



علم تحصیلی و عینی هم
نسبت به خودش و هم نسبت
به اثرات اجتماعی نابیناست
و چون مبتنی بر تمایز بین
سوژه و ابژه است، سوژه را
از بستر و سیاق اجتماعی -
تاریخیش جدامی کند

در بررسی «مطالعه» ارائه دهد و در این کار بیشتر به آرای جامعه‌شناسی انتقادی پیر بوردیو^{۱۱} رجوع می‌کند.

نظریه انتقادی به چه معناست؟

در بندهای قبلی از «انتقادی‌بودن» نگاه کل‌نگارانه سخن گفته شد و جای خالی آن در ادبیات^{۱۲} رسمی‌ای که گفتمان فردانگارانۀ درباره «مطالعه» را سامان می‌دهد، مورد تأکید قرار گرفت. حال مناسب است که منظور از «انتقادی‌بودن» روشن شود.

تفکر انتقادی به یک معنا به فلسفه آگاهی در فاصله قرون هفدهم تا نوزدهم اطلاق می‌شود. فلسفه آگاهی را می‌توان آن فلسفه‌ای دانست که با ظهور سوژه دکارتی پیوند دارد و دغدغه‌اش نقادی حدود آگاهی همین سوژه است. بر این اساس بی‌راه نیست اگر تفکر انتقادی را تفکر دکارتی - کانتی بخوانیم؛ گرچه فلسفه نقادی با نقدهای سه‌گانه کانت به اوج خود می‌رسد. تفکر نقادانه دکارتی - کانتی در صورت نهایی خود به پوزیتیویسم منطقی و فلسفه تحلیلی می‌رسد که دغدغه‌اش تعیین حدود علم و مرز آن با غیر/شبه علم و ایضاح گزاره‌های علمی است. باید تأکید کنم که این تلقی از تفکر انتقادی محور بحث نگارنده در مقاله حاضر نیست. بلکه آنچه از تفکر انتقادی مراد می‌کنم کاملاً در تقابل با فلسفه‌های کانتی و نوکانتی و پوزیتیویستی و نوپوزیتیویستی است.

علم تحصیلی^{۱۳} و عینی^{۱۴} هم نسبت به خودش و هم نسبت به اثرات اجتماعی نابیناست و چون مبتنی بر تمایز بین سوژه^{۱۵} و ابژه^{۱۶} است، سوژه را از بستر و سیاق^{۱۷} اجتماعی - تاریخی جدامی کند (کوسه و آبه، ۱۳۸۵، ص ۹۰). در تلقی پوزیتیویستی از دانش، مرزی سترگ بین قلمرو دانش و قلمرو قدرت فرض می‌شود؛ قلمرو دانش، ساحت دست‌یابی به حقیقت و قلمرو قدرت ساحت کشاکش سیاسی - اخلاقی قلمداد می‌گردد. براساس این تلقی، پیوند بین حقیقت و تعهد سیاسی و اخلاقی انکار می‌گردد و وظیفه دانش، شناخت واقعیت یا توصیف یک «وضع امور»^{۱۸} خاص دانسته می‌شود، بی‌آنکه این شناخت درباره مناسبات انسانی در آن «وضع امور» یا سازوکارهای سلطه و قدرت حرفی بزند. پس نظریه انتقادی در این معنا قائل به این است که بین نظر و عمل پیوند ایجاد کند و نظریه را در جهت کنش

بیشتر در فضای اجتماعی صورت می‌گیرد.

در راستای موضوع مقاله حاضر می‌توان به‌عنوان اصل اول به این نکته اشاره کرد که مطالعه یک کنش فرهنگی معصومانه نیست که صرفاً بر مبنای «اراده به آگاهی» شکل گرفته باشد، بلکه در تناسب با «عادات» فاعلان در یک میدان خاص است. مطالعه یک «مصرف فرهنگی» است و هرگونه مصرف فرهنگی در نظر بوردیو روشی است برای خلق تمایز که از طریق آن، قشرهای مختلف درصدد کسب منزلت و شأن بالاتری برمی‌آیند. بدین ترتیب مطالعه منفک از سیاست طبقاتی نیست.

تاکنون و با ابتنا به تصورات خوش‌بینانه نورالفکری قرن هجدهم، مطالعه به‌عنوان فراگردی روشن‌گرانه و آزادی‌بخش تعریف می‌شده که براساس کنش‌هایی عقلانی و با «اراده معطوف به دانایی» انجام می‌پذیرد. اما براساس آموزه‌های بوردیو می‌توان گفت که مطالعه همیشه آزادی‌بخش نیست، بلکه در بسترهای قدرت جریان دارد که نظام‌هایی مبتنی بر روابط سلطه‌اند و میدان‌هایی هستند که عاملان نه براساس کنش صرفاً عقلانی، بلکه براساس منطقی کسب قدرت حداکثری در آنها به بازی مشغولند.

