Journal of Educational Sciences (*JEDUS*)
Spring & Summer, 2023, *30* (1), 211-234
DOI: 10.22055/edus.2023.42996.3434

Rcceived: 05 Apr 2023
Accepted: 10 Jul 2023

Orginal Article

Analytical Investigation of the Phenomenon of Self-Righteous Culture, and the Challenges Facing the Education of the Culture of Diversity: From Ideological Totalitarianism to Reflective Interactions

Masoud Khanjarkhani*

Introduction

The subject of this research is adjusting the culture of self-righteousness with teaching the culture of diversity, which ranges from ideological totalitarianism to reflective interactions in philosophical hermeneutics

Method

In this research, the analytical-inferential method of qualitative research was used. After examining the theoretical foundations and explaining ideology and its possibility and how it affects the formation of self-righteous culture, philosophical hermeneutics has been used to moderate this phenomenon

Results

The polarized schemas of the specific group, which is induced by authoritarian and totalitarian information tools, have formed the knowledge and social attitude of the citizens and the implementation of that mental model, in the role of behavior model with Otherwise, it is induced. The difference between this citizen and the powerful group is only in the possibility of implementing authority, otherwise both minds are similar. The manifestation of this culture is visible in continuity, from the general policies of the departments to the interpersonal relationships of people.

Discussion

It will be easy to claim that philosophical hermetotics with the element of combining intellectual horizons (instead of the positive "self" and the

* Assistant professor. Department of Educational Scince, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. *Corresponding Author:* zkhanjarkhani@ped.usb.ac.ir

negative other), and in the process of free me and you reflective interactions, can moderate this social syndrome to some extent. , and there should be a balance between rights and duties. But the age is the age of the life of ideologies, not reflective interactions; Realistic planning is the ability to live in the age of ideology. By redefining and expanding the meaning of "self", inspired by concepts such as judgment, taste and common sense from the central concepts of philosophical hermeneutics, it is possible to provide the ground for entering the culture of alterity from within the culture of self-righteousness. The details of this matter are given in the article.

Keywords: self-righteousness, totalitarian ideology, reflective interactions, philosophical hermeneutics, educational system

Author Contributions: In this article, the author of the article has been responsible for compiling the theoretical framework, collecting data, analyzing the data, drawing conclusions from the findings and expanding and interpreting them, reporting the findings and writing the article.

Acknowledgments: The present study would not have been possible without the Cooperation of the Department of Educational Scince, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

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: ۱۴۰۲/۰۱/۱۶
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۴/۱۹

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۲، دوره‌ی ششم، سال ۳۰
شماره‌ی ۱، ص‌ص: ۲۳۴-۲۱۱

مقاله پژوهشی

تحلیلی بر فرهنگ خودمُحِق‌پندار و چالش‌های فراروی آموزش فرهنگِ دگرپذیری: از تمامیت‌خواهی ایدئولوژیک تا تعاملات تأملی

مسعود خنجرخانی*

چکیده

موضوع این پژوهش پرداختن به مساله تعدیل خودمحق پنداری با آموزش فرهنگ دگرپذیری است، که از تمامیت خواهی ایدئولوژیک تا تعاملات تأملی متغیر است. روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی به منزله نوعی از پژوهش‌های کیفی است. بعد از بررسی مبانی نظری و تبیین ایدئولوژی با محوریت اندیشه ونک دایک، امکان و چگونگی تأثیر ایدوئولوژی در شکل‌گیری فرهنگ خود محق‌پندار استلزام شد و از هرمنوتیک فلسفی برای تعدیل این پدیده، بهره گرفته شد. در واقع سعی شده نشان داده شود طرحواره‌های قطبی‌شده گروه خاص، که از سوی ابزارهای اطلاع رسانی اقتدارگرا و تمامیت خواه، القاء می‌شود چگونه، شناخت و نگرشِ اجتماعیِ شهروندان را شکل داده و پیاده‌سازی آن مدل ذهنی، در نقش الگوی رفتار با غیر، القاء می‌شود در واقعِ تفاوت این شهروند با گروه صاحب قدرت، فقط در امکان پیاده‌سازی اقتدار است، و الّا هردو ذهن شبیه هستند. تجلّی این فرهنگ در پیوستاری، از سیاست‌های کلی ادارات تا روابط میان فردی افراد نمایان می‌شود. اینکه، هرمتوتیک فلسفی با عنصر امتزاج افق‌های فکری (به جای "خود"ی مثبت و دیگری منفی)، و در فرایند تعاملات تأملی من و تویی آزاد، می‌تواند تاحدی تعدیل‌گر این سندرم اجتماعی باشد، و تعادلی بین حق و تکلیف رخ دهد، کافی نیست، زیراکه عصر، عصر حیات ایدئولوژی‌هاست نه تعاملات تأملی؛ برنامه‌ریزی واقع گرایانه آموزش توان زیست در عصر ایدئولوژی است. می‌توان، با بازتعریف و گسترش معنای "خود"ی، با الهام از مفاهیم همچون قضاوت، ذوق و حس مشترک، زمینه ورود بر فرهنگ دگرپذیری را از درون فرهنگ خودمحق‌پندار، فراهم ساخت. تفصیل این مهم در مقاله آمده است.

واژه‌های کلیدی: خودمحق‌پنداری، ایدئولوژی تمامیت خواه، تعاملات تأملی هرمنوتیک فلسفی، نظام آموزشی

---

* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول)
zkhanjarkhani@ped.usb.ac.ir

مقدمه

امروز تعلیم وتربیت مبتنی بر فهم و پذیرش غیر، از سوی بسیاری از صاحبنظران[۱]، مورد بحث واقع شده است. هرچند در این مسیر تلاش‌های بسیاری صورت گرفته است، اما می‌توان تربیت مبتنی بر تعامل و دگرپذیری، را پررنگ‌تر از آنچه است پیاده نمود و حق و تکلیف را در کنار هم دید. در واقع با تصور وضعیت بیان شده، "برای خودخواستن[۲]"، جای محق بودن واقعی را خواهد گرفت (Laird, 1983). خودمحق بینی را به عنوان انتظار امتیاز از دیگران و معافیت ویژه‌ی خاص در مطالبات اجتماعی تعریف کرده‌اند. در این راستا، خودمحق بینی را به عنوان ویژگی‌ای توصیف می‌کند که احساس می‌کند، سزاوارتر از دیگران است.

در شکل‌گیری پدیده خودمحق بینی عوامل زیادی دخیل است که ممکن است تحت تأثیر اختلالات شخصیتی یا فرهنگ محیط باشد، اما بررسی تمامی این موارد و بحث از آنها قدری سخت و ناممکن است. یکی از این موارد، که رفتار افراد تاحدی از آن الهام می‌گیرد، شیوه‌ای است که در رسانه‌ها و شبکه‌های مجازی، نهادها و ادارات رسمی و غیر رسمی با نفوذ، شکل می‌گیرد. این نهادهای از سطح بین المللی- مانند سازمان ملل و یونسکو- تا سطح خانواده و تعاملات میان فردی متغیر است. در این تحقیق (امکان) تأثیر ایدئولوژی مورد بررسی است.

