

مطالعات فرهنگی و آموزش؛ از همسایگی تا همکاری

هنری ژيرو

ترجمه اسماعیل یزدان‌پور^۱

مقدمه

مطالعات فرهنگی در سال‌های اخیر بازار داغی داشته است. ویتیرین کتاب‌فروشی‌ها پر از کتاب‌هایی شده است که با عنوان مجموعه مطالعات فرهنگی انتشار یافته‌اند. در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی، مطالعات فرهنگی در سبد انتخاب دانشگاهیان جوان قرار گرفته و برنامه‌های مطالعات فرهنگی به صورت روزافزونی در بخش‌های رشته‌ای سنتی و گروه‌های میان رشته‌ای جدید اجرا و تکرار می‌شوند. جمعیت انبوهی که در گردهم‌آیی‌های مطالعات فرهنگی شرکت می‌کنند، دلیل دیگری برعمومیت یافتن گفتارهای مرکزی و حاشیه‌ای مطالعات فرهنگی است. افزون بر این، از آنجا که مطالعات فرهنگی از بستر اولیه انگلیسی‌اش به استرالیا، کانادا، آفریقا، امریکای لاتین، ایالات متحده و سایر حوزه‌های جغرافیایی انتقال یافته، خود یکی از معدود زمینه‌های نوآوری بنیادینی شده است که از مرزها و مکان‌های زیادی گذر کرده و گروه‌های متفاوتی از روشنفکران را به هم پیوند داده است؛ به‌خصوص روشنفکرانی که فهم مرسوم از رابطه میان فرهنگ، قدرت و سیاست را به چالش می‌کشند. به‌تازگی نیز شاهد بوده‌ایم که مطالعات فرهنگی خود را از حدود و قیود

۱. تاریخ دریافت مقاله ۱۳۹۳/۹/۲۹ تاریخ پذیرش ۱۳۹۴/۵/۲۰

گفتمان‌های حاشیه‌ای و تخصصی خارج کرده و توجه رسانه‌های عمومی و روزنامه‌ها را هم برانگیخته است.

بسیاری از منتقدان، با بیان این دلیل که به مطالعات فرهنگی بیش از حد توجه شده، آن را بازی زبانی بی‌حاصلی دانسته‌اند. نقدهای جدی‌تری هم متوجه تمایلات اروپامحورانه، حضور کم‌رنگ دانشگاهی و علایق سیاسی نامشخص مطالعات فرهنگی شده است. به‌رغم محبوبیت بیش از حد و خطر بت‌شدگی نهفته در این محبوبیت، اعتقاد دارم مطالعات فرهنگی حوزه‌ای است که چشم امید اصلاح‌طلبانی که به برخی از مسائل اساسی زمانه ما توجه دارند را گشوده است. امکان تحقق این امیدها نه تنها بستگی به ارتباط بین چالش‌ها، بافت‌ها و مسائلی دارد که مطالعات فرهنگی به آنها می‌پردازد، بلکه به خواست پژوهشگر در ورود به گفتمان‌های میان‌رشته‌ای هم وابسته است. بدیهی است که باید در مبانی مقدس نظری تعمق نمود، اما بیش و پیش از این کار باید به پرسشگری نقادانه و پیگیر از تشکیل و تمرین این پروژه سیاسی و اخلاقی پرداخت. بنابراین، آن‌ها که مطالعات فرهنگی را پیشه خود ساخته‌اند و مربیانی که به کاربرد بیش‌های این حوزه در نظریه و عمل آموزشی می‌اندیشند، به‌خصوص آنها که به اصلاح نظام آموزشی فکر می‌کنند، با پرسش‌های مهمی مواجهند.

با توجه به محبوبیتی که مطالعات فرهنگی برای تعداد روزافزونی از پژوهشگران و دانشجویان دارد، باعث تعجب است که چرا چنین جمع معدودی در میان دانشگاهیان، مطالعات فرهنگی و گفتار اصلاح آموزش را به هم مرتبط یافته‌اند. بخشی از این بی‌توجهی را می‌توان به وسیله این واقعیت شرح داد که الگوهای فن‌سالارانه و دیوان‌سالارانه تنگ‌نظرانه‌ای بر روند اصلاح آموزشی سلطه دارد. این الگوها هستند که چارچوب و ساختار تمام برنامه‌های رایج آموزشی را تعیین می‌کنند. به عنوان عاملی دیگر، می‌توان به سنت و تاریخ اصلاح آموزش اشاره کرد که چگونه با تکیه بر عمل و عمل‌گرایی صرف،

اغلب در حمایت از سنت‌های دیرینه ضدروشنفکری عمل کرده است. در چنین سستی، مسائل مدیریت دانشگاه‌ها و مدارس، این حوزه‌های عمومی و مردم‌سالار، بر فهم و ارتقای آن‌ها برتری می‌یابد. چنین می‌شود که تنظیم، تصدیق و یکسان‌سازی رفتار معلمان، این روشنفکران عمومی، همان‌ها که باید فراگیران را برای پذیرفتن نقش شهروندی مسئول و نقاد آموزش دهند، بر ایجاد شرایطی برای آنها برای پذیرفتن نقش‌های اخلاقی و سیاسی برتری می‌یابد.

علاوه بر این، سنت غالب و حاکم به جای رفتار با فراگیران، در مقام حاملان حافظه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی و صاحبان حقوقی همچون آموزش و استقلال فردی، میل به مهار و همگون‌سازی تفاوت‌های فرهنگی دارد. در حالی که دیگر نهادها، به‌ویژه نهادهای استقرار یافته در حوزه‌های عمومی، همراه و همزمان با تغییر شرایط تاریخی، زبان نظری جدید را تولید و اتخاذ کرده‌اند؛ دانشگاه‌ها، که به صورتی آمرانه و در خارج از حوزه عمومی واقع شده‌اند و تلاش فراوانی برای دور نگه داشتن آنها از حوزه‌های عمومی می‌شود، هنوز بی‌اعتمادی عمیقی نسبت به گفت‌وگوی فکری و نظری دارند، امری که در دیارتیمان‌های گروه‌های تعلیم و تربیت برجسته‌تر و مشهودتر است.

مطالعات فرهنگی به طور عمده به بررسی رابطه بین فرهنگ، دانش و قدرت علاقه دارد. در نتیجه زیاد هم دور از انتظار نیست که جریان اصلی آموزش، مگر به قصد رد و طرد، به آن توجهی نمی‌کند. بخشی از این بی‌توجهی استادان و معلمان به این حوزه، در زمینه ادعاهایشان مبنی بر حرفه‌ای، علمی و عینی بودن کارشان معنای خاصی می‌یابد.

مطالعات فرهنگی در مخالفت با این ادعای «نگاه بی‌طرف» و با طرح این گفتار که معلمان همیشه در روابط خاص تاریخی و اجتماعی و در بستر فرهنگی و اجتماعی ویژه خود به کار تدریس مشغول‌اند، ادعای بی‌طرفی ایدئولوژیک و نهادی این جریان عمده معلمان را به چالش می‌کشد. از این منظر، آموزش بستری برای مبارزه و مجادله مدام

فکری است که در تلاقی‌گاه بازآفرینی فرهنگی-اجتماعی و شکاف‌ها و اختلالات ناشی از رفتارها و گفتمان‌های ستیزه‌جو، مخالف و نامستقر قرار گرفته است. از یک سو، مراکز آموزشی، به عنوان نهادهای که به صورتی فعال درگیر انتظام صورت‌های اخلاقی و اجتماعی هستند، تصویر ثابتی را از هویت ملی و فرهنگی دیکته می‌کنند و از سوی دیگر معلمان، در مقام کنشگران جریان تولید، تکثیر و کاربرد صورت‌های خاص سرمایه فرهنگی و نمادین، نقش فرهنگی، اجتماعی و سیاسی اجتناب‌ناپذیری دارند.

مطالعات فرهنگی اغلب بر اثر تأکیدش بر نقش پویای سیاست و قدرت بر نظام آموزشی بیش از حد ایدئولوژیک خوانده شده و کنار گذاشته می‌شود و حتی گاهی بر اثر باور به این ایده که آموزش، روایتی آلوده به تبعیض است و بستری برای دامن زدن بر نابرابری و زیردستی دیگران ایجاد می‌کند، به فراموشی کامل سپرده می‌شود. نظام آموزشی کار انتقال صورت‌های سرمایه فرهنگی فراگیران طبقه غالب را بر عهده دارد و از سوی دیگر حرف‌ها، تجربه‌ها و خاطره‌های فرهنگی عموم فراگیران را سرکوب می‌کند. برای این گروه سرکوب‌شده، نظام آموزشی یا جزئی از تجربه‌های روزانه مناسبات مدرسه‌ای و نامربوط با زندگی آنهاست، یا حامل واقعیت تلخ تبعیض و سرکوب است که از طریق گروه‌بندی هم‌قوه‌ها، مراقبت‌های انتظامی، اذیت و اخراج اعمال می‌شود.

