

جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی^۱

محمدسعید ذکایی^۲، محمدجواد اسماعیلی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۷/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۰۲/۰۲

چکیده

مطالعات تجربی انجام شده در حوزه فرهنگ دانشگاهی در ایران نشان از جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری دانشگاهی ناکارآمد و منفعل دانشجویان و جدایی و بیگانگی آنها از ساختار، فرایند و فرهنگ دانشگاهی مطلوب دارد. احساس و نگرش بی‌قدرتی، بی‌هنجاری، انزوای اجتماعی و در کل بیگانگی از خود، فرایند تحصیل، فضای دانشگاه، اساتید و دیگر دانشجویان به طور فزاینده در اندیشه و احساس طیف قابل توجهی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی و اجتماعی رواج یافته است. پژوهش حاضر با الهام از روش‌شناسی تلفیقی به دنبال آن است تا پدیدارشناسی تجربه بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی را از منظر دانشجویان و بر اساس تجربه زیسته و روایت آنها بازسازی و تشریح کرده و ضمن نشان دادن ویژگی و عوامل اجتماعی درونی و بیرونی مؤثر بر این تجربه، سنخ‌شناسی از نوع و میزان آن به دست داده و در نهایت استراتژی‌ها و واکنش دانشجویان به این تجربه را آشکار سازد. طراحی تحقیق مبتنی بر مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته کیفی است که در سنت نظریه مبنایی با حدود ۲۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی و اجتماعی شهر تهران انجام شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد مؤلفه‌های اصلی تجربه بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی ضمن ارتباط و تأثیرپذیری مستقیم از سیاست فرهنگ، آثار و پیامدهای اجتماعی، روانی و اقتصادی مهمی در زندگی دانشجویان دارد. فاصله‌گزینی یا بیگانگی دانشگاهی هدفمند، تطابق‌گزینی با انتظارات و هنجارهای شناختی دانشگاهی و ایجاد هماهنگی و تعادل بین نیازها و ارزش‌های شخصی با خود دانشگاهی و رسمی (خرده‌فرهنگ شاگرد اولی‌ها) گونه‌های عمده تجربه بیگانگی و استراتژی‌های مواجهه با آن برای دانشجویان محسوب می‌شوند.

واژه‌های کلیدی: بیگانگی دانشگاهی، بیگانگی تحصیلی، فرهنگ دانشگاهی، هویت‌رشته‌ای، بیگانگی هدفمند.

۱. مقاله حاضر برگرفته از پژوهشی با همین عنوان است که به سفارش پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم انجام شده است.

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

۳. دانشجوی دکتری دانشگاه تربیت مدرس

saeed.zokaiei@gmail.com

esmaili57@gmail.com

طرح مسئله

در جامعه مدرن، واقعیت و ایده دانشگاه از مرجعیت مرکزی و حیاتی در توسعه دانش، فرهنگ و اجتماع هر ملتی برخوردار شده است. مهم‌ترین کارکرد دانشگاه به عنوان نهادی که نقش کلیدی در تولید و فهم دانش، توسعه فرهنگ و تمدن و حل مسائل جامعه مدرن دارد، تولید انسان دانشگاهی و هویت دانشگاهی فرهیخته، زایا^۱ و توانمند در افرادی است که به عنوان پیشاهنگان فرهنگ عمل می‌کنند (جانسون، ۱۳۷۸). چه درصد تولید متخصص باشیم (انسان متخصص و دانشمند)، یا در تکاپوی پرورش انسان فرهیخته، فرزانه، حکیم و خردمند (انسان فرهنگی و اخلاقی) یا کاربرد و تکنسین (انسان اقتصادی) و یا میل به تکثیر مکانیکی کارگزاران میدان سیاست و دیوانسالاری (انسان سیاسی)، لازم است اجتماع، فرهنگ و سازمان دانشگاهی مؤثر و مولدی داشته باشیم که در آن، پیوند استاد - دانشجو دغدغه اصلی و رسالت خود را تولید فهم و دانش بداند، اما انسان بیگانه‌شده از خود، بیگانه از فرایند تحصیل و غریبه با انسان دانشگاهی ایدئال - به منزله یک افق و مینا برای کنش دانشجویان - چگونه می‌تواند نقش مؤثر «مولد» علم و فرهنگ و ارائه‌دهنده «راه‌حل» برای مسائل جامعه را ایفا کند؟

پژوهش‌های صورت گرفته در مورد دانشگاه‌های ایران طی دو دهه اخیر، مشخص می‌کند که به جای درونی کردن ارزش‌ها، نگرش‌ها و هنجارهای مناسب با فرهنگ جهانی دانشگاهی مطلوب و مؤثر، شاهد بیگانگی دانشجویان از ساختار، فرایند و فرهنگ دانشگاهی مورد دلخواه کارگزاران عرصه علوم اجتماعی - انسانی هستیم. نشانه‌ها و مصادیق بیگانگی دانشگاهی در قالب احساس و نگرش بی‌قدرتی، بی‌هنجاری، انزوای اجتماعی و در کل بیگانگی از خود، فرایند تحصیل، فضای دانشگاه، اساتید، دانشجویان دیگر و احساس جدایی از انسان دانشگاهی مطلوب و ایدئال، در اندیشه و احساس تعداد قابل توجهی از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد علوم انسانی و اجتماعی جریان مخربی دارد. بیگانگی دانشگاهی با مفهوم «خودپنداری تحصیلی - دانشگاهی» دانشجویان کاملاً مرتبط است. در واقع، بیگانگی تحصیلی چیزی جز خودپنداری معیوب و خودارزیابی منفی از خود دانشگاهی نیست. تصور از خود^۲ تحصیلی، مجموعه معانی و ارزیابی‌هایی است که دانشجو وقتی خود را (در نقش یک دانشجو) مورد تأمل قرار می‌دهد می‌یابد. نگرش و برداشتی است که به مرور زمان از اینکه چه کسی هست پیدا می‌کند و این نگرش به نوبه خود مبتنی است بر مشاهدات فرد از خود و استنباط‌هایی در



فصلنامه علمی-پژوهشی

۵۶

دوره چهارم
شماره ۴
زمستان ۱۳۹۰

1. Generative
2. Self-concept

مورد اینکه چه کسی هست، آرزوها و امیالش کدام است و دیگران چگونه در برابر او و دیگر دانشگاهیان رفتار می‌کنند. از طریق فرایند ارزیابی انعکاسی که بر پایه «خود آینه‌سان» کولی است، «دیگران مهم» ارزیابی‌های خود را از دانشجویان منتقل می‌کنند که این ارزیابی بر شیوه نگاه دانشجو و دانشگاهی به خود تأثیر می‌گذارد (Burke&stets, 1999). جنکینز در نظریه دیالکتیک درونی - برونی شناسایی میان خود و دیگری، تأکید می‌کند که دیگران تعیین‌کننده هستند و انگاره عمومی ممکن است به تصویر از خود (دانشگاهی) تبدیل شود؛ لذا، بر مبنای نظر جنکینز، دیگران فقط هویت دانشجویی - دانشگاهی را درک نمی‌کنند بلکه در عین حال به طور فعالانه‌ای آن را می‌سازند (جنکینز ۱۳۸۱).

پژوهش‌های طائفی (۱۳۷۸)، فاضلی (۱۳۸۲) و تجارب زیسته محققان نشان می‌دهد احساس و نگرش‌هایی نظیر احساس خستگی و عذاب در کلاس درس، بی‌رغبتی و عدم درگیر شدن عمیق در مباحث کلاس، غیبت‌های غیرموجه، سرقت علمی و کپی برداری از آثار دیگران برای ارائه کارنوشته یا مقاله به استاد، طولانی شدن فرایند تکمیل پایان‌نامه که برای دانشجو و ساختار سازمانی دانشگاه مسئله‌ساز شده است، احساس بی‌هودگی از فعالیت تحصیل در رشته علوم انسانی، کراهت و بی‌رغبتی در انجام پایان‌نامه متناسب با مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد، سیطره زندگی ذهنی و غیرواقعی و طرد واقعیت‌های جامعه ایران، احساس عدم کنترل فردی بر زندگی فردی و اجتماعی (که در این پژوهش، همه این نشانه‌های نگرشی و رفتاری را با تعبیر «از خود بیگانگی دانشگاهی»^۱ مفهوم‌پردازی می‌کنیم)، در میان طیف وسیعی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی به چشم می‌خورد. یکی از علائم و مصادیق برملاکننده و نگران‌کننده بیگانگی دانشگاهی - اجتماعی، رشد روزافزون رفتار مهاجرتی است که گاه از آن تحت عنوان فرار مغزها نام برده می‌شود. بر اساس آمار صندوق بین‌المللی پول، ایران در بین ۹۱ کشور در حال توسعه و توسعه نیافته، از نظر فرار مغزها، مقام اول را دارد (قانع‌راد، ۱۳۸۳: ۱۷۰).

تجربه زیسته در امر تدریس و آموزش، تأمل و بازاندیشی بر نگرش‌ها، روحیات و رفتارهای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و مطالعاتی که در مورد علم‌پژوهشی و فرهنگ آموزش عالی در ایران صورت گرفته است، نشان از جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری دانشگاهی ناکارآمد و منفعل دانشجویان دارد که از جمله ویژگی‌های آن می‌توان به تقلیدگرایی، پرهیز از برخورد نقادانه و پرسشگرانه، آماده‌خوری فرهنگی و علمی و عدم تمایل برای تلاش جدی در امر تولید علمی، ضعف روحیه و اخلاق پرسشگری، ضعف روحیه همکاری و کار جمعی، ضعف در خلاقیت،

1. Academic Alienation



فقدان اعتماد به نفس برای پرورش اندیشه‌ای مستقل، گریز از مشارکت عمیق در فرایند آموزشی و آموزش غیر مشارکتی، تک‌صدایی و یادگیری منفعل، ایستایی و غیر تأملی بودن اشاره کرد (قانع‌راد، ۱۳۷۹؛ رفیع‌پور، ۱۳۸۱؛ قاضی طباطبایی، ۱۳۷۸؛ طائفی، ۱۳۷۸؛ فاضلی، ۱۳۸۱).

پدیده بیگانگی عوامل متعدد فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و شخصی دارد که در طبقه‌بندی کلی به دو بخش عوامل درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی قابل تقسیم است: عوامل برون‌دانشگاهی، تأثیرات جامعه بر فضای علم را نشان می‌دهد. در چهارچوب جامعه‌شناسی علم، عوامل سیاسی متعددی مثل سیاست فرهنگی، سیاست علم و فرهنگ دانشگاهی دولت‌مدار - نظیر توده‌ای کردن آموزش عالی - در ایجاد فضای یأس و سرخوردگی یا سرزندگی و احساس ناامیدی یا احساس امید در میان دانشجویان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

در مورد یکی از مهم‌ترین سیاست‌های علم و فرهنگ در ایران می‌توان به توده‌ای کردن آموزش عالی اشاره کرد. در دو دهه خیر آموزش عالی از حیث کمی به طور شتابانی گسترش یافته؛ درحالی‌که از حیث شاخص‌های توزیع اجتماعی دارای وضعیت نامطلوبی است. توسعه ناموزون نظام دانش در ایران به نوبه خود از الگوی ناموزون توسعه کشور تأثیر پذیرفته است (قانع‌راد، ۱۳۷۹: ۱۶۹). یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های توده‌ای شدن آموزش عالی در ایران، فقدان ارتباط بین افزایش نرخ ثبت نام در دانشگاه‌ها و رشد اقتصادی است. آموزش عالی کشور در ضمن توسعه خود، دانش‌آموختگانی را پرورش می‌دهد که به سبب ناتوانی نهادهای آموزش، پژوهشی و صنعتی کشور چاره‌ای جز مهاجرت به آن سوی مرزها نمی‌یابند (همان، ۱۸۶).

مسئله اصلی این پژوهش کشف و شناسایی دلایل و چگونگی بیگانگی (از خود دانشجویی، فرایند تحصیل، اساتید و دانشجویان دیگر و انسان دانشگاهی و در کل فرهنگ و اجتماع دانشگاهی) و پیامدهای بیگانگی است. در کنار این مسئله اصلی، واکنش‌ها و استراتژی‌های دانشجویان به موقعیت‌های بیگانه‌کننده نیز بررسی خواهد شد. پس از بررسی موارد فوق می‌توان موانع، محدودیت‌ها و بسترهای «جامعه‌پذیری دانشگاهی» غیر مؤثر، ناکارا و کمتر فعال را کشف و توضیح داد.

در این پژوهش به رفتار مهاجرتی و فرار مغزها از منظر بیگانگی از جامعه، دولت و دانشگاه نزدیک می‌شویم. مسئله تأمل‌برانگیزتر آن است که پدیده بیگانگی اجتماعی در عرصه علم و دانش، تنها در میان دانشجویان عادی ریشه ندوانیده است؛ اساتید نیز تجربه بیگانگی دانشگاهی داشته که با بیگانگی دانشجویان کاملاً مرتبط است. بنا بر پژوهش خسرو خاور و قانع‌راد



که وضعیت اجتماعات علمی در ایران را مورد بررسی قرار داده‌اند، احساس از خودبیگانگی اجتماعی در میان دانشمندان نخبه نیز حضوری جدی دارد به طوری که اگرچه از سطح کارایی و کنشگری بالایی در مسائل علمی برخوردارند ولی در سطح سیاسی و یا حتی اداری، از خود کارایی قابل قبولی نشان نمی‌دهند و به جای تلاش برای تأثیرگذاری در نظام سیاسی، مدیریتی و اداری جامعه خود را مظلوم و نظام را ظالم تلقی می‌کنند و این برخورد در بسیاری موارد باعث می‌شود تا با بدبینی شدیدی با معضلات اجتماعی برخورد کنند (خسرو خاور و قانع‌راد، ۱۳۸۶: ۱۹۹). مصاحبه‌های انجام شده با برخی از دانشمندان ابعاد دیگری از بیگانگی اجتماعی را برملا می‌سازد. آرزو نظر آنها در تلقی عمومی دانشمندان مردمانی منزوی و جدا افتاده‌اند که از منابع مالی و از قدر و منزلت بهره‌مند نیستند. بسیاری بر این باورند که دانشمندان از سوی جامعه و دولت به عنوان دانشمند به رسمیت شناخته نشده‌اند (همان، ۲۰۶).

