

نظریه‌های فرهنگی را چرا و چگونه تدریس کنیم؟

نعمت الله فاضلی^۱

تاریخ دریافت: ۹۵/۴/۲۹ تاریخ تایید: ۹۵/۷/۱۸

چکیده

مسئله تعلیم (پداگوژی) هر روزه قرابت بیشتری با تعریف مطالعات فرهنگی می‌یابد. مدرسان باید تعریف تعلیم را گسترده سازند تا بتوانند از مرز محدود آموختن فنون و روش‌ها فراتر روند. (ژیرو، ۱۳۸۵) می‌خواهم در این گفتار «تصور جمعی غالب» که در فضای آموزشی دانشگاه‌های ما از آموزش نظریه‌ها وجود دارد واکاوی کنم و نشان دهم «آموزش نظریه‌ها» به ویژه نظریه‌های فرهنگی چه چیزهایی نیست و چه چیزهایی باید یا می‌تواند باشد. امروزه محققان «درس پژوهی» نشان داده‌اند که تدریس و یادگیری هر دانشی به مجموعه وسیعی از عوامل بستگی دارد. آموزش نظریه‌های فرهنگی را نوعی «تمرین فکری» می‌دانم. در این تمرین کردن ما انواع تمرین‌های انسانی و فکری را تجربه می‌کنیم. این تمرین‌ها را با توجه به تجربه‌ای که از آموزش و یادگیری «نظریه‌های مطالعات فرهنگی» دارم در چهار مقوله متمایز طبقه بندی می‌کنم: «تمرین نظری»، «تمرین اخلاقی»، «تمرین شناختی»، و نهایتاً «تمرین عاطفی». این رویکرد به آموزش نظریه فرهنگی ریشه در این واقعیت دارد که نظریه فرهنگی آن گونه‌ای که تاکنون تکوین و توسعه یافته است همواره در کنار هدف‌های شناختی و معرفتی، اهداف سیاسی، اخلاقی و زیبایی شناختی ویژه‌ای را دنبال کرده است.

واژگان کلیدی: نظریه فرهنگی، مطالعات فرهنگی، آموزش نظری، رویکرد وجودی به آموزش

مقدمه

می‌خواهم در این گفتار «تصور جمعی غالب» که در فضای آموزشی دانشگاه‌های ما از آموزش نظریه‌ها وجود دارد واکاوی کنم و نشان دهم «آموزش نظریه‌ها» به ویژه نظریه‌های فرهنگی چه چیزهایی نیست و چه چیزهایی باید یا می‌تواند باشد. امروزه محققان «درس پژوهی» نشان داده‌اند که تدریس و یادگیری هر دانشی به مجموعه وسیعی از عوامل بستگی دارد. آموزش نظریه‌های فرهنگی را نوعی «تمرین فکری»^۱ می‌دانم. در این تمرین کردن ما انواع تمرین‌های انسانی و فکری را تجربه می‌کنیم. این تمرین‌ها را با توجه به تجربه‌ای که از آموزش و یادگیری «نظریه‌های مطالعات فرهنگی» دارم در چهار مقوله متمایز طبقه‌بندی می‌کنم: «تمرین نظری»، «تمرین اخلاقی»، «تمرین شناختی»، و نهایتاً «تمرین عاطفی».

این رویکرد به آموزش نظریه فرهنگی ریشه در این واقعیت دارد که نظریه فرهنگی آن گونه‌ای که تاکنون تکوین و توسعه یافته است همواره در کنار هدف‌های شناختی و معرفتی، اهداف سیاسی، اخلاقی و زیبایی شناختی ویژه‌ای را دنبال کرده است. نظریه‌های فرهنگی اهداف و سویه‌های آشکار اخلاقی، عاطفی، سیاسی و زیبایی شناختی دارند. از طرف دیگر آشکار است که آموزش نظریه‌های فرهنگی مانند خود نظریه‌ها امری با دلالت‌های آشکار سیاسی، اخلاقی، عاطفی و شناختی است. همان‌طور هنری ژيرو استدلال می‌کند:

تعلیم و تربیت، عملی فرهنگی است و فقط با ملاحظه‌ی تاریخ، سیاست، قدرت و فرهنگ قابل فهم است. با در نظر گرفتن مشغولیت مطالعات فرهنگی به زندگی روزمره و تکثر اجتماعات فرهنگی آن و تأکید بر دانشی که بدون تقلیل به هیچ رشته‌ای در مابین یا میان رشته‌ها قرار دارد، می‌توان فهمید چرا این حوزه بیشتر متوجه چگونگی کاربرد دانش، متن‌ها و محصولات فرهنگی است تا مسائل آزمون‌گیری و صدور گواهی نامه. در این حالت تعلیم و تربیت تبدیل به زمینه‌ای می‌شود که در آن فراگیران به صورتی فعال درگیر گفتمان‌ها، روش‌ها و رسانه‌های عمومی می‌شوند که در زندگی روزمره خود تجربه می‌کنند و تا به چالش کشیدن آنها پیش می‌روند. چنین تعلیم و تربیتی، در عمل، عوامل تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهد و برای بررسی مسائل روز رویکردی اخلاقی و تحلیلی را پیشنهاد می‌دهد (ژيرو، ۱۳۸۵).

یکی از مهمترین نکات در فهم دروس، شیوه توجیه ما برای اهمیت آنهاست. در حوزه علوم انسانی و اجتماعی ما بیش از رشته‌های دیگر نیازمند توجیه سودمندی و اهمیت دروس هستیم. ما معمولاً چندان نیازمند توضیح فایده‌مندی علوم طبیعی یا پزشکی نیستیم، زیرا این

علوم «خدمات عینی» و قابل رویت برای همه ارائه می‌کنند و در نظر عامه مردم محصولات آنها نه تنها از ارزش علمی برخوردارند بلکه برای همگان روشن است. ولی علوم انسانی و اجتماعی ظاهراً نه علمی‌اند و نه خدمات روشنی اراده می‌کنند! به همین دلیل تدریس علوم انسانی و اجتماعی همواره باید با بیان و تبیین اهمیت و ضرورت دروس آغاز شود.

از اینرو برای من دشوار است که درسی را بدون بحث و تبیین ضرورت و اهمیت آموزش و یادگیری آن تدریس کنم. به ویژه این که ما اکنون با نوعی «بحران آموزش» روبرو هستیم. آموزش و تدریس هم در مدارس و هم در دانشگاه‌ها وضعیت مناسبی ندارند. اینجا مجال گفتگو درباره همه مشکلات آموزشی موجود نیست. در کتاب «فرهنگ و دانشگاه» (۱۳۸۷) و کتاب «مردم نگاری آموزش» (۱۳۹۰) این بحران را نشان داده‌ام. یکی از ابعاد این بحران، «فقر عاطفی» و کمبود علاقه در میان استادان و دانشجویان برای یاد دادن و یادگیری است. این امر خود ابعاد گسترده‌ای دارد که یکی از آنها این است که استادان و دانشجویان اغلب نمی‌دانند چرا درسی را تدریس می‌کنند یا درسی می‌گذرانند و اهمیت و ضرورت دروس برای آنها و جامعه‌شان به واقع برای چیست. مطالعه تجربی ذکاوی نشان می‌دهد که دانشجویان ما با بحران «بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی» روبرو هستند (ذکاوی و همکاران، ۱۳۹۳). این مطالعه نشان می‌دهد «خستگی و عذاب در کلاس درس، عدم درگیر شدن عمیق در مباحث کلاس، غیبت‌های غیر موجه، سرقت علمی، احساس بی‌هودگی تحصیل در رشته‌های علوم انسانی، بی‌ رغبتی در انجام پایان‌نامه متناسب با مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد، داشتن زندگی ذهنی و غیر واقعی و طرد واقعیت‌های جامعه ایران و احساس عدم کنترل بر زندگی و هویت فردی و اجتماعی که در میان طیف وسیعی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی رخنه کرده است» نشانه‌های بیگانگی تحصیلی هستند. بیگانگی به معنای «بی‌قدرتی، بی‌معنایی، ناتوانی، انزواطلبی، و حس غربت و غریبگی» است. پدیده بیگانگی تحصیلی را همه دانشگاهیان به وضوح هر روز در فعالیت‌های حرفه‌ای‌شان مشاهده می‌کنند و کم و بیش پاره‌ای از «تجربه زیسته» آنهاست.

یکی از راهبردهایی که برای مواجهه با این بیگانگی تحصیلی وجود دارد، تلاش برای تبیین ضرورت و اهمیت دروس برای دانشجویان است، به نحوی که بتوان دانشجویان را تا حدودی نسبت به درس علاقه‌مندتر ساخت. عظیمه خاکباز در رساله دکتری‌اش (۱۳۹۰) در زمینه آموزش ریاضیات در ایران نشان می‌دهد یکی از مهمترین دستاوردهای استاد موفق در آموزش ریاضیات این است که «اهمیت ریاضیات» را برای دانشجویان نشان دهد و آنها را به ریاضیات علاقه‌مند سازد.

آموزش نظریه و نظریه‌های فرهنگی در ایران

در گفتمان‌های علمی جهان معاصر چیزی به نام «نظریه»^۱ در رشته‌های مختلف داریم و امروز که تقریباً دو قرن از تاریخ علوم معاصر و علوم مدرن می‌گذرد در هر رشته‌ای اعم از علوم طبیعی یا علوم انسانی یا علوم اجتماعی انبوهی از نظریه‌ها شکل گرفته است و به همین دلیل می‌توانیم در واقع از نظریه‌ها در تاریخ علم صحبت کنیم، نظریه‌هایی که در هر رشته اعم از جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، مطالعات فرهنگی یا شیمی و فیزیک خود به شکل دانش بزرگی درآمده است و برای آموختن هر دانشی لاجرم باید ذخیره نظری آن رشته یا دانش را بیاموزیم. واقعاً چرا نظریه‌ها چنین اهمیت و گستردگی در آکادمیای امروزی جهان دارند. گمان می‌کنم شاید یکی از مهمترین نکاتی که در فرایند آموزش نظری باید بیاموزیم و آموزش دهیم، همین نکته است.

