



The Emergence of the Child Subject in the Qajar Era: An Introduction to Materiality of the History of Ideas in Contemporary Iran

Rahim Yousefi Aghdam¹, Maghsoud Farasatkah²

Received: Apr. 6, 2021; Accepted: Aug. 6, 2021

ABSTRACT

The present article studies the emergence of the child subject in the Qajar period and theoretically it is based on an interdisciplinary approach to technological studies. With regard to collecting first-hand data, we used the "index paradigm" or "thinking with cases" technique (scrutiny of extra-textual details) whereas for the data analysis, we applied the "thinking the way of thinking" technique (metaphorical analysis). The article is based on the fact that photography technology during the Qajar had been used as a cognitive model to describe the child and how he acquires the knowledge. The child is understood as a flexible and receptive category that records or captures their own perceptions (sensations) and hearings (movements). Seeing the child is passive and hence supervised object, and power (in the sense of fertility and the productivity of subjects) is exercised through photographic epistemology. Supervision means taking care of and controlling everything in the presence of the child; because the presence or "being in front of something" has found a theoretical meaning for children, that is, "impressionability" or imagery. The child records everything before him, like an automatic camera. The article traces the exercise of power through photographic epistemology in places where children are present (home, alleys, library and schools).

Keywords: Interdisciplinary Approach; Materiality of Culture; Photographic Technology; Emergence of Child Subject: Qajar Era.

1. Ph.D. student in cultural sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tatatabai University, Tehran, Iran

✉ rahim.yousefiaghdam@gmail.com

2. Professor of Higher Education Planning, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran



INTRODUCTION

The history of ideas during the Qajar has been generally written from the perspective of new ideas prevalent among intellectuals and with dichotomies such as tradition/modernity, and ancient thoughts/new thoughts. This kind of subjectivist historiography neglects the most important aspects of contemporary history, namely the eruption of new technologies and their presence in everyday life. Subjective historiographies make an absolute distinction between the "pure human realm" and the "pure technological realm" by ignoring or suppressing artifacts and technologies. Therefore, they create a dichotomy between culture and technology based on the key premise of "technology free from culture" and "culture free from technology". Thoughts (cultures) became abstract in the form of opinions in the "human brain" or "above history". Technologies are also being deculturalized and turned into simple tools that's satisfy human desires.

The distinction between culture and technologies leads to a problematic impasse in contemporary historiography, which Monica Ringer calls the "dilemma of modernization" i.e. "the tendency to embrace the elements of technology and modern institutions, meanwhile, preserving Iranian cultural and religious traditions" (Ringer, 2002, 24). Such a "dilemma" seems to arise from only three theoretical assumptions: 1) Separation of culture (ideas) from material life, 2) Neutrality of technologies, and 3) Abstraction of both culture (ideas) and technologies. But if we return ideas to the material life of human beings, we can avoid these abstract presuppositions and consider culture (ideas) interwoven with materiality and lived in everyday life. In the present study, we focus on the introduction of a technology (i.e., photographic technology) that how it has been able to successfully create a "system of thought", and the source of new changes and transformations.

PURPOSE

Our focus, in the present study, is on modeling or metaphorizing photography technology for children and explaining how their knowledge is acquired. That there is a relationship between the way photography technology works and the way children acquire knowledge. Contrary to the views of some subjectivist historians on the "existence of a contradictory and fragmented perception" of childhood in the Qajar era or the new child "as part of the demands of constitutionalists" (Rahmanian and Hatami, 2014, 61), we show that: 1) The new subject of the child has a technological (material) basis, 2) Photographic epistemology on child knowledge acquiring process was more prevalent in a coherent rather than contradictory way. 3) Photographic epistemology has been the source of new material changes and the application of discipline and surveillance to children.

METHODOLOGY

The present study has an interdisciplinary approach due to the nature and subject matter and uses first-hand historical documents. The studied historical era is from the Nasiri era in 1227 AH to the fall of Qajar in 1344 AH. In the data collection, we used the "index-paradigm" technique of Carlo Ginsburg. The approach is based on "thinking with cases" (Magnússon and Szijártó, 2014, 17). On the other hand, we pursue metaphors as a way of "thinking to the way of thinking" in historical data. Metaphors help us understand the type of reasoning and interpretation of texts from the child.

FINDINGS

Photographic epistemology in the Qajar era has understood "seeing" (in a broader sense) as a process of acquiring knowledge and cognition through the senses (five senses), the movables (spoken and written traditions left by ancestors) and the representation of their forms in mind.

Seeing of human beings has become passive, receptive, neutral, "objective" and a recorder of events. The photographic neutral, passive and receptive subject has created its own descent, a simple sensitive, flexible and receptive tabula for children to record what they see or hear. By calling it passive, seeing is considered innocent and hence, the burden of responsibility for the images obtained by adults has been removed from them, and on the other hand, the burden of responsibility for the images obtained by children is placed on them: Seeing the child is an object of surveillance, and power as "conduct of conduct" (Foucault, 2008, 186) exercised through photographic epistemology.

Photographic epistemology has primarily applied self-discipline to all those who are with children. First, it has made the role of mother as "the first teacher and the first school" and wants to educate the mothers themselves. The child has become a "precious trust" in the hands of the parents who cause "community misery" with a lack of discipline.

Discipline has been taken to see children in the streets and next to their playmates by selecting playmates and restricting children's games to closed and surveillance environments.

Photographic epistemology, by creating a uniform and homogeneous perception of children and the way they learn, made possible a standard way of educating children that was against the decentralized and heterogeneous structure of traditional school. Therefore, in order to eliminate the "images" or "bad teachings" of these libraries, including "textbooks and educational materials" and the school-keepers themselves.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

With the establishment of new schools, photographic epistemology for the complete control of children's seeing with care such as; classroom etiquette, degrading disciplinary punishment, monitoring children's movements between school and home, and creating self-control through "record books" of what the child saw and heard during the day.

CONCLUSION

In contemporary Qajar studies, due to the predominance of idealistic approaches, material and technological aspects of changes of this era have been ignored and in contrast, ideas and personalities have been given importance. By focusing on the photographic technology in this era, we showed how ideas are intertwined with materiality (technologies). Photographic machine is a "cultural instrument" (Ihde, 1993, 33) and a non-neutral technology that is used as an epistemological (thought) model to explain the child and how he learns, and by applying discipline and power, produced the child's subject and hence became the source of material change.

NOVELTY

In the present study, first we introduce a materialist approach to the history of ideas in Qajar studies, and then, we systematically show the emergence of the child subject through photographic technology.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Volume 13
Issue 4
Autumn 2021

BIBLIOGRAPHY

- Adamiyat, F. (1960). *The idea of freedom and prelude to constitution movement*. Tehran, Iran: Soxan.
- Ajoudan Bashi. M. (1895). The order of school's reform and pedagogy of homeland children. *Nasari*, 1(26), 2-3.
- Ajoudan Bashi. M. (1896). *An article in the significance of child pedagogy*. *Nasari*, 3(18), 2-5.
- Alam ol-Dowleh. (1907). *The Key of Life*. Tehran, Iran: Pārsiān Press.
- Alam ol-Dowleh. (1915). Dangerous Games and Toys. *šokufeh*, 3 (3), 2-4.
- Alam ol-Dowleh. (1919). *Immortal wisdom letter*. Tehran, Iran: Marvi Press, Lithography.
- Amid, M. (1912). On hygiene of children. *Šokufeh*, 1(16), 1-2.
- Amid, M. (1913). On qualification of teacher, female teacher and religious member of schools. *Šokufeh*, 2(19), 2-3.
- Amid, M. (1913). The result of speech in children hygiene. *Šokufeh*, 1(15), 4.
- Amid, M. (1913). Warning to negligent (The rest of the pervious issue). *Šokufeh*, 1(4), 2-3.
- Amid, M. (1913). The knowledge of parenting and educating of children. *Šokufeh*, 1(16), 1-3.
- Amin, Q. (1899). *Pedagogy of women* (Mirza Y .Ashtiyani, Trans.). Tabriz, Iran: Ma'āref. (Original Work Published 1899)
- Asadabadi, S. J. (2000). *Collection of Treatise and Article* (S. H. Khosroshahi, Ed.). Tehran, Iran: Kolbe-ye Shorogh Publication.
- Ashori, D. (1997). *We and Modernity*. Tehran, Iran: Mo'asese-ye Farhangi-ye Serāt.
- Behdad, A. (2001). The Power-Ful Art of Qajar Photography: Orientalism and (Self-) Orientalizing in Nineteenth Century Iran. *Iranian Studies*, 34 (1-4), 141-151. doi: 10.1080/00210860108702001
- Bektabrizi. M.M. (1892). Nowruz school is our Nowruz. *Hekmat*, 13(850), 7-8.
- Dowlatabadi, Y. (1903). *The book of Ali*. Tehran, Iran: Lithography.
- Dowlatabadi, Y. (1983). *The Life of Yahya*. Tehran, Iran: Ferdowsi.
- Etesam ol-Molk, Y. (1910). Pedagogy and education (Schools influence on etiquette and ethic). *Bahar*, 1(1), 15-19.
- Fakhr ol-Taj. (1916). *Correction of good deeds or child hygiene*. Tehran, Iran: Lithography.
- Farasatkah, M. (2009). *The beginning of contemporary new thinking*. Tehran, Iran: Sahāmi-ye Enteshār Inc.
- Foroughi, M. H. (1907). The necessity of girl's education. *Tarbiyat*, 9(433), 5-6.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

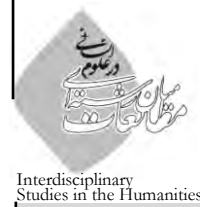


Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Volume 13
Issue 4
Autumn 2021

- Foroughi, M.H. (1897). Editorial article. *Tarbiyat*, 1(28), 1-3.
- Foroughi. A. (1912). The chaotic papers or diverse article. Tehran, Iran: Lithography.
- Foroughi. M. H. (1897). Editorial article. *Tarbiyat* ,1(29), 1-4.
- Foroughi. M. H. (1897). Editorial article. *Tarbiyat*, 1(30), 1-3.
- Foroughi. M. H. (1897). Editorial article. *Tarbiyat*, 1(33), 1-4.
- Foroughi. M.H. (1898). Makatebs and schools. *Tarbiyat*, 2(101), 1-4.
- Foroughi. M.H. (1900). The Blessed school of politics. *Tarbiyat*, 3(178), 1-2.
- Foroughi. M.H. (1903). Schools and Maktabs. *Tarbiyat*, 6(275), 3-5.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the collège de France, 1978–1979*. London: Palgrave Macmillan.
- Ghani Nezhad. M. (1998). *Modernism and Development in Contemporary Iran*. Tehran, Iran: Markaz Press.
- Gorgani, M. A. (1925). *Beginning of politeness*. Tehran, Iran: Sa'adat.
- Helbig, E. (2016). From narrating history to constructing memory: The role of photography in Iranian Constitutional Revolution. In A. Ansari (Ed.), *Iran's Constitutional Revolution of 1906, Narratives of Enlightenment*, (pp. 48-75), London: Ginko Library.
- Hosseinkhan, A. M. (1916). *Learning of knowledge*. Tehran, Iran: Lithography.
- Hosseinzadeh, A. (1882). *The teacher of child*. Tehran, Iran: Lithography.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Ihde, D. (1993). *Postphenomenology essay*. Evanstin Illinois: Northwestern University Press.
- Ihde, D. (1997). The Structure of technology knowledge. *Shaping Concepts of Technology*, 73–79. doi:10.1007/978-94-011-5598-4_7
- Ihde, D. (2000). Epistemology engines. *Nature*, 406(6791), 21-21. doi:10.1038/35017666
- Ihde, D. (2002). How could we ever believe science is not political? *Technology in Society*, 24(1-2), 179-189. doi:10.1016/S0160-791X(01)00053-7
- Ihde, D. (2008). Introduction: post-phenomenological research. *Human Studies*, 31(1), 1-9. doi.org/10.1007/s10746-007-9077-2
- Ihde, D. (2020). Hawk: Predatory Vision. In *Reimagining Philosophy and Technology, Reinventing Ihde* (pp. 217-229). Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-030-35967-6_13
- Ihde, D., & Selinger, E. (2004). Merleau-Ponty and epistemology engines. *Human Studies*, 27(4), 361–376. doi:10.1007/s10746-004-3342-4

