

نقد و تحلیل پارادوکس تلقین

محسن بهلولی فسخودی^۱

چکیده: تلقین عمل القا و انتقال عقاید به دیگری است که موجب می‌شود شخصی که به او تلقی شده آرا و ایده‌های ابرازشده را مصون از خطا و بازنگری بپندارد. نادیده‌انگاشتن شواهد و ادله مخالف موجب تضعیف قوه استدلال و عقلانیت و بروز جزم‌اندیشی خواهد شد. اما رویکردهای ضدتلقین نیز در ترویج و بسط دیدگاه‌های بنیادین خود از روش‌های تلقینی بهره می‌برند. این وضعیت به بروز پدیده‌ای با نام «پارادوکس تلقین» منجر می‌شود. پرسش این است که آیا می‌توان از تلقین اجتناب کرد و اگر پاسخ منفی است کدام نوع تلقین نه تنها ضروری بلکه مفید است؟ کسانی که تلقین را مفهومی یکسره منفی ندانسته و به ابعاد مثبت و غیراختیاری آن اشاره کرده‌اند، برای پاسخ به پارادوکس فوق، به راه‌حلی مانند جهان - تصویر، تقویت عقلانیت و آغازگری متوسل شده‌اند. این پژوهش کیفی، با شیوه تحلیل مفهومی و روش تطبیقی، پس از نقادی راه‌حل‌های مطرح‌شده، رویکردی بدیل برای درک بهتر ضرورت تلقین و جایگاه آن در اندیشه و حیات آدمی معرفی کرده است. مدعای پژوهش این است که با توسل به شناخت‌شناسی و تمایز میان دو گونه دانش صریح و ضمنی می‌توان از تلقین ضمنی سخن گفت. در واقع، بخش منفی و زوددنی تلقین مربوط به جنبه صریح و قابل‌بیان تلقین در قالب گزاره‌ها و آموزه‌های صریح است، حال آنکه تلقین ضمنی، به واسطه ماهیت زمینهای، رویه‌ای، روایی و پیروی خاص از قواعد، مؤلفه حیاتی برای به اشتراک گذاشتن و انتقال تجربه‌های زیسته و درک شهودی افراد از جامعه و فرهنگ خود می‌باشد.

کلمات کلیدی: پارادوکس تلقین، جهان - تصویر، آغازگری، دانش ضمنی، تلقین ضمنی

Critique and Analysis of the Paradox of Indoctrination

Mohsen Bohloli Fskhodi

Abstract: Indoctrination is the act of inducing and transmitting ideas to another, which causes the person indoctrinated with the opinions and ideas expressed to be immune from error and revision. Ignoring the evidence and arguments to the contrary will weaken the power of reason and rationality and cause dogmatism. But anti-indoctrination approaches also use inductive methods in promoting and expanding their fundamental views. This situation leads to a phenomenon called “the paradox of indoctrination”. The question is whether indoctrination can be avoided and if not, what kind of indoctrination is not only necessary but also useful? Those who do not consider indoctrination as a completely negative concept and point to its positive and involuntary dimensions have resorted to solutions such as world-picture, strengthening rationality, and initiation to respond to the above paradox. This qualitative research by using conceptual analysis and comparative methods after critiquing the proposed solutions introduces an alternative approach to better understand the necessity of indoctrination and its place in human thought and life. The research claims that by resorting to epistemology and distinguishing between two types of explicit and implicit knowledge, we can speak of implicit indoctrination. The negative and removable part of indoctrination is related to the explicit and expressive aspect of indoctrination in the form of explicit propositions and teachings. Implicit indoctrination, on the other hand, is a vital component in sharing and transmitting lived experiences and individuals’ intuitive perceptions of their community and culture due to their contextual, procedural, narrative, and rule-following.

Keywords: Indoctrination, paradox, world-picture, initiation, tacit

مقدمه

تلقین دربردارنده آموزش بدون ارائه دلایل است. افرادی که به آن‌ها تلقین شده ممکن است دلایلی برای ادعاهای خود داشته باشند اما دلایلی که علیه ادعاهایشان اقامه می‌شود نادیده می‌گیرند. تلقین هنگامی صورت می‌گیرد که شخص تحت تأثیر عقایدی باشد که به ظاهر به شکل آزادانه و عقلانی پذیرفته شده‌اند اما در واقع چنین نیستند. به عقیده ویلسون، تلقین ممکن است بدون آگاهی از انجام آن صورت گیرد.^۱ اسنوک می‌گوید تلقین دربردارنده باور به یک سری ادعا بدون در نظر گرفتن دلایل است.^۲ هدف اصلی تلقین نوعی تحریف برای القای عقاید خاص است.^۳ شخصی که به او تلقین شده کسی است که به چیزی بدون توجه به شواهد باور دارد. بی‌قیدی نسبت به شواهد بارزترین ویژگی شخصی است که به او تلقین شده است. ممکن است هیچ شهادتی برای باور شخص وجود نداشته باشد یا اینکه شواهد قاطع نباشند یا شواهد مخالف نادیده گرفته شده باشند یا اینکه شخص اصلاً تمایلی به بررسی شواهد نداشته باشد. ماحصل تلقین به گونه‌ای است که در آن عقاید و ارزش‌های به صورت پیکره‌ای سخت و غیرقابل نقادی و ثابت و پایدار و مصون و مقاوم در برابر هرگونه شاهد و دلیل در ذهن و اندیشه دانش آموز جا گیرد و او بدون هرگونه تأمل یا تحقیق به آن‌ها عمل کند. به باور گرین، تلقین به گونه‌ای است که در آن دلایل نه به شکل جست‌وجوی واقعی حقیقت بلکه به عنوان وسیله‌ای برای دفاع از عقاید مورد پذیرش شخص و همچون سلاحی علیه عقاید دیگری به کار برده می‌شود. تلقین مانع تفکر مستقل، طرح پرسش و بحث درباره موضوعات مطرح شده است. برخی از نظریه پردازان پذیرفته‌اند که نوعی از تلقین اجتناب‌ناپذیر است و، در عوض، بر دفاع از اشکال پذیرفته شده تلقین تمرکز دارند. به گفته گرین^۴،

تلقین، به رغم لحن عاطفی ناخوشایند، دارای نقشی کاملاً خوب و مهم در تعلیم و تربیت است و می‌توان آن را مقدمه‌ای برای آموزش در نظر گرفت. لازم نیست برای هر عقیده‌ای که فکر می‌کنیم برای بچه‌ها و بزرگسالان اهمیت دارد دلیل ارائه کنیم.

به گفته راسل، در برخی موارد تلقین اجتناب‌ناپذیر و مناسب است. منظور او البته بیشتر کودکان و نوجوانان هستند. از نگاه او، تمام تعلیم و تربیت حاوی میزان زیادی از تحمیل است اما این در ذات آموزش است و نمی‌توان از آن اجتناب کرد و وجود و تحول جامعه به آن بستگی دارد و، در نتیجه،

1. Wilson, 2010: 15

2. Snook, 1972: 47

3. Hanks, 2008: 211

4. Green, 2010

بهبولی فسخودی

امری مطلوب محسوب می‌شود و اینکه از وظایف حرفه‌ای مهم شخص مربی و تعلیم‌دهنده پذیرش صادقانه این واقعیت است.^۱ لذا، مواردی وجود دارد که لزومی ندارد یا امکان‌پذیر نیست که به‌شیوه مبتنی بر شواهد و دلیل یا نگرش انتقادی چیزی را آموزش دهیم و در این موارد تلقین رخ می‌دهد.^۲ در نگاه قائلان به ضرورت تلقین، اندیشهٔ آدمی ضرورتاً بر خاسته از اصول، مقدمات یا مفروضاتی است که ما آن‌ها را بنیادی می‌دانیم یعنی نیازی به شواهد ندارند. در واقع، هیچ‌کس دارای قطعیت شناختی کامل دربارهٔ تمام عقاید خویش نیست. هیچ شاهد و مدرکی در دسترس ما نیست و ما نمی‌توانیم از طریق شواهد مخالف بیندیشیم و حتی نمی‌دانیم که چگونه باید آن شواهد را ارزیابی کنیم. در نتیجه، بچه‌ها به‌شکل غیرانتقادی، وابسته و مشروط به دنیا می‌آیند و عقاید اولیه و بنیادینی کسب می‌کنند که سوژهٔ نقادی نیست.^۳ به عقیدهٔ نیمن، تلقین دربردارندهٔ فرایندی غیر عقلانی است اما القای عقاید غیر عقلانی نه تنها اجتناب‌ناپذیر است، بلکه برای درک بچه از دنیای اطراف خود امری کاملاً اساسی و ضروری است.^۴

امروزه جوامع دموکرات، بیش از هر زمان دیگر، در نکوهش روش‌های تلقینی سخن گفته و از عقلانیت و تفکر انتقادی و خودمختاری به‌عنوان مؤلفه‌های مناسب برای پرهیز از تلقین یاد کرده‌اند. اما مشکل زمانی بروز می‌یابد که به نظر می‌آید برای تقویت عقلانیت چاره‌ای به غیر از کاربرد روش‌های غیر عقلانی نیست و/یا، به‌منظور دموکرات‌زیستن، بهره‌بردن از روش تلقینی ترغیب و تبلیغ زیستن به‌شیوهٔ دموکراسی امری جاافتاده است. بنابراین، هنگامی که برای پرهیز از تلقین بهره‌گیری، دچار نوعی معضل به نام «پارادوکس تلقین» خواهیم شد که با عناوین گوناگونی مانند معما، اعتراض یا دوره‌های تلقین نیز خوانده شده است. اندیشمندان متعدد برای حل این پارادوکس نظراتی ارائه کرده‌اند که ویژگی مشترک آن‌ها تأکید بر جایگاه ضروری و اجتناب‌ناپذیر تلقین، لااقل در دوره یا موقعیت خاصی از زندگی آدمی، است.

