

## برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران (دوره پهلوی اول)

مریم مختاری\*، فرشید رحیمی\*\*، جلیل کریمی\*\*\*، کمال خالق پناه\*\*\*\*

تاریخ ارسال: ۹۸/۰۵/۰۷ تاریخ بازنگری: ۹۸/۱۰/۰۷ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱۰

### چکیده

پژوهش حاضر تاریخ نهاد آموزش را نه از منظر پیشرفت که میل به هدایت جامعه به سوی سعادت عمومی دارد، بلکه از منظر انتقادی به مثابه نهادی یکدست ساز مورد بررسی قرار می‌دهد بنابراین یافته‌های این پژوهش درصدد پاسخ به این پرسش خواهد بود که آموزش چگونه در وضعیتی متکثر، سوژه ملی را برساخت؛ چارچوب مفهومی پژوهش برآمده از مباحث اندرسون در رابطه با خلق تصویر ملت به میانجی آموزش و پرورش در سطح ذهنی و استفاده از مفهوم حکومتداری به منظور توضیح سازوکارهای انضباطی در سطح مادی است همچنین از روش تبارشناسی فوکو برای بازنمایی این مقطع تاریخی استفاده شده است. با تکیه بر تبارشناسی در این پژوهش، ابتدا شرایط گذار از آموزش مکتب‌خانه‌ای به آموزش مدرن بر اثر دو رخداد جنگ و بیماری در بستر ارتباط با غرب توضیحاتی ارائه شده است که منجر به صورت بندی کردارها و گزاره‌هایی حول گفتمان ترقی شد و تربیت ملت را به سطح رؤیت‌پذیری برکشاند و سپس به شرایط برآمدن گفتمان ناسیونالیسم اقتدارطلب در اواخر دوره قاجار پرداخته شده است؛ گفتمان فوق با برجسته کردن ترس از فروپاشی، زمینه‌های رسوخ در ابژه‌های قدرت را فراهم ساخت و این فرایند در نظام آموزشی ذیل یکدست‌سازی اذهان با محوریت کتاب‌های درسی و یکدست‌سازی بدن‌ها با تأکید بر مکانسیم‌های انضباطی به انجام رسید.

**کلیدواژه‌ها:** جوامع تصویری، تبارشناسی، گفتمان، ناسیونالیسم اقتدارطلب، دوره پهلوی.

Mmokhtari@yu.ac.ir  
Farshid.rahimi64@yahoo.com  
Jkarimi79@gmail.com  
kkhaleghpanah@yahoo.com

\* دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه یاسوج، ایران (نویسنده مسئول).  
\*\* دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه یاسوج، ایران.  
\*\*\* استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه رازی، ایران.  
\*\*\*\* استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان، ایران.

## طرح مسأله

در اواخر قرن نوزدهم آموزش دولتی در اکثر کشورهای اروپایی وضعیت آشفته‌ای داشت. ساختاری فاقد نظم که بر پایه مکاتب مذهبی و بشردوستانه شکل گرفته بود؛ این وضعیت بر اساس نظم و محتوایی آمرانه به وجود آمده بود و نظرات اصلاح‌طلب‌ها، تئوریسین‌ها و قانون‌گذاران کمتر در آن دخیل بود (Deacon, 2006:122). مدارس رسمی از 1870 به بعد به‌عنوان بخشی از چشم‌انداز شهر صنعتی پدیدار شدند، کارخانه‌های یادگیری بر پایه تولید انبوه شکل گرفتند و اغلب معماری نامناسبی داشتند.

بر اساس نظر هانتز (1996, p.147) در سال‌های نخست شکل‌گیری آموزش مدرن، اصول آموزشی در مرکزیت سیستم آموزشی نبود بلکه صرف داشتن مدارس اصل مهم‌تری بود و این مدارس نهادهای تاریخی اصلاح شده بودند (Hunter, 1996, p.147). باین‌وجود، مدارس نماینده وضعیتی جدید بودند که با معماری متفاوت در گوشه‌ای از خیابان قرار می‌گرفتند، و کنشگران دولتی شکل جدیدی از کیفیت بوروکراسی دولت را در آنجا ارائه می‌کردند که این امر از طریق مهارت‌ها و دانش‌های جدید ارائه می‌شد؛ درواقع علمی درباره ماهیت کودکی و شیوه‌ی تفکر، ماشین‌تعلیم و تربیت را خلق می‌کرد. ابژه‌ی تعلیم و تربیت، ماهیت کودکی و هم‌زمان ارتقا‌توانایی‌های کودک به بالاترین حد ممکن بود (Tate, 1857). این مدارس بخشی از آن چیزی بود که فوکو به‌عنوان شبکه چندگانه متنوعی از عناصری مانند: دیوارها، فضاها، نهادها، نقش‌ها و گفتمان‌ها توصیف کرده بود (1979, p.307). به میانجی مدارس، جمعیت به‌عنوان منبعی در درون اهداف این جهانی دولت یعنی نظم‌اداری- اجتماعی، رونق اقتصادی و رفاه اجتماعی متراکم شد و پرورش یافت (Hunter, 1996, p.153). این شکلی جدید از کردار و عقلانیت سیاسی بود که هدف آن نائل شدن به زندگی خوب و مساعدت پادشاه نبود بلکه هدفش افزایش میدان قدرت دولت به میانجی خلق بدن سوژه‌های دولتی، ذیل نظم دقیق‌تری بود. (Dreyfus & Rabinow, 1983, p.137) بنابراین از منظر قدرت، نهاد آموزش در سازمان‌دهی، همگون‌سازی و به عبارتی در فرایند ملت‌سازی از اهمیت خاصی برخوردار شد.

تأملات تئوریک در رابطه با نسبت ملت‌سازی و آموزش عمدتاً بیانگر این مسئله بود که ضرورت ساخت ملت و شکل‌گیری دولت دو فرایند اصلی را موجب خواهد شد که هر دو فرایند، بر مرکزیت و تفوق قدرت و همچنین بر نقش آن به‌مثابه آموزش‌دهنده متکی بود؛ یکی از این فرایندها یک‌دست‌سازی فرهنگی ملت بود و آموزش را به‌مثابه‌ی ابزاری اصلی در نظر می‌گرفت تا به‌واسطه‌ی آن این امر به مردم القا شود که آن‌ها متعلق به انبوهه‌ی ملی

برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران ... ۲۲۳

والا تری هستند (Brown, 1997: 3)؛ دوم اینکه آموزش نقش خاصی در نائل شدن به وحدت سیاسی را داشت و این امر تحت کنترل دستگاه‌های دولتی انجام می‌شد (Green, 1990: 71). این دو فرایند نه تنها بر محتوای آموزشی (سرفصل‌های آموزشی) تأثیر می‌گذاشتند بلکه عیناً در ساختارشان منعکس می‌شدند (Meyer, Ramirez and Soysal, 1992: 131). بدین معنا که گسترش آموزش همگانی و نقش انحصاری دولت، سلسله مراتبی را خلق و تقویت می‌کرد که در آن دولت مقدم بر جامعه خواهد بود و از طریق سیاست‌های آموزشی، اهداف سیاسی دولت در درون لایه‌های مختلف اجتماعی تکثیر خواهد شد.

تجارب کشورهای مختلف در سال‌های نخستین شکل‌گیری نهاد آموزش اهمیت این مسئله را برجسته می‌سازد، برای مثال کابری در سال‌های اولیه‌ی شکل‌گیری این نهاد در امریکا کارکرد آموزش و پرورش در ارتقا احساسات ناسیونالیستی را یادآور می‌شود؛ او بر این باور است که مدارس بیش‌ازپیش موظف بودند، هویت اجتماعی و سیاسی خاصی را القا کنند که در میان تنوع به وحدت بیانجامد و به اقدام مشترک جهت حفظ و بهسازی نهادهای دمکراتیک منجر شود (Cubberley, 1909: 55). همچنین در جریان تجدید سازمان آموزشی فرانسه در دهه‌های 1870 و 1880 اولین برنامه‌ی درسی با هدف وحدت ملی پدید آمد. دروسی شامل آموزش‌های اخلاقی و مدنی در فرانسه تصویب شد که در آن وظایف دانش‌آموزان در قبال خانواده و اجتماعشان و نیز محسنات شکل جمهوری یادآوری می‌شد و همچنین ملی‌گرایی فرانسوی از این طریق به آن‌ها القا می‌گردید. محبوب‌ترین متن‌های این دروس معمولاً همبستگی را تقویت می‌کرد و به ذکر جذابیت‌های قهرمانان ملی و محاسن میهن‌پرستی ختم می‌شد (See Kanell, 1989).

بررسی ویژگی‌های دولت پیشامدرن در ایران نشانگر آن است که این دولت دارای ماهیت کاملاً متمایز از دولت به مفهوم امروزی است. این دولت بیش از هر چیز به یک امپراتوری شبیه بود که دامنه‌ی اقتدار آن از پایتخت فراتر نمی‌رفت و حکام محلی به اعمال حاکمیت بر مناطق مختلف پیرامون می‌پرداختند. چنین وضعیتی، مشخصه‌ی دولت‌های قاجار و ماقبل آن تا بعد از انقلاب مشروطه بود (Ghanbari, 2006:106)؛ در چنین شرایطی نمی‌توان ملت و شکل اعمال قدرت را در فرم امروزی‌اش متصور شد و تکثری در ساختار سیاسی قدرت در گستره‌ی جغرافیای فلات ایران حاکم بود که به تبع این وضعیت نهاد آموزش نیز هنوز به مسئله حاکمیت بدل نشده بود و به صورت خصوصی و شخصی در مکتب‌خانه‌ها انجام می‌شد. اما شکست در جنگ‌های ایران و روس و سرایت بیماری‌های

واگیر زمینه‌های گذار به وضعیت مدرن را فراهم کرد و چگونگی تربیت سرباز ملی به‌عنوان اولین الگوی نظام تربیتی مدرن و سازمان‌دهی فضاهای عمومی مکتب‌خانه‌ها را به مسئله حاکمیت بدل ساخت و زمینه‌های تغییر و مداخله در آن‌ها را موجب شد. حاکمیت برای مهار اثرات این فاجعه‌ها تصمیم به اعزام محصل‌گرفت تا علوم و فنون غربی را اخذ نمایند؛ بنابراین در بستر ارتباط با غرب، تراکمی از گزاره‌های ترقی‌خواهانه شکل گرفت که کردارها و گفتارهایی را در مسیر تربیت ملت بکار انداخت اما عملیاتی شدن و عمومیت یافتن آن در قالب نهاد آموزش سال‌ها به دلیل کشمکش میان نیروهای مختلف به تعلیق درآمد تا در نهایت در دوره پهلوی اول ذیل گفتمان اقتدارطلبی شرایط گسترانیدن آن فراهم شد بنابراین همسو با این تغییرات و حاصل شدن انگاره‌های معرفتی جدید، درک تازه‌یاز شیوه‌های اعمال قدرت، کنترل و نظارت بر جمعیت‌های متکثر ایجاد شد.

با ظهور حاکمیت پهلوی نهاد آموزش به شکل فراگیری تحت کنترل دولت قرار گرفت و قوانین آموزشی و اجباری علاوه بر تدوین توسط دولت، صبغه‌ای عملیاتی پیدا کرد، برای مثال در دولت پهلوی اول تصمیم گرفته شد انبوه کودکان عشایر باسواد گردند (see, Vaez, 2009: 364). از این تاریخ به بعد سیستم تربیتی ابزاری شد که دولت از طریق آن سیاست‌های خاص خودش را عملی می‌ساخت؛ مانی در این رابطه می‌نویسد: واژه‌های تجدد، تمرکز و ناسیونالیسم، احتمالاً در هر خط‌مشی آموزشی دولت پهلوی اول به چشم می‌خورد (see Mani, 2004)؛ اما پرسش این است که: چگونه نسبت میان آموزش و ملت‌سازی در این دوره تاریخی پروپلماتیک شد؟ و در نهایت مکانیسم‌های آموزشی چگونه سوژه‌های ملی را بر ساختند؟ که یافته‌های این پژوهش حول این پرسش‌ها بسط خواهد یافت.

### پیشینه‌ی پژوهش

پژوهش‌های داخلی در رابطه با متون درسی و ملت‌سازی انجام شده است؛ برای مثال اکبری (2012) و یا حامدی (2015) اما به‌طور مشخص پژوهشی شبیه به‌عنوان فوق انجام نشده است ولی تحقیقات خارجی مشابهی در رابطه با این موضوع صورت گرفته است، این مطالعات عمدتاً شامل کشورهای است که فرایند دولت-ملت‌سازی را مانند ایران با تأخیر آغاز کرده‌اند؛ برای مثال یکی از مطالعات تطبیقی قدیمی که دولت-ملت را از منظر آموزشی مورد بررسی قرار می‌دهد، مشاهدات جان دیویی (1929) در رابطه با شوروی است و آن را به کشورهای انقلابی مانند چین، مکزیک و ترکیه نیز ارتباط می‌دهد. دیویی بر این

برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران ... ۲۲۵

باور است، رویکردها، شرایط و چالش‌هایی که در وهله اول این دولت‌ها با آن روبه‌رو شده‌اند، بیانگر نوعی ایدئالیسم است. این دولت‌ها بر نقش مهمی که آموزش در توسعه دولت-ملت بازی می‌کند، بسیار باور داشتند.