- Kachooyan, H. (2008). *Discursive transformation of Iranian identity. Iranian in struggling with modernity and postmodernity*. Tehran, Iran: Ney Press.
- Kashani, M.T. (1882). *Pedagogy (A letter for rules of children education and pedagogy)*. Esfahan, Iran: Lithography.
- Kazemzadeh Iranshahr, H. (1923). Social duties of women. *Iranshahr*, 2(11-12), 731-740.
- Kermani, A. A. (1885). *Nāsseriān Grace*. Tehran, Iran: Lithography.
- Kermani, K. A. (1844). *Guiding of children*. Tehran, Iran: handwriting version.
- Magnússon, S. G., & Sziĵártó, I. M. (2013). *What is microhistory? Theory and Practice*. London: Routledge.
- Mahdavi, S. (2014). Childhood in Qajar Iran. *Iranian Studies*, 47(2), 305-326. doi:10.1080/00210862.2013.860327
- Mantegh ol-Molk. H. (1906). *Immortal Life*. Tehran, Iran: Lithography.
- Mantegh ol-Molk. H. (1906). *The key of language: Teacher of children*. Tehran, Iran: Lithography.
- Meftah ol-Molk, M. (1876). *Discipline of children*. Tehran, Iran: Lithography.
- Meftah ol-Molk. M. (1921). How to save women from these miseries. *Ālam-e Nasavān*, 2(2), 38-40.
- Mesbah ol-Saltaneh. M. H. (1913). *Facilitation of education*. Tehran, Iran: Lithography.
- Momtaż ol-Molk. M. (1900). *Pedagogy (Educational course of Momtazieh)*. Tehran, Iran: Lithography.
- Mostofi, M. A. (1911). *Pedagogy of girls*. Tehran, Iran: Lithography.
- Mozaffari. M. M. A. (1911). *Education of girls*. Tehran, Iran: Lithography.
- Nafisi. A. T. (1900). *Primary education*. Tehran, Iran: Lithography.
- Navaei. M. A. (1899). *Mozaffarian Ethics*. Tehran, Iran: Lithography.
- Papariyan. G. (1915). *Craft of Photography. In Books and Handwritings of Photography in Qajar Era* (A. Rahimi Ed.; pp. 727-784). Tehran, Iran: Foruzān Rooz.
- Parvaresh, A. M. (1900). On reform of school's status in Iran. *Parvareš*, 1(18), 14-15.
- Parvaresh. A. M. (1900). On reform of school's status in Iran. *Parvareš*, 1(17), 7-10.
- Rahmaniyan, D., & Hatami, Z. (2014). Childhood and modernity during the region of Reza Shah. *Cultural History Studies*, 5(20), 61-84.
- Ringer, M. (2002). *Education, Religion and Discourse of Cultural Reform in Iran* (M. Haghghatkhah, Trans.) Tehran, Iran: Qoqnus. (Original work published 1998)
- Rosenberger, R., & Verbeek, P. P. C. C. (2015). A field guide to postphenomenology. In R. Rosenberger, & P-P. Verbeek (Eds.), *Postphenomenological Investigations: Essays on Human-Technology Relations* (pp. 9-41). (Postphenomenology and the Philosophy of Technology). Lexington Books.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



- Roshdieh, M. H. (1909). *One hundred lessons*. Tehran, Iran: Lithography.
- Roshdieh, M. H. (1903). *Educational guides in teaching principle, beginning of education*. Tehran, Iran: Lithography.
- Saadat, A. (1924). *The pearls of politeness (For Second degree Primary Schools)*. Tehran, Iran: Lithography.
- Saadat, A. (1922). *Measure of Training*. Tehran, Iran: Lithography.
- Safawat. (1910). The Education is from cradle to grave. *Dāneš*, 1(2), 2-4.
- Saghafi, A. A. (1894). *The companion of literate and child*. Tehran, Iran: Lithography.
- Samiei, F. M. (1922). Who is the mother?. *Alam-e Nesavān*, 2(2), 22-25.
- Sani ol-Molk, A. M. (1863). Government announcement. *Iran Governmental Newspaper*, (552), 3-4.
- Sarkhosh, M. Y. (1920). *Textbook for second elementary*. Tehran, Iran: Handwriting Version.
- Scheiwiller, S. G. (2017). *Liminalities of Gender and Sexuality in Nineteenth-Century Iranian Photography: Desirous Bodies*. Taylor & Francis.
- Schwerda, M. X. (2015). Death on display: Mirza Riza Kermani, prison portraiture and the depiction of public executions in Qajar Iran. *Middle East Journal of Culture and Communication*, 8(2-3), 172-191. doi:10.1163/18739865-00802003
- Tabatabaei, S. J. (2016). *On Iran: Introduction to theory of decline of Iran* (Vol. 01). Tehran, Iran: Negāhe Mo'āser.
- Tabatabaei, S. J. (2016). *On Iran: Tabriz school and basis of modernity* (Vol. 02). Tabriz, Iran: Sotudeh.
- Talibov, A. (1893). *The Ship of Talebi or book of Ahmad* (Vol. 01). Istanbul, Turkey: Axtar.
- Talibov, A. (1894). *The ship of Talebi or book of Ahmad* (Vol. 02). Istanbul, Turkey: Axtar.
- Talibov, A. (1977). *The life issues* (Momeni, Ed.). Tehran, Iran: Shabgard Press.
- Talibov, A. (1978). *Freedom and Politics* (Afshar, Ed.). Tehran, Iran: Sahar Publication.
- Vahdat, F. (2014). *God and Juggernaut: Iran's intellectual encounter with modernity (Modern intellectual and political history of the Middle East)* (M. Haghghatkhah, Trans.). Tehran, Iran: Qoqnu. (Original work published 2002)
- Yousefi Aghdam, R., & Farasatkah, M. (2021). New technologies and transformation of "knowledge" and "techne" meaning in Qajar period. *Journal for the History of Science*, 19(1), 183-221. doi: 10.22059/jihs.2021.331872.371653



ظهور سوژه کودک در دوره قاجار: مقدمه‌ای در باب مادیت تاریخ اندیشه‌ها در ایران معاصر

رحیم یوسفی‌ا قدم^۱، مقصود فراسخواه^۲

دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۷؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۱۵

چکیده

مقاله حاضر به مطالعه ظهور سوژه کودک در دوره قاجار می‌پردازد و از لحاظ نظری، مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای مطالعات تکنولوژی است. در مواجهه با گردآوری داده‌های دست اول، از تکنیک «پارادایم نمایه» یا «اندیشیدن با موردها» (موشکافی جزئیات برون‌متنی) و در تحلیل داده‌ها از تکنیک «اندیشیدن به نحوه اندیشیدن» (تحلیل استعاره‌ها) استفاده شده است. پیش‌نهاد (تز) مقاله آن است که در دوره قاجار، تکنولوژی عکاسی به‌عنوان مدلی شناختی برای توصیف طفل و نحوه اکتساب دانش او قرار گرفته است. طفل به‌عنوان مقوله‌ای منعطف و پذیرنده فهم شده است که دیده‌ها (محسوسات) و شنیده‌های (منقولات) خود را ضبط و یا از آنها تصویربرداری می‌کند. دیدن کودک منفعلی و از این رو ابژه نظارت شده است و قدرت (در معنای بارور و تولیدکننده سوژه‌ها) از طریق معرفت‌شناسی عکاسانه اعمال می‌شود. نظارت به معنی مراقبت و کنترل بر تمامی چیزهایی است که طفل در حضور آنها است؛ زیرا حضور و یا «بودن در پیش چیزی» برای اطفال معنای نظری یعنی «تأثیرپذیری» و یا تصویر برداشتن پیدا کرده است. طفل هر چیزی را که در برابرش قرار دارد، چون ماشین خودکار عکس‌برداری، ثبت و ضبط می‌کند. مقاله ردپای اعمال قدرت از طریق معرفت‌شناسی عکاسانه را در مکان‌هایی که کودک در آنجا حضور داشته است (خانه، کوچه‌ها، مکتب‌خانه‌ها و مدارس جدید) پیگیری می‌کند.

کلیدواژه‌ها: رویکرد میان‌رشته‌ای، مادیت فرهنگ، تکنولوژی عکاسی، ظهور سوژه کودک، دوره قاجار

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

rahim.yousefiaghdam@gmail.com ✉

۲. استاد برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه برنامه‌ریزی و پژوهش در آموزش عالی، تهران، ایران

۱. مقدمه

تاریخ اندیشه‌ها در دوره قاجار، عموماً از منظر رواج و شیوع ایده‌های جدید از سوی روشنفکرانی مانند ملکم‌خان، آخوندزاده، طالبوف، آقاخان و غیره... و با دوگانه‌هایی مانند سنت/ مدرنیته، و «اندیشه‌های قدمائی»/ «اندیشه‌های نوآین» نوشته شده است. این نوع تاریخ‌نویسی‌های سوژه‌گرایانه از مهم‌ترین جنبه‌های تاریخ معاصر، یعنی فوران تکنولوژی‌های جدید و حضور آنها در زندگی روزمره غافل شده‌اند. تکنولوژی‌ها در این نوع تاریخ‌نویسی‌ها، ابژه‌های خنثی یا «فرآورده‌های فناوری» (طباطبائی، ۱۳۸۶، ب، ۱۱۱)، «معلول‌های تمدن جدید» (غنی‌نژاد، ۱۳۷۷، ۱۳) و یا حتی دارای «ماهیتی عام» و متعلق به «کل بشریت» (کچوئیان، ۱۳۸۷، ۱۸۷) انگاشته می‌شوند. تاریخ‌نویسی‌های سوژه‌گرایانه با نادیده‌گرفتن و یا سرکوب اشیاء، مصنوعات و تکنولوژی‌های جدید، تمایز مطلق بین «ساحت انسانی محض» و «ساحت تکنولوژیکی محض» قائل می‌شوند. با این تمایز، فرهنگ به صورت اندیشه‌های محض و در ذهن افراد خاص نگریده می‌شود که زندگی‌های مادی و مبتنی بر ابزار و تکنولوژی‌ها ندارند. از این روی یک دوگانه‌انگاری بین فرهنگ و تکنولوژی ایجاد می‌شود که بر پیش فرض کلیدی «فرهنگ رها از تکنولوژی» و «تکنولوژی رها از فرهنگ» بنیان شده است.

اندیشه‌ها (فرهنگ‌ها) انتزاعی و در قالب ایده‌ها و نظریه‌هایی در «مغز انسان‌ها» و یا «برفراز تاریخ» می‌شوند. به همین صورت، تکنولوژی‌ها نیز فرهنگ‌زدایی و به ابژه‌های خنثی و ابزاری در جهت برآورده کردن امیال و خواسته‌های انسانی تبدیل می‌شوند. تمایز بین فرهنگ و تکنولوژی با عناوینی مانند «مظاهر تمدن مغرب‌زمین» و «معنویات فرهنگ اروپا» (آدمیت، ۱۳۴۰، ۳۷)، «اندیشه‌ها و ارزش‌ها» و «معلول‌های تمدن جدید» (غنی‌نژاد، ۱۳۷۷، ۱۳)، «ظاهر تکنولوژیکی و نظام سرمایه‌داری»، «باطن تمدن غرب، یعنی فلسفه و تفکر فلسفی» (آشوری، ۱۳۷۶، ۱۰۴)، «مظاهر تمدن غرب» و «روح آن و مبانی فلسفی» (فراستخواه، ۱۳۸۸، ۳۸) و «دو وجه از مدرنیته» (وحدت، ۱۳۹۳، ۱۶) به بن‌بست پرابلماتیکی در تاریخ‌نویسی‌های معاصر منتهی می‌شود که مونیکارینگر^۱ آن را «تنگنای مدرن‌سازی» می‌خواند: «یعنی تمایل به پذیرش عناصر فن‌آوری و نهادهای «مدرن» و در عین حال حفظ سنت‌های فرهنگی و دینی ایرانی» (رینگر،



۱۳۹۳، ۲۴). به نظر می‌رسد که چنین «تنگنایی» تنها از سه پیش‌فرض نظری این محققان به وجود آمده است: ۱) جدا کردن فرهنگ (اندیشه‌ها) از زندگی مادی؛ ۲) خنثی دیدن تکنولوژی‌ها؛ و در نتیجه ۳) انتزاعی‌سازی هم فرهنگ (اندیشه‌ها) و هم تکنولوژی.

اما اگر اندیشه‌ها را به زندگی مادی انسان‌ها برگردانیم، می‌توانیم از این پیش‌فرض‌های انتزاع‌ساز شده جلوگیری کنیم و فرهنگ (اندیشه‌ها) را درهم‌تنیده با مادیت و زیسته‌شده در زندگی روزمره بدانیم. «زندگی مادی انسان‌ها» روش‌ها و شیوه‌های تولیدی در بهره‌برداری از محیط‌های پیرامون و ابداع ابزارها و مصنوعات است. با گسترش سرمایه‌داری جهانی، در دوره قاجار هم شیوه‌های تولید و بهره‌برداری از زمین، نیروی کار و سرمایه (یا به عبارتی «خلق ثروت») مورد تجدیدنظر قرار گرفت و هم تکنولوژی‌های جدید به «ممالک محروسه» وارد شد؛ دو فرایند و یا تغییر در سازمان مادی و نهادی که دگرگونی‌های وسیع اندیشه‌ای به‌وجود آوردند (یوسفی اقدم و فراستخواه، ۱۴۰۰). در مقاله حاضر بر ورود یک تکنولوژی (یعنی تکنولوژی عکاسی) متمرکز می‌شویم که چگونه توانسته است به‌صورت موفقیت‌آمیز نظام اندیشه‌ای را ایجاد کند. اما از آنجاکه این «نظام‌اندیشه‌ای» را نیز خنثی و یا انتزاعی نمی‌دانیم (یعنی معرفت‌شناسی جدید شکل گرفته با تکنولوژی عکاسی هم‌راستا با تغییر در سازمان مادی و اقتصادی جامعه بوده است^۱) به دلیل جلوگیری از طولانی‌شدن مقاله، تنها بر ظهور نظام‌اندیشه‌ای با تکنولوژی عکاسی و تولید سوژه طفل از طریق این معرفت‌شناسی متمرکز می‌کنیم؛ بنابراین، بر این باوریم که اندیشه‌ها در تاریخ معاصر مادیت دارند.

۲. پیشینه تحقیق

عکاسی در ایران صرفاً موضوع رشته‌های هنری است و کمتر از منظر تکنولوژیکی مورد بحث قرار گرفته است. محققان هنر نیز نه «ماشین عکس برداری^۲» بلکه «تصاویر^۳»

۱. دلیل کاربست معرفت‌شناسی عکاسانه به اطفال، پرابلماتیزه‌شدن طفل با سه قلمرو اقتصاد، حفظ‌الصحه و اخلاق است. این سه قلمرو وضعیت اطفال در دوره قاجار را «طفیلی‌وار»، «ناسالم» و «غیراخلاقی» خواندند که به دلیل محدودیت‌های واژگانی مقاله، امکان توضیح آن در اینجا فراهم نگردید.

۲. کامرا (camera) عموماً در فارسی «دوربین عکاسی» خوانده می‌شود؛ درحالی‌که به‌کار بستن «دوربین» لفظ دقیقی نیست و ما از «ماشین عکس برداری» به‌عنوان معادل (Camera) استفاده می‌کنیم.

3. picture





این ماشین و کارکردهای این تصاویر را مطالعه می‌کنند. در تحقیقات نظام‌مند دوره قاجار، این محققان به مطالعه «تصویرهای» ماشین عکس‌برداری در برساختِ تصویر منسجم از یک ملت (هلبیگ^۱، ۲۰۱۶)، تفسیر عکس‌ها در بافت اصلاحات قانونی و ظهور سوژه نظام کیفری (اشوردا^۲، ۲۰۱۵)، تفسیر عکس‌ها در بافت نگرش‌های شرق‌شناسانه و یا خود-شرق‌سازی (بهداد، ۲۰۰۱)، فهم عکس‌ها به‌عنوان فضای آستانه‌ای در موضوعات مرتبط به جنسیت و عمل جنسی (اشویلر^۳، ۲۰۱۷) پرداخته‌اند.

هرچند «تولید تصویر^۴» ویژگی اصلی ماشین عکس‌برداری است، اما از لحاظ فلسفی و معرفت‌شناختی، نحوه و یا شیوه عمل ماشین عکس‌برداری اهمیت دارد؛ اینکه خودِ ماشین عکس‌برداری و فرایند عمل عکس‌برداری می‌تواند استعاره‌ای برای توضیح نحوه اکتساب دانش قرار گیرد. این ایده که تکنولوژی‌ها و نحوه عملکرد آنها می‌توانند مدل و استعاره‌ای برای توضیح سوژه‌های انسانی و فرایند اکتساب دانش قرار گیرند، چیزی است که دُن آیدی^۵ آن را «موتور معرفت‌شناختی^۶» می‌خواند (آیدی، ۲۰۰۰). تکنولوژی‌ها و کارکردهای آنها، افراد را قادر می‌سازند که ارتباطی بین نحوه کار تکنولوژی و نحوه کار ذهن انسان و فرایند اکتساب دانش بیابند و آن را نظریه‌پردازی کنند. مفهوم «موتور معرفت‌شناختی» بُعد مهمی از سبک اندیشه‌ورزی تحقیق پساپدیدارشناسی آیدی است؛ زیرا در پساپدیدارشناسی اولویتی به درگیری عملی و روزمره انسان در زیست‌جهان □ در مقابل نظریه داده می‌شود. در این معنا، آیدی از این مفهوم «برای نشان دادن پیدایش ایده‌های مفهومی از پراکسیس، به‌ویژه ظهور نظریه از فعالیت‌های تجسدیافته در روابط «انسان-تکنولوژی-جهان» استفاده می‌کند» (آیدی و سلینجر^۷، ۲۰۰۴، ۳۶۳). تحلیل آیدی از «موتور معرفت‌شناسی»، تحلیلی مادی-نشانه‌شناختی است؛ زیرا از یک‌سو نشان

1. Helbig
2. Schwerda
3. Scheiwiller
4. picture producing
5. Ihde
6. epistemology engine
7. Ihde & Selinger

می‌دهد که چگونه تکنولوژی‌ها در فرم‌های مادی خودشان، ایده‌های نظری به وجود می‌آورند و از سوی دیگر، نشانه‌شناختی است، به این معنی که تاریخ «استعاره‌شدن» تکنولوژی‌ها برای توضیح سوژه و معرفت را توضیح می‌دهد.

آیدی حتی گامی فراتر می‌گذارد و این پیش‌نهاد (تز) را می‌دهد که معرفت‌شناسی اوایل مدرنیته، بر پیش-الگوی تکنولوژی عکاسی، یعنی اتاقک تاریک^۱ بنیان شده است. اتاقک تاریک معرفت‌شناسی دوگانه‌انگار عین و ذهن (آیدی، ۱۹۹۷، ۶۷)، دوگانه‌انگاری درون/بیرون، سوژه/ابژه (آیدی، ۲۰۲۰، ۲۱۸)، عینیت و یا عینیت‌گرایی (آیدی، ۲۰۰۲، ۱۸۴) را به وجود آورده است.

اتاقک تاریک، ابزار تکنولوژیکی است که از قرن سوم تا پنجم میلادی در تمدن‌های اسلامی و چینی شناخته شده بود. این ابزار تکنولوژیکی در طول جنگ‌های صلیبی به اروپا انتقال یافت و نقش اساسی در شکل‌دادن به بینایی‌گرایی علم و همچنین آثار هنری دورهٔ رنسانس، یعنی «چشم‌اندازگرایی» و «واقع‌گرایی» نقاشی‌های این دوره داشت. نزد هنرمندان رنسانس، اتاقک تاریک استعاره‌ای برای چشم و نحوهٔ دیدن انسان قرار گرفت. دکارت این استعاره را گرفت و آن را به‌عنوان مدلی برای توضیح معرفت کرد:

«دکارت بینایی را مدلی برای دانش کرد، اما در مقابل اندیشه [یونان] باستان در مورد بینایی به‌عنوان فرایندی فعال، بینایی را «پذیرنده»^۲ کرد. در اینجا که شبیه به رفقای تجربه‌گرای انگلیسی خودش است، بینایی با «محرک‌هایی»^۳ بر ماشین بدنی، یعنی شبکهٔ چشم که دیوار پستی اتاقک تاریک است، شروع می‌شود. در همان حال، این «منفعل‌بودگی»^۴ جدید بینایی نظم دوم منفعل‌بودگی، یعنی بازنمایی را حفظ کرد که در آن نیاز به هم‌ریختی برای انتقال دانش را حمل می‌کرد. دانش «حقیقی» زمانی حقیقی می‌شود که یک هم‌ریختی بین آن چیزی که «بیرون آنجاست» و آن چیزی که «درون» سوژه به‌عنوان اتاقک تاریک است، وجود داشته باشد. امر «درون»، امر «بیرون» را بازنمایی و تولید می‌کند» (آیدی، ۱۹۹۷، ۷۶).

1. camera obscura
2. receptive
3. stimuli
4. passivity





حرکت بعدی و مهم دیگر، توسط لاک صورت گرفت. نزد او اتافک تاریک به‌عنوان فرایندی برای توضیح کل فهم انسانی شد. لاک معتقد بود که حس‌های درونی و بیرونی (انطباعات بیرونی، تصویر بیرونی) تنها با گذر (سوراخ و یا منفذ اتافک تاریک) به ذهن (داخل جعبه اتافک تاریک) می‌توانند دانش را به‌وجود آورند. همانند دکارت نیز در استعاره لاک: «(ابژه بیرونی) به «تصویر» و یا بازنمایی درونی با تأیید وارونگی و دوبعدی بودن آن متحول شد. «ذهن» داخل جعبه، تنها تأثرات تصاویر را می‌بیند و این جداسازی منجر به واقعیت دوگانه درون/ بیرون و سوژه/ ابژه در معرفت‌شناسی اوایل مدرنیته شد» (آیدی، ۲۰۲۰، ۲۱۸).

بنابراین، بین نحوه کار اتافک تاریک به‌عنوان پیش‌الگوی تکنولوژی عکاسی و نحوه اکتساب دانش قرباتی وجود دارد که آیدی معتقد است در معرفت‌شناسی اوایل مدرنیته رخ داده است. از سوی دیگر، آیدی تکنولوژی‌ها را «ابزارهای فرهنگی» (آیدی، ۱۹۹۳، ۳۳) می‌داند که حامل ارزش‌ها، معناها و کاربری‌های متناسب‌شده به آنها هستند. «همان‌گونه که چیزی مانند «یک» ابزار وجود ندارد، به همین صورت، ابزارآلاتی بدون تعلق به مجموعه‌ای از ارزش‌ها و فرایندهای تقویم‌شده فرهنگی وجود ندارد» (آیدی، ۱۹۹۰، ۱۲۶).

اگر انتقال تکنولوژی به معنی «معرفی مجموعه‌ای از مصنوعات مادی خارج از بافت اصلی کردارها و تکنیک‌های انسانی به بافت فرهنگی دیگر» (آیدی، ۱۹۹۳، ۳۲) باشد، پرسش این است که در این فرایند، چه چیزی رخ می‌دهد؟ پرسشی که ما با انتقال تکنولوژی عکاسی به ایران در دوره قاجار پی‌گیری می‌کنیم. کانون تمرکز ما در این مطالعه در مورد مدل و یا استعاره‌شدن تکنولوژی عکاسی در مورد اطفال و توضیح نحوه اکتساب دانش آنهاست. اینکه بین شیوه و نحوه کار تکنولوژی عکاسی و نحوه اکتساب دانش اطفال شباهتی برقرار شده است. ما برخلاف دیدگاه برخی از محققان تاریخ‌نویسی سوژه‌گرایانه در باب «وجود درکی متناقض و چندپاره» از کودکی در دوران قاجار و یا اینکه کودک جدید «به‌عنوان بخشی از مطالبات مشروطه‌خواهان» (رحمانیان و حاتمی، ۱۳۹۳، ۶۱) است، نشان می‌دهیم که: (۱) سوژه جدید کودک مبنای تکنولوژیکی (مادی) دارد؛ (۲) معرفت‌شناسی عکاسانه در مورد اطفال به‌صورت منسجم و نه برداشت متناقض، در این دوره غالب بوده است؛ و (۳) این معرفت‌شناسی با قدرت

در معنای بارور و تولیدکننده سوژه‌ها) پیوند یافته و از این رو منشاء تغییرات جدید مادی و اعمال انضباط و مراقبت بر اطفال قرار گرفته است.

۳. روش‌شناسی تحقیق

پس‌پدیدارشناسی دُن آیدی به‌عنوان راهنمای نظری ما در نگرستن به تکنولوژی عکاسی، اساساً رویکردی «میان‌رشته‌ای» (آیدی، ۲۰۰۸، ۲) است. اگرچه خاستگاه فلسفی دارد، اما محققان پیشرو این شاخه فلسفی، پس‌پدیدارشناسی را «فلسفه تجربی» (روزنبرگر و وریبک^۱، ۲۰۱۵، ۳۱) می‌دانند که از روش‌های غالب علوم اجتماعی استفاده می‌کند. عموماً محققان این رویکرد، تحقیقات خود را «مطالعه موردی» می‌خوانند و دست‌محقق را برای استفاده از گنجینه روش‌های علوم اجتماعی باز می‌گذارند؛ مگر زمانی که با برداشت‌های فلسفی و نظری آنها مخالف باشد.

مطالعه حاضر نیز به دلیل ماهیت و موضوع بررسی، رویکردی میان‌رشته‌ای دارد و از اسناد و مدارک دست‌اول تاریخی استفاده می‌کند. دوره تاریخی مورد مطالعه از اوایل دوره ناصری ۱۲۶۴ ه.ق تا سقوط قاجار ۱۳۴۴ ه.ق است. در گردآوری داده‌ها از تکنیک «پارادایم شواهد» و یا «پارادایم-نمایه» کارلو گینزبورگ^۲ استفاده کردیم؛ به این معنی که داده‌ها (اسناد تاریخی) با موشکافی جزئیات برون‌متنی، هدایت‌کننده دسترسی به داده‌های بیشتر هستند؛ روشی که بر اساس «اندیشیدن با موردها» (ماگسون و سیجاریتو^۳، ۲۰۱۳، ۱۷) پیش می‌رود. از سوی دیگر، در مفهوم «موتور معرفت‌شناسی» آیدی، تحلیلی نشانه‌شناختی از استعاره‌شدن تکنولوژی‌ها برای توضیح نحوه اکتساب دانش توسط سوژه‌ها وجود دارد. بنابراین، ما استعاره‌ها را به‌عنوان روشی برای «اندیشیدن به‌نحوه اندیشیدن» در این داده‌های تاریخی دنبال می‌کنیم. استعاره‌ها به ما در شناخت نوع استدلال و برداشت متون از طفل، کمک خواهند کرد.

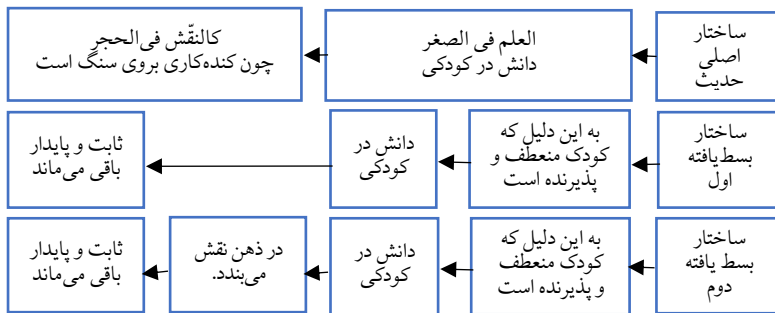
1. Rosenberger & Verbeek
2. Carlo Ginzburg
3. Magnússon and Szijártó



۴. یافته‌ها

۴-۱. در آستانه ظهور معرفت‌شناسی جدید

در دوره ناصری اغلب نوشتارها در مورد اطفال، در توجیه ضرورت تعلیم اطفال به روایت «العلم فی الصغر کالنقش فی الحجر» (حسین‌زاده، ۱۲۹۹، ۳۰؛ مفتاح‌الملک، ۱۲۹۳، ۱؛ منطق‌الملک، ۱۳۲۴ الف، ۱۰۵؛ نوائی، ۱۳۱۶، ۶؛ منطق‌الملک، ۱۳۲۴ ب، ۶۸-۶۹؛ مظفری، ۱۳۲۹، ۸۵؛ کرمانی، ۱۳۰۲، ۱۷؛ اعلم‌الدوله، ۱۳۳۸، ۴۳؛ مستوفی، ۱۳۲۹، ۳؛ صنیع‌الملک غفاری، ۱۲۸۰، ۳؛ فروغی، ۱۳۱۷، ۲؛ عمید، ۱۳۳۲، ۲، آجودان‌باشی، ۱۳۱۴، ۲) استناد می‌کنند. این حدیث که به یک‌باره از گنجینه دانش و احادیث مذهبی بیرون کشیده شده است، دلالت‌های بسیار جالبی دارد. معنای ظاهری عبارت «کالنقش فی الحجر»، «کنده‌کاری بر روی سنگ» و یا «نقش بستن بر روی سنگ» است. این عبارت، دلالت‌های تصویرگریانه از نقش بستن «علم» و یا دانش‌های کودک بر روی سنگ دارد. «کالنقش فی الحجر» معنای استعاری (ثابت و پایدار باقی ماندن) نیز دارد؛ زیرا تصویری که بر روی سنگ حک می‌شود، به ندرت از بین می‌رود. از سوی دیگر، این حدیث غیاب معنا دارد؛ به این معنی که باید حالت اولیّه‌ای را به ما بگوید که چرا دانش و یا آموخته‌ها در دوره کودکی اینچنین نقش می‌بندند و پایدار باقی می‌مانند؟ بنابراین، کیستی طفل در این حدیث توضیح داده نشده است. سه نوع دگرگونی در دوره قاجار در این حدیث دیده می‌شود: (۱) جابه‌جا کردن سنگ با ذات، دل و یا لوح؛ (۲) با جابه‌جایی لوح با سنگ، پیش‌فرض اولیّه به این حدیث مبنی بر لطیف، منعطف و حساس بودن طفل اضافه شده است؛ و (۳) با جابه‌جایی لوح با سنگ، تشبیهی از ذهن به لوح صورت گرفته اما در عین حال دو معنای تصویری یعنی نقش بستن و ثابت و پایدار بودن حفظ شده است.



نمودار ۱. دگرگونی‌های معنایی حدیث (منبع، یافته تحقیق)



داده‌های تاریخی از کاربردهای متفاوت این حدیث را می‌توان با جابه‌جایی سنگ با دل (طالبوف، ۱۳۱۱، ۸۹)، جابه‌جایی سنگ با لوح سینه (کرمانی، ۱۳۰۲، ۱۷؛ حسین‌زاده، ۱۲۹۹، ۳۰-۳۱)، جابه‌جایی سنگ با جبلت (ذات) (صنیع‌الملک غفاری، ۱۲۸۰، ۳) و جابه‌جایی سنگ با ذهن‌های روشن (فروغی، ۱۳۱۷، ۲) دید. صورت کامل و یا دگرگونی نهایی این حدیث را در ابتدای کتاب تادیب‌الاطفال می‌بینیم:

«بر ضمیر هوشمندان روزگار ظاهر و آشکار است که خواطر اطفال خوردسال در بدایت سن که هنوز علمی نیاموخته و دانشی نیندوخته‌اند و عقل آنها قوت حاصل نکرده که نیک را از بد و راست را از کاست بتوانند شناخت، مانند لوحی ساده قابل ارتسام هرگونه نقش و صورتی می‌باشد، هر مطلبی بشنوند و هر حکایتی که بخوانند راست و صدق پنداشته و روز به روز بر یقین آنها افزوده می‌شود و رفته رفته این مطلب تقلیدی، اعتقاد ثابت جازم ایشان شده کالنتش فی الحجر در خواطر آنها جای گیر می‌گردد» (مفتاح‌الملک، ۱۲۹۳، ۱).

در توضیح مفتاح‌الملک ابتدا «خواطر» (ذهن) اطفال به «لوح ساده قابل ارتسام هرگونه نقش و صورت» تبدیل شده و از این رو لطافت، نرم‌بودگی و یا انعطاف‌پذیری به اطفال داده شده است که با گذر زمان و یا «رفته‌رفته» «مطلب تقلیدی» جا افتاده و «کالنتش فی الحجر» (یعنی نقش بستن و ثابت ماندن) می‌شود. مضمون و یا حتی صورت گفتاری بسیار مشابه و نزدیک به گفتار مفتاح‌الملک را ۳۶ سال بعد در کتاب تعلیم البنات مستوفی (۱۳۲۹، ۳) می‌بینیم. این دیدگاه در سال (۱۳۳۲ هـ.ق) صورت غالب، جا افتاده و یا «به تجربه رسیده» می‌شود. «شاگردان ساده لوح با قلب صاف و فطرت پاک، مثل آینه هرچه در مقابلش نگاه دارند، منعکس می‌شود و به قوه جذابه مغناطیسی اخذ می‌نماید و به تجربه رسیده است که مطالب مهمه علمیه و مذهبی که در طفولیت به آنان القاء می‌شود کالنتش فی الحجر است و با تشکیک و ادله کمتر زایل می‌شود» (عمید، ۱۳۳۲، ۲).

۲-۴. از انواع «لوح» به «لوح ساده اطفال بی‌گناه چون شیشه عکاسی»

لوح در لغت به معنی هرگونه اشیاء پهن و صاف، مانند پوست، تخته، فلز براق و یا شیشه است که بر روی آن می‌توان چیزی را نوشت و یا ترسیم کرد. واژه «لوح» و انواع آن در متن‌ها و نوشتارهای دوره قاجار، در توصیف طفل به تکرار دیده می‌شود. مانند: «لوح سینه» (حسین‌زاده، ۱۲۹۹، ۳۱؛ کرمانی، ۱۳۰۲، ۱۷؛ فروغی، ۱۳۱۷، ۲)، «لوح ضمیر»





(سرخوش، ۱۳۳۹، ۱۱)، «الواح صدور» (کرمانی، ۱۲۶۰، ۱)، «لوح ساده» (مفتاح‌الملک، ۱۲۹۳، ۱؛ مظفری، ۱۳۲۹، ۱۵؛ مستوفی، ۱۳۲۹، ۳؛ طالبوف، ۱۳۵۷، ۱۹۸)، «آیین‌ه صافی اذهان مبتدی» (مصباح‌السلطنه، ۱۳۳۱، ت)، «آیین‌ه بی‌زنگ و غبار» (صفوت، ۱۳۲۸، ۲)، «لوح ساده حساس» (دولت‌آبادی، ۱۳۶۱، ۱۹)، «الواح ساده اطفال» (رشدیه، ۱۳۲۱، ۲)، «لوح ساده و کتاب نانوشته» (اسدآبادی، ۱۳۷۹، ۱۲۱)، «لوح حافظه باوفای طفولیت» (سمیعی، ۱۳۴۰، ۲۲)، «الواح صیقلی و حساس» (عمید، ۱۳۳۱، الف، ۲)، «لوح ساده و صیقلی» (فروغی، ۱۳۲۵، ۶) و «لوح خاطر» (اعتصام‌الملک، ۱۳۲۸، ۱۵). ساختار بسیار ساده‌ای در این استدلال‌ها وجود دارد که می‌توان آن را در یکی از اولین کتاب‌های درسی، یعنی کتاب علی (۱۳۲۱) دید:

«هر درسی را انسان از کوچکی حفظ کند تا پیر شود فراموش نخواهد کرد و هر مطلبی را که در کوچکی بفهمد هرگز از خاطرش محو نخواهد شد و هر صفتی خوبی را که در کوچکی عادت او شده باشد هیچوقت تغییر نخواهد کرد» (دولت‌آبادی، ۱۳۲۱، ۱۸۳-۱۸۴).

«حفظ کردن» «فراموش نشدن» و «محو نشدن از خاطر» دلالت بر «نظریه‌ای» از کودک و یادگیری دارد که دولت‌آبادی آن را در خاطراتش با «لوح ساده حساس» توصیف می‌کند:

باید دانست که نرسیدن دست مربی قابل، بدامان لوح ساده حساس یک طفل یا نرسیدن دست او بدامان حسن اکتسابات عملی، ممکن است طرح ملکه‌هائی در وجود او بریزد که آثار بدبختی‌اش در تمام عمر از او مفارقت ننماید (دولت‌آبادی، ۱۳۶۱، ۱۹).

اگرچه در نقل قول دوم، دولت‌آبادی مسأله «مربی» را مطرح می‌کند اما ساختار استدلال هر دو نقل قول یکی است: کودک در دوران طفولیت بسیار حساس، منعطف و پذیرنده است. آموزش‌ها و یا یادگیری‌هایی که بر ذهن او (لوح ساده حساس) نقش می‌شوند، تا آخر عمر باقی می‌مانند. به بیان دیگر: «طبع انسانی در ابتدای خلقت به منزله لوحی ساده است که استعداد قابلیت هر نقش را دارد و از برای هر رنگ و صورت آماده و مهیاست. با هر صفت و یا صورت و هر رنگ و یا طبیعت که آشنا شود، انس گیرد و خو کند و بنای زندگانی خود را به همان عادات و خو گذارد» (مظفری، ۱۳۲۹، ۱۵).

هرچند در این توضیحات، دلالت‌های تصویرگرایی از نحوه‌ی آموختن اطفال در دوره‌ی کودکی وجود دارد، اما مکانیزم‌های آن و شرح دقیقی از آن دیده نمی‌شود. ممکن است ذهن کودک، غیر از «لوح ساده» با پدیدارهایی مانند آینه و آب تشبیه شود که منعکس‌کننده‌ی تصویر هستند. در این صورت ساختار استدلال اینگونه می‌شود: «ذهن و ضمیر انسان بمنزله آینه و آب است و آب و آینه پاک صورت اشیاء را بدون تیرگی و تغییری منعکس می‌سازد» (فروغی، ۱۳۳۰، ۲۹). اما در استدلال ابوالحسن فروغی نقص بنیادی وجود دارد؛ زیرا اگر ذهن مانند آینه و آب باشد که تصویر هر چیزی در آن منعکس می‌شود، به محض اینکه شیء از جلوی «آینه و آب» (ذهن) ناپدید شود، تصویر نیز از بین می‌رود. به بیان دقیق‌تر، در این استدلال جایی برای ثبت، ضبط و نگهداری تصاویر برای تمامی عمر وجود ندارد. ذهن سیال و تهی می‌شود که تنها در برابر هر چیز تصویر آن را منعکس می‌کند و به محض ناپدید شدن شیء از جلوی ذهن، ذهن دوباره تهی می‌شود؛ بنابراین، مفهوم حافظه از درون منبج می‌شود. در مقابل، تکنولوژی عکاسی است که ساختار سه‌گانه لوح ساده (ذهن)، تصویر برداشتن و ثبت (حفظ و نگهداری) را تضمین می‌کند. طالبوف در مسائل الحیات (۱۳۵۶) به همین ویژگی ثبت و نگهداری تصاویر در تکنولوژی عکاسی اشاره می‌کند:

«فوتوگراف نشان داد که جمیع حالت ما در لوح ایام محفوظ است. اگر به کسی دست اعانت یازیده‌ایم، سربه سجده نماز نهاده‌ایم یا بند قبا را به مباشری معاصی باز نموده‌ایم، بی‌کم و زیاد ثبت دفتر حیات ماست، می‌توانیم عکس او را برداریم و هزار سال به اخلاف خود یادگار بگذاریم» (طالبوف، ۱۳۵۶، ۱۴۹).

اگرچه طالبوف ماشین عکس برداری را در بافت اعتقاد به معاد و به‌عنوان شاهدهی برای حفظ‌شدن و زائل‌نشدن «جمیع حالت» قرار می‌دهد، اما ویژگی ثبت، ضبط و حفظ تصویر «عینی» و یا «بی‌کم و زیاد» و ویژگی‌هایی هستند که از الگوی ماشین عکس برداری گرفته شده‌اند. در نهایت، طالبوف که زمانی گفته بود: «هرچه اطفال می‌بینند و می‌شنوند در دل ایشان کالتنقش فی الحجر ثابت می‌گردد» (طالبوف، ۱۳۱۱، ۸۹). این بار گام نهایی را برمی‌دارد و می‌گوید: «لوح ساده اطفال بی‌گناه که چون شیشه عکاسی مستعد جلب و انطباق دیده و شنیده‌های خویش است همه آنها را حفظ می‌کند» (طالبوف، ۱۳۵۷، ۱۹۸). با الگو و مدل‌شدن ماشین عکس برداری برای توضیح شیوه کسب دانش و یا شناخت،





کودک به تصویربردارنده عکس تبدیل شده است. «خیلی از اشخاص بزرگ هم مثل اطفال از روی کتاب‌ها صورت و عکس تحصیل می‌کند» (اعلم‌الدوله، ۱۳۲۵، ۶). هر چیزی که در خانه و مخصوصاً مادر انجام دهد، بر لوح ساده (ذهن) اطفال نقش می‌شود «این را به خوبی می‌دانید که از زمان تولد آنچه را که مادر بگوید و بکند، فوری عکس می‌شود در طفلش» (عمید، ۱۳۳۱، ۴). مشابه همین فرایند در مدرسه نیز رخ می‌دهد: «کودکان و دوشیزگانی که به مدرسه داخل می‌شوند، مثلشان مثل عکس و انطباق است. هر چیزی در قلب ساده و صاف آنها نقش می‌گیرد و منعکس می‌شود» (عمید، ۱۳۳۱، ۲). بنابراین، «پرده چشم و گوش نوباوگان بمثل شیشه عکاسی می‌ماند، هر چه می‌بیند و می‌شنود قوه مخیله با یک قوه برقی آنها را ضبط می‌کند» (فخرالتاج، ۱۳۳۴، ۵). این دیدگاه تا اواخر دوره قاجار و حتی آنسوی مرزهای ایران در میان «برلنی‌ها» رایج بود. «بچه نوزاد هر چه جلو قوا و حواسش بگذارند، مانند آئینه صاف آن را قبول می‌کند و یا مانند شیشه حساس عکاسی که هر چه از دوربین عکاسی که در اینجا مادر است بروی آن منعکس شود، فوری آنرا می‌رباید و نگاه می‌دارد» (کازم‌زاده ایرانشهر، ۱۳۴۲، ۷۳۶-۷۳۵).

شبهت کاملی در این استدلال‌ها، مخصوصاً بین استدلال فخرالتاج از «پرده چشم و گوش اطفال» و استدلال طالبوف از «دیده‌ها و شنیده‌ها» و یا «محسوسات و منقولات» اطفال وجود دارد. «دیده‌ها و شنیده‌ها» واژگانی دقیق در قاموس لغات طالبوف هستند. از نظر طالبوف منبع تمامی دانش «دیده‌های» (محسوسات) خودمان و «شنیده‌هایی» (منقولات) است که از اسلاف به ما منتقل می‌شود. طالبوف این «محسوسات و منقولات» را به‌عنوان «ثروت روحانی» می‌خواند و آن را چنین توضیح می‌دهد:

همه ثروت روحانی ما عبارت از آن اندوخته‌ها است که قوای باصره، سامعه، شامه، ذائقه و لامسه ما از دیده و شنیده و بوئیده و چشیده و سوده‌های [لمس‌های] خود تحصیل نموده یا نتایج تجربه‌های اسلاف ما است که اجداد ما به‌واسطه همان قوای پنج‌گانه خودشان تحصیل کرده و به ما ارث گذاشته‌اند. در این صورت بدیهی است که دایره عقل آدمی محدود آن قوا است که اسباب جلب توضیحات آنها بوده و آنها را از محسوسات خود و یا منقولات محسوسات اسلاف خود جمع نمود؛ به عبارت دیگر، عقل ما گنجایش آن وقایع را دارد و محیط آن وقایع است که از حدوث آنها قوای ظاهری ما به قوای باطنی ترکیب و استحاله یافته و انعکاس صورت آنها در مغز حافظ ما ترسیم گردیده (طالبوف، ۱۳۵۶، ۱۵۴-۱۵۳ تأکید از من) است.

در عبارتی که توصیف کردیم طالبوف به تصویرشدن محسوسات و منقولات در مغز اشاره می‌کند. ذهن ما همچون ماشین عکس برداری می‌شود که از محسوسات و منقولات تنها «انعکاس صور» آنها را ترسیم می‌کند. بنابراین باید نزد طالبوف نظریه‌ای از نحوه دیدن انسان و شباهت آن با ماشین عکس برداری وجود داشته باشد.

۳-۴. «ما چگونه می‌بینیم»: تکمیل معرفت‌شناسی نوظهور

طالبوف در جلد اول کتاب احمد و یا سفینه طالبی در «صحبت دهم» به توضیح عکاسی می‌پردازد. او دستگاه عکاسی را «اسباب بازیچه» و «دستگاه کودکانه» می‌داند که در آن «یکی از معظم‌ترین حقایق عالم خلقت مودوع است» (طالبوف، ۱۳۱۱، ۱۰۳). طالبوف این حقیقت بزرگ عالم خلقت را که در این «دستگاه کودکانه» قرار و آرامش یافته، این‌گونه شرح می‌دهد:

اول باید بدانی که جمیع اجساد [اجسام] به حکم قانون خلقت بر حسب استعداد خودش بعد از آن‌که بر وی روشنی تابید، از خود ذرات شعاعی منتشر می‌کند. یعنی ذرات شعاع اجساد منوره به همان صورت اصلی خود عکس می‌گردد و می‌افتد و بر ما مرئی می‌شود. بعد از انکشاف این حقیقت، حکما به این خیال افتادند که آلتی بسازند که به واسطه آن به جلب و جمع و انطباق ذرات شعاعی اجساد مأموله [مورد نظر] قادر باشند و شعاع منطبعه را ثابت و دیرپا نمایند؛ این بود که دستگاه عکاسی (کامرا اوبسکورا) را با شیشه جامعه [جمع‌کننده] او ایجاد نمودند. شیشه جامعه این دستگاه در وضع و خلقت مردمک بلوری چشم آدمی اختراع شده (طالبوف، ۱۳۱۱، ۱۰۴-۱۰۳) است.

طالبوف در این بند، چند نکته کلیدی را مطرح می‌کند: (۱) روشنی و یا نور بر اجسام یا اشیاء به «حکم قانون خلقت» می‌تابد و اجسام این روشنی و یا نور را منتشر و یا بازتاب می‌کنند؛ (۲) بعد از اینکه نور بر اجسام و اشیاء تابید، اجسام به «اجسام منوره» تبدیل می‌شوند. اجسام نور را جذب می‌کنند و با حفظ ترکیب و یا ویژگی‌های ظاهری خودشان («به همان صورت اصلی») به عکس تبدیل می‌شوند. دیدن افتادن همین عکس و یا مرئی شدن آن است؛ به بیان کلی‌تر دیدن به‌عنوان عمل عکس برداری فهم شده است؛ (۳) طالبوف این کارکرد عکاسانه چشم انسان را «انکشاف حقیقتی» می‌داند که «حکما» را به خیال ساختن یک «آلت» انداخته است. بنابراین، نخست، «انکشاف حقیقتی» (فهم





کارکرد عکاسانه چشم انسانی) رخ داده است، سپس از روی این «انکشاف حقیقت» و یا دانش نظری-طبیعی، «آلت» و یا تکنولوژی عکاسی اختراع شده است؛ (۴) این فهم از مشابهت چشم و دیدن با عکاسی و عمل عکس برداری، با تشبیه سراسر اختراع «شیشه جامعه» و یا شیشه گردآورنده نور در لنز عکاسی با «در وضع و خلقت» «مردمک بلوری» چشم انسان تکمیل شده است؛ (۵) بحث آخر طالبوف در تشبیه چشم به ماشین عکاسی، مرتبط به وارونه و یا «معلق شدن» تصویر در اتاقک تاریک ماشین عکس برداری و عدم وجود چنین چیزی در دیدن معمول انسانی است که طالبوف آن را مساله‌ای «حل نشده» (طالبوف، ۱۳۱۱، ۱۰۵) در همین دانش نظری-طبیعی از چشم انسانی می‌داند.

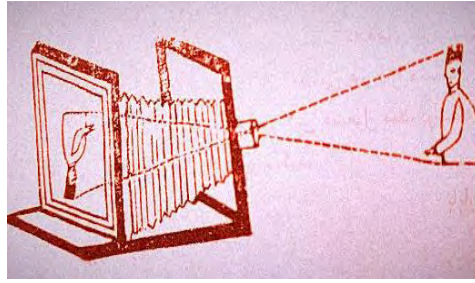
استدلال‌های طالبوف با تشریح بیشتر توسط گاربد پاپاریان^۱ در کتاب صنعت عکاسی (۱۳۳۳) تکرار شده است. مقدمه چاپ اول و دوم کتاب پاپاریان بسیار جالب است. نویسنده عنوان این مقدمه را «ما چگونه می‌بینیم» گذاشته است که شرحی تشبیهی و ساده از فرایند «دیدن انسان» و مشابهت آن با «ماشین عکاسی» است. پاپاریان در ابتدا می‌گوید:

«مقصود بنده در این کتابچه درس فیزیک گفتن نیست، ولی چون در عالم ترقیات هیچ علم و صنعتی نیست که از آثار و علائم طبیعت نگرفته باشند، همچنین مخترعین عکاسی مسیو نیپس و میسیو داگر نیز از آثار و علائم چشم کشف نموده‌اند، این بود که این توضیحات علمی ذیل را لازم و واجب دانستم» (پاپاریان، ۱۳۳۳، ۷۲۷).

نویسنده می‌خواهد «توضیحات علمی» در مورد اینکه «ما چگونه می‌بینیم» ارائه دهد و در ابتدا همانند طالبوف اختراع «آلت» عکاسی را از روی کارکرد طبیعی چشم می‌داند.



تصویر ۱. آثار و علائمی که در چشم ما حاصل می‌شود



تصویر ۲. آثار و علائمی که در ماشین عکاسی حاصل می‌شود

(پاپاریان، ۱۳۳۳، ۷۲۸-۹)

پاپاریان آشکارا چشم را به اتاقک تاریک ماشین عکاسی تشبیه می‌کند:

چشم را فرض به یک قوطی کوچک گرد نمائید که جلو او یک سوراخ کوچکی داشته باشد، معلوم است که در میان تاریکی چشم ما قوه باصره ندارد؛ برای دیدن شعاع ضیاء [نور] لازم است. شعاع ضیاء بر هر جسمی که تابید، از سر و پای آن جسم دو شعاع به روی حلقه چشم ما می‌رساند، باهم تصادف می‌کنند و یک زاویه تشکیل می‌دهند. از آن جا اشعه مذکور دوام پیدا می‌کند و در کره چشم، مقابل و به اندازه زاویه اولی یک زاویه وارونه دیگر تشکیل می‌دهد که پای این زاویه آخری به پشت کره چشم می‌رسد و در آنجا عکس اشیاء سرازیر [وارونه] منعکس می‌گردد و چون در آن جا اعصاب رؤیت منتشر شده‌اند، به واسطه آنها ما می‌بینیم (پاپاریان، ۱۳۳۳، ۷۲۸).

هر چند نویسنده می‌خواهد «توضیح علمی» از نحوه دیدن انسان دهد، اما آشکار است که مدل پایه‌ای او برای توضیح نحوه کار چشم، اتاقک تاریک است. این چشم نیست که «آثار و علائم طبیعت» آن برای توضیح «ماشین عکاسی» به کار گرفته شده است، بلکه درست برعکس، این «ماشین عکاسی» است که الگو و مدل پایه‌ای برای «توضیح علمی» چشم و اینکه «ما چگونه می‌بینیم» شده است.

۴-۴. صورت‌بندی معرفت‌شناسی عکاسانه در دوره قاجار

معرفت‌شناسی عکاسانه در دوره قاجار، «دیدن» (در معنای وسیع‌تر) را به‌عنوان فرایند اکتساب دانش و شناخت از طریق محسوسات (حواس پنج‌گانه)، منقولات (سنت‌های گفتاری و نوشتاری به جا مانده از اسلاف) و انعکاس صور آنها در ذهن، فهم کرده است. دیدن انسانی منفعل، پذیرنده، خنثی، «عین‌گرا» و ثبت‌کننده رخدادها شده است. سوژه



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۷۳

ظهور سوژه کودک
در دوره قاجار...



عکاسانه که از دریچهٔ تکنولوژی عکاسی مشاهده‌گر رخدادها و اتفاقات سریع پیرامون خود است، سوژه‌ای انتزاعی است که بدن، جراحی‌ها، دردها و احساسات او در این پرتاب‌شدگی به موقعیت جدید از او گرفته شده و تنها چشمی خنثی برای مشاهده‌گری به او داده شده است. سوژه منفعل است از این جهت که منظر^۱ ثابت و بدون تحرک ماشین عکس‌برداری را دارد که با حرکت به جلو و یا عقب تصویربرداری اش مختل می‌شود و هم از این جهت که هیچ‌گونه قدرتی در تغییر عکس و یا «واقعیت عینی» ندارد؛ او باید آن را بپذیرد و تنها می‌تواند «زیبایی‌شناسی» در طلوع و یا غروب خورشید به آن دهد. سوژهٔ خنثی، منفعل و پذیرندهٔ عکاسانه، تبار خود را ایجاد کرده است که لوح سادهٔ حساس، منعطف و پذیرنده اطفال است که آنچه را می‌بیند و یا می‌شنود، ثبت و ضبط می‌کند. تصاویری که ثابت و پایدار باقی می‌ماند و تا آخر عمر از یاد نمی‌رود. طفل مخزن و انباشت تصاویری (دیده‌ها و شنیده‌هایی) است که آنها را از محیط‌های خود و یا از «مریان» خود به دست می‌آورد. دیدن با منفعل خواندن آن معصوم و بی‌گناه حساب شده و از این رو، بار مسئولیت تصاویر کسب‌شده بزرگسالان از دوش آنها برداشته شده است و از جهت دیگر، بار مسئولیت تصاویر کسب‌شده اطفال بر دوش آنها گذاشته شده است: دیدن طفل ابژهٔ مراقبت شده است و قدرت در معنای «هدایت رفتارها» (فوکو،^۳ ۲۰۰۸، ۱۸۶) از طریق معرفت‌شناسی عکاسانه اعمال می‌شود. مراقبت به معنی نظارت و کنترل بر تمامی چیزها، افراد و مکان‌هایی است که اطفال در طول شبانه‌روز با آنها سروکار دارند. والدین، خانه، کوچه، هم‌بازی‌ها، دوستان، فامیل و آشنایان، مکتب‌خانه‌ها، معلم‌ها و کتاب‌ها از منظر گذران وقتی که اطفال در آنجا هستند و یا حضور دارند، باید موشکافی و تدقیق شوند. حضور و یا «بودن در پیش چیزی» برای اطفال معنای نظری یعنی «تأثیرپذیری» و یا تصویربرداشتن پیدا کرده است: طفل هر چیزی را که در برابرش قرار دارد و یا می‌بیند و می‌شنود، چون ماشین خودکار عکس‌برداری ثبت می‌کند. پرسشی که با این فهم از طفل و مجموعهٔ دیدن و شنیدن (محسوسات و منقولات) او به وجود آمده است این است که

1. point of view
2. conduct of conduct
3. Foucault

محیط‌های پیرامون (از خانه، کوچه تا مکتب‌خانه‌ها) و «مربیان» کودک (والدین، دایه‌ها، فامیل، دوستان، هم‌مکتبی‌ها و معلم) چه چیزی را در معرض دید کودک قرار می‌دهند؟ این تنها قلمرو اقتصاد و اخلاق است که پیشاپیش «دیدن» طفل را مبتنی بر «بطالت»، «تنبلی»، «طفیلی» و «غیراخلاقی» خوانده‌اند و خواهان تغییر جهت‌های دیدن^۱ به شیوه‌های «سالم»، «بهره‌ور» و در راستای «ترقی دولت و ملت» و «وسعت طرق معاش» هستند.

اطفال بی‌مربی و یا بدون مراقبت انگاشته‌شده‌اند که «حکم علف خودرو بیابانی» (عمید، ۱۳۳۱، ۱) را دارند و یا «مثل گل‌های صحرایی و بیابانی» هستند که «هیچ مربی ندارند و درحقیقت میرزا خودرو می‌باشد، هرچه پیش آید، خوش آید» (عمید، ۱۳۳۱، ۱). از سوی دیگر ایجاد وضع بهره‌ور در آینده با کنترل و مراقبت از این «علف‌های خودرو» و «گل‌های بیابانی» امکان‌پذیر انگاشته می‌شد. شکی نیست موضعی که گوینده از آن منظر اطفال را «علف‌های خودرو» می‌بیند، منظر نظاره‌گری انضباط‌دهنده و کنترل‌کننده رفتارها است و نه اینکه در دوره قاجار و پیش از به‌وجود آمدن این نظاره‌گر انضباط‌دهنده، امور در دست حوادث سپرده شده یا اطفال «خودرو» و «رهاشده» بود.

۴-۴-۱. معرفت‌شناسی عکاسانه و خود-انضباطی‌گری مربیان

معرفت‌شناسی عکاسانه با منفعل خواندن دیدن اطفال، در درجه اول خودانضباطی‌گری بر تمامی کسانی که در کنار اطفال حضور دارند، اعمال کرده است. ابتدا نقش مادر را به‌عنوان «اول مربی، اول مدرسه و مسئول آتیه اطفال بی‌گناه» (مفتاح‌الملک، ۱۳۴۰، ۴۰) ساخته است. چون زنان دوره قاجار را مقید به «خرافات و افسانه‌ها» و انتقال «حکایات پوچ و بیهوده ... از مهمانی اجنه در حمام‌ها و غول بیابان و شرارت راه‌زنان» (فخرالتاج، ۱۳۳۴، ۵) به اطفال دانسته است، خواستار آموزش و تربیت خود زنان است.

«در ایران نسوان هنوز آن مقامی را ندارند و تربیتی نمی‌بینند که اطفال را تربیت کنند» (پرورش، ۱۳۱۸ الف، ۸)، از این رو، «بچه‌های ما بی‌صاحبه، یعنی صاحب صحیح ندارند» (عمید، ۱۳۳۱، ۱) و «اطفال مثل خود» (فخرالتاج، ۱۳۳۴، ۴) از دست و

۱. تغییر جهت دیدن» یکی از پرابلماتیک‌های معرفت‌شناسی عکاسانه است که به دلیل محدودیت‌های واژگانی مقاله امکان توضیح آن فراهم نیامد.



دامن این مادران تربیت خواهد شد. موضوعی که ظهور هر دو سوژه مادر و طفل را در ارتباط متقابل با همدیگر قرار می‌دهد. چون «از زمان تولد، هر آنچه مادر بگوید و بکند فوری عکس می‌شود در طفلش» (عمید، ۱۳۳۱، ب، ۴)، برای «اصلاح عقاید» مادران «دولت» باید قدم بردارد و «رمال‌ها و فال‌گیرها و کولی‌ها را که در معابر عمومی با القاء عقاید باطل و فریب زن‌های بیچاره، عوام ما را تشویق و تحریک به مفسد اخلاق می‌نمایند، قویاً جلوگیری و ممانعت نمایند» (مفتاح‌الملک، ۱۳۴۰، ۴۰). هر عضو خانواده و یا کسی که در کنار طفل زندگی می‌کند، مسئول تمامی رفتارها و کارهای خود در قبال اطفال است:

خواهر بزرگ هرگز در حضور اطفال نباید کاری بی‌قاعده و رفتاری ناشایسته نمایند، زیرا که آن کار و رفتار فوری در طبیعت اطفال موثر می‌افتد... هیچ یک از اعمال ما نیست که صور و نقوش آن در دماغ اطفال جای‌نگیرد و در قلوبشان تأثیر شدید ننماید، پس به‌طور حتم ما که عنان تربیت آنها را در دست داریم، مسئول اعمال و اخلاق آنها خواهیم بود (مستوفی، ۱۳۲۹، ۳۷-۳۶).

خودانضباطی‌گری والدین در راستای یک اخلاقیات منزه‌گرایانه و فردی نیست، بلکه طفل دارایی عمومی و مشترک «هیئت اجتماعی» شده است. اطفال «امانت نفیسی در دست والدین» هستند که در ابتدا «قلبشان عاری از تمامی نقوش است» اما با قصور مربیان «سبب بدبختی اجتماع» می‌شوند (سمیعی، ۱۳۴۰، ۲۲؛ امین، ۱۳۱۸، ۴۹-۴۸). بنابراین، با قصور در تربیت اطفال، در پیشگاه «حسیات عمومی مسئول هستیم» (طالبوف، ۱۳۱۲، ۳۲). دلیل اینکه «افراد ملت ما کذاب، متقلب، ظالم، وطن‌فروش و رشوه‌خوار» هستند از آن جهت است «طفل استعداد جذب و نگهداری مشهودات خود را به کار برده و همه خصائل وی را [پدر و مادر] را در خاطر سپرد، امروز برای منافع شخصی و حب ریاست، خون هزاران بی‌گناه را می‌ریزد و وطن و اهلیش را به دیناری چند می‌فروشد» (سمیعی، ۱۳۴۰، ۲۳). دارایی عمومی شدن طفل و یا لزوم مراقبت و مواظبت همه والدین از اطفال به‌عنوان وظیفه و مسئولیت اجتماعی، پیوندهای افراد و یا گروه‌ها را در جامعه تقویت کرده و تاریخ مشترکی با عدم خودانضباطی والدین خلق کرده است که توصیف‌کننده وضع جاری است:



«چهل سال پیش از این، همه این رؤسا طفل بودند؛ اگر در اخلاق ایشان مراقبت و دقت مرعی بود، حالا وطن عزیز ما چرا به این درجه خراب و رعیت دوچار فقر و فلاکت و نظام لشکر پریشان و خزینه سلطان تهی نمی شد ... این هم معلوم است که بعد از پنج روز دیگر این اطفال نیز جای ایشان را خواهند گرفت، پس تا زود است باید در اصلاح اخلاق ایشان سعی نمود» (پرورش، ۱۳۱۸، ب، ۱۴).

۲-۴-۴. معرفت‌شناسی عکاسانه و مراقبت از هم‌بازی‌های اطفال

معرفت‌شناسی عکاسانه، طفل را همیشه در حالت عمل تصویر بردارانه فرض می‌کند. بنابراین جایی که خودمراقبتی رفتارهای والدین در حضور کودکان خاتمه می‌یابد، مراقبت از مکان‌هایی شروع می‌شود که طفل در کوچه‌ها، بازار و در حضور هم‌بازی‌ها و رفقای خود است. پدر و مادر باید «اسباب‌بازی طفل» را در خانه مهیا کنند و «از برای او هم‌بازی معقول زیرک» آورند تا اینکه طفل «به واسطه نداشتن هم‌بازی و نبود اسباب‌بازی به کوچه و بازار نرود و با بچه‌های بی‌تربیت بازی نکند و حرف‌های بی‌معنی که بچه‌ها در کوچه و بازار می‌گویند، یاد نگیرد» (دولت‌آبادی، ۱۳۲۱، ۴-۵). کوچه‌ها و بازارها پر از «اطفال هرزه‌گرد و بیکار یعنی کودکان بی‌صاحب و سالار» است که ما از آنها «حرکات ناهنجار» می‌بینیم و «حرف‌های ناهموار» می‌شنویم» (فروغی، ۱۳۲۱، ۳). «اغلب مادرها از بی‌عملی و بی‌اعتنائی اطفال خود را رها می‌کنند با بچه‌ها و رفقای بد بازی کنند و همین که از معاشرت با آنها شیر و قمارباز و دزد و هرزه‌شده و باعث زحمت و رسوائی ایشان گردیدند» (سعادت، ۱۳۴۱، ۴۵).

«اطفال شیر و بداخلاق همه روزه در کوچه‌ها و باغ‌ها» می‌گردند و «هرکجا لانه گنجشک و زاغ سراغ می‌گیرد ویران می‌سازد» (سعادت، ۱۳۴۳، ۱۰). این «اطفال بیرحم و تنبل» (گرگانی، ۱۳۴۴، ۲۵) به اذیت حیوانات می‌پردازند. مداوم با «سایر اطفال به بازی و جنگ و جدال مشغول» و «در کوچه‌ها سنگ» می‌اندازند و «خاک به مردان رهگذار می‌پاشند» (ممتازالملک، ۱۳۱۸، ۶۹). طفل «هیچ‌وقت با بچه‌های ولگرد هرزه‌گو، که در کوچه بازی و بیعاری می‌کنند و از هیچ‌کس شرم و حیا ندارند، بازی نکند بلکه با آنها هیچ سخن نگوید» (سعادت، ۱۳۴۱، ۳۵). قاعده کلی به اطفال این است که با «اطفال کوچه‌گرد بد اخلاق بازی مکن و با آنها حرف مزن» (حسین‌خان، ۱۳۳۴، ۴۷). برخی از



بازی‌ها مانند «بادبادک بازی که خیلی از اطفال با وجود نهی والدین به سبب این بازی از پشت بام پرت شده و می‌میرند» (ثقفی، ۱۳۱۱، ۸-۹) و بازی‌هایی مثل «الک دولک بازی» باعث شکسته شدن دندان‌ها می‌شود و «الک و دولک بد بازی است و خطر دارد» (مصباح السلطنه، ۱۳۳۱، ۶۲). غفلت والدین از اطفال در زمان بازی نتایج فاجعه‌بار دارد «پس بر نگهبانان و مواظبت‌کنندگان اطفال لازم است که از کوچکی تا بزرگی کمال دقت را مرعی داشته و اطفال را به بازی‌هائی که هیچ اسباب ضرر و خطر نباشند از قبیل عروسک‌بازی و توپ‌بازی عادت دهند» (اعلم‌الدوله، ۱۳۳۳، ۴).

۳-۴-۴. معرفت‌شناسی عکاسانه و مکتب‌خانه‌ها

از دوره ناصری با مطرح شدن اندیشه «تعلم ملّی» اجباری و رایگان، پایه‌های مکتب‌خانه‌ها به‌عنوان مکان سنتی آموزش اطفال، لرزان بود. ساختار آموزشی مکتب‌خانه غیرمتمرکز، غیرهمسان، انفرادی و مبتنی بر نوعی از قراردادهای شخصی و عرفی بین آخوندهای مکتب‌خانه‌ها و والدین اطفال بود. معرفت‌شناسی عکاسانه با ایجاد برداشت همگن، همجنس، یکسان و منعطف از اطفال و نحوه یادگیری آنها، نه تنها آموزش به‌عنوان پدیده‌ای عمومی و متعلق به تمامی افراد از تمامی طبقات و قشرها و حتی زنان را فهم‌پذیر ساخت، بلکه در جهت رفع «تصویرها» و یا «آموزش‌های بدی» بود که این مکتب‌خانه‌ها در اختیار اطفال قرار می‌دادند. در مکتب‌خانه‌ها «اطفال را به طرز هزار سال پیش با کمال صعوبت و در نهایت مشقت تعلیم نموده و آئینه صافی اذهان مبتدی را با این اشکالات مکدر نموده و ایشان را در مدت سه چهار سال با کمال اذیت و زحمت درس خوان» (مصباح‌السلطنه، ۱۳۳۱، پ) می‌کنند. از سوی دیگر، آخوندهای مکتبی به‌عنوان «مریبان» و یا کسانی که دیدن طفل را هدایت می‌کنند، «معلمان نادان» (نفیسی، ۱۳۱۷، ۶۱؛ منطق‌الملک، ۱۳۲۴، ب، ۶۸)، «یک نفر آدم بی‌سواد بی‌تربیت» (دولت‌آبادی، ۱۳۲۱، ۱۶)، «یک نفر بیچاره که چون هیچکار ازو ساخته نیست تن به مکتب‌داری داده» (فروغی، ۱۳۱۵، پ، ۲) و «غول‌های بیابانی» (بک‌تبریزی، ۱۳۱۰، ۸) بودند. اگر شخصی اسم معلم را نزد اطفال به زبان می‌آورد «گویا ملک‌الموت الهی را در پیش چشم معاینه مشاهده می‌کنند» (کاشانی، ۱۲۹۹، ۱۹).





کتاب‌هایی که در مکتب‌خانه‌ها «تدریس» می‌شد نیز از لحاظ «اخلاقی» کتاب‌هایی «مملو از مزخرفات و افسانه‌هایی که مایه تباهی و ادب و حیاء و طغیان صفات رذیله و حرکات قبیحه» (کاشانی، ۱۲۹۹، ۲۷)، «مکتب کذب‌آمیز عشق و افسانه‌های لاطایل» (کرمانی، ۱۳۰۲، ۱۷-۱۶) و «افسانه‌های لاطایل، قصه‌های عشقی و عاشقی» بودند که «عیاری و شاهدبازی» یاد می‌دهند (فروغی، ۱۳۱۵، ۲). «اخلاق اطفال از مطالعه آن اوراق تغییر» می‌یابند و «مغز آنها با اباطیل و خرافات مانوس» می‌شود (فروغی، ۱۳۱۵ الف، ۳). حتی از «غزلیات حافظ و سعدی که همه از می و معشوق است» نمی‌تواند «اخلاق خیزد و از مطالب گلستان» نتیجه حاصل نمی‌شود (پرورش، ۱۳۱۸، ۱۴). خلاصه اینکه «این همه معایب کلیه، از تدریس و تعلیم این کتب عشق و عاشقی است که در سن طفولیت و شباب به اطفال خاطرنشان کرده و آنان را از خیالات عمده که موجب بسی ترقیات تواند بودن باز می‌دارند و به خیالات باطله مایل می‌نمایند و بلاعوض عمر عزیز و وقت گرانبهای خودشان را ضایع می‌کنند» (آجودان‌باشی، ۱۳۱۳، ۳).

نفی مکتب‌خانه‌ها با معرفت‌شناسی عکاسانه به دلایل اخلاقی و اقتصادی بود؛ زیرا این کتاب‌ها نه تنها از لحاظ اخلاقی «اخلاق اطفال» را منحرف می‌کند، بلکه «خیالات عمده» اطفال را از کارهایی که «موجب بسی ترقی تواند بود، باز می‌دارند». می‌توان گفت که مکتب‌خانه‌ها با آن محیط‌های «ناسالم» و «ناموافق با رعایت حفظ الصحّه»، با آن «معلمان و مربیان نادان» و «کتاب‌ها» و مواد درسی «موهومی و خرافاتی» که تعلیم می‌دهند «اسباب وحشت و گریز» (کاشانی، ۱۲۹۹، ۲۷) اطفال از تحصیل هستند. مکتب‌داران «نه تنها تضعیف وقت اطفال را می‌کنند بلکه آن بیچاره‌گان را بی‌گناه به قتل می‌رسانند» (پرورش، ۱۳۱۸ الف، ۹). علاوه بر این که طفل از این مکتب‌خانه «هیچ معلوماتی» کسب نمی‌کند «وقت شریف خودش را ضایع کرده و به آداب و اخلاق غیر مطبوع و صفات ناپسند متصف می‌شوند و اسباب هزار مخاطرات و زحمات و هلاکت از برای آنها فراهم خواهد شد» (منطق‌الملک، ۱۳۲۴، ۶۷).

۴-۴-۴. معرفت‌شناسی عکاسانه و انضباط در مدارس جدید

مدارس جدید، در معنایی خاص، به‌عنوان کانونی برای مراقبت و کنترل کامل چشم و یا دیدن اطفال هستند؛ جایی که می‌توان بیشترین مراقبت را با قوی‌ترین شیوه‌ها اعمال کرد و



جهت‌دهی و یا هدایت کامل آن را برعهده گرفت؛ جایی که «حرف لغو در آن زده نمی‌شود، چشم‌ها به معلم است و گوش‌ها به سؤالات» (فروغی، ۱۳۱۵، ۴). جایی که برای درس خواندن باید «پیش از درس خواندن آداب درس خواندن» (رشدیه، ۱۳۲۷، ۱۶) را بدانیم. در مدارس به جای روش‌های تنبیه سخت و بدنی برای جلوگیری از تکرار رفتار باید به «قراول اکتفاء کرده طفل را خفت» (منطق‌الملک، ۱۳۲۴، ۷۶) داد؛ زیرا تنبیه‌های بدنی کارا نیست. طفل در مکتب‌خانه «مثل شیر نه، بلکه مثل سنگ صد چوب می‌خورد و اصلاً باک ندارد، فوراً پا در راه شیطنتی بدتر می‌گذارد» (فروغی، ۱۳۱۵، ۲). معرفت‌شناسی عکاسانه حتی امکان خودمراقبت‌هایی را با تهیه «کتابچه» ثبت کارهای روزانه از دیده‌ها و شنیده‌های اطفال فراهم می‌کند؛ زیرا برای ناظر بیرونی همیشه امکان مراقبت کامل و همه‌جانبه وجود ندارد:

۱) کتابچه ترتیب خواهم داد که روزنامه خود را بنویسم؛ ۲) آنچه را که در روز دیده و یا کرده و شنیده‌ام، همه شب خواهم نوشت؛ ۳) اگر اتفاقات خود را ثبت نکنم، هیچ‌وقت بیدار نخواهم شد؛ ۴) سرگذشت خود را بنویسم سرآمد خود را خواهم فهمید؛ ۵) اگر ندانم دیروز چه کرده‌ام، چه می‌دانم که فردا چه خواهم کرد؛ ۶) بدکاری‌های خود را ثبت می‌کنم، البته کار بد دیگر نمی‌کنم؛ ۷) کارهای خوب دیگران را که ثبت می‌کنم، البته سرمشق می‌گیرم؛ ۸) کاربرد دیگران را که یادداشت می‌کنم البته از یادم نمی‌رود؛ ۹) یک‌هفته که روزنامه خود را بنویسم، آن‌وقت فائده‌اش را می‌بینم؛ ۱۰) روزنامه یومیّه البته مرا از سهو و خطای ابدی حفظ خواهد کرد (رشدیه، ۱۳۲۷، ۱۹).

انضباط و مراقبت از اطفال در حرکت اطفال بین مدرسه و خانه نیز اعمال می‌شد و شاگردان می‌بایست از «حرکات نامعقول» و «عبارات زشت» پرهیز کنند. حتی نحوه راه رفتن و حرکات «جلف» اطفال زیر نگاه خیره انضباطی بود. از سوی دیگر کوچه‌ها و بازارها پر از «پاوه‌گویی‌ها و هرزه‌درائی‌ها» است «تا اطفال در معابر و شوارع و سایر امکان می‌شنوند که می‌گویند مادر فلان، خواهرت را ... دخترت را ... پسرت را ... محال است چیزی شوند» (فروغی، ۱۳۱۵، ۳). معرفت‌شناسی عکاسانه با دیدن «پاوه‌گویی‌ها و هرزه‌درائی‌های» کوچه و بازار پیشنهاد می‌کند: «وقتی در کوچه و بازار و خیابان که راه می‌رویم و یا در رفتن و آمدن به مدرسه در راه با کسی صحبت نداریم و اختلاط نکنیم. سر خود را به زیر انداخته پیش پای خود را نگاه کنیم، برویم و برگردیم» (دولت‌آبادی، ۱۳۲۱، ۷۷-۷۶).

۵. نتیجه گیری

اغلب تاریخ‌نویسی‌های ایرانِ دوره قاجار سوژه‌گرایانه هستند و ایجاد تغییرات جدید در این دوره را به اندیشه‌های روشنفکران جدید ربط می‌دهند. تاریخ‌نویسی‌هایی که به مادیت اندیشه‌ها (ابزارها و تکنولوژی‌های جدید، سامان اقتصادی و مادی زندگی) بی‌توجه هستند. مطالعات کودکی در دوره قاجار نیز اگرچه اندک هستند، یا توصیفی صرف هستند (مهدوی، ۲۰۱۴) یا بر مبنای همین رویکرد سوژه‌گرایانه «اهمیت یافتن کودکان در دوره پیشامشروطه» را حاصل «اندیشه‌گران متجدد» (رحمانیان و حاتمی، ۱۳۹۳، ۶۶) می‌دانند.

از سوی دیگر قاجارپژوهی ایده‌آلیستی، تفسیری ایده‌ای و اندیشه‌ای از «برخوردهای فرهنگی» این دوره می‌دهند. جواد طباطبایی به‌عنوان سرمشق این نوع قاجارپژوهی‌ها، با استفاده از روایت منتسب به ملاهادی سبزواری در مواجهه با تکنولوژی عکاسی بیان می‌کند: «تا نیمه دوم عصر ناصری، تعارض مبنای نظری نهادهای جدید و حتی فرآورده‌های فناوری جدید، مانند «عمل عکاسی» با «قانون و براهین علمی حکمای سلف» مانع معرفتی عمده‌ای بود که راه را برای فهم نوآیین بودن دگرگونی‌های دوران جدید می‌بست» (طباطبایی، ۱۳۸۶، ب، ۱۱۱). طباطبایی، کلیتی ایده‌آل و مفهومی از «قوانین و براهین علمی حکمای سلف» می‌سازد و آن را در برابر کلیت ایده‌آل دیگر «فرآورده‌های فناوری جدید» (یعنی تکنولوژی عکاسی) قرار می‌دهد: تکنولوژی عکاسی □ مادیت‌اش انکار شده، خنثی در نظر گرفته شده، به ایده تقلیل یافته و در سطح ایده نیز کلیت‌سازی شده است. جالب اینکه طباطبایی نظریه خودش (انحطاط ایران) را نوعی نظریه دیدن می‌داند:

«نظریه انحطاط ایران، در عین حال، نوعی نظریه دیدن نیز هست و این نظریه باید ابضاح منطق عوامل و اسباب انحطاط را جانشین «حیرت از چشم‌بندی خدا» کند که چگونه در دوره‌هایی از تاریخ، ملّتی با «چشم باز و گوش باز» نمی‌بینند. از زمانی که حتی یک نفر می‌تواند ببیند، امکان دیدن وجود دارد، اما تردیدی نیست که می‌توان ندید و هرگاه ملّتی نخواهد ببیند، نیروی وجود ندارد که او را مجبور به دیدن کند» (طباطبایی، ۱۳۸۶ الف، ۴۴۹).

ایده اصلی طباطبایی این است: زمانیکه یک «ملت» نمی‌تواند ببیند، اگر «یک نفر» بتواند ببیند امکان دیدن فراهم می‌شود. برداشتی هگلی و ایده‌آلیستی که گستره فهم به‌عنوان یک امکان برای همه را تنها با فهم «یک نفر» ممکن می‌داند. «یک نفر» که بیرون از تاریخ و



فرهنگ، چون غول اندیشه‌ای ایستاده و در ازدحام جمعیت کوران، می‌تواند ببیند. مهم‌تر اینکه، طباطبایی دیدنِ فرهنگی را «دیدن عریان» فرض می‌کند؛ دیدنی که هیچ نوع ابزار و تکنولوژی در آن وساطت نمی‌کند؛ چون پیشاپیش مصنوعات و تکنولوژی‌ها را با فهم ایده‌آلیستی از قلمرو فرهنگ بیرون انداخته است.

جواد طباطبایی، فرهنگ را در فرم «محض» آن به‌عنوان ایده‌ها می‌داند و نه زندگی‌های مادی زیسته‌شده پر از مصنوعات و ابزارها و رابطه‌ی افراد با محیط‌های مادی خود به واسطه‌ی این ابزارها.

ماشین عکاسی، «فرآورده فناورانه» «مبناهای نظری نهادهای جدید» نیست، بلکه به‌عنوان «ابزار فرهنگی» (آیدی، ۱۹۹۳، ۳۳) و تکنولوژی غیر-خشی است که واسطه‌ی تجربه‌ی انسان با محیط پیرامون می‌شود. از این رو، می‌تواند به‌عنوان «موتور معرفت‌شناختی» در ایجاد نوع خاصی از «سوژه» و «جهان» کمک می‌کند. همان‌گونه که در دوره‌ی قاجار به‌عنوان مدل معرفت‌شناختی برای توضیح طفل و نحوه‌ی یادگیری او قرار گرفت و با اعمال انضباط و قدرت، سوژه‌ی کودک را تولید و از این رو منشأ تغییرات مادی شد. وقت آن رسیده است که با ادای دین معرفت‌شناسی (ایده‌ها) به قلمرو مادی، جواد طباطبایی را روی پاهای خود بنشانیم.



منابع

- اسدآبادی، سیدجمال‌الدین (۱۳۷۹). مجموعه رسائل و مقالات (گردآورنده: سیدهادی خسروشاهی). تهران: انتشارات کلبه شروق.
- اعتصام‌الملک، یوسف‌خان (۱۳۲۸). تربیت و تعلیم (تأثیر مدرسه در آداب و اخلاق). بهار، ۱(۱)، ۱۹-۱۵.
- اعلم‌الدوله. (۱۳۲۵). کلید زندگی. تهران: مطبعه پارسیان.
- اعلم‌الدوله. (۱۳۳۳). بازی و بازیچه‌های خطرناک. شکوفه، ۳(۳)، ۴-۲.
- اعلم‌الدوله. (۱۳۳۸). خردنامه جاویدان. تهران: مطبعه مروی، چاپ سنگی.
- امین، قاسم (۱۳۱۸). تربیت نسوان (مترجم: میرزا یوسف آشتیانی). تبریز: مطبعه معارف. (تاریخ اصل اثر ۱۸۹۹)
- آجودان باشی، مسعود (۱۳۱۳). ترتیب اصلاح مکاتب و تربیت ابنای وطن. ناصری، ۱(۲۶)، ۳-۲.
- آجودان باشی، مسعود (۱۳۱۴). مقاله در اهمیت تربیت اطفال. ناصری، ۳(۱۸)، ۵-۲.
- آدمیت، فریدون (۱۳۴۰). فکر آزادی و مقدمه نهضت مشروطیت. تهران: انتشارات سخن.
- آشوری، داریوش (۱۳۷۶). ما و مدرنیت. تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی صراط.
- بک‌تبریزی، محمدمهدی (۱۳۱۰). دبستان نوروژ، نوروژ ماست. حکمت، ۱۳(۸۵۰)، ۸-۷.
- پاپاریان، گاربد (۱۳۳۳). صنعت عکاسی در: کتاب‌ها و دست‌نوشته‌های عکاسی دوره قاجاریه (گردآورنده: عباس رحیمی؛ صص ۷۲۷-۷۸۴). تهران: نشر فروزان روز.
- پرورش، علی محمد (۱۳۱۸ الف). در اصلاح وضع مکاتب ایران. پرورش، ۱(۱۷)، ۱۰-۷.
- پرورش، علی محمد (۱۳۱۸ ب). در اصلاح وضع مکاتب ایران. پرورش، ۱(۱۸)، ۱۵-۱۴.
- ثقفی، عبدالحمید بن عبدالباقی (۱۳۱۱). انیس الادباء و الاطفال. تهران: چاپ سنگی.
- حسین‌خان، آقامیرزا (۱۳۳۴). دانش آموز. تهران: چاپ سنگی.
- حسین‌زاده، احمد (۱۲۹۹). معلم الاطفال. تهران: چاپ سنگی.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۲۱). کتاب علی. تهران: چاپ سنگی.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۶۲). حیات یحیی، جلد اول. تهران: انتشارات فرودوسی.
- رحمانیان، داریوش؛ و حاتمی، زهرا (۱۳۹۳). کودکی و تجدد در دوره رضا شاه. پژوهشنامه تاریخ، ۵(۲۰)، ۶۱-۸۴.



رشدیه، میرزا حسن (۱۳۲۱). هدایت‌التعلیم فی اصول تدریس بدایه تعلیم نامه بدائیه‌التعلیم. تهران: چاپ سنگی.

رشدیه، میرزا حسن (۱۳۲۷). صد درس. تهران: چاپ سنگی.

رینگر، مونیکا ام (۱۳۸۱). آموزش، دین و گفت‌وگو: اصلاح فرهنگی در دوران قاجار (مترجم: مهدی حقیقت‌خواه). تهران: نشر ققنوس. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۸)

سرخوش، میرزایحیی خان (۱۳۳۹). کتاب درسی برای کلاس دوم ابتدائی. تهران: نسخه خطی.

سعادت، احمد (۱۳۴۳). لالی‌الادب (بجهت کلاس دوم مدارس ابتدائی). تهران: چاپ سنگی.

سعادت، عبدالکریم (۱۳۴۱). میزان‌التعلیم. تهران: چاپ سنگی.

سمیعی، ف. م. (۱۳۴۰). مادر کیست؟. عالم‌نسون، ۲(۲): ۲۲-۲۵.

صفت. (۱۳۲۸). تربیت از گهواره تا لحد همراه است. دانش، ۱(۲): ۲-۴.

صنیع‌الملک غفاری، ابوالحسن‌بن محمد (۱۲۸۰). اعلان دولتی. روزنامه دولت علیه ایران، (۵۵۲)، ۳-۴.

طالبوف تبریزی، عبدالرحیم (۱۳۱۱). سفینه طالبی یا کتاب احمد (جلد اول). اسلامبول: چاپ اختر.

طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۱۲). سفینه طالبی یا کتاب احمد (جلد دوم). اسلامبول: نشر اختر.

طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶). مسائل‌الحیات (گردآورنده: باقر مؤمنی). تهران: نشر شبگرد.

طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۷). آزادی و سیاست (مصحح: ایرج افشار). تهران: انتشارات سحر.

طباطبایی، سیدجواد (۱۳۸۶ الف). دیباچه‌ای بر نظریه انحطاط ایران؛ تأملی درباره ایران (جلد نخست). تهران: نشر نگاه معاصر.

طباطبایی، سیدجواد (۱۳۸۶ ب). تأملی درباره ایران (جلد دوم: نظریه حکومت قانون در ایران؛ بخش نخست: مکتب تبریز و مبانی تجددخواهی). نشر ستوده: تبریز

عمید، مریم (۱۳۳۱ الف). تنبیه‌الغافلین (بقیه از شماره قبل). شکوفه، ۱(۵): ۳-۲.

عمید، مریم (۱۳۳۱ ب). حاصل نطق در حفظ‌الصحه اطفال. شکوفه، ۱(۱۵): ۴.

عمید، مریم (۱۳۳۱ پ). علم بچه‌داری و تربیت نوباوگان. شکوفه، ۱(۱۶): ۳-۱.

عمید، مریم (۱۳۳۱ ت). در حفظ‌الصحه اطفال. شکوفه، ۱(۱۷): ۲-۱.

عمید، مریم (۱۳۳۲). در شرایط معلم و معلمه و اعضای روحانی مدارس. شکوفه، ۲(۱۹): ۲-۳.





- غنی نژاد، موسی (۱۳۷۷). تجددطلبی و توسعه در ایران معاصر. تهران: نشر مرکز.
- فخرالتاج (۱۳۳۴). تادیب الحسنات یا حفظ الصحه اطفال. تهران: چاپ سنگی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرآغاز نواندیشی معاصر. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- فروغی، ابوالحسن (۱۳۳۰). اوراق مشوش یا مقالات مختلفه. تهران: چاپ سنگی.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ الف). سرمقاله. تربیت، ۱(۲۸)، ۱-۳.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ ب). سرمقاله. تربیت، ۱(۲۹)، ۱-۴.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ پ). سرمقاله. تربیت، ۱(۳۰)، ۱-۳.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ ت). سرمقاله. تربیت، ۱(۳۳)، ۱-۴.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ ث). مکاتب و مدارس. تربیت، ۲(۱۰۱)، ۱-۴.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۷). مدرسه مبارکه سیاسی. تربیت، ۳(۱۷۸)، ۱-۲.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۲۱). مدارس و مکاتب. تربیت، ۶(۲۷۵)، ۳-۵.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۲۵). لزوم تربیت بنات. تربیت، ۹(۴۳۳)، ۵-۶.
- کاشانی، محمدتقی خان (۱۲۹۹). تربیت (نامه ایست در قواعد تعلیم و تربیت اطفال). اصفهان: چاپ سنگی.
- کازم‌زاده ایرانشهر، حسین (۱۳۴۲). وظایف اجتماعی زن. ایرانشهر، ۲(۱۱-۱۲)، ۷۴۰-۷۳۱.
- کچویان، حسین (۱۳۸۷). تطورات گفتمان‌های هویتی ایران ایرانی در کشاکش با تجدد و مابعدتجدد. تهران: نشر نی.
- کرمانی، افلاطون بین اسکندر (۱۳۰۲). اقبال ناصری. تهران: چاپ سنگی.
- کرمانی، کریم‌بن ابراهیم (۱۲۶۰). هدایه الصبیان. تهران: نسخه خطی.
- گرگانی، میرزا عبدالعظیم خان (۱۳۴۴). بدایه‌الادب. تهران: مطبعه سعادت.
- مستوفی، میرزا عزیزالله خان (۱۳۲۹). تربیت البنات. تهران: چاپ سنگی.
- مصباح السلطنه، میرزا حسین خان (۱۳۳۱). تسهیل التعلیم. تهران: چاپ سنگی.
- مظفری، میرزا محمدعلی خان (۱۳۲۹). تعلیم البنات. تهران: چاپ سنگی.
- مفتاح‌الملک، محمود (۱۲۹۳). تادیب الاطفال. تهران: چاپ سنگی.
- مفتاح‌الملک، مریم (۱۳۴۰). چگونگی نسوان را از این بدبختی‌ها نجات دهیم. عالم نسوان، ۲(۲)، ۴۰-۳۸.
- ممتازالملک، مرتضی خان (۱۳۱۸). تربیت (دوره تعلیمات ممتازیه). تهران: چاپ سنگی.

- منطق‌الملک، حسن (۱۳۲۴ الف). حیوة جاوید. تهران: چاپ سنگی.
- منطق‌الملک، حسن (۱۳۲۴ ب). مفتاح‌السان: معلم الاطفال. تهران: چاپ سنگی.
- نفیسی، علی‌اکبر طبیب (۱۳۱۷). تعلیمات ابتدائی. تهران: چاپ سنگی.
- نوائی، میرزا آقاخان (۱۳۱۶). اخلاق مظفری. تهران: چاپ سنگی.
- وحدت، فرزین (۱۳۹۳). رویارویی فکری ایرانیان با مدرنیت. (مترجم: مهدی حقیقت‌خواه؛ چاپ چهارم). تهران: نشر ققنوس. (تاریخ اصل اثر: ۲۰۰۲)
- یوسفی اقدم، رحیم؛ و مقصود فراستخواه (۱۴۰۰). تکنولوژی‌های جدید و دگرگونی معنایی «علم» و «صنعت» در دوره قاجار. تاریخ علم، ۱۹(۱) ۱۸۳-۲۲۱. doi: 10.22059/jihs.2021.331872.371653
- Behdad, A. (2001). The Power-Ful Art of Qajar Photography: Orientalism and (Self)-Orientalizing in Nineteenth Century Iran, *Iranian Studies*, 34 (1-4), 141-151. doi: 10.1080/00210860108702001
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the collège de France, 1978-1979*. London: Palgrave Macmillan.
- Helbig, E. (2016). From narrating history to constructing memory: The role of photography in Iranian Constitutional Revolution. In A. Ansari (Ed.), *Iran's Constitutional Revolution of 1906, Narratives of Enlightenment*, (pp. 48-75), London: Ginko Library.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Ihde, D. (1993). *Postphenomenology essay*. Evanstin Illinois: Northwestern University Press.
- Ihde, D. (1997). The Structure of technology knowledge. *Shaping Concepts of Technology*, 73-79. doi:10.1007/978-94-011-5598-4_7
- Ihde, D. (2000). Epistemology engines. *Nature*, 406(6791), 21-21. doi:10.1038/35017666
- Ihde, D. (2002). How could we ever believe science is not political? *Technology in Society*, 24(1-2), 179-189. doi:10.1016/S0160-791X(01)00053-7
- Ihde, D. (2008). Introduction: postphenomenological research. *Human Studies*, 31(1), 1-9. doi.org/10.1007/s10746-007-9077-2
- Ihde, D. (2020). Hawk: Predatory Vision. In *Reimagining Philosophy and Technology, Reinventing Ihde* (pp. 217-229). Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-030-35967-6_13
- Ihde, D., & Selinger, E. (2004). Merleau-Ponty and epistemology engines. *Human Studies*, 27(4), 361-376. doi:10.1007/s10746-004-3342-4
- Magnússon, S. G., & Szijártó, I. M. (2013). *What is microhistory? Theory and Practice*. London: Routledge.



- Mahdavi, S. (2014). Childhood in Qajar Iran. *Iranian Studies*, 47(2), 305-326. doi:10.1080/00210862.2013.860327
- Rosenberger, R., & Verbeek, P. P. C. C. (2015). A field guide to postphenomenology. In R. Rosenberger, & P-P. Verbeek (Eds.), *Postphenomenological Investigations: Essays on Human-Technology Relations* (pp. 9-41). (Postphenomenology and the Philosophy of Technology). Lexington Books.
- Scheiwiller, S. G. (2017). *Liminalities of Gender and Sexuality in Nineteenth-Century Iranian Photography: Desirous Bodies*. Taylor & Francis.
- Schwerda, M. X. (2015). Death on display: Mirza Riza Kirmani, prison portraiture and the depiction of public executions in Qajar Iran. *Middle East Journal of Culture and Communication*, 8(2-3), 172-191. doi:10.1163/18739865-00802003

