

دوره ۲، شماره ۱ و ۲

بهار و تابستان ۱۳۸۵

صص. ۱۶۹-۱۸۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۵/۱۰/۵

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۵/۶/۲۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۵/۵/۲۶

بررسی اهداف آموزشی از دیدگاه میشل فوکو

صغری دژگاهی

دانشجوی دکتری، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء dezh_sh@yahoo.com

دکتر محمد ضیمران

mzaimaran16@hotmail.com

استاد دانشگاه هنر

چکیده

از آنجا که تعیین هدف‌ها راه‌نمای همه‌ی فعالیت‌های آموزشی است، در این پژوهش تلاش شده‌است این کار بنیادی را با نگرش به تعریف انسان از دیدگاه میشل فوکو بررسی کند. فوکو که با کندوکاو باریک‌بینانه در زمینه‌ی جنون و شیوه‌های به‌کارگیری مجازات، گسستی جدی در تاریخ اندیشه‌ی بشری یافته‌بود، هستی انسان را نیز بر همین اساس روشن ساخت. او این گسست‌ها را از دیدگاه اراده‌ی معطوف به قدرت و با تکیه بر دانش بررسی می‌کند و انسان را برآیند سامان‌های دانایی متفاوت در حد فاصل میان این گسست‌ها می‌داند. از چنین دیدگاهی، فوکو در توجه به شرایط شکل‌گیری سوژه‌ی انسانی که مسئله‌ی اصلی او در همه‌ی پژوهش‌هایش است، متوجه نقش سودمند قدرت در جامعه‌ی «فن‌آوری‌های انضباطی» می‌شود. هم‌چنین، او با پیش کشیدن گفتار «فن‌آوری‌های خود» که بسیار بر آن پای می‌فشارد و درآمد کاوش‌های فراوانی برای فیلسوفان آموزشی است، دیدگاهی نو برای آموزش می‌گشاید. فوکو در کنار نقد جدی استقلال به سان هدف آموزشی از سوی آموزش‌گران آزادی‌خواه، خودآفرینی را هم‌چون هدف آموزشی پیش روی می‌نهد.

کلیدواژه‌ها: اهداف آموزشی؛ میشل فوکو؛ فن‌آوری‌های انضباطی؛ فن‌آوری‌های خود؛ استقلال؛ خودآفرینی؛

بنیادهای اندیشه‌ی میشل فوکو^۱

پژوهش‌های گسترده‌ی فوکو که سبب می‌شود تحلیل‌گران اندیشه نتوانند جایگاه او را در رشته‌ی خاص مشخص سازند، آن‌جا که به مسئله‌ی شکل‌گیری انسان مربوط می‌شود از روان‌کاوی لاکان^۲ بسیار سود جست‌است.

لاکان در دهه‌ی ۱۹۵۰ با توجه به پژوهش‌های خود در زمینه‌ی زبان‌شناسی و انسان‌شناسی، روان‌کاوی ساختارگرا را پایه‌گذاری کرد. او هم‌چون فروید^۳ بر نقش ناخودآگاه پای می‌فشارد، اما در سرآغاز پیدایش ناخودآگاه، دیدگاهی ویژه از رهیافت‌های فروید آورده‌است. از دیدگاه لاکان، ناخودآگاه ساختاری پیچیده و نمادین دارد و به جز خواسته‌ها و نیازها از سرچشمه‌هایی دیگری هم‌چون فرهنگ، جامعه، و به ویژه زبان بهره می‌گیرد (اسحاقیان، ۱۳۸۱: ۳۲).

هایده‌گر^۴ نیز از این دیدگاه که سوژه‌های انسانی را سراسر ساخته و پرداخته‌ی بایسته‌گی‌های تاریخی می‌داند بر فوکو تأثیر گذاشت (گاری‌سون، ۱۹۹۸: ۱۱۴). فوکو نیز چون هایده‌گر از هر گونه حقیقت ساخته و پرداخته‌ی متافیزیکی گریزان است و حقیقت را چیزی نمی‌داند جز باورها، گفتمان‌ها، کردارها، و روی‌کردهایی که ماهیتی متافیزیکی یافته و مومیایی شده‌اند (ضمیران، ۱۳۸۱: ۱۹۳).

دریافت مفهوم قدرت در اندیشه‌ی نیچه^۵، فوکو را بر آن داشت تا اندیشه‌هایش را سراسر پیرامون این مفهوم سامان دهد و گفتمان هستی از دیدگاه هایده‌گر را نیز با دست‌بازی به شیوه‌ی پیدایش قدرت و دانش معنا کند. از دیدگاه نیچه انسان موجودی تنها جسمانی است که کانون انگیزش‌ها و احساس‌های زیستی را در نهاد خویش جان می‌دهد و از این رو، این فراگردهای زیستی در جامعه‌ی اراده‌ی معطوف به قدرت انجام می‌شود. بنابراین، چیزی به سان حقیقت اعتبار می‌شود که ماهیت آن با اراده‌ی معطوف به قدرت سازگار باشد. مراد از اراده‌ی معطوف به قدرت، اراده کردن و خواستن قدرت خویش یا اراده کردنی است که خود دربرگیرنده‌ی اراده کردن هستی خویش است (ضمیران، ۱۳۸۲: ۱۴۶).

تأثیر *مرلوپوتتی*^۶ بر فوکو نیز در چارچوب اراده‌ی معطوف به قدرت آشکار می‌شود؛ زیرا او کالبد زنده را به جای «خود استعلایی» در پیدایش مفهوم انسان بسنده می‌داند و اشتباه برآوردهای تنها شناختی را فراموش کردن مراحل آغازین بالنده‌گی (بدنی و روانی)

1. Foucault, Michel (Paul) [15 October 1926, Poitiers, France–25 June 1984, Paris, France]

2. Lacan, Jacques (-Marie-Émile) [1901–1981]

3. Freud, Sigmund [1856–1939]

4. Heidegger, Martin [1889–1976]

5. Nietzsche, Friedrich (Wilhelm) [1844–1900]

6. Merleau-Ponty, Maurice [1908–1961]

می‌داند. *مرلوبونتی* مرحله‌ی انسانی را که دربرگیرنده‌ی ساختارهای زبانی و اجتماعی است بر بنیاد دویوبه‌ی پیشین بالنده‌گی تفسیر می‌کند (گاری‌سون، ۱۹۹۸: ۱۱۴). فوکو با دیدی متأثر از پساساختارگرایان که در کنار ترویج دیدگاه‌های منتقدانه همه چیز را در چارچوب گفتمان توجیه می‌کنند، پژوهش‌های دقیق تجربی خود را در زمینه‌ی جنون، مجازات، و جنسیت، با تکیه بر اسناد و مدارک بایگانی‌شده فراهم آورد و دریافت که تاریخ تمدن غرب سه شیوه‌ی متفاوت و جداگانه‌ی اندیشیدن را تجربه کرده‌است. فوکو این دوران‌ها را *اپیستمه*^۱ می‌نامد و آن را چنین تعریف می‌کند:

«اپیستمه عبارت است از مجموعه روابطی که در یک عصر خاص وحدت‌بخش کنش‌های گفتمانی است. این کردارها پدیدآورنده‌ی نظام‌های معرفتی است.» (ضمیران، ۱۳۸۱: ۵۲).

رخداد‌های مه ۱۹۶۸ در فرانسه و اعتراض‌های دانش‌جویی، فوکو را متوجه مفهوم قدرت در فضای اجتماعی و کاربرد آن در قلمرو فرهنگ نمود و به همین سبب روش تبارشناسی خود را در تکمیل دیرینه‌شناسی به کار گرفت.

