



Epistemic Justice Among Youth: From Cyberspace to Policymaking

Simin Veisi¹, Mohammad Saeed Zokaie^{1,2}, Ardashir Entezari³

Received: Nov. 10, 2021; Accepted: Feb. 24, 2022

ABSTRACT

Justice is one of the most important issues in Iranian society. The main issue of the present study is epistemic justice and the gap between its definitions in everyday life and policy making domains. For that matter, we purposefully selected the pages of young users on social media networks of Instagram, Twitter, Facebook, YouTube and Telegram and then conducted their virtual ethnographic, thematic and semiotic analyses. Thereafter, policymaking texts were thematically analyzed, as well. While the findings of cyberspace confirmed the existence of hermeneutical (epistemic) injustice; we saw two types of otherization in space where the first is elitist and the second is based on reading of the dominant discourse of being the criterion that people are trying to confront with. The consequences of these otherizations include the contrast between official rulings and opinions of the people, the polarization of the society, being voiceless and problematization of difference. Epistemic justice at both national and transnational levels that are connected to each other manifested itself in the data. A review of relevant policy documents confirms the lack of opportunities for youth participation in macro decision-making, inattention to different lifestyles, otherization, pathological attitudes and policing and judicialization of issues. It seems that by eliminating the shortcomings of existing programs and operationalizing them, taking advantage of the academic capacity of universities and moving from abyssal thinking through radical plurality and de-linking, we can see the elimination of epistemic injustice, especially among the youth.

Keywords: epistemic justice, testimonial justice, hermeneutical justice, release from epistemic injustice

1. Ph.D in Cultural Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

2. Professor of Sociology, Department of Cultural Studies, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ zokaie@atu.ac.ir

3. Associate Professor of Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran



INTRODUCTION

This study aims to examine the need to address epistemic justice and how to achieve it at the theoretical level and its construction at the experimental level. Thus, we intend to study the construction of epistemic justice in testimonial and hermeneutical domains of the daily life of Iranian youth and related policies. Finally, we seek to bridge the permanent gap between everyday life studies and policy studies.

METHODOLOGY

The research method is virtual ethnography and carried out using Judgmental sampling and samples including the pages of youth with the age range of 18 to 35 years, from different gender, ethnic and class groups in Iran that are on members of Facebook (Meta), Twitter, Instagram and YouTube and in a way, they express themselves or talk about epistemic justice. An analysis of cyberspace writings and policy texts was done through thematic analysis whereas image analysis was done through semiotics. Credibility and reliability commensurate with the qualitative approach were obtained through long-term presence in the field and continuous observation.

FINDINGS

The findings indicate two types of otherization. The first is through the exclusion of non-standard groups through language and emphasis on a systematic relationship of dichotomies, including elite / non-elite, strong / weak with different binaries such as center (Tehran) dweller / other cities dweller, male / female, adult / young, educated / uneducated, and so on. Another type of epistemic alienation and marginalization also involve the formal reading of the definition of criterion, which is an ideological definition. These otherizations have three important consequences. The first is the contrast between official rulings and opinions of the people, that is due to differences in discourses and meaning-making and the existence of a bipolar space. Differences in perceptions in cultural policy, foreign policy, international treaties, civil movement laws, and the like have made the definitions of youth and other subcultures different from those of official institutions. This dissimilarity extends from the most objective level, the definitions of material life (distributive justice) to judicial justice and freedom. The second consequence is the polarization of society and being voiceless. Many subcultures believe that they are in the minority because they do not belong to certain political tendencies and are considered as "other". The most important thing that bothers this group is that their voices are not heard because not only are their words not the words of a dominant discourse (hermeneutical injustice) but they are not members of any decision-making organizations (testimonial injustice). The third consequence is the problematization of difference. Many of the posts show the plight of victims of justice (distribution of wealth, status and credibility). There is a view on

the principle of Rawls difference. Thus, it can be said that although many people may consider themselves "entitled", the prevailing atmosphere in the definition of justice in the network is "sensitivity to justice for the most deprived." Finally, the national \ transnational definition of epistemic justice was also known. In periods when local issues (city, village or province) are closer to issues such as human rights or linked to other definitions and dimensions of justice and other current or historical issues through intertextuality, justice will also find a national or global definition.

A review of policy-making also shows that cultural governance, a top-down, and otherizing approach have always made young people subject to policy-making. Also, policy-based and community-based non-governmental organizations, parties and organizations that lead to youth involvement in major decision-making were not very effective. In particular, in the policies of young people's lifestyles, otherization has become more intensified. This pathological attitude has also gained a police and judicial face in recent years and the field of cultural policy has become the one for objectifying women, stigmatizing various youth groups, and policing youth affairs.

CONCLUSION

There is a big gap between definitions of epistemic justice from the perspective of youth that come from their conversations, and policymakers' definitions. Paying attention to young people's definitions of various issues, epistemic justice in everyday life in particular, can help policy-makers bridge gaps. However, only by using the youth's participation in meaning-making and decision-making will, we see the elimination of the feeling of epistemic injustice.

NOVELTY

This research considers the issue of epistemic justice in both conceptual and experimental dimensions. Methods of constructing this form of justice were examined at the level of daily life as the deepest and as the most structural level in the policy dimension. On the other hand, a comparative study of these two levels was conducted, which is very effective in Iranian society, which has a lot of cultural complexity and experiences a level of social and political alienation.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



BIBLIOGRAPHY

- Anderson, E. S. (2012). Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 26(2), 163–173. doi: 10.1080/02691728.2011.652211
- Atkinson, P. (2002). *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Bernstein, B. (1962). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. *Language and Speech*, 5, (1), 31–46. doi: 10.1177/002383096200500104
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Rowman & Littlefield.
- Beugre, C. D. (1998). *Management Fairness in Organization, Westport, Connecticut*. London: Quorum books.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education Society and Culture* (R. Nice, Trans.; 2nd ed.). London: Sage Publication.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Masculine Domination*. (R. Nice, Transe.). Redwood City, California: Stanford University Press.
- Bueter, A. (2019). Epistemic injustice and psychiatric classification. *Philosophy of Science*, 86(5), 1064–1074. doi: 10.1086/705443
- Carel, H., & Kidd, I. J. (2014). Epistemic injustice in healthcare: a philosophical analysis. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17(4), 529–540. doi: 10.1007/s11019-014-9560-2
- Coady, D. (2017). Epistemic Injustice as Distributive Injustice. In I. J. Kidd, J. Medina & G. A. Pohlhaus (Eds.). *Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. London: Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Dübgen, F., & Skupien, S. (2019). *Paulin Hountondji: African Philosophy as Critical Universalism*. Palgrave Mac Millan.
- Farihi, D. (1392). *Power, Knowledge and Legitimacy in Islam: Middle Ages* Tehran, Iran: Ney Publishing (13th ed.).
- Flick, O. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*, (H. Jalili, Transe.). Tehran, Iran: Ney Publishing.
- Fricker, M. (2003). Epistemic injustice and a role for virtue in the politics of knowing. *Metaphilosophy*, 3–4(1–2), 154–173. doi: 10.1111/1467-9973.00266
- Fricker, M. (2006). Powerlessness and Social Interpretation, *Episteme*, 3(1-2), 96–108. doi: 10.1353/epi.0.0004

- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, M. (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom? *Synthese*. 190(7), 1317–1332. doi: 10.1007/s11229-012-0227-3
- Ghafari, G. (2018). *Values and Attitudes of Iranians (2015) Student and Non-Student Population: National Survey Findings*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Golding, C. (2012). Epistemic progress: a construct for understanding and evaluating inquiry. *Educational Theory*, 62(6), 677-693. doi:10.1111/edth.12004
- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and Education, Acts of Practical Theory*. Flamer Press.
- Haghighat, A. (1996). *History of Iranian national movements, from the Mongol tyranny to the height of the Safavid rule*. Tehran, Iran: Koomesh.
- Hall, S. (1977). The work of representation. In S. Hall (Ed.). *Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage Publication.
- Hall, S. (1993). Encodind-decoding. In S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge.
- Hall, S. (2005). Encoding, decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language*. London: Routledge.
- Karsenty, B. (2013). From Marx to Bourdieu: The limits of the Structuralism of Practice. In S. Susen & B. S. Turner (Eds.). *The legacy of Pierre Bourdieu, Critical Essays*. London: Anthem Press.
- Kaya, A., & Benevento, A. (2022). Epistemic Justice as a Political Capability of Radicalised Youth in Europe: A Case of Knowledge Production with Local Researchers. *Journal of Human Development and Capabilities*, 23(1), 1-22. doi: 10.1080/19452829.2021.2004096
- Kidd, I. J., & Carel, H. (2017). Epistemic injustice and illness. *Journal of applied philosophy*, 34(2), 172-190. doi: 10.1111/japp.12172
- King, N., & Horrocs, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage Publication.
- Kozinets, R. (2010). *Ethnography: Doing Ethnographic Research Online*. London: Sage Publication.
- Lee, E., Herschman, J., & Johnstone, M. (2019). How to convey social workers' understanding to clients in everyday interactions? Toward epistemic justice. *Social Work Education*, 38(4), 485-502. doi:10.1080/02615479.2018.1539070



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



- Link, B. G., Phelan, J. C. & Hatzenbuehler, M. L. (2014). Stigma and Social Inequality. In J. D. MacLeod, E. J. Lawler & M. Schwalbe (Eds.), *Handbook of the Social Psychology of Inequality*. Springer.
- Meredith, M. (2020). *Creating spaces of dialogical action towards epistemic justice in higher education* (Doctoral dissertation), York St John University.
- Ministry of Sports and Youth, Office for Coordination and Organizing Youth Affairs. (2013). *Collection of approvals of the National Headquarters for Organizing Youth Affairs*. Tehran.
- Muller, J. (2006). On The Shoulders of Giants: Vertically of Knowledge and the Scholl Curriculum. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (Eds.), *Knowledge, Power and Education Reform, Applying the Sociology of Basil Bernstein*. New York: Routledge.
- National Youth Organization (2003). *National Youth Program, 2003 and 2004*. Tehran.
- National Youth Organization, Secretariat of the Supreme Youth Council. (2004). *National Document for Development and Organization of Youth Affairs, National Program for Organizing Youth Affairs, National Document for Special Development (Trans-Sectoral)*. Tehran.
- National Youth Organization, Secretariat of the Supreme Youth Council. (2005). *National document of youth in the twenty-year perspective of the Islamic Republic of Iran*, Tehran.
- National Youth Organization, Secretariat of the Supreme Youth Council. (2005). *National Youth Policy in the Islamic Republic of Iran*. Tehran.
- Newbigging, K., Ridley, J. (2018). Epistemic Struggles: The Role of Advocacy in Promoting Epistemic Justice and Right in Mental Health, *Social Science & Medicine*, 219, 36-44. doi: 10.1016/j.socscimed
- Organization of Plan and Budget, Center for Social Economic Documents and Publishing (1989). *The law of first program of economic, social and cultural development of the Islamic Republic of Iran, 1989-1993*, Approved by the Islamic Consultative Assembly. Tehran.
- Organization of Plan and Budget, Center for Social Economic Documents and Publishing (1996). *The law of second program of economic, social and cultural development of the Islamic Republic of Iran, 1996-2000*, Approved by the Islamic Consultative Assembly. Tehran.
- Organization of Plan and Budget, Center for Social Economic Documents and Publishing (2000). *The law of third program of economic, social and cultural development of the Islamic Republic of Iran, 2000-2004*, Approved by the Islamic Consultative Assembly. Tehran.
- Organization of Plan and Budget, Center for Social Economic Documents and Publishing (1383). *The law of fourth program of economic, social and cultural development of the Islamic Republic of Iran, 2004-2008*, Approved by the Islamic Consultative Assembly. Tehran.
- Organization of Plan and Budget, Center for Social Economic Documents and Publishing (2011). *The law of fifth program of economic, social and cultural development of the Islamic*