ممکن است آموزش ایدئولوژیک در اکثر مدارس موضوع محوری نباشد، اما هم در جامعه پذیری و هم در آموزش رسمی و گفتگوهای روزمره یا گفتمان‌های دیگر، نمونه‌های زیادی از تلقین یا «یادگیری ایدئولوژیک[۳]» وجود دارد. موقعیت‌های زیادی وجود دارد که در آن اعضا می‌توانند تجربیات (مدل‌ها)، از جمله نظرات و نگرش‌های خود را با سایر اعضای اجتماعی مقایسه و بعد از آنها الهام رفتاری اخذ نمایند (Van Dijk, 1998). اگرچه قابل قبول است که وقتی نخبگان ایدئولوژیک بر ابزارهای تولید ایدئولوژیک (به ویژه سیاست، آموزش و رسانه‌ها) کنترل دارند، بازنمایی اجتماعی آنها در مورد جامعه ممکن است کاملاً تأثیرگذار باشد، البته چنین نفوذ ایدئولوژیکی، زمانی که در آن هیچ دانش و منابع نظری جایگزین در دسترس نباشد، ممکن است جایگزینی از سوی افراد رخ دهد. ولی در هر حال رفتار عامه جامعه، یا

۱- بعد از لاک و روسو و همچنین اندیشه‌های پست مدرنیسم، اندیشمندانی همچون هانس گئورگ گادامر به پذیرش و احترام به اندیشه‌های دیگران تاکید داشته اند.

2- Just for yourself

3- ideological learning

از آن باورِ القاءشده است، یا باور مورد تایید یا حداقل رد نشده می‌باشد (Van Dijk, 1998).

در این میان می‌توان پرسید، چرا در عصر کنونی- در برخی مواقع- طرفین در تعاملات انسانی با ایستادن بر ادعا و مواضع خود در پایان راهی جز جدایی و قطع ارتباط ندارند؟ علل اینکه انسان بیشتر حُسن‌های خود و عیبهای دیگران را می‌بیند، چیست؟ اگر این سندروم اجتماعی وجود داشته باشد، تعدیل و برون‌رفت از این پدیده چگونه ممکن است[۱]. یکی از موارد قابل بررسی، امکان تشدید این سندروم اجتماعی تحت تأثیر ایدئولوژی است.

روش

روش تحقیق حاضر، تحلیلی - استنتاجی از نوع پژوهش‌های کیفی است. در بخش تحلیلی، بعد از تبیین و تشریح مبانی نظری ایدئولوژی تمامیت خواه و هرمنوتیک فلسفی، یک وصف روشن از دو مفهوم ارائه شد. بعد از بیان کلیات و ساختار این دو، حیات در بستر این دو تفکر تشریح، و برداشت شد. یعنی در بخش استنتاج، پیام‌های ضمنی و آشکار این دو طرز تفکر و شخصیت محتمل رشدیافته در آنها آورده شد. در نهایت آموزش ایده ال و واقع بینانه اعتبار شد.

ایدئولوژی تمامیت خواه

تمامیت خواه[۲] (یا حکومت تمامیت‌خواه) یک نظام سیاسی است که در آن دولت بر جامعه تسلط کامل دارد و به دنبال کنترل همه جنبه‌های زندگی عمومی و خصوصی هر جا که لازم باشد، است (Robert, 2000). مفهوم تمامیت‌خواهی برای اولین بار به معنای ایجابی در ایتالیا شکل گرفت و دهه ۱۹۲۰ توسط فاشیست‌های آن کشور برجسته شد؛ در این میان گفتمان سیاسی ضدکمونیستی غرب در دوران جنگ سرد به منظور برجسته سازیِ شباهت‌هایِ درک‌شده، بین آلمان نازی و دیگر رژیم‌های فاشیستی از یک سو و کمونیسم شوروی از سوی دیگر صورت گرفت (Robert, 2000). به غیر از جنبش‌های فاشیستی و استالینیستی، جنبش‌های دیگری نیز وجود دارند که توتالیتر هستند. در اسپانیا، جنبش محافظه‌کار ارتجاعی به نام کنفدراسیون اسپانیا،

۱- محقق ادعا ندارد این سندروم دامن‌گیر جامعه ایران است یا نه، اما وجود چنین پدیده در صوت وجود بسترهایی خاص، محتمل بوده و می‌توان برخی از زمینه‌های شکل‌گیری چنین مساله‌ای را تحلیل و بررسی نمود.

2- Totalitarianism

با هدف وحدت، ایجاد یک روح جدید، یک سیاست توتالیتر را شکل داده بود (Robert, 2000).

اقتدارگرا و تمامیت‌خواه[1]

اصطلاح "رژیم اقتدارگرا" به دولتی اشاره می‌کند که در آن تنها دارنده قدرت – یک فرد "دیکتاتور"، یک کمیته یا یک حکومت نظامی یا گروه کوچکی از نخبگان سیاسی – قدرت سیاسی را در انحصار خود در می‌آورند. با این حال، یک رژیم توتالیتر تلاش می‌کند تا تقریباً تمام جنبه‌های زندگی اجتماعی از جمله اقتصاد، آموزش، هنر، علم، زندگی خصوصی و اخلاقیات شهروندان را کنترل کند. "ایدئولوژی رسمی اعلام شده به دورترین نقاط نفوذ می‌کند. ساختار اجتماعی و حکومت تمامیت خواه به دنبال کنترل کامل افکار و اعمال شهروندان خود است. توتالیتاریسم نسخه افراطی از اقتدارگرایی است. اقتدارگرایی در درجه اول با توتالیتاریسم تفاوت دارد. نهادهای اجتماعی و اقتصادی وجود دارند که تحت کنترل دولت نیستند. بر اساس کار ییل دانشمند علوم سیاسی خوان لینز، پل سی. سوندرول از دانشگاه کلرادو در کلرادو اسپرینگز به بررسی این موضوع پرداخته است. ساندرول[2] استدلال می‌کند که در حالی که هر دو اقتدارگرایی و توتالیتاریسم اشکالی

جدول ۱. ویژگی‌های فرد اقتدارگرا و تمامیت خواه

Table 1. characteristics of authoritarian and totalitarian

ویژگی‌ها characteristics	تمامیت خواه totalitarian	اقتدارگرا authoritarian
کاریزما[3]	بالا	پایین
تصور نقش[4]	رهبر به عنوان عملکرد[5]	رهبر به عنوان فرد[6]
غایات قدرت[7]	عمومی (برای عموم)	خصوصی
فساد[8]	کم	بالا
ایدئولوژی رسمی	دارد	ندارد
کثرت‌گرایی محدود شده	خیر (کثرتی وجود ندارد)	بله (کثرت محدود شده)
مشروعیت	دارد (ایجاده شده است)	ندارد

1- authoritarian and totalitarian regimes
2- Sondrol
3- Charisma
4- Role conception
5- Leader as function
6- Leader as individual
7- Ends of power
8- Corruption

از خودکامگی هستند، آنها در "کلید[1]" متفاوت هستند (Sondrol, 2009).

طبق جدول ۱ وجه تمایز تفکر تمامیت خواه و اقتدار گرا به شرح ذیل است:

۱) بر خلاف اقتدارگرایان، که عموماً منفور هستند، تمامیت خواه، "عرفانی" کاریزماتیک و یک وابستگی متقابل توده‌ای و شبه دموکراتیک با پیروان خود دارند که از طریق دستکاری آگاهانه یک تصویر ماورایی ایجاد نموده اند.

۲) مفاهیمِ رسالت ضروری[2]، هم می‌تواند اقتدارگرایان را از تمامیت خواهان جدا نماید. اقتدارگرایان خود را موجوداتی منفرد[3] و بی همتایی می‌بینند که تا حد زیادی تمایل به کنترل دارند و اغلب سعی دارند وضعیت موجود را حفظ کند. ولی خودپنداره‌های تمامیت خواهان، عمدتاً غایت‌شناسانه[4] با استبداد کم، همراه با یک "عملکرد" ضروری به فکر هدایت و تغییر شکل جهان هستند.

۳) در نتیجه، استفاده از قدرت برای تجلیل شخصی[5] در بین اقتدارگرایان مشهودتر است. نسبت به تمامیت‌خواهان اقتدارگرایان که فاقد جذابیت الزام آور ایدئولوژی هستند، از حکومت خود القای ترس از سویی و اعطای پاداش به طرفدارن وفادار از سوی دیگر، زمینه‌ی دزدسالاری[6] را شکل می‌دهند (Sondrol, 2009).

