



سجادیه، نرگس سادات؛ عالی، مرضیه (۱۳۹۸). نظام تربیت و خود: از آرمان تکوین خود اصیل تا واقعیتی بنام شبه خود. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۲)، ۲۱-۵. DOI: 10.22067/feedu.v9i2.74530

نظام تربیت و خود: از آرمان تکوین خود اصیل تا واقعیتی بنام شبه خود

نرگس سادات سجادیه^۱، مرضیه عالی^۲

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۳۰

چکیده

هدف اصلی این مقاله، بررسی فاصله گرفتن نظام‌های آموزشی از هدف تعالی خویشتن و خودمختاری از دیدگاه فوکو می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل مفهومی و استنتاجی بهره گرفته شد. بنابر نتایج به دست آمده، مهم‌ترین تمایزهای خویشتن اصیل با خویشتن کاذب در حال تحول و انعطاف است. درحالی‌که خویشتن اصیل، همواره پروژه‌ای در حال تکامل و ناقص است، خویشتن کاذب، امری تمام‌شده و صلب است. همچنین خویشتن اصیل، نسبی فعال با شبکه‌های قدرت دارد. علاوه بر این، نوع آگاهی گفتمانی خویشتن اصیل می‌تواند او را فراتر از حدود دانشی- فرهنگی زمانش ببرد. الزامات دستیابی به این خویشتن اصیل در فعالیت‌های تربیتی شامل مواردی مانند مسئله‌آفرینی و نقد ساخت‌شکنانه مداوم، توجه به احساسات فردی، آگاهی‌های گفتمانی و حقیقت‌طلبی و حقیقت‌گویی است. لذا، دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان تربیت می‌بایست هسته‌های مقاومت خویش را در برابر ارزیابی‌های بیرونی و نظام‌های هنجارساز شکل دهند تا از استحاله خویشتن اصیل به خود کاذب جلوگیری کنند.

واژه‌های کلیدی: خود، نظام تربیت، قدرت، گفتمان، مسئله‌آفرینی

۱. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران- عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. Sajjadieh@ut.ac.ir

۲. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)، عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. M.aali@ut.ac.ir

مقدمه

تربیت همواره در اندیشه تعالی و مطلوبیت بوده و در این میان، همواره خویشتن آدمی سهمی اساسی در تحقق آن داشته است. بسیاری از هدف‌های تربیتی مانند اتکای به نفس^۱، خودارزیابی^۲، تحقق خویش^۳ و صیانت از خویش^۴ بر خویشتن آدمی استوار است. همچنین خودمختاری^۵ (در مقام یکی از هدف‌های تربیت گاه آن‌قدر اهمیت یافته که به هدف اساسی تربیت یا مهم‌ترین هدف آن تبدیل شده است (Marshall, 1996)). اهمیت آن سبب شده تا سازوکار تربیت به نحوی قابل توجه، خویشتن دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهد و دست‌اندرکاران امر تربیت، تلاش‌های خود را به آن معطوف نمایند.

نظام تربیت در سال‌های اخیر، گرایش زیادی به نظم‌دهی زندگی افراد و هدایت آن در مسیری مشخص داشته است. راهبری نظام‌های آموزشی با نظام‌های ارزشیابی بین‌المللی مانند تیمز^۶ و پرلز^۷ - شرکت بیش از ۵۰ کشور در این آزمون‌ها در سال ۲۰۱۶ (IEC, 2018)، ورود جدی سازمان‌های اقتصادی به سیاست‌گذاری‌های آموزشی (Labaree, 1992)، ورود جدی بوروکراسی به تربیت و تلاش‌های تحولی (Elmore & Mclaughlin, 1988) از جمله تغییراتی است که نظام‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار داده و سازوکارهایی را برای شکل‌دهی افراد در آن تعریف کرده است. همچنین تأثیرپذیری نظام‌های تربیتی از تربیت حرفه‌ای و جهت‌گیری آن‌ها به سمت تربیت نیروی کار باعث شده تا هدف‌های جدیدی مانند انسان اقتصادی یا کارآفرین رقابتی (Mohammadi, Bagheri, Talkhabi & Mirzamohammadi, 2018) برای این نظام‌ها تعریف شوند و پیرو آن، نوعی از «خود» در حال شکل‌گیری باشد که درنهایت بتواند تبدیل به نیرویی مؤثر برای تولید و پذیرای انضباط اجتماعی شود. چنین تحولاتی باعث شده تا هدف‌های جدید نظام آموزشی با هدف‌های غایی آن مانند «خودمختاری» در تعارض قرار گیرد و چه بسا، دستیابی به آن‌ها را با دشواری مواجه یا ناممکن سازد. در این میان، پرسش اساسی این است که در فرایند تغییرات اخیر، چه تصویری از «خود» به رسمیت شناخته می‌شود و چه «خود» در حال تکوین است؟ و اینکه آیا نظام تربیت، درنهایت هدف غایی خویش را تحقق می‌بخشد یا خیر؟

مارشال با تمرکز بر سلطه دنیای اقتصاد درصدد است تا هدف نظام تعلیم و تربیت لیبرال را که تربیت فرد مستقل و خودمختار است، به چالش بکشد (Marshall, 2003). او با به کارگیری اصطلاح عقلانیت

1. Self-Reliance
2. Self-Assessment
3. Self Realization
4. Self Preservation
5. Autonomy
6. TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study
7. PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

اقتصادسالار به منظور نشان دادن نفوذ دنیای حرفه در برنامه درسی و چارچوب تعلیم و تربیت بر این باور است که این نوع عقلانیت با حذف هدف‌ها تنها به ابزارها می‌پردازد و هدف‌ها را از جرگه تعلیم و تربیت بیرون می‌اندازد و آن‌ها را از نهادهای دیگر بر تربیت تحمیل می‌کند. البته باید توجه داشت به دلیل اعمال شدن این تحمیل در سطحی خرد، تشخیص آن بسیار دشوار است. همچنین، واتکینس معتقد است توجه به مهارت‌های حرفه‌ای در نظام تعلیم و تربیت، نوعی تغییر اساسی در آن به وجود آورده و در مقابل تربیت لیبرال، بار دیگر چارچوب‌های اجتماعی-سیاسی را وارد نهاد تربیت ساخته است (Watkins, 1993). در این استحاله، مفهوم دانش به عنوان فرایند^۱، به نوعی اعمال فنون^۲ فروکاسته شد و نظام تعلیم و تربیت به صورت مجموعه متنوعی از راهبردها بدون داشتن هدف و چشم‌اندازی مشخص صورت‌بندی شده است.

نظر به اینکه، شواهد موجود ابهام بر سر ماهیت خویشتن حقیقی از نظر فوکو را بدون پاسخ گذاشته‌اند، در این نوشتار تلاش می‌شود تا چالش تغییر هدف در نظام تعلیم و تربیت از منظر واکاوی مفهوم «خود» روشن شود. از این رو، بیش از علت‌یابی این تغییر، ماهیت آن مدنظر خواهد بود. این واکاوی ماهوی در نسبت با پژوهش‌های پیشین واجد این امتیاز است که می‌تواند به همه سطوح کارگزاران تربیتی ابزاری مفهومی دهد تا به سنجش و ارزیابی عملکردهای تربیتی خویش پردازند و شکاف میان هدف والای دستیابی به خویشتن اصیل و هدف دنبال شده خویشتن دیگر ساخته را ملاحظه کنند. این رصد و ملاحظه، زمینه تکوین هسته‌های محلی-موقعیتی مقاومت در برابر این استحاله را فراهم خواهد ساخت. در واقع، در این مطالعه با تمرکز بر مفهوم «خود» و مؤلفه‌های آن تلاش می‌شود تا با تحلیل مسئله از منظر فوکو، نشان داده شود که در تاریخ اندیشه انسانی در دهه‌های اخیر دو نوع ویراست از «خود» انسانی قابل ردیابی است و نظام تربیت با برساختن ویراستی کاذب از آن، افراد را از خویشتن اصیل خویش دور ساخته است. از این رو، در هدف‌های نظام تربیت، با نوعی دوگانگی و تناقض در نظر و عمل مواجه خواهیم بود. این واکاوی در دو بخش صورت می‌پذیرد. بخش نخست که ناظر بر مفهوم «خود» است با استفاده از روشی تحلیل مفهومی و بخش دوم با نگاهی استنتاجی به دلالت‌های لازم در عرصه تعلیم و تربیت می‌پردازد.

تمایز فوکویی میان سوژه ساخته‌شده و خویشتن اصیل

فوکو در نیمه نخست حیات علمی خویش، تحت تأثیر ساختارگرایی رایج در آن زمان، تمام تلاش خود را بر مرکززدایی از سوژه استوار نمود. او ساختارگرایی را در تقابل با تأکید افراطی پدیدارشناسی بر

1. Process

2. The Exercise of Techniques

سوژه خودبنیاد می‌نگرد (Foucault, 2001) و تلاش می‌کند تا اندیشه خود را در قالب این دیدگاه سامان بخشد. در اندیشه ساختارگرایی، سوژه به ساختارهای مختلف فروکاسته شده، در آن‌ها منحل می‌شود. از این رو می‌توان گفت دیدگاه فوکو درباره گفتمان، با نوعی ساختارگرایی همراه است که تلاش می‌کند، نقش سوژه را در مقام ساختار کمرنگ سازد و تغییر و تحولات رخ داده را محصول جبری ساختار بداند. فوکو در ابتدای سخنرانی خود در کلژ دو فرانس در سال ۱۹۷۰ بیان می‌کند که «دلم می‌خواست درمی‌یافتم که در لحظه سخن گفتن، صدایی بی‌نام، مدت‌ها پیش از من بلند شده است.» (Foucault, 2005, P. 11). با این بیان، او به انکار سوژه و صاحب سخن اشاره می‌کند گویی دیگر فوکویی در کار نباشد. در ادامه چنین بیان می‌دارد: «اگر چنین می‌شد، دیگر سرآغازی نمی‌توانست در کار باشد و من، به جای آن که کسی باشم که گفتار از آن اوست، بیشتر، آن نقطه انقطاع کوچکی می‌شدم که در روال ایراد گفتار پیش آمده است.» به زعم فوکو، نهاد اجتماعی تلاش می‌کند تا در نقش ساختاری قوی، گفتار را تحت قوانین خویش مهار کند و نقش سوژه مستقل را در آن کمرنگ نماید. همچنین بار دیگر این دغدغه فوکو در پیوست «سوژه و قدرت» در کتاب «دریفوس و رابینو» نمایان می‌شود: «هدف من پرداختن به تاریخی از شیوه‌های گوناگونی بوده است که به موجب آن‌ها، انسان‌ها در فرهنگ ما به سوژه‌هایی تبدیل شده‌اند.» (Drayfus & Rabino, 2008, P. 344).

فوکو در نیمه پایانی حیات علمی خویش، در تحلیل پروژه خود می‌نویسد: «مطالعات اخیر من همه در پی آن بوده است که نشان دهد آدمی چگونه خود را به صورت سوژه تکوین می‌بخشد.» (Foucault, 1977, P. 77). از این رو فوکو معتقد است موضوع پژوهش او، سوژه بوده است نه قدرت. اما این نوع پرداختن به سوژه و روش‌های مختلف بر ساخته شدن وی در طول تاریخ در انواع روابط معنایی، اقتصادی و قدرتی، غایت پروژه فوکویی نبوده، بلکه در پس آن قدرت و حقیقت، نوعی دغدغه‌رهایی بخشی نهفته است؛ دغدغه‌ای که فوکو، خود، در مصاحبه با مارتین^۱ (Foucault, 1988) آن را به عنوان حقیقتی مطرح می‌کند که از دسترس قدرت و صاحبان آن به دور است و همواره دور خواهد ماند. این حقیقت در نگاه فوکو، رهایی از همه قیدوبندهای هنجارین و پرداختن عمیق به خویشتن است؛ پرداختنی که به خودآفرینی^۲ و خلق تازه‌ی خویشتن منجر می‌شود.

مخالفت فوکو با هویت‌های پیوسته و تکنوا را نیز از این زاویه می‌توان مدنظر قرار داد. فوکو معتقد است که هویت‌های ما در تاریخ، هویت‌های متکثری بوده‌اند که به ضرورت نیز پیوستگی نداشته‌اند

1. Martin
2. Self-Creation

(Foucault, 1977). به سخن دیگر، پیوستگی ویژه‌ای در نحوه تکوین هویت ما وجود نداشته است و هویت امروز ما برحسب ضرورت ادامه هویت‌های گذشته ما نیست. تأکید فوکو بر تکثر هویت‌ها، منجر به رهایی از ضرورت‌های ایجادشده به وسیله‌ی هویت‌های تاریخی و هویت اکنون آدمی می‌شود و او را به آفرینش دوباره‌ی خویش و یافتن هویت‌های تازه فرامی‌خواند. اعتقاد به چندگانگی هویتی، عدم تعین را در سرنوشت آدمی جاری می‌سازد و او را از چنبره‌ی قوانین ضروری تاریخی رهایی می‌بخشد. این عدم تعین می‌تواند فضایی را برای تکوین خویشتن اصیل فراهم آورد. در اینجا، پرسش از مرزهای تمایز بخش خویشتن اصیل از سوژه، پرسشی مهم است. نخستین تمایز، در ثبات یا تغییر تجلی می‌یابد. درحالی‌که، خویشتن اصیل فوکویی، خویشتنی متلاطم و در حال شدن همیشگی است، سوژه، همواره تمایلی به سوی صلب بودن و ثبات دارد. این ثبات در دامن رژیم‌های حقیقت و گفتمان‌ها و به کمک همبستگی دانش-قدرت صورت می‌پذیرد. در مقابل، خویشتن اصیل با آفرینش مداوم همراه است و از محدود شدن به حدود تعریف می‌گریزد.

دومین تمایز را در نسبت این دو با قدرت می‌توان یافت. درحالی‌که سوژه در نظامی منفعل در برابر قدرت بر ساخته می‌شود، خویشتن اصیل، در نظامی آغشته به قدرت تکوین می‌یابد که در آن، فرد می‌تواند مقاومت کند و بنابراین توان خودآفرینی دارد (Nica, 2015, P. 33). به سخن دیگر، نمی‌توان خود اصیل فوکویی را مبری از قدرت به شمار آورد؛ زیرا هیچ ماهیت بری از قدرتی، در نظام اندیشه فوکو قابل تعریف نیست. اما نحوه مواجهه امور با قدرت متفاوت است. درحالی‌که در نیمه نخست حیات علمی فوکو و به سبب تأثیرپذیری او از ساختارگرایی، در نظام‌های قدرت، جایی برای فعالیت خویشتن آدمیان وجود نداشت، او در نیمه نهایی این حیات، با طرح مفهوم مقاومت، فضایی برای این فعالیت می‌گشاید. مقاومت در نگاه فوکو، در عین تلازم با قدرت، حدود قدرت را نیز مشخص می‌سازد. فوکو رابطه قدرت و مقاومت را این‌گونه شرح می‌دهد: «هر جا قدرت هست، مقاومت هم هست. قدرت و مقاومت به یکدیگر عمق می‌بخشند. همچنین مقاومت با شرایط معین و راهبردهای حساب‌شده، به جرح و تعدیل قدرت می‌پردازد.» (Foucault, 2011, P. 365). در همین فضا است که افراد می‌توانند فارغ از سوژه‌ای که تا به حال بوده‌اند، دست به خودآفرینی بزنند و در نسبتی فعال با ساختار قدرت قرار گیرند. در واقع، در این فضا سوژه‌هایی نیز در حال تکوین‌اند (Parsania & Yusefi, 2016)؛ سوژه‌هایی ساخته‌شده با روش‌های هنری-زیباشناختی.

تمایز دیگر میان سوژه و خود اصیل، تمایز در نحوه ارتباط با نظام‌های دانشی یا هنجارین است. به عقیده فوکو «در کلمه سوژه دو معنا وجود دارد: سوژه تابع دیگری از طریق کنترل و وابستگی و سوژه مقید به هویت خویش از طریق آگاهی یا شناخت از خود» (Foucault, 2010, P. 414). البته در تفسیر این بیان

باید گفت، معنای دوم کلمه سوژه به بیانی دیگر گویی همان معنای نخست است؛ زیرا آگاهی و شناخت دوم، نوعی آگاهی صلب و تسلیم نظام‌های حقیقت است که در پی انقیاد خویشتن آدمی است نه نوعی آگاهی سیال که از خود عبور می‌کند و به ورای حدود فرهنگی خویش می‌رود. از این رو می‌توان گفت، نظام‌های هنجاری در مقام هویت‌های از پیش تعریف‌شده، کلیشه‌های اجتماعی و ساختارهای سیاسی-اجتماعی-فرهنگی، خویشتن انسانی را به بند می‌کشد و در حدود خود، محدود می‌سازد. بر اساس همین تمایزگذاری است که کوپمان، اساس پروژه اخلاقی فوکو را در حد فاصل میان تکوین تاریخی- و منفعل- سوژه و امکان تغییر خود سوژه در آینده می‌داند (Koopman, 2013). فراروی از دانش نهادینه، سوژه اصیل را از گفتمان‌های دانش-قدرت کنونی فراتر می‌برد و وی را قادر می‌سازد تا در افقی وسیع‌تر به تماشای خویش بنشیند.

تربیت و خویشتن اصیل: الزامات و ملاحظات

اگر هدف نظام تربیت را دستیابی به خویشتن اصیل بدانیم، لازم است در تربیت، الزاماتی را مدنظر قرار دهیم و به ملاحظاتی پایبند باشیم. این الزامات و ملاحظات در پی آنند تا اجازه ندهند غلبه نظام‌های سیاسی-اقتصادی بر نظام تربیت، این هدف را دچار استحاله کنند و مدرسه را نیز در شمار نهادهایی درآورند که دست‌اندرکار ساخت سوژه‌ای کاذب و دیگرساخته است. در ادامه تلاش می‌شود تا با واکاوی دیدگاه فوکو درباره خویشتن اصیل و ویژگی‌هایش، برخی از این ملاحظات و الزامات به تفصیل بیان شوند. البته به دلیل رد هنجارهای بیرونی، این ملاحظات نمی‌تواند در حالت کلان و در سطح سیاست‌گذاری مدنظر قرار گیرد؛ زیرا در این حالت، سیاست‌ها، به مجموعه‌ای تناقض‌آمیز تبدیل خواهند شد. در مقابل، کانون‌های خرد قدرت مانند کلاس، معلم، مدرسه و دانش‌آموزان می‌توانند این الزامات را مدنظر قرار دهند تا جریانی از تکوین خویشتن اصیل آغاز شود و به پیش رود.

فوکو، تکوین خویشتن اصیل و خودآفرینی را در مراقبت از خود معنا می‌کند. اولسون معتقد است می‌توان بر مبنای مراقبت از خود در مقام آرمان فوکو برای اخلاق و تربیت در عصر جدید، بستری نو در تربیت پایه‌گذاری کرد که در آن، امکان تحقق رفتارهای اخلاقی به وجهی هنرمندانه فراهم شود (Olssen, 2005, P. 74). از سوی دیگر، خود فوکویی، پیوسته در حال شکل‌گیری است و لذا، هرگز کامل و منسجم نمی‌شود و به خاستگاه ثابتی اتصال نمی‌یابد. زیملماس با تأکید بر این امر، بر آن است تا خود را چون امری همواره در حال خلق شدن و منعطف تصویر کند (Zembylas, 2003). از دیدگاه فوکو این خود بر تفاوت تکیه دارد. او با شنیدن صداهای متفاوت، نگرستن متفاوت‌ها و درگیری در تجاربی که فرضیه‌های او را به

هم می‌زند رشد می‌کند. از این رو فعالیت‌هایی می‌تواند در زمره اخلاق مراقبت از خود جای گیرد که به استقلال در مقابل ساختارهای قدرت بیانجامد و بازسازی مداوم نفس را در پی داشته باشد. توجه به ابعاد مختلف این استقلال و بازسازی مداوم، مستلزم ملاحظات و راهبردهای ویژه‌ای در تربیت است که در ادامه به شرح زیر اشاره می‌شود.

۱. **مسئله آفرینی و نقد ساخت شکنانه مداوم:** تکوین خویشتن اصیل، همواره نیازمند رهایی از فراروایت‌ها و کلیشه‌های حقیقتی-هویتی موجود در زمان است. این کلیشه‌ها با ایجاد مرزهایی میان بهنجار و نابهنجار در پی شکل‌دهی سوژه‌ها هستند. فوکو در بیشتر آثار خود -از جمله «تاریخ جنون» و «مجازات و تنبیه»- در پی از بین بردن مرز عمیق بین بهنجار و نابهنجار است. او معتقد است این مرز عمیق به خفه شدن صداهای متفاوت و حذف دیگری‌ها در مقام نابهنجارها، می‌انجامد؛ جایی که صداهای متفاوت خفه می‌شود. از دیدگاه فوکو (۱۹۹۷)، «ما باید به نهاد و سازمانی حمله کنیم که خود را با یک ایدئولوژی اساسی و ساده آشکار می‌کند و از این طریق قدرت خود را به اوج می‌رساند؛ با نظریه‌هایی مانند بهنجار و نابهنجار» به سوژه‌ها شکل می‌دهد (Olssen, 2005, P. 6) از سوی دیگر، از بین بردن چنین مرزهایی نیازمند نقدی ساختار شکنانه و عمیق است و این نوع نقد، خود در گروی طعن‌ورزی نسبت به حقایق و هویت‌های موجود خواهد بود.

طعن‌ورزی نیازمند تقویت مسئله آفرینی در دانش‌آموزان نسبت به حقایق، هنجارها و کلیشه‌های هویتی پیرامون خویش است. در مسئله آفرینی، پژوهشی از نوع پرسشگرانه مطرح است. مقصود از پرسشگری، البته، پرسش و پاسخ دیالکتیکی نیست، بلکه گونه‌ای از پرسشگری بنیادی است که امور مفروض یا مسلم و ضروری انگاشته شده را مورد پرسش قرار می‌دهد (Sajjadih, 2014). در واقع، مسئله آفرینی در مقابل حل مسئله، قابل طرح است. در حالی که در حل مسئله، آدمی در موقعیتی نامتعیین و در هنگام برهم خوردن تعادل حیاتی خویش، خود را مواجه با مسئله‌ای می‌بیند که نیازمند حل آن است، در مسئله آفرینی، فرد در موقعیتی آرام و بی‌مسئله، در فضایی که همه افراد حس می‌کنند که بحران و مسئله‌ای وجود ندارد و همه امور مسلم، جهان را آرام کرده‌اند یا آرام نشان می‌دهند، دست به مسئله آفرینی می‌زند و همین وضعیت به ظاهر آرام و بی‌چالش را زیر سؤال می‌برد. این زیر سؤال بردن، منجر به ظهور چالش و عدم تعین خواهد شد و در مقام موتور محرکی می‌تواند، ضمن مسئله‌مند کردن موقعیت، افراد را به بازاندیشی بر امور مسلم و مفروض انگاشته شده فراخواند. این بازاندیشی جمعی، از منظر فوکو، مهم‌ترین دستاورد فیلسوف است و از این رو، مسئله آفرینی، مهم‌ترین فریضه او محسوب می‌شود.

نگاه مسئله‌آفرینانه در پرتوی حاکمیت نگرش منحصر به حل مسئله در مدرسه و نظام تربیت به حاشیه رانده شده است. درحالی که حل مسئله دانش آموزان را به حل مسائلی وامی‌دارد که در افق گفتمانی زمان آن‌ها، به صورت مسئله صورت‌بندی شده‌اند، مسئله‌آفرینی در پی ایجاد مسئله در امور مفروض و غیرمسئله دار در افق گفتمانی است. به طور نمونه، هنگامی که دانش‌آموز در نگاهی مسئله‌آفرینانه، رابطه سلطه‌آمیز ناظم مدرسه با خود و دانش‌آموزان دیگر را زیر سؤال می‌برد و آن را مسئله‌مند می‌کند، نوعی مسئله‌آفرینی روی می‌دهد. همچنین هنگامی که دانش‌آموز و معلم، ادعاهای کتاب درسی تاریخ را با توجه به شواهد تاریخی معتبر به چالش می‌کشند و درباره آن بحث و گفتگو می‌کنند، نوعی مسئله‌آفرینی رخ داده است. بنابراین، در مراقبت از خویش به سبک فوکویی، باید زندگی و زیست خود را چون منشی فلسفی به شمار آوریم که در آن، هرروز دست در کار کاوش تاریخی مرزهایی باشیم که برای ما نهاده شده است. در این کندوکاو تاریخی، باید به زیر سؤال بردن این مرزها و مسئله‌آفرینی درباره آن‌ها پرداخت تا گونه‌های جدیدی از خویش سر برآورند. این نقد بنیادین مداوم و این مسئله‌آفرینی همیشگی، می‌تواند خودآفرینی را در پی داشته باشد. گردین، پینگل و کراکت نیز معتقدند خودآفرینی، حاصل مسئله‌آفرینی در مورد خویش است (Gerdin, Pingle & Crocket, 2018). به طور نمونه، هنگامی که دانش‌آموز اقتدار صوری^۱ معلم را زیر سؤال می‌برد و از آن مسئله می‌آفریند، می‌تواند خود را در این رابطه مورد بازاندیشی قرار دهد و در نهایت خود را بازآفرینی کند. این خودآفرینی در راستای رد اقتدار صوری معلم، نفی رابطه سلطه‌آمیز میان معلم و شاگرد و چه بسا جایگزین اقتدار صوری با اقتدار محتوایی خواهد بود.

۲. **توجه به احساسات فردی:** فوکو معتقد است رهایی بخشی، تلاشی اخلاقی است که در آن، به جای تمرکز بر تطابق فرد با قواعد از پیش تعیین شده بیرونی، سعی می‌شود تا فرد سوژه اخلاقی رفتارهایش باشد (Foucault, 1992, PP. 27-28). به سخن دیگر، تلاش می‌شود تا فرد رفتارهایش را از منظری اخلاقی بنگرد و به سامان بخشی آن‌ها پردازد. نیشه و هاسه جوهر اخلاقی^۲ این مراقبت از خویش را

۱. اقتدار صوری که پیترز آن را در مقابل اقتدار محتوایی می‌نهد، اقتداری است که معلم تنها به خاطر جایگاه متفاوتش از آن برخوردار است. پیترز که از این نوع اقتدار به «در جایگاه اقتدار داشتن» یاد می‌کند، معتقد است ممکن است این نوع اقتدار که خالی از مبنای عقلانی است به رابطه سلطه‌آمیز میان معلم و شاگرد منجر شود (Peters, 1977). در مقابل، اقتدار محتوایی، که برآمده از جان معلم و ناظر بر مجرب‌تر بودن او نسبت به دانش‌آموز است، اقتداری عقلانی و قابل قبول است که جریان آموزش، بدان نیازمند است (Bagheri, 2011).

احساسات دانسته‌اند و معتقدند احساسات، صحنه فراخی را بنا می‌کند که خویشتن اخلاقی، در آن نضج می‌گیرد و بالنده می‌شود (Niesche & Hasse, 2010). در این میان، گام نخست در مواجهه با احساسات، آگاهی از آن‌ها و به رسمیت شناختن آن‌هاست. در واقع، از نگاه فوکو، فرد در اصالت دادن به خویشتن خویش، باید در مقابل استانداردها، بروکراسی‌ها و قواعد بیرونی، پایه‌هایی در درون خود بیابد تا بتواند اخلاق بودن را بر آن‌ها بنا کند و احساسات فردی، یکی از اساسی‌ترین این پایه‌هاست.

از این رو، تربیت در راستای ایجاد این تحول، لازم است توجه ویژه به احساسات درونی افراد داشته باشد و تلاش کند به راهبردهایی پردازد که در گام نخست ناظر بر کشف این احساسات باشد و در گام‌های بعد دست‌ورزی با آن‌ها را تسهیل نماید. نیشه و هاسه، این راهبردها را در فعالیت‌های خودتاملی می‌نگرند که فرد را با احساسات خود مواجه می‌سازند (Niesche & Hasse, 2010). در این میان فعالیت‌هایی مانند نوشتن، تمرکز و تمرین‌های بدنی می‌تواند این راهبردها را محقق سازد. در طی این فعالیت‌ها، خویشتن اصیل فرد شکل می‌گیرد و در برابر خویشتن‌های کاذب پیشنهادی از سوی استانداردها، نظام‌های بروکراسی و کلیشه‌ها، مقاومت خواهد کرد و از حالت انفعال محض در برابر آن‌ها به حالت فعال و تعاملی خواهد رسید و هسته‌های مقاومت در نظام‌های قدرت، تکوین خواهد یافت. به سخن دیگر از نگاه فوکو در خویشتن اصیل، منشأ شناخت خود فرد است نه کلیشه‌های بیرونی. از این رو، باید فرد را متوجه این احساسات درونی کرد و به او یاد داد به جای آن‌که مدیریت آن‌ها را به مرجع بیرونی بسپارد، خود با اراده خویش به مدیریت آن‌ها پردازد. به طور نمونه، فعالیت‌هایی مانند نوشتن احساسات خود راجع به دیگر دانش‌آموزان و معلمان و قضاوت نشدن این نوشته‌ها با عینک‌های ارزشی-اجتماعی می‌تواند فرصتی را خلق کند تا دانش‌آموز فارغ از قضاوت دیگران و مراجع بیرونی، احساساتش را بر روی کاغذ آورد و در مرحله بعد، آن‌ها را مدیریت کند.

۳. **آگاهی‌های گفتمانی:** یکی دیگر از عواملی که می‌تواند فرد را در ایجاد تمایز میان خویشتن اصیل و خویشتن کاذب و تلاش برای شکل‌دهی به خویشتن اصیل یاری رساند، آگاهی‌های گفتمانی است. آگاهی‌های گفتمانی به معنای وابسته دیدن دانش و قدرت و دریافت گفتمان‌های شکل‌دهنده به دانش زمان است. از نظر فوکو (Dreyfus & Robinho, 1986, P. 100)، ادعاهای دانشی که داعیه حقیقت دارند، به طور منفرد و در فضای خلأ طرح نمی‌شوند، بلکه در چارچوبی نظام‌مند از مفاهیم شکل می‌یابند و به ظهور می‌رسند. این چارچوب‌های مفهومی همان فضاها یا گفتمانی‌اند. به سخن دیگر، گفتمان، رابط

میان آدمی و واقعیت است که به واقعیت معنا و هویت می‌بخشد (Aali & Davoudi, 2017) و از این طریق، به موضوعاتی که درباره آن‌ها صحبت می‌شود، شکل می‌دهد.

وجه دیگر گفتمان که ماهیت دانش را متحول می‌سازد ارتباط آن با نظام‌های قدرت است. فوکو در توضیح این ارتباط بر این باور است که: «حقیقت را باید مانند نظام رویه‌های منظمی برای تولید، تنظیم، توزیع و عملکرد گزاره‌ها دانست. حقیقت در رابطه دایره‌وار با نظام‌های قدرتی قرار می‌گیرد که آن را ایجاد و ابقا می‌کند. این حقیقت، اثرات قدرت را موجب شده و آن قدرت، این حقیقت را بسط می‌دهد؛ یک «سامان حقیقت» (Dreyfus & Robinho, 1986, P. 298). گفتمان، نوعی سامان حقیقت است که در رابطه‌ای دایره‌وار با نظام‌های قدرتی قرار دارد و به گزاره‌ها شکل می‌بخشد. این ارتباط، دانش تولیدشده را از حالت خنثی خارج می‌سازد و شرایط فرهنگی-اجتماعی را در آن‌ها دخیل می‌داند.

از منظر فوکو، نمی‌توان از حقیقت‌های نابی سخن به میان آورد که قادرند جهان را بی‌هیچ کج‌تابی به ما نشان دهند. بلکه حقیقت‌ها در دامان گفتمان‌هایی زاده می‌شوند که در شرایط اجتماعی به وجود می‌آیند. این گفتمان‌ها، عاری از شرایط و مقتضیات فرهنگی-اجتماعی نیستند و در حصار زمان و مکان قرار دارند و تنها، فضاهایی برای تولید حقیقت‌های موقعیت‌مند فراهم می‌آورند؛ فضاهایی که بدون برخورداری از عینیت، قابل‌تغییر و دگرگونی خواهند بود: «نباید خیال کرد که جهان چهره‌ی خواندنی خود را به‌سوی ما برگردانده و کار ما تنها کشف آن است؛ جهان همدست شناسایی ما نیست. خداوند قادر متعالی در کار نیست که گفتار را به نفع ما بچرخاند. گفتار را باید چونان خشونت در نظر گرفت که ما نسبت به اشیا روا می‌داریم، یا باید آن را چونان پراتیکی دانست که ما به اشیا تحمیل می‌کنیم؛ و در این پراتیک است که رویدادهای گفتار، اصل قاعده‌مندی خود را بازمی‌یابند» (Parham, 2005, P. 47).

بر اساس این قاعده، به زعم فوکو، رشته‌ی علمی، حاصل همه‌ی گزاره‌های حقیقی در مورد یک موضوع نیست. رشته‌ی علمی، مجموع همه‌ی گزاره‌های منسجم درباره‌ی یک امر واحد هم نیست. بلکه ترکیبی از خطا و حقیقت است که دارای شرایط ویژه‌ای است. برخی از این شرایط بدین قرارند: مربوط بودن به مقطعی معین از اشیا (به‌طورنمونه، از قرن هفدهم به بعد مقرر شد گزاره‌های گیاه‌شناسی در مورد ساخت مشهود گیاه باشد)، استفاده از مفاهیم کلی ویژه (به‌طورنمونه، از قرن نوزدهم به بعد مقرر شد، واژگان و مفاهیم پزشکی، یکی از مرزهای گزاره‌های پزشکی محسوب شوند) و جاگرفتن در افق نظری معین (گفتمان).

نگاه گفتمانی به دانش باعث می‌شود تا فرد، از دنیای حقایق مطلق به دنیای حقایق قابل‌تغییر منتقل

شود و بتواند حقایق مسلم و مفروض در شرایط اجتماعی-تاریخی خویش را زیر سؤال برد و از این طریق، برخی حقایق مربوط به خویش را نیز واژگون سازد و پروژه خودآفرینی خویش را جانی دوباره بخشد. به سخن دیگر، آگاهی‌های گفتمانی می‌تواند فرد را قادر سازد تا نقد مداوم را به پیش برد و خویشتن خویش را از کلیشه‌های ساخته‌شده در گفتمان‌ها رها سازد. به طورنمونه، تحلیل سیمونز به نحوه اعمال ضرورت اقتصادی در تمام زمینه‌های زندگی ما می‌پردازد طوری که از جنبه اجتماعی مجزا نمی‌شود (Simons, 2007). جنبه حکومت‌مندی که آن‌ها بکار می‌گیرند بر اساس درکی است که این تأثیرات قدرت بر آزادی ما اعمال می‌کنند.

آگاهی گفتمانی دانش آموزان از دانش‌هایی که می‌آموزند، آن‌ها را قادر می‌سازد تا این دانش‌ها را از دایره امور صلب و مسلم بیرون آورند و مورد نقادی قرار دهند. به طورنمونه، خواندن داستان تکوین نظریه‌های روانشناسی در درس روانشناسی دبیرستان، دانش آموز علوم انسانی را با فرازوفرودهای تکوین این علم، شکست‌ها و پیروزی‌های آن و نیز تعارض دانشمندان این حوزه آشنا می‌کند و قدرت طعن‌ورزی، مسئله آفرینی و بازاندیشی ادعاهای روان‌شناختی را به آن‌ها می‌بخشد.

حقیقت‌طلبی و حقیقت‌گویی^۱

فوکو دانش تربیتی رایج در نظام‌های تربیتی را حاصل راهبردهای قدرت می‌داند که به نظر او در تلاش هستند زندگی افراد را در راستای هدف‌های قدرت شکل دهند. بر همین اساس، فناوری‌های انضباطی در مدارس را نیز مبتنی بر نوع شناختی می‌داند که جریان قدرت-دانش از انسان به دست می‌دهد (Miller, 2003). از این‌رو، از منظر فوکو آنچه امروزه در کلاس‌های مدارس صورت می‌گیرد، در راستای اعمال انضباط قرار می‌گیرد. مواردی مانند تقسیم دانش‌آموزان برحسب استعداد آن‌ها، قرار دادن آن‌ها در جایگاه‌های ویژه بر اساس امتحان و حتی نحوه‌ی قرار گرفتن نیمکت‌ها، نقشی انکارناپذیر در اعمال انضباط ایفا می‌کنند (Marshall, 2003, P. 78). همچنین جایگزینی حقیقت با هنجار، اتفاق مهمی است که در مدارس امروز رخ داده است. از منظر فوکو، داوری بهنجارساز که قلب امتحان را تشکیل می‌دهد، با نهادینه ساختن هنجارها در امر تربیت، آن را کانونی می‌داند که همه‌ی افراد با آن مورد مقایسه و طبقه‌بندی قرار می‌گیرند و دوری هر چه بیشتر از آن، آن‌ها را در عمق حاشیه فروتر می‌برد. همه این اقدامات و سازوکارها، حقیقت‌گویی در نظام تربیتی مدرسه را تحت انقیاد قرار می‌دهد و باعث می‌شود فارغ از حقیقت، همواره

1. Parrhesiastes

عده‌ای در مقابل عده‌ای دیگر امکان سخن گفتن داشته باشند. چنین است که معلم در مقابل دانش‌آموز و دانش‌آموز بهنجار در مقابل نابهنجار برتری می‌یابد و حق سخن از آن او می‌شود. در مقابل این نظام سلسله‌مراتبی پیشینی، فوکو از نوعی حقیقت‌گویی^۱ سخن می‌گوید که پیش‌فرض مهمش گفتگوی آزاد است. مارشال معتقد است حقیقت‌گویی فوکویی، بیش از برخورداری از دانش، مبتنی بر نوع تحلیل و نگاه فرد است. این نوع رویداد در گفتگوهای آزاد آتی که نوعی از دموکراسی واقعی بودند، جریان داشت. فرد حقیقت‌گو، یعنی فردی که حقیقت را می‌گوید و آزادانه تصمیم می‌گیرد که صحبت کند. او فردی نیست که نظام‌ها به او جایگاه حرف زدن ارائه کرده باشند و او را از نظر حقیقت‌گویی تایید کرده باشند (Marshall, 2003). درحالی‌که امتحان و آموزش در روزگار کنونی، سازوکارهایی هستند که نظام‌ها با استفاده از آن‌ها، به افراد حق سخن گفتن می‌دهند، فرد حقیقت‌گویی اعتنا به این سازوکارها باوجود هرگونه ریسک و خطری، بر اساس حس وظیفه اخلاقی این کار را انجام می‌دهد. حقیقت‌گویی یونانی از نگاه فوکو، دو وجه داشت: وجه نخست، نوعی طعن‌ورزی نسبت به محیط بیرون از خویش و به‌ویژه افراد قدرتمند بود و وجه دوم آن، ناظر بر نوعی اعتراف و متهم ساختن خویشتن بود (Zagan, 2015). بر این اساس، فرد حقیقت‌گو از یک‌سو قدرتمندان - افراد یا گفتمان‌های قدرتمند - پیرامون خویش را مخاطب قرار می‌دهد و فارغ از تهدیدهایی که پیش‌رویش است، با شجاعت و خطرپذیری حقیقت را می‌گوید و از سوی دیگر، خود را مخاطب قرار می‌دهد و نوعی رابطه اخلاقی^۲ با خویش برقرار می‌سازد. همین موضع اخلاقی، افراد را به شنیدن حقیقت مشتاق می‌سازد و اعتبار سخن حقیقت‌گو را تضمین می‌نماید.

فوکو در عین نقد «جمهور» افلاطون به دلیل محدود کردن حقیقت‌گویی و زدن حد بر آن، بر نقش سقراط در مقام حقیقت‌گو اذعان می‌کند. او هدف اصلی حقیقت‌گویی سقراط را متفاوت با حس اقرار و اعترافی می‌داند که در فرهنگ مسیحی به چشم می‌خورد. این نوع حقیقت‌گویی از منظر او، به معنای صرف اقرار به اشتباهات و یا بازگویی حوادث و رویدادها نیست. سقراط خاطر نشان می‌سازد که تربیت با مراقبت از خود ارتباط دارد. مراقبت از خود بدین معناست که فرد تمایل دارد به سبک زندگی خود توجه نماید و به بهترین شکل ممکن زندگی کند. در این راه، از یک‌سو به شرایط فرهنگی - اجتماعی خویش نظر می‌افکند و صرف نظر از جایگاه قدرتی خویش، از آن انتقاد می‌کند و از سوی دیگر، خود را مخاطب قرار می‌دهد و

1. Parrhesia

۲. منظور از رابطه اخلاقی در سپهر اندیشه فوکو، رابطه‌ای توأم با مراقبت، بازاندیشی باورها و عمل‌ها، حقیقت‌جویانه، جرأت‌ورزانه و عاری از سلطه است.

تلاش می‌کند تا خود راستین خویش را مورد بازبینی قرار دهد و عمل و نظر خویش را با هم منسجم سازد. قرار گرفتن حقیقت‌جویی و حقیقت‌طلبی در کنار مؤلفه‌هایی چون مسئله‌آفرینی و نقد ساختار شکنانه، آگاهی‌گفتمانی و توجه به احساسات درونی، می‌تواند دستیابی به خویشتن اصیل را ممکن سازد. همچنین این مؤلفه‌ها، خویشتن اصیل را از حالت خنثی خارج می‌سازد و در او، دغدغه حقیقت را به رسمیت می‌شناسد.

نتیجه

به نظر می‌رسد با وجود اینکه نظام تربیت، هدف خویش را دستیابی به خویشتن اصیل می‌داند، چندان در تحقق آن موفق نبوده و در حال تکوین خویشتنی کاذب است؛ خویشتنی که توسط نظام‌های اقتصادی و قدرتی شکل داده می‌شود. تأثیرپذیری نظام‌های تربیتی از تربیت حرفه‌ای در قرن بیستم، ورود بوروکراسی به فضای تربیت و نیز تأثر نظام‌های تربیتی از نظام‌های کلان اقتصادی-سیاسی باعث شده تا آرمان تربیت لیبرال زیر سؤال رود و خویشتن تکوین یافته در آن، از خویشتنی اصیل به خویشتنی کلیشه‌ای و عاریتی تبدیل شود. این رویداد در سال‌های اخیر، به شدت دامن‌گیر نظام آموزشی ایران هم شده است و بررسی‌ها (Aali & Dawoodi, 2019) نشان از تأکید بر مهارت‌های یکسان در معلمان، اصرار بر ارزشیابی‌های بیرونی کمی از عملکرد آن‌ها، غلبه نگاه کارکردگرایی در مواجهه با معلمان و نیز قرار گرفتن معلم در خدمت توسعه دارند. این رویکرد، باعث فاصله گرفتن معلمان و در نتیجه دانش‌آموزان از خویشتن اصیل خویش خواهد شد. همچنین غلبه کنکور بر نظام آموزشی ایران، باعث صورت‌گرایی و از میان رفتن انگیزه و دانش‌خواهی اصیل و داوطلبانه شده است (Samiea Gilani, 2014). این امر ضرورت توجه به تفکیک خویشتن کاذب از خویشتن اصیل را در این نظام آموزشی نشان می‌دهد و ما را بر آن می‌دارد تا راهبردهای تقویت خویشتن اصیل را در درون این نظام و در سطوح مختلف دانش‌آموز، معلم و مدرسه جدی بگیریم. در عین حال، دست‌اندرکاران، مؤثران و ذی‌نفعان تربیت می‌توانند در این شبکه قدرت، مفصل‌ها یا لولاهای مقاومتی شکل دهند و در برابر این استحاله مقاومت کنند. این شبکه‌های خرد قدرت با تمرکز بر خویشتن اصیل و الزامات تحقق آن، در پی تقویت دانش‌آموز از درون و پی‌ریزی هسته‌ای درونی در او هستند.^۱

۱ . باید توجه داشت که این تقویت از درون، در همه سال‌های تحصیل به یک میزان مدنظر نیست. به طور قطع در سال‌های نخست دوره ابتدایی، وجه جامعه‌پذیری کودکان بیشتر مدنظر است. ریچارد رورتی در تبیین دوره‌های تربیتی از دو دوره تربیتی پیش از دانشگاه و پس از دانشگاه یاد می‌کند. در حالی که در نخستین دوره، هدف تربیت باید جامعه‌پذیری و آغشته‌سازی کودک به فرهنگ رایج باشد، هدف تربیت در دوره دوم، طعن‌ورزی و به چالش کشیدن ارزش‌های نهادینه اجتماعی خواهد بود (Rorty, 1999). این نوع گسست در جریان تربیت به این شکل قابل قبول نیست (Bagheri, 2014) و بدون زدن جرقه‌های نخستین نقادی و

انجام این مأموریت که به تدریج در سال‌های متمادی تربیت پررنگ‌تر می‌شود، در گروی شناخت نقاط و امور حساس و سامان بخشیدن به شبکه‌های مقاومت حول آن‌هاست که در ادامه به طور خلاصه اشاره می‌شود:

الف- حساسیت نسبت به سازوکارهای ارزیابی‌های بیرونی

یکی از مواردی که شبکه‌های مقاومت را به حساسیت وامی‌دارد، ساختار ارزیابی‌های بیرونی است. در سال‌های اخیر، نظام‌های ارزیابی کلان و بیرونی، اهمیت ویژه‌ای یافته‌اند و در همه ابعاد آموزش و پرورش نفوذ یافته‌اند. آزمون‌های بین‌المللی مانند تیمز و پرلز، نظام‌های رتبه‌بندی مدارس، نظام‌های کیفیت‌سنجی بیرونی و کلان، نمونه‌هایی از این نوع ارزیابی‌ها هستند. وجود این ارزیابی‌ها به خودی خود می‌تواند مفید باشد و نظام‌ها و دست‌اندرکاران را به ضعف‌های خویش آگاه سازد؛ اما قدرت گرفتن روزافزون این نظام‌ها در مقابل ارزیابی‌های درونی و به حاشیه رفتن ارزیابی‌های درونی به نفع این نظام‌های بیرونی، می‌تواند به جابجایی خویشتن اصیل با کلیشه‌های کلان بینجامد. از این رو لازم است به وجه تعادل میان این نوع ارزیابی‌ها با ارزیابی‌های فرایندی-درونی توجه ویژه صورت پذیرد. ارزیابی درونی یا خودارزیابی، در درجه نخست معطوف به دانش‌آموز و ارزیابی او از خویش است و در مراحل بعدی، شامل ارزیابی معلم از تلاش‌های آموزشی خود، ارزیابی مدرسه از عملکرد خویش، ارزیابی اداره آموزشی از عملکرد خویش و ارزیابی‌های نهادهای کلان‌تر از عملکرد خویش می‌شود. توجه به خودارزیابی یا ارزیابی درونی به سبک فوکویی، باعث می‌شود رویکرد به ارزیابی‌های بیرونی نیز متفاوت شود و در مواقعی و با تشخیص خود سازمان یا فرد، این ارزیابی‌ها، نه در مقام مرجع و هدف بلکه در مقام ابزار به کار گرفته شوند.

ب- شناخت و مقاومت در برابر شبکه‌های قدرت-دانش هنجارساز

یکی دیگر از مواردی که لازم است نسبت به آن‌ها حساس بود، شبکه‌های دانش-قدرت هنجارساز است. این هنجارسازی‌ها که بر بستر سازوکارهای ارزیابی و رؤیت‌پذیری سوژه‌ها ممکن می‌شوند، دست‌اندرکار طبقه‌بندی یا پایگان‌مندی افراد می‌شوند. از منظر فوکو، یکی از کارکردهای مراقبت پایگان-مند، تقسیم‌بندی افراد و متمایز نمودن آن‌ها بر اساس مشاهده‌های پیشینی است (Sajjadih, 2014). جا

ارزیابی و پرداختن به خویشتن اصیل از همان کودکی نمی‌توان انتظار داشت در دوران دبیرستان یا دانشگاه و به صورت خلق‌الساعه ، فرد به خودآفرینی روی آورد. درعین حال، میزان توجه به این اهداف از سال‌های نخستین تربیت رسمی تا پایان دبیرستان و دانشگاه، تکنوا نخواهد بود و به تدریج باید بر قدرت مسئله‌آفرینی و نقادی آن‌ها افزوده شود. زیرا توانمندی‌ها و قابلیت‌های موردنیاز برای تحقق این اهداف، به تدریج در دانش‌آموزان ایجاد خواهد شد.

دادن^۱ افراد بر اساس دوری و نزدیکی رفتارهایشان به نوع هنجارین، فن تمایز گذاری جدیدی است که تلاش می‌کند گونه ای هنجارین را مبنای ارزش گذاری قرار دهد و این ارزش گذاری را تا عمق جامعه در بیمارستان، پادگان و مدرسه نفوذ بخشد. این کارکرد در داوری بهنجارساز نمایان تر می‌شود. این داوری، با نهادینه ساختن هنجارها در امر تربیت، آن را چون کانونی مطرح می‌سازد که همه‌ی افراد در آن با هنجارها مقایسه می‌شوند و دوری هر چه بیشتر از آن، آن‌ها را در عمق حاشیه فروتر می‌برد. علاوه بر این، داوری‌های بهنجارساز تلاش می‌کنند تا رخنه‌های قانونی را نیز پر کنند و برای مواضع سکوت قانون نیز بی‌درنگ، حکم صادر کنند. این حکم‌ها بیشتر بر مبنای هنجار تکوین می‌یابند. محور قرار گرفتن عرف در امر داوری و عدم پرداختن به توضیحات پیشینی درباره‌ی حکم، یکی از ابزارهای عرفی ساختن آدم‌ها به شمار می‌آید. مطرح شدن امتیاز در کنار حکم، به نوعی می‌تواند محاصره سوژه را کامل کند. در این میان، نقدهای مداوم و عمیق، باید زیرساخت‌های این نوع نظام‌های هنجارساز را نشانه روند و مقبولیت فراگیر آن‌ها را مورد پرسش قرار دهند تا دانش آموز و معلم قادر باشند، در فضای آزادتری به تکوین خویش پردازند.

References

- Aali, M. & Davoudi, A. (2017). Critical Discourse Analysis: Presuppositions and its Application in Education. *Journal of Philosophy and History of Education*, 1(1), 50-63. (In Persian)
- Aali, M. & Dawoodi, A. (2019). The Analysis of the Meaning of Teacher's Activism in the Articles of the Journal of "Roshd-e Mo'alem" (According to Fairclough's Approach to Critical Discourse Analysis), *Foundations of Education*, 9(1), 47-65. (In Persian)
- Bagheri, K. (2014). Richard Rorty's Conception of Education Revisited. *Educational Theory*, 64(1), 75-98.
- Bagheri, K. (2011). *Desirable Model of Learning and Teaching in Islamic Republic of Iran*. Tehran: Madreseh Publishing. (In Persian)
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1986). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester Press.
- Dreyfus, H. & Robino, P. (2008). *Michel Foucault, Beyond Constructionism and Hermeneutics* (H. Bashirieh, Trans.). Tehran: Ney Press. (In Persian)
- Foucault, M. (1977). Nietzsche, Genealogy, History, In Bouchard, D. F. (Ed.), *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews* (pp. 164-139). Ithaca: Cornell University Press.
- Foucault, M. (1988). Truth, power, self: An interview with Michel Foucault, October 25th, 1982. In L. H Martin, H. Gutman & P. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 9-15). London: Tavistock.
- Foucault, M. (1992). *The Use of Pleasure: The History of Sexuality* (Vol. 2), Harmondsworth: Penguin.

- Foucault, M. (2001). *Penalties and Punishments* (N. Sarkhosh & A. Jahanideh, Trans.) Tehran: Ney Press. (In Persian)
- Foucault, M. (2003). *History of Madness* (F. Valani, Trans.). Tehran: Hermes Press. (In Persian)
- Foucault, M. (2005). *Speech Order: Opening Lessons in the two-part Conversation* (B. Parham Trans.). Tehran: Agah Press. (In Persian)
- Foucault, M. (2010). The Subject of Power. In *the Philosophy Theater* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh Trans.). Tehran: Ney Press. (In Persian)
- Foucault, M. (2011). *Must Defend Society* (R. Najafzadeh Trans.). Tehran: Rokhdade no Press. (In Persian)
- Gerdin, G.; Pringle, R. & Crocket, H. (2018). Coaching and Ethical Self-Creation: Problematizing the "efficient tennis machine", *Sport Coaching Review*, 8(1), 1-19.
- Koopman, C. (2013). *Genealogy as Critique: Foucault and the Problems of Modernity*. Bloomington: Indian University Press.
- Labaree, D. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-140.
- Marshall, J. (1996) *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marshall, J. (ed.) (2003) *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miller, P. (2003). *The Subject of Power and Strength* (N. Sarkhosh & A. Jahanideh, Trans.). Tehran: Ney Press. (In Persian)
- Mohammadi, H., Bagheri, K.; Talkhabi, M. & Mirzamohammadi, M. (2018). Education and "Competitive Entrepreneur"; Reflection of Transformation of the "Homo Economicus" from Classical Liberalism to Neoliberalism, *Foundations of Education*, 8(2), 123-142. (In Persian)
- Nica, D. (2015). Nietzsche and Foucault on Self-Creation: Two Different Projects. *Annals of the University of Bucharest. Philosophy Series* 64 (1):21-41.
- Nietsche, R. & Hasse, M. (2010). Emotions and Ethics: A Foucauldian Framework for Becoming an Ethical Educator. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 276-288.
- Olssen, M. (2005) (forthcoming) *Michel Foucault: Materialism and Education*. (Second enlarged ed.), Boulder: Paradigm Publishers.
- Parsania, H. and Yousefi, Z. (2016). Critical Review of Resistance in the Thought of Michel Foucault. *Journal of Social Cultural Knowledge*. 27 (3). 47-72. (In Persian)
- Peters, R. S. (1977). *Education and the Education of Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Harmondsworth: Penguin.
- Sajjadih, N. (2014). *Genealogy and Education*. Tehran: Tehran University Press. (In Persian).
- Samiea Gilani, A. (2014). Editorial: Konkur, Ominous Declined Necessity. *Naame Academy*, 53(2), 2-8. (In Persian)
- Simons, M. (2007) Learning as Investment: Notes on Governmentality and Biopolitics, in: J. Masschelein, M. Simons, U. Brockling and L. Pongratz (Eds.) *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (Oxford, Blackwell).
- TIMMS & PIRLS International Study Center (2018). Available at <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/summary/>.

- Watkins, W. H. (1993). Black Curriculum Orientations: A Preliminary Inquiry. *Harvard Educational Review*, 63(3), 321-328.
- Zagan, C. (2015). Foucault and Parrhesia: the Relation between Philosophy and Politics, *Journal of Romanian Literary Studies*, Vol. 7, 478-483.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating 'Teacher Identity': Emotion, Resistance, and Self-Formation, *Educational Theory*, 53 (1): 107-127. *Journal of Strength-based Interventions*, 12(4), 210-216.