

چکیده

بر مبنای لیبرالیسم آموزشی عامل تلقین با ایجاد خلل در تفکر انتقادی و نقص در قوه عقلانیت منجر به از دست رفتن خودمختاری عقلانی و استقلال شخصیتی دانش‌آموز می‌شود. در این نگرش تعلیم و تربیت تلقینی با تکیه بر اقتدار معلم و مرجعیت نهاد آموزشی به دنبال القای آموزه‌های اخلاقی، سیاسی و دینی خاص به ذهن دانش‌آموز است. از این رو تلقین مرز میان تعلیم و تربیت خوب و بد است. اما آیا تلقین یکسره منفی و نامناسب است؟ آیا لیبرالیسم آموزشی خود واجد ویژگی‌های تعلیم و تربیت تلقینی نیست؟ این پژوهش کیفی با روش تحلیل مفهومی به دنبال درک ماهیت تلقین در گفتمان تعلیم و تربیت لیبرال است. ادعای پژوهش این است که پنداشت لیبرالیسم آموزشی در تلقینی خواندن اشکال دیگر تعلیم و تربیت موجه نیست. زیرا نخست اینکه تلقین در برخی از زمانها و موضوعات آموزشی و عقیدتی مناسب و بلکه لازم است. دوم اینکه تحقق مؤلفه‌هایی مانند پرورش قوه عقلانیت و تفکر انتقادی و خودمختاری به شکل آرمانی و مطلق در تعلیم و تربیت امکان‌پذیر و حتی مناسب نیست. سوم اینکه لیبرالیسم آموزشی خود با پشتیبانی منابع قدرت و مرجعیت برنامه درسی پنهان به دنبال تلقین نوعی آموزه خاص عینی‌گرایی علمی در فرآیند آموزش است و لذا انتقادات آن نسبت به سایر اشکال تعلیم و تربیت دارای نوعی ویژگی خود ارجاعی است. بنابراین خالی کردن فضای تعلیم و تربیت از ارزش‌های اخلاقی و آموزه‌های مذهبی به بهانه تلقینی خواندن آن از سوی مدافعان لیبرال لیبرالیسم آموزشی امری نادرست و مغلطه‌آمیز است.

■ واژگان کلیدی

تلقین، لیبرالیسم آموزشی، خودمختاری، تفکر انتقادی، اقتدار، آموزه.

تحلیل و نقد گفتمان تعلیم و تربیت لیبرال؛ لیبرالیسم آموزشی در نسبت با مفهوم تلقین

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

محسن بهلولی فسخودی

استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

m.bohlooli@ihcs.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

تلقین مفهومی بسیار مهم و در عین حال مبهم است. در فرهنگ لغت تلقین عمل یا فرایند اجبار کسی به پذیرش عقیده یا مجموعه عقایدی خاص تعریف شده است که بر اساس آن شخص اجازه ندارد تا عقاید دیگر را نیز مورد ملاحظه قرار دهد. در لاتین کلمه (Doctrina) به معنای تعلیم و تربیت، علم و آموزه به کار رفته و به همین دلیل معنای اولیه تلقین دارای ماهیتی تعلیمی است. (مومانو، ۲۰۱۲: ۱۹۰) عمل تلقین به گونه‌ای است که شخص می‌پندارد به شکل آزادانه و عقلانی عقایدی را پذیرفته در حالی که به واقع این چنین نیست. تلقین به این معنا کاربرد رویه‌های غیرعقلانی در خدمت پذیرش مطلق و انعطاف‌ناپذیر عقاید و دربردارنده اعتقاد به برخی باورهای ثابت فارغ از درست یا نادرست بودن آنها است. (مری، ۲۰۰۵: ۴۰۴) عقاید و باورهای تلقین شده در مقابل یافته‌های جدید و ارائه دلیل و مدرک و نقد مقاومت می‌کند و کنار گذاشته نمی‌شود و همین امر آنها را در مقابل هرگونه چالش مصونیت می‌بخشد.

موضوع تلقین یکی از مهم‌ترین مباحث در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر است. در گفتمان لیبرالیسم آموزشی اصطلاح تلقین دارای بار معنایی بسیار تحقیرآمیز است. این اصطلاح اغلب در تضاد با ایده‌آل‌ها و ارزش‌های لیبرالیسم آموزشی قرار دارد. تمایز میان تعلیم و تربیت با تلقین نقش به وضوح مهمی در بسیاری از مباحث تربیتی دارد. از این رو تعریف مفهوم تلقین و اینکه چگونه باید آن را از آموزش مجزا کرد مورد تأمل فیلسوفان تعلیم و تربیت بوده است. البته تا قرن اخیر اصطلاح تعلیم و تربیت و تلقین معادل تلقی می‌شدند و هر دو صرفاً عناوین متفاوتی برای نوعی فرایند مشابه بودند. (ریوید، ۱۹۸۰: ۱) اما امروزه که آن را امری فاقد ارزش و مضر برای درک و فهم دانش‌آموز می‌دانند، درک ما از تلقین دچار تغییر اساسی شده است. کسانی مانند دیویی در واقع مفهوم تلقین را نوعی مانع بر سر راه تعلیم و تربیت و موجب تخطی از اصول لیبرال دموکرات لیبرالیسم آموزشی می‌دانند. (ریوید، ۱۹۸۰: ۷)

در نگرش رایج تلقین عمدتاً در نقطه مقابل تعلیم و تربیت حقیقی یا تدریس و آموزش خوب قرار دارد. لذا باید توجه داشت که تلقین همواره در طی تاریخ معنای منفی نداشته بلکه اخیراً به گونه‌ای تعریف شده است که کسی نمی‌خواهد کودک‌ها یا حتی بزرگ‌ترها در معرض آن قرار گیرند. با این حال اگرچه تلقین امروزه دارای معنایی منفی است اما تبیین‌های ارائه شده برای اینکه چرا چنین است و چگونه برای دانش‌آموز

مضر می‌باشد متفاوت‌اند. (تیلور، ۲۰۱۶: ۱) در واقع درباره اینکه کدام یک از نمونه‌های تعلیم و تربیت را می‌توان تلقین به‌شمار آورد و اینکه آیا تلقین ضرورتاً امری نادرست است اختلاف دیدگاه وجود دارد. در نگرش لیبرالیسم آموزشی بر سر چند ویژگی مشترک تلقین تا حد زیادی اتفاق نظر وجود دارد. از جمله اینکه تلقین اعتقاد به برخی باورهای غیرعقلانی، ثابت یا بدون شاهد و دلیل است که منجر به از میان رفتن روحیه انتقادی و استقلال فکری دانش‌آموز می‌شود. نظریه‌پردازان لیبرال رویکرد تربیتی خود را نقطه مقابل نظام تعلیم و تربیت سنتی در نظر گرفته‌اند که از نظر آنها دارای ویژگی تلقینی است. (هانتز، ۲۰۰۲: ۲۱۹)

لیبرالیسم آموزشی از اهمیت کسب دانش فی‌نفسه برای پرورش ذهن و افراد آزاد سخن گفته است. (میرزامحمدی و دیگران، ۱۳۸۷: ۹۵) این نگرش نوعی ارزش ذاتی برای دانش قائل است و آن را به ارزش ابزاری دانش فرو نمی‌کاهد. (باقری، ۱۳۷۰: ۶۵) در رویکرد سنتی تعلیم و تربیت معلم صرفاً سعی در انتقال اطلاعات به اذهان شاگردانش را دارد بدون اینکه به آنها اجازه دهد تا خود به این اطلاعات دست پیدا کنند. (وایت، ۲۰۱۰: ۱۲۴) لذا در این نظام تعلیمی دانش‌آموزان نه به‌عنوان هدف بلکه تنها در مقام وسیله برای دست‌یافتن به آموزه‌های تلقینی در نظر گرفته می‌شوند. به عبارتی در تعلیم و تربیت تلقینی سنتی، هدف از عمل تدریس و آموزش صرفاً رساندن دانش‌آموزان به پاسخ است بدون اینکه دل‌مشغول موجه بودن دلایل دست‌یافتن به این پرسش باشد. (هنکس، ۲۰۰۸: ۱۹۴)

معلم‌ان در نظام تعلیم و تربیت تلقینی در پی آموزش و تعلیم حقایق نهایی و تغییرناپذیر به دانش‌آموزان هستند و دانش‌آموز، سوژه اراده معلم خود قرار می‌گیرد. این روش آموزشی دربردارنده تحریف ایده‌ها یا عقاید و مخدوش کردن قوه فهم دانش‌آموز و ناتوانی در ارائه دلایل، شواهد یا توجیه عقاید آموخته شده یا کاربرد نادرست از شواهد به شیوه‌ای متفاوت است که منجر به از بین رفتن تفکر و روحیه انتقادی شده و حق آزادی اندیشه و انتخاب فرد و استقلال فکری دانش‌آموز را با مشکل مواجه می‌کند. (تیسن، ۱۹۹۳: ۹۲) تلقین تعلیمی نظام سنتی نه فقط ذهن بلکه شخصیت مخاطبان خود را دچار تغییر و تحریف کرده و ماحصل آن پرورش شاگردانی جزم‌اندیش خواهد بود.

