مطالعه کیفی ضرورت گذار از الگوی انضباط محور به الگوی دانش‌محور در دانشگاه فرهنگیان

رشید احمدرش[1]*

چکیده

این مقاله درصدد تحلیل دو مدل مدیریت آموزشی شامل؛ سنت انضباط محور و دانش‌محور با تأکید بر تفاوت ساختاری و ماهوی دانشسراهای تربیت‌معلم و دانشگاه فرهنگیان با توجه به دیدگاه میشل فوکو در خصوص امر انضباطی و سیاست‌های تأدیبی است. در مقاله حاضر با استفاده از روش کیفی و به‌کارگیری روش نظریه زمینه‌ای و از طریق مصاحبه‌های عمیق و متمرکز به بررسی تجربیات انضباطی ۴۳ فارغ‌التحصیل دانشسرا و تربیت‌معلم پرداخته‌شده است. یافته‌های تحقیق حاضر ازیک‌طرف، ضمن تأکید بر ضرورت فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و آکادمیک، گذار از سنت دانشسرایی به سنت نوین دانشگاهی، برنامه‌ریزان آموزشی و دست‌اندرکاران سیاست‌های تربیت‌معلم را به‌نقد و واکاوی علمی گفتمان تاریخی سنت دانشسرایی دعوت می‌نماید و از طرف دیگر مسئولان دانشگاه تازه تأسیس فرهنگیان را به تلاش برای برساختن و نهادینه کردن سنت دانشگاهی دانش‌محور ترغیب نموده، خصوصاً در مورد تداوم سنت دانشسرایی در قالب جدید دانشگاه هشدار می‌دهد. این تحقیق درنهایت تأسیس دانشگاه فرهنگیان را نوعی گریز و گذر از ساخت انضباط محور دانشسرایی دانسته که خود ریشه در تحولات زیستی و هستی شناختی انسان معاصر ایرانی به‌خصوص نسل جدید معلمان دارد.

واژه‌های کلیدی: مدیریت دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، ساختار انضباط محور، ساختار دانش‌محور

۱. استادیار جامعه‌شناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان کردستان، مسئول مکاتبه، پست الکترونیک: rahmadrash76@yahoo.com

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

مقدمه و طرح مسئله

تحولات اجتماعی و صنعتی طی چند دهه‌ی اخیر و بلاخص پس از سال‌های بعد از جنگ جهانی دوم، نسل فراگیری از تغییرات را در تمام جوانب و حوزه‌ها به وجود آورد که می‌توان نمونه‌ی بارز آن را در تغییرات آموزشی و جایگاه نظام‌های آموزشی دانست. دگردیسی در هویت‌های فردی و اجتماعی، رشد جنبش‌های اجتماعی جوانان و تغییر در نظام‌های آموزی و بلاخص دانشگاهی چیزی است که مخصوصاً در ممالک شرقی با شدت زیادی در تصادم میان سیستم آموزشی سنتی و مکتبی و سیستم آموزشی مدرن با سویه‌های غربی دیده می‌شود. در سراسر دوران مدرن و بلاخص در این کشورها تغییرات در سطوح ملی و سیاسی، ضرورت این دگردیسی را هرچه بیشتر می‌کرد؛ به شکلی که می‌توان استیلای آموزش‌وپرورش مدرن بر آموزش سنتی‌تر و مکتبی را در تحولات سیاسی و راهبردی پس از تشکیل مفهوم دولت–ملت دانست.

سیستم آموزش سنتی تحت عنوان سیستم مکتب‌خانه‌ای و در اینجا تحت نام سنت دانشسرایی، ریشه در رفتارهای تأدیبی و انضباطی‌ای دارد که هرچند پس از تشکیل دولت ملت مدرن بعد از مشروطه و تأسیس اولین مدارس از نوع غربی تا حدود زیادی کنار گذاشته شد، اما به‌عنوان بخشی از اخلاق آموزشی و نمایی از کهن‌الگوهای تأدیبی در روابط میان ساختار مدیریتی و محصلین باقی ماند. این سیستم به‌عنوان سیستمی محدود و دارای الگوهای انضباطی مستقیم و مرئی، از سوی دانش‌آموختگان غربی به‌عنوان نمایی از عقب‌ماندگی آموزشی و به‌طورکلی توسعه‌نیافتگی جامعه لحاظ شده است. سیستم جامعی که از سوی این دانش‌آموختگان به‌عنوان جایگزین معرفی می‌شد، سیستمی کمتر انضباطی و بیشتر دانش‌محور بود که بلاخص در ساخت دانشگاهی متبلور می‌شد.

سیستم دانش‌محور، هرچند به‌طورکلی عاری از وضعیت‌ها و روش‌های انضباطی نبود، اما اولویت دانش بر تأدیب را می‌توان خصیصه‌ی بنیادی آن دانست. این الگو بیشتر بر انتقال دانش و آموخته‌ها تأکید داشته و روابط مبتنی بر دانش را در اولویت برنامه‌ریزی‌های خود قرار می‌دهد. در حقیقت سیستم دانش‌محور بر گذار و نقد گفتمان موسوم به امتناع تفکر تأکید دارد. ازجمله برخی از ملزومات امتناع تفکر در محیط‌های آموزشی عبارت‌اند از؛ کمیت محوری، نقد گریزی، سهل‌انگاری، دنباله‌روی و دگماتیسم در برابر برنامه‌ریزی، نقد و بازاندیشی و کیفیت گرایی و نوآوری می‌باشد. ایده اصلی این تحقیق این است که ساختار دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان نوعی گذر از سنت دانشسرایی تأدیبی به سیستمی دانش‌محور است که هر چه بیشتر ریشه در تحولات اخیر سیستم آموزشی و پرورشی بلاخص در دهه‌ی سوم انقلاب دارد.

در این تحقیق سیاست‌های تأدیبی و انضباطی در سنت دانشسرایی مبتنی بر پنج مقوله‌ی اصلی سیاست زمان‌سنجی، روابط جنسی، مدیریت بدن، ساختار آموزشی، الگوی مکانی لحاظ شده است؛ که از مصاحبه‌های افراد و تجربیات زیسته‌ی آن‌ها برگرفته‌شده است. هدف اصلی این تحقیق بیان این موضع است که دانشگاه فرهنگیان درواقع با تغییر

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

مبانی انضباط‌محور در تأدیب و ترتیب معلمان از سیستم بسته‌ی آموزشی سنت دانشسرایی به سمت ساختار دانشگاهی حرکت کرده و الگوهای دانش‌محور را جایگزین الگوهای انضباطی کرده است.

تاریخچه‌ی دانشسراهای تربیت‌معلم در ایران

پس از تأسیس «دارالفنون» در سال ۱۲۲۹ هجری شمسی و ایجاد و گسترش مدارس جدید از قبیل مشیریه، رشدیه، ادیب، سادات، اسلام، اقدسیه، علمیه، کمالیه، مروت، سلطانی، شرف، دانش و ... نیاز به معلم برای تدریس در مدارس به‌ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند به‌خوبی احساس می‌شد. اولین اقدام رسمی در زمینه تربیت‌معلم، تصویب قانونی در اردیبهشت‌ماه سال ۱۲۹۰ توسط مجلس شورای ملی بود. در این قانون اصول اولیه تربیت اطفال مطرح‌شده بود. در همین سال برای افزایش سطح سواد معلمان موجود در تهران کلاس‌های مخصوصی در مدرسه دارالفنون تشکیل گردید که در برنامه درسی آن علاوه بر دروس علوم و ادبیات، برای اولین بار دروس دیگری تحت عنوان "اصول تعلیم" افزوده‌شده بود تا معلمان از اصول اولیه برای تربیت اطفال مطلع گردند.

بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در زمینه تغییر نظام آموزشی و تربیت‌معلم تصمیمات مهمی اتخاذ گردید. در سال ۱۳۵۸ اساسنامه جدید مراکز تربیت‌معلم تهیه و در غیاب شورای عالی آموزش‌وپرورش به تأیید شهید رجایی وزیر آموزش‌وپرورش رسید با تصویب این اساسنامه فعالیت کلیه مراکز تربیت‌معلم قدیم اعم از دانشسراهای مقدماتی، راهنمایی تحصیلی، مراکز تربیت مربی کودک، مراکز تربیت‌معلم روستایی و عشایری عملاً متوقف گردید. بدین معنی که برای سال اول این مراکز، دانشجوی جدید پذیرفته نشد ولیکن دانشجویان سال دوم تحصیل خود را به اتمام رساندند. در شهریورماه ۱۳۶۲ اساسنامه مراکز تربیت‌معلم به تصویب شورای عالی آموزش‌وپرورش رسید. طبق این اساسنامه هدف از مراکز تربیت‌معلم، تأمین و تربیت‌معلم موردنیاز آموزش‌وپرورش در دوره‌های قبل از دبستان، دبستان و راهنمایی تحصیلی می‌باشد. مراکز شبانه‌روزی بوده و مدت تحصیل در آن ۲ سال تعیین‌شده است و دارندگان مدرک دیپلم کامل متوسطه به‌شرط داشتن ۱۷ تا ۲۲ سال سن و موفقیت در آزمون ورودی می‌توانند به این مراکز وارد شوند و به فارغ‌التحصیلان آن گواهی فوق‌دیپلم اعطا می‌شود.

