیدی

زیارت، گردشگری مذهبی، هویت مقصد، مشهد، زائر

مشهد در مسیر تقویت یا تضعیف هویت زیارتی؟

ندا رضوی زاده

استادیار جامعه‌شناسی پژوهشکده گردشگری جهاد دانشگاهی، مشهد، ایران

n.razavi@gmail.com

۱. مقدمه

سفر با انگیزه مذهبی احتمالاً قدیمی‌ترین و رایج‌ترین نوع سفر در تاریخ بشر باشد (کلبر، ۱۳۹۲: ۵۷) و در قرن بیست و یکم نیز به‌عنوان یک پدیده گردشگری مهم در حال ظهور است. (کالینز-کرینر و وال، ۲۰۱۵) در ایران نیز استقبال ایرانیان از زیارت در داخل و خارج از کشور قابل توجه است. طبق نتایج آمارگیری از گردشگران ملی ایران که در سال‌های ۹۱، ۹۲، ۹۵، ۹۶، ۹۷، ۹۸ در فصول بهار و تابستان انجام شده است، مشهد همواره در رده‌ی اول یا دوم (پس از پایتخت) شهرهایی است که بیش‌ترین بازدید را داشته، قم نیز در رده‌ی هفتم یا بالاتر بوده است. مشهد و قم، دو مقصد مهم زیارتی داخلی، در این سال‌ها در فصل بهار ۸ تا ۱۱ درصد و در فصل تابستان حدود ۱۵٪ درصد کل تعداد نفروش اقامت سفرها را به خود اختصاص داده‌اند که میزان قابل توجهی از کل سفرهای کشور است.

با این حال، موضوع گردشگری و زیارت در سال‌های اخیر به طور مکرر مورد مناقشه مقامات مذهبی، سیاسی و اداری استان و شهر مشهد قرار گرفته است و بازتاب وسیعی در رسانه‌ها و افکار عمومی، و نیز محافل سیاست‌گذاری و دانشگاهی یافته است که نشانه اهمیت و حساسیت موضوع در نظام سیاسی و سیاستی کشور دارد. (برای نمونه بنگرید به: علم‌الهدی، ۱۳۹۲، علم‌الهدی، ۱۳۹۵، علم‌الهدی، ۱۳۹۷، نوروزیان، ۱۳۹۶، حسینی، ۱۳۹۷، اورعی، ۱۳۹۲، بنیانیان، ۱۳۹۲، سعیدی، ۱۳۹۵) مناقشه بر سر این نکته است که از طرفی بعضی بر این عقیده‌اند که توسعه فعالیت‌های تجاری و تفریحی، نیات و انگیزه‌ها و کمیت و کیفیت زیارت زائران و هویت زیارتی مشهد را مخدوش می‌کند و باعث می‌شود انگیزه‌های دنیوی، لذتجویانه و مجموعاً نامقدس جایگزین انگیزه‌های مقدس شود و زائران به‌جای تمرکز بر زیارت، مشغول فعالیت‌های تفریحی و خرید شوند. بعضی دیگر بر آن‌اند که توسعه این‌گونه فعالیت‌ها و کاربری‌ها در مشهد، مخل زیارت زائران و هویت زیارتی مشهد نیست. از آنجاکه مشهد بزرگ‌ترین شهر نیمه شرقی کشور با اقتصاد و زیرساخت‌های نسبتاً قوی است که به جمعیت قابل توجهی در خود این شهر و حاشیه

1. https://www.amar.org.ir/Portals/0/Files/fulltext/1391/n_gardeshgarmelli_91-2.pdf

2. https://www.amar.org.ir/Portals/0/Files/abstract/1392/ch_gardeshgar_92-1.pdf

3. <https://www.amar.org.ir/Portals/0/News/1396/gardesh%201-95.pdf>

4. <https://www.amar.org.ir/Portals/0/News/1397/gardesh1-96.pdf>

5. https://amar.org.ir/Portals/0/amarmozui/infographics/Gardeshgari97_13990125.pdf

6. <https://www.amar.org.ir/Portals/0/News/1398/gardesh1-98.pdf>

آن و استان‌های مجاور خدمات ارائه می‌کند، جهت‌گیری توسعه آن و قدرت اقتصادی آن برای سیاستمداران و سیاست‌گذاران در سطح استانی و ملی حائز اهمیت است. به‌رغم وجود صنایع مختلف و کشاورزی در مشهد و اطراف آن، انکارناپذیر است که اقتصاد این شهر به طور سنتی به حضور زائران گره‌خورده و سیاست‌گذاری‌های اقتصادی و توسعه‌ای این شهر همواره با توجه به این موضوع صورت گرفته است. از این رو، می‌توان استنباط کرد که پایداری اقتصادی این شهر کم‌وبیش وابسته به پایداری فرهنگی (هویت) آن است. پیرو اهمیت چنین تأملاتی و نیز در راستای مباحثات و مناظرات دانشگاهی، سیاسی، سیاستی و ایدئولوژیک درباره جهت‌گیری توسعه‌ای شهر مشهد، مقاله حاضر درصدد پاسخ به این پرسش است که:

– آیا توسعه زیرساخت‌ها و جاذبه‌های تجاری اعم از مراکز اقامتی مدرن‌تر، مراکز تجاری و تفریحی شهر مشهد موجب زوال هویت زیارتی مشهد و تغییر انگیزه و رفتار مسافران مشهد شده است یا خواهد شد؟

۲. مرور ادبیات تجربی

در راستای پاسخ به پرسش پژوهش، در مرور ادبیات کوشش می‌شود یافته‌های تجربی در مورد انگیزه و عمل مسافرانی که در دهه اخیر به مشهد سفر کرده‌اند بررسی شود. پژوهش‌های تجربی مختلف کمی و کیفی حاکی است که زیارت انگیزه‌ای است که در اولویت انگیزه‌های مسافران مشهد است. ازجمله در میان پژوهش‌های کمی، رضوی زاده و فروغ زاده (۱۳۹۵) در بررسی نمونه معرف ۱۶۰۰ نفری از زائران در سال‌های ۸۹ و ۹۰ دریافتند که مهم‌ترین انگیزه سفر ۸۷٫۷٪ آنها زیارت بوده است. مرزی (۱۳۹۶) با بررسی پیمایشی گردشگران عراقی شهر مشهد دریافت که در میان عوامل رانشی انگیزه‌های معنوی و خودشکوفایی از بالاترین اولویت برخوردارند و در میان عوامل کششی نیز به ترتیب انگیزه‌های مذهبی - فرهنگی، جاذبه‌های تفریحی و ویژگی‌های زیرساختی قرار دارند. ملازم الحسینی، رجوعی و مرادی (۱۳۹۶) نیز با بررسی نمونه‌ای از مسافران مشهد در نوروز ۱۳۹۵ دریافتند انگیزه بیش از ۵۰٪ زائران زیارت بوده، هرچند توسعه اماکن گردشگری بر رضایتمندی آنها تأثیر مثبتی داشته است.

در میان پژوهش‌های کیفی مرتبط نودهی و همکاران (۱۳۹۴) چهار سنخ زائر وجودی، مناسک گرا، در حال گذار و خوش‌گذران را شناسایی کردند که نشان می‌دهد با وجود

تمایز بین انگیزه‌ها، نگرش‌ها، باورها و رفتار افراد سنخ‌های مختلف، همچنان همگی با باورهای کاملاً دینی به سفر زیارتی مشهود می‌آیند و همگی حداقل‌هایی از پایبندی مناسکی را دارند.

طاهری و براق‌علیپور (۱۳۹۴) در یک مطالعه کیفی، سه دسته الگوی کلی دینداری و زیارت، تحت عناوین معرفت بنیاد (بر اساس معرفت دینی نهادی)، غیرمعرفت بنیاد، و دینداری جدید را بازشناختند. محققان بر این اساس هفت نوع دین‌داری و زیارت (زائر) را باز می‌شناسند: در دسته دینداران معرفت بنیاد؛ دینداری و زیارت مکتبی، سنتی، روشنفکرانه، شبه روشنفکرانه (بازاندیشانه) را شناسایی می‌کنند، در دسته دینداری غیرمعرفت بنیاد؛ دینداری و زیارت مناسکی، مناسبتی (پارتی‌های دینی) و دینداری و زیارت نوظهور را معرفی می‌کنند. برای مثال زائران ذیل دینداری نوظهور، آمیزه‌ای از عرفان اسلامی و غربی و مذاهب گوناگون را حمل می‌کنند که وجه بارزشان رها شدن از قواعد شرعی و قیده‌های نهادی دینی است.

پویافر (۱۳۹۷) در یک مطالعه کیفی پنج سنخ زیارت را شناسایی کرده است: سنت گرا-عادت گرا، شریعت گرا-مناسک گرا، عاطفه گرا-معناگرا، مبادله گرا-کارکردگرا، عقلانیت گرا-بازاندیش. در عین حال تأکید می‌کند که سنخ بندی تجربه زیارت مانند هر نوع سنخ بندی و تمایز، مرزبندی‌هایی نرم و معطف دارد.

کرمانی، اصغرپور ماسوله و واعظ موسوی (۱۳۹۸) نیز چهار سبک زیارتی را در جوانان ۲۰-۳۰ ساله در مشهد شناسایی کردند: درون نگرانه، سنت مدارانه، عمل‌گرایانه و تفرج‌گرایانه. نکته جالب توجه اینکه حتی در تیپ زیارت تفرج‌گرایانه، زیارت اگرچه به قصد پرکردن اوقات فراغت انتخاب شده و عملی فراغتی و اغلب جمعی است، اما توأم با تجربه معنوی است.

اکبری، حسینی و فاضلی (۱۳۹۹) پس از مطالعه مردم نگارانه زیارت امام رضا^(ع) از منظر انسان‌شناسی و با استفاده از داده‌ها متنوع، پنج سنخ را در سبک زیارت ایرانی تشخیص دادند: زیارت آیین مدار، دورادور، زنانه، کلان شهری و سیاسی. مؤلفان نوعی عرفی‌گرایی در قالب حرکت از کنش جمعی «مقدس» به کنش فردی «مقدس» را مشاهده کردند که جلوه آن تعمد و تأکید بر فهم فردی از زیارت و آداب آن به جای فهم جمعی یا فهم رهبران و مرجعیت دینی است.

ورشوی، برهوران و صدیق اورعی (۱۳۹۷) در پژوهشی پدیدارشناسانه معنای سفر زیارت پیاده نزد زائران را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد پدیدار زیارت نزد زائران معنایی دوگانه دارد، و هم متشکل از معانی و انگیزه‌های معنوی (بهره‌مندی از ثواب معنوی و مقدس بودن سفر پیاده)، و هم انگیزه‌ها و معانی دنیوی (شفا یافتن بیمار، لذت سفر پیاده، رسیدن به شغل و مسکن) است.

اجتهدنژاد کاشانی و قوامی (۱۳۹۱) نیز در یک پژوهش کیفی نتیجه گرفته‌اند که الگوی سفرهای زیارتی داخل کشور به دلیل اولویت نسبی فعالیت‌های فراغتی در طول سفر نشان‌دهنده این است که سفرهای زیارتی داخل کشور به مفهوم گردشگری مذهبی نزدیک است. نکته حائز اهمیت این است که مطالعه‌شان نشان می‌دهد که این تفاوت ناشی از ویژگی «مقصد» نیست، بلکه ریشه در تفاوت‌های سنی و نسلی سبک زندگی و صورت‌بندی‌های دانایی مذهبی/غیرمذهبی دارد.

داده‌های تجربی دیگری که می‌تواند روشنگر باشد یافته‌های طرح آمارگیری گردشگران ملی مرکز آمار در بهار ۱۳۹۸ (پیش از وقوع فراگیری کووید-۱۹) است. طبق این داده‌ها درباره قصد سفر گردشگران، ۶۹٪ مسافران مشهد با اقامت شبانه به قصد زیارت، ۱۵٪ دیدار دوستان و بستگان، ۹٪ درمان وارد این شهر می‌شوند، و تنها ۷٪ به قصد گردش و تفریح و کمتر از یک درصد به قصد خرید به مشهد می‌آیند. همچنین ترکیب هزینه‌های سفر گردشگران ورودی به مشهد در برابر گردشگران کل کشور نشان می‌دهد هزینه‌های فرهنگی و تفریحی و ورزشی، خرید سوغات، خرید کالا و لوازم در مشهد به ترتیب ۲، ۱۵ و ۱۱ درصد هزینه‌های سفر (مجموعاً ۲۶٪) را تشکیل می‌دهد. حال اینکه در کل کشور موارد فوق به ترتیب ۱، ۱۱ و ۱۳ درصد هزینه‌های سفر (مجموعاً ۲۴٪) را تشکیل می‌دهد. بنابراین مشاهده می‌شود که تفاوت فاحشی بین گردشگران مشهد و میانگین کل کشور در سبد هزینه‌کردهای خرید و تفریح مشاهده نمی‌شود. یعنی گویی کل این مناقشه پردامنه سیاسی و مذهبی بر سر ۲ درصد هزینه بیشتر خرید و تفریح، و تنها ۷ درصد مسافران مشهد است که ادعا کرده‌اند به قصد گردش و تفریح به مشهد می‌آیند. (احتمالاً از شهرستان‌ها و استان‌های محروم‌تر مجاور)

در یک جمع‌بندی می‌توان دید در تمام این پژوهش‌ها، نمونه‌های مورد مطالعه عموماً به انگیزه انجام مناسک زیارت به سفر زیارتی مشهد رفته‌اند. اما در مجموع مؤلفان به این استنتاج رسیده‌اند که به لحاظ تجربی، زائر ناب وجود ندارد و تقریباً اکثر قریب به اتفاق

مسافران هم زیارت می‌کنند هم به فعالیت‌های دیگر (خرید و فعالیت‌های فراغتی) می‌پردازند و خود نیز تناقضی احساس نمی‌کنند. حتی در مسافرانی که در سنخ‌های عرفی گرا، تفرج گرا و سنخ‌های مشابه طبقه‌بندی شده‌اند، «زیارت» از چشم‌انداز زائر حذف نشده، بلکه عنصر محوری است که سایر فعالیت‌ها و انگیزه‌ها حول آن سامان می‌یابد.

۳. مرور ادبیات نظری

۳-۱. مفهوم زیارت در اندیشه شیعی

به لحاظ مفهوم‌شناسی، حکیم (۱۳۹۰) مفهوم زیارت را در اسلام شامل چند عنصر اصلی دانسته است: ضرورت داشتن قصد و اراده در دیدار، ضرورت داشتن هدف‌های صحیح و پرهیز از تغافل (لله و فی‌الله بودن زیارت و صداقت در رفتار)، صحت اطلاق لفظ زیارت بر احیا، اموات و اماکن. این بدان معنا است که در تعاریف منابع موجود، «نیت» عنصر کلیدی مفهوم زیارت است، و دوم اینکه ابژه مورد زیارت می‌تواند شخص مقدس زنده یا [مزار] متوفی یا مکان مقدس باشد. جوادی آملی (۱۳۹۴: ۱۳) نیز زیارت را حضور مشتاقانه، آگاهانه، عارفانه و عاشقانه زائر از سرای زیارت شونده، اظهار عشق و ارادت و سرسپردگی و وفاداری، اعلان فروتنی و اطاعت دیندار در برابر دین و پیشوایان دینی می‌داند.

در این پژوهش، با توجه به اینکه زیارت حرم امام رضا^ع در مشهد مد نظر است، مفهومی از زیارت در نظر است که با حفظ وجوه معنایی و شناختی فوق در آموزه‌های شیعی، مستلزم تحرک مکانی به شکل سفر رفت و برگشتی و حضور فیزیکی زائر در مقصدی دور از محل سکونتش به مدت حداقل ۲۴ ساعت باشد.

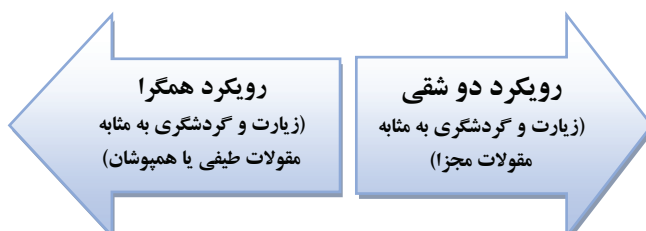
۳-۲. مفهوم‌پردازی زیارت و گردشگری مذهبی در مطالعات ادیان و مطالعات گردشگری

سفر مذهبی به شکل سازمان‌یافته آن غالباً با مفهوم «زیارت» شناخته می‌شود که در کانون زیارت یا سفر مذهبی، ابژه زیارت قرار دارد. سفر زیارتی، نوعی جابه‌جایی است که اختصاصاً (یا تا حدی) به قصد بازدید از این ابژه و تجربه آن صورت می‌گیرد. مقاصد زیارتی غالباً شامل معابد، مزارها، مکان‌های طبیعی و مکان‌های مرتبط با زندگی و فعالیت پیشوایان و قدیسان است (راینشد، ۱۹۹۲)، گاه نیز شیئی معجزه‌آمیز یا یک نقش و اثر موضوع زیارت قرار می‌گیرد (لانکوار، ۱۳۸۱: ۵۳)، حتی گاهی چاه‌ها/چشمه‌ها/سرداب‌های محلی، سنگ‌ها و درخت‌ها به‌عنوان مقصدهایی برای سفر زیارتی در نظر گرفته می‌شوند.

(گریفین و راج، ۲۰۱۵). حتی در انواع سنت‌های دینی، محل قدوم پیشوایان و قدیسان، مورد زیارت قرار می‌گیرد. برای مثال در ایران قدمگاه‌های امام رضا^(ع) در نیشابور و قدمگاه حضرت معصومه^(ع) موسوم به بیت‌النور قم مورد استقبال شیعیان است و زیارت می‌شود. (خان محمدی و مؤذن، ۱۳۹۴)

وایدركر (۲۰۰۱) نگاهی فرایندی و تفسیرگرا دارد و بر فرایندهای درونی فرد طی سفر زیارتی تأکید دارد. وی سفر زیارتی را یک سفر آیینی با یک هدف مقدس می‌داند که طی آن فرد به بینش‌های جدیدی دست می‌یابد و متحول می‌شود و نهایتاً به رستگاری دست می‌یابد. (همان) لانکوار (۱۳۸۱) اما به نکته مهمی اشاره می‌کند که زیارت را از انواع دیگر بازدیدها تا حدی متمایز می‌کند، او رویکردی جامعه‌شناختی را در مفهوم‌پردازی خود از زیارت در نظر دارد، به گفته وی بازدید از نوع زیارت، در نظامی پیچیده از رموزها، آیین‌ها و رفتارها سازمان می‌یابد. او در واقع بر وجه معنایی و مناسکی مبتنی بر دین‌نهادی در زیارت و سفر مذهبی تأکید دارد و آن را در پیوند با ابژه زیارت (مکان یا شیء یا رویداد) می‌داند. در همین راستا، دگانس (۱۳۹۲) می‌گوید این ابژه‌ها ارزش فی‌نفسه ندارند، بلکه به دلیل آنکه واسطه تجربه و دسترسی به نیروهای ماورایی هستند، اهمیت می‌یابند.

در بررسی متون علمی مطالعات گردشگری، در مفهوم‌سازی زیارت و گردشگری اصولاً دو رویکرد کلی می‌توان یافت: یکی زیارت و گردشگری را دو مقوله مجزا از هم می‌داند و دیگری تشابهات و همپوشانی‌هایی بین این دو مقوله می‌بیند.



شکل ۱: رویکردهای مفهومی زیارت و گردشگری در ادبیات موضوع

از نظر مدافعان رویکرد دوشقی، فرقی بنیادین بین گردشگران و زائران وجود دارد. طبق این دیدگاه، مسافرانی که انگیزه‌ها و تعهدات عمیق معنوی و مذهبی دارند با آنان که به هدف لذت، آموزش، کنجکاوی، استراحت و نودوستی سفر می‌کنند، کاملاً متفاوت‌اند.

عمدتاً سازمان‌های دینی از این نظریه حمایت می‌کنند. از نظر نهادهای دینی، گردشگران افرادی هستند که صرفاً به قصد گذراندن تعطیلات مسافرت می‌کنند و هدف زائران از سفر، انجام مناسک دینی است. (دی سوسا^۱، ۱۹۹۳ به نقل از آلسن و تیموتی، ۱۳۹۲) اما محققان دیگر مدافع رویکرد دوم‌اند. از نظر کالینز-کرینر^۲ (۲۰۱۰) امروزه تمایز بین گردشگری و زیارت سنتی در حال محو شدن است. ضمن آنکه وجوه شباهتی در حال ظهور است: هر دو مستلزم «تحرک فضایی» اند و هر دو مستلزم خواست عاطفی فرد برای بازدید از مکان‌هایی است که برای وی «معنادار» است. (کالینز-کرینر، ۲۰۱۰) فلیشر (۲۰۰۰) هم وجه مشترک سفر زیارتی با گردشگری را برخورداری از خصوصیات کلی الگوهای گردشگری و استفاده از سیستم حمل‌ونقل و سایر خدمات و زیرساخت‌ها به عنوان زیرمجموعه‌ای از گردشگری می‌داند.

در همین راستا، کوهن (۲۰۰۸) یک دهه پیش اشاره می‌کند که شمار گردشگران مذهبی که زیارت مذهبی یا معنوی را با دیگر فعالیت‌های توریستی می‌آمیزند، رو به رشد است. ریچاردز و فرناندز (۲۰۰۷) بدون آنکه مستقیماً به زیارت پردازند گردشگری مذهبی را شامل سفرهایی دانسته‌اند که ترکیبی از تجربه مذهبی و مسافرت‌اند. مونتانر مونتجانو^۳ (۱۹۹۶) به نقل از ریچاردز و فرناندز (۲۰۰۷: ۲۱۸) نیز طیفی را متصور می‌شوند که در آن زائر به فرد معتقد و سپس به گردشگر فرهنگی تغییر می‌کند. شله^۴ (۱۹۹۹: ۸) به نقل از تیموتی و آلسن، (۱۳۹۲)، یکی دیگر از مدافعان دیدگاه همگرا، می‌نویسد: «بسیاری از زائران ابتدا آیین و مناسک دینی خود را انجام داده و سپس به گشت‌وگذار و لذت بردن از سفر خود می‌پردازند.» بعضی محققان حتی معتقدند ممکن است این فرایند معکوس باشد.

برخی نگارندگان استدلال می‌کنند که گردشگری و سفر زیارتی باید در دو سر طیف مسافرت قرار گیرند- بین سفر مقدس و سفر سکولار- دیگران آنها را درهم‌تنیده‌تر می‌بینند: مراسم جمعی و جشنواره‌های مذهبی را می‌توان به انتهای یک سفر زیارتی افزود یا ممکن است به عنوان یک رویداد قائم به ذات عمل کند. به هر حال، عموماً این باور وجود دارد که آینده متمایز سفر زیارتی آن است که درگیر شدن در عمل مذهبی

1. De Sousa

2. Collins-Kreiner

3. Montaner Montejano

4. Schlehe

را با مسافرت درآمیزد. (گریفین، راج و بلکول، ۲۰۱۵) بنابراین مشاهده می‌شود که گردشگر بودن یا زائر بودن تا چه حد در شخص و در زمان سیالیت دارد. افراد مختلف با انگیزه‌های مذهبی و غیرمذهبی در یک مکان می‌توانند احساس و تجربه مشابهی داشته باشند، و در یک سفر به مکان مقدس، تجارب متفاوتی را برگزینند و احساسات متفاوتی طی سفر به مکان مقدس داشته باشند.

یکی از نظریه‌پردازان شاخص که برای نشان دادن گوناگونی مسافران مدل طیفی را می‌پسندند، اسمیت (۱۹۹۲) است. او طیفی را از زائر مخلص معتقد تا گردشگر کاملاً سکولار مفروض گرفته است. (شکل ۱) در میانه این طیف مسافرانی قرار دارند که بسته به غالب بودن وجه اعتقادی در انگیزه‌ها و فعالیت‌ها، بعضی بیشتر زائرند تا گردشگر، و بعضی دیگر مسافرانی که بیش از آنکه زائر باشند، گردشگرند. چنین طیفی، انگیزه‌های متغیر و چندگانه مسافران را منعکس می‌کند که بین دو سر طیف در نوسان است. به تعبیر کرینر و وال (۲۰۱۵) تلفیقی که در میانه طیف اسمیت به چشم می‌خورد بازتاب انگیزه‌های چندگانه و متغیر مسافران است که علایق و فعالیت‌های‌شان ممکن است آگاهانه یا ناخودآگاه از گردشگر به زائر یا برعکس تغییر کند.

گردشگر مذهبی			گردشگر	
زائر				
a	b	c	d	e
مقدس	نامقدس / اعتقاد دانش بنیاد		سکولار	

a. زائر مخلص ،

b. زائر < گردشگر

c. زائر = گردشگر

d. زائر > گردشگر

e گردشگر سکولار

شکل ۲: طیف زائر-گردشگر (اسمیت: ۱۹۹۲)

در همین راستا، اولسن (۲۰۱۰) معتقد است علت مناقشات محققان و الهی‌دانان بر سر مفهوم زائر و گردشگر، درکی دو شقی و صفر و یکی از این مفاهیم است. حال آنکه اینها صرفاً «تیپ ایدئال‌های وبری» اند و ابزار تحلیلی برای مطالعات تطبیقی شباهت و تفاوت پدیده‌ها محسوب می‌شوند و در واقعیت سفرهای مدرن وجود ندارند. ویژگی تیپ ایدئال اغراق‌آمیز بودن و برساختگی آن است. تیپ ایدئال گردشگر و زائر، اغراق‌آمیز و تقابلی است. در حالی که مفاهیم تاریخ‌مند هستند و زائر نابی که با نیت مطلقاً خالص پا در سفر مذهبی می‌گذارد در عصر مدرن کمتر یافت می‌شود، به‌علاوه، افراد در دنیای واقعی به‌ندرت بر دسته‌بندی‌های تیپ ایدئال «گردشگر» و «زائر» منطبق‌اند. اولسن معتقد است از منظر پسامدرن و پساساختارگرا به سختی می‌توان گونه‌شناسی‌های انتزاعی و جهان‌شمول سفر را پذیرفت که دوشقی‌های مخالف هم را به‌صورت همه یا هیچ در مقابل هم قرار می‌دهند. (آدلر، ۱۹۸۹؛ باومن، ۱۹۹۶ به نقل از اولسن، ۲۰۱۰) ادنسون (۲۰۰۱ به نقل از اولسن، ۲۰۱۰) بیان می‌دارد که گونه‌شناسی‌ها بیشتر ازاینکه نوع افراد را توصیف کند، عمل‌های مختلف گردشگران را به عنوان نقش‌هایی که ایفا می‌کنند نه دسته‌بندی‌های اجتماعی آشکار وصف می‌کند. هویت‌های فردی و اجتماعی، درون بستر گردشگری مذهبی پویا، سیال و مذاکره‌پذیر و بسته به شرایط افراد، بستر و مکان در حال تغییر است (باومن، ۱۹۹۶؛ مورگان و پریچارد، ۲۰۰۵؛ تیلی، ۲۰۰۶ به نقل از اولسن، ۲۰۱۰) بنابراین اولسن با استناد به مفهوم تیپ ایدئال، دوشقی را زیر سؤال می‌برد.

در چارچوب رویکرد همگرا، باند (۲۰۱۵) مدل خطی مشهور اسمیت (۱۹۹۲) را نقد می‌کند و مدل دیگری را پیشنهاد می‌کند، زیرا معتقد است مطالعاتی که تجربیات و مزیت‌های مرتبط با گردشگری مذهبی را واکاوی می‌کنند اساساً به زیان سایر تجربه‌ها مانند تجربه‌های اجتماعی، آموزشی و شناختی یا ترمیمی، به طور عمده بر تجربه‌های معنوی تمرکز می‌کنند. باند (۲۰۱۵) ادعا می‌کند که گردشگری مذهبی و غیرمذهبی، تجربه‌های گردشگری جدایی نیستند که هیچ تلاقی‌ای با هم نداشته باشند، به علاوه مکان‌های مذهبی متفاوت، تجربه واحدی را برای زائر و گردشگر مذهبی پدید نمی‌آورند. از دید او، برخلاف آنچه مدل اسمیت القا می‌کند، بیشتر بازدیدکنندگان مکان‌های مذهبی کاملاً مذهبی نیستند و کاملاً هم سکولار نیستند.

در نهایت کالینز-کرینر و وال (۲۰۱۵) تمایز بین زائر و گردشگر را از دو منظر نگاه می‌کنند، یکی از منظر نیت و ادراک خود گردشگر، و دیگری از منظر نیازهای عینی بقا و مصرف. از منظر خود مسافران، زائر معمولاً خود را گردشگر نمی‌داند، یا حداقل خود را متمایز از گردشگر می‌داند. از این منظر، زائر گردشگر نیست، زیرا به دلایل معنوی سفر می‌کند، در حالی که گردشگر به دلایلی که سرشت سکولار دارد، نظیر کنجکاوی یا خوش‌گذرانی سفر می‌کند. اما از منظر صنعت گردشگری، زائر و گردشگر بسیار شبیه‌اند، و باید مشابه هم با آنها مواجهه داشت، از لحاظ نیاز به حمل و نقل، خوراک و نوشیدنی، اقامت، و خرید سوغات. چنین رهیافتی به توسعه فعالیت‌های اقتصادی مرتبط و توسعه زیرساخت‌ها و خدمات ارتباط و وثیقی دارد، از جمله استقرار و عملکرد هتل‌ها، مهمانخانه‌ها، رستوران‌ها، فروشگاه‌ها، مراکز مذهبی. به همین دلیل است که بسیاری از محققان تمایلی به تمایز زدایی بین این حوزه‌ها دارند و معتقدند تمایز بین گردشگری، زیارت و حتی زیارت سکولار در حال کم شدن است. (بیلو، ۱۹۹۸؛ کونگ، ۲۰۰۱ به نقل از کالینز-کرینر و وال، ۲۰۱۵)

۷۳

۴. روش تحقیق

این بررسی به روش ترکیبی انجام گرفت و سه گونه سند در آن بررسی و تحلیل شد: ۱- برای استخراج یافته‌های پژوهش‌های تجربی محققان کشور و استنتاج‌های پژوهشگران از مشاهدات تجربی‌شان، مقالاتی که سنخ شناسی/گونه شناسی زائران یا زیارت امام رضا^(ع) و مشهد را ارائه کرده بودند بررسی شدند. همچنین مقالاتی که درباره توسعه گردشگری و زیارت مشهد بودند. این مقالات با جست‌وجوی پایگاه داده SID، مگیران و نورمگز گردآوری و تحلیل مضمون شد.

۲- مجموعه‌ای از منابع علمی-پژوهشی انگلیسی مرتبط با مفهوم‌سازی و کارکرد زیارت که از طریق جست‌وجوی گوگل اسکالر به دست آمد، و سپس مرتبط‌ترین منابع گزینش و تحلیل مضمون شد.

۳- برای به دست آوردن نظرات خبرگان مذهبی و دانشگاهی که مناقشات مربوط به زیارت و گردشگری در مشهد را در عرصه عمومی مطرح کردند، از دورا هبرد استفاده شد: الف- ابتدا جست‌وجوی وب انجام شد و در صورتی که منبع مکتوب معتبری از این اظهارات در دسترس بود گردآوری و تحلیل مضمون شد.

ب - برای کسب نظر خبرگان، یک طرح بحث و درخواست اظهارنظر تخصصی برای ۴۴ مدرس و پژوهشگر در حوزه‌های مرتبط با موضوع از طریق ایمیل یا شبکه‌های اجتماعی ارسال شد. از خبرگان خواسته شد به صورت مکتوب یا صوتی نظر خود را برای محقق بفرستند. از ۱۷ نفر پاسخی دریافت نشد. ۴ نفر اعلام کردند که به دلیل عدم تسلط به موضوع یا دلایل دیگر مایل به اظهار نظر نیستند. نهایتاً ۲۳ پاسخ گردآوری شد. در مقطع مطالعه، به جز دو مهندس، تمامی مشارکت‌کنندگان بیش از ۱۰ سال سابقه آموزش و پژوهش دانشگاهی داشتند و به استناد رزومه دانشگاهی و فعالیت‌های رسانه‌ای، سخنرانی‌ها و مصاحبه‌هایشان در عرصه عمومی، به عنوان پژوهشگر و صاحب‌نظر در اجتماع علمی شناخته می‌شوند و صاحب پژوهش‌های منتشرشده و منتشرنشده در زمینه‌های جامعه‌شناسی دین، جامعه‌شناسی گردشگری و زیارت، بررسی زیارت و زائران در مشهد و در میان ایرانیان، فقه، تاریخ و تمدن اسلامی و الهیات بودند. حداقل ۱۳ نفر متولد مشهد بودند یا بیش از ده سال سابقه سکونت در مشهد داشتند. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول (۱) درج شده است.

پس از گردآوری پاسخ‌ها، در صورت نیاز از پاسخگو توضیحات تکمیلی درخواست می‌شد. نهایتاً، متن مکتوب پاسخ‌های صوتی پیاده شده تحلیل مضمون شد. در نهایت مجموعه یافته‌ها، توصیف، نقد و جمع‌بندی شد.

جدول ۱: مشخصات خبرگان مشارکت کننده

ردیف	تحصیلات	رشته	حرفه	وابستگی سازمانی
۱	دکتر	جغرافیا	هیئت علمی	موسسه آموزش عالی حکیم جرجانی
۲	دکتر	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	دانشگاه اروپایی
۳	دکتر	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	دانشگاه جامع علوم انتظامی
۴	دکتر	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی
۵	دکتر	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	پژوهشکده گردشگری جهاد دانشگاهی
۶	دکتر	انسان‌شناسی	پژوهشگر و مدرس	آزاد
۷	دکتر	جامعه‌شناسی	پژوهشگر و مدرس	آزاد
۸	دکتر	جامعه‌شناسی	پژوهشگر و مدرس	آزاد
۹	دکتر	جامعه‌شناسی و سطح خارج فقه	هیئت علمی	پژوهشکده اسلام تمدنی (وابسته به حوزه علمیه قم)
۱۰	دکتر	جامعه‌شناسی و سطح خارج فقه	هیئت علمی	پژوهشکده اسلام تمدنی (وابسته به حوزه علمیه قم)
۱۱	دکتر	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	دانشگاه فردوسی مشهد
۱۲	ارشد	جامعه‌شناسی و سطح کفایتین فقه	هیئت علمی	پژوهشکده اسلام تمدنی (وابسته به حوزه علمیه قم)

ردیف	تحصیلات	رشته	حرفه	وابستگی سازمانی
۱۳	دکترا	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی
۱۴	دکترا	انسان‌شناسی	هیئت علمی	موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی
۱۵	ارشد	معماری و پژوهش هنر	فنی	بخش خصوصی
۱۶	دکترا	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	دانشگاه علامه طباطبائی
۱۷	ارشد	معماری و شهرسازی	فنی و اجرایی	شهرداری مشهد
۱۸	دکترا	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	دانشگاه فردوسی مشهد
۱۹	دکترا	جامعه‌شناسی	هیئت علمی	دانشگاه خوارزمی
۲۰	ارشد	جامعه‌شناسی	پژوهشگر	آزاد
۲۱	دکترا	الهیات-ادیان و عرفان تطبیقی	پژوهشگر پسادکترا	دانشگاه اروپایی
۲۲	ارشد	مدیریت گردشگری	پژوهشگر و مدرس	پژوهشکده گردشگری جهاد دانشگاهی
۲۳	دکترا	جامعه‌شناسی	پژوهشگر و مدرس	پژوهشکده گردشگری جهاد دانشگاهی

۵. یافته‌های تجربی

مصاحبه‌شوندگان پاسخ‌ها و تحلیل‌های متفاوتی به پرسش اصلی این پژوهش^۱ داشتند. معدودی از آنها پاسخ قاطع مثبت داشتند، بعضی پاسخ قاطع منفی، و اغلب پاسخی مشروط ارائه دادند. پاسخ‌های مشروط در واقع، پیش‌فرض‌های موافقان را به چالش می‌کشیدند، یا شواهد نقضی از تاریخ یا فرهنگ‌های دینی دیگر ارائه می‌کردند یا بر زوایای دید متفاوت و تفسیرهای متفاوت از مفاهیم تأکید می‌کردند. اکثر مصاحبه‌شوندگان ردپای نوعی دوگانه انگاری را در مناقشه هویت مشهد شناسایی کردند. این دوگانگی را اغلب ایشان با نقد ناب گرایی، پذیرش تکثر گونه‌های دینداری و زیارت (و دینداران و زائران)، و رویکرد کارکردگرا در نسبت با گردشگر و شهر و جامعه میزبان حل‌وفصل می‌کردند. مضامین استخراج‌شده در ادامه ارائه شده است.

۵-۱. خدشه بر هویت زیارتی

در میان پاسخگویان، تنها یک نفر به طور قاطع معتقد بود توسعه فعالیت‌های تجاری و تفریحی متداول حول گردشگری در مشهد با زیارت منافات قطعی دارد و آن را ناشی از سودجویی سرمایه‌دارانه و موجب تغییر تدریجی برند [هویت] زیارتی و مذهبی مشهد می‌داند:

از همین جریان دو دهه اخیر خیلی راحت می‌شود فهمید که کارکردهای سفر زیارتی مشهد تحت تأثیر کارکردهای سرگرمی و تجاری و تجمل‌گرایی قرار گرفته ... انگار می‌خواهند همه کارکردهای گردشگری را در یک شهر جمع کنند و این تنها به یک دلیل توجیه‌پذیر است و آن نظام سرمایه‌داری است و چرخه سودی که سرمایه‌دار می‌تواند با مشهد از وجود گردشگر داشته باشد. آن وقت مشهدی که قطب معنویت نه‌تنها ایران، بلکه جهان اسلام، و حتی شاید جهان بشریت، باشد، قطعاً این جریان [گسترش اماکن تجاری و سرگرمی] برندینگ مشهد را می‌تواند تحت تأثیر قرار دهد. (کد ۱۶)

۱. آیا توسعه زیرساخت‌ها و جاذبه‌های تجاری اعم از مراکز اقامتی مدرن‌تر، مراکز تجاری و تفریحی شهر مشهد موجب زوال هویت زیارتی مشهد و تغییر انگیزه و رفتار مسافران مشهد شده است (یا خواهد شد)؟

از میان موافقان، شش مشارکت‌کننده دیگر نیز معتقد بودند توسعه اماکن تجاری و تفریحی، به‌ویژه در مجاورت حرم می‌تواند هویت زیارتی مشهد را تا حدی مخدوش کند یا تا حدی کمیت و کیفیت زیارت زائران را تحت تأثیر منفی قرار دهد. اما بعضی از آنها افزایش سرمایه‌گذاری روی اماکن تجاری و تفریحی را بخشی از فرایند طبیعی رونق زیارت می‌دانستند که در دیگر مقاصد زیارتی جهان اسلام و مقاصد زیارتی غیر اسلامی نیز در گذشته و اکنون رواج داشته و دارد. بعضی آن را ضرورتاً در تناقض با مفهوم زیارت و رونق زیارت نمی‌دانستند. برخی مشارکت‌کنندگان نیز آن را با شروطی لازمه رشد و رونق اقتصادی شهر مشهد به عنوان کلان‌شهری چندمیلیونی تلقی می‌کردند. دو نفر از مشارکت‌کنندگان نیز مستقیماً اقدامات و مداخلات آستان قدس را در مخدوش شدن وجهه و فضای زیارتی حرم مؤثر می‌دانستند.

آنچه تاکنون نادیده گرفته شده، فاصله و تناسب تغییرات با فضای مقدس است... در حالی که در مورد مشهد ما شاهد آن هستیم که حوزه مصرف حتی به داخل فضای مقدس نفوذ پیدا کرده است و از طرفی بسیاری از تغییرات در فضا تناسبی با مکان مقدس ندارد و به لحاظ شناختی نوعی گسست ایجاد کرده است... بر این باورم که تجاری شدن مضاعف یا بیش از حد مکان مقدس (به وسعت شهر زیارتی اطراف حرم)^۱ به تدریج حس معنوی زیارت را کمرنگ‌تر و نحیف‌تر خواهد کرد. در این میان نقش پررنگ مداخلات آستان قدس در دست‌کاری زیارت و فضای مقدس را نیز باید اضافه کرد که به این روند شدت می‌بخشد. (کد ۲۳)

از این مشارکت‌کننده مشخصاً پرسیدم منظورش از «مداخلات آستان قدس» چیست؟

آستان قدس حداقل در دو دهه اخیر فضای حرم و زیارت را کنترل، مدیریت و دست‌کاری می‌کند، تجربه زیارت را به یک تجربه فراغتی و فرهنگی (نه صرفاً دینی) تبدیل می‌کند و فضاهای تفریحی و خرید را حتی در داخل حرم ایجاد می‌کند. درست است که آمار گزارش پژوهشی دکتر حسین اکبری نشان می‌دهد که زمان حضور زائر در حرم نسبتاً بالاست اما چه بخشی از این زمان مثلاً صرف این شده که منتظر بوده است که فرزندش از شهربازی داخل حرم خارج شود؟ یا چه بخشی از

۱. به گفته این مشارکت‌کننده «شهر زیارتی اصطلاحی است که در آستان قدس رایج است. منظور محدوده شعاعی در اطراف حرم است، مثلاً از حرم تا میدان بسیج در خیابان امام رضا(ع)».

آن جلوی چایخانه داخل حرم مشغول چای خوردن بوده است؟! اگر تغییر کیفیت زیارت را به فاصله گرفتن از «زیارت سنتی» تعریف کنیم بله این به مرور زمان بیشتر خواهد شد. (کد ۲۳)

یکی دیگر از مشارکت کنندگان که در حوزه معماری و شهرسازی تخصص داشت گفت: شخصاً ساخت و سازها و توسعه بیش از حد فضای داخل حرم را بر حس و حال زیارت تأثیرگذارتر می بینم تا اطراف آن را. تجمل گرایی و فضاهای بزرگ و بی هویت [حرم] زائران را در هر بار سفر با فضای زیارتی جدیدی مواجه می کند. (کد ۱۷)

۵-۲. نقد ناب گرایی

بنا به گفته های مشارکت کنندگان، ناب گرایی به شکل های مختلفی در مناقشه هویت مشهد دیده می شود. از جمله اینکه فعالیت اقتصادی در کنار زیارت و مکان مقدس به عنوان رخدادی جدید تلقی می شود و بازار و اماکنی که در آن فعالیت اقتصادی صورت می گیرد جزئی مجزا یا بی ربط به زیارت یا محل زیارت و قدسیت شهر زیارتی پنداشته می شود. در حالی که به لحاظ تاریخی همواره پیوند نزدیک و مجاورت بین زیارت و فعالیت اقتصادی وجود داشته است. همچنین در فرهنگ های دینی مختلف نیز چنین پیوند و مجاورتی دیده می شود.

نقاط اتصال درهم تنیده ای وجود دارد بین سرمایه داری و مذهب، بین بورژوازی و فضاها و سیستم مذهبی و اینها هیچ گاه در تقابل و تخصم با هم نبوده اند و درهم تنیده در هم بوده اند همیشه. به خاطر همین هم بازارها در زمان سنتی اولین چیزی بودند که کنار زیارتگاه ها شکل می گرفتند. (کد ۱۳)

این اظهارات همسو با نظر راینش (۱۹۹۲ به نقل از دوران-سانچز، ۲۰۱۸) است که می گوید از لحاظ تاریخی همواره سفرهای مذهبی سفرهایی چند کارکردی بوده اند، حتی وقتی به نظر می رسیده عوامل مذهبی غالب است.

شکل دیگری از نقد ناب گرایی، در نگاه مشارکت کنندگانی بود که در وجود «زائر ناب» تردید می کردند، یا معتقد بودند زائر و زیارت مفهومی صلب و تغییرناپذیر نیست و به مرور زمان متحول شده است..

«به طور تاریخی در تمام مراکز زیارتی ما سلسله‌ای از امکان‌های رفاهی را هم داریم... معمولاً افراد وقتی می‌رفتند زیارت، با نیازهای غیر معنوی هم مواجه می‌شدند، مثلاً جای خوب، غذای مناسب، حمام مناسب، و یک سری امکانات همیشه کنارشان بوده، و حتی بازار.» (کد ۱۴)

باگ این بحث‌ها توجه نداشتن به تحول خود مفهوم زائر و زیارت است، از این مفهوم هم یک تعریف گنگ ثابت و متصلبی مدنظرشان هست... مثل بقیه مفاهیم، ازجمله در تعاریف مناسب دینی، مفهوم زیارت هم دچار تحول شده. این دوگانه نیست که بعضی‌ها می‌آیند مشهد برای گردشگری، بعضی برای زیارت، خب گردشگر-زائر داریم، زائر-گردشگر داریم، برای هر دو می‌آیند. (کد ۲۰)

اولسن (۲۰۱۰) هم به عنوان یک محقق و نظریه پرداز زیارت و گردشگری مذهبی معتقد است در زمانه کنونی تیپ ایدئال زائر مخلص کمتر پدیدارشدنی است. اولسن (۲۰۱۲) در خلاصه‌ای که از آرای باومن و تیلی عرضه می‌کند، دیدگاه‌ها در مورد هویت را در دو دسته کلی شناسایی می‌کند: دیدگاه اول که ذات‌گرا و مدرنیست است و هویت فردی و جمعی را به مثابه امری ثابت، دارای حد و مرز طبیعی و بناشده در گذشته می‌داند، که وقتی یک‌بار شکل گرفت دیگر تغییر نمی‌کند. دیدگاه دیگر غیر ذات‌گرا یا پست‌مدرن از هویت، هویت فردی و جمعی را به مثابه امری پویا و ذهنی و واکنشگر به تغییر می‌بیند. از منظر جغرافیای فرهنگی، هویت فردی موضوع بازاندیشی و خودآگاهی از خلال لنز طبقه اجتماعی، قومیت، جنسیت، انتخاب‌های سبک زندگی و دیگر نشانگرهای اجتماعی است.

یکی از مشارکت‌کنندگان این نگاه ناب گرا را «نوستالژیک» و فاقد واقع‌بینی جامعه‌شناسانه خواند. به طوری که گویی نوعی تیپ ایدئال زائر در ذهن منتقدان هست که در واقعیت وجود خارجی ندارد.

«موافق نیستم که کیفیت زیارت تحت تأثیر اقتصاد زیارت قرار می‌گیرد. این نوعی نگاه نوستالژیک است به قضیه. زائر امروز سبک خاص خود را دارد، زائر بچه دارد، بچه می‌خواهد تفریح برود، رستوران خوب، هتل باکیفیت می‌خواهد، اینها با روح زیارت مخالفتی ندارد. این [متعارض دانستن زیارت و توسعه اماکن و فعالیت‌های اقتصادی] شاید ارزش‌گذاری از سوی کسانی است که خیلی خالصانه به تجربه‌های

معنوی نگاه می‌کنند، جامعه‌شناسانه و به معنای روزمره نگاه نمی‌کنند. (کد ۰۲)

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان، با تأکید بر وجوه رفتاری و ذهنی، بر سیالیت ادراک و انگیزه و رفتار مسافران تأکید داشت و ایده «زائر ناب» را زیر سؤال برد. بعضی مشارکت‌کنندگان نیز منتقدان توسعه فعالیت‌های اقتصادی در مشهد را متهم به بدفهمی از دینداری یا فرو کاهش دینداری به مناسک می‌کردند.

قائلین به این نظریه که وجود مراکز تجاری و تفریحی با روح زیارت تعارض دارد فهم درستی از دین ندارند لذا هر جا رد پای از تنوع‌طلبی و امر دنیوی ببینند بر این نظرند که به دینداری لطمه وارد می‌شود در حالی که آموزه‌های دین مملو از آشتی و تعامل عرصه دینداری و دنیوی است. (کد ۰۹)

۸۱

۳-۵. تکثربایی کنشگران دینی

بعضی مشارکت‌کنندگان هم‌راستا با نقد ناب‌گرایی و بعضاً با استناد به پژوهش‌های خود یا دیگران، بر آن بودند که تکثر یافتن گونه‌های دینداران و بالتبع زائران را به عنوان یک واقعیت باید به رسمیت شناخت که لزوماً به زیان هویت زیارتی یا روح زیارت تمام نمی‌شود. در این میان بعضی معتقد بودند کنشگران دینی (از جمله زائران) تابع تحولات ساختاری اقتصادی و تحولات فرهنگی جامعه ایران و جامعه جهانی در ارزش‌ها و نگرش‌ها و ترجیحات و رفتارها، دگرگونی و تنوع یافته‌اند. به همین جهت با گونه‌های متنوعی از زائران مواجه هستیم که نیازهای متنوعی دارند که انتظار می‌رود یک مقصد جذاب زیارتی آن را برآورده کند. و توسعه بازار و فعالیت اقتصادی در مجاورت زیارتگاه در واقع معلول آن تحولات فرهنگی و تحولات ساختار اقتصادی است نه عامل آن، به‌طوری که حتی رضایتمندی این زائران، تجربه آنها از زیارت و سفر زیارتی را به طور مثبتی تحت تأثیر قرار می‌دهد.

این مردم دیندار امروز هستند که در کنار زیارت به مراکز تفریحی و گذران اوقات فراغت نیاز بیشتری دارند و بازار هم به این نیاز پاسخ می‌دهد، نه اینکه چون مراکز ایجاد می‌شوند، مردم یا زوار به جای زیارت به بازار و مراکز تفریحی می‌روند. البته مردمی که تحت تأثیر پارامترهای کلان اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دوره جدید، سبک زندگی‌شان تغییر کرده، دینداری و از جمله امور مربوط به زیارت‌شان هم از نظر کمی یا کیفی تغییراتی می‌کند، ولی علت این تغییر، همان‌طور که گفتم، ایجاد مراکز تجاری و تفریحی نیست و برعکس است. (کد ۱۹)

اید (۲۰۱۵) نیز بر این نظر است که هم‌زمان با تضعیف دین نهادی در جهان، گردشگری زیارت نیز تغییر می‌کند. همچنین ریدر (۲۰۱۳) ضمن بررسی میدانی زیارت امروزی در ژاپن و چندین زیارتگاه دیگر در اروپا، امریکا و آسیا اظهار می‌کند که پیوندهای زیارت و بازار صرفاً جنبه منفعت‌جویانه ندارد. بلکه زائران حتی با خرید سوغات برای بستگان خود، تجربه‌شان از «امر غیرمعمولی» زیارت را به زندگی «معمولی» و مجموعه ارزش‌ها و پیوندهای اجتماعی معنادار آن مرتبط می‌کنند.

ممکن است گفته شود که در سال‌های اخیر میزان امکانات تفریحی و جاذبه‌های غیر زیارتی بیشتر شده، و تعداد زائران هم کم شده. ممکن است نتیجه بگیرند که اینها مخل هویت زیارتی شده. در مقام پاسخ می‌شود گفت کلاً روند شاخص‌های دینی طی ده سال اخیر چه طور بوده؟ مثلاً اگر شاخص‌های دیگر: نماز، دعا خواندن، مسجد رفتن، مناسک‌های بیرون از خانه کم شده طبیعی است که زیارت هم کم شود. (کد ۰۸)

نیم‌رخ مشهد به‌منزله یک شهر زیارتی و/یا گردشگری، پیچیدگی (complexity) و چندسوگرایی (ambivalence) دارد، و در عمل برآیند کنش‌های چندگانه و متنوع بین این بازیگران اجتماعی مختلف است. این تکرار ارزش‌ها، تفسیرها، منابع و روابط، وجه شاخص یا مشخصه این میدان اجتماعی است؛ و الزاماً یک مشکل و چالش‌زا نیست؛ بلکه می‌تواند به شکل یک فرصت برای توسعه ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی مبتنی بر هم‌زیستی و هم‌افزایی، و پویایی مثبت اقتصادی اجتماعی مورد التفات قرار گیرد. (کد ۲۱)

بعضی معتقد بودند تحولات فرهنگی و جمعیت‌شناختی منجر به ظهور گونه‌های متمایزی از زائران شده است که مفهوم سنتی زائر را متحول کرده است:

این دوگانه نیست که بعضی‌ها می‌ایند مشهد برای گردشگری، بعضی برای زیارت، خب گردشگر-زائر داریم، زائر-گردشگر داریم، برای هر دو می‌آیند، حداقل بخشی از نسل جدید دینداران اساساً مفهوم زیارت با بقیه ساحات زندگیش عجین است، و به عنوان سبک زندگیش بهش نگاه می‌کند، و برایش مهم است که اتفاقاً یک امر لذتبخش باشد، امری باشد که همخوان با بقیه زندگیش باشد، این طور نیست که جدا کند و بگوید فقط می‌روم آن جا زیارت می‌کنم. (کد ۲۰)

این نظرات مبنی بر تکثر گونه‌های زائران، با یافته‌های تجربی نودهی و همکاران (۱۳۹۴)، طاهری و براق علیپور (۱۳۹۴)، پویافر (۱۳۹۷)، کرمانی، اصغریور ماسوله و واعظ موسوی (۱۳۹۸)، اکبری، حسینی و فاضلی (۱۳۹۹)، ورشوی، برهوران، صدیق اورعی (۱۳۹۷)، اجتهدنژاد کاشانی و قوامی (۱۳۹۱) نیز منطبق است. ضمن اینکه به گفته چندین مشارکت‌کننده این پدیده در تمام دنیا رایج است:

گردشگران در همه جای دنیا چندوجهی‌اند. یعنی ممکن است هدف اصلی‌شان از سفر یک چیز باشد، اما در کنارش کلی اهداف ریزتر غیر مربوط هم دارند: شرکت در کنسرت، خرید سوغاتی یا کالا برای خودشان، بازدید از بناهای فرهنگی و تاریخی، دیدار با دوستان قدیمی و... (کد ۰۶)

۸۳

این گفته‌ها همسو با نتایج پژوهش انسان‌شناسانه اکبری، حسینی و فاضلی (۱۳۹۹) است. به نظر ایشان زائر دنیای مدرن، در جست‌وجوی اعمالی است که با شناخت، انتخاب و سلیقه فردی‌اش همسانی و نزدیکی بیشتری داشته باشد. در عین حال، تحول طرح‌واره‌های شناختی نسل جدید تاکنون آن قدر گسترده و عمیق نبوده که بتوان گفت فرهنگ ما با بنیاد هستی‌شناسانه دینی به کلی بیگانه شده و حداقل تا حدود دو دهه آینده این ادعایی گزاف خواهد بود. اما سکولار شدن و مذهبی بودن به‌طور هم‌زمان و موازی در ایران معاصر وجود داشته و دارد. جامعه ایران به لحاظ مذهبی بودن همچون گذشته نیست، اما به طور کامل هم سکولار نشده است. (اکبری، حسینی و فاضلی، ۱۳۹۹)

۵-۴. رویکرد کارکردگرا

غالب مشارکت‌کنندگان، نهایتاً رویکردی کارکردگرا در نسبت با گردشگر و شهر و جامعه میزبان اتخاذ کردند. به این معنا که معتقد بودند گسترش فعالیت اقتصادی در مشهد، با تبدیل آن به مقصدی چند هدفی، طیف متکثرتری از مسافران را می‌تواند جذب کند و نیازهای متنوع‌تری از زائران متکثر را رفع کند و حتی ماندگاری مسافران را بیشتر کند (و به طور غیرمستقیم در جهت ترویج زیارت عمل کند) حتی معدودی از مشارکت‌کنندگان که با این ایده موافق بودند که فعالیت‌های تجاری در محدوده حرم، کیفیت زیارت را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اغلب‌شان توسعه این فعالیت‌ها را به علل مختلف، گریزناپذیر می‌دانستند.

