

Analysis and criticizing of the implication of multi-cultural education with an emphasize on Michel Foucault opinions

Najmeh Ahmadabadi Arani, Hamid Ahmadi
Hedayat, Mohsen farmahini farahani

¹ PhD student in Philosophy of Education, Payam Noor
University, Tehran, Iran.

² Ph.D in Philosophy of Education from the University of
Shahed, Tehran, Iran.

³ Associate Professor, Shahed University, Tehran, Iran.

Abstract

The purpose of the present research is to analyze and critique the implications of multicultural education with an emphasis on Michel Foucault's views. To achieve this goal, conceptual and critical analysis methods have been used. Foucault, as a postmodernist theorist, proposes a kind of education in which the issue of culture and justice is important. While criticizing power relations in educational systems, he has provided significant implications for multicultural education. In his view, the basis for education should be based on democratic and non-authoritarian methods, and the interests of the members and various components of society, including other cultures, should be taken into consideration. Foucault criticizes the textbooks as functions of history, society, and power, and believes that texts have always been used as tools of power. By examining Foucault's educational opinions, it can be admitted that his implications for educational and cultural justice will be. Nevertheless, criticisms can be made, such as the criticality of the revelation of reality, the emphasis on epistemological relativism, the divergence of education policies, the lack of presumptions in the discussion of discourse, and the lack of solutions to educational issues.

Keywords: Postmodernism, multicultural education, Michel Foucault, curriculum

تحلیل و نقد دلالت‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو

نجمه احمدآبادی آرانی، حمید احمدی هدایت^{*}، محسن
فرمهبینی فراهانی

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران، تهران،
ایران.

^۲ دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران،
تهران، ایران.

^۳ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران، تهران، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل و نقد دلالت‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو است. برای دستیابی به این هدف از روش‌های تحلیل مفهومی و انتقادی بهره گرفته شده است. فوکو به‌عنوان یک نظریه‌پرداز پست‌مدرن با طرح نظریه انتقادی درصدد ارائه نوعی از تعلیم و تربیت است که در آن مسئله فرهنگ و عدالت از اهمیت خاصی برخوردار است. او ضمن انتقاد از روابط قدرت در نظام‌های آموزشی دلالت‌های قابل توجهی در تعلیم و تربیت چندفرهنگی ارائه کرده است. از نظر او اساس تربیت باید مبتنی بر شیوه‌های دموکراتیک و غیر اقتدارگرایانه باشد و علایق اعضا و اجزای متعدد سازنده جامعه اعم از دیگر فرهنگ‌ها، باید مورد توجه قرار گیرد. فوکو متون درسی را به‌عنوان عملکردهای ساخته تاریخ، جامعه و صاحبان قدرت نقد می‌کند و معتقد است که همواره از متون به‌عنوان ابزار قدرت بهره گرفته شده است. با بررسی آرای تربیتی فوکو می‌توان اذعان نمود رهنمودهای ضمنی وی به ایجاد عدالت آموزشی و فرهنگی می‌انجامد. با این وجود نقدهایی نیز از جمله؛ بحرانی شدن بازنمایی واقعیت، تأکید بر نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی، واگرایی سیاست‌های تعلیم و تربیت، عدم پیش‌فرض‌های لازم در بحث گفتمان و عدم ارائه راه‌حل برای معضلات تربیتی، به آرای او می‌توان وارد کرد.

واژه‌های کلیدی: پست‌مدرنیسم، تعلیم و تربیت چندفرهنگی،

میشل فوکو، برنامه درسی

* نویسنده مسئول: h-ahmadi@shahed.ac.ir

پذیرش: ۹۷/۱۱/۲۳

وصول: ۹۶/۰۴/۰۵

مقدمه

ما اکنون وارد جهانی چندفرهنگی شده‌ایم که درک و تغییر آن تنها از دیدگاهی کثرت‌گرا میسر است؛ دیدگاهی که هویت فرهنگی، شبکه‌سازی جهانی و سیاست‌های چندبعدی را با یکدیگر ترکیب می‌کند. دنیای امروز تکثر را در صورت‌های مختلف، از جمله فرهنگ، ترویج می‌کند و شاهد ظهور گستره‌تنوع‌خواهی در میان مردم است و این تنوع و تکثر نیز بیشتر در عرصه سبک زندگی، رفتارهای اجتماعی و مسائل فرهنگی خود را نشان می‌دهد. به عبارت روشن‌تر، وجود تنوع، گوناگونی و تکثر فرهنگی، اجتماعی و سیاسی از مهم‌ترین ویژگی‌های جهان فعلی به شمار می‌آید تا آنجا که حتی دموکراسی‌های امروزی نیز به خاطر عدم توجه کافی به چگونگی برخورد با پیچیدگی، آمیختگی و تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند (Mellucci, 2000, p288). به‌رغم رشد و پیچیدگی‌های نظام‌های ارتباطی و تبدیل شدن زمین به دهکده جهانی، حفظ هویت زبانی و فرهنگی برای اقوام و ملیت‌ها به‌صورت یکی از عمده‌ترین مسائل اجتماعی و سیاسی امروز جهان درآمده است. درواقع می‌توان گفت که در حال حاضر، گوناگونی فرهنگ‌ها و حفظ هویت‌های مختلف فرهنگی، خواسته طبیعی و منطقی انسان‌های ساکن کره زمین است (Gharib & Golstani & Jafari, 2014). این وضعیت جدید، اقتضات و الزاماتی را در همه حوزه‌های تأثیرگذار زندگی انسان در ابعاد فردی و اجتماعی به دنبال داشته و آموزش و پرورش نیز از این امر مستثنا نبوده است. در گذشته‌ای نه چندان دور، می‌توان تصور نمود نظام‌های تعلیم و تربیت بدون توجه به تنوع و گوناگونی فرهنگ‌ها و باورهای مردم در دیگر سرزمین‌ها و بدون توجه به آنچه در خارج از مرزهای جغرافیایی قراردادی می‌گذرد، برنامه‌ریزی کنند؛ اما امروزه و با از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی و با توجه به تأثیر فرهنگ‌ها بر یکدیگر، ناگزیر باید در امر برنامه‌ریزی و به

خصوص در تألیف و تدوین برنامه‌های درسی، به این مهم توجه شود (Hakimzadeh & Kiamanesh & Attaran, 2007, p29). آموزش چندفرهنگی (multicultural education) نیاز به داشتن فرصت‌های برابر در آموزش برای هر کودک از قومیت، جنسیت، فرهنگ و نژادهای مختلف دارد. در سراسر جهان، کشورهای توسعه‌یافته، به‌منظور تلفیق سیاست‌های آموزش چندفرهنگی به نظام آموزشی خود در حال اصلاح برنامه درسی هستند (Eini & Yazdani & Sadghi, 2018, p138). تعلیم و تربیت چندفرهنگی و ضرورت آشنایی افراد با مبانی فلسفی و پیامدهای بی‌توجهی به آن در شرایط امروزی یکی از اولویت‌های اساسی نظام‌های آموزشی هر جامعه‌ای به‌ویژه جوامعی است که در ماهیت خود از تنوع فرهنگی قابل توجهی برخوردار هستند؛ زیرا در پرتو گسترش و همگانی شدن گفتمان کثرت‌گرایی فرهنگی در عرصه جهانی، امروزه این امر به میزان زیادی پذیرفته شده است که در یک جامعه چندفرهنگی به جای اتخاذ سیاست همانندسازی گروه‌های پراکنده فرهنگی در یک فرهنگ همگن، می‌توان بدون تهدید وحدت عام سیاسی یک جامعه ملی، حقوق اجتماعی و سیاسی برابری را برای همه گروه‌های قومی و فرهنگی به رسمیت شناخت (Sinaei & Ebrahimabadi, 2005, p7). از این‌رو اقوام یک جامعه به میزانی از وفاق نیاز دارد؛ که لازمه این وفاق، قبول نوعی تکثرگرایی فرهنگی است. در ارتباط با تعلیم و تربیت چندفرهنگی و مسائلی که به نحوی به این امور مربوط‌اند، پژوهش‌هایی تاکنون صورت گرفته است که می‌توان به‌صورت کوتاه به آنان اشاره کرد. (Gharib & Golstani & Jafari (2016) در پژوهشی با عنوان "مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی" نشان دادند مبنای فلسفی عمده تعلیم و تربیت چندفرهنگی پست‌مدرنیسم و نظریه انتقادی و مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی را اعتقاد به نسبی‌گرایی، رد هرگونه حقایق مطلق و در مقابل

با اذعان به اینکه تعلیم و تربیت چندفرهنگی مفهومی است که در آن برای تمام افراد، صرف‌نظر از تفاوت‌های فرهنگی آن‌ها شرایط یکسانی فراهم می‌شود و هر کودک این فرصت را پیدا می‌کند تا متناسب با توانایی‌های خود به شهروندی مفید و مولد برای جامعه تبدیل شود. در این راستا دیدگاه‌های میشل فوکو به تفاوت در عرصه‌های فرهنگی و اجتماعی اهمیت می‌دهد. فوکو از شناخته‌شده‌ترین پست‌مدرنیست‌ها است، اما بیان دقیق این مسئله که نظرهای او چگونه در تعلیم و تربیت تأثیر می‌گذارد، آسان نیست. اگر بپذیریم که او بر تعلیم و تربیت تأثیر گذاشته، می‌توان در نهایت ادعا کرد که این تأثیر غیر مستقیم است. البته اندیشه‌های فوکو در بسیاری از حوزه‌های علوم اجتماعی و فلسفه مؤثر بوده و نگرش و موضوعات مورد بحث او اهمیت بسیاری دارد (Farmahini Frahani, 2004). اهمیت افکار فوکو در تعلیم و تربیت آن است که وی برای مطالعه حوزه تعلیم و تربیت، به‌عنوان بخش نوخاسته‌ای از علوم انسانی، ابزاری نظری و روش‌شناختی فراهم می‌کند که بر روابط بین دانش/ قدرت و شرایطی که تحت آن سوژه‌ها به‌صورت ایزه‌های دانش در می‌آیند تأکید می‌کند. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت هنوز در آغاز راه کشف ارتباط افکار فوکو و توان بالقوه آن در حوزه خویش هستند. فوکو از اندیشمندانی است که در تحقیقات خود به دنبال رسیدن به ساحت نااندیشیده و ناگفته بوده است. او به اقتضای رویکرد علمی و شناخت‌شناسی خویش، نمودهای واقعیت را به میانجی مناسبت‌هایی که با دیگر نمونها دارند بررسی و سیر آن‌ها را از حال به گذشته دنبال می‌کند. روش تبارشناسی وی، به دنبال هیچ گوهر پایدار و ماهیت غیر قابل تغییری نیست، بلکه برخلاف روش‌های سنتی، در پی یافتن شکاف‌ها و گسست‌ها در فرایندهای تاریخی است. در این جهت، رویکرد تربیتی فوکو، در پی واکاوی عرصه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی است و به تفاوت، اهمیت ویژه می‌دهند. با توجه به پیشینه پژوهش