مسئله پژوهش این است که آیا تلقین مشخصه نوع خاصی از تعلیم و تربیت است یا اینکه هر نوع تعلیم و تربیتی تلقینی است؟ آیا آرمان‌های لیبرالیسم آموزشی شامل خودمختاری، عقلانیت و تفکر انتقادی به شکل مطلق و بدون تلقین امکان‌پذیر هستند؟ آیا اساساً تلقین آن‌گونه که نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت لیبرال ادعا کرده‌اند برای پرورش و تعلیم کودکان امری کاملاً مضر است؟ و چه چیز باعث شده است تا گمان کنیم لیبرالیسم آموزشی برخلاف تعلیم و تربیت سنتی امری رهایی‌بخش و غیرتلقینی است؟

این پژوهش برای دست یافتن به درک بهتر گفتمان لیبرالیسم آموزشی درباره تلقین با رویکرد کیفی و استفاده از روش تحلیل مفهومی به معرفی مؤلفه‌های آن خواهد پرداخت. این مؤلفه‌ها دارای دو بخش ایجابی و سلبی‌اند. در بخش ایجابی مؤلفه‌های خودمختاری، تفکر انتقادی، عقلانیت مورد نقد و در بخش سلبی اقتدار، آموزه و تربیت دینی مورد بررسی و توجیه قرار خواهند گرفت. ادعای پژوهش این است که از یک سو هدف لیبرالیسم آموزشی برای زدودن هرگونه تلقین از محیط آموزش با تأکید بر خودمختاری، عقلانیت و تفکر انتقادی از یک سو و زدودن آموزش از اقتدار و باورهای دینی و آموزه‌ای از سوی دیگر و ارائه تصویری آرمانی از علم در برنامه درسی پنهان نه تنها با فضای واقعی آن تناسبی ندارد، بلکه خود بدل به نگرش جزمی و تلقینی آموزه لیبرالیسم آموزشی شده است. بنابراین برخلاف دیدگاه نظریه‌پردازان لیبرالیسم آموزشی، تعلیم و تربیت دینی و اخلاقی نه تنها تلقینی نبوده بلکه از اجزای اصلی و مقوم شخصیت دانش‌آموزان است.

۲. مؤلفه‌های ایجابی لیبرالیسم آموزشی

۱-۲- خودمختاری: هدف نهایی یا مقصود اولیه لیبرالیسم آموزشی رشد و بسط خودمختاری است که موجب شکل‌گیری عقاید بر مبنای قوه قضاوت و تفکر انتقادی دانش‌آموزان می‌شود. ایده‌آل خودمختاری در سنت لیبرال این است که افراد باید در تصمیم‌گیری درباره زندگی خویش و عمل کردن مطابق با ترجیح خود آزاد باشند. خودمختاری یعنی جستجوی حقیقت و فهم آن و شکل‌دهی عقاید جدید براساس شواهد و براهین در اختیار که مطابق آن تفکر و اعمال شخص خودمختار تحت سیطره اقتدار و مهار دیگران قرار ندارد. فرد خودمختار برخلاف افراد تلقین‌شده قابلیت پذیرش یا رد عقاید یا مدعاهای معرفتی و قابلیت بهره‌گیری از پشتیبانی دلایل برای اعمال خود را

دارد. لذا خودمختاری ارتباط تنگاتنگی با آزاداندیشی^۱ دارد. (برامال، ۲۰۰۳:۲۰۰۰) در این رویکرد دانشگاه و مراکز آموزشی به‌عنوان نهادی مستقل نقش مهمی در پرورش محققان و دانش‌آموختگان خودمختار برعهده خواهد داشت. (نیومن، ۲۰۱۰) دانش‌آموز خودمختار فرد مستقل و آزاداندیشی است که اعتبار و مرجعیت دیگران از جمله معلم، والدین یا دیگران را برای پذیرش یک عقیده ضروری نمی‌داند. او به لحاظ عقلانی خود را شخصی خطاپذیر می‌داند و شجاعت و آمادگی لازم برای کنار گذاشتن عقاید نادرست خود را دارد. (تیلور، ۲۰۱۶:۹) خودمختاری موجب خواهد شد تا دانش‌آموز به‌عنوان شخصی مطلع و تحصیلکرده درباره چگونگی زیستن خود تصمیم‌گیری و قضاوت کند. خودمختاری عقلانی^۲ موجب درگیری فعال دانش‌آموز در امر یادگیری و بهترین راه برای ترغیب و ارتقای اصالت فکری او می‌باشد. از این رو خودمختاری یکی از اهداف اصلی لیبرالیسم آموزشی است که بر مبنای آن تفکرات و اعمال شخص در حوزه‌های مهم زندگی با ارجاع به گزینش‌ها، تصمیمات، تأملات و در مجموع فعالیت‌های ذهنی او توضیح داده می‌شود. (کوپرس و حاجی، ۲۰۰۶:۷۲۵) بنابراین لیبرالیسم آموزشی راهی برای دست یافتن به خودمختاری به‌عنوان نوعی مزیت بنیادین در آموزش است. (نیمن، ۱۹۸۹:۵۹) اما روش‌های تلقینی شکلی از آموزش است که کاملاً مانع از بسط و پیشرفت خودمختاری دانش‌آموز می‌شود. منتقدان تلقین اغلب آن را ناقض خودمختاری دانش‌آموز می‌دانند و لذا زدودن این ویژگی را برتر از سایر اهداف تربیتی می‌دانند. براساس نگره‌های لیبرالیسم آموزشی، تلقین سبک خاصی از عقیده را پرورش می‌دهد که آزاداندیشی و خودمختاری را از میدان به در می‌کند. از این نظر پیامدهای تلقین با اصول آزاداندیشی و خودمختاری که مرکز ثقل لیبرالیسم آموزشی است ناسازگاری جدی دارد. (بیلی، ۲۰۱۰:۲۷۹) در واقع خودمختاری دانش‌آموز زمانی از بین می‌رود که برنامه‌های تعلیمی حاوی ادعای غیرعقلانی مانع از پرورش تفکر انتقادی و تأمل او شود. حال اگر دانش‌آموز فاقد قابلیت کامل برای خودمختاری باشد در این صورت فرایند پرورش او فارغ از انگیزه‌ها، دلایل یا ترجیحاتش بوده و دربردارنده القای عقاید، ارزش‌ها و مهارت‌های خاص از سوی دیگران و تلقینی خواهد بود. (هنکس، ۲۰۰۸:۱۹۳)

1. open-minded

2. rational autonomy

۲-۲- تفکر انتقادی: یکی از اهداف عمده لیبرالیسم آموزشی پرورش قوه قضاوت مستقل براساس تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی دربردارنده توانایی و تمایل برای بررسی و ارزیابی دلایل له یا علیه یک عقیده است. روسو می‌گوید انتقال دانش به‌عنوان هدف تعلیم و تربیت پذیرفتنی نیست زیرا با هدف واقعی تعلیم و تربیت یعنی پرورش تفکر انتقادی ناسازگار است. (روسو، ۲۰۳:۱۹۹۳) تفکر انتقادی موجب خواهد شد تا شخص به گونه‌ای انتقادی به عقاید خود با دیده شک و تأمل بنگرد و در صورت ارزیابی و مواجهه با عقاید جدید خواهان شکل بخشیدن به یک عقیده یا بازنگری درباره آن در پرتو شواهد و استدلال باشد. در این روش شخص عقیده پیشین خود را که از قابلیت دفاع عقلانی کمتری برخوردار است کنار خواهد گذاشت. بنابراین کسی که کاملاً متعهد به یک دیدگاه است نمی‌تواند دیدگاه انتقادی داشته باشد، زیرا این خصیصه مستلزم آن است که شخص پایبند نوعی ابطال‌پذیری و مهیای بازنگری در عقایدش باشد. (مری، ۲۰۰۵: ۴۰۱) چنین کسی صریحاً مانع از هرگونه مفهوم انحصاری و قطعی و مطلق از حقیقت در اندیشه خود می‌شود. از پیامدهای تفکر انتقادی این است که شخص نسبت به ایده‌های دیگران موضعی عینی، بیطرفانه و همراه با تساهل اتخاذ کند. لذا آزاداندیشی به ایجاد تفکر انتقادی درباره ایده‌های گوناگون کمک می‌کند. این امر متضمن آن است که تغییر عقیده صرفاً نباید مبتنی بر زور و فشار باشد بلکه باید براساس قضاوت معقول و انتقادی درباره عقاید پیشین و دفاع عقلانی از عقاید جدید باشد. (هیر، ۱۹۸۵: ۱۶) واقع تفکر انتقادی پیوند تنگاتنگی با عقلانیت و نیز با خودمختاری و آزاداندیشی دارد. (کویپرس و حاجی، ۲۰۰۶: ۷۲۴)

اما تلقین مسدود کننده ذهن و عقیم‌کننده تفکر انتقادی است؛ زیرا در فرایند تلقین برخی از ایده‌ها بدون مقاومت یا توضیح خاصی به ذهن مخاطب نفوذ می‌کنند و در این جریان، تفکر انتقادی به شکل جدی محدود می‌شود. به همین دلیل برخی استدلال کرده‌اند زمانی می‌توان گفت کسی تحت تلقین است که گویی به شکل غیرانتقادی به برخی از عقاید باور دارد و برای یک دوره زمانی نامشخص به این باور خود ادامه دهد. بنابراین کسانی که دانش را با قصد ممانعت از خلاقیت و تفکر انتقادی منتقل می‌کنند مرتکب عمل نادرست تلقین شده‌اند. شخص تلقین‌شده کسی با چارچوب ذهنی ثابت و مشخص است که هیچ‌گونه تحلیل انتقادی و ارزیابی عقاید خود را برنمی‌تابد. (ساتل، ۱۹۸۱: ۱۵۲) چنین فردی نه تنها فاقد دلایل خوب و مناسب برای باور به یک عقیده است بلکه قادر