برابر مصوبه اسفندماه ۱۳۶۴ "شورای عالی انقلاب فرهنگی" به‌منظور ایجاد هماهنگی در برنامه‌های تربیت‌معلم و تعیین و تدوین خط‌مشی و ضوابط کلی برنامه و دوره‌های تربیت‌معلم "گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت‌معلم" تشکیل گردید. ریاست این گروه با وزیر آموزش‌وپرورش و اعضای آن دو نفر از معاونین آموزش‌وپرورش، معاون آموزشی وزارت علوم تحقیقات و فناوری، صاحب‌نظرانی از دو وزارت من‌جمله رئیس دانشگاه تربیت‌معلم و دبیر شورای عالی برنامه‌ریزی می‌باشند. در اسفندماه سال ۱۳۸۱ اساسنامه جدید مراکز تربیت‌معلم به تصویب وزارت

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

علوم، تحقیقات و فناوری رسید و در تیرماه سال ۱۳۸۲ به وزارت آموزش‌وپرورش ابلاغ گردید. بر اساس مفاد این اساسنامه اهداف مراکز تربیت‌معلم عبارت‌اند از: تأمین و تربیت بخشی از نیروی موردنیاز وزارت آموزش‌وپرورش و فراهم کردن امکان ادامه تحصیل فرهنگیان و در وظایف آن به برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت فرهنگیان نیز اشاره‌شده است.

مبانی نظری

تبارشناسی فوکو تحت تأثیر دیدگاه‌های فلسفی نیچه، ریشه در برداشت ویژه‌ای از مفاهیم قدرت، دانش و حقیقت دارد. با توجه به اعتقاد فوکو حقیقت برخلاف تعابیر سنتی، کشف نمی‌شود بلکه ساخته یا تولید می‌شود؛ و هر جامعه‌ای رژیم حقیقت خود را دارد و درنهایت رژیم حقیقت در هر جامعه‌ای بیانگر رابطه قدرت و دانش در آن جامعه است.(حقیقی ۱۳۸۳: ۱۸۸– ۱۸۹) تحلیل اصلی او درباره اشکال اساسی ساختمان افکار و اندیشه‌ها مبتنی بر روابط قدرت و دانش است که از طریق آن‌ها انسان‌ها به سوژه تبدیل‌شده‌اند. وی به بررسی روندهایی علاقه دارد که از طریق آن‌ها عقلانیت ساخته می‌شود و بر سوژه انسانی اعمال می‌گردد تا آن را به موضوع اشکال مختلف دانش تبدیل کند. از نگاه او علوم انسانی و اجتماعی خود جزئی از فرآیند اعمال قدرت و روابط اعمال سلطه بر انسان هستند. پرسش اصلی او این است که چگونه اشکال مختلف گفتمان علمی به‌عنوان نظامی از روابط قدرت ایجاد می‌شوند.(بشیریه:۱۳۸۴. ۱۵)

ازنظر فوکو، گفتمان نوعی قدرت است که در میدان اجتماعی می‌چرخد و می‌تواند به راهبردهای حاکم شدن و همچنین مقاومت بچسبد. فوکو علیرغم ارجاع به تحلیل گفتمانی در بحث دیرینه‌شناسی خود، از ارائه تحلیلی ساختگرایانه اجتناب می‌ورزد و برخلاف ساختگرایی، به دنبال ایجاد الگوی صوریِ قاعده‌مندی برای تبیین رفتار انسان نیست.(دریفوس و رابینو. ۱۳۷۸–۱۳) او برخلاف ساختگرایان که نظام زبان را تعیین‌کننده‌ی فرهنگ و معنا می‌دانند، نشان می‌دهد که چگونه کاربرد زبان یا گفتمان، همواره با کاربرد قدرت همراه است. نهادهای اجتماعی در چارچوب گفتمان و از طریق فرآیند حفظ برخی امکانات و حذف برخی دیگر، قدرتِ خود را مستقر می‌سازند.(بشیریه ۱۳۷۸: ۹۲)

فوکو با لحاظ کردن اپیستمه‌ی هر دوران به‌عنوان نظام و انگاره دانایی مربوط به همان دوره، مبنای پژوهش خود را بر سه عصر رنسانس، کلاسیک و مدرن قرار می‌دهد (داوینگ[1]، ۲۰۰۸) از دیدگاه فوکو در هر یک از این دوره‌ها (نوزایی، کلاسیک، مدرن) ساختار فکری یا نظام دانایی خاصی وجود دارد. مفهوم نظام دانایی یا اپیستمه، مجموعه روابطی است که در هر عصر تاریخی میان علوم، در سطح قواعد گفتمانی وجود دارد. مراد فوکو از نظام دانایی

1.Downing

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

اشاره به حوزه معرفت‌شناختی خاصی است که در چارچوب آن دانش و گفتار و حدیث ویژه‌ای در فرهنگی خاص و عرصه‌ای معین شکل می‌گیرد. (ضمیران،۱۳۸۴ :۹۱) لذا می‌توان گفت که «هیچ رابطه قدرتی بدون تشکیل حوزه‌ای از دانش متصور نیست و هیچ‌دانشی هم نیست که متضمن روابط قدرت نباشد»(اسمارت[1]، ۱۹۹۴، میشل[2]، ۱۹۹۴).

هر رشته‌ای از دانش در هر دوره، با مجموعه‌ای از قوانین ایجابی و سلبی، تعیین می‌کند که درباره‌ی چه چیزهایی می‌شود و یا نمی‌شود حرف زد.(فوکو[3]، ۱۹۷۸ و ۱۹۷۲). از همین قانون‌های نانوشته که بر هر گفتار و نوشتاری حاکم‌اند، یک نظام کلیِ سخن در هر دوره پدید می‌آید. فوکو حتی به وضعیتِ فراگیری به نام مدرنیته و پی آمدهای آن، قائل نبود (سعید[4]،۲۰۰۸).

فوکو در «تبارشناسی» از رابطه قدرت و دانش صحبت می‌کند؛ روابط قدرتی که سازنده سوژه و ابژه است. با این مفهوم، فوکو معتقد است که قدرت و روابط قدرت در ساختنِ دانش و سوژه نقش اساسی ایفا می‌کند. بر این منوال اندیشه و دانش را نمی‌توان بدون توجه به روابط قدرت در نظر گرفت (فرازر[5]، ۲۰۱۰).

نظام‌های دانایی غرب ازنظر فوکو عبارت‌اند: ۱- نظام دانایی رنسانس: در عصر رنسانس انگاره‌ی حاکم بر پایه‌ی همسانی و مشابهت استوار است. به اعتقاد فوکو در عصر نوزایی میان واژه‌ها و چیزها گونه‌ای وحدت و همسانی برقرار بود. ۲- سامان دانایی در عصر کلاسیک: فوکو گذر از عصر رنسانس به دوران کلاسیک را با قرائتی خاص از رُمان دون کیشوت اثر سروانتس تحلیل می‌کند. دون کیشوت قهرمان داستان از یک‌سو به سامان وحدت و همگونی تعلق داشت و از سوی دیگر به جهانی از مغایرت‌ها و ناهمگونی‌ها گام نهاده بود. دو تحول اساسی سامان عصر کلاسیک را مشخص می‌سازد. اول آن‌که کارکرد اصلی شناخت دیگر ایجاد همبستگی از نوع مشابهت میان پدیده‌ها نیست، بلکه اصل تمیز و تفکیک است. دوم آنکه هر مشابهتی به امری محدود و قابل‌شمارش تبدیل می‌شود و عرصه‌ی جدیدی از دانایی بر اساس طبقه‌بندی امور و اشیا گشوده می‌شود. ۳- سامان دانایی در عصر مدرن: در عصر مدرن دلالت در قالب گفتمانی پدیدار شد که در چارچوب آن دانایی برحسب سه متغیر اصلی شکل می‌گرفت: ۱-علوم فیزیکی و ریاضی ۲-تأمل فلسفی ۳-دانش زبان، زندگی و تولید. درواقع، سامان دانایی جدید در سایه‌ی سه حوزه اصلی توصیف می‌شود.

