



از تربیت اقتدارپذیر تا تحول در علوم انسانی: بازخوانی چرخه بازتولید شخصیت اقتدارگرا در دوره پهلوی دوم

بهمن نوروزی^۱، محمد توحید فام^۲، مجید توسلی رکن آبادی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی ریشه‌های روان‌شناختی و اجتماعی اقتدارگرایی در ایران دوره پهلوی دوم، به تحلیل چرخه‌ی بازتولید شخصیت اقتدارگرا از خلال نظام آموزشی، رسانه‌ای و فرهنگی می‌پردازد. اهمیت این مطالعه در آن است که اقتدارگرایی را نه صرفاً به‌عنوان سازوکاری سیاسی از بالا، بلکه به مثابه فرایندی دو سویه میان دولت و جامعه تحلیل می‌کند؛ فرایندی که در آن، اطاعت‌پذیری، وابستگی و تقدیس قدرت در ذهنیت جمعی نهادینه می‌شود و مانع شکل‌گیری تفکر انتقادی و علوم انسانی آزاداندیش می‌گردد. از نظر روش‌شناسی، پژوهش حاضر بر مبنای رویکردی میان‌رشته‌ای استوار است که نظریه‌های روان‌شناسی اجتماعی (آدورنو، فروم و داکیت) را با تحلیل تاریخی و فرهنگی ایران پهلوی دوم تلفیق می‌کند. داده‌ها از طریق بررسی متون تاریخی، اسناد آموزشی، خط‌مشی‌های فرهنگی و آثار تحلیلی متفکرانی چون بشیریه و آبراهامیان گردآوری و به‌صورت تحلیلی-تطبیقی تفسیر شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد نظام آموزشی و رسانه‌ای پهلوی دوم با تأکید بر انضباط، وفاداری و تقدیس شاه، روحیه پرسشگری و استقلال فکری را تضعیف کرده و الگوهای رفتاری اقتدارپذیر را بازتولید نموده است. این چرخه فرهنگی، با توسعه نامتوازن اقتصادی و تمرکز قدرت سیاسی، موجب شکل‌گیری شخصیت جمعی تابع و غیرانتقادی شد. نتیجه‌گیری پژوهش بیان می‌کند که گذار از این چرخه و تحول در علوم انسانی مستلزم بازاندیشی در الگوهای تربیتی، نهادینه‌سازی تفکر انتقادی، و رهایی آموزش از سلطه‌ی گفتمان قدرت است. تنها از رهگذر چنین تحولی می‌توان به پرورش شهروندان آگاه و مشارکت‌جو دست یافت.

کلیدواژه‌ها:

سیاست‌پژوهی، شخصیت، اقتدارپذیری، فرهنگ سیاسی ایران، تحول در علوم انسانی، چرخه بازتولید سلطه

۱۸

دوره ۵، شماره ۲، پیاپی ۱۸
تابستان ۱۴۰۵

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴-۰۸-۰۳

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۵-۰۳-۱۰

صص: ۲۳-۱

شابا چاپی: ۲۳۲۲-۵۵۹۹

اسکن کنید



۱ دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲ استاد گروه علوم سیاسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

(نویسنده مسئول): Tohidfam@iau.ac.ir

۳ دانشیار گروه علوم سیاسی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.



مقدمه و بیان مسأله

اقتدارگرایی یکی از مفاهیم کلیدی در روان‌شناسی اجتماعی و علوم سیاسی است که از نیمه قرن بیستم به این سو، به ویژه پس از انتشار اثر کلاسیک آدورنو و همکارانش با عنوان «شخصیت اقتدارگرا» (آدورنو و همکاران، ۱۳۲۹)، جایگاه ویژه‌ای در تحلیل رفتار سیاسی و فرهنگی جوامع یافته است. این مفهوم تنها ناظر بر ساختار قدرت نیست، بلکه الگوهای درونی‌شده‌ای را نشان می‌دهد که در ذهن و شخصیت افراد شکل می‌گیرد و آنان را به پذیرش سلطه و اطاعت سوق می‌دهد (داکیت، ۲۰۰۱: ۹۲). به عبارت دیگر، اقتدارگرایی صرفاً یک نظام حکومتی نیست، بلکه نوعی «فرهنگ روانی و سیاسی» است که در فرایند جامعه‌پذیری، از خانواده تا مدرسه و رسانه، بازتولید می‌شود و نگرش و رفتار جمعی جامعه را شکل می‌دهد. در ایران، مناسبات قدرت از دیرباز عمودی، پدرسالارانه و تقدس‌بخش بوده است. از پادشاهان دارای فره ایزدی تا رهبران دینی با مشروعیت آسمانی، حاکمان در جایگاه فرمانروایان مطلق و مردم در موقعیت رعایای تابع قرار گرفته‌اند (کاتوزیان، ۱۳۸۱، ۵۷). اگرچه تحلیل‌های تاریخی بر استبداد سیاسی در ایران تمرکز یافته‌اند، اما مسئله اصلی که همچنان نیازمند واکاوی عمیق است، چگونگی انتقال اقتدارگرایی از سطح «ساختار سیاسی» به سطح «شخصیت فردی و فرهنگ جمعی» است. در واقع، باید فهمید که چگونه چرخه‌ی دوسویه میان حاکم و رعایا، از طریق نهادهای واسطه‌ای مانند آموزش و رسانه، به بازتولید شخصیت‌های اقتدارپذیر و تثبیت فرهنگ سیاسی تسلیم منجر شده است. با وجود مطالعات گسترده بر تحولات سیاسی عصر پهلوی دوم، سازوکارهای روان‌شناختی-اجتماعی که منجر به شکل‌گیری این «سیکل کور» میان اقتدار حاکم و اقتدارپذیری مردم شده، همچنان از منظر میان‌رشته‌ای (روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی تاریخی) به طور کامل تبیین نشده است. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش، بازشناسی فرآیند بازتولید شخصیت اقتدارگرا و نقش نهادهای فرهنگی-تربیتی در تثبیت این الگوی رفتاری در دوران پهلوی دوم است.

پرسش پژوهش

با توجه به مسئله مطرح شده، پرسش اصلی پژوهش حاضر چنین است:

«سازوکارهای بازتولید شخصیت اقتدارپذیر و شکل‌گیری فرهنگ سیاسی اقتدارگرایانه در نظام‌های تربیتی، فرهنگی و

سیاسی عصر پهلوی دوم چگونه عمل می‌کردند؟»

پیشینه پژوهش

مطالعات داخلی

کرم‌زادی (۱۴۰۴) در مقاله «قرن اقتدارگرایی» نشان می‌دهد اقتدارگرایی در قرن بیست‌ویکم به پدیده‌ای عادی،

روبه‌رشد و حتی حاضر در دموکراسی‌های دیرپا تبدیل شده است. این اقتدارگرایی جدید با استفاده از نهادهای دموکراتیک،

پوپولیسم، دوقطبی‌سازی و پذیرش تدریجی نسل جوان، صورتی پایدار و پیچیده یافته است.



سریع‌القلم (۱۴۰۲) در کتاب اقتدارگرایی ایرانی در عهد پهلوی ریشه توسعه‌نیافتگی ایران را در فرهنگ سیاسی برآمده از نهادها و تربیت اجتماعی اقتدارگرا می‌داند. از نظر او، این فرهنگ با تضعیف تفکر انتقادی، مشارکت فعال و اجماع نظری، شخصیت اقتدارپذیر را بازتولید کرده و مانع توسعه، نوآوری و رشد اقتصادی می‌شود.

ساعی (۱۴۰۱) در مقاله «چرخه اقتدارگرایی در ایران» توضیح می‌دهد که جامعه ایران در چرخه‌ای میان دموکراتیزاسیون و بازگشت به اقتدارگرایی گرفتار است. اختلال در گذار دموکراتیک، انحصار قدرت و محدودیت کنشگران اجتماعی، زمینه بازتولید اقتدارگرایی و ظهور جنبش‌های رادیکال پس از سرکوب را فراهم می‌کند.

موسوی و توسلی رکن‌آبادی (۱۳۹۵) در مقاله «فرهنگ سیاسی، فردیت و بازتولید اقتدارگرایی در ایران» نشان می‌دهند که سقوط حکومت‌های مستبد لزوماً به پایان استبداد نمی‌انجامد. ضعف فردیت، ناتوانی در تصمیم‌گیری مستقل و آمادگی فرهنگی برای پذیرش قدرت متمرکز، چرخه اقتدارگرایی را در سطح فردی و سیاسی بازتولید می‌کند.

مطالعات خارجی

شیکر و تسگای (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «آموزش نادرست در رژیم‌های اقتدارگرا: مطالعه موردی اریتره» در این مقاله به بررسی رابطه میان آموزش و اقتدارگرایی در اریتره می‌پردازند. نشان می‌دهند که حکومت از طریق سیاسی سازی دروس، نظامی سازی آموزش و پداگوژی بانکی، تفکر انتقادی و استقلال دانشگاهی را سرکوب می‌کند. این رویکردها، ذهن جوانان را برای ساختن جامعه‌ای مطیع در خدمت خودکامگی منضبط می‌سازد. کاهش دسترسی به اینترنت نیز منابع جایگزین دانش را محدود کرده و در برابر گفتمان رسمی رژیم، گزینه‌های دیگری را ناکارآمد می‌سازد. در نتیجه، آموزش اقتدارگرا در اریتره، عامل مهم مهاجرت جوانان است، زیرا ایدئولوژی حزبی بر آینده فردی و اجتماعی اولویت می‌یابد.

جوانا لیک و الزبیتا شولویچ (۲۰۲۵) مقاله‌ای با عنوان «ساخت‌گرایی در سایه تمرکزگرایی: نظام‌های آموزشی اقتدارگرا، با برنامه‌های درسی از بالا به پایین، شخصیت اقتدارپذیر را بازتولید می‌کنند. در مقابل، رویکردهای ساخت‌گرایانه و برنامه‌های بین‌المللی با تأکید بر یادگیری فعال، این چرخه اطاعت را شکسته و تفکر انتقادی را تقویت می‌کنند. بنابراین، مدرسه نقش کلیدی در شکل‌دهی به منش سیاسی و اجتماعی افراد و مقابله با اقتدارگرایی ایفا می‌کند.

هنری ژيرو (۲۰۲۵) در مقاله «دانش‌کشی دانش‌کشی: جنگ‌افروزی علیه آموزش از غزه تا غرب»، با نقد استفاده از نهادهای آموزشی به مثابه ابزاری برای خشونت ساختاری و حذف تفکر انتقادی، سازوکار ایدئولوژیک سلطه را آشکار می‌سازد. این رویکرد، چارچوبی تحلیلی برای بازخوانی «مهندسی شخصیت اقتدارگرا» در دوره پهلوی دوم فراهم می‌آورد؛ دوره‌ای که در آن دستگاه‌های تربیتی (خانواده، مدرسه و رسانه) با سرکوب عاملیت نقادانه و تحمیل جامعه‌پذیری مطیع‌ساز، به بازتولید نظام‌مند چرخه اقتدارگرایی و تثبیت هژمونی سیاسی دولت مبادرت ورزیدند.



هیلیگ (۲۰۲۴) در مقاله‌ای با عنوان «اقتدارگرایی و جنسیت» به بررسی تأثیر اجتماعی شدن تحت رژیم‌های اقتدارگرا بر نگرش‌های سیاسی پرداخته است. برخلاف یافته‌های پیشین، این پژوهش نشان می‌دهد که الگوهای نگرشی در پایان دوره اقتدارگرایی به‌طور جنسیتی متفاوت بروز یافته؛ به این معنا که زنان کمتر از مردان تحت تأثیر القای ایدئولوژیک اقتدارگرایانه قرار گرفته‌اند. تفاوت‌های جنسیتی در تجربیات زیسته، مانند حضور پررنگ‌تر زنان در فعالیت‌های مذهبی، از جمله دلایل احتمالی این تفاوت ذکر شده است.

روت بن گیات (۱۴۰۲) در کتاب «مردان قدرت‌طلب» چگونگی ظهور، موفقیت و سقوط دیکتاتورها را با تحلیل شخصیت آن‌ها از طریق دستکاری تاریخ، خواست مردم و رسانه‌ها بررسی می‌کند. او تأثیر خشونت، فساد و تبلیغات را در حکومت دیکتاتورها توضیح داده و به ترکیب جذابیت پوپولیستی با سیاست استبدادی در نمونه‌هایی از سراسر جهان اشاره می‌کند. کتاب همچنین دلیل ظهور چهره‌هایی چون هیتلر و موسولینی و جذابیت مستمر قدرت‌طلبان را تحلیل می‌کند.

کایواس و داوسون (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «مروری یکپارچه در تحقیقات اخیر درباره روابط بین باورهای مذهبی، ایدئولوژی سیاسی، اقتدارگرایی و تعصب مذهبی» براساس مطالعات انجام شده دریافتند که محافظه‌کاری سیاسی با نیاز به نظم و ثبات همبستگی مثبت دارد و باورهای مذهبی با ایدئولوژی سیاسی، اقتدارگرایی و تعصب مذهبی ارتباط معناداری دارند. آن‌ها تأکید می‌کنند که افراد باید آزادانه از باورهای مذهبی و سیاسی خود حمایت کنند، چرا که این باورها می‌توانند بر ایدئولوژی سیاسی و اقتدارگرایی کشورها تأثیرگذار باشند.

اشپربر (۱۳۸۴) در کتاب «روان‌شناختی خودکامگی» بیان می‌کند که شخصیت خودکامه با سادیسم و مازوخیسم همراه است و در هیاهوی توده‌ها پنهان می‌ماند. او معتقد است دیکتاتورها محصول روحیه جبارانه مردم هستند و برای مقابله با خودکامگی، اصلاح روحیات مردم ضروری است. این تحلیل با مثال‌هایی از استالین و هیتلر، قابلیت تعمیم به دیکتاتورهای معاصر را دارد.



پژوهشگر / سال	محور اصلی	مهم‌ترین دستاورد	خلا نسبت به پژوهش حاضر
کرم زادی (۱۴۰۴)	اقتدارگرایی نوین در جهان معاصر	تبیین عادی‌سازی اقتدارگرایی از طریق پوپولیسم، دوقطبی‌سازی و نهادهای دموکراتیک	غفلت از سازوکارهای جامعه‌پذیری و تکوین شخصیت اقتدارپذیر
سریع‌القلم ۱۴۰۲	فرهنگ سیاسی اقتدارگرا در عهد پهلوی	پیوند اقتدارگرایی تاریخی با رکود اقتصادی، ضعف عقلانیت جمعی و توسعه‌نیافتگی	فقدان تمرکز بر نقش نهادهای تربیتی - فرهنگی در بازتولید شخصیت اقتدارگرا
ساعی ۱۴۰۱	چرخه اقتدارگرایی در ایران	تبیین بازگشت‌پذیری اقتدارگرایی در پی اختلال گذار دموکراتیک و انحصار قدرت	تمرکز ساختاری - سیاسی و کم‌توجهی به ابعاد روانی - اجتماعی اقتدارپذیری
موسوی و توسلی ۱۳۹۵	فرهنگ سیاسی و ضعف فردیت	نشان‌دادن نسبت ضعف فردیت با بازتولید اقتدارگرایی در سطح فردی و سیاسی	عدم بررسی پیوند ضعف فردیت با آموزش، رسانه و علوم انسانی در دوره پهلوی دوم
شیکر و تسگای (۲۰۲۵)	آموزش و اقتدارگرایی در اریتره	نشان می‌دهند سیاسی‌سازی برنامه درسی، نظام سیاسی آموزش و پداگوژی بانکی، تفکر انتقادی را بازتولید می‌کند	به فرایند تاریخی شکل‌گیری شخصیت اقتدارپذیر در بستر نهادهای اجتماعی توجه ندارد
هنری ژیرو (۲۰۲۵)	سرکوب تفکر انتقادی در نهادهای تربیتی،	باید «تفکر» را در نطفه (آموزش) خفه کند به عبارتی پژوهش‌های قبل جنگ را «نبرد بدن‌ها و سرزمین‌ها» می‌دیدند، اما این مقاله جنگ، «نبرد حافظه و آینده» است	تخریب آموزش و سرکوب نقد پرداخته، اما به مکانیسم تبدیل این فرایند به بازتولید ذهنیت مطیع و اقتدارپذیر نپرداخته است.
لیک و شولویچ (۲۰۲۵)	آموزش ساخت گرا در برابر تمرکزگرایی	نشان می‌دهد آموزش معلم محور و متمرکز به بازتولید همنوایی می‌انجامد در حالی که آموزش مشارکتی امکان‌رهای را تقویت می‌کند	بیشتر بر سطح پداگوژیک تمرکز دارد و پیوند آن با ساز و کارهای کلان اقتدارگرایی محدود است
هیلیگ (۲۰۲۴)	اقتدارگرایی و جنسیت	اثر اجتماعی شدن اقتدار گرا در زنان و مردان یکستن نیست و جنسیت در جذب یا مقاومت ایدئولوژیک نقش دارد	به جای تبیین نهادی بازتولید اقتدارپذیری بیشتر بر تفاوت‌های نگرشی تمرکز دارد



بن گایت (۱۴۰۲)	ظهور و دوام دیکتاتورها	نقش تبلیغات، خشونت، دستکاری تاریخ و پوپولیسم را در قدرت گیری خودکامگن برجسته می کند	بیشتر بر رهبر اقتدارگرا متمرکز است تا بر جامعه و فرایندهای تربیتی اطاعت
کایواس و داوسون (۲۰۲۱)	دین، ایدئولوژی و اقتدارگرایی	میان محافظه کاری، نظم خواهی، باور دینی و اقتدارگرایی رابطه معنادار می یابد	تحلیل آن همبستگی محور است و ساز و کار عینی جامعه پذیری اقتدارگرا را نشان نمی دهد
اشپیر (۱۳۸۴)	روانشناسی خودکامگی	خودکامگی را محصول رابطه جبار و توده و فرهنگ پذیرش سلطه می داند	رویکردی روان شناختی دارد و از تحلیل نهادی و تاریخی ناتوان است

جدول شماره ۱: سیر مطالعات اقتدارگرایی و جامعه پذیری

مطالعات انجام شده تاکنون، دیدگاه های ارزشمندی درباره ویژگی ها، سازوکارها و چرخه بازتولید اقتدارگرایی ارائه کرده اند. این پژوهش ها اغلب بر تبیین شیوه های شکل گیری نظم های سیاسی اقتدارگرا و استمرار آن ها تمرکز داشته و از این منظر، ادبیات قابل توجهی تولید کرده اند. با این حال، دو خلأ اساسی در ادبیات موجود به چشم می خورد: نخست آن که بسیاری از این تحقیقات، به تفاوت میان اقتدارگرایی کلاسیک و اقتدارگرایی جدید توجه کافی نداشته اند. دوم آن که بخش مهمی از پژوهش ها، با وجود تأکید بر ساختارهای کلان قدرت، به نقش انسان، تربیت، و فرایندهای فرهنگ پذیری اقتدارپذیر توجه محدود داشته اند. این در حالی است که درک چرخه بازتولید اقتدارگرایی بدون بررسی «نحوه شکل گیری شخصیت اقتدارپذیر» در دوره های مختلف، به ویژه در نظام های آموزشی، فرهنگی و رسانه ای، ناقص خواهد بود. یافته پژوهش حاضر با تمرکز تاریخی بر دوره پهلوی دوم، شکاف ادبیات اقتدارگرایی معاصر را از طریق تحلیل فرایند جامعه پذیری اقتدارپذیر در نهادهای آموزشی و فرهنگی و بازتولید «شخصیت اقتدارپذیر» پر می کند. دستاورد متمایز این پژوهش، تبیین پیوند صریح و مستند میان این چرخه جامعه پذیری و رکود علوم انسانی و تفکر انتقادی است؛ پیوندی که در مطالعات پیشین یا مجزا بررسی شده یا عمیق و یکپارچه تبیین نشده است.

روش پژوهش

این پژوهش با اتخاذ رویکردی کیفی و با بهره گیری از روش تاریخی — تحلیلی انجام شده است تا امکان فهم عمیق از فرایندهای فرهنگی و تربیتی در دوره پهلوی دوم و بازخوانی چرخه بازتولید شخصیت اقتدارپذیر فراهم گردد. فرایند گردآوری داده ها در سه مرحله نظام مند صورت گرفت: نخست، شناسایی و تفکیک اسناد کلیدی و آرشیوهای مرتبط با نهادهای حاکمیتی؛ دوم، جستجوی هدفمند در منابع دست اول (مانند اسناد رسمی، گزارش های دولتی و آرشیو مطبوعاتی) و یادداشت های روزانه و خاطرات رجال سیاسی؛ و سوم، گردآوری آثار آموزشی و پژوهشی آن دوران جهت بررسی



سازوکارهای تربیتی. در این مسیر، معیار انتخاب منابع بر پایه «ارتباط مستقیم با ساختارهای اجتماعی سازی سیاسی» و «قابلیت بازنمایی گفتمان رسمی و ایدئولوژیک حاکم» استوار بود تا اطمینان حاصل شود که داده‌ها، منعکس‌کننده واقعی‌ترین بازنمایی‌های قدرت از نظم و سلسله‌مراتب هستند. در مرحله‌ی تحلیل، با هدف گذار از توصیف به تفسیر، از پروتکل ترکیبی «تحلیل محتوای کیفی» و «تفسیر گفتمانی — انتقادی» استفاده شد. این انتخاب روش شناختی به این دلیل صورت گرفت که تحلیل محتوا، امکان استخراج الگوهای تکرارشونده و شبکه‌های مفهومی (مانند اطاعت، انضباط و وفاداری) را فراهم می‌آورد، در حالی که تحلیل گفتمانی - انتقادی، امکان نفوذ به لایه‌های زیرین متن و رمزگشایی از روابط قدرت میان زبان و ساختار اجتماعی را میسر می‌سازد.