مفهوم «میدان» که از مفاهیم کلیدی تفکر بوردیوست، شایسته توجه بیشتری است. در نظر بوردیو فضای اجتماعی به «میدان»‌های مختلفی تجزیه می‌شود که هر یک شرایط بازی، موضوعات و منافع خاص خود را دارد، مانند میدان ادبی، میدان مدرسه، میدان دانشگاه، میدان سیاسی، میدان اقتصادی، میدان هنری، میدان ورزشی و نظایر آنها. این میدان‌ها میدان قدرت و سلطه‌اند. عاملان اجتماعی در این میدان‌ها برای کسب مواضع برتر مبارزه می‌کنند. در نگاه بوردیو فضای اجتماعی فضای توزیع است، یعنی مجموعه‌ای از مواضع سلسله‌مراتبی شده که خود منوط به انواع سرمایه‌هایی است که در این میدان‌ها ارزش محسوب می‌شوند (شویبره و فوتنن، ۱۳۸۵، ص ۱۳۸-۱۳۹).

هر میدانی «سرمایه نمادین» خاص خود را دارد. سرمایه نمادین اعم از سرمایه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی است که از جانب بازیگران هر میدان به رسمیت شناخته شده و به تقسیم‌بندی و طبقه‌بندی مواضع در یک میدان و اعمال قدرت و خشونت نمادین می‌انجامد (بوردیو، ۱۳۸۸، ص ۷۴). مثلاً در میدان اقتصادی میزان سرمایه اقتصادی‌ای که هر یک از عاملان کسب می‌کند (مثلاً ثروت، داشتن املاک و ماشین و مانند آن) «موضع» و «جایگاه» او را معین می‌کند و به او تشخیص می‌بخشد، اما در میدان دانشگاهی سرمایه فرهنگی حرف اول را می‌زند (مثلاً دانش، صلاحیت، تخصص و مانند آن). سرمایه اجتماعی نیز به رابطه‌ها، دوستی‌ها، آشنایی‌ها و تماس‌هایی دلالت دارد که به فرد وزن اجتماعی خاصی می‌دهد.

مطالعه در کدام یک از میدان‌ها به‌عنوان سرمایه نمادین عمل می‌کند؟ پاسخ به این سؤال آسان است. مطالعه بخشی از سرمایه نمادین در میدان ادبی، هنری، مدرسه‌ای و دانشگاهی است، گرچه در میدان دانشگاهی نقش بارزتری ایفا می‌کند.

تا کنون تصور بر این بوده که دانشگاه مکانی منزله از قدرت‌خواهی‌ها و جاه‌طلبی‌های رایج در عرصه‌هایی مانند سیاست یا اقتصاد است؛ مکانی که دانشمندی در آن گرد آمده‌اند که خود را فقط وقف علم و معرفت کنند و به‌دور از قیل و قال اهل ثروت و مکتب و قدرت، مشغول علم‌اندوزی و علم‌آموزی و خدمت به بشریتند و دغدغه‌ای جز گسترش مرزهای دانش ندارند. اما امروزه چنین تلقی رمانتیکی از فعالیت دانشگاهی کمتر مقبول می‌افتد و بسیاری از انسان‌ها متفطن شده‌اند که چنین توصیفی، طرفد دستگاه بلاغی (رتوریک) قدرت دانشگاهی برای مشروعیت‌دادن به خود است. دانشگاه یکی از میدان‌های فضای اجتماعی است که در آن، عاملان انسانی در تلاش برای کسب تشخیص بیشتر از طریق انباشت سرمایه نمادین، مشغول منازعه با یکدیگرند. آنها سعی می‌کنند راهبردهایی برای تشخیص‌بخشیدن به خود و متمایز کردن خود از سایر رقبا در پیش گیرند. یکی از این راهبردها «مطالعه» است؛ هر کس بیشتر «اهل مطالعه» باشد و به‌نوعی این امر را در میدان دانشگاهی بروز دهد (مثلاً از طریق نگارش کتاب‌ها و مقالات بیشتر که به‌طور ضمنی بیانگر آن هستند که فلان کس «اهل مطالعه» است) جایگاه بالاتری در مناصب دانشگاهی کسب می‌کند (مثلاً از رتبه استادیاری به دانشیاری و از دانشیاری به استادی ارتقا می‌یابد، یا به سمینارها و کنفرانس‌های بیشتری راه داده می‌شود و «تریبون‌های بیانی» بیشتر و «امکان سخن‌گویی» فزون‌تری به‌دست می‌آورد).

مطالعه به‌مثابه سرمایه نمادین

به‌اعتقاد دلانتی (۱۳۸۶، ص ۱۵۳-۱۵۴) در میدان دانشگاه میان سه نوع قدرت نمادین کشمکش وجود دارد:

الف) قدرت آکادمیک: به مدیریت دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها و کنترل بر سلسله‌مراتب تخصص در دانشگاه و صدور گواهی‌نامه‌های تحصیلی و تعیین جایگاه علمی افراد دلالت دارد؛

ب) قدرت علمی: به دانش تخصصی دلالت دارد و با انتشار متون علمی و کسب شهرت در زمینه تحقیقات به‌دست می‌آید. این قدرت ناشی از اعتبار و شخصیتی است که به‌طور مستقیم از دانش ناشی می‌شود؛

سرمایه‌های نمادین (اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی) می‌توانند براساس یک نرخ مبادله خاص به‌هم‌دیگر تبدیل شوند. مطالعه نیز این خصلت تبدیل‌شدن را دارد و می‌تواند انواع دیگری از سرمایه تولید کند



ج) قدرت روشنفکری: که آن را شهرت روشنفکری نیز می‌توان نامید. این قدرت از توانایی اثرگذاری بر افکار عمومی ناشی می‌شود.

نوع اول قدرت در میدان دانشگاهی (قدرت دانشگاهی) که از سنخ بوروکراتیک است، بیشتر متکی به سرمایه اجتماعی است تا فرهنگی، و کسانی که در میدان قدرت دانشگاهی ایفای نقش می‌کنند، عموماً از اقشار پایین‌تر جامعه برآمده‌اند. متعاقباً کسانی که در میدان علمی و روشنفکری فعالیت می‌کنند، عموماً از طبقات مرفه هستند.

قدرت علمی و قدرت روشنفکری بر انواع خاصی از سرمایه فرهنگی متکی‌اند. در زمان مرگ خوش نوشته آلبر کامو، زاگرو خطاب به مورسو چنین می‌گوید: «... ما باید پول خرج کنیم تا زمان به‌دست بیاوریم. این تنها موضوعیه که خیلی واضح و روشن همیشه دنبالش بودم» (کامو، ۱۳۸۷، ص ۴۷). سرمایه فرهنگی اکتسابی است و اکتسابش مستلزم زمان است و برای به‌دست آوردن زمان، تمکن مالی لازم است. لذا طبقاتی که در میدان علمی و روشنفکری عمل می‌کنند، اگر بخواهند سرمایه فرهنگی خود را که عمده‌اش از طریق «مطالعه» حاصل می‌شود، افزایش دهند، باید فراغت داشته باشند و این فراغت عمدتاً ناشی از تمکن مالی است. بورديو فراغت را شرط وجودی همه میدان‌های عالمانه می‌داند. بازی در میدان عالمانه و روشنفکری مستلزم فاصله گرفتن از فوریت‌های عملی و به‌خصوص اقتصادی و قطع تعلق از هر میدانی غیر از میدان برتر است که همان میدان اسکولاستیک باشد (شوپره و فونتن، ۱۳۸۵، ص ۵۸). بر این اساس کثرت در مطالعه خود «بازتولید» روابط نابرابر طبقاتی است.