اعتقاد به حقایق محلی مبتنی بر مشاهدات عمومی مردم یا قراردادهای روش‌شناختی و پژوهشی عالمان و دانشمندان، رد دانش عینی و قبول نظریه ذهنیت متقابل؛ نفی قطعیت‌ها و جزم‌اندیشی‌های پوزیتیویستی در حوزه روش‌شناسی متدولوژی علمی، نفی مرزبندی‌های تصنعی میان‌رشته‌ای دانش بشری و طرفداری از رویکرد میان‌رشته‌ای در علوم از نتایج این پژوهش است. Iraquyah & Fathi Vajargah & Forughi & Fazelli (2009) در مقاله خود با عنوان "تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی" با ذکر این نکته که بسیاری از کشورها مانند ایران به‌طور مستقیم درگیر تنوع اقوام و فرهنگ‌های مختلف هستند، وظیفه آموزش عالی را فراهم کردن بسترهای مناسب در برنامه‌های درسی برای آشنایی با فرهنگ‌های مختلف بیان می‌کند. Farmahini Frahani (2004) در پژوهشی با عنوان "بررسی دیدگاه‌های تربیتی پست‌مدرنیسم با تأکید بر اندیشه‌های فوکو و دریدا" ابتدا به تبیین دیدگاه‌های تربیتی پست‌مدرنیسم به‌طور کل پرداخت و سپس دیدگاه‌های پست‌مدرنیسم به‌طور خاص در مورد اهداف تعلیم و تربیت، معلم و دانش‌آموز، برنامه درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری، مدیریت مدرسه، روش‌های پژوهشی تربیتی به‌ویژه از دیدگاه فوکو و دریدا مورد بحث و بررسی قرار داد. (Dezhgahi & Zamirran, 2007). در پژوهشی با عنوان "بررسی اهداف آموزشی از دیدگاه میشل فوکو" نشان دادند فوکو متوجه نقش سودمند قدرت در جامعه «فناوری‌های انضباطی» می‌شود و با پیش کشیدن گفتار «فناوری‌های خود» که بسیار بر آن پای می‌فشارد و درآمد کاوش‌های فراوانی برای فیلسوفان آموزشی است، دیدگاهی نو برای آموزش می‌گشاید و در کنار نقد جدی استقلال به‌سان هدف آموزشی از سوی آموزشگران آزادی‌خواه، خودآفرینی را همچون هدف آموزشی پیش روی می‌نهد.

روش، سعی بر آن است تا با تحلیل مفاهیم در متون، موارد صحیح و ناصحیح استعمال آن‌ها مشخص شود تا بتوان با حذف کاربردهای غلط واژه‌ها، از بروز مسائل نظری و عملی پیشگیری کرد یا به تعبیر دیگر، مسائل را به جای حل کردن، منحل کرد. تحلیل مفاهیم ممکن است شامل تحلیل عناصر تشکیل‌دهنده یک مفهوم، ارتباط این عناصر با یکدیگر یا ارتباط آن مفهوم با سایر مفاهیم شود» (Bagheri & Sajjadyeh & Tavassoli, 2010). در پاسخ به پرسش دوم (چه انتقاداتی را می‌توان به تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو وارد ساخت؟) با استفاده از روش انتقادی از نوع نقد بیرونی، می‌توان نقاط ضعف و قوت یک دیدگاه را با توجه به ملاک‌های داده شده مشخص نمود. نقد بیرونی «نقدی است که متن را بر مبنای روابط بیرونی آن و تأثیراتی که از عوامل خارجی پذیرفته، می‌سنجد و ارزیابی می‌کند» (Delavar, 2008. p241).

مفهوم تعلیم و تربیت چند فرهنگی

بحث درباره کثرت‌گرایی فرهنگی و تعلیم و تربیت مبتنی بر کثرت‌گرایی فرهنگی، برخلاف بحث تعلیم و تربیت و فرهنگ و نسبت بین این دو، می‌تواند جریانی نو در گستره تعلیم و تربیت تلقی شود چنان‌که پیشینه آن را به دو دهه اخیر مربوط ساخت (Sajjadi, 2005. p26). سیستم آموزش چندفرهنگی یک ایده و تفکر، یک جنبش اصلاحی سیستم آموزشی و یک فرایند است. سیستم آموزش چندفرهنگی این عقیده را که تمام دانش‌آموزان صرف‌نظر از جنسیت و طبقه اجتماعی و نژاد و رشد یا ویژگی‌های فرهنگی باید موقعیت مساوی برای یادگیری در مدارس را داشته باشند، دنبال می‌کند. سیستم آموزش چندفرهنگی همچنین یک جنبش اصلاحی است که سعی می‌کند مدارس و مؤسسات آموزشی را متحول سازد، بدین منظور که دانش‌آموزان از تمامی طبقات اجتماعی و جنسی و ریشه‌ای و زبانی و گروه‌های فرهنگی یک شانس برابر

می‌توان اذعان کرد تاکنون پژوهشی در زمینه مطالعه حاضر صورت نگرفته است. بر این اساس، هدف این پژوهش تحلیل و نقد تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو است.

پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. دلالت‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو چیست؟
۲. چه انتقاداتی را می‌توان به تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو وارد ساخت؟

روش پژوهش

برای نیل به اهداف پژوهش، باید به سه پرسش اصلی پاسخ داده شود از آنجا که هر یک از این پرسش‌ها به جنبه‌ای از جنبه‌های پژوهش می‌پردازد و برای نائل شدن به پاسخ هر کدام از آن‌ها باید روشی متناسب با اقتضات هر پرسش و پاسخ احتمالی آن، به کار گرفت، از این‌رو، در این قسمت، روش‌های پژوهش تحلیل مفهومی و انتقادی متناسب با دو پرسش پژوهشی معرفی خواهند شد. جامعه پژوهش، تمامی اسناد و مجموعه متون نظری مرتبط با عنوان پژوهش بوده و به علت آنکه دسترسی به همه منابع جامعه تحقیق امکان‌پذیر نیست، بنابراین معتبرترین آن‌ها به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شده‌اند. به‌منظور گردآوری داده‌های لازم برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش همه اسناد موجود و مرتبط با موضوع با استفاده از فرم گردآوری داده‌ها (فیش) جمع‌آوری و مورد تحلیل قرار گرفته است. روشی که در این پژوهش برای پاسخ‌گویی به پرسش اول (دلالت‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو چیست؟) مورد استفاده قرار می‌گیرد، روش تحلیل مفهومی است. روش تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به‌واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر است و تلاشی است در جهت فهم مفاهیم است (Coombs & Denils, 2009). «در این

جنسیت‌های مختلف و کودکان استثنایی بهبود بخشد. به عبارتی آموزش چندفرهنگی، آموزشی است که در آن برای تمام افراد صرف‌نظر از تفاوت‌های فرهنگی آن‌ها شرایط یکسانی فراهم می‌شود و هر کودک این وضعیت را پیدا می‌کند تا مناسب با توانایی‌های خود، به شهروندی مفید و مولد برای جامعه تبدیل شود. در واقع در بخش‌های آموزش تصور بر این است که فرهنگ بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارد و بسیاری از جنبه‌های فرهنگ هر فرد در ایجاد هویت در فراگیری و دستیابی وی به خودپنداره تأثیر می‌گذارد و بر نظام باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها، انتظارات، روابط اجتماعی و زبان مورد استفاده و سایر رفتارهای فرد مؤثر واقع می‌شود (Javadi, 2000. p4). تعلیم و تربیت چند فرهنگی در پی دستیابی به اهداف زیر است:

* پرورش ظرفیت‌های اصلی انسان، همچون واکنش انتقادی، قوه تخیل یا تصور، خود انتقادی، توان استدلال، مباحثه، قضاوت و داوری و استقلال شخصی؛ برای توانایی ابراز خود، دستیابی به زندگی آزاد و پرهیز از جهالت، خرافات و عقاید موهوم.

* گسترش و تقویت توانمندی‌های ذهنی و اخلاقی، همچون عشق به حقیقت، گشاده‌رویی در برابر جهان پیرامون، کنجکاوی ذهنی، فروتنی، تردید و شک سازنده در برابر تمامی ادعاها تا رسیدن به حقیقت و احترام متقابل.

* آشنا نمودن دانش‌آموزان با دستاوردهای مهم علمی، اخلاقی، مذهبی و ادبی بشر و استفاده از تمامی سرمایه‌های فرهنگی بشر و ایجاد گرایش انسانی به جای گرایش اجتماعی خاص و مطالعه تاریخ، زبان، جغرافیا، فرهنگ، ساختارهای اجتماعی، ادیان و ... (Sajjadi, 2005. p28).

یافته‌های پژوهش

دلالت‌های تعلیم و تربیت چند فرهنگی از منظر میشل فوکو

برای یادگیری داشته باشند (Macrouni & Bolandhematan, 2014). این سیستم آموزشی شامل تغییرات در کل مدارس و محیط‌های آموزشی است و فقط به تغییر در برنامه‌های آموزشی محدود نمی‌شود. همچنین سیستم آموزش چندفرهنگی فرایندی است که اهداف آن هرگز به‌طور کامل دست‌یافتنی نیست؛ زیرا ایده‌آل‌سازی و تلاش برای عمل کردن این چنین سیستم آموزشی برابر و ریشه کردن تمامی تبعیضات هرگز نمی‌تواند به‌طور کامل در جوامع بشری حاصل شود. ما باید به‌صورت مستمر کار کنیم تا برابری تحصیلی برای تمام دانش‌آموزان افزایش یابد (Banks & Banks, 2005). تعلیم و تربیت چندفرهنگی حوزه‌ای مطالعاتی است که هدف عمده آن برابری فرصت‌های تعلیم و تربیتی برای نژادها، اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی است و کمک به همه فراگیران در بهره‌گیری عادلانه از دانش و مهارت‌ها و داشتن عملکرد مؤثر در جامعه‌ای متکثر و دارای گروه‌های قومی در زمینه تعاملات و ارتباطات با دیگر افراد جامعه از دیگر اهداف آن است (Iraqiyah & Fathi Vajargah & Forughi & Fazelli, 2009. p154). این رویکرد، در پی رهاسازی کودک از محدودیت‌ها و سخت‌گیری‌هایی است که در محور قومی-نژادی وجود دارد. رسالت اصلی آن آگاه‌سازی کودک از وجود فرهنگ‌های دیگر است. پذیرش و گوناگونی با نفی رویکرد استعلایی یک گروه بر سایر گروه‌ها، از یک‌سو مانع بی‌عدالتی، تبعیض و نابرابری می‌شود و از سوی دیگر از شبیه‌سازی، همسانگردانی، یکرنگی و تک‌صدایی نیز فاصله می‌گیرد. هنری ژيرو (Henry Giroux's) با تأکید بر گروه‌های جانبی به حاشیه رانده شده، ضرورت توجه به تعلیم و تربیت آن‌ها را پیشنهاد می‌کند (Fathi Vajargah, 2008. p71). آموزش چندفرهنگی در تعریف امروز خود به همه خط‌مشی‌ها و رویدادهایی اطلاق می‌شود که مدارس باید به کار گیرند تا نتایج آموزشی را برای همه دانش‌آموزان دارای ملیت، طبقه، مذهب و حتی

دانش‌ها و قدرت‌های برخاسته از آن‌هاست (Foucault, 2006. p40). از نظر فوکو، تعلیم و تربیت فاقد بنیان‌های ثابت و جهانی است؛ برای اینکه واقعیت ثابت یا حقیقت ثابت وجود ندارد. لذا تعلیم و تربیت بیشتر امری اختصاصی، ویژه و محلی است. رویکرد تعلیم و تربیت پست‌مدرنیستی فوکو تکثرگرایانه است و به تفاوت، اهمیت ویژه می‌دهند؛ یعنی اصول و روش‌های ثابت، یکسان و مشابه برای تعلیم و تربیت را بی‌معنا می‌داند. ملاک تفاوت در ارزش‌ها، اخلاقیات، سنت‌ها، آداب و رسوم محلی، فرهنگ‌ها، علائق و نیازهای خود جوامع محلی است. بر همین اساس ذهنیت دانش‌آموزان به روش‌های متکثر عمل می‌کند و در واقع لازم نیست همه آن‌ها دارای افکار مشابه و یکسان باشند. همچنین کلیت‌گرایی یا در کانون توجه قرار دادن فرهنگ مسلط نفی می‌شود و همه فرهنگ‌ها در کانون توجه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند، بنابراین فرهنگ‌ها با همدیگر مقایسه نمی‌شوند تا فرهنگ برتر مشخص شود. بر اساس دیدگاه کثرت‌گرایی، دانش‌آموزان و معلمان متوجه می‌شوند که حقیقت صدق و گرانگه مطلق ندارند بلکه حقیقت امری متکثر و زمانمند است. در نتیجه نظام تعلیم و تربیت از آفت مطلق‌گرایی مصون می‌ماند. تعلیم و تربیت مد نظر فوکو ضد اقتدارگراست. به‌گونه‌ای که علائق اعضا و اجزای متعدد نیز تا آنجا ممکن است مورد توجه قرار گیرد.

اهداف تربیت

۱. خودآفرینی

به عقیده فوکو انسان ذات یا گوهری ندارد که باید کشف شود یا عمقی ندارد که بتوان آن را آشکار کرد. در عوض وظیفه فرد به جای کشف گوهر خود، آفرینش خود است. انسان مدرن کسی است که می‌کوشد خود را بازآفریند (Foucault, 1996. p102). پس بر اساس دیدگاه فوکو ما آزاد هستیم که از نو، خود و اهداف تعلیم و تربیت را تعریف کنیم؛ بنابراین می‌توان از

فوکو در ۱۵ اکتبر ۱۹۲۶ در ناحیه سنت موار پواتیه (Poitiers) فرانسه به دنیا آمد. بعدها اسم خود را به میشل فوکو تغییر داد. او صاحب کرسی «تاریخ نظام‌های فکری» در کالج دو فرانس بود و در دانشگاه ایالتی نیویورک در بوفالو (SUNY-Buffalo) و دانشگاه کالیفرنیا، برکلی تدریس کرد. در بررسی آرای میشل فوکو ناگزیر باید سرچشمه‌ها و دادوستدهای فکری اندیشه او را با اندیشه‌های پیشینیانش مشخص کرد و در پی آن نوآوری‌های او را به نمایش گذاشت. مرزهای اصلی جهان اندیشه‌ای فوکو را ساخت‌گرایی، پدیدارشناسی، هرمنوتیک و مارکسیسم تشکیل می‌دهند. اما آنچه مسلم است اندیشه فوکو با همه این گرایش‌های فکری عمیقاً تفاوت دارد؛ چرا که فوکو برخلاف پدیدارشناسی به فعالیت معنابخش سوژه خودمختار و آزاد متوسل نمی‌شود؛ برخلاف هرمنوتیک، معتقد نیست که حقیقت غایی یا عمیقی برای کشف وجود دارد؛ برخلاف ساخت‌گرایی، در پی ایجاد الگوی قاعده‌مندی برای رفتار انسان نیست و برخلاف مارکسیسم، بر فرآیندهای عمومی تاریخی تأکید نمی‌گذارد، بلکه خصلت منفرد و پراکنده رخدادهای تاریخی را در نظر دارد (Bashirieh, 1997. p14). دیدگاه فوکو بازتعریفی از دانش، تعلیم و تربیت و فرهنگ است، این امر استلزاماتی در تعلیم و تربیت چندفرهنگی در بردارد که مورد بحث و بررسی بیشتری قرار می‌گیرد.

تعلیم و تربیت

نظر کلی فوکو در باب تعلیم و تربیت آن است که نظام تعلیم و تربیت موجود، در توزیع امکانات خویش، چه از جهت امکانات بهره‌مندساز، چه از جهت امکانات بازدارنده‌اش، از خطوطی تبعیت می‌کند که حد و مرز آن‌ها را فاصله‌ها، تضادها و مبارزه‌های اجتماعی تعیین می‌کند. هر دستگاه تعلیم و تربیتی، نوعی شیوه سیاسی برای حفظ یا تغییر وجوه تملک گفتارها، همراه با

انکار نمی‌کند، اما این حقوق را نه برخاسته از دل طبیعت که برگرفته از هدف مشترک بقای انسان‌ها می‌داند (Foucault, 2000). بدین‌سان تصریح می‌شود که از نظر فوکو؛ همهٔ افراد مستقل و غیرمستقل، حقوقی مشترک دارند. از دیدگاه فوکو، استقلال و خودراهبری به‌گونه‌ای گفتمانی تفسیر شود که حقوق، پایبندی‌ها و بایستگی‌های قانونی، حمایت از افراد و گروه‌ها را در برابر خودشان و در برابر رهبرانشان مشخص سازد. ارزش واقعی خودراهبری با پراکنش قدرت در میان مردم به دست می‌آید. از این‌رو فوکو بر آن‌گونه از سیاست‌های آموزشی پای می‌فشارد که فراهم آورندهٔ فضایی برای پیدایش و افزایش ایستادگی در برابر قدرت باشد (Dezhgahi & Zamirran, 2006. p181).

۳. تأکید بر تفاوت‌های فردی و فرهنگی

تعلیم و تربیت مدنظر فوکو ضد اقتدارگراست. از نظر فوکو، اساس تربیت باید مبتنی بر شیوه‌ای دموکراتیک و غیر اقتدارگرایانه باشد، به‌طوری‌که علایق اعضا و اجزای متعدد سازندهٔ جامعه اعم از دیگر فرهنگ‌ها، باید مورد توجه قرار گیرد. بر اساس این مفهوم، در تعلیم و تربیت کنونی نباید به انتقال عقاید خاصی از یک قدرت یا فرهنگ خاص پردازیم. از دیدگاه فوکو، "خودراهبری و استقلال گونه‌ای راهبرد برای کاهش نقش حکومت و افزایش مسئولیت شخصی در بهزیستی شمرده می‌شود" (Dezhgahi & Zamirran, 2006. p181). رویکرد ضد اقتدارگرا در تعلیم و تربیت به روابط در مدرسه، به‌ویژه رابطهٔ معلم با شاگرد و شاگردان با هم اهمیت فراوان می‌دهد. ارتباط بین معلم با دانش‌آموز در این رویکرد از نوع رابطهٔ افقی و عرضی است، نه رابطهٔ عمودی و طولی؛ که این نشان‌دهندهٔ نفی اقتدارگرایی در امر تربیت است.

اصول تربیتی

۱. اصل واژگونی (برگردان معنا-Reversement)

دیدگاه فوکو هدفی را به نام خودآفرینی استخراج کرد. مطابق نظر فوکو ابراز وجود از طریق خودآفرینی ممکن است و خودآفرینی خود شرط لازم برای نقد مسائل فرهنگی و اجتماعی فراهم می‌آورد. فوکو بیان می‌کند وظیفهٔ فلسفه همواره این بوده است که سلطه را در هر سطحی و در هر شکلی، خواه در شکل سیاسی یا اقتصادی، خواه در شکل رابطهٔ جنسی و خواه در هر شکل نهادی به زیر پرسش برد. این وظیفهٔ انتقادی فلسفه کم و بیش از این حکم سقراط ناشی می‌شود که آزادی را باید با کف نفس به چنگ آورد (Haghighi, 1999. p183). از نظر فوکو؛ هدف بنیادی برنامه‌ای آزادی خواهانه در توجیه کارآمدی آموزش، به‌طور عمده بر محور پدید آوردن استقلال رأی و به‌طور کلی خودپایندگی عقلانی تکیه دارد (Winch, 1999).

بنابراین از نظر فوکو، تعلیم و تربیت باید بتواند شخص را به آزادی برساند یا اینکه از طریق تربیت ما به آزادی برسیم و این آزادی هم در رابطه با خود و هم در رابطه با دیگران بسیار اساسی است، چرا که اگر آزاد نباشیم آنگاه به علت نداشتن تسلط بر خود علاوه بر اینکه بردهٔ خود می‌شویم، بردهٔ دیگران نیز می‌شویم و یا اینکه دیگران را بردهٔ خود می‌کنیم.

