

# تشکل‌های دانشجویی به مثابه‌ی «اجتماع بازی» تفسیر سازوکارهای ایجاد تمایز در تشکل‌های دانشجویی دانشگاه تهران\*

رضا صمیم<sup>۱</sup>

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۰۱، تاریخ تایید: ۱۴۰۳/۰۷/۱۹)

## چکیده

بازی دانشجویان در تشکل‌ها چگونه آغاز می‌شود؟ بازی‌هایی که دانشجویان در تشکل‌ها درمی‌اندازند، چگونه آن‌ها را در فرارفتن از موقعیت یاری می‌رساند؟ و دانشجویان چگونه از این فرارفتن از موقعیت در جهت تحقق خود، ایجاد تمایز و تولید یک فرهنگ مشخص بهره می‌برند؟ این‌ها پرسش‌هایی است که تلاش شده به آن‌ها در این مقاله، پس از تلاش برای ارائه‌ی یک مفهوم پردازشی پدیدارشناسانه از بازی و انجام تحقیقی با استفاده از تکنیک مشاهده و گروه‌های متمرکز بر دانشجویان فعال در تشکل‌های دانشجویی دانشگاه تهران، پاسخ داده شود. هدف اصلی در مقاله‌ی حاضر، تفسیر سازوکارهای ایجاد تمایز و تولید یک فرهنگ مشخص دانشجویی در تشکل‌های دانشجویی است. براساس نتایج تحقیق به نظر می‌رسد مهم‌ترین راهبرد ایجاد تمایز در تشکل‌های دانشجویی در انداختن بازی‌هایی است که در این مقاله از آن‌ها به بازی‌های لودیک تعبیر شده است. تمایز به واسطه‌ی در انداختن چنین بازی‌هایی در دو سطح رخ می‌دهد: یکی تمایز میان دانشجویان فعال در تشکل‌های دانشجویی و دیگر افراد، و دیگری میان خود تشکل‌های دانشجویی. در این مقاله چگونگی ایجاد تمایز در این دو سطح توضیح داده شده است. دانشجویان در سطح نخست از راه ایجاد اجتماعات بازی از دیگران تمایز می‌یابند و در سطح دوم، از طریق در انداختن رقابتی بازی‌گون و تولید نمادهای متمایزکننده، میان خود تمایز ایجاد می‌کنند.

**واژگان کلیدی:** تشکل‌های دانشجویی، بازی، اجتماع بازی، تمایز، دانشگاه تهران.

Doi: <http://10.22034/JSI.2024.548890.1537>

\* مقاله علمی پژوهشی؛

۱ دانشیار، عضو گروه پژوهشی مطالعات فرهنگی، مؤسسه‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری.

مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره بیست و چهارم، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۲، ص ۳۳-۵

## مقدمه و طرح مسئله

انسان‌ها گروه‌ها را به وجود می‌آورند تا هم در بُعد ذهنی<sup>۱</sup> و هم در وجه عینی<sup>۲</sup> با هم گروهی‌ها اشتراک و یگانگی یابند. ولی انسان‌ها چرا یگانگی با هم گروه‌های‌شان را قصد می‌کنند؟ چرا گروهی «تمایز» را، که در آن با دیگر اعضایش در ارزش‌هایی متمایز، باورهایی متمایز و هنجارهایی متمایز یعنی در فرهنگی متمایز، یگانه‌اند پدید می‌آورند؟ پاسخ در همین صفت «تمایز» نهفته است. آن‌ها گروه‌ها را به وجود می‌آورند و در آن گروه‌ها یگانگی را قصد می‌کنند تا «تمایز» باشند. تمایز نسبتی عمیق با فرایند «خودتحقق‌بخشی»<sup>۳</sup> دارد؛ به نحوی که می‌توان آن را جلوه‌ی پدیداری میل فرد یا گروهی خاص به تحقق‌بخشی خود دانست<sup>۴</sup>. در این نگاه برای فهم فرهنگ هر گروه مشخص باید لحظه‌ی تمایز آن گروه با دیگر گروه‌ها را کشف کرد و تحلیل نمود. انسان‌ها برای «بیان» تفاوت‌ها و تمایزهاست که ارزش‌ها، باورها و هنجارها (فرهنگ‌ها) را پدید می‌آورند. پس برای فهم فرهنگ گروه یا اجتماعی مشخص باید وجوه بیانگر هر فرهنگ را شناخت و قصدمندی‌های نهفته در این بیانگری را در کنشگران آن فرهنگ مشخص جست‌وجو کرد. آغاز فرایند تحلیل هر فرهنگ مشخص، در رویکرد «تولید فرهنگ»<sup>۵</sup>، مطالعه‌ی محتوای ارزش‌ها، باورها یا هنجارهای آن فرهنگ نیست بلکه پرداختن به لحظه‌ای است که در آن میل به تمایز یا به عبارت دقیق‌تر، میل به بیان تمایز در میان گروهی ایجاد می‌شود.

دیدگاه تولید فرهنگ که رویکردی بدیل در جامعه‌شناسی فرهنگ است و چندان به بنیادهای جریان اصلی مطالعه‌ی جامعه‌شناختی فرهنگ (جامعه‌شناسی ساختی - کارکردی) پایبند نیست، فرهنگ را مجموعه‌ای از نمادها می‌داند. نمادهایی که جلوه‌های اصلی همین میل به تمایزند و مطالعه‌ی فرایند تولید آن‌ها فهم یک فرهنگ مشخص را ممکن می‌کند. نمادها که «جنبه‌های بیانگر فرهنگ»<sup>۶</sup> و تجلی ارزش‌ها، باورها و هنجارهایند، زمانی قابلیت مطالعه می‌یابند که در کنش

1 Subjective

2 Objective

3 Self-actualization

۴ اینکه میل به تمایز با فرایند خودتحقق‌بخشی در نسبتی وثیق قرار می‌گیرد، برآمده از انسان‌شناسی مارکس است (ایگلتون، ۱۳۸۳: ۳۹-۴۰).

5 Production of Culture

6 Expressive Aspects of Culture

انسان‌ها، یعنی در رفتارهای معنادار، آگاهانه و جهت‌گیری‌شده‌ی آن‌ها متجلی شوند<sup>۱</sup>. به عبارتی اگر نمادها در کنش انسان‌هایی که گروه یا اجتماعی مشخص را به وجود آورده‌اند پدیدار نشوند، نمی‌توان آن‌ها را مطالعه کرد.

کنش، زمینه‌ی بروز نمادست. در کنش است که فرهنگی مشخص به «بیان» در می‌آید یا تمایز می‌یابد. کنش خود مشخص و متمایز است؛ چراکه همیشه در موقعیتی<sup>۲</sup> مشخص و متمایز رخ می‌دهد. تصور کنید حداقل سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۴ در دانشکده‌ی هنرهای زیبای دانشگاه تهران، دانشجوی کارشناسی رشته موسیقی بوده‌اید. آنگاه که در برابر دانش‌آموخته‌ی کارشناسی مهندسی برق دانشگاه صنعتی امیرکبیر که در سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۰ تحصیل کرده قرار بگیرید حس ملموسی از تمایز را تجربه خواهید کرد؛ چراکه در دو موقعیت متمایز (دو مکان و دو زمان متمایز) زیست دانشجویی را تجربه کرده‌اید. در نتیجه‌ی قرارگیری در این دو موقعیت متمایز است که ارزش‌ها، باورها و هنجارهای شما نیز با فرد مذکور متمایز می‌شود. شما در اینجا به واسطه‌ی موقعیت‌تان تمایز می‌یابید. به زبان ساده، موقعیت وضعیت مشخص مکانی و زمانی شماست. وقتی می‌گوییم شما در موقعیت «دانشجو بودن» هستید، یعنی شما در مکان مشخص دانشگاه و در زمان مشخص دانشجویی حضور دارید. البته موقعیت تعریفی پیچیده‌تر نیز دارد: موقعیت همیشه در مکان یا جایی پدیدار می‌شود که در آن قصدمندی‌ها (کنش‌ها) با هم تلاقی می‌کنند. براساس این تعریف پیچیده‌تر زمانی که ما از موقعیت دانشجویی سخن می‌گوییم از مکانی (دانشگاه) حرف می‌زنیم که در آن کنش‌ها و میان‌کنش‌هایی رخ می‌دهند. ما برای تفسیر چنین موقعیتی، ناگزیریم نخست مکان و سپس قصدمندی‌هایی را که در قالب کنش در آن مکان با هم تلاقی می‌یابند، مطالعه کنیم. موقعیت بنیادی‌ترین واسطه‌ی درک تمایز یک فرهنگ از فرهنگ دیگر است. همیشه باید در یک موقعیت مشخص، تولید نمادهایی متمایزکننده را انتظار کشید.

هدف این مقاله، تفسیر سازوکارهای ایجاد تمایز در یکی از راهبردی‌ترین مکان‌های ممکن‌کننده‌ی کنش جمعی در دانشگاه ایرانی، یعنی تشکل‌های دانشجویی است. تشکل‌های دانشجویی از زمان تأسیس دانشگاه در ایران نقشی انکارناپذیر در جنبش‌های اجتماعی ایفا کرده‌اند (ن.ک به صمیم، ۱۴۰۱: ۲ و ۳). درک این نقش نیازمند تحلیل دقیق چگونگی تمایز فرهنگ

۱ در این مقاله، دیدگاه تولید فرهنگ (ر.ک به پترسن و آناند، ۲۰۰۴: ۳۱۱-۳۳۴) با خوانشی کنش‌گرایانه‌تر و سوژه‌محورتر بازسازی شده است.

دانشجویی از دیگر فرهنگ‌ها در جامعه‌ی ایرانی است. به‌طور کلی دانشجویان کنشگرانی‌اند که در مکان دانشگاه و به میانجی حضور در موقعیت دانشجویی با دیگران تمایز می‌یابند. آنچه به آن‌ها این امکان را می‌بخشد که از دیگران تمایز یابند، موقعیت ویژه‌ای است که در آن قرار دارند. یکی از مؤلفه‌های مهم این موقعیت مکان دانشگاه است. برای بسیاری از جامعه‌شناسانی که به مطالعه‌ی دانشگاه پرداخته‌اند دانشگاه، در بنیادی‌ترین صورت، مکان تولید علم است (ن.ک به کاظمی، ۱۳۹۶). در این مقاله اما دانشگاه، نه مکان تولید علم بلکه مکان ایجاد تمایز به میانجی کنش‌ها و نمادها است (ن.ک به صمیم، ۱۳۹۶: فصل سوم). ویژگی‌های این مکان و خرده‌مکان‌هایی که درون آن شکل می‌گیرند (مانند کلاس درس، خوابگاه، اجتماعات غیررسمی و تشکل‌های دانشجویی) نیروی لازم برای تولید نمادهای متمایزکننده را در کنشگرانی که در آن حضور می‌یابند، فراهم می‌کند. در این مقاله به تشکل‌های دانشجویی به‌مثابه‌ی یکی از اصلی‌ترین مکان‌های ممکن‌کننده‌ی کنش جمعی تمایزبخش در دانشگاه ایرانی توجه شده است. تشکل دانشجویی مکانی است که در آن امکانات و توانایی‌های منحصربه‌فردی به دانشجوی ایرانی داده می‌شود تا به‌مثابه‌ی دانشجو از دیگر قشرها و گروه‌های اجتماعی تمایز یابد. اینکه این امکانات چیست و دانشجویان چگونه از این امکانات برای ایجاد تمایز بهره می‌گیرند، از پرسش‌هایی است که تلاش شده در این مقاله به آن‌ها پاسخ داده شود.

### پیشینه‌ی مفهومی و نقد برخی پژوهش‌های پیشین

مطالعه روی تشکل‌های دانشجویی در ایران بیشتر به قصد ارائه‌ی روایتی از تاریخ جنبش‌های سیاسی دانشجویی انجام شده است (ن.ک به امام‌جمعه‌زاده و نجات‌پور، ۱۳۸۹؛ جلالی‌پور، ۱۳۸۹؛ نقیب‌زاده و جانزاده، ۱۳۹۰). آن‌ها هم که خواسته‌اند تشکل‌ها را از منظر اثرگذاری فرهنگی و اجتماعی‌شان بررسی کنند در نهایت به نقش دانشجویان فعال در تشکل‌ها در تحقق نقشه‌ها و آرمان‌های سیاسی پرداخته‌اند (رنجبران، ۱۳۹۴). تنها دو نمونه وجود دارد که در آن‌ها تلاش شده تشکل‌های دانشجویی به‌مثابه‌ی مکان‌های ایجاد برخی ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی مورد مطالعه قرار گیرند (ن.ک به رضایی و کیا، ۱۳۹۵؛ عاملی و حجاری، ۱۳۹۶). مطالعه‌ی تشکل‌های دانشجویی به‌مثابه‌ی مکان تحقق جنبش‌های سیاسی دانشجویی، مطالعه‌ی مناسبات دانشجویان در مناسبات قدرت حاکم است. مطالعه‌ی واکنش‌هایی است که آن‌ها به معادلات و مناسبات موجود در دولت‌ها و قدرت‌های سیاسی نشان می‌دهند. درحالی‌که مطالعه‌ی تشکل‌های دانشجویی به‌مثابه‌ی مکان‌های تولید یک فرهنگ مشخص و متمایز، مطالعه‌ی سبک‌های زندگی متفاوت، انگیزه‌های متفاوت و

کنش‌های متفاوتی است که دانشجویان در یک موقعیت منحصر به فرد به وجود می‌آورند. برای من در این مقاله تشکل‌های دانشجویی مکان‌هایی‌اند که در آن‌ها دانشجویان این توان را می‌یابند تا به شکلی متمایز و در معنایی جامعه‌ی<sup>۱</sup> کنش کنند. تشکل‌های دانشجویی این امکان و توانایی را به سبب ابزارها و میانجی‌های گسترده‌ای که در دسترس دانشجویان قرار می‌دهند، ایجاد می‌کنند. در این مکان‌ها مانند تمام مکان‌های دیگری که در آن فرهنگی مشخص تولید می‌شود ابزارها و میانجی‌هایی به صورت پیشینی وجود دارند. ساختار سازمانی تشکل‌ها و قوانین و مقررات حاکم بر آن‌ها از جمله‌ی همین ابزارها و میانجی‌ها هستند. در این مقاله برای توضیح سازوکارهای ایجاد تمایز و تولید فرهنگ مشخص در تشکل‌های دانشجویی، نحوه‌ی به کارگیری این ابزارها و میانجی‌ها را توسط دانشجویان نشان خواهم داد. برمی‌نمایم که آن‌ها چگونه *آزادانه* این ابزارها و میانجی‌ها را برای تحقق قصد سرنوشت‌ساز ایجاد تمایز به کار می‌گیرند. دانشجویان بیش از آنکه به قصد‌های از پیش‌نهاد شده در این ابزارها و میانجی‌ها تن دهند، و به تبع آن به سوژه‌های ساختارهای از پیش موجود تبدیل شوند، قصد خود را به این ابزارها تحمیل می‌کنند و آن‌گونه که خود می‌خواهند از آن‌ها بهره می‌گیرند.

برای تفسیر فرایندی که در آن دانشجویان قصد خود را به قصد‌های از پیش‌نهاد شده در ابزارها تحمیل می‌کنند از مفهوم «بازی<sup>۲</sup>» یاری طلبیده‌ام. «بازی» مفهومی برای توصیف پیوند آزادانه‌ای است که دانشجویان با ساختارها، ابزارها و میانجی‌ها برقرار می‌کنند. تشکل‌ها دقیقاً به همین دلیل، اهمیت بیشتری از سایر خرده‌مکان‌های دانشگاهی در تولید فرهنگ متمایز دانشجویی دارند. در تشکل‌ها امکان بازی و فرارفتن از موقعیت فراهم‌تر است. بازی در این معنا «صرفاً پدیده‌ای غریزی، فیزیولوژیک یا روان‌شناختی نیست؛ بلکه عملکردی معنادار است که همیشه به چیزی فراتر از زندگی عادی و روزمره اشاره می‌کند» (هویزینگا، ۱۹۴۹: ۱). در این مقاله بازی همان‌گونه که یوهان هویزینگا<sup>۳</sup>، متخصص تاریخ فرهنگی مدرن توضیح می‌دهد مقدمه و زمینه‌ی ایجاد تمایز و تولید یک فرهنگ مشخص است. تا بازی رخ ندهد امکان فراروی از یک موقعیت و تولید یک فرهنگ مشخص فراهم نمی‌شود. بازی دانشجویان نه، آن‌گونه که فیزیولوژیست‌ها اعتقاد دارند، تخلیه‌ی انرژی حیاتی فوق‌العاده است و نه، آن‌گونه که روان‌شناسان رفتارگرا تحلیل می‌کنند، وسیله‌ای است که برای ارضای غریزه‌ی طبیعی تقلید رفتار دیگران به کار گرفته می‌شود. بازی

1 Social

2 Play

3 Huizinga, J.

آن‌ها، کیفیتی زیبایی‌شناختی است که ظرفیت درهم‌شکستن جبر موقعیت و اپوخته کردن زندگی عادی و روزمره را دارد. در این مقاله نشان خواهیم داد که بازی دانشجویان در تشکل‌ها دقیقاً به همین سبب کاملاً جدی است و نسبتی با بازی‌های شوخ و شنگ دوران مدرسه ندارد. البته جدیت بازی‌های دانشجویان که از آن به «بازی‌های قاعده‌مند» در این مقاله تعبیر شده است سبب نمی‌شود آن‌ها را بازی‌هایی لذت‌آفرین ندانیم. لذت همه‌ی بازی‌ها از جنس لذت ناشی از احساس رهایی است. و این احساس را می‌توان در بازی‌های دانشجویی نیز یافت. اما تنها تفاوتش با لذت در بازی‌های غیرقاعده‌مند آن است که پایدارتر است. و البته همین پایداری است که بازی دانشجویان را گاه به امری تحمل‌ناپذیر برای کسانی تبدیل می‌کند که هدفشان انکار هرگونه تمایز و تکثر در محیط دانشگاه است.

برای فهم بازی‌های دانشجویی از روش درون‌فهمی بهره برده‌ام (وبر، ۱۳۶۷: ۳۳). یعنی تلاش کرده‌ام خودم را به جای بازیگری بگذارم که به بازی مشغول است. نتیجه‌ی نهایی اعمال چنین روشی این بود که دریافتم بازی هرگاه رخ دهد بازیگرش را کاملاً در خود غرق می‌کند. این بازی غرق‌کننده که امکان پدیداری‌اش آن‌طور که نشان خواهیم داد تنها در تشکل‌های دانشجویی ممکن است مقدمه‌ی تحقق خود دانشجویی است. مقدمه‌ی تولید یک فرهنگ مشخص است. در بازی انسان جهانی ثانوی و استعاری به موازات جهان عادی خلق می‌کند. این جهان ثانوی یک ایماژ است، ایماژی بدیل که در برابر زندگی عادی و روزمره قرار می‌گیرد. تضاد میان ایماژ حاصل از بازی و واقعیت زندگی عادی و روزمره است که امکان و نیروی فراروی از موقعیت قبلی را به وجود می‌آورد. البته در بسیاری از بازی‌ها، همه پس از اتمام بازی به «وضع عادی»شان باز می‌گردند. فوتبال وقتی به پایان می‌رسد، بازیگران و تماشاگرانی که در زمان برگزاری بازی، به هیچ‌چیز جز خود بازی نمی‌اندیشیدند (یا به تعبیر دیگر، عمیقاً درگیر بازی بودند) به زندگی عادی باز می‌گردند. من نشان خواهیم داد بازی دانشجویان در تشکل‌ها هیچ‌وقت پایان نمی‌پذیرد. یا به عبارت دیگر دانشجویان همواره در برابر به پایان رسیدن بازی مقاومت می‌کنند. دقیقاً مانند مقاومتی که همیشه یک کودک مشغول بازی در یک پارک در برابر پدر و مادرش که قصد دارند به او بفهمانند که زمان رفتن به خانه رسیده است از خود نشان می‌دهد. البته با این تفاوت که پدر و مادر خیلی زود موفق می‌شوند کودکشان را مجاب کنند که وقت رفتن به خانه است ولی دانشجویان مجاب نمی‌شوند و به بازی ادامه می‌دهند. این پایداری، ایماژی تولید می‌کند که پتانسیل فراروی از موقعیت قبلی را

بیش از دیگر انواع بازی‌ها فراهم می‌آورد. دانشجویان در تشکل‌ها، در مقایسه با دانشجویان در دیگر خرده‌مکان‌های دانشگاهی، به مدد چنین ایماژی فهمی عمیق‌تر از تمایز و تشخیص حاصل می‌کنند. در این مقاله هر جا از مفهوم بازی بهره گرفته‌ام آن را در دو معنا به کار برده‌ام: یکی توصیف پیوند آزادانه‌ای که دانشجویان با ساختارها، میانجی‌ها و ابزارها در موقعیت برقرار می‌کنند و دوم نام‌گذاری سازوکاری که دانشجویان به کار می‌گیرند تا «در» موقعیت امکان فرارفتن از آن را فراهم آورند و به این واسطه از دیگران تمایز یابند. این دو، بیان‌های متفاوتی از یک واقعیت‌اند و آن اینکه بازی جلوه‌ی پدیداری تلاقی قصدهای ازپیش‌نهاده‌شده در ابزارها با قصدهای دانشجویان است، وقتی آن‌ها از همان ابزارها ولی برای تحقق خودشان به‌عنوان وجودی متمایز بهره می‌گیرند. همین تلاقی قصدمندی‌هاست که امکان فرارفتن از موقعیت، بی‌نیاز به گریز از آن را برای دانشجویان فراهم می‌کند.

پیش از این مقاله، کلاهی (۱۳۹۶) در پژوهشی که در آن به توصیف زیست‌جهان دانشجویان پرداخته است از مفهوم بازی برای توضیح زیست‌پیشادانشگاهی آن‌ها و به‌طور خاص زیست‌مدرسه‌ای‌شان بهره برده است.<sup>۱</sup> از نظر او دانشجویان پیش از آنکه دانشجو شوند در موقعیت دانش‌آموزبودن در دو خرده‌جهان کنش می‌کنند: یکی خرده‌جهان بازی و دیگری خرده‌جهان برنامه. او هر دو خرده‌جهان را برای شکل‌گیری «خود» بااهمیت تلقی می‌کند (همان: ۶۵). علی‌رغم اهمیتی که کلاهی به هر دو خرده‌جهان می‌دهد و گاه اهمیت بازی را در شکل‌گیری خود بیشتر از برنامه تلقی می‌کند، خرده‌جهان بازی را «غیرجدی» و خرده‌جهان برنامه را که در آن پدر و مادر و سازمان مدرسه برای دانش‌آموز و آینده‌ی او به‌ویژه آینده‌ی شغلی و تحصیلی‌اش برنامه‌ریزی می‌کنند، جدی و انقیادآور توصیف می‌کند. بازی برای دانش‌آموز در توصیف او، راهی برای فرار از موقعیت انقیادآور خرده‌جهان برنامه است. او بازی را «سرکشی» و خیره‌سری می‌داند. برای او انواع بازی‌ها در مدرسه مانند تجربه‌های رابطه با جنس مخالف، دعوا، فرار از مدرسه، تقلب و اذیت و آزار معلمان یک ویژگی مشترک دارند و آن اینکه «غیرجدی» هستند. این زندگی روزمره است که جدی است: «اگر بازی به زندگی روزمره برخورد کند و اختلالی در آن ایجاد کند از ماهیت بازی بودن خود خارج می‌شود، چنین بازی‌ای اصولاً دیگر بازی نیست، جدی است» (همان: ۸۷). یا «اصولاً بازی براساس تخطی از قواعد برنامه طراحی می‌شود، دعوا، فرار، تقلب، شیطنت و روابط جنسی همگی اختلال در نظم زیست‌جهان برنامه هستند» (همان: ۸۸). شاید بتوان این جملات را

۱ همچنین ن.ک به کلاهی، ۱۳۹۸.

به‌عنوان توصیفی برای برخی بازی‌های مدرسه پذیرفت. اما مشکل زمانی سربرمی‌آورد که کلاهی بازی را به‌طور کلی امری غیرجدی تعریف می‌کند و آن را تنها، امکانی برای گریز از موقعیت برمی‌شمارد و مبتنی بر آن، ورود به دانشگاه را معادل خروج از زیست‌جهانی می‌داند که در آن بازی یعنی زیست غیرجدی در اولویت قرار داشت. دانشگاه از نظر او دیگر عرصه‌ی بازی نیست: «ورود به دانشگاه خروج از زیست‌جهانی است که بازی در آن اولویت دارد و ورود به زیست‌جهانی است که اولویت آن با برنامه است. دانشگاه از این منظر عرصه‌ای کاملاً جدی است» (همان: ۱۰۸). این با نگاه کلاهی به دانشگاه به‌عنوان نهادی تخصصی که مهارت می‌آموزد مطابقت دارد. از نظر او دانشگاه جایی است که در آن دانشجویان برای آینده‌ی شغلی و حرفه‌ای‌شان تربیت می‌شوند؛ پس باید جدی باشند یعنی بازی نکنند. اگر هم بازی می‌کنند مراقب باشند تا عرصه‌ی عمل جدی را با اختلال مواجه نسازند. در اینجا این پرسش مهم طرح می‌گردد که آیا این نظر کلاهی که بازی، اصولاً امری غیرجدی است درست است؟ اگر نشان دهیم بازی امری غیرجدی نیست پایه‌های استدلال پژوهشگر مورد اشاره متزلزل می‌شود و این موقعیت تحلیلی را به وجود می‌آورد که دانشگاه را نه در تفکیک به‌عنوان عرصه‌ای جدی (از بازی به‌عنوان امری غیرجدی) بلکه در اتصالش با بازی به‌عنوان موقعیتی که در آن امکان ایجاد تمایز و تولید یک فرهنگ مشخص فراهم می‌شود، مطالعه کنیم. این را یوهان هویزینگا در کتابی که پیش‌تر به آن اشاره شد نشان داده است:

«ما تصور می‌کنیم بازی مستقیماً در تضاد با جدیت قرار دارد... با بررسی دقیق‌تر اما درمی‌یابیم که این تضاد نه قطعی است و نه ثابت... و می‌توانیم به طرز خارق‌العاده ساده‌ای آن را رد کنیم... خیلی از مقولاتی که ذیل امور غیرجدی قرار می‌گیرند اصولاً ربطی به بازی ندارند. خنده به‌طور مثال متضاد با جدیت است بی‌آنکه ذیل مقوله‌ی بازی قرار گیرد. بازی‌های خردسالان، فوتبال و شطرنج در شکل عمیقی از جدیت برگزار می‌شوند. معمولاً در این بازی‌ها کسی میل به خندیدن از خود نشان نمی‌دهد. امر کمیک هم که ذیل مقوله‌ی امر غیرجدی قرار می‌گیرد و ارتباطی وثیق با خنده دارد نسبتش با بازی کاملاً فرعی است. بازی فی‌نفسه برای بازیگران و حتی ناظرانش کمیک نیست. ممکن است بازی حیوانات یا بچه‌ها گاه مضحک، چرند و خنده‌آور به نظر برسد. اما جلوه‌ی تعقیب و گریز مثلاً در بازی‌های بچه‌گانه یا حتی حیوانات به‌ندرت ما را به خنده می‌اندازد. وقتی ما از لودگی<sup>۱</sup> یا کمدی نام می‌بریم بیشتر آن را صفتی برای توضیح افکاری که در ذهن

1 farce



بازیگران می‌گذرد قلمداد می‌کنیم تا بازی‌ای که در آن‌ها صورت می‌گیرد. در این معنا بازی یک فرم کاملاً جدی است که بازیگرانش را گاه تا سرحد مرگ در خود غرق می‌کند» (هوینزنگا، ۱۹۴۹: ۵-۶).

در بازی عموماً جدیتی رخ می‌دهد که به‌طور موقت احساس ناراحتی ناشی از «تنها» برای سرگرمی‌بودن بازی را از میان می‌برد. جدیت درون بازی به‌طور مستمر هرگونه غیرواقعی‌بودن موقعیت بازی را جبران می‌کند. «بازی دائماً به امر جدی تبدیل می‌شود و امر جدی در بازی به بازی گرفته می‌شود» (همان: ۸) این واضح است که جدیت بازی، جدیتی متفاوت با جدیت کنش‌ها در جهان واقعی و روزمره است؛ ولی این تفاوت دلیلی بر آن نیست که بازی را غیرجدی قلمداد کنیم. بازی فرمی بدیل برای جدیت می‌آفریند. جدیتی دیگرگونه است که می‌تواند امکان تخریب موقعیت واقعی و روزمره را فراهم آورد.

با پذیرش این نظر که بازی در کل جدی است میان بازی‌های بچه‌گانه‌ی مدرسه و بازی‌های دانشجویی تفاوت دیگری اهمیت می‌یابد: تفاوت میان دو نوع بازی جدی؛ یکی بازی‌های پایدیک و دیگری بازی‌های لودیک. اولی همان بازی‌هایی است که دانشجویان مورد مطالعه در این تحقیق آن را بیشتر در موقعیت «بچه‌مدرسه‌ای‌بودن» تجربه کرده بودند. در بازی‌های پایدیک هیچ سناریویی برای برد- باخت وجود ندارد. قوانینی که در این بازی‌ها موجود است تنها، وظیفه‌ی تنظیم رفتارهای بازیگر در زمین بازی را برعهده دارند و ناظر به تدوین سناریوی مذکور نیستند (هنریکس، ۲۰۰۸: ۲۳۱)؛ درحالی‌که در بازی‌های لودیک همیشه سناریویی برای برد- باخت وجود دارد. در این بازی‌ها، همیشه دو امکان پیش روی بازیگر قرار می‌گیرد: بردن یا باختن. این امکان بازیگر را ناچار به انتخاب می‌کند. این‌ها بازی‌هایی هستند که دانشجویان مورد مطالعه در این تحقیق آن را در تشکل‌ها تجربه می‌کردند. البته بسیاری این دو نوع بازی را نه دو گونه‌ی کاملاً متفاوت، بلکه دو سوی یک طیف در نظر گرفته‌اند (هنریکس، ۲۰۱۰: ۱۶۰). در این مقاله هم این دو نوع بازی، برساننده‌ی دو سوی متفاوت یک طیف هستند. همیشه امکان تجربه‌ی هر کدام از آن‌ها در موقعیت‌های پیشادانشگاهی و دانشگاهی وجود دارد. هرچند به نظر می‌رسد بیشتر تجربه‌های بازی در موقعیت‌های پیشادانشگاهی، پایدیک و اکثر تجربه‌های بازی در موقعیت‌های دانشگاهی به‌ویژه در تشکل‌ها، لودیک است. در بازی‌های لودیک وجود یک چهره‌ی مؤلف یا طراح اهمیتی کلیدی دارد (هنریکس، ۲۰۰۸: ۲۳۱). به یمن وجود و طراحی پیچیده‌ی اوست که این

بازی‌ها یک کل ارگانیک را می‌سازند. کل ارگانیک همیشه دارای جهتی و سویی است؛ درحالی‌که بازی‌های پایدیک معمولاً انتهای گشوده‌ای دارند و قرار نیست هیچ زمان به پایان برسند. همان‌طور که اشاره شد بازی‌های لودیک و پایدیک در دو سوی یک طیف واحد قرار دارند. دانشجویان روی این طیف حرکت می‌کنند. زمانی که بازی‌هایشان به قطب لودیک طیف بازی‌ها گرایش پیدا می‌کند، قوانین تنظیم‌کننده کنش‌ها سخت‌گیرانه‌تر و مؤثرتر می‌شوند. نزاع با جدیت موقعیت واقعی و روزمره هم در این وضعیت عیان‌تر و درگیرانه‌تر رخ می‌دهد. هرگاه هم که بازی‌ها به قطب پایدیک طیف سوق یابند نزاع پیش‌گفته صورتی پنهان می‌گیرد؛ ولی هنوز در این وضعیت نیز شاهد به چالش کشیدن موقعیت واقعی و روزمره هستیم. حرکت بر این طیف میان دو سوی آن، همان‌گونه که ویل رایت، نظریه‌پرداز بازی، می‌گوید نوعی فضای امکان<sup>۱</sup> بوجود می‌آورد (به نقل از هنریکس، ۲۰۰۸: ۱۶۰). این فضا امکانی برای تحقق خود، ایجاد تمایز و تولید یک فرهنگ مشخص فراهم می‌آورد. در این فضاست که نمادهای متمایزکننده سربر می‌آورند و موقعیت متمایز دانشجویان را پدیدار می‌کنند و البته همین جاست که می‌توان بازی را به‌مثابه‌ی سازوکار اصلی ایجاد تمایز در تشکلهای دانشجویی شناسایی کرد.

### روش‌شناسی تحقیق

این تحقیق درصدد پاسخگویی به این پرسش‌هاست: بازی دانشجویان در تشکلهای چگونه آغاز می‌شود؟ بازی‌هایی که دانشجویان در تشکلهای درمی‌اندازند چگونه آن‌ها را در فرارفتن از موقعیت یاری می‌رساند؟ و دانشجویان چگونه از این فرارفتن از موقعیت در جهت تحقق خود، ایجاد تمایز و تولید یک فرهنگ مشخص بهره می‌برند؟ این پرسش‌ها مستخرج از دانش زمینه‌ای موجود در حوزه‌ی مطالعاتی مرتبط با این مقاله است. همان‌گونه که اووه فلیک (۱۳۸۷: ۶۵) اشاره می‌کند، پرسش‌ها در تحقیق کیفی از اطلاعات و بصیرت‌های مأخوذ از ادبیات مفهومی و تجربی موجود به‌منزله‌ی دانش زمینه‌ای تحقیق برمی‌آید. مبتنی بر تقسیم‌بندی گال و همکاران (۱۳۸۳: ۱۰۳۶)، سنت پژوهشی حاکم بر تحقیق کیفی پیش‌رو، پدیدارشناسی است.<sup>۲</sup> پدیدارشناسی برای این پژوهش بهترین راهبرد است؛ چراکه بنیادی‌ترین پرسش در پدیدارشناسی پرسش از قصد

1 Possibility Space

۲ گال و همکاران از ۱۷ سنت پژوهشی در تحقیقات کیفی نام می‌برند که از آن جمله‌اند: روان‌شناسی شناختی، تاریخچه زندگی، پدیدارنگاری، پدیدارشناسی، مطالعات فرهنگی و قوم‌نگاری، تعامل نمادین، قوم‌شناسی، تحلیل روایت و ...

کنشگرانی مشخص است. در این پژوهش پرسیده‌ام قصد برخی از دانشجویان از اینکه در قالب گروه‌ها و اجتماعاتی مشخص به نام تشکل‌ها گردهم می‌آیند چیست؟ در ذهن دانشجویان آن هنگام که دور هم جمع می‌شوند و فرهنگی متمایز را تولید می‌کنند، چه می‌گذرد؟ همان‌گونه که روزه ورنو (۱۳۹۲: ۴۷) گفته است: «در پدیدارشناسی نه مانند منطق در جست‌وجوی شرایط حکم حقیقی و صادقیم و نه مانند علم به دنبال آن هستیم که نشان دهیم چه چیز درست است یا نادرست و نه مانند روان‌شناسی در پی کاوش در ناخودآگاهیم؛ بلکه به دنبال آنیم کشف کنیم چه چیز در ذهن داریم وقتی کنش می‌کنیم». ولی به‌واقع چگونه ممکن است آنچه را درون ذهن انسان دیگری می‌گذرد، کشف کنیم؟ من چگونه می‌توانم ادعا کنم آنچه را در ذهن دانشجویان مورد مطالعه‌ام می‌گذرد، آن هنگام که در حال برقراری پیوند آزادانه با ابزارها هستند، کشف کرده‌ام؟ یک پیش‌فرض در پدیدارشناسی وجود دارد و آن این است: «من، همان نمود من است؛ منی که نمود نیابد من نیست<sup>۱</sup>». دقیقاً به‌سبب همین پیش‌فرض است که هایدگر پدیدارشناس در هستی و زمان می‌گوید «وجود من بر بود من مقدم است». من زمانی منم که نمود یابم<sup>۲</sup>. به سیاق همین گزاره می‌توان گفت «دانشجو زمانی دانشجویست که نمود یابد». ما همیشه در موقعیت یعنی در زمانی و مکانی مشخص یعنی در جایی نمود می‌یابیم. پدیدارشدن همیشه در موقعیتی رخ می‌دهد. من همواره منی است که در یک موقعیت قرار دارد. پس ذهن دانشجو یا به‌تعبیری دیگر، من دانشجو همیشه در موقعیتی به بیان در می‌آید<sup>۳</sup>. در این مقاله برای مطالعه‌ی این من به سراغ موقعیت‌کنشگری دانشجویان در تشکل‌ها رفته‌ام. این موقعیت را از طریق دو دسته داده تفسیر کرده‌ام: نخست، داده‌های برآمده از مشاهده‌ی نظام‌مند فضاهای فعالیت تشکل‌های دانشجویی در دانشگاه تهران. فضاهای مورد مشاهده عبارت بودند از: دفتر برخی انجمن‌های علمی در دانشکده‌های مدیریت، علوم اجتماعی، هنرهای زیبا، فنی، علوم، ادبیات و علوم انسانی و زبان‌های خارجی. دفتر انجمن کوهنوردی در دانشکده‌ی فنی، دفتر شورای صنفی در دانشکده‌ی علوم اجتماعی و دانشکده‌ی علوم. دفتر بسیج برادران در دانشکده‌های علوم اجتماعی و هنرهای زیبا.

۱ این جمله ما را به یاد این قول مشهور از هگل می‌اندازد که «نیرو همان نمود نیرو است. نیرویی که نمود نیابد نیرو نیست». هر دو جمله، هم آن پیش‌فرض و هم این قول مشهور را از این منبع برگرفته‌ام: نیکفر، ۱۳۷۵: ۱۹۵.

۲ هایدگر در هستی و زمان میان نمود و پدیدار تفاوت می‌گذارد. نمود ظهور چیز در موقعیت است و پدیدار آن چیز در نمود اصلش است. برای پیگیری بحث هایدگر ذیل این تفاوت ر.ک به هایدگر، ۱۳۸۶: ۱۱۹-۱۲۷.

۳ در پدیدارشناسی، ذهن امری مستقل از عین نیست. ذهن همیشه ذیل شرایطی عینی، خود را پدیدار می‌کند.

مشاهده‌ها در حدفاصل دو ماه از آذرماه تا بهمن‌ماه سال ۱۳۹۶ صورت گرفته‌اند. از مشاهده‌ها یادداشت‌برداری می‌شد. برخی مضامین محوری برای تفسیر موقعیت بازی‌گون در تشکل‌ها، برآمده از همین یادداشت‌هاست.

دسته‌ی دوم داده‌ها برآمده از به‌کارگیری تکنیک گروه‌های متمرکز در مصاحبه با دانشجویان فعال در تشکل‌های دانشجویی دانشگاه تهران بوده است. گروه‌های متمرکز، در واقع مصاحبه‌ای هماهنگ است که در آن افرادی همگون در بحث در مورد عنوانی خاص هدایت می‌شوند (مورلی، ۱۹۹۲: ۸۵). نمونه‌هایی که در بحث‌های گروهی شرکت کردند براساس منطق نمونه‌گیری در روش‌های جمع‌آوری داده‌های کیفی برگزیده شدند. یکی از چارچوب‌های نمونه‌گیری در این روش‌ها، نمونه‌گیری هدفمند است. در هر گروه، افراد انتخاب‌شده دارای تجربه‌ی مشترک در فعالیت‌های یک تشکل خاص بودند. در نهایت ۵ گروه متمرکز تشکیل شد که هرکدام می‌توانست نماینده‌ی یکی از تشکل‌های اصلی در دانشگاه تهران باشد: گروه انجمن اسلامی، گروه انجمن علمی، گروه شورای صنفی، گروه بسیج برادران و گروه انجمن کوهنوردی. برای تشکیل هر گروه سراغ دانشکده‌هایی برای انتخاب نمونه‌ها رفتیم که بیشترین و چالش‌برانگیزترین سابقه‌ها در فعالیت‌های تشکل مربوطه را داشتند. بر این اساس باید نمونه‌ها در هر گروه ترکیبی از فعال‌ترین اعضای هر تشکل از دانشکده‌های فنی، علوم اجتماعی، حقوق و علوم سیاسی، هنرهای زیبا، مدیریت، و ادبیات و علوم انسانی می‌بود. در مورد یک گروه که برای من نماینده‌ی تشکلی فرهنگی بود این قاعده رعایت نشد. گروه آخر که تشکلی کاملاً فرهنگی به حساب می‌آمد، انجمن کوهنوردی دانشکده فنی دانشگاه تهران بود که همه‌ی اعضای شورای مرکزی‌اش از دانشکده‌ی فنی دانشگاه تهران بودند. این انجمن ۵۰ سال سابقه‌ی فعالیت داشت و در میان تمام دانشجویان دانشگاه تهران شناخته شده بود. تعداد آرمانی افراد در هر گروه متمرکز بین ۶ تا ۱۲ نفر است (بلور و همکاران، ۲۰۰۱). گروه‌های ما نیز مشارکت‌کنندگانی در این فاصله داشت. مصاحبه با اعضای هر گروه تا جایی ادامه پیدا می‌کرد که اشباع نظری حاصل شود. به همین دلیل مصاحبه با برخی گروه‌ها به جلسه‌ی دوم کشید. قابلیت صدق داده‌ها<sup>۱</sup> که معادل اعتبار تحقیق در روش‌های کمی است در سه سطح آوانگاری<sup>۲</sup>، کدگذاری و تحلیل بررسی شد. معیار بررسی قابلیت صدق داده‌ها در سطح آوانگاری دو چیز بود: یکی آنکه آوانگاری‌ها در سطح جزئی و قابل قبول آوانگاری شده باشند. و

1 Truth worthiness

2 Transcription

دوم آنکه به هر نمونه داده<sup>۱</sup> در فرایند کدگذاری توجه یکسان شده باشد. در سطح کدگذاری نیز معیار بررسی این بود که مقولات کلی‌تر با بریده داده‌های مرتبطشان مطابقت داده شده باشند و منسجم، نامتناقض و منسجم باشند. در سطح تحلیل نیز معیار بررسی یکی این بود که داده‌ها بیش از آنکه توصیف شده باشند تحلیل شوند و دیگری این بود که تحلیل، روایتی قانع‌کننده از داده‌ها و موضوع ارائه داده باشد.

## یافته‌ها

### ۱- از بازی‌های واکنشی تا تشکیل اجتماع بازی در تشکل‌ها

بازی، سازوکار اصلی ایجاد تمایز<sup>۲</sup> و تولید یک فرهنگ مشخص دانشجویی در تشکل‌های دانشجویی است. برای تفسیر چگونگی عملکرد این سازوکار در ایجاد تمایز باید بدانیم هر کدام از انواع بازی‌ها به چه نحو تولید فرهنگ متمایز دانشجویی در تشکل‌ها را ممکن می‌کند؟ مشاهده‌ها و نتایج تحلیل داده‌های مصاحبه با فعالان تشکل‌های دانشجویی دانشگاه تهران نشان داد در همه‌ی خرده‌مکان‌های دانشگاه، بازی کم و بیش رخ می‌دهد. دانشجو در کلاس درس و خوابگاه هم در حال بازی کردن است؛ همان‌گونه که در خرده‌مکان‌های غیررسمی و تشکل‌ها بازی می‌کند. اما کلاس درس و خوابگاه از آنجا که این خرده‌مکان‌ها موقعیت‌های اصلی مواجهه‌ی دانشجو با تکلیف، تعهد و وظیفه‌اش به‌مثابه‌ی چیزهایی هستند که او را وامی‌دارند تا درس بخواند و مهارت و تخصصی بیاموزد، بیشتر از سایر خرده‌مکان‌ها نیروی پدیدآوردن بازی‌های واکنشی را در دانشجویان ایجاد می‌کند. در این خرده‌مکان‌ها بازی‌ها، واکنشی است به انقیاد و اجبار موجود در موقعیت. یعنی بازی به جای آنکه خودش ساخته شود به‌صورت واکنشی به اجبار و انقیاد و راهی برای گریز از موقعیت منقادکننده درمی‌آید. اجباری ذیل عناوین تکلیف، تعهد و وظیفه وجود دارد که دانشجو گرایش دارد تا از آن فرار کند. بازی در این وضعیت ابزار فرار از این اجبارهاست. امکانی برای «گریز» از موقعیت است. در این معنا بازی‌های شکل‌گیرنده در این خرده‌مکان‌ها امتداد بازی‌های تجربه‌شده در موقعیت‌های پیشادانشگاهی‌ای چون مدرسه‌اند؛ مقاومت‌اند. وقتی از دانشجویان پرسیدم که آیا این‌گونه بازی‌ها را در کلاس درس یا خوابگاه تجربه کرده‌اند تقریباً همه‌ی آن‌ها پاسخ دادند که حداقل یک‌بار در چنین بازی‌ای درگیر شده‌اند. مثلاً دانشجویان عضو شورای صنفی چندبار تعطیل کردن کلاس از «ترس»

1 Data Item

2 Data Extract

۳ منظور ایجاد تمایز از دانشجویان غیرتشکلی و غیردانشجویان است.

برگزاری امتحان را تجربه کرده بودند. یا دانشجوی دختر دانشکده‌ی هنرهای زیبا از تجربه‌ی «دور زدن» مسئول حراست خوابگاه زمانی که دیر به خوابگاه رسیده بود برایم گفت. همه‌ی این‌ها جلوه‌هایی از اجرای بازی‌های پایدیک در دانشگاه‌اند. همان‌ها که کلاهی در پژوهشش برای توصیف موقعیت در مدرسه‌بودن دانشجویان مورد مطالعه‌اش از آن سخن گفته بود. معمولاً این بازی‌ها فردی است؛ چراکه رخدانش نیازمند وجود نوعی برانگیختگی روانی در فرد در مواجهه با اجبار موقعیت‌های انقیادآور است. اگر هم جمعی، پیرامون چنین انگیخته‌های روانی‌ای شکل گیرد، عمری کوتاه خواهد داشت: «بارها با بچه‌های کلاس تصمیم گرفتیم در برابر رئیس‌گروه که به خیال خودش بهترین استادها رو برامون انتخاب کرده بود، مقاومت کنیم. واقعاً مثل ترم دوی پارسال حتی استادها مدعو هم اقتضاح بودن. ولی همیشه خیلی همت می‌کردیم دو تا سه جلسه اونم فقط چند نفر سر کلاس نمی‌رفتیم. آخرش ما ضرر می‌کردیم. همیشه بودن کسایی که می‌رفتن و قول و قرار رو به هم می‌زدن. ولی وقتی آدم انجمن علمی معمولاً این انجمن علمی بود که متولی این کارها می‌شد. اون وقت کسی جرئت نمی‌کرد برنامه‌ها رو به هم بزنه. معمولاً می‌تونستیم استاد بیاریم. اصلاً شاید به همین دلیل اومدم انجمن. الان که بهش فکر می‌کنم می‌بینم انجمن علمی قدرت و نفوذش از خود بچه‌هاش بیشتر بود»<sup>۱</sup>.

مقاومت نیندیشیده و برانگیخته، بیشتر واکنشی است آنی تا کنشی برساننده. در این نوع مقاومت‌ها که پیامد اجرای بازی‌های پایدیک در خرده‌مکان‌هایی چون کلاس درس و خوابگاه در دانشگاه است همیشه میل به گریز از موقعیت وجود دارد. اگر این گریز محقق شود، میزان برانگیختگی روانی‌ای که بازیگر برای ارضای آن، بازی مقاومت‌گونه‌اش را به‌راه انداخته کاهش می‌یابد و بازی پایان می‌پذیرد. شروع بازی بعدی، پس از پایان بازی قبلی، منوط است به وجود داشتن آن عواملی که بازی بعدی را برمی‌انگیزند. بازی اینجا همیشه تابعی است از شرایط موقعیت جهان واقعی و روزمره. وقتی دانشجو از انقیاد موقعیت جهان واقعی و روزمره‌هایی یابد، دیگر دلیلی نمی‌بیند که بازی کند. در خرده‌مکان‌های غیررسمی مثل جمع‌های دوستانه‌ی دانشجویی که در آن دانشجویان خستگی ناشی از بازی‌های واکنشی‌شان در مواجهه با انقیاد موجود در کلاس درس و خوابگاه را رفع می‌کنند، دیگر انگیخته‌های مورد نیاز برای به‌راه‌انداختن بازی‌های واکنشی وجود ندارد.

۱ دانشجوی کارشناسی ارشد ادبیات فارسی و فعال در انجمن علمی. از داده‌های گروه‌های متمرکز.