- Republic of Iran, 2011-2015*, Approved by the Islamic Consultative Assembly. Tehran.
- Organization of Plan and Budget, Center for Social Economic Documents and Publishing. (2017). *The law of sixth program of economic, social and cultural development of the Islamic Republic of Iran, 2017-2021*, Approved by the Islamic Consultative Assembly. Tehran.
- Qarakhani, M. (2014). Conditions of Possibility and Reasons for Preventing the Establishment of the Interdisciplinary of "Social Policy" in Iran. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 6(2), 33-55. doi: 10.7508/isih.2014.22.003
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Revised Edition. Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness, a Restatement*. In Erin I. Kelly (Ed.), Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawolle, S., Lingard, B. (2013). Bourdieu and educational research: Thinking Tools, Relational Thinking, Beyond Epistemological innocence. In M. Murphy (Ed.), *Social Theory and education Research, Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. London: Routledge.
- Reay, D. (1998). Cultural Reproduction: Mothers Involvement in Their Children Primary Schooling. In M. Grenfell & D. James, (Eds.), *Bourdieu and Education, Acts of Practical Theory*. Falmer Press.
- Reed-Danahay, D. (2005). *Locating Bourdieu*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Research Institute of Culture, Art and Communication in collaboration with the Ministry of Interior and the Iranian Students' Opinion Polling Center (ISPA). (2015). *National Plan for Measuring the Social Capital of the Country*, Tehran. Iran.
- Robbins, D. (1998). The need for an Epistemological birack. In M. Grenfell & D. James, (Eds.). *Bourdieu and Education, Acts of Practical Theory*. Falmer Press.
- Sattari, J. (1991). *The field of people's culture*. Tehran, Iran: Virastar Publisher.
- Shabani, R. (1991). *Fundamentals of Social History of Iran*. Tehran, Iran: Qoms.
- Sinclair, S., & Huntsinger, J. (2008). The Interpersonal Basis of Self-Stereotyping. In S. Levin & C. Van Laar (Eds.), *Stigma and Group Inequality*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Soroush, A. (1998). *Tolerance and Management*. Tehran, Iran: Serât.
- Stroud, C., & Kerfoot, C. (2021). Decolonizing Higher Education. Multilingualism, Linguistic Citizenship and Epistemic Justice. In K. Heugh & P. Van Avermaet (Eds.), *Language and Decoloniality in Higher Education: Reclaiming Voices from the South*. Bloomsbury Publishing.
- Supreme Council of the Cultural Revolution (2014). *Map of the country cultural engineering*. Tehran.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

Supreme Council of the Cultural Revolution (2015). *Resolutions of the Supreme Council of the Cultural Revolution* (December 18, 1984 - March 20, 2017). Tehran.

Supreme Council of the Cultural Revolution (2016). *Approvals of Hijab and Chastity*. Tehran.

Walker, M. (2020). Failures and possibilities of epistemic justice, with some implications for higher education. *Critical Studies in Education*, 61(3), 263-278. doi:10.1080/17508487.2018.1474774

Zakaei, M. S. & Veisi, S. (2021). *Virtual life in Iran: Emotions and Subcultures in online Social Networks*. Tehran, Iran: Āgah.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Volume 14
Issue 2
Spring 2022



عدالت معرفتی در بین جوانان: از فضای مجازی تا سیاست‌گذاری

سیمین ویسی^۱، محمدسعید ذکایی^{۲*}، اردشیر انتظاری^۳

دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۱۹؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۵

چکیده

یکی از مهم‌ترین مسائل جامعه ایرانی بحث عدالت است. مبحث اصلی مقاله حاضر، عدالت معرفتی و شکاف میان تعاریف آن در زندگی روزمره و سیاست‌گذاری‌هاست. صفحات افراد جوان در شبکه‌های اجتماعی اینستاگرام، توئیتر، فیسبوک (متا)، یوتیوب و تلگرام به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند و به قوم‌نگاری مجازی، تحلیل مضمون و نشانه‌شناختی آن‌ها پرداخته‌ایم. از سوی دیگر، متون سیاست‌گذاری نیز تحلیل مضمون شدند. یافته‌های فضای مجازی بی‌عدالتی معرفتی هرمنوتیکی را تأیید می‌کنند؛ شاهد دو نوع دیگری‌سازی در فضا هستیم که اولی نخبه‌گرایانه و دومی مبتنی بر خوانش گفتمان حاکم از معیار بودن است که افراد سعی در مقابله با آن‌ها دارند. پیامدهای این دیگری‌سازی‌ها شامل تباین میان احکام رسمی و نظرات مردم، قطبی شدن جامعه، بی‌صدایی و مسئله‌آمیز شدن امر تفاوت است. عدالت معرفتی در دو سطح ملی و فراملی که با یکدیگر در پیوندند نیز خود را در داده‌ها آشکار ساخت. بررسی اسناد سیاست‌گذاری مربوطه مؤید کافی نبودن زمینه‌های مشارکت جوانان در تصمیم‌گیری‌های کلان، بی‌توجهی به سبک زندگی‌های گوناگون، دیگری‌سازی، نگرش آسیب‌شناسانه و پلیسی و قضایی کردن مسائل است. به نظر می‌رسد با رفع نواقص برنامه‌های موجود و عملیاتی‌سازی آن‌ها، بهره‌گیری از ظرفیت علمی دانشگاه‌ها و حرکت از تفکر پرتگاهی از طریق راهبردهای پیوندزدایی و کثرت رادیکال بتوان شاهد رفع بی‌عدالتی معرفتی به خصوص در میان جوانان بود.

کلیدواژه‌ها: عدالت معرفتی، عدالت تصدیقی، عدالت هرمنوتیکی، رهایی از بی‌عدالتی معرفتی

۱. دکترای جامعه‌شناسی فرهنگی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۲. استاد جامعه‌شناسی، گروه مطالعات فرهنگی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران (نویسنده

مسئول)

zokaei@atu.ac.ir ✉

۳. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۱. مقدمه

عدالت از جمله مفاهیم چالش برانگیز از دوران باستان تاکنون بوده است و به تعبیر نویسندگان مختلف مانند شعبانی (۱۳۶۹)، ستاری (۱۳۷۰)، حقیقت (۱۳۷۴) و فیرحی (۱۳۹۲) همواره یکی از مهم‌ترین مسائل مطرح در میان ایرانیان بوده است. طرح ملی‌سنجش سرمایه اجتماعی کشور در سال ۱۳۹۳ و غفاری (۱۳۹۷) در پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان در میان گروه‌های مختلف جوانان دانشجوی و غیردانشجو به این نتیجه رسیدند که احساس بی‌عدالتی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، قضایی و قومی در جامعه ایرانی وجود دارد. با وجود این، تاکنون به اهمیت صورتی از بی‌عدالتی که با شکاف‌افتادن میان قدرتمندان و سایرین ابتدا در سطح زبانی و در زندگی روزمره و سپس در ساختارهای کلان و عینی اتفاق می‌افتد، توجهی نشده است. گرچه برخی نویسندگان همچون سروش (۱۳۷۶) به قدرت معرفت و نابرابری‌های ناشی از آن در سطح حاکمیت اشاره کرده بودند، اما پژوهشی تجربی که بتواند فرایندهای شکل‌گیری عدالت (بی‌عدالتی) معرفتی در جامعه را شناسایی کند، صورت نگرفته است.

در فضای مجازی به دلیل حضور گروه‌های گوناگون و خودابرازی آن‌ها و به‌طور خاص جوانان که بیشترین کاربران را تشکیل می‌دهند، می‌توان به‌خوبی عدالت معرفتی و شیوهٔ برساخت تعاریف افراد از آن را مشاهده کرد. شناسایی تعریف عدالت معرفتی و مقایسه با برساخت آن در متون سیاست‌گذاری می‌تواند سبب کاهش فاصلهٔ قدرت میان جوانان و سیاست‌گذاران و تقریب دیدگاه‌ها در مورد عدالت شود که نه تنها در سیاست‌گذاری‌ها می‌تواند مورد توجه قرار گیرد بلکه در کنش هر روزه نیز از بیگانگی افراد نسبت به ساختارها جلوگیری می‌کند. پرسش اساسی پژوهش حاضر، چگونگی برساخت عدالت معرفتی در دو بعد تصدیقی و هرمنوتیکی در زندگی روزمرهٔ جوانان ایرانی و سیاست‌گذاری‌های مربوط به آنان است. همان‌طور که قاراخانی (۱۳۹۳) می‌گوید سیاست اجتماعی به‌عنوان حوزهٔ بینارشته‌ای می‌تواند از رهیافت‌ها، روش‌ها، دستاوردها و یافته‌های رشته‌های گوناگون استفاده کرده و از طرفی پلی میان پژوهشگر دانشگاهی و سیاست‌گذار باشد.



۲. پیشینه پژوهش

بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده درباره عدالت معرفتی در زمینه درمانی بوده‌اند. کارل و کید^۱ (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان «بی‌عدالتی معرفتی در مراقبت‌های بهداشتی یک تحلیل فلسفی» بر شناخت پدیدارشناسانه تأکید کرده‌اند، زیرا افراد بیمار به دلیل نسبت داده‌شدن احتمالی ویژگی‌هایی همچون غیرقابل فهم بودن شناختی، بی‌ثباتی عاطفی و غیرقابل درک بودن جنبه‌های بیماری، دچار بی‌عدالتی معرفتی می‌شوند.

کید و کارل (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «عدالت معرفتی و بیماری» نشان داده‌اند که باید تعادلی میان معرفت ساختاری پزشکان و معرفت به‌حاشیه‌رفته بیماران، از طریق کشف این بی‌عدالتی، تحلیل انتقادی طیف کلیشه‌های بیماری و مطالعات اجتماعی-معرفتی با هدف اصلاح نهادهای معاصر به‌وجود آید.

نیویگینگ و ریدلی^۲ (۲۰۱۸) در پژوهش خود با عنوان «مبارزات معرفتی: نقش وکالت در ارتقای عدالت معرفتی و حقوق در سلامت ذهنی» نشان داده‌اند که افراد دچار پریشانی ذهنی در معرض پیش‌فرض‌های غیرمنطقی و بی‌عدالتی معرفتی قرار دارند و وکیلان می‌توانند مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی متفاوتی را برای پریشانی روانی تأمین کنند.

لی، هرشمن و جانستون^۳ (۲۰۱۹) در پژوهش خود با عنوان «چگونه می‌توان درک مددکاران اجتماعی را در تعاملات روزمره به مددجویان منتقل کرد؟ به سوی عدالت معرفتی» تلاش کرده‌اند تا الگوهای گفتاری ناعادلانه از نظر معرفتی را در رفتارهای اجتماعی و بالینی نشان دهند. بیوتر^۴ (۲۰۱۹) در پژوهش خود با عنوان «بی‌عدالتی معرفتی و طبقه‌بندی روانپزشکی» معتقد است به دلیل نقش ارزش‌ها در طبقه‌بندی‌های روان‌پزشکی، مجموعه‌ای از معیارهای تشخیصی نادرست، تلویحی یا ناقص به وجود آمده‌اند که با مشارکت دادن بیماران در دسته‌بندی‌سازی‌ها قابل پیشگیری هستند.

