

فصلنامه مطالعات سیاسی

سال پنجم، شماره ۱۷، پاییز ۱۳۹۱

صفحات: ۹۷-۱۱۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۲/۲؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۱/۶/۷

نظام سیاسی، آموزش و مشروعیت‌سازی

دکتر احمد خالقی دامغانی* / ریحانه قراباگی**

چکیده

توضیح مکانیزم مشروعیت‌سازی دولت، کمک می‌کند تا دریابیم چگونه یک نظام سیاسی قادر به بقای خود خواهد بود یا می‌تواند در نسل‌های متفاوت با مقتضیات روز خود را تطبیق دهد. افراد از نظم مستقر حمایت می‌کنند اما بدون فرآیند مشروعیت‌سازی، در این زمینه ضمانتی برای دولت‌ها وجود نخواهد داشت. مشروعیت‌سازی، همان عملکرد حکومت برای کسب مشروعیت از طریق خرده‌نظام فرهنگی است. ایدئولوژی طبقه حاکمه تنها به این علت که قدرت سیاسی در دست آن طبقه است به ایدئولوژی حاکم تبدیل نمی‌شود. بلکه فرآیند جامعه‌پذیری توسط نهادهایی که دولت برای کسب حمایت مردم ایجاد کرده است، در این زمینه تأثیر به‌سزایی دارد. نظام آموزش در جامعه سرمایه‌داری، ابزاری برای بازتولید نظام تقسیم کار اجتماعی و سلسله مراتب مربوط به آن است. جامعه سرمایه‌داری می‌خواهد افراد را مطابق ارزش‌های موجود تربیت کند و برای رسیدن به این هدف نهاد مدرسه، نقش اساسی دارد.

کلید واژه‌ها

دولت، مشروعیت، ایدئولوژی، آموزش رسمی، تلقین، بازتولید.

* عضو هیات علمی و استادیار گروه علوم سیاسی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران

r.qarabaqi@gmail.com

** کارشناس ارشد علوم سیاسی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران

فصلنامه مطالعات سیاسی؛ سال پنجم، شماره ۱۷، پاییز ۱۳۹۱

مقدمه

تعلیم و تربیت از مهم‌ترین مسائل مربوط به انسان است و اندیشمندان به‌ویژه متفکران سیاسی به آن پرداخته‌اند. به‌دلیل گستردگی حوزه تأثیرگذاری، تعلیم و تربیت همواره مورد توجه دولت‌ها بوده است. به‌گونه‌ای که دولت‌ها از طریق سیستم آموزشی تعداد بسیاری از افراد جامعه را در سنین یادگیری به‌طور رایگان در اختیار دارند. دولت‌ها برای بقای خود ناگزیر به ایجاد مشروعیت قدرت خود هستند. «دولت معاصر نوعی از ساختار قدرت است که نیاز به مشروع‌سازی دارد. این نیاز ربط چندانی به عملکرد یا حتی ادامه آن در یک دوره زمانی ندارد، بلکه در ارتباط با اهدافی است که دستیابی به آن‌ها منوط به حمایت از جانب مردم خود می‌باشد» (بیتهام، ۱۳۸۲: ۴۵).

هابرماس^۱ مشروعیت^۲ را سومین عامل ساختار اجتماعی پس از تولید و سازماندهی می‌داند. مشروعیت بخشیدن به نظام عبارت است از عملکرد حکومت برای کسب مشروعیت از طریق زیر نظام فرهنگی. این زیرنظام با ایجاد انگیزش از طریق نظام آموزشی و رسانه‌های عمومی عمل می‌کند. به عقیده هابرماس مشروعیت بخشیدن به نظام بحران مشروعیت را که به واسطه توزیع نابرابر منابع اقتصادی حاصل می‌شود، جبران می‌کند. براساس این رهیافت آموزش^۳ در کشورهای جهان سوم به خوبی با مفهوم ایدئولوژی^۴ انطباق دارد (فارسون، ۱۳۷۹: ۲۱۷).

در هر جامعه آموزش و پرورش این توجیه را از طریق آموزش و انتقال ایدئولوژی به افراد انجام می‌دهد. ایدئولوژی تصاویری آرایشی است که فقدان گرایشات فرهنگی، یا راه‌حل‌های عملی قابل دسترس را برای تأمین یک تصویر آموزشی از فرآیند سیاسی می‌پوشاند (داوسون، ۱۳۸۲: ۱۵۹).

امروزه فعالیت‌های سیاسی آموزش و پرورش بسیار مورد توجه‌اند. زیرا جامعه‌پذیری افراد از طریق آموزش مهم‌ترین راهی است که به افراد می‌آموزد چگونه در جامعه فن‌سالار زندگی کنند و او را در به‌دست آوردن هنجارهای فرهنگی که با عضویت در اجتماع همراهی دارند کمک می‌کند (داوسون، ۱۳۸۲: ۱۵۹).

1- Habermas
2- Legitimacy
3- Education
4- Ideology

نظام سیاسی، آموزش و مشروعیت‌سازی

منظور ما از آموزش در این‌جا آموزش رسمی^۱ است که شامل مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه می‌باشد. چون در مدارس، آموزش مدنی به موازات دروس آموزشی و علمی انجام می‌شود که دستورات صحیح هدایت و راهبری افراد را به همراه دارند (داوسون، ۱۳۸۲: ۱۵۹). در اکثر جوامع سنین تحصیل از سن ۵ یا ۶ سالگی شروع می‌شود. این سال‌ها، سال‌های مهم و حساسی در تحولات شخصیت سیاسی محسوب می‌شوند. به‌خصوص در رابطه با شکل‌گیری خودآگاهی سیاسی. در حال حاضر بعد عقیدتی-سیاسی فعالیت‌های آموزشی بیش‌تر مورد توجه می‌باشد. آلتوسر^۲ معتقد است که «نظام آموزشی در جوامع معاصر در واقع نظامی عقیدتی است که جایگزین کلیسا شده است» (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۴۷).

بر خلاف تصور رایج نقش دولت در عصر جهانی شدن در زمینه آموزش پررنگ‌تر شده است (لیوتار، ۱۳۸۰: ۷۰). برای این‌که بتوان به تربیت افرادی که در یک جامعه می‌توانند به درستی با بقیه در تعامل باشند و گفتگو کنند و از قدرت خود به درستی بهره بگیرند مستلزم شناخت چگونگی سازوکار آموزش و پرورش است تا از این طریق حوزه‌هایی را که نیازمند اصلاحات و تغییر است شناسایی کنیم. از طرفی هم در این زمینه کار جدی در قالب علوم سیاسی انجام نگرفته است. چارچوب نظری این مقاله معطوف به شیوه تحلیل ساختارگرایی^۳ و نوساختارگرایی^۴ است که براساس آن تعدادی ساختار پنهانی و ناملموس چارچوب اصلی پدیده‌های ظاهری اجتماعی را تشکیل می‌دهند. در اندیشه ساختارگرا، هیچ پدیده‌ای را نمی‌توان به‌صورت ذره از متن و زمینه آن جدا کرد و مورد مطالعه قرار داد بنابراین در نهایت آن‌چه می‌تواند مورد مطالعه قرار بگیرد نه مستقیماً خود پدیده بلکه نظام یا الگویی است که پدیده موردنظر، جزئی از آن به حساب می‌آید. این نظریه را نباید صرفاً نوعی رویکرد ایدئولوژیک یا نوعی جهان‌بینی خاص دانست، بلکه در آن ما بیش‌تر با نوعی نظریه روش‌شناختی روبه‌رو هستیم (فکوهی، ۱۳۸۱: ۱۷۲). نظریات ساختارگرا برای دولت مدرن دستگاه‌های ایدئولوژیک قائلند و مسأله ایجاد مشروعیت را از طریق نظام آموزشی مطرح می‌کنند. و در این زمینه سه وجه نهادهای آموزشی را که بعد ساختاری مسأله و دولت که نماینده قدرت سیاسی است، با مشروعیت، که توسط نظام آموزشی بازتولید^۵ می‌شود، در ارتباط تنگاتنگ می‌بینند.