خرده‌مکان‌های غیررسمی، جمع‌های دوستانه و حلقه‌ها، موقعیتی فراهم می‌آورند که دانشجو در آن‌ها از «شر» نیاز به مقاومت نیندیشیده و برانگیخته در برابر جلوه‌های متجسد بازتولیدکننده‌ی اقتدار در کلاس درس و خوابگاه‌ها رهایی یابد. هرچند می‌توان در این موقعیت‌ها مقدمات شکل‌گیری بازی‌های لودیک را سراغ گرفت، ولی در کل، منطق زیست دانشجویی در این خرده‌مکان‌ها بازی‌گون<sup>۱</sup> نیست. آن جلوه‌های مقدماتی بازی‌های لودیک هم که از آن سخن گفتم همان حلقه‌های دوستی و گاه مطالعاتی‌ای است که در این خرده‌مکان‌ها به وفور شکل می‌گیرد. حلقه‌های دوستی بیشتر به قصد به اشتراک‌گذاری امر خصوصی به وجود می‌آیند و کمتر بر آن، منطق و ویژگی‌های بازی حکم‌فرماست و حلقه‌های مطالعاتی هم همان بازگشت به الزامات جهان واقعی و روزمره‌ی دانشجویی یعنی خواندن برای دانستن و احتمالاً کسب مهارت و تخصص است؛ البته با این تفاوت که این دانستن و کسب مهارت و تخصص دیگر ذیل اجبار موجود در خرده‌مکان کلاس درس رخ نمی‌دهد.

غالباً آن دانشجویانی که به تشکل‌ها کوچ می‌کنند به دنبال به‌راه‌انداختن بازی‌هایی از نوع دیگرند. بازی‌هایی که دیگر واکنشی به شرایط موقعیت جهان واقعی و روزمره نیست. چنین بازی‌هایی مستقل و فراتر از نیازند. بی‌فایده‌اند هر چند ممکن است به‌راه‌انداختنشان فایده‌ها و پیامدهایی در برداشته باشد اما بازیگر این بازی‌ها، بازی را برای فایده‌اش به راه نمی‌اندازد. در این معنا همان‌گونه که هویزینگا در بیان ویژگی‌های بازی گفته است بازی نه جزئی از زندگی عادی<sup>۲</sup> یعنی نه بخشی از موقعیت جهان واقعی و روزمره و نه واکنشی به آن است. بازی فراتر از جهان واقعی و روزمره است. میان‌پرده‌ای در زندگی عادی است (هویزینگا، ۱۹۴۹: ۸). این نکته بسیار مهم است که در این نوع بازی که پس از کوچ به تشکل‌ها رخ می‌دهد موقعیت جهان واقعی و روزمره نفی نمی‌شود؛ بلکه به تعلیق در می‌آید. ما در بازی‌هایی که در کلاس درس و خوابگاه رخ می‌داد با این تعلیق مواجه نیستیم. ولی به واقع معنای این تعلیق چیست؟ معنای این تعلیق ایجاد جهانی به موازات جهان واقعی و روزمره است. معنای آن نفی جهان واقعی و روزمره مثلاً در نمونه‌ی بازی‌های شبه‌عرفانی و انزواطلبانه‌ای که ترک دنیا را تبلیغ می‌کنند نیست. معنای آن نفی قواعد زندگی روزمره و مقاومت در برابر آن مثلاً در نمونه‌های بازی در کلاس درس و خوابگاه یا بازی‌هایی که در موقعیت‌های پیش‌دانشگاهی رخ می‌دهند هم نیست. این بازی‌ها سرکشی و خیره‌سری

1 playful  
2 ordinary life  
3 intermezzo

نیستند. آن‌ها که می‌خواهند این بازی‌ها را سرکشی و خیره‌سری معرفی کنند هدفشان تقلیل اهمیت آن‌ها و قابل کنترل و نظارت ساختن آن‌هاست. ایجاد این جهان موازی که تنها در شکل‌ها ممکن است، امکان رفت و آمد میان دو جهان را برای دانشجویان ممکن می‌کند. به عبارتی کلید به تعلیق در آوردن جهان واقعی و روزمره را به دست دانشجویان می‌سپارد. مخاطره‌برانگیز بودن این بازی‌ها هم بیشتر به همین سبب است که عنان تصمیم‌گیری درباره‌ی ضرورت بودن در جهان واقعی و روزمره و کنش مبتنی بر منطق آن به دست بازیگرانی می‌افتد که هر لحظه اراده کنند می‌توانند نه در جهان واقعی و روزمره که در جهان موازی‌ای که به وجود آورده‌اند بازی کنند. چنین بازی‌ای نیازمند آن است که هم به لحاظ مکانی<sup>۱</sup> و هم به لحاظ زمانی<sup>۲</sup> از زندگی عادی یعنی جهان واقعی و روزمره تفکیک شود. مهم‌ترین و پایه‌ای‌ترین دلیل آنکه بازی‌ی ساخت مادی و نه معنوی و ذهنی خلق تمایزهاست همین است که حتی مکان و زمانی عینی و متمایز از مکان‌ها و زمان‌های عادی و روزمره طلب می‌کند. بازی‌های کلاس درس و خوابگاه محصور در مکان‌ها و بازه‌های زمانی جهان واقعی و روزمره‌اند. آن‌ها «در مکان و زمان کلاس درس» یا «در مکان و زمان خوابگاه» رخ می‌دهند. اما مکان مستقلی که بازی‌های نوع دیگر به آن نیاز دارند همان «زمین بازی»<sup>۳</sup> است؛ زمینی که ذهنی و متوهمانه نیست، بلکه کاملاً عینی و مشخص است.

در بازی‌های تشکیلی دانشجویان می‌پذیرند که در یک مکان محدود و یک بازه‌ی زمانی مشخص به کنش بپردازند. دقیقاً متفاوت با منطق خرده‌مکان‌های دیگر که بازی عملاً فرار از محدودیت (مکانی و زمانی) تلقی می‌شد و کنش‌هایش این قابلیت را داشت که در نامکان‌ها و نازمان‌ها رخ دهد. پذیرش محدودیت اولاً بازی را در معنای آرمانی‌اش ممکن می‌کند؛ ثانیاً به معنای ترک منش گریز از موقعیت و پذیرش کنش در موقعیت به قصد فرارفتن از آن است و ثالثاً شرایط را برای تولید مجموعه‌ای از قواعد و هنجارهای متمایزکننده آماده می‌سازد. علاوه بر زمین بازی ما نیازمند یک بازه‌ی زمانی مشخص هم هستیم. بازه‌ی زمانی‌ای که از میان زمان‌های طبقه‌بندی‌شده در جهان واقعی و روزمره «دزدیده» می‌شود. دانشجویان مطالعه‌شده بارها از مضمون «دزدیدن زمان» در گفت‌وگوهای بی‌پایانی که با آن‌ها داشتم استفاده کرده‌اند:

«تسهیلگر: چه زمانی از روز رو معمولاً به کار در انجمن اختصاص می‌دید؟»

1 local  
2 duration  
3 play-ground



پاسخگوی اول: ما روزهای تعطیل که امکان استفاده از فضای دانشکده رو نداریم. خیلی اصرار کردیم ولی نشد. عملاً هیچ زمان خالی‌ای وجود نداره که بیایم برای کارای انجمن. پاسخگوی دوم: البته بستگی داره همه‌ی ما معمولاً توی یه زمان‌هایی کلاس نداریم و می‌آیم توی انجمن برای کارها. ولی یه وقتایی هم می‌شه که کاری هست و همه‌مون کلاس داریم. تسهیلگر: خب چی کار می‌کنید؟ پاسخگوی اول: از زمان کلاس می‌دزدیم! [دانشجویان با لبخند به این پاسخ واکنش نشان می‌دهند].

تسهیلگر: غیبت چی؟

پاسخگوی دوم: خیلی مهم نیست. معمولاً مشکلی پیش نمی‌آد.<sup>۱</sup> در این بریده از مصاحبه‌ام با اعضای انجمن کوهنوردی دانشکده‌ی فنی دانشگاه تهران، دانشجویان بیان می‌کنند که از زمان‌های جهان واقعی و روزمره برای بازی‌شان می‌دزدند. این دزدیدن به معنای نوعی بریدن و تفکیک کردن زمان است. دستیابی به یک بازه‌ی زمانی درون زمان‌های جهان واقعی و روزمره است. این نکته در باب میل به داشتن یک زمین بازی مشخص هم صدق می‌کند. آن‌ها به بریدن و تفکیک کردن مکان‌ها و قرار گرفتن در محدودیت آن (یعنی قرارگرفتن درون مرزهای آن) نیاز دارند. شاید به همین دلیل است که بیشتر دعوای بین‌تشکلی در دانشگاه معمولاً بر سر تصاحب یک مکان واقعی رخ می‌دهد. همه چیز با تصاحب یک مکان واقعی آغاز می‌شود:

«موقع اتاق گرفتن هم که گفتند یک اتاق می‌دهیم همه‌ی تشکل‌ها باهم باشند. بعد گفتند دانشگاه‌های خارج که اصلاً تشکل ندارند این چیزها چیه. آقای دکتر ت. و آقای دکتر ص. هم گفته بودند ما رفته‌یم دانشگاه نمی‌دانم کجا رو دیده‌یم تشکل‌هایش اصلاً دفتر نداشتند؛ یک اتاق بود همه‌ی دانشجویهایش آنجا جمع بودند. یک اتاق بدیم دانشجویها اونجا باشند که ما رفتیم اونجا یک اعتصاب هم کردیم با همه‌ی تشکل‌ها. که آن اتاق رو هم می‌خواستند یک اتاق کوچکش رو به انجمن ما و حقوق بدهند که ما آمدیم، من به‌شخصه بیشتر آمدم. حرف زدیم و تعامل کردیم که یک اتاق دو در را گرفتیم که یکی‌ش کوچک‌تر بود، بعد گفتند براتون از وسط نصف می‌کنیم. گفتیم نه نصف نکنید. چون گفتیم این جوری می‌تونیم در اتاق بزرگ‌تر جلسه بگیریم، در آن یکی جلسات کمتر. به طور مشترک. یعنی از صفر ما اومدیم یک اتاق گرفتیم و تازه وقتی ما اتاق را

۱ بخشی از مصاحبه با اعضای انجمن کوهنوردی دانشکده‌ی فنی دانشگاه تهران. از داده‌های گروه‌های متمرکز.

گرفتیم و جای خوبی هم گرفتیم یک سری از استادها می‌گفتند انجمن علمی اصلاً چی هست؟ یعنی تعریف اساتید از انجمن علمی این شد که اصلاً انجمن علمی چیزی هست که وجود داشته باشه؟!<sup>۱</sup>

در این نقل قول اصرار به داشتن یک مکان مستقل، نشانه‌ی آگاهی عملی دانشجویان به ضرورت وجود یک زمین بازی تفکیک‌شده از جنس زمین‌های جهان واقعی و روزمره برای ممکن‌شدن بازی‌ای است که تنها در تشکلهای امکان وقوع کامل آن وجود دارد. آن‌ها زمین مشترک را هم بر نمی‌تابند و حاضرند برای داشتن زمین بازی مستقل دست به هر کاری بزنند. ولی مگر می‌شود در یک زمین هم به بازی فوتبال مشغول شد و هم والیبال بازی کرد؟ دانشجویی در پاسخ به این پرسش که جدی‌ترین درگیری شما با دیگر تشکلهای بر سر چه موضوعی بوده چنین پاسخ داده است:

«از بسیج و انجمن اسلامی به‌طور کلی بدم می‌آد. دلم می‌خواد همیشه انجمن علمی دست بالا رو داشته باشه و خیلی تلاش کردیم و خیلی هم خوب بود در مدتی که ما انجمن علمی بودیم و رفتیم توی انجمن. ما به جایی داریم که خیلی کوچکه؛ ولی همون رو هم بچه‌های بسیج و انجمن اسلامی می‌خواستند بردارند. سر این موضوع درگیر شدیم. وایسادیم تا جایی که می‌خواستیم دفتر آموزش رو هم برای خودمون بگیریم.»<sup>۲</sup>

با تحقق رؤیای داشتن یک زمین بازی مستقل امکان تحقق یک بازی لودیک فراهم می‌شود. بازی‌ای که نه برای فرار یا گریز از موقعیت که برای کنش در موقعیت و به قصد به تعلیق درآوردن و فرارتن از آن صورت می‌گیرد. بازی‌ای که نه فردی، بلکه تنها به‌صورت یک جمع مستقر در یک مکان مشخص و تفکیک‌شده ممکن می‌گردد. این جمع مستقر در یک مکان مشخص، یک اجتماع بازی<sup>۳</sup> است. به بیان دیگر تشکلهای با تصاحب یک مکان مشخص و فعالیت در یک بازه‌ی زمانی مشخص یک اجتماع بازی را تشکیل می‌دهند. اجتماع بازی کلی است ارگانیک که قابل تقسیم به فردفرد بازیگران تشکیل‌دهنده‌اش نیست. هرچند که فردفرد این بازیگران نقشی اساسی در ممکن‌شدن آن دارند. در بازی‌هایی که چنین اجتماعی به راه می‌اندازد جدیت، نظم، دقت، تنش، تنگنا، هارمونی، واریاسیون،

۱ دانشجوی کارشناسی علوم سیاسی فعال در انجمن علمی. از داده‌های گروه‌های متمرکز.

۲ دانشجوی دانشکده علوم فعال در انجمن علمی. از داده‌های گروه‌های متمرکز.

تعادل، تضاد، ثبات، دوام و از همه مهم‌تر اشتیاق<sup>۱</sup> برای بردن وجود دارد. این‌ها همه ویژگی‌هایی هستند که هوپزینگا پیش‌تر برای توصیف یک بازی کامل برشمرده بود.

## ۲- جدیت بازی در تشکل‌ها

پیش‌تر اشاره کردم که مناقشه‌ی اصلی بر سر مفهوم بازی، مناقشه بر سر جدیت یا عدم جدیت آن است. اتفاقاً مناقشه‌ی اصلی درباره‌ی تشکل‌ها هم همین است. در تشکل‌ها هم همیشه مناقشه بر سر جدی بودن یا جدی نبودن فعالیت آن‌هاست. بیشتر دانشجویانی که با آن‌ها مصاحبه کردم به این نکته اشاره کرده‌اند که معمولاً کسانی که «بیرون از گود» کار تشکلی را نظاره می‌کنند، آن را جدی نمی‌گیرند. مثلاً دانشجوی کارشناسی حقوق در مورد تجربه‌اش از مواجهه‌ها با انجمن علمی چنین گفت: «من انجمن علمی که بودم به‌عنوان نماینده‌ی انجمن می‌رفتم با مسئولین دانشگاه حرف بزنم. برخوردشان با ما مثل بچه‌ها بود. این‌طور که این‌ها بچه‌های خوبی هستند سعی کنید اگر جا دارد با این‌ها راه بیابید». این در حالی است که درک دانشجویان فعال در تشکل‌ها از عملکردشان کاملاً جدی است. آن‌ها نشریاتی کاملاً جدی تولید می‌کنند، برنامه‌هایی کاملاً جدی برگزار می‌کنند و بحث‌هایی کاملاً جدی به راه می‌اندازند. بازی‌های تشکلی برای دانشجویان درگیر در آن‌ها گاه آن‌قدر جدی می‌شوند که بازیگران آن بازی‌ها به‌خاطر به راه انداختن چنین بازی‌هایی از درس خواندن محروم می‌شوند یا موقعیت دانشجویی‌شان به تعلیق درمی‌آید یا رنج‌آورتر از همه به زندان افکنده می‌شوند:

«در دهه‌ی هشتاد که بچه‌های چپ را می‌گرفتند هیچ‌کس برایش اهمیتی نداشت. ولی بعد مثلاً یک سری گرافیتی توی خیابان زده شده بود برای بچه‌های دانشجو. بقیه وقتی دیدند نه مثل اینکه بیرون از دانشگاه این بچه‌ها رو تحویل می‌گیرن با خودشون می‌گفتن مثل اینکه این‌ها یک غلطی دارند می‌کنند. چون قبلش هم این ایده را داشتند که کلاً دانشجویان تشکلی ول معطل‌اند، رفتی اعتراض کردی فکر کردی کار خاصی می‌کنی؟! این را اساتید دانشگاه هم می‌گفتند. اون‌هام ما رو خیلی جدی نمی‌گرفتند. تیپ‌هایی مثل دکتر غ. س، یا دکتر پ. ع، این‌ها همیشه بچه‌ها را مسخره می‌کردند که هیچ‌کس شما رو آدم حساب نمی‌کنه... ولی بعد که بچه‌ها رو گرفتند همه خیلی خوب شدند با بچه‌ها. یعنی این جور شدند که اگر کاری داشتید بیاین بگین و...»<sup>۲</sup>

۱ بازی‌های لودیک بیشتر از جنس شور و اشتیاق‌اند (passion) تا نیاز و فایده. این بازی‌ها نمونه‌ی شور و اشتیاقی جمعی برای بردن‌اند.

۲ دانشجوی کارشناسی ارشد علوم اجتماعی و فعال در شورای صنفی. از داده‌های مصاحبه‌ی متمرکز.

مخاطراتی که دانشجویان در جریان فعالیت‌های تشکلی با آن مواجه می‌شوند بر کسی پوشیده نیست. ولی چنین مخاطراتی در حالی که ناظران بیرون از گود آن‌ها را چندان جدی نمی‌گیرند به چه علت به وجود می‌آیند؟ آیا دانشجویان برای اینکه جدی گرفته شوند به استقبال چنین مخاطراتی می‌روند یا چون برعکس قضاوت ناظران بیرون از گود، در بازی‌هایی جدی درگیرند، چنین مخاطراتی را تجربه می‌کنند؟

به نظر می‌رسد مخاطرات زمانی به سراغ دانشجویان می‌آیند که ناظران بیرون از گود در لحظه‌ای سرنوشت‌ساز به جدیت بازی‌های آن‌ها پی‌می‌برند. من با استفاده از نظریه‌ی هویزینگا نشان دادم که اصولاً بازی امری جدی است؛ اما بازی‌ها به‌ویژه بازی‌های لودیک جدیتی بدیل می‌آفرینند. جدیتی بدیلِ جدیت جهان واقعی و روزمره. تلاقی جدیت این بازی‌ها با جدیت جهان واقعی و روزمره است که مخاطره‌برانگیز می‌شود. ولی این جدیت بدیل چیست؟ چه چیزی آن را از جدیت جهان واقعی و روزمره متمایز می‌کند؟ شاید بهتر است برای پاسخ به این پرسش‌ها نخست چیرستی جدیت جهان واقعی و روزمره را بکاوییم و بعد به چیرستی جدیت بدیل آن که در بازی‌های تشکلی ظهور می‌کند برسیم.

جهان واقعی و روزمره، جهان وضعیت‌های ازپیش‌تعیین‌شده است. این جهان همیشه ما را فرامی‌خواند که در این وضعیت‌ها استقرار یابیم و مبتنی بر منطق رابطه میان آن‌ها عمل کنیم. فردی را تصور کنید که در مدرسه‌ای درس خوانده است که درس خواندن در آن تضمینی برای قبولی در دانشگاهی معتبر به حساب می‌آید. در دانشگاهی پذیرفته شده که پذیرفته‌شدن در آن تضمینی برای ادامه تحصیل تا مقطع دکتراست. در دوره‌ی دکترای رشته‌ای ثبت‌نام کرده که ثبت‌نام کردن در آن تضمینی برای اخذ یک مدرک دکترای معتبر است. رساله‌ی دکترایش را با استادی گذرانده که شاگردی او تضمینی برای یافتن شغلی دانشگاهی در دانشگاه یا مؤسسه‌ای معتبر خواهد بود. بعید است کسی جدیت چنین فردی را در راهی که برگزیده، تلاشی که کرده و برنامه‌ریزی‌ای که برای زندگی‌اش صورت داده است انکار کند. چنین جدیت‌هایی جدیت‌های ناشی از پیگیری نقشه‌های ازپیش‌طراحی‌شده برای نیل به «موفقیت»‌های گوناگون در زندگی روزمره‌اند. جدیت‌های ناشی از «علاقه»<sup>۲</sup> به وضعیت‌های الگوواری است که از پیش طراحی شده‌اند. یافتن شغلی مناسب، بهره‌مندی از یک اعتبار اجتماعی درخور، تشکیل یک خانواده‌ی خوشبخت،

1 position  
2 interest

تبدیل شدن به انسانی مفید برای جامعه و... همه مصادیق این موفقیت‌های گوناگون‌اند. «منفعت» ما در این است که چنین جدیتی از خود بروز دهیم. با الهام از لویی آلتوسر می‌توان گفت چنین جدیت‌هایی جدیت‌های ناشی از پیگیری «امر نافع»<sup>۱</sup> است.<sup>۲</sup> منطق کلی عمل ما در زندگی روزمره جهد در مسیر تحقق «علائق» و نیل به منفعت‌هایی است که درون وضعیت‌های ازپیش‌تعیین‌شده قرار داده شده‌اند. جدی‌ترین افراد در این معنا پیگیرترین آن‌ها در نیل به چنین منفعت‌هایی است. جدیت بازی اما از نوعی دیگر است. به بخشی از گفت‌وگوی من با اعضای انجمن اسلامی دانشجویان دانشگاه تهران توجه کنید:

«دانشجوی دانشکده‌ی حقوق: اصلاً جوش نمره را نمی‌زنیم. خیلی استرس امتحان رو نداریم، خیلی مهم نیست که فردای امتحان ۱۹ بشیم، ۲۰ بشیم. این برعکس بقیه‌ی بچه‌های کلاسه. تسهیلگر: کلاً انجمن اسلامی باعث افت تحصیلی می‌شه یا نه؟ می‌خوام تجربه‌هاتون رو بدونم. دانشجوی دانشکده‌ی علوم: موارد زیادی دیدم که افت شدید پیش اومده و حتی منجر به انصراف از تحصیل شده.

تسهیلگر: خود شما چی؟

دانشجوی دانشکده علوم: من نه اون قدر جدی. یک ذره احساس می‌کنم باعث افتم شده؛ ولی نه اون قدر محسوس.

دانشجوی دانشکده‌ی علوم: یعنی شده کلاس نرفتم به خاطر انجمن ولی تهش مجبور شدم بیشتر برای اون امتحان بخونم تا پاس کنم و مشکلی پیش نیاد.

دانشجوی دانشکده‌ی حقوق: البته هر سال داریم توی انجمن دوسه تا آدم که درس‌هاشون رو «استریت» می‌کنن؛ یعنی مستقیم می‌رن دوره‌ی ارشد. البته راستش خیلی درس خون نیستن؛ ولی کتاب خونن.

دانشجویان در تشکل‌ها خیلی به دنبال کسب نمره‌های عالی نیستند. برای آن‌ها اهداف معمولی که در زندگی روزمره‌ی دانشگاهی اهمیت ویژه‌ای دارند، دارای ارزش راهبردی نیستند. دانشجویان در انتهای گفت‌وگوی بالا نشان دادند گاه برخی هم که به بعضی از اهداف مانند قبولی در دوره‌های

1 the interested

۲ آلتوسر اعتقاد داشت بنیادی‌ترین انتخاب (آن انتخاب‌هایی که در وهله‌ی نهایی پیش پای انسان گذاشته می‌شود) انتخاب میان امر نافع و امر بری از منفعت است. چنین انتخابی است که تصمیم و به تبع آن مسئولیت را ممکن می‌کند. بحث جالبی را ذیل این دوگانه، آلن بدیو به راه‌انداخته که می‌توان آن را در این کتاب جست: بدیو و ژیزک، ۱۳۹۰: ۳۱-۳۴.

تحصیلات تکمیلی دست می‌یابند یکی از مهم‌ترین انگیزه‌هایشان ماندن در تشکل است. مشاهدات من، به‌عنوان مدرس، در برخی کلاس‌های درس دانشگاه تهران هم نشان می‌داد دانشجویان تشکلی کمتر به قواعد انتظام‌بخش کلاس به‌خصوص آن‌ها که در جهت کنترل و سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان در طول یک نیم‌سال تحصیلی وجود داشت، توجه می‌کردند. البته معمولاً اشتیاق آن‌ها برای آموختن چشمگیر است. تمایزی که در مصاحبه‌ی بالا یکی از دانشجویان میان «درس خواندن» و «کتاب خواندن» قائل شد، تمایز میان دو جلوه‌ی پدیداری از یک عمل است. در هر دو، کتاب یا مطلبی خوانده می‌شود ولی اولی برای دانشجو درس خواندن و دومی، کتاب خواندن نام دارد. درس خواندن، مطالعه به قصد دستیابی به منفعتی خاص است، درحالی که کتاب خواندن مطالعه برای فرونشاندن آتش اشتیاق برای دانستن است. مطالعه‌ی بی‌اندیشه برای منفعتی خاص است. جدیت بازی‌های تشکلی از جنس جدیت ناشی از پیگیری «امر بری از منفعت»<sup>۱</sup> است؛ نه جدیت ناشی از پیگیری منفعتی خاص. از جنس تلاش برای ارضای اشتیاق است؛ نه تحقق علاقه:

«دانشجوی کارشناسی مهندسی شیمی (مرد): یادمه که در انجمن کوهنوردی یک برنامه برگزار شد. جنگل نوردی بود. سرپرستی و طراحی اون برنامه با پ.ق بود. توی جنگل گم شدیم. من واقعاً لذت‌بخش‌ترین چیزم همون جنگل بود. با اینکه همه بیچاره شدیم.

تسهیلگر: چرا برای تو لذت‌بخش‌ترین بود؟

دانشجوی کارشناسی مهندسی شیمی (مرد): چون همه داشتیم با همدیگه چیزی رو تجربه می‌کردیم. من می‌دیدم گروه ما چندتا بزرگ‌تر داره. دیدم همه‌ی بزرگ‌ترها دارند با هم کار می‌کنند و همه‌ی ما که داریم از شون یاد می‌گیریم، باهاشون می‌آییم، داریم چیز جدید یاد می‌گیریم. داشتیم کسانی رو که تا حالا کوه نیامده بودند یک مسافت طولانی می‌بردیم، حس می‌کردم داریم یک مسافت بزرگ می‌ریم.

دانشجوی کارشناسی ارشد هوافضا (زن): قشنگی‌ش به این بود که در اوج اون خستگی آدمی که غر بزنه نداشتیم. نه اینکه نداشتیم، ولی بیشتر افراد تیم این طوری بودند که به بقیه روحیه بدهند. به بقیه کمک کنند. اینکه اون‌جا همه خسته بودند، شاید غذا و خوراکی هم نداشتند، آب نداشتند، ولی این جوری نبودند که ای وای بدبخت شدیم، بشینیم. اکثراً این جوری بودند که کمک کنیم»<sup>۲</sup>.

1 the disinterested

۲ بخشی از مصاحبه با اعضای انجمن کوهنوردی دانشکده‌ی فنی دانشگاه تهران. از داده‌های گروه‌های متمرکز.

در بازی‌ها به‌خصوص بازی‌های لودیک فرد همیشه در آستانه‌ی موقعیتی است که در آن باید میان امر بری از منفعت و امر نافع دست به انتخاب بزند. و البته آن‌کس که در بازی می‌ماند هموست که امر بری از منفعت را برمی‌گزیند. در جهان واقعی و روزمره چنین موقعیتی به‌ندرت رخ می‌دهد. اصولاً جهان واقعی و روزمره به‌نحوی سامان می‌یابد که ما در چنین موقعیتی قرار نگیریم. قرارگیری در چنین موقعیتی برملاکننده‌ی تبعیض‌هایی است که معمولاً در طراحی وضعیت‌های ازپیش‌تعیین‌شده نقشی پنهان ولی حیاتی ایفا می‌کنند. در چنین جهانی ما همیشه مبتنی بر دوگانه‌ی عقل/حماقت عمل می‌کنیم. مدام در ارزیابی‌هایمان از وضعیت‌هایی که در برابرمان قرار می‌گیرند این دوگانه را در پس انتخاب‌هایمان می‌یابیم. می‌پرسیم در این وضعیت خاص کدام عمل عقلانی و کدام عمل احماقانه است؟ در بازی اما فراسوی دوگانه‌ی عقل/حماقت عمل می‌کنیم. آن چیز که در جهان واقعی و روزمره ممکن است احماقانه‌ترین عمل باشد در جهان بازی زیباترین و لذت‌بخش‌ترین عمل جلوه می‌کند. در مصاحبه‌ام با دانشجویان عضو انجمن کوهنوردی دانشکده‌ی فنی دانشگاه تهران دریافتم آن‌ها چنین زیبایی و لذتی را بارها «تجربه» کرده‌اند. بازی در نمونه‌ی بازی‌های با برنامه‌ی انجمن کوهنوردی، یک کیفیت تماماً زیبایی‌شناختی است. آن‌ها به شکلی اکستریم جدیت ناشی از پیگیری امر بری از منفعت را بر ما پدیدار می‌کنند. برای ما که «بیرون از گود» نشسته‌ایم گفته‌هایی از جنس بالا که در بریده‌ی مصاحبه‌ام با آن‌ها آمد، گاه بیش‌ازحد احساسات‌گرایانه جلوه می‌کند، ولی احساسات‌گرایانه‌بودن آن‌ها چیزی از جدیتشان نمی‌کاهد. به قول یکی از اعضای این انجمن، «اگر کسی یک‌بار در برنامه‌های انجمن کوه مشارکت کند نمی‌تواند جلوی این را بگیرد که کوه و انجمن کوه به تمام زندگی‌اش تبدیل نشوند». لذت جلوه‌ی پدیداری آن تجربه‌ی جدی و عمیق زیبایی‌شناختی‌ای است که در نتیجه‌ی مشارکت در بازی‌های تشکلی حاصل می‌شود. همان‌گونه که در مصاحبه‌ی نقل‌شده‌ی اخیر، یکی از دانشجویان انجمن کوهنوردی گفت، لذت مشارکت در بازی‌ها و برنامه‌های آن انجمن برای او لذت ناشی از در میان‌نهادن چیزی یا انتقال تجربه‌ای است. به دیگران کمک می‌کنیم بی‌آنکه انتظاری از آن‌ها داشته باشیم؛ درست مانند لذتی که یک هنرمند از خلق اثر هنری تجربه می‌کند. او چیزی را از «درون خویش» با دیگران به اشتراک می‌گذارد. لذت او لذت ناشی از خلق امر میان‌ذهنی است. والتر بنیامین به‌درستی گفته است که در عصر سرمایه‌داری (که روزمرگی به جلوه‌ی چیره‌ی زیست انسانی تبدیل می‌شود) تجربه‌ی عمیق ناممکن است<sup>۱</sup>. ارزش راهبردی که

۱ به نقل از (آگامبن، ۱۳۹۵: ۵۴-۵۹).

جدیت ناشی از پیگیری امر نافع در جهان واقعی و روزمره دارد، مانع از آن می‌شود تا خلق امر میان‌ذهنی که ممکن‌کننده‌ی انتقال تجربه‌های عمیق انسانی است، ممکن گردد. ما همیشه چیزها را نه برای به اشتراک‌گذاشتن با دیگران که برای تحقق نفع شخصی‌مان تولید می‌کنیم. برای دستیابی به قدرت خلق و گسترش پهنه‌ی امکان تجربه به معنای به اشتراک‌گذاشتن چیزی از درون خویش با دیگران، به‌راه‌انداختن بازی‌هایی ضروری است که نمونه‌ی آن را در بازی‌های تشکلی می‌بینیم. بازی‌هایی که در آن‌ها جدیتی بدیلِ جدیت جهان واقعی و روزمره پدیدار می‌شوند. بازی‌هایی که در آن‌ها امکان‌هایی برای انتخاب‌های اخلاقی و زیبایی‌شناسانه وجود دارند. دانشجویان فعال در تشکل‌ها با به‌راه‌انداختن چنین بازی‌هایی فرهنگی متمایز تولید می‌کنند و جزیره‌ای درون دانشگاه به‌مثابه‌ی نهادی نفع‌گرا خلق می‌کنند که در آن شکل منحصربه‌فردی از کنش جمعی تجربه می‌شود. این شکل منحصربه‌فرد، جلوه‌ی اصلی همان تمایزی است که دانشجویان تشکلی میان خود و دیگران ایجاد می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف در این مقاله تفسیر موقعیت بازی‌گون تشکل‌های دانشجویی در دانشگاه تهران بود. تلاش شد نشان داده شود که تشکل‌ها زمین به‌راه‌انداختن بازی‌هایی منحصربه‌فرد در دانشگاه هستند. در این معنا تشکل‌های دانشجویی «اجتماعات بازی» اند. یعنی مکان‌هایی‌اند که دانشجویان در آن‌ها بازی‌هایی با جدیت بدیل در برابر قواعد روزمره و منقادکننده به راه می‌اندازند. بازی‌هایی که بیشتر به بازی‌های لودیک شبیه است تا بازی‌های پایدیک که بازی‌های بی‌قاعده و بی‌هدف دوران کودکی است. دانشجویان درون تشکل‌ها به‌مثابه‌ی اجتماع بازی، یک فرهنگ مشخص و متمایز تولید می‌کنند. آنچه در هر اجتماع بازی‌ای بیش از هر چیز مهم است تولید همین تمایز است. اجتماعات بازی هرکدام در جریان بازی‌هایی که به راه می‌اندازند گرایش دارند تا برای خودشان تمایزی پدید آورند. اینجا منظور فقط تمایزی نیست که آن‌ها با جهان واقعی و روزمره ایجاد می‌کنند. تمایز با جهان واقعی و روزمره تمایزی عمومی و البته برای بازیگران درگیر در همه‌ی گونه‌های اجتماع بازی کاملاً روشن و یکسان است. تمایز مهم‌تر تمایزی است که اجتماعات بازی هرکدام با یکدیگر ایجاد می‌کنند. تمایزی که شرط اصلی وجود انواع اجتماعات بازی و نه فقط یک نمونه از آن و ممکن شدن رقابت میان آن‌هاست. به عبارتی علاوه بر اینکه اجتماعات بازی در برابر جهان واقعی و روزمره امری مشخص و متمایز به حساب می‌آیند در برابر یکدیگر نیز مشخص و متمایزند.



من در مصاحبه‌ها و مشاهده‌هایم دریافتم که دانشجویان فعال در تشکل‌ها گاه به شکلی عینی و در بسیاری مواقع به‌نحوی ضمنی از رقابت با اجتماع بازی دیگری سخن می‌گفتند که عرصه‌ی عمل را برای آن‌ها تنگ (محدود) کرده بود. مانند انجمن علمی که با بسیج و انجمن اسلامی رقابت داشت. یا انجمن اسلامی که با بسیج رقابت می‌کرد. رقابت میان اجتماعات بازی رقابت بر سر کسب منافع بیشتر یا نشان‌دادن کارایی بیشتر مانند رقابت میان گروه‌های تخصصی در یک سازمان صنعتی یا اداری نیست. رقابت میان اجتماعات بازی نمی‌تواند رقابت بر سر منفعت‌ها باشد. معمولاً کسانی که در اجتماعات بازی بر سر منفعت‌ها رقابت می‌کنند بازی خراب‌کن<sup>۱</sup> لقب می‌گیرند؛ چراکه نظم توزیع منفعت‌ها منطبق با نظم حاکم بر جهان واقعی و روزمره است و کسی که مطابق با چنین نظمی عمل کند مبتنی بر نظم جهان واقعی و روزمره عمل کرده است و مستحق شدیدترین مجازات‌هاست. رقابت در بازی تنها می‌تواند رقابت بر سر خود بازی باشد یا به تعبیری روشن‌تر که هویزینگا به کار برده است «رقابتی باشد بر سر بهترین نشان‌دادن<sup>۲</sup> بازی» (هویزینگا، ۱۹۴۹: ۱۳). رقابت اصلی میان اجتماعات بازی رقابت بر سر این است که چه اجتماعی، بازی را بهتر از سایرین بازی می‌کند یا چه اجتماعی بازی را بهتر از دیگران به نمایش درمی‌آورد.

هرچند، تعمیم منطق جهان واقعی و روزمره به همه‌ی عرصه‌ها در زمان حاضر، دشوار است، مثلاً هنرمندی را تصور کنیم که فقط برای بیان هنرش فعالیت می‌کند نه برای فروش آن‌ها، ولی نقاشی را تصور کنید که نمایشگاهی از آثار نقاشی‌اش برگزار کرده است بی‌آنکه بخواهد آن‌ها را به فروش رساند. او برای چه چنین نمایشگاهی را برپا نموده است؟ اگر هویزینگا بخواهد به این پرسش پاسخ دهد می‌گوید قصد او از برپایی این نمایشگاه، از اشتیاقش برای برانگیختن تحسین ما بر می‌خیزد. او می‌خواهد «نشان دهد» پیامد بازی یعنی ایجاد تمایز را به بهترین شکل، ممکن کرده است. و آنچه در نمایشگاه ادعا می‌شود که به «او» متعلق است میانجی «نشان‌دادن» «خود واقعی» اوست. من بیش از ۲۰ ارکستر سمفونیک را که امروز فعال‌اند می‌شناسم که سمفونی شماره‌ی ۵ اثر لودویگ وان بتهوون<sup>۳</sup> را هر سال حداقل یک بار برای مخاطبان‌شان اجرا می‌کنند. این ارکسترها بر سر بهترین اجرا از این سمفونی با هم رقابت دارند و معمولاً آن ارکستری در این رقابت پیروز است که بیشترین تحسین را از اجرایش برانگیزد.

1 game spoiler

2 display

۳ پیانیست و آهنگساز شهیر آلمانی که در انتهای قرن ۱۸ میلادی و ابتدای قرن ۱۹ می‌زیست: Ludwig van Beethoven

بازی، نشان‌دادن قدرت خیال‌ورزی است. نشان‌دادن توان خلق تخیل یا ایماژ است. در اجتماعات بازی، ایماژهای جمعی تولید می‌شود. به عبارت دیگر هر اجتماع بازی متکی به موقعیت منحصربه‌فردی که در آن قرار دارد، ایماژ جمعی خودش را خلق می‌کند و امکانی فراهم می‌سازد تا این ایماژ در ملاً عام یعنی در محضر جهان واقعی و روزمره به نمایش گذاشته شود. پس ایماژهای جمعی متفاوت همان ابزار ایجاد تمایز میان اجتماعات بازی است. ایماژها همان چیزهایی هستند که بازیگران یک بازی پس از پایان بازی نیز آن‌ها را با خود حمل می‌کنند. و همواره نیز این امید را دارند که شاید در جای دیگری امکانی برای تحقق دوباره‌ی آن بیابند.

تقریباً در تمام تشکلهایی که من آن‌ها را چه از طریق مصاحبه با اعضای آن و چه از راه مشاهده‌ی مناسبات موجود در آن مطالعه کردم، چنین ایماژهایی وجود داشتند. ایماژهای جمعی تشکل‌ها، معمولاً در قالب برخی نمادهای تاریخی به بیان در می‌آمدند. نمادهایی که اعضای هر تشکل از سابقه و خاطره‌ی بازی در آن تشکل برای خود ساخته بودند. همه‌ی تشکل‌ها چیزی شبیه «تالار مشاهیر»<sup>۱</sup> داشتند. چهره‌هایی در این تالارها وجود داشت که به‌عنوان افتخار و سابقه در روایت هر تشکل از تاریخ خودش به آن‌ها مدام ارجاع داده می‌شد. مثلاً انجمن اسلامی مدام به سابقه‌ی فعالیت پر حادثه و رخدادش اشاره می‌کرد؛ به دفتر تحکیم وحدت یا به نقش‌آفرینی‌های منحصربه‌فردش در حوادثی چون تیرماه ۱۳۷۸ یا خردادماه ۱۳۸۸. انجمن کوهنوردی دانشگاه تهران نیز در گفت‌وگویی که با اعضایش داشتم به سابقه‌ی پرافتخار ۵۰ ساله‌ی این انجمن در دانشکده‌ی فنی اشاره می‌کرد. آن‌ها در گفت‌وگوها همچنین به پلی اشاره کردند که اعضای همین انجمن در سال‌های میانه‌ی دهه‌ی ۱۳۵۰ شمسی برای تسهیل در عبور و مرور کوهنوردان در یکی از ایستگاه‌های توجال ساخته بودند. پلی که در هر بار صعود به قله برای آن‌ها منبع نیرو و الهام بود.

ایماژهای جمعی، آن هنگام که به نمادهایی رؤیت‌پذیر تبدیل می‌شوند، نیروی اصلی همه‌ی تولیدات فرهنگی متمایزکننده در تشکل‌ها را فراهم می‌آورند. جشن، میتینگ سیاسی، حلقه‌های مطالعاتی، اردوهای تفریحی یا زیارتی و فعالیت‌های خیریه و عام‌المنفعه، همگی از جنس نمادهای رؤیت‌پذیری هستند که با اتکا به ایماژهای جمعی در تشکل‌ها به وجود می‌آیند. یکی

۱ نهادی که در آن مجموعه‌ی دستاوردهای افتخارآمیز افراد در یک حوزه یا عمل مشخص گردآوری می‌شود (Hall of Fame). ترکیبی است که برآمده از انگلیسی رایج در آمریکای شمالی است و بیشتر برای گروه‌های موسیقی پاپولر یا باشگاه‌های ورزشی استفاده می‌شود. هر چند الان در تمام زبان‌ها و بیشتر حوزه‌ها کاربرد یافته است.

از مهم‌ترین ابزارهای نمایش‌دادن نمادها در تشکل‌ها، نشریات است. این نشان‌دهنده‌ی کارکرد متفاوت نشریات در تشکل‌ها با نشریات در جهان واقعی و روزمره است. در جهان واقعی و روزمره کارکرد اصلی نشریات، اطلاع‌رسانی است؛ درحالی‌که معمولاً از نشریات دانشجویی اطلاعی به دست نمی‌آید. این را می‌توان در مورد «تابلوهای اطلاع‌رسانی» تشکل‌ها در محیط دانشکده‌ها نیز بیان کرد. این تابلوها بیشتر صحنه‌ی رقابت میان نمادهاست تا اطلاع‌رسانی مواضع سیاسی یا فرهنگی تشکل‌ها در یک دانشکده. نزاع بر سر تصاحب عرصه‌های محدود نمایش‌دادن نمادها، مثلاً «تابلوهای اطلاع‌رسانی» از جلوه‌های بارز رقابت میان تشکل‌های دانشجویی در دانشگاه ایرانی است. نمونه‌ی آن رقابتی است که در دانشگاه تهران همیشه بر سر بُردهای دانشجویی به خصوص میان انجمن اسلامی و بسیج وجود دارد و دانشجویان هر دو تشکل در گفت‌وگوهایی که با آن‌ها داشته‌ام بارها به آن اشاره کردند (برای اطلاع بیشتر درباره‌ی این نزاع ن.ک به کیا، ۱۳۹۶). رقابت همیشه با وجود این نمادها داغ‌تر و هیجان‌انگیزتر است. تشکل‌هایی که نتوانند نماد بیافرینند بازی را آن‌گونه که بتواند تحسین‌برانگیزد، بازی نمی‌کنند. بحث درباره‌ی کیفیت و تنوع این نمادها می‌تواند ابزاری در اختیارمان قرار دهد تا با آن به مقایسه میان، و قضاوت درباره‌ی تشکل‌ها بپردازیم. با استفاده از این ابزار می‌توانیم بفهمیم کدام تشکل، بازی را تحسین‌برانگیزتر از دیگران بازی می‌کند. به عبارت دیگر می‌توانیم بفهمیم کدام تشکل با بازی‌ای که به راه می‌اندازد تجربه‌ی عمیق‌تری از ایجاد تمایز به دست می‌آورد. این قضاوتی است که از نظر من با مطالعه‌ی پدیدارشناسانه‌ی موقعیت بازی‌گون در تشکل‌های دانشجویی امکان‌پذیر است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## منابع

- امام‌جمعه‌زاده، سیدجواد و نجات‌پور، مجید (۱۳۸۹)، «آسیب‌شناسی جنبش دانشجویی در ایران؛ دهه‌ی ۷۰ و ۸۰»، *فصلنامه‌ی مطالعات انقلاب اسلامی*، سال هفتم، شماره‌ی ۸، صص ۱۰۵ تا ۱۲۸.
- اینگلتون، تری (۱۳۸۳)، *مارکس و آزادی*، ترجمه‌ی اکبر معصوم‌بیگی، تهران: آگه.
- آگامبن، جورج (۱۳۹۵)، *کودکی و تاریخ: درباره‌ی ویرانی تجربه*، ترجمه‌ی پویا ایمانی، تهران: مرکز. بدیو، آلن و ژیتک، اسلاوی (۱۳۹۰)، *فلسفه در زمانه‌ی حاضر*، ترجمه‌ی فؤاد حبیبی و کمال خالق‌پناه، تهران: روزبهان.
- جلایی‌پور، حمیدرضا (۱۳۸۹)، «فهم جنبش دانشجویی در ایران؛ با تأکید بر فعالیت‌های دانشجویی در دوره‌ی اصلاحات (۱۳۸۴-۱۳۷۶)»، *مجله‌ی بررسی مسائل اجتماعی ایران*، سال اول، شماره‌ی سوم، صص ۱۷۹ تا ۲۱۳.
- رضایی، محمد و کیا، حامد (۱۳۹۵)، «دوره‌م‌بودگی و باهم‌بودگی؛ بررسی رابطه‌ی شکل‌های دانشجویی با امر سیاست»، *مجله‌ی جامعه‌شناسی ایران*، دوره‌ی هفدهم، شماره‌ی ۴، صص ۲۵ تا ۵۰.
- رنجبران، داوود (۱۳۹۴)، «بررسی میزان تفاوت بالقوه و بالفعل شکل‌های دانشجویی در تأثیرگذاری مهندسی فرهنگی در دانشگاه از نگاه دانشجویان»، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، سال پنجم، شماره‌ی اول، صص ۳۷ تا ۵۵.
- صمیم، رضا (۱۴۰۱)، «تشکل‌های دانشجویی مکان‌هایی برای تعمیق تجربه‌ی آزادی: تلاشی برای امکان‌پذیرکردن روایتی بدیل از تاریخ دانشگاه در ایران»، *فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، دوره‌ی ۲۸، شماره‌ی ۴، صص ۱ تا ۲۱.
- صمیم، رضا (۱۳۹۶)، *تولید و مصرف فرهنگی در دانشگاه ایرانی؛ درآمدی تاریخی‌انتقادی*، تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- عاملی، سیدسعیدرضا و حجازی، منصوره (۱۳۹۶)، «مطالعه‌ی انگاره‌های ذهنی تشکل‌های دانشجویی دانشگاه تهران: انگاره‌های شخصی انجمن اسلامی و خویش‌ن بسج دانشجویی»، *تحقیقات فرهنگی ایران*، دوره‌ی ۱۱، شماره‌ی ۳، صص ۱۰۳ تا ۱۳۰.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷)، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه‌ی هادی جلیلی، تهران: نی.
- کلاهی، محمدرضا (۱۳۹۶)، *اخلاق و روابط اخلاقی در تجربه‌ی زیست دانشجویی*، تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی (پژوهش منتشرنشده).
- کلاهی، محمدرضا (۱۳۹۸)، «ساخته‌شدن خود در زیست‌جهان دانش‌آموزی»، *تحقیقات فرهنگی ایران*، دوره‌ی ۱۲، شماره ۳، صص ۲۰۹ تا ۲۳۹.

- کیا، حامد (۱۳۹۶)، «حیات سیاسی بردهای دانشجویی: بررسی پدیده‌ی عاملیت در بردهای تشکل سیاسی دانشجویان»، *فصلنامه‌ی انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، سال ۱۳، شماره‌ی ۴۷، صص. ۱۲۳ تا ۱۵۱.
- گال، مردیت؛ گال، جویس و بورگ، والنر (۱۳۸۳)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، تهران: سمت و دانشگاه شهید بهشتی.
- نقیب‌زاده، احمد و جانزاده، علیرضا (۱۳۹۰)، «بررسی تطبیقی جنبش‌های دانشجویی در فرانسه و ایران»، *فصلنامه‌ی سیاست*، دوره‌ی ۴۱، شماره‌ی ۴، صص. ۳۰۳ تا ۳۲۲.
- نیک‌فر، محمدرضا (۱۳۷۵)، «در بن‌بست زمان؛ درآمدی بر اندیشه‌ی هایدگر»، *نگاه‌نو*، شماره‌ی ۳۱، صص. ۱۹۵-۲۷۸.
- وبر، ماکس (۱۳۶۷)، *مفاهیم اساسی جامعه‌شناسی*، ترجمه‌ی احمد صدری، تهران: مرکز. ورنو، روزه و دیگران، *نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست‌بودن*، ترجمه‌ی یحیی مهدوی، تهران: خوارزمی.
- وریج کاظمی، عباس (۱۳۹۶)، *از نردبان تا سایبان*، تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- هایدگر، مارتین (۱۳۸۶)، *هستی و زمان*، ترجمه‌ی سیاوش جمادی، تهران: ققنوس.
- Bloor, M. Frankland, J. Thomas, H. Robson, K. (2001), *Focus Groups in Social Research*, London: Sage.
- ee nkkkk .. (2008,, “hhe nauuee o pyyy mn ovevwww American Journal of Play, 1(2), 157-180.
- ee nkkkk .. (2010), “aa llosss Man, Pyyy and Games; An Appreciation and Evaluation, *American Journal of Play*, 3(2), 157- 185.
- Huizinga, J. (1949), *Homo Ludens; A Study of the Play-Element in Culture*, London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Morely, D. (1992), *Television, Audiences and Cultural Studies*, London: Routledge.