پرسش پژوهش این است که آیا تلقین، درکل، امری ناپسند و مذموم است و باید آن را از معرفت آدمی بیرون راند؟ آیا بخشی از تلقین وجود دارد که به‌نحوی ضروری با زندگی ما گره خورده باشد و چه‌بسا برای غنابخشیدن به آن لازم و ضروری باشد؟ اگر چنین باشد این نوع تلقین چگونه است و به کدام بخش از دانش بشری تعلق دارد؟ در این پژوهش، ابتدا توصیفی مختصر از پیشینه تلقین ارائه و پارادوکس آن مطرح می‌شود و سه رویکرد اصلی جهان-تصویر، تقویت عقلانیت و آغازگری،

1. Russell, 1980: 133

2. Bailey, 2010: 278

3. Habl, 2017: 193

4. Neiman, 1989: 9

Bohloli Fskhodi

به‌عنوان راه‌حل، مورد نقد و بررسی قرار خواهد گرفت. این پژوهش در اجتناب‌ناپذیری تلقین با دیگر رویکردهای مطرح‌شده هم‌عقیده است اما باور دارد که برای درک گونه‌ای از تلقین که ضروری به نظر می‌آید باید از دانش ضمنی بهره برد. این نوع دانش به‌واسطه ماهیت روایی، رویه‌ای و زمینه‌ای خود قابلیت بیان صریح ندارد و به‌بروز گونه‌ای از تلقین منجر خواهد شد که از آن با عنوان «تلقین ضمنی» سخن گفته‌ایم. درنتیجه، تلقین بخش جدایی‌ناپذیر حیات آدمی است و تلاش ما برای عقلانی‌زیستن باید به کاستن یا حذف تلقین به‌شیوه صریح آن معطوف باشد.

پارادوکس تلقین^۱

پارادوکس تلقین به مسئله آموزش باورهای عقلانی از راه روش‌های غیرعقلانی پرداخته است. تبلیغ و القای اندیشیدن انتقادی با تفکر انتقادی ناسازگار است.^۲ همواره این چالش وجود دارد که جامعه از یک سو مدعی بسط قابلیت‌ها برای ارزیابی و تفکر انتقادی درباب چشم‌اندازهای گوناگون است اما، درعین حال، به دنبال ترویج و ترغیب مجموعه خاصی از ارزش‌ها و عقاید بنیادین به‌نحو غیرنقدانه هواداری از آنهاست. این رویکرد دوگانه به بروز وضعیتی به نام پارادوکس تلقین منجر شده است. درواقع، این نگرش وجود دارد که خصوصاً بچه‌ها فاقد هرگونه قابلیت لازم برای ارزیابی دلایل هستند و اگر هرگونه امیدی به کسب اهداف ایده‌آل جامعه وجود داشته باشد، باید مؤلفه‌های شکل‌دهنده تفکر انتقادی به‌شکل تلقینی به آنها منتقل شود.^۳ آیا جامعه دموکراتیک بدون تلقین به‌دست‌آمدنی است؟ ظاهراً میان تشویق و تبلیغ دموکراسی و این ادعا که باید از تلقین اجتناب کرد تضاد وجود دارد. براساس نگرش منتقدان، رویکرد جامعه دموکرات، با تلاش برای تحمیل ایده‌آل‌های لیبرال خود بر نهادهای تربیتی، مرتکب خطای تلقین شده است و در این حالت پارادوکس رخ می‌دهد. جان کلام پارادوکس ناسازگاری میان محتوای ضدتلقینی با روش تلقینی دیدگاه‌هایی مانند دموکراسی یا تفکر انتقادی است.

مک‌میلان پارادوکس تلقین را نوعی دوراهی تعلیمی^۴ خوانده و گفته است:

مسئله تلقین این است که، در جامعه دموکراتیک مدرن، هدف مطلوب تعلیم و تربیت این است که هر دانش‌آموز مجموعه عقایدی عقلانی را بسط و گسترش دهد و هنگامی که عقایدی با منبای بهتر آنها را به چالش می‌کشد مهبای تغییرشان باشد. اما به نظر می‌آید که، به‌منظور رشد و پرورش چنین دانش‌آموزانی، آنها باید به روش‌های عقلانی

1. The paradox of indoctrination
2. Garrison, 1986: 265
3. Cuypers & Haji, 2006: 723
4. Dilema of indoctrination

بهبولی فسخودی

عقیده‌ای را فراتر از هر چالش کسب کنند. بنابراین، برای آنکه به دانش‌آموزان تلقین نشود باید تحت تلقین قرار گیرند و این نوعی دوراهی یا پارادوکس تعلیمی است.^۱

به گفته مک‌میلان،

تا جایی که مجموعه‌ای از اعتقادات بنیادین برای ورود هر شخص به بازی زبانی لازم باشد و تا جایی که این عقاید بدون هرگونه ارزیابی عقلانی حاصل شده باشند، این همان نوع آموزشی است که ارتباط بسیار نزدیکی با آن چیزی دارد که مفسران امروزی آن را تلقین می‌خوانند.^۲

به گفته سیگل، هدف تعلیم و تربیت پرورش متفکر انتقادی و اجتناب از تلقین است. اما اگر مشخص شود که پرورش متفکر انتقادی ضرورتاً امری تلقینی است، در این صورت، این ایده‌آل به نحو مهم و معناداری متزلزل خواهد شد. در واقع، اگر تلقین اجتناب‌ناپذیر باشد، در این صورت مشخص نیست که تفکر انتقادی را بتوان به درستی ایده‌آل بنیادین تربیتی در نظر گرفت. او این را به عنوان «اعتراض تلقین» در نظر گرفته است.^۳ سیگل این پرسش را مطرح کرده است که آیا کسی می‌تواند خودمختار باشد اگر خودمختاری او ماحصل تلقین باشد؟ تلقین امری غیرانتقادی است. در نتیجه، اگر تلقین اجتناب‌ناپذیر باشد، در این صورت، تفکر انتقادی امری غیرممکن خواهد بود. به عبارتی، برای تقویت و افزایش عقلانیت بچه امری حیاتی و جدی است که ما بتوانیم موجب شویم که بچه به شکل غیرعقلانی به قدرت و ارزش عقل و دلایل باور پیدا کند. در این حالت، بچه باید برای باور و تعهد به عقلانیت و تفکر انتقادی تحت تلقین قرار گیرد. اگر باید به این شیوه برای دست‌یافتن به تفکر انتقادی به بچه تلقین شود، در این صورت، اعتراض تلقین به قوت خود باقی است.

از نظر پیترز، پارادوکس تلقین این‌گونه به وجود می‌آید که از یک سو رشد و پرورش انسان‌هایی که خودشان به شکل عقلانی و مستقل و خودجوش رفتارشان را هدایت کنند امری مطلوب است اما از سوی دیگر واقعیت تلخ این است که رشد و پیشرفت بچه‌ها نشان از آن دارد که آن‌ها در سال‌های شکل‌گیری و رشد شخصیت مستعد شکل‌بخشیدن به زندگی خود نیستند و به نوعی در مقابل اتخاذ شیوه مناسب زندگی مقاومت دارند. لذا، از آنجاکه بچه در این مرحله مستعد عقلانی‌زیستن نیست نمی‌تواند این کار را با ابزارهای عقلانی انجام دهد.^۴ این موضوع به شکل «پارادوکس آزادی»^۵ نیز مطرح

1. Macmillan, 1983: 270

2. Macmillan, 1983: 370

3. Siegel, 1988: 89

4. Peters, 1966: 271

5. the paradox of freedom

Bohloli Fskhodi

شده است. بر اساس این پارادوکس، تحمیل‌گزینش به افراد، پیش از آنکه آن‌ها واجد نوعی نظام عقاید به‌خوبی بسط‌یافته برای حمایت از تصمیم‌ها و اعمال عقلانی خود باشند، مانع از آزادی انتخاب آن‌ها می‌شود. به گفته کانتس، تمام آموزش حاوی میزان زیادی از تحمیل است که به‌واسطه ماهیت واقعی آن امری اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌آید.^۱

راه‌حل‌های پارادوکس

(۱) جهان-تصور. راه‌حل پیشنهادی مک‌میلان بر پایه اشارات تعلیمی ویتگنشتاین، در کتابش با نام *درباب یقین*^۲، بنا شده است. این اشارات دربارهٔ اکتساب اولیه جهان-تصور^۳ است. به عقیده مک‌میلان، ویتگنشتاین «جهان-تصور» را شالودهٔ تمام پژوهش و ادعای خود می‌داند. جهان-تصور بنیان هرگونه قضاوت خبری و گزاره‌ای است و اصولاً از راه عمل زبانی و به‌شکل پیشامنتقی آموخته می‌شود.^۴ جهان-تصور مجموعهٔ عقایدی است که از راه استدلال حاصل نشده بلکه پس‌زمینه‌ای موروثی است که با آن می‌توان میان درست و غلط تمایز قائل شد. مطمئناً نمی‌توان قضایای جهان-تصور را در موقعیت شک و به‌شکل عقلانی یاد گرفت، بلکه باید با یقین به‌عنوان اساس عمل در جهان و به‌عنوان مبنایی برای یادگیری باور کرد. اساساً دانش و یقین دو مقولهٔ متفاوت از یکدیگر هستند. جهان-تصور را نمی‌توان به‌شکل عقلانی آموخت و آن را یاد گرفت. در این صورت، تلقین به‌عنوان شکلی از ترغیب و اقناع اجتناب‌ناپذیر است.^۵ ویتگنشتاین می‌گوید:

قضایای توصیف‌کنندهٔ این جهان-تصور می‌توانند بخشی از نوعی اسطوره باشند.

