

**Receive Date:**  
07/02/2020

**Accept Date:**  
29/06/2020

**Research  
Article**

Vol.17, No. 2, Serial 32

Autumn & Winter  
2020- 2021

## **Foucault's critique on cartesian doubt and its educational implications for foundations and principles of pedagogy**

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/tlr.2022.9999.0>

**Mohammad Mozaffar<sup>1\*</sup>, Seyed Mehdi Sajjadi<sup>2</sup>, Khosrow Bagheri<sup>3</sup> and Alireza Sadeghzadeh Ghamsari<sup>4</sup>**

1. *Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Pardic, Ayatollah Taleghani, Farhangian University, Qom, Iran (Corresponding Author)*
2. *Professor, Department of Philosophy of Education (Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.*
3. *Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.*
4. *Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.*

### **Abstract**

**Introduction:** Doubt is an opportunity for change, criticism, and fluidity on the one hand, and on the other hand, it is a threat, confrontation, and islandism of the educational system because skeptics' opinions have always caused additional damage and problems for educational systems on both dogmatic and pervasive sides. These factors have led to negligence and avoidance of doubt. Whereas doubt is a valuable opportunity for the educational system, and this lies in the need to rebuild and moderate dogmatic and pervasive schools.

**Method:** For this purpose, this study has been aimed at modifying the skepticism and inferring the principles of teaching-learning from the new foundations of its conceptualization in the educational system. To achieve this goal, the characteristics of Descartes' skepticism and Foucault's postmodernism, the external critique of Descartes' skepticism through Foucault's skepticism, the inference of the principles, and the inference of the neo-conceptual principles of Descartes' skepticism are described.

**Results:** Findings indicate that the characteristics of Descartes' skepticism in knowledge and consequently in the principles of teaching-learning are linear, subjectivism, discontinuous debugging, with a priori and a posteriori criteria are definite and coherent to achieve the ultimate and general goals. But given the importance of Descartes' skepticism in modifying traditional skeptical arguments, regularity, general and definite rules, this skepticism is criticized by Foucault's postmodern skepticism; and from the above principles, the entanglement of thought and action, purposeful periodic structuralism, mixing and new horizontalism, constructive communicationism, research skepticism, and qualitative debugging were deduced.

**Discussion and Conclusion:** The above action, on the other hand, has moderated dogmatic doubts about the basics and principles of teaching-learning and on the other hand, it has eliminated the vacuity, expanded and strengthened the Cartesian doubt for the educational system.

**Keywords:** Doubt, Descartes' skepticism, Foucault postmodern skepticism, neo-conceptualization, teaching-learning principles of Descartes' skepticism.

---

\*Email: mozaffarjavad5@gmail.com

# نقد فوکویی بر شک دکارتی و دلالت‌های تربیتی آن برای

## مبانی و اصول یاددهی - یادگیری

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/tlr.2022.9999.0>

محمد مظفر<sup>۱\*</sup>، سیدمهدی سجادی<sup>۲</sup>، خسرو باقری<sup>۳</sup> و علیرضا صادق زاده قمصری<sup>۴</sup>

۱. استادیار گروه علوم تربیتی پردیس طالقانی، دانشگاه فرهنگیان قم، ایران (نویسنده مسئول)

۲. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۳. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۴. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

### چکیده

**مقدمه:** شک، از سوی فرصتی برای تغییر، نقادی و سیالی و از سوی تهدید، تقابل و جزیره گرایی نظام تربیتی است چرا که آرای شک گرایان، همواره در دو سوی جزم و فراگیر آسیب و مشکلات مضاعفی برای نظام های تربیتی بوجود آورده اند و این عوامل موجب غفلت و دوری از شک بوده است، حال آنکه شک، فرصت ذی قیمتی برای نظام تربیتی است و این امر در ضرورت بازسازی و تعدیل نحله های جزم و فراگیر نهفته است.

**روش:** برای این منظور، این پژوهش به تعدیل شک جزم و استنتاج اصول یاددهی-یادگیری از مبانی نو مفهوم‌پردازی آن در نظام تربیتی پرداخته است. برای دستیابی به این هدف به توصیف ویژگی های شک های دکارت و پست مدرن فوکو، نقد بیرونی شک دکارت از طریق شک فوکو، استنباط مبانی و استنتاج اصول نو مفهوم‌پردازی شک دکارت پرداخته است.

**نتایج:** یافته‌های حاکی از آن است که ویژگی های شک دکارت در معرفت و متعاقب آن در اصول یاددهی-یادگیری به صورت خطی، سوژه گرایی، خطا زدایی ناپیوسته، با معیارهای پیشینی و پسینی به صورت قطعی و منسجم برای دست یابی به اهداف غایی و کلی است، اما با توجه به اهمیت شک دکارت در تعدیل استدلال های شک گرایانه سنتی، قاعده مندی، قواعد کلی و قطعی، این شک مورد نقد شک پست مدرن فوکو است. نقدهای وارده از ویژگی های شک فوکو موجب استنباط مبانی ای چون؛ اعتدال فعالیت ها، موقعیت گرایی، شبکه ارتباطی و سلطه‌زدایی برای بازسازی شک دکارتی فراهم آورد و از مبانی فوق، اصول یاددهی-یادگیری درهم تنیدگی نظر و عمل، ساختارگرایی دوره ای هدفمند، امتزاج و افق گرایی نو، ارتباط گرایی سازنده، شک ورزی پژوهشی و خطا زدایی کیفی استنتاج گردید.

**بحث و نتیجه گیری:** عمل فوق از سوی موجب تعدیل شک جزم برای مبانی و اصول یاددهی-یادگیری گردیده و از سوی دیگر موجب رفع خلأ، بسط و تقویت شک دکارتی برای نظام تربیتی را به وجود آورده است.

**کلیدواژه‌ها:** شک، شک روشی دکارت، شک پست مدرن فوکو، نو مفهوم‌پردازی شک دکارت، اصول یاددهی-یادگیری شک دکارت.

\*Email: [mozaffarjavad5@gmail.com](mailto:mozaffarjavad5@gmail.com)

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۷، شماره ۲، پیاپی ۳۲  
پائیز و زمستان ۹۹  
صص: ۱-۱۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۹

### مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.17, No. 2, Serial 32

Autumn & Winter  
2020-2021

pp.: 1-12

## مقدمه

نظام و نحله‌های مختلف معرفتی (شک‌گرایی)<sup>۱</sup>، جزم‌گرایی<sup>۲</sup> و نسبی‌گرایی<sup>۳</sup>، آبخشور مبنایی، اهداف و اصول نظام‌های تربیتی هستند و همواره با آن‌ها شکل گرفته و با تغییر و تحول آن‌ها مقابله، تغییر یا نوسازی شده‌اند. از جمله منابع معرفتی نظام‌های تربیتی، نحله‌های شک‌گرا است، که با توجه به فرصت، آسیب و تهدید آرای آن‌ها در دو سوی جزم و فراگیر<sup>۴</sup>، همواره به طرد و دوری، تقابل و جزیره‌گرایی یا احیاء و بازسازی خردمندانه دست‌زده‌اند تا با بهره‌گیری از شک به تدوین گزاره‌های مدلل و مدون برای چیستی، چرایی و چگونگی تربیت [۱]، یا با طرد آن‌ها به نیازهای فردی و اجتماعی متریبان پاسخ دهند [۲] یا اینکه مانع انحصار اهداف شک در برنامه‌های درسی [۳] گردند، چراکه تهدید و آسیب‌های شک، نظام تربیتی را به سوی آموزش محض [۴]، انتقال دانش در قالب علوم بدون تعامل سازنده با فراگیران [۵]، پوچی، توهم، واقعیت‌گریزی و بی‌هویتی [۶]، حذف عمده صدای فراگیران در انتخاب متن‌ها، تفسیرها و وافق اندیشیدن [۷] یا به تفریط‌گرایی و کودک‌محور<sup>۵</sup> [۸] نموده است، حال آنکه ضروری است به تعدیل افراط و تفریط آن پرداخت. یکی از این فرصت‌ها، تعدیل و بهره‌گیری از ویژگی‌های شک روشی دکارت است که با مؤلفه‌های قطعیت، تعدیل استدلال‌ات شک‌گرایانه سنتی، قواعد و ملاک، روش [۹]، هدف، حدود، طرد غایت‌گرایانه ارسطویی و جایگزینی شناخت مکانیکی به سوی نظریه‌ای دارای مفاهیم پایه، اصول و نتایج [۱۰] سوق یافته است تا شک به‌عنوان روشی در استدلال علوم [۱۱] بکار رود. دکارت با این ویژگی‌ها توانست نظام تربیتی را از نسبی‌گرایی مصون نماید و معرفت را از قلمرو ماوراء طبیعت به درون فکر بشر و پایه‌های آن را در تفکر درون ذات و خودآگاهی انسان مستقر [۱۲] سازد، اما این ویژگی‌ها محدود، حداقلی و ابزارگرایی [۱۳] آن در اینکه هیچ مرجعیتی بیرون از قلمرو عقل [۱۲] معتبر نیست، روح مقدم بر جسم و عالم عقلانی مقدم بر عالم جسمانی [۱۴] است و شک روشی بنیادی‌ترین ابزار شناخت می‌باشد.

## سوال پژوهش

در این تحقیق، با دو سؤال مواجهیم: اول اینکه، چه نقدهای معرفت‌شناختی شک پست‌مدرن فوکو به شک دکارت دارد؟ و ثانیاً، با نو مفهوم‌پردازی شک دکارت چه مبنایی و اصولی را می‌توان برای یاددهی - یادگیری استنتاج کرد؟

## روش پژوهش

باتوجه به سوالات تحقیق، به توصیف، نقد بیرونی، استنباط، تلفیق و استنتاج اصول یاددهی-یادگیری از مبنایی نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی پرداخته شده است. در پاسخ به سؤال اول، به توصیف، توضیح روند ظهور، نحوه پیدایش، بیان چرایی، اهمیت و علل شک دکارتی و ویژگی‌های معرفت‌شناختی پست‌مدرن فوکو پرداخته شده است تا ضمن تبیین شک‌ها، اشتراک‌های حداقلی، تعارضات و اختلاف‌های حداکثری شک پست‌مدرن فوکو با شک دکارت برجسته گردد و با ارزیابی منطقی و انتقاد علمی شک فوکو به آرای معرفت‌شناختی شک دکارت، نقد بیرونی محقق گردد. در جهت نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی و برای رفع آسیب و خلأهای شک دکارت، نقاط اشتراک حداقلی آن‌ها به‌عنوان نقطه اتصال و اختلاف آن‌ها، با توجه به تلفیق، ویژگی‌های شک دکارتی با بعضی از ویژگی‌هایی شک پست‌مدرن فوکو، شرایط تعدیل، بسط و تقویت شک دکارتی فراهم شده است، حاصل این تلفیق، استنباط مفاهیمی است که موجب تعدیل، بسط، تقویت و سرانجام نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی گردید و در جهت پاسخ به سؤال دوم؛ از مجموعه ویژگی‌های استنباط شده، گزاره‌های عملی و تجویزی برای اصول تربیتی نو مفهوم‌پردازی استنتاج گردیده است.

## شک

شک<sup>۶</sup> به معنای محقق و جستجوگر، نگرشی است به فقدان شناخت در محدوده خاصی از معرفت [۱۵] یا روی‌آوری طبیعی ابتدایی و تعلیق تعاریفی است که از راه عرف، عادت و حتی شناخت علمی به‌دست آمده باشد [۱۶]، بنابراین شک فرصتی است برای هر پژوهشگری که با ارزیابی آراء و دلایل، ادعای هر شناخت قطعی را به چالش کشد و آدمی را وادارد تا ادعای همه‌چیزدانی را وانهد، چرا که کاستی و محدودیت‌ها همواره همراه آدمی است [۱۷] و همواره با باورهای موجه ناکاملی [۱۸] ارتباط دارد.

1. Skepticism

2. Dogmatist

3. Relativism

4. Global skepticism

5. Child centered

6. Doubt

## شک دکارتی

رنه دکارت، فیلسوف و ریاضیدان قرن هفدهم با بنیان‌گذار علم جدید به رد معرفت‌شناختی ارسطو، کشف روش برای استدلال علوم و تعدیل استدلال‌های شک‌گرایانه [۱۹] پرداخت. وی به‌عنوان منتقد آموزش و نظام معرفتی اسکولاستیک، ضمن رد نظام علمی قرون‌وسطی در پی شناختی رفت که هیچ شک‌گی در آن نباشد، بنابراین برای مدتی آموختن هر علمی را رها کرد تا به دانشی روشن و مطمئنی دست یابد که در نفس خود و در کتاب بزرگ جهان [۲۰] یافت گردد. این عوامل، منجر به تأسیس نظریه فلسفی، دارای مفاهیم پایه، اصول منسجم با نتایج مبرهن و متمایز از شک‌های سوفسطائی و عمل‌گرایی [۲۱] گردید و با آن، نظام معرفتی اروپا را از بنیان‌های اسکولاستیک رها نمود و با احیاء و تجدید علم و حکمت، شک را به‌صورت روش، نقطهٔ ثقل دو طیف شک رادیکال و جزم‌گرایی، در نظام معرفت‌شناختی معرفی کرد.

## دلایل میناگرایی شک دکارتی

موضوع شناخت و چگونگی شکل‌گیری معرفت، از مهم‌ترین موضوع‌های فلسفی دکارت برای تحصیل حقیقت است [۲۲] و برای این منظور، دکارت با ایجاد روش، به علوم وحدت بخشید و با نقد روش گذشتگان و شناخت خطاهای شناختی، راه‌های رفع خطاها را بیان نمود [۲۳]. بر این اساس، اولین مبنای معرفت‌شناختی دکارت در شناخت خطاهای معرفتی ناشی از پیش‌داوری‌ها، خستگی ذهن، امور حواس، اشتباه ذهن در قالب‌بندی الفاظ [۲۴] و ناهماهنگی اراده و فاهمه [۲۴] است و وی برای دوری از این خطاها، سه مؤلفهٔ انسان، عقل و آزادی را از نو پایه‌ریزی نمود؛ بدین طریق که به نظر وی، انسان کسی است که از آگاهی و آزادی، تشخیص و تحقیق و ذهنی برخوردار است که می‌تواند به شناخت و بازنمود واقعیت‌ها دست یابد [۲۵] و به‌عنوان فاعل شناسا، حاکم جهان هستی گردد و عقل<sup>۱</sup> از نظر وی، ضامن وضوح و خطازدایی، معیار صدق و کذب، ترازوی تمیز و وجه مشترک همهٔ انسان‌ها [۲۶] است تا حقایق جهان را تجزیه و تحلیل، ترکیب و سپس تألیف کند و با آزادی، در مقابل تقلید<sup>۲</sup> و خطاهای جزم قرار می‌گیرد تا حضور فاعل شناسا را قوام دهد. دکارت با تلفیق مؤلفه‌های فوق، برای رفع خطاها، به شک روشی<sup>۳</sup> پرداخت تا عقل را برای کشف حقایق مجهول به بهترین وجه هدایت کند و آدمی را بدور از هرگونه تقلید و حجیت، مسئول اعمال و

افکار خود برای تحصیل حقیقت نماید؛ اما مهم‌ترین علل معرفت‌شناختی دکارت، شک روشی است که راهکاری<sup>۴</sup> است از جنس پژوهش علمی، بر پایهٔ فلسفه‌ای نظام‌مند با بنیاد محکم ریاضی [۲۷] در جهت کشف حقیقت یقینی، یعنی؛ تدوین و تحکیم مبانی شناخت ساختار مند با مراحل مترتب [۲۸]، برای بسترسازی مبانی علمی کمیت‌پذیر برای حصول یقین [۲۹] تا هم موجب کشف براهین قطعی معطوف به عقل، مسبوق به سمت‌وسوی با اصول و قواعد منظم در دوری از شک فراگیر به‌سوی معرفت یقینی گردد. این شک، از علم به محسوسات تا خداوند را دربر گرفته است و تا جایی ادامه دارد که دکارت، در هر چه که شک کرد، در یک‌چیز نتوانست شک کند و آن در "شک کردن" بود، بدین طریق که با فکر کردن، هستی خود را معلوم ساخت و به‌عنوان موجودی فاعل و صاحب عقل، معرفت یقینی را با وضوح و متمایز ادراک نمود. این نحوه شک‌گرایی برمبنای نظم و توالی، تقدم و تأخر در تشکیل بینش ذهنی [۲۰] بر قواعد صحیح قوای طبیعی عقلانی با چهار دستور؛ توجه به بدیهیات اولیه، دوری از شتاب‌زدگی ذهنی، تجزیه و تحلیل و استقصای امور [۲۴] قرار گرفت تا براساس آن معرفت به صورت عینی، کلی و عقلانی درآید.

از دلایل دیگر در میناگرایی شک دکارت، باور به فاعل شناسا با قوهٔ عقل، توانایی کسب علم، فهم حقیقت و تحلیل مسائل شناختی است. فاعلی که در درون ذات فرد تحقق می‌یابد و هر حقیقتی وابسته به اوست به‌گونه‌ای که از عالم خارج چشم می‌پوشد. این جایگاه موجب ظهور فردیت و محوریت انسان در شناخت و "می‌اندیشم پس هستم" شکل گرفت. منی که هستی‌اش اندیشیدن [۳۰] است و با آن اراده می‌کند، تعیین می‌کند و ابژه‌ها جواز موجودیت شان را از ذهن او دریافت می‌کنند و انسان، فاعل و مصدر تحقق اعیان خارجی و ظرف تحقق آن‌ها می‌گردد [۳۱]. دیگر مبانی مهم در معرفت‌شناختی دکارت، تساوی عقل‌ها است که وجه مشترک همهٔ انسان‌ها، شاخص انسانیت، منبع شناسایی و کشف حقیقت است و در حکم حقیقت است [۳۲] بعد از آن، دکارت با تلفیق عقل و روش به این نتیجه رسید که تمام علوم همچون درخت با یکدیگر هم‌بسته [۳۳] هستند و هر انسانی با برخورداری از آن‌ها می‌تواند به جامع علوم دست یابد. برای این منظور، دکارت در شک روشی، چهار قاعده را بنیان می‌نهد؛ بدهت، که هر مجهولی را تا وضوح [۲۴] تجزیه و تحلیل کند و هیچ شک و تردیدی در آن باقی نماند، باقاعدهٔ تحلیل، هر مجهولی را به‌اندازه‌ای به اجزاء تقسیم کند تا به شناخت کاملاً معلوم، مبرهن و

