

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۰۲/۲۹

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۰۹/۲۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۷/۰۱/۳۰

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۸۹، دوره‌ی ششم، سال ۱۷-۲
شماره‌های ۳ و ۴، صص: ۲۸-۷

تبیین و نقد حدود وظایف و اختیارات کنشگران آموزش و پرورش رسمی با نگاهی به اندیشه‌ی فلسفی فوکو

سیدمهدی سجادی*

سیداسماعیل حسینی**

چکیده

این مقاله به منظور تبیین دیدگاه‌های انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی فوکو و نقد دلالت‌های آن برای حدود وظایف و اختیارات کنشگران آموزش و پرورش رسمی (دولت، مدیران و معلمان) انجام شد. نتیجه‌ی پژوهش حاکی از آن است که بر اساس دیدگاه انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی فوکو دلالت‌های زیر قابل استنتاج است. آموزش و پرورش در پی کشف معنا نیست، بلکه وظیفه‌ی آن خودآفرینی است. آموزش و پرورش فاقد بنیان‌های ثابت و جهانی است، چون حقیقت امری متکثر و زمانمند است؛ لذا روش‌های ثابت و یکسان در تعلیم و تربیت مردود است. بر اساس مفهوم کثرت‌گرایی فوکو همه‌ی فرهنگ‌ها در کانون توجه آموزش و پرورش قرار می‌گیرند. آموزش و پرورش مدنظر فوکو ضد اقتدارگرایی است؛ لذا علایق اعضای جامعه تا آنجا که ممکن است مورد توجه قرار می‌گیرد. آموزش و پرورش باید انتقادی باشد؛ لذا سخن معلم و متون درسی امری مقدس تلقی نمی‌شود. در آموزش و پرورش توجه به عنصر «دیگری» نقش اساسی دارد؛ یعنی معلم بتواند دانش‌آموز را از عناصر دیگر و فرهنگ‌های دیگر مطلع کند. آموزش و پرورش مبتنی بر گفت‌وگو است. بر اساس دیدگاه فوکو دولت یا دستگاه حاکم نمی‌تواند به طور کامل آموزش و پرورش را در انحصار خود درآورد و یک نقش روبنایی دار. بنابراین آموزش و پرورش به سمت غیرمتمرکز شدن پیش می‌رود. همچنین در زمینه‌ی وظایف و اختیارات مدیران در آموزش و پرورش اساساً پست مدرن‌ها و فوکو هم از بکارگیری اصطلاح «مدیریت» خودداری می‌کنند و به جای آن اصطلاح «رهبری» را به کار می‌برند، چون در رهبری مناسبات انسانی حاکم است. لذا از نظر فوکو رهبر بر حسب اقتضاء توسط دیگران برگزیده می‌شود بنابراین در مدرسه همه‌ی قدرت در شخصی به نام مدیر متمرکز نمی‌شود. وظیفه و اختیار معلم هم در آموزش و پرورش ایجاد تحول و ارتباط موضوع‌های مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی،

sajadism@modares.ac.ir

* دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)

** کارشناس ارشد گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

سیاسی و اقتصادی است و به عنوان یک روشنفکر نقش ساختارزدایی خود را از فرهنگی که در آن زندگی می‌کند ایفا خواهد کرد. اما نقدی که به این دیدگاه وارد است، این است که حدود وظایف و اختیارات کنشگران آموزش و پرورش کاملاً مشخص و تعریف شده نیست، بنابراین رسیدن به هدف‌های آموزشی و تربیتی با مشکل مواجه خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، نقد، تعلیم و تربیت، کنشگران آموزش و پرورش رسمی، دلالت‌های تربیتی.

مقدمه

میشل فوکو از متنفذترین فیلسوفان پست مدرن می‌باشد که شهرت جهانی دارد. در تعبیرهای گوناگون وی را "فرزند ناخلف ساختارگرایی" دیرینه‌شناس فرهنگ غرب، پوچ انگار و ویرانگر علوم اجتماعی رایج خوانده‌اند. بسیاری از شارحان آثار فوکو برآنند که نمی‌توان اندیشه‌ی او را به آسانی در درون شاخه‌های علوم اجتماعی متداول طبقه‌بندی کرد. با این همه اثر اندیشه‌ی او بر بسیاری از حوزه‌های علوم اجتماعی و فلسفه پایدار و ماندگار خواهد بود. "فوکو چشم‌اندازهای یکسره نوینی در فلسفه، تاریخ و جامعه‌شناسی گشود، نگرش و موضوع‌های مورد بحث او در جامعه‌شناسی، تاریخ و علوم سیاسی واجد اهمیت بسیاری هستند" (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹، ص ۱۳). اما در برخی زمینه‌ها همچون تعلیم و تربیت تأثیر او غیرمستقیم است. "متخصصین تعلیم و تربیت هنوز در آغاز اکتشاف ارتباط اندیشه‌های میشل فوکو در زمینه‌ی کاری خودشان هستند" پالمر^۱ (۲۰۰۱، ص ۱۷۴) با این وجود در زمینه‌ی اهمیت آموزش و پرورش، در کتاب پاسخ به حلقه معرفت‌شناسی چنین عنوان می‌کند که: نظریه گفتمانی بیش‌تر از هر چیز به اخلاق وابسته است و اخلاق نیز بی‌شک در گرو تعالی و تکامل فردی است و تکامل فردی نیز خود، در گرو سیستم آموزشی و تربیتی است، لذا سجایای اخلاقی مانند تعقل‌گرایی، انتقادپذیری و همکاری در بستر آموزشی مناسب به وجود می‌آید و بی‌شک منطق گفتمانی و به طور اخص گفتمان فرهنگ‌ها و تمدن‌ها وابسته به سیستم آموزش و پرورش هر تمدن می‌باشد (نیمروزی، ۱۳۸۰، ص ۴۰).

1- Palmer

نگاه فوکو هم به انسان، موضعی است که او آن را دیرینه‌شناختی می‌نامد. فوکو هر معنایی را که بخواهد انسان را در یک قاعده مشخص، تعریف کند، به شدت رد می‌کند. وی می‌گوید انسان دارای هیچ موضع ثابت و مشخصی نیست، زیرا از درون چیزی برای ثابت ماندن ندارد. (فوکو، ۱۳۸۲، ص ۴۲).

نقد‌های تند فوکو از مدرنیته، تعلیم و تربیت را هم به عنوان چهره‌ی از مدرنیسم در برمی‌گیرد و نظام‌های تربیتی را به چالش می‌کشاند و دست‌اندرکاران تربیتی را با شرایط دیگری رو به رو می‌کند و آن‌گاه وظایف و اختیارات آنها در حوزه‌ی تربیت کاملاً دگرگون می‌شود. بنابراین طرح دیدگاه‌های پست مدرنیستی فوکو در حوزه‌ی تعلیم و تربیت این چالش را ایجاد می‌کند که چه کسی یا چه کسانی به عنوان عاملین (کنشگران) تربیت رسمی مطرح باشند و دیدگاه کدام یک بر دیگری ارجح است؟ و حدود و وظایف و اختیارات هر کدام از کنشگران تعلیم و تربیت چگونه است؟ از طرف دیگر یکی از مفاهیم کلیدی مورد بحث فوکو، قدرت می‌باشد. «فوکو کوشیده است، نشان دهد که سخن علم از طریق تولید موضوع خود اعمال قدرت و کنترل نسبت به آن را فراهم می‌آورد، علمی مانند تعلیم و تربیت و روانشناسی موضوع خود را خلق یا جعل می‌کنند و آن‌گاه آنها را در موقعیت‌های کلاس درس یا درمانگاه به سیطره می‌گیرند» (باقری، ۱۳۷۵، ص ۷۶). بنابراین طبق نظر فوکو در مدارس مدیر و معلمان به عنوان مراجع قدرت و متون درسی و مواد آموزشی به عنوان ابزار قدرت هستند، یعنی مدیر و معلم عاملین نامریبی قدرت هستند، بنابراین روش‌های تدریس مرجع محور خواهد بود و مطابق با اندیشه فوکو باید از مرجعیت معلم کاسته شود و برای تحقق این امر آگاه بار آوردن دانش آموز مهم است تا دانش آموز نقاد بار آید، نقدی آگاهانه که بتواند وضعیت را درست تحلیل کند. حال آنچه که در این تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد، تبیین دیدگاه‌های انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی میشل فوکو و نقد دلالت‌های آن برای حدود وظایف و اختیارات کنشگران آموزش و پرورش رسمی می‌باشد. که در این پژوهش کنشگران شامل دولت، مدیران و معلمان می‌باشند.