او جهان-تصور را به این دلیل اسطوره نامیده است که نمایانگر دیدگاه‌ها و عقاید جامعه‌ای فرهنگی یا شکلی از زندگی است. اسطوره یا جهان-تصور ضرورتاً نظریه‌ای دربارهٔ جهان نیستند اگرچه می‌توانند رفتار افراد معتقد به آن‌ها را هدایت کنند. نقش جهان-تصور شبیه قواعد بازی است و بازی را می‌توان کاملاً به‌شکل عملی و بدون یادگیری هرگونه قاعدهٔ صریح آموخت.^۶

قضایای جهان-تصور امری ذاتی و درونی هستند که پیش از رسیدن به مرحلهٔ شک قرار دارند و به‌عنوان قضایایی بی‌چون و چرا پذیرفته می‌شوند و در واقع «خود بازی شک یقین را پیش فرض دارد». این نگرش ویتگنشتاین درست در نقطهٔ مقابل دیدگاهی است که عقیده دارد شخص می‌تواند به‌شکل

1. Raywid, 1980: 4

2. On Certainty

3. Weltbilder

4. Macmillan, 1983: 366

5. Garrison, 1986: 264

6. Sluga & Stern, 2018: 450

بهلولی فسخودی

عقلانی و با ارزیابی شواهد به جهان-تصویر خود دست پیدا کند، زیرا چگونه بچه می‌تواند بی‌واسطه درباره آنچه دیگران به او ابراز داشته و انتقال می‌دهند شک بورزد؟ این تنها می‌تواند این معنا باشد که او مستعد یادگیری برخی بازی‌های زبانی نیست.

ویتگنشتاین این نتیجه را صراحتاً اعلام کرده است که:

این نظام تأیید چیزی است که آدمی به‌وسیله مشاهده و تعلیم کسب می‌کند.^۱

جهان-تصویر باید، با قطعیت اساسی، برای داشتن زبانی عقلانی و مشارکت در جهان و همچنین برای فراهم آوردن عمل مؤثر در درون جهان در نظر گرفته شود.

در نگرش ویتگنشتاینی، راه‌گریز از معمای تعلیمی تلقین این است که سیستم عقاید ثابت و مستحکم و بازی‌های زبانی مرتبط با آن‌ها برای آموزش عقلانی، به‌لحاظ منطقی، ضروری هستند، زیرا ارائه دلایل و شواهد به‌خود خود نوعی بازی است که ارتباطی تنگاتنگ با سنجش صدق و درستی عقاید ما دارد. از نظر مک‌میلان، انتقال و القای این عقاید به بچه‌ها مسئولیت کسانی است که بزرگ کردن و پرورش آن‌ها را بر عهده دارند.^۲ از نظر ویتگنشتاین، بچه برای آموختن هر چیزی باید به محیط اطراف، والدین و متون درسی خود اطمینان داشته باشد. او این را نه توصیه‌ای اخلاقی، بلکه ضرورتی منطقی می‌داند. به عقیده ویتگنشتاین، آموزش عقلانی جهان-تصویر امری غیرممکن است و قضایای راسخ و ثابت آن را حتی نمی‌توان به‌شکل صریح آموخت.^۳ باورها یا عقایدی که جهان-تصویر را شکل می‌بخشند باید ثابت و پایدار باقی بمانند، نه تنها به‌خاطر خود شخص بلکه به این خاطر که دیگران قادر به درک شخص باشند. درون این زمینه ثابت از عقاید، بچه بازی‌های زبانی دانستن و شک کردن را یاد می‌گیرد. این نگرش ویتگنشتاین ظاهراً متضمن آن است که هیچ تغییری را نتوان در عقیده اعمال کرد، هنگامی که عقید مورد بحث شکل دهنده بخشی از مبنای جهان-تصویر شخص باشد.^۴

(۲) **تقویت عقلانیت.** سیگل صراحتاً در پذیرش تلقین می‌گوید:

باید تصدیق کرد که ما، گاهی اوقات، برای آموزش بچه‌ها یا لاقول تلقین عقاید، بدون ارائه دلایلی که آن عقاید را موجه کند، هیچ جایگزینی نداریم. زیرا پیش از آنکه بتوانیم آن دلایل را با بچه‌ها در میان بگذاریم و آن‌ها این دلایل را تشخیص دهند باید درکی

1. Wittgenstein, 1972: 279

2. Macmillan, 1983: 370

3. Wittgenstein, 1972: 152

4. Macmillan, 1983: 367

از این دلایل داشته باشند.^۱

از نظر او، اگر برای پرورش تفکر انتقادی به شیوه‌ای غیرانتقادی عمل کنیم، درگیر موقعیتی با نام «اعتراض تلقین» خواهیم شد. اما اینکه اعتراض تلقین ایده‌آل تفکر انتقادی را تضعیف کند یا خیر بستگی به اجتناب‌ناپذیری تلقین دارد. به گفته او، اگر فکر کنیم که تلقین هرگز موجه نیست، در این صورت، سعی در نشان‌دادن اجتناب‌پذیری آن خواهیم داشت و از سوی دیگر اگر این‌گونه بیندیشیم که تلقین گاهی اوقات موجه است، در این صورت، مادام که بتوان از تلقین ناموجه^۲ اجتناب کرد، با انکار اجتناب‌ناپذیری آن سروکار نخواهیم داشت. منظور او از ناموجه بودن تلقین این است که ما در غیاب دلایل قانع‌کننده موجب می‌شویم که بچه عقیده را قبول کند و عقیده‌ای که بر هر اساسی اتخاذ کرده است موجب تقویت عقلانیت او نشود. در این صورت، مجبوریم از این ایده که تلقین معمولاً غیرموجه و شریانه است دست برداریم. زیرا موافقیم که برخی از موارد تلقین موجه و مجاز هستند. به گفته سیگل، بهتر این است که تمام موارد القای عقیده که فاقد توجیه عقلانی هستند را نمونه‌ای از تلقین محسوب نکنیم. گاهی اوقات ما هیچ انتخاب و جایگزینی به غیر از آموزش بچه‌ها یا لاقل القای عقاید به آن‌ها نداریم بدون اینکه دلایلی را در اختیار آن‌ها قرار دهیم که به توجیه این عقاید منجر شود. زیرا پیش از اینکه ما بتوانیم دلایل را به بچه‌ها انتقال دهیم لازم است بچه بتواند درکی از دلایل داشته باشد و او باید بفهمد که دلیل چیست. با وجود این، ما می‌توانیم عقایدی را به بچه‌ها القا کنیم که موجب تقویت عقلانیت آن‌ها شود و به رشد و بسط سبک عقیده مبتنی بر شواهد کمک کند. باید آن عقاید را به جای تلقین به عنوان عقاید القاشده غیر تلقینی^۳ در نظر بگیریم. لذا، اگر عقاید بدون استدلال را به بچه القا کنیم اما رشد عقلانیت و سبک باور مبتنی بر شواهد را در او رشد و پرورش دهیم، یعنی اگر تفکر انتقادی را در او رشد دهیم، در این صورت، ما تلقین‌گر نیستیم. بنابراین، از نظر سیگل، باید تصدیق کرد که تلقین گاهی اوقات موجه است و ممکن است موجب تقویت عقلانیت شود و، بنابراین، می‌توان در خدمت تفکر انتقادی آن را به کار گرفت. به هر حال، اعتراض تلقین قادر نیست به ایده‌آل تفکر انتقادی اعتراض کند.

در مجموع، فصل متمایز تلقین مجاز و غیرمجاز از نظر سیگل عامل تقویت عقلانیت است. او برای اثبات ادعای خود سیگل به برداشت پیترز از عادت^۴ متوسل می‌شود و می‌نویسد:

اگر بچه‌ای را پرورش دهیم که دارای این عادت باشد که برای توجیه عقاید بالقوه

1. Siegel, 1988: 89

2. unjustified

3. non-indoctrinative belief-inculcation

4. habit

بهبولی فسخودی

خود، پیش از باور به آن‌ها، به جست‌وجوی دلایل بپردازد، این عادت نه‌تنها موجب تقویت عقلانیت او می‌شود، بلکه خودش پذیرای ارزیابی عقلانی خواهد بود. زیرا بچه می‌تواند دلایلی را مورد پرسش قرار دهد که به ارزشمندبودن آن عادت توصیه کرده‌اند و قوت دلایل خود را نیز بسنجد. بنابراین، رشد عادات عقلانی مستلزم تلقین یا ترک عقلانیت نیست.^۱

اگر ما عادت جست‌وجوی دلایل را که توجیه‌کننده عقیده بالقوه پیش از اتخاذ آن است در بچه رشد دهیم، این عادت نه‌تنها موجب تقویت عقلانیت می‌شود، بلکه همچنین پذیرای ارزیابی عقلانی نیز خواهد بود. زیرا بچه می‌تواند دلایلی را که به او ارزشمندبودن عادت‌تی توصیه می‌کند ارزیابی کند و به سنجش قوت این دلایل بپردازد. در این صورت، رشد عادات عقلانی مستلزم تلقین یا ترک عقلانیت نیست.

