

## بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام آموزشی دوران مشروطه و

### فضای باز سیاسی در دهه 1320

علی مختاری<sup>1\*</sup>، علی محمدزاده<sup>2</sup>

(تاریخ دریافت: 93/6/11، تاریخ پذیرش: 93/12/10)

#### چکیده

این پژوهش برآن است تا با کمک رویکرد مطالعات فرهنگی و با روش کیفی به بازنمایی انگاره‌های نظام آموزشی از مشروطه تا دوره فضای باز سیاسی بپردازد تا دریابد که برخلاف تغییر و تحولات جامعه که داعیه‌دار جنبشی دموکراتیک بوده‌اند، در نظام آموزشی نظم و ایدئولوژی اقتدارگرایانه چگونه ارائه شده، به علاوه اینکه آیا متناسب با تحولاتی چون انقلاب مشروطه، شکل‌گیری دولت شبه‌مدرن و جنبش ملی، انگاره‌های دموکراتیک آموزش داده شد یا نه؟ این پژوهش با مطالعه نظام آموزشی همچون یکی از دستگاه‌های ایدئولوژیک مهم در بازتولید قدرت به این نتایج دست یافته است که محتوا و شیوه تدریس نظام آموزشی در این دوران، گفتمانی اقتدارگرا و یک‌دست در رابطه میان مدرسه - خانواده حاکم بوده است و سوژه حساس مدرسه، بیشتر تحت تلقین و باوراندن مکانیسم‌هایی چون قدرتگرایی، هم‌رنگی با

\*Amokhtari@yu.ac.ir

1. استادیار گروه علوم سیاسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

2. استادیار گروه علوم سیاسی، دانشگاه آزاد اسلامی شاهرود، شاهرود، ایران

جماعت، دوگانگی، محافظه‌کاری، تقدیرگرایی، نرم‌خویی، تضعیف اعتماد به نفس، صبر و حوصله بود و در این میان، سویه‌های مقاومت و متعارض با گفتمان اقتدارگرایی ملاحظه نشده است.

واژگان کلیدی: انگاره‌های ایدئولوژیک، مشروطه، جنبش ملی شدن نفت، فضای باز سیاسی.

### طرح مسئله

جامعه ایران در سده کنونی به‌طور مداوم، آستن تغییرات بود. تغییراتی که برخی به نام «تحولات» می‌خوانند و عده‌ای این تغییرات را بی‌نتیجه می‌دانند. انقلاب مشروطه، سرآغاز بزرگ این تغییرات، که شیفتگان خاص خود را نیز داشته، نشان داد که به‌راحتی دالانی برای برگشت حکومت استبدادی بوده است. البته حکومت استبدادی این‌دفعه برای تداوم خود با وسایل مدرنی همراه شد. منظور، دولت مدرنی است که خود در مقابل خودکامگی ناتوان متولد شد و با رفتن خودکامه، با اینکه رایحه آزادی، مشام جامعه را نوازش می‌داد، به‌تدریج روح فسرده‌گی در جامعه فشانده تا در موج دیگری و تحت لوای رهایی از استبداد و استعمار مردم به پای آرمان‌های خود نشیند؛ اما گویی جامعه در تلاش برای یافتن راه خویش، آب در هاوان می‌کوبید.

در بررسی فرجام این تحولات سیاسی-اجتماعی، منازعات نظری جدی در گرفت. برخی نگون‌بختی این همه تکاپو را زیر سر قدرت‌های بزرگ می‌پنداشتند؛ بعضی نسخه استبداد ذاتی جامعه و دولت را عامل چرخه باطل و منافی تحول دانستند. البته ضعف جامعه و نداشتن پیشینه دموکراتیک، شکاف‌های اجتماعی جامعه، وابستگی به ساختارهای جهانی و تعیین‌کننده آنان از زمره دیگر مبانی و زوایای نظری به‌کار است. این نتایج متنوع نظری بر مولفه‌هایی چون کنش کارگزاران یا اندیشه آنان، آمال سیاسی و انقلابی کنشگران، ساختارهای اجتماعی و سیاسی متمرکز بوده است.

این پژوهش بنا دارد برای تصویر حاق واقعیت نگون‌بختی جنبش‌های سیاسی-اجتماعی در ایران، زاویه دیگری باز کند که نه خرد و نه کلان‌نگر است، نه ساختار و نه فرد را مطالعه می‌کند، بلکه بستر و محملی را زیر مذاقه می‌گیرد که محل تعامل و اثرگذاری ساختار و فرد

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

است. در این بستر و رویکرد که مطالعه فرهنگی خوانده می‌شود، سوژه سامان‌دهی می‌شود؛ ساختارها را تقویت می‌کند و یا درمقابل آن‌ها از خود مقاومت نشان می‌دهد.

در این رویکرد که تأکید اساسی بر حوزه زندگی روزمره تأکید اساسی دارد، جایی است که امور تکراری و روزمره اتفاق می‌افتند. این رویکرد از زوایای مختلفی مختصات یک جامعه را بیان می‌کند؛ چنان‌که از یک سو این حوزه، منبع اصلی «بازتولید قدرت» است و از دیگر سو، «منشأ تغییر و تحول» است؛ حوزه‌ای که گرچه به‌ظاهر سیاسی نیست، امروزه از قضا بستر اصلی سیاست است.

نظام سیاسی با دخل و تصرف در زوایای زندگی روزمره و تلاش برای کنترل آن برنامه‌ریزی می‌کند؛ اما همچنان این وضع، تسخیرناپذیر باقی می‌ماند. در این رویکرد عقیده بر این است که بهترین راه شناخت تحولات یک جامعه پی بردن به وضع زندگی روزمره است؛ به‌علاوه اینکه در اینجا و از اینجا است که تغییرات عمیق و باثبات یک جامعه شکل می‌گیرد؛ چنان‌که تحولات سیاسی در سطح اگر با انگاره‌های زندگی روزمره هماهنگ نباشد، چندان نمی‌توان به موفقیت آن تغییرات امیدوار بود. بر همین اساس، اعتقاد بر این است که معیار ارزیابی یک تغییر در جامعه، وضعیت زندگی روزمره است.

یکی از بسترهای مهم زندگی روزمره، که به اعتقاد آلتوسر بازتولید قدرت در آن اتفاق می‌افتد، حوزه نظام آموزشی است. «آموزش و پرورش در هر کشوری را از دو منظر می‌توان مورد بررسی قرار داد: از منظری ابزاری و تکنوکراتیک، نهاد آموزش عمومی، ابزاری برای آموزش و پرورش نیروهای لازم برای بخش‌های مختلف کار در جامعه تلقی می‌شود، اما از منظر ایدئولوژیک، آموزش و پرورش در صدد تربیت «نگهبانان» نظام سیاسی موجود است. از این منظر آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی است؛ به عبارت دیگر، در مدرسه ظرفیت‌های انسانی و ذهنیت دانش‌آموزان به‌گونه‌ای دست‌کاری می‌شود تا افراد به «کسب خصایص خاصی» ترغیب شوند» (رضایی، کاشی: 34-35).

از دیدگاه اخیر، نظام آموزشی به‌مثابه یکی از محمل‌های بنیادی فرهنگ است که هر نظام سیاسی از طریق آن در تکاپوی بازتولید قدرت خویش است. حال، مسئله اساسی ما این است

که چگونه نظام آموزشی در ادامه انقلاب مشروطه تا پایان دوره جنبش ملی شدن صنعت نفت، انگاره‌های اقتدارگرایانه را بازتولید کرده است؟ آیا در این دوران، نظام آموزشی، انگاره‌های دموکراتیک را نیز تبلیغ و جا انداخته است؟

این پژوهش در پی مطالعه نظام آموزشی و بیان چگونگی حاکمیت گفتمان اقتدارگرایی است. البته مطالعه این وضع به معنای مطلق این ادعا نیست که این نظام آموزشی ما بوده است که موجب اقتدارگرایی و برگشت آن شده است، بلکه تنها اشاره به بخشی از ساحت زندگی روزمره است که چگونه خود سوژه‌های کارگزار اقتدارگرایی را پرورش می‌داد؛ موضوعی که در دیگر دستگاه‌های ایدئولوژیک، که با سیاست ارتباط بیشتری داشته‌اند، نمود بیشتری دارد.

### چارچوب نظری

تأکید بر نظام آموزشی به‌طور خاص نقش مدرسه در بازتولید ارزش‌های حاکمیت در «نظریه‌های بازتولید» و به‌طور ویژه در نظریه ایدئولوژی لویی آلتوسر (1971) و در کتاب بازتولید پیر بوردیو (1977، 1991، 1990) به‌روشنی دیده می‌شود (رضائی، کاشی، 1384: 36). بوردیو در کتاب بازتولید خود از مدرسه به‌عنوان محل تکرار و تسلسل نابرابری یاد می‌کند، (شویره 1385: 36) جایی که وضعیت موجود و مناسبات قدرت، برای نمونه ساختارهای سلطه مردانه بازتولید می‌شود (شویره 1385: 52). به‌طور کلی، بوردیو مدعی است که مدرسه - بی‌آنکه برنامه‌ای در سطح ملی برای تحدید نابرابری‌ها و دستیابی یکسان همه به آموزش و دانش به همه صورت‌های آن داشته باشد، به بازتولید ساختار توزیع سرمایه فرهنگی بسنده می‌کند (شویره، 1385: 52).

البته لویی آلتوسر در تحلیل نقش نظام آموزشی و به‌طور خاص مدرسه، دقت و وقت بیشتری به خرج می‌دهد و تحلیلی ساختارگرایانه از موضوع مطرح می‌کند. وی جامعه را به‌عنوان «کل سلسله‌مراتبی اندامواره» یا وحدت ساختاری چندجانبه می‌داند که با سطوح مختلف، یک تضاد اصلی و مرکزی را بازتولید نمی‌کند یا بازتاب نمی‌دهد، بلکه فرم‌اسیون اجتماعی به‌عنوان وحدت مرکب یک کل ساختاری متضمن سطوح یا دقایقی (ساخت

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... \_\_\_\_\_ علی مختاری و همکار

اقتصادی، سیاسی و ایدئولوژیک) است که مجزا و دارای «استقلال نسبی» هستند و درون چنان وحدت ساختی پیچیده‌ای هم‌زیستی دارند و به‌موجب موارد تعیین‌کنندگی خاصی درهم تنیده شده‌اند (شیریه، 1381: 26). بر این اساس، جامعه یا شیوه تولید دارای سطوح و عناصری است که رابطه پیچیده و عمیقی دارند که در این رابطه پیچیده، تضادهای متعدد و متکثر حل و فصل می‌شود. آنچه واقعاً برای آلتوسر واقعیت دارد، جامعه و ساختارهای اجتماعی است که بر افراد و کنش‌های او مسلط است. نقش فرد در این حد است که جایگاه‌هایی را در ساختارهای اجتماعی پر می‌کند (رضوی، 1388: 127-128).

در نگاه آلتوسر دو ساختار سیاسی و ایدئولوژیک سامان‌دهی در بازتولید قدرت<sup>1</sup> و نحوه سوژه سامان‌دهی دارند. وی الگوی زیربنا/روینا را با نظریه تعین چندجانبه عوض می‌کند؛ الگویی که در آن مقوله فرهنگ صرفاً با روابط اقتصادی تعیین نمی‌شود و کارکرد آن از طریق دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت (داد)<sup>2</sup> که عبارت است از نهادهای اجتماعی از قبیل خانواده، نظام آموزشی، زبان، رسانه‌های گروهی، نظام سیاسی و غیره، صورت می‌گیرد. «داد» درست برخلاف دستگاه‌های سرکوبگر دولت، مانند نیروی پلیس که مردم را مجبور به رفتار بر طبق هنجارهای اجتماعی می‌کند، گرایش به رفتار و فکرکردن در شیوه‌های مقبول اجتماعی را در مردم به‌وجود می‌آورد.

یکی از دستگاه‌های «داد»، «نظام آموزشی» است که در قالب رابطه عمیق و دوگانه مدرسه/خانواده که جایگزین دوگانه کلسیا/خانواده در قرون وسطی شده است در همکاری و هم‌نوایی با سایر دستگاه‌ها در بازتولید قدرت دولت نقش اساسی دارد. مدرسه در این «سمفونی بزرگ» نسبت به دیگر سازوبرگ‌های دولت، نقش مهم‌تری دارد؛ زیرا «هیچ سازوبرگی از سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت در چنین مدت درازی/سال‌های متمادی، پنج یا شش روز در هفته و هشت ساعت در روز، تمام کودکان نظام اجتماعی سرمایه‌داری را به‌عنوان شنونده (بی‌مزد و منت) در ید خود ندارد» (آلتوسر، 1378؛ 50). درحقیقت، «مدارس، کودکان را از دوران طفولیت طی سال‌هایی که کودک آسیب‌پذیرتر از همیشه است، در اختیار می‌گیرند. دستگاه دولتی، خانواده و آموزش به آن‌ها فشار می‌آورند تا مهارت‌هایی را که ایدئولوژی حاکم شکل می‌دهد، فراگیرند.»

(آلتوسر، 1971: 155)؛ بنابراین نقش پراهمیت مدرسه که حتی برتر از پارلمان و احزاب دانسته شد، از این جهت است که مدرسه دانش‌آموزان زیادی را در خدمت دارد و کارکردهای متنوعی را به عهده می‌گیرد و مهم‌تر از همه متفاوت از دیگر دستگاه‌ها، آرام و به تدریج می‌نوازد؛ در نتیجه در نهاد دانش‌آموز و جامعه ایدئولوژی یا شاکله حسی و رفتاری لازم را ایجاد کند. این رابطه با برنامه پنهانی صورت می‌گیرد؛ در واقع، مدارس به واسطه ماهیت انضباطی و سازمان‌دهی خشکی که دارند، به تلقین مصرف انفعالی می‌پردازند؛ مصرفی که به پذیرش بی‌چون و چرای نظم اجتماعی گرایش دارد. (گیدنز، آنتونی، 1386: 470)

در رابطه با چگونگی کارکرد مدرسه در سامان‌دهی سوژه، آلتوسر مدعی است که مدرسه مانند دیگر دستگاه‌ها از همه ما سوژه‌هایی در ایدئولوژی به وجود می‌آورد و هنجارهای ایدئولوژیک در عملکرد «داد» نه فقط درک ما از جهان، بلکه همچنین درک ما از خودمان، از هویت مان و از ارتباطات مان با دیگران و به طور کلی با جامعه را شکل می‌دهد؛ بدین ترتیب، هر یک از ما سوژه‌ای در ایدئولوژی و تابعی از ایدئولوژی هستیم؛ بنابراین، سوژه برساخته‌ای اجتماعی است نه طبیعی. کسی که به لحاظ زیست‌شناختی زن است، می‌تواند ذهنیتی مردانه داشته باشد؛ به این صورت که درک او از جهان، نفس خودش و نیز جایگاهش در آن «جهان»، درکی منبعث از ایدئولوژی مردسالارانه باشد. (فیسک، 121).

در نهایت در رابطه با اینکه چگونه «شناخت» یک دستگاه ایدئولوژیک می‌تواند مختصاتی از یک جامعه را به دست دهد، می‌توان به ارتباط و ماهیت خودمختاری «نهادهای ایدئولوژیک» اشاره کرد. در این نحوه ارتباط با اینکه نهادهای ایدئولوژیک از استقلال برخوردارند، «لیکن در سطح ایدئولوژی هر نهاد توسط شبکه مکتوم پیوندهای درونی ایدئولوژیک، به تمام نهادهای دیگر مرتبط می‌شود، آنچنان که طرز عمل هر یک از آن‌ها را شبکه ناپیدای مناسبات درونی‌اش با سایر نهادها «از چند جهت تعیین می‌کند.»؛ بنابراین برای مثال، نظام آموزشی نمی‌تواند داستانی درباره سرشت فردی بگوید متفاوت با آنچه توسط نظام حقوقی، نظام سیاسی، خانواده و غیره گفته می‌شود». (فیسک، 120). در نتیجه، نوع نظم و گفتمانی که در یک دستگاه مانند مدرسه بازتولید می‌شود، به طور عمده با دستگاه‌های دیگر، به ویژه خانواده، هماهنگ است.

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... \_\_\_\_\_ علی مختاری و همکار

البته در شرایطی ممکن است این دو دستگاه نیز در مقابل یکدیگر مقاومت کنند؛ با این حال از روی یک گفتمان واحد و یک دست تاحدودی می‌توان طرف دیگر این دوگانه و حتی دیگر دستگاه‌های ایدئولوژیک را فهمید. این وضعیت درباره استقلال و رابطه «سطوح ساختاری» نیز دیده می‌شود؛ چنانکه دستگاه ایدئولوژیک به‌مثابه مهم‌ترین بستر بازتولیدکننده قدرت در ارتباط با ساختارهای اقتصادی و سیاسی هماهنگی دارند؛ به‌نحوی که یک ساختار سیاسی اقتدارگرا ساختارهای هم‌نوا و هم‌نوعی در سطوح اقتصادی و ایدئولوژیک دارد.

این پژوهش برای مطالعه نقش نظام آموزشی<sup>3</sup> در این دوره، تلاش می‌کند که آموزه‌های بازتولیدشده در نظام آموزشی، «جایگاه نظام آموزشی»، «نحوه آموزش»، «محتوای دروس» و «نشانه‌های فرهنگی» حاکم بر نظام آموزش را بررسی و تحلیل کند.

## روش تحقیق

این تحقیق، بنابه ماهیت، یک تحقیق کیفی است. در تحقیق کیفی ممکن است برخی داده‌ها اعداد و ارقام باشد؛ اما بیشتر داده‌ها، نوشته‌ها، بیانات، کنش‌ها، تصورات، نمادها، حرکات بدنی، تصاویر و... هستند (Lawrence, 2000: 158). پژوهشگران روش‌های کیفی برای تحلیل جهان اجتماعی، عقاید و داده‌ها را ترکیب می‌کنند؛ مفهوم ایده یا ساخت را در نظر دارند و یک وسیله اندازه‌گیری مثلاً تکنیک، جریان یا یک فرآیند را به‌کار می‌گیرند تا از آن طریق، عقیده موردنظر را به‌صورت تجربی مشاهده کند. محقق، روش کیفی داده‌ها را با سازمان‌دهی آن‌ها براساس موضوعات، مفاهیم یا جنبه‌های مشابه، تقسیم‌بندی می‌کند و مفاهیم جدید، تعاریف مفهومی را فرمول‌بندی کرده و روابط بین مفاهیم را به‌آزمون می‌گذارد.

موردها در روش کیفی واحدهای تجربی از قبل آماده‌شده نیستند؛ آن‌ها به‌وسیله داده‌ها و تئوری تعریف می‌شوند. با در نظر گرفتن تحلیل یک موقعیت، ساخت‌ها نیز باید به‌طور دقیق و شفاف تعریف شوند (Ibid: 158-163). در روش تحلیل محتوا از طبقه‌بندی، تلخیص، تحلیل سخنرانی‌ها، نوشته‌های اشخاص یا اعلامیه‌ها، کتب و نشریات و سازمان‌ها... به‌منظور پی‌بردن

به تمایلات، خط‌مشی‌ها، نظریات و عقاید گوینده، نویسنده و سازمان مورد تحقیق استفاده می‌شود. (طاهری، 1381: 170)

در این تحقیق (با مراجعه به متون تاریخی مرتبط) به‌منظور تسهیل در درک آموزه‌های فرهنگ سیاسی و فهم آموزه‌های بازتولیدشده توسط آن، سه‌نوع فعالیت روشی به‌صورت هم‌زمان به‌کار گرفته شده است. ابتدا نظام آموزشی موجود، جایگاه، نحوه آموزش و محتوای دروس دوره تاریخی موردنظر، توصیف شده است و هم‌زمان مفاهیم کلیدی، ساختارهای معنایی و نشانه‌های فرهنگی حاکم بر نظام آموزشی به شیوه تحلیل محتوا از متون مرتبط با نحوه آموزش و محتوای دروس (دروس تاریخ، اخلاق، ادبیات فارسی) استخراج شده است. سرانجام از مفاهیم، تصاویر، حکایات و به‌طور کلی، ساختارهای معنایی (به‌عنوان صور نمادین) استخراج شده، با ابتدا بر چارچوب نظری مقاله و براساس روش تفسیر، باعنایت به شرایط تاریخی فرهنگی حاکم، معناکاوی و رمززدایی شده است. این ساختارهای نمادین، حامل معانی هستند که در فرآیند آموزش و حتی زندگی روزمره و تعامل نهاد‌های ایدئولوژیک و سوژه درونی‌شده و در کنش و رفتار سوژه بازتاب می‌یابد. این مقاله از طریق توصیف، تحلیل محتوا و تفسیر، شیوه بازتولید فرهنگ اقتدارگرا و الگوهای رفتاری معطوف به آن را از طریق نظام آموزشی حاکم در فاصله مشروطیت تا پایان دهه 1320 تحلیل کرده و نشان داده است.

### جایگاه نظام آموزشی در دوره قاجار و پهلوی

پرسش بنیادی، تاریخی و حتی آنتولوژیک، که سبب بازسازی نظام آموزش «سنتی» شد، همان سؤال عباس میرزا درحالت پریشان‌خاطری از مهمان فرانسوی‌اش با این مضمون بود که «این چه قدرتی است که (به اروپا) چنین برتری بخشیده است؟ سبب پیشرفت شما و ضعف دایمی ما چیست؟» شکل و محتوای پرسشی که سبب اعزام دانشجو و تحصیل در رشته‌ها و فنونی شد<sup>4</sup> و دربردارنده برداشتی «مکانیکی» از قدرت بود. این نگرش در رابطه با حوزه آموزش از سوی دیگر حامیان گفتمان ترقی چون امیرکبیر و میرزا حسین‌خان سپهسالار تداوم یافت. نگرش به‌ظاهر اجتناب‌ناپذیری که بروشنی در برنامه دارالفنون لحاظ شده بود. تفکری که در



بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

نوسازی نظام آموزشی تنها بر فنون و علوم طبیعی (نگرش مکانیکی) تأکید داشت و به شکل ساده‌باورانه‌ای امیدوار بود که همه دردهای اجتماعی و سیاسی با چنین نوسازی درمان می‌شود. نگاهی که در توسعه و ترقی جامعه بر اصلاح و نوسازی آموزش به عنوان عامل اساسی تغییر، تأکیدی اغراق‌آمیز داشت. (رینگر، 1381: 23) تحلیلی که نه تنها در اصلاح جامعه بلکه در پیش‌بینی موانع و گرفتاری‌های آن در نقش تحول نظام آموزشی ارزیابی غلطی داشت. جان بوک در تأیید این معضل می‌افزاید: «آموزش در کشورهای جهان سوم به نوعی «تأثیر معوقه» است. بدین معنا که حکومت‌ها در کشورهای جهان سوم تصویری ارزشمند از آموزش ارائه می‌دهند و عقب‌ماندگی کشور را به حساب نادیده گرفتن ارزش علم و دانش می‌گذارند. بدین ترتیب هرگونه وعده بهبودی اوضاع تا زمان باسواد شدن و ارتقای سطح دانش عموم مردم به تعویق می‌افتد». (فارسون - مشایخی، 1379: 235)

مشکلات نظام آموزشی محدود به توقعات سنگین و اغراق‌آمیز نبوده، بلکه نظام آموزشی مدرن از ابتدای کار با موانع زیادی روبه‌رو بوده است. باینکه برنامه نظام آموزشی در دوره امیرکبیر همانند دوره عباس میرزا با نگاه گزینشی، مکانیکی<sup>5</sup> ادامه یافت و همچنان به رشته‌های نظامی و فنی محدود ماند؛ اما با مخالفت‌های زیادی مواجه شد. با توسعه نظام دارالفنون، شکاف‌های سیاسی - اجتماعی میان موافقان و مخالفان تشدید شد. به نحوی که مدرسه دارالفنون باینکه نیروی کارآموز خود را از میان «اولاد خوانین و اعیان و اشراف» و آن‌هم برای نیازهای بوروکراسی انتخاب کرد و به آن‌ها رشته‌های حکمت، هندسه و معدن‌شناسی و آداب جنگ را آموزش داد، نتوانست از حب و بغض مخالفان سیاسی و اجتماعی خود رهایی یابد. در این مخالفت، رقبای صنفی و سنتی، تنها وارد کارزار نشدند بل مخالفت‌های مذهبی نیز به‌زعم اینک برخی نظریه‌های علمی اروپایی با کیهان‌شناسی اسلامی مغایرت دارد، وجود داشت. (Arjmand, 1997: 24-25) لازم به یادآوری است هیچ‌گاه طبل مخالفت با نظام آموزشی مدرن از سروصدا نیفتاد که گاه از سوی ناصرالدین‌شاه و دربار بر این آتش افروخته، هیزمی ریخته می‌شد.

با وجود همه مخالفت‌ها، در سال‌های 1871-50م/1250-30 ه. ش توجه به نظام آموزشی جدید در قالب اعزام دانشجو به اروپا و تنوع رشته‌های تحصیلی بیشتر شد. توجهی که حاصل

اقبال خانواده‌ها به مدارس جدید بود. این وضعیت، به واسطه کسب منزلت اجتماعی از سوی فارغ‌التحصیلان دارالفنون تداوم یافت. بعد از اقبال نسبتاً عمومی از رویه نظام آموزشی نوین، روند روبه‌رشد توسعه مدارس جدید از دهه 1270 آغاز شد؛ به طوری که طی سال‌های 77-1280 مدارس جدیدی که به سبک رشدیه نبودند به نام «حسانی»، «کابر» و «اسلام» تأسیس شدند. در طی سال‌های بعد 1278-1279 چندین مدرسه به ابتکار شخصی با عنوان «سعادت»، «فلاحت»، «مظفری»، «کمالیه»، و مدرسه «علوم سیاسی» آغاز به کار کردند. آمار و ارقام نشان می‌دهد که تا سال 1900 م. برابر با 1279 تعداد دانش‌آموزان مدارس جدید در تهران به آسانی بیش از دوهزار نفر بود. سرشماری سال‌های 1303-1304 نشان می‌دهد که صرف‌نظر از مدارس محدود عالی، در سراسر کشور دوازده مدرسه متوسط شش‌ساله، هفتاد و چهار مدرسه متوسط سه‌ساله و ششصد و چهل و هشت مدرسه ابتدایی وجود داشت. این رقم برای جمعیت تقریبی ده میلیون نفر هر چهارده هزار نفر ایرانی یک مدرسه ابتدایی وجود داشت. مدارس پسرانه سه‌و نیم برابر مدارس دخترانه و مدارس سنتی یا مکتب‌خانه دو برابر مدارس رسمی و جدید بود. به طور جزئی‌تر در مدارس ابتدایی بین شصت و پنج تا هفتاد هزار نفر دانش‌آموز مشغول به تحصیل بودند. این رقم برای مدارس متوسطه سه و شش ساله تقریباً بیست و هشت تا سی هزار نفر تخمین زده شد (صحیحی ج، احصائیه مدارس ایران، مجله آینده، شماره دوم) در واقع آمار و ارقام نشان می‌داد که نظام آموزش جدید در اوایل قرن معاصر، روزبه‌روز جایگاه خود در جامعه را تثبیت کرد. روند گسترش مدارس جدید در طول حکومت رضاشاه ادامه یافت؛ به طوری که در پایان دوره رضاشاه (1320) تعداد دبستان‌ها به دوهزار و سی و شش باب با 287 هزار شاگرد و دبیرستان‌ها به سی و پنج‌هزار و یک باب با 28 هزار دانش‌آموز رسید که در مجموع 11 هزار و سی صد و چهل و نه آموزگار و دبیر در آن‌ها مشغول به تدریس بودند (تکمیل همایون، 1385: 93). در ده‌ساله منتهی به کودتای بیست و هشت مرداد، رشد مدارس و فضاهای آموزشی خیره‌کننده است. در سال تحصیلی 1332-3 تعداد 212/643 دانش‌آموز دختر و 746/473 شاگرد پسر در 5956 آموزشگاه دولتی و غیردولتی دوره ابتدایی تحصیل می‌کردند، هم‌زمان 28/713 دانش‌آموز دختر و 121/772 دانش‌آموز پسر در پانصد و سی و دو دبیرستان

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

دولتی و غیردولتی مشغول به تحصیل بودند. به‌علاوه بیش از هفت‌هزار کودک در صدوپانزده کودکستان نیز آموزش می‌دیدند (صفوی، 1383: 4-423). در این زمینه، تحقیق جابیکو بیلسکی درباره مدارس ایران در سال 1975 نشان می‌دهد که «باوجود گسترش رسانه و دیگر مجاری جامعه‌پذیری، همچنان مدارس در ایران عامل اصلی جامعه‌پذیری دانش‌آموزان بودند» (فارسون - مشایخی، 1379: 221).

### شیوه تدریس

کسروی درباره وضعیت آموزش در ایران قاجار می‌نویسد: «پیش از مشروطه در ایران، درس خواندن دوگونه بود؛ یکی از آن مدرسه‌ها که کسانی که ملامت‌های خواستندی در آن‌ها درس خواندنی، و دیگری از آن مکتب‌ها، که بچگان در آن‌ها خواندن و نوشتن یاد گرفتندی. مدرسه‌ها در ایران فراوان بود در هر شهر چند مدرسه شمرده می‌شد و طلبه‌ها در آن صرف و نحو عربی، و منطق و اصول، فقه و حکمت درس می‌خواندند و در هنگام مشروطه در ایران این مدرسه‌ها رواج و رونق خود را داشت» (کسروی، 19). «مسئله اساسی» نظام آموزش «سستی» نحوه آموزش و تدریس به دانش‌آموزان بود که خود بیان‌کننده تکه‌ای از «سبک زندگی روزمره ایرانیان» بود. شاگردان روی زمین کنار همدیگر می‌نشستند و آخوند هم دم پنجره جای بلندتری می‌نشست به‌تنهایی به همگی شاگردان یکایک درس می‌گفت و درس پس می‌گرفت هرکدام درس را روان پاسخ نمی‌گفت یا خط را نیک نمی‌نوشت چوب‌بهدست‌ها و پاهایش زده شدی (کسروی، 20-21). پولاک به‌نحوی دیگر شیوه آموزش را در مدارس سستی نقل می‌کند: «تدریس با ابجد آغاز می‌شود و به محض اینکه در کار تهجی ممارست کافی حاصل شد به کودکان قرآن، گلستان، نصاب‌الصبيان، جامع عباسی، ترسل و تاریخ معجم تعلیم داده می‌شد». (پولاک، 1361: 188) بچه‌ها بدون اینکه بفهمند تقلیدوار دروس را حفظ می‌کردند؛ چون فراگرفتن زبان و ادبیات فارسی با این اسلوب غلط و ناهنجار سخت و دشوار بود، در نتیجه مریبان و مدیران مکتب‌خانه‌ها به‌جای آنکه روش تعلیم و تربیت خود را عوض کنند

با چوب و فلک نوآموزان را مجبور می‌کردند که مواد تحصیلی را طوطی‌وار حفظ کنند.  
(راوندی، 2535: 43)

درواقع، آموزش الفبا در این نظام آموزشی با چوب فلک پیوند تاریخی داشت؛ اما مسئله اساسی که سبب تغییر در نظام آموزشی شد، نه اعمال خشونت در آموزش، بل بحران ناکارآمدی در سوادآموزی بود. به‌نحوی که «چنین رویه آموزشی غالباً به شاگردانش این توانایی را نمی‌بخشید که متونی را که تحصیل نکرده بودند بخوانند، یا بتوانند بنویسند». (رینگر، 1381: 177) از این‌رو مدارس جدید، شیوه جدید و مؤثری از آموزش را در پیش گرفتند و در این راه هم موفق بودند؛ اما مدرسه همچنان به اعمال خشونت به‌مثابه ابزار آموزش پایبند ماند. این رویه از گذشته در نظام آموزشی پذیرفته شده و حتی در دروس آموزشی ازجانب عناصر فرهیخته نیز توصیه و نقل می‌شد. چنانکه عنصرالمعالی در اثر خود «قابوسنامه» در این زمینه می‌گوید: «در فضل خویش و هنر فرزندان تقصیر نباید کردن و در آموختن... حریص باید بودن، اگر معلم فرزندی تو را از بهر تعلیم بزند بر آن شفقت مبر، بگذار تا بزند که کودک علم و هنر و ادب را به چوب آموزد نه به طبع، اما اگر از کودک بی‌ادبی آید و تو از وی به خشم شوی به‌دست خویش وی را مزن و به معلم او را بترسان و ادب ایشان را فرمای تا بکنند، تا کینه تو را در دل نماند، اما تو بر وی همیشه به هیبت باش... و سیم و زر دریغ مدار، تا از برای سیم مرگ تو را نخواهد». (راوندی، 2535: 40) این گفتمان در چارچوب نظام آموزشی به‌طور مسلطی در دوره مشروطه و بعد از آن خود را حفظ کرد و ماهیتی غیرقابل انکار پیدا کرد. چنانکه با تعریف الگوی پدرسالارانه از تربیت و ساختن قالب شخصیتی برای بچه‌های مدرسه، در کتاب اخلاق آمده است؛ که: «طفل هر قدر خطا و تقصیرش کمتر باشد، بیشتر طرف پدر و مادر و معلم خواهد بود. نصیحت، ملامت، تنبیه و گذشت از تقصیر، حق پدر و مادر و معلم اطفال است. اگر طفلی به دلیل نادانی فرمان نبرد و به مدرسه نرود و در درس و مشق و تکالیف خود کوتاهی و تنبلی نماید، اول پدر و مادر و معلم به او نصیحت نموده از سر تقصیرش می‌گذرند، هرگاه نشنید او را ملامت می‌کنند و اگر اثر نکرد ناچار او را تنبیه می‌نمایند»<sup>6</sup> (محمد علیخان، 1303: 11).

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

در همین زمینه، در کتاب درسی دیگری یادآوری می‌شود که: «دانش‌آموز چموش و غیرمطیع از اوامر پدر و مادر، محکوم به مجازات است» چنانکه حتی «با تنبیه هم اگر تمکین نکند باید آن‌را از خانه بیرون کرد» (میرزاعبدالعظیم‌خان، 1302: 18). البته باید یادآور شد که تنبیه همیشه در قالب خشونت فیزیکی نبود، بلکه این امر به گونه دیگری از خشونت در قالب زبان آغشته به فحاشی، تخریب و سرکوب به کار گرفته می‌شد. در این زمینه، جمال‌زاده از فحش‌های شصت، هفتاد سال پیش که در بعضی از مدارس و مکاتب معمول بود، شمه‌ای را می‌گوید: «پسرک فضول، پسرک بی‌چشم‌ورو، بی‌شرم، جعللق، متعضن، خنزیر، نجس‌العین، کلب‌بن کلب، حماربن حمار، گوساله، آخربال‌تشدید، ولدالزنا، چه... می‌خوری، می‌دانی چه می‌گویی، حرف‌های گنده‌تر از دهن‌ت می‌زنی، والله و بالله مستحق حد شرعی شده‌ای، خونت مباح گردیده‌ای خبیث، ای ملعون، من ترا همین الان در صحن مدرسه مشلق می‌کنم» (جمال‌زاده، 169).

در این تصویر از نظام آموزشی، روح خشونت، سرکوب، ترس و ارعاب موج می‌زند. وقتی مدرسه علیه دانش‌آموز از خشونت به‌مثابه عملی زیرپوستی استفاده می‌برد، در این شرایط غیرمعقول که با ترس، رعب و وحشت ایجاد می‌شود، نه‌تنها تلاش برای یادگیری نتیجه‌ای ندارد، بلکه روح خشونت و سبعت در نهاد دانش‌آموز کاشته می‌شود. اعمال خشونت علاوه بر اینکه سوژه را از داشتن اعتمادبه‌نفس، خودباوری و پرورش قدرت فکر و اراده محروم می‌سازد، در اتکای افراد به دیگران و در نتیجه «قدرت‌گرا شدن»<sup>7</sup> آنان نقش عمیقی دارد. در این فرآیند همه‌علاق و خواسته‌ها سرکوب، و به زاویه ناخودآگاه سپرده می‌شوند و این وضعیت معادله پیچیده‌ای از رفتارهای متناقض را در نهاد دانش‌آموز درونی می‌کند؛ به‌نحوی که به‌آسانی می‌توان بیشتر کنش‌های سیاسی - اجتماعی و فرهنگی وی در آینده را به این دوره از رشد مرتبط کرد. در مجموع، اعمال گسترده خشونت فیزیکی و روحی، مدرسه را به‌مثابه دستگاه سرکوب تا ایدئولوژیک بازنمایی می‌کند. سیاستی که پایداری و تداوم آن به‌طور حتم خانواده نیز تأیید می‌شود. نوعی رابطه خانواده / مدرسه که برای مهار سوژه به‌کار گرفته می‌شود که در افقی گسترده، گفتمان خشن و اقتدارگرایانه مبتنی بر قوه قهریه<sup>8</sup> برای بازتولید

قدرت در جامعه را بازنمایی می‌کند. با این حال، باید ملاحظه کرد که انگاره‌ها و سازه‌های فکری و اخلاقی کتب درسی چه ایدئولوژی و نظمی را بازنمایی کرده‌اند؟

### تحلیل محتوای کمی و کیفی مطالب درسی

دریافت ایدئولوژی حاکم بر مدرسه علاوه بر توجه به شیوه آموزش، نیازمند بازنمایی محتوای یک‌سری از دروس است. البته در اینجا دروسی مورد توجه است که بتواند آموزه‌های فرهنگی و ایدئولوژیک را بهتر بازنمایی کند و با تربیت و آموزش اخلاقی، ارتباط بیشتری داشته باشد. یکی از این دروس که باید مورد تحلیل کمی و کیفی قرار گیرد، «تاریخ» است. درس تاریخ علاوه بر آشناساختن دانش‌آموز با گذشته و عبرت‌آموزی از آن، به‌طور تلویحی، الگوی «ساخت سیاسی» را روشن می‌سازد.

### درس تاریخ

در مقاطع ابتدایی و متوسطه<sup>9</sup> و در دوره مورد پژوهش، درس تاریخ در بیشتر موارد، تکرار و یادآوری «گذشته» بوده است. البته گذشته و ماده رخداد این سرزمین در ساحت خاصی انتشار پیدا می‌کرد؛ چنانکه برای نمونه، کتاب درس تاریخ مقدماتی مقطع ابتدایی (1300) با قطع کوچک، خط بزرگ و با مکث و فاصله، تنها به توالی پادشاهان می‌پردازد. در مکث و فاصله هرکدام از این پرسش‌ها، گویی تاریخ دچار سکتی می‌شود تا پادشاه دیگر از راه آید و یک‌تنه به‌مثابه ظل‌الله تاریخ را به حرکت درآورد.

این روایت در کتاب دیگری نیز به بازنمایی چهره «تابناک» پادشاهان «ایران‌زمین» با سلاطین «کیان» و «پیشدادیان» آغاز می‌شود. آغازی که با نام پادشاهان پیوند خورده است با همین نام نیز پایان می‌یابد. نام کارگزاران و قهرمانانی که در گفتمان فوق، گویی سنگینی تاریخ را به دوش خریده‌اند. از نقاط تأمل‌برانگیز این کتاب درسی، بازنمایی تاریخ نه‌تنها ایران، بلکه جهان بر پشت چنین قهرمانانی است. تاریخ شاه‌محور و به‌طور تلویحی، ارائه نوعی الگوی سیاسی، نه‌تنها تاریخ ایران را پر از اسامی و نام پادشاهان ساخته است، بلکه ملک پادشاهی در

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

ایران را سرزمین فرهنگ و تمدن می‌داند؛ به گونه‌ای که با مخالفان داخلی نیز برخوردی در قالب «دیگری» غیرمتمدن دارد. چنانکه آمده است: «کیکائوس یکی از پادشاهان کیانی، چون رفت مازندران را بگیرد در آنجا گرفتار مردمان وحشی گردید». (تاریخ مقدماتی 1300، 9-10) در واقع، در این کتاب، عنصر مقاومت مردم نسبت به حکومت به مثابه «دیگری متوحش» استیضاح شده است، نکته پنهان و دوگانه زبان به زبان سوسوری معرفی و برجسته‌سازی پادشاه (کیکائوس) به عنوان شاخص فرهنگ و طلایه‌دار تمدن است.

روایت تاریخ با محوریت پادشاه، در بخش مصور کتاب تاریخ اول دبیرستان 1324 ه. ش. تشدید می‌یابد. چنانکه این بخش از کتاب به طور کامل، مصور و منقش به صور پادشاهان و ارتباط آن‌ها با منابع قدرت است. تصویر پادشاهان منقش به «بال پرواز»، در حال «جنگ با دیو» و «حیوانات وحشی» مانند برداشتن تاج سلطنت از میان دو شیر و بر سر نهادن تاج، «عکس شاهان»، «کاخ» و حتی «مقبره‌های آن‌ها»، «سربازان مجهز و مسلح» و آثار حکاکی شده در تقدیس قدرت پادشاهان، مجموعه تصاویر کتاب یادشده را تشکیل می‌دهد. در این میان، «تصویر پادشاهی که در تخت روان دو طبقه که هر طبقه آن را بردگان و رعایا حمل می‌کنند»، تأمل برانگیز است. صف بندگان، سربازان و متمولان در اعطای هدایا به نوعی دیگر، ارزش و فرهنگ شاه‌دوستی را نمایش و به نوعی جامی‌اندازد.

روایت مسلک شخصیت‌محوری، قهرمان‌پردازی در قالب شاه، نه تنها طی این دهه، کاهش نیافت، بلکه این وضعیت در کتاب تاریخ سال 1330 ه. ش. با چاپ حدود شصت عکس و تصویر افزایش یافت که همگی با پادشاه و لوازم حکمرانی وی در ارتباط است. از این تصاویر بیست و دو مورد به انواع سکه‌هایی اختصاص دارد که منقش به عکس پادشاهان است. تنها یک تصویر به شاه تعلق ندارد؛ آن تصویر نیز به یکی از ملکه‌های اشکانی اختصاص دارد که بین سه‌مرد دیده می‌شود.<sup>10</sup> البته در کنار معرفی پادشاه، مذهب و دستگاه آن نیز توضیح داده می‌شود؛ تصویری که می‌خواهد ائتلاف و پیوند دین و سیاست را نشان دهد.

در کتب تاریخ مدراس ابتدایی و متوسطه نمی‌توان اثری از سرگذشت جامعه و مردم پیدا کرد؛ در واقع، عملاً از قاعده جامعه (مردم)، کمتر سخنی در میان است. اصطلاح «رعیت» یا

«رعایا» مواردی کمیابی است که به منظور اشاره به مردم یا عنصر دیگر سرزمین ایران و دستگاه شاهانه به کار گرفته می‌شود. در واقع، مفهوم رعایا بازنمایی شرح حال مردمی است که هیچ دخل و تصرفی در تاریخ ندارند.

داستان این است؛ وقتی پادشاه در مدار عدل، عمل می‌کند، جریان امور به نحو شایسته پیش می‌رود. عبور از این مرز گفتمانی به معنای اعمال ظلم در حق بندگان خویش، گاهی می‌تواند ورطه سقوط مستهی شود. چنانکه در بازنمایی شرایط حکومت طهمورث آمده که چه حادثه مهمی رخ داده است؟ پاسخ به لغت «قحطی» خلاصه می‌شود؛ پاسخی قانع‌کننده و مبتنی بر دقت و اتقان که عملکرد پادشاه مبنی بر «دستور به بزرگان برای توزیع غذای خودشان میان فقرا برای ممانعت از تلف شدن» در مواجهه با این حادثه را تحسین می‌کند؛ (تاریخ مقدماتی، 1300، 8-5) بنابراین در کتب تاریخ، کمتر از کارگزارانی سخن می‌رود که می‌توانند با حکومت درافتند. حاکمان، حاکم می‌مانند مگر اینکه ظلم کنند یا «حوادث روزگار و طبیعت» با آن‌ها سر ناسازگاری داشته باشد.

روایت تاریخ به مثابه آفریدن و خلق پادشاهان درباره تاریخ معاصر نیز تداوم پیدا کرد. روایتی که درباره پادشاهان، زبان ایدئولوژیک خود را با غلظت بیشتری درباره انقلاب مشروطه پیش می‌راند و از چهره بیشتر پادشاهان قاجار، تصویری «خوب»، «مهربان» و «مترقی» می‌سازد. چنانکه درباره نقش مظفرالدین شاه در انقلاب مشروطه آمده است: «مظفرالدین شاه خیلی مایل به ترقی و آبادی مملکت و رفاهیت رعایا بوده، لهذا مشروطیت را باهل ایران عطا نمود» (تاریخ مقدماتی، 1300: 73). در تأیید این متن پرسیده می‌شود که: «مشروطیت را کی به ما داد؟» که در پاسخ آمده است: «دستخط مشروطیت را مرحوم مظفرالدین شاه دو روز قبل از آنکه برحمت ایزدی رود بملت ایران اعطا نمود و نام نیکی از خویش در صفحه تاریخ باقی گذاشت». (تاریخ مقدماتی، 1300: 79) گفتمانی که بر سر تاریخ مشروطه، که با تلاش توده‌ها و رهبران آن‌ها شکل گرفت، به گونه‌ای سایه افکند و در تاریخ مدارس ثبت شد که در حاشیه آن نیز نمی‌توان برای توده، جایی دست و پا کرد.



بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... \_\_\_\_\_ علی مختاری و همکار

تلاش گسترده‌ی گفتمان پادشاه‌محور در تلقین منابع افسانه‌ای و توهمی قدرت در کتاب‌های درسی دهه 1320 نیز تداوم پیدا کرد و در قالب بدعتی جدید، مسلک پادشاه‌محوری به ایدئولوژی ناسیونالیستی بدل شد:

ما همه کودکان ایرانیم	مادر خویش را نگهداریم
زاده کورش و هخامنشیم	بچه اردشیر و ساسانیم
ملک ایران یکی گلستانستما	گل سرخ این گلستانیم
همه در فکر ملت و وطنیم	مه در بند دین و ایمانیم

(سوم ابتدایی<sup>11</sup>: 1329: 3)

ایده‌ای که عشق و علاقه به ایران را با نظام پادشاهی پیوند داده و هم‌زمان در بستر نگاهی پدرسالارانه، ارکان گفتمانی بازتولیدکننده قدرت و سامان‌دهی سوژه حساس مدرسه را شکل می‌دهد. در واقع شاه‌محوری در این دهه، تجلی هم‌زمان دو انگاره «پدر» و «ملت ایران» است که از طریق انگاره پدرسالاری، ناسیونالیسم ایرانی را شکل می‌دهد. این ادعا در کتاب سوم ابتدایی و در قالب «درس شاه» در اولین درس کتاب آمده است: «هر خانواده در یک خانه زندگی می‌کنند، رئیس خانواده پدر است که زحمت می‌کشد و کار می‌کند تا لوازم زندگی افراد خانواده را فراهم سازد پدر با کمک مادر فرزندان را تربیت می‌کند و در هفت سالگی بدبستان می‌فرستد تا درس بخوانند و چیز فهم و باهتر شوند.» نتیجه درس این است که: «اگر همه ایران را بیک خانواده مانند کنیم کشور ایران خانه آنهاست و رئیس این خانه بزرگ شاه است. شاه برای ایرانیان چون پدری مهربان است ما همه بجای فرزندان او هستیم شاه پیوسته بفکر آبادی کشور است و دوست می‌دارد مردمان آسوده و شاد باشند.» «اعلی حضرت پهلوی شاهنشاه ایران است». (سوم ابتدایی، 1329: 5) همین درس (درس شاه)، در سال 1330 با تغییرات کمی در پایان علاوه بر معرفی شاه با نام کوچک با این گزاره که «ما شاه خود را دوست می‌داریم»، تمام شده است (1330: 4). این موضوع از طریق نوعی استیضاح<sup>12</sup> یعنی صدازدن در نقش

از پیش تعیین شده و از پیش خوانده شده، صورت می‌گیرد. دانش‌آموز، پدر و مادر و در نهایت، شاه هر کدام در جایگاه تعیین شده به مثابه سوژه‌هایی در ایدئولوژی قدرت حاکم ذهنیت می‌یابند. در واقع، در این متن، شاه‌دوستی به ساحت خانواده و عواطف خاص آن، سوق داده شده است که هم‌زمان هم ناسیونالیسم ایرانی، هم نظام پدرسالاری و سلسله‌مراتب قدرت را تبلیغ می‌کند؛ بنابراین، درس تاریخ با اسلوب «پرسش مستقیم»، «ساده» و کاملاً مکانیکی، با فضایی مونولوگی، اقتدارآمیز و همراه با تکبر و بدون چون‌وچرا، به‌طور عمده «نام و سلسله پادشاهان» و «فتوحات و اقدامات افسانه‌ای» آنان تکرار می‌شود تا اصولی مانند «شخصیت محوری»، «قهرمان پروری»، «پدرسالاری»، «رابطه فرادست/ فرودست»، «بی‌توجهی به قاعده جامعه» و در نهایت «لگوی ساخت سیاسی اقتدارگرایانه» آموزش داده شود؛ مواردی که با اصول و بنیادهای دموکراتیک متناقض بوده است.

## درس اخلاق

درس «اخلاق» از هنجارها، ارزش‌ها و اصولی سخن می‌گوید که در جامعه پذیرفته شده یا باید پذیرفته شود. این درس در مدرسه به مراتب، نقش و کارکرد مهمی در سامان‌دهی سوژه به‌عهده دارد. در درس اخلاق، درباره احترام شایسته و به‌حق نسبت به والدین، البته به‌نحوی آمرانه ابلاغ می‌شود. «فرمانبرداری از پدر و مادر نیز از وظایف حتمی اشخاص است و ما نباید از اجرای اوامر و دستورات آنان سرپیچی کنیم.» با این استدلال که «چون آن‌ها خیرخواه ما هستند در نتیجه هر آنچه می‌گویند و می‌کنند بخیر و صلاح ماست.» در واقع، موضوع فرمانبرداری با محوریت پدر به خانواده انتقال پیدا می‌کند و صفحات زیادی از کتاب‌های فارسی و اخلاق به تکالیف نسبت به والدین اختصاص می‌یابد. احترام، اطاعت محض، جلب رضایت، حق‌شناسی، واجب و مطلق دانسته شده است؛ به‌گونه‌ای که می‌توان مدعی شد که در اینجا نوعی از روابط و گفتمان پدرسالاری در نظام خانواده با نگرش سیاسی - مذهبی آمیخته شده است که به‌طور رسمی از طریق مدرسه و نظام آموزش ابلاغ و تقریر می‌شود؛ در این نظام آموزش مدرسه/ خانواده، فضای گفت‌وگو، مشورت، مشارکت دال‌های ناشناخته و بی‌قدرت هستند. همه‌چیز از

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

قبل و در قالب روایتی یک‌دست از بالا صادر می‌شود. درحالی‌که تربیت دانش‌آموز و فرزند باید معطوف به اعطای موضع مشورت و گفت‌وگو، اعطای مسئولیت، اعتماد به‌نفس، و درنهایت، احراز هویت و استقلال منجر شود.

این گفتمان دربارهٔ مسائل دیگر تشدید می‌شود به‌نحوی‌که میزان دستیابی دانش‌آموز به فضیلت «خیر» با اطاعت وی پیوند خورده است. «وظیفهٔ شما دانش‌آموزان عزیز در مقابل آموزگاران محترم خود این است که آن‌ها را از جان و دل دوست بدارید و اوامرشان را اطاعت کنید و (حتی) یقین داشته باشید آنچه می‌گویند و آنچه می‌کنند جز خیر و صلاح شما چیزی نیست». (بهمینار، 1332: 17) این وضع به‌گونه‌ای است که صاحبان دوگانهٔ خانواده/مدرسه می‌توانند تنبیه بدنی را نیز انجام دهند. «آنها خیر و صلاح شما را می‌خواهند حتی می‌توانند با جبر و زور و تهدید و خشونت داروی تلخ و ناگواری بخوردتان بدهد» (بهمینار 1332: 17).

بنابراین چنانکه ملاحظه شد مسئلهٔ تربیتی دانش‌آموز بدین‌نحو به هماهنگی دوگانهٔ خانواده/مدرسه برمی‌گردد. این انگاره‌ها که به‌راحتی شرایط دیگر سازوبرگ‌های ایدئولوژیک را نشان می‌دهد به اطاعت و فرمانبرداری دانش‌آموز در خانواده و فرامین فرادستانهٔ معلم یا مدیر مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه اطاعت، حرف‌شنوی دانش‌آموز به تمام سراهای اجتماعی که دانش‌آموز ممکن است حضور یابد، رسوخ می‌کند: «بزرگی را که دیدید یا بزرگ خانواده یا معلم قبلاً سلام علیکم عرض می‌کنید، اگر خواستید احوال‌پرسی نمایید، مودب می‌ایستید و اگر اجازه دادند می‌نشینید و صبر می‌کنید تا از شما چیزی را که مایلند پرسند مثلاً می‌فرمایند به چه کاری مشغول هستید و عرض می‌کنید بمدرسه می‌روم... هر وقت خواستید بروید بگویید اجازه مرخصی مرحمت می‌فرمایید بزرگتر می‌فرماید، تشریف می‌برید جواب عرض می‌کنید اگر مرخص فرمائید آنوقت می‌گویند بفرمایید. بعد از اجازه دست خود را روی سینه گذاشته تعظیم گذاشته تعظیم کنید و بگویید مرحمت عالی زیاد و پس از درب اطاق شوید و اگر میان کوچه یا جایی دیگر باشد کنار می‌روید و پشت سر نگاه نکنید مگر اینکه لازم می‌شود. درمورد ترتیب دادن چیزی به بزرگتر از خود؛ مثلاً می‌خواهید به بزرگتر از خود کتابی بدهید آنرا روی

دو دست گرفته و می‌برید مقابل می‌گویید آقا بفرمایید مبدا با یکدست بدهید که خلاف ادبست». (میرزا عبدالعظیم خان، 1302: 18-21)

نظام خشک و متصلب خانواده که در آن پدر ریاست می‌کند، نه تنها به شکل خشن‌تری به مدرسه سرایت پیدا می‌کند بلکه این جریان اطاعت‌برانگیز به سرای هر نوع کنش و مکانی نازل می‌شود. در محضر بزرگان این موضوع صورت بغرنجی پیدا می‌کند؛ زیرا دیگر هیچ فضا، رفتار و کنش بچه‌گانه‌ای برای این سوژه قابل تصور نیست و شکل خشن اطاعت از دستورها در قالب سنت و نگاه دیگران به شکل نابخشودنی جریان می‌یابد. اینجا دیگر خندیدن، بازیگوشی و رفتار بچه‌گانه جرم محسوب می‌شود. در واقع، آنچه در اینجا معیار و ملاک است، نگاه دیگران و تفسیر آن‌ها از رفتار شماست و در این میان، آنچه پیش می‌آید، رفتار مطابق با میل و الگوی ذهنی پدرسالاری است و احساس، عواطف و دنیای بچه اصلاً محل توجه و تأمل نیست.

همه سراهای حاکم بر مجلس به شیوه‌ای مخفی در حال ترور شخصیت فرزند یا دانش‌آموزی است که باید در الگوی اجتماعی حاکم مضمحل شود و دم برنیآورد و یاد بگیرد که مطابق میل بزرگان و سلسله‌مراتب قدرت در خانواده، در مدرسه و در نهایت، جامعه نقش بازی کند و این نقش را درونی سازد. وضعیتی که در آن به‌جای خلاقیت، تخیل و تقویت ضمیر ناهوشیار، همه خواسته‌ها سرکوب می‌شوند و نطفه سوژه تخریب‌گرا، قدرت‌گرا و هم‌رنگ با هر شرایطی در عرصه شخصیت شکل می‌گیرد. در واقع، صحبت از نیازهای شخصیتی است که از طریق سرکوب، نه تنها پرورش داده نمی‌شوند، بلکه به‌مثابه حفره در کنش سوژه و در قالب سلطه‌پذیری نمود پیدا می‌کنند.

با این اوصاف، نگاه اقتدارگرایانه پدرسالارانه که پدر را منبع خیر تلقی می‌کند و از این جهت، بچه‌ها تنها می‌توانند به کسانی که منبع خیر و عقل کامل هستند، مراجعه کنند، به‌طور مسلم آموزه‌های لازم دیگری را برای خوشبختی بچه‌ها طرح و معرفی می‌کند: از جمله اینکه دانش‌آموزان در درس «کتمان سیر» یاد می‌گیرند که مؤلفه دیگری از نگرش حقیقت‌محور نظام پدرسالارانه را رعایت کنند؛ چنانکه «راز و اسرار خود و دیگران را پوشیدن و به کسی

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

اظهارنکردن از صفات حمیده» دیگر دانسته می‌شود؛ زیرا در این گفتمان، عنصر اعتماد در بی‌اعتمادی فرض می‌شود: «انسان باید راز خود و دیگران را پوشیده دارد و بکسی اظهار نکند حتی بدوست خود، زیرا کشف اسرار اعتبار انسان را سلب می‌نماید و غالباً باعث مخاطرات بزرگ می‌شود». به‌نحوی که گفته می‌شود: «خامش به که ضمیر دل خویش با کسی گفتن و گفتن که نگوی» بنابراین فضای اعتماد تنها به سرای خانواده محدود است؛ جایی که پدر دارنده کلید اسرار و مآمن فرزندان است. واقعیت این است که خانواده و عناصر گفتمانی حاکم بر آن، تنها یک وجه از گفتمان کلان نظام سیاسی - اجتماعی است؛ بدین معنی که فضای ناامن سیاسی - اجتماعی حاکم به‌نوعی در تعامل با خانواده و سایر خرده‌نظام‌های اجتماعی است؛ به‌عبارتی بهتر، بی‌اعتمادی بر فضای اجتماعی و زندگی روزمره حاکم است و از همین رو است که در مدرسه آموزش داده می‌شود که:

ای رفیق آب ز سرچشمه به بند که چو پر شد نتوان بستن ز جوی

(سعادت، 1303: 48)

روایت بی‌اعتمادی و ضمیر خویش را مصدر رمز و رموز قراردادن تابه‌جایی سرایت دارد که در کتاب «اخلاق» پایه پنجم و ششم از «مهم‌ترین مفسدی که روح را ناپاک می‌کند و باید از آلودگی بدانها جداً پرهیز کرد اعتماد به دیگران و دودلی و تردید قلمداد می‌شود». (بهمنیار، 1332: 8-9)

بی‌اعتمادی به دیگران و سایر ارزش‌هایی که در اینجا از آن‌ها یاد شد، در تعامل ساختاری اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی ریشه دارد که در این تعامل، بی‌اعتمادی به دیگران یا پرهیز از فضای تردید، ترویج می‌یابد؛ فضایی که به‌آسانی در بحث عدم تردید و تشکیک در دو قطب خاص و در نگاهی مطلق‌انگار حاکم می‌شود که علاقه‌مند است مسائل را تنها سیاه یا سفید ببیند و از درون چنین نگرش‌هایی است که تحمل یکدیگر سخت می‌شود و نگاه مبتنی بر کثرت از قبل محکوم و حتی مرتد خوانده می‌شود.

علاوه بر همه این ارزش‌ها، یکی از نتایج طبیعی تأثیرات اعمال‌شده بر سوژه، فهم و هویت‌یابی خود در نگاه دیگران است. در واقع در تداوم بحث رازداری، مسئله دخالت و تأثیرگذاری هویت بیرونی و تعیین‌کنندگی آن‌ها بر سوژه و سرنوشت آن است. چنانکه آمده است: «کسی که در میان مردم دارای شرف و آبرو باشد صاحب همه قسم عزت و ثروت خواهد بود و برعکس آدمیکه از نعمت شرف و آبرو محروم گشت از تمام حیثیات و شرافت انسانیت عاری و از تمام نعمت‌ها و بنابراین لذایذ روحانی و جسمانی محروم و در انظار منفور و مطرود خواهد بود و زندگانی را بذلت و خواری بسر خواهد برد» (سعادت، 1303: 49-50). در نتیجه، مدرسه و نظام آموزشی به‌مثابه دستگاهی ایدئولوژیک به دانش‌آموز می‌آموزد که ذیل نگاه مردم و از درون نگاه آن‌ها زندگی را «تجربه» کند. موضوعی که به‌آسانی نمی‌توان چشم پوشی کرد و به‌طور مشهودی پاره‌گفتمان قدرت سیاسی است که خود را در لابه‌لای ساختارهای اجتماعی و ساخت تک‌لایه سیاسی استبدادی بر شخصیت و فردیت سوژه حساس جامعه تحمیل می‌کند. در واقع، از درون فضای بسته، سرکوب‌گر و غیرقابل اعتراض ساخت سیاسی و به‌طور نمونه ساخت خانواده اقتدارگرایانه پدرسالار و با فضای اجتماعی حاکم بر زندگی روزمره‌ای که تنها در تکرار فضای ناامن استبدادی طی طریق می‌کند، سوژه این‌گونه می‌آموزد و سامان‌دهی می‌شود که به‌مثابه سوژه قدرت‌گرا در فرصت مناسب کنش هم‌رنگی ماشینی خود را تکرار کند؛ زیرا در فرصت مقتضی از تمرین رشد شخصیت خود و حوزه فردیت خود معاف شد بنابراین کنش وی به‌طور مسلم در حیطه پذیرش آرا و نظرات فرادستانه و سلطه‌جویانه خواهد بود؛ بنابراین سلطه‌پذیری موضوعی است که به‌شکل گسترده و عمیق در مدرسه، خانواده و سایر عرصه‌های ریزودرشت زندگی روزمره تکرار و تمرین شده است.

## زبان و ادبیات فارسی

زبان و ادبیات فارسی نیز به‌نحو دیگری در بازتولید قدرت نقش دارد. این امر از دو طریق، یکی نحوه به‌کارگیری زبان و دیگر، پیام و محتوای زبان قابل تشخیص است. در رابطه با نحوه به‌کارگیری زبان در محاوره در بیشتر دروس ادبیات فارسی سفارش می‌شود به‌جای ضمیر

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... \_\_\_\_\_ علی مختاری و همکار

«من» بگویند «بنده»؛ به جای «شما» بگویند «جناب‌عالی»، «حضرت مستطاب‌عالی»؛ درمورد افعال؛ به جای «می‌گویم» بگویند «عرض می‌کنم»؛ به جای «گفتم» بگویند «عرض می‌کنم»؛ به جای «خواهم گفت» بگویند «عرض خواهم کرد»؛ به جای «می‌گویید» بگویند «فرمودید»؛ به جای «خواهید گفت» بگویند «خواهید فرمود»؛ و همین‌طور به جای «گفته بودند» بگویند «فرموده بودند». (میرزا عبدالعظیم خان، 1302: 22).

در این متن، اطاعت و کرنش در قالب زیان‌نابر رابطه فرادستی / فرودستی به کار گرفته شد؛ در این رویه، بازتولید سلطه و اقتدار سوژه فرادست با ژست خاصی با عنوان آداب مرآوده در وجود سوژه نهادینه می‌شود. این مسئله حتی در نامه‌نگاری فرزند به پدر آموزش داده شده است: «پروردگارا؛ شاگردان هم‌کلاس از بنده درخواست یک مهمانی کرده‌اند و نظر باینکه نتیجه این مهمانی مذاکره دروس ایام هفته گذشته است جناب آقای مدیر این جمعه را که موقع تعطیل است، معین و تصویب فرموده‌اند بدیهی است حضرت‌عالی نیز برای تشویق چاکر اجازه مرحمت خواهید فرمود و امر بتهیه لوازم میهمانی می‌فرمائید که اسباب سرفرازی چاکر فراهم باشد» (میرزا محمد علیخان، 1303: 29).

ادبیات رسمی، خالی از رابطه عاطفی و دوستانه و مبتنی بر رابطه سلسله‌مراتب میان پدر و فرزند را می‌توان در کلمات بنده، چاکر، حضرت‌عالی، مرحمت خواهید فرمود و... دید. این وضعیت در نامه پدر به مدیر تحت این عنوان: «خدمت جناب مستطاب آقای مدیر سلمه الله» (میرزا محمد علیخان، 1303: 32) با خطاب پرطمطراق، نشان از موقعیت فروتر سوژه‌ای دارد که در نامه فرزند خویش، نقش سوژه فراتر را بازی کرده است.

در هر حال، الگوی فرادستی - فرودستی تنها در الگوی زبانی مدرسه، ساری و جاری نیست، بلکه به دانش‌آموز آموخته می‌شود که در این رابطه، فرادست باید «متواضع» ظاهر شود؛ یعنی «شکسته‌نفسی و فروتنی و احترام‌کردن بیزیردستان و خود را کوچک شمردن را پیشه کند تواضع از صفات بسیار خوبست که مقام انسانی را بلند و در میان مردم محبوب و ارجمند می‌نماید.»

تواضع ز گردن فرازان نکوست      که گر تواضع کند خوی اوست

در کتاب درسی تأکید می‌شود که: «تواضع زقدر و مرتبه متواضع نمی‌کاهد، بلکه بر قدر و مرتبه تواضع‌کننده می‌افزاید چه، هر که خود را کوچک شمرد و دیگران او را بزرگ شمارند و بر عزت و احترامش بیفزایند». (سعادت، 1303: 12-13).

یکی قطره باران ز ابر می‌چکد  
خجل شد پهنای دریا بدید  
که جائیکه دریاست من چیستم  
اگر اوست حقا که من نیستم

(همان، 13).

درواقع، تواضع حکم رفتاری پسندیده در رابطه فرادستی را دارد که ارزش‌های لازم برای تثبیت رابطه فوق را به‌عهده دارد. حتی می‌توان از آن به‌مثابه شاکله حسی و رفتاری جافتادن هژمونی طبقه حاکم یا نظام پدرسالار یاد کرد. «الگوی گفت‌وگویی»<sup>13</sup> که در آن فرادست نیز در جامعه تظاهر، دست به خودشکنی می‌زند تا هم‌ترازی رابطه را یادآور شود درحالی‌که این کنش اصلاً اصالت ندارد، بلکه در آن تظاهر و ممارستی برای تداوم رابطه تولید می‌شود؛ رویه‌ای که بدون هزینه، فرد فرودست را در شیفتگی اطاعت نگه می‌دارد؛ اما از زاویه دیگر به‌نوعی رفتارهای ریاکارانه و تظاهرآمیز را به دانش‌آموز القا می‌کند. الگوی رفتاری که طی آن، خود واقعی در ذیل فرانهاد جایگاه پیدا می‌کند.

در ادامه فهم و استخراج سویه‌های اخلاقی و فرهنگی مدارس می‌توان روی حکایت‌های کتاب تمرکز کرد. در این حکایت‌ها سویه‌های متعدد و متناقضی هست که با ظاهری معقول و جامع از زبان حیوانات بر سوژه مدرسه تحمیل می‌شود. چنان‌که حکایت می‌شود که: «بعضی گرگان خود را بلباس میش درآورده بزبان چرب و نرم و شیرین می‌خواهند ما را فریب بدهند و فایده ببرند ما باید ملتفت باشیم ولکن ما نباید مثل آن اسب بر دهان ایشان بزیم خدا از جای دیگر سزای آن‌ها را خواهد داد زیرا که اگر ما هم بخواییم در عوض بدی کنیم یکی از بدکاران محسوب خواهیم شد». (صنیع، 1287: 149)



بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... \_\_\_\_\_ علی مختاری و همکار

روح حاکم بر این حکایت چیزی جز تقدیرگرایی نیست. تفسیر غلط از تقدیر و سرنوشت، سکوت و فراغت از مسئولیت در قبال زندگی جمعی و حتی فردی، موضوعی است که در مدرسه آموخته می‌شود. سپردن خاطی به دست روزگار، چیزی جز تقدیرگرایی مضحک نیست. تعیین مقدرات و منع رقابت نیز چیزی نیست که در سرنوشت نوشته شده باشد، بلکه از درون سویه حرکت و فعل و انفعالات است که همه چیز می‌تواند به دست آید. البته در پی چنین تفسیری، هیچ نسخه‌ای جز سعه صدر و تحمل برای سوژه نوشته نمی‌شود؛ «اما همیشه باید در افعال و اعمال با بزرگان بضدیت و مخالفت برنخیزیم و ایشان را بعداوت برنینگیزیم و البته دوستی در جمیع امور بهتر از دشمنی است گویند بزبان نرم مرغ از شاع و مار از سوراخ برآید». (صنیع، 1287: 95)

درواقع، به سوژه آموخته می‌شود که صبر، حوصله و ممارست است که زندگانی را ممکن می‌سازد؛ زیرا که هر چاره‌اندیشی جز صبر و حوصله می‌تواند به شرایط و خیمی‌تری منجر شود؛ بنابراین آموخته می‌شود که «شکر کن در امر مشکل تا نیفتی در مشکل‌تر» از این جهت که اعتقاد بر این است که «همیشه باید ملتفت باشیم که کار را سخت‌تر نسازیم. شخص باید صبور، فکور و شکور باشد بی‌ملاحظه با امید خوبتر شدن کار خوب خود را برهم نزند» (صنیع، 1287: 102-103). نتیجه این حکایات با این نقل قول که «عزیز می‌کنی هرکه را می‌خواهی و ذلیل می‌نمائی هرکه را اراده کنی» به‌طور آشکاری اراده سوژه را سلب می‌کند و همه چیز را به تقدیر فرد فرومی‌گذارد؛ درحالی‌که چنین تعبیری در تقدیرگرایی، تنها حاصل دست‌کاری تأثیرپذیری از نوعی ایدئولوژی حاصل از حاکمیت ساخت استبدادی سیاست در تعامل با ساختارهای اجتماعی نحیف است. چنان‌که نسخه درمانی زنجیره درهم تنیده این حکایات که به سلب اراده و مسئولیت منجر می‌شود، این‌گونه تجویز می‌شود که «آفتی که عام شد جای شکایت نیست»، بلکه «ما باید در بلیات که عمومیت دارد خود را خصوصیت ندهیم و هم‌رنگ جماعت<sup>14</sup> باشیم اگر غم می‌خوریم برای هم بخوریم» (صنیع، 1287: 114-115). درواقع، در این حکایت، آگاهانه سوژه از فردیت و خاص بودن نهی می‌شود تا هم‌رنگی با دیگران را به‌مثابه مکانیزمی رهایی‌بخش پیشه کند. البته مشکل، تنها در نگرش هم‌رنگی

اجتماعی به‌منظور پذیرش مشکلات نیست، بلکه مسئله اساسی توصیه به نگرش جزء‌نگر در مسائل شخصی و اجتماعی است. «هر شخصی بجهت منفعت خود کار می‌کند در تصدیق حرف خود می‌گوید که قاضی یا مصدق در حکمی که برای خود او منفعت داشته باشد تصدیق می‌نماید پس ما باید همیشه بنوعی رفتار نمائیم که خود را محتاج شخص ثالث نکنیم.»

هر که بینی نقش خود بیند در آب برزگر باران و گازر<sup>15</sup> آفتاب. (صنیع، 1287: 119)

موضوع گذار از مشکلات، تنها با درپیش گرفتن مکانیزم جزئی‌نگر پیش نمی‌رود، بلکه در این میان «رندی» یا «زیرکی»<sup>16</sup> ویژگی دیگری است که به دانش‌آموز در قالب بیان حال حیوانات آموزش داده شد. چنان‌که بر روح کلی این حکایات، همیشه حیوان ساده و صادق فریب می‌خورد و حیوان‌های رند و باهوش چون روباه، صحنه‌گردان بازی هستند؛ بنابراین در مدرسه نگرش جزئی‌نگر به‌مثابه یک مکانیزم روانی در مقابل شرایط حاکم، قد علم می‌کند و در حقانیت خود لوح سفید سوژه حساس مدرسه را سپاه می‌کند تا صورت مسئله را در قالب صرف منافع شخصی تعریف کند. درک جزئی‌نگر، با بی‌تفاوتی و حتی بی‌اعتقادی به نگرش کلیت‌محور آموزه‌ای است که در دستگاه‌های ایدئولوژیک یک نظام استبدادی آموخته می‌شود.

به‌غیر از نظام هنجاری که کم‌وبیش در این حکایت‌ها به آن اشاره شد، در اینجا لازم است به زبان کاربردی راوی برای انتقال پند خود، نیز توجه کرد. طی بررسی به‌دست آمده از زبان راوی در این حکایت‌ها و روایات، می‌توان مدعی شد که راوی بیشتر از هنر «پروراندن» یا «قبولاندن» یعنی روندی استفاده کرده است؛ که طی آن گزاره، تلاش می‌کند تا با بازی با احساسات و یا تخیل شنونده و حتی گاهی دلبری‌کردن از او، مطلبی را بی‌آنکه ساختاری خردگرایانه داشته باشد، به سوژه تحمیل کند. مسئله، تنها این نیست، بلکه «سخن‌گو در روایت عمدتاً خود را از لحاظ تعقل در مقامی بالاتر از مخاطب می‌بیند و به خود اجازه می‌دهد تا به هر دلیلی، به جای او بیندیشد و استنتاج کند» (حسین‌زاده، 1384: 73). در واقع، در اینجا سخن‌گو از هنر توجیه در پذیرش دلایل یا رد کنشی برای شنونده خود استفاده می‌برد. این امر از طریق ترفندهای مختلفی چون نقل داستان، سفر و تجربه شخصی و حتی نمونه‌هایی از تجارب دیگران، امثال بزرگان دین و سیاست و کسانی که مورد پذیرش هستند، استفاده می‌برد

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... \_\_\_\_\_ علی مختاری و همکار

تا برای رسیدن به مقصود، خواننده یا شنونده را به اندیشیدن درجهتی وادار کند که به نتیجه موردنظرشان برسانند.

مفروض اساسی این است که پند و نصیحت، پیش از آنکه بر زبان رانده شوند، به مجاب‌شدن خواننده منجر خواهند شد. واقعیت این است که پند، راهی است که با تمسک به آن، خواننده به جای آنکه با ضمیر خودآگاه خود درگیر شود، به تجربه‌های بزرگان و نخبگان پیش از خود تکیه می‌زند. چنان‌که در شعر «هرکه بینی نقش خود بیند در آب»، که در زینت حکایت جزءنگری و بی‌توجهی به نگاه کلیت آمده است، چیزی جز القای تجربه نیست. از مقوله تجربه، که در قالب نوعی برداشت شخصی در اینجا معنا می‌شود، در واقع آنچه اتفاق می‌افتد، چشیدن روزگار، برخورد حسی رفتاری با مسئله‌ای است که در قالب تجربه در جامعه تجلی پیدا می‌کند؛ بنابراین در اینجا، تجربه به مثابه مواجهه جسمانیت با پدیده استبداد است؛ یعنی راوی، روای تاریخی است که نگاه بی‌تفاوتی و جزء داشتن را با تمام وجود لمس کرده است؛ از این رو، ایدئولوژی استبدادی و اقتدارگرایانه از دستگاه فرهنگی، همانند دستگاه قهری استفاده می‌برد؛ این بدین معناست که روایت، ناخودآگاه است نه خودآگاه، یا به زبانی خفیف‌تر، روایت، روایت عقل گذشتگان است که با احساس در ارتباط است، نه عقل. بنابراین رد تجربه‌ها به منزله پشت‌پازدن به عقلایی‌ترین چیزهاست؛ به همین سبب، نیز اسامی بزرگان علم و اندیشه و دین حجت است؛ در نتیجه، اینکه (آدم) «بزرگی» چنین رخدادی را تجربه کرده است؛ یعنی شلاق آن را چشیده و جسمانیت بخشیده است؛ پس دستاویز مناسب باوراندن می‌شود. به نظر می‌رسد که هنجار در قالب روایت که مبنی بر تجربه گذشتگان است با روایت «کیفر» در نظام قضایی که جسم را در خفیف‌ترین شکل خود داغ می‌کند تا دیگران ببینند موضوعی است که چندان تفاوتی ندارد؛ در نتیجه، روایت در هنر باوراندن شنونده در مقابل مجاب‌کردن که روشی است که طی آن گزاره با استناد به عقل و بیش از هر چیز دیگری ذکر نمونه و شواهد،<sup>17</sup> شنونده را وامی‌دارد تا گفته‌هایش را بپذیرد، زبان و شیوه‌ای استبدادی است. در بحث پایانی می‌توان به نقش و جایگاه زن در کتاب زبان و ادبیات فارسی مراجعه کرد. البته جایگاه زن به‌طور عمده در چارچوب امور زندگی روزمره و تمهید شرایط زندگی مرد

تعریف شده است؛ چنان‌که برای تمهید مناسب امور روزمره از سوی زن، «اسراف» وی مترادف با «جهل» وی دانسته شد: «اسراف بر تمام مردم بد است مخصوصاً برای دختران و زنان، زیرا زنان و دخترانی که به اسراف و ول‌خرجی عادت کرده و در زینت و تجمل خودداری نمایند و به چشم و هم‌چشمی در اتلاف مال پدر و یا شوهر خود بکوشند عاقبت باعث بدبختی ابدی خود و خانواده خود گردند». (سعادت، 1303: 21) ملاحظه می‌شود در اینجا زن از طریق امر سلبی و به مثابه بخشی از مایملک مرد شناسایی و هویت می‌یابد و «خوب» بودنش به حضور در تمهید زندگی مناسب و با قناعت در رابطه پدرسالارانه وابسته است. این گفتمان در شعر دیگری حتی از زن به مثابه ابزار قدرت و بخشی از مایملک و سکوی پیشرفت مرد یاد می‌کند. در تأیید این موارد، شاعر زن می‌سراید که:

زن خوب فرمانبر پارسا      کند مرد درویش را پادشا<sup>18</sup>

علاوه بر این خوشبختی و سعادت در این گفتمان به رضایت خداوند می‌انجامد به نحوی که قدرت مردسالارانه با رضای خداوند ممه‌ور می‌شود.

اگر خانه آباد و هم‌خوابه دوست      خدا را برحمت نظر سوی اوست  
چو مستور باشد زن خوب‌روی      بدهدار او در بهشت است شوی

(فارسی پنجم دختران، 1324: 53)<sup>19</sup>

در اینجا نیز زن در جایگاه خویش، یعنی به مثابه سوژه در خدمت مرد که کنش وی در ارتباط با رضای خدا تعبیر می‌شود به استیضاح خوانده می‌شود. صدآزدن در نقش از پیش تعیین شده در شعر یادشده برای سوژه زن به کارگرفته شده است. در واقع، در این عمل، زن واجد ذهنیتی<sup>20</sup> است که توسط نهادها و عملکرد آنها در ذهن وی شکل می‌گیرد. این فرد دیگر فردیت<sup>21</sup> ندارد و نمی‌تواند در شکل‌دهی به هویت خویش نقشی ایفا کند. در نظر آلتوسر، ایدئولوژی برای هر فرد «زنجیره‌ای از نقش‌های خاص را از پیش در نظر می‌گیرد که فرد در درون آنها جای داده

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

می‌شود». (صادقی، 1387: 90) تحلیل این موضوع به‌نحو عمیق‌تری در تصویر (ایماژ) بهشت و حضور زن در آن، از طریق کنش درحیطه قدرت ایدئولوژیک مردسالارانه حتی نگرش مذهبی را برای القای ایدئولوژی مادی به کمک می‌گیرد. این همان نگاه دوقطبی خیر و شری معمول در ادبیات عامه‌پسند و دستگاه مذهب است که به‌گونه‌ای دیگر می‌توان آن را نیز با یاری نظر دریدا تئوریزه کرد؛ بدین معنی که شاعر با بهره‌گیری از «ساختار ویژه ذهنیت معناساز»<sup>22</sup> زنی مسلمان، به گفته ژاک دریدا، یک «مدلول مطلق»<sup>23</sup> خلق می‌کند تا با ایجاد یک بن‌بست فکری، راه را بر شک و تردید مخاطب نسبت به چنین خصیصه‌ای درباره زن ببندد و در نتیجه معیاری مطلق و خدشه‌ناپذیر به‌دست دهد تا بازگشت زن به چنین گفتمانی را امری منطقی، طبیعی و مطابقت با فطرت و در نتیجه اصلی مذهبی جلوه داده شود. براساس مدلول مطلق است که شاعر چنین الگویی از زن را در بهشت تصویر می‌کند.

### نتیجه‌گیری

شواهد نشان می‌دهد نحوه تدریس در نظام آموزشی مورد پژوهش، همراه با ایجاد ترس، وحشت، اعمال خشونت و همراه با فحاشی بوده است. شیوه‌ای که در درون نظام خانواده و رابطه خانواده با مدرسه به‌عنوان عادت‌واره‌ای پسندیده توصیه و عمل می‌شد؛ عملی که در درون خود، ترس، کودنی و خمودی عقل، عظمت مقام و کرامت نفس شاگرد نزد خود و دیگر شاگردان را می‌کاشت، قدرت تخیل و تقویت قوه ناهوشیار را تضعیف می‌کرد، اراده طفل را کاسته و متکی به دیگران بارمی‌آورد و در همان حین، مکانیزم‌های اقتدارگرایی‌ای چون دروغ، دوگانگی، ضعف اعتماد به‌نفس، تخریب، اقتدارگرایی و هم‌رنگی با جماعت را آموزش می‌داد. محتوای آموزشی در قالب هنجار نیز چیزی متفاوت از این الگوی سامان‌دهی سوژه نبود. چنانکه در درس تاریخ، شخصیت‌محوری، قهرمان‌گرایی با محوریت شاه تبلیغ می‌شد. این وضعیت به‌گونه‌ای بود که حتی الگوی حاکمیت و ایدئولوژی ملی‌گرایی نیز در قبا و آستین همین سوژه تاریخی، یعنی شاهان، دست‌وپا می‌زد. در دروس اخلاق و ادبیات فارسی، زندگی در قالب محافظه‌کاری، تقدیرگرایی، نرم‌خویی، صبر و حوصله با شیوه باوراندن تلقین شد. در

این میان، تقدیرگرایی درمقابل اراده‌گرایی در تغییر مسئله تجویز شد. درمقابل، نگاه به کلیت زندگی در جامعه، نگرش جزءنگرانه عاری از مضار معرفی شد؛ زیرکی و رندی به‌مثابه شیوه مبارزه با زندگی جافتاد، یقین بر تردید و تشکیک نسبت به اوامر سنتی ترجیح داده شد و درنهایت، درمقابل فردیت، تشخص و اتکابه‌خویش، هم‌رنگی و مراجعه به الگوی اجتماعی حاکم، هویت پیدا کرد و درنهایت، برای گذران امور و مراودات زندگی، حضور در رابطه فرادست - فرودست و اطاعت و فرمانبرداری به‌معنای پذیرش الگوی اقتدارگرایی نهادینه و تأیید می‌شد.

بنابراین در دوره مورد پژوهش، نظام آموزشی در راستای بازتولید قدرت دموکراتیک نبود، بلکه محتوا و شیوه آموزش برای یک نظام اقتدارگرایانه در تکاپو بود و نشانه‌های فرهنگی مخصوص نظام اقتدارگرا را نهادینه می‌کرد. به‌نظر می‌رسد که بی‌ثباتی تحولات جامعه با ناسازگاری میان اشغال نهادهای بالاسری قدرت و عدم بازتولید دموکراتیک در بستر زندگی روزمره و دستگاه‌های ایدئولوژیک برمی‌گردد؛ در نتیجه، هنگامی فرآیند دموکراتیک در ایران نهادینه می‌شود که بازتولید قدرت در این عرصه‌ها رویه و اصول دموکراتیک پیدا کند.

## پی‌نوشت‌ها

### 1. Reproduction.

2. در این متن در برخی موارد به‌جای دستگاه‌های ایدئولوژیک، از مفهوم سازوبرگ‌های ایدئولوژیک استفاده می‌شود.
3. منظور نظام آموزشی خصوصی و دولتی در این دوران است.
4. از جمله اقدامات در این راستا، اعزام دانشجویان در زمان شاهزاده در سال 1190/1811، اصلاح نظام آموزشی، تأکید بر واردکردن فناوری و کارشناس نظامی بوده است.
5. ناگفته نماند که این‌دو در کنار آشنایی با فناوری نظامی، به اموراتی چون کار ترجمه، تأسیس چاپخانه و انتشار روزنامه نیز توجه داشتند.
6. این در حایل است که به‌نظر برخی متخصصین چون مک کللند، سلطه پدر در حوزه‌های گوناگون زندگی باعث عدم اعتماد کامل فرد می‌شود. این امر سبب می‌شود که فرد بسیار درون‌گرا یا انتقام

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... \_\_\_\_\_ علی مختاری و همکار

پدرش را از دولت و زندگی اجتماعی و سیاسی بگیرد؛ بنابراین ممکن است حالتی از افراط و تفریط بوجود بیاید یا انفعال کامل و یا فعالیت بسیار شدید (شریف، 33).  
7. در نظر اریک فروم، قدرت‌گرایی یکی از ویژگی‌های سوژه اقتدارگراست.

#### 8. Repressive apparatus

9. آموزش مدارس در دوره مشروطه تا پایان دهه 1320 در قالب دو مرحله شش ساله ابتدایی و سه ساله متوسطه صورت می‌گرفت.

10. تصویر فوق از آثار باستانی کوه‌های بختیاری برداشته شده است.

11. در این دوره، همه دروس یک پایه در یک کتاب جمع شده است و کتاب هر پایه مشتمل بر تمام دروس تعریف شده است.

#### 12. Interpellation

13. اشاره به نظر رابرت گری در مورد نحوه اعمال هژمونی است که در تفسیر نگرش گرامشی از هژمونی آمده است و توجه به این نکته است که در رابطه هژمونیک هردو سر به‌نحوی از ارزش‌های یکدیگر تغذیه می‌کنند که گویی الگویی از مذاکره در میان بوده است.

14. از دیگر مکانیزم‌های اقتدارگرایی هم‌رنگی ماشینی است.

15. گازر به معنای «رخت‌شوی» آمده است.

16. زیرکی و رندی نیز از خصایص یک جامعه و فرد اقتدارگراست.

#### 17. Exemplum

18. نکته تأمل‌برانگیز این است که شاعر زن (پروین) نیز نتوانسته از گفتمان پدرسالارانه گریز داشته باشد و به گونه‌ای ادبیات مردسالارانه را زمزمه می‌کند.

19. البته لازم به یادآوری است که در بررسی متون کتاب ادبیات فارسی در دهه 1320 به نوعی نام دختران در کنار پسران دیده می‌شود. موضوعی که گرچه حکایت از حذف نابرابری جنسیتی دارد؛ اما همچنان در قالب نوعی الگوی کج‌دار و مریز پدرسالاری و ناسیونالیستی بروز می‌کند؛ چنان‌که نام سوژه‌ها همچنان در قالب نام‌شاهانی چون فریدون، اردشیر، قباد، پری و پروین آمده است.

#### 20. Idea

#### 21. Individuality

#### 22. Mental Signification Structur

#### 23. Transcendental Signified

### منابع

– آموزگار، حبیب‌الله (1325)، فارسی دوم ابتدایی فارسی آموز، دوره ابتدایی، قسمت دوم.

- کتاب سوم ابتدایی، 1329.
- کتاب سوم ابتدایی، 1330.
- آلتوسر، لویی (1378)، ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت، ترجمه روزبه صدرآرا، تهران، نشر چشمه.
- پولاک، یاکوب ادوارد (1361)، سفرنامه پولاک ایران و ایرانیان، ترجمه کیکاووس جهانداری، تهران، شرکت سهامی انتشارات خوارزمی، چاپ اول.
- تکمیل همایون، ناصر (1385)، آموزش و پرورش در ایران، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- جمال‌زاده، محمدعلی، قصه ما بسر رسید، قیل و قال مدرسه.
- حسین‌زاده، آذین (1384)، ادبیات اخلاق‌گرای ایرانی و فرانسه، باوراندن یا مجاب کردن؟ روایت‌شناسی گفتمان استدلالی در متون اخلاقی، پژوهش زبان‌های خارجی، شماره 28، زمستان 1384، صص 69-86.
- 10. راوندی، مرتضی (2535)، زندگی روزمره ایرانیان در خلال روزگاران، تهران، شورای عالی فرهنگ و هنر مرکز مطالعات و هماهنگی فرهنگی، چاپ دوم.
- 11. رضایی، محمد (1387)، ناسازه‌های گفتمان مدرسه تحلیلی از زندگی روزمره دانش آموزان، تهران، جامعه و فرهنگ، چاپ دوم.
- 12. رضایی، محمد، غلامرضا کاشی، محمدجواد (1384)، فصلنامه جامعه‌شناسی ایران، شماره 24، صص 34-58.
- رینگر، مونیکا.ام (1381)، آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در قاجار، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران، ققنوس.
- سعادت، احمد (1303)، اخلاق یا دستور زندگانی، سوم و چهارم ابتدایی، جلد دوم.
- شویره، کریستین؛ فونتن، اولیویه (1385)، واژگان بوردیو، ترجمه مرتضی کتبی، تهران، نشر نی.



بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... \_\_\_\_\_ علی مختاری و همکار

- صادقی، امیرحسین (1387)، **پدرسالاری در بامداد خمار (با تکیه بر نظریات آلتوسر)**، پژوهش زبان‌های خارجی، شماره 46، پاییز 1387، صص 85-100.
- صفوی، امان‌ا... (1383)، **تاریخ آموزش و پرورش در ایران**، تهران، انتشارات رشد.
- ضیاءالدین طباطبائی (1289)، **تعلیمات مدنیه**، جلد اول، پایه پنجم و ششم.
- صنیع، احمدخان (1287)، **اخلاق مصور**.
- طاهری، ابوالقاسم (1381)، **روش تحقیق در علوم سیاسی**، تهران، قومس.
- فارسون، سمیح - مشایخی، مهرداد (1379)، **فرهنگ سیاسی در جمهوری اسلامی ایران**، ترجمه معصومه خالقی، تهران، انتشارات باز.
- گیدنز، آنتونی (1386)، **جامعه‌شناسی**، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی.
- محمد علیخان (1303)، **اخلاق مصور**، دوم ابتدایی.
- میرزا عبدالعظیم خان (1302)، **دستور شرق**، دوم ابتدایی، جلد دوم.
- Arjmand, S, 1997, **The emergence of Scientific Modernity in Iran: Controversies Surrounding Astrology and Modern Astronomy in the Mid-Nineteenth Century**; Iranian Studies, Vol.30, nos.1-2(1997), pp.5.24
- Lawrence, W, Neuman (2000), **Social Research Methods**, Allyn And Bacon, USA

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی