

Reconstruction of Women's Subjectivity at the Intersection of Doctoral Study and Motherhood

Sarasadat Khalifeh Soltani^{*}, Koursoh Fathi Vajargah^{**}
Nematollah Fazeli^{***}, Mahboubeh Arefi^{****}, Golnar Mehran^{*****}

Abstract

In the literature of higher education studies in Iran, few studies have examined deeply the complexities of the lived experiences of women doctoral. Thus, drawing on post-structuralist theorizing around subjectification, this article attempts to explore women doctoral students' lived experiences through the narratives of two doctoral students in Education who experienced motherhood in their doctoral study. The findings of the narrative analysis of the interviews depicts the uniqueness of their narratives despite their similarities. Their main self-narrative is "personal progress" which is narrated through their different storylines of selfhood interwoven with their similar "shame/pride" storyline of motherhood in academe. The implications of self-narratives performed by doctoral students will contribute to the facilitation of other women doctoral students' experiences and provide a deeper insight for the supervisors and policy makers in higher education.

Keywords: lived experience, motherhood, narrative inquiry, subjectivities, women doctoral students.

* Doctoral student, Curriculum Studies in Higher Education, Shahid Beheshti University, sara.kh.soltani@gmail.com.

** Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University (Corresponding Author), Kouroshfathi2@gmail.com.

*** Professor of Cultural Anthropology, Institute for Humanities and Cultural Studies, nfazeli@hotmail.com.

**** Associate Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, M-arefi@sbu.ac.ir.

***** Associate Professor of Educational Management, Alzahra University, gmehran@alzahra.ac.ir

Date received: 11/05/2020, Date of acceptance: 30/08/2020

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

روایتی از باز شکل‌گیری سوژکتیویته زنان دانشجوی دکترا در تقاطع با هویت سیال مادری

ساراسادات خلیفه سلطانی*، کورش فتحی واجارگاه**

نعمت‌الله فاضلی***، محبوبه عارفی****، گلنار مهران*****

چکیده

با وجود پژوهش‌ها در مورد دلایل و پیامدهای رشد فزاینده حضور دانشجویان زن در دانشگاه‌های کشور و به ویژه در مقطع دکترا، توجه اندکی به تجارب زیسته زنان دانشجوی در سفر تربیتی خود از ورود به آموزش عالی تا تحصیل در مقطع دکترا معطوف شده و غالباً پیچیدگی‌های این تجربه زیسته در پوشش کلان‌روایت‌ها مغفول مانده است. از این‌رو، این مقاله براساس مطالعه‌ای مبتنی بر پژوهش روایتی، به بررسی و فهم تجارب زیسته دو زن دانشجوی دکترا در رشته علوم تربیتی در خصوص جنسیت در تقاطع با هویت‌های سیال دیگر یعنی همسری، مادری و دانشجوی دکترا بودن در یکی از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران می‌پردازد. تحلیل و تفسیر روایت‌های حاصل از مصاحبه‌های روایتی آنها نشان می‌دهد که تحصیل در مقطع دکترا و مادری، با وجود شباهت‌ها به گونه‌ای متفاوت آنها را در برساخت صورت‌بندی‌های جدیدی از هویت‌های درهم تنیده‌شان درگیر می‌کند. روایت اصلی آنها تحقّق خویشتن از طریق رشد و پیشرفت فردی است که آنها با شیوه متفاوت در روایت از خویشتن خود اما با خط داستانی مشترک شرم/افتخار از مادری در دوره دکترا بازگو می‌کنند.

* دانشجوی دکتری، برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی (مقاله برگرفته از رساله دکترا)،
sara.kh.soltani@gmail.com

** استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)،
Kouroshfathi2@gmail.com

*** استاد پژوهشکده مطالعات فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و اجتماعی،
nfazeli@hotmail.com

**** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی،
M-arefi@sbu.ac.ir

***** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه الزهرا،
gmehran@alzahra.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۰۹

کلیدواژه‌ها: پژوهش روایتی، تجربه زیسته، زنان دانشجوی دکرا، مادری، هویت‌های متقاطع.

۱. مقدمه

همسو با پدیده جهانی رشد چشمگیر حضور زنان در آموزش عالی، تعداد زنان دانشجویان در ایران نیز روند رو به افزایشی داشته است. با وجود اینکه تعداد زنان در مقطع تحصیلات تکمیلی به‌ویژه مقطع دکترا هنوز کمتر از تعداد دانشجویان مرد است که بر طبق آمار آموزش عالی ایران (۱۳۹۷)، دانشجویان زن (۴۲٪) و دانشجویان مرد (۵۸٪) در مقطع دکترا در سال تحصیلی (۹۵-۹۶) بوده است، ورود زنان به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و تحصیل در مقطع دکترا رشد چشمگیری داشته است.

غالب پژوهش‌های موجود در کشور در رابطه با افزایش و رشد حضور زنان در آموزش عالی، بر دلایل و پیامدهای این حضور و به‌ویژه رشد قابل توجه نرخ ورود زنان به آموزش عالی در سایه رویکردهایی چون توسعه و سرمایه انسانی، جهانی‌شدن، و سرمایه اجتماعی، انجام شده‌اند و بیشتر بر نگاهی کلی‌نگر و ذات‌گرایانه به جنسیت و «زن» استوارند (صفرحیدری ۱۳۸۷؛ فاتحی ۱۳۸۸؛ فراستخواه ۱۳۸۳؛ حقیقت‌گو ۱۳۸۴؛ صلیبی ۱۳۸۹). همچنین، پژوهش‌های اندکی در خصوص تجارب، چالش‌ها و فرصت‌های پیش روی زنان دانشجوی دکترای به ویژه مشغول به تحصیل در رشته علوم تربیتی در ایران وجود دارد. بنابراین، یافتن بینش و فهم عمیق‌تر از تجربه زیسته این زنان که در حال حاضر جمعیت قابل توجهی از دانشجویان دکترا را تشکیل می‌دهند، ضروری است.

از این رو، این مقاله که برگرفته از داده‌های بیشتر و گسترده‌تر مطالعه‌ای از جنسیت در تجربه زیسته زنان دانشجوی دکترای رشته علوم تربیتی در یکی از دانشگاه‌های دولتی در شهر تهران است، تلاش می‌کند تا با تکیه بر نظریه‌پردازی پساساختارگرایی درباره سوژه (subject) و شکل‌گیری سوژکتیویته (subjectivity) به بررسی چگونگی شکل‌گیری سوژکتیویته دو تن از این زنان در تقاطع هویت جنسیتی با هویت‌های سیال دیگر یعنی دانشجوی دکرا، مادری، همسری و شاغل بودن بپردازد و به مطالعات در زمینه دوره دکترا با تمرکز بر دانشجویان زن کمک نماید.

در رویکرد پساساختارگرایی (Foucault 1983; Butler, 1990)، هویت فردی به‌واسطه گفتمان‌هایی که جامعه را شکل می‌دهند، خلق می‌شود. پساساختارگرایی سوژه را به‌طور گفتمانی ساخته‌شده، غیر واحد و غیر هم‌پیوسته تعریف می‌کند و برساخت موقعیت‌های

سوژگی (subject positions) ممکن را برای آن در نظر می‌گیرد. در واقع، سوژه‌ها از طریق اشغال موقعیت‌های سوژگی به رسمیت شناخته می‌شوند (Davies, 2006). بنابراین، فرد در موقعیت‌های سوژگی متنوع و متفاوت در بستر و زمینه اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی خاص به‌طور مستمر در حال شکل‌گیری و باز شکل‌گیری است و در نتیجه دارای خویشتن‌های متفاوتی به‌طور هم‌زمان است. پساساختارگرایان ترجیح می‌دهند تا به‌جای واژه هویت که بر وجود خویشتنی کامل و مجزا از فرهنگ دلالت دارد که در قلمرو فرهنگی مورد ستم قرار می‌گیرد، واژه سوژکتیویته را به کار ببرند.

موقعیت‌های سوژگی متفاوت و گوناگون زن به‌عنوان یک دانشجو، همسر، مادر و دانشجوی دکترا، ویژگی‌ها و انتظارات هنجاری خاصی را برای سوژه تعریف می‌کنند تا او را به رسمیت بشناسند. به عهده گرفتن موقعیت سوژگی جدید منجر به بازمعنابخشی روایت فرد از خودش می‌شود. بنابراین، در تقاطع این موقعیت‌های سوژگی گوناگون که در قالب هویت‌های برساخته گفتمانی و نقش‌های جنسیتی به رسمیت شناخته می‌شوند، با همه ویژگی‌های منسوب به دسته‌بندی زن در تفکرات قالبی و هنجارهای جنسیتی موجود در یک جامعه و تجلی‌های جنسیتی خاص آن جامعه، سوژکتیویته زن دانشجوی دکترا در مواجهه با تجارب تربیتی در آموزش عالی نیز در حال شکل‌گیری، فروریختن و باز شکل‌گیری، معنا بخشی و بازمعنابخشی است. به این معنا که موقعیت‌های سوژگی تازه‌ای که مقطع دکترا برای یک دانشجو فراهم می‌آورد می‌تواند مکمل، بسط دهنده، منافی و یا چالشگر موقعیت‌های سوژگی پیشین باشند که مطالعه و فهم عمیق‌تر درباره دانشجویان دکترا را ضروری می‌سازد.

۲. پیشینه ادبیات پژوهش

گرچه بسیاری از دلایل عدم موفقیت در به انجام رساندن دوره دکترا برای زنان و مردان می‌تواند مشابه باشد، فرهنگ مردانه غالب در دانشگاه‌ها موانع ساختاری و نگرشی اضافه‌ای را برای ورود و ماندگاری ایجاد می‌کند که عبور از آنها را برای زنان دشوار می‌سازد (White, 2004). از جمله موانع برجسته شده در ادبیات موجود در این زمینه عبارت‌اند از: داشتن موقعیت زندگی پیچیده‌تر (Hill, & MacGregor, 1998)؛ ورود دیرنگام زنان به مقطع دکترا (Chesterman, 2001)؛ تحصیل پاره‌وقت به‌جای تمام‌وقت (White, 2003)؛ احساس در حاشیه قرار گرفتن (Thanacoody, et al., 2008)؛ مسئولیت مراقبت و نگهداری

از فرزندان (Jackson, 2008)، برقراری توازن میان زندگی خانوادگی و تعهدات علمی و دانشگاهی دانشگاه که فشار و استرس بیشتری را برای آنان به همراه دارد (Leonard, 2001). وال (Wall, 2008) برقراری توازن میان زندگی خانوادگی را با عنوان انتخاب میان «سر» و «قلب» عنوان می‌کند. همچنین مطالعه کیفی براون و واتسون (Brown, & Watson, 2010) درباره تأثیر جنسیت بر تجربه دکترا با مشارکت هشت زن دانشجوی دکترا که به‌تازگی این مقطع را به پایان رسانده و یا در شرف اتمام بودند، نشان داد مادری دلالت‌های ژرفی در تحصیل در مقطع دکترا دارد. زمان تحصیل توسط مطالبات و نیازمندی‌های خانگی و خانوادگی تعیین می‌شود. برقراری تعادل میان خانه و زندگی دانشگاهی منشأ استرس بسیار بوده و این زنان میان نقش‌های همسری/مادری و دانشجویی تقسیم‌شده‌اند، و درنهایت، حضور و شرکت در کنفرانس‌ها برای بسیاری از آنان غیرممکن بوده است. براون و واتسون نتیجه‌گیری می‌کنند که زندگی دانشگاهی زنان نه به دلیل زن بودن آنها بلکه به دلیل تأهل و داشتن فرزند دشوار است و دانشگاه‌ها باید بیشتر نسبت به این زندگی دوگانه زنان و اهمیت آن برای زنان آگاه باشند. این پژوهش‌ها، اما با تمرکز بر دسته‌جمع‌بندی زنان و پذیرفتن دوگانه‌های متضاد زن/مرد و قلب/سر، همچنان بر هنجارهای جنسیتی غالب در کلان‌روایت‌ها (grand narratives) تأکید می‌کنند که نیازمند توجه و سیاست‌گذاری با توجه به نقش زنان به عنوان همسر و مادر است.

پژوهش‌هایی که اخیراً در ایران در رابطه با تجارب زنان دانشجو انجام‌شده نیز نشان می‌دهند که شکافی عمیق میان آموزش عالی ترسیم‌شده برای زنان در اسناد رسمی توسط سیاست‌گذاران در ایران، و مسیری که دانشجویان زن می‌پویند (فریدونی و همکاران ۱۳۹۳)، فاصله‌ای میان انتظارات زنان از دانشگاه و واقعیت اجتماعی (کشاورز ۱۳۹۷)، و شکافی بین آرمان‌های هنجاری زنانه و واقعیت موجود در دل انتظارات متفاوت زنان دانشجو (طیبی نیا ۱۳۹۶) وجود دارد. طیبی نیا (۱۳۹۶) در پژوهش خود به بررسی و فهم تجربی چگونگی و چرایی هویت چندلایه زنان دانشجوی شاغل، متأهل و مادر از منظر خود آنان و چگونگی انتخاب و صورت‌بندی و اجرای سیاست زندگی در این نقش‌های چندگانه و فضاهای متکثر اجتماعی پرداخته است. او در پایان نتیجه می‌گیرد که دانشگاه ایرانی، سطوح مختلفی از هویت‌سازی و تجربه مدرنیته را فراهم می‌کند و وظیفه جامعه می‌داند که نسبت به این موقعیت جدید و کنشگران جدید خودآگاهی پیدا کند و تعاملی خلاق‌تر با این سوژه‌های فعال و عاملیت زنانه داشته باشد. در این پژوهش‌ها نیز همچنان

زنانگی/مردانگی بر مبنای هنجارهای جنسیتی غالب در کلان‌روایت‌ها در نظر گرفته شده است که «مادری» را امری ذاتی برای «زن» و همه ویژگی‌های منسوب به آن در نظر می‌گیرد و در پی تعمیم‌پذیری یافته‌ها به دسته‌جمع‌بندی «زنان» هستند.

اما زنان در مواجهه با محیط و فرهنگ، ساختارها و تعاملات مردانه-غالب آموزش عالی (Leonard, 2001؛ Miller, 2005؛ Abbott, Tyler, & Wallace, 2006؛ Bagilhole, 2007؛ Stark and Lattuca, 2011 Leathwood, & Read, 2008) و در تقاطع موقعیت‌ها و نقش‌های همسری و مادری و دانشجویی، به بازتعریف و مذاکره هویت جنسیتی خود می‌پردازند که لزوماً هم راستا با کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار (canonical cultural narratives) و در نتیجه هنجارها و کلیشه‌های جنسیتی نیست. از این رو، در این مقاله، با تأکید بر سیالیت شرایط و تولید مستمر معنای جنسیت در تجربه زیسته زنان دانشجوی دکترا از تحصیل در آموزش عالی و چگونگی باز شکل‌گیری سوژکتیویته‌هایشان با توجه به تفاوت و تنوع را می‌پردازیم.

۳. روش‌شناسی

داده‌های این مقاله، برگرفته از داده‌های بیشتر و گسترده‌تر مطالعه‌ای از تجربه زیسته زنان دانشجوی دکترا علوم تربیتی در خصوص جنسیت است. این مطالعه کیفی با استفاده از روش پژوهش روایتی انجام گرفته است. زیرا روایت راهی برای توصیف و مطالعه پدیده تجربه انسانی است؛ پژوهش روایتی به ثبت ابعاد شخصی تجربه در گذر زمان می‌پردازد و رابطه میان تجربه فرد و بستر اجتماعی را در نظر می‌گیرد. روایت‌هایی که با آنها زندگی می‌کنیم، اعمال، احساسات، و عمل معنا بخشی ما را شکل می‌دهند (Polkinghorn, 1988). از این رو، شنیدن و تحلیل تجربه زیسته همچنان که از طریق روایت‌ها شکل می‌گیرند حائز اهمیت است (Riessman, 2008). در پژوهش روایتی، پژوهشگر با ترغیب و فراهم کردن امکان برای شرکت‌کنندگان در پژوهش جهت بیان روایت‌ها و داستان‌های خود، به آنان اجازه می‌دهد تا هویت‌های خود را مورد بحث قرار دهند و به تجارب خود معنا بخشند (Riessman, 2008). بنابراین، بر شیوه‌هایی که آنان انتخاب می‌کنند تا به زندگی خود شکل بخشند و نیز هم‌زمان بر اهمیت درک اینکه زندگی و هویت‌های فردی در زمینه خاص شرایط مادی و ساختارهای اجتماعی ساخته می‌شوند، تأکید می‌کند. شیوه‌ای که از طریق آن فرد، روایت خود را می‌سازد نشان می‌دهد که چگونه خویشتن را در بازنمایی

تجربه و ساخت واقعیت خلق می‌کند. داستان‌ها و ساختارهای پی‌رنگ (plot) پیش از حضور ما، در جوامع وجود داشته‌اند. افراد برای بیان روایت‌های خود حتی در مقابله با این کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار، باید به گونه‌ای درگیرشان شوند و از آنها بهره‌گیرند. کلان‌روایت‌ها به طور اجتماعی شکل می‌گیرند و به گونه‌ای بر فرهنگ یا افراد جامعه‌ای مشخص حک می‌شوند که تجربه افراد و در نتیجه روایت‌های آنان را شکل می‌دهند. روایت‌های فرهنگی معیار نیز وابسته به ساختارهای فرهنگی و نهادی‌اند و بیشتر به صورت‌هایی مشترک از اعمال، آیین‌های مرسوم و دیگر تعاملات بین‌فردی مرتبط هستند (Horsdal, 2014). افراد در ساخت روایت خود از این کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار که در بستر فرهنگی و تاریخی خاصی در دسترس آنها قرار دارند، استفاده می‌کنند (Esin, Fathi, & Squire, 2014) که در قالب خطوط داستانی (storylines)، روایت‌های آنها را شکل می‌دهند.

۱.۳ شیوه نمونه‌گزینی

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند گلوله برفی از میان دانشجویان زن مشغول به تحصیل در مقطع دکترا در رشته علوم تربیتی دریکی از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران انتخاب شدند. پژوهش روایتی قطعیت یا «حقیقت» مطلق را به دست نمی‌دهد بلکه با اتکا به روایت‌های مشارکت‌کنندگان حقایقی را بیان می‌کند. هدف از این مطالعه روایتی تعمیم‌پذیری در مجموعه‌ای از داده‌ها نبوده، بلکه هدف از آن ایجاد فهمی عمیق و وابسته به بستر از تجربه زیسته خاصی بوده است (Denzin, 2010). این مقاله بر نگاهی دقیق‌تر بر دو مورد از شرکت‌کنندگان متمرکز است که هر دو بارداری و مادری را در زمان تحصیل در مقطع دکترا تجربه می‌کنند. رویکرد تمرکز بر دو مورد با ملاکی مشخص، امکان توسعه فهم بسترمند و با جزئیات بیشتر از تجارب خاص زیست شده را فراهم می‌کند و با ایجاد بینشی عمیق‌تر کمک می‌کند تا دقیق‌تر به تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌های دو مورد بپردازیم (Cresswell, 2014؛ Maxwell, & Chmiel, 2014). در ادامه، شرح‌حالی از این دو مشارکت‌کننده به اختصار بیان شده است. نام‌های این دو مشارکت‌کننده، اسامی مستعار هستند.

سمانه زنی ۳۵ ساله، اهل شهری در جنوب کشور که به واسطه تحصیل و ازدواجش از سال ۸۰ تاکنون به همراه همسر و دو فرزندشان ساکن تهران است. او که از دوره کارشناسی

در رشته علوم تربیتی تحصیل کرده است، در حال حاضر در حال انجام مراحل نهایی کار رساله خود است، و نزدیک به یک سال است که در یکی از سازمان‌های دولتی استخدام و مشغول به کار شده است. او اکنون خود را یک مادر، همسر، دانشجو و کارمند می‌خواند. رزیتا زنی ۳۷ ساله متأهل و اهل شهری در جنوب کشور است که به‌واسطه تحصیل و ازدواجش در حال حاضر با همسرش و فرزندشان در تهران زندگی می‌کند. او که در مقطع کارشناسی در یک رشته مهندسی در دانشکده فنی-مهندسی تحصیل کرده است، از مقطع کارشناسی ارشد وارد رشته علوم تربیتی شده و اکنون مشغول انجام مراحل پایانی رساله خود است. به‌تازگی در آزمون استخدامی آموزش و پرورش پذیرفته شده و قصد دارد به‌عنوان آموزگار مشغول به کار شود. گرچه این دو مشارکت‌کننده هر دو دانشجوی دکترا در رشته علوم تربیتی، همسر و مادر هستند، در کنار این نقاط مشترک، روایت‌های آنان از تجربه زیسته‌شان ویژگی‌های منحصر به فرد خود را دارد.