- 1- Formal Education
- 2- Althusser
- 3- Structuralism
- 4- Neo-Structuralism
- 5- Reproduction

در ادامه، ابتدا به نقش بازتولیدی دولت و مسأله مشروعیت در جامعه می‌پردازیم، سپس به بررسی کوتاهی درباره آموزش و پرورش و کارکردهای آن در جامعه، به‌ویژه کارکرد سیاسی آن و نحوه عملکردش، می‌پردازیم و در قسمت بعد، چگونگی به‌کارگیری آموزش و پرورش را توسط دولت، برای بازتولید، شرح داده و چگونگی نقش آموزش و پرورش را، در بازتولید مناسبات قدرت، در قالب دو رویکرد متفاوت بیان می‌کنیم: رویکرد اول: گرامشی و آلتوسر، با تکیه بر نقش ایدئولوژی و باورها؛ رویکرد دوم: بوردیو و فوکو، که به مسأله ساخته شدن سوژه در زندگی اجتماعی و گفتمان‌ها توجه می‌کنند و اهمیت زندگی جمعی و نقش زبان را مطرح می‌کنند.

گفتار اول: نقش دولت در جامعه

دولت معنایی بیش از حکمرانی دارد. زیرا دولت با ترسیم مرزهای سیاسی می‌کوشد تا رویدادهای سیاسی جامعه را کنترل کند (اشمیت، ۱۳۸۷: ۹۰). مفهوم دولت در اواخر دهه ۱۹۶۰ دوباره در نظریه سیاسی جان گرفت (چاندوک، ۱۳۷۷: ۱۴). آشوب‌های سیاسی و اجتماعی اواخر دهه ۱۹۶۰ در شهرهای بزرگ کشورهای پیشرفته صنعتی، نارضایتی گسترده از طرح‌های دولت سرمایه‌داری و سرخوردگی از برنامه‌های ملی‌گرایانه در کشورهای جهان سوم و مخالفت با افراط‌گری استالینیسیم باعث شد دولت دوباره اهمیت زیادی در نظریه سیاسی بیابد. وبر دولت جدید را مجمعی اجباری می‌داند که سلطه را سازماندهی می‌کند و در انحصاری کردن استفاده مشروع از نیروی زور در مقام ابزار سلطه در درون یک قلمرو خاص موفق می‌داند (وبر، ۱۳۸۲: ۹۷).

پیش‌فرض تمام نظریات سیاسی بر شر بودن انسان و این‌که موجودی خطرناک و پرخروش است استوار می‌باشد، پس وجود دولت ضروری می‌نماید. از آن‌جا که، ساختارگرایی چارچوب تحلیلی این مقاله است، به جایگاه دولت در این دیدگاه پرداختیم. دولت در دیدگاه ساختارگرایانه سه مرحله نظری را پشت سر گذاشته است:

۱. نظر مارکس^۱ و انگلس^۲ که دولت را کمیته‌ای برای پیشبرد امور بورژوازی می‌داند.
۲. دولت به یک موضوع نظری مستقل و نظریه دولت به جریان غالب نظریه سیاسی تبدیل شد.
۳. دولت مجموعه‌ای از نهادها و رویه‌هاست که نقش معینی در سیاست دارد و علاوه بر انجام منویات طبقات مسلط، کارهایی خاص خود هم انجام می‌دهد، به‌خصوص تأمین مشروعیت که ممکن است با منافع بورژوازی تعارض داشته باشد.

1- Marx
2- Engels

آلتوسر به نقل از مارکس می‌گوید: هر بچه‌ای می‌داند که اگر در یک نظام اجتماعی هم‌زمان با تولید، شرایط تولید بازتولید نشوند، آن نظام اجتماعی یک سال هم نخواهد پایید. لذا واپسین پیش‌شرط تولید، بازتولید شرایط تولید است و این بازتولید اگر صرفاً شرایط تولید پیشین را مهیا کند، «ساده» و اگر این شرایط را توسعه دهد «فزاینده» است (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۲۱).

هر نظام اجتماعی برخاسته از یک شیوه تولید غالب است در نتیجه وجود هر نوع نظام اجتماعی وابسته به این امر است که هم‌زمان با تولید و در جهت امکان‌پذیر ساختن تولید، شرایط تولید بازتولید شوند. هر نظام اجتماعی باید نیروهای مولد و روابط تولید را بازتولید کند. توسعه نیروهای تولیدی می‌طلبد که نیروی کار در قالب تخصص‌های گوناگون، بازتولید شود. و این گوناگونی برخاسته از تقسیم کار اجتماعی است. در نظام سرمایه‌داری این بازتولید هرچه بیش‌تر خارج از پروسه تولید انجام می‌شود. این بازتولید نه تنها بازتولید تخصص نیروی کار است. بلکه بازتولید فرمانبری از ایدئولوژی غالب نیز می‌باشد. «بازتولید نیروی کار، به مثابه شرط لازم و ضروری، نه تنها بازتولید «تخصص» نیروی کار، بلکه بازتولید فرمانبری این نیروی کار از ایدئولوژی غالب نیز هست» (آلتوسر، ۱۳۷۸: ۲۷). از دیدگاه آلتوسر روبنای حقوقی-سیاسی یعنی دولت، نقش مهمی در بازتولید روابط تولید دارد.

الف) مشروعیت

مفهوم «مشروعیت» یکی از مفاهیم زیربنایی در علوم سیاسی است و به یک پدیده پیچیده اشاره دارد که مشخص‌کننده موضوعات حاکم بر بسترهای قدرت و اقتدار^۱ و توجیهاتی است که از طرف صاحبان قدرت ارائه می‌شود. واژه مشروعیت در صدد پر کردن شکاف بالقوه بین حاکمان و حکومت‌شوندگان است (اسولیوان، ۱۳۸۸: ۲۳۰). در مورد تعریف این مفهوم می‌توان گفت: مشروعیت هر نظام سیاسی، به ارزشمندی، توانمندی و صلاحیت آن نظام بازمی‌گردد (نوذری، ۱۳۸۱: ۵۴۸). مفهوم مشروعیت از لحاظ تاریخی قدمت زیادی دارد، به‌طوری‌که مسائل مربوط به حقانیت اشکال مختلف حکومت، از همان بدو شروع تفکر نظام‌مند درباره جامعه جزء نمونه‌های این امر به‌شمار می‌رفت (نوذری، ۱۳۸۱: ۵۴۵). از نظر وبر^۲ سه نوع مشروعیت سلطه وجود دارد:

1- Authority

2- Weber

۱. اقتدار گذشته جاودان^۱، یعنی اقتداری که از گذشته‌های بسیار دور قبول عام یافته است.
۲. اقتدار خارق‌العاده ناشی از فره^۲، یعنی اعتماد و عنایت مطلق شخصی به قدرت مکاشفه و قهرمانی و سایر خصوصیات منحصربه‌فرد رهبری
۳. سلطه عقلانی- قانونی^۳، سلطه براساس اعتقاد به اعتبار دستگاه حقوقی و توانایی کارکردی مبتنی بر قوانین عقلانی (وبر، ۱۳۸۲: ۹۳).
از نظر بیتهم^۴ مشروعیت یک موضوع همه یا هیچ نیست و تصور وبری از مشروعیت آن را از یک مفهوم چندبعدی به یک مفهوم تک‌بعدی یعنی باور مردم به مشروعیت تنزل می‌دهد. این تصور رابطه بین مشروعیت و اعتقاداتی که برای قواعد قدرت اساس و پایه توجیه‌پذیر فراهم می‌کنند را درست درک نمی‌کند و نمی‌پذیرد که می‌توان علایق مردم به مشروعیت را با اقداماتی که بیانگر رضایت از مشروعیت هستند مرتبط کرد.
مشروعیت گاهی با اقتدار یکسان دانسته می‌شود. جالب‌ترین ویژگی اقتدار ماهیت مستقل، سازنده و غیرابزاری اقتدار مدنی است؛ یعنی اقتدار صرفاً ابزار هماهنگی سیاسی یا اجرای نظم نیست بلکه عین ذات و هویت شهروندی در اجتماع مدنی است (اسولیوان، ۱۳۸۸: ۲۲۰). در حالی که تحلیل اقتدار و مشروعیت نشان می‌دهد که اقتدار «قدرت مشروع» نیست، آن گونه که اغلب گفته می‌شود، قدرت مشروع ممکن است بدون اقتدار باشد، همانند زمانی که گرایش‌های انقلابی رشد می‌کنند (Friedrich, 1977: 120).
«بحران مشروعیت زمانی رخ می‌دهد که یک تهدید، در رابطه با قوانین قدرت، یا یک فرسایش در باورهایی که زمینه توجیه قوانین مذکور را فراهم می‌کنند، وجود دارد» (هابرماس، ۱۳۸۰: ۲۰۵-۲۰۰). مشروعیت رژیم توسط اجماع^۵ پشتیبانی می‌شود که بیشتر بر موافقت با ارزش‌های معمول سیستم و هنجارهای اجتماعی تکیه دارد و این شرط اساسی ثبات سیاسی است (Partridge, 1971:99). و می‌توانیم بگوییم رضایت^۶ سیاسی منجر به مشروعیت می‌شود که با موافقت با نگرش‌ها و باورهای غالب در سیستم مرتبط است.

1- Past Eternal
2- Charisma
3- Rational-Legal Authority
4- Beetham
5- Consensus
6- Consent

به گفته هابرماس بحران مشروعیت در جوامع سرمایه‌داری به دلیل ساخت طبقاتی و رابطه دولت با سرمایه به وجود آمده است به گونه‌ای که دولت بیش‌تر از قبل نقش سازماندهی و دخالت در کل حوزه‌های حیات اجتماعی را دارد و این امر خود منجر به پیدایش سرمایه‌داری متأخر شده است، به گونه‌ای که دولت نمی‌تواند کارکردهای مورد انتظار خود را در حوزه‌های عمومی انجام دهد، از طرفی وقتی کارویژه پنهان کردن خصلت اجبارآمیز دولت از طریق ایدئولوژی انجام نشود بحران مشروعیت آشکار می‌شود (بشیریه، ۱۳۸۶: ۲۱۶-۲۱۵). دولت باید در یک سو تداوم انباشت سرمایه خصوصی را تضمین کند و از طرفی از طریق ایدئولوژی و دستگاه رفاهی، وفاداری عمومی را جلب نماید.

در حقیقت تعارضات طبقاتی منشأ اصلی تعارض در کارکردها و وظایف دولت مدرن است و پنهان کردن این تعارضات از طریق ایدئولوژی امکان‌پذیر است. همان‌طور که آلتوسر در مقاله معروف خود با عنوان «ایدئولوژی و سازوگرهای ایدئولوژیک دولت» می‌گوید: «بازنمایی ایدئولوژیک فاش‌کننده نوع خاصی از «بازنمایی» واقعیت است. ایدئولوژی نوع خاصی از «شناخت»^۱ را می‌دهد. اما در عین حال، کار ایدئولوژی عرضه شناخت غلط نیز هست». (Althusser, 1971: 26) به نظر وی، بزرگ‌ترین و موزیانه‌ترین قدرت ایدئولوژی، ظرفیت آن برای ارائه برداشتی تخیلی از سوپراکتیویته انسان‌ها به آن‌هاست (پین، ۱۳۷۹: ۷۸). ایدئولوژی شامل جریان گفتمان‌ها، تصاویر و ایده‌هایی است که تمام زمان‌ها ما را احاطه کرده‌اند، ما درون آن‌ها متولد شده‌ایم، رشد کرده‌ایم و در آن‌ها زندگی، فکر و عمل می‌کنیم. ایدئولوژی افراد را به عنوان "موضوع"^۲ سوژه یا کارگزار^۳ فرعی خود قرار می‌دهد و افراد خود را به دلخواه مطیع یک ایدئولوژی می‌سازند (فرتر، ۱۳۷۸: ۱۱۱-۱۱۰).

به گفته اوفه، دولت ترکیبی از نهادها و سازمان‌های بوروکراتیک و هنجارهای رسمی و غیررسمی است و بر حوزه‌های عمومی و خصوصی جامعه کنترل دارد. دولت مدعی داشتن اقتدار مشروع و انحصار کاربرد نیروهای اجبار است و به همین دلیل دارای میزان قابل ملاحظه‌ای استقلال نسبی است (چاندوک، ۱۳۷۷: ۱۴). وی بر خلاف مارکسیست‌های ساختارگرا بیش‌تر بر کارویژه‌های اقتصادی دولت مدرن در رابطه با تضمین تداوم انباشت سرمایه تأکید می‌کند تا بر کارویژه‌های ایدئولوژیک و اجبارآمیز آن. از نظر وی تنوع سرمایه و

1- Recognition

2- Subject

3- Agent

رقابت میان آنها مانع از آن است که منافع طبقه مسلط به صورت درستی در سیاست‌های دولت بازتاب پیدا کند و این امر خود مبنای استقلال نسبی دولت است.

در سرمایه‌داری قدیم بازار نقش هدایت اجتماع را داشت و مبنای روابط قدرت بود، در حالی که امروزه بازار آزاد علاوه بر ایجاد فرصت بر گروه‌های مختلف اجتماعی یک رشته مخاطرات نیز ایجاد می‌کند که دخالت بیش‌تر دولت را می‌طلبد و این امر خود تعارضاتی ایجاد می‌کند که موجب ایجاد بحران می‌شود (offe, 1996: 184). ضرورت بازتولید شرایط تولید توسط دولت محدودیت‌هایی را برای حل بحران ایجاد می‌کند. به‌خصوص تعارض میان تداوم انباشت سرمایه خصوصی و تأمین مشروعیت که یک کارویژه ایدئولوژیکی است که این خود یک تعارض درونی است. دولت از طرفی باید برای تأمین مشروعیت اشتغال نیروی کار را تأمین کند و از طرفی هم باید برای تداوم سرمایه‌گذاری خصوصی از افزایش نرخ سود سرمایه حمایت کند. به‌نظر اوفه این تعارض چاره‌پذیر نیست و حفظ مشروعیت ایدئولوژیک همراه با بازتولید شرایط تولید ناممکن است (Ibid: 195-199).

