



NEBRAS

Academic Research Quarterly
Issue 14, Summer 2026

Special Issue: The Discourse of Power



Knowledge and Power in the Human Sciences: A Genealogical Reading from a Foucault's Perspective

Dr. Fahimeh Nasiri

Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Counseling, Payame
Noor University, Tehran

Email: F_nasiri@pnu.ac.ir | ORCID: 0000-0002-5142-4378



<https://doi.org/10.68138/nebras-14003>

Abstract

Article type: Research Article

Article History:
Received: 30/04/2026
Revised: 20/06/2026
Accepted: 16/07/2026
Published: 21/09/2026

Keywords:
Genealogy,
Discourse,
Counter-Discourse,
Power/Knowledge,
Legitimation of
Knowledge,
Regime of Truth,
Michel Foucault

In classical paradigms, the human sciences have conventionally been formulated upon the premise of neutrality and the objective pursuit of truth. However, Michel Foucault's critical and genealogical critique of the inextricable nexus of "power/knowledge" confronts these positivist presuppositions with a profound epistemological challenge. Employing a descriptive-analytical method, this study aims to examine the mechanisms through which the discourse of power operates in the production and legitimation of knowledge across the human sciences. The findings reveal that knowledge in the human sciences is inherently non-neutral; rather, it is a byproduct of capillary networks of power and disciplinary techniques that manage and normalize individuals through the apparatuses of "objectification" and "subjectification." Furthermore, academic institutions- by institutionalizing "regimes of truth" and enforcing methodological standards of exclusion and inclusion - legitimize conformist propositions while systematically disqualifying "subjugated knowledges." Ultimately, this study concludes that the fundamental task of the researcher in the human sciences lies in maintaining a critical ethos aimed at deconstructing the naturalized entanglements between scientific authority and networks of power.



نبراس

شماره ۱۴، تابستان ۱۴۰۵

ویژه گفتمان قدرت



قدرت در علوم انسانی

خوانشِ تبارشناسانه از منظر فوکو

دکتر فهیمه نصیری

استادیار گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه پیام نور، تهران

Email: F_nasiri@pnu.ac.ir | ORCID: 0000-0002-5142-4378

چکیده

علوم انسانی در سنت‌های کلاسیک معرفت‌شناختی، همواره بر امکان دستیابی به معرفتی عینی و مستقل از مناسبات قدرت استوار بوده‌اند. با این حال، تبارشناسی میشل فوکو با صورت‌بندی پیوند «قدرت/دانش»، این پیش‌فرض را به پرسش می‌گیرد و نشان می‌دهد که تولید، اعتباربخشی و گردش دانش را نمی‌توان مستقل از مناسبات قدرت، قواعد گفتمانی و سازوکارهای نهادی فهم کرد. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر، تحلیل چگونگی تأثیرگذاری سازوکارهای قدرت بر فرایند تولید مشروعیت‌بخشی به دانش در گستره علوم انسانی و بررسی امکان عاملیت انتقادی در برابر این سازوکارهاست. پژوهش با رویکرد توصیفی - تحلیلی و با بهره‌گیری از خوانش تبارشناسانه فوکویی انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش علمی

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۵.۰۲.۱۰

بازنگری: ۱۴۰۵.۰۳.۳۰

پذیرش: ۱۴۰۵.۰۴.۲۵

تاریخ نشر: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

واژگان کلیدی:

تبارشناسی

گفتمان

پاد گفتمان

قدرت / دانش

مشروعیت بخشی دانش

رژیم حقیقت

میشل فوکو

نه تنها بازنمایی منفعلانه واقعیت، بلکه درون شبکه‌ای از قواعد گفتمانی، نهادها، معیارهای اعتبار و سازوکارهای طرد و شمول شکل می‌گیرد. در این فرایند، «رژیم‌های حقیقت» برخی گزاره‌ها و شیوه‌های دانستن را مشروعیت می‌بخشند و هم‌زمان، دانش‌ها و روایت‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده یا «دانش‌های تحت انقیاد» را از جایگاه معرفتی مسلط کنار می‌گذارند. از این منظر، قدرت تنها در مقام نیروی سرکوبگر ظاهر نمی‌شود، بلکه از طریق تولید حقیقت، شکل‌دهی به سوژه‌های شناسنده و تنظیم معیارهای مشروعیت معرفتی عمل می‌کند. باین‌حال، این وضعیت به معنای نفی امکان نقد و رهایی نیست؛ زیرا در منطق فوکویی، هر صورت‌بندی قدرت با امکان مقاومت و بازاندیشی همراه است. بنابراین، علوم انسانی را می‌توان نه فقط عرصه بازتولید قدرت، بلکه میدان منازعه بر سر حقیقت، تولید دانش بدیل و گشودن امکان‌های تازه برای عاملیت انتقادی دانست.

ناشر: مؤسسه مطالعات و تحقیقات نبراس

مقدمه

«علوم انسانی از بدو تکوین خود در عصر روشنگری، همواره بر پایه مفروضاتی چون استقلال خرد، بی‌طرفی علمی و جستجوی عینیت‌گرایانه برای کشف حقیقت استوار بوده است» (نوری، ۱۴۰۱: ۸۴۰). در پارادایم‌های کلاسیک و پوزیتیویستی، دانش به‌مثابه ابزاری رهایی‌بخش تلقی می‌شد که رسالت آن، غلبه بر جهل و خرافه و هدایت سوژه انسانی به‌سوی پیشرفت و تکامل بود (بهرامی و محمدی، ۱۴۰۳: ۲). در این چشم‌انداز، نهادهای علمی و آکادمیک خود را در جایگاه بی‌طرف و مستقل از مناسبات سلطه بازنمایی می‌کردند و پژوهشگر علوم انسانی به‌عنوان ناظر خنثی، واقعیت‌های اجتماعی را مورد مطالعه قرار می‌داد (حاجلی، ۱۳۹۵: ۱۰۴). با این حال، ظهور جریان‌های پی‌ساختارگرا و چرخش‌های زبانی در نیمه دوم قرن بیستم، این

شالوده‌های معرفت‌شناختی را با زلزله‌ای مفهومی مواجه ساخت و خصلت برساخته و پیوند ناگسستنی دانش با مناسبات قدرت را آشکار نمود. در این میان، دستگاه نظری میشل فوکو با طرح رویکرد باستان‌شناسانه و تبارشناسانه، بنیادی‌ترین نقد را بر اسطوره «دانش خنثی» وارد کرد و نشان داد که آنچه ما به عنوان حقیقت و علم می‌شناسیم، هرگز در خلأ و فارغ از شبکه‌های درهم‌تنیده قدرت شکل نمی‌گیرد.

فوکو با گسست از سنت‌های فلسفی کلاسیک و طرح نقد بنیادین بر عقلانیت مدرن، مفاهیمی چون قدرت، گفتمان، سوژه و بدن را بازتعریف کرد. در این چارچوب، دانش به‌ویژه در قلمرو علوم انسانی نه بازتاب حقیقت مطلق و بی‌واسطه، بلکه محصول قواعد گفتمانی خاصی است که در بستر مناسبات قدرت شکل می‌گیرند. نمونه برجسته این مدعا، تحلیل فوکو از «جنون» است: مفهومی نه ذاتی و طبیعی، بلکه برساخته‌ای تاریخی که ذیل گفتمان‌های پزشکی، دینی و قضایی دگرگون شده و با نهادهای قدرت پیوند خورده است (بهرامی و محمدی، ۱۴۰۳: ۲-۴). او با طرح مفهوم «اپیستمه»^۱، شرایط و قواعد تاریخی امکان‌گیری صورت‌های خاصی از دانش را در دوره‌های مختلف بررسی می‌کند و نشان می‌دهد که هر دوره تاریخی از قواعدی برخوردار است که تعیین می‌کنند چه چیزی می‌تواند به مثابه دانش معتبر و حقیقت پذیرفته شود (Foucault, 1970: xx-xxii). او در پایان کتاب *نظم/اشیا: دیرینه‌شناسی علوم انسانی*^۲ با طرح ایده مشهور «مرگ انسان»، تاریخی و برساخته‌بودن صورت مدرن انسان را به عنوان موضوع و بنیاد شناخت برجسته می‌کند؛ مفهومی که نشان می‌دهد انسان و سوژه انسانی واقعیت‌هایی طبیعی و ازپیش‌داده نیستند، بلکه درون صورت‌بندی‌های تاریخی دانش پدیدار می‌شوند (Foucault, 1970: 386). این چرخش نظری همچنین نشان می‌دهد که قدرت تنها از بالا و در سطح نهادهای کلان اعمال نمی‌شود، بلکه از خلال روابط متعدد و پراکنده‌ای که گروه‌های محدود و مناسبات روزمره شکل می‌گیرند، در سراسر جامعه جریان می‌یابد و بازتولید می‌شود (Foucault, 1978: 93).

گفتمان شیوه‌ای خاص برای سخن گفتن درباره جهان و فهم آن یا فهم یکی از وجوه آن است. تحلیل گفتمان به طور کلی در دو سطح عام به کار می‌رود: گرایش اول تحلیل

^۱. Épistémè

^۲. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, 1966

گفتمان در زبان شناسی است که خود در دسته بندی سه گانه ساختارگرا، نقشگرا و انتقادی در کانون پژوهش قرار می گیرد. سطح دیگر استفاده از تحلیل گفتمان در فلسفه سیاسی - اجتماعی است (صالحی زاده، ۱۳۹۰: ۱۱۴). تحلیل گفتمان فوکو را می توان در ذیل فلسفه سیاسی - اجتماعی طبقه بندی کرد، جایی که پرسش اصلی نه سازوکار زبانی متن بلکه رابطه دانش، قدرت، نهاد و سوژه است.