ژاک دریدا در مقاله‌ی مشهورش با عنوان «اصل دلیل: دانشگاه در چشم شاگردانش» استدلال می‌کند که دانشگاه نهادی است برای «باز کردن چشم‌ها برای دانستن». (دریدا، ۱۳۹۳) دریدا به نقل از شلینگ می‌نویسد «استعداد انجام کار فکری در علوم تخصصی، قابلیت کارکردن در هماهنگی با آن الهام والاتر که نبوغ علمی خواننده می‌شود، بستگی به توانایی دیدن هرچیز، از جمله دانش تخصصی، در پیوستگی با آنچه که اصیل و واحد است، دارد.» سپس دریدا می‌پرسد «اما، آیا بینایی کافی است؟ آیا برای آموختن و آموزش، اینکه بدانیم چگونه باید از تفاوت‌ها پرده برداریم کفایت می‌کند؟ در بعضی از حیوانات، احساس حافظه را به وجود می‌آورد و آن احساس آنها را برای آموختن باهوش‌تر و تواناتر می‌کند. اما برای دانستن اینکه چطور باید بیاموزیم، و آموختن اینکه چطور باید بدانیم، بینایی، هوش و حافظه کافی نیستند. ما باید همچنین بدانیم که چطور باید شنید و چگونه باید گوش سپرد. من حتی می‌توانم به طعنه بگویم که ما باید بدانیم چگونه چشم‌هایمان را ببندیم تا شنوندگان بهتری باشیم.» به اعتقاد دریدا دلیل آوردن و استدلال کردن مهمترین فلسفه وجودی نهاد دانشگاه مدرن است. و می‌نویسد «تا آنجا که من می‌دانم، هیچ‌کسی تا به حال دانشگاهی را بر علیه دلیل تأسیس نکرده‌است، بنابراین ممکن است، به شیوه‌ای مستدل، تصور کنیم که دلیل بودن دانشگاه، همواره خود دلیل و ارتباط ذاتی دلیل با وجود بوده است. اما آنچه که اصل دلیل خواننده می‌شود صرفاً دلیل نیست.» به عقیده دریدا «استدلال کردن و دلیل آوردن فی نفسه ارزش ذاتی دارند. تجربه زندگی به من آموخت که مستدل کردن ایده‌ها و چیزها تنها چیزی است که بی دلیل مطلوب است. ما نمی‌توانیم برای خود مستدل بودن دلیل داشته باشیم.»

علاوه بر آنچه دریدا درباره اهمیت نظریه برای کلیت نهاد دانشگاه می‌گوید، ما معتقدیم نظریه برای علوم اجتماعی و انسانی نیز واجد اهمیت با منطق خاص خود است. بدون تردید ما نیازمند آموزش و تمرین نظری دانشجویان هستیم، حتی اگر به این باور باشیم که «معرفت متعارف» نقش اصلی شکل دادن به آگاهی مردم را دارد، زیرا شناسایی و تحلیل همین معرفت متعارف نیازمند تجزیه و تحلیل نظری است.

«آموزش نظریه» مثل اغلب آموزش‌های دیگر فعالیت‌های سهل و ممتنع است. تجربه تاریخی ما در ایران این بوده است که ما تاکنون در آموزش نظریه‌ها تمرین نظری خوبی نداشته و نتوانسته ایم مغزهای مان را ورزیده کنیم. بیش از هشتاد سال از عمر آموزش علوم اجتماعی در ایران می‌گذرد و در تمام این هشتاد سال، آموزش نظریه‌ها از ارکان این رشته‌ها بوده است. اما در این هشتاد سال تغییر ناچیزی در شیوه آموزش نظری ما داده شده است. اساساً تجربه‌های مدرسان ایرانی در جایی انباشت نمی‌شود تا به دیگران انتقال یابد.

همه ما حداقل در مقام نظر اهمیت و ضرورت این تمرین نظری را تصدیق می‌کنیم، هر چند نوعی ریاکاری در این تصدیق کردن نهفته است! حداقل این است که نظام رسمی آموزش عالی و دانشگاه، اهمیت تمرین نظری برای رسیدن به تخصص دانشگاهی را پذیرفته است. از اینرو، درس «نظریه‌های فرهنگی» را از جمله دروس اجباری رشته مطالعات فرهنگی قرار داده‌اند. در تمام رشته‌های علوم اجتماعی انجام این تمرین نظری الزامی است، اما می‌توان دلایل زیادی بر «ناکارآمدی آموزش نظری» در آکادمیای ایران ارائه کرد. منظور از ناکارآمدی آموزش نظری این است که ما نتوانسته‌ایم از طریق ارائه دروس متعدد نظریه‌ها در مقاطع مختلف، کارکردهای ذکر شده برای این دروس را محقق سازیم.

خوشبختانه در چند سال اخیر تعداد قابل توجهی کتاب راهنما در زمینه نظریه‌های فرهنگی منتشر شده است (میلنر و براویت ۱۳۹۲، اسمیت ۱۳۸۷، صالحی امیری ۱۳۹۲، طلایی و همکاران ۱۳۹۲، استوری ۱۳۸۹). البته این کتاب‌های راهنمای نظریه اغلب مانند کتاب‌های راهنما آشپزی نیستند که «شیوه تهیه نظریه» را به نحو ساده شده و قابل اجرا آموزش دهند، بلکه این کتاب‌ها معمولاً انواع «نظریه‌های آماده شده» را معرفی می‌کنند و گاهی نیز کاربردهای آنها را توضیح می‌دهند. کتاب‌های راهنمای نظریه‌سازی هم منتشر شده است. برای مثال «نظریه سازی در علوم اجتماعی» (شومیکر و همکاران، ۱۳۸۷)، «یادگیری نظریه‌پردازی استراتژی چهار مرحله‌ای» (میتوگ، ۱۳۹۳)، «مبانی تحقیق علمی و نظریه‌سازی» (مک دونالد و اشنبرگر، ۱۳۸۷) یا حتی راهنمای نظریه‌سازی بومی مانند «نظریه‌سازی دینی در علوم اجتماعی» (بستان، ۱۳۹۴). هر چند همان طور که کسی با خواندن کتاب راهنمای آشپزی، آشپز ماهر نمی‌شود، با مطالعه کتاب‌های راهنمای نظریه‌ها نیز کسی نظریه‌پرداز و صاحب

نظر نمی‌شود! بومودور بوریچ در کتاب کلاسیک خود «هنر تحقیق علمی» (۱۳۸۶) بعد از بررسی‌های دقیق و طولانی معرفت‌شناختی، آب پاکی روی دست همه می‌ریزد و نشان می‌دهد که فرمول‌های قطعی از پیش تعیین شده‌ای برای خلق نظریه وجود ندارد و ادراک شهودی محقق، قدرت تخیل، درون‌یابی، خلاقیت، قدرت استنباط و استدلال، راهبردهای پژوهش و شخصیت محقق سهم مهمی در این زمینه دارد. به همین دلیل بوریچ از تحقیق به منزله نوعی «هنر» سخن می‌گوید.

مشکلی که همواره با نظریه‌ها از دوران دانشجویی تاکنون با آن روبرو بوده‌ام این است که نظریه‌ها را مانند دروس ریاضیات و فیزیک محض به ما آموزش داده‌اند. «تصور جمعی ما از نظریه»، تصویری جالب و جذاب نیست. اغلب معتقدیم نظریه‌ها اهمیت دارند، ولی نه به دلیل سودمندی‌شان، بلکه به این دلیل ساده که فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ رشته‌ای در علوم اجتماعی بر اهمیت نظریه تأکید می‌کند و برای گرفتن مدرک تحصیلی در تمام مقاطع لاجرم باید درس نظریه‌ها را بارها پاس کنیم. برای ما کنشگران علوم اجتماعی، «استادان نظریه» مانند معلمان ریاضیات و فیزیک، استادانی جدی و مهم هستند بدون این که لزوماً هیچ یک از آنها صاحب‌نظر و اهل نظر باشند. آنچه به این استادان اهمیت می‌دهد سطح دانش یا سهم آنها در پیشبرد علم و نظریه نیست، بلکه جایگاه آنها به عنوان مدرس درس نظریه هاست که نوعی منزلت را دانشگاه برای شان ایجاد می‌کند. دانشجویان مانند دانش آموزانی که آنچه از ریاضیات و فیزیک خوانده و فراموش کرده‌اند، آنچه از دروس نظریه‌ها خوانده‌اند به سهولت فراموش می‌کنند. کاربرد واقعی و عملی نظریه‌ها برای اغلب ما همان گذراندن «درس نظریه‌ها» است! یکی دیگر از مشکلات یادگیری و تمرین نظری در علوم اجتماعی در ایران طی چند دهه گذشته، رواج نوعی «نظریه‌ستیزی» و «نظریه‌گریزی» در فرهنگ دانشگاهی ما بوده است. حمیدرضا جلایی پور در مقاله‌ای با عنوان «با نظریه‌های گوناگون جامعه‌شناسی چگونه روبرو شویم؟» که در ژورنال *مطالعات جامعه‌شناختی* (جلایی‌پور، ۱۳۸۷) منتشر شد، سه جریان منتقد نظریه‌ها علوم اجتماعی را معرفی می‌کند. گروه اول کسانی هستند که نظریه‌های علوم اجتماعی را مغایر با مبانی بومی و دینی ما می‌دانند. گروه دوم کسانی مانند سید جواد طباطبایی هستند که این نظریه‌ها را «ایدئولوژی جامعه‌شناسانه» می‌خوانند و فاقد ارزش علمی. گروه سوم افرادی مانند یوسف ابادری هستند که از منظر نظریه انتقادی به نظریه‌های موجود نگریسته و آنها را محافظه کارانه و ناکارآمد می‌شناسند. البته می‌توان به منتقدان نظریه‌های علوم اجتماعی کسانی را افزود که معتقدند مباحث نظری علوم اجتماعی فاقد ارزش کاربردی‌اند و به ما برای هدف‌های عملی مانند هدف‌های تجاری و شغلی کمکی نمی‌کنند.

دانشجویان و حتی بسیاری از استادان علوم اجتماعی در فضای دانشگاهی نظریه ستیز موجود، ایمان و باور قلبی به ضرورت و سودمندی مباحث نظری ندارند. بارها از همکارانم این عبارت را که با آموزش مفاهیم و مباحث نظری عمر دانشجویان را تلف می‌کنیم شنیده‌ام! بسیاری از دانشجویان اغلب از بیهودگی این دروس آه و ناله می‌کنند! هر چند نباید این موضوع را به همه دانشجویان تعمیم داد. موضوع «بیهودگی نظریه» برای مطالعات فرهنگی اهمیت بیشتری دارد، زیرا برخی محققان حوزه مطالعات فرهنگی نگران این هستند که کل مطالعات فرهنگی در ایران به نوعی سرگرمی و مُد روشنفکران تبدیل شده باشد. رضایی و کاظمی از فعالان مطالعات فرهنگی از جمله کسانی هستند که چنین نگرانی را به صراحت بیان می‌کنند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۰).