1. Carel & Kidd
2. Newbigging & Ridley
3. Lee, Herschman & Johnstone
4. Bueter





گلدینگ^۱ (۲۰۱۲)، مردیث^۲ (۲۰۲۰)، واکر^۳ (۲۰۲۰) و استراود و کرفوت^۴ (۲۰۲۱) رابطه میان عدالت معرفتی و دانش را بررسی کرده‌اند. گلدینگ در پژوهش خود با عنوان «پیشرفت معرفتی: ساختاری برای فهم و ارزیابی پرسش» ساختار و حوزه جدیدی از تحقیقات – پیشرفت معرفتی – را معرفی می‌کند که در آن از طریق ایجاد ایده‌های بهتر و توسعه مهارت‌های تحقیق، معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند تحقیق را بهتر درک کرده، در آن مشارکت داشته و آن را ارزیابی کنند.

مردیث در پژوهش خود با عنوان «خلق فضای کنش گفت‌وگویی: به سوی عدالت معرفتی در آموزش عالی» تلاش کرده است نقش دانشگاه‌ها را در چگونگی ایجاد فضاهای مشارکتی، رابطه‌ای و گفت‌وگویی برای ایجاد دانش و اقدامات سیاسی توصیف و نظریه‌پردازی کند. واکر در پژوهش خود با عنوان «شکست‌ها و احتمالات عدالت معرفتی، با برخی پیامدها در آموزش عالی» با بررسی مثالی از جنبش سیاسی در افریقای جنوبی در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ نشان داده است که اصول بی‌عدالتی و آپارتاید سیاسی یکسان بوده و شامل بی‌عدالتی تصدیقی و هرمنوتیکی است. او اهمیت این چارچوب مفهومی را برای شیوه‌های آموزش عالی تحول‌آفرین و چگونگی کمک این شیوه‌ها به عدالت معرفتی بیشتر در آموزش عالی را نشان می‌دهد.

استراود و کرفوت در پژوهش خود با عنوان «استعمار دوباره آموزش عالی: چند زبانی، شهروندی زبانی و عدالت معرفتی» با بررسی انتقادی سه راهبرد زبانی شامل داربست‌زدن به زبان کلانشهرهای استعماری، روشنفکری یا درون‌زایی و استفاده از ترجمه زبان طی سه سال در افریقا، شهروندی زبانی را به عنوان راه‌حل بی‌عدالتی معرفتی شناسایی کرده‌اند. کایا و بنونتو^۵ (۲۰۲۲) پژوهشی با عنوان «عدالت معرفتی به عنوان قابلیت سیاسی جوانان رادیکال در اروپا موردی از تولید دانش با محققان داخلی» انجام داده‌اند. این پژوهش به دنبال ایجاد

1. Golding
2. Meredith
3. Walker
4. Stroud & Kerfoot
5. Kaya & Benevento

الگویی است که در تحقیقات بتوان از همکاری محققان ارشد با جوانان حاشیه‌نشین استفاده کرد و تحقیقات معتبرتری انجام داد.

پژوهش‌های پیشین، از نظریه عدالت معرفتی فریگر در زمینه‌های محدودی استفاده کرده‌اند. با الهام از آن‌ها بر آنیم که با بهره‌گیری از دانش گروه‌های حاشیه‌نشین (در اینجا جوانان) در ساخت معانی رسمی به‌خصوص با واسطه قرار دادن پژوهشگران و ساخت دانشگاهی می‌توان از بی‌عدالتی معرفتی تصدیقی و هرمنوتیکی در دو حوزه فرهنگ روزمره و سیاست‌گذاری‌ها به‌عنوان زیرین‌ترین و ساختاری‌ترین لایه‌های فرهنگ در ایران جلوگیری کرد.

۳. مبانی نظری

بدون توجه به آنچه میراندا فریگر^۱ (۲۰۰۷) با عنوان عدالت معرفتی^۲ از آن یاد می‌کند، بررسی ابعاد عدالت، ممکن و کامل نیست. بی‌عدالتی معرفتی ممکن است سریعاً ما را به فکرکردن درباره توزیع ناعادلانه آنچه می‌تواند سرمایه فرهنگی یا کالاهای معرفتی مانند اطلاعات یا آموزش تلقی شود، وادار کند. باوجود این، فریگر بر دو صورت از بی‌عدالتی معرفتی تأکید دارد که در نوع خود مشخصاً معرفتی هستند:

بی‌عدالتی تصدیقی^۳ زمانی اتفاق می‌افتد که تعصب باعث می‌شود شنونده اعتبار کمی به کلمات گوینده بدهد. بی‌عدالتی هرمنوتیکی^۴ در مرحله قبل اتفاق می‌افتد، یعنی زمانی که شکاف در منابع تفسیر جمعی باعث می‌شود هنگامی که فرد می‌خواهد به تجربه جمعی خویش معنا ببخشد به صورت ناعادلانه متضرر گردد (فریگر، ۲۰۰۷، ۱).

عدالت هرمنوتیکی که به «معنای تجربه اجتماعی» اشخاص اعتبار می‌بخشد، مقدمه عدالت تصدیقی است که به «تجربه اجتماعی» اشخاص اعتبار می‌دهد. توانایی اشخاص برای معنابخشی به تجربه‌های اجتماعی‌شان ریشه در قدرت آن‌ها در کنش‌های هر روزه و نیز تعامل با قدرت دارد. بر اساس پژوهش فریگر (۲۰۰۳) با عنوان «بی‌عدالتی معرفتی و نقشی

1. Miranda Fricker
2. epistemic justice
3. testimonial injustice
4. hermeneutical injustice





برای فضیلت در سیاست دانستن»، بی‌عدالتی تصدیقی هنگامی رخ می‌دهد که تعصب شنونده منجر به این شود که گوینده اعتبار کمتری نسبت به آنچه وی سزاوار است دریافت کند. طبق نظر کودی^۱، رقابت برای اعتبار یکی از ویژگی‌های مهم زندگی اجتماعی و سیاسی ماست: «برخی کمتر از آنچه که سزاوار آن هستند از این امر برخوردارند، زیرا دیگران بیشتر از آنچه شایسته آن هستند، دریافت کرده‌اند» (۲۰۱۷، ۶۳). فریگر مفهوم «حاشیه‌نشینی هرمنوتیکی»^۲ را درباره «گروهی که دسترسی به مشارکت برابر در تولید معانی اجتماعی ندارند» توضیح داده است (۲۰۱۳، ۱۳۱۹). برخی از گروه‌های اجتماعی، برای مثال کسانی که در طرح معانی اجتماعی نقشی مهم دارند، از جمله روزنامه‌نگاران و دانشگاهیان، سیاست‌مداران و سیاست‌گذاران، مردان و مرکز‌نشینان در تولید معانی از دیگران وضعیت بهتری دارند و به همین دلیل از قدرت هرمنوتیکی بیشتری برخوردارند.

فریگر از نوعی قدرت اجتماعی نام می‌برد که نه تنها به هماهنگی عملی اجتماعی بلکه به یک هماهنگی اجتماعی تخیلی نیاز دارد. «هرگاه عملیاتی از قدرت انجام شود که تا حد قابل توجهی به چنین برداشت‌های تخیلی مشترک از هویت اجتماعی بستگی داشته باشد، در این صورت قدرت هویت در کار است» (فریگر، ۲۰۰۷، ۱۴). متفکران مکتب کنش متقابل نمادین همچون کولی، مید و دیگران استدلال می‌کنند که ارزیابی‌های شخصی از نظر موقعیتی به گونه‌ای ساخته می‌شوند که با ارزیابی‌های دیگران مطابقت داشته باشند (سینکلر و هانتسینگر^۳، ۲۰۰۸). هویت در نوعی تبادل گفتمانی درگیر می‌شود که در آن می‌توان دانش و در وسیع‌ترین سطح، معنا را به شنونده منتقل کرد. شنونده از طریق عواملی همچون کلیشه، در مورد اعتبار گوینده قضاوت ناعادلانه‌ای خواهد داشت، در نتیجه ممکن است شنونده از نظر اخلاقی دچار اشتباه شود و ظرفیت گوینده به‌عنوان یک داننده تضعیف شده و «اعتبار کمتری نسبت به دیگران کسب کند که کسری اعتبار نامیده می‌شود» (فریگر، ۲۰۰۷، ۱۷). تبعیض ساختاری زمانی رخ می‌دهد که سیاست اجتماعی، قوانین یا سایر کردارهای نهادینه،

1. Coady

2. hermeneutical marginalization

3. Sinclair & Huntsinger

دیگر برای گروه انگ خورده به صورت انباشتی و در طولانی مدت فایده‌ای نداشته باشند (لینک، فلان و هاتزنبوهرل^۱، ۲۰۱۴). این ساختارها ممکن است مادی بوده و شامل نهادها و رویه‌های اجتماعی باشند که از قدرتمندان حمایت می‌کنند. همچنین ممکن است هستی‌شناسانه خوانده شوند، به این معنی که قدرتمندان به نوعی دنیای اجتماعی را تشکیل می‌دهند یا اینکه می‌توان آن‌ها را معرفت‌شناختی خواند، به این ترتیب که افراد قدرتمند امتیاز ناعادلانه‌ای در ساختن درک اجتماعی جمعی دارند (فریگر، ۲۰۰۷).

مجموعه‌ای از ارزش‌ها و نقش‌های اجتماعی، شیوه‌های کنترل اجتماعی و اعمال قدرت، نظم‌دادن به معانی و تجربیات و به‌طور کلی ساختارهایی در هر نظم اجتماعی وجود دارند که از طریق زبان خاصی بازتولید می‌شوند. بازیل برنشتاین^۲ دو نوع زبان یا کد را شناسایی کرده است: «کدهای بسط‌یافته»^۳ جزئیات کلامی را برای مقاصد ذهنی تسهیل می‌کنند. درحالی‌که کدهای محدود^۴ توضیحات کلامی را برای چنین مقاصدی محدود می‌کنند» (۱۹۶۲، ۹۰). در کدهای زبانی محدود، معانی به شدت انضمامی، توصیفی، خلاصه، غیرانتزاعی و وابسته به موقعیت‌اند درحالی‌که در زبان بسط‌یافته، عبارات به صورت فردی و با معانی و انگیزه‌های شخصی تنظیم می‌شوند (آتکینسون^۵، ۲۰۰۲). بر اساس این دو نوع زبان، برنشتاین میان دو نوع ساختار دانش تمایز قائل می‌شود: «ساختارهای افقی دانش برخلاف ساختارهای عمودی دانش که مبتنی بر کدهای یکپارچه‌اند، براساس کدهای مجموعه‌ای یا سریالی، ادغام زبان در یک مورد و انباشت زبان در موارد دیگر هستند» (۲۰۰۰، ۱۶۲). «پیشرفت در دانش افقی از طریق انسجام نظری اتفاق نمی‌افتد، بلکه از طریق معرفی زبان‌های جدیدی صورت می‌گیرد که چشم‌اندازهای جدید، سؤالات جدید، مسائل جدید و سخنگویان جدید را به وجود می‌آورند» (مولر^۶، ۲۰۰۶، ۱۲). دانش مورد نظر برنشتاین تنها محدود به علم مدرن نمی‌شود بلکه فهم متعارف روزمره افراد را نیز شامل