با توجه به اینکه اندیشه‌های فوکو در حوزه‌های گوناگون تأثیرگذار می‌باشد، تأثیر آن بر تعلیم و تربیت نیز قابل تأمل است، چرا که تعلیم و تربیت وجهی از مدرنیسم است که فوکو آن را به چالش کشیده است، وقتی که فوکو تمدن مدرن را شالوده شکنی می‌کند، در واقع

می‌خواهد که تمدن‌های سرکوب شده را آزاد کند، لذا تعلیم و تربیت مدرن هم به عنوان وجهی از مدرنیسم، نمی‌تواند الگوی کامل و جهان شمول باشد. لذا «مطالعه‌ی افکار فوکو از سه جهت برای جامعه ما سودمند است: اول وجه صوری فکر او، مانند استفاده‌ی که ادوارد سعید از فوکو نمود. دوم توجه به فوکو برای درک مدرنیته. سوم دیدن آینده خود در اندیشه‌های فوکو» (کچویان، ۱۳۸۶، همایش). بنابراین لازم است به دور از تعصب و از سر انصاف و آگاهی به تحلیل آن همت گماریم و نقاط ضعف و قوت آن را دریابیم و از نقاط مثبت آن نیز بهره‌مند شویم. بر این اساس و با توجه به تأثیرهای رو به گسترش پست مدرنیسم در عرصه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، دینی و تربیتی، و دیدگاه فوکو به طور خاص، شناخت هرچه دقیق‌تر آن لازم و ضروری است و نیاز به پژوهش‌های منظم و سازمان یافته دارد که انجام مقاله حاضر در پاسخ به این نیاز است.

دیدگاه‌های فلسفی فوکو

انسان شناسی: محور اصلی اندیشه‌ی فوکو بحث درباره‌ی پیدایش عقلانیت‌های خاص و پراکنده‌ی است که در حوزه‌های مختلف جامعه وجود دارد. وی هرگز برای نام‌ها و مؤلف‌ها اعتباری قایل نیست و همواره برای بیان طرح‌های خود به پرسش‌هایی استناد می‌جوید که در عین حال این پرسش‌ها برای او ازلی و ابدی نیستند و در دوره‌های فکری متفاوتی که دارد این پرسش‌ها را دگرگون و صورت‌بندی تازه‌ی به آنها می‌بخشد. وی همواره کار خود را مورد تجدیدنظر قرار می‌دهد و با انتقادهای صادقانه از خویش تأویل‌های خاصی از آن به دست می‌دهد.

نوجویی و جستجوگری در کار وی تا آنجاست که گویی هر پروژه‌ی فکری را از صفر شروع می‌کند و همه‌ی آنچه را پیشتر گفته و یا نوشته به کناری می‌نهد و به آزمایش تازه‌هایی دست می‌زند. می‌توان گفت مهمترین موضوع‌ها و مضامینی که فوکو در دوره‌ی زندگی خود بدان پرداخته است، عبارت است از روابط میان دانش، گفتمان، قدرت، حقیقت، سوژه، نفس، اخلاق و رهیافت جنسی. وی در یکی از مصاحبه‌هایش تحت عنوان «قدرت، حقیقت، نفس» می‌گوید: مواردی که من درباره‌ی آنها به مطالعه پرداخته‌ام این سه مسأله سنتی است:

۱- روابطی که ما از رهگذر دانش علمی با حقیقت برقرار می‌کنیم چه روابطی هستند.

۲- ما از رهگذر آن راهبردهای غریب و مناسبات قدرت چه مناسبتی با دیگران برقرار می‌کنیم؟

۳- مناسبات میان حقیقت، قدرت و نفس چیست؟ (فوکو، ۱۹۸۴، ص ۱۵)
 بنابراین تحلیل اصلی فوکو بر مبنای روابط قدرت و دانش شکل می‌گیرد. روابطی که از طریق آنها انسان‌ها به سوژه تبدیل شده‌اند. وی به بررسی روندهایی می‌پردازد که از طریق آنها عقلانیت ساخته و بر سوژه انسانی اعمال می‌شود تا آن را به موضوع دانش‌های مختلف تبدیل کند، بنابراین مسأله‌ی اصلی فوکو سوژه‌زدایی^۱ است.

ساختارگرایان و بعد از آنها پس‌اساختارگرایانی چون خود فوکو به جای تأکید بر ذهنیت و فاعل شناسنده «سوژه» فراگردها و پدیده‌های برون ذات از جمله عوامل و هنجارهای فرهنگی، اجتماعی را اساس کار خود قرار دادند. فوکو نیز این رویکرد را در آموزه‌ی «مرگ مؤلف» تحلیل کرد. او همچون لاکان بر این باور بود که وجود ذهن از سرچشمه‌های دیگری چون فرهنگ و جامعه به ویژه زبان، سیراب می‌شود و این عامل‌ها را می‌توان در عرصه‌ی ناخودآگاه جستجو کرد. «لاکان می‌گفت ناخودآگاه چیزی نیست جز گفتمان دیگر، با این حال فوکو، گرایش‌های ساختارگرایانه را زیر سؤال برد و گفت ما به جای آنکه به ساخت و بافت خود بپردازیم باید گفتمان را کالبدشکافی کنیم. در حال حاضر نوشتار و متن به مرحله مرگ مؤلف رسیده است. وی در حقیقت پایان روایی سوژه را در قلمرو فلسفه و ادبیات اعلام می‌کند و با طرح آموزه مرگ سوژه شناسنده ظهور سوژه ما بعد اومانیستی را پیش کشید (ضمیران، ۱۳۷۸، صص ۱۱ - ۷).

در کل انسان در چارچوب فکری فوکو تقدیری فراتر از خواست خود می‌یابد و حیات اجتماعی و تاریخی‌اش در بیرون از آگاهی وی تعیین گردیده و او را با خود همراه و سازگار می‌سازد (کچوئیان، ۱۳۸۴، ص ۲). فوکو نیز همچون هایدگر از هر نوع حقیقت ساخته و پرداخته متافیزیکی گریزان است و مدعی است حقیقت چیزی نیست جز باورها و گفتمان‌ها و کردارها و رویکردهایی که ماهیتی انتزاعی پیدا کرده و مومیایی شده است (ضمیران، ۱۳۷۸، ص ۱۹۳).

معرفت‌شناسی: آیا فوکو طرحی کلی برای چیزهایی چون یک "نظریه دانش" نوین و یا

اساسی برای آن ارایه می‌کند یا اینکه باید احتمالاً دیرینه‌شناسی او را به عنوان رشته‌ی جانشین برای نظریه‌ی دانش یا شاید مکملی برای آن در نظر بگیریم. "ریچارد رورتی بیان می‌دارد به گمان من فوکو در بسیاری جاها تصریح کرده که خواهان چنین نظریه‌ی بی‌است و در بسیاری جاهای دیگر نیز بر خلاف آن را می‌گوید. او خواست، اما هرچه باشد حدس من این است که او به گونه‌ی وارد عمل شده که نمی‌تواند موجد چنین نظریه‌ی بی‌باشد. رورتی کتاب دیرینه‌شناسی دانش را در تلاشی برای طرح‌ریزی سوژه‌ی جانشین برای شناخت‌شناسی می‌داند ولی معتقد است فوکو در این امر ناکام مانده است. از طرفی او می‌خواهد از همه مفروض‌های سنتی که نظام امکانات یک نظریه‌ی دانش را ساخته‌اند، صرف نظر کند و از سوی دیگر قصدش صرفاً این نیست که به ارایه تبارشناسی پرداخته و نشان دهد که چگونه به وجود آمده است بلکه می‌خواهد کاری همانند شناخت‌شناسی صورت دهد. در حالی که یان هکینگ بر خلاف رورتی معتقد است که "نظم چیزها" مصداق بارز یک نظریه‌ی دانش است" (کوزنزهوی، ۱۳۸۰، صص، ۱۱۰-۱۰۹).

دیرینه‌شناسی و تبارشناسی^۱: فوکو در آثار خود از دو روش دیرینه‌شناسی و تبارشناسی

نام می‌برد. وی این دو روش را از نیچه فرا می‌گیرد، این دو روش مکمل هستند نه متعارض. اصطلاح آرکتولوژی در لغت به «باستان‌شناسی» ترجمه شده و مرکب از دو جزء آرکتو و لوژی^۲ است که جزء اول از کلمه یونانی ارچئو^۳، به معنای «قدیم» و به معنای «خاستگاه»، «سر»، «سرچشمه» می‌آید و جزء دوم برگرفته از لوگوس^۴ به معنای «شناخت عقلی»، «کلمه، کلام»، و «گفتار»، «صورت عقلی» و «منطق» می‌باشد. بنابراین چنانکه در خود این اصطلاح دیده می‌شود از جزء آرچئو معنای فعالی مورد نظر است که نشان می‌دهد چگونه چیزها از قدیم تا عصر کنونی تکوین یافته‌اند. میشل فوکو برای هدف مورد نظر خودش که با استناد به امور واقع تاریخی حاصل می‌شود (و نشان دهنده‌ی علاقه‌ی او به تاریخ است) از این اصطلاح استفاده می‌کند (حنایی کاشانی، ۱۳۷۸، ص ۲۴۸).

به طور مشخص مسائل معرفت‌شناسانه، حدود معرفت انسانی و نقش دانش بویژه دانش

1- Archaeology & Geneology

2- Archeo & Logy

3- Archaio

4- Logos

علوم انسانی در شکل دهی به جهان معاصر و انسان در کانون مطالعاتی قرار دارد که فوکو در مرحله دیرینه شناسی بدان‌ها می‌پردازد. اما وی می‌خواهد به این سؤالات از منظری کاملاً غیرمعمول یعنی منظر دیرینه شناسانه پاسخ دهد که اساساً منظری تاریخی است.

در دیرینه شناسی دانش، موضوع توجه، حقیقت و خطا و دانش است، آنچه اندیشه در خاموشی بدان می‌اندیشد (کجوییان، ۱۳۸۴، ص ۲۷-۲۸).

دیرینه شناسی فوکو با مفهوم گسترده و جهان شمول عقل محوری به مبارزه برمی‌خیزد تا سرانجام باور به کارکرد مدام پیش رونده عقل را نفی کند. فوکو مانند نیچه به بازی حقیقت آفرینی دقت می‌کند و نشان می‌دهد که نیروهای تاریخی، نیروهای تصادفی هستند که به یاری گسست‌های عمیق مشخص می‌شوند.

فوکو در نظرهای فلسفی خود قصد داشت تا روشی تحلیلی را در پیش بگیرد که رنگ و بویی از دیدگاه‌های قبلی در مورد تاریخ اندیشه، عقاید، دانش و علم نداشته باشد. او خصوصاً قصد داشت با بهره‌گیری از پیش فرض واژگونی، معانی رایج مفاهیمی چون سنت، تأثیر آگاهانه و رشد و تکامل را کنار بگذارد. «از دید فوکو اینکه بشر در عصر جدید نمی‌تواند در مورد مسائلی مثل دیوانگی، بیماری و سلامت و جرم و جنایت به گونه‌ی دیگر فکر کند و به غیر از آن گونه که تجدد مجاز داشته است، نمی‌تواند فکر کند امری را بازگو می‌کند باید دستی در کار باشد که امکان متفاوت اندیشیدن را از ما گرفته است، لذا برای فوکو این سؤال که «حدود معرفت چیست؟» مسئله اساسی بود اما او به طریقی دیگر به این سؤال هدایت شده بود. فوکو می‌گوید این خطای کانت بود که فکر می‌کرد اندیشیدن صورت واحدی دارد و خود را در حال درک شرایط عام تفکر می‌دید. اما فوکو درصدد بود مشخص کند که حدود معرفت، حدودی تاریخی بوده و همچنین محتوای معرفت از لحاظ تاریخی تغییر می‌کند، بنابراین اگر شرایط معرفت ضروری و عام نیست پس امکان اینکه از این حدود گذر شود نیز وجود دارد و دوره تجدد می‌تواند تغییر کند. دیرینه شناسی نشان می‌دهد که چه مفاهیمی معتبر یا نامعتبر، جدی یا غیرجدی شناخته می‌شوند. دیرینه شناسی با تکوین، تداوم و تکامل نظام احکام سر و کاری ندارد و نمی‌خواهد به اجزای پراکنده گفتمان وحدت ببخشد و یا با کشف خط مرکزی کلی و عامی تنوعات را تقلیل دهد بلکه هدف آن صرفاً توصیف قلمرو وجود و عملکرد کردارهای گفتمانی و نهادهایی است که صورتبندی گفتمانی بر روی آنها تشخیص و قطعیت

می‌یابد. در دیرینه شناسی سخن از گسست‌ها، شکاف‌ها، خلأها و تفاوت‌هاست نه از تکامل و ترقی و توالی اجتناب ناپذیر.» (کجوییان، ۱۳۸۴، ص ۳۴).

فوکو بر خلاف شناخت شناسان سنتی که به روش خاصی برای رسیدن به حقیقت قایل بودند و آن را اصلی کلی و جهان شمول می‌دانستند، معتقد است برای هر دوره و هر جامعه، فرهنگی خاص و چارچوب اندیشه معینی وجود دارد که پایه سخن درباره دانایی را تعیین می‌کند. بنابراین «فهم دیرینه‌شناسی فوکو بدون درک سامان دانایی امکان‌پذیر نیست. مراد فوکو از این واژه اشاره به حوزه معرفت‌شناسی خاصی است که در چارچوب آن دانش و گفتار و حدیث ویژه‌ی در فرهنگی خاص و عرصه‌ی معین شکل می‌گیرد. در حقیقت سامان دانایی نمود و نماد روح زمانه است» (ضمیران، ۱۳۷۸، ص ۹۱). از نظر فوکو این سامان دانایی یا ایستمه از هر شناخت و علمی فراتر است و پیش از شکل‌گیری و مفصل‌بندی سخن وجود دارد و به آن شکل می‌دهد.

«تبارشناسی جنبه‌ی دیگر از روش شناسی فوکو است که به آشکارترین وجه در آثار متأخر فوکو مورد استفاده قرار گرفته است و دامنه‌ی گسترده‌تر از دیرینه‌شناسی دارد. گرانیگاه اصلی تبارشناسی روابط متقابل میان نظام‌های حقیقت و وجوه قدرت است، یعنی شیوه‌ی که از آن طریق یک «سامان سیاسی تولید حقیقت، موجودیت می‌یابد» (کوزنزهوی، ۱۳۸۰، ص ۶۵).

از دیدگاه تبارشناس هیچ گونه ماهیات ثابت، قوانین بنیادین و یا غایات متافیزیکی در کار نیست و تبارشناس در پی یافتن گسست‌ها در حوزه‌هایی است که دیگران در آنها چیزی جز روند تکامل مستمر نیافته‌اند. تبارشناسی در جایی که دیگران پیشرفت و ترقی و جدیت می‌یابند، چیزی جز تکرار و بازیچه نمی‌یابد و تاریخ گذشته بشریت را ثبت و ضبط می‌کند، تا ماهیت واقعی سرود پرهیبت پیشرفت و ترقی را برملا کند. تبارشناس از جستجو در اعماق می‌پرهیزد و در عوض به سطح وقایع، جزئیات کوچک، جابجایی‌های جزئی و خطوط ظریف می‌پردازد. تبارشناس به عمق فکر اندیشمندان بزرگی که دست پرورده و مورد احترام سنت فرهنگی انسان هستند، بی‌اعتنا است (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹، ص ۲۰۶).

فوکو در رساله‌ی به نام «نظم گفتار» که سخنرانی افتتاحیه او در کلژدوفرانس است از چهار ویژگی نام برده که اصل و پایه روش دیرینه‌شناسی و تبارشناسی محسوب می‌شوند این

اصول عبارتند از:

۱- واژگونی (Reversality)

۲- گسست و انقطاع (Discontinuity)

۳- ویژگی (Specificity)

۴- برون بودگی (Exteriority)

۱- واژگونی یا برگرداندن معنا: واژگونی از نظر فوکو عبارت است از آنچه انسان ممکن است در فرض مفهوم مخالف در ذهن خود ایجاد کند و از منظری ساخت گشایانه با افقی متفاوت از منظر پدید آورنده، اثر را مورد توجه قرار می‌دهد (ضیمران، ۱۳۷۸، ص ۳۸).

۲- اصل گسست: فوکو این مفهوم را از گاستون باشلار گرفت و آن را در طرح ایستمه‌های دانایی به کار برد. فوکو مانند توماس کوهن و پل فیرابند بر این باور است که هر دورانی انگاره و سامان دانایی مخصوص به خود را دارد و از عقلانیت خاصی پیروی می‌کند (ضیمران، ۱۳۷۸، صص ۴۵-۵۰).

۳- اصل ویژگی یا دگرسانی (خود ویژگی): فوکو با بهره‌گیری از اصل ویژگی یا دگرسانی، خصوصیات و ویژگی‌های خاص هر دوران را که فقط مخصوص همان ایستمه است، شناسایی می‌کند.

۴- اصل برون بودگی: «نباید درصدد این باشیم که از گفتار به هسته درونی و پنهان آن، به قلب اندیشه یا معنایی که گویا در قالب گفتار بروز خواهد یافت، برسیم بلکه باید خود گفتار را مبدأ بگیریم، و از پیدایش و قاعده‌مندی‌اش به سوی شرایط بیرونی امکان آن، به سوی چیزی که سلسله تصادفی رویدادهایش را میسر می‌گرداند و حدود آنها را تعیین می‌کند پیش برویم» (فوکو، ۱۳۸۴، ص ۴۷).

نظام دانایی

اصطلاح ایستمه در فهم فوکو به طور کلی بسیار اساسی است. «نظام دانایی نزد فوکو عالم هایدگری می‌باشد. نزد هایدگر، عالم عبارت است از مجموعه نسبت‌هایی که برقراری می‌شود. در واقع عالم، شبکه‌ی نسبت‌های حضور می‌باشد. در فوکو شبکه نسبت‌های حضور به شبکه نسبت‌های قدرت تبدیل می‌شود. پس شبکه نسبت‌های قدرت همان ایستمه می‌باشد. لذا فوکو

نیز طرفدار اصالت نسبت است، یعنی نسبت های قدرت، عالم ما را برقرار می کند» (خاتمی، ۱۳۸۵، ص ۲۰۰).

فوکو نظام دانایی غرب را از دوره ی رنسانس به چهار لایه یا سامان تقسیم نمود:

۱- سامان پیش از کلاسیک تا میانه سده ی هفده (دوران نوزایی یا رنسانس).

۲- سامان کلاسیک از نیمه سده ی هفده تا پایان سده ی هجده (۱۶۶۰ تا ۱۸۰۰).

۳- دوران مدرن از آغاز سده ی نوزده تا سال ۱۹۵۰ ادامه داشت.

۴- سامان کنونی که از دهه ی ۱۹۵۰ آغاز شد و تا زمان حال ادامه یافته است.

گفتمان: گفتمان چیزی است که اجازه ی سخن گفتن یا سخن نگفتن را به انسان می دهد. لذا در گفتمان فوکویی قدرت نهفته است اما در گفتگو چنین نیست. «هایدگر معتقد بود که زبان خانه ی وجود است. یعنی زبان نسبت های ما با وجود است، لذا وجود از طریق زبان به ظهور می رسد. فوکو نیز معتقد است که زبان قدرت است، بنابراین زبان عبارت است از «روابط گفتمانی»، این جمله ی فوکو صورت دیگری از همان حرف هایدگر است. پس باید توجه داشت که «گفتمان» نزد فوکو معنای زبانی - به معنای هایدگری - دارد و در فضای هایدگری درک می شود و فوکو اساساً این لفظ را از هایدگر گرفته است» (خاتمی، ۱۳۸۵، ص ۱۹۹).

با توجه به آنچه راجع به روش شناسی فوکو بیان شد آیا آنچه او بیان کرده است اساساً طرحی کلی برای یک نظریه دانش است و جایگزینی برای معرفت شناسی سنتی مطرح کرده است؟ در پاسخ به این سؤال نظرهای مختلفی بیان شده است. یان هکینگ در نوشته های خود تحت عنوان «میشل فوکو: علم نابالغ» کتاب نظم اشیاء را مصداق بارز یک نظریه دانش می داند اما ریچارد رورتی در مقاله ی «فوکو و شناخت شناسی» مخالف این عقیده است. رورتی کتاب دیرینه شناسی دانش را به عنوان تلاشی برای طرح ریزی جایگزینی برای شناخت شناسی سنتی می داند اما در عین حال معتقد است فوکو به طور کامل مشخص نکرده است که آن جایگزین چیست و تنها می گوید که در پی یافتن یک «نظریه عام ناپیوستگی» است.

از نظر رورتی همه آنچه فوکو برای ارایه دارد باز توصیفات درخشانی از گذشته به علاوه طرح نکات مفیدی برای احتراز از افتادن در دام پنداشت های تاریخ نگاران قدیمی است بنابراین فوکو جایگزینی برای روش های معرفت شناسی ندارد و دیرینه شناسی او نظریه دانش

محسوب نمی‌شود. از نظر رورتی تلاش برای اینکه دیرینه‌شناسی فوکو را جانشینی برای شناخت شناسی بدانیم، تلاش بیهوده‌یی است رورتی با جا دادن فوکو در نگرش نیچه‌یی و احتراز وی از جستجو در پی یافتن یک نظریه دانش، به این باور می‌رسد که رهنمودهای تبارشناسی رهنمودهایی سلبی‌اند نه ایجابی. این رهنمودها صرفاً منهیاتی است که به مورخ نقاد گوشزد می‌کند که گمان نکند مشخصه ذاتی کلیت تاریخ همان پیشرفت یا عقلانیت یا غایت‌انگاری یا آزادی و یا الزام است. رورتی با سلبی دانستن همه رهنمودهای فوکو به این نتیجه می‌رسد که این آراء به تشکیل نظریه یا روش منجر نمی‌شود.

اخلاق از نظر فوکو: محور سوم در اندیشه‌ی فوکو، اخلاق می‌باشد. ارتباطی که شخص با خود در بستر مسائل اخلاقی و تأثیرگذاری بر خود پیدا می‌کند، موضوع مطالعه‌ی وی می‌باشد. در حالی که نیروهای قبلی یعنی حقیقت و قدرت به معنای نیروهای بیرونی‌اند در این مرحله نیروهای درونی مورد توجه قرار می‌گیرند. «در این مرحله نه نقش دانش در شکل دهی به ما و نه نقش قدرت در قالب‌ریزی افراد بلکه نقشی که خود و اخلاق در ایجاد هویت و شخصیت ویژه‌ی افراد دارد، کانون توجه فوکو را می‌سازد» (کچویان، ۱۳۸۴، ص ۱۷). «من تلاش کردم سه نوع اصلی مسائل را مشخص کنم: مسئله‌ی حقیقت، مسئله‌ی قدرت و مسئله‌ی رفتار فردی [اخلاق]. درک این سه عرصه تجربه تنها در ارتباط با یکدیگر و نه مستقل از یکدیگر امکان‌پذیر است» (فوکو، ۱۳۸۲، ص ۲۱۶).

فوکو با بررسی اخلاق یونان باستان و مسیحیت به واقع دو نوع اخلاق را از هم تفکیک می‌کند، اولی گونه‌یی اخلاق زیبایی‌شناسانه که هدفش ساختن زندگی فردی است؛ از چشم‌انداز این اخلاق، فرد می‌کوشد زندگی‌اش را همچون یک اثر هنری بیافریند. تأکید اصلی در این اخلاق بر رابطه فرد با خویشتن است. فوکو از اخلاق یونان باستان به عنوان نمونه تاریخی این برداشت از اخلاق یاد می‌کند. نوع دوم اخلاقی است که تأکید اصلی آن بر پیروی از مجموعه‌یی از قوانین و مقررات است. فوکو این نوع دوم را «اخلاق آئین‌نامه‌یی» می‌نامد که به گمان او نمونه برجسته‌اش اخلاق مسیحی است (حقیقی، ۱۳۷۸، صص ۲۳۹-۲۴۰).

در اخلاق نوع اول یعنی اخلاق زیبایی‌شناسانه، فوکو "ادب نفس" یا فرهنگ فردی را مطرح می‌کند. او می‌گوید ادب نفس یا فرهنگ فردی از هنر زیست که با مضامین فلسفی، آموزشی و پزشکی آمیخته بود، نشأت گرفت. در اینجا بود که مفهوم «گوهر اخلاقی» مطرح

شد. به همین جهت او از واژه یونانی (aphrodisia) به معنای کنش و لذت جنسی سخن به میان آورد و یادآور شد که در یونان باستان، ارتباط میان لذت جنسی و سلامت فرد، پیوسته موضوع اصلی اخلاق بود و درباره‌ی تأثیر سوء افراط در لذت‌های جنسی بر روح و جسم، بحث‌های داغی صورت می‌گرفت. وقتی یونانیان از گوهر اخلاقی لذت‌ها سخن به میان آوردند، مرادشان نفی و نهی این لذت نبود، بلکه تسلط بر این امیال و جهت دادن به آنها، غایت اخلاقی تلقی می‌شد (ضیمران، ۱۳۷۸، ص ۲۳۸).

در اخلاق زیبایی شناسانه وجه غالب، ارتباط فرد با خویشتن است، یعنی یک ارتباط فردی است و قوانین جمعی و کلی اخلاقی جایگاه مهمی ندارد؛ در حالی که اخلاق نوع دوم یا به زعم فوکو (آئین‌نامه‌یی) پیروی از قوانین کلی و جمعی اخلاق مهم است، یعنی همه از دستورالعمل واحدی متابعت می‌کنند. فوکو با این نوع اخلاق که مدعی سعادت بشر از طریق پیروی از دستورالعمل‌ها و قوانین کلی است، سخت مخالف است و آن را اخلاق آئین‌نامه‌یی می‌داند او آموزه‌های اخلاقی مسیحیت را چیزی جز مجموعه‌یی از قوانین نمی‌داند و طرفدار اخلاقی است که به بازآفرینی و خودسازی نفس منجر می‌شود، یعنی اخلاق زیباشناسانه‌ی یونانی. در نزد فوکو اخلاق یک نظریه نیست، بلکه یک عمل است. شیوه‌یی از زندگی است که خود را به صورت عینی متجلی می‌کند.

بنابراین فوکو اخلاق عمومی و جهان گستر را نمی‌پذیرد و از نظر او آزادی فردی در برقراری ارتباط با خود و دیگران شکل دهنده اخلاق است؛ او تجربه‌ی فردی یونانیان را که در پی ساختن خود به منزله‌ی ارباب خود بودند، می‌ستاید. فوکو دلیل برتری اخلاق یونانی را اختیار و آزادی می‌داند و اخلاق مسیحی را اجباری و تحمیلی می‌داند از نظر فوکو تجربه فردی اخلاق یونانی متضمن آزادی است چون فرد در جریان مراقبت از خود در واقع تسلیم خواسته نفس خود نشده است چنین کسی در برابر خواسته دیگران نیز تسلیم نمی‌شود و تن به بردگی نفسانی نمی‌دهد پس وی فردی آزاد است و برده نیست.

اهداف تعلیم و تربیت

بر اساس دیدگاه فوکو امکان یک برنامه فراگیر و نظام یافته برای تعلیم و تربیت انسان‌ها وجود ندارد لذا نمی‌توان اهداف خاصی را برای تعلیم و تربیت متصور نمود چرا که یکی از

بدترین دستاوردهای مدرنیته به زعم فوکو این است که همیشه به دنبال یک طرح جامعی است که بشر را به رستگاری برساند به نظر وی چنین طرحی امکان‌پذیر نیست. بنابراین فوکو مخالف کلی‌نگری و جهانشمولی است و بر امور محلی و خرد تأکید دارد. به عقیده‌ی فوکو انسان ذات یا گوهری ندارد که باید کشف شود یا عمقی ندارد که بتوان آنرا آشکار کرد در عوض وظیفه فرد به جای کشف گوهر خود، آفرینش خود^۱ است. انسان مدرن کسی است که می‌کوشد خود را باز آفریند (فوکو، ۱۳۷۴، ص ۱۰۲).

پس بر اساس دیدگاه فوکو ما آزاد هستیم که از نو، خود و اهداف تعلیم و تربیت را تعریف کنیم.

بنابراین می‌توان از دیدگاه فوکو هدفی را به نام خودآفرینی^۱ استخراج کرد. مطابق نظر فوکو ابراز وجود از طریق خودآفرینی ممکن است و خودآفرینی خود شرط لازم برای نقد مسائل فرهنگی و اجتماعی فراهم می‌آورد. «فوکو بیان می‌دارد، وظیفه فلسفه همواره این بوده است که سلطه را در هر سطحی و در هر شکلی، خواه در شکل سیاسی یا اقتصادی، خواه در شکل رابطه جنسی، و خواه در هر شکل نهادی به زیر پرسش برد این وظیفه انتقادی فلسفه کم و بیش از این حکم سقراط ناشی می‌شود که «آزادی را باید با کف نفس به چنگ آورد» (حقیقی، ۱۳۷۸، ص ۱۸۳).

از اهداف تربیتی دیگری که می‌توان بر اساس دیدگاه فوکو استخراج کرد یکی نقد می‌باشد یعنی دانش‌آموز بتواند هم معلم به عنوان کارگزاران قدرت و هم متون درسی را به عنوان ابزار قدرت را مورد نقد قرار دهد. دیگری هم آزادی است. یعنی تعلیم و تربیت باید بتواند شخص را به آزادی برساند یا اینکه از طریق تربیت ما به آزادی برسیم و این آزادی هم در رابطه با خود و هم در رابطه با دیگران بسیار اساسی است، چرا که اگر آزاد نباشیم آنگاه به علت نداشتن تسلط بر خود علاوه بر اینکه برده خود می‌شویم برده دیگران نیز می‌شویم و یا اینکه دیگران را برده خود می‌کنیم با توجه به این می‌توانیم بگوییم که آزادی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت مدنظر فوکو می‌باشد.

دلالت‌های تربیتی دیدگاه انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی فوکو

تعلیم و تربیت مبتنی برگفتمان است. از طریق گفتمان زمینه درک و فهم دانش‌آموزان و درک نیازهای آنان بهتر فراهم می‌شود.

تعلیم و تربیت خود یک گفتمان است بنابراین برای نقد گفتمان تعلیم و تربیت باید: ۱- در اراده معطوف به حقیقت هر گفتمان تردید کنیم. ۲- عناصری که در نظام تعلیم و تربیت پوشیده هستند آن را به نظام تعلیم و تربیت برگردانیم. ۳- براندازی حکومت دال در گفتمان تعلیم و تربیت؛ بر اساس یکی از عامل‌های بیرونی کنترل گفتمان - تقسیم و طرد - که فوکو از تقسیم عقل و جنون صحبت می‌کند می‌توانیم بر این اساس استنباط کنیم که نظام تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را به گروه‌های دوتایی و مقابل هم قرار می‌دهد که در این تقسیم و طرد یک طرف بر طرف دیگر ترجیح داده می‌شود. مثلاً دانش‌آموزان زرنگ در مقابل تنبل، باهوش در مقابل کم‌هوش، آرام و مطیع در مقابل سرکش و ناآرام.

تعلیم و تربیت فاقد بنیان‌های ثابت و جهانی است؛ برای اینکه واقعیت ثابت یا حقیقت ثابت وجود ندارد. لذا تعلیم و تربیت بیشتر امری اختصاصی، ویژه و محلی می‌باشد.

رویکرد تعلیم و تربیت پست مدرنیستی، فوکو تکثرگرایانه می‌باشد و به تفاوت، اهمیت ویژه می‌دهند. یعنی اصول و روش‌های ثابت، یکسان و مشابه برای تعلیم و تربیت را بی‌معنا می‌داند. ملاک تفاوت در ارزش‌ها، اخلاقیات، سنت‌ها، آداب و رسوم محلی، فرهنگ‌ها، علائق و نیازهای خود جوامع محلی است. بر همین اساس ذهنیت دانش‌آموزان به روش‌های متکثر عمل می‌کند و در واقع لازم نیست همه آنها دارای افکار مشابه و یکسان باشند. همچنین کلیت‌گرایی یا در کانون توجه قرار دادن فرهنگ مسلط نفی می‌شود و همه فرهنگ‌ها در کانون توجه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند لذا فرهنگ‌ها با همدیگر مقایسه نمی‌شوند تا فرهنگ برتر مشخص شود.

بر اساس دیدگاه کثرت‌گرایی، دانش‌آموزان و معلمان متوجه می‌شوند که حقیقت صدق و گرانیگاه مطلق ندارد بلکه حقیقت امری متکثر و زمانمند است در نتیجه نظام تعلیم و تربیت از آفت مطلق‌گرایی مصون می‌ماند.

تعلیم و تربیت مدنظر فوکو ضد اقتدارگراست. به گونه‌یی که علایق اعضا و اجزای متعدد نیز تا آنجا که ممکن است مورد توجه قرار گیرد. در نتیجه معلم نیازهای دانش‌آموزان و

تفاوت‌های آنها با همدیگر را به خوبی درک می‌کند. بر اساس همین دیدگاه روابط معلم و دانش‌آموز از نوع رابطه افقی می‌باشد.

در تعلیم و تربیت مدنظر فوکو توجه به عنصر «دیگری» نقش اساسی دارد. یعنی تعلیم و تربیت بتواند دانش‌آموز را از عنصر دیگر (فرهنگ دیگر، افراد دیگر) مطلع کند. علاوه بر این، دانش‌آموزان فرهنگ‌های دیگر نیز، مورد توجه قرار می‌گیرند.

تعلیم و تربیت مدنظر فوکو رویکرد انتقادی دارد. در تربیت انتقادی هدف تقویت بُعد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است تا بتواند تغییرات اجتماعی و سیاسی را پدیدآورد. لذا معلم افکار خود را به دانش‌آموزان تحمیل نمی‌کند.

تنبیه به معنای رایج آن در مدارس حذف می‌شود و دانش‌آموز به خاطر رشد و شکل دادن به خویشتن تنبیه می‌شود و چون هدف نهایی تنبیه عبارت است از مراقبت کامل نسبت به خود و تسلط بر خود، تنبیه توسط خویشتن اعمال می‌شود. لذا بر خلاف تصور نیازی به مرجع قدرت وجود ندارد که دانش‌آموز را تنبیه کند.

بر اساس همین مفهوم، وقتی تنبیه به شکل سنتی در مدارس مطرح نباشد یکی از آسیب‌های اساسی مدرسه و نظام تعلیم و تربیت که اضطراب دانش‌آموزان است از بین می‌رود. لذا وقتی دانش‌آموز اضطراب نداشته باشد یادگیری عمیق در دانش‌آموزان ایجاد خواهد شد. یکی دیگر از دلالت‌های تربیتی فوکو این است که معلم عادات فکری دانش‌آموزان را بر هم می‌زند و آنچه را که مقبول و مأنوس است پراکنده می‌کند. به این ترتیب گستره فکری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و از یکنواختی افکار آنها جلوگیری به عمل می‌آید.

بر اساس روش‌شناسی فوکو که شامل اصل واژگونی، گسست، خود ویزگی و برون‌بودگی می‌باشد، دلالت‌های دیگری نیز قابل استخراج است.

دانش‌آموزان معلم را به عنوان سرچشمه‌ی حقیقت نمی‌پندارند و آنچه را که کتاب‌های درسی یا برنامه‌ی درسی به عنوان حقیقت به دانش‌آموزان القاء می‌کنند منتفی می‌شود، در نتیجه سخن معلم و متون درسی به امری مقدس تبدیل نمی‌شود و دانش‌آموزان می‌توانند آن را مورد نقد و بررسی جدی قرار دهند؛ لذا از مرجعیت معلم و متون درسی کاسته می‌شود.

دانش‌آموزان می‌توانند شرایط امکان هر دوره را بشناسند، و وضعیت یا اعمال گفت‌مانی را که اشکال مختلف معرفت را ممکن می‌گرداند شناسایی کنند، در نتیجه آنها به دنبال استخراج

قوانین کلی برای تعمیم مسائل به همه دوره‌های مختلف زمانی و مکانی بر نمی‌آیند. معلمین و دانش‌آموزان بر اساس اصل خود ویژگی متوجه می‌شوند که هر عصر و دوره ویژگی خاص خود را دارد، لذا نمی‌توان از اصول مشترک برای تفسیر پدیده‌ها در یک دوره استفاده کرد. بنابراین دانش‌آموزان در خواندن متون درسی مخصوصاً درس تاریخ باید متوجه باشند که عصرهای تاریخی را با ملاک‌ها و معیارهای مشخص و یکسان مورد بررسی قرار ندهند.

بر اساس اصل برون بودگی دانش‌آموزان در خواندن متون درسی به دنبال معنای عمیق نمی‌گردند چرا که از نظر فوکو متون به طور کلی فاقد عمق و معنا می‌باشند؛ لذا به امور محسوس و وقایع کوچک و مسائل جاری خواهند پرداخت.

حدود وظایف و اختیارات کنشگران آموزش و پرورش رسمی بر اساس دیدگاه فوکو

برای پاسخ به این سؤال باید قدرت و روابط آن را از دیدگاه فوکو مورد بحث قرار دهیم. چرا که فوکو اساساً تمام رابطه‌های انسانی و اجتماعی را مبتنی بر قدرت می‌داند، خواه این رابطه با زبان برقرار شود، خواه عاشقانه باشد و خواه رابطه اقتصادی و یا تربیتی باشد. بنابراین در همه‌ی این رابطه‌ها قدرت حضور دارد و در همه‌ی این رابطه‌ها یک طرف می‌کوشد طرف دیگر را مهار کند و زیر فرمان بگیرد. اما فوکو اذعان دارد که این رابطه‌ها متحرک و تغییرپذیرند و برای ابد ثابت نیستند، پس رابطه‌ی قدرت از نظر فوکو متحرک و معکوس شدنی است و این رابطه ایجاب می‌کند که هر دو طرف از درجه‌ی آزادی برخوردار باشند و اگر آزادی نباشد این رابطه تبدیل به سلطه می‌شود.

به نظر فوکو روابط اجتماعی بازتابی از روابط قوا در سطوح مختلف اجتماعی است. هیچ رابطه‌ی در جامعه نیست که بازخوردی از روابط قوا در سطوح پایین‌تر و جزئی‌تر جامعه نباشد. وقتی حوزه‌های گوناگون قدرت را در جامعه تحلیل می‌کنیم، نظری تحلیلی به حوزه‌های گوناگون روابطی که در جامعه وجود دارند، انداخته‌ایم. از این رو نه تنها نهادهای اجتماعی خود برآمده از روابط قوایی هستند که در جامعه وجود دارند، و نه تنها همه‌ی اشکال نهادینی که در جامعه وجود دارند، مانند دولت، نهاد دینی، نهاد خانواده، احزاب و انجمن‌ها، سازمان‌های کار، نهادهای آموزشی و مراکز بهداشتی و پزشکی، اشکالی از قدرت هستند، بلکه

اشکال نمادینی که در جامعه وجود دارند، مانند دانش، اخلاق، حقیقت، آزادی، کلام و ایدئولوژی و ... همه اشکال نمادین شده روابط قدرت در جامعه هستند. فوکو بر خلاف نظریه سیاسی رایج که مبتنی بر این پیش فرض است «قدرت در حاکمیت دولت متبلور می‌شود» می‌گوید: «باید سر پادشاه را از تن جدا ساخت» (ضیمران، ۱۳۷۸، ص ۱۹۴). مراد او این است که باید مسأله قدرت را از محور حاکمیت و دولت به در آورد چرا که وی اساساً با نظریه لیبرالیسم و مارکسیسم در این زمینه مخالف است، زیرا هر دو نظریه دولت را نماینده‌ی مردم می‌دانند و مدعی‌اند که مردم قدرت خویش را به دولت تفویض می‌کنند و به طور کلی حاکمیت از اراده مردم سرچشمه می‌گیرد. بنابراین وقتی دولت در رأس همه‌ی امور باشد، مسلم است که همه‌ی ارکان جامعه از جمله نظام تعلیم و تربیت نیز تحت کنترل و نظارت کامل دولت قرار خواهد گرفت.

پس به طور کلی روابط قدرت از دیدگاه فوکو ضرورتاً از حدود نهاد دولت فراتر می‌روند و «دولت واقعی ترکیبی است، نه فقط مرکب از نیرو بلکه مرکب از تنوعی از عامل‌ها، و محور این عامل‌ها عبارت است از فرایند تعریف مرزها میان عمومی و خصوصی و تعریف آنچه در صلاحیت دولت است و آنچه در صلاحیت دولت نیست (میلر، ۱۳۸۲، ص ۲۶۲). دولت به رغم دستگاه‌های وسیعی که دارد نمی‌تواند کل روابط قدرت بالفعل را اشغال کند، بلکه تنها می‌تواند بر پایه دیگر روابط قدرتی که پیشاپیش موجود هستند عمل کند. بنابراین دولت نسبت به مجموعه‌ی از شبکه‌های قدرتی که بدن، جنسیت، خانواده، دانش و غیره را محاصره کرده‌اند، روبنایی است. بنابراین می‌توانیم بگوییم که بر اساس دیدگاه فوکو دولت‌ها شانس کمی برای اعمال نفوذ در حوزه‌ی تعلیم و تربیت دارند و در واقع نقش آنها روبنایی است.

در رابطه با حدود وظایف و اختیارات مدیران در نظام تعلیم و تربیت بر اساس دیدگاه فوکو می‌توان گفت که پست مدرنیست‌ها و فوکو اساساً کلمه‌ی مدیریت را به کار نمی‌برند بلکه از اصطلاح «رهبری» استفاده می‌کنند چرا که در رهبری مناسبات انسانی‌تر است و نقش رهبری سیال‌تر از مدیریت است، فوکو بیان می‌دارد که واژه رهبری (Conduct) یکی از بهترین راه‌های فهم خصلت ویژه روابط قدرت است. زیرا این واژه در عین حال هم به معنی «هدایت» دیگران و هم به معنی شیوه رفتاری در درون حوزه کم و بیش گسترده‌ی امکانات رفتاری است.

اعمال قدرت عبارت است از هدایت به سوی یکی از این امکانات رفتاری و نظم بخشیدن به نتیجه حاصله ممکن است (میلر، ۱۳۸۲، ص، ۳۵۹). از نظر فوکو رهبر در پایگاه خود نصب نمی‌شود بلکه بر حسب اقتضاء توسط دیگران برگزیده می‌شود؛ یعنی موقعیت مدیر از پیش تعیین شده نمی‌باشد و حتی رابطه قدرت همانگونه که گفته شد به گونه‌ی است که جایگاه دو طرف رابطه، می‌تواند معکوس باشد و در این میان مدیر (رهبر) کسی است که بیش از همه به مسأله‌ی که باید حل شود نزدیک‌تر است و اشراف دارد. و این در حالی است که در دوران مدرن هر کس جایگاهش را می‌دانست. اما بر اساس دیدگاه پست مدرنیستی فوکو افراد جایگاه خود را در سازمان را از دست می‌دهند.

بنابراین بر اساس دیدگاه فوکو مدیران، در نظام تعلیم و تربیت، به عنوان رهبر و هدایت کننده‌ی دیگران در درون حوزه‌ی از امکانات رفتاری عمل می‌کنند و در این حوزه مناسبات انسانی مهم‌تر از روابط سازمانی است؛ و درجه رهبری را میزان نفوذ وی در دیگران تعیین می‌کند؛ یعنی پایگاه‌های طبقه‌ی، جنسیتی و نژادی اهمیت خود را از دست می‌دهند و در مقابل وضع روانی/شخصیتی و توان اثرگذاری گفتمانی او افزایش می‌یابد. لذا در مدرسه همه‌ی قدرت در شخص مدیر متمرکز نمی‌شود.

و اما در زمینه‌ی حدود وظایف و اختیارات معلم، فوکو معتقد است که نقش معلمان تحول آفرینی و مرتبط کردن موضوع‌های مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است. معلم از دیدگاه فوکو دیگر آن نقش سنتی را که دانش‌آموزان را کنترل نماید و نظر خود را به آنان تحمیل کند، ندارد بلکه در یک ارتباط متقابل و یک رابطه افقی و دانش آموز محوری، به ایفای نقش می‌پردازد، معلم با نقادی نسبت به متن و برنامه درسی نقش روشنفکری خود را در ساختارزدایی از فرهنگی که در آن زندگی می‌کند ایفا خواهد کرد.

فوکو می‌گوید معلمین باید نسبت به هر مفهومی از عقل که با انکار ساختار تاریخی خود و اصول ایدئولوژیک خودش ادعای کشف حقیقت را دارد شکاک باشند.

«فوکو استدلال می‌کند که اشکال مشروع دانش و قدرت بخش ضروری مکانیسم کنترل کننده هستند. در اصطلاحات تربیتی، این دیدگاه با وضوح بیشتری به وسیله هوسکین (۱۹۹۰) ایجاد شد. وی به معانی دوگانه کلمه «انضباط» توجه کرد که اشاره می‌کند به اعمال رسمی کنترل کننده قدرت (مدیریت یک کلاس) و بخش‌های مشروع دانش که عناصر تعلیم و تربیت

را شکل می‌دهد (تدریس کردن). همانند این مفهوم از «انضباط» ما می‌پذیریم، مفهوم «اقتدار» را به این معنا که شامل دو حوزه باشد. یعنی معلم دارای اقتدار است هم به معنای داشتن قدرت برای اداره فعالیت‌های کلاسی و هم به معنای داشتن دانشی که دانش‌آموزان برای آموختن به آن نیاز دارند». (بازیلی و جانسون^۱، ۲۰۰۰، ص ۸۷۵). بنابراین می‌توان گفت که معلم، یک روشنفکر انتزاعی است که ادعای حقیقت کلی و تام را ندارد و از توان محدود خود و در حوزه کاری خود باید عمل نماید لذا معلم دارای اقتدار است یعنی الف: قدرت اداره فعالیت‌های کلاسی را دارد. ب: دانش و اطلاعات لازم و کافی مورد نیاز دانش‌آموزان را دارا می‌باشد.

نقد دیدگاه‌های فلسفی و تربیتی فوکو

- هابرماس از مدافعین سرسخت مدرنیته و از منتقدین جدی میشل فوکو است. «به اعتقاد هابرماس برداشت فوکو از سنت اندیشه انتقادی و قرار دادن نقد در مقابل تحلیل حقیقت باعث این شده که نقد فوکو از معیارهای هنجاری لازم بی بهره بماند، در واقع مشکل اصلی فلسفه فوکو تعبیر فراگیر او از نقد عقل است. به گمان هابرماس نقد باید دست کم یک ملاک را برای تحلیل تاریخی - انتقادی زمان حاضر حفظ کند اما هنگامی که نقد فراگیر می‌شود و به خود نیز باز می‌گردد چنانکه همه ملاک‌های عقلی را زیر پرسش می‌برد، نتیجه ناهمسازی کنشی است» (حقیقی، ۱۳۷۸، ص ۲۲۴).

اما هوسکین^۲ (۱۹۹۰) در ضمن این نقد می‌گوید: «این تناقض «تناقض» مولد و هدایت‌گر است و ناشی از پیچیدگی است نه تناقضی که معلول بساطت، جهل و خطای صرف باشد» (هوسکین، ۱۹۹۰). اما به گمان نانسی فریزر، ارزیابی انتقادی هابرماس از فوکو این امکان را نادیده می‌گیرد که موضوع نقد فوکو نه مدرنیته در تمامیت آن، بلکه فقط یک عنصر مشخص در آن یعنی انسان باوری مدرن است.

- تاماس مک کارتی نیز واکنش فوکو را به سوژه محوری افراطی می‌داند و می‌گوید: فوکو در مقابل عقیده افراطی سوژه محوری دچار تفکر افراطی ساختار محوری شده است.

1- Buzzelli and Johoson

2- Hoskin

- فوکو معتقد است که مفهوم کلی و جهانگستر حقیقت فریب یا توهم است و حقیقت وابسته به شرایط محلی است و از آنجا که هر نظام قدرت تعبیر ویژه خود را از حقیقت دارد، پس گریز از قدرت به آزادی خوش خیالی محض است. این تحلیل فوکو دچار تناقض است، چرا که اگر دگرگون کردن رژیم‌های حقیقت ضامن نزدیک‌تر شدن به حقیقت و به دست آوردن آزادی نباشد معلوم نیست که فوکو با چه انگیزه‌یی و به چه دلیلی زحمت برداشتن نقاب از چهره‌ی قدرت را به خود هموار می‌کند. همچنین بر اساس دیدگاه فوکو حدود وظایف و اختیارات کنشگران آموزش و پرورش رسمی کاملاً مشخص و تعریف شده نیست؛ مثلاً نمی‌توان به طور قطع مشخص کرد که اختیارات دولت، مدیران و معلمان در نظام تعلیم و تربیت تا چه حدودی است. بنابراین ایرادی که به این دیدگاه می‌تواند وارد باشد؛ این است که ابهام و وظایف و اختیارات کنشگران در نظام تعلیم و تربیت باعث نوعی نابسامانی و ناهماهنگی در آن سازمان می‌شود؛ وقتی هر کنشگری موقعیت و جایگاه خود را به صورت مشخص پیدا نکند آنگاه در انجام وظیفه و روند اجرایی کارها اختلال ایجاد خواهد شد و هر کدام مشکلات موجود را به گردن دیگری می‌نهند. علاوه بر این امنیت شغلی نیز به میزان زیادی زیر سؤال می‌رود و افراد انگیزه‌ی کافی برای کار کردن مفید ندارند. برای اینکه افراد سازمان ممکن است بگویند که ما چه وظیفه‌یی داریم و یا ما در کجا قرار داریم؟ بنابراین افراد ممکن است خلاقیتی از خود نشان ندهند چرا که به نوعی حدود وظایف آنها مشخص نیست.

در نتیجه رسیدن به هدف‌های آموزشی و تربیتی با مشکل اساسی مواجه خواهد شد. همچنین برای ارزیابی و سنجش کارکرد نظام آموزش و پرورش جهت رسیدن به هدف‌های تعیین شده، سهم و تأثیر هر کنشگری قابل سنجش نیست در نتیجه قضاوت در مورد اینکه نظام آموزش و پرورش در کدام قسمت و بر اثر عدم کارکرد مؤثر کدام یک از کنشگران در رسیدن به هدف‌های آموزشی و تربیتی دچار مشکل شده است امکان‌پذیر نیست.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۷۵). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو؛ کشاورز، سوسن؛ سجادی، نرگس؛ نیکنام، زهرا و حیدری، سمیرا (۱۳۸۷). *بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوین مبانی فلسفه برنامه‌ریزی درسی متناسب با آن*. طرح پژوهشی چاپ نشده، تهران: وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.
- پژوهشکده حوزه و دانشگاه (۱۳۸۲). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، تهران: سمت.
- حقیقی، شاهرخ (۱۳۷۸). *گذر از مدرنیته* تهران: آگاه.
- حنایی کاشانی، محمدسعید (۱۳۷۸). *دوباره فوکو و باستان‌شناسی و تبارشناسی، زرتشت نیچه کیست و مقالات دیگر*، تهران: هرمس.
- خاتمی، محمود (۱۳۸۵). *تقریرات مربوط به درس مکاتب قرن بیستم*، [جزوه] درس فلسفه دانشگاه تهران.
- دریفوس، هیوبرت و رایینو، پل (۱۳۷۹). *میشل فوکو، فراسوی ساختارگرایی و هرمنیوتیک* ترجمه بشیریه، حسین، تهران: نی.
- ضیمران، محمد (۱۳۷۸). *میشل فوکو، دانش و قدرت*، تهران: هرمس.
- فوکو، میشل (۱۳۷۴). *ایران روح یک جهان بی روح و نه گفتگویی دیگر*، ترجمه نیکو سرخوش، و افشین جهان‌دیده، تهران: نی.
- فوکو، میشل (۱۳۸۲). *اراده به دانستن*، ترجمه نیکو سرخوش، و افشین جهان‌دیده، تهران: نی.
- فوکو، میشل (۱۳۸۴). *نظم گفتار درس افتتاحی در کلژدوفرانس*، ترجمه باقر پرهام، تهران: آگه.
- کچویان، حسین (۱۳۸۴). *فوکو و دیرینه‌شناسی دانش*، تهران: دانشگاه تهران.
- کوزنزوی، دیوید (۱۳۸۰). *فوکو در بوته نقد*، ترجمه پیام یزدانجو، تهران، مرکز.
- کچویان، حسین (۱۳۸۶). *مجموعه مقالات "همایش آنان که می‌اندیشند"*، دانشگاه علامه. تهران: کانون اندیشه جوان.
- کوی، لوتان (۱۳۷۸). *آموزش و پرورش: فرهنگ‌ها و جوامع*. ترجمه محمدیمنی دوزی سرخابی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

ماتیوز، اریک (۱۳۸۰). "فلسفه فرانسه قرن بیستم"، ترجمه حکیمی، محسن، تهران: ققنوس.
میلر، پیتر (۱۳۸۲). "سوژه، استیلا و قدرت"، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانانیده، تهران:
نی.

نیمروزی، رسول (۱۳۸۰). بررسی نقش اساسی معلمان و نهاد آموزش و پرورش در گفتگوی
تمدن‌ها، فصلنامه آموزه، شماره نهم. ص ۳۸.

Buzzelli, C., & Johnston, B. (2000). Authority Power and Morality in Classroom Discourse. www.elseveir.com/locate/state.

Hoskin, K. (1990). Foucault under examination: the crypto-educationalist unmasked, in Foucault and education – Discipline and knowledge. London: Routledge.

Palmer, A. (2001). Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to the Present Day. Advisory editor, David Cooper. London: Routledge.

Foucault, M. (1988). The Technologies of Self. A Seminar with Michel Foucault. L.H Martin, H. Gutmar and P. Hutton (eds) London: Tavistock