بنابراین، در مقایسه با نظام‌های توتالیتر، نظام‌های اقتدارگرا نیز در حالی که هنوز فاقد یک ایدئولوژی هدایت کننده است، ممکن است حوزه بزرگ‌تری را برای زندگی خصوصی به جا بگذارند، و با قدری تحمل کثرت گرایی در سازمان اجتماعی، که فاقد قدرت بسیج کل جمعیت در دستیابی به اهداف ملی و اعمال قدرت خود در محدوده‌های نسبتاً قابل است، عمل نماید. حالا ایدئولوژی به عنوان یک بستر شکل دهنده، به دونوع سیستم مطرح شده، باید تبیین شود. پس ایدئولوژی یک بازنمایی ذهنی در اشکال شناخت اجتماعی است که بر خلاف نظرات شخصی، اساساً نوعی ایده‌های اشتراکی یا "گسترده[7]" می‌باشند (Fraser & Gaskell,

1- key dichotomies
2- Concomitant role conceptions
3- individual beings
4- largely teleological
5- personal aggrandizement
6- engendering a kleptocracy
7- widespread

1990). چیزی به نام ایدئولوژی‌های شخصی وجود ندارد همانطور که هیچ زبان شخصی وجود ندارد. حتی زمانی که "ایده[1]" توسط یک یا چند نفر ایجاد شده است، با این حال، همانطور که در مورد زبان‌ها صدق می‌کند، ایدئولوژی‌ها توسط افراد یاد گرفته و استفاده می‌شوند (Van Dijk, 1998). پس ایدئولوژی‌ها به‌عنوان سیستم مشترک ایده‌ها، بخشی از شبکه بسیار پیچیده‌ای بازنمایی‌های ذهنی مبتنی بر نورولوژیک ذخیره شده در حافظه طولانی مدت هستند. همانطور که دانش مشترک فرهنگی/ اجتماعی جوامع وجود دارد، آنها به آرامی کسب شده و نسبتاً پایدار هستند و به عنوان یک شناخت اساسی و مبنایی برای رفتار و گفتمان اجتماعی روزمره اعضای گروه عمل کنند.

طرحواره‌های قطبی شده[2]

برای خدمت به منافع یک گروه اجتماعی، ایدئولوژی‌ها باید همان "تعریف" گروه را نشان دهند، به طوری که اعضای گروه بتوانند در وهله اول خود را به عنوان اعضای گروه معرفی کنند. بنابراین، ایدئولوژی‌ها به طور معمول، نشان دهنده این است که ما چه کسی هستیم، چه کاری انجام می‌دهیم، چرا این کار را انجام می‌دهیم، چگونه (باید یا نباید) آن را محقق نماییم، یعنی هویت اجتماعی، اقدامات، اهداف، هنجارها و ارزش‌ها، منابع و علایق مدنظر است. از این نظر، ایدئولوژی‌ها طرحواره ذهنی جمعی و اساسی گروهی هستند که از اطلاعات سازماندهی شده با این دسته بندی‌های شماتیک تشکیل شده است (Kaibin Hua, 2021). غالباً این طرحواره دارای سوگیری است. ثانیاً، بیشتر ایدئولوژی‌های گروهی در رابطه با سایر گروه‌های اجتماعی توسعه یافته، و مورد استفاده قرار می‌گیرند، مثلاً برای رقابت، تسلط، مقاومت یا تعامل با سایر گروه‌ها و اعضای آنها می‌باشد. این تنها زمانی امکان پذیر است که اعضای گروه نه تنها خودطرحواره ایدئولوژیکی[3] داشته باشند، بلکه نیازمند شناخت و بازنمایی شماتیک[4] از سایر گروه‌های مرتبط هستند، مانند تقابل و رفتار گروه حاکم نژادپرست، با اقلیت‌های قومی متفاوت و فمینیست‌ها قابل تصور است. این نمایش معمولاً سوگیری منفی دارد. به عبارت دیگر،

1- ideas
2- polarized self-schemas
3- ideological self-schema
4- schematic representation

ایدئولوژی‌ها بین ما و آنها، بین درون گروه‌ها و برون گروه‌ها حرکت می‌کنند.

ایدئولوژی‌ها به عنوان طرحواره‌های ذهنی مشترک اجتماعی، باید کاملاً کلی و انتزاعی باشند، زیرا باید برای افراد مختلف، شرایط، تجربیات، و اعمال اجتماعی و در موقعیت‌های مختلف در طول یک دوره نسبتاً طولانی مرتبط باشند.تا بتواند هویت خود را حفظ کند و منافع یک گروه را تامین کند. به این معنا، آنها اصول و دستورالعمل‌های کلی را به دستورالعمل‌ها یا نظرات دقیق ترجیح می‌دهند. فرض بر این است که ایدئولوژی‌ها برای اینکه بتوانند به‌عنوان دستورالعمل برای اعمال روزمره اعضای گروه عمل کنند، بازنمایی‌های خاص‌تر و مشترک اجتماعی‌تری از نگرش‌ها پیدا کرده و سازماندهی می‌کنند. بنابراین، اعضای گروه ممکن است کلیشه‌ها، پیش داوری‌ها یا سایر نگرش‌های عمومی در مورد مداخله دولت در بازار، مهاجرت، سقط جنین، ازدواج همجنس‌گرایان، مجازات اعدام، یا سهمیه‌بندی اقلیت‌ها[1] و بسیاری از مسائل دیگر داشته باشند (Ted, 1995).

مدل‌های ذهنی ایدئولوژیک[2]

برای اینکه ایدئولوژی‌ها به عنوان پایه تجربیات مشترک توسعه یابند، و به عنوان دستورالعمل‌های اعمال روزانه اعضای گروه عمل کنند، بدیهی است که آنها باید با نظرات و فعالیت‌های تک تک اعضای گروه مرتبط باشند. بنابراین برای ارتباط ساختار اجتماعی و عاملیت فردی، از مفهوم شناختی بنیادی مدل‌های ذهنی می‌توان یاد کرد. مدل‌ها به‌عنوان بازنمایی ذهنی تجسم‌یافته از تجربیات، اعمال و موقعیت‌های شخصی تعریف می‌شوند و در بخش حافظه اپیزودیک (اتوبوگرافیک) بلندمدت نمایش داده می‌شوند (Johnson-Laird, 1983; VanDijk & Kintsch, 1993). افراد به منظور نمایش موقعیت‌های اجتماعی و محیط یا تجربیات شخصی، برنامه‌ریزی و اجرای اقدامات خاص، و درک یا همای با سایر اعضای درون گروهی یا برون گروهی، چنین مدل‌های ذهنی ذهنی را به طور مداوم تشکیل می‌دهند. این مدل‌ها، از یک سو، توسط نمونه‌ها یا کاربردهای دانش مشترک اجتماعی در جامعه تفسیر می‌شوند. از سوی دیگر، آنها ممکن است تحت تأثیر نگرش‌ها و ایدئولوژی‌های مشترک

1- minority quotas
2- Ideological mental models

اجتماعی در درون گروه قرار گیرند.

اما به‌عنوان مدل‌های ذهنی شخصی، آن‌ها صرفاً مصداق‌هایی از باورهای مشترک اجتماعی نیستند، بلکه ممکن است تحت تأثیر تجربیات شخصی قبلی یا فعلی، یعنی مدل‌های قدیمی، که حتی ممکن است با تجربیات مشترک یک گروه مغایرت داشته باشند نیز باشند. بنابراین، مدل‌های ذهنی تفسیر شده توسط اعضای گروه (به عنوان اعضای گروه) روش‌هایی هستند که در آن ایدئولوژی‌ها در تجربه روزمره اعضای گروه «زندگی» می‌شوند و توضیح می‌دهند که چرا و چگونه ایدئولوژی‌ها ممکن است تنوع شخصی، کاربردها و تجلّیات بر اساس نگرش‌های اجتماعی مشترک، مدل‌های ذهنی نظرات متغیر شخصی را در مورد رویدادهای خاص نشان می‌دهند. این مدل‌های ذهنی تجربیات شخصی، برای مثال به عنوان شرایط جدید، منشأ تغییرات احتمالی در ایدئولوژی هستند ممکن است منجر به تجربیات شخصی متفاوتی شود که تعداد فزاینده‌ای از اعضای گروه به اشتراک گذاشته می‌شوند – همان‌طور که از رشد تاریخی نژادپرستی، صلح‌طلبی یا فمینیسم می‌دانیم.