گفته شد که برخورداری از سرمایه اقتصادی که بیشتر در طبقات مرفه و برخوردار وجود دارد، فراغت لازم برای ورود به میدان علمی و روشنفکری را در اختیار آنها قرار می‌دهد. اما فراغت کارکرد دیگری هم دارد. فراغت موجب می‌شود که اعضای طبقات مرفه بر سبک‌بخشی^{۳۳} یا زیبایی‌شناختی کردن^{۳۴} اشیاء و امور تأکید ورزند، مثلاً به موسیقی کلاسیک، هنر انتزاعی، فیلم‌ها و تئاترهای آوانگارد روی آورند. در مقابل طبقات ضعیف و پایین‌تر که سرمایه اقتصادی کمتر و لذا فراغت کمتری دارند، عاداتی را می‌پروراندند که رویکرد محتوایی‌تر و کارکردگرایانه‌تری دارد. مثلاً موسیقی‌ای گوش می‌دهند که به ملودی و ترانه متکی است و از درجه انتزاعیت کمتری برخوردار است و فهم و درک و التذاذ از آن مستلزم صرف وقت کمتری است (سیدمن، ۱۳۸۶، ص ۲۰۰-۲۰۱). همین امر درباره عادات مطالعه نیز دیده می‌شود. طبقات مرفه (و کنش‌گران برخاسته از آن، مانند کسانی که در میدان‌های علمی و روشنفکری به کنش می‌پردازند)، کتاب‌های فاخر و پیچیده‌تر یا نویسندگان مدرن همچون بکت، کافکا یا جویس را می‌خوانند، در حالی که طبقات محروم‌تر به کتاب‌های به‌اصطلاح عامه‌پسند روی می‌آورند که مستلزم صرف توجه و وقت کمتری است و بیانگر هیچ سبک یا جریان ادبی پیشرویی نیست. بدین ترتیب مجموعه تمایزها و تشخیص‌هایی در حول و حوش «ذوق و سلیقه ادبی» و «حسن سلوک فکری» پیدا می‌شود که در یک طرف آن فرهنگ نخبه‌گرا و در طرف دیگر فرهنگ عامه‌پسند و توده‌ای قرار گرفته و فرهنگ نخبه‌گرا و روشنفکری با اتکا به سرمایه نمادینی که از طریق «سلائیق مطالعاتی» کسب کرده، داعیه‌دار هدایت و روشنگری و راهبری عوام و توده‌ها می‌شود.

کودکان طبقه مرفه به موقعیت‌های فرهنگی بیشتری دسترسی دارند. بدین ترتیب این کودکان از سرمایه فرهنگی‌ای به‌نام «عادت به مطالعه»، «آشنایی با مهارت‌های مطالعه» و «مطالعه غیردرسی» برخوردار می‌شوند و آماده ورود به میدان‌های فرهنگی (مدرسه، دانشگاه و مانند آن) می‌گردند

مطالعه، به‌منزله سرمایه فرهنگی در میدان‌های عالمانه و روشنفکری، به‌صورت‌های مختلف جلوه‌گر می‌شود: الف) رغبت‌های خاص: در فلان زمینه تخصصی مطالعه‌داشتن و از چهره‌های سرشناس آن زمینه به‌حساب‌آمدن، بافرهنگ‌بودن که عمدتاً دال بر «غور در کتاب»ها و «خاک کتاب‌خوردن» است، به زبان و نحو بیان تسلط‌داشتن، آگاه‌بودن از اوضاع زمانه و جهان اجتماعی، آشنایی با نویسندگان و آثار علمی و ادبی و هنری جدید (که می‌تواند در رفتار استناددهی دانشگاهیان نیز جلوه کند، مثلاً از طریق استناد به نویسندگان سرشناس یا منابع روزآمد)؛

ب) اموال فرهنگی: داشتن کتابخانه شخصی، کتاب‌ها، تابلوها، ابزارها و نظایر آنها؛

ج) نهادینه‌شده: عناوین (دکتر، مهندس، وکیل، استاد و همانند آنها)، مدارک تحصیلی، موفقیت در آزمون‌های ورودی (مثلاً کنکور)، موفقیت در المپیادها و جشنواره‌ها (برای مثال جشنواره‌های خوارزمی و فارابی) و غیره.

معمولاً جامعه و غالباً دولت این سرمایه‌ها را به‌رسمیت شناخته و براساس آن جایگاهی به فرد اختصاص می‌دهد: استاد، معلم، مشاور، قاضی، کارمند و غیره (شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ص ۹۷).

سرمایه‌های نمادین (اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی) می‌توانند براساس یک نرخ مبادله خاص به‌هم‌دیگر تبدیل شوند. مطالعه نیز این خصلت تبدیل‌شدن را دارد و می‌تواند انواع دیگری از سرمایه تولید کند. مطالعه می‌تواند به‌صورت زبان علمی خاص و پیچیده، دانش تخصصی، انتشار کتاب از سوی ناشران معتبر علمی، انتشار مقاله در مجلات تحت آ.ی. اس. آی^{۲۵} و سایر سرمایه‌های فرهنگی درآید. اینها نیز به‌نوبه خود می‌توانند به سرمایه اقتصادی تبدیل شوند، مثلاً سرمایه فرهنگی‌ای که یک استاد دانشگاه انباشته است می‌تواند از طریق اجرای پروژه‌های تحقیقاتی کلان یا مشاوره‌دادن به سیاست‌مداران و سرمایه‌داران، به سرمایه اقتصادی تبدیل شود.

انباشت همه این سرمایه‌های نمادین می‌تواند سبب خشونت نمادین شود. خشونت نمادین تحمیل‌کننده اطاعت‌هایی است که شخص اطاعت‌پذیر آنها را به‌عنوان اطاعت درک نمی‌کند، بلکه از آنجا که براساس پندارها و انتظارات جمعی و درونی‌شده آنها را بدیهی و طبیعی می‌پندارد، در نظرش کاملاً منصفانه و مطابق با استعدادها و قابلیت‌ها جلوه می‌کند (بورديو، ۱۳۸۸، ص ۶۶). نمونه بارز این خشونت نمادین در رابطه استاد/ دانشجو و روشنفکر/ عوام دیده می‌شود. مثلاً وقتی که دانشجو مقاله استخراج‌شده‌ای از پایان‌نامه‌اش را که حاصل تحقیقات خود اوست، همراه با نام استاد راهنمایش برای چاپ به یک مجله علمی - پژوهشی می‌دهد، در اینجا مجموعه سازوکارهایی در نظام آموزش عالی مدرن در کارند که این خشونت نمادین را ممکن می‌سازند. مثلاً نفوذی که استاد مزبور در هیئت تحریریه مجله دارد، یا گره خوردن احراز درجه علمی - پژوهشی به چاپ هر چه بیشتر مقالات از استادان و دانشیاران. همه این روابط سلطه‌آمیز در نظر دانشجو عادی جلوه می‌کند و دانشجو از باب «قدرشناسی» و با طیب خاطر به آن تن می‌دهد، چون مبتنی بر انباشت فراوان سرمایه نمادین توسط استاد در میدان دانشگاهی است.

مطالعه و بازتولید سلطه

ایده بازتولید^{۲۶} جایگاه مهمی در تفکر بورديو دارد. هر عامل اجتماعی با کسب موضعی نسبتاً مناسب از نظر میزان سرمایه و میزان رضایت، مایل است این «میراث» را به اخلاف خود منتقل کند. این امر او را وامی‌دارد که مجموعه‌ای از راهبردهای بازتولیدی را برای انتقال «موضع» خود به‌کارگیرد. این سرمایه‌گذاری در محیط‌های فرهنگی صورت می‌گیرد. برای مثال کودکان طبقه مرفه به ابزارهای فرهنگی‌ای مانند کتابخانه، منابع سمعی و بصری، موزه‌ها و تئاترها و سینماها و ارکسترها فراوان‌تر و راحت‌تر دسترسی دارند، حال آنکه دسترسی کودکان محروم به امکانات فرهنگی بسیار محدودتر است (شویره و فونتن، ۱۳۸۵، ص ۵۰-۵۱). کودکان طبقه مسلط انواع سرمایه فرهنگی را با خود به مدرسه می‌آورند که موفقیت‌شان را تضمین می‌کند. آنها چون واجد سرمایه اجتماعی و فرهنگی کافی هستند، محیط مدرسه را طبیعی حس می‌کنند. در مقابل، فرزندان طبقات فرودست فاقد چنان مهارت‌هایی هستند و در نظام مدرسه موفقیتی کسب نمی‌کنند. «عادات» طبقه محروم بر مدرسه حاکم نیست، حال آنکه عادات طبقه برخوردار به‌راحتی قابل برگرداندن به «موفقیت تحصیلی» است. بدین ترتیب نظام مدرسه نابرابری و سلطه طبقاتی را «بازتولید» می‌کند. از سوی دیگر این بازتولید نابرابری از طریق تفسیرشدن به «استعداد تحصیلی» و «پشتکار» و «تلاش» و «نبوغ» فردی ماهیت خود را از نظرها پنهان می‌دارد (سیدمن، ۱۳۸۶، ص ۲۰۲).

همین مسئله درباره عادات مطالعه نیز صادق است. کودکان طبقه مرفه به موفقیت‌های فرهنگی بیشتری دسترسی دارند. فی‌المثل والدین‌شان آنها را در کتابخانه‌های کانون پرورش فکری کودکان ثبت‌نام می‌کنند، برایشان کتاب و مجله کودک می‌خرند، آنها را در جلسات قصه‌گویی و نمایش می‌برند و سعی می‌کنند «میراث» خود را به آنها منتقل کنند. بدین ترتیب این کودکان از سرمایه فرهنگی‌ای به‌نام «عادت به مطالعه»، «آشنایی با مهارت‌های مطالعه» و «مطالعه غیردرسی» برخوردار می‌شوند و آماده ورود به میدان‌های فرهنگی (مدرسه، دانشگاه و مانند آن) می‌گردند. آشنایی با روش صحیح مطالعه، آشنایی با مهارت‌هایی از قبیل تندخوانی، صامت‌خوانی و توانایی در یادداشت‌برداری و خلاصه‌سازی متن مورد مطالعه، توانایی تشخیص کتاب خوب از بد یا کتاب فاخر از عامه‌پسند از

بی‌شک قرار گرفتن «مطالعه»

در مناسبات قدرت جز در

عصر مدرن در هیچ عهد

تاریخی دیگری نمی‌توانست

بروز کند و این به تلقی مدرن

از علم و دانش و معرفت

برمی‌گردد

مهم‌ترین سرمایه‌های نمادین برای کسب تشخیص و تمایز در این طبقات محسوب می‌شوند. به‌ویژه اینکه در فرهنگ ما، «مطالعه» به دالی بدل شده که مدلول‌های متعالی‌ای حول آن شکل گرفته‌اند، مثلاً گفته می‌شود که مطالعه دریچه‌ای است به جهان شگفت‌انگیز علم و معرفت که ما از طریق آن درک خود از «جهان هستی» را رشد و تعالی می‌دهیم (ویسی‌نژاد، ۱۳۸۵ - ۱۳۸۶، ص ۱۶) و از دنیای جهل و بی‌خبری خارج شده و به دنیای آگاهی و اطلاع وارد شویم (میرهادی، ۱۳۴۵، ص ۶۵). در اظهارنظری دیگر می‌بینیم که مطالعه مستند به پشتوانه «الهیاتی» نیز شده و از آن به‌عنوان راهی برای پرورش استعدادهای خداداد انسان یاد شده است (ویسی‌نژاد، ۱۳۸۵ - ۱۳۸۶، ص ۱۶). از سوی دیگر با استناد دادن تفاوت در میزان مطالعه به علاقه، استعداد و مهارت‌های فردی، منشأ ناعادلانه این تفاوت از نظرها پنهان داشته می‌شود. مثلاً گفته می‌شود که علت پایین بودن میزان مطالعه در «برخی اقشار» عدم آشنایی با روش درست مطالعه است و لذا بسیاری از کتاب‌ها و مقالات درصداً آموزش روش صحیح مطالعه برآمده‌اند (برای نمونه بنگرید به: موسوی، ۱۳۳۸؛ میرهادی، ۱۳۴۵؛ بیابان‌گرد، ۱۳۷۷؛ فولادچنگ، ۱۳۸۱؛ مرتضوی‌زاد، ۱۳۸۲؛ ذوالفقاری، ۱۳۸۴؛ ویسی‌نژاد، ۱۳۸۵ - ۱۳۸۶). اینها توجه نداشته‌اند که اختلاف در میزان مطالعه و عادات مطالعه‌گری خود بازتولید روابط نابرابر طبقاتی بوده و سایر عوامل فرع بر این عامل اصلی هستند.

جمع‌بندی

در عنوان فرعی مقاله حاضر از عبارت «اقتصاد کنش‌های مطالعه» استفاده کرده‌ام. «اقتصاد کنش‌ها» نیز از اصطلاحات فنی بوردیو است. در نظر بوردیو اقتصادی در کنش‌ها و اعمال هست که در محاسبه عقلانی مکانیکی آگاهانه ریشه ندارد، بلکه از منطقی خاص نشئت می‌گیرد که در چپش هماهنگ «عادات» ریشه دارد. در کنش‌های فاعلان اجتماعی نحوی غایت‌مندی وجود دارد که بی‌آنکه به دنبال نتایج صرفاً اقتصادی باشد، از نوعی منطق اقتصادی پیروی می‌کند و یکی از ابعاد آن، نقل و انتقال ثروت‌های نمادین برای اتخاذ موضع بالاتر در یک میدان خاص است (شویره و فونتین، ۱۳۸۵، ص ۴۷-۴۸). مطالعه نیز می‌تواند به‌عنوان یکی از ثروت‌های در گردش در «اقتصاد کنش‌ها» بررسی شود. نگاه به مطالعه از چنین زاویه‌ای می‌تواند به ما کمک کند تا آن را از وضع موجود که مطالعه را برای تثبیت نابرابری و بی‌عدالتی به کار می‌گیرد، عبور دهیم و هرچه بیشتر در خدمت رهایی و آزادی انسان درآوریم، زیرا افشای روابط سلطه و حصول خودآگاهی نسبت به وضع موجود می‌تواند تمهید گشایش افق‌های انسانی‌تر و عادلانه‌تری باشد. تمام حرف نگارنده در این مقاله این است که در چارچوب مناسبات اجتماعی فعلی مطالعه از خصائل معنوی و آزادی‌بخش و انسان‌پسند تهی شده و بازگرداندن همه خصائص نیکوی منتسب به آن با حرف و قیل‌وقال امکان‌پذیر نیست، بلکه اول باید در وضع مطالعه اندیشید تا بتوان افق نگاه را تغییر داد و مطالعه را به ابزاری برای استکمال نفس و جلای روح و روان و انسانی‌تر و عقلانی‌تر زیستن مبدل ساخت.

نکته دیگری که در عنوان فرعی مقاله دیده می‌شود، محصور کردن قلمرو تحلیل به «فضای اجتماعی مدرن» است. اصولاً هر تحلیلی از سنخ مقاله حاضر باید به «تاریخ‌مندی» خود وقوف داشته و به آن اذعان کند. دست تصرف و غلبه و قدرت را در تمام امور دیدن و چیزی را و کسی را بیرون از حیطه قدرت ندیدن و روح سیطره و استیلا را به همه امور تسری دادن، نگاه شایع بعد از نیچه و فروید و مارکس و اخلاف مدرن و پست‌مدرن ایشان است. همان‌گونه که ارویتیک^{۳۷} دیدن تمام منش‌ها و کنش‌های انسان در تفکر فروید خاص عصر مدرن است و شاید در خوش‌بینانه‌ترین حالت بتوان گفت که فروید بشری را در آینه روان‌کاوی خود دیده و به وصف آن پرداخته که بنا بود در قرن بیستم ظهور کند، لامحاله تأویل مطالعه به نوعی سرمایه‌نمادین برای کسب جاه و مقام نیز خاص عصر مدرن است و حکایت از حقیقتی دارد که بر دوره مدرن حاکم است و نباید آن را در همه جهان‌های ممکن صادق دانست. بی‌شک قرار گرفتن «مطالعه» در مناسبات قدرت جز در عصر مدرن در هیچ عهد تاریخی دیگری نمی‌توانست بروز کند و این به تلقی مدرن از علم و دانش و معرفت برمی‌گردد. روی آوردن به علم در عصر مدرن با اراده معطوف به قدرت و با هدف تسلط بر موجودات و تغییر در کائنات در جهت آمال و امیال بشری حادث شد و این خود مایه آن شد که مطالعه به‌عنوان یکی از ابزارهای کسب علم و معرفت به ابزار قدرت بدل شود. در این فرایند دانشگاه نیز به مغز منفصل دستگاه تخریب طبیعت و انسان بدل شد و در خدمت قدرت‌های ویرانگر سیاسی و اقتصادی درآمد. پیشینیان در مطالعه به دنبال خودنمایی و جلوه‌فروشی نبودند، بلکه آن را مسخر روح ادب و فتوت و صفای باطن می‌کرده و برای تربیت نفوس خود و دیگران از آن بهره می‌گرفتند. این خصلت ناشی از آن بود که آنها علم را برای نفع ظاهری و افزودن بر مکتب و قدرت نمی‌خواستند، بلکه علم برای آنها در درجه اول تماشگری (تتوریا) بود. تماشگری کائنات و نظورری در طبیعت در نزد یونانیان باستان و غرق شدن در طبیعت در نزد چینیان باستان و تماشای عکس مه‌رویان بستان خدا در نزد مسلمانان جایی برای غلبه روح تسخیر و تصرف و تغییر در طبیعت که بر بشر متجدد و تجددمآب حاکم است، باقی نمی‌گذاشت. قداما علم را نوری می‌دانستند که خدا در دل هر کس که شایسته باشد، برمی‌افروزد و از آن تمنای دست‌کاری در عالم و آدم نداشتند. مطالعه را هم معبری به عالم نور و هدایت

تا کنون تصور بر این بوده که دانشگاه مکانی منزله از قدرت‌خواهی‌ها و جاه‌طلبی‌های رایج در عرصه‌هایی مانند سیاست یا اقتصاد است؛ مکانی که دانشمندی در آن گرد آمده‌اند که خود را فقط وقف علم و معرفت کنند و به دور از قیل و قال اهل ثروت و مکتب و قدرت، مشغول علم‌اندوزی و علم‌آموزی و خدمت به بشریتند و دغدغه‌ای جز گسترش مرزهای دانش ندارند

و مشاهده جلال و جمال الهی می‌دانستند. لذا باید تأکید کرد که تحلیلی که در مقاله حاضر ارائه شد، صرفاً معطوف به عصر مدرن و میدان‌های علمی و روشنفکری آن است و حدیث پیشینیان دگر است.

پی‌نوشت‌ها:

1. khandan@ut.ac.ir	14. subject	27. Michel Foucault
2. psychological	15. object	28. ubiquitous
3. educational	16. context	29. agency
4. sociological	17. state of affairs	30. structure
5. Georg Lukács	18. objective	31. individualism
6. Lucien Goldmann	19. reflective	32. structuralism
7. individualistic	20. champ	33. stylization
8. holistic	21. capital symbolique	34. aestheticization
9. discourse	22. distinction	35. ISI
10. Pierre Bourdieu	23. position	36. reproduction
11. literature	24. espace social	37. Erotic
12. positivistic	25. violence symbolique	
13. objective	26. domination	

مأخذ:

۱. بوردیو، پیر (۱۳۸۸). درسی درباره درس، ترجمه: ناصر فکوهی، تهران: نشر نی.
۲. بیابان‌گرد، اسماعیل (۱۳۷۷)، «۴۰ نکته درباره اصول و بهداشت مطالعه»، پیوند، ش ۲۲۴ (خرداد ۱۳۷۷)، ص ۵۰ - ۵۳.
۳. بین، مایکل (۱۳۸۶). فرهنگ اندیشه انتقادی از روشنگری تا پسامدرنیته، ترجمه: پیام یزدانجو، تهران: نشر مرکز.
۴. حجازی، فرشته (۱۳۸۷). ادبیات کودکان و نوجوانان: ویژگی‌ها و جنبه‌ها، تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
۵. دلاتی، جرارد (۱۳۸۶). دانش در چالش: دانشگاه در جامعه دانایی، ترجمه: علی بختیاری‌زاده، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۶. ذوالفقاری، علی (۱۳۸۴)، «چگونه مطالعه کنیم؟»، پیوند، ش ۳۱۵ (دی ۱۳۸۴)، ص ۵۰ - ۵۴.
۷. سیدمن، استیون (۱۳۸۶). کشاکش آرا در جامعه‌شناسی، ترجمه: هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
۸. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۹). ادبیات کودکان، تهران: اطلاعات.
۹. شویره، کریستین و اولیویه فونت (۱۳۸۵). واژگان بوردیو، ترجمه: مرتضی کتبی، تهران: نشر نی.
۱۰. فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۱)، «روش‌هایی برای ایجاد انگیزه مطالعه در فرزندان»، پیوند، ش ۲۸۱ (اسفند ۱۳۸۱)، ص ۲۶ - ۳۰.
۱۱. قزل‌ایاق، ثریا (۱۳۸۶). ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن (مواد و خدمات کتابخانه برای کودکان و نوجوانان)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۲. کامو، آلبر (۱۳۸۷). مرگ خوش، ترجمه: احسان لامع، تهران: مؤسسه انتشارات نگاه.
۱۳. کوسه، ایو و استفن آبه (۱۳۸۵). واژگان مکتب فرانکفورت، ترجمه: افشین جهاننیده، تهران: نشر نی.
۱۴. مرتضوی‌زاد، سیدحسین‌الله (۱۳۸۲)، «حواس‌پرستی هنگام مطالعه و شیوه‌های مقابله با آن»، پیوند، ش ۲۹۲ (بهمن ۱۳۸۲)، ص ۳۶ - ۴۳.
۱۵. موسوی، سیدجمال‌الدین (۱۳۳۸)، «کوشش در راه بهبود وضع مطالعه و تحصیل»، آموزش و پرورش، ش ۳۱ (دی ۱۳۳۸)، ص ۵۲ - ۵۶.
۱۶. میرهادی، توران (۱۳۴۵)، «برنامه تجربی یک ساعت مطالعه در هفته»، آموزش و پرورش، ش ۳۶ (مهر ۱۳۴۵)، ص ۶۴ - ۶۸.
۱۷. ویسی‌نژاد، سیما (۱۳۸۵ - ۱۳۸۶). «بررسی راهکارهای ترغیب به مطالعه در کودکان»، کتاب ماه کودک و نوجوان، ۱۱۲ - ۱۱۴ (بهمن، اسفند، فروردین)، ص ۱۵ - ۲۰.
۱۸. یغمایی، جواد و محمد خندان (۱۳۸۳). کودک و مطالعه، تهران: کتابدار.

تفکر نقادانه دکارتی - کانتی
در صورت نهایی خود به
پوزیتیویسم منطقی و فلسفه
تحلیلی می‌رسد که دغدغه‌اش
تعیین حدود علم و مرز آن
با غیر/شبه علم و ایضاح
گزاره‌های علمی است