

بررسی گفتمان ملی‌گرایی در جریان نوسازی نظام آموزشی ایران در دوره پهلوی اول^۱

سیدمصلح کهنه‌پوشی^۲، مصطفی مهرآیین^۳، مجید کاشانی^۴، مهرداد نوابخش^۵، بهرام قدیمی^۶

(تاریخ دریافت ۱۴۰۰/۰۱/۱۵، تاریخ پذیرش ۱۴۰۰/۰۵/۰۸)

چکیده

در دوره پهلوی اول ساختار سیاسی در ایران به سمت ایجاد دولت مدرن و تسلط گفتمان متمرکزگرایی حرکت کرد و در این زمینه با تأسیس و تقویت نهادهای مختلفی مانند شورای عالی معارف و آموزش و پرورش مدرن، ملی‌گرایی باستان‌گرا مبتنی بر زبان فارسی مسلط شد. مقاله حاضر با روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، مصوبات این شورا را از خلال مراحل توصیف، تفسیر و تبیین متون موردتحلیل قرار داده و با افشای لایه‌های پنهان و ایدئولوژیک این مصوبات، به تحلیل گفتمان ملی‌گرایی در جریان

مقاله علمی: پژوهشی <http://dx.doi.org/10.22034/jss.2021.527350.1509>

^۱ مقاله مستخرج از پایان‌نامه دوره دکتری با عنوان «تحلیل جامعه‌شناختی شکل‌گیری گفتمان سیاست‌زبانی یکسان‌ساز در ایران؛ با تأکید بر مطالعه وضعیت سیاست‌زبانی در نظام آموزش و پرورش دوره پهلوی اول» دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در سال ۱۴۰۰ است.

^۲ دانشجوی دکترای تخصصی جامعه‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

moslehkohneposhi@gmail.com

^۳ استادیار جامعه‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی تهران، (نویسنده مسئول).

m.mehraein@ihcs.ac.ir

^۴ استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.

M.kashani@iauctb.ac.ir

^۵ استاد گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.

navabakhsh@srbiau.ac.ir

^۶ دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران

ghadimi.bahram@srbiau.ac.ir

مجله مطالعات اجتماعی ایران، دوره پانزدهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۰: ۷۱-۵۰

نوسازی نظام آموزش و پرورش پرداخته و مؤلفه‌های ملی‌گرایی فرهنگی مبتنی بر یک نژاد و زبان را بررسی کرده است. براساس نتایج تحقیق می‌توان گفت که نوسازی نظام آموزشی با سیاست ترویج زبان فارسی و درپیش گرفتن استراتژی فراقلمنی وحدت به گذشته از طریق تاریخ‌سازی و با بهره‌گیری از مفاهیمی مانند باستان‌گرایی و نژادگرایی از طریق استراتژی‌های طرد و ادغام تلاش کرد تا وحدت ملی مدنظر ملی‌گرایان را در شکل یکسان‌سازی محقق سازد و کثرت فرهنگی موجود در ایران را انکار و تنوع قومی و زبانی را تضعیف کند.

اژگان کلیدی: تحلیل گفتمان انتقادی، گفتمان ملی‌گرایی، یکسان‌سازی، نوسازی آموزش و پرورش، شورای عالی معارف.

مقدمه و طرح مسئله

قلمرو کشور ایران به‌واسطه قرن‌ها حضور، کشمکش و همزیستی فرهنگ‌های مختلف، همواره کشوری با تنوع قومی، زبانی و فرهنگی بوده است که معمولاً حاکمان در دوره‌های مختلف با این تنوع و تکثر سر ناسازگاری نداشته‌اند. اما در اواخر دوره قاجار و اوایل دوره پهلوی، روشنفکران نزدیک به قدرت با تأثر از تحولات غرب، با دنبال کردن سیاست‌های ملی‌گرایی خاص‌گرا این تنوع و تکثر را تهدیدی برای وحدت ملی قلمداد کردند. اگرچه در متمم قانون اساسی مشروطه، تعریف ملت زمینه را برای ملی‌گرایی سیاسی فراهم می‌کرد و اعضای ملت به‌واسطه قانون، ملت خوانده شده و از حقوق مساوی برخوردار بودند، اما در اوایل دوره پهلوی، ملی‌گرایی مبتنی بر یک زبان و نژاد که در اندیشه میرزا فتحعلی آخوندزاده و میرزا آقاخان کرمانی ریشه داشت به گفتمان مسلط بدل شد. ملی‌گرایان در این دوره آموزش و پرورش را همچون پایگاهی برای ملت‌سازی درنظر گرفتند و نوسازی آموزش و پرورش را مؤلفه‌ای مهم برای تحقق رؤیای ایران نوین تصویر کردند. برای مثال در نشریه *نامه فرنگستان* از نشریات روشنفکران حلقه برلن در این دوره نوشته‌ای با عنوان «مدارس قدیمه را باید بست» به صراحت ضرورت نوسازی آموزش و پرورش برای ملت‌سازی در ایران این‌گونه عنوان می‌شود:

ایران بی مدرسه دیگر قادر به ادامه حیات نیست، بی‌سواد مردم استقلال داخلی و خارجی ایران را تهدید می‌کند. نداشتن مدرسه موجب شده است که زبان رسمی و ملی را در سرتاسر ایران همه نمی‌دانند. در غالب نقاط ایران هنوز آثار حملات وحشی‌ها یعنی زبان ترکی باقی است. برای محو و نابود کردن این آثار کثیفه به‌جز تعمیم معارف و تأسیس مدارس جدید علاج

دیگری هست؟ ... باید ایرانی‌های ترکی‌زبان را از این مصیبت رهایی بخشید. ارواح مقتولین و خرابه‌های بناهای آباد ایران، پاک کردن وطن را از آثار وحشی‌ها درخواست می‌کنند. ایجاد هر خوشبختی در ایران منوط به ایجاد مدرسه است (مهدوی، ۱۳۰۳: ۱۳۶).

درخواست مدارس جدید برای تأمین وحدت ملی درست پیش از به‌سلطنت رسیدن رضاخان بود و همچون برنامه‌ای برای اقدامات وی در آینده تلقی می‌شود. رضاخان که هم‌زمان با کودتای ۱۲۹۹ شروع به برقراری سلطه شخصی خود در ارتش و دولت جدید کرده بود و به تدریج مخالف‌هایش را درهم شکسته بود با جلوس بر تخت سلطنت در سال ۱۳۰۴ سرنوشت تحولات آتی را در دست گرفت که بعدها تجدد آمرانه نامیده شد. در واقع در این برهه از تاریخ، فرایند تحولات را گروه‌های روشنفکری نظریه‌پردازی می‌کردند و نظامیان به پیش می‌بردند و می‌توان گفت با به‌سلطنت رسیدن رضاخان طرفداران بنای ایران نوین دارای جایگاه مناسبی در قدرت شدند و این نیز به نوبه خود باعث توجه به ایده نوسازی نظام آموزشی برای ساختن ملت جدید شد و با اجرای سیاست‌هایی مانند آموزش و پرورش عمومی و تعمیم معارف اهداف دیگری همچون تقویت وحدت ملی دنبال می‌شد تا آنجا که حتی سپهبد امیراحمدی (۱۳۷۳) برای تثبیت دستاوردهای نظامی خود و آشنا کردن اطفال لر با وظایفشان در برابر میهن، تأسیس مدرسه را تجویز می‌کند و در خاطرات خود می‌نویسد:

به فکر ایجاد مدرسه در خرم‌آباد افتادم که هم اطفال ساده لوح تربیت شوند و به وظیفه‌ای که در برابر دین و میهن دارند آشنا گردند، و هم خوانین اطراف و اکناف لرستان در اثر اینکه فرزندان‌شان را در خرم‌آباد در مدرسه می‌گذارند همیشه با شهر رفت‌وآمد خواهند داشت. و درحقیقت اطفال آن‌ها درحالی که در شهر تربیت می‌شوند، گروگانی نیز هستند که پدران‌شان یاغی و طاغی نشوند (۱۳۷۳: ۲۱۴).

چون نسخه ملی‌گرایی آن دوره مترادف با یکسان‌سازی و تکثرزدایی بود یا آن‌چنان که ضیاء‌البراهیمی (۱۳۹۶: ۲۷۸) می‌گوید چون سیاست «پارسی‌سازی» اقلیت‌های قومی در ایران دنبال می‌شد و از آنجا که نوسازی نظام آموزشی و ایجاد مدارس جدید با مفهوم وحدت ملی پیوند داده شده بود ترویج زبان فارسی و مؤلفه‌های هویت ملی از محورها و اهداف اصلی آموزش و پرورش شد و در تداوم این سیاست «قومیت‌زدایی و سرکوب زبان اقلیت‌ها - آذری، کردی، و عربی - به دنبال آمد و همه تلاش‌ها به تقویت برنامه‌های آموزش زبان فارسی معطوف

شد» (فریش، ۱۳۸۳: ۴۴۶). و ویژگی چندقومی و چندزبانی در ایران به کلی انکار شد (ضیاء‌ابراهیمی، ۱۳۹۶: ۲۸۹).

باوجود این پروژه ملت‌سازی نیاز به نهادهای خاصی جهت پیش‌برد اهداف آن دارد، شورای عالی معارف (فرهنگ) یکی از نهادهای مهم دخیل در این پروژه بود. هدف این شورا، نوسازی ساختار آموزشی به‌منزله بخشی از پروژه ملت‌سازی حکومت پهلوی (اکبری، ۱۳۹۱: ۴۰) و شکل‌دهی به نظام آموزشی نوین همگون بود (خلیلی‌خو، بق ۱۳۷۳: ۱۵۷). در این دوره شورای عالی معارف به بازوی فرهنگی نوسازی و تمرکزگرایی حکومت تبدیل شد (راعی گلوچه؛ رحمانیان، ۱۳۹۶: ۵۸) و اصلی‌ترین نهاد سیاست‌گذاری برای نظام آموزشی ایران شد. بنابراین، نوشته حاضر با تحلیل گفتمان مصوبات این شورا و بررسی تصمیمات این نهاد و رابطه آن با روند ملت‌سازی در ایران در دوره رضاشاه به طرح این سؤال می‌پردازد: در فرایند نوسازی آموزش و پرورش در دوره پهلوی اول چه استراتژی‌های گفتمانی برای تقویت ملی‌گرایی به‌کار گرفته شده است؟

مبانی نظری و زمینه تاریخی

پیدایش ناسیونالیسم در پیوند با مفهوم هویت ملی و هم‌پسته پیدایش دولت مدرن است. ناسیونالیسم با قرار دادن اقتدار سیاسی در خواست یا ذات اجتماعی که حاکمیت بر آن اعمال می‌شود، به اقتدار سیاسی مشروعیت می‌بخشد (مک‌کارتنی^۱، ۲۰۰۱: ۴۱۶). به این اعتبار می‌توان ناسیونالیسم سیاسی و فرهنگی را از یکدیگر متمایز کرد. می‌توان گفت ایدئال ناسیونالیسم سیاسی یک واحد مدنی از شهروندان آموزش‌دیده است که توسط قوانین متحد می‌شوند. در این دیدگاه قوانین و دستگاه سیاسی پایه وجود ملت هستند. درمقابل ناسیونالیسم فرهنگی دولت را عرض بر ماهیت ملت می‌داند. از این دیدگاه ذات ملت، ماهیت تمدن متمایز آن است که محصول تاریخ منحصر به فرد ملت است. هدف ناسیونالیسم فرهنگی تأمین یک دولت نماینده مردم است که بتواند در تمدن جهانی در حال توسعه مشارکت کند (هاچینسون^۲، ۱۹۹۴: ۱۲۲). در مقابل ناسیونالیسم سیاسی که شمولی است، ناسیونالیسم فرهنگی که در نظریات فیلسوف آلمانی هردر ریشه دارد، مفهومی انحصاری و طردکننده از ملت را ارائه می‌دهد. هردر مفهوم روح قومی را برای مجموعه‌ای از خصلت‌های فرهنگی، اخلاقی، ذهنی و

^۱. McCartney

^۲. Hutchinson

فکری یک گروه انسانی به کار می‌برد که در طول دوره‌های تاریخی مشخص‌کننده آن‌هاست و یگانگی آن‌ها را نشان می‌دهد (کهنه‌پوشی، ۱۳۹۸: ۱۵۸).

مشروطه و خواست تأسیس دولت مدرن در ایران را می‌توان آغازگاه ناسیونالیسم ایرانی دانست، چراکه با تأکید بر قانون و شمول آن بر تمامی اهالی ایران، ناسیونالیسمی سیاسی را نمایندگی می‌کرد. اما با وقایع جنگ جهانی اول ناامیدی مردم از بهبود کارها از خلال حکومت مشروطه، زمینه‌ساز برآمدن نسلی از روشنفکران شد که رویگردان از ناسیونالیسم سیاسی، منادی ناسیونالیسم فرهنگی ایرانی شدند. ناسیونالیسم فرهنگی ایران در جست‌وجوی تعریفی برای ملت و برای دست یافتن به یگانگی ایران امروز با ایران باستان، مفهوم روح ملی یا روح ایرانی را به گفتمان ملی‌گرایانه می‌افزود. به این ترتیب ادعای استمرار ملت در تاریخ، به ادعای استمرار روح ایرانی در تاریخ پیوند می‌یافت (همان: ۱۵۸). ناسیونالیسم ایرانی در جست‌وجوی ذات ملیت به تاریخ باستان و تاریخ پیش از اسلام روی آورد، از این‌رو، ملی‌گرایان برای بازنمایی یگانگی مردم امروز با مردم باستان، زبان فارسی را به‌منزله تنها عامل استمرار در تاریخ برجسته کردند. آن‌گونه که مسکوب به گویاترین شیوه روایت می‌کند: «ما ... هویت ملی (ایرانیّت) خودمان را از برکت زبان و در جان پناه زبان فارسی نگه داشتیم» (۱۳۸۵: ۸).

اولین روشنفکران و تحصیل‌کردگان ایرانی در دوره قاجار از جمله میرزا ملکم‌خان و طالبوف در این دوره از بطن قشر حاکمه رشد کردند و وابستگی به قدرت داشتند، در نتیجه هوادار حاکمیت بودند. روشنفکران در دوره مشروطه برای ارتقای سهم خود از قدرت در مواجهه با دیگر نیروهای اجتماعی، بر مفهوم ملت متمرکز شدند (صدیقی؛ طلوعی، ۱۳۹۱: ۴۰). تجربه ملت‌سازی در عصر پهلوی اول جزو نخستین نمونه‌های مهندسی‌شده ملت‌سازی در نیمه اول قرن بیستم محسوب می‌شود که دولت نقش بی‌بدیلی در طراحی و اجرای آن برعهده داشت (اکبری، ۱۳۹۱: ۳۴). در دوره رضاشاه گروه روشنفکران از یک قشر به طبقه اجتماعی (آبراهامیان، ۱۳۸۳: ۱۸۱) تبدیل شدند و آن‌ها ناسیونالیسم داعیه‌دار مدرنیته را نسخه شغابخشی برای نابه‌سامانی‌های ناشی از پراکندگی و قومیت‌گرایی می‌دانستند (دخت‌اوحدی، ۱۳۹۴: ۸۶۷). در این زمینه گروه روشنفکری موسوم به حلقه برلن که نسل اول آن‌ها مشروطه‌خواهان بودند بر روی کارآمدن رضاشاه نقش اساسی داشتند و نسل دوم آن‌ها نسخه‌های فاشیستی برای نوسازی و پیشرفت ایران می‌نوشتند و بسیار مؤثر بودند (همان: ۸۷۳). در واقع تمرکزگرایی و مسئله تبعیض علیه اقلیت‌های قومی و زبانی در این دوره آغاز شد و پروژه ملت‌سازی اقدامات ویژه‌ای می‌طلبید که به اجرا گذاشته شد.

همچنان‌که که مطرح شد تحولات دوره رضاشاه را روشنفکران وابسته به قدرت تصور و برنامه‌ریزی می‌کردند و ارتش به پیش می‌برد. به گفته محمود افشار (۱۳۰۴)، این دوره حاصل اتحاد «قلم و شمشیر» برای مدرن‌سازی ایران و تکوین هویتی نو بر پایه ملیت و ملت‌گرایی بود (نیازی؛ شالچی، ۱۳۹۲: ۵۱). در این عصر، دولت پهلوی به تدریج حوزه اجتماعی را در حوزه سیاسی حل کرد (اکبری، ۱۳۸۸: ۱۵) و زمام امور را به‌طور کامل در دست گرفت. با سیاست‌های نوسازی دوره پهلوی اول منابع لازم اقتصادی را در اختیار دولت قرار داد که بتواند از سویی با ابتدای ناسیونالیسم ایرانی بر زبان فارسی و از سوی دیگر با پیش‌برد نوسازی در حوزه‌های اداری و آموزش و پرورش، زبان فارسی را در حوزه‌های زبانی جدا از حوزه دیوانی نسبت به زبان‌های دیگر در موقعیت ممتاز و بدون رقیبی قرار دهد.

بنابراین، روشنفکران در دوره پهلوی اول می‌کوشیدند که ملی‌گرایی باستان‌گرا را که مبتنی بر زبان فارسی بود، به‌منزله گفتمان مسلط در جامعه مطرح کنند و حکومت پهلوی از آن‌ها حمایت می‌کرد. منظور از ملی‌گرایی باستان‌گرا، آن‌گونه از ملی‌گرایی است که عظمت فرهنگی ملت را در زمانی دور و در عصر طلایی ملت قرار می‌دهد، و ناسیونالیسم باستان‌گرای ایرانی با تأکید بر بازگشت به عظمت فرهنگی ایرانی قبل از یورش اعراب و با توسل به استعاره «بیداری» به نفی اسلام و بازگشت به عصر پادشاهی و زرتشتی‌گری پیشااسلام بود (رستمی؛ زیباکلام، ۱۳۹۷: ۱۳۷). ملی‌گرایان بر این تصور بودند که «عظمت فرهنگ ایرانی اقتضا می‌کند که با تمدن‌هایی پست‌تر آمیخته نشود» (کاتم، ۱۳۸۵: ۲۵). همایون کاتوزیان در این زمینه می‌نویسد: تا قرن بیستم میلادی، تکلم به زبان‌های غیرفارسی نه مایه غرور به‌شمار می‌رفت و نه اسباب مخالفت، چه رسد به تحقیر و ایذا؛ ولی در دوره رضاشاه و پیرو سیاست‌های فرهنگی حکومت، موجودیت جوامع عرب‌زبان جنوب غربی کشور یک‌سره انکار شد، طبع و نشر به زبان ترکی آذربایجانی یا سایر اشکال زبان ترکی و اشاعه و ترویج کتبی آن قدغن شد، چاپ و انتشار زبان‌گردی ممنوع شد، فرمانداران و فرماندهان و مدیران بیشتر از میان فارسی‌زبانان برگزیده شدند (۱۳۷۹: ۴۳۶). این در حالی است که ایران دارای تنوع زبانی و تکثر فرهنگی است و به قول آبراهامیان «ایران سرزمین اقلیت‌های زبانی بوده و هست» (۱۳۸۳: ۲۱). بنابراین در دوره پهلوی اول تلاش می‌شد گفتمان ملی‌گرایی در قالب سیاست هم‌گرایی و همانندسازی بدون توجه به تنوع قومی و تکثر فرهنگی و زبانی شکل بگیرد.

درواقع تمام جوامع به درجات متفاوت چندزبانه هستند و تصور جامعه‌ای تک‌زبانه بیشتر زاده وهم است تا واقعیت (کلان، ترجمه ویسی، ۱۳۹۷: ۱) و تک‌زبانگی لازمه وحدت و

همبستگی ملی نیست (بنی - شرکا^۱، ۲۰۰۵؛ بیات^۲، ۲۰۰۵؛ حسن پور^۳، ۱۹۹۲؛ حیاتی؛ مشهدی، ۲۰۱۰؛ جهانی^۴، ۲۰۰۵ الف و ۲۰۰۵ ب؛ پری^۵، ۱۹۸۵؛ شیخ الاسلامی^۶، ۲۰۱۲؛ ویسی^۷، ۲۰۱۳). به طور کلی در زمینه وحدت و همبستگی ملی دو الگو وجود دارد: الف) الگوی همانندسازی^۸، و ب) الگوی هم‌گرایی^۹؛ در الگوی اول، ویژگی‌ها، عادات و رسوم فرهنگی گروه‌های اقلیت در فرهنگ حاکم اکثریت حل می‌شود و جامعه به سوی یکسان‌سازی حرکت می‌کند، اما در الگوی دوم، هم‌زیستی مبتنی بر صیانت و حفظ حقوق اقلیت و نه استحاله فرهنگی در فرهنگ اکثریت است. وجه تمایز این دو الگو در موضوع حل و فصل درازمدت و صلح‌آمیز اختلافات و مدارا با تنوعات فرهنگی است. الگوی همانندسازی، وحدت ملی را در کوتاه‌مدت حفظ می‌کند، اما در بلندمدت باعث تشدید منازعات، تضعیف همبستگی ملی و زمینه‌سازی برای تجزیه ملی می‌شود، اما الگوی هم‌گرایی، همبستگی و انسجام ملی را در بلندمدت تحکیم می‌بخشد (قاسمی؛ ابراهیم‌آبادی، ۱۳۹۰: ۱۱۳). در حالی که رضاشاه پس از تحکیم پایه‌های قدرت خود و نیل به سلطنت، سیاست‌های فرهنگی کشور را بر پایه دین‌زدایی و یکسان‌سازی هویتی (الگوی همانندسازی) معطوف به نفی خرده‌فرهنگ‌های قومی، زبانی و مذهبی و دگرگون‌سازی فرهنگ سنتی بنیان نهاد (بشیریه، ۱۳۸۱: ۶۸)، زمینه ملت‌سازی تمرکزگرا همراه با زور را فراهم آورد.

بورديو به همراه پاسرون در کتاب *بازتوليد اجتماعي* مي‌گويد كه مدارس قابليت‌هايي از دانش‌آموزان مي‌خواهند كه تنها توسط خانواده‌ها فراهم مي‌شود و از طريق جذب فرهنگي در خانواده به دست مي‌آيد نه از طريق آموزش رسمي مدارس. از اين رو، نظام آموزشي با بها دادن به فرهنگ و زبان طبقات نخبه، امتيازي غيرمنصفانه به كساني مي‌دهد كه از قبل داراي برتري قابل ملاحظه‌اي هستند و اين گونه اين نظام نابرابري را بازتوليد مي‌كنند و موقعيت آن‌هايي را كه سرمايه فرهنگي و زباني از والدين به ارث برده‌اند مشروعييت مي‌بخشد (بورديو^{۱۰} و همكاران، ۱۹۹۰: ۳۱-۳۴). به باور بورديو، كشمكش بر سر هويت‌هاي قومي يا محلي - به عبارت ديگر بر

^۱. Bani-Shoraka

^۲. Bayat

^۳. Hassanpour

^۴. Jahani

^۵. Perry

^۶. Sheykhohlislami

^۷. Weisi

^۸. Assimilation

^۹. Integration

^{۱۰}. Bourdieu

سر دارایی‌ها (افتخارات و سرافکندگی‌ها)ی مرتبط با اصل و نسب مبتنی بر محل نشئت گرفتن و نشانه‌های همراه آن نظیر لهجه - مورد ویژه‌ای از کشمکش بر سر طبقه‌بندی، کشمکش بر سر انحصار قدرت، وادار ساختن مردم به دیدن و باور کردن، وادار کردن آن‌ها به دانستن و شناختن و قدرت تحمیل تعریف مشروع از تقسیمات جهان اجتماعی است (بورديو و همکاران، ۱۹۹۱: ۲۲۱). بر این اساس می‌توان گفت دولت پهلوی اول با دراختیار داشتن نهاد تعلیم و تربیت و به‌انحصار درآوردن تألیف و چاپ کتاب‌های درسی، عناصر و ارزش‌های موردنیاز پروژه ملت‌سازی را در اذهان مخاطبان خود القا و نهادینه می‌ساخت (شکور قهاری؛ اکبری، ۱۳۹۳: ۸۹) و با از اعتبار انداختن مدارس قدیم و منحصر کردن مدارس جدید به آموزش به زبان فارسی، با استفاده از قدرت نمادین دولت، تلاش در تحمیل نظام طبقه‌بندی و تعاریف مشروع در گفتمان ملی‌گرایی ایرانی داشت.

تأسیس و گسترش مدارس جدید از مهم‌ترین ابزارهای دولت پهلوی اول در پروژه ملت‌سازی بود و سیاست کلی آموزش جدید نیز فارسی‌سازی اقلیت‌های زبانی بود (آبراهامیان، ۱۳۹۱: ۱۵۸). برای نمونه فرمانده تیپ مستقل خوزستان طی نامه‌ای به ریاست دفتر مخصوص شاهنشاهی خواهان توسعه معارف در مناطق عشایرنشین می‌شود تا «هرچه زودتر زبان فارسی در بین عشایر عمومیت یافته و آنان را از این وضعیت خارج و بالأخره آخرین یادگار ادوار فترت از بین برود و اصولاً به‌وسیله تأسیس دبستان‌های مکفی بایستی اطفال و جوانان عشایر را فارسی‌زبان نمود» (ساکما، ۱۳۱۴: ۲۹۷/۳۳۹۷۷). همچنین، دولت‌مردان مستقر در کردستان در نامه محرمانه به وزارت جلیله داخله در سال ۱۳۱۰ اظهار می‌دارند: «برای اینکه در آتیه تمام اهالی مجبور به تکلم به زبان فارسی بشوند ایجاد مدارس متعدده در بلوکات و شهر و فرستادن معلم از مرکز ضروری است که در نتیجه تربیت اساسی بعداً به هیچ وجه آشنا به زبان کردی خود نباشند» (ساکما، ۱۳۱۰: ۲۹۰/۷۷۶۳). بنابراین آموزش عمومی و تعمیم معارف در دوره رضاشاه با ترویج زبان فارسی و تقویت ملی‌گرایی هماهنگ می‌شود و انطباق می‌یابد.

روش‌شناسی

شورای عالی معارف متشکل از روشنفکران ملی‌گرا که به نوسازی نظام آموزشی ایران و سیاست‌گذاری در زمینه بنیان نهادن ایران نوین و ترویج مؤلفه‌های اصلی ملت از طریق آموزش و مطبوعات می‌پرداخت، اصلی‌ترین نهاد فعال در زمینه پروژه ملت‌سازی بود. از این‌رو، بررسی مصوبات این شورا، در حوزه نوسازی نظام آموزشی دارای اهمیت زیادی است و پژوهش حاضر برای نقد قدرت و ایدئولوژی حاکم بر زبان درصدد است با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل گفتمان

انتقادی فرکلاف، گفتمان ملی‌گرایی در دوره پهلوی اول در متن مصوبات شورای عالی معارف را بررسی کند. تحلیل فرکلاف در سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین صورت می‌گیرد که به اختصار به آن می‌پردازیم.

سطح «توصیف» ناظر بر متن است و در آن به ویژگی‌ها و محتوای ظاهری متن توجه می‌شود. برای توصیف متن پنج راهبرد شامل «راهبرد استفاده از گزاره‌های شرطی و منفی»، «راهبرد استفاده از بیان غیرمستقیم و جملات امری»، «راهبرد تقابل معنایی»، «راهبرد تشابه معنایی» و «راهبرد تکرار» به کار گرفته می‌شود. سطح «تفسیر» ناظر بر عمل گفتمانی است و در آن به رابطه بین متن و تعامل یا عمل اجتماعی یا تولید و مصرف متن توجه می‌شود و پذیرش بافت بینامتنی مستلزم این است که به گفتمان‌های متون از دریچه چشم‌انداز تاریخی نگریسته شود (فرکلاف، ۱۳۷۹: ۲۳۵). در واقع، سطح توصیف پیش‌زمینه سطح تفسیر است و ویژگی‌های صوری متن علائم و نشانه‌هایی هستند که عناصر فهم و دانش زمینه‌ای ذهن را فعال می‌سازد. در این راستا بر بافت موقعیتی، نوع گفتمان و نظم گفتمانی تأکید می‌شود. فرکلاف در این مرحله به مواردی از قبیل: ماجرا چیست؟ چه کسانی درگیر آن هستند؟ روابط میان آن‌ها چگونه است و نقش زبان در این باره چیست؟ (همان: ۲۲۲) تأکید می‌کند. سطح «تبیین» ناظر بر عمل اجتماعی است و در آن به رابطه بین تعامل و بافت اجتماعی - فرهنگی و حتی سیاسی و تاریخی توجه می‌شود (میرزایی، ۱۳۹۵: ۱۰۳۵). تبیین، گفتمان را به‌منزله کنش اجتماعی مطالعه می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه ساختارهای اجتماعی، گفتمان را جهت می‌بخشند و برعکس گفتمان‌ها چه تأثیراتی بر ساختارها می‌گذارند (فرکلاف، ۱۳۷۹). در این تحقیق، واحد مشاهده متن و واحد تحلیل، جمله و واژه در نظر گرفته شده است و معانی موردنظر در متن مصوبات استخراج می‌شود. در تحلیل گفتمان تفسیر و تبیین نقش کلیدی دارد. اعتبار در این نوع تحقیقات به نوع استدلال محقق برمی‌گردد و اعتبار پژوهش حاضر بر مبنای دیدگاه یورگنسن و فیلیپس (۱۳۸۹) پایه‌ریزی شده است که سه معیار در نظر گرفته می‌شود که عبارت‌اند از:

جدول ۱. معیارهای اعتبار تحلیل گفتمان و انطباق آن با تحقیق

معیارهای اعتبار	انطباق آن با پژوهش
استحکام تحلیل	محققان درصد تحلیل منطقی و دقیقی در این تحقیق هستند.
جامعیت تحلیل	تلاش شده است مفهوم ملی‌گرایی به صورت کامل ارائه شود و مصوبات منتخبه زوایای کاملی از آن ارائه دهند.
شفافیت تحلیل	سعی شده تمام مراحل تحقیق به صورت روشن، بیان و امکان بازتحلیل فراهم شود.

پایایی تحقیق هم به این موضوع مربوط می‌شود که آیا محققان دیگر، همان متن را با روش‌های مشابه، تفسیر مشابهی خواهند کرد؟ براساس دیدگاه استراتون^۱ نظر به تفاوت‌های فردی پژوهشگران در زمینه‌های انگیزشی، انتظارات و... هیچ تضمینی برای چنین پایایی‌ای وجود ندارد. بنابراین، تفسیر داده‌ها در این گزارش جنبه ذهنی دارند و سایر پژوهشگران ممکن است این داده‌ها را به صورت متفاوت تفسیر کنند (میرزائی، ۱۳۹۵: ۱۰۶).

تحلیل یافته‌های پژوهش

در این پژوهش با توجه به موضوع مقاله و مطالعه موضع روشنفکران و سیاست‌گذاران در شورای عالی معارف، مصوبات شورای عالی معارف از سال‌های ۱۳۰۰ تا ۱۳۲۰ که در دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش موجود است مورد مطالعه قرار گرفته است و به بررسی موردی ۱۰ مصوبه این شورا که بیشترین ارتباط را با موضوع مقاله داشته‌اند پرداخته شده است. مصوبات بررسی شده با محوریت ملی‌گرایی انتخاب شدند. پس از بررسی دقیق، داده‌های مرتبط استخراج و با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلان در سطوح توصیف، تفسیر و تبیین مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. در این قسمت به تحلیل مصوبات منتخب می‌پردازیم.

متن جلسه شماره ۱۱۸ مورخه ۱۷ مرداد ۱۳۰۷

در سال دوم ابتدایی در درس اخلاق، به مفاهیمی از قبیل «حُبّ وطن»، «علاقه و تکالیف مختلفه آن»، «وطن و دلبستگی به آن» و... اشاره می‌شود. و در درس تاریخ سال اول مباحثی مانند: «نژاد ایرانی»، «سلاطین بزرگ هخامنشی»، «دین زردشت» تصویب شد.

توصیف متن: این مصوبه با تأکید بر مفاهیم وطن، حب وطن و دلبستگی به آن و وظیفه ما در مقابل وطن، درصدد است در میان دانش‌آموزان ابتدایی احساس ملی‌گرایی تقویت و دلبستگی به وطن ایجاد شود. قداست و پاکی سرزمین و میهن به تدریج مطرح و با مفاهیم دیگر از جمله نژاد، قومیت و زبان درهم آمیخته می‌شود و ترویج ملی‌گرایی فرهنگی را در این دوره رقم می‌زند. در این مصوبه برای برجسته‌سازی و اثرگذاری واژه‌ها و معانی از راهبرد «تشابه معنایی» و «راهبرد تکرار» استفاده شده است (حب وطن - علاقه و تکالیف مختلفه آن - وطن و دلبستگی به آن). برای تفسیر این مصوبه باید به این نکته اشاره کرد که «ملی‌گرایی فرهنگی

1. Stratton

مبنتی بر یگانگی و پیوستگی نژادی و زبانی ملت ایران با ملت ایران باستان، معنایی از ملت را به میان آورد که انحصاری بوده و گروه‌های زیادی از اهالی مملکت ایران را که زبان یا نژاد آن‌ها جدا انگاشته می‌شد، به‌منزله دیگری طرد می‌کرد» (کهنه‌پوشی، ۱۳۹۸: ۳۴۰). بنابراین شورا با تصویب مفاهیم «نژاد ایرانی»، «سلاطین بزرگ هخامنشی» و «دین زرتشت» در کتاب درسی و تدریس آن در نظام آموزش و پرورش از یک سو می‌کوشیدند دانش‌آموزان با عظمت ایران باستان، دین و نژاد ایرانی آشنا شوند و از سوی دیگر زمینه به حاشیه‌رانی نژاد و ادیان موجود در ایران فراهم شود.

متن جلسه شماره ۱۴۵ مورخه ۲۹ مرداد ۱۳۰۸

در فصل اول (تکالیف مدیر) نظام‌نامه مدارس ابتدایی و متوسطه ذکور و اناث دولتی مصوب شده است: ماده ۵۵ - «کلیه شاگردان مدارس متوسطه باید در تمام اوقات ملبس به لباس مخصوص باشند که فرم آن را وزارت معارف معین نموده است».

توصیف متن: این مصوبه در راستای سیاست تمرکزگرایی و مطیع ساختن نظام تعلیم و تربیت شکل گرفت. در این دوره تمرکزگرایی و یکسان‌سازی در سیستم آموزشی اصل مهمی است که نباید از آن تخطی کرد. در این مصوبه با تأکید بر «راهبرد استفاده از بیان غیرمستقیم و جملات امری» که جهت تولید معانی از موضع قدرت برخورد می‌کند با استفاده از جملات دستوری، مخاطب را ملزم و متعهد به انجام عمل خاصی می‌کند و تمام شاگردان مدارس متوسطه باید در تمام اوقات ملبس به لباس مخصوص باشند. از این مصوبه استنباط می‌شود که با پوشیدن لباس محلی دانش‌آموزان در مناطق قومی در محیط آموزشی ممانعت به عمل می‌آید و به تدریج سیاست یکسان‌سازی و تمرکزگرایی در سیستم آموزشی توسعه می‌یابد.

متن جلسه شماره ۱۹۶ مورخه ۶ مهر ۱۳۱۰

در قسمت تبصره درس «فارسی» تحصیلات شش ساله متوسطه آمده است: تمام کتاب گلستان و بوستان (به استثناء حکایات و قطعاتی که مناسب تدریس نیست) باید در سه سال تدریس شود. عده ابیاتی که شاگردان در هر سال حفظ می‌کنند باید کم‌تر از سیصد بیت نباشد.

توصیف متن: این مصوبه سیستم آموزشی، امکانات ویژه‌ای در راستای ترویج زبان فارسی در نظر می‌گیرد و شورای عالی معارف تلاش می‌کند که گفتمان ملی‌گرایی را برپایه زبان فارسی مسلط سازد. در حالی که برای زبان‌های دیگر موجود در ایران (ترکی، کردی، بلوچی، و ...) این

فرصت و امکانات وجود نداشت. باتوجه به متن این مصوبه از راهبرد «استفاده از گزاره‌های شرطی و منفی» (کم‌تر از سیصد بیت نیاشد) و همچنین از راهبرد «استفاده از بیان غیرمستقیم و جملات امری» (باید کم‌تر از ...) استفاده شده است.

متون جلسه شماره ۲۳۹ مورخه ۲۷ تیر ۱۳۱۲ و جلسه شماره ۲۵۰ مورخه ۱۷ آبان ۱۳۱۲

«پیشنهاد ۳۹۷۳ [مورخ] ۱۳۱۲/۴/۱۹ اداره معارف مطرح و تعلیم هفته دو ساعت سرود ملی و وطنی در مدارس دولتی ابتدایی از کلاس اول به بالا تصویب و مقرر شد به پروگرام رسمی منضم گردد».

و در جلسه شماره ۲۵۰ مورخه ۱۷ آبان ۱۳۱۲ مصوب شد:

در «قسمت ششم پروگرام کودکان» ماده پنجم آمده است:

«ماده پنجم - خواندن سرودهای وطنی و ملی بالاجتماع»

و همچنین در ادامه به «ماده ششم - درس اخلاق - خداپرستی - وطن‌دوستی و ...» اشاره می‌شود.

توصیف متن: در توصیف این مصوبات می‌توان گفت شورای عالی معارف در این دوره درصدد بودند که مؤلفه‌های ملیت‌گرایی در دوره‌های کودکان و ابتدایی را مطرح کنند و با استفاده از راهبرد «تشابه معنایی» (سرود ملی و وطنی) دانش‌آموزان را با مفاهیم ملی‌گرایی آشنا سازند. براساس سیاست حاکم بر شورای عالی معارف جهت درونی کردن مفاهیم، شعائر و نمادهای ملی‌گرایانه و میهن‌پرستانه و نهادینه کردن آن در سیستم آموزشی از دوره کودکی برنامه‌ریزی به‌عمل می‌آید.

متن جلسه شماره ۲۸۰ مورخه ۱۰ مرداد ۱۳۱۳

«پیشنهاد ۶۰۳۰ [مورخ] ۱۳۱۳/۴/۲۶ اداره کل معارف قرائت شد مبنی بر اینکه در نقاطی که اهالی آن ترک‌زبان هستند برای اطفال کلاس تأسیس شود تا قبل از اینکه وارد کلاس اول مدارس ابتدایی شوند به‌وسیله مکالمه و تمرینات مخصوص به زبان فارسی آشنا شده بتوانند از دروس مدرسه بهتر استفاده نمایند. این پیشنهاد اصولاً مورد موافقت شورا واقع شده و مقرر شد برای عملی نمودن آن و اعزام معلم فارسی زبان به آن نقاط وزارتخانه مطالعات لازمه را بنماید».

توصیف متن: در این مصوبه شورای عالی معارف تلاش می‌کند با استفاده از «راهبرد بیان غیرمستقیم و دستوری» (برای اطفال کلاس تأسیس شود) زبان فارسی را در مناطق غیرفارس‌نشین ترویج دهد. در این مصوبه می‌توان استنباط کرد که جهت تقویت و تثبیت زبان فارسی به‌مثابه زبان رسمی، اقدامات نظام آموزشی وارد مرحله جدیدی برای تسلط این زبان و تلاش می‌شود که تنوع و تکثر زبانی در ایران کم‌رنگ شود. بی‌توجهی شورای عالی معارف به

زبان مادری اقوام، نشان می‌دهد که این شورا درصدد است ملی‌گرایی فرهنگی و انحصارگرا در ایران تقویت شود و روشنفکران نزدیک به حاکمیت در این دوره از طریق امکانات و منابعی که در اختیار داشتند، درصدد بودند سیاست زبانی یکسان‌ساز را در قالب آموزش عمومی در جامعه نهادینه سازند.

متون جلسه شماره ۲۸۷ مورخه ۱۰ مهر ۱۳۱۳ و جلسه شماره ۳۵۹ مورخه ۳۰ آذر ۱۳۱۶

دستور تحصیلات دروس کلاس ششم دبیرستان نظام فارسی: «قرائت: بعضی از قطعات مشکل از کلیله و دمنه و کتبی که در آن حدود باشد. بعضی از داستان‌های رزمی از قبیل شاهنامه فردوسی، کرشاسنامه اسدی طوسی و امثال آن مخصوصاً اشعار راجع به عظمت و مفاخر ایران و شجاعت و پهلوانی ایرانیان و اندرز و نصایح. حفظ بعضی از قسمت‌های مناسب آن.»

و در جلسه شماره ۳۵۹ مورخه ۳۰ آذر ۱۳۱۶ آمده است:

در برنامه تحصیلات ابتدایی در درس تاریخ چهار فایده مشخص شده است؛ از جمله:

«نسبت به وقایع مهم و شرح زندگانی مردمان بزرگ و گزارش دوره درخشان تاریخی کنجاو شده دلبستگی پیدا کنند.»

«حس میهن‌پرستی در آن‌ها ایجاد و تقویت گردد افتخار و سرفرازی به گذشته پُرشهامت سرزمین ایران در نهاد آن‌ها ملکه راسخه شود.»

توصیف متن: در توصیف این مصوبات می‌توان گفت شورای عالی معارف تلاش می‌کرد شعاری که در مورد عظمت و مفاخر ایرانی و شجاعت و پهلوانی ایرانیان در متون گذشته وجود داشت در سیستم آموزشی به صورت سیستماتیک آموزش داده شود و حس میهن‌پرستی و دلبستگی به تاریخ ایران در دوره ابتدایی تقویت و ناسیونالیسم باستان‌گرایی را در ذهن دانش‌آموزان تثبیت کند تا آن‌ها به تاریخ درخشان خود ببالند و گذشتگان پرافتخار و باشهامت خود را بشناسند. راهبردهای استفاده‌شده در مصوبه ۲۸۷، راهبرد «تشابه معنایی» (عظمت و مفاخر - شجاعت و پهلوانی - اندرز و نصایح) است که جهت برجسته‌سازی و نمایان شدن بیشتر واژه‌ها و معانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین شورای عالی معارف در مصوبه ۳۵۹ از راهبردهای استفاده از «بیان غیرمستقیم و جملات امری» (حس میهن‌پرستی در آن‌ها ایجاد و تقویت شود و...) و راهبرد «تشابه معنایی» در واژه‌های (افتخار و سرفرازی) بهره گرفته است. نکته قابل تأمل در تفسیر مصوبات مذکور این است که در هر کجا نام ایران و ایرانی و مفاخر و شجاعت و پهلوانی ایرانیان مطرح می‌شود منظور مفاخر و شجاعت و تاریخ فارس‌زبانان است و نامی از مفاخر اقوام در مصوبات در این دوره دیده نمی‌شود.

متن جلسه شماره ۳۳۲ مورخه ۱۳ مرداد ۱۳۱۵

در قسمت سوم برنامه تفصیلی سال اول و دستور تعلیم برنامه اکابر آمده است:
«شرح حال کورش کبیر - اهمیت و عظمت ایران قدیم - شرح حال داریوش بزرگ»
در بخش اخلاق (دوازده قطعه) به مفاهیم زیر اشاره شده است:
«میهن‌دوستی و ...»
همچنین در بخش تعلیمات مدنی آمده است:
«وظایف افراد نسبت به دولت و دولت نسبت به افراد - پرچم و سرود ملی ...» اشاره شده است.

توصیف متن: در توصیف راهبردهای مورد استفاده این مصوبه می‌توان به راهبرد «تشابه معنایی» (شرح حال کورش کبیر - اهمیت و عظمت ایران قدیم - شرح حال داریوش بزرگ) و همچنین راهبرد «تکرار» (شرح حال کورش کبیر - شرح حال داریوش بزرگ) اشاره کرد. در این مصوبه شورای عالی معارف مفاهیم مرتبط با ملی‌گرایی و دولت مدرن را در برنامه سال اول تعلیم اکابر تصویب کرد. با توجه به این مصوبه استنباط می‌شود که سرفصل‌ها و مفاهیم آموزشی در راستای شکل‌گیری پروژه ملی‌گرایی ایران باستان تمرکز یافته است. در این دوره روشنفکران نزدیک به قدرت با برجسته کردن نماد و نشانه‌ها، هویت و سلطه ایدئولوژیک مورد نظر خود را تحکیم می‌بخشند.

متون جلسه شماره ۳۵۹ مورخه ۳۰ آذر ۱۳۱۶ و جلسه شماره ۳۸۳ مورخه ۱ آذر ۱۳۱۷

در قسمت چهارم برنامه تحصیلات ابتدایی آمده است:
منظور از تربیت ابتدایی «آنکه اطفال با اخلاق نیک و صفات پسندیده آراسته شوند و دوستار میهن و شاهنشاه باشند».
در برنامه سال پنجم و ششم ابتدایی مصوب شد مفاهیم جدید در قالب درس تعلیمات مدنی آموزش داده شود. این مفاهیم در کلاس پنجم مانند:
«ملت - حقوق ملت - میهن و حفظ آن - حقوق و وظائف ملت در مقابل شاه و میهن و افراد - نظام وظیفه - تعریف قانون و لزوم اطاعت از آن - اختیارات دولت - مالیات و لزوم آن - ارتش و نیروهای مختلف».
و در جلسه شماره ۳۸۳ مورخه ۱ آذر ۱۳۱۷ تصویب شد:
در قسمت فارسی برنامه تحصیلات دوره کامل متوسطه آمده است:
«برای قرائت از نظم و نثر آنچه برای دانش‌آموزان سودمند باشد از قبیل شاه‌پرستی و اخلاق پاک و میهن‌پرستی و کوشش و کار انتخاب کنند با رعایت استعداد دانش‌آموزان».

توصیف متن: در این مصوبات بر آموزش میهن‌دوستی، دوستدار شاهنشاه و... در برنامه تحصیلات ابتدایی تأکید می‌شود و از راهبرد «تکرار» (اخلاق نیک و صفات پسندیده)، (میهن و حفظ آن - میهن و افراد)، (شاه‌پرستی، میهن‌پرستی)، (کوشش و کار) و همچنین از راهبرد «تقابل معنایی» (حقوق و وظائف ملت در مقابل شاه ... - اختیارات دولت) جهت تثبیت ایده‌ها و تأثیرگذاری آن در متون درسی به‌خوبی استفاده می‌شود. از متن این مصوبه می‌توان استنباط کرد که این شورا سیستم آموزشی را به‌مثابه نهاد تولید و ترویج ایدئولوژی در نظر می‌گیرد و مفاهیم ارزشی را در قالب مفاهیم درسی می‌گنجانند تا آینده‌سازان، سیستم سلطنتی و شاهنشاهی را ارزش نهند و به‌مرور آن را درونی سازند.

به طور کلی می‌توان گفت ملی‌گرایی در دوره پهلوی اول از طریق مصوبات شورای عالی معارف مطرح و تقویت شد و روشنفکران با نوسازی نظام تعلیم و تربیت به ترویج زبان فارسی و تقویت ملی‌گرایی ایرانی پرداختند. اصلی‌ترین هدف ملت‌سازی در این دوره ستیز با کثرت و ایجاد وحدتی از دل کثرت فرهنگی موجود اجتماعی بود. پروژه ملت‌سازی با ایجاد وحدتی در گذشته‌ای زرین و تاریخ‌سازی برای این وحدت، به غیریت‌سازی در زمان حال می‌پرداخت. بر این اساس دو استراتژی طرد و ادغام، در راستای اتصال و تحمیل وحدت گذشته بر کثرت حال بود. طرد زبان‌هایی چون عربی و ترکی را و تأکید بر دایره نژاد ایرانی و با محدود کردن نژاد ایرانی به زبان فارسی و سکوت در قبال دیگر زبان‌هایی چون کردی و بلوچی به ادغام از طریق نادیده گرفتن آن‌ها می‌پردازد. اگر تاریخ‌سازی و فرافکنی وحدت تصور شده به گذشته، وحدت و ازلی بودن میهن و ملت مورد نظر ملی‌گرایان را تأمین می‌کرد استراتژی‌های طرد و ادغام در خدمت تعمیم این وحدت تصویری تاریخی به زمان حال قرار می‌گرفت.

در راستای تفسیر یافته‌های پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که شورای عالی معارف به‌منزله عالی‌ترین نهاد سیاست‌گذاری در سیستم آموزشی، همت و تلاش خود را در دوره پهلوی اول به کار برد تا تعلیم عمومی متمرکز شود و نوسازی در آموزش و پرورش شکل بگیرد. در این فرایند آموزش عمومی به‌مثابه رخداد گفتمانی و آموزش و پرورش به‌منزله نهاد تولید ایدئولوژی، مفاهیم ارزشی را در قالب محتوای آموزشی ترویج داد. این شورا با تصویب و تأکید بر مفاهیمی از قبیل: نژاد ایرانی، سلاطین بزرگ هخامنشی، سرود ملی و وطنی، عظمت ایران قدیم، عظمت و مفاخر ایران و شجاعت و پهلوانی ایرانیان، میهن‌پرستی و... و گنجاندن آن در محتوای درسی درصدد بود دل‌بستگی به وطن و مؤلفه‌های فرهنگی و باستانی در میان دانش‌آموزان تقویت شود و با نوسازی نظام آموزشی و متمرکز کردن سیاست‌های فرهنگی و

آموزشی تلاش می‌کرد یکسان‌سازی فرهنگی، زبانی و قومی را در ایران به‌وجود آورد و از طریق هویت‌سازی ایران جدید، ملی‌گرایی فرهنگی را تحکیم بخشد.

براساس مدل فرکلایف ماجرای اصلی در رخداد ارتباطی متن منتخب، تأکید بر نماد و نشانه‌های ملی‌گرایی باستان‌گرا در دوره پهلوی اول است. دولت‌مردان و روشنفکران وابسته آن‌ها در این دوره با تأسیس نهادهای متعدد اقدام به ترویج و اشاعه ایده‌های ملی‌گرایی فرهنگی کردند و با تأکید بر یک زبان و یک نژاد درصدد بودند تنوع زبانی و کثرت فرهنگی موجود در ایران را نادیده بگیرند و هویت ملی‌گرایی باستان‌گرا برپایه زبان فارسی را ترویج و به مرور زمان آن را طبیعی و موجه جلوه دهند. در پاسخ به این سؤال که چه کسانی درگیر ماجرا هستند، باید گفت از یک سو روشنفکران دارای نفوذ در حاکمیت، شورای عالی معارف، وزارت معارف و سیستم آموزش و پرورش و به‌طور کلی حاکمان سیاسی به‌منزله تصمیم‌ساز و مجری و از سوی دیگر افکار عمومی، اقلیت‌های قومی و زبانی و در مجموع افراد جامعه درگیر گفتمان ملی‌گرایی و سیاست‌های مرتبط با آن هستند. در پاسخ به سؤال نقش زبان در این رویداد چیست، باید گفت که زبان عامل سلطه و نقش مهمی در تثبیت رابطه نابرابر دارد. در این زمینه سلطانی (۱۳۸۴) معتقد است که زبان گذشته را رقم می‌زند، اکنون را می‌سازد و آینده را در سیطره دارد و تاریخ، دین، فرهنگ و سیاست در زبان جاری است و به‌وضوح می‌توان تأثیرات زبان در حیات سیاسی و اجتماعی ملت‌ها را بازشناخت. زبان در قالب قوانین، بخشنامه‌ها و مقررات برای گروهی انقیادآور و برای گروه دیگر سلطه‌آور است. همچنان‌که فرکلایف معتقد است زبان را می‌توان به‌صورت ابزاری در جهت تحقق‌بخشی به یک هدف گفتمانی یا نهادی به‌کار برد (آقاگل‌زاده؛ طارمی، ۱۳۹۵: ۴۰۹). بنابراین مصوبات شورای عالی معارف و نقش آن در سیستم آموزشی فقط کارکرد فرهنگی و آموزشی ندارد، بلکه حامل نظام معنایی گفتمان حاکم است و کارکردی ایدئولوژیک دارد.

در مقاله حاضر از کلمات، جملات و پاراگراف‌های مصوبات منتخب شورای عالی معارف آغاز و با توصیف و تفسیر آن‌ها کوشیده‌ایم تا به معانی کلی در متن اجتماعی دست یابیم. در سطح «توصیف» کلمات و معانی ظاهری و در سطح «تفسیر» به معانی پشت پرده این کلمات و مفاهیم پرداخته شده و نهایتاً در سطح «تبیین» شرایط اجتماعی مدنظر قرار می‌گیرد. در این مرحله با رویکرد تاریخی شرایط اجتماعی خلق مصوبات را تحلیل می‌کنیم؛ در واقع زمان تصویب این مصوبات برای نوسازی نظام آموزشی باید در زمینه رویدادهای پس از جنگ جهانی اول تبیین کرد، چراکه اتفاقات و حوادثی که در دهه آخر قرن سیزدهم شمسی مانند: «قحطی بزرگ در سال ۱۲۹۶ تا ۱۲۹۸»، «شورش و قیام شیخ محمد خیابانی در آذربایجان و میرزا

کوچک‌خان در گیلان در سال ۱۲۹۹»، «قیام مردم علیه نظامیان انگلستان (جنبش جنوب ایران) در سال ۱۲۹۴»، «کودتای ۳ اسفند ۱۲۹۹»، «شروع جنگ جهانی اول و اشغال ایران در سال ۱۲۹۳»، «اشغال تبریز به دست قوای روس در سال ۱۲۹۰» و... شکاف عمیقی در نظام سیاسی، اقتصادی و فرهنگی به وجود آورد که موجب تحول گفتمانی و ایدئولوژیک شدن سیاست‌های حکومت پهلوی شد. این تغییرات از یک سو رضاشاه و روشنفکران نزدیک به او را واداشت تا سیاست تمرکزگرایی را به منزله راه چاره و جبران عقب‌ماندگی پیش بگیرند و از سوی دیگر ضرورت نوسازی در ساختار جامعه به ویژه در حوزه آموزش و پرورش، آن‌ها را ترغیب کرد تا گفتمان ملی‌گرایی باستان‌گرا با خوانش فرهنگی را پی‌ریزی کند.

سلطه و قدرت پنهان حاکم بر نهادهای اجتماعی در دوره پهلوی اول فرایند دوگانه برجسته‌سازی ملی‌گرایی فرهنگی ایرانی و حاشیه‌رانی زبان و فرهنگ اقوام را تقویت و سیاست یکسان‌سازی را تثبیت کرد. با توجه به نظریه‌های معطوف به گفتمان، میان قدرت و زبان رابطه برقرار می‌شود و تجدد آمرانه مورد نظر رضاشاه و همچنین نوسازی آموزش و پرورش با سلطه و ایدئولوژی حاکم پیوند می‌خورد و گفتمان ملی‌گرایی باستان‌گرا شکل و تثبیت می‌شود. بر اساس نظریه فرکلاف می‌توان گفت نقش زبان در متن مصوبات شورای عالی معارف به مثابه رویداد گفتمانی بار ارزشی خود را در راستای برتری گفتمانی ایفا می‌کند و جایگاه و مرتبه واژه‌ها و معانی مصوبات شورا از قبیل (دوره درخشان تاریخی، سلاطین بزرگ هخامنشی، عظمت ایران قدیم، نژاد ایرانی، عظمت و مفاخر ایرانیان، گذشته پرشهامت سرزمین ایران) به کار می‌گیرد و به مثابه کردار گفتمانی در سیستم آموزشی تثبیت و نهادینه می‌سازد. بافت بینامتنی گفتمان ملی‌گرایی و تاریخ‌مندی تحولات سیاسی، اقتصادی و دگرگونی ارزش‌های فرهنگی جامعه به تدریج زمینه ایجاد یک نظم گفتمانی جدید را فراهم کرد.

در عصری که رضاشاه با اتکا به توان نظامی ارتش ساختار قدرت در ایران را متمرکز کرد و بر ویرانه‌های حکومت سنتی قاجار دولت - ملت ایران را بنیان نهاد، پیوستگی مردمان این سرزمین به واسطه اشتراک دین، نژاد، قومیت یا زبان قابل تحصیل نبود. از این رو، روشنفکران و کارگزاران فرهنگ در این دوره، نمادهای ملی‌گرایی به ویژه زبان فارسی را عامل وحدت ملی دانسته و سعی در فراگیر کردن آن کردند (کهنه‌پوشی، ۱۴۰۰). همانگونه که محمود افشار در آن زمان می‌گفت: «باید که دولت ما وسائلی را اتخاذ نماید تا در طول زمان وحدت ملی ایران از حیث زبان و دیگر جهات کامل گردد... ترویج کامل زبان و ادبیات فارسی و تاریخ ایران در تمام مملکت مخصوصاً در آذربایجان و کردستان و خوزستان و بلوچستان و نواحی ترکمن‌نشین»

(افشار، ۱۳۰۵: ۵۶۶). در چنین متن اجتماعی، تلاش‌های شورای عالی معارف و مصوبات این شورا معنای خود را می‌یابد.

نتیجه‌گیری

نخبگان و روشنفکران در دوره پهلوی اول به‌مثابه بازوی رضاشاه، اتاق فکری پیش‌برد سیاست‌های حکومت پهلوی اول را تشکیل دادند و نهادسازی را برای نیل به مقاصد خویش در اولویت کار خود قرار دادند. با توجه به خاستگاه روشنفکران و گروه‌های استراتژیک و وابستگی آن‌ها به نظام سیاسی و همچنین اهمیت آموزش و پرورش مدرن، شورای عالی معارف از اهمیت و جایگاه منحصربه‌فردی برخوردار بود و می‌توان اصلی‌ترین پایگاه سیاست‌گذاری ملی‌گرایان تلقی کرد. دولت مدرن پهلوی با سیاست تمرکزگرایی، جامعه را به سمت یکسان‌سازی فرهنگی و زبانی سوق می‌داد. در این پژوهش با تحلیل مصوبات این شورا از خلال مراحل توصیف، تفسیر و تبیین متون و با افشای لایه‌های پنهان و ایدئولوژیک این مصوبات، استنتاج شد که شورای عالی معارف از طریق استراتژی‌های گفتمانی غیریت‌سازی (اهمیت ندادن به زبان اقوام و تاریخ و فرهنگ آن‌ها)، طرد و ادغام و فرافکنی وحدت به گذشته از طریق تاریخ‌سازی، سیاست یکسان‌سازی فرهنگی را در راستای تثبیت ملی‌گرایی فرهنگی به پیش می‌برد و با اعزام معلمان فارس‌زبان، آموزش زبان فارسی را تحت‌نام تعمیم معارف دنبال می‌کرد. درواقع، روشنفکران ملی‌گرای این دوره بر این باور بودند که وحدت ملی تنها در قالب دو عامل بنیادین فرهنگ و زبان امکان‌پذیر است. تجدد آمرانه رضاشاه با کنترل آموزش و تأکید بر مدارس جدید با محور قرار دادن ملی‌گرایی در آموزش استراتژی انکار هویت اقوام موجود در ایران و تکثرستیزی و یکسان‌سازی را شکل داد. یافته‌های این پژوهش نقش شورای عالی معارف را در این زمینه نشان داده است. همچنین در این تحقیق استنتاج شد که این شورا با استراتژی تاریخ‌سازی و با استفاده از شبکه معانی ملی‌گرایی فرهنگی و باستان‌گرایی (مانند نژاد ایرانی، کورش کبیر، دوره درخشان تاریخی، عظمت ایران قدیم، عظمت و مفاخر ایرانیان، گذشته پرشهامت سرزمین ایران) به‌منظور احیای گذشته زرین ایران، سعی در تحکیم بخشیدن ملی‌گرایی فرهنگی داشته است. بنابراین با ترویج زبان فارسی و استفاده از مفاهیم باستان‌گرایی، نژادگرایی، میهن‌پرستی و اجرای برنامه‌هایی مانند آموزش عمومی و تعمیم معارف، تلاش کرد که سیاست تمرکزگرایی مسلط و تکثر قومی، فرهنگی و زبانی تضعیف شود. درواقع، دولت رضاشاه از طریق سیستم آموزشی نوین معانی و نشانه‌هایی را به‌تدریج بدیهی و طبیعی ساخت و با انتفاع از ایدئولوژی جهت پنهان کردن سلطه و روابط نابرابر قدرت، گفتمان ملی‌گرایی فرهنگی را موجه و مسلط

کرد و کثرت فرهنگی و زبانی موجود در ایران را انکار و از طریق دو استراتژی طرد و ادغام تلاش کرد تا وحدت ملی مدنظر ملی‌گرایان را در شکل یکسان‌سازی محقق سازد.

منابع

آبراهامیان، یرواند (۱۳۸۳) / *ایران بین دو انقلاب*، ترجمه احمد گل محمدی؛ محمدابراهیم فتاحی‌ولیلایی، تهران: نشر نی.

آبراهامیان، یرواند (۱۳۹۱) *تاریخ ایران مدرن*، ترجمه محمدابراهیم فتاحی، تهران: نشر نی.
آقاگل‌زاده، فردوس؛ طارمی، طاهره (۱۳۹۵) «تحلیل زبان‌شناختی گفتمان‌های رقیب در پرونده بوریس‌های تحصیلی: رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف»، *جستارهای زبانی*، شماره ۶ (پیاپی ۳۴): ۳۹۱-۴۱۴.

افشار، محمود (۱۳۰۴) «مطلوب ما: وحدت ملی ما»، نشریه آینده، شماره ۱: ۷-۵.
افشار، محمود (۱۳۰۵) «مسئله ملیت و وحدت ملی ایران»، نشریه آینده، شماره ۸ (۲۰): ۵۵۷-۵۶۹.
اکبری، محمدعلی (۱۳۹۱) «پروژه ملت‌سازی عصر پهلوی اول در متون آموزشی تاریخ»، *فصلنامه تاریخ ایران*، شماره ۵ (۷۰): ۳۳-۵۹.

اکبری، محمدعلی؛ واعظ، نفیسه (۱۳۸۸) «بازخوانی نظری ماهیت دولت پهلوی»، *تاریخ ایران*، شماره ۵ (۶۳): ۱-۲۶.

امیراحمدی، احمد (۱۳۷۳) *خاطرات نخستین سپهبد ایران*، به کوشش غلامحسین زرگری‌نژاد، تهران: مؤسسه پژوهش و مطالعات فرهنگی.

بشیریه، حسین (۱۳۸۱) *دیباچه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، تهران: نگاه معاصر.
خلیلی‌خو، محمدرضا (۱۳۷۳) *توسعه و نوسازی در دوره رضاشاه*، تهران: جهاد دانشگاهی واحد شهید بهشتی.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵) صورت مذاکرات جلسات شورای عالی آموزش و پرورش، از جلسه ۱۰۷ مورخ ۱۳۰۷/۲/۲۵ لغایت جلسه ۱۲۳ مورخ ۱۳۰۷/۸/۱، شماره کتاب ۶۰۳.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵) صورت مذاکرات جلسات شورای عالی آموزش و پرورش، از جلسه ۱۲۴ مورخ ۱۳۰۷/۸/۱۵ لغایت جلسه ۱۴۷ مورخ ۱۳۰۸/۶/۱۹، شماره کتاب ۶۰۴.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵) صورت مذاکرات جلسات شورای عالی آموزش و پرورش، از جلسه ۱۶۳ مورخ ۱۳۰۹/۲/۲ لغایت جلسه ۲۹۶ مورخ ۱۳۱۳/۱۰/۴، شماره کتاب ۶۰۶.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵) صورت مذاکرات جلسات شورای عالی آموزش و پرورش، از جلسه ۲۹۷ مورخ ۱۳۱۳/۱۰/۱۸ لغایت جلسه ۳۴۲ مورخ ۱۳۱۵/۹/۲۴، شماره کتاب ۶۰۷.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵) صورت مذاکرات جلسات شورای عالی آموزش و پرورش، از جلسه ۳۴۳ مورخ ۱۳۱۵/۱۰/۱۵ لغایت جلسه ۳۸۳ مورخ ۱۳۱۷/۹/۱، شماره کتاب ۶۰۸.

- دخت‌اوحدی، پروین؛ حاجی‌رجب‌علی، کاظم (۱۳۹۴) «بسترسازی گفتمانی در سیاست فرهنگی پهلوی اول (۱۳۲۰ - ۱۳۰۴ش)»، فصلنامه سیاست، دوره ۴: ۸۵۹-۸۷۶.
- راعی‌گلوجه، سجاد؛ رحمانیان، داریوش (۱۳۹۶) «سیاست و آموزش در دوره پهلوی دوم؛ بررسی موردی علل، چگونگی و فرایند تغییر مباحث و مصوبات شورای عالی فرهنگ: ۱۳۲۰-۱۳۳۰»، تاریخ اسلام و ایران، شماره ۳۵ (۱۲۵): ۵۷-۸۰.
- رستمی، مسعود؛ زیباکلام، صادق (۱۳۹۷) «تبارشناسی ایدئولوژی ناسیونالیسم باستان‌گرا و دیگری‌سازی»، فصلنامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام، شماره ۳: ۱۲۷-۱۵۱.
- سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما) (۱۳۱۰) توصیه‌اعزام معلمان از مرکز به کردستان و احداث مدارس به‌منظور ترویج زبان فارسی، شناسه سند: ۲۹۰/۷۷۶۳.
- سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما) (۱۳۱۴) گزارش فرمانده تیپ خوزستان مبنی بر لزوم تأسیس مدارس در مناطق کردستان و خوزستان، شناسه سند ۲۹۷/۳۳۹۷۷، محل در آرشو، ۱۲۶گ‌آپ ۱.
- سلطانی، علی‌اصغر (۱۳۸۴) قدرت، گفتمان و زبان؛ سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران، تهران: نشر نی.
- شکور قهاری، معصومه؛ اکبری، محمدعلی (۱۳۹۳) «وجه کانونی ایرانیت در متون درسی عصر پهلوی اول (کتب تاریخ، جغرافیا و ادبیات فارسی)»، مطالعات تاریخ فرهنگی، پژوهش‌نامه انجمن ایرانی تاریخ، شماره ۱۹: ۶۹-۹۲.
- صدیقی، بهرنگ؛ طلوعی، وحید (۱۳۹۱) «روشنفکران و ملت در کارزار گفتمانی آستانه انقلاب مشروطه»، مجله جامعه‌شناسی ایران، شماره ۱: ۳۹-۶۷.
- ضیاء‌ابراهیمی، رضا (۱۳۹۶) پیدایش ناسیونالیسم ایرانی؛ نژاد و سیاست بی‌جاسازی، ترجمه حسن افشار. تهران: نشر مرکز.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹) تحلیل انتقادی گفتمان، گروه مترجمان: فاطمه شایسته‌پیران و همکاران، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- فریش، هیلل (۱۳۸۳) «خاورمیانه»، ترجمه هرمز همایون‌پور، در ماتیل الکساندر، دایره‌المعارف ناسیونالیسم، تهران: وزارت امور خارجه کتابخانه تخصصی، صص ۴۳۱-۴۵۰.
- قاسمی، علی‌اصغر؛ ابراهیم‌آبادی، غلام‌رضا (۱۳۹۰) «نسبت هویت ملی و وحدت ملی در ایران»، راهبرد، شماره ۵۹: ۱۰۷-۱۳۸.
- کاتم، ریچارد (۱۳۸۵) ناسیونالیسم در ایران، ترجمه احمد تدین، تهران: کویر.
- کلان، امیر (۱۳۹۷) «چه کسی از آموزش چندزبانه می‌هراسد؟» ترجمه هیوا ویسی (نسخه دیجیتالی فارسی)، برگرفته از سایت <https://ketabnak.com/book/91367>، (تاریخ مراجعه ۱۳۹۸/۵/۳).

- کهنه‌پوشی، سیدحامد (۱۳۹۸) «بررسی شکل‌گیری گفتمان تمرکزگرایی در روند توسعه و نوسازی ایران»، رساله دوره دکتری، رشته جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه، دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه تبریز.
- کهنه‌پوشی، سیدمصالح؛ مهرآیین، مصطفی؛ کاشانی، مجید؛ نوایخش، مهرداد؛ قدیمی، بهرام (۱۴۰۰) «تحلیل جامعه‌شناختی گفتمان سیاست زبانی در دوره پهلوی اول (با تأکید بر مصوبات شورای عالی معارف)» فصلنامه علمی تاریخ اسلام و ایران، شماره ۵۱ (۱۴۱): ۱۶۹-۱۹۵.
- ماریان، یورگنسن؛ لوئیز، فیلیپس (۱۳۸۹) نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- مسکوب، شاهرخ (۱۳۸۵) هویت ایرانی و زبان فارسی، تهران: فروزان.
- مهدوی، ابراهیم (۱۳۰۳) «مدارس قدیمه را باید بست»، نامه فرنگستان، شماره ۳: ۱۳۶.
- میرزایی، خلیل (۱۳۹۵) کیفی پژوهی: پژوهش، پژوهشگری و پژوهش‌نامه‌نویسی، تهران: نشر فوژان.
- نیازی، محمد؛ شالچی، وحید (۱۳۹۲) «شکل‌گیری نظام وظیفه در ایران و طرح ملت‌سازی در دوره پهلوی اول»، جامعه‌شناسی تاریخی، شماره ۲: ۴۱-۶۹.
- همایون کاتوزیان، محمدعلی (۱۳۷۹) دولت و جامعه در ایران: انقراض قاجار و استقرار پهلوی، ترجمه حسن افشار، تهران: نشر مرکز.
- Bani-Shoraka, H. (2005), "Language Choice and Code-switching in the Azerbaijani Community in Tehran", A Conversation Analytic Approach to Bilingual Practices. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bayat, K. (2005), "The ethnic question in Iran", *Middle East Report*, 237, 42-45.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1990), *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage.
- Bourdieu, P.; Thompson, J. B. (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge: Polity.
- Hassanpour, A. (1992), *Nationalism and Language in Kurdistan, 1918-1985*, New York: Edwin Mellen.
- Hayati, A.M.; Mashhadi, A. (2010), "Language planning and language-in-education policy in Iran", *Language Problems and Language Planning*, 34 (1), 24-42.
- Hutchinson, J. (1994), "Cultural nationalism and moral regeneration. In Hutchinson, John and Smith Anthony D", (eds.) *Nationalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Jahani, C. (2005a), "The Iranian language policy of the twentieth century". In A. Rabo and B. Utas (eds.), *the Role of the State in West Asia* (pp. 141-150), Istanbul: Swedish Research Institute.

- Jahani, C. (2005b), "State control and its impact on language in Balochistan". In A. Rabo and B. Utas (eds.), *the Role of the State in West Asia* (pp. 151–160), Istanbul: Swedish Research Institute.
- McCartney, P T. (2001), "Nationalism and Nationality. In Smelser Neil J. and Baltes Paul B", (eds.) *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 416-418), Amsterdam/ New York: Elsevier.
- Perry, J.R. (1985), "Language reform in Turkey and Iran", *International Journal of Middle East Studies*, 17 (3), 295–311.
- Sheykhoulami, J. (2012), "Kurdish in Iran: A case of restricted and controlled tolerance", *International Journal of the Sociology of Language*, 217, 19–47.
- Weisi, H. (2013), "L2 Acquisition, L1 endangerment and their impact on learning English: A case study of Kurdish speakers in Iran", Unpublished PhD thesis, Shiraz University, Shiraz, Iran.

