

## جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت‌مندی

کرم حبیب‌پور گتابی\*

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۰/۱

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۱/۱۶

### چکیده

مقاله حاضر به بررسی جامعه‌شناسانه سیاست آموزشی در ایران با دستگاه مفهومی «حکومت‌مندی» و براساس چارچوب «تحلیل حکومت» میشل دین، در سه بُعد عقلانیت‌ها / گفتمان‌ها، تکنولوژی‌ها و سوره‌های حکومت می‌پردازد. پارادایم روش‌شناسی مورد استفاده، ترکیبی است از دو روش «تحلیل گفتمان» و «تبارشناسی». جامعه آماری تحقیق را، متون سیاست آموزشی مندرج در قوانین برنامه توسعه در دو دوره پیش و بعد از انقلاب اسلامی ایران تشکیل می‌دهند. یافته‌ها نشان داد که حکومت‌مندی حاکم بر سیاست آموزشی در ایران، حکومت‌مندی نومحافظه‌کار است که با ایده‌های مسلطی هم‌چون بازگشت به گذشته، حفظ و تثبیت نظم، توجه به ارزش‌ها، هژمونی دولت و تمرکزگرایی مشخص می‌شود. سیاست‌های آموزشی ایران، از طریق ترکیبی از تکنولوژی‌های سلطه / قدرت (حکومت بر دیگران) و خود (حکومت بر خود) اتفاق می‌افتند.

همچنین، سوژکتیویته‌های سیاست آموزشی در برنامه‌های توسعه پیش و بعد از انقلاب، شکل متفاوتی داشته‌اند. به طوری که در برنامه‌های پیش از انقلاب، مهم‌ترین ویژگی سوژه‌ها عمدتاً شامل فنی‌گرایی، حرفه‌ای‌گرایی، اشتغال‌زایی و کارآفرینی است، اما در زمان بعد از انقلاب، وجه اخلاقی سوژه‌ها، در کنار وجه حرفه‌ای، غالب گشت. دلالت نتایج بر آن است که هدف غایی سیاست آموزشی در ایران، هدایت رفتار سوژه‌ها وفق ارزش‌های غایی حکومت‌مندی نومحافظه‌کار است.

**واژه‌های کلیدی:** سیاست آموزشی، حکومت‌مندی، برنامه‌های توسعه، اشتغال‌زایی، ایران

## ۱- مقدمه و طرح مسئله

محققان گوناگون با استفاده از ابزارهای تحلیلی متعدد، به بررسی سیاست آموزشی در کشورهای گوناگون پرداخته‌اند. یکی از مهم‌ترین ابزارهایی که در سه دهه اخیر وارد ادبیات نظری و روشی رشته‌های گوناگون علمی شده، حکومت‌مندی است. بسیاری از کارهای جدید به توسعه مفهوم‌سازی فوکو از حکومت‌مندی، که در سخنرانی‌های خود در سال‌های ۱۹۷۸ و ۱۹۷۹ در کالج دو فرانس پاریس ارائه نموده بود، پرداخته‌اند (Rose and Miller, 1992; Dean, 1995; Harris, 1999; Henman, 2004; Hindess, 1998; Marston and McDonald, 2003).

فوکو طی این سخنرانی‌ها، بر مسئله حکومت<sup>۱</sup> و به تعبیر خود تبارشناسی دولت مدرن<sup>۲</sup> تکیه کرد. مضمون کلیدی وی در این سخنرانی‌ها، توسعه شیوه‌ای از تفکر راجع به این موضوع بود که چگونه آشکال مدرن حکومت، رفتار دیگران و خودمان را شکل می‌دهد (Marston and McDonald, 2006: 1). فوکو در حکومت‌مندی، همانند روش تاریخی مورد استفاده در انضباط و تنبیه<sup>۳</sup> و جنون و تمدن<sup>۴</sup>، با استفاده از تحلیل تبارشناسی و

- 
1. problem of government
  2. genealogy of modern state
  3. Discipline and Punish
  4. Madness and Civilization

روش تاریخی، ابتدا با مرور بر ماهیت حاکمیت در کتاب شاهزاده<sup>۱</sup> ماکیاولی<sup>۲</sup> آغاز می‌کند و سپس نشان می‌دهد که چگونه با ورود متونی که صحبت از هنر جدید حکومت<sup>۳</sup> می‌کنند، معنای حکومت تغییر یافته است (ibid: 2).

حکومت‌مندی، رویکردی به تنظیم و کنترل اجتماعی (Lupton, 1999: 87-88) و یا به تعبیر نیکولاس روز<sup>۴</sup> (۱۹۹۶: ۵)، ابزاری برای تحلیل اراده معطوف به حکومت<sup>۵</sup> است که در قرن شانزدهم در اروپا و هم‌زمان با فروپاشی نظام فئودالی و جایگزینی دولت‌های اداری - اجرایی<sup>۶</sup> شروع به ظهور کرد. اما به‌عنوان یک استراتژی و عقلانیت، از قرن هجدهم به این سو بر قدرت سیاسی در کشورهای غربی مسلط گشت (Lupton, 1999: 87-88).

مقاله حاضر به بررسی مکانیسمی می‌پردازد که طی آن سیاست آموزشی در ایران، نقش ابزار حکومت شهروندان بر خود و دیگران را ایفا می‌کند؟ این که چگونه سیاست آموزشی در ایران به تداوم و توزیع حکومت در ساختارهای ذهنی شهروندان منجر می‌شود؟ این که گفتمان‌ها و به عبارتی عقلانیت‌های سیاسی حاکم بر سیاست‌های آموزشی ایران کدامند؟ این که چگونه سیاست‌های آموزشی به‌عنوان حقیقت یا درستی مورد پذیرش قرار می‌گیرد؟ این که سیاست آموزشی در ایران به منظور حکومت خودتنظیمی شهروندان بر خود و دیگران، از طریق چه تکنولوژی‌هایی انجام می‌گیرد؟ این که سیاست‌های آموزشی در ایران چه نوع سلوک رفتاری را در شهروندان موجب می‌شود و هدایت می‌کند؟ این که هدف غایی و سوژه‌های اخلاقی مورد انتظار از این سیاست‌ها چیست؟ این سئوالات، چارچوب مفیدی را برای بررسی نحوه تحقق قدرت از طریق سیاست‌های آموزشی با لنز حکومت‌مندی فراهم می‌کند.

- 
1. The Prince
  2. Machiavelli
  3. new art of government
  4. Nikolas Rose
  5. will to govern
  6. administrative states

## ۲- چارچوب نظری

رویکرد نظری مورد استفاده در این تحقیق جهت تحلیل سیاست آموزشی در ایران، «حکومت‌مندی» میشل فوکو می‌باشد که ابزاری برای تحلیل نحوه حکومت‌کردن و حکومت‌شدن در بافت دولت مدرن است. اصطلاح حکومت‌مندی که در زبان فرانسه *gouvernementalité* نامیده می‌شود، مفهومی است که توسط میشل فوکو در اواخر سال‌های زندگی‌اش (۸۴-۱۹۷۷) مورد استفاده قرار گرفت. زمان استفاده رسمی فوکو از این اصطلاح، به دو برنامه سخنرانی وی در کالج دو فرانس با عناوین *امنیت، قلمرو، جمعیت*<sup>۱</sup> (۱۹۷۷-۱۹۷۸) و *تولد سیاست مشرف بر حیات*<sup>۲</sup> (۱۹۷۸-۱۹۷۹) برمی‌گردد که در این سخنرانی‌ها مدعی شد «ما در عصر حکومت‌مندی زندگی می‌کنیم» (Foucault, 1991: 103; Boyce and Davids, 2004: 4). فوکو از مفهوم حکومت‌مندی به‌عنوان ابزار یا رهنمودی تحلیلی استفاده کرد که بر پیوند بین اشکال حکومت و عقلانیت‌ها یا سبک‌های اندیشه (درباره حکومت‌کردن) تأکید دارد و اعمال حکومت را توجیه، مشروع و عقلانی جلوه می‌دهد (Feymyar, 2008: 2). طبق نظر فوکو، حکومت‌مندی نوع ویژه‌ای از قدرت است که مشخصه اصلی آن، استفاده فزاینده از تکنیک‌های نرم<sup>۳</sup> حکومت‌کردن می‌باشد که به‌جای اتکاء همیشگی بر مکانیسم‌های حاکمیت (یعنی انضباط و زور)، بر همکاری و سازش داوطلبانه تکیه دارد (Nagl, 2008: 2). در واقع، در این سخنرانی‌ها، فوکو حکومت‌مندی را در سه معنا به‌کار برده است:

(۱) تحلیل<sup>۴</sup>: مجموعه‌ای از نهادها، رویه‌ها، تحلیل‌ها و بازتاب‌ها، محاسبات و تاکتیک‌ها که امکان اعمال یک شکل بسیار ویژه و پیچیده قدرتی را فراهم می‌کند که گروه هدف خود (جمعیت)، شکل اصلی دانش خود (اقتصاد سیاسی) و ابزارهای فنی ضروری خود (دستگاه‌های امنیتی) را دارد.

- 
1. Securite, Territoire, Population
  2. Naissance de la Biopolitique
  3. soft
  4. analytics

۲) قدرت: گرایشی که در مدت زمان طولانی و سرتاسر تاریخ غرب، به‌طور یکنواخت منجر به تفوق بر تمامی اشکال قدرت (حاکمیت، انضباط و...) شده و می‌توان آن را «حکومت» نامید. این نوع قدرت، از یک طرف باعث شکل‌گیری مجموعه کلی از دستگاه‌های حکومتی ویژه و از طرف دیگر باعث توسعه یک مجموعه کلی از دانش<sup>۱</sup> شده است.

۳) حکومت‌مندشدن دولت: فرآیندی، یا نتیجه فرآیندی، که از طریق آن دولت قضایی در قرون وسطی، به دولت اداری - اجرایی در قرون ۱۵ و ۱۶ تبدیل و به تدریج حکومت‌مند شد (Foucault, 1991: 102-103; O'Z'Brien, 1994: 6; O'Farrell, 2005: 107). حکومت‌مندشدن دولت به معنای حرکت از قدرت متمرکز سرکوب‌گر پادشاه به تنبیه و در نهایت به شیوه غیرمتمرکزتر حکومت‌کردن از طریق نهادها و خود سوزهاست (Hultqvist & Peterson, 1995؛ به نقل از Fejes, 2008: 6).

فوکو با ادغام دو مفهوم *gouverner* (governing) به معنای حکومت‌کردن و *mentalité* (mentality) به معنای ذهنیت) در مفهوم ترکیبی *Governmentality*، بر استقلال بین اعمال (شیوه‌های) حکومت و ذهنیت‌هایی تأکید دارد که بنیاد این شیوه‌ها را تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر، حکومت‌مندی را می‌توان به‌عنوان تلاشی برای ایجاد سوزهای حکومت‌پذیر از طریق تکنیک‌های گوناگونی که برای کنترل، نرمال‌سازی و شکل‌دهی رفتار مردم توسعه یافتند، توصیف کرد. بنابراین، حکومت‌مندی به‌عنوان یک مفهوم، به شناسایی رابطه بین حکومت بر دولت (سیاست<sup>۲</sup>) و حکومت بر

---

۱- *Savoir* = فوکو این اصطلاح را به معنای مجموعه‌ای از دانش، قواعد شکل‌گیری آن و شرایط لازم برای اعلام این دانش می‌داند. *Savoir* چیزی است که فرضیات سطحی در قالب آن مفهوم می‌یابند. *Savoir* یک دانش عمقی است که بیش‌تر شبیه مجموعه قواعد مسلمی است که انواع عباراتی را که در قلمروهایی می‌توانند درست یا نادرست باشند، تعیین می‌کند (هکینگ، ۱۳۸۰: ۹۰-۸۹).

خود (اخلاقیات<sup>۱</sup>)، ساخت سوژه (تبارشناسی سوژه) و تشکیل دولت (تبارشناسی دولت) می‌پردازد (Lemke, 2000: 2-3).

میشل فوکو اغلب مفهوم حکومت‌مندی را به‌عنوان هنر حکومت<sup>۲</sup> تعبیر می‌کند (Lemke, 2001: 10). هنر حکومت لزوماً به پاسخگویی به این سؤال مربوط است که: چگونه اقتصاد را وارد کردار سیاسی کنیم: یعنی شیوه صحیح مدیریت افراد، کالاها و ثروت در داخل خانواده (که انتظار می‌رود یک پدر خوب در رابطه با همسر، فرزندان و پیش‌خدمت‌کاران خود انجام دهد) و شیوه صحیح تأمین خوشبختی برای خانواده را وارد کردار سیاسی کنیم. بنابراین، سؤال این است که چگونه این توجه باریک‌بینانه پدر خانواده را به سمت مدیریت دولت هم سوق دهیم. بنابراین، نمی‌توان گفت که اقتصاد صرفاً به معنای حکومت عاقلانه بر خانواده با هدف تأمین رفاه برای همه است، بلکه می‌توان آن را به سمت اداره کلی دولت هم سوق داد (Foucault, 1991: 92). روی هم رفته، موضوع محوری حکومت‌مندی، در قالب رویکرد تبارشناسی فوکو، پرسش‌سئوالاتی راجع به چگونگی است: این که ما چگونه حکومت می‌کنیم و چگونه حکومت می‌شویم؟ این نگاه، برخلاف نگاهی است که در نظریه‌های دولت نهفته است. به‌طوری‌که نظریه‌های دولت بر واقع‌گرایی معرفت‌شناسانه<sup>۳</sup> بر سئوالات زیر تأکید دارد: چه کسی قدرت دارد؟ مشروعیت و قدرت دولت چقدر است؟ و رابطه حاکمیت با سوژه‌هایش چگونه است؟ (Che, 2007: 2).

حال که مفهوم حکومت‌مندی مشخص شد، مایلیم پیش از پرداختن به نحوه عملیاتی‌کردن مفهوم حکومت‌مندی جهت تحلیل سیاست آموزشی در ایران، مفهوم‌سازی خودم از این اصطلاح را روشن کنم. همان‌طور که اشاره شد، فوکو در سخنرانی تولد سیاست مشرف بر حیات در کالج دو فرانس، حکومت‌مندی را در سه معنا به‌کار برده است. در این تحقیق نیز، هر سه معنای حکومت‌مندی منظور بوده و

- 
1. morality
  2. art of government
  3. epistemological realism

براساس آن به تحلیل سیاست آموزشی در ایران پرداخته شده است. یعنی در تحقیق حاضر، معنای حکومت‌مندی عبارت است از:

(۱) تحلیل: مجموعه‌ای از نهادها، رویه‌ها، تحلیل‌ها و بازتاب‌ها، محاسبات و تاکتیک‌ها که امکان اعمال یک شکل بسیار ویژه و پیچیده قدرتی را فراهم می‌کند که گروه هدف خود (جمعیت)، شکل اصلی دانش خود (اقتصاد سیاسی) و ابزارهای فنی ضروری خود (دستگاه‌های امنیتی) را دارد.

(۲) قدرت: قدرت حکومتی که بر سایر اشکال قدرت (حاکمیتی و انضباطی) چیره یافت. این نوع قدرت، از یک طرف باعث شکل‌گیری مجموعه کلی از دستگاه‌های حکومتی ویژه و از طرف دیگر باعث توسعه یک مجموعه کلی از دانش در حوزه آموزش شده است.

(۳) حکومت‌مندشدن دولت: فرآیندی، یا نتیجه فرآیندی، که از طریق آن دولت قضایی به دولت اجرایی تبدیل و به تدریج «حکومت‌مند» شد. حکومت‌مندشدن دولت به معنای حرکت از قدرت متمرکز دولت به شیوه غیرمتمرکزتر حکومت‌کردن از طریق نهادهای آموزشی و خود سوژه‌هاست.

موضوع دیگر، ماهیت و شکل حکومت‌مندی در سیاست آموزشی ایران است. همان‌طور که در متن نظری اشاره شد، حکومت‌مندی در تحلیل نظر فوکو، محدود به دولت‌های لیبرال و نولیبرال اروپای غربی و آنگلو-آمریکایی شده است. بنابراین، این محدودیت مانع از کاربرد دقیق این مفهوم در رابطه با دولت و نظام سیاسی غیرلیبرال مانند ایران می‌شود. استراتژی‌ای که در این تحقیق برای رفع محدودیت فوق‌پی‌گیری شد، استفاده از رویکرد لئون تیکلی (۲۰۰۳) است. تیکلی در پاسخ به این محدودیت، به دو مفهوم حکومت‌مندی غیرلیبرال<sup>۱</sup> و حکومت‌مندی در حال ساخت<sup>۲</sup> یا

---

1. illiberal governmentality

2. governmentality-in-the-making

حکومت‌مندی نوظهور<sup>۱</sup> قائل است: حکومت‌مندی غیرلیبرال، شکلی از عقلانیت حکومت است که باعث تقویت هرچه بیش‌تر تفکیک بین حکومت‌گر و حکومت‌شونده و سلطه یک گروه بر گروه دیگر می‌شود. بیشتر نظام‌های سلطنتی، از این نوع حکومت‌مندی برخوردارند. این نوع عقلانیت توسط شهروندان درونی شده و منجر به ظهور نژادگرایی زیستی - سیاسی<sup>۲</sup> می‌شود.

نوع دیگر، حکومت‌مندی در حال ساخت است که شکلی از عقلانیت سیاسی (در نتیجه تغییرات سیاسی و اجتماعی) است که در آن، فضای گفتمانی، دلالت‌های ضمنی لیبرال را کسب کرده است، اما کردارها و میراث رژیم همچنان در برابر سطح حکومت و سطح خود مقاومت می‌کند. از نظر تیکلی، این نوع حکومت‌مندی از عناصر پیچیده و اغلب متناقضی تشکیل شده است که با عناصر پیشی، هم اتصال و هم انفصال دارد.

معنایی که از حکومت‌مندی در این تحقیق مد نظر است، با هر دو دسته‌بندی حکومت‌مندی مورد نظر تیکلی هم‌خوانی دارد. یعنی حکومت‌مندی حاکم بر سیاست آموزشی ایران، در گام اول یک حکومت‌مندی غیرلیبرال است و در گام دوم یک حکومت‌مندی در حال ساخت. حکومت‌مندی غیرلیبرال، به این معنا که عقلانیت و کردارهای آن در ایران هم‌خوانی ندارد. حکومت‌مندی در حال ساخت نیز، به این معنا که حکومت، عناصری از حکومت‌مندی لیبرال را پذیرفته، اما در عمل کردارهای حکومت غیرلیبرال بوده و سبک متفاوتی از حکومت‌مندی را اعمال می‌کند.

از همین روی، محقق برای بررسی سیاست آموزشی در ایران، حکومت‌مندی نومحافظه‌کار را پیشنهاد می‌کند که به‌زعم محقق، این نوع حکومت‌مندی کاربرد بیش‌تری برای تحلیل سیاست آموزشی ایران با لنز حکومت‌مندی فوکویی دارد. این حکومت‌مندی یک عقلانیت است، عقلانیتی که نه فقط یک ایدئولوژی سیاسی، بلکه یک ذهنیت گسترده‌تر راجع به نحوه مسئله‌سازی حکومت‌کردن، و یک کردار و سبک

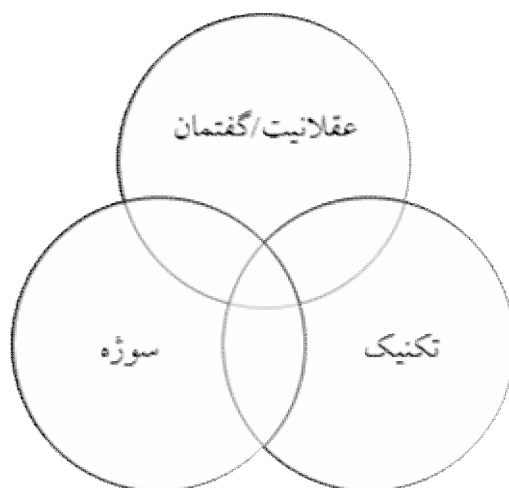
---

1. emerging governmentality  
2. bio-political racism



حکومت کردن است که تقریباً همه جا حضور دارد. حکومت‌مندی نومحافظه‌کار در حوزه سیاست آموزشی، بر مفاهیمی مانند مداخله دولت، وجود دولت قوی، رسم، سنت، هم‌نوایی، نظم، سلسله‌مراتب و انتقال و میراث فرهنگی، ملی‌گرایی و میهن‌پرستی<sup>۱</sup>، و ارزش‌ها و گذشته تأکید دارد.

در این تحقیق، با تلفیق عناصر کلیدی حکومت‌مندی و براساس چارچوبی که میشل دین آن را باعنوان تحلیل حکومت نام‌گذاری کرده، به تحلیل ابعاد سه‌گانه حکومت (یعنی عقلانیت، تکنیک و سوژه) پرداخته می‌شود که از منظری دیگر، می‌توان این سه بُعد را به دو بُعد کلی گفتمانی<sup>۲</sup> (عقلانیت) و عملیاتی<sup>۳</sup> (تکنولوژی و سوژه) تقسیم نمود.



شکل ۱- ابعاد حکومت‌مندی

- 
1. patriotism
  2. discursive
  3. operational

به‌عبارتی، با تلفیق تمامی این سه بُعد از تحلیل حکومت در قالب رویکرد حکومت‌مندی، به بررسی این موضوع پرداخته می‌شود که چه گفتمان‌ها و عقلانیت‌هایی بر سیاست آموزشی ایران حاکم‌اند؟ این سیاست‌گذاری از طریق چه تکنولوژی‌هایی اعمال می‌شود؟ سوژه‌های اخلاقی مورد انتظار از این سیاست‌گذاری کدامند؟ چگونه سوژه‌های آموزشی توسط اعلامیه‌ها و بیانیه‌های سیاست‌گذاری شکل می‌گیرند؟ چگونه کنش‌گران سیاست آموزشی بر خودشان و دیگران حکومت می‌کنند و به سمت چه اهدافی؟

### ۳- پیشینه تجربی

در زمینه کاربرد رویکرد حکومت‌مندی در بررسی مسائل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و سیاسی، مطالعات زیادی انجام گرفته است. این مطالعات که عموماً از دو سخنرانی مشهور فوکو با عنوان *امنیت، قلمرو و جمعیت*<sup>۱</sup> (۱۹۷۷-۱۹۷۸) و *تولد سیاست مشرف بر حیات*<sup>۲</sup> (۱۹۷۸-۱۹۷۹) سرچشمه می‌گیرند، به روابط پیچیده بین اندیشه/ذهنیت و حکومت پرداخته‌اند (Fimyar, 2008: 2).

مفهوم حکومت‌مندی فوکو توسط افرادی مانند ژاکوب دونزلوت<sup>۳</sup> و کالین گوردون (یکی از مترجمان انگلیسی‌زبان نوشته‌های فوکو) و متفکران اصلی گروه آنگلو - فوکویی<sup>۴</sup> شامل گراهام بورشل<sup>۵</sup>، پیتر میلر، نیکولاس روز<sup>۶</sup>، باری هیندس<sup>۷</sup> و میشل دین توسعه یافت. در آلمان، مطالعات توماس لمک نفوذ زیادی در ادبیات حکومت‌مندی در جهان دارد.

- 
1. Security, Territory, Population
  2. The Birth of Biopolitics
  3. Jacques Donzelot
  4. Anglo-Foucauldian group
  5. Graham Burchell
  6. Nikolas Rose
  7. Barry Hindess

بعدها، چاپ کتب «فوکو و قانون» (Hunt and Wickham, 1994)، «فوکو و خرد سیاسی: لیبرالیسم، نولیبرالیسم و عقلانیت‌های حکومت» (Barry, Osborne and Rose, 1996)، و «حکومت‌مندی: قدرت و حکومت در جامعه مدرن» (Dean, 1999) نیز تحول شگرفی بر گسترش کاربرد مفهوم فوکویی حکومت‌مندی در مطالعات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی نهاد. مطالعات حکومت‌مندی از اواخر دهه ۱۹۷۰ به بعد، وارد طیف وسیعی از موضوعات اجتماعی و انسانی شد: ریسک و اعتماد (Joyce, 1999)؛ قانون (Pavlich and Wickham, 2001)؛ مطالعات فرهنگی (Bratich et al, 2003)؛ انسان‌شناسی، سیاست (Lipschutz and Rowe, 2005)؛ حکم‌رانی اروپایی (Walters and Haahr, 2005)؛ مطالعات بین‌الملل (Larner and Walters, 2004)؛ امنیت (Leander and Rens, 2006)؛ حقوق و آزادی سیاسی (Ciccarelli, 2008)؛ زندگی روزمره (Nadesan, 2008)؛ کپی‌رایت (Dent, 2009)؛ مشارکت شهروندی (Guarneros-Meza et al., 2010).

چاپ کتب متعدد مانند «فوکو، مطالعات فرهنگی و حکومت‌مندی» (Bratich, 2003)؛ «حکومت‌مندی: مسائل کنونی و چالش‌های آتی» (Packer and McCarthy, 2003)؛ «حکومت‌مندی جهانی: حکومت بر فضاها بین‌المللی» (Bröckling and Krasmann, 2010)؛ «جهانی‌شدن در حال‌برساخت: حکومت‌مندی، حقوق و هویت» (Perry and Maurer, 2003) و «حکومت بر اروپا: گفتمان، حکومت‌مندی و ادغام اروپا» (Walters and Haar, 2005)، تحولات بعدی در زمینه مفهوم و کاربرد حکومت‌مندی در تحلیل حوزه‌های گوناگون بوده‌اند.

در زمینه کاربرد تحلیل حکومت‌مندی در حوزه سیاست اجتماعی نیز، از دهه ۱۹۹۰ به بعد مطالعاتی را شاهدیم. علاوه بر مطالعات تجربی، یک کتاب ذی‌نقوذ به نام «تحلیل سیاست اجتماعی: رویکرد حکومت‌مندی» (Greg Marston and Catherine McDonald) وجود دارد. اما سایر منابعی که در زمینه تحلیل سیاست اجتماعی با

رویکرد وجود دارند، محدود به مطالعات تجربی می‌باشند که در حوزه‌های گوناگون سیاست اجتماعی صورت گرفته‌اند. از جمله این مطالعات، مطالعه نیکولاس روز و پیتیر میلر<sup>۱</sup> در زمینه عقلانیت‌های سیاسی<sup>۲</sup> کینزی و نولیبرال در اواخر قرن بیستم خصوصاً دولت انگلستان (Sleep, 2006: 6)؛ والترز<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) در زمینه اشتغال؛ پال جویس<sup>۴</sup> (۲۰۰۶: ۶) در زمینه ارتباط بین ریسک و حکومت‌مندی؛ شوфіلد<sup>۵</sup> در زمینه حکومت‌مندشدن اجتماع از برنامه‌ها، سیاست‌ها و فعالیت‌ها؛ (Larner and Butler, 2004: 6-7)؛ لرنر و باتلر<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) در زمینه شراکت‌های محلی قابل اشاره می‌باشند.

بعدها، به دنبال آغاز مطالعات سیاستی اجتماعی با لنز حکومت‌مندی، پای آن به حوزه سیاست آموزشی نیز باز شده است. مهم‌ترین مطالعاتی که در این زمینه صورت گرفته‌اند، مطالعات افرادی مانند لئون تیکلی<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) در زمینه سیاست آموزشی در آفریقای جنوبی؛ آنجلا مورگان<sup>۸</sup> (۲۰۰۵) در زمینه تقابل حکومت‌مندی و انتخاب در نظام آموزش خصوصی؛ رابرت ای. دوهرتی<sup>۹</sup> (۲۰۰۶) در زمینه تحلیل حکومت‌مندی سیاست آموزشی؛ اندرسون و فجز<sup>۱۰</sup> در زمینه سیاست آموزشی کشور سوئد؛ فجز (۲۰۰۸) در زمینه نحوه برساخت شهروندان اروپایی در سوئد از طریق فرآیند بولوگنا<sup>۱۱</sup>؛ اولنا فیمیار<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۸) در زمینه حکومت‌مندی نوظهور به‌عنوان یک ابزار مفهومی برای تحلیل سیاست آموزشی در دولت پساکمونیستی اوکراین؛ و دونالد ژیل<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۹) در زمینه نقش حکومت‌مندی در هدایت و سیاست آموزشی می‌باشد.

- 
1. Nickolas Rose and Peter Miller
  2. political rationalities
  3. Walters
  4. Paul Joyce
  5. Schofield
  6. Larner, Wendy and Butler
  7. Leon Tikly
  8. Angela Morgan
  9. Robert A. Doherty
  10. Andersson and Fejes
  11. Bologna process
  12. Olena Fimyar
  13. Donald Gillies

جدول ۱- خلاصه تجارب مربوط به کاربرد حکومت‌مندی در تحلیل سیاست آموزشی

محقق	عنوان تحقیق	سال	یافته‌های اصلی
لئون تیکلی	حکومت‌مندی و مطالعه سیاست آموزشی در آفریقای جنوبی	۲۰۰۳	تغییرات آموزشی نتیجه حکومت‌مندی در حال تغییر و همچنین ظهور یک عقلانیت جدید جهانی و نولیبرال
آنجلا مورگان	تقابل حکومت‌مندی و انتخاب در نظام آموزش خصوصی	۲۰۰۵	تأثیر قدرت انضباطی حاکم بر نظام آموزشی خصوصی بر انتخاب والدین و انتخاب والدین به‌عنوان چالشی برای قدرت
رابرت ای. دوهرتی	به سمت تحلیل حکومت‌مندی سیاست آموزشی	۲۰۰۶	سیاست آموزشی به‌عنوان نمود عقلانیت سیاسی و نقش آن در حمایت از پروژه سیاسی کنونی و نظم‌دهی و جهت‌دهی به دولت
اندرسون و فجز	سیاست آموزشی در سوئد	۲۰۰۸	نقش سیاست آموزشی در بساخت سوژه‌ای به اسم فراگیر بزرگسال
فجز	نحوه بساخت شهروندان اروپایی در سوئد از طریق فرآیند بولوگنا	۲۰۰۸	نقش سیاست آموزشی در بساخت شهروند اروپایی و نیز هم‌نواسازی آموزش عالی در اروپا از طریق گفتمان‌های خود و دیگری
اولنا فیم‌یار	حکومت‌مندی نوظهور به‌عنوان یک ابزار مفهومی برای تحلیل سیاست آموزشی در دولت پساکمونستی اوکراین	۲۰۰۸	نقش عوامل خارجی (جهانی شدن اقتصادی همراه با ایدئولوژی نولیبرال، موسسات آموزشی و حمایتی بین‌المللی و گفتمان‌های آموزشی جهانی) و عوامل داخلی (فقدان تاریخ دموکراتیک، ابهام تحولات پساکمونستی، انحصار حکومتی بر سیاست‌گذاری، گفتمان‌های رسمی اروپایی شدن، دموکراتیزه شده و دولت - ملت‌سازی و فقدان ذهنیت اتحاد جماهیر شوروی) در سیاست آموزشی
دونالد ژیل	توسعه حکومت‌مندی: هدایت و سیاست آموزشی	۲۰۰۹	محوریت هدایت رفتار به‌عنوان رویکرد کلی سیاست آموزشی در انگلستان

جمع‌بندی ادبیات مرتبط با کاربری رویکرد حکومت‌مندی در تحلیل موضوعات به‌خصوص موضوعات سیاست آموزشی حاکی از آن است که اگرچه این مطالعات مربوط به جهت‌گیری‌های متعدد رشته‌ای می‌باشند که بر موضوعات تجربی متفاوتی تأکید دارند، اما هیچ‌گاه از یک دیدگاه تحلیلی مشترک استفاده نکرده‌اند. این مطالعات به بررسی «هنر حکومت» در برداشت وسیع فوکو از اصطلاح حکومت‌مندی پرداخته‌اند. مطالعات حکومت‌مندی به بررسی مکانیسم‌های هدایت «مردم، افراد و یا گروه‌ها» پرداخته‌اند که طیف آن از مدیریت بر کارکنان شرکت تا افزایش کردارهای کنترل بر کودکان و کنترل روزمره در فضاهای عمومی و حتی حکومت بر نهادهایی مانند اتحادیه اروپا و سازمان ملل را شامل می‌شود. تمرکز اصلی این مطالعات، بر تکنولوژی‌ها و عقلانیت‌های حکومت (بر خود) در زمینه‌های مشخص است (Bröckling et al., 2010). از طرفی، تمامی این مطالعات به بررسی بُعد ویژه‌ی از تحلیل حکومت مانند عقلانیت، تکنولوژی و سوژه حکومت پرداخته و مطالعاتی که در آن به تمامی این سه بُعد پرداخته شده باشد، بسیار معدودند. از این رو، مطالعه حاضر سعی کرده تا سیاست آموزشی در ایران را براساس تمامی ابعاد حکومت مورد تحلیل قرار دهد.

#### ۴- روش شناسی

##### ۴-۱- روش تحقیق

در تحقیق حاضر، در معنای کلی، از روش «تحلیل اسنادی»<sup>۱</sup> و به‌طور ویژه روش «تحلیل تاریخی متن‌محور»<sup>۲</sup> استفاده شده است. پارادایم روش‌شناسی‌ای که در این تحقیق برای تحلیل متون سیاست آموزشی مورد استفاده قرار گرفته، یک پارادایم ترکیبی است از دو

- 
1. documentary analysis
  2. textually-oriented historical analysis

روش «تحلیل گفتمان»<sup>۱</sup> فوکو و به‌ویژه روش فرکلاف<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) با نام «تحلیل گفتمان متن‌محور»<sup>۳</sup> و روش تاریخی فوکویی «تبارشناسی»<sup>۴</sup>.

#### ۲-۴- جامعه آماری

جامعه آماری این تحقیق را، متون سیاست آموزشی تشکیل می‌دهند که شامل دو گروه می‌باشند:

گروه اول، مستندات، لوایح و قوانین برنامه توسعه در دو دوره پیش و بعد از انقلاب اسلامی ایران که در هر دوره پیش و بعد از انقلاب، پنج قانون تصویب شده‌اند. گروه دوم، تصویب‌نامه‌ها، آئین‌نامه‌ها، اساسنامه‌ها و بخشنامه‌ها در دوره مورد بررسی. یعنی سعی شده همراه با تحلیل قوانین برنامه براساس ابعاد رویکرد حکومت‌مندی، به منظور پوشش تحلیل، تصویب‌نامه‌ها، آئین‌نامه‌ها، اساسنامه‌ها و بخشنامه‌های مرتبط با این قوانین نیز مورد اشاره قرار گیرد. علاوه بر این، محقق به بررسی برخی متون مرتبط با سیاست آموزشی به‌ویژه در زمان بعد از انقلاب از جمله سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی کشور و سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی پرداخته است.