1. Link, Phelan & Hatzenbuehler
2. Basil Bernstein
3. elaborated code
4. restricted codes
4. Atkinson
5. Muller





می‌شود. از آنجایی که زبان معیار و دانش روزمره و رسمی برخاسته از آن به‌عنوان زبان مشروع شناخته شده و گفتمان رسمی و سیاست‌گذاری‌ها نیز به‌وسیله آن صورت می‌گیرند، بسیاری از گروه‌های موجود در جامعه کنار گذاشته می‌شوند. از نظر بوردیو^۱ (۱۹۹۱)، سیستم آموزش رسمی باعث بی‌ارزش شدن شیوه‌های مردمی بیان و نیز کنارزدن آن‌ها به‌عنوان زبان مخفی^۲ و سخنان نامفهوم^۳، و در نهایت به‌رسمیت‌شناختن تحمیلی زبان مشروع شد (بوردیو و پاسرون^۴، ۱۹۹۰). «مادران طبقه متوسط به دلیل توانایی‌های زبانی‌ای که دارند هم خود بهتر می‌توانند عادت‌واره‌های مناسب را بازتولید کنند و هم آن‌ها را به فرزندانشان آموزش می‌دهند» (ری^۵، ۱۹۹۸، ۶۹). این سرمایه‌های فرهنگی موجب می‌شوند تا «این تفاوت‌های فرهنگی به غلط تفاوت در توانایی‌های فردی تعبیر شوند» (راوول و لینگارد^۶، ۲۰۱۳، ۱۲۰). «ساختار یک طبقه که براساس عادت‌واره‌های آن بازتولید می‌شود، در سطح اجتماعی در ارتباط با سایر طبقات و تحت تأثیر آن‌هاست» (کارسنتی^۷، ۲۰۱۳، ۸۳).

بوردیو ارتباط میان عادت‌واره و میدان را به‌همدستی هستی‌شناختی تعبیر می‌کند (رابینز^۸، ۱۹۹۸). او در کتاب سلطه مردانه می‌گوید، «وقتی تقابل‌های دوتایی را تنها به کار می‌بریم، قراردادی به نظر می‌رسند اما هنگامی که به یک سیستم تقابل‌های دوتایی متصل می‌شوند، آن‌ها را به‌عنوان ضروریات عینی و ذهنی درمی‌یابیم. این تقابل‌ها به‌وسیله شباهت در تفاوت‌ها و نیز از طریق بازی خستگی‌ناپذیر جابه‌جایی و استعاره‌های زبانی به اندازه کافی برای حمایت از یکدیگر مطابقت دارند» (بوردیو، ۲۰۰۲). در این نظام گفتمانی، اگر یک واژه آغشته به معانی اقتدارآمیز و تجویز شده باشد، می‌تواند تعاریف مشروع خود را تحمیل

1. Bourdieu

2. Argot:

عبارات و اصطلاحات غیررسمی که در زبان استاندارد در نظر گرفته نمی‌شوند و تنها در میان گروهی از مردم یک ناحیه، طبقه اجتماعی خاص، افراد شاغل در یک حرفه و خلاصه در میان گروهی خاص رایج بوده و پذیرفته شده‌اند.

3. gibberish

4. Passeron

5. Reay

6. Rawolle & Lingard

7. Karsenty

8. Robbins

و هرگونه صورت غیراصیل را سرکوب کند (گرنفل و جیمز^۱، ۱۹۹۸). در این میان، مفهوم دوکسا^۲ از دیدگاه بوردیو و پاسرون نقشی مهم ایفا می‌کند: «در جوامعی که در آن‌ها طبقه حاکم و محکوم وجود دارد، نوعی شناخت غلط از حقیقت وجود دارد که موجب می‌شود فرهنگ مسلط به عنوان فرهنگ مشروع شناخته شود» (ریدداناها^۳، ۲۰۰۵، ۴۷-۴۶). در ادامه، به این مسئله می‌پردازیم که چگونه می‌توان از بی‌عدالتی معرفتی خارج شد.

فریگر (۲۰۱۳) «عدالت معرفتی» را اصطلاح چترمانند تعریف می‌کند و برخی دیگر مانند دوبگن^۴ (۲۰۱۶) آن را جست‌وجوی واژگان جدید برای توصیف و بیان تجربیات بی‌عدالتی می‌دانند که در گفتار هژمونیک شنیدنی نیستند (دوبگن به نقل از: دوبگن و اسکوپن^۵، ۲۰۱۹). الیزابت اندرسون^۶ (۲۰۱۲) فریگر را به این دلیل که ساختارها را نادیده گرفته مورد انتقاد قرار می‌دهد. از نظر او باید روش‌های مناسبی برای تضمین دسترسی افراد دارای پیشینه معرفتی متنوع به دانشگاه‌ها و سایر سازمان‌های سیاسی دموکراتیک ایجاد شود: «تحقیق مشترک تمایل به ایجاد واقعیت مشترک دارد و می‌تواند بر بی‌عدالتی تصدیقی و هرمنوتیکی غلبه کند» (اندرسون، ۲۰۱۲، ۱۷۱).

تفکر پرتگاهی^۷ به این معنی است که انواع خاصی از دانش به دلیل عدم تقارن‌های نامشروع قدرت، به دیگران ترجیح داده می‌شوند. معرفت‌گشی نه‌تنها در دوران استعمار رواج یافته بود، امروزه نیز در سرکوب گروه‌های حاشیه‌نشین، مانند مهاجران و پناهندگان در داخل کلانشهرها دیده می‌شود. «تفکر پساپرتگاهی» از پذیرش تنوع دنیاهای اجتماعی و مفاهیم آن‌ها آغاز می‌شود. «کثرت رادیکال^۸» یا «معرفت‌شناسی جنوب^۹» مفهومی نمایاست که توسط دسوسا سانتوس^{۱۰} (۲۰۱۴) ابداع شده است، و پاسخی است به آنچه او «تفکر

1. Grenfell & James

2. doxa:

نقطه‌نظری که متعلق به گروه مسلط است و به غلط، دیدگاه درست و جهان‌شمول تعبیر می‌شود.

3. Reed-Danahay

4. Dübgen

5. Skupien

6. Anderson

7. abyssal thinking

8. radical plurality

9. epistemologies of the South

10. De Sousa Santos





پرتگاهی در غرب»^۱ می‌نامد. «کثرت رادیکال دانش ما را دعوت می‌کند تا فراتر از مدل‌ها و اشکال سازمانی مسلط را ببینیم و به عدالت معرفتی به‌عنوان پیش‌نیاز عدالت جهانی کمک کنیم» (دوبگن و اسکوپن، ۲۰۱۹، ۱۱۹). «پیوندزدایی»^۲ (برطبق پژوهش میگنولو^۳، ۲۰۰۷) و «نافرمانی معرفتی»^۴ (میگنولو، ۲۰۰۹) راهکارهای دیگری برای به‌دست‌آوردن فضای بیشتر برای گروه‌های حاشیه‌نشین و دانش آن‌هاست. پیوندزدایی گزینه‌ای است که ترجیح می‌دهد به‌صورت رادیکال فضاهایی برای خودتعیین‌بخشی ایجاد شود، تا اگر نهادهای مسلط در جهان سیاست در آینده به‌طور اساسی تغییر نکرده‌اند، ناامیدی به‌وجود نیاید (میگنولو به نقل از: دوبگن و اسکوپن، ۲۰۱۹).

گروه‌های گوناگون، از جمله جوانان که معمولاً به‌عنوان «دیگری» از فرهنگ رسمی کنار گذاشته شده‌اند، از طریق کثرت رادیکال و پیوندزدایی می‌توانند جایگاه خود را در متون رسمی سیاست‌گذاری باز یابند. مفاهیم نیازمند محلی‌شدن هستند تا با انعکاس تجربیات زیسته گروه‌هایی که در سیاست‌گذاری‌ها تا پیش از این غایب بودند بتوانند نقش مهمی در سرنوشت افراد جامعه بازی کنند و دانشگاه‌ها در این میان نقش واسطه‌ای مهمی برعهده دارند.

۴. روش پژوهش

روش پژوهش در مقاله حاضر قوم‌نگاری مجازی است. مردم‌نگار مجازی با غوطه‌ور شدن در یک محیط مجازی، به مشاهده و تعامل با افرادی می‌پردازند که از آن سایت استفاده می‌کنند (گیون^۵، ۲۰۰۸). نمونه‌گیری از نوع هدفمند و شامل صفحات افراد جوانی است که در ایران، در فیس‌بوک (متا)، توییتر، اینستاگرام و یوتیوب به خودابرازی یا گفت‌وگو درباره عدالت معرفتی پرداخته‌اند.^۶ «داده‌هایی که از طریق ضبط و ثبت وقایع و تعاملات اجتماع آنلاین ایجاد

1. abyssal thinking in the West

2. de-linking

3. Mignolo

4. epistemic disobedience

5. Given

۶. پیش‌فرض اصلی این پژوهش این است که اگرچه برای مثال توییتر کارکرد سیاسی و اینستاگرام کارکرد سرگرمی بیشتری دارد اما همان‌طور که دکایی و ویسی (۱۳۹۹) می‌گویند در سال‌های اخیر نوعی همگرایی میان شبکه‌ها در حال روی دادن است.

می‌شوند» (کازینتز^۱، ۲۰۱۰، ۱۹). گروه‌های سنی بین ۱۸ تا ۳۵ سال و از گروه‌های مختلف جنسیتی، قومی و طبقاتی به نسبت متوازن در نمونه‌ها وجود داشت و داده‌ها شامل تصاویر و نوشته‌ها شامل زندگی‌نامه، کپشن‌ها یا نوشته‌های موجود در پُست^۲ها و مانند این‌ها بودند. تصاویر، مورد تحلیل نشانه‌شناختی ساختارگرا (روابط هم‌نشینی و جانشینی) و پسا ساختارگرا (بینامتنیت) قرار گرفتند و نوشتارها تحلیل مضمون شدند. تم یا «مضمون ویژگی تکراری و متمایزی در متن است که به نظر پژوهشگر، نشان‌دهنده درک و تجربه خاصی در رابطه با سؤالات تحقیق است» (کینگ و هاروکز^۳، ۲۰۱۰، ۱۵۰). سیاست‌گذاری‌ها نیز مورد تحلیل مضمون قرار گرفتند تا ببینیم وضعیت عدالت معرفتی در داده‌های سیاست‌گذاری‌ها به چه صورت است. در مورد اعتبار باید همان‌گونه که لینکلن و گوبا^۴ (۱۹۸۵) می‌گویند از برخی مفاهیم معادل در پژوهش‌های کیفی همچون باورپذیری^۵ استفاده می‌شد که شامل روش‌هایی همچون حضور طولانی مدت در میدان و مشاهده مداوم است (لینکلن و گوبا به نقل از: فلیک، ۱۳۸۷). هدف این بود تا با حضور طولانی در میدان و مشاهدات مکرر به تعمیم مطلوب دست یابیم.

۵. یافته‌های پژوهش

یافته‌های فضای مجازی مؤید دیگری‌سازی‌های دوگانه است. مهم‌ترین دوجهی‌های موجود در فضای مجازی شامل نخبه/غیرنخبه، قوی/ضعیف هستند که به شکل نظام‌مندی با دوتایی‌های مختلفی همچون مرکز/پیر/حاشیه‌نشین (تهران‌نشین/شهرستان‌نشین)، مرد/زن، بزرگسال/خردسال، تحصیل‌کرده/غیرتحصیل‌کرده و مانند این‌ها در ارتباط هستند. اتصال این دوتایی‌ها موجب تقویت آن‌ها و نیز دوتایی‌های مرکزی شده و در نهایت باعث به حاشیه‌رفتن زبان غیر معیار و مرکزیت یافتن هر چه بیشتر زبان معیار، ارزش‌های حاکم و در نتیجه گروه‌های

1. Kozinets
2. post:

محتوایی که توسط کاربران ایجاد و در صفحات شخصی‌شان نمایان داده می‌شوند.

