

جایگاه پژوهش تربیتی در پرتو رویکرد پسا ساختار گرایی

ایراندخت فیاض *

حسین شرفی **

پذیرش نهایی: ۹۶/۰۱/۱۶

دریافت مقاله: ۹۵/۰۹/۱۷

چکیده

ظهور و نشر اندیشه پسا ساختارگرایی با جهتگیریها و رویکردهای خاص خود در رویارویی با شناخت در حوزه‌های علوم انسانی، اجتماعی، از جمله علوم تربیتی از طریق سنتهای فرهنگی و زبانی، روش‌شناسی‌های متعدد و گوناگونی را پیش پای پژوهشگران حوزه‌های یاد شده قرار داده است به گونه‌ای که ظاهراً نوعی آشفتگی روش‌شناختی را به دنبال داشته است؛ لذا در این مقاله، که با روش تحلیلی و توصیفی صورتبندی شده است، پس از تحلیل و تشریح رویکرد ساختارگرایی به عنوان زمینه پیدایش جنبش پسا ساختارگرایی، اشتراکات و افتراقات آنها تبیین شده است. در نتیجه آن، فضای پژوهش تربیتی در پرتوی نگرش پساساختار و از دریچه الگوی‌سازی دریدایی و نیز الگوهای انتقادی و ساخت‌زدای فوکو یعنی، "دیرینه‌شناسی"، "تبار‌شناسی" و "تحلیل‌گفتمان انتقادی" ترسیم شده است. **کلیدواژه‌ها:** پسا ساختارگرایی، ساختارگرایی، پژوهش تربیتی، و‌سازی، اندیشه فوکو.

مقدمه

تصمیم‌گیری برای کاربرد روشی خاص یا ترکیبی از روشهای مختلف در زمینه پژوهش، عموماً بر مقاصد و اهداف و اقتضائات فنی در زمینه پدیده‌ای مبتنی است که مورد مطالعه قرار گرفته است. اینها نیز به مفروضات فلسفی پژوهشگران وابسته است. پژوهشهای تربیتی "روی طیف وسیعی از منابع روش‌شناختی و نظری، شامل فلسفه و رشته‌های علوم اجتماعی ترسیم می‌شود و روشهای خاص و شیوه‌های مناسب ماهیت مشخص دانش و نظریه‌های تربیتی را در بر می‌گیرد و یا ممکن است تولید روشهای جدید پژوهشی مرکز توجه پژوهش تربیتی باشد" (انجمن پژوهشهای اجتماعی و اقتصادی انگلستان^۱، ۲۰۰۵، F5: ۱۰۲). علاوه بر این ظهور و بروز اندیشه‌ها، نحله‌های فکری و مکاتب فلسفی در دوره‌های مختلف تاریخی، فرصتها، چالشها و زمینه‌هایی را برای فلاسفه و اندیشمندان حوزه‌های مختلف علمی از جمله علوم تربیتی و به طور خاص در مورد اهداف این مقاله، حوزه پژوهشهای تربیتی فراهم می‌سازد؛ به بیان دیگر، مفروض فلسفی پژوهشگران حوزه‌های مختلف علوم اجتماعی و تربیتی تحت تأثیر چرخشهای پارادایمهای فکری و فلسفی است که بالطبع در انتخاب روشهای پژوهشی و نتایج کار آنان دخیل خواهد بود.

در دوره معاصر، علوم انسانی و اجتماعی با چالشی بنیادی روبه‌رو شده است؛ چرا که "میل به نظام متحد دانش، نظریه و روش واحد در علوم اجتماعی [و تربیتی] توسط اغلب اندیشمندان نفی شده، و کوشش‌های مدرنیستی در جهت حفظ محتوا و روش تولید دانش به سود کوششی پسا ساختار و پسا مدرن برای یافتن راه‌های معرفت‌کنار نهاده شده است که در همه جا به کار رود" (دانت^۲، ۱۹۹۱: ۲۳۲). ظهور اندیشه پسا ساختارگرایی و "استفاده از آن در پژوهشهای تربیتی، تنش و تضادی بین توان‌رهایی‌بخشی آن از یک سو و نگرانی بابت دغدغه‌های عملی ناشی از کاربرد آن از سوی دیگر" (هاجسون و استندیش^۳، ۲۰۰۹: ۳۰۹) را به دنبال داشته است به طوری که این رویکرد از یک سو با خود، نوعی آشفتگی روش‌شناختی را به ارمغان می‌آورد و از سوی دیگر، نوعی تعدد و تنوع روش‌شناختی را موجب می‌شود. در این معنا همان‌گونه که مارشال (۱۹۹۲) اظهار می‌کند:

1 - Economic and Social Research Council
2 - Dant
3 - Hodgson & Standish

پسا ساختارگرایی به فراهم سازی روش شناسی ویژه نزدیک می شود؛ یعنی روش تحلیل و پاسخ به سؤالات به وسیله هر فردی و در هر زمینه ای (مارشال به نقل از رایت^۱، ۲۰۰۶: ۶۰).

علاوه بر این پسا ساختارگرایی در سطح وسیعی با واکنش فلسفی اش در زمینه دعاوی علمی ساختارگرایی، انتقادهایی را از هنجارهای بسیار روشنفکرانه ای که پژوهش تربیتی امروزی بر آنها تکیه می کند از جمله "حقیقت"، "عینیت" و "فرایند" صورت می دهد (پیترز^۲، ۱۹۹۹: ۱). چنین نگرش و جلوه ای و چنین دعوی، که بی شک فرایندهای پژوهشی در تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می دهد یا خواهد داد، مستلزم گشودگی بیشتری است. از این رو هدف این مقاله این است که از رهگذر تأملی دقیقتر و عمیقتر بر وجوه مختلف نظری پسا ساختارگرایی، تصویری شفافتر و گویاتر از مواضع روش شناختی این جنبش فکری در حوزه پژوهشهای تربیتی به مثابه علوم انسانی به دست دهیم؛ لذا سؤال اصلی این پژوهش این است که عملاً با داشتن چنین نگرشی چگونه می توان در حوزه تربیت، پژوهش انجام داد؛ به عبارت دیگر، پژوهشهای تربیتی در فضای پسا ساختارگرایی چگونه خواهد بود؟ در پاسخ به این سؤال، باید پرسشهایی همچون: "مهمترین و کاراترین رویکردهای این نحله فکری در پژوهشهای تربیتی کدام است و اینکه آیا طبق این نگرش، اصولاً صحبت از روش پژوهش مقبول است را نیز پاسخ گفت.

پاسخ به این سؤالات و شناخت پسا ساختارگرایی در پرتوی شناخت ساختارگرایی به عنوان بستر و زمینه ظهور آن و نیز همانندیها و تمایزات آن با پسا ساختارگرایی ممکن خواهد بود. بنابراین در ادامه و ابتدا بر این جنبش فکری تأمل می شود.

ساختارگرایی^۳: ریشه های ساختارگرایی فرانسوی در توسعه زبانشناختی ساختاری خواینده است که توسط فردیناند دسوسور^۴ و رومن یاکوبسن^۵ به وجود آمد (پیترز و بربولس^۶، ۲۰۰۴: ۱۲). سوسور به این اندیشه رسیده بود که زبان، نظامی است از نشانه ها؛ نشانه هایی که تفاوت های آنها بی اینکه نیازمند و وابسته چیزهایی باشد که بیرون از آن است در نسبت میان خود آنها و ساختاری است که در آن است (نقیب زاده، ۱۳۸۷: ۳۶۸). در این رابطه پیترز و بربولس (۲۰۰۴) اعتقاد دارند

1 - Marshal in jan wright

2 - Peters

3 - Structuralism

4 - Ferdinand de Saussure

5 - Roman Jakobson

6 - Peters and burbules

که: "نشانه زبانشناختی، یک صدا و مفهوم آن را در بر می‌گیرد - دال و مدلول - که هیچ‌کدام علت دیگری نیست؛ بلکه به طور عملکردی به یکدیگر مرتبط، و وابسته به یکدیگر است" (پیترز و بربولس، ۲۰۰۴: ۱۲)؛ برای مثال صدایی که از شنیدن واژه صندلی در ذهن پدیدار می‌شود، دال و مفهوم صندلی مدلول است. در این حالت هر دال ارزش معنایی خود را فقط از طریق جایگاه ممتازش در درون ساختار زبان به دست می‌آورد. به طور خاص چشم‌انداز ساختارگرای زبانی را می‌توان چنین توصیف کرد: زبان، سیستمی از عناصری است که به‌طور کلی با ارتباطاتشان با یکدیگر در درون سیستم تعریف می‌شود... سیستم‌های زبانی متشکل از سطوح متفاوتی از ساختار است. در هر سطح می‌توان عناصری را که در تباین با یکدیگر است، تشخیص داد و با عناصر دیگر در جهت شکل‌دادن واحدهای ساختاری سطح بالاتر ترکیب کرد. قواعد ساختاری در هر سطح به طور بنیادی مشابه است (کولر^۱، ۱۹۷۶ به نقل از پیترز و بربولس: ۱۳). در این بیان ساختار، چارچوبی نیست که نویسنده آن را تولید کند؛ بلکه پیکربندی است که در متن مشهود است و وظیفه زبانشناس ساختارگرا، پرده برداشتن از این ژرف ساختارها و منطبق ارتباطی درون عناصر این ساختارهاست. "به این لحاظ ساختارگرایی، اساساً آموزه‌ای است درباره زبان؛ اگر چه می‌توان آن را در مورد جنبه‌های دیگر زندگی انسان به کار برد تا آنجا که بتوان آنها را با تمثیل زبان فهمید (تاجیک، ۱۳۸۶: ۴۲).

به این ترتیب این رویکرد، گسترش و توسعه یافت و به نظریه‌ای در مورد جامعه تبدیل شد به طوری که لوی استروس با الهام از اندیشه سوسور در بررسی‌های مردم‌شناسانه خود به جستجوی ساختارهایی بر آمد که از دیدگاه او نموده‌های اجتماعی را چون نشانه‌های زبانشناختی در بر می‌گرفت (نقیب زاده، ۱۳۸۷: ۳۶۸). فرض اصلی ساختارگرایی این بود که رفتار اجتماعی با زبان شروع می‌شود اما گسترش و توسعه آن با ساختارهای آگاهانه و ناآگاهانه سازمان داده می‌شود (فلودن^۲، ۲۰۰۹: ۴۹۴). ساختارگرایی در این مقام تصریح می‌کند که عوامل آگاه آفریننده آن نظام معنایی نیستند که در آن زندگی می‌کنند، بلکه در مقام سوژه‌های اجتماعی، آنان آفریده این نظام هستند؛ لذا برای فهم رفتار فردی، پژوهشگران علوم اجتماعی باید به آن منطبق درونی توجه کنند که عناصر مختلفی را که شکل‌دهنده سیستم اجتماعی است، نظام می‌بخشد (فی، ۱۳۸۱: ۹۴ و ۹۵).

1 - Culler

2 - Floden

به این لحاظ، تفکر ساختارگرا با الهام از اندیشه کل گرای هگلی، معتقد بود معنای اجزا در پرتوی کل فهمیده می شود و برای فهم اجزا باید ساختار کلی شامل آنها را شناخت (باقری، ۱۳۸۹: ۳۰۹). به طور خلاصه می توان مهمترین ویژگیها یا پیشفرضهای ساختارگرایی را در چند مورد بیان کرد: وجود قواعد کلی حاکم بر رویدادها و پدیدهها، توان انسان در یافتن و ترسیم این قواعد کلی، پیروی عمل و باورهای ذهنی از ساختارهای خارجی، ثبات ساختارها، بزرگتر بودن کل نسبت به مجموعه اجزا و مرگ سوژه (فاعل شناسا) (حقیقت، ۱۳۸۶: ۹۲). انتقادهای فراوان به این اندیشه و بویژه ساختارهای ثابت و ناتوانی ساختارگرایان در دفاع از نظریه وجود ساختارهای ثابت در پدیدهها، منجر شد به اینکه ساختارگرایی از مرکزیت توجه خارج، و فضا برای گذر از ساختارگرایی به سوی پسا ساختارگرایی فراهم شود.

پسا ساختارگرایی^۱ و چیستی آن: همان گونه که اشاره شد، انتقاداتی که به مفروضهای بنیادین ساختارگرایی وارد شد، موجبات ظهور جنبش دیگری را تحت عنوان پسا ساختارگرایی فراهم آورد. مهمترین نقطه تاریخی در شکل گیری چنین جنبشی را می توان در ارائه مفهوم واسازی توسط دریدا دانست. دریافت امریکایی از واسازی و اثرگذاری آن بر پسا ساختارگرایی در جهان علمی انگلیسی زبان ناشی از مقاله دریدا، تحت عنوان "ساختار، نشانه و بازی در گفتمان علوم انسانی" در همایش بین المللی زبانهای انتقادی و علوم انسانی دانشگاه جان هاپکینز در اکتبر ۱۹۶۶ بود (پیترز و بربولس، ۲۰۰۴: ۶۶). بخش اعظم آرا و نظریات دریدا درباره واسازی^۲ مطرح شده است؛ دیدگاهی که به ارتباط دال و مدلول، نشانه و مفهوم (معنی) تمرکز یافته است. ضمیران در کتاب متافیزیک حضور این گونه استدلال می کند که این واژه (واسازی) دارای دو جهت تقابلی است: یکی جنبه سلبی واژه، که همان ساختارزدایی است و بعد ایجابی که شالوده افکنی و طرح اندازی است. وی واژه بن افکنی را برای معنای مورد نظر دریدا مطلوب می داند؛ زیرا دارای همان ابهامی است که شاید مد نظر دریدا هم بوده است؛ یعنی هم به معنای خراب کردن و هم به معنای گستردن و پهن کردن و بنا نهادن است (ضمیران، ۱۳۷۹: ۱۴).