اقتصاد مشهد با پدیده زیارت گره خورده، خواسته یا ناخواسته سرمایه‌گذاری‌های عظیمی شده، زیرساخت‌ها، اماکن تجاری و ... ساخته شده، بخش زیادی از مردم درگیر این سرمایه‌گذاری‌ها هستند. (کد ۱۲)

مراکز زیارتی در همه دنیا کنارشان بازار هست، هم پاسخگوی نیاز زائران است، که لزوماً نیاز ضروری نیست، مثل سوغات و فراغت. همچنین میزبانی از زائر را برای جامعه میزبان به صرفه می‌کند. (کد ۱۱)

اکثر مشارکت‌کنندگان چند هدفی شدن مسافران مشهد را لزوماً پدیده‌ای منفی ارزیابی نمی‌کردند یا محل هویت مذهبی و زیارتی مشهد نمی‌دانستند، بعضی حتی پا را فراتر گذاشته و چند هدفی شدن را نه یک تهدید برای زیارت، بلکه یک فرصت برای رونق زیارت می‌دانستند.

۸۴

در مجموع این می‌تواند به زیارت کمک کند. اگر مشهد فقط زیارتی باشد، فقط یک عده معدودی می‌آیند، اما اگر هم زیارتی باشد هم سیاحتی عده بیشتری می‌آیند. این فقط یک فرصت است. (کد ۱۴)

به طور کلی نمی‌توان داوری کرد که توسعه این فضاها به ضرر زیارت تمام می‌شود. کسانی که ممکن بود هیچ‌گاه به مشهد نیایند و در فرایند سکولارشان جامعه اتصال‌شان را با مشهد از دست بدهند اتفاقاً این فضاها می‌تواند جور دیگری اینها را برگرداند. (کد ۱۳)

چندمنظوره بودن سفرها مختص ایران یا مشهد نیست، بلکه اینکه انگیزه گردشگران، حتی در یک سفر منفرد، چندوجهی است امروزه وسیعاً پذیرفته شده است. (براون و کلارک ۲۰۰۹، پیرس، ۱۹۹۳، رایان، ۲۰۰۲ و اوریلی و همکاران، ۲۰۰۲ همگی به نقل از دوران - سانچز و همکاران، ۲۰۱۸) علاوه بر این، راینشد (۱۹۹۲) خاطرنشان می‌کند که چندمنظوره شدن سفر اتفاقاً در کشورهای در حال توسعه بیشتر رخ می‌دهد زیرا در کشورهای در حال توسعه گردشگری انبوه هنوز در مرحله ابتدایی خود است و برای بسیاری از طبقات از جمعیت، گردشگری مذهبی تنها امکان سفر است، و طبقات پایین‌تر و متوسط به علت وضعیت اجتماعی و مالی‌شان، نمی‌توانند سفرهای متعدد و طولانی داشته باشند.

همچنین از دید خبرگان تنوع فعالیت‌های اقتصادی برای جذب مسافران و افزایش زائران و ماندگاری‌شان می‌تواند افزایش تولید و اشتغال و گردش مالی و پویایی اقتصادی، برای شهر مشهد و حتی نیمه شرقی کشور به همراه داشته باشد:

برای یک کلان‌شهر ۳-۴ میلیون نفری صرفاً سرمایه‌گذاری در زیارت کافی نیست. استدلال کلی من این است که چون مشهد کلان‌شهر چندمیلیونی است صرف تمرکز بر زیارت شاید برای کلان‌شهری در این ابعاد ناکافی باشد. و این شهر موتور محرک اقتصاد شرق کشور است، و اگر پویایی و گردش مالی نباشد شرق ایران دچار مشکل می‌شود، بنابراین اصلاً در این شهر جای تعجب ندارد که در حوزه‌های دیگر هم سرمایه‌گذاری کنیم. (کد ۱۱)

۸۵ یکی از خبرگان با ارجاع به پژوهش‌های موجود، مشهد را در معرض افول استقبال در اثر اصرار بر تک هدفی (تک جاذبه) بودن دانست:

تقابل دودویی زیارت / گردشگری بخصوص در مقاصد مذهبی همچون مشهد مانع از همپوندهای منظومه گردشگری مذهبی (تعامل زیارت / گردشگری) شده و تعداد گردشگران ورودی به این مقصد مذهبی را به شدت کاهش داده است.^۱ (کد ۱)

این دیدگاه مشابه دیدگاه ریدر (۲۰۱۳) است که معتقد است در هم تنیدگی بازار و امر مقدس، و تنیدگی پارسایی، تفریح و خرید در مقاصد زیارتی، خود باعث ترویج زیارت می‌شود، و اساساً از لحاظ تاریخی محبوبیت زیارتگاه‌ها و معابد در حال رشد و افول بوده، و بنابراین باید در رقابت بقا دست به نوآوری بزنند.

۱. مصاحبه‌شونده به دو مآخذ زیر جهت اطلاع و پیش‌بینی جریان کاهش تعداد گردشگران و زائران شهر مشهد ارجاع داد:

- سقایی، مهدی و جوانبخت قهفرخی، زهره (۱۳۹۲) تحلیلی بر آمار زائران داخلی ورودی به کلان‌شهر مشهد با استفاده از مدل‌های سری زمانی، تحقیقات علوم جغرافیایی، ۱۳ (۲۸): ۷۱-۹۴.
- سقایی، مهدی (۱۳۹۳) بررسی میزان رضایت زائرین و شهروندان از وضعیت راهنمایی و اطلاع‌رسانی به زائران، طرح پژوهشی، کارفرما: شهرداری مشهد

۲. مقاله زیر نیز کاهش شیب رشد تعداد گردشگران خراسان رضوی در دهه ۱۳۹۰ را نسبت به سایر مقاصد نشان داده است:

رضوی زاده، ندا (۱۴۰۱). رشد و افول مقاصد گردشگری درون‌مرزی در سفرهای بهاره، اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و فلسفه (ISC)، بابل، موسسه آموزش عالی راه دانش بابل.

نکته بسیار مهمی که چندین مشارکت‌کننده بر آن تأکید کردند این بود که مشهد به عنوان یک کلان‌شهر، نمی‌تواند صرفاً در خدمت زائران باشد و به طیف وسیعی از خدمات و کسب‌وکارهای اقتصادی نیاز دارد که نیازها و علایق و سبک زندگی شهروندان پرشمار و متنوع آن را برآورد. به نظر می‌رسد وقتی بحث بر زیارت و هویت زیارتی مشهد متمرکز می‌شود، غالباً جامعه میزبان که جمعیتی نزدیک به چهار میلیون نفر را در بر می‌گیرد از دایره توجه خارج می‌شود و به طرز عجیبی به راحتی نادیده گرفته می‌شود.

۵-۵. سیاسی دانستن مناقشه

بعضی مشارکت‌کنندگان اساساً این مناقشه را امروز بحثی تاریخ گذشته می‌دانستند و همین عده و بعضی دیگر آن را در واقع منازعه‌ای سیاسی تلقی می‌کردند.

اساساً آن قدر تفکیک بین گردشگر و زائر را کاملاً سیاسی می‌دانم و غیر مفید (کد ۱۵) چون این یک سؤال عینی است نه ذهنی. از این رو به نظر من دعوایی که بین سیاسیون رخ می‌دهد بیشتر به دلیل اختلاف ایدئولوژیک رخ می‌دهد تا علمی. گروه‌های سیاسی مقاصد سیاسی دارند نه نقد علمی. (کد ۰۸)

یکی از مشارکت‌کنندگان، با تخصص مهندسی معماری و شهرسازی، ریشه‌های این مناقشه را حتی تا رقابت‌های اقتصادی پیگیری می‌کرد:

تصور من این است که این دغدغه‌ها بیشتر از اینکه از دغدغه‌های معنوی ناشی شود، به دلیل اشباع مشهد و مخصوصاً مرکز شهر از چنین فضاهایی [فضاهای تجاری] ناشی شده و بیشتر برای حذف رقیب است. (کد ۱۷)

۵-۶. زیارت به مثابه هویت پایه و مزیت رقابتی مشهد

چندین مشارکت‌کننده تصریح کردند که هویت پایه و مزیت رقابتی مشهد در مقابل سایر مقاصد گردشگری کشور «زیارت» است. بنابراین به سختی می‌شود متقاعد و نگران شد که هویت زیارتی مشهد به سادگی در اثر توسعه اماکن تجاری و تفریحی مخدوش شود یا جاذبه اصلی آن (حرم و زیارت) تحت الشعاع جاذبه‌های مکمل قرار گیرد. هویت پایه مشهد زیارتی بوده ولی هیچ هویتی یکتا و خالص نیست. و قاعدتاً از ابتدا بحث خدمات مکمل زیارت مطرح بوده، از جمله مراکز اقامتی و تجاری. (کد ۱۵)

اگر مسافر همه منظورش زیارت نباشد، نیت اصلیش این است که بیاید زیارت کند. بعید است که کسی بگوید برای خوش گذرانی برویم مشهد که مثلاً پدیده یا موج آبی و موج خروشان دارد! و سرزند به حرم مطهر، و خیلی تصور بعیدی است. (کد ۱۲) این مراکز [تفریحی و تجاری] در تمام شهرها هستند و قطعاً زائر مشهد اگر فقط برای مراکز تفریحی و تجاری بخواهد به مشهد بیاید می تواند گزینه های سفر دیگری هم داشته باشد. (کد ۱۷)

چنین نگاهی در مورد مقاصد مقدس سایر ادیان هم مشاهده شده است. برای مثال، شینده^۱ (۲۰۰۸) ضمن بررسی مورد براج یاترا^۲ در هندوستان، به این جمع بندی می رسد که اگرچه در یاترای معاصر ویژگی های گردشگری انبوه به وضوح آشکار است، اما این بدان معنا نیست که نسخه سنتی ناپدید شده است.... مردم برای اهمیت زیارتی و برآوردن نیازهای مذهبی خود تحت هدایت رهبران و کنشگران مذهبی به این مقصد می روند، چنان که مثلاً اگر معابد کریشنا را به عنوان مقصد مسافران از براج یاترا گرفته شود، دلیلی وجود نخواهد داشت که مردم به این مقصد بیایند. (شینده، ۲۰۰۸)

۵-۷. مواجهه سازنده

بعضی مشارکت کنندگانی که توسعه اماکن تجاری و تفریحی را بر زیارت و هویت زیارتی مشهد تأثیرگذار می دانستند، راه هایی برای مواجهه با مسئله پیشنهاد کردند. قاطع ترین مخالف توسعه اماکن تجاری و تفریحی، پیشنهاد فعالیت های جدید و سازگار با زیارت را داد:

مشهد اتفاقاً با همان برند زیارت و معنویت نیاز اساسی و مشخص گردشگری خودش را دارد پاسخ می دهد، تحت تأثیر آن نیاز باید ببینیم چه امکانی برای جذابیت های دیگر حول و حوش حرم وجود دارد، مثلاً جذابیت تاریخ مشهد، یا تاریخ زیارت، یا صنایع دستی مشهد، خلاقیت هنر در مشهد می تواند برای گردشگر عرصه های جدیدی خلق کند، موزه هنر، صنایع دستی، نمایشگاه های هنر، و حتی کارگاه های آموزش هنر مشهد، ... یا وجود اساتید بزرگی که برای گردشگر ۲-۳ روز امکان استفاده از کلاس های هنر و ادبیات و شعر و آواز و خوانندگی برای گردشگر فراهم کند، این طوری یک اتفاق جدیدی با برندینگ زیارت برای مشهد می تواند رخ دهد،

1. Shinde

2. Braj yatra

و آن تاریخ هنر و ادبیات و خود شهر مشهد هست. به این ترتیب می‌تواند یک اتفاق جدیدی بیفتد. کسانی که می‌آیند حرم کمتر فکر کرده‌اند که موزه، کتابخانه یا اماکن دیگر حرم را بازدید کنند، تور حرم گردی، مشهد گردی این یک اتفاق دیگری است که می‌تواند بیفتد از آنچه که ما در این اسباب تفریح و سرگرمی و تجاری‌سازی و تجمل و لوکس گرایی داریم می‌بینیم. (کد ۱۶)

اما این مشارکت‌کننده توضیح نداد که جاذبه موزه و کتابخانه و کارگاه‌های آموزش هنر و تاریخ هنر و ادبیات مشهد تا چه حد می‌تواند برای طیف بسیار متنوع مسافران مشهد (از همه سطوح و گوناگونی‌های تحصیلاتی و سنی و فرهنگی و سلیقه و علایق و سبک زندگی) جاذبه داشته باشد.

بعضی دیگر از مشارکت‌کنندگان ضمن به رسمیت شناختن کمیت و لاجرم تنوع جمعیتی مشهد، تعیین محدوده کاربری‌ها را راه‌حلی برای پوشش دادن نیازها و علایق و منافع متنوع ساکنان و مسافران دانست.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این مقاله درصدد پاسخ به این پرسش بود که آیا توسعه زیرساخت‌ها و جاذبه‌های تجاری اعم از مراکز اقامتی مدرن‌تر، مراکز تجاری و تفریحی شهر مشهد موجب زوال هویت زیارتی مشهد و تغییر انگیزه و رفتار مسافران مشهد شده است یا خواهد شد؟ بررسی پیشینه و نظرات خبرگان نشان داد پژوهشگران و نظریه‌پردازان مطالعات ادیان و مطالعات گردشگری، از چند زاویه به موضوع زیارت و گردشگری مذهبی و معنوی و تمایز آن با سایر اشکال گردشگری پرداخته‌اند. از یک سو انگیزه‌های زائران و گردشگران مذهبی و سایر گردشگران را نقطه ممیز بین این مسافران دانسته‌اند. از سوی دیگر رفتار مسافران و تشابه خدماتی که به عنوان مسافر مصرف می‌کنند و بدان نیاز دارند، ترسیم مرزهای قاطع بین این افراد را دشوار می‌کند. از منظری دیگر، ماهیت تجربه‌هایی که مسافران جست‌وجو و در آن مشارکت می‌کنند در عصر کنونی چنان سیال است که با قطعیت نمی‌شود از تمایز قاطع و واضح و مناقشه‌ناپذیر بین زائران، گردشگران مذهبی، گردشگران معنوی و حتی گردشگران فرهنگی سخن گفت. استخراج گونه‌شناسی‌های زائران توسط محققان ایرانی و اظهارات مشارکت‌کنندگان این پژوهش نشان داد که مسافران مشهد به رغم تنوع فعالیت‌های‌شان در مقصد همچنان خود را زائر می‌دانند

و بعید است بتوان تردید کرد که عموم مسافران مشهد با انگیزه اولیه‌ای به جز زیارت برانگیخته شوند.^۱ هر چند در لحظات مختلف سفر ممکن است منظوره‌های دیگری را نیز دنبال کنند و تجارب دیگری هم داشته باشند که ربط مشخصی با امر مقدس نداشته باشد. از این رو، ناب گرایی در فهم پدیده زیارت و زائر منطبق با واقعیت تجربی نیست. بنا به اظهار خبرگان، تحولات فرهنگی در جهان و ایران هم آن سنخ ناب سنتی زائر را بیش از پیش دسترس ناپذیر می‌کند. اگرچه بعضی معتقدند اساساً آن سنخ ناب، فقط یک تیپ ایدئال (محقق نشدنی) است، و بلکه صورتی نوستالژیک، اغراق شده، مجعول و ذهن ساخته دارد. زیرا مصداق‌های پرشمار در اسلام، تشیع و سایر ادیان در قرون گذشته و هم‌اکنون نشان می‌دهد، پیوند زیارت و فعالیت سوداگرانه در مجاورت زیارتگاه‌ها چنان درهم تنیده بوده و هست که نفی و انکار آن به معنای انکار واقعیتی محرز است. علاوه بر همه اینها، اگر در نگاهی مدیریتی-ایدئولوژیک، هدف ترویج زیارت مد نظر باشد، تنوع جاذبه‌های مکمل می‌تواند مسافران بیشتری را جذب مشهد کند و ماندگاری را افزایش دهد، زیرا سلاقی متنوع‌تری را می‌توان پاسخ گفت. این یافته‌ها همسو با نظریه‌پردازی‌های همگرا (نظیر: اسمیت، ۱۹۹۲، باند، ۲۰۱۵، اولسن، ۲۰۱۲) درباره گردشگری مذهبی و زیارت است که رویکرد گونه شناسی یا رویکرد طیف‌بندی گردشگر و تنوع هم‌زمان تجارب را مد نظر قرار می‌دهند. ضمن اینکه یافته‌های این پژوهش هماهنگ با یافته‌ها و آرای ریدر (۲۰۱۳) است که چندین مقصد زیارتی ادیان در اروپا، امریکا و آسیا را بررسی میدانی کرده و در هم تنیدگی بازار و امر مقدس را نشان داده است. او اظهار می‌کند که اگرچه هنوز زائران سخت کیشی وجود دارند که تنها زیارت خود را «اصیل» می‌دانند اما بسیاری از زائران مایل‌اند از خدمات اقامتی و حمل‌ونقل راحت و حتی تفریحات در کنار زیارت استفاده کنند.

درعین حال، مدیریت مقاصد زیارتی، مستلزم مشارکت تمامی ذینفعان در تولید معنا و به رسمیت شناخته شدن معناهایی است که این کنشگران برای مقصد زیارتی بر می‌سازند. مدیریت فعالیت‌ها و مدیریت مقصد، مدیریت تجارب زائران، و پایداری پدیده سفر مذهبی، مستلزم آن است که محیط کالبدی و معنای القایی محیط و عناصر زیبایی‌شناختی و معماری پیرامونی حرم با مضمون و هویت قدسی حرم سازگار باشد و چنانکه بعضی

۱. به جز مسافران کاری و درمانی.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش تأکید کردند باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد. در همین زمینه ترونو^۱ (۲۰۱۵) اظهار می‌دارد که برای حفظ سنت‌ها و احترام به باورهای مذهبی، مجموعه نظام‌های زیست‌محیطی، منظر، اجتماعی-اقتصادی و غیره باید یکپارچه شود تا اطمینان حاصل شود که اقدامات اتخاذ شده در جهت توسعه این مقاصد، سازگار، پایدار و باثبات است. طبعاً این کار مستلزم هماهنگی بین بازیگران محلی (نهادی و غیر از آن) درگیر در مدیریت میراث فرهنگی (تحقیق، حفاظت، مرمت و نگهداری، ترویج و استفاده) است. مقایسه و تحلیل فعالیت‌های مطلوب در برنامه‌ریزی و مدیریت بسیاری از مکان‌های مذهبی (برای مثال، سانتیاگو دکومپوستلا^۲)، اهمیت یک راهکار همه‌جانبه را برای برنامه‌ریزی شهری و مدیریت فرهنگی و فعالیت‌های اقتصادی هم‌راستا با سنت‌های فرهنگی محلی و واقعیت بازار، نشان می‌دهد. (ترونو، ۲۰۱۵) ضرورت حک‌شدگی فعالیت‌های سوداگرانه در فعالیت‌های پیرامون مکان مقدس درباره مشهود پیش‌تر نیز مورد تأکید جامعه شناسان قرار گرفته است. (سعیدی، ۱۳۹۵) بعضی مشارکت‌کنندگان این پژوهش نیز بر این نکته تأکید کردند. اما ضمناً نقش و مسئولیت آستان قدس رضوی را به عنوان متولی رسمی مکان مقدس گوشزد کردند. در عین حال، ضرورت‌های متعددی ایجاب می‌کند که کلیت مشهود به عنوان یک کلان‌شهر بیش از سه میلیون نفری از تنوع فعالیت‌های اقتصادی و تفریحی برخوردار باشد، و از این طریق نه تنها نیازها و تقاضای طیف متنوع ساکنان و مسافران را برآورده کند و زائران متنوع‌تری را جذب کند، بلکه بتواند کارکرد خود را به عنوان موتور محرک اقتصادی شرق کشور ایفا کند.

نکته حائز اهمیت دیگر که می‌توان ورای همه این تحلیل‌ها نشاناند، این است که بنا به پیمایش‌های معتبر و به اظهار خبرگان این پژوهش، هویت پایه مشهود هویت زیارتی است، و زیارتگاه و زیارت، جاذبه اصلی و مزیت رقابتی آن نسبت به سایر مقاصد سفر در ایران است، و این ظن وجود دارد که بعضی تردیدها و مناقشات درباره به خطر افتادن هویت زیارتی مشهود، بیشتر ناشی از رقابت‌های سیاسی و اقتصادی ذینفعان باشد تا دغدغه‌های مذهبی و فرهنگی و میراثی. جاذبه عظیم حرم رضوی در مشهود چنان است که هرگونه جاذبه دیگر در این شهر را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و بر آن غالب می‌شود. نمی‌توان تجسم کرد که کسی به قصد سفری غیرکاری و غیرابزاری به مشهود وارد شود

1. Trono

2. Santiago de Compostela

و «تنها» قصد بهره بردن از امکانات تفریحی و سیاحتگاه‌های مشهد را داشته باشد و ارادتی به امام رضا^(ع) و علاقه‌ای به زیارت ایشان نداشته باشد. حتی کسانی که بنا به نیازهای کاری (مثلاً انجام امور اداری) یا ضرورت‌های شغلی به این شهر سفر می‌کنند، می‌کوشند زمانی کوتاه در بودجه‌بندی زمانی سفر خود به زیارت اختصاص دهند. علاوه بر این، موقعیت جغرافیایی مشهد در منتهی‌الیه شمال شرق کشور باعث شده است به طور نسبی از سایر شهرهای کشور دور باشد و برای مسافری که «صرفاً» درصدد بازدید از جاذبه‌های فراغتی و تفریحی یا خرید یا حتی میراث فرهنگی باشد، مقاصدی با فاصله نزدیک‌تر و طبعاً هزینه کمتر در دسترس او است. بر این مبنا، تصوری که توسعه سایر جاذبه‌ها در مشهد بتواند جاذبه و هویت زیارتی این شهر را زایل کند، منطبق با شواهد و معقول به نظر نمی‌رسد. مشهد به لحاظ آثار باستانی و میراثی، و به لحاظ امکان‌های فیزیکی و شرایط فرهنگی به‌طور کلی «رقیب جدی» سایر مقاصد اصلی گردشگری در کشور (همچون شیراز، اصفهان، یزد، سواحل شمالی و جزایر و سواحل جنوبی) نیست، درعین حال، جاذبه زیارتی آن در تمام کشور بی‌رقیب است (سایر مقاصد زیارتی، مزار امام زادگان هستند، در حالی که امام رضا^(ع) تنها پیشوا از بین ۱۲ امام معصوم اهل تشیع است که در ایران مدفون است) در چارچوب رویکرد مفهومی همگرا به زیارت و گردشگری، می‌توان چنین فرض کرد که مسافران مشهد در درجه اول به قصد زیارت مشهد را به عنوان مقصد انتخاب می‌کنند، اگرچه در لحظاتی از سفر نقش گردشگر دارند. این امر لزوماً لطمه‌ای به تجربه زیارتی آنها نمی‌زند، و با وجود تحولات فرهنگی جهانی، انتظار تجربه زیارت ناب دور از واقع به نظر می‌رسد. با توجه به آنچه گفته شد، توسعه فعالیت‌های اقتصادی مرتبط با زائران ضرورتاً به نقض هویت زیارتی مشهد نمی‌انجامد.

منابع

۱. اجتهادنژاد کاشانی، سید سالار و قوامی، نسرين السادات. (۱۳۹۱). دو گانه زائر - سیاح در تجربه زیسته سه نسل: مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه شهید بهشتی. **مطالعات اجتماعی ایران**. ۶ (۳ و ۴). ۲۶-۵.
۲. اکبری، زهرا، حسینی، احمد و فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۹). تحلیل فرهنگی نسبت میان زیارت و عرفی گرایی در جامعه معاصر ایران مطالعه مردم نگارانه زیارت امام رضا (ع) از منظر انسان‌شناسی. **اسلام و علوم اجتماعی**. ۱۲ (۲۳). ۷۹-۱۰۶.
۳. السن، دی. اچ و تیموتی، دی. جی. (۱۳۹۲). گردشگری و سفرهای زیارتی. در تیموتی، دالن جی. و السن، دانیل اچ (ویراستار). (۱۳۹۲) **گردشگری، دین و سفرهای معنوی** (۱۳-۳۰). محمد قلی‌پور و احسان مجیدی فرد (مترجم). تهران: جامعه‌شناسان.
۴. اوحدی، سعید (۱۳۹۳). سالانه دو میلیون زائر ایرانی به عتبات و عالیات اعزام می‌شوند. **ایرنا** (۱۳۹۳، ۲، ۴). تاریخ بازیابی ۱۴۰۱، ۱۰، ۱. <https://goo.gl/LNxK36>.
۵. بنیانیان، حسن. (۱۳۹۲). امر به معروف و نهی از منکر، ماهیت پیوست فرهنگی. **رصد**. ۳۴-۹-۱۲.
۶. پویافر، محمدرضا. (۱۳۹۷). سخن‌شناسی زیارت؛ مطالعه‌ای در میان زائران حرم رضوی. **جامعه‌شناسی ایران**. ۱۹ (۳): ۷۸-۱۰۷.
۷. تیموتی، دالن جی. و السن، دانیل اچ. (۱۳۹۲) **گردشگری، دین و سفرهای معنوی** (۲۷۵-۲۸۲). محمد قلی‌پور و احسان مجیدی فرد (مترجم). تهران: جامعه‌شناسان.
۸. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۴). **ادب فنای مقربان- جلد اول: شرح زیارت جامعه کبیره**. قم: اسراء.
۹. حسینی (۱۳۹۷). کشورهای موفق از گردشگری ترکیبی استفاده می‌کنند. **ایسنا** (۱۳۹۷، ۷، ۷). تاریخ بازیابی: ۱۴۰۱، ۱۰، ۱. <http://khorasan.isna.ir/default.aspx?N-SID=5&SSLID=46&NID=138379>.
۱۰. حکیم، سید محمدحسن. (۱۳۹۰). مفهوم شناسی زیارت در فرهنگ اسلامی. **حدیث و اندیشه**، سال پنجم و ششم (۱۰ و ۱۱). ۲۲۷-۲۴۰.
۱۱. حیدری، شهریار. (۱۳۹۷). تعداد زائران ایرانی اربعین از دو میلیون نفر گذشت. **دنیای اقتصاد**. (۱۳۹۷، ۸، ۸). تاریخ بازیابی ۱۴۰۱، ۱۰، ۱. <https://www.donya-e-eqtasad.com/fa/tiny/news-3458258>.
۱۲. خان محمدی، کریم و موذن، معصومه. (۱۳۹۴). انسان‌شناسی قدمگاه (مطالعه موردی بیت النور). **فرهنگ رضوی**. ۳ (۱۱). ۷-۳۸.
۱۳. رضایی، حسین. (۱۳۹۸). آمار نهایی و تفکیکی زائران پیاده امام رضا(ع) اعلام شد. **خبرگزاری تسنیم**. ۱۳۹۸، ۸، ۸. تاریخ بازیابی: ۱۴۰۱، ۱۰، ۱. <https://tn.ai/1871426>.
۱۴. رضایی، حسین (۱۳۹۸). رشد ۵/۱۴ درصدی آمار ورودی زائران پیاده به مشهد در دهه پایانی صفر. **خبرگزاری مهر**. ۱۳۹۸، ۸، ۸. تاریخ بازیابی: ۱۴۰۱، ۱۰، ۱. <http://mehrnews.com/xQtdS>.
۱۵. رضوی‌زاده، ندا (۱۳۹۶). ادراک و تجربه زیسته زائران پیاده ایرانی در عراق (مورد مطالعه: پیاده‌روی اربعین آذر ۱۳۹۳-عراق). **مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران**. ۶ (۴). ۵۹۵-۳۱.
۱۶. سبحانی، جعفر. (۱۳۹۴). **استحباب زیارت قبور پاکان؟ درس‌هایی از مکتب اسلام**. ۶۵۱-۴۹-۵۳.
۱۷. سعیدی، علی‌اصغر. (۱۳۹۵). **مشهد با بحران هویتی رو به رو است. مهرنامه**. ۵۰.
۱۸. سلیمانی، مهدی. (۱۳۹۴). **اربعین: منظری اجتماعی**. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
۱۹. صمدانیان، محسن و عادل فر، نازیلا. (۱۳۹۴). زیارت در ادیان و بررسی فواید و آفات آن. **سراج منیر** (دانشگاه علامه طباطبائی). ۶ (۲۰). ۱۱۹-۱۴۸.

۲۰. طالبی، ابوتراب و براق علیپور، الهه. (۱۳۹۴). گونه شناسی زیارت و دینداری زائران معنا کاوی کنش زیارت زائران امام رضا(ع)، علوم اجتماعی (علامه طباطبایی)، ۶۹: ۷۵-۱۰۶.
۲۱. علم الهدی، سید احمد. (۱۳۹۵). آیت الله علم الهدی: مشهد شهر زیارتی و حریم امام رضا(ع) است، شهر گردشگری و کیش نیست. رجانیوز. ۱۳۹۵، ۴، ۲۳. تاریخ بازیابی: ۱۴۰۱، ۱۰، ۱. <http://rajanews.com/node/251207>.
۲۲. علم الهدی، سید احمد. (۱۳۹۷). مشهد شهری نیست که شهروند داشته و مسافرانش گردشگر به حساب آیند. ایرنا. ۱۳۹۷، ۸، ۳۰. تاریخ بازیابی: ۱۴۰۱، ۱۰، ۱. <http://www.irna.ir/fa/News/83108353>.
۲۳. علم الهدی، سید احمد (۱۳۹۲). آیا مشهد شرمنده امام رضا (ع) خواهد شد؟. رصد. ۳۴-۹-۱۲.
۲۴. فولادی، محمد. و نوروزی، محمدجواد. (۱۳۹۴). جایگاه زیارت در آیین کاتولیک و مذهب شیعه؛ بررسی و مقایسه. معرفت ادیان. ۲۵-۷-۳۲.
۲۵. کرمانی، مهدی، اصغرپور ماسوله، احمدرضا و واعظ موسوی، محمدمهدی. (۱۳۹۸). گونه شناسی کیفی سبک‌های زیارتی جوانان در شهر مشهد. مطالعات اجتماعی گردشگری. ۷(۱۳). ۲۵-۵۲.
۲۶. کلبر، لوتز. (۱۳۹۲). الگوهای سفر از سفرهای زیارتی قرون وسطی تا سفرهای مجازی دوران پست‌مدرن. در تیموتی، دالن جی. و السن، دانیل اچ (ویراستار)، گردشگری، دین و سفرهای معنوی (۵۷-۷۰). محمد قلی‌پور و احسان مجیدی فرد (مترجم). تهران: جامعه‌شناسان.
۲۷. کوهن، اریک. (۱۳۹۲). گردشگری دینی به عنوان یک تجربه آموزشی. در تیموتی، دالن جی. و السن، دانیل اچ (ویراستار)، گردشگری، دین و سفرهای معنوی (۸۵-۹۷). محمد قلی‌پور و احسان مجیدی فرد (مترجم). تهران: جامعه‌شناسان.
۲۸. مرزی، وحید. (۱۳۹۶). اولویت‌بندی انگیزه‌های گردشگران عراقی بازدیدکننده از شهر مقدس مشهد. مطالعات اجتماعی گردشگری. ۵ (۹). ۱۲۵-۱۴۹.
۲۹. ملازم الحسینی، رجوعی و مرادی. (۱۳۹۶). تأثیر توسعه‌ی اماکن گردشگری بر رضایت‌مندی گردشگران مذهبی (مطالعه موردی: کلان‌شهر مشهد). مطالعات مدیریت گردشگری. ۱۲ (۳۹). ۱۲۳-۱۴۲.
۳۰. نودهی، فرامرز، بهروان، حسین، یوسفی، علی، محمدپور، احمد (۱۳۹۴). فراسوی دوگانه زائر گردشگر: گونه شناسی تجربه سفر زائران مرقد منور امام رضا (ع) راهبرد اجتماعی فرهنگی. ۴ (۱۵). ۱۹۳-۲۱۷.
۳۱. نوروزیان، محمدرحیم. (۱۳۹۶). فرماندار مشهد: مهم‌ترین مشکل ما در مشهد عدم اجماع است. ایسنا. ۱۳۹۶، ۱۲، ۹. تاریخ بازیابی: ۱۴۰۱، ۱۰، ۱. <http://khorasan.isna.ir/default.aspx?N-SID=5&SSLID=46&NID=130355>.
۳۲. ورشووی، سمیه، بهروان، حسین و صدیق اورعی، غلامرضا. (۱۳۹۷). تجربه پیاده‌روی مقدس؛ معنای دوگانه معنوی دنیوی در تجربه سفر پیاده زائرین به مشهد در ایام شهادت امام رضا(ع). راهبرد فرهنگ. ۱۱ (۴۱). ۱۳۳-۱۶۲.
۳۳. ورود ۲.۵ میلیون زائر به مشهد/ آمار زائران پیاده از مرز ۲۰۰۰۰۰ نفر گذشت. (۱۳۹۷). مشرق. <http://mshrg.h.ir/909115>. تاریخ بازیابی: ۱۴۰۱، ۱۰، ۱.
34. Bond, Nigel. (2015). Exploring Pilgrimage and Religious Heritage Tourism Experiences. In Raj, Razaq, and Kevin A. Griffin (Eds.). (2015). *Religious Tourism and Pilgrimage Management: An International Perspective* (118-129). Cabi.

35. Cohen, Erik. (2008). The Changing Faces of Contemporary Tourism. *Society*. 45(4). 330-333.
36. Collins-Kreiner, Noga. (2010). Researching Pilgrimage: Continuity and Transformations. *Annals of Tourism Research*, 37(2); 440-456.
37. Collins-Kreiner, Noga., & Wall, Geoffrey. (2015). Tourism and Religion: Spiritual Journeys and Their Consequences. In Brunn, Stanley D. (2015). *The changing world religion Map: Sacred places, identities, practices and politics*. 689-707. Springer Dordrecht.
38. Digance, Justine. (2003). Pilgrimage at Contested Sites. *Annals of Tourism Research*. 30(1). 143-159.
39. Durán-Sánchez, Amador, José Álvarez-García, María de la Cruz del Río-Rama, and Cristiana Oliveira. (2018). *Religious Tourism and Pilgrimage: Bibliometric Overview*. Religions. 9(9). 249.
40. Fleischer, Aliza. (2000). The Tourist Behind the Pilgrim in the Holy Land. *International Journal of Hospitality Management*. 19(3). 311-326.
41. Raj, Razaq, and Kevin A. Griffin. (2015). The Globalization of Pilgrimage Tourism? Some thoughts From Ireland. In Raj, Razaq, and Kevin A. Griffin. (Eds.). (2015). *Religious Tourism and Pilgrimage Management: An International Perspective* (57-78). Cabi.
42. Griffin, Kevin, and Razaq Raj. (2017). The Importance of Religious Tourism and Pilgrimage: Reflecting on Definitions, Motives and Data. *International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage*. 5(3).2-9. doi:10.21427/D7242Z .https://arrow.dit.ie/ijrtp/vol5/iss3/2
43. Olsen, Daniel. H. (2010). Pilgrims, Tourists and Max Weber's" ideal types. *Annals of Tourism Research*. 37(3). 848-851.
44. Olsen, D Daniel. H. (2012). Negotiating Identity at Religious sites: a Management Perspective, *Journal of Heritage Tourism*. 7:4. 359-366. DOI: 10.1080/1743873X.2012.722642
45. Raj, Razaq., Griffin, Kevin. and Blackwell, Ruth. (2015). Motivations for Religious Tourism, Pilgrimage, Festivals and Events. In In Raj, Razaq., & Griffin, Kevin. A. (Eds.). (2015). *Religious tourism and pilgrimage management: An international perspective* (103-117). Cabi.
46. Reader, Ian. (2013). *Pilgrimage in the Marketplace*. Routledge.
47. Rinschede, G. (1992). Forms of Religious Tourism. *Annals of Tourism Research*, 19(1), 51-67.
48. Sharpley, Richard. (2009). Tourism, Religion and Spirituality. In Robinson, Mike, and Tazim Jamal. (Eds.), *The SAGE handbook of tourism studies* (237-253). Sage.
49. Shinde, Kiran. (2008). Religious Tourism: Exploring a New Form of Sacred Journey in North India. Asian Tourism: Growth and Change (245-257). In. Cochrane, Janet. (Eds.) (2008). *Asian Tourism: Growth and Change*. Routledge.
50. Smith, Valery. L. (1992). Introduction: The Quest in Guest. *Annals of Tourism Research*. 19 (1). 1-17.
51. Trono, AnnA. (2015). Politics, Policy and the Practice of Religious Tourism In Raj, Razaq., Griffin, Kevin A. (Eds.). (2015). *Religious Tourism and Pilgrimage Management: An International Perspective* (16-36). Cabi.
52. Urry, John. (2005). *The Tourist Gaze*, Second Edition, London: SAGE Publication.
53. Wiederkkehr, Macrina. (2001). *Behold Your Life: A Pilgrimage Through Your Memories*. Paris: Ave Maria Press.

چکیده

از خودبینگانگی به عنوان یک آسیب و بحران، نه تنها هویت انسانی را هدف قرار داده و او را از مسیر کمال دور می‌کند، بلکه سلامت انسان را نیز تهدید می‌کند و موجب پریشان‌حالی‌های روانی، عدم اطمینان به آینده، پوچی، از هم پاشیدن اعتقادات، بی‌قدرتی و بحران هویت می‌شود. هدف پژوهش حاضر معناکاوی در ادراک و تجربه زیسته شرکت‌کنندگان به منظور شناسایی عوامل و نشانگرهای مرتبط با شکل‌گیری پدیده از خودبینگانگی فرهنگی است. بدین منظور با استفاده از نمونه‌گیری ملاکی، ۱۸ نفر (۵ مرد و ۱۳ زن) از دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران، انتخاب شده و به صورت انفرادی و در قالب‌های ایمیلی، تلفنی و شبکه‌های مجازی تلفن همراه بنیان مورد مصاحبه قرار گرفتند. در چهاردهمین نفر ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با استفاده حاصل شد، اما به منظور اعتباربخشی یافته‌ها، مصاحبه‌ها تا هجدهمین نفر ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای کلاسیکی انجام شد. به منظور افزایش «صحت»، «اتکاپذیری» و «تأییدپذیری» از ارسال تفسیرها برای شرکت‌کنندگان، تهیه شواهد و مدارک کافی در خصوص پدیده و توضیح جزئیات کافی از روند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده شد. مرور متوالی مصاحبه‌ها به شناسایی سه مضمون «فردی»، «خانوادگی» و «اجتماعی»، ۱۴ زیرمضمون و ۴۶ نشانگر منجر شد و در نهایت عوامل شناسایی شده مورد بحث قرار گرفت. با نظر به اینکه پدیده از خودبینگانگی فرهنگی و بررسی علل آن در بین دانشجویانی که در آستانه ورود به دوره جدیدی از زندگی و محیط کار هستند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است، تلاش شد تا ضمن واکاوی این پدیده، راهکارهایی برای پیشگیری و یا کاهش تبعات آن ارائه گردد.

■ واژگان کلیدی

از خودبینگانگی، از خودبینگانگی فرهنگی، فشار و اجبار، مذهب گریزی، اعتماد به نفس

از خودبینگانگی فرهنگی در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه

فرزانه خان‌محمدی

دانشجوی کارشناسی‌ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران
Khanmohammadi96@ut.ac.ir

کیوان صالحی

عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)
Keyvansalehi@ut.ac.ir

مرضیه عالی

عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران
m.aali@ut.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

ورود به دانشگاه و زندگی دانشجویی بخش مهمی از تجربه زیسته بسیاری از انسانها در جامعه معاصر است. (افراسیابی و خوبیاری، ۱۳۹۴: ۱) محیط دانشگاه چون هر محیط آموزشی به مثابه نهادی اجتماعی و اجتماعی کننده، نقش مهمی را در انتقال فرهنگ و درونی کردن ارزش‌های اجتماعی، تکوین شخصیت و توسعه مفهوم من اجتماعی ایفا می‌کند. (محسنی تبریزی، ۱۳۸۱: ۱۲۱) مهم‌ترین کارکرد دانشگاه به عنوان نهادی که نقش کلیدی در تولید و فهم دانش، توسعه فرهنگ، تمدن و حل مسائل جامعه مدرن دارد، تولید و توسعه انسان دانشگاهی و هویت دانشگاهی فرهیخته، زایا و توانمند از افرادی است که به عنوان پیشاهنگان فرهنگ عمل می‌کنند. (جانسون، ۱۹۷۹/ ۱۳۷۸: ۳۳) هویت دانشجو مجموعه‌ای منحصربه‌فرد از خصوصیات او در سطوح فردی، شخصیتی و حوزه فعالیت‌هایش است؛ این مجموعه منحصربه‌فرد خصوصیات درونی، استقلال نسبی و اصالت دانشجو در سیستم تعاملات و روابط اجتماعی را مشخص می‌کند (گابراخمانوا^۱ و همکاران، ۲۰۱۶) و ایفای مطلوب نقش علمی و حرفه‌ای مستلزم برخورداری از سطح مطلوبی از هویت و درونی ساختن نقش اجتماعی است. (افراسیابی و خوبیاری، ۱۳۹۴: ۱) در روان‌شناسی به مسئله هویت انسان بسیار توجه شده است، از دید روان‌شناسان، هویت در اصل بین خود و دیگری شکل می‌گیرد و به نوعی چیستی و کیستی فرد را مطرح می‌کند. (سحاوی‌یزدی، ۱۳۸۸: ۸) در رویکرد مدرن، هویت که ساخته و پرداخته ظرف زمان و مکان است، دچار تغییر و تحول شده و در جریان آن دیدگاه‌های ویژه فرد، پابرجایی خود را از دست می‌دهند (استوپ^۲، ۲۰۰۹) و فرد دچار ازخودبیگانگی^۳ می‌شود. برای ازخودبیگانگی تعاریف متعددی ارائه شده است. سیمن^۴ (۱۹۵۹)، ازخودبیگانگی را به معنای اختلاف بین انتظارات فردی و پاداش در بافت جامعه مدرن تعریف می‌کند. فروم^۵ (۱۹۵۵)، معتقد است فرد از خود بیگانه کسی است که خود را مرکز عالم به حساب نمی‌آورد و خالق و مسلط بر اعمال خود نیست. مسئله ازخودبیگانگی به عنوان یک آسیب و بحران، نه تنها هویت انسانی را هدف قرار داده و او را از مسیر کمال دور

1. Gabdrakhmanova, Khodyreva & Torniyova

2. Easthope

3. Alienation

4. Seeman

5. Fromm

می‌کند، بلکه سلامت انسان را نیز تهدید می‌کند و موجب پریشان‌حالی‌های روانی، عدم اطمینان به آینده، پوچی، ازهم‌پاشیدن اعتقادات، بی‌قدرتی و بحران هویت می‌شود. (کلدی و صفی‌پور، ۱۳۸۱: ۱۵۲) از خودبیگانگی مفهومی است که در آن، افراد خود را فراموش می‌کنند، و به‌نوعی قابلیت خود منهدم‌کنندگی به آنها دست می‌دهد (هیکی و همکاران، ۱۳۹۴) و با بسیاری از کژ رفتاری‌های اجتماعی مانند خودکشی، اعتیاد به مواد مخدر، طلاق، افت تحصیلی، سرخوردگی، گسسته‌شدن پیوندهای عاطفی، انفعال، تزلزل مبانی اخلاقی، تنهایی، الکلیسم، انحرافات اجتماعی، افزایش افراد مبتلا به بیماری‌های روانی و بسیاری از آسیب‌های اجتماعی دیگر ارتباط مستقیم دارد. (ستوده، ۱۳۸۷؛ صداقتی‌فرد و ابی‌زاده، ۱۳۹۰؛ کلدی و صفی‌پور، ۱۳۸۱) جامعه کنونی ما نیز دستخوش تغییرات بیشماری قرار گرفته است و به نظر می‌رسد همین تغییرات و البته سوءعملکردها، بستر را برای دگرگونی فرهنگی فراهم کرده است. فرهنگی که هیچ تناسبی با شرایط جامعه و فرهنگ ما ندارد و به نوعی می‌تواند وارداتی محسوب شود. پیامدهای نپرداختن به این موضوع می‌تواند در سال‌های نه‌چندان دور، آسیب‌های فردی و اجتماعی فراوانی داشته باشد و انتظاری که از استعداد و توانایی بالقوه هر کدام از این دانشجویان داریم، به‌منصه ظهور نرسد. وجود برخی از نشانه‌ها و شواهد میدانی بیانگر این است که یکی از این آسیب‌ها می‌تواند افت تحصیلی باشد. بر اساس یافته‌های جولایی و همکاران (۱۳۸۵)، افت تحصیلی دانشجویان، نه تنها یک مشکل فردی؛ بلکه یک معضل اجتماعی است که عواقب ناشی از آن گریبان‌گیر جامعه نیز خواهد شد. همچنین پتریدس و همکاران^۱، (۲۰۰۵) معتقدند، دانش‌آموختگان ناکارآمد می‌توانند مضرات و خطرات فراوانی برای جامعه داشته باشند. از دیگر پیامدهای احتمالی می‌توان به عدم وجود استقلال فکری و فرهنگی و آمادگی برای پذیرش اوامر بیگانگان و در نهایت خودباختگی ملی اشاره کرد. مشاهده آمارها و شواهد افزایش کجروی‌های فرهنگی در میان جوانان، دال بر گسترش و شکل‌گیری رفتارهای غیرمقبول و ناسازگار با هنجارهای رسمی است. (شمس، به‌نقل از افضل‌ی و همکاران، ۱۳۹۸)

بیگانگی فرهنگی یکی از آسیب‌های عصر حاضر است که به‌دنبال آن می‌تواند افسردگی، اضطراب، فقدان آرامش، آشفتگی روانی و بسیاری از پیامدهای دیگر در فرد ظاهر شود و توان حرکت را از فرد بگیرد. بنابراین، از آنجا که دانشجویان به عنوان قشری از جامعه

1. Petrides, Chamoro-premuzic, Frederickson & Furnham

که سرمایه و زیربنای آینده کشور محسوب می‌شوند و محتمل است بیش از سایر افراد به این پدیده مبتلا شوند، بر آن شدیم تا با معناکاو در شرکت‌کنندگان، عوامل مرتبط با شکل‌گیری پدیده از خودبیگانگی فرهنگی در بین دانشجویان را مورد شناسایی و بازنمایی قرار دهیم.

به لحاظ نظری، اجرای این پژوهش می‌تواند زمینه‌ای را برای آشنایی متولیان فرهنگی با یکی از مخرب‌ترین، مهم‌ترین و متداول‌ترین بحران‌های اجتماعی- فرهنگی عصر حاضر و همچنین شناخت دلایل و پیدا کردن راهکارهایی برای کاهش یا تعدیل اثرات پدیده از خودبیگانگی فرهنگی در میان دانشجویان، ارتقاء دانش خانواده‌ها و کلیه کسانی که به نحوی در ارتباط با آنان هستند و نقش مهمی در زندگی آنان دارند و در نهایت جلوگیری از افت تحصیلی دانشجویان، اثربخش شدن آموزش‌های صورت گرفته، افزایش کیفیت علمی و عملی دانشگاه‌ها و شناخت و آماده‌سازی دانشجویان به عنوان نیروی انسانی متخصص، فراهم کند.

اما به لحاظ عملی، می‌توان بر اساس شناخت به‌دست‌آمده، مشاوره‌های کارآمد و مناسب‌تری در دانشگاه‌ها ارائه کرد و در تنظیم برنامه‌های فرهنگی با در نظر گرفتن زوایای مختلف این پدیده، برنامه‌های واقع‌بینانه‌تری را پیشنهاد نمود. در کتاب‌های معارف و دروس عمومی در تمامی سطوح تحصیلی، می‌توانیم زمینه جلوگیری و تعمیق این پدیده را فراهم کنیم. نیز مدرسان می‌توانند با در نظر گرفتن این مسئله، در ارائه راهنمایی در کلاس درس دانشجویان دقیق‌تر عمل کنند و نهادهایی همچون صدا و سیما ضمن آگاهی بخشی نسبت به این پدیده، با ساخت برنامه‌های فرهنگی-آموزشی از بسط و گسترش این معضل جلوگیری کنند.

پیشینه پژوهش و چارچوب مفهومی

اندیشمندان بسیاری از دیرباز در این حوزه به پژوهش پرداخته‌اند. برخی تاریخچه بیگانگی را مربوط به عهد عتیق می‌دانند اما عده‌ای دیگر معتقدند اولین بار هگل^۱ این موضوع را به‌صورت فلسفی و دقیق مطرح نمود. در تفسیر هگل از مفهوم بیگانگی، نوعی روایت اومانیستی^۲ از نسبت انسان و خدا دیده می‌شود که در چارچوب آن و بر اساس تلقی

1. Hegel

2. Humanism

اومانیسم یک شیوه فکری و عملی است که شخصیت انسان و شکوفایی کامل او را بر همه چیز

هگل، خدا در یک سیر به اصطلاح تکاملی، به انسان می‌رسد. (بیرامی، ۱۳۹۱) در واقع او انسان و خدا را در یک مرتبه قرار می‌دهد و حتی خداوند را مخلوق انسان می‌داند. خدای هگل، خدای بیرون از این جهان نیست و او خدا را به عنوان علت نخستین نمی‌شناسد. (مطهری، ۱۳۷۰) این فیلسوف آلمانی بحث انسانی‌بودن دین را مطرح نمود و آن را به عنوان یکی از عوامل بیگانگی شناخت. هگل با رد عقیده واقع‌گرایان، چنین استدلال می‌کرد که در «از خودبیگانگی»، روح نسبت به خود بیرون‌پنداری دارد. این بیگانگی زمانی رخت برمی‌بندد که مردم به این خودآگاهی برسند که آنها موجوداتی متفکرند و واقعیت، جنبه‌ای از این خودآگاهی است؛ اینکه اساساً «واقعیت عینی» مثل فرهنگ و محیط انسانی، اضافه‌های روح‌اند. پس از هگل، مارکس^۱ که از پیروان مکتب وی بود با بیان اینکه دین و آموزه‌های دینی یکی از موانعی است که در مسیر خودشکوفایی کامل انسان قرار دارد و عامل از خودبیگانگی او می‌شود، نظریات جسورانه ضددینی خود را اظهار کرد. او دین را به شکل ابزاری برای مهار کارگران توسط جامعه سرمایه‌داری می‌دید و راه نجات انسان‌ها از، «از خودبیگانگی» را مقابله با دین و از بین بردن دین می‌دانست. در اصل هدف مارکس انتقاد از بیگانگی نبود، بلکه هدف اصلی او رفع سرگردانی انسان، برطرف کردن بیگانگی آنها و بازگشت آدمی به خودش بود. مارکس معتقد بود در طول تاریخ، فهم انسان از طبیعت و جامعه رشد می‌کند و شیوه‌های تولید پیچیده‌تر می‌شود و با این رشد انسان به آگاهی و توانایی خلق جامعه به مثابه وظیفه‌ای دسته‌جمعی دست می‌یابد. (جوادی، ۱۳۹۱: ۷۷) فوئرباخ جزء گروه هگلیان جوان بود و سعی می‌کرد گفته‌های خود را با اقتباس از هگل بیان کند. او که یک فیلسوف ماتریالیست^۲ بود، دین را عامل بزرگ از خودبیگانگی انسان می‌دانست. او در قرن نوزدهم نهضتی ضد دینی تشکیل داد. فوئرباخ فلسفه هگل را تجلی عقل‌گرایانه مسیحیت می‌دانست و اعتقاد داشت که آنچه هگل درباره‌ی آگاهی انسان از خدا و صفات او می‌گوید، در حقیقت بازتاب اندیشه‌های

مقدم می‌داند. به غیر از انسان‌مداری که هسته اصلی اومانیزم است، مولفه‌های دیگری مثل اعتقاد به عقل، شک‌گرایی و روش عملی به عنوان ابزار کشف حقیقت، تأکید بر عقل و اختیار به عنوان ابعاد بنیادین وجود انسان، بنا نهادن جامعه بر مبنای خودمختاری و برابری اخلاقی، اعتقاد به جامعه باز و تکتگر و تأکید بر دموکراسی در این شیوه تفکر وجود دارد.

1. Marx

2. Materialist

دیدگاهی است که هر آنچه در هستی وجود دارد را ماده و انرژی می‌داند و همه پدیده‌ها از جمله آگاهی را نتیجه برهم کنش مادی می‌داند.

انسان در مورد خود است و «خدا» فقط در اندیشه انسان یافت می‌شود. او ماهیت انسان را امری انتزاعی می‌دید و همچنین معتقد بود آدمی هنگامی از بیگانگی بیرون می‌آید که از پرستش موجودی خیالی و بیگانه که آن را برتر می‌داند، دست بکشد.