به توجیه این دلایل نیز نمی‌باشد. به عبارت دیگر چنین کسی فاقد روحیه انتقادی است. مطابق دیدگاه اندیشمندان لیبرال عدم تفکر انتقادی موجب حقیقت‌پنداری مطلق شده که نشانه‌ای از جزم‌اندیشی یا کوته‌فکری است. انتخاب تفکر انتقادی به‌عنوان مؤلفه اصلی شکل دهنده آرمانی تعلیم و تربیت با شکل بخشیدن به شخصیت و هویت افراد سروکار دارد. در واقع سیگل مطرح کرده است که تفکر انتقادی و استقلال شخصیتی شکل‌دهنده آرمان‌های تربیتی مکمل‌اند. از دید سیگل داشتن توانایی ارزیابی عقلانی و روح انتقادی به لحاظ فردی لازم و به لحاظ جمعی برای بدل شدن به متفکر انتقادی کافی است. متفکر انتقادی دارای توانایی ارزیابی دلایل براساس معیار شناختی و منطقی است. به عبارتی دلایل مناسب‌ترین محرک متفکر انتقادی در اندیشه و عمل هستند بنابراین متفکر انتقادی علاوه بر داشتن مهارت ارزیابی دلایل باید دارای مجموع پیچیده‌ای از تمایلات، گرایش‌ها، عادات و خصوصیات باشد که سیگل آن را «روح انتقادی» نامیده است. (سیگل، ۲۰۰۳: ۳۰۵)

می‌توان گفت ترس از تلقین بخشی از محرک و انگیزه لازم برای هواداری از تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از ایده‌آل‌های تربیتی است. در این نوع تعلیم و تربیت دانش‌آموزان مستقل از خواست و اراده معلمان خود می‌اندیشند و به لحاظ اجتماعی شخصیت مستقلی کسب می‌کنند. (گارت، ۲۰۱۵: ۱۰۳) تفکر انتقادی منجر به پرورش فضائل عقلانی در دانش‌آموزان می‌شود. این فضائل عبارتند از میل به جستجوی شواهد، عینیت، تواضع^۱، درستکاری^۲، صداقت^۳، موشکافی^۴، شجاعت^۵ در دفاع از امر درست و نقد عقیده نادرست و بازاندیشی درباره دیدگاه‌های خویش، انسجام اندیشه، کاربرد سفت و سخت استدلال‌ورزی، عدم پیش‌داوری همراه با دوراندیشی. (تیسن، ۱۹۹۳: ۹۱)

۲-۳- عقلانیت: عقلانیت باعث می‌شود شخص درباره آنچه که انجام می‌دهد و عقیده دارد به شکل مستقل تأمل و اندیشه‌ورزی کرده و با دانش کافی تصمیمات عقلانی بگیرد. مطابق این برداشت، عقلانیت به نحوی بنیادین خارج از حوزه تجربی و غیر وابسته به شرایط خاص، سنت‌های فرهنگی و امکانات زندگی روزمره ما قرار دارد. (هنکس، ۲۰۰۸: ۱۹۹)

1. humility
2. integrity
3. honesty
4. thoroughness
5. courage

ماهیت عقلانیت باور به دلایل خوب یا مناسب است، اما با تلقین «دلایل، کتمان شده و عقل، نادیده گرفته می‌شود». زیرا تلقین دربردارنده باور به برخی ادعاها بدون در نظر گرفتن دلایل است. افراد تلقین شده ممکن است دلایلی برای ادعاهای خود داشته باشند، اما تمام دلایلی را که علیه ادعای خود اقامه می‌شود نادیده می‌گیرند. از این رو آزمون حیاتی برای تشخیص اینکه کسی تحت تلقین قرار گرفته است یا خیر تاب‌آوری او در برابر استدلال مخالف است. فلج شدن تصور عقلانی منجر به این می‌شود که شخص به عقاید یا ارزش‌هایی باور پیدا کند، بدون اینکه دلایل یا توجیه عقلانی مناسب و خوبی برای آنها داشته باشد. چنین کسی به واسطه جزم‌اندیشی فاقد توانایی در نظر گرفتن گزینه‌های دیگر است. (تان، ۲۰۰۴: ۱)

در تعلیم و تربیت تلقینی آنچه که موجب عدم شکوفایی حیات آدمی شده و استقلال فکری و شخصیتی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد فقدان عقلانیت است. در واقع تأثیر ضروری تلقین بر ذهن یادگیرنده این است که او بدون رجوع به شواهد و دلایل عقلانی مرتبط به آن چیز باور پیدا کند. از این رو تلقین هنگامی صورت می‌گیرد که معرفت به شکل کاملاً مطمئنی به شخص القا شده و فراتر از تأیید شواهد قابل دسترس و مبتنی بر خوانشی از آنها است که دیگران امکان دارد با آن مخالف باشند. به همین دلیل آموزشی که آن را تلقین می‌نامیم دربردارنده ناتوانی در ارائه دلایل، شواهد یا توجیه عقاید آموخته شده یا کاربرد نادرست شواهد به شیوه‌ای متفاوت است. (تیسن، ۱۹۹۳: ۹۲) آموزش جزم‌اندیشانه^۱ به‌عنوان یکی از پیامدهای جدی تعلیم تلقینی ارتباط تنگاتنگی با آموزش بی‌اعتنا به عقلانیت دارد. آموزش فاقد توجیه عقلانی عقاید موجب تحریف و مخدوش کردن قوه فهم دانش‌آموز شده و آزادی و استقلال فکری او را با مشکل مواجه می‌کند. (تیسن، ۱۹۸۵: ۲۳۷) معلم تلقین‌گر در تلاش برای بیان و انتقال عقیده از ابزارهای غیرعقلانی مانند ترغیب و تشویق و تحریف یا فشارهای روان‌شناختی بهره خواهد برد. (زرودلو، ۲۰۲۱: ۱۸۹)

تعلیم و تربیت لیبرال در مقابل همواره بر اهمیت اندیشه عقلانی و مستقل به‌عنوان امر ماهوی تعلیم و تربیت تأکید کرده و یک چنین اندیشیدنی دربرگیرنده مشارکت فعالانه یادگیرنده است. مفروضات شناخت‌شناسانه و هستی‌شناسانه بنیادین درباره عقلانیت لیبرال به دنبال ایضاح عقلانی است. (هنکس، ۲۰۰۸: ۱۹۴) در این رویکرد هرگونه تمایزی

میان تلقین و تعلیم و تربیت مبتنی بر معیار صدق، قوت استدلال یا وضوح عقلانی است. مطابق این نگرش تعلیم فرایندی عقلانی است که از سوی براهین، دلایل و شواهد برای دست یافتن به هدف خود حمایت می‌شود. تأمل عقلانی^۱ با استفاده از تفکر و نقد منجر به قابلیت تصمیم‌گیری عقلانی می‌شود. پیترز تلقین را با تعلیم و تربیت لیبرال ناسازگار می‌داند به این دلیل که فاقد احترام به قوای عقلانی شخص یادگیرنده می‌باشد و هدف از آن دست یافتن به نوعی عقاید ثابت است که در آن فرد هیچ درکی از مبانی عقلانی عقاید نداشته و شهامت نقادی یا ارزیابی عقایدش را ندارد. (پیترز، ۱۹۶۶: ۴۲)

۳. مؤلفه‌های سلبی لیبرالیسم آموزشی

۳-۱- اقتدار: در عمل تلقین، معلم از قدرت کمابیش مشروع و موجه خود برای القاء عقاید بهره می‌برد. از این رو اقتدار یکی از منابع اصلی آموزش تلقینی است. این نقیصه‌ای است که رشد و پرورش دانش‌آموزان به‌عنوان محقق و مستقل را تهدید می‌کند. در شیوه تعلیمی اقتدارگرایانه، تدریس و آموزش می‌تواند بدل به نوعی عمل تلقینی شود که موجب تضعیف استقلال اندیشه و رشد اصالت شخصیت دانش‌آموز شود. این رویکرد موجب تهدید خودمختاری دانش‌آموز می‌شود و معلم اقتدارگرا به نوعی آزادی دانش‌آموز را پایمال می‌کند. از آنجا که این شیوه از آموزش و تربیت متکی به اقتدار و اعتماد به مرجعیت معلمان و والدین است بسیاری از اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت درباره خطرناک و قهرآمیز بودن آن استدلال کرده‌اند. (مری، ۲۰۰۵: ۴۰۵) معلم تلقین‌گر به دلیل جایگاه خود دارای نوعی اقتدار عملی و عقلانی است. اما در حالی که اقتدار عقلانی امری بنیادین برای معلم در سیستم تلقینی است، اقتدار عملی امری ابزاری در ایجاد جزم‌اندیشی است که موقعیت محوری در تلقین دارد. در فرایند تلقین، روش‌های اقتدارگرایانه آموزش شامل سرکوب پرسش و انتقاد، قدغن کردن برخی بحث‌های خاص، یا مجازات و تنبیه برای اختلاف رای اغلب به کار می‌روند. (تیلور، ۲۰۱۶: ۱۶)