نخست، روش‌های ریاضی و علوم فیزیکی به کار رفت، سپس روش‌های جاری در عرصه زبان‌شناسی، زیست-شناسی و اقتصادی اعمال گردید و سرانجام یافته‌های علمی به کمک تأمل فلسفی تحلیل شد. فوکو مدرنیته را عصر

1.Smart
2.Mitchel
3.Foucault
4.Said
5.Fraser

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

انسان نو نام نهاد و انسان نو در کانون این سه تحلیل قرار گرفت.(ضمیران:۱۳۸۴. ۱۱۶-۹۱) هدف دیرینه‌شناسیِ دانش، کشف اصول تحولی درونی و ذاتی‌ای است که در حوزه معرفت تاریخی صورت می‌گیرد.

مسئله اصلی در تبارشناسیِ فوکو، که مرتبط با موضوع این مقاله می‌باشد، این است که چگونه انسان‌ها به‌واسطه قرار گرفتن در درون‌شبکه‌ای از روابط قدرت و دانش، به‌عنوان سوژه و ابژه، تشکیل می‌شوند. درواقع، با بهره‌گیریِ فوکو از روش تبارشناسی، مطالعات وی پیرامون قدرت، جدی‌تر می‌شود و درصدد برمی‌آید به بررسی رابطه قدرت، دانش و بدن آدمی بپردازد. ازاین‌رو، با بحث پیرامون مسائلی مانند زندان و مجازات، بیمارستان و مدرسه، درصدد ردیابیِ تکنیک‌های جدید قدرت در عصر مدرن برمی‌آید. در یک تعبیر کلی، می‌توان گفت، فوکو در تبارشناسی به تحلیل شرایط تاریخیِ پیدایش علوم انسانی، روابط آن‌ها با تکنولوژی‌های قدرت، آثار سوژه ساز و ابژه ساز آن‌ها و چگونگیِ تأسیس رژیم‌های حقیقت سخن می‌گوید.(دریفوس و رابینو. ۱۳۷۸: ۲۴)

هدف فوکو در تبارشناسی آشکار کردن این است که ما چگونه با تولید حقیقت بر خود و دیگران حکومت می‌کنیم. فوکو با علوم انسانی دست به تحلیل رابطه قدرت و حقیقت زده و به این نتیجه رسیده که نظام قدرت هم شرط تولید حقیقت درباره انسان و هم پیامد آن است. مطالعات او در رشته‌های مختلف رابطه دوجانبه میان قدرت و حقیقت را نشان می‌دهد. (حقیقی، ۱۳۸۲: ۱۹۰) تبارشناسی، پیدایش علوم انسانی و شرایط امکان آن‌ها را به نحو جدایی‌ناپذیری با تکنولوژی‌های قدرت مندرج در کردارهای اجتماعی پیوند می‌دهد (کندال و ویچهام[1]، ۲۰۰۳) مسئله اصلی در تبارشناسی فوکو این است که چگونه انسان‌ها به‌واسطه قرار گرفتن در درون‌شبکه‌ای از روابط قدرت و دانش به‌عنوان سوژه و ابژه تشکیل می‌شوند. به‌طور خلاصه موضوع تبارشناسی فوکو تحلیل شرایط تاریخی پیدایش و وجود علوم انسانی، روابط آن‌ها با تکنولوژی‌های قدرت و آثار سوژه ساز و ابژه ساز آن‌هاست.(بشیریه،۱۳۸۴: ۲۴-۲۲) فوکو بامطالعه‌ی روابط ساختاری میان دانش و قدرت در پی بررسی تبارشناسانه‌ی انضباط و مجازات و بلاخص جنسیت است. به‌زعم فوکودر نظام‌های آموزشی هویت‌های مختلف مانند؛ کودکی و دانش‌آموزی که بخشی از وجود انسان است، تحت حاکمیت قرار می‌گیرد (رز[2]، ۱۹۹۹:۲۰۰) او برای تحلیل چنین مفاهیمی در کتاب‌های مراقبت و تنبیه (۱۹۷۷) و تاریخ جنسیت (۱۹۸۱) از مفهوم حکومتمندی[3] بهره می‌گیرد (و به شیوهای تبارشناسانه نحوه‌ی تفکر درباره‌ی شیوه‌های حاکمیت بر افراد را موردبررسی قرار می‌دهد (دین[4] ، ۱۹۹۹:۲۰۹). فوکو شیوه‌های نظارت بر گفتارها را به سه دسته تقسیم می‌کند:

1.Kendall & Wickham
2Rose
3.Governmentality
4.Dean

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

۱. شیوه‌های بیرونی نظارت: شیوه‌هایی که از بیرون اِعمال می‌شوند، به‌عنوان رویه‌های طرد و کنار گذاری عمل می‌کنند. این شیوه‌ها عبارتند از: الف) «ممنوعیت»: مأنوس‌ترین و شایع‌ترین رویه‌ی طرد است؛ مانند ممنوعیتِ کتاب‌هایی که حامل صدای حذف‌شدگان از گفتار رسمی است. ب) رویه‌ی دیگر، از مقوله‌ی «تقسیم‌بندی» و «نخواهندگی» است که بر اساس غیریت‌سازی و تضاد عمل می‌کند. با ایجاد و ترسیم نوعی تقسیم‌بندی، صدای آن‌سوی مرزهای تقسیم‌بندی (تحت عناوین غیرمجاز، سکوت، طرد و انکار) سرکوب می‌گردد. مثلاً گفتار حاکم ابتدا یک تقسیم‌بندی قومی/مذهبی تعریف می‌کند و سپس این «دیگری» و «غیریت»ی که محصول همین تقسیم‌بندی است، را به بهانه‌ی پرهیز از اختلافات طرد و حذف می‌کند. ج) «حقیقت و خطا»: این تقابل هم به‌عنوان رویه‌ی طرد و حذف عمل می‌کند. «نهاد»هایی خاص خود را متولی حقیقت می‌خوانند و از این طریق به نظارت، سرکوب، حذف و ادغامِ «دیگری» می‌پردازند. مانند نهادهای حقیقت‌گرایی که خود را حقیقت و دیگران را نا حقیقت دانسته و نظارت و حذف آنان را برای خود موجّه فرض می‌کنند. این سه رویه، ازنظر فوکو «دستگاه‌های طرد» نامیده می‌شوند.(فوکو، ۱۳۸۴: ۱۶۷)

۲. شیوه‌های درونی نظارت: خود گفتار بر خود نظارت می‌کند. مانند شیوه‌هایی که به‌عنوان اصول طبقه‌بندی، تنظیم و توزیع عمل می‌کنند و شامل تفسیرهای گوناگون، تأکید بر مؤلف، نظم یا دیسیپلین علمی یا نظم قومی است.

۳. شرایط کاربست گفتارها: شیوه‌ها و شرایطی که معطوف به سانسور است و مانع دسترسی عموم به گفتارها می‌شود. شرایط و ضوابطی که بر اساس مبادی‌آداب، انجمن‌های سخن، آیین‌های مذهبی و سیاسی و تملک اجتماعی گفتارها مطرح می‌شوند، شرایط کاربست گفتارها را تعیین می‌کنند. تملک اجتماعی گفتارها از طریق پیوند دستگاه‌های تعلیم و تربیت باقدرت برخاسته از آن‌ها صورت می‌گیرد. هرکدام اَشکال و قواعد خاصی را به وجود می‌آورد که بهره‌مندی از گفتارها را کنترل و سانسور می‌کند.

روش پژوهش

روش‌شناسی تحقیق حاضر از نوع کیفی است و از بین روش‌های مختلفی که برای تحقیقات کیفی می‌توان از آن‌ها استفاده کرد، از دو روش نظریهٔ زمینه‌ای[1] و نیز بحث‌های گروه‌محوری[2] یا گروه متمرکز بهره گرفته‌ایم. نظریه زمینه‌ای، کشف نظریه از داده‌هاست که به‌صورت استقرایی و بر مبنای تحقیق اجتماعی تولید می‌شود. بنابراین، برخلاف روش‌هایی که تأکید آن‌ها اساساً اثبات فرضیه‌ها و قضایای نظری است، تأکید این روش بر تولید نظریه است (دونیکان، ۲۰۰۶: ۱۸۴).

1.Grounded Theory
2.Focus group Discussions

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

مهم‌ترین دلیل در انتخاب هر روشی به‌مانند کیفی یا کمی ماهیت و نوع سؤال پژوهش است. به‌نوعی که رویکرد کیفی برای پژوهشی مناسب است که به دنبال ادراک معنی یا ماهیت تجربه افراد باشد و همچنین دانسته‌ها و مطالعات اندکی در آن زمینه وجود داشته باشد (حریری، ۱۳۸۵: ۴۰؛ فلیک، ۱۳۹۲:۱۳، اشتروس۱۲۶:۱۳۸۵). روش‌های کیفی می‌تواند درباره‌ی پدیده‌های پیچیده، توصیف‌های غنی و عمیق را فراهم آورند. برای کسب اطلاعات جامع با خطای کمتر روش کیفی، انتخاب‌شده است، چراکه با پژوهش کیفی می‌توان از تکنیک‌های مشاهده و مصاحبه برای گردآوری داده‌ها استفاده کرده و از لابه‌لای صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان به اهداف خود دست‌یافت. اطلاعات این نوع تحقیق از طریق ارجاع به عقاید، ارزش‌ها و رفتارها در بستر اجتماع دست‌نخورده به دست می‌آید (محمد پور، ۱۳۹۲: ۹۳).