سؤالی که در این جا باید به آن پاسخ گفت این است که دولت چه نقشی در شکل دادن به ایدئولوژی ایفا می‌کند؟

ب) آموزش و پرورش و بازتولید

در مورد اهمیت تعلیم و تربیت و آموزشی که در مدارس ارائه می‌شود جای هیچ‌گونه تردیدی نیست. بقای هر جامعه مستلزم اینست که باورها، ارزش‌ها، رفتارها، و دانش‌های آن به نسل‌های جدید منتقل شود و این امر توسط آموزش و پرورش انجام می‌گیرد. باید گفت که آموزش و پرورش در این جا تنها به آن چه در مدارس ابتدایی و متوسطه می‌گذرد محدود است؛ تأکید بر این نکته از این جهت ضروری است که انسان موجودی است که در همه عمر و به‌طور مداوم در حال آموختن است و به هیچ‌وجه درست نیست که آموزش افراد را منحصر به تحصیلات رسمی بدانیم، ولی آن چه اهمیت دارد و امکان بررسی آن نیز آسان‌تر است، آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت رسمی است.

تا قبل از دوران رنسانس، از نظام‌های مختلف تعلیم و تربیت چینی، مدارس مسیحی وابسته به کلیسا در اروپا و مدارس اسلامی می‌توان نام برد. ظهور رنسانس، از لحاظ وسایل مادی، دگرگونی عمیقی در امکانات عملی تربیتی پدید آورد و آموزش و پرورش از دست اربابان کلیسا

نظام سیاسی، آموزش و مشروعیت‌سازی

آزاد شد. نکته جالب توجه این‌که، ارتباط بسیار نزدیکی میان تغییرات تاریخی در نظام آموزشی و تغییر نظام اقتصادی و اجتماعی سرمایه‌داری وجود داشته است، به گونه‌ای که با فرآیند صنعتی شدن و همچنین تغییر نظام اقتصادی و اجتماعی سرمایه‌داری تقاضا برای آموزش تخصصی افزایش پیدا کرد و نیاز به انواع نوین آموزش و پرورش احساس شد.

تعلیم و تربیت روندی است که دارای جنبه‌های مختلف فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است. اجتماعی شدن فرآیندی است که کودک در آن به تدریج به انسانی آگاه و ماهر در شیوه‌های رفتار ویژه فرهنگ و محیط معینی تبدیل می‌شود که مدرسه در این زمینه نقش به‌سزایی ایفا می‌کند (گیدنز، ۱۳۷۷: ۹۵) آموزش دادن به معنای یاد دادن تعمدی مهارت‌ها یا ارزش‌هاست. بیان کارکردهای تعلیم و تربیت کار ساده‌ای نیست. در این‌جا به‌طور خلاصه به برخی از این کارکردها اشاره می‌شود:

- انتقال فرهنگ - نوآوری و تغییر؛
- جامعه‌پذیری - پرورش و رشد شخصی؛
- گزینش و تخصیص - کارکردهای سرمایه‌گذاری؛
- نظارت اجتماعی - پرورش سیاسی؛
- یگانگی اجتماعی (علاقه‌بند، ۱۳۷۴: ۶۱).

در مدرسه یک فرآیند رسمی آموزش جریان دارد که شامل همان دروس آموزشی‌ای است که کودک را برای زندگی در اجتماع آماده می‌سازد، از طرفی فرآیند جنبی یا برنامه آموزشی پنهان هم وجود دارد که شامل جنبه‌های ظریف‌تر اجتماعی شدن است که یادگیری کودکان را مشروط می‌کند. از کودکان انتظار می‌رود یاد بگیرند در کلاس آرام باشند، به موقع در کلاس حاضر شوند و مقررات انضباطی مدرسه را رعایت کنند. آموختن قواعدی که کودکان را برای نقش‌ها، شغل‌ها، پیشه‌ها و استفاده از امکانات آماده می‌سازد همان تعلیم^۱ است که این‌ها به‌نوبه خود با تجربه شغلی آن‌ها، هنگامی که مدرسه را ترک می‌گویند، پیوند می‌یابد (گیدنز، ۱۳۷۷: ۸۷). جنبه سیاسی تعلیم و تربیت از مواردی است که گاه به‌صورت آگاهانه و گاه به‌صورت ناآگاهانه اعمال می‌شود و باید توجه داشت که افسانه تعلیم و تربیت خنثی غیرقابل دفاع است، زیرا هر گونه انتقال معلومات نوعی ایدئولوژی ضمنی در بر دارد. به گفته پلامناتس هدف‌های مشترک معمولاً به قسمی ایدئولوژی اتکا دارند که بیش‌تر مورد قبول است تا قابل فهم؛ خود

1- Training

این هدف‌ها اغلب آن‌چنان مبهم هستند که دیگر معنا و محتوایی ندارند: هدف‌هایی به اصطلاح مشترک و تکیه‌گاه‌های آن‌ها، یعنی ایدئولوژی‌ها، معمولاً به این درد می‌خورند که یا عده‌ای را بر مسند قدرت نگاه دارند و یا با جلب یا حفظ حمایت توده‌ها، به آن عده در کسب قدرت کمک کنند. کسانی که قدرت را در دست دارند یا می‌خواهند در دست بگیرند، غالباً از هدف‌های مشترک و ایدئولوژی‌ها در خدمت جاه‌طلبی‌های خویش بهره‌برداری می‌کنند. ایدئولوژی از این حد فراتر می‌رود: یعنی فقط برای القا این پندار پوچ به افراد گروه یا جماعت نیست که هدف‌های مشترکی دارند و عاقلانه به تعقیب آن‌ها مشغولند تا از این راه انسجام گروه یا جماعت حفظ شود، ایدئولوژی همچنین مبین ترجیح بعضی اقسام هدف‌ها، به دیگر اقسام است (پلامناتس، ۱۳۷۳: ۱۶۱). در این جا بین دو نوع فعالیت فرق گذاشته می‌شود، که چون هر دو از اقسام آموزش هستند، اشتراکات متعدد دارند: یکی تعلیم و دیگری تلقین^۱.

«تعلیم» یاد دادن مهارت‌هایی است که یا مانند خواندن و نوشتن صرفاً سودمندند یا در حرفه‌ها و فعالیت‌های خاصی به کار می‌خورند، دادن اطلاعاتی درباره امور واقعی است که باز همان‌طور مفید فایده است، بیان بعضی نظریه‌ها یا تشریح سبب‌گویی‌های تاریخی‌ای است که خصلت موقت‌شان مورد تصدیق است (زیرا تنها تا هنگامی از حسن قبول برخوردارند که در برابر نقد و سنجش نقادانه - به‌ویژه انتقاد متخصصان - تاب بیاورند). آموختن قواعدی عموماً رعایت شده به مردم است. همه این‌ها تعلیم است. غرض از تلقین تأمین این نظر است که مردم به طرق و شیوه‌هایی که القاکننده آن‌ها را مطلوب می‌داند عمل کنند.

هر سیستم تربیتی، علاوه بر تعلیم، کم و بیش از تلقین هم استفاده می‌نماید. جدول ضرب، دوست داشتن وطن، ریاضیات، سرنوشت فوق طبیعی انسان و غیره مسائلی است که در مدرسه به دانش‌آموز ارائه می‌شود که اگر آموزش این مسائل با روش عقلانی و دمکراتیک باشد تلقین صورت نگرفته است، ولی اگر ارائه مطالب به صورت غیرعقلانی و اقتدارطلبانه باشد تلقین صورت گرفته (Snook, 1972: 73-85). در این زمینه سؤالی وجود دارد: نهادهای آموزشی چگونه ارزش‌های خاصی را به افراد تلقین می‌کنند؟ نقش اصلی مدارس در این زمینه پس از گذشت چند سال و زمانی آغاز می‌شود که مدارس سعی می‌کنند به صورت مستقیم ارزش‌هایی را به کودک تلقین کنند. در این دوره محتوای دروسی که به کودک ارائه می‌شود نقش اساسی را بر عهده دارند. اگر این مطالب از صافی حقیقت عبور کرده باشد تلقین مثبت صورت گرفته است

1- Suggestion

ولی اگر صحت و سقم مطالب مشخص نباشد تلقین، منفی است. علاوه بر محتوای دروسی که در نهادهای آموزشی ارائه می‌شود، اظهارنظرهای آشکار یا اتفاقی معلمان و اساتید در مورد ارزش‌های سیاسی خود نیز می‌تواند باعث تلقین این ارزش‌ها به محصلان شود (Snook, 1972: 68).