۲.۳ گردآوری داده‌ها

داده‌ها از طریق دو مصاحبه با هر مشارکت‌کننده گردآوری شد که مصاحبه نخست روایتی-روایت کلی آغاز شونده با پرسش مولد- و مصاحبه دوم بر پایه مصاحبه نخست و به‌صورت نیمه ساختاریافته بر مبنای مصاحبه اول انجام شد. پس از اطمینان دادن به مشارکت‌کنندگان درباره محرمانه بودن و رازداری و استفاده از نام‌های مستعار و اینکه هر زمان امکان کناره‌گیری از مشارکت در پژوهش را خواهند داشت، تلاش شد تا مصاحبه نخست با هر یک از مشارکت‌کنندگان در فضایی دوستانه، انجام و ضبط شود. بلافاصله پس از انجام مصاحبه، متن آن به‌طور کامل پیاده‌سازی می‌شد که به درگیری و نزدیکی هر چه بیشتر پژوهشگر با داده‌ها و تحلیل آنها کمک می‌کرد. سپس با توجه به یادداشت‌های ضمن انجام مصاحبه و پرسش‌هایی که در نظر پژوهشگر حین پیاده‌سازی متن مصاحبه شکل می‌گرفتند، مصاحبه دوم با هر یک از آنها انجام شد. مصاحبه نخست به‌صورت بازگویی روایت مشارکت‌کننده و مصاحبه دوم با مشارکت بیشتر و به‌صورت گفتگویی صورت گرفت. از آنجایی که رویکرد پژوهشگر به روایت در این پژوهش برساختی-مشارکتی است، متن پیاده‌سازی شده مصاحبه‌ها و نیز روایت خاص بازگو شده توسط پژوهشگر از روایت هر مشارکت‌کننده در اختیار او قرار گرفت تا ضمن آگاهی و اطمینان از درستی و تطابق متن پیاده‌سازی شده با آنچه بازگو کرده، امکان حذف بخش‌هایی که تمایل به چاپ

آن نداشت با مذاکره با پژوهشگر، و اضافه کردن بخش‌هایی به این روایت که از نظر او از قلم‌افتاده بود را داشته باشد. روایت‌های آنها پس از کدگذاری متن مصاحبه‌ها و تعیین مضامین اصلی هر یک از آنها توسط پژوهشگر بازنویسی و روایت شد.

۳.۳ تحلیل روایتی

داده‌ها با بهره‌گیری از راهبرد تحلیل روایتی پس‌اساختارگرایانه (Davies, 2000; Søndergaard, 2002) تحلیل و تفسیر شدند. تحلیل روایتی ابزاری کاربردی به دست پژوهشگر می‌دهد تا تنوع و سطوح متفاوت درگیر در داستان‌ها را درک کند نه اینکه داستان‌ها را موجودیتی منسجم و واحد در نظر بگیرد (Andrews, et al., 2007). تمرکز تحلیل در این مقاله بر روی روایت‌های این دو مشارکت‌کننده درباره‌ی خویشتن و شیوه‌هایی است که روایت‌های آنها در تقاطع جنسیت با دانشجوی دکترا بودن، مادری، همسری و شاغل بودن، مورد بازمعنابخشی و باز شکل‌گیری قرار می‌گیرد. بنابراین، بخش‌هایی از روایت‌های آنان که درباره‌ی این موقعیت‌های سوژگی هستند به همراه تحلیل پژوهشگر با عنوان‌های «روایت سمانه» و «روایت رزیتا» ارائه می‌شوند. در روایت بازنویسی شده، واژه‌ها، اصطلاحات و عبارات‌های به‌کاربرده شده توسط خود مشارکت‌کنندگان در داخل گیومه نوشته شده‌اند. با ترکیب این واژه‌ها و عبارات و نقل قول‌ها در تحلیل روایت بازگوشده از روایت آنها توسط پژوهشگر بر چندصدایی بودن متن و برساخت مشارکتی این روایت‌ها تأکید می‌شود که پژوهشگر و مشارکت‌کننده با قرارگرفتن در موقعیت‌های سوژگی مصاحبه‌گر و مصاحبه‌شونده خلق کرده‌اند.

۱.۳.۳ روایت سمانه

در ۱۸ سالگی ازدواج کرد و در سال دوم کارشناسی به‌طور «ناخواسته» باردار شد. مهم‌ترین دغدغه‌اش در این زمان در دانشگاه این بود که کسی متوجه نشود. این اتفاق باعث شده بود که احساس کند با همکلاسی‌های دیگرش «برابر» نیست و یک «تفاوت بد» دارد، «یک عیب بزرگ!» نگران بود که کسی متوجه برآمده شدن شکمش که سعی می‌کرد با انداختن کیفش روی آن را بپوشاند، نشود. باوجود تلاش برای رهایی از این بارداری ناخواسته در همان ماه‌های نخست، او و همسرش نیز که در آن زمان دانشجوی بود و در خوابگاه متأهلی زندگی می‌کردند، تصمیم به نگه‌داشتن فرزند خود گرفتند. پس‌ازاین که از

نگرانی پنهان کردن بارداری خود رها شد، با آشکار شدن آن برای همکلاسی‌ها و اساتیدش، نگرانی قضاوت‌ها و «سرزنش»‌های آنها به خاطر باردارشدن در سن کم بود. اما در این دوران، اساتید او که بیشتر مرد بودند، حتی بهتر از یکی دو تا از اساتید زن، شرایط او را درک و او را حمایت کردند. سمانه حاضر نشد آن ترم را مرخصی بگیرد، چون حس می‌کرد که این بارداری «مانعی شد بزرگ بر سر راه پیشرفت» او و رسیدن به اهدافش که مهم‌ترین آن هیئت‌علمی شدن بود؛ می‌خواست به‌تنهایی «در مقابل همه سختی‌ها» بایستد. نمی‌خواست از همکلاسی‌هایش عقب بیفتد و یا فرصت‌های شغلی را از دست دهد. پس از آن سمانه دیگر هم دانشجوی بود و هم مادر. پسرش را به مهدکودک دانشگاه می‌سپرد و بین کلاس‌های درس می‌رفت به او سر می‌زد و شیر می‌داد. باوجود همه این مشکلات دوره کارشناسی را در ۸ ترم به پایان رساند و «کارشناسی با هر مکفاتی بود، تموم شد». درحال حاضر اما سمانه فکر می‌کند که این دید «اشتباه» بود و در آن سن بیشتر با غلبه «هیجان‌ات بر احساساتش» و نه «عقلانی» تصمیم گرفته و با این کار در حق خودش و پسرش ظلم کرده بود. سمانه که رسیدن به شغل موردعلاقه‌اش یعنی «هیئت‌علمی» شدن را درگرو گرفتن مدرک دکترا خود می‌دید، دو سال بعد وارد دوره ارشد شده و آن را نیز با موفقیت به پایان رساند. سپس، او نخستین کسی بود از میان همکلاسی‌های دوره ارشد خود که توانست وارد دوره دکترا شود. در زمان تحصیل در مقطع دکترا، او که نمی‌خواست پسرش «در این دنیا تنها و بدون خواهر و برادر» بماند، فرزند دومش را در سال دوم مقطع دکترا به دنیا آورد. «خوشبختانه» دروس نظری تمام‌شده بود و در زمان بارداری نیاز نبود که به‌طور مرتب در دانشگاه حضور داشته باشد. در آن زمان حضور در دانشگاه برای او، هم به دلیل وزن زیاد و هم «خجالت» از بارداری در محیط دانشگاهی دانشگاه برایش راحت نبود چون «تابلو می‌شه آدم». یک هفته پیش از زایمان، آزمون جامع داشت که نتوانست برای آن مطالعه کند. وزنش بر اثر بارداری زیاد شده بود و از طرف دیگر، درآمد همسرش زندگی‌شان را تأمین نمی‌کرد. آزمون کتبی جامع را با اینکه به‌سختی در مدت‌زمان نسبتاً طولانی آزمون نشسته بود، پشت سر گذاشت و یک هفته بعد دخترش به دنیا آمد و درحالی‌که دخترش را در آغوش داشت، آزمون جامع شفاهی را گذراند. بعد از آن درگیر انتخاب موضوع و پروپوزال نویسی شد و آن را هم توانست البته با «لطف و حمایت» استاد راهنمای خود انجام دهد. استاد راهنمای خود را به دلیل اینکه توانسته بود «ارتباط خوبی» با او برقرار کند و وقتی با او صحبت می‌کرد «خیلی احساس راحتی می‌کرد» انتخاب کرده است.

روایتی که او از تجربه بارداری و مادر شدن بازگو می‌کند، دوتایی متضاد بدن/ذهن را در فضای دانشگاه را برجسته می‌سازد. همان‌طور که بویر (Boyer, 2005) بیان می‌کند، بدن‌ها به راحتی در فضای دانشگاه گم می‌شوند، فضایی که اغلب بی‌اعتنا به جسمانیت و یا آگاهانه آن را غیرموجه و غیرمعقول نشان می‌دهد. بارداری و مادری به‌ویژه آنچه سمانه با آمپول‌های سقط‌جنین تا پیش از پذیرفتن حفظ بارداری تجربه می‌کند، تجربه جسمی، بدنی و پیامدهای آن را خاص می‌کند. پنهان کردن نمود ظاهری تغییراتی که خارج از کنترل او و در درون بدنش در حال شکل‌گرفتن بود، به‌ویژه برآمده شدن شکمش، ترس و نگرانی و ناشناختگی بارداری آن‌هم ناخواسته، به او حس متفاوت بودن و بیگانگی از خود و دیگر دانشجویان هم‌سن و سالش را می‌داد. «زن» دانشجوی ۱۹ ساله باردار با هنجارهای محیط دانشگاهی دانشگاه و دانشجویی کلاس درس همخوانی ندارد و بنابراین او نگران به رسمیت شناخته نشدن در این موقعیت سوژگی جدید خود در تقاطع با سوژه دانشجوی بود. ابتدا با پذیرفته شدن و به رسمیت شناخته شدن از سوی همسرش و خانواده‌اش و سپس پذیرفتن و همکاری اساتید-که بیشتر آنها مرد بودند-با او بود که سمانه احساس امنیت کرد و خود را به‌عنوان دانشجوی مادر پذیرفت و اراده او برای تلاش و تحصیل پایه‌پای سایر همکلاسی‌های خود و البته رسیدن به هدف نهایی و شغل موردعلاقه‌اش را استوارتر کرد. در واقع، در ارتباط با دیگری است که او به‌عنوان یک سوژه دانشجو و مادر به رسمیت شناخته می‌شود و مشروعیت می‌یابد و درعین‌حال، میل به موفقیت و مصمم بودن در رسیدن به هدفش او را در پشت سر گذاشتن موانع یاری می‌رساند. سمانه یک‌بار دیگر در دوره دکترا نیز مادر بودن در تقاطع با دانشجو بودن را تجربه می‌کند. گرچه این بار آگاهانه تصمیم به بارداری گرفته‌است اما بازهم از حضور در دانشگاه با شکمی برآمده و ظاهری متفاوت با سایر دانشجویان، احساس شرم می‌کند. همچنان، پذیرا نبودن محیط دانشگاه نسبت به بارداری و مادری و به‌ویژه تظاهرات جسمانی آن وجود دارد که می‌تواند بازتاب‌دهنده تقابل ذهن/بدن، عقل/احساس و سپهر عمومی/سپهر خصوصی باشد که اولویت و اعتبار را متعلق به بخش اول هر یک از این دوتایی‌های متضاد تعریف می‌کند؛ بدن، احساس و سپهر خصوصی که «زنانه» خوانده می‌شوند، نباید در فضای دانشگاهی نمودار شوند.