در میان اندیشمندان مسلمان، مرتضی مطهری، محمدتقی جعفری و علی شریعتی، بیگانگی را مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند. مرتضی مطهری، اندیشمند برجسته ایرانی، انسان را دارای نفس واحدی می‌داند، که به دو دسته تقسیم می‌شود. دسته اول مرتبه دانی یا حیوانی یا ناخود است. ایشان معتقد است این مرتبه از نفس، بُعد حیوانی انسان را شکل می‌دهد و با سایر حیوانات مشترک است. کارهایی مثل خوردن، نوشیدن، ارضای غرایز مربوط به این مرتبه از نفس است. اما مرتبه‌عالی که همان مرتبه انسانی و من‌اصیل است، تشکیل‌دهنده حقیقت و انسانیت انسان است. کارهایی مثل فکر کردن، به یاد خدا بودن، تقدم دیگران بر خود همگی از این مرتبه ناشی می‌شود. (مطهری، ۱۳۶۶) از آنجا که انسان موجودی مختار است، ممکن است هر کدام از ابعاد نفس را برگزیند. زمانی که فرد به واسطه عوامل مختلفی مانند نسیان، غفلت، سرگرم شدن به عوامل مختلفی مانند لهو و لعب، مرتبه عالی خود را فراموش کند و به مرتبه حیوانی روی آورد، از خود یا بُعد انسانی بیگانه شده و بُعد حیوانی بر او چیره می‌شود، در این حالت فرد دچار ازخودبیگانگی می‌شود. (مطهری، ۱۳۷۲)

علامه جعفری علاوه بر حیات عادی انسان، که فقط اسیر خواسته‌های خود است و لذا ابعاد مثبت وجود نادیده گرفته می‌شود، حیات دیگری به نام «حیات معقول» را برای آدمی در نظر می‌گیرد. حیات معقول عبارت است از حیات آگاهانه‌ای که نیروها و فعالیت‌های جبری و جبرنمای زندگی طبیعی را با برخورداری از رشد آزادی در اختیار، در مسیر هدف‌های تکاملی تنظیم می‌کند. به اعتقاد ایشان آدمی ممکن است به جای قدم نهادن در مسیر حیات معقول، خود یا بعضی از عناصر خود را از دست بدهد و ازخودبیگانه شود. از جمله افرادی که در بین اندیشمندان داخلی توجه خاصی به موضوع ازخودبیگانگی (الیناسیون) داشته علی شریعتی است. شریعتی در کتاب «انسان بی‌خود» معتقد است آنچه که با عنوان «ازخودبیگانگی» مطرح می‌شود، همان الیناسیون و الینه شدن انسان است. از نظر وی در «ازخودبیگانگی» انسان «دیگری» را «خود» حس می‌کند و آگاهی نسبت به خود را از دست می‌دهد و دچار نوعی خودآگاهی کاذب می‌شود. انسان الینه‌شده هدفش این است که خود را شبیه به دیگری کند تا احساس نکند که وابسته

به یک نژاد و وضع و مذهب دیگر است. (شریعتی، ۱۳۶۱) او هر آن چیزی که انسان را از ویژگی‌های انسانی‌اش دور کند، عامل الیناسیون می‌داند و معتقد است مردمان دنیای سوم در دوره معاصر در طی دوره الیناسیون، شخصیت فرهنگی خویش را از دست داده و دچار یک نوع آگاهی کاذب شده‌اند. (روشن، ۱۳۸۶: ۲) وی معتقد است انسان از خود بیگانه دارای آگاهی اجتماعی نیست، بلکه جایگاه اجتماعی و تاریخی و هویت انسانی خویش را آن‌طور که دیگران توصیف کرده‌اند، درمی‌یابد. (منوچهری، ۱۳۷۶)

در لسان «قرآن»، از خودبیگانگی حالتی است که انسان خود حقیقی‌اش را از دست می‌دهد و خود کاذب یا حیوانی جایگزین آن می‌شود. در قرآن مجید بارها نسبت به غفلت از خود و سرسپردگی انسان به غیر خدا هشدار داده شده و از بت‌پرستی، پیروی از شیطان و هوای نفس و تقلید کورکورانه از نیاکان و بزرگان نکوهش شده‌است. (مطهری، ۱۳۵۳) خداوند در سوره زمر، مثلی‌زده است که بیانگر برهم‌خوردن تعادل روانی انسان از خودبیگانگی‌ای است که موجودات متعدد و ناسازگاری به عنوان «غیر» در وجود او رخنه کرده و او را به جایی که تعلقی به آن ندارد، سوق می‌دهند: «ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَ رَجُلًا سَلَمًا لِرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا...» (۳۹: ۲۹) «خداوند مثلی زده‌است: مردی را که چند بدخو و ناسازگار در او شریک باشند و مردی که تنها تسلیم یک نفر است، آیا این دو یکسان‌اند؟»

بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که اکثر پژوهش‌های انجام شده بر روی دانشجویان، در زمینه بیگانگی اجتماعی بوده و هیچ کدام از آنها منحصرأ از خودبیگانگی فرهنگی را مد نظر قرار نداده‌اند. پژوهشگران داخلی بیگانگی اجتماعی و فرهنگی را از زوایای گوناگون مورد بررسی قرار داده‌اند. پژوهشگرانی چون توفیقیان‌فر و حسینی (۱۳۹۱)؛ ابراهیمی‌لویه و همکاران (۱۳۹۳)؛ وثوقی و ساری (۱۳۹۲)؛ میرزایی (۱۳۹۶)؛ کلدی و صفی‌پور (۱۳۸۱)، احمدی (۱۳۹۵)؛ نوری (۱۳۹۱)؛ گرانیامیه‌پور (۱۳۹۳)؛ کوهی و فریادی (۱۳۹۷)؛ بنی‌فاطمه و رسولی (۱۳۹۰) و سراج‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)، به سنجش عوامل زمینه‌ساز و طبقه‌بندی میزان بروز بیگانگی پرداختند. پژوهشگرانی دیگر چون فولادیان (۱۳۹۴)؛ ادهمی (۱۳۹۷) و ابدالی (۱۳۹۰)، با در نظر گرفتن ابعاد بیگانگی نظریه سیمن و برخی نظریه‌های دیگر در حوزه بیگانگی مانند سرمایه فرهنگی و جامعه‌شناسی دین، به پژوهش پرداخته‌اند و برخی از آنها میزان بیگانگی را در سطوح مختلف دسته‌بندی کرده‌اند. زکی (۱۳۸۸) و زکی‌خانی (۱۳۸۹)، در کنار عوامل زمینه‌ساز بیگانگی، اشکال آن

را نیز مورد سنجش قرار داده اند و جهانگیری و همکاران (۱۳۹۱)، به بررسی پیامدهای حاصل از این پدیده پرداخته‌اند. مطالعات خارجی صورت گرفته بر روی دانشجویان در زمینه بیگانگی اجتماعی ضمن اندازه‌گیری میزان بیگانگی و عوامل زمینه‌ساز، راه‌کارها را نیز مورد بررسی قرار دادند. علمی^۱ (۲۰۱۹)، فایسال و سراگی^۲ (۲۰۱۸)، حیدرخانی و همکاران (۲۰۱۳) از جمله پژوهشگرانی هستند که به بررسی این پدیده از زاویه اجتماعی و در میان دانشجویان پرداخته‌اند.

با توجه به تفاوت‌های فلسفی- پارادایمی دو روش کمی و کیفی، در بررسی‌های کیفی به جای استفاده از چارچوب نظری برای تدوین و آزمون فرضیه‌ها، از چارچوب مفهومی برای استخراج سوالات تحقیق استفاده می‌شود. (مکسول^۳، ۲۰۰۵؛ ریتچ و لوویس^۴، ۲۰۰۳: ۴۹) چارچوب مفهومی در پژوهش حاضر، تفسیرگرایی اجتماعی است. بر اساس دیدگاه تفسیرگرایی، واقعیت، مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست. (بازرگان، ۱۳۸۴) در رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی باور بر این است که، با توجه به خلاق بودن ماهیت انسان و سیال بودن واقعیت‌های اجتماعی، نمی‌توان مسیر و روش خاصی برای درک واقعیات و یا ایجاد تغییر در آنها پیشنهاد کرد. (دنزین و لینکلن^۵، ۲۰۱۱؛ نیومن^۶، ۲۰۰۷؛ گوبا و لینکلن^۷، ۲۰۰۵؛ گلیرز^۸، ۲۰۰۱) در این پژوهش تلاش شد تا با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه، معنا و زوایای مختلف از خودبیگانگی فرهنگی مورد بررسی قرار گیرد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی کیفی و روشی پدیدارشناسانه، ضمن شناسایی عوامل مرتبط با از خودبیگانگی فرهنگی دانشگاه‌های شهر تهران، زمینه لازم برای مشارکت در ساختمان دانش مفهومی و نظری را مبتنی بر معانی‌ای که تجارب زندگی برای مصاحبه‌شوندگان ایجاد کرده (دیکوبلوم و کرابتری^۹، ۲۰۰۶) فراهم آورده‌است. هدف از پژوهش کیفی پدیدارشناسی مطالعه ماهیت‌ها است و با این روش به دنبال یافتن تعاریفی

1. Elmi

2. Faisal & Saragih

3. Maxwell

4. Ritchie & Lewis

5. Denzin & Lincoln

6. Neuman

7. Guba & Lincoln

8. Glazer

9. Diccico-Bloom & Crabtree

از ماهیت‌ها مانند ماهیت ادراک یا ماهیت هوشیاری است. (مرلو پتنی^۱، ۱۹۹۶) انتخاب مشارکت‌کنندگان به شیوه هدفمند و حجم آن مبتنی بر سطح اشباع نظری سوال‌های تحقیق (بازرگان، ۱۳۹۱) به انجام رسیده است. میدان پژوهش، دانشگاه‌های شهر تهران است که دانشجویان آنها در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ و مبتنی بر روش نمونه‌گیری ملاکی^۲ انتخاب شده و مورد مصاحبه قرار گرفتند. در نمونه‌گیری ملاکی، تمام افراد یک مجموعه که یک ملاک خاص را داشته باشند، مورد بررسی قرار می‌گیرند. (تدلی و شکری، ۲۰۰۹) ملاک‌های انتخاب شامل: دانشجوی دانشگاه‌های شهر تهران بودن، داشتن تجربه از خودبیگانگی فرهنگی (در خود و یا اطرافیان) و علاقه به حضور در پژوهش حاضر بود. گردآوری داده‌ها با استفاده از فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به این گونه بود که ابتدا شیوه‌نامه مصاحبه تدوین شد و سپس با شرکت‌کنندگان به گفت‌وگو پرداخته شد. سوال‌های مصاحبه به صورت باز پاسخ، مبتنی بر بررسی تحقیقات پیشین و سوال پژوهش تنظیم شد. سپس دو مصاحبه به صورت آزمایشی برگزار شد تا ابهامات احتمالی در سوال‌ها شناسایی و رفع شود. با توجه به شرایط موجود و دشواری انجام مصاحبه‌ها به صورت حضوری، برای برگزاری مصاحبه، از شبکه‌های اجتماعی موبایل‌بنیان، مصاحبه ایمیلی و تلفنی استفاده شد. با انجام ۱۴ مصاحبه، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد، اما به منظور اعتباربخشی به یافته‌ها، مصاحبه‌ها تا هجدهمین نفر ادامه یافت. مشخصات افراد شرکت‌کننده در جدول ۱ آمده است. به منظور رعایت اخلاق در پژوهش، قبل از انجام مصاحبه با شرکت‌کنندگان در رابطه با هدف پژوهش و محرمانه بودن هویت آنان آگاهی‌های لازم داده شد و همه افراد با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند.

1. Merleau-Ponty

2. Criterion sampling

جدول ۱. مشخصات شرکت کنندگان در پژوهش

کد	نوع مصاحبه	سن	جنس	تحصیلات	وضعیت تاهل	رشته	دانشگاه	شغل
۱	شبکه‌های اجتماعی	۲۴	زن	کارشناسی	مجرد	علوم تربیتی	علامه طباطبایی	دانشجو
۲	شبکه‌های اجتماعی	۲۹	زن	کارشناسی ارشد	مجرد	منابع طبیعی	تهران	کارمند
۳	تلفنی	۲۵	مرد	کارشناسی ارشد	مجرد	برق قدرت	آزاد اسلامی	دانشجو
۴	شبکه‌های اجتماعی	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	متاهل	علوم تربیتی	تهران	معلم
۵	تلفنی	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	متاهل	معماری	آزاد اسلامی	دانشجو
۶	شبکه‌های اجتماعی	۲۳	مرد	کارشناسی	مجرد	معماری	علم و صنعت	دانشجو
۷	ایمیلی	۲۹	زن	کارشناسی	مجرد	گیاه‌شناسی	تهران	معلم
۸	شبکه‌های اجتماعی	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	مجرد	معماری	آزاد اسلامی	دانشجو
۹	تلفنی	۲۲	زن	کارشناسی	متاهل	معماری	آزاد اسلامی	دانشجو
۱۰	شبکه‌های اجتماعی	۲۴	مرد	کارشناسی	مجرد	گرافیک	آزاد اسلامی	دانشجو

کد	نوع مصاحبه	سن	جنس	تحصیلات	وضعیت تاهل	رشته	دانشگاه	شغل
۱۱	شبکه‌های اجتماعی	۲۹	مرد	کارشناسی ارشد	مجرد	علوم تربیتی	تهران	دانشجو
۱۲	شبکه‌های اجتماعی	۲۸	زن	کارشناسی ارشد	مجرد	علوم تربیتی	تهران	دانشجو
۱۳	ایمیلی	۲۴	زن	کارشناسی ارشد	مجرد	علوم تربیتی	تهران	دانشجو
۱۴	شبکه‌های اجتماعی	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	مجرد	علوم تربیتی	تهران	دانشجو
۱۵	شبکه‌های اجتماعی	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	مجرد	علوم تربیتی	تهران	دانشجو
۱۶	شبکه‌های اجتماعی	۲۹	زن	دکتری	متاهل	علوم تربیتی	تهران	دانشجو
۱۷	ایمیلی	۴۱	مرد	کارشناسی ارشد	متاهل	علوم تربیتی	تهران	معلم
۱۸	شبکه‌های اجتماعی	۲۹	زن	کارشناسی ارشد	مجرد	علوم تربیتی	تهران	دانشجو

به‌منظور تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای گُلایزی^۱ استفاده شد.

پرداختن به مباحث باورپذیری^۲ و قابلیت اطمینان^۳، لازم نیست با جنبه‌های خلاقانه تحلیل کیفی مغایر باشد. (پاتون^۴، ۱۹۹۹: ۱۱۸۹) محقق کیفی موظف است در گزارش، جزئیات کافی از جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آنها در اختیار دیگران قرار دهد تا به آنها اجازه دهد کیفیت محصول را قضاوت کنند. (پاتون، ۱۹۹۹: ۱۱۹۱) در این پژوهش از

1. Colaizzi

2. Credibility

3. trustworthability

4. Patton

ملاک‌های صحت، اتکاپذیری^۱ و تأییدپذیری^۲ برای ارزیابی استفاده کردیم. صحت‌داده‌ها بیشتر به غنای داده‌ها و توانایی تحلیل پژوهشگر بستگی دارد. (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴: ۶۹) صحت به وسعت تأیید تفسیر پژوهشگر توسط افراد دیگر اشاره دارد. (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴: ۶۹) به منظور افزایش صحت داده‌ها تفسیرهای حاصل از مصاحبه‌ها را برای شرکت‌کنندگان ارسال کردیم و مورد تأیید آنها قرار گرفت. به منظور ارزشیابی اتکاپذیری سعی کردیم تا با تهیه شواهد و مدارک کافی در خصوص پدیده مورد مطالعه، رویه‌ها، زمینه و شرایط پژوهش را توصیف کنیم. تأییدپذیری درجه‌ای است که نتایج می‌تواند مورد تأیید قرار گیرد. (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴: ۶۹) بدین منظور، سعی کردیم تا با توضیح جزئیات کافی از روند جمع‌آوری تحلیل داده‌ها، تأییدپذیری یافته‌ها را تأمین کنیم.

یافته‌های پژوهش

در این بخش در پی پاسخ به این سوال هستیم که چه عواملی در شکل‌گیری پدیده از خودبزرگانی فرهنگی در دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران نقش دارد و سعی کردیم با استفاده از تجربیات شرکت‌کنندگان و با نگاهی عمیق علل شکل‌گیری این پدیده را بررسی کنیم.

در این پژوهش پس از انجام ۱۸ مصاحبه با دانشجویان دانشگاه‌های مختلف در سطح شهر تهران و خواندن این مصاحبه‌ها در دفعات متعدد در نهایت ۱۴ زیرمضمون شناسایی شدند که در ۳ مضمون «فردی»، «اجتماعی» و «خانوادگی» جای گرفتند. در ادامه بخشی از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان و جملات مهم استخراج شده از آنها در جدول ۲ آورده شده است:

-
1. Dependability
 2. Confirmability

جدول ۲: نمونه‌ای از رونوشت مصاحبه‌ها و استخراج جملات مهم

مشارکت‌کنندگان	خلاصه‌ای از داده‌های رونوشت شده	جملات مهم
پانزدهم	در درجه اول اینکه اون آدم احساس خفقان کنه، احساس آزادی بیان نداشته باشه. احساس آزادی بیان نه از لحاظ سیاسی و اینا، مثلاً اینکه تو خانواده خودت نتونی حرف بزنی، خشم درون تو همچنان وجود داره، بعد می‌ای دانشگاه میبینی باز نمیشه، هی می‌ای تو جوامع بزرگ‌تر می‌بینی باز نمیشه یعنی منظورم اون چیزی رو که توی خانواده باید یاد می‌گرفتی یاد نگرفتی. تحجر و اجبار الکی و بی پایه باعث میشه از همه چیزای دور و اطرافت بدت بیاد. مثلاً آدم رو اجبار به یه کاری می‌کنن بدون اینکه توجیه کنن. میان آدم مذهب زده می‌کنن که دیگه نتونی هیچی بگی. یجوری احساس می‌کنی هیچ کاره‌ای و همه چیز داره بهت تحمیل می‌شه. یا حتی برخورد یه بزرگ‌تر یا یه استاد با دانشجو، باعث تنفر از درس و یا حتی تنفر از یه دوره زندگی می‌شه. مثلاً وقتی یه استاد یا یه همکار بیان درستی نداره و نمی‌دونه چه‌جوری ارتباط برقرار کنه. قشر تحصیل‌کرده همیشه دنبال اینه ببینه چرا یه چیزی بهش تحمیل می‌شه.	اینکه آدم احساس خفقان کنه تو خانواده خودت نتونی حرف بزنی خشم درون تو همچنان وجود داره اون چیزی رو که توی خانواده باید یاد می‌گرفتی یاد نگرفتی تحجر و اجبار الکی و بی‌پایه اساس اجبار به یه کاری می‌کنن بدون اینکه توجیه کنن آدم مذهب زده می‌کنن احساس می‌کنی هیچ کاره‌ای و همه چیز داره بهت تحمیل می‌شه برخورد یه بزرگ‌تر یا یه استاد با دانشجو قشر تحصیل‌کرده همیشه دنبال اینه ببینه چرا
هجدهم	تا پدرش زنده بود، انگار تو محدودیت شدید بود. به محض اینکه پدرش فوت کرد، تغییرات شدیدی توی این ایجاد شد و البته جرقه‌اش به نظرم توی دانشگاه و فضای خوابگاه خورد. خب از یه شهرستان کوچیک وارد یه شهر پر زرق و برق مثل تهران شده بود. همه چیز جذاب به‌نظر می‌ومد براش. توی خیابونا می‌دید که خیلی چیزا قبحش ریخته، توی خوابگاه هم که روابطی که بچه‌های دیگه داشتن اینو ترغیب می‌کرد و شاید فکر می‌کرد اگه شبیه بقیه نباشه انگشت‌نما میشه.	انگار تو محدودیت شدید بود از یه شهرستان کوچیک وارد یه شهر پر زرق و برق مثل تهران شده بود فکر می‌کرد اگه شبیه بقیه نباشه انگشت‌نما میشه

در قسمت بعدی، با توجه به جملات مهمی که از مصاحبه‌ها استخراج شده بود، کدگذاری‌های اولیه را انجام دادیم. در جدول ۳ نمونه‌ای از کدگذاری‌ها آورده شده است:

جدول ۳: معانی حاصل از جملات مهم

مشارکت کنندگان	جملات استخراج شده	معانی
پانزدهم	- اینکه آدم احساس خفقان کنه - تو خانواده خودت نتونی حرف بزنی - خشم درون تو همچنان وجود داره - اون چیزی رو که توی خانواده باید یاد می‌گرفتی یاد نگرفتی - تحجر و اجبار الکی و بی پایه - اجبار به یه کاری میکنن بدون اینکه توجیه کنن - آدم مذهب زده می‌کنن - احساس می‌کنی هیچ کاره‌ای و همه چیز داره بهت تحمیل می‌شه - برخورد به بزرگ‌تر یا یه استاد با دانشجو - قشر تحصیل کرده همیشه دنبال اینه ببینه چرا	- قرار گرفتن در فشار و محدودیت - فقدان فضای گفت و گو - احساسات درونی سرکوب شده - دانش اندک خانواده - تعصبات مذهبی - فشار و اجبار - مذهب‌گریزی - فقدان یا کمبود اعتماد به نفس - نوع تعامل بین اساتید و دانشجویان - افزایش دانش افراد
	- انگار تو محدودیت شدید بود - از یه شهرستان کوچیک وارد یه شهر پر زرق و برق - مثل تهران شده بود - فکر می‌کرد اگه شبیه بقیه نباشه انگشت‌نما میشه	- فشار و اجبار خانواده - ورود به کلانشهرهایی چون تهران - تقلید و سعی برای شبیه شدن به دیگران
هجدهم		

۱۰۸

جدول‌های ۲ و ۳ نمونه‌ای از فرموله کردن معانی بر روی بخشی از مصاحبه‌هاست که به شناسایی نشانگرهای زیر انجامید:

جدول ۴: نشانگرهای شناسایی شده

نشانگرهای استخراج شده از قسمتی از مصاحبه‌ها	
قرار گرفتن در فشار و محدودیت	نوع تعامل بین اساتید و دانشجویان
فقدان فضای گفت و گو	افزایش دانش افراد
احساسات درونی سرکوب شده	فشار و اجبار خانواده
دانش اندک خانواده	ورود به کلانشهرهایی چون تهران
تعصبات مذهبی	تقلید و سعی برای شبیه شدن به دیگران
فشار و اجبار	فقدان یا کمبود اعتماد به نفس
-	مذهب‌گریزی

در جدول ۵ نشانگرها و زیرمضمون‌ها را با توجه به مضمونی که در آن قرار گرفته‌اند، نشان داده‌ایم:

تحلیل عمیق روایت‌های شرکت‌کنندگان به استخراج سه مضمون و چهارده زیرمضمون شامل ۱. «فردی» با چهار زیرمضمون «انباشت احساسات درونی منفی، ضعف در ارتباطات، طرز فکر منفی و الگوبرداری غلط»، ۲. «خانوادگی» با سه زیرمضمون «روابط عاطفی نادرست، رفتار سلطه‌گرانه و مشکلات دانشی» و ۳. «اجتماعی» با هفت زیرمضمون «اعتقادی، تغییر محل زندگی، تأثیرپذیری از اطرافیان، گسترش علم و فناوری، تأثیرات محیط دانشگاه، عوامل فرهنگی و نابرابری اجتماعی» انجامید که در ادامه مضمون، زیرمضمون و نشانگرهای حاصل از تحلیل داده‌ها در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول ۵: مضمون، زیرمضمون و نشانگرهای حاصل از تحلیل داده‌ها

مضمون	زیرمضمون	نشانگرها
فردی	انباشت احساسات درونی منفی	- احساسات درونی سرکوب شده مثل خشم و غرور - قرار گرفتن تحت فشار و محدودیت توسط خانواده، جامعه یا اطرافیان - تنفر فرد از نحوه عملکرد خانواده
	ضعف در ارتباطات	- ناتوانی در برقراری ارتباط صحیح با اطرافیان - افزایش ارتباطات فردی با افراد مختلف و ناشناس
	طرز فکر منفی	- فقدان یا کمبود اعتماد به نفس - شناخت ناکافی از خود - فراموشی اصالت خود - جوانی و کم‌تجربه بودن - تحمیل تصمیمات دیگران بر فرد و احساس ناکارآمد بودن - تصورات فردی مبنی بر آزاردهنده بودن فرهنگ و سنن خود و سطح بالا بودن سنن بیگانه
	الگوبرداری غلط	- انتخاب الگوهای نادرست - تقلید کورکورانه یا کپی برداری

مضمون	زیرمضمون	نشانه‌ها
خانوادگی	روابط عاطفی نادرست	- روابط نادرست و غیردوستانه در جمع خانواده (کمبود محبت) - روابط سرد و طلاق عاطفی والدین - کم‌توجهی به خواسته‌ها و گفته‌های فرزندان - فقدان احساس شادی در محیط خانواده
	رفتار سلطه‌گرانه	- فشار و اجبار خانواده - افراط‌گری و انعطاف‌پذیری نامناسب در خانواده
	مشکلات دانشی	- فقدان فضای گفتگو - دانش اندک خانواده‌ها در زمینه فرزندپروری
اجتماعی	اعتقادی	- گسترش باورهای جدید و گروه‌ها و فرقه‌های خرافی - دین‌گریزی - سلب حق انتخاب دین و مذهب
	تغییر محل زندگی	- ورود از شهرهای کوچک به کلانشهرهایی چون تهران به منظور تحصیل - دور شدن از خانه برای ادامه تحصیل
	تأثیرپذیری از اطرافیان	- ترویج اهداف انحرافی توسط فرصت‌طلبان - ترویج ضداخلاق و ضدفرهنگ توسط سلبریتی‌ها - دیدگاه منفی افراد تأثیرگذار مثل دوستان، اساتید، معلمان و دیگر افراد - ضعف اطلاعاتی و یا اعتقادی معلمان و اساتید در زمینه‌های فرهنگی - حضور افراد تندرو و کُندرو مثل روشنفکران غرب‌گرا و یا برخی اسلام‌گرایان افراطی - بی‌احترامی در سطح جامعه توسط برخی سازمان‌ها و تشدید وضعیت نابسامان فرد
	گسترش علم و فناوری	- افزایش دانش افراد - حجم بالای اطلاعات در دسترس نسبت به گذشته - گسترش فضای مجازی و راه‌های ارتباطی
	تأثیرات محیط دانشگاه	- نوع دانشگاه - آزادی مطلق در فضای دانشگاه - نوع تعامل بین اساتید و دانشجویان

مضمون	زیرمضمون	نشانه‌ها
اجتماعی	عوامل فرهنگی	- کمرنگ شدن هویت ایرانی در کُتب درسی و دانشگاهی - کمرنگ شدن هویت ایرانی و آداب رسوم - جذابیت سنن و فرهنگ‌های دیگر - آشنایی اندک با فرهنگ اصیل ایرانی - آموزش ناکافی در زمینه‌های فرهنگی - جدال بین سنت و مدرنیته
	نابرابری اجتماعی	- نابرابری اجتماعی در سطوح مختلف جامعه/ احساس نابرابری - بیکاری بعد از فراغت از تحصیل

۱. مضمون اول: فردی

هر فردی به عنوان یک موجود اجتماعی، ویژگی‌هایی را داراست و یا سعی می‌کند آنها را در خود پرورش دهد. این ویژگی‌ها می‌تواند ذاتی و یا اکتسابی باشد و در نهایت منجر به بروز رفتارهای مختلف شود. در شناسایی مضمون فردی به ۳ زیرمضمون اشاره شد و در ادامه روایت برخی از مشارکت‌کنندگان آورده شده است. مشارکت‌کننده هشتم در این باره می‌گوید:

«یه جور لجبازی پیش میاد این بین که مثلاً یکی میاد بهش می‌گه فلان کارو بکن، این کارو بکن، اونجوری باش، اینجوری باش. من خودم به شخصه باشم با یه همچین چیزی مخالفت شدید می‌کنم. یه جور لجبازی پیش میاد این وسط که نمی‌خوام بذارم حرف اون آدم اجرایی بشه که بگه آهان دیدی حرف من شد! من خودم با این چیزا مخالفت شدید می‌کنم.»

مشارکت‌کننده شانزدهم در این باره می‌گوید:

«این دسته از دانشجویها به نظر من آسیب‌پذیرترین دانشجویها هستن، بخاطر اینکه خودشون نمی‌دونن چی می‌خوان از زندگی‌شون یا نمی‌دونن از هدفی که انتخاب کردن چی می‌خوان. هم مورد تمسخر قرار می‌گیرن و هم اینکه محبوب کسی نمی‌شن، کسی بهشون اعتمادی نداره و اینا رو بیشتر ملعبه یا بازیچه دست خودشون می‌کنن.»

۲. مضمون دوم: خانوادگی

خانواده اولین و مهم‌ترین فضایی است که یک فرد در آن قدم می‌گذارد و نحوه ارتباطات و برخورد اعضا با یکدیگر نقش مهمی در شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی جوانان دارد. مضمون خانوادگی در ۳ زیرمضمون روابط عاطفی نادرست، رفتار سلطه‌گرانه و مشکلات دانشی قرار گرفته که در ادامه نمونه‌هایی از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان در این باره آورده شده است. مشارکت‌کننده هشتم در این باره می‌گوید:

«ایشون که اومده بود دانشگاه یادمه خب من دختر اکی بودم معمولی می‌چرخیدم، نه خیلی از این ور بوم نه خیلی از اون ور بوم. ایشون پوشیه داشت و کسی هم باهاش صحبت نمی‌کرد و چون کلاسای معماری یه جوری بود که خب مثلاً آهنگ می‌داشتن بچه‌ها، این ناراحت می‌شد. منم جزء دخترای قرتی کلاس مون بودم ولی با این دوست شدم. یه کوچولو با هم صحبت کردیم دیدم خیلی دختر خوبیه ولی خب قضیه این پوشیه‌ش هم واسه من تعریف کرد که خانوادش نمی‌داشتن بیاد دانشگاه بعد رفته کربلا و نذر کرده. کم‌کم این دختر توی محیط دانشگاه با عده‌ای دوست و حالا بیرون از محیط دانشگاه با یک گروهی آشنا شد که اصلاً این دختر متلاشی شد و دوستی منم با اون کلاً خراب شد.»

۳. مضمون سوم: اجتماعی

در این مضمون ۷ زیرمضمون جای گرفته است که عوامل اجتماعی شناسایی شده در این پژوهش را نمایان می‌سازد. در ادامه مصاحبه‌های برخی مشارکت‌کنندگان در این رابطه آورده شده است. مشارکت‌کننده دوم در این باره می‌گوید:

«اگر ما یک نظام آموزشی خوب رو در نظر بگیریم و فقط به جای زمینه‌های تحصیلی مرتبط با علوم و ریاضی و غیره، روان‌شناسی رو از ابتدا بهشون آموزش بدیم، اینکه جامعه رو بشناسن، خودشون رو بشناسن، اطرافیان‌شون رو بشناسن، روش مواجهه با مشکلات بهشون آموزش داده بشه. ما توی دانشگاه درس‌هاش رو به صورت دو واحدی پاس کردیم و خیلی هم بدرد بخور نبود که بهش می‌گفتن اخلاق کاربردی و آیین زندگی. این یعنی فقط یه دو واحدی گذرونده می‌شه و می‌ره ولی اگر از ابتدای تحصیل بچه‌ها بیان باهاشون کار کنن و توی دانشگاه هم همون دو واحد

رو به صورت بهتر و جامع‌تر ارائه بدیم که واقعا مفید باشه و یه اطلاعاتی در اختیار اون دانشجو و دانش‌آموز بذاره، خیلی دید افراد فرق می‌کنه.»

مشارکت‌کننده چهارم در این باره می‌گوید:

«من جوونای زیادی رو دیدم که این اتفاق براشون رخ داده. حالا اینکه چرا؟ به نظر من اینکه نسبت به گذشته، اطلاعات خیلی بیشتری از فرهنگ‌های جوامع دیگه در اختیارشون قرار می‌گیره، حالا از طریق فضای مجازی، اینترنت. خب فرهنگ‌های مختلف رو می‌بینن و این فرهنگ‌ها براشون جذاب به نظر میاد. چرا؟ چون جدیده. هر چیز جدیدی خب اولش جذابه وقتی هم این جذابیت رو می‌بینن، پیروی کردن از فرهنگ‌های غربی یه حالت کلاس براشون محسوب می‌شه. فکر می‌کنن که مثلا اگر جشن هالووین برگزار کنن خیلی آدمای باکلاسی هستن یا مثلا جشن کریسمس برگزار کنن خیلی لاکچری به نظر میان.»

۱۱۳

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه در جامعه ما علاوه بر اشکال کلاسیک و قدیمی بیگانگی، اشکال جدیدی نیز بروز کرده است. اشکال قدیمی بیگانگی که ناشی از مناسبات گذشته خصوصاً فقدان یا کمبود اطلاعات و آزادی‌ها است به وسیله سیمن مورد سنجش و تبیین قرار گرفت، اما اشکال جدید که ناشی از آزادی‌های ناگهانی و تنوع و گسترش رسانه‌های جمعی و ارتباطی است به نظر می‌رسد به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است.

در تمامی پدیده‌ها علت و معلول، رابطه‌ای است بین وقایع مختلف؛ نتیجه یک اتفاق یا رخداد می‌تواند علت رخدادی دیگر باشد. بنابراین این چرخه دائماً ادامه دارد، اما زمانی که علت یکی از پدیده‌ها بررسی و برطرف شود، این چرخه می‌تواند متوقف شود؛ این یک ترکیب از عمل و عکس‌العمل است.

با توجه به اینکه شناسایی عوامل تأثیرگذار در هر پدیده اجتماعی امری ضروری قلمداد می‌شود، بدون در نظر گرفتن علت هر پدیده، هر اقدامی بی‌نتیجه خواهد ماند. در پژوهش حاضر پس از تحلیل داده‌ها، سه مضمون فردی، خانوادگی و اجتماعی استخراج شد. مضمون فردی دربرگیرنده عواملی است که در خود فرد است. این مضمون شامل چهار زیرمضمون انباشت احساسات درونی منفی، ضعف در ارتباطات، طرز فکر منفی و الگوپردازی غلط است.

زیرمضمون الگوبرداری غلط، دو نشانگر انتخاب الگوهای نادرست و تقلید کورکورانه یا کپی برداری را در خود جای داده است. به نظر می‌رسد امروزه در دانشگاه‌ها و در میان دانشجویان، اصول غربی طرفداران بیشتری در مقایسه با قبل دارد و علت این امر ممکن است جذابیت زیاد فرهنگ‌های غربی و قرار گرفتن اصول و فرهنگ ایرانی اسلامی در گوشه رینگ و نادیده گرفته شدن، باشد. اگر الگوهای برجسته و قابل اعتماد برای دانشجویان وجود نداشته باشد، بی‌تردید به دنبال جایگزین می‌گردند و اصول و جایگزین‌های بیگانه همیشه در صحنه آماده است. الگوبرداری غلط در میان دانشجویان که آینده‌سازان کشورند، ممکن است آسیب‌های فردی و اجتماعی بیشماری داشته باشد. دکتر شریعتی در اثر «انسان بی‌خود» بدین گونه از نحوه رویایی افراد با فرهنگ‌های بیگانه و الگوبرداری‌های نادرست سخن می‌گوید: «در موقعی که خودم را می‌خواهم احساس کنم، فرهنگ جامعه دیگری را به نام فرهنگ خودم احساس می‌کنم و آنگاه از دردهایی می‌نالم که درد من نیست؛ از بدبینی‌هایی فریاد می‌کشم که آن بدبینی‌ها متناسب با واقعیت‌های فرهنگی، فلسفی و اجتماعی من نیست؛ آرمان‌ها، ایده‌آل‌ها و رنج‌هایی پیدا می‌کنم که آن آرمان‌ها، آن ایده‌آل‌ها و آن رنج‌ها در آن جامعه طبیعی است و مال آن جامعه و شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تاریخی آن جامعه است نه مال من. اما من، آن دردها و رنج‌ها و آرمان‌ها را به عنوان رنج‌ها و دردها و آرمان‌ها «خود» می‌یابم.»

زیرمضمون طرز فکر منفی نشانگرهای کمبود اعتماد به نفس، عدم شناخت خود، جوانی و کم‌تجربگی، تحمیل تصمیمات دیگران بر فرد و احساس ناکارآمد بودن، تصورات فردی مبنی بر آزاردهنده بودن فرهنگ و سنن خود و سطح بالا بودن سنن دیگر کشورها و فراموشی اصالت خود را شامل می‌شود. احساس بی‌معنایی یکی از نمودهای رفتار بیگانه‌گونه است که سیمن آن را تبیین می‌کند. در این حالت فرد احساس می‌کند هیچ راهنمایی برای انتخاب سلوک و عقیده خود ندارد، بنابراین دچار ابهام و شک و تردید می‌شود و نمی‌تواند عقیده خود را با معیارهای فرهنگی - اجتماعی موجود در جامعه وفق دهد (مجیدی، ۱۳۹۱: ۱۷) و حتی ممکن است موجب گوشه‌گیری و انزوا شود. کوهن معتقد است، وقتی فرد دچار احساس انزوا می‌شود، سعی دارد این احساس را از خود دور کند، بنابراین به رفتار انحرافی برای کسب لذت و شادی روی می‌آورد. (ممتاز، ۱۳۸۱: ۶۵) تجربه ویژگی‌ای است که می‌تواند مثل یک زنگ خطر، هنگام مواجهه با خطرات افراد را مطلع کند و کمبود تجربه در دانشجویان نقطه ضعفی است که باعث

آسیب دیدن آنها می‌شود، اما بدتر از آن احساسی است که در آنها وجود دارد و نیازی به مشورت و استفاده از تجربیات دیگران نمی‌بینند. میرزایی (۱۳۹۶) و ادهمی (۱۳۹۷)، سن را به منزله یک عامل تعیین‌کننده در بروز پدیده عنوان کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که این پدیده در سنین کمتر بیشتر رخ می‌دهد، در صورتی که ابدالی (۱۳۹۰) و احمدی (۱۳۹۵)، سن را عاملی بی‌تأثیر دانسته‌اند. افکار منفی می‌تواند الگوی رفتاری فرد را شکل دهد و زمینه‌ساز عدم موفقیت در زندگی شود. دانشجویانی که از اعتماد به نفس کافی برخوردار نیستند و مهارت زندگی خود را به دست دیگران می‌سپارند، ممکن است محکوم به شکست بدون تلاش شوند و همیشه حسرت روزهای گذشته را بخورند. این ناتوانی در مدیریت زندگی می‌تواند در هر زمینه‌ای، از انتخاب‌های کوچک و سطحی تا نپذیرفتن اصول و قواعد فرهنگی جامعه را در برگیرد.

۱۱۵

زیرمضمون ضعف در ارتباطات، دو نشانگر ناتوانی در برقراری ارتباط صحیح و افزایش ارتباطات با افراد مختلف و ناشناس را در خود جای داده است. گاهی عدم آگاهی و نداشتن تجربه در برقراری ارتباطات صحیح، ممکن است فرد را به ورطه نابودی بکشد. به نظر می‌رسد پذیرفتن هر حرفی و اعتماد کردن به اشخاص ناشناس در میان دانشجویان مخصوصاً دانشجویان جدید و جوان‌تر، می‌تواند شروعی برای ارتباطات نادرست باشد و فرد را در مسیری نامشخص قرار دهد.

آخرین زیرمضمون از مضمون فردی، انباشت احساسات درونی منفی است که شامل احساسات درونی سرکوب شده مثل خشم و غرور، قرار گرفتن تحت فشار و محدودیت توسط خانواده، جامعه و اطرافیان و تنفر از نحوه عملکرد خانواده است. احساساتی که تخلیه نمی‌شوند و روی هم انباشته می‌شوند، ممکن است آسیب‌های فیزیکی و روانی زیادی را بر فرد تحمیل کند. اینکه فرد بتواند با کسی که مورد اعتماد اوست صحبت کند و یا احساساتش را مدیریت و به صورت درست و به موقع تخلیه کند، شاید تنها در این صورت است که فرد می‌تواند نسبت به تصحیح تصمیمات اشتباه خود اقدام کند و از میزان فشاری که بر او وارد می‌شود بکاهد و از آسیب‌های بعدی که ممکن است اطرافیان و جامعه را نیز هدف قرار دهد، جلوگیری کند.

مضمون خانوادگی عواملی را شامل می‌شود که منشأ در خانواده دارد. روابط عاطفی نادرست، رفتار سلطه‌گرانه و مشکلات دانشی سه زیرمضمونی هستند که از داده‌های این پژوهش استخراج شده است. زیرمضمون روابط عاطفی نادرست نشانگرهای مقابل را

شامل شده است: روابط نادرست و غیردوستانه، روابط سرد و طلاق عاطفی والدین، عدم توجه به خواسته‌ها و گفته‌های فرزندان و فقدان احساس شادی در محیط خانواده. خانواده به عنوان اولین و مهم‌ترین نهاد اجتماعی که فرد در آن قدم می‌گذارد، می‌تواند نقش مهمی در ساختن شخصیت فرد داشته باشد. زمانی که یک دانشجو در محیط دانشگاه و یا جامعه با مشکلی رو به رو می‌شود، نیاز دارد که آن را با خانواده خود در میان بگذارد و یا از تجربیات آنها استفاده کند، اما اگر فضای خانواده طوری باشد که این امکان فراهم نشود، ممکن است فرد مشکل خود را به بیرون از خانواده ببرد و با افرادی که صلاحیت ندارند در میان بگذارد. نوری (۱۳۹۱) نیز حمایت خانواده را عاملی جهت کاهش آسیب‌ها دانسته‌است. خانواده‌هایی که روابط عاطفی بین آنها سرد و مخدوش است، ممکن است بیشتر از سایرین به فرزندان خود آسیب بزنند.

زیرمضمون رفتارسلطه‌گرانه، نشانگرهای فشار و اجبار خانواده و عدم انعطاف‌پذیری خانواده را در خود جای داده‌است. همه پدر و مادرها برای تربیت صحیح و امنیت و آرامش فرزندان خود تلاش بسیار می‌کنند اما در این بین ممکن است، بدون اینکه متوجه رفتار نادرست خود باشند، به فرزندان خود آسیب بزنند. برخی از پدر و مادرها تصور می‌کنند بهترین راه برای محافظت و آموزش به فرزندان‌شان، سخت‌گیری بیش از اندازه و امر و نهی کردن‌های مکرر است، این رفتار آنان می‌تواند عاملی باشد برای بی‌کفایتی فرزندان در آینده و پذیرنده محض و «بله قربان گوی» دیگران شدن. از طرفی بعضی از این دانشجویان ممکن است از طرف دیگر بام بیفتند و به مخالفت و لجبازی با خانواده بپردازند. گفته‌های شرکت‌کننده دهم گویای مطالب فوق است: «پدرش یه آدم تحصیلکرده بود، اما با این وجود خیلی مهارش می‌کرد. انگار بهش اعتماد نداشت یا نمی‌خواست بهش اجازه بده خیلی چیزا رو ببینه یا تجربه کنه». آخرین زیرمضمون از مضمون خانوادگی، مشکلات دانشی است که دانش‌اندک خانواده‌ها در زمینه فرزندپروری و فقدان فضای گفت‌وگو را نشان می‌دهد. پدر و مادر اولین معلمان فرزندان خود هستند و اگر این معلمان از دانش کافی در زمینه فرزندپروری برخوردار نباشند، ممکن است سلامت، جسم و روان فرزند خود را به خطر بیندازند.

در مضمون اجتماعی، هفت زیرمضمون اعتقادی، تغییر محل زندگی، تأثیرپذیری از اطرافیان، گسترش علم و فناوری، تأثیرات محیط دانشگاه، عوامل فرهنگی و نابرابری اجتماعی قرار گرفته است. در زیرمضمون اعتقادی، سه نشانگر گسترش باورهای جدید

و گروه‌ها و فرقه‌های خرافی، دین‌گریزی و سلب حق انتخاب دین و مذهب قرار گرفته است. از منظر استاد مطهری در میان تمام مکتب‌های اخلاقی که ترازها و ملاک‌هایی برای اخلاق انسانی پیشنهاد کرده‌اند و از مقوله‌هایی همچون: محبت و عاطفه، عقل و اراده، وجدان اخلاقی، زیبایی و پرستش سخن گفته‌اند بهترین و عملی‌ترین و عینی‌ترین ملاک، ملاک بندگی خدا و پرستش اوست. در واقع عبادت درجه‌ای برای روح آدمی می‌گشاید و او را به عالم غیب و ملکوت آگاه می‌سازد و پیوند می‌زند. پیوند و گره خوردن به «خود ملکوتی»، ریشه همه برتری‌ها و والایی‌ها و زیبایی‌های اخلاقی می‌شود و در واقع نقطه عطف تمامی ادیان الهی است. شاید یکی از دلایل دین‌گریزی در دانشجویان، تفاوت در گفتار و عمل بخشی از مسئولین و مبلغان دینی و ناتوانی آنان در پاسخ به سوال‌های دانشجویان (با وجود غنای سرشار دین اسلام و متناسب بودن آن با اقتضای زمان) باشد که زمینه‌ساز دزدگی و انزجار می‌شود و گاهی ممکن است باعث گرایش به سمت فرقه‌هایی شود که به‌ظاهر پاسخگوی همه مجهولات‌اند و در باطن روان و جسم افراد را تسخیر می‌کنند. فرقه‌هایی همچون سرخ‌پوستی، پائولو کوئیلو، حلقه و دیگر موارد که با توجه به گفته‌های شرکت‌کنندگان در بین جوانان افزایش یافته‌است. این فرقه‌ها با نقض آشکار وجود خداوند و مشروع دانستن اعمال غیراخلاقی سعی در آلوده کردن روان و جسم و پر کردن مغز دانشجویان با اصول منحوس خود دارند.

زیرمضمون تغییر محل زندگی، نشانگرهای ورود از شهرهای کوچک به کلانشهرهایی چون تهران و دور شدن از خانه برای ادامه تحصیل را نشان می‌دهد. جورج زیمل نمود و ظهور بیگانگی را با زندگی مردم در کلانشهرها، فردگرایی، غلبه روح عینی بر روح ذهنی، انزوای اجتماعی و نهایتاً دزدگی اجتماعی مورد ارزیابی قرار داده و خاطر نشان می‌سازد که در جامعه مدرن، هر فرد برای خود شخصیت خاصی را پرورش می‌دهد. (مجیدی، ۱۳۹۱: ۱۴) دور شدن از خانه و وارد شدن به کلانشهرها، هر دو از عواملی هستند که برای دانشجویان مخصوصاً دانشجویان جوان‌تر جذابیت زیادی دارد و شاید یکی از علل ادامه تحصیل در برخی افراد، جدا شدن از خانواده و به طور مستقل زندگی کردن باشد. اما مشکلاتی همچون تنهایی، حضور افراد فرصت‌طلب، کم‌تجربگی و زرق و برق شهرهای بزرگ و سرخوردگی ناشی از اختلاف طبقاتی که وجود دارد، ممکن است آسیب‌های اجتماعی فراوانی را به دنبال داشته باشد که یکی از آنها از خودبیگانگی فرهنگی است. کلدی و صفی‌پور (۱۳۸۱) همسو با یافته‌های این پژوهش زندگی در کلانشهرها را از عوامل

تأثیرگذار بر بیگانگی دانسته‌اند. دورکیم نیز معتقد است، رفتارهای ناآرام و نابهنجار زمانی شکل می‌گیرند که از یک‌سو تسلط هنجارهای جامعه بر رفتار افراد کم شود و از سوی دیگر سطح توقعات افراد در اثر شهری شدن و به اصطلاح، گم شدن افراد در جریان زندگی ماشینی در مسیری فزاینده قرار گیرد. (حقیقتیان و مرادی، ۱۳۹۳: ۱۷۴)

زیرمضمون تأثیرپذیری از اطرافیان دربرگیرنده شش نشانگر است: ترویج اهداف انحرافی توسط فرصت‌طلبان، ترویج ضداخلاق و ضدفرهنگ توسط سلبریتی‌ها، دیدگاه منفی افراد تأثیرگذار مثل دوستان و اساتید و معلمان، ضعف اطلاعاتی یا اعتقادی معلمان و استادان، حضور افراد تندرو و کُندرو مثل روشنفکران غرب‌گرا و برخی اسلام‌گرایان افراطی و بی‌احترامی در سطح جامعه توسط برخی سازمان‌ها و تشدید وضعیت نابسامان فرد. شاید یکی از مهم‌ترین عواملی که دانشجویان را به سمت از خودبیگانگی فرهنگی می‌کشاند، تأثیرات ناشی از افراد مختلف باشد. بیشتر گروه‌های تخریری در اکثر کشورها از جمله ایران به ادعای خود به اشاعه تعالیم معنوی عرفانی مشغول‌اند که سرچشمه جوشان همه این تعالیم، در عرفان اصیل اسلامی نهفته است و می‌توان شکل‌های تکامل یافته و صحیح این تعالیم را در فرهنگ اسلامی جست و برجسته کرد و به مخاطبان مشتاق عرضه داشت. (سید محمد، ۱۳۸۶: ۱۰۹) در مقابل، رفتار نادرست برخی افراد نیز ممکن است باعث فاصله گرفتن دانشجویان از اصول و قواعد حاکم بر جامعه شود. در این میان، حضور پررنگ افراد مشهور در جامعه (سلبریتی‌ها) و سبک زندگی متفاوتی که به نمایش می‌گذارند، افراد زیادی را دلبسته می‌کند. استادان و معلمان، گروه دیگری هستند که با توجه به مقام خاص و پر اهمیتی که دارند، نقش پررنگی را در حفظ هویت دانشجویان ایفا می‌کنند. افراد افراطی در گرایش‌ها و زمینه‌های مختلف نیز باعث می‌شوند تعادل و نظم زندگی دانشجویان بر هم بخورد. دسته‌ای از این افراد معمولاً با اهداف خاصی، عقاید و باورهای خود را مطرح می‌کنند اما برخی دیگر بدون توجه به عواقب رفتار و گفتار خود، آسیب‌های جدی را به وجود می‌آورند.

زیرمضمون گسترش علم و فناوری، نشانگرهای افزایش دانش افراد، حجم بالای اطلاعات در دسترس نسبت به گذشته و گسترش فضاهای مجازی و راه‌های ارتباطی را دربر گرفته است. افزایش امکانات ارتباطی، در دسترس بودن رسانه‌های مختلف و برداشته شدن مرزهای جغرافیایی باعث شده اطلاعات مختلف، موثق و غیر موثق، در زمینه‌های متنوع در اختیار همه افراد قرار بگیرد. در این راستا وثوقی و ساری (۱۳۹۲)؛ ابراهیمی

و همکاران (۱۳۹۳)؛ احمدی (۱۳۹۵) و گرانمایه‌پور (۱۳۹۳) به نقش رسانه و وسایل ارتباط جمعی و تأثیری که بر روی از خودبیگانگی می‌گذارد اشاره کردند. اما نتایج پژوهش ادهمی (۱۳۹۶) با یافته‌های این پژوهش همسو نبود و او رسانه‌ها را بی‌تأثیر دانسته است. رسانه‌ها با قدرت نفوذ خارق‌العاده خود، نه تنها به راحتی از دیوارها و حصارهای سنتی می‌گذرند و وارد خانه‌های افراد می‌شوند بلکه چنان تأثیر عمیقی بر اندیشه فرد می‌گذارد که مهار زندگی خود را از دست می‌دهد و دچار بیگانگی می‌شود. اینجا تصمیم‌گیری درباره این اطلاعات وسیع، قضاوت و تأثیرپذیری از آن، با خود فرد است. اگر دانشجویان درباره نحوه بهره‌برداری و استفاده از این اطلاعات آموزش‌های لازم را ندیده باشند و آگاهی کسب نکرده باشند، ممکن است آسیب ببینند. گرانمایه‌پور (۱۳۹۳) افزایش دانش افراد و گسترش اطلاعات را عاملی برای گسترش بیگانگی دانسته است. او معتقد است بهبود تحصیلات و آموزش باعث افزایش پیچیدگی درونی افراد می‌شود؛ در صورتی که (میرزایی، ۱۳۹۶؛ توفیق‌یان و حسینی ۱۳۹۱ و ابدالی، ۱۳۹۰) نقشی برای دانش در این زمینه قائل نبودند. نوری (۱۳۹۱) نیز معتقد است رشد شایستگی‌های علمی و آموزشی با پدیده بیگانگی رابطه معکوس دارد یعنی با افزایش دانش افراد، از میزان بیگانگی آنان کاسته می‌شود. در این زمینه ادهمی (۱۳۹۷) به بالا بودن میزان بیگانگی دانشجویان در سال اول دانشگاه اشاره کرده است.

تأثیرات محیط دانشگاه حاوی نشانگرهای نوع دانشگاه، آزادی مطلق در فضای دانشگاه و نوع تعامل بین اساتید و دانشجویان است. انواع مختلف دانشگاه‌ها، سطوح مختلفی از آزادی در فضای دانشگاه را برای دانشجویان در نظر می‌گیرند و همین امر به مرور زمان ممکن است باعث تأثیرپذیری دانشجویان از یکدیگر شود. در بعضی دانشگاه‌ها به دلیل فاصله طبقاتی، تفاوت فاحش در وضعیت مالی دانشجویان و خودنمایی و جلب توجه، نوعی سرخوردگی در طبقات ضعیف‌تر به وجود می‌آید و ممکن است برای دستیابی به موقعیت دیگران، دست به هر کاری بزنند. اساتید و نحوه تعامل و برخورد آنها با دانشجویان نیز می‌تواند باعث افزایش انگیزه و یا دلزدگی شود.

