Journal of
Study and Innovation in Education and Development Volume 6, Issue 4 (2026): 1-27

The Role of Power in Prisoners' Educational Activities: A Foucauldian Dispositif Analysis

Moazzam Bahri Iraii[1], Reza Najafzadeh[2]*, Mahshid Talebi Somesarai[3]
1. Department of Social Sciences Sociology, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. Associate Professor Department of Political Science and International Relations, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
3. Assistant Professor Department of Social Sciences Sociology, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: 31 May 2026
Accepted: 13 Sep 2026
Published: 23 Sep 2026

Keywords
Power, Prisoners' Educational Activities, Dispositif Analysis, Michel Foucault, Power–Knowledge, Normalization, Subject Formation

ABSTRACT

This study aimed to analyze the role of power in the formation, organization, implementation, and evaluation of prisoners' educational activities using Michel Foucault's dispositif analysis. This qualitative, historical-interpretive study was conducted based on Foucauldian dispositif analysis. Data were collected through purposive examination of laws, prison regulations, organizational documents, administrative directives, and provisions directly related to prisoners' literacy education, continuation of formal education, scientific instruction, and vocational training. The sources were selected through theoretical purposive sampling, with the analytical scope restricted exclusively to educational activities. Data analysis was conducted at three interconnected levels: archaeology, genealogy, and dispositif analysis. The archaeological stage identified statements, concepts, subject positions, and rules governing the formation of educational discourse. The genealogical stage examined the connection between these discourses and techniques of power. Finally, dispositif analysis reconstructed the relationships among regulations, institutions, educational knowledge, assessment procedures, documentation practices, and supervisory mechanisms. Inferential findings revealed five major mechanisms through which power operated in prisoners' educational activities: educational classification and individualization, temporal regulation of learning, continuous surveillance and documentation of performance, linkage of educational participation to institutional incentives and sanctions, and hierarchical organization of educational planning and evaluation. These mechanisms transformed education from a merely instructional process into a field for producing knowledge about prisoners, comparing individuals, normalizing conduct, and directing educational trajectories. Consequently, the prisoner was constituted as an educable, measurable, governable, and partially self-regulating subject within the educational dispositif. Prisoners' educational activities function within a power–knowledge dispositif that simultaneously develops educational and vocational capacities and organizes educational conduct through classification, assessment, surveillance, and normalization; therefore, prison education should be understood as a dual process in which empowerment and the exercise of power operate concurrently and remain deeply intertwined.

How to cite:
Bahri Iraii, M., Najafzadeh, R., & Talebi Somesarai, M. (2026). The Role of Power in Prisoners' Educational Activities: A Foucauldian Dispositif Analysis. *Study and Innovation in Education and Development, 6*(4), 1-27.

*** Corresponding Author:**
Reza Najafzadeh
E-mail: r_najafzadeh@sbu.ac.ir

© 2026 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.
This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Prison education occupies a distinctive position within contemporary correctional systems because it operates simultaneously as a mechanism for developing prisoners' knowledge and skills and as an institutional practice organized through regulations, classifications, assessments, schedules, and systems of supervision. Educational activities in prisons may include literacy education, continuation of formal education, vocational and technical training, and other structured learning opportunities designed to improve prisoners' capacities for their future social and occupational lives. From a rights-based perspective, deprivation of liberty does not necessarily entail deprivation of educational opportunities, and access to education has increasingly been recognized as an important component of prisoners' rehabilitation and preparation for reintegration into society. Previous studies have consequently emphasized the contribution of education to prisoners' personal development, reduction of recidivism, acquisition of occupational competencies, and improvement of post-release opportunities (1, 2). Vocational education is particularly important because it can connect learning in prison with future employment, economic independence, and sustainable participation in social life after release (3).

However, prison education cannot be understood exclusively in terms of its rehabilitative outcomes. Educational programs are implemented within an institutional environment characterized by formal regulations, hierarchical decision-making, continuous documentation, predetermined schedules, assessment procedures, and differentiated access to programs. Accordingly, the organization of education itself raises questions concerning power: Who determines what prisoners should learn? How are educational needs defined? On what basis are prisoners classified and assigned to particular programs? How are attendance, participation, progress, and educational performance recorded and evaluated? What forms of knowledge about prisoners are generated through these practices, and how is that knowledge subsequently used to organize their educational trajectories? These questions move the analysis beyond the conventional evaluation of educational effectiveness and toward an examination of the relationships among education, knowledge, institutional regulation, and power.

Michel Foucault's conceptualization of power provides an appropriate framework for addressing these questions. In Foucauldian analysis, power is not limited to centralized authority, explicit coercion, or direct prohibition. Rather, it operates through dispersed relations, institutional practices, classifications, observations, normalizing judgments, and

the production of knowledge about individuals (4). Power is therefore productive as well as restrictive. It produces categories, norms, identities, competencies, and forms of subjectivity. Knowledge and power are inseparable because the production of knowledge about individuals makes them increasingly visible, comparable, assessable, and governable, while institutional power simultaneously creates the conditions under which such knowledge can be generated (5, 6).

This relationship becomes particularly significant in the prison. Foucault's analysis of disciplinary institutions demonstrates how modern power operates through detailed regulation of time, activity, observation, examination, documentation, and normalization (7). The prisoner becomes not merely the object of a legal sentence but also an individual whose characteristics, behavior, capacities, and development can be continuously recorded and evaluated. Educational activities may participate in this process because enrollment, placement, attendance, assessment, certification, and progression all produce information about the prisoner. At the same time, these mechanisms can contribute to the development of literacy, occupational competence, and new capabilities. Thus, the educational field illustrates the productive complexity of power: the same practices that create opportunities for learning can also render individuals increasingly visible to institutional evaluation.

Foucault's archaeological perspective further allows educational practices to be understood historically rather than as self-evident or naturally necessary arrangements. Archaeology examines the rules governing the appearance of statements, concepts, objects, and legitimate forms of knowledge within particular historical configurations (8). From this perspective, the "educable prisoner" is not simply a timeless category. It is historically constructed through discourses that define prisoners as subjects who can be assessed, trained, instructed, developed, and prepared for particular forms of future conduct. Genealogy complements this analysis by examining how such discourses become connected to practices and relations of power and how apparently self-evident institutional arrangements emerge through contingent historical processes (9).

The concept of the dispositif, or apparatus, integrates these dimensions by directing attention to the heterogeneous network connecting discourse, regulations, administrative decisions, institutional structures, professional knowledge, practical techniques, and forms of intervention (11). Rather than analyzing prison education only through educational content, a dispositif analysis considers how curricula, regulations, institutional authorities, educational staff, prisoners' records, scheduling systems, assessment criteria, participation

requirements, and reporting mechanisms are interconnected. It therefore allows discursive and non-discursive elements to be analyzed within a single relational framework.

The historical transformation of the prison institution in Iran also provides an important context for such an analysis. The gradual institutional structuring of prisons was accompanied by increasingly differentiated administrative, educational, and correctional functions (12). Educational and culture-oriented policies subsequently became more formally embedded in institutional approaches to prisoners' correction and preparation for social reintegration (13). Studies of educational and related correctional programs have generally emphasized their contribution to behavioral development and reintegration (14), while investigations of organized instructional programs within correctional settings have demonstrated the increasing institutionalization of structured learning and normative educational interventions (15). Nevertheless, previous research has primarily addressed the effectiveness, rehabilitative value, right to education, vocational preparation, or reintegrative function of these programs. Comparatively less attention has been paid to the internal mechanisms through which educational activities themselves become intertwined with classification, surveillance, assessment, normalization, and subject formation. Accordingly, the present study aimed to analyze the role of power in the formation, organization, implementation, and evaluation of prisoners' educational activities through Michel Foucault's dispositif analysis.

METHODS AND MATERIALS

This study adopted a qualitative, historical-interpretive design based on Foucauldian dispositif analysis. The analytical field was deliberately restricted to prisoners' educational activities. Educational activities were understood as structured practices directly related to literacy, formal learning, continuing education, vocational and technical training, educational participation, assessment, and the institutional organization of learning. Materials unrelated to prisoners' educational activities were excluded from the analytical corpus.

The principal data consisted of laws, prison regulations, administrative provisions, educational directives, organizational documents, educational programs, provisions concerning literacy and continuation of education, regulations governing vocational training, participation requirements, educational assessment procedures, and official rules concerning the organization and supervision of prisoners' learning activities. Purposeful theoretical sampling was used to select materials capable of revealing how educational subjects, objectives, competencies, classifications, and practices were institutionally

constituted. Data collection continued until the documentary corpus provided sufficient analytical coverage of the major relationships between educational practices, knowledge production, institutional regulation, and power.

Data analysis combined archaeological, genealogical, and dispositif-oriented procedures. The archaeological stage identified statements, concepts, subject positions, institutional speakers, and rules governing the formation of discourse on prisoners' education. Particular attention was paid to how prisoners were constructed as learners, how educational needs and competencies were defined, and which forms of educational knowledge became institutionally legitimate. The genealogical stage examined how these discursive formations were linked to techniques of power, including classification, scheduling, surveillance, documentation, examination, normalization, and hierarchical supervision. Finally, dispositif analysis reconstructed the relations among educational discourses, institutional structures, regulations, educational knowledge, assessment mechanisms, records, schedules, and administrative practices. The analysis sought to identify not a single causal factor but the network through which prisoners' educational activities became simultaneously educational, measurable, administratively manageable, and subject-forming practices.

FINDINGS

The analysis identified five interconnected mechanisms through which power operated within prisoners' educational activities: educational classification and individualization, temporal organization of learning, surveillance and documentation of educational performance, linkage of educational participation to institutional incentives and sanctions, and hierarchical organization of educational planning and evaluation.

The first mechanism involved classification and individualization. Educational decisions were based on information concerning prisoners' literacy, previous education, skills, abilities, interests, and vocational capacities. This information enabled educational programs to be differentiated according to the perceived characteristics of individual prisoners. Consequently, the prisoner was transformed into an identifiable educational case whose abilities and deficiencies could be documented, compared, and used for institutional decision-making. Individualization therefore supported educational adaptation while simultaneously increasing the visibility of the prisoner within the institutional knowledge system.

The second mechanism concerned the regulation of time. Educational activities were embedded in predetermined daily and institutional schedules. Classes, literacy programs,

continuing education, and vocational training occurred within specified periods and were integrated into a repetitive temporal structure. Educational time consequently became calculable, segmented, and administratively organized. Repetition of scheduled educational participation created a regular rhythm through which learning became part of the prisoner's structured daily conduct.

The third mechanism was surveillance and documentation. Participation, attendance, educational progress, acquired skills, and performance could be recorded and evaluated. Educational activity thereby generated a continuous body of information through which prisoners became observable over time. Documentation made comparison between previous and current performance possible and enabled educational decisions to be justified through recorded data. Observation thus operated not merely at the moment of classroom participation but through the construction of an accumulated educational record.

The fourth mechanism involved normalization through incentives and sanctions. Participation in certain educational programs, particularly basic literacy education, could assume an obligatory character, while non-participation could have institutional consequences. Conversely, active participation and satisfactory educational conduct could contribute to positive behavioral assessments and institutional credit. Education was therefore connected to a broader system in which participation, continuity, and compliance were evaluated against established institutional expectations. This mechanism encouraged prisoners to regulate their own educational behavior in accordance with recognized norms.

The fifth mechanism was hierarchical supervision of educational activities. Planning, implementation, monitoring, evaluation, reporting, and modification of educational programs occurred across different organizational levels. Educational programs themselves were therefore subject to evaluation in addition to the prisoners participating in them. Periodic reporting transformed educational practices into institutional data that could be compared, reviewed, and modified. Power was consequently distributed throughout an administrative network rather than located exclusively in the immediate relationship between instructor and prisoner.