۲. مقاومت و ایستادگی در برابر قدرت

فوکو به‌عنوان یک پسااقتدارگرا، معتقد است که باید بتوان در برابر پیوند قدرت ایستادگی کرد. فوکو گوهر راهبرد روشی خویش یعنی تبارشناسی را رد سوژهٔ خودبنیاد می‌داند. اگرچه فوکو بر آن است که ما از راه کردارها و کنش‌های خویش به آفرینش خود دست می‌یابیم، ولی او این کنش‌ها را فردی نمی‌داند بلکه آن‌ها را الگوهای در درون فرهنگ جوامع می‌شمارد که از راه جامعه و گروه‌های اجتماعی عرضه می‌شوند و بر او فرمان می‌رانند و در دوره‌های گوناگون تاریخی، چهره‌های گوناگونی به خود می‌گیرند (Dezhgahi & Zamirran, 2011). بر این اساس فوکو حقوق فردی را

را بشناسد، به این صورت که دانش‌آموزان نباید با تعمیم مفاهیم به دنبال کشف قوانین کلی باشند؛ چون نمی‌توان نظام گفتمانی یک دوره خاص را در دوره دیگر به کار برد.

۳. اصل خود-ویژگی (منحصربه‌فرد - Specificity)

"مطابق با اصل خود-ویژگی هر دوره‌ای ویژگی‌های خاص خود را دارد و نمی‌توان برای تفسیر پدیده‌ها از اصول مشترک در همه دوره‌ها یا اصول حاکم بر یک دوره را برای یک دوره دیگر استفاده کرد. به تعبیر دیگر، باید از هرگونه تفسیر مبتنی بر اصول ثابت دوری کرد. این اصل نه فقط در مورد دوره‌های تاریخی، بلکه در مورد هرگونه گفتمانی نیز مصداق دارد" (Farmahini, 2005. p189). "فوکو بر اساس اصل دگرسانی، بر آن است که دوران پیش از عصر مدرن، به لحاظ ماهیت و کارکردهای گفتمانی، تفاوت‌های فاحشی با عصر جدید دارد. او از هرگونه تفسیر مبتنی بر اصالت ماهیت ثابت، روی‌گردان است و با تکیه بر اصل گسست، مدعی است که هر دوره ویژگی‌های خاص خود را دارد" (Tabassi, 2004. p32). بر اساس این اصل، متصدیان آموزش و پرورش نباید اصول به کار گرفته شده در یک منطقه را بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های منحصربه‌فرد آن منطقه به کار ببرند.

۴. اصل برون-بودگی (برونیت - Exteriority)

برون-بودگی، فوکو را بر آن می‌دارد تا به حوادث گوناگون و شرایط امکانی مختلف حاکم بر آن رویدادها توجه کند. فوکو بر این باور است که هر رویکرد از پیش‌داوری‌ها و گفتمان‌ها تأثیر می‌پذیرد. در واقع فوکو با به‌کارگیری برون-بودگی، درصدد است به خود پدیده بازگردد و از افتادن در ورطه بنیاد جوهری یا حقیقت مکتوم امور بپرهیزد. آنچه کار فوکو را از رهیافت‌های متعارف متمایز می‌سازد، پدیده‌هایی است که برای پژوهش برمی‌گزینند. برون-بودگی در پی آن است که

واژگونی، یکی از مهم‌ترین اصول روش‌شناختی در کار فوکو به شمار می‌رود. به اعتباری، اصل واژگونی علاوه بر اینکه بر سه اصل دیگر (گسست، خود-ویژگی و برون بودگی) حاکمیت دارد، پیش‌فرض آن‌ها هم محسوب می‌شود. "به تعریف فوکو، واژگونی عبارت است از آنچه انسان ممکن است در فرض مفهوم مخالف در ذهن خود احیا کند. به عبارت دیگر، وقتی مفهومی از بعد خاصی مورد توجه قرار می‌گیرد، می‌توان ابعاد دیگر آن را نیز آشکار و مطرح کرد و زمینه تفکر تازه‌ای را در آن خصوص مهیا کرد. در واقع، هدف فوکو در به‌کارگیری اصل واژگونی در نظر گرفتن گفتمان، قطع نظر از پدیدآورنده آن است" (Zamirran, 2002. p38-39)؛ بنابراین، دانش‌آموزان در رویارویی با مسائل مختلف نباید فقط به ویژگی‌های ظاهری آن مسئله توجه صرف داشته باشند، به طوری که از فهم معانی پنهان آن مسئله بازمانند، بلکه باید مسائل را از جنبه‌های مختلف و بدون در نظر گرفتن اینکه چه کسی آن را گفته است، مورد بررسی و کاوش قرار دهند. در این صورت است که دانش‌آموزان می‌توانند به جنبه‌های پنهان آن مسئله پی ببرند.

۲. اصل گسست (ناپیوستگی - Discontinuity)

"اصل گسست به فوکو امکان داد تا ساختار و شکل‌گیری هر دوره را به دقت بررسی کند و نقاط تفکیک و تمایز هر دوره را به روشنی نشان دهد. وی، ضمن اثبات گسست و تمایز ناشی از واژگونی انگاره‌های دانایی (اپیستمه - Apystmh)، به شباهت میان عناصر مختلف نیز اشاره کرد که در کنار هم زمینه تغییر و تحول را فراهم می‌سازند" (Zamirran, 2002. p50). "فوکو در کتاب دیرینه‌شناسی دانش تأکید می‌کند که هر انگاره دانایی متعلق به هر دوره خاص را باید بر حسب معیارهای منطقی خاص همان دوره تبیین کرد و نمی‌توان نظام گفتمانی دوره‌ای را در مورد دوره‌ای دیگر به کار برد" (Farmahini Frahani, 2005. p89). مطابق با اصل گسست، خواننده باید شرایط گفتمانی هر دوره

۶. اصل مشروط‌سازی مضاعف (Multiple Conditioning)

هیچ راهبردی نمی‌تواند اثرهایی فراگیر را تضمین کند، مگر آن‌که بر روابط دقیق و ظریفی که پایه و اساس آن هستند متکی باشد. این قاعده، بر رابطه میان راهبرد و روابط تاکتیکی تمرکز دارد و نوع این رابطه را بیان می‌کند. روابط قدرت، پویا و مولدند و بر همین اساس از طریق سیاست‌های خرد و کلان اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر روابط افراد در جامعه تأثیر می‌گذارند. هدف این اصل دقت در نوع این اثرگذاری‌ها و رابطه میان سیاست‌ها و روابط خرد و کلان است. همچنین از نگاه این اصل، روابط موجود در جامعه، هر یک محمل تحقیق راهبردهای ویژه‌ای است. همچنین به نظر می‌رسد، میان روابط معلم-شاگرد و راهبردهای کنترلی اعمال شده در مدرسه (مانند راهبردهای طبقه‌بندی دانش‌آموزان و برخورد تمایزگذار با آن‌ها) نیز مشروط‌سازی مضاعف وجود دارد. به سخن دیگر، نوع روابط معلم-شاگرد است که بستر به کار افتادن راهبردهای مذکور واقع می‌شود. از سوی دیگر راهبردهای مذکور نیز به‌نوبه خویش، باعث تقویت این نوع رابطه می‌گردند (Sajjadih & Bagheri & Iravanni & Zamirran, 2010. p84).

روش‌های تربیتی

۱. روش تحلیل گفتمان به‌عنوان روش تحقیق کیفی

تحلیل گفتمان که امروزه به گرایشی بین‌رشته‌ای در علوم اجتماعی تبدیل شده است، ریشه در جنبش انتقادی ادبیات، زبان‌شناسی (نشانه‌شناسی)، تأویل‌گرایی، هرمنوتیک گادامر و تبارشناسی و دیرینه‌شناسی میشل فوکو دارد. بنیان‌های فکری تحلیل گفتمان فراتر از تحلیل متن یا نوشتار یا تحلیل گفتار است. گفتمان مجموعه‌ای از گزاره‌هایی است که یک مفهوم کلی را در برمی‌گیرد. همچنین در تحلیل گفتمان فراتر از دیدگاه هارولد لاسول (Harold

آداب و عادات ذهنی متعارف را دگرگون سازد، اما این امر را نباید به‌مثابه تأسیس مبنای تازه‌ای برای انشا حقیقت دانست (Zamirran, 2002). فوکو معتقد است نباید درصدد این باشیم که از گفتار به هسته درونی و پنهان اندیشه یا معنایی که گویا در قالب گفتار بروز خواهد یافت برسیم، بلکه باید خود گفتار را مبدأ بگیریم و از پیدایش و قاعده‌مندی‌اش به‌سوی شرایط بیرونی امکان آن که حدود آن‌ها را تعیین می‌کند پیش برویم" (Foucault, 2000. p47). فوکو از این اصل تبعیت می‌کند و جنبه درونی را رها می‌کند و به اسرار بیرونی پدیده‌ها می‌پردازد. مطابق با این اصل نباید در خواندن متون همواره به دنبال معانی و ماهیت نهان امور گشت، بلکه باید به دنبال رویه محسوس جزئیات کوچک پرداخت، بنابراین در مسائل مختلف تعلیم و تربیتی نباید همواره به دنبال حقایق نهان و عمیق رفت، بلکه باید به حوادث گوناگون و شرایط امکانی مختلف حاکم بر آن رویداد هم توجه کرد.

۵. اصل درون - بودگی (Interiority)

بر اساس این قاعده که خود بر مبنای ارتباط «دانش و قدرت» بنا شده، دانش و قدرت درون یک «گفتمان» جدا از یکدیگر نیستند: میان تکنیک‌های دانش و راهبردهای قدرت هیچ بیرون بودگی وجود ندارد، هنگامی که درون-بودگی دانش و قدرت را بپذیریم، به‌صورت تفکیکی به دنبال ردپاهای آن‌ها نخواهیم بود و به تعبیر فوکو باید از چیزی آغاز کنیم که «کانون‌های موضعی» قدرت-دانش نام دارند. این کانون‌ها جایگاه‌هایی هستند که قدرت و دانش به‌طور مشترک و همزمان بر شأنی از شئون افراد تمرکز می‌کنند و آن را به کنترل خویش درمی‌آورند (Foucault, 2008). بر اساس این اصل در تعلیم و تربیت باید فضایی آموزشی ایجاد کنیم که در آن دانش‌آموزان بتوانند، بدون استفاده از دانش تجربی، به‌صورت فعال و خودجوش با استفاده از تفکر انتقادی به فراشناخت برسند.

ما کمک می‌کند که افق‌های دید شخصی‌مان را گسترش دهیم.

۲. روش تبارشناختی در پژوهش‌های تربیتی

از آنجا که روش تبارشناسی فوکو، امر مورد مطالعه را به صورت واقعیتهای فرهنگی-تاریخی می‌نگرد و ماهیت مسائل مطرح در حیطه تربیت نیز ماهیتی فرهنگی-تاریخی است. همچنین از آنجا که این روش معطوف به برملا کردن روی دیگر سکه امور است و بسیاری از مسائل تربیتی نیز دارای وجوه نادیده هستند، این روش می‌تواند در برخی از پژوهش‌های تربیتی معطوف به شناسایی وضع موجود که دغدغه اصلاح و رهایی از برخی قیدوبندهای نظام اجتماعی را نیز دارند، به کار گرفته شود؛ بنابراین، بر اساس روش تبارشناسانه، اندیشه سیاسی به جای اینکه در قالب الگوها و سنت‌های فکری واحدی طبقه‌بندی شوند، به مثابه رخدادهایی که در یک مقطع زمانی به صورتی خاص تحت تأثیر گفتمان عصر خویش سر برآورده‌اند در کانون توجه قرار می‌گیرند (Salehhi Zadeh, 2011). به گفته فوکو تبارشناسی گونه‌ای از تاریخ است که می‌تواند سازه دانش‌ها، گفتمان‌ها و... را بدون هرگونه ارجاعی به سوژه، خواه سوژه‌ای که نسبت به وقایع تاریخ استعلایی باشد یا وحدت خویش را در طول آن حفظ نموده باشد، تبیین نماید (Foucault, 1980). (Garrison, 1998) نیز این نوع تحلیل را تحلیلی می‌داند که سعی دارد از بند فراروایت‌ها و ساختارهای از پیشی رهایی یابد. به سخن دیگر فوکو در تلاش است تا به آدم‌ها بگوید که می‌توانند و باید "حدود فرهنگی" خویش را بشکنند (Garrison, 1998 quoted from Sajjadyeh, 2016). تبارشناسی در تقابل با روش‌شناسی سنتی تاریخ بکار می‌رود و هدف آن، ثبت و ضبط ویژگی‌های یگانه و بی‌همتای وقایع و رویدادهاست. از دیدگاه تبارشناس، هیچ‌گونه ماهیت ثابت یا قاعده بنیادین یا غایت متافیزیکی وجود ندارد که مایه تداوم تاریخ شود، بلکه

(Lasswell) درباره تحلیل فرستنده، تحلیل پیام، تحلیل وسیله و تحلیل گیرنده - به گونه مجزا- بحث می‌شود. در دیدگاه‌های میشل فوکو - که می‌توان او را بنیان‌گذار تحلیل گفتمان شمرد- تأکید این است که رابطه‌ای تعاملی بین متن (text) و زمینه (context) وجود دارد. همچنین رابطه‌ای تعاملی و دیالکتیکی بین گفتمان، قدرت، معرفت و حقیقت وجود دارد. مهم‌ترین دستاورد فوکو را می‌توان تحلیل روابط قدرت و معرفت دانست. در تحلیل گفتمان مجموعه اوضاع اجتماعی، زمینه وقوع متن یا نوشتار، گفتار، ارتباطات غیرکلامی و رابطه ساختار و واژه‌ها در گزاره‌های کلی نگریسته می‌شود (Salehhi Zadeh, 2011. p123). پیش‌فرض‌هایی که در ادامه بیان می‌شود از قواعد تحلیل متن، هرمنوتیک، نشانه‌شناسی دیدگاه فوکو در دیرینه‌شناسی و تبارشناسی شکل گرفته است.

۱. انسان‌های مختلف، به متن یا گفتار واحد متفاوت نگاه می‌کنند، یعنی از متن و واقعه واحد، برداشت واحدی ندارند و ممکن است که از دال‌های متفاوتی برای اشاره به یک مدلول استفاده شود.

۲. متن و واقعه اجتماعی را باید به مثابه یک کل معنادار مشاهده کرد که متن یا واقعه لزوماً این امر را نشان نمی‌دهد.

۳. معنا همان قدر که از متن ناشی می‌شود از بافت یا زمینه اجتماعی و فرهنگی نیز اثر می‌پذیرد (Fairclough, 2000).

سهام تحلیل گفتمان پست‌مدرن، به‌کارگیری افکار انتقادی به‌خوبی گفتمان‌های دیگر در موقعیت‌های اجتماعی و سیاست‌های پنهان یا آشکار درون جامعه است که بر جامعه مسلط‌اند و تحلیل گفتمان می‌تواند در هر زمینه‌ای یا در مورد هر مشکل یا موقعیتی به کار گرفته شود. چون تحلیل گفتمان اساساً یک خوانش تفسیری و ساختاری است؛ پس از رهنمود ویژه‌ای پیروی نمی‌کند. اساساً هدف تحلیل گفتمان معطوف به جمع‌آوری جواب‌های دقیقی نیست، فقط این روش به

برنامه درسی

فوکو مدعی است که صاحبان قدرت در جوامع می‌کوشند تا دیدگاه خود را دربارهٔ معرفت، برنامه درسی و تدریس به کسانی که بدون قدرت سیاسی و اقتصادی هستند، تحمیل کنند؛ ابزارهای مهم قدرت در این زمینه، استادان و متون درسی هستند که به این قدرت حاکم مشروعیت می‌بخشند. در جامعهٔ معاصر صاحبان قدرت، بخش‌های سازمان‌یافتهٔ جامعه مثل نظام آموزشی را کنترل کرده و همچنین بر احزاب مهم سیاسی مسلط‌اند و پیام‌های نوشتاری و الکترونیکی رسانه‌های گروهی را برای تحکیم وضع موجود منظم می‌کنند. فوکو، متون درسی را به‌عنوان عملکردهای ساخته تاریخ، جامعه و صاحبان قدرت نقد می‌کند و معتقد است که همواره از متون به‌عنوان ابزار قدرت بهره گرفته شده است. با توجه به نگرش فلسفی فوکو می‌توان استنباط کرد که تعلیم و تربیت در جامعهٔ امروزی از مجرای «برنامه درسی آشکار و پنهان»، گروه کنترل مسلط بر جامعه را مشروعیت می‌بخشد. از یکسو «برنامه درسی آشکار»، به تحکیم وضع موجود می‌پردازد که حامی اقلیت حاکم است و برنامه درسی را به نحوی سازمان می‌دهند که از ساختار موجود قدرت حمایت کند؛ و از سوی دیگر «برنامه درسی پنهان»، با تأکید بر رقابت، مصرف‌گرایی و مالکیت خصوصی موجب استحکام وضع موجود در جامعه می‌شود (Farmahini, 2005). بر اساس گفته‌های فوکو می‌توان استنباط کرد که برنامه‌های درسی مدارس از نوعی قدرت حمایت می‌کنند که این قدرت به‌صورت پنهان و آشکار در برنامه‌های درسی، در اعمال قدرت معلمان و حتی در نظارت بر سیستم کنترل مدرسه مشهود است. فوکو معتقد است که در حقیقت، همهٔ دانش‌ها سیاسی هستند. کتاب‌های درسی و تولید مواد درسی هرکدام بیانگر روش‌های سیاسی خاصی هستند و عمدتاً کسانی را مورد حمایت قرار می‌دهند که از نظر اقتصادی، سیاسی و فرهنگی سبب شکل‌گیری آن شده‌اند. قدرت،

باید پیوسته شکاف‌ها، گسست‌ها و جدایی‌هایی را که در حوزه‌های گوناگون معرفتی وجود دارد، جست‌وجو کرد؛ بنابراین پژوهشی که در نظر دارد مفاهیم نهادینهٔ تعلیم و تربیت را با نگاهی دیگر مورد بررسی قرار دهد و لایه‌های زیرین آن را کشف کند، می‌تواند از روش تبارشناسی بهره جوید. تبارشناسی در پی جست‌وجوی لایه‌های ژرف مفاهیم هنجارین و نهادینه است تا عقلانیت جهانی موجود در پس آن را به چالش کشد و برای این کار از ابزارهای متعددی استفاده می‌کند که مرتبط ساختن تکوین این‌گونه مفاهیم با قدرت و نیز جست‌وجوی انتقادی تاریخ را می‌توان در شمار آن‌ها خواند (Bagheri & Sajjadyeh & Tavassoli, 2010).

(Gale, 2000) با استفاده از روش تبارشناسی، تعلیم و تربیت دبیرستانی را مورد بررسی قرار داده است. وی در این پژوهش بر سیاست‌هایی متمرکز می‌شود که در جهت افزایش تعداد دانش‌آموزان راه یافته به دانشگاه طراحی شده‌اند و ادعای گسترش عدالت آموزشی داشته‌اند. این سیاست‌ها، از جمله افزایش ظرفیت دانشگاه‌ها، ورود دانش‌آموزان را به دانشگاه به ظاهر آسان کرده‌اند، اما در حقیقت، رشته‌های سطوح بالا، همچنان جایگاه بالای خویش را حفظ کرده‌اند و مدارس غیرانتفاعی همچنان در پی آماده ساختن دانش‌آموزان برای تدریس در چنین رشته‌های هستند. وی پس از مسئله‌دار ساختن این سیاست‌ها توسط بررسی اولیهٔ نتایج آن‌ها، به نحوهٔ تکوین آن‌ها و دلایل ورود آن‌ها به نظام‌های تربیتی و نیز ظهور و بروزهای گوناگون آن در تعلیم و تربیت استرالیا پرداخته است. به اعتقاد Gale (2001) تبارشناسی، سیاست‌های تربیتی با تمرکز بر کارگزاران این سیاست‌ها، ارتباط این سیاست‌ها را با نهادهای قدرت برقرار می‌کند و با در نظر گرفتن تأثیر این سیاست‌ها بر دانش‌آموزان، آن‌ها را در شبکه‌ای از قدرت-سوژه قرار می‌دهد و از منظری نو بررسی می‌نماید (Gale 2001, quoted by Sajjadih & Bagheri & Irvanni & Zamirran, 2010).

اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بپردازند. روش‌های سنتی که معلمان به کار می‌برند، نمی‌تواند به یادگیری واقعی منجر شود. با وجود این حتی در بدترین شرایط هم معلمان می‌توانند با تدابیر خاص، دانش‌آموزان را به حرکت وادارند. معلمان با فراهم آوردن زمینه‌هایی برای تعلیم و تربیت انتقادی متناسب با آنچه فوکو، گفته است، می‌توانند تا حدی از تأثیرات این عوامل منفی بکاهند (Farmahini Frahani, 2005. p186)؛ بنابراین تعلیم و تربیت، نیاز به معلمان نقاد و انتقادگر دارد، بنابراین اول باید به این امر توجه شود که معلمان نقاد، حاکم بر فرایند تدریس شوند، یعنی مسئولان آموزش و پرورش باید کسانی را به خدمت معلمی بگیرند و تربیت بکنند که این افراد خود ذهن خلاق داشته باشند تا به کمک آن‌ها دانش‌آموزان نقاد تربیت کنند؛ بنابراین تا زمانی که نمره دادن عامل اقتدار معلمان است و معلمان نیز خود وسیله کنترل هستند، نمی‌توان انتظار داشت که زمینه رشد تفکر انتقادی در کلاس درس فراهم شود. فوکو در زمینه حدود وظایف و اختیارات معلم، معتقد است نقش معلمان تحول‌آفرینی و مرتبط کردن موضوعات مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است. معلم از دیدگاه فوکو دیگر آن نقش سنتی را که دانش‌آموزان را کنترل می‌کند و نظر خود را به آنان تحمیل کند ندارد، بلکه در یک ارتباط متقابل و یک رابطه افقی و دانش‌آموزمحوری، به ایفای نقش می‌پردازد، معلم با نقادی نسبت به متن و برنامه درسی نقش روشنفکری خود را در ساختارزدایی از فرهنگی که در آن زندگی می‌کند ایفا خواهد کرد.

دانش‌آموز

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

دانش را تولید می‌کند و قدرت و دانش مستقیماً بر یکدیگر دلالت می‌کنند. هیچ رابطه قدرتی بدون همراهی دانش وجود ندارد؛ همچنان که هیچ دانشی بدون بر پا داشتن روابط قدرت قابل تصور نیست (Foucault, 1979). فوکو به‌عنوان یک پسا‌ساختار‌گرای برجسته، متون درسی را ابزار قدرت می‌داند؛ بر این اساس، برنامه درسی را یک فرایند خنثی قلمداد نمی‌کند. برنامه درسی مد نظر فوکو می‌تواند رویکردی تلفیقی و تکثرگرایانه داشته باشد. به‌طوری که تمام مطالب درسی و مسائل اجتماعی-فرهنگی در ارتباط با هم یاد گرفته می‌شود. نکته دیگری که در مورد مواد مختلف درسی و تدریس آن‌ها، متناسب با دیدگاه فوکو -به‌ویژه در روش دیرینه‌شناسی دانش- باید مد نظر باشد، این است که در ارائه مفاهیم همواره باید به بعد تاریخی مفاهیم و چگونگی تغییر کلمات و مسائل در طی زمان توجه داشت و دقت کرد؛ چرا که هر دوره، ایستگاه (صورت‌بندی دانایی) خاص خود را دارد.

معلم

به نظر فوکو، معلمان باید از تأثیر نامرئی، ناملموس و پنهان ایده‌های واقعیت‌آگاه باشند. آن‌ها در واقع در شبکه‌ای از قدرت انضباطی قرار دارند و در واقع سوژه و کارگزاران نامرئی قدرت هستند (Foucault, 1979). فوکو بر این عقیده است که معلمان در راستای علائق عاملان کنترل اجتماعی، قسمتی از فرایندی هستند که دانش‌آموزان را انضباط می‌دهند و خودشان هم به‌وسیله این نیروها کنترل می‌شوند. از دید فوکو عوامل بسیاری در بی‌اقتداری معلم برای تدریس مؤثرند. آزمون‌های استاندارد شده، شیوه‌های ارزشیابی صلاحیت معلمان و مدارسی که با تحکم از بالا به پایین اداره می‌شوند، از جمله عواملی هستند که قدرت معلم و امکان هدایت تدریس از جانب او را سلب می‌کنند. بنابراین معلمان باید نقش فعال و تحول‌آفرین خود را باز یابند و به مرتبط کردن مباحث مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر

هستند که در جهت عادی‌سازی فعالیت می‌کنند و باعث ایجاد افرادی از یک نوع معین، با سوابق و طرز فکر تقریباً مشابه، در جهت مطامع صاحبان قدرت می‌شوند. منظور فوکو در تمام مدارس به‌عنوان مؤسساتی که در خدمت حاکمیت و قدرت هستند، نیست؛ بلکه آنچه از نظر او مهم است این است که دانش‌آموزان مقاومت را بیاموزند و برای جنگیدن در تمام طول زندگی تشویق شوند. قدرت انضباطی و به‌ویژه قدرت حاکمیت، مستعد و پذیرا برای مقاومت هستند و از آنجا که کثرتی از قدرت‌ها وجود دارد، ضرورتاً کثرتی از مقاومت‌ها ایجاد می‌شود. مقاومت و قدرت، مانند دانش و قدرت مجزا نیستند (Usher, 1994).

روش تدریس

از روش‌های مورد توصیه فوکو، گفتمان است. تلقی فوکو از گفتمان با مضمون رایج آن متفاوت است. او شکل‌بندی‌های دانایی (اپیستمه) را وقتی که تبلور زبانی پیدا می‌کند و با قدرت عجین می‌شوند، گفتمان می‌داند. تأکید او بیشتر بر شکل‌گیری نظام دانایی در چارچوب قدرت و نهادینه شدن این قدرت در یک بستر زبانی خاص است. فوکو طبقه‌بندی متعارف ما را از دریافت و شناخت به هم می‌زند. وی بر معرفت و اندیشه تأکیدی ندارد، بلکه تأکید او بر شرایطی است که معرفت و اندیشه به‌واسطه آن ایجاد می‌شود یعنی او بر گفتمان تأکید دارد. فوکو در واقع روی ساختن موضوعات و تجربه ذهنی از طریق روش‌های گفتمانی تأکید دارد و بیشتر به این نکته توجه دارد که تبیین روشنی از ماهیت و نقش قدرت در فراسوی نقش زبان و متن به دست دهد (Farmahini Frahani, 2005). در جدول زیر خلاصه‌ای از دلالت‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای فوکو را می‌بینید.

امکان هر دوره را بشناسند و وضعیت یا اعمال گفتمانی را که اشکال مختلف معرفت را ممکن می‌گرداند شناسایی کنند. در نتیجه آن‌ها به دنبال استخراج قوانین کلی برای تعمیم مسائل به همه دوره‌های مختلف زمانی و مکانی بر نمی‌آیند. بر اساس دیدگاه فوکو، دانش‌آموزان باید نسبت به مسائل اجتماعی-فرهنگی خود، آگاهی کافی داشته باشند. در صورت وجود این آگاهی است که دانش‌آموزان می‌توانند به سمت مشارکت فعال و ایجاد تحول حرکت کنند. در چنین شرایطی هم محتوای آموزشی (برنامه درسی آشکار) و هم روابط تربیتی میان معلم با شاگرد و شاگردان با هم (برنامه درسی پنهان) در ارتباط با مسائل و عناصر چندفرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرد؛ بنابراین دانش‌آموزان به جای یادگیری محتوا بر اساس فرهنگ خاص و غالب، تمام فرهنگ‌ها و قومیت‌های موجود در کشور را مورد توجه قرار می‌دهند (Mohammadi & hassanpour, 2013)؛ بنابراین اگر بخواهیم دیدگاه فوکو را با توجه به تقسیم‌بندی سنتی، بررسی کنیم، باید بگوییم که دیدگاه وی دانش‌آموزمحوری است و رویکرد غیر اقتداری مد نظر فوکو در تعلیم و تربیت، این پیام را دارد که رابطه معلم با دانش‌آموز نوعی رابطه افقی و عرضی است، نه رابطه عمودی و طولی. بر اساس این نگاه، معلمان باید به تفاوت موجود در شیوه زندگی، علایق و نیازهای دانش‌آموزان توجه کنند و در پی تحمیل نظر خود بر آن‌ها نباشند.

مدرسه

مدرسه به نظر فوکو، مؤسسه عادی‌سازی و هنجاری‌بخشی است. دانش‌آموزان به‌طور دقیق به کلاس‌ها و رتبه‌هایی تقسیم شده‌اند و نظام سلسله‌مراتبی بر آن‌ها حاکم است. در این معنا مدارس نمونه‌ای نهاد‌های تربیتی

جدول ۱. تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو

ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی میشل فوکو	ویژگی‌ها
اهداف تربیت	خودآفرینی، مقاومت و ایستادگی در برابر قدرت، تأکید بر تفاوت‌های فردی و فرهنگی
اصول تربیت	واژگونی، گسست، خودویژگی، برون‌بودگی، درون‌بودگی
روش‌های تربیت	تحلیل گفتمان، تبارشناختی
برنامه درسی	تمرکز بر انواع روایت‌ها و سنت‌ها
معلم	نقاد به مسائل مختلف، متن و برنامه درسی و
دانش‌آموز	آگاهی به مسائل مختلف فرهنگی و...
مدرسه	مکان پرورش شهروندان انتقادی
روش تدریس	گفتمان

نقد و بررسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی با تأکید بر آرای میشل فوکو

با نظر به ملاحظات مثبتی که در آرای تربیتی چند فرهنگی میشل فوکو وجود دارد از جمله اینکه رویکرد تعلیم و تربیت فوکو، تکثرگرایانه است و تعلیم و تربیت بیشتر امری اختصاصی، ویژه و محلی است و اصول و روش‌های ثابت، یکسان و مشابه برای تعلیم و تربیت را بی‌معنا می‌داند؛ فوکو به‌عنوان یک پساساختارگرایی برجسته، متون درسی را ابزار قدرت می‌داند. بر این اساس، برنامه درسی را یک فرایند خنثی قلمداد نمی‌کند و برنامه درسی مد نظر فوکو می‌تواند رویکردی تلفیقی و تکثرگرایانه داشته باشد به‌طوری که تمام مطالب درسی و مسائل اجتماعی-فرهنگی در ارتباط با هم یاد گرفته می‌شود. در این رویکرد، توجه به عنصر دیگری نقش اساسی دارد یعنی تعلیم و تربیت بتواند دانش‌آموز را از عنصر دیگری (فرهنگ دیگر، افراد دیگر) مطلع کند. با بررسی آرای فوکو می‌توان نتیجه گرفت که رهنمودهای ضمنی وی به ایجاد عدالت آموزشی و کثرت‌گرایی فرهنگی می‌انجامد.

رویکرد تربیتی چندفرهنگی، علی‌رغم فضا سازی گسترده و مطلوب، نقد بسیاری از منتقدان را نیز برانگیخته است محافظه‌کاران، عمده‌ترین مخالفان

رویکرد تربیتی چندفرهنگی هستند. آن‌ها از سه سو با تعلیم و تربیت چند فرهنگی مخالفت می‌کنند.

۱. یک نظام آموزشی خوب، با تأمین نیازها و خواسته‌های اقلیت‌های نژادی آسیب‌پذیرتر می‌شود.
 ۲. یک نظام آموزشی چندفرهنگی، با اهداف اصلی تعلیم و تربیت در تضاد است. اهدافی همچون گرایش دادن شهروندان آینده به سوی فرهنگ ملی مشترک که بدون وجود آن جامعه نمی‌تواند یکپارچگی داشته باشد.
 ۳. نظام آموزشی چندفرهنگی، زمینه تجزیه اجتماع را فراهم می‌کند چرا که بر خودآگاهی اقلیت‌های نژادی تأکید دارد و از یکپارچه شدن آن‌ها جلوگیری می‌کند (Harris, 1982 quoted from Sajjadi, 2005. p 30).
- در همین راستا، در اندیشه تعلیم و تربیت چندفرهنگی فوکو نیز نقطه‌ضعف‌ها و اشکال‌هایی به چشم می‌خورد که باید با واقع‌بینی، شناسایی و معرفی شود که می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.

۱. بحرانی شدن بازنمایی واقعیت

پساساختارگرایی، اندیشه‌ای است که اولین بار با نقدهای افرادی چون دریدا، فوکو، بارت (Roland Barthes)، دلوز (Gilles Deleuze) و... بر تفکر مدرنیته و ساختارگرایی پا به عرصه وجود گذاشت. فرض اصلی

به ذهن آدمی تعبیر کردند. نشانه‌های اولیه بروز این نظر با طرح مباحث معطوف به الگوهای کلان فکری از سوی تامس کوهن (Thomas Samuel Kuhn) ظاهر شد و در سال‌های اخیر با تشکیک درباره عینیت تام از سوی متفکرینی چون فوکو به مسئله‌ای جدی تبدیل شده است. فوکو در مصاحبه با مارتین ال اچ می‌گوید: «هدف من آن است که به مردم بگویم از آنچه احساس می‌کنند، آزادترند» وی معتقد است که این رهایی‌بخشی، به این صورت انجام می‌گیرد که به مردم نشان دهیم آنچه حقیقت می‌پندارند یا در حکم مدرک در نظر می‌آورند، تحت شرایط تاریخی ویژه‌ای ساخته شده و به همین دلیل می‌توان آن را مورد نقد قرار داد یا آن را ویران ساخت. به اعتقاد وی این عمل نوعی تغییر دادن ذهن مردم است در نتیجه این تشکیک در جهانی بودن حقیقت‌ها، ذهن‌ها قادر می‌شوند که تفکر به گونه‌های دیگر و دستیابی به حقیقت‌های زمینه‌مند دیگر بیندیشند (Gharib & Golstani & Jafari, 2016). با توجه به اصول معرفت‌شناسی پس‌اساختارگرایی که فوکو مطرح می‌کند عدم وجود حقیقت مطلق، عدم وجود اصول و روش‌های قطعی برای شناخت و... نسبی‌گرایی است، نظام تربیتی فوکو نمی‌تواند الگویی از انسان ایده‌آل ارائه دهد تا سایر افراد بر اساس آن تربیت شوند. در عین حال، نمی‌توان اصول روشن و دقیقی برای تربیت انسان در نظر گرفت و فرایند تعلیم و تربیت را بر پایه آن بنا کرد.

۳. واگرایی سیاست‌های تعلیم و تربیت

از بین بردن دوگانگی‌ها و قطب‌بندی‌های رایج همچون عین و ذهن، تئوری و عمل، عامه و نخبه و... ایجاد گرایش به تکثر و دستیابی به دموکراسی رادیکال از جمله اهداف اصلی پس‌اساختارگرایی است (Sajjadi & Dashti, 2008, p93). به نظر می‌رسد دیدگاه پس‌اساختارگرایی فوکو باعث تکه‌تکه شدن سیاست‌های تعلیم و تربیت می‌شود. تصور کنیم تعلیم و تربیت مد

در این تفکر این است که عصر فلسفه به پایان رسیده و دچار گونه‌ای دگردیسی شده است از این نظر دیگر نمی‌توان از مبانی ثابت و بدون تغییر و قطعی نام برد. از دیدگاه فوکو، نمی‌توان از حقیقت‌های ناب سخن گفت چون حقیقت‌ها در دامان گفتمان‌هایی زاده می‌شوند که در بستر شرایط اجتماعی پدید می‌آیند. فوکو در این باره معتقد است «نباید خیال کرد که جهان چهره خواندنی خود را به سوی ما برگردانده و کار ما فقط کشف آن است؛ جهان همدست شناسایی ما نیست. خداوند قادر متعالی در قلمروی که گفتار را به نفع ما بچرخاند، در کار نیست. گفتار را باید همچون خشونت قلمداد کرد که ما نسبت به اشیا روا می‌داریم، یا باید آن را چونان پراتیکی دانست که ما به اشیا تحمیل می‌کنیم و در این پراتیک است که رویدادهای گفتار، اصل قاعده‌مندی خود را باز می‌یابند» (Foucault, Parham translation, 2005, p 47). از نظر (salehizadeh, 2011) در این رهیافت، معیارهای بنیادین صدق و کذب بیرون از گفتمان‌ها وجود ندارند و نمی‌توان جز در چارچوب گفتمان ویژه به ارزیابی آن پرداخت. بر این اساس در دیدگاه فوکو، با نفی متافیزیک، بازنمایی واقعیت دچار بحران می‌شود، یعنی تصور وجود واقعیت بیرونی و شناخت‌پذیر متزلزل می‌شود که می‌توان آن را کشف کرد و به حقیقت آن دست یافت. در این صورت تعلیم و تربیت وابسته به این تفکر ویژگی‌هایی دارد که توجه به آن ضروری است. ذهن و عقل دیگر نمی‌توانند ابزارهای مهم شناخت تلقی شوند. پس‌اساختارگرایان از جمله فوکو با رد عقل، به‌عنوان یگانه ابزار شناخت و با رد حقیقت و نفی واقعیت بیرونی به این نتیجه می‌رسند که در حال حاضر به بحران بازنمایی رسیده‌ایم (Sajjadi & Dashti, 2008).

۲. تأکید بر نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی

نیمه دوم قرن بیستم، شاهد ظهور نظریه‌هایی فلسفی بود که تطابق واقعیت و ذهن آدمی را مورد پرسش قرار دادند و دانش را امری زمینه‌مند، ساخته شدنی و وابسته

واقعیت‌های کنونی، نشان‌دهنده نابرابری‌های شدید در سطوح مختلف است. برای پرهیز از هرگونه انحصار در گفتمان و برای حفظ شرایط ایده‌آل در موقعیت‌گفتمانی، مربیان باید به توانایی دانش‌آموزان خود برای قدردانی از اهمیت رابطه دو سویه، برابری، مسئولیت و خودفرمانی معتقد و مطمئن باشند به نظر می‌رسد که در وضعیت کنونی، فاصله بسیار تا رسیدن به این مرحله وجود دارد.

۵. عدم ارائه راه‌حل برای معضلات تربیتی

یکی دیگر از نقدهای وارد بر پژوهش تبارشناختی، عدم درمانگری آن در حوزه مسائل تربیتی است. در عین حال، رویکرد تبارشناسی را باید رویکردی دردشناس به شمار آورد که بیش از درمان به شناخت دردها توجه دارد. برای نمونه، هنگامی که فوکو به ساختار معماری مدرسه و نوع چیدمان کلاس‌ها می‌پردازد در پی فاش کردن ارتباط‌های وثیق قدرت-مدیر، معلمان و حتی بازرسان با آن و مشخص کردن رد پاهای قدرت در آن است. تحلیل‌های تبارشناختی فوکو نشان می‌دهند که برخی نهادها در ذات خویش سوژه گشتن انسان‌ها و سلب عاملیت را با خود به همراه دارند که حداقل باید به این وجه آن‌ها آگاه بود و برخی از ویژگی‌های آن‌ها را نیز می‌توان در راستای تعدیل سوژه‌سازی و سلب عاملیت، اصلاح کرد؛ اما در عین حال دغدغه فوکو بیان راه‌حل نیست. در مجموع می‌توان گفت تبارشناسی دغدغه راه‌حل ندارد و بر شناسایی چالش‌ها و نقاط سلطه‌آمیز نظرورزی‌ها و فعالیت‌ها و سیاست‌های تربیتی معطوف است (Sajjadiyeh, 2016. p117-118).

بحث و نتیجه‌گیری

با عنایت به مباحث مطرح شده، در عصر کنونی تنوع فرهنگی در جوامع مختلف بیش از پیش خود را نشان داده است و ضرورت توجه به مقوله چندفرهنگی از مسائل مهم در دنیای کنونی است. در این میان نقش

نظر فوکو پیاده شده است. حاصل، پیاده کردن یک راهبرد نتیجه‌مدار از تعلیم و تربیت است، بدون توجه به محتوای مشخص، همراه با فعالیت‌های غیررسمی؛ آنچه معلم در کلاس می‌گوید به اهمیت آن چیزی است که دانش‌آموز می‌گوید. در چنین مدرسه‌ای، نقادی از تمام عناصر درون و برون مدرسه دیده می‌شود و مدرسه به سازمانی بدل می‌شود بدون ساخت، بدون مرز، بدون رده‌بندی، بدون اصل قطعی و... که کاملاً در هم پیچیده شده و وظایف گوناگونی دارد. آیا تصویر چنین مدرسه و آموزش و پرورش به شکل عملی ممکن است؟ بنابراین از انتقادات اصلی به تعلیم و تربیت فوکو، مربوط به بحث ساخت شکنی است. اگر در تربیت حد و مرزی وجود نداشته باشد آدمی می‌تواند به هر کاری مبادرت کند و در این صورت سخن گفتن از تربیت به‌ویژه تربیت دینی میسر نیست چون تربیت دینی با مرزها و حدود و ثغور، ملازمت اساسی دارد (Bagheri, 2006).

۴. عدم پیش‌فرض‌های لازم در بحث گفتمان

از نظر فوکو حقیقت، سازه‌ای است بر پایه دانش، ذهنیت و قدرت که در واقع فناوری‌های حقیقت هستند. حقیقت چیزی بیش از رسوم پراکنده شده توسط نیروهای مسلط در جامعه نیست. حقیقت از طریق کنترل گفتمان‌های بیرونی شکل می‌گیرد (Gharib & Sajjadiyeh, 2016. p11). از نظر (Golstani & Jafari, 2016) «شکست ساختارهای علمی-گفتمانی و فراتر از آن‌ها رفتن، سبب می‌شود تا مطالعات فوکو به مطالعات میان‌رشته‌ای نزدیک شوند. موضوعات محوری آثار فوکو، از منظرهای مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرند و وی در بررسی‌های خویش، مرزی گفتمانی قائل نمی‌شوند» بر مبنای این نقد می‌توان اذعان کرد؛ از موارد توجه فوکو، بحث گفتمان است که گاه آن را ابزار اصلی یادگیری می‌دانند، اما به این نکته معمولاً توجه نمی‌شود که برای گفت‌وگو به سطح تقریباً برابری از اطلاعات و دانش پیشینی نیاز است در حالی که

بیشتر در پی آشکارسازی روابط قدرت در نهادهای آموزشی و جامعه هست.

با عنایت به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد‌های ذیل ارائه می‌شود:

- پرورش ظرفیت‌های اصلی دانش‌آموزان همچون دستیابی به زندگی مسالمت‌آمیز و توأم با همدلی، گشاده‌رویی در برابر فرهنگ‌های پیرامونی، استدلال‌جویی، کنجکاوی ذهنی و...

- آشنا نمودن دانش‌آموزان با دستاوردهای مهم سایر فرهنگ‌ها و استفاده از سرمایه‌های آنان و مطالعه تاریخ، زبان، جغرافیا، فرهنگ، ساختارهای اجتماعی و ادیان مختلف.

منابع

- Bagheri, Kh. (2006) Education in the Postmodern Perspective, Journal of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, No. 4-1
- Bagheri, Kh; Sajjadiyeh, N; Tavassoli, T. (2010) Approaches and Methods of Research in the Philosophy of Education, Tehran: Publishing of the Research Institute for Social and Cultural Studies
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M., (2005). Multicultural education Issues and Perspectives (5th ed.), New York: John Wiley.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. New York: John Wiley.
- Bashirieh, H. (1997), Translator Introduction: Hubert Dreyfus and Paul Robino, Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics, Tehran: Publishing Ney.
- Coombs, Gerald R.; Denils, Luo Bin (2009) Philosophical Research: Conceptual Analysis, translated by Khosrow Bagheri, Methodology of Curriculum Studies, Translating Mehr Mohammadi et al., Tehran: Publications
- Delavar, A (2008) Theoretical and practical foundations of research in the humanities and social sciences, Tehran: Roshd
- Dezhgahi, S; Zamirran, M. (2006) Examining Educational Objectives from the Viewpoint

بی‌بدیل نظام تعلیم و تربیت بسیار مهم است به‌گونه‌ای که نظام تعلیم و تربیت باید در تمام مناسبات خود به‌ویژه برنامه درسی به این تنوع و تفاوت فرهنگی توجه کند. تعلیم و تربیت چندفرهنگی و ضرورت آشنایی افراد با مبانی فلسفی و پیامدهای بی‌توجهی به آن در شرایط امروزی یکی از اولویت‌های اساسی نظام‌های آموزشی هر جامعه‌ای است. فوکو از اندیشمندان و فیلسوفان پست‌مدرن است که آرا و اندیشه‌های او به‌صورت غیر مستقیم در تعلیم و تربیت مؤثر بوده و با تأمل در آرای او می‌توان در خصوص تعلیم و تربیت چندفرهنگی به نکات مهم و قابل توجهی دست یافت. بر مبنای یافته‌های پژوهش، با همه محاسن و نقاط قوتی که در آرا و اندیشه‌های فوکو در باب تعلیم و تربیت چندفرهنگی وجود دارد، اما با بررسی تحلیلی و نقادانه، نقاط ضعف و اشکالاتی را نیز می‌توان بر آرای فوکو وارد ساخت. در این رهیافت، معیارهای بنیادین صدق و کذب بیرون از گفتمان‌ها وجود ندارند و نمی‌توان جز در چارچوب گفتمان ویژه، به ارزیابی آن پرداخت و از این دید بازنمایی واقعیت دچار بحران است. همچنین نظام تربیتی مدنظر فوکو با تأکید بر نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی نمی‌تواند الگویی از انسان ایده‌آل ارائه دهد تا انسان‌ها بر اساس آن تربیت شوند. همچنین آرای او به واگرایی سیاست‌های تعلیم و تربیت منجر شده است، به نحوی که بدون توجه به محتوای مشخص، همراه با فعالیت‌های غیررسمی است و مدرسه به سازمانی بدون ساخت، بدون مرز، بدون رده‌بندی، بدون اصل قطعی و... که کاملاً در هم پیچیده شده تبدیل شده است. در دیدگاه فوکو پیش‌فرض گفتمانی وجود ندارد به نحوی که معمولاً توجه نمی‌شود که برای گفت‌وگو به سطح تقریباً برابری از اطلاعات و دانش پیشینی نیاز است در حالی که واقعیت‌های کنونی، نشان‌دهنده نابرابری‌های شدید در سطوح مختلف است و در نهایت می‌توان گفت فوکو در پی ارائه راه‌حل برای مسائل تربیتی در جامعه نیست و دغدغه راه‌حل ندارد و

- of Michel Foucault, Journal of New Ideas in Education, No. 1 & 2
- Eini, A; Yazdani, H; Sadeghi, A (2018) a content analysis of social Science Textbooks of 4th, 5th, 6th grades within the items of multicultural education, Research in Curriculum Planning, Vol 15. No 31 (continus 58), fall 2018, p136-151
- Fairclough, N. (2000) Critical Discourse Analysis, Translated by Fateme Piran et al., Tehran: Center for Media Studies and Research
- Farmahini Farahani, M. (2004) A Study of Educational Perspectives of Postmodernism with Emphasis on Foucault and Derrida's Thoughts, Daneshvar Behavior, Volume 10, Issue 3, P. 68-51
- Farmahini Farahani, M. (2005) Postmodernism and Education, Tehran: Ayeizh Publishing
- Foucault, M (1984) space, knowledge and power. In the Foucault reader, edoby oaul rabinow
- Foucault, M (2000). confronting governments: human rights. In.j. D. Faubion(Ed) power: Essential Works of Foucault,1954-1984.Volum 111(pp:474-4750 NEWYORK, NEW PRESS
- Foucault, Michel (1996) What is Enlightenment? Translated by Naser Etemadi, book point, No. 1, first year
- Foucault, Michel (1999) The Order of Speech, translated by: Bagher Parham, Tehran, Publishing House, First Edition
- Foucault, Michel (2008) Will to Know: History (Gender), Volume I, Tehran: Knowledge Publishing
- Foucault, Michel (1979) The Birth of the clinic:An Archaeolo of medical perception.new ork:vintage book
- Foucault, Michel (2005) Speech order: Opening lesson in Kelsey de Fransas (translation by Bagher Parham) Tehran: Agah Publication.
- Gale,Trevor (2000) Negotiating temporary settlements: An archeology of policy production in Australian higher education, paper presented at the Australian Association for research in education (Aare) Annual Conference, Sydney, Retrieved from www.aare.edu. Au
- Gale, Trevor (2001) critical policy sociology: Historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. journal of education policy,16(5),379-393
- Garrison, Jim (1998) Foucault, Dewey and self – creation, Educational philosophy and Theory,3(2),111-134
- Gharibi, J; Golestani, S, H; Jafari, S, H. (2014) A Study of the Philosophical Foundations of the Document of the Fundamental Transformation in the Islamic Education System of Iran Based on the Components of Multicultural Education, National Conference on Multicultural Education
- Gharibi, J; Golestani, S, H; Jafari, S, H. (2016) The Foundations of Epistemology of Multicultural Education, Journal of Research in Curriculum Planning, 12th Year, Vol 12, No. 20, p. 15-1
- Haghighi, Sh. (1999) Transition from Modernity, Tehran: Agah Publication
- Hakimzadeh, R; Kayamanesh, A; Attaran, M. (2007). Analyze the content of the textbooks of the course with regard to the issues and issues of the World Day in the field of curriculum. Quarterly Journal Studies, Vol. 1, No. 5
- Harris, j (1992) A paradox of multicultural socitics, Journal philosophy of education. 2- 2
- Iraqiyah, A; Fathi Vajargah, k; Foroughi, AA; Fazeli, N. (2009). Integration, an appropriate strategy for the development of multicultural curriculum. Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities, Volume 2, Issue 1, Pages 149-165
- Javadi, M. J. (2000) Multicultural Education as an Approach to Education, Journal of Education, Vol. 16, No. 3
- Macrouni, K; Bolandhematan, K. (2014) Multicultural Education in Elementary Textbooks, Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz, 6th year, year 21
- Mellucci, A and L. Avritzer (2000). Complexity, Cultural Pluralism and Democracy. Social Science Information, Vol39, No4.
- Mohammadi, A; Mohammadi, S; Hasanpour, R. (2013) Post-Structural Implications in Multicultural Curriculum with Emphasis on Michel Foucault's Perspective, National Conference on Multicultural Education
- Sajjadi S, M; Dashti, Z. (2008) Explaining and Analyzing Education from Post-Structural Perspective, Journal of New Ideas in Education, Vol. 4, No. 1

- Sajjadi, S, M. (2005). Cultural Pluralism, Identity and Education (Explanation and Evaluation), Quarterly Journal of New Ideas in Education, Volume 1, Issue 1.
- Sajjadi, S, M. (2005). Globalization, Education, Consequences and Challenges. Proceedings of the First Conference on Globalization and Education
- Sajjadi, N. (2016) Genealogy and Education, Tehran: Tehran University Press
- Sajjadi, N; Bagheri, Kh; Iravani, Sh; Zamirran, M. (2010) Genealogical research and its inspiration for research domains in curriculum studies, Journal of Curriculum Studies, No. 16
- Salehizadeh A. (2011) Income on Discourse Analysis of Michel Foucault's Quality Research Method, Social-Cultural Journal, Vol. 2, No. 7
- Sinaei V; EbrahimAbadi, Gh. (2005). Cultural Pluralism in the Age of Globalization and the Transformation of the Political Culture of the Elite in Iran. Journal of Social Sciences, No. 25, p. 110-140
- Tabassi, M. (2004) Michel Foucault: Cognitive and Imagination Power, Art and Culture, Arts 60, p. 27-39
- Usher, Robin. And Edward, Richard (1994). Postmodernism and Education. London and New York. By Rutledge.
- Winch. c (1999) Autonomy as an educational aim. in. R. marplcs. The Aims of Education. London. Uk: Routlcadge
- Zimirran, M. (2002) Michel Foucault: Knowledge and Power, Tehran: Termes Publishing