در حالی که اساس مفهومی آموزش دادن و به ویژه آموزش دادن نظریه‌ها مبتنی بر این نظریه ادوارد دوبونو در کتاب «من درست می‌گویم تو غلط» است که به درستی نشان می‌دهد «فکر کردن مهارتی آموختنی است و ارتباط چندان با میزان هوش افراد ندارد.» (دوبونو، ۱۹۹۱) یعنی همه انسان‌های معمولی با هوش متعارف می‌توانند اگر «مهارت‌های اندیشیدن» را بیاموزند، نظریه‌پردازی کنند و صاحب نظر شوند. تاریخ اندیشه هم گواه این واقعیت است که نظریه‌پردازان لزوماً افراد باهوش بالا و خارق العاده نبوده‌اند. می‌توان انبوهی از مثال‌ها برای تأیید این سخن آورد و اینجا مجال آن نیست. من برای روشن‌تر شدن بحث صرفاً یک نمونه جالب از زندگی برتراند راسل ارائه می‌کنم. گمان می‌کنم راسل در فلسفه و علوم انسانی همان چایگاهی را دارد که آلبرت انشتین در فیزیک. پال جانسن در کتاب جذاب و خواندنی اش «روشنفکران» هنگام بحث درباره برتراند راسل فیلسوف، ریاضیدان و نظریه پرداز می‌نویسد:

او با ساده‌ترین وسایل مکانیکی نمی‌توانست کار کند و حتی از عهده کارهای روزمره‌ای که نازپرورده‌ترین آدم‌ها بدون فکر انجام می‌دهد بر نمی‌آمد. چای دوست می‌داشت ولی نمی‌توانست درست کند. یک بار که سومین زنش ناچار شد از خانه بیرون برود، در آشپزخانه این یادداشت را نوشت: درپوش اجاق را بلند کن، کتری را روی شعله بگذار. صبر کن تا جوش بیاید. آب را از کتری در قوری بریز. اما راسل در انجام این کار هم درماند (جانسن، ۱۳۹۱: ۳۸۰).

آخرین نکته‌ای که در زمینه مشکلات ما در زمینه آموزش نظریه‌ها باید بیان کنم بی توجهی به وجوه اجتماعی و اخلاقی نظریه‌ها و محدود ساختن نظریه‌ها به «مفاهیم مجرد» و انتزاعی است. اهمیت گفتاری که در اینجا در زمینه آموزش نظریه‌ها ارائه می‌کنم تنها این نیست که تدریس نظریه‌های فرهنگی وضع بهتری پیدا کنند، بلکه برای من نکته اساسی این است که نظریه‌ها و به ویژه نظریه‌های فرهنگی دلالت‌های اخلاقی و اجتماعی گسترده‌ای دارند و ما می‌توانیم با تدریس بهتر این نظریه‌ها به روند بهبود زندگی و اخلاق اجتماعی کنیم. امروزه «زبان فنی حل

مسئله» در گفتمان علم به تمام ارکان حیات اجتماعی نفوذ کرده است و فضای عمومی اندکی برای گفتمان اخلاق مدنی وجود دارد. در نتیجه ما در عرصه عمومی یا با زبان فنی متخصصان سروکار داریم یا صدای بلند خطابه‌های اخلاق‌گرایانه و هیجانی سیاستمداران. اما جای فراگفتمانی که این دو زبان را نقد و کاستی‌های آنها را نشان دهد، خالی است. علم‌گرایی کوتاه اندیش و افراطی و اخلاق‌گرایی رمانتیک و تخیلی، مانع از ایفای نقش مؤثر علوم اجتماعی در زمینه ایفای مأموریت مدنی آنها می‌شود. به اعتقاد من نظریه‌های فرهنگی می‌توانند راهبرد معرفتی مناسبی برای رسیدن به گفتمان مدنی دموکراتیک و اخلاقی مورد نظر باشند. اغلب مفاهیم نظری و بهتر بگویم «پرابلماتیک نظری» در نظریه‌های فرهنگی امروزی یافتن مسیری معرفتی برای گسترش عدالت و تحکیم ارزش‌های اخلاقی است. این نکته را من در صفحه بعدی این گفتار به طور گسترده‌ای شرح می‌دهم. اما همین جا صرفاً مثال می‌زنم تا زمینه بحث باز شود. برنار لاهیر^۱ از شاگردان پی‌یر بوردیو و صاحب نظران شناخته شده امروزی در حوزه جامعه‌شناسی اخیراً کتابی با عنوان «کار جامعه‌شناسی پی‌یر بوردیو» منتشر کرده‌اند. لاهیر معتقد است پی‌یر بوردیو مفهوم «سلطه» را برای توصیف حقیقت به کار برده است.

بوردیو کمک کرده این کلمه (سلطه) بیشتر برای توصیف حقیقت به کار بیاید. او کاربرد این کلمه را عادی کرد و این به نظر من خیلی مهم است. هر چند او تنها جامعه‌شناسی نبوده که در این زمینه کار کرده؛ مثلاً نوربرت الیاس هم در مورد کاربرد دائمی موضوع سلطه سخن می‌گوید یا متفکران بزرگ دیگری مانند فوکو و غیره که از سلطه و قدرت و نابرابری نیروهای کنشگران اجتماعی سخن گفته‌اند (لاهیرو، ۲۰۱۲).

باری مفاهیم در نظریه‌های فرهنگی واجد دلالت‌های اخلاقی و سیاسی هستند و آموزش آنها بدون ملاحظه این دلالت‌ها، موجب دلزدگی نسبت به نظریه می‌شود و به این دلیل است که باید برای ارائه و آموزش آنها تلاش کنیم. مجموعه مشکلات مذکور و برخی نکات دیگر در زمینه آموزش نظریه‌ها و نظریه‌های فرهنگی را در ادامه تشریح می‌کنم.

چیزهایی که آموزش نظریه نیست

همان‌طور که تا اینجا بارها اشاره کرده‌ام یکی از مشکلات اساسی ما شیوه آموزش نظریه‌هاست. گمان می‌کنم بهتر است برای نشان دادن این مشکلات، ابتدا توصیفی از چیزهایی که نباید در آموزش نظریه‌ها انجام دهیم، چیزهایی که مانع یادگیری نظری و نظریه‌ها می‌شود یا به طور کلی نباید‌های این حوزه‌ها ارائه کنیم. در ادامه اجمالاً توضیح می‌دهم که یادگیری نظری چه چیزهایی نیست.

1- Bernard Lahire

۱) یادگیری نظری «درونی کردن» است نه حفظ کردن

مهمترین نکته در زمینه آموزش نظریه‌ها این است که هدف این نوع آموزش، به خاطر سپردن یا حفظ کردن اسامی چند نظریه پرداز، چند عنوان کتاب، چند مفهوم پیچیده، یا چند گزاره مکتوب نیست. آنچه ما در دانشگاه‌ها معمولاً انجام می‌دهیم دقیقاً همین «یادگیری طوطی وار نظریه» هاست. اساساً یادگیری به معنا مشارکت در فرایند تولید، ترویج و کاربرست دانش است. ما نیز برای یادگیری نظریه‌های فرهنگی نمی‌توانیم با حفظ کردن آنها چیزی را بیاموزیم. درس چیزی است که ما به کمک آن زندگی را می‌سازیم. چیزی است که تجربه‌های خودمان را به دانش روشن و آگاه تبدیل می‌کنیم. آموزش روشی است که ما مهارت‌های زندگی را درونی می‌کنیم. آموزش یعنی یادگیری و یاددهی. یادگیری و یاددهی به فرآیندی اطلاق می‌شود که نوعی تغییر در بینش، روش و منش ما را به وجود آورد. و این بینش، روش یا منش را به نوعی رفتار عقلایی (شعور رفتاری) تبدیل نماید. در این حالت ما عادت‌ها و مهارت‌های ذهنی و معرفتی پیدا می‌کنیم. در حوزه علوم انسانی دانش در زندگی ما انسان‌ها تولید می‌شود. دانش با رفتارها، گفتارها و کردارها ایجاد می‌گردد. وظیفه محقق این نیست که دانش را تولید نماید، وظیفه وی این است که دانشی را که در زندگی تولید می‌شود تشریح نماید و به آگاهی روشن تبدیل نماید.

نظریه‌های فرهنگی از دیدگاه مذکور معنای خاصی دارند. براساس رویکرد است که هنری ژيرو تلقی ویژه‌ای از آموزش نظریه فرهنگی ارائه می‌کند:

نظریه، به عنوان مسئله‌ای تعلیمی، تنها این نیست که فراگیران باگفتارهای مردمانی دیگر آشنا شوند. نظریه یعنی پرداختن فراگیران به تکالیف تاریخی خود و چالش‌های معاصر. باید به نظریه پرداخت، نظریه چیزی نیست که بتوان آن را از آرشيو «حرف‌های بزرگان» برداشت و در جایی نصب کرد یا به کار برد (ژيرو، ۱۳۸۵).

۲) یادگیری نظری واقع‌گرایی است نه واقع‌گرایی

هدف از آموزش نظریه‌ها دورشدن از حوزه زندگی روزمره و واقعیت‌های ملموس و قابل مشاهده نیست. «درک نظری داشتن» به معنای خیال بافی کردن یا موهومات را آموزش دادن نیست. نظریه‌های علوم اجتماعی تلاشی برای به ادراک مفهومی درآوردن همین تجربه‌های زندگی روزمره ماست. یکی از نکاتی که دانشجویان را از یادگیری نظریه‌ها دلزده می‌کند، بیگانگی نظریه‌ها با زندگی اجتماعی و انسانی است که آنها هر روز با آن سروکار دارند. در حالی که انتظار می‌رود نظریه‌های علوم اجتماعی «راهبردی شناختی» برای توصیف و تبیین این تجربه‌ها باشد، اغلب مواقع ما هنگام آموزش خود را به مجادلات تاریخی «مکاتب رشته‌ای»

محدود می‌کنیم. این امر در زمینه نظریه‌های فرهنگی از اهمیت و جایگاه روشن‌تر و برجسته‌تری برخوردار است. من بهتر می‌دانم این نکته را از زبان هنری ژيرو نشان دهم. ژيرو در مقاله مشهور و تأثیرگذارش «مطالعات فرهنگی و آموزش: از همسایگی تا همکاری» (۱۳۸۵) می‌نویسد:

زبان نظریه از آنجا اهمیت دارد که در بستر تجربیات، مسائل و رخداد‌های واقعی ریشه دارد. نظریه باید به طیف پیچیده مسائل ورخداد‌های زندگی روزمره بپردازد. برای ایجاد تغییر و برای قادر ساختن مردم به یک زندگی با عزت و همراه با امید، باید زبان عمل تجربه شود. و در عین حال ملاحظه‌ای امر عملی بدون انحراف از نظریه بسیار دشوار است. درست است که زندگی روزمره به امر عملی در برابر نظریه برتری نمی‌دهد اما عمل را تحت تأثیر و مؤثر بر ملاحظات نظری می‌شمارد.