نظام متعارف و موجود آموزشی، به صورت سنتی، یا بر حسب مطالعات موضوعی متعارف سازمان‌دهی شده‌اند (از قبیل آموزش ریاضیات) یا بر حسب مقولات اداری-اجرایی (همچون برنامه‌ریزی درسی و روش تدریس). در این شکل از تقسیم کار فکری، فراگیران فرصت مناسبی برای مطالعات گسترده‌تر اجتماعی از طریق بررسی‌ها و دیدگاه‌های میان‌رشته‌ای نمی‌یابند. این تبعیت برده‌وار از ساختار برنامه‌های درسی برحسب رشته‌ها با حوزه مطالعات فرهنگی تطابق ندارد؛ چراکه فعالیت‌های نظری این حوزه بیشتر بر مسائل مربوط به جنسیت، طبقه، هویت ملی، استعمار، نژاد، قومیت، عامه‌گرایی

فرهنگی، متن و تعلیم و تربیت انتقادی متمرکز است. مقاومت در برابر مطالعات فرهنگی هم ممکن است ناشی از تأکیدی باشد که این حوزه بر فهم نظام آموزشی به عنوان سازوکاری سیاسی و افشای معادلات قدرت، مجادله‌ها و رقابت‌های پشت صحنه آموزش دارد. مطالعات فرهنگی توانسته است برای معلمان ابزارهای مفهومی و زبانی انتقادی تولید کند که با آن می‌توان علایق سیاسی و ایدئولوژیک مستقر در پشت تلاش‌های اصلاحی محافظه‌کارانه را مورد بررسی قرار داد (پروژه‌های اصلاحی محافظه‌کارانه‌ای از قبیل آزمون‌گیری‌های ملی، برنامه‌های درسی یکسان و مدل‌های بهره‌وری و کارآیی خودارجاعی و من‌درآوردی). چنین رویکردی، خشم معلمان در جریان اصلی و محافظه‌کار - همان‌ها که نسبت به تبعات و علایق سیاسی نهفته در کنش‌های گفتمانی و برنامه‌های اجرایی رایج ساکت‌اند - را برمی‌انگیزد.

همچنین مطالعات فرهنگی مفهوم تعلیم و تربیت به منزله مجموعه فنون و مهارت‌هایی خنثی و بدون آثار جانبی را رد و این بحث را عنوان می‌کند که تعلیم و تربیت، کنشی فرهنگی است و فقط با ملاحظه تاریخ، سیاست، قدرت و فرهنگ فهمیده می‌شود. 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 درمابین 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 گواهی‌نامه. در چنین وضعیتی، تعلیم و تربیت تبدیل به زمینه‌ای می‌شود که در آن فراگیران فعالانه درگیر گفتمان‌ها، روش‌ها و رسانه‌های عمومی می‌شوند، همان‌هایی که در جریان 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 مطالعه و بررسی می‌کند و برای بررسی مسائل روز، رویکردی اخلاقی و تحلیلی را پیشنهاد می‌دهد. از این دید، فرهنگ عبارت است از

«موضوع مطالعه، جایگاه انتقاد و تداخل سیاسی و نیز زمینه‌ای که در آن تحلیل انجام می‌گیرد». این تعریف تا حدی تبیین می‌کند که چرا برخی از طرفداران مطالعات فرهنگی علاقه روزافزونی به این مسأله دارند که «دانش، در جهت بسط امکان مردم‌سالاری بنیادین چه وقت و چگونه باید به سطح آید و وارد میدان شود.»

طی قرن آینده، مریبان و دست‌اندرکاران امر آموزش نخواهند توانست پرسش‌های دشوار و مهم پیش روی نظام آموزشی، همچون تنوع فرهنگی، نژاد، هویت، قدرت، شناخت، اخلاق و اشتغال را فراموش کنند. این پرسش‌ها و چالش‌ها تا حد زیادی معنا و هدف نظام آموزشی را تعیین خواهند کرد؛ معنای تدریس و اینکه چگونه باید آماده‌زندی در عالمی شد که هر روز جهان‌شمول‌تر، فن‌سالارتر و گوناگون‌تر از همیشه می‌شود. ذات جهان‌شمول‌گرایی سرمایه‌داری، سامانه‌های اقتصادی را یکپارچه می‌کند، شبکه‌های سراسری ارتباطات و مصرف را بسیج می‌کند و نیروی کار پساوردی را بیش از پیش به کارگران «محوری» و «پیرامونی» تقسیم می‌کند. مطالعات فرهنگی باید این واقعیت را دوباره بشناسد و بشناساند که سیاست و بستر جهانی شدن، بستر رقابت و جدال است نه سلطه یک‌جانبه.

مطالعات فرهنگی امکاناتی را برای مسئولان امر آموزش فراهم می‌آورد تا بتوانند به بازناندیشی ماهیت نظریه و عمل آموزش و نیز بازناندیشی معنای تربیت معلمان برای قرن بیست‌ویکم پردازند. در آنچه می‌آید می‌خواهم تصویری از پیش‌فرض‌ها و کردارهای گوناگونی را ترسیم کنم که به صورت پراکنده تحت عنوان مطالعات فرهنگی تعریف شده‌اند و از یک پروژه تغییر در تعلیم و تربیت خبر می‌دهند. نحوه مشارکت این حوزه در نوسازی و اصلاح نظام آموزشی را در انتها پیشنهاد خواهم داد. همچنین به این مسئله خواهم پرداخت که چگونه اصلاح‌طلبان امر آموزش می‌توانند به مطالعات فرهنگی به

عنوان بخشی از گفتمان گسترده‌تر بازسازی اجتماعی و سیاسی پردازند و این نظریه را پرورده و بارور سازند.

۲. بسترهای مطالعات فرهنگی

طی دو دهه گذشته، حوزه مطالعات فرهنگی در جهان طرفداران زیادی پیدا کرده است. به کلی‌ترین مفهوم، مطالعات فرهنگی بر اجتناب از روایات عمده اروپامحور، دانش رشته‌ای، فرهنگ والا، علم‌گرایی و دیگر موارث مدرنیته تأکید دارد. شاخص‌ها و شمای این انتقال شامل سه مفهوم زیر است و البته به آنها محدود نمی‌ماند:

۱.۲. چندفرهنگی‌گرایی

مطالعات فرهنگی بر مبنای این نظر بنا شده است که تمایزهای سنتی، رشته‌های دانشگاهی را چارچوب‌بندی و از هم جدا می‌کنند و نمی‌توانند علت گوناگونی بسیار پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی را - که جهان پسا صنعتی و چندرگه را فرا گرفته است - تبیین کند. از گذشته‌های دور تصویر دانشگاه با مفهومی از هویت ملی همراه بوده است، مفهومی که به طور عمده به وسیله انتقال فرهنگ سنتی غرب تعریف شده و بر آن متعهد مانده است. این فرهنگ به صورت سنتی، فرهنگ انحصار و طرد است؛ فرهنگی است که در امور فرهنگی و سیاسی گوش شنیدن روایات و تواریخ متعدد و حرف‌های گروه‌های زبردست و حاشیه‌ای را نداشته است. جنبش‌های اجتماعی مختلفی که خواهان جامعه‌ای حقیقتاً چندفرهنگی، چندنژادی و چندصدایی هستند به چالش این میراث برخاسته‌اند.

گروه‌های زبردست اغلب از ترسیم تاریخ و تجارب فرهنگی خود در جهت به چالش کشیدن نحوه سازماندهی و مشروعیت‌بخشی دانش در نهادهای آموزشی منع شده‌اند. این امر را جنبش‌هایی که عمدتاً توسط قومیت‌ها، جنس‌گرایان و بنیادگرایان نژادی سازماندهی می‌شوند، به سؤال کشیده‌اند. علاوه بر این، گسترش فرهنگ رسانه‌های الکترونیکی در همه حوزه‌های زندگی فکری و هنری، زمینه تحقیق را از رشته‌های سنتی، که برای حفظ یک

«فرهنگ مشترک» طراحی شده‌اند، به حوزه‌های چندرگه و پیوندی‌تری همچون ادبیات تطبیقی و جهان، مطالعات رسانه‌ها، بوم‌شناسی، جامعه و فناوری و فرهنگ عمومی منتقل کرده است.