3. King & Horrocs
4. Lincoln & Guba
5. credibility





قدرتمند می‌شود. در جامعه ایرانی، نوع دیگری از دیگری‌سازی^۱ و حاشیه‌سازی معرفی که ایدئولوژیک و شامل خوانش رسمی از معیار بودن است، وجود دارد. گروه‌هایی که تعریفی خارج از گفتمان رسمی از خود و مسائل گوناگون داشته باشند، از طریق فرایندهای انگ‌زنی طرد می‌شوند. احساس بی‌عدالتی که از دیگری‌سازی اول ناشی می‌شود، احساس طردشدگی به دلیل معیار نبودن است (زن، روستایی، غیرمرکز نشین، معلول، آسیب‌دیده اجتماعی و...) که گاه با پذیرش معیارهای «دیگری» و به طور خاص «دیگری قدرتمند» و تن دادن به آن‌ها و گاه با مقاومت همراه است. احساس بی‌عدالتی که با دیگری‌سازی نوع دوم (قرارنگرفتن در تعریف ایدئولوژیک و رسمی از جوان، مسائل او و تمام مسائل) اتفاق می‌افتد امروزه با افزایش شبکه‌های اجتماعی با چالش‌ها و مقاومت‌های بسیاری مواجه شده است. منع گروه‌هایی در فرایند معناسازی به دلیل تعلق‌نداشتن به گفتمان رسمی (بی‌عدالتی معرفتی هرمنوتیکی) و نداشتن فضایی برای بیان دیدگاه‌ها و مشارکت در تصمیم‌گیری (بی‌عدالتی معرفتی تصدیقی) سبب شده فضای مجازی محلی برای ابراز خود و خلق معنا باشد.

یکی از مهم‌ترین تبعات دیگری‌سازی نوع دوم، «تباين میان احکام رسمی و نظرات مردم» است که به دلیل تفاوت در گفتمان‌ها و معناسازی‌ها و وجود فضای دوقطبی پدید آمده است. تفاوت برداشت‌ها در تعاریف عینی همچون عدالت توزیعی تا سیاست‌های فرهنگی، سیاست خارجی، معاهدات جهانی، قوانین جنبش‌های مدنی، تصمیم‌گیری‌های قضایی و مانند این‌ها باعث شده تعاریف جوانان و سایر خرده‌فرهنگ‌ها با نهادهای رسمی متفاوت باشد. این عدم شباهت از عینی‌ترین تا ذهنی‌ترین سطوح را در بر می‌گیرد. مثلاً در گفتمان رسمی، یارانه یا وام‌های پرداختی برخلاف تعریف جوانان، متناسب با تورم موجود محاسبه نمی‌شوند و هرگونه فعالیت صنفی یا اجتماعی، با عناوین و احکام از پیش موجود سنجیده شده و جرم تلقی می‌شوند. تعریف از آزادی نیز در این حوزه قرار می‌گیرد و تعریفی که گروه‌های مختلف بیان می‌کنند با یکدیگر و با حاکمیت متفاوت است. تا زمانی که زمینه‌های عدالت معرفتی محقق نشوند، هرگونه تغییر در قوانین و سیاست‌گذاری‌ها بی‌اثر بوده و حتی ادامه بی‌عدالتی‌ها دانسته می‌شوند.

1. otherization

نتیجه دیگر چنین دیگری سازی‌هایی «قطبی شدن جامعه» و «بی‌صدایی» است. بسیاری از خرده‌فرهنگ‌ها معتقدند که به علت عدم تعلق به گرایش‌های سیاسی خاص، در گروه اقلیت قرار گرفته و «دیگری» محسوب می‌شوند. نه تنها واژگان آن‌ها واژگان گفت‌وگو حاکم نیست بلکه در هیچ‌یک از سازمان‌های تصمیم‌ساز عضویت ندارند. برای مثال، در مورد تعویق یا عدم تعویق کنکورهای سراسری در زمان شیوع پاندمی کرونا هیچ‌گونه ستاد خاصی که پاسخ‌گویی سخنان مخالف و موافق جوانان باشد، ایجاد نشد و فضای مجازی تنها محلی بود که نظرات گفته می‌شدند. در مورد سایر مسائل اقتصادی و سیاسی، خشم‌های فروخورده‌ای دیده می‌شوند که در صورت وجود فضایی برای ابراز و نیز امکان تأثیرگذاری در گفتمان رسمی به کانال‌های درستی هدایت می‌گردند.

دیگری سازی‌های دوگانه سبب «مسئله‌آمیز شدن امر تفاوت» نیز گشته‌اند. بخش زیادی از پُست‌ها وضعیت نابسامان قربانیان عدالت (توزیع ثروت، پایگاه و اعتبار) را نشان می‌دهند. این عوامل می‌توانند در جایی از کشور باشند که فرد مرکز نشین به آن مناطق دسترسی ندارد اما به علت بی‌ریشگی فضای مجازی، قابل رؤیت شده‌اند. دیدگاهی مبتنی بر اصل تفاوت راولز^۱ وجود دارد. گرچه افراد زیادی ممکن است خود را صاحب حق^۲ بدانند اما فضای حاکم بر تعریف عدالت در شبکه با الهام از مفهوم حساسیت نسبت به عدالت^۳ والستر و برسچیلد^۴ (۱۹۷۸) و به نقل از بگر^۵ (۱۹۹۸)، «حساسیت نسبت به عدالت برای محروم‌ترین‌ها» است. نمونه‌های عدالت جنسیتی، قومیتی و مانند این‌ها به‌عنوان مصادیق عدالت معرفتی به‌صورت دوره‌ای و بیشتر در واکنش به سخنان مسئولین یا سیاست‌گذاری‌های خاص یا اتفاقات اثرگذار مرتبط، به‌صورت آیکون^۶ درمی‌آیند و مسئله‌آمیز می‌شوند. برای مثال، مطرح شدن صیغه یا چندهمسری در سخنان برخی مسئولین یا اتفاقات منتشرشده در فضای مجازی (پخش

1. Rawls
2. entitle
3. sensitivity to justice
4. Walster & Berscheid
5. Beugre

۶. برگرفته از مفهوم آیکون پیرس، این مفهوم که خصوصاً در فضای مجازی نمود دارد، بر همسانی کامل میان دال و مدلول تأکید دارد بطوریکه با دیدن یک تصویر یا واژه، یک رویداد، دوره تاریخی یا مسأله به ذهنمان متبادر می‌شود.





نقاشی‌هایی با مضمون چندهمسری یا فیلم‌هایی دربارهٔ مردان چندهمسر) سبب شد تا به عدالت جنسیتی توجه شود. واکنش‌های تند و شدید زمانی رخ می‌دهند که بینامتنیت موجود در فضا، بی‌عدالتی معرفتی را به حقوق بشر که عموماً همراه با واکنش‌های بین‌المللی است و نگرش ادیان به زن و نیز مسائل اجتماعی و تاریخی مرتبط پیوند داده و از طریق مقایسه، مسئله‌آمیز می‌کند. در چنین مواردی، توهین به گروه‌هایی از زنان، شطح‌گویی (عمدتاً به صورت زیر سؤال بردن دین اسلام به سبب نگرشی که تصور می‌رود دربارهٔ زن داشته و با نگرش مدرن تناقض دارد) و رکیک‌گویی ناشی از مطلق‌نگری در فضا شدت می‌یابد. افراد زیادی در فضای مجازی در زمینهٔ مسائل حقوقی زنان آگاهی بخشی می‌کنند و اخبار همسرکشی، قتل ناموسی، اسیدپاشی و مانند این‌ها را به طور مداوم اما منقطع و دوره‌ای پخش می‌کنند. با وجود این، به دلیل خاصیت نمایشی فضا عمدتاً موضوعاتی که به مفهوم «سبک زندگی» نزدیک بوده یا شفقت‌برانگیزند، نمود دائمی می‌یابند که در نتیجهٔ آن، شاهد به راه افتادن کمپین‌هایی در زمینهٔ مسائل حقوقی حوزهٔ خصوصی مانند «منع کودک‌همسری»، «امنیت زنان در برابر خشونت‌های خانگی»، «تساوی دیهٔ زن و مرد»، «سهم‌الارث»، «حضانة فرزندان»، «شرایط ضمن عقد (حق تحصیل و کار پس از ازدواج و مانند این‌ها)» و از این دست نبوده‌ایم. علاوه بر این، به دلیل دوقطبی شدن فضا، بلافاصله واکنش‌هایی از سوی مقابل یعنی گروه‌های مطلق‌گرا به وجود آمده که با خشم و طنز، سعی در به‌حاشیه‌بردن مطالبهٔ مورد نظر دارند. در «هشتگ من نیز»^۱ افراطی‌ترین توهین‌ها که با سایر نگرش‌های گروه‌های مطلق‌نگر ترکیب شده بود، دیده می‌شد. از طرفی، فضای مجازی امکان حضور تمام گروه‌ها را فراهم می‌سازد. برای مثال، دربارهٔ مسئلهٔ حجاب به طور هم‌زمان دیدگاه‌های دوقطبی در فضا وجود دارند؛ به همان میزان که از زیبایی حجاب، موفقیت‌های زنان محجبه، هشتگ‌هایی نظیر «من حجاب را دوست دارم»، «باحجاب‌ها فرشته‌اند»، «نه به بی‌حجابی» و... می‌گویند، هشتگ «نه به حجاب اجباری»، نشان‌دادن صحنه‌های عدم مدارای تفاوت در حجاب در جامعه و مانند این نیز بازنمایی می‌شوند.

۱. Me Too: هشتگی جهانی که در فضای مجازی ایران نیز به راه افتاد و هدف آن ابراز خشونت‌های جنسی بود که از کودکی تا به امروز علیه افراد صورت گرفته بود.