سامان‌های دانایی

فوکو در ۱۹۶۶ کتاب *واژه‌ها و چیزها: باستان‌شناسی دانش بشری*^۲ را نگاشت که در ۱۹۷۰ با نام *نظم چیزها: باستان‌شناسی دانش بشری*^۳ به انگلیسی برگردانده و چاپ شد.^۴ دیباچه‌ی کتاب با آوردن دسته‌بندی جانوران از بورخس^۵ نویسنده‌ی آرژانتینی آغاز می‌شود. بورخس دسته‌بندی جانوران را از *فرهنگ‌نامه‌ی چینی*^۶ چنین می‌آورد: (۱) جانوران امپراتور؛ (۲) مومیایی‌شده‌ها؛ (۳) رام‌شده‌ها؛ (۴) خوک‌های شیرخوار؛ (۵) پریان؛ (۶) جانوران افسانه‌ی؛ (۷) سگ‌های ول‌گرد؛ (۸) آن‌هایی که در این دسته‌بندی گنجانده‌شده‌اند؛ (۹) جانورانی که اگر از کوره در روند می‌لرزند؛ (۱۰) جانوران بی‌شمار؛ (۱۱) جانورانی که با قلم‌مویی بسیار نرم از موی شتر کشیده‌شده‌اند؛ (۱۲) دیگران؛ (۱۳) آن‌ها که همین دم گلدانی را شکسته‌اند؛ و (۱۴) آن‌ها که از دوردست همچون مگس می‌نمایند^۷ (فوکو، ۱۹۹۴).

1. Épistémè

2. *Les Mots et les Choses: Une archéologie des sciences humaines*

3. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*

4- فوکو، دوست‌تر داشت نام فرانسوی کتاب‌اش را نیز *L'Ordre des Choses* بگذارد، اما به خواست ویراستارش آن را چنین نامید.

5. Borges, Jorge Luis [1899-1986]

6. *A Certain Chinese Encyclopaedia*

7. Animals are divided into 1) those that belong to the Emperor, 2) embalmed ones, 3) those that are trained (tame ones), 4) suckling pigs, 5) mermaids (sirens), 6) fabulous ones, 7) stray dogs, 8) those included in the present classification, 9) those that tremble as if they were mad, 10) innumerable ones, 11) those drawn with a very fine camelhair brush, 12) others (et cetera), 13) those that have just broken a flower vase, 14) those that from a long way off look like flies.

فوکو با آوردن این دسته‌بندی که در نگاه ما بسیار شگفت و خنده‌دار می‌نماید، بر آن است که شیوه‌های گوناگون برخورد با پدیده‌ها را نشان دهد (ضمیران، ۱۳۸۱: ۹۲-۹۳). این ویژه‌گی، شناسه‌ی بنیادین هر یک از دوره‌های دانایی شمرده می‌شود.

بنیادی‌ترین گفتار این کتاب، دسته‌بندی دوره‌های فرهنگ غرب است. فوکو سامان دانایی غرب را از دوران نوزایی^۱ به سه لایه یا سامان دسته‌بندی کرد:

۱- سامان پیش از کلاسیک تا میانه‌ی سده‌ی هفده (دوران نوزایی).

۲- سامان کلاسیک از نیمه‌ی سده‌ی هفده تا پایان سده‌ی هجده.

۳- دوران مدرن از آغاز سده‌ی نوزده تا سال ۱۹۵۰.

فوکو سامان کنونی را از ۱۹۵۰ تا امروز به گونه‌ئی با دوران مدرن پیوند داده‌است و دگرگونی‌های آن را به روشنی آشکار ساخته و نموده‌های بی‌مانند آن را نمایانده است.

سامان دانایی پیش از کلاسیک (دوران نوزایی)

پارمنیدیس^۲ نخستین فیلسوفی است که تجربه‌های حسی را آکنده از ناسازگاری و گمراه‌کننده شمرد و دست‌یابی به حقیقت را تنها از راه خرد شدنی دانست و برای نخستین بار به منطق واژه‌ها توجه کرد (ضمیران، ۱۳۸۲: ۷۴). افلاتون^۳ نیز با پیش کشیدن این که عالم معلوم حقیقی نیست بلکه سایه‌ئی است از جهان انگاره‌ها که تنها از راه خردورزی فلسفی فهم‌شدنی است دوگانه‌گی‌ئی را که پارمنیدیس بنیاد نهاده‌بود پی گرفت. این دوگانه‌گی تا دوران مدرن دنباله یافت و در کار مارکس^۴ و فروید پدیدار شد (ضمیران، ۱۳۸۱، ص ۵۶).

سامان دانایی دوره‌ی نوزایی در راستای این اندیشه، همواره در پی یافتن هم‌آهنگی و همانندی میان جهان واژه‌ها و پدیده‌ها از راه نشانه‌ها بود (کجویان، ۱۳۸۲: ۹۷). نمونه‌ئی از این نشانه‌ها، خوردن گردو برای کاهش سردرد و زخم‌های سر است که ریشه در همانندی گردو با کاسه‌ی سر و مغز انسان دارد (کجویان، ۱۳۸۲: ۱۰۰).

سامان دانایی در دوره‌ی کلاسیک (۱۶۶۰-۱۸۰۰)

بُیگن^۵ با طرح بت‌های ذهنی (غار، قبیله، بازار، و نمایش) برای زدودن پیش‌داوری‌ها در اندیشه‌ی بشری، نخستین چالش را متوجه اصل همانندی نمود. وی به‌ویژه شیوه‌ی قیاس در اندیشه را خطایی دانست که به نتیجه‌گیری‌های نادرست می‌انجامد. در برابر، او بررسی‌های

1. Renaissance

2. Parmenides [born circa 515 BC]

3. Plato (originally Aristocles) [428/427-348/347 BC]

4. Marx, Karl (Heinrich) [1818-1883]

5. Bacon, Francis, Viscount St. Albans [1561-1626]

بر پایه‌ی استقرا را پیش کشید و از این ره‌گذر به پژوهش مستقیم پدیده‌ها و پیوند آن‌ها با یک‌دیگر پرداخت (ضمیران، ۱۳۸۱: ۱۰۶).

دکارت^۱ هم با آوردن روش خود که از شکی بنیادین آغاز می‌شود، به شیوه‌ئی تحلیلی اصل همانندی را به پرسش کشید. کانت^۲ نیز با محوری ساختن ذهن شناسنده و به گونه‌ئی کلی شناخت سرچشمه‌های خطا در ذهن انسان، انقلابی بنیادی در شیوه‌های اندیشه‌ی فلسفی پدید آورد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴: ۱۵۶-۱۵۷).

برآیند کار این اندیشه‌مندان که بر ناهمانندی و ناهم‌سانی کارها پایه‌گذاری شده‌بود، اصول یک‌تایی (وحدت) و همانندی را سست ساخت. از این رو، کسانی چون لیتائوس^۳ جدول گونه‌های گیاهان و جانوران را فراهم آوردند و درباره‌ی ناهمانندی‌های گونه‌ها به پژوهش پرداختند (ضمیران، ۱۳۸۱: ۱۰۷).