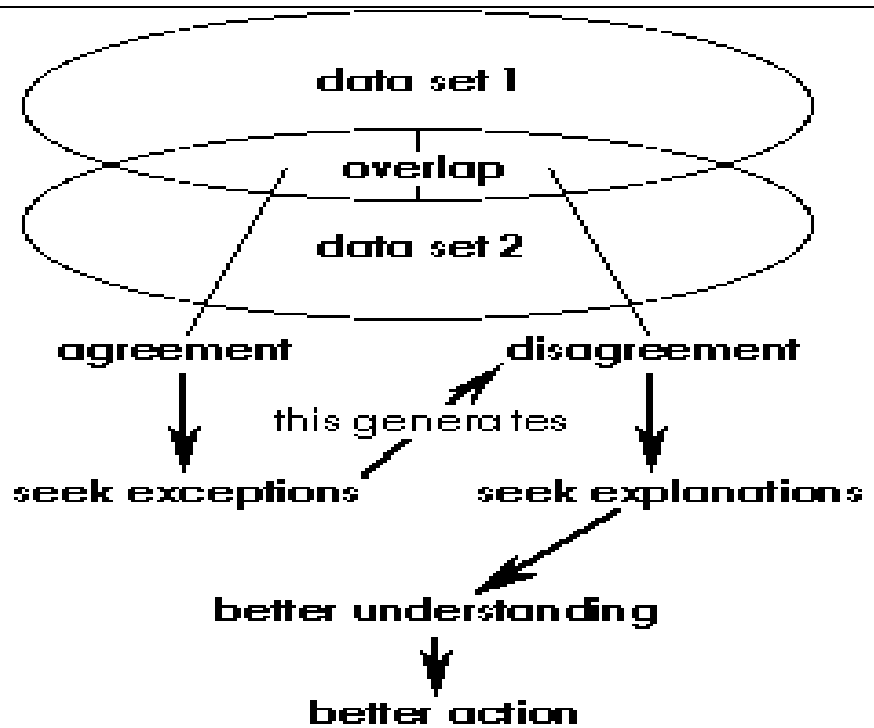
نکته مهم در خصوص روش‌های کیفی این است که علاوه بر مستندسازی تجربهٔ فردی، ایدئولوژی و ذهنیت، می‌توان با آن‌ها اطلاعاتی در خصوص ساختارهای اجتماعی و جنبش‌ها و نهادهای اجتماعی ارائه کرد (فرانزونی[1]، ۱۹۹۸:۵۱۷) چنین است که هر تحقیق کیفی حتی مطالعه‌ای که طراحی ضعیفی داشته باشد، می‌تواند اشاره‌های ارزشمندی را برای نظریه‌سازی در خود داشته باشد (آلوستاری[2]،۱۹۹۶:۳۸۲).

نظریه زمینه‌ای[3] (که بانام‌های نظریه برخاسته از داده‌ها، نظریه زمینه‌ای و نظریه داده بنیاد نیز شناخته می‌شود)، روش پژوهشی عام، استقرایی و تفسیری است که در سال ۱۹۶۷، توسط بارنی گلیزر[4] و انسلم اشتراوس[5] به وجود آمد (گلیزر و اشتراوس،۱۹۶۷، ازکیا و احمدرش،۱۳۹۵، فلیک،۱۳۸۷).

1.Fronzoni
2.Alasutari
3.Grounded Theory Approach
4.Glazer
5.Strauss

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]



شکل شماره (۱) مراحل انجام نظریه زمینه‌ای

(منبع: ازکیا و احمدرش، ۱۳۹۶)

روش دیگر جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق، روش گروه‌های محوری[1] است. یکی از روش‌های کیفی که مبتنی بر مصاحبه گروهی با افراد در یک فضای آزاد و درعین‌حال کنترل‌شده از سوی محقق است. در حقیقت گروه‌های محوری شکلی از مصاحبه گروهی است، اما باید میان مصاحبه گروهی و گروه‌های محوری تمایز قائل شویم. مصاحبه گروهی به معنی مصاحبه با تعداد زیادی از افراد در یک‌زمان است و اغلب بر سؤال و جواب بین محقق و مشارکت‌کنندگان تأکید دارد اما گروه‌های محوری بیشتر بر تعامل گروهی بر اساس موضوعات (طرح‌شده توسط محقق) تأکید دارد. ازاین‌رو می‌توان گفت ویژگی کلیدی که گروه‌های محوری را از مصاحبه‌ی گروهی متمایز می‌کند بینش و داده‌هایی است که از طریق تعامل بین شرکت‌کنندگان ایجاد می‌شود (گیلبرت،۱۹۹۷ به نقل از ازکیا و همکاران ۱۳۸۹: ۲۳۱). این روش زمانی مورداستفاده قرار می‌گیرد که دست‌یابی به بنیاد ذهنیت (ذهنیت مشترک)

1.Focus Group

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

افراد اهمیت داشته باشد. لذا این روش به ذهنیت یک نفر خاص به‌صورت منفرد کاری ندارد بلکه سعی در درک مجموع ذهنیت افراد دارد. نقش رئیس گروه در حین اجرای **تحقیق**

- شروع بحث و مذاکره با خوش‌آمد گویی و ارائه اطلاعات پیش‌زمینه‌ای به شرکت‌کنندگان
- ارائه توضیحات اولیه پیرامون اصول پایه و فرمت جلسات
- نظارت و کنترل بر تعامل اعضای گروه
- شروع مجدد بحث و گفتگو در صورت مواجه‌شدن با مشکل یا مسئله
- بیان جملات پایانی و ابراز تشکر از شرکت‌کنندگان در تحقیق (ببی،۱۳۸۱: ۷۹).

ما در مطالعه پیش رو برای اجرای بحث گروهی پس از حضور اعضا و هماهنگی‌های اولیه و لازم مراحل زیر را به ترتیب رعایت نموده‌ایم:

مقدمه بحث: ابتدا توسط محقق ضمن ارائه توضیحاتی پیرامون اهداف انجام این مطالعه جهت آگاه نمودن افراد شرکت‌کننده در مباحث به‌طور مختصر مطالبی درباره تاریخ آموزش‌وپرورش در ایران و آشنا سازی شرکت‌کنندگان در جلسه بحث عمومی با اهداف تحقیق ذکر می‌گردید.

ورود به بحث: معمولاً با یک پرسش کلی و کلیدی درباره موضع موردبررسی و مشخصاً متغیر موردنظر وارد بحث می‌شدیم. آنگاه در حین بحث سؤالات جزئی‌تر و فرعی نیز جهت روشن‌تر شدن ابعاد مسئله موردبررسی پرسیده می‌شد. بررسی عمیق هریک از سؤال‌های کلیدی و سؤال‌های جزئی‌تر.

خاتمه: ضمن جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از بحث که بین یک تا یک و نیم ساعت در نوسان بود، از حضور و همکاری شرکت‌کنندگان تشکر می‌کردیم.

نمونه‌گیری و جمعیت نمونه

ازآنجاکه نظریهٔ مبنایی، به دنبال نظریه‌پردازی یا دست‌کم تحلیل نظری است، نمونه‌گیری از نوع نظری و هدفمند است. در نمونه‌گیری نظری تعداد افراد نمونه را با معیار اشباع نظری تعیین می‌کنند، بدین معنا که گردآوری اطلاعات را باید تا موقعی ادامه داد که افزایش اطلاعات، مفاهیم، مقولات، خرده مقولات و تنوع‌های جدید به دست (استراس و کوربین، ۱۳۸۵:۱۷۷ به نقل از ازکیا و احمدرش،۱۳۹۶). در این تحقیق به دلیل فرض تأدیبی و انضباط-محوری بودن سیستم دانشسرایی و فرضیه‌ی دانش‌محوری بودن دانشگاه فرهنگیان و برای به دست آوردن نتایج بهتر و کامل‌تر، از نمونه‌گیری‌های مرتبط که همان فارغ‌التحصیلان دانشسرایی و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان هستند، استفاده‌شده است. نمونه‌گیری با حداکثر تغییرات، محیط‌ها، فعالیت‌ها، رویدادها و فارغ‌التحصیلان مطلع، عمداً طوری انتخاب می‌شوند که وضعیت‌های هرچه متفاوت و متنوع‌تر را در دسترس پژوهش‌گر قرار دهند (ویمر و دومینیک،

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

۱۳۸۴: ۱۸۱). جامعه‌ی موردمطالعه، شامل ۲۳ نمونه از معلمان فارغ‌التحصیل دانشسرا و ۲۰ نفراز فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت‌معلم (سابق) ساکن در شهرهای دو استان آذربایجان غربی و کردستان است که دارای تفاوت و تنوع وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هستند و مورد مصاحبهٔ عمیق قرارگرفته‌اند.

در این تحقیق چهار مقوله‌ی انضباطی شامل الگوی مکانی، روابط جنسی، مدیریت بدن و ساختار آموزشی از تجربیات زیسته‌ی این افراد استخراج‌شده است و به‌عنوان مقولات هسته‌ای این تحقیق لحاظ شده است.

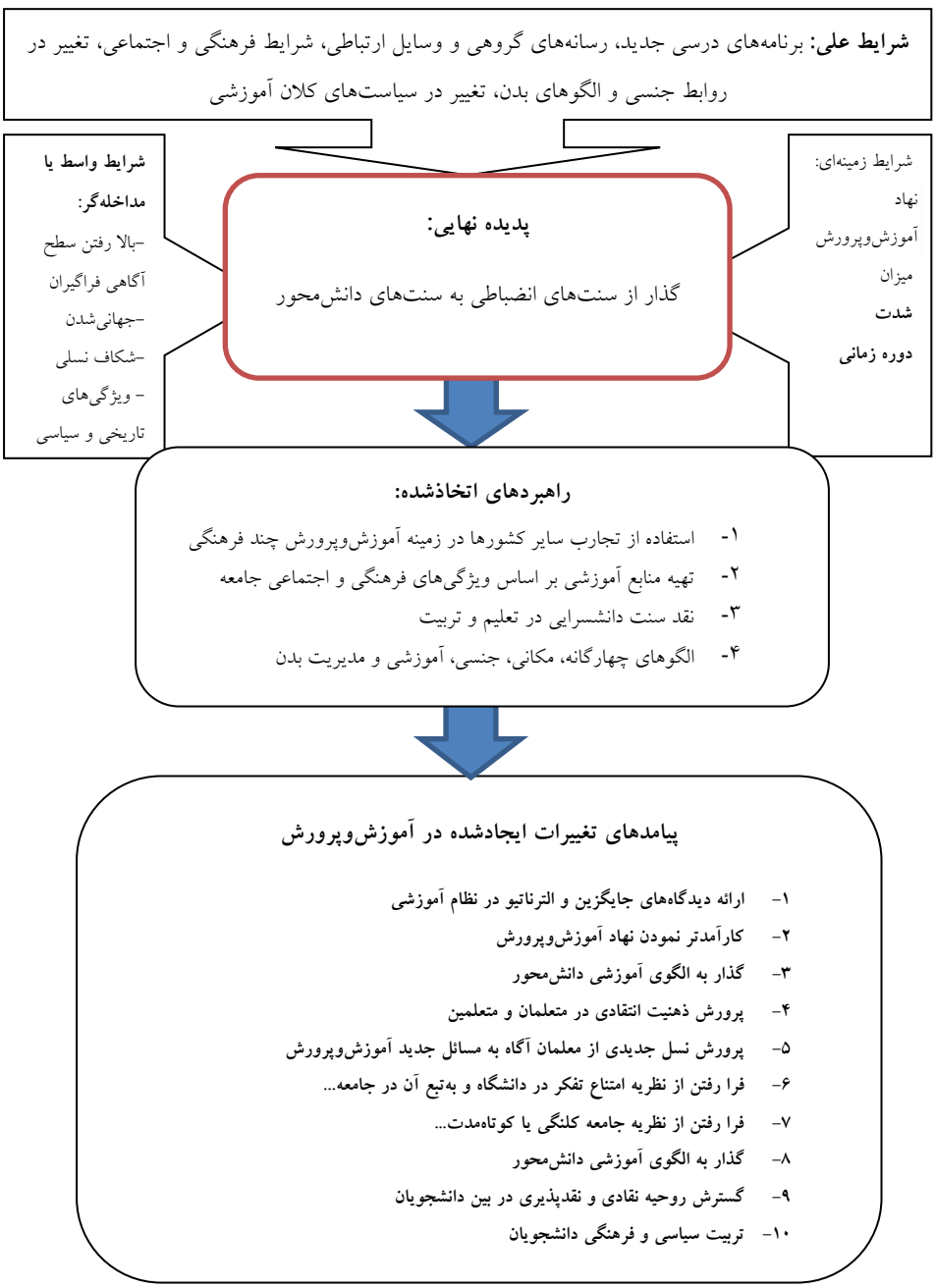
[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های تحقیق حاضر و جهت انجام مراحل تحلیل نظریه زمینه‌ای یافته‌های تحقیق را به‌صورت یک مدل مفهومی به شرح شکل شماره (۲) ارائه نموده‌ایم:

شکل شماره (۲) مدل پارادایمی تحقیق



[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

تحلیل اجزای مدل مفهومی پژوهش

الگوی مکانی

فوکو طرح جرمی بنتام درباره‌ی ایجاد ساختمان زندان به‌مثابه‌ی برج سراسربین را الگوی اصلی اعمال قدرت در جهان نوین محسوب می‌کند. جرمی بنتام فیلسوف قرن هجدهم، طرحی را تحت عنوان سراسربین ارائه داد که می‌توان آن را مصداق کاملی از سلطه‌ای دانست که به‌صورت نامرئی بر اعضاء و ساکنان آن اعمال می‌گردد. الگوی بنتام ازنظر فوکو نظام سیاه‌چالی را واژگون کرده و خود به‌عنوان نظام نوین نظارت در سازمان‌ها و نهادهای نظارتی اعم از بیمارستان‌ها، مدارس و ... مورداستفاده قرار گرفت. الگوی مکانی نظارت در این نهادها و در اینجا در سیستم دانشسرایی، یک نظارت همه‌چیز بین نامرئی را اعمال می‌کند که از طریق مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها و استراتژی‌ها بر افراد ساکن در آن مکان اعمال قدرت می‌کند. به‌عبارت‌دیگر مدارس ما می‌بایست به تدریس و آموزش هر عنصری بپردازد که مایه احترام به یکدیگر است و بایستی زحمت روشنگر ساختن همه ما را به‌گونه‌ای بکشد که نقش هر جزئی از این مجموعه پیچیده را در برساختن آن گذشته طلایی، مشخص سازد "(دیویی[1]، ۱۹۸۸:۲۰۵).

فارغ‌التحصیلان دانشسراها در مصاحبه‌ها الگوی مکانی دانشسرا را مصداقی از نوعی برکنده شدن از محیط اجتماعی بیرون و نمودی از بازداشتگاه به‌حساب آورده‌اند که از طریق مجموعه‌ای از فرامین و دستورالعمل‌ها بر افراد مستولی بوده است.

م.ر فارغ‌التحصیل دانشسرا معتقد است:

محیطی مثل پادگان، تنها پنج‌شنبه‌ها بهت مرخصی می‌دادن، وقتی وارد دانشسرا می‌شدی دیگه از همه‌چیز جدا می‌شدی، انگار به بازداشتگاه بود.

ر.الف. فارغ‌التحصیل دانشسرای چهارساله و نیز دوره دبیری چهارساله نیز چنین می‌گوید:

نظمی شدید بر همه‌چیز حاکم بود. نمی‌شد که در محیط خوابگاه غذا و یا حتی چایی خورد. افراد به‌طور نوبتی کشیک شب می‌دادند و صبح نیز کارهای نظافت عمومی ازجمله تمیز کردن محوطه دانشسرا طبق برنامه انجام می‌شد. عده‌ای هم از قبل برای کارهای آشپزخانه و کمک به آشپزها تعیین می‌شدند. دو نفر نیز برای کار در نانوایی دانشسرا انتخاب می‌شدند. همه‌چیز به‌نوبت و طبق برنامه بود. شب‌ها سر ساعت زنگ مطالعه و خواب‌زده می‌شد. ورود و خروج به محوطه خوابگاه و نیز محوطه دانشسرا طبق ضوابط سفت‌وسخت بود! همه‌چیز نشان از یک پادگان آموزشی داشت!!

1.Dewey

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

الگوی جنسیتی

میشل فوکو، فیلسوف فرانسوی، در جلد دوم "تاریخ جنسیت" که عنوان فرعی "کاربرد لذت‌ها" را دارد، افقی یکسره تازه را برای بررسی پدیده جنسیت و روابط جنسی در غرب نقش زد. وی در آغاز این کتاب اشاره کرد که خود واژه "جنسیت[1]" اصطلاحی نوساخته است که تبار آن به سال‌های نخستین سده نوزدهم میلادی می‌رسد.