زیرمضمون عوامل فرهنگی شش نشانگر کمرنگ شدن هویت ایرانی در کتب درسی و دانشگاهی، کمرنگ شدن هویت و آداب و رسوم ایرانی، جذابیت سنن و فرهنگ‌های دیگر، آشنایی ناکافی با فرهنگ اصیل ایرانی، آموزش ناکافی در زمینه‌های فرهنگی و جدال بین سنت و مدرنیته را دربرگرفته است. به نظر می‌رسد اخیراً سنن ایرانی چه به صورت

مکتوب در کتاب‌ها، چه به صورت گفتاری و نقل سینه به سینه از والدین به فرزندان و چه از لحاظ عمل کردن به اصول آن در بین مسئولین و الگوهای جامعه، دستخوش تغییرات و بعضاً نادیده گرفته شده است. نقش آموزش و پرورش در شکل‌دهی به هویت ملی نقشی بی‌بدلیل است. این مهم همان‌طور که قبل‌تر نیز اشاره شد، از طریق کتاب‌های درسی به مخاطبان منتقل می‌شود. میزان توجه مولفان این کتاب‌ها به هویت ملی در مقام فراگیرترین لایه هویتی هر ملت، علاوه بر انعکاس دیدگاه مولفان این کتاب‌ها، نمودار آراء و افکار کلان سیاست‌گذاران فرهنگی آن کشور نیز هست. (خدایار و فتحی، ۱۳۸۷) تمام میراث فرهنگی که از تمدن کهن ایران و پیشینیان برای ما به‌جا مانده است، در بعضی اعیاد و جشن‌ها، آن هم به صورت تحریف شده و ناقص، خلاصه شده و شاید همین امر موجب خستگی، دزدگی و دوری دانشجویان و جوانان از اصل و ریشه خود شده است. آخرین زیرمضمون از مضمون اجتماعی، نابرابری اجتماعی است که بیکاری بعد از فراغت از تحصیل و نابرابری اجتماعی در سطوح مختلف جامعه را شامل شده است. بیکاری عامل بسیاری از آسیب‌های اجتماعی است. در پدیده از خودبیگانگی فرهنگی نیز با توجه به یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، «بیکاری» مورد توجه قرار گرفته است و محتمل است زمینه‌ساز بروز مشکلاتی از قبیل انزوا، افسردگی، مشکلات اقتصادی، ناتوان بودن در تشکیل خانواده و افزایش میزان جرم و جنایت شود. فردی که با مشکلات مالی رو به رو است، ممکن است اعتقاد خود را به مذهب و فرهنگ و خیلی از مسائل دیگر از دست بدهد و دچار بیگانگی شود. بالا بودن توقع قشر تحصیل کرده، نظری بودن آموزش‌های دانشگاهی، کم‌توجهی به استفاده از ظرفیت شگرف واحدهای عملی به ویژه کارورزی در برنامه‌های درسی و اجرای نامناسب از آن در برخی از رشته‌های دانشگاهی موجود، کم‌توجهی به ارتقای کیفیت فعالیت‌های یادگیری و تکالیف تخصیص داده شده در فضای دانشگاهی، فاصله داشتن از رویکرد آموزش مبتنی بر شایستگی‌های اصیل، نبود زیرساخت‌های ارتباط‌بخش بین دانشگاه و مراکز شغلی، رشد قارچ‌گونه دانشگاه‌ها و ارتباط نداشتن رشته‌های دانشگاهی با نیاز بازار را می‌توان از علل بیکاری بعد از اتمام تحصیلات دانست (فولادیان، ۱۳۹۴؛ ادهمی، ۱۳۹۶) بیکاری بعد از فراغت از تحصیل را از عوامل بیگانگی عنوان کرده‌اند، اما نتایج پژوهش حاضر با پژوهش نوری (۱۳۹۱)، در رابطه با بیکاری بعد از فراغت از تحصیل همسو نبود و او نقشی برای بیکاری در زمینه بیگانگی شناسایی نکرده است. نابرابری اجتماعی به معنای برابر نبودن همه افراد

از لحاظ موقعیت اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و جدا کردن و دسته‌بندی افراد جامعه و نحوه برخورد متفاوت با آنها با توجه به موقعیت اجتماعی‌شان، از دیگر عواملی است که ممکن است باعث خشم و یا دلزدگی افراد از وضعیت حاکم و در نتیجه بیگانگی شود. میرزایی (۱۳۹۶) منطقه محل سکونت را از جمله عوامل تأثیرگذار عنوان کرده‌است. به بیانی دیگر جدا کردن افراد در مناطق مختلف، امکاناتی که با توجه به طبقه اجتماعی و منطقه زندگی در اختیار آنان قرار داده می‌شود و داشتن دید متفاوت و گاهی قضاوت کردن‌های بی‌پایه و اساس، ممکن است از عوامل شکل‌گیری بیگانگی فرهنگی باشد.

پیشنهادهای پژوهشی

۱- نظر به اینکه نوع پذیرش در دانشگاه‌های مختلف ممکن است متفاوت باشد، به‌همین منظور انجام پژوهش‌هایی مجزا در دانشگاه‌های دولتی و آزاد که به بررسی همه جانبه این پدیده بپردازد، پیشنهاد می‌شود.

۲- از یافته‌های این پژوهش عواملی استخراج شد که می‌توان هر کدام را به صورت مجزا مورد بررسی قرار داد. برای مثال در مضمون اجتماعی و زیرمضمون تأثیرپذیری از اطرافیان، یا زیرمضمون الگوبرداری غلط در مضمون فردی، هر کدام از عوامل می‌تواند به‌صورت همه‌جانبه و وسیع مورد پژوهش قرار گیرد.

۳- با توجه به اینکه یکی از عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری پدیده از خودبیگانگی فرهنگی، بیکاری بعد از فراغت از تحصیل بود، می‌توان به بررسی این پدیده در دانش‌آموختگان پرداخت.

۴- در شهرهای کوچک‌تری که از تنوع فرهنگی و مذهبی بیشتری برخوردارند پژوهش‌های تکمیلی انجام شود تا زمینه مقایسه میزان بیگانگی فرهنگی در کلانشهرها و شهرهای کوچک با تنوع فرهنگ و مذهب، فراهم گردد.

پیشنهادهای کاربردی

۱- مسئولین دانشگاه‌ها قبل از ورود دانشجویان به فضای دانشگاه، با استفاده از پرسشنامه‌های معتبر و یا در صورت امکان مصاحبه، ویژگی‌های شخصیتی، اخلاقی و رفتاری دانشجویان جدیدالورود را مورد بررسی قرار دهند و در صورت لزوم، از امکانات و توانایی‌های آموزشی خود برای آموزش این دسته دانشجویان و مشاوره‌های لازم قبل

از ورود به فضای دانشگاه و در حین تحصیل با استفاده از مشاوران مجرب و در صورت امکان رایگان، فراهم کنند.

۲- به منظور تقویت و ماندگار کردن ابعاد تاریخی، فرهنگی و ادبیات کهن ایران، آموزش و ترویج انس با شاهنامه، حافظ، مولانا و ترویج شاهنامه خوانی، پرده خوانی، مثنوی خوانی و امثال آن در برنامه دانشگاه‌ها قرار بگیرد.

۳- استادان دانشگاه‌ها با تدریس دروس اعتقادی به صورت کاربردی و عمیق و ایجاد ارتباط صمیمی، دیدگاه دانشجویان را نسبت به دین تغییر دهند و پایبندی به اصول اسلام را در میان آنان قوی‌تر کنند.

۴- مسئولین دانشگاه‌ها، حرفه‌آموزی را در کنار تحصیل علم، جزء برنامه‌درسی دانشجویان قرار دهند و با کم‌رنگ کردن معضل بیکاری، از اثرات مخرب پدیده از خودبیگانگی فرهنگی نیز بکاهند.

۵- مسابقات ورزشی و نمایشگاه‌های مختلف از جمله نمایشگاه صنایع دستی توسط دانشجویان در فضای دانشگاه‌ها برگزار شود. این امر علاوه بر درآمدزایی، زمینه را برای آشنایی و ترویج هنر و فرهنگ ایرانی- اسلامی مهیا می‌کند.

۶- به جای تمرکز در برخورد با دانشجویان در فضای برخی از دانشگاه‌ها و یا در حضور دیگران، آموزش لزوم شناخت و رعایت قوانین در هر محیطی در دستور کار قرار گرفته و منشور و گندهای اخلاقی متناسب با فرهنگ، که دربرگیرنده تمامی نکات اخلاقی، رفتاری و پوششی برای تمامی کنشگران و فعالیت‌های موجود است، تدوین و پایش شده و در بخش‌های مختلف دانشگاهی در منظر عمومی به نمایش گذارده شود؛ برای رعایت آن تدابیر تشویقی و حمایتی در اولویت قرار داشته باشد.

۷- دانشگاه‌ها امکانات تفریحی، گردش، ورزشی و سفرهای دانشجویی بیشتری را به منظور تقلیل افکار و فشارهای منفی و افزایش حس شادی و نشاط برای دانشجویان در نظر بگیرند.

۸- دوره‌های آموزشی منظم در مراکز آموزشی مثل دانشگاه‌ها و مدارس و یا نهادهای دیگر مثل سرای محله‌ها که این امکان را دارند، به منظور آگاهی بخشی خانواده‌ها نسبت به تغییرات دوره جوانی و همچنین آسیب‌هایی که ممکن است در عصر فناوری

و ارتباطات، جوانان را در معرض خطر قرار دهد، برگزار شود. گاهی ممکن است خانواده‌ها نیز نسبت به فرهنگ خود بیگانه‌شده باشند و این دوره‌ها می‌تواند کمک شایانی به والدین و فرزندان آنها بکند.

۹- نهادهایی همچون صدا و سیما و دانشگاه‌ها با معرفی چهره واقعی غرب و شرق و نکات مثبت و منفی آنها با رعایت انصاف و معرفی اسلام واقعی به جوانان به دور از تعصب‌ها و همچنین معرفی شرایط زندگی مردم در کشورهای موفق جهان، اجازه تحریف این اطلاعات را به برخی افراد سودجو ندهند.

۱۰- شورای عالی انقلاب فرهنگی و نهادهای مربوطه، از لحاظ سواد اطلاعاتی، پایبندی به فرهنگ اصیل اسلامی - ایرانی و پایبندی به آرکان نظام جمهوری اسلامی، ضوابط منطقی و مناسبی را برای انتخاب متناسب معلمان و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در نظر بگیرند و با حذف افراد تندرو و گُندرو یا جلوگیری از اثرگذاری دیدگاه‌های افراطی و تفریطی از نظام آموزشی، زمینه را برای جلوگیری از دخالت نابجای غرب‌گرایان و اسلام‌گرایان افراطی در حوزه آموزشی، کاهش دهند.

۱۱- به منظور ایجاد ارتباط بین رشته‌های دانشگاهی با محیط کسب و کار، برنامه‌ریزان در رشته‌های دانشگاهی موظف شوند تا با استفاده از واحدهای عملی و به‌ویژه کارورزی در محیط‌های کاری، زمینه لازم برای آشنایی دانش‌آموختگان با محیط‌های کاری و کاهش تبعات ناشی از بروز بی‌کاری را فراهم آورند.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. ابدالی، هاجر. (۱۳۹۰). بررسی میزان از خود بیگانگی دانشجویان شاهد و ایثارگر دانشگاه اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
۳. ابراهیمی لویه، عادل، علی، صحبتی ها، همایون، رضایی زاده. (۱۳۹۳). بیگانگی اجتماعی جوانان و عوامل موثر بر آن (مورد مطالعه، جوانان ۲۰ تا ۳۰ ساله‌ی شهرستان خدابنده). بررسی مسائل اجتماعی ایران. دوره ۵، شماره ۱، ۱-۱۷.
۴. احمدی، نسرين. (۱۳۹۵). بررسی میزان از خود بیگانگی و عوامل اجتماعی و فرهنگی مرتبط با آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر یاسوج: مورد مطالعه دانشجویان دانشگاه یاسوج و علوم پزشکی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یاسوج.
۵. ادهمی، جمال. (۱۳۹۷). عوامل موثر بر بیگانگی اجتماعی و فرهنگی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنجان. بررسی مسائل اجتماعی ایران. دوره ۹، شماره ۱، ۵-۲۷.
۶. افراسیابی، حسین. جویباری، فهیمه. (۱۳۹۴). هویت دانشجویی و عوامل مرتبط با آن در میان دانشجویان دانشگاه‌های یزد. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۲۱، شماره ۱، ۱-۱۹.
۷. بازرگان، عباس. (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته (رویکردهای متداول در علوم رفتاری). تهران: نشر دیدار.
۸. بازرگان، عباس. (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی زیربنایی معرفت‌شناسی در علوم انسانی برای انتخاب روش تحقیق با تأکید بر روش‌های کیفی پژوهش و ارزشیابی آموزشی (مجموعه مقالات). تهران: انتشارات سمت.
۹. بنی فاطمه، حسین؛ و رسولی، زهره. (۱۳۹۰). بررسی میزان بیگانگی اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز و عوامل مرتبط با آن. جامعه‌شناسی کاربردی، دوره ۲۲، شماره ۱، ۱-۲۶.
۱۰. توفیقیان‌فر، علی حسن. حسینی، سید احمد. (۱۳۹۱). بررسی بیگانگی اجتماعی جوانان و عوامل اجتماعی مرتبط با آن (نمونه: جوانان شهر یاسوج). مطالعات جامعه‌شناختی جوانان دوره ۳، شماره ۸، ۴۵-۵۸.
۱۱. جانسون، لزی. (۱۹۷۹). منتقدان فرهنگ: از ماتیو آرنولد تا ریموند ویلیامز. ترجمه ضیا موحد: انتشارات طرح نو.
۱۲. جهانگیری، جهانگیر. فاطمه، ابوترابی زارچی. فاطمه، تنها. و حمیده، ابوترابی زارچی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رضایت از زندگی خوابگاهی و از خود بیگانگی دانشجویان دختر خوابگاهی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). زن در فرهنگ و هنر، دوره ۴، شماره ۱، ۸۹-۱۰۶.
۱۳. جواد، رقیه. (۱۳۹۱). اندیشه‌های فلسفی مارکس. پارسه. ۱۸ و ۱۹، ۵۳-۷۹.
۱۴. جولایی، سودابه. ندا، مهرداد. ناصر، بحرانی. (۱۳۸۵). بررسی نظرات دانشجویان پرستاری نسبت به حرفه پرستاری و دلایل ترک آن. پژوهش پرستاری. دوره ۱، شماره ۱، ۲۱-۲۸.

۱۵. حقیقتیان، منصور. مرادی، گل‌مراد. (۱۳۹۳). اثر ازخودبیگانگی در ایجاد و شکل‌گیری رفتارهای اعتراضی جمعی (مورد مطالعه: جوانان شهر کرمانشاه). *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره ۱۱، شماره ۱، ۱۷۹-۱۵۵.
۱۶. خدایار، ابراهیم. فتحی، اعظم. (۱۳۸۷). هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش (مورد مطالعه: دوره متوسطه). *مطالعات ملی*، دوره ۹، شماره ۳، ۲۷-۵۲.
۱۷. خواجه‌نوری، بیژن. لیلا، پرنیان. صغری، همت. (۱۳۹۳). مطالعه ارتباط شاخص‌های جهانی شدن فرهنگی و ازخودبیگانگی زنان. *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، دوره ۱، شماره ۴، ۵۷-۹۲.
۱۸. روشن، امیر. (۱۳۸۶). علی شریعتی و الیناسیون فرهنگی. *پژوهش علوم سیاسی*، شماره ۱-۱۸.
۱۹. زکی، محمدعلی. (۱۳۸۸). بیگانگی اجتماعی جوانان (مورد مطالعه: دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان). *پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه*، شماره ۳، ۲۵-۵۲.
۲۰. زکی‌خانی، محمد صادق (۱۳۸۹). بیگانگی دانشجویان علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج. *علوم سیاسی*، شماره ۱۰، ۹۱-۱۰۵.
۲۱. ستوده، هدایت‌الله. (۱۳۸۷). ناکامی آموزشی و ازخودبیگانگی: پژوهشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، دوره ۳، شماره ۲، ۹۳-۱۱۵.
۲۲. سخاوی یزدی، محمدصادق. (۱۳۸۸). هویت فردی و ازخودبیگانگی از منظر آیات و روایات. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه باقرالعلوم.
۲۳. سید محمد، وجیهه. (۱۳۸۶). مروری بر شکل‌گیری گروه‌های تخریری با تکیه بر گروه شیطان پرستان. *مطالعات امنیت اجتماعی*، شماره ۱۱ و ۱۲، ۹۱-۱۱۰.
۲۴. شریعتی، علی. (۱۳۶۱). *انسان بی‌خود (مجموعه آثار ۲۵)*. تهران: انتشارات قلم.
۲۵. صالحی، کیوان. عباس، بازرگان. ناهید، صادقی. محسن، شکوهی یکتا. (۱۳۹۴). بازنمایی ادراک و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، دوره ۵، شماره ۹، ۵۹-۹۹.
۲۶. صدیقی‌فرد، مجتبی. ابی‌زاده، فرهاد. (۱۳۹۰). جستاری در رویکرد مولوی به ازخودبیگانگی انسان با نگرشی به انسان معاصر. *ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی*، دوره ۷، شماره ۲۵، ۱۰۷-۱۴۲.
۲۷. فولادیان، احمد. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین میزان بیگانگی اجتماعی و میزان بی‌تفاوتی اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد. *مطالعات جامعه‌شناختی جوانان*، دوره ۵، شماره ۱۷، ۱۲۵-۱۴۴.
۲۸. کلدی، علیرضا. صفی‌پور، جلال. (۱۳۸۱). تحلیل جامعه‌شناختی ازخودبیگانگی در میان دانشجویان، مطالعه‌ای در تهران. *پژوهش‌نامه علوم انسانی*، شماره ۳۵، صص ۱۴۹-۱۸۰.
۲۹. کوهی، کمال؛ و فریادی، طیه. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر دینداری و بیگانگی اجتماعی بر هم‌نوایی دانشجویان با هنجارهای اجتماعی، مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه آزاد تبریز. *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران*، دوره ۷، شماره ۳، ۱-۱۶.

۳۰. گرانمایه پور، علی. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی مصرف رسانهای و بیگانگی فرهنگی اجتماعی در میان دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز. *فرهنگ ارتباطات*. شماره ۱۳. ۱۷۹-۲۲۶.
۳۱. مجیدی، امیر. (۱۳۹۱). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مرتبط با بی‌تفاوتی اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه کردستان و دانشگاه پیام نور مرکز سنندج در سال ۱۳۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور مرکز سنندج.
۳۲. محسنی تبریزی، علیرضا. (۱۳۸۱). آسیب‌شناسی بیگانگی اجتماعی و فرهنگی و بررسی انزوای ارزشی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره ۸. شماره ۴. ۱۸۲-۱۱۹.
۳۳. مطهری، مرتضی. (۱۳۵۳). *سیری در نهج البلاغه*. تهران: صدرا.
۳۴. مطهری، مرتضی. (۱۳۶۶). *فلسفه اخلاق*. تهران: صدرا.
۳۵. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). *سیری در نهج البلاغه*. تهران: صدرا.
۳۶. ممتاز، فریده. (۱۳۸۱). *انحرافات اجتماعی نظریه‌ها و دیدگاه‌ها*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۳۷. میرزایی، خلیل. (۱۳۹۶). مطالعه بین مصرف رسانهای و بیگانگی فرهنگی - اجتماعی در میان جوانان تهرانی. *مطالعات جامعه‌شناختی*. دوره ۲۵. شماره ۲. ۶۵۳-۶۹۰.
۳۸. منوچهری، عباس. (۱۳۷۶). شریعتی و پرسش مدرنیته. نامه پژوهش. شماره ۷. ۳۷۵-۳۵۷.
۳۹. نوری، شهلا. (۱۳۹۱). مطالعه جامعه‌شناختی ارتباط بین احساس خودارزشمندی و بیگانگی اجتماعی، مورد مطالعه: دانشجویان دختر مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز در سال ۱۳۹۰-۱۹. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.
۴۰. وثوقی، منصور. ساری، محسن. (۱۳۹۲). گونه‌های مختلف بیگانگی اجتماعی جوانان (تحقیقی در شهر تهران). *مطالعات توسعه اجتماعی ایران*، دوره ۵. شماره ۳. ۸۹-۱۰۶.
۴۱. هیکي، احمد. محمدرضا، نجف‌وند. احسان، آریادوست. (۱۳۹۴). *جهانی شدن و ازخودبیگانگی فرهنگی در ایران (مطالعه موردی شهرستان اندیمشک)*. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی روانشناسی و علوم اجتماعی مرکز همایش‌های بین‌المللی صداوسیما.
42. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative research*. London: Sage Publications.
43. Diccio-Bloom, B.; & Crabtree, B. F. (2006). Making Sense of Qualitative Research. *Medical Education*, 40, 314-321.
44. Easthope, H. (2009). Fixed Identities in a Mobile World? The Relationship Between Mobility, Place and Identity. *Global studies in culture and Power*, 16, 61-82.
45. Elmi, M. (2019). Social Alienation and Identity Status of University Youth in Iran. *Life Science Journal*, 9(2), 15-20.
46. Faisal, C. M., & Turnip, S. S. (2018). Support Group Intervention Reduce Social Alienation and Loneliness Among College Students With Victimization Experience. *Advanced in Social Science education and humanities research*, 229, 228-236.
47. Fromm, E. (1959). *The Sane Society*. New York: Rinehart.
48. Gabdrakhmanova, R. G.; E. A. Khodyreva.; & B. L. Tornyova. (2016). Problems of Students Identity Development in the Educational Environment of the University for Humanities. *International Journal of Environmental and science education*, 11(3), 95-105.

49. Guba, E. G.; & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences*. London: Sage Publications.
50. Heidarkhani, H.; M. Akhlaghipoor.; M. Amani.; A. Abdolmhamadi.; & A. Firuzabadi. (2013). Surveing of the Factors that Influence the Social Alienation Among University Students Themselves With Emphasize on Religousity (case study, Gilan-e- Gharb PNU). *Elixir Soc. Sci*, 62, 17440-17443.
51. Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: Sage Publications.
52. Merleau-Ponty, M. (1996). *Phenomenology of Perception*. Motilal Banarsidass Publish.
53. Neuman, L. (2007). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Allyn Bacon.
54. Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Service Research*, 34(5), 1189-1208.
55. Petrides, K. V.; T. Chamoro-Premuzic.; N. Frederickson.; & A. Furnham. (2005). Explaining Individual Differences in Scholastic Behavior and Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 239-255.
56. Ritchie, J.; & Lewise, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.
57. Salehi, K.; & Golafshani, N. (2010). Using Mixed methods in Research Studies: An Opportunity with its Challenges. *International Journal of multiple research approaches*, 4, 186-191.
58. Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791. <https://doi.org/10.2307/2088565>
59. Teddlie, C.; & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Method Research: Integrating Quantitative and Qualitative Techniques in the Social and Behavioral Science*. London: Sage publications.

چکیده

فرهنگ سازمانی وسیله‌ای برای به مقصود رساندن اهداف مطلوب سازمان است و تا زمانی که افراد در سازمان خود موفق‌اند نشانگر فرهنگ شایسته آن سازمان است. هدف پژوهش پیش‌رو فرا ترکیب سطوح فرهنگ سازمانی است. با استفاده از این روش کیفی اجزای فرهنگ سازمانی در قالب ۷ مرحله و در بازه زمانی سال ۱۹۹۶ تا سال ۲۰۲۰ مورد واکاوی قرار گرفته است. یافته‌ها در سه بخش اجزای مفهومی، مدل‌های فرهنگ سازمانی و سطوح فرهنگ سازمانی، با توجه به ۱۲ الگوی شناسایی شده- الگوی مک‌کوئین، الگوی ماسیاگ، الگوی یازیکی و کرباگ، الگوی بووچوک و فست، الگوی شاین، الگوی دابر، فینک و یولز، الگوی کامرون و کوپین، الگوی برگ کوئیست و پاولاک، الگوی راثو، الگوی هافستد، الگوی پیترسون و وایت، الگوی یان مکنی- ارائه شده است. نتایج، کاربرد هر یک از این الگوها در حوزه عمل را نشان می‌دهد. همچنین چهار سطح بازشناسی شده است: ۱. سطح مصنوعات شامل راهبرد، ساختارهای تصمیم‌گیری، ساختارهای سازمانی، معیارهای سنجش مسئولیت‌پذیری، سازوکارهای تأمین مالی، جو سازمانی، ساز و کارهای استخدام و پذیرش؛ ۲. سطح ارزش‌ها و هنجارها شامل هنجارها و ناهنجارهای آموزشی، هنجارها و ناهنجارهای پژوهشیو نیز هنجارها و ناهنجارهای اداری و اجرایی؛ ۳. سطح باورها: سنت‌های علمی، سنت‌های اجرایی و ۴. سطح نمادها با عنوان الگوها ■ واژگان کلیدی

فرهنگ سازمانی، شایسته‌محوری، سطوح فرهنگ سازمانی، فرهنگ دانشگاه.

فرا ترکیب سطوح فرهنگ سازمانی؛

جستاری برای فرهنگ شایستگی‌محور دانشگاه

فاطمه اردو

استادیار دانشکده حکمرانی دانشگاه تهران، تهران، ایران
f.ordoo@ut.ac.ir

الهه عرب‌زاده

هیئت علمی دانشگاه پیام نور، گروه معارف اسلامی، تهران، ایران

مقدمه

در حال حاضر فرهنگ دانشگاهی به عنوان یک مقوله اثرگذار در سیاست‌های آموزش عالی و دانشگاهی مطرح است که صاحب‌نظران مختلف عناصر و مؤلفه‌های مختلفی را برای آن ذکر کرده‌اند. به اعتقاد بارتل، فرهنگ دانشگاهی مجموعه ارزش‌ها و باورهای اشخاص وابسته به دانشگاه‌ها است؛ از جمله مسئولان اجرایی، هیئت‌علمی، دانشجویان، اعضای شورا و ستاد پشتیبانی که طی فرایندی تاریخی شکل گرفته و با استفاده از زبان و نمادها انتقال می‌یابد. این ارزش‌ها و باورها تأثیر چشم‌گیری بر تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها دارند. فرضیات و برداشت‌های مشترک زیربنای سطح خودآگاه افراد هستند و معمولاً در گفته‌ها، زبان خاص و هنجارهایی مشخص می‌شوند که در رفتارهای فردی و سازمانی بروز پیدا می‌کنند. (فریمن و کامرون، ۱۹۹۱؛ اسپورن، ۱۹۹۶) عمده پژوهش‌ها (ماسیاگ، ۲۰۱۹) بر این موضوع تأکید دارند که وجود فرهنگ، ساختار و فرایندهای خاص از ویژگی‌های آموزش عالی است. بیشتر کتب و مقالات به مسئله رابطه فرهنگ سازمانی موجود در یک دانشگاه و فرهنگ اصیل پرداخته‌اند. در این باره، موضوعات گوناگونی مطرح می‌شوند. از جمله اینکه، نخستین تغییر باید در رهبران دانشگاه رخ دهد که به گفته نویسندگان گردنه‌های تغییرند. (لو و همکاران، ۲۰۱۷: ۶۴۷؛ امیلیانی، ۲۰۱۵: ۴۳) نکته دیگر اینکه، فرهنگ سازمانی در نهادهای آموزشی عالی باید حامی شکل‌گیری محیط نهادی حمایتی باشد که به مدرسان در نوآوری و به دانشجویان در پیشرفت تحصیلی کمک کند. (هافمن و همکاران، ۲۰۰۲)

در ارزیابی فرهنگ دانشگاه رویکردهای گوناگون برحسب متمایزسازی است و تعابیر پژوهشگران در مورد فرهنگ‌های سازمانی دانشگاه‌ها با توجه به بافت جامعه و ساختار آموزش عالی متفاوت است؛ فرهنگ پویایی و فرهنگ برون‌گرایی (بوویچوک و فست، ۲۰۱۷)؛ فرهنگ سازمانی قوی و ضعیف (اسپورن، ۱۹۹۶)؛ فرهنگ ویژه‌سالاری، فرهنگ قبیله‌ای، فرهنگ سلسله‌مراتبی و فرهنگ بازاری (کامرون و کوپین، ۲۰۱۱)؛ فرهنگ دانشگاهی، شرکتی، بنگاه‌داری و دیوان‌سالاری (بروکراسی) (مکنی، ۱۹۹۵)؛ فرهنگ گشودگی، اعتماد و پذیرا بودن (کمپ، ۲۰۱۷)، فرهنگی با کنش‌های موفق دانشگاهی و خرده فرهنگ‌های همسو با اهداف سازمان (ماسیاگ، ۲۰۱۹)، فرهنگی با ساختار افقی (فاضلی، ۱۳۹۶)، فرهنگ انعطاف‌پذیر، ریسک‌پذیر و فرهنگی با تأکید بر روابط بین‌المللی و ارتباطات چندسویه دانشگاه‌ها (فریمن و کامرون، ۱۹۹۱)، فرهنگ توسعه‌ای، حمایتی،

کالجی، مدیریتی، ملموس، مجازی مطلوب (برگ کوئیست و پاولاک، ۲۰۰۷)، فرهنگ مشارکتی با افرادی متعهد و توانمند (ماسیاگ، ۲۰۱۹)، فرهنگ خودداری از مقصرانگاری (کمپ، ۲۰۱۷)، فرهنگ محترم شمردن حقوق افراد (رابینسون و یورکستون، ۲۰۱۴)، فرهنگ بهبود و تحول مثبت (زابو، ۲۰۱۲، میلر، ۲۰۱۱)، فرهنگ بهبود عملکرد (کوسی و همکاران، ۲۰۱۵)، فرهنگی با نقش پررنگ خانواده و گروه‌ها (شاین، ۲۰۱۶)، سمن‌ها و اتحادیه‌های بازار کار (فراستخواه، ۱۳۸۹)، فرهنگ بالغ و تکامل یافته (ماسیاگ، ۲۰۱۹)؛ تمامی این موارد حاکی از گونه‌های متنوع فرهنگ سازمانی است.

مطابق سند راهبردی گفتمان توسعه (۱۳۹۴) برای ارتقاء وضعیت فرهنگی و اجتماعی دانشگاهیان و مفتخر شدن آنها به خود و ایرانی بودن لازم است، مشارکت دانشجویان، به عنوان سرمایه‌های ارزشمند در سازندگی فردای کشور از طریق برنامه‌ریزی اثربخش جهت ارتقاء سطح مسئولیت‌پذیری، متذکر نمودن آنان به وجدان و انضباط فردی جلب گردد. مطابق این امر در نقشه جامع علمی کشور مصوب ۱۳۹۰ (صافی، ۱۳۹۷: ۲۲۲) بر ارتقای شایسته‌سالاری برای انتصاب افراد در جایگاه‌های مدیریتی علم و فن‌آوری تأکید شده است.

بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد تاکنون چارچوب بومی کارآمد و مناسبی برای فرهنگ سازمانی دانشگاهی تدوین و ارائه نشده است. چالش‌های اخیر وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری (۱۳۹۷) شامل؛ عدم تبیین فعالیت‌های دانشجویی در توسعه اجتماعی؛ عدم ارائه راهبردهای اجرایی برای الگوسازی رفتار اجتماعی - فرهنگی دانشجویان در دانشگاه‌ها؛ کم توجهی به سلامت روحی - روانی دانشجویان در فعل و انفعالات دانشگاه‌ها؛ بی‌توجهی به زمینه‌های ناهنجاری‌های اجتماعی - فرهنگی در دانشگاه‌ها؛ عدم توجه به نقش آفرینی دانشجویان به عنوان هماهنگ کننده اصلی در وحدت رویه فرهنگی - اجتماعی دانشگاه‌ها؛ بی‌توجهی یا کم‌توجهی به دانشجویان در راستای ایجاد نشاط اجتماعی؛ عدم نهادینه گردیدن فرهنگ و روحیه کار گروهی؛ تداخل موضوعات صنفی، اجتماعی، علمی با مسائل سیاسی در فعالیت تشکلهای دانشجویی با توجه به فراز و نشیب محیط‌های دانشگاهی گویای این امر است. در واقع، دانشگاه تنها زمانی می‌تواند به تعالی برسد که بهترین افراد را برای هر سمت انتخاب کرده و از راهکارهای مغایر با شایسته‌سالاری پرهیز کند. (مونزلوپز و اوکون، ۲۰۱۹) تجربه تحصیل، هویت، خودارزشمندی و گزینه‌های پیش‌رو تحت تأثیر اجرای سیاست‌های شایستگی‌محوری

قرار می‌گیرند. (جین و بال، ۲۰۲۰؛ تیلور و شالیش، ۲۰۱۹)؛ ضمن آنکه آموزش عالی به نفع کسانی عمل می‌کند که شایستگی بیشتری دارند.

در واقع هر لایه از فرهنگ سازمانی محل مناقشه است، چراکه جایگاه لایه‌های فرهنگ سازمانی متفاوت است. لذا در بحث فرهنگ سازمانی دانشگاه می‌باید سطوح آن را تبیین نماییم تا بتوانیم مفاهیم، مصادیق و رویکردهای مختلف آن را برای فرهنگ شایسته دانشگاه برجسته سازیم. پژوهش پیش‌رو در نظر دارد تا با تبیین سطوح فرهنگ سازمانی دانشگاه با رویکرد فراترکیب به اهداف فوق‌الذکر جامعه عمل بپوشاند. این بررسی لایه‌های مختلف فرهنگ را به طریقی اولی برجسته می‌سازد و به رهبران، سیاست‌گذاران و به طور کلی جامعه دانشگاهی کمک می‌کند تا با شناخت بهتر این موضوعات بتوانند برای دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی برنامه‌ریزی بهتری داشته باشند و اهداف خود را پیش ببرند. سوالات ذیل با توجه به این اهداف طرح می‌شود؛

- اجزای مفهومی فرهنگ سازمانی کدام است؟
- مدل‌های فرهنگ سازمانی دانشگاه کدام است؟
- سطوح فرهنگ سازمانی شایسته‌محور را چگونه می‌توان تبیین نمود؟

پیشینه پژوهش

پژوهش ماسیاگ (۲۰۱۹) با محوریت شناسایی و تبیین «فرهنگ ناب در آموزش عالی به سوی بهبود مستمر» انجام گردید که با بررسی مطالعات و متون پژوهشی در این موضوع و نتایج پژوهش‌ها و نیز با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد چارمز^۱ و کدگذاری برای پژوهش در حوزه فرهنگ ناب توانسته مسیرهایی را برای پژوهش بیشتر درباره مدیریت ناب، مدیریت تغییر و تحول و توسعه فرهنگ ناب مشخص کند. گزارش و مشاهدات تجارب دانشگاه‌ها در بحث مدیریت ناب در پژوهش «فرهنگ ناب در آموزش عالی» حاکی از افزایش توجه به پیاده‌سازی این مفهوم است. این روند نتیجه تغییر در بستر فعالیت دانشگاه‌ها و نگاهی است که رویکردهایی مثل مدیریت جامع کیفیت یا مهندسی مجدد فرایند کسب‌وکار را مفاهیمی متعلق به حوزه تولید و کسب و کار می‌داند که تهدیدی برای اصول و شیوه‌های متداول علمی و دانشگاهی به شمار می‌روند. این مفاهیم به دلیل روش پیاده‌سازی از بالا به پایین، اساساً باعث تغییر و تحول در حوزه فنی و سازمانی

می‌شوند بی‌آنکه بتوانند با فرهنگ‌سازی برای بهبود مستمر، این تحول را تداوم بخشند. به همین دلیل، دانشگاه‌ها با باور به ویژگی فرهنگ‌سازِ مفهوم مدیریت ناب، این مفهوم را به کار می‌گیرند، چون در پیاده‌سازی این مفهوم تأکید بر رویکرد از پایین به بالاست. در این رویکرد ابتکار، خلاقیت و پابندی طبیعی کارکنان به کار گرفته می‌شود. در این رویکرد، کارکنان هم خالق تغییر و تحول‌اند و هم از این تحولات تأثیر می‌پذیرند.

در مطالعه برترون و کلوپ^۱ (۲۰۱۷) با عنوان «محقق، دارا و توانا: یادداشت‌هایی در مورد فرهنگ دانشگاهی در حوزه کاری نخبه‌گرایی»^۲ دو مسئله حائز اهمیت است؛ ۱- منابع دانشگاهی ابزاری با کارکرد دفاعی و تهاجمی هستند و برای ایجاد رابطه و پیشبرد بحث درباره منافع جامعه‌شناختی به کار گرفته می‌شوند. ۲- افراد نخبه در مصاحبه‌ها تصویر/بازنمایی دیگران (پژوهشگران) را زیر سوال برده‌اند که به منابع فرهنگی دسترسی داشته و می‌توانند جایگاه برتر خود را تقویت و تأیید کنند. این پژوهش در مبانی نظری، دیدگاه‌های بوردیو درباره چشم‌انداز طبقاتی جامعه‌شناختی و طبقه کارگر را در مصاحبه با گروه‌های نخبه به کار گرفته تا نحوه شکل‌گیری سلسله مراتب نمادین و اجتماعی را بررسی کند. روش پژوهش بر اساس تحلیل گفتمان و مصاحبه با نخبگان (مدیران و رهبران نهادهای دانشگاهی و مالی/صنعتی) و گفتگو با مسئولان بخش‌های بروکرات است و نتایج نشان داد که روابط قدرت طی مصاحبه با نخبگان از دریچه فرهنگ دانشگاهی بررسی شده و نتایج حاکی از نقش این روابط در جایگاه پژوهشگر حین مصاحبه است. مفهوم «سوگیری پژوهشی» بوردیو در لحظات مهم مصاحبه برای تحلیل تعامل با مصاحبه‌شوندگان به کار رفته است. نتایج نشان می‌دهند فرهنگ دانشگاهی منابع مفیدی برای پژوهشگران در پی داشته، اما در نهایت تصویری که پژوهشگر از خود نشان می‌دهد از سوی فرد مقابل کم‌ارزش جلوه داده شده و نقش چندانی در تغییر جایگاه‌های مصاحبه‌شوندگان نداشته است.

1. Bertron and Kolopp

2. The scholar, the wealthy and the powerful: notes on academic culture in elite-focused fieldwork

مطالعه پیرا^۱ (۲۰۱۷) با عنوان «سردبیران مجله به عنوان فرمانروایان فیلسوف: وظایف و مسئولیت‌های دانشگاهیان در دنیای در حال تغییر^۲» به این مسئله پرداخته است که دانشگاهیان حرفه‌ای باید درباره مسئولیت‌های خود تأمل کنند و تأثیر رخدادهای مهم جهانی را بر این حوزه و بر جامعه بررسی کنند. این در چارچوبی ممکن است که گولدنر آن را «نیازهای خاص جامعه‌شناسی» می‌نامد و از علم‌آفرینی صرف فراتر می‌رود. دانش برای دانش نباید جایگزین هدف اصلی تحقیق و پژوهش شود. دانش باید برای جامعه نیز مفید باشد تا به فایده‌مندی اجتماعی مدنظر کارل پوپر برسد. این پژوهش کیفی با بررسی روایت‌ها نشان داد پژوهش میان‌رشته‌ای در گسترش آثار اجتماعی پژوهش نقش دارد و دانشگاهیان و از جمله سردبیران و ویراستاران مجلات علمی باید در وظایف و مسئولیت‌های خود در نشر دانش بازاندیشی کنند.

مسئله پژوهش آینسیفا و همدانی^۳ (۲۰۱۲) بررسی بهبود جو علمی- دانشگاهی از طریق راهبردهای فرهنگ سازمانی است. در مبانی نظری، نظریه‌های مختلف مربوط به نقش فرهنگ سازمانی بر ایجاد جو علمی- دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفته و مؤلفه‌هایی چون تکیه بر اهداف و مأموریت و چشم‌انداز، ارتباط رسمی و غیررسمی، نوآوری و ریسک‌پذیری، شفافیت راهبردی، عملکردگرایی، شفافیت در نظام ارزیابی، تعهد، همراهی در تصمیمات، شفافیت در نظام پاداش‌دهی، خودارزیابی، کار گروهی، توانایی، مطلوبیت، خواست درونی، احترام، صداقت، انضباط، همدلی، دانش به عنوان مؤلفه‌های راهبردی شناسایی شده است. در روش‌شناسی پژوهش، تحلیل کیفی رابطه مفهومی فرهنگ سازمانی و جو علمی- دانشگاهی از طریق راهبرد فرهنگ‌سازی در چهار گام؛ فرهنگ‌سازی، تثبیت فرهنگ، حفظ فرهنگ، تحلیل فرهنگ سازمانی انجام گرفته است. در این خصوص مرور روابط مفهومی متغیرها با رویکرد علی- معلولی با حضور پژوهشگر در نقش مشاهده‌گر^۴ و ارزیابی پدیده‌های مورد پژوهش و سپس بحث درباره پدیده‌ها بر اساس منطق پژوهشگر و چارچوب نظری دنبال شده است. یافته‌ها حاکی از آن بود که کیفیت جو علمی- دانشگاهی از طریق فرهنگ‌سازی سازمانی و در مراحل گوناگون

1. Pereira

2. Journal editors as philosopher kings: duties and responsibilities of academics in a changing world

3. Ainissyifa and Hamdani

۴. موضوع مشاهده: نهادهای خصوصی آموزش عالی

فرهنگ‌سازی، تثبیت فرهنگ، حفظ فرهنگو تحلیل فرهنگ سازمانی ارتقا و گسترش می‌یابد. لذا با مشاهده و ارزیابی مؤلفه‌های پشتیبان، به‌ویژه فرهنگ سازمانی، می‌توان کیفیت جو علمی- دانشگاهی را ارتقا بخشید. روش فرهنگ‌سازی سازمانی به فعالیت‌های علمی- دانشگاهی، دسترسی به امکانات یادگیری، کفایت و دقت این امکانات، مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های علمی و پژوهشی و نیز فعالیت‌های فوق برنامه متکی است.

در مطالعه فولچ و آیون^۱ (۲۰۰۹) هدف بررسی فرهنگ سازمانی در دو سطح دانشگاه و دانشکده (گروه آموزشی) در دانشگاه‌های دولتی کاتالان اسپانیا بوده است. مباحثی چون انگیزش، جامعه‌پذیری، کیفیت و رهبری، نظارت و همکاری، مراجع فرهنگی، فن‌آوری جدید در مبانی نظری به عنوان ویژگی‌های مطرح فرهنگ سازمانی دانشگاه مورد تأکید قرار گرفته است. روش‌شناسی پژوهش بر اساس پارادایم تفسیری و با روش مثلث‌بندی به بررسی دو مدل در دو دانشگاه پرداخته است. در مدل ۱ با موردکاوی، پرسش‌نامه، مصاحبه، تحلیل اسناد، تصاویر، نمادها و مشاهدات و در مدل ۲: مشاهده کار گروهی و مشارکت، جلسات پژوهشی و کارگاه‌ها، سرفصل دروس، تکالیف، ابزارهای ارتباطی بررسی شده است. به عبارت دیگر، مدل ۱ شامل تحلیل توصیفی اجزای فرهنگ دانشگاهی، روش کیفی-تفسیری؛ و مدل ۲ شامل تحلیل قوم‌نگاری بوده است. یافته‌ها نشان داد هر دو مدل در فهم فرهنگ سازمانی آموزش عالی نقش مثبت داشته‌اند. همه داده‌ها حاکی از نقش حیاتی فرهنگ سازمانی و تحول ناشی از آن هستند. پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهند فرهنگ دانشکده بازتابی از فرهنگ دانشگاه است. به علاوه آموزش مستمر به‌ویژه در سطوح مختلف حرفه‌ای و تعلیمی نقش مهمی دارد و بهتر است در این زمینه آموزش اولیه برای مدرسان تازه‌کار اجباری شود.

در پژوهش قاسمی (۱۳۹۸) که با روش استقرایی و اکتشافی انجام شد تجربه زیسته دانشجویان و ادراک آنها از فرهنگ دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفت. روش پژوهش کیفی و از نوع نظریه‌پردازی داده‌محور می‌باشد. دانشجویان فرهنگ دانشگاه‌های تهران را در قالب مفاهیمی چون فرهنگ محافظه‌کارانه، فرهنگ مدرک‌گرایی، فرهنگ فردگرایی، فرهنگ ناامیدی، فرهنگ پرولتاریایی، فرهنگ ستایش‌گرایانه، فرهنگ تابعیت، غلبه فرهنگ مردانه، رابطه‌گرایی، تجاری شدن علم توصیف کردند. آنها معتقد بودند که عواملی چون

1. Folch, and Ion

آموزش ناکارآمد در مقاطع مختلف تحصیلی، اساتید، فرهنگ جامعه، فرهنگ خانواده و نبود امنیت شغلی از دلایل اصلی فرهنگ دانشگاهی حاکم بر دانشگاه‌ها است و پیامدهای این فرهنگ غالب را فرار مغزها، رکود علمی وابستگی، هدررفتن منابع کشور، افزایش اختلالات روانی دانسته‌اند.

پژوهش نصیری و همکاران (۱۳۹۷) به دنبال پاسخ به این سوال است که ادغام دانشگاه شهید عباسپور در دانشگاه شهید بهشتی چه تأثیری بر فرهنگ دانشگاهی (سطح مصنوعات، سطح ارزش‌های مشترک و فرضیات پنهان فرهنگ دانشگاهی) دانشگاه شهید بهشتی دارد. داده‌های پژوهش در بخش کیفی با استفاده از مصاحبه با مدیران و در بخش کمی با بهره‌گیری از ابزار پرسشنامه از جامعه آماری استادان، مدیران و کارکنان به‌دست آمد. ادغام صورت گرفته بر فرهنگ دانشگاهی در برخی از جنبه‌ها اثر مثبت و در برخی اثر منفی داشته است. به‌طور کلی، مقایسه نتایج کیفی و کمی به دو امر مهم اشاره داشته است. اول اینکه ادغام ایجاد شده از سوی مدیریت کلان هر دو دانشگاه و بدون اطلاع و ارتباط با آحاد جامعه دانشگاهی صورت گرفته است و دوم اینکه معانی، ارزش‌ها، باورها و فرهنگ ضمنی نهاده شده در هر دو دانشگاه نسبت به سایر عناصر مشهود دانشگاه بیشتر مورد غفلت واقع شده است. بنابراین، بسیاری از استادان و کارکنان هر دو دانشگاه با کاهش انگیزه، افزایش ناراضیاتی، کشمکش‌ها و تعارض در محیط کار مواجه شده‌اند.

مبانی نظری

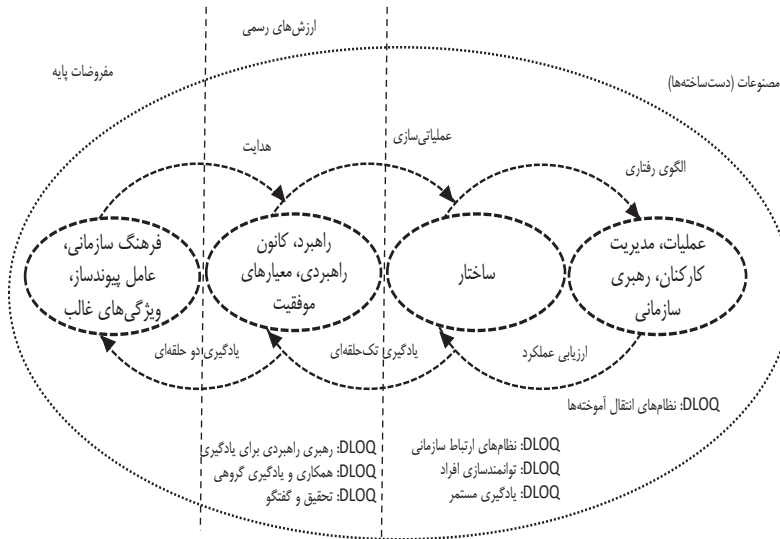
مفهوم فرهنگ نمایان گر چارچوبی پارادایمی برای رسیدن به دیدگاهی کل‌نگر درباره کارکرد سازمانی (پترسون و اسپنسر، ۱۹۹۰: ۴) و نقش تغییرات فرهنگی در تحولات سازمانی است. بیشتر تحولات سازمانی در نبود تغییرات فرهنگی موفقیت یا دوام پیدا نمی‌کنند. (فریمن و کامرون، ۱۹۹۱: ۲۴) ماسیاگ (۲۰۱۹) بر این عقیده است که رویکرد ارائه‌شده در بحث فرهنگ اصیل در چارچوب فکری کارکردگرایی جای می‌گیرد و از دیدگاه هستی‌شناختی، فرض بر این است که فرهنگ دانشگاهی در قالب فرایند یا پدیده‌ای دانشگاهی وجود داشته و می‌توان آن را شکل داد. به علاوه ماسن (ماسیاگ، ۲۰۱۹) منشأ توجه به مفهوم فرهنگ در بین پژوهشگران عرصه مطالعات آموزش عالی را در سه مورد خلاصه می‌کند؛ منشأ نخست به ابتکار کلارک به عنوان حماسه‌های سازمانی باز می‌گردد؛

منشأ دوم، بر واکنش‌های نسبی دلالت دارد که با پوزیوتیسم منطقی و روش‌های کمی صورت گرفته است و منشأ سوم، ناظر بر رشد مفاهیم مدیریتی و سیاستی در حیطه رویکرد تفسیری در آموزش عالی است که از آن با عنوان انقلاب مدیریتی در این عرصه نیز یاد می‌شود. وجه مشترک همه این عوامل، اراده پژوهشگران در ارتباط با واقعیت آموزش عالی است که باعث شده به کاربرد مفهوم فرهنگ در آموزش عالی توجه شود. در راستای این مفهوم، گالینو پروت (۲۰۰۸) مجموعه تعاریفی را ارائه داده که در ساختار بندی دانشگاه‌های پژوهشی «شایستگی محور»^۱ کاربرد دارد. طبق تعریف، شایستگی محوری یعنی «توانایی بهره‌گیری مستمر از داشته‌ها در راستای کمک به سازمان برای دستیابی به اهداف آن». این داشته‌ها یا دارایی‌ها دو نوع مشهود و نامشهود است. شاین (۲۰۱۶) نیز در باب اهمیت فرهنگ سازمانی معتقد است که ملاک قضاوت در مورد فرهنگ سازمانی، میزان هماهنگی آن با اهداف سازمان است. این پژوهشگر در این زمینه می‌نویسد: «تا زمانی که سازمانی در انجام وظایف بنیادی خود موفق است، فرهنگ موجودش خوب است. همین که نشانه‌های شکست در سازمان بروز کرد، گمان می‌رود عناصری از فرهنگ ناکارا است و باید دگرگون شوند»؛ بنابراین فرهنگ سازمانی، به تنهایی هدف نیست، بلکه وسیله است. لذا لازم است انواع الگوهای^۲ فرهنگ سازمانی در آموزش عالی^۳ معرفی گردد. این ۶ الگو، جدای از فهم فرهنگ آموزش عالی، در مطالعات تجربی برای بررسی فرهنگ سازمانی در آموزش عالی کاربرد پیدا کرده‌اند.

1. Competence-based** school of research

۲. در مطالعات (خارجی) انجام شده عبارت Model با عنوان «الگو» ترجمه شده است.

۳. در بحث الگوهای فرهنگ سازمانی باید اذعان نمود که بسیاری از این رویکردها از موارد مطرح در فرهنگ سازمانی به طور عام است که در مطالعات مربوط به دانشگاه‌ها و آموزش عالی نیز تسری یافته است.



شکل ۱: الگوی فرهنگ سازمانی شامل ابزار ارزیابی فرهنگ سازمانی و ابعاد پرسش‌نامه سازمانهای یادگیرنده

مطابق شکل ۱ توازن پویای فرهنگی که ضمن ایجاد ثبات به رفتارهای اجتماعی معنا می‌بخشد، عاملی تعیین‌کننده در اهمیت‌بخشی به رشد فعالیت‌های سازمانهای یادگیرنده و هماهنگ‌سازی نوآوری اکتشافی در نهادهای آموزش عالی آلمان است. مشروعیتی که مبنای فرهنگی داشته باشد از طریق ارزش‌ها، اهداف و راهبردهایش در ساختارها و عملیات در پیوند با محیط‌های پیچیده و پویا نمود می‌یابد (یازچی و کرباگ، ۲۰۱۹)

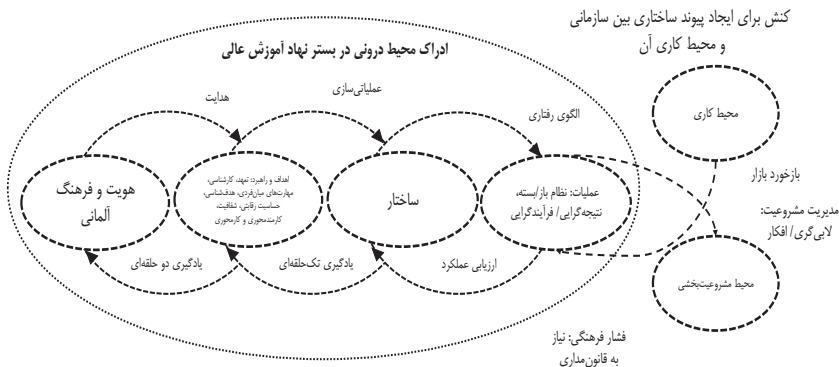
الگوی فرهنگ سازمانی یان مکنی

هدف مدل یان مکنی^۱ (۱۹۹۵) توصیف فرهنگ سازمانی در نهادهای آموزش عالی بوده است. طبق این مدل، فرهنگ سازمانی در هر نهاد آموزش عالی را می‌توان به چهار نوع تقسیم کرد: دانشگاهی، بنگاهداری، دیوان‌سالاری، شرکتی. در این خصوص می‌توان نقشه‌ای تحلیلی برای تمایز انواع فرهنگ سازمانی را طبق جدول ۱ ترسیم کرد:

جدول ۱: مدل‌های فرهنگ دانشگاهی و نقشه ویژگی‌های این مدل‌ها

عامل اصلی در مدل	فرهنگ دانشگاهی	فرهنگ دیوان سالاری	فرهنگ شرکتی	فرهنگ بنگاه داری
ارزش غالب	آزادی	برابری	وفاداری	شایستگی
نقش نهاد مسئول مرکزی	انعطاف	نظارت	جهت‌دهی	حمایت
واحد اصلی	گروه آموزشی/ فرد	دانشکده/ کمیته‌ها	نهاد/ گروه مدیریت ارشد	واحدهای فرعی/ گروه‌های پروژه
حوزه‌های تصمیم‌گیری	گروه‌های غیررسمی	کمیته‌ها و جلسات اداری	کارگروه‌ها و گروه مدیریت ارشد	گروه‌های پروژه
سبک مدیریت	اجماعی	رسمی/ عقلایی	سیاسی/ تاکتیکی	رهبری توسعه‌یافته/ مدون
چارچوب زمانی	بلندمدت	چرخه‌ای	کوتاه و میان مدت	لحظه‌ای و فوری
ماهیت تحول	نوآوری ساختاری	سازگاری واکنشی	تحول آینده‌ساز	انعطاف‌پذیر تاکتیکی
مصادیق بیرونی	دانشگاه نامحسوس	سازمانهای نظارتی	سیاستگذاران در نقش رهبران افکار	مشتریان/ حامیان مالی
مرجع درونی	انضباط	قواعد	برنامه‌ها	قدرت بازار/ دانشجویان
مبنای ارزیابی	ارزیابی همکاران	حسابرسی رویه‌ها	شاخص‌های عملکردی	تکرار همکاری
جایگاه دانشجو	علم‌آموزی و کارآموزی	آمار	بخشی از منابع	مشتری
بخش بهره‌مند از خدمات مدیر	اجماع	کمیته	مدیرعامل	مشتری (داخلی و خارجی)

الگوی ساختاربندی فرهنگ سازمانی دابر، فینک، و یولز



شکل ۲: الگوی فرهنگ سازمانی دابر و همکاران (۲۰۱۲)

۱۴۰

مهم‌ترین بخش‌های مدل ساختاربندی فرهنگ سازمانی شامل؛ فرهنگ سازمانی، راهبرد، حوزه پدیدارشناختی عملیات و فرایندهای بازخوردی است. بنابر پژوهش‌ها، فعالیت‌های سازمان یادگیرنده^۱ و نوآوری کاوش‌گرانه (اکتشافی) متأثر از متغیرهای فرهنگی محیط درونی و بیرونی از جمله فرهنگ ملی هستند (دابر، فینک، و یولز^۲، ۲۰۱۲).