۲.۲. منابع متکثر شناخت

هواداران مطالعات فرهنگی بر این اعتقادند که نقش فرهنگ (از جمله قدرت رسانه‌های جمعی با دستگاه‌های عظیمش در بازنمایی و رسانش)، در فهم چگونگی تأثیر نیروهای پویای قدرت، امتیاز و امیال اجتماعی بر ساختار زندگی روزمره، نقشی اساسی دارد. این توجه به فرهنگ و رابطه آن با قدرت، بازپرسی نقادانه‌ای را از رابطه بین دانش و اقتدار و بافت‌های اجتماعی و تاریخی یادآور شده است، و این بازپرسی است که فهم فراگیران از بازنمایی‌های گذشته، حال و آینده را شکل می‌دهد. اما اگر دریایی از تغییر در ایجاد و درک آنچه دانش خوانده می‌شود رخ داده است، این تغییر همراه با فهمی از این مسئله بوده است که چگونه انبوهی از متون الکترونیکی، شنیداری و دیداری را که مشخصه‌های تعیین‌کننده فرهنگ رسانه‌ای و زندگی شده‌اند، تعریف و درک کنیم. مطالعات فرهنگی، با تحلیل طیف کامل آموزشگاه‌های موازی و حوزه‌های پیچیده، فشرده، مختلط و پیوندی آموزش از قبیل رسانه‌ها، فرهنگ عمومی، فیلم، تبلیغات، ارتباطات جمعی، سازمان‌های مذهبی و غیره، شناخت و فهم ما را از امر تربیتی و نقش آن در خارج از نظام آموزش سنتی گسترده می‌سازد.

تلاش برای تولید مدل‌های نظری و روش‌شناختی نوین در جهت پرداختن به تولید سازمان‌دهی و انتقال دانش باید کار اصلی پشت این صحنه باشد. این رویکرد به مطالعات میان‌رشته‌ای و پسارشته‌ای ارزش فراوانی دارد؛ چراکه به مسئله اساسی و تربیتی سازمان‌دهی گفت‌وگو درون و میان رشته‌ها می‌پردازد. اتخاذ رویکردهای جایگزین و نو به تحقیق و تدریس درباره فرهنگ، فن‌آوری‌های نوظهور و صورت‌های دانش می‌تواند نتیجه

اولیه این کار باشد؛ برای مثال، به جای طراحی رشته‌هایی حول محور دل‌مشغولی‌های خشک رشته‌ای مثل ادبیات محض و مطالعات اجتماعی، در مراکز تربیت معلم، باید رشته‌هایی طراحی و ایجاد شود که ضمن بررسی رخدادهایی که حس مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی اجتماعی فراگیران را برمی‌انگیزد، فهم آنها را از خود و پیرامونشان گسترده و عمیق سازد. چنین واحدهایی بر دانش‌پژوهی‌هایی مبتنی است که به بافت‌ها و زمینه‌های چندلایه و کثیر می‌پردازد و برخوردگاه مسائل مربوط به تشکیل هویت، زبان، کار، تولید فرهنگی و مسئولیت اجتماعی است؛ برای مثال، سیاست و خط مشی امور بهداشتی و درمانی را می‌توان با تحلیل نگاه عمومی جوامعی که در آن طبقه و نژاد تأثیری قوی بر شکل‌دهی نظام آموزشی عمومی دارند مرتبط دانست. مسئله هویت ملی و آموزش را هم می‌توان، مثلاً از این طریق تحلیل کرد که چگونه هالیوود در فیلم‌های مختلف، روایت و تصویر را در هم می‌آمیزد تا از دیدگاه غالب به تجلیل از امپریالیسم و قدرت استعمار بپردازد. به همین ترتیب، این گونه روایات را می‌توان با بررسی مقاومت‌های شکل‌گرفته همچون به‌کارگیری شکل‌های ادعای متقابل سینمایی که در فیلم‌های جهان‌سومی از قبیل «جنگ الجزایر»، «ساعت تنور» و «قصه رسمی» مطرح شده است، تحلیل کرد.

با همین اهمیت، مربیان باید شناخت‌های انتقادی ارائه‌شده در مطالعات فرهنگی را اتخاذ کنند و آنها را در پروژه‌های تعلیم و تربیتی بکار گیرند، به‌خصوص پروژه‌هایی که در جهت فهم ساز و کار سیاست عملی و شهروندی فعال، منابع سیاسی در دسترس فراگیران قرار می‌دهند. مربیان خواه از طریق تفحص تاریخی، خدمات عمومی، یا تحلیل رخدادهای مهم‌تر عمومی می‌توانند فرصت‌هایی در دسترس فراگیران قرار دهند که هم مشغول پروژه‌های حل مسئله شوند و درس آموزش شهروندی ببینند و هم با گروه‌های متفاوت در حیطه وسیع‌تر اجتماع آشنایی و ارتباط یابند. فراگیران می‌توانند با چنین گروه‌هایی در

تماس باشند تا از نزدیک و به شیوه‌ای اخلاقی و عملی با دیدگاه‌های متفاوت درباره عدالت قومی و دیگر مسائل قومیت‌ها آشنا شوند.

۳.۲. مسئولیت‌های نظام آموزشی

مطالعات فرهنگی در کنار توسعه و اصلاح شاخص‌های آموزشی، تخصصی شدن مربیان و گفتارهای از خودبیگانه‌کننده و نخبه‌سالار مبتنی بر تخصص‌گرایی و مهارت قرنطینه‌ای را رد می‌کند. در عوض، مربیانی طلب می‌شوند که خود، آگاهانه به تولید دانش و گفتمان‌های مرتبط با قدرت پردازند؛ این تولیدات باید با توجه به دو اصل «شرایط ساختاری درونی و تأثیرات اجتماعی» بررسی شوند. در این دیدگاه، معلمان باید در تعلیم خود پاسخگوی راه‌هایی باشند که مسائل تاریخ، عاملیت انسانی و تجدید زندگانی مردم‌سالاری عمومی را اتخاذ می‌کنند و به آنها می‌پردازند. مطالعات فرهنگی این فرض را که معلمان فقط ناقلان ساختاربندی موجود دانش هستند، به جد رد می‌کند. مربیان همیشه در ساز و کار قدرت اجتماعی و دانشی که در کلاس‌هایشان تولید و توزیع می‌کنند و به آن مشروعیت می‌بخشند، سهم دارند. از این منظر، کار فکری ناقص است، مگر آگاهانه مسئولیت تأثیرات خود را در فرهنگ عمومی بپذیرد. بنابراین، مطالعات فرهنگی این سؤال را مطرح می‌کند که چه دانش‌هایی در دانشگاه تولید می‌شوند و چگونه این دانش‌ها می‌تواند مردم‌سالاری عمومی را گسترده و ژرف سازد. در همین سطح از اهمیت، این مسئله قرار دارد که چگونه می‌توان نظام آموزشی را مردم‌سالار کرد تا گروه‌هایی که از برنامه درسی رانده شده‌اند یا به شکلی در آن بازنمایی نمی‌شوند، بتوانند تصویری از خود خلق کنند، حدیث خود را روایت کنند و وارد گفت‌وگویی آمیخته با احترام و توجه با دیگران شوند.

۳. انجام مطالعات فرهنگی: برنامه عمل

اصلاحات هرم وار و تأکید بر بهره‌وری و آموزش کاربردی، کشش به سمت تخصصی کردن امر آموزش را آشکار می‌سازد. با این تأکید و تقلیل‌گرایی بر عمل تنها و خالی، هر گونه بینش، معنا یا انگیزه عمیق‌تر درباره نقش احتمالی آموزش در بسط «حیطه مردم‌سالاری و نهادهای مردمی» گم می‌شود. قانون‌گذاری‌های جدید حکومتی و برخی دیگر شیوه‌ها به کمک ورشکستگی اخلاقی حرفه‌ای‌سازی‌های نو می‌آیند و تلاش می‌کنند تأکید بیشتری بر آموزش حرفه‌ای مربیان آینده بگذارند. بهره‌وری اقتصادی، بازسازی و کوچک کردن، نوع گفتار و گفتمانی است که آموزش را به لازم‌الاجرائیات ایدئولوژیک و اقتصادی بازار کار می‌بندد. این امر را می‌توان برای مثال در ارزیابی‌های محافظه‌کارانه برنامه‌های علوم انسانی مشاهده کرد. چنین گفته می‌شود این علوم به لحاظ ایدئولوژیک قابل‌توسعه‌اند اما از نظر اقتصادی توجیه وجودی ندارند. در بسیاری از دانشگاه‌ها، از جمله ییل و مینه‌سوتا، برنامه‌های اصلی حوزه انسانی که به قومیت، جنسیت و مطالعات ادبی می‌پرداختند، به شدت کاهش یافته یا کنترل می‌شوند.

تأثیرات همبسته بر دانشگاه را می‌توان در ایجاد کرسی‌های جدید، پروژه‌های تحقیقاتی، و نهادهای تصمیم‌گیری که حول محور علایق ایدئولوژیک و محافظه‌کارانه سازماندهی شده‌اند، و نیز در برنامه‌های پرورشی به منظور ایجاد اشتغال در نظم نوین جهانی مشاهده کرد. آموزش عالی زمانی به خاطر آموزش دانشجویان برای مشاغل که حیات اجتماعی را تضمین می‌کرد، همچون پزشکی، آموزش و کار اجتماعی، قدردانی می‌شد و حال تأکید به آموزش رشته‌های فنی و مدیریتی همچون کامپیوتر و خدمات حسابرسی انتقال یافته است. کارشناسی ارشد مدیریت آموزش (ام. بی. ای)، رشته معیار دانشگاه شده است و دیگر برنامه‌های کالج‌ها و دانشگاه‌ها بر مبنای اصول ایدئولوژیک و اقتصادی این رشته ارزیابی می‌شوند.