فوکو تأکید می‌کند که مسئله اصلی او در این کتاب، پژوهش و شناخت جنسیت در مقام "تجربه"ای است که در بستر تاریخ غرب شکل‌گرفته است؛ تجربه‌ای که از خلال آن افراد خود را در مقام "سوژه جنسیت" بازمی‌شناسند؛ تجربه‌ای که به روی ساحت‌های به‌غایت متفاوت شناخت گشوده می‌گردد و به قانون‌ها و محدودیت‌ها چفت‌وبست می‌شود. موضوع سه‌گانه "تاریخ جنسیت" فوکو، «تاریخ جنسیت در مقام تجربه است؛ مراد از تجربه نیز پیوند و همبستگی میان قلمروهای دانش، انواع هنجار گذاری‌ها و اشکالِ سوبژکتیویته در درون یک فرهنگ است».

فوکو جنسیت را راهبردی در جهت اداره، تولید و نظارت بر اندام آدمیان و مناسبات اجتماعی آن‌ها می‌داند. به‌عبارت‌دیگر در فرهنگ مدرن، جنسیت اهرمی است برای چیرگی بر وجود انسان‌ها.(فوکو،۱۳۸۴: ۱۶۳-۱۶۲) با بررسی تاریخ جنسیت می‌توان چند موضوع را در نظر گرفت: اول آنکه درمی‌یابیم روابط قدرت حتی بر آنچه که ما آن را درونی‌ترین تجربه‌ی خود یعنی تمایلات پنهان خود، می‌دانیم تأثیر می‌گذارد. به بیان فوکو از قرن ۱۷ بیان و اظهار مسائل جنسی تحت مراقبت و کنترل قرار گرفت و این امر ادب و نزاکت جدید تلقی می‌شد. دوم آنکه فوکو در پی آن است که منشأ رویه‌های متعدد اعتراف کردن را پیدا کند، رویه‌هایی که فرد به‌واسطه‌ی آن‌ها مجبور می‌شود امیال و خواسته‌های خود را بیان کرده و در معرض تفسیر و تعبیر قرار دهد. عمل اعتراف کردن در صومعه‌های اولیه مسیحی آغاز گردید و رفته‌رفته به حقوق روان‌پزشکی و پزشکی، آموزش‌وپرورش، روابط خانوادگی و نظایر آن تسری پیدا کرد. سوم آنکه فوکو به‌واسطه‌ی تاریخ سیاسی خاص و مشخصی، شبکه‌ای از روابط را که به تجربه‌ی جنسی ما نظم داده و بدان جان تازه‌ای بخشیده توضیح می‌دهد (استونز، ۳۸۹-۳۸۸: ۱۳۸۳) به‌طورکلی ازنظر فوکو، قدرت بر زندگی و تمایلات جنسی دوسویه‌ی اصلی به خود گرفته است: اول نوعی سیاست کالبدی و بدنی در مورد بدن انسان مطرح‌شده است که هدف آن تحت انضباط و انقیاد درآوردن بدن انسان و غریزه جنسی است و دوم نوعی سیاست جمعیتی زیست‌شناختی که هدف آن، اعمال نظارت و تنظیم رشد جمعیت، بهداشت و امید به زندگی و نظایر آن می‌باشد. در هر دو امر استیلای قدرت بر روابط جنسی و به‌طورکلی بر سکسوالیته به‌عنوان شکلی از انضباط مدرن موردتوجه فوکو بوده است.

در سنت دانشسرایی، هر نوع تعامل و مراوده در حوزه‌های جنسیتی نوعی تخلف از قوانین به‌حساب می‌آمد. بسیاری از فارغ‌التحصیلان دانشسرایی به دستورالعمل‌هایی اشاره می‌کنند که فاقد ابعاد دیگر جنسیتی بوده که طی آن افرادی

1.Sexuality

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

غیر جنسیتی را تبلیغ می‌کرده‌اند. هرگونه اظهار تمایل به روابط جنسی به دیگر جنسیت، بیان خاطرات و تجربیات نسبت به جنس مغایر تخطی از قوانین غیر جنسیتی دانشسرا به‌حساب می‌آمد.

ل.ت یک فارغ‌التحصیل دانشسرایی می‌گوید:

در حین حرف زدن با یک خانم بودم که مسئول خوابگاه منو دید، بعد از کلی تضرع و خواهش ازم تعهد خواست که دیگر تکرار نکنم.

یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان خانم چنین می‌گوید:

نمی‌توانستیم به‌دلخواه خود از محوطه دانشسرا خارج شویم. در هفته چند ساعت آن‌هم محدود می‌توانستیم به داخل شهر برویم و می‌بایست قبل از غروب آفتاب به دانشسرا (مرکز تربیت‌معلم) برمی‌گشتیم. ارتباط با جنس مخالف خیلی سخت و حتی غیرممکن بود. تنها با پدر و یا برادرمان می‌توانستیم به شهر خودمان برگردیم آن‌هم با نشان دادن کارت شناسایی معتبر.

مدیریت بدن

در نگاه فوکو، بدن مستقیماً درگیر حوزه سیاسی است و روابط قدرت نوعی چسبیدگی بلافصل با آن دارند: روابط قدرت ضمن سرمایه‌گذاری در بدن، مبادرت به نشانه‌گذاری و تربیت آن می‌کند و بدن را برای انجام وظایف، و ساطع کردن انواع نشانه‌ها، تحت‌فشار قرار می‌دهد. فوکو با چنین نگرشی، زمینه‌های تاریخی سلطه روابط قدرت و انضباط بر بدن را در نهادهای مختلف (مانند زندان) ترسیم می‌کند و بدین ترتیب، توضیح می‌دهد که چگونه از خلال بدن‌هاست که هنجارها و عرف اجتماعی تحقق پیدا می‌کند. بدن، علاوه بر تأثیرپذیری از ساختارهای کلان اجتماعی، می‌تواند به‌وسیله راهبردهای خود، مستقیماً از سوی دارنده آن نیز متأثر گردد. "راهبردهای خود" نزد فوکو به روش‌های مختلفی اطلاق می‌شود که از طریق آن‌ها، افراد روی بدن‌هایشان کار می‌کنند تا به حسّ رضایت برسند. نکته قابل‌توجه در این است که تأثیرگذاری افراد بر بدن‌هایشان، خود نیز منبعث از گفتمان‌های غالب اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و... می‌باشد. ذکر این نکته ضروری است که در آراء فوکو، "خود "های برساخته اجتماع، به‌صورت بدنی شده و متجسّد هستند. به‌طور خلاصه، خود، یا همان بود و سوبژکتیویته، از طریق روش‌هایی حاصل می‌شود که در آن‌ها بدن‌های خود را دسته‌بندی و آن‌ها را مدیریت می‌کنیم و فراتر از آن، به انضباط کشانده و تنظیم می‌کنیم.

در دانشسراها انضباط سخت و خشک در نوع پوشش، دیده شدن بخش‌هایی از بدن، نوع حرف زدن همه و همه نمونه‌هایی از مدیریت بدن و انضباط بدنی به‌حساب می‌آمد. دست‌کاری‌های بدنی اعم از خال‌کوبی، تیغ‌کشی بر بدن و ... نوعی جرم و تخطی از قوانین محسوب می‌شد. درواقع بدن به‌عنوان نمای واقعی و غیرقابل کتمان، اساسی‌ترین جایگاه برای اعمال فشار و نفوذ دانشسرا بر فرد بود.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

س.ک یک فارغ‌التحصیل دانشسرا می‌گوید:

تقریباً همه ما به یک‌شکل لباس می‌پوشیدیم. پوشیدن لباس‌های دلخواه و رنگی ممنوع بود.آرایش موها به‌طور دلخواه برای ما که پسر بودیم ممکن نبود چون مسئولان دانشسرا تذکر شدید می‌دادند!

ساختار آموزشی

"فوکو" در کتاب "انضباط و تنبیه"، مدرسه را همراه با زندان و تیمارستان و... ازجمله بلوک‌های انضباطی معرفی می‌کند که روابط قدرت – دانش در آن برای تعیین خود[1] انسان‌ها به کار گرفته می‌شود. به نظر "فوکو"، دانش و بخصوص علوم انسانی، ابزار بسیار مهمی است که برای ساختن خود انسان‌ها در اختیار قدرت قرار دارد: "دانش از طریق تمرین قدرت توسعه می‌یابد و در تمرین، قدرت جهت تولید آنچه فوکو "افراد طبیعی شده" می‌نامند، به کار گرفته می‌شود." (۹)

از دیدگاه "فوکو"، هنجارهایی که تثبیت می‌شود، همراه با آزمون‌ها، طبقه‌بندی‌ها ترغیب‌ها، اقداماتی جبرانی، مکان موردنیاز و تنبیه‌های انضباطی، جنبه‌های گوناگون اقتدار را در مدرسه تشکیل می‌دهند. در این ماجرا، البته آزمون‌ها نقش کلیدی دارند و هویت فرد را به او تحمیل می‌کنند. علوم انسانی، بخصوص جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و روان‌پزشکی، در هنگام طبقه‌بندی و عینیت‌بخشی به افراد، مردم را تبدیل به سوژه می‌کنند و سپس با کمک عمل نمایشی زبان که مردم در هنگام سخن گفتن درباره خودها، تعاریف و گفتارهایشان با مفاهیم علوم اجتماعی صحبت می‌کنند، این سوژه‌ها را کنترل می‌نمایند. بنابراین، "خود" همان است که علوم انسانی به مردم می‌دهد و حدومرز آن را معین می‌کند. مراقبت از "خود"، در قرن بیستم عبارت است از: جفت‌وجور شدن جزءبه‌جزء با دسته‌ای از حقایقی که از راه آموخته شدن، حفظ شدن و تمرین شدن، سوژه‌ای را تشکیل می‌دهند. "فوکو" معتقد است که این خود مدرن، آزاد نیست; چون محصول علوم انسانی و کنترل سیاسی است و آزادی (اصولاً) هدف نبوده است.

م.د یکی از فارغ‌التحصیلان دانشسرا می‌گوید:

فرایند آموزش کاملاً یک‌طرفه بود. یکی از معلمان ما مشهور بود که به بهانه واهی بچه‌ها را تنبیه بدنی می‌کرد. بعضی از معلمان خوب بودند ولی کتاب‌ها و منابع آموزشی از مرکز تعیین می‌شد و معلمان در تعیین محتوا از خود اختیاری نداشتند.

ر–ک ازجمله‌ی فارغ‌التحصیلان دانشسرا می‌گوید:

خواندن کتب غیردرسی خیلی مشکل داشت. اگه کتاب با موازین دانشسرا همخوانی نداشت، گرفتار می‌شدی. من یه بار سر خواندن رمان "بامداد خمار"توبیخ شدم.

1.Self

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

با توجه به الگوهای انضباطی فوق‌الذکر می‌توان ساخت مفهومی مصاحبه‌ها را بر اساس مقولات جزئی به مقوله‌ی هسته‌ای که همان سیاست آموزشی انضباط‌محور است، مرتبط کرد.

شکل شماره (۳) مفاهیم اولیه و مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌های کیفی.

مفاهیم اولیه مستخرج از مصاحبه‌ها	مقوله‌های جزء	مقوله‌ی هسته
بعد از ورود به دانشسرا از همه‌چیز بیرون قطع رابطه می‌کردی.	الگوی مکانی	الگوی انضباطی
ورود و خروج تابع مقررات خاصی بود		
دیوارهای بلند، در چهار قفله، انتظامات ورودی‌ها، این بود محل تحصیل من		
رابطه با جنس مخالف کلی دردسر داشت	الگوی جنسی	
به نامه عشقی ازم گرفتن واسم پرونده تشکیل دادن		
منو با برادرم دیده بودن ازم کلی بازجویی کردن		
بدون اجازه بابا یا دادشم به ما اجازه‌ی مرخصی نمی‌دادن		
شیوه‌های تدریس همش سخنرانی و یک‌طرفه بود	الگوی آموزشی	
کی می تونست استاد رو به چالش بکشه		
هر کتابی رو نمی‌شد مطالعه کرد		
همه تقریباً مثل هم بودیم در پوشش و اصلاح و خیلی چیزای دیگه	مدیریت بدن	
اگه خانمی آرایشش به چشم می‌زد کلی بهش گیر می‌دادن		
لباس آستین‌کوتاه یا جین همش تخلف حساب می‌شد		

بحث و نتیجه‌گیری

مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که ساخت انضباط‌محور حاکم بر دانشسرا و مراکز تربیت‌معلم در چهار الگوی مکانی، جنسی، آموزشی و مدیریت بدن کاملاً نشان از استیلای مطلق ساختاری دارد که به شکل رژیمی حقیقت‌گرا بر افراد مستولی شده است. استیلای الگوهای اخلاقی و انضباطی بر بدن، مکان و ساخت آموزشی در این دانشسراها مبین این ادعاست که نظام آموزشی دانشسرایی نظامی است انضباط گرا و کمتر دانش‌محور. به دیگر سخن می‌توان گفت

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

که «دانشگاه قادر است به نحو بازتابی ظرفیت گفتمانی جامعه را افزایش داده و جایگاه شهروندی در جامعه دانش‌محور را ارتقا بخشد (دلنتی[1]،۱۹۹۹:۳۲).

آسیب دیگری که متعاقب بررسی و مشاهده داده‌های میدانی و تحلیل تجربه‌های زیسته فراگیران دانشسراهای تربیت‌معلم می‌توان به آن اشاره نمود، **"اراده معطوف به امتناع تفکر"** همچون یک گفتمان غالب بر سپهر و ساحت سامانه‌ی آموزشی کشور علی‌الخصوص واحدهای سابق دانشگاه فرهنگیان چه در قالب دانشسراها و چه مراکز تربیت‌معلم، هژمونی و سلطه‌ای دیرینه و شگرف دارد. مقومات و ملزومات «امتناع تفکر» در یک سامانه‌ی آموزشی عبارتند از: «نقد گریزی، سهل‌انگاری و اباحیگری (در تقابل با برنامه‌ریزی نظام‌مند)، دنباله‌روی (درتقابل با نوآوری و خلاقیت)، تک‌روی (در تقابل با الگوپذیری)، انحصارگرایی و دگماتیسم (در تقابل با بازاندیشی و نواندیشی)، تعمیم افراطی برنامه‌های کلان و خرد بدون ملاحظه تفاوت‌ها و تمایزات اقلیمی و فرهنگی و قومی، معرفت گریزی و ایدئولوژی گرایی، کمیت محوری معطوف به شبه اصلاحات کاذب صوری؛ که همه‌ی این اوصاف کم‌وبیش از مصادیق ساختار شناسانه و از مختصات شناخت‌شناسانه و اپستمولوژیک سامانه‌ی آموزشی ما محسوب می‌گردند که یا به‌گونه‌ای موروثی به سامانه‌ی آموزشی کنونی ما منتقل گشته است و یا بر اساس یک مکانیسم ابداعی و آفرینشگرانه است که معطوف به اراده‌ای آگاهانه می‌باشد و در راستای یک بینش مصلحت اندیشانه و ارگانیک که دایر برمدار منفعت سازمانی و بر بنیاد انگاره‌ای اپورتیونیسمی است استوار می‌باشد.

آشکارا پیداست که این مختصات و ممیزات سلبی به‌نوبه‌ی خود تأثیرات عمیق و بحران‌زایی را بر تمامی ابعاد و بر کلیت پیکره‌ی نظام تحصیلی و سامانه‌ی آموزشی کشور وارد خواهد ساخت. چراکه سامانه‌ی آموزشی دانشگاه فرهنگیان در غیاب و فقدان یک گفتمان آموزشی نظام‌مند، عقلانیت محور و آینده‌نگر از بسیاری از مزایا و محسنات تحول‌آفرین یک نظام تحصیلی پویا و آوانگارد بی‌نصیب خواهد ماند. باید افزود که امتناع تفکر در یک سیستم آموزشی نهایتاً همسو و هم‌راستا خواهد بود با عدم ابتنای برنامه‌ریزی‌های آموزشی برمدار و محور یک فلسفه‌ی تعلیم و تربیت همه سو نگر، فراگیر، تکثرگرا، معرفت اندیش و کارکرد گرایانه و فونکونالیست و انضمامی و نیز همسو و هم‌راستا خواهد بود با ابتنای برنامه‌ریزی های آموزشی بر محور و مدار یک ایدئولوژی تعلیم و تربیت غیر منعطف، کمیت گرا و مصلحت‌اندیش، نا منتقد. از رهگذر سلطه چنین الگوهای آموزشی ناسترونی، عملاً فضای راکد فرهنگی و سیاسی بر فضای دانشگاه حاکم شده، امکان تربیت دانشجو معلمانی اندیشنده، منتقد و ازنظر فرهنگی و سیاسی آگاه وجود نخواهد داشت. بدیهی است که در چنین شرایطی ضمن هدر رفت سرمایه‌های مادی و معنوی صرف شده در دانشگاه فرهنگیان، نظام آموزش‌وپرورش کشور به‌شدت متضرر خواهد شد.

1.Delenti

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

- استقرار نظام ملی تربیت‌معلم و راه‌اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت محور توسط وزارت آموزش‌وپرورش با همکاری دستگاه‌های ذی‌ربط
- طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای معلمان در آموزش‌وپرورش با تأکید بر حفظ تعامل مستمر دانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی در طی این دوره و فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط‌های آموزشی.
- جلب مشارکت دانشگاه‌های برتر در امر تربیت تخصصی–حرفه‌ای معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان
- استفاده و به‌کارگیری نیروهای نخبه و دارای رویکرد دانشگاهی در واحدهای دانشگاه فرهنگیان

با توجه به این راهکارها و سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، تغییر و تبدیل شکل نظام آموزشی انضباط‌محور دانشسرایی، اصلی است که می‌بایست با تغییرات در الگوهای بدنی، آموزشی و مکانی و جنسیتی صورت گیرد. در جهت اجرایی شدن تغییرات مورداشاره لازم است که سیاست‌های انضباطی و کنترلی در دانشگاه تازه تأسیس فرهنگیان مورد بازبینی قرار گیرد. این تغییرات می‌تواند شامل موارد زیر باشد: در حوزه ورود و خروج، اعطای آزادی بیشتر به دانشجویان، ارتباطات اجتماعی، روابط بین دو جنس با توجه به تک جنسیتی بودن و مجزا بودن پردیس‌های دخترانه و پسرانه در دانشگاه فرهنگیان، تغییراتی در حوزه تدوین و به‌روز نمودن مواد و محتوای آموزشی، تغییر برخی ازسر فصل‌های آموزشی، دادن اختیار بیشتر به اساتید و دانشجویان در انتخاب منابع آموزشی، تغییر در شیوه‌های آموزش و ارزشیابی، تغییرات در فضاهای آموزشی و کارآمد و بهینه کردن این فضاها که شامل فضاهای آموزشی و نیز خوابگاهی است. علیرغم راهکارهای فوق که به شکلی ایده آل بازنمایی سیاست‌های دانش-محور را بیان می‌کند، اساسی‌ترین راهکار، همانا گذر از الگوهای انضباط‌محوری است که جزو سیاست‌های آموزشی مراکز تربیت‌معلم و بالاخص دانشسراها بوده است. این مهم با توجه به دگردیسی‌های اجتماعی و فرهنگی، تحول هویتی در نسل جدید، شکاف‌های نسلی و معرفتی، تحولات سیاسی و رویکردهای انتقادی و بسیاری عوامل تأثیرگذار، ضرورت کنار گذاشتن الگوهای انضباطی و تأدیبی را هر چه بیشتر به نفع به‌کارگیری الگوهای دانش‌محور افزایش می‌دهد. سیستم آموزشی دانشگاه فرهنگیان می‌تواند با لحاظ کردن الگوهای آموزشی و دانشی از دام سیاست‌های تأدیبی سیستم دانشسرایی رهایی یابد و با ایجاد میدانی دانشگاهی مناسب به پرورش و تأمین نسل جدیدی از نیروی انسانی‌ای امیدوار باشد که می‌تواند نسبت به وضعیت موجود آموزش‌وپرورش وقوف کافی داشته و به پرورش نسلی از دانش‌آموزان اهتمام راسخ داشته باشند که مبنای آموزش صحیح را الگوهای دانش‌محور می-دانند.

درنهایت یافته‌های تحقیق حاضر ازیک‌طرف، ضمن تأکید بر ضرورت فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و آکادمیک، گذار از سنت دانشسرایی به سنت نوین دانشگاهی، برنامه‌ریزان آموزشی و دست‌اندرکاران سیاست‌های تربیت‌معلم را

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

به‌نقد و واکاوی علمی گفتمان تاریخی سنت دانشسرایی دعوت می‌نماید و از طرف دیگر مسئولان دانشگاه تازه تأسیس فرهنگیان را به تلاش برای برساختن و نهادینه کردن سنت دانشگاهی دانش‌محور ترغیب نموده، خصوصاً در مورد تداوم سنت دانشسرایی در قالب جدید دانشگاه هشدار می‌دهد. به‌عبارت‌دیگر ما معتقدیم که فرایند و ساختارهای مورداشاره مربوط به تربیت‌معلم می‌بایست به‌صورت محتوایی موردبازنگری قرار گیرد؛ و این مقاله بر ضرورت دگردیسی در سنت‌های آموزشی و پرورشی موجود تأکید دارد.

منابع

- ازکیا مصطفی و احمدرش رشید (۱۳۹۶) روش‌های تحقیق کیفی از نظریه تا عمل، انتشارات کیهان، جلد دوم. تهران.
- ازکیا، مصطفی و غلامرضا غفاری، رشید احمدرش، علی ایمانی (۱۳۸۹) نظریه‌های اجتماعی معاصر با رویکرد توسعه، تهران، انتشارات علمی.
- استونز، راب (۱۳۸۳) متفکران بزرگ جامعه‌شناسی، مهرداد میردامادی، نشر مرکز
- اشتروس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۸۷). *اصول روش تحقیق کیفی، نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها*. ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ببی، ارل (۱۳۸۱) روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی (نظری–عملی) رضافاضل، تهران، انتشارات سمت.
- بلیکی، نورمن (۱۳۸۴) طراحی پژوهش‌های اجتماعی، حسن چاوشیان، تهران، نشرنی.
- حریری، نجلا (۱۳۸۵). اصول و روش‌های پژوهش کیفی، ناشر دانشگاه آزاد اسلامی
- بشیریه، حسین (۱۳۷۸) سیری در نظریه‌های جدید در علوم سیاسی. تهران: نشر علوم نوین،
- ذکائی، محمد سعید (۱۳۸۱) «نظریه و روش در تحقیقات کیفی»، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۵۶،۷–۶۲
- ژیل دلوز (۱۳۸۴) فوکو، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهاندیده.
- فلیک، اووه. (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی، چاپ پنجم.
- محمد ضمیران (۱۳۸۴) میشل فوکو: دانش و قدرت. تهران: هرمس،
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش: جلد دوم: مراحل و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی، تهران، انتشارات جامعه‌شناسان
- میشل فوکو (۱۳۸۴) مراقبت و تنبیه: تولد زندان. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهاندیده. تهران: نشر نی
- نیچه، تبارشناسی، تاریخ، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهاندیده.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

- هارلند، ریچارد (۱۳۸۰) ابر ساختگرایی فلسفه‌ی ساختگرایی و پسا ساختگرایی، ترجمه، فروزان سجودی،حوزه هنری،چاپ اول،تهران
- هیوبرت دریفوس، پل رابینو (۱۳۷۸) میشل فوکو: فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک. ترجمهٔ حسین بشیریه.تهران: نشر نی

- Afary,Janet(2008)sexual politics in modern iran, combridge university press.
- Alasutari, P(1996).Researching Culture: qualitative method and cultural studies, London: sage.
- Dean, Mitchell(1994) Foucault obsession with west Modernity. In: Barry Smart. Michel Foucault. Vol, 2. London: Routledge.
- Delanty, Gerard. 1999. Social Theory in a Changing World: Conceptions of Modernity, Cambridge: Polity Press
- Dewey, John(1988) "Nationalizing Education" in John Dewey: the midlle works, vol10, Southern Illinois University Press
- Downing, Lisa (2008), *The Cambridge Introduction to Michel Foucault*, Cambridge University Press.
- Eribon, Didier (1991) [1989]. Michel Foucault. Betsy Wing (translator). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Foucault, Michel(1972) The Archeology of Knowledge. London: Tavistock Publication.
- -----, ------- (1978) The History of Sexuality. Vol 1. New York.
- Fraser, Nancy (2010) Foucault on modern power. In: Barry smart (ed.). Michel Foucault. London: Routledge.
- Fronzosi, R(1998)."Narrative Analysis for Why(and how) Sociologists, Vol. 24.
- Kendall, Gavin and Gary Wickham (2003), *Using Foucault's METHODS*, London: SAGA Publications.
- Miller, J. (1993). The passion of Michel Foucault. New York: Simon & Schuster.
- Rogers, N.&Thompson, M. (2004). Philosophers behaving badly. London: Peter Owen.
- Said, Edward (2008) Michel Foucault In: Bary smart (ed). Michel Foucault. London: Routledge.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]

- Smart, Barry (1994) The Governmental of Conduct: Foucault on Rationality, Power and Subjectivity. In: Michel Foucault. London: Routledge. Vol 4.
- Foucault, M. (1977). Discipline and punish: The birth of the prison, Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1988). The history of sexuality: The care of the self .Hurley, Trans. Vol. 3). New York: Random House.
- Rose, N. (1999). Powers of freedom: Reframing political thought. Sheridan, Trans.). London: Penguin Books.
- Dean, M. (1999). Governmentality: Power and rule in modern society. London: Thousand Oaks.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1397.10.3.2.9]