یافته‌های پژوهش

تأثیر شخصیت اقتدارگرا بر نوآوری و توسعه علوم انسانی

شخصیت اقتدارگرا، به‌عنوان یک سازه روان‌شناختی و فرهنگی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی الگوهای تفکر و تولید دانش در جوامع دارد (آدورنو، ۱۹۵۰). این نوع شخصیت، بر گرایش فرد به اطاعت از قدرت، اجتناب از ابهام و سرکوب تفکر انتقادی تأکید می‌کند. در نظام‌های آموزشی و فرهنگی اقتدارمحور، همین الگو بازتولید می‌شود؛ به جای پرورش ذهن پرسشگر و خلاق، بر انضباط، وفاداری و پذیرش بی‌چون‌وچرای نظم موجود تأکید می‌گردد (فاضلی، ۱۳۹۵: ۵۳). در چنین فضایی، علوم انسانی که باید عرصه نقد، گفت‌وگو و بازاندیشی در مبانی قدرت و معنا باشد، به ابزاری برای تکرار ارزش‌های رسمی بدل می‌شود (ژیرو، ۱۳۹۶: ۱۰۴). اقتدارگرایی فرهنگی ذهن‌هایی مطیع می‌سازد که توان تخیل سیاسی و اخلاقی خود را از دست داده‌اند. در نتیجه، سه مؤلفه بنیادین نوآوری در علوم انسانی خلاقیت، تفکر انتقادی و تحول معرفتی — به شدت آسیب می‌بیند. خلاقیت: ذهن اقتدارگرا میل به قطعیت دارد و از ابهام می‌گریزد، در نتیجه توانایی پذیرش ایده‌های نو و متفاوت محدود می‌شود (آدورنو و همکاران، ۱۳۸۸: ۹۱). تفکر انتقادی: در جوامع اقتدارزده، نقد با بی‌نظمی یکی پنداشته می‌شود؛ از این‌رو نظام آموزشی، به جای پرورش تحلیل‌گر، اطاعت‌گر تربیت می‌کند (فاضلی، ۱۳۹۵: ۶۰). تحول معرفتی: اقتدارگرایی دانش را در چارچوب‌های ثابت نگه می‌دارد و امکان عبور از پارادایم‌های مسلط را کاهش می‌دهد (ژیرو، ۱۳۹۶: ۱۰۵). مطالعات جامعه‌شناختی در ایران نشان می‌دهد که ساختار عمودی قدرت در نظام آموزشی و اداری مانع شکل‌گیری فرهنگ گفت‌وگو و خلاقیت شده است. در چنین شرایطی، پژوهشگر به جای طرح پرسش‌های بنیادی، به بازتولید گفتمان رسمی می‌پردازد و علوم انسانی از رسالت اصلی خود، یعنی نقد و بسط افق‌های معرفتی و اخلاقی جامعه، باز می‌ماند. نتیجه آن است که میان اقتدارگرایی و توسعه علوم انسانی رابطه‌ای معکوس برقرار است: هرچه ساختارهای ذهنی و نهادی اقتدارمحورتر باشند، نوآوری و تفکر انتقادی کاهش می‌یابد. رهایی از این چرخه نیازمند بازسازی فرهنگی عمیقی است که در آن، ارزش پرسشگری، تخیل و گفت‌وگو به رسمیت شناخته شود.

تربیت اقتدارپذیر و نهادهای اجتماعی

مطالعات روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی نشان می‌دهد که الگوهای تربیتی مبتنی بر اطاعت، سرکوب کنجکاوی و تحمیل نظم، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری شخصیت اقتدارپذیر دارند (داکیت، ۲۰۰۱: ۹۸). شخصیت اقتدارپذیر، فردی است که تمایل دارد از قدرت تبعیت کند، نقد و پرسشگری را محدود نماید و به بازتولید سلسله‌مراتب اجتماعی کمک کند. در ایران عصر پهلوی دوم، نظام آموزشی رسمی، رسانه‌ها و خانواده‌ها همگی این الگو را بازتولید می‌کردند؛ مدارس و دانشگاه‌ها بر نظم، انضباط و وفاداری به سلطنت تأکید داشتند و ارزش‌های مستقل فکری و انتقاد از قدرت تضعیف می‌شد. خانواده به‌عنوان نخستین نهاد اجتماعی‌سازی، کودک را به پذیرش سلسله‌مراتب قدرت و اطاعت از بزرگ‌تر عادت می‌داد و کنجکاوی و پرسشگری او را محدود می‌کرد. مدرسه نیز با تمرکز بر تکرار مطالب، ارزیابی مبتنی بر حفظ اطلاعات و تشویق به تبعیت، دانش‌آموزان را به سمت ذهنیت مطیع و وفادار هدایت می‌کرد (فاضلی ۱۳۹۵: ۶۰). این الگوی تربیتی موجب می‌شد که افراد در مواجهه با دانش و اطلاعات جدید، از خلاقیت و تحلیل انتقادی فاصله بگیرند و به دنبال بازتولید ارزش‌ها و دستورهای نهادهای قدرت باشند. به تعبیر آدورنو و همکاران، «نهادهای اقتدارگرا کودک را برای پذیرش سلطه آماده می‌سازند (آدورنو، ۱۹۵۰: ۴۸۲). در دوره پهلوی دوم، نظام آموزشی و فرهنگی افزون بر انتقال دانش، در بازتولید شخصیت اقتدارپذیر و محدود کردن تحول معرفتی علوم انسانی نقش داشت. رسانه‌ها، کتاب‌های درسی و محتوای آموزشی با تأکید بر اطاعت، وفاداری و انضباط، جامعه‌ای کم‌پرسشگر و کم‌خلاق پرورش می‌دادند. در چنین فضایی، علوم انسانی از رسالت انتقادی خود، یعنی نقد قدرت و تولید معرفت پویا، فاصله گرفت و بیشتر به ابزار تثبیت نظم اجتماعی تبدیل شد (ژیرو، ۱۳۹۶: ۹۷). بنابراین، هرچه الگوهای تربیتی اقتدارگراتر باشند، ظرفیت تفکر انتقادی، خلاقیت و نوآوری در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی محدودتر می‌شود.

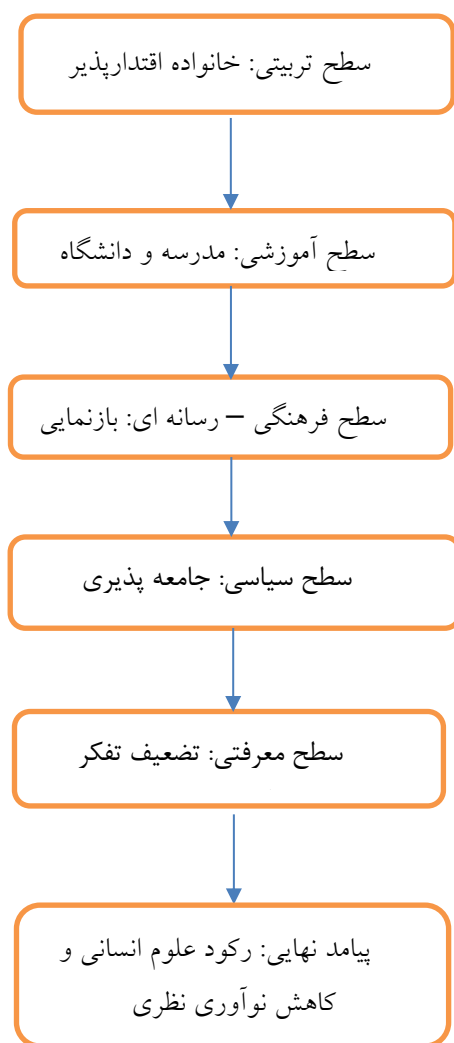
جامعه‌پذیری سیاسی در نظام اقتدارگرا

جامعه‌پذیری سیاسی به عنوان مفهوم مهم در حوزه جامعه‌شناسی فرایندی است که طی آن ارزش‌ها باورها نگرش‌ها دانش‌ها مهارت‌ها و رفتار سیاسی از یک نسل به نسل دیگر انتقال می‌یابد این فرایند همانند دیگر شکل‌های جامعه‌پذیری در یک جریان مستمر شکل می‌گیرد و عوامل مختلف با سهم متفاوت در شکل‌گیری شخصیت سیاسی افراد اثر می‌گذارد. اهمیت جامعه‌پذیری سیاسی از آن روست که هر جامعه برای تداوم خود نیازمند انتقال فرهنگ سیاسی، شامل ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری – به نسل‌های تازه است (بشیریه، ۱۳۹۵: ۵۰). این فرایند موجب شکل‌گیری احساس تعلق، هویت سیاسی و مشارکت اجتماعی می‌شود و پیوند شهروندان با ساختار سیاسی را تقویت می‌کند (قلی‌پور، ۱۴۰۱: ۲۳). در واقع، جامعه‌پذیری سیاسی یا فرهنگ‌پذیری سیاسی سازوکاری است که طی آن هنجارها، بایدها و نبایدهای نظام سیاسی درونی می‌شود و رفتار شهروندان را شکل می‌دهد مهم‌ترین کارکرد آن برای نظام‌های سیاسی، همسو کردن جهت‌گیری‌ها و



رفتارهای جامعه با خواست‌ها و انتظارات ساخت قدرت است. در دوره پهلوی دوم، جامعه‌پذیری سیاسی نمونه‌ای روشن از الگوی هدایت‌شده در نظام اقتدارگرا بود. در این دوره، نظام آموزشی، کتاب‌های درسی، رسانه‌های جمعی و نهادهای فرهنگی، در جهت تربیت شهروندانی مطیع، ملی‌گرا و تابع قدرت سازمان‌دهی می‌شدند (آبراهامیان، ایران بین دو انقلاب). هدف، شکل‌دهی هویت سیاسی محدود و کنترل‌شده و تقویت هم‌نوایی با گفتمان رسمی بود در نتیجه، نبود فضای نقد و سلطه گفتمان رسمی، مانع شکل‌گیری شهروندی آگاه و مشارکت‌جو شد و الگوی مشارکت نمادین و فرمایشی را بازتولید کرد. به این ترتیب، جامعه‌پذیری سیاسی در دوره پهلوی نه تنها انتقال فرهنگ سیاسی نبود، بلکه ابزاری برای تثبیت شخصیت اقتدارپذیر و بازتولید چرخه سلطه فرهنگی محسوب می‌شد این فرایند بر علوم انسانی نیز تأثیر گذاشت؛ زیرا محیط آموزشی و پژوهشی اقتدارگرا خلاقیت، تفکر انتقادی و نوآوری نظری را محدود می‌کرد و تحول طبیعی دانش اجتماعی را کند می‌ساخت

نمودار شماره ۱: جامعه‌پذیری اقتدارگرا





مقوله های اصلی یافته ها	مولفه های فرعی	ساز و کار اثرگذاری	پیامد مستقیم	پیامد نهایی برای علوم انسانی
شخصیت اقتدارگرا	اطاعت از قدرت، ترس از ابهام، میل به قطعیت، پرهیز از نقد	درونی سازی اقتدار و وابستگی ذهنی به نظم مسلط	کاهش استقلال فکری و خودسانسوری	تضعیف خلاقیت، تفکر انتقادی و نوآوری نظری
تربیت اقتدارپذیر در خانواده	اطاعت از بزرگتر، پذیرش سلسله مراتب، محدود شدن کنجکاوی	عادت دادن کودک به تبعیت و سکوت در برابر اقتدار	کاهش اعتماد به نفس انتقادی	ضعف در پرسشگری و استقلال رای
نظام آموزشی اقتدار محور	حفظیات، انضباط سخت، رابطه عمودی معلم و دانش آموز	جایگزینی گفتگو با انتقال یک سویه دانش	تربیت ذهن مطیع و غیر خلاق	کاهش تحلیل انتقادی و توان نظریه پردازی
رسانه ها و فرهنگ رسمی	تبلیغ وفاداری، نظم، ملی گرایی رسمی و مشروعیت قدرت	بازنمایی مداوم گفتمان رسمی و حذف روایت های بدیل	همنوایی سیاسی و فرهنگی	کاهش تکرر فکری و تخیل اجتماعی
جامعه پذیری سیاسی اقتدارگرا	انتقال کنترل شده ارزش ها، هنجارها و رفتارهای سیاسی	درونی سازی بایدها و نبایدهای نظام سیاسی	تولید شهروند مطیع و مشارکت نمادین	تضعیف شهروندی انتقادی و مشارکت آگاهانه
ساختار عمودی قدرت	تمرکز قدرت، رابطه آمرانه، نبود فضای گفتگو	تعیین چارچوب رفتار نهادها و محدودسازی نقد	انسداد ارتباطی و ضعف فرهنگ گفت و گو	محافظه کاری معرفتی و کاهش تحول علوم انسانی
تفکر انتقادی	پرسشگری، نقد مفروضات، نقد قدرت	در فضای اقتدارزده با بی نظمی یا مخالفت یکی دانسته می شود	کاهش شهامت نقد و گفت گو	دور شدن علوم انسانی از رسالت انتقادی
نتیجه کلان پژوهش	رابطه معکوس اقتدارگرایی و توسعه علوم انسانی	افزایش اقتدارگرایی ذهنی و نهادی موجب کاهش نوآوری می شود	رکود خلاقیت و نقد	بازماندن علوم انسانی از تولید دانش رهایی بخش و تحول آفرین

جدول شماره ۲. مقوله های اقتدارگرایی و پیامدها



چشم‌انداز رهایی از چرخه اقتدار: راهکارهای نظری برای تحول در علوم انسانی:

بازخوانی دوره پهلوی دوم نشان می‌دهد که نظام آموزشی و فرهنگی اقتدارگرا با تأکید بر اطاعت، سلسله‌مراتب و وفاداری، زمینه شکل‌گیری شخصیت اقتدارپذیر و تثبیت ساختارهای سلطه را فراهم کرد. در این شرایط، خلاقیت، تفکر انتقادی و استقلال فکری محدود شد و علوم انسانی به‌عنوان حوزه‌ای تحول‌آفرین در مسیر تولید دانش و پژوهش مستقل با رکود مواجه شد. چنین ساختاری، چرخه بازتولید اقتدار را در سطح فردی و نهادی تقویت می‌کرد و مانع توسعه نظریه‌های بومی و انتقادی در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی می‌شد (داکیت، ۲۰۰۱: ۸۸). نظریه‌های آموزشی انتقادی، به ویژه پداگوژی فریره، راهکاری عملی برای گسست از این چرخه ارائه می‌دهند. فریره آموزش را فرایندی دیالوگیک می‌داند که در آن معلم و دانش‌آموز به صورت فعال و مشارکتی دانش می‌سازند و به جای مدل سنتی «بانکی»، که یادگیرنده منفعل است، امکان آگاهی انتقادی فراهم می‌شود. در این رویکرد، دانش‌آموزان نه تنها اطلاعات دریافت می‌کنند، بلکه قدرت تحلیل و نقد ساختارهای قدرت را می‌آموزند و برای تغییر نابرابری‌های اجتماعی و فرهنگی توانمند می‌شوند. ژیرو آموزش را عرصه‌ای فرهنگی - سیاسی می‌داند که از طریق پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت و مستقل‌اندیشی، امکان نقد ساختارهای اقتدارگرا و تقویت مشارکت مدنی را فراهم می‌کند (ژیرو، ۱۳۹۶: ۱۰۳). بر اساس تجربه تاریخی ایران، بازسازی علوم انسانی نیازمند اصلاح روش‌های تدریس، ارزشیابی و سازمان آموزشی برای فراهم آوردن فضایی امن جهت تفکر انتقادی، خلاقیت و مشارکت فعال است. گسست از تربیت اقتدارپذیر و ذهنیت تابع، با بهره‌گیری از آموزش انتقادی و پداگوژی مشارکتی، چرخه بازتولید شخصیت اقتدارگرا را شکسته و امکان نقد قدرت، تحلیل اجتماعی و تولید دانش مستقل را فراهم می‌آورد. این تحولات، زمینه ساز ظهور جامعه‌ای آگاه و منتقد در حوزه علوم انسانی خواهد بود، همان‌گونه که ضرورت آن در دوره پهلوی دوم آشکار بود.

چرخه بازتولید سلطه فرهنگی

مفهوم چرخه بازتولید سلطه فرهنگی به فرآیندی اشاره دارد که در آن قدرت و هنجارهای غالب فرهنگی، از نسلی به نسل دیگر منتقل شده و تثبیت می‌شوند، به گونه‌ای که جامعه کم‌کم آن‌ها را طبیعی و بدیهی می‌پندارد. این چرخه معمولاً با نقش نهادهای اجتماعی، آموزشی و رسانه‌ای شکل می‌گیرد و به چند مرحله قابل توضیح است:

۱. **تولید فرهنگ غالب:** گروه‌های مسلط فرهنگی و سیاسی ارزش‌ها، باورها و هنجارهایی را تعریف می‌کنند که منافع آن‌ها را تأمین می‌کند. این ارزش‌ها معمولاً شامل اطاعت، تبعیت از قدرت، و پذیرش سلسله‌مراتب اجتماعی است.
۲. **انتقال از طریق نهادها:** خانواده، مدرسه، دانشگاه و رسانه‌ها ابزارهایی برای انتقال این ارزش‌ها هستند. در خانواده، کودک با الگوهای رفتاری بزرگ‌تران و محدودیت کنجکاو می‌شود. در مدرسه و دانشگاه، مطالب آموزشی، کتاب‌ها و نظام ارزشیابی، ذهن دانش‌آموز و دانشجو را به پذیرش فرهنگ مسلط سوق می‌دهد (فاضلی، ۱۳۹۵: ۴۳).



۳. **داوری و تثبیت اجتماعی:** افرادی که ارزش‌ها و هنجارهای مسلط را می‌پذیرند، تشویق می‌شوند و کسانی که مقاومت یا پرسشگری نشان می‌دهند، معمولاً طرد یا سرکوب می‌شوند. این فرآیند باعث می‌شود که هنجارهای سلطه فرهنگی به‌طور طبیعی در ذهن جمعی تثبیت شوند.

۴. **بازتولید در نسل بعد:** هر نسل جدید از طریق نهادها و الگوهای رفتاری، ارزش‌ها و سلسله‌مراتب فرهنگی موجود را می‌آموزد و در عمل بازتولید می‌کند، بدون آنکه لزوماً آن‌ها را نقد کند. این چرخه به تقویت قدرت نهادهای مسلط و تضعیف تفکر انتقادی و نوآوری در جامعه منجر می‌شود (آدورنو و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۷۲).

به بیان ساده، چرخه بازتولید سلطه فرهنگی نشان می‌دهد که ساختارهای قدرت و ارزش‌های مسلط چگونه در طول زمان تداوم می‌یابند و تغییر آن‌ها دشوار می‌شود. این چرخه با تربیت اقتدارپذیر، کاهش خلاقیت و محدود شدن تحول معرفتی در علوم انسانی پیوند دارد، زیرا جامعه را به بازتولید نظم موجود به‌جای نقد و نوآوری سوق می‌دهد.

پیامدها برای تحول علوم انسانی

تسلط شخصیت اقتدارگرا در نظام‌های فکری و نهادی، شکل‌گیری علوم انسانی انتقادی را محدود کرد؛ زیرا آموزش و پژوهش به ابزار بازتولید قدرت و نظم موجود بدل شد و پرسشگری و تحلیل انتقادی به حاشیه رفت. دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی به‌جای پرورش ذهن‌های مستقل، بیشتر بر حفظ هنجارها و ارزش‌های تثبیت شده تمرکز کردند و در نتیجه علوم انسانی از نقش رهایی‌بخش خود فاصله گرفت (داکیت، ۲۰۰۱: ۵۲). در چنین نظام آموزشی‌ای، اطاعت و پذیرش سلسله‌مراتب تقویت می‌شد و دانشجویان و پژوهشگران بیشتر به انطباق با چارچوب‌های رسمی گرایش می‌یافتند تا تولید دانش نو و انتقادی. پیامد این وضعیت، محدود شدن تفکر انتقادی، کاهش نوآوری علمی، ضعف فرهنگ پژوهش مستقل و ناتوانی جامعه در تحلیل مسائل پیچیده اجتماعی و تاریخی بود (بشیریه، ۱۳۸۶: ۲۳۴). بنابراین، تحول علوم انسانی در گرو بازاندیشی نهادهای آموزشی و پژوهشی، ایجاد فضای گفت‌وگو، تشویق پرسشگری و حمایت از پژوهش مستقل است. با اصلاح سیاست‌های آموزشی، بازنگری برنامه‌های درسی و تقویت آزادی فکری و نوآوری، می‌توان چرخه اقتدارپذیری را شکست و زمینه توسعه علوم انسانی انتقادی و رهایی‌بخش را فراهم کرد.

ابزارهای شکل‌دهی به شهروندان مطیع

خانواده: ساخت اقتدارگرایانه خانواده ایرانی در طول تاریخ، زمینه بازتولید فرهنگ سیاسی اقتدارگرا را فراهم کرده است؛ به‌گونه‌ای که اقتدار ابتدا در خانواده و سپس در ساخت سیاسی تداوم می‌یابد و شاه به‌مثابه «سایه خدا» تلقی می‌شود. از این منظر، ساخت سیاسی اقتدارگرا محصول فرهنگ سیاسی اقتدارگراست و این فرهنگ نیز از تولید شخصیت اقتدارگرا در نظام خانواده اقتدارگرا ناشی می‌شود. بنابراین، تداوم چندقرنی حکومت‌های اقتدارگرا بدون زمینه‌های پذیرش اجتماعی و نفوذ فرهنگ اقتدارگرا در سطوح مختلف جامعه ممکن نبوده است (موسوی، ۱۳۹۵: ۱۹۶). انتقال ارزش‌های اطاعت و



احترام بی‌چون و چرا به اقتدار پدرسالارانه، ذهنیتی سلسله‌مراتبی در افراد ایجاد می‌کند. خانواده یکی از کوچک‌ترین و ابتدایی‌ترین نهادهای مهم اجتماعی است که با سایر نهادهای دیگر اجتماعی ارتباط متقابلی دارد. رزند در خانواده با هنجارها و شیوه‌های زندگی آشنا می‌گردد و خود را برای زندگی در محیطهای اجتماعی بزرگ‌تر آماده می‌سازد. در خانواده یاد می‌گیرند اجتماعی شدن را که فراگردی است که به واسطه آن هرفرد دانش و مهارت‌های اجتماعی لازم برای مشارکت مؤثر و فعال در زندگی گروهی و اجتماعی را کسب می‌کند. (فاطمی، ۱۳۹۷: ۱۸)

آموزش: آموزش به عنوان یکی از ابزارهای مؤثر در شکل‌دهی به شهروندان مطیع و اقتدارطلب در جوامع اقتدارگرا، نقش بسزایی ایفا می‌کند. در این راستا، نهاد آموزش و پرورش با استفاده از برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس و ساختارهای آموزشی، می‌تواند نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای شهروندان را به سمت اطاعت از اقتدار هدایت کند. عن‌صراً اطاعت از اقتدار یکی از مؤلفه‌های کلیدی شخصیت اقتدارگرا است. تحلیل او ترکیبی از روان‌شناسی فردی و جامعه‌شناسی سیاسی است و توضیح می‌دهد چرا برخی افراد تمایل دارند به اقتدار مطلق و سلسله‌مراتبی احترام بگذارند و دستورات مافوق را بدون تردید اجرا کنند. در این میان، خانواده ابزار اولیه در ایجاد آگاهی درونی و ساختار اخلاقی فرد است، اما مدارس و محیط آموزشی غالباً در تشدید مطیع‌پذیری از طریق قواعد و ساختارها نقش مؤثری ایفا می‌کنند. البته آموزش می‌تواند همزمان در تقویت تفکر انتقادی و استقلال نیز مؤثر باشد به شرط آن‌که ساختار آموزشی بر آزادی‌پذیری مبتنی باشد و نه تبعیت محض. در آثار آدورنو و هورکهایمر، آموزش و اصلاح مدرسه نقش مهمی در جلوگیری از ظهور و تداوم فاشیسم دارد. فروپاشی نظام‌های آموزشی باعث گسترش تفکر یک‌بعدی، پارانویای اجتماعی و از بین رفتن خودبازتابی در جوانان می‌شود. آموزش برای آدورنو لحظه‌ای ویژه است که می‌تواند مسائل سیاسی واقعی را مستقیم بررسی کند و سوژه را از پذیرش کورکورانه اقتدار نجات دهد. او هشدار می‌دهد که شتاب به سمت فعالیت صرف، تفکر انتقادی را تضعیف می‌کند و ممکن است به نارسایی سیستم جمعی منجر شود، بدون تغییر و وضعیت موجود. آموزش دموکراتیک، از نظر آدورنو، می‌تواند با مداخله عملی، مانع از شکل‌گیری «فیلستینیس» شود و امکان «اندیشیدن منفی» را باز کند. این اندیشیدن، مسیر حرکت از ذهنیت فاشیستی به تجربه زیبایی‌شناختی را هموار می‌سازد، جایی که رنج اجتماعی دیده می‌شود و وعده‌ی تحقق‌نیافته خوشبختی، فراتر از کینه و خشونت، تجربه می‌گردد. همان‌طور که هنر می‌تواند سوژه را با تجربه‌ی امکان «نو» روبه‌رو کند، آموزش واقعاً دموکراتیک نیز این امکان را از پیش فراهم می‌آورد. به این ترتیب، زیبایی‌شناسی آدورنو در یک جنبش آموزشی جامع به سوی دموکراسی ادغام می‌شود و سوژه را از پذیرش بی‌چون و چرای اقتدار آزاد می‌کند (لوئیس، ۲۰۰۶، ۸).

با ظهور حاکمیت پهلوی نهاد آموزش به شکل فراگیری تحت کنترل دولت قرار گرفت و قوانین آموزشی و اجباری علاوه بر تدوین توسط دولت، صبغه‌ای عملیاتی پیدا کرد، برای مثال در دولت پهلوی اول تصمیم گرفته شد انبوه کودکان

عشایر باسواد گردند (واعظ، ۱۳۸۸ : ۳۶۴). از آنجایی که مسئله حفظ قدرت به عنوان یک ضرورت اولیه و مهم، انگیزه اصلی شاه (اقتدار حاکم) شمرده می شد؛ لذا وی در صدد ایجاد و تقویت سیستمی بود تا از آن طریق، وفاداری کامل به شخص او ترویج شود و همچنین، به اهداف تشکیلاتی خود برسد (فولادزاده، ۱۳۶۹، ۸۵). وی، در مرکز یک شبکه شخصی عظیمی قرار داشت که آبشخور قدرت سیاسی این شبکه، خود شاه بود؛ حتی نخبگان سیاسی نیز صرفاً در جهت رضایت شاه فعالیت می کردند. تمامی اعضای این طبقه نخبه، در مقابل خواسته ها و استراتژی های شاه، آسیب پذیر بودند؛ و در نتیجه شاه دائماً در صدد بود تا اطمینان حاصل کند که، هیچ یک از شاخه های مرتبط با شبکه، مبادا پا را از حدود تعیین شده فراتر بگذارد و دارای نفوذ و استقلال خاصی شوند (ازغندی، ۱۳۹۵ : ۱۴).

و سایل ارتباط جمعی: رسانه ها، از تلویزیون و مطبوعات تا رسانه های آنلاین، نقش مهمی در آگاهی بخشی عمومی، به ویژه در موضوعاتی دارند که مخاطبان درباره آنها تجربه مستقیم ندارند. رسانه ها لزوماً به مردم نمی گویند چه فکر کنند، اما با تعیین دستور کار، توجه عمومی را به موضوعات خاص معطوف کرده و دامنه بحث ها و دیدگاه های عمومی را محدود می سازند. بر اساس مدل چندبعدی فرایند ارتباطات و مطالعات تجربی، رسانه ها با شکل دهی به بحث های عمومی، بر باورها و نگرش ها اثر می گذارند و زمینه پذیرش یا رد پیام ها را فراهم می کنند. این تغییرات نگرشی می تواند هم در سطح دولت، از طریق تغییر سیاست ها، و هم در سطح فرد، از طریق تعهد به تغییر رفتار، به تحولات اجتماعی گسترده تر منجر شود. رسانه ها به عنوان یکی از نهاد های اجتماعی کارکرد انتقال میراث فرهنگی و اجتماعی و ارزش های جوامع را برعهده دارند. در عصر کنونی با توجه به نقش بارز آنها در جامعه و اطلاع رسانی پیرامون موضوعات اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و... سعی می کنند الگوهای نوینی را به جوامع وارد کنند تا جایگزین فرهنگ ها و ارزش ها و الگوهای سنتی شوند. در این رهگذر رسانه ها به عنوان عاملان تغییر و تحول در ارزش ها و هنجارها مطرح هستند، به طوری که سنت ها را به مبارزه می طلبند و به صورت یک عامل مؤثر در دگرگونی نگرش ها و رفتارهای نسل جدید عمل می کنند. همین امر می تواند منجر به شکاف نسلی و عدم انتقال تجربیات نسل گذشته به نسل فعلی شود. نسل فعلی، هر آنچه را که از رسانه می خواند، می شنود و می بیند، ملاک نگرش، عمل و رفتار خود قرار می دهد. در دوران کنونی نقش نهادهای اجتماعی همانند خانواده، مدرسه و همسالان در اجتماعی کردن نسل ها تضعیف و در مقابل روز به روز بر اهمیت و نقش رسانه ها افزوده می شود. این مقاله با توجه به داده های نظری و نظر صاحب نظران به تبیین موضوع شکاف نسلی از طریق رسانه ها و نقش این دستگاه ها در انتقال ارزش ها و معیارهای نو به جوامع می پردازد. (ساعی، ۱۴۰۱ : ۲)

ایدئولوژی: یکی از موانع اصلی در شکل گیری «فردیت» در ایران، استمرار آموزه های ایدئولوژیک است که از دوران پیش از اسلام تا امروز در قالب های گوناگون فرهنگی، سیاسی و مذهبی تداوم یافته اند. پژوهشگرانی چون کاتوزیان بر این باورند که این آموزه ها در بازتولید استبداد و درونی سازی اطاعت نقش تعیین کننده داشته اند. در نتیجه، آنچه در روان شناسی

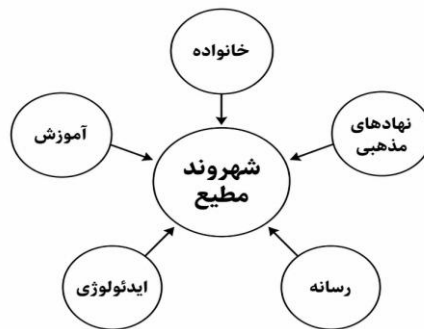


اجتماعی به «شخصیت اقتدارطلب» معروف است - مفهومی که آدورنو و همکارانش مطرح کرده‌اند - در ایران نیز محصول تاریخی همین فرآیند فرهنگی و اجتماعی است (بشیریه، ۱۳۹۸: ۱۲۴). چنین ساختاری موجب بازتولید فرهنگ تابعیت می‌شود، حتی اگر در ظاهر، نهادهای جدید و مدرن جایگزین نهادهای سنتی شده باشند. در دوران پهلوی دوم، این الگوی اقتدارگرایی در قالبی مدرن بازسازی شد. شاه برای تحکیم سلطنت و بازگرداندن اعتماد عمومی، از قدرت نهادهای اجتماعی و ایدئولوژیک بهره گرفت؛ از جمله نظام آموزشی، رسانه‌ها، اداره کل انتشارات و تبلیغات، بنیاد فرهنگ و احزاب دولتی (منشادی و اسمعیل‌زادگان، ۱۳۹۷: ۱۸۰). این نهادها با انتقال ارزش‌های اطاعت، نظم، انضباط و پرستش قدرت، نقش مهمی در شکل‌دهی شخصیت اقتدارپذیر ایفا کردند. در مجموع، تعامل میان آموزه‌های ایدئولوژیک تاریخی، ساختار سیاسی پاتریمونیالیستی، و نهادهای مدرن اقتدارگرا در دوره پهلوی دوم، سبب شد فرهنگ تبعیت و پذیرش قدرت در جامعه ایران تثبیت شود. این فرایند نه تنها مانع رشد فردیت و تفکر انتقادی شد، بلکه به بازتولید چرخه‌ای انجامید که در آن، اقتدارگرایی سیاسی و شخصیت اقتدارپذیر اجتماعی به‌طور متقابل یکدیگر را تقویت می‌کردند.

گروه همسالان

درا اصطلاح عوام، واژه هم‌سالان تقریباً با واژه نوجوانی مترادف است. در بسیاری از جوامع، روابط با هم‌سالان، همراه خانواده و مدرسه، مهم‌ترین زمینه برای رشد ویژگی فردی و دانش اجتماعی مهارت‌های لازم برای نقش‌ها و وظایف بزرگسالان است (شهرآرای، ۱۳۸۴، ۲۹۱). امروزه در جوامع مدرن با کمرنگ شدن نقش خانواده‌ها، نظام‌های آموزش و پرورش مدرن در شکل‌گیری شخصیت، رفتار و گرایش‌های فردی نقشی اساسی دارند. این رابطه نشان‌دهنده نظریه دورکیم و کلیه نظریه‌هایی است که هر سه را عامل برتر جامعه‌پذیری دانسته‌اند (ذوالفقاری زعفرانی و علی‌نیا، ۱۳۹۱: ۱۴۷-۱۶۴). در شکل‌گیری شخصیت اقتدارپذیر، خانواده و مدرسه تنها بخشی از سازوکار اجتماعی‌اند و گروه همسالان و حلقه دوستان نیز نقش مهمی دارند. هنگامی که اطاعت کورکورانه و پذیرش بی‌چون‌وچرای قدرت در خانواده و مدرسه نهادینه شود، این ارزش‌ها به روابط همسالان منتقل می‌گردد و کودکان و نوجوانان برای حفظ مقبولیت، از هنجارهای گروه پیروی می‌کنند. در چنین وضعی، وفاداری گروهی جایگزین تفکر انتقادی می‌شود و گروه همسالان، ناخواسته به بازوی فرهنگی نظام اقتدارگرا بدل می‌گردد. آزمایش‌های آش درباره همنوایی و پژوهش‌های میل‌گرام درباره اطاعت از اقتدار نشان می‌دهند که افراد برای پرهیز از طرد اجتماعی یا تحت فشار فرمان اقتدار، ممکن است برخلاف داوری مستقل خود عمل کنند. باین‌حال، نقش همسالان همیشه تقویت اقتدارپذیری نیست؛ در محیط‌های باز و گفت‌وگومحور، روابط دوستانه می‌تواند زمینه رشد تفکر مستقل و تمرین مخالفت را فراهم کند. از این‌رو، گروه هم‌سالان تیغی دولبه است: در نظام‌های اقتدارگرا بازتولیدگر اطاعت و در فضاهای آزاد بستر آگاهی و دگراندیشی است. به گفته آلت‌مایر و هانزبرگر، نفوذ محیط

اجتماعی، دانشگاه و حلقه دوستان در دگرگونی باورها نقش تعیین کننده دارد؛ بنابراین شبکه خانواده، آموزش و همسالان، شهروندی را می سازد که اقتدار را از راه درونی سازی ارزش های حاکم می پذیرد و بازتولید می کند. نمودار شماره ۲: ابزارهای شکل دهی به شهروندان مطیع



فرهنگ اطاعت و ترس در تاریخ معاصر ایران (قاجار، پهلوی)

پدیده اقتدارگرایی در ایران ریشه ای عمیق در ساختار تاریخی و فرهنگی کشور دارد. محمود سریع القلم در اقتدارگرایی ایرانی در عهد پهلوی نشان می دهد که از دوران قاجار تا پهلوی، فرهنگ ترس، اطاعت و سلطه متقابل میان حاکمان و مردم بازتولید شده است. به باور او، تاریخ سیاسی ایران میان دو وضعیت متضاد، یعنی استبداد و هرج و مرج، در نوسان بوده است. هرگاه حکومت خودکامه سقوط می کرد، شورش و بی نظمی جای آن را می گرفت و جامعه دوباره به اقتدارگرایی پناه می برد تا نظم از دست رفته را بازیابد. کاتوزیان نیز در تحلیل مشابهی از «جامعه کوتاه مدت ایرانی» یاد می کند؛ جامعه ای فاقد نهادهای پایدار و نظام پاسخگویی که در چرخه ای مداوم از استبداد، فروپاشی و بازتولید سلطه گرفتار است. به گفته او، شورش ها در تاریخ ایران معمولاً متوجه شخص حاکم بوده اند، نه نظام خودکامه ای که بستر استبداد را فراهم می کرد (کاتوزیان، ۱۳۸۱: ۱۸). در دوره قاجار، این چرخه در قالب نظام پاتریمونیالیستی تداوم یافت؛ نظامی که در آن قدرت بر مبنای وفاداری شخصی و خانوادگی سازمان می یافت و شاه به عنوان سایه خدا، از هرگونه پاسخگویی مبرا بود (اعتماد السلطنه، ۱۳۴۵). با روی کار آمدن رضاشاه، اقتدارگرایی سنتی جای خود را به اقتدارگرایی مدرن داد. او با ایجاد ارتش، بوروکراسی و اصلاحات اداری، قدرت را متمرکز کرد، اما نه در جهت مشارکت سیاسی بلکه در جهت تحکیم سلطه شخصی (کاتوزیان، ۱۳۸۱: ۱۵). سریع القلم استدلال می کند که اقتدارگرایی در ایران، ساختی فرهنگی و ذهنی در ناخودآگاه تاریخی جامعه است که مردم آن را ضامن ثبات و پیشگیری از بی نظمی می دانند. از این رو، با وجود اصلاحات اقتصادی و فرهنگی پهلوی دوم، چرخه سلطه و تسلیم و میل به اطاعت، مانع از شکل گیری مشارکت سیاسی واقعی و دموکراسی پایدار گردید (سريع القلم، ۱۴۰۲: ۳۸).



جدول شماره ۳: حاکمان مستبد و شهروندان مطیع: قاجار تا پهلوی

دولت	ساخت سیاسی / نهادهای حاکمیت	طبقات حاکم و اجتماعی	منابع اقتصادی	رابطه حکومت و مردم
قاجار	گذار از پاتریمونیا ل به نئوپاتریمونیا ل؛ شاهزادگان؛ دیوان سالاری؛ ارتش قبایلی	شاهزادگان، روسای ایلات، اشراف، روحانیون، روستا ئیان	فروش املاک دولتی؛ اعطای امتیازات به بیگانگان	شخصی بودن ساختار سیاسی؛ تمرکزگرایی؛ بی تفاوتی مردم؛ مشارکت پایین؛ سرکوب
پهلوی اول	شاه؛ اشراف؛ نظامیان	افسران، بروکرات ها، روشنفکران، بازرگانان، زمین داران	اموال موقوفه؛ واگذاری امتیازات؛ درآمد نفت؛ مصادره اموال	تمرکزگرایی؛ نوسازی آمرانه؛ سرکوب مخالفان
پهلوی دوم	شاه؛ دیوان سالاری؛ نیروهای مسلح و حزب رستاخیز	روحانیون، طبقه متوسط جدید	درآمد نفتی	نفت محوری؛ کنترل سیاسی از طریق ساواک و حزب رستاخیز؛ حذف مشارکت واقعی

در هر سه دوره، از قاجار تا پهلوی دوم، تمرکز قدرت سیاسی و کنترل منابع اقتصادی در دست حاکمان، زمینه ساز اطاعت، بی تفاوتی یا سرکوب مردم شد. طبقات حاکم و اجتماعی، از شاهزادگان و اشراف تا دیوان سالاری و طبقه متوسط جدید، در بازتولید فرهنگ اطاعت و پذیرش اقتدار نقش داشتند. نظام قاجار، به ویژه به دلیل استبداد، شخص محوری و فقدان مشروعیت قانونی — عقلایی، نمونه ای از نظام پاتریمونیا ل بود. در دوره رضا شاه نیز بسیاری از ویژگی های قاجار، مانند خودرأیی، شخصی بودن قدرت و برتری اراده شاه بر قانون تداوم یافت. با این حال، ساخت قدرت رضا شاه را نمی توان کاملاً همانند قاجار دانست؛ زیرا پس از مشروطه، مفاهیم نوین سیاسی وارد جامعه شد و رضا شاه ناچار بود اقتدار شخصی خود را با مدیریت پذیرش اجتماعی و بازتولید اقتدارپذیری شهروندان تثبیت کند.

شخص محوری، کیش شخصیت شاه و بازتولید فرهنگ اقتدارپذیر

فرهنگ تابعیت در ایران بر پایه رابطه عمودی قدرت و تقدس شخصیت حاکم تقویت شد. مردم شاه را فردی نیمه مقدس می پنداشتند و انتظار داشتند حکومت تمامی امور را بر عهده گیرد. در چنین فضایی، چاپلوسی گسترده شد، ترس از قدرت سیاسی همه گیر گردید، و مردم به جای مشارکت فعال، غالباً به کناره گیری، انفعال و اعتراض های پنهان روی

آوردند. ازغندی معتقد است که کیش شخصیت، خودبزرگ‌بینی و انتظارات اقتدارگرایانه شاه، فرهنگ سیاسی تبعی را در جامعه ایران تقویت کرد و در نتیجه، اعتماد عمومی، مسئولیت‌پذیری مدنی و مشارکت مستقل سیاسی تضعیف شد (ازغندی، ۱۳۷۹؛ ۱۳۹۵). در این فضا، جامعه بیش از آن‌که واجد فرهنگ مشارکتی باشد، به سمت پذیرش انفعال سیاسی و تبعیت از قدرت سوق یافت. محمدرضاشاه به طور کلی در مقطع زمانی دوازده ساله ی پس از سقوط پدرش رضاشاه، پادشاه مقتدری نبود (آبراهامیان، ۱۳۸۱: ۲۰۸). بنابراین حکومت وی در این مقطع زمانی را نمی‌توان کاملاً اقتدارگرایانه دانست، بلکه دوره حکمرانی اقتدارگرایانه ی او را می‌بایست از سال‌های بعد از کودتای ۲۸ مرداد سال ۱۳۳۲ در نظر گرفت. ویژگی برجسته نظام سیاسی در سال‌های بعد از کودتای ۲۸ مرداد را می‌توان تمرکز قدرت سیاسی در نزد محمدرضاشاه شاه دانست (: بشیریه، ۱۳۸۴). حکومت پهلوی دوم با تکیه بر ساختار قدرت عمودی متکی بر رانت نفتی، نیروهای امنیتی و حمایت‌های خارجی، توانست از طریق سازوکارهای جامعه‌پذیری سیاسی همچون ایدئولوژی رسمی و رسانه‌ها، خصلت‌های غیردموکراتیک را در تار و پود فرهنگ سیاسی نخبگان و توده مردم نهادینه سازد (ازغندی، ۱۳۷۹: ۱۷۴-۱۷۵). شخص محوری و کیش شخصیت شاه در دوره پهلوی دوم نقش محوری در تثبیت و بازتولید فرهنگ اقتدارپذیر داشت. شاه به‌عنوان نماد قدرت مطلق و نیمه‌مقدس، نه تنها محور سیاسی کشور بود بلکه الگوی تربیتی و فرهنگی جامعه نیز تلقی می‌شد (بشیریه، ۱۳۹۸: ۱۹۰). مدارس و رسانه‌های رسمی با تأکید بر نظم، انضباط و وفاداری به سلطنت، کنجکاوی و تفکر انتقادی را محدود می‌کردند و شهروندان را به اطاعت و پذیرش سلسله‌مراتب قدرت اجتماعی سوق می‌دادند (داکیت، ۲۰۰۱: ۳۹). نظام سیاسی پهلوی پس از کودتای ۱۳۳۲ با تمرکز مطلق قدرت و بهره‌گیری از ابزارهای کنترل، ضمن بازتولید فرهنگ سیاسی اقتدارگرا، خصلت‌های غیردموکراتیک را در عاملیت‌های انسانی نهادینه ساخت (ازغندی، ۱۳۷۹). این فرآیند از طریق جامعه‌پذیری در نهادهای آموزشی و ترویج اطاعت، با سرکوب اندیشه انتقادی، منجر به عقیم‌ماندن علوم انسانی و تداوم چرخه‌ی نظم اجتماعی اقتدارپذیر گردید (بشیریه، ۱۳۸۶). این موضوع نشان می‌دهد که تربیت اقتدارپذیر صرفاً یک پدیده فردی نیست، بلکه محصول سیاست‌گذاری آموزشی و فرهنگی نظام سلطنتی بود. از منظر علوم انسانی، تحلیل این چرخه اهمیت دارد، زیرا روشن می‌سازد چگونه قدرت و فرهنگ با هم تعامل دارند و تأثیر عمیقی بر شکل‌گیری هویت جمعی و نگرش‌های اجتماعی دارند. (داکیت، ۲۰۰۱: ۴۲)

ماهیت اقتدارگرا و تأثیر آن بر تربیت شهروندان و تحول علوم انسانی در ایران پهلوی دوم

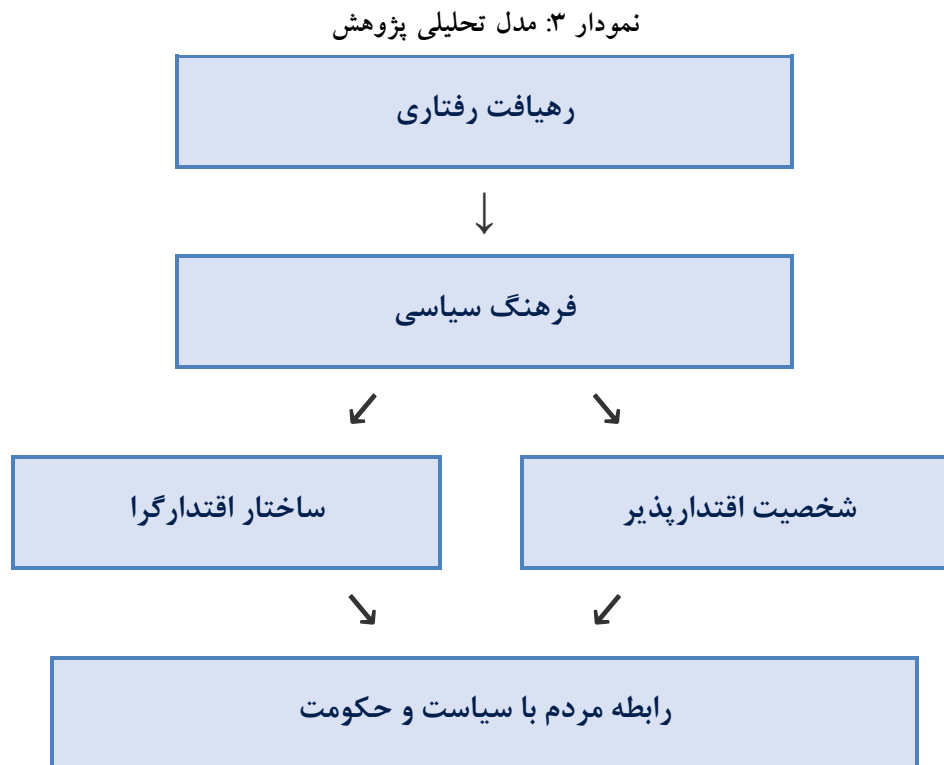
اگرچه شکل رسمی حکومت در دوران محمدرضا شاه، به‌ویژه در سال‌های ۱۳۴۲ تا ۱۳۵۷، سلطنت مشروطه بود، اما در عمل ساختار غیررسمی قدرت و گروه‌های نزدیک به شاه نقش اصلی را ایفا می‌کردند. قانون اساسی بیشتر به ابزاری در دست شاه تبدیل شده بود و تصمیمات عمده با فرمان او ابلاغ می‌شد. مجلس، کابینه و دیگر نهادهای قانونی نقشی نمایشی داشتند و اراده شاه بر قانون برتری یافته بود. شاه با پرداخت حقوق و مزایا، اتکا به نیروهای امنیتی و مشاوران نزدیک،



وفاداری مقام‌های حکومتی را تضمین می‌کرد و کنترل گسترده‌ای بر آنان داشت؛ به گونه‌ای که شخصیت و نقش او اختیارات نهادهای قانونی را تحت‌الشعاع قرار داده بود (کاتوزیان، ۱۳۸۱: ۱۱). تغییرات اجتماعی و اقتصادی دوره پهلوی دوم نیز تنش‌های گسترده‌ای ایجاد کرد. سرکوب اتحادیه‌ها، نارضایتی روشنفکران و طبقات کارگر، توسعه رانتی، فساد و افزایش شکاف طبقاتی، ایران دهه ۱۳۵۰ را به جامعه‌ای نامتوازن از نظر توزیع ثروت تبدیل کرد. صنعتی‌سازی سریع نیز فشار زیادی بر اقتصاد وارد ساخت و گرانی مواد غذایی، کمبود مسکن و افزایش بیکاری از مشکلات مهم جامعه بود. در این میان، طبقات متوسط و فرودست حضور کارگران خارجی را یکی از عوامل تشدید مشکلات اقتصادی می‌دانستند (سعادت‌فر، ۱۳۹۷: ۹۱). این شرایط اقتصادی و اجتماعی، در کنار سرکوب نهادهای مدنی و تشدید ناامنی معیشتی، وابستگی توده‌ها به ساختار قدرت را عمق بخشید و فرهنگ اطاعت را بازتولید کرد. در پیوند با این انسداد ساختاری، نهادهای آموزشی و دانشگاهی نیز کارکرد انتقادی خود را از دست داده و به ابزار تثبیت هنجارهای مسلط بدل شدند. در نتیجه، عقیم‌ماندن تحول در علوم انسانی نه صرفاً پیامد سیاست‌های آموزشی، بلکه بازتاب مستقیم هم‌افزایی میان نابرابری‌های اجتماعی-اقتصادی و ساختار اقتدارگرایی پهلوی دوم بود که مانع از رشد اندیشه مستقل گردید..

چرخه بازتولید شخصیت اقتدارگرا و اقتدارپذیر

چرخه بازتولید اقتدارگرایی فرایندی است که در آن ساختارهای قدرت از طریق نهادها، فرهنگ و روان‌شناسی اجتماعی، خود را بازتولید کرده و شهروندان را در موقعیت اطاعت و تبعیت قرار می‌دهند. اقتدارگرایی ذاتی نیست، بلکه در بستر عوامل اجتماعی، خانوادگی و فرهنگی شکل می‌گیرد و تقویت می‌شود (بشیری، ۱۳۹۸: ۸۱). جامعه‌پذیری در خانواده‌های اقتدارگرا با نهادینه‌سازی الگوی سلطه و اطاعت، زیربنای فرهنگی ثبات سیاسی را پی‌ریزی کرده و مشروعیت قدرت را در گرو پذیرش متقابل میان حاکم و شهروند قرار می‌دهد. رژیم پهلوی دوم پس از کودتای ۱۳۳۲، با تضعیف این پیوند مشروعیت‌بخش و اتکا به زور، به نظامی نامشروع گرایید که در نهایت نتوانست بازتولید سلطه‌ی خود را تضمین کند. این گسست، ناشی از فقدان پیوند ارگانیک میان اقتدارگرایی حکومتی و اقتدارطلبی اجتماعی بود. رویکردهای ذات‌گرایانه، تبیین‌کننده این رفتار هستند؛ چرا که رفتار سیاسی جامعه را محصول روح جمعی و حافظه تاریخی می‌دانند که جهت‌گیری فرهنگی و شخصیت ملی را شکل داده و واکنش‌های سوژه‌ها به ساختار قدرت را تعیین می‌کند (زیگفرید، ۱۳۵۴: ۱۳۸۵). در همین چارچوب اریک فروم نشان می‌دهد که اقتدارگرایی فراتر از ویژگی‌های فردی حاکمان، بازتاب شخصیت جمعی پذیرا در جامعه است. در دوره پهلوی دوم، نظام آموزشی و رسانه‌ای با نهادینه‌سازی نظم، وفاداری به شاه و پذیرش سلسله‌مراتب، به تربیت نظام‌مند شهروندان اقتدارپذیر مبادرت ورزید. بر این اساس، تربیت اقتدارپذیر محصول تعامل ساختار قدرت، نهادهای اجتماعی و شخصیت جمعی است که با تثبیت هنجارهای اطاعت، تفکر انتقادی را عقیم ساخت.



نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نظام تربیتی، فرهنگی و سیاسی پهلوی دوم از طریق پیوند میان خانواده پدرسالار، آموزش حافظه‌محور، رسانه‌های کنترل شده، جامعه‌پذیری سیاسی هدایت شده و ساخت قدرت شخص‌محور، چرخه‌ای منسجم از بازتولید شخصیت اقتدارپذیر را شکل داد. در این چرخه، ارزش‌هایی چون اطاعت، سلسله‌مراتب‌پذیری، وفاداری، همنوایی و پرهیز از نقد، نه تنها در سطح نهادهای رسمی، بلکه در ذهنیت فردی و فرهنگ جمعی جامعه نهادینه می‌شدند. از این رو، اقتدار سیاسی صرفاً از طریق ابزارهای سرکوب و کنترل حفظ نمی‌شد، بلکه با تبدیل شدن به امری طبیعی، مشروع و روزمره در فرآیندهای تربیتی و فرهنگی بازتولید می‌گردید. بر این اساس، مدرنیزاسیون پهلوی دوم، با وجود گسترش نهادهای آموزشی، اداری و رسانه‌ای، به دلیل ماهیت اقتدارگرایانه خود نتوانست به پرورش شهروندی مستقل، پرسشگر و مشارکت‌جو منجر شود. پیامد این وضعیت، تضعیف تفکر انتقادی، کاهش خلاقیت اجتماعی و محدود شدن ظرفیت علوم انسانی برای نقد قدرت و تولید معرفت نو بود. در نتیجه، علوم انسانی به جای آن‌که عرصه بازاندیشی، گفت‌وگو و تحول معرفتی باشد، تا حد زیادی در مدار بازتولید نظم مسلط قرار گرفت. بدین ترتیب، چرخه تربیت اقتدارپذیر در عصر پهلوی دوم، یکی از موانع بنیادین شکل‌گیری فرهنگ سیاسی نقاد و توسعه پایدار علوم انسانی در ایران بود. و در این دوره زمانی نظام تربیتی، فرهنگی و سیاسی با بازتولید شخصیت اقتدارپذیر، مانع پرورش شهروندی مستقل و تفکر انتقادی شد و علوم انسانی را در مدار نظم مسلط قرار داد.



پاسخ به پرسش اصلی پژوهش نشان می‌دهد که در عصر پهلوی دوم، بازتولید شخصیت اقتدارپذیر از طریق تبدیل اقتدار سیاسی به عادت‌واره‌های تربیتی، فرهنگی و شناختی عمل می‌کرد. قدرت تنها با اجبار تداوم نمی‌یافت، بلکه با درونی‌سازی سلسله‌مراتب، طبیعی‌سازی اطاعت و محدودسازی نقد، به بخشی از ذهنیت و کنش روزمره افراد بدل می‌شد. در نتیجه، پیوند ساختار قدرت با نهادهای جامعه‌پذیرکننده، سوژه‌هایی سازگار با نظم مسلط و کم‌تمایل به پرسشگری پرورش می‌داد. شخصیت اقتدارگرا نیز نه صرفاً ویژگی فردی، بلکه سازوکاری اجتماعی — فرهنگی بود که تولید دانش و نوآوری در علوم انسانی را متأثر می‌ساخت. از این رو، علوم انسانی در بسیاری موارد به جای نقد قدرت، بازتاب‌دهنده گفتمان رسمی می‌شد و تربیت اقتدارپذیر با تضعیف استقلال فکری و گفت‌وگوی انتقادی، ظرفیت تحول آن را کاهش می‌داد. گذار از تربیت اقتدارپذیر به تحول در علوم انسانی مستلزم گسست از چرخه‌ای است که در آن خانواده، مدرسه، رسانه و نظام جامعه‌پذیری سیاسی به بازتولید شخصیت اقتدارگرا و فرهنگ اطاعت‌محور کمک می‌کنند. برای رفع این محدودیت، نیازمند بازسازی نظام آموزشی بر پایه آموزش انتقادی، تقویت استقلال دانشگاه و ترویج فرهنگ گفت‌وگو و پرسشگری هستیم. نخستین راهکار، بازسازی نظام تربیتی بر پایه آموزش انتقادی، گفت‌وگو محور و مسئله‌محور است. زیرا تا زمانی که آموزش بر حفظ، انضباط خشک و پذیرش بی‌چون و چرای اقتدار استوار باشد، امکان پرورش ذهن خلاق و پرسشگر فراهم نخواهد شد. مدرسه و دانشگاه باید از نهادهای انتقال‌دهنده دانش رسمی به فضاهایی برای تولید پرسش، نقد قدرت، گفت‌وگو و پرورش استقلال فکری تبدیل شوند. دوم خانواده، به عنوان نخستین بستر شکل‌گیری شخصیت، اگر بر اطاعت، ترس و سرکوب کنجکاوی تأکید کند، زمینه روانی پذیرش اقتدار را در فرد نهادینه می‌سازد؛ اما اگر پرسشگری، مسئولیت‌پذیری و احترام متقابل را تقویت کند، می‌تواند به پرورش سوژه‌ای خودآیین و منتقد یاری رساند. از این رو، اصلاح فرهنگ تربیتی خانواده، بخشی اساسی از فرایند تحول در علوم انسانی و فرهنگ سیاسی محسوب می‌شود. سوم، رسانه‌ها و نهادهای فرهنگی باید به جای بازتولید گفتمان تک‌صدایی، به تقویت سواد رسانه‌ای، مدارا و امکان نقد اجتماعی کمک کنند. چهارم، تحول در علوم انسانی نیازمند استقلال دانشگاه، آزادی علمی و حمایت از پژوهش‌های انتقادی، میان‌رشته‌ای و مسئله‌محور است. در نهایت، جامعه‌پذیری سیاسی باید از تربیت شهروند مطیع به پرورش شهروند آگاه، مسئول و مشارکت‌جو تغییر یابد؛ زیرا تنها در چنین شرایطی علوم انسانی می‌تواند از بازتولید نظم مسلط فاصله گرفته و به عرصه‌ای برای نقد، خلاقیت و تحول معرفتی تبدیل شود. پیامد این فرایند، طبیعی‌سازی سلطه، تضعیف تفکر انتقادی و محدود شدن ظرفیت علوم انسانی برای نقد و نوآوری بود. از منظر دلالت‌های امروزی، گسست از این چرخه مستلزم تقویت آموزش انتقادی، استقلال دانشگاه، فرهنگ گفت‌وگو و پرورش شهروندان پرسشگر و مسئول است.»



فهرست منابع؛

- ۱- آدورنو، تئودور و همکارانش (۱۳۹۹)، دیالکتیک روشنگری، مترجم: مراد فرهادپور، امید مهرگان، تهران، انتشارات هرمس
- ۲- آبراهامیان، یرواند (۱۳۸۱). ایران بین دو انقلاب، ترجمه محمدابراهیم فتاحی و احمد گلمحمدی، تهران: نشر نی.
- ۳- ازغندی، علیرضا (۱۳۷۹). ناکارآمدی نخبگان سیاسی ایران بین دو انقلاب، تهران: نشر قومس
- ۴- ازغندی، علیرضا، مرادی جو، علی جان (۱۳۹۵)، حلقه درونی قدرت در ساختار سیاسی حکومت پهلوی دوم (-۱۳۵۷ ۱۳۴۲) فصلنامه پژوهش های سیاسی و بینالمللی، سال هفتم، شماره بیست و هفتم، تابستان ۱۳۹۵
- ۵- اشپرر، مانس (۱۴۰۲)، بررسی روان شناختی خودکامگی، ترجمه علی صاحبی، تهران، انتشارات روشنگران و مطالعات زنان
- ۶- اعتماد السلطنه، حسن (۱۳۴۵)، روزنامه خاطرات اعتماد السلطنه، تهران، امیرکبیر، ۱۳۴۵، ص ۸۳۴
- ۷- بشیریه، حسین (۱۳۸۴). موانع توسعه سیاسی در ایران، تهران: گام نو.
- ۸- بشیریه، حسین (۱۳۸۶). «جامعه‌شناسی سیاسی ایران: دوران پهلوی و انقلاب اسلامی». تهران: نشر نی.
- ۹- بشیریه، حسین (۱۳۹۸). فرهنگ سیاسی و جامعه ایران در دوره پهلوی دوم. تهران: انتشارات سمت.
- ۱۰- ذوالفقاری زعفرانی، رشید و علی نیا، علیرضا (۱۳۹۱)، بررسی نهاد خانواده و مدرسه بر جامعه پذیری دانش آموزان مقطع متوسطه رودهن (، فصلنامه پژوهش اجتماعی، دوره سوم، ش ۸، ص ۱۶۴-۱۴۷.
- ۱۱- روت بن گیات (۱۴۰۲)، ترجمه فاطمه شاداب، مردان قدرت طلب (چطور ظهور می کنند، چرا موفق می شوند و چطور سقوط می کنند)، انتشارات ققنوس، چاپ اول
- ۱۲- ژیرو، هنری آ. (۱۳۹۶). درباره‌ی آموزش انتقادی. نیویورک: انتشارات Continuum. (۱۸۶ صفحه). شابک: ۹۷۸-۱-۴۴۱۱۶-۲-۵۴۰ (جلد کاغذی)
- ۱۳- ساعی، منصور (۱۴۰۱)، نقش رسانه ها در انتقال ارزش ها و پدیده شکاف هنجاری و ارزشی نسل ها، سایت پژوهشکده باقرالعلوم (ع)، گروه مطالعات فرهنگ و ارتباطات دینی
- ۱۴- سعادت فر، سپیده و همکاران (۱۳۹۷)، بررسی قشربندی اجتماعی جامعه ایران در دوره پهلوی و پیامدهای امنیتی آن، فصلنامه علمی - ترویجی مطالعات تاریخ انتظامی، سال پنجم، شماره شانزدهم، بهار، صفحه ۶۹ تا ۹۶
- ۱۵- سریع القلم، محمود (۱۴۰۲)، اقتدارگرایی ایرانی در عهد پهلوی، تهران، چاپ اول، نشر فرزاد روز
- ۱۶- شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۴)، روان شناسی رشد نوجوان دیدگاهی تحولی، تهران، نشر علم
- ۱۷- فاطمی، سید محمد (۱۳۹۷)، تربیت رسانه ای در عصر اطلاعات و چالش های فراروی آن، فصلنامه پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، دوره ۴، شماره ۱۱، صفحه ۳۶-۱۸
- ۱۸- فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۵). فرهنگ و توسعه (رهیافت مردم‌شناختی توسعه) / تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات، ۱۳۷۶..
- ۱۹- فولاد زاده، عبدالامیر (۱۳۶۹)، شاهنشاهی پهلوی در ایران، جلد ۲، قم: کانون نشر
- ۲۰- قلی پور، رحمت‌الله (۱۴۰۱)، سیاستگذاری باز، تهران، چاپ اول، انتشارات دانشگاه تهران
- ۲۱- کرم زادی، مسلم (۱۴۰۴)، قرن اقتدارگرایی؛ تحلیل ویژگی ها و اشکال اقتدارگرایی در قرن بیست و یک، فصلنامه رهیافت های سیاسی و بین المللی، دوره هفدهم، شماره اول، بهار ۱۴۰۴، ۹۲-۷۲
- ۲۲- کاتوزیان، محمد علی (۱۳۸۱)، تضاد دولت و ملت: نظریه‌ی تاریخ و سیاست در ایران، ترجمه‌ی علیرضا طیب، تهران، نشر نی،
- ۲۳- منشادی، مرتضی، و اکبری، سارا. (۱۳۹۸). «تبیین رابطه ساخت سیاسی با توسعه سیاسی در دوران پهلوی اول براساس مدل برنارد کریک». فصلنامه دولت پژوهی، ۶ (۲۱)، ۲۱۴-۱۷۹.



- ۲۴- موسوی، سیده لیلا، توسلی رکن آبادی، مجید. (۱۳۹۵). «فرهنگ سیاسی، فردیت و بازتولید اقتدارگرایی در ایران». فصلنامه تخصصی علوم سیاسی، ۱۲ (۳۷)، ۱۸۳-۲۰۴.
- ۲۵- نوروبی، فیض الله، و زم، سمانه. (۱۳۹۲). «سنجش اقتدارگرایی و عوامل موثر بر آن». مطالعات جامعه شناسی، ۳ (۱۱)، ۶۹-۷۸.
- ۲۶- واعظ، نفیسه (۱۳۸۸)، سیاست‌های کوچ‌نشینی در دولت نخست پهلوی، تهران: نشر تاریخ ایران.

- ۱-Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (۱۹۵۰). The Authoritarian Personality. New York: Harper & Row.
- ۲- Cuevas JA, Dawson, BL. (۲۰۲۰). An Integrated Review of Recent Research on the Relationships Between Religious Belief, Political Ideology, Authoritarianism, and Prejudice. Psychol Reports. ۲۰۲۱ Jun; ۱۲۴ (۳), ۹۷۷۱۰۱۴. <https://doi.org/10.1177/0033294120925392>
- ۳- Duckitt, J. (۲۰۰۱). A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. Advances in Experimental Social Psychology
- ۴- Giroux, H. A. (۲۰۲۰). Scholasticide: Waging war on education from Gaza to the West. Journal of Holy Land and Palestine Studies,
- ۵- Hilbig , Hanno Nourhan A. Elsayed^۱ Sascha Riaz^۲ and Daniel Ziblatt^۳ (۲۰۲۰) ,British Journal of Political Science , ۵۰, e۱۲۴, ۱-۱۱ ,hilbig@ucdavis.edu
- ۶- Leek, Joanna and Szulewicz, Elsbietta (۲۰۲۰). Constructivism in the Shadow of Centralism? Global Education Review, ۱۲ (۲), ۵۷-۷۷.
- ۷- Lewis, Tyson (۲۰۰۶). From aesthetics to pedagogy and back: Rethinking the works of Theodor
- ۸- Norris, Garet (۲۰۰۵). The authoritarian personality in the twenty-first century (Doctoral dissertation, Bond University).
- ۹- Shiker, Z. R., & Tsegay, S. M. (۲۰۲۰). (Mis)Education in authoritarian regimes: The case of Eritrea. *Education Sciences*, 15(۷), ۸۰۱. <https://doi.org/10.3390/educsci15070801>