Journal of Educational Sciences (*JEDUS*)
Spring & Summer, 2023, *30* (1), 169-188
DOI: 10.22055/edus.2023.42632.3417

Rcceived: 31 Dec 2022
Accepted: 28 Jun 2023

Orginal Article

Academic Human and Academic Slavery

Shaghayegh Nikneshan*

Introduction

According to deconstructive genealogical hypotheses, the transformation of concepts is not only the result of development of science in the fields of knowledge such as psychology and social science, but also indicates that such a development is the result of historical and common events occurring in the course of transformation. On the basis of this presupposition, the main aim of this study is to explain events, developments and processes that form the concept of elite student and deconstruct the concept in order to explain the marginalized possibilities in students' life in educational system in the contemporary period in Iran.

Method

The method in this research is genealogy. In genealogy, the objective is to discern how a problem or a fact came about in history.

Results

It is concluded that the background factors and power relations play a role in the evolution of the concepts in both Shahab and Sampad plans. and the most important discursive formations in this period of time are Shahab and Sampad plans in the contemporary Iran.

Discussion

The first impression that the analysis of genealogy of an elite student gives us is the macro layers that fill the gaps between two formations. The most important factor is the deconstruction of "intelligence" and addition of the sociological concepts to elite students' training. To this effect a diversity can be noted in social arenas and different dimensions of giftedness in its

* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran. sh21nikneshan@pnu.ac.ir

current formation i.e. Shahab plan. Although more important matter in accordance to genealogy is the analysis of genealogy-based matters on non-discursive factors, which indicates that the revolution is not only not the result of development of science in fields of knowledge such as psychology and social science, but it also indicates that such an improvement is the result of historical and common events which have occurred in the middle of the path of improvement. Some significant and obvious events which can be mentioned here are brain drain, economic crisis in Iran, change of economic concepts, the inappropriate population density of special instructions for elite students and the reduction of the population of students.

Keywords: Academic Slavery, Mass society, Social alienation ,Liberation pedagogy

Conflicts of interest: The author of the article acknowledges that in this article, there is no conflict of interest

Funding: The present research has not received financial support from any institution and all costs have been borne by the researcher during the research process

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۴/۰۷

مقاله پژوهشی

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۲، دوره‌ی ششم، سال ۳۰
شماره‌ی ۱، ص‌ص: ۱۸۸-۱۶۹

انسان دانشگاهی و بردگی آکادمیک

شقایق نیک نشان*

چکیده

برده‌داری در معنی عام به معنای آن است که فرد یا گروهی از انسان‌ها، مایملک فرد، افراد یا گروه‌هایی از انسان‌ها قرار می‌گیرند. بیش از یک قرن است که جهان با این شقّ از مالکیت به مبارزه برخاسته است؛ این نوشتار در صدد است با بازشناسی عمیق‌تر مفهوم بردگی و برده‌داری نشان دهد که نه‌تنها این شکل از مالکیت پایان نیافته؛ بلکه در اشکال پیچیده‌تر پا به عرصه‌ی حیات نهاده و تمرکز مقاله، بیشتر بر حضور برده‌داری در اشکال فرهنگی و آکادمیک آن خصوصاً در آموزش عالی است. از این منظر، در این نوشتار روند تکامل و شکل‌گرفتن تدریجی، شمول، مصادیق و تغییرات صورت‌گرفته در بردگی را با رویکردی تحلیلی – انتقادی مورد بررسی قرار داده و تلاش خواهیم نمود تا فهم مناسبی از معنای برده‌داری در دوره معاصر ارائه شود و بردگی آکادمیک به‌عنوان شقّ متفاوت و نوینی از بردگی معرفی و مورد واکاوی قرار گیرد. نتایج حاصل از این نوشتار نشان می‌دهد، در دنیای امروز دیگر برای تحقق برده‌داری نیازی به احراز رابطه حقوقی –مالکیت نیست؛ بلکه کافی است تا با ابزار فرهنگی شکلی پیچیده‌تر و مستورتر و البته عمیق‌تر از آن را بازتولید کنیم.

واژه‌های کلیدی: بردگی آکادمیک، جامعه‌ی توده‌وار، ازخودبیگانگی، آموزش رهایی‌بخش

* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. sh21nikneshan@pnu.ac.ir

مقدمه

یکی از مباحثی که همواره ذهن بشر را به خود مشغول نموده است گریز از سلطه و دست‌یافتن به آزادی در اشکال مختلف آن بوده و از این منظر سالیان متمادی است که انسان با برده‌داری و بردگی با وضع قوانین متعدد به مقابله برخاسته است. با این وجود آرمان مقابله با بردگی و برده‌داری مانند بسیاری از آرمان‌های بشری نه‌تنها محقق نشده، بلکه بردگی و برده‌داری به اشکال پیچیده‌تری در عصر مدرن ادامه‌ی حیات یافته است. با نگاهی به سیر تاریخی شکل‌گیری بردگی باید به این نکته اشاره نمود که نظام برده‌داری در مرحله‌ی متلاشی‌شدن کمون اولیه و بر شالوده‌ی ازدیاد عدم تساوی اقتصادی شکل گرفت که خود ثمره‌ی پیدایش مالکیت فردی است. در اشکال اولیه‌ی برده‌داری، برده به‌عنوان یک شیء قابل‌خرید و فروش بود و برده‌دار نیز صاحب جان و مال برده بوده است (Niazmand, 1972). در این سیر تاریخی دست‌کم سه شق از بردگی قابل‌بازشناسی است. نخست افرادی که به دلیل فقر، اراده و اختیار خود را به دیگران واگذار نموده‌اند[1]، گروه دوم اسرای جنگی بوده‌اند که چاره‌ای جز پذیرش استیلا نداشته‌اند و گروه سوم افرادی بوده‌اند که به لحاظ طبقاتی خود را موظف به پذیرش طبقه حاکم نموده‌اند.

با ورود جوامع به دوران مدرن، برده‌داری دیگر در چارچوب روابط تولیدی رایج نمی‌توانست ادامه یابد و صورت‌بندی جدیدی به خود گرفت. در این معنا، بردگی به‌مثابه یک مرحله تاریخی تکامل اجتماعی از بین رفت؛ ولی وجود برده به شکل‌های مختلف ادامه یافت. تأکید این نوشتار بر نوعی بردگیست که در شکل فرهنگی آن و در مجامع آکادمیک قابل مشاهده است. انسان دانشگاهی مسخ شده و فاقد هویت مستقل که خود را در مقابل زنجیره‌ای از دستمزد، مقام و منصب به قدرت سیاسی و هژمونی حاکم می‌فروشد و از خود اراده‌ای نداشته و تابع اراده‌ی قدرت‌های مافوق خویش است.