۳) یادگیری نظری یادگیری مشاهده خود است نه بیگانگی از خود

آموزش نظریه‌ها به معنای «رها کردن جامعه خود» و نادیده گرفتن بستر عینی و مادی که ما در آن زندگی می‌کنیم نیست. به دلایل مختلف هنگام آموزش نظری، نوعی تلقی از مفهوم «جهان‌شمولی» حاکم بر فضای آموزش می‌شود که گویی نباید انتظار داشت نظریه‌های علوم اجتماعی سخنی از ایران در آن باشد. کتاب‌های راهنمای نظری و نظریه‌های علوم اجتماعی اعم از ترجمه یا تالیف اغلب فاقد کمترین اشاره به جامعه، تاریخ و فرهنگ ایران است. اما واقعیت این است که نظریه‌های فرهنگی توصیف و تبیین نظام مند همین زندگی انسانی ما در مناطق گوناگون زمین است. گمان می‌کنم سخن ژيرو در اینجا نیز با صراحت و دقت بیشتر این موضوع را در زمینه نظریه فرهنگی تشریح می‌کند.

مطالعات فرهنگی به بررسی تولید، دریافت و کاربرد زمینی و زمینه دار متون مختلف و این که چگونه این متون روابط اجتماعی، ارزش‌ها، مفاهیم خاص از جامعه و تعاریف متفاوت از «خود» را ساختاردهی می‌کنند، التزام دارد. متن در این معنا، تنها محدود به فرهنگ یا فناوری چاپ نیست بلکه همه‌ی شکل‌های صوتی، تصویری و الکترونیکی دانش را در بر می‌گیرد؛ این صورت‌های جدید تغییری بنیادین در ساخت دانش و راه‌های تولید، توزیع و مصرف آن را سبب شده‌اند (ژيرو، ۱۳۸۵).

۴) یادگیری نظری یادگیری گفتمان است نه واژگان

یکی از بارزترین و مهمترین کارکردهای آموزش نظری و نظریه‌ها تسلط یافتن به زبان و گفتمان رشته است. این سخن به ویژه در زمینه نظریه‌های فرهنگی و مطالعات فرهنگی صدق

می‌کند. کریس بارکر در کتاب «مطالعات فرهنگی: نظریه و عمل» (۱۳۹۰) استدلال می‌کند که مطالعات فرهنگی نوعی بازی زبانی در معنای ویتگنشتاینی آن است. عبارت «بازی زبانی» را ویتگنشتاین در توصیف زبان در کتاب «پژوهش‌های فلسفی» (۱۳۸۰) خود بکار می‌برد. به اعتقاد ویتگنشتاین «گفتار علمی» که در رشته‌های مختلف دانشگاهی تولید می‌شود مانند هر گفتار دیگری (گفتار دینی، گفتار هنری، گفتار اخلاقی و ..) شیوه‌ای خاص از کاربرد یا استفاده از زبان است. به همین دلیل برای دست یافتن به تلقی درست از زبان باید به کاربردها و کارکردهای آن در زندگی واقعی مردم توجه کنیم. شعار ویتگنشتاین این بود که «از کاربرد بپرس نه از معنا». یعنی واژه‌ها معنای مشخصی ندارند بلکه کاربردهای متفاوت دارند. معنا تابع عمل یا فعل ضمن گفتاری گوینده است. از اینروست که واژگان و لفظها کاربردهای مختلفی دارند. هر گروه مطابق قواعد خاص خود با زبان بازی می‌کند. همان طور که بازی شطرنج با قواعد متفاوتی از بازی فوتبال انجام می‌شود، گروه‌های مختلف بازی‌های زبانی متفاوتی را شکل می‌دهند. هر گروه با توجه به «شکل زندگی» خود، کاربرد متفاوت و مناسبی از واژگان دارند. شکل و شیوه زندگی افراد نیز تابع فرهنگ گروهی که عضو آن است، رشته علمی و فنی که با آن سروکار دارد، و روحیات و خلیات فردی آنهاست. از این دیدگاه تصور زبان به عنوان یک «کاربست اجتماعی»^۱ است. بنابراین، زبان در «رفتار غیر زبانی» و شکل‌های مختلف زندگی ریشه دارد. هر «گروه اجتماعی» از جمله گروه‌های دانشگاهی، به واسطه رشته‌ای از «فعالیت‌های زبانی مشترک» به هم پیوسته اند. نیازها و قابلیت‌های زیستی هر گروهی مبنای این فعالیت‌های زبانی مشترک را می‌سازد. شناختن و فهمیدن هر گروه انسانی مستلزم تسلط یافتن و فهمیدن بازی‌های زبانی آن گروه است. دانشگاهیان و محققان متناسب با اقتضائات حرفه‌ای یا شکل زندگی حرفه‌ای‌شان، زبان را مطابق قواعد معینی به کار می‌برند. این قواعد معین همان بازی‌های زبانی را شکل می‌دهد که ما به آن رشته علمی یا دانشگاهی می‌گوییم.

مطابق این دیدگاه ویتگنشتاینی، یکی از هدف‌های کلی آموزش دانشگاهی «ارتقاء زبانی» دانشجویان و دانش‌آموختگان است. یکی از ویژگی‌های دانشگاهی بودن در تمامی علوم عبارت است از توانایی صحبت کردن به زبان دانشگاهی. این زبان دارای مجموعه‌ای از «ویژگی‌های عمومی» است که بین تمام رشته‌های دانشگاهی مشترک است و مجموعه‌ای از «ویژگی‌های خاص» که متناسب با هر رشته می‌باشد. برای مثال یکی از ویژگی‌های زبان دانشگاهی عبارت است از صحبت کردن به کمک مفاهیم، اصطلاحات و ترم‌هایی که در درون گفتمان دانشگاه یا

رشته استخراج شده است. صحبت کردن به زبان و گفتمان دانشگاه ویژگی‌ای است که دانشجوی را از سایر مردم جدا می‌کند. گاهی افراد عادی از مواجهه با تحصیلکرده‌ها دچار حیرت می‌شوند و این حیرت به سبب این است که تمایزی بین این افراد و افراد عادی مشاهده نمی‌کنند، حالت عکس نیز مصداق دارد، هنگامی که فردی بر اساس گفتمان دانشگاهی و حساب شده صحبت می‌کند تحسین همگان را بر می‌انگیزد. یکی از ویژگی‌های مهم فرد دانشجو یا دانش آموخته این است که بیاموزد آگاهانه و عامدانه به تدریج از زبان روزمره یا عادی فاصله گرفته و به زبان دانشگاهی نزدیک شود.

هدف نهایی از یادگیری نظری دست یافتن به توانایی زبانی برای اندیشیدن به زبان رشته و دانش است. هر رشته زبان خاص آن رشته را دارد. هر انسان دانشگاهی باید توانایی اندیشیدن و صحبت کردن به «زبان رشته» و «زبان دانش» خود را به دست آورد. هر رشته دانشگاهی در عام‌ترین تعریفش نوعی «رویکرد» و شیوه فهم جهان است؛ و هر رویکرد، «نوعی زبان» است. از اینرو، توانایی و تسلط به رویکرد یعنی توانایی یا تسلط به زبان آن رویکرد. در اینجا مسلماً منظور «زبان خارجی» نیست، بلکه آن «شیوه‌ی اندیشیدن» است که به گفتار در می‌آید. مثلاً هنگامی که در مورد شهر می‌اندیشیم ما لاجرم باید انبوهی از مفاهیم را به کار ببریم تا بتوانیم «واقعیت‌های شهری» را توضیح دهیم و آنها را به ادراک مفهومی در آوریم.

هر دانشجویی با توجه به آموختن این زبان و به کارگیری خلاقانه آن به همان اندازه متخصص و رشد یافته در علم می‌شود. معمولاً بازی زبانی علم را از طرق مختلف انجام می‌دهیم. الف- نوشتن. ب- صحبت کردن. ج- زبان تصویر. دانشجو باید تلاش کند هر سه سطح را بیاموزد. به این معنا که بیاموزد به زبان علم و به صورت شفاهی در گفتگو و محاوره خود سخن بگوید، مهم‌تر از آن بیاموزد به زبان نوشتار بنویسد و در قرن ۲۱ لازم است به زبان بصری و با استفاده از فیلم و دوربین کار دانشگاهی انجام دهد. هر زبانی از یکسری از مفاهیم، روابط بین مفاهیم و گرامر خاص تشکیل شده است حتی دارای ریتم یا گویش مخصوص به خود است. رشته‌ها نیز بدین شکل‌اند.

۵) یادگیری نظری یادگیری کلیت رشته است نه اجزاء آن

یادگیری و آموزش نظری و نظریه‌ها نباید مستقل از دیگر «مولفه‌های ساختاری رشته‌های علوم اجتماعی» تلقی شوند. آموزش نظریه‌ها نوعی یادگیری روش و «تمرین روش‌شناسی»، یادگیری «زبان رشته» و نوعی آشنایی عمیق با «تاریخ رشته» هاست. بر این اساس، یادگیری نظریه‌های مطالعات فرهنگی به معنای و مستلزم یادگیری کلیت رشته و گفتمان مطالعات فرهنگی است. زمانی ما می‌توانیم درک نظری و یادگیری عمیق و درونی شده از مفاهیم و نظریه‌های مطالعات

فرهنگی به دست آوریم که آموزش نظریه همراه با آموزش و یادگیری زبان، روش، تاریخ و بنیان‌های معرفت‌شناختی و جامعه‌شناختی مطالعات فرهنگی باشد. در غیر این صورت، نظریه‌های مطالعات فرهنگی مجموعه‌ای از مفاهیم و گزاره‌های مجرد و جدا افتاده از حیات جمعی، تاریخ معاصر و گفتمان‌های فرهنگی موجود جهان خواهد شد. طبیعی است در این صورت نه تنها امکان یادگیری این نظریه‌های وجود ندارد بلکه چنین نظریه‌هایی ارزش یادگیری نیز ندارند. و چنین است که دانشجویان اغلب از درس نظریه‌ها گریزان می‌شوند.

۶) تمرین نظری تمرین فکری است نه تکنیکی

نظریه‌ها در دانشگاه‌ها و فضای آموزشی ایران به مجموعه‌ای از فرمول‌ها و قضایای فنی تبدیل شده‌اند، فرمول‌های خشک و منطقی که کتاب‌های راهنمای نظریه وظیفه تحمیل آنها به ذهن دانشجویان را عهده دار است. در این رویکرد ما فکر می‌کنیم دانش نظری مجموعه‌ای از فرمول‌هاست؛ می‌خواهیم این فرمول‌ها را به صورت کپسولی فشرده و کوتاه نموده و در یک جمله، یک قضیه آنها را یاد بگیریم و نمره قبول در امتحان بگیریم یا این که بتوانیم در آینده آن را به فروش برسانیم و کسب پول و ثروت نمایم! این درحالی است که دانش نظری تکنیک نیست. تکنیک و فن در دانشی نظری جا و مکانی ناچیز دارد. دانش نظری در مرحله اول نوآوری و خلاقیت است، بینش است، شیوه تفکر و تحلیل است، شیوه شناختن، فهمیدن و فهماندن است. دانش نظری، پهنه ارتباطی و مقوله گفتگویی است. این موضوع برای نظریه فرهنگی که مدام در حال بازسازی و بازآفرینی خودش در چارچوب بسترهای اجتماعی مختلف است، اهمیت بیشتری دارد. گروسبرگ از شارحان مطالعات فرهنگی می‌نویسد:

مطالعات فرهنگی نمی‌پذیرد که خود را به صورت وضعیت نظری تمام شده و منحصر بفرد که می‌تواند آزادانه از همه زمینه‌های تاریخی و سیاسی رد شود، بسازد. تاریخ مطالعات فرهنگی را می‌توان همچون تلاشی مداوم برای بازسازی‌اش در راه تغییر پروژه‌های تاریخی و منابع فکری خواند. مطالعات فرهنگی نمی‌پذیرد که شایستگی نظری خود را بنا بر اصطلاحات آکادمیک یا کاملاً معرفت‌شناختی تعریف کند. تئوری در مطالعات فرهنگی بوسیله رابطه‌اش با، و توانایی‌اش در، مداخلات استراتژیک در جریان‌ها و ساختارها، و مبارزات خاصی که جای آن را در دنیای معاصر مشخص می‌کنند سنجیده می‌شود. مطالعات فرهنگی به واسطه میلش به ساختن امکانات، هم بلاواسطه و هم پنداری، خارج از شرایط تاریخی پیش می‌رود.

