Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

Subjectivation in the Secondary-School Philosophy Classroom: A Foucauldian Reading of Teachers' and Students' Experiences

Hojjat Saffarheidari
Associate Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, University of Mazandarn, Babolsar, Iran. (Corresponding Author), Email: h.saffar@umz.ac.ir
Fatemeh Gharib
Master's Degree in History and Philosophy of Education, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.
gharibfateme8@gmail.com

Received: 2026-08-24	Revised: 2026-09-25	Accepted: 2026-10-28	Published: 2026-11-09

Citation: Saffarheidari, H. & Gharib, F. (2026). Subjectivation in the Secondary-School Philosophy Classroom: A Foucauldian Reading of Teachers' and Students' Experiences, *Foundations of Education*, 16(2), 61-87. doi: 10.22067/fedu.2026.100382.1550

Abstract

Research on the teaching of philosophy has mostly focused on assessing the educational outcomes of this course, paying less attention to how the subject is constituted within the power relations of the philosophy classroom. This study was conducted to investigate the event of subjectification in high school philosophy education, based on a Foucauldian reading and focusing on the narratives of teachers and students. The study adopted a qualitative approach using directed content analysis. Participants included 9 available philosophy and logic teachers and 11 twelfth-grade humanities students from academic high schools in Neka, who were selected purposefully considering the diversity of their responses. After extracting semantic units, initial coding, and organizing them into sub-themes and main themes, the data were analyzed through the lens of Foucauldian concepts. The findings revealed that philosophy education was effective in shaping the philosophical subject across three domains: insight, attitude, and action. In the production of the philosophical subject, the emergence of features such as questioning and reasoning, acceptance of differing perspectives and ambiguity, increased self-confidence in expressing opinions, participation in dialogue, and reflection on personal decisions were observable. At the same time, these findings contain implicit guidelines for improving the philosophy classroom. These guidelines were presented at four levels: teaching methods practices, the teacher's role and relations with students, assessment practices, and the classroom and school level.

Keywords: Teaching of Philosophy, Subjectivation, Michel Foucault, Power

Synopsis

This study examines subjectivation in the secondary-school philosophy classroom from a Foucauldian perspective, focusing on the experiences of philosophy and logic teachers and twelfth-grade students. Previous research on philosophy education has largely emphasized educational outcomes, while paying less attention to how subjectivity is constituted within classroom relations. The study therefore approaches the philosophy classroom as a field of

©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

power/knowledge relations in which students' ways of thinking, relating to themselves and others, and acting can be transformed.
A qualitative approach and directed content analysis were employed. Participants included nine accessible philosophy and logic teachers and eleven twelfth-grade humanities students in theoretical secondary schools in Neka. They were selected purposively with attention to variation in their responses. Data were collected through semi-structured interviews. After extracting semantic units and developing initial codes, the codes were organized into subthemes and main themes and interpreted through Foucauldian concepts, particularly power/knowledge, subjectivation, and technologies of the self. Insight, attitude, and action served as organizing empirical domains rather than as a linear causal sequence.
The findings indicate that philosophy education is associated with changes in the formation of a philosophical subject across these three domains. In the domain of insight, participants reported greater questioning, reasoning, consideration of multiple perspectives, and reconsideration of taken-for-granted assumptions. In the domain of attitude, accounts pointed to greater openness toward different viewpoints and ambiguity, increased confidence in expressing opinions, and willingness to engage in dialogue. In the domain of action, participation in discussion, giving reasons for judgments, and reflection on personal decisions were among the reported changes. These findings suggest that philosophy education can create conditions in which students develop particular relations to knowledge, truth, themselves, and others.
From a Foucauldian perspective, these changes are not simply educational gains detached from power. They emerge through classroom practices that encourage students to question, articulate, examine, and regulate themselves. The teacher also participates in the relations of power/knowledge through which classroom possibilities are organized. At the same time, the findings reveal constraints, including limited interest in philosophy among some students, restricted participation, persistence of previous patterns of thinking, curricular limitations, and assessment pressures. Subjectivation therefore appears neither uniform nor predetermined, but contingent upon the interaction of pedagogical practices, institutional conditions, and students' responses.

Conclusion

The findings suggest that the secondary-school philosophy classroom should not be understood merely as a setting for transmitting philosophical information. It is a field of power/knowledge relations in which particular ways of thinking, speaking, judging, and relating to oneself and others become possible. Across the three empirical domains of insight, attitude, and action, teachers' and students' accounts indicate the emergence of characteristics associated with a philosophical subject: questioning, reasoning, attention to multiple perspectives, openness to ambiguity, confidence in expressing views, participation in dialogue, and reflection on judgments and decisions.
These findings can be interpreted through Foucauldian subjectivation. When students question apparently self-evident claims, ask for reasons, compare interpretations, or reconsider previous beliefs, they are not merely acquiring skills; their relation to knowledge and to themselves is being reorganized. Technologies of the self become visible in practices through which students examine their assumptions, articulate their positions, and reconsider their judgments. Thus, the significance of philosophy education lies partly in the possibilities it creates for students to participate in their own formation as thinking and reflective subjects.

The findings also complicate the role of the teacher. The teacher is not outside relations of power as a purely liberating agent. Rather, teachers help organize the conditions under which students speak, question, justify, and evaluate claims, while their own professional action is shaped by curriculum, assessment, and institutional requirements. The classroom is therefore a relational field in which power operates through pedagogical practices rather than simply being imposed from above.

The study also identified constraints and divergent responses. Some students regarded philosophy as uninteresting or of limited usefulness, while limited participation and persistence of previous patterns of thinking were also reported. Teachers referred to constraints such as limited time, curricular pressures, and the dominance of assessment requirements. These findings indicate that subjectivation is not a uniform outcome. They also suggest caution in labeling every negative response as "resistance"; the evidence more securely supports interpreting such responses as tensions and constraints within the relations of power surrounding philosophy education.

The findings have practical implications at four levels identified in the study. At the level of teaching methods, greater use of questioning, dialogue, reason-giving, comparison of perspectives, and examination of taken-for-granted assumptions can create space for students' active participation. At the level of teacher–student relations, teachers can support students in expressing disagreement and developing their own positions while requiring reasons for those positions. At the level of assessment, greater attention can be given to reasoning, interpretation, questioning, and reflective judgment rather than reproduction of philosophical information alone. At the classroom and school level, sufficient time and institutional space are needed for sustained philosophical dialogue.

A Foucauldian approach, therefore, does not propose a fixed model of the ideal philosophical student. Its value lies in examining how desirable forms of subjectivity are produced through classroom practices and institutional arrangements. Philosophy teaching can contribute to subjectivation when it opens spaces for students to question, reason, reconsider themselves, and engage seriously with difference.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم وتربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

سوژه‌شدگی در کلاس فلسفه دوره متوسطه: خوانشی فوکویی از تجربه معلمان و دانش‌آموزان

حجت صفارحیدری

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. (نویسنده مسئول)، H.saffar@umz.ac.ir

فاطمه قریب

کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. gharibfateme8@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۰۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۰۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۰۶	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: صفارحیدری، حجت؛ قریب، فاطمه. (۱۴۰۵). سوژه‌شدگی در کلاس فلسفه دوره متوسطه: خوانشی فوکویی از تجربه معلمان و دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۸۷-۶۱. doi: 10.22067/fedu.2026.100382.1550

چکیده

پژوهش‌های آموزش فلسفه عمدتاً بر سنجش پیامدهای آموزشی این درس متمرکز بوده‌اند و کمتر به چگونگی شکل‌گیری سوژه در میدان قدرت در کلاس فلسفه پرداخته‌اند. پژوهش حاضر با هدف بررسی رخداد سوژه‌شدگی در آموزش فلسفه دبیرستانی، بر اساس خوانش فوکویی و با تمرکز بر روایت‌های معلمان و دانش‌آموزان انجام شد. رویکرد پژوهش حاضر کیفی بوده و با استفاده از روش تحلیل محتوای جهت‌دار انجام گرفته است. مشارکت‌کنندگان شامل ۹ دبیر فلسفه و منطق در دسترس و ۱۱ دانش‌آموز پایه دوازدهم رشته علوم انسانی در مدارس متوسطه نظری شهر نکا هستند که به شیوه هدفمند و با در نظر گرفتن تنوع در پاسخ آنها انتخاب شدند. داده‌ها پس از استخراج واحدهای معنایی، کدگذاری اولیه و سازمان‌دهی در مضامین فرعی و اصلی، در پرتو مفاهیم فوکویی مورد خوانش قرارگرفته‌اند. یافته‌های بدست آمده نشان داد که آموزش فلسفه در شکل‌گیری سوژه فلسفی در سه عرصه بینش، نگرش و کنش موثر بوده است. در تولید سوژه فلسفی، رخداد ویژگی‌هایی چون، پرسشگری و استدلال‌ورزی، پذیرش دیدگاه‌های متفاوت و ابهام، افزایش اعتمادبه‌نفس در بیان نظر، مشارکت در گفت‌وگو و بازنگری در تصمیم‌های شخصی قابل مشاهده‌اند. در عین حال این یافته ها حاوی رهنمودهای ضمنی برای بهبود کلاس آموزش فلسفه نیز هستند. این رهنمودها در چهارسطح کاربست‌های روش تدریس، نقش معلم و مناسبات او با دانش‌آموزان، سطح ارزشیابی‌ها، و سطح کلاس و مدرسه ارائه گردید.

واژه‌های کلیدی: آموزش فلسفه، سوژه شدگی، فوکو، روابط قدرت

مقدمه

برخلاف این تصور رایج که کلاس درس مکانی خنثی برای انتقال دانش، معلومات و مهارت‌ها است، فوکو تصویری متفاوت از آنچه در کلاس می‌گذرد ترسیم می‌کند. در نگاه او کلاس درس یک میدان نیرو یا قدرت است که در آن نسبت‌های نیرو به اثرگذاری و اثرپذیری مشغول‌اند. در تصویر او نیروی واحد و تکی وجود ندارد. در نتیجه قدرت چون امری سیال به تملک کسی در نمی‌آید. قدرت نسبت نیروهاست، نسبت اثرپذیری و اثرگذاری. فوکو چنین وضعیتی را با عنوان «مناسبات قدرت» توصیف می کند. «نسبت قدرت فقط جایی برقرار است که قدرت اعمال می شود.» (Mashayekhi, 2022). ازا ین منظر است که می‌توان گفت هر آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد، در دایره مناسبات قدرت است که معلمان و دانش‌آموزان، در کنار دیگر عناصر چون برنامه‌های درسی – که بازتاب هنجارهاست –، و ارزشیابی‌ها – که تأثیر اعمال تکنیک‌های قدرت را می‌سنجد- نسبت‌های محوری آن هستند. این سخن درباره کلاس آموزش فلسفه که می‌کوشد تا سوژه‌ای خاص را در سطح بینش، نگرش و کنش دانش‌آموزان تولید کند، وضوح بیشتری دارد. معمولا پژوهش‌های گوناگون درباره آموزش فلسفه، صرفاً میزان اثرگذاری این نوع از آموزش‌ها را گزارش می‌کنند. این در حالی است که مسئله تنها ارزیابی اثرگذاری آموزش فلسفه نیست، تا بر اساس آن بتوان گسترش این نوع از برنامه‌ها را تبلیغ نمود. دستگاه نظری فوکو نگاه از زاویه دیگری را ممکن می‌سازد؛ زاویه‌ای که اثرگذاری آموزش فلسفه و یا شکست آن، اهمیت ثانوی دارد. آنچه اهمیت دارد تولید سوژه‌ای است که حاصل حضور در کلاس درس فلسفه است. بنابراین در این پژوهش، برخلاف مطالعات انجام شده رایج، مسئله این نیست،که آموزش فلسفه تا چه اندازه، به پرسشگری، به تقویت قوت داوری، خوداندیشی، چندجانبه نگری و .... دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه پیامدی است که از طریق آن سوژه شدن دانش‌آموزان به نمایش در می‌آید.

چنانکه که گفته شد هدف پژوهش حاضر مطالعه رویداد «سوژه‌شدگی» دانش‌آموزان کلاس فلسفه است؛ پژوهشی که این فرایند را از خلال روایت‌ها، ادراکات و تجارب دانش‌آموزان و معلمان مطالعه می‌کند. «سوژه‌شدگی» دانش‌آموزان را می‌توان از طریق شکل‌گیری توانایی مسئله‌مند کردن بدیهیات، بازاندیشی در باورهای خود، اعمال فناوری‌های خود، کنش تأملی آنها مطالعه کرد. به نظر نویسندگان این مقاله، مطالعه این وجه از نقش آموزش فلسفه، حائز اهمیت بسیار است.

فوکو «سوژه» را هویتی پسینی می‌داند که در چارچوب گفتمان و بر بستر مناسبات دانش/ قدرت و فناوری‌های خود بصورتی مداوم ساخته می‌شوند (Foucault, 1988). بر همین اساس، تحولاتی را که از طریق آموزش در عرصه‌های بینش، نگرش و کنش دانش‌آموزان رخ می‌دهد، می‌توان به کمک مفهوم‌هایی

چون فناورهای خود، یعنی، شیوه‌های تأمل، مراقبت از خود، خودآزمایی و بازاندیشی، تفسیر نمود . به سخن دیگر، ما در این روند می توانیم شاهد پدید آمدن سوژه‌هایی باشیم که محصول نسبت میان نیروها در کلاس درس فلسفه است، یعنی سوژه‌هایی که نسبت جدیدی را با خود و جهان برقرار می‌کنند (Foucault, 1977)؛گرچه انتظار نمی‌رود همه دانش‌آموزان به یکسان در این فرایند مشارکت کنند. در دستگاه نظری فوکو، مفاهیمی مانند «تکنولوژی‌های قدرت»، «تکنولوژی‌های خود»(Foucault, 1988) و «مقاومت» (Foucault, 1978; Foucault, 1980)، ابزارهای تحلیلی قدرتمندی را برای درک پویایی‌های کلاس درس و نسبت معلم-دانش‌آموز فراهم می‌آورد (Bagger et al., 2018; Ball, 2017).

در یک دهه اخیر تأثیر آموزش‌های فلسفی، موضوع پژوهش‌های گوناگون بوده است. اما عمده این پژوهش‌ها، تأثیر آموزش فلسفه بر رشد و پرورش توانایی‌های شناختی و اخلاقی فراگیران را گزارش کرده‌اند. به عنوان نمونه، این پژوهش‌ها نشان داده‌اندکه آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی (Mirzaei & Golizade, 2024)، کسب شایستگی‌های فکری (Farmahini farahani & Fathi Jahanshahi, 2024)، کسب توانایی‌ها و مهارت‌های فکری عمیق‌تر و انعطاف پذیری روان‌شناختی و نیز رشد اخلاقی دانش‌آموزان (Navidian et al., 2019) مؤثر بوده است. گرچه این پژوهش‌ها واجد اطلاعات با اهمیتی‌اند و از این جهت با پژوهش‌های صاحب‌نظرانی چون لیپمن (Lipman, 2003) و اسپلیتر و شارپ (Splitter & Sharp, 1995) درباره تأثیر آموزش فلسفه بر ساحت‌هایی چون تفکر انتقادی، خلاقیت، استدلال‌ورزی، حل مسئله یا رشد اخلاقی هم‌سو هستند ،اما به بررسی این نکته مهم نپرداخته‌اند که چگونه آموزش‌های مدرسه‌ای (Martin, 2022) و بویژه آموزش فلسفه در دبیرستان به تولید «سوژه‌هایی فلسفی» می‌انجامد و چگونه در برابر این جریان مقاومت پدید می‌آید.

در پژوهش‌های بین‌المللی کاربرد اندیشه‌های میشل فوکو در حوزه آموزش و پرورش، پیشینه‌ای غنی و گسترده دارد. از جدیدترین این پژوهش‌ها می‌توان به کار «کاردوسو ونکان» (Cardoso Vançan, 2026) اشاره کردکه به مطالعه تأثیر هوش مصنوعی بر آموزش فلسفه با رویکرد فوکویی و مفهوم حکومت‌مندی الگوریتمی پرداخته است. او نشان می‌دهد که چگونه فناوری‌های نوین گفتمان‌های جدیدی از قدرت/ دانش را در کلاس فلسفه تولید می‌کنند. مقاله بال و اولمدو(Ball & Olmedo, 2023). با عنوان « مراقبت از خود، مقاومت و سوژه‌شدگی در حکومت‌مندی‌های نولیبرال» به بررسی نسبت میان مراقبت از خود، مقاومت و سوژه‌شدگی در نظام‌های آموزشی نولیبرال اختصاص دارد. آنها نشان می‌دهند که چگونه معلمان و دانش‌آموزان با استفاده از تکنولوژی‌های خود، در برابر گفتمان‌های مسلط مقاومت می‌کنند. لوپز و وگانیتو

(Lopes & da Veiga-Neto, 2022) در مقاله «درهم تنیدگی‌ها: میان هرمنوتیک سوژه و تعلیم و تربیت» به بررسی چشم‌اندازهای تحلیلی غیرمتافیزکی فوکو و مقایسه آن با گفتمان تفسیری مسلط در تعلیم و تربیت معاصر می‌پردازند و از خلال آن به دلالت‌های تربیتی بعضی از اندیشه فوکو برای آموزش و پرورش کنونی اشاره می‌کنند. مقاله با تمایز نهادن میان «پداگوژی» (pedagogy) به‌عنوان مجموعه‌ای از کنش‌ها و شیوه‌های آموزشی، و «پداگوژی»(Pedagogy) به‌عنوان یک دستگاه نظری و گفتمانی، بر کارکرد سوژه‌ساز[1] شیوه‌های تربیتی در آموزش مدرسه‌ای تأکید می‌کند. بال(Ball, 2019) در مقاله‌ای با عنوان «افقی از آزادی: بهره‌گیری از اندیشه فوکو برای اندیشیدن متفاوت به آموزش و یادگیری» با تکیه بر پژوهش‌های گذشته، به امکان‌های شکل‌گیری آموزش فوکویی برای تقویت و پرروش روحیه نقادی و کنجکاوی می‌پردازد. به نظر او رویکرد فوکو در سه عرصه ایجاد محیط یادگیری برای تجربه آموزی، آزمون‌گری و ایجاد خودآگاهی در دانش‌آموزان، و پرروش نگرش انتقادی در آنها، قابلیت اجرا دارد. در مجموع مطالعه او، پرسش‌های مهمی را درباره نقش و جایگاه معلم مطرح می‌سازد . ریتزلر (Rytzler, 2019) در مقاله « برگرداندن نگاه به سوی خود و فراتر از خود: فوکو و سیمون وی درباره آموزش به مثابه پرورش توجه » با مقایسه اندیشه این دو متفکر، مفهوم آموزش به مثابه فرایند پرورش سوژه‌ای برخوردار از توجه و مراقبت را، مورد بررسی قرار می دهد. به نظر او هر دو متفکر، به مسئله مراقبت از خویش توجه جدی دارند.

با مرور پیشینه‌های داخلی و بین‌المللی، پژوهش حاضر درصدد است که به صورتی عینی داده‌های میدانی مربوط به کلاس آموزش فلسفه در دبیرستان را با اندیشه فوکو پیوند زند. به عبارت دیگر، این پژوهش درصدد است داده‌های میدانی، یعنی روایت دانش‌آموزان و ادارک معلمان فلسفه را در چارچوب رویکرد فوکویی فرایند شکل‌گیری سوژه تفسیر کند. بر این اساس تحلیل محتوای جهت‌دار مبتنی بر چارچوب نظری فوکو مورد استفاده قرار گرفته است. در این چارچوب پرسش پژوهش را می‌توان به این صورت بیان کرد : *درس فلسفه به‌عنوان یک گفتمان چه نوع سوژه‌ای تولید می‌کند؟*

رویکرد پژوهش حاضر کیفی بوده و هدف آن فهم چگونگی شکل‌گیری سوژه‌شدگی در آموزش فلسفه دبیرستانی است. داده‌ها از طریق مصاحبه و به شیوه‌ای نیمه ساختاریافته با معلمانی که به آموزش فلسفه و منطق اشتغال داشته‌اند و دانش‌آموزان پایه دوازدهم جمع‌آوری شده است. نمونه آماری مورد مطالعه را ۹ دبیر فلسفه با حداقل پنج سال سابقه تدریس و ۱۱ دانش‌آموز پایه دوازدهم رشته علوم انسانی در مدارس متوسطه نظری شهر نکا تشکیل می‌دهند. این مشارکت‌کنندگان به صورتی هدفمند انتخاب شده‌اند و

[1] subjectivizing

حتی‌الامکان کوشش گردید روایت‌های دریافت شده متنوع باشد. با توجه به تعداد محدود معلمان فلسفه در شهر نکا امکان مصاحبه با تعداد بیشتری فراهم نشد. انتخاب تعداد دانش‌آموزان نیز تحت تاثیر شباهت و یکسانی پاسخ‌های آنها قرار گرفت. با وارسی پاسخ‌ها نوعی یکسانی در پاسخ‌ها مشاهده گردید. بنابراین به همین تعداد ۱۱ نفر دانش‌آموز اکتفا گردید. داده‌ها در چند مرحله تحلیل گردیدند. نخست، متن مصاحبه پیاده‌سازی و چندین بار مطالعه شد. واحدهای معنایی با پرسش پژوهش استخراج، کدهای اولیه تعیین گردید. سپس کدهای اولیه بر حسب شباهت مفهومی و ارتباط معنایی در قالب مقوله‌های فرعی سازماندهی شدند. و در نهایت این مقوله‌ها در سه مقوله اصلی بینش، نگرش و کنش، سازمان یافتند.

لازم به ذکر است که این سه مقوله نه به مثابه نوعی توالی خطی و علّی بلکه به عنوان چارجوبی سامان‌بخش در نظر گرفته شدند. بنابراین سه حوزه بینش، نگرش و کنش، سه حوزه تجربی متفاوت‌اند که امکان مشاهده تجربی تغییرات در مشارکت کنندگان را فراهم می‌کنند. این پژوهش در پی نشان دادن تأثیر آموزش فلسفه بر بینش، سپس نگرش و کنش به طریقی خطی نیست، بلکه می‌کوشد نشان دهد چگونه سوژه‌شدگی در کلاس درس در روابط میان شیوه‌های فهم، و نسبتی که فرد با خود و دیگران برقرار می‌کند، به شیوه‌ای چندوجهی، رخ می‌دهد. این روی‌داد در پرتو مفاهیم فوکویی، به ویژه قدرت/ دانش، سوژه شدگی، فناورهای خود مورد خوانش قرار گرفته است. بطور کلی، راهبرد تحلیلی پژوهش را می‌توان در دو سطح متمایز توضیح داد: در سطح نخست، داده‌های مصاحبه به شیوه تحلیل محتوای جهت‌دار سازمان‌دهی شدند و در سطح دوم، یافته‌های تجربی در پرتو مفاهیم فوکویی مورد تفسیر قرار گرفتند (Assarroudi et al., 2018; Hsieh & Shannon, 2005). برای افزایش اعتبار یافته‌ها از معیارهای پیشنهادی لینکلن و گوبا شامل باورپذیری، قابلیت انتقال، قابلیت اطمینان و قابلیت تأیید استفاده شد. در این راستا، فرایند تحلیل و سازمان‌دهی داده‌ها به صورت مستند ثبت شد و یافته‌ها و تفسیرهای پژوهش مورد بازبینی قرار گرفتند (Lincoln & Guba, 1985).

چارچوب نظری: سوژه شدگی

فهم چگونگی شکل‌گیری سوژه فلسفی در کلاس‌های فلسفه را می‌توان در چارچوب مفاهیم فوکویی چون سوژه‌شدگی، قدرت/ دانش، فناوری‌های خود و مقاومت شرح داد. سوژه‌شدگی در اندیشه فوکو نه بر یک هویت ثابت ، بلکه بر وضعیتی برآمده از مناسبات گفتمانی و قدرت دلالت می‌کند (Allen, 2018; Foucault, 1998). شکل‌گیری هویت را نیز باید در نسبت‌ها، پیشامدها، گسست‌ها و کشاکش مطالعه نمود (Foucault, 1998; Wilkins & Courtney, 2024). از نظر فوکو سوژه در مناسبات میان قدرت و دانش، در شبکه‌ای از روابط، گفتمان‌ها، هنجارها و شیوه‌های ارتباط با خود و دیگران شکل می‌گیرد

(Coloma, 2011; Foucault, 1982). در این معنا کلاس درس به مثابه شبکه‌ای از روابط است که امر دانستنی، معتبر، عقلانی و پذیرفتنی را تعیین می‌بخشد و دانش‌آموز را در معرض آن قرار می‌دهد (Foucault, 1980). برنامه درسی، کتاب درسی، شیوه تدریس، قواعد گفت‌وگو، نظام ارزشیابی و مرجعیت معرفتی معلم می‌توانند در این تحقق این چگونگی نقش داشته باشند. همچنین کلاس درس صرفاً مکانی برای اعمال قدرت بر دانش‌آموزان نیست، بلکه در آن شیوه‌های خاصی از دانستن، سخن گفتن و نسبت برقرار کردن با خود و دیگران امکان‌پذیر می‌شود.

همانگونه که گفته شد فوکو مدرسه را نهادی خنثی که در پی انتقال صرف دانش است نمی‌بیند، بلکه آن را شبکه‌ای می‌داند که در آن حقیقت تولید می‌شود (Foucault, 1980). برنامه‌ی درسی مدارس نیز، با تعیین اینکه چه دانشی «معتبر» و چه دانشی «نامعتبر» است، مرزهای «عقلانی/غیرعقلانی» و «درست/نادرست» را ترسیم می‌کند (Coloma, 2011). در کلاس فلسفه این رابطه‌ی قدرت/دانش به خوبی قابل مشاهده است. دانش فلسفی (به‌عنوان یک گفتمان مسلط) تعیین می‌کند که «تفکر انتقادی» چیست، «سوژه‌ی خودآیین» چه ویژگی‌هایی دارد و «پرسش‌گری» چگونه باید باشد. این دانش به معلمان قدرت می‌دهد تا دانش‌آموزان را بر اساس آن هدایت، ارزشیابی و به‌سوی «سوژه‌ای فلسفی» سوق دهند (Ball, 2013) . با این حال نباید خود معلمان را بیرون از شبکه قدرت پنداشت. زیرا آنها در حالی که می‌کوشند دانش‌آموزان را به سوی پرسش‌گری و تفکر مستقل فرابخوانند، خود نیز در چارچوب هنجارهای مدرسه‌ای، برنامه‌های درسی و نظام ارزشیابی عمل می‌کند. در واقع، معلمان خود چون سوژه‌ای در درون میدان قدرت هستند. از این‌رو آنها نقش رهایی بخش دانش‌آموزان را ایفاء نمی‌کنند.

می‌توان آموزش فلسفه را متأثر از گفتمانی دانست که معلمان در کلاس تولید می‌کنند: *فلسفه روش تمرین تفکر، عمیق دیدن مسایل، پرهیز از شتابزدگی در داوری و بطور کلی روشن‌گر راه زندگی است.* این گفتمان را می‌توان از پاسخ‌هایی استنتاج کرد که دانش‌آموزان به پرسش «معلمان فلسفه چه انتظاری از شما دارند؟» داده‌اند. گر چه، بر اساس رویکرد فوکو، باید شاهد شکل‌گیری گفتمان رقیبی باشیم که دانش‌آموزان آن را می‌پرورانند (Ball, 2013; Ball & Olmedo, 2023) اما در این پژوهش به شواهدی از این رویداد دست نیافتیم. وضعیتی که در آن، دانش‌آموز گفتمان غالب را به‌عنوان هویت خود می‌پذیرد، همان چیزی است که فوکو «سوژه‌شدگی» می‌نامد. این وضعیت، همواره با کشمکش‌ها و گسست‌ها همراه است (Foucault, 1982; Leask, 2012). فوکو در مقاله‌ی «سوژه و قدرت» با طرح این نکته که هدف او نه بررسی قدرت بلکه چگونگی شکل‌گیری سوژه است، نشان می‌دهد که سوژه شدن، دو سویه دارد: سوژه‌ای

که مطیع است و در برابر گفتمان‌ها و نهادهای قدرت منفعل است؛ و سوژه‌ای که بازاندیش است و به کمک تکنولوژی‌های خود به موقعیت عاملیتی خودآیین دست می‌یابد(Foucault, 1982, p. 777). در واقع، فوکو نشان می‌دهد که این دوسویه‌گی، پدیده‌ای است که در بستر زمانی خاص شکل می‌گیرد (Lin, 2007). در کلاس فلسفه، دانش‌آموزان می‌توانند از «سوژه‌ی مطیع» به «سوژه‌ی بازاندیش» گذر کنند، اما این گذار شکل‌های گوناگونی از مقاومت‌هایی را نیز پدید می‌آورد(Susser, 2016).

از سخنان فوکو گاهی چنین برداشت می‌شود که فرد مقهور وضعیتی است که در آن گریز از سیطره سوژه‌شدگی ناممکن است. زیرا او خود را در میان مناسبات قدرت و تحت تأثیر تکنولوژی‌های آن می‌یابد. انسان خواه در مقام کارپذیر و یا کنش‌گری که خود به عاملیت خویش تعیین می‌بخشد، پیوسته یک سوژه باقی می‌ماند. اما فوکو با طرح مفهوم «مراقبت از خود» از چنین وضعیتی تا اندازه‌ای فاصله می‌گیرد. فوکو در کتاب «هرمنوتیک سوژه » مفهوم مراقبت از خود را مورد بررسی قرار می‌دهد. او با طرح این ادعا که برای یونانیان مراقبت از خود که تمرینی عملی و اخلاقی و بازتابی از تأمل درباه شیوه زیستن، ارزش‌ها و کنش‌های خود است و نه شناخت خود، فرد را به بازاندیشی و خودسازی و فاصله گرفتن از پذیرش گفتمان مسلط فرا می‌خواند (Foucault, 2005). همچنین وی پرورش توانایی نقد را امری ضروری در نظر می‌گیرد(Allen, 2018). به نظر فوکو نقد، توانایی به‌چالش کشیدنِ بدیهیات و گشودن فضایی برای اندیشیدن به‌گونه‌ای دیگر است (Foucault, 2024). اگر از این منظر به آموزش فلسفه نگاه کنیم آن را زمینه‌ای برای مسئله‌مند کردن بدیهیات، بازاندیشی در باورهای خود و اعمال تکنولوژی‌های خود، و کشاندن دانش‌آموزان به سوی آنچیزی که فوکو از مفهوم یونانی مراقبت مراد می‌کند، خواهیم یافت (Coloma, 2025; Fazeli, 2022).

جدول ۱. مفاهیم فوکویی مورد استفاده در خوانش داده‌های پژوهش

مفهوم فوکویی	تعریف مفهومی	محور تحلیل
دانش / قدرت	قدرت و دانش درهم‌تنیده‌اند و آنچه به‌عنوان دانش معتبر و حقیقت پذیرفته می‌شود، درون مناسبات قدرت شکل می‌گیرد و تثبیت می‌شود	چگونگی شکل‌گیری و اعتبار یافتن دانش، حقیقت و شیوه‌های مشروع سخن گفتن در کلاس فلسفه و نسبت آن با مناسبات قدرت
سوژه‌شدگی	سوژه در فرایندهای اجتماعی و گفتمانی و در نسبت با حقیقت، دیگران و خویشتن شکل می‌گیرد؛ ازاین‌رو سوژه امری ازپیش‌داده نیست	چگونگی شکل‌گیری نسبت دانش‌آموز با خود، دانش، حقیقت و دیگران در فرایند آموزش فلسفه
فناوری‌های خود	شیوه‌هایی که فرد از طریق آن‌ها بر افکار، نگرش‌ها، رفتار و شیوه زندگی خویش کار می‌کند و خود را تغییر می‌دهد	امکان‌های بازاندیشی، خودارزیابی و تغییر نسبت فرد با خویشتن که در تجربه آموزش فلسفه پدیدار می‌شوند

جدول ۱ مفاهیم فوکویی مورد استفاده در خوانش داده‌های پژوهش را مشخص می‌کند. این مفاهیم به‌عنوان مقوله‌های ازپیش‌تعیین‌شده برای کدگذاری داده‌های مصاحبه به کار نرفته‌اند، بلکه جهت‌گیری نظری پژوهش را برای تفسیر یافته‌های تجربی فراهم می‌کنند. بر این اساس، «قدرت/دانش» برای توجه به چگونگی شکل‌گیری و اعتبار یافتن دانش و حقیقت در مناسبات کلاس، «سوژه‌شدگی» برای بررسی فرایند شکل‌گیری نسبت دانش‌آموز با خود، حقیقت و دیگران، «فناوری‌های خود» برای فهم امکان‌های بازاندیشی و کار فرد بر خویشتن، مورد توجه قرار گرفته‌اند.

در این بخش ابتدا جدول‌های مربوط به کدگذاری و مقوله‌بندی داده‌های مصاحبه ، و سپس داده‌ها، جداول و نمونه‌های مربوط به سه مقوله اصلی بینش، نگرش و کنش ارائه می‌گردد.

جدول ۲، مسیر حرکت از داده‌های خام (کدهای اولیه) بدست آمده از مصاحبه‌های دانش آموزان تا مفاهیم نظری (کدهای نظری) برگرفته از مفاهیم فوکو را نمایش می‌دهد. همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد فرایند کدگذاری از متن مصاحبه‌ها آغاز گردیده و در نهایت تحت سه مقوله اصلی –بینش ، نگرش، کنش– و مقوله‌های فرعی، نمونه‌ها و شواهد تجربی دسته‌بندی شده‌اند. ستون نهایی نیز در نهایت به مفاهیم فوکویی متصل شده‌اند.

جدول ۲. مقوله‌بندی داده‌های مصاحبه‌های دانش‌آموزان و خوانش آنها در پرتو مفاهیم فوکویی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	کدهای اولیه (نمونه)	شواهد منتخب (خلاصه کد)	خوانش در پرتو فوکو (مفهوم نظری)
بینش	پرسشگری، استدلال‌ورزی، نگاه چندجانبه، تردید در بدیهیات	درخواست دلیل، بررسی منبع ه، دلیل‌آوری، غالطه‌یابی، نگاه به زوایای متعدد، شک در باورهای قبلی	پرسش از دلیل و توجه به منبع، نگاه از چند زاویه، شک در باورها	قدرت/دانش
نگرش	احترام به دیدگاه‌های، متفاوت، تحمل ابهام اعتمادبه‌نفس در بیان نظر، علاقه‌مندی به اندیشیدن، مسئولیت‌پذیری فکری	پذیرش نظر مخالف، پذیرش بی‌پاسخی، جرات اظهارنظر لذت از فکر کردن بررسی جوانب پیش از قضاوت	شنیدن نظر مخالف ، بی نیازی به جواب قطعی، اظهار نظر بدون ترس، از فکر کردن لذت بردن، تفکر پیش از قضاوت	سوژه‌شدگی

کنش	مشارکت فعال در گفت‌وگو استدلال‌گری، بازنگری در تصمیم‌های شخصی، مطالعه مستقل، گفت‌وگو با خانواده	حضور در مباحثات، استفاده از دلیل در خانواده، تامل قبل از تصمیم، جست و جوی منابع، انتقال مباحث به خانه	شرکت در بحث کلاس، استدالال در خانواده، اندیشه پیش از تصمیم، مطالعه کتاب غیردرسی، بحث و گفت وگو با دیگران	فناوری‌های خود

جدول ۳ چگونگی دسته‌بندی روایت‌های معلمان از تغییرات دانش‌آموزان را در قالب سه مقوله اصلی (بینش، نگرش، کنش)، مقوله‌های فرعی و کدهای محوری نشان می‌دهد مقولات اصلی، فرعی و کدهای اولیه در نهایت به مفاهیم نظری فوکو (قدرت/ دانش، سوژه‌شدگی و فناورهای خود) متصل شده است. در ادامه، برای هریک از این مقوله‌ها شواهد تجربی ارائه می‌شود

جدول ۳. مقوله‌بندی داده‌های مصاحبه‌های معلمان و خوانش آنها در پرتو مفاهیم فوکویی

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	کدهای اولیه (نمونه)	شواهد منتخب (خلاصه کد)	خوانش در پرتو فوکو (مفهوم نظری)
بینش	تحول در شیوه فهم واقعیت؛ تحول در تفکر انتقادی	دیدن لایه‌های پنهان؛ نقد پیش‌فرض‌ها؛ استدلال در بحث‌ها	تغییر در شیوه فهم مسائل، توجه به ابعاد پنهان و فاصله گرفتن از پذیرش بدیهی امور	قدرت/ دانش
نگرش	تحول در رابطه با دیگری؛ تحول در رابطه با خود	احترام به نظر مخالف؛ جرئت اظهار نظر؛ خوداندیشی انتقادی؛ مدارا و حساسیت اخلاقی	احترام به نظر، جرات اظهارنظر کردن	سوژه‌شدگی فناوری‌های خود
کنش	کنش ارتباطی؛ خودپروری	مشارکت در گفت‌وگو؛ استدلال‌گری؛ روی‌آوردن به مطالعه فلسفه	گسترش مشارکت گفت‌وگویی و انتقال فعالیت فلسفی به فراتر از موقعیت صرفاً کلاسی	فناوری‌های خود

بینش

عرصه بینش، نخستین و برجسته‌ترین مقوله‌ای بود که از تحلیل مصاحبه‌های معلمان و دانش‌آموزان استخراج شد. مشارکت‌کنندگان بارها به تغییر در شیوه اندیشیدن، نحوه مواجهه با مسائل، ارزیابی باورهای پیشین و نگاه به پدیده‌های پیرامون اشاره کردند. این تحول صرفاً به افزایش اطلاعات فلسفی محدود نمی‌شود، بلکه بیشتر به تغییر در فرایند فهم، داوری و مسئله‌مند شدن امور بدیهی مربوط می‌شود. در تحلیل داده‌ها، این مقوله در قالب چند زیرمقوله از جمله پرسشگری، استدلال‌ورزی، نگاه چندجانبه، تردید در بدیهیات و تأمل انتقادی سازمان یافته است. جدول ۴ چگونگی توزیع این زیرمقوله‌ها و فراوانی آنها را در میان مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴. چگونگی توزیع مقوله‌های فرعی مربوط به بینش بر اساس تجربه دانش‌آموزان و معلمان

مقوله‌های فرعی	مضامین پاسخ دانش اموزان	مضامین پاسخ معلمان	تعداد موارد (دانش‌آموز/ معلم)	هم‌سویی
پرسشگری	بررسی منبع اخبار و دلایل رویدادها	جستجوی علل پدیده‌ها به‌جای پذیرش سریع	۹ از ۱۱- ۷ از ۹	بالا
استدلال‌ورزی	احساس روشنی ذهن با استدلال‌آوری	استفاده از دلیل به‌جای تعصب و مغالطه‌یابی	۷ از ۱۱ — ۶ از ۹	بالا
چندجانبه نگری تردید در بدیهیات	توجه به لایه‌های پنهان و جنبه‌های مختلف مسائل پی بردن به ابعاد چندوجهی مفاهیمی مانند آزادی، عدالت و جبر	تغییر از نگاه تک‌علتی به لایه‌دار و چندبعدی درک مفاهیم بدیهی‌شده به‌عنوان مسائل پیچیده	۸ از ۱۱ — ۶ از ۹ ۶ از ۱۱ — ۵ از ۹	بالا متوسط

جدول ۴ نشان می‌دهد که تغییر در بینش، بیش از هر چیز در قالب گسترش پرسشگری، استدلال‌ورزی و بازاندیشی در باورهای پیشین تجربه شده است. اگرچه شدت این تحول در میان مشارکت‌کنندگان یکسان نبود، اما بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان اظهار داشتند که پس از تجربه آموزش فلسفه، مسائل را از زوایای مختلف بررسی می‌کنند و پیش از پذیرش یک دیدگاه، در پی دلایل و استدلال‌های آن برمی‌آیند. معلمان نیز این تغییر را در افزایش مشارکت دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی، طرح پرسش‌های عمیق‌تر و کاهش پذیرش بی‌چون‌وچرای مطالب مشاهده کرده‌اند. در ادامه، نمونه‌هایی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان در هر زیر مقوله ارائه می‌شود تا چگونگی شکل‌گیری این تغییر روشن‌تر شود.

پرسش‌گری:

-معلم ش ۷: *«در تعاملات خانوادگی و دوستانه پرسشگر شدن. به جای پذیرش بی چون و چرای دیدگاه ها، محترمانه سوال می پرسند و تلاش می کنند گفت‌وگو رو به سطحی عقلانی تر ارتقا دهند.».*

همین نکته را در گزارش‌های دانش‌آموزان نیز قابل مشاهده است:

- دانش‌آموز ش ۱:« قبلا *وقتی یک خبر رو می‌شنیدم سریع قبول می‌کردم... اما الان بیشتر سعی می‌کنم بپرسم که منبعش چیه و چه کسی پشتش هست»*(دانش‌آموز ۱).

استدلال ورزی:

-« قبلاً وقتی نظر مخالف می‌شنیدند، تعصب داشتند. اما الان سعی می‌کنند اول استدلال طرف مقابل رو بشنوند و بعد پاسخ بدهند»(معلم ۱۰).

-« هر بار که نظرمو می‌گفتم و دلیل‌ها و استدلال‌ها رو بیان می‌کردم، حس می‌کردم ذهنم روشن‌تر شده»(دانش‌آموز ۳).

چندجانبه‌نگری:

- معلم ش ۱۰: « دانش‌آموزان یاد گرفتن که هر پدیده‌ای رو نباید فقط از یه زاویه دید. مثلاً توی بحث عدالت، دیگه فقط به برابری ظاهری توجه نمی‌کنند»

دانش آموزان نیز معلمان را تایید می‌کنند.

-دانش‌آموز ش ۵: «نگاه بنده به زندگی خیلی تغییر کرد... بیشتر در بطن موضوع فکر می‌کنم و از چند جهت بهش نگاه می‌کنم»

تردید در بدیهیات:

-«دانش‌آموزان قبلاً عدالت رو به معنی برابری کامل می‌دونستند، اما الان می‌دونند که عدالت می‌تونه معانی مختلفی داشته باشه»(معلم ۲).

-« من قبلا فکر می کردم حقیقت یه چیز ثابتیه ولی وقتی داشتیم در مورد دیدگاه های مختلف بحث می کردیم ناخودآگاه با خودم گفتم پس حقیقت یه چیز نسبیه». (دانش اموز ۳).

جمع‌بندی و تحلیل بر اساس جدول ۴ و تحلیل روایی ارائه‌شده، در عرصه‌ی بینش: همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد هم سویی بالایی میان دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان در مورد مقوله‌های پرسش‌گری، استدلال‌ورزی و چندجانبه نگری (فراوانی ۷ از ۹ برای معلمان و ۹ از ۱۱ برای دانش‌آموزان در مقوله پرسشگری، فراوانی ۶ از ۹ برای معلمان و ۷ از ۱۱ برای دانش‌آموزان در مقوله استدلال‌ورزی، و فراوانی ۶ از ۹ برای معلمان و ۸ از ۱۱ برای دانش‌اموزان) وجود دارد .هم سویی بالا در سه مقوله فوق *احتمال* شکل‌گیری نوعی «شکاکیت روشمند» و «شکستن گفتمان تک‌بعدی»، رشد «تکنولوژی‌های خود» و ساخت «سوژه‌ای عقلانی» ، در دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. هم سویی پایین‌تر میان روایت‌های معلمان و

دانش‌آموزان درباره بدیهیات (فراوانی ۵ از ۹ برای معلمان و ۶ از ۱۱ برای دانش‌آموزآن) نشان می‌دهد که به چالش کشیدن «نظام‌های حقیقت و بازتعریف گفتمانی، دیرترین و سخت‌ترین تغییر در میان زیرمقوله‌های عرصه بینش است. با این حال هم‌سویی نسبتا بالا بین روایت معلمان و دانش‌آموزان در هر چهار زیرمقوله، نشان‌دهنده‌ی اعتبار یافته‌ها است و تأیید می‌کند که شکل‌گیری هویت جدید دانش‌آموزان، توسط ناظران بیرونی (معلمان) نیز مشاهده و تأیید شده‌اند. در عین حال، با استناد به فقرات ارائه شده از مصاحبه‌ها، شکل‌گیری هویت جدید دانش‌آموزان را می‌توان پیامد حضور در میدان قدرت کلاس تفسیر نمود.

نگرش:

نگرش نیز از جمله مقوله‌هایی است که، بر اساس تحلیل مصاحبه‌های معلمان و دانش‌آموزان، تحت تأثیر حضور در کلاس فلسفه قرار گرفته است. به نظر دانش‌آموزان حضور در کلاس فلسفه در رشد عاطفی بویژه احترام به عقاید متفاوت دیگران، حس اعتماد به نفس آنها در بیان نظرات‌شان و همینطور سایر جنبه‌ها، مؤثر بوده است. این تحول نیز در پاسخ‌های معلمان کم و بیش بازتاب داشته است. در تحلیل داده‌ها، این مقوله در قالب چند مقوله فرعی از جمله احترام به دیدگاه‌های متفاوت ، تحمل ابهام، اعتماد به نفس در بیان نظر، و مسئولیت‌پذیر سازمان یافته است. جدول شماره ۵ چگونگی توزیع این زیرمقوله‌ها و فراوانی پاسخ مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول شماره۵. چگونگی توزیع مقوله‌های فرعی مربوط به نگرش بر اساس تجربه دانش‌آموزان و معلمان

مقوله‌های فرعی	مضامین پاسخ دانش اموزان	مضامین پاسخ معلمان	تعداد موارد (دانش‌آموز/ معلم)	هم‌سویی
احترام به دیدگاه‌های متفاوت	درک منطق دیگران به‌جای رد آن	پذیرش اختلاف نظر بدون تنش	۹ از ۱۱- ۷ از ۹	بالا
تحمل ابهام	پذیرش سؤال‌های بی‌پاسخ	کاهش نیاز به پاسخ قطعی	۹ از ۱۱ - ۵ از ۹	متوسط
اعتمادبه‌نفس در بیان نظر	راحتی بیشتر در ابراز عقیده در کلاس	بیان نظر بدون ترس از قضاوت	۹ از ۱۱ — ۸ از ۹	بالا
علاقه‌مندی به اندیشیدن	لذت از فکر کردن درباره موضوعات مختلف	اشتیاق به تأمل در مسائل روزمره	۹ از۱۱ - ۶ از ۹	نسبتا بالا
مسئولیت‌پذیری فکری	بررسی جوانب پیش از قضاوت	پرهیز از داوری عجولانه	۹ از ۱۱ - ۴ از ۹	نسبتا متوسط

بر اساس داده‌های جدول شماره ۵، روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که آموزش فلسفه در برخی دانش‌آموزان زمینه شکل‌گیری تغییر در نگرش آنها نسبت به خود، دیگران همراه بوده است. افزایش تحمل دیدگاه‌های متفاوت، پذیرش ابهام، علاقه بیشتر به گفت‌وگو و احساس مسئولیت در داوری، از مهم‌ترین نمودهای این شکل‌گیری است. در عین حال، داده‌ها نشان می‌دهد که این فرایند در همه دانش‌آموزان به یک اندازه رخ نداده است. در ادامه به نمونه‌هایی اشاره می‌شود.

احترام به دیدگاه‌های متفاوت:

-معلم ش ۲: « دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند که نظر مخالف به معنای دشمنی نیست و می‌توان بدون تنش اختلاف نظر داشت».

-دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند.

-دانش‌آموز ش ۶.: *« قبلاً فکر می‌کردم فقط یک نظر درست است، اما حالا سعی می‌کنم نظر دیگران را هم بفهمم»*

تحمل ابهام:

- معلم ش ۸: « درک کردن که مفاهیم دیگه قطعی و تک بعدی نیستن. بلکه مفاهیم نیازمند واکاوی مداوم اند».

دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند.

- دانش آموز ش ۲« توی بحث‌های کلاسی معمولاً با نظرای متفاوتی روبه‌رو می‌شدیم و همین باعث می‌شد متوجه بشیم که یک مسئله همیشه فقط یه جواب نداره».

اعتماد به نفس در بیان نظر:

- « دانش‌آموزان جرات پیدا کرده‌اند که بدون ترس از قضاوت، نظر خود را بیان کنند» (معلم ۱۰).

دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند

« ... نسبت به قبل بیشتر جرئت می‌کنم بپرسم چرا یا دلیل این حرفت چیه. »(دانش‌آموز ۸).

علاقه‌مندی به اندیشیدن:

-معلم ش ۹: « خب به نظر من درس فلسفه تاثیر چشمگیری روی چارچوب فکر دانش آموزان داشته و قطعاً داره در آینده. به نظرم فلسفه به بچه ها یاد میده که به جای پذیرش مستقیم پاسخ ها درباره هر مسئله ای فکر کنن ».

دانش‌آموزان نظر معلمان را تایید کردند:

- دانش‌آموز دیگری با اشاره به تمایل به فکر کردن گفت: «*کلاس فلسفه و منطق برای من بیشتر یک فضای فکری، جذاب و چالش برانگیز بود. بعضی موقع ها سخت و گیج کننده بود اما در کل باعث می شد بیشتر فکر کنم و ذهنم درگیر بحث ها بشه* » (دانش آموز ۶).

مسئولیت‌پذیری فکری::

-«*الان بچه ها دلیل رو می پرسن و هر نظری رو قبول نمی کنن و چرایی رو مطرح میکنن. احساس میکنم این تغییر کیفیت روابطشون رو بالا برده و اون ها رو پخته تر و مسئولیت پذیر تر کرده* » (معلم ۸).

دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند.

-« *قبلا خیلی زود مسائل آدما و خود اطرافیانم رو قضاوت می کردم. همه جوانب رو در نظر نمی گرفتم ... ولی فلسفه به من یاد داد که نباید قضاوت عجولانه و یه طرفه داشته باشم* »(دانش‌آموز ۷).

تفسیر کلی عرصه نگرش

بر اساس شواهد ارائه‌شده، عرصه‌ی نگرش میزان اثرگذاری و تأثیرپذیری بالایی را نشان می‌دهد. زیرمقوله‌های «اعتمادبه‌نفس در بیان نظر» (۸ از ۹ برای معلمان و ۹ از ۱۱ برای دانش‌آموزان) و «احترام به دیدگاه‌های متفاوت» (۷ از ۹ برای معلم و ۹ از ۱۱ برای دانش‌آموزان) با فراوانی بالا نشان می‌دهند که آموزش فلسفه توانسته است در شکل‌گیری لایه‌های عاطفی و ارزشی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. این دگرگونی را احتمالا می‌توان به شکل‌گیری نوعی سوژه‌ای «خودآیین» و «مداراگر» نسبت داد که با مقاومت در برابر «روایت واحد» «چندصدایی» را می‌پذیرد. در مقابل، زیرمقوله‌های «تحمل ابهام» و «مسئولیت‌پذیری فکری» با فراوانی متوسط، نشان می‌دهند که آموزش فلسفه در مقوله‌هایی چون پذیرش پیچیدگی و تعهد فردی، نتوانسته است بطور کامل هویت مورد نظر را شکل دهد. این وضعیت را شاید بتوان محصول مقاومت دانش‌آموزان یا عوامل زمینه‌ای چون تاثیر ماندگار عادت به شیوه‌های خطی آموزش که سبب منفعل شدن آنها می‌شود، تفسیر نمود.

کنش:

مقوله کنش از طریق مقوله‌های فرعی مشارکت فعال در گفت و گو، کاربرد استدلال در گفت‌وگوهای روزمره، بازنگری در تصمیم‌های شخصی، مطالعه مستقل و در نهایت گفت و گو با خانواده مورد سنجش قرار گرفته است.. جدول شماره ۶ چگونگی توزیع این مقوله‌های فرعی، فراوانی پاسخ مشارکت‌کنندگان و همچنین میزان هم‌سویی آنها را نشان می‌دهد.

جدول شماره۶. چگونگی توزیع مقوله‌های فرعی مربوط به کنش بر اساس تجربه دانش‌آموزان و معلمان

مقوله‌های فرعی	مضامین دانش آموزان	مضامین معلمان	تعداد موارد (معلم/دانش‌آموز)	هم‌سویی
مشارکت فعال در گفت‌وگو	حضور فعال‌تر در بحث‌های کلاس	افزایش مشارکت دانش‌آموزان در مباحثات کلاسی	۹ از ۱۱ - ۷ از ۹	بالا
استدلال در گفت‌وگوهای روزمره	تلاش برای استدلال در گفت‌وگو با دوستان و خانواده	استفاده از دلیل به‌جای احساس در بحث‌های روزمره	۹ از ۱۱- ۶ از ۹	نسبتا بالا
بازنگری در تصمیم‌های شخصی	فکر بیشتر پیش از تصمیم‌گیری	تأمل پیش از تصمیم‌گیری و کاهش شتاب‌زدگی	۹ از ۱۱- ۶ از ۹	نسبتا بالا
مطالعه مستقل	مطالعه‌ی کتاب‌های فلسفی و روان‌شناسی به‌صورت داوطلبانه	گرایش به مطالعه‌ی منابع فراتر از کتاب درسی	۹ از ۱۱ - ۶ از ۹	نسبتا بالا
گفت‌وگو با خانواده	گفت‌وگو درباره موضوعات فلسفی با خانواده	انتقال بحث‌های کلاسی به فضای خانواده	۹ از ۱۱ — ۴ از ۹	نسبتا متوسط

همانگونه که جدول ۶ نشان می‌دهد بین روایت معلمان و دانش‌آموزان درباره شکل‌گیری کنش‌های جدید نوعی هم سویی وجود دارد. هر دو گروه تأثیر حضور در کلاس فلسفه را در تحول در کنش تأیید کرده‌اند. با این حال در بعضی از مضامین به عنوان مثال، گفت و گو با خانواده، هم‌سویی کمتری میان نظر دانش‌آموزان و معلمان دیده می‌شود. در ادامه نمونه‌هایی از پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود.

مشارکت فعال در گفت‌وگو:

-«*خیلی از دانش آموزان با مسائل اجتماعی و شخصی برخوردی سطحی و واکنشی داشتند، اما بعد از شرکت در کلاس های فلسفه نحوه مواجهه شون تغییر کرد*» (معلم ۹).

-«خب حس خوبیه بتونی حرفت رو بزنی. منم همیشه بحث تو کلاس پیش میاد شرکت می کنم.» (دانش آموز ۱۱).

استدلال در گفت‌وگوهای روزمره:

-« *دانش‌آموزان یاد گرفتن که برای حرفاشون دلیل داشته باشن و جایی که بفهمن دیدگاهشون درست نیست اصلاح کنند.*»(معلم ۵). - «

...ولی وقتی کلاس فلسفه شروع شد، هر بار که نظرمو می گفتم و دلیل ها و استدلال ها رو بیان می کردم، حس می کردم ذهنم روشن تر شده و راحت تر می تونم فکرمو ارائه بدم » (دانش اموز ۴).

بازنگری در تصمیم‌های شخصی:

-« *دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند که قبل از تصمیم‌گیری، بیشتر فکر کنند* »(معلم ۴).

دانش‌آموزان نیز در این زمینه با معلمان هم‌نظر هستند:

- «*کمتر احساسی تصمیم می‌گیرم و بیشتر عقلانی و منطقی تصمیم می‌گیرم. احساس می‌کنم درکم بیشتر شده نسبت به مسائل و همه جوانب رو میسنجم.*»(دانش‌آموز ۵).

مطالعه مستقل:.

- معلم ش ۵ گفت: «*دانش‌آموزان به مطالعه‌ی کتاب‌های فلسفی غیردرسی علاقه نشان می‌دهند*».

دانش‌آموزان نیز همین نظر را ابراز کردند:

-« معلممون یه کتاب معرفی کرد دنیای سوفی اونو خوندم » (دانش‌آموز ۸).

گفت‌وگو با خانواده:

- « *دانش‌آموزان گاهی درباره موضوعات فلسفی با خانواده صحبت می‌کنند*»(معلم ۸).

-دانش‌آموزان نیز این تغییر را تأیید کردند.

-«*گاهی درباره موضوعات کلاس با خانواده صحبت می‌کنم*» (دانش‌آموز ۱۱).

تفسیر کلی عرصه کنش:

بر اساس شواهد ارائه‌شده، تقریباً ضعیف‌ترین امکان از آن شکل‌گیری هویت جدید در عرصه‌ی کنش بوده است. زیرمقوله‌های « مشارکت فعال در گفت‌وگو» (۷ از ۹ معلم و ۸ از ۱۱ دانش‌آموز) و «استدلال در گفت‌وگوهای روزمره» (۶ از ۹ معلم و ۷ از ۱۱ دانش‌آموز) با فراوانی نسبتا بالا نشان می‌دهند که فلسفه توانسته در سطح رفتارهای گفتاری و تعاملی دانش‌آموزان به تولید هویت جدید بیانجامد. این رخداد را احتمالا بتوان به کاربست «تکنولوژی‌های خود» در زیست‌جهان روزمره نسبت داد. در مقابل، آموزش فلسفه نتوانسته است در تحقق زیرمقوله‌هایی چون «مطالعه مستقل» و «گفت‌وگو با خانواده» (با فراوانی متوسط و پایین) و از این‌رو در تولید سوژه‌ای که قادر باشد کنش‌های فلسفی خود را به حوزه‌های غیررسمی (خارج

از کلاس) تعمیم دهد، کاملاً موفق عمل نماید. ظاهراً انجام چنین کاری نیاز به بسترهای اجتماعی و زمانی بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش درپی آن بود تا چگونگی شکل‌گیری سوژه را در کلاس درس فلسفه از طریق ارجاع به روایت‌ها و تجارب دانش‌آموزان و معلمان و خوانش و تفسیر آنها در چارچوب اندیشه فوکو، نشان دهد. روند مذکور تحت سه مقوله اصلی بینش، نگرش و کنش مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که آموزش فلسفه در تشکیل نوعی «سوژه فلسفی» اثرگذار بوده است. همچنین یافته‌های بدست آمده از مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان فلسفه، چارچوبی از تولید گفتمانی را نشان داد که تفکر کردن، دیدن و تجربه کردن، استقلال فکری و استدلال کردن، اعتماد به نفس در ابراز دیدگاه ها، پذیرش و تحمل عقاید مخالف و مسئولیت‌پذیری و... در کانون آن قرار دارد. به نظر می‌رسد که گفتمان مذکور در چارچوب مناسبات قدرت / دانش شکل گرفته و یا به گونه‌ای با آن همراه شده است. گفتمان آموزشی غالب نیز سوژه‌ای متناسب با خود را تولید کرده است. هنگامی که دانش‌آموزان پاسخ می دهند: « من سعی می کنم هر حرفی را با دلیل بپذیرم»، «علاقه من به مطالعه بیشتر شده است»، «دیگر از ابراز نظر خود دیگر بیمناک نیستم» و... نشان می دهد که در قالب آن گفتمان سوژه مورد نظر شکل گرفته است. اگرچه پاسخ‌هایی چون « **بی‌علاقگی به فلسفه»، «مطالعه صرف برای امتحان»، «احساس بی‌فایده بودن درس»، «سکوت در کلاس»، «عدم مشارکت در بحث»، «ترس از اشتباه»، «پرهیز از اظهار نظر و پافشاری بر باورهای قبلی» و...نیز از سوی دانش‌آموزان ابراز شده است، اما شواهد کافی‌ای وجود نداشت که پاسخ‌های مذکور را بتوان در چارچوب مفهوم مقاومت فرکویی تفسیر نمود. بنابراین این پاسخ‌ها صرفاً موانعی سر راه کامل شدن فرایند سوژه‌شدگی دانش‌آموزان تفسیر گردید. بطور کلی، در چارچوب رویکرد فوکو می‌توان گفت که درس فلسفه در دبیرستان، نه صرفاً** یک «درس تأثیرگذار» یا «انتقال‌دهنده‌ی اطلاعات»، بلکه یک تکنولوژی قدرت است که در پی تولید سوژه‌ای ویژه است. این سوژه، با ویژگی‌هایی چون «خودآیینی، پرسش‌گری، استدلال‌وری، حساسیت اخلاقی و مسئولیت‌پذیری» تعریف می‌شود و در تقابل با «سوژه‌ی حفظ‌کننده و منفعل» قرار می‌گیرد که گفتمان نظام آموزشی حفظ-محور تولید می‌کند. معلمان با بازتولید گفتمانی که بر «تفکر به‌جای حفظ» تأکید دارد، سعی می‌کنند دانش‌آموزان را به‌سوی این سوژه‌ی مطلوب هدایت کنند.

یافته‌های بدست آمده از روایت دانش‌آموزان و معلمان درباره تغییر در عرصه بیشن نشان داد که آموزش فلسفه در تبدیل دانش‌آموزان به سوژه‌ای پرسش‌گر و چندجانبه نگر موفق بوده است. این یافته‌ها با پژوهش بال و المدو (Ball & Olmedo, 2023) که شکل‌گیری چگونگی شکل‌گیری سوژه را مطالعه کرده‌اند، و بزلی و پیترز(Besley & Peters, 2007) که به شکل‌گیری هویت انتقادی از طریق مکانیسم‌های «مرافبت از خود» و «تکنولوژی خود» پرداخته‌اند، هم‌سو است. . با این حال فراوانی پایین‌تر مربوط به مقوله فرعی «تردید در بدیهیات« نشان می‌دهد که سوژه‌شدگی به شکلی کامل رخ نداده است.

روایت‌های دانش‌آموزان و معلمان فلسفه درباره تحول در نگرش نشان می‌دهد که آموزش فلسفه در تشکیل «سوژه فلسفی» موفق‌تر عمل کرده است. زیرا بالاترین هم سویی در فراوانی پاسخ‌های داده شده به مقوله‌های فرعی چون «اعتمادبه‌نفس در بیان نظر» و «احترام به دیدگاه‌های متفاوت» حاکی از تأثیرپذیری عمیق عاطفی و ارزشی دانش‌آموزان از حضور در کلاس فلسفه است. این دگرگونی را می‌توان بازتاب نوعی شکل‌گیری سوژه‌ی «خودآیین» که از طریق پذیرش چندصدایی در برابر حقیقت واحد مقاومت می‌کند» (Foucault, 1980) تفسیر نمود. همانگونه که لازارویو(Lăzăroiu, 2013) نشان می‌دهد گفتمان‌های آموزشی هرگز به‌طور کامل بر سوژه‌ها مسلط نمی‌شوند و همواره زمینه برای تأویل‌های خلاقانه وجود دارد. در مقابل، مقوله‌های فرعی «تحمل ابهام» و «مسئولیت‌پذیری فکری» با فراوانی متوسط، نشان می‌دهند که پذیرش پیچیدگی و تعهد فردی، دیرتر و سخت‌تر از سایر تغییرات نگرشی رخ می‌دهند و نیاز به تمرین و تأمل بیشتری دارند.

روایت دانش‌آموزان و معلمان درباره شکل‌گیری سوژه کنش‌گر تصویر دیگری را ترسیم می‌کند. در این عرصه، مقوله‌های فرعی چون، «مشارکت فعال در گفت‌وگو» و «استدلال در گفت‌وگوهای روزمره نشان می‌دهند که آموزش فلسفه نسبتا در سطح رفتارهای گفتاری و تعاملی دانش‌آموزان اثرگذار بوده است. این تغییرات را می‌توان به عنوان تاثیر کاربست «تکنولوژی‌های خود» در زیست‌جهان روزمره تفسیر نمود (Foucault, 1988), با این حال، زیرمقوله‌های «مطالعه مستقل» و «گفت‌وگو با خانواده» با فراوانی متوسط و پایین، نشان می‌دهند که گسترش کنش‌های فلسفی به حوزه‌های خارج از کلاس بطور کامل تحت حوزه نظارتی مدرسه قرار نمی‌گیرد (Gallagher, 2010).

روی‌هم‌رفته یافته‌های پژوهش حاضر پویایی‌های کلاس فلسفه در دبیرستان را نشان می‌دهد و درک آن را زمینه‌ای لازم برای فهم ظهور «سوژه‌شدگی» دانش‌آموزان قلمداد می‌کند. در این صورت چنین رویدادی را باید بخشی طبیعی حضور در هر کلاسی و از جمله حضور در کلاس فلسفه تلقی نمود. اگرچه

انتظار می‌رود که دانش‌آموزان از حضور در کلاس درس آن اثراتی را بپذیرند که مطلوب است، اما مطالعه این اثرات در چارچوب افقی که فوکو می‌گشاید، می‌تواند فهم ما را از تفسیر تأثیرپذیری‌ها مثبت و مطلوب که هر کلاس درسی برای ایجادآن‌ها برپا می شود، از یک سو، و از سوی دیگر، موانع و یا حتی مقاومت‌هایی که در این راه پدید می‌آید، متحول و عمیق‌تر سازد. به نظر می‌رسد در پرتو چنین خوانشی، فرصتی برای بازاندیشی در روش‌های تدریس، بازتعریف نسبت معلم-دانش‌آموز و در نهایت، غنی‌تر کردن تجارب همه کنش‌گران آموزشی، فراهم شود.

بر این اساس اگر بخواهیم رویکرد فوکو را فراراه ارائه رهنمودهایی برای بهبود کلاس درس فلسفه قرار دهیم، این رهنمودها را در چند سطح می‌توان بیان کرد: ۱. *در سطح کاربست روش‌های تدریس*: هر روش تدریس مناسبی باید به تقویت مسئله‌مندسازی، گفت‌وگوی فلسفی و موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان را به بازاندیشی در پیش‌فرض‌های خود وادار می‌کند، بپردازد؛ ۲. *در سطح نقش معلم و مناسبات او با دانش‌آموزان*: معلم تنها منبع و داور دانش «معتبر از نامعتبر»، پاسخ «درست از پاسخ نادرست»، نیست. بنابراین ایجاد فضای چندصدایی به جای تحمیل یک شیوه خاص اندیشیدن، در کلاس درس ضروری است؛ ۳. در *سطح ارزشیابی‌ها*: آزمون‌های کلاس درس فلسفه نمی‌تواند بازتولید پاسخ‌های از پیش تعیین شده، و یا پاسخ‌هایی باشد که در چارچوب کتاب درسی به مثابه هدف از یادگیری، معین شده است، بلکه توجه بیشتر به کیفیت استدلال، توانایی پرسشگری، مواجهه با دیدگاه مخالف و بازنگری در موضع خود ، از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ ۴. *در سطح کلاس و مدرسه*: برای گذار از شکل‌گیری سوژه منفعل، هر کلاس درس یا مدرسه‌ای باید زمان و فرصت کافی برای مشارکت در گفت وگوهای فلسفی را برای دانش‌آموزان فراهم کند و از تعارض میان اهداف تأملی درس فلسفه و فشارهای ناشی از فشردگی محتوا، امتحان و کنکور بکاهد.

References

Allen, A. (2018). The end of education? Nietzsche, Foucault, genealogy. *Philosophical Inquiry in Education*, *25*(1), 47-65. https://doi.org/10.7202/1070715ar

Assarroudi, A., Nabavi, F. H., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: The description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process

Journal of Research in Nursing, *23*(1), 42-55. https://doi.org/10.1177/1744987117741667

Bagger, A., Björklund Boistrup, L., & Norén, E. (2018). Bagger, A. Björklund L,. Norén E. (2018). The governing of three researchers' technologies of the self. The Mathematics Enthusiast 1(15), pp. 278-302. *15*, 278-302.

Ball, S. J. (2013). *Foucault, power and education*. Routledge.

Ball, S. J. (2017). *Foucault as Educator*. Spriinger cham. https://doi.org/org/10.1007/978-3-319-50302-8

Ball, S. J. (2019). *The impossibility of education. In Foucault and Education: Putting Theory to Work*. Routledge.

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2023). *Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. In Foucault and education*. Routledge. https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678

Besley, T. A. C., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity & truth: Foucault, education, and the culture of self*. Peter Lang.

Cardoso Vançan, A. C. S. h. d. o.-v. n. I. (2026). Ruminating against the machine: Governmentality, artificial intelligence, and the teaching of philosophy as a counterpoint to machine thinking. *Saberes, UFRN*, *26*(1), ? https://doi.org/10.21680/1984-3879.2026v26n1ID42397

Coloma, R. S. (2011). Who's afraid of Foucault? History, theory, and becoming subjects. *History of Education Quarterly*, *51*(2), 184-210. https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2011.00329.

Coloma, R. S. (2025). Becoming otherwise: Michel Foucault and educational research in the United States. *Educational Studies*, *61*(4), 454-472. https://doi.org/10.1080/00131946.2025.2550767

Farmahini farahani, F., & Fathi Jahanshahi, K. (2024). Investigating The Methods Of Teaching Philosophy To Teenagers (By Emphasizing Three Different Approaches In This Field). *Journal of Training & Learning Researches*, *20*(2), 92-107. [In Persian] https://doi.org/10.22070/tlr.2024.18549.1520.

Fazeli, N. (2022). Death of the school or the subject? *Iranian Journal of Curriculum Studies*, *17*(66), 55-74. [In Persian] https://doi.org/20.1001.1.17354986.1401.17.66.2.2

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality, Vol. 1: An Introduction*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, *8*(4), 777-795. https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/1343197

Foucault, M. (1988). *Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault (pp. 16-49)*. University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (1998). *Nietzsche, genealogy, history. In Essential works of Foucault, 1954-1984: Aesthetics, method, and epistemology* (R. H. a. others, Trans.; J. D. Faubion, Ed.). New Press.

Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject: Lectures at the Collège de France, 1981-1982.* . Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2024). *What is critique?: Lecture to the Société française de Philosophie, May 27, 1978. In H.-P. Fruchaud, D. Lorenzini, & A. I. Davidson (Eds.), What is critique? and the culture of the self* (C. O. Farell, Trans.). University of Chicago Press.

Gallagher, M. (2010). Are schools panoptic? *Surveillance & Society*, *7*(3/4), 262-272. https://doi.org/10.24908/ss.v7i3/4.4155

Hsieh , H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687.

Lăzăroiu, G. (2013). Besley on Foucault's discourse of education. *Educational Philosophy and Theory*, *45*(8), 821-832. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785092

Leask, I. (2012). Beyond subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, *44*(51), 57-73. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00774

Lin, C.-M. (2007). Resisting power: The problems of the subject in the early courses of Foucault. *Philosophy and Culture*, *34*(7), 127-144. https://doi.org/https://philpapers.org/rec/LINRPT

Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* Cambridge university press.

Lopes, M. C., & da Veiga-Neto, A. J. (2022). Tessituras: entre A Hermenêutica do Sujeito e a Educação. *36*(78), 1489-1517. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66274

Martin, J. S. (2022). *Schooling, Power and Subjectification: Combining the Ideas of Michel Foucault and Pierre*

Bourdieu University of British Columbia]. Vancouver.

Mashayekhi, A. (2022). *Genealogy is gray*. Ney. [In Persian]

Mirzaei, L., & Golizade, Z. (2024). Meta-analysis of the effectiveness of teaching philosophy to children on students' critical thinking. *Journal of Educational Psychology Studies*, *20*(51), 137-118. [In Persian] .https://doi.org/10.22111/jeps.2023.44532.5298

Navidian, A., Vahedi, S., Badri Gargary, R., & Fathi Azar, E. (2021). The Impact of Teaching Philosophy Children at Psychological Flexibility at Elementary Students with a Cultural Based Approach. *Applied Psychological Research*, *12*(2), 265-282. [In Persian] **https://doi.org/** 10.22059/japr.2021.297152.643523

Navidian, A., Vahedi, S., Badri Gargary, R., & Fathi Azar, E. (2019). The Impact of Teaching Philosophy to Children Using Native Stories in Elementary Students' Ethical Development. *Research in Teaching* *7*(3), 54-69. [In Persian]. https://doi.org/10.34785/J012.2019.252

Rytzler, J. (2019). Turning the gaze to the self and away from the self – Foucault and Weil on the matter of education as attention formation. *Ethics and Education*, *14*(3), 285-297. https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1617452

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Australian Council for Educational Research.

Susser, E. (2016). *Foucault and education: The punitive and disciplinary societies* Arizona State University].

Wilkins, A., & Courtney, S. J. (2024). *Genealogy. In Keywords in education policy research*. Bristol University Press.