سمانه معتقد است که نگرش سنتی به زنان و تفکرات قالبی جنسیتی در سایه تغییر شرایط جامعه و حضور زنان در نقش‌های کلیدی در جامعه متحول شده‌است، گرچه همچنان قوانین و حقوق خانواده متناسب با آنها دچار تغییر و تحول نشده‌اند:

امروزه هم که خب شرایط جامعه عوض شده، نگرش زن‌ها عوض شده، زن‌ها خیلی بیشتر تو جامعه حضور دارن، نقش‌های کلیدی رو به‌عهده دارن. آگاهی در جامعه افزایش پیدا کرده، ظلم الان رو من ناشی از قوانین می‌دونم...

اما وقتی در مصاحبه دوم از او درباره تعریف «زن بودن» می‌پرسم، او پاسخ می‌دهد که:

در وهله اول زن رو هم کاملاً در مقام یک انسان می‌بینم. هیچ فرقی با مرد ندارد. بعد از اون خب به واسطه تفاوت‌های ذاتی که با مرد داره، تفاوت‌های زنانگی‌اش تعریف می‌شه. زن بودنش رو به شکل یک هویت صاحب می‌شه. زن بودن رو هم می‌تونم به دو بخش تقسیم کنم؛ یا شاید سه بخش آگه بخوام کامل‌تر تقسیم کنم. یکی قبل از ازدواج، یکی قبل از مادر شدن، و بعدش بعد از مادر شدن.

نکته مهمی که در اینجا مطرح است این است که این دسته‌بندی‌ها و تمایلات و نقش‌های مترتب آنها در دل کلان‌روایت‌ها و هنجارهای جنسیتی حاکم بر جامعه شکل می‌گیرند که البته با حضور زنان در نقش‌هایی متفاوت از نقش‌های سنتی و مشاغل و پست‌هایی که به‌طور سنتی برای زنان مناسب در نظر گرفته نمی‌شدند، در حال تغییر هستند؛ با وجود این، سمانه نیز متأثر از این دسته‌بندی‌هاست؛ او زن بودن را در تقابل و تضاد با مرد بودن و تفاوت‌های ذاتی آنها تعریف می‌کند و به زنانگی معنا می‌بخشد. هویت زنانه را با در نظر گرفتن سه مقطع متفاوت تعریف می‌کند: دوران پیش از ازدواج، پیش از مادری و پس از مادری. در این دسته‌بندی، به‌طور متناقضی، تفاوت‌های تجارب دختر و پسر را کاملاً نادیده می‌گیرد و دوره پیش از ازدواج را برای دختر و پسر از نظر امکان تحصیل و کار مشابه می‌داند و در پی «حذف جنسیت» است. تفاوت را در دوران پس از ازدواج می‌بیند که «هویت» زن‌ها با توجه به «ویژگی‌های فردی و خانوادگی» دچار «تغییر و تحول» می‌شود و پس از مادری است که یک زن «کمال» می‌یابد. با این دسته‌بندی که برای تمامی زنان متصور است و همسو با روایت فرهنگی معیار در جامعه است، از نظر او، تجربه یک زن مجرد تفاوتی با تجربه یک مرد مجرد ندارد و زنی که مادری را تجربه نکرده و یا نمی‌تواند تجربه کند نیز به کمال هویتی نمی‌رسد.

سمانه، زن دانشجوی دکترا را نیز متفاوت از زنی می‌بیند که حتی تحصیلات دانشگاهی در مقاطع پایین‌تر دانشگاهی دارد، و دلیل آن را گسترده شدن نگرش و بینش فرد می‌داند:

عمده تفاوت بین خانومی که تحصیلات عالی دارد، به خصوص مدرک دکترا، و خانومی که حالا تا اونجا ادامه تحصیلات نداده، من تفاوتشون رو در نوع نگرششون می‌دونم. به نظر من تحصیلات و تحصیلات تکمیلی و در ادامه اون خوندن دکترا، به هر شخصی و همین‌طور به هر خانومی که نگرش، به بینش خاصی میده. ممکنه اصلاً کلاً عوض کنه نگرشش رو. در مورد منم همین‌طور بود [...] الان ببینید بچه من به من خیلی افتخار می‌کنه [...] به این که مادرش تحصیلات دکترا داره افتخار می‌کنه [...] حس می‌کنه مادر قدرتمندی داره.

خود او که همیشه در تلاش برای تغییر و پیشرفت بوده و با ورود به دانشگاه و همچنین مشاهده اساتید زن در جایگاه استاد و پست اجرایی، نیز متوجه شد که نمی‌توان تحصیلات را جنسیتی کرد و یک زن توانایی پیشرفت فراتر از مردان را نیز دارد. به‌طور متناقضی، باوجود قائل بودن به تفاوت‌های جنسیتی، راه‌حل پیشرفت و پیشی گرفتن از مردان را حذف جنسیت می‌داند. او تحصیلات عالی را نه‌تنها برای رشد و موفقیت فردی، بلکه برای تربیت فرزندان و نسل آتی ضروری می‌داند. همچون او که خود را الگویی «قدرتمند» برای پسر خود می‌بیند که به او «افتخار» می‌کند و می‌تواند به او «تکیه» کند. بنابراین، از یک‌طرف، همسو با روایت فرهنگی معیار در جامعه، خانواده و تربیت فرزند را یکی از اصلی‌ترین دلایل برای تحصیل، اشتغال و رشد زنان معرفی می‌کند و از سوی دیگر، همسو با روایت فرهنگی معاصر که بر رشد و پیشرفت شخصی تأکید می‌کند، تحصیل و اشتغال در کنار مادری را نشانه توانمندی یک زن و الگویی برای فرزند پسر و دختر می‌بیند که نگاه جنسیتی کلیشه‌ای آنان نسبت به زنان را می‌تواند تغییر دهد و حتی به‌طور متناقض، تعریف دیگری از «کمال» برای خود را مطرح می‌کند:

من برای این به دنیا اومدم که برای این دنیا و سایر انسان‌ها یه فایده‌ای داشته باشم، یه فایده بزرگ. دوست دارم این اتفاق بیفته. خودم رو بعضی وقتا سرزنش می‌کنم که چرا هنوز این اتفاق نیفتاده. تو چرا اون خیری رو که باید برای همه آدما داشته باشی هنوز نداری. چرا هنوز به اون کمال نرسیدی.

بنابراین، با قرار گرفتن در موقعیت‌های سوژگی متناقض و روایت‌های متناقض، هم‌زمان با احساس غرور از اینکه توانسته است باوجود سختی‌ها و موانع، رشد و پیشرفت کند و به

هدف نهایی خود نزدیک‌تر شود، گناه و سرزنشی را نیز احساس می‌کند زیرا در ایجاد تعادل میان زندگی خانوادگی، سپهر خصوصی، و زندگی دانشگاهی به‌عنوان دانشجوی دکترا و شغل خود، سپهر عمومی، باید گاه هر یک را فدای دیگری کند؛ مانند زمانی که سرکار می‌رود و یا به‌جای وقت گذراندن با فرزندانش به مطالعه می‌پردازد، و یا گاه باید آنها را در یکدیگر ادغام کند، همچون زمانی که فرزندش را با خود به دانشگاه می‌برد، و یا زمانی که باردار بود و باید سر کلاس درس می‌نشست. دخترش یک سال و نیم داشت که توانست در یک سازمان دولتی به عنوان کارشناس استخدام شود. حالا هم «مادر» دو فرزند، هم «کارمند» و هم «دانشجوی دکترا» است. زمانی که از محل کار به خانه برمی‌گردد، درواقع «شیفت دوم» کاری او آغاز می‌شود. بچه‌ها که از صبح مادرشان را ندیده‌اند، یک مادر «سرحال و باحوصله» می‌خواهند که برای آنها وقت بگذارد. باید آشپزی کند، به درس پسرش رسیدگی کند، و با دختر کوچکش سروکله بزند، و برای همسرش که از سرکار برمی‌گردد، وقت بگذارد گرچه گاهی صبح‌ها که خسته از «دوندگی‌های» روز پیش از خواب بیدار می‌شود، با خود فکرمی‌کند که آیا این «حقوق ناچیز ماهیانه» به این‌همه «سختی» می‌ارزد؟ به‌ویژه زمانی که «موقعیت‌های خاصی مثل اثاث‌کشی» هم پیش بیاید و یا دختر کوچکش بیمار شود و یا همسرش برای کمک به خانواده‌اش به شهرستان برود! بازهم هنگامی که فرزندانش را می‌بیند و آنها او را «مادر صدا می‌کنن» به خودش می‌گوید که «زندگی یعنی همین!» در «ظاهر» نشان نمی‌دهد اما مدام خود را «سرزنش» می‌کند که چرا زمان بیشتری را به انجام دادن پایان‌نامه‌اش اختصاص نمی‌دهد.

اما در اجرا گری همین موقعیت‌های سوژگی متناقض است که او عاملیت می‌یابد. درواقع، او با بر عهده گرفتن موقعیت‌های سوژگی مادری و دانشجویی و با حضور خود به‌ویژه هنگام بارداری در دانشگاه، مرزبندی میان سپهر خصوصی و سپهر عمومی را محو کرده و درهم می‌ریزد. در همین تعارضات و تناقضات است که سوپژکتیویته او در حال بازمعنابخشی به خویشتن و باز بر ساخته شدن با اجرا گری جنسیت در تقاطع با مادری، همسری، کارمندی و دانشجوی دکترا بودن است.