در این مقاله تلاش شده است تا با تکیه بر نظرات مکتب انتقادی (فرانکفورت) به مفاهیم پنهان در ذیل مفهوم بردگی آکادمیک پرداخته شود و با آشکارسازی آن چه در پسِ پرده‌ی نظام آموزش عالی می‌گذرد، این شکل خاص از بردگی تحت عنوان بردگی آکادمیک را بازشناسی نموده و نحوه‌ی بازتولید بردگی در شکل دانشگاهی آن را مورد واکاوی قرار دهیم.

---

۱. نگاه کنید به (Steinbeck, J., 2006) و (Stowe, H. B., 1995)

روش‌شناسی

این پژوهش بر اساس هدف آن از نوع کیفی و بنیادی و از نوع مطالعات اسناد تاریخی و تبارشناسانه است. روش استفاده شده نیز تحلیلی –استنتاجی باتکیه‌بر مکتب فرانکفورت است. مراحل انجام پژوهش، نخست جمع‌آوری و انتخاب منابع مرتبط با موضوع و سپس مطالعه دقیق منابع به‌منظور بازشناسی دیدگاه‌های اصلی مطرح‌شده و در پایان استخراج اطلاعات و استنتاج از آنها است. لازم به توضیح است که متناسب‌سازی موضوع اولیه با مبحث قدرت و قراردادن آن در جهت حرکتِ تحلیلی مد نظر است. از این منظر موضوع در شبکه قدرت مورد تحلیل قرار خواهد گرفت (Bagheri, 2007).

سؤالات اساسی پژوهش

- در واکاوی مفهوم بردگی چه مفاهیمی پنهان است؟
- فرایند برده‌سازی آکادمیک در شکل مدرن آن چگونه است؟
- پیامدهای بردگی اکادمیک چیست؟

سؤال اول: در واکاوی مفهوم بردگی مدرن چه مفاهیمی پنهان است:

الف: هژمونی

یکی از زیربنایی‌ترین مفاهیمی که درک آن، در تبارشناسی مفهوم بردگی ضروری می‌نماید، درک شفاف از مفهوم هژمونی است. در توصیف هژمونی نفوذ و تسلط یک گروهِ اجتماعی بر گروهی دیگر، مطرح است و همین نکته است که نقطه پیوند دو مفهوم هژمونی و برده‌داری است، «هژمونی» تسلط یا کنترل سیاسی، اقتصادی یا نظامی و فرهنگی یک دولت بر دیگران است در معنی کلی‌تر نفوذ و تسلط یک جمع یا نهاد بر یک جامعه (Apple, 2012).

هژمونی از واژه یونانی هجمونیا (ἡγεμονία) گرفته شده که به معنای سلطان یا تسلط بر دیگری است. یونانیان باستان از این اصطلاح برای نشان‌دادن تسلط سیاسی –نظامی یک شهر بر شهر دیگر استفاده می‌کردند، لذا در این معنا هژمونی ارتباطی تنگاتنگی با مفهوم بردگی و برده‌داری دارد، چرا که برده‌داری نیز همان‌گونه که شرح داده شد در تبارشناسی اولیه بر اسرای جنگی اعمال شده است. باید خاطرنشان ساخت که در هژمونی گروهِ مسلط فرادست درجه‌ای از رضایت گروهِ تحتِ سلطه «فرودست» را به‌دست می‌آورد و با «تسلط داشتن به دلیلِ زورِ

صِرف» فرق دارد (Farhikhteh, 2008) شاید همین نکته وجه ممیزه‌ی هژمونی با مفهوم برده‌داری کلاسیک آن باشد و نقطه اتکایی برای شروع مبحث برده‌داری نوین، و البته یکی از اشکال مهم آن هژمونی فرهنگی است، هژمونی فرهنگی از انواع هژمونی و مفهومی است برای توصیف فرادستی فرهنگی گروهی بر گروه دیگر؛ در هژمونی فرهنگی، طبقهٔ دارای قدرت می‌کوشد تا تمامی باورها، سبک زندگی و بنیادهای اعتقادی خود را در بطن جامعه جاری کند و هویت اقلیت را به ترتیبی که «خواست آنان نیز باشد»، از بین ببرد و این همان کاری است که در اشکال مختلف برده‌داری صورت می‌گیرد بی‌هویتی برده و خالی‌شدن از آن چه به او به‌عنوان یک انسان اصالت می‌دهد (Mayo, 2015). از نظر گرامشی، هژمونی یعنی تولید رضایت و اجماع فرهنگی. به‌عبارت‌دیگر هژمونی به معنای نوعی رضایت خودساخته و خودانگیخته است، طبقه‌ی سرمایه‌دار مالک ابزار تولید است و طبقه‌ی کارگر که در خدمت اولی قرار گرفته و با زنجیری از دستمزد و ترس از گرسنگی مرگ‌آور، به بند کشیده می‌شود (Mayo, 2015). بر خلاف ایدئولوژی که حالتی از بالا به پائین، زورمندانه، همراه فریب و نیرنگ دارد، اما هژمونی آن‌چنان در تمام ابعاد زندگی روزمره‌ی انسان‌ها تنیده می‌شود که در قالب عقل سلیم در می‌آید. مجموعه‌ای از عرف، عادات، راه‌رفتن، حرف‌زدن، سلیقه، رسوم و غیره که همگی می‌توانند قالبی هژمونیک داشته باشند و افراد متوجه نشوند که در سیطره‌ی هژمونی قرار دارند. نکته کلیدی در ارتباط با مفهوم این نوشتار آن است که به‌زعم گرامشی روشنفکران سنتی جامعه و دانشگاهیان، روشنفکرانی هستند که نماینده‌ی مواضع اخلاقی و ایدئولوژیکی طبقه حاکم بوده و خود در خدمت بسط و ترویج سلطه‌ی طبقه‌ی حاکم از طریق بسط هژمونی عمل می‌کنند (Mayo, 2015).

