

اجتماع علمی در دانشگاه‌های ایران:
مطالعه موردی دانشکده‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبائی و
تهران

حمید عباداللهی چندانق*، زهرا خستو**
(تاریخ دریافت 91/01/22، تاریخ پذیرش 91/11/04)

چکیده: کم‌رشدی علوم اجتماعی در ایران عمدتاً با رویکردهای کلان، به‌ویژه کارکردگرایی ساختاری و کمتر با رویکردهای خرد مورد بررسی قرار گرفته است. این مقاله با الهام از الگوی نظری کالینز، حلقه‌های فکری اعضا هیأت علمی دانشکده‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبائی و تهران را مورد شناسایی قرار می‌دهد. از نظر کالینز رشد علم در گرو ظهور و تداوم حلقه‌های فکری به‌مثابه «اجتماع‌های علمی» است. هسته محوری حلقه‌های فکری، «زنجیره مناسک تعامل¹» است. فعالان فضای علم در درون حلقه‌های فکری، با «انرژی عاطفی²» بالا درگیر مباحث نظری می‌شوند که نتیجه آن رشد و پویایی علم در درون حلقه‌های فکری به‌مثابه اجتماعات علمی است. نتایج این مطالعه که با رویکردی کیفی و از طریق مصاحبه‌های غیر ساختمند با اعضاء هیأت علمی گروه

* استادیار و عضو هیات علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه گیلان (نویسنده مسئول)

h_ebadollahi@guilan.ac.ir
zahra_khasto@yahoo.com

** کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

- 1 . Interaction ritual chains
- 2 . Emotional Energy

مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره سیزدهم، شماره 4، زمستان 1391، ص. 59-24

علوم اجتماعی صورت گرفته، نشان می‌دهد با وجود مقولات و موضوعات مشترک در بین اساتید هر دانشکده، آن‌ها فاقد «فضای توجه نمادین مشترک¹»، «تمرکز موضوعی مشترک²» و «مناسک تعامل» به عنوان شاخصه‌های انجمن علمی به مفهوم کالینزی هستند. «فضای گفت‌وگویی³» اساتید به‌جای تعامل مولد و پویا با همکاران، محدود به تعامل موقت با دانشجویان است. اساتید بدون وجود حلقه فکری در داخل دانشکده‌ها، از انرژی عاطفی و سرمایه‌های فرهنگی بالا برخوردار هستند.

مفاهیم کلیدی: اجتماع علمی، مناسک تعامل، سرمایه فرهنگی، انرژی عاطفی، خلاقیت، فضای گفت‌وگو.

مقدمه و طرح مسئله

در سال 1317 اولین بار غلام‌حسین صدیقی به تدریس جامعه‌شناسی و در سال 1322 یحیی مهدوی به تالیف کتاب جامعه‌شناسی یا علم الاجتماع (مقدمات و اصول) اقدام کردند (آزادارمکی، 1387: 9). با گذشت هفت دهه از ورود علوم اجتماعی به‌ویژه جامعه‌شناسی به دانشگاه‌های ایران، چشم انداز پرباری از جهت تولید ایده و نظریه در این حوزه وجود ندارد. "در جامعه‌شناسی ایران پیکره مشترکی از باورهای بدیهی، حتی در شکل مکاتب اندیشه‌ای محدود، وجود ندارد" (قانع‌ی راد، 1385 الف: 29). در تبیین چرایی این امر، پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است که هر یک با اتکاء به رویکردهای نظری موجود در علوم اجتماعی، به گونه‌ای متفاوت موضوع کم‌رشدی علوم اجتماعی در ایران را مورد بررسی قرار داده‌اند⁴. مروری بر نتایج این مطالعات حاکی از آن است که شناسایی موانع و مشکلات رشد و پویایی علوم اجتماعی در ایران، خود تابع نوع نگاه نظری و روشی به این پدیده است. در بین این مطالعات، پژوهش‌هایی که به واقعیت کم‌رشدی علوم اجتماعی به مثابه واقعیتی سیال و ناشی از فرایندهای خرد بنگرد بسیار اندک است و دلیل این امر حاکمیت نظری و روشی رویکردهای هنجاری و ساختی کارکردی بر مطالعات کم‌رشدی علوم اجتماعی در ایران است. این مقاله با استفاده از دیدگاه جامعه‌شناختی ایده کالینز (کالینز، 2000 و 2004)، سعی دارد از

1 . Common symbolic attention space

2 . Common Issue concentration

3 . Conversation space

4 . لازم به ذکر است در برخی پژوهش‌ها، به موضوع کم‌رشدی علوم اجتماعی به دیده شک نگریسته شده است. برای مثال ذاکر صالحی (1389) با استفاده از روش «علم‌سنجی» نشان می‌دهد در طی سالهای 1378 تا 1388 تولید علم بر اساس الگوی تولید کتاب، در قلمرو علوم انسانی و علوم اجتماعی نه تنها از کم‌رشدی برخوردار نبوده بلکه وضعیتی به مراتب بهتر از سایر رشته‌ها داشته است (ذاکر صالحی، 1389: 74 - 76).

زاویه‌ای دیگر واقعیت کم‌رشدی علوم اجتماعی در ایران را بررسی کند. بنابر جامعه‌شناسی ایده کالینز که خود منبعث از نظریه عمومی مناسک تعامل کالینز است همه فعالیت‌ها و از جمله تولید علم در موقعیت‌های انضمامی صورت می‌گیرد که چیزی نیستند جز تعامل‌های آگاهانه کنشگران علمی در زمان‌ها و مکان‌های مشخص. این تعاملات فکری وقتی به شکلی زنجیره وار حول ایده‌ها و نشانه‌های خاصی تکرار شوند از طریق تولید همبستگی، شبکه‌ها یا حلقه‌های فکری را ایجاد می‌کنند. حلقه فکری یا اجتماع علمی، جایگاهی کلیدی در جامعه‌شناسی ایده کالینز دارد چرا که هم معطوف به سطح خرد و هم کلان تحلیل است. حلقه فکری، در تحلیل خرد اشاره به موقعیت مندی ایده دارد که بر مبنای آن اعضای فکری در زمان‌ها و مکان‌های مشخص با محوریت ایده - نشانه‌های خاص تعامل‌های پربار فکری دارند و در جریان این تعامل‌ها هم انرژی عاطفی بالا و هم احساس هویت فکری مشخصی می‌کنند. از آن‌جا که بنا بر نظر کالینز، سطح کلان را نباید به صورت لایه‌ای عمودی برفراز سطح خرد تصور کرد چنان که گویی مکان متفاوتی است، بلکه باید آن را هم‌چون گشوده شدن طومار در هم پیچیده وضعیت‌های خرد تصور کرد؛ حلقه فکری دارای دلالت‌هایی در سطح کلان خواهد بود چرا که حلقه فکری به مثابه یک زنجیره، اشاره به پیوندهای دوردست میان چندین موقعیت خرد و مشخص در زمان‌ها و مکان‌های مختلف دارد که نهایتاً به شکل حلقه یا اجتماع فکری در می‌آید.

چنین نگاهی به تولید ایده، به‌ویژه معرفت علمی، می‌تواند کم‌رشدی علوم اجتماعی در ایران را ناشی از فرآیندهایی خرد تعریف کند که به شکلی سیال هر لحظه در موقعیت‌های مکانی و زمانی مختلف در جریان است و همین واقعیت سیال لایه‌های بالایی (و کلان) واقعیت کم‌رشدی علوم اجتماعی را ایجاد می‌کند. این رویکرد با محور قرار دادن مقوله «تعاملات و ارتباطات فکری بین کنشگران فضای علوم اجتماعی در ایران»، موانع موجود در این بخش را مهم‌ترین عامل ضعف در پویایی علوم اجتماعی ایران تعریف می‌کند. در شناسایی مکان این تعاملات، نمی‌توان وجود نهادی به نام دانشگاه به عنوان مکان مجموعه‌ای از روابط، مناسبات و تعاملات علمی را نادیده گرفت. به دلیل اهمیت نظری «موقعیت مکانی تعاملات علمی» در نظریه کالینز، دانشگاه به عنوان موقعیت مکانی و میدان روابط و تعاملات علمی کنشگران علوم اجتماعی ایران انتخاب شد. در بین دانشگاه‌های کشور، بررسی دانشکده‌های علوم اجتماعی دو دانشگاه تهران و علامه طباطبائی به عنوان مهم‌ترین مکان‌های تعاملات فکری کنشگران علوم اجتماعی، می‌توانست تصویر دقیق‌تری از میزان تعاملات فکری اعضاء هیأت علمی به عنوان موتور پویایی و رشد علوم اجتماعی ارائه دهد.

معیار ارزیابی وضعیت پویایی علوم اجتماعی در این تحقیق، وجود زنجیره‌های ارتباطی و تعاملات پویا در بین کنشگران فضای علوم اجتماعی است که خود را به صورت حلقه‌های فکری نمایان می‌سازد. در درون این حلقه‌های فکری، کنشگران عضو از میزان بالای انرژی عاطفی و سرمایه فرهنگی برخوردارند که آن‌ها را برای تداوم تعاملات علمی در درون این حلقه‌ها همواره آماده نگه می‌دارد.

همچنین، حلقه‌های فکری با وجود فضای توجه و فضای گفت‌وگو تعریف می‌شوند. تعبیر کالینز از اجتماعات علمی، همین حلقه‌های فکری است که تفاوت فاحشی با تعریف هنجاری ساختی مرتون از اجتماعات علمی دارد.

با عنایت به رویکرد کالینزی به اجتماعات علمی، هدف این مقاله توصیف، تبیین و فهم زنجیره‌ها و مناسک تعامل در بین اعضا هیأت علمی دانشکده‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبائی و تهران است. علاوه بر هدف کلی، اهداف جزئی همچون بررسی فضای توجه میان اعضا هیأت علمی، شناسایی سرمایه فرهنگی، انرژی عاطفی و فضای گفت‌وگو در بین آن‌ها مد نظر است. همچنین مهم‌ترین سئوالات این مطالعه به شرح زیر می‌باشند:

- تا چه حد دانشگاه مکانی برای تعاملات فکری اعضا هیأت علمی به عنوان کنش‌گران علوم اجتماعی است؟ این تعاملات در چه شکل‌هایی و تا چه حد با محوریت ایده - نشانه‌های خاص صورت می‌گیرد؟

- آیا تعاملات اعضا هیأت علمی در دانشگاه به گونه‌ای است که در آن‌ها انرژی عاطفی تولید کرده و آن‌ها را برای تکرار این تعاملات برمی‌انگیزاند؟

- آیا تعاملات فکری در دانشکده‌های علوم اجتماعی (دانشگاه‌های تهران و علامه طباطبائی) به اندازه‌ای هست که بتوان از وجود حلقه‌های فکری در دانشگاه‌ها سخن گفت؟

- موانع و محدودیت‌های شکل‌گیری و پویایی حلقه‌های فکری در حوزه علوم اجتماعی در دانشگاه‌های کشور کدام‌ها هستند؟

مروری بر ادبیات پیشین

مروری بر مطالعات صورت گرفته در حوزه‌ی جامعه‌شناسی علم در ایران، حاکی از آن است که این مطالعات عمدتاً با رویکردهای هنجاری (برای مثال ابراهیمی، 1371؛ قاضی طباطبائی و ودادهیر، 1380؛ طایفی، 1380؛ قانعی راد و قاضی پور، 1381؛ ولد بیگی و قبادی، 2011) یا ساختی کارکردی (برای مثال، فاضلی، 1386¹؛ قانعی راد، 1379؛ لهسایی زاده، 1388) صورت گرفته‌اند. برای مثال، لهسایی زاده (1388) با رویکردی عمدتاً ساختی کارکردی علاوه بر بررسی سازمان درونی علم جامعه‌شناسی، بر تعاملات علم جامعه‌شناسی با سایر نهادهای اجتماعی تأکید دارد و بر همین مبنا موانع این تعاملات و در نتیجه رشد جامعه‌شناسی در ایران را در چندین سطح مورد شناسایی قرار

1. در مقاله "ناکارآمدی جامعه‌شناسی در ایران" نویسنده در بخش "علت یابی ناکارآمدی در سطح کلان" به دسته بندی نظراتی می‌پردازد که ضعف جامعه‌شناسی در ایران را در رابطه با سازمانهای سیاسی، دینی و فرهنگی مورد بررسی قرار داده اند.

می‌دهد: موانع فلسفی پارادایمی، اجتماعی سیاسی، آموزشی، پژوهشی و نهایتاً فقر ارتباطات بین‌المللی جامعه‌شناسی ایران.

در مطالعات پیش‌گفته، به دلیل ماهیت رویکردهای مورد استفاده در آن‌ها، به «پدیده‌های خرد در فضای علم» توجه اندکی شده است. در این بین، توجه به «تعاملات کنشگران فضای علم و سرمایه علمی ناشی از آن» به عنوان یکی از مهم‌ترین «پدیده‌های خرد در فضای علم» میزان کمتری از توجه را به خود مبذول داشته است. ابراهیمی (1371) در تحقیقی با رویکرد کارکردگرایانه، از سطح بسیار پایین ارتباطات علمی، حتی در بین اساتید، گزارش می‌دهد و معتقد است سطح نازل ارتباطات علمی نوعی انقطاع نسل دانشگاهی در فضای علوم اجتماعی ایران را به وجود آورده است. وی برای رفع این مشکل راه کار توسعه ارتباطات علمی را پیشنهاد می‌دهد. تحقیقات دیگر در سال‌های بعد بر همین معضل تاکید دارند. قانعی راد به روند رو به کاهش ارتباطات علمی، اخلاقی و عاطفی دانشجویان با اساتید اشاره دارد (قانعی راد، 1385: 29). نتایج تحقیقات قانعی راد (1385: 265) نشان می‌دهد فعالیت‌های علمی فعالان فضای علوم اجتماعی عموماً به صورت فردی و حداکثر در گروه‌های دونفره صورت می‌گیرد و شمار افرادی که در گروه‌های سه نفره و بیشتر فعالیت می‌کنند بسیار اندک است. بنابر یافته‌های وی، فردگرایی پژوهشی یا تمایل به تشکیل گروه‌های ثابت و بادوام دو نفره، ویژگی جامعه علوم اجتماعی کشور به‌شمار می‌رود. در واقع پایین بودن میزان تعاملات کنشگران میدان علمی از جمله مسائلی است که جامعه علمی علوم اجتماعی کشور با آن دست به گریبان است. میزان پایین ارتباطات و تعاملات، خود را در بی توجهی به نتایج پژوهش‌های پیشین به خوبی نشان می‌دهد؛ به طوری که در حوزه‌ی علوم اجتماعی "به ندرت می‌توان پژوهش‌هایی را یافت که به دنبال و با استناد به یکدیگر صورت گرفته باشند. افراد در تحقیقات خود پژوهش‌های دیگران را نخوانده می‌گیرند و هر بار حرکت خود را از نو آغاز می‌کنند مطالعات گوناگون حتی در حوزه‌های پژوهشی خاص با یکدیگر بی‌ارتباط بوده و مجموعاً پیکربندی منسجمی را تشکیل نمی‌دهند" (قانعی راد، 1383: 6). برخی ساختار ارتباطی ناکارآمد در فضای علوم اجتماعی ایران را تا حدی می‌دانند که از عدم وجود اجتماع علمی سخن می‌گویند. "عده‌ای معتقدند پیشرفت‌های پژوهشی تصادفی است و بر مبنای نهادینه شدن کار تحقیقاتی یا گروهی نبوده بلکه محصول تصادفی تحقیقات افراد مختلف است (خسرو خاور، 1384). قانعی راد (1385: 6) در کتابی تحت عنوان "تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی" تحقیقات گذشته خود (قانعی راد، 1383؛ 1385 الف، ب و ت) در خصوص تعاملات و ارتباطات کنشگران میدان علمی در سطح خرد را جمع بندی می‌کند. مسئله‌ی محوری قانعی راد در این کتاب بررسی توسعه نیافتگی و عدم نهادینه شدن علوم اجتماعی در ایران است. به باور وی، عدم توافق هنجاری و شناختی برای درک مسائل و موضوعات اجتماعی، تعدد و پراکندگی بی‌سامان مسائل و موضوعات تحقیق از مهم‌ترین دلایل توسعه نیافتگی و عدم نهادینه شدن علوم اجتماعی در ایران است.