۲.۳.۳ روایت رزیتا

رزیتا که دانش‌آموخته یک رشته مهندسی است و سابقه کار در این زمینه را نیز دارد، زمانی که اندوهگین و افسره از جداییش بود، به‌طور اتفاقی دوست قدیمی خود را در پارک دید،

بدون هیچ شناختی از رشته علوم تربیتی تصمیم گرفت با او در کنکور کارشناسی ارشد شرکت کند و به این ترتیب دانشجوی رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی ارشد شد. او که پس از دوران ارشد با یکی از اساتید خود ازدواج کرده، احساس کرد که «خلاتی» در زندگی او وجود دارد. او همیشه بهترین و «اول» بوده است اما اکنون دوستانش همگی پزشک و متخصص و ... بودند و او «چیزی کم» داشت. احساس کمبود نسبت به دوستان پزشک و متخصص خود و حس سرآمدی‌ای که همیشه در زندگی همراه او بوده است انگیزه اصلی او برای کسب مدرک دکترا در رشته علوم تربیتی است. در امتحان دکترا در یکی از گرایش‌های علوم تربیتی به توصیه همسرش شرکت کرد. دانشگاهی را برای تحصیل در مقطع دکترا انتخاب کرد که کسی نداند همسر او کیست. رزیتا «احساس» می‌کند که «زندگی علمی» او با «زندگی شخصی» اش باید «کاملاً فرق» داشته باشد.

رزیتا پس از ورود به دوره دکترا بارداری و مادری را نیز تجربه می‌کند. فضای دوستانه و «زنانه‌تر» دانشکده علوم تربیتی را در مقایسه با فضای «خشک» دانشکده مهندسی به‌ویژه زمانی که مادر می‌شود ترجیح می‌دهد؛ اما تأکید او بر تفکیک دنیای شخصی با دنیای دانشگاهی را می‌توان در زمانی که در دوره دکترا باردار می‌شود به‌خوبی مشاهده کرد. او خوشحال است که کسی متوجه بارداری او در زمان تحصیل نمی‌شود، زیرا دانشگاه را محیطی دانشگاهی می‌داند که بارداری و سخن از فرزند و خانواده جایی در آن ندارد و بنابراین، مانند سمانه خجالت می‌کشد که دیگران متوجه بارداری او شوند تا مبادا بارداری او را «دیگری» سازد. روایت او از بارداریش در زمان دانشجویی همانند سمانه باز بر «ناهنجار بودن» بدن زن و به‌ویژه مادری در گفتمان و کلان‌روایت غالب بر دانشگاه دلالت دارد. ذهن و بدن در فضای آکادمیک به‌طور درهم‌تنیده‌ای حضور دارند اما فضای مردانه محور آموزش عالی و دانشگاه‌ها با ارزشمند دانستن ویژگی‌های متسبب به دسته‌بندی مرد در دوتایی مرد/زن، زنان را همچون تبعیدشدگانی در سرزمین مردان (Pagano, 1990) بازمی‌نمایاند.

با تولد فرزندش، او با امیال، نقش‌ها و انتظارات حاصل از موقعیت‌های سوژگی جدید خود به‌عنوان همسر، مادر و دانشجوی دکترا روبه‌رو می‌شود. گرچه همچنان تا مدتی از حمایت خانواده یعنی پدر و مادرش برخوردار است، به دلیل مشغله زیاد همسرش در کار بیرون از خانه، تمامی کارها و مسئولیت‌های خانه و نگهداری از پسرش به عهده اوست و او ناگزیر باید کارهای پژوهشی‌ای که پیش‌ازین انجام می‌داد را کنار بگذارد. پژوهش را به

تدریس ترجیح می‌دهد، زیرا صحبت کردن او را خسته می‌کند و از طرف دیگر، چون خودش خیلی زود چیزی را یاد می‌گیرد، انتظار دارد که فردی که به او آموزش می‌دهد نیز خیلی زود یاد بگیرد. با وجود این به فکر تدریس در آموزش و پرورش است. در آزمون استخدامی آموزش و پرورش پذیرفته شده است و قرار است که به کودکان تدریس کند. گرچه سابقه تدریس در دانشگاه پیام نور را دارد اما مطمئن نیست که چه طور با «کارهای زمختی» که داشته به واسطه کار مهندسی‌اش و ویژگی‌های خودش بتواند به کودکان ابتدایی درس بدهد. او رفتارها و ویژگی‌های زنانه‌ای مانند «ناز و ادا» را نمی‌پسندد و ترجیح می‌دهد با قاطعیت و «محکم» صحبت کند و خودش کارهای خودش را انجام دهد. گمان می‌کند که نداشتن این رفتارها و ویژگی‌ها تدریس در مقطع ابتدایی را برای او دشوار سازد. البته امیدوار است که بعد از چند سال تدریس، او را به اداره آموزش و پرورش منتقل کنند. همسرش، او را تشویق می‌کند تا کاری برای خودش انجام دهد، اما همسرش علاوه بر تدریس، پستی نیز در سازمانی دولتی دارد و مسئولیت سنگینی دارد و گاهی شب‌ها دیروقت به خانه بازمی‌گردد و فرصت کمک کردن به او در کارهای خانه را ندارد. با وجود این کار معلمی در آموزش و پرورش را شغل مناسب‌تری از یک موقعیت شغلی مدیریتی برای خودش به‌عنوان یک مادر می‌داند. زیرا صبح با پسرش از منزل خارج می‌شود و ظهر باهم به خانه برمی‌گردند و بیشتر اوقات می‌تواند در کنار فرزندش باشد. از طرف دیگر، از آنجایی که «قدرت ذهنی» زنان را «قوی» و خود را زنی توانمند در مدیریت خانه و امور مالی خانواده و همسرش را توانمند در امور تدریس و دانشگاه و حرفه خودش اما ناتوان در انجام کارها و مسئولیت‌های خانه، می‌داند که اشتغال، کار مضاعف و مسئولیت بیشتری را بر عهده او خواهد گذاشت. رزیتا معتقد است که این مدیریت و قدرت را از مادر خود یاد گرفته است و او را به‌عنوان زنی توانمند و موفق می‌شناسد و در تربیت پسر خودش هم از این قاطعیت و مدیریت بهره می‌برد. او استاد راهنمای خود را بر این اساس انتخاب کرد که فرد «ریلکسی» باشد و به او «استرس» وارد نکند، زیرا به‌اندازه کافی زندگی برای همه استرس دارد؛ دیگر اینکه استاد راهنما باید در دسترس و پاسخگو باشد. با وجود اینکه همسرش مشوق و یاری‌دهنده او در ادامه تحصیل و یافتن شغلی به‌غیر از معلمی است، به نظر می‌رسد، حتی هویت دانشگاهی همسر او بر برهم زدن تفکرات قالبی و انتظارات جنسیتی از زن و مرد تأثیری نداشته و همچنان مرد، در جایگاه مسئول در دنیای عمومی و بیرون از خانه و زن متعلق به درون خانه و در جایگاه مدیر قلمرو خانه

قرار می‌گیرد. پس این رزیتاست که باید تعادل میان تحصیل، کار و خانه را برای خود برقرار سازد و حتی از برخی علایق خود بگذرد. از زمانی که پسرش را چندساعتی به مهدکودک می‌برد، بیشتر می‌تواند زمانی را برای رسیدگی به کار پایان‌نامه دکترای خود اختصاص دهد:

قبل از این که پیام خیلی به درس و فلان و این چیزها فکر می‌کردم، همزمان باردار شدم، دیگه خیلی بچه‌ام برام مهم شد. یعنی اصلاً زندگی من یعنی شاید در روز من اصلاً چهار پنج ساعت بیشتر نمی‌تونم روی ترم کار کنم ولی بیشتر بچه‌ام برام مهمه. یعنی همیشه می‌گفتن مادر یه چیزیه، من این طور حسی هیچ وقت نداشتم، ولی زمانی که آدم مادر میشه درک می‌کنه. بچه‌ام خیلی برام مهم‌تر بود. وارد دانشگاه شدم خیلی کارها رو گذاشتم کنار دیگه.

به نظر او نیز همانند سمانه، مادری «یه چیز دیگه» است و اکنون در زندگی او این فرزندش است که اولویت دارد، همان‌طور که استاد راهنمای او، آقای دکتر، همیشه به او می‌گوید که رزیتا «اول همسر، مادر و بعد یک دانشجوی» است؛ اما این موقعیت‌های سوژگی به‌شدت درهم‌تنیده‌اند و در تعامل با یکدیگر، بازمعناسازی مستمر خویشتن‌ها و سوژکتیویته را شکل می‌دهند. باوجود توانمندی‌ها و حتی ویژگی‌های فردی‌ای که در خود می‌شناسد و اینکه دانشجوی دکترا موفق است، از آنجاکه تمامی انتظارات برخاسته از هنجارهای جنسیتی روایت‌های فرهنگی معیار سنتی که برای زن متصور بوده است همچنان‌گاه در تعارض با موقعیت سوژگی دانشجویی و پژوهشگری وجود دارند، اولویت را به مادری و فرزند پروری می‌دهد و شغل معلمی را انتخاب می‌کند. شغلی که بیشتر به دلیل سازگاری ساعات و شرایط کاری با زندگی خانوادگی‌اش برگزیده است.