الگوی فرهنگ سازمانی کامرون و کوینین

در مطالعات مختلف برای فهم بهتر فرهنگ دانشگاه یا دانشکده راه‌های مختلفی ارائه شده است؛ راه اول پرسش از کارکنان برای فهم برداشت آنان از نهاد دانشگاهی است. در روش دوم، می‌توان پرسش‌هایی تشریحی و ساختاریافته را درباره تصویر، تأثیر ساختار فیزیکی بر ذهن افراد، داستانها و اسطوره‌ها، نظام‌های پاداش‌دهی، گفتگوی غیررسمی، باورها و ارزش‌ها، هنجارها، زبان، افراد تأثیرگذار، خرده‌فرهنگ‌های تشخیص‌پذیر و آثارش بر کارکنان مطرح کرد و از کارکنان پرسید. (مک‌کافری^۳، ۲۰۱۰) روش دیگر ایجاد سازوکاری برای نمره‌دهی به فرهنگ سازمانی بر اساس چارچوب پیشنهادی کامرون و کوینین^۴ (۲۰۱۱) است. ابزار ارزیابی فرهنگ سازمانی کامرون و کوینین (OCAI)^۵ یکی از

1. Learning organization
2. Dauber, Fink and Yolles
3. McCaffery
4. Cameron and Quinn
5. Organizational Culture Assessment Instrument

پربکاربردترین ابزارها برای بررسی فرهنگ سازمانی از لحاظ کیفیت، نوآوری، سلامت بدنی، موفقیت در تدریس و آموزش و موارد دیگر است. این ابزار شش بُعد دارد که نمودهای بنیادین فرهنگ سازمانی را در بر می‌گیرند و در ۴ محور اصلی تنظیم شده است: (۱) ویژگی‌های غالب، (۲) رهبری سازمانی، (۳) مدیریت کارکنان، (۴) پیوند سازمان، (۵) کانون راهبردی، (۶) معیارهای موفقیت.

این شش بُعد جامع نیستند، اما همه مفروضات اساسی، الگوهای تعاملی و جهت‌گیری سازمانی را در راستای مبانی فرهنگ نشان می‌دهند. این ابزار را هم‌چنین می‌توان در دو مرحله به کار گرفت: فرهنگ فعلی و فرهنگ مطلوب که می‌تواند بهترین مسیر را برای فرهنگ‌سازی بهتر در سازمان مشخص کند. محور افقی تحول فرهنگ را از رویکرد درونی، جهت‌گیری کوتاه‌مدت و هموارسازی به سمت تأکید بر جایگاه بیرونی، جهت‌گیری بلندمدت و فعالیت‌های نتیجه‌گرا نشان می‌دهد. در این چارچوب، محور عمودی نشان‌گر فرهنگ‌هایی انعطاف‌پذیر، فردگرا و خودجوش در یک سوی طیف است و فرهنگ‌های باثبات، مهارگرا و پیش‌بینی‌پذیر در سوی دیگر طیف می‌باشد. جدول ۲ ویژگی‌های اصلی الگوی فرهنگ سازمانی کامرون و کوین را نشان می‌دهد.

جدول ۲: الگوی فرهنگ سازمانی کامرون و کوین (۲۰۱۱)

معیارها	فرهنگ قبیله‌ای	فرهنگ ویژه سالاری	فرهنگ سلسله مراتبی	فرهنگ بازاری
ویژگی‌های اصلی	انسجام، مشارکت، کار گروهی، حس تعلق خانوادگی	خلاقیت، کارآفرینی، سازگاری، پویایی	نظم، قواعد و مقررات، یک‌دستی، بازدهی	رقابت‌پذیری، دستیابی به اهداف، مبادله محیطی
سیک رهبری	هدایت‌گر، تسهیل‌گیر، نقش والدینی	کارآفرین، نوآور، ریسک‌پذیر	هماهنگ‌ساز، سازمان‌بخش، مدیر	قاطع، تولیدگرا و نتیجه‌گرا
پیوندسازی	وفاداری، سنت، انسجام میان فردی	کارآفرینی، انعطاف‌پذیری، ریسک	قواعد، سیاست‌ها و رویه‌ها، انتظارات واضح و روشن	هدف‌گرایی، رقابت
کانون راهبردی	حرکت به سمت توسعه منابع انسانی	حرکت به سمت نوآوری، رشد و منابع نو	حرکت به سمت ثبات، پیش‌بینی‌پذیری، عملیات بی‌دردسر	حرکت به سمت مزیت رقابتی و برتری در بازار

برگ کوئیست^۱ (۱۹۹۲) در ابتدا چهار نوع فرهنگ دانشگاهی متمایز؛ فرهنگ کالجی، فرهنگ مدیریتی، فرهنگ توسعه‌ای و فرهنگ وکالتی را در دانشگاه‌های آمریکا احصاء می‌کند. او بعدها با همکاری پاولاک^۲ با توجه به تغییر و تحولات جهانی، نظیر گسترش استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، فضای مجازی و اینترنت و تأثیرات آن در فرهنگ، دو نوع جدید را به گونه‌های قبلی می‌افزاید: فرهنگ مجازی و فرهنگ ملموس. تأکید وی آن است که باید میان راهبردهای تغییر در دانشگاه و این گونه‌های فرهنگی، تناسب وثیقی وجود داشته باشد. (برگ کوئیست و پاولاک، ۲۰۰۷) برگ کوئیست و پاولاک در کتاب خود با عنوان «تعامل شش فرهنگ دانشگاهی» به معرفی و تشریح شش فرهنگ دانشگاهی می‌پردازد که هریک از اینها در مورد وظیفه تربیتی، پنداره، ارزش، اهداف و نیز نقش‌ها گفته‌های بسیاری دارند که اساتید، دانشجویان، مدیران، متولیان و حتی عامه مردم ایفا می‌کنند. به علاوه هر کدام از فرهنگ‌های سازمانی فرضیه‌های خاصی در مورد بهترین روش‌های مقابله با چالش‌های زندگی پیشنهاد می‌کند که در قرن ۲۱ در دانشگاه ایجاد شده است.

فرهنگ کالجی^۳، عمدتاً در نظام‌هایی معنا می‌یابد که توسط اعضای هیئت علمی اداره می‌شود. ارزش پژوهش اعضای هیئت علمی، بورس تحصیلی با فرایندهای شبه سیاسی استادان در این فرهنگ با هم در یک ردیف قرار می‌گیرند. همچنین در این فرهنگ فرضیه‌هایی در مورد تسلط عقلانیت در سازمان بیان می‌شود و سرمایه‌گذاری اولیه سازمان را به عنوان تولید، تفسیر، اشاعه اطلاعات، رشد دانش و توسعه ارزش‌های خاص و ویژگی‌های شخصیتی در میان زنان و مردان جوان تلقی می‌کند که رهبران آینده جامعه‌اند. (برگ کوئیست و پاولاک، ۲۰۰۷: ۱۵)

فرهنگ مدیریتی^۴، مفهوم اصلی خود را در سازماندهی، اجرا و ارزیابی کار می‌یابد و مستقیماً به سمت اهداف مشخصی در حرکت است. به مسئولیت‌های مالی و مهارت‌های نظارتی مؤثر بها می‌دهد، نظریه‌هایی در مورد ظرفیت مؤسسه برای تعریف روشن و سنجش اهداف خود بیان و مؤسسه را به عنوان محل انتقال دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های خاص در دانشجویان تصور می‌کند تا شهروندان موفق و مسئولی باشند. فرهنگ‌های

1. Bergquist

2. Pawlak

3. The Collegial Culture

4. The Managerial Culture

مدیریتی و مشارکت‌پذیر به عنوان ستون‌های دوقلویی در آموزش عالی قرن بیستم در ایالات متحده آمریکا و کانادا محسوب می‌شوند، فرهنگ مدیریتی در طول نیمه اول این قرن وزن بیشتری دارد. گرچه فرهنگ مشارکت‌پذیر پیوندی از مدل‌های دانشگاهی انگلیسی، اسکاتلندی و آلمانی است، فرهنگ مدیریتی از انواع مختلفی از مؤسسه‌های دانشگاهی در ایالات متحده آمریکا و کانادا ناشی می‌شود. نمونه دیگر نیز دانشکده‌های اجتماعی کانادایی و آمریکایی است.

اغلب اعضای هیئت علمی در فرهنگ مدیریتی مواد آموزشی را تدریس می‌کنند که توسط افراد دیگری مهیا شده است. عمل طرح آموزشی اغلب جدا از عمل تدریس است: این دو مجموعه از مهارت‌ها توسط اعضای هیئت علمی مدیریتی به شکل جداگانه در نظر گرفته می‌شود. بر اساس وسعت نقش آموزشی، اعضای هیئت علمی مدیریتی، دقت و زمان قابل توجهی را به تعیین اهداف یا نتایج آموزشی، ترتیب مستقل واحدهای آموزشی، انتخاب و استفاده از روش‌های آموزشی اختصاص می‌دهند که به حوزه آنها مربوط نیست. حتی ممکن است وظیفه تدریس اعضای هیئت علمی غیرضروری باشد و اعضای هیئت علمی به عنوان مدیران نظام آموزشی یا تسهیل‌کنندگان عمل کنند. (برگ کوئیست و پاولاک، ۲۰۰۷: ۴۳)

فرهنگ توسعه‌ای^۱، فرهنگی با تولید برنامه‌ها و فعالیت‌هایی معنا می‌یابد که باعث رشد شخصی و حرفه‌ای تمامی اعضای آموزش عالی می‌شود. این فرهنگ به صداقت شخصی و خدمت‌رسانی به دیگران به همان اندازه تحقیق سازمانی منظم و برنامه‌های درسی بها می‌دهد و فرضیاتی در مورد تمایل ذاتی تمامی مردان و زنان بیان می‌کند که در مورد رسیدن به بلوغ شخصی خودشان است و به سایر افراد سازمان کمک می‌کند تا بالغ شوند و سازمان را به عنوان مشوقی برای بلوغ شناختی، عاطفی و رفتاری میان تمامی دانشجویان، اعضای هیئت علمی، مدیران و کارکنان تصور می‌کند. در پاسخ به کمبودهای فرهنگ مشارکت‌پذیر و برای جلوگیری از رقابت تنگاتنگ سیاسی در فرهنگ مشارکت‌پذیر، بعضی از اعضای هیئت علمی از شیوه مشورتی برنامه‌ریزی و توسعه بهره گرفته که توان هیئت علمی و روح دموکراتیک را حفظ می‌کند و تحت عناوین رشد هیئت علمی، توسعه برنامه درسی و برنامه‌های بلندمدت سازمانی فرهنگ جدیدی را معرفی کرده است که آن را فرهنگ توسعه‌ای می‌نامیم. در این فرهنگ نیز همانند فرهنگ‌های

مدیریتی و مشارکت‌پذیر، عقلانیت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. (برگ کوئیست و پاولاک، ۲۰۰۷: ۷۳)

فرهنگ و کالتی (یا حمایتی)^۱ در اجرای سیاست‌های برابر در مورد توزیع منافع و منابع در مؤسسه معنا می‌شود و به معاملات منصفانه میان مدیریت، هیئت علمی و کارکنان بها می‌دهد. فرهنگ و کالتی در پاسخ به ناتوانی فرهنگ مدیریتی برای برآورده‌سازی نیازهای شخصی و مالی هیئت علمی و کارکنان به وجود آمد. اگر مدیران دانشگاه به گونه‌ای عمل کنند که سیاست سازمانی را بر دانشگاه تحمیل کنند، در این صورت اعضای هیئت علمی مجبور خواهند شد تا نفوذ خود را دوباره از طریق عملکرد جمعی نشان دهند. عضو هیئت علمی در فرهنگ و کالتی بر این باور است که تغییر از طریق مواجهه و استفاده مؤثر و یا استفاده مفید از منابع ارزشمند حاصل می‌شود. به علاوه، رهبران فرهنگ و کالتی گزینه دیگری نیز دارند. آنها مجبور نیستند از مسائل موسسه خود فرار کنند، بلکه می‌توانند استراتژی‌ها و دید خود را هماهنگ با واقعیت‌های در حال تغییر زندگی قرن بیست و یکم عوض کنند. (برگ کوئیست و پاولاک، ۲۰۰۷: ۱۱۱)

فرهنگ مجازی^۲ با پاسخگویی به تولید دانش و نیز پراکنده‌سازی ظرفیت دنیای پسا مدرن معنا می‌یابد. این فرهنگ برای دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای جهانی در مورد نظام‌های آموزشی باز، مشترک و پاسخگو ارزش قائل است و فرضیاتی در مورد توانایی آنها برای پراکندگی و ابهام بیان می‌کند که در جهان پسا مدرن وجود دارد. به علاوه این فرهنگ، کار آموزش را پیوند منابع آن به منابع جهانی و تکنولوژی تصور می‌کند که باعث گسترش شبکه آموزش جهانی می‌شود (برگ کوئیست و پاولاک، ۲۰۰۷: ۱۴) همچنین، یکی از چالش‌های فرهنگ مجازی، که در آن مرزهای سنتی در هم می‌شکنند و تغییر نامحدودی در سازمانهای آموزش عالی ایجاد می‌شود، نقش و وظیفه هیئت علمی پاره‌وقت است. (برگ کوئیست و پاولاک، ۲۰۰۷: ۱۷۳)

فرهنگ ملموس^۳ در اصول جامعه و اساس معنوی آن معنا می‌یابد و به قابلیت پیش‌بینی بر اساس ارزش و آموزش چهره به چهره در موقعیت فیزیکی ارجح می‌نهد. این فرهنگ، فرضیاتی در مورد توانایی نظام‌ها و تکنولوژی‌های جدید بیان می‌کند که

1. The Advocacy Culture

2. The Virtual Culture

3. The Tangible Culture

می‌تواند ارزش‌های مؤسسه را حفظ و کار مؤسسه را محترم و با ارزش و فراخوانی کلی برای یادگیری تصور کند. از دید برگ کوئیست (۲۰۰۷: ۱۸۵) فرهنگ ملموس بسته به دیدگاه خود شخص یا خیلی قدیمی و یا کاملاً جدید است. از این رو با توجه به توضیحات مذکور، می‌توان شش نوع فرهنگ اشاره شده را در جدول ۳ خلاصه نمود.

جدول ۳: خلاصه انواع فرهنگ سازمانی دانشگاهی در مطالعات برگ کوئیست و پاولاک

نوع فرهنگ دانشگاه	عناصر مهم	ارزش‌های مطرح	مفروض اصلی	تلقی از سازمان دانشگاه	کارکرد غایی
کالجی	رشته‌های علمی دانشگاه	پژوهش، تصمیم‌گیری و حاکمیت جمعی	حاکمیت عقلانیت	عامل تولید و اشاعه دانش و انتقال صفات لازم به نسل جوان	تربیت رهبران آینده جامعه و پژوهشگران جدید رشته علمی
مدیریتی	اجرا و ارزیابی برنامه‌های از پیش تعیین شده	کارآیی، پاسخگویی مالی و نظارت	تعریف و سنجش دقیق اهداف	عامل القای مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های خاص به دانشجویان	تضمین شهروندانی موفق و مسئولیت‌پذیر
توسعه‌ای	رشد شخصی دانشگاهیان	آزادی فردی، خدمت به دیگران، برنامه‌ریزی درسی و پژوهش نهادی	دستیابی به رشد شخصی، میل ذاتی همه انسانها	عامل ترغیب همه استادان، دانشجویان، مدیران و کارکنان به رشد	رشد در همه ابعاد شناختی، احساسی و رفتاری
وکالتی	وضع خط مشی‌های عادلانه و توزیع منصفانه منابع	تقابل آرا و چانه‌زنی گروه‌های ذی نفع	قدرت، فصل الخطاب و میانجی‌گری تا حدی لازم است	عامل گسترش ناخواسته ساختارها و نگرش‌های اجتماعی اغلب مخرب	ایجاد ساختارهای اجتماعی جدید و آزادانه‌تر
مجازی	پاسخ به دنیای پسا مدرن در تولید و اشاعه دانش	نگاه جهانی و ایجاد نظام‌های آموزشی باز و مشترک	توانایی درک ابهام و پاره پارگی در دنیای پسا مدرن	عامل پیوند میان منابع تکنولوژیک و منابع جهانی	گسترش یادگیری جهانی
ملموس	معنویت و مذهب به جای ارزش‌های سکولار	آموزش ارزش‌مدار و چهره به چهره و توسل به یک دکنترین مذهبی خاص	توانایی القای ارزش‌های مدنظر دانشگاه با فناوری‌های ریشه دار	عامل تکریم و ساماندهی به دانش و یادگیری	گسترش یادگیری بومی و محلی

الگوی هشت‌بعدی فرهنگ سازمانی رائو

الگوی هشت‌بعدی رائو^۱ (۲۰۰۳) شامل اجزای زیر است:

گشودگی: محیطی که در آن کارکنان برای ابراز نظر احساس آزادی می‌کنند و سازمان ریسک‌پذیر و مایل به آزمایش نظرات و شیوه‌های جدید برای انجام امور است.

رویارویی: کارکنان با مسئله روبه‌رو شده و با همکاری یکدیگر راهکار پیدا می‌کنند. افراد بدون پنهان‌سازی یا گریز از مسائل به دلیل ترس از آسیب به یکدیگر، با مسائل روبه‌رو می‌شوند.

اعتماد: میزان اعتماد و تکیه افراد و گروه‌ها به یکدیگر و میزان پایبندی به وعده‌ها و حرف‌ها حائز اهمیت است.

صداقت: میزان تمایل فرد به اذعان به احساسات واقعی خود و میزان پذیرش خود و سایر اشخاص مرتبط با آن فرد مورد توجه قرار می‌گیرد.

آینده‌سازی: کنش‌گرایی کارکنان، میل به اقدامات ابتکاری و پیش‌دستی. در این حالت، افراد مسائل را پیش‌بینی کرده و بر اساس نیازهای آتی اقدام کرده یا به مسائل واکنش نشان می‌دهند.

استقلال: تمایل به استفاده بدون ترس از اختیارات، کمک به دیگران برای آزادی عمل و کنش مستقل در حیطه وظایف و شغل خود مدنظر است.

همکاری: همکاری و استفاده از نقاط قوت یکدیگر در راستای آرمانی مشترک. در این حالت، افراد به جای تکیه در رویارویی با مسائل، دغدغه‌های خود را با یکدیگر در میان گذاشته و راهبردهایی را تدوین می‌کنند، برنامه عملیاتی طرح‌ریزی کرده و این برنامه‌ها را با همکاری یکدیگر اجرا می‌کنند.

آزمایش و تجربه: بر نوآوری و امتحان کردن روش‌های جدید برای رسیدگی به مسائل سازمان تأکید می‌شود.

به گفته رائو (۲۰۰۳)، سازمان زمانی از ارزش‌های مدل هشت‌بعدی بیشتر نفع می‌برد که ترکیب چهار مؤلفه گشودگی و رویارویی، استقلال و همکاری، اعتماد و صداقت، آینده‌سازی و آزمایش و تجربه را داشته باشد. بنابر توضیحات او، این ارزش‌ها در سازمان،

در صورت وجود به بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی تبدیل شده و می‌توانند بازدهی افراد را در کار افزایش دهند.

الگوی فرهنگ سازمان دانشگاهی^۱ پیترسون و وایت

ارزیابی فرهنگ سازمانی در دانشگاه‌ها بر مدیریت سطوح بالای سازمان تأکید دارد. سازمان‌ها، به‌ویژه سازمان‌های دانشگاهی، بخش‌های دیگری هم دارند که بر فرهنگ‌سازی، تغییر و حفظ فرهنگ تأثیر چشمگیری دارند. اعضای مختلف سازمان با اهداف متعدد خود باعث می‌شوند فرهنگ به شکل ترکیبی پیچیده با ابعاد متفاوت و گاه متضاد در آید. پژوهش پیترسون و وایت^۲ (بود^۳، ۱۹۹۶) حاکی از آگاهی از پیچیدگی فرهنگ دانشگاه است. این دو پژوهشگر در پیمایشی بر اعضای هیأت علمی و کارکنان اداری چند نهاد دانشگاهی، ۱۱۲۳ پرسش‌نامه از اعضای هیأت علمی و ۳۱۱ پرسش‌نامه از مدیران اداری دریافت کردند (نرخ پاسخ تقریبی ۵۰ درصد) پرسش‌ها درباره چهار شاخصی بودند که به فرهنگ سازمانی مربوط می‌شوند: انعطاف‌پذیری، فردیت، خودانگیختگی؛ ثبات، نظارت، پیش‌بینی‌پذیری، نگاه درونی، کوتاه‌مدت، کم‌دردسر؛ و نگاه بیرونی، بلندمدت و رقابت‌جو. مدیران بیشتر بر کار گروهی و نوآوری و مدرسان بیشتر بر حکمرانی عقلانی و توجه به بازار تأکید داشتند. نمرات خام مدرسان برای کار گروهی و رفتار عقلانی بالا بوده اما نمرات مدیران برای کار گروهی از این هم بالاتر بوده است. پیمایش پیترسون و وایت نشان می‌دهد فرهنگ سازمانی مقوله‌ای مشخص و واحد نیست. بلکه چندین فرهنگ و خرده‌فرهنگ داریم که اغلب در برابر یکدیگر قرار می‌گیرند.

۱. این مطالعه به بررسی فرهنگ سازمانی پژوهشی دانشگاه پرداخته است.

2. Peterson and White

3. Budd

جدول ۴: الگوی سازمانی پیترسون و وایت (۱۹۹۶؛ به نقل از بود، ۱۹۹۶)

انعطاف پذیری، فردیت، خودانگیختگی					
درونی، کوتاه مدت	معیارها	فرهنگ قبیله‌ای	فرهنگ ویژه‌سالاری	فرهنگ سلسله مراتبی	فرهنگ بازاری
	عامل پیوندساز	وفاداری، تعهد	نواآوری، توسعه	رویه‌های رسمی	تحقق اهداف
	رهبری	هدایت‌گر، مرشد	کارآفرینی	هماهنگ‌ساز، سازمان‌بخش	رقابت‌جو، سخت‌کوش
	موفقیت	توسعه منابع، انسجام	یکتایی، خروجی پیش‌رو	بازدهی و کارایی	تلاش پرفشار برای کسب مزیت نسبت به نهادهای مشابه
	مدیریت	کارگروهی، اجماع، مشارکت	طرح‌های جداگانه و مجزا، آزادی، منحصر به فرد بودن	امنیت شغلی، پیش‌بینی‌پذیری، سابقه	سخت‌کوشی، رقابت‌جویی، تولید
ثبات، نظارت، پیش‌بینی					

۱۴۸

روش‌شناسی

پژوهش پیش‌رو با روش فراترکیب صورت پذیرفته است. این روش یکی از تکنیک‌های مربوط به روش اسنادی است. تکنیک فوق به تحلیل و آنالیز محتوا می‌پردازد (خنیر و مسلمی، ۱۳۹۶: ۷۹) در واقع هدف اصلی پژوهش، شناسایی سطوح فرهنگ سازمانی است. روش این مطالعه بر اساس هدف، کاربردی و به لحاظ رویکرد و پارادایم کیفی و تفسیری است. جهت روایی مطالعه، برداشت‌ها و تفسیر توسط ۳ نفر از خبرگان مورد تأیید قرار گرفته است. به علاوه ابزار گردآوری پژوهش شامل متون، یادداشت‌ها و تحلیل ثانویه آن می‌باشد. همچنین نمونه‌گیری پژوهش بر اساس ۱۲ منبع و مدل انتخاب شده بوده و روش تحلیل داده‌ها بر اساس تفسیر پژوهشگران به انجام رسیده است. در واقع فرایندهای این پژوهش با درنظر گرفتن ۷ مرحله شامل: تنظیم سوال پژوهش، بررسی

نظام‌مند متون، جستجو و انتخاب مقاله‌های مناسب، استخراج اطلاعات مقاله، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها، نظارت بر کیفیت و ارائه یافته‌ها انجام شده است.

مرحله اول: تنظیم سؤالات پژوهش؛ در این مرحله سه سوال مشخص گردید. سوال اول: اجزای مفهومی فرهنگ سازمانی کدام است؟ سوال دوم: مدل‌های فرهنگ سازمانی دانشگاه کدام است؟ سوال سوم: سطوح فرهنگ سازمانی شایسته‌محور را چگونه می‌توان تبیین نمود؟

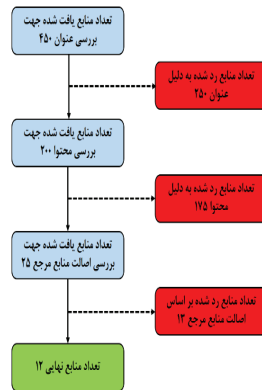
مرحله دوم: بررسی نظام‌مند متون. به منظور تبیین موضوع مطالعه پیش رو ۱۲ منبع مهم و دارای اولویت به لحاظ مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی در بازه زمانی سال ۱۹۹۶ تا سال ۲۰۲۰ انتخاب گردید. این منابع به تفکیک در جدول شماره ۶ مشخص گردیده است.

جدول ۶: نوع‌شناسی منابع فرهنگ سازمانی

صاحب‌نظر	سال	نوع منبع	صاحب‌نظر	سال	نوع منبع
مک کوئین	۲۰۲۰	کتاب پژوهشی	کامرون و کوئین	۲۰۱۱	مقاله علمی پژوهشی
ماسیاگ	۲۰۱۹	کتاب پژوهشی	برگ کوئیست و پاولاک	۲۰۰۷	مقاله علمی پژوهشی
بازچی و کرباگ	۲۰۱۹	مقاله علمی پژوهشی	رائو	۲۰۰۳	مقاله علمی پژوهشی
بووچوک و فست	۲۰۱۷	مقاله علمی پژوهشی	هافستد	۲۰۰۰	مقاله علمی پژوهشی
شاین	۲۰۱۶	کتاب علمی-تفسیری	مک‌نی	۱۹۹۵	مقاله علمی پژوهشی
دابر، فینک و یولز	۲۰۱۲	مقاله علمی پژوهشی	پیترسون و وایت	۱۹۹۶	کتاب علمی-تفسیری

مرحله سوم: جستجو و انتخاب مقاله‌های مناسب: جهت انتخاب منابع مناسب گزینه‌های متفاوتی همچون عنوان، محتوا، اصالت منابع مرجع مورد بررسی قرار گرفته است. فرآیند ارزیابی منابع در شکل ۳ مشخص شده است؛

شکل ۳: شیوه انتخاب منابع مناسب برای تحلیل



۱۵۰

مرحله چهارم: استخراج نتایج؛ مطابق جدول ۷ این فرایند برای ۱۲ منبع انتخاب شده بر اساس سال و نام صاحب‌نظر صورت گرفته است.
جدول ۷: رمزگذاری منابع

کد	سال	صاحب‌نظر	کد	سال	صاحب‌نظر
P7	۲۰۱۱	کامرون و کوئین	P1	۲۰۲۰	مک کوئین
P9	۲۰۰۷	برگ کوئیست و پاولاک	P2	۲۰۱۹	ماسیای
P10	۲۰۰۳	رائو	P3	۲۰۱۹	یازیچی و کرباگ
P11	۲۰۰۰	هافستد	P4	۲۰۱۷	بووچوک و فست
P5	۱۹۹۵	مکنی	P8	۲۰۱۶	شاین
P12	۱۹۹۶	پیترسون و وایت	P6	۲۰۱۲	دابر، فینک و یولز

مرحله پنجم: تجزیه و تحلیل و تلفیق یافته‌های کیفی؛ در این مرحله جهت تبیین مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی، ۱۲ منبع انتخاب شده با تکنیک مقوله‌بندی در چهار سازه مصنوعات، ارزش‌ها و هنجارها، باورها و نمادها مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این مرحله در جدول شماره ۱۰ پیاده‌سازی شده است.

مرحله ششم: نظارت بر کیفیت: بر اساس نظر سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۶)، در پژوهش‌های فراترکیب کیفی، اعتبار توصیفی، تشخیص تمام گزارش‌های تحقیقات مرتبط با موضوع و توصیف اطلاعات گزارش‌ها است. به علاوه اعتباریابی تفسیری در پژوهش‌های فراترکیب کیفی مربوط به پژوهشگران ثانوی است که گزارش‌های موجود در مطالعه را جمع‌بندی کرده و می‌نگارند. در این مطالعه نیز برای اعتباریابی سعی شده است حتی‌الامکان بیشترین تعداد مقاله‌های مرتبط با موضوع شناسایی و گردآوری شود و نیز جهت روایی تفسیری به این صورت عمل شد که از سه نفر از خبرگان به عنوان کدگذار و مفسر استفاده شد و در جلسات هماهنگی توافق نهایی در مورد تمامی مؤلفه‌ها حاصل گردید.

گام هفتم: ارائه یافته‌ها: در مرحله پایانی این پژوهش، یافته‌ها بر اساس سه سؤال پژوهش در جدول ۸ ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

سوال اول: اجزای مفهومی فرهنگ سازمانی دانشگاه شامل چه مواردی است؟

جدول ۸: اجزای مفهومی فرهنگ سازمانی

پژوهشگران	اجزای مفهومی	پژوهشگران	اجزای مفهومی
مک کوئین (۲۰۲۰)	مصنوعات، ارزش‌ها، باورها، نمادها	کامرون و کوئین (۲۰۱۱)	ویژگی‌های غالب، رهبری سازمانی، مدیریت کارکنان، پیوند سازمان، کانون راهبردی، معیارهای موفقیت
ماسیاگ (۲۰۱۹)	مصنوعات، ارزش‌ها، باورها	برگ کوئیست و پاولاک (۲۰۰۷)	مأموریت، ارزش‌ها، هماهنگی
یازچی و کرباگ (۲۰۱۹)	مصنوعات، ارزش‌ها، دست ساخته‌ها	رائو (۲۰۰۳)	ارزش‌ها، اخلاق، باورها، منش یا ویژگی‌ها، جو سازمانی، محیط سازمان

پژوهشگران	اجزای مفهومی	پژوهشگران	اجزای مفهومی
بووچوک و فست (۲۰۱۷)	دست‌ساخته‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، اهداف، مأموریت، نشانه‌های دانشگاه، محیط رقابتي و هویت اجتماعی	هافستد (۲۰۰۰)	انسجام، ارزش‌ها، دست ساخته‌ها
شاین (۲۰۱۶)	مصنوعات، ارزش‌ها و هنجارها، باورها	پیترسون و وایت (۱۹۹۶)	عامل پیوندساز، رهبری، موفقیت، مدیریت
دابر، فینک و یولز (۲۰۱۲)	فرهنگ سازمانی، راهبرد و حوزه پدیدارشناختی عملیات و نیز فرایندهای بازخوردی	یان مک نی (۱۹۹۵)	ارزش‌ها، نهادها/واحد اصلی، حوزه‌های تصمیم‌گیری، سبک مدیریت، چارچوب زمانی، ماهیت تحول، مصداق بیرونی، مرجع درونی، مبنای ارزیابی، جایگاه دانشجو، خدمات مدیر

یافته‌های حاصل از جدول ۸ نشان می‌دهد که اجزای مفهومی هر یک از این ۱۲ الگو بر چه عناصری تأکید دارند. در جدیدترین الگو که مک کوئین آن را ارائه نموده مواردی چون مصنوعات، ارزش‌ها، باورها، نمادها را برجسته کرده و در قدیمی‌ترین الگو که توسط مک‌نی معرفی شده مواردی مانند؛ ارزش‌ها، نهادها، حوزه‌های تصمیم‌گیری، سبک مدیریت، چارچوب زمانی، ماهیت تحول، مصداق بیرونی، مرجع درونی، مبنای ارزیابی، جایگاه دانشجو، خدمات مدیر حائز اهمیت بوده است.

سوال دوم: مدل‌های فرهنگ سازمانی دانشگاه شامل کدام است؟

جدول ۹: مدل‌های فرهنگ سازمانی

مدل فرهنگ سازمانی	سال	صاحب‌نظر	مؤلفه‌ها (مصادیق)
فرهنگ سازمانی	۲۰۲۰	مک کوئین	سطح اول: بازتاب، معنا سازی و عمل، مفاهیم؛ سطح دوم: هویت، استعاره‌ها یا داستانها سطح سوم: مفروضات، مصنوعات، ارزش‌ها، قوانین، نمادها؛ سطح چهارم: آموزش دادن
فرهنگ سازمانی دانشگاه ناب	۲۰۱۹	ماسیایگ	مصنوعات، اصول، ارتباطات بیرونی، روابط گروهی، منابع انسانی، ارزش‌ها، رهبری، بینش
ساختار بندی فرهنگ سازمانی	۲۰۱۹	یازچی و کرباگ	(۱) مفروضات پایه؛ فرهنگ سازمانی، عامل پیوند سازویرگی‌های غالب؛ (۲) ارزش‌های رسمی؛ هدایت شامل راهبرد، کانون راهبردی، معیارهای موفقیت؛ (۳) مصنوعات و دست ساخته‌ها؛ عملیاتی سازی (شامل ساختار) و الگوهای رفتاری شامل عملیات، مدیریت کارکنان و رهبری سازمانی
فرهنگ سازمانی	۲۰۱۷	بووچوک و فست	(۱) فرهنگ سازمانی؛ (۲) راهبرد و حوزه پدیدارشناختی عملیات؛ (۳) فرایندهای بازخوردی
فرهنگ سازمانی	۲۰۱۶	شاین	(۱) مفروضات پایه؛ شامل مصادیقی در سطح ناهشیار؛ (۲) ارزش‌های رسمی؛ شامل مصادیقی در سطح ناهشیار و قابل رؤیت؛ (۳) مصنوعات و دست ساخته‌ها؛ شامل مصادیقی در سطح هشیار و قابل رؤیت
ساختار بندی فرهنگ سازمانی	۲۰۱۲	دایر، فینک و یولز	(۱) ادراک محیط درونی در بستر نهاد آموزش عالی؛ هدایت (هویت و فرهنگ آلمانی)، عملیاتی سازی (اهداف و راهبرد شامل تعهد، کارشناسی، مهارت‌های میان فردی، هدف شناسی، حساسیت رقابتی، شفافیت، کارمندمحوری و کارمحوری) و الگوهای رفتاری (ساختار و عملیات)؛ (۲) فشار فرهنگی: نیاز به قانون محوری؛ (۳) مدیریت مشروعیت (لایبی گری)، بازخورد و محیط کاری آن

مدل فرهنگ سازمانی	سال	صاحب‌نظر	مؤلفه‌ها (مصادیق)
فرهنگ سازمانی دانشگاه	۲۰۱۱	کامرون و کوپین	(۱) فرهنگ قبیله‌ای: با ویژگی‌های اصلی انسجام، مشارکت، کار گروهی، حس تعلق خانوادگی (۲) فرهنگ ویژه‌سالاری: با ویژگی‌های اصلی خلاقیت، کارآفرینی، سازگاری، پویایی (۳) فرهنگ سلسله‌مراتبی: با ویژگی‌های اصلی نظم، قواعد و مقررات، یک‌دستی، بازدهی (۴) فرهنگ بازاری: با ویژگی‌های اصلی رقابت‌پذیری، دست‌یابی به اهداف، مبادله محیطی
فرهنگ سازمانی دانشگاهی	۲۰۰۷	برگ کوئیست و پاولاک	(۱) فرهنگ کالجی: عناصر مهم (رشته‌های علمی دانشگاه)، ارزش‌ها (پژوهش، تصمیم‌گیری و حاکمیت جمعی)، مفروضات (حاکمیت عقلانیت)؛ (۲) فرهنگ مدیریتی: عناصر مهم (اجرا و ارزیابی برنامه‌های از پیش تعیین شده)، ارزش‌ها (کارآیی، پاسخگویی مالی و نظارت)، مفروضات (تعریف و سنجش دقیق اهداف)؛ (۳) فرهنگ توسعه‌ای: عناصر مهم (رشد شخصی و حرفه‌ای دانشگاهیان)، ارزش‌ها (آزادی فردی، خدمت به دیگران، برنامه‌ریزی درسی و پژوهش نهادی)، مفروضات (دستیابی به رشد شخصی، میل ذاتی همه انسان‌ها)؛ (۴) فرهنگ و کالتی: عناصر مهم (وضع خط‌مشی‌های عادلانه و توزیع منصفانه منابع)، ارزش‌ها (تقابل آراء و چانه‌زنی گروه‌های ذینفع)، مفروضات (قدرت، فصل الخطاب و میانجی‌گری تا حدی لازم است)؛ (۵) فرهنگ مجازی: عناصر مهم (پاسخ به دنیای پسا مدرن در تولید و اشاعه دانش)، ارزش‌ها (نگاه جهانی و ایجاد نظام‌های آموزشی باز و مشترک)، مفروضات (توانایی درک ابهام و پاره پارگی در دنیای پسا مدرن)؛ (۶) فرهنگ ملموس: عناصر مهم (معنویت و مذهب به جای ارزش‌های سکولار)، ارزش‌ها (آموزش ارزش‌مدار و چهره به چهره و توسل به یک دکترین مذهبی خاص)، مفروضات (توانایی القای ارزش‌های مدنظر دانشگاه با فناوری‌های ریشه دار)
فرهنگ سازمانی	۲۰۰۳	رائو	(۱) گشودگی، (۲) رویارویی، (۳) اعتماد، (۴) صداقت، (۵) آینده‌سازی، (۶) استقلال، (۷) همکاری، (۸) آزمایش و تجربه

مدل فرهنگ سازمانی	سال	صاحب‌نظر	مؤلفه‌ها (مصادیق)
فرهنگ سازمانی	۲۰۰۰	هافستد	(۱) فردگرایی - جمع گرایی ؛ (۲) اجتناب از نااطمینانی ؛ (۳) فاصله قدرت (استحکام سلسله مراتب اجتماعی) ؛ (۴) جهت‌گیری بلندمدت ؛ (۵) تساهل و انضباط شخصی
فرهنگ سازمانی	۱۹۹۶	پیترسون و وایت	(۱) قبیل‌های وفاداری و تعهد ؛ (۲) ویژه‌سالاری: نوآوری و توسعه ؛ (۳) سلسله مراتبی: رویه‌های رسمی ؛ (۴) بازاری: تحقق اهداف
فرهنگ سازمانی نهادهای آموزش عالی	۱۹۹۵	یان مکنی	(۱) بنگاه‌داری؛ سیاست قاطعانه و نظارت عملیاتی نه چندان سخت‌گیرانه، تأکید بر بازار، فرصت‌های بیرونی و رابطه با ذینفعان ؛ (۲) شرکتی؛ سیاست سخت‌گیرانه و نظارت عملیاتی، تسلط مدیریت ارشد، اقتدار اجرایی ؛ (۳) دانشگاهی؛ سیاست و نظارت عملیاتی نه چندان سخت‌گیرانه، تمرکززدایی، تأکید بر آزادی فردی ؛ (۴) دیوان‌سالاری؛ سیاست نه چندان سخت‌گیرانه و نظارت عملیاتی سخت‌گیرانه، تأکید بر قواعد، مقررات و رویه‌ها

یافته‌های جدول ۹ گویای این نکته است که هر یک از ۱۲ الگوی فرهنگ سازمانی چه مصادیقی را شامل می‌گردند. اولین الگوی ارائه شده توسط مک کوئین (۲۰۲۰) گویای این نکته است که فرهنگ به عنوان نظامی اتحادی دربردارنده خرده فرهنگ‌هایی در سطوح اول تا چهارم هستند. آخرین الگو (مکنی، ۱۹۹۵) نیز چهار فرهنگ بنگاه‌داری، فرهنگ شرکتی، فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ دیوان‌سالاری را مورد بررسی قرار داده است. سایر الگوهای معرفی شده را نیز می‌توان به عنوان طیفی متأثر از این دو الگو در نظر گرفت.

سوال سوم: سطوح فرهنگ سازمانی شایسته محور را چگونه می توان تبیین نمود؟
جدول ۱۰: سطوح شایسته محور فرهنگ سازمانی

عنوان سطح	مؤلفه ها	مصادیق	منابع
سطح اول: مصنوعات	راهبرد	نوآوری؛ رشد و منابع نو؛ مزیت رقابتی؛ تاب آوری سازمانی؛ ثبات و پیش بینی پذیری؛ شیوه نامه های جذب و استخدام؛ تربیت رهبران آینده؛ پویایی و بهبود مستمر؛ تربیت پژوهشگران (بطور کلی تربیت نیروی انسانی)؛ گسترش یادگیری بومی و محلی؛ گسترش یادگیری جهانی	P1,P3, P5, P7, P12, P6, P8
	ساختارهای تصمیم گیری	اختیار تخصصی در مقابل قدرت اجرایی؛ اختیار موقعیت و پست محور، اختیار بوروکراتیک؛ اختیار نظام محور، اختیار حکومتی، اختیار سیاسی، الیگارشسی آکادمیک؛ اختیار کاریزما	P1, P2
	ساختارهای سازمانی	ساختار عمودی و سلسله مراتبی؛ ساختار افقی و میان فردی؛ ساختار ترکیبی	P4,P7,P11, P12
	معیارهای سنجش مسئولیت پذیری	تضمین شهروندان مسئولیت پذیر؛ تصمیم گیری و حاکمیت جمعی؛ شفافیت و پاسخگویی؛ همکاری، خدمت به دیگران و کار گروهی؛ اعتماد و صداقت؛ آزمایش و تجربه برای آینده سازی؛ حس همدلی و تعلق خانوادگی؛ انعطاف پذیری؛ نظم؛ هدف گرایی	P7, P9, P10
	سازوکارهای تأمین مالی	توسط افراد و خانواده ها؛ توسط دولت؛ توسط مؤسسات و سمن ها و اتحادیه ها	P1, P2

عنوان سطح	مؤلفه‌ها	مصادیق	منابع
سطح اول: مصنوعات	جو سازمانی	بر مبنای ویژگی‌های : انسجام، مشارکت، کار گروهی، حس تعلق خانوادگی (قبیله‌ای) ؛ خلاقیت، کارآفرینی، سازگاری، پویایی (ویژه سالاری)؛ نظم، قواعد و مقررات، یک‌دستی، بازدهی (سلسله مراتبی)؛ رقابت‌پذیری، دستیابی به اهداف، مبادله محیطی (بازاری)	P1, P2, P7
	سازوکارهای استخدام و پذیرش	دستیابی به رشد شخصی ؛ توانایی القای ارزش های مدنظر دانشگاه با فناوری های ریشه‌دار	P1, P9
سطح دوم: ارزش‌ها و هنجارها	هنجارها و ناهنجارهای آموزشی (علمی)	برنامه ریزی درسی؛ رفع نیاز آموزشی	P9, P1
	هنجارها و ناهنجارهای پژوهشی (علمی)	مالکیت معنوی؛ پژوهش نهادی	P9, P2
	هنجارها و ناهنجارهای اداری و اجرایی (عمومی)	وظیفه شناسی؛ مسئولیت پذیری ؛ وفاداری	P9, P2
سطح سوم: باورهای بنیادین	سنت های علمی	دستیابی به رشد شخصی؛ توانایی القای ارزش های مدنظر دانشگاه با فناوری های ریشه‌دار	P8, P9, P2
	سنت‌های اجرایی	تعریف و سنجش دقیق اهداف ؛ حاکمیت عقلانیت؛ توانایی درک ابهام	P8, P9
سطح چهارم: نمادها	الگوها	الگوهای تکاملی ؛ الگوهای شناختی - اجتماعی یا نهادگرایی؛ الگوهای دیالکتیکی یا سیاسی ؛ الگوهای غایت شناسانه یا برنامه‌ای؛ الگوهای فرهنگی؛ الگوهای چرخه زندگی ؛ الگوهای چندگانه	P1, P2, P8

بر اساس یافته‌های حاصل از جدول ۱۰ اولین سطح فرهنگ سازمانی با عنوان مصنوعات در سه دسته کلی راهبرد، ساختارهای تصمیم‌گیری، ساختارهای سازمانی، معیارهای سنجش مسئولیت‌پذیری، سازوکارهای تأمین مالی، جو سازمانی و سازوکارهای استخدام و پذیرش شناسایی گردید. در سطح دوم با عنوان ارزش‌ها مواردی چون، هنجارها و ناهنجارهای آموزشی، پژوهشی و اداری و اجرایی استخراج گردید. سطح سوم با عنوان باورهای بنیادین، مؤلفه‌هایی چون سنت‌های علمی و عمومی تبیین گشت و در آخرین سطح به نمادها شامل الگوهای تکاملی (انطباقی و اقتضایی)، الگوهای شناختی-اجتماعی (از دیدگاه‌ها و نگرش‌ها تبعیت می‌کنند)، الگوهای سیاسی (قدرت و حرکت‌های اجتماعی، چانه‌زنی و نقش قدرت، غیرخطی)، الگوهای برنامه‌ای (مأموریت‌محور و خطی)، الگوهای فرهنگی (وابسته به تاریخ و سنت‌ها)، چرخه زندگی (با محوریت انسان) و الگوهای چندگانه اشاره شد که ترکیبی از الگوها می‌باشد. در واقع این چهارسطح فراترکیب نشان‌دهنده ویژگی‌های مشخص فرهنگ سازمانی اند که بر شایستگی محوری دلالت دارند. در نهایت می‌توان یافته‌های مذکور را به صورت مدل مفهومی زیر (شکل ۴) نشان داد:

شکل ۴: مدل مفهومی پژوهش



بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بازشناسی سطوح شایسته‌محور فرهنگ سازمانی انجام شده است که با استفاده از سه سوال سعی نمودیم این مطالب را تبیین نماییم. ابتدا به شناسایی اجزای مفهومی فرهنگ سازمانی پرداختیم. در گام بعدی مدل‌های فرهنگ سازمانی با ذکر مؤلفه‌ها و مصادیق استخراج گردید و در قالب دسته‌بندی‌هایی مشخص شد تا در نهایت بتوانیم سطوح شایسته‌محور فرهنگ سازمانی را تبیین نماییم. مدل‌های فرهنگ سازمانی چون کامرون و کوئین (۲۰۱۱)، برگ کوئیست و پاولاک (۲۰۰۷) و پیترسون و وایت (۱۹۹۶) در کشورهایی مثل ایران، عراق، ابوظبی، آرژانتین، کانادا، چین، دبی، اتحادیه اروپا، فرانسه، آلمان، بریتانیا، یونان، جامائیکا، کنیا، آمریکای لاتین، هلند، قطر، روسیه، سنگال، سنگاپور، اسلوونی، آفریقای جنوبی، کره جنوبی، اسپانیا، تایوان و آمریکا کاربرد داشته که محبوبیت این مدل را نشان می‌دهد. این مدل نه تنها در آموزش، بلکه در حوزه بهداشت، سازمان‌های دینی، دولت‌های ملی و محلی، دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها، کتابخانه‌ها، پایگاه‌های داده، سازمان‌های نظامی، ادارات تفریحی، شرکت‌های هواپیمایی، گروه‌های قومی، تیم‌های ورزشی، سازمان‌های ملی ورزشی، حوزه انرژی، کسب‌وکار خانوادگی و طرح‌های آموزشی و تحصیلی نیز کاربرد داشته که حاکی از اعتبار و اثربخشی مدل است. به‌ویژه در بحث آموزش عالی، مطالعه گوپتا و کانن^۱ (۲۰۲۰)، یازیچی و کرباغ^۲ (۲۰۱۹)، گادیا و مندوزا^۳ (۲۰۱۹)، چیدامبراناناتان و رگا^۴ (۲۰۱۶)، مک کافری (۲۰۱۰) نشان از مقبولیت این مدل در آموزش عالی دارد.

در آخرین و مهم‌ترین بررسی، ۴ سطح معرفی گردید که گویای فرهنگ سازمانی شایسته‌محور است و می‌باید در برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی مورد هدف قرار گیرد:

در سطح اول، مصنوعات شامل ساختارها، فرآیندها و رفتارهای قابل مشاهده است که ما اینها را در قالب ۷ مؤلفه تقسیم‌بندی کردیم؛ راهبرد، ساختارهای تصمیم‌گیری، ساختارهای سازمانی، معیارهای سنجش مسئولیت‌پذیری، سازوکارهای تأمین مالی، جو سازمانی، سازوکارهای استخدام و پذیرش که تمام ۱۲ مدل بر آن تأکید داشتند و در تمام منابع حائز اهمیت بود. (P۱۲, P۱۱, P۱۰, P۹, P۸, P۷, P۶, P۵, P۴, P۳, P۲, P۱)

1. Gupta and Cannon

2. Yazici and Karabag

3. Gadia and Mendoza

4. Chidambaranathan and Regha

سطح دوم، اعتقادات و ارزش‌های مورد حمایت است: اینها آرمان‌ها، اهداف، ارزش‌ها، آرزوها، ایدئولوژی‌ها و توجیهات عقلایی هستند. اینها مواردی است که فکر می‌کنیم باید به آنها اعتقاد داشته باشیم، اما گاهی اوقات این کار را نمی‌کنیم. اغلب به شیوه دستیابی به آنها بستگی دارد: اینکه ما از طریق فرایندهای فرهنگی به سراغ آنها آمده‌ایم یا توسط رهبران‌مان به ما داده شده است. بسته به آن منبع و احساس ما در مورد آن، این ایده‌ها ممکن است رفتارهایی متناسب با ارزش‌ها، هنجارها و سایر مصنوعات فرهنگ ایجاد کنند یا نکنند. سه مؤلفه شامل هنجارها و ناهنجارهای آموزشی، هنجارها و ناهنجارهای پژوهشی به عنوان ارزش‌های علمی و آکادمیک و نیز هنجارها و ناهنجارهای اداری و اجرایی به عنوان ارزش‌های عمومی بازشناسی گردید. (P۱، P۲، P۹)

سطح سوم متشکل از مفروضات اساسی است که ناخودآگاه بوده و باورها و ارزش‌هایی مسلم است که تعیین‌کننده رفتار، ادراک، فکر و احساس است. (شاین، ۲۰۱۶؛ مک کوئین، ۲۰۲۰: ۲۶) سنت‌های علمی و سنت‌های اجرایی دو مؤلفه حائز اهمیت این بخش بود. (P۲، P۸، P۹)

در نهایت سطح چهارم متشکل از الگوها و نمادها است. به تعبیر مک کوئین (مک کوئین، ۲۰۲۰: ۱۷) فرهنگ نظامی پرمایه از نمادها است که به واسطه آن افراد در سازمان‌ها ایجاد می‌کنند و در مورد زندگی کاری خود معنایی را بکار می‌برند. در این بخش به الگوها اشاره کردیم (P۱، P۲) هرچند که در یکی از منابع (P۸) این سطح را به عنوان نمادها معرفی کرده بود.

در واقع تمامی این الگوها از سویی طبقاتی همچون نمادها، باورها، ارزش‌ها و مصنوعات سازمانی را برجسته کرده‌اند و از سوی دیگر همین موارد را در گونه‌شناسی‌ها و بسترهای اجتماعی خود شفاف‌سازی نموده‌اند. نتایج بررسی فرهنگ سازمانی در آموزش عالی حکایتگر تغییر ارزش‌هاست. این ارزش‌ها در ابتدا با محوریت علمی - دانشگاهی مطرح گردید. سپس با ادامه روند تکاملی دانشگاه‌ها رنگ و بوی سازمانی به خود گرفت. لذا در این میحث، تغییر و تحول به عنوان عنصری بنیادین برجسته گردید. این جهت‌گیری، سازمان‌های دانشگاهی را هدفمندانه به شکل‌گیری فرهنگ سازمانی شایستگی‌محور هدایت و حمایت می‌کند. البته باید توجه داشت که چنین موضوعی به تنهایی دربرگیرنده ابعاد و ارزش‌هایی گسترده در سازمان‌های دانشگاهی امروز است و شایستگی‌محوری تنها یکی از ارکان آن است. پیش شرط آن هم بحث اخلاق حرفه‌ای می باشد. به عبارت

دیگر، سودای جهانی شدن دانشگاه‌ها در رقابت با یکدیگر نیازمند جدی گرفتن سیاست شایستگی‌محوری دانشگاه‌ها است. در این تحلیل هدف تعدد منابع نبود، بلکه ما سعی کردیم در مفاهیم ارائه شده تأمل نموده و موارد را متناسب با نیاز جامعه دانشگاهی مورد تحلیل و بازشناسی قرار دهیم. در واقع نوآوری مقاله از آن جهت است که نمونه این مدل در هیچ یک از پژوهش‌ها نیامده است. خود این مدل به تنهایی می‌تواند یک برنامه سیاستی برای دانشگاه‌ها باشد. به علاوه ادغام دو مفهوم فرهنگ سازمانی و شایسته‌محوری ما را به کدهای متفاوتی رهنمون کرده است. ارائه پیشنهادها نیز بر حسب وزن و فراوانی کدهای استخراج شده است.