کارکردهای آموزش و یادگیری نظریه و نظریه‌های فرهنگی

در ادامه صحبت‌های سعی می‌کنم از جوانب مختلف به این سوال پاسخ دهم که آیا نیازمند نظریه هستیم؟ چه چیزهایی ضرورت یادگیری نظریه‌های فرهنگی را برای ما ایجاد می‌کند؟ در ادامه تلاش می‌کنم همان نکاتی را که تا اینجا به سورت اجمال یا اشاره گفتم، شرح بیشتر و از زاویه‌ای اندکی متفاوت‌تر بیان کنم.

تمرین نظری

بگذارید یکی از زیان‌بارترین خطاها در فهم آموزش نظریه‌ها را در اینجا یادآوری کنم تا اهمیت کارکرد تدریس نظریه‌ها به عنوان «تمرین نظری» مشخص شود. ما اغلب نظریه‌ها را طوری آموزش می‌دهیم که گویی هدف اصلی از آموزش و درس نظریه‌ها، یادگیری و آشنایی با آنهاست. ریچارد سوئدبرگ به درستی استدلال می‌کند که نظریه‌ها فی‌نفسه ارزشی ندارند اگر آنها را در خدمت یادگیری شیوه‌های مختلف نظریه‌پردازی یا نظریه‌سازی قرار ندهیم. بنابراین، هدف در اینجا «نظریه‌پردازی»^۱ است و نه «نظریه» (سوئدبرگ، ۲۰۱۰). پیش فرض این درس این است که اگر دانشجویان نظریه‌ها را بشناسانند و آنها را درونی کنند، آن‌گاه به تعبیر کارل و یک «تخیل منضبط رشته‌ای»^۲ پیدا می‌کنند و می‌توانند در چارچوب گفتمان رشته‌شان خلاقانه بیندیشند و نظریه‌پردازی و تحلیل کنند (ویک، ۱۹۸۹). اولین و مهمترین ضرورت و کارکرد آموزش نظریه‌ها چیزی است که می‌توان آن را «تمرین نظری» نامید.

حال بگذارید سراغ تمرین نظری برویم. منظورم از تمرین نظری ور رفتن با مفاهیم، دیدگاه‌ها و رویکردهای رایج در یک رشته تحصیلی مثل علوم اجتماعی است. تمرین نظری «پرورش شم فلسفی» ما در مسیر و فضای معین است. نوعی تلاش برای «انسجام مفهومی و منطقی» به ذهن خود دادن از طریق شناختن شیوه‌هایی که اندیشمندان بزرگ به اندیشه‌های شان منطبق و انسجام بخشیده‌اند. تمرین نظری تلاشی است برای «مفهوم‌سازی مجدد ذهن و زبان» مان در چارچوب ذهن و زبان رشته تحصیلی که آموزش می‌بینیم. تمرین نظری لزوماً به معنای آموزش علم منطبق در معنای فنی آن نیست، بلکه تمرین نظری نوعی «گفتگوی انتقادی» ما با نظریه‌پردازان و نظریه‌های آنهاست، گفتگویی که تلاش می‌کنیم نظریه‌های آنها را در بسترهای اجتماعی مختلف بکار ببندیم، یا آنها را با هم مقایسه کنیم، یا نواقص آنها را ارزیابی کنیم، یا قدرت و قابلیت آنها برای توضیح و تشریح پدیده‌های مختلف را بسنجیم. تمرین نظری می‌تواند مهارت‌های فکر کردن در ما را تقویت کند. جوئل شارون در کتاب ساده و خواندنی‌ش

1- theorizing

2- disciplined imagination

«ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی» فرایند اندیشیدن در علوم اجتماعی را این طور خلاصه و توصیف می‌کند:

فیلسوفان یونانی به ما آموختند که اندیشه‌ها در صورتی درست هستند که از طریق فرایند استدلالی دقیق به آنها برسیم، یعنی در صورتی که آنها را از طریق قواعد منطقی اثبات کنیم. اساس دلیل منطقی را صداقت تشکیل می‌دهد: اندیشه خود را دستخوش تحریف نسازید تا آنچه را که دلخواهتان است اثبات کنید، مبالغه و غلو نکنید، به نتیجه‌گیری‌های شتابزده و ناموجه نپردازید، یا فریاد برنیاورید که اندیشه‌ای خطاست صرفاً به این علت که با باورهای شما ناسازگار است. به کسانی که منطقی نیستند با شک و تردید بنگرید، مراقب کسانی باشید که با حيله شما را وادار می‌کنند چیزی را بر اساسی غیر از منطقی بپذیرید. در عوض، اندیشه‌هایی را بپذیرید که از طریق بررسی دقیق، سازمان یافته و شرافتمندانه به دست آمده‌اند. اندیشه‌ای را جدا کنید: به فرض‌هایش نگاه کنید، در جست و جوی تناقض‌هایش برآیید، بر طبق چیزهایی دیگری که قبلاً اثبات شده است آن را بررسی و به اجزای تشکیل دهنده‌اش تجزیه کنید و سپس آن اجزا را مطالعه و بررسی کنید. اگر درستی اندیشه‌ای از طریق چنین فعالیت‌هایی تایید شود، آن گاه می‌توانید نسبتاً مطمئن باشید که به چیزی نزدیک به حقیقت دست یافته‌اید. اگر تایید نشود، باید آن را رد کرد، صرف نظر از این که چه کسی آن را بیان می‌کند، صرف نظر از این که شما تا چه اندازه می‌خواهید آن را باور کنید، و صرف نظر از این که این همان چیزی است که همواره به شما یاد داده شده است (شارون، ۱۳۸۲).

آن چه شارون به سادگی وصف می‌کند، تمام فرایند تجزیه و تحلیل منطقی است که ما باید تلاش کنیم آن را در تمام دروس نظری بیاموزیم.

حال ببینیم تمرین نظری در مطالعات فرهنگی چه هدف‌هایی دارد و محتوای آن چیست. «تمرین نظری» از الزامات یادگیری دانش است و می‌تواند محیط ذهن ما را خلاق‌تر و بارورتر سازد. این امر - یعنی تمرین نظری - هدف کلی و عام هر درس نظریه‌ها در هر رشته‌ای است. قرار است در این درس «نظریه‌های مطالعات فرهنگی» ما به طور جمعی «تمرین نظری» کنیم و با شیوه نظری اندیشیدن در رشته «مطالعات فرهنگی» آشنا شویم. این تمرین نظری همان هدفی را دنبال می‌کند که ویلهلم دیلتای در عنوان یکی از کتاب‌های مهمش نوشت یعنی: «به فهم درآوردن جهان انسانی» (۱۳۹۲). دیلتای مهمترین وظیفه تمام علوم انسانی و «علوم فرهنگی»، اصطلاحی که خود او آن را به کار می‌برد، فهمیدن معنای کنش‌ها و تجربه‌های انسانی می‌داند. «نظریه‌های فرهنگی»، حاصل تلاش تاریخی انبوهی از محققان در رشته‌های مختلف علوم انسانی و اجتماعی برای به فهم درآوردن تجربه‌های انسانی انسان معاصر است. نظریه‌های فرهنگی طیف گسترده‌ای از مفاهیم و دیدگاه‌ها از اندیشه‌های ژان ژاک روسو

قرن هیجدهم، مارکس و وبر قرن نوزدهم، ژاک لکان و ژاک دریدا قرن بیستم تا اسلوی ژیزک قرن بیست و یکم را شامل می‌شود.

تمرین اخلاقی

تدریس نظریه‌های فرهنگی نوعی تمرین اخلاقی است. مایلم این بخش بحثم را به نحو برجسته‌تری بیان کنم؛ زیرا در میان علوم اجتماعی، نظریه‌های فرهنگی بیشترین تلاش را برای تحقق و تبیین عدالت بر عهده داشته و دارند. علاوه بر این، تمام علوم اجتماعی بویژه مطالعات و نظریه‌های فرهنگی مهمترین رسالت خود را توسعه ارزش‌ها و اخلاق دموکراتیک قرار داده‌اند. از اینرو باید به نحو روشن‌تری وجه اخلاقی آنها را بشناسیم و در تدریس نظریه‌های فرهنگی از این قابلیت و مزیت نسبی آنها حداکثر بهره را ببریم.

آلن ولف در کتاب خود «نگاهبان چه کسی؟ علم اجتماعی و تعهد اخلاقی» (۱۹۹۱) با بررسی جامعه‌شناسی، اقتصاد و علوم سیاسی از منظر اخلاق استدلال می‌کند علوم اجتماعی در دنیای مدرن امروز حافظ و مولد اخلاق انسان مدرن هستند. مدرنیته به اعتقاد او اخلاق را زائل نکرده بلکه «اخلاقیات مدرن» را به جای «اخلاقیات سنتی» نشانیده است. این اخلاقیات مدرن به واسطه علم اجتماعی توصیف و تشریح می‌شود. از اینرو، در جامعه امروز ایده‌های عالمان اجتماعی عمومی‌ترین راهنما برای تعهدات و الزامات اخلاقی در جامعه عرفی هستند. در این علوم نه تنها نوعی نظریه اخلاقی برای این که مردم چگونه باید رفتار کنند وجود دارد، بلکه این علوم به ما نشان می‌دهند که ما در عمل چگونه عمل می‌کنیم. از دیدگاه او عالمان علوم اجتماعی به طور ضمنی فیلسوفان اخلاق در جامعه امروز هستند و اندیشه‌های شان پیام‌های اخلاقی تأثیربخش و تعیین کننده‌ای برای جامعه دارد.