(۳) آغازگری. رشد عقلانیت دربردارنده پرورش مهارت‌ها، عادات، گرایش‌ها و حتی خصوصیات افراد است. برخی ملاحظات نشان از آن دارد که در مراحل اولیه رشد عقلانیت، روش‌های غیرعقلانی به کار برده می‌شود. اما اگر سنت‌های جامعه شرایط عقلانیت محسوب شوند و درعین حال پرورش این شرایط را نتوان به‌خودی‌خود عقلانی دانست، در این صورت، آغازگری و آشنایی با عقلانیت به‌خودی‌خود امری غیرعقلانی و از این رو تلقینی است.^۲ آغازگری نوعی آشنایی پیشاتأملی با مفاهیم و اعمالی است که برای مشارکت و فعل و انفعال با دیگران، درون زمینه اجتماعی خاص، لازم است. در واقع، این امر نه‌تنها مستلزم ایجاد نوعی توانایی مکانیکی برای درک ارزش‌ها، بلکه مستلزم آغازگری و معارفه با ارزش‌های اجتماع است. در آغازگری و معارفه نه روش‌ها و فعالیت‌های شناختی فردی بلکه قواعد و محتوای سمبولیک سنت‌های خاص اهمیت دارند. تعلیم آغازگری^۳ نمونه‌ای از روشی برای پرورش افراد با نقش فعال و خلاق در ایجاد مؤلفه‌های سمبولیک جامعه است.^۴

اولین بار، پیترز در مقاله خود با نام «تعلیم و تربیت همچون آغازگری»^۵ این مسئله را مطرح کرده است. آغازگری از نظر پیترز قلمروی گسترده از فعالیت‌های آموزشی و تربیتی است.^۶ پیترز فرایند آغازگری را انتخابی آزادانه برای شخص می‌داند و آن را به مکانیسم تقلید و شناسایی وابسته می‌داند.^۷

1. Siegel, 1988: 86

2. Thiessen, 1993: 97

3. initiatory pedagogies

4. McDonough, 2011: 706

5. Education as Initiation

6. Peters, 1965: 102

7. Peters, 1966: 54

Bohloli Fskhodi

پیترز معتقد است که آغازگری درون سنت‌های عمومی و تعلیم و تربیت شکلی از اجتماعی شدن هستند. اما، در عین حال، از نظر او، فرایند اجتماعی شدن ماهیتاً نوعی فرایند غیر عقلانی است.^۱ بنابراین، اگر تلقین را بر حسب روش‌های غیر عقلانی آموزش تعریف کنیم، در این صورت، تعلیم و تربیت و آغازگری، درون اشکال دانش، ضرورتاً دربردارنده تلقین هستند. پیترز معتقد است که آغازگری به دنبال این نیست که دانش آموزان نتایج نسل‌ها و افراد گذشته را، که معمولاً امری درست در نظر گرفته شده است، آموزش ببینند، بلکه در تلاش است که روش‌های آموخته شده بازنگری شوند. از نظر او، آغازگری دانش و مهارتی را که برای ارتباط و مشارکت و درگیر شدن در پژوهش انتقادی مناسب در خصوص دانش موجود لازم است در اختیار می‌گذارد. به همین دلیل، تعلیم و تربیت آغازگرانه مانع از آموزش مهارت‌های انتقادی نمی‌شود، بلکه آن را در ارتباط با پیشرفت حوزه‌ای خاص از دانش ارائه شده در بر می‌گیرد.^۲

نقد راه حل‌ها

(۱) **نقد جهان-تصور**. فرهنگ‌های گوناگون دارای جهان-تصورهای متفاوت هستند و حتی در دوره‌های مختلف تاریخی نیز تغییرات زیادی در ابعاد جهان-تصور هر فرهنگ رخ می‌دهد، تا اندازه‌ای که دیگر به سختی می‌توان گفت این همان فرهنگ است. به همین دلیل، این مسئله سه پرسش اساسی را ایجاد می‌کند: اول اینکه، در مجموع، درک کردن دیگر فرهنگ‌ها چگونه امکان‌پذیر خواهد بود؟ دوم، آیا می‌توان دربارهٔ بهتر بودن یک جهان-تصور نسبت به جهان-تصور دیگری سخن گفت؟ و سوم اینکه، چگونه ممکن است که یک جهان-تصور تغییر کند؟ خود ویتگنشتاین در نوشته‌هایش پاسخی واضح به این پرسش‌ها نداده است.^۳ با توجه به پرسش‌های فوق، می‌توان گفت که هر جهان-تصور دارای بازی زبانی مخصوص خود است. در این صورت، تلقین در بازی زبانی هر جهان-تصور می‌تواند دارای معنایی متفاوت از دیگر فرهنگ‌ها باشد و مواردی که در جهان-تصور یک اجتماع به ابعاد اجتناب‌ناپذیر تلقین اشاره دارند ممکن است در فرهنگی دیگر این گونه نباشند. از سوی دیگر، آنچه امروزه در فرهنگی تلقین به شمار می‌آید ممکن است در دوران تاریخی دیگر درون همان فرهنگ امری تلقینی نباشد. این ما را در شناخت درست تلقین و دوره زمانی به کار بستن آن دچار مشکل خواهد کرد.

گریسون معتقد است که پارادوکس موضوعیت ندارد. به عقیده او، ما مجبور نیستیم که جهان-

1. Peters, 1966: 60

2. Peters, 1967: 19

3. Sluga & Stern, 2018: 462

تصویری از پیش تعیین شده را انتخاب کنیم و انتخاب چنین جهان-تصویری به ما تلقین نشده است، بلکه ما قابلیت گزینش جهان-تصویرهای متفاوت را داریم. از این رو، جهان-تصویر جایگزین به یادگیرنده اجازه تجربه جهان به شیوه‌های تازه و فراهم کردن مفاهیم جدید را خواهد داد. به عقیده گریسون، انتخاب جهان-تصویر نه تنها تلقینی نیست، بلکه موجب آزادی در اصیل‌ترین شکل آن برای ما می‌شود. به عقیده او، معرفی جهان-تصویر گزینش را در عمیق‌ترین سطح بنیان‌های شناختی در اختیار ما قرار می‌دهد. این کامل‌ترین معنای آزادی عقلانی است زیرا آزادی خودمختاری حاصل از راه گزینش عقلانی انتخاب جهان-تصویر برای شخص است. در نتیجه، از نظر گریسون، شک و تأمل اگر به درستی هدایت شوند، به بازسازی جهان-تصویر ما منجر می‌شوند. این فرایند به اسطوره‌های جدید، تفاسیر جدید و چشم‌اندازهای جدید درباره جهان منجر می‌شود و باعث عمق و وسعت درک و تعمیق آگاهی زیبایی‌شناختی و پیشرفت عمل ما می‌شود.^۱

ویتگنشتاین معتقد است که جایی که هیچ شکی نیست دانشی هم نیست. لذا جهان-تصویر از جنس دانش نیست و مؤلفه‌های بدیهی و بنیادین آن امری تلقینی است و شخص نمی‌تواند در آن‌ها شک کند. بنابراین، تلقین از جنس دانش نیست. اما واقعیت نشان از آن دارد که دانش نیز از جنس تلقین خواهد بود زیرا می‌توان دانش تجربی و حتی ریاضی را، به شیوه تلقینی و با استفاده از روش‌های اقتدارگرایانه، برای پذیرش منفعلانه ایده‌ها به بچه‌ها آموزش داد. بنابراین، تلقین به جای نوعی آموزه معین بدل به سبک^۲ می‌شود. در واقع، کاربرد استراتژی زور و اجبار به جای توافق به تلقین منجر می‌شود.^۳ از سوی دیگر، منظور ویتگنشتاین از دانش به دانش گزاره‌ای و صریح منحصر است که در تقابل با گزاره‌های جهان-تصویر نمی‌توان درباره آن‌ها شک کرد. خود او اذعان داشته که جهان-تصویر بنیان هرگونه قضاوت خبری و گزاره‌ای است. اما واقعیت این است که دانش مهارتی و رویه‌ای به نوع دیگری از دانش یعنی دانش ضمنی تعلق دارد که در آن بحث از شک و یقین مطرح نیست و مشخص نیست که آیا به لحاظ یقینی بودن در پوشش جهان-تصویر قرار می‌گیرند یا خیر. منظور از دانش ضمنی در ادامه مقاله آمده است.