او زنی را موفق می‌داند که در موقعیت‌های سوژگی خلق‌شده بر اساس کلان‌روایت‌های فرهنگی سنتی، در همسری و مادری و بر مبنای روایت‌های فرهنگی معاصر در اشتغال و تحصیل نیز توانمند ظاهر شود. تحکم، «دیسپلین» و نظم «نظامی وار» حاکم بر خانه توسط مادرش را می‌ستاید؛ مادری که بر طبق تفکرات قالبی جنسیتی مبتنی بر هنجارهای جنسیتی جامعه رفتار نمی‌کند. خود او نیز از این منش مدیریتی مادرش بی‌بهره نمانده است. همچنین، او بر این باور است که به دلیل رشته تحصیلی مهندسی در دانشکده فنی، در دوران کارشناسی بیشتر «کارهای مردانه» و مدیریتی انجام می‌دهد، زیرا تمامی اساتید و بیشتر دانشجویان آن دانشکده مرد بودند. همچنین، بر اساس گفتمان غالب بر فرهنگ این رشته که رشته‌ای «خشک» و مردانه است و فضای مردانه-محور دانشکده، باید به‌عنوان یک

زن دانشجو «زمخت» و «محکم» و حتی «خشن» رفتار می‌کرد. به عبارت دیگر، هم برای پذیرفته شدن در اجتماع این رشته و دانشکده و هم برای راحت‌تر تعامل داشتن به‌عنوان یک زن، باید یکی از آنها می‌شد و شبیه آنان رفتار می‌کرد. اجرا گری جنسیتی را داشت که متناسب با هنجارهای دانشکده بود:

بچه‌های فنی خیلی آدمای خشکی بودن. ببین اصلاً به حالتی، الانم خودمم تو شخصیتیم همین جوهره، کارای مردونه، یعنی اصلاً من حالت مدیریتی خاصی دارم. ولی من تو بچه‌های علوم تربیتی این حس رو نمی‌بینم، خیلی ریلکس‌ترن، خیلی حالت زنانگی شون بیشتره، خیلی باداترن، ولی نه بچه‌های فنی خیلی خشک‌ترن، خیلی زمخت‌ترن و خیلی محکم‌ترن [...] من اونجا رفتم، وارد دانشکده می‌شدیم اصلاً مثلاً دو تا خانوم فقط می‌دیدیم، تمام فقط آقا بودن. تو نمی‌تونستی خیلی راحت باشی و خیلی شل و ول راه بری و اینا. باید خیلی محکم و خیلی باوقار و به جوروی سخت و خشن‌وار باید بودی [...] من وقتی وارد این دانشکده (علوم تربیتی و ویرانشناسی) شدم، تازه تفاوت‌ها رو خیلی احساس کردم.

از طرف دیگر، او مدیریت را نیز بر پایه تفکرات قالبی رشته و شغل، مردانه می‌داند و بنابراین، رفتار خشن و نظم و مدیریتی که از خود نشان می‌دهد، نشانه تفاوت خود با دیگر زنان و درواقع، با تعریف زنانگی می‌داند. در تعریف زنانگی تنها از ویژگی‌هایی نظیر «ناز و ادا» نام می‌برد و به عبارت دیگر، جنسیت را با تجلی‌های آن، انجام دادن و اجراگری می‌شناسد. زنانگی را با «ناز و ادا» در گفتار و کردار در مقابل قاطعیت و تحکم مردانگی معنا می‌کند. ویژگی‌هایی که مبتنی بر تفکرات قالبی برگرفته از دوتایی مرد/زن در کلان‌روایت ذات‌گرایانه تفاوت جنسیتی است، و البته در آن برتری با ویژگی‌های مردانه است تا زنانه. پس او نیز خود را زنی متفاوت با سایر زن‌ها که خود را «جنس لطیف» بازمی‌نمایند، و نیز توانمند و از نظر ذهنی و حتی فیزیکی قدرتمند می‌داند. برخلاف زنان دیگر-از نظر او- با «ناز» و دلبری که مقبول مردان است، در پی به دست آوردن چیزی نیست و خود را فرد مستقلی می‌داند نه تنها از لحاظ مالی و مدیریت زندگی بلکه از نظر انجام کارهای فیزیکی و بدنی؛ بنابراین، در عین اتکا به دوتایی متضاد و سلسله مراتبی مرد/زن با اجرا گری متفاوت از هنجارها در دل گفتمان و کلان‌روایت‌ها، مبتنی بر جنسیت خود عمل نمی‌کند.

رزیتا، در بازگویی روایت زیست‌شده تجسدیافته خود، جنسیت را هم بر طبق هنجارهای جنسیتی برخاسته از گفتمان‌ها و کلان‌روایت‌ها اجرا می‌کند، زیرا او یک همسر و

مادر است که میل دارد نقش خود را به‌خوبی ایفا کند و هم‌زمان در موقعیت‌های سوژگی همسری، مادری و دانشجویی، اجرا‌گری متفاوت و متضادی با هنجارها که بر مبنای دوتایی مردانه/زن، مردانه شناخته می‌شود، دارد. او برای پذیرفته شدن و به رسمیت شناخته شدن در زندگی شخصی خود و نیز دنیای دانشگاهی با اجرا‌گری جنسیت از طریق ویژگی‌ها و رفتارهای متناسب به مردان تلاش می‌کند خود را از ویژگی‌های متناسب به زنان که در نظرش تحقیرکننده‌اند، دور نگه دارد و به قول خودش کارهایش «مردونه» است. رزیتا در تقاطع این موقعیت‌های سوژگی، به‌طور مستمر در حال بازمعناسازی خویش‌ها و شکل‌گیری سوژکتیویته خود است.

۴.۳ اعتباریابی

با توجه به این باور در پژوهش روایتی که جهان اجتماعی همیشه در حال ساخته‌شدن و غیرثابت است، تکرار آن و به دست آوردن نتایج ثابت ممکن نیست. ریسمن (Riessman, 2008) در این رابطه تصریح می‌کند که نتایج را در اختیار مشارکت‌کنندگان گذاشتن و گرفتن تأیید آنان در مورد صحت داده‌ها و یافته‌ها، قابلیت اطمینان پژوهش را تأمین می‌کند. از این رو، متن پیاده شده مصاحبه‌ها در اختیار شرکت‌کنندگان قرار خواهد گرفت. از سوی دیگر، توصیف غنی و پرمایه، می‌تواند برای خواننده این امکان را فراهم کند تا موارد مشابه را در نظر بگیرد؛ بنابراین، در پژوهش حاضر، از روش بازگرداندن نتایج حاصل از پژوهش به مشارکت‌کنندگان و صاحب‌نظران بیرونی، مکتوب کردن مدون فرایند پژوهش، یادداشت‌های بازاندیشانه پژوهشگر در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها در سراسر فرایند پژوهش و مراجعه مستمر به آنها برای اعتباریابی این مطالعه به کار گرفته شد.

۴. یافته‌ها

گرچه، کلان‌روایت‌ها، از سوئی ازدواج و مادری را و روایت‌های فرهنگی معیار از سوی دیگر، مشارکت بیشتر زنان در آموزش عالی را تشویق می‌کنند، به نظر می‌رسد گفتمان و روایت‌های فرهنگی غالب در دانشگاه هنوز به مادران حس پذیرفته و به رسمیت شناخته شدن به‌عنوان دانشجو و فردی دانشگاهی را نمی‌دهد. این زنان به‌طور هم‌زمان موقعیت‌های سوژگی‌ای را باید به عهده بگیرند که در کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی

معیار متناقض هستند و حتی در مقابل هم قرار می‌گیرند. در کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی سنتی، نقش اصلی زن همسر داری و فرزند پروری است، گفتمان و روایت غالب دانشگاهی نیز مردانه-محور (Leonard, 2001, Bagilhole, 2007) است و فضای خصوصی و دخیل کردن احساسات را برخلاف رویکرد عینی و ختی علمی می‌داند. اما حضور رزیتا و سمانه در دانشکده به‌عنوان دانشجوی دکترا با بدنی که مظهر مادری و زنانگی است، به‌خودی‌خود شکسته شدن این دوتایی‌های متضاد و درآمیختن سپهر عمومی و خصوصی را نشان می‌دهد.

روایت‌های این دو زن از تجربه زیسته‌شان از مادری در دوره دکترا بازگوکننده شباهت و تفاوت‌هایی در (باز) شکل‌گیری سوژکتیویته آنهاست. آنها باید ناگزیر از کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار موجود در جامعه برای فهم‌پذیر بودن و به رسمیت شناخته شدن روایت‌هایشان استفاده کنند. این شباهت‌ها برگرفته از روایت‌های فرهنگی معیار و کلان‌روایت‌ها و تفاوت‌ها برگرفته از روایت‌های خاص خود آنان از خویشتن با توجه به تجربه زیسته آنهاست. روایت‌های سمانه و رزیتا از جنسیت، مبتنی بر ذات‌گرایی دوتایی مرد/زن است که زنانگی و مردانگی را در تضاد با یکدیگر معنا می‌کند و از طریق روایت‌های سنت و دین به‌عنوان کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار تقویت می‌شود؛ اما درعین حال، با توجه به تحولاتی که در جامعه به‌ویژه در مورد تحصیل و اشتغال زنان صورت گرفته، گفتمان‌ها و روایت‌های تازه به تدریج موقعیت‌های سوژگی دیگری در کنار دختری، همسری و مادری برای آنان به وجود آورده تا با حضور و مشارکت بیشتر در عرصه عمومی و در بیشتر رشته‌های علمی و مشاغل به رشد و ارتقائی گاه برابر با مردان برسند.

بر مبنای کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار موجود در جامعه، هر دو مادری را منشأ هویتی خاص برای زن می‌دانند که او را از ویژگی‌های مادرانه همچون فداکاری، مراقبت و نگهداری از فرزند و اولویت بخشیدن به فرزند نسبت به هر چیز دیگری برخوردار نموده است. هر دو آنها به مادری اولویت می‌دهند. بنابراین، روایت‌های آنها از خویشتن از طریق دوتایی‌های متضاد، ذهن/بدن، منطق/احساس و دنیای عمومی/دنیای خصوصی در تقابل با تحصیل در مقطع دکترا قرار می‌گیرد؛ زیرا روایت فرهنگی معیار دانشگاهی به ذهن، منطق و دنیای عمومی اولویت و اعتبار می‌دهد. از آنجایی که بر طبق روایت‌های فرهنگی معیار در جامعه، وظیفه نگهداری و مراقبت از فرزند و خانواده بر عهده

زن است، این رزیتا و سمانه هستند که باید با وجود تحصیل در مقطع دکترا و کار بیرون از خانه، به فرزندان و امور خانه‌داری رسیدگی کنند و استرس و فشار برقراری این توازن را به دوش بکشند. همسو با یافته‌های پژوهش‌های چسترمن (Chesterman, 2001)، جکسون (Jackson, 2008)، لئونارد (Leonard, 2001) و براون و واتسون (Brown, & Watson, 2010) تحصیل در مقطع دکترا برای این دو زن نیز در سنی است که با تأهل و مادری هم‌زمان می‌شود و وظیفه نگهداری از فرزند(ان) بر عهده مادر گذاشته شده و در نتیجه، ایجاد توازن میان این نقش‌ها و وظایف نیز بر عهده زن است. به همین دلیل، سمانه و رزیتا هستند که به‌عنوان مادر، همسر و دانشجو باید از احساس گناه و سرزنش نسبت به فدا کردن گاه‌به‌گاه مسئولیت‌های هر یک از این موقعیت‌ها و گاهی به‌اندازه کافی «خوب» نبودن در عهده‌داری هر یک از این موقعیت‌های سوژگی و به رسمیت شناخته نشدن رنج ببرند. با وجود این، با بهره‌مندی از درک و حمایت استادان راهنمای خود، پایداری در رسیدن به اهدافشان و توانمند دانستن خود در مدیریت این موقعیت‌های متعارض، خود را راضی نگه‌داشته و «زن موفق» می‌خوانند. هیچ‌یک از عدم همکاری و مشارکت همسرانشان سخنی نمی‌گویند و شکایت نمی‌کنند؛ به نظر می‌رسد بر مبنای روایت فرهنگی معیار، مرد را موظف به کار بیرون از خانه و تأمین خانواده می‌دانند. یافته‌های پژوهش فریدونی (۱۳۹۲) نیز تأیید می‌کند که با ترکیب کلیشه‌های جنسیتی با برخی دستاوردهای دنیای مدرن، زنان دانشجو از یکسو تمایل دارند در فضایی برابر با همسرانشان زندگی کنند و قدرت تصمیم‌گیری و اداره کردن زندگی را داشته باشند و از سوی دیگر، هنوز وظیفه تأمین مالی زندگی را برای مرد قائل هستند. پژوهش طیبی نیا (۱۳۹۶) اما زنان را نه سردرگم در این ترکیب سنت و تجدد بلکه در حال باز ساختن هویتی نو نشان می‌دهد. سمانه و رزیتا نیز به نظر می‌رسد در این آشفتگی روایت‌های فرهنگی معیار و کلان‌روایت‌ها در تلاش برای بازسازی و بازمعنابخشی روایت خویش خود هستند تا تغییر بازسازی روایت‌های فرهنگی معیار موجود.

در عین شباهت در روایت اصلی، هر یک شیوه روایت‌گری خاصی را با توجه به تجربه زیسته خاص خود برای روایت‌گری برمی‌گزینند. روایت اصلی بازگو شده توسط این دو مشارکت‌کننده، روایت پیشرفت و رشد شخصی است که با آن وارد دوره دکترا شده‌اند. این روایت، تحقق خویشتن را در رسیدن به جایگاه اجتماعی شایسته از طریق انجام کار دانشگاهی ممکن می‌کند؛ اما هر یک از آنها این روایت را با خط داستانی متفاوتی بیان می‌کند. روایت سمانه از خود، فردی عاشق یادگیری و یاددهی است که با هدف

هیئت علمی دانشگاه شدن، دانشجوی دکترا بودن را برمی‌سازد. او میان مقطع دکترا با مقاطع پیشین تحصیلی اش تفاوت می‌گذارد زیرا این مقطع دکترا هم بینش و نگرش گسترده‌تری به او داده و هم او را به هدف نهایی اش نزدیک‌تر می‌کند؛ بنابراین، دوره دکترا به روایتی تازه از خود و صورت‌بندی تازه‌ای از سوپژکتیویته اش منجر شده است. گرچه به علت شرایط زندگی باور دارد که تنها به «۴۰ درصد» از آنچه در این مقطع انتظار داشته رسیده است، با روایت از خویشتن به‌عنوان فردی مثبت‌نگر، آرام و شکلیا که به هنگام رویارویی با مشکلات و موانع «پا پس‌نمی‌کشد» و «می‌جنگد»، آمادگی رویارویی با چالش‌ها و سختی‌های خاص تحصیل در مقطع دکترا را دارد و با بارداری و مادری نیز که برای دومین بار در طی تحصیل در دانشگاه تجربه می‌کند با آرامش و مثبت‌اندیشی روبه‌رو می‌شود. عضو هیئت علمی شدن برای او به معنای رسیدن به شغل موردعلاقه اش و رسیدن به جایگاه اجتماعی با «پرستیژ» است که در کنار توانایی و استقلال مالی بیشتری که برایش فراهم می‌آورد، به رشد و «پویایی» فکری و علمی او نیز کمک می‌کند و در نتیجه او را هم به الگوی قدرتمند و هم تکیه‌گاه و پشتیبان برای فرزندانش تبدیل می‌کند. بنابراین، اکنون روایت او از خویشتن در موقعیت یک مادر، همسر، دانشجوی دکترا و در انتها، کارمند است.

اما رزیتا که با روایتی از خویشتن به‌عنوان فردی «همیشه موفق» و «نفر اول» زیسته، با حس «کمبودی» که در زندگی خود که به‌ویژه در مقایسه با زندگی تحصیلی و کاری موفق دوستانش احساس می‌کند، در ادامه تحصیل در مقطع دکترا مصمم می‌شود تا همین روایت از خویشتن را با موقعیت سوژگی تازه‌ای یعنی دانشجوی دکترا ادامه دهد. او خود را عاری از «ناز و ادای» زنانه معرفی می‌کند که در رشته مهندسی دانشکده فنی و فضای مدیریتی خانه از کودکی زیسته و در تضاد با فضای «انعطاف‌پذیر» و زنانه دانشکده علوم تربیتی است؛ اما به نظر می‌رسد با احساس رضایت از این فضای جدید، این بار رزیتا این ویژگی‌های منسوب به زنان را تأیید می‌کند و از آنها بهره می‌برد، زیرا از اینکه استاد راهنمایش او را درک می‌کند و انعطاف‌پذیر است و به او «استرس» وارد نمی‌کند، خرسند است. برخلاف سمانه، به پژوهش علاقه‌مند است تا تدریس. باوجود چنین ترجیح و علاقه و روایتی از خویشتن، برای مراقبت از فرزندش ناگزیر شغل معلمی را انتخاب می‌کند؛ بنابراین، مادری صورت‌بندی جدیدی از روایت خویشتن را برایش رقم می‌زند. همچون

سمانه، پس از تولد فرزندش او خود را ابتدا یک مادر و همسر و بعد دانشجوی دکترا می‌داند.

از سوی دیگر، روایت آنان از «زن بودن» نیز متفاوت است. سمانه آنچه به‌عنوان تفاوت زن و مرد که گاه نشانه ضعف و ناتوانی زنان در کلان‌روایت‌ها دیده می‌شود، یعنی احساس و عواطف زنانه را دلیلی بر شایسته‌تر بودن و توانمندتر بودن زنان در ایجاد تعادل در کار و زندگی می‌داند. در مقابل، رزیتا، قاطعیت و مدیریت خود را مدیون کنار گذاشتن آنچه ویژگی‌های «جنس لطیف» برمی‌شمارد، می‌داند و توانایی زنان را در قدرت ذهنی آنها بیان می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، راهبرد سمانه برجسته ساختن و تقویت ویژگی‌های متناسب به زنان و زنانگی و راهبرد رزیتا هرچه کم‌رنگ‌تر کردن این ویژگی‌ها و برجسته ساختن ویژگی‌های متناسب به مردان و مردانگی در خود برای باقی ماندن و پیشرفت در محیط دانشگاهی است. هر دو بر پایه دوتایی ذات‌گرایانه مرد/زن سعی در برتری بخشیدن به یک‌طرف از این دوگانه دارد، سمانه با ستایش ویژگی‌های زنانه و رزیتا با دوری از این ویژگی‌ها و برتر دانستن ویژگی‌های مردانه و مردانگی. در این تلاش‌ها اما باوجود تأکید بر تفاوت‌های ذات‌گرایانه و زیست‌شناختی زن و مرد، سمانه با فرعی دانستن جنسیت در تحصیل و کار و رزیتا با کنار گذاشتن ویژگی‌های زنانه در پی حذف کلیشه‌های جنسیتی درباره زنان هستند. درواقع، سمانه راه‌حل‌رهایی از موانع و نابرابری‌های جنسیتی را در حذف امر جنسیت، و رزیتا در مردانه رفتار کردن می‌یابد. گرچه در پی حذف نگاه جنسیت‌زده هستند، هر دو خود را «زن موفق» می‌خوانند و درواقع، رسیدن به این جایگاه و منزلت در زندگی شخصی و تحصیلی خود را به دلیل «زن بودن» خود چشمگیر می‌بینند. همسو با پژوهش طیبی نیا (۱۳۹۶) که دانشگاه ایرانی را مولد سطوح مختلفی از ایجاد هویت و تجربه مدرنیته می‌داند، این زنان نیز در موقعیت متناقضی در تقاطع این هویت‌های سیال یعنی زن بودن، دانشجوی دکترا و مادری قرار دارند که مدام درگیرش هستند و روایت از خویشتن خود را برمی‌سازند.

اگرچه سمانه برای دومین بار بارداری در طی تحصیل را تجربه می‌کند و با آرامش بیشتری با آن مواجه می‌شود، روایت سمانه و رزیتا از مادری در دوره دکترا با خط داستانی مشابهی روایت می‌شود. هر دو آنها بارداری در طی این دوره را با خط داستانی بر پایه شرم/افتخار بازگو می‌کنند. از یک‌سو، شرم از «تابوی زنانگی»^۱ یعنی حضور بدن زنانه-مادری و همه ویژگی‌ها و کلیشه‌های جنسیتی که به آن نسبت داده می‌شود-در دانشگاه که محیطی

دانشگاهی و مردانه-محور بر مبنای گفتمان و روایت‌های علمی غالب است و ازسوی دیگر، شوق و افتخار رسیدن به موقعیت سوژگی مادری با همه ویژگی‌های منسوب به آن را دارند که در کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار به‌ویژه برگرفته از دین و سنت به ارزش زن به‌عنوان یک مادر و جایگاه والای مادری تأکید می‌کنند. این دو زن دانشجوی دکترا، پس از تولد فرزندشان مادری را در اولویت نسبت به موقعیت‌های دیگر قرار می‌دهند اما دستیابی به اهداف و رشد و پیشرفت شخصی خود را که به نفع فرزندان و خانواده خود می‌دانند نیز رها نمی‌کنند. سمانه مادری را نقطه عطف تکامل هویت یک زن تعریف می‌کند و با چنین روایتی، با «مادر» خطاب شدن از سوی فرزندانش هر چه بیشتر میل خود در موقعیت سوژگی مادری را تحقق‌یافته می‌یابد. رزیتا نیز با رها کردن بسیاری از فعالیت‌های پیشین خود و حتی انتخاب شغل معلمی که چندان به آن علاقه‌مند نیست تنها به دلیل مراقبت از فرزندش به‌عنوان یک سوژه مادر، احساس رضایت دارد؛ زیرا از نظر او نیز، مادری قابل قیاس با هیچ چیز دیگری نیست. درعین حال، هردوی آنها از اینکه دانشجوی دکترا خطاب شوند و درگیر کار دانشگاهی باشند نیز لذت می‌برند. یافته‌های پژوهش براون و واتسون (Brown, & Watson, 2010) و طیپی‌نیا (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که زنان دانشجوی مادر در کنار احساس گناه و دلسردی، از رضایت و لذت فکری حاصل از درگیر شدن در کار دانشگاهی نیز برخوردارند. در تمرکز بر این دو مورد در این مقاله اما لذت تحقق یافتن میل به سوژگی مادری بسیار برجسته و نمایان‌تر از دانشجوی دکترا بودن است.

به رغم نگرانی‌ها و سختی‌های رویارویی با این موقعیت‌های سوژگی، هردوی آنها به‌جای انتظار تغییر در روایت‌های غالب در مقطع دکترا و دانشجو دکترا بودن با توجه به تنوع و نیازهای دانشجویان از جمله خود آنها به‌عنوان مادر، همسر، دانشجو و کارمند تلاش می‌کنند تا میان زندگی خانوادگی و زندگی دانشگاهی و ذهن و بدن توازن ایجاد کنند و در تقاطع هویت‌های سیال حاصل از این موقعیت‌های سوژگی، با روایت‌هایشان از خویشتن خود، سوژکتیویته خود را بازتعریف کنند. پس از مادری، در روایت از خویشتن خود ابتدا خود را یک مادر و همسر و سپس یک دانشجوی دکترا تعریف می‌کنند اما همچنان در میان این موقعیت‌های سوژگی در حرکت‌اند و می‌کوشند تا میان آنها توازنی برقرار سازند.

۵. نتیجه‌گیری

هر یک از این زنان به گونه‌ای، با انجام دادن آنچه خود و/یا موقعیت‌های گفتمانی، مردانه می‌پندارند و با اجراگری متفاوت آنچه به عنوان جنسیت یک «زن»، فهم‌پذیر و به رسمیت شناخته می‌شود در تقاطع با موقعیت‌های سوژگی دانشجویی و دانشگاهی، همسری و مادری، دسته‌بندی متضاد ذات‌گرایانه جنسیتی و تبعیض حاصل از آن را به چالش می‌کشند و در پی تلاش برای یافتن هویت خود، به‌طور مستمر به بازتعریف روایت‌هایشان از خویشتن و بازمعنابخشی و باز شکل‌گیری سوژکتیویته خود می‌پردازند.

با بررسی روایت‌های دو دانشجوی دکتری زن همسر و مادر دریافتیم که چگونه سوژکتیویته آنها در تقاطع هویت‌های حاصل از موقعیت‌های سوژگی متناقض در روایت‌های آنها از خویشتن در حال (باز) شکل‌گیری است. این مقاله تلاش کرد تا با فراهم کردن بینشی عمیق‌تر نسبت به تجربه زیسته خاص این دانشجویان، به فهم بهتری از تجارب آنان در درون گفتمان‌ها و روایت‌ها دست یابد. البته بررسی تنها دو مورد را می‌توان محدودیتی برای مطالعه در نظر گرفت اما همان‌طور که در ابتدا بیان شد هدف از این مقاله نه تعمیم‌پذیری یافته‌ها بلکه متمرکز شدن بر دو مورد مشخص بود که امکان تأملی ژرف بر روی آن دو مورد و برجسته ساختن تفاوت‌ها و در نتیجه پرهیز از دسته جمع‌بندی «زنان» را فراهم کرد. با استفاده از راهبرد تحلیلی بر مبنای نظریه برای بررسی و فهم روایت‌های خویشتن و تمرکز رویکرد روایتی پس‌اساختارگرایانه بر سوژکتیویته در فهم و بررسی تجربه زیسته تجسدیافته، اهمیت توجه به تنوع و تفاوت‌های تجارب جنسیتی دانشجویان مقطع دکتری و شناخت آنها و نیازهای خاصشان مورد توجه قرار گرفت که به سیاست‌گذاران آموزش عالی و استادان و نیز به زنان دانشجو در درک و فهم غنی‌تر از تجربه زیسته خود با آگاهی از هنجارها و کلیشه‌های جنسیتی و برهم زدن دوتایی‌های متضاد که در روایت از خویشتن به کار می‌گیرند، کمک نماید. تنها افزایش تعداد دانشجویان زن در مقطع دکتری کافی نیست، سیاست‌گذاران آموزش عالی باید تنوع دانشجویان این مقطع به‌ویژه نیازهای خاص زنان دانشجو-مادر را در نظر داشته باشند تا تجربه تربیتی این دانشجویان با آگاهی از بستر جنسیتی آموزش عالی و برخورداری از سیاست‌های حمایت‌کننده تسهیل شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. موسوی، م. (۱۳۹۷). *تابوی زنانگی*. تهران: مروارید. موسوی در این کتاب بر مطالعه کیفی و گسترده تجربه زیسته زنان از بدنشان و امر جنسی زنان متمرکز شده است که برگرفته از پژوهش اوست که سه سال به طول انجامیده است و در پی درک معنای تجربیات زیسته زنان هجده تا پنجاه ساله بوده است که تجربیاتشان را از طریق مصاحبه‌های عمیق و طولانی و با سوالات اکتشافی و باز روایت کرده‌اند. موسوی در این کتاب عنوان می‌کند که ساختارهای پدرسالارانه و مردسالارانه باعث می‌شوند آناتومی و بدن زن، سرنوشت زن و نمود واقعی سلطه باشد.

کتاب‌نامه

- حقیقت‌گو، مریم. (۱۳۸۴). «تحصیلات دختران، سندی ماندگار و مایه افتخار (عملکرد ۲۵ ساله آموزش و پرورش، آمارها و مقایسه‌ها با دیگر کشورها)». *پیام زن (ویژه‌نامه زن در جمهوری اسلامی ایران-دفتر سوم)*، ۱۴(۱)، ۲۸۲-۲۳۸.
- صلیبی، ژانست. (۱۳۸۹). «تحلیل رشد فزاینده پذیرفته‌شدگان زن در آموزش عالی ایران: دستاوردها و چالش‌ها». *پژوهش‌نامه زنان*، ۱(۲)، ۳۹-۶۴.
- صفار حیدری، ح.، صالحی عمران، ا.، و منتظری، ا. (۱۳۸۸). «زمینه‌یابی افزایش مشارکت زنان در آموزش عالی» (مطالعه موردی دانشگاه مازندران). *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۱(۴)، ۸۵-۱۰۶.
- طیبی‌نیا، مهری. (۱۳۹۶). *دانشگاه، هویت و سیاست‌های زندگی زنان*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فاتحی، ا. و همکاران (۱۳۸۸) «چرایی افزایش نسبی ورود دختران به دانشگاه (مطالعه موردی دانشگاه اهواز)». *فصلنامه مطالعات راهبردی زنان*، ۱۳۳-۲۰۴.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۳). «زنان، آموزش عالی و بازار کار». *زن در توسعه و سیاست*، ۲(۱)، ۱۴۷-۱۶۴.
- فریدونی، سمیه و مهران، گلنار، و منصوریان، یزدان (۱۳۹۳). «نظریه تواناسازی زنان در نهاد آموزش عالی ایران». *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۲(۵)، ۱۰۷-۱۳۷.
- کشاوری، خدیجه. (۱۳۹۷). *رؤیای ناتمام؛ تجربه زیسته دختران در دانشگاه‌های ایران*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

Abbott, P., Tyler, M., & Wallace, C. (2006). *An introduction to sociology: Feminist perspectives*: Routledge.

Andrews, M., Sclater, S. D., Squire, C., & Tamboukou, M. (2007). *Narrative research. Qualitative Research Practice: Concise Paperback Edition*, 97-112.

- Bagilhole, B. (2007) Challenging women in the male academy: think about draining the swamp, in P. Cotterill, S. Jackson and G. Letherby (eds) *Challenges and Negotiations for Women in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Boyer, D. (2005). The corporeality of expertise. *Ethnos*, 70 (2), 243-266.
- Brown, L., & Watson, P. (2010). Understanding the experiences of female doctoral students. *Journal of Further and Higher Education*, 34(3), 385-404 .
- Butler, J. (2011). *Gender trouble*. Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge.
- Chesterman, C. (2001). Encouraging women leaders in Australian higher education. Paper presented at the Technological Demands on Women in Higher Education: Bridging the Digital Divide Conference, Cape Town, South Africa.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative Inquiry and Research Design*: SAGE.
- Davies, B. (2006). Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British journal of sociology of education*, 27(4), 425-438 .
- Denzin, N. K. (2010). *The qualitative manifesto: A call to arms*: Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Esin, C., Fathi, M., & Squire, C. (2014). Narrative analysis: The constructionist approach. *The Sage handbook of qualitative data analysis*, 203-216.
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. In Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. 2nd ed. H.L. Dreyfus and P. Rabinow. Chicago: Chicago University Press
- Hill, Y., & MacGregor, J. (1998). Support systems for women in part-time study. *Journal of Further and Higher Education*, 22(2), 143-149.
- Horsdal, M. (2014). *Telling Lives: Exploring dimensions of narratives*. Routledge.
- Jackson, L. D. (2008). Reflections on obstacles and opportunities: Suggestions for improving the retention of female faculty. *Women's Studies in Communication*, 31(2), 226-232 .
- Leathwood, C., & Read, B. (2008). *Gender and the changing face of higher education: a feminized future?: A feminized future?* : McGraw-Hill Education (UK).
- Leonard, D. (2001). *A woman's guide to doctoral studies*: ERIC.
- Maxwell, J. A., & Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. *The Sage handbook of qualitative data analysis*, 540-553.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*: Suny Press.
- Rani Thanacoody, P., Bartram, T., Barker, M., & Jacobs, K. (2006). Career progression among female academics: A comparative study of Australia and Mauritius. *Women in Management Review*, 21(7), 536-553.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis* (Vol. 30): Sage.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*: Sage.
- Søndergaard, D. M. (2002). Poststructuralist approaches to empirical analysis, *Qualitative Studies in Education*, 15 (2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/09518390110111910>
- Stark, J.S. & Lattuca, L.S. (2011). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass

روایتی از باز شکل‌گیری سوپراکتیویته زنان دانشجویی ... (ساراسادات خلیفه سلطانی و دیگران) ۶۱

Thanacoody, P.R. et al. (2006). Career progression among female academics: A comparative study of Australia and Mauritius. *Women in management review*, 21(7), 536-553. DOI 10.1108/09649420610692499.

Wall, S. (2008). Of heads and hearts: Women in doctoral education at a Canadian university. Paper presented at the Women's Studies International Forum.

White, K. (2003). Women and leadership in higher education in Australia. *Tertiary education & management*, 9(1), 45-60 .

White, K. (2004). The leaking pipeline: Women postgraduate and early career researchers in Australia. *Tertiary Education and Management*, 10(3), 227-241.