در این مطالعه همچنین به دنبال بررسی پیوندهای چندبعدی و چندطرفه میان بیگانگی اجتماعی (احساس انزوا، جدایی و غریبگی از جامعه و دولت) با بیگانگی دانشگاهی هستیم. برای این منظور تأثیر از خودبیگانگی اجتماعی بر بیگانگی دانشگاهی را از طریق تبیین تفهیمی از خودبیگانگی اجتماعی دانشجویان تحصیلات تکمیلی مورد تأمل قرار خواهیم داد.

شواهد نشان می‌دهد غالب دانشجویان کارشناسی ارشد بیکار بوده و عده اندکی به طور نیمه‌وقت مشغول کار هستند. در اینجا می‌توان پرسید که چرا به‌رغم موقعیت «بیکاری»، سیاست «ادامه تحصیل» را اتخاذ نموده‌اند؟ آیا احساس بی‌قدرتی در حوزه دانش و دانشگاه دارند؟ آیا از موفقیت خویش به عنوان یک دانشجوی در عرصه زندگی دانشگاهی و یا به عبارتی از هویت دانشجویی دانشگاهی خود فهم اندکی دارند و نوعی «حس بی‌معنایی» را تجربه می‌کنند؟ تا چه میزان حس عدم اطمینان و ناامنی در آنها بارز است و دارای اغتشاش هنجاری و ذهنی - عینی هستند؟ آیا دانشجویان علوم اجتماعی و علوم انسانی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از فرایند تحصیل، سایر دانشجویان، اساتید و «میدان دانشگاهی» فاصله می‌گیرند و دورهٔ تحصیلی خود را تنها و منزوی به پایان می‌رسانند؟ یا اینکه تعاملی آموزشی و اجتماعی بین دانشجویان و اساتید و فضای دانشگاهی حاکم است؟ آیا در شرایط خاص فرهنگی - اقتصادی جامعه و دانشگاه‌های شهر تهران، منزوی بودن به معنای بیگانگی است و ارتباط داشتن با دیگران به معنای عدم بیگانگی است؟ آیا در پس تعامل کنشگری دانشجویان با یکدیگر و سایر عناصر نهاد دانشگاه، نوعی بیگانگی ظریف و نامرئی، لانه نکرده است؟ محصول کار دانشجویان علوم



اجتماعی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران چیست؟ آیا آنها از نظر خودشان چیزی تولید می‌کنند که جدا و بیگانه از آنها باشد؟ برای دانشجوی علوم اجتماعی، مفهوم و واقعیت «کار و شغل» در عرصه دانش و دانشگاه ایرانی (به عنوان قلمرو فرهنگ) چه معنایی دارد؟ آیا دانشجویان با فرایند تحصیلی احساس این‌همانی، قرابت و همدلی می‌کنند؟ نگرش، بینش و احساس دانشجویان در مورد هویت دانشجویی دانشگاهی‌شان چگونه است؟ آیا احساس تحقق و شکوفایی فردی می‌کنند؟ در چه ابعادی؟ و با چه شدتی؟

پرسش‌های اصلی پژوهش

۱. چه سنخ‌شناسی از نوع و میزان از خودبیگانگی تحصیلی و دانشگاهی را در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌توان شناسایی و استخراج کرد؟
۲. عوامل اجتماعی درونی - برونی مؤثر بر ایجاد موقعیت‌های از خود بیگانه‌کننده در زندگی دانشجویان تحصیلات تکمیلی کدامند؟ از منظر دانشجویان زمینه‌های مؤثر از خودبیگانگی تحصیلی و دانشگاهی در شرایط نظام آموزش عالی ایران کدام است؟
۳. استراتژی‌ها و برخوردهای رفتاری و فکری دانشجویان به پدیده از خودبیگانگی دانشگاهی - اجتماعی چگونه است؟

چهارچوب مفهومی

حدس‌های اولیه و تأملات آغازین بر فرایند و پدیده پیچیده و چندسویه «بیگانگی تحصیلی - دانشگاهی» و واکاوی و بازنمایی تجارب زیسته، ما را ملزم می‌کند به تلفیق چهارچوب‌های مفهومی متنوع و متعددی برداریم که هر یک زمینه‌ها، چرایی، چگونگی، پیامدها و استراتژی‌های تجربه بیگانگی را توضیح می‌دهد. نظریه‌ها و چهارچوب مفهومی اولیه مورد استفاده برای فهم و توضیح پرسش‌های تحقیق حول چند محور است: نظریه‌های از خودبیگانگی (مارکس، وبر، زیمل، مانهایم و سیمن)، نظریه‌های فرهنگ، انسان و هویت دانشگاهی (داوسون، ۱۹۹۴؛ تیلور، ۱۹۹۹؛ بچر، ۱۹۸۷؛ گالتونگ، ۱۹۹۴؛ کورتازی، ۱۹۹۷؛ بوردیو، ۱۹۸۸) نظریه سرمایه فرهنگی و نظریه کنش بوردیو (۱۹۸۶؛ ۱۳۸۱) نظریه انتخاب عقلانی (کرایب، ۱۳۸۱؛ دی‌مور و همکاران، ۱۹۹۳)، نظریه ارزش‌های مادی و فرامادی اینگلهارت (۱۳۷۸، ۱۳۸۲) و نظریه جهانی‌شدن، مدرنیته، هویت و سیاست زندگی (گیلدنز، ۱۳۷۸ و ۱۳۸۲؛ بک، ۲۰۰۰؛ برگر و همکاران، ۱۳۸۱).



بر پایه بیش مارکس در باب طبیعت انسانی و کار، موجود انسانی با تولید نیروی کار خودش را عینی و خارجی می‌کند و کار فعالیتی است که از طریق آن تولید صورت می‌گیرد. کار فرصتی برای «تحقق خویشتن» است و به خودی خود یک هدف است. اما در نظام سرمایه‌داری سه عامل مالکیت خصوصی، نظام تقسیم کار، تبدیل شدن نیروی کار به یک کالا موجب می‌شود کارگر از ابزار تولید جدا باشد و در نتیجه کارگر از محصول، و از نوع انسان بیگانه شود (مارکس، ۱۳۷۵؛ هروکس، ۱۹۹۸). کارگر در حین کار کردن نه تنها خود را به اثبات نمی‌رساند بلکه خود را نفی می‌کند و به جای خرسندی احساس رنج می‌کند؛ هنگامی آسایش دارد که کار نمی‌کند و هنگامی که کار می‌کند احساس ندارد (مارکس، ۱۳۷۵: ۱۲۸). طبق انسان‌شناسی فلسفی مارکس، خصلت نوعی فعالیت انسان فعالیت آزاد و آگاهانه است.

وبر با نقد و بسط نظریه مارکس ابراز می‌دارد مسئله صرفاً جدایی کارگر از ابزار تولید نیست بلکه سربازان، کشیشان، معلمان، پژوهشگران و دانشمندان و در کل، طبقه متوسط اداری و تولیدی از ابزارهای تولید جدا شده‌اند و با مکانیزه شدن روابط و محاسبه‌پذیر شدن قواعد و هنجارها و تبدیل کارمندان مدرن به «مهره ناچیز» در قفس آهنین بوروکراسی و با «افسون‌زدایی» از جهان و تهی شدن روح انسان از معنا (فرایند عقلانی شدن) «ما آنچه را انجام می‌دهیم که به ما واگذار شده و نه آنچه را که دوست داریم انجام دهیم» و لذا انسان مدرن از خود بیگانه شده ظاهر شده است (اسلام، ۱۹۹۰؛ کیویستو ۱۳۸۵). ماکس وبر دو نیروی عقلانی شدن^۱ و بوروکراسی را عامل بیگانگی انسان مدرن می‌داند.

کارل مانهایم با تلفیق اندیشه‌های وبر، مارکس و زیمل، دلایل بیگانگی را در درجه نخست، تحمیل و استبداد فرهنگ بر اراده فردی و تحمیل نیروی عینی شده کار انسان و دوم ناشی از فرایند عقلانیت می‌داند. انسان به واسطه کارش، هنر، علم و دولت را تولید می‌کند و در طی زمان دست‌ساخته‌هایش حیات مستقل از تولیدکنندگان خود پیدا می‌کند و بر اراده فردی تحمیل می‌شود که نتیجه آن، خاموشی روح خلاق انسان است (اسلام، ۱۹۹۰). مانهایم در کتاب ایدئولوژی و اتوپیا (۱۳۷۸) این ایده را مطرح می‌سازد که «ایدئولوژی» و «اتوپیا» با طرد و انکار واقعیت و با طرد «اینجا و اکنون» بر اثر ناتوانی در برابر نیروهای اجتماعی موجود، جهان تخیلی و ذهنی‌ای را می‌سازد. به طور کلی می‌توان گفت مارکس به بیگانگی «کارگران»، وبر به بیگانگی همه اقشار بالاخص «طبقه متوسط» و مانهایم به بیگانگی تولیدکنندگان فرهنگ

1. Rationalization



بالاخص «روشنفکران» (و در آثار متأخر خود در انگلستان به بیگانگی توده مردم) می‌پردازد. در نظر مانهایم، روشنفکران توانایی تغییر و کنترل چیزی را ندارند که پیش‌بینی می‌کنند (همان). ملوین سیمن (۱۹۶۱) با تلفیق نظریه‌های بیگانگی جامعه‌شناسان کلاسیک و نظریه رابرت مرتون، ابعاد از خود بیگانگی را در پنج بعد تقسیم‌بندی می‌کند: احساس بی‌قدرتی (فقدان کنترل بر روی مسیر فردی و کنش و احساس عجز در برابر نیروهای اجتماعی)؛ احساس بی‌معنایی (عدم رشد هماهنگ عقلانیت ذاتی پا به پای عقلانیت کارکردی با الهام از نظر مانهایم)؛ بی‌هنجاری (ناهماهنگی اهداف و وسایل)؛ و بیگانگی^۱ که فرد خودش را به عنوان یک غریبه^۲ تجربه می‌کند، او از خودش بیگانه شده است (دین،^۳ ۱۹۶۱؛ اسلام، ۱۹۹۹).

پدیده بیگانگی عوامل متعدد فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و شخصی دارد. زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بیگانگی دانشگاهی را با نظریه‌های فرهنگ دانشگاهی و جهانی شدن آن، سرمایه فرهنگی و انتخاب عقلانی و جامعه‌شناسی ارزش‌ها می‌توان توضیح داد. جامعه‌شناسی علم کلاسیک به ما می‌گوید که بین جامعه و فضای علم نوعی تأثیر و تأثر متقابل برقرار است. رابطه ساخت اجتماعی و وضعیت بیگانگی دانشجویان به منزله وضعیتی معرفتی-رفتاری، از نوع تعیین‌علی نیست بلکه نوعی رابطه سازگاری، ترغیب‌کننده و جهت‌ده را نشان می‌دهد. به تعبیر وبر، نوعی قرابت‌گزینی میان وضعیت بیگانگی دانشگاهی و ساخت منافع و ارزش‌های افراد توسط دانشجویان، دانشگاهیان و ساختارهای دانشگاهی و غیردانشگاهی، برقرار شده است؛ از این رو، عوامل بیگانگی دانشگاهی را به دو بخش عوامل درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی تقسیم کرده‌ایم. عوامل برون‌دانشگاهی تأثیرات جامعه بر فضای علم را نشان می‌دهد. در چهارچوب جامعه‌شناسی علم، عوامل سیاسی متعددی مثل سیاست فرهنگی، سیاست علم و فرهنگ دانشگاهی دولت‌مدار - نظیر توده‌ای کردن آموزش عالی - در ایجاد فضای یأس و سرخوردگی یا سرزندگی و احساس ناامیدی یا احساس امید در میان دانشجویان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. در اینجا، این پرسش طرح می‌شود که سیاست‌های فرهنگی دانشگاه و عملکرد ساختارها چقدر در بهبود سوژگی نقش مؤثری دارند؟ سیاست‌های علم به تولید و تقویت «سوژگی دانشگاهی» منجر می‌شوند یا انقیاد و ضعف آن؟

در میان عوامل فرهنگی برون‌دانشگاهی که در بیگانگی دانشجویان نقش مؤثری دارند به بررسی



1. Estrangement
2. Alien
3. Dean

موارد زیر خواهیم پرداخت: ۱) زمینه‌های فرهنگی متفاوت دانشجویان و غفلت استادان به این مسئله؛ ۲) تقلیل نگاه ارزشمندمدارانه به تحصیل در فضای جامعه؛ ۳) مواد موجود در کتب درسی. یکی از مهم‌ترین عوامل درونی بیگانگی دانشگاهی مقوله «فرهنگ دانشگاهی» است که می‌توان الگوی معانی نهفته در صور نمادین از جمله کنش‌ها، گفته‌ها و تمامی مقولات معناداری دانست که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند. (گریتز، ۱۹۸۳؛ کُرتاز، ۱۹۹۷). مهم‌ترین کارکرد فرهنگ دانشگاهی تعیین و ایجاد نوع خاص هویت برای انسان دانشگاهی است (فاضلی ۱۳۸۲؛ تیلور ۱۹۹۹). هویت دانشگاهی را می‌توان بر اساس سطوح متمایزی دسته‌بندی کرد: الف) هویتی که دانشگاه و محل کار فرد به عضو دانشگاهی می‌دهد، ب) هویت رشته‌ای، ج) هویت جهانی^۴ با معیارهایی چون «استقلال دانشگاهی» و «آزادی دانشگاهی» و معیارهای «الزام‌های نهادی» رابرت مرتن که عبارتند از جهان‌گرایی،^۵ اشتراک‌گرایی،^۶ بی‌طرفی عاطفی و شک سازمان‌یافته از هم تفکیک کرد (به نقل از فاضلی، ۱۳۸۲). به عقیده گلدنر، بالاترین سطح مشترکات در میان دانشگاهیان «فرهنگ گفتمان انتقادی» است (گلدنر، ۱۹۷۹).

