



Scientific dialogue as a scientific community (Study of Scientific dialogue among social science activists)

Zahra Khasto¹ | Nader Razeghi² | Taghi Azadarmaki³

1. Ph.D. student in cultural sociology, Department of Social Sciences, University of Mazandaran.

E-mail: zahra_khasto@yahoo.com

2. Corresponding Author, Associate Professor of Sociology, Faculty of Humanities & Social Sciences, University of Mazandaran, Iran. E-mail: razeghi@umz.ac.ir

3. Professor of Sociology, Department of Social Sciences, University of Tehran. E-mail: tazad@ut.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 26 August 2024

Received in revised form 29

September 2024

Accepted 10 March 2025

Published online 9 April 2025

Keywords:

dialogue space, scientific
dialogue, dialogue rituals,
grounded theory

ABSTRACT

Scientific dialogue between activists play an important role in the formation and dynamics of scientific communities, and basically scientists' dialogues are considered as a way to create any kind of change in scientific theories, and the dynamics of science emerge during the dialogue. Considering the importance of scientific dialogue, the question of this research is what causes and contexts are effective in the scientific dialogue Space? The research method used in this research was grounded theory. The data was collected through in-depth semi-structured qualitative interviews with 24 professors, doctoral students and researchers in the field of social sciences from among the faculties of social sciences of universities in Tehran province.

The findings of the study have shown that "collective experience", "intentionality" and "personality" characteristics are causal factors in creating an atmosphere of scientific dialogue. In addition to these causes, other conditions and fields such as "location" and "time continuity" are considered very important fields in the scientific dialogue space. In creating the scientific dialogue space, the "bureaucratic system ruling the university and scientific space" and the "feeling of enthusiasm" have somehow influenced people's actions and creating the scientific convers dialogue ation space as intervening conditions. The study has also shown that the participants adopt the "constructive" strategy in order to survive the scientific dialogue space and maintain dialogue rituals and determine "behavioral rules", "dialogue rules", and "criticism rules" and "collaboration" are used. Finally, the result of the continuous presence of people in the scientific dialogue space will lead to "change and transformation" and "expansion of new intellectual horizons", "acquisition of communication skills" and "literacy"

Cite this article: Khasto, Z., Razeghi, N., & Azadarmaki, T. (2025). Scientific dialogue as a scientific community (Study of Scientific dialogue among social science activists) . *Sociological Review (Social Science Letter)*, 32 (1), 289-312.

DOI: <http://10.22059/jsr.2024.346523.1784>



© The Author(s).

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jsr.2024.346523.1784>

گفت‌وگوی علمی به مثابه اجتماع علمی (مطالعه گفت‌وگوی علمی در بین کنش‌گران علوم اجتماعی)

زهره خستو^۱ | نادر رازقی^۲ | تنقی آزاد ارمکی^۳

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه مازندران، ایران. رایانامه: zahra_khasto@yahoo.com
 ۲. نویسنده مسئول، دانشیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه مازندران، ایران. رایانامه: razeghi@umz.ac.ir
 ۳. استاد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: tazad@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۰۵ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۲۰ کلیدواژه‌ها: فضای گفت‌وگو، گفت‌وگوی علمی، مناسک گفت‌وگویی، روش زمینه‌ای	گفت‌وگوی علمی میان کنش‌گران، نقش مهمی در شکل‌گیری و پویایی اجتماعات علمی دارد و اساساً گفت‌وگوی دانشمندان می‌تواند روش ایجاد هر نوع تغییری در نظریه‌های علمی محسوب شود و پویایی علمی در جریان گفت‌وگوها به ظهور می‌رسد. با توجه به اهمیت گفت‌وگوی علمی، پرسش پژوهش حاضر این است که چه علل و زمینه‌هایی در فضای گفت‌وگوی علمی مؤثر هستند؟ روش پژوهش مورد استفاده، نظریه زمینه‌ای بوده است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های کیفی نیمه‌ساخت‌یافته عمیق با ۲۴ نفر از اساتید، دانشجویان دکتری و پژوهش‌گران رشته علوم اجتماعی از میان دانشکده‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های استان تهران جمع‌آوری شده است. یافته‌های پژوهش نشان داده است که «تجربه جمعی»، «قصدمندی» و ویژگی‌های «شخصیتی» از عوامل علی در ایجاد فضای گفت‌وگوی علمی هستند. در کنار این عوامل، شرایط و زمینه‌های دیگری نظیر «موقعیت مکانی» و «استمرار زمانی» نیز از زمینه‌های بسیار مهم در فضای گفت‌وگوی علمی محسوب می‌شوند. در ایجاد فضای گفت‌وگوی علمی، «نظام دیوانسالار حاکم بر دانشگاه و فضاهای علمی» و «احساس شورش و ضعف» به نوعی در کنش افراد و ایجاد فضای گفت‌وگو به عنوان شرایط مداخله‌گر تأثیرگذار بوده‌اند. یافته‌ها همچنین نشان داده است که مشارکت‌کنندگان برای بقای فضای گفت‌وگوی علمی و حفظ مناسک گفت‌وگویی، استراتژی «سازندگی» را در پیش می‌گیرند و به تعیین «قواعد رفتاری»، «قواعد گفت‌وگویی»، «قواعد نقد» و «هم‌تکاپویی» دست می‌زنند. در نهایت، پیامد حضور مداوم افراد در فضای گفت‌وگوی علمی، سبب «تغییر و دگرگونی» و «گسترش افق فکری جدید»، «کسب مهارت ارتباطی» و «کتابت» خواهد شد.

استناد: خستو، زهرا؛ رازقی، نادر؛ و آزاد ارمکی، تنقی (۱۴۰۴). گفت‌وگوی علمی به مثابه اجتماع علمی (مطالعه گفت‌وگوی علمی در بین کنش‌گران علوم اجتماعی). *مطالعات جامعه‌شناختی (نامه علوم اجتماعی سابق)*، ۳۲ (۱)، ۲۸۹-۳۱۲.

DOI: <http://10.22059/jsr.2024.346523.1784>



© نویسندگان.

ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

مقدمه و طرح مساله

گفت‌وگو^۱ به عنوان امری بی‌پایان که از آغاز تاریخ بشر تا به امروز همواره در جریان است، در نیم قرن گذشته زمینه‌های توسعه فلسفه و علم را ایجاد و منجر به تغییرات گسترده‌ای در جامعه شده است (لی منلوو^۲، ۲۰۱۷). سابقه گفت‌وگوی علمی را می‌توان در فلاسفه یونان باستان ردیابی کرد. گفت‌وگوهای سقراط (۴۷۰-۳۹۹ ق. م) با هم‌نشینان و شاگردانش، بیانگر یکی از روشن‌ترین مدل‌های گفت‌وگو است. در دیالوگ‌های سقراطی، او از مخاطب خویش همان اندازه می‌آموزد که آنان از وی، چون به اعتقاد او معرفت در ژرفای جان انسان‌ها نهفته است. در واقع سقراط در فلسفه نقش مهمی در آفرینش گفت‌وگو برای دستیابی به حقیقت دارد. افلاطون (در حدود ۴۲۸-۳۴۷ ق. م) گفت‌وگو را هنر پرسیدن و پاسخ گفتن و توانایی ارائه تعریف به دیگری و قدرت دریافت تعریف درست از او می‌داند. افلاطون تنها راه رسیدن به زیبایی مطلق و وقوف به حقیقت را در گفت‌وگو می‌داندست (خانیک، ۱۳۹۲).

دانشمندان از طریق گفت‌وگو نه تنها به دنبال فهم افکار دیگری هستند، بلکه این شیوه از تعامل را یکی از مهم‌ترین راه‌های دستیابی به معرفت و علم می‌دانند. مفهوم‌سازی دیوید بوهم^۳ (۱۹۹۶) از دیالوگ در گفت‌وگوی علمی بسیار تأثیرگذار است، به طوری که روشن‌ترین مسیر و چارچوب خاص برای گفت‌وگوی علمی موفق را ارائه کرده است. ایزاکس^۴ (۱۹۹۹) نیز متأثر از بوهم، ایده‌های ملموسی برای یادگیری از طریق گوش‌دادن و گفت‌وگو ارائه می‌دهد. از نظر ایزاکس گفت‌وگو مکالمه‌ای است که مشاهدات و تفکر جمعی را تشویق می‌کند و گروه‌ها را قادر می‌سازد فراتر از محدودیت‌های فردی اعضای خود فکر کنند (ایزاکس، ۱۹۹۹). در اهمیت گفت‌وگو در علم، دوشل^۵ و آزبورن^۶ (۲۰۰۲) معتقدند که «علم به عنوان راهی برای شناخت، شامل استفاده از استدلال‌ها و فرآیندهای انتقادی است که بیشتر به مذاکره دیپلماتیک شبیه است تا تضاد». در واقع مجادلات^۷ و گفت‌وگوها، به‌ویژه در علم، بسیار حیاتی هستند و بسترهای مهمی را در دستیابی به نظرات علمی فراهم می‌کنند، به‌طوری که نقش مهمی در تکامل علمی دارند (داسکال^۸، ۱۹۹۸).

از طریق گفت‌وگو می‌توان اندیشه‌ها و افکار را به زبان آورد و از افکار و اندیشه‌های دیگران آگاهی یافت. در فهم دانش و علم، گفت‌وگو به‌عنوان یک فرآیند ارتباط علمی، از اهمیت زیادی برخوردار است. چنانچه مطالعات تاریخی علم، در رابطه با نقش گفت‌وگو نشان می‌دهد که، علم و دانش در قرن هیجدهم نه بر اساس فرهنگ مکتوب، بلکه به وسیله فرهنگ شفاهی و از طریق گفت‌وگو، انتقال و انتشار یافته است. دانش از پس روابط صمیمی مبتنی بر گفت‌وگوی خصوصی، بحث در جلسات و سخنرانی‌های افراد مشهور انتشار یافته است. در قرن هجدهم، در آکسفورد و کمبریج، زندگی علمی بر شهرت محلی و گفت‌وگوی صمیمی مبتنی بوده است (سکورد^۹، ۲۰۰۷). در واقع گفت‌وگو جنبه مهمی از چگونگی درک مشترک دانشمندان از پدیده طبیعی و مشارکت در استدلال علمی است (براون^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۰).

گفت‌وگو بین دانشمندان به عنوان ابزار ارتباطی، نقش مهمی را در ساخت اجتماعات علمی، همکاری و توزیع اطلاعات علمی بازی می‌کند و دستیابی به نتایج علمی را فراهم می‌کند. اما گفت‌وگوی میان دانشمندان، یک گفت‌وگوی ساده نیست، کنشی است

1. Dialogue
2. Lee Menlove
3. David Bohm
4. Isaacs
5. Duschl
6. Osborne
7. Controversies
8. Dascal
9. Secord
10. Brown

که مکالمه می‌تواند در آن عمیق باشد. افراد از اینکه بخواهند در گفت‌وگو از یکدیگر سوال بپرسند و نظرات خود را بیان کنند، ترس و واهمه ندارند. گفت‌وگو به عنوان عنصری ارتباطی در دست‌یابی به حقایق علمی، از چنان اهمیتی برخوردار است که «مراکز و انجمن‌های علمی با تأکید بر گفت‌وگو، به دنبال ایجاد عناصری از گفت‌وگو هستند که به توسعه و تعاملات علمی و نیز تعامل بیشتر علم و جامعه یاری رساند». این امر منجر به ایجاد جنبش‌های علمی «کافه» در سال ۲۰۰۶ در انگلیس شده است و «کافه‌های علمی»^۱ برای بحث در مورد مسائل معاصر علم و تکنولوژی در یک محیط آرام و غیررسمی ایجاد می‌شوند. چنین کافه‌هایی در زمینه‌های غیردانشگاهی برگزار می‌شوند و متعهد به پیوند عمومی با علم و ایجاد مسئولیت علمی هستند (دیویس^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). در اهمیت گفت‌وگو در توسعهٔ علمی، کنفرانسی با عنوان «علم در گفت‌وگو» در سال ۲۰۱۲ با مشارکت کشورهای اروپایی برگزار شده است، که در آن یکی از افق‌های چشم‌انداز ۲۰۲۰ را توسعهٔ علمی از طریق افزایش گفت‌وگوی صمیمی میان دانشمندان و جامعه ترسیم کرده‌اند.

در مطالعات «جامعه‌شناسی جدید علم»^۳ نیز بر اهمیت گفت‌وگو در رسیدن به دستاوردهای علمی تأکید شده است. اهمیت یافتن گفت‌وگوی علمی را می‌توان در اندیشه‌های توماس کوهن^۴ در کتاب «ساختار انقلاب‌های علمی» (۱۹۷۰) یافت. کوهن در این کتاب به خوبی نشان می‌دهد که چطور مراحل رشد علم بر اساس گفت‌وگوی افراد، شرایط عادی و شرایط انقلاب علمی را طی می‌کند. می‌توان گفت بعد از کوهن رویکرد و نگاه نسبی‌گرایانه‌ای نسبت به علم ایجاد شد، به‌طوری که دست‌یابی به حقیقت به گفت‌وگو و توافق اجتماع محققان وابسته شده است.

کوهن با کتاب ساختار انقلاب‌های علمی خود، رویکرد جدیدی را در جامعه‌شناسی جدید علم بنیاد نهاد و بر خلاف سنت قبلی کارکردگرایانه، نوعی نسبی‌گرایی، بر ساخت‌گرایی و نفوذ فرهنگ و اجتماع را بر علم و اجتماعات علمی نشان داد. حتی «بسیاری از محققان با تأثیرپذیری از کوهن، اجتماع علمی را به عنوان یک «اجتماع گفتمانی»^۵ تعریف می‌کنند. بدین ترتیب، اجتماع علمی، بر حسب ارتباطات در بین اعضای خود، ارزیابی می‌شود» (قانع‌ی‌راد و خسروخاور، ۱۳۹۰: الف: ۶۱). دیدگاه‌های کوهن در مورد نقش گفت‌وگو در علم هنجاری و به‌ویژه در تغییر الگویی، منبع الهام مجموعه‌ای از «مطالعات مباحثه‌ای»^۶ شده است (پیگرینگ، ۱۹۸۴؛ هاری کالینز، ۱۹۹۲؛ مولکی، ۱۹۹۱). بدین ترتیب علم و اجتماع علمی بر حسب ارتباطات و واقعیت‌های درونی پیوندهای اجتماعی خود مورد ارزیابی قرار گرفتند (قانع‌ی‌راد، ۱۳۸۳: ۱۸).

جامعه‌شناسی جدید علم در رویکرد فرهنگی و تفسیرگرایی، تعاریف علمی را در چارچوب فرهنگی و در قالب روایت فرهنگی عرضه و تولید علم و دانش را براساس روابط اجتماعی بنا می‌نهد. در این رویکرد مولکی^۷ معتقد است که «هنجارهای علم به مانند وازگان و اصطلاحاتی می‌مانند که توسط جامعه اهل تحقیق در جریان مذاکره بر سر معنی‌دهی به کنش‌های خود و همکارانشان به کار گرفته می‌شود و معرفت علمی از طریق فرآیند مذاکره و گفت‌وگو، یعنی از طریق تفسیرهای فرهنگی در جریان تعامل اجتماعی تأسیس می‌شود» (مولکی، ۱۳۸۴). مولکی یکی از راه‌های تولید علم را مذاکره و گفت‌وگو می‌داند، به این شکل که معرفت علمی از طریق تفسیر منابع فرهنگی در جریان تعامل اجتماعی تأسیس می‌شود.

1. Science cafés
2. Davies
3. New Sociology of Science
4. Kuhn
5. Discursive Community
6. Controversy Studies
7. Mulkey

رویکرد مردم‌شناختی در علم و متفکران رویکرد آزمایشگاهی که رویکردی فرهنگی به تولید دانش دارند، بر نقش گفت‌وگو و مذاکره اجتماعی در تکوین معرفت علمی و توافق علمی توجه ویژه‌ای دارند و بدنبال این هستند که نشان دهند چگونه در فرآیند گفت‌وگو و مذاکره، فعالیت‌های علمی قاعده‌مند می‌گردند و یافته‌های علمی مورد پذیرش قرار می‌گیرند. بعدها در نظریه علوم آزمایشگاهی افرادی از جمله لینچ^۱ (۱۹۸۵) در مطالعه خود با عنوان «هنر و مصنوع در علوم آزمایشگاهی: مطالعه مغازه‌داری و صحبت‌بازاری در یک آزمایشگاه تحقیقاتی» به این نتیجه رسیدند که علم چیزی بیش از شرایط قابل مشاهده کنش است و در جریان گفت‌وگوها حاصل می‌شود. آرنان^۲ و نورستینا^۳ (۱۹۸۹) نیز در پژوهشی با عنوان «تفکر از طریق گفت‌وگو: یک تحقیق قوم نگارانه از یک آزمایشگاه زیست‌شناسی مولکولی» نشان می‌دهند که زیستگاه طبیعی تفکر علمی «گفت‌وگو» است.

نظریه کنش‌گر- شبکه نیز یکی از مهم‌ترین گرایش‌ها در رویکرد فرهنگی جامعه‌شناسی جدید علم به دانش است. در این نظریه، دستاوردهای ارتباطی از طریق مباحثه و مناقشه میان کنش‌گران حاصل می‌شوند و قدرت سخن‌وری و اقناع و جلب طرفدار با انواع شگردها، از جمله شرط‌های موفقیت است (قاضی طباطبائی و ودادهیر، ۱۳۸۶). لاتور^۴ و ولگار^۵ (۱۹۸۶) در پژوهشی با عنوان «زندگی آزمایشگاهی: بر ساخت اجتماعی حقایق علمی» با بررسی بحث و گفت‌وگوی دانشمندان، سعی در فهم ماهیت فعالیت‌های علمی دارند. آنها معتقدند مکالمات بین دانشمندان شاغل، منبع بالقوه مثمرتری از داده‌ها است که تاکنون در مطالعات تجربی علمی تا حد زیادی نادیده گرفته شده است. نتایج تحقیقات لاتور و ولگار نشان می‌دهد، از طریق گفت‌وگو میان دانشمندان است که واقعیت‌های علمی ساخت می‌یابند.

تعلق لاتور به نظریه شبکه - کنش‌گر باعث شده است تا از طریق بررسی گفت‌وگوی کنش‌گران نشان دهد که چگونه امور اجتماعی و علمی توسط کنش‌گران ساخته می‌شوند و چگونه کنش‌گران با یکدیگر پیوند می‌یابند و واقعیت‌های علمی را برمی‌سازند. از این‌رو مذاکره و گفت‌وگوی علمی، بخشی از فرآیند بر ساخت‌گرایی علمی است (شریف‌زاده، ۱۳۹۷: ۵۳).

رندل کالینز^۶ (۲۰۰۰) در مطالعه اجتماعات علمی در کتاب «جامعه‌شناسی فلسفه‌ها»، به نقش تعاملات و گفت‌وگوی دانشمندان در شکل‌گیری اندیشه‌های بزرگ تاریخی و تولیدات علمی در جوامع متفاوت می‌پردازد و بر این اعتقاد است که مشارکت و تعاملات و گفت‌وگوی افراد است که آنها را عضو شبکه‌های علمی می‌کند (کالینز، ۲۰۰۰). در واقع آنچه در جریان جدید علم رخ می‌دهد اهمیت به نقش گفت‌وگو در ساخت علم است. به گونه‌ای که در جامعه‌شناسی جدید علم و معرفت علمی، نقش کنش‌گران و زمینه‌مندی فرهنگ و گفت‌وگو در شکل‌گیری هم‌نوایی و توافقات علمی، برجسته‌تر می‌شوند.

با وجود اینکه گفت‌وگو یک امر اجتماعی و ابزار ارتباطی اثربخش در تعاملات علمی است، اما شواهد و تحقیقات تاریخی و تجربی در مورد اشکال گفت‌وگوها در ایران مورد غفلت قرار گرفته است. در این رابطه قانع‌ی‌راد و خسروخاور (۱۳۹۰ الف) معتقدند که تحقیقات در حوزه علوم اجتماعی، ضعف و کاستی‌هایی در ارتباطات، تعامل و گفت‌وگو میان افراد را نشان می‌دهد (قانع‌ی‌راد، ۱۳۸۵). اهمیت یافتن تأثیر، جایگاه و نقش گفت‌وگو در مراکز علمی و دانشگاهی ایران کمتر مورد بررسی جامعه‌شناختی قرار گرفته است. تحقیقاتی که در ایران در رابطه با بررسی علم و تعاملات علمی صورت گرفته است، بیشتر از لحاظ ساختاری و کارکردگرایانه به نقش اجتماعات علمی در توسعه علمی اشاره دارند و یا حتی براساس رویکردهای کارکردگرایانه مرتبی با

1 . Lynch
2 . Klaus Arnann
3 . Karin Knorr-Cetina
4 . Latour
5 . Woolgar
6 . Collins

تکیه بر روش قیاس، هنجارهایی که منجر به شکل‌گیری اجتماعات علمی می‌شوند را مورد مطالعه قرار داده‌اند (عبداللهی، ۱۳۷۵؛ رفیع‌پور، ۱۳۸۱؛ قانع‌راد، ۱۳۸۵ ب)، این در حالی است که در واقع، از طریق این هنجارها نمی‌توان باید و نبایدهایی را به حوزهٔ عمل و سطح کنش‌گری عاملان تحمیل کرد و نقش مذاکرات و گفت‌وگوی علمی میان افراد را در شکل‌گیری معرفت و فعالیت‌های علمی نادیده انگاشت.

در هر صورت باید گفت، متفکران و دانشمندان محیط علمی ایران در خلاء کار نمی‌کنند، بلکه آنها در دانشگاه و محیط کار خود، گفت‌وگو می‌کنند و ایده‌های خود را با یکدیگر مرتبط می‌سازند. با توجه به نقش ارتباطات و گفت‌وگوی علمی در پویایی اجتماعات علمی، آنچه بیش از پیش نیاز به بررسی دارد، مطالعهٔ گفت‌وگوی میان اساتید و دانشجویان و کنش‌گران فعال در میدان علمی است. اگر چه اظهارنظرها و گمانه‌زنی‌های بسیاری در توصیف تعاملات علمی در ایران انجام شده است، اما مشخص نشده است که گفت‌وگوها در علوم اجتماعی دارای چه عناصری هستند و در چه فرآیندی کنش‌گران علمی در میدان‌های علمی به تعامل و گفت‌وگو می‌پردازند. لذا پرسش اساسی این است که گفت‌وگوی میان کنش‌گران در علوم اجتماعی ایران چگونه است؟

پیشینهٔ پژوهش

تحقیقات خارجی اهمیت و نقش گفت‌وگو را در دست‌یابی دانشمندان به نتایج علمی نشان می‌دهند. محققان مطالعات آزمایشگاهی چون نورستینا، لاتور و ولگار (۱۹۸۶) با تأکید بر روش قوم‌نگارانه، هایزبرگ^۱ (۱۹۷۲) با تأکید بر مطالعات میدانی و اسنادی، بر اهمیت گفت‌وگو و گفت‌وشنود در تولید دانش تأکید دارند. از نظر درنتل و کلما^۲ (۲۰۱۲) مشارکت بیشتر افراد در گفت‌وگوی علمی، نشان‌دهندهٔ یکی از عوامل توسعه در جامعه است. مطالعهٔ تاریخی سکورد^۳ (۲۰۰۷) در قرن هجدهم، به خوبی نشان می‌دهد که معرفت و توسعهٔ علم، نه تنها از طریق انتشار کتب علمی، بلکه با تمرکز افراد بر موضوعات مشخص و گفت‌وگو در مورد آنها به دست آمده است. مورین^۴ (۲۰۱۸) تنها به نقش گفت‌وگوها تأکید ندارد، بلکه نشان می‌دهد که صرف گفت‌وگو و مذاکرات علمی، افراد به اجماع علمی نمی‌رسند و در کنار آن، عواملی چون باورهای مذهبی و سیاسی افراد در رسیدن به اجماع علمی تأثیرگذار است. هر چند نگرش‌های سیاسی و مذهبی افراد در دست‌یابی به توافق علمی تأثیرگذار است، اما گاورنر^۵ و دیگران (۲۰۲۱) همچنان اهمیت نقش مذاکره و گفت‌وگو در رسیدن به اجماع نظری و علمی را مورد تأکید قرار می‌دهند. اینکه فارغ از اعتقادات سیاسی و مذهبی، افراد با مشارکت در استدلال علمی، فرآیند مذاکره و گفت‌وگو را فعال می‌کنند و ادعاهای مبتنی بر شواهد را توسعه داده و از آن دفاع می‌کنند.

تحقیقات انجام شده در ایران که به بررسی تأثیر روابط و تعاملات افراد مشارکت‌کننده در میدان‌های علمی پرداخته‌اند، عوامل ساختاری را در عدم شکل‌گیری گفت‌وگوی علمی اثرگذار می‌بینند. نتایج پژوهش قانع‌راد (۱۳۸۳) نشان می‌دهد که بین اساتید و دانشجویان آنان، ارتباط، تعامل، گفت‌وگو و رویارویی‌های زیادی وجود ندارد. زهرا ماهر (۱۳۸۹) نیز معتقد است که گفت‌وگو میان کارگزاران علمی وجود دارد، اما به دلیل فقدان فضای توجه نمادین، اجماع نظری در میان آنان وجود ندارد. همچنین نتایج پژوهش جلیلی و دیگران (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که گفتمان آکادمیک در دانشگاه‌ها شکل گرفته است و اساتیدی که سرمایه‌های فرهنگی بالایی دارند، با یکدیگر بیشتر به گفت‌وگو می‌پردازند. یکی از مهم‌ترین تحقیقات کیفی که به سنخ‌شناسی اجتماعات علمی پرداخته است، تحقیق قانع‌راد و خسروخاور (۱۳۹۰ الف) است و آنها به این نتیجه رسیده‌اند که دانشمندانی معتقد به اجتماع علمی، با یکدیگر

1. Heisenberg

2. Michael Derntl and Ralf Klamma

3. James Secord

4. David Morin

5. Governor

به گفت‌وگوی علمی نیز می‌پردازند و در مقابل دانشمندانی که معتقد به نوپا بودن اجتماع علمی در ایران هستند، مناسبات اجتماعی و گفت‌وگوی میان دانشمندان را بسیار ضعیف و شکننده ارزیابی می‌کنند. علی‌کوچک (۱۳۹۰) نیز عدم هم‌گرایی فکری میان اساتید و دانشجویان را مانع شکل‌گیری گفت‌وگو میان آنها می‌داند. قانع‌راد، ملکی و محمدی (۱۳۹۲) نیز معتقدند در علوم اجتماعی فضای گفت‌وگو و ارائه نظر وجود ندارد و این امر مانع تولید علمی شده است. لطفعلیان (۲۰۰۹) در سطح کلان، گفتمان علم را تحت تأثیر ساختار سیاسی می‌داند که آمیخته با سیاست‌های ایدئولوژیک شده است. امیدی و قاراخانی (۱۳۹۹) و آقایی (۱۳۹۳) یکی از عوامل عدم موفقیت گفت‌وگوها را نبود معیاری روشن در فرهنگ گفت‌وگوی انتقادی می‌دانند. آقایی (۱۳۹۳) یکی از عوامل عدم شکل‌گیری گفت‌وگو را فرهنگ نقد می‌داند و به این امر اشاره دارد که گفت‌وگوی صاحب‌نظران علوم انسانی، بیش‌تر مخرب در مقابل سازنده، عقلانی‌ادارکی در مقابل احساسی و منبع‌محور در مقابل پیام‌محور است. عسکری (۱۳۹۴) یکی از موانع مهم شکل‌گیری گفت‌وگو میان دانشجویان و اساتید در کلاس‌های درس را ضعف ساختار تدریس در تولید علمی می‌داند. همچنین قانع‌راد (۱۳۹۷) به نقش گفت‌وگو در ایجاد هویت درون‌گروهی نخبگان علمی تأکید می‌کند و معتقد است که عامل ساختاری چون توسعه فناوری ارتباطات، نقش مهمی در افزایش گفت‌وگوی روشنفکران با یکدیگر و مردم داشته است. طاهری‌کیا (۱۴۰۰) نیز از به دست رفتن فرصت تفکر، گفت‌وگو و تأمل برای اساتید در نظام تعاملات دانشگاهی اشاره می‌کند.

هر چند نتایج تحقیقات ذکر شده، به طور غیرمستقیم اهمیت گفت‌وگو در مناسبات علمی را نشان می‌دهند و ضرورت شکل‌گیری فرهنگ گفت‌وگو را جهت ارتقای کیفیت دانشگاه توصیه می‌کنند (قانع‌راد، ۱۳۸۳؛ عباس‌پور و دیگران، ۱۳۹۵)، اما تحقیقات مذکور، کاستی‌های بسیاری در نشان‌دادن اشکال گفت‌وگوها و نقش آنها در تداوم و توافق علمی دارند، همچنین در این تحقیقات نقش کنش‌گران در پویایی گفت‌وگوها در درون و بیرون از دانشگاه، به قدر کافی مورد توجه قرار نگرفته است. در واقع این تحقیقات مقولاتی که جزئیات و شکل گفت‌وگو در میان افراد را بررسی کنند را بررسی نکرده‌اند. یکی از نیازهای تحقیقاتی در میدان علمی ایران، پرداختن به نقش کارگزاران علم در توجه به عمل گفت‌وگو و شناسایی اشکال و عناصر گفت‌وگو است. این پژوهش نیز در تمایز با تحقیقات پیشین بنا دارد تا به شناسایی گفت‌وگوی علمی در میدان علوم اجتماعی از نقطه‌نظر کنش‌گران و تجربیات آنها بپردازد.

روش تحقیق

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، از نوع روش‌های کیفی؛ روش نظریه زمینه‌ای^۱ است که به صورت «سیستماتیک و براساس سنت استروس و کوربین^۲» (فراست‌خواه، ۱۳۹۶) به کار گرفته شده است. در این روش داده‌هایی که طی فرآیند پژوهش به صورت نظام‌مند گردآوری می‌شوند، مورد تحلیل قرار گرفته و متناسب با استراتژی تحقیق، نمونه‌گیری به شیوه نظری^۳ و هدف‌مند^۴ انتخاب می‌شود. از آنجائی که هدف از مطالعه کیفی، دستیابی به عمیق‌ترین درک ممکن درخصوص موضوع مورد بررسی از دید مشارکت‌کنندگان است، برهمین اساس، مشارکت‌کنندگانی که بیشترین اطلاع و تجربه را درخصوص موضوع تحقیق دارند، از دانشگاه‌های مزبور به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. هم‌چنین به دلیل دسترسی به گروه‌های پنهان که دارای تعاملات مستمر هستند، اما به صورت آشکار فعالیت نداشتند، از طریق روابط و آشناهایی که به صورت مستقیم و غیرمستقیم در این گروه‌ها

1. Grounded theory

2. Strauss & Corbin

3. Theoretical sampling

4. Purposive Sampling

مشارکت و یا آشنایی داشتند، برخی نمونه‌ها از طریق روش گلوله برفی^۱ انتخاب شده‌اند. در واقع کفایت مصاحبه‌ها با استناد به معیار رسیدن به نقطه اشباع^۲ انجام و شامل دو نوع است: ۱) ورودی (اشباع داده‌ها) و ۲) خروجی (اشباع نظری). معیار ورودی این است که چه کسانی حامل انواع تجربه‌های مرتبط با موضوع و مسئله تحقیق هستند. معیار خروجی نیز اشباع نظری است، به این معنی که باید با نمونه‌های دیگر و بیشتری مصاحبه شود تا سطح اکتشاف مشخص شود و نظریه‌ای به دست آید که ظرفیت کافی توضیح درباب موضوع و مسئله را داشته باشد (فراست‌خواه: ۱۳۹۶، ۱۳۷-۱۳۶). مشارکت‌کنندگان این پژوهش را ۲۴ نفر (۲۳ نفر مرد و ۲ نفر زن) از اساتید، دانشجویان دکتری و پژوهشگران رشته علوم اجتماعی از میان دانشکده‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های استان تهران شامل دانشگاه تهران، علامه طباطبائی، تربیت مدرس، شهید بهشتی، خوارزمی و الزهرا و همچنین مراکز پژوهشی وابسته به وزارت علوم و تحقیقات، تشکیل می‌دهند. فرآیند انجام مصاحبه‌ها در بازه زمانی یک ساله از سال ۱۳۹۹ تا ۱۴۰۰ انجام شده است. با توجه به ماهیت موضوع و همچنین بر اساس استراتژی روش نظریه زمینه‌ای سیستماتیک، تکنیک محوری و اصلی برای گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته عمیق و باز بوده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها طی فرآیندی منظم و سیستماتیک و مقایسه مداوم داده‌ها به صورت کدگذاری در سه سطح کدگذاری باز^۳ برای تدوین مقوله‌ها، کدگذاری محوری^۴ جهت مرتبط ساختن مقوله‌ها و کدگذاری انتخابی^۵ صورت پذیرفته است. در فرآیند کدگذاری باز، داده‌ها بعد از پیاده شدن به دقت مورد بررسی قرار گرفتند و داده‌های مشابهی که بار معنایی یکسانی دارند به عنوان کدهای مشترک کدگذاری شده‌اند؛ سپس مفاهیم متناسب به هر یک اختصاص داده شده است. سپس هر یک از مفاهیم با هم مقایسه شده‌اند تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آنان مشخص شود و درنهایت هر کدام از مفاهیم مشابه، ذیل یک مقوله یا طبقه قرار گرفتند. در واقع هدف اولیه این مرحله از کدگذاری، مفهوم‌سازی و طبقه‌بندی است. مرحله کدگذاری محوری از اهمیت بالایی برخوردار است و در این مرحله مقولات اصلی بر اساس ۶ محور شرایط علی، پدیده یا مقوله محوری، زمینه، شرایط مداخله‌گر، راهبردها (استراتژی‌ها) و پیامدها دسته‌بندی شدند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۲). بعد از این مراحل، در رسیدن به یکپارچگی و بیان نتیجه‌گیری از خط داستان استفاده شده است. در واقع فضای گفت‌وگویی به عنوان مقوله محوری در ارتباط با دیگر مقولات و عناصر آنها، روایت از خط داستان^۶ را شکل داده است.

لازم به ذکر است، بعد از انجام هر مصاحبه، کدگذاری باز برای هر مصاحبه انجام می‌شد. در فرآیند انجام کدگذاری باز مشخص شد گروه‌هایی وجود دارند که نوع گفت‌وگو و تعاملات آنها متمایز از دیگر افراد است. با مراجعه به افراد این گروه‌ها و همزمان با انجام کدگذاری باز و محوری، تمایز میان افراد در قالب مقوله محوری «فضای گفت‌وگوی علمی» شکل گرفت. مقوله‌ای که تمام مقولات دیگر به نوعی برگرفته از آن بوده و به عبارتی همه مقولات به وجود فضای گفت‌وگو مرتبط می‌شود. به این ترتیب دیگر مقولات یا موجب به وجود آمدن این فضا شده‌اند و یا در ایجاد فضای گفت‌وگو تاثیرگذار بودند. در فضای گفت‌وگو، افراد برای بقا و تداوم این فضا، دست به کنش‌گری می‌زنند و استراتژی‌های متفاوتی را اتخاذ می‌کنند. درنهایت نیز حضور افراد در فضای گفت‌وگو، نتایجی را در زندگی فردی و علمی به همراه داشته است.

1 . Snowball sampling
 2 . Point of Saturation
 3 . Open coding
 4 . Axial coding
 5 . Selective coding
 6 . Story Line

اعتبار^۱ داده‌ها

در مطالعه حاضر جهت دستیابی به اعتبار پژوهش، جنبه‌های مختلفی مدنظر قرار گرفت. استادان راهنما و مشاور به عنوان بازرسان خارجی^۲ در تمامی مراحل پژوهش نظارت و راهنمایی داشته‌اند. هم‌چنین در مسیر تحقیق با همتایان^۳ علمی تبادل نظر شد. یکی از شیوه‌های دیگری که در این پژوهش برای اعتبار مورد استفاده قرار گرفت، اعتبارسنجی از طریق مشارکت‌کنندگان بوده است. علاوه بر این در روش نظریه زمینه‌ای به دلیل بازگشت‌های مداوم به داده‌ها، محققین به طور منظم نوشته‌ها را ویرایش و تصحیح می‌کنند و بدین وسیله اعتبارسنجی مدام مورد بررسی قرار می‌گیرد.

یافته‌های تحقیق

تحلیل مصاحبه‌ها و مقوله‌بندی آنها، بر وجود گفت‌وگوی علمی در میان افراد تشکیل‌دهنده این اجتماعات علمی دلالت دارد. پدیده محوری در این پژوهش، «فضای گفت‌وگوی علمی» است که در آن کنش‌گران به کنش‌گری می‌پردازند. در واقع فضای گفت‌وگوی علمی همان واقعه‌ای است که کنش‌ها و استراتژی‌ها به ایجاد، کنترل و اداره کردن آن معطوف شده است. نمودار زیر مقولات فضای گفت‌وگوی علمی را نشان می‌دهد.



نمودار شماره ۱: مدل پارادایم فضای گفت‌وگوی علمی

1. Truthworthiness
2. External Audits
3. Peer Debriefing

در ادامه به بیان شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر مؤثر بر شکل‌گیری فضای گفت‌وگوی علمی و نیز استراتژی مشارکت‌کنندگان در این فضا و پیامدهای حضور آنها در فضای گفت‌وگوی علمی اشاره شده است.

۱- شرایط علی: با توجه به اینکه «شرایط علی یا سبب‌ساز آن دسته از رویدادها و وقایعی هستند که بر پدیده اثر می‌گذارند» (استراوس و کوربین، ۱۳۹۲: ۱۵۳)، سه مقولهٔ اصلی «تجربهٔ جمع»، «قصدمندی» و ویژگی‌های «شخصیتی» از عوامل علی ایجاد فضای گفت‌وگوی علمی هستند. افرادی که در فضای گفت‌وگوی علمی گردهم آمده و به گفت‌وگو پرداخته‌اند، دارای **تجربهٔ جمعی مشترک** هستند.

«به چیزی که تو این گروه وجود داشت این بود که اغلب بچه‌ها تو این گروه با هم دوست بودند. گروه اولیه که اومدن گروه و تشکیل دادند با هم دوست بودند و خیلی‌هاشون هم دوست‌های صمیمی بودند، بعضی‌ها دورتر و بعضی‌ها نزدیک‌تر، این لذتی هم درگروه ایجاد می‌کرد از اینکه در گروه دور هم جمع بشن و همدیگرو ببینند».

این افراد، دارای «دغدغه‌های ذهنی مشترک» و «تاریخ مشترک تعامل» هستند و از گذشته نسبت به افکار یکدیگر آشنایی دارند. در واقع یکی از عوامل علی که منجر به شکل‌گیری گردهمایی و فضای گفت‌وگو بین افراد شده و پیوندهای اولیه بین آنها را ایجاد کرده است، تاریخ تعامل آنهاست که با یکدیگر آشنایی قدیمی دارند. از آنجائی که موضوع مشترکی در بین افراد وجود دارد، بنابراین با اراده و قصد قبلی برای ایجاد گردهمایی و گفت‌وگو در مورد موضوعات مشخص ذهنی خود دور هم جمع می‌شوند.

«گفت‌وگوها مون قصدمند هست. در سطح اول هستند سطح با فاصله و با میانجی هستند. ما سعی کردیم در این حلقه در گفت‌و-گوها مون به قصدها و اراده هامون بپردازیم. اینکه من چی میخوام. حس خودمو بیان میکنم. قصد من چی هست که چه اتفاقی بیفته».

افراد با «تعریف موضوع» و «مشخص کردن متون مرتبط با موضوع» به نوعی روش‌شناسی خود را نیز به طور دقیق مشخص می‌کنند. آنها دارای «ویژگی‌های شخصیتی» و روحیهٔ متفاوتی هستند که منجر به گردهمایی برای انجام گفت‌وگو شده است. این افراد «شجاعت و روحیهٔ نقدپذیری» دارند و معتقد به «ارج‌شناسی متقابل» هستند، به این معنی که تفکرات هر فرد برای آنها دارای ارزش است. ارج‌شناسی متقابل بر نوعی نظام ارزشی دلالت دارد که بیان‌کننده برابری انسان‌ها با یکدیگر است و دانشجویان و اساتید می‌توانند فارغ از هر گونه برتری موقعیتی با یکدیگر به گفت‌وگو بنشینند. احساس برابری که باعث نشستن افراد کنار یکدیگر، اهمیت دادن به نظرات یکدیگر و ادامه‌دار شدن گفت‌وگوها می‌شود.

- «گفت‌وگوهای ما خوشبختانه از یک دمکراسی معرفتی اجتماعی و دمکراسی شناختی برخوردار بود و هر کسی علایق خودشو رو می‌کرد و بقیه هم با کمال میل میشستن و علایق و حداقل استماع می‌کردند».

- «یکی از ویژگی‌های بارز این گروه‌ها این بود که همه آدم‌ها مهارت شنیدن فعال داشتند، حتی نگاه چشمی، یادداشت برداشتن ، یکی از ویژگی مهم این هست که تو داری حرف مهمی میزنی بنابراین من دارم یادداشت برداری می‌کنم ولو اینکه نقش باشه، اینو به هم منقل می‌کنیم که ما داریم با هم گفت‌وگو می‌کنیم داریم حرف‌های مهمی می‌زنیم و حرفها با ارزش هستند ولو آنکه داریم باهاش مخالفت می‌کنیم. در واقع نشون می‌دیم که با حرف باارزشی مخالف هستیم».

۲- شرایط مداخله‌گر: شرایط مداخله‌گر آن‌هایی هستند که شرایط علی را تخفیف یا به نحوی تغییر می‌دهند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۲: ۱۵۳). در اینجا شرایط مداخله‌گر در ایجاد فضای گفت‌وگوی علمی، «نظام دیوان‌سالار حاکم بر دانشگاه و فضاهای علمی» و «احساس شور و شغف» است که در شکل‌دهی به فضای گفت‌وگو کمک می‌کنند و به نوعی در کنش افراد به عنوان شرایط مداخله‌گر تاثیرگذار بوده‌اند و باعث حفظ تعاملات و گفت‌وگوها در فضای گفت‌وگو شده‌اند. مقوله‌های شرایط مداخله‌گر در جدول شمارهٔ ۲ بیان شده‌اند.

سلطه نظام دیوان سالار دانشگاهی یکی از عوامل مهم مداخله‌گر در ایجاد فضای گفت‌وگوی علمی افراد است. این مقوله از ریزمقولاتی چون «محدودیت حضور دانشجویان در دانشگاه»، «فقدان آزادی پژوهشی» و «اعمال کنترل بر گروه‌های علمی» تشکیل شده است. دانشگاه دارای محدودیت‌هایی برای حضور دانشجویان در دانشکده است، که این محدودیت‌ها در دو ریزمقوله «اعتراض حراست به طولانی شدن کلاس‌های گفت‌وگو» و «عدم اجازه دانشگاه در استفاده از فضای دانشکده» بیان شده است. «ساختارها به دلیل اینکه به سری چیزهایی و به افراد تحمیل می‌کنند. به سری قوانین و مقررات و باید ها و نبایدهایی دارن مثلاً باید تو این حوزه این‌طوری حرف بزنی نباید این حوزه‌های و تحقیق نکنید به سری مسائل این‌طوری بود ما ترجیح دادیم درون هیچ ساختاری قرار نگیریم».

در مقوله احساس شور و شعف، افراد برای حضور در فضای گفت‌وگوی علمی، دارای انرژی و احساس شور و شغف بالا هستند. این شور و شوق افراد باعث شکل‌دهی و حضور مستمر آنها در فضای گفت‌وگوی علمی شده است. این مقوله دارای ریز مقولاتی چون «انگیزه و شوق زیاد در گفت‌وگو»، «طولانی شدن گفت‌وگوها به دلیل انگیزه بالا»، «داشتن شور و شوق برای دیدن هم‌دیگر»، «داشتن احساس هم‌سرنوشتی»، «برقراری تعامل و ارتباطات در خارج از جلسات (رفتن به مسافرت و گرفتن جشن تولد)»، «هم‌بستگی بالا در گرفتن تصمیمات جمعی»، «جلب رضایت در گروه و توجه به احساسات یکدیگر»، «سعی در حفظ و تداوم گروه»، «ایجاد دوره‌ی برای حفظ تعاملات به صورت پایدار» و «حمایت مالی از یکدیگر» است.

«وقتی می‌بینم که قرار بیایم این جلسه و شروع کنیم من انتظار بکشم و لحظه شماری کنم که بچه‌ها الان میان اینجا و می‌بینمشون».

«این به نظر من خیلی می‌تونست مؤثر باشه اینکه بچه‌ها هم به شوقی و اشتیاقی داشته باشند برای شرکت کردن در جلسات».

۳- شرایط زمینه‌ای: مجموعه خاصی از شرایط (شکل‌های شرایط) اند که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع و احوال یا مسائلی را به وجود آورند که اشخاص یا عمل و تعامل‌های خود به آنها پاسخ می‌دهند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۲: ۱۵۴). در واقع در اینجا شرایط زمینه‌ای به ما می‌گویند که چطور گفت‌وگوی افراد ادامه‌دار می‌شود و بقا می‌یابد. شرایط زمینه‌ای منشاء در شرایط علی و مداخله‌گر دارند و محصول چگونگی تلاقی و تلفیق آن‌ها با یکدیگر برای شکل دادن به الگوهای مختلف با ابعاد گوناگون هستند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۲). برای مثال، محدودیت حضور و کنترل‌گری دانشگاه برای گفت‌وگوهای طولانی، زمینه را برای خروج افراد از دانشگاه و یافتن مکانی برای گفت‌وگو فراهم کرده است.

با توجه به ریزمقولات به دست آمده، مناسب گفت‌وگو به مجموعه‌ای از گردهمایی‌هایی مستمر گفته می‌شود که در موقعیت‌های مکانی خاص و در زمان طولانی اتفاق افتاده است. مقوله مناسب گفت‌وگو دارای دو زیرمقوله «موقعیت مکانی» و «استمرار زمانی» است. **موقعیت مکانی** که افراد گفت‌وگوی علمی آن را تجربه می‌کنند، «پژوهشگاه»، «دفتر کار اعضا» و «خانه اعضا» است. در این مکان‌ها، افراد جلسات و گردهمایی‌های گفت‌وگویی خود را تشکیل می‌دهند. تعاملات افراد در فضای گفت‌وگوی علمی به صورت مستمر و طولانی مدت تداوم داشته است، به طوری که افراد به مدت ۴ سال، ۶ سال، ۱۰ سال، ۱۷ سال و ۴۰ سال تعاملات خود را پیگیری کرده و حضور در فضای گفت‌وگوی علمی را تجربه کرده‌اند. گردهمایی این گروه‌ها هر ۲ هفته یکبار و گاهی به صورت هفتگی برگزار شده است.

«هر هفته در داخل پژوهشگاه برگزار میشه و گاهی هم ۲ بار در هفته».

«جلسات در دفتر کار بچه‌ها بوده».

«مثلاً به پارکینگ و اجاره کرده بودیم. کلاسارو اونجا برگزار می‌کردیم. بعضی مواقع هم می‌رفتیم دفتر کار بچه‌ها».

- «تجربه‌ای که با دوستانم داریم و بیش از ۴ سال هست».

- «حدود ۴ سال هر هفته برگزار میشه. یه مدتی که هر هفته بود. الان به خاطر کرونا کمتر شده اما وجود داره».

- «جلساتی که من داشتم و کتاب نامیدن تعلیق انجامید واقعا طولانی بود، فکر کنم ۲ هفته یکبار جمع می‌شدیم و ۴ یا ۵ سال طول کشید».

- «اون طولانی‌ترین محفلی بود که داشتم که ۶ سال طول کشید».

۴- استراتژی: استراتژی یا عمل یا کنش متقابل، برای مدیریت موقعیت‌ها توسط افراد در مواجهه با مسائل و امور به کار گرفته می‌شود (استراوس و کوربین، ۱۳۹۲: ۱۵۵). در واقع استراتژی همان کنش‌های هدفمند است که افراد در فضای گفت‌وگو اتخاذ می‌کنند. در اینجا افراد برای بقای فضای گفت‌وگو و حفظ مناسک گفت‌وگویی، «سازندگی» را در پیش می‌گیرند. افراد برای بقای فضای گفت‌وگو، قواعد و سیاست‌های رفتاری را تدوین و مشخص می‌کنند تا نظم حاکم در این فضا را حفظ و تداوم بخشند. سازندگی دارای ریز مقولاتی چون «تعیین قواعد» و «هم‌تکاپویی» است.

- «اگر بخواهیم برای گفت‌وگوهای خودمون بایستی بزاریم گفت‌وگو باید متن محور باشه. یعنی باید متن مدرن و درست و حسابی که توش استدلال و خردورزی معطوف به نظریه اجتماعی هست داشته باشه. سطر به سطر متن خواند و بیایم همین‌طور بگیریم ما راجع به این، نظریه داریم، اونجا یه نکته دیدم، سطر به سطر با متن جلو باشیم».

- «شرط ما در گفت‌وگو این هست که گوش‌ی رو سایلنت کنیم و اگر یادمون رفت نباید جواب بدیم. اگر از قبل بدونیم که تماس ضروری داریم، از قبل به دوستان می‌گم که وسط گفت‌وگو من یک تماس ضروری دارم و باید جواب بدم».

- «هر هفته باید سر ساعت خاصی حضور داشته باشی».

افراد برای حفظ و استمرار تعاملات در فضای گفت‌وگوی علمی، «قواعد گفت‌وگویی»، «قواعد رفتاری» و «قواعد نقد» را تعیین می‌کنند تا به گفت‌وگو آنان نظم و استمرار بخشد. «هم‌تکاپویی» مبین تلاش افراد برای رسیدن به فهم مشترک با احترام به اندیشه‌های یکدیگر و از طریق باهم‌خوانی متون است، به طوری که بتوان با احترام به اندیشه‌های دیگران، نظرات خود را بیان کنند و در نهایت با نقد و توسعه نظری همدیگر به افق مشترک جمعی دست یابند. این مقوله از ریزمقولاتی چون «افق‌گشایی مسیر گفت‌وگو»، «برقراری پیوند بیشتر اعضا با یکدیگر»، «ارائه تفسیرهای متفاوت و جدید از هستی»، «رسیدن به فهم مشترک»، «خواندن متون به طور همزمان»، «رسیدن به توافق (بر پایه احترام به هستی و ایده‌های یکدیگر)»، «به مفهوم درآوردن تجربه»، «ایجاد نظام برابر» و «رسیدن به افق مشترک جمعی» تشکیل شده است.

- «گفت‌وگوهای ما دوستانه اما در عین حال جدی و منتقدانه هم بود. نقد هم بود. البته رعایت ادب و آداب هم بوده نمیگم مطلق بوده و گاهی دلخوری و سوتفاهم هم همراهش بود».

- «هر کس نظراتشو می‌گفت و اگر دانشی در اون زمینه داشت مطرح می‌کرد و می‌گفت کجاها داری اشتباه می‌گی و کجاها داری درست می‌گی. کجای کار تو می‌تونی گسترش بدی و بحث می‌شد. فرد از نقد و بررسی‌ها استفاده می‌کرد».

- «البته فقط متن خوانی نیست، هم‌متن‌خوانی هست. اینطور نیست که یک نفر بخواند بقیه گوش کند. ما هم‌زمان با هم داریم می‌خونیم، داریم جابه جا می‌شیم. همه ما متن و طوری می‌خوندیم که بفهمیم اگر یکی نمی‌فهمید صبر می‌کردیم توضیح می‌دادیم که همه متوجه بشن».

۵- پیامدها: در واقع هر جا استراتژی‌ها در پاسخ به امر یا مسئله‌ای یا به منظور حفظ موقعیتی از سوی افراد انتخاب شوند، پیامدهایی پدید می‌آید. برخی از پیامدها خواسته و برخی ناخواسته‌اند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۲: ۱۵۶). شرایط و تأثیرات پیش‌بینی شده و پیش‌بینی نشده‌ای که حاصل استراتژی‌های به‌کاررفته افراد در رابطه با شکل‌دهی، حفظ و تداوم فضای گفت‌وگو بوده است، منجر به پیامدی چون «تغییر و دگرگونی» در اندیشه و رفتار شده است. افراد با مشارکت در فضای گفت‌وگوی علمی، با تغییرات در اندیشه و جهان‌بینی خود مواجه شده‌اند و به ادبیات و جهان‌بینی مشترک جمعی دست یافته‌اند.

- «۴ سال چیزی نیست ما تازه داریم احساس می‌کنیم که داریم دانشجویی می‌کنیم. احساس کردیم تازه داریم دوره دکتری از اول می‌خوانیم تازه شروع کنیم. دکتری هم نه حتی قبلش. آن چیزهایی که ما در دانشگاه به شکل مرسوم مدرک‌شو گرفتیم و خواندیم خیلی آبدی بوده. الکی عنوان دکتر و روی خودمون گذاشتیم. تازه بعد از چند سال کاری کردم که خودم به خودم روم بشه بگم دکتر. ۴ سال به شکل منظم متداول جلسات ما برگزار شد. این دانشگاه واقعی و اجتماع واقعی و کلاس واقعی هست».

- «حسش بعد این جلسات حس خوبی بود، احساس حال خوب شدن. خیلی وقت‌ها به دلایل متعدد آدم حالش گرفته بود، توی این جلسه حسش خوب می‌شد چون احساس می‌کرد که یک چیزی به جهان افزوده شده که من هم جزو آن هستم. هم به من اضافه شده هم به جهان و هم به مخاطب و به گفت‌وگوها».

مفهوم کلی «تغییر و دگرگونی» دربردارنده مقولاتی چون «گسترش افق فکری جدید»، «کسب مهارت ارتباطی» و «کتابت» است. گسترش افق فکری افراد، دارای مقولاتی چون «ایجاد ایده‌های جدید»، «تغییر در جهان‌بینی»، «ایجاد افق فکری مشترک جمعی»، «ایجاد جریان فکری و رشته جدید» و «شفاف شدن موضوع اندیشه» است.

«احساس می‌کردیم گشاده و گشوده شدیم و افق و جهان نفس راحت می‌کشید و بودنمون معنادارتر می‌شد. از اهمیت داشتن- هامون کاسته می‌شد و بودن هامون بنا و فربهی پیدا می‌کرد. می‌دونی چی می‌خوای بگم و در این بودن اون دانش هم بود. اون دانشی که به لحاظ معرفتی به نقطه جدید برسه اونم بود و اونم جزو اون بود و جزو اون افق و جهان بود و هست. ولی در کنارش چیزهای دیگه هم بود، احساس تعلق به همدیگر».

- «این متداول و پرتکرار بودن خودش بسترهایی بود که باید این گفت‌وگو بتونه شکل بگیره، یعنی آدم‌ها با هم می‌شن و جملات همدیگرو بفهمن، چون اینها مهم هستند که زبان یکی و بتونی بفهمی. ممکن است که اول متوجه نشی اما با گذشت یه زمانی یه دوره‌ای یواش یواش زبان‌ها اشتراک زیادی پیدا می‌کنه اما یه وجه منفی داره که می‌تونه این حالت و پیدا کنه که اینقدر با هم می‌شن و یاد گرفتن که با هم چطور حرف بزنن و زبان مشترک پیدا کردند و نتونن با بیرون زبان مشترکی پیدا کنند و به مشکل بربخورند».

مهارت‌های ارتباطی افراد با حضور در این فضا افزایش یافته است. این مقوله از ریزمقولاتی چون «هماهنگی رفتاری»، «پرورش قدرت نقادی»، «گسترش بسترهای گفت‌وگو در مکان‌های دیگر» و «افزایش ارج‌شناسی متقابل» تشکیل شده است. در افزایش ارج‌شناسی متقابل، افراد بعد از مدت‌ها مشارکت در مناسک گفت‌وگویی، این تغییر را در خود مشاهده می‌کنند که به راحتی می‌توانند با دیگری که رویکردهای متفاوت دارند به گفت‌وگو بنشینند و به عنوان استاد یا همکار، خود را برتر و بالاتر از دانشجویان یا دیگر همکاران نمی‌بینند.

«از ارتباط چشمی، زمان‌بندی، رابطه چشمی، احترام از اینکه هر کسی برای خودش محترم هست، مثلاً سارا شریعتی نشسته و منم بغل اون نشستم اگر قراره همه ۱۰ دقیقه حرف بزنن باید همه همین ۱۰ دقیقه حرف بزنن، اگر می‌خواد حرف بزنه باید اجازه بگیره. یعنی همه اینها اینکه ما داریم اینجا تمرین شنیدن می‌کنیم».

این مقوله دارای ریزمقولاتی چون «تجربه فضای متکثر فکری»، «نشستن افراد کنار یکدیگر با دیدگاه‌ها و نظرات متفاوت»، «گفت‌وگوی افراد با نظرات متفاوت»، «احترام به عقاید و اندیشه‌های یکدیگر»، «احترام به شخصیت دیگران» و «ایجاد مهارت تساهل در گفت‌وگو» است.

- «وقتی تو به جمع متکثر می‌سازی، این برای من یک آرمان هست که یک جمع متکثر و فارغ از موضوع بسازم، وقتی این خودش تو جامعه استبدادی هدف هست وقتی می‌تونم این گروه تشکیل بدم احساس می‌کنم مدینه فاضله ساختم».
- در نهایت مهم‌ترین دستاورد حضور افراد در فضای گفت‌وگوی علمی، «کتابت» است. افرادی که در فضای گفت‌وگویی مشارکت داشتند، در نهایت به تولید کتاب و توسعه ادبیات نظری پرداخته‌اند. «چاپ کتاب»، «تولید مقاله»، «نوشتن جزوه» و «افزایش ادبیات نظری» از نتایج مهم فعالیت گفت‌وگویی است. در ادامه مدل پارادایم فضای گفت‌وگوی علمی در تصویر شماره ۱ ترسیم شده است.
- «این در سطوح مختلفی انجام شده و شما کتاب را دیدید و اون کتاب حاصل یک سوال مشخص بود».
- «به موازات کلاس‌ها من کارهای خودمو پیش می‌بردم، سر این جلسات یا بعد از این جلسات در موردش حرف می‌زدم، حتی تونستم مقاله هم در بیارم».
- «در نهایت ما کتاب و منتشر کردیم که در مجموع کتاب‌شناسی در این زمینه بود. بعد از اون ما دوباره وارد دوره جدید شدیم».
- «از این فرآیند زندگی روزمره و کتاب‌هایی و چاپ کردیم».

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌ها شکلی از گفت‌وگو را نشان می‌دهد که جهت‌مند، موضوع‌محور و متن‌محور است. این گفت‌وگوها در فضایی صورت می‌گیرد، که می‌توان آن را «فضای گفت‌وگوی علمی» نامید. این گفت‌وگوها از این نظر علمی نامیده می‌شود که قصدمند و متن‌محور هستند و دارای قواعد رفتاری و گفتاری خاص خود و همچنین موقعیت مکانی مشخص برای گفت‌وگو کردن هستند. در این گفت‌وگوها موضوع و فضای فکری مشخص وجود دارد که همه در مورد آن گفت‌وگو می‌کنند که در نهایت به کتابت منجر شده‌اند. در ادامه به ویژگی این گفت‌وگوها پرداخته شده است که بیانگر مشخصات گفت‌وگوی علمی است.

فضای گفت‌وگوی علمی، توسط اساتید، دانشجویان و پژوهشگران اجتماعی در موقعیت مکانی خارج دانشگاه ایجاد شده است. هر چند محیط دانشگاه فتح باب آشنایی افراد با یکدیگر را فراهم کرده است، اما محدودیت‌های نظام دیوان‌سالار دانشگاه بر روابط و تعاملات اساتید و دانشجویان، شکل‌گیری و گردهمایی اولیه و ایجاد این اجتماعات علمی را به تعویق انداخته است، با این وجود، این محدودیت‌ها مانع از انفعال، انزوا و کناره‌گیری کنش‌گرانی که دارای دغدغه‌های ذهنی برای کسب معرفت نسبت به خود و جامعه هستند، نشده است. افراد با مشارکت در گفت‌وگوها و تمرکز بر موضوعات و مباحث و پی‌گیری آنها، مناسک گفت‌وگویی را شکل داده و با شور و شوقی که در این گفت‌وگوها دارند، گفت‌وگوهای خود را تداوم بخشیده‌اند. براساس شواهد، جلیلی و دیگران (۱۳۹۵) به شکل‌گیری نوعی گفتمان آکادمیک در دانشگاه‌ها اشاره دارند، اما نتایج این پژوهش در ناهم‌سویی با نتایج تحقیقات علی‌کوچک (۱۳۹۰)، زهرا ماهر (۱۳۸۹) و قانع‌راد و دیگران (۱۳۹۲) شکلی از گفت‌وگوی علمی را در میان کنش‌گران نشان می‌دهد که الزاماً در موقعیت مکانی دانشگاه رخ نمی‌دهد. اما کارگزاران علمی فراتر از موقعیت دانشگاه، کنش‌گران فعالی هستند که با اراده و شور و شوق بالا، سعی در یادگیری و فهم چیزهای جدید و نو داشته و مدام در مورد دغدغه‌های ذهنی خود با یکدیگر به گفت‌وگو پرداخته‌اند. از این رو نمی‌توان اجتماع علمی را تنها در موقعیت مکانی دانشگاه و براساس هنجارهای علمی حاکم بر دانشگاه‌های علوم اجتماعی تعریف کرد و اهمیت گفت‌وگو و حضور افراد در مناسک گفت‌وگویی را در تعریف از اجتماع علمی نادیده انگاشت.

فضای گفت‌وگوی علمی را افرادی با تجربه‌های اجتماعی و دغدغه‌های اجتماعی مشابه شکل می‌دهند، هر کدام از این افراد با آمدن به فضای دانشگاه سعی در فهم، حل و درک این مسائل و موضوعات اجتماعی دارند، اما فضای کلاس‌های دانشگاه، روابط استاد و دانشجویی که در قالب روابط دیوان‌سالاری و غیرصمیمی انحصار یافته است، تنها برای آنها جنبه آموزشی دارد. این افراد برای حل این مسائل و دغدغه‌های ذهنی برای رسیدن به اهدافی بالاتر (از آموزش صرف) همچون کسب معرفت و دستیابی به حقیقتی فراتر از وضع موجود، فهم تاریخی و عمیق مسائل، با اراده بر ملا کردن آنچه در ذهن دارند و به آنچه می‌اندیشند، فضای گفت‌وگوی علمی را شکل داده‌اند.

دانشجویان با ورود به دانشگاه در شبکه وسیعی از تعاملات قرار می‌گیرند. در دانشگاه با اساتیدی آشنا می‌شوند که هر کدام واحدهای متنوعی را تدریس می‌کنند؛ اساتیدی که دارای جذابیت شخصیتی و علمی برای دانشجویان هستند که شیوه تدریس متفاوتی دارند، دغدغه مشخص و موضوعی مشخص برای گفت‌وگو دارند، اساتیدی که در کلاس درس تنها به دنبال آموزش و تدریس نظرات متفکران اکتفا نمی‌کنند و با روحیه‌ای برابرطلبانه در کنار دانشجو می‌ایستند و با دقت به نظرات و ایده‌های دانشجویان خود گوش فرا می‌دهند و برای فکری که در ذهن دانشجو وجود دارد، ارزش قائل هستند و در مورد آن با دانشجویان به گفت‌وگو می‌نشینند. عسکری (۱۳۹۴)، ملکی و قانع‌راد (۱۳۹۲) و قانع‌راد (۱۳۸۳) به فقدان گفت‌وگوی علمی در کلاس‌های درس میان اساتید و دانشجویان اشاره کرده‌اند. اما نتایج این تحقیق وجود گفت‌وگوی اولیه در کلاس‌های درس را نشان می‌دهد که نه تنها باعث آشنایی افراد با تفکرات یکدیگر می‌شود، بلکه اساتیدی که از طریق گفت‌وگوی انتقادی با دانشجویان تعامل برقرار می‌کنند، برای دانشجویانی که به دنبال طرح مسائل اجتماعی و مشارکت گفت‌وگویی هستند، از جذابیت بالایی برخوردار می‌شوند. جذابیت‌هایی که می‌تواند تکه‌ای از زنجیره‌های مناسب گفت‌وگویی باشد و سرآغازی برای گرهمایی و گفت‌وگوهای بیشتر. همانقدر که این اساتید برای دانشجویان از جذابیت علمی و شخصیتی برخوردار هستند، دانشجویان نیز برای این اساتید دارای ویژگی‌های متمایز شخصیتی و علمی هستند. دانشجویانی که به دنبال کسب حقیقت، حرفی نو و ایده‌های نو را مطرح می‌کنند و برای کسب این ایده‌ها، مطالعات بیشتری را انجام داده‌اند، از جذابیت علمی و امیدبخشی برای اساتید برخوردار هستند.

نقطه شروع گرهمایی و گفت‌وگو در مورد موضوعی که همه به نوعی قبلاً سر کلاس‌ها و اتاق اساتید در موردش صحبت کرده‌اند، زمانی است که استاد با قصدی آگاهانه که برگرفته از شناخت و تاریخ تعامل با دانشجویان خود است، گرهمایی گفت‌وگویی را با افراد شکل می‌دهد، جلسه‌ای که به طور میان‌کنشی، پیش از شکل‌گیری در واقعیت، در ذهن استاد و دانشجویان ایجاد شده است. افرادی با دغدغه‌های ذهنی مشترک که دارای شخصیتی قابل اعتماد و امیدبخش هستند از سوی استاد (که حلقه اولیه شکل - دهنده گرهمایی و فضای گفت‌وگو است) فراخوانده می‌شوند. در واقع کنش‌گران فضای گفت‌وگوی علمی، با انجام تعامل در میدان دانشگاه و گفت‌وگوی اولیه، نه تنها به شناخت نسبی از شخصیت و دغدغه‌های ذهنی یکدیگر دست می‌یابند، بلکه طرح کنشی را با هم درمی‌آمیزند، طرح کنشی‌ای که در تعامل با هم قرار است به دستاوردی بزرگ یعنی معرفت و شناخت دست یابند، از این‌رو آنها همدیگر را برای کنش‌ها و تعاملات آینده خود انتخاب می‌کنند. در طرح کنشی که این افراد درمی‌اندازند، نوعی «قصدمندی» وجود دارد. فضای گفت‌وگوی علمی با قصد خوداظهاری افراد برای بیان تجربیات و اندیشه‌های فردی و اجتماعی، برون‌ریزی تفکرات در راستای کشف حقیقت اجتماعی و علمی به صورت جمعی و به چالش کشیدن هر آنچه که در ذهن آنها به عنوان مسئله و حقیقت دانسته می‌شود، شکل می‌گیرد. بنابر نظر بوهیم (۱۳۸۱) این افراد از احساس آزادی برخوردار هستند که آنها را قادر می‌سازد تمام امور و مسائل بدیهی و ذهنی خود را که مدت‌ها با آن درگیر هستند، به صورت جمعی در گروه به چالش بکشند.

مهم‌ترین عنصر شکل‌دهنده و هویت‌دهنده فضای گفت‌وگوی علمی تمرکز و اشتراک افراد بر سر موضوعی است که قرار است در مورد آن به گفت‌وگو بنشینند. در ایجاد فضای گفت‌وگوی علمی، افراد می‌دانند که در مورد چه چیزی می‌خواهند صحبت کنند، می‌دانند که تعاملات آنها برای گفت‌وگو در مورد مسائل مختلف جامعه است و یا گپ و گفت‌وگوی روزمره نیست، در حقیقت فضای گفت‌وگوی علمی دربردارندهٔ «تمرکز موضوعی مشترک» است، یک موضوع مشترک، یک مسئلهٔ مشترک، چیزی است که سطح تفکر و گفت‌وگوها را به یکدیگر مرتبط می‌سازد. از اینرو مطابق با نظر میتون (۲۰۱۶) گفت‌وگوی علمی در بالاترین سطح روابط معرفتی خود قرار دارد.

افرادی که گردهم جمع می‌شوند، دارای ویژگی‌های شخصیتی متمایزی هستند که امکان گفت‌وگو و جستجوی حقیقت را از طریق گفت‌وگو با یکدیگر ممکن می‌سازند. در واقع در اینجا عاملان در هم‌دستی با خودشان، با یکدیگر و با ساختار، به آفرینش وضعیت متفاوتی دست می‌زنند، وضعیتی که دقت و توجه جامعه‌شناسی را در حساس‌ترین و بیشترین حد خود قرار می‌دهد. همهٔ این افراد نقش فعالی در گفت‌وگو دارند، دارای روحیهٔ نقدپذیری و شجاعت و شهامت هستند، به اصالت تجربه در کشف و فهم حقیقت اجتماعی باور دارند، از اینرو در شنیدن تجربیات و فهم یکدیگر از حقیقتی که برگرفته از تجربه و مکاشفات درونی است، از قدرت شنودگی بالایی برخوردار هستند. آنها برای آنچه در ذهن یکدیگر به مثابه تفکر وجود دارد، ارزشی تعیین‌کننده قائل هستند، از نظرات یکدیگر در جمع استقبال می‌کنند و در عین حال شدیدترین نقدها را به نظرات یکدیگر ابراز می‌کنند و این اصل را پذیرفته‌اند که با نقد نظرات یکدیگر می‌توانند به وجوه جمعی حقیقت اجتماعی و یا فهم حقیقت دست یابند. در واقع این افراد به اهمیت گفت‌وگو در فهم هستی و حقیقت، باور درونی دارند. در حس ارزشمندی که به تجربیات اجتماعی و اصالت تجربه دارند، تجربه را پلی میان واقعیت اجتماعی و فضای گفت‌وگوی خود می‌دانند. رسیدن به حقیقت در این فضا تنها از طریق گفت‌وگوی جمعی حاصل نمی‌شود، بلکه گفت‌وگو دنیای واقعیت اجتماعی را از طریق تجربیات، ادراک، تفهم و به اشتراک گذاشتن آنها با یکدیگر به معرفتی جمعی پیوند می‌دهد؛ از این‌رو فضای گفت‌وگو را به مثابه دنیای معرفت علمی با حضور تن، جان، حواس، آگاهی و کلام و تعاملات گفت‌وگویی برمی‌سازند.

افراد برای «خردورزی جمعی» روی هم حساب باز می‌کنند و معتقد هستند که دستیابی به معرفت علمی و حقیقت از رهگذر این گفت‌وگوی جمعی و حضورمندی همه‌جانبهٔ آنها در این فضای گفت‌وگو به دست می‌آید. بر اساس نظر پوپر (۱۳۸۴) و هاگستروم (نگاه شود به قانعی‌راد، ۱۳۹۷) این افراد به حقیقت تعهد دارند و از طریق خردورزی جمعی به دنبال آن هستند. از نظر پوپر گفت‌وگو روشی عقلانی و شیوهٔ زیست است که افراد از رهگذر آن می‌توانند به نقادی‌های دیگران گوش فرا دهند، استدلال‌های خود را بیان کنند و به اشتباهات خود و دیگران پی ببرند. به واقع، گفت‌وگو کردن همان کوششی است که پوپر برای رسیدن به مفاهیم میان افراد روی آن دست می‌گذارد. در فضای گفت‌وگوی علمی، افراد ناآگاهانه یا آگاهانه تنها به دنبال فهم خود و دیگری نیستند، بلکه در این تلاش به طور مستقیم به فهم جمعی از مسائل و ادراکات خود می‌رسند. چیزی که دورکیم از آن به عنوان «آگاهی جمعی» یاد می‌کند که در فضای گفت‌وگوی علمی نیز رخ می‌دهد.

گردهمایی با حضور فیزیکی، روابط رودررو و تکرارپذیری به صورت «مناسک گفت‌وگویی» خود را نمایان می‌کند. در محدودیت‌های پیش روی ایجاد گردهمایی آزادانه افراد در داخل دانشگاه، افراد برای تشکیل گردهمایی‌های خود، به موقعیت‌های مکانی خارج از دانشگاه پناه می‌برند که در مالکیت اعضا است و یا مکانی را انتخاب می‌کنند که بتوانند هویت جمعی این گردهمایی را مستقل از هویت آکادمیک دانشگاه و قوانین خشک آن، حفظ کنند تا استقلال خود را از دیگران اعلام کنند. این مکان‌ها که در تعلق اعضا قرار دارد، دفتر کار اعضا در خارج از محیط دانشگاه، خانهٔ اعضا و همچنین اتاق اعضا در پژوهشگاه است که گردهمایی و پیوند

افراد در یک مکان را امکان‌پذیر می‌سازد. فضای گفت‌وگوی علمی قبل از آنکه موقعیت مکانی مشخص و ثابتی را دربرداشته باشد تا گفت‌وگوهای علمی میان افراد را به جریان اندازد، یک فضای گفت‌وگو بوده است. بوهم (۱۳۸۱) نیز معتقد است افرادی که مایلند با هم گفت‌وگو داشته باشند معمولاً ابتدا موضوعی مشخص برای گفت‌وگو دارند. در واقع قبل از اینکه افراد یک موقعیت مکانی ثابتی داشته باشند، تمرکز موضوعی، میان آنها به وجود آمده است، تعاملات در بین افراد هر بار در مکان‌های مختلف برقرار شده است، اما بین افراد هویت علمی مشخصی شکل گرفته است.

گردهمایی‌ها هر بار در دفتر کار یکی از اعضا و یا هر بار خانه یکی از اعضا تشکیل شده است. در واقع فضای گفت‌وگو، فضای بی‌مکانی است که در هر بار گردهمایی افراد، در مکانی متفاوت برگزار می‌شود. نکته موردنظر این است که گردهمایی کسانی که در داخل پژوهشگاه هستند متفاوت از شرایط دانشجویان و اساتید در دانشگاه‌ها است، زیرا این افراد در داخل پژوهشگاه دارای موقعیت مکانی ثابتی هستند، دفتر کار یکی از اعضا در پژوهشگاه محل گردهمایی گروه است و این دفتر از موقعیت ثابتی برخوردار هستند. فضای گفت‌وگوی این افراد در یک موقعیت مکانی مشخص و ثابت در یک اتاق قرار می‌گیرد. در همین راستا نتایج تحقیق قانع‌راد و خسروخاور (۱۳۹۰ب) نشان داده است که موقعیت مکانی یک مرکز پژوهشی باعث شکل‌گیری هویت جمعی می‌شود؛ اما پژوهش حاضر چیزی برخلاف نتایج تحقیق قانع‌راد و خسروخاور را نشان می‌دهد، اینکه الزاماً در یک مرکز پژوهشی یک نوع انسجام اجتماعی و گروهی بین مرکز و گروه‌های داخل پژوهشگاه وجود ندارد. این پژوهش بیانگر کوچک شدن گروه‌های علمی در موقعیت مکانی دانشگاه و پژوهشگاه است. حتی در داخل یک پژوهشگاه چند گروه علمی به طور کاملاً مستقل به فعالیت علمی می‌پردازند و این گروه‌ها بیشتر از اینکه از خود مرکز و یا دانشگاه انگیزه و شور و شوق دریافت کنند از حضور و وجود یکدیگر و با ایجاد گردهمایی در خارج از دانشگاه و پژوهشگاه بیشترین انرژی را دریافت می‌کنند.

در واقع وجود یک موقعیت مکانی به عنوان جایی امن و ثابت که افراد را دور هم جمع کند، از مهم‌ترین عناصر شکل‌گیری فضای گفت‌وگو است، اما به این معنی نیست که فضای گفت‌وگو الزاماً زمانی شکل می‌گیرد که موقعیت مکانی ثابتی وجود داشته باشد. تعاملات و ارتباطات و گفت‌وگوی هدفمند و موضوع‌محور می‌تواند به هر صورتی شکل گیرد، اما با یافتن موقعیت مکانی ثابت این تعاملات و گفت‌وگو می‌تواند جنبه مناسبی امن‌تری پیدا کند؛ اینکه هرگاه افراد اراده می‌کنند می‌توانند بدون دردسر و ایجاد مزاحمت‌های بیرونی به گفت‌وگوی علمی بپردازند. در حالیکه افرادی که گردهمایی خود را در خانه اعضا و یا محل کار اعضا برگزار می‌کردند با چالش‌های وقایع زندگی روزمره چون بچه‌دار شدن اعضا، معذب شدن برای حضور چند ساعته در اتاق کار (زمانیکه افراد دیگر نیز از این فضای کاری استفاده می‌کنند)، نداشتن امکان پذیرایی افراد و پیش‌آمدهای غیرقابل پیش‌بینی روزمره روبرو می‌شوند. البته گردهمایی که در داخل پژوهشگاه نیز رخ می‌دهد با مشکلاتی روبرو است، به دلیل وجود ساعات کار مشخص و حضور نگرهبانی در پژوهشگاه، گفت‌وگوهایی که ساعات طولانی ادامه می‌یابند با محدودیت زمانی روبرو می‌شوند و حتی با برخوردهای مدیران در داخل پژوهشگاه مواجه می‌شوند که چرا درب اتاق برای ساعات طولانی بسته است.

یکی از عناصری که تعاملات در فضای گفت‌وگوی علمی را به مناسب گفت‌وگویی هدفمند مبدل می‌سازد، «استمرار زمانی» در برگزاری این گردهمایی توسط افراد است. این گردهمایی به رویدادی مهم در زندگی روزمره افراد تبدیل شده است و افراد خود را متعهد به برگزاری و شرکت در آن می‌کنند. حضور مداوم در این گردهمایی نه تنها انسجام درونی بین افراد ایجاد می‌کند، بلکه افراد هویت علمی خود را با عضویت و حضور مداوم در این گردهمایی تعریف می‌کنند. آنچه این گردهمایی را از دیگر جلسات سخنرانی و نشست‌ها در سمینارها منفک کرده است، «تکرارپذیری» این گردهمایی‌ها است. در واقع در عمق نظر کالینز (۲۰۰۰) در ایجاد اجتماعات فکری، عمل اجتماعی وجود دارد که مهم‌ترین صورت عینی آن «تکرارپذیری» این اعمال توسط افراد است. گفت‌وگوی

علمی نیز مطابق با نظر کالینز (۲۰۰۰) با تعهد افراد برای گردهمایی که هر بار آن را تکرار می‌کنند، در طول زمان جنبه مناسکی یافته است. از اینرو مطابق با نظر میتون (۲۰۱۶) گفت‌وگوی علمی در بالاترین سطح تعاملات اجتماعی قرار دارد.

در گفت‌وگوی علمی افراد با تمام مشغله‌های کاری و حرفه‌ای و حتی مسائل زندگی روزمره، به صورت مداوم از پایه‌های ثابت این جلسات هستند. بر خلاف تحقیق (قانع‌راد و خسروخاور، ۱۳۹۰ الف: ۸۹) که در آن پژوهشگران (دانشمندان ایرانی علوم پایه) از زندگی روزمره جدا می‌شوند و در امر تحقیقات وارد جهانی جدای از جهان واقعی می‌شوند، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که افراد در شناخت و در امتداد زندگی واقعی، به فعالیت‌ها و گفت‌وگوی علمی خود می‌پردازند و تجربه ساخت و حضور در فضای گفت‌وگوی علمی منجر به تغییرات رفتاری و ذهنی آنها شده است. حتی مشارکت در گفت‌وگوی علمی باعث افزایش مهارت‌های ارتباطی، پرورش قدرت نقادی، گسترش افق‌های فکری جدید و مشترک در بین افراد شده است. همه این تغییرات به نوعی منجر به درک بیشتر افراد با نظرات متفاوت و افزایش احترام به حقوق افراد در جامعه و زندگی شخصی شده است.

این گردهمایی‌ها در طول زمان‌های ۴ سال، ۶ سال، ۱۲ سال، ۱۷ سال و تا ۴۰ سال جریان دارند و از رهگذر همین مداومت است که نظرات و ایده‌های جدید ظهور یافته‌اند. علاوه بر مداومت در طول زمان، افراد به طور متناوب هر ۲ هفته یکبار این گردهمایی را تجدید می‌کنند. هر چند برای برگزاری این گردهمایی، نیاز به هماهنگ کردن مکان برای «حضور فیزیکی» گردهمایی دارند اما هم‌چنان در برگزاری این گردهمایی متعهد هستند و سختی‌های پیدا کردن مکان مناسب را نیز تحمل می‌کنند. این را باید در نظر داشت که استمرار زمانی و مداومت در برقراری تعاملات منجر به شکل‌گیری انگیزه و شور و شوق بیشتر افراد برای حضور در فضای گفت‌وگو و هم‌چنین هویت گروهی در بین افراد شده است. زهرا ماهر (۱۳۸۹)، قانع‌راد (۱۳۸۵ الف)، باقری‌حیدری (۱۳۹۳)، توسلی و ریاضی (۱۳۹۱)، ریان (۲۰۰۴)، جان‌واتس (۲۰۰۹) نشان می‌دهند که افرادی که تعاملات و ارتباطات بیشتری با هم دارند، از انرژی عاطفی و انگیزه‌های علمی بیشتری نیز برخوردار هستند، هم‌چنین انگیزه‌های علمی نیز منجر به تداوم ارتباطات آنها شده است. به خصوص جان‌واتس (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که افرادی که دارای شور و شوق و انرژی عاطفی بالا هستند، به راحتی عقاید خود را در گروه بیان می‌کنند و در گفت‌وگوهای بیشتری مشارکت می‌کنند.

علاوه بر تمرکز موضوعی که در فضای گفت‌وگو وجود دارد، آنچه ویژگی این شکل از گفت‌وگو را متمایز و برجسته می‌کند، اعتقادات افرادی است که در فضای گفت‌وگوی علمی قرار می‌گیرند. اعتقاداتی که نه تنها شکل گفت‌وگو بلکه محتوای گفت‌وگوی آنها را نیز شکل می‌دهد. هدف این افراد از گفت‌وگو، ارائه اطلاعات علمی و گزارش دادن از مقالات و نظریات دیگر متفکران نیست، بلکه آنها برای شرح دادن درک، شناخت و دیدگاه‌های خود نسبت به مسائل اجتماعی به گفت‌وگو می‌نشینند. شاید انتخاب موضوع گفت‌وگو جدا از علایق این افراد نباشد، اما وقتی وارد جریان مناسکی و تعاملات و گفت‌وگو در فضای گفت‌وگویی می‌شوند، با اعتقاد به خردورزی جمعی از طریق گفت‌وگو، گفت‌وگو از فضای علایق شخصی آنها خارج می‌شود. از نظر آنها معنای علم به فهم درآوردن تجربه، به مفهوم درآوردن تجربه اصیل اجتماعی است. در واقع آنها تجربیات فردی خود را زمانی که در زمینه‌های اجتماعی قرار می‌گیرند، مورد تفسیر قرار می‌دهند و اینگونه سعی در ارائه تفسیر از هستی از طریق تن‌ها و ذهن‌های خود هستند. از این‌رو مهم‌ترین استراتژی این افراد در برقراری تعاملات در فضای گفت‌وگویی به نوعی «هم‌تکاپویی» است. هم‌تکاپویی این افراد در تلاش هم‌زمان برای فهم جمعی، خواندن هم‌زمان متون با یکدیگر و رسیدن به فهم و افق فکری مشترک از متون و موضوع مورد گفت‌وگو است. اما این هم‌تکاپویی در یک جلسه و با یکبار خواندن هم‌زمان متون ایجاد نمی‌شود، بلکه در طول زمان با خواندن متون به طور هم‌زمان و با احترام به ایده‌های متفاوت یکدیگر شکل می‌گیرد. افراد با هم‌تکاپویی و یاری رساندن به هم‌دیگر با تدقیق آثار نوشته شده یکدیگر، آثار را برای چاپ و کتابت مهیا می‌کنند. در واقع هم‌تکاپویی افراد در فضای گفت‌وگو، تنها برگرفته از انگیزه علمی آنها برای رسیدن

به فهمی مشترک نیست. این افراد به نظامی برابر اعتقاد دارند، برای این افراد دانشجو یا هم‌کلاسی در مرتبهٔ پایین فکری قرار ندارد، آنها به یکدیگر به مثابه یک انسان که دارای قوهٔ فهم و ادراک است، نگاه می‌کنند. نوعی «ارج‌شناسی متقابل» میان آنها وجود دارد، اینکه وجود آنها برای یکدیگر ارزشمند است.

فولر^۱ این مسئله را مطرح می‌کند که جامعهٔ جدید و رویکردهای جدید به علم (چون تعبیرگرایی و واقع‌گرایی) می‌تواند با دموکراسی سازگار باشد؟ در واقع ما تنها در جهان تحت سلطهٔ علم زندگی نمی‌کنیم، بلکه در جهانی زندگی می‌کنیم که هم‌چنین با دموکراسی شکل می‌گیرد، علم و دموکراسی دو نظام ارزشی بزرگ مدرنیته هستند، ولی هنوز به هم نیامیخته‌اند (دلانتی، ۱۳۸۴: ۲۱۲). در اینجا فولر به دموکراسی به مثابه عمل سیاسی اشاره ندارد، چنانچه او از موضوع دموکراتیک کردن معرفت به عنوان عامل تقویت‌کنندهٔ اجتماع حمایت می‌کند. از نظر او واقعیت در جامعه به وسیلهٔ گفتار عملی ساخته می‌شود که مستقل از جامعه نیست و پیشتر از آنکه در فضای گفت‌وگوی علمی اندیشه‌ای ساخته شود و یا فهم مشترک ایجاد شود، روحیهٔ جمعی و احساس آزادی توأم با احترام در میان این افراد وجود دارد که مانع از انحصارطلبی می‌شود و علم و حقیقت را به عملی مشارکتی، استدلالی و جمعی مبدل می‌سازند. روحیه‌ای که در فضای گفت‌وگوی علمی مشاهده و از آن به ارج‌شناسی متقابل تعبیر شده است، چیزی است که به تعبیر فولر منجر به دموکراتیک کردن معرفت می‌شود.

دموکراتیزه کردن علم را در اینجا می‌توان به انحصارزدایی دانشگاه از تولید علم هم مرتبط دانست. اینکه دانشگاه تنها انحصار تولید علم را ندارد، بلکه فراتر از سازوکار نظام دانشگاهی، سازوکارهای دیگری بر تعاملات علمی تاثیر می‌گذارند که گفت‌وگوی علمی را صورت‌بندی می‌کنند. همانطور که نتایج این تحقیق نشان می‌دهد، سازوکار و مناسبات در گفت‌وگوی علمی و موقعیت مکانی این گفت‌وگو در خارج از دانشگاه، بیانگر انحصارزدایی تولید علم از درون دانشگاه است. این به این معنی است که علم هم می‌تواند در دانشگاه تولید شود و هم به وسیلهٔ کنش‌گران از درون دانشگاه به فضایی بیرون از آن کشیده شود.

در فضای گفت‌وگوی شکل گرفته، مهم‌ترین استراتژی افراد «سازندگی» است. افراد فراتر از ساختار دیوان‌سالاری حاکم بر دانشگاه که آزادی‌های پژوهشی را در محاق اندیشه قرار می‌دهد، فضای گفت‌وگوی علمی را ایجاد کرده‌اند که بتوانند به راحتی با یکدیگر با طرح موضوعی مشخص به گفت‌وگو بپردازند. سازندگی این افراد، در راستای ساماندهی تعاملات و ایجاد الگوهای روابط سازنده است. چنانچه به تعیین «قواعد گفت‌وگویی»، «قواعد رفتاری» و «قواعد نقد» می‌پردازند تا عمل گفت‌وگویی خود را سامان دهند.

در فضای گفت‌وگوی علمی، افراد قواعد گفت‌وگویی را ایجاد می‌کنند، به طوری که هر فرد باید براساس زمان تعیین شده در نوبت خود نظراتش را مطرح کند. کسی نباید کلام دیگری را قطع کند. بعد از بیان نظرات افراد براساس زمان تعیین شده، افراد در مورد نظرات یکدیگر به گفت‌وگو، نقد و بحث می‌پردازند. در واقع افراد قائل به «عدالت گفت‌وگویی» هستند که حقوق دیگران در گفت‌وگو را ضایع نکنند، یک نفر بیشتر صحبت نکند و دیگران تنها شنونده نباشند. افراد می‌دانند که برای خردورزی جمعی (حول موضوع مشخص) از طریق گفت‌وگو دور هم جمع شده‌اند، درواقع با رعایت عدالت گفت‌وگویی تنها یک نفر سخن‌گو و دیگران شنونده نیستند، بلکه نوبت گفت‌وگویی رعایت می‌شود تا همه به اظهارنظر بپردازند. افراد در قالب مفاهیم و نظرات مطرح شده به نقد یکدیگر می‌پردازند. هر کدام از افراد به نظم، قواعد رفتاری و گفت‌وگویی گروه عمل می‌کنند تا همبستگی گروه شکل بگیرد. چنانچه افراد بی‌نظمی که متون مشخص را در هر گردهمایی گفت‌وگویی مطالعه نمی‌کنند و یا غیبت‌های زیادی از جلسات داشتند، از گروه حذف می‌شوند.

افراد برجسته‌ای در این گروه‌ها وجود دارند که نسبت به رعایت این قواعد در گروه نقش نظارت‌کننده دارند، از سوی دیگر این افراد، باید از منظم‌ترین افراد باشند و این قواعد را در گروه به خوبی رعایت کنند. افراد برجسته همان افرادی هستند که هستهٔ اصلی تشکیل‌دهندهٔ گروه بوده و یا از ابتدای تشکیل گردهمایی در فضای گفت‌وگویی حضور دارند. این افراد براساس تصمیم جمعی به دسته‌بندی و تعیین متون مورد مطالعه می‌پردازند، در واقع یکی از ویژگی‌های مداخله‌گر در بقا و استمرار فضای گفت‌وگو، افق‌گشایی مسیر گفت‌وگو از طریق افراد برجسته در گروه است. افراد برجسته در گروه از منزلت و احترام بالایی برخوردار هستند، این افراد نمونهٔ آرمانی یک فرد قاعده‌مند هستند که مطالعهٔ وسیعی دارند و در بیان نظرات خود صداقت کامل را دارا هستند.

در گفت‌وگوی علمی، افراد «قواعد نقد» را برای حفظ پویایی فضای نقد و گفت‌وگو ایجاد کرده‌اند، خط قرمز نقد به ایده‌ها و نظرات، در عدم ورود به حوزهٔ شخصیتی و هویتی افراد است. نقد ایده در این جمع پذیرفته شده است و همه به رعایت این قاعدهٔ نقد نیز متعهد هستند. کسی که به جای ایده به شخصیت و هویت دیگری نقد و یا توهین کند، از جانب دیگر اعضا اخطار می‌گیرد، زیرا همه می‌دانند که «نقد کردن» یکی از عناصر مقدس و ملزومات پویایی فضای گفت‌وگو و خلاقیت است. از اینرو همه وجود این قاعده را یکی از عوامل بقای فضای گفت‌وگوی سازنده می‌دانند. در این فضا تمام ایده‌های افراد، محتوای متون، نظرات افرادی که حول موضوع گفت‌وگو نظریه‌پردازی کرده‌اند، نقد می‌شود. در واقع در فضای گفت‌وگوی علمی، نقد نقد هم وجود دارد. اما اصول اخلاقی حاکم بر فضای نقد بر پایهٔ ارج‌شناسی متقابل و ارزشمندی وجود و تفکر فرد در این اجتماع است. هم‌سو با نظر بوهم (۱۳۸۱)، این جمع قدرتی خاص دارند و آن قدرت نقد اموری بدیهی و ذهنی خود است، در نتیجه «فردی که قادر به چالش‌کشیدن امور بدیهی است، کسی است که قادر به درک تازه‌ای از جهان پیرامون و بالعکس خواهد بود» (بوهم، ۱۳۸۱). به علاوه این افراد بعد از انتقادات صریح و مستدل از یکدیگر، تغییراتی را در اندیشه و ایده‌های خود درک کرده و به پرورش قدرت نقادی خود کمک می‌کنند. برخلاف تحقیق آقایی (۱۳۹۳)، در فضای گفت‌وگوی علمی، افراد با پذیرش نقد شدن و به نقد کشیدن اندیشه‌ها و ادراک خود و دیگری، به دنبال فهمی نو از هستی اجتماعی و بازتعریف هویت علمی و معرفتی خود هستند و از پس همین قدرت سازندگی درونی به خلق فضای انتقادی می‌پردازند.

حضور افراد در فضای گفت‌وگوی علمی «تغییر» و «دگرگونی» را برای آنها به همراه داشته است. دستاوردهای حضور افراد در فضای گفت‌وگویی از چنان اهمیتی برای آنها برخوردار است که منجر به استمرار و تبدیل این فضا به بخشی از زندگی روزمرهٔ آنها شده و بخشی از هویت علمی خود را به دلیل حضور مستمر در گردهمایی و فضای گفت‌وگو، تعریف می‌کنند. با مشارکت در فضای گفت‌وگوی علمی، نه تنها تراکم تعاملات آنها روند صعودی داشته است، بلکه مهارت‌های ارتباطی آنها نیز از رهگذر این تعاملات افزایش یافته است. آنها بیشتر درک کرده‌اند که چطور در حین صحبت کردن یک نفر، شنونده فعالی باشند و به نظرات یکدیگر هرچند مخالف، احترام بگذارند تا بعد از اتمام گفت‌وگو با گزاره‌های دقیق و تجربی نظرات را مورد نقد قرار دهند.

این مهارت قدرت انتقادپذیری آنها را افزایش داده است، چنانچه در جریان تعاملات هم در نقش انتقادکننده و هم انتقادشونده به کنش‌گری می‌پردازند. مواجهه با انواع ایده‌ها، بیان صادقانه نظرات فردی، گفت‌وگوی مستمر در فضای نقد منجر به با بازاندیشی و نواندیشی تفکرات آنها شده و افق‌های فکری جدیدی در آنها ظهور یافته است. افراد این تغییرات را در طول زمان در خود باز یافته‌اند. علاوه بر اینکه آنها لذت رسیدن به افق فکری مشترک را در این فضا تجربه کرده‌اند، به چاپ کتاب، مقاله و حتی در شکل‌دهی و توسعهٔ رشته‌های تخصصی نیز پرداخته‌اند.

بر اساس جامعه‌شناسی معرفت جدید، می‌توان گفت همانقدر که فرهنگ به مثابه امری بیرونی و واقعی در شکل‌گیری گفت‌وگوی علمی مهم است و آگاهی ما را نسبت به جامعه شکل می‌دهد، آگاهی از خود و قدرت بازاندیشی افراد نیز به اندازهٔ فرهنگ

منجر به شکل‌گیری گفت‌وگوی علمی و اجتماعات علمی می‌شود. چیزی که جرجن (۱۹۹۱) از آن به عنوان «آگاهی از برساختن» نام می‌برد، یعنی این حس که «خودها» و هویت‌هایی وجود دارند که می‌توانیم آنها را فتح کنیم و دعوی مالکیت بر آنها را داشته باشیم. زبان و فرهنگ عمیقاً ما را شکل می‌دهند و «تامل بر خود» چیزی متغیر و آن چیزی است که می‌توانیم طراحی کنیم (مک‌کارتی، ۱۳۸۸: ۱۷۱).

در مجموع می‌توان گفت، فضای گفت‌وگوی علمی بیانگر اهمیت «بازاندیشی» افراد در «نظام دانشگاهی» و «خود» است. برخی اساتید و دانشجویان به سمت دموکراسی گفت‌وگویی در حرکت هستند که ساختارهای نهادی نظام دانشگاهی را به چالش می‌کشند. فولر و کولیر^۱ (۲۰۰۴) از مفهوم بازاندیشی در نظام جدید استفاده می‌کنند که منجر به تعالی بخشیدن به علم می‌شود. در واقع از نظر فولر، آنچه باعث تقویت اجتماع علمی و تولید اجتماعی علم می‌شود، دموکراتیزه کردن علم و افزایش گفت‌وگو و مکالمه است که منجر به شکل‌گیری دانش فرد نسبت به خود و دنیای بیرون می‌شود. علم ذاتاً در جایی به وجود می‌آید که انسان‌ها بیشترین دانش و علاقه را از خود نشان می‌دهند. در واقع از درون خودشان، رفته رفته درک شناخت به بیرون حرکت می‌کند. ابتدا به سمت چیزهای غیرانسانی که بیشترین اشتراک را با آنها دارند. در نهایت به درکی از عینیت می‌رسند که خود انسان‌ها بخشی از آن هستند (فولر و کولیر، ۲۰۰۴: ۸۶). فضای گفت‌وگوی علمی نه تنها به دنبال بازاندیشی در نظام دانشگاهی و «خود» است، بلکه به دنبال فهم امکان‌هایی است که فهم دیگری و هستی را بیشتر می‌کند، امکان‌هایی که از رهگذر تعامل، گفت‌وگو و تمرکز موضوعی و استدلال کسب می‌شود. همین امر گفت‌وگو را به فرآیند ممتد و ادامه‌دار در بین این افراد تبدیل کرده است. به تعبیر دلانته (۱۳۸۴)، در واقع علم با بازاندیشی خود، به دنبال «تعالی بخشیدن خود» است. قاراخانی و میرزایی (۱۳۹۵) قدرت بازاندیشی را به نوعی در سویه منفی کنش کنش‌گران دانشگاهی بیان می‌کنند که افراد در فضای آموزشی علوم اجتماعی در هنگام قرار گرفتن در یک موقعیت غیرهنجارمند دانشگاهی از آن استفاده می‌کنند. به این معنی که کنش‌گران با نظرات بازاندیشانه بر اعمال خود به منظور دستیابی به اهدافشان تلاش و توجیهاتی برای اعمال خود ارائه می‌دهند و در توجیه گریز از هنجارهای علمی، در پی دلیل‌تراشی می‌گردند. در حالیکه نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که کنش‌گران در فضای گفت‌وگوی علمی ویژگی بازاندیشی خود را در جهت تغییر هنجارها در رسیدن به فضای گفت‌وگوی علمی موفق و متمرکز استفاده می‌کنند.

منابع

- استراوس، انسلم و جولیت کوربین (۱۳۹۲). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی.
- امیدی، مهدی و قاراخانی، معصومه (۱۳۹۹). نظام ارتباطی و هنجاری اجتماع علمی در علوم انسانی ایران. *فصلنامه جامعه‌پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. سال یازدهم، شماره دوم، ص ۱ تا ۲۹.
- آقایی، عاطفه (۱۳۹۳). فرهنگ نقد و گفت‌وگوی صاحب‌نظران علوم انسانی ایران در مطبوعات (تحلیل گفت‌وگوها و نقدهای منتشره در نشریات تخصصی علوم انسانی از سال ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۱). استاد راهنما: علی انتظاری. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی.
- باقری حیدری، فاطمه (۱۳۹۳). عوامل موثر بر تعاملات و ارتباطات دانشجویان با استادان مطالعه موردی دانشگاه‌های (آزاد، پیام نور و غیرانتفاعی). *مجله جامعه‌شناسی ایران*. دوره پانزدهم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۳. ص ۱۵۳ تا ۱۷۱.
- بوهیم، دیوید (۱۳۸۱). *درباره دیالوگ*. (لی نیکول، جمع‌آوری و تدوین. محمدعلی حسین‌نژاد، مترجم). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- پوپر، کارل (۱۳۸۴). *اسطوره چارچوب (دردفاع از علم و عقلانیت)*. (علی پایا، مترجم). تهران: طرح نو.
- توسلی، غلام‌عباس و ریاضی، نهال (۱۳۹۱). علم و توسعه علم: بررسی میزان پذیرفته شدن ارزش‌های علم از سوی عاملان توسعه علمی (مطالعه موردی: دانشجویان علامه طباطبائی). *مجله جامعه‌شناسی توسعه اجتماعی ایران*. سال پنجم، شماره اول. ص ۲۳ تا ۴۸.
- جلیلی، مهناز؛ زاهدی، محمدجواد؛ ارشاد، فرهنگ و ربیعی، علی (۱۳۹۵). تحلیل جامعه‌شناختی رابطه بین اجتماع علمی و سرمایه علمی (مطالعه اجتماع علمی رشته جامعه‌شناسی). *مجله جامعه‌شناسی ایران*. دوره هفدهم، شماره ۳. ص ۲۶ تا ۴۸.
- خانیکی، هادی (۱۳۹۲). *در جهان گفت‌وگو: بررسی تحولات گفتمانی در پایان قرن بیستم*. تهران: هرمس.
- دلانتی، جرارد (۱۳۸۴). *علم اجتماعی فراسوی تعبیرگرایی و واقع‌گرایی*. (محمدعزیز بختیاری، مترجم). تهران: دانش و اندیشه معاصر.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۱). *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- شریف‌زاده، رحمان (۱۳۹۷). *مناکره با اشیاء: برونولاتور و نظریه کنش‌گر - شبکه*. تهران: نشر نی.
- طاهری کیا، حامد (۱۴۰۰). زیست فرهنگی استادان دانشگاه به مثابه زیست از دست رفته. *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*. دوره ۱۷، شماره ۶۳. ص ۱۲۹ تا ۱۵۱.
- عباس‌پور، عباس؛ مجتبی‌زاده، محمد؛ ملکی، حسن و فراست‌خواه، مقصود (۱۳۹۵). نظریه‌پردازی راجع به الگوی مطلوب اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران به شیوه نظریه زمینه‌ای. *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*. سال سوم، شماره ۹. ص ۸۳ تا ۱۲۵.
- عبداللهی، محمد (۱۳۷۵). جامعه‌شناسی در ایران: نگاهی به گذشته، حال و آینده. *مجله رهیافت*. شماره ۱۳، تهران: شورای پژوهش‌های علمی کشور. ص ۸۱ تا ۸۷.
- عسکری، مریم (۱۳۹۴). شناسایی عوامل مؤثر بر دانش‌آفرینی اعضای هیأت علمی در نظام آموزش عالی. استاد راهنما: فریبا عدلی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی*. دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- علی‌کوچک، یونس (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر میزان فعالیت علمی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری (مطالعه موردی دانشگاه مازندران). استاد راهنما: نادر رازقی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی*. دانشگاه مازندران، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی.
- فراست‌خواه، مقصود (۱۳۹۶). *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر «نظریه برپایه» (گراند‌تئوری، GTM)*. تهران: نشر آگاه. چاپ چهارم.
- قاراخانی، معصومه و میرزایی، سیدآیت‌الله (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در فضای آموزش علوم اجتماعی (مطالعه موردی دانشگاه‌های دولتی تهران). *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*. دوره نهم، شماره ۲. ص ۲۹ تا ۴۸.

- قاضی طباطبائی، محمود و ودادهیر، ابوعلی (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی علم فناوری: تأملی بر تحولات اخیر جامعه‌شناسی علم. *نامه علوم اجتماعی*، شماره ۳۱، پاییز ۱۳۸۶، ص ۱۲۵ تا ۱۴۲.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۹۷). *پیدایش روشنفکر گفت‌وگویی در ایران؟ (مطالعه‌ای تاریخی از روشنفکران سکوت تا روشنفکران ارتباطی)*. تهران: آگاه.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵الف). *تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی (بررسی موردی رشته علوم اجتماعی)*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵ب). وضعیت اجتماع علمی در رشته علوم اجتماعی. *نامه علوم اجتماعی*، شماره پیاپی ۲۷، ص ۲۷ تا ۵۶.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۳). گفت‌وگوهای پیش‌الگویی در جامعه‌شناسی ایران. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. دوره ۵، شماره ۱، ص ۵ تا ۳۹.
- قانع‌راد، محمدامین و خسروخاور، فرهاد (۱۳۹۰الف). *جامعه‌شناسی کنش‌گران علمی در ایران*. تهران: علم.
- قانع‌راد، محمدامین و خسروخاور، فرهاد (۱۳۹۰ب). ذهنیت‌های پژوهشگران برجسته علوم پایه درباره اجتماع علمی در ایران. *نشریه آموزش عالی ایران*، دوره سوم، شماره چهارم (پیاپی ۱۲)، ص ۷ تا ۳۴.
- قانع‌راد، محمدامین؛ ملکی، امیر و محمدی، زهرا (۱۳۹۲). مطالعه دگرگونی فرهنگی در سه نسل دانشگاهی (مطالعه موردی: اساتید علوم اجتماعی دانشگاه‌های تهران). *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره چهاردهم، شماره یک، بهار ۱۳۹۳، ص ۳۰ تا ۶۴.
- کوهن، تامس (۱۳۹۴). *ساختار انقلاب‌های علمی*. (سعید زیباکلام، مترجم). تهران: سمت.
- هایزنبرگ، ورنز (۱۳۸۷). *جزء و کل*. (حسین معصومی همدانی، مترجم). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ماهر، زهرا (۱۳۸۹). بررسی عوامل جامعه‌شناختی موثر بر تولیدات علمی در اجتماعات علمی (مطالعه موردی دانشگاه اصفهان). استاد راهنما: علی ربانی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی*. دانشگاه اصفهان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه علوم اجتماعی.
- مک‌کارتی، ای.دی. (۱۳۸۸). *معرفت به مثابه فرهنگ: جامعه‌شناسی معرفت جدید*. (خالق‌پناه، کمال؛ شالچی، وحید؛ نبوی، سیدحسن و آروین، بهاره (زیر نظر دکتر محمد توکل)، گروه مترجم). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- مولکی، مایکل (۱۳۸۴). *علم و جامعه‌شناسی معرفت*. (حسین کجوییان، مترجم). تهران: نشر نی.

- Arnann, Klaus and Karin Knorr-Cetina (1989). **Thinking through talk: an ethnographic study of a molecular biology laboratory**. Knowledge and Society 8 (1989), pp. 3-26.
- Brown, N. J., Furtak, E. M., Timms, M., Nagashima, S. O., & Wilson, M. (2010). **The evidence-based reasoning framework: Assessing scientific reasoning**. Educational Assessment, 15(3-4), 23-141.
- Collins, R (2000). **The sociology of philosophies**, the Belknap Press of Harvard University Press.
- Davies, S., McCallie, E., Simonsson, E., Lehr, J.L., & Duensing, S. (2009). **Discussing dialogue: perspectives on the value of science dialogue events that do not inform policy**. Public Understanding of Science, 18, 338-353.
- Dascal, Marcelo (1998). The Study of Controversies and the Theory and History of Science. Science in Context / Volume 11 / Issue 02 / June 1998, pp 147 - 154
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). **Supporting and promoting argumentation discourse in science education**. Studies in Science Education, 38(1), 39-72.
- Derntl, Ml. Klamma, R (2012). Development Patterns of Scientific Communities in Technology Enhanced Learning. Journal of Educational Technology & Society. Vol. 15, No. 3, Learning and Knowledge Analytics (July 2012), pp. 323-335.
- Fuller, Steve. Collier, James (2004). **Philosophy, rhetoric, and the end of knowledge: A new beginning for science and technology studies: second edition**. Mahwah. New Jersey.
- Latour, Bruno and Steve Woolgar (1986). **Laboratory life (The construction of scientific Facts)**. Published by Princeton University Press, 41 William Street, Princeton, New Jersey 08540. In the United Kingdom: Princeton University Press, Chichester, West Sussex

- Lotfalian, M (2009). **The Iranian Scientific Community and Its Diaspora after the Islamic Revolution**". Anthropological Quarterly. Vol. 82, No. 1 (winter, 2009), pp. 229-250.
- Lynch, M (1985). **Art and artifact in laboratory science: study of shopwork and shoptalk in a research laboratory**. London, Routledge and Kegan Paul.
- Maton, Karl. Hood, Susan and Suellen Shay (2016). **Knowledge-building (Educational studies in Legitimation Code Theory)**. Routledge. 711 Third Avenue, New York, NY 10017.
- Morin, David (2018). To debate or not debate? Examining the effects of scientists engaging in debates addressing contentious issues. Journal of Science Communication 17(04)(2018)A02
- Science in Dialogue) Towards a European Model for Responsible Research and Innovation (Odense, Denmark 23-25 April 2012. CONFERENCE REPORT.
- Governor, Donna. Lompardi and Catie Duffield (2021). **Negotiations in scientific argumentation: An interpersonal analysis**. U.S. National Association for Research in Science Teaching.
- Isaacs, W (1999) Dialogue and the Art of Thinking Together. New York: Currency Doubleday.
- Johnwatts, Ch (2009). **An Agent-Based Model of Energy in Social Networks**, Master's thesis, The University of Warwick, Warwick Business School.
- Ryan, J (2004). **An examination of the role of scientist's motivations and the influence of the organisational environment on scientific research effectiveness**. Doctoral thesis. Dublin City University. DCU Business School.
- Secord, James A (2007). **How Scientific Conversation Became Shop Talk**. Transactions of the Royal Historical Society, Sixth Series, Vol. 17 (2007), pp. 129-156. Published by: Cambridge University Press on behalf of the Royal Historical Society. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/25593874>.