#### ۳-۴- سنجش‌ها

همان‌طور که در مبحث چارچوب نظری تحقیق اشاره شد، در این تحقیق سیاست آموزشی در ایران در قالب رویکرد حکومت‌مندی، از طریق سه بُعد عقلانیت‌ها، تکنولوژی‌ها و سوژه‌های حکومت مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. به همین خاطر، تعریف مفاهیمی که در این قسمت اشاره خواهد شد، به عناصر این مفهوم اختصاص دارند:

- 
1. discourse analysis
  2. Fairclough
  3. textually-oriented discourse analysis
  4. genealogy

۱- حکومت‌مندی: میشل دین (۱۹۹۹: ۱۷-۱۸) معتقد است که حکومت‌مندی، هر چیزی است که ما از طریق آن بر خودمان و دیگران حکومت می‌کنیم. حکومت‌مندی، نحوه تفکر ما راجع به حکومت‌کردن بر دیگران و خودمان در انواع متنوعی از بافت‌هاست. به‌طور خلاصه، حکومت‌مندی به معنای ذهنیت‌های حکومت‌کردن است: شکل دادن اذهان یک جمعیت از طریق نهادهای به‌ظاهر شفاف مانند مدارس، بیمارستان‌ها، زندان‌ها و...

۲- تحلیل حکومت: از نظر میشل دین (۱۹۹۹: ۲۰-۲۱)، تحلیل حکومت، نوعی مطالعه است که به تحلیل شرایط ویژه می‌پردازد که طی آن‌ها واحدهای ویژه ظهور می‌کنند، موجودیت می‌یابند و تغییر می‌کنند. به‌عبارتی، میشل دین معتقد است که تحلیل رژیم‌های ویژه کردار، درصدد شناسایی این موضوع است که چگونه یک رژیم موجودیت می‌یابد، منابع چندگانه عناصری که این رژیم را می‌سازند، کدامند، و این رژیم چگونه به یک کردار نهادی تبدیل می‌شود. در این تحقیق، تحلیل حکومت براساس رویکرد میشل دین و در سه بُعد عقلانیت‌ها، تکنولوژی‌ها و سوژه‌های حکومت صورت گرفته است:

(۱) عقلانیت‌های حکومت: طبق نظر نیکولاس روز و پیترو میلر، عقلانیت حکومت دلالت دارد بر: «زمینه‌های گفتمانی روبه‌تغییری که اعمال قدرت در آن‌ها مفهوم‌سازی می‌شود؛ توجیه‌های اخلاقی برای شیوه‌های ویژه اعمال قدرت توسط سازمان‌ها؛ اشکال مناسب، اُبژه‌ها و محدودیت‌های سیاست؛ و مفاهیم توزیع مناسب وظایف در بین بخش‌های سکولار، معنوی، نظامی و خانوادگی» (Inda, 2005: 7). بنابراین، عقلانیت‌های حکومت (خرده‌های سیاسی) به معنای دستگاه‌های فکری می‌باشند که طوری واقعیت را قابل تفکر جلوه می‌دهند که آن را قابل محاسبه و حکومت می‌نمایانند. عقلانیت‌های سیاسی، عناصر سازه‌ای و گفتمانی حکومت هستند که در آن، تکنولوژی‌های قدرت به‌عنوان ابزارهایی تحقق این گفتمان‌ها تلقی می‌شوند. به‌طور خلاصه، عقلانیت حکومت به معنای شیوه یا نظامی از اندیشه راجع به ماهیت شیوه حکومت (کی می‌تواند حکومت کند، حکومت‌کردن چیست، چی/کی حکومت می‌شود)، توانایی قابل تفکر و عمل ساختن این حکومت هم



برای کارگزاران و هم برای آن‌هایی که این حکومت بر آن‌ها اعمال می‌شود ( Gordon, 1991: 2-3).

۲) تکنولوژی‌های حکومت: تکنیک‌هایی است که اهداف حکومت از طریق آن محقق می‌شود. مهم‌ترین تکنولوژی‌های حکومت، تکنولوژی‌های خود است که از نظر فوکو، تکنولوژی‌هایی هستند که به افراد اجازه می‌دهند تا از طریق آرزوهای خود در زمینه‌های بدن، ذهن، روح و سبک زندگی، به کمک ابزارهای شخصی خود بر خودشان اثر بگذارند، طوری که خودشان را به منظور رسیدن به وضعیت مشخصی از شادی و کیفیت زندگی متحول سازند. نیکولاس روز نیز معتقد است که تکنولوژی‌های خود، شیوه‌هایی هستند که افراد از طریق آن‌ها انتخاب می‌کنند به انواع مشخصی از سوژه‌ها (یعنی سوژه‌های لیبرال) تبدیل شوند (Rose, 1996: 158).

۳) سوژه‌های حکومت: انواع هویت فردی و جمعی و اشکال سوژگی و عاملیتی که توسط عقلانیت‌ها و تکنولوژی‌های حکومت برساخت می‌یابند. یعنی انواع موجوداتی که ما آرزو داریم زمانی که حکومت می‌کنیم یا حکومت می‌شویم، باشیم. یعنی افراد و جمع‌هایی که ما دوست داریم باشیم و یا دوست داریم ایجاد کنیم.

اما در باب سنجش و عملیاتی کردن هر یک از این سه بُعد حکومت، باید گفت که هر یک از این ابعاد، از مؤلفه‌هایی تشکیل شده‌اند که در این تحقیق سئوالاتی برای سنجش این مؤلفه‌ها و ابعاد در نظر گرفته شده‌اند (جدول ۲). البته در عملیاتی کردن ابعاد حکومت در تحقیق حاضر، طبیعی است که به دلیل تفاوت سطح تحلیل (اسناد و متون)، نمی‌توان برخی متغیرها را که در سطح فردی اتفاق می‌افتند، سنجش کرد.

جدول ۲- شاخص‌های تحلیل سیاست آموزشی ایران با لنز حکومت‌مندی

سئوالات	مؤلفه‌ها	ابعاد حکومت
<p>۱- چه چیزی حقیقت نامیده می‌شود؟</p> <p>۲- چه کسی قدرت تعریف حقیقت را دارد؟</p> <p>۳- نقش سازمان‌های گوناگون در تولید حقیقت چیست؟</p> <p>۴- شرایط معرفت‌شناختی، نهادی و فنی برای تولید و گردش حقیقت کدامند؟</p>	<p>ماهیت معرفت‌شناسانه عقلانیت‌های سیاسی</p>	عقلانیت حکومت
<p>۱- چگونه وقایع، فرآیندها و پدیده‌های مشخص به‌عنوان مسئله فرموله‌بندی می‌شوند؟</p> <p>۲- بررسی مکان‌هایی که در آن‌ها، این مسائل شکل می‌گیرند و سازمان‌هایی که مسئول این شکل‌گیری‌اند؟</p>	<p>ماهیت مسئله‌ساز عقلانیت‌های سیاسی</p>	عقلانیت حکومت
<p>روش‌های آزمون و ارزشیابی؛ تکنیک‌های ثبت، شمارش و محاسبه؛ رویه‌های پاسخگوئی؛ زمان‌بندی و فاصله‌گذاری کردارها در موقعیت‌های ویژه؛ اشکال نمایشی مانند جداول و نمودارها؛ فرمول‌های مربوط به سازماندهی کار؛ تاکتیک‌های استاندارد برای آموزش و تلقین عادات؛ تکنیک‌های آموزشی، معالجه و تنبیه برای اصلاح و مراقبت؛ اشکال معماری که مداخلات در آن صورت می‌گیرد (مانند کلاس درس)؛ و واژگان حرفه‌ای</p> <p>پیمایش‌ها، گزارش‌ها، روش‌شناسی‌های آماری، پمفلت‌ها، دستورالعمل‌ها، طرح‌های معماری، نقاشی‌ها، تصاویر، اعداد، قواعد و رهنمودهای بوروکراتیک، نمودارها و چارت‌ها، گراف‌ها و آمار</p>	<p>ابزارهای فنی ویژه</p>	تکنولوژی‌های حکومت
<p>۱- چگونه یک‌چنین طرح‌های حکومتی، مفهوم‌سازی و مدیریت می‌شوند و سعی دارند مسائل ویژه‌ای را در پرتو اهدافی ویژه حل کنند.</p> <p>۲- چگونه برنامه‌های ویژه حکومت، محیط و شرایط کنش‌گران ویژه‌ای را به منظور اصلاح رفتار آن‌ها با شیوه‌های بسیار دقیق شکل می‌دهند.</p>	<p>ماهیت برنامه‌مند و تکنیکی حکومت</p>	تکنولوژی‌های حکومت

ادامه جدول در صفحه بعد

<p>۱- چه شکل‌هایی از فرد، خود و هویت از پیش توسط کردارهای گوناگون حکومت مسلم فرض می‌شوند و این کردارها به دنبال چه نوع تحولاتی هستند؟</p> <p>۲- فرض بر این است آن‌هایی که حکومت می‌کنند (از سیاست‌مداران و بوروکرات‌ها گرفته تا حرفه‌ای‌ها و متخصصان آموزشی) و آن‌هایی که حکومت می‌شوند (مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، مدرسه و...)، چه پایگاه‌ها، قابلیت‌ها، نگرش‌ها و جهت‌گیری‌هایی دارند؟</p> <p>۳- از آن‌هایی که حکومت می‌شوند، چه نوع رفتاری انتظار می‌رود؟</p> <p>۴- آن‌ها چه وظایف و حقوقی دارند؟</p> <p>۵- قابلیت‌ها و ویژگی‌های حکومت‌شوندگان چگونه پرورش می‌یابد؟</p> <p>۶- چگونه این وظایف تقویت، و حقوق تضمین می‌شوند؟</p> <p>۷- چگونه جنبه‌های مشخصی از رفتار حکومت‌شوندگان مسئله ساز می‌شود؟ در آن صورت، چگونه این جنبه‌های رفتاری اصلاح می‌شوند؟</p> <p>۸- چگونه افراد و جمعیت‌های مشخصی در قالب گروه‌های مشخص هویت می‌یابند، به شهروندان فعال و بافضیلت تبدیل می‌شوند و...؟</p>	<p>سوژه‌سازی</p>	<p>سوژه‌های حکومت</p>
<p>۱- چگونه عاملیت‌های ویژه، خودها و هویت‌های شخصی‌شان را تولید می‌کنند.</p> <p>۲- چگونه عاملیت‌های ویژه راجع به این انواع ویژه هویت مذاکره می‌کنند، یعنی از آن‌ها به گرمی استقبال می‌کنند، با آن‌ها انطباق می‌یابند و یا آن‌ها را رد می‌کنند.</p>	<p>مذاکره و پذیرش سوژه‌گی</p>	

۳- سیاست آموزشی: معنایی که از سیاست آموزشی در این تحقیق مورد نظر است، وام‌دار اندیشه «اینگارد و اوگزا»<sup>۱</sup> (Simons et al., 2009: 23) می‌باشد که محقق با بسط آن، تعریف زیر را از سیاست آموزشی ارائه نموده است: سیاست آموزشی شامل تمامی متونی (غیر از برنامه درسی) است که از طرف دولت (و نهادهای ذی‌ربط) تولید شده و سعی دارند کردارهای آموزشی را قالب‌بندی، شکل و تغییر دهند. بنابراین، به تبع جامعه آماری تحقیق، این متون نیز شامل دو گروه می‌باشند: گروه اول) مستندات، لوایح و قوانین برنامه توسعه در دو دوره پیش و بعد از انقلاب اسلامی ایران که در هر دوره پیش و بعد از انقلاب، پنج قانون تصویب شده‌اند. گروه دوم) تصویب‌نامه‌ها، آئین‌نامه‌ها، اساسنامه‌ها و بخشنامه‌ها در دوره مورد بررسی.

## ۵- یافته‌ها

در بخش یافته‌ها، تحلیل سیاست آموزشی ایران با استفاده از روش‌شناسی تلفیقی تحلیل گفتمان و تبارشناسی، براساس چارچوب «تحلیل حکومت» و بالنز حکومت‌مندی در سه بُعد عقلانیت‌ها، تکنولوژی‌ها و سوژه‌های حکومت انجام گرفته که نتایج آن به تفکیک آمده است.

### ۵-۱- عقلانیت‌ها/خرده‌های حکومت در سیاست آموزشی ایران

یکی از موضوعاتی که در تحلیل حکومت‌مندی بررسی می‌شود، عقلانیت سیاسی حکومت کردن است. عقلانیت حکومتی، عقلانیتی است که حکومت‌ها را از استفاده ابزاری از خشونت رها می‌سازد. بنابراین، عقلانیت سیاسی، خشونت را نه مشروع‌سازی می‌کند و نه بر آن سرپوش می‌گذارد، بلکه آن را به سبکی از حکم‌رانی تبدیل می‌کند (Brown, 1998: 43). همان‌طور که سابق اشاره شد، تحلیل حکومت‌مندی اساساً توسط فوکو برای مطالعه حکومت‌مندی لیبرال در کشورهای غربی مورد استفاده قرار گرفته

است. اما محققان بعدی هم‌چون تیکلی، فِجَز، و نیومن و سِنَدینگ بر این باورند که برای تحلیل حکومت‌مندی در جوامع غیرغربی، باید شکل دیگری از حکومت‌مندی را مفهوم‌سازی کنیم که با شرایط این کشورها هم‌خوانی داشته باشد.

از همین روی، محقق برای بررسی سیاست آموزشی در ایران، حکومت‌مندیِ نومحافظه‌کار را پیشنهاد می‌کند. این حکومت‌مندی، به‌عنوان یک عقلانیت، همانند عقلانیت‌های لیبرالیسم، نولیبرالیسم و لیبرالیسم پیشرفته<sup>۱</sup>، نه فقط یک ایدئولوژی سیاسی، بلکه یک ذهنیت گسترده‌تر راجع به نحوه مسئله‌سازی حکومت‌کردن (یک کردار و سبک حکومت‌کردن) است که با هیچ حزب سیاسی ویژه‌ای هم ارتباط ندارد (Fejes, 2006: 23). در این معنا، نومحافظه‌کاری، یک حکومت‌مندی است که از دهه ۱۹۷۰ ظاهر شد و اولویت را به دارایی‌های ملی و مقررات‌زدایی از بازار با هدف تشویق کسب‌وکار داد. براساس این حکومت‌مندی، مردم همیشه باید متکی به خود باشند. اما دولت موظف است به منظور جلوگیری از جنگ همه علیه همه و در نتیجه برقراری نظم، در امور مداخله کند. رسم، سنت، نظم، سلسله‌مراتب و انتقال فرهنگی، واژه‌های کلیدی در این حکومت‌مندی هستند. مرکز ثقلِ اعمال کنترل در این حکومت‌مندی، کنترل مرکزی است و نسبت به هرگونه قدرت در سطوح ملی و نیز آزادی مردم در انتخاب مردم است (Trowler, 2003: 108).

در حوزه سیاست آموزشی ایران نیز، نفوذ حکومت‌مندیِ نومحافظه‌کار را می‌توان براساس ویژگی‌های زیر توضیح داد:

۱. برنامه درسی در سطح ملی تعیین و سپس به مدارس تحمیل می‌شود.
۲. نومحافظه‌کاری، گرچه ممکن است بازار را مهم‌ترین مکانیسم برای تخصیص کالاها و خدمات بداند، اما همچنان معتقدند که وجود یک دولت قوی برای حفظ نظم عمومی و احترام به اقتدار تثبیت‌شده ضروری است.

۳. بر هم‌نوایی و نظم تأکید دارد.
۴. بر ملی‌گرایی و میهن‌پرستی ایرانی تأکید دارد. برنامه درسی گرایش دارند بر تاریخ ایرانی و خط و زبان فارسی تأکید کنند.
۵. بیش‌تر بر گذشته تأکید دارد، تا حال و آینده. این، دلیل همان است که استفان بل، برنامه درسی مرگ<sup>۱</sup> می‌نامد. نومحافظه‌کاران مایل‌اند از طریق یک برنامه درسی که استانداردهای اخلاقی و آموزش بالا تأکید دارد، به ارزش‌های سنتی رجعت کنند. روشی که آنان برای رسیدن به این هدف پیش‌بینی کردند، تأکید بر سوادآموزی، شمارش، علم و تکنولوژی اطلاعات است.
۶. بر آزمون، رتبه‌بندی و سورت‌کردن تأکید دارد.

### جدول ۳- ویژگی‌های حکومت‌مندی نومحافظه‌کار در سیاست آموزشی ایران

معیار	نمونه سیاست‌گذاری
هدف آموزش	اجتماعی‌کردن با ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگ مسلط، تقویت میهن‌پرستی و ملی‌گرایی، بازگشت به گذشته، انتقال میراث فرهنگی
نگاه به دانش‌آموز	ظرف خالی
نگاه به والدین	والدین بی‌کفایت، مسئله هستند.
نگاه به معلمان	معلمان خیلی سهل‌انگارند.
نگاه به سایر ذی‌نفعان	اگر فلسفه آموزشی را بپذیرند، به آن‌ها خوش‌آمد گفته می‌شود.
موقعیت دولت	دولت قوی
نقش حکومت	حفظ نظم و کنترل
اقتدارگرایی اجتماعی	در برنامه درسی، بر میراث فرهنگی تأکید دارد تا تحلیل فرهنگی
برنامه درسی مناسب	سنتی است و با وجود دولت قوی، از مرکز تحمیل می‌شود.
جایگاه ملت	محتوای ملی‌گرایانه و میهن‌پرستانه برنامه درسی، بیش‌تر بر محلی‌گرایی و ملی‌گرایی تأکید دارد تا بین‌المللی‌گرایی.

استفاده از جداول زمانی و آزمون‌های مشخص، که سلسله‌مراتب بین مدارس را تثبیت و تقویت می‌کند.	سلسله‌مراتب و فرودستی
استفاده و تأکید بر زبان استاندارد فارسی در مدارس، به‌جای تنوع در کلاس و لهجه‌های منطقه‌ای و محلی رویکردهای سستی به تدریس، بر معلم در یک کلاس انضباطی و ساکت تأکید دارد.	جامعه انضباطی

با توجه به حکومت‌مندی نومحافظه‌کار، سیاست آموزشی در ایران، نمود عقلانیت سیاسی دولت بوده و از چارچوبی برخوردار است که موجب شکل‌گیری و تثبیت پروژه سیاسی کنونی می‌شود، پروژه‌ای که به دولت نظم و جهت می‌دهد. تحلیل متون سیاست آموزشی نشان می‌دهد که در این سیاست‌ها، ایده‌هایی وجود دارند مبنی بر این‌که می‌توان آینده را از طریق قانون نهادی برنامه‌ریزی کرد. به عبارتی، موافق با اندیشه نیکولاس روز (۱۹۹۹)، در سیاست آموزشی ایران، یک دولت اجتماعی<sup>۱</sup> برساخت یافته است. یعنی دولتی که باید و می‌تواند آینده را برنامه‌ریزی کند. ایده دولت اجتماعی نه تنها در برنامه‌های بعد، که در برنامه‌های پیش از انقلاب نیز حاکم بود. محتوای مصاحبه خداداد فرمانفرمایان با عنوان ملاقات با ابتهاج، بازگشت به یاران و آغاز به کار در سازمان برنامه موید ایده دولت‌گرایی در تفکر برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در ایران است:

اولاً ما طوری تربیت شده بودیم که معتقد به یک تز خیلی ساده بودیم که دولت می‌تواند آگاهانه (deliberate) به سوی اهدافی قدم بردارد. به وسیله اقدامات دولت ما می‌توانیم در مکانیزم بازار (market mechanism) دخالت بکنیم و با آن دخالت می‌توانیم مملکت را خیلی سریع تر پیش ببریم، تا اگر فقط بگذاریم به اصطلاح عرضه و تقاضا (supply and demand) در خود بازار اتوماتیک کار کند. این فلسفه خیلی ساده را ما در مدرسه یاد گرفتیم که به قول

---

1. social state

شما تا حدودی جنبه سوسیالیستی داشت. آن زمانی که ما شروع کردیم به کار، در این راه پیش قدم بودیم. یعنی اولین کتاب‌هایی که الان من یاد می‌آید در مدرسه ما می‌خواندیم، مقاله‌ها و کتاب‌ها از سال ۱۹۴۶، دو سه تا هم پیش از جنگ، همه روی این مطلب تأکید داشتند که با دخالت مستقیم دولت در عرضه و تقاضا سرعت پیشرفت اقتصادی می‌تواند خیلی تندتر باشد تا این که ما هیچ کاری نکنیم فقط بگذاریم که منابع مالی و انسانی بدست بازار برای احتیاجات گوناگونه تخصیص یابد. ما می‌دانستیم و معتقد شده بودیم که عرضه و تقاضا زیربنا (infrastructure) برای مملکت نمی‌سازد. یادتان نرود، آن چه هم پیش‌تر در زمان رضاشاه شده بود، از لحاظ ساختمان جاده‌ها، بنادر و مانند آن، با نظر و دخالت مستقیم دولت بود (گودرزی و دیگران، بی‌تا).

در واقع، گرچه حکومت‌مندی نومحافظه‌کار، سعی کرده در نظر ایده‌هایی را از حکومت‌مندی لیبرال در رابطه با سوژه‌های آموزشی اقتباس کند. یعنی طبق این حکومت‌مندی، سوژه‌های آموزشی باید به یک خودمختار، خودانتخاب‌گر و خودتنظیم‌گری تبدیل شوند که باید از طریق تبدیل شدن به یک فراگیر حرفه‌ای، مسئولیت زندگی خود را بپذیرند. اما، دولتی که در این عقلانیت مفهوم دارد، کنش‌گری است که گرچه ممکن است در کنار سایر کنش‌گران، حکومت کند، اما مسئولیت اصلی حکومت همچنان برعهده خودش است.

تحقیق حاضر در بررسی عقلانیت‌های سیاست آموزشی در ایران، نشان داد که عقلانیت سیاسی حاکم بر سیاست آموزشی در ایران، نومحافظه‌کاری است. این نوع عقلانیت با اتخاذ رویکرد بالا - پایین در سیاست آموزشی، بر این فرض است که کارشناسان قادرند تعیین کنند چه کارهایی برای بهبود امور اجتماعی باید انجام شود و این کارشناسان حق دارند تا سیاست‌ها را به آن‌هایی که دریافت می‌کنند، دیکته کنند. بنابراین، ماهیت این رویکرد، بوروکراتیک است که نسبت به بدیل‌های خصوصی و داوطلبانه برای دولت تردید دارد. به طوری که در جای‌جای متن سیاست آموزشی در



قوانین برنامه توسعه، شاهدیم نهادها و سازمان‌های دولتی، متولی اصلی سیاست‌گذاری معرفی شده‌اند. براساس تفسیر فوکویی از «پانوپتیکن» (سراسرین) بنتهام<sup>۱</sup> نیز قابل اشاره است که سیاست آموزشی ایران سعی در ایجاد یک سراسرین دارد، سراسرینی که به تعبیر فوکو (۱۳۸۸: ۲۵۶) نوعی تمهید آبدان در مکانی به اسم مدرسه و نوعی توزیع این آبدان نسبت به هم‌دیگر است. اثر اصلی این سراسرین، ایجاد حالتی همیشگی و پایدار در سوژه‌های آموزشی است که از رؤیت‌پذیری خود آگاهند، حالتی که از طریق تضمین قدرت ذهن بر ذهن، عملکرد خودکار قدرت را تضمین می‌کند (فوکو، ۱۳۸۸: ۲۵۰ و ۲۵۷).

به تعبیر مک‌دائل (۱۳۸۰: ۱۹۷-۱۹۶)، گفتمان‌های آموزشی در ایران، ابزار مستقیم انقیاد ایدئولوژیک به شمار می‌روند. دانش‌آموزان در امتحانات مدارس، واژه‌ها و کلماتی را می‌نویسند که در طول سال تحصیلی یاد گرفته‌اند. این واژه‌ها و کلمات برای مشخص ساختن یا نشان‌دار کردن دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرند. واژه‌ها و کلماتی که این دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، بسته به این‌که پاسخ‌های آنان تا چه اندازه با سئوالات هماهنگی دارند یا از آن‌ها دور هستند، موجب انقیاد آنان می‌گردد.

نکته دیگری که در عقلانیت و گفتمان‌های آموزشی ایران قابل اشاره می‌باشد، تحول بنیادی است که در مجموعه برنامه‌های پیش و بعد از انقلاب قابل رؤیت است. در برنامه بعد از انقلاب، به حاکمیت گفتمان‌های ایدئولوژیکی مانند «آموزش انقلابی» و «آموزش اسلامی - ایرانی»، اعتقاد اساسی به مسئله‌سازی برنامه‌های توسعه پیش از انقلاب وجود داشت. گزارش‌های کارشناسان در اوایل بعد از انقلاب، به «ضرورت نقد گذشته»، «پرهیز از روحیه زیادت‌طلبی»، «پذیرش سطح زندگی پایین‌تر در سر دوراهی رفاه و استقلال» تأکید کردند. در این سال‌ها، تحت لوای جنگ زرگری تعهد - تخصص، جدا از صلاحیت‌ها، به شخصیت کارشناسان نیز تاخت‌وتاز شد. سازمان

برنامه و بودجه تعطیل شد. «آکادمی علوم اسلامی قم»، آموزش ایدئولوژیک به‌ویژه کارشناسان سازمان برنامه را آغاز کرد. قرارداد «برنامه» در برابر «وحی» و «توکل»، بر هرچه صلاحیت کارشناسی و اندوخته تجربی و هدف و استراتژی و برنامه اقتصادی، خط سیاه بطلان کشید (صابر، ۱۳۷۷: ۷).

اما در رابطه با گفتمان‌هایی که در قالب عقلانیت نومحافظه‌کاری در سیاست آموزشی ایران مشهود است، باید گفت که تحلیل گفتمان‌های آموزشی در برنامه‌های توسعه (اعم از پیش و بعد از انقلاب) بر حاکمیت چندین گفتمان اصلی دلالت دارد که اسامی این گفتمان‌ها در (جدول ۴) آمده که با توجه به عمق بحث درباره هر یک از این گفتمان‌ها از یک طرف، و به دلیل ضیق فضایی مقاله از طرف دیگر، بررسی و تدقیق در هر کی از آن‌ها را به مقاله دیگری می‌سپارم.

جدول ۴- تحلیل حکومت براساس گفتمان‌ها/عقلانیت‌های آموزشی در برنامه‌های پیش و

#### بعد از انقلاب

گفتمان‌ها/عقلانیت‌ها	بعد از انقلاب	گفتمان‌ها/عقلانیت‌ها	پیش از انقلاب
استقلال انسانی	اول توسعه (۱۳۶۸-۱۳۷۲)	فنی‌گرایی	عمرانی اول (۱۳۲۷-۱۳۳۳)
حرفه‌ای‌گرایی		دموکراتیزه‌کردن آموزش	عمرانی دوم (۱۳۳۴-۱۳۴۰)
آموزش انقلابی		سوادِ سودبخش	عمرانی سوم (۱۳۴۱-۱۳۴۶)
دموکراتیزه‌کردن آموزش		عقلانی‌گرایی اقتصادی	
دموکراتیزه‌کردن آموزش (عدالت آموزشی همگانی به‌ویژه روستایی)	دوم توسعه (۱۳۷۴-۱۳۷۸)	رشد آموزشی همراه با عدالت توزیعی	عمرانی چهارم (۱۳۴۷-۱۳۵۱)
عقلانی‌گرایی اقتصادی		عقلانی‌گرایی اقتصادی	
دموکراتیزه‌کردن آموزش (عدالت آموزشی روستایی)	سوم توسعه (۱۳۷۹-۱۳۸۳)	عقلانی‌گرایی اقتصادی	عمرانی پنجم (۱۳۵۱-۱۳۵۵)
حرفه‌ای‌گرایی			

جامعه/اقتصاد دانش (توسعه دانایی محور)	چهارم توسعه (۱۳۸۸-۱۳۸۴)	آموزش بزرگسالان
دموکراتیزه کردن آموزش		
حرفه‌ای‌گرایی		
ملی‌گرایی و هویت‌گرایی اسلامی	پنجم توسعه (۱۳۹۴-۱۳۹۰)	
آموزش اسلامی - ایرانی		
رفاه آموزشی ویژه		
عقلانی‌گرایی اقتصادی		

#### ۵-۲- تکنولوژی‌های حکومت در سیاست آموزشی ایران

دومین موضوع در تحلیل حکومت که مورد استفاده ادبیات حکومت‌مندی قرار گرفته، تکنیک‌ها و تکنولوژی‌های حکومت است، یعنی این‌که چگونه حکومت، شکل تکنولوژیکی و عمل‌گرا به خود می‌گیرد. شکل تکنولوژیکی حکومت، به حوزه مکانیسم‌های عملی، ابزارها، محاسبات، رویه‌ها، نهادها و اسنادی مربوط می‌شود که سازمان‌های گوناگون سعی دارند از طریق آن‌ها، رفتار، اندیشه، تصمیم و خواسته دیگران را به منظور نیل به اهدافی که خودشان مطلوب می‌دانند، شکل دهند، بهنجار کنند و ابزاری کنند (Rose and Miller, 1992: 8). این حوزه شامل مجموعه‌ای از تکنیک‌ها، ابزارها، اهرم‌ها و برنامه‌هایی است که سعی دارند اندیشه را به عمل تبدیل کنند و در نتیجه عقلانیت‌های حکومت (خرده‌های سیاسی) را تحقق بخشند.

یافته‌ها نشان داد که سیاست‌های آموزشی در ایران، لزوماً ماهیت تکنولوژیکی دارند. یعنی این سیاست‌ها صرفاً به دنبال توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیستند، بلکه یک پدیده کاملاً عملی و کاربردی‌اند. با تأسی از اندیشه نیکولاس روز، سیاست‌های آموزشی،

تکنولوژی‌های فکری‌اند. یعنی شیوه‌های ویژه دیدن و درک کردن. این سیاست‌ها واقعیت را طوری بازنمایی و تحلیل می‌کنند که نه تنها آن را قابل فهم می‌سازند، بلکه آن را تحت قیومت برنامه‌ریزی سیاسی درمی‌آورند. بنابراین، سیاست‌های آموزشی، ابزارهایی فن‌آورانه هستند که امکان مداخله دولت در فرآیندهای اجتماعی را فراهم می‌کنند. سیاست آموزشی در ایران، نوعی مکانیسم تنظیمی و انضباطی در جامعه است که قدرت مشرف بر حیات را اعمال می‌کند: یعنی قدرت بر آبدان. سیاست آموزشی در ایران، نهاد اصلی قدرت دولت و مجموعه‌ای از مکانیسم‌هاست که در صدد ایجاد و تثبیت نظم سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در جامعه می‌باشد. البته در تمامی جوامع، نظام آموزشی تاحدودی در راستای حفظ نظم موجود عمل می‌کنند و در نتیجه یکی از وظائف عمده آن، مشارکت در روندهای جامعه‌پذیری اعضاء و مشروعیت‌بخشی به نظام سیاسی حاکم است. اما تفاوت جوامع توسعه‌یافته و در حال توسعه در این است که در جوامع توسعه‌یافته و دموکراتیک و در حضور نهادهای جامعه مدنی، نظام آموزشی نمی‌تواند به ابزاری انحصاری در دست دولت‌ها تبدیل شود و محیط‌های آموزشی ضمن برخورداری از استقلال نسبی، عرصه فعالیت‌های سیاسی نیز می‌شوند و از طرفی، دانش‌آموزان و دانشجویان نیز در عرصه‌های آموزشی است که با شیوه‌های اصلی آزاد اندیشیدن آشنا می‌شوند و سازوکارهای زندگی مدنی را فرامی‌گیرند. در حالی که در جوامع در حال توسعه، از نظر حاکمان، مدرسه نهادی است با کارکرد سیاسی مستقیم که وظیفه شکل دادن به جامعه آرمانی را از طریق تربیت نسل‌های جدید برعهده دارد (پیوندی، ۱۳۸۸).

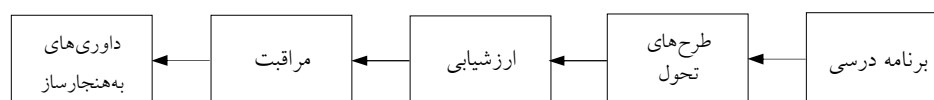
به همین خاطر، شاهدیم که نیروهای اسلام‌گرای پس از انقلاب ۱۳۵۷، کم‌وبیش همین نقطه نظر از آموزش را راهنمای برنامه‌های خود قرار دادند. هدف اصلی برنامه اسلامی کردن آموزش که با شتاب فراوان از نخستین ماه‌های پس از استقرار جمهوری اسلامی به میان کشیده شد، در حقیقت بهره‌جویی از مدرسه برای ساختن «ناکجا‌آباد» اسلامی بود. برای نیروهای اسلام‌گرا، کلید جامعه اسلامی آینده در دست نظام آموزشی

قرار داشت که می‌بایست نسل‌های آینده را با ارزش‌ها و هنجارهای دینی و هم‌نوا با نظم جدید اسلامی پرورش دهد و مسلمانانی وفادار به حکومت روانه جامعه کند (همان).

تحلیل سیاست‌های آموزشی ایران در طول برنامه‌های توسعه پیش و بعد از انقلاب، حاکی از آن است که این سیاست‌ها از طریق ترکیبی از تکنولوژی‌های خود و سلطه (قدرت) اتفاق می‌افتند. تکنولوژی‌های خود، از نظر فوکو، شامل فرآیندهای خودهدایتی و شیوه‌هایی است که طی آن‌ها، سوژه‌ها با خودشان به‌عنوان موجودات اخلاقی ارتباط برقرار می‌کنند (Lemke, 2007: 8). براساس تز نیکولاس روز، سیاست آموزشی در ایران، از طریق استراتژی‌های حکومت بر روح<sup>۱</sup>، دانش‌آموزان را به سوژه اخلاقی و اُبژه حکومت تبدیل می‌کند. توجه به سوژه اخلاقی، در برنامه‌های توسعه هم پیش و هم بعد از انقلاب ایران بارز است. منتهی تفاوت در این است که در برنامه‌های پیش از انقلاب، سوژه‌های اخلاقی، از طریق تکنولوژی‌های خود، عمدتاً در رابطه با اخلاق حرفه‌ای شکل گرفته، اما در قوانین توسعه بعد از انقلاب، سوژه اخلاقی از طریق ارزش‌های اخلاقی بر ساخت یافته است. به‌عبارتی، در قوانین برنامه توسعه بعد از انقلاب، تأکید بر وجه ارزش‌های اخلاقی سوژه‌های آموزشی به‌خوبی روشن است. در برنامه توسعه اول، گفتمان «استقلال انسانی» با ایده اصلی متخصصان خودکفا بود. در همین برنامه، باز شاهدیم که ایده اصلی گفتمان «آموزش انقلابی» در این برنامه، بر ساخت سوژه‌هایی واجد ارزش‌های انقلابی بود از طریق تحول در برنامه درسی مدارس بود. در برنامه دوم توسعه نیز، گفتمانی به اسم «اخلاق‌گرایی اسلامی» را می‌بینیم که به شکل دیگری بر ارزش‌ها و تبدیل افراد آموزشی به سوژه‌های اخلاقی تأکید دارد. در این برنامه، به‌جای تأکید بر ارزش‌های انقلابی، ارزش‌های اسلامی مورد اهتمام قرار گرفت. یعنی به دنبال بر ساخت سوژه‌هایی بود که واجد فضائل اخلاقی اسلامی باشند.

حرکت گفتمانی از برنامه‌های اول و دوم توسعه بعد از انقلاب به سمت برنامه پنجم نیز، حاکی از آن است که همچنان در تکنولوژی‌های آموزشی، شاهد حاکمیت بر ساخت سوژه‌های اخلاقی هستیم. در این برنامه، تأکید بر سوژه‌های اخلاقی به بالاترین حد خود رسیده است. به طوری که در برنامه چهارم، گفتمان آموزش اسلامی - ایرانی سعی دارد از طریق برنامه تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش کشور، افراد آموزشی را به سوژه‌های اخلاقی براساس ارزش‌ها و آرمان‌های اسلامی تبدیل کند. به تعبیری (آزاد ارمکی، ۱۳۸۳: ۲۷)، آموزش در زمان پیش از انقلاب به دنبال بر ساخت سوژه‌های عمدتاً اجتماعی، کارساز و کارآمد بود که در زمان بعد از انقلاب، شاهدیم این آموزش به آموزش متعالی با هدف بر ساخت سوژه متعالی تغییر یافته است. اگرچه می‌توان در هر دو نوع آموزش، هر دو شکل سوژه‌سازی اجتماعی و متعالی را هم دید، اما وجه غالب آن‌ها متفاوت است. بدین طریق، ملاحظه می‌شود که این تکنولوژی‌های خود به افراد اجازه می‌دهند تا از طریق آرزوهای خود در زمینه‌های بدن، ذهن، روح و سبک زندگی، هم به کمک ابزارهای شخصی خود و هم به کمک دیگران (فردی و نهادی)، بر خودشان اثر بگذارند، طوری که خودشان را به منظور رسیدن به وضعیت مشخصی از شادی و کیفیت زندگی متحول سازند.

از طرفی، تکنولوژی‌های آموزشی در ایران، از نوع تکنولوژی‌های انضباطی‌اند. این تکنولوژی‌ها قصد دارند با تبدیل دانش‌آموزان به عنوان ابدان مطیع و رام، آنان را به عنوان ابژه‌هایی تولید کنند که در نهایت در برابر گفتمان آموزشی حاکم، سر تسلیم فرود آورند. کارکرد اصلی تکنولوژی انضباطی، تربیت است و قصد دارد افراد را بسازد. تکنولوژی انضباطی، سوژه‌های آموزشی را به عنوان هم ابژه قدرت و هم ابزارهای اعمال آن نگاه می‌کند.



شکل ۲ تحول تکنولوژی‌های آموزشی از برنامه درسی به داوری‌های بهنجارساز

موافق با نظر کانللا<sup>۱</sup>، تکنولوژی‌های انضباطی حاکم بر سیاست آموزشی ایران را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد که این تکنولوژی‌ها، قدرت نامرئی را برساخت می‌دهند و به شکلی بی‌سروصدا افراد آموزشی (اعم از دانش‌آموزان و بوروکرات‌های آموزشی) را به‌عنوان آبدان قابل کنترل برساخت می‌دهند. این تکنولوژی‌های انضباطی به‌عنوان ابزارهای فنی متواضع، سوژه‌ها را رؤیت‌پذیر می‌سازند. آن‌ها، چیزها را به یک شکل قابل محاسبه و برنامه‌ریزی تبدیل می‌کنند و سبب می‌شوند تا یک اندیشه برپایه واقعیت شکل بگیرد. ضمن آن‌که، براساس لنز حکومت‌مندی، این تکنولوژی‌ها در تعامل با تکنولوژی‌های شبانی و مشرف بر حیات عمل می‌کنند و نمی‌توان مرز دقیق و منجزی را بین آن‌ها مشخص کرد. مهم‌ترین تکنولوژی‌های آموزشی در برنامه‌های توسعه پیش و بعد از انقلاب عبارت می‌باشند از: (۱) توسعه برنامه درسی، (۲) توسعه برنامه کمک درسی، (۳) اجرای روش‌های تدریس، (۴) اجرای روش‌های مدیریت، (۵) اجرای طرح‌های تحول، (۶) مراقبت، (۷) ارزشیابی و بازنگری، و (۸) داوری‌های بهنجارساز.

جدول ۵- تحلیل حکومت براساس تکنولوژی‌های آموزشی در برنامه‌های پیش و بعد از انقلاب

زمان	برنامه	گفتمان‌ها/عقلانیت‌ها	تکنولوژی‌ها
پیش از انقلاب	عمرانی اول (۱۳۳۳-۱۳۲۷)	فنی‌گرایی	● کتاب‌هایی در رابطه با کشاورزی و صنعتگری مانند مرغ‌داری، زنبورداری، دامپروری و جنگل‌کاری ابزار نهادی
	عمرانی دوم (۱۳۴۰-۱۳۳۴)	دموکراتیزه‌کردن آموزش	● چاپ کتاب در زمینه مبارزه با بی‌سوادی برای آموزش بزرگسالان ● ارائه برنامه درسی در زمینه کشاورزی و گیاه‌شناسی در آموزشگاه‌های ابتدایی و متوسطه ● ایجاد رشته‌های علوم طبیعی، هنرهای زیبا، و ادبیات و علوم اجتماعی

<ul style="list-style-type: none"> <li>● خرید و توسعه لوازم سمعی و بصری دانشسراهای کشور و وسائل آزمایشگاههای فیزیک، شیمی و طبیعی دبیرستانها</li> <li>● تجهیز دبستانها، کلاس‌های روستایی و هنرستانها</li> <li>● تکمیل و تجهیز آموزشگاه‌های کشاورزی</li> </ul>	<p>برنامه کمک درسی</p>			
<p>برگزاری کلاس‌های تربیت معلم برای تعلیم و تربیت آموزگار به منظور تدریس در دبیرستان‌های کشور ●</p> <p>آموزش حرفه‌ای سربازان معلم ● برگزاری کلاس‌های تابستانی به منظور ترقی سطح معلومات آموزگاران با هدف نهایی فراگیری تربیت و تعلیم صحیح</p>	<p>روش‌های تدریس</p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>● تکمیل و احداث دبستان (روستایی)، دبیرستان، هنرستان، آموزشگاه حرفه‌ای و کارگاه‌های اتومکانیک، احداث کارگاه‌های حرفه‌ای ● تأسیس کتابخانه در مدارس ● تکمیل و احداث دانشسراها اعم از معلمی، کشاورزی، تربیت بدنی و عشایری ● تشکیل اداره امور تعلیمات ابتدایی ● تشکیل اداره امور خانه‌داری</li> </ul>	<p>ابزار نهادی</p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>● تجدیدنظر در برنامه آموزشی دبیرستان ● ایجاد رشته‌های تحصیلی شامل ریاضی، طبیعی، ادبی و خانه‌داری در هنرستان‌های فنی ● ایجاد رشته‌های زراعت، دهداری، دامپروری، ماشین‌آلات کشاورزی، هنرهای روستایی و باغبانی در دبیرستان‌های کشاورزی</li> </ul>	<p>برنامه درسی</p>	<p>سوادِ سودبخش</p>	<p>عمرانی سوم (۱۳۴۶- ۱۳۴۱)</p>	
<p>انقلاب سفید (انقلاب شاه و مردم) شامل چهار اصل: ایجاد سپاه دانش، انقلاب اداری و آموزشی، آموزش رایگان و اجباری، و تعدیه رایگان</p>	<p>طرح‌های تحول</p>			
<p>ایجاد مکانیسم ارزشیابی کیفیت کادر آموزشی</p>	<p>ارزشیابی</p>			
<p>استعدادیابی دانش‌آموزان و دانشجویان و راهنمایی آن‌ها به رشته‌های مطلوب</p>	<p>مراقبت</p>			
<p>تدوین معیارهای احراز شرایط شایستگی تحصیلی از جمله برخورداری از دانش لازم و احساسات عالی ملی و میهنی</p>	<p>داوری‌های بهنجارساز</p>			



جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران ... ۲۵۵

ارائه آموزش‌های غیررسمی و خارج از نظام آموزشی مانند انواع آموزش‌های کوتاه‌مدت و حرفه‌ای وابسته به سازمان‌های دولتی و غیردولتی	روش‌های تدریس			
واگذاری مسئولیت‌های اداری و اجرایی و اختیار تصمیم‌گیری به استان‌ها و شهرستان‌ها و جلب مشارکت هرچه بیشتر معلمان و مردم در اداره امور آموزشی	روش‌های مدیریت			
اصلاح کتب درسی و ایجاد و توسعه برنامه‌های مربوط به راهنمایی تحصیلی و حرفه‌ای	برنامه درسی	عقلانی‌گرایی اقتصادی		
تهیه تجهیزات، کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها	برنامه کمک درسی			
● پیش‌بینی برنامه‌ها و روش‌های راهنمایی و کشف استعدادها و علاقه کودکان ● برقراری تناسب بین مواد مشترک و مواد تخصصی در تنظیم برنامه‌های تحصیلی در دوره‌های گوناگون، با توجه به قوانین رشد عقلی و شخصیت کودکان و جوانان ● تنظیم پرونده تحصیلی و مشاهده و آزمایش تدریجی و مستمر دانش‌آموزان به وسیله معلمان	مراقبت			
● برخورداری نظام آموزش از ویژگی انعطاف‌پذیری و سرشار از تحرک اجتماعی ● سازمان‌دهی دوره‌ها و مراحل گوناگون تحصیلی ● ارتقاء به تحصیلات عالی‌تر به شرط ابراز استعداد و کار در زمینه حرفه‌ای و فنی	سلسله‌مراتب			
● پرورش نیروی جسمانی و عقلانی و سجایای اخلاقی مقدم بر تعلیم ● ایجاد هماهنگی بین هدف‌های تربیتی و شیوه‌های تنظیم برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش و تهیه و تدوین کتب درسی	تربیت			
تربیت معلم و اصلاح روش‌های تعلیم و کارآموزی منظم معلمان شاغل	روش‌های تدریس			

<ul style="list-style-type: none"> <li>● طرح نظام جدید آموزش و پرورش ایران به منظور هدایت برنامه‌های راهنمایی و حرفه‌ای در وزارت آموزش و پرورش</li> </ul>	<p>طرح‌های تحول</p>		
<p>احداث مدارس</p>	<p>ابزار نهادی</p>	<p>رشد آموزشی همراه با عدالت توزیعی</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ایجاد تناسب بیش‌تر و تعادل بهتر بین سطوح و اجزاء انواع آموزش و پرورش و بهبود کیفیت آن</li> <li>● برقراری تطابق و توافق بیش‌تر میان نظام آموزشی کشور و احتياجات متنوع و روبه‌افزایش نیروی انسانی در بخشهای گوناگون تولیدی و اجتماعی و فرهنگی</li> <li>● منعطف‌سازی برنامه‌های درسی متوسطه</li> </ul>	<p>برنامه درسی</p>		<p>عمرانی چهارم (۱۳۵۱- ۱۳۴۷)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● تجدیدنظر در سازمان اداری وزارت آموزش و پرورش مانند تمرکززدایی و استانی کردن مدیریت امور آموزشی، شرکت دادن مقامات محلی و مردم در اداره و نظارت بر امور آموزشی از طریق شوراهای آموزشی، کاهش تراکم کار اداری در مرکز و...</li> <li>● ایجاد موسسه ویژه جهت پرورش مدیران آینده امور آموزشی، سرمایه‌گذاری بخش خصوصی، ادغام واحدهای آموزشی،</li> <li>● تشکیل سپاهیان دانش دختر</li> </ul>	<p>روش‌های مدیریت</p>	<p>عقلانی‌گرایی اقتصادی</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● توسعه برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای</li> <li>● ایجاد تناسب بین محتوای دروس و نیازهای کشور</li> </ul>	<p>برنامه درسی</p>	<p>عقلانی‌گرایی اقتصادی</p>	<p>عمرانی پنجم (۱۳۵۵- ۱۳۵۱)</p>
<p>اجرای برنامه‌های آموزشی تربیت معلم و آموزش کوتاه‌مدت فنی و تربیت حرفه‌ای</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ایجاد مراکز تربیت معلم</li> <li>● تأسیس صندوق کارآموزی با مشارکت بخش خصوصی به منظور تربیت افراد حرفه‌ای</li> </ul>	<p>روش‌های تدریس</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● کاربرد روش‌های علمی مدیریت و تفویض اختیارات اجرایی</li> <li>● جذب و نگهداری افراد باصلاحیت در خدمات آموزشی</li> <li>● تأمین اعتبارات لازم</li> <li>● ایجاد واحدهای فنی و حرفه‌ای جدید در</li> </ul>	<p>روش‌های مدیریت</p>		

جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران ... ۲۵۷

		آموزش بزرگسالان	● تشکیل شورای عالی آموزش فنی و تربیت حرفه‌ای توسعه برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای؛ ایجاد تناسب بین محتوای دروس و نیازهای حرفه‌ای بزرگسالان	طرح‌های تحول
			تشکیل و اعزام سپاهیان دانش به روستاها و در عین حال استفاده از وسائل ارتباطی جمعی	ابزارهای نهادی
بعد از انقلاب	اول توسعه (۱۳۷۲- ۱۳۶۸)	استقلال انسانی	بازنگری و تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش متناسب با نیازهای جامعه و برنامه توسعه کشور	طرح‌های تحول
			اصلاح ساختار اداری و شیوه‌های اجرایی	روش‌های مدیریتی
		حرفه‌ای‌گرایی	ارتقاء کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و انطباق موضوعی و محتوایی آن‌ها با نیازهای شغلی برنامه توسعه	برنامه درسی
			● اشاعه دانش فنی و حرفه‌ای در سطح جامعه ● بسیج امکانات و بهره‌برداری موثر از ظرفیت‌های آموزش فنی و حرفه‌ای کشور ● اصلاح سازمان و مدیریت اجرایی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ● استفاده از امکانات واحدهای تولیدی و خدماتی و جلب مشارکت بخش غیردولتی	روش‌های مدیریتی
			تغییر محتوای آموزشی، حذف برخی عناوین گذشته و اضافه‌شدن عناوین جدیدی	برنامه درسی
		آموزش انقلابی	● تغییرات گسترده در نحوه گزینش و آموزش معلمان از طریق مراکز تربیت معلم ● به‌وجودآوردن تشکل‌های دولتی برای نظارت بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان و معلمان در محیط‌های آموزشی از جمله انجمن اسلامی، بسیج دانش‌آموزی و دانشجویی، امور تربیتی ● تحمیل برخی مقررات مربوط به رفتار دانش‌آموزان، به‌ویژه در مدارس دخترانه، و تعطیل مدارس مختلط ● تفتیش عقاید و تجسس درباره آراء و باورهای سیاسی و مسلکی دانش‌آموزان داوطلب ورود به دانشگاه	مراقبت

تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان از طریق تبیین تعلیم اصول و معارف احکام دین مبین اسلام و مذهب حقه جعفری اثنی عشری براساس عقل، قرآن و سنت معصومین (ع)	داوری‌های بهنجارساز			
طرح نظام جدید آموزش و پرورش، و ایجاد نظام آموزش فنی و حرفه‌ای متناسب	طرح‌های تحول			
تربیت نیروهای کافی برای تمامی مقاطع تحصیلی	روش‌های تدریس	دموکراتیزه کردن آموزش		
سیاست عدم تمرکز در فعالیت‌های اجرایی و واگذاری اختیارات و مسئولیت بیش‌تر به واحدهای منطقه‌ای و آموزشگاه‌ها و...	روش‌های مدیریتی			
ایجاد فضاهای آموزشی متناسب همراه با امکانات لازم، و همچنین اصلاح قوانین و آئین‌نامه‌های مربوط به تهیه فضای آموزشی	ابزارهای نهادی			
آموزش اجباری	برنامه درسی	دموکراتیزه کردن آموزش (عدالت)	دوم توسعه	۱۳۷۸- (۱۳۷۴)
احداث مدارس	ابزار نهادی	آموزشی همگانی به‌ویژه روستایی)		
- تقویت، اجرای شیوه صحیح و هماهنگی در برنامه‌های آموزشی و پرورشی - فراهم نمودن زمینه‌های لازم و کافی برای رشد و تربیت نیروی انسانی مناطق محروم و روستایی کشور	برنامه درسی	عقلانی‌گرایی اقتصادی		
استفاده از وسائل کمک آموزشی، صداوسیما و تکنولوژی مناسب جهت تأمین نیازهای داخلی و برقراری ارتباط بین بخش‌های آموزشی و نیازهای صنایع داخلی	برنامه کمک درسی			
ایجاد نظام ارزشیابی و بازنگری و اصلاح و تکمیل برنامه‌های آموزشی و همچنین بازنگری در سیستم آموزشی کشور	ارزشیابی و بازنگری			
ایجاد زمینه‌های لازم و کافی برای ارتقاء سطح علمی و فرهنگی و ادامه تحصیل معلمان کشور	روش‌های تدریس			

تأمین زمینه ایجاد کادر وسیع مدیران	روش‌های مدیریتی		
استفاده از ابزارهای مناسب آموزش، به‌خصوص آموزش از راه دور در گسترش و توسعه کمی و کیفی آموزش‌ها	برنامه کمک درسی	دموکراتیزه کردن آموزش (عدالت آموزشی روستایی)	سوم توسعه (۱۳۸۳-۱۳۷۹)
تنظیم، اصلاح و تجدیدنظر در ساختار نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش	طرح‌های تحول		
● عدم کاهش منابع مالی از برنامه ابتدایی و حفظ سهم مناسب برای این برنامه، تنوع‌بخشی و تجهیز منابع مالی ● بهبود مدیریت منابع و استفاده کارآمد از ظرفیت‌ها و امکانات موجود در آموزش و پرورش، کاهش تمرکز و افزایش اختیارات مدیران در سطوح گوناگون	روش‌های مدیریت		
انعطاف‌پذیری، پویایی و ایجاد تنوع در برنامه‌ها، شیوه‌ها و نظام‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای با توجه به پیشرفت فناوری، الگوی توسعه کشور و نیاز بازار کار	برنامه درسی	حرفه‌ای‌گرایی	
اصلاحات سازمانی، نهادی و تشکیلاتی در راستای ارتقای ظرفیت‌های سیاست‌گذاری و مدیریتی در بخش آموزش فنی و حرفه‌ای	طرح‌های تحول		
● بهبود مدیریت منابع و استفاده کارآمد از ظرفیت‌های موجود در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ● تنوع‌بخشی، تأمین و تجهیز منابع مالی و افزایش مشارکت‌های مردمی و بخش غیردولتی، بهبود کیفیت و ارتقای کارایی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای	روش‌های مدیریت		
اصلاح نظام آموزشی کشور و آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها؛ نوسازی و بازسازی سیاستها و راهبردهای پژوهشی، فن‌آوری و آموزشی؛ تهیه برنامه‌های جامع توسعه علمی و فن‌آوری کشور	طرح‌های تحول	جامعه/اقتصاد دانش (توسعه دانایی محور)	چهارم توسعه (۱۳۸۸-۱۳۸۴)
● اجباری کردن آموزش تا پایان دوره راهنمایی ● فراهم آوردن امکانات مناسب برای رفع محرومیت آموزشی	برنامه درسی	دموکراتیزه کردن آموزش	

آموزشی ● ایجاد و گسترش اماکن و فضاهای

آموزشی، پرورشی و ورزشی به تناسب جنسیت و تهیه و

اجرای برنامه‌های لازم برای گسترش آموزش پیش‌دبستانی و آمادگی به‌ویژه در مناطق دوزبانه ● اصلاح برنامه‌های آموزشی و درسی و تعمیق و بهبود آموزش ریاضی، علوم و زبان انگلیسی				
● بهره‌گیری از فن‌آوری اطلاعات در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی کلیه سطوح و تجهیز مدارس کشور به امکانات رایانه‌ای و شبکه اطلاع‌رسانی	برنامه کمک درسی			
● ارتقای توانایی و مهارت حرفه‌ای معلمان با استفاده از تجارب بین‌المللی و شرایط بومی کشور ● روزآمد نگهداشتن دانش و مهارت‌های کارکنان آموزش و پرورش در زمینه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات	روش‌های تدریس			
تدوین و اجرای نظام سنجش صلاحیت علمی و رتبه‌بندی معلمان و ارتقای سطح آموزشی و تحصیلی آنان	ارزشیابی			
وضع و اجرای مقررات لازم برای تأمین جذب و نگهداشت نیروی انسانی مورد نیاز مناطق کم‌تر توسعه‌یافته کشور	تنظیم			
ایجاد نهاد سیاست‌گذار در آموزش فنی و حرفه‌ای و علمی ● کاربردی	طرح‌های تحول			
استقرار نظام کارآموزی و کارورزی برای تمام آموزش‌های رسمی (متوسطه و عالی)، غیررسمی فنی و حرفه‌ای و علمی - کاربردی	روش‌های تدریس	حرفه‌ای‌گرایی		
تدوین نظام استاندارد و ارزشیابی مهارت نیروی کار کشور با رویکرد بین‌المللی	ارزشیابی			
تغییر محتوای دروس فارسی، عربی، تعلیمات دینی، تعلیمات اجتماعی در مقاطع گوناگون آموزشی به‌ویژه مقطع ابتدایی	برنامه درسی	ملی‌گرایی و هویت‌گرایی اسلامی		
● تحول در برنامه‌های آموزشی و پرورشی و درسی جهت کسب شایستگی‌های مورد نیاز فرد ایرانی توسط دانش‌آموختگان دوره آموزش عمومی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و نیازسنجی و به‌کارگیری	برنامه درسی	آموزش اسلامی - ایرانی	پنجم توسعه (۱۳۹۴-۱۳۹۰)	

دانش‌آموختگان دوره آموزش عمومی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و نیازسنجی و به‌کارگیری

<p>فناوری ● ارائه برنامه جامع آموزش قرآن اعم از روان‌خوانی و فهم قرآن و برنامه تلفیقی قرآن، معارف اسلامی و عربی با اهداف قرآنی</p> <p>● برنامه‌ریزی جهت تدوین برنامه‌های آموزشی ارتقاء سلامت جسمانی و روانی مبتنی بر آموزه‌های دینی و قرآنی</p>				
<p>به‌کارگیری فناوری ارتباطات و اطلاعات در کلیه فرآیندها</p>	<p>برنامه کمک درسی</p>			
<p>● هدایت تحصیلی بر اساس علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای و سرمایه انسانی مورد نیاز کشور ● بسترسازی و ایجاد انگیزه لازم برای ورود دانش‌آموزان مستعد به رشته‌های علوم انسانی</p> <p>● بسترسازی مناسب برای کسب حداقل یک شایستگی و مهارت با توجه به نیاز بازار کار تا پایان برنامه برای تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری</p>	<p>مراقبت</p>			
<p>● اصلاح نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با تأکید بر رویکرد ارزشیابی برای تحقق فرآیند یاددهی ● یادگیری در کلیه دوره‌های تحصیلی ● استقرار نظام تضمین کیفیت جهت پایش، ارزشیابی، اصلاح و افزایش بهره‌وری ● سنجش و ارتقاء صلاحیتهای حرفه‌ای نیروی انسانی موجود و مورد نیاز آموزش و پرورش بر اساس شاخصهای آموزشی و پرورشی</p>	<p>ارزشیابی</p>			
<p>منعطف‌سازی مدارس و گسترش اجرای برنامه‌های تلفیقی و فراگیر</p>	<p>برنامه درسی</p>			
<p>طرح سنجش کودکان و افزایش امر مشاوره در این مدارس</p>	<p>مشاوره</p>		<p>رفاه آموزشی ویژه</p>	
<p>توسعه مدارس استثنایی</p>	<p>ابزار نهادی</p>			
<p>توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای متناسب با نیازهای بازار</p>	<p>برنامه درسی</p>			<p>عقلانی‌گرایی اقتصادی</p>
<p>استقرار نظام کارآموزی و کاروزی در آموزش‌های رسمی متوسطه و غیررسمی فنی و حرفه‌ای</p>	<p>روش‌های تدریس</p>			

<p>● برنامه‌ریزی برای برقراری توازن بین تعداد دانش‌آموزان در رشته‌های گوناگون تحصیلی متناسب با نیازهای جامعه ● افزایش و تسهیل مشارکت بهره‌برداران از آموزش فنی و حرفه‌ای در بخش‌های دولتی و غیردولتی ● اعطاء تسهیلات مالی و تأمین فضاهای فیزیکی و کالبدی ● انطباق سیاست‌گذاری و مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی با نیاز کشور؛ تأسیس و توسعه مراکز آموزشی دوره‌های کاردانی در بخش‌های خصوصی و تعاونی ● رتبه‌بندی مراکز آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رسمی و غیررسمی</p>	<p>روش‌های مدیریت</p>		
--	-----------------------	--	--

### ۳-۵- سوژه‌های حکومت در سیاست آموزشی ایران

سیاست‌های آموزشی، ابزاری برای تولید سوژه‌های اخلاقی‌اند، سوژه‌هایی که در/از طریق عقلانیت سیاسی حاکم بر تکنولوژی‌ها و رویه‌ها برساخت می‌یابند و جوری رفتار می‌کنند که مد نظر دولت است. سیاست‌های آموزشی در ایران، افراد را به سوژه‌های خودتنظیمی تبدیل می‌کنند که بدون این‌که خود بدانند، بر خودشان و دیگران حکومت می‌کنند و از این طریق انضباط می‌یابند. سیاست‌های آموزشی از طریق نهاد مدرسه، آذهان سوژه‌ها را به سمت اهداف مشخص حکومتی سوق می‌دهند.

یکی از موضوعات کلیدی در تحلیل حکومت، پرسش از آشکال سوژکتیویته‌ای است که توسط عقلانیت‌ها و تکنولوژی‌های حکومت ایجاد می‌شوند. افراد، اجتماعات، بازارها و شرکت‌ها، مناطق، دولت‌ها، جمعیت‌های ویژه، نهادها و سازمان‌های بین‌المللی، جوامع مدنی و حتی خود جامعه بین‌المللی، تماماً ابژه‌ها و سوژه‌های بالقوه حکومت‌اند. دیدگاه حکومت‌مندی به‌طور ویژه علاقه‌مند بررسی این موضوع است که چگونه این عاملیت‌ها، هم سوژه و هم ابژه حکومت - کنش‌گران آزاد خودحکومت‌گر - هستند (Death, 2011: 25).



تحلیل حکومت‌مندی به ما نشان داد که چگونه سوژه‌های آموزشی بر خودشان و دیگران حکومت می‌کنند و به سمت چه هدفی؟ نتایج تحقیق حاکی از آن است که چگونه روابط قدرت بر تولید سوژه‌های اخلاقی تأثیر می‌نهد. نتایج دلالت بر آن دارد که گفتمان‌ها از یک طرف روابط قدرت را بازنمایی می‌کنند و از طرف دیگر منجر به تولید سیاست‌های آموزشی می‌شوند که از طریق تکنولوژی‌های سلطه و خود، سعی در تولید سوژه‌های اخلاقی دارند. سیاست اجتماعی و نوعاً سیاست آموزشی، به‌زعم دوهرتی، نمود مستقیم دستورالعمل<sup>۱</sup> و عدم دستورالعمل<sup>۲</sup> دولت است. آن، اعمال شکلی از قدرت است که به تعبیر فوکو درصدد تمهید اشیاء می‌باشد. اشیایی که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته‌اند، در معنای وسیع کلمه، مردان، و به‌طور مشخص عاملیت‌های آموزشی در دو سطح خرد (دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و مسئولان) و کلان (مدرسه و نهادهای مرتبط) هستند. گفتمان‌های سیاست آموزشی در ایران، ابزاری برای انضباط و بهنجارسازی افراد بوده و قصد دارند آن‌ها را به سوژه‌های تابع اهداف حکومتی تبدیل کنند.

تحلیل متون سیاست آموزشی در برنامه‌های توسعه پیش و بعد از انقلاب، نشان داد که سیاست آموزشی در ایران، همواره نقش تاریخی در شکل‌دهی و حمایت از ایده‌های هویت ملی داشته و دارد. تأکید بر هویت ملی در قالب گفتمان ملی‌گرایی، در برنامه پنجم عمرانی پیش از انقلاب و مشخصاً در برنامه‌های چهارم و پنجم توسعه بعد از انقلاب قابل مشاهده است. البته تفاوت این مقاطع زمانی در این است که در برنامه چهارم بعد از انقلاب، انقطاع گفتمانی در این گفتمان را شاهدیم که این امر به نوبه خود، سوژکتیویته متفاوتی را برساخت می‌دهد. بدین معنی که در گفتمان‌های ملی‌گرایی پیش از انقلاب، سوژه مورد نظر عمدتاً براساس یک سوژه با «هویت ایرانی» برساخت یافته است. اما در گفتمان ملی‌گرایی بعد از انقلاب، گفتمان «ملی‌گرایی

---

1. agenda  
2. non-agenda

اسلامی» را با وجه دینی و ارزشی شاهدیم که یکی از کارکردهای اصلی سیاست آموزشی در رابطه با تولید سوژه در قالب این گفتمان، هویت‌سازی اسلامی - ایرانی است. براساس این گفتمان، نقطه آرمانی تمامی سیاست‌های آموزشی، تولید سوژه‌هایی است که رفتار خود، دیگران و حتی دولت را وفق آرمان‌های ایران اسلامی تنظیم کنند. این سوژه‌ها با واجد بودن سه ویژگی دانش، مهارت و تربیت اسلامی، از ذات ایرانی - اسلامی برخوردار بوده و در نتیجه در طبقه خود قرار می‌گیرند. اما سوژه‌هایی که فاقد این سه ویژگی باشند، در طبقه دیگری بر ساخت می‌یابند. به عبارتی، در این جا، با تکنولوژی انضباطی داوری‌های بهنجارساز مواجه‌ایم. تکنولوژی‌ای که براساس آن، سوژه‌های واجد دانش، مهارت و تربیت اسلامی به‌عنوان گروه بهنجار طبقه‌بندی شده و سوژه‌های فاقد این ویژگی‌ها و کیفیات، به‌عنوان گروه نابهنجار طبقه‌بندی می‌شوند.

همان‌طور که سابق اشاره شد، عقلانیت حاکم بر سیاست آموزشی ایران، یک حکومت‌مندی نومحافظه‌کار است. براساس این عقلانیت، نظام آموزشی در ایران، چه در دوره پیش و چه در دوره بعد از انقلاب، یک نظام متمرکز است که گرچه سعی کرده از برنامه پنجم عمرانی به بعد، به سمت عدم تمرکز حرکت کند، اما ساختار آن باینبراینت دولتی و متمرکز است. آغاز این تمرکز و حاکمیت دولت بر سیاست آموزشی، ابتدا به تأسیس دارالفنون (۱۲۲۸)، وزارت علوم (۱۲۳۲) و تصویب متمم قانون اساسی مشروطیت (۱۲۸۶)، و بعدها به اصل نوزدهم متمم قانون اساسی (۱۲۸۵) برمی‌گردد که براساس آن، مقرر شد تمام مدارس و مکاتب باید تحت ریاست و مراقبت وزارت علوم و معارف باشند. بعدها با تصویب قانون اداری معارف، قانون اساسی معارف و قانون تشکیل شورای عالی معارف، به تدریج بر میزان دخالت دولت افزوده شد. گرچه با تصویب قانون شوراهای آموزش و پرورش منطقه‌ای (۱۳۴۸) و قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان‌ها، شهرستان‌ها و مناطق کشور (۱۳۷۲)، اختیاراتی به مناطق داده شد، اما سازمان آموزش و پرورش رسمی ایران از گذشته تاکنون به‌صورت مرکزی اداره شده است. بدین معنی که امور اساسی و مهم

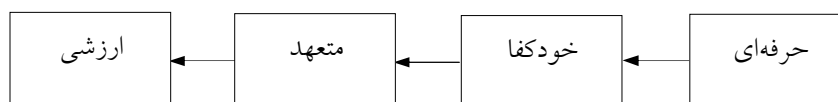
تعلیم و تربیت در مرکز (تهران) انجام می‌شود و ادارت آموزش و پرورش و مدارس مجری برنامه‌ها و دستورهای داده‌شده از مرکز هستند (صافی، ۱۳۸۸: ۱۳).

از طرفی، کردارهای سیاست آموزشی در ایران بعد از انقلاب، نوعی بوروکراسی شبانی را برمی‌تاباند. بوروکراسی‌ای که از یک طرف علاقه شبان‌گونه به رفاه دانش‌آموزان دارد و از طرف دیگر علاقه بوروکراتیک به برساخت دانش‌آموزانی دارد که از نظر اجتماعی ذی‌صلاح و منضبط‌اند. هدف نهایی قدرت شبانی حاکم بر سیاست آموزشی، مراقبت از فرد و جامعه و در عین حال تأمین رستگاری فرد در آخرت است. حاکمیت گفتمان‌های «آموزش انقلابی» در برنامه اول توسعه و «آموزش اسلامی - ایرانی» در برنامه پنجم توسعه، دلالت بر نهادی‌سازی و اعمال کردارهای شبانی در برساخت و هدایت سوژه‌ها دارد.

سیاست‌های آموزشی در ایران، قصد دارند سوژه‌های متفاوتی را تولید کنند. این سوژه‌ها می‌تواند یک فرد (دانش‌آموز، معلم و کارمند)، یک نهاد آموزشی (مدرسه) و حتی یک ملت (جامعه ایرانی) باشد که هر کدام برای هدف خودحکومتی پرورش می‌یابند. اما آنچه مسلم است، این که تمامی این سوژکتیویته‌ها، تحت تأثیر گفتمان‌های حاکم بوده‌اند و شاهدیم که در برنامه‌های گوناگون، بسته به گفتمان غالب، این سوژکتیویته نیز تغییر یافته است. گرچه در اغلب برنامه‌های توسعه پیش و بعد از انقلاب، سوژه‌های فنی، حرفه‌ای، خوداشتغال‌زا، و فراگیر بیش‌ترین فراوانی را طول سیاست‌ها داشته‌اند، اما در سیاست‌های آموزشی پیش از انقلاب، در سوژکتیویته دانش‌آموزان، معلمان و مدیران، وجه حرفه‌ای غالب بود، درحالی‌که در زمان بعد از انقلاب (به‌ویژه برنامه پنجم توسعه)، وجه ارزشی و پرورشی وارد گفتمان‌ها شده و در کنار وجه فنی سوژه‌ها و حتی مقدم بر آنان قرار گرفته است. به‌طوری‌که در برخی موارد، به تبع گفتمان دینی و ایدئولوژیک حاکم بر سیاست آموزشی، کردارهای

تقسیم‌کننده<sup>۱</sup> سوژه‌ها در سیاست‌های آموزشی بعد از انقلاب، مبتنی بر همین وجه ارزشی سوژه‌ها بوده است، کردارهایی که دستگاه‌های انضباطی از آن‌ها برای طبقه‌بندی و سلسله‌مراتبی کردن سوژه‌های خود و دیگری در ارتباط با هم‌دیگر استفاده می‌کنند (Foucault, 1979: 181؛ به نقل از Vaz and Bruno, 2003: 227). از طریق کردارهای تقسیم‌کننده، سوژه یا درون خودش تقسیم می‌شود و یا از دیگران جدا می‌شود. این فرآیند، سوژه را به یک اُبژه بدل می‌کند (فوکو، ۱۳۹۰: ۴۰۷). طبق این کردارها، سوژه‌های آموزشی که واجد ارزش‌های انقلاب باشند، در طبقه خود و سوژه‌های خارج از آن در طبقه دیگری قرار می‌گیرند.

در زمان پیش از انقلاب، نظام آموزشی به دنبال سوژه‌های فنی و حرفه‌ای بود که بتواند با برخورداری از سواد سودبخش اقتصادی و اجتماعی، به نیازهای جامعه پاسخگو باشند. اصولاً هدف کل نظام آموزشی، پاسخگویی به نیازهای متحول اقتصادی و اجتماعی کشور بود. اما بعد از انقلاب، سوژه‌های آموزشی، عموماً سوژه‌هایی هستند که با توجه به شرایط حاکم بر جامعه بعد از انقلاب، ابتدا براساس گفتمان خودکفایی و استقلال انسانی در برنامه اول توسعه و با توجه به نیاز جامعه، به عنوان نیروی انسانی متخصص مستقل و خودکفا تعریف شده و دولت به دنبال برساخت چنین سوژه‌هایی بوده است. بعدها بر اثر شرایط انقلاب، برساخت سوژه‌های متعهد به انقلاب و ارزش‌های آن مورد توجه قرار گرفت و در نهایت نیز، به‌خصوص در اواخر برنامه چهارم و سرتاسر برنامه پنجم توسعه، با غلبه وجه ایدئولوژی و مذهب بر نظام آموزشی، تولید سوژه‌های ارزشی و سوژه‌های برخوردار از ارزش‌های اسلامی منظور بوده است.



شکل ۳- تحول سوژه‌های آموزشی از حرفه‌ای به ارزشی

## 1. dividing practices

کتاب درسی ایران بعد از انقلاب، مشتمل بر مطالبی است که برپایه یک نظام ارزشی مذهبی، به داوری درباره دنیا و افراد و رویدادهای تاریخی می‌پردازند. تفاوت‌هایی که در دنیای مدرن جزئی از واقعیت‌های بدیهی جامعه‌های چندفرهنگی به شمار می‌روند، در کتاب درسی به تقسیم و قراردادن انسان‌ها در گروه‌های مجزا و متفاوت تبدیل می‌شوند. بازتاب این امر، ارائه و تبلیغ مفاهیم دوتایی چون اسلام/دشمنان اسلام، ایران/دشمنان ایران، امت مسلمان/غیرمسلمانان، اسلام/سایر ادیان، کافر/خداپرست، مومن واقعی/منافق، مستضعف/مستکبر، و فقیر/غنی در بخش‌های گوناگون کتاب درسی است (پیوندی، ۱۳۸۷) که طبیعتاً سوژه‌هایی را برساخت می‌دهند که واجد کیفیات مطلوب نظام ارزشی حاکم باشند.

در مورد معلمان و مدیران نیز، باید گفت که سیاست‌های آموزشی مورد تحلیل در برنامه‌های توسعه پیش و بعد از انقلاب، در قالب گفتمان حرفه‌ای‌گرایی، معلم را به‌عنوان یک فرد «حرفه‌ای» تلقی کرده است. حتی شاهدیم که در برنامه عمرانی چهارم، مدیران نیز به‌عنوان یک سوژکتیویته دست‌کاری می‌شوند. هدف گفتمان عقلانی‌گرایی اقتصادی در این برنامه آن است که از طریق ایجاد موسسات ویژه جهت پرورش مدیران آینده امور آموزشی، مدیرانی حرفه‌ای برساخت دهند.

خلاصه این‌که، سیاست‌های آموزشی ایران حاکی از این ایده هستند که از طریق کردارهای گفتمانی و تکنولوژی‌های اعمال‌شده اعم از نهادی و غیرنهادی، هر کسی باید جویری در رابطه با خودش کار کند که بتواند خودش را به یک نوع ویژه‌ای از سوژه تبدیل کند. یک چنین برساختی از سوژه، باید مطلوب هر کسی باشد. از این رو، محقق موافق با ادواردز<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) و فِجر (۲۰۰۶) معتقد است ماده‌ای که در این‌جا حکومت می‌شود، اراده معطوف به حکومت است.

جدول ۶ تحلیل حکومت براساس سوژه‌های آموزشی در برنامه‌های پیش و بعد از انقلاب

پیش از انقلاب	گفتمان‌ها/عقلانیت‌ها	تکنولوژی‌ها	سوژه‌ها	بعد از انقلاب	گفتمان‌ها/عقلانیت‌ها	تکنولوژی‌ها	سوژه‌ها
عمرانی اول (۱۳۳۳- ۱۳۲۷)	فنی‌گرایی	برنامه درسی	برخوردار از دانش فنی	اول توسعه (۱۳۷۲- ۱۳۶۸)	استقلال انسانی	طرح‌های تحول	متخصص خودکفا و غیرمتخصص غیر خودکفا
		ابزار نهادی				روش‌های مدیریتی	
عمرانی دوم (۱۳۴۰- ۱۳۳۴)	دموکراتیزه کردن آموزش	برنامه درسی	● دانش‌آموزان فراگیر ● معلمان حرفه‌ای و دبیران فنی		حرفه‌ای‌گرایی	برنامه درسی	حرفه‌ای و خوداشتغال‌زا واجد ارزش‌های انقلاب
		برنامه کمک درسی					
		روش‌های تدریس					
		ابزار نهادی					
عمرانی سوم (۱۳۴۶- ۱۳۴۱)	سوادِ سودبخش	برنامه درسی	● دانش‌آموزان و معلمان واجد سوادِ سودبخش اقتصادی و اجتماعی ● مدیران، معلمان و مردم شریک		آموزش انقلابی	برنامه درسی	واجد ارزش‌های انقلاب و شیعه
		طرح‌های تحول					
		ارزشیابی					
		مراقبت					
		داوری‌های بهنجارساز					
		روش‌های تدریس					
		روش‌های مدیریت					
						مراقبت	
						داوری‌های بهنجارساز	
						طرح‌های تحول	

<p>● روستاییان، زنان و شهروندان فراگیر</p> <p>● شرکای غیردولتی</p> <p>● گروه‌های ویژه فراگیر</p>	روش‌های تدریس	<p>دموکراتیزه کردن آموزش</p>		<p>● دانش‌آموزان خوداشتغال‌زا، حرفه‌ای، علاقه‌مند به تحصیلات حرفه‌ای</p> <p>● دبیران و معلمان حرفه‌ای</p>	برنامه درسی	<p>عقلانی‌گرایی اقتصادی</p>	
	روش‌های مدیریتی				برنامه کمک درسی		
	ابزارهای نهادی				مراقبت		
	روش‌های تدریس				سلسله‌مراتب		
	روش‌های مدیریتی				تربیت		
	ابزارهای نهادی				روش‌های تدریس		
					طرح‌های تحول		
<p>دانش‌آموزان روستایی فراگیر</p>	برنامه درسی	<p>دموکراتیزه کردن آموزش (عدالت آموزشی همگانی به‌ویژه روستایی)</p>	<p>دوم توسعه (۱۳۷۸-۱۳۷۴)</p>	<p>فراگیر و غیرفراگیر</p>	ابزار نهادی	<p>رشد آموزشی همراه با عدالت توزیعی</p>	<p>عمرانی چهارم (۱۳۵۱-۱۳۴۷)</p>
	ابزار نهادی						
<p>دانش‌آموزان ماهر و نیمه‌ماهر برخوردار از</p>	برنامه درسی	<p>عقلانی‌گرایی اقتصادی</p>		<p>● دانش‌آموزان حرفه‌ای و برخوردار از دانش روز</p>	برنامه درسی	<p>عقلانی‌گرایی اقتصادی</p>	
	برنامه کمک درسی						

۲۷۰ فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، شماره ۲۱، زمستان ۹۳

دانش فنی و حرفه‌ای	ارزشیابی و بازنگری			● مدیران و مردم شریک	روش‌های مدیریت		
	روش‌های تدریس						
	روش‌های مدیریتی						
● دانش‌آموزان محروم فراگیر ● مدیران مستقل و خودمختار	برنامه کمک درسی	دموکراتیزه کردن آموزش (عدالت آموزشی روستایی)	سوم توسعه (۱۳۸۳- ۱۳۷۹)	● دانش‌آموزان ماهر و ذی‌صلاح از نظر فنی و علمی ● معلمان حرفه‌ای، ذی‌صلاح و متخصص ● مدیران علمی و خودمختار در اجرا	برنامه درسی	عقلانی‌گرایی اقتصادی	عمرانی پنجم (۱۳۵۵- ۱۳۵۱)
● دانش‌آموزان حرفه‌ای ● شرکای مردمی و غیردولتی	برنامه درسی	حرفه‌ای‌گرایی			روش‌های		
	طرح‌های تحول				تدریس		
	روش‌های مدیریت				روش‌های مدیریت		
● دانش‌آموزان خلاق، نوآور، کارآفرین، فراگیر، پژوهشگر مستقل، دیجیتال	طرح‌های تحول	جامعه/اقتصاد دانش (توسعه دانایی‌محور)	چهارم توسعه (۱۳۸۸- ۱۳۸۴)	به‌ویژه در سطح استان‌ها و شهرستان‌ها	طرح‌های تحول برنامه درسی		



جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران ... ۲۷۱

<p>● دانش‌آموزان محروم فراگیر، دارای قابلیت ریاضی، علوم و زبان انگلیسی</p> <p>● معلمان توانمند و حرفه‌ای برخوردار از تجارب بین‌المللی و دانای شرایط بومی کشور، باانگیزه، واجد صلاحیت علمی، بهره‌مند از فن‌آوری اطلاعات</p> <p>● کارکنان واجد دانش و مهارت‌های به‌روز</p>	<p>برنامه درسی</p> <p>برنامه کمک درسی</p>	<p>دموکراتیزه‌کردن آموزش</p>	<p>● نظام آموزشی پاسخگو به نیازهای متحول اقتصادی و اجتماعی کشور</p>	<p>روش‌های تدریس</p>		
	<p>روش‌های تدریس</p> <p>ارزشیابی</p> <p>تنظیم</p> <p>برنامه درسی</p>					
<p>دانش‌آموزان دانا، ماهر (براساس استانداردهای بین‌المللی)، تحصیل کرده و توانمند</p>	<p>طرح‌های تحول</p>	<p>حرفه‌ای‌گرایی</p>	<p>بزرگسالان واجد سواد عمومی و نیز حرفه‌ای</p>	<p>برنامه درسی</p>	<p>آموزش بزرگسالان</p>	
	<p>روش‌های تدریس</p>					
	<p>ارزشیابی</p>					

<p>برخوردار از هویت زبانی و تاریخی ایرانی اسلامی</p>	<p>برنامه درسی</p>	<p>ملی‌گرایی و هویت‌گرایی اسلامی</p>					
<p>● آگاه، ماهر و تربیت‌شده براساس ارزش‌ها و آرمان‌های اسلامی ● ایرانی، بانگیزه، ماهر، بهره‌ور، حرفه‌ای، دانای قرآن، سالم جسمی، روحی و روانی، و واجد قابلیت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات ● آشنا به گویش و ادبیات بومی محلی</p>	<p>برنامه درسی برنامه کمک درسی مراقبت ارزشیابی</p>	<p>آموزش اسلامی - ایرانی</p>	<p>پنجم توسعه (۱۳۹۴- ۱۳۹۰)</p>		<p>ابزارهای نهادی</p>		

جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران ... ۲۷۳

<ul style="list-style-type: none"> <li>● دانش‌آموزانِ (دختر) محرومِ فراگیر</li> <li>● کودکانِ دانش‌آموز استثناییِ برخوردار از توانمندی‌ها و مهارت‌های لازم</li> </ul>	برنامه درسی	رفاه آموزشی ویژه					
	مشاوره						
	ابزار نهادی						
دانش‌آموزانِ حرفه‌ای مطابق با نیازهای بازار	برنامه درسی	عقلانی‌گرایی اقتصادی					
	روش‌های تدریس						
	روش‌های مدیریت						

## ۶- بحث و نتیجه گیری

هدف مقاله حاضر، تحلیل عقلانیت‌ها، تکنولوژی‌ها و سوژه‌های حکومتی بود که امروزه بر سیاست اجتماعی (به‌خصوص آموزشی) ایران حاکم‌اند: سیاست اجتماعی در ایران از طریق چه عقلانیت‌ها/گفتمان‌هایی بر ساخت می‌یابند؟ تکنولوژی‌هایی که موجب فعلیت این عقلانیت‌ها در جامعه به‌عنوان یک واقعیت اجتماعی می‌شوند، کدامند؟ عقلانیت‌های فوق با استفاده از تکنولوژی‌های مورد نظر، به دنبال بر ساخت چه سوژه‌هایی هستند؟

پس از بررسی و پاسخگوئی به تک‌تک سئوالات مرتبط با این ابعاد براساس واحدهای تحلیل انتخابی، حال زمان آن فرا رسیده که تمامی این سئوالات را در یک قالب کلی‌نگر و براساس سئوال محوری چگونگی در رویکرد حکومت‌مندی پاسخ بگوییم:

براساس عقلانیت‌ها، تکنولوژی‌ها و سوژه‌های حکومت در سیاست آموزشی ایران پیش و بعد از انقلاب اسلامی، ما چگونه حکومت می‌کنیم و چگونه حکومت می‌شویم؟

تحلیل‌های صورت گرفته بر روی متون سیاست آموزشی به‌عنوان متن گفتمانی، نشان داد که چگونه گفتمان‌های حاکم بر این سیاست‌ها، امور مشروع و غیرمشروع را تنظیم کرده و تعیین می‌کنند که چه چیز خوب و چه چیز بد است (سوژه‌های خوب، سوژه‌های بد). تحلیل یافته‌ها حاکی از آن است که گفتمان‌ها از یک طرف روابط قدرت را بازنمایی می‌کنند و از طرف دیگر منجر به تولید سیاست‌های آموزشی می‌شوند. به عبارتی، سیاست آموزشی، اعمال شکلی از قدرت است که به تعبیر فوکو درصدد «تمهید اشیاء» می‌باشد.

تحلیل تبارشناسی سیاست آموزشی در زمان حال در ایران نشان داد که بسیاری از ایده‌های حاضر در گفتمان‌های امروز، ایده‌های تازه‌ای نیستند. بلکه ایده‌های تاریخی‌اند که اشکال متفاوتی به خود گرفته و در نتیجه با استفاده از تکنولوژی‌های متفاوت،

سوژه‌های متفاوتی را ایجاد کرده‌اند، ایده‌هایی مانند فنی‌گرایی، حرفه‌ای‌گرایی، ملی‌گرایی و عقلانی‌گرایی اقتصادی.

تحقیق حاضر نشان داد که عقلانیت سیاسی حاکم بر سیاست آموزشی در ایران، نومحافظه‌کاری است. این نوع عقلانیت با اتخاذ رویکرد بالا - پائین در سیاست آموزشی، بر این فرض است که کارشناسان قادرند تعیین کنند چه کارهایی برای بهبود امور اجتماعی باید انجام شود و این کارشناسان حق دارند تا سیاست‌ها را به آن‌هایی که دریافت می‌کنند، دیکته کنند. بنابراین، ماهیت این رویکرد، بوروکراتیک است که نسبت به بدیل‌های خصوصی و داوطلبانه برای دولت تردید دارد. به طوری که در جای‌جای متن سیاست آموزشی در قوانین برنامه توسعه، شاهدیم نهادهای دولتی، متولی اصلی سیاست‌گذاری معرفی شده‌اند. نظام آموزشی در ایران، چه در دوره پیش و چه در دوره بعد از انقلاب، یک نظام متمرکز است که گرچه سعی کرده از برنامه پنجم عمرانی به بعد، به سمت عدم تمرکز حرکت کند، اما ساختار آن با بنابراین است دولتی و متمرکز است و آغاز این تمرکز و حاکمیت دولت بر سیاست آموزشی نیز به تأسیس دارالفنون (۱۲۲۸)، وزارت علوم (۱۲۳۲) و تصویب متمم قانون اساسی مشروطیت (۱۲۸۶) برمی‌گردد.

نکته دیگری که در عقلانیت و گفتمان‌های آموزشی ایران قابل اشاره می‌باشد، تحول بنیادی است که در مجموعه برنامه‌های پیش و بعد از انقلاب قابل رؤیت است. در برنامه بعد از انقلاب، به حاکمیت گفتمان‌های ایدئولوژیکی مانند «آموزش انقلابی» و «آموزش اسلامی - ایرانی»، اعتقاد اساسی به مسئله‌سازی برنامه‌های توسعه پیش از انقلاب وجود داشت. گزارش‌های کارشناسان در اوایل بعد از انقلاب، به «ضرورت نقد گذشته»، «پرهیز از روحیه زیادت‌طلبی»، «پذیرش سطح زندگی پائین‌تر در سر دوراهی رفاه و استقلال» تأکید کردند. در این سال‌ها، تحت لوای جنگ زرگری تعهد - تخصص، جدا از صلاحیت‌ها، به شخصیت کارشناسان نیز تاخت‌وتاز شد. سازمان برنامه و بودجه تعطیل شد. «آکادمی علوم اسلامی قم»، آموزش ایدئولوژیک به‌ویژه

کارشناسان سازمان برنامه را آغاز کرد. قرارداد «برنامه» در برابر «وحی» و «توکل»، بر هرچه صلاحیت کارشناسی و اندوخته تجربی و هدف و استراتژی و برنامه اقتصادی، خط سیاه بطلان کشید (صابر، ۱۳۷۷: ۷).

براساس لنز حکومت‌مندی، دریافتیم که تکنولوژی‌های انضباطی حکومت در سیاست آموزشی ایران، در تعامل با تکنولوژی‌های شبانی و مشرف بر حیات عمل می‌کنند و نمی‌توان مرز دقیق و منجزی را بین آن‌ها مشخص کرد. مهم‌ترین این تکنولوژی‌ها در برنامه‌های توسعه پیش و بعد از انقلاب عبارت بودند از: (۱) توسعه برنامه درسی، (۲) توسعه برنامه کمک درسی، (۳) اجرای روش‌های تدریس، (۴) اجرای روش‌های مدیریت، (۵) اجرای طرح‌های تحول، (۶) مراقبت، (۷) ارزشیابی و بازنگری، و (۸) داورهای بهنجارساز. سیاست آموزشی در ایران، قصد دارند از طریق این عقلانیت‌ها و تکنولوژی‌ها، سوژه‌های متفاوتی را تولید کند. این سوژه‌ها می‌تواند یک فرد (دانش‌آموز، معلم و کارمند)، یک نهاد آموزشی (مدرسه) و حتی یک ملت (جامعه ایرانی) باشد که هر کدام برای هدف خودحکومتی پرورش می‌یابند. اما آنچه مسلم است، این‌که تمامی این سوژکتیویته‌ها، تحت تأثیر گفتمان‌های حاکم بوده‌اند و شاهدیم که در برنامه‌های گوناگون، بسته به گفتمان غالب، این سوژکتیویته نیز تغییر یافته است. گرچه در اغلب برنامه‌های توسعه پیش و بعد از انقلاب، سوژه‌های فنی، حرفه‌ای، خوداشتغال‌زا، و فراگیر بیش‌ترین فراوانی را طول سیاست‌ها داشته‌اند، اما در سیاست‌های آموزشی پیش از انقلاب، در سوژکتیویته دانش‌آموزان، معلمان و مدیران، وجه حرفه‌ای غالب بود، درحالی‌که در زمان بعد از انقلاب (به‌ویژه برنامه پنجم توسعه)، وجه ارزشی و پرورشی وارد گفتمان‌ها شده و در کنار وجه فنی سوژه‌ها و حتی مقدم بر آنان قرار گرفته است.

خلاصه این‌که، مطالعه سیاست آموزشی ایران با لنز حکومت‌مندی، به ما کمک کرد تا به خوانش انتقادی مسئله‌سازی حکومت و سیاست آموزشی در برنامه‌های توسعه ایران پیش و بعد از انقلاب بپردازیم. به این طریق، ما توانستیم فرآیند تنظیم، انضباط و

سوژه‌سازی را از راه سیاست آموزشی کشف کنیم، فرآیندی که نه مستقیماً از جانب نهادها، بلکه از طریق ایده‌های (گفتمانی) نهفته در سیاست آموزشی قابل درک، و از طریق کردارهای روزمره قابل مشاهده‌اند.

و نکته پایانی این‌که، با وجود دقت محقق در پوشاندن جامعیت ایده‌های فوکو در زمینه قدرت و حکومت، براساس ابزار تحلیلی حکومت‌مندی، همچنان فضا برای کارکردن روی ایده‌های فوکو در این زمینه وجود دارد و چه بسا بنا به محدودیت‌هایی، محقق نتوانسته به این جامعیت تحقق بخشد. نبود مطالعات موضوعی پیشین در ایران در رابطه با کاربرد حکومت‌مندی، فقدان یک مدل روش‌شناختی مشخص در رابطه با نحوه انجام تحلیل حکومت‌مندی، استفاده از داده ثانویه و اسنادی یعنی قوانین، مستندات و لوایح برنامه توسعه از یک طرف و اساسنامه‌ها، آیین‌ها و بخش‌های آموزشی از طرف دیگر (داده‌های مرده!)، و کم‌مالات بودن متون مربوط به قوانین برنامه توسعه به‌خصوص قوانین زمان پیش از انقلاب اسلامی ایران، از محدودیت‌های تحقیق حاضر بودند که به محققان بعدی پیشنهاد می‌شود در جهت رفع آن‌ها، با اتخاذ استراتژی پژوهشی مناسب اقدام نمایند.

از جمله این استراتژی‌ها، می‌توان به کاربری حکومت‌مندی از طریق پژوهش‌های میدانی (اعم از روش‌های کمی و کیفی به‌ویژه مصاحبه با گروه‌های اجتماعی گوناگون)، تلفیق پژوهش‌های اسنادی و میدانی برای آزمون رویکرد حکومت‌مندی، کاربری حکومت‌مندی به‌طور ویژه در موضوعات گوناگون سیاست اجتماعی، فراتحلیل یافته‌های پژوهش‌های گوناگونی که با استفاده از لنز حکومت‌مندی در زمینه سیاست اجتماعی صورت گرفته‌اند، و انتخاب متونی غیر از قوانین برنامه توسعه اشاره کرد.

## منابع

- آبراهامیان، یرواند. (۱۳۸۹)، *تاریخ ایران مدرن*. ترجمه: محمدابراهیم فتاحی، چاپ چهارم، تهران: نشر نی.

- آزاد ارمکی، تقی. (۱۳۸۳)، *آموزش فنی و حرفه‌ای و تغییرات اجتماعی*. مجموعه مقالات اولین همایش نقش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان مازندران، مازندران، ۶ خرداد، ۲۱-۳۳.
- پهلوی، محمدرضا. (۱۳۳۹)، *مأموریت برای وطنم*. تهران: چاپخانه سازمان سمعی و بصری هنرهای زیبای کشور.
- پهلوی، محمدرضا. (۱۳۴۰)، *مجموعه تألیفات، نطق‌ها، پیام‌ها، مصاحبه‌ها و بیانات محمدرضا پهلوی*، جلد اول، تهران: بی‌جا.
- پهلوی، محمدرضا. (۱۳۵۵)، *به سوی تمدن بزرگ*. تهران: مرکز پژوهش و نشر فرهنگ سیاسی دوران پهلوی با همکاری کتابخانه پهلوی.
- پیوندی، سعید. (۱۳۸۷)، *سرنوشت اسلامی کردن نظام آموزشی ایران، ایران‌نامه*، سال بیست و چهارم.
- پیوندی، سعید. (۱۳۸۸)، *رویارویی با آموزه‌های ایدئولوژیک در نظام آموزشی، ایران‌نامه*، سال بیست و پنجم، شماره ۴.
- سرکار آرانی، محمدرضا. (۱۳۸۲)، *اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی: با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن*، تهران: نشر روزنگار.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۹)، *سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز*، (سند مشاهد مقدس)، مصوب هشتصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- صابر، هدی. (۱۳۷۷)، *تک‌دانه‌های در حسرت نخ، ایران فردا*، شماره پنجاهم.
- صافی، احمد. (۱۳۸۸)، *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران*، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها، چاپ شانزدهم.



- فوکو، میشل. (۱۳۸۸)، *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*، ترجمه: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل. (۱۳۹۰)، *تأثر فلسفه: گزیده‌ای از دس‌گفتارها، کوتاه‌نوشت‌ها، گفت‌وگوها و...* ترجمه: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، چاپ دوم، تهران: نشر نی.
- گودرزی، منوچهر، فرمانفرمائی‌ان، خداداد و مجیدی، عبدالمجید. (بی‌تا)، مصاحبه با خداداد فرمانفرمائی‌ان، ملاقات با ابتهاج، بازگشت به یاران و آغاز به کار در سازمان برنامه. در: غلامرضا افخمی، (ویراستار) برنامه‌ریزی عمرانی و تصمیم‌گیری سیاسی، جلد چهارم از مجموعه توسعه و عمران ایران: تهران: انتشارات بنیاد مطالعات ایرانی
- مک‌دانل، دایان. (۱۳۸۰)، *مقدمه‌ای بر نظریه‌های گفتمان*، ترجمه: حسین علی‌نوذری، تهران: فرهنگ گفتمان.
- Agrawal, Arun. (2005). *Environmentality: Community, Intimate Government, and the Making of Environmental Subjects in Kumaon, India*. The Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research, Current Anthropology Volume 46, Number 2, April.
- Boyce, Gordon and Davids, Cindy. (2004). *The Dimensions of Governmentality Studies in Accounting: Complementary and Critical Potentials*. Accepted for Presentation at the Fourth Asia Pacific Interdisciplinary Research in Accounting Conference 4 to 6 July 2004, Singapore.
- Bröckling, Ulrich, Krasmann, Susanne and Lemke, Thomas. (2010). *From Foucault's Lectures at the Collège de France to Studies of Governmentality*. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann. (Eds.)

Governmentality: current issues and future challenges, New York: Routledge Press.

- Brown, Wendy. (1998). *Genealogical Politics. In Jeremy Moss.* (ed.). The later Foucault. London: Sage Publications.
- Che, Eliot. (2007). *Analytics of Government, Theories of State: Governmentality and the Foucauldian Challenge.* International Political Economy Institute of Political Economy, Ottawa: Carlton University.
- Dean, Mitchell. (1995). *Governing the unemployed self in an active society.* Economy and Society 24(4): 559-583.
- Dean, Mitchell. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society.* London: Sage Press.
- Death, Carl. (2011). *Africa, governmentality, and the international: Reflections on agency and the climate change negotiations.* Paper prepared for the BISA-Africa and International Studies ESRC seminar series #4 'African agency: Implications for International Relations theory', Department of International Politics, City University, 14 September 2011.
- Dent, Chris. (2009). *Copyright, Governmentality and Problematisation: An Exploration.* Griffith Law Review, Volume 18, Issue 1, 129-150. Availability:  
<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=813397447862832;res=IELHSS> ISSN: 1038-3441. [cited 01 Aug 10].
- Doherty, Robert A.. (2006). *Towards a Governmentality Analysis of Education Policy.* Humanities, Social Sciences and Law, I, 51-61, DOI: 10.1007/978-3-531-90194-7\_3.

- Fejes, Andreas. (2008). European citizens under construction – the Bologna process analysed from a governmentality perspective. *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 40(4), 515-530.
- Fimyar, Olena. (2008). *Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research*. Educate, Special Issue, March 2008, pp 3-18, <http://www.educatejournal.org>.
- Foucault, Michael. (1991). *Governmentality. in: Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller*. (Eds.). The Foucault Effect: Studies in Governmentality, with two lectures by and an interview with Michel Foucault. Chicago: University of Chicago Press. (pp 87-104).
- Foucault, Michael. (1991). *Questions of method: Why the Prison. In: Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller*. (Eds.). The Foucault Effect: Studies in Governmentality, with two lectures by and an interview with Michel Foucault. Chicago: University of Chicago Press. (pp 73-86).
- Gillies, Donald. (2009). Developing governmentality: conduct and education policy. *Journal of Education Policy*, Department of Educational and Professional Studies, University of Strathclyde, Glasgow, UK, Volume 23, Issue 4 July 2008 , pages 415–427.
- Gordon, Colin. (1991). *Governmental Rationality: An Introduction. In: Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller*. (Eds.). The Foucault Effect: Studies in Governmentality, with two lectures by and an interview with Michel Foucault. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1–52.
- Gorski, Paul C.. (2007). *Insisting on Digital Equity: Reframing the Dominant Discourse on Multicultural Education and Technology*. <http://www.edchange.org/publications/digital-equity.pdf>.

- Guarneros-Meza, Valeria, Martin, Steve, Downe, James and Entwistle, Tom. (2010). *Understanding citizen engagement in Wales: a governmentality approach*. Paper presented at the Political Studies Association Annual Conference Edinburgh 31st March – 2nd April 2010.
- Harris, P. (1999). *Public welfare and liberal governance, Poststructuralism*, citizenship and social policy. In: A. Peterson, I. Barns, J. Didley and P. Harris. (eds.), New York: Routledge Press.
- Henman, Paul. (2004). *Targeted! Population segmentation, electronic surveillance and governing the unemployed in Australia*. *International Sociology* 19(2): 173-191.
- Hindess, Barry. (1998). *Neo-liberalism and the national economy*. In: *M. Dean and B. Hindess*. (eds.). *Governing Australia: studies in contemporary rationalities of government*. Cambridge: Cambridge University Press, 210 - 226.
- Hunt, Alan and Wickham, Gary. (1994). *Foucault and law: towards a sociology of law as governance*. Chicago: Pluto Press.
- Inda, Jonathan Xavier. (2005). *Anthropologies of modernity: Foucault, governmentality*, and life politics. Australia, Victoria: Blackwell Publishing Ltd.
- Joyce, Paul. (1999). *Risk, Trust and Governmentality: Setting priorities in the new NHS*. Institute for Social Research, Department of Sociology, University of Salford, Salford, UK, Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements of the Degree of Doctor of Philosophy, April.
- Larner, Wendy and Butler, Maria. (2004). *Governmentalities of Local Partnerships*, Strengthening Communities through Local

Partnerships Local Partnerships and Governance Research Group.  
University of Auckland, New Zeal, April.

- Larner, Wendy and Walters, William. (2004). Globalization as Governmentality. *Journal article by Wendy Larner*, William Walters; Alternatives: Global, Local, Political, Vol. 29.
- Lemke, Thomas. (2000). *Foucault, governmentality and critique. paper presented at the Rethinking Marxism Conference*, University of Amherst MA, 21-24 September 2000; www.thomaslemkeweb.de.
- Lemke, Thomas. (2001). *The Birth of Bio-Politics: Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality*. Economy and Society Volume 30 Number 2 May, 190–207.
- Lemke, Thomas. (2007). An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. Paper accepted for publication in Distinktion: *Scandinavian Journal of Social Theory and the final version of this paper will be published in No. 15*.
- Lupton, Deborah. (1999). *Risk. London and New York*: Routledge.
- Marston, Greg and McDonald, Catherine. (2003). *The view from other social science disciplines: the psychology*, ethics and social relations of unemployment. Australian journal of labour economics 6(2): 293-315.
- Marston, Greg and McDonald, Catherine. (2006). *Analysing Social Policy: A Governmental Approach*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited Inc.
- Merlingen, Michael. (2010). From Governance to Governmentality in CSDP: Towards a Foucauldian Research. *Journal of Common Market Studies*. (JCMS), Volume 49. Number 1. pp. 149–169.

- Morgan, Angela. (2005). Governmentality versus choice in contemporary special education. *Journal of Critical Social Policy*, Vol. 25, No. 3, PP. 325-348.
- Nadesan, Majja Holmer. (2008). *Governmentality, biopower, and everyday life*, New York and London: Routledge Press.
- Nagl, Dominik. (2008). *Colonial Citizenship and the Limits of Liberal Governmentality*: The Case of the German Schutzgebiete, John F. Kennedy'Institute Berlin. Panel: Provincialising Foucault: Governmentality Beyond The West, December.
- Nokkala, Terhi. (2006). *Knowledge Society Discourse in Internationalisation of Higher Education: Case Study in Governmentality*. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 171-201.
- O'Farrell, Clare. (2005). *Michel Foucault*. London: SAGE Publications Ltd.
- O'Z'Brien, Peter. (1994). *The State as Process: Governmentality and Policy Text Production in Education*. Paper prepared for the AARE Conference University of Newcastle, November 27 - December 1.
- Rose, Nikolas. (1996). *Inventing our selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas and Miller, Peter. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, Vol. 43, No. 2. (Jun., 1992), pp. 173-205.
- Simons, Maarten, Olssen, Mark and Peters, Michael A. (2009). *Re-Reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.