از آنجا که تلقین القاء عقایدی است که به نحو اعلی به واسطه میل به اطاعت از یک چهره مقتدر برانگیخته می‌شود می‌توان آن را نقطه مقابل برانگیختگی عقلانی به‌عنوان مشخصه تعلیم و تربیت مناسب و لیبرال دانست. عدم پذیرش تعلیم و تربیت اقتدارگرا یکی از نکات مشترک میان تمامی رویه‌های امروزی تعلیم و تربیت لیبرال است. تعلیم و

تربیت لیبرال که اقتدار منبع آموزش را رد می‌کند نوعی از آموزش غیر تلقینی را دنبال می‌کند. از نگاه تعلیم و تربیت لیبرال شیوه آموزش اقتدارگرا برای رسوخ در شخصیت و دیدگاه دانش‌آموزان و بدل کردن آنها به افرادی هم‌چنان حرف‌شنو، نادان و فاقد قابلیت برای تفکر انتقادی است. (کیلیپاتریک، ۲۰۱۰) دیویی تعلیم و تربیت سنتی را نوعی تعلیم و تربیت اقتدارگرا می‌داند که موجب گرایش به اطاعت^۱، تمکین^۲، انقیاد^۳ و انفعال^۴ در دانش‌آموز می‌شود، به این معنا که یادگیرنده در این نظام آموزشی نقشی کاملاً منفعل در دریافت اطلاعات و دانش داشته و بنا به فضای مقتدرانه کلاس درس ایجاب می‌کند که او نسبت به آموزه‌ها موقعیتی کاملاً مطیع داشته، از هرگونه به چالش کشیدن مطالب آموزشی اجتناب کند. البته تمرکز دیویی بر تلقین جنبه سیاسی دارد زیرا او دل‌مشغول ارزش‌های دموکرات لیبرال بود که از نظر او در بسط تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا ضروری است. به عقیده او تأمل، قضاوت و استدلال، پیش‌شرط‌های لازم پرورش دموکراتیک درست و روش علمی است. به همین دلیل از نظر او جامعه اقتدارگرا برای حفظ و تداوم خود از تلقین استفاده می‌کند اما جامعه دموکرات چنین کاری را نمی‌تواند انجام دهد. (ریوید، ۱۹۸۰: ۷)

۳-۲- آموزه^۵: در تعلیم و تربیت لیبرال، آموزش زمانی به تلقین بدل می‌شود که آموزه‌ها با محتوای خاص سیاسی، تربیتی و اجتماعی به شاگردان القا شود. حتی فیلسوفانی که محتوای آموزه را به شکل منطقی شرط ضروری تلقین نمی‌دانند، هم‌چنان معتقدند که نوعی پیوند محکم میان تلقین و آموزه وجود دارد. به باور آنها آموزه‌ها، تعالیمی هستند که تبعیت از آنها را نمی‌توان کاملاً براساس ترغیب عقلانی انجام داد لذا روش‌های غیرعقلانی با مفهوم تلقین در ارتباط‌اند. (اسنوک، ۲۰۱۰: ۵) همین امر موجب شده که برخی از اندیشمندان لیبرال به ارتباط بنیادین میان آموزه و تلقین اشاره کنند. برای مثال فلو (۲۰۱۰) معتقد است که نه تنها تلقین محدود به آموزه است بلکه هم‌چنین آموزش آنها به احتمال خیلی زیاد دربردارنده تلقین است. در آموزش آموزه از این حیث که دربرگیرنده عقایدی است که به شکلی ثابت مصون از هرگونه نقد تجربی، هنجاری

1.obedience
2.docility
3.submission
4. passivity
5.doctrine

یا مفهومی است تلقین رخ می‌دهد. در واقع تلقین، آموزش نوع خاصی از آموزه و ارائه پاسخ‌های از پیش مهیا شده به نقدهای وارد بر آن است. گریگوری و وودز نیز استدلال کرده‌اند که تلقین با القاء^۱ آموزه در پیوند است. (گریگوری و وودز، ۲۰۱۰)

ویژگی‌های آموزه‌ها در نزد این اندیشمندان را می‌توان این‌گونه دسته‌بندی کرد:

۱- آموزه‌ها عقاید نادرست هستند. از نظر فلو ویژگی اصلی آموزه این است که در بردارنده

عقایدی است که یا نادرست‌اند یا درستی آنها معلوم نیست. (فلو، ۵۲: ۲۰۱۰)

۲- آموزه‌ها شامل عقاید با شواهد ناکافی یا بدون شاهد و مدرک‌اند. ویلسون آموزه را

عقایدی می‌داند که ما هیچ حق و تضمین منطقی برای اطمینان نسبت به آنها در اختیار

نداریم. (ویلسون، ۲۰۱۰: ۷۸) گریگوری و وودز نیز به فقدان شواهد علمی برای عقاید

آموزه‌های اشاره کرده‌اند. (گریگوری و وودز، ۲۰۱۰: ۱۲۶)؛

۳- آموزه‌ها عقایدی با شواهد مبهم‌اند به این معنا که درستی یا نادرستی آنها شناخته

شده نیست؛

۴- آموزه‌ها عقاید تاییدناپذیر و ابطال‌ناپذیرند. (اسناک، ۲۰۱۰)

۵- آموزه‌ها عقایدی اصلاح‌ناپذیرند؛

۶- آموزه‌ها عقاید فاقد توافق جمعی‌اند. (تیسن، ۱۹۸۲: ۴)

۳-۳- تربیت دینی: نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی عقیده دارند که ماهیت واقعی

عقاید دینی به گونه‌ای است که هیچ انسانی به شیوه منطقی نمی‌تواند نسبت به صدق و

درستی آنها ترغیب شود، لذا هرگونه تعلیم و تربیت خوب و مناسب باید دارای محتوایی

غیردینی باشد. البته این نگرش غالب در حوزه لیبرالیسم آموزشی است، اما در مواردی

خاص اندیشمندان با گرایش دینی به مانند نیومن، معتقدند دانشی که به کمک عقلانیت

در تعلیم و تربیت حاصل می‌شود موجب تقویت ایمان شخص خواهد شد. به همین دلیل

نیومن بر اهمیت آموزش دینی در نظام یادگیری تأکید داشت. به باور او تربیت دینی

امری کاملاً موجه است و الهیات به‌عنوان شکلی از دانش حاوی معنا و روح زندگی است.

در واقع نیومن کسب دانش را به منظور رفاه مادی یا سودآوری جایز نمی‌داند. نیومن

مدافع آزادی علمی بود زیرا بدون آن دست یافتن به حقیقت و تربیت عقلی امکان پذیر

1. inculcation

2. incorrigibly

نخواهد بود. (زیباکلام، ۱۳۷۹: ۶۳) البته نیومن با توجه به عقیده راسخ به تعلیم و تربیت لیبرال تمرکز اصلی خود را بر پرورش قوه عقلانی گذاشته و دانشگاه را بهترین فضا برای تحقیق چنین امری می‌داند، زیرا تنها عقل واجد استقلال شناختی منجر به هدایت ذهن به سوی ایمان خواهد شد. (نیومن، ۲۰۱۰)

اما از نگاه اکثر نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی، تلقین عقاید دینی در بردارنده اعتقاد به برخی باورهای ثابت و راسخ به شیوه‌ای است که هیچ چیزی آن را تغییر ندهد و این حکایت از مصون بودن عقیده در مقابل چالش است. (بیپلر، ۱۹۸۵: ۲۷۷) لذا استدلال کرده‌اند که آموزش آموزه‌های دینی اغلب در بردارنده تلقین است. هند (۲۰۰۲: ۵۴۵) می‌نویسد «برای القا و انتقال یک باور مذهبی به شخص باید از نوعی اهرم فشار به غیر از نیروی شواهد و مدارک بهره برد و این ضرورتاً در بردارنده تلقین است». از نگاه فلو (۲۰۱۰) هدف تلقین، کاشتن برخی از آموزه‌ها در ذهن کودکان است. او بر این باور است که محتوای تعلیم و تربیت دینی دقیقاً نمونه سرمشق گونه‌ای از تلقین است. گاردنر (۱۹۸۸) نیز می‌گوید در نوشته‌های تربیتی مربوط به تلقین پیوسته ما با آموزش نوع خاصی از محتوا مواجهیم که عمدتاً در برگیرنده آموزه‌های دینی، سیاسی یا حتی اخلاقی و در مجموع آن دسته موضوعاتی است که ما نمی‌توانیم درباره آنها اطمینان داشته باشیم. در مجموع از نگاه نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت لیبرال، تربیت دینی ناقض حق آزادی و انتخاب بوده و موجب عدم توانایی در اندیشیدن مستقل می‌شود. (مری، ۲۰۰۵: ۴۰۵) این نوع تربیت چشم‌انداز شناختی شخص را محدود کرده، موجب بروز جزم‌اندیشی می‌شود. در مجموع از این نگاه از آنجا که عقیده عقلانی در مورد باورهای دینی غیرممکن است به دشواری می‌توان دریافت که چگونه می‌توان بدون تلقین سرگرم تربیت دینی بود. لذا براساس این نوع برنامه درسی هر نوع نظام تربیتی که مبتنی بر انتقال آموزه‌های اخلاقی و دینی و سیاسی به دانش‌آموز باشد و عقاید و دیدگاه‌هایی که شکل‌دهنده شخصیت دانش‌آموزان را بخشی اجتناب‌ناپذیر و حتی مهم‌تر از آموزش صرف دانش بداند، تلقینی و آموزه‌ای خوانده می‌شود.

۴. نقد مؤلفه‌های ایجابی

۴-۱. نقد خودمختاری: نظریه‌پردازان لیبرالیسم آموزشی معمولاً به دنبال مفهوم ایده‌آل از خودمختاری کامل اند اما به نظر می‌رسد خودمختاری مطلق دست نیافتنی است زیرا این مفهومی نسبی بوده و می‌تواند قوی یا ضعیف باشد. (هایدون، ۱۹۸۳: ۲۲۰) مسئله این است که چه میزان از خودمختاری برای اجتناب از تلقین لازم است؟ از آنجا که نوعی ابهام ذاتی و درونی در آرمان خودمختاری وجود دارد، مشخص نیست که شخص برای خودمختار بودن باید چه میزان مستقل، آزاد و عقلانی عمل کند. به همین دلیل کسی مانند تیسن مفهوم خودمختاری طبیعی^۱ را پیشنهاد داده که براساس آن هر کدام از مؤلفه‌های خودمختاری شامل آزادی، استقلال، عقلانیت و شایستگی و لیاقت به نحو اساسی محدود هستند. در این برداشت از خودمختاری، کودکان مستقل آفریده نمی‌شوند، بلکه توسط فرهنگ مشخص شکل می‌گیرند. در ضمن میزان مشخصی از اطلاعات برای شکل بخشیدن به تصمیم‌گیری کاملاً مستقل وجود ندارد. نمی‌توان ابهام ذاتی خودمختار بودن را با میزان زیاد آن برطرف کرد و گفت خودمختاری واقعی یعنی داشتن خودمختاری در حد اعلائی زیرا مشخص نیست دقیقاً چه حد اعلائی از خودمختاری در دانش‌آموزان لازم است تا بتوان گفت که ما به هدف پرورش خودمختاری دانش‌آموزان در لیبرالیسم آموزشی دست یافته‌ایم. بنابراین با اینکه نوعی اجماع برای محدوده خودمختاری وجود دارد که با فراتر رفتن از آن می‌توان گفت که معلم آزادی شخصی و خودمختاری دانش‌آموز را نقض کرده و مرتکب تلقین شده است، اما به دشواری می‌توان یک میزان و اندازه کلی برای آن مشخص کرد. لذا به نظر می‌آید که مفهوم خودمختاری نوعی مفهوم ایده‌آلیستی است. (تیسن، ۱۹۹۳: ۱۲۶) هم‌چنین خودمختاری نقطه مقابل علائق و انگیزه‌ها و ترجیحات شخصی قرار گرفته است. در حالی که دست یافتن به چنین حالت انتزاعی ناممکن به نظر می‌رسد، زیرا دانش‌آموز متأثر از عوامل گوناگون فرهنگی، تاریخی، هویتی، زبانی و دینی زندگی و اندیشه‌ورزی می‌کند که فهم آن در نگرش غیرتاریخی^۲ و غیرزمینه‌گرایی^۳ است که نسبت به زمینه و متن بی‌توجهی نشان داده است.

1. normal autonomy
2. ahistorical
3. decontextualized

۴-۲. نقد تفکر انتقادی: واقعیت این است که کودکان در مراحل اولیه آموزش مستعد تفکر انتقادی درباره آموزه‌ها و باورهای منتقل شده به آنها نیستند. این امر نه به واسطه کوتاهی در روش‌های آموزش بلکه ناشی از نبود زمینه کافی و مناسب استدلال‌ورزی در کودک است که مانع از رویکرد انتقادی درباره موضوعات خواهد شد. تمام ما برخی عقاید خود را به شکل غیرانتقادی و به شکل شهودی بدون هرگونه مدرک و شاهدهی در زندگی خود شکل می‌دهیم. (تان، ۲۰۰۸: ۲) فرض معمول لیبرال بر این است که عقیده معمولاً باید با دلیل عقلانی همراه باشد. اما حتی اگر معلم قادر به دست یافتن به چنین هدف مهمی باشد، نمی‌توان از تلقین اجتناب کرد. دلیل آن این است که آنچه ما به‌عنوان دلیل در نظر می‌گیریم به خودی خود توسط چارچوب عقیده پیشین و اولیه معین شده است. لذا اینکه قلمرو دلایل و شواهد را به‌عنوان سنگ‌بنای تفکر انتقادی در نظر بگیریم امری نادرست و مضر خواهد بود. (هاکانسون، ۲۰۱۵: ۵۴) در واقع مواردی وجود دارد که لزومی ندارد یا امکان‌پذیر نیست که به شیوه مبتنی بر شواهد و دلیل چیزی آموزش داده شود. لذا با اینکه پرورش شاگردانی آزاداندیش و دارای نگرش انتقادی امری کاملاً مطلوب است اما این امر هرگز به شکل مطلق و ایده‌آل امکان‌پذیر نیست. در واقع هر تعلیم و تربیتی که در تلاش برای پرورش انسان‌های منتقد باشد، ضرورتاً دارای آموزه‌های بنیادین غیرنقدانه‌ای است که از راه تعلیم و تربیت به دانش‌آموزان انتقال داده می‌شود. (هابل، ۲۰۱۷: ۱۹۵) ما معمولاً به آنها دلایل یا توجیهات مناسب برای این آموزش‌ها ارائه نمی‌کنیم، زیرا کودکان قابلیت لازم برای ارزیابی انتقادی این آموزه‌ها را ندارند. با وجود این می‌توان استدلال کرد که این اعمال را نمی‌توان تلقین محسوب کرد. از این رو حتی مدافعان سرسخت عقلانیت و تفکر انتقادی نیز این نکته را تصدیق کرده‌اند که ما می‌توانیم موقعیت کودکان در مراحل اولیه آموزش را پیش‌عقلانی^۱ توصیف کنیم و بخش مهمی از ادبیات مربوط به تلقین به شرایط آنها اختصاص دارد. به نظر می‌رسد که در این موارد ما باید به شکل اجتناب‌ناپذیری عقاید بدون توجیه را به آنها القا کنیم. (هنکس، ۲۰۰۸: ۱۹۵) غالباً در این مرحله برخی از مفاهیم را به کودکان القا می‌کنیم، یعنی همان‌گونه که به آنها زبان مادری را آموزش می‌دهیم نمی‌توانیم از انتقال برخی از ارزش‌ها به آنها اجتناب کنیم. هم‌چنین گاهی اوقات کاربرد روش‌های آموزشی غیرانتقادی به مانند حفظ جدول ضرب اجتناب‌ناپذیر و حتی مطلوب است. یعنی حتی آنجا که هدف غایی کسب معرفت

و عمل عقلانی باشند نیز به ناچار باید به روش‌های آموزش غیرانتقادی توسل جست. (آتکینسون، ۲۰۱۰: ۱۱۸) در این حالت معنای ناشایست تلقین از میان می‌رود. بنابراین تلقین در بردارنده فرایندی غیرانتقادی است، اما القا به این شکل نه تنها اجتناب‌ناپذیر است بلکه برای درک کودک از دنیای اطراف خود امری کاملاً اساسی و ضروری است. در نتیجه کودکان به شکل غیرانتقادی، وابسته، مشروط به دنیا می‌آیند و عقاید اولیه و بنیادینی کسب می‌کنند که سوژه نقادی نیست.

۳-۴. نقد عقلانیت: رشد عقلانیت یکی از اهداف اصلی لیبرالیسم آموزشی است. اما معنای دقیق عقلانیت چیست؟ آیا تلقین به معنای القای عقیده بدون استدلال است؟ آیا والدین حق دارند که به فرزندان خود عقایدی را القا کنند که بر مبنای عقلانی استوار نشده است؟ آیا تلاش معلمان و والدین برای جا انداختن عقاید ثابت در ذهن دانش‌آموزان قوه خرد آنها را محدود می‌کند؟ آیا کودکان واجد قابلیت عقلانی لازم برای ارزیابی دلایل ارائه شده برای یک عقیده هستند؟ آیا باید کودکان را در مراحل اولیه رشد و تعلیم و تربیت نسبت به سنجش عقلانی دلایل تشویق کرد؟ اگر کودک فاقد قابلیت عقلانی برای ارزیابی دلایل باشد چگونه می‌تواند این قابلیت بدون تلقین پرورش یابد؟ چگونه می‌توان شخص تلقین‌گر را از کسی که با تمهیدات عقلانی به دنبال ترغیب دیگران برای نشان دادن صدق عقایدش است متمایز و مجزا کرد؟ از نظر برخی، باور نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی به محوریت عقلانیت در تعلیم و تربیت متکی بر شناخت‌شناسی منسوخ و قدیمی است که شالوده اکثر نوشته‌های آنها درباره تلقین است. (تیسن، ۱۹۹۳: ۱۰۵) در این دیدگاه برهان زمانی عقلانی و معتبر است که تمام مقدمات آن براساس شواهد و ادله اثبات شده باشند. اما هیچ برهانی به واقع برآورده کننده چنین اصل و معیاری نیست. فراهم آوردن شواهد برای عقاید ضرورتاً این پیش‌فرض را با خود به همراه دارد که بسیاری از چیزها بدون شاهد و مدرک پذیرفته می‌شوند. اما حقیقت این است که ما انسان‌ها موجوداتی به لحاظ عاطفی تهی نیستیم که تنها مشغول تأمل عقلانی باشیم، بلکه ما در میان سایرین زندگی کرده و بسیاری از عقاید بنیادین خود را بدون استدلال پذیرفته‌ایم. (اهیر، ۱۹۸۲: ۱۲۷) به واسطه وجود همین گرایش‌های عقلانی، عاطفی و اجتماعی متفاوت آنچه که برای یک نفر تلقین محسوب می‌شود ضرورتاً برای دیگری تلقین به حساب نمی‌آید. در واقع کودکان مستعد گزینش دلبخواه پیروی از جریان عقلانی عمل یا ترغیب به شیوه عقلانی نیستند. بنابراین در مراحل اولیه رشد عقلانیت، روش‌های غیرعقلانی به

کار برده می‌شود. واقعیت‌های تجربی نشان از آن دارند که کودکان همواره در مهم‌ترین سال‌های شکل‌دهی شخصیت خویش قادر به این شکل از زندگی نیستند و در مقابل شیوه مناسب انجام آن مقاومت نشان می‌دهند. به عقیده پیترز بی‌شمار مواردی وجود دارد که در آنها دانش‌آموزان عقایدی را کسب می‌کنند که قادر به توجیه آن عقیده در آن لحظه نیستند، مانند عقیده به نظریه تکامل از راه انتخاب طبیعی داروین یا اهمیت سلامت فیزیکی برای شخص. این وضعیت نشانگر استعداد کودکان در پذیرش و پیروی از روش‌های غیرعقلانی است. (پیترز، ۱۹۶۶:۲۷۱؛ بیلی، ۲۰۱۰:۲۷۸)

۵. توجیه مؤلفه‌های سلبی

۱-۵. توجیه اقتدار: از منظر لیبرالیسم آموزشی کودک تحت انقیاد نوعی اقتدار و مرجعیت قرار دارد و تنها پس از پرسشگری یا ارزیابی انتقادی سنت، خروج از اقتدار و انقیاد نسبت به آن صورت می‌گیرد. اما واقعیت این است که ما در ندادن آزادی به کودک در مراحل اولیه و بخشیدن استقلال بیشتر به او در ادامه زندگی محق هستیم. به همین دلیل برای بسیاری از فعالیت‌هایی که فرزندانمان باید انجام دهند به دنبال ارائه براهین منطقی و شواهد علمی نیستیم، زیرا معتقدیم آنها چرایی این امور را در آینده خواهند فهمید. (هابل، ۲۰۱۷:۱۹۱) ما در این موارد از اقتدار خود بهره می‌بریم و این مرجعیت و اقتدار عقلانی می‌تواند بدون تلقین صورت گیرد. لذا می‌توان با توسل به مرجعیت عقلانی اما با اجتناب از تلقین، عقاید خود را به کودکان انتقال داد. والدین مذهبی نیز از مرجعیت عقلانی خود برای القاء عقاید مذهبی به کودکان به خرد آنها متوسل می‌شوند. به همین دلیل عقایدی را که با توسل به مرجعیت عقلانی مورد قبول واقع شده‌اند، می‌توان برخلاف باورهای تلقینی براساس شواهد جدید یا استدلال مورد بازنگری قرار داد. (هند، ۲۰۰۲)

بررسی دقیق‌تر ماهیت مرجعیت و اقتدار و نقش آن در تدریس و آموزش نشان می‌دهد که توسل به مرجعیت عقلانی یکی از مؤلفه‌های لازم و ضروری نظام آموزشی تلقینی است. به واقع هنگامی که در یک موقعیت مستقل و مناسب برای قضاوت در یک مورد قرار نداریم، باید از عقاید یک منبع و مرجع مقتدر پیروی کنیم و این ربطی به تلقین ندارد. (فریگر، ۲۰۰۶:۲۳۷) به گفته مور (مور، ۲۰۱۰:۷۴) باید صادقانه پذیرفت که یادگیری ضرورتاً با نوعی موقعیت اقتدارگرایانه و تلقینی شروع می‌شود. بنابراین صرف

پذیرش آموزه‌ها یا اطاعت از منابع اقتدار گوناگون شاهدهی بر تلقین نیست، بلکه هر نظام تربیتی که قصد ممانعت از این دل‌مشغولی را داشته یا نتایج آن تخیل و تصور دانش‌آموز را عقیم کرده و باعث از میان رفتن قابلیت و توانایی او در تصور رویکردهای جایگزین شود، نظامی تلقینی است. (نیمن، ۱۹۸۷: ۲۴۴) در نتیجه حتی در آموزشی که مبتنی بر توانایی دانش‌آموز در سنجش اعتبار دروس آموخته شده به کمک قوای عقلانی مستقل از راه بررسی شواهد و دلایل باشد نیز در مراحل اولیه تحصیل چیزهای بسیاری براساس اقتدار و مرجعیت آموزگار پذیرفته می‌شود. (بیلی، ۲۰۱۰: ۲۷۶)

۴-۵. توجیه آموزه: آیا تلقین به آموزه و تعالیم محدود است؟ آیا آموزه‌ها نسبت به دیگر حوزه‌های دانش یا عقیده بیشتر در مظان تلقین قرار دارند؟ واقعیت این است که مبنایی برای محدود کردن محتوای تلقین به عقاید سیاسی یا دینی و اخلاقی وجود ندارد. ما معمولاً از کلمه تلقین تنها در موضوعات آموزه‌ای استفاده می‌کنیم اما هیچ دلیلی وجود ندارد که باقی موارد این‌گونه نباشد. عقاید گوناگونی به غیر از عقاید آموزه‌ای وجود دارند که می‌توان آنها را به منظور ممانعت از طرح پرسش‌های انتقادی درباره عقاید شخص تلقین شده محسوب کرد. بنابراین تلقین را نمی‌توان به‌عنوان امری محدود و مقید به آموزه در نظر گرفت و برخلاف دیدگاه تعلیم‌و تربیت لیبرال تلقین را نمی‌توان به حوزه خاصی از دانش و عقیده محدود کرد. آموزه‌ها تنها مختص حوزه دین و سیاست و اخلاق نیستند بلکه در علم نیز وجود دارد. (تیسن، ۱۹۸۲: ۴) در واقع حتی آموزش دموکراسی در تعلیم‌و تربیت برای رشد تفکر انتقادی نیز اگر فاقد دلیل باشد دیدگاه تلقینی بوده که موجب بروز عقاید جزمی کورکورانه می‌شود. از نگاه متفکران لیبرال ویژگی تمایز بخش آموزش تلقینی این است که محتوای آن نوعی آموزه سیاسی، دینی و یا اخلاقی است که به دانش‌آموزان انتقال داده می‌شود. این آموزه‌ها مورد تأیید و پشتیبانی نهادهای حکومتی و مرجع قرار داشته و موجب ایجاد شور و هیجان در نزد معتقدان به آنها می‌شود. در واقع برداشت لیبرال‌ها از تربیت، بخشی از جهان‌بینی گسترده و نظام سیاسی لیبرال است. به همین دلیل سخن گفتن از آموزه لیبرال در تعلیم و تربیت بی‌معنا نیست. لیبرالیسم آموزشی با تأکید بر ارزش خاص مؤلفه‌های خود هرگونه فرایند تربیتی مغایر با آن را بی‌ارزش جلوه داده است و این‌گونه در دام تهییج و تحریک افتاده است. تعلیم‌و تربیت لیبرال می‌کوشد تا هرگونه رویکرد غیرلیبرال را متهم به القاء دیدگاه‌های غیرانسانی و غیراخلاقی در ذهن دانش‌آموزان متهم کند. این امر علاوه بر نقص و البته غرض‌ورزی در

مواجهه با نظام‌های آموزشی متکی بر تعالیم دینی و مذهبی منجر به القاء حس بی‌زاری و نفرت‌پرانی می‌شود که از مشخصه‌های بارز دیدگاه آموزه‌ای در تعلیم و تربیت است. در نتیجه روایت نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی به این معنا که سایر اشکال تعلیم و تربیت دربرگیرنده تلقین است نگرشی آموزه‌ای و غیرقابل دفاع است. (هابل، ۲۰۱۷: ۱۹۰)

۳-۵. **توجیه تربیت دینی:** نقد وارد بر آموزش دینی یا اخلاقی و سیاسی به بهانه تلقینی خواندن این نوع آموزش برگرفته از مبانی فکری لیبرالیسم درباره جهان‌شمول بودن دانش است. اما همان‌گونه که ویلسون (۲۰۱۰) مدعی است ما در حوزه علوم تجربی نیز با باورهای مشکوک یا اقتدارگرایانه مواجهیم. نظریه‌پردازان لیبرالیسم آموزشی القای جدول ضرب، اصول شیمی و فیزیک و ریاضی را تلقین نمی‌دانند، اما هر آموزه‌ای که در آن موجب آشنایی کودک با خداوند و سرشت فراطبیعی آن و ارتباط با انسان‌ها شود مورد حمله این افراد قرار می‌گیرد و آن را مصداق تلقین محسوب می‌کنند. واقعیت این است که صرف آموزش آموزه‌های دینی به معنای رخ دادن تلقین نیست. در واقع شخص زمانی می‌تواند مورد تلقین واقع شود که قوای ذهن او فلج شده باشند. ممکن است کودکی که تحت تلقین والدین متعصب مذهبی خود قرار می‌گیرد، فاقد استقلال شخصیتی در بیان عقایدش در خصوص موضوعات مشاخره‌برانگیز شود اما این یک مشکل عملی است نه منطقی.

آموزش عقاید و آموزه‌های مذهبی ضرورتاً دربردارنده محتوای غیرقابل پذیرش و در نتیجه دربردارنده تلقین نیست. این عقاید مذهبی می‌توانند منجر به شکل‌گیری جهان‌بینی و نوعی دانش مشروع برای شخص شوند که انتقال و القاء آن برای کودک که در وضعیت پیش‌عقلانی قرار دارد امری ضروری به نظر می‌رسد. (لنگ، ۲۰۰۷: ۲۵۲)

در نتیجه امروزه بحث درباره حقوق والدین برای پرورش دینی کودکان در فضای لیبرال مورد بازنگری قرار گرفته است. مطابق این دیدگاه والدین برای القاء عقیده دینی باید به غیر از قوت شواهد از نوعی قدرت نفوذ و اقتدار بهره ببرند. اما مادامی که والدین از اقتدار عقلانی برای چنین کاری استفاده می‌کنند می‌توانند بدون اینکه دچار تلقین شوند عقاید دینی را به کودک‌های خود منتقل کنند. باید گفت برخلاف تلقین که در آن عقاید به شکل نامناسبی مضمون از هرگونه ارزیابی عقلانی است، عقاید دینی کودک مبتنی بر شواهد بوده و در معرض بازنگری و تصحیح قرار دارند. در نتیجه می‌توان به شکل منطقی

به والدین این حق را داد که با اجتناب از القاء عقاید غیر عقلانی، کودکان خود را به شیوه مذهبی پرورش دهند. (هند، ۲۰۰۲: ۵۴۸)

از سوی دیگر تعلیم و تربیت لیبرال، خود آموزه‌های علمی و باور به تقدس روش عینی علمی را جایگزین آموزه‌های دینی کرده است. نظریه پردازان لیبرالیسم آموزشی آموزه خود را به شکل پنهان و در قالب دفاع از عینیت دانش به جامعه تعلیم و تربیت عرضه می‌کنند. (ماتئوس، ۲۰۱۸: ۲۹۷) در برنامه درسی پنهان لیبرالیسم آموزشی تصویری که از علم ارائه می‌شود می‌تواند منتقل کننده نوعی جهان بینی خاص مانند جهان بینی علم گرایی یا غیر مذهبی و پوزیتیویستی باشد. این تصویر اغلب در بردارنده نوعی نگاه خوش بینانه به علم مدرن و فناوری حاصل از آن برای زندگی بشر است. دانش آموزان در کلاس‌های درس علوم به واقع تحت تلقین یک نوع جهان بینی خاص سازگار با متافیزیک کلاسیک علم غرب قرار می‌گیرند. یا به عقیده پروپر تنها نوعی جهان بینی محدود و اندک در آموزش علم به کار گرفته می‌شود. (پروپر، ۱۹۹۸) در واقع جهان بینی حاکم بر کلاس‌های درس علوم، نوعی علم گرایی^۱ است. این نگرش موجب شده است تا ماهیت علم در برنامه درسی امری کاملاً عقلانی و عینی لحاظ شود و اینکه روش علمی منجر به رویکردی مطلق و عینی درباره واقعیت‌ها خواهد شد.

نتیجه‌گیری

تلقین ضرورتاً امری ناپسند و تحقیر آمیز نیست، بلکه وجود آن در آموزش بر اساس زمان و نوع آموزش می‌تواند امری مفید و حتی اجتناب ناپذیر باشد. این مفهوم به رغم لحن عاطفی ناخوشایند نقش کاملاً مفید و مهمی در تعلیم و تربیت دارد و می‌توان آن را به عنوان مقدمه‌ای برای آموزش در نظر گرفت. واقعیت این است که تلقین ضرورتاً در بردارنده ارائه اطلاعات نادرست نیست. بنابراین اشکال بی‌ضرر تلقین در تمامی رویه‌های تربیتی ما خصوصاً در مورد کودکان حضور دارد. بنابراین تا جایی که تعلیم و تربیت کودک مستلزم تلقین عقایدی باشد که مبنا و اساس آن برای کودک غیر قابل درک باشد در این صورت تلقین بدل به ویژگی اجتناب ناپذیر سیستم آموزشی و تربیتی می‌شود. درباره نقش ضروری تلقین در تعلیم و تربیت مناسب خصوصاً در دوران ابتدایی یعنی زمانی که هنوز قابلیت تشخیص و ارزیابی دلایل در کودکان رشد و پرورش پیدا نکرده

است توافق وجود دارد. به واقع لازم نیست تا ما برای هر عقیده‌ای که فکر می‌کنیم برای کودک‌ها و بزرگسالان اهمیت دارد دلیل ارائه کنیم. معلمان نیز عموماً این نکته را تشخیص داده‌اند که دانش‌آموزان باید تحت تلقین برخی خصوصیات مناسب قرار گیرند تا بعدها بتوانند به‌عنوان عضوی از شکل زندگی اشخاص فرهیخته و تحصیل کرده پذیرفته شوند. زیرا کودک دارای قابلیت‌های لازم برای درک و فهم پیچیده از راه استدلال برای عدم انجام عمل نامناسب نیست. از این رو آموزش بدون درگیر شدن در نوعی تلقین امکان‌پذیر نیست. کودک‌ها درون نظامی آموزش می‌بینند و در چارچوبی رشد می‌کنند که آن را با اطمینان کامل پذیرفته و مورد پرسش قرار نمی‌دهند. اما در حقیقت این پذیرش حاصل پیامد تأمل و اندیشه‌ورزی نیست زیرا ما درباره پذیرش این چارچوب تصمیم نمی‌گیریم. در واقع تلقین نه تنها امری اجتناب‌ناپذیر است بلکه هم برای سعادت افراد و هم برای سعادت جامعه امری مطلوب است. البته این نه امری ناشایست و نه حتی مضر است به این دلیل که کودک پیش از هرگونه تفکر عقلانی درباره ماهیت امور نیازمند شناخت محیط و فرهنگ خویش می‌باشد و این چیزی نیست که او از ابتدا به دیده شک و تردید در آن بنگرد. زیرا عدم پذیرش سنت و زمینه مانع از جذب و به رسمیت شناخته شدن کودک در محیط اطراف خود اعم از خانواده و مدرسه خواهد شد و به نوعی امکان هم‌زبانی و حتی هم‌اندیشی او با دیگران را از او سلب خواهد کرد. هنگامی که کودک مراحل اولیه را به تدریج پشت سر می‌گذارد با سنت‌ها و فرهنگ خود آشنا می‌شود و تنها در مراحل بعدی و با تکیه بر این دانش اولیه و لازم‌قادر به تأمل انتقادی درباره سنت خویش و دیگر سنت‌ها می‌شود. توجیه آموزش غیرعقلانی^۱ براساس تلقین به دلیل عدم بلوغ فکری یادگیرنده است. لذا اگر عقاید غیرعقلانی را که کودک یاد می‌گیرد بتوان توجیه کرد و اگر آنها به شیوه‌ای تلقین شوند که موجب آسیب او نشود یا این آسیب اندک قابلیت تعلیم و تربیت بعدی را امکان‌پذیر سازد، در این صورت ما نه در حال تلقین بلکه در حال تعلیم شخص هستیم. اما اگر حاصل کار ایجاد عقاید غیرموجه باشد تلقین رخ داده است. در پذیرش تلقین به‌عنوان امری اجتناب‌ناپذیر نویسندگان به نظر فرض را بر این گذاشته‌اند که تلقین دربردارنده سوق دادن دانش‌آموز به پذیرش یک عقیده است که آنها قادر به توجیه یا دفاع از آن براساس دلیل یا مدرک نیستند. واقعیت این است که بی‌شمار مواردی وجود دارد که در آنها دانش‌آموزان عقایدی را کسب می‌کنند که

1. non-rational

قادر به توجیه آن عقیده در آن لحظه نیستند. اندیشه آدمی ضرورتاً برخاسته از اصول، مقدمات یا مفروضاتی است که ما آنها را بنیادی می‌دانیم یعنی نیازی به شواهد ندارند. در واقع هیچ کس دارای قطعیت شناختی کامل درباره تمام عقاید خویش نیست. در بحث از اجتناب‌ناپذیری تلقین به ضرورت رویه‌های آموزش غیرعقلانی به دلیل عدم بلوغ فکری و قابلیت مناسب اندیشیدن نزد شاگرد اشاره شده است.

در این پژوهش، اجتناب‌ناپذیری تلقین بر دفاع از اشکال پذیرفته شده آن تمرکز دارد. اما رویکرد لیبرالیسم آموزشی با نگاهی یک سو به بر ابعاد منفی تلقین و خلط آن با سایر شیوه‌های غیراخلاقی تصویری یکسره تحقیرآمیز از آن ارائه کرده است، حال آنکه از یک سو تلقین به خودی خود نه تنها امری مضر و خطرناک نیست بلکه چه بسا براساس ظرفیت و قابلیت عقلانی یادگیرنده مناسب‌ترین شیوه آموزشی باشد. لیبرالیسم آموزشی مهم‌ترین ناقد جایگاه تلقین در امر آموزش و تربیت است. این مکتب با تکیه بر تفکر انتقادی و عقلانیت و خودمختاری دانش‌آموزان، سلب اقتدار و کنار گذاشتن تربیت دینی از برنامه درسی مدارس و نهایتاً آموزه‌زدایی را به‌عنوان ضروری‌ترین تکالیف برای دست‌یافتن به تعلیم و تربیت غیرتلقینی برشمرده است. البته اقتدار و مرجعیت به خودی خود منجر به غیرعقلانی و تلقینی بودن آموزش نمی‌شوند و تربیت دینی نیز به واسطه ماهیت ویژه خود از عامل عقلانیت و مرجعیت برای دستیابی به اهداف خویش بهره می‌برد، به مانند تربیت اسلامی که در آن تحقیق در اصول دین مورد تأکید قرار گرفته است.

لیبرالیسم آموزشی با تکیه بر نوعی معرفت‌شناسی جزم‌اندیشانه یعنی باور به شناخت حقایق عینی و انتقال آن به دانش‌آموزان، هرگونه معرفت غیرعلمی و تجربی از جمله دانش ضمنی یا ارزش‌های اخلاقی، دینی و فرهنگی را از حیطه دانش بیرون رانده است. در این نگرش پژوهش علمی امری کاملاً عینی و کلی و رویه‌های آن نیز براساس دانش عینی و مطلق از واقعیت‌های عالم بنا شده‌اند. این تصویری کلیشه‌ای و مخدوش از علم و روش علمی منجر به رویکردی مطلق و عینی درباره واقعیت‌ها و ماهیت علم خواهد شد که به شکل تلقینی در لیبرالیسم آموزشی به یادگیرندگان ارائه می‌شود.

در مجموع جدا از اینکه مؤلفه‌های مثبت ذکر شده از سوی لیبرالیسم آموزشی، اموری آرمانی بوده و با فضای واقعی تعلیم و تربیت بیگانه است، نه لیبرالیسم آموزشی آنها را به شکل انحصاری در چنگ داشته و نه سایر اشکال تعلیم و تربیت آنها را از کف داده‌اند. در واقع، لیبرالیسم آموزشی دارای ویژگی خودارجاعی است به این معنا که نقدهای آن بر

آموزه خواندن نظام‌های تربیتی دیگر دامان خود او را نیز دربر گرفته است. پیش‌نهاد پژوهش این است که برای مواجهه فعالانه و نقادانه با رویکرد لیبرالیسم آموزشی و تأکید آن بر بعد منفی تلقین به بهانه کنار گذاشتن تعلیم و تربیت دینی، بازنگری در خصوص مفهوم تلقین و نشان دادن ابعاد ایجابی و مثبت آن برای معلمان و والدین و دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور و هم‌چنین تأکید بر انتقال میراث فرهنگی و دینی در قالب متون درسی به دانش‌آموزان امری کاملاً ضروری است. از این رو دست‌اندرکاران نظام آموزشی ما به جای دل‌مشغولی صرف در خصوص حفظ خودمختاری و پرورش قوای عقلانی انتقادی به‌عنوان تنها هدف اصلی تعلیم و تربیت، باید به دنبال پرورش دانش‌آموزانی پای‌بند به عقاید و ارزش‌های دینی و فرهنگی و اخلاقی باشند.

منابع

۱۸۴

۱. باقری، خسرو. (۱۳۷۰) تربیت حرفه‌ای در بستر دیدگاه اسلام. حوزه و دانشگاه، شماره ۱۴ و ۱۵، ۶۰-۹۵.
۲. زیباکلام، فاطمه. (۱۳۷۹) فلسفه آموزش و پرورش از دیدگاه جان هنری نیومن. روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۶۱، ۱۸۱-۱۶۱.
۳. میرزا محمدی، محمد حسن؛ اکبر رهنما و علی صحبت‌لو. (۱۳۸۷) بررسی مبانی لیبرالیسم آموزشی با تأکید بر دلالت‌های آن در اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره چهارم، شماره ۴، صفحات ۹۵-۱۲۲.
4. Atkinson, R. F. (2010) Instruction and Indoctrination, in R. D. Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, Routledge.
5. Bailey, R. (2010) Indoctrination, in R. Bailey. (ed) *The Sage Handbook of Philosophy of Education*, Sage.
6. Beehler, R. (1985) the Schools and Indoctrination. *Journal of Philosophy of Education* 19: 261-272.
7. Bramall, S. (2000) Opening up open-mindedness. *Educational Theory*, 50, 201-212.
8. Cuypers & Haji, (2006) Education for Critical Thinking: Can it be Nonindoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38(6): 723-743.
9. Education (Oxford, Blackwell), pp. 305-319.
10. Flew, A. (2010) Indoctrination and Religion, in I.A. Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 82-91.
11. Fricker E. (2006) Testimony and Epistemic Autonomy, in J. Lackey & Sosa E. (ed.) *the Epistemology of Testimony*: 225-245. OUP Oxford.
12. Gardner, P. (1988) Religious Upbringing and the Liberal Ideal of Religious Autonomy, *Journal of Philosophy of Education*, 22, pp. 89-105.
13. Garnett, M. (2015) Freedom and Indoctrination, *Aristotelian Society*, Vol cxv Part 2:93-108.
14. Gregory & Woods. (2010) Indoctrination: Inculcating Doctrines, and Democratic Method, in I. A. Snook (ed.): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 126-147.
15. Habl, J. (2017) the Problem of Indoctrination with a Focus on Moral Education, *Ethics & Bioethics*, 7 (3-4):187-198.
16. Hakansson, A. (2015) Indoctrination or Education? Intention of Unqualified Teachers to

- Transfer Consumption Norms in Home Economics Teaching, *International Journal of Consumer Studies*, 39: 682-691.
17. Hand, M. (2002) Religious Upbringing Reconsidered, *Journal of Philosophy of Education*, 36, pp. 545-557.
18. Hanks, C. (2008) Indoctrination and the Space of Reasons, *Educational Theory*, 58(2): 193-212.
19. Hare, W. (1979) *Open-mindedness and Education*. Kingston & Montreal: McGill-Queen's University Press.
20. Haydon, G. (1983) Autonomy as an Aim of Education and Autonomy of Teachers. In: *Journal of Philosophy of Education*, 17(2), pp. 219-228.
21. Hull, J. (1984) *Studies in Religion and Education*, London, Falmer.
22. Hunter, J. D. (2000) *Death of Character: Moral Education in an Age without Good and Evil*. New York: Basic Books.
23. Kilpatrick, W. H. (2010) Indoctrination and Respect for Persons. In I.A. Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. 37-42.
24. Lang, J. L. (2007) the Great Indoctrination Re-construction Project: The Discourse on Indoctrination as a Legacy of Liberalism, *Philosophy of Education*, 247-255.
25. Matthews, M. (2018) *History, Philosophy and Science Teaching, New Perspectives*, Springer.
26. Merry, M. (2005) Indoctrination, Moral Instruction, and Nonrational Beliefs: A place for Autonomy? *Educational Theory*, 55(4): 399-420.
27. 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.
28. Moore, W. (2010) Indoctrination and Democratic Method, in I.A. Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 72-77.
29. Neiman, A. (1987) "Indoctrination and Rationality." In *Philosophy of Education: Proceedings of the Forty-Third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society in Normal, IL, 1987*, by the Philosophy of Education Society, 241-245.
30. Neiman, A. (1989) Indoctrination: A Contextualist Approach. *Educational Philosophy and Theory*, 21(1):53-61.
31. Newman, J. Henry, (2010) *The Idea of a University, Defined and Illustrated*, Longmans, Green, And Co.
32. O'Hear, A. (1982) *Education, Society and Human Nature: An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
33. Peters, R. S. (1966) *Ethics and Education*, London, Allen & Unwin.
34. Proper, H., Wideen, M. F., & Ivany, G. (1988) World View Projected by Science Teachers: A Study of Classroom Dialogue. *Science Education*, 72(5), 547-560.
35. Raywid M.A. (1980) The Discovery and Rejection of Indoctrination. *Educational Theory*, 30: 1-10.
36. Rousseau J.-J. 1993. *Emile (Everyman)* Phoenix.
37. Siegel, H. (2003) Cultivating Reason, in R. Curren (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, pp:305-319.
38. Snook, I. A. (2010) *Concepts of Indoctrination*. Routledge.
39. Suttle, B. B. (1981) the Need for and Inevitability of Moral Indoctrination, *Educational Studies* 12: 151-161.
40. Tan, C. (2004a) Indoctrination, Imagination and Moral Education, Conference 2nd International Conference on Imagination and Education at Canada.
41. Tan, C. (2008) *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education*. Sense Publishers.

42. 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.
43. Thiessen, E. J. (1982) Indoctrination and Doctrines, *Journal of Philosophy of Education*, 16(1):3-17.
44. Thiessen, E. J. (1985) Initiation, Indoctrination and Education, *Canadian Journal of Education*, 10(3):229-49.
45. Thiessen, E. J. (1993) *Teaching for Commitment Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
46. White, J. (2010) Indoctrination, in I.A.Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 123-134.
47. Wilson, W. (2010) Indoctrination and Freedom, in I.A.Snook (ed): *Concepts of Indoctrination*. Routledge. pp. 78-82.
48. Zrudlo, L. (2021) Moving Beyond Rationalistic Response to the Concern about Indoctrination in Moral Education, *Theory and Research in Education*, 19(2) 185-203.