(۲) **نقد تقویت عقلانیت.** نگرش‌های عقلانی صرفاً بر رابطه محدود میان شخص تلقین‌گر و آن که به او تلقین شده تمرکز کرده‌اند و نقش زمینه اجتماعی‌ای که در آن افراد سکنی گزیده‌اند را نادیده گرفته‌اند.^۴ اندیشمندانی که طرف‌دار این رویکردند گویی درون نوعی سپهر بی طرف دست به تحلیل

1. Garrison, 1986: 269

2. style

3. Momanu, 2012: 98

4. Taylor, 2016: 14

Bohloli Fskhodi

مفهومی می‌زنند و نسبت به واقعیت‌های اجتماعی بی‌توجه هستند.^۱ در این نگرش، زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و سیاسی نمی‌توانند نقش تعیین‌کننده در توجیه عقلانی مفاهیم تعلیمی داشته باشند.^۲ بنابراین، از مشکلات اصلی رویکرد تفکر انتقادی و تکیه محض بر تقویت عقلانیت نگرش غیرتاریخی^۳ و غیرزمینه‌گرای^۴ آن است. تلقین دارای معنای بسیار پیچیده‌ای است و تا حدی زیاد به شرایط عمده کاربرد این اصطلاح بستگی دارد.^۵ برداشت سیگل از عقلانیت نیز، بر همین اساس، به نحوی بنیادین، خارج از حوزه تجربی و غیروابسته به شرایط خاص، سنت‌های فرهنگی و امکانات زندگی روزمره ما قرار دارد. در مجموع، عقلانیت انتقادی او به شرایط خاص بستگی ندارد.^۶ از نظر سیگل، تأکید بر قیود زمینه‌ای، استقلال و اعتبار عقلانیت را کاملاً خدشه‌دار می‌سازد و آن را به پیامد صرف طبیعت معین و مقرر کاهش می‌دهد. سیگل مدعی است که برخی از قضاوت‌ها دارای کاربرد کلی هستند و فراتر از شرایط خاصی که در آن بروز پیدا کرده‌اند بسط و گسترش پیدا می‌کنند.

اما تلقین بخش ضروری اجتماعی زیستن است اما نه به معنای مضر آن. از نظر او، درحالی‌که تلقین به شکل ضروری بچه را وارد اجتماع زبانی می‌کند اما قدم‌های بعدی می‌تواند در راه کاستن از پیامدهای منفی تلقین صورت گیرد. به قول گریسون، باور سیگل به عقلانیت چیزی شبیه ایدئالیسم استعلائی کانت است که در ردوانکار هرگونه زمینه‌گرایی قرار دارد. از نظر او، سیگل در فرض معیار شناختی کلی‌ای که خارج از متن و بافت اجتماعی خاص قرار می‌گیرد اشتباه کرده است. سیگل میان معیار و زمینه و عقل و طبیعت تمایز قائل می‌شود و از این جهت او منتقد سیگل است. به عقیده او، جهان عقلانی سیگل هیچ ارتباطی با دنیای واقعی که تمام اعمال و استدلال‌های ما در آن رخ می‌دهند ندارد. نگرش گریسون در عمل‌گرایی دیویی ریشه دارد که، در آن، عقل عملی امری درون‌اجتماعی و کاملاً درون‌نوعی چارچوب زمینه‌گرایانه سفت‌وسخت قرار دارد.^۷ در مجموع، سیگل به عقل جهان‌شمول باور دارد که خودش را فارغ از متن و زمینه اجتماعی توجیه می‌کند. اما دفاع گریسون از عقل ظاهراً درون اجتماعی صورت می‌گیرد که آن عمل را از پیش ارزیابی کرده است.

برخی دیدگاه سیگل و درک او از تفکر انتقادی را از منظری دیگر مورد بحث قرار داده‌اند. آن‌ها به بررسی مؤلفه انگیزشی تفکر انتقادی پرداخته‌اند. با پذیرش دفاع سیگل از القای غیرتلقینی عقیده،

1. Neiman, 1989: 58

2. Thiessen, 1993: 32

3. ahistorical

4. decontextualized

5. Momanu, 2012: 290

6. Hanks, 2008: 199

7. Garrison, 1986: 267

بهبولی فسخودی

آن‌ها استدلال کرده‌اند که مؤلفه‌های انگیزشی تفکر انتقادی، عادات ارانۀ دلیل و عمل کردن براساس دلایل خوب و مناسب باید به شیوۀ غیر تلقینی^۱ به شخص القا شوند. آن‌ها معتقدند کسی که به شیوۀ ای شرطی شده که از روی اجبار دلایل را ارزیابی کند و براساس آن‌ها عمل کند، حتی اگر به نحو عقلانی نتیجه بگیرد که این کنار گذاشتن بهترین کاری است که باید انجام دهد، متعاقباً قادر نیست این گرایش را کنار بگذارد. از نظر آن‌ها، این عمل باید دربرگیرنده مؤلفه‌هایی باشد که به عاملیت اخلاقی مسئولانه منجر شود و باید از روش‌هایی که موجب تخریب و توقف چنین عامل اخلاقی می‌شود اجتناب کرد. این ملاک اصالت^۲، به واسطه نقش آن‌ها در شکل‌دهی شخصیت اخلاقی و مشروع جلوه دادن تلقین عادات و تمایلات، ضامن تفکر انتقادی است.^۳

(۳) نقد آغازگری. مهم‌ترین نقد بر روند آغازگری این است که ماهیت این فرایند نشانه‌ای از اقتدار سنتی بر ذهن شخص یادگیرنده است.^۴ در واقع، آغازگری جنبه اجباری اغلب رسوم و آیین‌ها را نادیده گرفته است. بچه یا شخص جوان انتخاب نمی‌کند که به کدام قبیله یا رسم و رسوم خاص متعلق باشد. در واقع، آغازگری عموماً به شکل کامل فارغ از مؤلفه‌های اجباری نیست.^۵ آغازگری را نه فعالیت بلکه نوعی رویکرد انفعالی و سلطه‌پذیر^۶ انطباق‌گر است دقیقاً همان چیزی که در تلقین وجود دارد. به عقیده تیسن، مسئله آغازگری درون سنت‌های عمومی دربرگیرنده تلقین است. اگر تلقین را ناقض استقلال فردی یا تحریف و دست‌کاری سوژه بدانیم، در این صورت، فرایند آغازگری ضرورتاً دربردارنده تلقین است. زیرا این نه بچه بلکه والدین، معلم و جامعه هستند که برای او مشخص می‌کنند که درون چه چیزی باید آغازگری را شروع کند و این به نوعی دربرگیرنده مؤلفه اجبار است. به باور تیسن، آغازگری درون سنت‌های عمومی این خطر را دارد که ما این سنت‌ها را به شکل چارچوب‌هایی ثابت و انعطاف‌ناپذیر در نظر بگیریم و، لذا، شخص امکان درک تحول و تغییر در سنت‌های عمومی‌ای که آموخته است را ندارد و این فرایند به شکل امری مطلق و به شیوۀ بی‌چون و چرپا پذیرفته شده در خواهد آمد.^۷ بیست‌نیز استدلال کرده است که هواداران آغازگری یادگیرنده را موجودی منفعل لحاظ کرده‌اند، درحالی‌که یادگیری نوعی فعالیت است که هدف از آن صرف انتقال اطلاعات به مخاطب نیست. بنابراین، از نظر بیستا، باید تعلیم آغازگری را به نفع تعلیم انتقادی

1. nonindoctrinative

2. authenticity

3. Cuypers and Haji, 2006: 739

4. Thiessen, 1993: 92

5. Thiessen, 1985: 238

6. submissive

7. Thiessen, 1985: 240

Bohloli Fskhodi

کنار گذاشت. بیستا معتقد است که اگر یادگیری را آغازگری بفهمیم، قادر نیستیم که ابعاد متفاوت فرایند تربیتی را درک کنیم. به عقیده او، آموزش باید تبیینی برای ماهیت اجتماعی، بین‌الادانه‌ای و فعل‌وانفعالی یادگیری واقعی در زمینه اجتماعی فراهم سازد. به همین دلیل، بیستا معتقد است که آغازگری قادر نیست الزامات کافی برای نظام تعلیمی انتقادی فراهم آورد.^۱

دانش ضمنی^۲

برای آنکه بتوان جوهره اساسی تلقین ضمنی را درک کرد، باید فهمی درست از دانش ضمنی ارائه کرد. دانش ضمنی را نخستین بار مایکل پولانی مطرح کرد. او در عبارت معروفی می‌گوید
ما بیش از آنچه بر زبان می‌آوریم می‌دانیم.^۳

چنین دانشی، برخلاف دانش صریح گزاره‌ای، تن به تدوین در قالب گزاره‌ها و فرمول‌ها نمی‌دهد و، به همین دلیل، تصریح‌بخشیدن به آن غیرممکن به نظر می‌آید. این دانش، برخلاف رویکردهای کمی‌گرایانه به مقوله دانستن، از مواجهه شخص با پشتوانه تجارب، ایده‌ها، علایق، گرایش‌ها و انتظارات و قضاوت‌هایش در مورد متعلق آگاهی خود حمایت می‌کند. دانش ضمنی به لحاظ ویژگی‌هایی مانند عمق، پیچیدگی، دشواری، اهمیت تجارب گذشته، وابستگی‌های محیطی، عوامل زمینه‌ای، پیشینه و ترجیحات شخصی با دانش صریح تفاوت دارد. این دانش ضمنی، برخلاف دانش صریح، امری تفسیربردار^۴ است. دانش ضمنی در تقابل با دانش صریح^۵ گفتاری^۶ و گزاره‌ای^۷ قرار دارد. دانش ضمنی امری بنیادین^۸ است چون پیش‌فرض و شکل‌دهنده دانش گزاره‌ای است. چنین دانشی نه ازراه‌گفتمان توضیح و تشریح بلکه ازراه‌نمایش مستقیم اعمال اشخاص به دست می‌آید.

ملاک اعتبار عقلانیت دانش صریح به‌کل متفاوت از دانش ضمنی است. زیرا برخلاف دانش صریح که باید با ارجاع به معیارهای صوری و رسمی قابل محاسبه و با رجوع به قواعد گفتمان عمومی عقلانیت آن را توجیه کرد، زیستن درون حیات فرهنگی و روش‌های زیست اجتماعی ملاک

1. Biesta, 1997

2. Tacit knowledge

3. Polanyi, 2009: 4

4. interpretaive

5. explicit

6. discursive

7. propositional

8. fundamental

بهلولی فسخودی

توجیه دانش ضمنی است. همچنین هرگونه تلاش برای تبدیل و تغییر ماهیت دانش ضمنی یعنی صراحت‌بخشیدن به آن از اساس اشتباه است. زیرا دانش ضمنی، به‌لحاظ ماهیت، امری غیرقابل بیان و غیرمدون است.^۱ به‌عبارتی، دانش ضمنی و صریح دو سر یک طیف نیستند، بلکه دو روی یک سکه‌اند. در شالوده صریح‌ترین شکل دانش نوعی دانش ضمنی نهفته است. دانش ضمنی و صریح جایگزین یکدیگر نیستند، بلکه درک و کاربرد دانش صریح بر درک ضمنی مبتنی است، به‌گونه‌ای که این دو دانش به‌وضوح قابل تمییز از یکدیگر نیستند. بنابراین، درحالی‌که دانش ضمنی می‌تواند به‌خودی‌خود وجود داشته باشد اما دانش صریح باید بر بعد ضمنی دانستن و شناخت متکی باشد. به همین دلیل، تمام دانش یا ضمنی است یا اینکه ریشه در دانش ضمنی دارد و دانش سراسر صریح غیرقابل‌تصور است. دانش ضمنی رویکردی به‌کل متفاوت درباره تلقین و مسئله اجتناب‌ناپذیری آن در امر شناخت و آموزش آدمی دارد، که در ادامه از آن به‌عنوان تلقین ضمنی سخن گفته خواهد شد.

تلقین ضمنی^۲

برای درک بهتر تلقین ضمنی لازم است که از تلقین صریح تعریفی ارائه شود تا بتوان، با نگاهی تطبیقی، به ماهیت تلقین ضمنی پی برد. تلقین صریح بر نوعی روش آموزشی مبتنی است که در آن شخص یا نهاد تلقین‌کننده با نیت و برنامه مشخص باعث می‌شود که شخصی که به او تلقین شده تحت تعلیم و آموزه‌های خاص به‌شیوه صریح قرار گیرد. برخی از روش‌های تلقین صریح عبارت‌اند از حفظ‌کردن، تمرین‌کردن، بیان‌کردن، توضیح‌دادن، تکرارکردن، یادگیری طوطی‌وار، دژآگاهی^۳، خطابه، تهدید، استفاده از فرهمندی (کاریزما)، افسون‌کردن، تبعیت^۴، اجبار، بازداری^۵، پیش‌داوری^۶، عتاب‌وخطاب، بایکوت، تنبیه، گزینش شواهد، تحریف و مخدوش‌کردن شواهد، تعمیم‌دهی نمونه‌های ناقص، رواداری درمقابل ناسازگاری، تناقض و براهین دوری، برخورد انفعالی، جلوگیری از مثال‌های نقض، استفاده از تعاریف برنامه‌ریزی شده، شرطی‌شدن، عدم لحاظ کردن گزینه‌های در دسترس جایگزین، دروغ‌گفتن، بی‌اعتنایی به نقد یا استفاده از نقدهای گزینشی، ارائه نادرست عقاید، ارائه یک‌جانبه موضوعات بحث‌انگیز و غیره.^۷

1. Polanyi, 2013: 90
2. tacit indoctrination
3. cynicism
4. allegiance
5. deterrence
6. prejudicing
7. Hamm, 2005: 97

Bohlooli Fskhodi

اما در شیوه تلقین ضمنی القای عقاید به دیگری به شیوه‌ای تلویحی و بدون نیت و مقصود خاص انجام می‌پذیرد. در این نوع از تلقین خبری از بیان و گزاره‌های صریح و خبری از محتوای امر تلقین شده نیست، بلکه هر آنچه مخاطب درک می‌کند حاصل تجربه زیستی و شهودی او در موقعیت یا زمینه‌ای خاص است که به درونی کردن برخی ایده‌ها و باورها بدون هرگونه صراحت و تأکید منجر می‌شود. به عبارتی، تلقین ضمنی بدون ارتباط با متن و مؤلفه‌های نمایانگر آن قابل دستیابی نیست. این شیوه تلقین قابل نكوهش و سرزنش نیست، چون امری اجتناب‌ناپذیر و حاصل زیستن در هرگونه اجتماع و فرهنگ خاص است. برخلاف تلقین صریح که به نیت نقض اندیشیدن مستقل و خودمختاری شخص صورت می‌گیرد و می‌توان با پرورش قوای عقلانی و تفکر انتقادی آن را کنار گذاشت، در تلقین ضمنی گزینش وجود ندارد. این شیوه از تلقین را، بدون اینکه به نحوی مشخص بدانیم چگونه انجام داده‌ایم، ادامه می‌دهیم، چون هرگز به علل تلقین خود به گونه‌ای معین و قابل تعریف، که بتوان براساس اصطلاحات دقیق توصیفشان کرد، دسترسی نداریم.

تلقین ضمنی را نمی‌توان به شیوه صریح و از طریق دانش گزاره‌ای موجود در متون به دست آورد. این نوع تلقین تنها خود را در مرحله انجام دادن یعمل به نمایش می‌گذارد و نمی‌توان آن را به دانش صریح تقلیل داد. همچنین الگوی تلقین ضمنی را نمی‌توان قاعده‌بندی کرد و آن را نمی‌توان صراحتاً، برحسب مقاصد و نیات آگاهانه یا غیرآگاهانه، توضیح داد. در مجموع، تلقین ضمنی تنها به روشی مشخص صورت نمی‌گیرد و هیچ قاعده کلی و ضروری برای مشخص کردن روش پیروی از آن قاعده وجود ندارد. تلقین ضمنی نوعی توافق در شیوه‌های زندگی است که ظاهراً ماحصل غوطه‌ورشدن در درون شرایط اجتماعی خاص و موقعیت‌های واقعی است. براین اساس، تلقین ضمنی بخشی از شیوه زیستن ما را شکل می‌دهد و نمی‌تواند بنیان خودش را در گفتمانی نظری تحقق بخشد. روش تلقین بر مبنای دانش ضمنی بر یادآوری به کمک حافظه با اکتساب صریح آن از منابع آموزشی نیست، بلکه بر مشارکت در عمل مبتنی است و لازمه این مشارکت سکنی گزیدن در جهان کسانی است که به آن عمل مشغول هستند. به همین دلیل، نه از جنس انفعال، بلکه کنشی متکی بر تجربه است. این شیوه تلقینی قابل گفتن نیست، بلکه با اجرا و تقلید کردن و یادگیری از مصادیق و نمونه‌ها صورت می‌گیرد.

روش تلقین ضمنی به لحاظ ویژگی‌هایی مانند عمق، پیچیدگی، دشواری، اهمیت تجارب گذشته، وابستگی‌های محیطی، عوامل زمینه‌ای، پیشینه و ترجیحات شخصی با تلقین صریح تفاوت دارد. این روش عملی مکانیکی و خودکار نیست، بلکه پویا، زمینه‌مند، متکی بر تجربه پیشین، متناسب با قابلیت و توانایی شخصی و خلاقانه است. در روش تلقین ضمنی، پیروی و اطاعت از آموزه یا دستورالعمل

بهلولی فسخودی

امری کلی و بی تفاوت نسبت به مخاطب خود نیست، بلکه باید از سوی شخص پیرو پذیرفته و با توافقی ضمنی در جامعه اجرا شود. لذا، باور به مرجعیت و اقتدار استاد یا فرهنگ جامعه با رجوع به سنت و گذشته تاریخی شخص صورت می‌گیرد و امری بیرونی حاصل از کنترل قهری، برآمده از دریافت انتزاعی و گزاره‌ای از دانش بشری، نیست. روش تلقین ضمنی، برخلاف شیوه علی و معلولی تلقین صریح، نه تنها از مداخله عواطف، ارزش‌ها، قضاوت‌ها و تشخیص‌های فردی در پذیرش متعلق تلقین ابایی ندارد، بلکه یافته‌های مستقل از متن و ماهیت دانش شخصی را قابل اعتماد نمی‌داند. در واقع، فرهنگ و سنت، با شیوه تلقین ضمنی، خود را در تک‌تک افراد جامعه قوام می‌بخشد و تفکر و زیستن بدون آن امکان‌پذیر نخواهد بود. مهم‌ترین ویژگی‌های اجتناب‌ناپذیر تلقین ضمنی را می‌توان این‌گونه بیان کرد:

(۱) **ماهیت زمینه‌ای**^۱. از اصول مهم تلقین ضمنی توجه به موقعیت^۲ و زمینه است. به این معنا که هر آنچه در هر موقعیتی احساس می‌کنیم کاملاً برخاسته از تجارب پیشین ما می‌باشد. وضعیت ضمنی بودن تلقین به ماهیت بنیادین زمینه‌محور بودن آن بستگی دارد. از آنجاکه تلقین ضمنی امری زمینه‌ای است، قضاوت‌ها و قوه تشخیص آدمی به متن عمل بستگی دارد^۳ و عامل زمینه‌ای تلقین ضمنی آن را به قیود فرهنگی، اجتماعی و ارزشی آن عمل مقید می‌کند. این نگرش در برابر دیدگاهی قرار دارد که معتقد است تلقین را می‌توان برحسب زبان گزاره‌ای انتزاعی مستقل از متن وضوح بخشید. بنابراین در تلقین ضمنی ما با محتوایی مواجه هستیم که نمی‌توان آن را فارغ از من یا بر اساس اصطلاحات کاملاً زبان‌شناختی به دیگری القاء کرد. بیان محتوای تلقین ضمنی مستلزم نمایش عملی آن در متن و زمینه‌ای مشخص است. تلقین ضمنی را نمی‌توان به شیوه صریح و از طریق دانش گزاره‌ای موجود در متون به دست آورد. این نوع تلقین تنها خود را در مرحله انجام یک عمل به نمایش می‌گذارد و نمی‌توان آن را به تلقین صریح تقلیل داد. در واقع مهارت انجام عمل بیش از آن که به دانش صریح بستگی داشته باشد با زمینه و متن انجام آن عمل ارتباط دارد. تلقین ضمنی مستلزم سکنی گزیدن^۴ در جهان انسان‌های درگیر آن است و بدون غوطه‌ور شدن در جهان متن، امکان درک و فهم عملکرد عاملان این جهان برای ناظر بیرونی امری به غایت دشوار خواهد بود. در حقیقت غیبت درک درست از جایگاه موقعیت و زمینه خاص در انجام عمل تلقین به شکل ضمنی در اندیشه فائلان به دانش صریح منجر به تلاش بی‌حاصل برای زدودن آن از مقوله یادگیری شده است. در مجموع

1. contextual
2. situation
3. Gascoigne & Thornton, 2013: 7
4. dwelling

Bohloli Fskhodi

تلقین ضمنی ترکیبی ناگسستنی با دیگر زمینه‌های عمل ما دارد و در تعامل و کنش فاعلان با موقعیت و زمینه خاص و ارتباط با سایر اجزا صورت می‌پذیرد. بر این اساس تلقین ضمنی را تنها می‌توان در ارتباط با بافت اجتماعی و ترکیب با شیوه فرهنگی زندگی دریافت و به همین خاطر از نظر اجتماعی اشتراک‌پذیر است.

(۲) **ماهیت روایی**^۱. همواره میان دانش آکادمیک مبتنی بر دانش صریح و دانش روایی تمایز وجود دارد. روایت شیوه‌ای لازم برای تلقین ضمنی است زیرا بیانگر موقعیت و شرایط منحصر به فرد در اظهار دانش ضمنی برای دیگران است. روش روایی در بردارنده تأمل ما درباره تجربه شخصی خویش و حامل ابعاد پنهان و غیر قابل بیان دانش است زیرا ما از راه روایت دانش ضمنی خود را به اشتراک می‌گذاریم. نکته مهم روایت این است که منتقل کننده نوعی بینش و دانش است که گویی به غیر از این شیوه با هیچ روش دیگری نمی‌توان آن‌ها را با دیگران به اشتراک گذاشت. این شکل از انتقال به ما اجازه می‌دهد تا تجربه زیسته شخص را از راه بیان شفاهی کشف کنیم که حاوی بیان عواطف و ارزش‌هایی است که در دانش ضمنی شخص جای گرفته‌اند. به همین خاطر شکل روایی دانش شیوه به مشارکت گذاشتن دانش ضمنی اجتماعی است. البته روایت برای توصیف دانشی به کار می‌رود که نمی‌توان آن را به شکل کمی بیان کرد. به این معنا روایت روشی برای ورود به دنیای دیگران است و در واقع آن را می‌توان طبیعی‌ترین شکل ارتباط با مخاطب برای تشریح تجربه و دانش شخصی خود در موقعیت‌های زندگی دانست. بنابراین روایت عنصری شهودی در فرایند تلقین ضمنی است. این روش منجر به درک عمیق از دانش شخصی آغشته به تجاری می‌شود که امکان بازسازی و بازگویی آن در قالب گزاره‌های آموزشی و تلقین صریح میسر نیست. تلقین ضمنی از منظرهای مختلف با موضوع مواجه می‌شود و همین منجر به بسط قوه فهم ما از زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اخلاقی و دیگر ابعاد موضوع روایت می‌شود. در واقع روایت نوعی یادآوری تجارب زیسته پیشینی شخص است که پولانی آن را نوعی پیش‌آگاهی برای کشف حقایق می‌داند و این همان چیزی است که دست روش‌های پوزیتیویستی از رسیدن به آن کوتاه است.^۲

(۳) **ماهیت رویه‌ای**^۳. تلقین صریح مقوله دانش ضمنی را نادیده گرفته است، زیرا بیش از دانش رویه‌ای و مهارتی بر دانش گزاره‌ای تکیه دارد. اما دانش ضمنی به لحاظ ساختاری امری رویه‌ای است که با چگونگی انجام دادن عمل مرتبط است و کاربرد خاصی دارد؛ دانستن نظری را می‌توان

1. narrative

2. Polanyi, 2009: 24

3. procedural

4. Sternberg, , 1999

بهبولی فسخودی

با انواع گزاره‌ها بیان کرد، درحالی‌که دانش رویه‌ای خود را در انواع عمل نشان می‌دهد. این دانش در شیوه‌های دانستن چگونگی^۱، مهارت^۲، تخصص^۳ و خبرگی^۴ خود را نشان می‌دهد. تلقین ضمنی از یک سو شامل القای مؤلفه شناختی و مدل‌های ذهنی از قبیل الگوها، عقاید و منظرهای گوناگونی است که نگرش آدمی درباره جهان را شکل می‌دهد و از سوی دیگر دربرگیرنده مؤلفه فنی و تکنیکی است که دانش رویه‌ای و مهارت‌های افراد برای به‌کارگیری در زمینه‌های تخصصی و عملی را ایجاد می‌کند. افراد با داشتن دانش شناختی یکسان می‌توانند در خصوص انجام دادن یک عمل دارای دانش مهارتی یا رویه‌ای متفاوت باشند که این ارتباطی با دانش صریح گزاره‌ای کسب‌شده از سوی آن‌ها ندارد، بلکه آنچه شیوه انجام دادن کار آن‌ها را از یکدیگر متمایز می‌کند به نوعی دانش بیان‌نشده و غیرگزاره‌ای وابسته است که در بطن عمل شخص نهفته است که یا از آن آگاه نیست یا حتی، در صورت آگاهی نسبت به آن، قادر نیست آن را بیان کند و به دیگری آموزش دهد.

از این رو، انتقال و ابراز این نوع دانش نیز به شیوه تلقین ضمنی، یعنی مشاهده، تجربه و تکرار و حتی تقلید، صورت می‌پذیرد. دانش رویه‌ای دانش گزاره‌ای درست درباره چگونگی انجام دادن یک کار نیست و شخص برای به‌کاربردن مهارت خود لازم نیست که ابتدا به شکل صریح یا ضمنی واقعیتهای را درباره چگونگی انجام دادن آن کار مورد لحاظ قرار دهد. به عبارتی، در تلقین ضمنی ما با تأمل پیشینی یا پسینی، که اولی رویکردی تجویزی و دیگری توصیفی است، سروکار نداریم بلکه، همان‌گونه که شان اشاره کرده است، تأمل در حین انجام دادن عمل^۵ بهترین شیوه بیان این نوع دانستن است^۶. لذا روش تلقین ضمنی زمانی خود را بهتر نشان می‌دهد که سخن از انتقال و آموزش شیوه آموزش تخصص و مهارت به دیگران باشد. لذا، تلقین ضمنی خود را نه با آموزه‌ها و دستورالعمل، بلکه با انتقال از راه مهارت چگونگی اجرای عملکرد به نمایش می‌گذارد. در مجموع، آنچه تلقین ضمنی را از صریح متمایز می‌سازد نه داشتن پیکره‌ای از حقایق، بلکه داشتن مجموعه‌ای از مهارت‌ها، قابلیت‌ها، گرایش‌ها و توانایی‌های ضمنی است.

(۴) **ماهیت خاص پیروی از قواعد**^۷. ماهیت تلقین ضمنی به معنای پیروی عملی بی‌چون‌وچرا از یک قاعده است. اما این عمل ماحصل کاربرد آگاهانه و مسبوق به تأمل عقلانی و پیشینی برای

1. knowing-how
2. skill
3. expertise
4. connoisseurship
5. reflection-in-action
6. Schon, 1983
7. rule-following

Bohloli Fskhodi

انجام دادن آن نیست. در این شیوه از تلقین، شرط ضروری وجود توافق درباره قواعد می باشد اما این توافق نه به شکل صریح، بلکه به شیوه ای ضمنی در اجتماع آدمیان صورت می گیرد. به باور ویتگنشتاین، قواعد عمل را نمی توان قاعده بندی کرد و فعالیت معنادار را نمی توان صراحتاً برحسب مقاصد و نیات آگاهانه یا غیر آگاهانه توضیح داد. به باور او، پیروی از قاعده تنها به روشی مشخص صورت نمی گیرد و هیچ قاعده کلی و ضروری برای مشخص کردن روش پیروی از یک قاعده وجود ندارد. از قواعد به عنوان توافق در شیوه های زندگی پیروی می شود که ظاهراً حاصل غوطه ور شدن درون شرایط اجتماعی خاص است. بر این اساس، عمل پیروی از قاعده امری ضمنی است و، به این دلیل، بخشی از شیوه زیستن ما را شکل می دهد و نمی تواند بنیان خودش را در گفتمانی نظری تحقق بخشد. از نظر ویتگنشتاین، درک قاعده به شکل انتزاعی اشتباه است و کاربرد قاعده امری هنجاری و ناشی از تبادل فرد با محیط خود می باشد. به همین دلیل، قاعده تا زمانی درست است که ناقض قضاوت همگانی نباشد. در نتیجه، دانش شخصی نسبت به قاعده دارای ماهیتی ضمنی است و نمی توان آن را صراحت بخشید.