ب: حرکت از هژمونی به سمت بی‌هویتی (مسخ و سلطه‌پذیری)

مسخ‌شدگی[1] بستر تحقق هژمونی است، آن چه مسلم است در فرایند مبدل‌شدن انسان‌ها به برده اراده و استقلال فردی به اضمحلال می‌رود و خواست برده به طور بیرونی یا حتی درونی با خواست برده‌دار همسویی می‌یابد؛ در فرایند برده‌داری کلاسیک از آن جا که اعمال قدرت به شکل عیان و آشکار و عمدتاً با اعمال زور جاری می‌شود، اراده برده هنوز به طور کامل مضمحل

1- The Metamorphosis

نشده و کورسوی امیدی برای رهایی باقی است؛ اما در شکل مدرن‌تر برده‌داری؛ آن‌گونه که در قرن جدید اتفاق افتاده است فرد برده به بردگی به شکل درونی تن می‌دهد، آن چه هژمونی و سلطه ایجاد می‌کند حالتی است تحت عنوان مسخ‌شدگی. مسخ و الینه شدن، حالتی است که فرد هویت خود را می‌بازد. هویت به معنی هستی، وجود، تشخّص، وجود خارجی، وجود عینی افراد و موجبات شناسایی شخص می‌باشد (Dehkhoda, 1998؛ ذیل واژه هویت، Oxford, 2001, 643). این مفهوم نتیجه تعامل پیچیده بین فرد و جامعه است (Rabbani & Kajbaf, 2007).

هویت احساسی است که انسان نسبت به استمرار حیات روانی خود دارد و یگانگی و وحدتی که در مقابل اوضاع‌واحوال متغیر، همواره در حالات روانی خود حس می‌کند (Tajik, 2005) هسته مرکزی هویت نوعی استقلال و احساس تشخص است (Cozer, 2001) لذا، واکاوی در مفهوم هویت هیچ‌گاه جدای از وجه سلبی آن، یعنی«از خود بیگانگی و الیناسیون» و جای گیری انسان در جامعه‌ی توده‌وار نبوده است (Woodward, 200; Malone & Hogan, 2020). جامعه توده‌وار، جامعه‌ای است با توده‌ای از انسان‌های از خود بیگانه پیرو رفتار جمعی و رهبران فکری که نوعی اتحاد و بردگی بین این دو وجود دارد (Mousavi Maleki, 2005). صاحب نظران، جامعه توده‌وار معاصر را دارای خصوصیات زیر می‌دانند: ۱. بیشتر افراد شبیه یکدیگرند و فردیتی از خود نشان نمی‌دهند ۲. کار، یکنواخت و بیگانه‌کننده است ۳. رابطه بین افراد سست و درجه دوم است ٤. توده‌ها از نظر سیاسی مستعد آلت شدن به وسیله دیکتاتورها بوده و منفعل هستند (Mousavi Maleki, 2005).

مارکوزه، معتقد است در عصر سلطهٔ تکنولوژیک، ذرّات و جوهر واقعی انسان فراموش شده و جای آن را شی گونگی گرفته و مصرف چیزهای بیهوده آدمی را از تفکّر دربارهٔ مسائل بنیادین زندگی بازداشته است (Marcuse, 1980) و انسان شی گونه همان انسان برده‌ی ماقبل عصر تکنولوژیک است (Goodwyn, 2012).

سوال دوم: فرایند برده سازی آکادمیک در شکل مدرن آن چگونه است

در طی تاریخ، مناسک برای القا و تثبیت شکل خاصی از زندگی وجود داشته‌اند، مراسم آیینی، نحوه‌ی پوشش و قربانی‌کردن در پیشگاه قدرتی مافوق همواره بخش جدایی‌ناپذیری از زندگی جمعی انسان بوده است، جالب‌تر آن که این روند نه‌تنها به تاریخ سپرده نشده؛ بلکه

همچنان ساری و جاری است؛ در مورد موضوع این نوشتار باید به دوران باستان نگریست جایی که بردگان نه‌تنها به سبب سبک خاص زندگی جیره‌خور و مطیع، متمایزند بلکه با نشانگانی از سایر افراد جامعه قابل‌تشخیص‌اند، داغ زدن‌ها و خال‌کوبی یا حلقه‌هایی در بدن از آن جمله‌اند. در جامعه مدرن سبک زندگی بردگان، سبک زندگی «گله‌وار» است (Gutek, 2006). فرد در چنین فرهنگی، رفتارهای روح جمعی را گله‌وار تقلید می‌کند. اندیشمندان رادیکال مکتب فرانکفورت در معرفی ویژگی‌های فرهنگ توده بر این باورند که فرهنگ توده، تحمیلی، تک‌معنا و جریانی عمودی از بالابه‌پایین است و باعث سلطه، سیطره و هژمونی بر جامعه می‌شود، (Shaykhāvandī, 2005) پس لازم است به این حقیقت مهم اذعان نماییم که جامعه‌ی توده‌وار باز تولید برده‌داری سنتی است.

بی‌هنجاری، ناتوانی، بی‌قدرتی یا احساس بی‌قدرتی، پوچی و یا احساس بی‌معنایی، بیگانگی از جامعه یا احساس انزوای اجتماعی و بیگانگی از خود یا احساس خود بیزاری همگی حالت‌هایی ازخودبیگانگی می‌باشند و در این مقاله نیز از آن‌ها تحت عنوان نشانگان سبک زندگی برده‌وار در جامعه مدرن بازشناسی شده است. این سبک دو پیامد مهم برای جامعه به همراه دارد که عبارت‌اند از: اول، فرهنگ را کاملاً «یک‌دست» می‌کند. به این مفهوم که فرهنگ تولید شده در قالب فیلم، موسیقی و غیره به مردم فروخته می‌شود و به‌جای اینکه متناسب با افراد محصولات تولید شود یک محصول بین تمام افراد توزیع می‌شود؛ دوم، مصرف‌کنندگان به یک «آگاهی همگون» می‌رسند (Sarmadi, Zare, Samadi & Farajollahi, 2020). که از آن تحت عنوان سلیقه‌ی مشترک یاد می‌شود. در واقع با یک‌دستی فرهنگ جامعه «آگاهی‌های انتقادی» سرکوب می‌شوند و جای خود را به «آگاهی‌های دروغین» می‌دهند (Zuckerson, 2018; Western et al., 2007; Murray & Worth, 2013;).

اما چگونه جامعه‌ی توده‌وار بردگی آکادمیک را می‌سازد؟ پاسخ این سؤال در فهم مفهوم بازتولید مستتر است. بنابر عقیده بوردیو کنشگران در حیات اجتماعی با استفاده از قدرت اختیار و اراده خویش به بازتولید ساختارهای اجتماعی می‌پردازد؛ یکی از مهم‌ترین مفاهیم مطرح شده توسط بوردیو، در بطن نظریه بازتولید مفهوم "منش" است. منش‌ها نظام‌هایی از قابلیت‌های پایدار و قابل‌انتقال از خلال آموزش و فرایند اجتماعی شدن یا از طریق تقلید و تأثیرپذیری هستند که ساختارهای بیرونی را در افراد درونی می‌کنند منش‌ها در نظر بوردیو

دارای وجوهی ناخودآگاه بوده و در حقیقت در حکم دستورالعمل و قاعده برای شکل‌گیری کنش‌ها می‌باشند به‌عبارت‌دیگر منش‌ها محصول ساختارهای اجتماعی می‌باشند و شرایط اجتماعی را بازتولید می‌کنند (Bourdieu, 2002; Schoweiere & Fonton, 2006). از مفاهیم مهم دیگر وی در این نظریه، خشونت نمادین است، بدین معنا که خشونت به شیوه‌ای ناملموس و غیر مستقیم اعمال می‌گردد (Mohammadi & Jalaei pour, 2009, 317). خشونت نمادین به معنای تحمیل نظام‌های نمادها و معناها (یعنی فرهنگ) به گروه‌ها و طبقات است به نحوی که این نظام‌ها به صورت نظام‌هایی مشروع تجربه شوند. این [بازتولید] از طریق فرایند تشخیص غلط حاصل می‌شود: فرایندی که طی آن روابط قدرت نه به شکلی که عیناً هستند بلکه به شکلی ادراک می‌شوند که آنها را در چشم بینندگان مشروع می‌گرداند (Jenkinsm, 2006, 163).

در حقیقت بوردیو "خشونت نمادین" را به‌مثابه ابزاری برای اعمال سلطه بر عاملان می‌داند که عامل به شیوه‌ای ناآگاهانه به اعمال آن بر خود از جانب نظام حاکم کمک می‌کند؛ بوردیو برای نهادهای خانواده و آموزش‌وپرورش نیز در امر بازتولید نقش مهمی قائل است و در کتاب خود با عنوان "بازتولید" مدرسه و دانشگاه را محل تکرار و بازتولید نابرابری‌ها معرفی می‌کند. (Bourdieu, 2002, 189). در واقع در میان همه راه‌حل‌هایی که در طول تاریخ برای مسئله انتقال قدرت و امتیاز مطرح شده احتمالاً هیچ‌کدام ریاکارانه‌تر از راه‌حل نظام آموزش‌وپرورش نبوده که به همین دلیل مناسب حال جوامعی است که معمولاً شکل‌های رسوای انتقال وراثتی قدرت و امتیاز را نمی‌پذیرند چرا که این نظام در بازتولید ساختار روابط طبقاتی سهیم است ولی با این نیرنگ و تزویر همراه است که کارکرد فوق را زیر نقابی از بی‌طرفی انجام می‌دهد و سرمایه‌ای که وی سرمایه‌ی فرهنگی می‌خواند را در دست طبقات قدرتمند نگه داشته است (Habermas, 1996, 171) و به‌این‌ترتیب فرایند برده‌سازی تداوم می‌یابد.

سؤال سوم: پیامدهای بردگی آکادمیک چیست؟

انسان تام آن انسانی است که انسانیت خود را به نحو اصیل تحقّق می‌بخشد و فعالیت‌هایی را انجام می‌دهد که با ذات انسان متناسب‌اند. انسانی که معنایاب و معناساز است. از این منظر برخی ساده‌انگارانه گمان می‌بردند که تحصیلات آکادمیک با بالابردن سطح سواد می‌تواند به انسان در

معناسازی کمک نماید؛ این در حالی است که همان‌گونه که در بحث بوردیو پیرامون باز تولید فرهنگی ذکر شد، انسان دانشگاهی چنان که خود می‌پندارد چندان عامل نیست؛ فریره در کتاب «تعلیم‌وتربیت ستمدیدگان» (Freire, 1986)، «ستمدیدگان» را موجوداتی ناقص (در برابر انسان کامل) می‌داند و معتقد است؛ تعلیم‌وتربیت نقش مهمی در شکل‌دهی به آنها به‌عنوان موجوداتی ازخودبیگانه دارد.

فریره در این کتاب ابتدا به تحلیل «آموزش‌وپرورش اهلی» پرداخته و می‌نویسد: در آموزش اهلی‌ساز یادگیری محدود به دریافت، حفظ‌کردن و مصرف داده‌هاست. رابطه‌ی یادگیرنده و یاددهنده رابطه‌ای یکسویه است؛ در چنین نظامی، یادگیرنده تبدیل به موجودی منفعل می‌شود که قادر به درک ماهیت تجربه‌ی خویش نیست، انسانی که در خدمت منافع سلطه گام بر می‌دارد و این امر مستقیماً نتیجه‌ی برنامه‌های آموزش و پرورشی است که طراحی شده تا در نقش مشروعیت‌بخش به قدرت گروه مسلط فعالیت نماید. به زعم فریره، لازم است که افراد تحت سلطه چیزهایی در مورد اَشکال سلطه بدانند و همچنین در مورد روش‌هایی که گروه مسلط سعی خواهند کرد، برای بهره‌وری از سواد به کار ببرد (Freire, 1998). اما سؤال آن است که کجا باید چنین اتفاق مبارکی را رقم زد در دانشگاه و مراکز آموزشی وابسته به هژمونی مسلماً آن چه تولید می‌شود بازتولید همان هژمونی است؛ گرامشی روش‌هایی را که گروه‌های مسلط، برتری فرهنگی خود را به گروه‌های زیردست، اِعمال می‌کنند، تحلیل کرده است. گرامشی ازیک‌طرف، سواد را به‌عنوان یک ابزار پیشرفت اجتماعی در نظر گرفت زیرا که سواد، افراد را قادر می‌سازد که شغل بهتری داشته باشند و وظایف اجتماعی خود را با هوشیاری بیشتری انجام دهند. مضایقه کردن از سواد می‌تواند یک ابزار قدرتمند (و آشکار) برای سلطه باشد. از طرف دیگر، گسترش سواد را می‌توان به‌عنوان روشِ مطمئنِ برتری برای تداوم سلطه در نظر گرفت؛ به زعم وی افرادی که می‌توانند بخوانند و بنویسند، می‌توانند به‌عنوان مصرف کنندگان متقاعد شوند که ساختارهای سیاسی و اجتماعی را که واقعاً بهترین علایقشان نیست، بپذیرند. دوم این که، می‌توان آنان را مجاب کرد که دستمزد خود را که با سختی به دست آورده‌اند، برای چیزهایی که واقعاً نیاز ندارند، خرج کنند. علت این که این وضعیت برای افراد مجاب کننده می‌شود آن است که دانش ارزشمند به صورت «دانش انحصاری» در مالکیت تعداد کمی باقی می‌ماند. بر این اساس انسان دانشگاهی خود را در برابر درامد بهتر می‌فروشد تا بتواند مصرف کننده‌ی بهتری باشد

.(Gramsci, 1990)

در این جا لازم است تا با تحلیل آنچه در دانشگاه می‌گذرد نتایج مبتلا به بردگی آکادمیک را بیش‌ازپیش آشکار نماییم:

مهجوریت در علوم انسانی

انسان‌مداری (humanism) از مهم‌ترین ویژگی‌های رنسانس است و از همین رو است که مشاهده می‌شود اندیشمندان در این دوره به بررسی مسائل انسانی از همه نظر در همه قلمروهای فکری، هنری، فلسفی و علمی می‌پردازند. در مجموع می‌توان ویژگی‌های این دوران را چنین برشمرد:

- در این دوره فردیت اعتلا یافته و سنت نقد می‌شود؛
- فرد خودمختار با ظهور به شکل سوژه دکارتی خود را ارباب و مالک طبیعت اعلام می‌کند و به مفهوم پیشرفت و بینش فعلی از تاریخ ارزش و بها می‌دهد؛
- آگاهی فرد از فردیت خود افزایش می‌یابد.
- عقل ابزاری – به معنای تسلط انسان بر طبیعت و انسان از طریق به‌کارگیری علم و تکنولوژی گسترش می‌یابد؛
- عقل انتقادی – به معنای تأکید بر سوژه خودمختار که شناسنده خود و جهان است و بر آزادی‌های فردی خود تأکید می‌کند نیز در کنار عقل ابزاری حائز اهمیت می‌شود.

آنچه اولین متفکران پایه‌گذار علوم انسانی در پی آن بودند، این بود که انسان بتواند بر تکیه بر عقل، خلاقیت، تفکر نقاد و آینده‌پژوهی مسائل مبتلا به خود راحل نماید. اما آنچه آشکار است چنین رویکردی با سیاست سلطه هیچ‌گاه هم سو نبوده و نیست و لازم بود تا این دیدگاه در نطفه خفه شود و علوم انسانی که می‌توانست زمینه‌ساز تحول باشد اضمحال یابد: به این ترتیب داستان اُدیپ بارها و بارها تکرار می‌شود؛ هژمونی قدرت‌گرفتن علوم انسانی رهایی‌بخش را برنمی‌تابد پس در تضعیف آن می‌کوشد تا مبادا علیه پدر قیام کند[۱]. هژمونی حاکم با ترویج علوم فنی مهندسی و تکنولوژیک راه را برای تکنسین‌ها و کارگران متخصص آماده می‌کند، بردگان یدی دیروز و بردگان تکنولوژیک امروزند.

۱- نگاه کنید به (Kundera, 2004)

بسیاری از نظریه‌پردازان بر این باورند که برنامه درسی هیچ‌گاه ارزش-آزاد و خنثی نبوده و تابعی از ایدئولوژی‌های حاکم است. ایدئولوژی درصدد پاسخ‌گفتن به سؤال‌های زیر است (Gutek, 2006)

- با ارزش‌ترین اهداف و مقاصد یادگیری کدام‌اند؟
- با ارزش‌ترین دانش کدام است؟
- با ارزش‌ترین محتوا برای گنجانده‌شدن در برنامه‌ی درسی کدام است؟
- آیا اولویت در انتخاب محتوای برنامه درسی با سیاست‌های محلی، ملی یا بین‌المللی است یا با سیاست‌ها و انتظارات شخصی و یا موقعیت‌های اجتماعی اقتصادی مطلوب.

اپل پیامد این ارزش‌گذاری‌های ایدئولوژیک در برنامه‌ی درسی را آن می‌داند که بخشی از دانش، روش‌های تدریس و ارزشیابی، به دلیل توانایی در پیگیری آرمان‌های ایدئولوژیک گروه صاحب قدرت، نسبت به سایر دانش‌ها و روش‌ها اهمیت و ارزش بیشتری می‌یابند و به‌عنوان محتوای برنامه‌ی درسی رسمی موردتوجه قرار می‌گیرند و بخش دیگری از دانش که با اهداف و سیاست‌های گروه مسلط در توافق نیست، به حاشیه رانده می‌شود و عقیم می‌شود. ویلیامز[1]، معتقد است، تعلیم‌وتربیت امری معمولی نیست، بلکه باید به صورت یک انتخاب و سازماندهی از تمام دانش اجتماعی در دسترس در یک زمان خاص در نظر گرفته شود، از آن جا که این انتخاب و سازماندهی شامل انتخاب‌های ارزشی است، حضور ایدئولوژی در آن امری انکارناپذیر است (Apple, 2012). این بدان معناست که نخبگان دانشگاهی این بار کشته نمی‌شوند بلکه در ساختار هژمونی غالب جذب و هضم می‌شوند، هژمونی وعده ثروت و موفقیت را در بستر گرایش به رشته‌های خاص خصوصاً فنی می‌دهد و علوم انسانی طرد شده می‌ماند تنها با بدنی رنجور چرا که نتوانسته جذابیتی برای افراد نه به لحاظ مادی و اقتصادی و نه به لحاظ موقعیت اجتماعی ایجاد کند و خروجی آن نیز مگر در موارد معدود عده‌ای دانشجوی سرخورده و جویای کار است.

انسان دانشگاهی پیرو، فاقد خلاقیت و تفکر انتقادی

خلاقیت به معنی خلق امری نو و بدیع است و زمانی محقق می‌گردد که فکر و اندیشه امکان به چالش کشیده شدن و قرار گرفتن در موقعیت ابهام‌آمیز را بیابد (De Bono, 2011) اما

1- Williams

همان گونه که در طول این نوشتار ذکر شد فرهنگ سلطه با تمایل روزافزون خویش به برده‌داری علاقه‌ای به رهاسازی بردگان از راه گشوده شدن راه‌های خلاقیت را ندارد.