1. Reason

2. Mimesis

3. Methodic doubt

4. Procedure

باقاعده دکارتی قرار می‌گیرد تا هیچ موضع قطعی و یقینی، درونی و ثابت در معرفت شکل نگیرد و سوژه بعد از این به موجودی کلی و جهانی، همچون عصر روشنگری، مبدل نگردد [۳۸]، چرا که در آن دوره، انسان، با توجه به قدرت حاکم بر معرفت آن عصر در تولید حقیقت، به سوژه مبدل گشته است [۳۹]، اما با توجه به دیدگاه معرفتی فوکو، انسان موجودی دوبعدی است که یک وجه او در سوژه و وجه دیگرش در ابژه [۴۰] در نوسان است چراکه انسان برخلاف دکارت، مستقل از ساختارهای اجتماعی و فردی و چیزی به‌منزله ذهن، یا خویشتن نیست [۴۱]. در این وضعیت دیگر انسان فاعل و خالق گفتمان نیست، بلکه گفتمان بدون تأثیرگذاری سوژه به وجود می‌آید، تغییر می‌کند، اعمال و کنش‌های افراد را شکل و هدایت می‌کند و به تولید حقیقت [۴۲] می‌پردازد؛ بنابراین انسان از فردیت جدا می‌شود و شاکله‌اش در اجتماع معنادار می‌گردد و گفتمان بعد از این دیگر بیان اندیشه‌ها و حاصل آگاهی سوژه نیست، بلکه برعکس، سخنی می‌شود که در آن پراکندگی و پاشیدگی سوژه را به همراه دارد [۴۳]؛ با این حال دیگر نه از سوژه خبری است نه از معرفت به‌هم‌پیوسته و منسجم، بلکه گفتمان از پس‌زمینه ناخودآگاه همه اندیشمندان یک عصر محقق می‌گردد [۴۴].

روش و چگونگی معرفت، از دیگر اصول مهم معرفت‌شناختی فوکو است، روش‌هایی که متکی بر فرایندهای عمومی تاریخ نیستند، بلکه به تاریخ یک مسئله، اینکه چه چیزی تغییرات مذکور را ممکن ساخته [۲۵] و یا اینکه چگونه یک مسئله در برهه‌ای از زمان یا دوره‌ای شکل گرفته است معنادار شده و پایان یافته، بر می‌گردد و این نحوه رویکرد در روش تبارشناسی، دیرینه‌شناسی<sup>۱</sup> و مسئله آفرینی<sup>۲</sup> وی نمود دارد. بدین گونه که در تبارشناسی به تحلیل تاریخ گونه، نه در یک پیوستار منظم و تنظیم‌شده، بلکه به تجزیه و تحلیل انتقادی رویدادها [۴۵] می‌پردازد. بدین طریق که با تحلیل و با کنار زدن نقاب حقیقت جزم، ماهیت دوگانه و منافقانه آن را برملا کند تا در آن پیوند واقعیت با قدرت آشکار شود [۲۵]. دیگر روش وی، دیرینه‌شناسی است یعنی؛ تحلیل قواعد نهفته و ناآگاهانه در تشکیل گفتمان‌ها [۴۶] و بیان آرشیه‌های احکام خاص هر جامعه در همان عصر [۴۷] تا نشان دهد، که گفتار حاکم بر آن جامعه در آن بافت تاریخی، چه مباحثی را مهم و چه مباحثی را نامعتبر شمرده است. فوکو بدین طریق، شرایط

متمایز دست‌یابد و در قاعده ترکیب، مسئله ساده‌شده را با رعایت تقدم و تأخر که میان اجزاء آن وجود دارد، مرکب سازد و سرانجام، در قاعده استقصا، برای آن که هیچ گسستی در زنجیره‌ها و مراحل رخ ندهد، با دقت و اطمینان بازدید مسائل را به‌اندازه‌ای کلی سازد که هیچ چیزی در آن فروگذار نگردد [۳۳]. پیامد این نحوه معرفت‌شناختی، از اصول شناختی بدیهی البطلان، قطعی و تردیدناپذیر، انسانی شکل می‌گیرد عاقل، آزاد و فاعل که با تعقل، حقیقت را تعیین می‌کند و بارآده و انتخاب، حاکم معرفت به جهان هستی می‌گردد.

### شک پست‌مدرن فوکو

شک پست‌مدرن، آرای فیلسوفان کثیری را دربر دارد، اما برای نقد و نو مفهوم‌پردازی شک دکارت، از برجسته و مشهورترین فرد این نحله که شمولى از دیدگاه‌های پست‌مدرن، شک‌گرایی و نقد دکارت را به همراه دارد، استفاده شده است. در میان فیلسوفان این نحله، میشل فوکو (۱۹۸۴-۱۹۲۶) از بزرگ‌ترین فلاسفه این سده [۳۴] و از منتقدترین فیلسوفان پست‌مدرن و متفکران پسا‌ساختارگرا و فرزند ناخلف ساختارگرایی [۳۵]، یاد می‌شود، بدین علت که اولاً؛ قرابت فکری زیادی با سردمداران اولیه پست‌مدرن دارد، دوماً؛ دیدگاه‌های او ترکیبی از اندیشه‌های پست‌مدرن است، سوماً؛ دیدگاه‌های او بیش از سایر پست‌مدرن‌ها، شک‌گرایانه است و سرانجام؛ معرفت‌شناسی وی در مقابل مدرنیسم و دکارت برجسته تر از دیگران است، بدین طریق وی، اولین کسی است که نظریات نیچه را به‌عنوان یک متفکر، جدی قلمداد کرد و با پایه ریزی شک هدف مند [۲۵] بر این عقیده قرار گرفت که خرد و منطق، علم و معرفت، حقیقت و قواعد آن فاقد هرگونه مبنای واقعی هستند [۳۶] وی معیارهای کلی، قطعی و نهایی عصر مدرن را محصول نظام سلطه آن دوره می‌داند و در مقابل معرفت جهان‌شمول دکارت از هرگونه قطعیت، یقین، فاعل شناسا، عقل‌گرایی و فراروایتی دوری می‌کند، به‌گونه‌ای که با نقد مؤلفه‌های معرفتی انضباط، ذات‌گرایی، سوژه‌گرایی و غایت‌مندی دکارت به گسست و کثرت، موقعیت و زمینه، دیگری و غیریت روی می‌آورد. بدین دلیل که معرفت‌شناسی فوکو التقاطی از اندیشه‌ها است، چرا که برخلاف پدیدارشناسی به فعالیت معنا بخش سوژه خودمختار و آزاد متوسل نمی‌شود؛ برخلاف هرمنوتیک، قائل به حقیقت‌غایی و عمیق برای کشف نیست و برخلاف ساختارگرایی، در پی الگویی قاعده‌مند برای رفتار انسان نیست [۳۷]. فوکو با این نحوه معرفت، در مقابل حقیقت‌غایی، معانی‌نهایی، ساختار مند و

1. Archaeology

2. Problematizative

درونی، هرگونه تباین، تضاد و گسست را از دایره معرفت‌شناختی خود می‌زداید و این به علت دو وجه مطابقت و مابینت در معرفت‌شناسی دکارت است، یعنی؛ به بعضی از مفاهیم حضور و مشروعیت داده و بعضی دیگر که مابین است نامشروع و غایب گرفته است، اما این درحالی است که خارج از حدود ساختارهای معرفت‌شناختی دکارت، انفکاک و تباین هایی وجود دارد که دکارت آن‌ها را از نظام معرفتی خود طرد کرده است، درحالی‌که باید فراتر از بافت معرفت‌شناختی آن عصر حرکت کند، چون ساختار هر دوره‌ای تا زمانی پایدار است که قدرت معرفت‌شناختی آن عصر، آن نظام معرفتی را مسلط کرده و به آن مشروعیت بخشیده است و این نمی‌تواند همیشگی باشد و تباین‌ها را نامشروع و غایب در نظر گیرد.

#### تولید گفتمان

دکارت، انسان را فاعل شناسا، شاخص حقیقت، توانا در معرفت یقینی و دارای ذهنی می‌داند که حد معرفت و یقین اشیاء را تعیین می‌کند، اما فوکو، انسان دکارتی را محصور گفتمان همان عصر می‌کند، که در قالب نظام‌های اجتماعی، مستقل از اراده و خواست آگاهانه او تعیین و بر او تحمیل [۵۳] شده است؛ بنابراین فوکو این خرده را به دکارت وارد می‌کند که نظام معرفت‌شناختی وی، منبعث از شک روشی، با اصالت دادن به عقل، ساختارهای منظم و قاعده‌مند انسان را به سوژه مبدل ساخته و به دیگر ویژگی های انسانی مشروعیت نبخشیده است، اما این در حالی است که انسان تنها توصیف‌گر وضع موجود است، چراکه نه جهان را می‌آفریند نه به آن معنا می‌دهد و در نوسان سوژه و ایزه فقط توصیف می‌کند [۵۴] و هرگز مساوی هستی نیست، بلکه در گفتمان تولید می‌شود؛ بنابراین دکارت نباید انسان را در دنیای اندیشه و بر مبنای تجربه شخصی [۵۵] محصور کند و وی را از زندگی واقعی جدا نماید و بی‌اعتنا به قدرت و دانش، شرایط تاریخی و فرهنگی او را در ذهن گرفتار نماید، درحالی‌که ضروری است با تغییر و مخالفت، زمینه و شرایط به تولید گفتمان بپردازد.