دریدا با این رویکرد واسازی خود در واقع سرشت متافیزیک فلسفه غرب و مبنای آن یعنی قانون این همانی را هدف قرار داد؛ بدین ترتیب وی شروع به فرایند مرکز زدایی از ساختار و همه

1 - Post structuralism

2 - Deconstruction

زیر شاخه‌هایش کرد. این مرکز زدایی هم مدلول (مفاهیم و معانی) استعلایی و هم فاعل مقتدر را زیر سؤال برد. هسته مرکزی متافیزیک غرب بر این فرض استوار است که معنا همواره حاضر است و ناتوانی ما در شناختش ناشی از ناتوانی ما در یافتن راه و ابزار مناسب و درست شناخت آن است. دریدا این باور به حضور مستقیم معنا را "متافیزیک حضور" خوانده است و آن را مورد انتقاد قرار می‌دهد (ضمیران، ۱۳۷۹: ۱۴). در واقع از دید او، فلسفه و ادبیات غربی همواره با تعبیه مرکز در متن به خوانش متن پرداخته است. نظر دریدا در کل بر این است که زمان حال را می‌توان زمان مرکز زدایی دانست؛ یعنی گریز از ساختار مرکزی، مؤلف مرکزی، قومیت مرکزی، گفتمان مرکزی و... با نظر به شرحی که از واسازی دریدایی به عنوان نقطه آغازین جنبش پسا ساختارگرایی به دست آمد، می‌توان توصیف بهتری از این جنبش به دست داد؛ به این ترتیب، پسا ساختارگرایی را می‌توان شکلی از تفکر و سبکی از فلسفیدن و نوعی از نوشتار توصیف کرد؛ با این حال هنوز از مفهوم یکسان، یگانه و انحصاری برای این واژه استفاده نمی‌شود و بر سر واژه "پسا ساختارگرایی" مجادلات زیادی وجود دارد (پیترز و بربولس، ۲۰۰۴: ۱۸). به طور کلی می‌توان گفت که این عبارت برچسبی است که در جامعه علمی انگلیسی زبان در جهت توصیف یک پاسخ فلسفی متمایز به مؤلفه‌های ساختارگرایی به کار رفته است که در کار لوی استراوس^۱ (انسانشناس)، لوئیس آلتوسر^۲ (مارکسیسم)، ژاک لاکان^۳ (تحلیل روانی) و رولند بارتر^۴ (ادبیاتی) دیده می‌شود (پیترز، ۱۹۹۹: ۱ - ۲) به طوری که جان اشتوراک (۱۹۸۶) بیان می‌کند:

پیشوند "پسا" در پسا ساختارگرایی به مفهوم آمدن پس از چیزی و کوشش برای گسترش ساختارگرایی در مسیر درست است به گونه‌ای که پسا ساختارگرایی انتقادی است از درون نسبت به ساختارگرایی (به نقل از پیترز، ۱۹۹۹: ۲).

پسا ساختارگرایی بر این اصل مبتنی است که روش ساختارگرا در واقع خود سازنده آن مناسبات (ساختارهایی) است که مدعی یافتن آنها در متن یا گفتمانهاست. پسا ساختارگرایی نوعی خوانش انتقادی و پشتیبان نوشتار است که می‌توان روش آن را دست کم به شکل قیاسی به همه

1 - Claude Levi Strauss

2 - Louis Althusser

3 - Jacques Lacan

4 - Roland Barthes

فعالیت‌های انسانی گسترش داد (پین^۱، ۱۳۸۰: ۱۸۸). لذا همانند ساختارگرایان، زبان، کانون توجه پسا ساختارگرایی قرار می‌گیرد. لیکن این جنبش تلاش دارد تا فراتر از حد و مرزهای سیستم فکری ساختارگرایی از چشم‌اندازی دیگر به زبان نگاه بیفکند به گونه‌ای که این جنبش با باور به اینکه زبان همواره در بردارنده امکان تخصیص هویتی مستقل و متمایز از مدلول بر دال است (تاجیک، ۱۳۷۷: ۸)، منتقد جدی "یگانگی نشانه ثابت"^۲ دیدگاه سوسوری است (ساراپ، ۱۳۸۲). این به این معنا است که نشانه همواره به نشانه دیگر ارجاع می‌دهد و در چهره دال و مدلول، جانشین یکدیگر می‌شود و به این شکل، هیچ‌گاه معنای واقعی ظهور نمی‌یابد.

علاوه بر این از آنجا که نشانه در بسترهای زمانی و مکانی متفاوتی ظهور می‌یابد، معنا هیچ‌گاه با خودش منطبق نیست و این یعنی زبان بسیار بی ثبات‌تر از آن است که ساختارگرایان به آن معتقدند. این چنین است که "در پسا ساختارگرایی هیچ عنصری مطلقاً تعریف پذیر نیست؛ هر چیزی آلوده و تحت تأثیر چیزهای دیگر است" (تاجیک، ۱۳۸۶: ۵۰). برای درک صحیح‌تری از این نگرش فکری، فهم همانندیها و تمایزات متعدد آن با ساختارگرایی می‌تواند کمک‌کننده باشد که در ادامه به آن پرداخته شده است.

افتراقات و اشتراکات پسا ساختارگرایی و ساختارگرایی: در باب وجوه مشترک این دو جنبش فکری می‌توان گفت که در هر دو تفکر، سوژه (فاعل شناسا) مورد انتقاد قرار می‌گیرد. لوی استراوس (ساختارگرا) آن را "توله نر فلسفه" می‌خواند (به نقل از تاجیک، ۱۳۸۶: ۴۴) و دریدا (پسا ساختارگرا) آن را به مثابه مرکز متافیزیک غربی و عاملی باطل می‌انگارد که وجودی مستقل از میل و شرایط محدود کننده زبان دارد (ضمیران، ۱۳۷۹). از دیگر وجوه مشترک این دو، انتقاد از فلسفه انسانگرایی دوره روشنفکری رنسانس و رد خود مختاری، خرد گرایی و... (می^۳، ۲۰۱۲؛ پیترز، ۱۹۹۹) و نیز انتقاد از تاریخ‌گرایی^(۱) (تاجیک ۱۳۸۶: ۲؛ فرمینی فراهانی، ۱۳۸۹: ۴۹) را می‌توان اشاره کرد.

در کنار این اشتراکات، تمایزات آشکاری بین این دو نوع جنبش فکری می‌توان تشخیص داد. - ساختارگرایان بر ساختهای متمایز و گوناگون و پایداری تأکید می‌کنند که شکل‌دهنده، هدایتگر، محدودکننده و الهام‌بخش رفتار افراد است در حالی که پسا ساختارگرایان بر عدم ثبات

1 - Michel Pine

2 - Unity of the stable sign

3 - May

آن تأکید می‌کنند و معتقدند که چنین ساختارهایی فاقد مرکزیت است و بنابراین پیوسته به دلیل ارتباطات و مفصل‌بندیهای جدید در حال تغییر است (تاجیک، ۱۳۸۶: ۵۴ و ۵۵).

- پسا ساختارگرایی، خردگرایی و واقعگرایی را به چالش می‌کشد؛ به این معنی که پسا ساختارگرایان علم‌گرای محض نیستند در حالی که ساختارگرایی با عقیده‌ای که به روش علمی دارد به دیدگاه خود از چشم‌انداز پوزیویستی ادامه می‌دهد.

- فلسفه تفاوت^۱، اگر مؤلفه یا عنصری باشد که پسا ساختارگرایی را از ساختارگرایی متمایز سازد، همانا اندیشه تفاوت است (پیترز، ۱۹۹۹: ۷)؛ به عبارت دیگر ساختارگرایان، پدیده‌های پیچیده را به چند عنصر کلیدی خلاصه می‌کنند و اعتقاد دارند این عناصر برای توجیه و توضیح همه چیز کافی است؛ اما پسا ساختارگرایان بر تفاوت‌های موجود تأکید دارند و به باور ایشان این تفاوتها در درون سیستم ایجاد گسست و شکاف و عدم پایداری می‌کند (عباسلو، ۱۳۹۱: ۷۸).

با نظر به این مباحث و شناخت بنیادهای پسا ساختارگرایی، راه بر توصیف پژوهش و چگونگی آن در حوزه تربیت در فضای فکری پسا ساختارگرایی باز می‌شود. در این قسمت آنچه پژوهش تربیتی مبتنی بر پسا ساختارگرایی، در متن و زمینه تربیتی به دنبال آن است، مورد مذاقه و تحلیل قرار می‌گیرد.

پژوهش تربیتی از چشم‌انداز پسا ساختارگرایی

همان‌گونه که اشاره شد، مفروضات فلسفی پژوهشگران عمدتاً هدایت‌کننده آنها در جهت انتخاب روشهای مختلف در حوزه‌های پژوهشی آنان است. علاوه بر این، رویکرد پسا ساختارگرایی در عصر حاضر حوزه‌های گوناگون پژوهشی بویژه مطالعات ادبی را تحت تأثیر قرار داده است که مسلماً حوزه پژوهشهای تربیت نیز از این قاعده مستثنی نیست و مفروضات فلسفی بسیاری از پژوهشگران این بخش را نیز از تیررس تأثیر خود مصون نمی‌دارد. از آنجا که جنبش پسا ساختارگرایی با نوع نگرش خود، چالشها و بحرانهایی چون، نفی فاعل شناسا، نفی ابژه یا موضوع شناسا، نفی فراروایتها، فرا نظریه‌ها و فرا روشها، نفی واقعیت عینی، نفی معنادگی ذاتی و نفی ریشه‌ها و مرکز را پیش روی جامعه علمی و پژوهشی قرار داده است به گونه‌ای که با خوانش انتقادی، شکاکانه، مرکز زدا و با قرائتی واساختی که زیر پا نهادن و عبور از قراردادهای علمی استاندارد شده

از نتایج آن بوده است، پرسش این خواهد بود که در چنین فضایی، پژوهش تربیتی چه سرانجامی خواهد داشت؛ به عبارت دیگر در فضای پسا ساختارگرا پژوهش تربیتی با چه شیوه و روشی امکان اجرا دارد و آیا اصولاً صحبت از روش پژوهش از دیدگاه این جنبش فکری ممکن است و اینکه پژوهشگر تربیتی با قبول مؤلفه‌ها و مفروضات فلسفی چنین نگرشی در زمینه پژوهش به دنبال چه و یا چه هدفی است. برای پاسخ و به دلیل پرهیز از درگیری و بی سرانجامی در پیچیدگیها و گسترده‌گیهای طیف وسیع دیدگاه‌های پسا ساختارگرایان، تمرکز بحث در ارتباط با پژوهش تربیتی پسا ساختارگرایی بر اندیشه‌ها و اساسی دریدا و چشم‌انداز و الگوی پژوهشی فوکو (متأخر) خواهد بود.

الف - و اساسی و پژوهش تربیتی

ارتباط و اساسی (ساخت‌زدایی) دریدا با علم تربیت و پژوهش تربیتی به این شکل است که و اساسی دریدا، تفسیر و تحلیلی پویا از مقاومت و باز ارزیابی نسبت به تربیت انسانگرایی و نسبت به شکل‌های تربیتی مبتنی بر فاعل مقتدر (شامل فرم‌های غالب تربیت موجود در نهادهای معاصر تربیتی، نظریه‌ها و رفتار تربیتی) ارائه می‌کند (پیترز و برولس، ۲۰۰۴: ۶۸). متونی نیز که موضوع این نوع از تحلیل (و اساسی) قرار می‌گیرد، "تنها زبان گفتاری و نوشتاری نیست؛ بلکه شامل هر گونه نشانه (مانند میله پرچم ساختمان مدرسه) نیز می‌شود" (گال، ۱۳۸۷، ج ۲: ۱۰۸۴)؛ به این ترتیب که دریدا و دیگر ساخت‌زدایان، این نوع تحلیل متن را برای زیر سؤال بردن اقتدار همه گزاره‌های بیان شده در هر متن به کار می‌برند (گال، ۱۳۸۷، ج ۲: ۱۰۸۵). این نوع از پژوهشگران برای این کار همه متون، رفتار، رویدادها و همه جنبه‌های زندگی انسان (از جمله مؤلفه‌ها و عوامل مختلف تربیتی) را در معرض تفسیرهای متعدد - در حالی که هیچ تفسیر و تحلیل معینی بر دیگر روشها و تحلیلها برتری ندارد - قرار می‌دهند (فلودن، ۲۰۰۹: ۴۹۵). البته این تحلیل و نقد جایگاه قدرت نویسنده و نهادهای تربیتی، آشکار از سنت تحلیلی در فلسفه متفاوت است و نیز نباید آن را شکل ساده‌ای از نقادی ادبی در نظر گرفت" (نوریس به نقل از پیترز و برولس، ۲۰۰۴: ۷۰).

در این راستا، یکی از اشتباهات رایج و اساسی در برداشت از شیوه و اساسی دریدا در پژوهش‌های تربیتی، ادراک غلط برخی پژوهشگران نسبت به این است که آن را نوعی نسبی‌گرایی هرج و مرج طلبانه‌ای می‌دانند که هر چیزی و هر کاری می‌شود انجام داد؛ به این معنا که متون تربیتی آن است که خواننده [پژوهشگر] بخواهد آن‌گونه معنی دهد (نوریس به نقل از پیترز و

بربولس، ۲۰۰۴: ۷۱)؛ اما باید اذعان کرد که واسازی دریدا تعبیری دو پهلوست که هم جنبه سلبی و هم جنبه ایجابی دارد. به این لحاظ طبق چنین نگرشی، نقد و تحلیل و شالوده‌شکنی صرف متون تربیتی منظور نظر نیست؛ بلکه هدف، تحلیل و تفسیر متون تربیتی از نظر ملاحظات اقتصادی و راهبردی و شبکه ساختارهای پایدار برخاسته از آنها است که در روابط دال و مدلولی متون تربیتی [برای مثال سیاستگذاران آموزشی (دال)/ برنامه‌های اجرایی مدارس (مدلول)] نشان‌دهنده ارزشها و خط‌مشی‌های سیاست و فرهنگ مسلط است تا به این شکل، راه بر پی‌افکنی، طرح‌اندازی و بازسازی دوباره - البته با مدّ نظر قرار دادن تفاوتها و تنوعات درونی سیستم تربیت - و متفاوت متون تربیتی هموار شود.

علاوه بر این، این نکته نیز قابل ذکر است که در برخی نوشته‌ها، واسازی (ساخت‌زدایی) دریدا به غلط به عنوان روشی در نظر گرفته شده است که می‌تواند مراحل مختلف و پشت سر همی داشته باشد به طوری که "دریدا خود بدقت تلاش کرده است چنین تعاریف فرموله‌شده‌ای را از ساخت‌زدایی فراهم نسازد تا مانع تقلید کورکورانه از آن گردد" (نوریس به نقل از پیترز وربولس، ۲۰۰۴: ۷۰).

ب - رویکردهای ساخت‌زدای فوکو^۱ و پژوهش تربیتی

ارتباط فوکو با تعلیم و تربیت به رویکرد متمایز او به تحلیل اجتماعی مربوط است. از دید روش‌شناختی کار او در دو رویکرد دیرینه‌شناسی و تبارشناسی قابل شناخت است. در دیرینه‌شناسی بر تحلیل شکل‌بندیهای گفتمانی به عنوان ساختارهای بنیادین دانش تمرکز می‌شود. به گونه‌ای که "روش دیرینه‌شناسی فوکو، تحلیل ابعاد روبنایی گزاره‌های زبانی شکل‌دهنده گفتمان را تشکیل می‌دهد" (اولسن به نقل از مارشال، ۲۰۰۴: ۵۸)؛ به بیان دیگر، تحلیل دیرینه‌شناسی مرتبط با کشف قواعد شکل‌بندی گفتمانها یا سیستم‌های گفتمانی است. چنین تحلیلی ادعا ندارد که به دنبال حقیقت در دانش درسا است؛ بلکه به دنبال تحلیل "بازیهای حقیقت"^۲ است. همان‌گونه که خود فوکو (۱۹۸۹) اظهار می‌کند: "موضوع مورد بررسی من زبان نیست بلکه آرشیو آن است؛ یعنی گفتن هستی انباشته گفتمانها"^۳ (فوکو، ۱۹۸۹: ۲۵).

1 - Foucault

2 - Truth games

3 - Accumulated existence of discourses

بنابراین می‌توان گفت، هسته مرکزی دیرینه‌شناسی، تلاش در جهت بنانهادن قواعد و اعمال گفتمانها از طریق این پرسش است که "چگونه است که یک گزاره خاص ظهور یافته است نه گزاره‌های دیگر؟" (فوکو، ۱۹۷۲ به نقل از مارشال، ۲۰۰۴: ۵۹)؛ لذا هدف دیرینه‌شناسی به عنوان شیوه‌ای در تحلیل قواعد نهفته و ناآگاهانه شکل‌بندی گفتمانها "توصیف آرشویی از احکام است که در هر عصر و جامعه‌ای خاص رایج است" (دریفوس و رابینو، ۱۳۸۲: ۴۰). در چنین شیوه‌ای هدف تداوم‌بخشی و تکامل چنین نظام احکامی نیست و قصد ندارد که اجزای پراکنده گفتمان را وحدت بخشد و تکثرات را کاهش دهد، بلکه در این روش، سخن از شکافها، نواقص، خلأها و تفاوتهاست (دریفوس و رابینو، ۱۳۸۲: ۴۱). دیدگاه ساخت‌زدای فوکو و نقد او بر دید تاریخی از نوع سنتی و ساختگرایی، کل‌نگری و غایت‌گرایی آن، همان‌گونه که در دیرینه‌شناسی او بحث شد، قابل رؤیت است. وی چنین نگاهی را با ارائه رویکرد تبارشناسی توسعه و تداوم بخشید. از نظر فوکو، "پژوهشهای علمی - اجتماعی، کمی و کیفی به طور معین در جهت توجیه اعمال مطلق و کلی و به منظور کنترل و انسجام اجتماعی است" (تامپسون، ۲۰۱۲: ۱). وی با این نظر در واقع به دنبال به چالش کشیدن مفروضاتی است که انگیزه بسیاری از پژوهشهای اجتماعی و به طور خاص گونه‌های پوزیتیویستی آن بوده است (سیلورمن به نقل از تامپسون، ۲۰۱۲: ۴).

تبارشناسی شکلی از تاریخ است که می‌تواند سازمان دانش، گفتمانها، قلمروهای موضوعات و... را شرح دهد بی اینکه مجبور باشد به سوژه‌هایی ارجاع دهد که یا نسبت به قلمروی رویدادها موضعی متعالی دارد و یا در سیر تاریخ در همسانی تهی خود پیش می‌رود (کلی، ۱۳۸۵ به نقل از شیرازی و آقااحمدی، ۱۳۸۸: ۱۱۲). این شیوه، که فوکو در دهه ۱۹۷۰ و تحت تأثیر اندیشه نیچه انتشار داد، جایگزین دیرینه‌شناسی نیست بلکه مکمل آن است (مارشال، ۲۰۰۴: ۶۰). موضوع آن نیز بررسی سیر تاریخ نیست، بلکه بررسی حوادث، رخدادها و رویدادهای پراکنده (نه تداوم و پیوستگی رویدادها) است که ناشی از روابط و منازعات قدرت و تعاملات نیروهای دخیل در آن است. دریفوس (۱۳۸۲) معتقد است: تأکید بر روابط دانش و پیدایش گفتمان در تلاقی قدرت و دانش و تأثیر کردارهای غیر گفتمانی (نیروهای اجتماعی - سیاسی - اقتصادی) بر کردارهای گفتمانی از مسائلی است که در تبارشناسی به چشم می‌آید (دریفوس، ۱۳۸۲: ۲۳).

به هر حال تبارشناسی، تحلیلی انتقادی و ساخت‌زدا نسبت به دانشهای جاری در حوزه‌های

مختلف و از جمله پژوهشهای تربیتی است.

تبارشناسی با پیشفرضهایی معارض با پیشفرضهای مدرنیته و با جبهه‌گیری نسبت به فراروایتها، عقلانیت کلی و جهانی و با ادعای روابط متقابل دانش و قدرت در عرصه پژوهش ظاهر شد. این شیوه تلاش دارد تا نقاب از چهره به ظاهر زیبای قدرتهای خشونت‌بار بردارد و ماهیت جهتدار عقلانیت حاکم را آشکار سازد و پوشالی بودن هنجارها را بر ملا سازد (باقری، ۱۳۸۹: ۳۵۶)؛ به عبارتی دیگر، رویکرد فوکویی به پژوهش تربیتی و اجتماعی، چارچوبه‌ای فکری را برای پژوهشگران تربیت فراهم می‌سازد که به کمک آن نشان دهند که رتبه‌بندیها و طبقه‌بندیهای شیطانی، هنجارها، استانداردها و... در نظام تعلیم و تربیت و اجتماع، همگی نشاندهنده ساختارهای اجتماعی است که با فراهم شدن زمینه انتقاد و مقاومت در برابر چنین ساختارهایی (باتین، ۲۰۰۶، به نقل از هاجسون و استندیش، ۲۰۰۹)، روابط قدرت و دانش در گفتمان آشکار شود و با توجه به تفاوتها و حاشیه‌ها و ستم دیده‌ها، گسترش و توسعه اعمال انسانی‌تر فراهم سازد. علاوه بر این "فوکو به دنبال توصیف تغییرات، دگرگونیها و شرایط ممکن" (اولسن به نقل از مارشال، ۲۰۰۴: ۶۲) که پیدایش علمی، همچون علم تعلیم و تربیت را پیگیری می‌کند که بر گفتمانهای تربیتی مبتنی است. در چنین معنایی، پرسش‌هایی اساسی همانند اینکه چه عوامل و مؤلفه‌هایی به پیدایش حوزه تربیت به عنوان علم منجر شده است و یا چه عناصری مورد تغییر و تحول قرار گرفته که امکان چنین امری را فراهم ساخته است، مطرح می‌شود. وظیفه پژوهشگر تربیتی با داشتن چنین رویکرد تبارشناسانه و انتقادی، طرح چنین سؤالاتی و تلاش برای پاسخ‌دهی به آنها با رویکردی تحلیلی، تفسیری و انتقادی در جهت تخریب ساختارهای ناشی از قدرت مسلط به قصد بناسازی دوباره آن در وضعیتی انسانی‌تر است؛ برای مثال می‌توان مطالعات «استفن بال»^۱ (۱۹۹۰) در زمینه خط‌مشی تربیتی صورت داده را بیان کرد. وی جنبه‌هایی از تفکر ساختردای فوکو را با قوم‌نگاری انتقادی در راستای مطالعه سیاستها و خط‌مشی‌های خرد مدارس در هم می‌آمیزد (پیترز و بربولس، ۲۰۰۴). بال در پژوهش خود به دنبال این است که به صورت انتقادی معضلات روش‌شناسی پژوهش تربیتی را در راستای اینکه چگونه آنها درون سیستم قدرت/دانش عمل می‌کنند، توضیح دهد (پیترز و بربولس، ۲۰۰۴). وی پیشنهاد می‌کند که تعلیم و تربیت به طور خاص موضوع مناسبی برای تحلیل فوکویی است؛ چرا که تعلیم و تربیت در شکل رسمی به عنوان

نهاد بزرگ عمومی، نه فقط وظیفه‌اش تحویل دانش‌آموزان تحت اختیارش به عنوان موضوعات قدرت است، بلکه در همان حال، کارکرد آن، شکل دادن دانش‌آموزان و یا برخی از آنها به عنوان عاملان قدرت است (بال، ۱۹۹۰، به نقل از پیترز و بربولس، ۲۰۰۴) و به این منظور به‌طور ویژه بر تفکر فوکو و روش تبارشناسی او تکیه می‌کند.

ج - تحلیل گفتمان انتقادی و پژوهش تربیتی پسا ساختار گرا

همان‌گونه که اشاره شد، دغدغه پژوهشگران تربیتی، مرتبط با معانی به عنوان محصول متن تربیتی (متن به طور عام) است. به نظر می‌رسد که اندیشه پسا ساختارگرایی با ابزارهای تحلیلی خود، که بخشی از آن پیش از این بازگو شد (واسازی دریدا، تبارشناسی و حتی دیرینه‌شناسی فوکو) و به طور خاص، تحلیل گفتمان، امکان پژوهش و استنتاج از متون حوزه تربیت را فراهم می‌سازد. "تحلیل گفتمان، عبارتی است که در جهت توصیف فرایند تعیین و تشخیص قواعد و ترتیبات معنی (الگوهای در کاربرد زبان) به کار رفته است که شکل دهنده گفتمانها است و نشان می‌دهد که چگونه گفتمانها ظواهر و نمودهای جامعه و افراد درون آن را شکل می‌دهند" (تیلور، ۲۰۰۱ به نقل از رایت، ۲۰۰۶: ۶). در واقع، تحلیل گفتمان "چگونگی تبلور و شکل‌گیری معنا و پیام واحدهای زبانی را در ارتباط عوامل درون زبانی [زمینه متن واحدهای زبانی، محیط بلافصل زبانی مربوط و نیز کل نظام زبانی] و عوامل برون زبانی [زمینه اجتماعی، فرهنگ و موقعیتی] بررسی می‌کند" (فرکلاف، ۱۳۷۹: ۸). تحلیل گفتمان انتقادی با اندیشه پسا ساختارگرا و تحلیلهای فوکو مرتبط است (رهم، ۲۰۱۲). پیشفرضها و مفروضات تحلیل گفتمان انتقادی از براین قواعد تحلیل متن، هرمنوتیک، نشانه‌شناسی، مکتب انتقادی، مکتب واسازی دریدایی و بویژه از دیدگاه فوکو در دیرینه‌شناسی و تبارشناسی شکل گرفته است (فرکلاف، ۱۳۷۹: ۸). این نوع تحلیل، چگونگی استفاده غیر مشروع از قدرت جمعی، سلطه و عدم مساوات را بررسی می‌کند که از طریق نوشتار و گفتار در بافت اجتماعی و سیاسی خاصی صورت می‌گیرد و یا در برابر آن ایستادگی می‌شود.

تحلیل گفتمان انتقادی به تبیین روابط میان گفتمان و قدرت اجتماعی می‌پردازد که نوشتار و گفتار گروه‌ها و نهادهای مسلط، چگونه از قدرت، سوء استفاده می‌کنند و بدان مشروعیت می‌بخشند. این نوع تحلیل، مشکلات اجتماعی را مورد توجه قرار می‌دهد و مفاهیمی چون طبقه،

جنسیت، فمینیسم، نژاد، هژمونی، منافع، عدالت، نابرابری و... را بررسی می‌کند (یارمحمدی، ۱۳۸۳: ۵)؛ به عبارت دیگر، تحلیل گفتمان انتقادی به طور خاص به تحلیل انتقادی سیاسی اختصاص دارد؛ زیرا اجازه می‌دهد که جزئیات روابط زبان با دیگر فرایندهای اجتماعی بررسی شود و اینکه چگونه زبان با قدرت رابطه دارد. تحلیل گفتمان انتقادی چارچوب تحلیل سامانمندی فراهم می‌کند که پژوهشگر می‌تواند از گمانه‌زنی و شرح چگونگی متون سیاسی فراتر رود (تیلور، ۲۰۰۴ به نقل از گراهام، ۲۰۰۵).

از آنجا که اصل کلیدی بیشتر شکل‌های تحلیل پسا ساختارگرایی، این اندیشه است که همه شکل‌های معانی، محصول تجربه زیسته انسان است که می‌تواند تحت عنوان متن با آن روبه‌رو شد (رایت، ۲۰۰۶: ۷) در حوزه پژوهش‌های تربیتی، متون درسی، اسناد بالا دستی نظام تربیتی، سیاستها و برنامه‌های خرد و کلان، فضاها، نمودها و نشانه‌های تربیتی و... همگی می‌تواند به عنوان متون مختلف تربیتی (نوشتاری، گفتاری و یا دیداری) در معرض تحلیل گفتمان انتقادی قرار گیرد. در واقع تحلیلگر انتقادی در حوزه پژوهش تربیتی بر آن است تا ساز و کار عدم مساوات تربیتی و اجتماعی نهفته در لایه‌های زیرین گفتمان تربیتی پنهان در متون تربیتی را کشف و آشکار کند؛ آن‌گاه آگاهی لازم و کافی برای افراد جامعه مورد نظر اعم از دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان و مرتبطان سامانه تعلیم و تربیت را فراهم آورد تا با فراهم آمدن زمینه و ساز و کار توزیع عادلانه در جهت تحقق عدالت اجتماعی گام‌هایی برداشته شود. پژوهشگر تربیتی با چنین نگاه تحلیلی و انتقادی درصدد تغییر اوضاع است. هدف انتقاد او صاحبان قدرت در نظام تربیتی و اجتماعی هستند که بی‌عدالتی و نابرابری فرصتها و امکانات و منابع تربیتی را اعمال می‌کنند و تداوم می‌بخشند و یا به آن به‌دیده اغماض می‌نگرند و آن را نادیده می‌گیرند.

الزامات پژوهشگران تربیتی در فضای پسا ساختارگرایی

در کل می‌توان گفت که هدف رویکردهای پژوهشی و تحلیلی پسا ساختارگرایی عمدتاً ارائه روش، انگاره و یا مکتب پژوهشی نبوده است؛ بلکه اساساً به بررسی مسائل مهم اجتماعی در روابط قدرت می‌پردازد. فلودن در این زمینه اعتقاد دارد که در چشم‌انداز پسا ساختارگرایی غیر ممکن است که وصف مجرد و محضی از آنچه پژوهشگران پسا ساختار به دنبال صورت دادن آن هستند،

ارائه شود و بنابراین غیر ممکن خواهد بود که از هدف پژوهش در کار پژوهشگر تربیتی صحبت شود که نظریات پسا ساختارگرایی را پذیرفته است (فلودن، ۲۰۰۴: ۴۹۵)؛ لذا نمی توان برای آن همانند بسیاری از شیوه های پژوهش کمی و کیفی هدف و روشی خاص با فرایند منظم و خطی در نظر گرفت؛ اما می توان با نظر به دیدگاه ها و مفروضات آنها الزاماتی را به اختصار بیان کرد که هر پژوهشگر تربیتی با داشتن این نگاه مورد ملاحظه قرار می دهد.

- پسا ساختارگرایان پژوهش تربیتی در چارچوب و ضوابط از قبل تعیین شده را به شکل پژوهش های مرسوم مردود می شمارند (گال و همکاران، ۱۳۸۷، ج ۲)؛ به بیان دیگر بر روش ضد قاعده تأکید می کنند و در رهیافتی معتدلتر بر هر چیزی و هر روش ممکن، اعتقاد دارند.
- پژوهشگران پسا ساختارگرا، واقعیت های اجتماعی و تربیتی را در حالتی از مجموعه رفتار فرهنگی و تربیت ناپایدار، چیزهای پیچیده، پویا و اغلب متناقض فرض می کنند. آنها به روش های متفاوت و از چشم اندازهای متفاوت متمایل هستند (پیترز و برولس، ۲۰۰۴).
- پژوهشگران پسا ساختارگرا در عرصه تعلیم و تربیت عصر حاضر، رفتار و تجربه پژوهشی را با شیوه ها و روش های جدید معنابخشی به جهان به چالش می کشند. این محققان، حوزه تخصصی جدیدی را در زمینه تحلیل متون، گفتمان و روایت هایی توسعه داده اند که تحلیل و تفسیر انتقادی فعالیت های خوانش و نگارش در پژوهش خودشان را نیز شامل می شود (پیترز و برولس، ۲۰۰۴).
- پژوهشگران پسا ساختارگرا، تمام پیش داده ها، ساختارها، گفتمانها و روش های علمی را بی ثبات می انگارند و فرا نظریه ها و فراروش های علمی و مگا پارادایمها را آماج هجوم قرار می دهند.

بحث و نتیجه گیری

می توان این گونه ادعا کرد که پسا ساختارگرایی با هجوم به باورها، بنیادها و مفروضات اصلی هستی شناسی غربی بویژه "من شناسنده" کانتی، تفکر سوژه ای آن را مردود می انگارد و با اندیشه ای شالوده شکن و بنیان افکن، ساختارهای باثبات در اندیشه ساختارگرایان را فرو می ریزد؛ چرا که تأکید بر ساختارهای باثبات، تداعی گر جبرگرایی و ترجیح ساختار بر اراده کارگزاران اجتماعی و در پی آن در حوزه تربیتی، کارگزاران این حوزه است.

تحت تأثیر ظهور این اندیشه، بنیانهای آرمانی و روش علمی در حوزه پژوهش و بویژه پژوهش

اجتماعی و تربیتی، تضعیف شد. در واقع پسا ساختارگرایی در پژوهش تربیتی و اجتماعی، تلاشی است برای بیدار کردن اندیشه معاصر پژوهشگرانی که در جنبه پارادایمهای فکری و روشهای کمی و کیفی با روشهای منظم و قاعده‌مند و خطی گرفتار آمده‌اند و با پیروی از چنین روش‌شناسی‌هایی، نتیجه پژوهشی آنها، باز نمود دوباره همان روابط قدرت و دانش و گفتمان مسلطی است که شکل‌دهنده وضعیت موجود اجتماعی و تربیتی است؛ لذا چنین نگرشی به حوزه پژوهش تربیتی با خوانش انتقادی خود، ساختارها، گفتمانها و روشهای علمی در پژوهشهای تربیتی را بی‌ثبات می‌انگارد تا در ورای آن به فهمی عمیق‌تر از متون تربیتی دست یابد به گونه‌ای که گفتمانهای اقلیت و نادیده انگاشته‌هایی را که در زمینه و درون تربیتی به حاشیه رانده شده است از انقیاد حصار گفتمان مسلط خارج کند تا شرایط انسانی‌تری به زعم آنها ایجاد شود.

بی‌تردید باید همواره در نظر داشت که در همان حال که همراه با اندیشه پسا ساختارگرایی به شکستن بتهای پندار در روشهای قاعده‌مند، خط‌کشی شده و حقیقت‌یاب در پژوهشهای تربیتی مشغول هستیم، خود را اسیر اندیشه‌ای دیگر تحت نام پسا ساختارگرایی نسازیم. اگر چه چنین اندیشه‌ای در فهم دقیق‌تر و عمیق‌تر مسائلی چون گفتمانهای تحقیر، تحدید و تهدید شده و اقلیتهای قومی و فرهنگی نادیده شده در متون و بافتهای تربیتی و نقد و تحلیل گفتمان مسلط در حوزه تربیت تأثیر بسیار خوبی داشته است به دلیل پدیدارسازی فضایی بی‌تعیین در عرصه پژوهشهای تربیتی و اجتماعی، که در آن افق‌نهایی برای تفسیر متون تربیتی بی‌معنا جلوه می‌کند، نتوانسته است آنها را به گونه‌ای معنا دار به مؤلفه‌ها و عوامل پویای درون مناسبات و تعاملات فاعلان عرصه تربیت مرتبط سازد.

یادداشت

۱ - آنها نسبت به این اندیشه، که یک الگوی سراسری در تاریخ وجود دارد به دیده تردید می‌نگرند؛ رج. به شیرازی و آقا احمدی، ۱۳۸۸.

منابع

باقری، خسرو و همکاران (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
پین، مایکل (۱۳۸۰). فرهنگ اندیشه انتقادی از روشنگری تا پسا مدرنیته. تهران: بینا.

- تاجیک، محمد رضا (۱۳۷۷). متن، وانموده و تحلیل گفتمان (۲). مجله گفتمان. س اول: ش اول: ۱۶ - ۷.
- تاجیک، محمد رضا (۱۳۸۶). پسا ساختار گرایی و روش. فصلنامه روش شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه). ش ۵۰: ۴۳ تا ۷۰.
- حقیقت، صادق (۱۳۸۶). از ساختارگرایی تا پسا ساختارگرایی. فصلنامه روش شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه). س ۱۳. ش ۵۱: ۹۱ تا ۱۱۰.
- دریغوس، هیوبرت؛ رایینو، پل (۱۳۸۲). میشل فوکو فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک. ترجمه حسین بشیریه. تهران: نشر نی.
- ساراپ، مادن (۱۳۸۲). راهنمایی مقدماتی بر پسا ساختار گرایی و پسامدرنیسم. ترجمه محمد رضا تاجیک. تهران: نشر نی.
- شیرازی، محمد؛ آقا احمدی، قربانعلی (۱۳۸۸). دیرینه شناسی و تبارشناسی فوکو به عنوان روشی در مقابل روش های تاریخی متداول در علوم اجتماعی. پژوهشنامه علوم اجتماعی. س سوم. ش ۴: ۱۰۳ تا ۱۲۶.
- ضیمران، محمد (۱۳۷۹). ژاک دریدا و متافیزیک حضور. تهران: نشر هرمس.
- عباسلو، احسان (۱۳۹۱). پسا ساختارگرایی. کتاب ماه ادبیات. ش ۷۱: ۷۷ تا ۸۲.
- فرمینی فراهانی، محسن (۱۳۸۹). پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت. تهران: آبیژ.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان. ترجمه فاطمه شایسته پیران و دیگران. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها.
- فی، برایان (۱۳۸۱). فلسفه امروزی علوم اجتماعی با نگرش چند فرهنگی. ترجمه خشایار دیهیمی. تهران: طرح نو.
- گال، مردیت و همکاران (۱۳۸۷). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی. ج ۲. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- نقیب زاده، میر عبد الحسین (۱۳۸۷). نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم. تهران: طهوری.
- یارمحمدی، لطف الله؛ خسروی نیک، مجید (۱۳۸۲). شیوه های در تحلیل گفتمان و بررسی دیدگاه های فکری - اجتماعی. نامه فرهنگ. ش ۴۲: ۱۷۳-۱۸۱.
- Dant, tim (1991), "Knowledge, Ideology and Discourse", London Routledge.
- ESRC [Economic and Social Research Council]. (2005) "Postgraduate training guidelines, 4th ed., Economic and Social Research Council. Retrieved 4 June 2009, from http://www.esrcsocietytoday.ac.uk/ESRCInfoCentre/Images/Postgraduate_Training_Guidelines_2005_tcm6-9062.pdf
- Floden, E. Robert (2009) "Empirical Research Without Certainty", Educational Theory, Volume 59, Number 4, university of Illinois
- Graham, Linda J. (2005) "Discourse analysis and the critical use of Foucault", Paper presented at Australian Association for Research in Education 2005 Annual Conference, Sydney 27th November - 1st December.
- Hodgson, Naomi and Standish, Paul (2009) "Uses and misuses of post structuralism in

- educational research” , International Journal of Research & Method in Education , Published online: 10 Nov 2009. ISSN 1743-727X print/ISSN 1743-7288 online.
- Marshall, James .D (2004) “ Post structuralism , Philosophy , Pedagogy” , Philosophy and Education , Volume 12, Kluwer Academic Publishers , 2004 Springer Science + business Media, Inc.Usa.
- May , Todd (2012) “ Post structuralism” Clemson University , Clemson, SC, USA , 2012 Elsevier Inc.
- Peters, Michael A and Burbules, Nicholas C. (2004)” Post structuralism and Educational Research” Rowman & Littlefield Publisher ,Inc. Published in The United State of America.
- Peters, Michael(1999) “Post structuralism and Education “ , Encyclopedia of Philosophy of Education , 06/07/1999.
- Rehm, J. (2012). “The use of Foucault in the creation of educational history”: A review of literature. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference (pp. 150-157). Miami: Florida International University.
- Thompson , Alison (2012) “ research After Post structuralism “ Flinders University , south Australia, The Australia Sociological Association, tasa.org.au/conferences/conferecepapers07/papers/350.pdf.
- Wright, Jan. E. (2006). Physical education research from postmodern, post structural and postcolonial perspectives. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), The Handbook of Physical Education (pp. 59-75). London: Sage.