مجموع باورها و مفاهیم در نظام آموزش و پرورش به روشنی در صدد حاکم ساختن مناسبات خاصی است و از این نظر آموزش و پرورش نگهبانان نظام سیاسی موجود را تربیت می‌کند. آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگ تلقی می‌شود. مدرسه، به‌ویژه، جایی است که در آن تلاش می‌شود تا ظرفیت‌های انسانی و شکل‌گیری ذهنیت آن‌ها دست‌کاری شود. چون آموزش و پرورش کوششی سنجیده برای تولید دانش، معرفت، ذهنیت یا هویت است به نوعی در آن فعالیت سیاسی جریان دارد و کیفیت تجربه انسان‌ها را شکل می‌دهد. این فعالیت با بازتولید سلطه گروه‌های حاکم در ارتباط است. این در واقع پیش‌فرض نظریه‌های بازتولید است که در پی پاسخ به این سؤال هستند که ذهنیت طبقات و گروه‌های تابع در جامعه چگونه شکل می‌گیرد و این گروه‌ها برای تضمین سلطه فکری خود بر سایر گروه‌ها چگونه عمل می‌کنند. این نظریه‌ها طیف متنوعی را شامل می‌شوند. آلتوسر با نظریه خود درباره ایدئولوژی، گرامشی^۱ با طرح مفهوم هژمونی و بوردیو^۲ با مفهوم خشونت نمادین، فوکو با طرح دانش - قدرت از جمله مهم‌ترین نظریه‌پردازانی هستند که بر نقش آموزش و پرورش در فرآیند بازتولید تاکید دارند.

گفتار دوم: آلتوسر و دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت

آلتوسر متفکری است که به بررسی دیدگاهش در باب نقش دولت در جامعه پرداختیم. همان‌طور که پیش از این هم اشاره کردیم به اعتقاد آلتوسر هر نظام اجتماعی برخاسته از یک شیوه تولید غالب است، در نتیجه وجود هر نوع نظام اجتماعی، وابسته به این است که هم‌زمان با تولید، شرایط تولید نیز بازتولید شوند. این بازتولید نه تنها بازتولید تخصص نیروی کار است بلکه بازتولید فرمانبری از اصول نظم غالب یا فرمان‌بری از ایدئولوژی غالب نیز می‌باشد (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۲۷).

1- Gramsci
2- Bourdieu

نخستین تعریفی که آلتوسر از ایدئولوژی ارائه می‌دهد از این قرار است: ایدئولوژی نظامی از بازنمایی‌هاست (تصاویر، اساطیر، ایده‌ها یا مفاهیم) که از وجودی تاریخی و نقش خاص در یک جامعه معین برخوردار است چرا که در ایدئولوژی کارکرد عملی - اجتماعی مهم‌تر از کارکرد نظری است (Althusser, 1969: 231). این بازنمایی‌ها ربطی به آگاهی ندارد و در ورای این‌ها ساختارهایی وجود دارند که بر اکثریت عظیم انسان‌ها اعمال می‌شوند (Althusser, 1969: 233). ایدئولوژی نوع خاصی از معرفت^۱ جهان است یعنی به افراد کمک می‌کند خود و دنیایشان را بشناسند اما این شناخت غلط نیز می‌تواند باشد (Althusser, 1971: 26). آلتوسر دو نکته را یادآور می‌شود: اولاً ایدئولوژی برای هر کس که درون آن به سر می‌برد بیانگر رابطه‌ای خیالی با واقعیت است. و نمی‌توان آن را گفتمانی ابزاری دانست که طبقه حاکم مزورانه آن را می‌فروشد تا طبقات استثمار شده را فریب دهد. دوماً ایدئولوژی یک جامعه در وهله نخست ایدئولوژی طبقه حاکم آن است (فرتر، ۱۳۸۷: ۱۱۱-۱۱۰).

آلتوسر به‌طور کلی دستگاه‌های دولتی را به دو بخش ایدئولوژیک و سرکوب‌گر تقسیم کرده است. سرکوب و ایدئولوژی هر دو ضامن بازتولید روابط تولیدند. دستگاه‌های سرکوب دولت شامل دستگاه اداری، ارتش، پلیس و دادگاه‌هاست و دستگاه‌های ایدئولوژیک دولتی عبارت است از: دستگاه‌های آموزشی، خانواده، دستگاه‌های حقوقی، دستگاه‌های حزبی، تلویزیون، ورزش و... دستگاه‌های سرکوب با توسل به خشونت و زور و دستگاه‌های ایدئولوژیک بدون خشونت و با تکیه بر ایدئولوژی عمل می‌کنند. آلتوسر در تأثیرگذارترین مقاله‌اش نشان می‌دهد: اعمال کنترل بر قدرت دولتی توسط طبقه مسلط نیازمند اعمال سلطه بر دستگاه‌های ایدئولوژیک دولتی است. «همه ایدئولوژی‌ها حتی پیش از ظهور سرمایه‌داری افراد را به‌عنوان سوژه مورد خطاب قرار می‌دهند» (فرتر، ۱۳۸۷: ۱۳۱). دستگاه‌های ایدئولوژیک بر اعضا تقدم دارند چرا که این دستگاه‌ها سازنده باورهای ما هستند (پین، ۱۳۷۹: ۷۷). ضمانت کارکرد ایدئولوژیک دولت را دستگاه‌های سرکوب‌گر دولت تعیین می‌کنند (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۳۰).

به گفته آلتوسر تا انقلاب فرانسه کلیسا همراه با خانواده، مهم‌ترین دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت بود و نقش مسلط را بر عهده داشت، اما با وقوع انقلاب فرانسه سیستم آموزشی در این زمینه جایگزین کلیسا شد (پین، ۱۳۷۹: ۷۸) که در آن مدرسه لیاقت‌هایی در قالب ایدئولوژی (زبان - ریاضیات - تاریخ طبیعی) و یا صرفاً ایدئولوژی مسلط محض (اخلاق، تعلیمات اجتماعی،

1- Knowledge

فلسفه) به بچه یاد می‌دهد که با نقش او در جامعه طبقاتی متناسب است (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۴۷). آلتوسر در نظریات متأخر خود شهریار را نیز به‌عنوان نخستین دستگاه ایدئولوژیک دولت توصیف می‌کند. و آن را نخستین دستگاه ایدئولوژیک دولت می‌داند (Althusser, 1999: 7). آلتوسر چند نکته را در مورد سازوگرهای ایدئولوژیک دولت یادآور می‌شود:

۱. تمامی سازوگرهای ایدئولوژیک دولت در تأمین هدفی واحد شریکند و آن، بازتولید مناسبات تولید، یعنی بازتولید مناسبات بهره‌کشانه سرمایه‌داری است؛
۲. هر یک از این سازوگرها به سهم خود در تأمین این هدف واحد شریک است؛
۳. این کنسرت تحت سلطه صدایی یکه است و گاه تضادهایی (برخاسته از مابقی طبقات سلطه‌گر سابق و برخاسته از پرولترها و تشکل‌هایشان) هارمونی آن را مخدوش می‌کنند؛
۴. در این کنسرت، یکی از سازوگرهای ایدئولوژیک دولت واقعاً نقش مسلط را بر عهده دارد که کسی صدای آن را نمی‌شنود چرا که آرام می‌نوازد و آن سازوگر مدرسه است (آلتوسر، ۱۳۸۷: ۴۹-۴۸).

جان کلام آلتوسر از بیان دستگاه‌های ایدئولوژیک و سرکوب‌گر، برجسته کردن نقش ایدئولوژی در بازتولید نظام سرمایه‌داری است و اینکه ایدئولوژی را به منزله استیضاح^۱ افرادی که آنان را عامل‌های شناسایی می‌داند، معرفی می‌کند. افراد به‌عنوان عامل‌های شناسایی با پاسخ به صدایی که آن‌ها را فرا می‌خواند موقعیت خود را در ساختار اجتماعی می‌پذیرند و از این طریق در جریان بازتولید مشارکت می‌کنند. از نظر وی «ایدئولوژی ما را بر آن می‌دارد که جهان را همچون چیزی بنگریم که تا حدودی طبعاً با خود ما تطبیق دارد و به‌نحو خودانگیخته به فاعل داده شده است» (ایگلتون، ۱۳۸۱: ۲۳۱).

گذار از ایدئولوژی به منزله «نظام‌های ایده‌ها» به ایدئولوژی به‌عنوان کردار اجتماعی همیشگی، با گرامشی حاصل می‌شود. نوآوری گرامشی در تاکید او بر ذهنیت^۲ و آگاهی^۳ است و تمرکز بر مفهوم هژمونی^۴ برای ایجاد نظریه‌ای در باب روبناست که به بازتولید مربوط می‌شود (ایگلتون، ۱۳۸۱: ۱۸۲). به عقیده وی تلاش دستگاه‌های بازتولید نظام سرمایه‌داری اینست که ذهنیت مردم را به‌گونه‌ای شکل دهند که بقای نظام سرمایه‌داری را تضمین نماید. گرامشی هژمونی را

1- Interpellation

2- Mentality

3- Conscious

4- Hegemony

به منزله سازمان رضایت در نظر می‌گیرد و هژمونی را رضایت خودجوش توده‌های عظیم جمعیت از رهبری و نظارتی بر زندگی اجتماعی می‌داند که گروه‌های اصلی مسلط تحمیل می‌کنند (Gramsci, 1971: 57-58). به نظر گرامشی، رهبری اخلاقی و فکری در جامعه مدنی اتفاق می‌افتد که به نظر وی قلمرو آزادی نیست، بلکه عرصه‌ای است که تمامی سازمان‌های فرهنگی و سیاسی و اجتماعی و نهادهایی از این قبیل که مؤلفه‌های جامعه مدنی هستند و در رأس همه آن‌ها نظام آموزش و پرورش به‌ویژه مدرسه بر سر کسب اقتدار هژمونیک تلاش می‌کنند (گرامشی، ۱۳۶۷، ص ۱۵). گرامشی در بحث خود درباره جامعه مدنی به نقش مهم روشنفکران می‌پردازد. روشنفکران نقشی اساسی در شکل‌گیری آگاهی و جهان‌نگری مردم در جامعه دارند (Ibid, 1971: 5). گرامشی روشنفکران را به دو گروه ارگانیک^۱ و سنتی^۲ تقسیم می‌کند که روشنفکران سنتی نمی‌توانند نقشی در جهان‌نگری گروه مسلط داشته باشند، ولی روشنفکران ارگانیک در راستای ایجاد آگاهی همگون در طبقه عمل می‌کنند که شامل ایدئولوگ‌ها و فیلسوفان، فعالان سیاسی، تکنسین‌های صنعتی، اقتصاددانان و معلمان هستند و فعالانه در زندگی اجتماعی شرکت دارند (ایگلتون، ۱۳۸۱: ۱۸۹-۱۸۸) گرامشی اعتقاد داشت که فعالیت‌های روشنفکران ارگانیک برای تدارک عقاید هژمونیک اساسی است (Gramsci, 1971: 334).

تمرکز اصلی تئوری سرمایه اجتماعی بوردیو نقشی است که فرهنگ در بازتولید روابط طبقاتی در جامعه ایفا می‌کند و این که فرهنگ از طریق سیستم آموزشی که بازتاب فرهنگ طبقه حاکم است، انتقال می‌یابد و تشویق می‌شود و در نهایت موجب بازتولید همان فرهنگ خواهد شد. بازتولید فرهنگی به شیوه‌هایی اطلاق می‌شود که به کمک آن‌ها، مدارس، همراه با نهادهای اجتماعی دیگر، به دایمی کردن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در میان نسل‌ها کمک می‌کنند. نهایتاً این که سرمایه فرهنگی ناظر بر این ادعاست که شخص، براساس منش برتر فرهنگی جامعه، جامعه‌پذیر می‌شود. چون طبقات مسلط دارای امکانات عادی بیش‌تری هستند و دسترسی بیش‌تری به انواع موسیقی‌ها، ورزش‌ها، غذاها و... دارند می‌توانند ذائقه‌های خود را بیش‌تر مستقر سازند. به عبارت دیگر هر آن‌چه را جزو علائق خاص طبقه مسلط است، به‌عنوان معیار سنجش سرمایه فرهنگی در نظر می‌گیرد. سرمایه فرهنگی به‌طور ضمنی و در فرآیند جامعه‌پذیری انتقال پیدا می‌کند. به عبارت دیگر سرمایه فرهنگی دائماً خود را بازتولید

1- Organic

2- Traditional

می‌کند (Bourdieu, 1986: 241-256) بوردیو وقتی از سرمایه اجتماعی سخن می‌گوید، به امتیازات و فرصت‌هایی اشاره می‌کند که از رهگذر عضویت مردم در اجتماعات به دست می‌آید (Ibid, 1986: 258). این مفهوم توجه ما را به وسایلی معطوف می‌سازد که به کمک آن‌ها، مدارس از طریق برنامه پنهان بر یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادت‌ها تأثیر می‌گذارد. در نظریه بوردیو بیش‌ترین تأکید بر نقش آموزش و مدرسه است. نظام آموزشی به‌ویژه مدرسه یکی از نهادهای عینی است که امکان تخصیص سرمایه فرهنگی را فراهم می‌سازد (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۱۰). سرمایه فرهنگی به‌عنوان یک رابطه اجتماعی درون سازواره‌ای از تعاملات که مشتمل بر دانش فرهنگی انباشته عمل می‌کند، به قدرت و منزلت منتهی می‌شود. و این امر به دایمی کردن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در میان نسل‌ها کمک می‌کند. از نظر بوردیو نظام آموزشی جدید بهترین شیوه برای پنهان ساختن سازوکار بازتولید روابط اجتماعی و اقتصادی است. بازتولید سلطه از دو طریق حاصل می‌شود:

۱. خشونت آشکار^۱: اجبارهای فیزیکی

۲. خشونت نمادین^۲: استفاده از اجبارهای عاطفی و اخلاقی با دخالت سازوکار غیرمستقیم فرهنگی

شکل ملایم و نامرئی خشونت نمادین در زمینه تعلیم و تربیت از راه سخن گفتن ایدئولوژیک معلم با دانش‌آموزان عمل نمی‌کند، بلکه طرز کارش بدین صورت است که معلم همچون امری تصور می‌شود که میزانی از سرمایه فرهنگی را در تصاحب دارد که دانش‌آموز نیاز دارد تا به آن دست یابد از این‌رو نظام آموزشی از راه پرورش دیدگاه‌های خاص توزیع منظم، سرمایه فرهنگی را بازتولید می‌کند (Bourdieu, 1990: 110-120). مفهوم خشونت نمادین که هرگز به خودی خود بازشناخته نمی‌شود و منظور از آن حفظ سلطه مبتنی بر استفاده از اجبارهای عاطفی و اخلاقی است شیوه بوردیو است برای پرورش مفهوم گرامشی‌وار هژمونی (بوردیو، ۱۳۹۰: ۲۴۳). بوردیو هم مانند وبر، بر پیوند میان سلطه و مشروعیت تأکید دارد. در واقع، اگر تمام اشکال سلطه باید به نحوی منطقی توجیه شوند تا مورد پذیرش قرار بگیرند پس، توضیح و تبیین اشکال عقلانی‌سازی که به مدد آن، صاحبان قدرت استدلال خود را برتر جلوه می‌دهند، ضروری است. به عقیده بوردیو روابط مشروع سلطه ناشی از تفاوت مواضع^۳ افراد در

1- Overt Violence

2- Symbolic Violence

3- Position

سلسله مراتب اجتماعی و به رسمیت شناختن این تمایزات است و اقتدار گروه مسلط حاصل از اعمال قدرت نمادین^۱ در جامعه است. این قدرت مبتنی بر کاربردهای اجتماعی خاصی از فرهنگ است که در آن سلطه به شکلی نمادین خود را بازتولید می‌کند.

فوکو^۲، دیگر متفکر ساختارگرا، در تحلیل خود از قدرت تاکید دارد بر زندگی روزمره به‌عنوان عرصه‌ای با کارکرد دوگانه: یعنی جایی که هم‌زمان اعمال قدرت و مقاومت در برابر آن صورت می‌گیرد و این‌که قدرت در همه سطوح حکم‌فرماست و منشی مثبت و مولد دارد و به هیچ روی نباید آن را معطوف به سرکوب و اجبار دانست (ضمیران، ۱۳۷۸: ۱۵۷). طبقه مسلط از خشونت یا اجبار برای حکومت استفاده نمی‌کند، بلکه افسانه‌ای در باب زندگی می‌سازد که برای عموم پذیرفته باشد. فوکو بر آن است که ماهیت انسان از راه فناوری‌های قدرت ساخته شده است که او آن‌ها را در دو دسته شناسایی و بررسی می‌کند:

فن‌آوری‌های سلطه^۳: با تعریف و کنترل اصول راهنمای رفتار آدمی، در پی چیره شدن بر آن‌ها با به‌کارگیری قدرت برای دست‌یابی به اهدافی مشخص هستند، به‌گونه‌ای که برآیند این روند پرورش افرادی فرمان‌بر و سودمند باشد که بتوانند به خوبی نقش‌های کاربردی خود را در زندگی بازی کنند. و فن‌آوری‌های خود^۴: دگرگونی شخص را در راستای دست‌یابی به موقعیتی ویژه از خرد، کمال، پاکی، خوشبختی، با کار روی جسم، روح، اندیشه و اصول شدنی می‌سازد. فوکو برای به‌کارگیری قدرت در چارچوب فن‌آوری‌های سلطه (انضباط) برآورده شدن سه شرط را ضروری می‌داند: ۱. دادن جایگاه به افراد، ۲. سازماندهی افراد و ۳. زمان‌دهی توانایی و قابلیت‌ها. فوکو با بیان مفهوم انضباط به‌عنوان ضابطه کلی تسلط بر غیر سعی می‌کند توضیح دهد که چگونه ابعاد زمان، مکان و حرکت به قاعده درمی‌آیند. انضباط با سازمان‌دهی افراد در درون فضایی خاص انجام می‌پذیرد که این امر در مدرسه و بیمارستان، شبکه توزیع افراد و منطقه نظامی زندان تحقق می‌یابد (فوکو، ۱۳۷۸: ۲۳۱-۱۳۸). به گفته وی در گفتمان^۵ است که قدرت و دانش به یکدیگر پیوند می‌خورند. هنجارها، آزمون‌ها، دسته‌بندی‌ها، شیوه‌های ارتقا، و تنبیه‌های انضباطی، همه، بخشی از حاکمیت است که از طرفی افراد را با هدف‌های

1- Symbolic Power

2- Foucault

3- Technologies of domination

4- Technologies of self

5- Discourse

6- Examination

حاکمیت هم‌سو می‌کند و از طرف دیگر به تعریفی مشخص از خود دست می‌یابد و بلوک‌های انضباطی از جمله مدرسه (با استفاده از کتاب‌های درسی، آئین‌نامه‌های انضباطی و آموزشی و امتحان)، نقش دانش را در به‌کارگیری قدرت در جامعه گسترده‌های موضوعی دانش نشان می‌دهد (توحیدی، ۱۳۹۰: ۱۱۵-۱۱۰).

مراقبت از خود مفهومی است که اهداف اساسی آموزشی بر آن استوار می‌شود. از این‌رو، فوکو آن دسته از سیاست‌های آموزشی را شایسته می‌داند که به توانمند شدن و افزایش ایستادگی در برابر قدرت بیانجامد. او تمرین در مورد منابع، توانایی‌ها، مهارت‌ها، هوش، فناوری، گفت‌وگو و درک قواعد را راهبردهایی می‌داند که فزاینده نیرویی هستند که گذشته از تضمین آزادی و رهایی در عمل، گستره‌ای مناسب برای نقد پدید می‌آورند. این کار رویه‌های ارزیابی اهداف را به شیوه‌های کارکردی مطرح می‌سازد؛ شیوه‌هایی که با سودجویی از اراده معطوف به قدرتی که در همه ما پنهان است، هم از قدرت نهفته بهره می‌گیرند و هم همواره قدرت را در پیوندهای فردی و جمعی تعدیل می‌سازند. در چنین فضایی، اهداف آموزشی مناسب می‌تواند با نگرش به بستر پیرامونی و به شیوه‌ای پایه‌گذاری شده بر کنش و تجربه، انسان‌هایی خودآگاه‌تر و خودآفرین پرورش دهد تا در کنار افزایش توان رویارویی‌شان با ساز و کارهای قدرت، توانایی‌های سودمند قدرت نهفته در خویش نیز بهره جویند.

نتیجه‌گیری

اگرچه، بوردیو را نظریه‌پرداز بازتولید تلقی می‌کنیم، اما، به‌جای ایدئولوژی، منش جایگاه مهم‌تری در نظر بوردیو دارد. گرامشی باب مقاومت در فرآیند بازتولید را باز می‌گذارد تا امکان شکل‌گیری ضد‌هژمونی را تبیین کند، اما آلتوسر و بوردیو شانس بیشتری برای موفقیت بازتولید قائلند. ایدئولوژی مفهوم مشترک در سه نظریه یاد شده برای تحلیل بازتولید سلطه است. اما این امر به معنای تأکید یکسان آن‌ها بر ایدئولوژی نیست. برای مثال بوردیو این مفهوم را به‌کار می‌گیرد ولی به اندازه آلتوسر و گرامشی بر آن تأکید ندارد. از آن‌جا که آلتوسر بر نقش ایدئولوژی در بازتولید نظام سرمایه‌داری غربی تأکید ویژه‌ای دارد چون ایدئولوژی ارتباط مستقیمی با تلقین در جریان آموزش دارد، بیش‌تر مورد نظر ماست.

یکی از کارکردهای آموزش و پرورش، پرورش سیاسی است. پرورش سیاسی فراگرد القای فرهنگ سیاسی است. مفهوم پرورش سیاسی اشاره می‌کند به فراگردی که از راه آن، افراد جامعه، نگرش‌ها و احساسات مربوط به نظام سیاسی و نقش خود را در آن کسب می‌کند. آموزش و پرورش چه آشکار و چه پنهان در برنامه و کتب آموزشی خود، متضمن اهداف پرورش سیاسی است. موضوعاتی نظیر ایدئولوژی، نظام سیاسی، اطاعت از اقتدار سیاسی، شرایط شهروندی، لزوم وفاداری و وظیفه شناسی ملی و... به اشکال گوناگون در برنامه تحصیلی موجود بوده است.

در مجموع باید گفت تأثیر تعلیم و تربیت، بر نگرش‌های سیاسی و حتی روزمره افراد، پیچیده‌تر از آن چیزی است که قبلاً تصور می‌شد. تعلیم و تربیت ممکن است تعصب را در فرد تقویت یا تضعیف کند. همچنین در جهت‌گیری‌های سیاسی‌شان در دوره‌های زمانی متفاوت و تحت رژیم‌های گوناگون آموزشی، مؤثر خواهد بود.

مجموعه باورها و مفاهیم در نظام آموزش و پرورش به روشنی در صدد ساختن مناسبات خاصی است. البته میزان موفقیت نظام آموزشی در رسیدن به این اهداف احتیاج به بررسی‌های زیادی دارد که در این مجال نمی‌گنجد.

اما با توجه به آن چه در بالا ذکر شد و اشاره به چند نکته در زمینه اهمیت مدارس و نهادهای آموزشی به درک این مسأله کمک خواهد کرد که آموزش و پرورش نقشی اساسی در بازتولید شرایط تولید ایفا می‌کند: اول این که تعداد افرادی که امروزه در جوامع با نهادهای آموزشی سر و کار دارند بسیار زیاد است. دوم این که میزان زیادی از بودجه کشورها صرف بخش آموزش می‌شود، بنابراین وسعت بخش آموزش در کشورها به تنهایی بر اهمیت آن در همه زمینه‌ها دلالت دارد. به هر حال برای اظهار نظر قطعی در مورد عملکرد آموزش و پرورش در انتقال ارزش‌های سیاسی به دانش‌آموزان و نقشی که تاکنون در ایجاد مشروعیت برای دولت داشته‌اند محتاج تحقیقات مفصلی هستیم. با این حال نقش مهمی که آموزش و پرورش به عنوان دستگاه غالب ایدئولوژیک در روند ایجاد مشروعیت سیاسی بر عهده دارد، قابل انکار نیست.

فهرست منابع

الف) منابع فارسی

- آگامبن، جورج و کارل اشمیت و همکاران (۱۳۸۷). **قانون و خشونت (گزیده مقالات)**، گزینش و ویرایش مراد فرهادپور، امید مهرگان و صالح نجفی. تهران: رخ‌دادنو.
- آلتوسر، لویی (۱۳۸۷). **ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت**، ترجمه روزبه صدرآرا. تهران: نشر چشمه.
- اوسولیوان، نوئل (۱۳۸۸). **نظریه سیاسی در گذار (بررسی انتقادی)**، ترجمه حسن آبنیکی. تهران: انتشارات کویر.
- ایگلتون، تری (۱۳۸۱). **درآمدی بر ایدئولوژی**، ترجمه اکبر معصومیگی. تهران: نشر آگه.
- بشیریه، حسین (۱۳۸۶). **تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم (اندیشه‌های مارکسیستی)**. تهران: نشر نی.
- بورديو، پیر (۱۳۹۰). **تمایز: نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی**، ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر نی.
- بیتهام، دیوید (۱۳۸۲). **مشروع‌سازی قدرت**، ترجمه محمد عابد اردکانی. یزد: انتشارات دانشگاه یزد.
- پلامناتس، جان (۱۳۷۳). **ایدئولوژی**، ترجمه عزت‌اله فولادوند. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- پین، مایکل (۱۳۷۹). **بارت، فوکو، آلتوسر**، ترجمه پیام یزدانجو. تهران: نشر مرکز.
- توحیدی، زهره (۱۳۹۰). **پایان‌نامه آموزش جدید در ایران و مناسبات قدرت با تاکید بر مدارس تحت تکفل انجمن معارف**. دانشگاه تهران: دانشکده حقوق و علوم سیاسی.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵). **پی‌یر بورديو**، ترجمه حسن چاوشیان و لیلا جوافشانی. تهران: نشر نی.
- چاندوک، نیرا (۱۳۷۷). **جامعه مدنی و دولت (کاوش‌هایی در نظریه سیاسی)**، ترجمه فریدون فاطمی و وحید بزرگی. تهران: نشر مرکز.
- داوسون، ریچارد و کارن داوسون و کنت پرویت (۱۳۸۲). **جامعه‌پذیری سیاسی**، ترجمه مهدی جواهری فرد. تهران: نشر لاجورد.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۴). **جامعه‌شناسی آموزش و پرورش**. تهران: انتشارات بعثت.
- فارسون، سمیح (۱۳۷۹). **فرهنگ سیاسی در جمهوری اسلامی ایران**، ترجمه معصومه خالقی. تهران: انتشارات باز.
- فرتز، لوک (۱۳۸۷). **لویی آلتوسر**، ترجمه امیر احمدی آریان. تهران: نشر مرکز.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۱). **تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی**. تهران: نشر نی.

فصلنامه مطالعات سیاسی؛ سال پنجم، شماره ۱۷، پاییز ۱۳۹۱

- فوکو، میشل (۱۳۷۸). *مراقبت و تنبیه (تولد زندان)*. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانپنده. تهران: نشر نی.
- قورچیان، نادرعلی (۱۳۵۶). *پایان نامه پژوهشی پیرامون تلقین در ارتباط با تعلیم و تربیت*. دانشگاه تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- کانت، امانوئل (۱۳۷۲). *تعلیم و تربیت (اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش)*. ترجمه غلامحسین شکوهی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- گرامشی، آنتونیو (۱۳۶۷). *دولت و جامعه مدنی*. ترجمه عباس میلانی. تهران: انتشارات جاگرمی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۷). *جامعه‌شناسی*. ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نشر نی.
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰). *وضعیت پست مدرن (گزارشی درباره دانش)*. ترجمه حسینعلی نوذری. تهران: گام نو.
- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۱). *بازخوانی هابرماس (درآمدی بر آرا و اندیشه‌های یورگن هابرماس)*. تهران: نشر چشمه.
- ویر، ماکس (۱۳۸۲). *دین، قدرت، جامعه*. ترجمه احمد تدین. تهران: هرمس.

ب) منابع انگلیسی

- Althusser, Louis (1971). **Ideology and State Ideological Apparatus in Lenin and philosophy and other Essays**, Trans. Ben Brewster. London: New left Books.
- Althusser, Louis (1969). **For Marx**. London and New York: Verso.
- Althusser, Louis (1999). **Machiavelli and US**. Translation: Gregory Elliot. London-New York: Verso.
- Bourdieu, Pierre (1986). "The Forms of Capital", in J.G. Richardson Handbook for **Theory and Research for Sociology of Education**. New York: Blackwell
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1990). **Reproduction in Education, Society and Culture**. New York: Sage Publication Inc.
- Friedrich, Carl. J. (1977). **Tradition and Authority**. London: Macmillan Press
- Offe, Claus (1996). **Modernity and the State (East-West)**. New York: Polity Press.
- Partridge, P.H. (1971). **Consent and Consensus**. London: Pall Mall Press.
- Snook, I.A. (1972). **Indoctrination and Education**. London and Boston: Routledge and Keganpaul.