



Research Paper

Teaching Cultural Studies in Iran: Obstacles, Experiences and Recommendations

Mohammad Saeed Zokaei¹

Received: Jul. 19, 2022; Accepted: Aug. 31, 2022

ABSTRACT

Knowledge and perspective about cultural studies have been debated extensively in the global academic spaces and partly within Iran. However, the pedagogical requirements of this tradition have rarely been a topic for discussion. As a matter of fact, cultural studies' project inevitably requires teaching critical skills and analyses in classrooms. Relying on educational experiences of the author, the current paper aims to introduce some major challenges in the process of cultural studies pedagogy. Reliance on a formal teaching separated from social context, ambivalence and confusion on the concept of culture and cultural theory, difficulties in providing critical teaching and drawing boundaries of popular culture are amongst the major challenges faced by academics attached with cultural studies in Iran. It therefore can be argued that to be efficient and dynamic, and to preserve its distinction as a critical discipline, cultural studies needs today to employ educational initiatives that not only serve multi-layered historical understanding of Iranian society and culture but also fit with a reformistic cultural policy-making.

Keywords: Teaching cultural studies, cultural criticism, cultural analysis, reflexivity, conjunctural analysis

1. Professor in Sociology and Cultural Studies, Department of Cultural Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

✉ Zokaei@atu.ac.ir



INTRODUCTION

This article tries to study three important museums in Iran, namely the Museum of "Ancient Iran", "Islamic Museum" and "Islamic Revolution and Holy Defense" through a critical discourse analysis to know their relationship with the institution of power. Most recent studies with traditional approaches consider museum as a field broader than political knowledge, and hence, think that the museum as an institution is a phenomenon with specific tasks in modern society (Khosravi, 2018, 43).

The emphasis of cultural studies on subcultures and marginal groups as well as its accounting for the plurality in the purport and practice of culture has transformed it into a critical subject. Similarly, cultural studies' pedagogy could also be considered as a critical one wherein teaching and learning play key role. Despite this critical nature and numerous suggestions provided for being critical and reflexive, there are not enough practical and clear discussions on applying the same in classrooms. The epistemological ideas and discussions related to this subject are often raised questions in general terms and with few tips and recommendations regarding how to employ cultural studies in research and in classes.

PURPOSE

Relying on the author's own long-term association with teaching and research as well as reflecting on experiences of other scholars documented in scientific journals, this paper aims to analyze the challenges being faced by cultural studies as a teaching subject in academic centers and to offer some applied recommendations to promote teaching and learning in courses on cultural studies.

FINDINGS

The following are challenges identified in the course of the current study:

- 1) Formal teaching. By this I mean an education detached or poorly connected to an academic tradition. Formal teaching does not allow proliferation and continuous revision of experiences. The procedures adopted by scholars reflect their personal orientations and dominant sociopolitical developments and trends rather than being affected by traditions drawn from academic cultures. Formal teaching does not therefore enable students to critically analyze relevant experimental projects.
- 2) Understanding culture and cultural theory. The major preoccupation of many cultural students is to come to terms with a wide range of theoretical propositions offered in textbooks or in classes. Reviewing these theories, for some, rather reflect intellectual fashion and not a serious task geared to the local

context. Similarly, de-familiarizing students with the differences that neighboring traditions dealing with culture manifestation, is yet another challenge scholars of cultural studies face with.

3) Critical teaching. Critical encounter practices by Iranian cultural studies scholars often reflect their personal priorities, tastes or habits rather institutional frameworks and requirements. There is not a suitable link between practitioners' agency, subjectivity and actions with what is at work in society as a whole. Political economy and cultural economy are not seriously considered and accounted for.

4) Popular culture dilemma. There are many controversies over the boundaries and what constitutes popular culture in Iran. Inadequate record of the early formation of popular culture in institutions and its historical developments together with some pessimistic approaches and discourses by some groups in Iran have not facilitated the formation of a dynamic sphere for serious debates and reflections on the subject.

CONCLUSION

Drawing on two decades of cultural studies teaching in Iran, this paper was able to discuss some of the major challenges faced by academic while teaching this discipline. In brief, these challenges include the dominance of formal teaching poorly connected to the social context, controversies over the meaning of culture and cultural theory, prevalent attitudes towards cultural critique and finally the relationship between culture politics and popular culture both within the academia and beyond. Presenting examples drawn from classroom teaching experiences (particularly in line with conjunctural analysis) the necessity of adopting reflexive teaching congruent with critique and cultural analysis was emphasized. The main argument was that distinct features of cultural studies in Iranian socio-cultural context is tightly related to its ability in the role it plays to offer critical and experimental analyses of phenomenon specifically with regard to the Iranian context. These analyses while focusing on subjectivities and agencies should also consider current and historical structures and processes. In other words, this balance is a guarantee for Iranian cultural studies and facilitates dialogues and reflexivity needed for cultural life and cultural policy making in Iran. Unlike other established social science disciplines, the Iranian cultural studies program is struggling to establish its unique tradition and being as an inter-disciplinary in appearance since 2000, it has faced with criticism both inside and outside the academia. These conditions together with the limited number of departments and levels (only a master program) and heavily reliance on Western texts have inevitably created major pedagogic challenges and impeded the formation of cultural studies as an independent discipline.



Iranian Cultural Research

Abstract

NOVELTY

Pedagogic aspects of teaching cultural studies as a critical discipline (tradition) is often neglected or at best taken for granted. Clarifying major pedagogic challenges facing cultural studies and providing some practical examples from experiences in teaching courses on cultural studies are contributions the current research paper offers.



Iranian Cultural Research

Vol. 15
Issue 3
Autumn 2022

BIBLIOGRAPHY

- Abbas, A., & Nguyet, J. (Eds.) (2004). *Internationalizing cultural studies: An anthology*. Hong Kong: Wiley-Blackwell.
- Babe, R. (2010). *Cultural studies and political integration: Towards a new integration*. Lexington Books.
- Bal, M. (2003). From cultural studies to cultural analysis: a controlled reflection on the formation of method, In P. Bowman (ed.), *Interrogating Cultural Studies: Theory, Politics and Practice*. London: Pluto Press.
- Barker, C. (2004). *Cultural studies: theory and practice*. London: Sage.
- Belsey, C. (2003). From cultural studies to cultural criticism? In Bowman, P. (ed.) *Interrogating Cultural Studies: Theory, Politics and Practice*. London: Pluto Press.
- Burns, G. (2016). *A companion to popular culture, Chichester*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Chehabi, H. (2018). The Shiraz festival and its place in Iran's revolutionary mythology, In Alvandi, R. (ed.), *The Age of Aryamehr: Iran and its Global Entanglements*. London: Bingko.
- Chen, K.H. & Chua, B. H. (Eds.) (2007). *The Inter-Asia Cultural Studies Reader*. London: Routledge.
- Davis, A. (2019). Teaching conjuncturally: cultural studies as the practice of conjunctural analysis, In J. Aksikas, S. Johnson Andrews and D. Hedrick (Eds.), *Cultural Studies in the Classroom and Beyond*. Palgrave.
- Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Madsen, A., Mackay, H., & Negus, K. (Eds.) (1997). *Doing cultural studies: the story of Sony Walkman*. London: Sage.
- Fazeli, N. (2016). Nazariyehā-ye farhangi ra čegune va čerā tadrīs konim [Why and how teaching cultural studies]. *Cultural Studies & Communication*, 12(44), 13-38.
- Fazeli, N., & Ghelich, V. (2013). *Siyāsāt-e farhangi az didgāh-e motāle'at-e farhangi* [A new approach to cultural policy from the vewopoint of cultural studies]. Tehran, Iran: Tisa.
- Gray, A. (2003). *Research practice for cultural studies*. London: Sage.
- Zokaei, M.S. (2007). Tahavol dar olguhā-ye sabk-e zendegi-ye javānān [Evolution in youth lifestyle patterns] In: E. Hajiani (Ed.). *Olguhā-ye sabk-e zendegi-ye javānan* [Iranian's lifestyle]. Tehran, Iran: Pažuheškade-ye Tahqiqāt-e Strātežik.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representation and the Signifying Practices*. London: Sage.
- Halse, C. (2011). Becoming supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36 (5), 557-570. 10.1080/03075079.2011.594593



Iranian Cultural Research

Abstract



- Inglis, D. (2011). Doqoluhā-ye dar hāle nezā': Jāme'ešenāsi, motāle'āt-e farhangi, gunāguni va hamsāni [Conflicting tweens: Sociology, Cultural studies, diversity and seamness] (A. Sabaghi, Trans.). *Barg-e Farhang*, 23.
- Jefferson, T. (Ed.) (2021). *Stuart Hall, conjunctural analysis and cultural Criminology: a missed moment*. Palgrave (eBook)
- Kazemi, A. (2018). *Dānešgāh az nardebān ta sāyebān*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Kazemi, A., & Haj Hoseini, M. (2016). *Motale'at-e Farhangi-ye danesgahi dar Iran* [Academic cultural studies in Iran]. Tehran, Iran: Insitutue for Social and Cultural Studies.
- Lewis, J., & Miller, T. (Eds.) (2003). *Critical cultural policy studies: A reader*. London: Blackwell.
- Miller, T. (2001). *A companion to cultural studies*. Oxford: Blackwell.
- Palmer, P.J. (2021). šahāmt-e tadrīs: safari be Donyā-ye darun-e mo'allem [The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life] (N. Rouhani, Trans.). Tehran, Iran: Hooš-e Nāb. (Original work published 2017)
- Rezaei, M. (2020). Rahaeibaxsi-ye motale'at-e farhangi [Emanicipation of cultural studies]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Rezaei, M., Kazemi, A., & Nazerfasihi, A. (2011). Motale'at-e farhangi va ayande-ye olum-e ejtemaei dar Iran [Cultural studies and the future of social sciences in Iranian cultural studies: Types and injuries]. *Barg-e Farhang*, 23, 36-59.
- Sedighi, B. (2011). Jāme'ešenāsi va motāle'āt-e farhangi: taqābol, tavāfoq ya ta'āmol? *Ba negāhi bar ravābet-e in dow dar Irān* [Sociology and cultural studies: confronting, consent, or interaction with a glance to their relationship in Iran]. *Cultural Studies and Communication*, 24, 11-38.
- Serafini, L., & Lash, S. (2016). Cultural studies and cultural sociology: Scott Lash in conversation with Luca Serafini. *Sociologica*, 1, 1-15. doi: 10.2383/83889
- Spielman, D. (2018). Marxism, cultural studies and the principle of historical specification: on the form of historical time in conjunctural analysis. *Lateral, Journal of Cultural Studies Association*, 7(1).
- Williams, R. (2018). Popular culture: History and theory. *Cultural Studies*, 32, 6, 903-928. doi: 10.1080/09502386.2018.1521620
- Winter, R. (2000). Cultural studies. In U. Flick, E., Van Kardorff. & I. Steinke (Eds.) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Wolf, J. (1999). Cultural studies and the sociology of culture. *Invisible culture: An Electronic Journal for Visual Studies*. Reterived from https://www.rochester.edu/in_visible_culture/issue1/wolff/

Zokaei, M. S. (2013). Academic Cultural Studies in Iran: Achievements, Challenges and Prospects. *Journal of Iranian Cultural Research*, 6(1), 1-22. doi: 10.7508/ijcr.2013.21.001

Zokaei, M.S. (2014). Motāle'āt-e farhangi va dādehā-ye kami [Cultural studies and quantitative data]. In H. Mirzaei (Ed.), *Darāmadi bar raveš-šenāsi-ye motāle't-e farhangi* [An Introduction to cultural studies methodology] (Pp. 257-274). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.

Zokaei, M.S., & Shafiei, S. (2010). Kalbodšekāfi-ye siyāsāt-e Jomhuri-ye Eslāmi dar howze-ye sabk-e zendegi-ye doxtarān [The anatomy of I.R.Iran's cultural politics on women's lifestyle]. *Cultural Studies & Communication*, 6(20), 77-120.



Iranian Cultural Research

Abstract



مقاله پژوهشی

آموزش مطالعات فرهنگی در ایران: موانع، تجربه‌ها، و تجویزها

محمدسعید ذکائی^۱

دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۸؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۹

چکیده

اگرچه دانش و دیدگاه مطالعات فرهنگی، موضوع بحث‌های گسترده‌ای در فضای دانشگاهی جهانی و تالان‌های ایران بوده است، اقتضاها و آموزشی این سنت در میدان‌های علمی، کمتر موضوع بحث بوده است. برنامه مطالعات فرهنگی، ناگزیر آموزش مهارت‌ها و تحلیل‌های انتقادی از فرهنگ در کلاس درس را طلب می‌کند. مقاله حاضر با تکیه بر تجربه آموزشی نویسنده، در پی معرفی برخی چالش‌های عمده در فرایند یادگیری و یاددهی مطالعات فرهنگی در کلاس‌های درس است. آموزش، به‌شیوه‌ای رسمی و بریده از متن اجتماعی، ابهام و تداخل در ترسیم مرزبندی نظریه فرهنگی، دشواری‌های مربوط به آموزش انتقادی و ابهام در ترسیم مرزهای عامه‌پسندی، و گشودگی در برابر آن برای آموزش و پژوهش، چالش‌های اصلی آموزش مطالعات فرهنگی در ایران به‌شمار می‌آیند. استدلال نویسنده این است که اثربخشی مطالعات فرهنگی و حفظ هویت انتقادی و عمل‌گرایانه و اصلاح‌گرایانه آن، نیازمند به‌کارگیری تدابیر آموزشی است تا آن را به شیوه‌ای پویا در خدمت فهم چندلایه، تاریخی، و موقعیتی جامعه و فرهنگ ایرانی و تلاش برای قرار دادن این فهم در خدمت سیاست‌گذاری فرهنگی قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش مطالعات فرهنگی، نقد فرهنگی، تحلیل فرهنگی، بازاندیشی، تحلیل تقارن

۱. استاد جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

zokaei@atu.ac.ir ✉

۱. مقدمه

مطالعات فرهنگی ایرانی، دست کم در محافل دانشگاهی، طرحی تقریباً بیست ساله به شمار می آید. به طور کلی، این طرح فکری، در پی بررسی متن گرایانه و مادی گرایانه روابط پیچیده و چندگانه بین صورت بندی های فرهنگی و اجتماعی، رفتارهای ایدئولوژیک، و فرایندهای سیاسی است. منطق، اقتضاها، و سیاست های دانشگاهی مؤثر بر استقرار این حوزه در دانشگاه ایرانی، پیش از این بررسی و واکاوی شده است (صدیقی، ۱۳۹۰؛ ذکایی، ۱۳۹۲؛ فاضلی، ۱۳۹۵؛ کاظمی و حاج حسینی، ۱۳۹۵؛ رضایی، ۱۴۰۰). تفکیک و تقسیم کار دانشگاهی به مثابه سیاست و مسیر کلی حاکم بر دانشگاه در کنار رقابت های بازیگران و کنشگران علمی و سازمانی علم در ایران و همچنین، برخی شرایط پیشامدی (اقتضایی)، سویه های اصلی تسهیل کننده ورود مطالعات فرهنگی به دانشگاه های ایران بوده اند. تمرکز این حوزه بر خرده فرهنگ ها و گروه های حاشیه ای و توجه به تکثر معانی فرهنگ، به ویژه پیوند این معانی و تغییر پذیری های فرهنگی با قدرت در سویه های گوناگون آن، ماهیتی انتقادی به این سنت می بخشد که به تناسب، به کارگیری ابزارهای تحلیل (نظری) و روش شناختی خاص خود را نیز طلب می کنند. به همین ترتیب، مطالعات فرهنگی را هم زمان در وجه دانش یادگیری و یاددهی نیز باید طرحی انتقادی به شمار آورد که یادگیری و یاددهی همواره در آن نقش محوری ای داشته اند. در آموزه های کلاسیک این سنت، اهمیت نقش آفرینی در قالب روشنفکر ارگانیک به جای روشنفکر سنتی (گرامشی)، توجه به رهایی بخشی و قدرت دهی به سوژه ها و گروه های فرودست و کم (بی صدا، رویارویی های تجربی و عمل گرایانه با میدان و بازاندیشی های انتقادی دوطرفه (بین پژوهشگر و افراد آگاه)، توجه به پیچیدگی، اقتضایی بودن و احتیاط و تواضع در نظریه پردازی، همواره اصولی قابل توصیه بوده اند. با این حال، این توصیه ها و تجویزها، هیچگاه دستور کارهای روشن و انضمامی ای را در اختیار معلمان و دانشجویان نگذاشته اند و به ندرت مستند بوده و به موضوعی برای بحث و تبادل نظر بین پژوهشگران آن تبدیل شده اند.

ایده ها و مباحث معرفت شناختی مربوط به این حوزه، در بسیاری از موارد در سطحی کلی بررسی می شوند و کمتر به لوازم انجام عمل مطالعات فرهنگی در میدان و نیز کلاس توجه می شود. آنچه مسئله را برای این حوزه میان رشته ای جوان ایرانی پیچیده تر می کند، مقاومت ها،



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲

دوره ۱۵، شماره ۳
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۵۹



تش‌ها، و منازعات گفتمانی بر سر مشروعیت، خاستگاه، دستورکارها، و جهت‌گیری‌های آن است. در این بخش نیز اگرچه نسخهٔ ایرانی، از برخی جنبه‌ها، تجربه‌ای مشابه با الگوهای استقبال و رویارویی با این حوزه در سنت‌های کلاسیک و به‌ویژه سنت اولیهٔ انگلیسی آن دارد، اما وجوه متمایزی را نیز به‌نمایش می‌گذارد. بحران مشروعیت و تنش‌های نهادین مطالعات فرهنگی کلاسیک، در وهلهٔ نخست، برآمده از تمایزهای ساختاری در فرهنگ و برداشت‌های نخبه‌گرایانه از آن و تأکید بر محافظت از فرهنگ کانونی بود. بااین‌حال، انتقادهای و چالش‌های مطالعات فرهنگی ایرانی، افزون‌بر اینکه به سویی‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی آن (توجه به تکرر در معنای فرهنگ) مربوط است، با تعارض‌های گفتمانی درون‌دانشگاهی و رقابت‌ها و تنش‌های برآمده از آن نیز پیوند می‌یابد. تفسیرهای نادرست یا مبالغه‌آمیز از ذات انتقادی این حوزه، ایجاد تقابل‌های کاذب با رشته‌های مجاور و مستقر (به‌ویژه جامعه‌شناسی)^۱، یکسان‌انگاری و فروکاستن مطلق آن به طرحی چپ‌گرا یا پست‌مدرن - که در بسیاری از موارد به‌گونه‌ای غیراستدلالی، رتوریک، و غیرحرفه‌ای انجام می‌شد - بخشی از پویایی‌های درون‌دانشگاهی‌ای بود که در برخورد با تغییرات قدرت و چرخش‌های سیاسی در ایران، آسیب‌هایی را به آن وارد کرد و در دوره‌ای نیز آن را به تعلیق و توقف جذب دانشجو کشانید. به‌این‌ترتیب، درحالی‌که نئولیبرالیسم و سیاست‌های راست افراطی در غرب و نقد کارآمدی اقتصادی، محرک اصلی در تنگنا قرار گرفتن - و در مقطعی - تعطیلی مطالعات فرهنگی در غرب (در نسخهٔ بیرنگه‌امی) را فراهم کرد، بازنمایی‌های نادرست، تنش، و رقابت‌های درون‌دانشگاهی و حساسیت به عرصه‌های منعطف و جدیدی که مطالعات فرهنگی می‌توانست در تحلیل فرهنگ بگشاید، شکل‌دهندهٔ مقاومت در برابر آن در ایران بود.

درحالی‌که برای بسیاری از رشته‌های دانشگاهی موجود در ایران، تجربهٔ چند دهه جذب دانشجو در مقاطع تحصیلی مختلف، سنت‌های مشخص و گاه، نیرومندی را پدید آورده است که فضا، حافظه، و میدان آن، دانشجویان جدید و معلمان را راهبری می‌کند، حوزه‌های

۱. رد پای مناقشه‌ای که اینگلیس (Ingilis) در مقالهٔ خود (۱۳۹۰) از آن به دوقلوهای درحال‌نزاع یاد می‌کند، در ایران در همایش «مرگ جامعه‌شناسی و تولد مطالعات فرهنگی» نیز دیده می‌شود. این همایش در سال ۱۳۸۶ در دانشگاه علامه طباطبائی برگزار شد و سایهٔ آن برای مدت‌ها، فضای تنش‌آمیزی را در میان برخی استادان این دانشگاه ایجاد کرد.



بین‌رشته‌ای، ازجمله مطالعات فرهنگی، شرایط متفاوتی را تجربه می‌کنند. نوین‌باد بودن و ضعف در استقرار یک سنت محلی در پژوهش و، به‌ویژه، آموزش مطالعات فرهنگی، محدود بودن تعداد گروه‌های مطالعات فرهنگی، آموزش تنها در مقطع کارشناسی ارشد، در کنار اتکای زیاد به متون غیرداخلی، یادگیری و یاددهی مطالعات فرهنگی را با دشواری‌های زیادی همراه می‌کند که می‌تواند در تداوم فعالیت این سنت، اختلال برانگیز باشد. آموزش نگاه، حساسیت، و معرفت مطالعات فرهنگی، نیازمند تأمل جدی درباره فلسفه و منطق یادگیری و یاددهی در آن و همسویی و به‌اشتراک گذاشتن تجربه‌های پژوهشگران این حوزه است. بنابر آنچه گفته شد، در مقاله حاضر با تکیه بر تجربه‌های آموزشی برآمده از سال‌ها تدریس و پژوهش در این حوزه و نیز مرور و بازخوانی تجربه‌های استادان و پژوهشگران دیگر این سنت که در آثار آن‌ها بازتاب یافته است در پی تحلیل چالش‌های حاکم بر آموزش مطالعات فرهنگی در فضاهای دانشگاهی ایران و ارائه توصیه‌هایی کاربردی برای بهبود یادگیری و یاددهی در کلاس‌های درسی و دوره‌های آموزشی این حوزه مطالعاتی هستیم.

۲. چارچوب مفهومی

چرخش‌های معرفتی متنوع رخ داده در چند دهه اخیر (فرهنگی، تفسیری، زبانی، زیبایی‌شناختی، انتقادی، دیجیتال، و مانند آن)، ناگزیر بر شیوه‌های آموزش و پژوهش علوم انسانی نیز تأثیرگذار بوده است. این تأثیرگذاری به‌طور مشخص، در سنت‌های بین‌رشته‌ای، ابعاد گسترده‌تری دارد. انعطاف در چشم‌اندازهای تحلیلی مطالعات فرهنگی و ترکیب و پیوند مفاهیم، سنت‌ها، و ابزارها در این حوزه، برخی پژوهشگران را از اندیشه تجویزهای قاطع دور کرده است؛ به‌گونه‌ای که آنان شیوه روش‌شناختی مطالعات فرهنگی را کاملاً منعطف می‌دانند. تجویز نسخه «خودت انجامش بده» (ویتتر^۱، ۲۰۰۴، ۱۱۸)، توصیه به «ابداع‌گری و انتخاب روش‌های راهبردی» (گری^۲، ۲۰۰۵، ۶)، یا «اعتقاد به وابستگی کامل روش به متن و میدان پژوهش» (بارکر، ۲۰۰۴) نمونه‌هایی از این دست به‌شمار می‌آیند.

1. Winter
2. Gary



به‌همان‌سان، در عرصه آموزش نیز تنوع و تکثر پارادایم‌ها و رویکردها، بخشی از ماهیت این حوزه را شکل می‌دهد. چارچوب‌های انتقادی برآمده از مارکسیسم ساختاری در مطالعات قوم‌نگارانه سال‌های دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ سنت بیرمگه‌ام که نگاهی نوستالژیک به نظم سنتی جامعه و فرهنگ طبقات کارگر داشتند، جای خود را به پژوهش‌های معطوف به داده‌های هنری، بصری، و دارای جهت‌گیری‌های رسانه‌محور در سنت‌های جدیدتر (مانند گلد اسمیت) سپرده‌اند؛ مطالعات مخاطب و فرهنگ توده در کنار نسخه‌های متن‌محور غیرانتقادی مطالعات فرهنگی (با تأثیرپذیری از چارچوب‌های پساساختارگرا) فضای غالب مطالعات فرهنگی آمریکایی را شکل داده‌اند؛ پیوند مطالعات فرهنگی با مطالعات علم و فناوری در کانادا، هویت متمایزی به آن می‌بخشد و یا در استرالیا انتظار از مطالعات فرهنگی پیوند با سیاست‌گذاری و به‌کارگیری آن برای ادغام اجتماعی-فرهنگی بیشتر گروه‌های بومی است. این تصویر چندگانه در سنت‌های غیرکانونی و جدیدتر مطالعات فرهنگی نیز آشکارا قابل مشاهده است؛ برای نمونه، به‌رغم برخی روندها و الگوهای مشترک در استقرار این سنت و تداوم فعالیت آن در کشورهای آسیایی (وابستگی به سنت‌های پست‌مدرن، آمیختگی معنای عام فرهنگ با مطالعات فرهنگی، تولید دانش کم‌ارتباط با متن اجتماعی، و کشاکش با سیاست‌های نهادین دانشگاهی) تفاوت‌هایی در جهت‌گیری‌ها و اولویت‌ها، نهادهای درگیر آموزش و پژوهش، و به‌کارگیری آن در سیاست‌های اجتماعی به‌چشم می‌خورد.

نماینده‌ی کردن اقوام و گروه‌های مختلف در قالب هویت ملی (مورد کره جنوبی)، رفع مناقشات حافظه‌ای و پذیرش رویکردی دموکراتیک به آن (مورد ژاپن)، رفع ناهم‌سویی‌ها و دوگانگی‌های فرهنگی و اندیشه گسترش فرهنگ‌های قومی-زبانی (مورد ترکیه)، بازاندیشی در سنت‌های قومی فرهنگ عامه و بازنمایی متفاوت از آن (مورد هند)، یا تلاش برای گذر از مرزهای جغرافیای سیاسی و برساختن هویت‌های جدید (مورد چین)، از مهم‌ترین چالش‌های مطالعات فرهنگی در کشورهای آسیایی به‌شمار می‌آیند (ن. ک: عباس و انگویت، ۲۰۰۴؛ چن و چو^۱، ۲۰۰۷).

در مجموع، تجربه استقرار مطالعات فرهنگی در کشورهای غیرکانونی، بیانگر وجود شکاف بین نظریه و واقعیت در فهم و تبیین مسائل محلی برپایه مفاهیم نظری و الگوهای تحلیلی غربی است که شناسایی مسئله ها از درون جامعه را با دشواری های زیادی روبه رو می کند. اگرچه شکاف های یادشده را می توان در سطح کلان با نابرابری های موجود در تقسیم کار جهانی تولید علم و سیاست های مربوط به آن توضیح داد، اما سیاست ها و سنت های پداگوژیک، سبک های آموزش در کلاس های درس، و رویکردهای رشته ای نیز در آن نقش دارند.

شاید بتوان گفت، در میان پژوهشگران کلاسیک مطالعات فرهنگی، هیچ کس به اندازه استوارت هال برای ارائه ابتکارهای آموزشی و تعهد به متن مند کردن و تجربی سازی آموزش و پژوهش مطالعات فرهنگی، تلاش نکرده است. ارائه نمونه های کلاسیک از پژوهش های تجربی در موضوع هایی مانند پلیس و فرهنگ جرم، بازنمایی، فناوری، تلاش فراوان برای زمینی و همگانی کردن مطالعات فرهنگی (با انجام سخنرانی های عمومی، تولید ویدئوهای آموزشی، و مانند آن) و مهم تر از همه، طرح ایده «تحلیل تقارن» - که ابزار تحلیلی محوری او در مطالعات یادشده بود - تأییدگر این موضوع است. «تحلیل تقارن» در بیان کلی، نیازمند تعهد به فهم هر لحظه تاریخی در نهایت پیچیدگی آن است (جفرسن، ۲۰۲۱، ۴) و پدیده های اجتماعی را به شیوه ای نظام مند و همه جانبه با زمینه های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی آن پیوند می دهد. تحلیل تقارن^۱ با محور قرار دادن مسئله قدرت و روابط فرهنگی تلاش می کند، منظومه نیروها، شرایط، منافع، تعارضات، و جهت گیری و روندهای مؤثر بر بروز مناسبات و آرایش روابط را به گونه ای مفصل بندی شده ترسیم کند (دیویس^۲، ۲۰۱۶، ۲۶۹). چنین تحلیلی، نیازمند به آزمون گذاشتن مفروضات، مشاهدات، و ارزش های پژوهشگر در نسبت با پیچیدگی های تجربی و امکان های سیاسی است و به وی امکان می دهد که بین سطوح مختلف انتزاع، حرکت کرده تا در یک متن اجتماعی - تاریخی و با ملاحظه [یک رژیم] قدرت خاص از سطح تجربی به سطح عینی حرکت کند (دیویس،



1 Conjunctural Analysis

2. Davis



۲۰۱۹، ۲۷۰). تحلیل تقارن مستلزم آن است که پیوندهای مشروط و اقتضایی بین عناصر و نیروهای مختلف در جغرافیا و زمان خاصی در نظر گرفته شده و با مفصل‌بندی دقیق و مناسب وضعیت این نیروها و روابط، تفسیرهایی متن‌مند و خاص میدان ارائه شود. تحلیل تقارن، دعوتی به اندیشه و حساسیت محلی و نسبیت‌های زمانی و مکانی است؛ همان‌گونه که کلارک می‌گوید: «یک تقارن، نه یک لحظه تاریخی، بلکه انباشت و تراکمی از خواسته‌ها، نیروها، درگیری‌ها، و تعارض‌ها است» (به نقل از: دیویس، ۲۰۱۹، ۲۶۹).

به این ترتیب، در تحلیل یک کودتای تاریخی، ظهور (استقرار) نهادی جدید، شکل‌گیری روابطی تازه، تولید و عرضه یک کالا و رفتار جمعی در یک موقعیت، باید در پی فهم لحظه تاریخی، منظومه نیروها و بازیگران فعال و آرایش روابط (قدرت) گفتمانی بین آن‌ها، متن کلان سیاسی و اقتصادی، و سطوح توسعه‌ای باشیم. محلی بودن مطالعات فرهنگی و تنوع سنت‌های حاکم بر آن، تنها با این منطق قابل فهم است. «تحلیل تقارن‌ها به جای توصیف صورت‌بندی اجتماعی بر اساس مقوله‌های انتزاعی‌تر، در پی تشریح تکرر نیروهایی است که در کنش‌ها و اتحادهای عینی خویش ایجادکننده چیزی هستند که گرامشی آن را «قلمرو تقارن‌ها» می‌خواند» (اسپایلمن^۱، ۲۰۱۸).

در مقاله حاضر تلاش خواهم کرد با شناسایی برخی چالش‌های مهم در مسیر آموزش مؤثر و کارآمد مطالعات فرهنگی (به‌ویژه در آموزش دانشگاهی و در کلاس درس)، برپایه تجربه‌های آموزشی از کلاس‌های درس و نیز برخی پژوهش‌های مربوط به عملکرد دانشگاهی این حوزه در بیست سال اخیر در ایران، توصیه‌هایی را برای رویارویی با آن‌ها ارائه کنم. بدیهی است که چالش‌های موردبحث، توضیح‌دهنده همه موانع و تنگناهای پیش‌روی آموزش مطالعات فرهنگی نیستند. افزون‌براین، تفکیک آن‌ها تنها با ملاحظات توضیحی انجام‌شده و درعمل، وابستگی و هم‌پوشانی‌هایی را با یکدیگر نمایش می‌دهند.

● **چالش آموزش فرمال:** تفاوت مطالعات فرهنگی با رشته‌های متعارف علوم اجتماعی، آموزش آن را دشوار می‌کند. در سنت‌های رشته‌ای موجود علوم اجتماعی

1. Spileman

۲. منظور از آموزش فرمال، آموزشی غیرمنعطف و متکی به قواعد خشک و رسمی و رویه‌ای است که بیشتر در کتاب‌های درسی رایج بود. با توجه به نارسا بودن معادل‌های کوتاه فارسی، از واژه انگلیسی استفاده می‌کنم.



(جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، ارتباطات) پارادایم‌های نظری و سنت‌های پژوهشی، مرزبندی‌های به نسبت روشنی دارند و به گونه‌ای بین‌ذهنی، همسویی‌هایی را در میان متخصصان برقرار می‌کنند. این درحالی است که اتفاق نظر چندانی درباره ماهیت حوزه مطالعات فرهنگی وجود ندارد و سنت‌های جایگزین در حوزه‌های فرهنگی و برش‌های زمانی متنوع پدیدار شده‌اند؛ برای نمونه تابی میلر^۱ (۲۰۰۱) در نقشه‌ای که از مطالعات فرهنگی انگلیسی‌زبان سال‌های دهه ۱۹۹۰ ترسیم می‌کند، آشکارا تکثر سنت‌ها، رویکردها، و تحولات آن در طول چهار دهه فعالیت را نشان می‌دهد. تنوع دیدگاه‌ها در سنت‌های زبانی-ملی مطالعات فرهنگی در دوره‌های مختلف را می‌توان نشان‌دهنده پویایی آن‌ها دانست. آموزش فرمال درواقع، آموزشی بریده یا کم‌ارتباط با سنت دانشگاهی‌ای است که امکان انباشت و بازاندیشی پیوسته را برای آن فراهم کند. سنت نوپای مطالعات فرهنگی ایرانی در گزینش بهترین نسخه آموزش و پژوهش، بیش از وابستگی به سنت‌های برآمده از فرهنگ‌های دانشکده‌ای (دانشگاهی)، قائم به جهت‌گیری فردی و به‌ویژه، متأثر از فضا و تحولات روز سیاسی و فرهنگی است. مطالعات فرهنگی ایرانی در سال‌های اولیه استقرار (سال‌های دهه ۱۳۸۰) به گونه‌ای عمیق از میراث مطالعات فرهنگی انگلیسی (نسخه بیرمنگهام) تأثیر پذیرفت. توجه به مطالعات خرده‌فرهنگی، به کارگیری مفاهیم نومارکیستی، و اولویت مطالعات مردم‌نگارانه، نشانه‌هایی برای اثبات این ادعا هستند. با گذار از سال‌های استقرار و تثبیت، خوانش سیاسی رادیکال از مطالعات فرهنگی تاحدودی کاهش یافت و در حال حاضر در محافل دانشگاهی از ظرفیت‌های مفهومی و روشی متنوع‌تری استفاده می‌شود. به همان سان، نشانه‌هایی از کاربرد ایده‌ها و تحلیل‌های مطالعات فرهنگی در فراسوی گفتمان‌های روشنفکرانه دانشگاهی و برای نمونه، در فعالیت‌های تجاری و بازارمحور (مد، تبلیغات، سینمای خانگی، و مانند آن) به چشم می‌خورد. بااین حال، هم‌افزایی ضعیف پژوهش‌های این حوزه و عملکرد فردی و غیرنهادین پژوهشگران جدی آن، مانع شکل‌گیری یک سنت آموزشی و پژوهشی ریشه‌دار شده است. توجه به آموزش مبانی و نظریه‌های کلاسیک و مدرن در قالبی فرمال و بی‌ارتباط با متن و



زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی، مانع ایجاد فرصت‌های مناسب برای نقد دستاوردهای این رشته، و انتقال تجربه‌های مناسب و کافی به دانشجویان این رشته در راستای تأمل در مسائل ایران می‌شود. هرچند برنامه مطالعات فرهنگی در حدود ۶۰ سال فعالیت خود، در بیشتر متن‌های اجتماعی، فاصله بیشتری از سیاست گرفته است و دیدگاه‌های نظری پرشماری را نمایندگی می‌کند، در وجه مترقیانه و اثربخش آن همواره در امتداد مقوله‌هایی چون تحولات اقتصاد سیاسی، اقتصاد فرهنگی، سیاست علم و دانش، سیاست فرهنگی، سیاست هویت، و شهروندی فرهنگی قرار داشته است.

کماکان، وجه غالب مطالعات فرهنگی ایرانی، روشنفکرانه است و کمتر با سیاست‌های رسمی یا مدنی پیوند یافته است. تردیدی نیست که دلالت‌های روشنفکرانه با منطق هستی‌شناختی این حوزه پیوند دارد. مطالعات فرهنگی به‌قول تابی میلر (۲۰۰۱) - نوعی تمایل روشنفکرانه-انتقادی در قلمرو علوم انسانی، اجتماعی، و هنر و در پی تحلیل جوامع و فرهنگ‌ها (هم به‌لحاظ زیبایی‌شناسانه و هم انسان‌شناختی) برپایه دیالکتیک سوژه و قدرت است. باین‌حال، اندیشه‌های نظری برای پویایی و اثربخشی، همواره نیازمند پیوند با متن اجتماعی هستند. همواره در کلاس‌های درسی مختلف این مسئله را به دانشجویان یادآوری می‌کنم که آنچه تمایزدهنده مطالعات فرهنگی با همسایگان نزدیک رشته‌ای در علوم اجتماعی است، نه روش‌شناسی‌های خاص برای پژوهش، بلکه یافتن مسائلی است که بازتاب‌دهنده تجربه‌های زیسته، علایق، تعهدات، و مهارت‌های آن‌ها باشد. این نوع جهت‌گیری، آشکارا از ما، معلمان این سنت، طلب می‌کند که با ابتکارهای گوناگون آموزشی و ارتباطی، فضای نهادینی را در کلاس درس و محیط گروه آموزشی ایجاد کنیم تا به‌واسطه آن دانشجویان به ایده‌هایی مبتکرانه، جسورانه، و متفاوت برای پژوهش دست یابند.

آموزش فرمال با منطق عمل‌گرایی و رهایی‌بخشی مطالعات فرهنگی نیز در تعارض است. رضایی (۱۳۹۹، ۱۸۶) به‌درستی اشاره می‌کند که سنت روشنفکری از جنس مطالعات فرهنگی، ایفای نقش دوگانه «میانجی‌گری» و «تولید شناختی» کارآمد و پیونددهنده را طلب می‌کند. در این معنا، پیوند مطالعات فرهنگی با سیاست‌گذاری و اصلاح‌گری اجتماعی-فرهنگی بیش‌ازپیش آشکار می‌شود. مطالعات فرهنگی، همواره



مدعی توجه به صداها، تنوع بیانگری ها، رویکردها، مواضع، و منافع متفاوت بوده است و در این معنا خود را برنامه‌ای رهایی‌بخش می‌داند. رهایی‌بخشی مطالعات فرهنگی، نیازمند توجه به جهت‌گیری‌های سیاسی، دینی، خاستگاه‌های طبقاتی، قومی، و مانند آن در جامعه سیاست‌زده ایرانی است. تجربه دو دهه آموزش مطالعات فرهنگی، نشان‌دهنده نوساناتی در این مقوله است که زمینه‌های آن افزون‌بر انباشت تجارب و پویایی شکل گرفته در دانشگاه و گروه‌های مرتبط، به متن کلان جامعه و تغییرات سیاسی نیز مربوط می‌شود. مطالعات فرهنگی دانشگاهی در سال‌های دهه ۱۳۸۰ بیشتر بر میدان کلان‌شهری به‌ویژه تهران و گروه‌های طبقه متوسط شهری متمرکز بوده و به مقوله‌هایی چون مصرف، خرده‌فرهنگ و سبک زندگی، هویت‌یابی‌های مدرن، فرهنگ رسانه‌های نو، و برش‌هایی از فرهنگ عامه‌پسند (موسیقی، فیلم و سینما، و موارد مشابه) توجه داشته است. این سوگیری که کاظمی (۱۳۹۵ و ۱۳۹۷) به‌درستی از آن با عنوان «طبقه متوسط محوری» مطالعات فرهنگی یاد می‌کند، تاندازه‌ای برآمده از خاستگاه طبقه متوسط دانشجویان مطالعات فرهنگی در آن سال‌ها و نیز ملاحظات عمل‌گرایانه (دسترسی بیشتر) در انتخاب میدان‌های شهری پژوهش بود. تنگناها و حساسیت‌های تحمیل‌شده به مطالعات فرهنگی در نیمه نخست دهه ۱۳۹۰ و تغییر آرایش سیاسی کشور در این سال‌ها، تاندازه‌ای آموزش و پژوهش در این حوزه را نیز محافظه‌کارتر کرد. در سویه مثبت، با کاهش یافتن توجه به گروه‌های خرده‌فرهنگی طبقه متوسط، سهم مطالعات و جهت‌گیری‌های تاریخی این حوزه، اندکی افزایش یافت و طیف گسترده‌تری از گروه‌های حاشیه‌ای و فرودست در کانون مطالعات تجربی قرار گرفتند.

معضل پیوند ضعیف با متن اجتماعی و آموزش فرمال می‌تواند تاندازه‌ای با ابهام این سنت بر سر انتخاب روش‌شناسی مناسب همراه باشد. منتقدان استدلال می‌کنند که باوجود متفاوت بودن ابژه مطالعاتی این سنت، روش‌شناسی مناسبی که بتواند به شیوه‌ای منعطف و به‌دور از محدودیت‌های متعارف ابزارهای رشته‌های موجود، به کار تحلیل فرهنگی کمک کند، بسط نیافته است (بال^۱، ۲۰۰۳، ۳۶). بال، اولویت‌بخشی به فرایندهای فرهنگی را

به جای ابژه‌ها، بینادذهنیت را به جای عینیت و مفاهیم را به جای نظریه، ازجمله تمهیدات و توصیه‌ها برای رویارویی با این چالش و غنا بخشیدن به «تحلیل فرهنگی» به‌شمار می‌آورد (بال، ۲۰۰۳، ۴۲). رویارویی‌های فرمال با آموزش و پژوهش مطالعات فرهنگی در ایران می‌تواند با ذات بین‌رشته‌ای و پیوندی مطالعات فرهنگی نیز در تعارض باشد و اتکا به مقوله‌های (سازه‌های نظری) ازپیش موجود را جایگزین مفصل‌بندی‌های مفهومی برآمده از مشاهده تمام‌عیار یک واقعه و پدیده اجتماعی کند.

● چالش موضع‌گیری در مورد فرهنگ و نظریه فرهنگی: رویارویی با نظریه‌های فرهنگی برای برخی دانشجویان مطالعات فرهنگی، همواره چالشی جدی به‌شمار می‌آید. در سطحی عام‌تر، این چالش برای درس‌های نظری در همه سنت‌های مجاور رشته‌ای نیز وجود دارد. به‌طور ساده و خلاصه، تبدیل شدن مطالعات [نظریه] فرهنگی به سرگرمی و بخشی از مد روشنفکرانه، مبتذل شدن مفهوم مقاومت (رضایی و دیگران، ۱۳۹۰)، نامفهوم بودن و پیچیدگی صورت‌هایی از این نظریه‌ها (به‌عنوان نمونه، پس‌اساختارگرا یا روانکاوی)، بریدگی از واقعیت‌های انضمامی (انتزاع زیاد)، سردرگمی در گزینش از میان امکان‌های موازی، و ارتباط برقرار نکردن عمیق با فضا، زمینه و نقش این نظریه‌ها در فهم زیست زندگی روزمره، ازجمله این چالش‌ها به‌شمار می‌آید (ن.ک: ذکایی، ۱۳۹۲؛ کاظمی و حاج‌حسینی، ۱۳۹۵). البته نظریه‌پردازی افراطی، مسئله تازه‌ای برای مطالعات فرهنگی نیست و نسخه‌های کلاسیک این سنت نیز همواره از این جهت بحث‌برانگیز بوده‌اند؛ برای نمونه، می‌توان به نقدهای استوارت هال به برش‌هایی از آثار سنت بیرمنگهام و همچنین، تلاش پیوسته او برای پیوند دادن و متن‌مند کردن تحلیل‌های نظری در عرصه‌های متنوعی چون رسانه، خرده‌فرهنگ‌های جوانان، تحلیل نژادپرستی، خشونت، جرم، و مانند آن اشاره کرد. آثار اولیه او درباره فرهنگ کنترل جرم و مقاومت‌های مناسکی نهفته در خرده‌فرهنگ‌های جوانان، نمونه‌هایی بسیار خواندنی از کاربست تحلیل تقارن در سنت جرم‌شناسی فرهنگی به‌شمار می‌آیند. نمونه موفق دیگر از تحلیل انضمامی یک مفهوم انتزاعی، رساله او درباره «کار بازنمایی» (۱۹۹۷) است که در آن تلاش می‌کند، سازوکار بازنمایی را با اتکا به نوشته‌های سوسور، بارت، و فوکو تشریح کرده و شباهت‌ها و





تفاوت‌های آن‌ها را نشان دهد. آثار هال، نمونه‌های مفیدی از تلاش برای متن‌مند کردن نظریه‌ها در مسیر تحلیل مقوله‌های مهم زندگی اجتماعی و فرهنگی است و اگرچه برخی تحلیل‌های او اینک بیشتر از جنبه تاریخی اعتبار دارند، در غیاب نمونه‌های فارسی کافی از بررسی‌های تحلیلی و تجربی نظام‌مند و عمیق، مطالعه آن‌ها بسیار سودمند است.

در کلاس‌های درس، برای غلبه بر ترس برخی دانشجویانم از بعضی مفاهیم نظریه فرهنگی، تلاش کرده‌ام به جای شرح سنت‌های نظری یا دیدگاه‌های افراد متعلق به هریک در نظمی تقویمی و در نتیجه فشار آوردن به حافظه آن‌ها، ابتدا برخی مفاهیم محوری را با مشارکت خودشان و با تمرکز بر مصداق‌های عینی بروز و تجربه آن‌ها، تشریح کنم. در این راستا، به قول پالمر (۱۴۰۰)، به جای آنکه «خود را محور قرار دهم و به سخنرانی طولانی درباره این مفاهیم بپردازم، مفاهیم کلیدی را «سوژه» کرده و به همراه دانشجویان کلاس بر آن متمرکز شوم. به این ترتیب می‌توان جلوه‌های متنوعی از تفسیر زندگی روزمره را برپایه مفاهیمی چون ایدئولوژی، قدرت، بازنمایی، و موارد مشابه، در مناسبات روزمره گروه‌های اجتماعی یا با مشاهده متن‌های گوناگون (تاریخی، مدرن، بصری، شهری، جسمانی، و مانند آن) موضوع بحث و گفت‌وگو قرار داد. به این ترتیب، پس از معرفی برخی از این مفاهیم پایه‌ای و آشنا کردن دانشجویان با زاویه نگاه و حساسیت مطالعات فرهنگی (دیدگاه مطالعات فرهنگی) به این پدیده‌ها و تجربه‌ها، در ادامه جلسات ترم، با تأکید بر تجربه‌ها و میدان ایران، درباره عرصه‌هایی گفت‌وگو می‌کنیم که می‌توانند «متنی» را برای تحلیل مطالعات فرهنگی بسازند (خرده‌فرهنگ، فرهنگ مادی، عواطف، دیاسپورا، متون دیجیتال، و مانند آن). در واقع، متون یادشده، زمینه‌ساز به کارگیری و نقد و ارزیابی مفاهیم نظری (نظریه‌های) فرهنگی به شمار می‌آیند.

دشواری دیگر «کار مفهومی» در نظریه فرهنگی، آشنایی‌زدایی از برخی همسایگان رشته‌ای است. سه‌گانه جامعه‌شناسی فرهنگ، جامعه‌شناسی فرهنگی، و مطالعات فرهنگی، برای دانشجویان تربیت‌یافته در سنت‌های نزدیک علوم اجتماعی، گاهی مرزبندی‌های روشنی ندارند و ابهام‌برانگیز می‌شوند. به طور مرسوم، جامعه‌شناسی فرهنگی با در نظر گرفتن فرهنگ به عنوان مقوله (متغیری) وابسته، در پی «تبیین امر فرهنگی برپایه امر اجتماعی» است. در این معنا،

شرایط ساختاری و نهادین، توضیح‌دهنده وضعیت معانی، شرایط فرهنگی، و تغییر و تحولات آن به‌شمار می‌آیند (ن.ک: ولف، ۱۹۹۹). به‌همان‌سان، جامعه‌شناس فرهنگی نیز با تمرکز بر فرایندهای نمادین (مناسک، نمادها، امر مقدس) و در نظر گرفتن آن‌ها به‌مثابه الگوهای فرهنگی، در پی فهم ساختارهای اجتماعی است. با این‌همه، در سنت مطالعات فرهنگی، هریک از این دو دیدگاه از جنبه‌هایی نقدپذیر به‌نظر می‌رسند.

به‌طور مشخص، سنت «جامعه‌شناسی فرهنگ» بر دیدگاه اثباتی و تلقی بیرونی و عینی از مقوله‌های فرهنگی و به‌ویژه تلاش برای دستیابی به الگوهای (شرح‌هایی) پایدار و تعمیم‌پذیر از روابط تکیه دارد و دیدگاه «جامعه‌شناسی فرهنگی»، بیشتر با مقوله‌های پیشینی سروکار دارد؛ در حالی که تفسیرهای مطالعات فرهنگی، بیشتر به مقوله‌های پسینی و برآمده از تحلیل‌های تجربی متکی است. به این ترتیب، چالش مهم در کلاس درس و آموزش نظریه، دور کردن ذهنیت ارائه‌تیین‌های «عام و فراگیر» بر پایه مقوله‌ها و مفهوم‌سازی‌های پیشین و داده‌های عینی است. این فاصله‌گیری، ناگزیر مطالعات فرهنگی را به مشاهدات و فهم درونی جزئیات پدیده (مقوله) مورد بحث و به‌کارگیری یک نگاه تجربه‌گرایانه فرایندی و محدود به موقعیت و میدان‌های خاص وابسته می‌کند. درگیر شدن و رویارویی تمام‌عیار و از نزدیک با پدیده (که به‌نوعی تداعی‌کننده نگاه پدیدارشناسانه نیز هست) اقتضا می‌کند که پرسش‌ها و حساسیت‌های نظری بی‌واسطه و برآمده از خود میدان مشاهده، ارائه و به‌تبع آن، گزاره‌های به‌دست‌آمده از آن نیز محدود به موقعیت‌های (فضا/ مکان/ تجربه) محلی باشند.

مطالعات فرهنگی، عرصه تولید گزاره‌های انتزاعی و فراگیر نیست. اشتیاق برخی دانشجویان و پژوهشگران ایرانی مطالعات فرهنگ به آشنایی با نظریه‌های اروپای غربی (به‌ویژه حوزه پست‌مدرن) آشکارا روندی همسو با جریان‌های جهانی آموزش و پژوهش در این سنت است. با این حال، خطر این تجربه، جدا دیدن آن از متن تجربی (اغلب خاص و محدود) و گرایش به دستیابی به تحلیل‌های انتزاعی و کلانی است که انطباقی با میدان خود ندارند. مفاهیم نظری (فلسفی) اگر به‌جای ایجاد حساسیت‌های اولیه به‌مثابه مقوله‌های پیشینی برای تحلیل و تطبیق به‌کار گرفته شوند، در خدمت مطالعات فرهنگی نخواهند بود.



تمرکز بر برش‌های محدودی از میدان‌های تعامل و تجربه (یک اعتراض، یک حادثه، زندگی روزمره در یک اجتماع کاری، محلی، تجاری، و...) و تلاش برای فهم عمیق و درونی آن، زمینه مناسبی برای روایتی تجربی و مفید از آن به‌شمار می‌آید و ادعای هر نوع تعمیم پایدار و قابل‌پیش‌بینی موجه نخواهد بود.

● چالش آموزش انتقادی: مطالعات فرهنگی از ابتدای شکل‌گیری خود، طرحی انتقادی بوده است. انتقادی بودن این رشته، برآمده از نیت آن در نشان دادن و به‌رسمیت شناختن، تنوع تجربه‌های فرهنگی و توجه جدی به کنارگذاری‌های اجتماعی، بی‌عدالتی‌ها، و پیش‌داوری‌ها است. مطالعات فرهنگی، فرهنگ را مکانی برای نقد و عمل سیاسی می‌داند و به تفاوت‌های نژادی، قومی، جنسی، جنسیتی، طبقاتی، نسلی و ملی، حافظه‌ای، و مانند آن، که به‌گونه‌ای تاریخی شناخته شده و موردمنازعه قرار می‌گیرند، حساسیت دارد. انتقادی بودن مطالعات فرهنگی نیازمند این است که پژوهشگران این سنت، تعهدی سیاسی برای خود قائل بوده و ساختار قدرت در سطح کلان جامعه را با نگاهی انتقادی ارزیابی کنند. نقد فرهنگی، در پی نشان دادن دلایل سیاسی و اقتصادی‌ای است که برای تولید، هنجارگذاری، عرضه، و بازنمایی کالاهای فرهنگی خاصی، اولویت قائل شود. به‌طور خلاصه در مطالعات فرهنگی، فرهنگ، هم موضوع مطالعه است و هم جایگاهی برای نقد و کنش سیاسی. به‌نظر می‌رسد که توجه به ماهیت انتقادی این سنت در ایران، بیش از آنکه با چارچوب نهادین آموزش آن در دانشگاه منطبق باشد، با اولویت‌ها، سلیقه‌ها، و عادت‌واره‌های پژوهشگران آن مرتبط است. در مطالعات فرهنگی ایرانی، توازن و پیوند مناسبی میان توجه به عاملیت، سوژگی، و کنش‌های عاملان فرهنگی با ساختارها و قالب‌های نهادین برقرار نیست. شاهد این ادعا، اتکای اندک به داده‌های کلان از شاخص‌های مختلف اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، و فرهنگی برای تفسیر روندها و تحولات در شیوه‌های زندگی، ارزش‌ها، سلیقه‌ها، و سوژگی‌های طبقات و گروه‌های گوناگون اجتماعی است. داده‌های کمی، ظرفیت زیادی در آشکار کردن ساختارهای قدرت و سازوکار فهم ایدئولوژی دارند (ذکائی، ۱۳۹۳).





بررسی و ارزیابی یک‌زمانه یا طولی الگوهای خرید، سرمایه‌گذاری و پس‌انداز، اولویت‌های اشتغال و تحصیل، انتخاب همسر و فرزندآوری، رفتارهای مهاجرت، رأی‌دهی، جست‌وجوی خبر، و ده‌ها مقوله مشابه دیگر زندگی روزمره با کمک داده‌های کلان و بزرگ‌مقیاس، فهم مطالعات فرهنگی از ساختارها را عمق و اعتبار بیشتری می‌بخشد. انتقادی بودن مطالعات فرهنگی، همواره نیازمند تحلیل رفتار و پدیده‌های فرهنگی برپایه متن‌ها و ملاحظات کلان‌تر، به‌ویژه اقتصاد سیاسی، بوده است. رویکرد انتقادی به سیاست فرهنگی، برنامه‌ای اصلاح‌گرایانه، و نیازمند فهم شیوه‌های سنتی به‌کارگیری سیاست‌های فرهنگی و تصور از شیوه‌های جایگزین موجه است (لوئیس و میلر^۱، ۲۰۰۳، ۳). در این رویکرد، همواره انتظار می‌رود که کارایی سیاست‌های فرهنگی موجود و نتایج احتمالی سیاست‌های جایگزین بررسی شوند. بدیهی است که این رویارویی با سیاست فرهنگی، برآمده از درک از فرهنگ است. تصور استعلایی و تاحدی جزم‌نگر از فرهنگ، در پی مراقبت و اولویت‌بخشی به صورت‌های ویژه‌ای از فرهنگ (نوعاً نخبه‌پسند) است و سیاست‌های ایجابی و سلبی خود را در این مسیر هماهنگ می‌کند. به نظر می‌رسد، نگاه مدیران فرهنگی در ایران نیز به این دیدگاه حمایتی-حفاظتی از فرهنگ و توجه به قالب‌های کانونی (برآمده از سنت‌های تاریخی و دینی) نزدیک‌تر است تا نگاهی گشوده به فرهنگ که آن را به معنای شیوه زندگی در نظر می‌گیرد. سیاست‌گذاری فرهنگی ایدئال می‌بایست فراتر از سلسله‌مراتب ارزشی، به تنوع مخاطبان، تنوع مصارف، و تنوع سبک‌ها توجه داشته باشد^۲. بالاین حال، در بیشتر آنچه فضای غالب مطالعات ارتباطی و فرهنگی ایرانی را شکل می‌دهد، وجه آیینی (توصیفی و غیرانتقادی) بر وجه انتقادی برتری دارد.

توجه افراطی به تحلیل‌های متن‌محور (گفتمان، زبان) اعتنای کمتر به شرایط زیست واقعی مردم را (برای نمونه، در مقوله‌هایی چون عدالت توزیعی در آموزش، کار، شهروندی، خدمات سلامت) در پی دارد و مطالعات فرهنگی را در دام تقلیل‌گرایی فرهنگی می‌اندازد. بدیهی است که تقلیل‌گرایی اقتصادی صرف نیز که در برخی سنت‌های پژوهشی

1. Lewis & Miller

۲. برای تحلیل نظری و تجربی بیشتر این استدلال ن. ک: ذکائی، ۱۳۸۶؛ ذکایی و شفیعی، ۱۳۸۹؛ فاضلی و قلیچ، ۱۳۹۲.



اقتصادی بازتاب می‌یابد، ظرفیت‌ها و کنش‌های ایدئولوژیک و تفسیری مخاطبان و مصرف‌کنندگان فرهنگ را نادیده گرفته یا انحرافی و نمایشی می‌داند. توجه افراطی به مخاطب‌پژوهی و تحلیل‌های بازنمایانه یا نشانه‌شناسانه متون گوناگون، مانع ایجاد ظرفیت کافی برای ترسیم نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌ها و ساختارهای مولد آن می‌شود. به همان‌سان، افراط در به‌کارگیری مواضع پساساختارگرایانه و ایدئال‌گرا نیز با دور افتادن از متن و واقعیت‌های جامعه، قابلیت انتقادی محدودی خواهد داشت (بیب^۱، ۲۰۱۰). داده‌های بزرگ‌مقیاس و انبوه ثبت‌شده (داده‌های مجازی، پیمایش‌های ملی) ظرفیت ایدئالی را برای تفسیر انگیزه‌ها، معانی، تغییرات، و فهم روندهای فرهنگی فراهم می‌کنند؛ برای نمونه، اقتصاد عاطفی ایرانیان (آن‌گونه که در قالب فعالیت‌ها و مشارکت‌های مجازی آن‌ها متبلور می‌شود)، مناسبات نسلی (که در رویدادهای جمعیتی، ثبت و ضبط می‌شود)، اقتصاد اخلاقی (که در مشارکت‌های خیریه‌ای و مدنی قابل‌ردیابی است)، مشارکت‌های سیاسی (که در رأی‌دهی بازتاب می‌یابد)، فرهنگ جرم (که موارد ارتکاب آن مستند و ثبت‌شده است)، مناسبات خانوادگی و رویدادهای هنجاری مربوط به آن (که در آمارهای ازدواج و طلاق و مانند آن موجود است)، و بسیاری از مقوله‌های دیگر، پدیده‌هایی هستند که با همگرایی دیدگاه فرهنگی و اقتصاد سیاسی، قابل‌تفسیر هستند و سویه‌های انتقادی ارزشمندی را برای فهم تحولات فرهنگ ایرانی می‌گشایند.

ملاحظات مربوط به سیاست علم و دانشگاه و فضای ایدئولوژیک جامعه، تا اندازه‌ای می‌تواند توضیح‌دهنده رویارویی محدود یا محافظه‌کارانه با مقوله‌های اقتصاد سیاسی و فرهنگی در ایران باشد؛ برای نمونه، حساسیت به مقوله جنسیت (که خود، برش مهمی در توضیح بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌های ساختاری است)، ممکن است هر نوع تحلیلی در این فضا را با برچسب فمینیستی یا در تقابل با ارزش‌های زن و خانواده در ایران روبه‌رو کرده و برای نقد صریح مناسبات، ساختارها، و ارزش‌های جنسیتی، محدودیت‌هایی ایجاد کند. به همان‌سان، طرح خواسته‌ها و گفتمان‌های قومی (فارغ از وجاهت و مصلحت‌های سیاسی) یا پژوهش درباره نقش گروه‌های فشار محلی در ایجاد رفتارها و ارزش‌های سیاسی، یا



تصمیم‌گیری‌های سیاستی، ممکن است حساسیت‌هایی را به وجود آورد. با وجود ملاحظات یادشده، تلاش‌های معلمان برای آموزش درس‌های گوناگون مطالعات فرهنگی، به‌ویژه آموزش نظریه فرهنگی، باید در راستای بازاندیشی بیشتر و حفظ رویکرد انتقادی باشد.

تأکید بر متون کلاسیک و خوانش ریزبینانه (نزدیک) آن‌ها و تأکید مشترک معلم و دانشجویان کلاس بر متن (به‌مثابه موضوع آموزش) به‌جای یادگیری چهره‌به‌چهره، امکان مشارکت و بازاندیشی بیشتری را ایجاد می‌کند. افزون‌براین، راهبردهای «یادگیری مبتنی بر تجربه» برای آشکار کردن نابرابری‌های اقتصادی، اجتماعی، و سیاسی ساختاری و نهادین، اساسی هستند. اتکا به این تجربه‌ها، به گسترش راهبردها و مهارت‌های تفکر انتقادی می‌انجامد و محیط پویایی را برای یادگیری ایجاد می‌کند که مبتنی بر کنش اجتماعی و ایجاد کمپین‌ها و داشتن تحرک است. مصداق‌های این تجربه‌ها هم در زندگی شخصی و روزمره اعضای کلاس و هم در مطالعات موردی ثبت و ضبط‌شده در صورت‌های مختلف متنی (متنی، تصویری، دیجیتال) قابل دستیابی است. منبع مناسب دیگر، فیلم‌های مستندی است که به‌کارگیری آن‌ها در فضای کلاس درس، فرصتی برای دریافت و بازتاب مواضع مختلف دانشجویان و گفت‌وگو درباره آن‌ها است. فضای کلاس مطالعات فرهنگی باید برای معلم و دانشجویان توانا، امکان درگیر شدن در تجربه‌های مختلف، مشاهده انتقادی، مفهوم‌سازی برای مسائل، و ارائه راه‌حل از طریق تجربه کردن فعال و تأمل و بازاندیشی فردی انتقادی را فراهم کند.

چنان‌که اشاره شد، پیوند نظریه و عمل، آموزش نظری صرف را کم‌ثمر و به‌فعالیتی مکانیکی تبدیل می‌کند که امکانی برای دستیابی به بینش و حساسیت‌های نظری فراهم نمی‌سازد. در این مسیر، کلاس موفق، کلاسی است که به دانشجویان قدرت می‌دهد که به‌جای شنیدن صرف مباحث و ارزیابی برپایه محفوظات، در مواضع خود بازاندیشی کنند و آن را آزادانه و هنرمندانه ابراز کنند. بدیهی است که این تمرین بازاندیشانه، تنها به ارتقای مهارت‌های شناختی و تحلیلی دانشجویان نمی‌انجامد. فاضلی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای درباره چگونگی و چرایی تدریس نظریه فرهنگی، به‌درستی وجوه نظری، اخلاقی، شناختی، و عاطفی را اجزای درهم‌تنیده‌ای می‌داند که در فرایند آموزش انتقال می‌یابند. این آموزش‌های



بازاندیشانه، ایده‌های عملیاتی و مفیدی را برای انجام طرح‌های کلاس درس، مسیری را برای مطالعات آتی دانشجویان و تقویت بنیه نظری، و در حالت ایدئال، افزایش اعتمادبه‌نفس دانشجویان برای نگارش یادداشت‌های انتقادی درباره مسائل روزمره فراهم می‌کند. برای درونی کردن برداشت از مطالعات فرهنگی به‌عنوان برنامه‌ای برای عمل و تغییر و اصلاح (افزون بر ارتقای فهم و بینش) باید همه چیزهایی را که برای عمل مطالعات فرهنگی مفیدند، به آن‌ها آموزش دهیم؛ برای نمونه، اینکه چگونه درگیر گونه‌های خاص تحلیل انتقادی (مثلاً در عرصه‌های عامه‌پسند (موسیقی، مد، سینما)، یا صنایع فرهنگی (موزه‌ها، نمایشگاه‌ها، گالری‌ها)) شوند یا چگونه برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و دستیابی به اهداف تحلیل خود، روش‌شناسی‌های پژوهشی ویژه‌ای را به کار گرفته و در مرحله بعد، آن را به فراخور موضوع تحلیل و مخاطب و مکان ارائه (چاپ) بنویسند. تبدیل مشاهدات عمیق و نظام‌مند و کوچک‌مقیاس به جستاری جذاب و تأثیرگذار، دستاورد مطلوبی برای هر دانشجوی مطالعات فرهنگی به‌شمار می‌آید.^۱

فارغ از مهارت‌های یادشده، چالش مهم دیگر آموزش مطالعات فرهنگی، فعال‌گرایی دانشگاهی، به‌ویژه درگیر کردن دانشجویان در سیاست است که در فضای سیاست‌زده جامعه ایرانی جدی‌تر به‌نظر می‌رسد. در این زمینه، توجه به پرسش‌هایی مانند شناسایی مسئولیت معلمان و کلاس درس در آموزش و هدایت این عمل‌گرایی‌ها، کارایی و اثربخش بودن رویارویی انتقادی با سیاست فرهنگ، و ترویج فعال‌گرایی‌های مختلف در فضای سیاسی و فرهنگی جامعه ایرانی، انتخاب موضوع و درک و تعریف مناسب از سیاست و عمل‌گرایی دانشگاهی، بسیار حیاتی و تعیین‌کننده است. سیاست مطلوب مطالعات فرهنگی باید بازتاب‌دهنده منافع ملی و مدنی گروه‌های مختلف و هماهنگ با اهداف اولویت‌های کلان توسعه‌ای کشور باشد.

۱. برپایه این ملاحظه، در برنامه بازنگری‌شده جدید گروه مطالعات فرهنگی دانشگاه علامه طباطبائی، درس اختیاری کارورزی فرهنگی پیش‌بینی شده است. دانشجویان به انتخاب خود و تأیید گروه و پس از تهیه پروپوزالی کوتاه، ساعت‌هایی را در یکی از سازمان‌های فرهنگی فعال به مشاهده و مطالعه و ارزیابی خواهند پرداخت و در پایان ترم، گزارشی تحلیلی از مطالعه خود ارائه می‌کنند. این تجربه، افزون بر تقویت مهارت‌های انتقادی دانشجویان، در گذار حرفه‌ای آن‌ها به بازار کار رقابتی هم اهمیت داشته و می‌تواند به پایداری بیشتر برنامه مطالعات فرهنگی کمک کند.



● چالش مقوله فرهنگ عامه: فرهنگ عامه به مثابه یک عرصه (حوزه) متکثر و بین‌رشته‌ای که مهارت‌ها، ابزارها، و چشم‌اندازهای علوم انسانی و برخی شاخه‌های علوم اجتماعی را فرامی‌خواند، بخش مهمی از پیکره تحلیلی و تجربی مطالعات فرهنگی را می‌سازد. این سوگیری قلمرو مطالعات فرهنگ عامه به شاخه‌های علوم انسانی به درجه‌ای است که برخی آن را «علوم انسانی جدید» می‌نامند (به نقل از: برنز^۱، ۲۰۱۶، ۵). چنان‌که پیشتر اشاره شد، اگرچه فرهنگ عامه، معادل مطالعات فرهنگی و همه آنچه مطالعات فرهنگی با آن سروکار دارد نیست، بخش مهمی از ماهیت و قلمرو موضوعی آن را می‌سازد. یکی از دشواری‌های کار آموزش مطالعات فرهنگی، ابهام در مرزبندی‌های امر عامه‌پسند در ایران است. فضای مفهومی، مصداق‌ها، ریشه‌ها، و مهم‌تر از همه، مقبولیت و پیوند با فرهنگ رسمی، عرصه عامه‌پسند را مبهم کرده است. ویلیامز^۲ بیش از نیم قرن پیش در تمایزگذاری میان فرهنگ محلی (سنتی) با عامه، بر این نظر بود که وجه «تولیدی» در برابر وجه «بازتولیدی»، ویژگی فرهنگ عامه جدیدی است که برای مثال در قرون ۱۸ و ۱۹ میلادی در انگلستان ظاهر شد. اگرچه فرهنگ عامه در بسیاری از موارد، پیوندهای نزدیکی با فرهنگ و قالب‌های سنتی‌تر فرهنگ برقرار می‌کند، با ایجاد تغییراتی در آن و انطباق آن با شرایط تاریخی و زیستی جدید، در خدمت تأمین نیازها و هویت‌بخشی‌های نوین قرار می‌گیرد. «توجه به تولید و شرایط تولید در مجموعه درهم‌تنیده‌ای از اعمال و روابط فرهنگی قابل‌شناسایی برای بررسی فرهنگ عامه، ضروری است» (ویلیامز، ۲۰۱۸، ۹۰۹).

واقعیت این است که تحولات و پویایی‌های فرهنگ عامه در ایران، به‌ویژه ارزیابی و خوانش آن برپایه متن‌ها و تحولات تاریخی، حوزه مطالعاتی مستحکمی را ایجاد نکرده است. با اینکه نزدیک به یکصد سال است که برش‌هایی از این فرهنگ (مانند سینما یا موسیقی) در ایران فعالیت دارند، اما سنت فکری و تحلیلی ریشه‌داری، پشتیبان مطالعات آن نیست. همچنین، برخلاف ساختارها و نهادهای متنوع و اغلب ریشه‌داری که پژوهش و ترویج فرهنگ عامه را در برخی کشورهای غربی پشتیبانی می‌کنند، این ساختارها و سنت‌ها

1. Burns

2. Williams



در ایران نحیف هستند. فقدان یا کمبود مراکز پژوهش فرهنگ عامه، نبودن مقاطع آموزشی (کارشناسی یا تکمیلی) مربوط به فرهنگ عامه، کم بودن فصلنامه‌های تخصصی (و نه عمومی و حرفه‌ای)، ناقص بودن بایگانی‌ها و اسناد تاریخی مرتبط با این حوزه، فقدان انجمن علمی دانشگاهی و چاپ و نشر بسیار اندک کتاب‌های مرجع و راهنما، آشنایی با حوزه عامه‌پسند ایرانی را با محدودیت‌های زیادی روبه‌رو کرده است. بدیهی است که این تمهیدات و ظرفیت‌ها در وضعیت ایدئال و پویا، تاحدی برآمده از علایق و ابتکارهای مدنی و نیز بخش خصوصی است که حوزه عامه‌پسند ایرانی، چندان از آن بهره‌مند نبوده است. همچنین، برخی قضاوت‌های ارزشی و ذهنیت‌های سیاسی در میان مدیران و متولیان برش‌هایی از این فرهنگ (سینما، موسیقی، کتاب) نیز در ایجاد تنگنا و حاشیه‌ای کردن آن بی‌تأثیر نبوده است. فرهنگ عامه‌پسند، همچنان برای برخی مدیران و حتی دانشگاهیان، تداعی‌کننده هنر و صنعت و اشتغال‌های غربی، وارداتی، منحرفانه، یا دست‌کم غیرضروری و حاشیه‌ای است و همه آنچه فرهنگ عامه ایرانی را می‌سازد را منحصر به فرهنگ «محلی» می‌دانند. توقف طولانی در پارادایم‌های اثباتی و کارکردگرایانه، در کنار تأخر در توجه و به رسمیت‌شناسی چرخش فرهنگی را می‌توان ازجمله شرایط فرهنگ‌های دانشگاهی در ایران دانست که زمینه‌ساز برخی بی‌مهری‌ها به فرهنگ‌های عامه‌پسند شده‌اند.

افزون‌براین، برخی زمینه‌های تاریخی نیز در این بی‌اعتمادی و فاصله‌گذاری نقش داشته‌اند؛ برای نمونه، چهایی^۱ (۲۰۱۸) در تحلیل مبسوطی از تاریخ برگزاری جشن‌های موسوم به فستیوال شیراز در سال‌های ۱۹۶۷ تا ۱۹۷۷، نشان می‌دهد که درگیر نبودن عامه مردم به عنوان مخاطب این جشن‌ها و نیز نگاه پیشرو به هنر و پیوند ضعیف با بنیه و متن اجتماعی و فرهنگی جامعه، در بیگانه کردن مردم و همچنین، بدبینی مخالفان شاه به آن به عنوان یک جریان فرهنگی ویرانگر، تأثیرگذار بود. البته موضع‌گیری در برابر فرهنگ عامه و دادن جایگاه نازل‌تر به آن، منحصر به ایران نیست و بخشی از تاریخ مطالعات فرهنگی به‌شمار می‌آید. اراده‌های سیاسی و پیوند آن با ارزش‌های طبقاتی، دینی، قومی، و... همواره موجب ارزش‌گذاری‌های متفاوت فرهنگ شده‌اند. شکاف و چالش گفتمانی معاصر حول



سنت و تجدد، بر مقبولیت و نگاه به فرهنگ عامه تأثیرگذار بوده است. این شکاف ممکن است در متن سیاست فرهنگ امروز جامعه ایرانی، مشروعیت یکسانی را برای توجه به همه صورت‌های عامه‌پسند فراهم نکند و حمایت‌های رسمی (دولتی) از پژوهش و بررسی فرهنگ عامه را تابع سیاست‌های ترجیحی (مثلاً جنسیتی) و قضاوت‌های ارزشی کند. این تفاوت‌گذاری‌ها و نگاه سلسله‌مراتبی می‌تواند با حساس کردن معلمان و دانشجویان و تحمیل ناخواسته محافظه‌کاری، اختلالاتی را برای آموزش مطالعات فرهنگی در کلاس درس ایجاد کند.

در غیاب متولیان بخش مدنی و خصوصی، سازمان‌ها و نهادهای دولتی، تنها مرجع حمایت از پژوهشگران حوزه عامه‌پسند برای دراختیار گذاشتن تسهیلات پژوهشی (اعتبار، داده‌ها و اسناد، چاپ و نشر، و...) هستند و حمایت این بخش از پژوهش‌های رسمی و نگاه جهت‌دار به فرهنگ عامه می‌تواند توضیح‌دهنده استقلال اندک از برخی قلمروهای پژوهشی یا در سوبه دیگر، افراط در انتخاب عرصه‌های دیگر باشد؛ برای نمونه، تمرکز بر داده‌های بزرگ‌مقیاس که ابزاری برای تحلیل اقتصاد سیاسی رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی، فیلم و سینما است، نیازمند دریافت پشتیبانی کافی از حمایت‌های نهادین سازمان‌های مرتبط است. همچنین، آشنایی با ذائقه‌ها و مصارف خوانندگان در حوزه کتاب در بسیاری از موارد، نیازمند داده‌های پنهانگر است که تأمین اعتبار برای آن‌ها از عهده پژوهشگران شخصی خارج است. بخش دیگری از این آسیب‌پذیری و وابستگی، داده‌های طولی (روندی) است که توقف در تولید آن‌ها در بخش‌های دولتی یا تغییر (سهوی یا عمدی) در طراحی آن‌ها می‌تواند مانعی برای پژوهش‌های مطالعات فرهنگی باشد. دور شدن مطالعات فرهنگی از اقتصاد سیاسی، توازن آن را در مسیر متن‌گرایی افراطی و نیز توجه به سوژگی، برجسته، و ظرفیت آن برای نقد فرهنگی ساختارها را محدود می‌کند. این محدودیت، بر سیاست‌های دانشگاهی علم یا دست‌کم بر سنت‌ها و علایق پژوهشی دانشگاهی (دانشکده‌ای) نیز تأثیرات بدی خواهد داشت.

محافل دانشگاهی درگیر در آموزش مطالعات فرهنگی باید بتوانند با خوانش‌های تاریخی و معاصر از مقوله عامه‌پسند، قابلیت‌های رهایی‌بخش و مترقی یا محافظه‌کار و



ناکارآمد آن را شناخته و از دریچه این بررسی نظام‌مند، امکان تحلیل فرهنگی یا نقد فرهنگی را فراهم کنند. نقد فرهنگی بیشتر بر نشانه‌گذاری‌ها و معناسازی‌ها از فرهنگ در لایه‌ها و سویه‌های مختلف آن تأکید دارد. نقد فرهنگی، به مثابه حوزه جدید مطالعاتی، گاهی دستورکارهایی فراتر از مطالعات فرهنگی داشته و در جست‌وجوی معانی در همه عرصه‌هایی است که بالقوه در دسترس هستند (بلسی^۱، ۲۰۰۳). در مجموع، آشفتگی‌های گفتمانی در تفسیر فرهنگ عامه در جامعه ایرانی تا حد زیادی برآمده از مدون نشدن این تجربه‌ها در قالب متون و اسناد مطالعاتی و ذخیره‌سازی ضعیف سنت‌ها و تحولات حاکم بر آن است. گفتمان‌های غیرهمنواپانه و نخبه‌گرایانه الهام‌گرفته از نوشته‌های فرانکفورت در سال‌های دهه ۱۹۵۰، گفتمان‌های بدبینانه و ترویج‌گر هراس اخلاقی از فرهنگ عامه یا در سویه دیگر، گفتمان‌هایی که با تقدیس فرهنگ عامه‌پسند، ترویج‌گر بی‌قیدوشرط و مطلق آن هستند، همگی به گونه‌ای یکسان، نیازمند فهم دقیق‌تر پیچیدگی، تکثر، و خاستگاه و تحولات فرهنگ عامه ایرانی هستند.

۳. تجربه‌هایی از کلاس درس

با توجه به آنچه در بخش‌های پیشین درباره ماهیت دانش مطالعات فرهنگی مطرح شد، در ادامه، توصیه‌هایی را برپایه تجربه‌های آموزشی و مدیریتی خود در کلاس و گروه مطالعات فرهنگی ارائه خواهم کرد. بدیهی است که این توصیه‌ها، منحصر به مطالعات فرهنگی نیست و سنت‌های بین‌رشته‌ای با ماهیت انتقادی و مفهومی-تجربی مشابه (مانند مطالعات جوانان، مطالعات زنان) را نیز دربر می‌گیرد.

در تجربه آموزشی کلاس «نظریه فرهنگی» که یکی از درس‌های مهم برای انتقال چشم‌انداز مطالعات فرهنگی به دانشجویان است، افزون‌بر معرفی برخی نمونه‌های کلاسیک از تحلیل تقارن به دانشجویان (برای نمونه، تحلیل واکمن سونی از دوگی^۲ و همکاران، ۱۹۹۷)، تلاش کرده‌ام تا سازماندهی برنامه کلاسی، محورهای معرفی شده برای

1. Belsey

2. Du Gay



گزارش‌های دانشجویان و طرح‌های کلاسی آن‌ها را نیز تاحدامکان در این چارچوب هدایت کنم؛ برای نمونه، در شرح درس ارائه‌شده به دانشجویان، افزون‌بر ارائهٔ محورهای اصلی بحث در حوزهٔ مطالعات فرهنگی (فرهنگ عامه، رسانه‌های نو و شبکه‌ای، فرهنگ مادی، خرده‌فرهنگ‌ها، هویت‌های دیاسپوریک، سیاست فرهنگ، جنسیت، اقتصاد عواطف، و...) دانشجویان را نیز به انتخاب محورهای موردعلاقه‌شان برای کار کلاسی دعوت می‌کنم و به‌این‌ترتیب، برپایهٔ پیشنهادهای آن‌ها، اعضای کلاس را به گروه‌های کوچک (دو یا سه نفره) تقسیم و از هریک می‌خواهم که شرحی از مسئلهٔ موردتوجه خود و انگیزه‌ها و دلایل و ارتباط آن با مطالعات فرهنگی را بنویسند و ارائه کنند. در مرحلهٔ بعد، ضمن بحث شفاهی دربارهٔ این طرح‌ها در کلاس، به آن‌ها کمک می‌کنم که محورهای کلی انتخابی را پس از مسئله‌مند کردن، به پرسش‌هایی مرتبط و جذاب با دیدگاه مطالعات فرهنگی تبدیل کنند؛ یعنی تلاش کنند در هریک از محورهای پیشنهادی و انتخابی، ربط مناسبات قدرت و تحلیل اولیه و ساده‌ای از جلوه‌های ظهور یا بازنمایی آن در متن و میدان موردبررسی ارائه کنند. هدف، حساس کردن دانشجویان به دلالت‌های عمیق و ظریف روابط قدرت در متن زندگی روزمرهٔ گروه‌های مختلف است. دانشجویان در طول ترم می‌بایست در دو نوبت، گزارشی از پروژهٔ خود ارائه کنند. گزارش شفاهی نخست، مربوط به پروپوزال و نقشهٔ عملیاتی پژوهش (شیوهٔ رویارویی خود با میدان، صورت‌بندی مسئله‌های پژوهش، و نحوهٔ تقسیم کار و برش‌های موردتوجه در گردآوری داده‌ها و رویارویی با میدان) و گزارش دوم - که معمولاً در آخرین جلسهٔ ترم ارائه می‌شود - گزارشی از پیشرفت طرح و یافته‌های اولیهٔ به‌دست‌آمده؛ استدلال‌ها، حدس‌ها، و فرض‌های طرح‌شده؛ بازاندیشی‌های انجام‌شده در فهم، تحلیل و تدقیق ابزارهای پژوهش؛ و همسویی یافته‌های اولیه با حدس‌ها و انتظارات یا تناقض و تعارض با آن‌ها است. رویارویی مشارکتی دانشجویان در طراحی پرسش‌ها و کار میدانی، مزیت‌های دوگانه‌ای را برای آموزش مطالعات فرهنگی در پی دارد: مزیت نخست به از پیش تعریف نشدن مسئله و انتخاب معیارها (زوایای بررسی) به‌گونه‌ای موردی و در خلال کار میدانی مربوط است. تعیین از پیش طرح پژوهش و اتکا به مفاهیم و سازه‌های پیشینی و نیز تعلق خاص به ابزارها و



روش‌های گردآوری، نافه تحلیل منعطف و خلاقانه خواهد بود. مزیت دوم، هم‌زمان به ماهیت بین‌رشته‌ای حوزه و ترکیب رشته‌ای دانشجویان آن مربوط است. در تمام سال‌های دو دهه گذشته، بیشتر دانشجویان این رشته، مهاجران از رشته‌های دیگر علوم انسانی (به‌ویژه ادبیات و زبان‌های خارجی)، علوم اجتماعی عام (مدیریت، اقتصاد، علوم سیاسی)، هنر، و حتی شاخه‌های علوم پزشکی بوده‌اند. به نظر من، راهبرد بهتر این است که به جای اصرار بر جایگزینی آموزه‌های مطالعات فرهنگی به این دانشجویان و اصرار به آن‌ها برای تغییر کیش دانشگاهی، ایده‌ها و زمینه‌هایی را به تجربه‌ها و مهارت‌های آموخته آن‌ها از رشته پیشین بیفزاییم. به این ترتیب، برای مثال، دانشجویی با زمینه زیست‌شناسی می‌تواند تجربه فهم فرهنگ عاطفی ایرانیان را براساس بنیان‌های زیستی اجتماعی و فرهنگی آن بیابد یا دانشجویی با خاستگاه روانشناسی می‌تواند همین تجربه‌ها را مبنایی برای حساس شدن به الگوهای شناختی ایرانیان بیابد. بر این اساس، همراهی دانشجویان با زمینه‌های متنوع، فرصتی را برای فهم چندلایه، موقعیتی، و چندسطحی فراهم می‌کند که مطالعات فرهنگی، سخت نیازمند آن است.

در تقسیم کار گروه‌ها، اعضا باید به قالب‌های مختلف اطلاعات و اسناد موجود (مقالات و کتاب‌های دانشگاهی، فیلم، رمان، و آثار عامه‌پسند دیگر) مراجعه و از باهم‌بینی آن‌ها به فهم یکپارچه‌ای از فرایند شکل‌گیری تجربه‌ها، ذهنیت‌ها، و روابط دست‌یابند و به معنایی ماهیت برساخته تجربه‌های موردبررسی را نشان دهند. روایت‌های گوناگون بازتاب‌یافته در متون مختلف در هماهنگی و گاهی در تعارض یا تفاوت با یکدیگر، سویه‌های مختلف آن را شکل می‌دهند؛ برای مثال، یکی از نمونه‌های این طرح‌ها، تحلیل رویداد فوت پاشایی در سال ۱۳۹۳ بود. در این طرح، دانشجویان با اتکا به مصاحبه‌های میدانی از شرکت‌کنندگان در مراسم سوگواری، تحلیل پوشش رسانه‌های گوناگون از این واقعه (در قالب کامنت‌ها و تفسیرهای خبری) ثبت‌وضبط سرودها و ترانه‌های اجراشده در مراسم، تحلیل مضمونی اولیه‌ای از خود ترانه‌های پاشایی، ویدئوهای موجود در شبکه از بازخوانی ترانه‌های او، و داده‌های مشابه نشان دادند که چگونه رویداد یک فوت، اسبابی برای اتحاد و اجتماع گروهی ناهمگن از هواداران یا علاقه‌مندان و افراد کنجکاو شده و این

گردهمایی چه چیزی را درباره هویت نسلی طرفداران و مسیر تحولات ارزشی آن‌ها ترسیم می‌کند. مطالعه مهاجران افغان در ایران، فرهنگ‌های محله‌ای در تهران، تحلیل سایت‌های تجاری پرمخاطب و موفق در شبکه، و تحلیل دریاچه خلیج فارس در تهران، از جمله طرح‌های تعریف‌شده در این کلاس‌ها بوده‌اند. با توجه به اهمیت سبک در مطالعات فرهنگی و از آنجاکه نگارش، بخشی از طرح پژوهش و جداناپذیر از محتوا است، دانشجویان را تشویق به تنوع در ارائه نتایج پژوهش می‌کنم و آن‌ها افزون‌بر شیوه مرسوم تنظیم برپایه ساختار گزارش (مقاله)، می‌توانند دستاورد کار خود را به شکل ویدئویی یا نگارش در قالب داستان ارائه کنند.

تحلیل تقارن به دانشجویان امکان می‌دهد که ماهیت درهم‌تنیده، مفصل‌بندی‌شده، وابسته، مشروط، و متن‌مند رویدادها و تجربه‌ها را از نزدیک و به گونه‌ای ملموس تجربه کرده و به آن‌ها نشان می‌دهد که تحلیل تجربی یک رخداد برپایه پرسشی مشخص، چگونه هدایت‌کننده نگاه و رویکرد پژوهشگر مطالعات فرهنگی است. این طرح‌های مطالعاتی همچنین، با درگیر کردن دانشجویان در تجربه‌های مستقیمشان از زندگی روزمره، فرصتی به آن‌ها می‌دهد تا مهارت‌های تفکر انتقادی خود را پرورش دهند و محیطی برای یادگیری ایجاد می‌کند که بنیان آن در تجربه‌های مستقیم خود آن‌ها و واقعیت پیرامونشان قرار دارد. دانشجویان در این طرح‌ها یاد می‌گیرند که مشاهدات عمیق‌تری داشته باشند؛ در مورد آن با یکدیگر گفت‌وگو کنند؛ تلاش کنند آنچه می‌بینند را مفهوم‌سازی کرده و به روایت‌های اولیه‌ای دست یابند و ایده‌هایی برای سیاست‌گذاری از آن بیابند و در ادامه با بازاندیشی پیوسته (معرفت‌شناختی، روش‌شناختی) ضعف‌های احتمالی موجود در روایت‌ها را یافته و در نسخه‌های بعدی کار، آن را اصلاح کنند. در این موارد، وظیفه خود می‌دانم که دانشجویانی را که عادت به نقد و طرح ایده‌های جایگزین هرچند خام و جسورانه ندارند و درحاشیه قرار می‌گیرند، را به ارائه جسورانه ایده‌ها و قضاوت‌هایشان و یافتن نشانه‌ها و شواهد بیشتری (تجربی، تحلیلی) ترغیب کنم. تردیدی نیست که برگزاری این جلسه‌ها و گفت‌وگو درباره طرح‌های دانشجویی، فرصتی را برای تجربه‌اندوزی بیشتر و یادگیری خود من هم فراهم می‌کند. «تجربه‌های راهنمایی استادان راهنما، شکل‌دهنده سوژگی‌ها و





هویت‌های آن‌ها است و نظارت و راهنمایی، یک فرایند هستی‌شناختی پیوسته برای تبدیل شدن به یک استاد راهنما است» (هالس^۱، ۲۰۱۱، ۵۵۷). همراهی با دانشجویان در انجام این طرح‌ها، فرصتی برای شناخت بیشتر علایق و توانایی‌هایم، دنیای زندگی دانشجویان، دغدغه‌ها و اولویت‌های آن‌ها، و نیز فهم نزدیک‌تری از سیاست فرهنگ دانشگاه و زمینه‌ها و فرایندهای کلان تأثیرگذار بر آن است.

پیوند این نقدها و بازاندیشی‌ها با سیاست فرهنگ و مسیری که عمل‌گرایی‌های آن‌ها ممکن است پیدا کند، ازجمله چالش‌هایی است که در جلسه‌های ارزیابی طرح‌های دانشجویی با آن روبه‌رو هستیم. این چالش -چنان‌که پیشتر اشاره شد- پیوند مطالعات فرهنگی با سیاست را نمایان می‌کند. اینکه چه درکی از سیاست و فعال‌گرایی دانشگاهی، موجه و منطقی است؟ سیاسی کردن در متن سیاست‌زده و با روایت سیاست‌زدوده دانشگاهی چگونه امکان‌پذیر است؟ آیا انتقادی بودن سرانجام باید طرحی در خدمت روشنفکری باشد یا در خدمت سیاست‌گذاری و عمل‌گرایی اجتماعی؟ تنها بخشی از پرسش‌هایی هستند که پاسخ‌گویی به آن‌ها نیازمند وفاق و عزمی از سوی گروه‌های آموزشی و انجمن‌ها و نهادهای تخصصی دانشگاهی است. اعتقاد شخصی من بر این است که طرح مطالعات فرهنگی ایرانی باید عامل تسهیل‌گری برای گفت‌وگو و بازاندیشی در مؤلفه‌ها و شرایط فرهنگی زیست ایرانیان، ارتقای کیفیت زندگی فرهنگی آن‌ها، همگرایی منافع و سرمایه‌های فرهنگی آن‌ها و کاستن از شکاف‌های فرهنگی باشد. عملیاتی کردن این ذهنیت در فضای آموزش و کلاس درس، استادان و دانشجویان را در نقش واسطه‌هایی قرار می‌دهد که هم‌زمان هم به فهم عمیق، چندلایه، و اصیل از پویایی‌های فرهنگی و تحولات آن در کشور و هم به اصلاح‌گری و هدایت این آموزه‌ها در مسیر سیاست‌گذاری فرهنگی بیندیشند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پروژه نوپای مطالعات فرهنگی ایرانی، همچون نمونه‌های مشابه در سنت‌های ریشه‌دارتر و نیز هم‌طراز آن در سنت‌های پیرامونی، با چالش‌ها و مناقشات زیادی در فرایند استقرار و



ادامه فعالیت خود روبه‌رو بوده است. صرف‌نظر از چالش‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی که توضیح‌دهنده بخشی از مناقشات و درگیری‌های درون‌دانشگاهی این حوزه بین‌رشته‌ای است، فرایندهای آموزشی در کلاس درس و سبک و الگوهای به‌کارگرفته‌شده در یادگیری و یاددهی دانش نظری و تجربی این حوزه، نقش تعیین‌کننده‌ای در رویارویی، استقبال، و اثربخشی آن خواهد داشت. در مقاله حاضر، برپایه تجربه‌های به‌دست‌آمده از دو دهه آموزش مطالعات فرهنگی در ایران، برش‌هایی از این چالش‌های آموزشی مطرح و ارائه شدند. به‌طور خلاصه، غلبه آموزش فرمال و کمتر پیوسته با متن اجتماعی، مجادله بر سر فرهنگ و نظریه فرهنگی، فهم از لوازم آموزش و تحلیل انتقادی فرهنگ و نسبت سیاست فرهنگ با فرهنگ عامه و جایگاه آن در پژوهش‌های دانشگاهی، ازجمله موانع آموزشی در کلاس‌های درسی این حوزه در فضاهای آموزشی ایران به‌شمار می‌آیند. مطالعات فرهنگی، پروژه‌ای انتقادی و معطوف به عمل و تلاش برای تغییر و اصلاح است و ازاین‌رو، ضروری است که پژوهشگران و دانشجویان آن، با مهارت‌های تحلیل فرهنگی و نقد فرهنگی آشنا شوند و درعمل، آن را در چارچوب کلاس درس و طرح‌های مرتبط به‌کار گیرند. در این مقاله، ضرورت آموزش بازاندیشانه و همسو با نقد و تحلیل فرهنگی را با بیان شواهد و مثال‌هایی بررسی کردیم و با الهام از سنت تحلیل تقارن، به‌عنوان الگویی کارآمد در این نوع آموزش، برخی شرایط به‌کارگیری آن را در فضای کلاس درس مطرح کردیم. استدلال اصلی این بود که تمایز و هویت ویژه مطالعات فرهنگی در متن اجتماعی و فرهنگی ایران، کاملاً به نقش آن در ارائه تحلیل‌های انتقادی تجربی از میدان‌ها و پدیده‌های خاص و مرتبط با متن جامعه ایرانی وابسته است و لازم است که ضمن توجه به سوژگی‌ها و نقش عاملان و کنشگران انسانی، به‌طور هم‌زمان به ساختارها و فرایندهای تاریخی و معاصر نیز توجه کند. تنها دراین‌صورت است که مطالعات فرهنگی می‌تواند ظرفیت تسهیل‌گری را برای گفت‌وگو و بازاندیشی در مؤلفه‌ها و شرایط زیست فرهنگی در ایران فراهم کند.

منابع

- اینگلیس، دیوید (۱۳۹۰). دوقلوهای در حال نزاع: جامعه‌شناسی، مطالعات فرهنگی، گوناگونی و همسانی (مترجم: علی صباغی). برگ فرهنگ، شماره ۲۳.
- پالمر، پارک (۱۴۰۰). شهامت تدریس: سفری به دنیای درون معلم (مترجم: نوگل روحانی). تهران: هوش ناب.
- ذکائی، محمدسعید (۱۳۸۶). تحول در الگوهای سبک زندگی جوانان. در: ابراهیم حاجیانی، مجموعه مقالات الگوهای سبک زندگی ایرانیان. تهران: پژوهشکده تحقیقات استراتژیک.
- ذکائی، محمدسعید (۱۳۹۲). مطالعات فرهنگی دانشگاهی در ایران: دستاوردها، چالش‌ها و افق‌ها. تحقیقات فرهنگی ایران، (۱۵)، ۲۲-۱. doi: 10.7508/ijcr.2013.21.001
- ذکائی، محمدسعید (۱۳۹۳). مطالعات فرهنگی و داده‌های کمی. در: حسین میرزایی (گردآورنده)، درآمدی بر روش‌شناسی مطالعات فرهنگی (ص. ۲۷۴-۲۵۷). تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ذکائی، محمدسعید؛ و شفيعی، سمیه‌سادات (۱۳۸۹). کالبدشکافی سیاست جمهوری اسلامی در حوزه سبک زندگی دختران. مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۲۰، ۷۷-۱۲۰.
- رضایی، محمد (۱۳۹۹). رهایی بخشی مطالعات فرهنگی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- رضایی، محمد؛ کاظمی، عباس؛ و ناظر فسیحی، آزاده (۱۳۹۰). مطالعات فرهنگی و آینده علوم اجتماعی در ایران. برگ فرهنگ، ۲۳، ۵۹-۳۶.
- صدیقی، بهرنگ (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی: تقابل، توافق یا تعامل؟ (با نگاهی بر روابط این دو در ایران). مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۲۴، ۳۸-۱۱.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۵). نظریه‌های فرهنگی را چگونه و چرا تدریس کنیم؟ انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۴۴، ۳۷-۱۳.
- فاضلی، نعمت‌الله؛ و قلیچ، وحید (۱۳۹۲). نگرشی نو به سیاست فرهنگی از دیدگاه مطالعات فرهنگی. تهران: تپسا.
- کاظمی، عباس (۱۳۹۷). دانشگاه از نردبان تا سایبان. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کاظمی، عباس؛ و حاج حسینی، محبوبه (۱۳۹۵). مطالعات فرهنگی دانشگاهی در ایران. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Abbas. A., & Nguyet, J. (Eds.) (2004). Internationalizing cultural studies: An anthology. Hong Kong: Wiley-Blackwell.
- Babe, R. (2010). Cultural studies and political integration: Towards a new integration. Lexington Books.
- Bal. M. (2003). From cultural studies to cultural analysis: a controlled reflection on the formation of method, In P. Bowman (ed.), *Interrogating Cultural Studies: Theory, Politics and Practice*. London: Pluto Press.





- Barker, C. (2004). *Cultural studies: theory and practice*. London: Sage.
- Belsey, C. (2003). From cultural studies to cultural criticism? In Bowman, P. (ed.) *Interrogating Cultural Studies: Theory, Politics and Practice*. London: Pluto Press.
- Burns, G. (2016). *A companion to popular culture, Chichester*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Chehabi, H. (2018). The Shiraz festival and its place in Iran's revolutionary mythology, In Alvandi, R. (ed.), *The Age of Aryamehr: Iran and its Global Entanglements*. London: Bingo.
- Chen, K.H. & Chua, B. H. (Eds.) (2007). *The Inter-Asia Cultural Studies Reader*. London: Routledge.
- Davis, A. (2019). Teaching conjuncturally: cultural studies as the practice of conjunctural analysis, In J. Aksikas, S. Johnson Andrews and D. Hedrick (Eds.), *Cultural Studies in the Classroom and Beyond*. Palgrave.
- Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Madsen, A., Mackay, H., & Negus, K. (Eds.) (1997). *Doing cultural studies: the story of Sony Walkman*. London: Sage.
- Gray, A. (2003). *Research practice for cultural studies*. London: Sage.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representation and the Signifying Practices*. London: Sage.
- Halse, C. (2011). Becoming supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36 (5), 557-570. 10.1080/03075079.2011.594593
- Jefferson, T. (Ed.) (2021). *Stuart Hall, conjunctural analysis and cultural Criminology: a missed moment*. Palgrave (eBook)
- Lewis, J., & Miller, T. (Eds.) (2003). *Critical cultural policy studies: A reader*. London: Blackwell.
- Miller, T. (2001). *A companion to cultural studies*. Oxford: Blackwell.
- Serafini, L., & Lash, S. (2016). Cultural studies and cultural sociology: Scott Lash in conversation with Luca Serafini. *Sociologica*, 1, 1-15. doi: 10.2383/83889
- Spielman, D. (2018). Marxism, cultural studies and the principle of historical specification: on the form of historical time in conjunctural analysis. *Journal of Cultural Studies Association*, 7(1).
- Williams, R. (2018). Popular culture: History and theory. *Cultural Studies*, 32, 6, 903-928. doi: 10.1080/09502386.2018.1521620
- Winter, R. (2000). Cultural studies. In U. Flick, E., Van Kardorff, & I. Steinke (Eds.) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- Wolf, J. (1999). Cultural studies and the sociology of culture. *Invisible culture: An Electronic Journal for Visual Studies*. Reterived from https://www.rochester.edu/in_visible_culture/issue1/wolff/