پیشنهادهای

باعنایت به بازشناسی سطوح فرهنگ سازمانی شایسته‌محور می‌توان موارد زیر را پیشنهاد نمود:

- سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاهی می‌باید به مسائلی چون مزیت رقابتی، تربیت رهبران آینده، شایسته‌محوری قوانین جذب و استخدام، بهبود مستمر دانشگاه، یادگیری‌های بومی، محلی و جهانی توجه کنند و راهبردهایی را در این خصوص متناسب با فرهنگ خود ارائه نمایند.

- ساختارهای تصمیم‌گیری در هر فرهنگ دانشگاهی متفاوت است که این امر حاکی از تنوع فرهنگی است ولی لازم است متناسب با هر رویکردی، نیازمحوری مدنظر قرار گیرد. - در تمام ساختار سازمانی دانشگاه می‌باید شایسته‌سالاری حاکم باشد. - مسئولیت‌پذیری افراد با توجه به عوامل شفافیت، پاسخگویی، اعتماد، صداقت، انعطاف‌پذیری مدنظر قرار گیرد. در این زمینه می‌باید برنامه‌ریزی‌های خرد و کلان زیادی صورت گیرد و فرهنگ‌سازی شود.

- بهترین رویکرد مالی دانشگاه‌ها تلاش برای کسب کمک‌های مردمی و خیرین است و لازم است در این حوزه تبلیغات و فرهنگ‌سازی‌های گسترده‌ای صورت گیرد.

- مهم‌ترین عنصر محیط دانشگاهی روابط سالم و انعطاف‌پذیر است. لذا لازم است با توجه به این امر افراد و دانشگاهیان به خلاقیت و کارآفرینی تشویق شوند.

- در خصوص ارزش‌های دانشگاهی افراد می‌باید به رعایت حقوق یکدیگر چه در روابط آکادمیک و چه در روابط اداری و اجرایی متعهد و پایبند باشند.

- دانشگاهیان و نظام دانشگاهی به طور کلی می باید پیوسته به رشد و توانمندسازی افراد اهمیت دهد.

- بازشناسی نمادها و الگوهای دانشگاهی با توجه به فرهنگ محلی دانشگاه به تحقق هرچه سریع تر اهداف کمک می نماید.

منابع

۱. برنامه های پیشنهادی وزیر علوم، تحقیقات و فناوری به مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۷)، <http://nameh.irphe.ir/Content.aspx>.
۲. خنیفر، حسین و ناهید مسلمی. (۱۳۹۶). اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی. تهران: نگاه دانش.
۳. سند راهبردی گفتمان توسعه نظام آموزش، پژوهش و فن آوری کشور. (۱۳۹۴). وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری.
۴. صافی، احمد. (۱۳۹۷). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.
۵. فاضلی، نعمت اله. (۱۳۹۶). فرهنگ و دانشگاه. تهران: ثالث.
۶. فراسـتخواه، مقصود. (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی. تهران: نی.
۷. قاسمی، افسانه. (۱۳۹۸). تجربه زیسته و ادراک شده دانشجویان از فرهنگ دانشگاهی (تحصیلات تکمیلی گروه علوم انسانی دانشگاه تهران). *جامعه شناسی نهادهای اجتماعی*، ۶(۱۳)، ۹۵-۱۲۶.
۸. نصیری، حسین؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ و حقانی، محمود. (۱۳۹۷). تحلیل اثر ادغام در آموزش عالی بر فرهنگ دانشگاهی. *پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲(۸۸)، ۱۰۹-۱۳۴.
9. Ainissyifa, H., & Hamdani, F. (2012). Creating Organizational Culture to Increase Academic Athmosphere in Higher Education Institute. *International Journal of Islamic Khazanah (IJK)*, 1(1), 1-12.
10. Bergquist, W. H., & Pawlak, K. (2007). *Engaging the Six Cultures of The Academy: Revised and Expanded Edition of The Four Cultures of The Academy*. John Wiley & Sons {P9}.
11. Bernquist, W. (1992). *The Four Cultures of The Academy: Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organizations*.
12. Bertron, C., & Kolopp, S. (2017). The Scholar, the Wealthy and The Powerful: Notes on Academic Culture in Elite-Focused Fieldwork. *Journal of Education and Work*, 30(2), 186-201.
13. Boichuk, P. M., & Fast, O. L. (2017). Organizational Culture and Technology-infused Management in Higher Education: Theoretical and Empirical Aspects. *Інформаційні технології і засоби навчання*, (61, вип. 5), 219-232 {P4}.
14. Budd, J. M. (1996). The Organizational Culture of The Research University: Implications for LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 154-162. {P12}.
15. Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on The Competing Values Framework*. John Wiley & Sons. {P7}.
16. Chidambaranathan, K., & Regha, V. S. (2016). Diagnosing the Organizational Culture of Higher Education Libraries in the United Arab Emirates Using the Competing Values Framework. *LIBRES: Library & Information Science Research Electronic Journal*, 26(2).
17. Dauber, D., Fink, G., & Yolles, M. (2012). A Configuration Model of Organizational Culture. *Sage Open*, 2(1), 2158244012441482.
18. Emiliani, B. (2015). *Lean university: A Guide to Renewal and Prosperity*. Wethersfield: CLBM, LLC. {P6}.

19. Folch, M. T., & Ion, G. (2009). Analysing the Organizational Culture of Universities: Two Models. *Higher Education in Europe*, 34(1), 143-154.
20. Gadia, E., & Mendoza, K. J. (2019). *Impact of Organizational Culture on Institutional Effectiveness in a Local Higher Education Institution*. Available at SSRN 3549697.
21. Guallino, G., & Prevot, F. (2008). *Competence-building Through Organizational Recognition or Frequency of Use: Case Study of The Lafarge Group's Development of Competence in Managing Post-merger Cultural Integration*. In *Competence Building and Leveraging in Interorganizational Relations*. Emerald Group Publishing Limited.
22. Gupta, U., & Cannon, S. (2020). *Impact of Organizational Culture and the Need for Change Management*. In *A Practitioner's Guide to Data Governance*. Emerald Publishing Limited.
23. Hofman, R. H., Hofman, W. A., & Guldmond, H. (2002). School Governance, Culture, and Student Achievement. *International Journal of leadership in Education*, 5(3), 249-272.
24. Hofstede, G. J. (2000). Organizational Culture: Siren or Sea cow? A Reply to Dianne Lewis. *Strategic Change*, 9(2), 135-137. {P11}.
25. Jin, J., & Ball, S. J. (2020). Meritocracy, Social Mobility and a New Form of Class Domination. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 64-79.
26. Kusy PhD, M., Diamond, M., & Vrchota, S. (2015). Why Culture Change is Critical to Lean Initiatives. *Healthcare executive*, 30(6).
27. Lu, J., Laux, C., & Antony, J. (2017). Lean Six Sigma Leadership in Higher Education Institutions. *International Journal of Productivity and Performance Management*.
28. Maciąg, J., Maciąg, J., & Harrison. (2019). *Lean Culture in Higher Education*. Springer International Publishing. {P2}.
29. MacQueen, J. (2020). *The Flow of Organizational Culture: New Thinking and Theory for Better Understanding and Process*. Springer. {P1}.
30. McCaffery, P. (2010). *The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*. Routledge.
31. McNay, I. (1995). *Universities Going International: Choices, Cautions and Conditions. Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam: EAIE. {P5}.
32. Miller, L. (2011). *Lean Culture-The Leader's Guide-book*. Annapolis, Maryland, 23-33.
33. Montes López, E., & O'Connor, P. (2019). Micropolitics and Meritocracy: Improbable Bed Fellows?. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 678-693.
34. Pereira, V. (2017). Journal Editors as Philosopher Kings: Duties and Responsibilities of Academics in a Changing World. *South Asian History and Culture*, 8(3), 360-364.
35. Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1993). *Qualitative and Quantitative Approaches to Academic Culture: Do They Tell us The Same Thing*. Higher Education: Handbook of Theory and Research, 9, 344-388.
36. Rao, T. V. (2003). *Future of HRD*. Macmillan. {P10}.
37. Robinson, M., & Yorkstone, S. (2014). *Becoming a Lean University: The Case of The University of St Andrews*. Leadership and Governance in Higher Education: Handbook for Decision-Makers and Administrators.
38. Schein, E. H. (2016). *Organizational Culture and Leadership* (5th ed.). Hoboken: Wiley. {P8}.
39. Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer Publishing Company.
40. Sporn, B. (1996). Managing University Culture: an Analysis of The Relationship Between Institutional Culture and Management Approaches. *Higher education*, 32(1), 41-61.
41. Yazici, S., & Karabag, A. (2019). *Organizational Culture, Learning Organization and Innovation in German Higher Education Institutions*. In *Learning Organization and Innovation in German Higher Education Institutions*. {P3}.
42. Zarbo, R. J. (2012). Creating and sustaining a Lean Culture of Continuous Process Improvement. *American Journal of Clinical Pathology*, 138(3), 321-326.

چکیده

بر مبنای لیبرالیسم آموزشی عامل تلقین با ایجاد خلل در تفکر انتقادی و نقص در قوه عقلا نیت منجر به از دست رفتن خودمختاری عقلا نی و استقلال شخصیتی دانش آموز می شود. در این نگرش تعلیم و تربیت تلقینی با تکیه بر اقتدار معلم و مرجعیت نهاد آموزشی به دنبال القای آموزه های اخلاقی، سیاسی و دینی خاص به ذهن دانش آموز است. از این رو تلقین مرز میان تعلیم و تربیت خوب و بد است. اما آیا تلقین یکسره منفی و نامناسب است؟ آیا لیبرالیسم آموزشی خود واجد ویژگی های تعلیم و تربیت تلقینی نیست؟ این پژوهش کیفی با روش تحلیل مفهومی به دنبال درک ماهیت تلقین در گفتمان تعلیم و تربیت لیبرال است. ادعای پژوهش این است که پنداشت لیبرالیسم آموزشی در تلقینی خواندن اشکال دیگر تعلیم و تربیت موجه نیست. زیرا نخست اینکه تلقین در برخی از زمانها و موضوعات آموزشی و عقیدتی مناسب و بلکه لازم است. دوم اینکه تحقق مؤلفه هایی مانند پرورش قوه عقلا نیت و تفکر انتقادی و خودمختاری به شکل آرمانی و مطلق در تعلیم و تربیت امکان پذیر و حتی مناسب نیست. سوم اینکه لیبرالیسم آموزشی خود با پشتیبانی منابع قدرت و مرجعیت برنامه درسی پنهان به دنبال تلقین نوعی آموزه خاص عینی گرایی علمی در فرآیند آموزش است و لذا انتقادات آن نسبت به سایر اشکال تعلیم و تربیت دارای نوعی ویژگی خود ارجاعی است. بنابراین خالی کردن فضای تعلیم و تربیت از ارزش های اخلاقی و آموزه های مذهبی به بهانه تلقینی خواندن آن از سوی مدافعان لیبرال لیبرالیسم آموزشی امری نادرست و مغلطه آمیز است.

■ واژگان کلیدی

تلقین، لیبرالیسم آموزشی، خودمختاری، تفکر انتقادی، اقتدار، آموزه.

تحلیل و نقد گفتمان تعلیم و تربیت لیبرال؛ لیبرالیسم آموزشی در نسبت با مفهوم تلقین

محسن بهلولی فسخودی

استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

m.bohloli@ihcs.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

تلقین مفهومی بسیار مهم و در عین حال مبهم است. در فرهنگ لغت تلقین عمل یا فرایند اجبار کسی به پذیرش عقیده یا مجموعه عقایدی خاص تعریف شده است که بر اساس آن شخص اجازه ندارد تا عقاید دیگر را نیز مورد ملاحظه قرار دهد. در لاتین کلمه (Doctrina) به معنای تعلیم و تربیت، علم و آموزه به کار رفته و به همین دلیل معنای اولیه تلقین دارای ماهیتی تعلیمی است. (مومانو، ۲۰۱۲: ۱۹۰) عمل تلقین به گونه‌ای است که شخص می‌پندارد به شکل آزادانه و عقلانی عقایدی را پذیرفته در حالی که به واقع این چنین نیست. تلقین به این معنا کاربرد رویه‌های غیرعقلانی در خدمت پذیرش مطلق و انعطاف‌ناپذیر عقاید و دربردارنده اعتقاد به برخی باورهای ثابت فارغ از درست یا نادرست بودن آنها است. (مری، ۲۰۰۵: ۴۰۴) عقاید و باورهای تلقین شده در مقابل یافته‌های جدید و ارائه دلیل و مدرک و نقد مقاومت می‌کند و کنار گذاشته نمی‌شود و همین امر آنها را در مقابل هرگونه چالش مصونیت می‌بخشد.

موضوع تلقین یکی از مهم‌ترین مباحث در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر است. در گفتمان لیبرالیسم آموزشی اصطلاح تلقین دارای بار معنایی بسیار تحقیرآمیز است. این اصطلاح اغلب در تضاد با ایده‌آل‌ها و ارزش‌های لیبرالیسم آموزشی قرار دارد. تمایز میان تعلیم و تربیت با تلقین نقش به وضوح مهمی در بسیاری از مباحث تربیتی دارد. از این رو تعریف مفهوم تلقین و اینکه چگونه باید آن را از آموزش مجزا کرد مورد تأمل فیلسوفان تعلیم و تربیت بوده است. البته تا قرن اخیر اصطلاح تعلیم و تربیت و تلقین معادل تلقی می‌شدند و هر دو صرفاً عناوین متفاوتی برای نوعی فرایند مشابه بودند. (ریوید، ۱۹۸۰: ۱) اما امروزه که آن را امری فاقد ارزش و مضر برای درک و فهم دانش‌آموز می‌دانند، درک ما از تلقین دچار تغییر اساسی شده است. کسانی مانند دیویی در واقع مفهوم تلقین را نوعی مانع بر سر راه تعلیم و تربیت و موجب تخطی از اصول لیبرال دموکرات لیبرالیسم آموزشی می‌دانند. (ریوید، ۱۹۸۰: ۷)

در نگرش رایج تلقین عمدتاً در نقطه مقابل تعلیم و تربیت حقیقی یا تدریس و آموزش خوب قرار دارد. لذا باید توجه داشت که تلقین همواره در طی تاریخ معنای منفی نداشته بلکه اخیراً به گونه‌ای تعریف شده است که کسی نمی‌خواهد کودک‌ها یا حتی بزرگ‌ترها در معرض آن قرار گیرند. با این حال اگرچه تلقین امروزه دارای معنایی منفی است اما تبیین‌های ارائه شده برای اینکه چرا چنین است و چگونه برای دانش‌آموز

مضر می‌باشد متفاوت‌اند. (تیلور، ۲۰۱۶: ۱) در واقع درباره اینکه کدام یک از نمونه‌های تعلیم و تربیت را می‌توان تلقین به‌شمار آورد و اینکه آیا تلقین ضرورتاً امری نادرست است اختلاف دیدگاه وجود دارد. در نگرش لیبرالیسم آموزشی بر سر چند ویژگی مشترک تلقین تا حد زیادی اتفاق نظر وجود دارد. از جمله اینکه تلقین اعتقاد به برخی باورهای غیرعقلانی، ثابت یا بدون شاهد و دلیل است که منجر به از میان رفتن روحیه انتقادی و استقلال فکری دانش‌آموز می‌شود. نظریه‌پردازان لیبرال رویکرد تربیتی خود را نقطه مقابل نظام تعلیم و تربیت سنتی در نظر گرفته‌اند که از نظر آنها دارای ویژگی تلقینی است. (هانتز، ۲۰۰۲: ۲۱۹)

لیبرالیسم آموزشی از اهمیت کسب دانش فی‌نفسه برای پرورش ذهن و افراد آزاد سخن گفته است. (میرزامحمدی و دیگران، ۱۳۸۷: ۹۵) این نگرش نوعی ارزش ذاتی برای دانش قائل است و آن را به ارزش ابزاری دانش فرو نمی‌کاهد. (باقری، ۱۳۷۰: ۶۵) در رویکرد سنتی تعلیم و تربیت معلم صرفاً سعی در انتقال اطلاعات به اذهان شاگردانش را دارد بدون اینکه به آنها اجازه دهد تا خود به این اطلاعات دست پیدا کنند. (وایت، ۲۰۱۰: ۱۲۴) لذا در این نظام تعلیمی دانش‌آموزان نه به‌عنوان هدف بلکه تنها در مقام وسیله برای دست‌یافتن به آموزه‌های تلقینی در نظر گرفته می‌شوند. به عبارتی در تعلیم و تربیت تلقینی سنتی، هدف از عمل تدریس و آموزش صرفاً رساندن دانش‌آموزان به پاسخ است بدون اینکه دل مشغول موجه بودن دلایل دست‌یافتن به این پرسش باشد. (هنکس، ۲۰۰۸: ۱۹۴)

معلم‌ان در نظام تعلیم و تربیت تلقینی در پی آموزش و تعلیم حقایق نهایی و تغییرناپذیر به دانش‌آموزان هستند و دانش‌آموز، سوژه اراده معلم خود قرار می‌گیرد. این روش آموزشی دربردارنده تحریف ایده‌ها یا عقاید و مخدوش کردن قوه فهم دانش‌آموز و ناتوانی در ارائه دلایل، شواهد یا توجیه عقاید آموخته شده یا کاربرد نادرست از شواهد به شیوه‌ای متفاوت است که منجر به از بین رفتن تفکر و روحیه انتقادی شده و حق آزادی اندیشه و انتخاب فرد و استقلال فکری دانش‌آموز را با مشکل مواجه می‌کند. (تیسن، ۱۹۹۳: ۹۲) تلقین تعلیمی نظام سنتی نه فقط ذهن بلکه شخصیت مخاطبان خود را دچار تغییر و تحریف کرده و ماحصل آن پرورش شاگردانی جزم‌اندیش خواهد بود.

مسئله پژوهش این است که آیا تلقین مشخصه نوع خاصی از تعلیم و تربیت است یا اینکه هر نوع تعلیم و تربیتی تلقینی است؟ آیا آرمان‌های لیبرالیسم آموزشی شامل خودمختاری، عقلانیت و تفکر انتقادی به شکل مطلق و بدون تلقین امکان‌پذیر هستند؟ آیا اساساً تلقین آن گونه که نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت لیبرال ادعا کرده‌اند برای پرورش و تعلیم کودکان امری کاملاً مضر است؟ و چه چیز باعث شده است تا گمان کنیم لیبرالیسم آموزشی برخلاف تعلیم و تربیت سنتی امری رهایی‌بخش و غیرتلقینی است؟

این پژوهش برای دست یافتن به درک بهتر گفتمان لیبرالیسم آموزشی درباره تلقین با رویکرد کیفی و استفاده از روش تحلیل مفهومی به معرفی مؤلفه‌های آن خواهد پرداخت. این مؤلفه‌ها دارای دو بخش ایجابی و سلبی‌اند. در بخش ایجابی مؤلفه‌های خودمختاری، تفکر انتقادی، عقلانیت مورد نقد و در بخش سلبی اقتدار، آموزه و تربیت دینی مورد بررسی و توجیه قرار خواهند گرفت. ادعای پژوهش این است که از یک سو هدف لیبرالیسم آموزشی برای زدودن هرگونه تلقین از محیط آموزش با تأکید بر خودمختاری، عقلانیت و تفکر انتقادی از یک سو و زدودن آموزش از اقتدار و باورهای دینی و آموزه‌ای از سوی دیگر و ارائه تصویری آرمانی از علم در برنامه درسی پنهان نه تنها با فضای واقعی آن تناسبی ندارد، بلکه خود بدل به نگرش جزمی و تلقینی آموزه لیبرالیسم آموزشی شده است. بنابراین برخلاف دیدگاه نظریه‌پردازان لیبرالیسم آموزشی، تعلیم و تربیت دینی و اخلاقی نه تنها تلقینی نبوده بلکه از اجزای اصلی و مقوم شخصیت دانش‌آموزان است.

۲. مؤلفه‌های ایجابی لیبرالیسم آموزشی

۲-۱- خودمختاری: هدف نهایی یا مقصود اولیه لیبرالیسم آموزشی رشد و بسط خودمختاری است که موجب شکل‌گیری عقاید بر مبنای قوه قضاوت و تفکر انتقادی دانش‌آموزان می‌شود. ایده‌آل خودمختاری در سنت لیبرال این است که افراد باید در تصمیم‌گیری درباره زندگی خویش و عمل کردن مطابق با ترجیح خود آزاد باشند. خودمختاری یعنی جستجوی حقیقت و فهم آن و شکل‌دهی عقاید جدید براساس شواهد و براهین در اختیار که مطابق آن تفکر و اعمال شخص خودمختار تحت سیطره اقتدار و مهار دیگران قرار ندارد. فرد خودمختار برخلاف افراد تلقین‌شده قابلیت پذیرش یا رد عقاید یا مدعاهای معرفتی و قابلیت بهره‌گیری از پشتیبانی دلایل برای اعمال خود را

دارد. لذا خودمختاری ارتباط تنگاتنگی با آزاداندیشی^۱ دارد. (برامال، ۲۰۰۳:۲۰۰) در این رویکرد دانشگاه و مراکز آموزشی به عنوان نهادی مستقل نقش مهمی در پرورش محققان و دانش آموختگان خودمختار برعهده خواهد داشت. (نیومن، ۲۰۱۰) دانش آموز خودمختار فرد مستقل و آزاداندیشی است که اعتبار و مرجعیت دیگران از جمله معلم، والدین یا دیگران را برای پذیرش یک عقیده ضروری نمی داند. او به لحاظ عقلانی خود را شخصی خطاپذیر می داند و شجاعت و آمادگی لازم برای کنار گذاشتن عقاید نادرست خود را دارد. (تیلور، ۲۰۱۶:۹) خودمختاری موجب خواهد شد تا دانش آموز به عنوان شخصی مطلع و تحصیلکرده درباره چگونگی زیستن خود تصمیم گیری و قضاوت کند. خودمختاری عقلانی^۲ موجب درگیری فعال دانش آموز در امر یادگیری و بهترین راه برای ترغیب و ارتقای اصالت فکری او می باشد. از این رو خودمختاری یکی از اهداف اصلی لیبرالیسم آموزشی است که بر مبنای آن تفکرات و اعمال شخص در حوزه های مهم زندگی با ارجاع به گزینش ها، تصمیمات، تأملات و در مجموع فعالیت های ذهنی او توضیح داده می شود. (کوپرس و حاجی، ۲۰۰۶:۷۲۵) بنابراین لیبرالیسم آموزشی راهی برای دست یافتن به خودمختاری به عنوان نوعی مزیت بنیادین در آموزش است. (نیمن، ۱۹۸۹:۵۹) اما روش های تلقینی شکلی از آموزش است که کاملاً مانع از بسط و پیشرفت خودمختاری دانش آموز می شود. منتقدان تلقین اغلب آن را ناقض خودمختاری دانش آموز می دانند و لذا زدودن این ویژگی را برتر از سایر اهداف تربیتی می دانند. براساس نگره های لیبرالیسم آموزشی، تلقین سبک خاصی از عقیده را پرورش می دهد که آزاداندیشی و خودمختاری را از میدان به در می کند. از این نظر پیامدهای تلقین با اصول آزاداندیشی و خودمختاری که مرکز ثقل لیبرالیسم آموزشی است ناسازگاری جدی دارد. (بیلی، ۲۰۱۰:۲۷۹) در واقع خودمختاری دانش آموز زمانی از بین می رود که برنامه های تعلیمی حاوی ادعای غیرعقلانی مانع از پرورش تفکر انتقادی و تأمل او شود. حال اگر دانش آموز فاقد قابلیت کامل برای خودمختاری باشد در این صورت فرایند پرورش او فارغ از انگیزه ها، دلایل یا ترجیحاتش بوده و دربردارنده القای عقاید، ارزش ها و مهارت های خاص از سوی دیگران و تلقینی خواهد بود. (هنکس، ۲۰۰۸:۱۹۳)

1. open-minded

2. rational autonomy

۲-۲- تفکر انتقادی: یکی از اهداف عمده لیبرالیسم آموزشی پرورش قوه قضاوت مستقل براساس تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی دربردارنده توانایی و تمایل برای بررسی و ارزیابی دلایل له یا علیه یک عقیده است. روسو می‌گوید انتقال دانش به‌عنوان هدف تعلیم و تربیت پذیرفتنی نیست زیرا با هدف واقعی تعلیم و تربیت یعنی پرورش تفکر انتقادی ناسازگار است. (روسو، ۲۰۳: ۱۹۹۳) تفکر انتقادی موجب خواهد شد تا شخص به گونه‌ای انتقادی به عقاید خود با دیده شک و تأمل بنگرد و در صورت ارزیابی و مواجهه با عقاید جدید خواهان شکل بخشیدن به یک عقیده یا بازنگری درباره آن در پرتو شواهد و استدلال باشد. دراین روش شخص عقیده پیشین خود را که از قابلیت دفاع عقلانی کمتری برخوردار است کنار خواهد گذاشت. بنابراین کسی که کاملاً متعهد به یک دیدگاه است نمی‌تواند دیدگاه انتقادی داشته باشد، زیرا این خصیصه مستلزم آن است که شخص پایبند نوعی ابطال‌پذیری و مهیای بازنگری در عقایدش باشد. (مری، ۲۰۰۵: ۴۰۱) چنین کسی صریحاً مانع از هرگونه مفهوم انحصاری و قطعی و مطلق از حقیقت در اندیشه خود می‌شود. از پیامدهای تفکر انتقادی این است که شخص نسبت به ایده‌های دیگران موضعی عینی، بیطرفانه و همراه با تساهل اتخاذ کند. لذا آزاداندیشی به ایجاد تفکر انتقادی درباره ایده‌های گوناگون کمک می‌کند. این امر متضمن آن است که تغییر عقیده صرفاً نباید مبتنی بر زور و فشار باشد بلکه باید براساس قضاوت معقول و انتقادی درباره عقاید پیشین و دفاع عقلانی از عقاید جدید باشد. (هیر، ۱۹۸۵: ۱۶) در واقع تفکر انتقادی پیوند تنگاتنگی با عقلانیت و نیز با خودمختاری و آزاداندیشی دارد. (کویپرس و حاجی، ۲۰۰۶: ۷۲۴)

اما تلقین مسدود کننده ذهن و عقیم‌کننده تفکر انتقادی است؛ زیرا در فرایند تلقین برخی از ایده‌ها بدون مقاومت یا توضیح خاصی به ذهن مخاطب نفوذ می‌کنند و در این جریان، تفکر انتقادی به شکل جدی محدود می‌شود. به همین دلیل برخی استدلال کرده‌اند زمانی می‌توان گفت کسی تحت تلقین است که گویی به شکل غیرانتقادی به برخی از عقاید باور دارد و برای یک دوره زمانی نامشخص به این باور خود ادامه دهد. بنابراین کسانی که دانش را با قصد ممانعت از خلاقیت و تفکر انتقادی منتقل می‌کنند مرتکب عمل نادرست تلقین شده‌اند. شخص تلقین‌شده کسی با چارچوب ذهنی ثابت و مشخص است که هیچ‌گونه تحلیل انتقادی و ارزیابی عقاید خود را برنمی‌تابد. (ساتل، ۱۹۸۱: ۱۵۲) چنین فردی نه تنها فاقد دلایل خوب و مناسب برای باور به یک عقیده است بلکه قادر

به توجیه این دلایل نیز نمی‌باشد. به عبارت دیگر چنین کسی فاقد روحیه انتقادی است. مطابق دیدگاه اندیشمندان لیبرال عدم تفکر انتقادی موجب حقیقت‌پنداری مطلق شده که نشانه‌ای از جزم‌اندیشی یا کوتاه‌فکری است. انتخاب تفکر انتقادی به‌عنوان مؤلفه اصلی شکل دهنده آرمانی تعلیم و تربیت با شکل بخشیدن به شخصیت و هویت افراد سروکار دارد. در واقع سیگل مطرح کرده است که تفکر انتقادی و استقلال شخصیتی شکل‌دهنده آرمان‌های تربیتی مکمل‌اند. از دید سیگل داشتن توانایی ارزیابی عقلانی و روح انتقادی به لحاظ فردی لازم و به لحاظ جمعی برای بدل شدن به متفکر انتقادی کافی است. متفکر انتقادی دارای توانایی ارزیابی دلایل براساس معیار شناختی و منطقی است. به عبارتی دلایل مناسب‌ترین محرک متفکر انتقادی در اندیشه و عمل هستند بنابراین متفکر انتقادی علاوه بر داشتن مهارت ارزیابی دلایل باید دارای مجموع پیچیده‌ای از تمایلات، گرایش‌ها، عادات و خصوصیات باشد که سیگل آن را «روح انتقادی» نامیده است. (سیگل، ۲۰۰۳: ۳۰۵)

می‌توان گفت ترس از تلقین بخشی از محرک و انگیزه لازم برای هواداری از تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از ایده‌آل‌های تربیتی است. در این نوع تعلیم و تربیت دانش‌آموزان مستقل از خواست و اراده معلمان خود می‌اندیشند و به لحاظ اجتماعی شخصیت مستقلی کسب می‌کنند. (گارنت، ۲۰۱۵: ۱۰۳) تفکر انتقادی منجر به پرورش فضائل عقلانی در دانش‌آموزان می‌شود. این فضائل عبارتند از میل به جستجوی شواهد، عینیت، تواضع^۱، درستکاری^۲، صداقت^۳، موشکافی^۴، شجاعت^۵ در دفاع از امر درست و نقد عقیده نادرست و بازاندیشی درباره دیدگاه‌های خویش، انسجام اندیشه، کاربرد سفت و سخت استدلال‌ورزی، عدم پیش‌داوری همراه با دوراندیشی. (تیسن، ۱۹۹۳: ۹۱)

۲-۳- عقلانیت: عقلانیت باعث می‌شود شخص درباره آنچه که انجام می‌دهد و عقیده دارد به شکل مستقل تأمل و اندیشه‌ورزی کرده و با دانش کافی تصمیمات عقلانی بگیرد. مطابق این برداشت، عقلانیت به نحوی بنیادین خارج از حوزه تجربی و غیر وابسته به شرایط خاص، سنت‌های فرهنگی و امکانات زندگی روزمره ما قرار دارد. (هنکس، ۲۰۰۸: ۱۹۹)

1. humility
2. integrity
3. honesty
4. thoroughness
5. courage

ماهیت عقلانیت باور به دلایل خوب یا مناسب است، اما با تلقین «دلایل، کتمان شده و عقل، نادیده گرفته می‌شود». زیرا تلقین دربردارنده باور به برخی ادعاها بدون در نظر گرفتن دلایل است. افراد تلقین شده ممکن است دلایلی برای ادعاهای خود داشته باشند، اما تمام دلایلی را که علیه ادعای خود اقامه می‌شود نادیده می‌گیرند. از این رو آزمون حیاتی برای تشخیص اینکه کسی تحت تلقین قرار گرفته است یا خیر تاب‌آوری او در برابر استدلال مخالف است. فلج شدن تصور عقلانی منجر به این می‌شود که شخص به عقاید یا ارزش‌هایی باور پیدا کند، بدون اینکه دلایل یا توجیه عقلانی مناسب و خوبی برای آنها داشته باشد. چنین کسی به واسطه جزم‌اندیشی فاقد توانایی در نظر گرفتن گزینه‌های دیگر است. (تان، ۲۰۰۴: ۱)

در تعلیم و تربیت تلقینی آنچه که موجب عدم شکوفایی حیات آدمی شده و استقلال فکری و شخصیتی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد فقدان عقلانیت است. در واقع تأثیر ضروری تلقین بر ذهن یادگیرنده این است که او بدون رجوع به شواهد و دلایل عقلانی مرتبط به آن چیز باور پیدا کند. از این رو تلقین هنگامی صورت می‌گیرد که معرفت به شکل کاملاً مطمئنی به شخص القا شده و فراتر از تأیید شواهد قابل دسترس و مبتنی بر خوانشی از آنها است که دیگران امکان دارد با آن مخالف باشند. به همین دلیل آموزشی که آن را تلقین می‌نامیم دربردارنده ناتوانی در ارائه دلایل، شواهد یا توجیه عقاید آموخته شده یا کاربرد نادرست شواهد به شیوه‌ای متفاوت است. (تیسن، ۱۹۹۳: ۹۲) آموزش جزم‌اندیشانه^۱ به عنوان یکی از پیامدهای جدی تعلیم تلقینی ارتباط تنگاتنگی با آموزش بی‌اعتنا به عقلانیت دارد. آموزش فاقد توجیه عقلانی عقاید موجب تحریف و مخدوش کردن قوه فهم دانش آموز شده و آزادی و استقلال فکری او را با مشکل مواجه می‌کند. (تیسن، ۱۹۸۵: ۲۳۷) معلم تلقین‌گر در تلاش برای بیان و انتقال عقیده از ابزارهای غیرعقلانی مانند ترغیب و تشویق و تحریف یا فشارهای روان‌شناختی بهره خواهد برد. (زرودلو، ۲۰۲۱: ۱۸۹)

تعلیم و تربیت لیبرال در مقابل همواره بر اهمیت اندیشه عقلانی و مستقل به عنوان امر ماهوی تعلیم و تربیت تأکید کرده و یک چنین اندیشیدنی دربرگیرنده مشارکت فعالانه یادگیرنده است. مفروضات شناخت‌شناسانه و هستی‌شناسانه بنیادین درباره عقلانیت لیبرال به دنبال ایضاح عقلانی است. (هنکس، ۲۰۰۸: ۱۹۴) در این رویکرد هرگونه تمایزی

1. dogmatic teaching

میان تلقین و تعلیم و تربیت مبتنی بر معیار صدق، قوت استدلال یا وضوح عقلانی است. مطابق این نگرش تعلیم فرایندی عقلانی است که از سوی براهین، دلایل و شواهد برای دست یافتن به هدف خود حمایت می‌شود. تأمل عقلانی^۱ با استفاده از تفکر و نقد منجر به قابلیت تصمیم‌گیری عقلانی می‌شود. پیترز تلقین را با تعلیم و تربیت لیبرال ناسازگار می‌داند به این دلیل که فاقد احترام به قوای عقلانی شخص یادگیرنده می‌باشد و هدف از آن دست یافتن به نوعی عقاید ثابت است که در آن فرد هیچ درکی از مبانی عقلانی عقاید نداشته و شهامت نقادی یا ارزیابی عقایدش را ندارد. (پیترز، ۱۹۶۶: ۴۲)

۳. مؤلفه‌های سلبی لیبرالیسم آموزشی

۳-۱- اقتدار: در عمل تلقین، معلم از قدرت کمابیش مشروع و موجه خود برای القاء عقاید بهره می‌برد. از این رو اقتدار یکی از منابع اصلی آموزش تلقینی است. این نقیصه‌ای است که رشد و پرورش دانش‌آموزان به‌عنوان عاملان محقق و مستقل را تهدید می‌کند. در شیوه تعلیمی اقتدارگرایانه، تدریس و آموزش می‌تواند بدل به نوعی عمل تلقینی شود که موجب تضعیف استقلال اندیشه و رشد اصالت شخصیت دانش‌آموز شود. این رویکرد موجب تهدید خودمختاری دانش‌آموز می‌شود و معلم اقتدارگرا به نوعی آزادی دانش‌آموز را پایمال می‌کند. از آنجا که این شیوه از آموزش و تربیت متکی به اقتدار و اعتماد به مرجعیت معلمان و والدین است بسیاری از اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت درباره خطرناک و قهرآمیز بودن آن استدلال کرده‌اند. (مری، ۲۰۰۵: ۴۰۵) معلم تلقین‌گر به دلیل جایگاه خود دارای نوعی اقتدار عملی و عقلانی است. اما در حالی که اقتدار عقلانی امری بنیادین برای معلم در سیستم تلقینی است، اقتدار عملی امری ابزاری در ایجاد جزم‌اندیشی است که موقعیت محوری در تلقین دارد. در فرایند تلقین، روش‌های اقتدارگرایانه آموزش شامل سرکوب پرسش و انتقاد، قدغن کردن برخی بحث‌های خاص، یا مجازات و تنبیه برای اختلاف رای اغلب به کار می‌روند. (تیلور، ۲۰۱۶: ۱۶)

از آنجا که تلقین القاء عقایدی است که به نحو اعلی به واسطه میل به اطاعت از یک چهره مقتدر برانگیخته می‌شود می‌توان آن را نقطه مقابل برانگیختگی عقلانی به‌عنوان مشخصه تعلیم و تربیت مناسب و لیبرال دانست. عدم پذیرش تعلیم و تربیت اقتدارگرا یکی از نکات مشترک میان تمامی رویه‌های امروزی تعلیم و تربیت لیبرال است. تعلیم و

تربیت لیبرال که اقتدار منبع آموزش را رد می‌کند نوعی از آموزش غیر تلقینی را دنبال می‌کند. از نگاه تعلیم و تربیت لیبرال شیوه آموزش اقتدارگرا برای رسوخ در شخصیت و دیدگاه دانش‌آموزان و بدل کردن آنها به افرادی هم‌چنان حرف‌شنو، نادان و فاقد قابلیت برای تفکر انتقادی است. (کیلپاتریک، ۲۰۱۰) دیویی تعلیم و تربیت سنتی را نوعی تعلیم و تربیت اقتدارگرا می‌داند که موجب گرایش به اطاعت^۱، تمکین^۲، انقیاد^۳ و انفعال^۴ در دانش‌آموز می‌شود، به این معنا که یادگیرنده در این نظام آموزشی نقشی کاملاً منفعل در دریافت اطلاعات و دانش داشته و بنا به فضای مقتدرانه کلاس درس ایجاب می‌کند که او نسبت به آموزه‌ها موقعیتی کاملاً مطیع داشته، از هرگونه به چالش کشیدن مطالب آموزشی اجتناب کند. البته تمرکز دیویی بر تلقین جنبه سیاسی دارد زیرا او دل‌مشغول ارزش‌های دموکرات لیبرال بود که از نظر او در بسط تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا ضروری است. به عقیده او تأمل، قضاوت و استدلال، پیش‌شرط‌های لازم پرورش دموکراتیک درست و روش علمی است. به همین دلیل از نظر او جامعه اقتدارگرا برای حفظ و تداوم خود از تلقین استفاده می‌کند اما جامعه دموکرات چنین کاری را نمی‌تواند انجام دهد. (ریوید، ۱۹۸۰: ۷)

۳-۲- آموزه^۵: در تعلیم و تربیت لیبرال، آموزش زمانی به تلقین بدل می‌شود که آموزه‌ها با محتوای خاص سیاسی، تربیتی و اجتماعی به شاگردان القا شود. حتی فیلسوفانی که محتوای آموزه را به شکل منطقی شرط ضروری تلقین نمی‌دانند، هم‌چنان معتقدند که نوعی پیوند محکم میان تلقین و آموزه وجود دارد. به باور آنها آموزه‌ها، تعالیمی هستند که تبعیت از آنها را نمی‌توان کاملاً براساس ترغیب عقلانی انجام داد لذا روش‌های غیرعقلانی با مفهوم تلقین در ارتباط‌اند. (اسنوک، ۲۰۱۰: ۵) همین امر موجب شده که برخی از اندیشمندان لیبرال به ارتباط بنیادین میان آموزه و تلقین اشاره کنند. برای مثال فلو (۲۰۱۰) معتقد است که نه تنها تلقین محدود به آموزه است بلکه هم‌چنین آموزش آنها به احتمال خیلی زیاد دربردارنده تلقین است. در آموزش آموزه از این حیث که دربرگیرنده عقایدی است که به شکلی ثابت مصون از هرگونه نقد تجربی، هنجاری

1. obedience
2. docility
3. submission
4. passivity
5. doctrine

یا مفهومی است تلقین رخ می‌دهد. در واقع تلقین، آموزش نوع خاصی از آموزه و ارائه پاسخ‌های از پیش مهیا شده به نقدهای وارد بر آن است. گریگوری و وودز نیز استدلال کرده‌اند که تلقین با القاء^۱ آموزه در پیوند است. (گریگوری و وودز، ۲۰۱۰)

ویژگی‌های آموزه‌ها در نزد این اندیشمندان را می‌توان این‌گونه دسته‌بندی کرد:

۱- آموزه‌ها عقاید نادرست هستند. از نظر فلو ویژگی اصلی آموزه این است که در بردارنده

عقایدی است که یا نادرست‌اند یا درستی آنها معلوم نیست. (فلو، ۵۲: ۲۰۱۰)

۲- آموزه‌ها شامل عقاید با شواهد ناکافی یا بدون شاهد و مدرک‌اند. ویلسون آموزه را

عقایدی می‌داند که ما هیچ حق و تضمین منطقی برای اطمینان نسبت به آنها در اختیار

نداریم. (ویلسون، ۲۰۱۰: ۷۸) گریگوری و وودز نیز به فقدان شواهد علمی برای عقاید

آموزه‌ای اشاره کرده‌اند. (گریگوری و وودز، ۲۰۱۰: ۱۲۶)؛

۳- آموزه‌ها عقایدی با شواهد مبهم‌اند به این معنا که درستی یا نادرستی آنها شناخته

شده نیست؛

۴- آموزه‌ها عقاید تاییدناپذیر و ابطال‌ناپذیرند. (اسناک، ۲۰۱۰)

۵- آموزه‌ها عقایدی اصلاح‌ناپذیر^۲ند؛

۶- آموزه‌ها عقاید فاقد توافق جمعی‌اند. (تیسن، ۱۹۸۲: ۴)

۳-۳- تربیت دینی: نظریه‌پردازان لیبرالیسم آموزشی عقیده دارند که ماهیت واقعی

عقاید دینی به گونه‌ای است که هیچ انسانی به شیوه منطقی نمی‌تواند نسبت به صدق و

درستی آنها ترغیب شود، لذا هرگونه تعلیم و تربیت خوب و مناسب باید دارای محتوایی

غیردینی باشد. البته این نگرش غالب در حوزه لیبرالیسم آموزشی است، اما در مواردی

خاص اندیشمندانی با گرایش دینی به مانند نیومن، معتقدند دانشی که به کمک عقلانیت

در تعلیم و تربیت حاصل می‌شود موجب تقویت ایمان شخص خواهد شد. به همین دلیل

نیومن بر اهمیت آموزش دینی در نظام یادگیری تأکید داشت. به باور او تربیت دینی

امری کاملاً موجه است و الهیات به‌عنوان شکلی از دانش حاوی معنا و روح زندگی است.

در واقع نیومن کسب دانش را به منظور رفاه مادی یا سودآوری جایز نمی‌داند. نیومن

مدافع آزادی علمی بود زیرا بدون آن دست یافتن به حقیقت و تربیت عقلی امکان پذیر

1. inculcation

2. incorrigibly

نخواهد بود. (زیباکلام، ۱۳۷۹: ۶۳) البته نیومن با توجه به عقیده راسخ به تعلیم و تربیت لیبرال تمرکز اصلی خود را بر پرورش قوه عقلانی گذاشته و دانشگاه را بهترین فضا برای تحقیق چنین امری می‌داند، زیرا تنها عقل واجد استقلال شناختی منجر به هدایت ذهن به‌سوی ایمان خواهد شد. (نیومن، ۲۰۱۰)

اما از نگاه اکثر نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی، تلقین عقاید دینی دربردارنده اعتقاد به برخی باورهای ثابت و راسخ به شیوه‌ای است که هیچ چیزی آن را تغییر ندهد و این حکایت از مصون بودن عقیده در مقابل چالش است. (بیپلر، ۱۹۸۵: ۲۷۷) لذا استدلال کرده‌اند که آموزش آموزه‌های دینی اغلب در بردارنده تلقین است. هند (۲۰۰۲: ۵۴۵) می‌نویسد «برای القا و انتقال یک باور مذهبی به شخص باید از نوعی اهرم فشار به غیر از نیروی شواهد و مدارک بهره برد و این ضرورتاً دربردارنده تلقین است». از نگاه فلو (۲۰۱۰) هدف تلقین، کاشتن برخی از آموزه‌ها در ذهن کودکان است. او بر این باور است که محتوای تعلیم و تربیت دینی دقیقاً نمونه سرمشق گونه‌ای از تلقین است. گاردنر (۱۹۸۸) نیز می‌گوید در نوشته‌های تربیتی مربوط به تلقین پیوسته ما با آموزش نوع خاصی از محتوا مواجهیم که عمدتاً دربرگیرنده آموزه‌های دینی، سیاسی یا حتی اخلاقی و در مجموع آن دسته موضوعاتی است که ما نمی‌توانیم درباره آنها اطمینان داشته باشیم. در مجموع از نگاه نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت لیبرال، تربیت دینی ناقض حق آزادی و انتخاب بوده و موجب عدم توانایی در اندیشیدن مستقل می‌شود. (مری، ۲۰۰۵: ۴۰۵) این نوع تربیت چشم‌انداز شناختی شخص را محدود کرده، موجب بروز جزم‌اندیشی می‌شود. در مجموع از این نگاه از آنجا که عقیده عقلانی در مورد باورهای دینی غیرممکن است به دشواری می‌توان دریافت که چگونه می‌توان بدون تلقین سرگرم تربیت دینی بود. لذا براساس این نوع برنامه درسی هر نوع نظام تربیتی که مبتنی بر انتقال آموزه‌های اخلاقی و دینی و سیاسی به دانش‌آموز باشد و عقاید و دیدگاه‌هایی که شکل‌دهنده شخصیت دانش‌آموزان را بخشی اجتناب‌ناپذیر و حتی مهم‌تر از آموزش صرف دانش بداند، تلقینی و آموزه‌ای خوانده می‌شود.

۴. نقد مؤلفه‌های ایجابی

۴-۱. نقد خودمختاری: نظریه‌پردازان لیبرالیسم آموزشی معمولاً به دنبال مفهوم ایده‌آل از خودمختاری کامل اند اما به نظر می‌رسد خودمختاری مطلق دست نیافتنی است زیرا این مفهومی نسبی بوده و می‌تواند قوی یا ضعیف باشد. (هایدون، ۱۹۸۳: ۲۲۰) مسئله این است که چه میزان از خودمختاری برای اجتناب از تلقین لازم است؟ از آنجا که نوعی ابهام ذاتی و درونی در آرمان خودمختاری وجود دارد، مشخص نیست که شخص برای خودمختار بودن باید چه میزان مستقل، آزاد و عقلانی عمل کند. به همین دلیل کسی مانند تیسن مفهوم خودمختاری طبیعی^۱ را پیشنهاد داده که براساس آن هر کدام از مؤلفه‌های خودمختاری شامل آزادی، استقلال، عقلانیت و شایستگی و لیاقت به نحو اساسی محدود هستند. در این برداشت از خودمختاری، کودکان مستقل آفریده نمی‌شوند، بلکه توسط فرهنگ مشخص شکل می‌گیرند. در ضمن میزان مشخصی از اطلاعات برای شکل بخشیدن به تصمیم‌گیری کاملاً مستقل وجود ندارد. نمی‌توان ابهام ذاتی خودمختار بودن را با میزان زیاد آن برطرف کرد و گفت خودمختاری واقعی یعنی داشتن خودمختاری در حد اعلای آن زیرا مشخص نیست دقیقاً چه حد اعلایی از خودمختاری در دانش‌آموزان لازم است تا بتوان گفت که ما به هدف پرورش خودمختاری دانش‌آموزان در لیبرالیسم آموزشی دست یافته‌ایم. بنابراین با اینکه نوعی اجماع برای محدوده خودمختاری وجود دارد که با فراتر رفتن از آن می‌توان گفت که معلم آزادی شخصی و خودمختاری دانش‌آموز را نقض کرده و مرتکب تلقین شده است، اما به دشواری می‌توان یک میزان و اندازه کلی برای آن مشخص کرد. لذا به نظر می‌آید که مفهوم خودمختاری نوعی مفهوم ایده‌آلیستی است. (تیسن، ۱۹۹۳: ۱۲۶) هم‌چنین خودمختاری نقطه مقابل علائق و انگیزه‌ها و ترجیحات شخصی قرار گرفته است. در حالی که دست یافتن به چنین حالت انتزاعی ناممکن به نظر می‌رسد، زیرا دانش‌آموز متأثر از عوامل گوناگون فرهنگی، تاریخی، هویتی، زبانی و دینی زندگی و اندیشه‌ورزی می‌کند که فهم آن در نگرش غیرتاریخی^۲ و غیرزمینه‌گرایی^۳ است که نسبت به زمینه و متن بی‌توجهی نشان داده است.

1. normal autonomy

2. ahistorical

3. decontextualized

۴-۲. نقد تفکر انتقادی: واقعیت این است که کودکان در مراحل اولیه آموزش مستعد تفکر انتقادی درباره آموزه‌ها و باورهای منتقل شده به آنها نیستند. این امر نه به واسطه کوتاهی در روش‌های آموزش بلکه ناشی از نبود زمینه کافی و مناسب استدلال‌ورزی در کودک است که مانع از رویکرد انتقادی درباره موضوعات خواهد شد. تمام ما برخی عقاید خود را به شکل غیرانتقادی و به شکل شهودی بدون هرگونه مدرک و شاهی در زندگی خود شکل می‌دهیم. (تان، ۲۰۰۸: ۲) فرض معمول لیبرال بر این است که عقیده معمولاً باید با دلیل عقلانی همراه باشد. اما حتی اگر معلم قادر به دست یافتن به چنین هدف مهمی باشد، نمی‌توان از تلقین اجتناب کرد. دلیل آن این است که آنچه ما به‌عنوان دلیل در نظر می‌گیریم به خودی خود توسط چارچوب عقیده پیشین و اولیه معین شده است. لذا اینکه قلمرو دلایل و شواهد را به‌عنوان سنگ‌بنای تفکر انتقادی در نظر بگیریم امری نادرست و مضر خواهد بود. (هاکانسون، ۲۰۱۵: ۵۴) در واقع مواردی وجود دارد که لزومی ندارد یا امکان‌پذیر نیست که به شیوه مبتنی بر شواهد و دلیل چیزی آموزش داده شود. لذا با اینکه پرورش شاگردانی آزاداندیش و دارای نگرش انتقادی امری کاملاً مطلوب است اما این امر هرگز به شکل مطلق و ایده‌آل امکان‌پذیر نیست. در واقع هر تعلیم و تربیتی که در تلاش برای پرورش انسان‌های منتقد باشد، ضرورتاً دارای آموزه‌های بنیادین غیرنقدانه‌ای است که از راه تعلیم و تربیت به دانش‌آموزان انتقال داده می‌شود. (هابل، ۲۰۱۷: ۱۹۵) ما معمولاً به آنها دلایل یا توجیهات مناسب برای این آموزش‌ها ارائه نمی‌کنیم، زیرا کودکان قابلیت لازم برای ارزیابی انتقادی این آموزه‌ها را ندارند. با وجود این می‌توان استدلال کرد که این اعمال را نمی‌توان تلقین محسوب کرد. از این رو حتی مدافعان سرسخت عقلانیت و تفکر انتقادی نیز این نکته را تصدیق کرده‌اند که ما می‌توانیم موقعیت کودکان در مراحل اولیه آموزش را پیش‌عقلانی^۱ توصیف کنیم و بخش مهمی از ادبیات مربوط به تلقین به شرایط آنها اختصاص دارد. به نظر می‌رسد که در این موارد ما باید به شکل اجتناب‌ناپذیری عقاید بدون توجیه را به آنها القا کنیم. (هنکس، ۲۰۰۸: ۱۹۵) غالباً در این مرحله برخی از مفاهیم را به کودکان القا می‌کنیم، یعنی همان‌گونه که به آنها زبان مادری را آموزش می‌دهیم نمی‌توانیم از انتقال برخی از ارزش‌ها به آنها اجتناب کنیم. هم‌چنین گاهی اوقات کاربرد روش‌های آموزشی غیرانتقادی به مانند حفظ جدول ضرب اجتناب‌ناپذیر و حتی مطلوب است. یعنی حتی آنجا که هدف غایی کسب معرفت

1. pre-rational

و عمل عقلانی باشند نیز به ناچار باید به روش‌های آموزش غیرانتقادی توسل جست. (آتکینسون، ۲۰۱۰: ۱۱۸) در این حالت معنای ناشایست تلقین از میان می‌رود. بنابراین تلقین دربردارنده فرایندی غیرانتقادی است، اما القا به این شکل نه تنها اجتناب‌ناپذیر است بلکه برای درک کودک از دنیای اطراف خود امری کاملاً اساسی و ضروری است. در نتیجه کودکان به شکل غیرانتقادی، وابسته، مشروط به دنیا می‌آیند و عقاید اولیه و بنیادینی کسب می‌کنند که سوژه نقادی نیست.

۳-۴. نقد عقلانیت: رشد عقلانیت یکی از اهداف اصلی لیبرالیسم آموزشی است. اما معنای دقیق عقلانیت چیست؟ آیا تلقین به معنای القای عقیده بدون استدلال است؟ آیا والدین حق دارند که به فرزندان خود عقایدی را القا کنند که بر مبنای عقلانی استوار نشده است؟ آیا تلاش معلمان و والدین برای جا انداختن عقاید ثابت در ذهن دانش‌آموزان قوه خرد آنها را محدود می‌کند؟ آیا کودکان واجد قابلیت عقلانی لازم برای ارزیابی دلایل ارائه شده برای یک عقیده هستند؟ آیا باید کودکان را در مراحل اولیه رشد و تعلیم و تربیت نسبت به سنجش عقلانی دلایل تشویق کرد؟ اگر کودک فاقد قابلیت عقلانی برای ارزیابی دلایل باشد چگونه می‌تواند این قابلیت بدون تلقین پرورش یابد؟ چگونه می‌توان شخص تلقین‌گر را از کسی که با تمهیدات عقلانی به دنبال ترغیب دیگران برای نشان دادن صدق عقایدش است متمایز و مجزا کرد؟ از نظر برخی، باور نظریه‌پردازان لیبرالیسم آموزشی به محوریت عقلانیت در تعلیم و تربیت متکی بر شناخت‌شناسی منسوخ و قدیمی است که شالوده اکثر نوشته‌های آنها درباره تلقین است. (تیسن، ۱۹۹۳: ۱۰۵) در این دیدگاه برهان زمانی عقلانی و معتبر است که تمام مقدمات آن براساس شواهد و ادله اثبات شده باشند. اما هیچ برهانی به واقع برآورده کننده چنین اصل و معیاری نیست. فراهم آوردن شواهد برای عقاید ضرورتاً این پیش‌فرض را با خود به همراه دارد که بسیاری از چیزها بدون شاهد و مدرک پذیرفته می‌شوند. اما حقیقت این است که ما انسان‌ها موجوداتی به لحاظ عاطفی تهی نیستیم که تنها مشغول تأمل عقلانی باشیم، بلکه ما در میان سایرین زندگی کرده و بسیاری از عقاید بنیادین خود را بدون استدلال پذیرفته‌ایم. (اهیر، ۱۹۸۲: ۱۲۷) به واسطه وجود همین گرایش‌های عقلانی، عاطفی و اجتماعی متفاوت آنچه که برای یک نفر تلقین محسوب می‌شود ضرورتاً برای دیگری تلقین به حساب نمی‌آید. در واقع کودکان مستعد گزینش دلبخواه پیروی از جریان عقلانی عمل یا ترغیب به شیوه عقلانی نیستند. بنابراین در مراحل اولیه رشد عقلانیت، روش‌های غیرعقلانی به

کار برده می‌شود. واقعیت‌های تجربی نشان از آن دارند که کودکان همواره در مهم‌ترین سال‌های شکل‌دهی شخصیت خویش قادر به این شکل از زندگی نیستند و در مقابل شیوه مناسب انجام آن مقاومت نشان می‌دهند. به عقیده پیترز بی‌شمار مواردی وجود دارد که در آنها دانش‌آموزان عقایدی را کسب می‌کنند که قادر به توجیه آن عقیده در آن لحظه نیستند، مانند عقیده به نظریه تکامل از راه انتخاب طبیعی داروین یا اهمیت سلامت فیزیکی برای شخص. این وضعیت نشانگر استعداد کودکان در پذیرش و پیروی از روش‌های غیرعقلانی است. (پیترز، ۱۹۶۶:۲۷۱؛ بیلی، ۲۰۱۰:۲۷۸)

۵. توجیه مؤلفه‌های سلبی

۵-۱. توجیه اقتدار: از منظر لیبرالیسم آموزشی کودک تحت انقیاد نوعی اقتدار و مرجعیت قرار دارد و تنها پس از پرسشگری یا ارزیابی انتقادی سنت، خروج از اقتدار و انقیاد نسبت به آن صورت می‌گیرد. اما واقعیت این است که ما در ندادن آزادی به کودک در مراحل اولیه و بخشیدن استقلال بیشتر به او در ادامه زندگی محق هستیم. به همین دلیل برای بسیاری از فعالیت‌هایی که فرزندانمان باید انجام دهند به دنبال ارائه براهین منطقی و شواهد علمی نیستیم، زیرا معتقدیم آنها چرایی این امور را در آینده خواهند فهمید. (هابل، ۲۰۱۷:۱۹۱) ما در این موارد از اقتدار خود بهره می‌بریم و این مرجعیت و اقتدار عقلانی می‌تواند بدون تلقین صورت گیرد. لذا می‌توان با توسل به مرجعیت عقلانی اما با اجتناب از تلقین، عقاید خود را به کودکان انتقال داد. والدین مذهبی نیز از مرجعیت عقلانی خود برای القاء عقاید مذهبی به کودکان به خرد آنها متوسل می‌شوند. به همین دلیل عقایدی را که با توسل به مرجعیت عقلانی مورد قبول واقع شده‌اند، می‌توان برخلاف باورهای تلقینی براساس شواهد جدید یا استدلال مورد بازنگری قرار داد. (هند، ۲۰۰۲)

بررسی دقیق‌تر ماهیت مرجعیت و اقتدار و نقش آن در تدریس و آموزش نشان می‌دهد که توسل به مرجعیت عقلانی یکی از مؤلفه‌های لازم و ضروری نظام آموزشی تلقینی است. به واقع هنگامی که در یک موقعیت مستقل و مناسب برای قضاوت در یک مورد قرار نداریم، باید از عقاید یک منبع و مرجع مقتدر پیروی کنیم و این ربطی به تلقین ندارد. (فریگر، ۲۰۰۶:۲۳۷) به گفته مور (مور، ۲۰۱۰:۷۴) باید صادقانه پذیرفت که یادگیری ضرورتاً با نوعی موقعیت اقتدارگرایانه و تلقینی شروع می‌شود. بنابراین صرف

پذیرش آموزه‌ها یا اطاعت از منابع اقتدار گوناگون شاهی بر تلقین نیست، بلکه هر نظام تربیتی که قصد ممانعت از این دل‌مشغولی را داشته یا نتایج آن تخیل و تصور دانش‌آموز را عقیم کرده و باعث از میان رفتن قابلیت و توانایی او در تصور رویکردهای جایگزین شود، نظامی تلقینی است. (نیمن، ۱۹۸۷: ۲۴۴) در نتیجه حتی در آموزشی که مبتنی بر توانایی دانش‌آموز در سنجش اعتبار دروس آموخته شده به کمک قوای عقلانی مستقل از راه بررسی شواهد و دلایل باشد نیز در مراحل اولیه تحصیل چیزهای بسیاری براساس اقتدار و مرجعیت آموزگار پذیرفته می‌شود. (بیلی، ۲۰۱۰: ۲۷۶)

۵-۲. توجیه آموزه: آیا تلقین به آموزه و تعلیم محدود است؟ آیا آموزه‌ها نسبت به دیگر حوزه‌های دانش یا عقیده بیشتر در مظان تلقین قرار دارند؟ واقعیت این است که مبنایی برای محدود کردن محتوای تلقین به عقاید سیاسی یا دینی و اخلاقی وجود ندارد. ما معمولاً از کلمه تلقین تنها در موضوعات آموزه‌ای استفاده می‌کنیم اما هیچ دلیلی وجود ندارد که باقی موارد این‌گونه نباشد. عقاید گوناگونی به غیر از عقاید آموزه‌ای وجود دارند که می‌توان آنها را به منظور ممانعت از طرح پرسش‌های انتقادی درباره عقاید شخص تلقین شده محسوب کرد. بنابراین تلقین را نمی‌توان به‌عنوان امری محدود و مقید به آموزه در نظر گرفت و برخلاف دیدگاه تعلیم‌و تربیت لیبرال تلقین را نمی‌توان به حوزه خاصی از دانش و عقیده محدود کرد. آموزه‌ها تنها مختص حوزه دین و سیاست و اخلاق نیستند بلکه در علم نیز وجود دارد. (تیسن، ۱۹۸۲: ۴) در واقع حتی آموزش دموکراسی در تعلیم‌و تربیت برای رشد تفکر انتقادی نیز اگر فاقد دلیل باشد دیدگاه تلقینی بوده که موجب بروز عقاید جزمی کورکورانه می‌شود. از نگاه متفکران لیبرال ویژگی تمایز بخش آموزش تلقینی این است که محتوای آن نوعی آموزه سیاسی، دینی و یا اخلاقی است که به دانش‌آموزان انتقال داده می‌شود. این آموزه‌ها مورد تأیید و پشتیبانی نهادهای حکومتی و مرجع قرار داشته و موجب ایجاد شور و هیجان در نزد معتقدان به آنها می‌شود. در واقع برداشت لیبرال‌ها از تربیت، بخشی از جهان‌بینی گسترده و نظام سیاسی لیبرال است. به همین دلیل سخن گفتن از آموزه لیبرال در تعلیم و تربیت بی‌معنا نیست. لیبرالیسم آموزشی با تأکید بر ارزش خاص مؤلفه‌های خود هرگونه فرایند تربیتی مغایر با آن را بی‌ارزش جلوه داده است و این‌گونه در دام تهییج و تحریک افتاده است. تعلیم‌و تربیت لیبرال می‌کوشد تا هرگونه رویکرد غیرلیبرال را متهم به القاء دیدگاه‌های غیرانسانی و غیراخلاقی در ذهن دانش‌آموزان متهم کند. این امر علاوه بر نقص و البته غرض‌ورزی در

مواجهه با نظام‌های آموزشی متکی بر تعالیم دینی و مذهبی منجر به القاء حس بیزاری و نفرت‌پرانی می‌شود که از مشخصه‌های بارز دیدگاه آموزه‌ای در تعلیم و تربیت است. در نتیجه روایت نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی به این معنا که سایر اشکال تعلیم و تربیت دربرگیرنده تلقین است نگرشی آموزه‌ای و غیرقابل دفاع است. (هابل، ۲۰۱۷: ۱۹۰)

۳-۵. **توجیه تربیت دینی:** نقد وارد بر آموزش دینی یا اخلاقی و سیاسی به بهانه تلقینی خواندن این نوع آموزش برگرفته از مبانی فکری لیبرالیسم درباره جهان‌شمول بودن دانش است. اما همان‌گونه که ویلسون (۲۰۱۰) مدعی است ما در حوزه علوم تجربی نیز با باورهای مشکوک یا اقتدارگرایانه مواجهیم. نظریه‌پردازان لیبرالیسم آموزشی القای جدول ضرب، اصول شیمی و فیزیک و ریاضی را تلقین نمی‌دانند، اما هر آموزه‌ای که در آن موجب آشنایی کودک با خداوند و سرشت فراطبیعی آن و ارتباط با انسان‌ها شود مورد حمله این افراد قرار می‌گیرد و آن را مصداق تلقین محسوب می‌کنند. واقعیت این است که صرف آموزش آموزه‌های دینی به معنای رخ دادن تلقین نیست. در واقع شخص زمانی می‌تواند مورد تلقین واقع شود که قوای ذهن او فلج شده باشند. ممکن است کودکی که تحت تلقین والدین متعصب مذهبی خود قرار می‌گیرد، فاقد استقلال شخصیتی در بیان عقایدش در خصوص موضوعات مشاجره‌برانگیز شود اما این یک مشکل عملی است نه منطقی.

آموزش عقاید و آموزه‌های مذهبی ضرورتاً دربردارنده محتوای غیرقابل پذیرش و در نتیجه دربردارنده تلقین نیست. این عقاید مذهبی می‌توانند منجر به شکل‌گیری جهان‌بینی و نوعی دانش مشروع برای شخص شوند که انتقال و القاء آن برای کودک که در وضعیت پیشاذهانی قرار دارد امری ضروری به نظر می‌رسد. (لنگ، ۲۰۰۷: ۲۵۲) در نتیجه امروزه بحث درباره حقوق والدین برای پرورش دینی کودکان در فضای لیبرال مورد بازنگری قرار گرفته است. مطابق این دیدگاه والدین برای القاء عقیده دینی باید به غیر از قوت شواهد از نوعی قدرت نفوذ و اقتدار بهره ببرند. اما مادامی که والدین از اقتدار عقلانی برای چنین کاری استفاده می‌کنند می‌توانند بدون اینکه دچار تلقین شوند عقاید دینی را به کودکان خود منتقل کنند. باید گفت برخلاف تلقین که در آن عقاید به شکل نامناسبی مصون از هرگونه ارزیابی عقلانی است، عقاید دینی کودک مبتنی بر شواهد بوده و در معرض بازنگری و تصحیح قرار دارند. در نتیجه می‌توان به شکل منطقی

به والدین این حق را داد که با اجتناب از القاء عقاید غیر عقلانی، کودکان‌های خود را به شیوه مذهبی پرورش دهند. (هند، ۲۰۰۲: ۵۴۸)

از سوی دیگر تعلیم و تربیت لیبرال، خود آموزه‌های علمی و باور به تقدس روش عینی علمی را جایگزین آموزه‌های دینی کرده است. نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی آموزه خود را به شکل پنهان و در قالب دفاع از عینیت دانش به جامعه تعلیم و تربیت عرضه می‌کنند. (ماتئوس، ۲۰۱۸: ۲۹۷) در برنامه درسی پنهان لیبرالیسم آموزشی تصویری که از علم ارائه می‌شود می‌تواند منتقل کننده نوعی جهان بینی خاص مانند جهان بینی علم گرایی یا غیر مذهبی و پوزیتیویستی باشد. این تصویر اغلب دربردارنده نوعی نگاه خوش بینانه به علم مدرن و فناوری حاصل از آن برای زندگی بشر است. دانش آموزان در کلاس‌های درس علوم به واقع تحت تلقین یک نوع جهان بینی خاص سازگار با متافیزیک کلاسیک علم غرب قرار می‌گیرند. یا به عقیده پروپر تنها نوعی جهان بینی محدود و اندک در آموزش علم به کار گرفته می‌شود. (پروپر، ۱۹۹۸) در واقع جهان بینی حاکم بر کلاس‌های درس علوم، نوعی علم گرایی^۱ است. این نگرش موجب شده است تا ماهیت علم در برنامه درسی امری کاملاً عقلانی و عینی لحاظ شود و اینکه روش علمی منجر به رویکردی مطلق و عینی درباره واقعیت‌ها خواهد شد.

نتیجه‌گیری

تلقین ضرورتاً امری ناپسند و تحقیر آمیز نیست، بلکه وجود آن در آموزش براساس زمان و نوع آموزش می‌تواند امری مفید و حتی اجتناب ناپذیر باشد. این مفهوم به رغم لحن عاطفی ناخوشایند نقش کاملاً مفید و مهمی در تعلیم و تربیت دارد و می‌توان آن را به عنوان مقدمه‌ای برای آموزش در نظر گرفت. واقعیت این است که تلقین ضرورتاً دربردارنده ارائه اطلاعات نادرست نیست. بنابراین اشکال بی‌ضرر تلقین در تمامی رویه‌های تربیتی ما خصوصاً در مورد کودکان‌ها حضور دارد. بنابراین تا جایی که تعلیم و تربیت کودک مستلزم تلقین عقایدی باشد که مبنا و اساس آن برای کودک غیر قابل درک باشد در این صورت تلقین بدل به ویژگی اجتناب ناپذیر سیستم آموزشی و تربیتی می‌شود. درباره نقش ضروری تلقین در تعلیم و تربیت مناسب خصوصاً در دوران ابتدایی یعنی زمانی که هنوز قابلیت تشخیص و ارزیابی دلایل در کودکان‌ها رشد و پرورش پیدا نکرده

است توافق وجود دارد. به واقع لازم نیست تا ما برای هر عقیده‌ای که فکر می‌کنیم برای کودک‌ها و بزرگسالان اهمیت دارد دلیل ارائه کنیم. معلمان نیز عموماً این نکته را تشخیص داده‌اند که دانش‌آموزان باید تحت تلقین برخی خصوصیات مناسب قرار گیرند تا بعدها بتوانند به‌عنوان عضوی از شکل زندگی اشخاص فرهیخته و تحصیل کرده پذیرفته شوند. زیرا کودک دارای قابلیت‌های لازم برای درک و فهم پیچیده از راه استدلال برای عدم انجام عمل نامناسب نیست. از این رو آموزش بدون درگیرشدن در نوعی تلقین امکان‌پذیر نیست. کودک‌ها درون نظامی آموزش می‌بینند و در چارچوبی رشد می‌کنند که آن را با اطمینان کامل پذیرفته و مورد پرسش قرار نمی‌دهند. اما در حقیقت این پذیرش حاصل پیامد تأمل و اندیشه‌ورزی نیست زیرا ما درباره پذیرش این چارچوب تصمیم نمی‌گیریم. در واقع تلقین نه تنها امری اجتناب‌ناپذیر است بلکه هم برای سعادت افراد و هم برای سعادت جامعه امری مطلوب است. البته این نه امری ناشایست و نه حتی مضر است به این دلیل که کودک پیش از هرگونه تفکر عقلانی درباره ماهیت امور نیازمند شناخت محیط و فرهنگ خویش می‌باشد و این چیزی نیست که او از ابتدا به دیده شک و تردید در آن بنگرد. زیرا عدم پذیرش سنت و زمینه مانع از جذب و به رسمیت شناخته شدن کودک در محیط اطراف خود اعم از خانواده و مدرسه خواهد شد و به نوعی امکان هم‌زبانی و حتی هم‌اندیشی او با دیگران را از او سلب خواهد کرد. هنگامی که کودک مراحل اولیه را به تدریج پشت سر می‌گذارد با سنت‌ها و فرهنگ خود آشنا می‌شود و تنها در مراحل بعدی و با تکیه بر این دانش اولیه و لازم‌قادر به تأمل انتقادی درباره سنت خویش و دیگر سنت‌ها می‌شود. توجیه آموزش غیرعقلانی^۱ براساس تلقین به دلیل عدم بلوغ فکری یادگیرنده است. لذا اگر عقاید غیرعقلانی را که کودک یاد می‌گیرد بتوان توجیه کرد و اگر آنها به شیوه‌ای تلقین شوند که موجب آسیب او نشود یا این آسیب اندک قابلیت تعلیم و تربیت بعدی را امکان‌پذیر سازد، در این صورت ما نه در حال تلقین بلکه در حال تعلیم شخص هستیم. اما اگر حاصل کار ایجاد عقاید غیرموجه باشد تلقین رخ داده است. در پذیرش تلقین به‌عنوان امری اجتناب‌ناپذیر نویسندگان به نظر فرض را بر این گذاشته‌اند که تلقین دربردارنده سوق دادن دانش‌آموز به پذیرش یک عقیده است که آنها قادر به توجیه یا دفاع از آن براساس دلیل یا مدرک نیستند. واقعیت این است که بی‌شمار مواردی وجود دارد که در آنها دانش‌آموزان عقایدی را کسب می‌کنند که

1. non-rational

قادر به توجیه آن عقیده در آن لحظه نیستند. اندیشه آدمی ضرورتاً برخاسته از اصول، مقدمات یا مفروضاتی است که ما آنها را بنیادی می‌دانیم یعنی نیازی به شواهد ندارند. در واقع هیچ کس دارای قطعیت شناختی کامل درباره تمام عقاید خویش نیست. در بحث از اجتناب‌ناپذیری تلقین به ضرورت رویه‌های آموزش غیرعقلانی به دلیل عدم بلوغ فکری و قابلیت مناسب اندیشیدن نزد شاگرد اشاره شده است.

در این پژوهش، اجتناب‌ناپذیری تلقین بر دفاع از اشکال پذیرفته شده آن تمرکز دارد. اما رویکرد لیبرالیسم آموزشی با نگاهی یک سویه بر ابعاد منفی تلقین و خلط آن با سایر شیوه‌های غیراخلاقی تصویری یکسره تحقیرآمیز از آن ارائه کرده است، حال آنکه از یک سو تلقین به خودی خود نه تنها امری مضر و خطرناک نیست بلکه چه بسا براساس ظرفیت و قابلیت عقلانی یادگیرنده مناسب‌ترین شیوه آموزشی باشد. لیبرالیسم آموزشی مهم‌ترین ناقد جایگاه تلقین در امر آموزش و تربیت است. این مکتب با تکیه بر تفکر انتقادی و عقلانیت و خودمختاری دانش‌آموزان، سلب اقتدار و کنار گذاشتن تربیت دینی از برنامه درسی مدارس و نهایتاً آموزه‌زدایی را به عنوان ضروری‌ترین تکالیف برای دست‌یافتن به تعلیم و تربیت غیرتلقینی بر شمرده است. البته اقتدار و مرجعیت به خودی خود منجر به غیرعقلانی و تلقینی بودن آموزش نمی‌شوند و تربیت دینی نیز به واسطه ماهیت ویژه خود از عامل عقلانیت و مرجعیت برای دستیابی به اهداف خویش بهره می‌برد، به مانند تربیت اسلامی که در آن تحقیق در اصول دین مورد تاکید قرار گرفته است.

لیبرالیسم آموزشی با تکیه بر نوعی معرفت‌شناسی جزم‌اندیشانه یعنی باور به شناخت حقایق عینی و انتقال آن به دانش‌آموزان، هرگونه معرفت غیرعلمی و تجربی از جمله دانش ضمنی یا ارزش‌های اخلاقی، دینی و فرهنگی را از حیطه دانش بیرون رانده است. در این نگرش پژوهش علمی امری کاملاً عینی و کلی و رویه‌های آن نیز براساس دانش عینی و مطلق از واقعیت‌های عالم بنا شده‌اند. این تصویری کلیشه‌ای و مخدوش از علم و روش علمی منجر به رویکردی مطلق و عینی درباره واقعیت‌ها و ماهیت علم خواهد شد که به شکل تلقینی در لیبرالیسم آموزشی به یادگیرندگان ارائه می‌شود.

در مجموع جدا از اینکه مؤلفه‌های مثبت ذکر شده از سوی لیبرالیسم آموزشی، اموری آرمانی بوده و با فضای واقعی تعلیم و تربیت بیگانه است، نه لیبرالیسم آموزشی آنها را به شکل انحصاری در چنگ داشته و نه سایر اشکال تعلیم و تربیت آنها را از کف داده‌اند. در واقع، لیبرالیسم آموزشی دارای ویژگی خودارجاعی است به این معنا که نقدهای آن بر

آموزه خواندنِ نظام‌های تربیتی دیگر دامان خود او را نیز دربر گرفته است. پیشنهاد پژوهش این است که برای مواجهه فعالانه و نقادانه با رویکرد لیبرالیسم آموزشی و تأکید آن بر بعد منفی تلقین به بهانه کنار گذاشتن تعلیم و تربیت دینی، بازنگری در خصوص مفهوم تلقین و نشان دادن ابعاد ایجابی و مثبت آن برای معلمان و والدین و دست اندرکاران نظام آموزشی کشور و هم چنین تأکید بر انتقال میراث فرهنگی و دینی در قالب متون درسی به دانش‌آموزان امری کاملاً ضروری است. از این رو دست اندرکاران نظام آموزشی ما به جای دل مشغولی صرف در خصوص حفظ خودمختاری و پرورش قوای عقلانی انتقادی به عنوان تنها هدف اصلی تعلیم و تربیت، باید به دنبال پرورش دانش‌آموزانی پای‌بند به عقاید و ارزش‌های دینی و فرهنگی و اخلاقی باشند.

منابع

۱. باقری، خسرو. (۱۳۷۰) تربیت حرفه‌ای در بستر دیدگاه اسلام. حوزه و دانشگاه، شماره ۱۴ و ۱۵، ۶۰-۹۵.
۲. زیباکلام، فاطمه. (۱۳۷۹) فلسفه آموزش و پرورش از دیدگاه جان هنری نیومن. روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۶۱، ۱۸۱-۱۶۱.
۳. میرزا محمدی، محمد حسن؛ اکبر رهنما و علی صحبت‌لو. (۱۳۸۷) بررسی مبانی لیبرالیسم آموزشی با تأکید بر دلالت‌های آن در اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره چهارم، شماره ۴، صفحات ۹۵-۱۲۲.
4. Atkinson, R. F. (2010) Instruction and Indoctrination, in R. D. Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, Routledge.
5. Bailey, R. (2010) Indoctrination, in R. Bailey. (ed) *The Sage Handbook of Philosophy of Education*, Sage.
6. Beehler, R. (1985) the Schools and Indoctrination. *Journal of Philosophy of Education* 19: 261-272.
7. Bramall, S. (2000) Opening up open-mindedness. *Educational Theory*, 50, 201-212.
8. Cuypers & Haji, (2006) Education for Critical Thinking: Can it be Nonindoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38(6): 723-743.
9. Education (Oxford, Blackwell), pp. 305-319.
10. Flew, A. (2010) Indoctrination and Religion, in I.A. Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 82-91.
11. Fricker E. (2006) Testimony and Epistemic Autonomy, in J. Lackey & Sosa E. (ed.) the *Epistemology of Testimony*: 225-245. OUP Oxford.
12. Gardner, P. (1988) Religious Upbringing and the Liberal Ideal of Religious Autonomy, *Journal of Philosophy of Education*, 22, pp. 89-105.
13. Garnett, M. (2015) Freedom and Indoctrination, *Aristotelian Society*, Vol cxv Part 2: 93-108.
14. Gregory & Woods. (2010) Indoctrination: Inculcating Doctrines, and Democratic Method, in I. A. Snook (ed.): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 126-147.
15. Habl, J. (2017) the Problem of Indoctrination with a Focus on Moral Education, *Ethics & Bioethics*, 7 (3-4): 187-198.
16. Hakansson, A. (2015) Indoctrination or Education? Intention of Unqualified Teachers to

- Transfer Consumption Norms in Home Economics Teaching, *International Journal of Consumer Studies*, 39: 682-691.
17. Hand, M. (2002) Religious Upbringing Reconsidered, *Journal of Philosophy of Education*, 36, pp. 545-557.
18. Hanks, C. (2008) Indoctrination and the Space of Reasons, *Educational Theory*, 58(2): 193-212.
19. Hare, W. (1979) *Open-mindedness and Education*. Kingston & Montreal: McGill-Queen's University Press.
20. Haydon, G. (1983) Autonomy as an Aim of Education and Autonomy of Teachers. In: *Journal of Philosophy of Education*, 17(2), pp. 219-228.
21. Hull, J. (1984) *Studies in Religion and Education*, London, Falmer.
22. Hunter, J. D. (2000) *Death of Character: Moral Education in an Age without Good and Evil*. New York: Basic Books.
23. Kilpatrick, W. H. (2010) Indoctrination and Respect for Persons. In I.A.Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. 37-42.
24. Lang, J. L. (2007) the Great Indoctrination Re-construction Project: The Discourse on Indoctrination as a Legacy of Liberalism, *Philosophy of Education*, 247-255.
25. Matthews, M. (2018) *History, Philosophy and Science Teaching, New Perspectives*, Springer.
26. Merry, M. (2005) Indoctrination, Moral Instruction, and Nonrational Beliefs: A place for Autonomy? *Educational Theory*, 55(4): 399-420.
27. Momanu, M. (2012) the Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education, Meta: Research in *Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, 4(1)88-105.
28. Moore, W. (2010) Indoctrination and Democratic Method, in I.A.Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 72-77.
29. Neiman, A. (1987) "Indoctrination and Rationality." In *Philosophy of Education: Proceedings of the Forty-Third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society in Normal, IL. 1987*, by the Philosophy of Education Society, 241-245.
30. Neiman, A. (1989) Indoctrination: A Contextualist Approach. *Educational Philosophy and Theory*, 21(1):53-61.
31. Newman. J. Henry, (2010) *The Idea of a University, Defined and Illustrated*, Longmans, Green, And Co.
32. O'Hear, A. (1982) *Education, Society and Human Nature: An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
33. Peters, R. S. (1966) *Ethics and Education*, London, Allen & Unwin.
34. Proper, H., Wideen, M. F., & Ivany, G. (1988) World View Projected by Science Teachers: A Study of Classroom Dialogue. *Science Education*, 72(5), 547-560.
35. Raywid M.A. (1980) The Discovery and Rejection of Indoctrination. *Educational Theory*, 30: 1-10.
36. Rousseau J.-J. 1993. *Emile* (Everyman) Phoenix.
37. Siegel, H. (2003) Cultivating Reason, in R. Curren (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, pp:305-319.
38. Snook, I. A. (2010) *Concepts of Indoctrination*. Routledge.
39. Suttle, B. B. (1981) the Need for and Inevitability of Moral Indoctrination, *Educational Studies* 12: 151-161.
40. Tan, C. (2004a) Indoctrination, Imagination and Moral Education, Conference 2nd International Conference on Imagination and Education at Canada.
41. Tan, C. (2008) *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education*. Sense Publishers.

42. Taylor, R. (2016) Indoctrination and Social Context: A System-based Approach to Identifying the Threat of Indoctrination and the Responsibilities of Educators, *Journal of Philosophy of Education*, 51(1): 38-58.
43. Thiessen, E. J. (1982) Indoctrination and Doctrines, *Journal of Philosophy of Education*, 16(1):3-17.
44. Thiessen, E. J. (1985) Initiation, Indoctrination and Education, *Canadian Journal of Education*, 10(3):229-49.
45. Thiessen, E. J. (1993) *Teaching for Commitment Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
46. White, J. (2010) Indoctrination, in I.A.Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 123-134.
47. Wilson, W. (2010) Indoctrination and Freedom, in I.A.Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 78-82.
48. Zrudlo, L. (2021) Moving Beyond Rationalistic Response to the Concern about Indoctrination in Moral Education, *Theory and Research in Education*, 19(2) 185-203.

چکیده

مدیریت فرهنگی قوه قضاییه، باید ابزارهایی داشته باشد که به وسیله آنها به مدیریت راهبردی فرهنگی معماری ساختمان‌های خود بپردازد. شاخص‌های معماری اسلامی ایرانی به عنوان مهم‌ترین بستر فرهنگ می‌تواند یکی از مهم‌ترین این ابزارها تلقی گردد. در این پژوهش به روش کیفی به تبیین مولفه‌های فرهنگی الگوی معماری قضایی ایرانی-اسلامی پرداخته شده و از نظریه داده بنیاد برای کدگذاری داده‌ها و بیان مدل‌های نظریه‌ای بصری، استفاده شده است. پس از بیان مقدمات پیرامون پیوست فرهنگی، معماری ایرانی اسلامی و اشتراکات این مباحث با مفاهیم قضایی، پژوهش با طراحی الگوی کاربردی بر مبنای جهان‌بینی اسلامی و محوریت پیوست فرهنگی کامل می‌شود. سپس طی پرسش‌نامه‌ای نظرات نخبگان مرتبط، درباره عناوین و شاخص‌ها استخراج شد. پس از سنجش روایی و پایایی پاسخ‌ها در نرم افزار آر پروجکت، تحلیل عاملی صورت گرفت. مطابق نتایج تحقیق، عامل‌ها با معیارهای اولیه جهان‌بینی پژوهش انطباق کامل دارند. همچنین معیار عدالت با بیشترین تطبیق و تفکیک نظری، دارای اولین جایگاه اولویت است.

■ واژگان کلیدی

پیوست فرهنگی، معماری قضایی، معماری و شهرسازی ایرانی-اسلامی، داده بنیاد، تحلیل عاملی.

تبیین شاخص‌های پیوست فرهنگی در معماری ساختمان‌های قضایی بر اساس جهان‌بینی اسلامی

فاطمه بهرامی نژاد

دانشجوی دکتری گروه معماری، دانشکده هنر و معماری، واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد

اسلامی، تهران، ایران

bahraminejad.f@gmail.com

محمد هادی کابلی

استادیار گروه معماری، دانشکده هنر و معماری، واحد دماوند، دانشگاه آزاد اسلامی، دماوند، ایران

hadikaboli@gmail.com

۱. بیان مسئله

کشور ایران، کشوری اسلامی با فرهنگ کهن ایرانی است، از این رو لازم است به لحاظ شاخص‌های معماری، معماری ایرانی و معماری اسلامی مورد بررسی قرار گیرد. در این پژوهش، الگوهای معماری وابسته به فرهنگ ایران، مطابق شاخص‌های پیوست فرهنگی تعیین شده توسط رهبری و شورای عالی انقلاب و مرتبط با ساختمان‌های قضایی، استخراج گشته است. رابطه معماری ایرانی- اسلامی با مبانی نظری، آیات قرآن، اصول فقهی اسلام، کلام وحی و ... گنجینه‌ای گرانقدر به عنوان راهنما برای معماری و شهرسازی معاصر ایران خواهد بود.

با توجه به مفاهیم و مبانی معماری و شهرسازی اسلامی- ایرانی باید اذعان داشت که اگر بنیاد فرهنگ ایرانی را جهان‌بینی اسلام و رکن رکین آن توحید نامیده شود، حضور و تأثیر آن باید به عنوان هدف و غایت هر فعل و عملی، بالاخص در مسائل انسانی، هنری و معماری مشاهده شود. معماری، یکی از قلمروهایی است که بدون تردید می‌توان از آن به عنوان تجلی جهان‌بینی و باورها و فرهنگ جامعه یاد نمود و به این ترتیب است که نقش معماری در تبیین، احراز، تقویت و نمایش باورها، جهان‌بینی و فرهنگ جامعه و در نتیجه در تجلی هویت و به خصوص هویت معنوی آن و به تبع آن، هویت انسان به عنوان نقشی غیرقابل‌انکار محرز می‌شود. (خسروی، ۱۳۹۱: ۲۰)

از این رو باید برای شناساندن و نمایاندن فرهنگ اصیل ایرانی اسلامی در ساختمان‌هایی با اهمیت بالا و تاثیرگذار در ذهن کاربران مانند ساختمان‌های قضایی و از معماری آنها که مهم‌ترین عامل وابسته به فرهنگ در جهان است استفاده شود، بدین سبب باید ابتدا مبانی صحیح این معماری شامل تعاریف، مبانی نظری، نظرات بزرگان و سپس الگوهای وابسته و مورد استفاده در این نوع معماری مورد بررسی قرار گیرد تا از جمع‌بندی آنها شاخص‌های وابسته به موضوع اصلی پژوهش استخراج شود. (شکل ۱) در اغلب نمونه ساختمان‌های قضایی موجود در کشور، مراتب کمال انسانی نادیده گرفته شده است. کیفیت فضایی بناهای مذکور باید به گونه‌ای باشند که رضایت تمامی آحاد مردم، اعم از مراجعین (وکلا، شاکیان و متهمان)، کارکنان (قضات، کارکنان اداری، خدماتی و ضابطین و ...) و حتی مجرمین تامین گردد، این ارتقاء کیفی فضا خود در بهبود روند

کاری دستگاه قضایی نیز بسیار مؤثر خواهد بود. به همین منظور با دیدن نمونه‌های اخیر امید می‌رود که در نمونه‌های طراحی شده آتی، تمامی کاستی‌ها بر طرف شده و فضاها با توجه به فرهنگ اصیل اسلامی و ایرانی، نیازهای افراد مذکور و با توجه به اصل احترام به کاربران این گونه بناها و رعایت حریم شخصی افراد طراحی گردد، باشد تا بدین‌سان کیفیت معنوی و مادی فضاها مذکور ارتقاء یابد و مراتب کمال بشریت در آنها به حد اعلائی خود برسد. باید اذعان نمود تاکنون ابزاری فراگیر و دقیق برای تحقق کارکردهای فوق در نظام قضایی جمهوری اسلامی ایران مخصوصاً در حیطه معماری وجود نداشته و صرفاً ممکن است در موارد و مصادیق خاص و در قالب‌های غیر منسجم و یا حتی ناکارآمد این کارکردها مورد توجه قرار گرفته باشند.

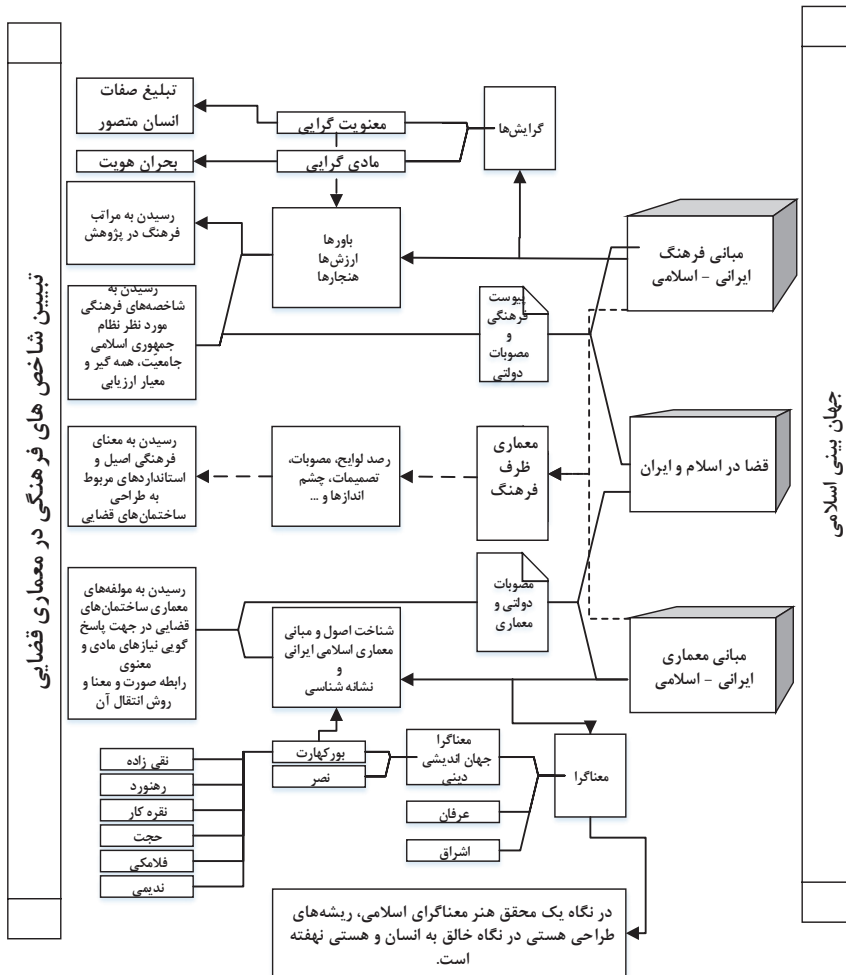
۱۹۱

اهداف اولیه این پژوهش ایجاد فرصتی ارزشمند به منظور جاری ساختن سیاست‌های کلان فرهنگ ایرانی-اسلامی در معماری قضایی و حفظ، تقویت و گسترش ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی در طرح‌های معماری قضایی کشور است. با توجه به جنبه‌های گوناگون این تحقیق، می‌توان ساختمان قضایی را طراحی نمود که موازین ذیل در آن به عنوان پیوست فرهنگی رعایت شده باشد:

الف- معطوف به فرهنگ معماری ایرانی و اسلامی

ب- براساس نیازهای روانی و عملکردی کاربران آن اعم از کارمندان و در راس آنها قضات، مراجعه کنندگان و...

ج- بر اساس معیارهای دستگاه قضایی کشور و استانداردهای جهانی



شکل ۱: آبشخور فکری پژوهش

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به دستور رهبری در خصوص لزوم رعایت پیوست فرهنگی در طرح‌ها، تاکنون پژوهشی در این راستا در حوزه معماری و شهرسازی محیط‌های قضایی صورت نپذیرفته، یا به گونه‌ای علمی و توسعه‌گرا نبوده است. هریک از این مباحث به صورت جداگانه مورد

پژوهش قرار گرفته‌اند. مانند تلاش‌های شورای عالی انقلاب اسلامی در خلق آثاری در زمینه پیوست فرهنگی. همچنین در کشور ایران در حوزه معماری ساختمان‌های قضایی منابع و تحقیقات بسیار اندک است، اگرچه قوه قضائیه کتبی در باره طرح توسعه این مجتمع‌ها منطبق بر دستورالعمل‌ها و چشم‌اندازها به چاپ رسانده است، از جمله می‌توان به کتاب برنامه سوم توسعه قضایی (۱۳۸۹-۱۳۹۳) اشاره نمود، اما در کشورهای دیگر در رابطه با اصول طراحی فضاهای قضایی، فضاهای مورد نیاز و استانداردهای آن منابعی موجود است که از آنها می‌توان در این پژوهش بهره برد. مانند: استانداردهای امنیتی دادگاه‌های ایالت میشیگان و استانداردهای امکانات دادگاه‌های کالیفرنیا^۱. برای تحلیل و بررسی نمونه‌های خارجی ساختمان‌های قضایی در سراسر دنیا نیز می‌توان به کتاب ۳۰ سال طراحی مجتمع قضایی نوشته: چانگ مینگ و مارکوس رینکنسمیر^۲ که شامل نمونه‌های ساختمان‌های قضایی از سراسر دنیا از سال ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۰ است، اشاره نمود. همچنین اثری از مؤلف این مجموعه در رابطه با مطالعه ۵۰ نمونه فضاهای قضایی در سراسر جهان در مجله حقوق دانشگاه تهران مورد مطالعه قرار گرفته است. که نتیجه این تحقیقات در مورد تاثیر روانشناسی محیط‌های قضایی در کتاب «محاط در محیط» آزاد شاهچراغی نیز چاپ شده است.

در موضوع معماری و فرهنگ اسلامی و ایرانی کتب معتبری در کشور وجود دارد، از جمله نویسندگان آنها می‌توان به استاد پیرنیا، ابوالقاسمی، نصر، اردلان، نقی زاده، نقره کار و نیز برخی کتب انگلیسی^۳ اشاره نمود. در این پژوهش به دلیل بین رشته‌ای بودن و فقدان پیشینه تحقیق مشابه، از تحلیل داده بنیاد و خروجی نظریه بر مبنای داده‌های پژوهش و الگویی نو در مباحث پیوست فرهنگی، قضا و حوزه معماری و شهرسازی استفاده شده است.

1. Court Security Standards Michigan State Court Administrative Office (SCAO Administrative Memorandum 2002-2006

California Trial Court Facilities Standards, Adopted by the Judicial Council effective, April 21, 2006.

2. Chang Ming Yeh, Marcus Reinkensmeyer, Thirty years of courthouse design,

3. Hattstein, Markus- Islam: Art and Architecture.

Arnold Thomas- THE ISLAMIC ART AND ARCHITECTURE

Sim Van der Ryn - Culture, Architecture and Nature

۳. مبانی نظری پژوهش

۳-۱. مبانی معماری اسلامی و ساختار و شاکله آن

شهود عقل در ذات هنر اسلامی نهفته است که متضمن شهود حقایق ازلی و جاودانه می‌باشد و تنها انسان‌ها از این راه به درک نتایج توحید که همان اصل یگانگی خداوند است می‌رسند.

اسلام و بالخصوص نصوص و متون اصلی آن، صفات فعل الهی، روش مشی در زمین، مبانی رفتار انسان و ارتباط او با عالم، با انسان‌ها و با طبیعت، ساحت‌های حیات انسان و نیازهای او، غایت و هدف انسان را بیان می‌کند. با بیان و شرح این موضوعات، برای آنها اصولی چون عدالت، توازن، تعاون بر نیکی و تقوا، تبعیت از صراط مستقیم الهی و حق بودن را، به همراه احتراز از ظلم، تجاوز، اسراف، تعاون بر گناه، بطلالت، بیهودگی و لغو توصیه می‌کند. (نقی زاده، ۱۳۸۹: ۲۶۶)

هنر اسلامی نه از معنای ظاهری قرآن یا صورت ظاهر آن بلکه از حقیقت آن یعنی ذات باطنی‌اش، مأخوذ است. هنر اسلامی اساساً برگرفته از توحید است؛ یعنی تصدیق به وحدت الهی با تدبیر در آن. (بورکهارت، ۱۳۹۰: ۲۲۲ - ۲۲۴) در معماری اسلامی عواملی وجود دارد که خاصیت فرازمانی و فرامکانی دارند و اشاره به عالم معنا و رمز و راز معنایی دارد که قابل دریافت توسط همه انسان‌ها در همه اعصار و فرهنگ‌ها بوده است. این عوامل و ویژگی‌ها عبارت‌اند از: هدفمندی ساختاری، داشتن سناریو، استقرار مناسب، شأن فضا، کمال‌گرایی، الگوپذیری، رعایت اندازه و تناسبات موزون، قوام یافتگی، رعایت ترجیح و مرجحات، رعایت قناعت و نهایتاً پیوستگی و هماهنگی با طبیعت. (طاهباز، ۱۳۸۳: ۱۰۳)

معماری اسلامی در تمامیت خود به ایجاد فضایی می‌اندیشد که به آدمی کمک کند تا کرامت ازلی‌اش را محقق سازد و نظامی بنا می‌نهد که حاکی از تعادل، صلح و سلام است. با توجه به این بی‌درنگ معلوم می‌شود که مقام و موضع معماری در اسلام تا چه حد محوری است. همه معماران مسلمان سعی بر خلق فضایی داشته‌اند که کاملاً متکی به خود بوده و در همه جا و فور کیفیات فضایی را نشان دهد. (بورکهارت، ۱۳۹۰: ۲۱۳-۲۱۴) از آنجا که هدف نهایی قوه قضایه برقراری عدالت اسلامی است به نظر می‌رسد این خصیصه جز در خصوصیات مبانی معماری اسلامی در جایی دیگری متصور نیست.

حقیقت هنر اسلامی تجربه‌ای زیباشناختی و غیر شخصی از وحدت و کثرت‌های جهان است که در این تجربه کلیه کثرت‌ها در حوزه نظم بدیع به وحدت و به آرامش روشن تبدیل می‌شوند. (ره‌نورد، ۱۳۸۹: ۲۳)

هنر و معماری اسلامی، هنری است که محدودیت‌های فرم خارجی را در ریتم‌های نامشخص فرم، فضا یا صدا از بین می‌برد و بدین وسیله روح را برای پذیرش حضور کسی که نه تنها مطلق و کامل است بلکه نامحدود است می‌گشاید. این هنر از حقیقت داخلی قرآن نشئت می‌گیرد که جنبه‌ای کامل و جدائی ناپذیر از وحی و مکاشفه است و نه تنها نقش اساسی در زیباسازی زندگی روزانه بازی می‌کند، بلکه در به یادآوری پروردگار و زیبایی معشوق که روح ما مشتاق آن است نیز نقش اساسی دارد. (ناصر، ۱۹۹۹: ۴۵۸)

تولید هنری در اسلام دو ویژگی اساسی دارد: اولاً از منظر معنوی و اخلاقی، اساساً از پیام قرآنی و از ارزش‌های دینی ماخوذ است. ثانیاً از منظر فنی این هنر بر انتقال قواعد و رویه‌های ثابت از استاد به شاگرد مبتنی است. چنین انتقالی به هیچ وجه مستلزم تکرار راکد طرح‌های اولیه نیست. به عکس در اکثر موارد این انتقال یک منبع الهام ثابت برای هنرمندان و یک نوع ثبات در مرتبه فنی را تضمین کرده که فضای مطلوب برای خلق شاهکارهای بی شمار غیر تکراری، فراهم آورده است. (میکون، ۱۳۹۰: ۱۹۸-۱۹۹)

۳-۲. ارکان معماری اسلامی ایرانی

پیشینه معماری ایران به هزاران سال پیش از میلاد مسیح می‌رسد. از آن زمان تاکنون هنر و معماری ایران پیوسته با توجه به عوامل مختلف از جمله محیطی، فرهنگی و اعتقادی به صورت تکاملی توسعه یافته است. معماری ایرانی در هر عصری بیان‌کننده فرهنگ و تمدن، سنت و هویت دوران شکل‌یابی خود و فرآیندی از ازلت معنی تا نهایت هندسه و ریاضیات بوده است. این معماری سرشار از مباحث معنوی، عرفانی، هنر، علوم و فنون مختلف می‌باشد و توجه مخصوصی به جنبه‌هایی از قبیل: اقلیم و موقعیت جغرافیایی، مسائل فنی و علمی بنا، استفاده از مصالح بوم‌آورد، منطق، مقیاس انسانی و مسائل درونی و باطنی همچون حرمت، درونگرایی و امنیت داشته است.

معماری پدیده‌ای است بومی، لذا در هر مکانی که زاده شود، نمی‌تواند رنگ و بوی همان عرصه را نداشته باشد؛ معماری غالباً پاسخگوی نیازهای مادی و معنوی متعارف

و رایج در مکان زاده شدنش است و به حرمت‌گذاری بر آداب و رسوم و ارزش‌های بومی متعهد است. (فلامکی، ۱۳۹۴: ۱۰۸)

معماری اسلامی ایران، دوره‌ای پس از ورود اسلام تا اواخر دوره قاجار با تاثیر گرفتن از معماری دوره ساسانی و قبل آن است. این معماری دارای ویژگی‌های منحصر به فردی است. همچنین این معماری شباهت چشمگیری به مخلوقات طبیعی و جهان هستی دارد، که می‌تواند به بهترین و گویاترین صورت نشان‌دهنده قداست و پیروی از نظام خلقت باشد. (طاهباز، ۱۳۸۳: ۱۰۴) تنوع بناها با عملکردهای مختلف؛ گوناگونی کالبدی و ساختاری، کاربرد انواع پوشش‌های خمیده، حضور گنبد و ایوان در مساجد و شبستان‌ها، خیزش بناها و پوشش‌ها، شروع، رشد و تکامل روش‌های مختلف گنبدسازی، ابداع و کاربرد ارجمند و مقرنس، پیدایش، مصرف و تعالی درخشان آرایگان معماری، نشانه‌هایی از پیشرفت‌های خیره‌کننده معماری این دوران پربار است. (ابوالقاسمی، ۱۳۸۴: ۷۱-۷۲) ساختار و ایستایی، توافق اقلیمی و استقرار، مسائل فنی و علمی بنا، منطق سالاری، حرمت و محرمیت، یکتاپرستی و پروردگارگرایی، استمرار، تأثر شدید از فلسفه و فرهنگ و مباحث معنوی و فطری از عوامل اساسی تکوین معماری ایرانی اسلامی به شمار می‌روند. در این میان مهم‌ترین عامل شکل‌یابی معماری ایرانی (به ویژه اسلامی) ساختار، مسائل عملی و نکات فنی بناست. معماران با پشتوانه تجربه غنی، توسل به هندسه و با درک و تجسم فضایی نیروهای ساکن و جاری کالبد بنا و آگاهی روشن بر کم و کیف آن، تناسبات و ابعاد را تعیین و ساختار را طرح‌ریزی می‌کرده‌اند. شناخت و انتخاب مواد و طرز مصرف‌شان، در دستیابی به استحکام برتر و ابعاد مطلوب پر اهمیت است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۴: ۷۴-۷۵) استقرار و جهت‌گیری بنا، با عنایت به ویژگی‌های اقلیمی، جهات جغرافیایی، و عوارض طبیعی، و تشکل بنا بر وفق بهره‌وری از مساعدت‌های طبیعی و مقابله با ناهنجاری‌های زیست محیطی، در کل و در تمام جزئیات یک اثر معماری مورد توجه بوده است. توجه خاص به حرمت و محرمیت، اندرونی بیرونی، عفت، درون‌گرایی و سلسله مراتب فضایی، از اثرات و تبعات حرمت و محرمیت در معماری است. معماری ایرانی، در ابداع، طرح و اجرای بنا، حس یزدانی را بر حس زیبایی و نیکی مقدم داشته و محیطی روحانی برای نزدیکی به حق تعالی فراهم ساخته است. این خصیصه، به سبب قرابت اعتقاد، در معماری‌های دوران اسلامی بیشتر مستفاد و قابل درک و تشخیص است. یکتاپرستی و پروردگارگرایی، حرمت و محرمیت، عفت و پاکدامنی، پاکیزگی، صرفه جویی، بیهوده

گریزی و گزافه پرهیزی، تنوع در وحدت و وحدت در تنوع، که پیش از اسلام در فضای معماری و در نقوش هنرهای کاربردی رایج و معمول بوده، در دوران اسلامی سامان و عطر شرع مقدس یافت و به تعالیم دین مزین شد. (ابوالقاسمی، ۱۳۸۴: ۷۶)

۳-۳. پیوست فرهنگی و فرآیند راهبردسازی آن در معماری اسلامی

با توجه به اینکه این تحقیق، با محوریت فرهنگی و به عنوان یک پیوست فرهنگی برای طرح‌های معماری قضایی انجام می‌گیرد، جستاری در منابع مرتبط با پیوست فرهنگی لازم به نظر می‌رسد.

در ایران، رهبری در دیدار اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذرماه سال ۱۳۸۶ ضرورت تهیه پیوست فرهنگی را برای طرح‌های گوناگون در کشور مورد تأکید قرار دادند. در نخستین بند سیاست‌های کلی برنامه پنج ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران، مصوب ۱۳۸۹/۱۰/۱۵ ابلاغی از سوی رهبر و نیز در ماده (۲) قانون برنامه پنج ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران، تهیه پیوست فرهنگی برای طرح‌های مهم و جدید توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی مورد تأکید و تصویب قرار گرفته است.

در اهداف تهیه پیوست فرهنگی، جاری ساختن سیاست‌های کلان فرهنگی، ابزاری برای ایجاد مصونیت و پیشگیری از پیامدهای منفی در عرصه فرهنگ و همچنین اقدامی در راستای ایجاد تحول و پیش‌برندگی در فرایندها و روش‌های مدیریت فرهنگی کشور مبتنی بر ارزش‌های فرهنگ اسلامی و در نهایت، عامل موثر در جهت ارتقای بهره‌وری مد نظر بوده است.

بر اساس ماده ۳ مصوبه نظام نامه پیوست فرهنگی طرح‌های مهم و کلان کشور، پیوست فرهنگی با تکیه بر مبانی، ارزش‌ها و احکام اسلامی و اصول، اهداف و چشم انداز نقشه مهندسی فرهنگی از جمله موارد ذیل تدوین می‌شود:

۱. هویت در ابعاد اسلامی، ایرانی و انقلابی،
۲. عقلانیت در ابعاد حکمت، معرفت و بصیرت،
۳. اخلاق در ابعاد ملکات انسانی، معنویت روحی و تعبد عملی،
۴. عدالت در ابعاد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی،
۵. کرامت در ابعاد فردی، اجتماعی و سازمانی،
۶. تعلیم و تربیت در ابعاد روحی، فکری و رفتاری،

۷. سبک زندگی در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و سازمانی،
۸. ارتباطات در ابعاد تعامل، تبادل و تفاهم،
۹. وحدت و انسجام در ابعاد مذهبی، قومی و ملی،
۱۰. نظم اجتماعی در ابعاد فردی، اجتماعی و سازمانی،
۱۱. استقلال در ابعاد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی،
۱۲. تولید ملی کالا و خدمات فرهنگی در ابعاد دیداری، شنیداری، مکتوب. (احمدی نژاد و دیگران، ۱۳۹۲)

در کل، پیوست فرهنگی سندی مشتمل بر مطالعات کارشناسی، مبین پیش بینی پیامدهای فرهنگی و اعمال الزامات و استانداردهای مربوط در هر نوع طرح، تصمیم و اقدام کلان فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، حقوقی و قضایی متناسب با مقتضیات و شرایط جامعه در چارچوب نقشه مهندسی فرهنگی کشور است. (دبیرخانه شورای عالی فرهنگ، ۱۳۹۲)

۳-۱. اصول فرآیند و اهداف پیوست فرهنگی

پیوست فرهنگی مجموعه‌ای است برای شناسایی، اقدام و ارزیابی از آثار و پیامدهای فرهنگی طرح‌ها و فعالیت‌ها که پس از انجام مطالعات لازم و با استناد به مبانی نظری و اسناد بالادستی بویژه نقشه مهندسی فرهنگی کشور متناسب با مقتضیات و شرایط جامعه، ضمن بررسی داده‌های یک سیاست اجرایی، طرح یا لایحه، پروژه یا هر فعالیت مهم دیگر، با ارائه راهکارهای عملی برای تقویت آثار مثبت و حذف و کاهش پیامدهای مخرب آن در فرهنگ جامعه، راهنمای مجریان فعالیت‌ها و طرح‌ها در رعایت راهبردها، اعمال الزامات و استانداردهای مربوط و راهکارها در برنامه‌ها و اقدامات عملی خواهد بود. مدیریت فرهنگی کشور در دو سطح انجام می‌گیرد: سطح راهبردی (مدیریت راهبردی فرهنگی کشور) و سطح اجرا (مدیریت فرهنگی دستگاه‌های فرهنگی و غیر فرهنگی). پیوست فرهنگی بین مدیریت راهبردی و مدیریت اجرا پیوند ایجاد می‌کند. یعنی شاخص‌ها، سیاست‌ها، روش‌ها، نرخ و سهم تاثیرهای کلان فرهنگی کل کشور و در سطح مدیریت راهبردی کشور تنظیم می‌شود. با هدف اجرا در سطح سازمان‌ها و نهادهای کوچک‌تر، پیوست باید آماده سازی مجدد شود. (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰)

۳-۴. ویژگی‌های نظام قضایی در ارتباط با شاخص‌های کیفی و کمی فرهنگی و معماری

قوه قضاییه یکی از مهم‌ترین ارکان حکومت جمهوری اسلامی ایران است. در نظام قوه قضاییه مفاهیمی از قبیل اعتماد، امید، انصاف، صداقت، امنیت، عدالت بسیار حائز اهمیت است که به خاطر تأثیر شان بر محیط می‌توان در اصول معماری این ساختمان‌ها از آنها استفاده نمود.

یکی از مهم‌ترین آرمان‌های جامعه رسیدن به عدالت اجتماعی و یکی از مهم‌ترین وظایف قوه قضاییه احیای حقوق و گسترش عدل است، که در این پژوهش می‌توان از آن به عنوان پایه دسته‌بندی‌ها استفاده نمود.

نظام قضایی ایران دارای ساختاری متمرکز است و مهم‌ترین سیاست‌های کلی قضایی اصلاح ساختار نظام قضایی کشور در جهت تضمین عدالت و تأمین حقوق فردی و اجتماعی همراه با سرعت و دقت است. (حضرت آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۱) همچنین توسعه قضایی نیز بر مبنای عدالت اسلامی، تأمین آزادی، استقلال قضات، امنیت و پیشگیری از جرم، رشد دانش قضا شکل گرفته است. لذا این سیاست‌ها جزء لاینفک ساختار شاخص‌های پروژه است. (قوه قضاییه، بی تا)

ویژگی‌های قوه قضائیه جمهوری اسلامی ایران در سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ بدین شرح است: در دسترس و مورد اعتماد، مشارکت‌پذیر، پیوستگی بین مردم و نظام قضایی، روزآمد و کارآمد، تأمین عدالت و امنیت و آرامش روانی جامعه (مصوب جلسه مسئولان عالی قضایی، ۱۳۸۷) و در سیاست‌های مصوب برنامه‌های توسعه دارای چنین اهدافی است: ایجاد امنیت قضایی، نظام منسجم، تربیت کارکنان، محیط و ساختار مناسب حقوقی، اصلاح نظام اداری و قضایی در جهت: افزایش تحرک و کارایی، بهبود خدمات رسانی به مردم، تأمین کرامت و معیشت کارکنان، تأکید بر تمرکز زدایی، هویت بخشی به سیمای شهر، باز آفرینی و روزآمدسازی معماری ایرانی - اسلامی با رعایت معیارهای پیشرفته برای ایمنی بناها و استحکام، معرفی فرهنگ غنی و هنر و تمدن ایرانی و مردم سالاری دینی به جهان، استقرار نظام قضایی سریع، رفع هر گونه تبعیض قومی و گروهی، توسعه الگوهای اسلامی - ایرانی، دستیابی به جامعه‌ای متکی بر ارزش‌های اسلامی و انقلابی و تحقق شاخص‌های عدالت اجتماعی و اقتصادی، تعمیق ارزش‌های اسلامی، باورهای دینی و اعتلای معارف دینی، شناساندن و معرفی فرهنگ و تمدن اسلامی - ایرانی. (قانون برنامه ۵ ساله اول تا ششم جمهوری اسلامی ایران)

این اهداف به عنوان شاخص‌های خرد از بعد کیفی و کمی در تبیین شاخص‌ها و الگوهای کلی مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

۴. روش پژوهش

برای رسیدن به هدف غایی برای هر کاری باید طریق مناسب، زیر ساز و تکیه‌گاه فکری برگزید. در نتیجه نگرش به هستی، توجیه و تبیین آن در رابطه با انسان نیز مشخص می‌گردد. در این پژوهش جهان‌بینی اسلامی مبنای نگرش کلی قرار داده شده و بر مبنای اصول اولیه آن طبیعی‌ترین و فطری‌ترین راه درک حقایق مشخص شده است. منبع این جهان‌بینی ذات خداوند است. در همین راستا مبانی اصلی دین اسلام مانند الوهیت، عدالت و... ارزش‌های جمهوری اسلامی و قوه قضاییه، اسناد و اصول پیوست فرهنگی و مهندسی فرهنگ مبانی تحقیق را شکل دادند. همچنین راهبرد این پژوهش بر اساس استدلال منطقی است.

در این تحقیق استخراج داده‌های پژوهش به صورت کیفی و توسط نظریه داده بنیاد است. در مرحله اول، تمامی اطلاعات موجود درباره پژوهش در سه حوزه فرهنگ، معماری و قضا جمع‌آوری و برداشت شده، در مرحله بعد، تمامی مطالب گردآوری شده بر اساس معیارهای ارزیابی (محورها و مقولات تحلیلی)، دسته‌بندی و کدگذاری (توسط نرم افزار) می‌شوند تا موارد کاربردی در تعیین شاخص‌ها به راحتی تلخیص گردند. سپس از طریق پرسشنامه‌ای که خروجی آن با استفاده از نظرات کارشناسان قضایی، حقوقی، معماران و استخراج شده، الگوها و شاخص‌های مورد نظر تحلیل می‌شوند. در مرحله آخر، تحلیل توصیفی توسط روش تحلیل عاملی صورت می‌گیرد. در این مرحله همه اطلاعات استخراج شده تحلیل و تفسیر می‌شوند و مؤلفه‌ها و الگوهای شاخص معماری ایرانی اسلامی قضایی با محوریت فرهنگی تلخیص و تحلیل می‌گردند.

دستاوردهایی که این پژوهش به عنوان راهکار ارائه می‌دهد الگو و شاخص‌هایی مشترک در سه حیطه فرهنگ، قضا و معماری است که سعی در رفع کمبودها و راهبردها در حوزه فرهنگی و معماری قضایی جامعه دارد، بدین وسیله قوه قضاییه می‌تواند به مدیریت فرهنگی و مهندسی پروژه‌های ساختمانی خود بپردازد و در نهایت تحقق هدف فرهنگی قوه قضاییه توسط معماری محیط‌هایش صورت خواهد گرفت.

۵. یافته‌ها

همه هنرها خلق یک آگاهی‌اند که به تفکر در چند و چون حقیقت الهی راه دارند. به خصوص هنر معماری که نمایشگر کثرت وسائل و گونه‌گون‌ترین راه‌های نیل به وحدت می‌باشد. (اردلان و دیگران، ۱۳۸۰: ۱۰) فهم سنت اسلامی و اصول آن، به کاربر آنها در معماری توانایی خواندن را می‌دهد. او با نگاه خاص خود به عناصر هستی و در اینجا به موضوع تخصصی خود یعنی معماری به تفسیری خاص از آن دست می‌یابد. (معماریان، ۱۳۸۴: ۴۶۰) یکی از ویژگی‌های مؤثر معماری، معرفی ارزش‌های مورد باور جامعه است که با تجلی کالبدی خویش، هویت جامعه را نیز به نمایش می‌گذارد. (نقی زاده، ۱۳۸۹: ۴۵۸) استفاده از اصول معماری ایرانی-اسلامی همراه فرهنگ متعالی آن برای واصل گردانیدن انسان به آرمان‌های معنوی حیات در جامعه اسلامی؛ و وصول به هدف آرمانی انسان، و شناخت جایگاه او در عالم هستی بهترین طریق است. با توجه به جهان‌بینی پژوهش برای جهت‌دهی، دسته‌بندی و تبیین مقوله‌های پیوست فرهنگ اسلامی و مولفه‌های معماری قضایی برترین راه، استفاده از چهار شاخص منتخب، مشترک با اصول اصلی جهان‌بینی اسلامی شامل الوهیت^۱، معرفت^۲، عدالت^۳ و حقیقت^۴ است، که همان طور که در بخش نظری پژوهش مطرح گردید جزء لاینفک معیارهای معماری اسلامی به خصوص حیطه قضایی است. به دلیل محدودیت نرم افزار تحلیل، از عبارت‌های لاتین واژه‌ها در نمودارهای تحلیل استفاده شده است. هر کدام از این عناوین اصلی در دسته‌بندی خود دربردارنده پرسش‌ها و مولفه‌های معماری‌اند که این عنوان و مفاهیم مرتبط با آن معیار اصلی سوال باشد. «الوهیت» به عنوان معیار حق بودن و جاودانگی نمود مولفه‌های هویتی و دینی مانند قداست بخشی به محیط از طریق هندسه مرکز‌گرا و تناسب عددی و کیفی، فرازمانی و فرامکانی، نظم ساختاری هماهنگ با جوهر انسان و... است. همچنین «معرفت» به همراه مفاهیمی از قبیل ادراک و معنا در بردارنده مولفه‌های نشانه‌شناسی، نمادگرایی و تذکر دهی در بحث شکل دهی، خوانایی و محتوادهی به الگوهای معماری و ایجاد تعلق خاطر و بهبود کیفیت فضا است. «حقیقت» نیز به عنوان واقعیت غایی و هدایت‌گر از طریق هویت فطری در بردارنده مؤلفه‌های کمال‌گرایی به روش شبیه‌سازی

1. Divinity
2. Cognition
3. Justice
4. Verity

از طبیعت، استقلال از طریق خود بسندگی، آزادی به عنوان مکان پاسخ ده، لقاء فرهنگ و ... است. «عدالت» محوری ترین عنوان با توجه به موضوعیت قضایی پژوهش و یکی از بارزترین صفات الهی شامل تعادل فضایی، تناسبات و ترکیبات موزون، پایداری، سلسله مراتب کاربردی، بحث نفوذپذیری و شفافیت کاربری و امنیت فضایی توسط حریم‌ها در معماری است.

در کل تبیین مؤلفه‌های فرهنگی الگوی معماری قضایی ایرانی - اسلامی بر اساس چهار اصل جهان‌بینی اسلامی، شاخص‌های پیوست فرهنگی شورای عالی انقلاب و مصوبات قضایی و مبانی نظری معماری ایرانی اسلامی است. بدین طریق باورها، ارزش‌ها و هنجارهای موجود در جامعه اسلامی جهت دستیابی به روح فرهنگی حاکم بر معماری قضایی مورد شناسایی قرار می‌گیرد. در این جمع‌بندی به یک الگوی دسته‌بندی ساختاری فرهنگی، برای هدف دار نمودن مؤلفه‌های معماری این ساختمان‌ها احتیاج می‌بود. ویژگی‌ها و مستخرجات مبانی معماری اسلامی ایرانی برگرفته از مبانی پژوهش که شامل دیدگاه‌ها و اصول بیان شده توسط فیلسوفانی مانند بوکهارت، نصر، اردلان، نقی زاده و ... است، توسط شاخص‌های پیوست فرهنگی بیان شده در شورای عالی انقلاب و معیارهای جهان‌بینی اسلامی دسته‌بندی شد. این دسته‌بندی توسط کدگذاری مقوله‌های شاخص‌های فرهنگی در منابع و ارتباط این مطالب با مؤلفه‌های معماری ایرانی اسلامی متون مورد تحقیق، انجام شد و همگی در نرم افزار تحلیل Nvivo صورت پذیرفت. این مقوله‌های فرهنگی مورد تایید رهبری و شورای عالی انقلاب، واجد بهترین شاخص‌های کارآمد فرهنگی در کشورند. هر طرح کلان برای تکامل فرهنگی باید این ساختار را به پیوست داشته باشد. این دسته‌بندی از طریق اشتراک و ارتباط مفهومی کدهای متون، تدقیق و تحلیل شده است. سپس طی پرسش‌نامه‌ای، ۳۰ فرد خبره کارشناس معمار و حقوقدان در این زمینه وظیفه اولویت‌بندی و تاثیرگذاری شاخص‌ها با توجه به مقوله شاخص‌های فرهنگی و ابزارهای عملیاتی معماری هریک و همچنین انعکاس اندیشه اسلامی را بر عهده داشتند و تاثیر ابزارهای معماری در شاخص‌های پیوست فرهنگی مشخص گردید. مطابق جدول ۱ این پرسش‌نامه دارای ۲۵ عنوان تطابقی است که هریک دارای طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از بسیار تاثیرگذار تا بی تاثیر می‌باشد. برای روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده شده است.

جدول ۱: دسته‌بندی مولفه‌های فرهنگی الگوی معماری قضایی ایرانی - اسلامی بر اساس عوامل جهان‌بینی و بر اساس شاخص‌های پیوست فرهنگی

شاخص جهان‌بینی اسلامی	مقوله (شاخص فرهنگی)	ابزار (مولفه معماری)	بازخوانی راهکارها در نمونه‌های مطالعاتی	واژه‌های معادل در نرم‌افزار تحلیل
الوهِیت Divinity	هویت دینی	شهود حقایق ازلی و جاودانه توسط نوآوری در هندسه قدسی: نسبت‌های ریاضی و هندسه اعداد و توجه به معنای زیبایی‌شناسی به عنوان بیان حقایق مانند به کارگیری درست نور	نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۱؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۸۹: ۴۶؛ صلاح الدین قادری، ۱۳۹۲: ۱۰۰؛ اردلان و دیگران، ۱۳۸۰: ۶؛ نقره کار، ۱۳۹۱: ۱۰؛ نصر، ۱۹۹۹: ۴۵۰ و نجیب اغلو، ۱۳۷۹: ۲۵۸؛ معماریان، ۱۳۸۴: ۴۹۶	1.Eternity
		قداست بخشی به مکان و تذکردهی به وسیله استفاده از اشکال انتزاعی و هندسی کیفی	لنگ، ۱۳۸۸: ۹۶؛ بورکهارت، ۱۳۷۶: ۱۳۷؛ نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۶؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۸۹: ۴۶؛	2.Sanctuary
	هویت انسانی	طراحی نظام هر بنا مستقیماً از ذات خود انسان‌ها: فرازمانی و فرامکانی	بورکهارت، ۱۳۹۰: ۲۰۸؛ الکساندر، ۱۳۸۶: ۱-۳؛ نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۷؛ صلاح الدین قادری، ۱۳۹۲: ۱۰۰؛	3.Quintessence

شاخص جهان بینی اسلامی	مقوله (شاخص فرهنگی)	ابزار (مولفه معماری)	بازخوانی راهکارها در نمونه های مطالعاتی	واژه های معادل در نرم افزار تحلیل
الوهیت Divinity	وحدت	پیروی از هندسه مرکزگرا و درونگرا، استفاده از فرم های دوار در اشکال و یا تزئینات، به کارگیری نور و استفاده از فرم های پایه جهت نظم دهی بقیه اجزا و تناسبات	بورکهارت، ۱۳۷۰؛ ۲۲؛ اردلان و دیگران، ۱۳۸۰؛ ۵-۶؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲؛ ۳۲؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۸۹؛ ۴۶	4.Concentric
	نظم	ایجاد نسبت های ثابت بصری بین اجزا یک بنا و همچنین کل به کاربردن اصول نظام دهنده جهت سازماندهی: محور، تقارن، سلسله مراتب، ریتم، توازن و ندر طراحی: گرایش های سامانه قضایی و استقرار الگوی کار	بمانیان و دیگران، ۱۳۸۹؛ ۴۶؛ چینگ، ۱۳۸۴؛ ۳۳۲	5.Organization
	ارتباطات	ترکیب حجم ها با فضاهای نیمه بسته یا باز مانند حیاط مرکزی، پادیاو (آتریوم)، ایوان و صنفه و برقراری ارتباط بین طبیعت و انسان و ایجاد غنای حسی	نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲؛ ۳۱؛ عزیزی و دیگران، ۱۳۹۱؛ ۶۷	6.Connection

شاخص جهان بینی اسلامی	مقوله (شاخص فرهنگی)	ابزار (مولفه معماری)	بازخوانی راهکارها در نمونه های مطالعاتی	واژه های معادل در نرم افزار تحلیل
معرفت cognition	هویت ایرانی	استفاده از نمادهای قراردادی در حس تعلق مکان به کارگیری عناصر آب، گیاه و نور و مصالح سنتی و نقش اساسی در شکل دهی الگوهای معماری ایرانی	بنتلی و دیگران، ۱۳۸۵: ۲۹۳؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۱؛ جمعه پور، ۱۳۸۷: ۸	7.Belonging
	هویت تاریخی	بهره از فرم‌ها و مصالح همساز با سیمای فرهنگی، زیستی محیط و سنت در تعلق خاطر تاریخی	نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۷	8.Identify
معرفت cognition	هویت ملی	سهولت خوانش نماهای شهری به عنوان مهم ترین بستر فرهنگی در شهر، از طریق الگوها و ارزش‌های مشترک، اهمیت خط آسمان و مقیاس نمای مجتمع‌های قضایی در شهر	لینچ-نقی زاده، ب، ۱۳۸۹: ۶۳؛ لنگ، ۹۶: ۱۳۸۸؛ نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۶	9.Legibility
	هویت اجتماعی	خوانایی محیط، علایم و تناسبات بصری، بهبود ادراک از طریق غنای حواس پنج گانه و حس تعلق مانند: رنگ، تمایز مصالح سنتی ایرانی مانند خشت، آجر و چوب و ...	بنتلی، ۱۳۸۵: ۲۹۳؛ لنگ، ۱۳۸۸: ۹۶	10.Perception

شاخص جهان بینی اسلامی	مقوله (شاخص فرهنگی)	ابزار (مولفه معماری)	بازخوانی راهکارها در نمونه های مطالعاتی	واژه های معادل در نرم افزار تحلیل
معرفت cognition	عقلانیت و حکمت	شهود عقل در ذات معماری اسلامی از طریق هندسه ناب طبیعت و تقارن، نور، تجرید در تزئینات	نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۱؛ معماریان، ۱۳۸۴: ۴۶۸؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۸۹: ۴۶؛ نجیب اغلو، ۱۳۷۹: ۲۵۸	11.Intuition
	عقلانیت و معرفت	تعادل زیست - بومی تاکید بر محتوای معماری بجای ظاهر	نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۰؛ فلامکی، ۱۳۹۴: ۱۰۸-۱۰۷؛ صلاح الدین قادری، ۱۳۹۲: ۱۰۲	12.Content
	کارآمدی	توافق اقلیمی و استقرار شناخت و انتخاب مواد و مصالح متناسب و در دسترس بهبود کیفیت رفتار فضایی انسان ها با انعطاف پذیری فضا طراحی کارآمد مطابق استانداردهای عملکردی قضایی شبکه دسترسی فضاها: مشخص، مجزا، کنترل شده و هدایتگر	صلاح الدین قادری، ۱۳۹۲: ۱۰۲؛ بنتلی و دیگران، ۱۳۸۵: ۱۵۷	13.Contextualization

شاخص جهان بینی اسلامی	مقوله (شاخص فرهنگی)	ابزار (مولفه معماری)	بازخوانی راهکارها در نمونه های مطالعاتی	واژه های معادل در نرم افزار تحلیل
عدالت Justice	عدالت وتعادل اجتماعی	استفاده از استاندارد در تمامی مراحل ساخت بنا: پیمون یا مدول، تناسب طلایی و هندسی و انسانی تعادل و تناسب در اجزاء، مصالح و کلیت با توجه به عملکرد شاخص‌های موثر در شکل‌گیری تعادل: تقارن، تناسب مقیاس، سلسله مراتب، ریتم، مصالح همگن و سازه، فن و ایستایی و تزئین‌های طبیعی و ... استفاده از فرم پایه مربع عامل تعادل بخش، بقیه عناصر ایجاد شرایط یکسان برای همه افراد (قاضی، مراجعه کننده، کارمند، متهم و ...) در محیط	نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۲ ؛ طاهباز، ۱۳۸۳: ۱۱۱؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۷ ؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۹۲: ۹۶؛ صلاح الدین قادری، ۱۳۹۲؛ داداش پور و دیگران، ۱۳۹۵	14.Module
عدالت Justice	عدالت فضایی	معماری پایدار تناسب بین فرم، فضا و فعالیت قاعده لاضرر و لا ضرار	صلاح الدین قادری، ۱۳۹۲؛ ستاری، ۱۳۹۲: ۵؛ داداش پور و دیگران، ۱۳۹۵: ۷۵؛ نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۹؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۹۲: ۹۲-۹۴؛ خسروی، ۱۳۹۱: ۲۷	15.Sustainability

شاخص جهان بینی اسلامی	مقوله (شاخص فرهنگی)	ابزار (مولفه معماری)	بازخوانی راهکارها در نمونه های مطالعاتی	واژه های معادل در نرم افزار تحلیل
عدالت Justice	عدالت فضایی	سازماندهی های فضائی از طریق: مرکزی، خطی، شعاعی، مجموعه ای و شبکه ای سلسله مراتب حضور در فضاها: متناسب کاربری (روند رسیدگی پرونده قضایی)، خصوصیات کالبدی، شأن و ارزش معنوی به وسیله تغییر ابعاد، جای گیری، جهت گیری و تضاد هندسی	داداش پور و دیگران، ۱۳۹۵: ۷۶؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۹۲: ۹۲؛ داداش پور و دیگران، ۱۳۹۵: ۷۶	16.Equality
	عدالت، صداقت، انصاف و اعتماد	استفاده از مصالح شفاف (ورودی بلند شیشه ای: شفافیت، اعتماد و وقار) بحث نفوذپذیری به فضاها استفاده از مصالح به حالت خالص رعایت حریم معبر و همسایگی و بنا و نما توجه همزمان به ظاهر و باطن بنا تمرکز آفرینی و ایجاد آرامش فضایی با محوربندی کردن فضاهای اصلی و ایجاد فضا های باز و نیمه باز و بسته	داداش پور و دیگران، ۱۳۹۵: ۷۶؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۹۲: ۹۴؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۱	17.Transparency
	امنیت	سازماندهی متمرکز درونگرا: حیات مرکزی تعادل و ایستایی مرزبندی حریم های فضایی	نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۸؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۰؛ لنگ، ۱۳۸۸: ۹۶	18.Realm

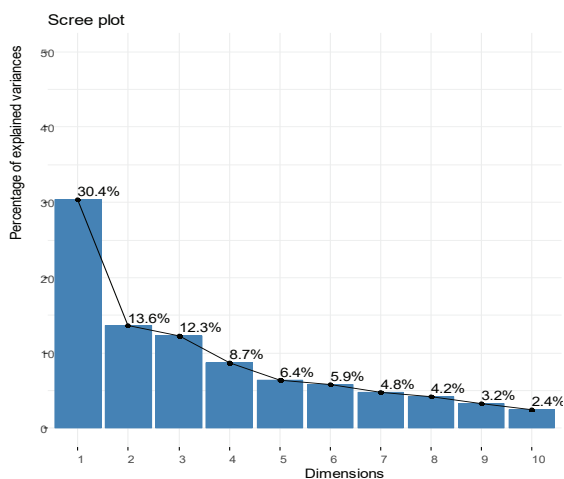
شاخص جهان بینی اسلامی	مقوله (شاخص فرهنگی)	ابزار (مولفه معماری)	بازخوانی راهکارها در نمونه‌های مطالعاتی	واژه‌های معادل در نرم‌افزار تحلیل
عدالت Justice حقیقت (verity)	امنیت و آرامش روانی	به کار بردن فرم‌ها، رنگ‌ها و عناصر شفاف در نما و دقت در به کارگیری عوامل پایداری بصری، مصالح و فرم‌ها کاربرد نمای دو پوسته در نظر گرفتن نمای پنجم برای طراحی بعنوان بام سبز استفاده از تناسب‌های انسانی در مقیاس فضاها بازآفرینی طبیعی در داخل توسط: مصالح، تهویه و نور طبیعی به همراه آب و گیاه (فضای طبیعی) حجم فضا متناسب تعداد کاربران (جلوگیری از ازدحام)	نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۶؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۱؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۹۰: ۲۶؛ جمعه پور، ۱۳۸۷: ۸؛ لنگ، ۱۳۸۸: ۹۶؛ بمانیان و دیگران، ۱۳۸۹: ۴۶؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۰	19.Composition
کرامت		کمال‌گرایی: شبیه‌سازی معماری از خلقت جهان و طبیعت و ارتباط منطقی آن با انسان توجه خاص به ورودی به عنوان حریم و واسط درون و بیرون و دعوت کنندگی از طریق ارتفاع مناسب، ایجاد فضای مکث، تباین	صلاح الدین قادری، ۱۳۹۲: ۱۰۰؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۱؛ نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۷	20.Perfection

شاخص جهان بینی اسلامی	مقوله (شاخص فرهنگی)	ابزار (مولفه معماری)	بازخوانی راهکارها در نمونه های مطالعاتی	واژه های معادل در نرم افزار تحلیل
حقیقت (verity)	اخلاق	سادگی و زیبایی درون محیط شرافت بخشیدن به ماده و کمال بخشی در جهت تعالی انسان و پندپذیری: حیاط مرکزی با آب و گیاه نماد و تمثیلی از بهشت و تذکر، تزئینات از بعد معنایی تعادل بین طبیعت و محیط مصنوع و احترام به آن	لنگ، ۱۳۸۸: ۹۶؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۱ و ۳۲	21.Sublimention
	آزادی	دستیابی به مکان های پلسخده نفوذپذیری و شفافیت: نحوه ورود و تعداد راه های بالقوه به محیط	لنگ، ۱۳۸۸: ۹۶؛ بنتلی و دیگران، ۱۳۸۵: ۶؛ نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۷-۶۸	22.Unexclusivity
	استقلال	خود بسندگی: استفاده از مصالح بوم آورد قناعت و پرهیز از بیهودگی در: طراحی، تزئینات، مصالح بحث زمینه گرایی و پایداری به عنوان اقتصاد مقاومتی، طرح و نقشه ها بیشترین سازگاری با اقلیم و کمترین تخریب و تحمیل را برای محیط زیست و خود بنا	نقی زاده، ۱۳۸۹: ۷۰؛ نقره کار و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۲؛ نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۵؛ ستاری، ۱۳۹۲: ۷	23.Sef sufficiency
	تعلیم و تربیت	القافرهنگ ایرانی اسلامی از طریق محیط و معماری	نقی زاده، ۱۳۸۹: ۶۶	24.Cultivation
	مدیریت	توجه به اهداف ساختاری معماری دارای سناریو، برنامه و هدف و دارای مبانی نظری غنی	طاهباز، ۱۳۸۳: ۱۰۴	25.Extremity

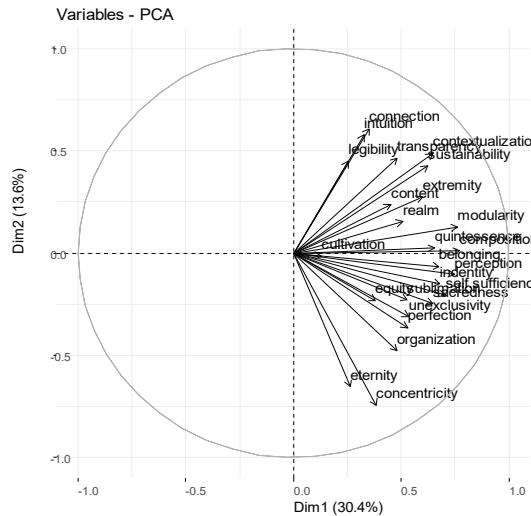
تحلیل فاکتوری

برای بررسی مجدد دسته‌بندی شاخص‌ها و الگوی بصری استفاده از روشی جهت تایید طبقه‌بندی داده‌ها ضرورت داشت. با توجه به اینکه پرسشنامه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت طراحی شده‌اند و تقریباً تمام پاسخ‌ها با توجه به هیستوگرام، نرمال بودند، از تحلیل فاکتوری استفاده می‌شود تا: ۱. داده‌ها خلاصه شوند. و ۲. بتوان از آنها فاکتورهای اصلی را استخراج کرد. با توجه به پوشش مطلوب ۷۰٪، پنج فاکتور اول، کل داده‌ها توسط آنها خوب پوشش داده می‌شوند. (شکل ۲) چنانچه از شکل ۱ مشخص است، فاکتور اول، با حدود ۳۰٪ پوشش، فاکتور قوی است. بنابراین بین این فاکتور و فاکتور دوم، نمودار ترسیم می‌کنیم. (شکل ۳)

۲۱۱

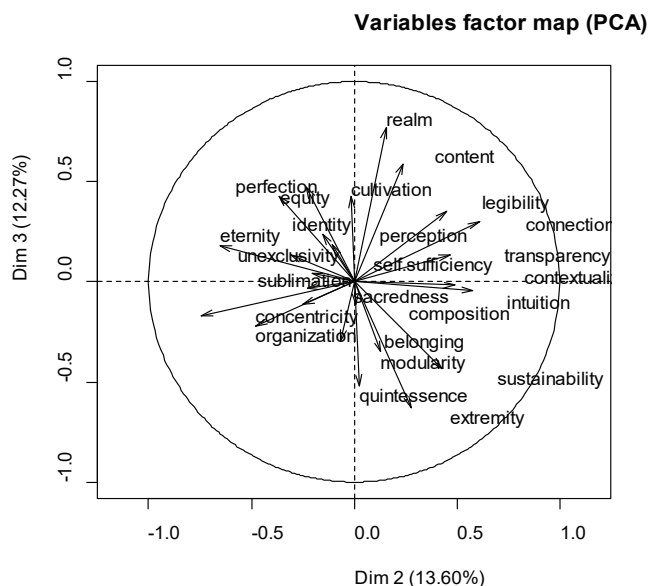


شکل ۲: درصد پوشش داده‌ها توسط فاکتورها.



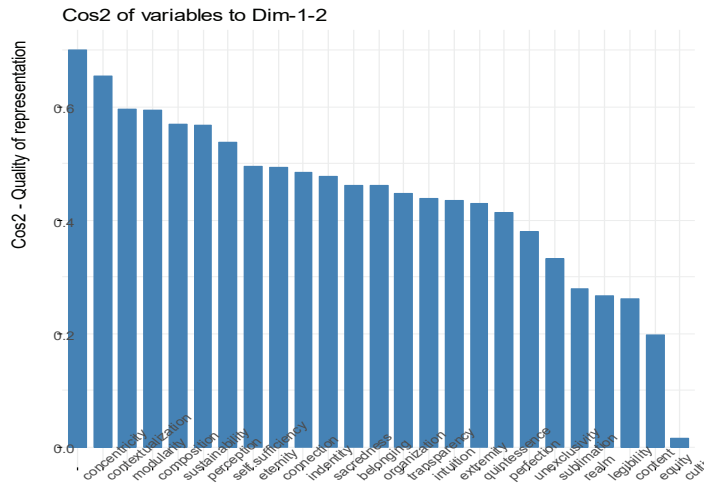
شکل ۳: پراکندگی داده‌ها بین فاکتور ۱ و ۲

با توجه به نمودار شکل ۳، بیشترین همگرایی بین عناصر تعریف کننده معماری ایرانی و اسلامی، با فاکتور دوم است. عواملی مانند حس تعلق، ذات انسان، ادراک، هماهنگی و ترکیب و ... انطباق بسیاری با فاکتور دوم دارند. در حالی که مواردی مانند ارتباطات، شهود، خوانایی، شفافیت و ... همگرایی مطلوبی با فاکتور اول و همبستگی منفی با وحدانیت و جاودانگی دارند. با توجه به فاکتورهای دوم و سوم، حریم، محتوی و رشد، بیشترین نقش در تعیین فاکتور دوم، و ذات و غایت‌مندی نیز در همبستگی منفی با سه فاکتور مذکور در تعیین فاکتور دوم، نقش تعیین کننده‌ای دارند. چنانچه در نمودار فاکتور ۲ و ۳ مشاهده می‌شود. (شکل ۴) شفافیت، زمینه‌گرایی و شهود، عوامل تعیین کننده در فاکتور سوم، استعلا، جاودانگی، مرکزیت و عدم حصر در همبستگی منفی با سه عامل اول، نقش تعیین کننده‌ای در تعریف فاکتور سوم دارند.



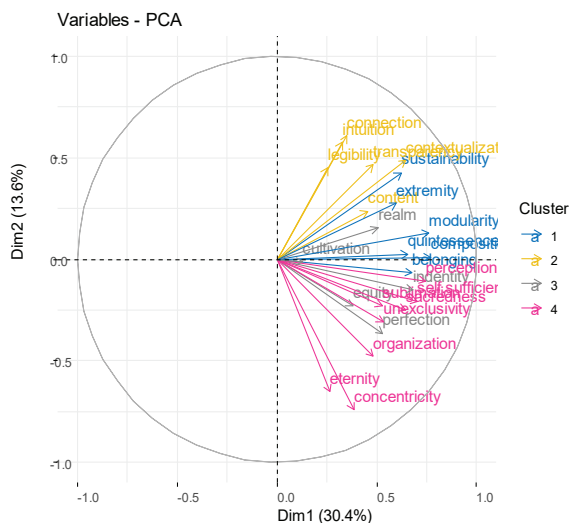
شکل ۴: پراکندگی داده‌ها بین فاکتور ۲ و ۳

با توجه به اینکه هم درصد پوشش داده‌ها، و هم میزان نقش متغیرها در تعریف فاکتورهای چهارم و پنجم کم بوده و عامل تعیین کننده‌ای نخواهند بود، از آوردن نمودارهای آنها صرف نظر شده است. برای بررسی مشارکت هر یک از آیتم‌ها در فاکتورها از مربع کسینوس استفاده می‌شود. هر قدر این مقدار نزدیک‌تر به عدد ۱ باشد، یعنی در نمودار فاکتوری، به محیط دایره نزدیک‌تر و مشارکت آن در فاکتور بیشتر است و هر قدر به عدد ۰ نزدیک‌تر باشد، یعنی به مرکز دایره نزدیک خواهد بود و مشارکت آن در فاکتور، کمتر خواهد بود. (شکل ۵)



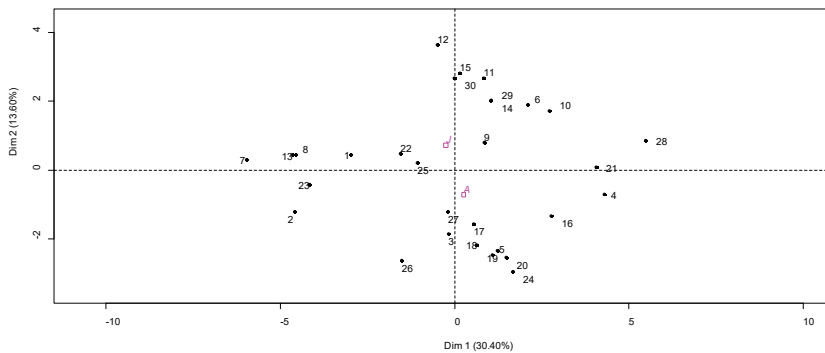
شکل ۵: نمودار مربع کسینوس فاکتور ۱ و ۲ (بررسی مشارکت آیتم‌ها در فاکتور ۱ و ۲)
مأخذ: نگارندگان.

چنانچه از نمودار مربع کسینوس دیده می‌شود، هفت آیتم اول، عدد مطلوب بالاتر از ۵۰٪ را در تعریف فاکتور دارند. آیتم‌هایی مانند وحدانیت، کارآمدی، پیمون، هماهنگی، تناسب، ادراک و استقلال و خودبسندگی بیشتری سهم را در تعریف فاکتور اول و دوم دارند. با توجه به گروه بندی چهارگانه فاکتورها در تنظیم پرسشنامه، نوبت به گروه‌بندی خروجی و انطباق آن با گروه‌بندی اولیه می‌رسد. تقسیم‌بندی چهارگانه حاصل تحلیل فاکتوری به صورت زیر است: شهود، پیوستگی، زمینه‌گرایی، خوانایی، محتوا با رنگ نارنجی، پایداری، غایت‌مندی، پیمون، جوهر، ترکیب، تعلق، رنگ آبی، استعلا، ادراک، خودبسندگی، تقدس، عدم حصر، نظم، جاودانگی، تمرکز با رنگ ارغوانی و کمال، هویت، تربیت و مساوات با رنگ طوسی مشخص شده‌اند. (شکل ۶)



شکل ۶. تقسیم بندی چهارگانه حاصل تحلیل فاکتوری

پراکندگی نفرات در پاسخ‌ها به صورت زیر است: بیشترین نقش را در تعریف فاکتور اول، حقوقدانان (J) در بالای محور، و معماران (A) در پایین محور داشته‌اند. یعنی در عین حال که فاکتور اول، هم در پوشش متغیرها، درصد قابل توجه ۳۰,۴٪ را توضیح می‌دهد، حقوقدانان و معماران در همبستگی منفی، این فاکتور را تعریف می‌کنند. یعنی حقوقدانان به تعریف‌هایی مانند شهود و ارتباطات و زمینه‌گرایی و خوانایی گرایش داشته، معماران به مباحثی مانند جاودانگی، مرکزگرایی و نظم تمایل داشته‌اند. (شکل ۷)



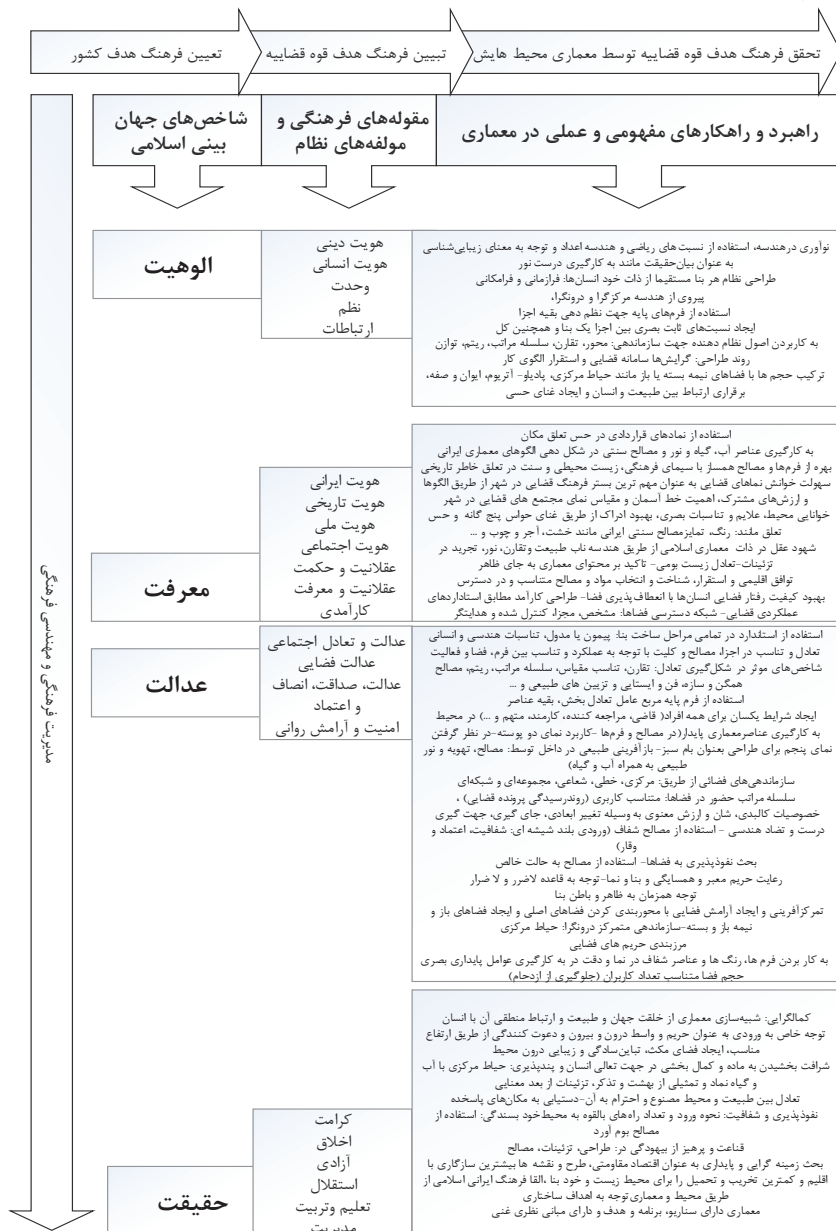
شکل ۷. پراکندگی نفرات در پاسخ‌ها

۶. بحث و بررسی

۲۱۶

پس از دسته‌بندی و تطبیق مقوله‌های شاخص‌های فرهنگی و مؤلفه‌های معماری ایرانی اسلامی توسط فرآیند کیفی با یکدیگر و تبیین پرسشنامه، افراد خبره اعم از کارشناسان معمار و حقوقدان وظیفه اولویت‌بندی و تاثیرگذاری شاخص‌ها با توجه به مقوله شاخص‌های فرهنگی و ابزارهای عملیاتی معماری هریک و همچنین انعکاس اندیشه اسلامی را بر عهده داشتند. با توجه به تحلیل عامل پاسخ‌ها، تقریباً تمام پاسخ‌ها با توجه به هیستوگرام، نرمال بودند و روایی پرسشنامه تایید گردید. به وسیله تحلیل فاکتوری، داده‌ها خلاصه شدند و چهار فاکتور اصلی از داده‌های پرسشنامه استخراج شد. با توجه به گروه‌بندی چهارگانه معیارهای جهان‌بینی اسلامی در تنظیم پرسشنامه، نوبت به گروه‌بندی خروجی تحلیل و انطباق آن با گروه‌بندی اولیه رسید. پس از تطبیق عامل‌ها با معیارها و اصول جهان‌بینی اسلامی شامل الوهیت، معرفت، عدالت و حقیقت می‌توان به این نتیجه رسید که سه عامل از چهار عامل، انطباق کامل با این معیارهای اولیه دارند و این انطباق نشانگر روایی کامل پرسشنامه و اهداف داخل سوال‌هاست. معیار عدالت با تطبیق ۵ آیت از ۶ آیت توسط فاکتور ۲ دارای بیشترین انطباق و معیار معرفت با تطبیق ۴ آیت از ۷ آیت توسط فاکتور ۱ دارای تفکیک نظری کامل‌اند. معیار الوهیت و حقیقت نیز با انطباق ۵۰ درصدی توسط فاکتور ۳ جایگاه‌های بعدی را به لحاظ پراکندگی و تفکیک سوالات دارند و به یک عامل در تحلیل فاکتور تبدیل گشتند. عامل چهارم نیز به دلیل پوشش کم حذف گردید. در نهایت دسته‌بندی شاخص‌ها و ارتباط هر گروه

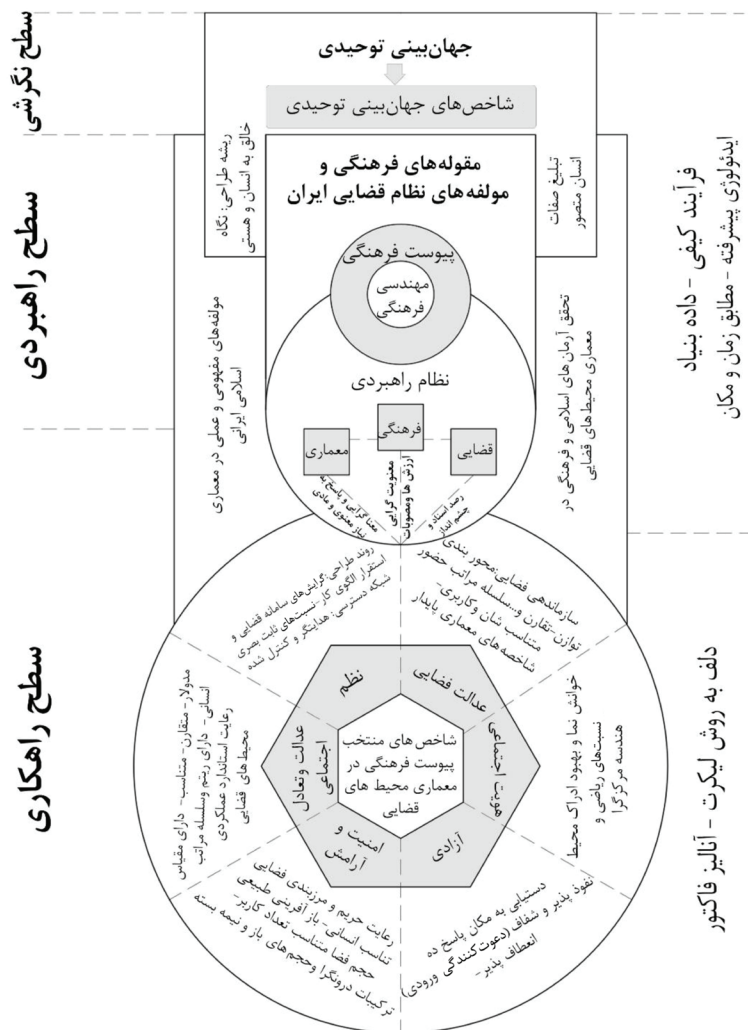
به عنوان تعیین (شاخص جهان‌بینی اسلامی)، تبیین (مقوله‌های فرهنگی و مولفه‌های نظام) و تحقق فرهنگ هدف قوه قضاییه توسط معماری در شکل ۸ قابل مشاهده است.



شکل ۸: دسته‌بندی نهایی شاخص‌های فرهنگی در معماری قضایی توسط فرآیند کیفی و داده بنیاد.

نتیجه‌گیری

از جمع‌بندی نتایج حاصل از پاسخ‌های پرسشنامه مشهود است که ابزارهایی که بر اساس الگوی معماری اسلامی- ایرانی انتخاب شده، همگی نقش به سزایی در پیشبرد اهداف شاخص‌های فرهنگی ساختمان‌های قضایی داشته، در ایده‌پردازی کلی بناهای قضایی ضرورت دارند. این دستاورد به صورت الگویی بصری توسط نظریه داده بنیاد در شکل ۹ تدوین گردیده است. فرهنگ یکی از عوامل موثر بر فرآیندهای بنیادین و رفتار انسان در محیط است. معماری به عنوان مبحثی که بیانگر تاثیر متقابل انسان، فرهنگ، روش زیست و محیط زندگی بر یکدیگر است، در رسیدن به اهداف جامعه اسلامی برای هویت‌مندی و اعتلای فرهنگ نقش مهمی بر عهده دارد و لذا تهیه الگویی بومی و بر پایه آموزه‌های اسلامی و متناسب با بستر این الگو که ایرانی- اسلامی است، در ساختمان‌های پر کاربرد مانند قوه قضاییه، از اهمیت بالایی برخوردار است. الگوی پیشنهادی با سه سطح نگرشی، راهبردی و راهکاری با ایدئولوژی پیشرفته مطابق زمان و مکان به صورت سلسله مراتب عمودی از جهان‌بینی شروع و پس از گذشتن از فیلترهای فرهنگ و مولفه‌های نظام قضایی توسط راهکارهای مفهومی و کارکردی معماری اسلامی ایرانی پایان می‌یابد.



شکل ۹. ساختار مدل فکری شکل‌گیری الگوی شاخص‌های فرهنگی در معماری محیط‌های قضایی

منابع

۱. آیت‌الله خامنه‌ای (۱۳۸۱). **ابلاغ سیاست‌های کلی امنیت قضایی**. بازبینی شده ۱ آذر ۹۷ از <http://farsi.khamenei.ir/speech?>
۲. ابوالقاسمی، لطیف. (۱۳۸۴). **هنر و معماری اسلامی ایران**. به کوشش علی عمرانی پور. تهران: سازمان عمران و بهسازی.
۳. احمدی نژاد و رئیس شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۲). «**نظام نامه پیوست فرهنگی**». <http://peyvast.farhangolm.ir>. بازنشانی در ۵ خرداد ۹۵.
۴. اردلان، نادر و لاله بختیار. (۱۳۸۰). **حس وحدت**. ترجمه حمید شاهرخ. تهران: نشر خاک.
۵. الکساندر، کریستوفر. (۱۳۸۶). **معماری و راز جاودانگی راه بی زمان ساختن**. ترجمه مهرداد قیومی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۶. بمانیان، محمدرضا و معصومه امینی. (۱۳۹۰). **بررسی شاخص‌های موثر در شکل‌گیری تعادل در معماری مسلمانان. شهر ایرانی اسلامی**، ۲(۵)، ۱۷-۲۷.
۷. بمانیان، محمدرضا، سحر ارجمندی و فرزانه علی محمدی. (۱۳۹۲). تأثیر اصول فقهی مرتبط با حقوق شهروندی بر پایه عدل در طراحی مسکن. **شهر ایرانی اسلامی**، ۳(۱۲)، ۸۹-۱۰۰.
۸. بمانیان، محمدرضا و فاطمه عظیمی. (۱۳۸۹). انعکاس معانی منبعث از جهان بینی اسلامی در طراحی معماری. **شهر ایرانی اسلامی**، ۱(۲)، ۳۹-۴۸.
۹. بنتلی، ای بن، آلن الکک، پال مورین، سو مک گلینو گراهام اسمیت. (۱۳۸۵). **محیط‌های پاسخ ده کتاب راهنمای طراحان**. ترجمه مصطفی بهزادفر. تهران: انتشارات علم و صنعت.
۱۰. بورکهارت، تیتوس. (۱۳۷۶). **هنر مقدس**. ترجمه جلال ستاری، تهران: سروش.
۱۱. بورکهارت، تیتوس. (۱۳۹۰). **ارزش‌های جاویدان در هنر اسلامی**. ترجمه انشاءالله رحمتی، هنر و معنویت، تهران: متن.
۱۲. بیات، نجم الدین. (۱۳۹۳). **شهر اسلامی**. ترجمه محمدحسین حلیمی، تهران: سازمان چاپ و انتشارات سازمان اوقاف و امور خیریه.
۱۳. جمعه پور، محمود. (۱۳۸۷). نقش فضاهای کالبدی در شکل‌گیری هویت اجتماعی. **همایش تحلیل جایگاه مدیریت شهری در کاهش آسیب‌های اجتماعی**، دوره ۱.
۱۴. چینگ، فرانسیس. (۱۳۸۴). **معماری: فرم، فضا و نظم**. ترجمه زهرا قراگزلو. تهران: دانشگاه تهران.
۱۵. خسروی، محمد باقر. (۱۳۹۱). نقش هویت‌ساز قاعده‌لاضرر در شکل‌گیری الگوی معماری اسلامی. **نقش جهان**، ۳(۱)، ۱۹-۳۰.
۱۶. داداش پور، هاشم و نینا الوندی پور. (۱۳۹۵). عدالت فضایی در مقیاس شهری در ایران، فرامطالعه چارچوب نظری مقاله‌های علمی موجود. **هنرهای زیبا**، ۲۱(۳)، ۶۷-۸۰.
۱۷. رهنورد، زهرا. (۱۳۸۹). **حکمت هنر اسلامی**. تهران: سمت.
۱۸. ستاری، حسن. (۱۳۹۲). **معماری سنتی ایران، مصداق عینی سبک زندگی اقتصاد مقاومتی**. **همایش ملی نقش سبک زندگی در اقتصاد مقاومتی**، ۱، ۱-۱۶.
۱۹. طاهباز، منصوره. (۱۳۸۳). رد پای قداست در معماری اسلامی ایران. **صفه**، ۱۴(۳۹)، ۱۰۳-۱۲۳.
۲۰. طبیبی، جمال‌الدین، محمدرضا ملکی و بهرام دلگشایی. (۱۳۹۰). **تدوین پایان نامه، رساله، طرح پژوهشی و مقاله علمی**. تهران: فردوس.
۲۱. عزیزی، شادی، علی‌رضا دلپذیر و پریرسا مقدم. (۱۳۹۱). انسان شناسی فرهنگی وسیله‌ای برای بررسی عوامل شکل‌دهنده معماری. **هویت شهر**، ۶(۱۲)، ۶۱-۷۰.

۲۲. فلامکی، منصور. (۱۳۹۴). نقش اندیشه معماری در سازماندهی فضا. *اندیشه معماری*. ۱(۱)، ۱۰۶-۱۰۸
۲۳. قادری، صلاح‌الدین. (۱۳۹۲). شاخص‌ها و متغیرهای پیوست فرهنگی در الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت: عملیاتی کردن این شاخص‌ها برای انجام پژوهش‌های میدانی. *الگوی پیشرفت اسلامی*. ۲(۴)، ۸۵-۱۰۷.
۲۴. معماریان، غلامحسین. (۱۳۸۴). *سیری در مبانی نظری معماری*. تهران: نشر سروش دانش.
۲۵. معماریان، غلامحسین. (۱۳۸۷). *معماری ایران*. تهران: سروش دانش.
۲۶. میکون، لوئیس. (۱۳۹۰). *از وحی قرآنی تا هنر اسلامی*. ت: انشاءالله رحمتی هنر و معنویت (مجموعه مقالات). تهران: متن.
۲۷. نجیب اوغلو، گلرو. (۱۳۷۹). *هندسه و تزئین در معماری اسلامی*. ترجمه مهرداد قیومی. تهران: روزنه.
۲۸. نقره کار، عبدالحمید، فرهنگ مظفر و سمانه تقدیر. (۱۳۹۳). بررسی قابلیت‌های فضای معماری برای ایجاد بستر پاسخ‌گویی به نیازهای انسان از منظر اسلام. *شهر ایرانی اسلامی*، ۱(۱۵)، ۲۱-۳۴.
۲۹. نقره کار، عبدالحمید و محمد منان رئیسی. (۱۳۹۱). تحقق‌پذیری هویت اسلامی در آثار معماری. *مطالعات شهر ایرانی - اسلامی*، ۲(۷)، ۵-۱۲.
۳۰. نقی‌زاده، محمد. (۱۳۸۹). *روایتی ایرانی از حکمت، معنا و مصادیق هنر*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳۱. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). «چرایی و چیستی پیوست فرهنگی». <http://peyvast.farhangoeilm.ir/>. بازنشانی شده در ۵ خرداد ۹۵.
۳۲. قانون برنامه ۵ ساله اول تا ششم، بازبایی شده ۵ خرداد ۹۶ از: www.rrk.ir/Files/Laws/
۳۳. قوه قضاییه (بی‌تا)، *مصوبات قوه قضاییه*. بازبایی شده ۱۰ اردیبهشت ۹۶ از: www.dadiran.ir
34. Bontekoe & Deutsch (1999). *A Companion to World Philosophies (Islamic Aesthetics SEYYED HOSSEIN NASR)*. USA: Black Well Publishers.