Taken together, these findings showed that educational activities constructed a particular educational subject: a prisoner who was expected to be teachable, assessable, improvable, skill-oriented, observable, and increasingly capable of self-regulation. Education simultaneously expanded individual capacities and incorporated those capacities into a structured system of institutional knowledge and evaluation.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings demonstrate that prisoners' educational activities operate at the intersection of empowerment and normalization. Education can provide genuine opportunities for literacy development, acquisition of occupational skills, intellectual growth, and preparation for future social participation. Nevertheless, these opportunities are organized through mechanisms that classify individuals, regulate their time, observe their performance, document their progress, and evaluate their conformity with institutional expectations. The significance of the findings therefore lies in avoiding a simplistic distinction between education as either beneficial or coercive.

Classification, for example, can improve the relevance of educational programs by matching them to prisoners' abilities and needs. At the same time, classification requires the production of increasingly detailed knowledge about the individual. Similarly, assessment can improve educational quality and document genuine progress, yet it also renders prisoners comparable and continually visible to institutional judgment. Scheduling enables educational programs to operate consistently but simultaneously transforms learning into a regulated temporal activity. Incentives can motivate participation while also encouraging prisoners to align their behavior with institutionally defined standards.

From the perspective of dispositif analysis, these mechanisms do not operate independently. They reinforce one another. Classification makes individualized educational intervention possible; scheduled participation creates regular opportunities for observation; observation produces records; records support evaluation; evaluation informs decisions concerning educational progression and institutional recognition; and hierarchical reporting integrates individual educational conduct into organizational management. The power of the educational dispositif lies precisely in this relational character.

A particularly important implication is that power within prison education should not be understood exclusively as repression. The educational dispositif is productive because it can generate competencies, knowledge, occupational abilities, new self-understandings, and future possibilities. The prisoner may genuinely benefit from education and may use acquired knowledge and skills to reconstruct personal and occupational trajectories. Yet this productive capacity is inseparable from the mechanisms through which the institution defines desirable educational progress and identifies the characteristics of a successful learner.

The study therefore suggests that the prisoner is constituted as an educational subject through the interaction of learning and institutional regulation. The expected educational

subject is not merely someone who receives information. The prisoner is expected to participate, progress, demonstrate competence, respond to evaluation, and increasingly regulate his or her own conduct. When external observation is internalized, educational regulation may gradually become self-regulation. This transformation illustrates how institutional power can operate efficiently without depending exclusively on continuous direct coercion.

These results have practical implications for the design of prison education. Recognition of power relations does not imply that educational structures, assessments, or schedules should be eliminated. Rather, it highlights the need to ensure that such mechanisms serve meaningful learning rather than becoming ends in themselves. Classification should facilitate appropriate educational pathways rather than rigidly defining prisoners through fixed categories. Assessment should primarily measure learning and skill acquisition rather than mere compliance. Participation should be encouraged through educational relevance and genuine opportunity, while institutional incentives should not reduce education to a strategic means of obtaining privileges.

Overall, the study concludes that power is embedded in prisoners' educational activities through the interconnected practices of classification, scheduling, observation, documentation, assessment, normalization, and hierarchical administration. These practices make education administratively manageable and enable individualized intervention, but they also produce the prisoner as an observable, measurable, and governable educational subject. Prison education therefore constitutes a complex dispositif in which knowledge, institutional power, learning, and subject formation converge. Its significance lies precisely in this dual capacity: it can expand prisoners' capabilities while simultaneously organizing and directing those capabilities through institutional norms. Understanding this duality can contribute to the development of educational programs that retain necessary organizational structures while providing greater space for meaningful learning, individual agency, and sustainable educational development.

نقش قدرت در فعالیت‌های آموزشی زندان با تکیه بر تحلیل سامانه فوکو

معظم بحری ایرائی[۱]، رضا نجف زاده[۲*]، مهشید طالبی صومعه سرایی[۳]

۱. گروه علوم اجتماعی جامعه شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. دانشیار گروه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۳. استادیار گروه علوم اجتماعی جامعه شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۲

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

واژگان کلیدی

قدرت، فعالیت‌های آموزشی زندانیان، تحلیل سامانه، میشل فوکو، قدرت ـ دانش، هنجارسازی، سوژه‌سازی

چکیده

هدف این پژوهش تحلیل نقش قدرت در شکل‌گیری، سازمان‌دهی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی زندانیان با تکیه بر رویکرد تحلیل سامانه‌ای میشل فوکو بود. این پژوهش با رویکرد کیفی، تاریخی ـ تفسیری و بر پایه تحلیل سامانه‌ای فوکو انجام شد. داده‌ها از طریق بررسی هدفمند قوانین، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها، اسناد سازمانی و مقررات مرتبط با سوادآموزی، ادامه تحصیل، آموزش‌های علمی و حرفه‌آموزی زندانیان گردآوری شدند. انتخاب منابع بر اساس نمونه‌گیری هدفمند نظری و با تمرکز انحصاری بر فعالیت‌های آموزشی انجام گرفت. تحلیل داده‌ها در سه سطح دیرینه‌شناختی، تبارشناختی و تحلیل سامانه صورت گرفت. در سطح دیرینه‌شناختی، گزاره‌ها، مفاهیم، موقعیت‌های سوژه‌ای و قواعد شکل‌گیری گفتمان آموزشی شناسایی شدند؛ در سطح تبارشناختی، پیوند این گفتمان‌ها با تکنیک‌های قدرت بررسی شد؛ و در مرحله نهایی، روابط میان مقررات، نهادها، دانش‌های آموزشی، شیوه‌های ارزیابی، ثبت اطلاعات و سازوکارهای نظارتی در قالب یک سامانه بازسازی شدند. یافته‌های استنباطی نشان داد قدرت در فعالیت‌های آموزشی زندانیان از طریق پنج سازوکار اصلی عمل می‌کند: طبقه‌بندی و فردی‌سازی آموزشی، تنظیم و تقسیم زمان یادگیری، نظارت و ثبت مستمر عملکرد، پیوند مشارکت آموزشی با نظام امتیاز و محرومیت، و استقرار سلسله‌مراتب نهادی در برنامه‌ریزی و ارزیابی آموزش. این سازوکارها آموزش را از یک فرایند صرفاً انتقالی فراتر برده و آن را به عرصه‌ای برای تولید دانش درباره زندانی، مقایسه افراد، هنجارسازی رفتار و هدایت مسیر آموزشی تبدیل می‌کنند. در نتیجه، زندانی در این سامانه به‌عنوان سوژه‌ای آموزش‌پذیر، قابل سنجش، قابل هدایت و تا حدی خودتنظیم ساخته می‌شود. فعالیت‌های آموزشی زندانیان درون سامانه‌ای از روابط قدرت ـ دانش عمل می‌کنند که هم‌زمان ظرفیت‌های آموزشی و حرفه‌ای فرد را توسعه می‌دهد و از طریق طبقه‌بندی، ارزیابی، نظارت و هنجارسازی، رفتار آموزشی او را سازمان‌دهی می‌کند؛ بنابراین، آموزش در زندان را باید عرصه‌ای دووجهی دانست که در آن توانمندسازی و اعمال قدرت به‌صورت هم‌زمان و درهم‌تنیده عمل می‌کنند.

شیوه ارجاع‌دهی:

بحری ایرائی، معظم.، نجف زاده، رضا.، و طالبی صومعه سرایی، مهشید. (۱۴۰۵). نقش قدرت در فعالیت‌های آموزشی زندان با تکیه بر تحلیل سامانه فوکو. *پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۶(۴)، ۲۷-۱.

نویسنده مسئول:
رضا نجف زاده
پست الکترونیکی: r_najafzadeh@sbu.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.
انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

مقدمه

زندان در تلقی معاصر صرفاً مکانی برای نگهداری فرد محکوم نیست، بلکه نهادی است که در آن مجموعه‌ای از برنامه‌ها، قواعد، دانش‌ها و سازوکارهای سازمان‌یافته برای مداخله در رفتار، نگرش و توانایی‌های افراد به کار گرفته می‌شود. در این میان، فعالیت‌های آموزشی زندانیان جایگاهی ویژه دارند؛ زیرا آموزش از یک‌سو در قالب حقی برای دسترسی به سواد، دانش، مهارت و فرصت‌های یادگیری مطرح می‌شود و از سوی دیگر درون ساختار نهادی زندان به عنوان یکی از ابزارهای سازمان‌دهی رفتار، ارزیابی قابلیت‌های فردی و آماده‌سازی زندانی برای بازگشت به جامعه عمل می‌کند. از این منظر، آموزش زندانیان را نمی‌توان صرفاً به فرایند انتقال دانش یا مهارت تقلیل داد، زیرا برنامه آموزشی در بستر نهادی خاصی اجرا می‌شود که در آن زمان، مکان، حضور، پیشرفت، ارزیابی و حتی استمرار مشارکت فرد تحت قواعد مشخص قرار دارد. بنابراین، فعالیت آموزشی در زندان هم واجد کارکرد تربیتی و یادگیری است و هم درون شبکه‌ای از مناسبات قدرت، نظارت و هنجارسازی قرار می‌گیرد. مطالعات داخلی نیز بر اهمیت آموزش و حرفه‌آموزی در بهبود وضعیت زندانیان، کاهش احتمال تکرار جرم و تقویت ظرفیت آنان برای بازگشت به زندگی اجتماعی تأکید کرده‌اند (1, 2).

حق برخورداری زندانیان از آموزش از این جهت اهمیت دارد که محرومیت از آزادی نباید به معنای محرومیت کامل از فرصت‌های یادگیری و توسعه توانایی‌های فردی تلقی شود. آموزش می‌تواند امکان بازسازی سرمایه انسانی، افزایش سواد، توسعه مهارت‌های شناختی و حرفه‌ای و ایجاد فرصت برای ایفای نقش‌های اجتماعی پس از پایان دوره حبس را فراهم کند. در همین چارچوب، آموزش و حرفه‌آموزی به عنوان یکی از مهم‌ترین راهبردهای کاهش آسیب‌های ناشی از حبس و پیشگیری از بازگشت مجدد فرد به چرخه جرم مورد توجه قرار گرفته‌اند. پژوهش‌های انجام‌شده درباره برخورداری زندانیان از حق آموزش نشان می‌دهند که آموزش، به‌ویژه زمانی که با نیازهای فردی و اجتماعی زندانی هماهنگ باشد، می‌تواند زمینه ارتقای توانمندی، افزایش خودکارآمدی و بهبود امکان سازگاری پس از آزادی را فراهم سازد (1). همچنین بررسی دوره‌های حرفه‌آموزی در میان زندانیان نشان داده است که این آموزش‌ها می‌توانند در فرایند اصلاح و بازتوانی نقش قابل توجهی داشته باشند، به‌ویژه هنگامی که آموزش به نیازهای واقعی فرد و امکان اشتغال آینده پیوند می‌خورد (2). از سوی دیگر، پیوند میان آموزش‌های مهارتی و امکان اشتغال پایدار نیز اهمیت دارد؛ زیرا حرفه‌آموزی زمانی می‌تواند اثربخش باشد که صرفاً به حضور زندانی در یک دوره محدود نشود و قابلیت تبدیل‌شدن به فرصت واقعی برای فعالیت اقتصادی را داشته باشد (3).

با این حال، مطالعه فعالیت‌های آموزشی زندانیان صرفاً از منظر پیامدهای مثبت، میزان اثربخشی یا نقش آن‌ها در بازگشت اجتماعی، تمام ابعاد این پدیده را آشکار نمی‌کند. آموزش در زندان در محیطی اجرا می‌شود که قواعد سازمانی، سلسله‌مراتب اداری، نظام‌های ثبت و ارزیابی، زمان‌بندی دقیق فعالیت‌ها و طبقه‌بندی افراد در آن اهمیت اساسی دارند. به همین دلیل، پرسش مهم‌تر آن

است که فعالیت‌های آموزشی چگونه در چنین محیطی سازمان می‌یابند و مناسبات قدرت چگونه در طراحی، اجرا، نظارت و ارزیابی آن‌ها حضور پیدا می‌کنند. در این معنا، قدرت صرفاً به اجبار مستقیم یا فرمان آشکار محدود نیست، بلکه ممکن است در قالب تعیین برنامه آموزشی، انتخاب فرد برای یک دوره خاص، ثبت میزان مشارکت، ارزیابی پیشرفت، طبقه‌بندی قابلیت‌ها و ایجاد پیوند میان رفتار آموزشی و دریافت امتیاز عمل کند. چنین نگاهی، تحلیل آموزش زندانیان را از سطح سنجش نتایج آموزشی فراتر می‌برد و آن را به مسئله‌ای در باب رابطه دانش و قدرت تبدیل می‌کند.