معلمان و مدیران برای ایفای کامل نقش مؤثر خود در نوسازی زندگی مدنی، نیاز به آموزش دارند، و من معتمد مطالعات فرهنگی به عنوان مخالف روش تقلیل‌گرای موجود، می‌تواند بستر و راهکارهای این آموزش را تعریف و مشخص کند. جو مورفی، رئیس سابق دانشگاه شهر نیویورک، نیاز به پرداختن معلمان به این پروژه را به‌خوبی شرح داده است. او چنین بحث می‌کند که مدرسان باید «حس درک و شناخت نیروهای اقتصادی، سیاسی و تاریخی را در دانشجویان تقویت کنند، به نحوی که دیگر هدف این نیروها واقع نشوند و حتی خود بر این نیروها اثر گذارند. مجهز کردن دانشجو، به‌خصوص طبقات ضعیف‌تر اقتصادی و ستم‌دیدگان جامعه، برای برخی بسیار خطرناک، اما برای سلامت مردم‌سالاری یک اساس است.»

به معنایی گسترده، مطالعات فرهنگی می‌تواند به عنوان چارچوب نظری تولید معلمان، در خط مقدم کار میان‌رشته‌ای و انتقادی قرار گیرد. چنین رویکردی در اساس خود برخی موضوعات را تعیین می‌کند که می‌تواند دانشجویان و استادان را ترغیب به کار مشترک، تحقیق، برپایی سخنرانی و گردهمایی کند. اگر مطالعات فرهنگی بخواهد به اصلاح نظام آموزشی دانشگاهی و مدرسه‌ای بیندیشد، باید برخی عناصر نظری مؤثر بر بطن و متن و بستر کار را مد نظر داشت.

۴. ملاحظات پیشنهادی

آنچه در پی می‌آید فهرست ملاحظات پیشنهادی این جانب است:

۱.۴. تأکید بر تفسیر نقادانه محتواهای آموزشی

مطالعات فرهنگی با مرکزیت دادن به عنصر فرهنگ در کلاس‌های درس و برنامه‌های درسی، کانون گفتمانی آموزش را به مسائلی در رابطه با تفاوت‌های فرهنگی، قدرت و تاریخ انتقال می‌دهد. مطالعات فرهنگی، برای ایجاد تغییر، باید حداقل به تحلیل این مسائل به عنوان بخشی از مسائل و چالش‌های کلی‌تر در راه بسط امکان ایجاد گفت‌وگو و

مباحثه و مناظره پیرامون کیفیت زندگی عمومی مردمی پردازد. از این منظر، هم بنای دانش برنامه درسی و هم امر تعلیم، بستر روایی و گفتمانی لازم را برای فهم و تحلیل نقادانه فرهنگ‌ها، تجربه‌ها و تاریخ‌های مختلف و چندلایه ایجاد می‌کند. مریبان می‌توانند رویکردی فراملی به امر سواد را از مطالعات فرهنگی بیاموزند. مطالعات فرهنگی مفهوم سواد را کثیر می‌کند و با این کار زمین و زمینه بارور و مناسبی را برای نگاه به تعلیم ایجاد می‌کند که در آن تعلیم عبارت است از کنشی تمرکززدا، شکلی از خط شکنی و عبور از مرزها، راهی برای ساخت سیاست میان‌فرهنگی بر مبنای گفت‌وگو، تعامل و ترجمه بین جوامع متفاوت، مرزهای درونی ملی و مناطق محلی. مطالعات فرهنگی در طول تاریخ و در عرض سنت خود همراه با این فهم بوده و هست که فرهنگ همیشه‌ناتمام، پایان‌ناپذیرفته، در راه، و رو به آینده است.

در این رویکرد، مطالعه فرهنگ بر مبنای تحلیل مستمر و پیگیر از شرایط محلی، ملی و جهانی است، همان شرایطی که امکان عزت و کرامت انسانی را باعث یا مانع می‌شود. این که یک دانش در فلان رشته تولید شده است یا محصول فرهنگ غرب است، برای آن دانش مشروعیت و کاربری نمی‌آورد، بلکه هر دانشی با تاریخ‌های فرهنگی و محیط‌های مختلف درون و بیرون فرهنگ زمینه تولید آن مخلوط و در هم تنیده شده است.

۲.۴. شناسایی قابلیت‌های آگاهی‌بخش زبان

مطالعات فرهنگی بر بررسی رابطه میان زبان و قدرت، به‌خصوص راه‌های ایجاد هویت‌های اجتماعی و پشتیبانی از شکل‌های خاصی از اقتدار از طریق زبان، تأکید زیادی می‌کند. با این دید، زبان تنها ابزاری فنی و بیانگر نیست، بلکه راهکاری تاریخی و همگراست که به صورت فعال درگیر تولید، سازماندهی و توزیع متون و قدرت‌های نهادهاست. می‌توان چنین دریافت که معلمان به جای نگاه به زبان به عنوان ابزاری در جهت بیان، می‌توانند خود کنش‌های گفتمانی را قوام‌دهنده ببانند. چالش پیش روی

مطالعات فرهنگی، تحلیل راه‌های عملکرد زبان است؛ زبان در کار شمول و طرد برخی معناها، تأمین یا به حاشیه راندن رفتارها و ایجاد یا منع علایق و امیال و لذت‌های خاص است. با این فهم و معنا از زبان، راه‌های مختلفی که زبان به کار تولید و رسانش بطن و متن و بافت زندگی فراگیران، «در» و «میان» حوزه‌های عمومی و سایت‌های آموزشی است تحلیل می‌شود؛ برای مثال، رابطه زبان و ساخت هویت‌های فردی و اجتماعی در استفاده از زبان برای تفوق‌دهی به بازنمایی‌های که به طرد گروه‌های زیردست می‌انجامد مشهود است. اولویت‌یابی گفتمان آزمون‌گیری، ارزیابی و مدیریت بر زبان راهبرد و اخلاق در تمامی سطوح نظام تدریس شاهد دیگری است. و البته استفاده از زبان معیار انگلیسی به جای انگلیسی سیاه‌پوستان برای خواندن و نوشتن در محیط‌های آموزشی شاهد دیگری بر این مدعا است. می‌توان از طریق تحلیل اینکه چگونه گفتمان‌های مختلف در زمان‌های مختلف برتری یافته‌اند و به نهادهایی همچون مدرسه، نظام قضایی، کارگاه‌ها، اتحادیه‌ها، فرهنگ رسانه‌ها، و دیگر سایت‌های آموزش مسئولیت می‌بخشند و آنها رابه شکلی خاص تنظیم می‌کنند، به تحلیل تاریخی رابطه میان زبان و قدرت پرداخت. البته مطالعه زبان نباید به قول استوارت هال به بازی توانکاه و نفس‌گیر زبانی منجر شود. مطالعات فرهنگی نمی‌تواند خطری همچون «دیدن قدرت و سیاست به عنوان مسائل صرفاً زبانی و متنی» را نادیده انگارد. نیروها و نهادهای مادی جاذبه‌ای اجتماعی دارند که تنها با واسطه زبان قابل فهم و درک است، اما قابل تقلیل به کنش بازنمایی نیست. فراگیران می‌توانند و باید بیاموزند که ارزش حیاتی زبان تنها در فراهم آوردن امکاناتی برای گسترش حیطه سواد متنی نیست که فهم این امر را هم در برمی‌گیرد که چگونه مردم و گروه‌های اجتماعی از زبان به عنوان وسیله‌ای برای تحریک و بسیج مقاومت و به چالش کشیدن شکل‌های غالب اقتدار فرهنگی و ایجاد روابط مردمی در اجتماع استفاده می‌کنند.

رابطه بین زبان و سواد باید از مسئله تعلیم فراتر رود؛ باید این رابطه را به عنوان جایگاه جدال اجتماعی هم درک کرد. زبان بخشی از جدال‌های گسترده‌تر بر سر نشانه‌ها و کنش‌های اجتماعی است. نمی‌توان زبان را از قدرت نهادهایی که در راه واداربه سکوت کردن، طرد، به حاشیه راندن و امر به گروه‌های زیردست از آن استفاده می‌کنند، تمیز داد. زبان عبارت است از امکان ایجاد یک گفتمان، و باید آن را به عنوان راهبرد بازنمایی و در راهکار اجتماعی خاصی در نظر آورد که از طریق آن هویت‌ها بازسازی می‌شوند. بنابراین، برای فهم و درک چگونگی عمل ساختارهای نابرابر و سرکوبگر در نظام آموزشی و کل جامعه نیاز به مطالعه زبان وجود دارد. برای معلمان، در پرده‌برداری از عملکرد قدرت، مطالعه زبان به عنوان شرط و شکلی از بازنمایی اهمیت دارد. راهبردهای آموزشی و راهکارهای تعلیمی بدون تمرکز بر چگونگی کارکرد زبان در به‌کارگیری ماشین قدرت و انضباط و انتظام غیرقابل فهم است.