در علت کاوی عمیق‌تر معضل فوق، وی بر این باور است که "ضعف ارتباطات اولیه و نهادین بین استادان و پژوهشگران علوم اجتماعی، ساختار لازم برای تقویت فضای هنجاری و نمادین را فراهم نمی‌سازد" (قانع‌ی راد، 1385: 282). هم‌صدا با قانع‌ی راد، حسن زاده و بقایی (1388) در مقاله‌ای با عنوان «جامعه علمی، روابط علمی و هم‌تألیفی» بر ارتباطات و همکاری علمی به مثابه هسته اصلی جامعه علمی و موتور پیشرفت علم تأکید می‌کنند. به باور آن‌ها این ارتباطات چه به صورت رسمی یا غیر رسمی و چه به شکل مدرن یا سنتی، هم در داخل هر رشته و هم در بین رشته‌ها ارتقاء کیفیت فعالیت علمی، معرفی و ترویج یافته‌های علمی، انتشار آن‌ها و در کل توسعه و سازماندهی دانش را در پی دارد. در این بین، همکاری علمی در قالب پدیده تألیف مشترک (هم‌تألیفی) از اهمیت شایان توجهی برخوردار است، چرا که در دهه‌های اخیر شکل و جهت فعالیت‌های علمی به گونه‌ای است که نیازمند به اشتراک گذاری مهارت‌ها و تخصص‌هاست.

بهاره آروین (1390) در مطالعه‌ای متفاوت با کاربست رویکرد بوردیویی، علوم اجتماعی آکادمیک را به مثابه یک میدان علمی تعریف کرده و ساختار و قواعد آن را به عنوان عامل اصلی ضعف علوم اجتماعی آکادمیک ایران معرفی می‌کند. وی مطالعه خود را بر مقایسه علوم اجتماعی آکادمیک و سنت روشنفکری متمرکز کرده و معتقد است در «علوم اجتماعی آکادمیک» بر خلاف «سنت روشنفکری» سرمایه اصلی مورد منازعه «سرمایه نمادین» نیست و همین امر ساختار میدان «علوم اجتماعی آکادمیک در ایران» را تحت تاثیر قرار داده است. به باور وی در این میدان، منازعه بر سر سرمایه‌هایی جز سرمایه نمادین است و اشکال دیگر سرمایه به‌ویژه سرمایه اقتصادی قواعد حاکم بر میدان علوم اجتماعی آکادمیک در ایران را تعیین می‌کنند. ارتباط علوم اجتماعی آکادمیک با سیاست‌گذاری دولتی و وابستگی آن به منابع مالی دولت، و مخاطب بودن دولت به عنوان تنها سرمایه‌گذار در حوزه علوم اجتماعی آکادمیک علت اصلی اهمیت‌یابی سرمایه اقتصادی در میدان علوم اجتماعی آکادمیک است. از نظر آروین نتیجه این امر کم‌اهمیت شدن منازعه بر سر سرمایه نمادین، و در نتیجه ضعف در شکل‌گیری و تثبیت اجتماع علمی در علوم اجتماعی آکادمیک در ایران است.

دلایل کم‌رشدی علوم در ایران از دلایل هنجاری گرفته تا دلایل ساختاری و سازمانی، خود را در کم‌رشدی «اجتماعات علمی» نمایان ساخته است. قانع‌ی راد و خسرو خاور (1390) بدون در نظر گرفتن مفهومی پیشینی از «اجتماع علمی» و با رویکردی مردم‌شناختی، ذهنیت پژوهشگران برتر در رشته‌های علوم پایه را درباره اجتماعات علمی در ایران مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد اکثر این پژوهشگران اجتماعات علمی در جامعه علمی ایران را شکننده و به‌شدت نیازمند حمایت‌های نهادی می‌دانند. انسجام گروهی اندک، روابط علمی ضعیف و شکننده و وجود سوءظن در بین پژوهشگران، انزوا و فردگرایی خودخواسته پژوهشگران، حاکمیت روابط غیرعلمی در فعالیت‌های پژوهشی، ضعف و تزلزل در هنجارها و اخلاقیات علمی، مشکلات مالی، امکانات پژوهشی ضعیف، روابط

مافیایی در بین نخبگان، روابط اقتصادی رانتهی و فرهنگ خاص ایرانی از مهم‌ترین موانع شکل‌گیری و رشد اجتماعات علمی از نظر پژوهش‌گران برتر در حوزه علوم پایه است (قانع‌ی راد و خسرو خاور، 1390: 27 - 30). در مطالعه‌ای دیگر خسرو خاور، قانع‌ی راد و طلوع (2007) نشان دادند فقدان همکاری علمی بین کنشگران فضای علم یکی از مهم‌ترین مشکلات پیش روی رشد و پویایی علوم در ایران است. بنابر گزارش این محققان، روابط علمی اساتید و پژوهشگران دانشگاهی در ایران اغلب با دانشجویان دکتری و به ندرت با همکاران است. از نظر نویسندگان این مقاله، سازمان علم در ایران مهم‌ترین عامل اثرگذار در پایین بودن میزان تعاملات بین همکاران دانشگاهی است. وضعیت اجتماع علمی در حوزه علوم اجتماعی، در مقایسه با علوم پایه، به مراتب بدتر است. قانع‌ی راد (1385الف) معتقد است "به دلیل فقدان تکوین اجتماع علمی و حتی ضعف تعاملات درون سازمانی در زمینه‌های رسمی و غیر رسمی، در بین اساتید نزدیکی فکری و معرفتی وجود ندارد و اساتید با یکدیگر همکاری‌های پژوهشی ندارند" (قانع‌ی راد، 1385 الف: 52). به باور وی "پایین بودن میزان همکاری بین اعضاء هیأت علمی و بالا بودن همکاری‌های درون گروهی نسبت به همکاری‌های برون گروهی از ضعف اجتماع علمی در بین کارگزاران رشته علوم اجتماعی حکایت می‌کند" (قانع‌ی راد، 1385 پ: 282).

چارچوب نظری

چارچوب نظری این تحقیق از تلخیص نظرات رندل کالینز به خصوص با تاکید بر نظریه مناسک تعامل و مفاهیم به کار رفته در این نظریه چون انرژی عاطفی، سرمایه‌ی فرهنگی¹، فضای گفت‌وگو، ساختار فرصت²، مناسک تعامل (تجربی و نیابتی)³ به دست آمده است. به باور کالینز در میدان علمی نوعی از تعاملات و ارتباطات (مناسک تعامل) در بین اعضا وجود دارد که منجر به انسجام اجتماعی و پویایی روابط و میدان علمی می‌شود. "مناسک تعامل در میدان علمی مرادده‌های اجتماعی دراز مدت هستند که در طول زمان جریان دارند (کالینز، 2000: 22). عناصر مهم تشکیل دهنده «مناسک تعامل» عبارتند از:

1. گروهی متشکل از حداقل دو نفر که به لحاظ فیزیکی یک جا جمع می‌شوند. این ویژگی نشان‌دهنده مکان‌مندی و وضعیت‌مندی «مناسک تعامل» است.
2. آن‌ها توجه خود را روی موضوع و کنش واحدی متمرکز می‌کنند و هر یک می‌داند که دیگری نیز همین کانون توجه را دارد.

1 . Cultural Capital
2 . Opportunity structure
3 . Vicarious

3. آن‌ها حال و هوا و احساس مشترکی دارند.

4. این احساس مشترک را می‌توان در مواردی از این دست مشاهده کرد: حرکت‌های جسمانی، کنش‌های گفتاری و خرده فرکانس‌های کلامی که با ضرب‌آهنگ مشترکی تنظیم یا کوک می‌شوند. هر قدر خرده هماهنگی‌ها بیشتر شود، شرکت‌کنندگان در تعامل نیز موقتاً در واقعیت متحدی مشترک می‌شوند و مرز و دیواره‌ای را تجربه می‌کنند که بین این واقعیت و هر کس که بیرون آن است کشیده شده است. در این حالت، کانون توجه متقابل یا احساس مشترک به صورت انباشتی تشدید می‌شود.

5. در نتیجه، شرکت‌کنندگان احساس می‌کنند اعضای یک گروه‌اند، و نسبت به یکدیگر وظایف و تعهدات اخلاقی دارند. هر چیزی که آن‌ها در جریان تعامل مناسکی روی آن متمرکز شوند، رابطه آن‌ها را نمادپردازی می‌کند. سپس، هنگامی که اشخاص از این نمادها¹ در گفتار یا تفکر خویش استفاده می‌کنند، در واقع عضویت گروهی‌شان به طور ضمنی به آن‌ها یادآوری می‌شود (نگاه کنید به کالینز، 2000: 22-23).

6. افرادی که در مناسک تعامل مشارکت می‌کنند سرشار از انرژی عاطفی می‌شوند، که میزان آن متناسب با "تراکم"² تعامل است.

در جریان مرادده‌های علمی متناوب (مانند شرکت مداوم در گفت‌وگوهای علمی³) در طول زمان، نمادهایی (مانند مفاهیم نوبنیاد علمی) شکل می‌گیرند که بر اساس آن‌ها تعاملات نمادین و ارتباطات بعدی روی می‌دهد و احساس هم‌بستگی بین اعضا به عنوان یک «حلقه فکری» بیشتر و پیوند آن‌ها مستحکم‌تر می‌شود. از این منظر مرادده‌ها جنبه‌ی مناسکی پیدا می‌کنند (کالینز، 2000). به دلیل تمرکز بر نمادهای مشترک، روابط افراد نمادین و احساس مشترکی بین آن‌ها ایجاد می‌شود. تمرکز بر روی نمادها به عنوان ابژه‌های مقدس⁴، فضای توجه مشترکی بین اعضا ایجاد می‌کنند که بر رفتار، گفتار و ذهنیت و تفکر افراد به عنوان اعضاء یک حلقه فکری تأثیر می‌گذارد. افراد با شرکت در مناسک تعامل سرشار از انرژی عاطفی می‌شوند که پویایی‌های رفتار افراد را در مناسک بعدی به ارمغان می‌آورد. انرژی عاطفی و توجه مشترک مشارکت‌کنندگان در ارتباط مناسکی، نوعی شناخت مشترکی را تولید می‌کند که دور‌کنیم آن را خودآگاهی جمعی⁵ می‌نامید که به نوعی این آگاهی جمعی "بین-الذاتانی"⁶ است (کالینز، 2004). در نتیجه این آگاهی جمعی، شرکت‌کنندگان در مناسک تعامل

1 . Symbols

2 . Density

3 . از نظر کالینز، گردهم‌آبی مانند، گفت‌وگوها، سخنرانی‌ها، بحث‌ها، همایش‌ها که ساختاری چهره به چهره دارند، ثابت‌ترین وجه کل تاریخ حیات فکری هستند (کالینز، 2000 : 25).

4 . Sacred object

5. Collective Conscience

6 . Intersubjective

احساس می‌کنند اعضای یک گروه هستند و نسبت به یکدیگر تعهدات اخلاقی پیدا می‌کنند. به‌علاوه، افراد در جریان حضور در مناسک تعامل، سرمایه‌های ارزشمند موجود در میدان علمی (سرمایه فرهنگی) را کسب و با تکیه بر آن‌ها به منازعه و رقابت می‌پردازند تا در مقایسه با سایر اعضا حلقه فکری، با تملک سرمایه فرهنگی بیشتر، فضای توجه بیشتری را به خود جلب کنند. در میدان فعالیت علمی، این سرمایه‌ها هستند که به میدان، مناسک تعامل، تعاملات، عمل کنشگران، منازعه و توافق اعضا معنی می‌دهند. افراد سعی در کسب سرمایه‌هایی دارند که در میدان از ارزش بیشتری برخوردارند تا بتوانند فضای توجه را اشغال کنند. رقابت و تمایل به کسب سرمایه‌های بیشتر به خصوص کسب فضای توجه، فرد را وامی‌دارد در حوزه پنهانی و تفکر خود مناسک تعامل نیابتی (مانند مطالعه آثار خاص یا نوشتن آثاری برای مخاطبان خاص) را تجربه کند. این تجربه، در امتداد با تجربه مناسک تعامل تجربی (مراودات حضوری و رودررو، رسمی و غیر رسمی) است. به این معنا که فرد وقتی آثار خاصی را برای ارائه در حلقه فکری خود مطالعه می‌کند یا ایده‌ها و نظرات خود را در قالب مقاله یا کتاب بر روی کاغذ می‌آورد، تصویری از تعاملات تجربی خود با دوستان و مخاطبان خاص خود دارد، مبنی بر اینکه آن‌ها در برابر نوشته و ایده‌های او چه عکس‌العملی نشان خواهند داد. در حقیقت نوعی از مناسک تعامل وجود دارد که شکل نیابتی داشته و در آن کنشگران علمی در گفت‌وگو با خود، مخاطبان خیالی را تصور کرده و چگونگی بازخورد نظرات شان در بین مخاطبین را مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

در واقع مناسک تعامل نیابتی در راستای مناسک تعامل تجربی و تکمیل کننده آن است. در مناسک تعامل نیابتی عناصر مناسک تعامل مانند انرژی عاطفی، سرمایه فرهنگی و خلاقیت و فضای توجه به واسطه نمادهای گروهی در دنیای ذهنی و فکری چون تفکر در هنگام تنهایی و اندیشه ورزی در هنگام نوشتن و متون که تصویر صحنه ذهنی فرد است، به چرخش در می‌آید. انرژی عاطفی و سرمایه‌های فرهنگی نیز بر تجربه‌ی نیابتی میدان فکری تأثیر می‌گذارد، واژه‌ها، اندیشه‌ها و متون، آمیخته به دلالت‌های عضویت هستند که در تنهایی افراد نیز منجر به پیوند افراد با یکدیگر می‌شوند. تجربه خواندن و حتی نوشتن درباره‌ی مباحث فکری نیز بر سرمایه‌های فرهنگی و انرژی عاطفی فرد که پویایی کنشگری او را در مناسک تعامل تجربی بعدی به همراه دارد تأثیر می‌گذارد. از نظر کالینز یکی از صورت‌های مناسک تعامل نیابتی خواندن و اندیشیدن است و نوشتن، نوعی از مشارکت عضویتی در دنیای عضویت‌های نمادین است. اما در این نوشتن باید فرد بتواند رابطه‌ای میان ایده‌ها برقرار کند (کالینز، 2000:35). کالینز سه مولفه اصلی برای مناسک تعامل در نظر می‌گیرد:

1. سرمایه فرهنگی: انبان نمادها و محصولات فکری خاص (مانند متون، اندیشه‌ها، ایده‌ها، نظرات، روش‌ها، مفاهیم و واژه‌های به کار رفته در گفت‌وگوها و نوشتارها) که در بر دارنده بار معنایی عضویت افراد و همبستگی آن‌ها با یکدیگر در درون یک حلقه فکری است. سرمایه فرهنگی در جریان

مناسک تعامل و از طریق اجتماعی شدن در فرد انباشته می‌شود و در رفتار و تولیدات فکری او تاثیر می‌گذارد به طوری که می‌توان آن را در بردارنده تمایلات پایدار فرد دانست. سرمایه فرهنگی را می‌توان به دو بخش سرمایه فرهنگی نمادین (ذهنی) و سرمایه فرهنگی عینی تقسیم کرد:

- **سرمایه فرهنگی نمادین (ذهنی):** سرمایه‌ای است که در آشنایی با نمادهای میدان علمی که فضای توجه و فضای گفت‌وگو را می‌سازند ایجاد می‌شود. آشنایی با مقالات، واژگان اساسی و ادبیات نوشتاری و گفت‌وگویی، شناخت نظرات متفکران بزرگ گذشته، در میدان علمی باعث شکل‌گیری سرمایه‌های فرهنگی نمادین فرد می‌شود. پرستیژ، افتخار اجتماعی و شناخته شدن فرد از جانب دیگران به عنوان فرد خلاق و متفکر تاثیر گذار نشانه‌های سرمایه‌های فرهنگی نمادین بالا محسوب می‌شود.

- **سرمایه فرهنگی عینی:** نشر متون و مقالات به مثابه تجسم سرمایه فرهنگی نمادین، ارائه مباحث و طرح ایده‌های جدید در سمینارها و فضای گفت‌وگو رسمی و غیررسمی، و میزان ارجاعات به نظر و متون هر فرد فعال در فضای علم جزء سرمایه‌های فرهنگی عینی فرد به حساب می‌آیند.

2. **انرژی عاطفی و خلاقیت**¹: انرژی عاطفی، شور و شوق و نیرویی است که در جریان کنش متقابل و رویارویی‌های اجتماعی در نتیجه مشارکت موفقیت‌آمیز در مناسک تعامل ایجاد می‌شود (کالینز، 2000: 29). انرژی عاطفی به افراد میل به حرکت به سوی اهداف نمادین میدان علمی و کسب سرمایه‌های ارزشمند برای احراز موقعیت بهتر را می‌دهد و موجب پویایی رفتاری و کنشگری در افراد می‌شود. **خلاقیت** نمودی از انرژی عاطفی و سرمایه‌های فرهنگی است. در حقیقت فرد برای کسب سرمایه بیشتر و جلب توجه اعضاء اجتماع علمی (حلقه فکری)، سعی در خلق اندیشه‌های نو، طرح معماهای جدید فکری و حل معماهای مطرح شده در نظام فکری گذشته را دارد. خلق ایده‌های نو با تکیه بر سرمایه‌های فرهنگی پیشینی فرد صورت می‌گیرد و به هیچ وجه جنبه خود سرانه ندارد. همچنین، نوآوری و خلاقیت به معنی طرد دیگر نظرات و یا در تضاد بودن با نظرات، نمادها و ابژه‌های مقدس گروه نیست بلکه در ارتباط با نظرات، نمادها و ابژه‌های مقدس قدیمی در گروه است. در واقع خلاقیت ترکیب نمادهای مقدس قبلی با نمادهای جدید است که سرمایه فردی و فرهنگی محسوب می‌شود (کالینز، 2000: 31).

3. **ساختار فرصت:** ساختار فرصت به موقعیت فرد در میدان علمی اشاره دارد که خود در ارتباط با فضای توجه، فضای گفت‌وگو و قشر بندی انرژی عاطفی و سرمایه فرهنگی است. در واقع کالینز تحت لوای این مفهوم درصدد است شکل ساختار شبکه و چگونگی واکنش افراد به آن را نشان دهد. در

ساختار فرصت افرادی که در رأس هرم قشربندی شده با بیشترین سرمایه‌ها قرار دارند ممکن است اجازه ورود به افراد جدید را برای اخذ فضای توجه ندهند. اما در مناسک تعامل میدان فکری، سرمایه‌ها جنبه وراثتی ندارند بلکه افراد می‌توانند با مشارکت و مراودات متمادی و شرکت در همایش‌ها و ارائه گفت‌وگو و سخنرانی و تمرکز مداوم بر فضای توجه نمادین میدان به سرمایه‌های بیشتری دست یابند. کالینز در ادامه معتقد است وقتی فرد با محدودیت ساختاری مواجه می‌شود دست به عمل می‌زند. "در این جا شکل شبکه و جایگاه شخص در آن تعیین می‌کند که او چه می‌تواند بکند: به چه چیزی فکر کند و با چه میزان انرژی خلاق" (کالینز، 2000: 39). این جا کالینز با بیان نقش کنش‌گران در انتخاب کنش‌ها و نوع مواجهه شأن در برابر ساختار آن‌ها را افراد منفعل در برابر ساختار نمی‌بیند.

در میدان علمی کانونی که اعضاء را به یکدیگر پیوند می‌دهد و مدام معانی و اهداف گروه را یادآوری می‌کند، فعالیت گفتمانی و شرکت در فضای گفت‌وگو است که نمادهای پیوند دهنده را از نو شارژ و سرشار از معانی می‌کند. این سطح گفت‌وگو علاوه بر حضور در سطح تجربی، به حوزه تفکر فرد نیز راه می‌یابد و فرد در هنگام نوشتن و خواندن متون بر اساس کانون توجه گروهی با خود به گفت‌وگو می‌پردازد. بحث و گفت‌وگو فضایی از کنشگری است که با تکیه بر سرمایه‌های فرهنگی، تجربه جامعه‌پذیری و شرکت در مناسک تعامل روشنفکران و آگاهی از فضای توجه و محتوای متون و ایده‌های متفکران در میدان علمی صورت می‌گیرد. فضای گفت‌وگو به دو بخش گفت‌وگو با دیگران و گفت‌وگوی درونی¹ (گفت‌وگو در تنهایی و در هنگام تفکر و نوشتن) تقسیم می‌شود.

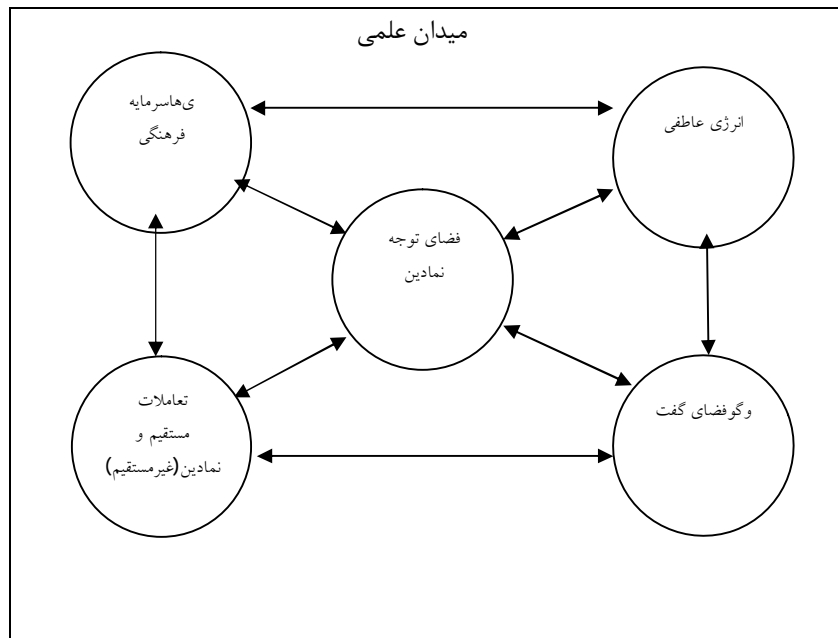
با وجود تاکید کالینز بر جنبه‌های کنش متقابل نظریه‌اش، جنبه‌های تضادی نظریه وی نیز از اهمیت شایان توجهی برخوردار است. به نظر کالینز آن‌چه که در درون حلقه فکری (انجمن علمی) حادث می‌شود تنها تایید یکدیگر و توافق بر سر یک دسته نمادهای مشترک نیست، هر چند یکی از اشکال کسب انرژی عاطفی در افراد و تمایل آن‌ها برای مشارکت در تعاملات بعدی، تایید و تشویق از جانب دیگران است. علاوه بر فضای تایید و نظم، در درون حلقه‌های فکری منازعه و رقابت² قاعده‌مند نیز وجود دارد که در تولید فعالیت علمی از اهمیت زیادی برخوردار است چرا که مانع ایستایی اندیشه و باعث پویایی انجمن‌های علمی می‌شود. در واقع در درون حلقه‌های فکری، رقابتی جدی بین کنشگران فضای علم در جهت بهبود جایگاه ساختاری در درون حلقه فکری وجود دارد. افراد در قالب سرمایه‌های فرهنگی به نقد نظرات یکدیگر و هم حلقه‌های‌هایشان می‌پردازند تا بتوانند در ادعای حقیقی بودن نظرات خود فضای توجه در درون حلقه فکری را به دست گیرند. اما نقد به قصد ویران

1. Internalized conversation

2. Compétition

سازی نظرات برای جلب توجه نیست بلکه نقد با تکیه بر سرمایه‌های فرهنگی پیشین است که فرد در جریان جامعه‌پذیری و مشارکت‌های مداوم در درون حلقه کسب کرده است. فرد با این کار مدعی گشودن پرده‌ای از حقیقت است، حقیقت همان چیزی است که در میدان فکری متفکران داعیه آن را دارند و تمام سعی خود را برای کسب آن به کار می‌گیرند (کالینز، 2000:33). در این منازعه، خلاقیت فردی در قالب نوشتن متون و بیان ایده‌های جدید و نقد متفکران و متون گذشته ظهور عینی می‌یابد. شکلی از منازعه که محرک خلاقیت در درون انجمن‌های علمی است. در واقع فرد خلاق نمی‌تواند خارج از سرمایه‌های فرهنگی حلقه فکری اش دست به کنشگری بزند. سرمایه‌های فرهنگی درون حلقه‌های فکری هم محل رقابت و هم محلی برای کسب این سرمایه‌ها برای ارتقاء موقعیت در حلقه فکری و گرفتن فضای توجه و ایجاد فضای توجه جدید است.

2-3 مدل تحلیلی پژوهش



نمودار شماره 1. دور تسلسلی عناصر مناسک تعامل

در نمودار شماره 1، عناصر به شکل دوری در تعامل با یکدیگر هستند و هر کدام می‌توانند هم علت ایجاد و تقویت کننده دیگر عناصر باشند و هم نتیجه وجود دیگر عناصر. در واقع هر یک از عناصر هم

در نقش عامل و هم در نقش نتیجه موجب ایجاد تعاملات در میدان علمی می‌شوند. بر این اساس می‌توان نظریه زنجیره‌های مناسک تعامل کالینز را "زنجیره‌های تسلسلی تقویت‌کننده" نیز نامید. نظریه‌ای که عناصر در آن به طور زنجیروار به یکدیگر متصل هستند و در چرخش و تعامل با یکدیگر موجب چرخش، حرکت و تقویت یکدیگر می‌شوند. فضای توجه نمادین از مرکزی‌ترین عنصر است و در راستای شکل‌گیری این عنصر است که دیگر عناصر تقویت می‌شوند.

تعریف مفاهیم

در نظریه کالینز مفاهیمی هم‌چون «مناسک تعامل»، «انرژی عاطفی» و «سرمایه فرهنگی» به عنوان شالوده بنیادین این نظریه، نمی‌توانند جدا از یکدیگر تعریف شوند. فهمی تسلسل وار میان این مفاهیم وجود دارد که همواره بخشی از معنی هر مفهوم را در مفهوم دیگر جای می‌دهد و باعث سیالیت معنی هر مفهوم می‌شود. همین دلیل مانع از تعریف مستقل هر یک از مفاهیم به کار رفته در نظر او می‌شود. با این وجود سعی می‌شود این مفاهیم در کنار یکدیگر به طور مشخص‌تری تعریف شوند.

مناسک تعامل: مناسک تعامل مرادوهایی است که مدام تکرار می‌شود و در این تکرار ارتباطات، نمادهایی خلق و ماندگار می‌شوند که اعضا را به هم مرتبط می‌سازند و اعضا از طریق همین نمادها با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. مناسک تعامل در یک موقعیت محلی¹ رخ می‌دهد که در آن موقعیت، انسان‌های آگاه رویاروی هم قرار می‌گیرند و اکشن‌های متقابل بین آن‌ها برقرار می‌شود. برای اعضا، مکانی وجود دارد که در آن‌جا به تعامل می‌پردازند و خود را پای‌بند به مشارکت و تعامل با اعضا دیگر در طول زمان در جریان مرادوهایی دیگر می‌دانند. می‌توان جنبه مناسکی بودن "مناسک تعامل" را در تکرار مراسم جمعی در یک موقعیت مکانی و محلی و وجود نمادها و کانون توجه متقابل در شکل یک نماد خاص در ایجاد این مراسم دانست و جنبه تعاملی بودن را در مرادوها و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر بر پایه این نمادهای مقدس و کانون توجه متقابل دید. در واقع، مرادوها در وضعیت‌هایی که به شدت در کانون توجه باشند در افراد نفوذ می‌یابند و در آن‌ها هم‌بستگی ایجاد می‌کنند. «وضعیت‌هایی که به شدت کانون توجه باشند در افراد نفوذ می‌یابند و عواطفی را ایجاد می‌کنند. این عواطف هم رسانه هم انرژی تفکر فردی و هم سرمایه‌ای هستند که امکان برساختن وضعیت‌های بیشتری را در یک زنجیره مداوم فراهم می‌سازد» (کالینز، 2000: 21).

مناسک تعامل علمی: اجتماع فکری از شکل‌گیری مناسک تعامل موفق² در میان روشنفکران حاصل می‌شود. وجه تمایز مناسک تعامل روشنفکران با دیگر مناسک تعامل (برای مثال با مناسک تعامل

1. Local situation

2. Successful rituals

گروه‌های بزهکار)، در نوع متمایز نمادها است. در واقع وجوه مشخصه‌ی اجتماع فکری، وجود کانون توجه مشترک است که تعاملات و فضای گفت‌وگو و متون بر پایه آن شکل می‌گیرد. شاخص‌های مناسک تعامل علمی عبارتند از: گردهم‌آیی مکانی (به‌صورت همایش، گفت‌وگو، سخنرانی)، فضای توجه (در قالب نمادها و ابژه‌های مقدس و مشترک گروهی)، و مطالعه و آگاهی از اندیشه‌های گذشتگان و چاپ متون و مقالات. مناسک تعامل علمی به دو نوع تجربی و نیابتی تقسیم می‌شود. نوع تجربی به مراودات رودررو به شکل رسمی و غیر رسمی اشاره دارد. در حالی که مناسک تعامل نیابتی به مراودات در دنیای عضویت نمادین و ذهنی دلالت دارد که در آن کنشگران در درون ذهن خود به مرادها با هم گروهی‌های خودمبادرت ورزیده و با توجه به عکس‌العمل‌های مخاطبانشان فعالیت علمی خود را سازمان می‌دهند. یکی از صورت‌های مناسک تعامل نیابتی خواندن، اندیشیدن و نوشتن است (کالینز، 2000:35). در این پژوهش، شرکت در سخنرانی‌ها، همایش‌ها، عضویت در گروه‌ها و انجمن‌ها و تداوم تعاملات نشانه‌های مناسک تعامل علمی قلمداد می‌شود.

نمادها: نمادها رمزهایی هستند که اعضا با کمک آن‌ها ارتباط برقرار می‌کنند و از دریچه آن‌ها به جهان خویش می‌نگرند» (کالینز، 2000:22). نمادها به واسطه‌ی تجربه مناسک تعامل سرشار از معنای اجتماعی می‌شوند و اگر چنین مرادهاهایی در دوره زمانی معینی دوباره به اجرا در نیاید آن‌گاه نمادهای مزبور ضعیف می‌شوند و معنا و نیروی اقناع‌کننده خود را از دست می‌دهند. این نمادها هستند که به اعضا یادآوری می‌کنند گروه را گردآوری کنند (کالینز، 2000:23). از نظر کالینز همایش‌های علمی شکلی از مناسک تعامل هستند که در آن‌جا نمادها به چرخش در می‌آیند و سرشار از معانی می‌شوند و عضویت فرد را به یادشان می‌آورند و همین باعث همبستگی بیشتر آن‌ها می‌شود. وقتی افراد از این نمادها در گفتار و تفکر خویش در جریان تعاملات استفاده می‌کنند در واقع عضویت گروهی‌شان را به طور ضمنی یادآور می‌شوند (کالینز، 2000).

انرژی عاطفی: «نیرویی است که از مشارکت موفقیت‌آمیز افراد در مناسک تعامل حاصل می‌شود و پیوستاری (از حداکثر تا حداقل) را تشکیل می‌دهد. این انرژی به شکل حداکثری به صورت اطمینان و اعتماد به نفس، اشتیاق و احساس خوب و مثبت درباره خویش و به شکل حداقلی به صورت افسردگی، فقدان ابتکار، بی‌ارادگی و احساسات بد و منفی درباره خویشتن نمایان می‌شود» (کالینز، 2000:29). از آن‌جا که انرژی عاطفی در جریان تعاملات اجتماعی حاصل می‌شود، نمی‌توان آن را صرفاً پدیده‌ای روانشناختی قلمداد کرد. تجربیاتی مانند مشارکت مناسکی عمیق و فشرده، موقعیت مسلط در گروه علمی، عضویت مناسکی در یک گروه رده بالا، موجب افزایش انرژی عاطفی فرد و تجربیاتی مانند ممانعت از عضویت مناسکی، تحت سلطه بودن در گروه علمی، عضویت مناسکی در گروه رده پایین موجب کاهش این انرژی در افراد می‌شود (کالینز، 2000:29). مراودات مداوم افراد در مناسک تعامل (در قالب شرکت در همایش‌ها، گوش کردن به سخنرانی‌ها، نوشتن و خواندن کتاب‌های مورد توجه در

گروه، سخنرانی کردن و مشارکت در بحث‌های گروهی و غیررسمی که حول موضوع خاصی باشد، ارتباط با استادان، عضویت در شبکه‌های اجتماعی مرکزی) منجر به افزایش مشارکت افراد و در نتیجه افزایش انرژی عاطفی آنها می‌شود که نتایج زیر را در پی دارد: پای‌بندی به اهداف نمادین گروه و احساس تعهد اخلاقی به اهداف و نمادهای گروه، حس همبستگی گروهی، رقابت بر سر گرفتن فضای توجه (از طریق پژوهش و انتشار و گفت‌وگوی بیشتر)، سلطه بر گروه، عضویت در گروه‌های مرجع، نوع‌آوری و بروز خلاقیت، بیان ایده‌ها و نظرات در گفت‌وگوها، افزایش مشارکت نمادین اعضا در تنهایی (مانند تفکر بیشتر و گفت‌وگو با خود، خواندن بیشتر متون و نوشتن مقالات بیشتر)، و پر تولید بودن و انتشار بیشتر آثار (به خصوص 5 سال مداوم).

خلاقیت: خلاقیت بیان اندیشه‌های نو می‌باشد؛ اما اندیشه‌ها نمی‌توانند کاملاً جدید باشند. آنها با سنت فکری قبل خود پیوند دارند و با تکیه بر مصالح اندیشه‌های گذشتگان در قالب نمادهای جدید و مفاهیم جدید ایجاد می‌شوند. فرد با تکیه بر خلاقیت خود عناصری از محصولات پیشینی از میدان فکری را ترکیب و ایده‌های نو را بیان می‌کند (کالینز، 2000: 31). در واقع خلاقیت به خرج دادن انرژی عاطفی و استفاده از سرمایه فرهنگی است (کالینز، 2000: 33). در این پژوهش شاخصه‌های انرژی عاطفی و خلاقیت عبارتند از: میزان دل‌بستگی اساتید به رشته خود، زمان صرف شده برای مطالعه، میزان اشتیاق به شرکت در جلسات، همایش‌ها و بحث‌ها، میزان احساس صمیمیت، میزان احساس همبستگی و تعلق به گروه فکری.

سرمایه فرهنگی: سرمایه‌های فرهنگی انبان نمادهای خاص است که در بردارنده بار معنایی عضویت افراد و همبستگی آنها به یکدیگر و نیز محصولات فکری در اجتماع فکری چون متون، اندیشه‌ها، ایده‌ها، نظرات، روشها، مفاهیم و واژه‌های به کار رفته در گفت‌وگوها و نوشتار می‌باشد که با کنشگری و مراودات افراد در شبکه‌های اجتماعی تاریخچه مناسبی افراد و سرمایه فرهنگی آنها شکل می‌گیرد. سرمایه‌های فرهنگی مواردی چون، شناخت واژگان اساسی یک رشته، شناخت مفاهیم واژگان و کاربرد آنها در گفت‌وگو و کتابت، آشنایی و شناخت اندیشه متفکران پیشین و جدید، ارجاعاتی که در مقاله‌ها به یکدیگر می‌دهند، عضویت در گروه‌های مرکزی پر تولید و شناخت مرکز مباحث رایج، خلاقیت (بیان ایده‌های نو)، نقد نظرات یکدیگر، افزایش مقالات و انتشار کتاب و شرکت در گفت‌وگوها و جلسات و همایش‌ها، داشتن شم تشخیص در چگونگی رابطه با میدان فکری را شامل می‌شود (کالینز، 2000: 33-30). در این پژوهش، بررسی سرمایه فرهنگی در سطح نمادین، در دو بعد نمادهای مقدس ذهنی و نمادهای عینی صورت می‌گیرد. در بعد ذهنی، آشنایی بیشتر با واژگان اساسی و ادبیات نوشتاری و گفت‌وگویی، مهارت اندیشه‌ورزی، تأمل بیشتر در نظرات خود، رفرنس دادن به نظریه پردازان و نظرات متفکران مشهور، آشنایی به داغ‌ترین مباحث جدید در آن رشته و بسط و تعریف آنها، ارائه مباحث و طرح ایده‌های جدید در سمینارها و فضای گفت‌وگو رسمی و

غیررسمی؛ و در سطح عینی میزان نشر کتاب و مقالات مورد توجه است.

فضای توجه نمادین: توجه افراد به موضوع یا رفتاری یکسان و آگاهی آن‌ها از تمرکز دیگران بر همان موضوع یا رفتار، فضای توجه را شکل می‌دهد. تمرکز و توجه اعضا به موضوع مشترک، این موضوع را تبدیل به نمادی مقدس می‌کند که اعضا آن‌ها را در گفت‌وگوها و تفکر خود به کار می‌برند (کالینز، 2000: 22-23). فضای توجه مشترک از مهم‌ترین عناصر مناسک تعامل موفق است که تعاملات و اعضا را به هم پیوند می‌دهد تا در راستای توجه مشترک به تبادلات و تولید علمی بپردازند. در بررسی فضای توجه نمادین، به اندیشه‌ها، آثار و رویکردهای مورد تاکید افراد توجه شده است.

میدان¹: میدان فضای عمل و روابط کنشگران است، عرصه‌ای که تعاملات، منازعات و تکاپوها برای کسب منابع معین صورت می‌گیرد. در واقع میدان متشکل از موقعیت‌هایی است که افراد سعی در اشغال آن دارند تا از طریق کسب این موقعیت‌ها هویت خود را شکل دهند. با این تعریف می‌توان گفت میدان یک مفهوم نظری است که قابلیت رؤیت و بررسی آن به راحتی امکان‌پذیر نیست اما می‌توان بنا بر نظر بوردیو که عمل اجتماعی را در پیوند مکان و زمان قرار می‌دهد و عمل را به مثابه پدیده اجتماعی مرئی و "عینی"، بیرون از زمان/مکان قابل درک نمی‌داند؛ میدان را مکان عمل اجتماعی افراد در نظر گرفت. کالینز بر مکانمندی تاکید دارد که افراد به طور فیزیکی در آن جا دور یکدیگر جمع می‌شوند و به تعامل رودررو با یکدیگر می‌پردازند. با توجه به گستردگی تعریف بوردیو از مکان که عمل اجتماعی را در بر می‌گیرد از لفظ میدان استفاده می‌شود و دو دانشکده علوم اجتماعی و علامه طباطبائی در هم‌سویی با مکان‌مندی کالینز انتخاب شدند.

روش شناسی

با توجه به مختصات نظری و عملی این پژوهش، در این تحقیق از تلفیق روش کمی و کیفی استفاده شد. دانشکده‌های علوم اجتماعی دو دانشگاه علامه طباطبائی و تهران به عنوان موقعیت‌های مکانی ثابت برای مناسک تعامل اعضاء هیأت علمی (به مثابه کنشگران فضای علم) در نظر گرفته شد. انتخاب اعضاء هیأت علمی از این دو موقعیت مکانی، با توجه به مباحث کالینز در خصوص قشربندی فعالان فضای علم صورت گرفت. بر همین مبنا دو شاخص تولیدات اعضاء هیأت علمی و تمرکز موضوعی و مقوله‌ای آن‌ها مد نظر قرار گرفت. در حقیقت، اعضاء هیأت علمی‌ای که بیشترین تولیدات را داشتند و در عین حال از تمرکز بالای موضوعی و مقوله‌ای برخوردار بودند به عنوان اساتیدی با تعاملات بالا در میدان علمی انتخاب شدند. شاخص بیشترین تولیدات اساتید با روش کمی بر اساس ضابطه‌ی وزارت علوم در امتیازدهی به تولیدات آن‌ها صورت گرفت و اساتیدی که بیشترین نمره را کسب کردند کسانی

بودند که از بیشترین تولیدات علمی برخوردار بودند. جدول شماره 1 نحوه احتساب شاخص «بیشترین تولیدات» با روش کمی و بر اساس ضابطه وزارت علوم را نشان می‌دهد. علاوه بر کاربرد روش کمی، تولیدات هر یک از اساتید با روش کیفی تحلیل محتوا (تحلیل مقوله‌ای) بررسی و بر اساس محتوا مقوله بندی شد تا تمرکز موضوعی اساتید مشخص شود. در این روش نیز با ادغام روش کمی به هر کدام از تولیدات اساتید در هر مقوله امتیازاتی داده شد، که امتیازات بر اساس همان ضابطه وزارت علوم بود. در امتیاز دهی به تمرکز موضوعی نکته مهم «نسبت تأکید بر مقولات بر تولیدات» است، برای مثال استادی در مقوله‌ی جنبش‌های اجتماعی چند مقاله و کتاب تألیف کرد

جدول شماره 1. ارزش‌گذاری سنجه‌هایی که متغیر سطح تولیدات را می‌سنجد

سنجه‌های مورد بررسی	مقالات			تألیفات	ترجمه			پایان نامه	طرح‌های ارائه شده در سمینار	طرح‌های عملی انجام شده
	علمی - پژوهشی	علمی - مروری	علمی - ترویجی		کتاب	مقاله	ترجمه کتاب خاص (مثل زبان و آمار)			
امتیاز	7	4	3	20	12	0.5	10	3	2	12

بود؛ بر همین مبنا استاد مربوطه با تأکید بیشتر بر مقوله جنبش‌های اجتماعی بر اساس نوع تألیف خود امتیاز کسب می‌کند. در نهایت، اعضاء هیأت علمی هم به لحاظ شاخص «بیشترین تولیدات» و هم به لحاظ شاخص «تمرکز موضوعی» امتیاز دهی و قشر بندی شدند و از ترکیب این دو شاخص امتیاز کلی و قشر بندی نهایی اساتید بدست آمد. بر مبنای چارچوب نظری، اساتیدی با بیشترین امتیاز در تولیدات و تمرکز مقوله‌ای به عنوان اساتیدی در بالاترین سطح قشر بندی و برخوردار از بیشترین تعاملات علمی برای انجام مصاحبه انتخاب شدند.

در بخش دوم روش شناسی، پس از انتخاب نمونه‌ها از دو دانشکده از تکنیک مصاحبه عمیق برای مصاحبه با اعضاء هیأت علمی استفاده شد. مصاحبه‌ها با محوریت مفاهیم کالینز صورت گرفت و در نهایت متن مصاحبه‌ها تحلیل محتوا (مقوله‌ای) شد. در جهت مستند سازی یافته‌ها، بخشی از نظرات مصاحبه شوندگان در متن ذکر می‌شود اما به دلیل رعایت مسائل اخلاقی و حفظ حقوق و هویت اعضاء هیأت علمی به جای نام آن‌ها از اعداد استفاده می‌شود (نگاه کنید به فلیک، 54:1388). نمونه‌های این پژوهش از بین اعضاء هیأت علمی دو دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبائی و تهران به عنوان فعال‌ترین دانشگاه‌های کشور در فضای جامعه‌شناسی، و بر مبنای امتیازات اعضاء هیأت علمی

در دو شاخص «بیشترین تولیدات» و «تمرکز موضوعی» انتخاب شده‌اند. بررسی‌های صورت گرفته بر روی شاخص «تمرکز موضوعی» حاکی از آن است که بیشترین تمرکز مقوله‌ای اعضای هیأت علمی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران به ترتیب بر دو حوزه «جامعه‌شناسی تغییر اجتماعی و توسعه» و «مباحث نظری» قرار دارد. تمرکز مقوله‌ای اعضای هیأت علمی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی نیز همانند همکاران‌شان در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران نخست بر حوزه «جامعه‌شناسی تغییر و توسعه»، و در وهله بعد بر حوزه «جامعه‌شناسی جنسیت و زنان» قرار دارد. پس از ترکیب دو شاخص «بیشترین تولیدات» و «تمرکز موضوعی» هفت عضو هیأت علمی از دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران (گروه جامعه‌شناسی) و چهار عضو هیأت علمی از دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی (گروه پژوهشگری اجتماعی) انتخاب شدند. انتخاب دانشکده‌ها و نمونه‌های مورد مطالعه هرچند با دقت و بر مبنای معیارهای نظری صورت گرفت، لیکن نباید فراموش کرد که ماهیت کیفی این تحقیق به همراه محدود بودن قلمرو آن به دو دانشکده فوق‌الذکر از امکان تعمیم نتایج این تحقیق به کل دانشکده‌های علوم اجتماعی کشور و به‌ویژه کل فضای علوم اجتماعی کشور می‌کاهد.

یافته‌ها

همان‌طور که در چارچوب نظری نشان داده شد، معنای مفاهیم نظری کالینز سیال بوده و فهم هر یک در گرو فهم دیگری است. با وجود این، «نمادها» در نظریه کالینز از چنان قدرت تعیین‌کنندگی برخوردار است که مناسب تعامل اساتید را می‌توان بر پایه‌ی نمادهای مشترک و هم‌بسته که فضای توجه نمادین متقابل را شکل می‌دهند توضیح داد. نمادهای مقدس علمی، با ایجاد تمرکز مشترک و احساس همبستگی نه تنها باعث تداوم تعامل می‌شوند بلکه مولد انرژی عاطفی و سرمایه‌های فرهنگی بالا در جریان تعاملات بین اعضا حلقه فکری هستند.

به‌منظور شناسایی «نمادها» و «فضای توجه» اعضای هیأت علمی مورد مطالعه، نتایج به‌دست آمده از «تحلیل مقوله‌ای آثار آن‌ها» با «محتوای مصاحبه‌های صورت گرفته با این افراد» تطبیق داده شد. نتایج این مقایسه نشان می‌دهد نمادها و فضای توجه یکسانی در نوشته‌ها و مصاحبه‌های آن‌ها وجود دارد، یعنی تمرکز محتوایی نوشته‌های اساتید تقریباً همان تمرکز ذهنی آن‌هاست. نمادها و در نهایت فضای توجه اساتید را می‌توان در چهار سطح «رویکردها»، «مفاهیم»، «متفکران» و «مقولات و موضوعات پژوهشی» از هم تفکیک کرد. در بخش رویکردها، رویکرد «تلفیقی»، «رویکرد ساختی-کارکردی» و «مکتب انتقادی» به ترتیب از بیشترین اهمیت در میان اساتید برخوردار بودند.

- " من بیشتر رویکرد تلفیقی را دوست دارم." (9)

- " ترجیح می‌دهم بگویم تلفیقی، تلفیقی از رویکردهای تضاد و نظم. ... نه کارکردگرایی محض را به عنوان رویکرد مناسب می‌دانم نه تضاد گرایی محض را. سعی می‌کنم تلفیق کنم." (3)

- "من نگاه ترکیبی دارم ولی در ذیل پارادایم انتخاب عقلانی. در جامعه‌شناسی از تحلیل‌های ساختی کارکردی، تحلیل گفتمانی و تحلیل‌های کلان استفاده می‌کنم." (6)

- "بیشتر به رویکرد ساختاری کارکردی معتقدم، نظریه پردازهای مختلفی هستند از کلود لوی استروس گرفته تا دیگران، ولی بیشتر دیدگاه لوی استروس روی من تاثیر گذاشته است." (7)

- "جامعه‌شناسی انتقادی، طبیعتاً به رویکرد انتقادی باور دارم." (8)

در بخش متفکران به ترتیب «ماکس وبر» و سپس «لوی استراوس» و «هابرماس» بیشترین توجه اساتید را به خود جلب کرده بود.

- "من از ریتزر متأثرم و ریتزر از جامعه‌شناسی وبری-زیملی. در کل بیشتر متأثر از جامعه‌شناسی وبری هستم که طبیعتاً مختصات خاص خودش را دارد. جامعه‌شناسی وبری به "تکثر نظام اجتماعی" و جامعه چند بعدی باور دارد، جامعه‌ای که در آن فرهنگ یک پدیده‌ی مهم است. در جامعه علاوه بر فرهنگ، اقتصاد، سیاست، و روابط انسانی هم اهمیت دارند." (1)

- "من متأثر از وبر در مقام شکار و مسئله‌یابی تفهیمی کار می‌کنم. همه روش‌های تفهیمی مثل روش مردم نگارانه، تحلیل گفتمان، پدیدار شناسی را می‌پسندم البته تا زمانی که با استفاده از این روش‌ها بتوانم به سوالاتم پاسخ بدهم." (6)

- "دیدگاه تضاد که اونم عموماً چپ‌های جدید، تضاد گراهای جدید مد نظرم بوده. ... نظرات هابرماس در من تاثیر داشته اگر چه به طور مستقیم به ایشان استناد ندادم اما به طور غیر مستقیم تحت تاثیر اندیشه‌های او هستم." (11)

- "بیشتر به رویکرد ساختی کارکردی معتقدم. این رویکرد نظریه پردازهای مختلفی دارد از کلود لوی استروس گرفته تا دیگران ولی من بیشتر متأثر از دیدگاه لوی استروس هستم." (7)

-این‌که دقیقاً بخوام بر اساس چارچوب نظری کسی کار کنم کارهای من اینجوری نبست، ولی خب از دارندورف، گیدنز، هابرماس، و کسانی که به نوعی نگاه تلفیقی دارند استفاده می‌کنم." (3)

با وجود گستردگی توجه به آراء وبر در بین نمونه‌های مورد مطالعه، این توجه در سطح بین‌ذهانی نبوده و در سطح فردی قرار دارد.

و به همین دلیل وبر به نمادی برای تولید احساس هم بستگی فکری و هویت علمی جمعی، به مثابه نشانه اجتماع علمی کالینزی، تبدیل نشده است. این نکته گواه بر آن است که با وجود گستردگی توجه فردی به آراء ماکس وبر هیچ نوع مناسک تعامل تجربی و نیابتی حول آراء این اندیشمند در دو موقعیت مکانی «دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران» و «دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی» شکل نگرفته است. نکته دیگری که در مورد «ماکس وبر» به عنوان مهمترین نقطه تمرکز نمونه‌های مورد مطالعه قابل ذکر است، تفاوت نسبی میزان حضور آراء وبر در نوشته‌های این اساتید و محتوای مصاحبه‌های آنهاست. در حالی که در مصاحبه‌ها، نظرات وبر به عنوان رویکردی مهم از سوی بخش بزرگی از نمونه‌های مورد مطالعه به کرات مورد تاکید قرار گرفته است، لیکن نوشته‌های همان اساتید با تمرکز کمتری بر آراء وبر نوشته شده‌اند. این فاصله بیانگر ضعف مناسک تعامل نیابتی در نتیجه ضعف مناسک تعامل تجربی با محوریت آراء «ماکس وبر» است. باوجود توجه اساتید به آراء «ماکس وبر» در بیانات شفاهی و در سطح فردی، آراء وبر به عنوان نمادی مقدس برای ایجاد اتفاق نظر، احساس همبستگی و تعلق فکری به یک اجتماع فکری در قالب نوشته‌ها کمتر منعکس می‌شود. نکته فوق بیانگر فقدان فضای توجه نمادین و میان ذهنیت آگاهانه میان افراد است، میان ذهنیتی که می‌تواند مکتوبات را نیز تحت‌الشعاع قرار دهد.

در بخش **مفاهیم**، بیشترین تاکیدها روی «مفهوم مدرنیته» (مدرنیته ایرانی، جامعه جدید، نهادهای مدنی، جنبش‌های اجتماعی و اصلاحی) قرار داشت. با بررسی محتوای مصاحبه‌ها و نوشته‌های نمونه‌های مورد مطالعه، بیشترین میزان تمرکز و توجه اساتید بر حوزه «جامعه‌شناسی تغییر و توسعه» قرار دارد. در درون این حوزه تخصصی، بیشترین زیرحوزه مورد توجه زیرحوزه‌های «سنت و تجدد» و «مشارکت اجتماعی» است. مصاحبه‌ها نشان می‌دهد با وجود اهمیت حوزه «تغییر و توسعه در ایران» در تحلیل آثار اساتید، این توجه تنها در سطح فردی است و شکل جمعی، محفلی و بین‌الذهانی به خود نگرفته است؛ به طوری که اساتید از تشابه تمرکز موضوعی سایر اساتید آگاهی ندارند. به عنوان مثال توجه آنها به مفهوم «مشارکت اجتماعی» تنها به صورت فردی و در قالب نوشتار است.

با نبود فضای توجه مشترک و بین‌الذهانی، نمادها تنها در سطحی فردی در نوشته‌ها و مصاحبه‌های نمونه‌های مورد مطالعه نمایان است. در حقیقت، در فقدان تعاملات پایدار و مناسکی،

نمادها و فضای توجه تنها در سطح فردی قرار داشته و شکل جمعی، محفلی و اجتماعی (به معنای کالینزی) نمی‌یابند. این در حالی است که نمادهای مشترک، محفلی و بین‌الذهانی بازنمای مراوده‌های تکراری هویت‌زا هستند. از رهگذر همین تکرار مراوده‌های مستقیم است که نمادها (مانند یک دیدگاه خاص، متفکر خاص، کتاب خاص...) مورد تقدس قرار می‌گیرند و موجب پیوند و هم‌بستگی و ارتباط اعضا با یکدیگر می‌شوند. فقدان تعاملات مداوم در راستای نمادهای مشترک، مانع اصلی شکل‌گیری فضای توجه بین‌الذهانی، مشترک و محفلی در بین اساتید شده است. با وجود شباهت نمادها و فضای توجه اساتید در سطح فردی، این نمادها هیچگاه خصلت پیوند دهنده و هم‌بستگی‌ساز به معنای کالینزی نیافته‌اند.

- "در کشورهای غربی اعضاء یک گروه، یک دانشکده دور هم جمع می‌شوند، چند ساعتی یکدیگر را می‌بینند، به طور غیررسمی با هم گفت‌وگو می‌کنند، حرف می‌زنند. دیدارشان حالت یک گرد همایی را دارد. چنین تعاملاتی در ایران خیلی کم است. من عملاً چنین تجربه‌ای در ایران نداشتم." (3)

در تبیین عدم شکل‌گیری فضای توجه مشترک در بین اساتید، می‌توان به نبود آگاهی از فضای توجه مشابه نزد اساتید دیگر اشاره کرد.

- "تعامل علمی در ایران، در حدی که منجر به انجام کارهای علمی شود خیلی زیاد نیست اما در حد مشاوره یا کمک به پایان‌نامه صورت می‌گیرد... در کل تعاملات علمی به‌ویژه با همکاران در حد مطلوب نیست. ممکنه خیلی از همکاران مطلبی در حوزه علایق مشترک نوشته باشند ولی از آن مطلع نمی‌شویم... در جامعه علمی‌ای که من در آن درگیرم آن نوع تعاملاتی که منجر به کار مشترک علمی، نوشتن مقاله و کتاب مشترک و یا انجام پژوهش مشترک شود وجود نداره." (3)

- "در علوم اجتماعی ایران هنوز پارادایم‌های جدای از هم شکل نگرفته است. این‌که افراد یا دانشگاه‌ها با تعلق فکری به یک پارادایم روی حوزه‌ای متمرکز شده و کار کنند وجود نداره." (9)

- "برپایی کنفرانس‌ها برای آشنایی با نظرات و اندیشه‌های یکدیگر، عملاً کم و پراکنده بوده." (5)

در واقع اساتید به دلیل کم‌رنگ بودن فضای گفت‌وگو و فقدان تعاملات مداوم، از نمادهای فکری یکدیگر آگاهی ندارند. برای مثال تحلیل پاسخ‌های اساتید به سؤال «آخرین کتابی که خواندید؟» نشانگر جهت‌گیری مشابه اساتید در سطح فردی بود. آن‌ها در شناخت مسائل ایران متمایل به

جامعه‌شناسی تاریخی و روش‌شناسی تاریخی بوده و تمایل به کاربرد روش‌شناسی تاریخی در بررسی مسائل ایران داشتند لیکن از رویکرد مشابه سایر اساتید در این خصوص آگاه نبودند.

"... الان در حوزه جامعه‌شناسی ایران و جامعه‌شناسی تاریخی ایران کار

می‌کنم و سعی می‌کنم عموم این کتاب‌ها رو ببینم." (1)

"... در سال‌های اخیر حس کردم برای جواب به سئوالم به حوزه جدیدی به

نام جامعه‌شناسی تاریخی نیاز دارم. ... چند سالی است که به این حوزه

می‌پردازم." (11)

یافته‌ها حاکی از آن است که اساتید در سطح فردی دارای مسئله و دغدغه فکری بوده و به طور پیوسته روی دغدغه ذهنی خود متمرکز هستند اما نکته مهم عدم جذب نیرو و انرژی عاطفی اساتید از طریق ساختار است. در حقیقت، ساختار موجود در نظام دانشگاهی به گونه‌ای است که اساتید را در راستای فضای توجه نمادین و مشترک با یکدیگر در تعامل قرار نمی‌دهد. نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد اساتید پیگیر آثار یکدیگر نبوده، مقالات و کتب یکدیگر را مطالعه نکرده و به نظرات یکدیگر اهمیت چندانی نمی‌دهند.

"فقدان یا ضعف اجتماع علمی یکی از دلایل اصلی نبود نقد در جامعه

ماست. ... نویسندگان و آثارش جز توسط دانشجویان یا افرادی که به نوعی به

آن اثر احتیاج دارند و یا اساتیدی که برای تدریس از آن اثر استفاده می‌کنند

مورد نقد قرار نمی‌گیرد." (11)

"برای من پیش آمده همکاری کتابشو به من داده و گفته نخوندین هم

نخوندین، من این کتاب را به اجبار برای رشد و ارتقا در سیستم اداری

نوشتم. در این حالت هیچ وقت اندیشه‌ای در کشور مهم نمی‌شود." (8)

در فقدان تعاملات حول فضای توجه نمادین، اساتید بر این باورند که سایر اساتید به نظرات آن‌ها اهمیت نمی‌دهند و یا نظرات آن‌ها را مطالعه نمی‌کنند در چنین شرایطی اساتید، کلاس درس و تعامل با دانشجویان را بهترین موقعیت برای بیان ایده‌های خود یا بهترین فرصت برای ایده‌یابی می‌بینند. کلاس‌های درس این فرصت را به آن‌ها می‌دهد که در راستای موضوع خاصی به تعامل و گفت‌وگو با دانشجویان بنشینند. ذکر این نکته حائز اهمیت است که تعامل با دانشجویان در قالب کلاس‌های درس نتیجه ساختار آموزش محور نظام دانشگاهی است و اساتید تلاش چندانی در خلق موقعیت‌هایی برای طرح موضوعات پژوهشی با دانش‌جویان نمی‌کنند. در فقدان تعاملات حول فضای توجه مشترک، تعاملات اساتید و دانشجویان به خصوص دانشجویان ارشد و دکتری اهمیتی محوری می‌یابد.

"کلاس‌های درس برایم مهم است، چون بخشی از درسی که می‌دهم اندیشه‌های خودمه. کلاس‌های درس فرصت خوبیه تا در آن‌ها اندیشه‌هایم در ارتباط با دانشجویان تنقیح شود. فضای کلاس و ورود دانشجو به بحث باعث نظم پیدا کردن مطالب و اندیشه‌ام میشه. در کلاس‌های فوق لیسانس و دکتری این فرصت بیشتر از طریق دیالوگ با دانشجویان ایجاد می‌شود که به جمع و جور کردن افکارم برای تالیف مقالات و کتاب‌هام کمک می‌کند."
(11)

"دانشجویان دکتری همراهان و نیروهای خوبی هستند که به من خیلی کمک می‌کنند. از طریق آن‌ها فضاهای جدیدی در دانشگاه باز کردیم. بیشتر کارهایی که با این دانشجویان انجام دادم منشا فضای فکری و اندیشه‌ای در جامعه‌شناسی ایران شدند. استادای دیگر هم همین تجربه را دارند." (1)

همان‌طوری که بحث شد، دانش‌جویان از مهم‌ترین عناصر مناسک تعامل رسمی به شمار می‌روند و گاه مناسک تعامل را وارد جنبه غیر رسمی و موفق می‌کنند. گاه اساتید خارج از تعاملات رسمی دانشکده با دانش‌جویان به گفت‌وگو نشستند و به تبادل نظر و فکر می‌پردازند. آن‌ها در جریان این تعاملات انرژی عاطفی بالایی کسب می‌کنند و در حین گفت‌وگو سرمایه‌های فرهنگی خود را به دانشجویان عرضه می‌کنند. این در حالی است که دانشجویان بعد از فارغ التحصیلی از جریان تعاملات با اساتید خارج می‌شوند و دقیقاً به همین دلیل نمی‌توانند پای ثابت تعاملات علمی قلم‌داد شوند؛ مگر آن‌که دانش‌جویی به طور پیوسته ارتباط و تعامل خود با استاد راهنما را حفظ کنند که این نوع مراودات به ندرت ملاحظه می‌شود. با آن‌که دانش‌جویان تعاملی ثابت و درازمدت با اساتید برقرار نمی‌کنند لیکن همین تعاملات ناپایدار و متغیر باعث تولید انرژی عاطفی بالایی در بین اساتید می‌شود. در حقیقت در فقدان مناسک تعاملی پویا در میدان دانشگاه، اساتید انرژی عاطفی و سرمایه‌های فرهنگی خود را در ارتباط با دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری به دست می‌آورند. از دیگر عوامل مولد انرژی عاطفی و سرمایه فرهنگی در اساتید، تجربه «مناسک تعاملی با خارج از ایران» در دوران تحصیل و بعد از آن است. بررسی تجربه مناسک تعاملی اساتید، نشان می‌دهد آن‌ها در دو میدان علمی خارج از ایران و داخل ایران تجربه‌های متفاوتی داشته‌اند. تمرکز موضوعی آن‌ها در خارج از ایران با انتخاب رساله دکتری ایجاد شده و در ایران همان تمرکز موضوعی در قالب تحقیق و تدریس تداوم پیدا کرده است.

"من جامعه‌شناسی ارتباطات را از سال 72 شروع کردم و تا به امروز این کارو ادامه دادم. شروع کار یک تصادف بود، بر میگردد به دیدار من در خارج از کشور با یکی از جامعه‌شناسان معروف در حوزه ارتباطات. رابطه انسانی و

عاطفی بین ما ایجاد شد. اندیشه‌های او را بررسی کردم و بعد کتابشو به همراه یکی از همکاران ترجمه کردم. حوزه‌ای بود که بهش علاقه مند شده و در آن مهارت پیدا کردم و بعد مقالات و نوشته‌های دیگری در این حوزه منتشر کردم." (7)

"علت تمرکز بر این حوزه‌ها بر می‌گردد به کاری که در دوره دکتری انجام دادم. به هنگام تحصیل در دوره دکتری باید سه حوزه تمرکز را برای امتحان جامع دکتری مشخص می‌کردیم، از همان‌جا علائق من به این حوزه‌ها ریشه گرفت و وقتی امدم ایران سعی کردم در همان بستر حرکت کنم." (3)

نتایج مصاحبه‌ها نشان می‌دهد اساتیدی که دوره دکتری خود را در خارج از ایران گذرانده‌اند، پس از اتمام تحصیل و برگشت به کشور قادر به یافتن گروه یا حتی افرادی با فضای توجه مشابه نبوده‌اند. نتیجه این امر تداوم تمرکز موضوعی در سطح فردی و در چارچوب تحقیق، تدریس و حداکثر تدوین مقاله و کتاب بوده است. تدریس و تحقیق در چارچوب نیاز گروه و دانشکده، حتی در مواردی آن‌ها را از فضای توجه و تمرکز موضوعی دور ساخته و باعث «تجربه گسست» از فضای توجه پیشین می‌شود. «تجربه گسست» عمدتاً شامل حال افرادی است که از تعاملات گسترده حول فضای توجه مورد نظرشان در خارج از ایران برخوردار بوده‌اند. در مقابل، کسانی که به محض ورود به ایران درگیر کارهای اجرایی و سیاست‌گذاری در داخل شده‌اند، خوش‌بینانه‌تر به میدان علمی در ایران می‌نگرند و احساس «گسست» کمتری را تجربه کرده‌اند.

"حوزه توجهات من پراکنده‌اند، چون نتونستم در این حوزه‌ها خیلی با دوستانی که در این زمینه کار میکنند تعامل فکری داشته باشم." (3)
"حوزه فرانسه حوزه خیلی مشخصی است، علوم اجتماعی در فرانسه با اقتدار چند جامعه‌شناس و مکتبش شناخته می‌شه، بوردیو و مکتبش، بودون و بودونی‌ها، تورن و تورنی‌ها، مورن و مورنی‌ها. هر کدوم نهاد و نشریه خاص خودشون دارن. وقتی ایران اومدم، در علوم اجتماعی ایران دنبال شناسایی دورکیمی‌ها، وبری‌ها، مارکسی‌ها بودم..." (8)

"در ایران همه نسبت به هم پیشداوری دارند و این خیلی فاجعه باره که باعث می‌شه به سختی با کسی وارد رابطه علمی شد. در واقع اولین سطح رابطه سیاسی و آخرین سطح رابطه، رابطه علمی است. خیلی تلاش کردم با آدم‌های دیگه در مورد دین و هنر ارتباط علمی برقرار کنم اما نمیشه. در ایران فضای علمی نیست و بجاش سیاست و دین و قدرت است که از همه چیز جذاب تره. بنابراین کسی وارد ارتباط علمی نمیشه و بجاش دنبال اینن

که ببینن جهت گیری سیاست چیه. کسی به اینکه چی میگی توجه نداره و به این نگاه می‌کنن که تو کی هستی و با توجه به آن حرفاتو ارزیابی می‌کنن. به ندرت پیش اومده بتونم با کسی وارد بحث علمی بشم، اونم زمانی بود که طرف مقابلم از من هیچ شناختی نداشته." (8)

"من هم در ساحت روشنفکری و هم اکادمیک درگیرم و کار می‌کنم. البته سعی میکنم بیشتر در ساحت اکادمیک کارامو انجام بدم. در عین حال به مدیریت، توسعه و آموزش این رشته اعتقاد دارم. در راه‌اندازی بسیاری از انجمن‌های علمی مشارکت داشتم و موثر بودم. ما در ایران جامعه‌شناس داریم خیلی هم زیاد هستند، اتفاقاً اجتماع علمی هم داریم، چه به لحاظ سازمانی، در حوزه رسمی و اکادمیک و چه در حوزه غیر رسمی. اساتید با هم کار می‌کنند، گفت‌وگو می‌کنند، اظهار نظرهای جمعی و موافقت و مخالفت‌های جمعی می‌کنند." (1)

"ما روابطمان تنها محدود به روابط رسمی دانشگاهی نیست. روابط غیر رسمی هم داریم و در این روابط غیر رسمی است که آزادانه وارد بحث می‌شویم. آزادانه فکر می‌کنیم و نظر می‌دهیم. چنین روابطی خیلی مفیده. من این تجربه را داشتم." (7)

استراتژی اساتید در مواجهه با وضعیت تعاملات علمی در داخل کشور متفاوت است. افرادی با «تجربه گسست»، عمدتاً تلاش می‌کنند به تعاملات خود با خارج از ایران ادامه دهند و از این تعاملات انرژی عاطفی و سرمایه‌های فرهنگی کسب کنند. برخی از اساتید انرژی خود را صرف ایجاد فضای تعامل غیر رسمی و دوستانه می‌کنند و در تلاش‌اند از این مسیر انرژی عاطفی و سرمایه فرهنگی کسب کنند. اساتیدی که نه قادر به برقراری تعامل با خارج کشور و نه عضو محفل علمی در داخل کشور هستند، دچار فردگرایی در تدریس، تحقیق و تالیف می‌شوند و تنها به شکل ایزوله و در سطحی فردی مسائل و دغدغه‌های ذهنی خود را دنبال می‌کنند.

دل‌بستگی افراد به رشته خویش از منابع مولد انرژی عاطفی اساتید به‌شمار می‌رود، به‌طوری‌که در نبود تعاملات واقعی و تجربی نقش مهمی در تولید فعالیت‌های علمی اساتید در سطح فردی بر عهده دارد. دل‌بستگی اساتید به رشته خویش مولد مناسک تعامل نیابتی مانند خواندن و اندیشیدن حول مسائل مورد نظر اساتید می‌شود که خود به شکل چرخشی افزایش سرمایه فرهنگی و انرژی عاطفی اساتید در سطح فردی را در پی دارد. همچنین، دل‌بستگی مذکور مولد خلاقیت اساتید برای تحلیل شرایط اجتماعی ایران بر مبنای نظریات متفکران جامعه‌شناسی است.

"من به جامعه‌شناسی خیلی علاقه‌مندم و می‌خوام به حوزه‌های متفاوت جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسی به عنوان علمی که جوامع جدید را مورد توجه قرار می‌دهد احاطه پیدا کنم." (6)

"مرحوم شریعتی یکی از کسانی بود که از طریق اون به جامعه‌شناسی جلب شدم. مسئله اساسی مرحوم شریعتی بحث در مورد نسبت اسلام با مدرنیته بود و همین نکته برایم جذاب بود. ولی بعدا کم کم به طور عمیق‌تر و تخصصی‌تر به جامعه‌شناسی علاقه پیدا کردم." (10)

"این که جامعه ایران امروز چگونه و از چه مختصاتی برخوردار است، از مسائل مورد علاقه منه. می‌خواهم این مسئله را از دید جامعه‌شناسی و به‌ویژه جامعه‌شناسی تاریخی بررسی کنم." (11)

در نبود تعاملات حول فضای توجه نمادین و فرد گرایی منتج از آن، می‌توان به مناسک تعامل نیابتی مانند خواندن و اندیشیدن حول فضای توجه نمادین اشاره کرد. نتایج مصاحبه‌ها نشان می‌دهد اساتید در فقدان تعامل تجربی، از مناسک تعامل نیابتی برخوردارند و در تنهایی به خواندن، نوشتن و اندیشیدن حول مسائل و دغدغه ذهنی خود می‌پردازند.

"ارتباط من با همکاران بیشتر از طریق مقالات، کتاب‌ها و سخنرانی‌های اون‌هاست تا ارتباط حضوری." (6)

"چون احساس می‌کنم ما اصلا اجتماع علمی نداریم برای همین زیاد وارد مجادلات جدی علمی با همکاران نمی‌شم." (8)

با جایگزینی مناسک تعامل نیابتی به جای تجربی، فرصت رویارویی علمی اساتید و چرخش سرمایه‌های فرهنگی و انرژی عاطفی در جریان گفت‌وگو و تعامل به شدت کاهش می‌یابد. در چنین شرایطی، افرادی با خلاقیت بالا ولی با تعامل پایین برای قرار گرفتن در مرکز توجه شانس کمتری دارند. برخی از اساتید ممکن است ایده‌های جدیدی برای طرح در فضای علمی داشته باشند، لیکن به دلیل نبود فضای گفت‌وگویی مداوم و حلقه فکری - پژوهشی در دانشکده‌ها، فضای علمی مناسبی برای طرح ایده‌های جدید وجود ندارد و در صورت طرح این ایده‌ها برخورد علمی در خوری با آن‌ها صورت نمی‌گیرد. در حقیقت، ساختار فرصت در داخل دانشکده‌ها به گونه‌ای است که طرح ایده‌های جدید حتی با انگیزه‌های فردی، ارتقاء چندان در موقعیت فرد در ساختار فرصت ایجاد نمی‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد در نبود حلقه‌های فکری و ساختار فرصت مختص آن، موقعیت‌ها در داخل دانشکده‌ها به صورت موقعیت‌های اداری تعریف شده و همین موقعیت‌ها بر مبنای قابلیت‌های غیر

علمی در بین اساتید توزیع می‌شود. در چنین وضعیتی ایده‌های نو (که خود در نبود حلقه فکری پدیده‌ای نادر است) با اقبال چندانی مواجه نمی‌شود چرا که می‌تواند ساختار فرصت موجود را به ضرر افرادی که در جایگاه بالاتر قرار دارند مخدوش سازد.

- "وقتی نظرات مو مطرح می‌کردم حس می‌کردند مانعی برای اون‌ها ایجاد می‌کنم برای همین ساکت می‌موندند تا من برم، دشمنی می‌کردند. متأسفانه جهان سومی و ایلیاتی هستیم. به جای این‌که بحث و نقد باشد، نسبت به هم نگاه ایلیاتی داریم." (4)

بخشی از مقاومت در برابر ایده‌های جدید می‌تواند ناشی از فقدان حلقه‌های فکری در نظام دانشگاهی باشد؛ حلقه‌هایی که می‌توانند فرد صاحب ایده را در بر گرفته و از او و ایده‌هایش دفاع کنند. در نبود چنین حلقه‌هایی برخورد با ایده‌های جدید برخوردهای شخصی، سیاسی، عقیدتی خواهد بود که ایده‌های جدید را تهدیدی برای موقعیت در «ساختار فرصت» قلمداد خواهند کرد. مقاومت در مقابل ایده‌های جدید و طرد خلاقیت، عملاً موجب نفی ارزش‌های میدان علمی می‌شود و با تکرار آن، افراد نسبت به ارزش‌های اخلاقی علم بی‌تفاوت می‌شوند و این بی‌اخلاقی خود تبدیل به نوعی ارزش می‌شود.

با وجود شرایط مذکور، حداقلی از تعامل تحت فشار قوانین و قواعد دانشگاهی در بین اساتید به وجود می‌آید. اساتید در چارچوب نشست‌های گروه جامعه‌شناسی در هر دانشکده دور هم جمع می‌شوند و در خصوص مسائلی مانند آگاهی از آئین نامه‌های جدید، بررسی مسائل و مشکلات گروه آموزشی، توزیع واحدهای درسی و پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد یا دکتری به تبادل نظر و تصمیم‌گیری می‌پردازند. در حقیقت، حرفه دانشگاهی اساتید آن‌ها را ملزم به پیروی از یک سری قواعد بوروکراتیک می‌کند که یکی از این قواعد تعامل رودررو در چارچوب جلسات گروه جامعه‌شناسی با اساتید هم‌گروهی است.

- "فضا و مکان برای این کار نداریم. قبلاً گوشه‌ای در ساختمان برای این کار اختصاص داده بودیم، روزنامه‌های روز را هم برای مطالعه گذاشته بودیم. مکانی برای مطالعه روزنامه‌ها، با تعامل غیر رسمی، برای گپ زدن. متأسفانه افرادی که بعد از من اومدن به دلیل کمبود فضا در دانشکده اونو جمع کردند." (3)

- "من 7 ساله در دانشکده هستم جز در موارد جلسات دفاع، با اساتید دانشکده بحث و همفکری نکردیم." (8)

در واقع، تعامل اساتید در دانشکده بیشتر جنبه رسمی دارد تا فکری. در چنین شرایطی قواعد

بوروکراتیک دانشگاهی بیشتر از موضوعات فکری، توجه اساتید را به خود جلب می‌کند؛ به طوری که حتی فعالیت‌های علمی اساتید نیز تحت تاثیر آن صورت می‌گیرد. در نبود حلقه‌های فکری، این قواعد بوروکراتیک دانشگاهی است که محرک تولید آثار علمی است؛ قواعدی همچون تبدیل وضعیت از پیمانی به رسمی آزمایشی یا از رسمی آزمایشی به رسمی قطعی، ارتقاء از مرتبه استادیاری به درجات دانشیاری و استادی و دریافت پایه. با این وجود، نباید دلایل فعالیت علمی اساتید را تنها به انگیزه‌های اداری تقلیل داد چرا که بنابر یافته‌های این پژوهش اساتید از همین روزنه‌ها برای پیگیری علائق علمی خود استفاده می‌کنند. یکی از نتایج نبود حلقه‌های فکری به همراه فشار بوروکراتیک برای تولید حداقلی از فعالیت‌های پژوهشی، گسترده شدن حوزه فعالیت علمی اساتید و عدم تمرکز آن‌ها بر حوزه مشخصی است.

"من در دانشکده مثلا با یکی از همکارانم تعامل دارم. با وجود این که حوزه مطالعاتی و کاری اون با من کاملا متفاوت و ولی خودمو خیلی بهش نزدیک می‌دونم، هم از لحاظ کارهایی که انجام می‌ده و هم از لحاظ نوع برخوردش با مسائل در حوزه مردم شناسی و فرهنگ. من یک بخش فرعی از کارام مربوط به تعبیرات فرهنگی است، در این زمینه نزدیکی فکری خوبی با اون دارم. به کارهای علاقه‌مندم، می‌خونم، و ازشون استفاده میکنم. هم از لحاظ نوع نگاهش به رسالت روشنفکر در این جامعه و هم از لحاظ موضوعاتی که کار می‌کند." (3)

از دیگر نتایج همراهی فشارهای بوروکراتیک دانشگاهی با فقدان حلقه‌های فکری در دانشگاه، کاهش کیفیت تعامل علمی نیابتی (مانند نوشتن، خواندن و فکر کردن) اساتید است. مناسک تعامل نیابتی تحت تاثیر نبود حلقه‌های فکری از کیفیت بالایی برخوردار نخواهد بود چرا که مناسک تعامل نیابتی نتیجه مناسک تعامل تجربی موفق است. برای مثال یافته‌ها نشان می‌دهد به دلیل نبود حلقه‌های فکری، تصور اساتید از مخاطبانشان هنگام نگارش مقالات و کتب (به عنوان یکی از اشکال تعامل علمی نیابتی)، دقیقا مشخص نیست و گاه محدود به روشنفکران، عامه مردم، دانشجویان و گاه داوران نشریاتی است که اساتید مقالاتشان را برای آن‌ها ارسال می‌کنند.

"من به عنوان فرد دانشگاهی می‌دونم مقالات من زمانی پذیرفته میشوند که مورد داوری قرار گیرند و برای داوری نیز مقالات از لحاظ ساختاری و محتوایی باید ویژگی‌هایی داشته باشند. طبیعی است که من مقالات را نمی‌نویسم که مخاطبش خودم باشم، این مقاله را می‌نویسم که در وهله اول روی داوران اثر گذار باشد. من باید مقالمو به گونه‌ای بنویسم که اولین مخاطبان من که همان داوران هستند آن را تایید کنند و در آن اصول و ضوابط لازم را ببینند." (11)

"چرا (به مخاطب) اهمیت می‌دم، ولی برای خودم این مهمه که آخرین فهمم را مطرح کنم، همیشه در بحث‌هایم غیر قابل پیش بینی هستم." (1)

"... مخاطبانم عام هستند. به‌نظرم مخاطبانم کسانی هستند که در مورد سنت و تجدد دارم جوابشون می‌دم." (10)

"در کل، مخصوصاً سر کلاس‌هام اصلاً به مخاطب کاری ندارم؛ چون می‌بینم دانشجویانم خیلی زود می‌روند و دانشجویان دیگری جای اونا میان. نمی‌تونم به یکی تکیه کنم و باهاشون کار کنم. نمی‌تونم حلقه خودتو به وجود بیاری و باهاشون کار کنی." (8)

"مثلاً من اگر توی مجله علمی تخصصی مقاله بدم مخاطبانم اصحاب علوم اجتماعی هستند ولی اگر فرضاً روی سرمایه اجتماعی کار کنم، روی مسائل اجتماعی کار کنم و گزارشی بنویسم، مخاطبم مدیران و شاید تا حدی مردم باشند. ولی ادم باید بدونم برای کی می‌نویسه و باید نکاتی را رعایت کنه." (9)

"اصولاً بعضی‌ها میگفتند تو سخت مینویسی، من نمی‌دونم این درسته یا نه. ... من به مخاطبانم توجه نمی‌کنم. هیچ وقت فکر نکردم که برای کی می‌نویسم. یه حسی میاد و من شروع به نوشتن می‌کنم، قلم خودش می‌ره، چطور میشه من زیاد نمی‌تونم توضیح بدم." (4)

"در فضای کاری خودم مخاطب من فقط دانشجو نیست، فراتر هستند، عامه مردم هستند." (2)

"وقتی مقالمو برای چاپ به مجله‌ای می‌فرستم دیدن نظرات داوران برابم خوشایند و خوب است. باعث ارتقا ادم می‌شود." (3)

چنین تصویری از مخاطب، که خود معلول نبود حلقه‌های فکری در فضای علوم اجتماعی کشور است می‌تواند بر کیفیت آثار تولید شده در حوزه علوم اجتماعی تاثیر بگذارد. در چنین شرایطی، تولیدات عمدتاً برای خوانندگان غیر حرفه‌ای تولید می‌شود و تنها بخش محدودی از تولیدات در نتیجه ذوق شخصی مولف از کیفیت بالا برخوردار خواهد بود.

گفته شد یکی از مهم‌ترین موانع تولید حرفه‌ای آثار علمی در میدان آکادمیک، نبود تعاملات مستمر در راستای فضای توجه نمادین است؛ اما عدم شکل‌گیری تعاملات و فضای توجه نمادین، خود تا حدودی معلول عنصر «کنشگری» یا به عبارتی عملکرد خود اساتید است. یافته‌ها نشان می‌دهد اساتید خود را به یک نحله، مکتب یا جریان فکری خاص محدود ندانسته و اکثراً خود را معتقد به رویکرد تلفیقی می‌دانند.

"من نظریه‌ها درس می‌دادم، این امر باعث شده به نظریه خاصی وابسته نباشم، یعنی سرسپرده هیچ نظریه‌ای نباشم. در تدریس، با نظریه‌های مختلف سروکار دارم." (5)

"یک مشکلی دارم که نمی‌دونم مشکل است یا ضعف یا به حسن، من خیلی در بند مکتب‌ها، اسم‌ها و نظریه پردازی‌های خاص و این حرف‌ها نیستم." (2)

هنگامی که از اساتید در خصوص تعهد یا علاقه به نحله، رویکرد یا جریان فکری خاصی در علوم اجتماعی سؤال شد، در پاسخ نوعی امتناع از معرفی خود در چارچوب یک جریان فکری خاص دیده می‌شود. مضمون مصاحبه‌ها گواه بر آن است که به باور بسیاری از نمونه‌ها پای بندی به تفکر و متفکر خاص به تقلیل‌گرایی و محدودیت فکری می‌انجامد. به عبارتی اکثر پاسخ‌گویان به نوعی معتقد به رویکرد تلفیقی بودند. چنین ذهنیتی نشانگر نقش خود اساتید به عنوان کنشگران فضای علم در عدم شکل‌گیری تعاملات پویا با محوریت یک جریان فکری خاص است. کنکاش بیشتر در مصاحبه‌ها نشان می‌دهد بسیاری از اساتید در برابر تقدس یک نماد مشترک مقاومت می‌کنند و این مقاومت در پس ذهن آن‌ها نهفته است. این در حالی است که به باور کالینز ذهنیت‌های متعهد به یک اردوگاه نظری، به دلیل چنین تعهدی، در تعامل فکری با یکدیگر قرار گرفته و از لابلای این تعاملات ایده‌های جدید خلق می‌شود که در عین اتکاء به سرمایه‌های فرهنگی قبلی، خود مولد نوعی ایده خلاق و جدید خواهند بود. در نتیجه تعهد کنشگران هر حلقه فکری به اصول شناختی آن حلقه، فضای توجه مشترک ایجاد می‌شود، که هم‌بستگی و پیوند اعضا را در پی دارد. در چنین شرایطی است که اعضا با شناختی که از نظرات یکدیگر دارند دست به تحقیق، نقد و تحلیل می‌زنند و در تصور خود مخاطبانی را تصور می‌کنند که به شکل حرفه‌ای نظراتشان را خوانده و نقد خواهند کرد. همین جریان منجر به مراودات مداوم، تقدس نمادهای مشترک ذهنی و پیوند اعضا یک حلقه فکری می‌شود. در جریان این تداوم فکری است که افراد "پیرو" ظاهر می‌شوند. در واقع سنت «پیروی» نتیجه تمرکز افراد بر نمادهای مشترک و مقدس گروه است. افراد با انرژی عاطفی بالایی که از این مراودات کسب می‌کنند انرژی خود را صرف تفکر، خواندن و کتابت در راستای فضای توجه نمادین می‌کنند.

با وجود تلفیقی بودن موضع نظری و فکری اساتید، تعاملات نیابتی آن‌ها عمدتاً حول موضوعاتی است که برایشان به شکل فردی جذاب است. در واقع یافته‌ها نشان می‌دهد در میدان علمی دانشکده‌های علوم اجتماعی دانشگاه تهران و علامه طباطبائی اساتید بی‌اطلاع از علائق سایر اساتید آثاری را می‌خوانند که مربوط به حوزه فکری و کاری آن‌ها می‌شود. در حقیقت، به دلیل نبود تعاملات مستقیم در راستای فضای توجه نمادین، افراد از علائق سایر کنشگران در فضای علوم اجتماعی آگاه نیستند؛ علائقی که می‌تواند در چندین کنشگر مشترک بوده و باعث پیوند ارتباط علمی آن‌ها همچون

یک حلقه شود.

همان‌طوری که پیشتر ذکر شد در پی فقدان تعاملات (با محوریت فضای توجه مشترک)، تحقیقات و مطالعات اساتید جنبه فردی می‌یابد. اساتید هر چند از منابع متعددی که قبلاً توضیح داده شد به انرژی عاطفی و سرمایه‌های فرهنگی دست می‌یابند اما این انرژی عاطفی را با انجام تحقیقات فردی صرف می‌کنند زیرا آن‌ها چاره‌ای جز به ظهور رساندن انرژی عاطفی خود به صورت فردی ندارند. وقتی افراد از تعامل در محیط همکاران احساس همبستگی نمی‌کنند به سوی علایق فردی کشیده می‌شوند. چنین شکلی از روابط اجتماعی در بین اساتید نتایج جالب توجهی را در پی دارد: بی‌توجهی به فعالیت سایر اساتید، تایید آثار برخی از اساتید همکار به دلیل روابط دوستانه شخصی، مقاومت در برابر طرح ایده‌های جدید به دلیل نبود فضای نقد.

از سوی دیگر در نبود اجتماع علمی کالینزی در سطح دانشکده‌های مورد مطالعه به مثابه میدانی برای طرح ایده‌های جدید، نزاع و کشمکش‌های سیاسی وارد حوزه دانشگاهی می‌شود و افراد نمی‌توانند مواضع سیاسی را از مواضع علمی جدا کنند. این درحالیست که آزادی در بیان اندیشه و وجود امنیت برای افرادی که به جریان‌های فکری خاص در حوزه علوم اجتماعی متعهدند، از ملزومات شکل‌گیری حلقه‌های فکری در حوزه علوم اجتماعی بشمار می‌رود. تا زمانی که تعلق فکری به یک جریان فکری خاص در حوزه علوم اجتماعی همچون داغ‌ننگی عمل کرده و باعث برچسب زنی به اساتید گردد نمی‌توان انتظار شکل‌گیری حلقه‌های فکری در فضای علوم اجتماعی کشور را داشت.

- "در کشورهای غربی فعالیت‌های علمی افراد از زاویه دیدگاه‌های سیاسی و اعتقادی آن‌ها مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرد اما در جامعه ما این قضیه خیلی اثر گذار است و این امر به شکل یک مانع در مقابل فعالیت‌های علمی در حوزه علوم اجتماعی عمل می‌کند. این امر اعضاء هیأت علمی را از هم جدا و تعامل در بین آن‌ها را کم می‌کند. افرادی با دیدگاه‌های سیاسی و ایدئولوژیک متفاوت، خیلی مشکل بتونن با هم کار کنند. اگر بخوایم کاری انجام بگیره باید واقعا به مقدار اولویت علمی به سایر موارد پیشی بگیرد، و تحمل اختلاف نظرها افزایش پیدا کند، تحمل در مقابل داوری و نقد و نقادی افزایش پیدا کند. این‌ها مسائلی هستند که به نظر من به هنجارها و فرهنگ موجود در محیط علمی بستگی داره و تا زمانی که فرهنگ موجود تغییر نکنه موانع جدی برای تعامل بین اساتید وجود داره." (3)

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با کاربرد نظریه جامعه‌شناسی علم کالینزی و با روشی کیفی نشان داد فضای فعالیت

علمی در دو دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبائی و تهران فاصله زیادی با اجتماع علمی مورد نظر کالینز دارد. همان‌طوری که که در بخش یافته‌ها ذکر شد می‌توان مهم‌ترین ویژگی‌های فضای فعالیت علمی در دانشکده‌های مورد بررسی را بدین شرح مشخص ساخت: پایین بودن میزان مناسک تعامل تجربی، محدود بودن تعاملات اساتید به تعاملات در چارچوب وظایف اداری آموزشی مانند جلسات گروه یا جلسات دفاع از پایان‌نامه‌ها و همچنین ارتباط یک‌طرفه با دانشجویان، مشترک نبودن فضای توجه نمادین و کم بودن فضای گفت‌وگو در بین اساتید، بی‌توجهی به ایده‌های جدید طرح شده از سوی اساتید، فعالیت گوشه‌گیرانه و انفرادی اساتید، ترکیب مسائل علمی با مسائل شخصی عقیدتی و حتی سیاسی در تعاملات اساتید با یکدیگر، ارتباط اندک میزان فعالیت علمی با «جایگاه در ساختار دانشگاهی»، ناکارآمدی قشریندی علمی و تابعیت صرف آن از قوانین و مقررات ارتقاء و تبدیل وضعیت، تصور نسبتاً غیر حرفه‌ای از مخاطبین، فاصله اساتید از مجادلات روز در حوزه علوم اجتماعی، و در کل نبود مناسک تعاملی علمی سازنده به مثابه هسته اولیه حلقه فکری یا به قول کالینز اجتماع علمی.

نتایج فوق با یافته‌های تحقیقات پیشین در خصوص وجود موانعی در سطح میانی در مقابل رشد و پویایی علوم (اجتماعی) هم جهت است (نگاه کنید به خسرو خاور، قانعی راد و طلوع، 2007؛ قانعی راد و خسرو خاور، 1390). نتایج مطالعه حاضر همانند یافته‌های قانعی راد و خسرو خاور (1390) نشان داد پژوهشگران علوم اجتماعی مانند پژوهشگران علوم پایه دچار انسجام گروهی کم، انزوا و فردگرایی خودخواسته، و مجبور به فعالیت در فضای غیرعلمی و بدور از هنجارها و اخلاقیات علمی هستند. پیشتر، خسرو خاور، قانعی راد و طلوع (2007) نشان دادند فقدان همکاری علمی بین کنشگران فضای علم یکی از مهم‌ترین مشکلات پیش روی رشد و پویایی علوم در ایران است. پژوهش حاضر یافته‌های این محققان را در حوزه علوم اجتماعی تایید می‌کند، چرا که محققان علوم اجتماعی نیز با همکاران دانشگاهی در حد بسیار محدود و عمدتاً با دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد روابط علمی دارند. از نظر خسرو خاور، قانعی راد و طلوع، سازمان علم در ایران مهم‌ترین عامل اثرگذار در پایین بودن میزان تعاملات بین همکاران دانشگاهی است؛ ولی نتایج این مطالعه موانع تعاملات را تنها به سطوح سازمانی نهاد علم محدود نکرده و روانشناسی اجتماعی محققان ایرانی را نیز در این امر دخیل می‌داند. همچنین، یافته‌های این تحقیق، وجود موانع فرهنگی سیاسی کلان که بستر مشکلات خرد در فضای علوم اجتماعی کشور هستند را تایید می‌کند. این موانع در مطالعات کلانی که توسط محققان پیشین انجام شده به کرات مورد تاکید قرار گرفته است (ابراهیمی، 1371؛ قاضی طباطبائی و وداد هیر، 1380؛ طایفی، 1380؛ قانعی راد و قاضی پور، 1381؛ ولد بیگی و قبادی، 2011؛ فاضلی، 1386؛ قانعی راد، 1379؛ لهسانی زاده، 1388).

با وجود شباهت‌ها بین نتایج این پژوهش با پژوهش‌های پیشین، به دلیل کاربرد نظریه کالینز در

این مطالعه، نتایج متفاوتی نیز به دست آمد که عمدتاً نتایجی در سطح خرد و میانی بود. پیش از بیان این نتایج، پیشاپیش خاطر نشان می‌سازد با وجود کاربست معیارهایی دقیق برای انتخاب نمونه‌های تحقیق از دو دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران و دانشگاه علامه طباطبائی، به دلیل محدود بودن قلمرو تحقیق به این دو دانشکده نتایج این تحقیق را نمی‌توان با قطعیت به کل فضای علوم اجتماعی کشور تعمیم داد، چرا که این امر نیازمند مطالعاتی جامع و گسترده‌تر است. با عنایت به نکته فوق، برخی نتایج جالب توجه این پژوهش در سطح خرد و میانی بدین شرح می‌باشد: یافته‌های این تحقیق گواه بر انرژی عاطفی و سرمایه فرهنگی نسبتاً بالای اساتید و همچنین تعاملات علمی نیابتی به عنوان ویژگی‌های مثبت موجود در فضای علوم اجتماعی دانشکده‌های مورد مطالعه است که می‌تواند پتانسیلی برای برقراری حلقه‌های فکری و به تعبیر کالینز اجتماعات علمی باشد. در واقع، هر چند اساتید دانشکده‌های مورد بررسی از انرژی عاطفی و دل‌بستگی و اشتیاق به رشته خود و نیز سرمایه‌های فرهنگی چون آشنایی با نظریات متفکران برخوردارند اما عدم هم‌بستگی فکری و نبود تعاملات در راستای «فضای توجه نمادین متقابل» نیرویی را که از مشارکت موفقیت آمیز در یک مناسک تعامل موفق حاصل می‌شود ایجاد نمی‌کند. این گونه است که انرژی‌ها به جای این که منجر به تفکر بیشتر و بیان ایده و جهان بینی افراد باشد در پرداختن به تحقیقات به صورت فردی بروز می‌یابد. در فقدان «فضای توجه نمادین هم‌بسته» که به ایده‌ها و تفکر افراد هویت جمعی می‌دهد و گفت‌وگوها را در مسیر تولید فکر سامان دهی می‌کند، الگوهای تعاملی وجود دارد که مانع پذیرش ایده‌های جدید و پیگیری طرح و نقد آن‌ها می‌شود و در نهایت اهمیت یافتن ایده‌های جدید را به تعویق می‌اندازد. تعبیر اساتید به این که تعلق نظری به یک جریان فکری خاص در علوم اجتماعی منجر به محدودیت فکری می‌شود، خود نشانه‌ای معنا دار از عدم باور اساتید دانشگاهی به تولید علم در درون حلقه‌های فکری به معنای کالینزی در حوزه علوم اجتماعی کشور است. تا زمانی که اساتید به عنوان کنشگران فضای علم منطق رشد و تولید علمی را در بیرون از حلقه‌های فکری جستجو می‌کنند، نمی‌توان انتظار حرفه‌ای شدن فعالیت علمی در حوزه علوم اجتماعی کشور را داشت. البته باید خاطر نشان ساخت که تاریخ سیاسی علوم اجتماعی در ایران و رسوخ کشمکش‌های سیاسی و عمل سیاسی به درون فضای دانشگاه عملاً باعث تبدیل شدن تعلق فکری به نحله‌ها در علوم اجتماعی به یک برچسب سیاسی شده است. در حقیقت، بستر سازی برای شکل‌گیری و تداوم حلقه‌های فکری در حوزه علوم اجتماعی در درون نظام دانشگاهی، نخست با ایجاد فضای سیاسی باز در سطح دانشگاه‌ها و امنیت سیاسی کنشگران فضای دانشگاهی، و سپس با وجود قوانینی در درون سازمان دانشگاه برای نهادینه کردن رقابت به عنوان یک ارزش علمی محقق می‌شود. آزادی و عدالت (مبتنی بر رقابت)، ارزش‌هایی هستند که بستر فرهنگی اجتماعی و سیاسی لازم برای شکل‌گیری اجتماعات علمی در داخل و پویایی آن‌ها را فراهم می‌سازند. «فضای آزاد» به عنوان شرط لازم برای شکل‌گیری حلقه‌های

فکری علاوه بر دلالت بر فضای آزاد سیاسی، اشاره به فضای فرهنگی اجتماعی موجود در درون فضای دانشگاهی دارد. چشم و هم چشمی و سنگ اندازی بر سر راه کنشگرانی که در فضای دانشگاهی توجه‌ها را به خود جلب می‌کند یکی از مشکلات شکل‌گیری و پویایی حلقه‌های فکری در درون نظام دانشگاهی است. تغییر در برخی قوانین موجود در درون سازمان دانشگاه، برای مثال تغییر در قوانین و مقررات ارتقا اساتید و پژوهشگران و اعطای بورس به دانشجویان برتر در مقاطع مختلف می‌تواند رقابت را به عنوان امری طبیعی و نه مضر در درون نظام دانشگاهی درونی سازد. در حقیقت، شرط شکل‌گیری حلقه‌های فکری و پویایی درونی آن، وجود دو عنصر بسیار حیاتی است. نخست آزادی سیاسی و در وهله دوم رقابت برای ارتقا موقعیت در درون این حلقه‌ها.

یافته‌های این مطالعه هم‌جهت با پژوهش آروین (1390) فضای علوم اجتماعی کشور را بدور از ویژگی‌های یک فضای علمی مطلوب تصویر می‌کند. آروین از وضعیت موجود علوم اجتماعی کشور تبیینی ساختاری ارائه نمود ولی پژوهش حاضر بیشتر از زاویه‌ای خرد و بین فردی کم‌رشدی علوم اجتماعی را تبیین می‌کند. بر همین مبنا، مطالعه حاضر مدعی کاربست راه‌کارهای خرد برای برطرف ساختن بخشی از موانع رشد و پویایی علوم اجتماعی کشور است. این مطالعه بر خلاف مطالعات پیشین با ارائه راهکارهای خرد و عملی می‌تواند فعالیت علمی را در سطح دانشکده‌های علوم اجتماعی تسهیل کرده و زمینه‌های شکل‌گیری حلقه‌های فکری به عنوان مهمترین رکن رشد و پویایی علوم اجتماعی کشور را فراهم سازد. برای مثال، یکی از چالش‌ها در عدم شکل‌گیری فضای توجه‌نمادین و عدم پی‌گیری جریان‌های فکری و گفت‌وگوها، نبود "موقعیت مکانی" خاص برای تجربه مناسک تعامل موفق و تجربی است. در حقیقت، یکی از پیشنهادهای خرد توجه به محرک‌هایی است که منجر به شکل‌گیری اجتماع فکری با رویکرد خاص و روش‌شناسی خاص شود. نیاز است گروه‌های جامعه‌شناسی در هر دانشکده، تعلق فکری و روش‌شناسی خاصی را مشخص کنند و افرادی که مایل به اندیشه و تحقیق حول این رویکرد نظری و روش‌شناسی خاص هستند به این دانشگاه وارد شده و در موقعیت مکانی این دانشگاه در کنار افرادی که از نظر فکری و روشی نزدیک به هم هستند به تحقیق و پژوهش بپردازند. بدین صورت افرادی که از نظر فکری و روشی به یکدیگر نزدیک هستند در یک موقعیت مکانی در تعامل تجربی با یکدیگر و در جریان بحث و گفت‌وگو می‌توانند مناسک تعامل موفق را که منجر به ایجاد فضای توجه‌نمادین و متقابل و نیز تولید اندیشه و فکر می‌شود را تجربه کنند. در عین حال این گروه‌ها تعاملات خود را با دیگر هم‌فکران در خارج از دانشگاه و نیز گروه‌های خارج از ایران به صورت تعامل تجربی و رودرور در فضای گفت‌وگوی مستقیم تجربه کنند. در واقع در کنار افزایش تعاملات درون گروهی و گروه‌ها با یکدیگر «امکان جهانی شدن فعالیت‌های علمی و اجتماعی» نیز افزایش یابد. در این تجربه تعاملی مستقیم و رودرور، سرمایه‌های فرهنگی بیشتری به چرخش در می‌آید و افراد از انرژی‌های عاطفی بیشتری سرشار می‌شوند. افراد از طرح‌های پژوهشی

یکدیگر آگاهی بیشتری می‌یابند و در راستای گفت‌وگو و نقد آثار یکدیگر نمادهای مقدسی که می‌تواند فضای توجه نمادین جدید را شکل دهد ایجاد می‌شود و این نیز زمانی حاصل می‌شود که افراد در بیان ایده، نظرات و جهان بینی خود احساس امنیت و آزادی کنند.

منابع

- آروین، بهاره (1390)، «بررسی انتقادی فرایندهای تولید علوم اجتماعی در ایران (با تأکید بر رشته جامعه‌شناسی)»، پایان نامه منتشر نشده دکتری، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- ابراهیمی، قربان‌علی (1371)، «اجتماع علمی و رابطه آن با توسعه علمی»، پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- آزادارمکی، تقی (1387)، «آموزش جامعه‌شناسی در ایران، مشکلات و فرصت‌ها»، *آموزش عالی ایران*، شماره 1: 7 - 23.
- حسن زاده، محمد، بقایی، سولماز (1388)، «جامعه علمی، روابط علمی و هم‌تالیفی»، *رهیافت*، شماره 44: 37 - 41.
- خسرو خاور، فرهاد (1384)، «در جستجوی جامعه علمی (نتیجه تحقیق درباره وجود جامعه علمی در ایران)»، *ضمیمه خردنامه همشهری*، هفدهم اذر 1384، شماره 79: 15.
- ذاکر صالحی، غلام‌رضا (1389)، «وضعیت تولید و انتشار کتاب‌های علوم اجتماعی در ایران بر اساس الگوهای علم-سنجی»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره یازدهم، شماره 1: 56-77.
- طایفی، علی (1380)، *موانع فرهنگی توسعه تحقیق در ایران: مقدمه‌ای بر اندیشه‌ورزی و اندیشه‌سوزی در ایران*، تهران: آزاد اندیشان.
- طباطبائی، سید محمود، ودادهیر، ابوعلی (1380)، «سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران»، *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی (تبریز)*، شماره 180 و 181: 187 - 226.
- فاضلی، محمد (1386)، «ناکارآمدی جامعه‌شناسی در ایران»، *رشد آموزش علوم اجتماعی*، شماره 30: 21-37.
- فلیک، اووه (1388)، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- قانع‌ی راد، محمدمبین (1379)، *جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران (دوره اسلامی)*، تهران: موسسه انتشارات مدینه، مرکز پژوهش و نشر فرهنگی.
- قانع‌ی راد، محمد امین، قاضی پور، فریده (1381)، «عوامل هنجاری و سازمانی موثر بر میزان بهره‌وری اعضای هیات علمی»، *فصلنامه نامه پژوهش فرهنگی*، سال هفتم، دوره جدید، شماره 4: 167 - 206.
- قانع‌ی راد، محمدمبین (1383)، «گفت‌وگوی‌های پیش‌الگویی در جامعه‌شناسی ایران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره پنجم، شماره 10: 5 - 39.
- قانع‌ی راد، محمد امین (1385 الف)، «وضعیت اجتماع علمی در رشته علوم اجتماعی»، *نامه علوم اجتماعی*، شماره

27: 27-65

- قانعی راد، محمدمامین (1385پ)، «نقش تعاملات دانش‌جویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره هفتم، شماره 10: 3-29.
- قانعی راد، محمدمامین (1385پ)، *تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی (بررسی موردی رشته علوم اجتماعی)*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قانعی راد، محمدمامین (1385 ت)، «تعاملات دانش‌جویان، انگیزش و کنش‌گری رشته‌ای»، *فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، سال دوازدهم، شماره 2 (پیاپی 40): 1-22.
- قانعی راد، محمد امین، خسرو خاور، فرهاد (1390)، *ذهنیت‌های پژوهشگران برجسته علوم پایه درباره اجتماع علمی در ایران، دو فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، سال سوم، شماره 4: 7-34.
- لهسایی‌زاده، عبدالعلی (1387)، «موانع جامعه‌شناسی در ایران و راه‌های ارتقاء آن»، *مجموعه مقالات اولین کنگره ملی علوم انسانی، جلد پنجم آسیب‌شناسی علوم انسانی در ایران*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، 741-760.

- Collins, R. (2000), *The sociology of philosophies, A global theory of intellectual change*, Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, R. (2004), *Interaction ritual chains*, Princeton: Princeton University Press.
- Farhad Khosrokhavar, Mohammad-Amin Ghaneirad, Ghasem Toloo. (2007) Institutional Problems of the Emerging Scientific Community in Iran, *Science Technology & Society*, 12: 171-200.
- Valadbigi, Akbar and Ghobadi, Shahab. (2011), Challenges of Sociology in Iran (Ups and Downs and Perspective of Exit), *OIDA International Journal of Sustainable Development*, Vol. 2, No. 6: 71-76.