در یافته‌ها دوگانه جدیدی از عدالت معرفتی با نام عدالت معرفتی ملی / فراملی^۱ شناسایی شد. در اینجا افراد یک گروه، صنف یا روستا/شهر یا استان عدالت را بر اساس منافع گروهی خود تعریف می‌کنند و عدالت با سرمایه اجتماعی درون گروهی، همبستگی درون گروهی و نیز احساس تملک بر سرمایه‌های طبیعی پیوند دارد (مطالبات کارگران، معلمان، انتقال آب بیناستانی و...). هنگامی که مسائل محلی با موضوعاتی همچون حقوق بشر نزدیکی پیدا کنند یا از طریق بینامتنیت با سایر تعاریف و ابعاد عدالت و سایر مسائل روز یا تاریخی پیوند یابند، عدالت تعریف ملی یا فراملی نیز پیدا خواهد کرد. برای مثال، این مسئله در قضیه کارگران نیشکر هفت‌تپه، کولبرها و سوخت‌برها و حتی حوادث طبیعی رخ داده همچون زلزله سرپل ذهاب یا بوشهر قابل مشاهده است. همچنین اینترنت از نظر عاطفی سبب نزدیکی افراد با سایر مردم مناطق مختلف جهان شده است، «تا جایی که بتوانیم حتی از قلبی جهانی سخن بگوییم که باعث افزایش حساسیت عمومی و وحدت جهانی بر سر موضوعات شفقت‌آور شده است» (ذکایی و ویسی، ۱۳۹۹، ۲۴۹). از یک سو نگرش مبتنی بر لیبرالیسم راولزی (۱۹۹۹ و ۲۰۰۱)، که بر توجه به ضعیف‌ترین اقشار جامعه تأکید دارد، مطرح است و از طرف دیگر، نگرش شفقت‌آمیز جهانی که در آن بسیاری از قدرت‌های سیاسی و نظامی به دلیل سرکوب حاشیه‌نشینان معرفتی (از اقلیت‌های نژادی، قومی و دینی تا سایر گروه‌های در حاشیه) مورد مواخذه قرار می‌گیرند نیز در حال رواج است. گاه شباهت زیست‌بوم، موقعیت راهبردی، تشابهات قومی و دینی همچون مورد افغانستان باعث تشدید این احساس می‌شود. از طرفی، عدالت فراملی در دوران‌هایی که احساس عدالت ملی دچار خدشه گردیده، اهمیت بیشتری می‌یابد. در این بُعد، تعبیر افراد از عدالت شامل خوانش مرجح تعریف رسمی عدالت، خوانش توافقی و خوانش تخالفی است^۲. برای مثال، از آنجایی که کاربران حس مشابهی از بی‌عدالتی ساختاری بودند اعتراض‌ها به بی‌عدالتی ساختاری در امریکا که جرقة آن بعد از مرگ جورج فلنویدر در مه ۲۰۲۰ زده شد اهمیت بیشتری پیدا کرد.

1. national / transnational epistemic justice

۲. برطبق پژوهش استوارت هال (۱۹۹۳، ۱۹۷۷ و ۲۰۰۵) مخاطبان متن می‌توانند سه واکنش به پیام مستتر در آن داشته باشند. در خوانش مرجح پیام به‌طور کامل پذیرفته می‌شود، در خوانش توافقی فرد محتوای پیام را در یک سطح محدود و موقعیت‌مند می‌پذیرد و در خوانش تخالفی مخاطب متن را به شیوه کاملاً متفاوت خوانش می‌کند.



جدول ۱. عدالت معرفتی جوانان در فضای مجازی

مضمون‌ها	خرده‌مضمون‌ها	مصادیق	جملات نمونه یا نشانه‌شناسی تصاویر
			زیر سوال بردن خط فقر و نرخ تورم و میزان تسهیلاتی همچون وام ازدواج به علت عدم مطابقت با واقعیت، زیر سوال بردن احکام قضایی بخاطر یکی نبودن خوانش جوانان با مسئولین و یا مناسب نبودن برخی احکام با شرایط امروز جامعه. به‌طور مثال «اگر مجازات سارق معمولی قطع انگشتان دست و یا دست‌هاست پس حق اختلاسگر چیست؟»، مقایسه مجازات برای سرقت با دام هندی با اختلاس‌های کلان
			در برخی اتفاقات ملی مانند خطاهای سیاستمداران (سوانحی که سیاستمداران بصورت مستقیم یا غیرمستقیم در آنها نقش دارند)، ناتوانی آنها در مدیریت بحران (بطور مثال برگزاری یا تعویق کنکور سراسری در دوران کرونا) و یا مشکلات عمومی کشور، نهادی برای رساندن صدا به گوش مسئولین وجود ندارد
			«من کودک بلوچستانم، سهمی از زندگی به من تعلق نمی‌گیرد. یا اصلاً نمی‌توانم به مدرسه بروم یا به دلیل فقر مجبور به ترک تحصیل می‌شوم»، رواج هشتگ‌هایی در حمایت از زنان همچون «نه به کودک همسری» و به‌طور همزمان وجود هشتگ‌های متناقضی همچون «نه به حجاب اجباری» و «من حجاب را دوست دارم»
			نشان دادن وضعیت نابسامان معیشتی مردم مناطق محروم یا زلزله‌زدگان و مانند آن در تصاویر، مسأله‌آمیز شدن موضوعات گوناگون به‌صورت همزمان
			نشان دادن تصاویری از آنچه با مفهوم بی‌عدالتی ساختاری در ارتباط است در ابعاد محلی و ملی تا نشان دادن بی‌عدالتی‌های منطقه‌ای (شامل جنگ و ویرانی در کشورهای منطقه همچون سوریه، عراق، افغانستان، یمن و مانند این) و نیز تعریف عدالت با ابعاد فراملی که بی‌عدالتی ساختاری در سایر کشورها را نیز شامل می‌شود (اعتراضات جلیقه‌زدها در فرانسه و اعتراضات گسترده علیه بی‌عدالتی ساختاری در ایالات متحده آمریکا)
			پیمادهای انواع دیگری‌سازی و بی‌صدایی
			مسأله تفاوت: صدا شدن برای محرومان
			نشان دادن وضعیت نابسامان معیشتی مردم مناطق محروم یا زلزله‌زدگان و مانند آن در تصاویر، مسأله‌آمیز شدن موضوعات گوناگون به‌صورت همزمان
			نشان دادن تصاویری از آنچه با مفهوم بی‌عدالتی ساختاری در ارتباط است در ابعاد محلی و ملی تا نشان دادن بی‌عدالتی‌های منطقه‌ای (شامل جنگ و ویرانی در کشورهای منطقه همچون سوریه، عراق، افغانستان، یمن و مانند این) و نیز تعریف عدالت با ابعاد فراملی که بی‌عدالتی ساختاری در سایر کشورها را نیز شامل می‌شود (اعتراضات جلیقه‌زدها در فرانسه و اعتراضات گسترده علیه بی‌عدالتی ساختاری در ایالات متحده آمریکا)
			نشان دادن تصاویری از آنچه با مفهوم بی‌عدالتی ساختاری در ارتباط است در ابعاد محلی و ملی تا نشان دادن بی‌عدالتی‌های منطقه‌ای (شامل جنگ و ویرانی در کشورهای منطقه همچون سوریه، عراق، افغانستان، یمن و مانند این) و نیز تعریف عدالت با ابعاد فراملی که بی‌عدالتی ساختاری در سایر کشورها را نیز شامل می‌شود (اعتراضات جلیقه‌زدها در فرانسه و اعتراضات گسترده علیه بی‌عدالتی ساختاری در ایالات متحده آمریکا)



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۶

دوره ۱۴، شماره ۲
بهار ۱۴۰۱
پیاپی ۵۴

عدالت
معرفتی ملی / تعریف عدالت گاه در ابعاد ملی و گاه در ابعاد فراملی
فراملی

در ادامه به بررسی اسناد سیاست‌گذاری می‌پردازیم. در برنامه دوم توسعه، تنوع فعالیت فراغتی اندک بوده و شامل مراکز ورزشی، برپایی اردوها و گسترش برنامه‌های تلویزیونی و سینمایی شده، و به‌طور خاص بر بهبود برنامه‌های صدا و سیما برای بهبود اوقات فراغت تأکید کرده است. در این برنامه، برای ترسیم الگوها و برنامه‌ها از تجربه زیسته همه گروه‌های جوانان استفاده نمی‌شود و به‌طور پیش‌فرض، همه فرهنگ‌های دیگر حتی برخی خرده‌فرهنگ‌های داخلی برای فرهنگ داخلی و به بیان دقیق‌تر فرهنگ رسمی مورد نظر سیاست‌گذار، «دیگری» محسوب می‌شوند. گرچه بر گسترش آموزش‌های مستقیم در زمینه‌های اخلاقی و معنوی با

توجه به نیازهای گروه‌های مختلف سنی به‌ویژه نسل نوجوان و جوان و نیازهای هر منطقه و نیز واگذاری فعالیت‌های اجرایی، فرهنگی، هنری و ورزشی به مردم اشاره شده است، اما شیوه عملیاتی‌سازی این هدف‌ها مشخص نیست. این در حالی است که تحقق این اهداف می‌تواند تا حد زیادی احساس بی‌عدالتی معرفتی را در جوانان کاهش دهد.

در برنامه سوم توسعه، سازمان ملی جوانان موظف است برنامه جامع ملی سازماندهی امور جوانان کشور در حوزه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، شغلی، علمی، تفریحی و تحصیلی را تهیه و تدوین نماید و می‌تواند برخی از فعالیت‌های اجرایی را به سازمان‌های غیردولتی جوانان واگذار کند یا به ارائه تسهیلات مالی و حمایت‌های اجرایی از سازمان‌های غیردولتی بپردازد. در این برنامه، به‌طور خاص «ستاد نظارت و ارزیابی» زیر نظر شورای عالی انقلاب فرهنگی تشکیل شده است که موظف است بر کلیه دستگاه‌های اجرایی، نهادها و سازمان‌های عمومی غیردولتی نظارت داشته باشد. فعالیت‌های این ستاد را می‌توان معادل برنامه‌ریزی فرهنگی یکدست‌ساز، از بالا به پایین و تصدی‌گری فرهنگی دانست که سبب افزایش بی‌عدالتی معرفتی هرمنوتیکی شده است. در برنامه چهارم توسعه، از پروژه‌های فرهنگی و ورزشی صندوق‌های غیردولتی و سایر اشخاص تولیدکننده محصولات فرهنگی حمایت می‌شود. مفهوم فراغت و به‌طور کلی سبک زندگی جوانان در برنامه پنجم نیز همچون برنامه‌های قبلی باید با مفاهیم ارزشی گفتمان رسمی مطابقت یابد و اثری از ذائقه جوانان برای تعریف و برنامه‌ریزی برای فراغت وجود ندارد. به‌طور کلی، هر گاه در این سند سخنی از کار فرهنگی به میان می‌آید، پیش‌فرض سیاست‌گذار، وجود ناهنجاری فرهنگی و اجتماعی در میان جوانان و استفاده از کار فرهنگی جهت‌دار (برای مثال، جلوگیری از بی‌هنجاری و تهاجم فرهنگی و بی‌هویتی جوانان) برای رفع آن آسیب است. در این جهت، شورای عالی انقلاب فرهنگی به‌عنوان نهادی که در رأس سیاست‌گذاری فرهنگی کشور قرار دارد، خوانش تک‌بعدی و آسیب‌شناسانه خود از فرهنگ را به‌عنوان تنها صورت رسمی، مهم و قابل اجرا به رسمیت می‌شناسد و در برنامه‌ریزی و جهت‌دهی مکان‌های فرهنگی، کالاهای فرهنگی داخل و خارج و انجام ممیزی در حوزه فرهنگ به کار می‌گیرد. در مواردی، تعریف فرهنگ از تعریف ایدئولوژیک فاصله گرفته و با





تعریف انسان‌شناسانه مطابقت می‌یابد. برای مثال، می‌توان به گسترش هویت ملی، زبان و مانند این‌ها از طریق حراست از میراث معنوی حوزه فرهنگی ایران اشاره کرد. در برنامه ششم توسعه نیز، همچنان اوقات فراغت جوانان باید با تعریف رسمی و ایدئولوژیک از فرهنگ مطابقت داشته باشد. در مقایسه با برنامه‌های قبلی، در این برنامه واگذاری مراکز فرهنگی و ورزشی به بخش خصوصی و تعاونی شدت بیشتری دارد گرچه حمایت‌های حداقلی برای تأسیس اماکن فرهنگی برای جوانان همچنان به چشم می‌خورد. در این برنامه، قوه قضائیه مسئول رسیدگی به ممیزی‌های فرهنگی خواهد بود.

با بررسی اسناد سازمان ملی جوانان و نیز مصوبات مجلس شورای اسلامی مشخص می‌شود که سازمان‌های سیاسی و اجتماعی جوانان که سبب مشارکت جوانان در سیاست‌گذاری‌ها می‌شوند، در این میان جایی نداشته‌اند. در ادامه، به اسناد مربوطه در سازمان ملی جوانان می‌پردازیم.

۱) برنامه ملی جوانان، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳: به‌طور خاص، بر جوانان دارای بهره هوش پایین یا اختلالات ذهنی، فرزند ایتارگران و گروه‌های آسیب‌دیده به‌وسیله انحرافات به‌عنوان «دیگری»‌هایی که باید مورد تبعیض مثبت قرار بگیرند، تأکید شده است. این اسناد عمدتاً به دنبال توانمندسازی اقتصادی و اجتماعی این افراد بوده و چاره‌ای برای مشارکت‌جویی آنان نیندیشیده‌اند. بالاتر از این، سیاست‌گذار می‌توانست تمامی گروه‌های طبقاتی، فکری، مذهبی، قومی و مانند این‌ها را در نظر گرفته و راه‌های مشارکت‌پذیری کامل آنان در جامعه را بررسی کند. در این برنامه، از تشکیل «منشور ملی حقوق و مشارکت جوانان» برای تعیین مبانی تکالیف و مسئولیت‌های متقابل حکومت و جوانان سخن گفته شده است. پیش‌زمینه آن تشکیل «مجمع ملی جوانان» است که همراه با تشکیل کمیته‌هایی از سوی دستگاه‌های اجرایی ذی‌ربط و سازمان‌های غیردولتی و با نظارت سازمان ملی جوانان در پی افزایش مشارکت جوانان در حوزه‌های مختلف و نیز افزایش تصمیم‌سازی آن‌هاست. بدیهی است که استمرار و عملیاتی‌شدن چنین مصوباتی می‌تواند در گسترش عدالت معرفتی نقش مهمی داشته باشد.

۲) سند ملی توسعه و ساماندهی امور جوانان، برنامه ملی سازماندهی امور جوانان، سند ملی توسعه ویژه (فرابخشی)، ۱۳۸۳: این سند نیز اصلاح ساختارهای اداری و تشکیلاتی سازمان‌های

مرتبط با امور جوانان با تأکید بر استفاده از جوانان در نظام تصمیم‌گیر و تصمیم‌ساز کشور از طریق افزایش نقش و جایگاه «مجمع ملی جوانان» و دیگر مجالس جوانان در نظام تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر کشور، ایجاد کمیسیون خاص امور جوانان در کلیه ارکان نظام، گسترش مداخله و مشارکت جوانان یا نمایندگان آنان در سطوح مخالف برنامه‌ریزی، قانونمند کردن حضور سازمان ملی جوانان در مجامع و شوراهای اجرایی کشور را در دستور کار خود قرار داده است. این سند به‌طور کلی به دنبال ایجاد زمینه به‌منظور مشارکت حداکثری سازمان‌های غیردولتی در سازماندهی امور جوانان از طریق شناسایی موانع فعالیت و مشارکت سازمان‌های غیردولتی در امور جوانان و کمک به تسهیل فرایند تأسیس سازمان‌های غیردولتی مرتبط با امور جوانان است. چنین اسنادی با عملیاتی شدن می‌توانند زمینه گسترش عدالت معرفتی را فراهم سازند.

۳) سند ملی جوانان در چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۴: در این سند، مصادیق مشارکت‌جویی شامل مواردی همچون حمایت از توسعه سازمان‌های غیردولتی جوانان در امور مختلف توسعه و تعیین استانداردها و نرخ‌های مشارکت‌پذیری و مشارکت‌جویی و حمایت تشویقی از دستیابی نهادهای دولتی و غیردولتی به آن‌هاست. تعریف مشارکت‌جویی در امر توسعه نیز توانمندسازی در زمینه‌های اقتصادی و اجتماعی شامل کسب شغل، کسب مهارت‌های اجتماعی و افزایش تاب‌آوری در برابر انحرافات است و عدالت معرفتی مورد بی‌توجهی قرار گرفته است.

۴) سیاست ملی جوانان در جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۴: در این سند، بر توسعه انجمن‌ها، گروه‌ها و تشکل‌های غیردولتی جوانان که در عرصه‌های مختلف تولید فرهنگ یا در جهت توانمندسازی و رفع آسیب‌های اجتماعی فعالیت می‌کنند، تأکید شده است.

۵) مجموعه مصوبات ستاد ملی ساماندهی امور جوانان، ۱۳۹۲: در این برنامه نیز همچون سایر اسناد سیاست‌گذاری، تلاش شده سازمان‌های مردم‌نهاد جوانان به‌منظور موارد ذکر شده در سطرهای پیشین همچون توانمندسازی و رفع آسیب‌ها تقویت و توسعه یابند. همچنین از زمینه‌سازی برای عضویت نمایندگان سازمان‌های غیردولتی مرتبط با امور جوانان در مجامع و شوراهای سازمان‌های دولتی سخن گفته شده است که می‌توان آن را مصداق زمینه‌سازی برای عدالت معرفتی دانست.



مهم‌ترین اسنادی که نشانه‌های عدالت (بی‌عدالتی معرفتی) را در آن بیش از سایرین می‌توان دید، اسناد شورای عالی انقلاب فرهنگی است که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم:

۶) مصوبات عفاف و حجاب سال‌های ۱۳۷۶، ۱۳۸۴ و ۱۳۹۸: در سند اصول و مبانی روش‌های اجرایی گسترش فرهنگ عفاف مصوب ۱۳۷۶، با بی‌توجهی به گروه‌های مختلف در کشور، اصل حجاب برای همه گروه‌ها لازم دانسته شده و زمینه اهانت به این اصل و کاهش علاقه عمومی به این امر واجب دینی، ایجاد شده است. در این مصوبه بر لزوم پرهیز از تحمیل نوعی خاص از حجاب به افراد و توجه به تفاوت‌های اقلیمی، فرهنگی با رعایت اصول فقهی تأکید شده است که می‌تواند به‌عنوان اصلی مبتنی بر توجه به تکثر فرهنگی مورد توجه قرار گیرد. در سند راهبردهای گسترش فرهنگ عفاف مصوب ۱۳۸۴، اولویت استخدام در حوزه‌های سیاسی و اداری با زنانی است که این اصل را مطابق با تعریف رسمی رعایت می‌کنند. در اینجا نیز همچون سند قبلی شاهد دیگری‌سازی گروه‌های مختلف زنان و ابژه‌ساختن زنان (ویژه دانستن اصل حجاب و تعریف رسمی از آن برای زنان و شامل نشدن مردان جامعه) هستیم. در این مصوبه، علاوه بر مراکز آموزشی و اداری، کلیه تولیدات فرهنگی از قبیل فیلم، سریال، تئاتر و... نیز ملزم به رعایت این اصل برای بانوان هستند. بومی‌سازی حجاب در این سند بیش از آنکه به معنای حضور پوشش‌های گوناگون اقوام و اقلیت‌های گوناگون مذهبی باشد، به معنای ترویج الگوی رسمی داخلی است که از طریق گفتمان رسمی تولید و تبلیغ می‌شود.

در سند سیاست‌ها و راهکارهای اجرایی گسترش فرهنگ عفاف و حجاب مصوب (۱۳۸۴) نیز همچنان تأکید شده که در بخش اداری و رسمی کشور باید هنجار پوششی خاص تعریف شده و دارای ضمانت اجرایی از طریق کنترل مستمر باشد. در این سند نیز همچنان بر ترویج تعریف گفتمان رسمی از حجاب و به‌طور خاص نقش رسانه‌های رسمی (صدا و سیما) برای تبلیغ این الگو تأکید شده است. نه تنها بر سازوکارهای فرهنگی و اقتصادی برای ترویج چنین الگویی، بلکه بر ضرورت تصویب قوانین مربوطه نیز تأکید شده است. همچنین مقرر شد تا استان‌ها به‌طور مستمر گزارش‌های خویش را در این زمینه به وزارت فرهنگ و ارشاد ارائه کنند و ضمانت اجرا نیز از سوی دستگاه‌های فرهنگی، انتظامی



و قضایی داده شود. نتایج زیان‌بار ورود پلیس و قوه مقننه به مسئله حجاب و «پلیسی کردن» آن تا به امروز قابل مشاهده است. همچنین، در مصوبه مجموعه تکمیلی اقدامات اجرایی گسترش فرهنگ عفاف و حجاب (مصوب ۱۳۹۸)، تمامی مصوبات پیشین به همراه جزئیات عملکرد سازمان‌های گوناگون تأیید شدند و سازمان‌های بیشتری موظف به ترویج و کنترل مسئله عفاف و حجاب هستند.

۷) نقشه مهندسی فرهنگی کشور، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۳: افزایش جمعیت شامل حمایت از گسترش شبکه‌های اجتماعی و سازمان‌های مردم‌نهاد حامی کاهش سن ازدواج جوانان و استحکام خانواده، ارتقای آمادگی‌های جسمی و روحی جوانان برای تربیت نسل و بارداری از طریق آموزش‌های لازم در مدارس و آموزش عالی، ایجاد رشته‌های تحصیلی مرتبط همچون مدیریت خانه و مانند این، اجرای غربالگری و ترویج زایمان طبیعی تنها اقداماتی است که در نقشه مهندسی کشور برای جوانان در نظر گرفته شده است. سایر سازوکارهای متناسب با این اهداف شامل ایجاد زیرساخت‌های مناسب اقتصادی از جمله مهار تورم، افزایش آموزش‌های منجر به اشتغال، افزایش سطح اشتغال و دسترسی به مسکن و مانند این‌ها و به‌طور کلی سایر نیازهای جوانان در این طرح‌ها نادیده گرفته شده‌اند.

۸) مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی (۲۷ آذر ۱۳۶۳ - ۲۹ اسفند ۱۳۹۶): از اهداف این سند «مبارزه با آفات و آسیب‌های احتمالی نسل جوان از جمله خودباختگی و بی‌هویتی، مدپرستی و بی‌بندوباری، شکسته‌شدن مرزهای اخلاقی و مخدوش‌شدن ارزش‌های مسلم دینی و سیاسی، رشد تدریجی اندیشه‌ها و دیدگاه‌های مغایر با نظامات اصیل انقلابی و...» (ص ۵۱۶) است و در ادامه نیز بر منع جوانان از آموزش‌های فرهنگ منحط غربی تأکید شده است. سیاست‌گذاران به گونه‌ای آسیب‌شناسانه جوانان را گروهی می‌بینند؛ آن‌ها پایه‌های هویتی ضعیفی دارند، به‌راحتی دچار خودباختگی و فریفتگی در زمینه فرهنگ غربی شده و از این‌رو همواره باید تحت کنترل دقیق و برنامه‌ریزی‌های از بالا به پایین باشند. همچنین جداساختن بخشی از جوانان به‌عنوان جوانان انقلابی، در نهایت می‌تواند به گسترش دایره‌شمول «دیگری»‌ها و کوچک‌شدن دایره «خودی»‌ها بینجامد.



۶. بحث و نتیجه‌گیری

دیگری‌سازی‌های دوگانه که بر اثر شکاف میان معرفت حاکم و معرفت سایر گروه‌ها به وجود آمده است، خود را به صورت‌های مختلف نمایان کرده است که شامل تباین متون سیاست‌گذاری با زندگی واقعی برخی گروه‌ها، بی‌صدایی و مسئله‌آمیز شدن امر تفاوت در جامعه است. در نتیجه، اقدامات سیاست‌گذاران در جهت عدالت با خوانشی کاملاً متفاوت از جانب خرده‌فرهنگ‌هایی همچون جوانان مواجه می‌شود. بررسی سیاست‌گذاری‌ها نیز نشان می‌دهد تصدی‌گری فرهنگی، نگاه از بالا به پایین و دیگری‌ساز باعث شده تا همواره جوانان تابع سیاست‌گذاری‌ها بوده و مستقیماً نقشی در وضع کردن آن‌ها نداشته باشند. همچنین تشکل‌ها، احزاب و سازمان‌های مردم‌نهاد سیاست‌محور و اجتماع‌محور که منجر به دخالت جوانان در تصمیم‌گیری‌های کلان می‌شوند در این میان چندان تأثیرگذار نبوده‌اند. به‌طور خاص، در بحث سبک زندگی جوانان، دیگری‌سازی صورت تشدید یافته‌تری داشته و نگرش آسیب‌شناسانه به آن‌ها در سال‌های اخیر وجه پلیسی و قضایی نیز پیدا کرده و میدان سیاست فرهنگی تبدیل به میدانی برای ابژه‌سازی زنان، انگ‌زدن به گروه‌های مختلف جوانان و پلیسی کردن امور مربوط به جوانان شده است. به نظر می‌رسد با تأکید بر نقش واسطه‌ای دانشگاه به‌عنوان نهادی برای تحقیق دربارهٔ تجربهٔ حاشیه‌نشینان معرفتی، مشارکت دادن آن‌ها در پژوهش‌ها و در نهایت به‌کارگیری این پژوهش‌ها از سوی سیاست‌گذاران برای ایجاد ساختارهای نهادی مناسب برای برقراری عدالت معرفتی، می‌توان بعد عدالت معرفتی را در هر دو سطح هرمنوتیکی و پس از آن تصدیقی در جامعه محقق ساخت.



منابع

پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات با همکاری وزارت کشور و مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (ایسپا) (۱۳۹۳). طرح ملی سنجش سرمایه اجتماعی کشور. تهران.

حقیقت، عبدالرفیع (۱۳۷۴). تاریخ نهضت‌های ملی ایران، از بیداد مغول تا اوج حکومت صفویان. تهران: کومش.

ذکایی، محمدسعید؛ ویسی، سیمین (۱۳۹۹). زیست مجازی در ایران: عواطف و خرده‌فرهنگ‌ها در شبکه‌های اجتماعی. تهران: آگاه.

سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی- اجتماعی و انتشارات (۱۳۶۸). قانون برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۸-۱۳۷۲، مصوب مجلس شورای اسلامی. تهران.

سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی- اجتماعی و انتشارات (۱۳۷۵). قانون برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۵-۱۳۷۹، مصوب مجلس شورای اسلامی. تهران.

سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی- اجتماعی و انتشارات (۱۳۷۹). قانون برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۹-۱۳۸۳، مصوب مجلس شورای اسلامی. تهران.

سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی- اجتماعی و انتشارات (۱۳۸۳). قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۳-۱۳۸۷، مصوب مجلس شورای اسلامی. تهران.

سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی- اجتماعی و انتشارات (۱۳۹۰). قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰-۱۳۹۴، مصوب مجلس شورای اسلامی. تهران.

سازمان برنامه و بودجه، مرکز مدارک اقتصادی- اجتماعی و انتشارات (۱۳۹۶). قانون برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۶-۱۴۰۰، مصوب مجلس شورای اسلامی. تهران.

سازمان ملی جوانان کشور (۱۳۸۲). برنامه ملی جوانان، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳، تهران.

سازمان ملی جوانان، دبیرخانه شورای عالی جوانان (۱۳۸۳). سند ملی توسعه و ساماندهی امور جوانان، برنامه ملی ساماندهی امور جوانان، سند ملی توسعه ویژه (فرابخشی). تهران.





سازمان ملی جوانان، دبیرخانه شورای عالی جوانان (۱۳۸۴). سند ملی جوانان در چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران. تهران.

سازمان ملی جوانان، شورای عالی جوانان (۱۳۸۴). سیاست ملی جوانان در جمهوری اسلامی ایران. تهران.

ستاری، جلال (۱۳۷۰). زمینه فرهنگ مردم. تهران: نشر ویراستار.

سروش، عبدالکریم (۱۳۷۶). مدارا و مدیریت. تهران: صراط.

شعبانی، رضا (۱۳۶۹). مبانی تاریخ اجتماعی ایران. تهران: قومس.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۴). مصوبات عفاف و حجاب. تهران.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۷). مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی (۲۷ آذر ۱۳۶۳-۲۹ اسفند ۱۳۹۶). تهران.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۳). نقشه مهندسی فرهنگی کشور. تهران.

غفاری، غلامرضا (۱۳۹۷). ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان (۱۳۹۴) حسب جمعیت دانشجوی و غیر دانشجوی: یافته‌های پیمایش ملی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فلیک، اووه (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی، (مترجم: هادی جلیلی). تهران: نشر نی.

فیرحی، داود (۱۳۹۲). قدرت، دانش و مشروعیت در اسلام: دوره میانه (چاپ سیزدهم). تهران: نشر نی.

قاراخانی، معصومه (۱۳۹۳). شرایط امکان و دلایل امتناع میان‌رشته‌ای «سیاست اجتماعی» در ایران. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. ۶(۲)، ۳۳-۵۵. doi: 10.7508/isih.2014.22.003

وزارت ورزش و جوانان، دفتر هماهنگی و ساماندهی امور جوانان (۱۳۹۲). مجموعه مصوبات ستاد ملی ساماندهی امور جوانان. تهران.

Anderson, E. S. (2012). Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 26(2), 163-173. doi: 10.1080/02691728.2011.652211

Atkinson, P. (2002). *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.

Bernstein, B. (1962). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. *Language and Speech*, 5, (1), 31-46. doi: 10.1177/002383096200500104

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Rowman & Littlefield.

Begue, C. D. (1998). *Management Fairness in Organization*, Westport, Connecticut. London: Quorum books.



- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education Society and Culture* (R. Nice, Trans.; 2nd ed.). London: Sage Publication.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Masculine Domination*. (R. Nice, Transe.). Redwood City, California: Stanford University Press.
- Bueter, A. (2019). Epistemic injustice and psychiatric classification. *Philosophy of Science*, 86(5), 1064-1074. doi: 10.1086/705443
- Carel, H., & Kidd, I. J. (2014). Epistemic injustice in healthcare: a philosophical analysis. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17(4), 529-540. doi: 10.1007/s11019-014-9560-2
- Coady, D. (2017). Epistemic Injustice as Distributive Injustice. In I. J. Kidd, J. Medina & G. A. Pohlhaus (Eds.). *Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. London: Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Dübgén, F., & Skupien, S. (2019). *Paulin Hountondji: African Philosophy as Critical Universalism*. Palgrave Mac Millan.
- Fricker, M. (2003). Epistemic injustice and a role for virtue in the politics of knowing, *Metaphilosophy*, 3-4(1-2), 154-173. doi: 10.1111/1467-9973.00266
- Fricker, M. (2006). Powerlessness and Social Interpretation, *Episteme*, 3(1-2), 96-108. doi: 10.1353/epi.0.0004
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, M. (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom? *Synthese*. 190(7), 1317-1332. doi: 10.1007/s11229-012-0227-3
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Golding, C. (2012). Epistemic progress: a construct for understanding and evaluating inquiry. *Educational Theory*, 62(6), 677-693. doi:10.1111/edth.12004
- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and Education, Acts of Practical Theory*. Flamer Press.
- Hall, S. (1977). The work of representation. In S. Hall (Ed.). *Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage Publication.
- Hall, S. (1993). - Encodind-decoding, In S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge.
- Hall, S. (2005). Encoding, decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language*. London: Routledge.

- Karsenty, B. (2013). From Marx to Bourdieu: The limits of the Structuralism of Practice. In S. susen & B. S. Turner (Eds.), *The legacy of Pierre Bourdieu, Critical Essays*. London: Anthem Press.
- Kaya, A., & Benevento, A. (2022). Epistemic Justice as a Political Capability of Radicalised Youth in Europe: A Case of Knowledge Production with Local Researchers. *Journal of Human Development and Capabilities*, 23(1), 1-22. doi: 10.1080/19452829.2021.2004096
- Kidd, I. J., & Carel, H. (2017). Epistemic injustice and illness. *Journal of Applied Philosophy*, 34(2), 172-190. doi: 10.1111/japp.12172
- King, N., & Horrocs, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage Publication.
- Kozinets, R. (2010). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. London: Sage Publication.
- Lee, E., Herschman, J., & Johnstone, M. (2019). How to convey social workers' understanding to clients in everyday interactions? Toward epistemic justice. *Social Work Education*, 38(4), 485-502. doi:10.1080/02615479.2018.1539070
- Link, B. G., Phelan, J. C. & Hatzenbuehler, M. L. (2014). Stigma and Social Inequality. In J. D. MacLeod, E. J. Lawler & M. Schwalbe (Eds.), *Handbook of the Social Psychology of Inequality*. Springer.
- Meredith, M. (2020). *Creating spaces of dialogical action towards epistemic justice in higher education* (Doctoral dissertation), York St John University.
- Muller, J. (2006). On The Shulders of Giants: Verticaly of Knowledge and the Scholl Curriculum. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (Eds.), *Knowledge, Power and Education Reform, Applying the Sociology of Basil Bernstein*. New York: Routledge.
- Newbigging, K., Ridley, J. (2018). Epistemic Struggles: The Role of Advocacy in Promoting Epistemic Justice and Right in Mental Health, *Social Science & Medicine*, 219, 36-44. doi: 10.1016/j.socscimed
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Revised Edition. Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness, a Restatement*. In Erin I. Kelly (Ed.), Cambridge, Massachusetts, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawolle, S., Lingard, B. (2013). Bourdieu and educational research: Thinking Tools, Relational Thinking, Beyond Epistemological innocence. In M. Murphy (Ed.), *Social Theory and education Research, Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. London: Routledge.
- Reay, D. (1998). Cultural Reproduction: Mothers Involment in Their Children Primary Schooling. In M. Grenfell & D. James, (Eds.), *Bourdieu and Education, Acts of Practical Theory*. Falmer Press.
- Reed-Danahay, D. (2005). *Locatng Bourdieu*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.



- Robbins, D. (1998). The need for an Epistemological break. In M. Grenfell & D. James, (Eds.), *Bourdieu and Education, Acts of Practical Theory*. Falmer Press.
- Sinclair, S., & Huntsinger, J. (2008). The Interpersonal Basis of Self-Stereotyping. In S. Levin & C. Van Laar (Eds.), *Stigma and Group Inequality*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Stroud, C., & Kerfoot, C. (2021). Decolonizing Higher Education. Multilingualism, Linguistic Citizenship and Epistemic Justice. In K. Heugh & P. Van Avermaet (Eds.), *Language and Decoloniality in Higher Education: Reclaiming Voices from the South*. Bloomsbury Publishing.
- Walker, M. (2020). Failures and possibilities of epistemic justice, with some implications for higher education. *Critical Studies in Education*, 61(3), 263-278. doi:10.1080/17508487.2018.1474774



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی