

A Reflection on the Formation of the Modern Education System in Iran Based on Power- Knowledge Relations in The Thought of Michel Foucault

Marzeyeh Aali*

Introduction

This study aims at finding an answer to the fundamental question of the relationships between knowledge and power in the context of the formation of the processes of modern education in Iran.

Method

The methodology used in this investigation is historical analysis, exploring the factors that have shaped the modern educational system and the transformation of values in Iranian society. Thus, the socio-cultural background relevant to this transformation were critically examined based on the available evidence and documents .

Also, heeding the contrary assumption regarding discontinuation of certain traditional educational methods and content due to the commitment to modern education. Such elements were pinned down and described. In this study the evolutionary hypothesis of history was not observed, thus the evaluation of our educational system was discussed not via an evolutionary process but through a discursive one.

Results

The result of the first step of the study showed that the traditional system was marginalized by the modern system by introducing factors such as changes in the punitive methods and the emerge of a modern disciplinary practices, dress uniformity, embarking an compulsory education, innovation in school architecture, the creation of mechanism for monitoring knowledge, etc.

In the second step, the research showed that, regardless of valuable achievements of the modern education, made possible at the cost of deleting

* Assistant professor in University of Tehran, Tehran, Iran
Email: m.aali@ut.ac.ir

certain valuable elements of the traditional education system, the revival of some of these elements and reconstruction and in these corporation in the new system are justified. These elements comprise factors such a diversification of the educational system and its curricular contents; de-emphasizing different types of grouping of students both on the basis of age and educational content; an attitude change regarding evaluation, tipping the balance toward individual and skill development; removing the disciplinary barriers; and rendering the school open to the social environment.

Discussion

This study does not seek to ignore the achievements of the modern education system, nor the pursuit of a reestablishment of traditional education, but merely asserts that in the historical evolution of affairs, from the perspective of power-knowledge relations, aspects of education are removed due to negligence and accidents, and its re-establishment can help to form an educational system based on value culture and native culture.

Keywords: Modern Educational System, Power-Knowledge Relations, History of Education, Native-Cultural Traditions



تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۲۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۳۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

پاییز و زمستان ۱۳۹۷، دوره‌ی ششم، سال ۲۵

شماره‌ی ۲، صص: ۲۴-۵

تأملی بر شکل‌گیری نظام آموزش مدرن در ایران مبتنی بر مناسبات قدرت - دانش در اندیشه میشل فوکو

مرضیه عالی*

چکیده

جستجو در زمینه‌ها و شرایط شکل‌گیری فرآیندهای تربیتی مدرن در ایران مبتنی بر مناسبات قدرت دانش مساله اساسی است که مقاله حاضر در پی یافتن پاسخ آن است. روش پژوهش در این مطالعه روش تحلیل تاریخی مبتنی بر مناسبات قدرت دانش است که به تجزیه و تحلیل سیر تاریخی عوامل شکل دهنده به نظام آموزش مدرن و تحول ارزش‌ها در جامعه ایران پرداخته است. از اینرو، ابتدا زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی شکل‌گیری تربیت مدرن در ایران مبتنی بر اسناد، مدارک و شواهد مورد نقد قرار گرفته و بر اساس فرض مخالف پژوهش مبنی بر ارزشمندی برخی آموزه‌های سنتی؛ شیوه‌های آموزش و دانش سنتی طرد شده در نظام آموزشی مدرن توصیف شده است. همچنین در این پژوهش پیش فرض تکاملی بودن تاریخ مورد تردید قرار گرفته و تحول نظام‌های آموزشی نه از منظر تکاملی بلکه از نظر گفتمانی مورد بررسی قرار گرفته است. نتیجه حاصل از گام اول پژوهش آن است که فرایند مدرنیزاسیون تربیت سنتی را با جایگزینی عواملی همچون تحول در شیوه‌های تنبیهی و ظهور شیوه‌های انضباط مدرن، یکدست‌سازی ظاهر، توسعه آموزش‌های اجباری، معماری مدرن مدارس، ایجاد سازوکارهای نظارت بر نظام دانش به حاشیه رانده است و منجر به آن شده است که در کنار دستاوردهای عظیم آموزش مدرن بخشی از سنت‌های بومی و فرهنگی ارزشمند از فرایندهای آموزشی حذف گردد. در گام دوم پژوهش نتایج نشان داد که صرف نظر از دستاوردهای ارزشمند در نظام آموزشی مدرن، بازنگری در دانش سنتی و بازسازی مجدد آن بر حسب الزامات بومی، توجه به تنوع پوششی و بومی در نظام‌های آموزشی، تنوع در محتوای آموزشی و پرهیز از دسته‌بندی‌های کاملاً جدا ساز در گروه‌های سنی و محتوایی، تغییر در نگرش ارزشیابی به سمت رویکردهای فردی و مهارتی و تغییر حصار انضباطی مدرسه در جهت گشودن طرق گفتگو در معماری مدارس از الزامات تحول در نظام‌های آموزشی است.

واژه‌های کلیدی: نظام آموزشی مدرن، مناسبات قدرت - دانش، تاریخ تعلیم و تربیت، سنت‌های بومی - فرهنگی.

مقدمه

شکل‌گیری نظام آموزش و پرورش مدرن در ایران دگرگونی عمیقی را در فرایندهای تربیتی ایجاد کرد. به طوری که می‌توان تغییر وسیعی را در گزاره‌های تربیتی در دهه‌های تاریخی ۱۲۹۰ تا ۱۳۲۰ شمسی مشاهده نمود که آثار آن تاکنون نیز ادامه دارد. به تعبیری رویکردهای حاکم بر نظام آموزش و زندگی کودکان در این برهه از زمان چنان متحول شد که گویی نظام آموزش مدرن با نظام آموزش سنتی در این مرز و بوم بیگانه شد. این تحول و دگرگونی بر اساس تاریخ نگاری‌ها، روایات و مستندات تاریخی در وجوه خاصی از زندگی کودکان صورت گرفته است. مسائل تربیتی پیرامون نظام آموزش مدرن و آنچه به عنوان انتقاد بر این نظام وارد می‌شود و عدم کارایی آن در تربیت کودکان منطبق با ارزش‌ها و فرهنگ بومی نیازمند بررسی‌های انتقادی در ابعاد آن است. یکی از رویکردهای ساخت شکنانه در نقد ساختار حاکم بر نظام آموزش مدرن مناسباتی است که (Foucault 1977) در کتاب انضباط و تنبیه درباره پیوند قدرت و دانش مطرح می‌کند و بر این باور است که همچون سایر نهادهای مدرن در نظام آموزش و پرورش مدرن نیز می‌توان رد پای عوامل غیر گفتمانی را که به طور ناخواسته به فرایندهای تربیتی شکل داده‌اند، یافت. این عوامل غیر گفتمانی در واقع حاکی از نظریات صاحب‌نظران نبوده، بلکه شامل حوادث، اتفاقات و تحولات در سایر بخش‌های سیاست، اقتصاد و غیره می‌باشد، که تحولات آموزشی را در این دوران رغم زده است. به زعم (Jardine 2005) پژوهشگر تربیتی در این رویکرد با تبیین عوامل غیر گفتمانی شکل دهنده به نظام آموزشی مدرن به ساختار شکنی ابعاد تربیت در این دوران می‌پردازد و این‌گونه نمودار می‌کند که این تحولات محصول شرایط اجتماعی- اقتصادی است. در این رویکرد نظام آموزشی مدرن نه تنها تاکنون نتوانسته به بهبود زندگی کودکان کمک کند، بلکه با برقراری پیوند میان دانش علوم تربیتی و قدرت انضباطی، کودکان را از منظر نجات دهندگان اقتصاد و صنعت مورد توجه قرار داده است (Millei, 2010). از منظر فوکو نه مدرسه‌زدایی‌آنگونه که (Illich 2008) بدان می‌پردازد و نه نقد نومیاریسم درباره نهادهای تربیتی، هیچکدام نمی‌تواند آرمان‌رهایی بخش انسان باشد، بلکه بررسی نقاط گسست تاریخ شکل‌گیری نهادها و یافتن هر آن چیز با ارزشی که به دلیل آنکه در ساختار گفتمانی نهادهای مدرن جا نگرفته‌اند و محکوم به سکوت شده‌اند، مرواریدهای ارزشمندی است که می‌تواند انسان را به رهایی نزدیک کند. با

این پیش فرض، این مطالعه به بررسی تحول گزاره‌ها در نقطه گسست تاریخی میان آموزش‌های سنتی و نظام آموزش مدرن یعنی در دوران پهلوی اول، در سیر تحول تاریخ تعلیم و تربیت ایران پرداخته (Akbari, 2005, 78) و با توجه به بررسی تحولات این برهه از تاریخ و با نگاه تبارشناسانه به بررسی شیوه‌هایی که طی آن برخی گزاره‌های سنتی تربیت به حاشیه رانده شده است خواهد پرداخت. لازم به ذکر است که این موضوع در نظام تربیتی ایران به دلیل اقتباس‌های گوناگون دارای اهمیت بیشتری است زیرا اگر چه برخی ظواهر و امور در نظام تربیتی ایران خودنمایی می‌کند، اما همچنان با فرهنگ ایرانی بیگانه بوده و وصله‌ای ناهمساز بر پیکره آن است. در این بازه زمانی نظام آموزشی ایران که تا قبل از آن غیر متمرکز و غیردولتی بود به نظامی متمرکز، دولتی، تقلیدی و صورت‌گرا تبدیل شد. (Bahmayi et al., 2016, 21) از اینرو بر اساس تحلیل مناسبات قدرت - دانش ابعاد شکل دهنده به نهاد انضباطی مدرن در تقابل با شیوه‌های سنتی مورد بررسی قرار گرفته و تلاش می‌شود پس از بررسی اسناد و شواهد تاریخی پیرامون هر یک از ابعاد آنچه در آن سوی مرزهای مدرسه انضباطی مدرن است نمایان شود. به عبارتی دیگر پرسش اصلی تحقیق حاضر این است که چگونه مناسبات قدرت - دانش تربیت مدرن ایرانی را شکل داده؟ از کدام منازل گذر کرده و کدامین شیوه‌های تربیتی را جایگزین شیوه‌های سنتی به حاشیه رانده کرده است؟

مناسبات قدرت - دانش در اندیشه فوکو و شکل‌گیری نظام‌های آموزشی مدرن

رویکرد نقادانه فوکو به تحولات عصر مدرن و دیدن تاریخ این عصر از زاویه مناسبات قدرت و دانش فراهم کننده امکانی نو برای محققان تربیتی است که تاریخ تحولات نظام‌های تربیتی را به گونه‌ای متفاوت نگریسته و چگونگی پیوند مناسبات قدرت و دانش را در آن بازنمایی کنند. این نوع از بازنمایی به معنای طرد رویکردهای تربیتی شکل گرفته در عصر مدرنیسم تربیت نیست، بلکه امکانی است برای نوعی دگر اندیشی درباره تربیت و نظریه پردازی پیرامون آن (Butin, 2006, 372). در دوران مدرن به زعم Foucault (1977) چرخش کانون تأکید در تاریخ کیفری از بدن همچون مفعول مستقیم و بی‌واسطه اعمال قدرت مجازات، در اواخر قرن هجدهم میلادی و اوایل قرن نوزدهم (همزمان با شکل‌گیری زندان‌ها در هلند، انگلستان و امریکا) به روح انسان شخصیت و آگاهی او، معرفت نوینی نسبت به فرد ایجاد کرده است. از اینرو آنگونه که در گذشته شکنجه جسمانی و عذاب کیفری عمده‌ترین روش ساماندهی

قدرت مجازات بود و تخطی از قوانین بی‌حرمتی به اراده و خواست شاه تلقی می‌شد در دوران مدرن گفتمانی شکل گرفت که در طی آن حکم مجازات بر اساس خصائص شخصیتی مجرم تعریف شد و با مرکز زدایی از قدرت، دانش روان‌شناسی در جزا نقش عمده‌ای یافت (۹۹-۹۵). در بطن چنین نظامی انضباطی از قدرت، مجازات گذشته نه به صرف تنبیه و جریمه که با تشویق و پاداش و امتیازدهی بر حسب توزیع و رتبه‌بندی مدرج جایگاهها شکل گرفت و بر حسب دانش تنیده شده پیرامون آن معنا یافت. چنان‌که در مدرسه و پادگان نیز مجموعه‌ای بی‌نقص از خرده مجازات‌های زمانی، رفتاری و بدنی (تأخیر، بی‌ادبی، اداهای نامربوط و غیره) اعمال گردید و منجر به آن شد که آدمیان معلول و ابژه توامان قدرت و معرفت و به سوژه‌هایی همچون تبهکار، بزهکار، شهروند خوب و به طور کلی ابژه‌هایی قابل مطالعه در علوم انسانی بدل شوند.

بنابراین از دیدگاه فوکو در دوران مدرن قدرت انضباطی روندهای تحولی مختلفی را از شکل‌گیری زندان بزرگ (۱۶۰۰-۱۷۵۰) تا اواسط قرن نوزدهم طی کرده است: سپس پیشرفت در مراحل مختلف زندان؛ یک انتقال از درجه انحصار به درجه شمول؛ تغییر از جمع‌گرایی به فرد‌گرایی؛ تغییر از سختی به انعطاف‌پذیر و ملایمت و تغییر از شیوه‌های ظاهراً خشن‌تر به شیوه‌های نرم‌تر و شاید مهم‌تر از همه یک تغییر از مفاهیم منفی به مفاهیم مثبت و تولید‌کننده است (Deacon, 2006, 179). از منظر فوکو این نوع از قدرت از آن رو تولیدکننده است که قدرت از طریق سازوکارهایی همچون مشاهده، شیوه‌های ثبت و روندهای تحقیق اعمال می‌شود، و دستگاه‌هایی را برای شناخت پدید می‌آورد، سازمان می‌دهد و به‌کار می‌اندازد که در آن ضرورتاً دستگاه‌های دانش به حرکت درمی‌آید و فضاهایی را ایجاد می‌کند که در درون آن‌ها دانش شکل می‌گیرد (Smart, 2006). در این رویکرد قدرت عملاً وسیله‌ای است که با آن، دانش تولید می‌شود و شکل‌های گفت‌وگو رخ می‌نماید. بر مبنای این نوع از تحلیل، هیچ رابطه قدرتی بدون تشکیل حوزه‌ای از دانش متصور نیست و هیچ دانشی هم نیست که متضمن روابط قدرت نباشد (Dreyfus & Robino, 1999). بنابراین آنچه به نهادهای مدرن و من جمله مدرسه مدرن شکل داده است مناسبات در هم تنیده‌ای از قدرت و دانش است که بر اساس آن سبکی از زندگی به همراهی دانشی پیرامون آن را در طول تاریخ رغم زده است.

نظام آموزش سنتی در ایران پیشامدرن

در شرایط ایران پیشامدرن کودکان به مثابه بزرگسالان کوچک، تحت تربیت قرار می‌گرفتند.

مربیان و پدران و ماردان در هر فرصتی سعی می‌کردند اندرزهای بزرگان دین و سخنان پندآموز را برای کودکان بازگو کنند و وصایای انسان‌های بزرگ را که در حفظ و حراست میهن و عقیده تلاش نموده بودند برایشان بازخوانی نمایند (Hekmat, 1971, 104). در این شیوه تربیتی کودکان نه تنها از آن حیث که دارای ارزشی همچون بزرگسالان هستند، بلکه از آن جهت که روح انسانی و خدایی دارند ارزشمند بودند، از اینرو نه تنها به پرورش آنها توجه می‌شد، بلکه جهت‌گیری تربیت آنان نیز باید الهی و در راستای رستگاری بود. به همین منوال پرداختن به آموزش‌های سنتی در سده‌های ۱۲ و ۱۳ ه. ق در مکتب‌خانه‌ها و مدارس دینی ایران نیز در حدی بود که افراد خواندن و نوشتن و حداکثر احکام دینی را بیاموزند. از میان علوم نیز آنهایی را یاد می‌گرفتند که مربوط به مسایل دینی و مذهبی، ادبیات، حساب و هندسه، فلسفه، نجوم در سطح معینی بود. مربیان پیشامدرن انسان‌هایی بودند که نه به خاطر جایگاه و نقش اجتماعی، بلکه از آن حیث که طی طریق نموده بودند و از درجات بالای فضایل اخلاقی و مذهبی برخوردار بودند. در مقدمه کتاب دانشگاه‌های بزرگ اسلامی آمده است؛ دانشمندان بزرگ ایرانی در دوران پیشامدرن از فارغ‌التحصیلان مدارس با مراکز رسمی و معتبر علمی نبوده‌اند و مبانی تحصیل و پایه علمی خود در خانه استاد و جایگاه‌های خصوصی استحکام بخشیدند (Quoted by Ghasemi Pouya, 1998, 165). از طرفی دیگر شاگردان در این مکتب‌خانه‌ها^۱ به گونه‌ای بودند که تفاوت‌های فردیشان زیاد بود و آنگونه که سرجان ملکم تعلیم و تربیت عهد فتحعلیشاه را وصف می‌کند: "در ایران طفل پنج ساله با پیر پنجاه ساله در مجلس از حیث گفتار و کردار و سکونت و وقار یکسان است و ترقی در آموزش غالباً به استعداد و میل و علاقه نوآموزان مرتبط بود (Ravandi, 1986, 86) و در نهایت آنکه؛ مساله اساسی درسی در این شیوه تربیتی نه موضوعات مورد نیاز جامعه بلکه شناخت خدا، انسان و شیوه زندگی بر اساس عقاید محکم و اخروی بود. پرورش انتقادی نه از آن حیث که طبقات اقتصادی را همچون نگرش نومارکسیستی در هم شکند و نه از آن حیث که مسائل زندگی دموکراتیک را کشف نماید بلکه از آن جهت که ارزش والای انسانی حفظ گردد مورد توجه قرار داشت.

پیدایش گفتمان تربیت مدرن در ایران

در پی تحولات در اروپا و امریکا، پس از وقوع رنسانس و انقلاب صنعتی در سده‌های ۱۸

۱- منظور از مکتب‌خانه در این بررسی صرفاً مکان‌های آموزشی ابتدایی پیش از تأسیس مدارس جدید است.

و ۱۹ میلادی و پیشرفت روزافزون اروپا در علوم جدید، در ایران، دو مدرسه به سبک اروپایی به وسیله کشیشان آمریکایی و فرانسوی تأسیس شد که راه را برای نفوذ علوم و فنون اروپایی به ایران باز کرد. اولین مدرسه را کشیشی آمریکایی به نام پرکینز در ارومیه در سال ۱۲۵۴ ه. ق (۱۲۱۷ شمسی) ساخت و دومین مدرسه را اوژن بوره (کشیش فرانسوی) در سال ۱۲۵۵ هجری قمری در تبریز بنا کرد. بوره به دنبال آن بود که دارالفنون را تأسیس کند و ایرانیان را از هر قوم و مذهبی با علوم جدید و زبان فرانسوی آشنا کند. او تمام مخارج مدرسه را خودش می‌پرداخت. بعدها مدرسه دیگری در جلفای اصفهان توسط بوره تأسیس شد (Vakilian, 2011, 34) که می‌توان گفت در ایران زمینه سازی آموزش و پرورش مدرن با تأسیس مدرسه دالفنون در تهران رقم خورد (Ghasemi Pouya, 1998, 179). به همین منوال تا سال ۱۳۰۴ هجری شمسی نظام جدید آموزشی رشد چشمگیری داشت و با ایجاد مدارس جدید، مکتب‌خانه‌های قدیمی تحت نظر روحانیت تعطیل و دانشسراهای مقدماتی تأسیس شدند. این دانشسراها تربیت آموزگار را جزء اهداف خود قرار داده بود، آموزگاران را که شرایط آن‌ها غیر روحانی بودن و اجرای ضوابط وزارت فرهنگ بودند. در این مقطع، مدارس روحانیت و حوزه‌های علمیه نیز هدف برنامه‌های نوسازی شاهی قرار گرفتند و از تعدادشان کاسته شد (Khalilikho, 1994, 98). و این تحولات منجر به اعتراضاتی از سوی مردم و روحانیت شد. به طوری که اعتراضات طالب حق که از هند آمده بود با تبعید وی به سکوت وادار شد. او بر سرمنبر خطاب به مردم چنین گفته بود: «گوهر گرانبهای شریعت، دست فرسود علم جغرافیا و زبان ایتالیا و فرانسوی شده ... نگذارید علم را که نیاکان شما برافراشتند به دست این قوم فرومایه که خود را فرنگی ماب می‌نامند سرنگون شود» (Seddiq Alam, 1961, 33).

حاج آقای قمی در پی همین اعتراضات تبعید شد. او که پس از مرگ رضاخان به ایران آمد، خواسته‌های گذشته خود را طی نامه‌ای به شاه چنین اظهار نمود: «۱- اول اینکه حجاب آزاد شود، ۲- تعلیمات دینی که از برنامه درسی حذف شده است بار دیگر به عنوان برنامه درسی وارد آموزش شود و در نهایت ۳- مدارس دینی ایجاد و احیا شود» (Shirazi, Moghadasi & Dehshoor, 1997, 20). کسروی آثار این اعتراضات را اینگونه توصیف می‌کند که: «علیرغم مخالفت آخوندها

۱ - از نظر فوکو، سکوت و عدم گفت‌وگوی بین خرد و دیوانگی نشان گر مرز گفتمان است و تبعید شیوه سکوت در تاریخ ایران در نظر گرفته شده است.

تأسیس دبستان‌های جدید ادامه یافت چنان که شش سال پیش از مشروطیت ۲۱ مدرسه ابتدائی در سراسر ایران (۱۷ مدرسه در تهران و چهار مدرسه در تبریز، بوشهر، رشت و مشهد) دائر گردید» (Kasravi, 1975, 23). در طی این تحولات مدرسه دارالفنون به دستور اعتمادالدوله وزیر وقت معارف مورد بازسازی قرار گرفت و برنامه‌هایش بازنگری شد و اقدامات مدرنیزاسیون درباره آن اعمال گردید. تعداد مدارس ایران در سال ۱۳۰۲ هجری شمسی در آغاز مدرنیزاسیون ۶۵۰ مدرسه بود که از این میان ۲۰۰ مکتب خانه و ۲۵۰ مدرسه دولتی به چشم می‌خورد، اما در سال ۱۳۲۰ این تعداد به ۲۳۳۶ مدرسه ابتدایی دولتی رسید و نظام آموزش دولتی با الگوبرداری از نظام آموزش فرانسه برای کلیه مدارس دولتی تجویز شد (Abrahamian, 2010, 158). برنامه درسی و کتابهای آموزشی یکدست سازی شد و تدریس به زبانهای بومی و محلی که در مدارس اقلیت‌ها رواج داشت ممنوع شد و آموزش عالی در راستای تامین نیروی کار مورد نیاز بخش عمومی تجدید ساختار شد. شکل‌گیری این نظام‌های معرفت و حقیقت درباره کودکان و جوانان منجر به ظهور نوعی سازو کارهای انضباطی مدرن در زندگی آنها شد.

روندهای اساسی شکل دهنده به نظام آموزشی مدرن در ایران

ظهور شیوه‌های مدرن تربیت شیوه‌های تربیت سنتی را به حاشیه راند. شیوه این طردشدگی بر اساس پیش فرض‌های قدرت دانش در اندیشه فوکو را می‌توان در مفروضه‌های انضباطی پیگیری نمود. مفروضه‌هایی همچون انضباط بشردوستانه، امتحان و نظارت سراسر بین و بهنجارسازی (Foucault, 1977, 178). که از طریق دانش مدرن به زندگی انسان شکلی دگرگون داد. این مشخصات که در جریان تاریخ نظام‌های تربیتی جهان به زندگی انسان تحمیل شد و به بدنه نظام آموزش مدرن در ایران شکل داد، از طریق ساز و کارهایی بسیار ظریف منجر به تغییر شکل نظام تربیتی ایران شد که نگاه تبارشناسانه می‌تواند به بازیابی آن بیانجامد.

الف) تحول در شیوه‌های تنبیهی و ظهور شیوه‌های انضباط مدرن

سیر تاریخی شکل‌گیری نهادهای آموزشی و گسترش آموزشهای اجباری و همگانی در ایران نشان می‌دهد که در تربیت کودکان، از سیستم‌های تنبیهی برای تربیت کودکان و تبدیل آنها به بزرگسالان استفاده می‌شد، یکی از رایج‌ترین اعمال آموزشی تنبیه با چوب و یا ترکه‌های درختان

بود که عموماً جزو ابزارهای کمک آموزشی معلم بود. این شیوه چنان در میان شاگردان، والدین و عموم مورد پذیرش بود که برخی از شاگردان برای رضایت استاد خود به رسم سپاسگزاری ضمن هدایای مختلف از قبیل خوردنی و نوشیدنی یا پول نقد که به وی هدیه می‌کردند گاهی نیز چوب‌های تعلیم نشکن، محکم و پردوام به او تقدیم می‌کردند (Ghasemi Pouya, 1998, 79). بسیاری از اولیا نه تنها چندان واکنشی در مقابل این عمل استاد نشان نمی‌دادند، بلکه به اعتبار این گفتار قدیمی "جور استاد به ز مهر پدر" به وی می‌سپردند که اگر کودکی شیطنت کرد یا درس نخواند او را خوب تنبیه کند. در برخی مناطق اردبیل رسم چنین بود که وقتی طفلی را به مکتب می‌سپردند می‌گفتند "اتی سنون، سوموگی منیم" یعنی گوشتش مال تو، استخوانش مال من (Ghasemi Pouya, 1998, 81). این جمله حکایت از آن داشت که اگر تا حدی به او چوب بزنی که تمام گوشت بدنش بریزد و فقط استخوانش بماند من رضایت خواهم داشت.

سال‌های ۱۲۸۵ شمسی انتقادات علیه شیوه آموزش و تنبیه بدنی در مکتب خانه‌ها رواج یافت. روزنامه عدالت در همان سال طی مقاله‌ای سوء رفتار با شاگردان را به عنوان مهم‌ترین انتقاد از مکتب خانه‌ها مورد بحث قرار دارد. سپس در شماره ۲۶ همان روزنامه ولیعهد به ارائه دستوری در زمینه مکتبخانه‌ها پرداخت.

«سواد و دستخط مطاع مبارک- از آنجایی که اصول تدریس در مکاتب قدیمه نهایت حرکات زشت و حرف‌های نامناسب که باعث فساد اخلاق طفل می‌شود، لهذا امر مقرر می‌فرماییم در روزنامه عدالت اعلان نموده و مدیران مراقب باشند که چوب و فلک از عموم مکاتب موقوفه و تنبیه نیز نوعی باشد که اطفال را متنبه داشته و اخلاقشان را اصلاح نمایند» (Omid, 1995, 18).

در سال ۱۲۹۰ شمسی نخستین قانون منع تنبیه بدنی در مدارس ایران تصویب شد. در ماده ۲۸ از مصوبات وزارت معارف در این سال آمده است: مجازات بدنی در مکاتب و مدارس ممنوع است (Safi, 1994, 79). گرچه این قانون در سال ۱۲۹۰ شمسی تصویب شد، اما در آن زمان از تاریخ آموزش و پرورش ایران حذف نشد، بلکه به تدریج شکل‌های نوینی به خود گرفت. در مدارس پایتخت در سال ۱۳۱۶ (شمسی) نظام نامه‌ای تدوین شد مبنی بر اینکه:

«تنبیه و سیاست شاگردان مدرسه چوب زنی و ناسزاگفتن نیست بلکه از قرار مشروحات و حدود مندرجه ذیل بتوسط ناظم مدرسه از آنها به مقتضای درجه استحقاق تادیب بعمل خواهد آمد. برخی از بندهای این نظام نامه عبارتند از:

- موافق تعیین ساعات از یک ربع الی یکساعت در حضور تمامی شاگردان در صف آخرین، زیر دست همه آنها ایستاده و بدون کلمه و حرکت سرخود را پایین بیاندازد.
- از جلو همه شاگردان به آرامی بگذرد و همه او را ملامت و سرزنش نمایند.
- کتاب درس هر شاگردی را که نمره خیلی خوب داشته باشد از اطاق درس برداشته مثل نوکر عقب سر او راه افتاده تا دم در مدرسه برود و تحویل دهد.
- کاغذی به اسم تنبل به کلاه یا سینه او در وقت آزادی می‌چسبانند که تمام اهل مدرسه ببینند» (Ma'aref Newspaper, 1937, 32).

آنچه حائز اهمیت است آنکه قوانین کیفی اصلاح و مجازات، نیز مانند سایر بخش‌های اجتماع همچنان کمتر شد و شیوه‌های تنبیهی در لایه‌های زیرین نظام‌ها و نهادها پنهان‌تر و شیوه‌های کمتر تکان دهنده و خشونت‌آمیز، اما پیچیده‌تر جایگزین شیوه‌های آشکار شد. بدین منوال در دوران مدرن شدگی ایران با توجه به این دگرگونی در مفهوم کودکی و تحول نظریات درباره کودک بخشنامه‌های آموزش و پرورش نیز رفته رفته نکات روان‌شناختی را درباره تنبیه مورد لحاظ قرار دادند.

ب) یکدست سازی ظاهر

در ایران پیشامدرن رنگ لباس و یا ترکیبات اضافی آن در مکتبخانه‌ها متناسب با عرف و فرهنگ تغییر می‌کرد؛ اما در دوران مدرنیزاسیون یعنی در سالهای میانه دهه ۱۳۰۰ تا ۱۳۲۰ شمسی مقارن با دوران پهلوی اول، برای احساس یکپارچگی اقدامات فراوانی در خصوص یکدست‌سازی در نهادهای آموزشی صورت گرفت. به طوری که حتی لباس شاگردان یکدست شد این تغییرات همسو با تغییرات در سایر بخشهای اجتماع رخ داد و در سایر سطوح اجتماعی لباس سنتی و ایلپاتی جای خود را به لباس یک فرم (کت و شلوار) غربی و کلاه پهلوی داد. تا جایی که این موارد در قانون درج و تخطی از آن جرم محسوب شد.

«در ملاقات، روزی شاه کلاه مرا برداشت و گفت حالا این [کلاه شاپو] چطور است؟ گفتم فی‌الجمله از آفتاب و باران حفظ می‌کند اما آن کلاه که داشتیم اسمش بهتر بود. آشفته چند قدمی حرکت فرمودند، گفتند آخر من می‌خواهم هم‌رنگ شویم که ما را مسخره نکنند ... در دلم گفتم زیر کلاه است که مسخره می‌کنند ...» (Hedayat, 1965, 405).

سرانجام بعد از موافقت‌ها و مخالفت‌های متعدد در جامعه و با فشار دربار، روز چهارم دی ماه ۱۳۰۷ خورشیدی، «قانون نظامنامه متحدالشکل شدن لباس» در شهر و روستاهای ایران در مجلس هفتم شورای ملی به تصویب رسید. بدین ترتیب، تمام مردان ایرانی موظف شدند با یونیفرم جدید اعلام شده، در انظار ظاهر شوند. این قانون، متخلفان از مقررات در مناطق شهری را به جزای نقدی یک تا پنج تومان یا به حبس از یک تا هفت روز و در دیگر نقاط کشور فقط به حبس یک تا هفت روز محکوم می‌ساخت. در پی این تغییرات رضاشاه در ۱۷ دی ماه سال ۱۳۱۴، قانون منع حجاب را نیز به تصویب رساند. به طوری که اگر تا آن موقع سر برهنگی در نشانه جنون و بی‌تربیتی بود، طی این تحولات نشانه اتحاد ملی و تمدن تلقی شد (Abrahamian, 2010, 159). مردان و ادار به تراشیدن ریشها شدند در حالی که تا قبل از آن این پدیده نشانه افراد خواجه بود و اینگونه اتحاد و یک شکل‌سازی جایگزین احساسات محلی و بومی شد. در راستای همین تحولات نظام واحد آموزشی نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف اصلاحات در کانون توجه جهت یکدست‌سازی قرار گرفت. شاگردان دارالفنون، لباس مخصوص به خود داشتند و لباس‌های ایللیاتی و سنتی ایران که بر اساس اقتضائات خاص شرایط شکل گرفته بود و مبین هویت ایرانی - اسلامی بود حذف و بی اعتبار گشت. بر اساس اسناد و مدارک در پروژه تجدد هر گونه نمادی که به نحوی با ایدئولوژی و برنامه‌های آن همراهی نداشت و یا غیر تلقی می‌شد به عنوان امر ناپه‌نجاار مقوله‌بندی شد. به طوری که لباس فرنگی لباس خودی شد (Abrahamian, 2010, 164).

از منظر تبارشناسانه در چنین شرایطی است که بدن و قدرت تحت سایبان قوانین و مقررات منجر به ارائه مقرراتی سخت می‌شود و در واقع همان نقطه‌ای است که پژوهشگر تبارشناس کار خود را از آنجا آغاز می‌نماید، در این جایگاه است که تبارشناس به بدن متوسل شده و سعی می‌کند با واریسی آن به این مهم دست یابد که بدن چگونه، سطحی از رویدادها را شکل می‌دهد. یونیفرم مدرسه در واقع شاخصی برای نشان دادن سیطره قدرت بر بدن است. زیرا در یونیفرم مدرسه است که تفاوت‌های جنسیتی، آموزش و حتی ظریف‌ترین تفاوتها را مانند شماره دانش‌آموز و غیره در میان سایر دانش‌آموزان برجسته می‌نماید و عاملی است برای تمیز میان دانش‌آموزان از غیر دانش‌آموزان. دانش‌آموز کلاس اول از دوم، دانش‌آموز پسر از دختر، دانش‌آموز ردیف اول از ردیف آخر و در نهایت دانش‌آموز مدرسه دولتی از

خصوصی (Meadmore & Symes, 1997, 186-174) از نظر (Meadmore & Symes, 1997) استفاده از یونیفرم در مدارس بدن دانش‌آموزان را با مفهوم محصل^۱ بودن و موفق^۲ بودن از یکدیگر متمایز می‌ساخت و بدین شکل می‌تواند نمودی از حکومت بر زندگی دانش‌آموزان باشد.

ج) توسعه آموزش‌های اجباری

قوانین آموزش‌های اجباری در نیمه دوم قرن سیزدهم / اواسط قرن نوزدهم، در اروپا و امریکا به تصویب رسید (Golshan Fumani, 1994, 33-34) بدین ترتیب توجه در ایران به سمت گسترش آموزش و سواد معطوف شد و توسعه آن با تأسیس وزارت علوم در سال ۱۲۷۲ قمری شتاب بیشتری گرفت به طوری که بر اساس این قانون سن ورود به مدارس و مکاتب ابتدایی تعیین و تعلیمات ابتدایی برای همه ایرانیان اجباری شد. بعد از انقلاب مشروطه در سال ۱۲۹۰ هجری شمسی، قانون معارف برای اولین بار تصویب شد، در نتیجه آموزش ابتدایی را به عنوان اولین مرحله ساختار نظام آموزشی نوین ایران معرفی نمود و لزوم بسط و گسترش آموزش ابتدایی نوین در تاریخ ایران، برای اولین بار مطرح شد و متعاقب آن در متمم قانون اساسی مصوب ۱۳۲۴ هجری قمری، در ماده نوزدهم، تأسیس مدارس به مخارج ملتی و دولتی و تحصیل اجباری پیش بینی شد (Golshan Fumani, 1994, 79). تعلیمات ابتدایی برای عموم ایرانیان اجباری اعلام شد و پدران و مادران مکلف شدند کودکان خود را از هفت سالگی به مدرسه بفرستند. متعاقب آن در سال ۱۳۰۰ شمسی قانون شورای عالی معارف تصویب شد و امور فنی مدارس مانند برنامه‌ها و امتحانات و صلاحیت معلمان در آنجا متمرکز شد و این گونه آموزش اجباری یکسان بخشی از زندگی کودکان ایران و اساس نظم بخشی به زندگی آنها شد. این در حالی است که لازم است نظام تعلیم و تربیت و برنامه درسی بر شناخت تفاوتها در راستای توانمندسازی تک تک افراد جامعه استوار باشد (Nickneshan & Samadi Darafshani, 2017, 17).

د) معماری مدرن مدارس

در طی تحولات آموزشی مدارس مدرن معماری مدارس تحت تاثیر تحول عوامل فرهنگی - سیاسی و اجتماعی تغییر یافت و الگوهای نظارتی و نظامی در تمامی حوزه‌ها، معماری مدارس

-
- 1- Academic
 - 2- Successful

مدرن را نیز تحت تاثیر قرار داد به طوری که اصول نظارت سراسرین^۱ را به راحتی می‌توان در آنها مشاهده نمود. از منظر قدرت دانش مدارس اجباری که در راستای جای دهی کودکان در مکان‌های انضباطی بودند همان رصدگاه‌های انضباطی^۲ است. این رصدگاه‌ها الگویی تقریباً آرمانی با الگوی اردوگاه نظامی است. اردوگاه نمودار قدرتی است که از رهگذر اثر مشاهده‌پذیری عمومی عمل می‌کند. نحوه قرار گرفتن چادرها، معبرها و... همه به نحوی است که شبکه‌ای از نگاه‌ها یکدیگر را کنترل می‌نمایند. بر این اساس در نهادهای مدرن انضباطی معماری باید به گونه‌ای باشد که افرادی را که در خود جای می‌دهد مشاهده‌پذیر کند. الگوی اردوگاه در شهرسازی، بیمارستان‌ها، مدارس، تیمارستان و زندان‌ها دیده می‌شود. این دستگاه انضباطی کامل امکان می‌دهد که بتوان با یک نگاه همه چیز را پیوسته دید. چشمی کامل که هیچ چیز از نظرش نمی‌گریزد. از این منظر مدرسه دارالفنون را می‌توان به عنوان اولین معماری آموزشی مدرن در نظر گرفت.

امیرکبیر محل ساختمان را خود شخصاً در مجاورت کاخ‌های سلطنتی و در مکانی که سربازان آموزش نظامی می‌دیدند، با موافقت ناصرالدین شاه انتخاب کرد و به میرزا رضاخان مهندس تبریزی که یکی از پنج نفر محصل اعزامی به لندن در زمان عباس میرزا بود دستور تهیه نقشه ساختمان را داد. نقشه ساختمان با استفاده از طرح عمارت سربازخانه ولیچ انگلیس در اواخر سال ۱۲۲۹ شمسی آماده و محمدتقی معمارباشی به احداث آن مأمور شد و کار را آغاز کرد، قسمت شرقی بنا در سال ۱۲۳۰ شمسی اتمام یافت. ۸۰ سال پس از فعالیت و در سال ۱۳۰۸ (۱۳۴۸ قمری) یعنی همزمان با دوران مدرنیزاسیون نظام آموزشی ایران ساختمان مدرسه به دستور اعتمادالدوله وزیر وقت معارف تخریب شد و ساختمان فعلی با نقشه مهندسی روسی و با نظارت مارکف، مهندس روسی، ساخته شد (Hafezi, 2016, 8). بدین منوال می‌توان گفت دارالفنون نمودی از مدارس انتقالی است که تحول در معماری مدارس را رقم زد. در این مدرسه ساختاری جدید ایجاد شد که به دوره نوین هم کشیده شد. می‌توان گفت ساختار جدید مدارس تقلیدی اروپائی از زمان دارالفنون با حذف بخش اقامتی (مدرسه - حجره) به سوی (مدرسه - راهرو - کلاس) به صورتی سلسله مراتبی ایجاد کرد. در این دوره مدرسه نهادی است که جنبه‌های تعامل استاد و شاگرد و رابطه تحصیل و زندگی که در مدارس سنتی وجود داشت، در این مدارس دیگر وجود ندارد. در دارالفنون شکل درونگرا حفظ شده، اما به

1- Panopticon

2- Disciplinary Observations

جای حجره‌ها، کلاس درس در امتداد راهروها جایگزین شده و ارتباطات از طریق راهروها و اندکی از طریق حیاط صورت می‌گرفته است و وجود حیاط مرکزی حالتی نیمه سنتی به این مدرسه داده است. اجزای این مدرسه، کلاس، راهرو، ایوان و حیاط است. دسترسی‌ها بر خلاف مدارس سنتی که به طور مستقیم از حیاط به کلاس درس بود، در دارالفنون سلسله مراتبی از حیاط به راهرو و سپس به کلاس است. در مدارس دوره نوین نیز همان تقلید از معماری غرب ادامه می‌یابد و برونگرایی جایگزین درونگرایی می‌شود. کلاسها متنوع و متعدد شده، حیاط مرکزی دیگر وجود ندارد و مدارس به حالت خطی با دو بال کناری تبدیل می‌شوند (Alaghemand, Salehi & Mozaffar, 2017, 13). کلاس و راهرو اجزای اصلی مدرسه هستند و کلاس‌های ردیفی در امتداد راهرو و دسترسی‌ها از طریق راهرو از ویژگی‌های بارز مدارس با معماری مبتنی بر نظارت سلسله مراتبی در این دوره است، به عبارتی در این بازسازی دارالفنون سبکی از معماری به کار گرفته شد که مدرنیته اروپا را نیز در خود پذیرفت.

ه) ایجاد سازو کارهای نظارت بر نظام دانش

در مکتبخانه‌ها کتاب‌های درسی برای همگان یکسان بود. یعنی همه باید نخست عم جزو را یاد می‌گرفتند به علاوه باید کتاب‌های تعیین شده در مکتب را می‌خواندند ولی اگر توان خواندن و پیشرفت نداشتند حق خواندن کتاب‌ها و یا مطالب دیگر را نداشتند. امتحان گرفتن از شاگردان به گونه‌ای بود که جنبه فردی داشت و هر روز و هر هفته کودک درس تحویل می‌داد، اما نه به صورت جمعی و یکسان بلکه بدون مقایسه با سایر هم‌درسان و یا به اصطلاح استفاده از نمره هنجار (Ghasemi Pouya, 1998, 59).

این در حالی است که مبتنی بر نگاه تبارشناسانه امتحان مراقبتی است که نوعی رویت‌پذیری را در افراد پدید می‌آورد که از طریق آن افراد تفاوت‌گذاری شده و مورد قضاوت قرار می‌گیرند. امتحان جلوه کاملی از مناسبات قدرت و دانش است. بدین ترتیب مدرسه نیز به نوعی دستگاه امتحان بدل شد که در آن هر دانش‌آموز با سایر دانش‌آموزان مقایسه می‌شد. مقایسه‌ای که هم سنجش و هم تنبیه یا تشویق را امکان‌پذیر می‌ساخت. امتحان (آزمون و معاینه) سازوکاری را با خود به همراه آورد که نوعی از دانش را به شیوه‌ای از اعمال قدرت پیوند داد. بدین ترتیب در نظام آموزشی ایران در سال ۱۳۰۷ شمسی در زمان وزارت قراگوزلو (اعتمادالدوله) تهیه کتاب‌های درسی ابتدایی بر عهده وزارت معارف قرار گرفت و نخستین بار کتاب‌های وزارتی در

سطح کشور انتشار یافت و اولین تشکیلات رسمی سازمانی مربوط به مقررات وزارت فرهنگ با تشکیل اداره امتحانات و برنامه‌ها در تاریخ ۱۱ فروردین ۱۳۱۸ در وزارت فرهنگ آن زمان شکل گرفت. طبق اساسنامه، وظیفه این اداره رسیدگی به امور مربوط به برنامه و آیین نامه‌های آموزشی، امتحانات و مسابقه‌های علمی است. این اداره دو دایره مجزا داشت که دایره امتحانات یکی از مهم‌ترین بخش‌های آن بود. وظایف این دایره عبارت بود از: رسیدگی به امور امتحانات نهایی ابتدایی، دوره اول و دوره دوم متوسطه؛ نظارت بر امتحان داخلی همه آموزشگاه‌ها که به صورت غیرمستقیم و مستقیم (از پایه ششم به بالا) انجام می‌شد. اساسنامه تشکیلات اداره برنامه‌ها و امتحانات نکته‌هایی دارد که نشان می‌دهد جهت‌گیری ویژه طراحان، ارزشیابی آموزش است، در یکی از بخش‌های اساسنامه، ذیل نظارت غیرمستقیم دایره‌ی امتحانات بر امتحانات داخلی آموزشگاه‌ها آمده است: "تهیه گرافیک‌های (نمودارهای) عمومی برای مطالعه وضع پیشرفت تحصیلات کلی کشور و گرافیک‌های (نمودارهای) اختصاصی معرف چگونگی پیشرفت هر یک از مواد درسی در ادوار مختلف تحصیلی (از لحاظ سنی، ناحیه، شرایط اجتماعی و...) برای مطالعات روان‌شناسی و تعلیم و تربیت و اخذ نتیجه برای انطباق دادن برنامه با احتیاجات فکری و روحی مناطق مختلف کشور (Hossein Zadeh, 2002) دو نکته بسیار مهم و اساسی در این بند به چشم می‌خورد که نشان می‌دهد در تدوین اساسنامه، برای این دایره چشم‌انداز بلندی را ترسیم کرده‌اند.

۱- ارائه تصویری آماری از وضعیت آموزش کشور بر اساس نتایج امتحانات داخلی آموزشگاه‌ها.

۲- تحلیل اطلاعات حاصل از امتحانات مدارس که می‌توان آنرا هسته اولیه تفکر در مورد

ارزشیابی نظام آموزشی کشور برشمرد (Kayamanesh, Hasani, 2009, 5).

در همین راستا در سال ۱۳۲۰ شمسی تعیین صلاحیت داوطلبان جهت درآمدن به کسوت روحانیت نیز برای اولین بار در دستور کار دولت قرار گرفت و برای نخستین بار دولت تعیین کننده نحوه درآمدن به جرگه علما را تعیین کرد (Abrahamian, 2010, 159). در زمینه طب و سلامت نیز نظام تعیین صلاحیت شکل گرفت به طوری که پزشکان تا قبل از فرایند مدرنیزاسیون از طب سنتی جالینوس برای درمان بیماران استفاده می‌کردند، در حالی که پس از آن ادارات بهداشت مسئول تعیین صلاحیت پزشکان شدند و پزشکی مدرن با اعلام خرافاتی خواندن و قرون وسطایی دانستن پزشکی سنتی روش‌های پزشکی جدید را ملاک تعیین صلاحیت پزشکان قرار

داد. در این زمینه فرزند یکی از حکما تجربه پدرش را چنین نقل می‌کند: «او تا سال ۱۳۰۹ شمسی عمدتاً بر اساس طب قدیم عمل کند. به هنگام امتحان عازم تبریز شد و در آنجا نزد دکتر توفیق که در سوئیس پزشکی خوانده بود به تحصیل و مطالعه مشغول شد. همچنین از آنجا که در آن زمان هیچ کتاب پزشکی به زبان فارسی وجود نداشت پدرم آموخت که چگونه با گوشی طبی کارکنند... سپس در امتحان طبابت شرکت کرد و از آن موفق بیرون آمد» (Abrahamian, 2010, 167). پس از این اقدامات نوبت به نظام‌های آموزش و پرورش رسمی رسید، به طوری که در مدارس نیز در پایان هر دوره تحصیلی در هر رشته، از محصلان امتحان گرفته می‌شد. آنچه در این میان به سکوت وادار شد حاصل سال‌ها اندیشه و تلاش بزرگمردان ایران اعم از طب سنتی، فلسفه اسلامی، شیوه‌های آموزش مکتب خانهای و اخلاق طلبگی بود.

بحث و نتیجه

در این مطالعه با توجه به مفروضه‌های تبارشناسانه، نظام سنتی آموزش و پرورش ایران به عنوان نظام مطرود در نظام آموزشی مدرن در هنگامه شکل‌گیری مورد بازبینی قرار گرفت تا فرض مخالف وجود رگه‌های ارزشمند تربیتی در آن بازشناسی شود. از اینرو وجوه مختلف شکل دهنده به نظام آموزشی مدرن از منظر تبارشناسانه و با توجه به مطالعه اسناد تاریخی عبارتند از انضباط مدرن، یکدست‌سازی ظاهر، توسعه آموزش‌های اجباری، معماری مدرن مدارس و ایجاد ساز و کارهای نظارت بر نظام دانش است. در فرض دوم در این مطالعه هر یک از این ابعاد مرزهایی را بر بدنه نظام آموزشی ترسیم کرده است که برخی وجوه در حاشیه قرار گرفته‌اند. انضباط مدرن شیوه‌های تنبیهی و اقتدار والدینی را به حاشیه رانده و شکل‌گیری آموزش‌های آزاد و مبتنی بر علایق فردی در حاشیه آموزش‌های اجباری، کمرنگ شدن نمادهای معماری سنتی مدارس و طرد دانش سنتی در حاشیه نظام از مباحثات آموزشی ارزشمندی است که بر اساس تأمل تبارشناسانه از صحنه نظام آموزش ایران حذف شده است. این تحولات اگر چه در نگاه اولیه توسعه نظام‌های آموزشی را در ایران در پی داشته است، اما در پیگیری گزاره‌های تبار نظام آموزشی مدرن دچار چالش‌هایی بوده و است. به طوری که می‌توان گفت این تغییر ناگهانی و ایجاد نظام آموزشی فارغ از ارزش‌های فرهنگی و بومی منجر به تبدیل نظام آموزشی جدید ایران به صورت لباسی بی‌قواره بر تن کودکان این مرز و

بوم شد. برخی از این گونه‌های طرد شده بر اساس تحلیل صورت گرفته در این مطالعه صرف نظر از تحول در شیوه‌های تنبیهی و ظهور شیوه‌های انضباط مدرن و توسعه آموزش‌های همگانی که دستاوردی ارزشمند برای نظام آموزشی مدرن است، بازنگری در دانش سنتی بر حسب الزامات بومی، توجه به تنوع پوششی و بومی در نظام‌های آموزشی، تنوع در محتوای آموزشی و پرهیز از دسته‌بندی‌های کاملاً جدا ساز در گروه‌های سنی و محتوایی، تغییر در نگرش‌های معطوف به ارزشیابی و تغییر جهت ارزشیابی‌ها به سمت رویکردهای فردی و مهارتی و تغییر حصار انضباطی مدرسه و گشودن طرق گفتگو در معماری مدارس می‌باشد که نیازمند بازنگری و در صورت نیاز احیای مجدد است. لازم به توضیح است که بر پژوهش تبارشناسانه نیز همچون سایر انواع مطالعه نقدهایی وارد است که از جمله آن می‌توان به بی اساس جلوه دادن ذات امور که مهم‌ترین نقد وارد بر آن است اشاره کرد. بنابراین لازم است در کنار توجه به ارزشمند بودن دستاوردهای نظام آموزش مدرن به واکاوی مجدد شیوه‌های آموزش سنتی پرداخت و وجوه و شیوه‌های تربیتی را که به دلیل ویژگی انضباطی آموزش و پرورش مدرن به حاشیه رانده شده است، مجدد احیا نمود. زیرا بر اساس پیش فرض نهفته در مناسبات تاریخ گفتمانی گاه مرواریدهای ارزشمندی نه با دلیل و استدلال بلکه به علت حوادث و شرایط به حاشیه رانده می‌شود که نیازمند بازنگری است.

References

- Abrahamian, Y. (2010). *Modern Iranian History*. (Fattahi, M. E. Trans) Tehran: Ney. [Persian]
- Akbari, M. A. (2005). *The genealogy of Iranian identity*. Tehran: Scientific-cultural. [Persian]
- Alaghemand, S., Salehi, S., & Mozaffar; F. (2017). *A Comparative Study of the Architecture and Content of Schools in Iran from the Traditional to the Modern Period of Art and Architecture*. Tehran: Bagh-Nazari. 14 (49), 530-518. [Persian]
- Bahmayi, L., Marashi, S. M., Pak Seresht, M. J., & Safaei Moghadam, M. (2016). Is social and cultural reconstruction a school duty? (Analytical Analysis of the Viewpoint of Social reconstruction). *Journal of Educational Sciences (martyr Chamran University)*. 23 (1), 5-8. [Persian]
- Butin, D.W. (2006). .Putting Foucault to Work in Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (3), 371-380.

- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: A preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26 (2), 177-187.
- Dreyfus, H., & Robino, P. (1999). *Michel Foucault: Beyond Structural and Hermeneutics*, (Bashirieh, H. Trans), Tehran: Ney. [Persian]
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). London: Penguin Books.
- Ghasemi Pouya, E. (1998). *New Schools in the Qajar Period: Constituents and Leaders*. Tehran: Academic Publishing Center. [Persian]
- Golshan Fumani, M. R. (1994). *Sociology of Education*. Tehran: Shifteh. [Persian]
- Hafezī, A. (2016). *Darolfonoun, Amir Kabir's lasting legacy*. Tehran: School. [Persian]
- Hedayat, M. G. K. M. S. (1965). *Memories and dangers*. Tehran: Zaware. second edition. [Persian]
- Hekmat, A. (1971). *Education in Ancient Iran*. Iranian Institute for Research and Planning. [Persian]
- Hossein Zadeh, F. A. (2002). *Pathology of Educational Evaluation System of Students of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Educational planning research organization. [Persian]
- Illich, P. I. (2008). *Deschooling Society*. (Sheikhavandi, J. Trans). nameless. [Persian]
- Jardine, G. (2005). *Foucault & Education*. New York: Peter Lang.
- Kasravi, A. (1975). *History of Constitutional Revolution*. Tehran: Amir Kabir. 11th edition. [Persian]
- Kayamanesh, A., & Hasani, M. (2009). Reviewing the educational system of Iran from the perspective of educational system assessment. *Educational Innovation*, 30 (8), 104-75. [Persian]
- Khalilikhoo, M. R. (1994). *Development and modernization of Iran in the period of Reza Shah*. Tehran: Jahad University Press Center. [Persian]
- Ma'aref Newspaper (1937). *Tehran Printing*, (32). [Persian]
- Meadmore, D., & Symes, C. (1997). Keeping up appearances: Uniform policy for school diversity? *British Journal of Educational Studies*, 45, (2), 174-186.
- Millei, Z. J. (2010). The discourse of control: Disruption and Foucault in an early childhood classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (2), 128-139.
- Nickneshan, Sh., & Samadi Darafshani, A. (2017). Reflection on elite education. *Journal of Educational Sciences*, 1, 5-22. [Persian]
- Omid, H. (1995). *History of Azerbaijani Culture*. Tabriz: East Azarbaijan Culture Department. Volume II. [Persian]

- Ravandi, M. (1986). *Iranian social history*. Tehran: Amir Kabir. [Persian]
- Safi, A. (1994). *Organization and the rules of education*. Tehran: Samt. [Persian]
- Seddiq Alam, J. (1961). *The relic of life, memories of the story of Dr. Jesus Sediq Alam, who was profitable in education*. Audio-visual organization of the country's fine arts. Tehran: Tabe ketab. [Persian]
- Shirazi, H. R., Moghadasi, M., & Dehshoor, M. (1997). *Unsaid, Memories of the Martyr Hajj Mehdi Araghi*. Tehran: Rasa Cultural Services Institute. [Persian]
- Smart, B. (2006). *Michel Foucault*. (Joapashani, L. & Chauwishan H. Trans) Tehran: Akhtaran Book. [Persian]
- Vakilian, M. (2011). *History of Education in Islam and Iran*. Tehran. Amir Kabir. [Persian]

