OPEN ACCESS
Received: 10/11/2024
Accepted: 19/01/2025

مجلة الآداب

Foucault's Concept of Discourse and its Use in Analyzing the Discourse of Global Educational Policies and their Social Implications

Dr. Suliman Al musaiteer *
sul.AlMusaiteer@qu.edu.sa

Abstract:

This article aimed to examine Michel Foucault's concept of discourse and its interconnected notions of power, identity, and the care of the self, while exploring its application in analyzing and critiquing neoliberal discourse and its impact on educational policies. Employing a descriptive, theoretical methodology, the paper analyzes Foucault's writings and relevant literature to elucidate his discourse theory and its implications. The findings showed how Foucault's approach to discourse analysis was grounded in a set of rules, emphasizing its role as an intellectual tool rather than a fixed system. Results also underscored Foucault's view of identity as a contextually lived experience and his use of genealogy to rethink relationships with oneself and others. Applying Foucault's framework, the study critiqued neoliberal discourse, revealing its influence on global educational policies. Neoliberalism redefined education as a commodity, prioritizing economic goals over social and national interests, and shifting control from the state to the private sector. This reductive approach narrowed the role of education, emphasizing individual gains at the expense of collective well-being.

Keywords: Discourse, Identity, Neoliberalism, Educational Policies, Commodification of Education, Foucault.

*Assistant Professor of Cultural Foundations of Education, Department of Educational Foundations, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Musaitir, S. S. S. (2025). Foucault's discourse concept: Application in global educational policies discursive analyses and social implications, *Journal of Arts, 13*(1), 253 -270.

© This material is published under the license of Attribution 4. 0 International (CC BY 4. 0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN):2708-5783 ISSN:2707-5508
DOI:https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2461

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 10/ 11/ 2024
تاريخ القبول:19/ 01/ 2025

مجلة الآداب

مفهوم الخطاب عند فوكو واستخدامه في تحليل خطاب السياسات التعليمية العالمية وانعكاساتها الاجتماعية

د. سليمان بن صالح بن سليمان المسيطير *

sul.AlMusaiteer@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الخطاب عند "ميشيل فوكو"، وما يرتبط به من مفاهيم كالسلطة والهوية ورعاية الذات، وأبعاد استخدام مفهوم الخطاب عند "فوكو" لتحليل ونقد خطاب الليبرالية الجديدة وتداعياته على السياسات التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال التحليل النظري لما كتبه فوكو خلال مسيرته البحثية، ومراجعة الأدبيات المتصلة بمفهوم الخطاب عند "فوكو"؛ لتوضيح الخطاب وما يتصل به من مفاهيم ومناقشة ما يثار من إشكاليات حول المفهوم. إضافة إلى توضيح استخدم مفاهيم فوكو لتحليل خطاب الليبرالية الجديدة؛ بإبراز المفاهيم والمصطلحات التي لها تأثير على السياسات التربوية العالمية من خلال تحويل أهداف التعليم لصالح الاقتصاد العالمي على حساب المصالح الوطنية والاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن منهجية "فوكو" في تحليل الخطاب تقوم على مجموعة من القواعد، وأن كتاباته لم يكن هدفها تبني نظام ثابت، وإنما لتكون أداة فكرية لدراسة ظاهرة معينة، وينظر "فوكو" إلى الهوية باعتبارها تجربة معاشة ضمن سياق ما، ويستخدم منهج الجينولوجيا أداةً لإعادة التفكير في ذواتنا والتشكيك في علاقتنا مع أنفسنا ومع الآخرين. ويحد خطاب الليبرالية الجديدة من مفهوم التعليم ويقلل من دوره، فالتعليم في ظل هذا الخطاب هو تعليم اختزالي يهتم بمصالح الفرد بغض النظر عن المصالح الاجتماعية إذ يتم تسليع التعليم وإضفاء الطابع التجاري عليه، وانتقال مركزيته من سيطرة الدولة إلى سيطرة القطاع الخاص.

الكلمات المفتاحية: الخطاب، الهوية، الليبرالية الجديدة، السياسات التعليمية العالمية، تسليع التعليم.

* أستاذ الأصول الثقافية للتربية المساعد - قسم أصول التربية - كلية التربية – جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المسيطير، س. ب. ص. ب. س. (2025). أبنية الأفعال المجردة: دراسة دلالية صرفية في جزء الملك، *مجلة الآداب*، *13* (1)، 253-270.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4. 0 International (CC BY 4. 0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN):2708-5783 ISSN:2707-5508
DOI:https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2461

مقدمة

استخدم ميشيل فوكو **Michel Foucault** مفهوم الخطاب وخرج به من إطار علوم اللغة إلى المجال الواسع للعلوم الإنسانية فأضفى عليه أبعادًا جديدًا ودلالات مبتكرة وفاعلية إجرائية حفزت البحث العلمي. ومما يبرز السمات الجديدة التي اكتسبها مفهوم الخطاب، التمييز الذي أجراه " فوكو" بين النص والخطاب. إذ يمكن النظر إلى الكلام نفسه مرة بوصفه نصًا ومرة أخرى بوصفه خطابًا. وفي النص نحاول أن نستكشف معنى العبارات من خلال الرجوع للمعاجم والتحليل اللغوي للجمل، أما حينما نتعامل مع نفس الكلام على أنه خطاب فإن ما يعنينا هو الكشف عن شروط إنتاج النص والمقدمات المعرفية التي جعلت هذا النص ممكنًا ومجال السلطة الذي يعمل داخله (مغيث، 2010).

وقد شغلت منهجية "فوكو" في تحليل الخطاب بال كثير من الباحثين، في محاولة لتحديد الخطوات والقواعد التي يعتمدها فوكو في تحليله للخطاب، من ذلك ما قام به "كيندال وويكام" بتحديدهما خمس خطوات في استخدام تحليل "فوكو للخطاب". انطلاقا من الاعتراف بأن الخطاب عبارة عن مجموعة من الملفوظات المنظمة بطريقة منتظمة ومنهجية. ثم: كيف يتم إنشاء هذه الملفوظات؛ وما يمكن أن يقال وما لا يمكن؛ وكيف يتم إنشاء المساحات التي يمكن فيها إنشاء عبارات جديدة؛ أما الخطوة الأخيرة فتتعلق بجعل الممارسات مادية وخطابية في نفس الوقت (قاسمي، 2023).

لقد أصبح تحليل الخطاب اليوم مجالًا دراسيًّا بالغَ التنوُّع، حيث نجد مداخل متنوعة لتحليل الخطاب، ومن الممكن تقسيم المداخل المستقصاة إلى مجموعتَين وفقًا لطبيعة توجُّهها الاجتماعي إلى الخطاب، مميزا بين "المداخل النقدية" و"المداخل غير النقدية" ولكن مثل هذا التقسيم ليس مُطلَقًا، فالمداخل النقدية تختلف عن المداخل غير النقدية في أنها لا تقتصر على وصف الممارسات الخطابية، بل تبيّن أيضًا كيف يتشكَّل الخطاب بفعل علاقات السلطة والأيديولوجيات، والآثار البنَّاءة للخطاب في الهُويات والعلاقات الاجتماعية، ونظم المعرفة (فيركلف، 2023، حسن، 2024، بحيري، 2024).

ويوضح فوكو (1987) أهمية تحليل الخطاب بقوله إننا لا نستطيع إعادة بناء منظومة فكرية ما إلا بالاعتماد على مجموعة من الخطابات، بغرض العثور خلف العبارات نفسها على قصدية الذات المتكلمة، وعلى نشاطها الواعي، وما كانت ترغب في قوله، بل وعلى بعض التجليات اللاشعورية التي برزت بوضوح، وفيما يحمله الخطاب صراحة أو ضمنا، والبحث عن المعنى الحقيقي وراء المعنى المجازي، والبحث عما وراء الخطاب، بغية تحليل الفكر وإعادة إنشاء خطاب جديد. ويرى فوكو أنه علينا أن نقف موقفا نقديا من تلك الأشكال المسبقة الجاهزة التي يتقمصها الخطاب، ومن كل تلك التركيبات التي لا نتساءل حولها، وهذا ما يسمح لها أن تفرض نفسها على الجميع، لا نريد بطبيعة الحال رفضها بصورة نهائية أو مطلقة، بل ينبغي خلخلة اليقين الذي يجعلنا نقبلها على علاتها، وإظهار أنها ليست بديهة، بل هي دوما نتيجة بناء يتعين معرفة قواعده وفحص طرقه بالاستدلال والبرهنة.

ويُعد مجال السياسة التعليمية من هذا المنظور فضاءً اجتماعياً تتصارع القوى الاجتماعية من نطاقات مختلفة وتتنافس من أجل تمديد سلطتها. وعلى الرغم من أن مجال السياسة التعليمية العالمية يبدو (ظاهرياً) منفتحاً لمشاركة الجهات الفاعلة على نطاق واسع، فإنه يمكن النظر إلى سياسة التعليم - التي تمثل العنصر الخطابي في العمليات والأحداث التعليمية الفعلية- بأنها نتاج التفاعل الديالكتيكي بين الممارسات الخطابية المكونة لنظام الخطاب مع الممارسات غير الخطابية في حقل سياسة التعليم متعدد النطاقات؛ أي لم تُعد صناعة السياسات التعليمية نشاطاً وطنياً خالصاً، بل نتاج مفاوضات وتسويات وعلاقات وشراكات اقتصادية وسياسية بين مجموعة من الوكلاء والجهات الفاعلة الوطنية أو الدولية أو العالمية (متولي، 2021، العنزي، 2022).

ومن هنا تبدو الحاجة إلى الاستفادة من أفكار "فوكو" في الخطاب، وما يرتبط به من مفاهيم كالسلطة والهوية ورعاية الذات؛ لتحليل خطاب السياسة التعليمية، خاصة نقد خطاب الليبرالية الجديدة، وذلك بإبراز المفاهيم والمصطلحات التي لها تأثير على السياسات التعليمية العالمية، والوصول لخطاب تربوي إصلاحي نقدي كبديل عن الخطاب التربوي التقليدي السائد.

المشكلة

يُعد تحليل الخطاب التربويEducational discourse مسألة معقدة ومتشابكة قد يصعب الإلمام بجوانبه المختلفة وسياقاته المتعددة التي حكمت وجوده، لذا تناولت قليل من الدراسات السابقة السياسة التعليمية وما يرتبط بها من خطاب تربوي، حيث يوضح مطر وفرج (2009) عددا من خطايا الخطاب التربوي في مصر التي تتعلق بصنع السياسات التعليمية وتنفيذها، وهي: النظرة الجزئية للسياسات التعليمية، والتسرع في صنع السياسات، وغياب البعد الثقافي والمعرفي في السياسات التعليمية، والفجوة بين السياسة التعليمية والبحث العلمي التربوي، وغياب البعد الاستراتيجي عند التعامل مع قضايا التعليم، والاهتمام بلغة الأرقام لا بلغة القيمة، وغياب رؤية سياسية واضحة مدعومة بتفكير استراتيجي.

ويرى محمود (2018) أن أزمة النظم التربوية في الدول النامية لها طابع متشابك، وطابع شمولي محكوم بشروط تاريخية، مبادئه العامة لم تشكل إطارا لرسم تفاصيل فلسفة تربوية واضحة، بفعل الظروف السياسية والفكرية والاجتماعية. ومن ثم، فإن هناك انفصالا بين النظم التعليمية القائمة من ناحية، والأوضاع الاجتماعية والثقافية السائدة من ناحية أخرى، وترتب على الأزمة القائمة معاناة النظم التعليمية في هذه الدول من عدة آثار سلبية.

وإزاء هذا الخلل فإن الخطاب التربوي للسياسات التعليمية في حاجة إلى تحليل يوضح مكامن الضعف وسبل التطوير، حيث ينجح الخطاب التربوي بقدر ما يكون قادرا على تفعيل التربية في حركة الحياة في المجتمع.

ومن هنا تبدو الحاجة ماسة إلى مراجعة الخطاب التربوي السائد بالاحتكام إلى النظريات العلمية وأفكار الفلاسفة التي تناولت تحليل الخطاب. فالنظرية في البحوث التربوية تمثل حجر أساس ينطلق منها الباحث. فالبحث من دون نظرية يفتقر للتوجيه والعمق؛ إذ إنه من خلالها يتمكن الباحثون من: تسمية ما يلاحظون، وفهم وتوضيح العلاقة بين الظواهر، والتعمق والتوسع في فهم المشكلة، وتفسير التفاعلات الإنسانية، والتنبؤ بما سيحدث، كما أنها تساعدهم على إيصال صوتهم إلى المعنيين (Varpio, et al. , 2019, Kivunja, 2018, Omer, 2024). لكن كثيرا من الباحثين في أصول التربية لا يستخدمون النظرية في بحوثهم، وخاصة النظريات الاجتماعية، التي يمكن من خلالها تحقيق النظرة الكلية للتربية في المنظومة الاجتماعية.

ويُعد العالم الفرنسي "ميشيل فوكو" أبرز المنظرين الاجتماعيين في العصر الحديث. ومع ذلك نجد ندرة في البحوث التربوية العربية التي تستخدم ما قدمه فوكو من أفكار وآليات تساعدنا في فهم واقعنا الاجتماعي وتحليل خطاب السياسات التعليمية القائمة. وعلى النقيض من ذلك، نجد فوكو حاضرا في البحوث الأجنبية بكثرة. ولعل السبب هو عدم وجود بحوث وأوراق علمية تربوية في العالم العربي تناولت أفكار فوكو أو استخدمت نظرياته.

ولهذا تهدف هذه الورقة إلى تقديم مفهوم الخطاب عند ميشيل فوكو وما يرتبط به من مفاهيم كالسلطة والهوية ورعاية الذات. ثم بعد ذلك استخدام مفهوم الخطاب لتحليل ونقد خطاب الليبرالية الجديدة وتداعياته على السياسات التربوية العالمية.

أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

ما هو مفهوم الخطاب عند فوكو؟

كيف يربط فوكو مفهوم الخطاب بمفاهيم السلطة والهوية ورعاية الذات؟

كيف يُستخدم مفهوم الخطاب عند فوكو لتحليل خطاب الليبرالية الجديدة في السياسات التعليمية العالمية وتداعياته الاجتماعية؟

المنهج:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي من خلال التحليل النظري للأدبيات التربوية ذات الصلة، خاصة ما يتصل بمفهوم الخطاب عند " فوكو" وسبل الاستفادة منه في تحليل خطاب السياسات التعليمية السائد؛ ومنهج تحليل الخطاب عند فوكو لتفكيك النصوص وتفسير أبعاد الخطاب وتأثيراته المجتمعية والسياسية. وللإجابة على السؤال الأول، قام الباحث بمراجعة ما كتبه "فوكو" خلال مسيرته البحثية، ومراجعة الأدبيات المتصلة بمفهوم الخطاب عنده؛ لتوضيح الخطاب وما يتصل به من مفاهيم ومناقشة ما يثار حوله من إشكاليات.

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل الخطاب من وجهة نظر فوكو لتفكيك النصوص والمستندات التربوية بديناميكية السلطة والمعرفة في الخطاب، مع تحليل نقدي لخطاب الليبرالية الجديدة في السياسات التعليمية العالمية، وذلك من خلال إبراز المفاهيم والمصطلحات التي غيرت رؤية وأهداف التعليم لصالح الاقتصاد العالمي على حساب المصالح الوطنية والاجتماعية.

أولا: مفهوم الخطاب عند "فوكو"

يشير مفهوم الخطاب في المعاجم الفلسفية إلى الكلام المتلفظ المنثور، مثل الرسالة التي لها أول وآخر ومساحة زمنية ومقاصد، أما الخطابة فهي علم البلاغة الذي يهدف إلى تعليم الكلام البليغ وعرض الأفكار بأسلوب مقنع، يرتكز على قياس مركب من المقدمات المقبولة التي تفيد في ترغيب الناس فيما ينفعهم من أمور معاشهم. (صليبا، 1982)

وتنتقل المضامين المعجمية لكلمة خطاب من الدلالية الفكرية إلى الدلالية الكلامية المتنوعة. وقد اتخذ المفهوم في الطرح المعاصر منحنيين أساسيين يجب التمييز بينهما؛ أولهما الخطاب بمعنى النص الموحد من حيث الموضوعية أو الموقف كتكوين متراص للحقيقة أو المعرفة؛ وثانيهما من حيث هو شبكة منظمة تحتوي مجموعة من العلاقات الاجتماعية (عتنا، 2019، الجغيمان، 2024).

وبما أن الخطاب نوع من اللغة، إذ يراد به تبليغ الآخر رسالة معينة بمضمون معين من المرسل إلى المتلقي، فإن الخطاب التربوي عموما يراد به إيصال مجموعة من الأفكار من المرسل (المؤسسة التربوية) إلى المتلقي (المتعلم) ومن هنا يصبح الخطاب التربوي عملية يراد بها تبليغ جمهور المتعلمين رسائل معينة، بقصد تشكيل اتجاهاتهم استنادا إلى طروحات الفلسفة التربوية التي تنتهجها المؤسسة التربوية في عملية صنع خطابها، بهدف تشكيل السلوك بطريقة تتناسب مع فلسفة مرسل الرسالة (حسن، 2003)، ويعرف النقيب (1996) الخطاب التربوي بأنه ذلك الخطاب المكتوب (المقروء) أو المسموع (الشفاهي) الذي يتناول قضايا التربية والتعليم، الذي يؤثر على العمل التربوي في مجال التطبيق داخل العملية التعليمية والتربوية. ويوضح الوراكلي (2013) أن الخطاب التربوي يرتبط سواء من حيث منطلقاته أو غاياته ببنيات المجتمع العقدية، والعقلية، والشعورية، ومن هنا تباينت مضامين هذا الخطاب وأهدافه تبعا لتباين معتقدات الأمم وأخلاقياتها.

ويوضح عبود (2002) أن الخطاب يستمد ملامحه الأساسية من وصفه بشيء آخر يدور حول هذا الخطاب، ويكون الخطاب التربوي هو ذلك الكلام الذي يدور حول التربية وأوضاعها وقضاياها ومشكلاتها وهمومها، سواء كان هذا الكلام شفويا أم مكتوبا، وسواء كان هذا الكلام تعبيرا عن فكر علمي منظم، أم كلاما مرسلا عاما. فإن هذا الكلام أو ذاك إنما يتشكل في عقل صانع القرار التربوي ومتخذه، ليتحول إلى آلية عمل تربوي على نحو ما.

وتتطلب السياسة التعليمية تحليلا نقديا من أجل صياغة مفهوم سياسة التعليم كخطاب من المنظورين الأنطولوجي والإبستمولوجي، حيث ينظر إلى سياسة التعليم في مستوى الممارسات الاجتماعية باعتبارها حقلا أو ميدانا اجتماعيا، ويمكن النظر إلى سياسة التعليم في المستوى الفعلي من حيث هي خطاب؛ بمعنى مجموعة القيم والافتراضات والمعايير التي تحدد ما يجب "أو لا يجب" أن يكون، ومن ثم تتضمن تصورات معيارية لإعادة إنتاج نظم التعليم أو للإصلاح والتحول (متولي، 2021).

ويرى قاسمي (2023) أن منهجية "فوكو" في تحليل الخطاب تقوم على مجموعة من الخطوات والقواعد، فهو لا يقف في تحليله عند الملفوظ بل يدرس بالتوازي معه المرئي، جامعا في مدونته الخطابية بين ما يقال وما يرى، وأن كتاباته لم يكن هدفها أن تبني نظاما ثابتا، وإنما لتكون أداة فكرية لدراسة ظاهرة معينة، بعدم الاستسلام للمسلمات المفترضة حولها والبحث عن أصولها، وكيف تؤثر القوى في تشكيلها وتحديد حقيقتها. لذا لا ينبغي أن تؤخذ هذه الخطوات على أنها عناصر ثابتة يلتزم بها كل بحث، ودليل ذلك أن فوكو كان يعدل منهجيته مع كل معرفة يريد تحليلها.

ويوضح الكبسي (1992) أن اهتمام فوكو بالخطاب ينحصر في إبراز ما ينطوي عليه من علاقات وممارسات تسمح بإنشاء أو بناء ممارسات أخرى، وبهذا المنظار يصبح الخطاب مجرد رباط لعناصر مختلفة بعضها جديد وبعضها موجود من قبل، مما يكسب هذه الممارسات وحدة كلية.

وفتح "فوكو" نقاشا مع الماركسية والظواهرتية وهي المدارس الفكرية التي كانت مهيمنة في فرنسا بعد الحرب العالمية الثانية. فكان ينتقد الماركسية بكونها اختزالية وبنيوية بسبب تركيزها على نظرية شاملة قائمة على الصراعات الطبقية؛ مع طوباوية أن التطور سيأتي ويؤسس مجتمعًا لا طبقيًا. بينما انتقد علماء الظاهراتية في اختزال الواقع الاجتماعي في تصورات الشخص عن "الجوهر العالمي" للشيء، مما يؤدي إلى ما يسمى "فقه اللغة الوجودي" الذي يؤمن بحرية الإنسان على اتخاذ قرارته بنفسه بمعزل عن الواقع (Ritzer,2008).

ولهذا فرؤيته "فوكو" مغايرة لكثير من المنظرين الاجتماعيين في العصر الحديث. فهو لا ينظر للإنسان على أنه نتاج ظروف الواقع الخارجي، ولا أنه يصنع ظروفه بنفسه؛ ولكنه إنسان له ذاتيته التي قد تتشكل وفقا للخطاب المهيمن إذا لم يكن مراعيا لذاته.

ويهتم "فوكو" بالكشف عن "المعرفة الخاضعة" و"السرديات الكبرى" التي تدعي الحقيقة العلمية والعقلانية (Rahnema, 2001). ويدعي فوكو أن جميع مفاهيم المعرفة والعقل والحقيقة والمعنى الذاتي تتشكل من خلال الخطابات التاريخية؛ ولذلك، لا يوجد شيء اسمه الحقيقة والمعرفة الموضوعية؛ وأن الواقع الاجتماعي والمعرفة مبنية اجتماعيًا وثقافيًا (Webb,et al. ,2012).

أجرى فوكو تحليلًا جينولوجيا لكيفية إنتاج المؤسسات المختلفة (السجون والمستشفيات والكنائس... إلخ) للخطابات التي تشكل ما يمكن للفرد معرفته وممارسته لضبط تصرفاتهم، وليس فقط على النظام الرأسمالي وأنماط الإنتاج كما فعل الماركسيون. وفي رده على الظاهراتية، يشير "فوكو" إلى كيف يصبح الناس خاضعين للسلطة التنظيمية للخطاب. علاوة على ذلك، كان "فوكو" مولعا بمعرفة كيف تتشكل هوية الإنسان وتكون ضابطة لتصرفات الفرد.

وأخيرًا وليس آخرًا، لم يهتم "فوكو" بسد الفجوة بين الجدلية الدائرة في العلوم الاجتماعية بين البنية والفاعل (المجتمع والفرد)؛ وبدلاً من ذلك، فإنه منشغل بكيفية تغيير الخطاب لذاتنا، فمن خلال الاهتمام بالذات، نكون أكثر وعيا لأثر الخطاب على هويتنا، ومن ثم إعادة تشكيله وفقا لقيمنا. إنه صراع مستمر.

ثانيا: ارتباط مفهوم الخطاب عند "فوكو" بمفاهيم السلطة والهوية ورعاية الذات

إن الخطاب هو أكثر من مجرد لغة تستخدم للتحدث والكتابة والتواصل، كما يوضح فوكو " وهذا ما يجعل الخطابات غير قابلة للاختزال في اللغة والكلام. وهذا هو الذي يجب أن نكشفه ونصفه" (Foucault,2012,p. 54). والخطاب هو نظام للمعنى يشكل مجموعة من العدسات التي لها تأثير عميق على فهمنا وعملنا في العالم الاجتماعي.

ويسعى "فوكو" إلى الكشف عن البنية والقواعد التي تشكل الخطاب الذي يتم من خلاله بناء المعرفة وتنفيذها. وتنظم المعرفة الخطابية ما يمكن قوله وفعله، وما هو صواب وما هو خطأ، وما يعتبر معرفة (Schirato et al. , 2012; Ball, 2013). كما يوضح Foucault (1971)، "أنه في كل مجتمع، يتم التحكم في إنتاج الخطاب واختياره وتنظيمه وإعادة توزيعه وفقًا لعدد معين من الإجراءات التي يتمثل دورها في تجنب سلطاته ومخاطره، والتعامل مع الأحداث العرضية، والتهرب من ماديته الثقيلة" (p. 8).

وعلى سبيل المثال، يبين Doherty (2007) كيفية ظهور الخطاب في السياسة الدولية بقوله: "يمتد اتساع هذا الخطاب ليشمل الوثائق والبيانات والتشريعات والخطب والأحداث والمواد التدريبية والمواقع الإلكترونية وعددا كبيرا من المواقع التي تولد قيما وأوامر وأولويات والتزامات"(p. 195). ومن ثم، فهي نظرية يمكننا من خلالها الكشف عن تأثيرات الخطاب المهيمن على حياتنا ويشكل ذواتنا ومقاومته.

وبناء على ما سبق ذكره، فإن الخطاب هو المكان الذي يتم فيه بناء المعرفة، والمعرفة تُولد القوة (التقنيات) التي تستخدمها المؤسسات المختلفة لممارسة السلطة على الناس. مثل استخدام علم النفس لإعداد فرد مرن يتوافق مع احتياجات السوق المتغيرة (Saltman , 2016). ويمكن توضيح مفاهيم السلطة والهوية ورعاية الذات عند "فوكو" فيما يلي:

"فوكو" والسلطة:

يفسر فوكو السلطة بأنها تتصف بمجموعة من الخصائص، هي:

السلطة ليست حيازة، أو وحدة في يد فرد أو جماعة مهيمنة: فهي ظاهرة "شعرية" تأتي من مصادر متعددة وبتأثيرات متعددة. ولا يمكن فصلها عن المعرفة والخطاب الذي نشأت منه، لذلك فهي تعيد تشكيل حياتنا. فالسلطة إذًا عملية مقصود ذات هدف ومنطق. على سبيل المثال، ينتج خطاب الليبرالية الجديدة المعرفة - المعرفة العلمية والعقلانية- التي تولد قوة تأديبية لإخضاع حياة الناس. إلا أن القوة لا تمتلكها فئة معينة أو مؤسسات معينة، بل لها عقلها الخاص الذي تسعى من خلاله لإنتاج عمال ماهرين. (Foucault, 2006, p. 4).

السلطة منتجة وليست قمعية: فهي تشكل وتصوغ تصرفات الناس، وممارساتهم، وقيمهم. ومن ثم، فإن الناس لا يُحتجزون ويُجبرون رغمًا عنهم، بل هم رعايا منتجة تفعل المطلوب منها وكأنه نابع من قناعاتهم الشخصية.

السلطة تتأثر بالتاريخ: وهي ليست كيانا جامدا مثل تصور ماركس، الذي يعتقد أن السلطة تكمن في أيدي الرأسماليين وأنماط الإنتاج؛ ولكنها تتغير وفقا لمتغيرات المكان والزمان والمنظورات النظرية (المختلفة عن الماركسية والنسوية)، وحتى تقنيات السلطة تغيرت من عقاب العرض العلني إلى عقاب فردي (**Foucault ,1990 ,1979**).

السلطة أسلوب، وليست مجرد مؤسسة: إن السلطة "متجذرة في الشبكة بأكملها إذا كانت اجتماعية" (**Foucault,1982,p. 41**). وإنها تتجاوز المؤسسة، ولها وجود خاص بها. على سبيل المثال، يغير خطاب الليبرالية الجديدة

طريقتنا في النظر إلى التعليم، من كونه مشروعًا يهذب النفس ويسعى لرفاهة الإنسانية إلى مجرد استثمار في رأسمالنا البشري. ويتجاوز التأثير الدول التي تطبق الإصلاح النيوليبرالي (Unterhalter,2009).

السلطة تستلزم دائمًا المقاومة: ففي تاريخ الحياة الجنسية، يشير فوكو إلى أن القمع الجنسي في العصر الفيكتوري فتح نوعًا جديدًا من الخطاب الجنسي (وهو خطاب فرويد عن الجنس) كمقاومة للخطاب المهيمن. (Foucault,1990,p. 95).

المعرفة هي شكل من أشكال القوة: تُستخدم المعرفة العلمية والإيجابية كحقيقة موضوعية لتطبيع وإضفاء الشرعية على عدم المساواة والهيمنة في المجتمع، على سبيل المثال، استخدام الاختبارات القياسية كمؤشر موضوعي في التعليم.

الهوية ورعاية الذات

الهوية هي "إمكانية تجربة معيشية ضمن سياق ما ". (Ball, 2013, p. 125) لا يتعلق الأمر بمن نحن، بل بما نقوم به، وما نقوم به محصور بالخطابات الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية. إن ذاتيتنا ليست ثابتة، بل مراوغة وديناميكية؛ إنها عملية مستمرة. هذا هو أساس إرادتنا. لذلك، علينا أن نكون واعين بكيفية تشكل هوياتنا.

إن تكوين الهوية هو نتيجة للعلاقة بين الممارسات الخطابية – التي تحدد ما هو صواب وما هو خطأ – وعلاقات القوة، وهي التقنيات التي تستخدم للتحكم في سلوك الآخرين، مثل: الاختبارات، والفحوصات، والأخلاق (Burchell,2010؛ Foucault& Davidson). والأخلاق المقصودة هنا ليست القواعد الأخلاقية، ولا السلوكيات المتعلقة بالقوانين الأخلاقية، ولكنها الأخلاق التي تتعلق بكيفية رؤية الناس لأنفسهم، وتكوين ذوات أخلاقية؛ أي أن الأمر يتعلق بكيفية تحول الناس من كونهم "أجسادًا مطيعة" إلى كائنات أكثر فاعلية وأخلاقية.

يستخدم فوكو منهج الجينولوجيا كأداة لإعادة التفكير والتشكيك في علاقتنا مع أنفسنا ومع الآخرين؛ إنها طريقة تجعلنا نشعر بعدم الراحة في وضعنا الراهن وتجعل من الصعب علينا أن نفكر "كالمعتاد". إن ما يفعله الجينولوجيا هو تعرية الرواية الكبرى واستجواب ما يعتبر طبيعيًا وحقيقيًا. إنها تجربة تتيح لنا تجاوز الحدود التي تحد ذواتنا (Foucault,1984).

ويعتقد فوكو " أنه على الرغم من أن هويتنا تتشكل من الخطاب وعلاقات القوة، إلا أن هناك إمكانية لتحويل ذاتيتنا. وكما ذكرنا، فإن القوة إنتاجية وتتطلب المقاومة، وهي ليست ثابتة، بل متغيرة؛ لذلك، هناك إمكانية لتحرير أنفسنا من خلال التساؤل المستمر وعدم قبول أي شيء على أنه حقيقة محددة. إن حرية الإنسان لا تُمنح؛ إنما هي صراع مستمر. وهناك دائمًا مكان للمقاومة في الخطاب. باختصار، إما أن نقبل الوضع الراهن ونصبح جزءًا من المشكلة، أو نقاوم ونشكك في وضعنا الراهن "لنصبح مرة أخرى ما كان ينبغي أن نكون ولكننا لم نكن أبدًا" (Foucault, 2005,p. 95).

يدحض فوكو السرديات الكبرى والحقيقة الواحدة للواقع، ويرى أن هناك سرديات متعددة وأن الواقع مبني اجتماعيا وثقافيا وتاريخيا. فالأفراد ليسوا مجرد أتباع بلا إرادة، بل إن الخطاب من خلال المعرفة والسلطة يطبّع الواقع الاجتماعي باعتباره الحقيقة الوحيدة المتاحة لهم، مما يؤدي إلى تشكيل هوياتهم وفقًا لذلك.

ويعتقد فوكو أنه من خلال الاستجواب (جينولوجيا) والفحص المستمر للسرديات الكبرى (هناك الكثير منها في كل مجتمع مثل خطاب الليبرالية الجديدة، والخطاب النسوي، ... إلخ)، فإن هناك إمكانية جديدة للعيش، وهوية جديدة، وخطابا جديدا سوف يظهر(Foucault,1984). وكما يقول فوكو، فإن السلطة تستلزم المقاومة؛ لذلك، فبدون الكشف عن تأثير الخطاب النيوليبرالي على مهنية المعلم والتعليم بشكل عام، لن يكون هناك خطاب تربوي جديد، وسيكون هناك معلمون وطلاب ومعرفة منقادة لخطاب الليبرالية الجديدة. باختصار، الأفراد هم أشخاص في طور المعالجة وقادرون على التغيير؛ وهذا يتطلب كفاحا ومقاومة مستمرين، لأن التغيير لا يُمنح، بل يُسعى إليه.

ثالثا: استخدام مفهوم الخطاب عند فوكو لتحليل خطاب الليبرالية الجديدة في السياسات التعليمية وتداعياته الاجتماعية

الليبرالية الجديدة كخطاب

والليبرالية الجديدة أو النيوليبرالية Neoliberalism هي نظرية في ممارسات الاقتصاد السياسي تفترض أن أفضل وسيلة لتعزيز سعادة الإنسان ورخائه تكمن في إطلاق حريات الفرد ومهاراته في القيام بمشاريعه وأعماله ضمن إطار مؤسساتي يتصف بحقوق قوية للملكية الخاصة، أما دور الدولة فيتمثل في توفير الإطار المؤسسي والحفاظ عليه بما يضمن تأمين حقوق الملكية الخاصة.

وقد انتشر هذا التوجه النيوليبرالي في ممارسات الاقتصاد السياسي منذ سبعينيات القرن العشرين، وشاعت الكثير من إجراءات التحرر من تدخل الدولة وانسحابها من كثير من مجالات العمل والتوجه نحو الخصخصة (هارفي، 2013). ويرفض "فوكو" الأطروحة القائلة إن الليبرالية الجديدة هي مجرد تنشيط لليبرالية الكلاسيكية، حيث تتميز الليبرالية الجديدة من وجهة نظره بتقديم نظرية في المنافسة، مما يتطلب وجود حكومة نشطة، أي تتدخل لصالح المنافسة وهو عنصر مغاير لليبرالية الكلاسيكية، كما تختلف في منظورها للاحتكار، وفي اعتمادها على مجموعة من الإجراءات التنظيمية وبسياسة اجتماعية محددة (السعدى، 2019).

ويُعد الفيلسوف الفرنسي " فوكو" أحد الفلاسفة الذين حاولوا فهم النيوليبرالية ليس فقط ضمن محددات اقتصادية، بل بوصفها فلسفة للذوات الإنسانية والمجتمع، حيث قدَّم "فوكو" تحليلا سياسيا اقتصاديا جديدا يمثل بواكير الاتجاه نحو السوق الحرة. وقدّم اثنين من المفاهيم، هما: فكرة الذات الإنسانية بوصفها ذاتا ريادية، وفكرة أنَّ السوق يمكن أن يكون معيارا للحقيقة. وبحسب "فوكو"، فإنَّ الطريقة النيوليبرالية في النظر إلى العلاقات الاقتصادية تتكامل مع وضع جديد من استغلال نشاطات الناس يسمّيه "الحاكمية" (عصام، 2024).

إن دفاع المثقفين النيوليبراليين، وممارسة الضغط منذ الأربعينيات من القرن الماضي من أجل المُثُل والمبادئ النيوليبرالية في الأوساط الأكاديمية والإعلام والسياسة قد آتى ثماره. لقد تحولت حركة النيوليبرالية إلى نظام للحقيقة وسردية كبرى يتشكل ويندرج تحته روايات وخطابات أخرى.

(Foucault, et al. ,2010). وعلى صعيد السياسة الدولية والعالمية، أصبحت النيوليبرالية عقلانية سياسية، وحسًا سليمًا، حيث يقوم صناع السياسة بتقييم سياساتهم وفقًا لذلك (Lingard& Rizvi,2010؛ Torres, 2011؛Brown,2006).

وكما ذكر سابقا، فإن الليبرالية الجديدة كخطاب ليست مجرد لغة منطوقة أو مكتوبة، ولكنها تشكل سياسات وممارسات ومجموعة من المعاني والأعراف التي تتسرب بعمق إلى خطاباتنا اليومية وتشكل ممارساتنا كمهنين. وقد أبان **Pali** أن "الليبرالية الجديد تشكل مخططًا شاملاً لفهم الواقع الاجتماعي: كل سلوك عقلاني، مهما كان، يخضع في النهاية للتحليل الاقتصادي. إنها تُخضع جميع جوانب الوجود الإنساني للسوق الحرة، وتغرس ثقافة "المشاريع" في جميع جوانب الحياة الاجتماعية"(Pali2010, p. 5).

نقد خطاب الليبرالية الجديدة في مجال السياسة التعليمية العالمية، وتداعياته الاجتماعية:

نتناول في الفقرات التالية خطاب الليبرالية الجديدة، وتوضيح كيف يشوه حياتنا وتعليمنا ومهنتنا وهويتنا. حيث تعمل الليبرالية الجديدة على إضفاء الشرعية وتطبيع استخدام آليات السوق مثل المنافسة والكفاءة في توزيع السلع والخدمات العامة (Read ,2009). إلا أن المنافسة تنطوي على وجود خاسرين وفائزين. وبهذا ينتصر الأقوى ويبقى، ويتم استبعاد الأضعف؛ إنها داروينية اجتماعية (Olssen & Peters ,2005).

على سبيل المثال، يشجع الليبراليون الجدد على إتاحة الحرية لأولياء الأمور في اختيار المدرسة الجيدة لأطفالهم بغض النظر عن مكان سكن الطالب، وهو خلاف لما هو معمول فيه في المملكة العربية السعودية. وهذا التوجه قد يتسبب في إغلاق المدارس التي لا تستطيع جذب المزيد من الطلاب والتنافس مع المدارس الأخرى. وهذا بلا شك له آثار اجتماعية. حيث سيتم تسريح المعلمين من وظائفهم التي من خلالها يدعمون أسرهم، وسيحتاج الطلاب إلى العثور على مدرسة أخرى قد لا تكون في الحي وليس لديها حافلة لتغطية المنطقة التي يأتي منها الأطفال، وقد يكون والدا الطفل ليس لديهم الوقت والسيارة لإحضار أطفالهم إلى المدرسة. (Lacireno-Paquet, et al. , 2002; Minow, 2003).

إضافة إلى ذلك، فإن التنافس بين المدارس للحصول على درجة تنافسية في الاختبار الموحد لجذب المزيد من الطلاب المتفوقين سيؤدي إلى استبعاد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والاستعدادات الأقل؛ لأنهم لن يحققوا نتائج جيدة في الاختبار الموحد (Apple,2001؛Lacireno-Paquet, et al. , 2002; Minow, 2003).

ونتيجة لذلك، سيتغير التركيز على ما تفعله المدرسة للطلاب إلى ما يفعله الطلاب من أجل المدرسة (Apple,200) علاوة على ذلك، فإن المنافسة تقوض العدالة ورفاهية الطلاب والمعلمين وتبالغ في التركيز على أداء الطلاب والمدارس.

ويطبق الليبراليون الجدد آلية أخرى من آليات السوق وهي الكفاءة. والكفاءة تعني القيام بالمزيد، بموارد ووقت أقل، ويستخدم لقياس كفاءة المؤسسات المؤشرات التقييمية (قياسات المدخلات والنتائج) (Lingard & Rizvi, 2010). على سبيل المثال، وهو مثال افتراضي. شركة لديها مائة ألف موظف، وإيراداتها المالية عشرة ملايين دولار فقط. بلغة السوق، هذه الشركة ليست فعالة لأن الإيرادات منخفضة. ولذلك، تحتاج الشركة إلى خفض التمويل غير الضروري؛ ونتيجة لذلك، يتم تسريح نصف الموظفين غير الضروريين، وترتفع الإيرادات إلى 100 مليون دولار. تتجاهل أيديولوجية السوق الفوائد الاجتماعية للشركة. فقبل قطع التمويل، كان آلاف الموظفين يستفيدون من أجور الشركة من خلال تعليم أبنائهم بشكل صحيح وإطعامهم وعيش حياة كريمة؛ لكن كل هذا ذهب بسبب سياسات التقشف. ويمكننا تطبيق ذلك على المدارس المستقلة التي تستثمر بشكل أقل في البرامج والمعدات الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لأنها لن تؤدى بشكل جيد في الاختبارات القياسية (**Arsen, et al. , 1999**).

بالإضافة إلى ذلك، سيتم تخفيض محتوى المنهج بأن يكون التدريس موجها للاختبار، أي استبعاد أي مواضيع لن تكون في الاختبار (**Minow, 2003**). ومن ثم، فإن المعرفة في ظل الاختبارات القياسية ستكون خارج سياقها، ولا ترتبط باحتياجات الطلاب، ولن تنتج مواطنين فاعلين لخدمة وطنهم (**Saltman. 2016**).

علاوة على ذلك، يطرح Lingard & Rizvi (**2010**) سؤالًا مهمًا، "الكفاءة من حيث ماذا؟" (p. 76). لا يوجد شيء اسمه محايد أخلاقيا. فمن يستطيع تحديد المخرجات الصحيحة التي يجب قياسها؟ وماذا عن القيم الأخرى مثل العدالة والحرية واستقرار المجتمع والأمن؟ (**Rizvi& Lingard,2010**).

يرى **Klees** (1986) أن العدالة، والكفاءة لا يمكن الجمع بينهما معًا. ذلك أن التركيز على أحدهما سيؤدي إلى تقويض الآخر؛ لأنه إذا كنا بحاجة إلى العدالة، فسوف ينتهي بنا الأمر إلى جعل الناس يدفعون أكثر من غيرهم، وهو أمر غير فعال. فنحن نعيش في عالم غير عادل. فالحيادية والموضوعية لن تحقق العدالة في عالمنا.

إن لغة المنافسة والكفاءة والمحاسبية، التي تستمدها الليبرالية الجديدة من أيديولوجية السوق لتشغيل وإدارة القطاع العام، وخاصة التعليم، تخلق شكلاً جديدًا من أشكال الحكم، والذي يسميه فوكو "الحاكمية"، وتعني أن الأفراد يستوعبون ما يراد منهم ويقومون به كما هو خاص بهم. أي النقطة التي تصل فيها السلطة إلى نواة الأفراد، وتلامس أجسادهم

وتندمج في أفعالهم، ومواقفهم، وخطاباتهم، وعمليات التعلم، وحياتهم اليومية"(**Foucault,1980,p. 39**). حيث يتم استبدال لغة الحقوق والالتزامات والمصلحة العامة بلغة المصالح والمنافسات والاستثمار والمصالح الخاصة(**Read ,2009**).

ويُعد الأداء أحد أشكال الحكم الذي يستخدمه الإصلاح النيوليبرالي. ويركز على أداء الأفراد والمنظمات ويقيس إنتاجيتهم وإنتاجهم. فهذه التكنولوجيا تركز على النتائج الخارجية. ولذا فإنها تحول القيم والجهود والغايات والمعرفة والممارسات إلى أشياء قابلة للقياس، وتتجاهل الأفعال والنتائج التي لا يمكن قياسها (**Ball, 2012; Ball,et al. , 2011**). فالأداء ليس مجرد تكنولوجيا؛ إنه أيضًا نظام أخلاقي يشكل أخلاقنا وذواتنا ويعيد توجيهنا نحو أهدافه (**Ball**، 2012).

وفي هذا السياق أجرى "بول" العديد من الأبحاث حول تأثير الأداء على مهنة المعلم. ويذكر أن الأدائية توفر للمعلمين نظامًا أخلاقيًا جديدًا؛ يؤكد من خلاله المعلمون على "المصلحة الذاتية المؤسسية، والبراغماتية، والقيمة الأدائية" (Ball, 2003, p. 218).

ونظرًا لأنه يتم مكافأة المعلمين والمدارس ومعاقبتهم بناءً على أداء طلابهم في الاختبارات القياسية، فإن الهدف الرئيسي لموظفي المدرسة والمعلمين سيكون الحصول على درجات أفضل لأن حياتهم المهنية تعتمد على ذلك. ومن هنا سيتحول فعل التدريس من كونه عملاً أخلاقياً يحاول إصلاح الفرد إلى عمل من أعمال المصلحة الذاتية وتضييق المنهج إلى تكتيكات عملية لزيادة درجات الطلاب، وخاصة في المناطق الفقيرة (Ball, 2003; Santoro, 2016).

بالإضافة إلى ذلك، هناك مشكلة متأصلة في خطاب الليبرالية الجديدة، حيث يعرضون قياس الأداء للعامة مما يولد الأحكام والمقارنات التي يتم بموجبها استبدال الاهتمام بالطالب ككل إلى الاهتمام بأدائه فقط، وقياس الصدق بالكفاءة، والتعاون بالقدرة التنافسية (Ball, 2003; Ball, 2012).

يحفز خطاب الليبرالية الجديدة الأفراد على إلقاء اللوم على أنفسهم عندما يفشلون. ففي المدرسة، يشير Saltman (2016) إلى كيف يستخدم الإصلاح النيوليبرالي خدعة نفسية تسمى "العزيمة" لمساعدة الطلاب على الصمود في مواجهة المصاعب. بدلاً من مساعدة هؤلاء الطلاب على التشكيك في الوضع الراهن وفحص القوى الاجتماعية والهيكلية التي تحد من خياراتهم وتقلل من أدائهم، وسيتعلم الطلاب من خلال (العزيمة) قبول الوضع الراهن دون التشكيك أو محاولة إصلاحه، والخضوع للأوامر (كن مطيعاً)، وإلقاء اللوم على أنفسهم بالفشل لأنهم لا يتمتعون بالمرونة الكافية.

وأخيرًا وليس آخرًا، يضيّق خطاب الليبرالية الجديدة تعريف التعليم ودوره. إن التعليم في ظل خطاب الليبرالية الجديدة هو تعليم اختزالي يهتم بمصالح الفرد بغض النظر عن المصالح الاجتماعية والوطنية (Baptiste,2001). إنه اختزالي لأن التعليم تم تسليعه وإضفاء الطابع التجاري عليه، وانتقلت مركزيته من سيطرة الدولة إلى سيطرة القطاع الخاص، لتلبية احتياجات السوق وتعظيم أرباحه على حساب الرخاء الاجتماعي والثقافي والعدالة (Apple,2007؛ Altbach,2009؛ Unterhalter,2002)؛ لذا فإن غاية هذا النهج هي النمو الاقتصادي، والوسيلة هي رأس المال البشري. على سبيل المثال، يعد تسريح الموظفين، والوظائف بدوام جزئي، والمناصب المؤقتة، واتساع الفجوات بين الفئات المتميزة والمحرومة بسبب نقص رأس المال الاجتماعي والثقافي، أمثلة على العواقب الاجتماعية والثقافية (**Standing, 2016 ؛ Unterhalter, 2009 ؛Bourdieu,1986**)

علاوة على ذلك، يتم تسليع المعرفة في التعليم النيوليبرالي كعملة للتبادل والتحويل. والمعرفة بهذا المعنى ليست هنا لخدمة الأفراد ومجتمعهم؛ إنها هنا لخدمة السوق (**Saltman, 2016; Altbach, 2002, Altwaiji, 2024**). والتعليم بهذا المعنى ذو بعد واحد؛ فهو ينظر فقط إلى كيفية استفادة الأفراد من تكافؤ فرص التعليم لتعزيز اتجاهاتهم وكفاءاتهم

والحصول على المؤهلات التي تساعدهم في الحصول على وظيفة لائقة، بينما يغفل القدرات الأخرى مثل كرامة الإنسان ورفاهيته.

وبما أن الفرد لديه فرصة متساوية في التعليم ومن ثم الحصول على وظيفة لائقة، فهذا يكفي (**Walker,2012**). إن الغاية ليست توسيع حرية الإنسان ليعيش الحياة التي يقدرها ويخدم الوطن الذي احتواه؛ وإنما الغاية هي إعداد الناس للسوق (**Unterhalter ,2009**).

يتضح مما تقدم الدور الضيق للتعليم، والتنافسية بين الطلاب والمعلمين والمدارس، وأساليب "التعليم البنكي"، فالمعرفة السلعية والخارجة عن سياقها، تؤدي إلى أن يكون التعليم فرديا وغير وطني. حيث لا يهتم الأفراد إلا بإنجازاتهم لأن نظام التعليم القائم على الجدارة في خطاب الليبرالية الجديدة، يعلمهم أنه لا يوجد سوى أماكن قليلة في القمة، والفرص متاحة فقط للأشخاص الذين يسعون للحصول عليها. ولذلك، ليس هناك وقت للمجتمع ومشاكله كما تقول مارغريت تاتشر "ليس هناك شيء اسمه مجتمع" ورد في (**Hursh,2005,p. 12**)، وإذا فشل المرء فبسبب نفسه.

بالإضافة إلى ذلك، يعد قضاء الوقت والموارد في موضوعات ليست ذات صلة أو مهمة بالسوق مضيعة للوقت؛ ومن ثم يجب التركيز على مواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (**STEM**) لأن السوق العالمية تحتاج إلى عمالة ماهرة في هذه المواضيع.

إن التعليم في ظل خطاب الليبرالية الجديدة يتسم بالتكيف لأنه يحتاج إلى أن يكون مرنًا ومتكيفًا مع السوق المتغيرة. وتعد حركة (**STEM**) واقتصاد المعرفة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (**OECD**) بمثابة تكيفات مع احتياجات السوق العالمية لتعزيز الإنتاجية والنمو الاقتصادي. كما يتم تدريب الأشخاص على التكيف والمرونة ليكونوا قادرين على التأقلم مع التنافسية العالية في السوق واحتياجاته، وليس بوصفهم مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم (**Saltman**،2016؛ **Walker,2012**). كما تهتم الأيديولوجية النيوليبرالية بتحرير الناس من أي تدخل، سواء من الدولة أو النقابات أو من الالتزامات والواجبات، حتى يتمكنوا من تلبية احتياجات السوق (**Olssen& Peters,2005؛ Rizvi & Lingard, 2010**) لكن هذه الحرية لا تعني أن تكون أو أن تفعل ما ترى أنه صالح لك ولمجتمعك ووطنك(**Sen,1999**).

رابعا: النتائج

في ضوء التحليل النظري لمفهوم الخطاب عند "ميشيل فوكو" وتوضيح ارتباطه بمفاهيم السلطة والهوية ورعاية الذات، وتحليل خطاب الليبرالية الجديدة في السياسات التعليمية العالمية وتداعيتها الاجتماعية، يمكن استخلاص النتائج الآتية:

خطاب السياسة التعليمية – مثله مثل أي خطاب- عملية يراد بها تبليغ جمهور المتعلمين رسائل معينة، بقصد تشكيل اتجاهاتهم استنادا إلى طروحات الفلسفة التربوية التي تنتهجها المؤسسة التربوية في عملية صنع خطابها، بهدف تشكيل السلوك بطريقة تتناسب مع فلسفة مرسل الرسالة.

هوية المعلم والمتعلم في خطابات السياسات التعليمية المعاد تشكلها وفقا لخطاب الليبرالية الجديدة، هوية مسايرة وخاضعة للنظام التعليمي وغير قادة على النقد والإبداع.

يعتقد "فوكو" أنه على الرغم من أن هويتنا تتشكل من الخطاب وعلاقات القوة، إلا أن هناك إمكانية لتغيير ذاتيتنا، وتحرير أنفسنا من خلال التساؤل المستمر وعدم قبول أي شيء على أنه حقيقة محددة. فحرية الإنسان لا تُمنح؛ إنما هي صراع مستمر.

يشكل خطاب الليبرالية الجديدة سياسات وممارسات ومجموعة من المعاني التي تعيد صياغة خطابتنا وممارستنا اليومية لأهدافها؛ أي تشكل مخططًا شاملاً لفهم الواقع الاجتماعي، وإخضاع جميع جوانب الوجود الإنساني للسوق الحرة، حيث تعمل الليبرالية الجديدة على إضفاء الشرعية وتطبيع استخدام آليات السوق مثل المنافسة والكفاءة في توزيع السلع والخدمات.

قدَّم "فوكو" تحليلا سياسيا اقتصاديا جديدا يمثل بواكير الاتجاه نحو السوق الحرة، وقدّم اثنين من المفاهيم، هما: فكرة الذات الإنسانية بوصفها ذاتا ريادية، وفكرة أنَّ السوق يمكن أن يكون معيارا للحقيقة. وبحسب "فوكو"، فإنَّ الطريقة النيوليبرالية في النظر إلى العلاقات الاقتصادية تتكامل مع وضع جديد من استغلال نشاطات الناس يسمّيه "الحاكمية".

السلطة الإدارية في الأنظمة التعليمية التي تعتمد على خلق المنافسة والكفاءة والمحاسبية- التي تستمدها الليبرالية الجديدة من أيديولوجية السوق- في مجال التعليم، تعد شكلاً جديدًا من أشكال السلطة، والذي يسميه "فوكو" "الحاكمية"، أي النقطة التي تصل فيها السلطة إلى ذوات الأفراد، وتندمج في أفعالهم ومواقفهم، وخطاباتهم، وعمليات تعليمهم وحياتهم اليومية، بحيث يتقبل ويذعن الطالب والمعلم وأصحاب المصلحة لقوانين المدرسة والنظام التعليمي من دون مقاومة أو اعترض أو حتى المشاركة في إيجاد الحلول.

يحد خطاب الليبرالية الجديدة من مفهوم التعليم ويقلل من دوره، فالتعليم في ظل هذا الخطاب هو تعليم اختزالي يهتم بمصالح الفرد بغض النظر عن المصالح الاجتماعية والوطنية حيث يتم تسليع التعليم وإضفاء الطابع التجاري عليه، وانتقلت مركزيته من سيطرة الدولة إلى سيطرة القطاع الخاص، لتلبية احتياجات السوق وتعظيم أرباحه مما يخل بالرخاء والعدالة الاجتماعية.

التوصيات:

وبعد هذا الشرح الموجز للمفاهيم النظرية عند فوكو، وأدواته التحليلية التي طورها خلال مسيرته العلمية وذكر أمثلة في كيفية استخدامها في البحوث التربوية الأصولية، أرجو أن تكون هذه الورقة مفتاحا للباحثين، وطلبة الدراسات العليا في الجامعات العربية عموما، والخليجية خصوصا؛ لاستخدام هذه الأدوات في نتاجهم العلمي.

ففوكو أحد العلماء الاجتماعيين الرائدين في العصر الحديث، وأدواته المعرفية ما زالت حاضرة في الأبحاث العالمية التربوية، وخاصة في الأبحاث النوعية وتحليل المحتوى. وبلا شك فإن هذه الأدوات تعطي للأبحاث التربوية عمقا تحليليا ونقديا.

المراجع

الحارثي، ف. ع. (2016). الخطاب التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة تحليلية ناقدة، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 40* (1)،15- 78.

السعدي، ز. ب. (2019). في الليبرالية والليبرالية الجديدة: موقف ميشيل فوكو. *مجلة ألباب*. (13)، 90- 113.

الكبسي، محمد علي. (1992). فوكو وعقلانية الخطاب. *مجلة العرب والفكر العالمي، مركز الإنماء القومي*. (17,18)،77- 95.

النقيب، ع. (1996). الخطاب التربوي الإسلامي في مصر.. إلى أين؟. *مجلة المسلم المعاصر. 20*. (7)،21-29.

الوراكلي، ح. ع. (2013). *الخطاب التربوي الإسلامي: المرتكزات والغايات* [بحث مقدم]. أعمال المؤتمر العلمي الدولي" التعليم الديني النظامي الأساسي والمتوسط في ليبيا - التصورات وآليات التطبيق"، الجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية، ليبيا.

الجغيمان م. ب. (2024). معايير تحليل الخطاب وأثرها في أحكام القضاء المتعلقة بألفاظ الطلاق. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(4)، 105–128. https://doi. org/10. 53286/arts. v6i4. 2178

حسن، م. ش. (2003). الخطاب التربوي العربي وإشكالية تشكيل السلوك، *مجلة شؤون عربية، جامعة الدول العربية، الأمانة العامة*. (115)،103-126.

حسن ع. ع، الراشد أ. ع. (2024). الخطاب في السياقات القانونية: مفهومه وأنماطه ووظائفه. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(2)، 250–280. https://doi. org/10. 53286/arts. v6i2. 1945

بحيري هـ. م. (2024). الخطاب الإعلامي لمنصة ثمانية في ضوء البلاغة الرقمية. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6(1)، 9–35. https://doi. org/10. 53286/arts. v6i1. 1776

صليبا، ج. (1982). *المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية*. دار الكتاب اللبناني.

عبدالعال، ح. إ. (2010). *أزمة المصطلح والانزياح الدلالي في المعرفة التربوية: مصطلح الخطاب التربوي نموذجاً*. المؤتمر العلمي الثاني عشر بجامعة طنطا[بحث مقدم]" حال المعرفة التربوية المعاصرة، مصر أنموذجاً"، جامعة طنطا و مركز الدراسات المعرفية - القاهرة.

عبود، ع. س. (2002). طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته. *مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي. 8* (2)،47-70.

عتنا، ي. (2019). السلطة، المعرفة، والخطاب في حقل مشيل فوكو، باحثون. *المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والانسانية*،(6)، 181–185

عصام، ف. (2020). *كيف تقمعنا النيوليبرالية بالتنمية البشرية*، متاحhttps://www. ajnet. me/culture /2020/12/30

العنزي إ. ب. (2022). الإستراتيجية التوجيهية في الخطاب التعليمي الموجّه لمتعلمي العربية لغة ثانية دراسة تداولية. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، (16)، 317–348. https://doi. org/10. 53286/arts. v1i16. 945

الفوزان ع. ا. (2024). التواصل باللغة العربية خارج الصف لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها: الفرص والمعوقات. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(4)، 612–635. https://doi. org/10. 53286/arts. v6i4. 2199

فوكو، م. (1987). *حفريات المعرفة* (سالم يفوت، ترجمة؛ط. 2). المركز الثقافي العربي.

فيركلف، ن. (2023). *الخطاب والتغير الاجتماعي*(محمد عناني، ترجمة). مؤسسة هنداوي للنشر.

قاسمي، ع. (2023). الخطوات المنهجية في تحليل الخطاب عند فوكو، *المجلة السعودية للدراسات الفلسفية. مؤسسة معنى الثقافية*، (3)،105-116.

متولي، د. س. (2021). السياسة التعليمية من منظور التحليل النقدى للخطاب، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 27*(ديسمبر)،29- 78.

محمود، خ. ص. (2018). أزمة الخطاب التربوي. *مجلة الوعي الإسلامي، 55* (640)،84- 85.

مطر، س.ع. فرج، هـ. ع. (2009). *خطايا السياسة التعليمية في مصر: رؤية تحليلية ناقدة*، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية[بحث مقدم] "أنظمة التعليم في الدول العربية، التجاوزات والأمل "، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

مغيث، أ. (2010). أرشيف فوكو: صندوق الدنيا. مجلة أوراق فلسفية. (2626، اليونسكو للفلسفة فرع جامعة الزقازيق.

هارفي، د. (2013). *الوجيز في تاريخ النيوليبرالية* (وليد شحادة، ترجمة). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

Arabic References

Buḥayrī H. M. (2024). al-khiṭāb al-Iʿlāmī lmnṣh thamāniyat fī ḍaw' al-balāghah al-raqmīyah. al-Ādāb lil-Dirāsāt al-lughawīyah wa-al-adabīyah, 6 (1), 9 – 35.

Al-Jughaiman, M. B. A. B. M. (2024). Standards of Discourse Analysis and Its Impacts on Judicial Provisions Related to Divorce Terms. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(4), 105–128. https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2178

al-Ḥārithī, F.ʿB. (2016). al-khiṭāb al-Tarbawī fī mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī: dirāsah taḥlīlīyah nāqidah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 40 (1), 15-78.

Hasan, A. A. S., & Al-Rashed, A. A. (2024). Discourse in Legal Contexts: Its Concept, Patterns and Functions. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(2), 250–280. https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1945

Ḥasan, M. S. (2003). al-khiṭāb al-tarbawī al-ʿArabī wa-ishkālīyat tashkīl al-sulūk, Majallat Shu'ūn ʿArabīyah, Jāmiʿat al-Duwal al-ʿArabīyah, al-Amānah al-ʿĀmmah. (115), 103-126.

Al-Saʿdī, A. (2019). fī al-lībrālīyah wa-al-lībrālīyah al-Jadīdah: Mawqif Mīshīl Fūkū. Majallat albāb. (13), 90-113.

Ṣalībā, J. (1982). al-Muʿjam al-falsafī bāl'lfāẓ al-ʿArabīyah wa-al-Faransīyah wa-al-Injilīzīyah wāllātynyh. Dār al-Kitāb al-Lubnānī.

ʿAbd-al-ʿĀl, Ḥ. I. (2010). Azmat al-muṣṭalaḥ wa-al-inziyāḥ al-dalālī fī al-Maʿrifah al-Tarbawīyah: muṣṭalaḥ al-khiṭāb al-tarbawī namūdhajan. al-Mu'tamar al-ʿIlmī al-Thānī ʿashar bi-Jāmiʿat Ṭanṭā [baḥth muqaddam] "ḥāl al-Maʿrifah al-Tarbawīyah al-muʿāṣirah, Miṣr unmūdhajan", Jāmiʿat Ṭanṭā wa Markaz al-Dirāsāt al-maʿrifīyah-al-Qāhirah.

ʿAbbūd, ʿA. A. (2002). ṭabīʿat al-khiṭāb al-tarbawī al-sā'id wa-mushkilātuh. Majallat Islāmīyah al-Maʿrifah, al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī. 8 (2), 47-70.

ʿTnā, Y. (2019). al-Sulṭah, al-Maʿrifah, wa-al-khiṭāb fī ḥaql mshyl Fūkū, bāḥithūn. al-Majallah al-Maghribīyah lil-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah al-Insānīyah, (6), 181 –. 185

ʿIṣām, F. (2020). Kayfa tqmʿnā al-niyūlībrālīyah bi-al-tanmiyah al-basharīyah, mtāḥ: https://www.ajnet.me/culture/2020/12/30

Al-Anazi, E. B. D. . (2022). Teaching Discourse Guiding Strategy for Learners of Arabic as a Second Language: A Pragmatic Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (16), 317–348. https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.945

Al-Fozan, A. B. A. B. I. (2024). Arabic Language Communication Outside the Classroom among Non-Native Learners: Opportunities and Challenges. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(4), 612–635. https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199, 612–635. https://doi. org/10. 53286/arts. v6i4. 2199

Fūkū, M. (1987). Ḥafrīyāt al-Maʿrifah (Sālim Yafūt, tarjamat ; Ṭ. 2). al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

Fyrklf, N. (2023). al-khiṭāb wa-al-taghayyur al-ijtimāʿī (Muḥammad ʿInānī, tarjamat). Mu'assasat Hindāwī lil-Nashr.

Qāsimī, ʿB. (2023). al-khaṭawāt al-manhajīyah fī taḥlīl al-khiṭāb ʿinda Fūkū, al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-Dirāsāt al-falsafīyah. Mu'assasat maʿná al-Thaqāfīyah, (3), 105-116.

Al-Kibsī, M.ʿA. (1992). Fūkū wa ʿAqlānīyah al-khiṭāb. Majallat al-ʿArab wa-al-fikr al-ʿĀlamī, Markaz al-Inmā' al-Qawmī. (17, 18), 77-95.

Mutawallī, D. S. (2021). al-siyāsah al-taʿlīmīyah min manẓūr al-Taḥlīl al-naqdī lil-khiṭāb, Majallat Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah, Jāmiʿat Ḥulwān, 27 (Dīsimbir), 29-78.

Maḥmūd, K. Ṣ. (2018). Azmat al-khiṭāb al-tarbawī. Majallat al-Waʿy al-Islāmī, 55 (640), 84-85.

Maṭar, S ʿA. wfrj, H. ʿA. (2009). Khaṭāyā al-siyāsah al-taʿlīmīyah fī Miṣr: ru'yah taḥlīlīyah nāqidah, al-Mu'tamar al-ʿIlmī al-rābiʿ li-Qism uṣūl al-Tarbiyah [baḥth muqaddam] "anẓimat al-Taʿlīm fī al-Duwal al-ʿArabīyah, altjāwzāt wa-al-amal", Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Zaqāzīq.

Mughīth, A. (2010). arshīf Fūkū: Ṣundūq al-Dunyā. Majallat Awrāq falsafīyah. (26) 26, al-Yūniskū lil-falsafah Farʿ Jāmiʿat al-Zaqāzīq

Al-Naqīb, ʿA. (1996). al-khiṭāb al-tarbawī al-Islāmī fī Miṣr. . ilá ayn?. Majallat al-Muslim al-muʿāṣir. 20. (7), 21-29.

Hārfy, D. (2013). al-Wajīz fī Tārīkh al-niyūlībrālīyah (Walīd Shiḥādah, tarjamat). Manshūrāt al-Hay'ah al-ʿĀmmah al-Sūrīyah lil-Kitāb.

Al-Warākilī, Ḥ .ʿA. (2013). al-khiṭāb al-tarbawī al-Islāmī: al-murtakazāt wa-al-ghāyāt [baḥth muqaddam]. aʿmāl al-Mu'tamar al-ʿIlmī al-dawlī "al-Taʿlīm al-dīnī al-niẓāmī al-asāsī wa-al-mutawassiṭ fī Lībiyā-al-taṣawwurāt wa-ālīyāt al-taṭbīq", al-Jāmiʿah al-Asmarīyah lil-ʿUlūm al-Islāmīyah, Līb.

المراجع الأجنبية:

Altbach, P. (2002). Knowledge and education as international commodities. *International higher education*, (28),2-5

Apple, M. W. (2007). Ideological success, educational failure? On the politics of No Child Left Behind. *Journal of teacher education, 58*(2), 108-116.

Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies, 1*(1), 21-26.

Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.

Arsen, D. , Plank, D. , & Sykes, G. (1999). *School Choice Policies in Michigan: The Rules Matter. For full text*: http://edtech. connect. msu. edu/choice/conference/default. asp.

Ball, S. J. (2013). Foucault, *power, and education*. Routledge.

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

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy, 18* (2), 215-228.

Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. British. *Journal of Educational Studies, 41*(2), 106-121.

Ball, S. J. , Maguire, M. , Braun, A. , & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 611-624.

Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult education quarterly, 51*(3), 184-201.

Becker, G. (2002). *Human capital. Paper given at the University of Montevideo*. Retrieved from http:// www. um. edu. uy/docs/revistafcee/2002/humancapital Becker. pdf

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (pp. 241–258). Greenwood Press.

Brown, W. (2006). American nightmare: Neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political theory, 34*(6), 690-714.

Doherty, R. (2007). Chapter 13: Critically Framing Education Policy: Foucault, *Discourse and Governmentality. Counterpoints*, 292, 193-204.

Foucault, M. (2013). The archaeology of knowledge. Vintage.

Foucault, M. , Davidson, A. I. , & Burchell, G. (2010). *The government of self and others: Lectures at the Collège de France*. 1982–1983. Springer.

Foucault, M. (1979). Discipline and punish: *The birth of the prison. Trans. A. Sheridan*. New York: Vintage Books.

Foucault, M. (2006). *7 November 1973. In Psychiatric Power*. (pp. 297-333). Palgrave Macmillan, London.

Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject: lectures at the Collège de France*, 1981-1982. Springer.

Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume I*. Trans. Robert Hurley. New York: Vintage.

Foucault, M. (1984). *The foucault reader*. Pantheon.

Foucault, M. (1982). *The subject and power*. Critical inquiry, 8(4), 777-795.

Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social science information, 10*(2), 7-30.

Foucault, M. , Davidson, A. I. , & Burchell, G. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France*, 1978-1979. Springer.

Foucault, M. , Davidson, A. I. , & Burchell, G. (2010). *The government of self and others: Lectures at the Collège de France* 1982–1983. Springer.

Altwaiji, M. (2024). Neo-liberal Narratives or Neo-orientalism: Reflections from Post-9/11 American Novel on Arab Woman. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(2), 511–521. https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1957

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy, 24*(1), 23-37.

Harris, R. L. , & Seid, M. J. (2000). Critical perspectives on globalization and neoliberalism in the developing countries. *Journal of Developing Societies, 16*(1), 1-26.

Hill, D. , McLaren, P. , Cole, M. , & Rikowski, G. (Eds.). (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Lexington Books.

Kivunja, C. (2018). Distinguishing between theory, theoretical framework, and conceptual framework: A systematic review of lessons from the field. International *journal of higher education, 7*(6), 44-53.

Klees, S. J. (1986). Planning and policy analysis in education: What can economics tell us?. *Comparative Education Review, 30* (4), 574-607.

Lacireno-Paquet, N. , Holyoke, T. T. , Moser, M. , & Henig, J. R. (2002). Creaming versus cropping: Charter school enrollment practices in response to market incentives. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24* (2), 145-158.

Minow, M. (2003). *Public and private partnerships: Accounting for the new religion*. Harvard Law Review, 1229-1270.

Olssen*, M. , & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy, 20* (3), 313-345.

Omer, N. I. M. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3), 533–552. https://doi. org/10. 53286/arts. v6i3. 2083

Pali, B. (2015). *Human capital? The making, unmaking, and remaking of subjectivities*. Security-Praxis.

Peters, M. A. , & Burbules, N. C. (2004). *Poststructuralism and educational research*. Rowman & Littlefield.

Ritzer, G. (2008). *Sociological theory. Boston*. McGraw-Hill Higher Education.

Rahnema, M. (2001). *Science, universities and subjugated knowledges. A "Third World" perspective. Knowledge across cultures*. A contribution to dialogue among civilizations, 45-53.

Read, J. (2009). *A genealogy of homo-economicus. Neoliberalism and the production of subjectivity*. Foucault studies, 25-36.

Rizvi, F. , & Lingard, B. (2009). Globalizing education policy. Routledge.

Rizvi, F. A. , & Lingard, B. (2006). *Globalization and the changing nature of the OECD's educational work*. Oxford University Press

Rose, N. (1999). *The Powers of Freedom. Cambridge*. Cambridge University Press.

Rose, J. (1998, June). *Evaluating the contribution of structuration theory to the information systems discipline.* In 6th European Conference on Information Systems (Vol. 2, pp. 910-924). Education: A Reference Handbook (299-307). Tuscon, USA: Sage Publications.

Saltman, K. J. (2016). *Scripted Bodies: Corporate Power, Smart Technologies, and the Undoing of Public*. Education. Routledge.

Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education, 118* (1), 1- 23. doi:10. 1086/662010

Santoro, D. A. (2016). We're Not Going to Do That Because It's Not Right. *Using Pedagogical Responsibility to Reframe the Doublespeak of Fidelity*. Educational Theory, 66(1-2), 263-277.

Schirato, T. , Danaher, G. , & Webb, J. (2012). *Understanding foucault*. Sage.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred Knopf.

Standing, G. (2016). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Publishing.

Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: Seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education, 21*(3), 177-197.

Unterhalter, E. (2009). Education. In Deneulin, S. (Ed), An introduction to the human development and capability approach. *Freedom and agency* (p. 207-227). Routledge.

Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities?. *International Journal of Educational Development, 32* (3), 384-393.

Varpio, L. , Paradis, E. , Uijtdehaage, S. , & Young, M. (2020). The distinctions between theory, theoretical framework, and conceptual framework. *Academic medicine, 95* (7), 989-994.