دوران مدرن

سرانجام باید گفت رخ‌دادهایی چند در زمینه‌های گوناگون، سبب شد بازنمایی در دوران کلاسیک توان خود را از دست بدهد. از این پس، موجودات طبیعی به واسطه‌ی کارکرد اندام خود بررسی شدند (ضمیران، ۱۳۸۱: ۱۱۹). تا پایان سده‌ی هجده، دانشی با نام روان‌شناسی نبود؛ اما با پیدایش علوم انسانی، انسان، هم به سان فاعل شناسنده و هم موضوع شناخت، برای نخستین بار نقشی محوری یافت. در گفتمان اقتصاد، زمانی که جمعیت، ثروت دولت و نیروی تولیدی انگاشته‌شد، دولت‌ها در سامان‌دهی کارهای مردم، هنر خردورزی یا حاکمیت را در راستای بهبود زیست و زنده‌گی ملت، زیر پرچم قدرت زیستی^۴ سامان دادند. هسته‌ی چنین قدرتی که در افزایش نقش دولت برای بهبود شرایط زیستی افراد جامعه نهفته است، به سان یک فن‌آوری فراگیر سیاسی در سده‌ی هفده پدیدار شد (شاوور^۵، بی‌تا). فن‌آوری واژه‌ئی است که فوکو برای نمایش به‌کارگیری قدرت در لایه‌های گوناگون و فرودست جامعه آن را به کار می‌برد (مارشال^۶، ۱۹۷۷: ۳۵). بخشی از قدرت زیستی با عنوان سالم‌سازی مردم و پاسداری از آن‌ها گسترش یافت و بخش دیگر آن در فن‌آوری‌های انضباطی^۷ برای پرورش افرادی فرمان‌بر، منضبط، و سودمند برای حضور در چرخه‌ی اقتصادی تجلی یافت. در نوشته‌های فوکو دو نوع فن‌آوری وجود دارد که بر پیدایش ماهیت «خود» اثر می‌گذارد (بسلای^۸، ۲۰۰۵: ۳۱۳).

1. Descartes, René [1596-1650]

2. Kant, Immanuel [1724-1804]

3. Linnaeus, Carolus (Swedish Carl von Linné) [1707-1778]

4. Bio-Power

5. Shawver, L.

6. Marshall, J. D.

7. Disciplinary Power

8. Besley, A. C.

۱- فن‌آوری‌های سلطه^۱

۲- فن‌آوری‌های خود^۲

فن‌آوری‌های سلطه، با تعریف و کنترل اصول راهنمای رفتار آدمی، در پی چیره شدن بر آن‌ها با به‌کارگیری قدرت برای دستیابی به اهدافی مشخص است؛ به گونه‌ئی که برآیند این روند پرورش افرادی فرمان‌بر و سودمند باشد که بتوانند به‌خوبی نقش‌های کاربردی خود را در زنده‌گی بازی کنند. فن‌آوری‌های خود، دگرگونی شخص را در راستای دستیابی به موقعیتی ویژه از خرد، کمال، پاکي، و خوش‌بختي، با کار بر روی جسم، روح، اندیشه، و اصول شدنی می‌سازد (مارشال، ۱۹۹۷: ۳۴).

فن‌آوری‌های سلطه

فوکو برای سخن گفتن از این که ما چه‌گونه درباره‌ی خود شناخت می‌یابیم و چه‌گونه خود را می‌شناسیم یا می‌شناسانیم، واژه‌گان «بلوک‌های انضباطی»^۳ را به کار می‌گیرد که نشان‌دهنده‌ی نقش دانش در به‌کارگیری قدرت و از دیدگاه فوکو، گونه‌ئی ویژه از بسته‌گی‌های دانش و قدرت است که نتیجه‌جویی‌های ضمنی فراوانی برای آموزش در بر دارد. چنین مفهومی، پدیدآورنده‌ی انضباط در چارچوب زمینه‌های موضوعی و گفتمانی است. فوکو دو مفهوم از انضباط را در نظر دارد: نخست، انضباط به سان چارچوب موضوعی، و سپس، انضباط در راستای سوژه شدن و فرمان‌برداری. این گفتار که برگرفته از نظام کنترل اجتماعی است معمولاً کوچک شمرده می‌شود؛ در حالی که از دیدگاه فوکو در پیدایش و ساخت سوژه‌ی انسانی و تعریف خودمان نقشی بنیادی دارد. اغلب چنین می‌نماید که نشان دادن پیوندهای قدرت پیش‌درآمدی برای آزادی از فرمان‌برداری است. ولی از دیدگاه فوکو چنین نیست؛ زیرا آن چه درباره‌ی انسان گفته می‌شود از دریچه‌ی قدرت انضباطی نهفته در علوم انسانی است که ابتدا خودش باید هم‌چون یک گفتمان^۴ گشوده شود. گفتمان از دیدگاه فوکو مفهومی بسیار گسترده دارد. او گفتمان را چنین تعریف می‌کند: «گفتمان کل مجموعه‌ی کردارها را وحدت می‌بخشد و تنها بر حسب این وحدت گفتمانی است که عوامل مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، تکنولوژیکی، و آموزشی گرد هم می‌آیند و به شیوه‌ئی یک‌پارچه عمل می‌کنند.» (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹: ۱۴۸).

هدف تحلیل گفتمان فوکو، یافتن ناخودآگاه تاریخی است که از راه زبان در کردار انسان‌ها ریشه دوانیده است. در گفتار آموزش، گفتمان هم‌چون بافته‌ئی درهم‌پیچیده از متون

1. Technologies of Domination

2. Technologies of Self

3. Disciplinary Blocks

4. Discourse

5. Dreyfus, H. L., & Rabinow, P.

گفتاری، نوشتاری، و دیوان‌سالاری نهادینه شده‌است (مانند سیاست‌گذاری‌ها، اسناد برنامه‌ی درسی، و رویه‌های رایج در نظام آموزشی). رویارویی با این بافته‌ی همه‌جاحاضر (مانند کنش‌ورزی‌ها در کلاس درس و گفت‌وگوهای خودمانی) نیز بخشی از گفتمان شمرده‌می‌شود. این ساخت‌های گفتمانی، هم کارکرد «فن‌آوری‌های قدرت» نهادینه را دارد که با قدرت رسمی پیاده‌سازی می‌شود و به کار می‌رود، و هم به سان «فن‌آوری‌های خود»، ابزارهای درونی‌کننده‌ی انضباط در کنش و هویت انسان‌ها است (ویدوسون^۱، ۱۹۹۸).

از دیدگاه فوکو گفتمان‌ها دربرگیرنده‌ی گستره‌ئی بزرگ است؛ مانند شکل‌گیری موضوع^۲، سوبیه‌های بیانی^۳، مفاهیم^۴، و راه‌بردها^۵. او در کتاب دیرینه‌شناسی دانش برای هر کدام از نام‌های بالا زیرگروه‌هایی آورده‌است. از دیدگاه او، شکل‌گیری موضوع گفتمانی، از سه عامل سطح پیدایش^۶، مراجع مرزگذاری^۷، و شبکه‌های تشخیص^۸ پیروی می‌کند، و در شکل‌گیری مفاهیم، سه عامل پیوندهای میان قضایا^۹، چه‌گونه‌گی رویارویی با قضایای مقبول و مردود^{۱۰}، و هم‌چنین طرح قضایای تازه مطرح است. سوبیه‌های بیانی نیز، کیستی^{۱۱} گوینده^{۱۲}، جایگاه نهادی او^{۱۳}، و وضع او را در برابر همه‌ی شرایط^{۱۳} روشن می‌سازد. چه‌گونه‌گی پیوند میان موضوع، سوبیه‌های بیانی، و مفاهیم، به تعبیر فوکو، مجموعه‌ی راه‌بردها را می‌سازد (فوکو، ۱۹۷۲: ۴۰-۷۰). گفتمان با چنین گستره‌ی معنایی، منابع تعیین اهداف آموزشی نیز خواهد بود.