#### روش زدایی

شک روشی دکارت با توالی، نظم، وحدت درونی و ابزارگرایی با این انحصار و مشکل مواجه کرده است که نمی‌توان باوجود تفاوت در موضوع و روش‌های مختلف علوم با شک روشی به نتایج یکسان دست‌یافت. با این وجود فوکو، این نقد را به روش مندی شک دکارت وارد می‌کند که رشد علم و اندیشه‌ها درگرو تقابل و تقارب افکار و آرای است و بدون قرار دادن اندیشه‌ها و افکار در قالب قضایای متباین با صدق و کذب‌های مختلف رشد و اشتداد آگاهی به دست

مشروع و نامشروع شدن چیزی را با تحلیل تاریخی عواملی که معنا را کنترل، مسلط و حقیقت را به صورت‌هایی ممکن و صورت‌های ناممکن درآورده است را شناسایی می‌کند تا دیگر هیچ‌گونه ماهیت ثابت، قاعده بنیادین و غایت متافیزیکی شکل نگیرد، بلکه پیوسته شکاف‌ها، گسست‌ها و جدایی در حوزه‌های معرفت [۴۸] نمایان گردد؛ بنابراین فوکو در معرفت‌شناسی بر این است که ما همواره با کثرت تعبیر روبرو هستیم [۴۹] نه با حقیقت محض و جزم، چراکه حقیقت، در تاریخ یک مسئله به چگونگی رخدادها، تغییرها و استراتژی‌های یک مسئله [۲۵] برمی‌گردد.

#### یافته ها

##### نقد شک پست‌مدرن فوکو به شک دکارتی

با توجه به اهمیت ویژگی‌های معرفت‌شناختی شک دکارتی، این شک در حال حاضر، قابل‌اطمینان و اعتماد نیست و هرگونه انتقادی را بر نمی‌تابد و مانع عینیت‌گرایی، گستردگی فکر (ذهن باز)، انعطاف‌پذیری، کنجکاوی اندیشمندانه، شک‌گرایی [۵۰] است و در مقابل نقادی‌های ارائه‌شده از سوی فلاسفه مختلف توانایی مقاومت ندارد [۵۱] چرا که منتقدین، این شک را با اشکال و خلأ هایی روبرو ساخته اند که نمی‌تواند از جزم و شک فراگیر رهایی یابد و موجب برقراری فضای گفتمان متعامل، دفاع از شکل‌گیری چارچوب مفهومی و قابلیت شبکه‌ای و غیر خطی [۵۲] گردد از جمله این منتقدین، رویکرد معرفتی میشل فوکو است که ذیلاً به اهم نقدهای آن اشاره شده است.

##### به‌سوی معیار گرایی دوره‌ای

دکارت اذعان دارد که هرگز ادراک ما مطابق ادراک خداوند نیست تا فهم کامل و نهایی چیزی را به دست آوریم، اما با این مدعا، بعد از وضوح و تمایز با اصول و قواعد معرفت‌شناختی، به ساختار و معیار می‌گراید، درحالی‌که فوکو با این ادعا است که جهان و واقعیت‌های آن به تمام برای آدمی نه آشکار شده و نه بازنمایی<sup>۱</sup> می‌گردد، بلکه همواره واقعیت‌ها، در بافت های تاریخی منفصل و در بسترهای گسسته و متباین از طریق انتقاد، پرسش، اکتشاف و تغییر مفروضات شکل می‌گیرند، باین‌حال فوکو این نقد را روا می‌دارد که عصر دکارت، محصور در ساختار، مرزبندی، پیوستگی و وحدت علوم است و با این مرزبندی و ساختارگرایی به انسجام درونی، پیوستگی طولی و تفکیک مفاهیم معرفتی خود از دیگر نظام‌ها، به‌نظام معرفت‌شناختی خود مشروعیت می‌بخشید و ثانیاً، با مشابهت و همسانی

<sup>۱</sup>. Represent

معیار کلی دست‌یازد تا بعد از این دکارت از شکل‌دهی هسته‌های معنا در پس قطعیت و مطلق اندیشی بپرهیزد و با سلطه و جزم نظام معرفتی را تحمیل نکند تا مانع معانی و تفسیرهای لایه‌لایه، غیریت و تباین‌ها نگردد، بلکه موجب رهایی بخشی و نقادی آگاه از سلطه گردد.

### افشاگری شک و رزانه

شک فوکو، شکی است هدف‌دار نه نسبی و شکاکیت وی نسبت به جریان تولید حقیقت و دانش، تلاش برای رسیدن به جریان تحقیق و برملا ساختن روابط سلطه آمیز و ایمان به خود آفرینی انسان توسط خودش است. شک دکارتی نیز همانند شک فوکو هدف‌دار است، اما نه برای افشاگری، بلکه کنترل، نه برای خود آفرینی بلکه برای سوژه سازی، نه برای تولید و خلق حقایق متکثر و گسسته بلکه کشف حقیقت به‌سوی یقین جزم و بدین علت است که رویکرد دکارت در شک روشی مقطعی و محدود، به‌سوی معرفت یقینی، بدون آن است که حقیقت‌های نمایشی را مورد تردید و افشا قرار دهد، درحالی‌که فوکو در شک به تردید حقیقت، شناسایی لایه‌ها، حقایق متکثر و متباین و افشاگری قدرت و دانش سلطه‌گر در گفتمان می پردازد.

### مبانی نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی

مبانی، مجموعه قانونمندی‌های شناخته‌شده در علوم نظری است که بر ویژگی‌های عمومی انسان ناظر است. مبانی ذیل نیز، مجموعه ویژگی‌هایی است از اشتراک‌های حداقلی معرفت‌شناختی دکارت و فوکو در جهت تلفیق آن‌ها و سپس نقد شک پست‌مدرن فوکو به‌خلاف و آسیب‌های شک دکارتی است که افتراق‌های میان آن دو را به وجود آورده است. این مبانی نو مفهوم‌پردازی از یک‌سو شرایط تعدیل، بسط و تقویت شک دکارتی در جهت رفع خلأهای آن را به وجود آورده است و از سوی دیگر شرایط استنتاج اصول یاددهی-یادگیری نظام تربیتی را برای دوری از جزم و شک فراگیر در جهت بازسازی نظام معرفتی دکارت را به همراه داشته است.

### اعتدال در فعالیت‌ها<sup>۱</sup>

این مبنا از نقد عقل‌گرایی صرف شک دکارت، بر اساس ویژگی گفتمان پست‌مدرن فوکو، در جهت توجه به گفتمان در شک دکارتی استنباط گردیده و بدین امر دلالت دارد که فضای شک قوای مختلف عقلی، شهودی، ارادی، تجربه‌ها و فعالیت‌های فردی و اجتماعی را دربر دارد. بدین گونه که دانش اولیه و تجربیات آغازین هر فرد، در این بستر وابسته به تماس مستقیم با امور جزئی، فردی و دیگران دارد تا در

نخواهد آمد، حال آنکه دکارت در شک روشی، چندان دغدغه تباین، گسست موضوعات، روش‌های مختلف و تقابل آرای را ندارد، درحالی‌که فوکو در روش‌شناسی با حذف سؤال و واژگون کردن پاسخ‌ها، به مسئله آفرینی، مسئله‌شناسی و ریشه‌ظهور مسئله پرداخته و اینکه چگونه مسئله، مسئله شده است. با این نحوه روش زدایی فوکو، این خلأ به روش شک دکارت وارد است که وی بدین طریق مانع شناخت حقایق دیگر، کشف سلطه، گسست‌ها و ساختارهای دیگر گردیده است، چراکه از قاعده و حدود شک روشی عبور نمی‌کند و در مقابل تباین و تکثرها به مشروع و نامشروع کردن علوم و معرفت می پردازد، در حالی که ضروری است با روش زدایی و رد انحصار‌گرایی روش به سراغ افکار و اندیشه‌های مختلف و قضایای متباین رفت.

### ارتباط‌گرایی

شک پست‌مدرن فوکو این نقد را به شک دکارتی دارد که این شک، با گسست و نامشروع کردن معرفت غیر، به رد هرگونه امتزاج و ارتباط پرداخته است، چون با مرزبندی میان معرفت مطابق و مباین، عمیق و سطح، بازنمایی و تولید به جزم و ارتباط‌های یک‌سویه درونی، پایان قطعی و روابط درونی پیوسته، از فضاهای غیر دوری جسته است، درحالی‌که به نظر فوکو فضای معرفتی، فضای برآمده از نوسان سوژه و ابژه گفتمانی است که در روابط قدرت و دانش نقش آفرینی می‌کنند و در درون گفتمان‌ها شکل می‌گیرند، شکل می‌زدایند و همواره به‌صورت فرایندی، تولید و خلق می‌شوند؛ بنابراین ضروری است ارتباط‌های فرآورده‌ای، چندگانه، ناهمگن، متکثر و همواره به‌سوی شدن، بدون قطعیت و مرز جاگزین فضای همگن، تکرار و بازتولید، روشی و به‌هم‌پیوسته گردد، چون در روش شک دکارت فقدان ارتباط و امتزاج افق‌ها مانع زایش و جزم آن مانع ارتباط فرایندی، تولید و خلق گردیده است.

### سلطه زدایی (نقادی و خط‌زدایی)

باآنکه شک روشی، شکی نقاد است، اما ویژگی‌های فراروایت، معیار مطلق و گفتمان برتر آن مورد نقد شک پست‌مدرن فوکو است، چراکه این شک، فاقد نقد فعال و متداوم است، بدین علت که این شک، بدون بازی‌های معطوف به حقیقت، وابستگی به دانش و قدرت و نام‌گرایی به نقادی می‌پردازد و با سوژه سازی، کشف حقیقت، معانی نهایی و مطلق موجب سلطه و خطا، دانش کنترل‌شده با معانی یکسان و انسجام درونی گردیده است. درحالی‌که ضروری است با نقادی و سلطه زدایی و با تفسیر و فهم‌های مختلف از قاعده‌مندی، معیار‌گرایی و استنتاج نتایج متقن و

<sup>۱</sup> . Moderation in power and activities

شناخت، فاعل شناسا و از طرف دیگر در ارتباط با گفتمان ها و غیریت، ابژه می گردد؛ بنابراین انسان در این شرایط، شبکه‌ای از ارتباط های فاعل و قابل است که از یک سو سوژه‌ای است در ارتباط با خود، سوژه و ابژه‌ای است در ارتباط با دیگران و سرانجام ابژه‌ای است در ارتباط با دیگران، که از یک طرف آزاد، نقاد، خلاق و آفریننده و از سوی منسجم و پیوسته در بازتولید حقیقت است.

### تنوع شیوه شک<sup>۳</sup>

این مبنا از نقد شیوه شک روشی دکارت بر اساس ویژگی شک متداوم فوکو، در جهت رفع خلأهای شک مقطعی و ناپیوسته شک دکارت استنباط گردیده و اشاره به این دارد که در مباحث علمی و تحقیقی، شک در سطوح مختلف به کار گرفته می‌شود و تنوع شک موجب دوری از جزم و اللقاء می‌گردد.

### سلطه زدایی نقادانه<sup>۴</sup>

این مبنا از نقد شیوه نقادی شک دکارت بر اساس ویژگی نقادی درونی - بیرونی و سلطه زدایی شک پست‌مدرن فوکو، در جهت رفع خلأهای نقادی مقطعی و جهت‌دار شک دکارتی استنباط گردیده است. این ویژگی نو مفهوم‌پردازی، به این اشاره دارد که نقادی روشی و مقطعی، همه خطاهای معرفتی را شناسایی، کنترل و خنثی نمی‌نماید، چراکه این خطاها از یک سو، سلطه قدرت است که در قالب گفتمان دکارت مشروعیت گرفته و از سوی دیگر ضمیر ناخودآگاه، شرایط و موقعیت، اراده و انفعالات و پیش‌داوری‌ها است که دکارت به آن‌ها توجه ای نکرده است. این مبنا به این اشاره دارد که نقادی، مجموعه‌ای است از سلطه زدایی، خطازدایی روشی و نقادی کیفی (تأثیر اراده و ضمیر ناخودآگاه و تأثیر و تأثر درونی و بیرونی) که هم به ساختارگرایی و هم ساختار زدایی می‌پردازد، بدین صورت که فرد در خطازدایی و نقادی علاوه بر نقادی روشی و مقطعی به نقادی سلطه زدایی از طریق تعلیق، انفصال داوری، واژگون‌سازی، گسست، ناپیوستگی و نام‌گرایی برای پاک‌سازی، بازخوانی و اصلاح متداوم نیز می‌پردازد.

### پیچیدگی و پویایی

این مبنا از نقد وحدت معرفتی شک دکارت بر اساس ویژگی انسجام زدایی و شالوده شکنی شک فوکو و در جهت رفع خلأهای پیوستگی و بازنمایی شک دکارت استنباط گردیده است و به این اشاره دارد که شناخت حاصل معرفت‌های متغیر، سیال و موقتی منبعت از دانش‌های متباین و متکثر بادانش و معرفت‌های جزم و منسجم در یک

ارتباط با پیرامون و تجربه‌های زیسته و اجتماعی فرد، متنوع و متکثر رشد و توسعه یابد. این قوا، مجموعه‌ای متأثر از برخورد های مستقیم، غیرمستقیم، تمایلات، انفعالات و اراده را در بر می‌گیرد که جامعیت ارتباط‌های درونی و بیرونی انسان شک‌گرا است و به تمام شئون فرد اشاره دارد و این ضرورت را به وجود آورده است که انسان، با برخورداری از قوای مختلف، فعالیت‌ها و تجربه‌های متنوع بتواند در فرایند شک ورزی شناخت خود را متعادل سازد تا از یک‌سوی‌نگری جهت‌مند در استفاده از یک قوا به جزم نگراید.

### موقعیت‌گرایی<sup>۱</sup>

این مبنا از نقد ساختارگرایی شک دکارت بر اساس ویژگی ساختارگرایی و ساختار زدایی شک پست‌مدرن فوکو، در جهت رفع خلأهای جهت‌مند و ساختار مند شک دکارتی استنباط گردیده و به این اشاره دارد که انسان شک‌گرا در شناخت و کسب معرفت با مسائل احتمالی، علمی، اجتماعی و فرهنگی، تجربه‌های شخصی و تفسیرها، خطاهای جزئی، رشد تدریجی عقل و دانش‌های ناآزموده‌ای روبرو است و در مقابل آن‌ها فعال و منفعل است. آدمی با این مسائل همواره در حدود، موقعیت و زمینه، تغییر و سیالی‌گرفتار است و نمی‌تواند بدون در نظر گرفتن آن‌ها به شناخت دست یابد، چراکه در هر بستر تاریخی و موقعیت خاص، معنای ویژه‌ای شکل می‌گیرد که نه جهانی و قطعی، بلکه منحصر به همان دوره است؛ بنابراین در چنین شرایطی، فرد مطابق موقعیت به ساختارگرایی و ساختار زدایی می‌پردازد، یعنی با توجه به موقعیت آن دوره، از یک سو شناخت ساختار و اهداف به‌هم‌پیوسته، قواعد و اصول خاصی به‌سوی گفتمان برتر دارا است و از سوی دیگر در ارتباط با موقعیت و زمینه، تغییر و سیالی به ساختار زدایی می‌پردازد.

### شبکه ارتباطی<sup>۲</sup>

این مبنا از نقد مفهوم‌پردازی از نقد فاعل شناسای شک دکارت بر اساس ویژگی زمینه‌گرایی پست‌مدرن فوکو در جهت سوژه زدایی استنباط گردیده و به این اشاره دارد که انسان کاشف و متعلق شناخت یعنی، در نوسان سوژه و ابژه است تا در معرفت‌های جزم‌تأثیرگذار و در معرفت‌های سیال تأثیرپذیر باشد. بدین صورت که به‌عنوان معیار در مرکز فعالیت‌ها، فاعل شناسای اشیاء و موضوع‌ها و در زمینه و موقعیت، حالات و انفعالات، محیط اجتماعی و فرهنگی ابژه است. این مبنا در معیار‌گرایی و معیار زدایی موجب خلق شبکه‌ای می‌گردد که از یک طرف در کانون و مقیاس

<sup>۳</sup>. Variety of doubt

<sup>۴</sup>. Critical decolonization

<sup>۱</sup>. Situationalism

<sup>۲</sup>. Communication networks

### اصل ساختارگرایی دوره‌ای<sup>۲</sup> و هدفمند

این اصل نو مفهوم‌پردازی، منتج از مبنای موقعیت‌گرایی در جهت بسط و تقویت ساختارگرایی و ساختار زدایی شک دکارتی است تا علاوه بر معیار با معیار زدایی موجب رهایی بخشی، آفرینندگی و شک ورزی معتدل شود. در این اصل معلم و فراگیر در یاددهی-یادگیری در ابتدا هر معیار و ساختاری را شناسایی و کنترل نمی‌کنند تا بدون جهت و ساختار، امکان و شرایط تغییر در هر دریافت و فعالیت میسر گردد و هیچ قیدی آموزش و یادگیری آن‌ها را تهدید و محدود نسازد، مگر ساختارهای متکثر و متغیری که مانع حقیقت جزم، خلق مقاومت، سیالی و آشوب در آموزش و یادگیری گردد. بعد از آن با نوع خاص حجیت فردی زنجیره‌ای به هم پیوسته در یاددهی-یادگیری تحکم می‌کند و متعاقباً با مسئله و چالش سازی، شرایط خلق، تولید و آفرینندگی را برای یاددهی-یادگیری سیال، متکثر و متباین را فراهم می‌سازد تا با شکل‌گیری ساختارهای منظم و قاعده‌مند جدید به سوی آفرینندگی و گفتمان نو پیش رود.

### اصل گسترش دامنه امتزاج و افق‌گرایی نو<sup>۳</sup>

این اصل نو مفهوم‌پردازی، منتج از مبنای شبکه‌ارتباطی در جهت بسط و تقویت امتزاج افق‌ها و مرکز زدایی شک دکارتی است تا شک دکارت علاوه بر ساختار و بازنمایی با تعلیق داوری به ارتباط‌گرایی پویا، باهم‌فهمی و شک ورزی معتدل سوق یابد. این اصل نو مفهوم‌پردازی به این اشاره دارد که معلم و فراگیر در آموزش و یادگیری با ساختار زدایی و ارتباط‌گرایی پویا هر غایت جزئی را با تعلیق و داوری مانع آن گردند که همواره بازنمایی و بازتولید گردد. بدن گونه که آن‌ها در آغاز هرگونه مرزبندی در آموزش و یادگیری را بدون معیار در نظر می‌گیرند تا با باهم‌فهمی و ارتباط با غیر هر نوع ارتباطی ممکن گردد و شرایط گسترده‌ای از موقعیت‌ها، انتخاب‌های متباین و متکثر به وجود آید. این نحوه شک ورزی، فرصت بروز دیدگاه‌های متباین و متکثر را در یاددهی-یادگیری برای آن‌ها فراهم می‌سازد تا بر اساس اشتراک‌ها و تعدیل افتراق‌ها برای باهم‌فهمی به معیار سازی جدید، حاصل بازسازی و حذف ساختار قبل و نوسازی و خلق ساختار جدید، بپردازند تا نتیجتاً افق جدید در پهنه گسترده‌تری در یاددهی-یادگیری آن‌ها شکل یابد.

پیوستار منظم و متوالی درهم‌پیچیده هستند. چراکه میان مباحث علمی همگن و به هم پیوسته با دانش علوم اجتماعی که فرایندی، چندگانه، ناهمگن و متکثر است فاصله وجود دارد، اما مبنای فوق‌بدین‌صورت که در هر دوره‌ای، ساختارهای منظم و به هم پیوسته به صورت منسجم در سراسر دوره بازنمایی و معانی پایدار به خود می‌گیرند، اما بیرون از ساختارهای مشروع با غیریت، معانی متکثر و متباین از طریق ارتباط‌های چندگانه و توزیع معانی در لایه و تفسیرهای مختلف ساختار زدایی به وجود می‌آید تا هیچ مرزبندی و انفکاک میان دانش و علوم مشروع و نامشروع، مطابق و مباین، عمیق و سطحی توسط نام‌گرایی شکل نگیرد.

### اصول یاددهی-یادگیری نو مفهوم‌پردازی شک دکارتی

با توجه به نقدهای بیرونی شک پست‌مدرن فوکو و استنباط مبنای معرفت‌شناختی فوق، اصولی استنتاج گردیده است که یاددهی-یادگیری را از شک جزم و فراگیر مصون و خلأ و اشکالات شک دکارتی را برطرف و موردبازسازی قرارداده است. این اصول، طریقه رسیدن معلم و فراگیر به اهداف آموزش و یادگیری است و به نحوه انجام، راهنمای عمل، نقش و ارتباط معلم و فراگیر در فرایند یاددهی-یادگیری اشاره دارد.

### اصل درهم‌تنیدگی نظر و عمل<sup>۱</sup>

این اصل نو مفهوم‌پردازی، منتج از مبنای اعتدال قوا و فعالیت‌ها است. این استنتاج در جهت بسط و تقویت فعالیت عملی و جزئی و نیز اهمیت به تجربه‌های اجتماعی در شک دکارتی است تا فرایند شک ورزی، علاوه بر عقل از دیگر قوا و قابلیت‌ها غفلت نکند و متعاقب آن جزم، القاء و شک روشی اتفاق نیافتد، این اصل در فرایند یاددهی-یادگیری به این اشاره دارد که معلم و فراگیر باید متناسب با موقعیت از توانایی و تجربه‌ها، قوا و فعالیت‌ها، روش‌ها و منابع مختلف در شک ورزی بهره ببرند. آن‌ها با بهره‌گیری از قوا در فعالیت‌های نظری و عملی، از یک‌سو موجب پیدایش و توسعه قابلیت‌ها، برخورداری از امکانات و زمینه‌ها و از سوی دیگر مانع جزم و سلطه نوع خاص یاددهی-یادگیری در شک ورزی می‌گردند و این موجب تعادل خلق معانی کلی و نهایی هم جزئی، متکثر و متباین در آموزش و یادگیری برای آن‌ها می‌گردد.

<sup>۲</sup> The principle of Periodic structuralism

<sup>۳</sup> The principle of expansion of expansion of mixing and horizons

<sup>۱</sup> The principle of interconnectedness of opinion and action

### اصل عاملیت و زمینه<sup>۱</sup>

موضوعی را به مسئله مبدل می کنند بدین صورت که در هر شرایطی با تعلیق قطعیت و انفصال زنجیره های پیوسته، آن را واژگون و با گسست همراه می کنند تا با شک پژوهشی، محیط یاددهی-یادگیری را از همان ابتدا به وادی شک فعال سوق دهند. در این شرایط آموزش و یادگیری همواره سیال و مستمراً پویا است، چون در ابتدا با شیوه های متنوع شک، آموزش و یادگیری را از لایه های سیال و متغیر، انفصال و ناپیوسته، حقیقت های واژگون و گسست عبور می دهند تا شک پژوهشی سرآغاز فرایند یاددهی-یادگیری آن ها گردد و از هر جزم و قطعیتی در یاددهی-یادگیری سلطه زدایی کنند تا فضای یاددهی-یادگیری با هر معیار ثابت و قطعی، سیال و واژگون گردد.

### اصل شک گرایی نقادانه<sup>۳</sup>

این اصل نو مفهوم پردازی، منتج از مبنای سلطه زدایی نقادانه در جهت بسط و تقویت نقادی درونی و بیرونی شک دکارتی است تا این شک، علاوه بر نقادی مقطعی، جهت دار و بیرونی موجب مشارکت فعال معلم و فراگیر در مناظره، طرح مباحث چندپهلوی، تفکر نقادانه و پاسخ های متکثر نیز گردند. در این اصل، معلم و فراگیر در ابتدا هیچ موضوعی را اساس آموزش و یادگیری متقن و جزم قرار نمی دهند، بلکه هر آموزش و یادگیری را به مسئله، پرسش های چندوجهی و تفسیرهای لایه دار مبدل می کنند. در این شرایط هرگونه یاددهی-یادگیری با مقاومت و سلطه زدایی روبرو است تا بازنمایی و بازتولید به آفرینندگی و تولید مبدل گردد. معلم و فراگیر در این اصل در یاددهی-یادگیری از طریق گفتمان و مناظره، طرح مباحث و پاسخ های متکثر و نقادانه به مشارکت فعالانه می پردازند تا هم به پیش بینی احتمالات، سلطه و خطازدایی بپردازند و هم با در نظر گرفتن تناقضات به رفع چالش های احتمالی روی آورند.

### اصل خطازدایی کیفی<sup>۴</sup>

این اصل نو مفهوم پردازی، منتج از مبنای سلطه زدایی نقادانه و شک ورزی پژوهشی در جهت بسط و تقویت خطازدایی غیر روشی و پیوسته شک دکارتی است تا این شک، علاوه بر خطازدایی روشی و جهت دار با توجه به تأثیر و تأثر اراده، انفعالات و مجعولات در فرایند یاددهی-یادگیری به خطازدایی بپردازند. در این اصل معلم و فراگیر با زایش، تعدیل و نقادی متداوم از یک سو به خطازدایی روشی و از سوی دیگر به خطازدایی کیفی می پردازند تا در یاددهی-یادگیری از القا، پیش داوری، شتاب زدگی و سلطه حجت ها بهره یزند و هیچ معیار جزم و نظم کلیشه ای قبل و

این اصل نو مفهوم پردازی، از جنبه دیگر، منتج از شبکه ارتباطی در جهت بسط و تقویت سوژه و سوژه زدایی شک دکارت است تا شک روشی علاوه بر فاعل شناسا و درون نگری از زمینه و محیط یعنی؛ شبکه پویای درونی و بیرونی که هم تأثیرگذار و تأثیرپذیرند نیز برخوردار گردد. بر اساس این اصل، معلم و فراگیر از قابلیت ذاتی، عاملیت فردی و موقعیت یعنی؛ تأثیرپذیری از درون برای جزم، ساختار و معیار قطعی و تأثیر پذیری از بیرون یعنی موقعیت و زمینه برای گسست، تباین، پویایی و سازندگی برخوردار می گردند. آن ها با این اصل، از یک سو عامل و از سوی دیگر قابل درآموزش و یادگیری هستند، بدین صورت که با خود فهمی و ساختارهای درونی به پیش داوری و معیارگرایی فردی می پردازند و در بسترهای ارتباطی چندگانه و موقعیت، با باهم فهمی به ساختارزدایی فردی و ساختارگرایی جمعی می پردازند. آن ها این سه عامل را در یاددهی-یادگیری به یکدیگر گره می زنند تا در آموزش و یادگیری ضمن شناخت توانایی های ارادی و تأثر از زمینه های منفعل فرهنگی و اجتماعی قابلیت های خود را برای شک ورزی شناسایی کنند تا با شناخت توانایی های خود در موقعیت ها موجب آفرینندگی و پیدایش جستجوگری شک گرایانه در خود و خارج از خود گردند. این اصل، در یاددهی-یادگیری جزم گرایی را خنثی، مداخله های ارادی و انفعالی را پویا و ارتباط های متنوع و غیر را توسعه می دهد و از سوی دیگر مانع سوژه و ابژه گرایی صرف و تقویت و توسعه شک ورزی و رهایی از جزم اندیشی و گفتمان می گردد.

### اصل شک ورزی پژوهشی<sup>۲</sup>

این اصل نو مفهوم پردازی، منتج از مبنای تنوع شک ورزی و روش زدایی است. این استنتاج در جهت بسط و تقویت شک ورزی متداوم و سلطه زدایی شک روشی دکارت است تا این شک علاوه بر شک مقطعی و ناپیوسته با انفصال و ناپیوستگی، واژگونی و گسست از شک سلطه زا نیز برخوردار گردد. این اصل نو مفهوم پردازی، در فرایند یاددهی-یادگیری بدین گونه است که معلم و فراگیر در هر آموزش و یادگیری برانگیخته می شوند و این برانگیختگی، به علت جستجوگری و کاوش در تمام مسائل یاددهی-یادگیری است تا هر آن چه را که با سلطه، القاء و جزم بر آموزش و یادگیری مسلط گردد را به مقاومت و آشوب کشانند. معلم و فراگیر در این نحوه شک ورزی، هر

<sup>۳</sup> . Principle of Critical doubt

<sup>۴</sup> . The principle of qualitative error correction

<sup>۱</sup> . Principle of functionality and context

<sup>۲</sup> . Principle of research skepticism

یاددهی و یادگیری گردد.

بر اساس یافته‌های این رساله، پیشنهاد می‌گردد که: مؤلفین و برنامه ریزان درسی در مباحث درسی، به تدوین مباحث بدون جهت بر پایه اصول نو مفهوم‌پردازی شک مبادرت ورزند و برای این عمل از مباحث شفاهی، عملی و فنی استفاده کنند، متن‌های نوشتاری، در آموزش و یادگیری، بیش از توصیف و توضیح به چگونگی مسئله شدن و مسئله آفرینی جهت یابند، بیش از پاسخ و کشف به تولید، مسئله آفرینی و برانگیختگی جهت یابند. بدین صورت که در یاددهی-یادگیری منظره، تنوع شک و گفتمان‌های بدون جهت در موضوعات درسی طرح گردد تا همواره نتایج صریح و متمایز آفرینند، بلکه همواره امکان دخل و تصرف گسترده برای فراگیر و معلم برقرار و مهیا گردد. در آموزش و یادگیری کتاب، جزوه و رسانه خاص اساس یاددهی-یادگیری قرار نگیرد تا هیچ چیز منبع جامع و کامل معیار آموزش و یادگیری لحاظ نگردد، بلکه آموزش و یادگیری در هر موقعیتی، سیال و با نتایج قطعی دوره ای و موقت شکل بگیرد. بر پایه اصول نو مفهوم‌پردازی، معلم و فراگیر هرگز نباید دنباله‌رو مؤلفان و برنامه ریزان درسی، به کشف نظام دانایی ثابت و کلی در کتب یا مباحث گفتاری یا در موضوعات متنی بپردازند، بلکه آن‌ها با کاربرد این اصول، همواره با ساختار شکنی مطالب و مباحث کلی و جزم در محیط یاددهی-یادگیری به سلطه زدایی نظام دانایی و خلق نظام دیگر بپردازند تا معلم و فراگیر به جای تکیه صرف بر کتاب درسی و الفا شرایط جزم در آموزش و یادگیری حاکم، به ساختار زدایی کتاب‌ها و فرایندهای یک‌سویه برنامه ریزان درسی برای دوری از حجیت متون درسی بپردازند تا ضمن رهایی از قید معیارهای کتب در فضای شک ورزی به آفرینندگی و رهایی از همه عوامل جزم‌گرا دست زنند. مؤلفین نیز می‌توانند با شک پژوهشی در فرایند یاددهی-یادگیری، موجب متن زدایی، روش زدایی یک‌سویه و حذف انحصارگرایی موضوع در برنامه های درسی گردند تا این عمل آن‌ها را به سوی گفتمان و مباحث شفاهی و شیوه‌های متنوع در نقادی و خطازدایی کیفی سوق دهد و این موجب فرصت انتخاب و ارزیابی، زاینندگی و رهایی در یاددهی-یادگیری می‌گردد و سرانجام برنامه ریزان درسی با کاربرد این اصول می‌توانند مانع تحکم خواسته‌های نامشروع بر محور حذف برنامه‌های پوچ، طرد حاشیه‌ها مهم و القا برنامه‌های پنهان به معلم و فراگیران گردند.

بعد، آموزش و یادگیری آن‌ها را تهدید نسازد. در این اصل، آن‌ها با خطازدایی روشی به حذف تمام خطاها، اراده‌ها، انفعالات و معجولات در یاددهی-یادگیری نمی‌پردازند، بلکه از طریق خطازدایی کیفی، از یک‌سو خطاهای روشی و جزم را قبل از آموزش و یادگیری شناسایی، کنترل، خنثی و یا تعدیل می‌کنند و از سوی دیگر با خطازدایی غیر روشی و پیوسته اراده و انفعالات، سلطه و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی را شناسایی، کنترل، خنثی، تعدیل و جذب می‌کنند تا شرایط آفرینندگی و رهایی بخشی هیچ‌گاه فدای جزم و القاء نگردد. آن‌ها با شناسایی تأثیرگذاری و تأثیرپذیری خطاها، اراده و انفعالات، سلطه، زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی در فرایند یاددهی-یادگیری را مطابق شرایط و موقعیت، قابلیت و جایگاه انسان و شدت و ضعف کنترل، خنثی و تعدیل می‌سازند، چون آموزش و یادگیری بدین طریق همواره در زایش و سیالی است چون با فرصت‌ها، چالش‌ها، تهدیدات، ضعف و قوت‌ها شرایط متفاوتی به وجود می‌آید.

### بحث و نتیجه‌گیری

با آنکه در حوزه معرفت‌شناسی، دکارت از شاخص‌های فلسفه و علم محسوب می‌شود و سهم بزرگی در جریان‌های علمی داراست، اما به‌کارگیری مبانی معرفتی آن در نظام تربیتی کنونی، با نقد و خلأهایی همراه است. برای رفع خلأها، با شناسایی نقدها به تلفیق مؤلفه‌هایی که از ویژگی‌های شک پست‌مدرن فوکو، استنباط گردید، شرایط رفع خلأ شک دکارت برای دوری از فضاهای جزم و شک روشی فراهم گردید و ضمن رفع خلأها، شرایط بازسازی شک دکارتی برای نظام تربیتی در اصول یاددهی-یادگیری استنتاج گردید. به‌کارگیری این اصول شک ورزی موجب گردیده است تا؛ یاددهی-یادگیری توجه صرف به امور ذهنی نداشته باشد، بلکه فعالیت‌ها و تجربه‌های مستقیم و غیرمستقیم حاصل ارتباط‌های اجتماعی، قوای مختلف انسانی و تجربه فردی باشد، انحصارگرایی و القاء کتب و متون سلطه‌گر و یکسان‌گرا در نظام تربیتی برچیده شود، برنامه ریزان درسی آموزش و یادگیری را به سوی مسئله آفرینی و مسئله یابی، شناسایی و تولید، کنترل و رهایی، حذف و جذب در محتواهای شفاهی و متنی سوق دهند، فضای شک‌گرایانه در ابتدا، حین و در پایان یاددهی-یادگیری از بین نرود و با بروز پاسخ‌های کلی و قطعی، در دوره و موقعیت خاص، شرایط گفتمان جدید از دل گفتمان قبل امکان بروز داشته باشد تا بتواند آبخور محکمی برای معلمین و فراگیران در پرهیز جزم و افراط‌گرایی در فرایند

## منابع

- ۱۳- امید، مسعود. رویکرد نظریه محور در باب شک دکارتی. پژوهش های فلسفی (شماره ۹): ۱۳۹۰. ۱-۱۶.
- ۱۴- شهدادی، صدیقه. بررسی تطبیقی عقل به عنوان مهمترین منبع شناخت از دیدگاه ابن سینا و دکارت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ملایر. ۱۳۹۳.
- ۱۵- دنسی، جانان. شکاکیت. ترجمه اعظم پویا تهران: دانشگاه تهران بی تا.
- ۱۶- سام خانانی، علی اکبر، و موسوی نیا، زهرا. پدیده شناسی هوسرلین در داستان های مجید، مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز. ۱۳۹۳؛ دوره ۱۰ (۱۵). ۷۴-۵۵.
- ۱۷- شمس منصور. آشنایی با معرفت شناسی. تهران: طرح نو. ۱۳۸۷.
- ۱۸- گری لینگ، ای. سی و استرجن، اسکات. معرفت شناسی. ترجمه امیر مازیار تهران: حکمت. ۱۳۹۰.
- ۱۹- گری لینگ، ای. سی. نگرش های نوین در فلسفه، ترجمه یوسف دانشور قم: موسسه فرهنگی طاها دانشگاه قم. ۱۳۸۰.
- ۲۰- صانعی دره بیدی، منوچهر. فلسفه دکارت. تهران: الهدی. ۱۳۷۶.
- ۲۱- صدری جمشید و غلامرضا رحمانی. تحلیل و تبیین شک روش شناختی دکارت. تاریخ فلسفه. ۱۳۹۰؛ دوره ۲ (شماره ۳): صص ۹۵-۱۲۰.
- ۲۲- پاپکین، ریچارد. استرول، آروم. کلیات فلسفه. ترجمه سید جلال الدین مجتبی. تهران: کیمیای حضور؛ ۱۳۸۹.
- ۲۳- قربانی، قدرت الله. تحلیل و نقد روش دکارت در فلسفه. ذهن. ۱۳۸۹؛ دوره ۱۱، شماره ۴۱. صص ۲۳-۴۴.
- ۲۴- دکارت، رنه. گفتار در روش راه بردن عقل. ترجمه محمدعلی فروغی تهران: نیلوفر. ۱۳۹۲.
- ۲۵- باقری، خسرو. رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. ۱۳۸۹.
- ۲۶- رئیس زاده، محمد و عباسی، بابک. درد فلسفه، درس فلسفه: نیمرخ فلسفه دکارت به مثابه جهان بینی او. تهران: کویر. ۱۳۸۴.
- 27- Descartes, Rene. Rules for Direction of the Mind. Great Books of the Western World: the University of Chicago; 1968.
- 28- Dony, w. & Harry, G. Descartes. A Collection of Critical Essays: Frankfurt; 1967.
- ۱- صادق زاده قمصری، علیرضا و همکاران. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش. تهران، آموزش و پرورش؛ ۱۳۹۰.
- ۲- صادق زاده قمصری، علیرضا و همکاران. فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران. گزارش تلفیق نتایج مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش. تهران، آموزش و پرورش؛ ۱۳۸۸.
- ۳- سجادی، سید مهدی. جزم گرایی و شکاکیت: معضل نظام های تربیتی-آموزشی در جوامع اسلامی. مبانی تعلیم و تربیت. ۱۳۹۰ پاییز و زمستان؛ دوره ۱ (شماره ۲): صص ۳۹-۵۸.
- ۴- شمشیری، بابک. تبیین ارتباط منطقی شیوه های ارزشیابی با مبانی فلسفه تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران: نقش ارزشیابی در تحقق اهداف، علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. پاییز ۱۳۸۶؛ دوره ۲۶ (شماره ۳): صص ۷۹-۹۳.
- ۵- ناجی، سعید. مفهوم فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان. نامه علم و دین ۱۳۸۳ پاییز؛ شماره ۲۵.
- ۶- قربانی، رحیم. بررسی اقسام شکاکیت و نسبت گرایی اجمالی. رواق اندیشه. ۱۳۸۳ آبان (شماره ۳۸): صص ۱۰۳-۱۲۹.
- ۷- هینس، جوانا. فلسفه در عمل، نشستی در فلسفه برای کودکان گسترش پژوهش های فلسفی خلاقانه از طریق ادبیات کودکان، همایش بین المللی روز جهانی فلسفه. تهران: حکمت و فلسفه ایران. ۱۳۸۹.
- ۸- مهر محمدی، محمود. کثرت روش شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟ مبانی تعلیم و تربیت. ۱۳۹۱ بهار و تابستان دوره ۲ (شماره ۱): صص ۲۷-۴۶.
- ۹- گری لینگ، ای. سی. نگرش های نوین در فلسفه. ترجمه یوسف دانشور. قم: موسسه فرهنگی طاها دانشگاه قم. ۱۳۸۰.
- ۱۰- امید، مسعود. بازخوانی نظریه شک دکارت. فلسفه و کلام اسلامی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی. ۱۳۸۷.
- ۱۱- حیدری غلامحسین. بررسی مفاهیم، اصول و روش دکارت در بنیان گذاری علم جدید. فلسفه علم. ۱۳۹۰ دوره ۱ (شماره اول): ۱۰۵-۱۲۲.
- ۱۲- کاظمی، سید حسین. معرفت از دیدگاه دکارت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان. ۱۳۸۸.

- سیاسی. تهران: علوم نوین. ۱۳۷۸.
- ۴۵- زرغامی، سعید و باقری، خسرو. بررسی دیدگاه‌های فلسفی درباره نسبت فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. نوآوری‌های آموزشی. ۱۳۸۶؛ دوره ۶ (شماره ۱۹): صص ۹-۳۰.
- ۴۶- خاتمی، محمود. مدخل فلسفه غربی معاصر. چاپ دوم. تهران: علم. ۱۳۹۱.
- ۴۷- کاپلستون، فردریک. فلسفه معاصر. ترجمه علی اصغر حلبی تهران: زوار. ۱۳۸۴.
- ۴۸- اشرف نظری، علی. میشل فوکو قدرت - سوژه - هویت. خردنامه همشهری. ۱۳۸۷؛ دوره (شماره ۲۶): صص ۶۶-۷۷.
- ۴۹- بشیریه، حسین. سیری در نظریه‌های جدید در علوم سیاسی. تهران: علوم نوین. ۱۳۸۷.
- ۵۰- محمدی چابکی، رضا و همکاران. تبیین فلسفی روش تدریس سقراطی؛ راهبردی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری مدارس. نشریه علمی پژوهش‌های آموزش و یادگیری. ۱۳۹۷؛ دوره ۱۵ (شماره ۲): صص ۸۷-۱۰۰.
- ۵۱- قربانی، قدرت الله. تحلیل و نقد روش دکارت در فلسفه ذهن. ۱۳۸۹؛ دوره ۱۱ (شماره ۴۱): صص ۲۳-۴۴.
- ۵۲- شکاری، عباس. درآمدی بر آموزه‌های پارادایم فرامتن در فرایند یاددهی-یادگیری. نشریه علمی پژوهش‌های آموزش و یادگیری. ۱۳۹۷؛ دوره ۱۵ (شماره ۱): صص ۹۵-۱۰۴.
- ۵۳- مرادپور گیلده، مسعود. انسان‌شناسی از منظر میشل فوکو. فلسفی زیزفون. ۱۳۹۶.
- ۵۴- بوستانی، داریوش و محمد پور، احمد. مقدمه‌ای بر ابعاد گسترده دستگاه نظری میشل فوکو. مجله علوم اجتماعی، مشهد دانشگاه فردوسی. ۱۳۸۸؛ دوره ۶ (شماره ۱): صص ۵۳-۹۹.
- ۵۵- وارد، گلن. پست‌مدرنیسم، ترجمه‌ی علی مرشدی زاد. تهران: نشر قصیده‌سرا. ۱۳۸۴.
- 29- Descartes, Rene, Rules for Direction of the Mind, Great Books of the Western World: the University of Chicago:1968
- ۳۰- دوستدار، آرامش. ملاحظات فلسفی در دین، علم و تفکر. تهران: آگاه. ۱۳۵۹.
- ۳۱- رئیس زاده، محمد و عباسی، بابک. درد فلسفه، درس فلسفه: نیمرخ فلسفه دکارت به مثابه جهان‌بینی او. تهران: کویر. ۱۳۸۴.
- ۳۲- صمدی خادم، پیام. بازخوانی قصه اندیشه: سیری در افکار و آراء فیلسوفان غرب از ۶۰۰ قبل از میلاد تا قرن ۲۱. کار نیل. ۱۳۹۳.
- ۳۳- دکارت، رنه. تأملات در فلسفه اولی. ترجمه احمد احمدی تهران: سمت. ۱۳۹۱.
- ۳۴- احمدی، بابک. ساختار و تأویل متن. ج ۲: شالوده شکنی و هرمنوتیک. تهران: نشر مرکز. ۱۳۷۰.
- ۳۵- حسینی، اسماعیل. تبیین دیدگاه‌های انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی فوکو و نقد دلالت‌های آن برای حدود و وظایف و اختیارات کنشگران آموزش و پرورش رسمی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی: دانشگاه تربیت مدرس؛ ۱۳۸۷.
- ۳۶- رابینسون، دیو. نیچه و مکتب پست‌مدرن. ترجمه ابوتراب سهراب و فروزان نیکوکار. تهران: فرزانه روز. ۱۳۸۰.
- ۳۷- دریفوس، هیوبرت. رابینو، پل. میشل فوکو فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک. ترجمه حسین بشیریه تهران: نی. ص ۱۴. ۱۳۷۹.
- 38- Foucault, Michel. As the Order of Things, AnArcheology of the Human Sciences, London. P 387. 1967.
- 39- Foucault, Michel. Michel Foucault: Power and Knowledge, ed.C.Gorden, Hassocks, Sussex.p93. 1980.
- 40- Foucault, Michel. The order of things, an archaeology of the human sciences. First published in Routledge Classics.p105. 2002.
- ۴۱- باقری، خسرو. دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: علم. ۱۳۸۸.
- 42- Salej Higgins, S. Michel Foucault: A Contemporary Skeptic. Ideas Valores vol.58 no.139 Bogotá. P129. 2009.
- ۴۳- ماتیزور. اریک. فلسفه فرانسه در قرن بیستم. ترجمه محسن حکیمی تهران: ققنوس. ۱۳۷۸.
- ۴۴- بشیریه، حسین. سیری در نظریه‌های جدید در علوم