بسیاری از طرفداران مطالعات فرهنگی مطالعه زبان را در بازتعریف رابطه میان نظریه و عمل نیز با اهمیت می‌شمرند. زبان نظریه از آنجا اهمیت دارد که در بستر تجربیات، مسائل و رخدادهای واقعی ریشه دارد. نظریه باید به طیف پیچیده مسائل و رخدادهای زندگی روزمره پردازد. برای ایجاد تغییر و برای قادر ساختن مردم به یک زندگی باعزت و همراه با امید، باید زبان عمل تجربه شود. در عین حال، ملاحظه 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. نظریه، به عنوان مسئله‌ای تعلیمی، تنها این نیست که فراگیران با گفتارهای 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 آرشیو «حرف‌های بزرگان» برداشت و در جایی نصب کرد یا به کار برد.

۳.۴. اهمیت تجربه‌های زیسته فراگیران

مطالعات فرهنگی تأکید زیادی بر رابطه میان برنامه درسی و تجربه‌هایی می‌گذارد که فراگیران با خود دارند و در برابر دانش مشروعیت‌بخشی شده برمی‌افزاند. به نظر طرفداران مطالعات فرهنگی، هیچ متنی را نمی‌توان خارج از زمینه تاریخی و اجتماعی تولید و بازتولید آن فهمید. جدا کردن متن از تجربیات، گفتمان‌ها و روایات فراگیران محال است. این نکته به لحاظ تعلیمی به این معناست که دانشگاه‌ها و به‌خصوص مراکز تربیت معلم باید بازاندیشی مرزهای برنامه درسی را برعهده گیرند. بخشی از این کار حاکی از تحولی در ارزش‌ها و دلالت‌های نهادهای موجود و حوزه‌های مطالعه دیگری همچون فرهنگ توده‌ای، فرهنگ عمومی، فرهنگ جوانان و دیگر جنبه‌های دانش فراگیر و ساحت به‌چالش کشیده شده عقل سلیم است. این امر به معنای ترک فرهنگ والا و علیا یا جایگزین کردن آن با فرهنگ عمومی نیست، بلکه به این معناست که مرزهای فرهنگ و مرزهای دانش کارآمد دوباره ترسیم شوند تا بتوان آنها را با روشی انتقادی و جدید مورد مطالعه قرار داد.

معلمان حال و آینده باید نسبت به امکان اجرا و توسعه آموزشی زمینه پرورده و بافتاری آگاهی و توجه داشته باشند که تجربیات فراگیران، و رابطه فراگیران با فرهنگ عمومی و با پهنه میل و لذت را هم به حساب می‌آورد. به‌رغم تکثر و تنوع فکری و فرهنگی روزافزون فراگیران، اعم از دانشجویان و دانش‌آموزان، در برنامه‌های جاری کمترین توجهی نسبت به تکثر نیروها و عوامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تأثیرگذار بر حیات تحصیلی فراگیران نشده است. حتی وقتی برنامه‌هایی از قبیل مطالعات قومی و نژادی در آموزش عالی افزایش می‌یابد، این مطالعات در حاشیه دوری نسبت به مطالعات «مهم‌تر» علوم، تاریخ و علوم انسانی تشکیل می‌شوند. در حداقل، مطالعات فرهنگی ابزاری نظری به دست می‌دهد که نظام آموزشی با آن می‌تواند جنگ فرهنگی و راهبردی معاصر

را بشناسد. این جنگ میان نهادهای آموزشی، که نیازهای متغیر جمعیت عظیم فراگیران را برآورده نمی‌سازد، و فراگیران و خانواده‌هایشان، که نظام آموزشی را شکل دیگری از سرکوب می‌دانند، واقع شده است.

مطالعات فرهنگی به بررسی تولید، دریافت و کاربرد زمینی و زمینه‌دار متون مختلف و اینکه 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 همه شکل‌های صوتی، تصویری و الکترونیکی دانش را دربرمی‌گیرد؛ این صورت‌های جدید تغییری بنیادین در ساخت دانش و راه‌های تولید، توزیع و مصرف آن را سبب شده‌اند. جوانان امروزی برای بنا و تثبیت هویت خود تنها به فناوری و فرهنگ چاپ تکیه ندارند و در عوض به چشم‌اندازی فرهنگی روی آورده‌اند که مرکزی ندارد و تحت انقیاد فرهنگ چاپ و ساختارهای گفتمانی منسدد نیست. فناوری‌های نوظهوری که قوام و موقعیت هویتی جوانان را شکل می‌دهد عبارت است از پهنه‌های درهم‌تنیده و متعاملی که از میان «زبان و فرهنگ، بدون نیاز به بستر روایی و بدون نیاز به پیچیدگی‌های شخصیتی» عبور می‌کند. فکر نمی‌کنم معلمان و مربیان، با چارچوب‌بندی‌ها و پیکره‌بندی‌های کنونی دانش و شناخت، که غالب هم هستند، بتوانند راهی به شناخت این تغییرات در نگرش‌ها، بازنمایی‌ها و خیالات این نسل جدید ببرند. زبان و کنش‌های فرهنگی خاصی که جوانان در آن هویت یافته‌اند، تلاقی‌گاه ناهمسطح مسائلی همچون تفاوت‌های نژادی، جنسی، طبقاتی و غیره است. در نتیجه، شرایطی را که در آن جوانان به تلاش در جهت معرفی خود می‌پردازند باید در زمینه تلاش‌هایشان و در زبان مشترک عاملیت جست که به افقی از امید و امکان منتهی است. این زبان ویژه و رو به امکان، دقیقاً همان چیزی است که بیشتر تلاش‌های معطوف به اصلاح امر آموزش از آن بی‌بهره‌اند.

۴.۴. ضرورت خوانشی متکثر از تاریخ

مطالعات فرهنگی تحلیل تاریخ را نیز مهم می‌داند، در این تعریف، تاریخ روایتی غیرخطی نیست که به صورتی مستقیم با پیشرفت رابطه داشته باشد، بلکه مجموعه‌ای است از گسیختگی‌ها و نابهنگامی‌ها. تاریخ، در این مفهوم، بدون مرکز، پیچیده‌تر و مفصل‌تر می‌شود. معلمان به جای تعریف تاریخ در چارچوب یک سنت خشک و محدود، می‌توانند به طرح سنت‌ها و روایت‌های مختلف بپردازند که ساخت‌ها، نهادینه‌سازی‌ها و استفاده‌های چندلایه از هویت ملی را باعث می‌شود. فایده تعلیمی چنین رویکردی در آن است که روایت‌ها، حدیث‌ها، تواریخ محلی و خاطرات دیگری که در ترجمه سنت‌های غالب از تاریخ به حاشیه رانده یا سرکوب و طرد شده‌اند هم مجال ظهور می‌یابند. با دوربین مطالعات فرهنگی می‌توان تاریخ را به صورت فراملی و میان‌فرهنگی مطالعه کرد. به وجهی، تاریخ تبدیل به روایت و قرائتی انتقادی از روابط محلی و جهانی ایجاد شده در طول زمان می‌شود. آموزش تاریخ، به این معنا، دیگر بنای روایتی خطی از وقایع نیست، بلکه عبارت است از گشودن آن، خواندن ناگفته‌ها و سکوت‌هایش، برجسته‌سازی مسیرهای انحرافش، و سازماندهی حدودش، و این امر مستلزم دلی است گشوده و شفاف که متوجه و مشغول رنج‌های انسان، ارزش‌ها و میراث فراموش‌شدگان و بدبازنمایی شده‌هاست.

تاریخ چیزی ساخته و مصنوعی نیست، جدال و جدالگاهی است بر سر رابطه میان بازنمایی و عاملیت. جیمز کلیفورد با ارائه این استدلال که تاریخ باید «در طرف درگیر خود حس مکان‌مندی به وجود آورد» فهم خوبی را به دست می‌دهد. به عبارتی دیگر، تاریخ فقط نگاه به وقایع، حوادث و رخدادها نیست. بررسی نقادانه جایگاه «خود» در میان روابط قدرت، امتیاز یا سرکوب هم هست. به همین صورت، مطالعات فرهنگی پشتیبان جدی این مفهوم است که دست کم بخشی از کار نظریه، تحقیق و عمل باید با رویکرد تکلیف

تاریخی و تلاش‌های پیرامون ملیت، قومیت، نژاد، جنسیت، طبقه اجتماعی، فرهنگ جوانان و دیگر منازعات پیرامون فرهنگ و سیاست باشد.

۵.۴. بسط مفهوم تعلیم

مسئله تعلیم (پداگوژی) هر روزه قرابت بیشتری با تعریف مطالعات فرهنگی می‌یابد. معلمان باید تعریف تعلیم را گسترده سازند تا بتوانند از مرز محدود آموختن فنون و روش‌ها فراتر روند. این امر به فراگیران این فرصت را می‌دهد که تعلیم را به عنوان پیکربندی کنش‌های متنی، کلامی و بصری ببینند، کنش‌هایی که به مردم کمک می‌کند که خود و رابطه خود با دیگران و محیطشان را تعریف کنند. تعلیم نماینده شکلی از تولید فرهنگی است که هم در چگونگی کاربرد قدرت و معنا به منظور ساخت و سازماندهی دانش، امیال، ارزش‌ها و هویت‌ها، نهفته است و هم توجه دقیقی به این چگونگی دارد. تعلیم به این مفهوم به مهارت صرف در فنون و روش‌ها تقلیل نیافته است، بلکه کنشی فرهنگی است که باید به لحاظ اخلاقی و سیاسی پاسخ‌گوی روایت‌های تولیدی خود، برانگیختن حافظه‌های اجتماعی و تصویرسازی‌های خود از آینده مشروع باشد. تعلیم، به مثابه موضوعی برای نقد و نیز روشی برای تولید فرهنگی، نمی‌تواند پشت ادعای عینیت سنگر گیرد، پس تمامی اهتمام خود را در برقراری رابطه میان نظریه و عمل به کار می‌گیرد و از این راه امکان زندگی دموکراتیک را گسترش می‌دهد.

این فهرست، با همه کلی‌بینی و نقصان خود، به مجموعه‌ای از ملاحظات نظری اشاره دارد که می‌تواند نقطه آغاز مناسبی برای توجه به نظام آموزشی به مثابه نهادی اجتماعی باشد. خوشبختانه، ابزارهای نظری خوبی برای تشکیل گونه‌های جدید همکاری میان استادان، گسترش مفهومی آموزش و رویکردهای نو در تحقیق میان‌رشته‌ای ارائه شده که قادر است به دل‌مشغولی‌ها و دغدغه‌های محلی، ملی و جهانی بپردازد. مطالعات فرهنگی برای پرداختن به مسائل مرزهای درونی نظام‌های ملی توان بالایی دارد. به برخی از این

امکانات در فصول بعدی اشاره شده است. البته مطالعات فرهنگی هم باید مورد بازپرسی نقادانه قرار گیرد تا به لحاظ نظری گسترش یابد و بعد تعلیمی آن تقویت شود. با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای کار آموزش، و بستری که برای ایجاد ارتباط میان نظریه و عمل فراهم می‌آورد و نیز نقش مهمی که معلمان به عنوان روشنفکران عمومی دارند، نظریه‌پردازان امر تعلیم می‌توانند، با تعمیق و گسترش برخی ملاحظات مشترک میان آموزش، مطالعات فرهنگی و پروژه اصلاحات سیاسی، سهم عمده‌ای در مهار و تعریف مفهوم شناور مطالعات فرهنگی داشته باشند.

۵. نمونه‌هایی از نقش‌های قابل تفویض به مطالعات فرهنگی

در حال حاضر به سه مثال در این زمینه اکتفا می‌کنیم:

۱.۵. مطالعات فرهنگی و مردم‌سالاری بنیادین

مطالعات فرهنگی زبان‌ها، تاریخ‌ها و بنیادهای متفاوتی دارد، و با وجود این، تعهد اصلی این حوزه به کار سیاسی، به عنوان بخشی از پروژه گسترده‌تر بازسازی و اصلاح اجتماعی، به خوبی جا نیافتاده است. در ابتدا مطالعات فرهنگی بر سوادآموزی بزرگسالان، تحلیل طبقاتی و خرده‌فرهنگ‌های جوان تأکید داشت که بعدها به فمینیسم، نژادگرایی، فرهنگ عمومی، و سیاست هویت انتقال یافت. به خاطر همین انتقال، مطالعات فرهنگی نتوانسته است ریشه‌های مختلف تاریخی خود را تحت مفاهیم جامع عدالت اجتماعی و مردم‌سالاری جمع کند. درست است که مسائل نژادگرایی، طبقه، جنسیت، متن‌پروردگی، هویت ملی، ذهنیت و فرهنگ رسانه‌ای باید از عناصر اصلی هر گفتمان مطالعات فرهنگی باشد، با وجود این، همه اینها باید بر مبنای راهبرد مردم‌سالاری بنیادین مستقر باشد.

مطالعات فرهنگی از راه‌های مختلفی فهم ما را نسبت به چگونگی عملکرد قدرت به وسیله نهادها، زبان، بازنمایی، فرهنگ و از طریق جنبه‌های اقتصادی امیال، زمان و مکان، گسترش داده است. مریبان اصلاح‌طلب می‌توانند ضمن گسترش و تعمیق این شناخت، در

کار خود بر آن تکیه کنند. مطالعات فرهنگی با همه تلاش خود در این جهت، نتوانسته است مشترکات این همه زمینه‌ها را به درستی روشن سازد. مریبان می‌تواند با تأکید بر اهمیت مردم‌سالاری بنیادین به عنوان نقطه ارجاعی سیاسی، اجتماعی و اخلاقی در بازانديشي آموزش شهروندان، برای مواجهه با جهانی متشکل از فرهنگ‌های عمومی مختلف، چند لایه و شکسته، این ضعف مطالعات فرهنگی را جبران کند. مطالعات فرهنگی نیاز مبرمی به ایجاد زبانی اخلاقی - سیاسی دارد تا بتواند مسائل و چالش‌های فرهنگ جهانی جدید را بشناسد. در درون این سیاست، تفاوت و تأثیر غالب و روزافزون جهانی شدن است که مطالعات فرهنگی و حوزه آموزش باید توجه بیشتری به احیای زبان اخلاق، عاملیت، قدرت و هویت، به عنوان بخشی از پروژه ناتمام مردم‌سالاری بنیادین داشته باشند.

در این مرحله نیاز به بازسازی دوگانه‌بینی‌های سنتی از قبیل مرکز/حاشیه، وحدت/کثرت، محلی/ملی، عمومی/خصوصی و به پرورده ساختن آنها با استفاده از بازنمایی‌های پیچیده‌تری همچون هویت گزینی، تعلق خاطر و جامعه احساس می‌شود که باید با تلاش فکری و مطالعاتی مریبان اصلاح طلب مرتفع شود. مطالعات فرهنگی توان آن را دارد که همچنان چارچوب‌های نظری نوی را برای به چالش کشیدن نوع تفکر ما پیرامون نیروها و تأثیرات قدرت فرهنگی و نهادی تولید کند. مریبان منتقد باید به این توان مطالعات فرهنگی توجهی ویژه داشته باشند. این کار نیاز به گفتمانی مختلط، متغیر، سیال، و بی‌اتکا دارد، گفتمانی که بیش از آنکه بر تخطی دلالت داشته باشد، بخشی از تلاشی جمعی می‌شود که به ایجاد نگاهی وسیع‌تر به تعهد سیاسی و تلاش مردمی می‌اندیشد. مطالعات فرهنگی در ترکیب با نظریه اصلاح آموزش، و با پرداختن به مسئله مردم‌سالاری بنیادین، این بخش مهم گفتمان عدالت اقتصادی و حق، می‌تواند افق نظری خود را بسط بیشتری دهد. در این بستر تازه، مطالعات فرهنگی، به‌مثابه گفتمانی تعلیمی، امکان گسترش

اصول مردم‌سالارانه‌ای همچون عدالت، آزادی و برابری را تا نهایت ممکن در نهادها و روابط زندگی روزمره به وجود می‌آورد. مریبان منتقد می‌تواند با تکیه بر اهداف مردمی و ارزش‌های سیاسی خود، امکانات تجربی، گفتاری و رفتاری مطالعات فرهنگی را به زبان کاری خود ترجمه کند و بر این اساس، راهبرد خود را با دقت تدوین کند.

۲.۵. مطالعات فرهنگی و پرورش روشنفکران

مطالعات فرهنگی، با کار میان‌فرهنگی و میان‌رشته‌ای، به کار فکری حیاتی دوباره می‌بخشد و نیز پژواک دعوت والتر بنیامین از روشنفکران می‌شود که خواسته بود نظریه را به زبان کنشی قوام‌دهنده ترجمه کنند؛ کنشی که باعث تغییری در حوزه قدرت سیاسی و فرهنگی شود. برخلاف برداشتهای سنتی و نخبه‌گرا از روشنفکر، مطالعات فرهنگی این نظر را ارائه می‌کند که کار روشنفکر باید ریشه در کار سیاسی و تعلیمی پویا و اخلاقی داشته باشد؛ او، فراتر از زبان سلبی نقد، باید به تولید نگاه‌ها و راهبردهای نو اهتمام داشته باشد. در یک سطح، این امر یعنی مطالعات فرهنگی اهمیت دارد؛ چراکه کار تأسیس و ایجاد بسترها و کنش‌های فرهنگی و نهادینی را برعهده می‌گیرد که به تولید روشنفکران مردمی می‌انجامد. مریبان منتقد باید به تلاش کارگران فرهنگی، در راه ایجاد بستری برای ارائه و بازتولید گفتارهای روشنفکران مردمی تأکید کنند و بیش و پیش از این کار، توجه تعلیمی ویژه‌ای به ایجاد تعادل میان کفه تولید کار متقن علمی و کفه تمرین رهبری و مسئولیت داشته باشند. هر گونه قدرتی در این حوزه بیش از آنکه خشک باشد، استوار است و بیش از آنکه سرکوبگر و ایدئولوژیک باشد، بر مبنای نقد از خود و آینده‌نگر است. آن‌ها که به مطالعات فرهنگی می‌پردازند، به جای خالی کردن زیرپایه‌های قدرت، باید در جهت سازماندهی به کار خود از آن بهره‌گیرند، و در عین حال قدرت خود را بر مبنای نقد، شفافیت و گفت‌وگو بنا نهند؛ این کار یعنی هم رد مفهوم مریبی به عنوان «روشنفکر

جهانی» و هم رد آن به معنای روشنفکری ویژه که ادعاهای جزیره‌سازانه‌ای همچون سیاست هویت دارد.

مطالعات فرهنگی باید به بازان‌دیشی و بازتعریف مریمان به عنوان روشنفکران مردمی و مرزی بپردازد. اگر روشنفکر جهانی برای همگان سخن می‌راند و اگر روشنفکر ویژه سر در گریبان مشغولیات محدود صورت‌بندی‌های فرهنگی و اجتماعی خاصی دارد، روشنفکر مرزی در درون و میان جوامع مختلف سیر می‌کند، با گروه‌های متفاوتی کار می‌کند و چند نقطه مقاومت را در اختیار دارد، او دانش تخصصی و تفرعی متخصص، دانا یا ایدئولوگ بزرگ را به چالش می‌کشد. مریمان منتقد با ایجاد ارتباط میان نقش روشنفکران در شکل‌گیری فرهنگ‌های مردم‌سالار عمومی، می‌تواند بحث تعریف و روایتی نو از مطالعات فرهنگی را مطرح کنند. این روایت می‌تواند، برای آن دسته از کارگران فرهنگی که در حوزه‌های مختلفی همچون نهادهای مذهبی، هنر، مدارس، رسانه‌ها، محیط‌های کارگری و غیره مشغول‌اند، مرجعی اخلاقی ارائه کند. در ادامه، تلاش برای اطمینان از سلامت عدالت اجتماعی، برابری اقتصادی و حقوق بشر، در سطوح محلی، ملی و جهانی، مریمان، به عنوان روشنفکران مرزی، می‌تواند به بیان و پذیرش وجوه اشتراک و افتراق خود بپردازد.

۳.۵. مطالعات فرهنگی و زیرساخت‌های شناخت

مطالعات فرهنگی نقش مهمی در ارائه چارچوبی نظری داشته است که به کار تحلیل چگونگی استفاده قدرت از امر عمومی و امر روزمره، در جهت تولید دانش، هویت‌های اجتماعی و امیال، می‌آید. حال نوبت کار مستمر تعلیمی است که نشان دهد چگونه کنش‌هایی اجتماعی که از تصاویر، اصوات و دیگر شکل‌های بازنمایی استفاده می‌کنند، مشغول تعریف دوباره تولید دانش، خرد، و شکل‌های جدید فرهنگ جهانی‌اند. مطالعات فرهنگی در کشاندن روزمرگی‌های ریز زندگی مردم به زیر ذره‌بین تحلیل موفق بوده است

و حالا در برابر این کار قرار گرفته است که چگونه علم و فناوری با هم ترکیب می‌شوند و نظام‌های اطلاعاتی جدیدی پدید می‌آید که از مرز دوگانه‌بینی‌های فرهنگ علیا / سفلا گذر می‌کند. نظام‌های واقعیت مجازی و فناوری‌های دیجیتال جدید، که انقلابی در فرهنگ رسانه‌ها به وجود آورده‌اند، هرروزه تمایل بیشتری به خرد ابزاری از خود نشان خواهند داد، و خرد ابزاری آن‌ها را به سوی بازار و مصرف منفعلانه خواهد کشاند. مریبان منتقد باید این نکته را روشن سازند که فرهنگ عمومی مهم است، نه تنها به خاطر اینکه فرصتی به دست می‌دهد که شیوه فهم مردم را منقلب سازد یا به ما می‌آموزد که چگونه دست به تولید فرهنگی بزنیم، بلکه مهم است چون می‌تواند نقش عمده‌ای در ضمانت حقوق بشر و عدالت اجتماعی داشته باشد و همه اینها بحث پیرامون خرد، خرد روشنگر، فناوری و قدرت را به پیش می‌آورد.

نظام آموزشی در جایی ویژه واقع شده است و می‌تواند برای تفکر پیرامون پویایی‌ها و پیچیدگی‌های فرهنگ و قدرت مادی، زبانی نو ایجاد کند. مطالعات فرهنگی به مریبان معنایی از امر سیاسی را می‌آموزد که در عین تعهد، گشوده است، به امور محلی توجه دارد و جهانی‌ها را هم از پیش نظر نمی‌زداید و برای کار مشارکتی تغییر خردمندانانه جامعه بسترها را آماده می‌کند. تعلیم و تربیت انتقادی هم برای مطالعات فرهنگی هدیه‌هایی نو دارد: کنش تعلیمی به عنوان قطعه مرکزی آهنگ مطالعات فرهنگی. حال می‌دانیم بستر آموزش، بستری چندلایه، مختلط و پیوندی است و آموزش یعنی تجهیز فراگیران و مردم با دانش، مهارت و منابع برای مشارکت در جهانی مردم‌سالار.

منابع

1. Aronowitz, S. (1993). *Roll Over Beethoven: The Return of Cultural Strife*. Hanover: Wesleyan University Press.

2. Aronowitz, S and Giroux, H. (1993). *Education Still Under Siege*. Westport, CT.: Bergin and Garvey Press.
3. Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Towards a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review* 64, 2.
4. Bennett, T. (1992). Putting policy into cultural studies. In L. Grossberg, C. Nelson, and P. Treichler (eds.) *Cultural Studies*. New York, Routledge.
5. Brady, J. (1995). *Schooling Young Girls*. Albany, NY: SUNY Press.
6. Clifford, J. (1995). Museums in the borderlands. In C. Becker et al (eds.), *Different Voices*. New York: Association of Museum Art Directors.
7. Crimp, D. (1992). Portrait of people with aids. In L. Grossberg et al (eds.), op. cit.
8. Dering, S. ed. (1992). *The Cultural Studies Reader*. New York: Routledge.
9. Fine, M. (1991). *Framing Dropouts*. Albany, NY: SUNY Press.
10. Gilroy, P. (1992). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
11. Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
12. Giroux, H. (1992). *Border Crossing*. New York: Routledge.
13. Giroux, H. (1993). *Living Dangerously*. New York: Peter Lang.
14. Giroux, H. (1994a). Doing cultural studies: Youth and the Challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review* 64, 3.

15. Giroux, H. (1994b). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York: Routledge.
16. Giroux, H. (1994c). Is there a place for cultural studies in colleges of education? *Review of Education / pedagogy / Critical Studies*.
17. Giroux, H. (forthcoming). Doing Cultural Studies in Colleges of Education. In J. Canaan and D. Epsein (eds.), *Teaching Cultural Studies*, Boulder, CO.: Westview Press.
18. Giroux, H. & McLaren, P. (1993). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
19. (*) Giroux, H. & Shannon, P. eds. (1997). *Educatoion and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*. New York: Routledge.
20. (*) Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. eds. (1996). *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.
21. (*) Giroux, H. (1996). *Slacking off: Border youth and postmodern education*. In Ibid.
22. Grossberg, L. (1993). The formations of cultural studies: An American in Brimingham. In V. Blundell, J. Shepard, & I. Taylor (eds.), *Cultural Studies: Development in Theory and Research*, New York: Routledge.
23. Grossberg, L. (forthcoming). The space of culture, the power of space: Cultural studies and globalization. In I. Chambers and L. Curti (eds.), *The Question of the Postcolonial*. New York: Routledge.

24. Hall, S. (1992a). Cultural Studies and its theoretical legacies. In L. Grossberg et al (eds.), op. cit.
25. Hall, S. (1992b). *Culture, community, nation. Cultural Studies*, 7, 3.
26. Macedo, D. (1994). *Literacies of Power*. Boulder, CO.: Westview, Press.
27. (*) McLaren, P. Liberatory politics: A Freirean perspective. In Henry Giroux et al (eds.), op. cit.
28. Messer-Davidow, E. (1993). Manufacturing the attack on liberalized higher education. *Social Text* 36, Fall.
29. (*) Morley, D. & Chen, K. (1996). *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York: Routledge.
30. Nelson, C., Treichler, P., & Grossberg, L., eds. (1992). *Cultural Studies*. New York: Routledge.
31. Nelson, C., Treichler, P., & Grossberg, L. (1992). *Cultural studies: An introduction*. In *ibid*.
32. Parkes, W. (1994). *Random access, remote control: The evolution of story telling*. Omni January.
33. (*) Peters, M. & Lankshear, C. (1996). Postmodern counter narratives. In Henry Giroux et al (eds.), op. cit.
34. Smith, P. (1994). The political responsibility of the teaching of literatures. In K. Myrsiades and L. Myrsiades (eds.), *Margins in the Classroom*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
35. Solomon, A. (1993). Lower education: Is CUNY abandoning its mission to educate the poor? *Village Voice* December 14.
36. West, C. (1994). *America's three-fold crisis*. Tikkon 9, 2.

یادداشت‌ها

یادداشت مترجم: این ترجمه ترکیبی است از دو مقاله قبلی هنری ژيرو دربارۀ مطالعات فرهنگی:

Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy, *Harvard Educational Review* (Fall 1994);

Doing cultural studies in colleges of education, in Joyce Canaan and Debbie Epstein, Eds. *Teaching Cultural Studies* (Boulder, CO.: Westview Press, forthcoming)

در ترجمه این کار، علاوه بر دو منبع اولیه و مکاتبه با خود نویسنده، از چند کار دیگر نیز برای روشن شدن زمینه کار استفاده شده است که در بخش منابع با علامت (*) مشخص شده‌اند. متن ترجمه از سال ۱۳۷۸ در فضاهای مجازی در دسترس بوده است و این ویرایش برای اولین بار منتشر می‌شود - م.

این عبارت را از لارنس گراسبرگ وام گرفته‌ام:

Lawrence Grossberg, "Toward a Genealogy of the State of Cultural Studies," in *Disciplinary and Dissent in Cultural Studies*, ed. Cary Nelson and Dilip Parameshwar Gaonkar (New York: Routledge, 1996), 132.

در کارهای زیر به جزئیات این مسئله پرداخته‌ام:

Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988), and in *Living Dangerously* (New York: Peter Lang, 1993).

Paul Smith, "The Political Responsibility of the Teaching of Literatures," in *Margins in the Classroom*, ed. Kostas Myrsiades and Linda S. Myrsiades (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994), 64-73.

این مقاله توان ذکر ادبیات غنی پیرامون این مسئله را ندارد، برای مثال می‌توان به آثار

زیر مراجعه کرد:

Lilia Bartolome, "Beyond Methods Fetish: Towards a Humanizing Pedagogy" *Harvard Educational Review* 64 (2) (Summer 1994); Michelle Fine, *Framing Dropouts* (Albany: State University of New York Press, 1991); Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education Still Under Siege* (Westport, CT: Bergin and Garvey, 1993); Donaldo Macedo, *Literacies of Power* (Boulder, CO: Westview, 1994); Stephen Nathan Haymes, *Race, Culture and the City Resistance* (Westport, CT: Bergin and Garvey, 1995).

برای نمونه مسائل مختلفی که به عنوان مطالعات فرهنگی مطرح اند، می توان به آثار

زیرمراجعه کرد:

Lawrence Grossberg, Cary Nelson, and Paul Treichler, eds., *Cultural Studies* (New York, Routledge, 1992); and Simon During, ed, *The Cultural Studies Reader* (New York, Routledge, 1993).

روابط بین مطالعات فرهنگی و سیاست و حکومت در کار زیر مورد توجه واقع شده

است:

Tony Bennett, "Putting Policy In to Cultural Studies," in Grossberg, Nelson, and Treichler, *Cultural Studies*, 23-34

Peter Hitchcock, "The Othering of Cultural Studies," *Third Text* 25 (Winter 1993-1994), 12.

Cary Nelson, Paul Treichler, and Lawrence Grossberg, "Cultural Studies: An Introduction," in Grossberg, Nelson, and Treichler, *Cultural Studies*, 5.

Bennet, "Putting Policy Into Cultural Studies," 32.

مفهوم جهانی شدن به مثابه «بستر جدال» از اثر زیر اقتباس شده است:

Lawrence Grossberg, "The Space of Culture, the Power of Space: Cultural Studies and Globalization," in *The Post-Colonial Question*, ed, Iain Chambers and Lynda Curti (New York: Routledge, 1996), 169-88. See also Stuart Hall, "Culture,

Community, Nation," *Cultural Studies* 7 (3) (October 1993): 349-63.

جرئیات این مسئله را در کارهای زیر بیشتر شرح داده‌ام:

Henry A. Giroux, *Border Crossing* (New York: Routledge, 1992), and *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture* (New York: Routledge, 1994).

تاریخ مطالعات فرهنگی در امریکا را می‌توان در آثار زیر مطالعه کرد:

Stanley Aronowitz, *Roll over Beethoven: The Return of Cultural Strife* (Hanover, MA: Wesleyan University Press, 1993). Also see Lawrence Grossberg, "The Formation of Cultural Studies: An American in Birmingham", in *Cultural Studies: Development in Theory and Research*, ed. Valda Blundell, John Shapard, and Ian Taylor (New York: Routledge, 1993), 21-66. For a shorter analysis, see the introduction to *Cultural Studies* by Nelson, Treichler, and Grossberg, and Stuart Hall's "Cultural Studies and the Theoretical Legacies", in Grossberg, Nelson, and Treichler, *Cultural Studies*, 277-86.

ادعا می‌شود طرفداران مساوات فرهنگی و چندفرهنگ‌گرایی بحث‌های پیرامون آموزش را در انحصار خود دارند. حال آنکه هر کسی که خط سیر جنگ‌های فرهنگی حداقل هشت سال گذشته را دنبال کرده باشد به خوبی از برنامه کاری محافظه‌کارانه سامان دهی آموزش عمومی و عالی، حول محور و هدف بازاری رشد اقتصاد ملی و حمایت قاطع از ارزش‌های تمدن غرب آگاه است. تحلیل جالبی از حمله محافظه‌کاران به آموزش عالی را در منابع زیر ببینید:

Ellen Messer-Davidow, "Manufacturing the Attack on Liberalized Higher Education," *Social Text* 36 (Fall 1993): 40-80. Also see Jeffry Williams, ed., *PC Wars: Politics and Theory in the Academy* (New York: Routledge, 1995); and John K. Wilson, *The*

Myth of Political Correctness (Durham, NC: Duke University Press, 1995).

Douglas Grimp, "Portraits of People with AIDS," in Grossberg, Nelson, and Trichler, Cultural Studies, 126.

Cornel West, "America's Three Fold Crisis," Tikkun 9(2) (1994), 41.

مثالی برای این گفته را می‌توان در اثر زیر دید:

Alisa Solomon, "Lower Education: Is CUNY Abandoning Its Mission to Educate the Poor?" The Village Voice, 14 December 1993; 11-18.

Joe Murphy quoted in Solomon, "Lower Education," 18.

Hall, "Cultural Studies and Its Theoretical Legacies," 286.

به این موضوع در کار زیر پرداخته شده است، به خصوص در مقدمه:

Aronowitz and Giroux, Education Still under Siege, "Beyond the Melting Pot -- Schooling in the Twenty-first Century."

Walter Parkes, "Random Access, Remote Control: The Evolution of Story Telling," Omni, January 1994, 50

در این زمینه پل گیلوری نکته‌های آموزنده‌ای بیان می‌دارد. او می‌نویسد:

این خواست وجود دارد که تحقیقات بیشتری انجام شود و به دقت تعیین شود که بحث‌های پیرامون نژاد، زیبایی، قومیت و فرهنگ در تفکر انتقادی و در نهایت در مطالعات فرهنگی چه و چگونه نقشی داشته‌اند.... مشخصه ملی که به مفهوم شیوه‌های تولید (فرهنگی و غیر) اطلاق گردیده، خود سؤال اساسی دیگری است که بیانگر ویژگی قومی تاریخی رویکردهای غالب به سیاست فرهنگی، جنبش‌های اجتماعی، و مخالفت-آگاهی است.... می‌خواهم این پیشنهاد را ارائه کنم که تاریخ‌دانان فرهنگی می‌توانند آتلانتیک را به عنوان یک واحد تحلیلی مستقل و پیچیده در بحث‌هایشان اتخاذ کنند و از آن برای تولید دیدگاهی فراملی و بینافرهنگی استفاده جویند.