فوکو در روشن ساختن مفهوم دیگر انضباط که به نظم و کنترل اجتماعی مرتبط است، سه گونه از پیوندهای قدرت را مشخص می‌سازد: گونه‌ئی از پیوندهای قدرت میان کسانی که با یک‌دیگر زنده‌گی می‌کنند، مانند همسران و دوستان؛ گونه‌ئی از قدرت که بر پایه‌ی توانایی، قابلیت، یا حتا توان ویران‌گری است؛ و گونه‌ی سوم، پیوند قدرت انتقال اطلاعات از راه نمادهای زبانی و ابزار ارتباطی.

با همه‌ی ناهمانندی‌های این پیوندها، نمی‌توان گفت این رویه‌ها هیچ همانندی‌ئی با هم ندارند، زیرا در پیوندهای گوناگون انسانی، این سه شیوه با یک‌دیگر تداخل دارند. تکیه‌ی زندان‌ها عمدتاً بر پیوندهای قدرت است. کلاس‌هایی که قابلیت‌ها و توان‌مندی‌های گوناگون (آموزشی، هنری و از این دست) را یاد می‌دهند، بر گسترش توانایی‌های افراد تکیه

1. Widdowson, H. G.
 2. The Formation of the Objects
 3. The Formation of the Enunciative Modalities
 4. The Formation of the Concepts
 5. The Formation of the Strategies
 6. Surface of Emergence
 7. Authorities of Delimitation
 8. Grids of Specification
 9. Forms of Succession
 10. Forms of Intervention
 11. Who Speaks
 12. Institutional
 13. Subject Position

دارند. پیوندهای ارتباطی که با هدف انتقال اطلاعات انجام می‌گیرد، بر شیوه‌ی شاگردی و نوآموزی پایه‌گذاری شده‌است. مدارس غرب هر سه ویژه‌گی را یکجا دارند؛ البته در دوره‌های گوناگون، میزان توجه به هر یک از این سویه‌ها یکسان نیست. در مدارس، بچه‌ها خواندن و نوشتن و دیگر توانایی‌ها را به شیوه‌ی پیوندهای منظم، در فضایی بسته و در نظارتی چارچوب‌بندی‌شده در پاداش، تنبیه و مانند این‌ها می‌آموزند.

توجه به انضباط از این رو است که نگرش آن به بخشی‌هایی از دانش و قدرت است که در صورت عادی از دید پنهان می‌ماند. برای به‌کارگیری قدرت در چارچوب‌های انضباطی، باید سه شرط برآورده‌شود:

۱- دادن جایگاه مشخص به افراد (مانند تخت‌خواب و نیمکت)، گذشته از حذف آشفته‌گی جهان بیرون و درکارآوری نظارت، دسته‌بندی افراد و به‌کارگیری نظام درجه‌بندی را شدنی می‌سازد.

۲- سازمان‌دهی زمانی، کارهای ویژه‌ی هر فرد را بر پایه‌ی جدول زمانی انجام‌پذیر می‌کند. در این‌جا، اصل، تجویز کارهای شایسته و هم‌سو با انضباط (حیطه‌ی موضوعی). مورد نظر و همچنین ارائه‌ی مجموعه‌ی یک‌پارچه از این کارها است.

۳- در سازمان‌دهی توانایی و قابلیت‌ها، برای نمونه، اگر واحد زمانی سال تحصیلی باشد، کارهای آن سال بر پایه‌ی میزان آماده‌گی پیشین و با هدف آماده‌سازی برای سال آینده طراحی می‌شود. سامان‌دهی کارها بر پایه‌ی گفتمان حقیقتی انجام می‌شود که پذیرفته‌ی انضباط ویژه‌ی است. نقشی که دانش در این‌جا بازی می‌کند ارائه‌ی الگویی به‌هنجار است و بدین سان، موارد دیگر نابه‌هنجار شمرده‌شده و برای رویارویی با آن راه‌کارهایی پیش‌بینی می‌شود.

فوکو گاه واژه‌ی برآوردشدنی^۱ بودن را هم‌ارز با هنجارمندی به کار می‌گیرد. برآوردشدنی بودن، پیش از هر چیز، حاکمیت یا کنترل بیرونی بر رفتار است. از این رو، هنجارها، آزمون‌ها، دسته‌بندی‌ها، شیوه‌های ارتقا، درمان‌های جبرانی، و تنبیه‌های انضباطی، همه، بخشی از حاکمیت است؛ حاکمیتی که بنیاد خردورزی حکومت را پایه می‌گذارد. بدین سان، نقش دوسویه‌ی فن‌آوری‌های سلطه به‌روشنی آشکار است: نخست این که فرزندان نظام‌ها با هدف‌های حاکمیت هم‌سو می‌شوند و در این راستا پرورش می‌یابند؛ و دوم این که افراد به تعریفی مشخصی از خود دست می‌یابند (مارشال، ۱۹۹۷: ۳۴-۳۸).

فن‌آوری‌های خود

فوکو بر آن است که فن‌آوری خود که بنیان آن تعریف انسان از خود است، در دوران مدرن بر پایه‌ی آزمون و اعتراف پایه‌گذاری شده‌است. با اقرار و اعتراف، در روندی درمانی و کنترلی، شخص هم خود را می‌شناسد و هم خود را به دیگران می‌شناساند. این، بخشی از رویه‌ئی است که فوکو علوم انسانی می‌نامد و بر آن است که این رویه در دانش‌هایی مانند پزشکی، روان‌درمانی، روان‌شناسی، قانون، و آموزش نفوذ کرده‌است. این فن‌آوری‌ها بر بستر الگوهای درمانی سده‌ی نوزده گسترش یافت. آزمون‌های روان‌کاوانه و درمانگاهی نیاز داشت که نیرویی آگاه و توانمند با نگرش به حقایق بر پایه‌ی آنچه بیمار بازگو می‌کرد و سپس تفسیر آن، کنه آن حقایق را بیابد و دنبال کند. در این روند، حتی آن‌چه خود بیمار از آن آگاهی نداشت آشکار می‌شد (مارشال، ۱۹۹۷: ۳۹-۴۰).

فوکو با بررسی نوشتارهای یونان و روم باستان دریافت که پیدایش و تعریف «خود» در آن زمان، روندی سراسر ناهمانند با امروز را می‌پیمود. در یونان باستان مفهوم «خودت را بشناس» پیرو «مراقبت از خود»^۱ بود. در همه‌ی نوشتارهای آن زمان، از نخستین گفت‌وگوهای افلاتون تا نوشته‌های اصلی رواقیان^۲، مارکوس اورلیوس^۳، و دیگران، به‌روشنی دیده‌می‌شود که مراقبت از خود در همه‌ی اندیشه‌های اخلاقی جریان دارد. مراقبت از خود، هم برای شناخت خود و هم برای بهسازی خویش، که از خطر غرق شدن در خواسته‌ها دور باشیم، نیاز بود. از این گذشته، نیازمند آن بود که برده‌ی دیگران نباشیم؛ چه آن‌ها که بر ما حکومت می‌کنند، چه آن‌ها که پیرامون ما هستند، و حتی احساس‌هایمان. در طول هشت سده، مسئله‌ی این دوران آزادی بود (فوکو، ۱۹۸۴ب: ۵-).

افلاتون در *آلکیبیداس*^۴ نیز آورده‌است که پیش از آن که اداره‌ی جامعه اهمیت یابد، مراقبت از خویشتن موضوعیت دارد. اپیکوریان^۵، برای نخستین بار، مراقبت از خویشتن را سرانجام اصلی زنده‌گی شمردند و آن را از موضوع جامعه جدا ساختند (ضمیران، ۱۳۸۱: ۱۸۲). این در معنای ساده‌ی مراقبت از خود یا خودشیفته‌گی نیست، که دربردارنده‌ی معنایی گسترده است. برای نمونه، *گزنفون*^۶ این واژه‌گان را برای روشن ساختن ساختار کشاورزی آن زمان به کار می‌برد. مسئولیت پادشاه نسبت به شهروندان خود نیز دربرگیرنده‌ی مراقبت از خود است. کاری هم که پزشک برای بیمار خود انجام می‌دهد، باز همین معنا را در خود دارد.

1. Care of the Self

2. Stoics

3. Marcus Aurelius (Caesar Marcus Aurelius Antoninus Augustus; Originally Marcus Annius Verus) [121–180; Roman Emperor 161–180]

4. Alcibiades (Originally Alcibiades Cleiniou Scambonides) [circa 450–404 BC]

5. Epicures

6. Xenophon [circa 431–352/350 BC]

بنابراین، «مراقبت از خود» مفهومی بسیار ژرف است که هم گونه‌ئی کار و کنش است و هم توجه به دانش و فن‌آوری است (فوکو، ۱۹۸۴ا: ۳۵۹-۳۶۰).

پس از گسترش فرهنگ مسیحی، از آن‌جا که رستگاری نیازمند گونه‌ئی خویشنداری و پرهیزکاری بود، طبیعتاً با مراقبت از خود ناسازگار شد. سپس، در فلسفه‌ی نظری، از زمان دکارت که شناخت خود نخستین گام شناخت‌شناسی شمرده‌شد، باز بدان توجه شد. اما این بار، «شناخت خود» نخستین گام بود که پس از آن مراقبت از خود را فراهم می‌ساخت و بدین سان، دو پند اخلاقی یونان باستان وارونه شد (فوکو، ۱۹۸۴ب: ۴-۵).

هم‌اکنون که هویت انسان از راه فن‌آوری‌هایی که برشمردیم ساخته‌می‌شود، تغییر تأکید از مراقبت از خود بر شناخت خود، به‌ویژه در این دوران که خود با علوم انسانی شناخته‌می‌شود، لزوماً با حقیقت درون ما منطبق نیست. شاید به همین رو است که فوکو باور دارد که ما باید انگاره‌ی پیوند ضروری دانش و مسائل اخلاقی را کنار بگذاریم. فوکو بر آن است که فرهنگ‌های بشری در دل خود گنجینه‌ئی از ترفندها، راه‌کارها، انگاره‌ها، و رویه‌ها دارند که اگر چه این که دوباره آن گونه عمل کنیم شدنی نیست، ولی می‌توانیم برای واکاوی و سپس دگرگون‌سازی آن چه امروز می‌گذرد از آن‌ها بهره بگیریم. فوکو در پاسخ به این پرسش که در صورت حذف پیوند ضروری دانش و اخلاق چه گونه اخلاقی ساخته‌می‌شود، بهترین جای‌گزین را هنر می‌داند. البته فوکو به هنر به گونه‌ئی کارشناسانه نمی‌نگرد، بلکه زنده‌گی هر کس را کاری هنری می‌شمارد (فوکو، ۱۹۸۴ا: ۳۴۹-۳۵۰) و از این رو، اخلاق از دیدگاه او پیوند خود با خودمان است و این پیوند تعیین می‌کند که چه‌گونه افراد خودشان را از راه کنش‌هایشان، کننده‌ی شناسای اخلاقی می‌سازند (فوکو، ۱۹۸۴ا: ۲۳۸).

در همین راستا فوکو می‌گوید: «هستی‌شناسی نقادانه‌ی ما از خودمان را نباید هم‌چون یک نگره، دکترین، و پیکره‌ئی از دانش که اندوخته‌شود پنداشت، بلکه این هستی‌شناسی باید مانند یک نگرش، خوی، و زنده‌گی فلسفی باشد که در آن، نقد آن‌چه که هستیم هم‌زمان کندوکاوی تاریخی از مرزهایی است که برای‌مان گذاشته‌شده‌است و نیز تجربه و آزمایش با این پیش‌بینی که فراتر از این مرزها نیز می‌توان گام نهاد.» (فوکو، ۱۹۸۴ا: ۵۰).

به طور کلی، فوکو پیشنهاد می‌کند نگرش تاریخی نقادانه‌ی ما باید نگرشی تجربی باشد که خواهان آزمایش گمانه‌های خود است (فوکو، ۱۹۸۴ا: ۴۶-۴۷) و ما باید خودمان را هم‌چون آفرینشی هنری بی‌آفرینیم (فوکو، ۱۹۸۴ا: ۳۵۱). در چنین رویه‌ئی، مراقبت از خود به معنای کار کردن بر روی خود «به شیوه‌ئی که در سایه‌ی آن فرد می‌کوشد خویشنداری را تکامل بخشد و آن را دگرگون سازد و به پایگاهی ویژه از هستی دست یابد»

(فوکو، ۱۹۸۴ا: ۲۸۲)، به خودآفرینی می‌انجامد. این، کنشی خودخواهانه و بر پایه‌ی خودشیفته‌گی نیست، بلکه دربرگیرنده‌ی رهیافتی شدیداً شخصی به فلسفه است (مارشال، ۲۰۰۲: ۴۱۴).

نقد استقلال^۱ هم‌چون هدف آموزشی از دیدگاه فوکو

مضمون بنیادی برنامه‌های آزادی‌خواهانه در توجیه کارآمدی آموزش، به طور عمده بر محور پدیدآوری استقلال رأی^۲ و به طور کلی خودپاینده‌گی عقلانی تکیه دارد (وینچ^۳، ۱۹۹۹: ۷۴). فوکو تحت تأثیر هایده‌گر مفهوم «سوژه‌ی خودبنیاد» را به چالش گرفت و از این رو، استقلال هم‌چون هدف آموزشی را از بنیاد ناپذیرفته شمرد.

«رد سوژه‌ی خودبنیاد» مفهومی است که هر یک از نوشته‌های فوکو به گونه‌ئی نماینده‌ی سوپه‌ئی از سوپه‌های گوناگون آن است (هوی^۴، ۱۹۸۶؛ برگرفته از خالقی، ۱۳۸۲: ۲۶۱). فوکو گوهر راه‌برد روشی خویش یعنی تبارشناسی را رد سوژه‌ی خودبنیاد می‌داند (خالقی، ۱۳۸۲: ۲۶۱). اگر چه 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 الگوهایی 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 (فوکو، ۱۹۸۴ا: ۱۱۱). برای نمونه، در سده‌های هفده و هجده، اصول اخلاقی با فرمانبرداری سنجیده‌می‌شد (شتی‌وایند^۵، ۱۹۹۸).

پیدایش فردباوری نو که تکیه‌گاه استقلال هم‌چون هدف آموزشی است، خود برآمده از چهار منبع است (اولسن^۶، ۲۰۰۵: ۳۷۹):

- اصلاحات مذهبی پروتستان‌ها^۷ در سده‌های پانزده و شانزده؛
- انقلاب علمی سده‌های هفده و هجده؛
- آزادی‌خواهی^۷ اقتصادی و سیاسی در سده‌ی هفده؛
- انقلاب صنعتی سده‌های هفده و هجده.

جنبش پروتستان با پراکنش این دیدگاه که هر کسی بی نیاز به رابط، به‌تنهایی می‌تواند با خدای خود پیوند سازد، انسان را مسئول رستگاری خویش دانست. با پیش‌رفت دانش و افزایش باور به روشن‌گری، این انگاره که فرد مسئول سرنوشت خویش است نیرویی هر چه بیش‌تر یافت.

1. Autonomy
2. Winch, C.
3. Hoy, David Couzens
4. Schneewind, J. B.
5. Olssen, M.
6. Protestants
7. Liberalism

روش دقیق دکارت در فلسفه، به گستره‌ی دانش کشیده‌شد و در پرتو روش‌های موفق فیزیک که قانون‌های ریاضی و سنجه‌های اندازه‌گیری دقیق را به کار می‌برد، استواری یافت. بدین سان، پدیده‌های پیچیده‌ی فیزیکی با کاهش به کوچک‌ترین ذرات سازنده‌شان کندوکاو شد.

اسمیت^۱ با نوشتن کتاب *ثروت ملی*^۲ در ۱۷۷۶، سیاست اقتصاد آزاد را بر پایه‌ی رقابت فردی روشن کرد و میل^۳ روی‌کرد اقتصاد آزاد را زیربنای فلسفه‌ی سیاسی خود ساخت و بدین سان، آزادی فردی راستای بنیادی فلسفه‌ی سیاسی و اقتصادی او شد. پیش‌تر، نگره‌پردازان دیگری مانند هابز^۴، لاک^۵، اسپنسر^۶، بن‌تام^۷، و گالتون^۸ جامعه را بر ساخته از کسانی با حوزه‌ی حقوق خصوصی معین دانستند و بر آن شدند که تا زمانی که شهروندان شاد و ایمن نباشند جامعه راه سلامت را نخواهدیم‌ود.

از دیدگاه فوکو، فرآیند خودباوری سیاسی به توصیف‌های خودباوری در زمینه‌ی علوم اجتماعی و روان‌شناسی انجامید. البته پیدا است که این کار به‌ساده‌گی انجام نشد، بلکه به شیوه‌ی دیرینه‌شناسانه (تحت تأثیر عوامل گفتمانی) و تبارشناسانه (تحت تأثیر قدرت هم‌چون انگاره‌ی هستی‌شناسانه) پدیدار شد. شاید ایده‌نولوژی پایه‌گذاری‌شده بر فردباوری در بسیاری از زمینه‌ها هم‌چون علم، مذهب، و سرمایه‌داری، نقشی مؤثر و کارآمد داشته‌باشد، با این همه، باید گفت که آنچه *ویتگن/اشتاین*^۹ با نام شکل‌های زیست پیش کشید، در این انگاره نگریسته‌نشده‌است (اولسن، ۲۰۰۵: ۲۸۱).

فوکو حقوق فردی را انکار نمی‌کند، اما این حقوق را نه برخاسته از دل طبیعت، که برگرفته از هدف مشترک بقای انسان‌ها می‌داند (فوکو، ۲۰۰۰: ۴۲۴). بدین سان، اصلی که تصریح می‌شود این است که همه‌ی افراد، مستقل و نامستقل، حقوقی مشترک دارند.

از دیدگاه فوکو، خودراه‌بری و استقلال گونه‌ی راه‌برد برای کاهش نقش حکومت و افزایش مسئولیت شخصی در بهزیستی^{۱۰} شمرده‌می‌شود. از این رو، این راه‌برد بر توان داوری دقیق و سنجیده‌ی تکیه دارد که بر پایه‌ی نقد نیروهای موجود ساخته‌شده‌است. از دیدگاه فوکو، باید استقلال و خودراه‌بری به گونه‌ی گفتمانی تفسیر شود که حقوق، پای‌بندی‌ها، و بایسته‌گی‌های 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.

1. Smith, Adam [1723-1790]

2. *The Wealth of Nations*

3. Mill, John Stuart [1806-1873]

4. Hobbes, Thomas [1588-1679]

5. Locke, John [1632-1704]

6. Spencer, Herbert [1820-1903]

7. Bentham, Jeremy [1748-1832]

8. Galton, Sir Francis [1822-1911]

9. Wittgenstein, Ludwig (Josef Johann) [1889-1951]

10. Welfare

باید توجه داشت که پیوندهای قدرت بدون آزادی کنش‌گر شدنی نیست. اگر یکی از دو سوی این پیوند کاملاً زیر سلطه‌ی دیگری باشد، پیوند قدرتی دست نخواهد داد. در تمرین پیوند قدرت، باید هر یک از دو سوی پیوند تا اندازه‌ی آزادی برخوردار باشند. به سخن دیگر، باید بتوان در برابر پیوند قدرت ایستاده‌گی کرد، چون اگر ایستاده‌گی شدنی نباشد به پیوند قدرتی نیز دست نمی‌توان یافت (فوکو، ۱۹۸۴b: ۱۲). از این رو، فوکو بر آن گونه سیاست‌های آموزشی پای می‌فشارد که فراهم‌آورنده‌ی فضایی برای پیدایش و افزایش ایستاده‌گی در برابر قدرت باشد. از این گذشته، آنچه در آموزه‌ی خودراه‌بری فراموش شده، مفهومی راه‌بردی و دربرگیرنده‌ی کنش است. فوکو برای روشن ساختن این راه‌برد، استعاره‌ی بازی را به کار می‌گیرد که گذشته از مرزبندی‌ها و دستوره‌های ویژه‌ی خود، پیش‌بینی‌های برخاسته از شرایط حاکم را نیز در بر دارد (اولسن، ۲۰۰۵: ۳۸۳).

آنچه حقیقتاً خودراه‌بری را در معنای فوکویی آن می‌سازد ساختاری از قدرت یا سرمایه‌ی فرهنگی^۱ به مفهومی است که بوردیو^۲ از آن نام برده‌است. سرمایه‌ی فرهنگی گرایش‌ها و عادت‌هایی دیرپا است که در فرآیند جامعه‌پذیری به دست می‌آید و از این رو، اهداف فرهنگی ارزش‌مندی مانند صلاحیت‌های تحصیلی و فرهیخته‌گی را در بر می‌گیرد (نوغانی، ۱۳۸۲: ۱۲).

سرانجام، باید گفت که خودراه‌بری به عاملیت هم‌زمان فردی و گروهی نیاز دارد. پیدایش و پدیدار شدن مؤثر عاملیت، موضوعی است پیچیده که دربرگیرنده‌ی طرح نقشه‌های گسترده و آشکار ساختن آن‌ها در گام‌هایی پیش‌رونده است که در موارد گوناگون نیازمند گستره‌ی جمعی است. از دیدگاه فوکو، پیش از درگیر شدن در فرآیند تاریخی، چیزی به نام آزادی یا خودراه‌بری نخواهد بود. فوکو هم‌چون اسپینوزا^۳، در پایان، اندیشه‌مندی خوش‌بین بود و می‌گوید: «نقش من این است که به مردم نشان دهم که بسیار بیش‌تر از آنچه احساس می‌کنند آزاد اند و این که مردم حقایق را دانسته‌هایی بدانند که در زمان‌هایی ویژه از تاریخ ساخته شده‌است و این که می‌توان این دانسته‌ها را نقد کرد و حتی آن‌ها را به چالش کشید.» (فوکو، ۱۹۸۸: ۱۰).

نقش آموزش در این فرآیند از این رو مهم است که دربردارنده‌ی تمرین درباره‌ی منابع، توانایی‌ها، مهارت‌ها، هوش، فن‌آوری، گفت‌وگو، و درک قواعد^۴ است و این‌ها را باید وظایف آموزش شمرد (اولسن، ۲۰۰۵: ۳۸۴).

1. Cultural Capital

2. Bourdieu, Pierre [1930–2002]

3. Spinoza, Benedict de (Hebrew Baruch Spinoza) [1632–1677]

4. Understanding of Rules

بحث و نتیجه‌گیری

تعیین اهداف همواره بر شناخت و تعریف انسان تکیه دارد. فوکو با اثرپذیری از دیدگاه *مرلوپونتی* و *لاکان*، ساخت خودآگاه و ناخودآگاه انسان را (با تکیه بر زبان) به شرایط و بایسته‌گی‌های تاریخی وابسته می‌داند؛ با این همه، بهانه‌ئی برای وابسته ماندن انسان به این شرایط نمی‌یابد و این کار را نه به شیوه‌ئی متافیزیکی که بر بستری تجربی و تاریخی گسترش می‌دهد. فوکو بر آن است که ما باید انگاره‌ی پیوند ضروری دانش علمی با مسائل اخلاقی را کنار بگذاریم. او چنین می‌گوید: «در طول سده‌ها، ما پذیرفته‌ایم که اخلاق پیوندهایی تحلیلی با ساختارهای فردی، اقتصادی، اجتماعی، و کلان سیاسی دارد که نمی‌توانیم هیچ گونه دگرگونی در آن‌ها پدید آوریم. برای نمونه، گمان می‌کنیم مانده‌گاری زنده‌گی خانواده‌گی بسته به آن است اقتصاد، مردم‌سالاری، و کارهای دیگر به‌خوبی پیش رود.» ولی هنگامی که ما برآمده از شرایط تاریخی هستیم و چنین پیوندی را همواره برقرار دانسته‌ایم، چه‌گونه می‌توان به چنین چیزی دست یافت؟ فوکو بهترین پاسخ را هنر می‌داند. البته او هنر را در مفهومی گسترده می‌نگرد، به گونه‌ئی که می‌توان زنده‌گی هر فرد را کاری هنری دانست، و اگر هنر را شیوه‌ئی برای زیستن بدانیم که همواره آماده‌ی آفرینشی نوین است، نباید هستی‌شناسی خود را در چارچوب یک نگره، دکتین، و پیکره‌ئی از دانش اندوخته شده در بند آوریم، بلکه باید این هستی‌شناسی را هم‌چون یک نگرش، خوی، و زنده‌گی فلسفی شماریم که در آن، نقد آن‌چه که هستیم هم‌زمان کندوکاوی تاریخی از مرزهایی است که برای‌مان گذاشته‌شده‌است و نیز تجربه و آزمایش با این پیش‌بینی که فراتر از این مرزها نیز می‌توان گام نهاد. از چنین دیدگاهی اخلاق به شیوه‌ئی شخصی دوباره بر پا می‌شود.

فوکو بر آن است که ماهیت انسان از راه فن‌آوری‌های قدرت ساخته‌شده‌است که او آن‌ها را در دو دسته‌ی فن‌آوری‌های سلطه و خود شناسایی و بررسی می‌کند. *مارشال* که دیدگاه‌های فوکو را به‌خوبی در آموزش به کار گرفته، بر آن است که همین گفتار او پی‌آمدهای فراوانی برای آموزش فراهم آورده‌است و گر نه فوکو، هم‌چون فیلسوفی که خود را کاوش‌گر نظام‌های اندیشه می‌داند، در نوشتارهای خود گفتاری با نام اهداف آموزشی نیآورده‌است. البته قدرت از دیدگاه فوکو انگاره‌ئی هستی‌شناسانه است و به خودی خود ناپسند نیست، بلکه سوبیه‌هائی پسندیده نیز برای آفرینش واقعیت در بر دارد. فن‌آوری واژه‌ئی است که فوکو آن را برای نمایش به‌کارگیری قدرت در لایه‌های گوناگون و فرودست جامعه به کار می‌برد. فن‌آوری‌های سلطه در چارچوب فن‌آوری‌های انضباطی ساخته‌می‌شود. در این راستا، ما در کنار این که به تعریفی از خود دست می‌یابیم با بهره‌گیری از قدرت، منضبط

و هنجارمند می‌شویم. از دیدگاه او، انضباط نمونه‌ی برتر قدرت سودمند و آفریننده است. دولت‌ها با به‌کارگیری هنر خردورزی در راستای بهبود زنده‌گی جمعیت و بهزیستی مردم، انضباط را در چارچوب فن‌آوری‌های سلطه به کار می‌گیرند. در چنین چارچوبی، انسان‌ها، در کنار دست یافتن به نقشی سودمند، در حالی که جایگاه خود را در جامعه پیدا می‌کنند، به تعریفی از خود نیز دست می‌یابند. هنجارمندی فرآیندی است که در چارچوب بلوک‌های انضباطی ساخته می‌شود. بلوک‌های انضباطی نقش دانش را در به‌کارگیری قدرت در جامعه‌ی گسترده‌های موضوعی دانش نشان می‌دهد.

از دیدگاه فوکو، فن‌آوری‌های سلطه با بهره‌گیری از انضباط بستر ساز «فن‌آوری‌های خود» می‌شوند. فوکو فن‌آوری‌های خود را کار بر روی بدن و روان می‌شمارد به گونه‌ئی که شخص به موقعیتی ویژه از خرد، کمال، پاک، و خوش‌بختی دست یابد.

فوکو گفتار فن‌آوری خود را با الهام از مفهوم «مراقبت از خود» برگرفته از نوشتارهای یونان باستان فراهم می‌آورد. او می‌گوید مراقبت از خود در همه‌ی نوشتارهای آن زمان و در همه‌ی اندیشه‌های اخلاقی جریان دارد و حتا اپیکوریان مراقبت از خود را والاترین زنده‌گی می‌شمردند. افلاتون نیز مراقبت از خود را برتر از اداره‌ی جامعه می‌دانست. این مفهوم برای یونانیان، مفهومی فراگیر و با این همه پیچیده است، بنابراین کنشی خودخواهانه و بر پایه‌ی خودشیفته‌گی نیست بلکه دربرگیرنده‌ی ره‌یافتی شخصی به فلسفه‌ی زیستن است. مراقبت از خود مفهومی بسیار ژرف است که هم گونه‌ئی کار و کنش است و هم در کنار توجه به دانش و فن‌آوری، اخلاق را نیز در بر می‌گیرد. برای نمونه، گزنفون برای روشن ساختن ساختار کشاورزی آن زمان این واژه‌گان را به کار می‌گیرد. مسئولیت پادشاه نسبت به شهروندان خود و کاری که پزشک برای بیمار خود انجام می‌دهد نیز دربرگیرنده‌ی مراقبت از خود است. فوکو یادآوری می‌کند که در یونان باستان شناخت خود پیرو مراقبت از خود بود. در معبد *اوراکل*^۱ در *دلفی*^۲ و در کنار پرستش‌گاه‌های نگرنده به تالارهای نمایش^۳ (نمایش در آن دوران کنشی مذهبی بود)، یونانیان جوانی، زیبایی، و دیگر نمودهای فردیت را به نمایش می‌گذارند. هم‌چنین برای یونانیان در طول هشت سده، مسئله‌ی اساسی آزادی بود. یونانیان آزادی را فقط آزادی از رویه‌های حکومت نمی‌دانستند، بلکه برای آنان برده نبودن دغدغه‌ی اصلی بود؛ این که برده‌ی دیگران و حتا احساس‌های خود نیز نباشند و از خطر غرق شدن در خواسته‌های خود نیز دور باشند. بدین سان، در آن زمان، شناخت خود بر بستری سراسر تجربی و در فضایی ساخته می‌شد که شخص آن را در پیوند با پیرامونیان‌اش فراهم می‌آورد.