گل‌تونگ (۱۹۹۴) چهار نوع فرهنگ دانشگاهی و «سبک‌های فکری» را مطرح می‌کند که هریک پیامدهای مشخصی خواهند داشت و در همین راستا، چند نوع «فضای سازمانی» از نظر چگونگی محیط کار برای ترغیب یا ممانعت یادگیری و مشارکت فعال در فرایندهای آموزشی و پژوهشی شناسایی شده است. فضای فرهنگی مطلوب و آرمانی در یک دانشگاه، فضای درخواست‌کننده است؛ فضایی که مؤلفه‌های محیط دانشجویان و دانشگاهیان را ملزم به تلاش و کار بیشتر برای تحقق ارزش‌های دانشگاهی می‌کند (به نقل از فاضلی، ۱۳۸۲).

در دیدگاه تعلیم و تربیت پسامدرن از جمله در آراء هنری جیرو، برخلاف نظریه‌پردازان سنتی که آموزش و پرورش را موضوعی بی‌طرف می‌دانند، تعلیم و تربیت ذاتاً روندی سیاسی است؛ از این رو باید به دانشگاه به عنوان حوزه‌های عمومی دموکراتیک نگرست جایی که تعلیم و تربیت انتقادی منجر به شهروندان انتقادی شود (دهباشی و همکاران ۱۳۸۶: ۱ و ۵).

1. Greetz
2. Cortazzi
3. Disciplinary
4. Cosmopolitan
5. Universalism
6. Communism



در رویکرد تعلیم و تربیت انتقادی پسامدرن، فرایند آموزش صرفاً انتقال اطلاعات نیست بلکه به معنای فرصت دادن به دانشجویان است تا ظرفیت انتقادی را برای مبارزه و تغییر اشکال سیاسی و اجتماعی موجود به جای سازگاری صرف با آنها گسترش دهند (همان: ۶). نظریه پردازان پسامدرن انتقادی، یادگیری‌ای را ضروری می‌دانند که گوناگونی فرهنگی دانشجویان را تأیید و ترغیب کند (دهباشی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۱). تعلیم و تربیت مطلوب پسامدرن، تعلیم و تربیتی است که در آن صداهای دیگر هم شنیده شود (همان: ۱۵).

مقوله نسبت فرهنگ دانشگاهی و از خود بیگانگی دانشگاهی را می‌توان با نظریه سرمایه فرهنگی و دانشگاه به عنوان یک میدان فرهنگی - اجتماعی مورد بررسی قرار داد. بوردیو در کتاب **تمایز** (۱۹۸۴) سرمایه فرهنگی را دانشی به حساب می‌آورد که از طریق آموزش و تربیت برخاسته از پایگاه اجتماعی انباشته می‌شود. بوردیو سرمایه فرهنگی را در سه شکل کالاها، مصنوعات و فرآورده‌های مادی و فرهنگی به رسمیت شناخته شده ذخیره دانش، مهارت و تجارب افراد (مدارج گواهینامه‌های آموزشی علمی و حرفه‌ای) و سرانجام عادت‌واره‌های افراد که آنها را در پیشرفت و اندوختن مهارت و تخصص بیشتر یاری می‌رساند، متجلی می‌بیند (بوردیو، ۱۹۸۶). سرمایه فرهنگی زمینه‌ساز تمایلات علائق و سلیقه‌های مختلف افراد است و از این نظر می‌تواند مبنای سبک زندگی آنها قرار گیرد. از نظر بوردیو، سرمایه فرهنگی (مثل مدارک تحصیلی، رشته تحصیلی و نوع دانشگاه) تعیین‌کننده شانس‌های زندگی فرد بوده و در نظام شایسته‌سالاری دانشگاهی و تحصیلی، سلسله‌مراتب اجتماعی را سامان می‌دهد. ارزش سرمایه فرهنگی به میدان‌ها (مانند هنری، علمی و سیاسی) به عنوان حوزه‌های گوناگون و متفاوت زندگی بستگی دارد که از یک سو، فضاهای ساخت‌مند قدرت‌اند که شرایط خاصی را بر کسانی که وارد آن حوزه‌ها می‌شوند تحمیل می‌کنند و از سوی دیگر، صحنه کشاکش کنشگرانی است که در پی حفظ یا براندازی نظام موجود توزیع سرمایه هستند (واکووانت، ۱۳۸۱: ۳۳۶).

بوردیو منتقد نظریه انتخاب عقلانی و کنش استراتژیک است. بر اساس نظریه انتخاب عقلانی، آدمیان مخلوقات عالم و قاصدند که فعلشان مسبوق به دلیل و سنجش عاقلانه است (لیتل، ۱۳۸۱: ۶۳). برای درک کنش یک کنشگر باید اهداف، اعتقادات و باورها و قواعد حاکم بر انتخاب و قواعد تصمیم‌گیری را بشناسیم که بخش بزرگی از آنچه بر تصمیم کنشگر تأثیر می‌گذارد، مقوله ارزش‌هاست. ارزش‌ها شکل‌دهنده خواسته‌ها و عقایدند. رفتارهای کنشگران بر اساس گرایش‌ها شکل می‌گیرد و این ارزش‌ها هستند که می‌توانند مجموعه‌ای از گرایش‌ها



را توضیح دهند (دی مور و همکاران، ۱۹۹۳: ۲۲). اما از دیدگاه بوردیو، کنش افراد مبنی بر منطق عقلانیت عملی عمل می‌کند و نه صرف تأمل عقلانی و بازانديشانه که بیشتر مشخصه عقلانیت نظری و محاسبه‌گری است. کنش افراد صرفاً از سوی منافع اقتصادی برنمی‌خیزد آن‌طور که نظریه انتخاب عقلانی فایده‌گرا می‌گوید.

ارزش‌ها دگرگون می‌شوند و تغییر می‌کنند. نوعی از الگوی دگرگونی ارزش‌ها را رونالد اینگلهارت برجسته کرده است: تضاد بین ارزش‌های مادی‌گرایانه و فرامادی‌گرایانه. اینگلهارت با استفاده از دو فرضیه کمیابی^۱ و فرضیه اجتماعی‌شدن^۲ توضیح می‌دهد که جامعه پیشرفته صنعتی از سمت مسائل و دلبستگی‌های مادی پیرامون امنیت اقتصادی و جانی به سوی تأکید بیشتر بر آزادی، ابراز عقیده و کیفیت زندگی یا ارزش‌های فرامادی‌گرایش پیدا خواهد کرد. (اینگلهارت و آبرامسون، ۱۳۷۸: ۶۰ و اینگلهارت، ۱۳۸۲). بررسی اینگلهارت نشان می‌دهد افراد هرچه تحصیل کرده‌تر باشند، فرامادی‌تر هستند (۱۳۸۲: ۱۸۹) او همچنین «رادیکالیسم فرهنگی» را توضیح‌دهنده بیگانگی افراد از ارزش‌های رسمی و تثبیت‌شده می‌داند.

پُررنگ شدن ارزش‌های فرامادی در دوران مدرنیته متأخر، جنبه خاصی از نظریه «تجدد بازانديشانه» گیدنز و اولریش بک است؛ به عبارت دیگر، ارزش‌های فرامادی در بستر مدرنیته معنا می‌یابد و ممکن می‌شود. در شرایط مدرنیته هویت فردی به پروژه‌های بازانديشانه تبدیل می‌شود. این پروژه بازانديشانه شخصیت که به حفظ هویتی منسجم و در عین حال روایت‌های شرح‌حال‌انگارانه دائماً تجدید نظر شده منجر می‌شود، در بستری شکل می‌گیرد که امکان انتخاب‌های چندگانه را فراهم می‌سازد (گیدنز، ۱۳۷۸). در چنین متنی، مفهوم سبک زندگی اهمیتی ویژه می‌یابد. آنتونی گیدنز و اولریش بک با طرح «مدرنیته بازانديشانه» توضیح می‌دهند که «جامعه بازانديشانه»، جامعه‌ای است که شرایط زندگی ما در آن به نحو فزاینده‌ای محصول کنش‌های خود ماست و متقابلاً کنش‌های ما به نحو فزاینده‌ای معطوف به مدیریت چالش با خطرات و فرصت‌هایی است که خود خلق کرده‌ایم (پیرسون ۱۳۸۰: ۱۶۰). به عقیده گیدنز ما شاهد گشوده شدن درهای زندگی روزمره به اصول مدرنیته (طرح پرسش، داشتن انتخاب و حق تصمیم‌گیری) هستیم (گیدنز، ۱۳۸۶: ۱۳۶).

بنا بر نظریه پیتر برگر و همکارانش (۱۳۸۱)، برخلاف شرایط پیشامدرن زندگی روزمره افراد در شرایط مدرنیته آنها را به جهان‌های معنایی و تجربی کاملاً متفاوت و غالباً ناسازگار



1. Scarcity Hypothesis
2. Socialization Hypothesis

مرتبط می‌کند. زندگی مدرن معمولاً در اندازه بسیار شدیدی تقسیم‌بندی و چندگانه^۱ شده است و هویت مدرن بازاندیشانه، فردیت یافته، تفکیک‌شده و مشخصاً باز و گشوده است. در همین راستا می‌توان به مفهوم «سیاست زندگی»^۲ گیدنز اشاره کرد. وی در کتاب *مدرنیته و شخص* (۱۳۷۸) به درستی تأکید می‌کند که «مسائل مربوط به «خود»^۳ و هویت شخصی نه فقط التزام‌هایی سیاسی در بر دارند بلکه مهم‌تر از این با تجدید ساختار فعالیت‌ها و مسائل سیاسی بی‌نهایت مهمی در مرحله کنونی مدرنیته هم ارتباط دارند (گیدنز، ۱۳۷۸: ۲۹۵). به تعبیر گیدنز، سیاست زندگی یعنی سیاست متحقق ساختن خویشتن در محیطی که به طریقی بازاندیشانه سامان یافته است (همان: ۲۹۹). سیاست زندگی یعنی سیاست تصمیم‌گیری‌های مربوط به زندگی. سیاست زندگی «سیاست هویت و انتخاب است»، در مورد این است که در «جهانی که زمانی همه‌چیز در آن طبیعی (یا سنتی) بود و اکنون باید کم‌وبیش انتخابشان کرد و درباره آن تصمیم گرفت، چگونه باید زندگی کنیم؟ (گیدنز، ۱۳۸۲: ۱۴۸، فرگوسن، ۲۰۰۱: ۴۲). در جمع‌بندی می‌توان از نظریه عمل‌پی‌یر بوردیو برای شرح چرایی و چگونگی بیگانگی دانشگاهی و استراژی‌های مواجهه با آن استفاده کرد. دانشجویان و دانشگاهیان به عنوان کنشگران اجتماعی، با حضور در «میدان» دانشگاه (فرهنگ دانشگاهی و اجتماع دانشگاهی) و میدان‌های اجتماعی (خانواده و گروه دوستان) و سیاسی (سیاست فرهنگی دولت و سیاست‌های آموزشی وزارت علوم) و اقتصادی (شرایط اقتصادی و وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان) که در آن رفت‌وآمد دارند، به «حس عملی» و منش و عادت‌واره دانشجویی متناسب با میدان‌های موجود دست یافته و نوعی بیگانگی دانشگاهی را تجربه می‌کنند؛ زیرا در دستیابی به سرمایه فرهنگی مطلوب و تبدیل این سرمایه به سرمایه اقتصادی دچار مشکل می‌شوند. اما عادت‌واره دانشگاهی به دست آمده که حال و هوا و ویژگی‌های فرد دانشگاهی بیگانه با میدان دانشگاه و علم را با خود به همراه دارد و استراتژی‌های متفاوت و متعددی برای مقابله با وضعیت بیگانه‌ساز اتخاذ می‌کند. استراتژی‌های مواجهه با بیگانگی دانشگاهی، با منطق نظریه انتخاب عقلانی و هویت بازاندیشانه نیز انطباق دارد، اگرچه همان‌طور که بوردیو - با الهام از مارکس - بارها گوشزد می‌کند کنش دانشجویان مبنی بر منطق عقلانیت عملی، صورت می‌پذیرد و نه صرف تأمل عقلانی و بازاندیشانه که بیشتر مشخصه عقلانیت نظری و محاسبه‌گری است.



1. Pluralized
2. Life Politics
3. Self

پیشینه پژوهشی

مطالعات فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی در دو دهه گذشته و به‌ویژه در کشورهای غربی به حوزه‌ای جذاب برای پژوهش‌های بین‌رشته‌ای و مفهوم‌سازی‌های نظری تبدیل شده است. مجاورت با انتقال این آثار و همچنین تحولات گسترده کمی و کیفی حادث شده در بستر آموزش عالی ایران، زمینه‌ساز فعالیت‌های پژوهشی قابل ملاحظه‌ای بوده که در مجال حاضر به ناچار به معرفی نمونه‌های منتخبی بسنده می‌شود:

محمدسعید ذکایی در پژوهشی با عنوان «جوانان، جهانی‌شدن و مهاجرت‌های بین‌المللی: پژوهشی در میان نخبگان جوان» با استفاده از رویکرد نظریه مبنایی به دنبال روشن ساختن تفسیر، معنا و اهمیت رفتار مهاجرتی نخبگان جوان بر هویت‌یابی و انگیزه‌ها و زمینه‌های اجتماعی مؤثر بر این رفتار است. ذکایی با انجام ۳۵ مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته با دانشجویان ۱۸ تا ۳۰ ساله دانشگاه‌های شهر تهران که محل سکونت خانوادگی بیشتر آنها شهر تهران بوده و در رشته‌ها و مقاطع مختلف مشغول به تحصیل بوده یا فارغ‌التحصیل شده‌اند، به این نتیجه می‌رسد که فرایندهای جهانی‌شدن و ارزش‌های جهان‌وطنی بر گرایش‌ها و ارزش‌های این گروه از جوانان تأثیر آشکاری دارد و در سطح فردی نیز تمایل به حفظ سلیقه‌ها و سبک‌های زندگی و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای و تحصیلی و نیاز به اثبات توانایی‌های فکری و حرفه‌ای محرک مهمی در انتخاب رفتارهای مهاجرتی محسوب می‌شود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مهاجرت استراتژی‌ای برای مواجهه با بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی در ایران محسوب می‌شود و نخبگان جوان متمایل به مهاجرت به دنبال کسب عاملیت، استقلال عمل و ارزش‌های فردگرایانه هستند. بنا بر یافته‌های ذکایی، مهاجرت را باید استراتژی‌ای تلقی کرد که جوانان به کمک آن به مصاف با حاشیه‌نشینی، بیگانگی و بی‌قدرتی خویش می‌روند (ذکایی، ۱۳۸۶: ۱۵).