جامعه از طریق چه گفتمانی می‌تواند خود را رهایی بخشد؟ علوم اجتماعی مهمترین کارکردش شکل دادن به این گفتمان رهایی بخش می‌باشد. در طی قرن بیستم، علوم اجتماعی شامل جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، تاریخ و رشته‌های دیگر آن، دانش‌هایی بودند که مردم به کمک آنها به تعریف و تبیین خود و امورشان پرداختند. این علوم بخشی از گفتمان دموکراتیک مدنی هستند که از سویی با تکیه بر دانش عقلی، برای بهبود نظام تکنوکراتیک تلاش می‌کنند و از سوی دیگر باید تأمین کننده گفتمان اخلاقی برای تقویت شهروندان جهت ایفای نقش و تعهدات سیاسی و اجتماعی شان در عرصه و حیات عمومی باشد.

ما در ایران به طور کامل وجه اخلاقی علوم اجتماعی و بویژه نظریه‌ها را نادیده می‌انگاریم. این امر یکی از علل ناکارآمدی آموزش نظری در دانشگاه‌های ماست. ما اغلب تنها نظریه‌ها را از منظر معرفت‌شناختی و روش‌شناختی شرح می‌دهیم. ما نظریه‌های دانشمندانمانند مارکس،

ماکس وبر، دورکیم و بوردیو را با تقلیل دادن آنها به مولدان متغیرهای مستقل و وابسته برای تحقیقات درسی و دانشگاهی، عملاً به ایده‌هایی بی‌معنا، بی‌بستر و فاقد هر نو سودمندی عملی و اجتماعی تبدیل کرده‌ایم. ما اندیشمندان را از بستر اجتماعی و معرفتی‌شان بیرون می‌آوریم و از آنها موجوداتی انتزاعی و غیرتاریخی و بی‌معنا می‌سازیم. من گمان می‌کنم تا ما اهمیت انسانی و اخلاقی چیزی را ندانیم، نسبت به یادگیری آن اکراه داریم. اهمیت اخلاقی و انسانی نظریه‌ها برای ما چندان روشن نیست. از اینرو نوعی بدبینی عمیق و مخرب در ذهنیت دانشجویان و برخی افراد نسبت به ضرورت و سودمندی مباحث نظری وجود دارد. دانشجویان اغلب از نظریه‌ها گریزان هستند، چرا که هرگز به نحو متقاعدکننده‌ای ضرورت‌ها و سودمندی‌های اخلاقی و عملی نظریه‌های مختلف که باید بیاموزند برای آنها تشریح نمی‌شود. ما در دانشگاه‌ها طوری عمل می‌کنیم که گویی هدف نظریه پردازان از تالیف کتاب‌های‌شان به زحمت انداختن دانشجویان برای اخذ مدرک تحصیلی بوده است! آیا واقعا اینقدر دنیای علم حقیر و بدبخت است؟! قطعاً چنین نیست. اصالت، حقیقت و سودمندی پشت این دانش نظری وجود دارد و محققانی که از لذت‌های زندگی روزمره و معمول‌شان می‌گذرند و تلاش می‌کنند تا نظریه‌پردازی کنند، قطعاً چیزی بالاتر از مدرک تحصیلی دانشجویان را مد نظر دارند! یکی از تلاش‌های جانفرسا و دشوار محققان، نظریه‌پردازی است.

نظریه برای این نیست که درباره نظریه حرف بزنیم، بلکه برای این است که درباره واقعیت‌ها سخن بگوییم. مفاهیم جعبه ابزارند. موقعی می‌فهمیم انبردست چه خاصیتی دارد که آن را به کار بگیریم. نظریه هم همین کار را می‌کند. نظریه برای توصیف واقعیت‌ها و افشا کردن است. نظریه برای فهمیدن بهتر خودمان، جامعه، علم و دیگران است تا بتوانیم زندگی بهتر، اخلاقی‌تر و فرهیخته‌تری داشته باشیم. هنری مینتزبرگ^۱ از بزرگترین نظریه‌پردازان علم مدیریت آن قدر نظریه را فعالیتی عملی می‌داند که حتی برای او مهم نیست که تعریف نظریه چیست او می‌گوید «من به تعریف نظریه نمی‌اندیشم ولی مدام آن را می‌سازم» (مینتزبرگ به نقل از دانایی فرد، ۱۳۸۹). مینتزبرگ می‌نویسد: «من وقتی درباره نظریه فکر می‌کنم، تبیین کردن امور را در کنار طیفی از فهرست چیزها (مقوله‌ها)، تا انواع گونه‌ها (فهرست کامل)، توصیف روابط میان عوامل (نه لزوماً متغیرها) تا روابط علی میان امور و الگوهای موجود میان مناسبات چیزها و تشریح و تبیین کامل مدل به ذهنم می‌رسد.»

نظریه و نظریه‌پردازی شکلی از «عمل» است. «عمل» به معنایی که هانا آرننت به کار می‌برد. هانا آرننت در کتاب «وضع بشر» (۱۳۹۲) میان زحمت، کار و عمل تمایز می‌گذارد. «عمل» به

1- Henry Mintzberg

آن رفتاری می‌گوییم که ما از طریق آن می‌توانیم در سازمان جمعی جامعه مداخله و مشارکت کنیم و امکان تعامل و گفتگوی جمعی را تسهیل یا مهیا سازیم. نوشتن و نظریه‌پردازی که منجر به گفتگو جمعی و تعامل اجتماعی گروهی شود، شکلی از «عمل» است. بنابر این، باید معنای انتزاعی و مفهومی بودن نظریه‌ها را به معنای جدایی نظریه از عمل ندانیم. اساساً نظریه‌پردازان در زمره فعال‌ترین فعالان جامعه بوده و هستند.

همچنین رسالت اجتماعی و اخلاقی نظریه‌ها نوعی تحقق حس دگرخواهی و انسان دوستی محققان است. نظریه‌ها را ابداع می‌کنیم و شکل می‌دهیم و می‌سازیم تا بتوانیم به کمک آنها نوعی دگرخواهی را تحقق بخشیم. نظریه‌های فرهنگی یعنی مارکسیسم، فمینیسم، ساختارگرایی، پساساختارگرایی، پسااستعمارگرایی، نوتاریخی‌گری، نظریه خرده فرهنگ‌ها، و سایر نظریه‌ها معطوف به رسالت‌های معین اجتماعی و در جهت نوعی مبارزه بر علیه اسارت‌ها و بی‌عدالتی‌ها هستند. نظریه فرهنگی اساساً از نظر رسالت اخلاقی نوعی «معرفت انتقادی و رهایی‌بخش» است. این نظریه‌ها امکان کنشگری و فعالیت ما برای بهبود وضع انسان‌ها و جامعه را مهیا می‌سازند. به بیان کریس روجک در کتاب «مطالعات فرهنگی» «مطالعات فرهنگی به ما نشان می‌دهد که قدرت چگونه معنا را شکل می‌دهد. همین تشخیص است که ما را از اسارت پنجه‌های قدرت می‌رهاند» (روجک، ۱۳۹۰: ۵۱). به اعتقاد روجک مطالعات فرهنگی علاوه بر مطالعه شمول، حذف و تفاوت‌های فرهنگی، ما را از ویژگی‌های فقر، حاشیه نشینی و حذف اجتماعی آگاه می‌کند. او معتقد است که این گونه مشکلات درهم پیوستگی متقابل نیروهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و اجتماعی قراردارند که با ساختار شکنی، اسطوره‌زدایی و افسون‌زدایی در چارچوب مطالعات فرهنگی می‌توان بر آن غلبه کرد.

اجازه دهید مثالی ارائه کنم. نظریه انتقادی پائولو فریره پداگوژیست معروف برزیلی، یکی از نظریه‌های پیشگام در نظریه فرهنگی است. وی در کتاب «آموزش ستمدیدگان» (۱۳۵۱) نگاه رهایی‌بخش و انتقادی به آموزش دارد. یعنی اینکه تلاش می‌کند تا روابط نابرابر و تبعیض و ستمی که در سیستم آموزشی در مدارس وجود دارد برملا کند. وقتی از رهایی بخشی یا انتقادی بودن صحبت می‌کنیم یعنی برملا کردن روابط قدرتی که باعث می‌شود عده‌ای استثمار شوند یا عده‌ای حقوقشان تضعیف شود. فریره بر ضرورت بنا نهادن آموزش نوینی بر مبنای رابطه‌ی جدیدی میان آموزگار، دانش آموز و جامعه تاکید می‌کند. فریره در تلاش خود برای خدمت به ستمدیدگان، و بر مبنای تجربیاتش در آموزش خواندن و نوشتن به بزرگسالان برزیلی، شناخت خود از آنچه که رابطه میان «استعمارگر» و «استعمارشده» می‌نامد تحلیل می‌کند.

زن‌ها، کودکان، مهاجران، اقلیت‌ها، اینها «گروه‌های فرودست» در ساختار جامعه هستند. مطالعات فرهنگی سعی می‌کند با نظریه‌های فرهنگی به این گروه‌های فرودست اجازه دهد که «صدای» شان را به گوش همه برسانند و حقشان را بیان کنند. این گروه‌ها باید فرصت پیدا کنند تا در مورد موقعیتشان توضیح دهند. مثالی می‌زنم. بورديو در کتاب «فلاکت آدم‌ها» (۱۹۹۳) با مهاجران الجزایری در فرانسه مصاحبه می‌کند و نشان می‌دهد که با گذشت ۶۰ سال از مهاجرت آنها به فرانسه هنوز هم موقعیت فرودست درجه دومی دارند و چطور این مهاجران هنوز از حقوقشان محروم می‌شوند در حالی که مانند تمام فرانسویان مالیات میدهند و فرانسوی هستند. در این کتاب گفتگوهای «پایین‌ترین اقشار مردم کشور فرانسه، از کارتن خواب‌ها گرفته تا ساکنان مناطق فقیرنشین شهرها و کارگران مهاجر، خرده کشاورزان، افراد پلیس، پرستاران، دانشجویان و ...، متعلق به فضاهای تنشی و عسرت بار و دردآلودی که از زبان خود آن‌ها ترسیم می‌شود. این کتاب تجربه‌هایی از جهان اجتماعی را که انسان‌های محروم، هر یک به نوعی وبه سبک خود زندگی می‌کنند، به نمایش می‌گذارد و مواضع پست و بی‌آینده این اعضای جامعه مرفه و پر آوازه کشوری پیشرفته را ترسیم می‌کند» (میرزایی، بی تا).

مطالعات فرهنگی در بعد جهانی و محلی خود قهرمانانی دارد که استوارت هال، ریچارد هوگارت و ریموند ویلیامز که از بنیانگذاران «مرکز مطالعات فرهنگی معاصر بیرمنگام» بودند برخی اسطوره‌های نمادین و قهرمانان نهادی مطالعات فرهنگی هستند. فرانتس فانون، ادوارد سعید، هومی بابا، پائولو فریره و بسیاری دیگر، قهرمانان سنت غیر غربی مطالعات فرهنگی هستند. من جلال آل احمد، علی شریعتی، داریوش شایگان، عبدالکریم سروش، یوسف ابادری، حسین پاینده و بسیاری دیگر را نیز از جمله قهرمانان ایرانی این رشته می‌شناسم. همه این نظریه پردازان و فعالان حوزه مطالعات فرهنگی برای اشکال گوناگونی از رسالت‌های اخلاقی و فرهنگی مبارزه کرده‌اند.

تمرین شناختی

نظریه‌ها باید امکان توصیف و فهم واقعیت را به ما بدهند. ما زمانی به دنبال نظریه جدید می‌رویم که «دستگاه‌های مفهومی» و نظریه‌های موجود قادر نیستند به ما بگویند واقعیت چیست. در نتیجه این ضعف دستگاه فکری است که به دنبال نظریه جدید می‌رویم. حال واقعیت چیست؟ واقعیت امروز دنیای ما چیست؟ اگر نظریه‌های فرهنگی همان مطالعات فرهنگی بدانیم، کاری که من در این گفتار انجام داده‌ام، باید قلمرو کاوش‌های نظری آن را بسیار وسیع بدانیم. باید در نظر داشته باشیم که مطالعات فرهنگی بر خلاف رشته‌های تخصصی فاقد موضوع واحدی است، زیرا مطالعات فرهنگی دانشی فرارشته‌ای است.

ما باید مطالعات فرهنگی را نه به عنوان حوزه یا رشته‌ای سنتی، یا وجهی از بینارشته‌ای بودن در نظر گیریم، بلکه با آن به مثابه امری برخورد کنیم که من حوزه‌ای درون چند رشته‌ای^۱ می‌نامم... به عنوان حیطة‌ای در عرض دیگر حیطة‌ها عمل کند، و غالباً در کنار رشته‌هایی نهادینه شده‌تر قرار می‌گیرد... قصد ما برچیدن محدوده‌های رشته‌ای برای ممکن شدن حرکت در طول آنها نیست؛ بلکه هدف انتقال روش‌ها و گرایش‌ها از مطالعات فرهنگی به دیگر رشته‌هاست ... (دیورینگ، ۱۳۸۲: ۴۲)

ریموند ویلیامز مطالعات فرهنگی را «پژوهش در خلق معنا در «شیوه کلی زندگی» و به عنوان بخش تشکیل‌دهنده آن» تعریف می‌کند که «شامل کل جهان مفهوم سازی (توصیف‌ها، تبیین‌ها، تفسیرها، ارزش‌گذاری‌هایی از هر نوع) در جوامعی است که به مثابه سازمان‌های انسانی مادی تاریخی شناخته می‌شدند» (موله‌رن، ۱۳۷۵: ۹۷).

در مطالعات فرهنگی می‌گوییم این رابطه‌ها و مفاهیمی که ما در زندگی اجتماعی شکل می‌دهیم معنا هستند که ما خلق می‌کنیم و این معانی بی‌طرف نیستند. همسری، پدری یا مادر بودن از این دیدگاه امر بیولوژیک نیست، بلکه مادر- فرزندگی مجموعه‌ای از مناسبات قدرت است. اینها در فرهنگ مناسباتی را ایجاد می‌کند. یا زن/ مرد بودن فقط بیان نرینگی و مادگی نیست، بلکه زن/مرد بودن جایگاه قدرت دارد. با واژه‌های سیاهی و سفیدی درست است که رنگ‌ها را توصیف می‌کنیم ولی میدانیم که در فرهنگ ایرانی، سیاهی رنگی است که «بار معنایی منفی» دارد و سفیدی «بار معنایی مثبت» دارد. در دنیای زبان این «تقابل‌های دوگانه» که ایجاد می‌کنیم بی‌طرف نیستند. خوب و بد، زشت و زیبا و کوتاه و بلند نوعی قضاوت هستند و معنی دارند. این معنا از خود واژه نیست، بلکه در نظام، بافت و فرهنگی شکل می‌گیرد. در فرهنگ معینی سیاهی ممکن است معنی خوب و سفیدی بد باشد. پس معنا مطلق و جهانشمول نیست بلکه نسبی است. معنا در زمان و مکان است که شکل می‌گیرد. هیچ معنایی نیست که مطلق باشد. مطالعات فرهنگی نظریه‌ها را به کار می‌گیرد تا بتواند معانی را در بافت و موقعیت اجتماعی و تاریخی شان بافتمندسازی کند و مناسبات آن با قدرت را نشان دهد.

تمرین عاطفی

ما نیازمند عشق و تشنگی هستیم. بدون «عطش یادگیری» و «شور یاد دادن» تجربه یادگیری هرگز رخ نمی‌دهد. هنر معلمی هم در خلق این تجربه عاطفی است. کتاب «ویژگی‌های اساتید برتر» (۱۳۸۹) که گزارش تحقیق تجربی درباره موفق‌ترین استادان دانشگاه در بریتانیا است، نشان می‌دهد مهمترین رمز موفقیت این استادان موفق «تجربه عاطفی» خاص دانشجویان در

کلاس درس این استادان و «شکل‌گیری علاقه» در آنها نسبت به درس بوده است. واقعیت این است که لازمه اندیشیدن و فعالیت فکری وجود نوعی «انرژی عاطفی» است. این نکته را رندال کالینز در مطالعه شگرفش در زمینه تاریخ اندیشه نشان داد. کالینز در کتاب «جامعه‌شناسی فلسفه‌ها: نظریه جهانی تحول فکری» (۱۹۹۸) ضمن بررسی تاریخ تولید فکر فلسفی از سقراط تا به امروز نشان می‌دهد تولید اندیشه مستلزم ظهور و تداوم «حلقه‌های فکری» است، حلقه‌هایی که جمعی از دوستان و یاران اهل دل حول استاد یا استادانی گفتگو و بحث می‌کنند. هسته محوری حلقه‌های فکری، «زنجیره مناسک تعامل» است. فعالان درون حلقه‌های فکری، با «انرژی عاطفی» بالا درگیر مباحث نظری می‌شوند که نتیجه آن رشد و پویایی اندیشه است. مشکل آموزش و به ویژه آموزش نظریه‌ها و تمرین نظری این است که استادان و دانشجویان با «فقر عاطفی» و انگیزشی برای یاددهی و یادگیری نظری هستند. این فقر عاطفی ریشه‌ها، زمینه‌ها و پیامدهایی دارد که بررسی آن مستلزم نگارش مقاله یا کتاب مستقلی است. هدف من در اینجا تنها تأکید بر این نکته است که نشان دهم تمرین نظری و یادگیری نظری ماهیتا نوعی تمرین عاطفی و عاشقانه است. برای این منظور گمان می‌کنم بهترین استدلال‌ها را مارتین هایدگر در کتاب چه باشد آنچه خونندش تفکر؟ (۱۳۹۲) بیان می‌کند. هایدگر در صفحه ۷۷ کتاب می‌نویسد:

صرف این واقعیت که ما سالیان متمادی از عمر خود را ژرفکاوانه صرف رساله‌ها و نوشته‌های متفکران بزرگ کنیم این وثوق را حاصل نمی‌آورد که ما خودمان نیز فکر می‌کنیم یا حتی آماده آموختن تفکریم. برعکس: اشتغال به فلسفه می‌تواند حتی به سخت سرانه‌ترین نحوی رهزن راهمان شود، بدین سان که ما را فریفته این پندار ظاهر کند که چون پیوسته و بی‌وقفه فلسفه می‌ورزیم پس فکر می‌کنیم.

هایدگر در ابتدای کتابش استدلال می‌کند که اندیشیدن، عشق ورزیدن است. همان طور که لازمه عشق ورزیدن توجه عمیق و همه جانبه و پایدار به بطن و متن چیزی است، لازمه اندیشیدن هم همین شکل از توجه کردن است. یعنی عشق ورزیدن و اندیشیدن مستلزم توجه کردن داوطلبانه و همراه با خواسته قلبی انسان است. مشکلی که آموزش دانشگاهی در ایران امروز ما با آن روبروست کمبود این شکل از توجه عمیق و داوطلبانه و خودخواسته دانشگاهیان به امر یادگیری و دانش است. به اعتقاد من این موضوع در زمینه یادگیری مباحث نظری و نظریه‌ها شدت و عمق بحرانی‌تری دارد، زیرا جنبه‌های ابزاری و مادی این نوع یادگیری برای دانشگاهیان کم تر ملموس و دسترس است. این بحران را ناشی از کالایی شدن دانش می‌توان دانست.

یکی از بهترین کتاب‌های اریک فروم روانکاو مشهور مکتب فرانکفورت *داشتن یا بودن* (۱۳۹۳) است. فروم در این کتاب استدلال ساده‌ای دارد و آن این است که معتقد است دو نوع شیوه برای نگرستن به جهان وجود دارد. یکی شیوه نگرستن بر پایه «داشتن» و دیگری نگرستن بر پایه «بودن». منظور فروم از «داشتن» این است که ما در دنیای امروز همه چیز را به کالا تبدیل کرده‌ایم و معنا و محتوای انسانی اشیاء، امور و پدیده‌ها را از بین برده‌ایم. منظور از «بودن» عبارت است از این که ما بتوانیم تجربه‌های انسانی و همه تجربه‌های عرصه وجود را به گونه‌ای تعریف کنیم که انسان بتواند در پرتو هدف‌های متعالی انسانی از آنها استفاده نماید. هدف‌های متعالی انسانی هدف‌هایی هستند که به نوعی به انسان بودن ما منتهی می‌گردد. این انسان بودن هم شامل ارزش‌های اخلاقی می‌باشد مانند سادگی، صفا، آرامش، محبت، عشق و ... و هم به اساسی‌ترین نیازهای حیات ما باز می‌گردند. به نیازهایی که رشد جسمی و مادی را در بر می‌گیرند. فروم معتقد است که ساختار سرمایه‌داری، کم کم شیوه نگرستن «داشتن» را بر «بودن» چیره و مسلط کرده است؛ و این موضوع باعث شده است که به هر چیزی مانند کالا نگاه کنیم. فروم برای این که این مطلب را توضیح دهد، از عرصه‌های مختلفی مانند عرصه عشق ورزیدن و عرصه آموزش را از منظر داشتن یا بودن توضیح داده است.

نتیجه‌گیری

نظریه فرهنگی در معنایی که ما امروزه در دانشگاه‌ها به کار می‌بریم، امری متمایز از روند عمومی نظریه‌سازی فرهنگی است. همان طور که شومپکر و همکارانش در کتاب «نظریه‌سازی در علوم اجتماعی» (۱۳۸۷) می‌گویند نظریه‌پردازی از همان موقعی شروع شد که انسان‌ها جامعه‌ی مدنی و تمدن را به وجود آوردند. به یک معنا همه‌ی نظریه‌هایی که درباره‌ی انسان، تاریخ، جامعه و فرهنگ بود هم نظریه‌ی فرهنگی بودند و هر تفکر و تأمل و بازاندیشی که ما انجام دادیم در طول تاریخ به نوعی فعالیت و یا فرآیندی برای کشف معانی نهفته در اشیاء، رخدادها، انسان‌ها و مناسبات بین انسان‌ها بوده و هست. به این معنا که ما هر تلاشی که کردیم تا به گونه‌ای به جهان هستی و دیگران، رخدادها و چیزهایی که در آن هست معنا دهیم به نوعی تلاش برای نظریه‌پردازی و نظریه‌سازی است. از این دیدگاه اگر به نظریه فرهنگی نگاه کنیم، آموزش نظریه‌ها در امتداد فرایند رشد و تربیت و تعالی جامعه و انسان قرار می‌گیرد. از این دیدگاه نظریه‌های فرهنگی پدیده مجزا و مستقل از روند کلی حرکت جامعه و تاریخ نیست و اختصاص به رشته و دانش یا حتی اختصاص به دانشگاه ندارد. از طرف دیگر آنچه به عنوان نظریه فرهنگی می‌تواند ارائه و تدریس شود لزوماً نباید مَهر تأیید و مشروعیت آکادمیک خاصی را به دست آورده باشد. ما می‌توانیم از طریق تدریس نظریه‌های فرهنگی، پل ارتباطی میان

تجربه‌های محلی و ملی خود در زمینه نظریه‌های فرهنگی با تجربه‌های جهانی بزنیم. نویسندگان کتاب «درآمدی بر مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی» (۱۳۹۲) به نحو تحسین برانگیزی تلاش کرده‌اند تا این کار را انجام دهند. در صورتی که کتاب مذکور و الگویی که آنها از نظریه‌های فرهنگی ارائه کرده‌اند، سرمشق آموزش نظریه‌های فرهنگی قرار گیرد، می‌توان امیدوار بود این درس جذابیت بیشتری برای دانشجویان ایرانی ایجاد کند، زیرا در این الگو سعی شده است مفاهیم و دیدگاه‌های ایرانی در کنار دیدگاه‌های جهانی ارائه شود.

میلنر و براویت می‌گویند نظریه فرهنگی، نظریه‌ای است که در مطالعه آکادمیک فرهنگ از آن استفاده می‌شود. من در اینجا تلاش کردم نشان دهم آموزش نظریه فرهنگی امری متمایز از استفاده از نظریه برای مطالعه فرهنگ است. هر جامعه‌ای همان طور که نظریه‌های فرهنگی ویژه و متناسب با تجربه و تاریخ خود را دارد، در زمینه آموزش نظریه فرهنگی نیز تجربه و تاریخ خود را دارد. ما در ایران در این زمینه چندان موفق نبوده‌ایم. تلاشم این بود که با تکیه بر تجربه‌های یاددهی و یادگیری نظریه‌های فرهنگی کمک کنم تا بتوانیم راهبردهای آموزشی مناسب‌تری در دانشگاه‌ها پیدا کنیم. هدف من در این گفتار عمدتاً طرح مساله بود. امیدوارم استادان دیگر با ثبت تجربه‌های‌شان کمک کنند تا آموزش دانشگاهی بهتری را ایجاد کنیم. امروزه نه تنها دانشجویان رشته مطالعات فرهنگی بلکه در رشته‌های مختلفی هنری، ادبی، علوم اجتماعی، انسان‌شناسی، مدیریت فرهنگی و رشته‌های دیگر آموزش نظریه‌های فرهنگی در مقاطع ارشد و دکتری رایج است. هزاران دانشجو و استاد درگیر یادگیری و یاددهی نظریه‌ها هستند. گذشته از این‌ها در شرایط امروزی و آینده ایران فرهنگ اهمیت چشم‌گیری دارد. ضرورت دارد نیروهای متخصص حوزه فرهنگ توانایی لازم برای فهم و استفاده از نظریه‌های فرهنگی را به دست آورند.

منابع

- آرت، هانا (۱۳۹۲) **وضع بشر**، ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس
- آندره میلنر و جف براویت (۱۳۹۲) **درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر**، ترجمه جمال محمدی، تهران: ققنوس.
- ابراهیم طلائی، بدری شاه طالبی، سعید شریفی و علی رشیدپور (۱۳۹۲) **درآمدی بر مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی**، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان.
- استوری، جان (۱۳۸۹) **مطالعات فرهنگی درباره فرهنگ عامه**، ترجمه حسین پاینده، تهران: آگاه
- بارکر، کریس (۱۳۹۰) **مطالعات فرهنگی: نظریه و عمل**، ترجمه مهدی فرجی و حمیده نفیسی. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بستان، حسین (۱۳۹۴) **نظریه‌سازی دینی در علوم اجتماعی**، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ین، کن، (۱۳۸۹) **ویژگی‌های اساتید برتر**، ترجمه امیر محمد حاجی یوسفی و مژگان جبلی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بومودور بوریج، ویلیام (۱۳۸۶) **هنر تحقیق علمی**، ترجمه محمد تقی فرامرزی، نشر مازیار.
- انسون، پل (۱۳۹۱) **روشنفکران**، ترجمه جمشید شیرازی، نشر فروزان روز.
- جلائی پور، حمیدرضا (۱۳۸۷) «با نظریه‌های گوناگون جامعه‌شناسی چگونه روبرو شویم؟» **نامه علوم اجتماعی**، دوره ۱۶، شماره پیاپی ۳۳، صص: ۹۹-۱۳۰.
- ووئل، شارون (۱۳۸۲) **ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی**، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نشر نی، چاپ سوم، صص ۲۶-۷.
- خاکباز، عظیمه (۱۳۹۰) «تبیین دانش محتوایی-تربیتی در برنامه درسی آموزش عالی و بهره‌گیری از آن برای مطالعه برنامه درسی تربیت مدرس دانشگاه (مطالعه موردی: رشته ریاضی)»، رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.
- انابی فرد، حسن (۱۳۸۹) «تحلیلی بر موانع تولید دانش در حوزه علوم انسانی: رهنمودهایی برای ارتقای کیفیت ظرفیت سیاست ملی علم ایران»، **فصلنامه علم و فناوری**، ۱۳۸۸؛ سال دوم شماره ۱: ۱-۱۶.
- ریڈا، ژاک (۱۹ آذر ۱۳۹۳) «اصل دلیل: دانشگاه در چشم شاگردانش»، ترجمه جواد مومنی، منتشرشده در وب سایت فرهنگ امروز به آدرس زیر:
<http://farhangemrooz.com/news/25874>
- ویونو، ادوارد (۱۳۸۲) **من درست می‌گویم تو غلط**، ترجمه پوراندخت مجلسی، نشر سپیده سحر.
- دیورینگ، سایمون (۱۳۸۲) **مطالعات فرهنگی**، ترجمه نیما ملک محمدی و شهریار وقفی پور، تهران: انتشارات تلخون.
- ذکایی، محمد سعید و اسماعیلی، محمد جواد (۱۳۹۳) **جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی**، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- رضا صالحی امیری (۱۳۹۲) **مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی**، تهران: ققنوس.

-رضایی، محمد، کاظمی، عباس و ناظر فصیحی، آزاده (۱۳۹۰) «مطالعات فرهنگی و آینده علوم اجتماعی در ایران»، *فصلنامه برگ فرهنگ*، شماره ۲۳. صص ۳۶-۵۹.
-وجک، کریس (۱۳۹۰) *مطالعات فرهنگی*، ترجمه پرویز علوی، نشر ثانیه.
-پرو، هنری (۱۳۸۵) «مطالعات فرهنگی و آموزش: از همسایگی تا همکاری»، ترجمه اسماعیل یزدان پور. انتشار یافته در وب سایت زیر:

<http://www.oocities.org/yazdanpour/giroux.htm>

شومیکر، پاملاچی و تانکارد، جیمیز ویلیام و ال لاسروسا، دومینک (۱۳۸۷) *نظریه‌سازی در علوم اجتماعی*، ترجمه محمد عبداللهی، تهران: جامعه‌شناسان.

- فریره، پائولو (۱۳۵۸) *آموزش ستمدیدگان*، ترجمه احمد بیرشک و سیف الله داد، تهران: انتشارات خوارزمی.
- فروم، اریک (۱۳۹۳) *داشتن یا بودن*، ترجمه اکبر تبریزی، انتشارات مروارید.
- فیلیپ اسمیت (۱۳۸۷) *درآمدی بر نظریه فرهنگی*، ترجمه حسن پویان، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- لاهیر، برنارد (۲۰۱۲) «مجموعه گفتگوهای رادیو فرانس کولتور با صاحب‌نظران درباره بوردیو»، ترجمه بهناز خسروی، منتشر شده در سایت انسان‌شناسی و فرهنگ:

<http://anthropology.ir/article/29902>

- مک دونالد، دیوید و اشنبرگر، اسکات (۱۳۸۷) «مبانی تحقیق علمی و نظریه‌سازی در نظریه‌پردازی: مفاهیم و استدلالات»، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- مولهرن، فرانسیس (۱۳۷۵) *سیاست مطالعات فرهنگی*، ترجمه پرویز بابایی، در کتاب *پسامدرنیزم در بومه نقد، گزینش و ویرایش خسرو پاشا*، تهران: انتشارات آگه.

-یتوگ، دنیس (۱۳۹۳) *یادگیری نظریه‌پردازی: استراتژی چهار مرحله‌ای*، ترجمه نعمت الله عاملی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- میرزایی، حسین، «معرفی کتاب فلاکت آدم‌ها»، منتشر شده در سایت «انسان‌شناسی و فرهنگ»:

<http://anthropology.ir/node/4310>

- یتگنشتاین، لودیگ (۱۳۸۰) *پژوهش‌های فلسفی*، مترجم فریدون فاطمی، با مقدمه بابک احمدی. تهران: نشر مرکز.

- ویلهلم دیلتای (۱۳۹۲) *به فهم درآوردن جهان انسانی*، ترجمه منوچهر صناعی دره بیدی، نشر ققنوس.

- هایدگر، مارتین (۱۳۹۰) *چه باشد آنچه خوانندش تفکر؟*، مترجم: سیاوش جمادی، تهران: نشر ققنوس. چاپ دوم.

- Alan Wolfe (۱۹۹۱) . *Whose Keeper? Social Science and Moral Obligation* . University of California Press.

- Collins, Randall.(1998) *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change* .Belknap, Harvard University Press.

- Edward de Bono (1991)*I Am Right, You Are Wrong: From This to the New Renaissance: From Rock Logic to Water Logic*, Penguin Books.

- Swedbrg, Richard (2010). *From Theory to Theorizing*. Perspectives: No. 2.

- Weick, Karl. 1989. *Theory Construction as Disciplined Imagination*. *Academy of Management Review*, 14(4), 516-531.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی