



Education Based on Postmodern Rationality with Emphasis on the Thoughts of Michel Foucault

Jaber Eftekhari¹, Reza Ali Nowrozi², Mahin Hesari^{3*}

1 Ph.D. Student in Philosophy of Education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

2 Associate Professor, Educational Sciences Department, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

3 Ph.D. Student in Philosophy of Education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

Article Info ABSTRACT

Article type:
**Research
Article**

Received:
2023/10/17
Accepted:
2024/06/24

The development of rational faculties that distinguish humans from other living beings is a topic of interest to scientists and philosophers from various perspectives. It is also a challenging topic in Foucault's intellectual and philosophical system. Therefore, this study examines the rationality in Foucault's thought using a descriptive-analytical method. In this context, relevant documents and sources related to postmodernism and Foucault's views were specifically selected and analyzed to achieve theoretical saturation. The research suggests that Foucault views rationality and knowledge as products of power. He criticizes partial, superficial, and local rationalities and instead focuses on comprehensive and universal rationality and truth. In addition, he views educational spaces, institutions, and organizations as reproductions and instruments of power. Based on this perspective, it can be said that, from Foucault's point of view, the ultimate goal of education is to cultivate critical, active, and creative students who can recognize power relations through deconstruction and analysis of texts and social practices and discover new meanings and interpretations.

Keywords: education, postmodernism, rationality, Foucault, knowledge.

Cite this article: Eftekhari, Jaber; Nowrozi, Reza Ali & Hesari, Mahin (2023). Education Based on Postmodern Rationality with Emphasis on the Thoughts of Michel Foucault. *The Quarterly Journal of Western Philosophy*. Vol. 2, No. 3, pp. 19-41.

DOI: 10.30479/WP.2024.19464.1052

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



* Corresponding Author; **E-mail:** hesari.mah@yahoo.com



تربیت مبتنی بر عقلانیت پسامدرن؛ با تأکید بر اندیشه‌های میشل فوکو

جابر افتخاری^۱، رضاعلی نوروزی^۲، مهین حصاری^{۳*}

۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۳ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

اطلاعات مقاله چکیده

پرورش قوای عقلانی، به‌عنوان صفت متمایز انسان از سایر موجودات، از زوایای مختلف مورد توجه اندیشمندان و فلاسفه بوده است. یکی از موضوعات چالش‌برانگیز در نظام فکری و فلسفی میشل فوکو نیز همین موضوع است. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی عقلانیت در اندیشه فوکو است. برای دستیابی به این هدف از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. در این راستا، اسناد و منابع مرتبط با پست‌مدرنیسم و آراء فوکو، به‌صورت هدفمند و گزینشی تا رسیدن به اشباع نظری، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش بیانگر این است که فوکو عقلانیت و دانش را برآمده از قدرت می‌داند، از عقلانیت‌های جزئی، سطحی و محلی سخن می‌گوید، و با عقلانیت و حقیقت کلی و جهان‌شمول به مخالفت برخاسته است. او همچنین فضای آموزشی، نهادها و سازمان‌ها را بازتولیدکننده و پژواکی از قدرت می‌داند. بر این اساس، می‌توان گفت از منظر فوکو، غایت تربیت، پرورش دانش‌آموزانی نقاد، فعال و خلاق است که با ساخت‌شکنی و تحلیل متون و کردارهای اجتماعی، روابط قدرت را شناسایی، و معانی و تفاسیر جدید را کشف نمایند.

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

دریافت:

۱۴۰۲/۷/۲۵

پذیرش:

۱۴۰۳/۴/۴

کلمات کلیدی: تعلیم و تربیت، پست‌مدرنیسم، عقلانیت، دانش، فوکو.

استناد: افتخاری، جابر؛ نوروزی، رضاعلی؛ حصاری، مهین (۱۴۰۲). «تربیت مبتنی بر عقلانیت پسامدرن؛ با تأکید بر

اندیشه‌های میشل فوکو». *فصلنامه علمی فلسفه غرب*. سال دوم، شماره سوم (پیاپی ۷)، ص ۴۱-۱۹.

DOI: 10.30479/WP.2024.19464.1052



ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) - حق مؤلف © نویسندگان.

مقدمه

عقل و خرد^۱ از موهبت‌های اعطاشده به انسان و متمایزکننده او از سایر موجودات است که به‌کار بستن اصولی آن، نقشی مهم در زندگی سالم و سعادت‌مندانه انسان به‌دنبال خواهد داشت. اما باید در نظر داشت که دارا بودن عقل، به‌معنای عقلانیت^۲ نیست. عقل یک توانایی شخصی است که انسان می‌تواند به‌واسطه آن، نیازهای خود را مدیریت کند، اما عقلانیت یک پدیده اجتماعی و تاریخی است و تنها در یک نظام اجتماعی و در بستر اجتماع شکل می‌گیرد (الستر، ۱۳۹۸: ۳). از این رو، مفهوم عقل و عقلانیت از موضوعات مورد توجه مکتب‌های فکری و فلسفی گوناگون بوده و برای آن، انواع و معانی متفاوت قائل شده‌اند. در چند سده گذشته، با تغییر و تحولات اروپا بعد از رنسانس، ظهور اندیشه اومانیسم و تمرکز آن بر انسان، نقش کلیدی عقل در رشد تکنولوژی و پیدایش دنیای مدرن، و پیامدهایی که در رهگذر این تغییرات ایجاد شد، توجه فلاسفه و اندیشمندان را بر این مفهوم متمرکز نمود.

اما پست‌مدرنیسم^۳ در تقابل با دیدگاه‌های فلاسفه عصر مدرن، نقش و تعریفی متفاوت برای عقل و عقلانیت قائل است. در این راستا، میشل فوکو^۴ در مقام یک فیلسوف پست‌مدرن، در بحث گفتمان دیوانگی و تقابل آن با عقلانیت رایج روزگار خود، آن را به‌عنوان طرحی از قاعده‌گریزی و یک بازی زبانی در فضای تفکر پست‌مدرن مطرح نمود. از منظر فوکو، مرگ سوژه^۵ (انسان مدرن) به‌نوعی درهم‌شکستن سطوت و عظمت کلیت و اطلاق تجدد و کلان‌روایت‌های عقلانی و علمی دوران مدرن است (معمدی، ۱۳۹۵: ۴۱) و پیش‌فرض‌های عام او را می‌توان برآمده از تفکر پسامدرن وی دانست. این تفکر که به مطلق بودن عقلانیت و فراروایت‌گشتن اندیشه مدرن معترض است، در تلاش است با ساختارشکنی مفاهیم و ساختارهای مدرن، همانند زبان، حقیقت، دانش و قدرت- تعارض‌های موجود در آنها را آشکار سازد، نسبی بودن امور را مشخص کند و گاه ظلم‌های روا شده در پس یگانگی‌های ساختگی مدرنیسم را افشا نماید (باقری، ۱۳۹۹: ۳۲۳).

فوکو نظام دانایی غرب را از دوره رنسانس به چهار لایه یا سامان تقسیم می‌کند که در هر یک از ادوار چهارگانه، زبانی خاص و وجهی از آگاهی حاکمیت دارد و گفتمانی خاص بر رفتار و کردار آدمیان حاکم است و در هر عصر، یک سلسله راهبردهای گفتمانی رواج می‌یابند و با فروپاشی هر سامان، راهبردهای مزبور نیز کارایی خود را از دست می‌دهند (فوکو، ۱۳۸۱: ۹۲). او مدعی بود که بر هر یک از سامان‌های دانایی، روابطی معرفت‌شناختی حاکم است که در چارچوب آن، اشکال مختلف علم و دانایی ماهیت خود را به‌دست می‌آورند، یعنی در هر سامان دانایی (اپیستمه)^۶، وجهی از عقلانیت و گفتمان سازگار با آن حاکمیت دارد که آن را از سایر اعصار و سامان‌های متعلق به آنها، متمایز می‌سازد (همان، ۲۱).

پیشینه پژوهش

پیش‌تر پژوهش‌هایی درباره اندیشه‌های فوکو و پست‌مدرنیسم انجام شده که در ادامه به آنها اشاره می‌کنیم.

- روح الهی او جاکی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان بررسی آرای فلسفی میشل فوکو و دلالت‌های تربیتی آن، می‌گوید: این اندیشمند علاوه بر بداعت در روش، و فتح بابی جدید و واژگونه به مسائل اجتماعی، معتقد است حقیقت‌ها همواره درون بازی‌های معطوف به حقیقت تکوین می‌یابند. او و تصور دانش بی‌طرف را توهمی بیش نمی‌داند. به عقیده وی، نظام تعلیم و تربیت نیز نوعی شیوه سیاسی برای حفظ یا تغییر وجوه تملک گفتارها، همراه با دانش‌ها و قدرت‌های برخاسته از آنها است.

- طاهری (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان بررسی و نقد مسئله عقلانیت در پست‌مدرنیسم و نقد دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت، نشان می‌دهد که فوکو در مقام یک متفکر پست‌مدرن، مشروعیت عقل را رد نموده و پست‌مدرنیسم در مخالفت با مدرن‌ها، جهان‌گستری عقل و اُبژه‌سازی^۷ و سوژه‌سازی متأثر از ساختارگرایان و پدیدارشناسان را مورد انتقاد قرار می‌دهد.

- حقیقت و نوروزی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «جایگاه حقیقت و عقلانیت در تبارشناسی میشل فوکو»، به بررسی مفاهیم قدرت، دانش، حقیقت و عقلانیت پرداخته و نشان داده‌اند که این مفاهیم در قالب شبکه پیچیده‌ای از روابط گفتمانی، سازنده و بازتولیدکننده یکدیگرند و قدرت برای حیات خویش، راهی جز ایجاد فضایی برای تولید دانش و حقیقت و عقلانیت ندارد.

- مهرجو (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «مطالعه و تحلیل اندیشه‌های تربیتی میشل فوکو با تأکید بر هدف، روش و محتوا» نشان داد که فوکو هدف آموزش و پرورش را آزادسازی قدرت و خودآفرینی معرفی می‌کند و به روش تدریس فعال و پویا و تربیت دانش‌آموزان نقاد معتقد است.

- مصباحی جمشید و همکارانش (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «وضعیت عقل، دین و علم در عصر پست‌مدرن و ملاحظات آن در تربیت معنوی با رویکرد انسان‌شناسانه» نشان داده‌اند که رویارویی انسان پست‌مدرن با مقوله معنویت، فارغ از اتصال و اتکای معرفتی و وجودی به این مفاهیم است، زیرا انسان‌شناسی پست‌مدرن ماهیتی برای انسان در نظر می‌گیرد که طبق آن، غایت و روش معنویت نیز همچون ذات انسان، ماهیت سیال دارد و تناقض‌پذیر است.

- پژوهش هیندز (Hindes, 2005) با عنوان «سیاست به مثابه حکومت؛ تحلیل میشل فوکو از عقل سیاسی» نقدی است بر تحلیل فوکو از عقل سیاسی در رابطه با اهمیت حاکمیت سیاست انتخاباتی، تعهدات لیبرالی به ارتقای آزادی فردی، و تمرکز بر حکومت درون دولت‌ها، که به دلیل بی‌توجهی به نظام بین‌الملل و حاکمیت مشکل ایجاد می‌کند. سیاست حکومت ایالتی به دنبال ارتقای منافع مشترک است و عقل سیاسی فوکو به این می‌پردازد که چگونه می‌توان این هدف را به بهترین نحو دنبال نمود. فوکو در نوشته‌های خود درباره دولت، واژه «سیاسی» را دقیقاً به معنای اشاره به جنبه‌هایی از حاکمیت یک دولت به کار می‌برد. اصطلاحات سیاسی و مرتبط با آن، اغلب برای اشاره به کار حکومت بر جمعیت و قلمرو یک ایالت، استفاده می‌شود و به نظر می‌رسد استفاده فوکو با این رویه مرسوم، مطابقت دارد.

- مارتا موآری مدرانو (Medrano, 2018) در پژوهشی با عنوان «فوکو و آموزش و پرورش؛ برخی از جنبه‌های کلیدی کاربرد تفکر فوکویی در آموزش» به بررسی چارچوب‌های نظری فوکو در راستای درک وضعیت آموزشی پرداخته و به مفاهیم نظم، انضباط و قدرت اشاره کرده که پیوندهایی روشن با سه موضوع اصلی کار فوکو، یعنی دانش، ذهنیت و قدرت دارند. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که فوکو نظم و انضباط مدرسه را در شکل‌دهی ذهنیت افراد مؤثر دانسته که موجب هدایت افراد به شناخت خود می‌شود تا بتوانند توانایی‌های بالقوه خود را مشخص نمایند و در نهایت، قادر به توسعه و کسب منافع خود باشند. به همین دلیل است که نظم و انضباط شکلی از اعمال قدرت و تأثیرگذاری بر روابط قدرت است. بنابراین، نظم و انضباط به عنوان یک نوع قدرت برای هدایت و جهت‌دهی فرد به کار می‌رود.

- دیکون (Deacon, 2006) در پژوهشی با عنوان «(دیدگاه) میشل فوکو در مورد آموزش و پرورش: یک مرور نظری مقدماتی»، به سه مضمون فوکویی: تاریخ «تکنیکی-سیاسی» مدرسه، مکانیسم روزمره مدرسه به عنوان «سامان‌دهی اخلاقی» و مدل‌سازی آموزش به عنوان «بلوک ظرفیت ارتباطات-قدرت»، پرداخته و عملکرد و تأثیر روزمره روابط قدرت، اشکال دانش و راه‌های ارتباط اخلاقی با خود و دیگران را بررسی نموده است.

ضرورت پژوهش

با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده می‌توان تأثیر قدرت و ایدئولوژی حاکم در سامان‌دهی و تولید دانش و حقیقت را در آثار فوکو یافت. از طرف دیگر، اعتقاد به آموزش و پرورش پویا و آزاد، از طریق خودآفرینی و نقادی را می‌توان از اهداف آموزشی مورد نظر وی برشمرد. همچنین، با نظر به پژوهش‌های صورت گرفته، می‌توان گفت از آنجاکه عقلانیت توسط کنش‌های اجتماعی انسان‌ها و در ارتباط میان پدیده‌های اجتماعی موضوعیت پیدا می‌کند و پدیده‌ای اکتسابی و آموختنی است، استفاده از ابزار و شیوه‌های مناسب و قرار دادن آن در مسیر صحیح، منجر به رشد و توسعه جوامع انسانی می‌گردد. بنابراین، مطالعه دیدگاه‌های مکاتب مختلف در مورد این مفهوم، از جمله نظریات میشل فوکو، می‌تواند راهگشای کسب تجربیاتی ارزشمند در این زمینه باشد. در نوشتار پیش رو، به تبیین و بررسی اندیشه‌های فلسفی فوکو در باب عقلانیت و تربیت عقلانی پرداخته شده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های کیفی^۱ قرار می‌گیرد و از نوع توصیفی-تحلیلی است که با هدف بررسی تربیت مبتنی بر عقلانیت در اندیشه فوکو انجام شده است. در پژوهش کیفی تمرکز بر فرایند، فهم و درک معناست، پژوهشگر ابزار اصلی جمع‌آوری و تحلیل داده‌هاست، فرایند مورد نظر استقرایی، و محصول و نتیجه، کاملاً توصیفی است. از این رو، در پژوهش حاضر، پژوهشگر به عنوان ابزار پژوهش و گردآورنده

داده‌ها ایفای نقش می‌کند. قلمرو پژوهش شامل منابعی است که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم، با موضوع پژوهش مربوط‌اند. گردآوری اطلاعات در این پژوهش هدفمند بوده و به‌صورت کتابخانه‌ای و بررسی اسنادی تا رسیدن به اشباع نظری، صورت پذیرفته است. در نمونه‌گیری هدفمند، افراد یا موارد به‌گونه‌ای انتخاب می‌شوند که اطلاعات لازم برای بررسی هدف پژوهش را فراهم آورند (جانسون و کریستنسن، ۱۳۹۵: ۳۹۰). همچنین روش اعتباریابی داده‌ها در پژوهش حاضر، روش کار با گروه پژوهش است.

یافته‌های پژوهش

۱- عقلانیت در اندیشه فوکو

فوکو کتابی مستقل درباره عقل یا تاریخ عقلانیت ندارد، اما می‌توان در میان نوشته‌های مختلفش، از تاریخ جنون تا تاریخ جنسیت، رد پای نقد عقلانیت‌ها را مشاهده کرد؛ چه در شیوه باستان‌شناسی و چه در شیوه تبارشناسی که در نیمه دوم زندگی فلسفی‌اش بدان پرداخت، همواره نقد رژیم‌های عقلانیت، پنهان و آشکار، موجود است. فلسفه مدرن اساساً با پرسش درباره امکانات و اختیارات عقلانیت‌ها گره خورده است. دانش‌ها، نهادهای اجتماعی و پیشرفت تکنولوژی، همگی بارقه‌های روشن و دقیق عقلانیت جدید و علم‌گرایی در دوران جدید است که فوکو بدان به‌گونه‌ای ویژه و منحصربه‌فرد پرداخته است (معمدی، ۱۳۹۵: ۴۱). بررسی وجوه اشتراک و افتراق اندیشه فوکو با دیگر فیلسوفانی که در باب عقلانیت سخن رانده‌اند، نشان می‌دهد که مستقیم‌ترین و مهم‌ترین نقطه تلاقی آثار فوکو و مطالعات جامعه‌شناختی، به مسئله کلی صور مدرن عقلانیت و آثار و نتایج آنها مربوط می‌شود، هرچند تصویری نسبتاً متفاوت از این مفهوم، در این دو برداشت وجود دارد.

در آثار ماکس وبر^۹، مکتب فرانکفورت^{۱۰} و هابرماس^{۱۱} این مسئله به‌صورت تلقی و تحلیل عقلانیت به‌عنوان فرایندی عام و جهانی یا عقلانی شدن جامعه مطرح است. از طرفی، فوکو متوجه عقلانیت‌های خاص و جزئی و آثار و نتایج آنها در حوزه‌های دیوانگی، بیماری، جرم و امور جنسی است، نه عقلانی شدن کل جامعه یا فرهنگ. منظور فوکو از اندیشه، منحصراً فلسفه یا اندیشه نظری یا شناخت علمی نیست. او می‌گوید:

نمی‌خواهم آنچه را انسان‌ها می‌اندیشند مغایر با آنچه عمل می‌کنند، تحلیل کنم، بلکه می‌خواهم آنچه را به‌هنگام عمل کردن می‌اندیشند، تحلیل کنم. آنچه می‌خواهم تحلیل کنم، معنایی است که انسان‌ها به رفتارشان می‌دهند، شیوه‌ای که رفتارشان را در استراتژی‌های کلی ادغام می‌کنند، نوع عقلانیتی که در کردارها و نهادها و الگوها و رفتارهای متفاوتشان بازمی‌شناسند. (فوکو، ۱۳۹۷: ۱۱۹)

فوکو تلاش مکتب انتقادی را برای بررسی شکل غالب عقلانیت، به‌زیر کشیدن آن از سریر عقلانیت

محض، و طرح آن به عنوان تنها یکی از گونه‌های ممکن عقلانیت، تأیید می‌کند و معتقد است این پروژه باید به صورت یک پروژه بی‌پایان، دنبال شود. به اعتقاد وی، امری به نام خودآفرینی عقل وجود دارد که باید بدان پرداخت و تلاش کرد مسیر این خودآفرینی هموار گردد. او معتقد است تلاش وی برای تحلیل عقلانیت‌های مختلف و چگونگی تکوین بنیادهای متفاوت، در حقیقت پرداختن به آفرینش‌های متنوع و تغییراتی بوده است که از خلال آنها، عقلانیت‌های مختلف یکدیگر را به وجود می‌آورند، در تقابل قرار می‌گیرند یا هم را پس می‌زنند (سجادیه، ۱۳۹۴: ۶۱). او از دوشاخگی چندگانه و بی‌وقفه (یگانه عقل) سخن می‌راند و از لحظه‌ای سخن نمی‌گوید که در آن، عقل به عقل تکنیکی بدل می‌شود (فوکو، ۱۳۸۰: ۱۲۱).

از سوی دیگر، بررسی صور مختلف عقلانیت و چندشاخگی‌های بی‌شمار عقل، افراد را نسبت به مطلق‌انگاری در مورد شکل غالب عقلانیت زمان خویش، به تردید می‌افکند و سبب می‌شود عقلانیت و حقیقت‌های ذیل آن، در مقام اموری صلب، سخت و قطعی قرار نگیرند. از این رو ادعاهای عقلانی، اطلاق و سلطه خویش را از دست می‌دهند و فضا برای خلق یا کشف گونه‌های جدید عقلانیت و نظام‌های بدیل معطوف به حقیقت، گشوده می‌شود (سجادیه، ۱۳۹۴: ۶۲). نکته تعیین‌کننده در این میان، آن است که فوکو شکل‌های عقلانیت را به مثابه محصول مناسبات نیروها مطالعه می‌کند، یعنی هر شکلی از عقلانیت تنها در نسبت با مناسبات نیروهای تاریخی، فصل‌بندی می‌شود. اگر در فضازمان‌های مختلف، با عقلانیت‌های متفاوت مواجهیم، به این دلیل نیست که در هر یک از این فضازمان‌ها با نیروهایی متفاوت سروکار داریم. عقلانیت‌ها به موازات هم شکل می‌گیرند، از کنار هم رد می‌شوند، در هم نفوذ می‌کنند، یکدیگر را تغییر می‌دهند و همدیگر را منحرف یا تقویت می‌کنند. بنابراین، عقلانیت‌ها پیوسته در حال ساخته شدن، دگرگون شدن و منحل شدن هستند (سلامت، ۱۳۹۳: ۸).

۲- عقلانیت سیاسی

عقل سیاسی به تعبیر فوکو، به این مسئله می‌پردازد که چگونه می‌توان بر جمعیت و قلمرو ایالت، حکومت کرد، اما محاسباتی که در کنش‌های سیاسی جهت‌گیری می‌کنند، به مسئله‌ای متفاوت مربوط می‌شوند؛ یعنی بهترین روش برای تأثیرگذاری بر نحوه انجام کار دولت (Hindes, 2005). فوکو معتقد است رفتارهای اجتماعی و شرایط حیات افراد، به شدت و برای مدتی مدید، زیر نفوذ سازمان نظام سیاسی است. او همین اعمال نفوذ را مشکل بزرگ عصر حاضر می‌داند. از نظر وی، حیات ما محصور در سیاست ناشی از قدرت است و این قدرت، محل منازعه است. شک‌گرایی فوکو بر نقادی صریح و گاه شدید اللحن اسطوره‌هایی که اذهان ما را به خود مشغول کرده‌اند، مبتنی است. از نظر وی، نظام‌های فکری، بیش از جهان را تحت التزام و انقیاد خود دارند (فوکو و آرون، ۱۳۹۷: ۶۲). او قائل به یک برداشت مشخص از عقل در تاریخ نیست و همواره به عقلانیت‌های جزئی و خاص و تاریخ‌مندی عقلانیت‌ها توجه دارد.

برای نمونه، برخورد جامعه عقل‌باور عصر کلاسیک با دیوانگان، و عقلانیت جامعه پیشرفته عصر مدرن با فقر و بیکاری و مسائل جنسی، نشان‌دهنده گونه‌های مختلف برخورد عقلانیت‌ها در پژوهش‌های تاریخی-فلسفی فوکو است (معمدی، ۱۳۹۵: ۴۲).

مطالعه پدیدارهای نامعقول و غیرمعمول قدرت و نظریه‌های اعمال قدرت، می‌تواند بیانگر صور عقلانیت مختلف در دوره‌های گوناگون باشد. نگاه فوکو به عقلانیت، با نگاه دیگرانی مانند آدورنو^{۱۲} و ماکس وبر، و حتی پست‌مدرن‌های هم‌فکر خودش، متفاوت است. قدرت در اندیشه فوکو به‌ویژه در دوره دوم فکر فلسفی او نقش ویژه‌ای دارد (همان، ۴۳). از نظر فوکو، عقلانیت به‌شدت با مناسبات حاصل از قدرت گره خورده و عقلانیت‌ها را باید در محصولات قدرت، یعنی دانش‌های جدید، ساختارها و نهاد‌های اجتماعی یافت (همان، ۴۴). او درباره ارتباط قدرت با عقلانیت، به این نکته اشاره می‌کند که وقتی از مناسبات قدرت و از شکل‌های عقلانیت قادر به اداره و تنظیم این مناسبات، صحبت می‌کنم، به یک قدرت اعظم ارجاع نمی‌کنم که بر کل پیکر اجتماع حاکم باشد و عقلانیتش را بر آن تحمیل کند. وی تصریح می‌کند که بحث او از قدرت با مباحث دیگرانی که از مدخل علوم سیاسی و جامعه‌شناسی وارد شده‌اند، کاملاً متمایز است. عقلانیت و قدرت در کنار یکدیگر، هسته نظام ساختارهای دنیای پس از قرون وسطی را ایجاد کرده‌اند (همان، ۴۵).

پرسش فوکو در تدوین اولین کتابش، *تاریخ دیوانگی*، با بررسی اثر نیچه از منظر تاریخ دانش و تاریخ عقل، این بود که چگونه می‌توان تاریخ عقلانیت را نگاشت؟ همان که مسئله سده نوزدهم بود. او می‌گوید: همان‌گونه که تاریخ عقل وجود دارد، تاریخ سوژه نیز وجود دارد و نباید تاریخ عقل را در عمل بنیان‌گذارانه و اولیه سوژه عقل‌باور، نمایش داد (فوکو، ۱۳۸۰: ۱۱۵).

۳- عقلانیت معرفتی

فوکو از چهار اصل مهم یاد می‌کند: واژگونی، گسست و انقطاع، ویژگی یا دگرسانی، برون‌بودگی (همان، ۳۸). او معتقد است وضع اجتماعی انسان‌ها همواره دست‌خوش تغییرات بنیادینی است که خبر از بی‌ارتباطی میان دوران‌های مختلف تاریخی می‌دهد. بنابراین، نه معرفت، نه ارزش‌های جمعی و نه کردارهای انسان، وضعی تکاملی نیستند و ضرورت طبیعی ندارند. با نگاهی تاریخی به معرفت انسان، می‌توان دریافت که معرفت دوران‌ساز نیست بلکه دوران، معرفت انسان را می‌سازد. دوره‌ها به‌نحو غیرقابل شناخت، در حال رقم زدن انحاء گوناگون تعینات انسان هستند. درعین‌حال، نمی‌توان هیچ ارتباط علی-معلولی قطعی میان دوره‌های مختلف تاریخ برقرار ساخت، بلکه بررسی بی‌طرفانه تاریخ به ما نشان می‌دهد که تاریخ همواره در گسست، رقم خورده است. فوکو با کشف خاستگاه علم در *باستان‌شناسی علوم انسانی*، به بررسی اپیستم‌های سه‌گانه در سه دوران مختلف تاریخ می‌پردازد و از این طریق، به‌نحو مستند عقلانیت را امری اعتباری قلمداد می‌کند (دریاب، ۱۴۰۰).

او با به‌کارگیری اصل واژگونی، درصدد است در فرض معقولیت اندیشه‌آدمی تردید کند. به نظر وی، نباید اندیشه و گفتمان متکی بر آن را امری عقلی و مثبت بدانیم. هدف فوکو از به‌کارگیری این اصل، در نظر گرفتن گفتمان، صرف‌نظر از پدیدآورنده آن است (فوکو، ۱۳۸۰: ۳۹).

فوکو با استناد به اصل گسست، بر این باور تکیه دارد که هر دورانی، انگاره و سامان دانایی خاص خود را دارد و از عقلانیتی خاص پیروی می‌کند. بنابراین، هر انگاره دانایی در عصری خاص را باید برحسب معیارهای منطقی خاص همان عصر تبیین کرد. به نظر وی، تأویل هر دوره تاریخی باید همساز با داده‌های علمی، فرهنگی و اجتماعی همان عصر باشد و ابزار خود را از عقلانیت ناشی از همان دوره استخراج کند. نظام نشانه‌شناسی و دلالت‌های حاکم بر هر دوره با دوره‌های دیگر تفاوتی اساسی دارد. بنابراین، دیرینه‌شناسی دانش بر اصل عدم تداوم تکیه می‌کند و در پی آن است که دوره‌های مستقل و متمایز در تاریخ را بشناسد و عناصر همسوی یک نظام زبانی و معرفتی را گرد آورد و قواعد حاکم بر آنها را معین نماید (همان، ۴۸). او می‌گوید: شاید چندان بخردانه نباشد که عقلانی شدن جامعه یا فرهنگ را به‌مثابه یک کل در نظر بگیریم؛ بهتر است چنین فرایندی را در حوزه‌های مختلف، که هر یک به تجربه‌ای بنیادین اشاره دارند، تحلیل کنیم. آنچه باید به‌جای استناد به فرایند عقلانی شدن به‌مثابه فرایندی عمومی انجام دهیم، تحلیل عقلانیت‌های خاص است.

آنچه را سازوکار معطوف به شناخت می‌نامم، یک مورد بسیار کلی‌تر از مفهوم اییستمه است. به تعبیری روشن‌تر، اییستمه سازوکار معطوف به شناخت مشخصاً گفتاری است، برخلاف سازوکار معطوف به شناخت که فی‌نفسه هم گفتاری است و هم ناگفتاری، ضمن آنکه عناصر آن بسیار نامتجانس و ناهمگون‌ترند. (فوکو و آرون، ۱۳۹۷: ۵۹)

از نظر فوکو عقل به‌معنای کلیت و تمامیت صوری از عقلانیت نبوده و هیچ جلوه‌ای معین از عقلانیت، فی‌نفسه مترادف با عقل نیست، بنابراین، برنامه وی تحلیل صور عقلانیت و شرایط تاریخی سوژه انسانی و اُبژه‌ساز او برای صور معرفت است. دستاورد این امر، نسبت‌بخشی به عقلانیت است و نشان می‌دهد که نه فقط صور گذشته، که صور کنونی عقلانیت نیز تاریخ پیچیده و ناهمواری دارند و روابط قدرت یکی از عناصر اصلی فرایندهایی است که سوژه انسانی را قادر می‌سازد حقیقت نفس خویش را در صور معرفت تدوین و تقریر نماید (محمدی اصل، ۱۳۹۲: ۳۱).

۴- عقلانیت تاریخی

فوکو بیش از هر چیز، شیفته آن است که چنگ‌گانی‌ها و شکل‌یابی‌های عقل را از رهگذر تحلیل مناسبات تاریخی نیروهای دانش و قدرت ترسیم کند. در اندیشه فوکو، فقط کثرت‌ها، شکل‌ها و قلمروهای

عقل وجود دارند. عقل نزد فوکو از اساس چندپاره است و در لحظه‌های مختلف تاریخی و در قلمروهای مختلف جغرافیایی، شکل‌های خاصی به خود گرفته و از منطقی مشخص پیروی کرده است. بنابراین، ما همواره با فضا-زمان‌های متکثر عقل روبه‌رو هستیم. از این رو، فوکو علاقه‌ای ندارد از شرایط استعلایی عقل یا جوهری که معرف عقلانیت عقل است، سخن بگوید (سلامت، ۱۳۹۳: ۷). او در پاسخ به این پرسش که آیا در کارتان به دنبال احیای نوعی عقل غنی‌تر هستید، می‌گوید:

بله. اما فکر نمی‌کنم نوعی عمل بنیان‌گذارانه وجود داشته باشد که جوهر عقل را کشف یا تأسیس کرده باشد و سپس فلان رویداد توانسته باشد عقل را از این عمل بنیان‌گذارانه منحرف کند. به نظر من، نوعی خودآفرینی عقل وجود دارد. از همین رو تلاش کرده‌ام شکل‌های عقلانیت را چنین تحلیل کنم؛ بنیان‌گذاری‌های متفاوت، آفرینش‌های متفاوت و تغییرهای متفاوتی که از رهگذر آنها، عقلانیت‌ها یکدیگر را تولید می‌کنند و در مقابل یکدیگر قرار می‌گیرند و یکدیگر را پس می‌زنند، بی‌آنکه بر مبنای آنها بتوان لحظه‌ای را تعیین کرد که عقل پروژه بنیادی خود را از دست داده باشد یا حتی لحظه‌ای را تعیین کرد که گذاری از عقلانیت به عقل‌گریزی انجام گرفته باشد. (فوکو، ۱۳۸۰: ۱۲۲)

فوکو معتقد است عقل از چنان توان سازندگی درونی برخوردار است که نمی‌توان فرضاً با انتقاد از عقلانیت دوره کلاسیک، آن را به گوشه‌ای نهاد و کار آن را تمام‌شده تلقی نمود. در واقع، انتقاد از عقلانیت نزد فوکو، صورتی تاریخ‌مندانه و کاربستی در پیوند با زمان در مراتب و مکان‌های مشخص دارد. شکل‌های دیگر عقلانیت بی‌وقفه خلق می‌شوند؛ پس این گزاره که عقل روایتی است طولانی که اینک به پایان رسیده و روایت دیگری آغاز می‌شود، گزاره‌ای بی‌معناست. اصل عقلانیت و اومانیسیم همواره چونان پایه واحد تحکیم‌یافته‌ای در تاریخ ۲۵۰۰ ساله تفکر غرب، از یونان افلاطون و ارسطو تا امروز، قابل مطالعه و تحقیق است (معمدی، ۱۳۹۵: ۱۴۷). فوکو در مصاحبه‌ای از ارتباط مستقیم عقلانیت با خشونت و البته خشونت‌های گاهی نهفته و پنهان است و گاهی آشکار، سخن می‌گوید و در کتاب *تاریخ جنون*، در بیشتر تفسیرها و تأویل‌ها به اقتصادی شدن اعمال محدودیت‌ها بر دیوانگی و دیوانگان اشاره دارد. حتی در خشن‌ترین شکل‌ها، عقلانیتی وجود دارد و خطرناک‌ترین چیز در خشونت، عقلانیت آن است. از نظر او، میان خشونت و عقلانیت ناسازگاری و مغایرت وجود ندارد و مسئله، محکوم کردن عقل نیست بلکه تعیین سرشت آن عقلانیتی است که بسیار با خشونت سازگار است.

فوکو در کتاب *دیوانگی* که به ضد خرد معروف است، نشان داد که خردباوری و ایمان به خردورزی

انسان، و در به‌طور کلی، باور به سوژه، در حکم سیماچه‌هایی هستند بر چهره اقتدار. بنیان نقد فوکو نیز پژوهش درباره مفهوم سوژه متعالی و فلسفه استعلایی است. فوکو نیز می‌خواهد بداند که حدود مرز اندیشه و خردورزی کجاست؟ خرد که مدرنیته آن را مقدس دانسته، از کجا دیگر کار نمی‌کند؟ یا به شکل تازه‌ای کار می‌کند که ناگزیر مفهوم قدیمی خردورزی را زیر سؤال می‌برد؟ (احمدی، ۱۴۰۱: ۲۱۳).

بنابراین، با توجه به نظریات فوکو، می‌توان گفت او به حقیقت و عقلانیت کلی، ثابت و جهان‌شمول، اعتقادی نداشته و آنچه مدنظر وی است، پرداختن به امور ملموس‌تر و عقلانیت‌های جزئی است. فوکو دانش‌ها را برخاسته از عقلانیت و قدرت حاکم بر هر دوره می‌داند؛ از نظر او دانش بی‌طرف نیست. او از تأثیر شرایط تاریخی و بافت هر دوره بر تولید دانش، حقیقت و قدرت سخن به میان می‌آورد؛ ضمن اینکه منتقد عقلانیت ابزاری عصر مدرن است. او همانند دیگر اندیشمندان پست‌مدرن، فراوایت‌ها را نفی می‌کند. ارزش‌ها از منظر آنان، نسبی بوده و حقیقت توسط خود افراد، با توجه به شرایط تاریخی و کنش‌هایشان، ایجاد می‌گردد. به نظر وی، برای ارزیابی گفتمان‌ها، حقایق و دانش، باید آنها را با توجه به انگاره حاکم بر همان عصر، نقد و تبیین نمود. بنابراین، می‌توان گفت فوکو جهان‌های اجتماعی یا فرهنگ‌ها یا دوره‌های تاریخی را در عرض هم می‌بیند که عقلانیت و انگار، خاص خود را شکل می‌دهند؛ توجه به چندفرهنگی، برابری و عقول متکثر، از اصول مورد تأکید وی بوده است.

۵- قدرت و عقلانیت

در نظر فوکو، قدرت امری رابطه‌ای و اعمال‌پذیر از نقاط گوناگون پیکر اجتماعی است، نه چیزی به‌دست‌آمدنی و تصاحب‌شدنی یا تقسیم‌پذیر و تحمیلی از سطوح فوقانی سلسله‌مراتب اجتماعی. قدرت از منظر وی، برخلاف آراء ساخت‌گرایان و پساساخت‌گرایان، همچون هر گفتمان دیگر، نظامی قاعده‌مند نبوده و خودمختار و خودمرجع نمی‌نماید (محمدی اصل، ۱۳۹۲: ۳۲). قدرت یک ساختار اجتماعی و چندلایه است. همچنین محصول روابط اجتماعی است و به‌صورت فرهنگی، اجتماعی و نمادین ایجاد می‌شود. فوکو ادعا می‌کند که گفتمان می‌تواند قدرت را انتقال دهد، تولید کند و تقویت نماید، و درعین‌حال، می‌تواند قدرت را تضعیف و افشا کند، ناپایدار سازد و امکان خنثی کردن آن را فراهم آورد (Pitso & Letseka, 2013). قدرت است که تعیین می‌کند چه چیزی دانش به حساب بیاید، چه نوع تفسیری به‌عنوان تفسیر غالب بر دیگر تفاسیر چیره شود. قدرت، دانشی که مدافع اهدافش باشد را از آن خود می‌کند و دانشی را که در خدمتش نباشد، سرکوب می‌سازد.

علاوه بر آن، مناسبات میان دانش و قدرت برای کسی که در پی درک انواع فرایندهایی است که بر پویایی سیاست، مدیریت و برنامه‌ریزی تأثیر می‌گذارند، حائز اهمیت است. دغدغه قدرت، تعریف واقعیت است، نه کشف چستی واقعیت، آن‌طور که واقعاً هست. این مهم‌ترین ویژگی عقلانیت قدرت است؛ یعنی عقلانیت

استراتژی‌ها و تاکتیک‌هایی که قدرت در رابطه با عقلانیت به کار می‌گیرد. تعریف واقعیت از طریق تعریف عقلانیت، ابزاری اصلی است که قدرت از طریق آن اعمال می‌گردد. این بدان معنا نیست که قدرت به دنبال عقلانیت و دانش است، به سبب اینکه عقلانیت و دانش، قدرت‌اند، بلکه قدرت تعیین می‌کند که چه چیزی عقلانیت و دانش به حساب آید و در نتیجه، چه چیزی واقعیت شمرده شود (فلویر، ۱۳۹۹: ۲).

بر اساس دیدگاه فوکو، قدرت یک جوهر و ویژگی اسرارآمیز نیست که باید در جستجو منشأ آن بود، بلکه فقط نوعی خاص از روابط میان افراد است. در مورد همه روابط بین افراد، عوامل بسیاری تعیین‌کننده قدرت هستند. باین حال، عقلانی‌سازی نیز مدام در حال فعالیت است. حکومت افراد بر یکدیگر - خواه قدرتی باشد که مردان بر زنان اعمال می‌کنند، یا بزرگسالان بر کودکان، یا طبقه‌ای بر طبقه دیگر، یا بوروکراسی بر یک جمعیت - شامل نوعی خاص از عقلانیت است و خشونت ابزاری نیست. بنابراین، کسانی که در برابر نوعی از قدرت مقاومت می‌کنند، نمی‌توانند صرفاً به تقبیح خشونت یا انتقاد از یک نهاد بسنده کنند. تقصیر را به گردن عقل انداختن، کافی نیست و آنچه باید مورد تردید قرار گیرد، شکل عقلانیت در خطر است. به طور مثال، انتقاد از قدرتی که بر بیماران روانی اعمال می‌شود را نمی‌توان به مؤسسات روان‌پزشکی محدود کرد. فوکو می‌گوید: پرسش این است که چگونه این گونه روابط قدرت، عقلانی می‌شود (فوکو، ۱۳۷۹: ۳۱).

عقلانیت گفتمانی است از قدرت، وابسته به زمینه، و زمینه اغلب، قدرت است. قدرت در عقلانیت نفوذ کرده و کار کردن با مفهومی از عقلانیت که در آن قدرت غایب باشد، برای سیاست‌مداران، مدیران و محققان به یک اندازه بی‌معناست (فلویر، ۱۳۹۹: ۳). از نظر فوکو، از طریق گفتمان (از طریق دانش) است که ما خلق می‌شویم و آن گفتمان به قدرت و دانش می‌پیوندد و قدرت آن، ناشی از پذیرش اتفاقی ما از واقعیتی است که با آن عرضه می‌شویم. گفتمان به عنوان یک سازه اجتماعی توسط کسانی ایجاد و تداوم می‌یابد که دارای قدرت و وسایل ارتباطی هستند. برای مثال، کسانی که کنترل را در دست دارند، با تصمیم‌گیری درباره آنچه درباره آن بحث می‌کنیم، تصمیم می‌گیرند که ما چه کسی هستیم (Pitso & Letseka, 2013).

فوکو مناسبات قدرت را پویا و دوسویه می‌داند. نهادها و مفاهیم مدرنی نظیر دموکراسی و عقلانیت، تا حد زیادی به شکل آرمان یا امید باقی می‌مانند. مدرنیته و دموکراسی را باید به عنوان اجزای قدرت دانست، نه نقاط پایان قدرت. به زعم فوکو، مدرنیته و دموکراسی، مذهب و سنت را کم‌اهمیت می‌دانند و انسان را وادار می‌کنند که با وظیفه تولید خودش و با کاربست حکومت، که نه مانع کار ناتمام و توقف‌ناپذیر آزادی، بلکه بسط‌دهنده آن خواهد بود، رویارو شود. همچنین مناسبات دانش-قدرت و عقلانیت-قدرت، همه‌جا هستند و عقلانیت، دانش و حقیقت، با یکدیگر ارتباط تنگاتنگی دارند و مسئله حقیقت، کلی‌ترین مسئله سیاسی است. مشکل گفتن حقیقت از نظر فوکو انتها ندارد. او می‌افزاید: هیچ قدرتی نمی‌تواند از الزام به رعایت این وظیفه با تمام پیچیدگی آن، اجتناب کند، مگر اینکه سکوت و بندگی را تحمیل کند. قدرت عقلانیت در اینجا نهفته است (فلویر، ۱۳۹۹: ۸).

۶- عقلانیت سازمانی

نهادهای آموزشی یا اجتماعی، بخشی از مبارزه قدرت برای ایجاد، گسترش و حفظ یک مفهوم خاص از حقیقت، از طریق کنترل قدرت مشروعیت است. فوکو اشاره می‌کند که حقیقت را باید به‌عنوان نظامی از رویه‌های دستوری برای تولید، تنظیم، توزیع، گردش و عملیات بیانیه‌ها درک کرد. به‌طور برجسته، بوروکراسی ابزار قدرت یک سیستم اجتماعی برای اعمال آن (قدرت) و ابزار هژمونی سیاسی است. سازمان‌ها یا نظام‌های بوروکراتیک، با قوانین، غیرشخصی بودن، تقسیم کار، ساختار سلسله‌مراتبی، ساختار قدرت، تعهد مادام‌العمر و عقلانیت مشخص می‌شوند. کنترل یک عنصر ضروری در مدیریت هر سازمان است (Pitso & Letseka, 2013).

اکثر سازمان‌های مدرن، در محیط‌هایی فیزیکی با یک طراحی ویژه عمل می‌کنند. ساختمانی که یک سازمان را در خود جای می‌دهد، ویژگی‌هایی خاص دارد که با فعالیت‌های این سازمان تطبیق می‌کند. فوکو نشان داده است که معماری یک سازمان، به‌طور مستقیم به سیمای اجتماعی و نظام اقتدار آن سازمان مربوط می‌شود. او به سازمان‌هایی همچون زندان‌ها که در آنها افراد برای مدتی طولانی از دنیای بیرون جدا نگه داشته می‌شوند، توجه زیادی کرده است. او از اصطلاح سازمان‌های حبسی برای اشاره به ساختمان‌ها و تجهیزاتی استفاده می‌کند که مردم را در آنها زندانی می‌کنند و از محیط اجتماعی بیرونی پنهان می‌دارند. به‌گفته فوکو زندان‌ها و حبس کردن، یکی از ویژگی‌های اصلی جامعه انضباطی است. او از این اصطلاح برای توصیف جوامع مدرنی استفاده می‌کند که در آنها انضباط از طریق پائیدن و نظارت، کنترل و مجازات کردن جمعیت بشری به‌وجود می‌آید. فوکو معتقد بود که بسیاری از فنون و روش‌هایی که در زندان‌ها اجرا می‌شوند، در سایر حوزه‌های زندگی مثل مدارس، کارگاه‌ها، کارخانه‌ها و حتی محله‌های مسکونی، نیز به‌کار می‌روند (گیدنز، ۱۳۹۳: ۵۰۹).

از نظر فوکو ترتیب اتاق‌ها، راهروها و فضاهای باز در ساختمان سازمان‌ها، می‌توانند سرنخ‌هایی مهم درباره چگونگی عملکرد نظام اقتدار سازمان به‌دست دهند. درواقع، در معرض دید بودن یا نبودن در محیط‌های ساختمانی سازمان‌های مدرن، نمودی از الگوهای اقتدار است و بر آن اثر می‌گذارد (همان، ۵۱). استوارت کلگ^{۱۳} معتقد است تغییر و تحولات در بوروکراسی‌های دوره مدرن، موجب پیدایش سازمان پست‌مدرن می‌شود. از نظر وی، متن و زمینه‌های فرهنگی، سبک‌های زندگی و ارزش‌هایی که در فرهنگ‌های خاص وجود دارند، بر نحوه عملکرد سازمان‌ها تأثیر می‌گذارند و می‌توانند مانع سلطه ساختارهای بزرگ بوروکراتیک شوند؛ بدین معنا که اولویت‌های فرهنگی بر گرایش به عقلانی شدن و بهره‌وری، غلبه می‌کنند. او تمایزهایی را از دیگر ویژگی‌های سازمان‌های پست‌مدرن می‌داند که در آن، وظایف تخصصی محدود کنار گذاشته شده و مهارت‌های متنوع‌تر و پر دامنه‌تر، پرورش می‌یابند (همان، ۵۰۳).

۷- تربیت عقلانی از منظر فوکو

اندیشه‌های فوکو بر بسیاری از حوزه‌های علوم اجتماعی و فلسفه تأثیرگذار بوده و نگرش و موضوعات مورد بحث او در جامعه‌شناسی، فلسفه، تاریخ و علوم سیاسی اهمیت بسیار دارند. اما تأثیر دیدگاه‌های او بر تعلیم و تربیت، تأثیری غیرمستقیم است (فرمehینی فراهانی، ۱۳۸۲: ۱۲). در واقع، در سراسر آثار فوکو، ارجاعات زیادی به آموزش و مدرسه وجود دارد، اما هرگز مطالعه‌ای خاص را به این رشته اختصاص نداده است؛ چنانکه برای جنون، سلامتی، دانش، جنایت، جنسیت یا هویت این کار را انجام داد. شناخته‌شده‌ترین بحث‌های او در مورد آموزش و پرورش، در بخش سوم اثر *نظم و تنبیه* صورت گرفته، اما تحلیل او در اینجا با بحث‌های موازی در مورد مظاهر نظامی، رهبانی، اقتصادی، حقوقی، پزشکی و البته جزایی، آمیخته است (Deacon, 2006: 2). اهمیت فوکو در ارتباط با تعلیم و تربیت آن است که برای مطالعه در حوزه تعلیم و تربیت، به‌عنوان بخشی نوظهور از علوم انسانی، ابزاری نظری و روش‌شناختی فراهم می‌کند که بر روابط بین دانش‌قدرت و شرایطی که ذیل آنها، سوژه‌ها به‌صورت اُبژه‌های دانش درمی‌آیند، تأکید می‌کند (پالمر، ۱۳۹۶: ۳۱۹).

دریفوس و رایینو^{۱۴} در مطالعه خود درباره افکار فوکو، چهار مرحله را مطرح می‌کنند: مرحله هایدگری^{۱۵} (که شاخص آن مطالعه جنون و عقل است)، مرحله دیرینه‌شناسی یا شبه‌ساخت‌گرا (که با دیرینه‌شناسی دانش و نظم اشیاء مشخص می‌شود)، مرحله تبارشناسی، و سرانجام، مرحله اخلاقی. انتقال از مرحله دیرینه‌شناسی به تبارشناسی، در آثار فوکو، به‌خوبی در *تأدیبات و مجازات* نمایان است. این اثر، با نظریه تعلیم و تربیت ارتباط مستقیم دارد. تأدیبات و مجازات جسم انسان به موضوع فناوری‌های تأدیباتی (انضباطی) قدرت مربوط می‌شود و فوکو به تبارشناسی اشکال مجازات و توسعه نهاد جزائی مدرن می‌پردازد (همان، ۳۱۵).

نظر کلی فوکو در باب تعلیم و تربیت آن است که نظام تعلیم و تربیت موجود در توزیع امکانات خویش، چه از حیث امکانات بهره‌مندساز و چه از لحاظ امکانات بازدارنده، از خطوطی تبعیت می‌کند که حدود مرز آنها را فاصله‌ها، تضادها و مبارزه‌های اجتماعی تعیین می‌کنند. هر دستگاه تعلیم و تربیت نوعی شیوه سیاسی است برای حفظ یا تغییر وجوه تملک‌گفتارها، همراه با دانش‌ها و قدرت‌های برخاسته از آنها. (باقری، ۱۳۹۹: ۳۴۸). بنابراین، با استناد به دیدگاه‌های فلسفی فوکو می‌توان به مجموعه‌ای از نتایج تربیتی دست یافت که بدان اشاره می‌گردد.

۸- غایت تربیت عقلانی

در دیدگاه فوکو، اساساً طرح‌واره‌های بزرگ، وجود ندارد که بخواهند راهنمای عمل جهانی قرار گیرند. بر این اساس، تصور بنیان‌های ثابت و جهانی و قابل تعمیم برای تعلیم و تربیت نیز قابل تصور نیست. او

در این باره می‌گوید: حقایق از روابط قدرت شکل می‌گیرند، بنابراین، حقایقی ثابت که مبنای تعلیم و تربیت قرار گیرند، وجود ندارند (فرمینی فراهانی، ۱۳۸۲: ۱۲). فوکو در بحث آموزش، به دنبال نشان دادن چستی آموزش نیست، بلکه می‌خواهد نشان دهد که چگونه در چارچوب‌های مشخص و تاریخی عمل می‌کند، چه نوع روابطی از قدرت بر این فرایند حاکم است، کدام چارچوب دانشی به وجود می‌آیند، کدام نهادهای مختلف درگیر هستند، تعاملات چه شکلی به خود می‌گیرند و چه تأثیراتی دارند (Deacon, 2006: 6). بنابراین، غایت تربیت عقلانی از نظر فوکو، باید پرورش دانش‌آموزانی فعال، خلاق و نقاد باشد که بتوانند به درستی متون را مورد نقد قرار داده و با ساخت‌شکنی متون، مفاهیم مورد نظر را دریابند. در واقع، تربیت عقلانی از منظر فوکو، پرورش افرادی مسئولیت‌پذیر و منعطف است که اقدامات آنها با شرایط زمانی متناسب باشد. آنها با مطالعه و تحلیل تاریخ جوامع انسانی، باید به شکل‌های مختلف عقلانیت پی برده و تشخیص دهند که عقلانیت از تاریخ و اعمال انسانی نشئت گرفته است (زارعی، ۱۳۸۹).

۹- عقلانیت در مدرسه

فوکو اولین نظریه‌پردازی نیست که درباره نقش مدرسه به عنوان مکانیسمی برای بازتولید انسان‌هایی که زندگی مفید، عملی و مطیعانه داشته باشند، سخن گفته، اما احتمالاً اولین کسی است که مدرسه را در یک ماتریس نظری کلی دیسپلین قرار می‌دهد که در آن، روابط قدرت مشابهی وجود دارد و برای اداره و کنترل نتایج، از آن استفاده می‌شود. او استدلال می‌کند که برخلاف داستان‌های لیبرال و انسانی معمولی، این نهادها نه به دلایل عقلانی و انسانی، بلکه به دلایل منفی یا برای خنثی کردن خطرات (مثلاً کنترل تمایلات جنسی) یا به حداکثر رساندن کارایی (مانند اصلاح نظام‌های مجازات در فرانسه) پدید آمدند، توسعه یافتند و به مفیدترین و مولدترین کارکردهای جامعه پیوستند. از نظر فوکو، مدارس به عنوان محصول شیوه تولید سرمایه‌داری، در آن جذب شده و بهبود یافته‌اند (Marshall, 1989: 10).

از نظر فوکو، مدارس موجود، مؤسسات عادی‌سازی و هنجاری‌بخشی هستند. دانش‌آموزان به طور دقیق، به کلاس و رتبه‌هایی تقسیم شده‌اند و نظام سلسله‌مراتبی حاکم است (فرمینی فراهانی، ۱۳۸۲: ۱۳). از نظر وی، انضباط می‌تواند فردیت را بسازد و این مفهومی جدید از انسان است که از مدرنیته سرچشمه می‌گیرد و از آن حمایت می‌کند و به آن بازخورد می‌دهد. به گفته او، انضباط، فردیتی با چهار خصیصه ایجاد می‌کند:

- ۱- سلولی است (به واسطه توزیع فضاها)،
- ۲- ارگانیک است (با کدگذاری فعالیت‌ها)،
- ۳- ژنتیکی است (با انباشت زمان) و
- ۴- ترکیبی است (بر اساس درآمیختن نیروها) (Mauri Medrano, 2018: 5). فوکو به شرح جزئیات کنترل فعالیت‌ها در مدرسه می‌پردازد؛ از جمله جدول زمانی (برنامه ساعات تدریس)، که آن را تفصیل زمانی عمل (مثل قدمرو رفتن) و همبستگی بین جسم و ژست‌ها می‌خواند (پالمر، ۱۳۹۶: ۳۱۷).

فوکو فقط در مورد قدرت سلطه و شیوه‌های بازتولید انسان به عنوان یک موضوع (اصطلاح کلیدی)

صحبت نمی‌کند، بلکه در مورد این مسائل به‌گونه‌ای صحبت می‌کند که مانع از تلقی ایده‌های او به‌مثابه نظریه مقاومت یا تئوری مقاومت می‌شود. دیدگاه‌های او به‌شدت شیوه‌هایی را که در آن ایده‌ها و موضوعات صورت‌بندی می‌شوند، را تضعیف می‌کنند. ایده‌های او را نمی‌توان برای تکمیل آرمان‌های انسان‌گرای آزادی‌خواه در مورد آموزش به‌عنوان نیروی بالقوه رهایی‌بخش، استفاده کرد. در عوض، آنها تردیدهای شدیدی را در مورد اعتبار چنین رویکردهایی در مدرسه ایجاد می‌کنند (Marshall, 1989: 2).

فوکو در تغییرات آموزشی قرن بیستم، افراد را به سمت آموزش‌های کودک‌محور و مشارکتی‌تر سوق می‌دهد؛ دست‌کم، با توجه به این یافته‌های موجود که روش‌های آموزشی صرفاً تحمیلی نیستند، بلکه از سازگاری خود افراد با کارکردهای مدرسه شکل می‌گیرند. همچنین نشانه‌هایی وجود دارد که نشان می‌دهد خانواده که به‌گفته فوکو، چند قرن پیش از جایگاه خود به‌عنوان الگوی حکومت یک دولت و به‌طور ضمنی مدرسه، خلع شده بود، امروز بخشی از اهمیت سابق خود را با مشارکت مستقیم والدین و جامعه در تأمین مالی و اداره مدارس دولتی و پدیده آموزش در منزل، بازمی‌یابد (Deacon, 2006: 7). بر این اساس، می‌توان طبق دیدگاه فوکو، مدرسه را مکانی برای تعامل و گفت‌وگو آزادانه دانش‌آموزان و مشارکت آنان در اداره امور مدرسه در نظر گرفت. ساختار مدرسه به‌شیوه دستوری و از بالا به پایین، اداره نمی‌شود، بلکه به‌شیوه‌ای کاملاً دموکراتیک اداره می‌گردد.

۱۰- عقلانیت در مدیریت کلاس

مفهوم گفتمان فوکو یک مفهوم روش‌شناختی حیاتی در کشف قدرت در دوران پسا‌ساختارگرایی است؛ در گفتمان است که قدرت و دانش به هم پیوند می‌خورند و وظیفه مربی نیز کشف الگوهای توزیع قدرت است. فوکو می‌گوید: هر نظام آموزشی وسیله‌ای برای حفظ یا اصلاح تناسب گفتارها با دانش و قدرتی است که به‌همراه دارد. آموزش ممکن است به‌درستی ابزاری باشد که به‌وسیله آن، هر فرد در جامعه می‌تواند به هر نوع گفتمانی دسترسی پیدا کند. از نظر فوکو، مدیریت کلاس درس ابزاری ایدئولوژیک است که به‌وسیله آن، سیستم آموزشی هژمونی خود را بر دانش‌آموزان گسترش می‌دهد. در نظریه مدیریت کلاس درس ساختارگرا، آموزگار از این امر دفاع می‌کند که همه موضوعات باید منعکس‌کننده باورها و ارزش‌های بوروکراتیک باشند. این امر بر اهداف، محتوای برنامه‌های درسی، آموزش و سایر جنبه‌ها دلالت دارد، زیرا همه کتاب‌های درسی مملو از ارزش‌های اخلاقی فوردیسم، تیلوریسم، رفتارگرایی و بوروکراسی تلقی می‌شوند (Pitso & Letseka, 2013: 4).

طبق نظر فوکو، روش‌های سنتی که به‌وسیله معلمان به‌کار می‌روند، نمی‌تواند به یادگیری واقعی منجر شوند. دروس متعدد و پیچیده، دانش‌آموزان را درون‌گرا می‌کند و آنان پس از گذراندن سال‌های متمادی در کلاس درس، تحت کنترل شدید، مطیع مرجع قدرت می‌شوند، اما به‌زعم فوکو، معلمان می‌توانند با فراهم آوردن زمینه‌هایی برای تعلیم و تربیت انتقادی، تاندازه‌ای از تأثیرات منفی این وضعیت آموزشی بکاهد (فرمهبینی

فراهانی، ۱۳۸۲: ۱۳). به عقیده ژيرو، مربيان و متعلمان بايد دريابند كه برنامه‌هاي درسي چه گروه‌هايي در مدرسه عرضه مي‌شود و برنامه درسي کدام گروه‌ها عرضه نمي‌شود؟ اين برنامه‌ها به‌سود چه كساني اعمال مي‌شوند؟ آثار عملكرد اين منافع بر جامعه چيست؟ ميزان مشروعيت اين برنامه‌ها و صور تربيتي مدارس چگونه است؟ معلمان و مربيان بايد به‌عنوان روشنفكران تحول‌آفرين عمل كنند (پالمر، ۱۳۹۶: ۵۲۴).

فوكو مي‌گويد: ابتدا اين تصور وجود دارد كه قدرت توسط كسي كه مالك آن است بر ديگري تحميل مي‌شود، مانند نوع گفتار و ارتباط معلم بر دانش‌آموز. دوم اينكه، اين قدرت به‌نوعي سرکوب‌گر است، به‌گونه‌اي كه تصورات آگاهانه، توافق و برابري خواهي را به حداكثر نمي‌رساند و ترويج نمي‌كند. سوم، اين تصور وجود دارد كه اين قدرت بر اساس باورهاي دانش‌آموزان شكل گرفته و آن را قبول کرده‌اند (Marshall, 1989: 3). فوكو در نقد كلاس درس مدرن، معتقد است معلمان و دانش‌آموزان در وضعيت يكساني قرار ندارند. فضاي كلاسي كه معلم در آن قرار مي‌گيرد، از پيش طراحی شده است. معلم براي نظارت، بر سكوي بالاتر از صندلي دانش‌آموزان قرار مي‌گيرد كه اين بازتابي در ساخت‌وساز قدرت نظم و انضباط است. در اين الگو، معلم معرف دانش انتخاب‌شده در كتاب درسي و ارزش‌ها و قدرت اصلي جامعه است. نظارت معلم بر عملكرد هر دانش‌آموز در كلاس، فقط تلاشي است براي انضباط دانش‌آموزان به يك بدن مطيع كه الزامات قدرت اجتماعي را برآورده مي‌كند. اين نوع آموزش انضباطي، باعث مي‌شود دانش‌آموزان به‌طور ناخودآگاه، توسط قوانين كنترل شوند و مديريت يكنواخت دانش‌آموزان را براي آنها راحت مي‌كند. به نظر فوكو، نحوه و ميزان نظم و انضباط و احترام به تفاوت‌هاي شخصيتي دانش‌آموزان نيز قابل توجه است. از اين‌رو پيشنهاده مي‌كند كه زماني كه معلمان مجبور به استفاده از تنبيه مي‌شوند، مي‌توانند ابتدا سعي كنند قلب دانش‌آموزان را به‌دست آورند كه بسيار مفيد است.

مدرسه دولتي نظامي كامل از پاداش و تنبيه دارد. دانش‌آموزان مي‌توانند از پاداش براي اجتناب از تنبيه استفاده كنند. مشاهده مي‌شود كه معلمان مي‌توانند هنگام ارزيابي پاداش‌ها يا تنبيه‌ها، به دانش‌آموزان منطقه انتقالی بدهند تا دانش‌آموزان ببينند كه نتيجه تنبيه رفتار اشتباه خودشان، ممكن است از طريق برخي روش‌هاي اصلاحي، به امكان پاداش تبديل شود (Nian, 2021). بنا بر ديده فوكو، مديريت كلاس عقلائي بايد مبتني بر روابط آزادانه و مشاركتي دانش‌آموزان و معلم برقرار شده و معلم در كنار دانش‌آموزان و به‌عنوان راهنما، عمل نمايد. كلاس درس بايد توسط قوانيني كه خود دانش‌آموزان وضع مي‌كنند، اداره گردد و شرايط كلاس به‌گونه‌اي شكل گيرد كه فرصت انديشيدن و تفكر در مورد موضوعات انساني و اجتماعي براي دانش‌آموزان فراهم گردد.

۱۱- عقلائييت در فرايند آموزش

فوكو با تقابل دو نوع از برجسته‌ترين شكل آموزش، يعني سخنراني و سمينار، روابط قدرت آموزشي

را بیشتر روشن می‌کند. او استدلال می‌کند که روابط قدرت در سخنرانی، ظاهراً غیرمتقابل و نابرابر، صادقانه‌تر و کمتر از سمینار در مورد روابط قدرت است، که ناگزیر روی هر یک از آنها سرمایه‌گذاری می‌شود. سخنرانی‌ای که تجربه‌ای درباره ادعاهای حقیقت خود است و خود را در معرض انتقاد قرار می‌دهد، ممکن است روابط قدرت را با آشکارتر نشان دادن آنها خنثی کند، درحالی‌که آزادی ظاهری و متقابل بودن سمینار، ممکن است روابط قدرت را تاحدی پنهان کند که دانش‌آموزان به‌شیوه غیرانتقادی، آنچه را که فقط نظر آگاهانه معلم است، جذب کنند. بر این اساس، فوکو احساس می‌کرد سمینارها اگرچه ضروری هستند، ممکن است بیش از توسعه تفکر آزاد و انتقاد، برای آموزش روش‌ها مناسب‌تر باشند. نتیجه این است که آموزش‌های فردی، برنامه‌های تحقیقاتی گروهی و کار گروهی، دست‌کم به‌اندازه روش سنتی، بحث و گفتگوی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کار گروهی اگرچه کمتر نخبه‌گرایانه است، ممکن است سیاست بین هم‌تایان را با خطر ترویج مشارکت و سلطه نابرابر توسط یک عده، تقویت کند (Deacon, 2006: 8). بنابراین، طبق دیدگاه فوکو، روش‌های تدریسی چون تبارشناسی، انتقادی، مشاهده، استقرایی و قیاسی، بحث گروهی و پرسش و پاسخ، می‌توانند مثمر‌تر واقع شوند.

روش تدریس باید به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان به توانایی تجزیه و تحلیل متون رسیده و افرادی منتقد و خلاق، با تفکر واگرا تربیت شوند. از طرفی، به دانش‌آموزان یاد داده شود که به زبان و معانی و تأویل‌های آن، به‌عنوان سازنده هرگونه ارتباط انسان و جهان توجه کنند (زارعی، ۱۳۸۹: ۹۴). به‌گفته میسر، فوکو نقد را یک نگرش یا فضیلت می‌دانست. او توسعه طولانی نقد را به‌عنوان جنبشی که به‌وسیله آن، به سوژه حق کشف حقیقت داده می‌شود، به هنر نافرمانی داوطلبانه متفکرانه تعبیر کرد (Marshall, 2001). روش تدریس باید دانش‌آموزان را به فعالیت و ادار نماید و فعالیت اکتشافی برای درک معنا و فهم رفتارها و کنش‌های اجتماعی و زمینه‌های تاریخی و اجتماعی انجام شود. درواقع، روش تدریس باید شامل روش‌های تحقیق در مسائل اجتماعی باشد و با توجه به نیازهای حال دانش‌آموزان ترسیم شود و به مسائل جزئی و محلی توجه کند. روش تدریس باید به‌گونه‌ای باشد که باعث خودکاری شاگردان و آزادی اراده آنان شود تا آنان افرادی شوند که متون را نقادانه بخوانند و معانی را کشف نمایند.

در کلاس درس، برقراری ارتباط باید به‌صورت شفاهی باشد تا دانش‌آموزان بدین‌وسیله قدرت گفتار بیابند و با بیان افکار خود، به گفتگو پرداخته و افکار یکدیگر را بررسی و نقد کنند؛ این امر باعث می‌شود افرادی منعطف، با قدرت تجزیه و تحلیل پرورش یابند. در کلاس درس، باید به دانش‌آموزان اجازه داده شود هر متنی را با توجه به تجربیات و دانسته‌های خود، تعبیر، تأویل و تفسیر نمایند تا افکاری تازه و اندیشه‌هایی نو و خلاقانه ایجاد شود. درواقع، روش تدریس باید تساهلی و متناسب با طبیعت فراگیران، و صبورانه باشد (زارعی، ۱۳۸۹: ۹۵). بنابراین، می‌توان چنین استنباط نمود که عقلانیت حاکم بر روش تدریس معلم، طبق نظر فوکو، ایجاب می‌نماید که فضایی باز و دموکراتیک بر کلاس درس حاکم شود و

بحث و گفتگوی آزادانه و تفکر نقادانه در مورد مسائل اجتماعی شکل بگیرد تا به ایجاد تفاسیر و خلق اندیشه‌های جدید، و نیز کشف روابط سلطه، نقد و راهکار رفع آن، منجر شود.

فوکو معتقد است درحقیقت، همه دانش‌ها سیاسی‌اند. کتاب‌های درسی و تولید مواد درسی هر کدام، بیانگر روش‌های سیاسی خاص هستند و عمدتاً از کسانی حمایت می‌کنند که از نظر اقتصادی و سیاسی، باعث شکل‌گیری آنها شده‌اند. قدرت، دانش را تولید می‌کند و قدرت و دانش، به‌طور مستقیم بر یکدیگر دلالت دارند (فرمبینی فراهانی، ۱۳۸۲: ۱۳). پس طبق نظر فوکو، می‌توان دانش‌آموزان را برای زمان حال تربیت نمود که بتوانند به‌صورت مشارکتی و فعال، با هم کار کنند. محتوای کتاب‌های درسی باید شامل تاریخ‌تغییرات و تحولات و شیوه‌تغییرات طبیعت و انسان باشد؛ همچنین شامل بررسی کردارهای فرهنگی و نهادهای اجتماعی و نظام‌های دانایی. محتوای کتاب‌ها باید شامل آشنایی با زبان و کاربرد آن در محیط‌های مختلف اجتماعی باشد و شامل انواع علوم‌ی که انسان را به فاعل و شناسا تبدیل نماید. کتاب‌های درسی باید شامل اخلاقیاتی باشد که به تخیل و هوشیاری و ظرافت و اندیشه و انضباط و حکمت عملی اهمیت می‌دهد. محتوا باید شامل رشته‌هایی مانند علوم انسانی، علوم اقتصادی، علوم اجتماعی، روان‌شناسی، تربیت‌بدنی... باشد و برنامه‌ی درسی نیز ادبیات، تاریخ، ورزش، موسیقی، ریاضی، زبان‌شناسی... را در برگیرد (زارعی، ۱۳۸۹: ۱۰۱). به نظر می‌رسد تأکید بر دروس علوم انسانی نزد فوکو، به‌دلیل اهمیتی است که وی برای نقش مؤثر افراد به‌عنوان فاعل شناسا در تولید معانی و آفرینندگی قائل است؛ بنابراین، تدریس شاخه‌های مختلف علوم انسانی را برای پرورش افرادی نقاد و فعال و خلاق ضروری می‌داند.

همچنین فوکو با توجه به اصول بنیادی خود و نیز انتقاد از سیستم آموزش عصر مدرن، که از طریق سازوکارهای کنترلی و اعمال قواعد انضباط و تنبیه، باعث مطیع بودن افراد می‌شود و با تحمیل برنامه‌ی درسی مورد نظر صاحبان قدرت، در سازگاری افراد با نظام سلطه دخیل است، عقلانیت حاکم در این عرصه را قدرت سلطه در ارتباط با می‌داند. بنابراین، با اشاره به عقلانیت متکثر در نظام آموزشی، عقلانیت کل و فراروایت‌ها را انکار نموده و برداشت و دریافت شخصی از آثار و متون را جایگزین آن می‌گرداند. تربیت عقلانی مورد نظر فوکو، تفکر آزاد و نقاد و به‌نوعی، ساخت‌شکنی از متون است؛ به‌گونه‌ای که هر روایتی به‌آسانی نباید مورد پذیرش واقع گردد و از آنجایی که قدرت‌ها تولیدکننده دانش هستند و منابع دانش از ایدئولوژی مسلط جامعه نشئت می‌گیرند، دانش‌آموزان موظف‌اند با نقد متون درسی، روابط سلطه را تشخیص داده و آنچه را که خود منطقی و درست می‌دانند، دریافت، تفسیر و نقد کنند. در کلاس درس نیز اولویت با شاگردمحوری است و معلم نقش راهنمای آموزشی دارد، در تدریس به‌کار بردن روش گفتگو اهمیت دارد و شامل سخنرانی و انتقال صرف محتوی کتاب درسی نیست، بلکه دانش‌آموزان می‌توانند با نقادی از متون و محتوای منابع درسی، آنچه را به‌زعم خود عقلانی و حقیقت تصور می‌کنند، دریافت نمایند.

نتیجه

فوکو کتابی مستقل درباره عقل یا تاریخ عقلانیت ندارد، اما می‌توان در آثار وی -چه در شیوه باستان‌شناسی و چه در شیوه تبارشناسی که در نیمه دوم زندگی فلسفی‌اش بدان پرداخت- نقد رژیم‌های عقلانیت پنهان و آشکار موجود را مشاهده نمود. در این راستا، او از دوشاخگی چندگانه و بی‌وقفه (یگانه عقل) سخن می‌گوید و شکل‌های عقلانیت را به‌مثابه محصول مناسبات نیروها مطالعه می‌کند. فوکو قائل به برداشتی مشخص از عقل در تاریخ نیست و همواره به عقلانیت‌های جزئی و خاص و تاریخ‌مندی عقلانیت‌ها توجه دارد. برای نمونه، برخورد جامعه عقل‌باور عصر کلاسیک با دیوانگان، و عقلانیت جامعه پیشرفته عصر مدرن با فقر و بیکاری و مسائل جنسی، هر کدام نشان‌دهنده گونه‌های مختلف برخورد عقلانیت‌ها در پژوهش‌های تاریخی و فلسفی فوکوست. از نظر او، عقلانیت به‌شدت با مناسبات حاصل از قدرت گره خورده است و عقلانیت‌ها را باید در محصولات قدرت، یعنی دانش‌های جدید، ساختارها و نهادهای اجتماعی پیدا کرد.

فوکو در ارتباط با حصول معرفت، بر این باور تکیه دارد که هر دورانی انگاره و سامان دانایی خاص خود را دارد و از عقلانیتی خاص پیروی می‌کند. بنابراین، هر انگاره دانایی در عصری خاص را باید برحسب معیارهای منطقی خاص همان عصر تبیین کرد. او معتقد است با نگاهی تاریخی به معرفت انسان، می‌توان دریافت که معرفت، دوران‌ساز نیست، بلکه این دوران است که معرفت انسان را می‌سازد. دوره‌ها به‌نحو غیرقابل شناخت، در حال رقم زدن انحاء گوناگون تعینات انسان هستند.

فوکو با کشف خاستگاه علم در باستان‌شناسی علوم انسانی، به بررسی اپیستم‌های سه‌گانه در سه دوران مختلف تاریخ می‌پردازد و از این طریق، به‌نحو مستند عقلانیت را امری اعتباری قلمداد می‌کند. از طرفی دیگر، او در باستان‌شناسی به فرایند تاریخی موضوعات و نحوه شکل گرفتن آن توجه دارد. او در مقام یک تاریخ‌کاو، بیش از هر چیز شیفته آن است که چندگانگی‌ها و شکل‌یابی‌های عقل را از رهگذر تحلیل مناسبات تاریخی نیروهای دانش و قدرت ترسیم کند. به‌عقیده فوکو فقط کثرت‌ها، شکل‌ها و قلمروهای عقل وجود دارند. عقل نزد فوکو، از اساس چندپاره است و در لحظه‌های مختلف تاریخی و در قلمروهای مختلف جغرافیایی، شکل‌هایی خاص به‌خود گرفته و از منطقی مشخص پیروی کرده است. قدرت نیز از دیگر موضوعاتی است که فوکو در مورد آن قلم‌فرسایی نموده است. طبق دیدگاه وی، قدرت یک ویژگی اسرارآمیز نیست که منشأ آن را باید جستجو کرد، بلکه فقط نوعی خاص از رابطه بین افراد است. در مورد همه روابط بین افراد، عوامل بسیاری تعیین‌کننده قدرت هستند. باین‌حال، عقلانی‌سازی نیز دائماً در حال پویایی و فعالیت است. به نظر وی، حکومت افراد بر یکدیگر -خواه قدرتی باشد که مردان بر زنان اعمال می‌کنند، یا بزرگ‌سالان بر کودکان، یا طبقه‌ای بر طبقه دیگر، یا بوروکراسی بر یک جمعیت- شامل نوعی خاص از عقلانیت است. نهادهای آموزشی یا اجتماعی نیز بخشی از مبارزه

قدرت برای ایجاد، گسترش و حفظ یک مفهوم خاص از حقیقت، از طریق کنترل قدرت مشروعیت است. از نظر فوکو، فضاهای آموزشی و نهادها و سازمان‌ها، بازتاب‌کننده و بازتولیدکننده قدرت‌اند. او می‌گوید: حقیقت را باید به‌عنوان نظامی از رویه‌های دستوری برای تولید، تنظیم، توزیع، گردش و عملیات بیابیه‌ها درک کرد. او گرچه در باب تعلیم و تربیت نیز به‌طور مشخص اثری منتشر ننموده، اما در سرتاسر آثار وی، ارجاعات زیادی به آموزش و مدرسه وجود دارد. غایت تربیت عقلانی از نظر فوکو، باید پرورش دانش‌آموزانی فعال، خلاق و نقادی باشد که بتوانند به‌درستی متون را مورد نقد قرار داده و با ساخت‌شکنی متون، مفاهیم مورد نظر را دریابند. آنان با مطالعه و تحلیل تاریخ جوامع انسانی، باید به شکل‌های مختلف عقلانیت پی برده و تشخیص دهند که عقلانیت از تاریخ و اعمال انسانی نشئت گرفته است. به نظر فوکو، اصولاً آموزش و پرورش به‌هیچ‌وجه نباید شامل روابط قدرت باشد. یادگیری یک دانش‌آموز، لزوماً به ضرر دانش‌آموز دیگر نیست و مدارس می‌توانند در آموزش، روابط قدرت را به حداقل برسانند و زمینه را برای روابط آگاهانه، توافقی و برابری طلبانه ترویج کنند.

معلم در روش تدریس در کلاس درس نیز باید دانش‌آموزان را به فعالیت وادار نماید و فعالیت اکتشافی برای درک معنا و فهم رفتارها و کنش‌های اجتماعی و زمینه‌های تاریخی و اجتماعی انجام شود. درواقع، روش تدریس باید شامل روش‌های تحقیق در مسائل اجتماعی باشد و با توجه به نیازهای حال دانش‌آموزان ترسیم شود و به مسائل جزئی و محلی توجه کند. روش تدریس باید به‌گونه‌ای باشد که باعث خودکاری شاگردان و آزادی اراده آنان شود تا بتوانند متون را نقادانه بخوانند و معانی را کشف نمایند.

به‌طور کلی، نظریات فوکو عکس‌العملی به خردباوری و عقل‌سالاری حاکم بر عصر مدرن است و پیش‌فرض‌های عام او را می‌توان برآمده از تفکر پسامدرن وی دانست. او به مطلق بودن عقلانیت و فراروایت گشتن اندیشه مدرن معترض بود. از طرف دیگر، او فراروایت، حقیقت و عقلانیت کلی را رد می‌کند و بر این باور است که حقیقت را خود فرد با توجه به شرایط و موقعیتش تعیین می‌کند، نه پیروی از یک حقیقت کلی. او عقلانیت و دانش را برآمده از قدرت می‌داند و بنابراین، معتقد به نسبی‌گرایی است.

یادداشت‌ها

- 1 wisdom
- 2 Rationalist
- 3 Postmodernism
- 4 Michel Foucault
- 5 Subject
- 6 episteme
- 7 objectification
- 8 Qualitative research
- 9 Max Weber
- 10 Frankfurt School
- 11 Jürgen Habermas
- 12 Theodor Adorno

13 Stuart Clegg
14 Dreyfus and Rabinau
15 Heidegger

منابع

- احمدی، بابک (۱۴۰۱) *مدرنیته و اندیشه انتقادی*، تهران: نشر مرکز.
- الستر، یون (۱۳۹۸) *عقل و عقلانیت*، ترجمه محسن رنانی و عباد تیموری، تهران: نور علم.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹) *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پالمر، جوی آ. (۱۳۹۶) *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی؛ از پیازه تا عصر حاضر*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت و جمعی از مترجمان، تهران: سمت.
- جانسون، بورک؛ کریستنسن، لری (۱۳۹۵) *پژوهش آموزشی: رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی*، ترجمه علیرضا کیامنش و همکاران، تهران: علم.
- حقیقت، سیدصادق؛ نوروزی، محمدحسین (۱۳۹۳) «جایگاه حقیقت و عقلانیت در تبارشناسی میشل فوکو»، *فصلنامه مطالعات سیاسی*، شماره ۲۳، ص ۸۰-۵۷.
- دریاب، طاهره (۱۴۰۰) *عقلانیت و قدرت در تفکر فوکو*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- روح‌الهی اوجاکی، حسن (۱۳۹۲) *بررسی آرای فلسفی میشل فوکو و دلالت‌های تربیتی آن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.
- زارعی، حسین (۱۳۸۹) *بررسی دیدگاه‌های تربیتی میشل فوکو*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور همدان.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۴) *تبارشناسی و تعلیم و تربیت*، تهران: دانشگاه تهران.
- سلامت، حسام (۱۳۹۳) «جدال بر سر عقل؛ فوکو در برابر هابرماس»، *فصلنامه جامعه، فرهنگ و رسانه*، شماره ۱۶، ص ۱۲۴-۱۱۶.
- طاهری، صفورا (۱۳۸۸) *بررسی و نقد مسئله عقلانیت در پست‌مدرنیسم و نقد دلالت‌های آن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- فرمینی فراهانی، محسن (۱۳۸۲) «بررسی دیدگاه‌های تربیتی پست‌مدرنیسم با تأکید بر اندیشه‌های فوکو و دریدا»، *دوماهنامه دانشور رفتار*، سال ۱۰، شماره ۳، ص ۶۸-۵۱.
- فلویر، بنت (۱۳۹۹) «عقلانیت و قدرت»، ترجمه نریمان جهان‌زاد، *فضا و دیالکتیک*، شماره ۱۶.
- فوکو، میشل (۱۳۸۰) *ایران: روح یک جهان بی‌روح*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهاندیده، تهران: نشر نی.

- (۱۳۸۱) دانش و قدرت، ترجمه محمد ضیمران، تهران: هرمس.
- (۱۳۹۷) نقد چیست و پرورش خود، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل؛ آرون، رمون (۱۳۹۷) در باب تاریخ اندیشه، ترجمه محسن محسنی، تهران: فرهنگ جاوید.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۹۳) جامعه‌شناسی، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: نشر نی.
- محمدی اصل، عباس (۱۳۹۲) جامعه‌شناسی میشل فوکو، تهران: گل‌آذین.
- مصباحی جمشید، پرستو؛ سرمدی، محمدرضا؛ فرج‌اللهی، مهران؛ میردامادی، سیدمحمد؛ اسماعیلی، زهره (۱۳۹۵) «وضعیت عقل، دین و علم در عصر پست‌مدرن و ملاحظات آن در تربیت معنوی با رویکرد انسان‌شناسانه»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، شماره ۳۳، ص ۹۵-۱۲۵.
- معمدی، محمدصادق (۱۳۹۵) زایش جنون در اندیشه فوکو، تهران: علم.
- مهرجو، پروانه (۱۳۹۹) «مطالعه و تحلیل اندیشه‌های میشل فوکو با تأکید بر هدف، روش و محتوا»، رویش روان‌شناسی، سال ۹، شماره ۲، ص ۱۱۷-۱۲۶.

Deacon, R. (2006) "Michel Foucault on Education: a Preliminary Theoretical Overview, *South African Journal of Education*, vol. 26, no. 2, pp. 177-187.

Hindess, B. (2005) "Politics as Government: Michel Foucault's Analysis of Political Reason", *Alternatives Global Local Political*, vol. 30, no. 4, pp. 389-413.

Marshall, J. D. (1989) "Foucault and Education", *Australian Journal of Education*, vol. 33, no. 2, 1989, pp. 99-113.

-----, (2001) "A Critical Theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault", *Studies in Philosophy and Education*, vol. 20, no. 1, pp. 75-91

Mauri Medrano, M. (2018). "Foucault and Education; Some Key aspects of Foucaultian Thought applied to Education. *Kultura-Przemiany-Edukacja*, vol. 6, pp. 85-94.

Nian, Z. H. (2021) "A Book Reviews of Foucault's Discipline and Punish with Educational Reflections", *Open Access Library Journal*, vol. 8, pp. 1-5.

Pitsoe, Victor & Letseka, Moeketsi (2013) "Foucault's Discourse and Power: Implications for Instructionist Classroom Management", *Open Journal of Philosophy*, vol. 3, no. 1, pp. 23-28.