اندیشه میشل فوکو امکان نظری مناسبی برای تحلیل این رابطه فراهم می‌کند. فوکو قدرت را نه صرفاً امری متمرکز در اختیار دولت یا یک مقام مشخص، بلکه شبکه‌ای از روابط می‌داند که در سطوح مختلف اجتماعی عمل می‌کند و از طریق نهادها، دانش‌ها، قواعد، طبقه‌بندی‌ها، شیوه‌های مشاهده و تکنیک‌های هنجارسازی گسترش می‌یابد. در این برداشت، قدرت فقط سرکوبگر نیست، بلکه مولد نیز هست؛ یعنی دانش، هویت، طبقه‌بندی و اشکال مشخصی از سوژه را تولید می‌کند (4). قدرت می‌تواند افراد را مشاهده‌پذیر، مقایسه‌پذیر و ارزیابی‌پذیر کند و در همان حال از طریق تولید دانش درباره آنان، امکان مداخله دقیق‌تر را فراهم آورد. بر این اساس، رابطه قدرت و دانش رابطه‌ای بیرونی نیست، بلکه این دو در یکدیگر تنیده‌اند و هر نوع دانش درباره فرد می‌تواند امکان تازه‌ای برای هدایت و تنظیم رفتار او ایجاد کند (5, 6).

این پیوند میان قدرت و دانش در نهاد زندان اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. فوکو در تحلیل تاریخی زندان نشان می‌دهد که گذار به نظام انضباطی با ظهور مجموعه‌ای از تکنیک‌ها همراه بود که بدن و رفتار افراد را درون نظم‌های دقیق زمانی، مکانی و سازمانی قرار می‌داد (7). در این چارچوب، فرد نه صرفاً موضوع مجازات، بلکه موضوع مشاهده، ثبت، مقایسه و اصلاح قرار می‌گیرد. برنامه‌ریزی روزانه، نظارت، ارزیابی، تمرین‌های تکرارشونده و ثبت عملکرد، همگی ابزارهایی هستند که به وسیله آن‌ها فرد به موجودی قابل شناخت و قابل هدایت تبدیل می‌شود. آموزش در زندان نیز می‌تواند در همین منطق قرار گیرد؛ زیرا کلاس، برنامه درسی، حضور و غیاب، ارزیابی، سطح‌بندی، آزمون، گزارش پیشرفت و تعیین صلاحیت آموزشی همگی امکان تولید دانشی دقیق‌تر درباره زندانی را فراهم می‌کنند. در نتیجه، آموزش نه تنها امکانی برای یادگیری، بلکه فضایی برای مشاهده و تنظیم فرد نیز هست.

در اندیشه فوکو، مفهوم «گفتمان» نیز برای فهم این مسئله اهمیت دارد. گفتمان مجموعه‌ای از گزاره‌های پراکنده نیست، بلکه نظامی است که تعیین می‌کند در یک دوره خاص چه چیزی می‌تواند گفته شود، چه نوع دانشی معتبر شناخته شود، چه موضوعاتی قابل مشاهده شوند و چه کسانی صلاحیت سخن گفتن درباره آن‌ها را داشته باشند (8). در زمینه آموزش زندانیان، گفتمان آموزشی تعیین می‌کند که زندانی چگونه تعریف شود: فردی نیازمند سواد، فردی قابل آموزش، فردی نیازمند مهارت، فردی دارای استعداد مشخص یا فردی که باید برای ایفای نقش اجتماعی آینده آماده شود. همین گفتمان‌ها معیارهایی برای تشخیص «پیشرفت»، «صلاحیت»، «مهارت»، «یادگیری» و «موفقیت آموزشی» ایجاد می‌کنند. بدین ترتیب، آموزش فقط مجموعه‌ای از کلاس‌ها یا دوره‌ها

نیست، بلکه عرصه‌ای است که در آن نوعی حقیقت درباره زندانی تولید می‌شود و بر مبنای همان حقیقت تصمیم‌های آموزشی اتخاذ می‌گردد.

از منظر دیرینه‌شناختی، توجه به فعالیت‌های آموزشی زندانیان مستلزم بررسی قواعدی است که امکان ظهور گفتمان‌های مختلف درباره آموزش را فراهم کرده‌اند. دیرینه‌شناسی فوکو به جای جست‌وجوی منشأ واحد یا حرکت خطی و تکاملی، بر گسست‌ها، تغییرات و قواعد شکل‌گیری گزاره‌ها تمرکز می‌کند (8). بنابراین، پرسش این نیست که آموزش زندانیان چگونه به صورت تدریجی و پیوسته «بهتر» شده است، بلکه باید بررسی کرد که در هر دوره چه نوع آموزشی مشروع تلقی شده، چه اهدافی برای آن تعریف شده، چه کسی حق تعیین محتوای آموزش را داشته و چه تصوری از زندانیِ آموزش‌پذیر شکل گرفته است. از این منظر، تغییر در واژگان، اهداف، برنامه‌ها و معیارهای ارزیابی آموزش می‌تواند بیانگر تغییر در صورت‌بندی گفتمانی باشد. این رویکرد امکان می‌دهد آموزش زندانیان به عنوان پدیده‌ای تاریخی بررسی شود که شکل کنونی آن محصول مجموعه‌ای از رخدادها، قواعد و تغییرات نهادی است، نه نتیجه ضرورتی طبیعی یا مسیر خطی پیشرفت.

در سطح تبارشناختی، مسئله اصلی چگونگی اتصال این گفتمان‌های آموزشی به روابط قدرت است. تبارشناسی در اندیشه فوکو در پی یافتن یک خاستگاه ناب نیست، بلکه می‌کوشد نشان دهد پدیده‌های امروز چگونه از خلال تلاقی نیروها، منازعات، قواعد، نهادها و رویدادهای متعدد شکل گرفته‌اند (9). در این رویکرد، آنچه امروز بدیهی به نظر می‌رسد باید تاریخی و مسئله‌مند شود. برای مثال، این فرض که زندانی باید بر اساس استعداد، سطح سواد، سابقه و مهارت طبقه‌بندی و سپس به برنامه آموزشی خاصی هدایت شود، می‌تواند نه صرفاً تصمیمی فنی، بلکه بخشی از سازوکار قدرت—دانش تلقی شود. زیرا هر طبقه‌بندی، نوعی تمایزگذاری ایجاد می‌کند و هر تمایزگذاری امکان تصمیم‌گیری متفاوت درباره افراد را فراهم می‌آورد. در همین راستا، ارزیابی آموزشی نیز فقط اندازه‌گیری یادگیری نیست، بلکه می‌تواند به تولید دانشی درباره توانایی، نظم‌پذیری و میزان انطباق فرد با انتظارات نهادی منجر شود.

تحلیل فوکویی همچنین بر این نکته تأکید دارد که قدرت مدرن بیش از آنکه فقط از طریق ممنوعیت عمل کند، از طریق هدایت رفتارها، تنظیم امکانات و سازمان‌دهی انتخاب‌ها عمل می‌کند. در این معنا، فرد در میدان محدودی از گزینه‌ها قرار می‌گیرد و رفتار او از طریق طراحی ساختاری محیط هدایت می‌شود. این مسئله در آموزش زندانیان قابل مشاهده است؛ زیرا انتخاب دوره آموزشی، تعیین ساعات حضور، الزام به مشارکت در برخی برنامه‌ها، ارزیابی مستمر و پیوند نتایج آموزشی با پرونده فرد می‌تواند رفتار زندانی را در جهتی خاص سامان دهد. قدرت در چنین شرایطی لزوماً به صورت فرمان مستقیم ظاهر نمی‌شود، بلکه در طراحی سازوکارهایی حضور دارد که فرد را به انتخاب یا تکرار رفتار مورد انتظار سوق می‌دهد. فوکو این شکل از قدرت را در ارتباط با تکنیک‌هایی توضیح می‌دهد که افراد را وادار می‌کنند خود را مطابق هنجارهای مشخص تنظیم کنند (10).

از سوی دیگر، مفهوم «سامانه» یا دیسپوزیتیف برای تحلیل فعالیت‌های آموزشی زندانیان اهمیت خاصی دارد. سامانه در اندیشه فوکو به مجموعه ناهمگنی از گفتمان‌ها، نهادها، مقررات، دانش‌ها، تصمیم‌های اداری، رویه‌ها و مناسباتی اشاره دارد که در یک

شبکه با یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند (11). بنابراین، فعالیت آموزشی در زندان را نمی‌توان فقط در قالب متن برنامه درسی یا هدف رسمی آموزش تحلیل کرد، بلکه باید رابطه میان قانون، آیین‌نامه، ساختار نهادی، مربی، پرونده آموزشی، شیوه ارزیابی، زمان‌بندی، فضای آموزشی و داده‌های تولیدشده درباره زندانی نیز مورد توجه قرار گیرد. سامانه از این جهت مفهومی مناسب است که امکان تحلیل هم‌زمان عناصر گفتمانی و غیرگفتمانی را فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، آنچه درباره آموزش گفته می‌شود و آنچه در عمل برای سازمان‌دهی آموزش انجام می‌شود، در یک شبکه مشترک قرار می‌گیرند.

تحلیل سامانه‌ای همچنین امکان می‌دهد فعالیت آموزشی به عنوان نقطه تلاقی چند نوع دانش و قدرت بررسی شود. برای طراحی برنامه آموزشی باید درباره فرد اطلاعاتی تولید شود؛ سطح سواد، استعداد، توانایی، علاقه و نیاز آموزشی او سنجیده شود و سپس بر اساس این اطلاعات تصمیم‌گیری صورت گیرد. بدین ترتیب، دانش زمینه اعمال قدرت را فراهم می‌کند و اعمال قدرت نیز داده‌های تازه‌ای درباره فرد تولید می‌کند. این چرخه قدرت—دانش می‌تواند از طریق پرونده، گزارش، ارزیابی، نمره، گواهی و ثبت میزان مشارکت تقویت شود. دریفوس و رابینو در تفسیر اندیشه فوکو تأکید می‌کنند که تحلیل قدرت باید بر کردارهایی متمرکز شود که افراد را هم‌زمان به موضوع شناخت و هدف مداخله تبدیل می‌کنند (5). از این منظر، زندانی در نظام آموزشی تنها «دانش‌آموز» یا «فراگیر» نیست، بلکه سوژه‌ای است که درباره او دانشی تولید می‌شود و همان دانش برای هدایت بیشتر او به کار می‌رود.

پژوهش‌های داخلی درباره زندان نیز نشان می‌دهند که سیاست‌های آموزشی و تربیتی در ایران به تدریج بخشی از برنامه‌های سازمان‌یافته نهاد زندان شده‌اند. مطالعات مربوط به فرایند ساخت‌یابی زندان در ایران نشان می‌دهند که این نهاد در طول تحولات تاریخی از ساختاری صرفاً مبتنی بر نگهداری فاصله گرفته و به تدریج کارکردهای سازمان‌یافته‌تری برای مدیریت، طبقه‌بندی و تربیت زندانیان پیدا کرده است (12). در همین مسیر، سیاست‌های اصلاحی و آموزشی در قالب آیین‌نامه‌ها، برنامه‌ها و ساختارهای تخصصی توسعه یافته‌اند. مطالعه سیاست‌های فرهنگ‌محور اصلاح و درمان نیز نشان داده است که آموزش و برنامه‌های مرتبط با تغییر رفتار در سیاست‌گذاری زندان جایگاه قابل توجهی پیدا کرده‌اند (13). این تحول به معنای آن است که زندانی بیش از گذشته به عنوان فردی قابل تغییر و آموزش تعریف شده و نهاد زندان نیز مسئولیتی فراتر از نگهداری صرف برای خود در نظر گرفته است.

برخی مطالعات بر نقش برنامه‌های آموزشی و فرهنگی در اصلاح، تربیت و آماده‌سازی زندانی برای بازگشت به زندگی تأکید کرده‌اند. یافته‌های مربوط به فعالیت‌های فرهنگی و آموزشی در زندان مرکزی همدان نشان داده‌اند که این فعالیت‌ها می‌توانند در ارتقای نگرش، توسعه توانایی‌ها و بازگشت فرد به زندگی اجتماعی نقش داشته باشند (14). همچنین بررسی برنامه‌های مذهبی در رویکرد اصلاحی و تربیتی زندان‌ها نشان داده است که آموزش‌های سازمان‌یافته در زندان به شکل‌های مختلف برای اثرگذاری بر رفتار و نگرش فرد مورد استفاده قرار گرفته‌اند (15). در پژوهش حاضر، با وجود اهمیت این مطالعات، تمرکز صرفاً بر فعالیت‌های آموزشی زندانیان است و سایر حوزه‌های برنامه‌ای خارج از قلمرو تحلیل قرار می‌گیرند؛ با این حال، این مطالعات نشان می‌دهند که آموزش در ساختار رسمی زندان به عنوان یکی از ابزارهای مهم مداخله در وضعیت فرد به رسمیت شناخته شده است.

فعالیت‌های حرفه‌آموزی نیز بخشی مهم از سامانه آموزشی زندان را تشکیل می‌دهند. این فعالیت‌ها به دلیل پیوند مستقیم با توانمندسازی، استقلال اقتصادی و امکان اشتغال پس از آزادی، یکی از کاربردی‌ترین اشکال آموزش زندانیان محسوب می‌شوند. مطالعه وضعیت اصلاح و بازپروری زندانیان از طریق دوره‌های حرفه‌آموزی نشان داده است که آموزش مهارتی می‌تواند در افزایش آمادگی فرد برای مواجهه با شرایط پس از آزادی مؤثر باشد (2). همچنین، تأکید بر اشتغال پایدار زندانیان نشان می‌دهد که مهارت‌آموزی زمانی واجد ارزش واقعی است که به قابلیت استمرار فعالیت حرفه‌ای و کسب درآمد در آینده منجر شود (3). با وجود این، تحلیل فوکویی از حرفه‌آموزی پرسش دیگری را نیز مطرح می‌کند: نظام آموزشی چگونه تعیین می‌کند چه مهارتی برای چه فردی مناسب است، چه کسی درباره استعداد او تصمیم می‌گیرد، چگونه میزان پیشرفت او سنجیده می‌شود و اطلاعات حاصل از این ارزیابی‌ها در چه ساختار تصمیم‌گیری‌ای به کار می‌رود؟ این پرسش‌ها حرفه‌آموزی را از یک برنامه صرفاً مهارتی به بخشی از سامانه قدرت—دانش تبدیل می‌کنند.

از منظر فوکو، نظم آموزشی زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که با زمان‌بندی دقیق همراه شود. قدرت انضباطی از طریق تجزیه زمان، تعیین توالی فعالیت‌ها و ایجاد چرخه‌های تکراری عمل می‌کند (7). در زندان، آموزش در ساعات مشخص، با مدت مشخص و در قالب برنامه‌های معین سازمان‌دهی می‌شود. این سازمان‌دهی از نظر کارکردی برای اجرای برنامه ضروری است، اما هم‌زمان زمان فرد را به واحدهایی قابل کنترل و قابل محاسبه تبدیل می‌کند. فرد باید در زمان تعیین‌شده در محل آموزشی حاضر باشد، فعالیت مشخصی انجام دهد و نتیجه آن فعالیت نیز قابل ثبت باشد. بنابراین، زمان آموزش بخشی از فناوری انضباطی است؛ فناوری‌ای که هدف آن نه فقط افزایش یادگیری، بلکه ایجاد قابلیت پیش‌بینی و نظم‌پذیری در رفتار روزمره است. در همین چارچوب، تکرار فعالیت آموزشی می‌تواند عادت‌های خاصی ایجاد کند و فرد را به تنظیم رفتار خود با نظم نهادی سوق دهد.

عنصر دیگر، ارزیابی است. در سامانه آموزشی زندان، ارزیابی می‌تواند شامل ثبت حضور، سنجش مهارت، بررسی پیشرفت و ارزیابی میزان مشارکت باشد. این فرایندها از منظر آموزشی ضروری‌اند، اما در نگاه فوکویی نقش دیگری نیز دارند: آن‌ها فرد را به موضوع مقایسه تبدیل می‌کنند. ارزیابی امکان می‌دهد افراد در سطوح مختلف قرار گیرند، پیشرفت آنان اندازه‌گیری شود و درباره ادامه یا تغییر برنامه تصمیم گرفته شود. فوکو نشان می‌دهد که آزمون و ارزیابی از مهم‌ترین تکنیک‌های قدرت انضباطی‌اند، زیرا مشاهده و قضاوت را با تولید دانش درباره فرد ترکیب می‌کنند (7). در نتیجه، زندانی در فعالیت آموزشی فقط یاد نمی‌گیرد، بلکه هم‌زمان دیده، سنجیده و طبقه‌بندی می‌شود. همین فرایند می‌تواند زمینه خودتنظیمی را نیز فراهم کند، زیرا فرد با آگاهی از ارزیابی مداوم، رفتار خود را با معیارهای تعریف‌شده هماهنگ می‌سازد.

از منظر نظریه اجتماعی نیز این فرایند را می‌توان در چارچوب گسترش قدرت در نهادهای مدرن فهم کرد. نظریه‌های جامعه‌شناختی متأثر از فوکو نشان داده‌اند که قدرت مدرن بیش از آنکه در یک مرکز واحد متمرکز باشد، در شبکه‌ای از نهادها و رویه‌های روزمره توزیع می‌شود (6). آموزش یکی از همان حوزه‌هایی است که از طریق آن هنجارها، معیارها و طبقه‌بندی‌ها تولید و بازتولید

می‌شوند. در زندان، این ویژگی تشدید می‌شود، زیرا محیط نهادی امکان مشاهده و ثبت مستمر را افزایش می‌دهد. در نتیجه، فعالیت آموزشی می‌تواند هم‌زمان فضایی برای توسعه فردی و فضایی برای اعمال تکنیک‌های قدرت باشد. این دو کارکرد لزوماً یکدیگر را نفی نمی‌کنند؛ بلکه ممکن است در یک برنامه واحد در کنار هم وجود داشته باشند. فرد ممکن است واقعاً مهارت تازه‌ای بیاموزد و در همان حال از طریق سازوکارهای آموزشی در معرض طبقه‌بندی و نظارت نیز قرار گیرد.

همچنین باید توجه داشت که در اندیشه فوکو، قدرت همواره امکان مقاومت را نیز در خود دارد. قدرت زمانی وجود دارد که فرد بتواند در محدوده‌ای واکنش نشان دهد، رفتار خود را تغییر دهد یا نسبت متفاوتی با قواعد برقرار کند (4). از این رو، فعالیت آموزشی زندانیان را نباید صرفاً به فرایند انفعال و اطاعت تقلیل داد. زندانی می‌تواند از آموزش برای توسعه توانایی خود استفاده کند، مهارتی کسب کند، هویت تازه‌ای برای خود بسازد یا امکان متفاوتی برای آینده تصور کند. بنابراین، تحلیل قدرت در آموزش به معنای نفی ارزش آموزش نیست، بلکه تلاشی برای آشکارکردن پیچیدگی رابطه‌ای است که در آن یادگیری، هدایت، نظارت و خودسازی هم‌زمان رخ می‌دهند. این همان نقطه‌ای است که تحلیل سامانه‌ای اهمیت پیدا می‌کند؛ زیرا به جای تقلیل آموزش به کارکرد مثبت یا منفی، شبکه روابطی را بررسی می‌کند که به آن شکل می‌دهند.

از این منظر، خلأ اصلی در مطالعات پیشین آن است که بخش عمده پژوهش‌ها آموزش زندانیان را از منظر اثربخشی، حق آموزش، پیشگیری از تکرار جرم، بازتوانی، حرفه‌آموزی یا آماده‌سازی برای اشتغال بررسی کرده‌اند (1-3)، در حالی که کمتر به این پرسش پرداخته شده است که قدرت چگونه در درون خود فعالیت‌های آموزشی عمل می‌کند و چگونه از طریق قواعد، زمان‌بندی، طبقه‌بندی، نظارت، ارزیابی و تولید دانش درباره زندانی، شکل خاصی از سوژه آموزشی را پدید می‌آورد. تحلیل سامانه‌ای فوکو این امکان را فراهم می‌کند که آموزش نه صرفاً به عنوان سیاستی اصلاحی، بلکه به عنوان شبکه‌ای تاریخی از گفتمان‌ها، نهادها، رویه‌ها و تکنیک‌های قدرت–دانش مطالعه شود (9, 11). چنین رویکردی می‌تواند ابعاد کمتر دیده‌شده فعالیت‌های آموزشی زندانیان را آشکار سازد و نشان دهد که چگونه آموزش در عین انتقال دانش و مهارت، بخشی از شیوه سازمان‌دهی و هدایت فرد در ساختار زندان می‌شود.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تحلیل نقش قدرت در شکل‌گیری، سازمان‌دهی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی زندانیان با تکیه بر رویکرد تحلیل سامانه‌ای میشل فوکو است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر رویکرد، کیفی و از حیث جهت‌گیری نظری، تفسیری ـ تاریخی است و با تکیه بر تحلیل سامانه‌ای میشل فوکو انجام می‌شود. مسئله اصلی پژوهش، بررسی نقش قدرت در شکل‌گیری، سازمان‌دهی و تحول فعالیت‌های آموزشی زندانیان است؛ ازاین‌رو، قلمرو مطالعه صرفاً به آموزش زندانیان محدود شده و تمام داده‌ها، اسناد و شواهد نیز تنها در صورتی وارد فرایند تحلیل می‌شوند که مستقیماً با فعالیت‌های آموزشی، برنامه‌های یادگیری، آموزش‌های رسمی و غیررسمی، سیاست‌های آموزشی، محتوای

آموزشی، شیوه‌های سازمان‌دهی آموزش و موقعیت یادگیرنده در محیط زندان ارتباط داشته باشند. مبنای نظری و روش‌شناختی پژوهش، مفهوم «سامانه» یا Dispositif در اندیشه فوکو است که امکان مطالعه هم‌زمان عناصر گفتمانی و غیرگفتمانی مؤثر بر آموزش را فراهم می‌سازد. بر این اساس، فعالیت آموزشی نه به‌عنوان یک کنش خنثی و مستقل، بلکه به‌عنوان مجموعه‌ای تاریخی از گفتمان‌ها، قواعد، مقررات، نهادهای آموزشی، دانش‌های تخصصی، شیوه‌های طبقه‌بندی، برنامه‌های درسی، ارزیابی‌های آموزشی، نقش‌های تعریف‌شده برای آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده و مجموعه روابطی در نظر گرفته می‌شود که در خلال آن‌ها نوع خاصی از دانش درباره «زندانیِ آموزش‌پذیر» شکل گرفته و تثبیت شده است. در این چارچوب، تحلیل دیرینه‌شناختی برای شناسایی قواعد ظهور و تحول گفتمان‌های آموزشی به کار گرفته می‌شود و تحلیل تبارشناختی نیز به بررسی چگونگی پیوند این گفتمان‌ها با مناسبات قدرت، شیوه‌های هدایت رفتار، فرایندهای هنجارسازی و اشکال مختلف سوژه‌سازی آموزشی اختصاص می‌یابد. ترکیب این دو سطح، امکان بازسازی سامانه آموزش زندانیان را فراهم می‌کند؛ سامانه‌ای که در آن دانش، قدرت و کردار آموزشی در ارتباطی متقابل با یکدیگر قرار دارند.

در این پژوهش، مشارکت‌کننده به معنای متعارف آن در پژوهش‌های میدانی تعریف نمی‌شود، زیرا واحد اصلی مطالعه مجموعه اسناد، متون، گفتمان‌ها، مقررات، برنامه‌ها و رویه‌های مرتبط با فعالیت‌های آموزشی زندانیان است. بااین‌حال، در سطح تحلیلی، کنشگران و موقعیت‌های انسانی بازنمایی‌شده در این منابع، از جمله زندانیان در مقام یادگیرنده، مربیان و آموزش‌دهندگان، کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزشی و مدیران مرتبط با سازمان‌دهی آموزش، به‌عنوان موقعیت‌های سوژه‌ای در سامانه آموزشی بررسی می‌شوند. انتخاب منابع بر اساس نمونه‌گیری هدفمند نظری صورت می‌گیرد؛ به این معنا که تنها منابعی انتخاب می‌شوند که بتوانند نحوه شکل‌گیری گفتارهای آموزشی، تعریف اهداف آموزش، تعیین محتوای یادگیری، شیوه‌های ارزیابی، شرایط دسترسی به آموزش، معیارهای طبقه‌بندی آموزشی و الگوهای تعریف‌شده برای تغییر یا پرورش فرد از طریق آموزش را آشکار سازند. انتخاب داده‌ها تا رسیدن به کفایت نظری ادامه می‌یابد؛ یعنی تا زمانی که بررسی منابع جدید، رابطه تازه و معناداری در زمینه پیوند قدرت، دانش و فعالیت‌های آموزشی آشکار نکند. در این مطالعه، ادعای بازنمایی آماری جامعه مطرح نیست، بلکه هدف، بازسازی تاریخی و تحلیلی منطق‌هایی است که از خلال آن‌ها فعالیت‌های آموزشی زندانیان به یک حوزه قابل تعریف، قابل تنظیم، قابل ارزیابی و قابل مداخله تبدیل شده‌اند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، بررسی نظام‌مند اسناد و متون مرتبط با فعالیت‌های آموزشی زندانیان است. داده‌ها از میان قوانین، آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها، شیوه‌نامه‌ها، برنامه‌های آموزشی، اسناد سیاست‌گذاری، گزارش‌های رسمی، متون مربوط به سوادآموزی و ادامه تحصیل، اسناد آموزش‌های عمومی و تخصصی، برنامه‌های فرهنگی ـ آموزشی در معنای دقیقاً آموزشی آن، دستورهای مربوط به ثبت‌نام و حضور در دوره‌ها، ضوابط ارزشیابی و صدور گواهی آموزشی، گزارش‌های مربوط به اجرای برنامه‌های درسی و سایر منابعی گردآوری می‌شوند که به‌طور مستقیم چگونگی تعریف و سازمان‌دهی آموزش زندانیان را نشان می‌دهند. معیار ورود هر منبع به پیکره داده، وجود محتوایی است که دست‌کم یکی از عناصر سامانه آموزشی را آشکار سازد؛ برای مثال اینکه چه نوع دانشی ارزشمند تلقی شده است، چه کسی صلاحیت آموزش‌دادن دارد، چه فردی مستحق یا واجد شرایط دریافت آموزش تلقی می‌شود،

چه هدفی برای فرایند آموزش تعیین شده است، چه نوع رفتاری به‌عنوان نتیجه مطلوب یادگیری شناخته می‌شود و چه سازوکارهایی برای سنجش، طبقه‌بندی، هدایت یا اصلاح مسیر آموزشی پیش‌بینی شده است. اسنادی که ارتباط مستقیمی با فعالیت‌های آموزشی زندانیان نداشته باشند از پیکره پژوهش حذف می‌شوند تا دامنه مطالعه کاملاً بر موضوع آموزش متمرکز باقی بماند.

فرایند گردآوری داده‌ها بر اساس منطق آرشیوی فوکو طراحی می‌شود. آرشیو در این پژوهش صرفاً مجموعه‌ای از اسناد قدیمی نیست، بلکه مجموعه قواعد و شرایطی است که تعیین می‌کند در هر دوره درباره آموزش زندانیان چه چیزی می‌تواند گفته، نوشته، تجویز و اجرا شود. ازاین‌رو، در هنگام مطالعه هر سند، علاوه بر محتوای صریح آن، موقعیت تولیدکننده سند، جایگاه نهادی گوینده، اصطلاحات و مفاهیم مسلط، صورت‌بندی زندانی به‌عنوان سوژه آموزشی، نوع دانشی که درباره او تولید شده است و رابطه میان زبان آموزشی و شیوه‌های عملی اجرای آموزش ثبت می‌شود. برای منظم‌کردن گردآوری داده‌ها، یک فرم ثبت و تحلیل اسناد مورد استفاده قرار می‌گیرد که در آن اطلاعاتی مانند دوره زمانی، نوع سند، مرجع تولیدکننده، مخاطب، هدف اعلام‌شده آموزش، نوع فعالیت آموزشی، مفهوم‌پردازی از یادگیرنده، دانش تخصصی مورد استناد، شیوه‌های ارزشیابی، سازوکارهای هدایت آموزشی، قواعد ورود و خروج از برنامه، واژگان کلیدی و نشانه‌های مرتبط با قدرت ـ دانش ثبت می‌شود. این فرم نه یک ابزار کمّی، بلکه وسیله‌ای برای حفظ انسجام فرایند خوانش و جلوگیری از پراکندگی داده‌ها در تحلیل دیرینه‌شناختی و تبارشناختی است.

تحلیل داده‌ها با تلفیق دیرینه‌شناسی، تبارشناسی و تحلیل سامانه‌ای فوکو انجام می‌شود. در مرحله دیرینه‌شناختی، هدف شناسایی قواعدی است که امکان ظهور و تثبیت گفتمان‌های خاص درباره فعالیت‌های آموزشی زندانیان را فراهم کرده‌اند. در این مرحله، گزاره‌های پراکنده موجود در اسناد استخراج و بر اساس روابط میان آن‌ها بررسی می‌شوند تا مشخص شود در هر دوره چه نوع تلقی‌ای از آموزش، یادگیری، توانایی، شایستگی، پیشرفت آموزشی و فرد آموزش‌پذیر امکان بیان یافته است. تحلیل بر اساس این پرسش‌ها هدایت می‌شود که چه کسی درباره آموزش زندانیان سخن می‌گوید، از چه جایگاه نهادی سخن می‌گوید، چه صلاحیتی برای تعریف نیاز آموزشی دارد، چه مفاهیمی را معتبر می‌شمارد، چه نوع دانشی را مشروع تلقی می‌کند، چه موضوعاتی را وارد قلمرو گفتار آموزشی می‌سازد و چه موضوعاتی را از آن بیرون نگه می‌دارد. سپس روابط میان گزاره‌ها، مفاهیم و موقعیت‌های سوژه‌ای بررسی می‌شود تا صورت‌بندی‌های گفتمانی اصلی شناسایی شوند. در این بخش، اصل گسست اهمیت ویژه دارد؛ بنابراین تحول فعالیت‌های آموزشی به‌صورت یک مسیر خطی و تکاملی مفروض گرفته نمی‌شود، بلکه تغییر واژگان، اهداف، شیوه‌های طبقه‌بندی، منطق‌های آموزشی و نقش‌های نسبت‌داده‌شده به زندانیان در دوره‌های مختلف به‌عنوان نشانه‌هایی از گسست یا بازآرایی گفتمان مورد مطالعه قرار می‌گیرند.

در مرحله تبارشناختی، تحلیل از توصیف گفتمان فراتر می‌رود و به بررسی این مسئله می‌پردازد که چگونه هر صورت‌بندی آموزشی با روابط قدرت پیوند خورده است. در این سطح، قدرت نه به‌صورت یک امر صرفاً متمرکز و یک‌سویه، بلکه به‌عنوان شبکه‌ای از روابط، تکنیک‌ها و راهبردهایی مطالعه می‌شود که از خلال برنامه‌ریزی آموزشی، تعیین محتوای یادگیری، زمان‌بندی دوره‌ها، ارزشیابی پیشرفت، تعیین صلاحیت ورود به دوره‌های آموزشی، تنظیم رابطه آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده و تعریف رفتار و عملکرد آموزشی

مطلوب عمل می‌کنند. تحلیل تبارشناختی بررسی می‌کند که چگونه دانش آموزشی درباره زندانیان تولید می‌شود و همان دانش چگونه مبنایی برای مداخله، هدایت، طبقه‌بندی و ارزیابی آنان قرار می‌گیرد. به همین دلیل، رابطه قدرت ـ دانش به‌عنوان محور اصلی تحلیل در نظر گرفته می‌شود و هر جا که یک مفهوم آموزشی، طبقه‌بندی، معیار ارزیابی یا شیوه خاص آموزش تثبیت شده باشد، شرایط تاریخی و روابطی که امکان این تثبیت را فراهم ساخته‌اند نیز بررسی می‌شوند. در این مرحله، اصل واژگونی به پژوهشگر اجازه می‌دهد مفروضات بدیهی درباره آموزش را به پرسش تبدیل کند؛ برای مثال به‌جای فرض‌کردن اینکه هر افزایش در سازمان‌یافتگی آموزش الزاماً نشانه افزایش آزادی یا بهبود تجربه یادگیری است، بررسی می‌شود که سازمان‌یافتگی آموزشی چه شیوه‌های تازه‌ای از مشاهده، اندازه‌گیری، مقایسه، هدایت و تولید سوژه آموزشی را ممکن ساخته است.

در مرحله نهایی، یافته‌های دیرینه‌شناختی و تبارشناختی در قالب تحلیل سامانه با یکدیگر تلفیق می‌شوند. در این سطح، مجموعه ناهمگنی از عناصر شامل گفتمان‌های آموزشی، قوانین و مقررات آموزشی، برنامه‌های درسی، ساختارهای سازمانی آموزش، دانش‌های تخصصی، شیوه‌های ثبت و ارزیابی، طبقه‌بندی‌های یادگیرندگان، نقش‌های آموزشی و رویه‌های اجرایی در یک شبکه رابطه‌ای بازسازی می‌شوند. هدف، یافتن یک عامل واحد یا علت نهایی برای شکل‌گیری فعالیت‌های آموزشی نیست، بلکه نشان‌دادن چگونگی چفت‌وبست عناصر مختلف در یک سامانه تاریخی است. پژوهش در این مرحله بررسی می‌کند که کدام عناصر در مقاطع مختلف در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند، کدام گفتمان‌ها از طریق ساختارهای رسمی تقویت شده‌اند، کدام شیوه‌های آموزشی از طریق دانش‌های تخصصی مشروعیت یافته‌اند و چگونه مجموعه این روابط، امکان شکل‌گیری نوع خاصی از «سوژه آموزشی» را فراهم کرده است. چهار اصل واژگونی، گسست، دگرسانی و برون‌بودگی نیز در سراسر تحلیل رعایت می‌شوند؛ به این معنا که پژوهش از فرض خطی‌بودن تحول آموزش خودداری می‌کند، به تفاوت‌های تاریخی حساس می‌ماند، گفتمان‌ها را بازتاب ساده یک واقعیت از پیش موجود تلقی نمی‌کند و به‌جای جست‌وجوی معنایی پنهان در پس متون، بر روابط قابل مشاهده میان گزاره‌ها، قواعد، رویه‌ها و موقعیت‌های آموزشی تمرکز می‌کند. حاصل این فرایند، بازسازی تاریخی سامانه‌ای است که نشان می‌دهد قدرت چگونه نه بیرون از آموزش، بلکه در درون تعریف اهداف، تولید دانش، سازمان‌دهی فعالیت‌ها، ارزیابی یادگیری و ساختن موقعیت زندانی به‌عنوان یک سوژه آموزشی عمل می‌کند.

یافته‌ها

تحلیل دیرینه‌شناختی و تبارشناختی اسناد و مقررات مرتبط با فعالیت‌های آموزشی زندانیان نشان داد که آموزش در زندان در قالب یک فعالیت منفرد و مستقل سازمان نمی‌یابد، بلکه درون شبکه‌ای از قواعد، نهادها، برنامه‌ها، دانش‌های تخصصی، شیوه‌های ارزیابی و سازوکارهای نظارتی قرار دارد. در این سامانه، آموزش هم‌زمان با انتقال دانش و مهارت، زمینه‌ای برای شناسایی، طبقه‌بندی، مشاهده، هدایت و ارزیابی زندانی فراهم می‌کند. در نتیجه، قدرت در حوزه آموزش

عمدتاً از طریق پنج سازوکار اصلی شامل «طبقه‌بندی و فردی‌سازی آموزشی»، «زمان‌بندی و تنظیم مستمر فعالیت‌های آموزشی»، «نظارت و ثبت عملکرد آموزشی»، «پیوند مشارکت آموزشی با امتیاز و محرومیت» و «سلسله‌مراتب نهادی در برنامه‌ریزی و ارزیابی آموزش» قابل شناسایی است. خلاصه این یافته‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مضامین اصلی نقش قدرت در فعالیت‌های آموزشی زندانیان بر اساس تحلیل سامانه فوکو

مضمون اصلی	نمود در فعالیت‌های آموزشی زندانیان	سازوکار قدرت	پیامد در سامانه آموزشی
طبقه‌بندی و فردی‌سازی آموزشی	تشخیص استعداد، مهارت، سوابق آموزشی و اطلاعات پرونده و انتخاب برنامه متناسب با وضعیت هر زندانی	تولید دانش درباره فرد، دسته‌بندی و تمایزگذاری	تبدیل زندانی به سوژه‌ای قابل شناسایی، مقایسه و هدایت آموزشی
برنامه‌ریزی و زمان‌بندی آموزش	اختصاص زمان‌های مشخص برای کلاس، سوادآموزی، ادامه تحصیل، مهارت‌آموزی و حرفه‌آموزی	تنظیم زمان و سازمان‌دهی فعالیت‌های روزمره	تبدیل زمان زندان به زمان آموزشیِ برنامه‌ریزی‌شده و قابل کنترل
نظارت و ثبت عملکرد آموزشی	ثبت حضور، میزان مشارکت، پیشرفت، مهارت‌های کسب‌شده و گزارش عملکرد	مشاهده، مستندسازی و ارزیابی مستمر	ایجاد قابلیت مقایسه، سنجش و نظارت بر رفتار آموزشی زندانی
الزام به مشارکت آموزشی	اجباری بودن برخی آموزش‌ها از جمله سوادآموزی و تلقی خودداری از شرکت در برنامه‌های آموزشی به‌عنوان تخلف	هنجارسازی و خُرده‌کیفرمندی	تقویت انضباط آموزشی و افزایش تبعیت از برنامه‌های تعیین‌شده
نظام امتیازدهی آموزشی	تأثیر میزان مشارکت در فعالیت‌های آموزشی بر پرونده رفتاری و نمره اعتباری	پاداش، محرومیت و رتبه‌بندی	ترغیب زندانی به خودتنظیمی و استمرار مشارکت در آموزش
سلسله‌مراتب نهادی آموزش	برنامه‌ریزی، اجرا، بازرسی، گزارش‌دهی و ارزیابی آموزش در سطوح مختلف سازمانی	نظارت سلسله‌مراتبی	تضمین تداوم اجرای برنامه‌های آموزشی و انتقال داده‌ها به سطوح بالاتر
ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی	ارزیابی دوره‌ای برنامه‌ها و اصلاح یا جایگزینی برنامه‌های کم‌اثر	سنجش، مقایسه و اصلاح مداوم	تبدیل آموزش به حوزه‌ای قابل اندازه‌گیری، اصلاح و مدیریت
سوژه‌سازی آموزشی	تأکید بر کسب سواد، مهارت، انضباط آموزشی و آمادگی برای زندگی پس از دوره حبس	پیوند قدرت و دانش	شکل‌گیری زندانی به‌عنوان فردی آموزش‌پذیر، مهارت‌مند، خودناظر و قابل هدایت

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که نخستین سازوکار اساسی قدرت در فعالیت‌های آموزشی زندانیان از طریق تولید دانش درباره فرد و طبقه‌بندی آموزشی او عمل می‌کند. از همان مرحله پذیرش و در طول دوره حضور زندانی در برنامه‌های آموزشی، اطلاعات مختلفی درباره سطح سواد، استعداد، توانایی، مهارت، سابقه آموزشی و قابلیت‌های یادگیری وی تولید و ثبت می‌شود. انتخاب برنامه آموزشی نیز بر پایه همین داده‌ها صورت می‌گیرد و به این ترتیب آموزش با فرایند فردی‌سازی پیوند می‌خورد. در مقررات مربوط به آموزش و حرفه‌آموزی، برنامه‌ها بر حسب قابلیت‌ها و وضعیت زندانیان تنظیم شده و امکان انتخاب یا پیشنهاد فعالیت متناسب با استعداد و مهارت فرد فراهم می‌شود. از منظر فوکویی، اهمیت این فرایند فقط در تناسب‌بخشی برنامه آموزشی با نیاز زندانی نیست، بلکه در آن است که فرد از طریق مجموعه‌ای از داده‌ها به ابژه شناخت تبدیل می‌شود. سامانه برای هدایت آموزشی او ابتدا باید او را بشناسد، ویژگی‌هایش را تفکیک کند، قابلیت‌هایش را ثبت نماید و سپس جایگاه او را در یک نظام آموزشی مشخص سازد. بدین ترتیب، قدرت از طریق تولید دانش درباره زندانی عمل می‌کند و همین دانش امکان تصمیم‌گیری درباره نوع آموزش، سطح آموزش، مدت حضور در

برنامه و ارزیابی پیشرفت او را فراهم می‌آورد. از این منظر، پرونده آموزشی و رفتاری تنها وسیله‌ای اداری نیست، بلکه بخشی از فناوری قدرت–دانش است که فرد را به واحدی قابل مشاهده، توصیف، مقایسه و هدایت تبدیل می‌کند.

دومین یافته مهم به تنظیم زمان، نظارت و استمرار مشاهده فعالیت آموزشی مربوط است. فعالیت‌های آموزشی در زندان در زمان‌های معین، مکان‌های مشخص و بر اساس برنامه‌ای از پیش تنظیم‌شده انجام می‌شوند و حضور زندانی در کلاس‌ها، دوره‌های سوادآموزی، ادامه تحصیل و آموزش‌های مهارتی درون یک نظم زمانی قرار می‌گیرد. ماده ۷۴ آیین‌نامه ۱۳۸۴ و مقررات متناظر در آیین‌نامه ۱۴۰۰، بخش‌هایی از برنامه روزانه را به شرکت در کلاس‌های آموزشی، کارگاه‌های حرفه‌آموزی و دیگر برنامه‌های آموزشی اختصاص داده‌اند. بنابراین، زمان آموزش صرفاً ظرفی خنثی برای انتقال دانش نیست، بلکه به یکی از عناصر سازمان‌دهنده سامانه قدرت تبدیل می‌شود. تقسیم روز به واحدهای زمانی مشخص امکان می‌دهد که فعالیت آموزشی قابل پیش‌بینی، قابل ثبت و قابل ارزیابی شود. این وضعیت با آنچه فوکو درباره تصاحب زمان و تنظیم فعالیت‌ها در نهادهای انضباطی بیان می‌کند هم‌خوان است؛ زیرا آموزش در توالی روزها و دوره‌ها تکرار می‌شود و زندانی به تدریج در نظمی قرار می‌گیرد که زمان یادگیری، حضور، غیبت و میزان مشارکت او را قابل مشاهده می‌سازد. ثبت حضور و عملکرد، تهیه گزارش‌های دوره‌ای، ارزیابی میزان مشارکت و انتقال اطلاعات به سطوح مدیریتی نیز شبکه مشاهده را تکمیل می‌کند. بنابراین، زندانی تنها در لحظه آموزش مورد توجه نیست، بلکه یک سابقه مستمر از عملکرد آموزشی او شکل می‌گیرد که امکان مقایسه وضعیت گذشته و حال، سنجش میزان پیشرفت و تصمیم‌گیری درباره ادامه یا تغییر برنامه را فراهم می‌کند. در نتیجه، آموزش به حوزه‌ای تبدیل می‌شود که در آن مشاهده دائمی می‌تواند به تدریج به خودنظارتی منجر شود؛ یعنی زندانی با آگاهی از ثبت و ارزیابی عملکرد خود، رفتار آموزشی خویش را با انتظارات سامانه تنظیم می‌کند.

سومین مضمون اصلی یافته‌ها، پیوند فعالیت آموزشی با هنجارسازی، امتیازدهی و مدیریت رفتار است. مقررات نشان می‌دهد که مشارکت در برخی فعالیت‌های آموزشی صرفاً یک امکان اختیاری تلقی نشده است؛ برای نمونه، شرکت افراد بی‌سواد واجد شرایط در کلاس‌های سوادآموزی الزامی بوده و خودداری از شرکت در برنامه‌های آموزشی نیز در مقررات جدید می‌تواند در شمار تخلفات انضباطی قرار گیرد. افزون بر این، میزان مشارکت در برنامه‌های آموزشی در پرونده رفتاری زندانی ثبت شده و می‌تواند در تعیین نمره اعتباری و بهره‌مندی از برخی امتیازات مؤثر باشد. به این ترتیب، میان آموزش و نظام پاداش و محرومیت رابطه‌ای برقرار می‌شود که قدرت را از شکل دستور مستقیم فراتر می‌برد. زندانی در چنین سامانه‌ای با ساختاری مواجه است که مشارکت، استمرار، همکاری و پیشرفت آموزشی را ارزش‌گذاری می‌کند و بی‌اعتنایی

یا عدم مشارکت را واجد پیامد می‌سازد. این سازوکار، آموزش را به یکی از ابزارهای هنجارسازی رفتار تبدیل می‌کند؛ زیرا فرد برای برخورداری از موقعیت مطلوب‌تر، خود را با انتظارات تعریف‌شده هماهنگ می‌سازد. در همین راستا، ارزیابی ماهانه و سالانه اثربخشی برنامه‌ها و ارسال گزارش‌ها به سطوح بالاتر سازمانی نشان می‌دهد که خود برنامه آموزشی نیز موضوع نظارت و سنجش قرار می‌گیرد. بدین‌ترتیب، سامانه قدرت نه‌فقط زندانی، بلکه شیوه آموزش، میزان مشارکت، نتایج آن و کارآمدی برنامه را نیز به داده تبدیل می‌کند. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد قدرت در فعالیت‌های آموزشی زندانیان عمدتاً از طریق منع یا اجبار آشکار عمل نمی‌کند، بلکه در قالب طراحی برنامه، تشخیص نیاز، طبقه‌بندی افراد، تنظیم زمان، مشاهده، ثبت، مقایسه، امتیازدهی و ارزیابی مستمر جریان می‌یابد و از این طریق زندانی را به سوژه‌ای آموزش‌پذیر، قابل سنجش، قابل هدایت و تا حدی خودتنظیم تبدیل می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که فعالیت‌های آموزشی زندانیان را نمی‌توان صرفاً به‌عنوان مجموعه‌ای از برنامه‌های یادگیری، سوادآموزی یا حرفه‌آموزی در نظر گرفت، بلکه این فعالیت‌ها درون سامانه‌ای از روابط قدرت—دانش شکل می‌گیرند که از طریق طبقه‌بندی آموزشی، تنظیم زمان، نظارت، ثبت عملکرد، ارزیابی مستمر، امتیازدهی و سلسله‌مراتب نهادی عمل می‌کند. بر اساس تحلیل انجام‌شده، قدرت در حوزه آموزش زندانیان نه فقط در قالب الزام صریح، بلکه در اشکال ظریف‌تر و پراکنده‌تر سازمانی حضور دارد؛ به‌گونه‌ای که انتخاب نوع آموزش، تشخیص استعداد و مهارت، ثبت اطلاعات، تعیین زمان و مکان فعالیت، سنجش میزان مشارکت و ارزیابی نتایج، همگی به سازوکارهایی برای مشاهده‌پذیر و قابل‌هدایت کردن زندانی تبدیل می‌شوند. این یافته با برداشت فوکو از قدرت هماهنگ است؛ زیرا از نظر او قدرت مدرن نه صرفاً از طریق منع و سرکوب، بلکه به‌واسطه تولید دانش، سازمان‌دهی فضاها، تنظیم زمان‌ها و ایجاد امکان مشاهده و سنجش افراد عمل می‌کند (4, 7). در چنین چارچوبی، فعالیت آموزشی به فضایی تبدیل می‌شود که در آن یادگیری و هدایت رفتار به‌طور هم‌زمان رخ می‌دهند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش، نقش طبقه‌بندی و فردی‌سازی در سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی بود. اطلاعات مربوط به سطح سواد، توانایی، استعداد، سابقه آموزشی و مهارت‌های زندانی مبنای تصمیم‌گیری درباره نوع برنامه آموزشی قرار می‌گیرد و به این ترتیب فرد در قالب یک پرونده آموزشی قابل شناسایی می‌شود. در نگاه نخست، چنین فرایندی برای انطباق برنامه با نیازهای آموزشی فرد ضروری به نظر می‌رسد، اما تحلیل فوکویی نشان می‌دهد که همین تولید دانش، امکان مداخله دقیق‌تر در رفتار و مسیر آموزشی زندانی را نیز فراهم می‌کند. فوکو نشان می‌دهد که یکی از مشخصه‌های قدرت انضباطی، تبدیل فرد به «مورد» قابل مطالعه، مقایسه و ارزیابی است؛ یعنی فرد هم موضوع دانش و هم موضوع مداخله می‌شود (7). دریفوس و رابینو نیز در تبیین اندیشه فوکو تأکید

می‌کنند که قدرت و دانش در چنین ساختارهایی از یکدیگر جدا نیستند و تولید دانش درباره فرد خود زمینه‌ای برای اعمال دقیق‌تر قدرت فراهم می‌آورد (5). بنابراین، طبقه‌بندی آموزشی در زندان را می‌توان هم ابزاری برای تناسب‌بخشی آموزش و هم تکنیکی برای فردی‌سازی و هدایت دانست.

این یافته همچنین با مطالعاتی که بر اهمیت آموزش متناسب با شرایط زندانی تأکید کرده‌اند، هم‌راستا است. مطالعه علیخانی و همکاران نشان داد که دوره‌های حرفه‌آموزی زمانی می‌توانند در فرایند اصلاح و بازتوانی زندانیان مؤثر باشند که با توانایی‌ها و نیازهای فردی آنان تناسب داشته باشند (2). بیگی و تیموری نیز بر اهمیت برخورداری زندانیان از آموزش هدفمند و متناسب با شرایط آنان تأکید کرده‌اند و آن را یکی از زمینه‌های کاهش احتمال بازگشت مجدد به جرم دانسته‌اند (1). با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که همین فرایند تناسب‌بخشی آموزشی واجد سویه‌ای انضباطی نیز هست؛ زیرا برای تحقق آن، فرد باید سنجیده، طبقه‌بندی و درون یک نظام آموزشی مشخص جای‌گذاری شود. در نتیجه، چیزی که از منظر سیاست آموزشی به‌عنوان «شخصی‌سازی آموزش» شناخته می‌شود، در تحلیل سامانه‌ای می‌تواند هم‌زمان بخشی از سازوکار قدرت–دانش تلقی شود.

یافته دیگر به نقش زمان‌بندی و نظم زمانی فعالیت‌های آموزشی مربوط بود. برنامه‌های آموزشی در زندان در ساعات، دوره‌ها و فواصل مشخص انجام می‌شوند و مشارکت زندانی نیز درون یک برنامه روزانه منظم قرار می‌گیرد. در چنین شرایطی، زمان از حالت یک ظرف خنثی خارج می‌شود و به ابزاری برای سازمان‌دهی رفتار تبدیل می‌گردد. فوکو در تحلیل انضباط نشان می‌دهد که تقسیم زمان، تعیین توالی فعالیت‌ها و الزام به تکرار آن‌ها از مهم‌ترین تکنیک‌های تولید بدن‌های منظم و قابل‌پیش‌بینی است (7). این منطق در فعالیت‌های آموزشی زندانیان نیز مشاهده شد؛ زیرا زمان کلاس، مدت حضور، تداوم شرکت، مرحله‌بندی دوره و ارزیابی پیشرفت، همگی در چارچوبی از پیش تعیین‌شده قرار دارند. از این منظر، آموزش نه فقط محتوایی برای یادگیری، بلکه فرایندی برای تنظیم ریتم زندگی روزمره زندانی است.

این نتیجه با تحلیل فوکو از انضباط به‌عنوان قدرتی که در جزئی‌ترین عناصر زندگی روزمره نفوذ می‌کند، هماهنگ است. قدرت انضباطی نه با اعمال یک فرمان کلی، بلکه از طریق سازمان‌دهی مجموعه‌ای از رفتارهای کوچک و تکراری عمل می‌کند (7). ریتزر نیز در توضیح نظریه فوکو بر این نکته تأکید می‌کند که قدرت در نهادهای مدرن در سطح رویه‌های روزمره و از طریق شبکه‌ای از قواعد، هنجارها و تکنیک‌های خرد عمل می‌کند (6). در این معنا، برنامه آموزشی روزانه می‌تواند به بخشی از همان فناوری انضباطی تبدیل شود. استمرار حضور در کلاس، رعایت زمان، انجام تکلیف و تبعیت از نظم آموزشی نه تنها موجب افزایش امکان یادگیری می‌شود، بلکه نوع خاصی از خودکنترلی را نیز ایجاد می‌کند؛ زیرا فرد می‌آموزد رفتار خود را با زمان‌بندی و انتظارات نهادی هماهنگ سازد.

از دیگر یافته‌های اساسی، نقش نظارت، ثبت و ارزیابی در فعالیت‌های آموزشی بود. در سامانه مورد مطالعه، آموزش با تولید مستمر داده درباره میزان مشارکت، پیشرفت، مهارت و حضور زندانی همراه است. این داده‌ها در قالب گزارش‌ها و پرونده‌ها ثبت شده و

امکان مقایسه وضعیت افراد و تصمیم‌گیری درباره ادامه برنامه را فراهم می‌کنند. چنین سازوکاری با آنچه فوکو درباره «آزمون» و «مشاهده سلسله‌مراتبی» مطرح می‌کند، هم‌خوان است. از نظر فوکو، آزمون تکنیکی است که مشاهده و داوری را با تولید دانش درباره فرد ترکیب می‌کند؛ به‌گونه‌ای که فرد هم دیده و هم مستند می‌شود (7). در فعالیت آموزشی زندانیان نیز ارزیابی فراتر از سنجش یادگیری است و می‌تواند به تولید تصویری سازمانی از فرد، میزان همکاری او و قابلیت‌های وی منجر شود.

این یافته را می‌توان با مفهوم گفتمان و رژیم حقیقت نیز تبیین کرد. هر نظام آموزشی معیارهایی برای تعریف «موفقیت»، «پیشرفت»، «مهارت» و «صلاحیت» تولید می‌کند و این معیارها تعیین می‌کنند چه نوع عملکردی معتبر و مطلوب تلقی شود. فوکو نشان می‌دهد که حقیقت در نهادهای اجتماعی همواره از طریق قواعدی تولید می‌شود که برخی گزاره‌ها و ارزیابی‌ها را معتبرتر از سایرین می‌سازند (10). بنابراین، زمانی که یک زندانی بر اساس میزان پیشرفت یا مشارکت آموزشی ارزیابی می‌شود، تنها یادگیری او اندازه‌گیری نمی‌شود، بلکه نوعی قضاوت نهادی درباره جایگاه و شایستگی او نیز شکل می‌گیرد. این وضعیت نشان می‌دهد که آموزش چگونه به عرصه‌ای برای تولید حقیقت درباره فرد تبدیل می‌شود؛ حقیقتی که می‌تواند در تصمیم‌های بعدی درباره مسیر آموزشی او اثرگذار باشد.

یافته مربوط به پیوند مشارکت آموزشی با نظام امتیازدهی نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نتایج نشان داد که شرکت در برخی برنامه‌ها، به‌ویژه آموزش‌های پایه و سوادآموزی، در قالب الزامات رسمی قرار گرفته و عدم مشارکت می‌تواند پیامدهای انضباطی یا محرومیت از برخی امتیازات داشته باشد. از سوی دیگر، مشارکت منظم و پیشرفت آموزشی می‌تواند در پرونده رفتاری و ارزیابی کلی زندانی اثرگذار باشد. این سازوکار نمونه روشنی از قدرت هنجارساز است؛ قدرتی که به جای اتکا صرف به اجبار مستقیم، افراد را از طریق نظام پاداش، رتبه‌بندی و محرومیت به رفتار مطلوب سوق می‌دهد. فوکو چنین قدرتی را یکی از ویژگی‌های اساسی نهادهای انضباطی می‌داند که در آن تفاوت میان رفتار مطلوب و نامطلوب به‌طور مستمر تولید و تقویت می‌شود (7).

این یافته با مطالعات مربوط به نقش آموزش در اصلاح و بازگشت اجتماعی نیز ارتباط دارد. بیگی و تیموری بر نقش حق آموزش در کاهش احتمال تکرار جرم تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که حضور در فرایندهای آموزشی می‌تواند ظرفیت‌های فردی و اجتماعی زندانی را افزایش دهد (1). همچنین مطالعات مربوط به آموزش حرفه‌ای بر این نکته تأکید دارند که کسب مهارت و قابلیت شغلی می‌تواند زندانی را برای ورود مجدد به جامعه آماده‌تر کند (2, 3). با این حال، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که همین هدف اصلاحی و توانمندساز در ساختاری تحقق می‌یابد که خود متکی بر هنجارسازی و ارزیابی است. به عبارت دیگر، آموزش می‌تواند هم ابزار توانمندسازی باشد و هم ابزار جهت‌دهی رفتار. این دو کارکرد لزوماً متعارض نیستند، بلکه می‌توانند به‌طور هم‌زمان در یک برنامه آموزشی حضور داشته باشند.

یافته دیگر پژوهش به نقش سلسله‌مراتب نهادی در اجرای آموزش مربوط بود. برنامه‌ریزی، اجرا، نظارت، ارزیابی و گزارش‌دهی آموزشی در سطوح مختلف سازمانی انجام می‌شود و از طریق این سلسله‌مراتب، امکان کنترل مستمر نحوه اجرای برنامه‌ها فراهم

می‌شود. در نتیجه، قدرت صرفاً در رابطه مستقیم میان آموزش‌دهنده و زندانی وجود ندارد، بلکه در کل شبکه سازمانی توزیع شده است. مفهوم سامانه یا دیسپوزیتیف دقیقاً برای توضیح چنین وضعیتی اهمیت دارد. سامانه مجموعه‌ای از عناصر ناهمگون، از جمله قوانین، نهادها، گفتمان‌ها، دانش‌ها، رویه‌ها و تصمیم‌های اداری است که در یک شبکه رابطه‌ای با یکدیگر قرار می‌گیرند (11). بر اساس یافته‌های حاضر، آموزش زندانیان نیز در چنین شبکه‌ای قرار دارد و نمی‌توان آن را مستقل از ساختار اداری، مقررات، پرونده‌ها، شیوه‌های ارزیابی و سلسله‌مراتب تصمیم‌گیری فهم کرد.

این نتیجه با تحلیل تاریخی شکل‌گیری نهاد زندان در ایران نیز هم‌خوانی دارد. خزایی نشان داده است که ساختار زندان در ایران به تدریج از یک فضای صرفاً نگهدارنده به نهادی با کارکردهای سازمان‌یافته‌تر تبدیل شده است (12). در این فرایند، فعالیت‌های آموزشی نیز به بخشی از ساختار نهادی زندان تبدیل شده‌اند و جایگاه رسمی‌تری یافته‌اند. صالحی و همکاران نیز نشان داده‌اند که سیاست‌های اصلاحی در زندان‌های ایران به تدریج بر برنامه‌های فرهنگی و تربیتی سازمان‌یافته تکیه بیشتری پیدا کرده‌اند (13). یافته‌های پژوهش حاضر این روند را از منظری متفاوت تکمیل می‌کند و نشان می‌دهد که نهادی‌شدن آموزش به معنای گسترش شبکه‌ای از قواعد، نظارت‌ها و ارزیابی‌هایی است که فعالیت آموزشی را به بخشی از سازوکار مدیریت زندانی تبدیل می‌کنند.

یافته‌ها همچنین نشان دادند که فعالیت آموزشی در سطح سامانه‌ای با فرایند سوژه‌سازی پیوند دارد. زندانی در خلال شرکت در برنامه‌های آموزشی نه تنها دانش یا مهارت کسب می‌کند، بلکه به‌تدریج در قالب ویژگی‌هایی چون آموزش‌پذیری، مهارت‌مندی، نظم‌پذیری، قابلیت پیشرفت و توانایی خودتنظیمی تعریف می‌شود. در اندیشه فوکو، سوژه چیزی از پیش موجود و ثابت نیست، بلکه درون کردارها و روابط قدرت شکل می‌گیرد (9). از این منظر، سامانه آموزشی زندان نوع خاصی از سوژه را تولید می‌کند؛ سوژه‌ای که باید قابلیت‌های خود را بشناسد، در برنامه‌های تعیین‌شده مشارکت کند، پیشرفت خود را نشان دهد و رفتار خود را با معیارهای تعریف‌شده هماهنگ سازد. این همان فرایندی است که فوکو آن را در پیوند میان قدرت، دانش و خودسازی بررسی می‌کند.

این نتیجه با مفهوم قدرت مولد در آثار فوکو هماهنگ است. قدرت فقط محدودکننده نیست، بلکه ظرفیت‌ها، هویت‌ها و اشکال خاصی از رفتار را نیز تولید می‌کند (4). در مورد آموزش زندانیان، این وجه مولد را می‌توان در ایجاد مهارت، افزایش سواد، شکل‌گیری قابلیت‌های جدید و بازتعریف فرد در مقام یادگیرنده مشاهده کرد. مطالعه موسوی و همکاران نیز نشان داد که فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی می‌توانند در اصلاح، تربیت و بازگشت زندانی به زندگی اجتماعی نقش داشته باشند (14). از این رو، تحلیل قدرت در این پژوهش به معنای نفی ارزش آموزشی این برنامه‌ها نیست؛ بلکه نشان می‌دهد که اثرگذاری مثبت آموزش نیز درون مناسبات نهادی خاصی رخ می‌دهد که هم‌زمان رفتار فرد را هدایت و ارزیابی می‌کند.

از منظر تاریخی نیز این موضوع اهمیت دارد. فوکو در دیرینه‌شناسی نشان می‌دهد که هر نظام دانایی قواعد خاصی برای شکل‌گیری موضوعات، مفاهیم و گزاره‌ها دارد (8). در مورد آموزش زندانیان نیز می‌توان گفت که مفهوم زندانیِ آموزش‌پذیر در نتیجه تحول تاریخی خاصی شکل گرفته است. در دوره‌ای که زندان عمدتاً محل نگهداری و محرومیت از آزادی تلقی می‌شد، آموزش جایگاه

محدودی داشت؛ اما به تدریج با گسترش رویکردهای اصلاحی، زندانی به فردی تبدیل شد که می‌توان درباره قابلیت‌های او دانش تولید کرد و برای تغییر و توانمندسازی وی برنامه آموزشی طراحی نمود. این تحول را می‌توان بخشی از فرایندی دانست که در آن زندان از ساختاری صرفاً سلبی به نهادی دارای مداخلات مثبت و سازمان‌یافته تبدیل می‌شود. تبارشناسی نیز نشان می‌دهد که چنین تحولی خطی و ضروری نبوده، بلکه حاصل مجموعه‌ای از تغییرات حقوقی، نهادی، علمی و اجتماعی است (5, 9).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش زندانیان در نقطه تلاقی دو منطق قرار دارد: منطق توانمندسازی و منطق هنجارسازی. از یک سو، آموزش می‌تواند فرصت یادگیری، کسب مهارت و افزایش آمادگی برای زندگی آینده را فراهم کند و از این منظر با مطالعاتی که بر نقش آموزش و حرفه‌آموزی در اصلاح و کاهش بازگشت به جرم تأکید دارند، هم‌راستا است (1-3). از سوی دیگر، آموزش از طریق طبقه‌بندی، زمان‌بندی، نظارت، ارزیابی و امتیازدهی به یکی از سازوکارهای هدایت رفتار تبدیل می‌شود. این دو وجه در قالب سامانه‌ای واحد در کنار هم قرار می‌گیرند و نشان می‌دهند که آموزش در زندان نه صرفاً ابزاری آزادی‌بخش و نه صرفاً ابزاری انضباطی است، بلکه عرصه‌ای پیچیده است که در آن قدرت، دانش، یادگیری و سوژه‌سازی به‌طور هم‌زمان عمل می‌کنند. همین ویژگی است که رویکرد تحلیل سامانه فوکو را برای فهم فعالیت‌های آموزشی زندانیان مناسب می‌سازد؛ زیرا این رویکرد به جای تقلیل پدیده به یک کارکرد، شبکه روابطی را آشکار می‌کند که آموزش درون آن معنا و کارکرد پیدا می‌کند.

مهم‌ترین محدودیت این پژوهش آن است که تحلیل انجام‌شده عمدتاً بر اسناد، آیین‌نامه‌ها، مقررات و متون رسمی مرتبط با فعالیت‌های آموزشی زندانیان استوار بوده است و بنابراین بیشتر منطق رسمی و نهادی سازمان‌دهی آموزش را آشکار می‌کند. تجربه زیسته زندانیان، مربیان و مدیران آموزشی می‌تواند در مواردی با آنچه در مقررات پیش‌بینی شده متفاوت باشد و این مطالعه به دلیل ماهیت اسنادی خود امکان مشاهده مستقیم این فاصله را نداشته است. محدودیت دیگر، تغییرات مکرر مقررات و شیوه‌های اجرایی در دوره‌های مختلف است که مقایسه مستقیم برخی سازوکارها را دشوار می‌سازد. همچنین، همه اسناد اجرایی داخلی، گزارش‌های آموزشی، فرم‌های ارزیابی و داده‌های مربوط به کیفیت اجرای برنامه‌ها در دسترس عمومی نیستند؛ بنابراین تحلیل حاضر بیش از همه بر بخش‌هایی از سامانه متمرکز شده است که در منابع رسمی قابل مشاهده و بازسازی بوده‌اند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده تحلیل سامانه‌ای فعالیت‌های آموزشی زندانیان را با داده‌های میدانی تکمیل کنند و از مصاحبه‌های عمیق با زندانیان، مربیان آموزشی، مدیران و کارشناسان برای بررسی چگونگی تجربه و تفسیر قدرت در فرایند آموزش استفاده نمایند. همچنین انجام مطالعات مقایسه‌ای میان زندان‌های مختلف، گروه‌های متفاوت زندانیان و دوره‌های تاریخی گوناگون می‌تواند نشان دهد که سازوکارهای طبقه‌بندی، نظارت و ارزیابی تا چه حد ثابت یا متغیرند. بررسی تفاوت میان آموزش رسمی، سوادآموزی، آموزش دانشگاهی و حرفه‌آموزی نیز می‌تواند ابعاد دقیق‌تری از مناسبات قدرت را آشکار کند. مطالعات آینده همچنین می‌توانند رابطه میان مشارکت آموزشی، خودنظارتی، انگیزه یادگیری و پیامدهای پس از آزادی را به‌صورت ترکیبی و با بهره‌گیری هم‌زمان از روش‌های کیفی و کمّی بررسی کنند.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود طراحی فعالیت‌های آموزشی زندانیان به نحوی انجام شود که ضمن حفظ نظم و امکان ارزیابی، اختیار، انتخاب و مشارکت واقعی یادگیرنده نیز تقویت شود. نظام طبقه‌بندی آموزشی بهتر است فقط برای محدودکردن یا هدایت یک‌سویه فرد به کار نرود، بلکه مبنایی برای طراحی مسیرهای متنوع یادگیری متناسب با علاقه، استعداد و اهداف آینده زندانی باشد. همچنین، ارزیابی آموزشی می‌تواند بیش از تمرکز بر حضور و تبعیت، بر پیشرفت واقعی، کسب مهارت و رشد توانایی‌های فردی متمرکز شود. لازم است ارتباط میان مشارکت آموزشی و نظام امتیازدهی به‌گونه‌ای تنظیم شود که آموزش از یک فعالیت صرفاً الزامی به فرصتی برای یادگیری معنادار تبدیل شود. در کنار آن، آموزش مربیان و مدیران درباره نقش قدرت در فرایند آموزشی می‌تواند به کاهش مداخلات غیرضروری، تقویت تعامل حرفه‌ای و ایجاد محیطی منصفانه‌تر و یادگیرنده‌محورتر کمک کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Beigi J, Teymouri M. Prisoners' Enjoyment of the Right to Education: A Strategy for Preventing Recidivism. Quarterly Journal of Research and Development in Comparative Law. 2022;5(16):67-91. doi: 10.22034/law.2022.55686701180.
2. Alikhani E, Salehi K, Mansouri SM. The Status of Correction and Rehabilitation of Prisoners through Vocational Training Courses: A Case Study of Prisoners in Shahrekord. Encyclopedia of Comparative Jurisprudence and Law. 2026;5(4):260-72. doi: 10.22034/jccj.2026.546910.1759.
3. Teymouri F, Ashrafi M, Heidari M. Sustainable Employment of Prisoners: A New Approach to Boosting Production. Legal Research Quarterly, Shahid Beheshti University. 2025;28(110):201-20. doi: 10.48308/JLR.2025.228596.2300.
4. Foucault M. Society Must Be Defended. Tehran: Akhtaran Publications; 2021.
5. Dreyfus H, Rabinow P. Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Tehran: Ney Publishing; 2000.
6. Ritzer G. Sociological Theory. Tehran: Ney Publications; 2021.

7. Foucault M. Care and Punishment: The Birth of Prison. Tehran: Ney Publications; 2016.
8. Foucault M. The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences. Tehran: Mahi Publishing; 2017.
9. Foucault M. Philosophy Theater: A Selection of Lectures, Short Writings, and Dialogues. Tehran: Ney Publications; 2010.
10. Foucault M. History of Sexuality: The Will to Know. Tehran: Ney Publications; 2015.
11. Mesgarzadeh S, Bani Fatemeh H. Power and Urban Space: An Examination of the Concepts of Dispositif and Object. Quarterly Journal of Urban Sociological Studies. 2020;10(35):27-56.
12. Khazaei Y. The Structuration Process of the Prison Institution: From the Constitutional Revolution to the End of the First Pahlavi Period. Tehran: Agah Publishing; 2022.
13. Salehi A, Sheikh Movahed MA, Shakeri Y. Culture-Oriented Correction and Treatment Policies in Iranian Prisons. Crime Prevention Approach Quarterly. 2019(4):89-107. doi: 10.61838/jecjl.790.
14. Mousavi SA, Ameri Shahrabi M, Biabani G. The Role of Cultural Activities in the Correction, Education, and Reintegration of Prisoners into Life: A Case Study of Hamedan Central Prison. Journal of New Research Approaches in Management and Accounting. 2020;41(2):96-114.
15. Ranjbari A, Rajabi A, Gol-Khandan S. Examining the Status of Religious Programs in the Correctional and Educational Approach of the Prisons Organization. Comparative Criminal Jurisprudence Quarterly. 2022;2(1):51-60. doi: 10.22034/jccj.2022.346902.1040.