1. Oracle of Apollo
2. Delphi
3. Colosseum

فوکو مشکل دوران مدرن را جابه‌جایی این دو مفهوم و پیروی مراقبت از خود از شناخت خود می‌داند. از دیدگاه او، شناخت خود که با طرح دکارت در دوران مدرن بنیادی شمرده‌شد در بستر رشد رویه‌های علوم انسانی فردیتی را بنیان گذارد که بسیار وابسته به گستره‌های موضوعی دانش شد که خود بر بستر قدرت بالیده‌اند و بدین سان، رها از عینیت و واقعیت اند. فوکو در تردیدی جدی درباره‌ی شناخت «خویشتن»ی که در چنین چارچوبی ساخته‌می‌شود فن‌آوری‌های خود را بر بستری نو پایه‌گذاری کرد. او در کنار این که فن‌آوری‌های خود را به گونه‌ئی گسترش می‌دهد که نقش انسان را در طراحی کارها برجسته سازد و عاملیت انسان را نمایش دهد، هم‌چنان با طرح و کمک این مفهوم با شیوه‌های حاکمیت که با به‌کارگیری قدرت در ما ریشه دوانده‌است، رویارو می‌شود. مراقبت از خود مفهومی است که فوکو گفتار خودآفرینی هم‌چون هدف اساسی آموزش را بر آن استوار می‌سازد. از آن‌جا که فوکو با هر گونه کلی‌گرایی و تجویز پیشاپیش اهداف مخالف است، منبع تعیین اهداف را گفتمان هر جامعه می‌داند و آن‌چه را در عمل رخ می‌دهد برآیند چالشی پی‌گیر میان عناصر گفتمان‌مدار (شکل‌گیری شناسنده، موضوع شناسایی، قطعیت، سویه‌های بیانی، و راه‌بردها) در بستری تاریخی می‌شمارد.

از این رو، فوکو آن دسته از سیاست‌های آموزشی را شایسته می‌داند که به توان‌مند شدن و افزایش ایستاده‌گی در برابر قدرت بیانجامد. او تمرین در مورد منابع، توانایی‌ها، مهارت‌ها، هوش، فن‌آوری، گفت‌وگو، و درک قواعد را راه‌بردهایی می‌داند که فزاینده‌ی نیرویی است که گذشته از تضمین آزادی و رهایی در عمل، گستره‌ئی مناسب برای نقد پدید می‌آورد. این کار رویه‌های ارزیابی اهداف را به شیوه‌ئی کارکردی مطرح می‌سازد. شیوه‌هایی که با سودجویی از اراده‌ی معطوف به قدرتی که در همه‌ی ما پنهان است، هم از قدرت نهفته بهره می‌گیرد و هم همواره قدرت را در پیوندهای فردی و جمعی تعدیل می‌سازد. در همین گفتار، فوکو نگاهی به بهره‌گیری مناسب از فرهنگ‌ها دارد. او بر آن است که در دل فرهنگ‌ها گنجینه‌ئی از ترفندها، راه‌کارها، انگاره‌ها، و رویه‌ها خفته‌است که اگر چه این که دوباره آن گونه عمل کنیم شدنی نیست، ولی می‌توان برای واکاوی و سپس دگرگون‌سازی آن چه امروز می‌گذرد از آن‌ها بهره گرفت.

در چنین فضای، اهداف آموزشی مناسب می‌تواند با نگرش به بستر پیرامونی و به شیوه‌ئی پایه‌گذاری شده بر کنش و تجربه، انسان‌هایی خودآگاه‌تر و خودآفرین پرورش دهد تا در کنار افزایش توان رویارویی‌شان با سازوکارهای قدرت، از توانایی‌های سودمند قدرت نهفته در خویش نیز بهره جویند.

منابع

- اسحاقیان، ج. (۱۳۸۱). مکتب لاکان و روان‌شناسی ساختارگرا در نقد ادبی. کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ۶(۲)، ۳۰-۳۵.
- خالقی، ا. (۱۳۸۲). قدرت، زبان، زنده‌گی روزمره در گفتمان فلسفی-سیاسی معاصر. تهران: گام نو.
- دریفوس، ه، و رابینو، پ. (۱۳۷۹). میشل فوکو، فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک. برگردان ج. بشیریه. چاپ ۲. تهران: نشر نی.
- ضیمران، م. (۱۳۸۱). میشل فوکو: دانش و قدرت. تهران: هرمس.
- ضیمران، م. (۱۳۸۲). نیچه پس از هایدگر، دریدا، و دولوز. تهران: هرمس.
- کجوییان، ح. (۱۳۸۲). فوکو و دیرینه‌شناسی دانش: روایت تاریخ علوم انسانی از نوزایی تا مابعدتجدد. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- نقیب‌زاده، م. ع. (۱۳۷۴). فلسفه‌ی کانت: بیداری از خواب دگماتیسم. تهران: آگاه.
- نوغانی، م. (۱۳۸۲). نظریه‌ی سرمایه‌ی فرهنگی پیر بوردیو. خبرنامه‌ی انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران، پیش‌شماره، ۱۱-۱۳.
- Besley, A. C. (2005). Jim Marshall: Foucault and disciplining the self. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 309-315.
- Foucault, M. (2000). Confronting governments: Human rights. In J. D. Faubion (Ed.), *Power: Essential Works of Foucault, 1954-1984, Volume III* (pp. 474-475). New York, NY: New Press.
- Foucault, M. (1994 (1970)). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Translated from the French. New York, NY: Vintage Books.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). London, UK: Tavistock.
- Foucault, M. (1984a). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 340-372). New York, NY: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984b). The ethic of care for the self as a practice of freedom: An interview. Translated from the French by J. D. Gauthier. In J. Bernauer & D. Rasmussen (Eds.), *The Final Foucault* (pp. 1-20). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Translated from the French by A. M. Sheridan Smith. New York, NY: Pantheon Books.
- Garrison, J. (1998). Foucault, Dewey, and self-creation. *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), 111-134.
- Marshall, J. D. (2002). Michel Foucault: Liberation, freedom, education. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), 413-418.
- Marshall, J. D. (1997). Michel Foucault: Problematising the individual and constituting 'the' self. *Educational Philosophy and Theory*, 29(1), 32-49.
- Olssen, M. (2005). Foucault, educational research and the issue of autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 365-387.
- Rabinow, P. (1984). *The Foucault Reader*. New York, NY: Pantheon Books.
- Schneewind, J. B. (1998). *The Invention of Autonomy: A History of Modern Moral Philosophy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Shawver, L. (N.D.). *Dictionary for the Study of the Works of Michel Foucault*. Retrieved 10 December 1999 from <http://www.california.com/~rathbone/foucau10.htm>.
- Widdowson, H. G. (1998). The theory and practice of critical discourse analysis. *Applied Linguistics*, 19(1), 136–151.
- Winch, C. (1999). Autonomy as an educational aim. In R. Marples (Ed.), *The Aims of Education* (pp. 74–84). London, UK: Routledge.