بر اساس برخی نظریه‌های معرفت‌شناختی، بخش بزرگی از موانع خلاقیت مربوط به نگرش غیرخلاق و غیرمنعطف هژمونی است، دوبونو نهادینه شدن تفکر خطی را موجب خشک شدن چشمه خلاقیت می‌داند. تفکر خطی، خود از نوعی معرفت‌شناسی ناشی می‌شود و به عقیده برخی به تفکر و منطق ارسطویی بازمی‌گردد. منطقی که بر مبنای اکتفاء بر یافتن تعریف واحد، کمتر انگیزه‌ای برای واکاوی‌های جانبی باقی می‌گذارد (Rajaee, 2005). لذا آموزش ناهمسو با عمل، استفاده از الگوهای قالبی؛ شتابزدگی در ارزیابی و گفتمان‌های غیرمنعطف از جمله عواملی است که در کاهش سطح خلاقیت مؤثر است و این وضعیت در اکثر رشته‌های دانشگاهی به چشم می‌خورد. از دیگر نظریه‌پردازان معاصر، هنری ژیرو[1] است. به زعم وی، بدون توانایی و قدرت انتقاد و تفکر خلاق، افراد باسواد، ممکن است به سادگی پیامی را بپذیرند که توسط فرهنگ غالب ارائه می‌شود. در واقع آنان در استثمار خودشان، همدست "گروه‌های مسلط" می‌شوند (Giroux, 2011). باید به فراگیران آموخت در مورد جهان‌بینی‌ها و ارزش‌هایی متفاوت از جهان بینی و ارزش‌های خودشان، چیزهایی یاد گیرند و از چهارچوبی متفاوت، از دریچه‌ای دیگر به جهان بنگرند. با بررسی دیدگاه‌های مختلف پیرامون تفکر انتقادی، این نکته قابل مشاهده است که در اکثر تعاریف مربوط به تفکر انتقادی، بر مهارت هایی نظیر معقول بودن، دیرباوری و تعهد به استفاده از ظرفیت‌های فردی برای استدلال و تفکر اشاره شده است و البته به نظر می‌رسد که بیشتر نویسندگان در این زمینه، با این موضوع موافق هستند که تفکر انتقادی باید در حل مشکلات زندگی روزمره سودمند باشد (Noddings, 2004). بر این اساس طرز تهیه انسان دانشگاهی در بردگی آکادمیک، ارائه آموزش غیرخلاق و غیررهایی‌بخش و فاقد تفکر انتقادی است. اگر مردم ستمدیده یاد بگیرند، انتقادی بخوانند و گوش دهند، آگاهی‌های کاذبشان را دور ریخته و به بردگی پایان دهند.

انسان دانشگاهی غیرمولد، ناکارآمد و غیر اثربخش

همان گونه که ذکر شد، هویت، به معنای خود اساسی و مستمرّ فرد و مفهوم درونی و

1- Henry Giroux

ذهنی‌ای است که او از خویش به‌عنوان یک شخص دارد، از این منظر هر انسان دارای توانایی‌هایی منحصر به فردی است که باید در طول حیات خود، آنها را تحقق بخشد، همان طوری که رورتی بی پرده بیان می‌کند: هر فرد انسانی موظف است تا هویت خود را فارغ از خانواده و جامعه بیافریند، او در ادامه می‌نویسد، برای این که ما خودمان را دوباره بسازیم، باید ابتدا به گفتمان غالب و مرسوم جامعه اجتماعی خود توجه کنیم و سپس از آن فراتر رویم، البته توجه به این امر مهم است که هر کسی، به خود – فردیت و خود- آفرینی دست پیدا نمی‌کند. برخی افراد فقط اجتماعی می‌شوند، صرفاً برای این که افرادی شوند که هر آن چه به آنان گفته می‌شود را بپذیرند و خود را در لغاتی که قواعد اجتماعی را نشان می‌دهد، توصیف کنند" (Rorty, 1982).از این رو، همواره باید در یک فرایند دیالکتیکی فرد خود را باز آفرینی کند و معنای زندگی خویش را بیافریند تا به سرنوشت سیزیف دچار نشود، اما واقعیت جامعه دانشگاهی چیزی جز اسارت در چرخه‌ی مداوم سیزیفی[1] نیست. انسان دانشگاهی به چرخه‌ی آموزش عالی از سطوح مقدماتی تا دکترا وارد می‌شود نه برای خود آفرینی که در اکثر موارد برای دریافت مدرک یا کسب موقعیت اجتماعی بالاتر (NikNeshan & Samadi DarAfshani, 2017). لذا، معنا آفرینی و خود آفرینی فراتر از اجتماع برای اکثر افراد یک واژه بی‌معناست، باید خاطر نشان ساخت در کشور ایران مافیای کنکور، جنگ گلادییاتوری برای رشته‌های خاص، عدم توجه به تفاوت‌های فردی و علایق فراگیران در انتخاب رشته‌های تحصیلی تاکید بر آموزش‌های تئوریک در آموزش عالی، رویکردهای غالب علم‌سنجی همه و همه فرایندهایی است که رسانه، آموزش‌وپرورش و آموزش عالی در یک توافق پنهان افراد را به سمت آن می‌کشانند، از این منظر دانشجویان ما در چرخه سلطه اسیر خواهند بود و بی آن که خود بدانند با ورود به این چرخه در دام مدرک‌گرایی گرفتار شده و در نهایت با مدرکی در دست به دنبال تصدی شغلی برای امرار معاش می‌گردند، بیدون آن که مهارت چندانی داشته باشند. ناکارآمدی خروجی‌های دانشگاهی، آمار افسردگی و سرخوردگی پس از تحصیلات، آمار مهاجرت دانشگاهیان دلیلی مشخص بر این ادعاست (Mohammadian Sharif, Salimi & Azizi &Mohamadi, 2020). از همین منظر است که حداقل در متون تخصصی؛ نسل اول و دوم دانشگاه‌ها که همان دانشگاه‌های آموزش محور و

۱- نگاه کنید به (Camus, 2018)

پژوهش محور هستند جای خود را به دانشگاه‌های کارآفرین داده‌اند دانشگاه‌هایی که در آن افراد تشویق می‌شوند برای باورها، آرزوها و ایده‌های خود ارزش قایل شوند

نتیجه‌گیری و تحلیل نهایی

در تحلیل نهایی این نوشتار باید گفت که بردگی آکادمیک یکی از انواع مدرن و البته پیچیده بردگی است و همان‌گونه که ذکر شد فرایندهای توده‌سازی، اضمحلال هویت و بازتولید فرهنگی به شکل مستمر این فرایند را تداوم می‌بخشد.در این معنا فرایند برده سازی آکادمیک از طریق آموزش و پرورش و با ابزار بازتولید فرهنگی و خشونت نمادین صورت می گیرد.

آموزش‌وپرورش در همه‌ی سطوح به‌عنوان بخشی از دستگاه ایدئولوژیک است که با وظیفه‌ی هم‌زمان تقسیم کار یدی و ذهنی در گسترش برده‌سازی می‌کوشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش‌عالی با ازبین‌بردن خلاقیت، بی توجهی به تفکر انتقادی و عدم توجه به علوم انسانی، انسان‌های تک‌بعدی تربیت می‌کند و تاکید بر مدرک‌گرایی جزء لاینفک چرخه‌ی برده‌سازی مدرن محسوب می‌شود. از این منظر بخش بزرگی از آموزش در کشورهای مختلف جهان در اختیار دولت‌ها بوده و برای رام‌کردن فراگیران در چارچوب برنامه‌های دولت‌ها به کار می‌رود. در این‌گونه از آموزش، جایی برای آزادسازی نیروهای درونی افراد به‌عنوان خلاق‌ترین و پویاترین بخش جامعه انسانی پیش‌بینی نشده و تمرکز آموزش عالی بر کنش‌پذیری یا منفعل‌کردن افراد است، البته این امر تنها به کشور ایران اختصاص ندارد بلکه پدیده‌ای جهان شمول است.

در فرایند برده‌سازی آکادمیک انسان‌هایی از خود بیگانه و الینه شده که نه‌تنها استعداد و توانایی خود را نمی‌شناسند، بلکه با خواست‌های دولت‌ها هم‌هویت شده و مسیر بردگی و مزدگیری را طی می‌کنند، شکل می‌گیرد. دانشگاهیان برده‌شده خود را در مقابل وجهی می‌فروشند و با یکدیگر بر سر مناصب و مراتب رقابت می‌کنند و در نهایت و در خوشبینانه‌ترین حالت به درک سیزیفی زندگی رسیده و یا به نقطه تهوع سارتری[1] می‌پیوندند.

راه برون رفت از این تنگنا آن است که آنچه در پسِ پرده ی نظام آموزش عالی می‌گذرد، آشکار شود و آموزش برای بردگی بتواند جای خود را به آموزش رهایی‌بخش دهد. در آموزش

۱- نگاه کنید به (Sartre, 1964)

رهایی‌بخش افراد به دلیل کسب دستمزد بالاتر وارد چرخه‌ی آموزش نمی‌شوند، بلکه معناسازی برای زندگی در دستور کار قرار می‌گیرد. افراد به جای انتخاب زندگی مزدگیرانه روش کارآفرینانه را پیگیری می‌کنند و انتخاب‌های فردی آنان برای رشته‌های دانشگاهی تابعی از علایق و مسئولیت فردی است. این امر حاصل نخواهد شد مگر آن که همان‌گونه که ژیرو می‌خواهد اساتید در کلاس در نقش روشنفکر و ایضاح‌کننده عمل نمایند و فراگیران را ترغیب کنند تا به‌عنوان انسان‌هایی عامل بر اساس توانایی‌های‌شان انتخابگر و آفریننده باشند. همچنین با برجسته کردن صفات افراد کارآفرین در کلاس درس، کلاس را به محل دیالوگ، گسترش اعتماد به نفس، دست‌یابی به هویت مستقل و مجالی برای آفرینشگری و تبادل‌های انتقادی مبدل نمایند و فاجعه یکسان‌سازی و یک‌دست‌شدگی را برای فراگیران آشکار کند.

دانشجویان به تفکر انتقادی نیاز دارند تا بر تفکر خودمحور و اجتماع محورشان غلبه کنند، فراگیران باید یاد بگیرند در یک فرایند گفت و گو و دیالوگ سقراطی و کلاس‌های درس درگیر شوند (Neiestani, 2012). و البته این «فراتر رفتن‌ها» همان نکته‌ای است که می‌تواند بر بردگی آکادمیک خط بطلان کشد. مدرسان وظیفه دارند تا تمام جوانب موضوع را به فراگیران ارائه کنند و بحث‌های متعددی را در معرض رأی افراد قرار دهند. همچنین باید به آن‌ها کمک کنند تا معیارهای صحیح و البته اخلاقی را برای ارزش‌گذاری پیرامون موضوعات مختلف به کار گیرند. برنامه‌های درسی باید به فراگیران این امکان را بدهند تا خالق معناهای خود باشند و حوزه‌ها و قواعد زندگی روزمره‌شان را بشناسند. همچنین فراگیران باید فرصت و امکان خطر کردن، انتخاب کردن و خلق کردن را داشته باشند.

با توجه به آنچه ذکر شد، به نظر می‌رسد فراتر رفتن از روش های سخنرانی صرف در کلاس‌های درس، تبدیل دانشگاه به دانشگاه کارآفرین محور و پژوهش محور توجه مضاعف به رشته‌های علوم انسانی و تأکید ویژه بر دیالوگ و تفکر انتقادی و خلاق در دانشگاه‌ها، این چرخه تولید بردگی را به تعویق اندازد.

تضاد منافع: نویسنده مقاله اذعان دارد که در این مقاله تضاد منافع وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه‌ای حمایت مالی نداشته و تمامی هزینه‌ها در طول فرآیند تحقیق بر عهده محقق بوده است.

References

Apple, M. W. (2012). Standards, subject matter, and a romantic past. ***Educational Policy,*** 15, 323-333.

Bagheri, K. (2007). New views in education philosophy. Tehran: Elm Publications. [Persian]

Bono, E. de. (1999). Six thinking hats (1st Back Bay pbk. ed., rev. and updated.). Back Bay Books.

Bourdieu, P. (2002). Action theory, translated by Morteza Mardiha, Tehran: Naghsh-o-Negar Publications.

Camus, A. (2018). *The Myth of Sisyphus*. Vintage Books.

Cozer, L. (2001). *life and thoughts of sociology grandees, translated by Mohsen Salasi*, Tehran: Scientific publications, 5th ed. Isfahan: Isfahan University Publications.

Dehkhoda, A. (1998). *Dehkhoda Dictionary,* Tehran: University of Tehran edition and publication institute. [Persian]

Farhīkhtah, S. -D. (1998). Farhang-i Farhīkhtah: Vāzhah'hā va iṣṭilāḥāt-i siyāsī-ḥuqūqī (Chāp-i 1). Zarrīn. [Persian]

Freire, P. (1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage/ Paulo Freire; translated by Patrick Clarke; foreword by Donaldo Macedo; introduction by Stanley Aronowitz. Critical perspectives series. Rowman & Littlefield Publishers.

Giroux, H. A., Freire, A. M. A., & Steinberg, S. R. (2011). On critical pedagogy. *Critical pedagogy today series:* Vol. 01. Bloomsbury.

Goodwyn, A. (2012). One size fits all: The increasing standardisation of English teachers' work in England. ***English Teaching: Practice and Critique,*** *11*(4), 36–53.

Gutek, J. (2006). *Philosophic schools and educational opinions, translated by Pakseresht*, Mohammad Jafar. Tehran: SAMT publications.

Habermas, J. (1996). *Theory and Practice,* Camebridge: Polity Press.

Heywood, A. (2005). *Political Ideologies: An introduction*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hicks, D. (2004). *Radical education, chapter 12 in: S. Ward (ed).* Education Studies: A student's guide, London; Routledege.

Hill, D. (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge.

Jalaei Pour, H., & Mohammadi, J. (2009). *Modern sociology theories*, Tehran: Ney Publications. [Persian]

Jenkins, R. (1998). *Social identity*, Translated by Touraj Yar Ahmadi, Tehran: Shirazeh publications.

Jenkins, R. (2006). Pier Bordio, Translated by Leila Jo Afshani and Hasan Chavoshian, Tehran: Ney publications.

Kundera, M. (2004). The unbearable lightness of being (1st ed.). HarperCollins.

Malone, A., & Hogan, P. (2020). Evidence and its consequences in educational research. ***British Educational Research Journal,*** *46*(2), 265–80. https://doi.org/10.1002/beO'Connell, K. R. (1989). Of arms and men, New York.

Marcozeh, H. (1980). Monolithic human, translated by Mohsen Mo'ayedi, Tehran: Amir Kabir Publications.

Mayo, P. (2015). Gramsci, Education and Power. In A. Kupfer (Ed.), Power and Education (41–57). Palgrave Macmillan UK.

Mohammadian Sharif, K., Salimi, J., Azizi, N., & Mohammadi, S. (2020). Structural Origins of the Academic Corruption in Higher Education in Iran. ***Journal of Educational Sciences***. [Persian]

Mousavi Maleki, M. (2005). Mass society, a comparative study of conservative and democratic. [Persian]

Murray, K., & Worth, O. (2013). Building consent: Hegemony, "Conceptions of the World" and the role of evangelicals in global politics. ***Political Studies,*** *61*(4), 731–47.

Neiestani, M. (2012). Critical thinking. Isfahan: Jahad-e-Daneshgahi.

Niazmand, Y. (1972). The history of slavery, Moalef. [Persian]

NikNeshan, S., & Samadi DarAfshani, A. (2017). A Reflection on Educating the Elite. Ahvaz. ***Journal of Educational Sciences,*** Shahid Chamran University, *6*(1), 5-22. [Persian]

Noddings, N. (2004). The Challenge to Care in Schools.New York: Teachers College Press.

Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96559-8_1

Polesel, J., Rice, S., & Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. ***Journal of Education Policy***, *29*(5), 640-57.

Rabbani, R., & Kajbaf, M, (2007). Social psychology, theories and viewpoints. Isfahan University publication. [Persian]

Rajae, H. (2005) Creation, lateral thinking and religious belief. Shahre man publication. [Persian]

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). Globalizing education policy. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203867396 [Persian]

Rogers, B. (2003). Educational research for professional practice: More than providing evidence for doing "x rather than y" or finding the "size of the effect of A on B". ***Australian Educational Researcher,*** *30*(2), 65–87. https://doi.org/10.1007/BF03216791.

Rorty, R. (1982). Consequences of pragmatism: Essays, 1972-1980 / Richard Rorty. University of Minnesota Press.

Sarmadi, M., Zare', A., Samadi, M., Farajollahi, M, (2020). Examining the Issues and Dimensions of Learning Webs in Ivan Ilyich's View. ***Journal of Educational Sciences,*** *27*(2), 117-136. [Persian]

Sartre, J.-P. (1964). Nausea. New Directions.

Schoweiere, C., Fonton, O. (2006) Bordio glossary, under supervision of Pier Serde, translated by Morteza Kotobi, Tehran, Ney Publications.

Schwartz, S. J. (2005). A New Identity for Identity Research. ***Journal of Adolescent Research,*** *20*(3), 293–308.

Shaykhāvandī, D. (2005). Jāmiʿah'shināsī-i inḥirāfāt va masāʾil-i jāmiʿatī-i Īrān (Chāp-i 1, Vol. 46). Nashr-i Qaṭrah. [Persian]

Smith, P. (2001). Cultural theory: An introduction, translated by Hasan Pouyan, Tehran: cultural studies office.

Steinbeck, J. (2006). The Grapes of wrath. Penguin classics. Penguin Books.

Stenmark, M., Fuller, S., & Zackariasson, U. (2018). Relativism and post-truth in contemporary society: Possibilities and challenges / Mikael Stenmark, Steve Fuller, Ulf Zackariasson, editors. Palgrave Macmillan.

Stowe, H. B. (1995). Uncle Tom's Cabin: Or Negro life in the slave states of America. Wordsworth classics.

Strinati, D, (2005). An introduction to the popular culture theories, translated by Sorayya PakNazar, Tehran, Gam-e-No publications.

Tajik, M. (2005). A narration on otherness and identity among Iranians, Tehran: Culture Discourse publications. [Persian]

Western, M., Baxter, J., Pakulski, J., Tranter, B., Western, J., van Egmond, M., Chesters, J., Hosking, A., O'Flaherty, M., & van Gellecum, Y. (2007). Neoliberalism, Inequality and Politics: The Changing Face of Australia. ***Australian Journal of Social Issues,*** *42*(3), 401–418.

Woodward, K. (2004). Questioning identity: Gender, class, ethnicity / edited by Kath Woodward (2nd ed.). Understanding social change. Routledge.

Worchel, S. (1998). A Developmental View of the Search for Group Identity. In S. Worchel, J. Morales, D. Páez, & J.-C. Deschamps (Eds.), Social Identity: ***International Perspectives*** (54–74). SAGE Publications Ltd.

Zackariasson, U. (2018). Introduction: Engaging relativism and post-truth. In: M. Stenmark, S.

© 2023 Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).