عمل کردن بر مبنای دانش صریح مستلزم لحاظ کردن مجموعه قواعدی است که برای شخص پیروی کننده از آن ها شناختنی است. اما بعد ضمنی قواعد حاکی از آن است که افراد قادر نیستند رفتار خود را مطابق با قواعد ابراز کنند و این کار را به شکل شهودی یا غریزی انجام می دهند. به همین دلیل، تلقین ضمنی، به جای تأمل درباره عمل، ما را به نگاه کردن به خود عمل فرامی خواند. تلقین ضمنی نیز مانند تلقین صریح مستلزم پیروی از یک سری قواعد است اما روش پیروی از این قواعد و همچنین خود قواعد را نمی توان به گونه ای صریح بیان کرد. این نوعی عمل شخصی است که در بردارنده مشارکت وجودی شخص شناسنده است و هیچ مجموعه مشخصی از قواعد را نمی توان برای آن معین کرد. تبعیت از قاعده در رویکرد تلقین ضمنی ارتباطی تنگاتنگ دارد با قبول مرجعیت امری که از آن پیروی می شود. در واقع، نقش اقتدار و مرجعیت از مؤلفه های اصلی تلقین ضمنی به شمار می آید. به این معنا که شاگرد تنها زمانی می تواند از قواعد استاد خویش دنباله روی کند که به استادی او و شیوه عمل ایمان داشته باشد. شاگرد با مشاهده عمل استاد خود به شکلی نا آگاهانه قواعد عمل را به دست می آورد که خود استاد به روش صریح نسبت به وجود و آموزش آن ها آگاهی ندارد. این قواعد پنهان با پذیرش غیر نقادانه و تقلید از کار استاد به چنگ آمدنی است.

نتیجه گیری

برای حل پارادوکس تلقین باید باور داشت که حیات آدمی همواره و همیشه آغشته و درگیر تلقین است. لذا، نباید چنین اندیشید که می توان با گذر زمان و سپری کردن دوران اولیه حیات عقلانی از

بهلولی فسخودی

چنگ تلقین گریخت. زیرا شکل ضمنی آن رکن ثابت و همیشگی زیستن آدمی در هر جامعه زبانی فرهنگی است که بدون آن ایجاد تفاهم و حتی درک دیگری امری دشوار و یا شاید غیرممکن باشد. این جنبه اجتناب‌ناپذیر از پرورش و شکل‌گیری عقاید و باورهای بنیادین، بیش از آنکه ماحصل تلاش آشکار و صریح خانواده، مدرسه، نهاد یا هر منبع مقتدر مشخصی برای انتقال آموزه‌های خاص به ذهن مخاطب و از کار انداختن قوای اندیشه‌ورزی مستدل و مبتنی بر شواهد باشد، از جنبه ضمنی دانش برمی‌خیزد که تنها نشان‌دانی است و می‌توان آن را با نوعی دریافت شهودی مبتنی بر تجربه مشترک به چنگ آورد. تلقین ضمنی نه تنها زدودنی نیست، بلکه برای فهم و درک زمینه و رویه اندیشیدن و عمل افراد امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. این نوع تلقین از چنگ شواهد بیرونی گریزان است و نمی‌توان با استدلال مبتنی بر گزاره‌های دانش صریح توصیفش کرد. بنابراین، تأکید بر جنبه سلبی و منفی تلقین حاکی از نوعی نگاه یک‌سویه به ماهیت تلقین است که برخی را به این تلاش واداشته که امر تربیت و پرورش و یادگیری و بدل‌شدن به شهروند دموکرات دارای تفکر انتقادی را تنها با حذف یکسره تلقین از مناسبات زندگی میسر بدانند. اما واقعیت این است که پارادوکس تلقین تنها ناظر بر جنبه صریح تلقین است. تلقین صریح، با رد اجازه اندیشیدن مستقل، نقطه مقابل روش‌های تعلیمی است که اجازه می‌دهد یادگیرنده به بررسی اختیاری شواهد و ایجاد پرسش‌ها و اعتراضات بپردازد. بنابراین، ویژگی تحقیرآمیز و ناپسند تلقین، که اندیشمندان اجتناب از آن را توصیه کرده‌اند، به بخش صریح تلقین ارتباط دارد که در آن باورها و آموزه‌های تلقینی به شیوه‌ای مستقیم و در قالب گزاره‌های زبانی یا نوشتاری به مخاطبان انتقال داده می‌شود. مطابق این شیوه، برای انتقال باورها می‌توان از روش‌هایی بهره برد که در آن نیت تلقین‌گر، به‌نحوی بدون ابهام و برای بیشترین میزان تأثیرگذاری، به اذهان مخاطب القا می‌شود. اما درک تلقین ضمنی به ما کمک می‌کند دریابیم که اندیشه آدمی امری نیست که به صورت انتزاعی در خلأ معرفتی شکل گرفته باشد، بلکه مقوله‌ای به شدت متن‌محور است و قائم به روایت‌هایی است که در فرهنگ و تجربه زیسته مشترک منتقل می‌شوند و بنیان هر گونه تفکر عقلانی و انتقادی آدمی را شکل می‌بخشند.

- Bailey, E. (2010), *The Sage Handbook of Philosophy of Education*, Sage, New York
- Biesta, G. (1997) Education, not Initiation, in: F. Margonis (ed.), *Philosophy of Education Society Yearbook 1996* [electronic version], (Urbana, IL, Philosophy of Education Society)
- Cuypers & Haji. (2006), Education for Critical Thinking: Can it be non-indoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38(6): 723-743. Macmillan,
- C. J. B. (1983) *On Certainty and Indoctrination*, Synthese, 56: 363-372.
- Siegel, H. (1988) *Educating Reason*, Routledge. New York.
- Peters, R. S. (1965). Education as initiation. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education* (pp. 87-111). London: Routledge & Kegan Paul
- Garrison, J. W. (1986). The paradox of indoctrination: A solution. *Synthese*, 68(2): 261 - 273. Springer
- Gascoigne & Thornton (2013), *Tacit Knowledge*, Acumen Publishing Limited
- Green, T. F. (2010). Indoctrination and Beliefs. In *Concepts of Indoctrination* (International Library of the Philosophy of Education Volume 20): Philosophical Essays, pages 20-36. Routledge
- Habl, J. (2017), The Problem of Indoctrination with a focus on moral education, *Ethis & Bioethics* 7(3): 187-198
- Hamm, C. (2005), *Philosophical Issues in Education an Introduction*, Routledge, New York
- Hanks, C. (2008), Indoctrination and the space of reasons, *Educational theory*, 58(2): 193-212
- McDonough, T. (2011), Initiation, not Indoctrination: Confronting the grotesque in cultural education, *Educational Philosophy and Theory*, 43(7): 706-723

بہلولی فسخودی

- Momanu, M. (2012), The Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education, *Meta- Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy*, 4(1): 88: 105
- Neiman, A. (1989), Indoctrination: A Contextualist Approach, *Educational Philosophy and Theory*, 21: 53-65
- Peters, R. S. (1966) *Ethics and Education*, London, Allen and Unwin
- Peters, R. S. (1967). What is an educational process? In R. S. Peters (Ed.), *The concept of education*. 1-23. London: Routledge & Kegan Paul
- Polanyi, M (2009), *The Tacit Dimension*, University of Chicago Press
- Polanyi, M, (2013), *The Study of Man*, Routledge, New York
- Raywid, M. A. (1980) The Discovery and Rejection of Indoctrination, *Educational Theory*, 30: 1-10
- Russell, B. (1980), *Education and the Social Order*, Routledge, London
- Schon, D.(1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York
- Sluga, H. & Stern, D. (2018). *The Cambridge Companion to Wittgenstein*, Cambridge
- Snook, I. A. (1972) (ed.) *Concepts of Indoctrination. Philosophical essays*, London, Routledge & Kegan Paul
- Sternberg, R. (1999), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and Practitioner Perspectives*, Lawrence, London
- Taylor, R. (2016), Indoctrination and Social Context: A System-based Approach to Identifying the Threat of Indoctrination and the Responsibilities of Educators, *Journal of Philosophy of Education*, 51(1): 38-58 .
- Thiessen, J. (193), *Teaching for Commitment, Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture*, McGill
- Thiessen, J. (1985), Initiation, Indoctrination, and Education, *Canadian Journal of Education*, 10(3): 229-249

Bohloli Fskhodi

Threat of Indoctrination and the Responsibilities of Educators, *Journal of Philosophy of Education*, 1-21

Wilson, J. (2010). Indoctrination and Rationality. In *Concepts of Indoctrination* (International Library of the Philosophy of Education Volume 20): Philosophical Essays, pages 14-19. Routledge

Wittgenstein, L. (1972), *On Certainty*, Harper & Row