«گفتمان» کلمه کلیدی کارهای فوکو است (حاجلی، ۱۳۹۵: ۶۴). بدین ترتیب، هر جامعه ای «اقتصاد گفتمان های حقیقت» متعلق به خود را سامان می دهد که به واسطه آن تولید گفتمان که به معنای تولید حقیقت و بنابراین اعمال بی واسطه قدرت است را کنترل، سازمان دهی و توزیع می کند (Foucault, 1980: 93). این سازوکار نشان می دهد که قدرت ماهیت تنها بازدارنده ندارد؛ چنان که فوکو خود تصریح می کند در نظم گفتار تصورش از قدرت بیش از حد منفی و سلبی بوده است. در افق تکامل یافته تفکر او، گفتمان در واقع همان زهدان و محلی است که در آن قدرت و دانش به یکدیگر می پیوندند؛ قدرت مولد که «امر واقعی» را می سازد و قلمروهای ابژه ها و تشریفات حقیقت را خلق می کند (Foucault, 1980: 91). در نهایت، این گفتمان ها تنها بازتاب های زبانی نیستند، بلکه عناصر تاکتیکی بلوک های عرصه رابطه قوا به شمار می روند؛ عناصر چندگانه و حتی متضاد که می توانند هم زمان در درون یک استراتژی واحد هژمونیک به حیات خود ادامه دهند (Foucault, 1985: 102).

از حیث روش شناختی، فوکو با الهام از نیچه از جستجوی منشأهای واحد و ذاتی مفاهیم فاصله گرفت و تبارشناسی را به مثابه روشی برای واکاوی خاستگاه های تاریخی، پراشوب و قدرت محور مفاهیم و نهادها به کار بست. بر این بنیاد، سازوکارهای نوین قدرت نه از مسیر خشونت مستقیم، بلکه از رهگذر تکنیک های انضباطی، نظارت و مراقبت، بدن ها را رام و مطیع می سازند؛ تکنیک هایی که از سده هجدهم به بعد در نهادهایی نظیر مدرسه، بیمارستان، پادگان و زندان به کار گرفته شده و سوژه های «بهنجار» تولید می کنند (حقیقی، ۱۳۹۳: ۱۹۶). بدین ترتیب، کانون تحلیل قدرت از نهادهای کلان سیاسی و اقتصادی به لایه های خرد زندگی روزمره و حتی بدن افراد امتداد می یابد. حاصل نهایی این صورت بندی آن است که دانش را نمی توان مستقل از شبکه های مناسبات قدرت و شرایط تاریخی و گفتمانی تولید و اعتباربخشی به آن فهم کرد.

کانونی‌ترین مفهوم در صورت‌بندی نظری فوکو، پیوند ناگسستنی «قدرت/دانش»^۳ است. فوکو برخلاف نظریات کلاسیک مارکسیستی و لیبرال که قدرت را بیشتر پدیده‌ای سرکوب‌گر، حقوقی، سلبی و متمرکز در دست حاکمیت یا طبقه‌ای خاص می‌پنداشتند، تعریف بدیع و ایجابی از قدرت ارائه می‌دهد. در نگاه او، قدرت شبکه‌ای «مورگی»^۴ و مولد است که در تمام سطوح اجتماع جریان دارد. قدرت تنها منع نمی‌کند، بلکه تولید می‌کند؛ اشیاء، کارکردها، گفتمان‌ها و از همه مهم‌تر، «دانش» را خلق می‌کند. بر اساس این نظریه، «هیچ اعمال قدرتی بدون تأسیس قلمروی از دانش ممکن نیست و هیچ دانشی وجود ندارد که هم‌زمان متضمن و موجد روابط قدرت نباشد» (Foucault, 1977: 27-28).

فوکو به عنوان یکی از تأثیرگذارترین فیلسوفان، مورخان اندیشه و نظریه‌پردازان اجتماعی قرن بیستم تحت تأثیر متفکران برجسته‌ای چون ژرژ کانگیلیم^۵ (فیلسوف علم)، لوئی آلتوسر^۶ (مارکسیست ساختارگرای فرانسوی) و ژان ایپولیت^۷ (فیلسوف فرانسوی) قرار گرفت. علاقه اولیه او به روان‌پزشکی و تجربه مشاهده‌گری در بیمارستان‌های روانی، بنیان پژوهش‌های بعدی او را شکل داد و به نگارش رساله دکتری‌اش با عنوان *تاریخ جنون*^۸ انجامید (Eribon, 1991: 24-25). نقطه اوج فعالیت آکادمیک فوکو در سال ۱۹۷۰ رقم خورد؛ زمانی که به عضویت عالی‌ترین نهاد علمی فرانسه، یعنی کلژ دو فرانس^۹ درآمد و تا پایان عمر، کرسی «تاریخ نظام‌های فکری» را در این نهاد بر عهده داشت. درس‌گفتارهای سالانه او در این نهاد، بستر اصلی بسط مفاهیمی چون زیست‌قدرت^{۱۰} و حکومت‌مندی^{۱۱} بود (Gutting & Oksala, 2022: Section 1 & Section 4.2).

از منظر روش‌شناختی، سیر تطور اندیشه فوکو را بیشتر به دو دوره متمایز اما مکمل تقسیم می‌کنند: نخست، دوره «دیرینه‌شناسی» (با آثار نظیر *نظم اشیاء و دیرینه‌شناسی دانش*) که بر تحلیل ساختارهای گفتمانی دوره‌های مختلف تاریخی (اپیستم‌ها) متمرکز بود؛ و دوم، دوره «تبارشناسی»

3. Power / Knowledge

4. Capillary

5. Georges Canguilhem

6. Louis Althusser

7. Jean Hippolyte

8. *History of Madness*, 1961

9. Collège de France

10. Biopower

11. Governmentality

(با آثاری چون مراقبت و تنبیه و تاریخ جنسیت) که تحت تأثیر نیچه، به تحلیل روابط درهم‌تنیده «قدرت/ دانش» و چگونگی شکل‌گیری سوژه انسانی در دل نهادهای انضباطی (نظیر مدرسه، زندان و درمانگاه) پرداخت (Macey, 1993:156). فوکو تنها یک نظریه‌پرداز دانشگاهی نبود، بلکه روشنفکر درگیر با مسائل اجتماعی به شمار می‌رفت. تأسیس «گروه اطلاعات زندان‌ها» در دهه ۱۹۷۰ با هدف شکستن سکوت پیرامون شرایط زیست زندانیان، نمونه‌ای بارز از پیوند نظریه انتقادی او با پراتیک اجتماعی است. میراث فکری فوکو همچنان در حوزه‌های متنوعی از جمله جامعه‌شناسی، علوم تربیتی، مطالعات فرهنگی و مطالعات جنسیت، حضوری تعیین‌کننده دارد (Eribon, 1991:224).

فوکو، که در زمره متفکران برجسته پسااستارگرا و منتقد عقلانیت مدرن قرار می‌گیرد، تولید دانش را در روابط قدرت جستجو می‌کند و از این منظر، با نقد ادعای جهان‌شمولی و بی‌طرفی دانش، اعتبار و کارکرد گزاره‌های معرفتی را در نسبت با شرایط تاریخی و رژیم‌های حقیقت بررسی می‌کند. نظر فوکو در این مورد را باید در نظریه او با عنوان «دانش، قدرت و رژیم حقیقت»^{۱۲} دنبال کرد. فوکو دانش را امری خنثی که تنها از مجموعه‌ای از گزاره‌ها تشکیل یافته است نمی‌داند و برای قدرت در تولید دانش، نقشی اساسی و جدایی‌ناپذیر قائل است. قدرت و دانش رابطه‌ای متقابل دارند: قدرت هم پیامد دانش و هم تولیدکننده آن است. وی علوم انسانی را بارزترین نمونه از بسط قدرت با تولید دانش می‌داند (جوادی و همکاران، ۱۴۰۴: ۱۰۰). از این منظر، علوم انسانی را نمی‌توان تنها مجموعه‌ای از دانش‌های خنثی و مستقل از مناسبات قدرت تلقی کرد؛ بلکه شکل‌گیری و گسترش بسیاری از رشته‌های آن با تحول نهادهای مدرن، تکنیک‌های انضباطی و شیوه‌های نوین مشاهده، طبقه‌بندی و شناخت انسان پیوند داشته است. در این چارچوب، رشته‌هایی مانند روان‌شناسی، علوم تربیتی، جامعه‌شناسی و جرم‌شناسی، افزون بر تولید دانش درباره انسان، در شکل‌دهی به شیوه‌های خاصی از تعریف، طبقه‌بندی و هنجارین‌سازی سوژه‌های انسانی نیز مشارکت داشته‌اند (Foucault, 1977: 27-28). در اینجا، گفتمان علمی به

¹². Knowledge, Power, and the Regime of Truth

مثابه مجموعه‌ای از قواعد که تعیین می‌کند چه چیزی قابل بیان است و چه چیزی نیست، به ابزار اصلی قدرت برای نرمال‌سازی^{۱۳} بدل می‌شود.

با این وجود، مسئله تنها به تولید دانش ختم نمی‌شود؛ چالش اساسی‌تر، سازوکارهای «مشروعیت‌بخشی» به این دانش است. نهادهای آکادمیک مانند دانشگاه‌ها، مجلات علمی پژوهشی، ساختارهای دآوری هم‌تا و انجمن‌های تخصصی در حکم فیلترهایی عمل می‌کنند که فوکو از آن‌ها تحت عنوان استقرار «رژیم‌های حقیقت»^{۱۴} یاد می‌کند. هر جامعه‌ای رژیم حقیقت خاص خود را دارد که دربرگیرنده انواع گفتمان‌هایی است که آن‌ها را می‌پذیرد و کارکردشان را به عنوان حقیقت تضمین می‌کند (Rabinow, 1984: 73). این نهادها با ایجاد سلسله‌مراتب تخصص، تعیین می‌کنند که چه کسی صلاحیت سخن گفتن دارد، کدام روش‌شناسی‌ها (مثلاً رویکردهای کمی و آماری در برابر رویکردهای کیفی انتقادی) معتبرند و کدام گزاره‌ها علمی تلقی می‌شوند. در این فرایند، دانش‌های بدیل، محلی یا انتقادی که با گفتمان مسلط همسو نیستند، به عنوان «دانش‌های تحت انقیاد»^{۱۵} طرد، حاشیه‌نشین یا فاقد اعتبار علمی معرفی می‌گردند.

ضرورت و اهمیت پرداختن به این موضوع در دوره معاصر، از آنجا ناشی می‌شود که علوم انسانی بیش از پیش با نهادهای سیاست‌گذاری، سیستم‌های آموزشی و ساختارهای حاکمیتی درهم آمیخته است. فهم این نکته که چگونه مفاهیمی چون «توسعه»، «پیشرفت تحصیلی»، «توانمندسازی» یا «سلامت روان» پیش از آنکه واقعیت‌های عینی باشند، برساخت‌های گفتمانی و برآمده از مناسبات قدرت‌اند، برای هر پژوهشگر و کنشگر این عرصه حیاتی است. پژوهش حاضر تلاش دارد تا با ارائه دورنمایی تحلیلی و تبارشناسانه، از لایه‌های پنهان تولید دانش در علوم انسانی پرده بردارد. این مقاله در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌های بنیادین است که گفتمان قدرت از طریق کدام مکانیسم‌ها در تار و پود روش‌شناسی‌ها و نظریات علوم انسانی رسوخ می‌کند. نهادهای آکادمیک چگونه با استفاده از اتوریته علمی به بازتولید و مشروعیت‌بخشی به رژیم‌های حقیقت می‌پردازند و در نهایت، آیا علوم انسانی می‌تواند با واسازی این مناسبات و احیای دانش‌های تحت انقیاد، راهی به سوی مقاومت فعال و رهایی‌بخش بگشاید؟ با واکاوی این ابعاد، مقاله پیش‌رو مسیری را برای بازاندیشی انتقادی در حوزه علوم انسانی فراهم می‌آورد.

13. Normalization

14. Regimes of Truth

15. Subjugated Knowledges

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر رویکرد، کیفی و از نظر روش، توصیفی - تحلیلی است. داده‌ها از طریق مطالعه اسنادی و تحلیل متون اصلی فوکو و ادبیات تفسیری مرتبط گردآوری شده‌اند. در تحلیل متون، مفاهیم قدرت/دانش، گفتمان، رژیم حقیقت، ابژه‌سازی، سوژه‌سازی، دانش‌های تحت انقیاد و مقاومت به‌عنوان مقولات تحلیلی به کار گرفته شده و نسبت آن‌ها با سازوکارهای تولید، اعتباربخشی و طرد دانش در علوم انسانی بررسی شده است. در این پژوهش، «خوانش تبارشناسانه» به معنای انجام یک تبارشناسی تاریخی مستقل نیست، بلکه به معنای به‌کارگیری حساسیت تبارشناختی فوکو برای تحلیل انتقادی سازوکارهای تولید، اعتباربخشی و طرد دانش است. در این پژوهش، پادگفتمان به‌عنوان مفهومی تکمیلی و در پیوند با ادبیات مقاومت گفتمانی به کار گرفته می‌شود و نه به‌عنوان اصطلاحی که به گونه مستقیم و به‌صورت نظام‌مند توسط فوکو صورت‌بندی شده باشد.

زمینه‌های شکل‌گیری اندیشه فوکو: تبارشناسی یک زیست انتقادی

برای درک عمیق نظریه «قدرت/دانش» و کاربست آن در تحلیل نهاد علم، واکاوی کوتاهی بر زیست فکری و تجربیات اجتماعی میشل فوکو ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. اندیشه‌های فوکو در خلأ انتزاعات فلسفی شکل نگرفت، بلکه محصول درگیری و مواجهه مستقیم او با نهادهای انضباطی و طردکننده مدرن بود. تجربیات او در واکاوی نهادهایی چون بیمارستان‌های روانی، کلینیک‌های پزشکی و فعالیت‌های مدنی‌اش در ارتباط با نظام زندان‌ها، به وی نشان داد که چگونه «دانش» (در قالب رشته‌هایی چون روان‌پزشکی، پزشکی و جرم‌شناسی) نه به‌عنوان یک حقیقتِ رهایی‌بخش و بی‌طرف، بلکه به مثابه ابزاری برای اعمال «قدرت»، انضباط بدن‌ها و هنجارین‌سازی سوژه‌ها عمل می‌کند (حقیقی، ۱۳۹۳: ۱۹۶). این تبارشناسی زیسته موجب شد تا او قدرت را نه تنها نیروی سرکوب‌گر و متمرکز در دست حاکمیت، بلکه شبکه‌ای مویرگی، زاینده و درهم‌تنیده با نظام‌های تولید دانش درک کند.

در عرصه آکادمیک نیز، حیات فکری فوکو به طور بنیادین با به چالش کشیدن «رژیم حقیقت» گره خورده بود. حضور او در عالی‌ترین و معتبرترین نهادهای علمی اروپا، به ویژه کرسی تدریس

تاریخ نظام‌های فکری در «کلژ دو فرانس»^{۱۶}، نه به معنای ادغام منفعلانه در سنت‌های دانشگاهی، بلکه در حقیقت، بستری برای واسازی همان سازوکارهایی بود که خود در بطن آن‌ها قرار داشت (Gutting & Oksala, 2022: Section 1). فوکو در حیات دانشگاهی خود به روشنی نشان داد که دانشگاه نه تنها فضای خشی برای کشف حقیقت نیست، بلکه به مثابه یک «دیسپوزیتیف»^{۱۷} عمل می‌کند؛ شبکه‌ای ناهمگون از معماری، قوانین، رویه‌های اداری و زبان تخصصی که با دقت تعیین می‌کند چه گفتمانی عنوان «علمی» به خود بگیرد و کدام بدیل‌های معرفتی به حاشیه رانده شوند.

بنابراین، مرور بیوگرافی فوکو نشان می‌دهد که کل پروژه فلسفی او، تلاش مستمر برای افشای سازوکارهای پنهان سلطه در پس نقاب عینیت، روش‌شناسی و بی‌طرفی نهادی بوده است. همین رویکرد و زیست انتقادی است که شالوده نظری پژوهش حاضر را صورت‌بندی می‌کند؛ چارچوبی که با الهام از تقاطع زیست و اندیشه فوکو، در پی آن است تا نشان دهد چگونه سازوکارهای تولید، دآوری و مشروعیت‌بخشی به دانش در ساحت علوم انسانی، در خدمت بازتولید گفتمان قدرت و طرد پاد - گفتمان‌ها قرار دارند. برای درک چگونگی تولید و مشروعیت‌بخشی به دانش در علوم انسانی، واسازی مفاهیم کلاسیک از منظر «تبارشناسی» فوکویی ضروری است. این بخش در چهار محور تنظیم شده است تا چارچوب مفهومی پژوهش را تبیین کند.

الف. چرخش معرفت‌شناختی؛ از قدرت سرکوب‌گر تا قدرت مولد^{۱۸}

در نظریه‌های کلاسیک سیاسی (اعم از لیبرالیسم و مارکسیسم)، قدرت بیشتر ماهیت سلبی، متمرکز، دارای محور و سرکوب‌گر دارد که در نهاد دولت یا طبقه حاکم متمرکز است. اما نقطه عزیمت فوکو، گسست از این «مدل حقوقی - حاکمیتی»^{۱۹} است. فوکو قدرت را شبکه‌ای از روابط مویرگی می‌داند که در تمامی سطوح جامعه جریان دارد (Foucault, 1980: 38). در این چارچوب

^{۱۶} Collège de France

^{۱۷} دیسپوزیتیف (Dispositif) در اندیشه فوکو به شبکه‌ای ناهمگون از گفتمان‌ها، نهادها، قوانین، رویه‌ها، دانش‌ها و سازوکارهای مادی و اجتماعی اشاره دارد که در به روابط قدرت و تعیین حدود امر ممکن، مشروع و قابل‌پذیرش نقش ایفا می‌کند.

^{۱۸} Productive Power

^{۱۹} Juridico-discursive model

نظری، قدرت تنها به «نه» گفتن و اعمال سانسور محدود نمی‌شود، بلکه در سرشت خود مولد است. فوکو در کتاب *مر/قبت و تنبیه*^{۲۰} استدلال می‌کند که:

ما باید از توصیف تأثیرات قدرت با عبارات منفی دست برداریم؛ قدرت «طرد می‌کند»، «سرکوب می‌کند»، «سانسور می‌کند»، «انتزاع می‌کند»، «پنهان می‌کند» و «مستور می‌سازد». در حقیقت، قدرت تولید می‌کند؛ واقعیت را تولید می‌کند؛ حوزه‌هایی از ابژه‌ها و آیین‌های حقیقت را تولید می‌کند. فرد و دانشی که می‌توان درباره‌ او به دست آورد، به این تولید تعلق دارند (Foucault, 1977: 194).

هنگامی که این مفهوم وارد عرصه علوم انسانی می‌شود، درمی‌یابیم که رشته‌هایی نظیر روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و انسان‌شناسی، نه ابزارهایی خنثی برای کشف حقیقت انسان، بلکه خود محصول شبکه‌های قدرت هستند. علوم انسانی با تولید مفاهیمی چون «نرمال/ غیرنرمال»، «بزه‌کار»، «دیوانه» و «عقلانی»، شبکه‌های قدرت را در کالبد جامعه بازتولید و تثبیت می‌کنند. در واقع، آکادمی و نهاد علم، به جای آنکه رهایی‌بخش باشد، به یکی از مهم‌ترین گره‌گاه‌های اعمال قدرت انضباطی تبدیل می‌شود (Mills, 2003:41-42).

ب. پیوند قدرت/ دانش و رژیم حقیقت

هسته مرکزی چارچوب مفهومی این پژوهش، درهم‌تنیدگی ذاتی قدرت و دانش است. فوکو با ابداع مفهوم (قدرت/ دانش)، این گزاره عصر روشنگری را که «دانش باعث رهایی از قدرت می‌شود» باطل می‌کند. از منظر او، هیچ رابطه قدرتی بدون تکوین حوزه‌ای از دانش وجود ندارد و هیچ دانشی نیست که هم‌زمان روابط قدرت را پیش‌فرض نگیرد و آن را بر ساخت نکند (Foucault, 1977:27-28). دانش تولید شده در علوم انسانی، ادعای جهان‌شمولی و بی‌طرفی دارد. فوکو این وضعیت را «رژیم حقیقت» می‌نامد. هر جامعه و دوره‌ای، رژیم حقیقت خاص خود را دارد؛ یعنی انواع گفتمان‌هایی که آن‌ها را می‌پذیرد و به عنوان حقیقت به کار می‌بندد (Foucault, 1980:131). در دوران مدرن، علوم انسانی و سازوکارهای دانشگاهی (داوری همتایان، روش‌های تحقیق کمی، استانداردهای ای پی ای و ضوابط آکادمیک)، نقش تعیین حقیقت را بر عهده دارند. این سازوکارها، معیارهایی هستند که مشخص می‌کنند چه گزاره‌ای «علمی» و مشروع

²⁰. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (1977)

است و چه گزاره‌ای «غیرعلمی» و فاقد اعتبار است. در نتیجه، مشروعیت بخشی به دانش در علوم انسانی، تنها فرایند معرفت شناختی نیست، بلکه با مناسبات نهادی، اجتماعی و قدرت نیز پیوند دارد. روش شناسی ها، معیارهای ارزیابی و سازوکارهای دانشگاهی در شکل دهی به آنچه در یک میدان علمی به عنوان دانش معتبر پذیرفته می شود، نقش دارند و از این طریق با روابط قدرت و رژیم های حقیقت پیوند می یابند (Rabinow, 1984:9-10).

ج. علوم انسانی؛ ابژه سازی و مکانیسم های سوژه ساز

برای درک عملکرد گفتمان قدرت در علوم انسانی، باید به کتاب *نظم/شیء*: *دیرینه شناسی علوم/انسانی* رجوع کرد. فوکو نشان می دهد که «انسان» به عنوان ابژه شناخت، یک اختراع متأخر است که با ظهور علوم انسانی در قرن نوزدهم پدیدار شد (Foucault, 1970:387). چارچوب مفهومی مقاله حاضر بر دو مکانیسم اساسی که علوم انسانی از طریق آن ها قدرت را اعمال می کنند، استوار است:

۱. **ابژه سازی:** علوم انسانی از طریق روش های تحقیق، آمار، پرسشنامه ها و مشاهدات بالینی، انسان را به یک «شیء» یا «ابژه» قابل مطالعه، اندازه گیری و دسته بندی تبدیل می کنند. محقق در جایگاه دانای کل^{۲۱} قرار می گیرد و انسان مورد مطالعه (بیمار، دانش آموز، مجرم) به ابژه ای تقلیل می یابد که باید تحلیل و اصلاح شود.

۲. **سوژه سازی:** این اصطلاح در زبان فرانسه ایهام دارد: هم به معنای «سوژه شدن (فاعل شناسا)» و نیز به معنای «مقهور و منقاد شدن» است. علوم انسانی از طریق درونی سازی هنجارها، افراد را وادار می کنند تا خود را بر اساس دسته بندی های علمی تعریف کنند. از این منظر می توان استدلال کرد که افراد، در مواجهه با دسته بندی ها و معیارهای علمی، ممکن است خود را از خلال این صورت بندی های معرفتی تعریف و ارزیابی کنند. برای مثال، وقتی علم روان شناسی تعریفی از «افسردگی» یا «هوس» ارائه می دهد، افراد خود را بر اساس این تعاریف ارزیابی کرده و بدین گونه، خود به سوژه هایی مطیع در ساختار قدرت دانشگاهی بدل می شوند (Foucault, 1982:781). از این رو، پژوهشگر علوم انسانی که تصور می کند در حال تولید دانشی رهایی بخش است، ناخواسته در حال

21. The Gaze

بسط شبکه‌های قدرت و تولید سوژه‌هایی رام و منقاد^{۲۲} است (Hall, 2001:49). وقتی پژوهشگران و دانشجویان چارچوب‌ها، شیوه‌نامه‌ها و آزمون‌های استاندارد را بدون نقد درونی می‌کنند، خود به «سوژه‌ها و بدن‌های منقاد» درون ساختار دانشگاهی تبدیل می‌شوند. در نظام آموزشی، دانش‌آموزی که یاد می‌گیرد ساعت‌ها بی‌حرکت بنشیند، فقط با اجازه صحبت کند، طبق برنامه درس بخواند و بدن خود را با زنگ‌ها و آزمون‌ها تطبیق دهد، تبدیل به یک بدن رام برای ورود به بازار کار مدرن می‌شود. در فضای مجازی و الگوریتم‌ها نیز کاربری که انگشت و نگاهش ساعت‌ها با اسکرول کردن بی‌پایان، ریلزها و نوتیفیکیشن‌ها هماهنگ و شرطی‌سازی می‌شود، شکل نوینی از یک «بدن دیجیتال منقاد» در زیست‌بوم الگوریتم‌هاست (Foucault, 1977: 135-169). از منظر تبارشناختی می‌توان این وضعیت معاصر را نوعی صورت‌بندی جدید از انضباط بدن و توجه دانست؛ وضعیتی که در آن کاربر در تعامل مستمر با سازوکارهای الگوریتمی، الگوهای خاصی از توجه و رفتار را درونی می‌کند. علوم انسانی هم می‌توانند در بازتولید روابط قدرت مشارکت کنند و هم میدان منازعه، نقد و مقاومت معرفی باشند.

د. گفتمان، قاعده‌مندی طرد و دانش‌های تحت انقیاد

چگونه آکادمی تعیین می‌کند چه چیزی «دانش» است؟ فوکو در رساله *نظم گفتمان*^{۲۳} توضیح می‌دهد که تولید گفتمان در هر جامعه‌ای همواره کنترل‌شده، انتخاب‌شده، سازمان‌دهی‌شده و توزیع‌شده است. این کنترل از طریق «قواعد طرد»^{۲۴} صورت می‌گیرد (Foucault, 1981:52). در علوم انسانی رسمی، قواعدی وجود دارد که مشخص می‌کند چه کسی حق سخن گفتن دارد (صلاحیت آکادمیک/ مدرک)، از چه مفاهیمی باید استفاده کند (ژارگون علمی)^{۲۵} و چه موضوعاتی ارزش پژوهش دارند.

این سازوکارهای محدودکننده موجب می‌شوند انبوهی از دانش‌های محلی، تجربی و غیرآکادمیک به حاشیه رانده شوند. فوکو در درس‌گفتارهای «باید از جامعه دفاع کرد»^{۲۶}

22. Docile bodies

23. The Order of Discourse (1971)

24. Rules of Exclusion

25. Scientific Jargon (اصطلاحات تخصصی علمی): مجموعه‌ای از واژگان و تعبیرهای تخصصی و فنی است

که در یک حوزه علمی برای بیان دقیق مفاهیم و یافته‌های آن حوزه به کار می‌رود.

26. Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France, 1975 – 1976 (1977)

مفهوم «دانش‌های تحت انقیاد» را مطرح می‌کند. منظور از این دانش‌ها، صورت‌های دانشی‌ای است که در چارچوب رژیم‌های علمی مسلط، به دلیل نابسندگی در صورت‌بندی مفهومی، فقدان انسجام یا نامعتبر تلقی شدن، از اعتبار علمی محروم و طرد شده‌اند (Foucault, 2003: 7). بر این اساس، می‌توان از این مفهوم برای تحلیل دانش‌های محلی، تجربه‌های زیسته و دیگر صورت‌های دانشی به‌حاشیه‌رانده‌شده نیز استفاده کرد.

هدف فوکو از نقد علوم انسانی، تنها تخریب علم نیست، بلکه رهاسازی این دانش‌های تحت انقیاد از چنگال گفتمان مسلط است. چارچوب مفهومی این مقاله بر آن است تا نشان دهد چگونه فرایند «مشروعیت‌بخشی» علمی در نهادهای رسمی مانند دانشگاه و ...، به عنوان یک ابزار سرکوب اپیستمولوژیک^{۲۷} عمل کرده و با برجسب زدن «غیرعلمی» به بدیل‌های فکری، انحصار تولید حقیقت را در دست نهادهای رسمی قدرت/ دانش نگه می‌دارد. مدل مفهومی این پژوهش بر اساس شبکه درهم‌تنیده‌ای از چهار عنصر بنا شده است:

۱. دیسپوزیтив‌های علمی: ساختارها و نهادهای آکادمیک.
۲. گفتمان علمی: قواعد و روش‌هایی که گزاره‌های علوم انسانی را تولید می‌کنند.
۳. رژیم حقیقت: سیستمی که به این گزاره‌ها مشروعیت و اقتدار می‌بخشد.
۴. سوزده‌سازی و ابژه‌سازی: محصول نهایی این چرخه که به کنترل و نرمال‌سازی سوزده‌های انسانی منجر می‌شود.

پیشینه پژوهش

مروار ادبیات و پیشینه‌های پژوهشی نشان می‌دهد که مفهوم «قدرت/ دانش» و کاربست روش‌شناختی آرای میشل فوکو در علوم انسانی، هم در سطح بین‌المللی و نیز در پژوهش‌های داخلی مورد توجه محققان قرار گرفته است. در ادامه، به مرتبط‌ترین پژوهش‌ها اشاره می‌گردد:

شاپور بهیان (۱۳۸۹) در مقاله‌ای با عنوان «روش‌شناسی میشل فوکو» و با بهره‌گیری از روش توصیفی - تحلیلی، به بررسی تمایزات بنیادین روش‌شناختی فوکو با رویکردهای پوزیتیویستی پرداخته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فوکو زبان علوم

27. Epistemological violence

اجتماعی مدرن و روش‌های اثبات‌گرایانه را نه تنها ابزارهای خشنی برای کشف حقیقت، بلکه پدیده‌هایی در پیوند با سازوکارهای قدرت و شکل‌گیری «عقل سلطه‌گر» تحلیل می‌کند. به گمان فوکو، «زبان علوم اجتماعی و روش‌های آن، زبان عقل سلطه‌گر است» (بهیان، ۱۳۸۹: ۱). بر اساس این رویکرد، روش‌شناسی فوکو، به‌ویژه در قالب دیرینه‌شناسی و تبارشناسی، می‌کوشد نشان دهد که علوم انسانی چگونه از طریق فرایندهای ابژه‌سازی و تولید دانش درباره انسان، با سازوکارها و فناوری‌های قدرت و انضباط پیوند می‌یابند.

صغری دژگاهی (۱۳۸۹) با بهره‌گیری از روش توصیفی - تحلیلی، پژوهشی با عنوان «دیرینه‌شناسی؛ راهبردی کیفی در تحقیقات علوم انسانی» انجام داده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دیرینه‌شناسی فوکویی را می‌توان به‌مثابه راهبرد کارآمد در پژوهش‌های کیفی در نظر گرفت؛ رویکردی که به‌جای جستجوی معنای پنهان متون یا نیت مؤلف، بر شناسایی و تحلیل «قواعد شکل‌گیری گفتمان‌ها» در دوره‌های مختلف تاریخی تمرکز دارد. این رویکرد همچنین نشان می‌دهد که نظام دانایی مسلط در هر دوره تاریخی چگونه حدود و مرزهای تفکر علمی و غیرعلمی را تعیین و تثبیت می‌کند. از این منظر، دژگاهی بر ظرفیت روش‌شناختی دیرینه‌شناسی در بازخوانی واقعیت‌های تاریخی و گفتمانی تأکید کرده و معتقد است که «راهبرد دیرینه‌شناسانه چارچوب جدید برای مطالعات علوم انسانی فراهم می‌کند» (دژگاهی، ۱۳۸۹: ۱۱۷).

بهرامی و محمدی (۱۴۰۳) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل نظری گفتمان قدرت و دانش در اندیشه میشل فوکو»، با رویکرد نظری به بررسی نسبت قدرت و دانش، فرایند سوژه‌سازی و نقش گفتمان در اندیشه فوکو پرداخته‌اند. آنان ضمن بررسی مبانی فکری و روش‌شناختی رویکرد فوکویی، ظرفیت این دیدگاه را برای تحلیل مناسبات اجتماعی و سازوکارهای شکل‌دهنده به سوژه مورد توجه قرار داده‌اند. در جمع‌بندی، نویسندگان می‌نویسند: «گرچه اندیشه‌های فوکو فاقد راهکارهای صریح برای تغییر اجتماعی‌اند، اما قدرت تبیینی بالای آنها در فهم سازوکارهای سلطه، نهادها و شکل‌گیری سوژه در جوامع مدرن، جایگاه منحصر به فردی به فوکو در عرصه علوم انسانی و اجتماعی بخشیده است» (بهرامی و محمدی، ۱۴۰۳: ۱).

باربارا تاونلی^{۲۸} (۱۹۹۳) در مقاله مرجع خود با عنوان «فوکو، قدرت/ دانش و ارتباط آن با مدیریت منابع انسانی»^{۲۹}، مدیریت منابع انسانی را از منظر قدرت/ دانش فوکویی بازخوانی می‌کند و نشان می‌دهد که رویه‌هایی مانند ارزیابی، طبقه‌بندی و سنجش، افراد و فعالیت‌های آنان را به ابژه‌هایی قابل شناخت و مدیریت تبدیل می‌کنند. به تعبیر او، «مدیریت منابع انسانی سازمان‌ها و مشارکت‌کنندگان آنها را به عرصه‌هایی قابل محاسبه تبدیل می‌کند و از طریق مجموعه‌ای از فناوری‌ها، امکان شناخت‌پذیر و حکومت‌پذیر شدن فعالیت‌ها و افراد را فراهم می‌آورد» (Townley, 1993: 526). بنابراین، ابزارهای مدیریت منابع انسانی تنها فنون خشتی اندازه‌گیری نیستند، بلکه در تولید دانش درباره کارکنان و شکل‌دهی به آنان به‌مثابه ابژه‌های مدیریتی نقش دارند.

ستیفن بال^{۳۰} (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «کارایی، تجاری‌سازی و تعهد در دانشگاه نئولیبرال»^{۳۱} با به‌کارگیری روش تحلیل انتقادی گفتمان و رویکرد حکمرانی فوکویی، فرایند ارزیابی و مشروعیت دانش دانشگاهی را واکاوی کرد. یافته‌های وی نشان داد که سنجه‌های کمی نظیر شاخص‌های عملکردی و رتبه‌بندی‌ها، به سازوکارهای نوین اعمال قدرت و مشروعیت‌بخشی گزینشی به پژوهش‌ها تبدیل شده‌اند؛ سازوکارهایی که دانشگاهیان، به‌ویژه در علوم انسانی، را به سوی نقش «کارآفرینان منقاد» در خدمت منافع ساختار سوق می‌دهند. بال برای توضیح این دگرگونی در وضعیت دانشگاهی خود تصریح می‌کند: «اما طی ۲۰ سال گذشته، بار دیگر به‌عنوان یک دانشگاهی نولیبیرال بازسازی شده‌ام» (Ball, 2012: 17). این عبارت به‌خوبی نشان می‌دهد که نولیبیرالی‌شدن دانشگاه صرفاً به تغییر در شیوه‌های ارزیابی محدود نمی‌شود، بلکه به بازسازی هویت و نقش دانشگاهیان نیز می‌انجامد.

پیتر آزبورن^{۳۲} (۲۰۱۵) در مقاله «مسئله‌مندسازی رشته‌بندی علمی»^{۳۳} با بهره‌گیری از رویکرد تبارشناختی و دیرینه‌شناختی فوکو، به بررسی تحولات تولید و سازمان‌دهی دانش در علوم انسانی می‌پردازد. وی نشان می‌دهد که مرزبندی‌های رشته‌ای و ساختارهای دانشگاهی، ضمن تعیین حدود مشروعیت دانش، با سازوکارهای انضباطی و عقلانیت‌های مسلط پیوند می‌یابند. از این رو، با تأکید بر مفهوم مسئله‌مندسازی، تصریح می‌کند: «از طریق همین مفهوم است که می‌توان از آثار

28. Barbara Townley

29. Foucault, *Power/Knowledge, and its Relevance for Human Resource Management*, 1997

30. Stephen J. Ball

31. *Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University*, 2012

32. Peter Osborne

33. *Problematizing Disciplinarity, Transdisciplinary Problematics*

فوکو برای مسئله‌مند کردن خود مفهوم «مسئله» در برداشت هژمونیک و تکنوکراتیک از فرارشته‌ای‌بودن استفاده کرد» (Osborne, 2015:27).

یونس پورقریان^{۳۴} (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «درباره میشل فوکو: قدرت / دانش، گفتمان و سوژگی^{۳۵}» با استفاده از روش تحلیل کیفی متن و خوانش مفهومی انتقادی، به بررسی مناسبات قدرت در تولید دانش علوم انسانی مدرن پرداخته است. یافته‌های پژوهش نشان داد که تولید علم در علوم انسانی هرگز فرایندی خنثی نیست، بلکه رژیم‌های حقیقت از طریق نهاده‌سازی گفتمان‌ها، دانش‌های خاص را مشروعیت بخشیده و هم‌زمان سوژه‌های دانشگاهی را در ساختار معرفتی خود منقاد می‌سازند؛ به گونه‌ای که «سوژگی محصول قدرت / دانش است» (Poorghorban, 2023: 324).

مرور پیشینه‌های فوق نشان می‌دهد که اگرچه پژوهش‌های متعددی به معرفی روش‌شناسی فوکو یا کاربست آن در تحلیل نهادهای خاص پرداخته‌اند، اما پژوهشی که به گونه جامع، مکانیسم‌های دقیق «مشروعیت‌بخشی دانشگاهی» و چگونگی تبدیل مفاهیم علوم انسانی به «رژیم‌های حقیقت» را صورت‌بندی مفهومی کند، کمتر به چشم می‌خورد.

یافته‌های تحلیلی و بحث انتقادی: واسازی سازوکارهای قدرت / دانش در آکادمی و نهاد علوم انسانی

تحلیل حاضر نشان می‌دهد که نهاد علم، برخلاف تصور آن از خود به عنوان نهادی تنها رهایی‌بخش و روشنگر، می‌تواند به مثابه یک دیسپوزیتیف پیچیده برای تثبیت هنجارها و طرد برخی بدیل‌های معرفتی عمل کند. این بخش در پنج محور انتقادی تنظیم شده است:

۱. توهم بی‌طرفی معرفت‌شناختی و استیلای پوزیتیویسم به مثابه فناوری قدرت

نخستین یافته انتقادی این پژوهش، واسازی ادعای «عینیت» و «بی‌طرفی» در علوم انسانی است. از منظر تبارشناسانه، غلبه رویکردهای کمی و سنجش‌محور در برخی حوزه‌های علوم انسانی را نمی‌توان تنها یک انتخاب روش‌شناختی خنثی تلقی کرد؛ زیرا این شیوه‌ها، در شرایط تاریخی و

³⁴. Younes Poorghorban

³⁵. On Michel Foucault: Power/Knowledge, Discourse, and Subjectivity

نهادی معین، می‌توانند با سازوکارهای طبقه‌بندی، مقایسه، ارزیابی و هنجارسازی پیوند یابند. ابزارهایی مانند آزمون‌های استاندارد، مقیاس‌های سنجش و نظام‌های ارزیابی، هنگامی که در چارچوب نهادهای انضباطی به کار گرفته می‌شوند، تنها به توصیف افراد نمی‌پردازند، بلکه در تعیین معیارهای بهنجاری و مقایسه افراد با این معیارها نیز نقش ایفا می‌کند (Foucault, 1977: 184). برای مثال، هنگامی که پژوهشگر علوم تربیتی یا روان‌شناس با استفاده از ابزارهای کمی، شاخص‌هایی برای سنجش «هوش»، «بهبودی اجتماعی» یا «پیشرفت تحصیلی» تعیین می‌کند، این شاخص‌ها می‌توانند در فرایند طبقه‌بندی و مقایسه افراد و در شکل‌دهی به تمایزهایی مانند «بهنجار/ نابهنجار» نقش داشته باشند. در چنین شرایطی، روش‌های سنجش، فراتر از کارکرد توصیفی خود، می‌توانند در تولید و تثبیت هنجارهای خاص مشارکت کنند؛ به گونه‌ای که برخی شیوه‌های زیستن، یادگیری و تجربه‌کردن در مقایسه با معیارهای مسلط، کم‌اعتبار یا حاشیه‌ای تلقی شوند. از این منظر، می‌توان نسبت میان سنجش علمی و فرایندهای هنجارسازی را به مثابه یکی از ابعاد اعمال قدرت در علوم انسانی تحلیل کرد (Popkewitz, 1998: 29).

۲. داوری همتایان^{۳۶} و نشر آکادمیک در چشم‌انداز قدرت انضباطی

دومین سطح تحلیل انتقادی، متوجه سازوکارهای مشروعیت‌بخشی به دانش، به‌ویژه در فرایند انتشار مقالات و آثار علمی است. در نظام دانشگاهی، داوری همتا، سردبیری مجلات و ضوابط انتشار، سازوکارهایی برای ارزیابی، گزینش و اعتباربخشی به تولیدات علمی به شمار می‌روند. از منظر فوکویی، می‌توان این فرایندهای ارزیابی و نظارت را در نسبت با سازوکارهای انضباطی و هنجارساز تحلیل کرد؛ زیرا آن‌ها، افزون بر سنجش کیفیت آثار، در تعیین معیارهای پذیرفتنی برای تولید و عرضه دانش نیز نقش دارند (Foucault, 1977: 201-208). در این فرایند، داوران و سردبیران، آگاهانه یا ناآگاهانه، درون قواعد و معیارهای پذیرفته‌شده میدان علمی عمل می‌کنند و از طریق پذیرش، اصلاح یا رد آثار، بر حدود گفتمان علمی اثر می‌گذارند.

³⁶. Peer Review

بورديو^{۳۷} نیز در تحلیل‌های خود هم‌راستا با فوکو نشان می‌دهد که میدان آکادمیک، میدان مبارزه بر سر تصاحب «سرمایه علمی» است و کسانی که در رأس هرم مجلات قرار دارند، در واقع دروازه‌بانان^{۳۸} وضع موجودند (Bourdieu, 1988: 88). این دروازه‌بانی باعث می‌شود پژوهشگران تازه‌کار و رادیکال، برای کسب مشروعیت (و در نتیجه استخدام، ارتقا و دریافت گرنت^{۳۹})، دست به خودسانسوری زده و خود را با چارچوب‌های نظری و روش‌شناختی مورد پسند مجلات مسلط تطبیق دهند. این همان مکانیسم سوژه‌سازی است که از طریق آن، ساختار قدرت بدون نیاز به اعمال زور فیزیکی، پژوهشگران را به «سوژه‌هایی رام و منقاد» بدل می‌سازد که خود به بازتولیدکنندگان گفتمان هژمونیک تبدیل می‌شوند.

۳. کالایی‌شدن دانش و دیسپوزیتیف نئولیبرال در علوم انسانی

تحلیل انتقادی این پژوهش نشان می‌دهد که پیوند قدرت/دانش در دوران معاصر، با منطقی نئولیبرالیسم و سرمایه‌داری آکادمیک گره خورده است. لیوتار^{۴۰} در تحلیل وضعیت پست‌مدرن، به مفهوم «پرفورماتیویته»^{۴۱} یا کارآمدی اشاره می‌کند که به خوبی مکمل نظریه فوکو است. در دانشگاه امروز، ملاک مشروعیت دانش علوم انسانی، دیگر «کشف حقیقت» یا «رسالت‌رهایی‌بخش» نیست، بلکه «قابلیت تبدیل شدن به ارزش مبادله‌ای» و «تولید بازدهی» است (Lyotard, 1984:47).

شاخص‌هایی مانند اچ ایندکس^{۴۲}، ضریب تأثیر^{۴۳} و رتبه‌بندی‌های جهانی دانشگاه‌ها مانند کیواس و تایمز، شبکه‌های جدید قدرت هستند. این شاخص‌ها، دانشمندان علوم انسانی را به «کارآفرینان علمی» تقلیل داده‌اند که درگیر مسابقه بی‌پایان تولید مقاله هستند (Ball, 2012:18). در این رژیم جدید حقیقت، دانشی که نتواند ارزش و

۳۷. Bourdieu

۳۸. Gatekeepers

۳۹. گرنت پژوهشی (Research Grant) بودجه یا کمک‌هزینه‌ای است که یک نهاد علمی، دولتی یا خصوصی برای اجرای یک طرح پژوهشی به پژوهشگر یا گروه پژوهشی اختصاص می‌دهد.

۴۰. Jean-François Lyotard

۴۱. Performativity (عملکرد قابل سنجش)

۴۲. H-Index

۴۳. Impact Factor

کارآمدی خود را از طریق مقالات پُراستناد و جذب گرنت‌های پژوهشی توجیه کند، در معرض برجسب «دانش بی‌فایده» و حاشیه‌نشینی در نظام دانشگاهی قرار می‌گیرد. این وضعیت، به‌ویژه در حوزه‌هایی مانند مطالعات زنان، جامعه‌شناسی انتقادی و فلسفه آموزش، می‌تواند به کم‌رنگ‌شدن و به حاشیه رفتن پژوهش‌های کیفی، عمیق و زمان‌بر بینجامد؛ پژوهش‌هایی که هدفشان نه تنها انباشت شاخص‌های کمی و تقویت رزومه دانشگاهی، بلکه فهم و ایجاد تغییرات بنیادین اجتماعی است.

۴. قدرت پداگوژیک و مقاومت: رهایی «دانش‌های تحت انقیاد» از طریق آموزش انتقادی

در نهایت، اگر علوم انسانی نهادی برای اعمال قدرت است، آیا راهی برای رهایی وجود دارد؟ پاسخ فوکو در مفهوم «مقاومت» و بازگشت به «دانش‌های تحت انقیاد» نهفته است. قدرت از نگاه فوکو یک‌سویه نیست؛ هر جا که قدرت هست، مقاومت نیز هست^{۴۴} (Foucault, 1980: 142). در حوزه آموزش و علوم تربیتی، که یکی از مهم‌ترین میدان‌های تولید سوژه در علوم انسانی به شمار می‌رود، شیوه‌های سنتی سنجش، از جمله آزمون‌های استاندارد و نمره‌محور، می‌توانند به‌مثابه ابزارهایی از قدرت انضباطی عمل کنند که از طریق رده‌بندی، مقایسه و تفکیک، به شکل‌دهی و تنظیم رفتار و عملکرد دانش‌آموزان می‌پردازند. در مقابل، رویکردهایی مانند فلسفه برای کودکان^{۴۵} و شیوه‌های ارزشیابی توصیفی و مستمر، با فاصله گرفتن از منطق تنها رتبه‌بندی و نمره‌محوری، ظرفیت آن را دارند که این الگوهای سلسله‌مراتبی سنجش و تولید حقیقت را به چالش بکشند و زمینه را برای شکل‌گیری شیوه‌های بدیل یادگیری، ارزیابی و سوژگی فراهم کنند.

برخی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان (فبک)، از جمله حلقه کندوکاو^{۴۶} مشارکتی و کاهش تمرکز اقتدار معرفتی معلم، را می‌توان از منظر فوکویی به‌عنوان ظرفیتی برای بازاندیشی در روابط قدرت آموزشی تحلیل کرد. در چنین فضایی، دانش‌آموز دیگر ابژه‌ای برای ارزیابی انضباطی

44. Where there is power, there is resistance

45. Philosophy for Children

46. Community of inquiry

نیست، بلکه خود به سوژه‌ای فعال و آفرینش‌گر بدل می‌شود. این شیوه‌ها را می‌توان، با استفاده از برخی مفاهیم فوکویی، به مثابه تمرین‌هایی برای بازاندیشی در مناسبات قدرت، عاملیت سوژه و مراقبت از خود تحلیل کرد.

بنابراین، رسالت پژوهشگر انتقادی علوم انسانی در عصر حاضر، تنها انباشت نظریه‌ها نیست، بلکه واسازی مداوم روش‌ها و ساختارهایی است که در پوشش علم، به تولید سلسله‌مراتب اجتماعی و سلطه کمک می‌کنند. پژوهشگر باید با اتخاذ رویکردی تبارشناسانه، به افشای پیوندهای پنهان منافع، نهادها و نظریه‌ها پردازد و راه را برای تولید «دانش‌های بدیل» و رویکردهای توانمندساز به‌ویژه برای گروه‌های به حاشیه‌رانده‌شده هموار سازد. رویکرد فوکویی علی‌رغم توانمندی بی‌بدیل در واسازی و نشان دادن ردپای منافع و مناسبات سلطه در علوم انسانی، نیازمند تکمیل با رویکردهای هنجاری (برای حفظ اعتبار عقلانیت و صدق)، جامعه‌شناسی میدانی (برای به رسمیت شناختن استقلال نسبی علم) و تحلیل اقتصاد سیاسی (برای لحاظ کردن ساختارهای مادی نابرابری) است تا به دام آنارشیسم معرفتی و خنثی‌سازی ظرفیت‌های رهایی‌بخش علوم انسانی سقوط نکند.

۵. پادگفتمان: دیالکتیک قدرت و افق‌های مقاومت در علوم انسانی

پادگفتمان^{۴۷} یا «گفتمان متقابل» را می‌توان یکی از مفاهیم مهم در تحلیل انتقادی گفتمان و مطالعات فرهنگی دانست که در پیوند با مباحث قدرت، مقاومت و منازعه بر سر معنا شکل گرفته است. این مفهوم، به‌ویژه در خوانش‌های متأثر از اندیشه‌های میشل فوکو و نیز در آثار برخی نظریه‌پردازان گفتمان، مطالعات فرهنگی و پسااستعماری، از جمله ریچارد تردیمان، ادوارد سعید و استوارت هال، برای تحلیل چگونگی شکل‌گیری روایت‌های بدیل در برابر گفتمان‌های مسلط به کار گرفته شده است. در این چارچوب، پادگفتمان را می‌توان مجموعه‌ای از مفاهیم، روایت‌ها و صورت‌های زبانی مقاومت دانست که در برابر گفتمان مسلط شکل می‌گیرد و با به چالش کشیدن معانی، تعاریف و مشروعیت آن، امکان صورت‌بندی و بازنمایی متفاوتی از واقعیت را فراهم می‌کند (Terdiman, 1985: 13).

47. Counter-Discourse

از منظر فوکویی، گفتمان‌ها تنها ابزارهای خنثای انتقال معنا نیستند، بلکه درون شبکه‌ای از روابط قدرت شکل می‌گیرند و در تعیین حدود امرِ قابل‌گفتن، قابل‌اندیشیدن و قابل‌پذیرفتن نقش دارند. باین‌حال، این امر به معنای یک‌سویه بودن رابطه قدرت و گفتمان نیست؛ زیرا همان شبکه‌های گفتمانی که امکان اعمال قدرت را فراهم می‌کنند، می‌توانند بستر شکل‌گیری مقاومت و تولید صورت‌های بدیل گفتمان نیز باشند. از همین رو، فوکو تأکید می‌کند که در روابط قدرت، امکان مقاومت نیز همواره وجود دارد و مقاومت نه بیرون از روابط قدرت، بلکه درون همین روابط و در نقاط مختلف آن شکل می‌گیرد (Foucault, 1978: 100–101).

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، از منظر فوکو، قدرت و مقاومت رابطه‌ای متقابل و درهم‌تنیده دارند؛ ازاین‌رو، مقاومت را نمی‌توان امری بیرون از روابط قدرت دانست. فوکو در این زمینه تصریح می‌کند: «هر جا قدرت هست، مقاومت نیز هست» (Foucault, 1978: 95)؛ بنابراین گفتمان‌ها فقط ابزار سلطه نیستند، بلکه خود زمینه‌ساز ایجاد مقاومت هم می‌شوند. وقتی یک «گفتمان مسلط» طبقه‌بندی‌ها، هنجارها و رژیم حقیقت خاصی را تثبیت می‌کند، گروه‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده و نیروهای مقاومت می‌توانند با بهره‌گیری از ظرفیت‌های گفتمانی موجود، روایت‌ها و صورت‌بندی‌های بدیلی را شکل دهند که تعاریف مسلط از «حقیقت»، «طبیعی بودن» یا «عقلانی بودن» را به چالش می‌کشند و امکان بازشناسی و احیای برخی دانش‌های تحت‌انقیاد و به‌حاشیه‌رانده‌شده را فراهم می‌سازند. ازاین‌رو، خوانش تقلیل‌گرایانه از تبارشناسی فوکو ممکن است علوم انسانی را تنها دستگاهی برای بازتولید «بدن‌های رام» و شکل‌دهی به سوژه‌های هنجارپذیر بداند؛ حال آنکه از دیدگاه فوکویی، قدرت و مقاومت همواره در پیوند با یکدیگر و درون یک میدان رابطه‌ای شکل می‌گیرند. بر این اساس، نهادی که در تولید، تثبیت و اعتباربخشی به رژیم‌های حقیقت نقش دارد، نمی‌توان آن را تنها ابزار بازتولید سلطه دانست؛ زیرا همین نهاد می‌تواند به میدان کشمکش بر سر حقیقت، شکل‌گیری روایت‌های بدیل و دگرگونی روابط قدرت نیز تبدیل شود. از این دیدگاه، دانشگاه و نهاد علم، در کنار نقش خود در تولید و تثبیت برخی صورت‌های دانش، می‌توانند زمینه شکل‌گیری مقاومت‌های معرفتی، بازنگری در دانش‌های مسلط و بازشناسی «دانش‌های تحت‌انقیاد» را نیز فراهم کنند. بنابراین، مقاومت معرفتی نه در بیرون از میدان قدرت،

بلکه در درون شبکه‌های تولید و اعتباربخشی دانش شکل می‌گیرد و می‌تواند به تغییر در شیوه‌های تعریف حقیقت، اعتباربخشی به دانش و تعیین مرز میان دانش معتبر و دانش طردشده بینجامد (Foucault, 1980: 81-82).

پادگفتمان از طریق فعال‌سازی سازوکارهای متمایز انتقادی عمل می‌کند که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به «بازتعریف نشانه‌ای و معنایی واژگان» اشاره کرد؛ سازوکاری که در آن، برچسب‌ها و تعبیر تحقیرآمیزِ برساخته توسط قدرت مسلط، بازپس گرفته شده و به مفاهیمی اعتراضی و نمادهایی برای مقاومت و هویت‌بخشی بدل می‌شوند (Mills, 2003:60). افزون بر این، پادگفتمان با «برملا ساختن پیش‌فرض‌های بنیادین»، نشان می‌دهد آنچه گفتمان مسلط تحت عنوان گزاره‌های «علمی»، «بی‌طرف» یا «بدیهی» صورت‌بندی می‌کند، در واقع برآمده از منافع سیاسی و مناسبات پنهان قدرت است (Terdiman, 1985: 13). این فرایند از رهگذر خلق «روایت‌های جایگزین» و تاریخ‌نگاری از پایین به بالا تعمیق می‌یابد؛ بدین معنا که پدیده‌ها و رویدادهای تاریخی از منظر فرودستان، زنان، اقلیت‌ها و سوژه‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده و تحت‌انقیاد بازخوانی و بازنمایی می‌شوند (Foucault, 2003: 7).

این منطق مقاومت در ساحت‌های گوناگون اجتماعی و معرفتی نمودهای انضمامی و متعددی دارد. در قلمرو تعلیم و تربیت، در تقابل با گفتمان مسلط آموزش سنتی و معلم‌محور که بر پایه انتقال یک‌سویه دانش، الگوی بانکی و تربیت «بدن‌های رام» بنا شده است (Foucault, 1977: 136) پادگفتمان «کندوکاو فلسفی» و رویکرد «فلسفه برای کودکان» سر بر می‌آورد؛ رویکردی که انحصار اقتدارگرایانه معلم را شالوده‌شکنی کرده و با بازتعریف کلاس درس به‌مثابه «حلقه کندوکاو مشارکتی»، زمینه را برای بازتولید تفکر نقاد و عاملیت سوژه فراهم می‌سازد (Lipman, 2003:83). در فضای مجازی و زیست‌بوم رسانه‌های دیجیتال نیز در برابر هژمونی جریان اصلی رسانه‌ها و دستور کارهای تحمیل‌شده از سوی الگوریتم‌های سرمایه‌داری کلان‌داده (Zuboff, 2019:18)، پادگفتمان‌ها در قالب پویش‌ها، هشتگ‌ها و تولید محتوای خرد کاربران تجلی می‌یابند تا صداهای خاموش‌شده را بازتاب داده و تجربیات زیسته حاشیه‌ای را علیه ساختارهای مسلط قدرت به کار گیرند. همچنین در ساحت تاریخ‌نگاری و مطالعات فرهنگی، در

واکنش به گفتمان شرق‌شناسی اروپامحور که شرق را منفعل، خردگریز و نیازمند قیمومیت تمدنی بازنمایی می‌کرد نقد پساستعماری (همچون پروژه فکری ادوارد سعید) در هیئت یک پادگفتمان بنیادین، نشان داد که این قبیل تصویرسازی‌ها به گونه مستقیم از اراده معطوف به سلطه و تسخیر سرچشمه می‌گیرند (Said, 1978: 3).

بنابراین، اگر گفتمان مسلط همواره درصدد تعیین آن باشد که چه چیزی درست است، چه کسی صلاحیت سخن گفتن دارد و مرزهای هنجار کجاست، پادگفتمان تلاشی است پویا و بنیادین برای شکستن این انحصار معرفتی و گشودن امکانی برای «جور دیگری اندیشیدن و زیستن» (Foucault, 1985:8). بر این اساس، علوم انسانی تنها ماشین انقیاد و تثبیت سلطه نیست، بلکه به گونه دقیق همان میدانی است که ابزار مقاومت و صورت‌بندی نظری‌رهای را مهیا می‌سازد؛ میدانی که در آن، پژوهشگر انتقادی با کاربست روش‌های واسازانه و تبارشناسانه می‌تواند مشروعیت‌بخشی طبیعی‌انگارانه به رژیم‌های حقیقت موجود را واسازی کرده و از رهگذر تولید پادگفتمان، افق‌های نوینی را برای عاملیت‌مندی سوژه‌ها و رهایی در ساختار معرفتی مدرن بگشاید (Foucault, 1978: 95-96).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از حساسیت تبارشناختی فوکو نشان داد که فرایند تولید و مشروعیت‌بخشی به دانش در علوم انسانی، جریان ناب، خنثی و مستقل از مناسبات قدرت نیست؛ بلکه درهم‌تنیده با «دیسپوزیتیف‌های نهادی»، «رژیم‌های حقیقت» و مناسبات گفتمانی قدرت شکل می‌گیرد. مقایسه تطبیقی یافته‌های پژوهش با ادبیات پیشین، هم‌پوشانی و هم‌راستایی نتایج را در سطوح تبارشناختی، ساختاری و نهادی نشان می‌دهد؛ با این تفاوت که پژوهش حاضر، در کنار تحلیل سازوکارهای انقیاد، بر امکان عاملیت انتقادی و مقاومت معرفتی نیز تأکید دارد.

در سطح نخست، پژوهش نشان داد که دانش علمی در علوم انسانی در بستر قواعد گفتمانی، روابط قدرت و سازوکارهای نهادی تولید می‌شود. از این منظر، روش‌های کمی، آزمون‌های

استاندارد و ابزارهای آماری، افزون بر کارکرد سنجشی، می‌توانند در شرایط تاریخی و نهادی خاص به تعیین هنجار، طبقه‌بندی و به‌حاشیه‌راندن برخی صورت‌های دانش و تجربه منجر شوند. این یافته با پژوهش‌های شاپور (۱۳۸۹) و تاونلی (۱۹۹۳) هم‌خوان است. شاپور نشان داد که روش‌های اثبات‌گرایانه در علوم انسانی مدرن، تنها ابزار کشف حقیقت نیستند، بلکه می‌توانند به زبان عقل سلطه‌گر و ابژه‌ساز انسان تبدیل شوند. تاونلی نیز نشان می‌دهد که سازوکارهای طبقه‌بندی و سنجش، افراد را به ابژه‌های محاسباتی تبدیل کرده و از این طریق به تثبیت اقتدار نهادی یاری می‌رسانند. پژوهش حاضر ضمن تأیید این هم‌راستایی، نشان داد که تعیین مرزهای «نرمال/نابهنجار» در حوزه‌هایی مانند روان‌شناسی و علوم تربیتی می‌تواند در قالب سازوکارهای هنجارساز و انضباطی عمل کند.

در سطح دوم، نتایج پژوهش درباره سازوکارهای نهادی طرد و مشروعیت‌بخشی آکادمیک، از جمله داوری هم‌تا (دوسوکور)، سلسله‌مراتب مجلات و دروازه‌بانی آکادمیک، با یافته‌های دژگاهی (۱۳۸۹)، آذربورن (۲۰۱۵) و پورقربان (۲۰۲۳) هم‌پوشانی دارد. دژگاهی نشان می‌دهد که نظام دانایی مسلط در هر دوره، مرزهای مشروعیت تفکر علمی را تعیین می‌کند و آذربورن نیز مرزبندی‌های رشته‌ای را همچون فناوری‌هایی برای همسو ساختن دانش با عقلانیت هژمونیک تحلیل می‌کند. همچنین، پورقربان بر خشی نبودن فرایند تولید علم و نقش رژیم‌های حقیقت در انقیاد سوژه‌های دانشگاهی تأکید دارد؛ یافته‌ای که با تحلیل پژوهش حاضر هم‌راستاست و نشان می‌دهد دروازه‌بانی نهادی و فشارهای ناشی از آن می‌توانند از طریق خودسانسوری بر رفتار و انتخاب‌های پژوهشگران اثر بگذارند و آنان را در معرض فرایندهای انضباطی و هنجارساز دانشگاهی قرار دهند.

در سطح سوم، تحلیل پیوند قدرت/دانش با منطق نئولیبرالی و تقلیل معیارهای مشروعیت علوم انسانی از «حقیقت و رهایی» به «پرفورماتیویته و بازدهی اقتصادی»، تحت تأثیر سنجه‌های علم‌سنجی مانند ضریب تأثیر و اچ‌ایندکس، با صورت‌بندی انتقادی بال (۲۰۱۲) هم‌خوان است. بال نشان می‌دهد که سنجه‌های عملکردی می‌توانند پژوهشگران را به سوژه‌هایی خودناظر و خودتنظیم‌گر در

فرایند کالایی‌شدن علم تبدیل کنند. باین‌حال، وجه متمایز پژوهش حاضر آن است که با تکیه بر منطق مقاومت در اندیشه فوکو و بهره‌گیری تکمیلی از مفهوم پادگفتمان، امکان صورت‌بندی افق‌هایی برای عاملیت انتقادی و مقاومت معرفتی را نیز برجسته می‌کند.

خوانش تبارشناختی فوکو الزاماً به دترمینیسم ساختاری یا انفعال سیاسی ختم نمی‌شود؛ زیرا در منطق فوکویی، قدرت همواره با امکان مقاومت همراه است و «هر جا قدرت هست، مقاومت نیز وجود دارد». از این منظر، علوم انسانی صرفاً سازوکار بازتولید انقیاد نیستند، بلکه می‌توانند به میدان نقد، منازعه و تولید روایت‌های بدیل نیز تبدیل شوند. پژوهشگر علوم انسانی با فاصله گرفتن از ادعای بی‌طرفی مطلق می‌تواند از جایگاه «روشنفکر جهان‌شمول» به «روشنفکر ویژه/انضمامی» گذار کند و از طریق بازتعریف واژگان، آشکارسازی سازوکارهای طرد و صورت‌بندی دانش‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده، در نقد رژیم‌های حقیقت مسلط مشارکت کند.

در این چارچوب، مصادیقی همچون پداگوژی انتقادی، حلقه‌های کندوکاو در «برنامه فلسفه برای کودکان» و روش‌شناسی‌های کیفی و مشارکت‌محور را می‌توان نمونه‌هایی از تلاش برای ایجاد فضاهای بدیل معرفتی دانست که امکان بازاندیشی در سلسله‌مراتب و شیوه‌های تثبیت‌شده تولید دانش را فراهم می‌کنند. از این منظر، مقاومت معرفتی نه به معنای نفی علم، بلکه به معنای نقد سازوکارهایی است که برخی اشکال دانش را طبیعی، بدیهی و مشروع و برخی دیگر را حاشیه‌ای یا نامعتبر می‌سازند.

در نهایت، رهایی‌بخشی در علوم انسانی را می‌توان در گرو فاصله گرفتن انتقادی از فرایندهای ابژه‌سازی و هنجارسازی و گشودن امکان «جورِ دیگر اندیشیدن» در برابر عقلانیت‌ها و دیسپوزیтив‌های مسلط دانست. بنابراین، تبارشناسی علوم انسانی در پی نفی علم نیست؛ بلکه سازوکارهایی را به پرسش می‌گیرد که در شرایط تاریخی و نهادی خاص، به نام علم، برخی روابط قدرت و صورت‌های خاصی از حقیقت را تثبیت و مشروعیت می‌بخشند. از این منظر، علوم انسانی می‌توانند هم در بازتولید روابط قدرت مشارکت کنند و هم به میدان منازعه، نقد و مقاومت معرفتی تبدیل شوند؛ و همین

دوگانگی، امکان احیای آن‌ها به مثابه عرصه‌ای برای تفکر نقاد، مقاومت خلاق و گشودن امکان‌های تازه برای عاملیت سوژه انسانی را فراهم می‌کند.

منابع

- بهرامی، محمدحسین، و محمدی، اصغر. (۱۴۰۳). تحلیل نظری گفتمان قدرت و دانش در اندیشه میشل فوکو. در هفتمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان.
- بهیان، شاپور. (۱۳۸۹). روش‌شناسی میشل فوکو. علوم اجتماعی، ۴(۸)، ۲۱-۱.
- حاجلی، علی. (۱۳۹۵). فوکو، گفتمان، تحلیل گفتمان. فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۱۲ (۴۲)، ۶۳-۸۷.
- حقیقی، شاهرخ. (۱۳۹۳). گذار از مدرنیته (چاپ ششم). نشر آگه.
- دژگاهی، صغری. (۱۳۸۹). دیرینه‌شناسی؛ راهبردی کیفی در تحقیقات علوم انسانی. روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۶ (۶۳)، ۱۱۷-۱۳۴.
- جوادی، محسن، منفرد، مهدی، و صادقی‌نژاد سربزیدی، علی. (۱۴۰۴). نقش قدرت در تولید دانش از منظر میشل فوکو و علامه طباطبائی. دوفصلنامه پژوهش‌های عقلی نوین، ۱۰(۲۰)، ۹۹-۱۲۱.
- صالحی‌زاده، عبدالهادی. (۱۳۹۰). درآمدی بر تحلیل گفتمان میشل فوکو. نشریه معرفت فرهنگی اجتماعی، ۲ (۳)، ۱۱۳-۱۴۱.
- نوری، مرتضی. (۱۴۰۱). روشنگری و سلطه: نقدی بر تحلیل‌های فوکو از گفتمان‌های بخش روشنگری. نشریه پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز، ۱۶(۳۸)، ۸۳۸-۸۶۸.

Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (P. Collier, Trans.). Stanford University Press.

Eribon, D. (1991). *Michel Foucault* (B. Wing, Trans.). Harvard University Press.

Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, Vol. 1: An introduction* (R. Hurley, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1976)

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.

- Foucault, M. (1981). The order of discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structuralist reader* (I. McLeod, Trans., pp. 48–78). Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/10.1086/656305>.
- Foucault, M. (1985). *The use of pleasure: The history of sexuality, Vol. 2* (R. Hurley, Trans.). Vintage Books.
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended: Lectures at the Collège de France, 1975–76* (D. Macey, Trans.). Picador.
- Gutting, G., & Oksala, J. (2022). Michel Foucault. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2022 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Hall, S. (2001). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13–74). SAGE Publications/Open University.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Macey, D. (1993). *The lives of Michel Foucault*. Pantheon Books.
- Mills, S. (2003). *Michel Foucault*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203380437>
- Osborne, P. (2015). Problematizing disciplinarity, transdisciplinary problematics. *Theory, Culture & Society*, 32(5–6), 3–35. <https://doi.org/10.1177/0263276415592245>
- Poorghorban, Y. (2023). On Michel Foucault: Power/knowledge, discourse, and subjectivity. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 17(2), 318–328. <https://doi.org/10.19105/ojbs.v17i2.9749>
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. Teachers College Press.
- Rabinow, P. (Ed.). (1984). *The Foucault reader*. Pantheon Books.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Terdiman, R. (1985). *Discourse/counter-discourse: The theory and practice of symbolic resistance in nineteenth-century France*. Cornell University Press.
- Townley, B. (1993). Foucault, power/knowledge, and its relevance for human resource management. *The Academy of Management Review*, 18(3), 518–545. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9309035149>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.