گفتمان ایدئولوژیک و ارتباطات[1]

ایدئولوژی‌ها فطری نیستند بلکه آموخته شده‌اند. آنها به تدریج توسط افراد به عنوان اعضای گروه‌های اجتماعی، با واسطه تجربیات شخصی (مدل‌های ذهنی ذهنی) که توسط نگرش‌های اجتماعی به اشتراک گذاشته یا تعمیم داده می‌شوند، کسب می‌شوند.

در مورد مسائل اجتماعی یا سیاسی مرتبط، برای اینکه چنین نگرش‌های اجتماعی و ایدئولوژی‌های زیربنایی آن‌ها در وهله اول کسب و در یک گروه به اشتراک گذاشته شوند، معمولاً نیاز به بیان، فرمول‌بندی یا به‌طور دیگری بین اعضای گروه تبادل، خارج از گروه دفاع یا مشروعیت می‌یابد. به این معنا که ایدئولوژی‌ها معمولاً با گفتار یا متن، توسط گفتمان ایدئولوژیک در برنامه‌هایی مانند ایده‌های حزبی، بحث‌های پارلمانی، گزارش‌های خبری و سرمقاله‌ها، کتاب‌های درسی، انجیل‌ها، جزوه‌ها و مقاله‌های علمی، و همچنین مکالمات روزمره تولید و بازتولید می‌شوند، ((A or B???) 1998,2008، Van Dijk). گفتمان ایدئولوژیک خودسرانه شکل نمی‌گیرد. برخی از ساختارهای گفتمانی برای اینکه به عنوان بیان متقاعدکننده

1- Ideological discourse and communication

و بازتولید نگرش‌ها و ایدئولوژی‌های گروهی عمل کنند، از ساختارهای معمولی دیگر، کارآمدتر هستند. بنابراین، یکی از معمولی‌ترین و عمومی‌ترین ویژگی‌های گفتمان ایدئولوژیک ماهیت قطبی‌شده آن است که بازتاب ساختار قطبی‌شده نگرش‌ها و ایدئولوژی‌های اجتماعی است، یعنی قطبی شدن بین ما (ی مثبت) و آنها (ی منفی). در واقع، همین ضمایر دستوری، نشانگرهای اساسی ایدئولوژی هستند.

این قطبی‌سازی گفتمانی معمولاً با افزایش ویژگی‌های مثبت درون‌گروه"ما"، و ویژگی‌های منفی برون‌گروهی "آنها"، مشخص می‌شود. در عین حال، ویژگی‌های منفی درون‌گروه (ما) و ویژگی‌های مثبت برون‌گروه (دیگران) معمولاً مورد تأکید قرار نمی‌گیرد، کاهش می‌یابد، یا به سادگی نادیده یا پنهان می‌شود. بنابراین یک مربع ایدئولوژیک به دست می‌آوریم (Van Dijk, 1998). که ممکن است در همه سطوح گفتمان به کار رود: موضوعات مثبت در مورد ما (چقدر بردبار، مدرن، پیشرفته، صلح طلب، یا باهوش[1])، موضوعات منفی در مورد آنها (چقدر نابردبار، عقب مانده، تهاجمی[2])، برجسته، و از موضوعات منفی درباره ما (به عنوان مثال، نژادپرستی یا تجاوز بین‌المللی آنها، یا سهم آنها در اقتصاد و رفاه ما) و مثبت آنها کم رنگ باشد. گفتمان ایدئولوژیک قطبی‌شده نه تنها مبتنی بر مدل‌های ذهنی ایدئولوژیک قطبی‌شده گویندگان است، بلکه به گونه‌ای متقاعدکننده برای کمک به شکل گیری یا تأیید مدل‌های ایدئولوژیک مشابه در میان گیرندگان گفتمان طراحی شده است. به این ترتیب است که ایدئولوژی‌ها به آرامی توسط گفتمان درون گروهی عمومی از انواع مختلف (از اخبار در رسانه‌ها یا کتاب‌های درسی مدرسه گرفته تا مکالمات روزمره) آموخته و بازتولید می‌شوند تا منافع یک گروه مسلط و علیه قوی ترین رقیب شکل دهی و ساماندهی می‌شود. در واقع در این فراشد[3] به طور خاص با شکلی از اقناع سر و کار است که آن را می‌توان دستکاری[4] نامید (Van Dijk, 2005).

بیان و بازتولید (یا چالش) ایدئولوژی‌ها توسط گفتمان نه تنها توسط مدل‌های ذهنی زیربنایی کنترل می‌شود، همچنین مدل‌های ذهنی از موقعیت ارتباطی روزمره و جاری، هم

1- how tolerant, modern, advanced, peaceful, or intelligent We are
2- how intolerant, backward, aggressive, etc. They are
3- process
4- manipulation

وجود دارد، مثلاً معلمی که در کلاس درس با دانش‌آموزانش صحبت می‌کند، سیاستمداری که سایر نمایندگان مجلس را خطاب می‌کند یا روزنامه‌نگاری که گزارش خبری می‌نویسد. از آنجایی که این مدل‌ها زمینه گفتمان را تعریف می‌کنند، آنها را مدل‌های زمینه[1] می‌نامند. آنها مطمئن می‌شوند که گفتمان در یک موقعیت ارتباطی معین مناسب است – مثلاً چه چیزی می‌تواند یا نمی‌توان در یک بحث پارلمانی گفت و چگونه باید (یا نباید) گفت (Van Dijk, 1998).

هرمنوتیک فلسفی

موضوع هرمنوتیک فلسفی فهم و پیش بایست‌های آن است که فهم منوط به بستری است که امکان رخداد آن فراهم می‌شود. هانس گئورگ گادامر[2]، از بیلدونگ سخن می‌گوید که مفهومی برتر، معرفت و شناختی بسیار ژرف است. که یادآور سنّت عرفانی قرون وسطایی است که انسان را واجد روح خدایی می‌دانستند (Gadamer, 1989, Weinsheimer & Grondin, 1994). و انسان و غایت انسانی را خداگونه بودن انسان تلقی می‌کردند (Gadamer, 1989, Weinsheimer & Grondin, 1994). در این میان بیلدونگ محصول از پیش تعیین‌شده‌ای مانند یک محصول صنعتی نیست. بلکه از خود متن، جریان "شکل‌گیری" (formierung) و بیلدونگ متولد می‌شود و این شکل‌گیری مداوم و پایان‌ناپذیر است (Gadamer, 1989, Weinsheimer & Grondin, 1994). گادامر در تعریف مختصر و مفید خود بر این باور است که بیلدونگ می‌تواند به عنوان راهی مناسب برای رشد استعدادهای ذاتی و ظرفیت انسان تعریف شود (Gadamer,1999, Cleary & Hogan).در کتاب حقیقت و روش، برای این تعالی، مجموعه پیش بایست‌های مطرح شده است.

تاریخ‌مندی[3] فهم

یکی از نکات فوق‌العاده دخیل در مبحث هرمنوتیک فلسفی ـ که اگر بدان دقت نشود، اساساً مفاد نظریه گادامر تبیین نگردیده ـ دخالت تاریخ و فهم تاریخی در فرایند فهم است. هایدگر در کتاب هستی و زمان به تاریخمندی دازاین اشاراتی دارد: "هستی دازاین معنای خویش

1- context models
2- Hans-Georg Gadamer
3- Historical

را در زمان‌مندی می‌یابد؛ اما «زمانمندی» نیز شرطی است که «تاریخمندی»، یعنی نوع زمانی هستی‌ای که دازاین دارد، آن را ممکن می‌سازد (Martin Heidegger, 1926, Macquarrie & Robinson, 1962, 41). به نظر گادامر، اشیای تاریخی ایستایی و سکون ندارند و از این‌رو، برای فهم امور تاریخی، باید در مسکنی غیرتاریخی سکونت گزید و از ورای تاریخ، بدان‌ها نگریست که این امر، مقدور بشر نیست و در نتیجه، اشیای تاریخمند از امکان فهم عینی مطابق با واقع برخوردار نیستند. گذشته را هرگز نمی‌توان همچون شیء در گذشته فهم نمود و از این‌رو، دیدن گذشته بر حسب خود و عین گذشته، خوابی تحقّق نیافته خواهد ماند که منطقا با سازوکار و ماهیت فهم در تعارض است (Gadamer, 1989. Weinsheimer & Marshal, 2004). در واقع، زمان حال را نمی‌توان برای رفتن به گذشته ترک کرد؛ معنای اثری متعلّق به گذشته را نمی‌توان بر حسب خود آن فهمید. بعکس، معنای اثر متعلّق به گذشته بر حسب پرسش‌هایی که متعلّق به زمان حال است، مورد پرده‌برداری قرار می‌گیرد (Gadamer, 1989. Weinsheimer & Marshal, 2004).

الگوی گفتمان[1]

در سطور بالا الگوی گفتمان ایدوئولوژیک بیان شده. اما در این اندیشه، بشر و فهم بشری موجود تاریخی است و از این‌رو، امکان فراتاریخی بودن ندارد. از این رهیافت، گادامر متوسّل به شیوه‌ای جدید برای تبیین واقعه فهم می‌گردد. الگوی جدید عبارت است از: گفت‌وگوی من و تویی آزاد و بدون مهار من و غیر. به نظر گادامر، نه ذهنیت مؤلّف و نه ذهنیت خواننده، هیچ‌کدام مرجعیتی برای فهم افق معنایی متن ندارند و تراژدی دو سویه من و تو (متن و مفسّر)، تنها شیوه حاکم بر فهم و تعالی است .

گفت‌وگوی واقعی زمانی صورت می‌گیرد که طرفین دارای خاصیت ابراز معنا باشند و چیزی را از خود بروز دهند. فهم هر اثری ورود به یک میدان گفت‌وگو و به تعبیر گادامر، «میدان بازی[2]» است. از نظر او، مباحثه به معنای تبعیت یکی از طرفین از دیگری نیست، بلکه هر دو به وضعیتی متفاوت از آنچه بر آن بودند، می‌رسند. منطق حاکم بر این گفتمان، پرسش و پاسخ است و بدون

1- Discourse pattern
2- the field of the game

پرسش، اصولاً باب تجربه هرمنوتیکی گشوده نخواهد شد. کمی دقیق‌تر از این می‌توان گفت: "نه تنها ما درباره متن سؤال می‌کنیم، متن نیز از ما پرسش می‌کند و موقعیت هرمنوتیکی ما را در حال اشتمال به پیش‌داوری‌ها و سنّت‌ها، محک می‌زند" (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004, 108).

امتزاج افق‌های[1] فکری

گادامر بر آن بود که افق معنایی "من"؛ یک روی سکه است، روی دیگر آن همنوا گردیدن با افق معنایی "غیر" است. وی به دخالت دوسویه ذهنیت مفسّر و خود اثر در برداشت محصولی به نام «فهم» اصرار می‌ورزد. افق معنایی مفسّر پیشاپیش، از سنّت و تاریخ اثر پذیرفته است که تشکیل‌دهنده افق حال و حاضر است. فرایند فهم افق‌ها ناشی از گفتمان پرسش و پاسخ است (Gadamer, 1989. Weinsheimer & Marshal, 2004).

همچون سقراط که کلام انتقادی را سخن از انتقال، تحمیل و تبلیغ عقاید نمی‌دانست و کارکرد مهم شیوه دیالکتیک را تسهیل در زدودن موانع برای رسیدن به درک حقیقت می‌دانست (Bohlooli, 2021). پرسش به واسطه مواجهه با سنّت محک خورده و سپس با طرح پرسش، اثر به سخن درمی‌آید و پیش‌داوری را به زیر سؤال می‌برد. «امتزاج افق» مرحله پایانی گفت‌وگوی مفسّر و اثر است، و این امر زمانی بروز می‌کند که اتفاق جدیدی رخ دهد؛ به عبارت دیگر، یا متن بتواند پیش‌داوری‌های مفسّر را تغییر دهد و یا پیش‌داوری‌های مفسّر غالب بر ستیزِ متن گردد و همچنان باقی ماند (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004).

گادامر و طرد روش‌مندی[2]

روش و روش‌مندی در علم اساساً زمانی مطرح می‌گردد که طرّاح روش درصدد چاره‌جویی برای ارائه مسیر معیّنی برای وصول به واقع و عالم عین باشد و از این‌رو، بیان معیار برای صدق و کذب فهم‌ها، محصول روشمندی است. همان‌گونه که گفته شد، هرمنوتیک فلسفی به دلیل دخالت ذهنیت مفسّر، از امکان فهم عینی ـ که از مشخصه‌های هرمنوتیک کلاسیک و رمانتیک

1- Fusion of horizons
2- The problem of method

است ـ فاصله گرفته و از این‌رو، منطقاً سخن گفتن از روش دیگر بی‌محتواست. واو عطف در عبارت «حقیقت و روش» فقط مبیّن جدایی و فاصله بین این امر است و از این‌رو، ـ همان‌گونه که گفته شد ـ برنشتاین نام مناسب کتاب را حقیقت علیه روش می‌دانست.

بنابراین، رویکرد گادامر به حقیقت، دیالکتیکی است، نه روش‌شناختی. از دیدگاه وی، حقیقت از راه روش به دست نمی‌آید، بلکه از راه دیالکتیک به دست می‌آید. به عبارت بهتر، روش از آشکار کردن حقیقت تازه، ناتوان است و حتی کشف خود روش، از راه روش ممکن نیست، بلکه با استفاده از دیالکتیک ممکن است؛ یعنی از طریق پاسخ‌گویی پرسشگرانه به موضوع مورد مواجهه. در این اتفاق، افق معنایی مفسّر، که متاثر از فضای رشد یافته در آن است (تز)، با افق معنایی متن (آنتی تز) ازدواج نموده و مولودی به نام «فهم» (سنتز) تولید می‌شود. پس تفسیر منطقاً امری موقّت است؛ زیرا وابسته به زمینه‌ها و علایق و شرایط تاریخی مفسّر است.

فهم و تعالی و مفاهیم اومانیستی

حس مشترک

گادامر در صدد این است که تاثیرات مفهوم حس مشترک[1] و بینش‌های مستتر در آن را در عصر حاضر مورد کنکاش قرار داده و راهی برای کشفِ سازوکار فهم باز کند. در این میان ایشان از اندیشه ویکو[2] کمک می‌گیرد و آن اندیشه را نقطه شروع دانسته است (Gadamer, 1989. Weinsheimer & Marshal, 2004). ویکو درصدد دفاع از جایگاه علوم انسانی به مقابله با اندیشه دکارتی می‌رود (Gadamer, 1989. Weinsheimer & Marshal, 2004).

ویکو حس مشترک را غایت [یکی از هدفهای مهم][3] هر نوع تعلیم و تربیت می‌داند. این مفهوم کلیتی است وحدت‌بخش و انضمامی و نه انتزاعی، که تأکید بر جنبه‌های مشترک هر گروه یا هر جامعه دارد. حس مشترک به نحوی غریزی و اقتضای زمان عمل کرده و چنین حسی مبتنی بر دلایل ریاضی و روش‌های تجربی نیست بلکه می‌تواند مکملی در کنار آنها باشد و در امور تربیتی هم مفید واقع شود (Taheri, 2010).

گادامر بر این اندیشه است که ویکو در طرح حس مشترک علاوه بر خطابه، عنصری

1- Sensus communis
2- Battista Vico

۳- قلاب از نویسنده است.

دیگر را به کار برده که از ارسطو گرفته است. و آن هم تقابل بین علم و فرونسیس (phronesis) است. ویکو درصدد آن نیست که به دفاع از اصول و مبانی و مسلمات بپردازد بلکه قصد دارد فرونسیس را به عنوان نوع دیگری از معرفت مطرح کند. معرفتی که با درک موقعیت‌های انضمامی محقق می‌شود و از همین‌رو از حیطه معرفت مفهومی و شناخت انتزاعی علم فراتر می‌رود (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004). گادامر خود در این زمینه اینگونه عقیده دارد، استنتاج وضعیت جزئی از امر کلی و آوردن استدلال برهانی برای این امر کافی نیست چراکه اوضاع و احوال خاص به طرز تعیین‌کننده‌ای در چگونگی این وضعیت دخیلند (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004). گادامر در بررسی ریشه‌های حس مشترک از رواقیان گرفته تا ارسطو، ویکو، رُم باستان و بخصوص اومانیست‌ها، فرانسیس هاچیسون، دیوید هیوم و برگسون نقل قول می‌کند. امّا در کنار ویکو به اندیشه اوتینگر تاکید بیشتری دارد. اوتینگر در درک کتاب مقدس دغدغه‌ای که داشت به جای روش برهانی و ریاضی از روش توالدی (generative method) سخن می‌گفت که ریشه در حس مشترک دارد (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004). اوتینگر، ساز و کار حس مشترک را در مسیر فهم – بر خلاف روش عینی که فهم را با پاره‌پاره کردنِ طبیعت می‌جویند- با وحدت و بسط یافتن ممکن می‌داند. البته کسی به این سعادت می‌رسد که گشودگی و پاکی همچون انسان در بدو خلقت و قبل آلوده شدن به گناه نخستین، داشته باشد (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004). گادامر با تایید اندیشه پتیستی که در مقابل اندیشه‌های عقل‌محوری دکارت و تجربه‌گرایان ایستاد افول این اندیشه را مرگ یا سیر قهقرای هویت اصلی علوم انسانی می‌داند و پایان قرن هیجده را افول مفهوم حس مشترک قلمداد می‌کند. حس مشترک از دید گادامر حاصل حیات آدمی در جهان اجتماعی- تاریخی است که انباشته شده و در آن حقیقت هویدا می‌شود. وی در کل حس مشترک را امری رهنمون‌کننده به سوی سعادت حقیقی و کسب معرفت تلقی می‌کند و از این جهت، آن را نشانه و اثر حضور خداوند به شمار می‌آورد. گادامر بعد از بیلدونگ و حس مشترک به سراغ قضاوت می‌رود.

قضاوت

یکی از مفاهیم کلیدی گادامر قضاوت[1] است. تا جایی که تفاوت انسان نادان (fool) با

1- judgment

انسان معقول (sensible) را در فقدان شکل گیری قضاوت در نزد نادان می‌داند چرا که این به معنی ناتوانی وی در کاربرد درست یادگیری‌ها و دانش اوست (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004). در این میان کانت هم حکم را قوه‌ای می‌پندارد که مصادیق را ذیل قواعد می‌گنجاند و حکم قوه‌ای مستقل از فهم است. کار فهم شناسایی جزئیات به مثابه مصادیق قواعد و مفاهیم است و بر خلاف حکم نمی‌تواند مبتنی بر قاعده‌ای باشد، پس قوه قضاوت قوه بی‌نیاز از قواعد و مستقل از فهم است و این قوه چیزی نیست که بتوان آن را آموزش داد فقط می‌توان آن را پروراند و آن شبیه یک استعداد می‌تواند باشد (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004). امّا گادامر با نقدی که به کانت دارد تاکید داشت، کانت مفهوم حس مشترک که میراث سنّت اومانیستی بود از اخلاق کنار گذاشت.

ذوق

ذوق در طرح ایده‌آل بالندگیِ (فرهیختگی) گراثیان نقش پر رنگی دارد. کمال مطلوب او از انسان فرهیخته فراتر رفتن از (امور) جامعه و زندگی است تا بتواند به راحتی دست به انتخاب زده و داوری کند. این در نهایت جامعه‌ای ایده‌ال را هم شکل می‌دهد. گادامر می‌گوید تشکیل چنین ایده‌الی، منجر به شکل‌گیری آرمان ذوق خوش[1] است. با طرح ذوق خوش مفهوم ذوق از امری شخصی به امری اجتماعی بدل می شود. گادامر در این راستا جامعه‌ی ایده‌ال (social bildung) را جامعه‌ای می‌داند که مردم در داوری‌ها اشتراک داشته باشند. و این همان فراتر رفتن از وابستگی‌های تنگ نظرانه افراد که برخاسته از منافع شخصی است، می‌شود. پس شک نداریم که ذوق نحوه‌ای از شناخت است (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004). اساس داوری چنین حسی، اصول کلی نمی‌باشد و باید پذیرفت که امور ذوقی برهان‌پذیر نبوده و صحت و سقم خود را هم از استدلال و برهان نمی‌گیرند. گادامر می‌گوید ذوق اعتبار خود را از توافق اعضای جامعه ایده‌ال می‌گیرد. حالا این با مد چه تفاوتی دارد؟ گادامر دراین باره خاطر نشان می‌شود که ذوق به دلیل اینکه یک قوه‌ی عقلی تمیزدهنده و حاصل موافقت جامعه آرمانی است، جایگاه والای خود را نسبت به مد حفظ می‌کند. یعنی فرد مستحیل در آن – آنگونه که در مد است– نمی‌شود و ویژگی تامّلی خود را حفظ می‌کند. مد

۱- ذوق خوش (good taste) حاصل توافق یک جامعه ایده‌ال است.

حاصل توافق همراه با تامّل نیست.

مفهوم ارلیبنس (تجربه)

در اندیشه گادامر Erlebnis[1] تجربه‌ای است، حاکی از زنده بودن و حیات داشتن است. اینگونه تجربه در دل خود پویایی و عاملیت و عدم مهارشدگی را دارد. گادامر برای توضیح این واژه از مفهوم هگلی erfahrung استفاده می‌کند. برخلاف erfahrung گادامر بر تجربه مستقیم فرد تکیه دارد. از دید گادامر، قلمرو علوم انسانی متفاوت از سایر علوم است. گادامر بیش از آنکه بر معنای معرفت‌شناسانه Erlebnis توجه کند بر معنای هرمنوتیکی تمرکز کرده است. پیامی که این واژه برای گادامر دارد دلالت بر فاصله زمانی ندارد و بر پیوند، یکپارچکی و تمامیت زمانی متمرکز است. گسست یک حالتی را داراست که تجربه تام و کامل را خواهان است امّا زمانی که ما از پیوند (در اینجا پیوند زمانی) سخن می‌گوییم گذشته، حال و آینده گسستی ندارد و زمینه‌ای هستند که معنی مفاهیم رفته‌رفته آشکار می‌شود که در یک مکان و یک زمان به تعالی کامل رسیده باشد. پس چنین برداشتی از Erlebnis به ما می‌گوید که معنا به تدریج در حافظه و تامّل شکل می‌گیرد. پس تعیین معنا و مفهوم یک امر زمانبر است، و معنایی که در ابتدا در اذهانند غایت نیستند و زمان آنها را کامل‌تر می‌کند. با این وصف از Erlebnis، حیات فرد هم تحت تاثیر آن است و هم آن را شکل می‌دهد (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004).

بسط کل در برخورد با جزء (تأثیر و تأثر جزء و کل در فرایند فهم)

فرم اصطلاحی است که گادامر برای نشان دادن تکرارپذیری هنر بکار می‌برد، ولی این نباید با تکرارپذیری و معنی عام آن اشتباه شود. تکرارپذیری اثر هنری در واقع کلیت اثر هنری را شامل می‌شود نه برخی عناصر آن را؛ فرم چیزی ابدی و ثابت قلمداد می‌شود (Gadamer, 1989; Weinsheimer &Grondin, 1994).

در اینجا گادامر از اصطلاح فستیوال (عید) کمک می‌گیرد و این کلمه بخوبی مراد گادامر را

۱- در آثار گادامر این واژه مترادف با تجربه آمده است و اکثراً اینگونه experience (Erlebnis) یا (experience) Erlebnis نوشته شده است

می‌رساند. گادامر می‌گوید: از یک نگاه عید از دوره‌ای به دوره‌ای دیگر دستخوش تغییر می‌شود، چرا که در هر دوره‌ای توسط افراد متفاوت و تحت شرایط خاص برگزار می‌شود؛ ولی این بدان معنا نیست که این عید را همان اعیاد سال‌های پیش ندانیم؛ گرچه هیچ کدام از این عیدهای برگزار شده مثل هم نیست، امّا اصل و اساس آن همچنان باقی است (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004). هیچ کدام از این عیدها شأنشان بالاتر از دیگری نیست مگر در تقدمشان. با این حساب هنر یعنی متفاوت بودن و در عین حال حفظ نمودن اصالت خود (Gadamer, 1989; Weinsheimer & Marshal, 2004).

اولین جلوه‌ی اثر هنری اعم از اولین انتشار، اولین اجرا یا اولین تفسیر و اولین مفهوم و تعریف انجام شده، فقط نخستین ظهور اثر هنری یا معنا و یا نخستین وجه وجودی اثر است.

یافته‌ها و استلزامات: ایدئولوژی، هرمنوتیک فلسفی و مسأله فهم از حق و تکلیف

ارتباطات ایدئولوژیک اغلب با اشکالِ مختلفِ دستکاری همراه است، با راهبردهایی که ذهنِ عمومِ مردم را مدیریت یا کنترل می‌کند، و با تلاش‌هایی برای ایجاد رضایت یا اجماع‌سازی به نفع صاحبان قدرت صورت عمل می‌کنند. در واقع، قدرت ایدئولوژی مدرن و هژمونی ایدئولوژیک، به طور دقیق راهبردهای مؤثر را در تحقق اطاعت و رضایت تعریف کرده‌اند، به طوری که مردم (ظاهراً) به اراده آزاد خود به دلخواه عمل کنند. در آن صورت، قدرت و سلطه، طبیعی، مشروع و عقلانی به نظر می‌رسد و بدون مخالفت قابل توجه، بدیهی تلقی می‌شود. محقق نام این پدیده را خودمحق‌سازی پنهانی، می‌نامد. یعنی ضمن اینکه صاحب قدرت- از روابط فردی تا بین‌المللی- خود محق بین است، بدان راضی نیست و با ابزارهایی که در دست دارد زمینه و شرایط خود محق سازی و برنده شدن را با شکل و شمایلی که بنظر می‌رسد درست است، عملی می‌کند. این شکل از رفتار می‌تواند نهایت مهارِ "دیگری"به نفع"خود" باشد. یعنی فرد، گروه یا نهادی، در صورت داشتن ابزار قدرت تا آن مرحله پیش می‌رود.

بنابراین، دستکاری اساساً شامل اشکالی از کنترل ذهنی است که گیرندگان از آن آگاه نیستند یا به سختی از آن آگاه هستند، یا نمی‌توانند به راحتی پیامدهای آن را دانسته و کنترل کنند. پس با توجه به نقش اساسی ایدئولوژی‌ها در مدیریت شناخت‌های اجتماعی، مدل‌های

گفتمان و سایر اعمال اجتماعی، کنترل ایدئولوژیک، در خدمت انطباق "غیر"با هدف نهایی مانیفست است. در موقعیت ایدئولوژیک سلطه، سوء استفاده از قدرت، اعضایِ بیرون از گروه، رفتار منفی و اعضای درون گروه‌ها مثبت نشان داده شود. این اصل هم در زمینه عملگرایانه، هم معانی متن و گفتگو اعمال می‌شود بنابراین، در هر سطح، تأکید بر برجستگی، اهمیت، تمرکز بر خوبهای خود و منفی‌های دیگری است. با این اوصاف زیست در این بستر و الگوسازی مدلهای رفتاری در اعماق رفتاری شهروند نفوذ می‌کند. در واقع بالقوه خود محق‌بین و خود محق‌ساز می‌شوند. تفاوت این شهروند با گروه صاحب قدرت، فقط در امکان پیاده‌سازی اقتدار است، والا هردو ذهن شبیه همند. پس ریشه‌های فرهنگی (عادی شدن کج رفتاری و فساد) و نوع نگرش حاکمیت [گروه مسلط][1] (Koistan, et al., 2019). و حتی از آنجایی که در هر دوره چهارچوبهای کلی که یک پارادایم (paradigm) حاکم می‌شود، جامعه‌ی علمی [هم] در درون این پارادایم، ممکن است آموزه‌های خود را به متعلمان تحمیل کنند (Ganjee, 2020). در واقع ذهن شهروند عادی را شبیه گروه مسلط خواهند نمود.

مدل پذیرش "غیر"، کجا ارائه و تمرین شده است؟ و کجا آموزش داده شده است؟ یعنی می‌توان تصور نظام حاکمیتی با ایدوئولوژی تمامیت‌خواه با تربیت مبتنی بر پذیرش غیر را داشت؟ اشاره شد حتی مدعیان دگرپذیر مانند ایدئولوژی لیبرالیسم هم در شکل بدیع خود، نقاب دگرپذیر و چهره‌ای مهارگر دارند، اما در هنرمنوتیک فلسفی، "مذاکره"، "پرسشگری" تاریخمندی فهم، امتزاج افق‌ها، بازی‌مندی فهم، تجربه، و خاصیت رفت‌وبرگشتی فرایند فهم و بخصوص تمرینِ فروتنی- در کنار سایر مفاهیم گادامر- می‌باشد (Murray, 2001). در واقع تربیت، تعالی فرایندی است که توسط "غیر" بر روی افق فکری فرد تأثیر گذاشته تا آن را تعدیل و اصلاح نماید. در این فرایند احترام به افق‌های فکری و نرمش از سویی و فواید عملی آن از سوی دیگر، زمینه‌ای برای امکان تعامل (مذاکره) تلقی می‌شود. هرچند در دوره اولیه آموزش، انتقال محتوا مهمتر است اما رفته‌رفته تربیت به معنایی که تعریف شد، صورت می‌گیرد. در این رویکرد می‌توان روایتی دوباره از کلمه "محور" بصورت اعم، و کتاب‌محوری و معلم‌محوری بطور اخص ارائه داد. کتاب‌محوری به معنی استیلای کتاب بر ذهن فراگیر

۱- قلاب از نویسنده است.

نیست بلکه سخن از کتابی است که چالش‌برانگیز و با رعایتِ عناصرِ مهمِ تحققِ فهم، باشد. در واقع بهترین مثال برای کتاب، کتاب‌هایی با سبک نوشتاری افلاطون[۱]، بهترین مثال برای معلم‌محوری (یا دگرپذیر) سبک سقراط و نمونه متعالی شاگرد و شاگردمحوری ارسطو و شاگردی وی می‌باشد. البته ممکن است سرانجامِ معلم، سرگذشت سقراط بشود و به مرگ محکوم شود. با این اوصاف تصور دوحالت از تربیت و فرهنگ سازی را می‌توان مشاهده نمود. محورپنداری در نظام تمامیت خواه، و محورگریزی در هرمنوتیک فلسفی، الگوی عمل شهروند بشوند دو فرهنگ متفاوت شکل می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

خودمحق‌بینی (یا عدم درک حقوق) که گستره‌اش از تعاملات فردی تا سیاست‌های بین‌المللی است، در بسترهایی امکان رشد دارد. یکی از عوامل زمینه‌ساز این موضوع، مبانی تفکری است که سیاست‌های بین‌المللی، ملی و بومی از آن اعتبار می‌شوند. یعنی توازن حق و تکلیف به نفع "حقِّ من"مصادره می‌شود، در این میان اگر مبنا علم، دین یا فلسفه باشد ظاهراً مسأله پیش نخواهد آمد، اما زمانی که برداشت گزینشی از مبانی، و تاریخ به نفع گروه خاص رخ می‌دهد، و "الان" به وسیله آن تبیین و توجیه و نسخه پیچی رخ می‌دهد، حاکمیت بین‌المللی در قالب نهادهایی فراملی و خرده حاکمیت‌های به عنوان مجریان این تفکر، چنین فرهنگی را ترویج و ذهن قطبی شده خود را، القاء می‌نماید. این مهم از ایدئولوژی‌هایی همچون ملی‌گرایی و خرده کیش‌های مذهبی فراتر رفته و حتی ایدئولوژی‌های مدعی تکثر را هم در برمی‌گیرد. Nikneshan, Liaqtdar, Bakhtiar Nasrabadi and Pak Sarasht (2011) نشان می‌دهند که چگونه لیبرالیسم در حال حاضر به تبعیت از آرمان‌های نئولیبرالیسم، با تأکید بر نخبه‌گرایی سبب به رسمیت شناخته شدن فاصله‌های طبقاتی شده است [خودمحق بودن گروهی خاص با شعاری لعاب دار]، و با ایجاد پدیده‌ای با عنوان «بازاری شدن تعلیم و تربیت» پیامدهای منفی فراوانی را بر تعلیم و تربیت تحمیل نموده است که از جمله این پیامدها می‌توان به تبدیل «دانش» به کالایی مصرفی، تغییر نقش دانش‌آموز از تولیدکننده دانش به خریدار «کالای دانش»، شده است. در

۱- منظور دیالوگ‌های سقراطی است که به رشته تحریر در آمده است.

واقع این ایدئولوژی‌ها، در مقام اجرا، شکلی خودمحق بین یافته و از مدار لاک و روسویی خود قدری دور شده باشد. در این فراشد چاره چیست؟ Van Dijk(1999) اعتقاد دارد، مدارس، دانشگاه‌ها و کل نظام آموزشی از جمله نهادهایی در نقش ابزار تحقق مانیفست هستند. در واقع نهادهای پیچیده و فراگیر، تقریباً اعضای جامعه را به طور فشرده و روزانه، –گاهی بیش از بیست سال–، درگیر می‌کنند. اما نکته مهم اینجاست، آنها که عمدتاً در جهت بازتولید دانش و کسب مهارت‌ها هستند، و به عنوان ابزار اصلی برای بازتولید ایدئولوژی‌های مسلط جامعه نیز عمل می‌کنند، ولی قادر هستند، در نقش و جایگاه مرویج ضد ایدئولوژی بوده و آن مهم را تسهیل کنند. در واقع، مدارس و به‌ویژه دانشگاه‌ها از معدود مؤسساتی هستند که آزادی کافی (از مداخله دولت، بازار و غیره) برای «ناراضی‌ها» وجود دارد تا ایده‌های خود را بدور از مهارگری بیان کنند. والا رعیت خودمحق پندار، که محصول استیلای تفکر خودمحق‌بینی است، توان زیست در فضای تعاملی را نخواهد داشت.

مشارکت نویسنده: نویسنده مقاله در این مقاله وظیفه تدوین چارچوب نظری، جمع آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها، نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر آنها، گزارش یافته‌ها و نگارش مقاله را بر عهده داشته است.

تشکر و قدردانی: مطالعه حاضر بدون همکاری گروه علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران امکان پذیر نبود.

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

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

References

Bahloli Faskhudi, M. (2020). Analysis of learning approach based on dialectics in Menon's conversation. ***Journal of Educational Sciences,*** *6*(28), 21-40. [Persian]

Elias, J. (1995) Philosophy of Education: Classical and Contemporary. Krieger Pub Co .

Gadamer, H. G. (1999). Education is self-education. Translated by John Cleary and Padraig Hogan, 2001, ***Journal of Philosophy of Education****, 35*(4), 529–538.

Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method.* Translated by: J. Weinsheimer and D. G. Marshal. Second, Revised Edition. London. New York. Continuum.

Gadamer, H. G. (1994). *Introduction to philosophical Hermeneutics,* Translated by: Joel C. Weinsheimer, Jean. Grondin, New haven and London, Yale University Press.

Ganji, M. H. (2019). Epistemological anarchism: analysis and criticism of Feyerabend's views on the philosophy of science and its educational requirements. ***Journal of Educational Sciences***, *2*(27), 27-44. [Persian]

Haidt, J. (2013). The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion Paperback، Seattle، Knopf Doubleday Publishing Group. (https://www.amazon.com/Righteous-Mind-Divided-Politics-Religion/dp/0307455777/ref=kwrp_li_std_nodl)

Hua, K. (2021). Challenges and Countermeasures of Ideology Education in College Students Management, 5th International Conference on Informatization in Education, *Management and Business* (IEMB 2021). College of Art, Wuxi Taihu University, Wuxi, 214000, China. 270-274.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference,and consciousness.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Koistan Mohammadian, Sh., Salimi, J., Azizi, N. E., & Mohammadi, Sh. (2019). Structural roots of academic corruption in Iran's higher education. ***Journal of Educational Sciences***, *6*(27), 182-159. [Persian]

Murray, M. (2011). Recognition, Humility and Education: A Hermeneutic Approach. ***College of DuPage,*** *8*(28), 100-103.

Nikneshan, sh., Liaqtdar, M. J., Bakhtiar Nasrabadi, H., & Pak Sarasht, M. J. (2011). Ideology as a basis for the performance of education: comparing the consequences of the ideology of liberal democracy and neoliberalism on education in Western countries. ***Journal of Foundations of Education,*** *1*(2), 5-26. [Persian]

Robert (2000). *Conquest Reflections on a Ravaged Century.* New York, NY, Estados Unidos: W. W. Norton.

Sondrol, P. C. (2009). "Totalitarian and Authoritarian Dictators: A Comparison of Fidel Castro and Alfredo Stroessner". ***Journal of Latin***

American Studies, *23*(3), 599.

Taheri, R. (2010). *Aesthetics in Gadamer's Philosophical Hermeneutics,* Tehran: Negah Masazeh Publications. [Persian]

Ted, H. (1995). *The Oxford Companion to Philosophy.* Oxford University Press. 392. ISBN 978-0-19-866132-0.

Van Dijk, T. A. (1995). Discourse semantics and ideology. ***Journal of Discourse & Society,*** *2*(6), 243-289.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London, UK: Sage.

Van Dijk, T. A. (2005). Discourse and manipulation. ***Discourse & Society,*** *17*(2), 359–383.

Van Dijk, T. A. (2008a). *Discourse and context: A socio-cognitive approach.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. A. (2008b). *Discourse and Power.* Hound mills, UK: Palgrave.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York, NY: Academic Press .

Fraser, C., & Gaskell, G. (Eds.). (1990). *The social psychological study of widespread beliefs.* Clarendon Press/Oxford University Press.

© 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/).