الربایی (1972) در رابطه با عراق این مسئله را مورد مطالعه قرار می‌دهد که چگونه آموزش در مراحل گوناگون تاریخ این کشور به تکوین دولت-ملت مستقل کمک کرده است. کشوری که شامل تضادها، تفرقه‌ها و پارادوکس‌هایی بین نواحی شهری و روستایی، عرب و کرد، شیعه و سنی است.

کازی (1987) در مطالعه‌ای در رابطه با پاکستان، بین ملت‌های دارای تاریخ و بدون تاریخ تمایز قائل است. او پاکستان 1947 را کشوری می‌داند که وظیفه مضاعف ساختن دولت و ملت بوده است. این مطالعه در پاسخ به این سؤال انجام شده است که آیا آموزش می‌تواند انسجام و یکپارچگی را به وجود آورد و ساختار مدارس، دبیرستان‌ها و برنامه‌های درسی را بدین منظور ارزیابی می‌کند و این مسئله را پیگیری می‌کند که چگونه آن موارد، بیانگر ارزش‌های ملی‌گرایی و اهمیت دادن به قوم خاصی است.

جسیکا سلما ترگل (1998) پژوهشی را با عنوان نقش آموزش ابتدائی در ساخت دولت-ملت: مطالعه موردی سال‌های اولیه جمهوری ترکیه (1923-1938) به انجام رسانده است؛ او با رویکردی تاریخی به این نتیجه دست یافته است که اکثریت شهروندان این جمهوری جدید، از معنا و اهمیت جمهوری و یا از هویتشان به‌عنوان بخشی از ملت ترکیه بی‌اطلاع بودند، اما دولت با خلق مفهوم جدیدی از شهروندی و ایجاد چتر فراگیر ناسیونالیسم، تلاش کرد تا مفهومی از ملت را ساختار بخشد که آموزش نقشی اساسی در این رابطه ایفا کرده است.

برساخت نیوزیلند: آموزش و شکل‌گیری دولت و ملت، عنوان پژوهشی است که ماکسین سلویا ستفان (2004) انجام داده است. نگارنده بر این باور است، بریتانیا قبلاً در حوزه فعالیت‌های آموزشی در نیوزیلند، حضور داشته است. توسعه دولت در نیوزیلند از مستعمره سلطنتی به یک سیستم نسبتاً مستقل یا دستگاه متمرکز جایگزین، در یک دوره چهارساله اتفاق افتاد. هم‌زمان و در راستای ضرورت تأمین امنیت، نظام‌های آموزشی ملی جداگانه‌ای برای مائوری‌ها و پاکان‌ها نهادینه شد.

### چارچوب مفهومی

اندرسون در کتاب جوامع تصویری (1991، 2006) از سه نهاد قدرت که عناصر کلیدی ساختار جوامع تصویری بودند، نام می‌برد و معتقد بود که ایدئولوژی‌های ملی از طریق این سه عامل، یعنی رسانه‌های جمعی، نظام آموزشی و مقررات اداری القا می‌شوند. (Anderson, 1991, 114) او معتقد بود که آموزش و مقررات اداری آن، برای خلق تصورات ملی ضروری است و مدارس این کارکرد را به شیوه‌های مختلفی به انجام می‌رسانند؛ صف‌بندی و اشکال سلسله‌مراتبی در مدارس مجموعه‌ای از امور را ایجاد می‌کنند. همچنین ساختار هرمی سیستم آموزشی در گسترش سلسله‌مراتب افقی میان جمعیت‌های مختلف کارساز خواهد بود و برای خلق تصویری از ملت ضروری است. برای مثال او در رابطه با فرهنگ خاص آمریکای شمالی از مدل کلاس‌های مبتنی بر سن نمونه‌هایی ارائه می‌کند که مقررات درون این کلاس‌ها به‌عنوان بخشی از سلسله‌مراتب ترقی، به رشد و پرورش ناسیونالیسم استعماری در زمانه خویش کمک کرد است (Williams, 2014: 314).

اندرسون علاوه بر ساختار هرمی و سلسله‌مراتب فضای آموزشی به اهمیت محتوای آموزشی نیز پرداخته است. از نظر او بر ساخت روایت‌های تاریخی به‌طور هم‌زمان ماحصل عملکردهایی از فرایند یادآوری و فراموشی است. این مسئله که چه موضوعاتی ارائه شوند و کدام مسائل نادیده گرفته شوند، نیازمند پالایش اطلاعات در زمینه‌های مختلف است که ساختار آموزشی هوشمندانه آن را به انجام می‌رساند؛ او در این رابطه نیز مثالی از صنعت آموزش آمریکایی ارائه می‌کند که چگونه بی‌وقفه کار می‌کند تا جوانان آمریکایی را به فراموشی/یادآوری وادار سازد (Anderson, 1991:201). محققانی که بعدها در این رابطه بر روی کتاب‌های درسی مطالعه کردند اغلب با تصور رمانتیک و نادقیقی از ملت مواجه شدند، آن‌ها بر این باور بودند که برای اینکه تصویر جذابی از ملت در اذهان خلق شود، روایت‌های ناصحیحی خصوصاً در کتاب درس تاریخ ارائه می‌شود؛ در این رابطه کارتور و دیگران (۲۰۰۵) تقسیم‌بندی قابل توجهی از تاریخ ارائه کرده‌اند. از نظر آن‌ها تاریخ به‌عنوان یکی از عوامل اصلی شکل بخشی به ملت به سه شکل: تاریخ پژوهشی، تاریخ روزمره و تاریخ مدرسه‌ای قابل بخش است. این سه نوع بازنمایی از تاریخ به شیوه‌های مختلفی در تجارب جمعی ما مؤثر واقع می‌شوند. عناصری از حافظه جمعی ما از طریق انتقال تجارب و اطلاعات و مفصل‌بندی روایت‌های مشترک درباره هویت ساخته می‌شود و بدین شکل باورها و ارزش‌های رایجی خلق و ایجاد می‌گردد؛ در جوامع با ساختار قومی پیچیده، روایت‌های مختلف و تاریخ‌های متفاوت قابل‌تأمل است که معمولاً با غلبه روایت مسلط حذف و

فراموش می‌شوند؛ در واقع تاریخ و روایت‌های مدرسه‌ای با تاریخ آکادمیک و تاریخ روزمره متفاوت است. این نوع از تاریخ یک تاریخ کاملاً غیرانتقادی است و هدفش خلق وفاداری به آرمان‌های دولت-ملت است.

بعد از اندرسون محققان دیگری سعی در بسط نسبت آموزش و دولت ملت را داشته‌اند و به ارتباط میان خلق ایده ملت و آموزش از طریق عملکردهای تصویری پرداخته‌اند؛ آن‌ها به شیوه‌های مختلف و چندگانه‌ای اشاره می‌کنند که مدارس به واسطه آن‌ها می‌تواند این تصورات را ایجاد کند؛ به عنوان مثال اپستاین (2006) به برساخت جغرافیای ملی از طریق نقشه و گرافیک به عنوان شمایی کلی پرداخته است؛ قطعه‌های پازلی از رنگ‌های مختلف که در عین تکرار در فضای واقعی می‌تواند امری واحد و مجزا را ترسیم نماید. به واسطه نقشه و تصاویر گرافیکی در کلاس‌های درس، دولت سرزمینی به ملکه ذهن دانش آموزان تبدیل می‌شود و نقش مهمی در ایجاد تصور ملت ایفا خواهد کرد. بنابراین لازم است، مدارس به عنوان مجموعه‌های مهمی از تولید و نه صرفاً به عنوان ساختار ساده‌ای از بازتولید مسائل اجتماعی و فرهنگی دیده شوند، مدارس مدرن سازمان‌های دولت‌محوری از حکومت و برای حکومت هستند (Sobe 2009, p.124).

چگونگی اعمال قدرت از طریق فرایندهای مدرسه‌ای صرفاً شامل فرایندهای ذهنی نیست، بلکه خلق بدن‌هایی منضبط و یکدست و اداره جمعیت‌ها در مقیاس ملی نیز از اهمیت برخوردار است که مباحث اندرسون کمتر به این مسئله پرداخته است. بنابراین ذیل مفهوم حکومت‌مندی فوکو این مسئله قابل توضیح خواهد بود.

فوکو مفهوم حکومت‌مندی را در پاسخ به کسانی مطرح کرد که به او ایراد گرفته بودند که واقعیت عظیم دولت را نادیده گرفته است (Miller, 2005:251). او ضمن اشاره به فقدان ابزارهایی مناسب برای مطالعه روابط قدرت جهت فهم نحوه ابرزه کردن سوژه، به شیوه‌های تفکر رایج در مورد آن ارجاع می‌دهد که یا بر الگوی حقوقی (چه چیزی به قدرت مشروعیت می‌بخشد؟) و یا بر الگوی نهادی (دولت چیست؟) مبتنی بوده است. (Foucault, 2010:408). ایراد این دسته از رویکردها از نظر فوکو این است که صرفاً به «چیستی» یا «چرایی» قدرت می‌پردازند و ضرورت تحلیلی از عملکرد واقعی قدرت (یعنی چگونگی اعمال آن)، در آن‌ها دیده نمی‌شود.

فوکو مسئله حکومت را با بحث درباره‌ی پیدایش رساله‌هایی آغاز می‌کند که از نظر او نه دیگر اندرزنامه به امیراند و نه علم سیاست، بلکه هنرهای حکومت کردن هستند. او در این رساله‌ها شیوه‌ی خاصی از اندیشیدن به حکومت و طیف متنوعی از مسائل را شناسایی

می‌کند. پرسش از نحوه‌ی حکومت کردن و تحت حکومت واقع شدن، یا مسائلی چون حکومت کردن بر خود، حکومت کردن بر روان‌ها و رفتارها، حکومت کردن بر کودکان و نهایتاً حکومت کردن بر دولت‌ها توسط امیران از جمله این مسائل‌اند (Foucault, 2010:236). بنابراین آنچه برای فوکو در رابطه با مفهوم جدید حکومتندی مطرح شده بود نه شرایط تکوین دولت مدرن و نه مفهوم وبری حق مشروع اعمال قدرت، بلکه هدایت رفتار و کردار سوژه‌ها به واسطه تکنیک‌های خاص طبقه‌بندی، نام‌گذاری و یکدست‌سازی بود.

شیوه جدید اعمال قدرت که از قرن هجدهم و نوزدهم به‌عنوان فرم غالب درآمد، از طریق شبکه گسترده‌ای از نهادهای مدرن مانند زندان‌ها، بیمارستان‌ها، تیمارستان‌ها، مدارس و... اعمال می‌شد؛ ابداع این کالبدشناسی نوین سیاسی را نباید همچون کشفی ناگهانی به شمار آورد. بلکه باید همچون فرایندهایی خرد، با خاستگاهی متفاوت و جایگیری‌ای پراکنده در نظر گرفت، فرایندهایی که با یکدیگر تلاقی می‌کنند، یکدیگر را تکرار یا از یکدیگر تقلید می‌کنند و بر همدیگر تکیه دارند... و به تدریج طرح روشی عمومی را ترسیم می‌نمایند. این فرایندها آرام‌آرام در فضای کالج‌ها و سپس مدارس ابتدایی و در فضای بیمارستانی به کار گرفته شد؛ و در عرض چند دهه، ساختاری نوینی به سازمان نظامی داد (Foucault, 1999:137).

مدارس به‌عنوان نهادی منطقه‌ای در یک شبکه کلی قدرت به‌عنوان بخشی از زمین-سیاست<sup>۱</sup> در شهری زندان گونه توسعه یافت (Foucault, 1979:307) که بخشی از توزیع عناصر استراتژیک با سطوح و ماهیت‌های متفاوت بود. یعنی ارتباط میان نهادها در این شبکه به‌عنوان حاملان و توزیع‌کنندگان دانش و قدرت ایجاد گردید (see Scull, 1979). در مدارس به‌واسطه تکنیک‌های گسترده‌ای از جمله مکانیسم‌های پاداش و تنبیه، امتحان و ارتقا سلسله مراتبی، توزیع و دسته‌بندی افراد در ردیف‌ها، صف‌ها و نیمکت‌ها و نام‌گذاری و طبقه‌بندی آن‌ها یک محاصره سیاسی نرمی ایجاد شد که آماجش بدن دانش‌آموز به‌عنوان محل اعمال قدرت بود. این خرده فیزیک قدرت کارکردش خلق بدن‌هایی یکدست، رام و مفید بود.



### روش تحقیق

آثار فوکو به واسطه‌ی دو رویکرد تحلیلی تبارشناسی و دیرینه‌شناسی مشخص می‌شود؛ دیرینه‌شناسی به شرایط امکان تشکیل علوم اجتماعی می‌پردازد (Dreyfus & Rabinow, 2010: 16) و یا می‌توان گفت که تحقیق در شرایطی است که در آن سوژه‌ها به‌عنوان موضوع شناخت رؤیت پذیر می‌شوند و تبارشناسی بر الگوهای عملی متمرکز است که در جهت دست‌کاری سوژه‌ها بکار می‌افتد. هدف نهایی این دو رویکرد خلق روش تاریخی با فنون مختلفی است تا به‌واسطه‌ی آن این مسئله توضیح داده شود که چگونه انسان‌ها به‌مثابه‌ی سوژه‌هایی برساخت می‌شوند. در روش تحلیل فوکو، تغییر به‌مثابه کارکردی از دسته‌بندی دوباره در روابط میان نیروهای چنگانه‌ی اقتصادی، اجتماعی و مادی دیده شده است که یک شکل‌بندی اجتماعی را موجب می‌شود (Lemert, Gillan, 1982:28)؛ بنابراین، در این پژوهش، تبارشناسی و دیرینه‌شناسی نه به‌عنوان دو روش مجزا بلکه به‌عنوان روش‌هایی در ادامه هم دیده شده است یعنی از یک طرف شرایط امکان برآمدن ابژه‌های قدرت و از طرف دیگر چگونگی مداخله در آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

گام اول در تحلیل تبارشناسی شناسایی مسئله است. برخلاف تصور مسئله تبارشناسی در گذشته نیست و به زمان حال مربوط می‌شود. تعبیر تاریخ حال تأکید بر این نکته است آنچه اکنون هست، می‌توانست صورت دیگری داشته باشد (Kachuyian, 2009: 16). برای تحقق این امر تبار شناس به دنبال نقطه آغاز می‌گردد. آنچه در این مرحله اهمیت دارد، شناسایی اولین صورت‌بندی از پدیده یا همان درجه صفر نوشتار است (Ibid: 18). بدین منظور در این پژوهش با استفاده از روش‌شناسی فوکو ابتدا دو رخداد فاجعه بار بازخوانی می‌شود، این رخدادها زمینه‌های از بین رفتن نظم پیشین را فراهم کردند که در بستر مواجهه با غرب به‌صورت‌بندی نظام گزاره‌ای جدیدی منجر شد. این صورت‌بندی گزاره‌ای ابژه‌های جدیدی را به‌منظور تسلط بر آن‌ها بر ساخت کرد و با نگاه به دیگری غرب به‌مثابه دیگری فرادست، الگوی نوینی از اداره سرزمینی، سازمان‌دهی و نظارت بر جمعیت را طرح کردند تا بر اساس این الگو جامعه به درون دایره ترقی و تمدنی هدایت شود که مهم‌ترین رصدگاه این نظم جدید تربیت ملت بود.

در نتیجه، آموزش همگانی و عمومی که در ابتدا در سطحی نخبگی مطرح شد به مطالبه‌ای فراگیر بدل گردید اما کشمکش میان نیروهای گفتمان ترقی‌خواه درون و بیرون حاکمیت در دوران قاجار اجازه فراگیر شدن آن را نداد. تا زمانی که بر بستر آشوب و کشمکش اواخر دوران قاجار و اوایل پهلوی شرایط امکان برآمدن و تسلط یافتن گفتمان

اقتدار طلب پدید آمد و با برجسته ساختن بحران و فروپاشی مملکت، زمینه‌های رسوخ هرچه بیشتر قدرت به لایه‌های درونی جامعه فراهم شد و سازوکارهای اعمال قدرت به میانجی نهادهای مدرنی که به‌منظور تثبیت وضعیت ایجاد شده بود مطرح گردید؛ بنابراین الگویی جدیدی از حکومت بر ذهن‌ها و بدن‌ها بکار افتاد. بر این اساس با روش تبارشناسی در این پژوهش به شکلی که در بالا شرح آن رفت به بازنمایی این مقطع تاریخی پرداخته می‌شود. این بازنمایی با رجوع به اسناد دسته اول، همچنین سفرنامه‌ها، رساله‌ها و متون معتبر تاریخی انجام شده است.

### یافته‌های پژوهش

#### بستر گذار از مکتب‌خانه به مدرسه

تا قبل از اواخر دوره ناصری (۱۹۳۴) تربیت مدرسه‌ای در ایران وجود نداشت. در آن زمان درس خواندن به دو گونه بود. یکی از آن‌ها مدرسه‌هایی بود که کسانی را برای ملأ شدن تربیت می‌کرد و دیگری مکتب‌خانه‌هایی که کودکان در آن خواندن و نوشتن می‌آموختند (Kasravi, 1977:19). مکتب‌خانه‌ها مؤسساتی غیردولتی بودند و هر کس که سواد خواندن و نوشتن داشت می‌توانست به‌عنوان مکتب‌دار جایی را به‌منظور آموزش کودکان اجاره بگیرد. به‌گرداننده یا مدیر مکتب یا مکتب‌دار اگر مرد بود، آخوند، ادیب، مؤدب، ملأ یا میرزا می‌گفتند. در صورتی که کلاه داشت، او را میرزا می‌نامیدند و اگر سید بود، آقا (Qasemi, 1996:52). مکان‌های آموزشی وابسته به دولت یا نهاد خاصی نبودند و اجباری برای والدین در فرستادن فرزندانشان به مکتب وجود نداشت و حتی از جانب دولت هیچ اقدامی برای اشاعهٔ تعلیمات ابتدایی انجام نمی‌گرفت و این نوع کارها بیشتر بر عهدهٔ پدر و مادر بود (Pollack, 1989:186).

بنابراین تا قبل از مسئله‌مند شدن آموزش برای دولت، تعلیم و تربیت کودکان در ایران بر عهده خانواده‌ها بود و در مکاتب انجام می‌شد؛ اسلوب و شیوهٔ هماهنگ خاصی برای آموزش و تربیت کودکان تحت نظارت نهادی با برنامه‌های مشخص آموزشی وجود نداشت، اصولاً در این زمان هنوز درکی از جمعیت به‌مثابه امری تربیت‌پذیر و تحت نظارت به وجود نیامده بود تا نگاه به آموزش به‌مثابه ابزاری جهت شکل‌بخشی و خلق بدن‌های مفید و کارآمد برای سیستم موردتوجه قرار گیرد، آموزش امری به‌غایت انفرادی بود و ذیل فضای گفتمانی تربیت نفس صورت‌بندی می‌شد.

اما در اواخر دوره قاجار زمینه تغییر در آموزش مکتب‌خانه‌ای به آموزش رسمی فراهم شد؛ با رجوع به تاریخ و طرح این پرسش که چرا در سال‌های نخست کسب علوم فرنگی، علوم مرتبط با نظامی‌گری و پزشکی از اهمیت خاصی برخوردار بودند سرنخ‌های امکان‌گسست بر اثر دو رخداد فاجعه‌بار قابل‌شناسایی و تأمل خواهد بود؛ در این سال‌ها دو رخداد فاجعه‌بار یعنی جنگ‌های ایران و روس و دیگری بیماری‌های واگیر زمینه‌گذار از نظم پیشین نظام تربیتی را فراهم آوردند.

ایران و روس در دوره قاجار جنگ‌های دامنه‌داری را آغاز کردند که به جنگ‌های دوره اول (1918-1914) و دوم (1939-1945) مشهور است؛ در این جنگ‌ها لشکریان ایران شکست‌های سنگینی را متحمل شدند و سرزمین‌های وسیعی را به روس‌ها واگذار کردند. نیروی نظامی ایران در این جنگ‌ها به پیروی از منطق ایالاتی اداره سرزمینی، از میان ایالات و ولایات جمع‌آوری می‌شد و روح ناهماهنگی بر آن حاکم بود، این نیروها فاقد تجهیزات نظامی خاصی بودند و با یکدیگر ارتباط ارگانیکی در حمله و یا عقب‌نشینی نداشتند. هزینه‌های جنگ بر عهده خود جنگجویان بود، دانش نظامی، پزشکی و یا جغرافیایی جنگ برای نظامیان موضوعیت نداشت و در میدان نبرد بر اساس الگوی صف نماز گذاران در یک ردیف بر سپاهیان روس حمله می‌بردند (Donbali, 2004). اما نبرد روس‌ها همسو با پیشرفت‌های فنی در ابزارآلات نظامی از ساختاری منطقی و منظم پیروی می‌کرد و همین مسئله برتری چشم‌گیری را برای آن‌ها در پی داشت که این برتری از چشم نخبه ایرانی مغفول نماند.

شکست سنگین ایران در جنگ‌ها تربیت سرباز ملی را به مسئله حاکمیت بدل ساخت. در نتیجه، کردارهای جدیدی از اعمال قدرت بر بدن بکار افتاد و گزاره‌هایی در این رابطه در قالب رساله‌های تربیتی در حوزه نظامی‌گری تولید شد که هدفش افزایش کارایی بدن به صورت انفرادی و جانمایی آن در درون صف‌ها و دسته‌ها بود تا لشکری واحد و مدرن ایجاد شود (See: Marandi, 2014 & Karimzade, Manuscript in Parliament Library) هدف از اعمال قدرت نوین که به طرزی حسابگرانه تنظیم شده بود؛ تربیت نیروی مطیع، کارا و سریع بود تا بتواند تمامی حرکت‌هایش را در جهت بالاترین بازدهی بکار اندازد، این قدرت جدید از طریق نظارت دقیق و برنامه‌ریزی برای تمامی حرکات آن، بهرووری‌اش را افزایش می‌داد و غایتش ایجاد یکپارچگی در فضای نظامی و تولید سرباز ملی بود تا از این طریق وابستگی‌اش را به بدن‌های دلاوران صرفاً شجاع ایلاتاز دست دهد.

هم‌زمان با جنگ، بیماری‌های واگیر کشتارهای بی‌شماری را رقم می‌زدند و هرگاه این بیماری‌ها شایع می‌شد دربار چاره‌ای جز فرار و تنها گذاشتن رعیت نمی‌دید ( See: Elgood, 1973: 550)، علاوه بر آن وضعیت اقتصادی مملکت در نتیجه بیماری، بارها به ورطه فروپاشی می‌افتاد و نیروی کار فعال قربانی سرایت می‌شد (See Nategh, 1977). پژوهشگران تاریخ پزشکی هفت اپیدمی را در این سال‌ها شناسایی کرده‌اند که کشتارهای وسیعی را موجب شده است (See Nategh, 1977& Flour, 2007).

گفتمان سینایی که مسئله سرایت را به تعفن هوا نسبت می‌داد ( See: Ebn Sina, 1999 S) ناتوان از پاسخی درخور به این مسئله بود تا اینکه ذیل دستورالعمل‌های طبابت فرنگی، مسئله پیشگیری از سرایت بیماری طرح شد؛ بنابراین طرح نظارت بر اماکن عمومی و سرحدات به مسئله حاکمیت بدل شد و ذیل همین وضعیت بود که فضای عمومی مکتب‌خانه و قراول‌خانه‌ها به نقدهای جدی نخبگان این عصر سپرده شد؛ و میرزا تقی‌خان کاشانی در اولین رساله‌ای که در رابطه با تربیت اطفال به نگارش درآمده است، نوشت: بیچاره اطفال در این مکتب‌های تنگ و تاریک که منافی قواعد حفظ الصحة است علاوه بر آنکه گرفتار انواع امراض می‌شوند که مادام‌العمر در آن‌ها باقی می‌ماند خوی انسانیت و صفات حسنه بشریت از ایشان زایل می‌گردد (Mirza Taghi Kan Kashani, 2014:68). مسئله سرایت فضای مکتب‌خانه‌ها و قراول‌خانه را به سطحی از رؤیت پذیری برکشاند و زمینه دخالت در این مکان‌ها را فراهم کرد و همچنین بحث تربیت انسان و به تبع تربیت اطفال و اخذ علوم و فنون جدید برای کنترل فاجعه را مسئله مند ساخت.

رخدادهای فاجعه‌بار نگرش به تعلیم و تربیت ایرانی را دستخوش تحول ساخت و اولین ابژه‌های مداخله تربیتی قدرت یعنی بدن سرباز و اصلاح فضاهای عمومی موضوعیت پیدا کرد؛ حاکمیت در جهت تلاش برای مهار فاجعه به شکل گسترده‌ای تصمیم به اعزام محصل به فرنگ گرفت و بی‌دلیل نبود که اولین محصل‌های اعزامی در پزشکی و علوم مرتبط با نظامی‌گری تحصیل کردند؛ فرایند اعزام محصل تا اواخر دوره قاجار ادامه یافت و در نتیجه سال‌ها ارتباط با غرب بر بستر فاجعه و جستجو برای مهار فاجعه بود که تراکمی از گزاره‌های ناسیونالیستی ترقی‌خواهانه شکل گرفت و گسترش آموزش عمومی در مقیاس ملی را بدل به مطالبه‌ای فراگیرتر کرد و به تأسی از اهالی اروپا خواستار گذار از شیوه تربیتی مکتب‌خانه‌ای شد.

محصلان اعزامی که تجاربشان را در قالب سفرنامه‌ها و رساله‌ها به تصویر کشیدند ( See: Mirza Saleh, 1983& Talebi, 1984& Elchi, 1965 & Khosro mirza, )

برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران ... ۲۳۳

(1976)؛ صورت‌بندی جدیدی حول الگوی تربیتی مدرن ارائه کردند. این صورت‌بندی‌های گزاره‌ای که مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها و راهکارها را شامل می‌شد، تربیت ملت را به موضوع قدرت خویش بدل ساخت و شیوه‌های تسلط بر آن‌ها را تئوریزه کرد. اما در دوران قاجار عملکردها و کردارهای حاکمیت در جهت گسترانیدن آموزش عمومی بیشتر در کشمکش‌های میان نخبگان قدرت به تعلیق درآمد و عمومیت نیافت و با مشروطه و سال‌های آشوب پس‌از آن بود که زمینه برآمدن گفتمانی اقتدارطلب فراهم شد و سوئیة عملیاتی شدن نظام تربیتی به شکلی اجباری و فراگیر پیگیری شد.

### شرایط برآمدن ناسیونالیسم اقتدارطلب

جامعه ایران در اواخر قاجار دوره‌ای پرآشوب، هرج‌ومرج و ناامنی را سپری نمود. این مسائل تا حدودی متأثر از تحولات ناشی از انقلاب مشروطه بود، مشروطه که نماد رهایی ملت ایران و نویدبخش آزادی بود و با اهدافی مردم‌سالارانه و تنظیم دستگاه دولتی انجام شده بود به سرگشتگی و رهاشدگی ایران منجر شد و مشروطه با هرج‌ومرج و غارت مترادف شد. (Katouzian, 2001: 86)

اختلافات و دودستگی میان نمایندگان مجلس، جنگ‌های داخلی و ضعف حاکمیت در مرکز، حضور نیروهای انگلیسی، روس، عثمانی و آلمانی و فعالیت هر یک از آن‌ها در برخی نواحی کشور و شرایط آشفته سیاسی و اجتماعی آن، زمینه بازخوانی عناصر گفتمانی دوره قبل از مشروطه را فراهم آورد، اگر روشنفکران دوره قاجار با طرح پرسش از عقب‌ماندگی و انحطاط ایرانی با نگاه به دیگری غرب بر اخذ تمدن آن متمرکز بودند و چاره‌ی کار را اخذ علوم و فنون و تربیت ملت و دولت و مشخص نمودن حدود و ثغور اختیارات دولت و ملت می‌دانستند، روشنفکران بعد از مشروطه در پی پاسخ به همین سؤال در بستر فضای پرآشوب بعد از مشروطه، مشی اقتدارطلبانه با آمیزه‌ای از ناسیونالیسم قوم‌محور را راه‌حل نجات تصور می‌کردند؛ در فضای گفتمان بعد از مشروطه این دولت اقتدارطلب بود که می‌بایست به‌واسطه نهادهای بورکراتیک و مدرن خویش ملتش را برمی‌ساخت و تربیت می‌کرد؛ درواقع اگر فضای اواخر قاجار هنوز فضای پرتنش میان دو خرده‌گفتمان دولت‌محور و ملت‌محور در رابطه با تربیت ملت بود؛ بعد از اتفاقات دوره مشروطه، مهم‌ترین مسئله وجود یک دولت متمرکز قدرتمند در مرکز بود که ملت را با هر ابزار ممکن از چندگانگی به‌سوی یگانگی سوق دهد (see, Tofigh, 2006). و این امر گسستی در گفتمان روشنفکران دوره قبل و بعد از مشروطه ایجاد کرده بود.

روشنفکران اواخر دوره قاجار عمدتاً تجربه حضور در فرانسه و انگلستان را داشتند و به خاطر آشنایی بیشتر با رویکردهای لیبرالی به مسئله انتظام دولت و حقوق و وظائف آن در قبال ملت می‌اندیشیدند اما در بستر فضای مشروطه و جنگ جهانی اول جای آن‌ها را روشنفکرانی گرفتند که با حضور در آلمان و تأثیرپذیری از تئوری‌های ناسیونالیسم افراطی حاملان گفتار ناسیونالیسم اقتدارطلب ایرانی شدند. (Solaymani Ghare Gol, 2010:132) آلمان خواسته روشنفکران آن زمان را با برساخت هویتی ملی متمایزی از اعراب برآورد می‌ساخت و این کار را با اتکا به مطالعات تاریخی و زبان‌شناختی به انجام می‌رساند تا به واسطه آن از نفوذ کشورهای روس و انگلیس در ایران جلوگیری به عمل آورد و این توافق با مطرح کردن تبار آریایی این دو کشور ممکن بود؛ در این راستا از تقی‌زاده که آن زمان در آمریکا به سر می‌برد، دعوت شد تا ضمن مهاجرت به ایران کمیته ملیون ایران را تأسیس کند، این کمیته در کنار اقداماتی نظیر گسیل داشتن اعضای آن به ایران و عراق برای تحریض و ترغیب ایرانیان به مقاومت فعالانه در برابر حضور نظامی روسیه در شمال ایران، به اقدامات علمی و فرهنگی دیگری نیز دست می‌زند که تأسیس و انتشار مجله کاوه از آن نوع بود (Amir Arjomand: 26-28). این نشریه نویسندگانی چون تقی‌زاده، جمال‌زاده، قزوینی و فروغی داشت ولی روح آن تقی‌زاده بود؛ (Entekhabi, 1992:13) مقاله‌های منتشر شده در روزنامه کاوه معمولاً رویکرد ناسیونالیستی اقتدارطلبانه داشت و بر عناصری چون پیشرفت، ترقی و ایجاد وحدت سرزمینی در ایران تأکید می‌کرد که امکان تحقق آن را منوط به حکومتی متمرکز و باثبات می‌دانست (see, Kaveh, No2: 3). همچنین حلقه‌های روشنفکری دیگری حول نشریه‌هایی مانند ایران‌شهر، فرنگستان، آینده و... با طرح عناصر ترقی‌خواهی و ناسیونالیستی به ترویج باورهایی چون، ملی‌گرایی، وحدت ملی، اقتدارگرایی و ... می‌پرداختند.

حاملان گفتمان ناسیونالیسم اقتدارطلب در این برهه زمانی تنها راه برون‌رفت از بحران‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی را تأسیس حکومتی مقتدر و برآمدن دیکتاتوری اهل علم و عمل می‌دانستند. (Kazemi, 1924:3-11 & Mard Azad Journal: 18) آن‌ها وضعیت ایران پس از جنگ اول را به دوره نقاهت تعبیر می‌کردند که از چنگال بیماری مزمن و خطرناک رهایی یافته است که لازم بود در تمامی شئون زندگی اجتماعی آن خانه‌تکانی و اصلاح انجام شود (Kazamzade, 1926: 435) و در این بستر بود که گفتمان روشنفکران، حول ارج نهادن به اندیشه باستان‌گرایانه، بیدار کردن ملت توأم با تهییج احساسات ناسیونالیستی می‌چرخید (Name Farangestan, 1924:556-559) و تهییج

برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران ... ۲۳۵

احساسات با برتری دادن به نژاد ایرانی و عظمت دوران باستان، همچنین توجه به عظمت جغرافیا، زبان، دین، آداب و شعایر ملی و برتری دادن آن بر سایر شئون اجتماعی امکان- پذیر می‌شد (Kazamzade, 1926:435).

روشنفکران این دوره ملت ایران را دارای تمدن درخشان تصور می‌کردند که در عصر باستان یکی از بزرگ‌ترین و باشکوه‌ترین سلطنت‌های روی زمین بوده است که آثار فنی، صنعتی و فلسفی این تمدن پس از هزاران سال بر جا مانده است و بناهای شکسته و نبشته‌ها و سنگتراشی‌های عهد هخامنشی و ساسانی و همچنین نوشته‌های ملت‌های قدیم به عظمت و رونق آن تمدن دیرین شهادت می‌دهند (Kazemzade, 1924:194). آنان برای ایجاد و احیای این احساسات، یادآوری عظمت از دسته رفته را به هر طرق ممکن توصیه می‌کردند (Kazamzade, 1923:141-143). نکته قابل توجه در این گفتمان، بالادست بودن روایتی قوم‌محورانه در خوانش تاریخ و آینده بود که ضرورتاً تکثر زبانی و فرهنگی جغرافیای ایران را به حاشیه می‌راند؛ برای مثال می‌توان به بنیان فکری انتشاردهندگان مجله آینده در نخستین شماره آن با عنوان مطلوب ما: وحدت ملی ایران اشاره کرد. در این مقاله افشار ایجاد تمرکز و وحدت را لازمه استقلال سیاسی و تمامیت ارضی می‌داند و در این رابطه می‌نویسد:

باید اختلافات محلی از حیث لباس، اخلاق، و غیره محو شود و ملوک‌الطوایفی کاملاً از میان برود کرد، لر و قشقایی و عرب، ترک و ترکمن و... با هم فرقی نداشته و هر یک به لباسی {خاص} ملبس و به زبانی {خاص} متکلم نباشند... تا در ایران وحدت ملی از حیث زبان، اخلاق، لباس و غیره حاصل نشود هر لحظه برای استقلال سیاسی و تمامیت ارضی ما احتمال خطر می‌باشد اگر ما نتوانیم همه نواحی و طوایف مختلفی را که در ایران سکنی دارند یکنواخت کنیم و همه را به تمام معنی ایرانی نماییم آینده تاریکی در جلو ماست (Afshar, 1922: 5-6). کاظم زاده ایرانشهر نیز زبان، لباس، عادات و مراسم متفاوت مردمی را که از ملیت‌های مختلف و غیرمتجانس بودند را مورد انتقاد قرار داد و مصرانه خواهان لزوم اتحاد و وحدت بود (Kazamzade, 1922: 42). درک شرایط از سوی عاملین این گفتمان به‌ویژه بیم جدا شدن مناطق مرزی و ایجاد پراکندگی، موجب شده بود تا ضمن توضیحاتی در رابطه با شرایط ایجاد شده، به علاج آن بپردازند؛ آن‌ها چاره کار را ایجاد دولت مقتدر تشخیص داده بودند تا با پشتوانه نیروی قهریه آن، زمینه وحدت ملی را فراهم آورند؛ محمد تقی بهار در این رابطه به اعتراف قابل توجهی اشاره کرده است:

«من این‌جا باید به یک چیز اعتراف کنم که مکرر محتاج به تذکار من از آن واقعه هرج و مرج مملکت... که هر دو ماه دولتی به روی کار می‌آمد و می‌افتاد و حزب‌بازی و فحاشی و تهمت و ناسزاگویی... مخالفان مطلق هر چیز و هر کس، رواج کاملی یافته بود و نتیجه‌اش ضعف حکومت مرکزی و قوت یافتن راهزنان و یاغیان در انحاء کشور و هزاران مفاسد دیگر بود، از آن اوقات احساس کردم، و تنها هم نبودم که مملکت با این وضع علی‌التحقیق رو به ویرانی خواهد رفت. معتقد شدم و در جریده نوبهار مکرر نوشتم که باید حکومت مقتدری به روی کار آید... باید دولت مرکزی را قوت بخشید، باید مرکز ثقل برای کشور تشکیل داد... همواره صفحات نوبهار آروزی پیدا شدن مردی که همت کرده مملکت را از این منجلاب بیرون آورد پرورده می‌شد... در این فکر من تنها نبودم، این فکر طبقه با فکر و آشنا به وضعیات آن روز بود. همه این را می‌خواستند... {تا آن که} رضاخان پهلوی پیدا شد و من به مرد تازه رسیده و شجاع و پر طاققت اعتقادی شدید پیدا کردم». (Bahar, 1984: 100) اگرچه حضور یک شخص مقتدر در مرکز قدرت دولتی به‌عنوان راه برون رفت از هرج و مرج تشخیص داده شده بود اما مسئله حرکت از چندگانگی ملی، زبانی و فرهنگی امری بود که باید بواسطه نهادهای بورکراتیک دولت صورت می‌گرفت و سازوکارهایی در همه سطوح اجتماع به تکاپو می‌افتاد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها آموزش عمومی و اجباری بود، که هم‌زمان با تحولات اواخر دوره قاجار مسکوت مانده بود.

### ناسیونالیسم و تربیت ملت

کاظم‌زاده ایرانشهر یکی از مروجان اصلی گفتان "ناسیونالیسم اقتدارطلب" با رویکرد آموزشی تربیتی بود: او در ارائه نگرش ناسیونالیستی خود معتقد بود معارف باید عهده‌دار تفکر ناسیونالیسی و اشاعه دهنده آن باشد. بر این اساس معارف را روح یک ملت و روح معارف را نیز روح الارواح ملت نامید و روح الارواح را ملیت تصور می‌کرد (Kazamzade, 1926: 439). وی اولین و اصلی‌ترین پایه معارف را ملیت قرار داده است و معتقد بود که هر عقیده و فکر قابل انتشار در ایران می‌بایست برآمده از حس ملیت ایرانی باشد.

تقی‌زاده نیز در مقاله‌ای با عنوان اهم وسایل نجات ترقی اقتصادی یا ترقی علمی، وحدت ملی و تقویت حس یگانگی؛ ایجاد امنیت عمومی توأم با تقویت قدرت دولت و مقابله با ملوک الطوائفی‌ها و برانداختن آن‌ها؛ اصلاح ساختار اداری از جمله اصلاح اداره مالیه با استفاده از مستشاران خارجی را مورد تأکید قرار داده است. وی موارد ذکر شده را مقدمه‌ای برای حرکت به سمت شاهره تمدن قلمداد کرده است. (Shafaghe Sorkh, No 509: 1)



برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران ... ۲۳۷

پس از فراهم شدن این زمینه‌ها معتقد به ایجاد چهار اساس با محوریت زیر بود: اصلاح امور اقتصادی، توجه به امور بهداشت عمومی، تعلیم عمومی ابتدایی و ایجاد پایه‌ای اصولی و منطقی با اختصاص بخشی از عایدات دولت به وزارت معارف به‌عنوان مهم‌ترین هدف و اساس پیشرفت است (Ibid:21-22). وی بر این نکته تأکید فراوان داشت که اهم وسایل نجات تعلیم ابتدایی عمومی است (Ibid:221) و اساس چهارم را ترقی نهضت ملت به‌سوی تمدن، ترقی، تجدد و آزادی می‌خواند؛ به اعتقاد تقی‌زاده اولین قدم، جنگ علیه تعصبات جاهلانه است و شکستن طلسم تعصب را مرهون وجود پیشروان رشید و لایق می‌دید که به‌تدریج تربیت مدرسه‌ای به آن جامه عمل می‌پوشاند (Ibid:25). از دید تقی‌زاده یکی از دلایل آشفتگی نظام آموزشی و ناکارا بودن آن به‌ویژه در امر تعلیمات ابتدایی، نداشتن طرح و نقشه برای اجرای صحیح و عدم اختصاص بودجه کافی برای آن بود ( Taghadom, No 1: 249-270). اختصاص کمتر از یک صدم کل بودجه کشور به معارف تمام ایران غیر از تهران از مهم‌ترین مواردی بود که وی به آن اشاره کرده است. به همین منظور یکی از راهکارهایش به‌منظور تقویت نظام آموزشی از طریق توجه به مسائل مالی با افزایش بودجه در خصوص تعلیمات ابتدایی بود (Shafaghe Sorkh, No 509: 22) البته تقی‌زاده در مقالات مختلف تأکید کرده است که ترویج و انتشار تعلیم ابتدایی به معنای تقلیل اهمیت تعلیمات عالی نبوده است اما توجه به این سطح از تعلیمات را مهم تلقی نموده و در این راستا نوشته است: داشتن هزار نفر و بلکه پنج هزار نفر مهندس و مأمور صحی لایق و عالم و عالمین علم فلاح و غیره واجب و ضروری است ولی نه ایجاد یک عده دارای علوم عالی کار مشکل و محتاج به همت فوق‌العاده است و نه در صورت حصول این مقصود نجات مملکت حتمی است لیکن داشتن ملت باسواد و تعلیم دیده هم کار بزرگ و محتاج به یک اقدام عظیم ملت و دولت صاحب عزم است و هم نتیجه آن در حیات ملی ایران صد بار بزرگ‌تر از اقدام اولی است. (Taelim va Tarbiat, No 1: 4-13)

کاظم‌زاده ایرانشهر نیز در راه نو ضمن طرح وضعیت آموزشی کشورهای اروپایی و مصر به کیفی کردن مدارس به‌ویژه مقطع ابتدایی نظر داشته و از آن به‌عنوان شالوده حیات اجتماعی دولت یاد کرده است (Rahe No, No 11: 115) همچنین مخبرالسلطنه در مقاله- ای نوشته است که امروز هر طبقه و صاحب هر مرام، سعی دارد که در راه معارف دست پیدا کند و مدارس را تحت نفوذ فکری خود بیاورد؛ مدرسه امروز شاهراه حکومت است. هر مرامی را فقط از این راه قوت توان دارد. تشکیلات معارف با تشکیلات حکومتی دست در گردن است (Foroughi, 1910:1).

آنچه روشنفکران دوران مشروطه طلبش را داشتند با به دست گرفتن قدرت توسط رضاشاه محقق شد؛ رضاشاه که خودش سوژه گفتمان ناسیونالیسم اقتدارطلب بود به شکل بسیار حساسی به مسئله معارف و پروژه دولت-ملت‌سازی در ایران توجه داشت و در سفرنامه مازنداران قصدش از سفر به ترکمن صحرا را این‌چنین بیان می‌کند:

قصد من از رفتن به صحرای ترکمن، معاینه مدارس آنجاست نه چیز دیگر. می‌خواهم با چشم خود ببینم، این قبایلی که در طی قرون بیشمار آواره صحرا بوهاند و بیابان‌گردی شعارشان بوده است، امروز در پشت میزهای رنگین نشسته‌اند و دارند اصول تاریخ و جغرافیا را حفظ می‌کنند (Reza shah, 1926: 50). اشرار و یاغیان محذول و منکوب شدند، و باید هم بشوند. اصول چادرنشینی و صحرائوردی و خانه بردوشی، باید وداع ابدی با ایران بگوید. این قبایل بلااستثنا چه بخواهند و چه نخواهند، محکوم و مجبورند که آستانه مدرسه را ببوسند و از درب خروج مدرسه، وارد صحنه عمل و زندگانی شوند. (Ibid:50). این بیانات بعد از سرکوب ترکمن‌ها در سال ۱۳۰۳ پیام روشنی برای دیگر قومیت‌ها و ایلات سرزمین ایران داشت؛ او در جای دیگری می‌نویسد: این مدارس به‌منزله چراغ تمدن است در صحرای تاریک ترکمن، و با جدیتی که نظامیان ساخلوی این صفحه در تقویت مدارس دارند، و میل و شوقی هم که خود اهالی ابراز می‌کنند، اطمینان دارم که پس از مدتی، به کلی اوضاع این صفحه، تبدیل رنگ به خود خواهد گرفت. همین اطفال که به تربیت ملی و علوم جدید و لذت مدنیت آشنا شوند، بهترین مبلغین امنیت اخلاقی و آرامش روحی کسان و بستگان خود خواهند بود. (Ibid:80). زین پس نظام آموزشی دولت خدایگون پس از نام خدا، به ریاست شاه برای خدمت به میهن اینهمان با ملت، همه‌چیز را به کل واحد فرو می‌کاهد و اطاعت و انتظام و انضباط را در محوریت خواهد داشت. دولت واحد مدرن پاسدار ملت واحد مدرن می‌شود و دولت ناظم ملت منتظم را به بار می‌آورد.

ضمن این گزاره‌هاست که تعلیمات ابتدایی به‌عنوان تأثیرگذارترین مقطع از اهمیت خاصی برخوردار می‌شود که ماحصل آن تأسیس بیشترین تعداد مدارس در مقطع ابتدایی است. بدین ترتیب، نخستین دستورهای وزارتی عصر رضاشاه در خصوص گسترش مقطع ابتدایی به‌ویژه افزایش تعداد کلاس‌های آن به اجرا درآمد، که با بررسی‌های آماری آن دوران اهمیتش محرز می‌گردد؛ بررسی آمار مدارس در سال‌های ۱۹۲۵ تا ۱۹۲۹ نشان از توجه وزارت معارف به مقطع ابتدایی است. اهمیت این مقطع به‌اندازه‌ای بود که در مجلس ششم شورای ملی قانونی ده ماده‌ای در نظر گرفته شد که اعتبار خاصی را برای تشکیل

مدارس ابتدایی و تعلیمات عمومی در نظر می‌گرفت ( Minutes of the National Assembly Sixth Session Talks, Session 98, 14/2/1927 III)

گسترش تعلیمات عمومی به رویکرد وزارت معارف در رابطه با توسعه آموزش همگانی و اجباری و اهمیت آموزش فراگیر برمی‌گشت تا نسلی را تربیت کند که تصورش حول انبوهه خیالی ملت شکل بگیرد؛ اما صرف گسترش مدارس در مقیاس کمی برای نیل به این هدف کافی نبود، لازم بود سیاست‌هایی در این زمینه تدوین و طراحی شود که هدف موردنظر را به‌خوبی محقق سازد؛ بر این اساس لازم بود در رابطه با زبان ملی، سیاست‌های آموزشی، نظم حاکم بر مدارس و پروگرام و برنامه‌های درسی به شیوه اساسی تأملاتی صورت گیرد.

درواقع همان‌طور که ترویج مدارس عمومی به‌عنوان ابزاری برای نیل به وحدت سرزمینی تصور می‌شد، توأمان می‌بایست این امر از طریق آموزش زبان فارسی به‌عنوان دال وحدت‌بخش ملیت ایرانی تحقق می‌یافت تا ضمن تقویت احساس همبستگی ملی و حذف تکثر زبانی به گسترش، پالایش و تقویت آن نیز کمک شود. در همان سال‌ها، افشار در مقاله‌ای به زبان به‌عنوان عنصری وحدت‌بخش اشاره کرده بود و آن را یکی از پایه‌های ایجاد وحدت و تمرکز تشخیص داده بود؛ او معتقد بود برای جلوگیری از اقدامات عثمانی‌ها و اعراب مبنی بر الحاق آذربایجان و بخشی از جنوب کشور به سرزمین خودشان، باید عامل زبان تقویت شود (Afshar, 1926:559). همچنین جمال‌زاده در مقاله‌ای وارد شدن واژگان ترکی به زبان فارسی را به‌نقد گذاشته بود. (Ibid:300-341). او به‌منظور پالایش زبان از این واژه‌ها راه‌های مختلفی پیشنهاد کرده بود که یکی از آن‌ها تعلیم زبان فارسی در مدارس ایران با انتخاب معلمان فاضل و باسواد بود تا شاگردان را به نوشتن موضوع‌های مختلف به زبان فارسی سره، وادار نمایند. او معتقد بود مدرسان نباید در این مدارس صرفاً به تعلیم متونی مانند گلستان و کلیه و دمنه اکتفا کنند. (Ibid:300-341)؛ در آن زمان در مقالات متعدد تأکید شده است که گسترش زبان فارسی به‌عنوان عامل وحدت‌بخش از مسیر تأسیس مدارس جدید می‌گذرد و ضمن تأسیس مدارس از دولت می‌خواستند در این راستا تعلیمات ابتدایی را اجباری اعلام کند (Farangstan, 1923: 263-273). در این نوشته‌ها تأسیس مدارس ابتدایی و ترویج زبان فارسی لازم و ملزوم یکدیگر تصور شده‌اند. فروهر معتقد بود بی‌سوادی عامه سعادت هستی مملکت را تهدید می‌کند و اگر به همین شیوه پیش رود یک‌باره استقلال کشور از دست خواهد رفت، رفته‌رفته، خواهی‌نخواهی باید زنجیر بندگی اجانب را به گردن انداخته غلام حلقه‌به‌گوش آن‌ها بشویم و در نهایت ما به هدف

انتشار زبان فارسی نخواهیم رسید جز اینکه تعلیمات اجباری را اجباری و مجانی کنیم (Ibid:253-263)؛ حتی تقی ارانی در نوشته‌ای بیان داشته است که اگر اجباری کردن تحصیلات در سایر نقاط ایران برای وزارت معارف ممکن نیست در آذربایجان به هر وسیله که باشد باید اجرا شود، زیرا این امر نه فقط برای توسعه معارف ایران بلکه از نقطه نظر سیاسی هم یکی از واجب‌ترین اقدامات است (Farangestan, 1923: 257-247).

### یکدست‌سازی اذهان

به‌منظور نیل به آرمان وحدت ملی لازم بود تمامی عناصری که حاملان گفتمان ناسیونالیسم ایرانی بدان توجه داشتند در تهیه و تنظیم دستورالعمل‌ها (پروگرام مدارس) و محتوای کتاب‌های درسی و آموزشی بکار افتد؛ در این رابطه رضاشاه باور داشت که پروگرام مدارس ایران از روز اول روی پایه‌های غلط بنا شده است و از روز اول نظریات غیرصائبی آن را تدوین کرده، و در ایام اخیر نیز، اگر توجهی بدان کرده‌اند، یک توجهات ناموزونی بوده که راه قابل‌انتظار آن، بالمره ناپیدا و مسدود مانده است. پروگرام مدارس بر طبق احتیاجات اهالی تنظیم نشده، و جز ضعیف ساختن نسل آتیه ثمره دیگری ندارد. شورای عالی معارف تصور کرده است که تنظیم پروگرام عبارت است از موادی چند که برای چند نفر طفل تهیه و آماده می‌سازند، و به کلی غفلت از این نکته مهم نموده‌اند که پروگرام مدرسه، یعنی پروگرام مملکت... پروگرام مدرسه و تحصیل، یعنی پروگرام افتخار و غرور، پروگرام مدرسه، یعنی پروگرام نظم و دیسیپلین عمومی، یعنی تشریک آمال ملی و وحدت آرمان ملی، یعنی استحکامات سرحدی، یعنی نخوت وطن‌پرستی، یعنی ترقی صنعت، یعنی افزایش علم و ایجاد ابداع و ابتکار، یعنی اتحاد و مشارکت، یعنی پیدایش حس کنجکاوی و تدقیق، یعنی عزت‌نفس و استقلال وجود و تکیه ندادن به غیر، و بالاخره پروگرام مدرسه، یعنی به پای خود ایستادن و به بازوی خویش تکیه کردن (Reza shah, 1926:80).

بخشی از دستورالعمل‌ها در رابطه با پروگرام مدارس به تنظیم محتوای کتاب‌های درسی برمی‌گشت؛ لازم بود محتوایی به دانش‌آموز ارائه شود تا آرمان وحدت و ترقی ملی به‌عنوان رسالت اصلی آموزش محقق گردد؛ البته باید یادآور شد که از سال‌ها قبل زمینه بحث پیرامون مسئله محتوای کتاب‌های درسی و پروگرام مدارس طرح شده بود و پیشینه آن به تشکیل انجمن معارف بازمی‌گشت، اما این مسئله هم‌زمان با قدرت‌گیری دولت مدرن ایرانی به شکل جدی‌تری مورد توجه قرار گرفت؛ کاظم زاده ایرانشهر در بدو سلطنت رضاشاه با انتشار مقاله‌ای در سال ۱۳۰۵ با عنوان سرآمدان ایران، مبنای شناساندن وطن و ایجاد

علاقه در بین کودکان را تعلیم، آموزش و تدریس آثار خلق شده توسط بزرگان و رجال گذشته ایران بر شمرده بود و از وزارت معارف خواسته بود محتوای کتاب‌های درسی به‌گونه‌ای تنظیم شود تا حس ایرانیت لحاظ شود (Kazamzade, 1924: 277-271). او با الگو قرار دادن فرانسه جدولی از مشاهیر ایران در عرصه‌های سلطنت، سیاست، ادب، فلسفه، مذهب تنظیم نموده و خواهان توجه به تنظیم محتوای دروس بر اساس آن شده بود (Ibid:276-277). محمد علی فروغی مؤثرترین راه هویت‌بخشی را در نگارش جنبه‌های ملی‌گرایانه در کتاب‌های تاریخی و آموزشی می‌دید و در همین راستا قدمت گرایش‌های وطن‌خواهانه ایرانیان را با اتکا به اندیشه زرتشتی به سه هزار سال پیش می‌رساند و اعتقادات آن‌ها به دین زرتشت و خط و زبانشان را ستوده است (Foroughi, 1928:4-2). در این رابطه به‌طور خاص بر دروسی مانند تاریخ، ادبیات فارسی و جغرافیا به‌منظور گستراندن گفتمان ناسیونالیسم ایرانی تأکید می‌شد. می‌بایست تجسمی از جغرافیا، مرز و مملکت به‌واسطه روایتی دلبخواهانه از تاریخ در متون درسی گنجانیده می‌شد تا اطفال را به ریسمان گفتمان ناسیونالیسم ایرانی گره بزند. بنابراین تدوین کتاب‌های درسی در سطح قانون‌گذاری نیز مورد توجه شورای عالی معارف قرار گرفت؛ بر اساس تصویب قانون شورای عالی فرهنگی در مجلس چهارم کلیه تصمیم‌گیری‌های آموزشی در زمینه‌هایی چون تأسیس مدارس، انتساب معلمان، تعیین مؤلفان و چگونگی محتوای کتاب‌های درسی و کلیه فعالیت‌های فرهنگی در حیطه اختیارات این شورا قرار گرفته بود (Yearbook & Statistics:12-18). این شورا در طول دوره سلطنت رضاشاه به‌منظور نظارت بر عملکرد مراکز آموزشی از طریق بازرسان و گزارش‌های آنان از وضعیت آموزشی آگاه می‌شد و گاهی از نظریات و پیشنهادهای مدیران مدارس در تنظیم مصوبات و تدوین دستورهای وزارتی بهره می‌برد تا اینکه شورای عالی معارف در نخستین قدم، در دی ماه سال 1925 اساسنامه‌ای تصویب نمود و بر پایه آن مقرر شد کمیسیونی متشکل از افراد صاحب نظر به اصلاح کتاب‌های درسی در دو سطح ابتدایی و متوسطه اقدام کنند و اولی و احسن را انتخاب نمایند (Foroughi, 1907: 41). اولی و احسن از نظر آن‌ها خلق تصویری از یک مای جمعی بود که حول زبان فارسی، روایتی قوم‌محورانه از تاریخ ایران و ارائه تصویری یکدست از جغرافیای متکثر ایران قرار می‌گرفت که در آن به‌واسطه بالادست شدن این زبان و روایت‌ها، مابقی فرادست در مرکز را در مقابل دیگرانی فرودست در حاشیه قرار می‌داد.

در کتاب تاریخ سوم ابتدایی سال 1928 با چاپ نقشه‌ای از فلات ایران در همان ابتدای کتاب آمده بود که وطن سرزمینی است که انسان در آن جا زاییده شده و مرزوبوم

نیاکانش باشد و بر همه کس ملازم است که وطن خود را دوست داشته باشد و در آبادی آن بکوشد. (Foyum, 1928:3) در پاسخ به اینکه وطن کجاست؟ آمده بود که وطن عزیز ما کشور دلگشای ایران است که در جنوب غرب آسیا واقع شده و برتری آن به لحاظ معتدل بودن آب و هوا و وفور نعمت و محصولات آن است (Ibid:3). این توصیف شروع تدریجی برای ایجاد حس وطن دوستی در ذهن دانش‌آموز محسوب می‌شد. در این کتاب ضمن اعلام حدود ایران، بی‌درنگ با بیانی مقایسه‌ای مرزهای ایران حقیقی را در گذشته از شرق رود سند و جیحون و در غرب دجله معرفی شده است (Ibid:4).

در کتاب فارسی اول دبستان هنگام تعلیم حروف و از همان صفحات نخست کتاب، دوست داشتن شاه و میهن با این جملات آغاز شده بود: ایران وطن عزیز ماست، ایران را دوست می‌داریم همچنین در خصوص دوست داشتن شاهان نیز چنین نوشته است: ما پادشاه خود را دوست داریم، پادشاه نگهبان کشور است، پادشاه پدر ما ایرانیان است. ما فرزندان او هستیم و از جان و دل او را دوست داریم (, first grade Elementary books, 1958:13-21). در این کتاب‌ها به شکل ساده و روانی به سرگذشت شاهان و اسطوره‌های باستانی پرداخته شده است که با دانش جغرافیایی و تاریخی در رابطه با قلمرو ایران آمیخته شده است؛ همچنین قطعه اشعاری با محتوای ملی از فرودسی در این کتاب‌ها ارائه شده است. توجه به عناوین کتاب فارسی اول دبیرستان (۱۳۱۸) مانند ستایش یزدان، شاه‌پرستی، حب میهن، شاه سایه کردگار در این رابطه حائز اهمیت است (Yasemi, 1960:1).

عباس اقبال ضمن طرح نژاد، فایده جغرافیا را در وطن محوری تشخیص داده است. مرز و حدود قلمرو ایران به‌عنوان وطن عزیز و اینکه یکی از ممالک قدیمی دنیا است وجه اشتراک کتاب‌های جغرافیایی آن زمان است. ارائه فهرستی از رودها، کوه‌ها و مهم‌تر از آن توصیفی که از شهرهای بزرگ آن زمان ارائه شده است در خور توجه است به‌ویژه که جنبه‌های جغرافیایی آن با جنبه‌های تاریخی پیوند یافته است (See, Ashtyani, 1966:17-22). در این تصویر از وطن آنچه اهمیت دارد روایت قوم محورانه و یکدست از فرهنگ و ملیت ایرانی است که در متون درسی ارائه شده اشاره خاصی به تکثر فرهنگی و زبانی و یا حضور دیگر اقوام ایرانی در روایت‌های تاریخی نشده است.

### یکدست‌سازی بدن‌ها

مسئله پروگرام مدارس صرفاً به برنامه‌ریزی در رابطه با محتوای آموزشی محدود نمی‌شد بلکه شامل نظم‌ی بود که بر فرایندهای مدرسه‌ای به‌عنوان یک نهاد مدرن حاکم بود؛ الگوی کلاس‌های درس که بر اساس الگوی ردیفی و سلولی مبتنی بر انضباط و طبقه‌بندی نظام‌مند، مراقبت و مشاهده طرح‌ریزی شده بود در مدارس نوین اجرا شد. در نظام‌نامه مدارس سال ۱۳۰۷ وزارت معارف در بند ۶۸ بخش وظیفه شاگرد آمده است که: «شاگرد باید در جایی که برایش تعیین شده است بنشیند و اجازه ندارد بدون اجازه ناظم یا معلم جای خودش را تغییر دهد (National Library of Iran, 1307, No:29738605) و در همین رابطه در ماده ۳۶ بخش وظیفه ناظم آمده است که «ناظم مدرسه مسئول نظم مدرسه و مواظب نماز و بازی و تنفس و ورزش شاگردان و ترتیب صف و ورود و خروج از اتاق‌ها می‌باشد» (Ibid, 1928). در این شرایط که بدن‌های یکدست جایگاه ویژه و ثابتی در ردیف‌های موازی می‌یافتند، آزادی عمل و حرکت به حداقل می‌رسید و ناظم و معلم مدرسه تنها عنصری بودند که تمامی حرکات را زیر نظر داشتند. بنابراین یک مشوق و یک تنبیه کننده در مقابل توده‌ای از بدن‌های یکدست قرار می‌گرفت که تجلی ماکت‌وار دولت مقتدر مدرن در برابر ملت متکثری بود که باید به سمت یکپارچگی سوق داده می‌شد؛ در ماده ۴۰ نظام‌نامه مدارس سال ۱۹۲۸ آمده است که «ناظم باید همه روزه غایبین کلاس‌ها را از دفتر یومیه نمره استخراج نماید و بنظر رئیس برساند» (Ibid, 1928) و در ماده ۴۲ از وظائف معلم آمده است که «معلمین مدرسه مسئول تحصیل و تهذیب اخلاق تمام شاگردانی هستند که تعلیمات‌شان موکول به آنانست» (Ibid, 1928).

توزیع فعالیت‌های دانش‌آموزان در فاصله‌های زمانی مشخص امر دیگری بود که نظم مدرسه‌ای اعمال می‌کرد و آن را با ضرب‌آهنگ‌هایی که با نشانه‌هایی همراه بود تنظیم می‌نمود؛ دانش‌آموزان می‌بایست فعالیت‌هایشان را در زمان‌های مشخص و با شنیدن صدای زنگ‌ها، سوت‌ها و فرمان‌ها تنظیم می‌کردند؛ در ماده ۸۴ آمده است که «اوقات تحصیل همه‌روزه غیر از ایام تعطیل در پائیز و زمستان از سه ساعت و نیم به ظهر تا ظهر و از یک ساعت و نیم بعدازظهر تا چهار بعدازظهر و در بهار از چهار قبل از ظهر تا ظهر و از دو ساعت بعدازظهر تا چهار و نیم بعدازظهر خواهد بود - ساعات تحصیل رسمی در مدرسه پنج زنگ است که سه زنگ صبح دو زنگ عصر خواهد بود» (Ibid, 1928). سلیمان بهبودی خدمتگزار شخصی رئیس دولت وقت خاطره‌ای را نقل می‌کند که در رابطه با نظم زمانی مدارس قابل توجه است؛ او روایت می‌کند: شاه به شنیدن زنگ مدرسه تربیت که در

نزدیکی کاخ واقع شده بود، عادت داشت و وقتی روزی صدای زنگ را نشیند علت را پرسید. هنگامی که مطلع شد به علت مرگ یکی از کارکنانش مدرسه تعطیل شده است با عصبانیت علی اصغر حکمت، وزیر آموزش را احضار کرد و پرخاش کنان به او گفت نتوانسته است معیار یکدستی را رعایت کند، چون اجازه داده یک مدرسه خاص کلاس‌های درسش را تعطیل کند. (Mirza Saheh, 1993: 324)

همان‌طور که در مباحث قبلی طرح شد در نظام تربیتی جدید، زبان فارسی به‌عنوان یگانه زبان آموزشی و رسمی مدارس انتخاب شد؛ همه آحاد مملکت باید با این زبان آموزش می‌دیدند، و در اندازه‌های این مسئله مهم بود که کودکان حتی می‌بایست با لهجه صحیح که همان لهجه انسان مرکز بود فارسی را یاد بگیرند؛ در رابطه با این موضوع مفتش (بازرس) مدارس تبریز در گزارشی که برای وزارت معارف فرستاده است می‌گوید: باید اهالی به زبان ملی آشنا گردند و برای این کار تنها منع کردن مسلمین ترکی زبان به تکلم زبان ترکی نبوده بلکه باید کلیه معلمین مخصوصاً آموزگاران دبستان‌ها و بالأخص مربیان کلاس‌های یک و دو ابتدا امر از آموزگاران فارسی‌زبان انتخاب و اعزام دارند تا اطفال خردسال از ابتدای دوره دبستان به زبان فارسی آشنا ساخته و در قدم اول نگذارند لهجه آن‌ها پس از آموختن زبان فارسی خراب و به‌صورت زشت فعلی درآمد زیرا به‌طوری که مشاهده شد اغلب آموزگاران و دبیران ترک زبان بوده علاوه بر اینکه با منع اکید گاه‌گاهی از صحبت کردن ترکی به محصلین عادتاً نمی‌توانند خودداری نمایند موقعی هم که فارسی با آن‌ها تکلم می‌کنند لهجه خود آن‌ها به‌قدری خراب است که اطفال طبعاً فارسی را با لهجه عجیب آموخته که به عقیده فردی اگر با آن لهجه اصلاً فارسی ندانند بهتر است (National Library of Iran, 1932, No:29720994). بدین شکل در نظام تربیتی مدرن، قومیت‌ها به سبب اینکه می‌بایست در انگاره کلی ملت درآیند باید به زبان واحد سخن می‌گفتند و عدم توانایی سخن گفتن فصیح با زبانی که زبان انسان فارس مرکز نشین بود مورد حمله قرار می‌گرفت؛ کودکان باید فشاری عظیم بر بدن و ذهن‌شان می‌آوردند تا زبانی دیگر را یاد بگیرند و با ظرافت نیز آن را ادا می‌کردند. ماحصل خلق و ایجاد زبان ملی به‌عنوان زبان آموزش با پیشگامی دولت به‌مثابه عامل وحدت ملی و آموزش زبان فارسی به دیگر قومیت‌های ایرانی، خلق بدن‌های ابتری بود که به خاطر حس ناتوانی محل شرم می‌شدند. کودکان دیگر قومیت‌ها می‌بایست با زبانی آموزش می‌دیدند که نسبتی با هستی و زبان آن‌ها نداشت اما به‌اجبار و به این دلیل که انسان مدرن به‌واسطه ملیتش قابل‌تعریف است باید به زبانی واحد سخن می‌گفتند. نظام آموزشی وظیفه داشت همه تنوع‌ها را به‌کل



برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران ... ۲۴۵

واحدی فرو بکاهد و بدن‌های کودکان دیگر قومیت‌های ایرانی محمول این وظیفه تاریخی بود. علاوه بر آن دانش‌آموزان باید لباس‌های متحدالشکلی به تن می‌کردند و در مراسم‌های هر روزه صبحگاهی حاضر می‌شدند؛ آن زمان مقرر شده بود کارخانه وطن اصفهان لباس یکدست و متحدالشکلی برای دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی تهیه نماید؛ در این رابطه اسنادی موجود می‌باشد که در آن به صورت مکرر اداره‌های معارف و اوقاف مراکز استان‌ها درخواست‌هایی برای تهیه لباس دانش‌آموزان به وزارت معارف ارائه نموده‌اند ( National Library of Iran, 1935, No:29720994).

دانش‌آموزان هر ماه و هر سال باید آموخته‌هایشان را در محک آزمایش قرار می‌دادند؛ ماده ۷۹ نظام‌نامه آموزشی سال ۱۳۰۷ در رابطه با امتحان آمده است که «امتحان رسمی مدرسه در دو موقع خواهد بود یکی امتحان وسط سال و یکی در آخر برج جواز که امتحان سالیانه باشد. امتحانات خصوصی در آخر هرماه یا در هر موقع که رئیس و معلم صلاح بدانند به عمل خواهد آمد» و در ماده ۵۴ آمده است که «نمره درس‌ها از صفر الی بیست خواهد بود از قرار ذیل: صفر خیلی بد- از ۱-۴ بد - از ۵ تا ۹ کم قوه- از ۱۰ الی ۱۴ متوسط - از ۱۵ تا ۱۸ خوب - از ۱۹ تا ۲۰ خیلی خوب ( National Library of Iran, 1928, No:29738605). بر این اساس دانش‌آموزان به میانجی نمرات امتحانی و تبعیت از نظم مدرسه‌ای دسته‌بندی می‌شدند؛ در ابتدا هر فرد با کارنامه‌ای که در اختیار داشت ارزیابی می‌شد و بعد آن را در دسته تنبل‌ها یا زرنگ‌ها جای می‌دادند؛ بر این اساس یک نظام مقایسه‌ای جدید در ساختار بورکراسی دولتی برای توصیف جمعیت‌ها و تعیین ویژگی‌های آن‌ها شکل گرفت که با هستی افرادی که قبلاً به جهان‌های دیگری مانند شبکه خویشاوندی و قبیله‌ای وصل بودند متمایز بود. زین پس به واسطه نظام ارزشیابی مدارس توانایی فرد بر اساس تکنیک‌های آماری و رجوع به عملکرد آموزشی‌اش سنجیده می‌شد و بدین شکل فرد به ابژه قابل شناختی برای دولت بدل می‌گشت. دانش‌آموز به‌عنوان فردی که در سلسله‌مراتب مدرسه‌ای هر سال حجمی از اسناد و داده‌ها در پرونده‌اش ثبت می‌شد، روایت و تاریخ زندگی‌اش در دسترس قرار می‌گرفت؛ قدرت انضباطی تمایل داشت با کمک والدین حتی فعالیت‌های خارج از مدرسه را پیگیری کند؛ در ماده ۷۶ آمده است: اگر «هر یک از شاگردان غیبت نماید باید نوشته به امضای ولی خود که متضمن علت غیبت باشد به ناظم ارائه دهند والا مورد مؤاخذه و سیاست واقع خواهند شد. عذر غیبت فقط به واسطه مرض یا تصدیق طبیب یا به واسطه علل فوق‌العاده که رئیس مدرسه را متقاعد سازد پذیرفته

می‌شود بدون علل مذکوره غایب مورد مؤاخذه و سیاست بوده و در صورت تکرار شاگرد از مدرسه اخراج خواهد شد» (National Library of Iran, 1928, No:29738605).

دستگاه انضباطی مدرسه کنترل همه‌جانبه را از رهگذر تعقیب زندگی دانش‌آموز فراهم می‌ساخت؛ دانش‌آموز همواره احساس می‌کرد در حال دیده شدن و مراقبت است و این مراقبت نه صرفاً به‌واسطه نگاه تعقیب‌گر مدیر و ناظم بلکه به‌واسطه ساختار معماری مدارس و توزیع دانش‌آموزان در قالب ردیف‌ها و صف‌ها در کلاس‌های درسی که هر یک پنجره‌ای مشرف بر حیاط داشت امکان‌پذیر بود، راهروهایی که در دو طرف آن کلاس‌هایی تعبیه شده بودند و کلاس‌هایی که معلم در سکویی بالاتر از دانش‌آموزان قرار می‌گرفت همه گویای ساختار جدیدی بود که دانش‌آموز را زیر ضربه‌های نگاه‌های خیره انضباطی قدرت نوین قرار می‌داد تا از خطر هر نوع تقلب، شلوغی و هیاهو جلوگیری به عمل آید.

در سندی که برای وظایف مفتش در سال 1927 تنظیم شده است در بند دوم آن آمده است که باید انتظامات مدرسه - کلاس‌بندی - ساعت دروس - تقسیم دروس و نظام‌نامه‌های مدارس را زیر نظر داشته باشند و همچنین در بند ۷ ذکر شده است: ظاهر شاگردان - نظافت لباس و تربیت محاوره و عادات آن‌ها - ملاحظه دست و سر آن‌ها که مرض جلدی دارند یا خیر به‌صورت کامل و همیشه بررسی شود (National Library of Iran, 1927, No:29711021). دانش پزشکی این مشروعیت را در اختیار مفتش و دستگاه مدرسه قرار می‌داد که حتی به تفتیش اجزاء بدن دانش‌آموزان بپردازند؛ قدرتی که با اعمال نظارت فراگیر و بر مبنای تمایز عمل می‌کرد تا دانش‌آموز ناپه‌نجان، مریض و تنبل را نشانه‌گذاری کند کم‌کم به آن‌ها یاد می‌داد، خودشان به شکل خودانگیخته عهده‌دار الزام‌های قدرت باشند و به بنیان انقیاد خویش بدل شوند.

نظام جدید قدرت بر پایه بازی پاداش و تنبیه عمل می‌کرد؛ بر اساس کمیت سنجی‌های رفتاری و آموزشی با برچسب زدن به دانش‌آموزان، آن‌ها را در دوگانه‌های زرنگ-تنبل، بانضباط-بی‌انضباط، تمیز-کثیف و... تقسیم‌بندی می‌نمود و مشمول مجازات یا تشویق قرار می‌داد؛ سیستم نوین در نظام‌نامه سال ۱۹۲۸ در ماده ۷۷ قید کرده است: نسبت به تقصیرات متعلمین جزاهای ذیل محمول خواهد شد: ۱- پا ایستادن شاگرد ۲- منفردا او را توبیخ کردن ۳- او را در پیش شاگرد توبیخ کردن ۴- توبیخ در حضور معلمین ۵- ثبت شدن در تخته توبیخ ۶- اگر تکالیف خانگی خود را حاضر نکرده باشد معلم می‌تواند تکلیف کتبی از برای او تعیین نماید که در منزل بنویسد و انجام دهد و...» (National Library of Iran, 1928, No:29738605). و در سندی به تاریخ ۱۳۱۲ به‌عنوان فقره ۴ از

برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران ... ۲۴۷

ماده ۵ نظامنامه مدال و نشان علمی به دانش‌آموزانی که رتبه اول را کسب می‌کردند مدال افتخار اهدا می‌شد (National Library of Iran, 1933, No:2973791). بدین شکل دانش‌آموزان بر اساس نظام تمایزگذاری تقسیم بندی می‌شدند.

دست‌اندرکاران نظم نوین قدرت در نهایت رؤیایی داشتند که پیشاپیش در گفتمان‌شان هویدا شده بود آن‌ها رؤیای خلق بدن، زبان و ذهنی یکدست داشتند که تداعی‌گر سوژه‌ی ملی مطیع و فرمان‌بردار بود، سوژه‌ای که با کار بر روی اجزا بدن، ذهن، زبان، لباس و به‌صورت کلی هستی‌اش می‌بایست به ابژه‌ای برای حاکمیت بدل می‌شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

شکست در جنگ‌های ایران و روس کردارهای حاکمیت را دست‌خوش تغییرات کرد. حاکمیت با نگاه به دیگری غرب سعی کرد رویه‌های حکومت‌داری خود را اصلاح کند و به سمت انضباط و وحدت هر چه بیشتر در عرصه‌های مختلف حرکت کند. تا قبل از این جنگ‌ها و ارتباط با غرب، آموزش در ایران در مکتب‌خانه‌ها و زیر نظر شخص مکتب‌دار ارائه می‌شد و حاکمیت بر این امر نظارتی نداشت اما زمانی که دلیل عقب‌ماندگی ایران و پیشرفت غرب در اواخر دوره قاجار به مسئله آموزش علوم و فنون نسبت داده شد، حاکمیت هر چه بیشتر به سمت نظارت بر آموزش متمایل شد ولی آشفتگی‌های سال‌های آخر دوره قاجار اجازه نداد این مسئله در قالب یک نظم فراگیر طرح شود.

سال‌های بعد از انقلاب مشروطه در ایران دوران پرتلاطمی بود، علاوه بر کشمکش‌های داخلی، ایران به میدان نزاع قدرت‌های بزرگ تبدیل شده بود و فقدان حاکمیتی قدرتمند در مرکز و ترس از فروپاشی مملکت در نهایت الزامات صورت‌بندی گفتمان جدیدی تحت عنوان ناسیونالیسم اقتدارطلب را فراهم کرده بود؛ این گفتمان نسبت میان دولت-ملت‌سازی و آموزش و پرورش را پروبلماتیک کرد؛ به صورتی که حاملان آن یکی از مهم‌ترین اسباب نیل به وحدت سرزمینی را آموزش و پرورش و تربیت ملت می‌دانستند و در نشریه‌های آن زمان مطالب زیادی در وصف این موضوع نگاشتند.

هم‌زمان با سرکار آمدن رضا شاه که خود سوژه گفتمان فوق بود فراگیر و اجباری شدن آموزش در دستور کار قرار گرفت و دستگاه مدرسه به‌منظور کنترل بر جمعیت‌های ناهمگون و متکثر در مسیر یکدست‌سازی به تکاپو افتاد. این مسئله به دو شیوه پیگیری می‌شد، ابتدا تنظیم محتوای کتاب‌های درسی می‌بایست با مضامین ملی و روایت غالب حاکمیت همخوان می‌شد، بدین منظور کتاب‌های درسی خصوصاً دروسی مانند تاریخ،

جغرافیا و ادبیات فارسی محشون از روایت‌ها و تصاویری شدند که کارکردش خلق اذهان و تصوراتی حول ایماژهای ملت ایرانی با محوریت قوم فارس بود و دیگر اینکه فضای آموزشی حاکم بر مدرسه یعنی توزیع افراد در مکان‌ها و زمان‌های مشخص یا مدرسه به‌مثابه معماری و نظم و انضباطی که بر آن حاکم بود، بدن دانش‌آموز را به ابژه قدرت خویش بدل می‌ساخت. این نظم نوین که تا پیش از آن در ایران وجود نداشت در پی آن بود از بدن‌های متکثر قومیت‌های مختلف ایرانی که هر یک لباسی بر تن داشت و به زبان متفاوتی سخن می‌گفتند و در بستر هستی خویش و در نسبت با طبیعت خویش به گونه دیگری زیسته بودند، بدن‌های یکدست و فرمان‌برداری خلق کند تا با کنده شدن از جایگاه خویش با ریسمان‌های نظام بورکراتیک جدید به اراده حاکمیت نوین ایرانی متصل شوند و بدین شکل کارکرد آموزش در ایران دوره پهلوی اول بیشتر حول ایجاد یگانگی و وحدت سرزمینی می‌چرخید.

یافته‌های پژوهش فوق با مفروضات فوکویی در رابطه با آموزش و پرورش و همچنین مباحث اندرسون در رابطه با جامعه‌تئوری، از منظر تئوریک، انگاره‌های لیبرالی آموزش و پرورش را به چالش می‌کشد و یادآور این مسئله است که آموزش نه در پی خلق سوژه‌هایی خلاق و منتقد که به سمت ترقی هدایتشان می‌کند بلکه برعکس در پی منقادسازی آن‌هاست؛ همچنین از دیگر دستاوردهای این پژوهش واژگون کردن تصویری است که فرض انگاره ملت ایرانی را امری ذاتی و نه حاصل تحولات خاص تاریخی می‌پندارد.

### تشکر و سپاسگزاری

لازم است در پایان این پژوهش از مرکز اسناد کتابخانه ملی، مرکز اسناد مجلس شورای اسلامی و همچنین کتابخانه وزارت آموزش و پرورش به خاطر در اختیار قرار دادن اسناد و مدارک موردنیاز، قدردانی و تشکر نمایم.

**Reference:**

- Abrahamians, E. (2004) *Iran Between Two Revolutions*. Translated into Persian by Ahmad Gol Mohammadi, Mohammad Ebrahim Fattahi Valiayi. Tehran: Ney Publication.
- AbdulAmir AI-Rubai. (1972). *Nationalism and Education: A Study of Nationalistic Tendencies in Iraqi Education*. unpublished PhD dissertation. Kent State University.
- Algood, Sriel (1973), *History of Iranian Medicine*, Mohsen Javidan, Tehran: Iqbal Publications.
- Allah A. Kai. (1987). *Ethnicity and Education in Nation-Building: The Case of Pakistan manuscript School, Advanced International Studies The Johns Hopkins University WDC University Press of America New York*.
- Amir Arjmand, K. (1969). *Kaviani Printing House and Iranian Intellectuals Residing in Berlin in World War I*. Tehran: Negah no, 34: 24-32, (In Persian).
- Anderson, B. (1983, 1991, 2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York, NY: Verso.
- Anderson (1991), *The class structure of the advanced societies, lonon, Hutchinson university press*.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Ashtiani, I. (1966). *Geography 5th and 6th period: School Elementary book*. Tehran: Ketabkhaneye Elmi, (In Persian).
- Bahar, M. (1984), *A Brief History of Iranian Political Parties*, Amir Kabir Publishing Institute, Tehran, Vol. 2, p. 100.
- Brown, P. (1997), *The Third Wave: education and the ideology of parentocracy*, in A.H. Halsey et al., *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press.
- Cubberley. (1909). *changing conceptions of education*, Houghton Mifflin, Boston.
- C.C. and Gillan, G. (1982). *Michel Foucault: Social Theory and Transgression*. New York: Columbia University Press.
- Deacon, R. (2006), *From confinement to attachment: Michel Foucault on the rise of the school*. The European Legacy, 11 (2), 121 – 138.
- Dolatabadi, Y. (1982). *The Life of Yahya*. Tehran: Ferdowsi, (In Persian).
- Eric, Hobbs Baum. (2003). *Nation and Nationalism After 1780*. Translated into Persian by Jamshid Ahmadpour, Tehran, Nika.
- Elementary First Book. (1937). *Tehran: Taban Printing House*, (In Persian).

- Fawim, Amir Ali Khan (1928), *History of the third and fourth years of elementary school*, Targhi Press, Tehran.
- Flora, W. (2007), *Health of the Iranian People in the Qajar Period*, Iraj Neypour, Tehran, Bushehr University of Medical Sciences and Health Services.
- Foroughi, M. (1928). *Elementary school Third and Fourth period*, Tehran: Matbeh Markazi, (In Persian).
- Foucault, M. (2010), *Philosophy Theater*, translated by Niko Sarkhosh and Afshin Jahandideh, Ney Publishing
- Foucault, M. (2005), *The Will to Know*, translated by Niko Sarkhosh and Afshin Jahandideh, Tehran, Ney.
- Foucault, M. (2009), *Care and Punishment*, translated by Niko Sarkhosh and Afshin Jahan Dideh, Tehran: Ney Publishing
- Fimyar, O. (2008). *Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research*, Educate~ Special Issue, March 2008, pp 3-18.
- Ghanbari, D. (2006). *Modern Government and National Integration in Iran (1300-1300)*. PhD Thesis in Sociology, Tarbiat Modarres University, (In Persian).
- Ghasemi Pouya, I. (1996), *New Schools in the Qajar Period*, Tehran, University Publishing Center.
- Ghavim, Amir Ali Khan. (1928). *Elementary book school*. Tehran: Matbaeh Taraghi, (In Persian).
- Government v. Iran, (1925). *Ministry of Education and Endowments and Industry, Yearbook of Statistics*. Tehran: Matbaeye Majles.
- Green, Andy(1990) *Education and State Formation*, Macmillan, London
- Habermas, Jurgen (2005). *Globalization and the Future of Democracy, Postmodernism*. Translated into Persian by Kamal Puladi. Tehran: Markaz
- Hubert Dreyfus and Paul Robino(1983), *Michel Foucault: Beyond Constructivism and Hermeneutics*, translated by Hossein Bashirieh, third edition, Ney Publishing, Tehran.
- Hunter, I. (1996), *Assembling the School*. In Foucault and Political Reason, edited by A. Barry, T. Osborne and N. Rose. Chicago: Chicago University Press.
- Ibn Sina, Abu Ali Hakim (1999), *Law in Medicine*, Abdolrahman Sharafkandi, Tehran, Soroush Publications.
- *Imperial Government of Iran, Ministry of Culture, Writing and Statistics administration*, Yearbook and Statistics (1936-1937). Tehran: Sahamie Chap.
- Ilchi, Mirza Abolhassan (2005), *Hiratnameh, Rasa Cultural Services Institute*
- John Dewey. (1929). *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary world*, Mexico-China-Turkey. New York: New Republic. Inc.

- Marandi Yakanloo, A. (2014) *A treatise on the etiquette of war and the law of military practice in Iran during the Qajar*. period by Yousef Beg Babapour and Mina Aghazadeh, Association of Historians
- Mirza Saleh, G. (1993). *Reza Shah (Memoirs of Solomon Behboodi Shams Pahlavi Ali Izadi)*. Tehran: Tarhe No, (In Persian).
- Mirza Taghi Khan Kashani (2014), *Travelogue of Tbilisi*, by Faramarz Motamed Dezfuli, Publication of Iranian History.
- Miller, D. (1995), *On Nationality*, Oxford, Clarendon press.
- Mushfeq Kazemi, Parviz (1924), *The impossibility of revolution with the current situation - the emergence of a dictator, a dictator of the serious world, Farangistan*. Journal of Letters, First Year, Vol. 1, pp. 3-11.
- Kachuyan, H. Zayeri, Q. (2009). *The Ten Main Methodological Steps in the Genealogical Analysis of Culture Based on the Views of Michel Foucault*, Culture Strategy, No. 7.
- Katouzian, Mohammad Ali Homayoun. (2001). *State and Society in Iran: The Extinction of the Qajar and the Pahlavi Settlement*.
- Khosrow Mirza (1985), *Khosrow Mirza's travelogue to Petersburg* (1244 AH, 1824 AD) Rasa Cultural Institute.
- Nategi, Farajad and Ibrahim Tawfiq. (2013). *Intellectual Genealogy in Iranian Constitutional History*. Iranian Journal of Social Studies. 7:34-48, (In Persian).
- Nategh, H. (1977), *Iran in an Uncultural Way*, Tehran: Khavaran Publications
- Peters, M. A. (2009). *Foucault and governmentality: understanding the neoliberal paradigm of education policy*. The School Field, 12, 5-6, 61-72
- Pollock, Yacob. (1989). *Abbas Mirza and Fath Ali Shah Ten-Year Iranian-Russian Battles*. Translated into Persian by Safia Rouhi, Tehran: Nashre Tarikh Iran.
- Polak, Y. (1989), *Polak Travelogue of Iran and Iranians*, translated by Kikavous Jahandari, Tehran: Kharazmi.
- Preacher, Nafiseh. (2009). *Narrative Politics of the First Pahlavi Government*. Tehran: Tarikhe Iran, (In Persian).
- Rajchman, J. (1985). *Michel Foucault: The Freedom of Philosophy*. New York: Columbia University Press.
- Rashid Yasemi, Gholamreza et al. (1939). *Iranian History of Elementary school*. Tehran: ChapKhane Sherkat matbuat, (In Persian).
- Reza Shah Kabir. (1926). *Mazandaran Travelogue*. Tehran: Pahlavi Political Culture Research and Publication Center, (In Persian).
- Reza Shah Kabir. (1924). *Khuzestan Travelogue*. Tehran: Pahlavi Political Culture Research and Publication Center, (In Persian).

- Sobe, N. W. (2009). *Educational reconstruction* 'by the dawn's early light: Violent political conflict and American overseaeducation reform. Harvard Educational Review, 79, 123-131.
- Soleimani Ghar Gol, H. (2010). *The Role of the Late Qajar Intellectuals in the Formation of the First Modern Iranian State*. Master's Thesis in Sociology, Allameh Tabataba'i University, (In Persian).
- Stephenson M.S. (2004). *Creating New Zealanders: Education and the Formation of the State and the Building of the Nation unpublished PhD dissertation*. The University of Auckland.
- Scull, A. T. (1979), *Museums of madness: the social organization of insanity in 19th century England*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Tate, T. (1857), *The Philosophy of Education; or, the Principles and Parctice of Teaching*. London: Longman, Brown, Green, Longmans and Roberts.
- Tawfiq, E. (2006). *Modernism and Pseudo-Patrimonialism*. Iranian Journal of Sociology. 7.11- 26, (In Persian).
- Tiregol. J.A. (1998). *The Role Of Primary Education In Nation-State-Building The Case Of The Early Turkish Republic(1923-1938)*. unpublished PhD dissertation Princeton. Translated into Persian by Hassan Afshar, Tehran: Markaz.
- Vaez, N. (2009), *Nomadic Policy of the first Pahlavi Government, Tehran, Iran History Publishing*
- White, Sir Dennis (1978), *The British in Iran*, translated by Gholam Hossein Sadri Afshar, Tehran: Donya Publications.
- Wow. Connell. (2007). *The History of Education in the Twentieth Century*. Translated into Persian by Hassan Afshar, Tehran: Markaz.

#### Historical Journals:

- Afshar, I(1926), Ayandeh. 8: 559
- Afshar, I(1922) , Ayandeh. 1: 5-6
- Kazemzadeh, H(1926)Iranshahr. 8: 433
- Kazemzadeh, H(1924)Iranshahr. 4: 271-277
- Ashtiani,E(1926)Iranshahr. 8: 439
- Kazemzadeh, H(1922)Iranshahr. 1 and 2: 42
- Kazemzadeh, H(1923)Iranshahr. 3: 143-141
- Kazemi,M(1924)Iranshahr. 4: 194
- Kazemzadeh, H (1926)Iranshahr. 8: p. 435
- Forughi M. H (1907) Tarbiyat. 1: 13-4
- Forughi M. H (1910) Tarbiyat. 5: 1
- Forughi M .H (1907) Tarbiyat Tarbiyat. 1: 41
- Taghadom. 1: 249-270
- Yasemi,gh(1922)Shafagh Sorkh. 509: 12
- \_\_\_\_\_(1301)Shafagh Sorkh. 509: 22



۲۵۳      برساخت سوژه ملی با میانجی آموزش و پرورش در ایران ...

- Rahe No. Eleventh Speech: 115
- Taghizadeh, H(1955)Kaveh. second year: 8
- Nameye Farangestan(1924). 11-11: 559-556
- Nameye Farangestan(1923). 5: 254-247
- Nameye Farangestan. (1923)6: 273-263

**Yearbooks and resolutions:**

- The Imperial Government of Iran, Ministry of Education and Endowments, and Industry, Yearbook and Statistics (1935-1936). Tehran: Sahamie Chap.
- Minutes of the National Assembly Sixth Session Talks, Session 98, 14/2/1927 III

**Unpublished documents:**

- National Library of Iran (1927). S: 29738605
- National Library of Iran. (1932). No: 29720994
- National Library of Iran. (1935). S: 29720994
- National Library of Iran. (1928). S: 29738605
- National Library of Iran. (1928). S: 29738605
- National Library of Iran. (1927). No: 29711021
- National Library of Iran. (1927). S: 29738605
- National Library of Iran. (1933). No: 2973791