بخشی از کتاب فرامرز رفیع‌پور با عنوان موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن (۱۳۸۱) که مطالعه قوم‌نگارانه گسترده‌ای در زمینه شناخت فرهنگ دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران است، توصیف‌کننده بیگانگی تحصیلی دانشگاهی است. رفیع‌پور بی‌توجهی نظام سیاسی به منزلت علم و عالم، مدرک‌سالاری و مدرک‌گرایی دخالت نابجای مراکز قدرت در امور آموزش عالی، فقدان انگیزه دانشجویان برای تلاش و سخت‌کوشی در راه علم، ناکارآمد بودن برنامه‌های درسی و آموزشی دانشگاه‌ها را از جمله موانع رشد علمی در ایران برمی‌شمارد.

مطالعه دیگر، بررسی تجربی قاضی طباطبایی و ودادهمیر با عنوان «سوگیری هنجاری در



علم و تحقیقات دانشگاهی ایران (۱۳۷۸) است. این مطالعه که به روش «پیمایشی» و در میان دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد کشور انجام شده است نشان می‌دهد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی کشور دچار «دوسویگی جامعه‌شناختی»^۱ هستند. به بیان دیگر: از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی به نظر می‌رسد که اساتید آنها در رفتار واقعی‌شان در گروه آموزشی و در ارتباط با دانشجویان بیشتر پایبند ضد‌هنجارهای علم هستند و کمتر به هنجارهای علم اقتدا می‌کنند (همان: ۴۰۱).

نمونه دیگر، در زمینه مطالعه فرهنگ دانشگاهی ایران مطالعه‌ای است که علی طایفی با عنوان «فرهنگ علمی - پژوهشی ایران: بررسی قابلیت‌ها و تنگناها» (۱۳۷۸) انجام داده است. طایفی نیز در زمینه نقاط ضعف فرهنگ علمی و پژوهشی کشور، فهرست جامعی ارائه می‌دهد که بخشی از آن یادآور بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی و موقعیت‌های بیگانه‌کننده است: تقلیدگرایی، پرهیز از برخورد نقادانه و پرسش‌گرانه، فردیت و بی‌اعتمادی افراد دانشگاهی به یکدیگر، بی‌توجهی به هنجارهای اخلاق علمی مانند سرقت علمی مطالب دیگران، آماده‌خوری فرهنگی و علمی یا عدم تمایل برای تلاش جدی در راه تولید علمی، ضعف خلاقیت، ضعف روحیه همکاری و کار جمعی و موارد مشابه.

مطالعات انجام‌شده در زمینه چالش‌ها و یا بیگانگی از آموزش دانشگاهی در ایران کمتر فرهنگ دانشگاهی را (به‌ویژه با الهام از سنت مطالعات فرهنگی) اساس کار خود قرار داده‌اند و فرهنگ آموزش و سبک‌های یادگیری در نظام آموزش عالی ایران کمتر موضوعی برای پژوهش‌های سیستماتیک بوده است و اغلب این مطالعات راه‌های خروج از بحران‌های آموزش عالی را به صورت عملیاتی ارائه نمی‌کنند. مقاله فاضلی (۱۳۸۲) با عنوان «بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا» از جمله معدود نمونه‌های ارزشمندی است که به‌رغم غیرتجربی بودن و تمرکز بر عوامل درون‌دانشگاهی، پس از مرور و نقد گفتمان علمی - پژوهشی و مطالعات مربوط به فرهنگ دانشگاهی ایران، ادبیات نظری مناسبی را جمع‌آوری و ارائه کرده و در پایان نیز بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده در خارج از کشور با موضوع «مقایسه فرهنگ دانشگاهی بریتانیا و اروپا با فرهنگ دانشگاهی آسیایی»، ایده‌ها و نکات تأمل‌برانگیزی را گزارش کرده است و در بخش نتیجه‌گیری نیز راه‌حل و راهبردهایی جهت بیگانگی‌زدایی و ارتقای فرهنگ دانشگاهی و جامعه‌پذیری دانشگاهی مطلوب‌تر ارائه داده است.



لیسا (۲۰۰۵) در مقاله «هویت فرهنگ دانشجویان، معلمان چه چیزهایی را باید بدانند؟» سعی دارد توضیح دهد که چگونه اساتید و معلمان می‌توانند محیط‌های یادگیری‌ای را فراهم کنند که هویت و مشارکت فرهنگی دانشجویان به رسمیت شناخته شود. توصیه لیسای آن است که اساتید باید دانشجویان را به عنوان «موجودات فرهنگی»^۱ ببینند و هویت فرهنگی دانشجویان را تأیید کنند. هارپر و توکمن (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان «هویت نژادی» باورها و موفقیت آکادمیک بر روی ۲۸۹ نفر دانشجوی آفریقایی - آمریکایی نشانی می‌دهند که «سیاه بودن بخشی اساسی از برداشت از خود است و سیاه یا رنگین‌پوست بودن و سفیدپوست بودن در موفقیت آکادمیک تأثیر قابل توجهی دارد».

زیرکل^۲ (۲۰۰۴) در پژوهشی طولی با عنوان «ارتقای هویت تحصیلی در مدارس ابتدایی و متوسطه» در نمونه‌ای ۸۵ نفره از دانش‌آموزانی که نیمی سفیدپوست و نیمی رنگین‌پوست بودند و نیز از طریق مصاحبه با والدین نتیجه می‌گیرد که احساس پیوند و تعلق داشتن به آکادمی تأثیر مثبتی بر هویت آکادمیک دارد. کالیک^۳ (۲۰۰۵) نیز بر اساس مطالعه‌ای تجربی استدلال می‌کند که پرورش احساس تعلق به اجتماع و تشویق به انسجام و همبستگی بیشتر با دانشکده و هویت دانشگاهی و رشته تحصیلی، تأثیر زیادی بر عملکرد تحصیلی دارد. انبوهی از مطالعات نشان می‌دهند که دانشجویان آسیایی در غرب اغلب دچار یادگیری طوطی‌وار و حفظ کردن، عدم تمایل برای مشارکت جدی و انتقادی در کلاس و سمینارها، بی‌میلی برای طرح پرسش‌ها و دیدگاه‌های شخصی، فقدان اعتماد به نفس کافی برای پرورش اندیشه‌ای مستقل، اجتناب از ارائه بحث انتقادی و تحلیلی و گریز از مشارکت عمیق در فرایند آموزشی هستند (ساموئل ویتز،^۴ ۱۹۹۷؛ بود،^۵ ۱۹۹۷؛ بالارد و کلانشای،^۶ ۱۹۹۱؛ بردلی،^۷ ۱۹۹۵).

روش تحقیق

در تحقیق حاضر به دنبال شناسایی و شرح پیچیدگی و چندسویگی مسئله «بیگانگی تحصیلی - دانشگاهی» و انجام تحقیق در بستر و مبنای واقعی هستیم تا از این طریق فرایندهای بسیار

1. Cultural Beings
2. Zirakel
3. Colbeck
4. Samuelowicz
5. Bud
6. Ballard and Clanchy
7. Birdly



ظریف و متغیرهای غیرمنتظره را در تبیین زمینه‌ها، چرایی‌ها، فرایندها، مکانیسم‌ها، پیامدها و استراتژی کنشگران در نسبت با بیگانگی تحصیلی - دانشگاهی ردیابی و معرفی کنیم. از آنجاکه تم‌های اصلی پرسش‌های تحقیق، مبتنی بر ارزش‌ها، نگرش‌ها و احساسات و برداشت‌های دانشجویان از فرایند زندگی دانشجویی و فرهنگ دانشگاهی و سیاست فرهنگی است و بنابر تجارب پژوهشی و تجارب زیسته محقق و موضوع و مسئله تحقیق، مناسب‌ترین استراتژی و روش تحقیق، روش تحقیق کیفی است. مقاله حاضر برآمده از اطلاعات کیفی است که با روش نظریه‌مبنایی^۱ و با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌استاندارد مسئله‌محور بر روی ۴۰ دانشجوی تحصیلات تکمیلی در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی انجام شده است.

برای انجام مصاحبه‌ها از یک جدول راهنمای مصاحبه استفاده شده که پرسش‌ها و مضامینی را به صورت کلی در مورد انگیزه‌ها و تفسیر پاسخگویان از زندگی دانشجویی، فرهنگ دانشگاهی، سیاست فرهنگ و سیاست زندگی در بر داشته است. تمامی مصاحبه‌ها به صورت کامل بر روی نوار ضبط و سپس به متن منتقل شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شیوه کدگذاری نظری^۲ استفاده شده و بر اساس دلالت‌های مستقیم در پاسخ‌ها، کدهایی به صورت زنده و برگرفته از گفته‌های خود پاسخگویان و کدهای ساخته‌شده^۳ به دست آمده است. در مرحله بعد با مراجعه مستقیم به متن مصاحبه‌ها، و بررسی کدها، آنها را در سطوح عام‌تر (انتزاعی‌تری) مجدداً طبقه‌بندی کرده و تلاش کرده‌ایم تا از مفاهیم به گزاره‌ها برسیم.

نمونه‌گیری در پژوهش حاضر تلفیقی از شیوه‌های نمونه‌گیری نظری و هدفمند در میان دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران (دانشگاه تهران، علامه طباطبایی، شهید بهشتی، تربیت مدرس و تربیت معلم) است. با توجه به تم‌های نظری و چهارچوب مفهومی تحقیق نمونه‌ها بر اساس میزان سرمایه فرهنگی، رشته تحصیلی، قومیت، گرایش‌های مذهبی و موقعیت اقتصادی و به طور مساوی بین دانشگاه‌ها و بر مبنای جنسیت انتخاب شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر به دنبال شناسایی چپستی، چگونگی و معنای بیگانگی دانشگاهی، شناسایی عوامل مؤثر بر آن، ارائه سنخ‌شناسی از جلوه‌های بیگانگی دانشجویان و استراتژی‌های مورد



1. Grounded Theory
2. Theoretical Coding
3. Constructed Code

استفاده آنها برای مواجهه و یا فاصله‌گیری از این بیگانگی بوده است. بر مبنای اهداف اصلی پژوهش، در این بخش در قالب گزاره‌های توصیفی، مفهومی و نظری تفاسیر و پاسخ‌هایی را ارائه خواهیم کرد.

جلوه‌ها و سنخ‌های بیگانگی دانشگاهی

اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها تجربه‌های مختلف بیگانگی را در میان دانشجویان آشکار می‌سازد: بُعد بی‌قدرتی بیگانگی در معنای کلی، احساس نومیدی در رسیدن به علائق و اهداف، کنترل‌ناپذیری، پیش‌بینی‌ناپذیری، محروم بودن از برخی انتخاب‌های دانشگاهی و نارضایتی نسبت به محتوا و عناوین درسی، وجه مهمی از تجربه تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی را شامل می‌شود. نتایج نشان می‌دهد احساس بی‌قدرتی (که تجلی جمعی آن شدیدتر از وجه فردی آن است) پیوند مستقیمی با سیاست فرهنگ داشته و پیامدهای روانی - اقتصادی مهمی در زندگی دانشجویان دارد. غلبه نگاه ساختارگرایانه در آموزش عالی، احساس انفعال دانشجویان در ایجاد تغییرات مناسب (عاملیت در ایجاد تغییر) و انتخاب استراتژی‌های فردگرایانه را به دنبال دارد.

در سطح فردی اگرچه دانشجویان، نتیجه تحصیلات دانشگاهی را برای خود به طور غالب ارتقای اطلاعات و مهارت‌ها و بینش عمیق‌تر دانسته‌اند با این حال به لحاظ مفید و قابل نبودن سطح و کیفیت دانسته‌ها، کاربردی نبودن آنها و متناسب نبودن پاداش تحصیلات دانشگاهی با زحمات متحمل‌شده، احساس بی‌معنایی شدیدی را می‌توان در آنها یافت. در فرایند بی‌معنایی دانشجویان، سرمایه فرهنگی خود را با سرمایه اقتصادی گروه‌های دیگر (مثلاً بازاریان) مقایسه کرده و جایگاه حرفه‌ای خویش را در بازار کار مبهم می‌یابند، و رشد کمی بی‌رویه دانشجویان را نشانه‌ای برای انومی اقتصادی و بحران تبدیل سرمایه اقتصادی به سرمایه فرهنگی می‌دانند. یکی از دانشجویان مطالعات فرهنگی در مورد آینده شغلی خود می‌گوید:

«با توجه به چارت درسی که برای من طراحی شده هیچ پست شغلی ما به ازای این رشته وجود ندارد، یعنی اینکه اصلاً پیش‌بینی نشده یک فارغ‌التحصیل مطالعات فرهنگی قرار است چه کاری انجام دهد... کاری را که دوست دارم نمی‌توانم به دست آورم. من آدمی هستم که دوست دارم بنویسم و دوست دارم با نوشتنم بتوانم زندگی کنم، یعنی در واقع با تولید چیزی که به آن عشق می‌ورزم و دغدغه آن را دارم...».



در عبارات پُراحساس این دانشجو «بیگانگی دانشگاهی» در ابعاد «بی قدرتی، از محصول تحصیل، از نوع انسان به مثابه تحقق خویشتن از طریق کار آزادانه و عینیت بخشی به اندیشه و ذهن از طریق نوشتن، به وضوح مشاهده می شود. هرچند دست از تلاش و مبارزه برنمی دارد و «قدم به قدم» در راستای اهداف و آرزوهای حرفه‌ای خود حرکت می کند.

بر اساس نتایج پژوهش، غالب دانشجویان مورد مطالعه تضادی را میان عقلانیت حقیقی و عقلانیت کارکردی تجربه می کنند که نتیجه آن بحران در خلق معنا (از تحصیل و دانشگاه) برای خویش است. بی معنایی و بی قدرتی همچنین رابطه متقابلی را با یکدیگر نمایش می دهند. تجربه بی معنایی همچنین گاه مراجع علمی و فکری دانشجویان را به مکانی خارج از دانشگاه می کشاند. *الهام، دانشجوی ارشد مطالعات زنان این تجربه را چنین تصویر می کند:*

«زندگی دانشجویی اصلاً برای من معنایی نداشته چون فضای اصلی‌ام هیچ وقت دانشگاه نبوده. سر بعضی از کلاس‌ها هدفون در گوشم بود یا کلاس‌هایم ساعت هشت شروع می شد، و من ساعت نه می رفتم ولی می رفتم ساعت‌ها با دکتر... یا دکتر فلانی صحبت می کردم و حتی کلاس‌های کارشناسی دکتر... می رفتم.»

تجربه احساس انومی به مثابه سویه‌ای دیگر از تجربه بیگانگی نیز احساس عدم اطمینان، ناامنی و آشفتگی را برای طیفی از جوانان دانشجو به همراه داشته و بسیاری از آنها بابت اغتشاش هنجاری و عدم تناسب تخصص و مشاغل قابل ارائه گلایه دارند. احساس انومی ریشه در نارضایتی و ناامنی برای تبدیل سرمایه فرهنگی به سرمایه اقتصادی و سرمایه نمادین دارد که قریب به اتفاق دانشجویان آن را مهم‌ترین مشکل خود دانسته‌اند. علاوه بر این انومی سرمایه‌های اجتماعی و سیاسی (که به ترتیب به عدم دریافت اعتبار و تشخیص کافی از جامعه و دیگران مهم و رابطه دولت با نهاد دانشگاه مربوط می شود) از نگرانی‌های جدی دانشجویان محسوب می شود که در کنار ابهام در چگونگی و جایگاه نقش حرفه‌ای آنها بر مشکلات آنها می افزاید.

انکار زمان و مکان زندگی دانشجویی و قابل پیگیری نداشتن اهداف مقبول از نظر اجتماع و یا خلق آرمان‌های خیالی بخش دیگری از تجربه و بیگانگی دانشجویی را در قالب انزوا شرح می دهد. عموم دانشجویان دستاورد تحصیلات دانشگاهی را یافتن دوستان جدید دانسته و به طور نسبی برخورد اساتید با دانشجویان را مناسب دیده‌اند، با این حال در سطح دیگر شاهد انکار ضمنی آن از جانب دانشجویان هستیم. برخی، شرایط و مشکلات دانشجویی - دانشگاهی را منفعلانه می پذیرند؛ برخی با ترکیب درجاتی از انفعال و فعالگری با آن مواجه می شوند و دسته‌ای نیز عمیقاً با پذیرش آن مشکل دارند. به جز دسته‌ای از دانشجویان که نگرشی انتقادی



و مسئله‌محور به دانش و دانشگاه دارند، عموم دانشجویان اهداف مقبول نظام آموزشی را پذیرفته و در آن ارزش‌پگیری و تلاش می‌بینند. برخی مضامین و مصادیق بعد آنومی بیگانگی دانشگاهی - تحصیلی عبات است از آنومی اقتصادی در قالب بحران تبدیل سرمایه فرهنگی به سرمایه اقتصادی و سرمایه نمادین (منزلت و احترام اجتماعی نزد افکار عمومی، مسئولین جامعه، خرده‌فرهنگ دانشگاهی مهندسی - پزشکی و کارفرمایان دولتی و خصوصی)، آنومی اجتماعی (جایگاه مغشوش و مبهم علوم انسانی و اجتماعی نزد جامعه و دولت)، اغتشاش هنجاری میان هنجارها و ارزش‌های نهاد علم و سیاست در ایران، خلط میان هنجارها، اخلاق و منطق کنش علمی و هنجارها و منطق کنش سیاسی، استیلای سیاست بر علم و نوعی آنومی دانشگاهی (فرهنگی)، عدم تناسب محتوای دروس با نیازهای جامعه، اساتید کم‌سواد اما بهره‌مند از سرمایه سیاسی، محافظه‌کاری دانشگاهی، اغتشاش و نوعی دوسویگی در تعریف و محتوای برخی رشته‌ها (همچون مطالعات فرهنگی و مطالعات زنان)، ابهام و اغتشاش و خلط در نقش دانشمندی، سیاست‌مداری، روشنفکری، تربیتی پرورشی.

در ادامه به تفکیک، نقش عوامل درون‌دانشگاهی (فرهنگ و نظام دانشگاهی) و برون‌دانشگاهی را در بیگانگی دانشجویان از تحصیل و دانشگاه مورد بحث قرار می‌دهیم.

فرهنگ و عوامل درونی بیگانگی دانشگاه

فرهنگ دانشگاهی به عنوان صورتی مهم از عوامل بیگانه سازنده درون‌دانشگاهی بر انتظارات و کنش‌های دانشجویان تأثیرگذار است. غالب دانشجویان محتوا و نوع دروس را با نیازهای جامعه منطبق نمی‌دانند و معتقدند مهارت‌های لازم برای ورود به بازار کار را از آن نمی‌توانند کسب کنند و در نتیجه تأثیر آموزش‌های دانشگاهی را در تحول و توسعه جامعه چندان جدی در نظر نمی‌گیرند. نتایج نشان‌دهنده شکل نگرفتن فرهنگ دانشگاهی انتقادی و گفت‌وگویی و نیز بیگانگی معرفت‌شناختی آنها (به واسطه تلقی آنها از علوم انسانی - اجتماعی) است. از نظر اغلب دانشجویان، در سیاست علم در دانشگاه‌های علوم انسانی و اجتماعی، تخصص‌گرایی بهای چندان‌ی ندارد و در فهم حرفه‌استادی و پایبندی به هنجارهای آن نارسایی جدی به چشم می‌آید. دانشجوی اقتصاد از دانشگاه شهید بهشتی در مورد جدایی، بی‌تفاوتی و غریبگی اساتید نسبت به دانشجویان می‌گوید:

«برخورد اساتید با دانشجویان خیلی خوب نیست، چون اساتید ما بیشتر بیرون از دانشگاه هم کار می‌کنند و سرشان شلوغ است. وقت نمی‌گذارند برای دانشجو و نسبت به دانشجو



بی تفاوت هستند. بود و نبود دانشجوی برایشان مهم نیست و چندان علاقه ندارند به دانشجوی انگیزه بدهند و او را بفرستند سراغ درس و کار و تحقیق. تک و توک هستند اساتیدی که انگیزه می دهند برای مطالعه و تحقیق».

قابل توجه آن است که این نظرات دانشجویی است که شاغل است و با علاقه و شناخت وارد رشته اقتصاد شده است.

پیامد مرجعیت نداشتن دانش و بحث نظری، نوعی سیاست متناقض، مختلط و دوسویه نسبت به جایگاه دانشگاه و حرفه دانشمند تجربی است که زمینه های آن علاوه بر عوامل اقتصادی، اجتماعی و سیاسی دانش مبنایی معرفت شناختی نیز دارد که نطفه آن در درون خود اجتماع علمی و توسط فرهنگ آموزش و سیاست علم منعقد شده است. طیفی از دانشجویان مورد مطالعه احساس و نگرش دوگانه ای را نسبت به نظریه های جهان شمول غربی دارند. به بیان دیگر از یک سو آنها را با مسائل و نیازهای خاص جامعه بیگانه می دانند و از سوی دیگر از انتقال آگاهی و دانش ضعیف و ناقص گله دارند. بدین ترتیب جهانی شدن سویه معرفت شناختی بسیار تعیین کننده ای در فرهنگ آموزش دانشگاه ملی دارد که اگر در چهارچوب مفاهیم عام و مفاهیم خاص بازپرداخت و بازتعریف نشود، زمینه ساز اصلی بیگانگی دانشجویان از جامعه و به دنبال آن از دانش و دانشگاه خواهد شد.

در سطح درون سازمانی نیز در تعاملات آکادمیک دانشجویان با یکدیگر و با اساتید، می توان نشانه های آشکاری از بیگانگی را دید. مصاحبه شوندگان غالباً اذعان به عدم دریافت انگیزه و یا حمایت از دیگر دانشجویان به عنوان مراجع و «دیگران مهم» خویش داشته اند. تعامل اساتید با دانشجویان در دو سطح ظاهری و عمقی فرم و محتوای آموزشی تعیین کننده است. بدین ترتیب در حالی که برخی اساتید به وضعیت شناختی و زندگی (روحی، روانی) و موقعیت اجتماعی دانشجویان بی تفاوتند، دسته دیگر بنا بر سلیقه و بیش شخصی خود پیوند نزدیک و دوستانه ای را در عرصه شناختی و زندگی عملی با دانشجویان برقرار می کنند.

در مجموع، تعاملات اساتید با دانشجویان و نیز دانشجویان با یکدیگر هنجار و منطق ساختاری تعریف شده، منظم و هدفمندی ندارد و روابط رسمی و غیررسمی شکل گرفته تابع سلیقه ها، تجارب و زمینه های محیطی است. این در حالی است که منش و رفتار و نگرش اساتید به رشته و اصحاب علوم انسانی - اجتماعی تأثیر مهمی بر احساس بیگانگی یا تعهد و مشارکت فعالانه و همدلانه دانشجویان در فرایند زندگی نظری - تحصیلی آنها دارد. اینکه دانشجویان



احساس کنند استادان دانشگاه در نقش کارمند دیوان سالار، روشنفکر ایدئولوژیک معطوف به پیکار سیاسی، مصلح اجتماعی، مرد سیاست و دولت مدار، بازاری در لباس فرهنگ که به تولید ثروت می پردازد تا تولید دانش یا در نقش پدر شاغل و سرپرست خانواری ظاهر می شود که دغدغه اصلی اش بقا و زندگی آبرومندانه و ارتقای اعضای خانواده است، بر سطح و نوع بیگانگی دانشگاهی - تحصیلی دانشجویان تأثیر معناداری می گذارد. برای مثال، دانشجویی که مشاهده می کند استادش بیشتر دغدغه معاش و ارتقا دارد و شور و شوق آموختن و تدریس و تفهیم مطالب در او پایین و اندک است، احساس بیهودگی و بی انگیزگی در او ایجاد می شود. به همان سان دانشجویی که احساس کند استاد او بیشتر یک کارمند دولتی بدون اقتدار و شأن لازم است، از علاقه مندی و انگیزه مندی کمتری برخوردار خواهد شد. روشن است که برای رفع این مسئله علاوه بر ارتقای جایگاه و تأمین نیازهای اعضای علمی دانشگاه تغییر برخی جهت گیری ها در فرهنگ مدیریتی دانشگاه در راستای ترغیب و هدایت آنها به ایفای مؤثر نقش خود ضروری است. در مورد مدیریت و فرهنگ سازمانی مرتبط با مسئله اساتید و در پاسخ به ارائه پیشنهادهای در ارتقای فرهنگ سازمانی دانشگاه، دانشجوی دانشگاه شهید بهشتی معتقد است:

«باید نظارتی اصولی روی اساتید می گذاشتند. الان ده ها نهاد روی دانشجوی نظارت می کنند، اما هیچ کس روی اساتید نظارت نمی کند. باید مجبورشان می کردند مطالب جدید درس بدهند، واحدهای درسی را کنترل می کردند و بحث های کاربردی از آنها می خواستند نه نظری».

به همان سان تصحیح سیاست علم در دانشگاه و انطباق آن با نیازها، اولویت ها و واقعیت های جامعه نیز مورد تأکید دانشجویان بوده و طیفی از آنها محتوا و نوع دروس ارائه شده در برخی رشته ها را بیشتر متأثر از مصلحت ها و ملاحظات سازمانی درون دانشگاهی یافته اند، معضلی که خود ارتباط ضعیف و غیر ریشه دار دانشگاه ایرانی با متن اجتماعی و تاریخی آن را نشان می دهد. دانشجوی مطالعات فرهنگی دانشگاه علامه طباطبائی سیاست علوم انسانی - اجتماعی را در ایران با توجه به «محتوا و نوع دروس» چنین ترسیم می کند:

اصلاً مطابق نیست با نام و عنوان رشته. بیشتر از اینکه بر اساس عنوان رشته سازماندهی شده باشد بر اساس موجودی استادها طبقه بندی شده، بقیه اش در بهترین حالت یک کپی برداری از آکادمی در غرب است یا واحدهایی برای حصول جدید نوع دانش بومی. در مملکت ما منظور از دانش بومی، همان دانش اسلامی است. تا آنجا که به نهادهای رسمی و ارگان ها و تصمیم گیرنده ها برمی گردد».



عوامل برونی بیگانگی دانشگاهی

بدیهی است که دستاوردهای تحصیل دانشگاه علاوه بر فرهنگ رشته‌ای و عوامل مربوط به تعاملات کنشگران سازمان دانشگاه از اولویت‌های ارزشی دانشجویان، هویت‌های فردی، سبک زندگی (هویت) آکادمیک و نیز شرایط فرهنگی و ساختاری جامعه در سطح کلان (همچون سیاست فرهنگ و سیاست علم در کشور) تأثیر می‌پذیرد.

عموم دانشجویان، تبدیل دستاورد نهایی تحصیل (مدرک کارشناسی ارشد) به سرمایه اقتصادی را دشوار می‌دانند. طیفی از آنان نتیجه تحصیل دانشگاهی را سرمایه فرهنگی کارآمد، قابل ارائه و دارای بازار نمی‌دانند و نسبت به تأثیر فارغ‌التحصیلان دانشگاه در تحول و توسعه جامعه، خوش‌بین نیستند. نتیجه این احساس و ارزیابی از لحاظ عاطفی تولید یأس، خستگی، بی‌انگیزگی و بلا تکلیفی برای اکثریت و تولید مقاومت، آگاهی، ارتباط، علاقه و هدف‌سازی برای معدودی از آنهاست. اگرچه غالب دانشجویان مورد مطالعه نسبت به شرایط موجود حالت انفعال نداشته و بنابر «سیاست زندگی» خویش طرحی بازاندیشانه خلق می‌کنند و بر این باور تأکید داشته‌اند که در غیاب پاداش‌ها و جاذبه‌های محیط ساختاری و فرهنگی جامعه و برخی تردیدها در پذیرش جایگاه و دستاوردهای علوم اجتماعی و انسانی، ایجاد و حفظ انگیزه‌های علمی تابع عاملیت فردی و سیاست زندگی دانشجویان است.

عدم استقلال دانشگاه و عدم استقلال دانش از سیاست به مثابه پدیده‌ای تاریخی در جامعه ایران از جمله زمینه‌های مهم بی‌قدرتی، فرهنگ آموزش ایدئولوژیک، بی‌معنایی و فاصله‌گیری اجتماعی - عاطفی و انزوای دانشجویان به شمار می‌آید؛ به گونه‌ای که دانشجویان مهم‌ترین مشکل مدیریت دانشگاه را سیاسی بودن آن دانسته و عمدتاً خواهان استقلال دانشگاهی در تعریف و تولید گفتمان دانش و کاهش نظارت فرهنگی بر دانشجویان و افزایش نظارت آموزش بر اساتید هستند. دانشجویان به‌رغم اعتقاد به سهم دولت در تولید دانشگاه، دخالت ایدئولوژیک را عامل رکود و سیاست‌زدگی دانشگاه می‌دانند.

نبود استراتژی‌ها و برنامه‌ریزی یکسان و منطبق با فضای دانشگاهی، شاخص دیگری از بیگانگی نسبت به هویت دانشگاهی است که در نتیجه آن غالب دانشجویان به‌رغم آنکه با انتخاب شخصی و بر اساس علائق و توانایی‌های فردی وارد دانشگاه شده و از انتخاب رشته تحصیلی خود اظهار رضایت کرده‌اند، اما به کاهش علایق و انگیزه‌ها در فرایند تحصیل اشاره داشته‌اند.

در کاهش علاقه و رضایت دانشجویان، قدرت دیگران مهم، افکار عمومی و کارفرمایان



فصلنامه علمی-پژوهشی

۷۶

دوره چهارم

شماره ۴

زمستان ۱۳۹۰

در مفهوم «جامعه» خود را بازنمایی می‌کند. برای نمونه و در تأیید اندیشه وجود سلسله‌مراتب اجتماعی در ارزش‌یابی از علوم و قدرت تولید سرمایه‌منزلی و اقتصادی آنها، بعضی از دانشجویان بر این اعتقاد هستند که ذهنیت و گفتمان غالب جامعه طرفدار و حامی نمادین و عینی رشته‌های فنی - پزشکی است. از نظر آنها مردم نمی‌توانند با «روشنفکران» ارتباط و کنش همدلانه‌ای برقرار کنند و کلمه «متخصص» برای آنها قابل فهم‌تر بوده و معنادار است. دانشجویان مطالعات زنان دانشگاه تهران در این زمینه می‌گویند:

«اصلاً مردم در زندگی روزمره‌شان درکی از کسانی که به آنها فکر می‌کنند، ندارند. از نظر مردم، روشنفکرها یعنی کسانی که خودش را می‌گیرند و بالاتر تصور می‌کند. مردم اصلاً به روشنفکران فکر نمی‌کنند چون روشنفکران خودشان را خیلی جدا از مردم تعریف کردند.»

از آنجاکه بین خود دانشگاهی و خود غیر دانشگاهی (که جهت‌یافته به سمت زندگی حرفه‌ای و شغلی در جامعه است) رابطه متقابل وجود دارد، در نتیجه بیگانگی دانشگاهی و بیگانگی اقتصادی - اجتماعی نیز با یکدیگر مرتبطند؛ اگرچه تجلی این بیگانگی و نحوه ابراز آن، چنانکه در بخش بعدی نشان خواهیم داد، در میان گروه‌های مختلف تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد.

عمده دانشجویان با انگیزه اقتصادی و تحرک اجتماعی از طریق دانش قدم به دانشگاه می‌گذارند و به‌رغم آنکه در سطح ذهنی (ایدئال) با معیارهای دانشجویی واقعی آشنا هستند اما در عمل استراتژی بقای مادی - اجتماعی و عاطفی و فاصله‌گیری از فرهنگ و انسان ایدئال دانشگاهی را پیشه می‌کنند. ادامه تحصیل و طولانی‌تر کردن دوره جوانی استراتژی‌ای است که جوانان دانشجویی بر اساس محاسبه عقلانی و با توجه به شرایط ساختاری موجود جامعه انتخاب می‌کنند. همزمانی اشتغال و تحصیل و نگرانی از آینده شغلی و تشکیل خانواده، زمینه‌های یأس، انفعال، بی‌معنایی و جدایی از فرایند آموزش و یادگیری را برای دانشجویان به دنبال دارد. علاوه بر این، نوع سیاست علم و فرهنگ دانشگاهی با یکسان دیدن همه مدارک تحصیلی بهانه و یا دلیل موجهی را برای کم‌کاری و کم‌انگیزه بودن طیفی از دانشجویان به دست می‌دهد.

در کنار زمینه‌های اجتماعی کلان و ساختاری و نیز شرایط فردی دانشجویان، محیط نهادی خانواده نیز به واسطه جامعه‌پذیری انتظاری و فشار هنجاری برآمده از آن، همزمان تأثیرات زیادی را بر بیگانگی دانشجویان بر جای می‌گذارند. عمده اعضای خانواده بنا بر اظهارات دانشجویان حامی تحصیلات فرزندانشان بوده‌اند و غالباً سهم والدین در موفقیت تحصیلی خویش را مثبت ارزیابی کرده‌اند. با این حال به لحاظ منافع و امتیازات تحصیلی، دانشجویان



متعلق به خانواده‌های پایین و متوسط اقتصادی، انگیزه بقا و تحرک اجتماعی و گروه متعلق به خانواده‌های متوسط و بالا، بازتولید اجتماعی خانواده از طریق بازتولید فرهنگی (تحصیلات دانشگاهی) را مهم‌تر تلقی کرده‌اند.

مکانیسم دیگر تأثیر خانواده بر بیگانگی دانشگاهی و طولانی ساختن استراتژیک جوانی آن است که خود زمینه فشار هنجاری و انتظار استقلال اقتصادی جوانان پس از سال‌های طولانی تحصیل را فراهم می‌سازد و بدین ترتیب دانشجویان را آشکارا یا تلویحاً وادار به تبدیل سرمایه فرهنگی به سرمایه اقتصادی می‌کند. در مورد طیفی از دختران، این فشار هنجاری به واسطه تأخیر سن ازدواج مضاعف می‌گردد. دانشجوی ترم آخر رشته انسان‌شناسی که شاغل پاره‌وقت است و مجرد، با بیانی صریح احساس خود را در این زمینه آشکار می‌سازد:

«مشکلی که وجود دارد این است که به عنوان یک دانشجوی وضعیت من تثبیت شده نیست، مخصوصاً حالا که یک دختر مجرد هم هستم و به مقطع فوق لیسانس آمده‌ام، هیچ‌کس وضعیت مرا به رسمیت نمی‌شناسد، مثلاً می‌گویند می‌خواهی در آینده چه کار کنی؟ یا اینکه چه زمانی ازدواج می‌کنی؟ انگار موقعیت من به عنوان یک دانشجوی که درس می‌خواند پذیرفته شده نیست... از لحاظ اقتصادی نیز من را انگل وار پرورش داده یعنی به حداقل راضی نگه داشته است. زندگی خوبی نیست».

در سخنان این دختر بیست و پنج ساله نیز به وضوح «جنسیتی» بودن هویت و زندگی دانشجویی و مسائل خاص دختران و پیامد آن در مورد بیگانگی دانشگاهی مشهود است. «فشار هنجاری» و انتظارات خانواده و اطرافیان در مورد دختران و وابستگی اقتصادی به خانواده، تجربه تحصیلات تکمیلی را برای ازدواج دختران بیشتر از پسران با مشکل روبه‌رو می‌کند و نشان می‌دهد که به‌رغم تعیین‌کننده بودن نقش عاملیت دانشجویان در انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی، تحصیلات را باید ارزشی خانوادگی نیز محسوب کرد.

فارغ از زمینه‌های عینی اجتماعی مؤثر بر فهم و ارتباط دانشجویان با علوم انسانی و اجتماعی، بازنمایی، تصویر و قضاوت‌های موجود در مورد علوم اجتماعی و انسانی در نزد افکار عمومی نیز مورد توجه نمونه‌های تحقیق بوده است. از نظر بیشتر دانشجویان، ارزش‌گذاری و اعتبار تعیین‌شده برای فارغ‌التحصیلان علوم اجتماعی کمتر



از اعتبار و کارایی تصویر شده برای فارغ‌التحصیلان حوزه پزشکی و مهندسی است و به عقیده آنها مردم نمی‌توانند ارتباط همدلانه‌ای با روشنفکران (در قیاس با متخصصان) پیدا کنند. دانشجوی پژوهشگری اجتماعی از «بی‌اعتمادی» به کارایی و صلاحیت علوم انسانی در جامعه خبر می‌دهد:

«در رشته علوم انسانی، مخصوصاً این نگرش ایجاد نشده که یک متخصص علوم انسانی هم می‌تواند گرهی رو باز کند و می‌تواند بخش‌هایی از پُست‌های مدیریتی کشور رو اشغال کند. هنوز نظریات علوم اجتماعی را به عنوان یک نیاز نشناخته‌اند و همین امر در جامعه اشکال ایجاد می‌کند. خیلی از مشاغل و پست‌هایی که باید کارشناسان علوم اجتماعی و پژوهشگری انجام بدهند توسط رشته‌های دیگر اشغال شده و فکر می‌کنند آنها هم می‌توانند این کارها را انجام بدهند».

جایگاه حاشیه‌ای علوم اجتماعی و انسانی علاوه بر کارایی و مهارت ناکافی غالب فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها (عوامل فنی) به عوامل تاریخی، فرهنگی، سیاسی و به‌ویژه معرفت‌شناختی در نگرش و بینش جامعه و دولت به علوم اجتماعی و انسانی نیز مربوط است. بحران مشروعیت علوم اجتماعی - انسانی و ابهام ساختاری جایگاه و نقش علمای علوم اجتماعی و انسانی موجب شده دانشجویان این حوزه‌ها به مدرک و عنوان (منزلت) تحصیلی همراه با آن بسنده کنند. واقعیت این است که داشتن (استنباط) مشروعیت فرهنگی - سیاسی، شرط لازمی برای رشد علوم اجتماعی و انسانی است و از این رو بیگانگی جامعه و دولت از این رشته‌ها، دانشجویان بیگانه با آن را تولید می‌کند. بیگانگی دانشگاهی نیز به نوبه خود کارایی و عملکرد فارغ‌التحصیلان را پایین می‌آورد و بحران مشروعیت را برای این علوم به همراه دارد که پیامد آن بحران اشتغال فارغ‌التحصیلان است. دانشجویان مورد مطالعه، جامعه و دولت را برای اهالی حوزه علوم اجتماعی و انسانی پاداش‌دهنده و انگیزه‌بخش نمی‌دانند و شکاف و تضادی که بین علم دانشگاهی غربی به عنوان یک مدل و الگوی مرجع با واقعیت علم دانشگاه ایرانی مشاهده می‌کنند، نوعی احساس دوگانگی یأس و امید، نفی اینجا و اکنون و تأیید آنجا و آینده را در آنها پدید آورده که نتیجه آن بی‌اعتمادی و جدایی از فرهنگ و علم دانشگاهی و استاد ایرانی است.

استراتژی‌های مواجهه با بیگانگی

در مواجهه با پدیده بیگانگی اصلی‌ترین و مهم‌ترین استراتژی دانشجویان رابطه عمل‌گرایانه با



زندگی واقعی مادی و اجتماعی است. اطلاعات بخش پیمایشی پژوهش که نتایج مصاحبه‌ها نیز آن را تأیید کرد، نشان داد جهت‌گیری‌های ارزشی دانشجویان (ارزش‌های غایی) به ترتیب بر محوریت رفاه و آسایش، کسب آرامش درونی، تداوم رشد و پیشرفت در زندگی و لذت بردن از زندگی قرار دارد. بر همین مبنا استراتژی‌های ابزاری جوانان دانشجویان در رسیدن به خواسته‌های خود (راه‌ها و روش‌ها) پس از اتکای به خداوند، استفاده از فکر و اندیشه (عاملیت فردی)، جاه‌طلبی و داشتن آرزوهای بزرگ و به دنبال آن سخت‌کوشی و پشتکار است. ملاحظه این اولویت‌ها و انتخاب‌های ارزشی آشکارا بیانگر تقدم ارزش‌ها و منافع بر معرفت و نگرش ابزاری به تحصیل است اگرچه خرده‌فرهنگ‌های تحصیلی مختلف دانشجویان در نگاه به سرمایه فرهنگی خویش و مکانیسم تبدیل آن به سرمایه اقتصادی تفاوت‌هایی را نمایش می‌دهند.

بر پایه تحقیق حاضر تجربه بیگانگی دانشجویان را می‌توان در چند گروه عمده سنخ‌بندی کرد اگرچه معیارها و ویژگی‌های مربوط به هر یک از گروه‌ها ضرورتاً انحصاری نبوده و می‌توان مرزهای متداخل و مشترکی را در زمینه برخی جهت‌گیری‌ها در آنها یافت.

برای دسته‌ای که با علاقه و آگاهانه وارد رشته شده و به رشته و نیز «تحقق خویش» تعهد دارند، فاصله‌گزینی یا بیگانگی دانشگاهی به صورت هدفمند اختیار می‌شود. این گروه که به خرده‌فرهنگ مقاومتی دانشجویان تعلق دارد، فرهنگ، روابط و سازمان دانشگاه و نیز فضای اجتماعی جامعه را با انتظارات و ارزش‌های خود همسو نمی‌یابند و از این رو موفقیت در دانشگاه را پروژه‌ای فردی و کاملاً وابسته به اراده و عاملیت فردی می‌دانند. مقاومتی‌ها مراجع علمی خود را ضرورتاً در دانشگاه و اعضای هیئت علمی نمی‌یابند و با نگاهی انتقادی به شیوه و محتوای آموزشی دانشگاه ایرانی، استانداردهای جهانی دانش را (هرچند نه همیشه به عنوان نسخه‌ای کافی و دقیق) برای مسائل جامعه ایران می‌پسندند. عاملیت قوی این گروه رضامندی‌های آنها را بیش از استقلال اقتصادی به کسب حداکثری سرمایه فرهنگی پیوند می‌زند. دانشجوی متأهل ۲۶ ساله ساکن تهران که بسیار علاقمند به تعقیب پروژه فکری شخصی خود و نیز به اندیشه فلسفی - انتقادی است و او را می‌توان در دسته «بیگانه از هنجارهای آموزشی اما فعال» قرار داد (که اصطلاحاً آنها را مقاومتی‌ها می‌خوانیم)، توضیح متفاوتی در مورد نیازهای خود می‌دهد:

«نیازها و ارزش‌های مادی - اقتصادی اولویتی برایم ندارد، چون اگر قرار است به علائقم تعلق خاطر نداشته باشم دیگر خودی وجود ندارد، من باید خودم باشم تا مسائلی مالی وجود



داشته باشد، شرط تحقق «خود» من تو خواندن و رسیدن به علائق است، دوره دانشجویی باید این قدر پول دربیاری که گذران کنی».

دسته دوم را می‌توان خرده‌فرهنگ شاگرد اولی‌ها خواند. شاگرد اولی‌ها در عرصه فرهنگ تلاش می‌کنند هماهنگی و تعادلی را میان خود (نیازها و ارزش‌های شخصی) با خود دانشگاهی و رسمی برقرار سازند. این گروه که دانشجویان ایدئال و مطلوب سازمان دانشگاه و وزارت علوم نیز محسوب می‌شوند، به نفع مطلوبی از عقلانیت ابزاری خود برای موفقیت در دانشگاه و ارتباط مطلوب با اساتید، مدیران و کارکنان دانشگاه استفاده می‌برند. شاگرد اولی‌ها با تقلیل انتظار خود از دانشگاه و فرهنگ آکادمیک ایدئال، سبک زندگی دانشگاهی خود را به گونه‌ای هدایت می‌کنند تا با کمترین اصطکاک با ارزش‌های دانشگاهی بیشترین موفقیت و امتیاز را از آن برند؛ از این رو اگرچه اشتیاق و انگیزه وافری برای درس و کسب دانش در آنها به چشم می‌خورد، و در شرایطی نگاهی نقادانه و بازاندیشانه نیز نسبت به مسائل دانشگاه دارند، با این حال تحرک جدی اجتماعی از مسیر تحصیل، اولویت مهمی در زندگی آنهاست.

دسته سوم به‌رغم توجه به کسب دانش و آگاهی انتظارات و ارزش‌های فرامادی محدودتر و یا معلق دارند و از این رو تطابق‌گزینی با هنجارها و انتظارات شناختی دانشگاه دارند. دانشجویان این گروه که آنها را می‌توان جویندگان سرمایه فرهنگی حداقلی خواند، به‌رغم تفاوت‌هایی در توجه به «خود دانشگاهی» و توازن نیازهای مادی و غیرمادی، به نیازهای جامعه و شرایط بازار کار توجه بیشتری نشان می‌دهند. این گروه که اکثریت دانشجویان را نیز شکل می‌دهند، دانشگاه را فرصتی جدی برای تحرک اجتماعی و اقتصادی می‌دانند و اگرچه در مواردی به برخی دروس و اساتید علاقمند هستند و به صورت دوره‌ای روحیه‌ای مشارکتی اختیار می‌کنند، با این حال آمادگی و انگیزه آن را ندارند تا خود را به صورت جدی وقف ارزش‌های دانش سازند.

در سویه دیگر پیوستار فرهنگ دانشجویی، خرده‌فرهنگ دانشجویان مدرک‌گرا را نیز می‌توان شناسایی کرد. دانشجویان مدرک‌گرا دانشگاه را فرصتی برای پر کردن زمان زندگی و استفاده از فرصت‌ها و امتیازات نقشی و اجتماعی و اقتصادی آن می‌دانند. با این حال استراتژی اصلی آنها در مسیر زندگی دانشجویی فرصت‌طلبی و سرمایه‌گذاری حداقلی برای نقش دانشجویی است. این گروه از دانشجویان با شناسایی یا تقلیل اغلب ارزش‌های دانشگاه به نمره (حداقلی) و مدرک، از ابتکار، ارتباطات و سرمایه‌های اجتماعی خود در درون و بیرون دانشگاه برای این منظور استفاده می‌کنند. ضعف و اختلال در فرهنگ یادگیری در این گروه در بالاترین سطح است.



بدین ترتیب درحالی که طیفی از دانشجویان (مقاومتی‌ها) خود را متعلق به فرهنگ یادگیری با استانداردهای (گفتمان‌های) جهانی علم و فرهنگ می‌دانند، دسته دیگر (جویندگان سرمایه فرهنگی حداقلی) برخوردی غیرانتقادی و فارغ از پرسش نسبت به آن دارند و آن را بیشتر ابزاری برای تبدیل سرمایه فرهنگی به سرمایه اقتصادی و نمادین می‌دانند. علاوه بر ملاحظات مربوط به سیاست علم و فرهنگ در ارزیابی فرهنگ یادگیری، نقش و تلقی دانشجویان از علم و یادگیری نیز اهمیت زیادی دارد.

نتایج تحقیق همچنین تأثیر جهت‌گیری‌های ارزشی، سبک زندگی و عادت‌واره‌های دانشجویان را بر فرهنگ یادگیری آشکار ساخت. ساختار ارزشی دانشجویان پیوند مستقیمی با تجربه بیگانگی و استراتژی‌های آنها در مواجهه با آن را نشان می‌دهد. گفت‌وگوهای انجام‌شده با دانشجویان، قرابتی را میان تقدم و اولویت عمل نیازها و ارزش‌های مادی - فرامادی دانشجویان و ربط ارزشی دانشگاه و معنا، کارکرد و اهمیت آن را برای آنها نشان می‌دهد. عمده دانشجویان با تصرف در معنا، کارکرد و کاربری فضای آموزشی - فیزیکی دانشگاه، تعریف و معنای خود را به تحصیلات و دانشگاه تحمیل و یا انتساب می‌کنند. دانشجویان متأثر از ارزش‌های مصلحت‌گرایانه، رابطه‌ای عمل‌گرایانه با محیط اجتماعی - فرهنگی دانشگاه و زندگی دانشجویی برقرار می‌کنند و از این‌رو کنش تولید و سایل ارضای نیازها و تولید زندگی مادی، نخستین و مهم‌ترین کنش اجتماعی زندگی روزمره آنها محسوب می‌شود.

نتایج پژوهش آشکارا تأثیر نیازها و تنش‌های مرتبط با بحران استقلال طلبی (به‌ویژه اهداف و نیازهایی چون تکمیل تحصیلات، اشتغال و ازدواج) را به عنوان عوامل تسهیل‌کننده بیگانگی دانشگاهی دانشجویان نمایان ساخت. خرده‌فرهنگ‌های مختلف دانشجویی استراتژی‌های متفاوتی را در قبال این زمینه‌ها اختیار می‌کنند. در مورد دانشجویان پرسشگر و خودانگیخته با سوگیری‌های انتقادی، این بیگانگی با نیت اندوختن سرمایه فرهنگی و خودآگاهی و کسب دانش به عنوان یک هدف (زندگی برای دانش) است، حال آنکه سیاست زندگی خرده‌فرهنگ درسخوان و جدی اما کمتر انتقادی تلفیق و سازش ارزش‌های مادی و فرامادی و تأخیر استقلال‌یابی است. به نظر می‌رسد دانشگاه و دانش برای عمده دانشجویان پدیده‌های مرتبط به اقتصاد (دانش برای زندگی) محسوب می‌شوند. دانشگاه و تحصیلات دانشگاهی با توجه به شرایط ساختی همچون بیکاری، تورم مدارک دانشگاهی، ارتقای آرزوها و شکل‌گیری سبک‌های زندگی جدید، جوانان را با بحران استقلال‌یابی و گذار موفق و امن به بزرگسالی مواجه ساخته است.



در مواجهه با پدیده بیگانگی اصلی ترین و مهم ترین استراتژی دانشجویان رابطه عمل گرایانه با زندگی واقعی مادی و اجتماعی است. چنانکه اشاره شد، جهت گیری های ارزشی دانشجویان (ارزش های غایی) به ترتیب بر محوریت رفاه و آسایش، کسب آرامش درونی، تداوم رشد و پیشرفت و لذت بردن از زندگی قرار دارد. بر همین مبنا استراتژی های ابزاری جوانان دانشجوی در رسیدن به خواسته های خود (راه ها و روش ها) پس از اتکال به خداوند، استفاده از فکر و اندیشه (عاملیت فردی)، جاه طلبی و داشتن آرزوهای بزرگ و به دنبال آن سخت کوشی و پشتکار قرار دارد. ملاحظه این اولویت ها و انتخاب های ارزشی آشکارا بیانگر تقدم ارزش ها و منافع بر معرفت و نگرش ابزاری به تحصیل است اگرچه خرده فرهنگ های تحصیلی مختلف دانشجویان در نگاه به سرمایه فرهنگی خویش و مکانیسم تبدیل آن به سرمایه اقتصادی تفاوت هایی را نمایش می دهند.

نتیجه گیری و پیشنهادات

در مواجهه با پدیده بیگانگی اصلی ترین و مهم ترین استراتژی دانشجویان، رابطه عمل گرایانه با زندگی واقعی مادی و اجتماعی است. ساختار ارزشی دانشجویان پیوند مستقیمی با تجربه بیگانگی و استراتژی های آنها در مواجهه با آن نشان می دهد. ملاحظه اولویت ها و انتخاب های ارزشی آشکارا بیانگر تقدم ارزش های فرهنگی و منافع مادی و ایدئال بر دانش، و نگرش ابزاری به تحصیل است؛ اگرچه خرده فرهنگ های تحصیلی مختلف دانشجویان در نگاه به سرمایه فرهنگی خویش و مکانیسم تبدیل آن به سرمایه اقتصادی، تفاوت هایی را نمایش می دهند. برای دانشجویان درس خوان و استاندارد (با معیارهای نهادینه شده فرهنگی - آموزشی در دانشگاه)، استراتژی اصلی تطبیق با فرهنگ دانشگاهی، کسب سرمایه فرهنگی حداکثری و به تعویق انداختن ذهنیت حداقلی مبتنی بر بقا و کسب مدرک صرف است (عقلانیت ابزاری). دسته دیگر از دانشجویان که به دنبال کسب مدرک و دانش حداقلی هستند، دغدغه و مسائل زندگی عملی را بر زندگی نظری اولویت می دهند و از این رو عقلانیت ابزاری در شکل فرصت طلبی را برگزیده اند و سرانجام ذهنیت اقلیتی از دانشجویان که کسب سرمایه فرهنگی جدی و تعلیق امتیازات عاجل و ابزاری فوری را (همچون دسته نخست) برگزیده اند اما هنجارهای رسمی آکادمیک را با منظر انتقادی و ناهمخوانی می نگرند، استراتژی اصلی را می توان عقلانیت ارزشی دانست.



در مجموع و بر اساس یافته‌های تحقیق از سویی می‌توان گفت که برای غالب دانشجویان رابطه عاطفی بین تحصیلات و فرهنگ دانشگاهی برقرار نیست و در این معنا بیگانگی دانشگاهی حاکم است. از سوی دیگر استراتژی فاصله‌گیری ذهنی اختیار شده از جانب دانشجویان را می‌توان با تعبیر بیگانگی هدفمند و عامدانه توصیف کرد. ضرورت زندگی عملی دانشجویان را به انتخاب انواع استراتژی‌های بیگانه‌زدایی می‌کشاند که در نتیجه آن برخی به اهداف و نتایج مطلوب مورد نظر دست می‌یابند و دسته‌ای به عبور استراتژیک از آن می‌اندیشند. دستاورد تحصیلات دانشگاهی تابع سطوح سرمایه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی خانواده، جایگاه رشته در سلسله‌مراتب بازار کار، فرصت‌های زندگی، عاملیت فردی و ابتکار عمل و ریسک‌پذیری‌های دانشجویان است.

عمده دانشجویان با تصرف در معنا، کارکرد و کاربری فضای آموزشی - فیزیکی دانشگاه، تعریف و معنای خود را به تحصیلات و دانشگاه تحمیل و یا انتساب می‌کنند. دانشجویان متأثر از ارزش‌های مصلحت‌گرایانه، رابطه‌ای عمل‌گرایانه با محیط اجتماعی - فرهنگی دانشگاه و زندگی دانشجویی برقرار می‌کنند و از این‌رو کنش تولید و سایل ارضای نیازها و تولید خود زندگی مادی نخستین و مهم‌ترین کنش اجتماعی زندگی روزمره آنها محسوب می‌شود. به نظر می‌رسد دانشگاه و دانش برای عمده دانشجویان، در زبان و بری، پدیده‌های مرتبط با اقتصاد (دانش برای زندگی) محسوب می‌شوند. دانشگاه و تحصیلات دانشگاهی با توجه به شرایط ساختی همچون بیکاری، تورم مدارک دانشگاهی، رشد هدف و شکل‌گیری سبک‌های زندگی جدید جوانان را با بحران استقلال‌یابی و گذار موفق و امن به بزرگسالی مواجه ساخته است. عمده دانشجویان با انگیزه اقتصادی تحرک اجتماعی از مجرای دانش، قدم به دانشگاه گذاشته‌اند و به‌رغم آنکه در سطح ذهنی (ایدئال) با معیارهای دانشجویی واقعی آشنا هستند اما در عمل، استراتژی بقای مادی - اجتماعی و فاصله‌گیری از فرهنگ و انسان ایدئال دانشگاهی را پیشه می‌کنند.

سویۀ دیگر بیگانگی دانشگاهی بازنمایی و تصویر علوم اجتماعی و انسانی در نزد افکار عمومی است. از نظر بیشتر دانشجویان ارزش‌گذاری و اعتبار تعیین شده برای فارغ‌التحصیلان علوم اجتماعی کمتر از اعتبار و کارایی تصویر شده برای فارغ‌التحصیلان حوزه پزشکی و مهندسی است. به زعم دانشجویان مردم نمی‌توانند ارتباط همدلانه‌ای با روشنفکران (در قیاس با متخصصان) پیدا کنند. جایگاه حاشیه‌ای علوم اجتماعی و انسانی علاوه بر کارایی و مهارت ناکافی غالب فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها (عوامل فنی) به عوامل تاریخی، فرهنگی، سیاسی و



به‌ویژه معرفت‌شناختی در نگرش و بینش جامعه و دولت به علوم اجتماعی و انسانی نیز مربوط است. بحران مشروعیت علوم اجتماعی - انسانی و ابهام ساختاری جایگاه و نقش علمای علوم اجتماعی - انسانی موجب شده دانشجویان این حوزه‌ها به مدرک و عنوان (منزلت) تحصیلی همراه با آن بسنده کنند.

داشتن (استنباط) مشروعیت فرهنگ - سیاسی شرط لازمی برای رشد علوم اجتماعی و انسانی است و از این‌رو بیگانگی جامعه و دولت از این رشته‌ها، دانشجویان بیگانه با آن را تولید می‌کند. بیگانگی دانشگاهی، کارایی و عملکرد فارغ‌التحصیلان را پایین می‌آورد و بحران مشروعیت را برای این علوم به همراه دارد که پیامد آن بحران اشتغال فارغ‌التحصیلان است. دانشجویان مورد مطالعه جامعه و دولت را برای اهالی حوزه علوم اجتماعی و انسانی پاداش‌دهنده و انگیزه‌بخش نمی‌دانند. شکاف و تضادی که دانشجویان بین علم دانشگاهی غربی به عنوان یک مدل و الگوی مرجع با واقعیت علم دانشگاه ایرانی مشاهده می‌کنند نوعی احساس دوگانه یأس و امید، نفی اینجا و اکنون و تأیید آنجا و آینده را موجب می‌شود. پیامد این موضوع بی‌اعتمادی و جدایی از فرهنگ و علم دانشگاهی و استاد ایرانی است.

بیگانگی دانشگاهی علاوه بر عوامل اقتصادی، اجتماعی و سیاسی، مبنایی معرفت‌شناختی دارد که نطفه آن در درون خود اجتماع علمی و توسط فرهنگ آموزش و سیاست علم منعقد شده است. طیفی از دانشجویان مورد مطالعه، احساس و نگرش دوگانه‌ای را نسبت به نظریه‌های جهان‌شمول غربی دارند. به بیان دیگر از یک سو آنها را با مسائل و نیازهای خاص جامعه بیگانه می‌دانند و از سوی دیگر از انتقال آگاهی و دانش ضعیف و ناقص گله دارند. بدین ترتیب جهانی‌شدن سویه معرفت‌شناختی بسیار تعیین‌کننده‌ای در فرهنگ آموزش دانشگاه‌ها دارد که اگر در چهارچوب مفاهیم عام و مفاهیم خاص بازپرداخت و بازتعریف نشود، زمینه‌ساز اصلی بیگانگی دانشجویان از جامعه و به دنبال آن از دانش و دانشگاه خواهد شد.

پرسشی که اینک می‌توان طرح کرد این است که کارگزاران اجتماعی کردن دانشگاهی با عنایت به ارزش‌ها، منافع و علائق دانشجویان و استراتژی همنوایی، فاصله‌گیری یا کاهش بیگانگی نزد آنان، چه استراتژی و سیاست مناسبی را در باب کاهش بیگانگی دانشگاهی - تحصیلی می‌توانند اتخاذ کنند؟ به عقیده ما، تنظیم و اجرای راهبردها و برنامه‌های کاهش بیگانگی دانشگاهی - تحصیلی را باید بر مبنای چيستی و تجلی‌های بیگانگی و عوامل مؤثر بر آن و استراتژی‌های دانشجویان در قبال وضعیت بیگانگی، عملی ساخت.



با عنایت به مفروض‌ها و نظرهای مطرح‌شده در این مقاله و نیز اطلاعات و تجربیات مستقیم به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها و مشاهده‌های تحقیق، می‌توان راهبردها و برنامه‌های متنوعی را برای کاهش بیگانگی دانشگاهی - تحصیلی پیشنهاد کرد که اهم آنها مواردی چون امکان‌پذیر کردن دروس و اساتید دلخواه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، برقراری تعامل آموزشی و پژوهشی بیشتر میان دانشجویان (با انجام نشست‌های علمی درون و بین دانشکده‌ای، تقویت انجمن‌های علمی و برنامه‌های مشابه)، جذب و مشارکت بیشتر دانشجویان در پژوهش‌های مربوط به دانشگاه و دیگر سازمان‌ها (با هدف بهبود وضع اشتغال و تعادل میان فعالیت علمی و اقتصادی)، بازنگری و بازتعریف کار نوشت‌ها و محصولات علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی (برای جلوگیری از سطحی‌نگری و کپی‌برداری)، ارتقای ارتباط عاطفی و صمیمی میان اساتید و دانشجویان (با کاهش شکاف پشت‌صحنه و جلوی صحنه نقش‌آوردی و دور کردن هژمونی نمره و معدل)، تصحیح بازنمایی و تصویر علوم انسانی و اجتماعی و جایگاه حاشیه‌ای آنها در افکار عمومی (در رسانه‌ها و حوزه عمومی جامعه)، انعطاف‌پذیری اساتید و سازمان دانشگاه در برخورد با خرده‌فرهنگ‌های مختلف دانشجویی، تصحیح درک غلط دانشجویان از امر نظری، نظریه و مفهوم، (تشریح شباهت‌ها و تفاوت‌های میان امر نظری، کاربردی و انتزاعی)، تأکید بر اهمیت علوم انسانی و اجتماعی در تولید فهم به جای اصرار در انتظار مهندسی اجتماعی از آنها، حساس کردن اساتید به ایفای صحیح نقش حرفه‌ای خود به عنوان مراجع ارزشی دانشجویان، روان کردن و هم‌مدل ساختن بوروکراسی دانشگاه، کاستن از دخالت ایدئولوژیک و اعطای استقلال بیشتر به دانشگاه را شامل می‌شود.

توجه به مسائل فوق به مثابه مهم‌ترین و اصلی‌ترین مناقشه‌ها و دغدغه‌های سیاست علم و دانشگاه و فرهنگ دانشگاهی در ایران سهم مهمی در سوق دادن دانشجویان از استراتژی و ذهنیت مبتنی بر بقا و کم‌کاری تحصیلی با تأکید بر اراده معطوف به دانستن خواهد داشت.



۱. اینگلهارت رونالد و آبرامسون پل آر (۱۳۷۸)، «امنیت اقتصادی و دگرگونی ارزشی»، مترجم: شهناز شفیع‌خانی، نامه پژوهشی، سال چهارم، شماره ۱۴ و ۱۵، صص ۱۰۵-۵۹.
۲. اینگلهارت، رونالد (۱۳۸۳)، *تحول فرهنگی در جامعه پیشرفته صنعتی*، مترجم: مریم وتر، تهران: انتشارات کویر.
۳. برگر، پیتر؛ بریجت پیتر؛ کلنر هانسفرد (۱۳۸۱)، *ذهن بی‌خانمان*، مترجم: محمد ساوجی، تهران: نشر نی.
۴. یوردیو، پی‌یر (۱۳۸۱)، *نظریه کنش*، مترجم: مرتضی مردی‌ها، تهران: نقش‌ونگار.
۵. پیرسون، کریستوفر (۱۳۸۰)، *معنای مدرنیت: گفت‌وگو با آنتونی گیدنر*، مترجم: علی اصغر سعیدی، تهران: نشر کویر.
۶. جانسون، لزلی (۱۳۷۸)، *منتقدان فرهنگ: از ماتئو آرنولد تا ریموند ویلیامز*، مترجم: ضیا موحد، تهران: طرح نو.
۷. جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱)، *هویت اجتماعی*، مترجم: تورج یاراحمدی، تهران: شیرازه.
۸. دهباشی، مهدی و همکاران (۱۳۸۶)، «تعلیم و تربیت پساامردن "هنری ژيرو"»، *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)*، شماره ۱۶.
۹. ذکایی، محمدسعید (۱۳۸۶)، «جوانان، جهانی شدن و مهاجرت‌های بین‌المللی: پژوهشی در میان نخبگان جوان»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، شماره؟؟؟؟.
۱۰. رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۱)، *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن*، تهران: شرکت سهامی انتشار.
۱۱. طائفی، علی (۱۳۷۸)، «فرهنگ علمی - پژوهشی ایران (بررسی قابلیت‌ها و تنگناها)»، *فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی رهیافت*، شماره ۲۱، صص ۵۳-۴۷.
۱۲. طائفی، علی (۱۳۸۰)، *موانع فرهنگی توسعه تحقیق در ایران*، تهران: انتشارات آزاداندیشان.
۱۳. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۲)، «بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا»، *نامه انسان‌شناسی*، دوره اول، شماره سوم، صص ۱۳۲-۹۳.
۱۴. قاضی طباطبایی، محمود و هادی مرجایی (۱۳۷۸)، «بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۱۹.
۱۵. قانع‌راد، محمد امین (۱۳۷۹)، *جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران*، تهران: نشر مدینه.
۱۶. قانع‌راد، محمد امین (الف ۱۳۸۳)، «توسعه ناموزون آموزش عالی: بیکاری دانش‌آموختگان و مهاجرت نخبگان»، *رفاه اجتماعی*، شماره ۱۵، زمستان.
۱۷. قانع‌راد، محمد امین (ب ۱۳۸۳)، «گفت‌وگوهای پیش‌الگویی در جامعه‌شناسی ایران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره پنجم، شماره ۱.
۱۸. کیویستو، پیتر (۱۳۸۵)، *اندیشه‌های بنیادی در جامعه‌شناسی*، مترجم: منوچهر صبوری، تهران: نشر نی.



۱۹. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸)، *تجدد و تشخیص*، مترجم: ناصر موفقیان، تهران: نشر نی.
۲۰. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۲)، *فراسوی چپ و راست*، مترجم: محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۱. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶)، *میانی جامعه‌شناسی*، مترجم: منوچهر صبوری، تهران: نشر نی.
۲۲. لیتل، دانیل (۱۳۸۱)، *تیین در علوم اجتماعی*، مترجم: سروش عبدالکریم، مؤسسه فرهنگی صراط.
۲۳. مارکس، کارل (۱۳۷۷)، *دست‌نوشته‌های اقتصادی و فلسفی ۱۸۴۴*، مترجم: حسن مرتضوی، تهران: نشر آگاه.
۲۴. مانهایم، کارل (۱۳۷۷)، *ایدئولوژی و اتوپیا*، مترجم: فریبرز مجیدی، انتشارات دانشگاه تهران.
۲۵. واکو و انت، لویک (۱۳۸۱)، «پیر بوردیو»، مترجم: مهرداد میردامادی، در *متفکران بزرگ جامعه‌شناسی* (ویراسته راب استوتر، صص ۳۲۵-۳۴۸)، تهران: نشر مرکز.
26. Becher, T. (1989), *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Milton Keynes: Open University Press.
27. Beck, U, (2000), "The Cosmopolitan Perspective: Sociology of Second Age of Modernity, in *British journal of Sociology*, Vol. 51, (1), pp. 10-79.
28. Bourdieu, P. (1988), "*Homo academicus*". Trans. P. Collier. Cambridge: Polity Press.
29. Bourdieu, P. (1986), "The Forms of Capital", in J. Richardson (ed) *Handbook of theory and Research for Sociology of Education*, New York: Green wood press.
30. Colbeck, C (2005), *Creating an Academic Identity*, Pensilvania: Pensilvaniya University Press
31. Cortazzi, Martin & Lixian Jin (1997), "Communication for Learning Across Cultures". pp. 76-107. in Macnamara, D. & R. Harris (eds) *Overseas Student in Higher Education: Issues in Teaching and Learning*, London and New York: Routledge.
32. Dea Moor, R. et al (1993), *The individualizing Society*, Tilburg University Press.
33. Dean, D. G. (1961), "Alienation: its Meaning and Measurement, in *American Sociological Review*, 24 (4), pp. 753-758.
34. Galtung, J. (1981), "Structure, Culture and Intellectual Style: an Essay Comparing Saxon, Teutonic, Gallic and Hipponic Approaches", *Social Science Information*, 20, 6, pp. 17-56.
35. Gouldner, A. (1969/1992), *The future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, London: Macmillan.
36. Greets, C. (1983), "The Way We Think Know: Toward an Ethnography of Modern Thought", in *local Knowledge: Future Essays in Interpretive Anthropology*, New York: Basic Books.
37. Heroux, E. (1998), "The Returns of Alienation", *Cultural Logic*, Vol. 2.
38. Islam, N. (1999), "Theories of alienation-Marx, Weber and Mannheim in a Comparative Perspective, *Cultural Identity of Student: what teachers should know?*", Michigan: Harvard University Press.



39. Seeman, M. (1963), "Alienation and Engagement", in A. Campbell and P. E. Converse, (eds), *The Human Meaning of Social Change*, London: Macmillan, pp. 467-527.
40. Stets Jan & P. J Burke (1999), *Chapter for Handbook of self and identity*, edited by Mark Leary and Jane Tangeny, Guilford Press.
41. Taylor, P. (1999), *Making Sense of Academic Life: Academics, Universities and Change*, London: The Society for Research into Higher Education & Open University.
42. Tuckman B. & Harper, B (2006), "Racial Identity, Beliefs and Academic Achievement: does being hold Student Back, *Social Psychology of Education?*
43. Zirakel, Sabrina (2004), "The Development of Academic Identity in Elementary and Middle School", *Journal of Social Issues*, Vol. 60.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی