

## Collective Identity of Contemporary Iran in the Rationality of Schools

Hamid Sarshar  \*

Ph.D in Sociology, Allameh Tabataba'i  
University, Tehran, Iran

Mohammad Javad  
Gholamreza Kashi 

Professor of Political Sciences, Allameh  
Tabataba'i University, Tehran, Iran

Ali Janadleh 

Assistant Professor of Sociology, Allameh  
Tabataba'i University, Tehran, Iran

### Abstract

The present article aims to trace the understanding of Iran's collective identity in historical reference to the rationality of schools. The theoretical guide of the research is derived from the conceptual apparatus of Michel Foucault, and the methodological logic of the research is through the genealogical approach and Foucauldian discourse analysis. The findings of the study indicate that "historical events" and "multiple developments" during the "confrontation" at the beginning of the confrontation with the civilization of the West made Iran susceptible to multiple situations. Modern education, on the one hand, arose such a desire from within the society that here education is mainly focused on progress in the socio-economic fields and does not have a relation with the collective identity. On the other hand, the structural encounter with the Western world, the mainly military necessity of the government, and the health crisis led to the understanding and "technical rationality" of knowledge. The rationality that later at the end of the century, with the rebellion of the "progressive discourse" from its initial principles and the problematization of collective identity, put modern education at the service of "the impossibility of open collective identity."

### Introduction

A redefinition of society as "a land and political territory in the modern rational and center-oriented form" has brought about a new

\* Corresponding Author: sarsharhamid@yahoo.com

**How to Cite:** Sarshar. H., Gholamreza Kashi. M. J., Janadleh, A. (2023). Collective Identity of Contemporary Iran in the Rationality of Schools, *Quarterly Journal of Social sciences*, 30(100), 85-119. DOI: 10.22054/qjss.2023.70031.2565

stage for human collective settlements. Having had a theory/idea whereby a society is perceived as a state-nation concept as required by modern historical rationality, the problem of collective identity has been raised. Now, with the break of boundaries of “time-space” and the possibility for “a direct action towards the place”, once again our perception of “society” is about to be historically broken. However, the question of the “collective identity of Iran” still remains as one of the serious issues. The simultaneous intermingling of good and evil in modern political rationality has been the source of many misunderstandings and sufferings by confining our understanding of our identity in the form of geographical-political boundaries. But, understanding the collective identity beyond good and evil in history requires a transition from a moral point of view and a focus on historical circumstances.

### **Literature Review**

Studies of collective identity in Iran have mainly focused on the issue of whether Iranian collective identity is a new phenomenon or a late phenomenon. In fact, the main controversy is whether collective identity is "discovered" or "constructed" in the contemporary world. Based on this, the three dominant approaches in the study of Iran's collective identity have been the "nationalistic" narrative, the "modern" narrative, and the "historical" narrative. The nationalist narrative considers Iran's collective identity as a pre-modern phenomenon. The modern narrative considers collective identity as a phenomenon related to the modern world and the formation of state-nations. The historical narrative considers collective identity as a pre-modern phenomenon that has changed over time and has emerged in the modern world in the form of national identity. Dominated by modern rationality, socio-historical studies on Iran which have assumed the collective identity as a sacred affair of fact within a state-nation framework, have been searching for the reasons for collective identity formation, often from a rationalistic and subject-oriented standpoint; so, the question on how such a phenomenon is realized in modern institutions which function as an area where the relations between dominant forces and rationality play the most essential role in organizing modern societies, seems to be the missing part of such socio-historical studies.

### **Research Objectives**

This research aims to examine the collective identity of contemporary Iran with reference to history in educational practices. This article intends to map the current history of Iran's collective identity with a genealogical approach, in order to record the evolution and heterogeneity of the collective identity outside of a uniform finality by refusing to look for origins. In analyzing the collective identity in the discursive and institutional fabric of contemporary Iranian history, our focus in this research is on the institution of education and educational practices.

### **Theoretical Foundations**

This research is theoretically placed in the postmodern epistemological paradigm, and specifically, the theoretical guide of the research is derived from the conceptual apparatus of Michel Foucault. The author has aimed to trace back the contemporary collective identity of Iran by making historical references to scholastic rationality and educational acts within Foucault's genealogy, conceptual framework, and logic. From the perspective of Foucault's genealogical approach, the possibilities and impossibilities of social phenomena and their nature can be deciphered in the knowledge-power system.

### **Materials and Methods**

This research has been done using genealogical methodological logic and Foucauldian discourse analysis. Genealogy does not provide a precise methodological logic, but rather an insight to understand the phenomena. An insight that explores the logic of social order, social developments, and the actions of social agents in relation to power-knowledge. An exploration that looks for traces of today's events in the past. Genealogy goes back to history to investigate and understand phenomena, and in this regard, its main emphasis is on dominant rationalities and the formation of power relations.

### **Results**

The findings of the research indicate that "historical events" and "multiple developments" during the "confrontation" at the beginning of the confrontation with the civilization of the West made Iran susceptible to multiple situations. Modern education, on the one hand,

arose such a desire from within the society that here education is mainly focused on progress in the socio-economic fields and does not have a relation with the collective identity. On the other hand, the structural encounter with the Western world, the mainly military necessity of the government, and the health crisis led to the understanding and "technical rationality" of knowledge. The rationality that later at the end of the century, with the rebellion of the "progressive discourse" from its initial principles and the problematization of collective identity, put modern education at the service of "the impossibility of open collective identity."

**Keywords:** Collective Identity, Education, School, Genealogy, Power, Knowledge, Discourse, Rationality, Encounter, Progress Discourse, Pastoral Power, Biopolitic, Technical Rationality.





## هویت جمعی ایران معاصر در عقلانیت مدرسه

دکتری جامعه‌شناسی سیاسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

حمید سرشار \*

استاد علوم سیاسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

محمدجواد غلامرضا کاشی

استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

علی جنادله

### چکیده

بازتعریف جامعه به قالب قلمرو سرزمینی و سیاسی در صورت مرکزگرایی عقلانیت مدرن، زیستن‌گاه‌های جمعی را وارد مرحله تازه‌ای ساخت. با انگاره تلقی از جامعه به قالب دولت-ملت‌ها در اقتضای ضرورت تاریخی عقلانیت مدرن، هویت جمعی تبدیل به مسئله شد. اینک با شکسته شدن مرزهای «زمان-فضا» و امکانیت «کنش بی‌واسطه به مکان» باری دگر انگاره تلقی از «جامعه» در آستانه انقطاعی تاریخی است. باین‌همه، هنوز پرسش از «هویت جمعی ایران» یکی از پرسش‌های جدی است. تودرتویی هم‌زمان خیر و شر در عقلانیت سیاسی مدرن با محصور کردن درک ما از تشخص خویش به قامت محدوده‌های جغرافیایی-سیاسی در کژفهمی‌ها و رنج‌ها منشأ اثر فراوان بوده است؛ اما فهم درون‌ماندگار هویت جمعی فراسوی خیر و شر مستلزم گذار از نگاهی اخلاقی و تمرکز بر اقتضات تاریخی است.

کلیدواژه‌ها: عقلانیت مدرن، آموزش، هویت جمعی، مواجهه، عقلانیت تکنیکال، ناسیونالیسم قوم‌گرا، همسان‌سازی.

## طرح مسئله

اندیشه‌ورزی اجتماعی و سیاسی برای بیش از یک سده با مفروض گرفتن مدرن شدن به‌مثابه خیر اعظم در مشغولیت فهم مدرنیته و شرایط گذار به مدرنیته بوده است. در چرخش پست‌مدرن اما انگاره تلقی از مدرنیته به‌مثابه امری سراپا نیکو به چالش کشیده شد و سویه‌های تاریک آن که پیش‌ازین در گفتمان خوش‌بینانه روشنگری و آپاراتوس استعمار مدفون مانده بود به عرصه نمایش درآمد. گذار از تعلقات هویت منطقه‌ای و انتظار تشریک‌مسابی در کلیتی معین یکی از تغییرات اساسی بود که سامانه‌ی مدرن آن را چنان امری مقدس و خیراعظم جلوگر می‌شد و در ساحت اندیشه اجتماعی چنان نشانگانی از توسعه و مرحله‌ای در خط تکامل تلقی گردید. باین‌همه، اندیشه‌ورزی و بازنمایی‌هایی که مترصد نظم اجتماعی-سیاسی مدرن بودند در بازنگری و عصیان پست‌مدرن با موجی از تردیدها مواجه شدند. یافتن پیوند قدرت با اندیشه‌های اجتماعی و سیاسی مدرن سرلوحه عصیانگری تفکرات پست‌مدرن در قبال افکار روشنگری شد. پنداره‌ی تلقی از جامعه به‌مثابه «کلیت زیست‌شناختی» به قالب قلمرو دقیق جغرافیایی و سیاسی در عقلانیت مدرن از سوئی موجب انحراف از درک واقعیت جامعه شد و از دیگر به‌ظهور مسائل جدیدی دامن زد برای مردمانی که در آغاز گاه نظم مدرن وعده داده شده بودند در مقایسه با اسلاف خویش دنیای بهتری خواهند زیست. در انحراف از درک واقعیت جامعه در انگاره تلقی از آن به قالب قلمرو معین، تحلیل و تفسیرهای جامعه‌شناسی از پدیده‌های اجتماعی تا همین چند دهه اخیر با پیش‌فرض گرفتن چنین انگاره‌ای از «جامعه» چونان امری مسلم (و مقدس) بوده است. آدورنو<sup>۱</sup> معتقد بود خرد روشنگری با دستکاری طبیعت و فروکاستن پدیده‌های طبیعی به یک شالوده ساده فهم ما از واقعیت را تحریف می‌کند. تخلیه‌ی جامعه (همچون طبیعت) از نیروهای درونی یا کیفیات پنهان و تقلیل آن به یک واقعیت فیزیکیال یا «عینیت ناب» در عقلانیت مدرن سرآغاز بیگانگی از واقعیت جامعه است (Wilson, 2010: 34-38). در این فرارشد جامعه به‌عنوان یک «کلیت» به قالب معین نقاب امر مطلق و

1. Theodor Adorno

بی‌زمان بر چهره می‌زند در غلبه چنین انگاره‌ای از تلقی جامعه، هویت جمعی و مقوله‌ی کثرت هویت‌ها در مفهوم جامعه‌ای «ازلحاظ زیست‌شناختی یگانه‌انگار»<sup>۱</sup> یکی از مهم‌ترین مسائلی است که به‌ویژه در چرخش پست‌مدرن اهمیت ویژه‌ای پیدا کرد. به تعبیر بیلینگ، توسل به مفهوم جامعه که به عادت‌ی کلیشه‌ای در جامعه‌شناسی تبدیل شده است ناتوان از ملاحظه‌ی جوامع به شکلی متکثر و مطالعه و تحلیل این تکثر است (Billig, 1995). عقلانیت مدرن که در سایه توفیقات علم در کشف قوانین طبیعی و توانمندی در دستکاری و مدیریت جهان طبیعی صیغه‌ی «اثباتی»<sup>۲</sup> داشت، با تلقی از جهان اجتماعی به‌مثابه هستی‌ای طبیعت‌گون، در بازساخت جامعه به‌مثابه «کلیت زیست‌شناختی» به خاص‌بودگی دنیای انسانی و کیفیات آن وقعی نمی‌نهد. به تعبیر باومن<sup>۳</sup> دولت مدرن که وظیفه کنترل محیط اجتماعی و طبیعی را به عهده دارد در یورش بی‌امان به سنت‌ها، بی‌نظمی و تکثرگرایی اجتماعی، به نام پیشرفت درصدد ریشه کن کردن سنت‌های مشخص و اجتماعات منحصربه‌فرد منطقه‌ای، قومی و فرهنگی است (Bauman, 1991). ایران برخلاف بسیاری از ملل و اقوام امروزی که چند صباحی از ساختن قباله ملی برای آنان نمی‌گذرد<sup>۴</sup> دارای موجودیت سیاسی بالنسبه دائمی و قدیمی بوده است.<sup>۵</sup> سرزمین زیست گونه‌های متکثر هویتی به درازای تاریخی طویل که به‌رغم تفاوت‌ها، تجربیات تاریخی و فرهنگی مشترک آن‌ها را به هم پیوند می‌داد و در سطحی کلان به شکلی از هویت عام جامعه‌ای راه می‌برد

1. monist

2. positivism

3. Zygmunt Bauman

۴. در این خصوص نگاه کنید به آثار آندرسون و هابسبام: Habsbawm and Ranger, 1983: 13; Anderson, 1983: 6-5.

۵. دسته‌ای با الهام از کتاب «جوامع خیالی» بندیکت اندرسون «هویت ملی ایرانی» را فاقد سابقه‌ای تاریخی دانسته و آن را از ابداعات شرق‌شناسان و استعمارگران اروپایی قرن نوزدهم عنوان کرده‌اند که در راستای اهداف و مطامع استعماری رواج یافته است (نگاه کنید به: Lambton, 1978; Vaziry, 1993)، با اینحال هابسبام که خود از منتقدان سرسخت روایت ناسیونالیسم رمانتیک از هویت ملی بوده و معتقد است این دولت‌های ملی هستند که با آرمان‌های ناسیونالیستی ملت‌ها را خلق می‌کنند و نه برعکس (Habsbawm, 1990: 9-10; Gellner, 1968: 68)، برای ایران قائل به هویتی پیشامدرن است (Habsbawm, 1990: 137).

اما جامعه ایران در قرن نوزدهم به موجب «مواجهه» با مدنیت غرب در عقلانیتی «شبه مدرن» فرو می‌گلتد. عقلانیتی که در پیروی از منطق اثباتی بازتعریف جامعه به مثابه «کلیتی زیست‌شناختی»، همبستگی و انسجام را در اندیشه وحدت نژادی جستجو می‌کرد. از این پس برای «خودمشابه‌انگاری و خودمتفاوت‌انگاری با دیگران»<sup>۱</sup> صورت‌بندی جدیدی از هویت‌های جمعی ایجاد می‌گردد. با سرایت عقلانیت مدرن و تغییر صورت‌بندی اجتماعی-سیاسی دیرپای ایرانیان هویت جمعی به موضوعی برای اندیشه و مسئله‌ای برای کنش تبدیل شد. با قائل بودن به اصل «فهم‌اکنونیت در تاریخ»<sup>۲</sup> سؤال این است که عقلانیت مدرن در ایران در چه الگویی از هویت‌سازی و سامان‌نهادی تجلی یافت؟ هژمونی فرماسیون جامعه ملی در ایران تا چه اندازه مرهون صبغه تاریخی آن و تا چه اندازه متأثر از اقدامات مدرن-سازی است؟ مدرسه در این میان به‌عنوان عرصه فعلیت اراده نیروها و عقلانیت مسلط چگونه عمل کرد؟ فراسوی نیک و بد، فهم درون‌ماندگار کنونیت هویت جمعی مستلزم گذار از نگاهی اخلاقی و ردیابی آن در اقتضائات تاریخی است. اقتضائات تاریخی و رخدادهای تاریخ‌ساز که با ایجاد میدانی از مناسبات نیروها ممکنات هویت جمعی در شکلی خاص و ناممکن شدن آن در اشکال بدیل را رقم زد. از آنجاکه در نگرش تبارشناسانه نهادها اصلی‌ترین کاربست فنون حکمرانی و عرصه فعلیت عقلانیت‌های مسلط-اند، لذا تمرکز ما در این پژوهش برای فهم کنونیت هویت جمعی بر آموزش نوین در ایران و عقلانیت نهفته و مکنون در کردارهای آموزشی است.

### پیشینه و مبنای نظری پژوهش

ادبیات نظری و تجربی هویت جمعی ایران با سیر کردن از منظر عقلانیت مدرن به موضوع،

۱. همین مبنای اصلی تعریف هویت جمعی است: هویت جمعی به آگاهی و احساس تعلق و تعهد افراد به یک جمع و متفاوت بودن از غیر مرتبط است که در فرایند اجتماعی شدن شکل می‌گیرد (Abdulahi, 1995: 142). در اینجا وقتی فرد می‌نگردد که «او کیست؟» رجوع می‌کند به اینکه او «از کیست؟»، «البته به همان اندازه رجوع به اینکه «از کی نیست».



اغلب درصدد پاسخ به تقدم یا تأخیر هویت جمعی ایران و یا قوت و ضعف عناصر هویت ملی بوده‌اند. این مطالعات به‌رغم چرخش بر مدار تحلیلی متفاوت، عمدتاً در ویژگی‌های مشترکی به هم می‌رسند: قائل بودن به دال مرکزی دولت در فهم هویت جمعی، کلیت-نگری و بی‌توجهی به خاص بودگی، سوژگرای و ارجاع به افعال ذهنیت و سوژگان تاریخی، مرکز‌گرایی و نگرستن به موضوع هویت جمعی از منظر انسان مرکز‌نشین (مرکز در معنای گفتمانی).

نگرش پست‌مدرن به‌جای ایده‌مدرن همسانی بشریت، ایده تقلیل‌ناپذیری تفاوت‌های بشری را جایگزین می‌کند. هدف جامعه‌شناس پست‌مدرن کاستن از خطر تفاوت‌های اجتماعی و میدان دادن به مدارا با گوناگونی‌هاست.

«اگر جهان‌بینی مدرن درباره گرایش‌های وحدت‌بخش و جاه‌طلبی‌های همشکل-کننده جوامع<sup>۱</sup> ملی نظریه‌پردازی (و نیز آن‌ها را منعکس و مشروع) می‌کرد، دیدگاه پست-مدرن توجه خود را به‌سوی عاملیت اجتماع<sup>۲</sup> گردانده است. به بیان دقیق‌تر، کانون توجه [از جامعه] به اجتماعات تغییر کرده است؛ وجه تمایز این چارچوب نوظهور ادراک و تحلیل، متکثر بودن آن است» (Bauman, 2005: 92-93).

به تعبیر الیچ<sup>۳</sup> تصور اسطوره‌ای از جامعه در شکل مصنوع دولت-ملت آخرین اسطوره‌ای است که تمدن معاصر از مجرای نهادهایی چون آموزش به‌طور احمقانه و پیگیر و به طرز مخرب و پرهزینه‌ای درصدد ساخت و نگهداری آن بوده و بدین ترتیب ما را از فهم واقعیت متکثر جامعه محروم داشته است (Illich, 1980: 23). با این همه باید به این مهم توجه داشت که در حمله به اسطوره‌ی جامعه در قالب دولت-ملت در اندیشه پست‌مدرن نه تنها از تجزیه شدن جوامع و جدایی طلبی قبح‌شکنی صورت نمی‌گیرد بلکه اسطوره‌ی تشکیل جامعه (به قالب دولت-ملت) به قواره هویت قومی و نژادی روی دیگر همان عقلانیت مدرن تلقی می‌گردد؛ به عبارت دیگر، نقد نگرش پست‌مدرن به روحیه کنترل و

---

1. societies  
2. community  
3. Ivan Illich

نابرداری عقلانیت مدرن و دفاع از تکثر ابدی و تقلیل‌ناپذیر فرهنگ‌ها و سنت‌های جمعی در دفاع از واگرایی و تکه‌تکه شدن جوامع نیست بلکه در چنین کردارهایی همان منطق سرکوب‌گر عقلانیت مدرن را می‌یابد که حول طب کنترل و یقین می‌گردد.

تمرکز اندیشه پست‌مدرن در بحث از هویت جمعی عمدتاً متوجه هویت‌های جمعی سطح خرد و مکانیسم‌های کنترل و انقیاد آن‌ها در کلیت اجتماعی است. فوکو<sup>۱</sup> نشان می‌دهد که چگونه دانش مسلط زندگی انسان را از طریق طبیعی جلوه دادن و برساخت هویت‌های شخصی و جمعی شکل می‌دهند. او به سلطهٔ مشروعیت درونی شدهٔ یک هویت تحمیلی نامتمايز و همسان‌ساز اشاره می‌کند و معتقد است سازوکار اصلی جامعهٔ پسااستی در برقراری نظم مدرن متصل شدن به ساخت چنین هویتی است. به اعتقاد وی، دانش نوین در جستجوی سرشت (نژادی، تاریخی، جغرافیایی، زبانی و جنسی) نوع بشر به ایجاد جمعیت‌های دارای خویشن متفاوت کمک کرد و از این طریق انسان‌ها تحت کنترل رژیم حقیقتی قرار می‌گیرند که آن‌ها را در مقوله‌بندی‌های ارزش‌گذاری شده‌ای از هویت‌های جمعی انعطاف‌ناپذیر و مانع‌الجمع قرار می‌دهد (Foucault, 1986). فوکو معتقد است در اواخر قرن هفده و اوایل قرن هجده وارد تاریخ جدیدی می‌شویم که به در هم‌شکستن گفتمان تاریخی از پیش موجودی می‌انجامد که تا آن زمان کارکردش نشان دادن حق حاکم و برقراری حاکمیت دولت بود. شاهد ورود سوژه‌ی جدیدی به تاریخ هستیم که شروع به سخن گفتن می‌کند. تاریخ دیگر صرفاً گفته‌ی دولت درباره‌ی خودش نیست. چیز دیگری به میدان آمده است. «این چیز جدید که در تاریخ سخن می‌گوید و خودش را ابژه‌ی روایت تاریخی خودش تلقی می‌کند، نوعی هستی جدید مشهور به «ملت» است» (Foucault, 2011: 194). با پیدایش دولت-ملت‌ها و ظهور جامعه در کلیتی زیست‌شناختی شاهد شکل جدیدی از «نژادگرایی» هستیم که در «خودپالایشی» مداوم، از طریق دولت، به حذف بخش‌هایی از خود دست می‌زند. به‌زعم فوکو زیست‌قدرت برخلاف قدرت حاکمیت‌مند که بر مرگ مسلط بود، بر زندگی مسلط است و «کارویژه‌ی

---

1. Michel Foucault

اصلی‌اش بهبود زندگی، طولانی کردن آن، تقویت فرصت‌های آن، اجتناب از تصادف و جبران نقصان‌های آن است» (Ibid: 322). با این همه، قدرت کشتن و کارویژه‌ی قتل و کشتار رویه‌ی دیگر زیست قدرت است. در نظامی زیست‌سیاسی، نژادپرستی دو کارویژه عمده دارد. نخست در قلمرو زندگی که تحت کنترل قدرت است شکاف ایجاد می‌کند. این «نژادپرستی» با ایجاد تمایزگذاری در کلیت زیست‌شناختی بر اساس سلسله‌مراتب نژادها، خوب بودن برخی نژادها و پست بودن برخی نژادهای دیگر تحت شرایط زیست قدرت به تمایزی می‌انجامد «بین آنچه باید زنده بماند و آنچه باید بمیرد» (Ibid: 323). در مقابل مضمون قدیمی «جنگ نژادی» که مشخصه‌ی آن وجود جامعه‌ای دوگانه و منقسم به دو نژاد متخاصم بود، در قرن نوزدهم مفهوم جامعه‌ای «ازلحاظ زیست‌شناختی یگانه‌انگار» پدید آمد و اندیشه‌ی تکثر نژادی جای خود را به اندیشه‌ی وحدت نژادی داد. از این پس «آنچه قطعیت<sup>۱</sup> و شکاف دو قسمی<sup>۲</sup> در درون جامعه می‌دانیم، برخورد بین دو نژاد متمایز نیست، بلکه انشعاب نژادی واحد بین دو نژاد برتر و فروتر است» (Ibid: 102). نتیجه این تغییر پدید آمدن شکلی از نژادگرایی دولتی است. «نژادگرایی‌ای که جامعه علیه عناصر و تولیدات خودش به راه خواهد انداخت» (Ibid: 102)؛ بنابراین، گفتمان مبارزه‌ی نژادی که ابتدا ابزاری بود در مبارزات اردوگاه‌های فاقد مرکز به گفتمان قدرت متمرکز، مستقر در مرکز و مرکزی شونده تبدیل می‌شود. کارویژه دوم نژادپرستی جدید از ایجاد شکاف در کلیت زیست‌شناختی فراتر رفت و به دنبال ایجاد رابطه‌ی مثبتی از این نوع است: «هرچه بیشتر که بمیرانی، بیشتر می‌توانی زندگی کنی». این رابطه را نژادگرایی یا دولت‌مدرن ایجاد نکرده است اما نژادگرایی طرز کار رابطه‌ی جنگ را به کلی عوض می‌کند تا در قالبی جدید با زیست‌قدرت سازگار شود. به این طریق، نژادپرستی بنیادی ایدئولوژیک برای تشخیص، طرد و کشتن دیگران فراهم می‌آورد و همه این امور به نام بقای زندگی و بهبود زندگی انجام می‌گیرد.

1. polarity

2. binary rift

## روش پژوهش

منطق مسئله‌یابی و چهارچوب نظری تحلیل این پژوهش از پارادایم معرفتی پست‌مدرن و شتون روش‌شناختی تبارشناختی تغذیه می‌کند. تبارشناسی منطق روش‌شناختی دقیقی ارائه نمی‌دهد بلکه بیشتر بینشی برای فهم پدیدارهاست. بینشی که منطق نظم‌اجتماعی، تحولات اجتماعی و چرایی عمل‌عاملان اجتماعی را در نسبت قدرت‌دانش می‌کاود. کاوشی که رد پای رخدادهای امروزی را در گذشته تاریخ می‌جوید. «رویدادها را در همان جای می‌جوید که کمتر از هر جای دیگری انتظارشان می‌رود و در همان چیزی می‌جوید که بدون تاریخ شمرده می‌شود. روی پوست‌نوشته‌های درهم‌وبرهم، خراشیده شده و بارها از نو نوشته شده» (Foucault, 2003: 374). از این منظر، معنا یا بنیادی در پس‌امور و پدیدارها نهفته نیست و لذا هیچ ساختار فراتاریخی بر پدیدارها حاکم نیست. پدیدارها محصول رخدادهای تصادفی تاریخ‌اند. تاریخ نه چنان روایت یکدست و یکپارچه رخدادهای که همچون حدود تصادفی رخدادهای پراکنده، به‌ظاهر کم‌اهمیت و ظاهراً بی‌ارتباط باهم که با قرار دادن آن‌ها در پازلی گفتمانی به هم می‌رسند. گفتمانی که چیزهایی را به موضوع سخن تبدیل می‌کند و چیزهای دیگر را در سایه می‌گذارد. گفتمان به «شیوه‌ای خاص سخن» درباره‌ی جهان و فهم آن (یا فهم یکی از وجوه آن) امکان می‌دهد (Jorgensen & Phillips: 2013: 18). «شیوه سخن گفتن ما درباره‌ی جهان هویت‌ها و روابط اجتماعی آن‌ها را به شکلی خشنی بازتاب نمی‌دهد بلکه نقشی فعال در ایجاد آن‌ها و تغییرشان دارد» (Jorgensen and Phillips: 2013: 18). گفتمان نه دستاویز سوژه که بستری است که در نسبت با قدرت سوژه‌ها را دستکاری و خلق می‌سازد. اعمال قدرت مستلزم گفتمانی است که به رفتارها و کنش‌هایمان جلوه‌ای مشروع و قابل قبول می‌بخشد. ما آنگاه که چیزی را به شیوه‌ای خاص تعریف یا بازنمایی می‌کنیم در واقع نوع خاصی از دانش را تولید می‌کنیم و از آنجا که تعریف چیزها (تولید دانش) شیوه کنشگری نسبت به چیزها را به شکلی خاص ممکن می‌سازد بنابراین، قدرت با دانش عجین است. از این منظر، نهادها و کردارهای

نهادی در نهایت عرصه عقلانیت‌ها یا گفتمان‌هایی هستند که در میدانی از مناسبات نیروها و رخدادهای تصادفی تاریخی ظهور یافته و مسلط گشته‌اند.

تبارشناسی، با سازوکار تغییرهای تاریخی مرتبط است (Sluga, 2010: 38). در همین تغییر (و نه تکامل) تاریخی است که صورت‌های اجتماعی و نهادها به اقتضای مناسبات نیروها -نسبت اثرپذیری و اثرگذاری نیروها- در اشکال خاص ظاهر می‌شوند. رهیافت فوکویی با عدول از «قدرت» در معنای نهادی-حقوقی و تمرکز بر «مناسبات نیرو» مسیر جدیدی از تحقیق پیش رو می‌گذارد. از منظر فوکو «قدرت» فاقد نشانه ذاتی و درونی است (Foucault, 2018: 109) و در هر برهه از تاریخ نشانه‌های ویژه خود را دارد. از چنین چشم‌اندازی نهادها، ذهن‌ها، سوژگان تاریخی و پدیدارها همه نشانه یا علامتی هستند که وضعیت نیروها را نشان می‌دهند (Deleuze, 2011: 29). نهادهای مدرن طبق قاعده نوعی «عقلانیت» سازمان می‌پذیرند لذا، تحلیل تبارشناسانه [از یک نهاد همچون آموزش] به «بیرون» نهاد، یا به بیان دقیق‌تر، به «خارج» نهاد گذر می‌کند؛ اما «خارج» نهاد نه یک نهاد دیگر [مثلاً دولت]، بلکه یک تکنولوژی قدرت است (Mashayikhi, 2016: 160). فوکو با تمیز عقلانیت‌های متفاوت از «صورت‌بندی روابط مبتنی بر قدرت» توجه ما را به سمت استعاره‌هایی جلب می‌کند که فنون قدرت‌ورزی متفاوتی خلق می‌کنند و به نسبت آن نیز صورت‌ها و پدیدارهای اجتماعی در ماهیت متفاوت ظاهر می‌گردند. تغییر در صورت‌بندی روابط مبتنی بر قدرت با تغییر در صورت‌بندی‌های اجتماعی و خلق تکینگی پدیدارها همراه است. از این منظر بازیگران تاریخی و بلکه نهادها عناصر بازی پیچیده‌ای هستند که در میدان مناسبات نیروها عهده‌دار نقش می‌گردند.<sup>۱</sup> از نظر فوکو نهادهای مدرن همچون مدرسه مهم‌ترین عرصه کاربست فنون حکمرانی و گفتمان مسلط هستند (Deacon, 2006: 178-185). آموزش نه چون عنصری تک افتاده با منطق درونی که چنان صورتی از نمودهای مفصل‌بندی شده مناسبات نیروها و عرصه فعلیت عقلانیت مسلط در نظر می‌آید.

۱. از اینروست که فوکو اعلام می‌دارد «هدف من ارائه‌ی تاریخی از نهادها یا تاریخی از ایده‌ها نیست، بلکه تاریخی از عقلانیت است، آنگونه که در نهادها و در رفتار آدم‌ها عمل می‌کند» (Foucault, 2010: 322).

آموزش به‌مثابه «پاره‌ای» از بدن-شهر. در اینجا با امتناع از رمز‌گشایی پدیدارها در ذهن و افعال سوژه بنیادگذار، محقق در تاریخ به دنبال عقلانیتی می‌گردد که در افعال سوژگان و کردارهای آموزشی فعلیت پیدا می‌کنند. عقلانیت نظامی از معیارها و قواعد حاکم بر اندیشه است که با «مرز» کشیدن میان «با معنا» و «مهمل»، میان «درست» و «نادرست» و میان «خوب» و «بد»، میان آنچه می‌توان گفت و آنچه نمی‌توان گفت، گونه‌ای از اندیشیدن و شکلی از گفتار و کردار را «ممکن» می‌سازد و بدین وسیله به زندگی جمعی ما جهت می‌دهد. «عقلانیت آن چیزی است که مجموعه‌ای از رفتار انسانی را برنامه‌ریزی و هدایت می‌کند» (Foucault, 2010: 322). هر عقلانیت با ایجاد امکانیتِ وجهی از اندیشیدن و با عمل کردن روی نهادها و کردارهای خاص، «اکنونیت» یک عصر را رقم می‌زند. با مضحک‌ترین کردارها و نهادها عقلانیتی در هم تنیده است که باید بیرون کشیده شود و صراحت پیدا کند.

در کاربست روش فوکو به‌منظور فهم هویت جمعی ایران معاصر در نهاد آموزش نخست سعی بر بیرون کشیدن اندیشه پسِ کردارها و یا به بیان دقیق‌تر، ردیابی عقلانیت و رژیم‌های حقیقتی است که نهاد آموزش و کردارهای آموزشی معطوف به هویت جمعی در آن پدیدار می‌گردد. در مرحله دوم گفتمان در نسبت با قدرت موردبررسی قرار می‌گیرد. در اینجا سعی بر آن است تا شیوه عمل گفتمان در خلق سوژه‌ها و ابژه‌های خود در راستای شکل دادن به هویت جمعی و الگوی عمل گفتمان در ایجاد نهادهای گفتمانی و شیوه‌های اجرایی آن روی بدن‌ها و ذهن‌ها موردبررسی قرار گیرد.

### سامانه پیشامدرن: آموزش در خدمت اجتماع

پیش از مواجهه با مدنیت جدید غرب مکتب‌خانه اصلی‌ترین مرکز آموزشی در ایران بود. مکتب‌خانه‌ها نماد وضعیت پیشامواجه‌اند. شیوه «اعمال قدرت» ملازم با خشونت در مکتب‌خانه، «محتوا»ی دینی - اخلاقی آموزشی و «بی‌زمانی» آموزش همچون سه‌گانه شاخصه‌های اصلی آموزش مکتبی، جملگی دلالت‌های روشنی از سامانه ایران پیشامدرن به‌دست می‌دهند.

در مطالعه آموزش مکتبی به قسمی از صورت‌بندی روابط قدرت مواجهیم که شاگرد را در معرض اعمال قدرت بی‌واسطه میرزا<sup>۱</sup> و اطاعت‌طلبی ناب شاگرد از او قرار می‌دهد. در مکتب‌خانه خشونت صورت رایج اعمال قدرت است. از این روست که «یکی از احتیاجات دائمی مکتب چوب تنبیه بود که مرتباً در حال انجام وظیفه می‌شکست. با شکستن چوب، نیاز تهیه چوب تنبیه جدید حیاتی‌ترین ضرورت مکتب‌خانه می‌شد» (Choduk, n.d). این قسم از رابطه حاکی از «آموزش حاکمیت‌مند» در سامانه قدرت‌دانش ایران پیشامواجهه است. در اینجا فرد تحت آموزش، مطیع تام است و فرصتی برای انتخاب و پرسشگری ندارد. میرزا در مقام «حاکم» و شاگردان در منزلت «تابع» در رابطه دوسویه نامتقارنی به هم پیوند می‌خورند و صورتی از رابطه ناب ارباب و برده می‌آفرینند. میرزا با اعمال خشونت و مجازات خاطی و برقراری نظامی از تمایزگذاری‌ها، شاگرد را به اطاعت وامی‌دارد. صورت‌بندی رابطه میرزا با شاگرد حول به‌شمار نیامدگی شاگرد در آموزش مکتبی در سطحی کلی‌تر انعکاس غلبه عقلانیت شبانی بر سامانه قدرت‌دانش ایران پیشامواجهه است. عقلانیتی که سلطان را به جایگاه «ظل‌الله فی الارض» می‌نشانند و مردم را رمه‌هایی فاقد نام. در سامانه‌ای که مردم چنان نیرویی مستقل از اراده شاه صاحب‌نام و هویت می‌گردند، اعمال بی‌واسطه قدرت از طریق خشونت ناممکن می‌گردد. اعمال بی‌واسطه قدرت در صورت‌بندی روابط مبتنی بر قدرت شبانی حکومت را در کنترل رعیت بی‌نیاز از آپاراتوس می‌ساخت و لذا آموزش در اینجا در خدمت نهاد سیاسی نیست. از این رو، فقدان کانونی که مکتب‌خانه‌ها را مدیریت و سازمان‌دهی کند، ویژگی دیگر عام مکتب‌خانه‌هاست. تا پایان قرن نوزدهم «سوادآموزی در ایران، از آزادی کامل برخوردار است و دولت در آن هیچ وارد نمی‌شود» (Do Rocheshwar, 1999: 101). مکتب‌خانه‌ها دارای هیچ برنامه و قاعده مدونی نبودند و از مرکز خاصی خط نمی‌گرفتند. در «سوسمارالدوله» مکتب به دکانی تعبیر شده است که «هرکس از هر کاری درمانده و رانده می‌شد، در سر کوچه عده‌ای بچه را میان گردوخاک و زباله و بخار و دود جمع می‌کرد و

۱. معلم مکتب‌خانه را «میرزا» می‌گفتند (Choduk, n.d).

به آن‌ها تعلیم می‌داد» (Rezazadeh Malek, 1975: 123). از این روست که شمار مکتب‌خانه‌ها به قدری زیاد بود که به تعبیر دوروششوار «نمی‌شود درباره آن‌ها عددی گفت؛ زیرا هر روزی چندتا از آن‌ها را می‌بندند و چندتای دیگر می‌گشایند» (Rocheshwar, 1999: 101). سازمان‌یافتگی آموزش در ایران پیشامدرن و بیگانگی آن از دستگاه سیاسی را بحساب نیامدگی مردم و موجودیت نیافتن آن‌ها در مقام هویت توجیه می‌کرد.

آنجا که مردم به منزلت سوژه‌ای سخن گو و صاحب‌نام تبدیل شود ساختار سیاسی آموزش را به خود وانمی‌گذارد؛ اما مهم‌ترین شاخصه آموزش مکتب‌خانه‌ای - که حامل پیام مهمی به نسبت هویت جمعی در سامانه ایران پیشامواجه است - محتوایی صرفاً دینی و اخلاقی آن است. «آموزش در مکتب‌خانه‌ها از یادگیری حروف الفبا و روخوانی قرآن فراتر نمی‌رفت و این حد نهایی دانش آموزی در مکتب‌خانه‌ها بود» (Hamidi, 1992: 44). آشنا کردن کودکان به مسائل اخلاقی و دینی از طریق پند و اندرز و موعظه بخش عمده‌ای از آموزش مکتبی را شکل می‌داد. «غرض از آموزش مکتب‌خانه‌ای به‌طور کلی آموختن و آشنایی با قرآن و در درجه نخست «عم جزو» و تعلیم احکام دینی و پاره‌ای توصیه‌های رفتاری و تربیتی بود...» (Zand, n.d). در محتوای درسی و مواد آموزش مکتبی نه از نژاد و قومیت خبری هست و نه از مرز و تاریخ و جغرافیا. اندیشه پشت محوریّت زبان عربی در آموزش مکتبی بیش از آنکه در جهت القای هویتی خاص به کودکان باشد از آن روست که عربی زبان قرآن بود و بسیاری از کتاب‌های اخلاقی و دینی با این زبان نوشته شده بود. «حتی پس از پیدایش و گسترش مدارس جدید، کتاب فارسی مستقل و درخور فهم شاگردان وجود نداشت و در آن مدارس نیز متون قدیمی و قطعاتی از دیوان‌های مختلف، درس فارسی را تشکیل می‌داد» (Nasiri, 2008). محتوای دروس با محوریت مجموعه‌ای از اندرزهای اخلاقی و آموزه‌های دینی، با مختصری از آموزش حساب و خط، شاگرد را یارای گسستن از انگاره‌های محلی و محیطی‌اش نیست و بلکه وابستگی فرد به بستر فرهنگی خاص خود را تقویت می‌کند. آموزش مکتب‌خانه‌ای با همسو کردن دانش آموز در باورهای عمدتاً مرسوم جامعه کوچک و سنت خاص محلی‌اش مانع از آن بود که وی



در فرم عملاً جاری زندگی نقصی مشاهده و بدین ترتیب درصدد درکی جایگزین از زندگی در ذهن و ضمیر خود برآید. آموزش مکتب‌خانه با رام کردن شاگرد از طریق تقویت بنیادهای اخلاقی و باورهای مرسوم او را در هویت جمعی محلی اش محو می‌کرد. سیر در آموزش مکتبی چونان عرصه تبلور و عینیت منطق حاکم بر سامانه قدرت دانش ایران پیشامواجهه گویای این واقعیت است که این سامانه فاقد ممکنات هویت عام جامعه‌ای بود. تحلیل مکتب‌خانه‌ها نشان می‌دهد که اساساً نظام جامع آگاهی وجود ندارد؛ بنابراین با یک نظام اندیشیده آگاهی در سراسر کشور مواجهه نیستیم. کارکرد اصلی مکتب‌خانه‌ها ارجاع به هیچ چشم‌انداز مربوط به فردا نیست. هر چه هست، باز تولید وضعیت جاری است.

#### «مواجهه» و ممکنات تاریخی در ایران نوین

ایران قرن نوزدهم شاهد «مواجهه» است. بنابر منطق مواجهه «خاستگاه هر جهان و بنابراین، خاستگاه هر واقعیت و هر معنا، ناشی از یک پیچ یا تغییر مسیر است» (Althusser, 2014: 130). از این منظر جهان «امر واقع تمام شده» ای در نظر می‌آید که پس از وقوع سیطره عقل، معنا، ضرورت و غایت تثبیت می‌شود «اما تمام‌شدگی امر واقع چیزی به جز معلول ناب حدوث نیست، چراکه وابسته است به مواجهه‌ی تصادفی اتم‌ها بر اثر پیچ یا تغییر مسیر یک اتم» (Ibid). انحرافی از آن دست که اتم‌های هم‌جواری را منحرف سازد و آنگاه در مواجهه بعدی تصادفی زنجیره‌ای دراندازد و به تولد یک جهان بینجامد. پیچ در فلسفه اپیکورس خود خاستگاه است و از چیز دیگری منشأ نگرفته است.<sup>۱</sup> در پی مواجهه با مدنیت

۱. «هیچ کس نمی‌داند کجا، یا کی، یا چگونه این تغییر مسیر رخ می‌دهد، یا چه چیز موجب می‌شود یک اتم از مسیر سقوط عمودی‌اش در خلاء «بپیچد»، در یک نقطه به طرزی تقریباً نامحسوس قانون توازی را بشکند، ناگهان منحرف شود و مواجهه‌ای با اتم‌های هم‌جواری پدید آورد و سپس مواجهه‌ی بعدی و آنگاه تصادفی زنجیره‌ای و تولد یک جهان را...» [در واکنشی زنجیره‌ای، بر اثر آن پیچ و مواجهه‌ی آغازین پدید می‌آید] (Althusser, 2014: 130).

غرب تناسخ روحی در جهان اجتماعی ایران صورت می‌گیرد. مواجهه‌ای پایا<sup>۱</sup> که در پی آن آرایش نیروها در طی یک سده به هم خورد و نیروهای جدیدی سربر آورد. عنصرهایی که در این مواجهه به حکم تقدیر با یکدیگر مواجه می‌شوند و به لطف قرابتشان، به یکدیگر «گیر می‌کنند» جهانی (ایرانی) نو به وجود می‌آورند. در این برخورد-چفت‌وبست اجزا و عناصر است که صورت‌هایی نو «پا می‌گیرند» و «صورت می‌پذیرند».

سال‌های آغازین سده نوزدهم در پی باز دیدهای اروپاییان به ایران و رفت‌وآمد اندک ایرانیان به کشورهای اروپایی، نخستین مقدمات درافتادن ایران در مواجهه رخ می‌دهد. مواجهه‌ای که بعدها در سیر رویدادهای اواسط قرن، مصادف با دوران حاکمیت ناصری، به اوج خود رسید. در آغاز اصلاح و نوگرایی با آهنگی کند و ناپیدا در اذهان درباریان و مردم رسوخ کرد و مقایسه ایران با برتری و عظمت فرنگ در جلوه‌های متعددش در ادامه به ظهور «گفتمان ترقی» انجامید. مقایسه خودی با دیگری در گفتمان ترقی در نیمه قرن آن چنان تأثیری عمیق بر ذهنیت ایرانی گذاشت که به تعبیر ملکم «هر آن کس دو روز در کوچه‌های فرهنگستان می‌گردد شخص او را مجمع کل اطلاعات و قول او را سند جمیع تحقیقات قرار می‌دهیم» (Tabatabai, 1948: 78). در شکل نخستین گفتمان نوگرایی آموزش نسبت ملازمی با خلق ملت و «هویت جمعی» نمی‌یابد. رابطه تنگاتنگ آموزش با آزادی و پیشرفت و توان نظامی محور اصلی مباحث روشنفکرانه در نیمه دوم قرن نوزدهم را شکل می‌داد. تصور بر این بود که آزادی همان «چراغ جادویی است که شرق می‌تواند به مدد آن جن پیشرفت غرب را تسخیر و منبع غنی مغرب اسرارآمیز و پرشکوه را از آن خود سازد» (Lewis, 1968: 47). ابوطالب بهبهانی منبع قدرت غرب را «آزادی» و شرط لازمه آن را «آموزش» عنوان نمود (Zargarinejad, 2021: 114-100). آخوندزاده معتقد بود «سبب ویرانی ایران و عقب‌ماندگی آن ناشی از بی‌سوادی است». او شرط آزادی را سواد و علم عنوان می‌کند و می‌نویسد: «این حالت [آزادی] برای تو میسر نمی‌شود مگر با

۱. برای اینکه پیچ، مواجهه‌ای بوجود آورد که از دل آن جهانی بزاید، آن مواجهه باید بیاید. باید نه مواجهه‌ای کوتاه که مواجهه‌ای پایا باشد.

علم». آخوندزاده «نه تنها آبادی و ثروت وطن، سعادت‌مندی و نیکبختی ملت و انهدام سلطنت مطلقه و خرافات دین را از نتایج سواد و دانش می‌داند بلکه یقین دارد که تمام اقدامات ترقی طلبانه‌ای که در کشور صورت گیرد بدون عمومی شدن سواد و عالم شدن عامه خلق صورتی است نقش بر آب» (Akhundzadeh, 1997: 21-22). هم او در نامه‌ای به میرزا یوسف خان در تهران می‌نویسد: «ایران خراب است. بچه سبب؟ به سبب آنکه مردمش بی‌چیز و فقیرند. بچه سبب مردم ایران بی‌چیز و فقیرند؟ به سبب آنکه مردم از راه و رسم و شروط زراعت و تجارت و گله‌داری و کاسبی و امثال آن‌ها اطلاع ندارند. بچه سبب هیچ کس آن‌ها را نمی‌ستانند؟ به سبب آنکه مردم ایران بی‌سوادند مگر یکی از هزار» (Akhundzadeh, 1997: 21). ملکم معتقد بود «شرط اول شیوع علم این است که عامه مردم یقین بدانند که بدون علم ترقی محال خواهد بود» (Tabatabai, 1948: 92). علی‌بخشی قاجار گسترش آموزش را «اولین شرط پیشرفت» عنوان می‌کند (Zargarinejad, 2001: 475). ملکم می‌نویسد «شکی نیست که راز قدرت، رفاه و بقای ملل وابسته به نور علم است» و «تا وقتی که آموزش غربی را اخذ نکنیم، دستمان از رسیدن به دستاوردهای غرب قاصر خواهد بود» (Tabatabai, 1948: 258). از نظر ملکم «تنها با علم است که انسان می‌تواند قدرت‌های طبیعت را زیر فرمان خود در آورد» (Malekzadeh, 1984: 152-154). او باور داشت که «شوربختی فرمانروایان پیشین ایران در بی‌خبری‌شان از علوم و فنون جدید ریشه داشت» (Adamiat, 1961: 117)؛ و معتقد بود «در مقابل اقتدارِ دول هم‌جوار، نه الفاظ عربی به کار می‌آید، نه استخوان‌های اجدادی، حالا چیزی که لازم داریم علم است و بصیرت» (Adamiat, 1961: 8). طالبوف معتقد بود حتی روحانیان هم باید بدانند که «حراست از قلمرو اسلام بدون علم ممکن نیست» (Talebov, 1978: 113). میرزا حسن خان سپه‌سالار می‌گفت: «کلید ترقیات دینی و دنیایی فقط علم است» (Talebov, 1978: 149).

موضوعیت یافتن آموزش در نسبت با عناصر توسعه و پیشرفت در گفتمان ترقی که عمدتاً مشتمل بر مضامین مدنیت غرب بود، بستر را مستعد گونه‌ای از نظام آموزشی ساخت

که می‌توانست با نیرو گرفتن از خلق سوژگی جدید بستر مستعدی برای تولید یک جامعه قدرتمند بسازد و در خدمت جامعه با ماهیت کثرت‌گرایانه‌اش قرار گیرد. عناوین، محتوا و برنامه‌های درسی مدارس اولیه نشان می‌دهد که آموزش جدید در ایران مقدماتاً در خدمت غایات سامان‌دهی شده‌ای نیست. تولید سوژه متخصص و ماهر در حوزه تجربی همه آن چیزی بود که آموزش جدید در دارالفنون (به‌عنوان نخستین نهاد آموزش نوین در ایران) دنبال می‌کرد. در آغاز، از میان آنچه امروز علوم انسانی گویند، رشته‌ای در مدارس نخستین و دارالفنون موجود نیست. نخستین کتاب‌ها در این زمینه حداقل بیست سال پس از تأسیس دارالفنون نوشته شده‌اند. (Tawfiq et al., 2019: 89). جغرافیا در دارالفنون بخشی از ریاضی و به‌طور مشخص بخشی از هیئت و هندسه ترسیمی کرات (کارتوگرافی) و به‌طور خاص متمرکز بر نقشه‌کشی جنگی بود. درس تاریخ حتی دیرتر وارد دارالفنون شد. تقریباً تا پایان دوره ناصری نه کسی به‌عنوان معلم تاریخ در این مدرسه ثبت شده و نه کتاب درسی مشخصی برای این درس موجود بوده است (Sefatgol, 1999: 156-155).

### رخدادهای تاریخ‌ساز و ناممکنات هویت جمعی در ایران معاصر

مواجهه در ایران قبل از آنکه در بدنه جامعه نمود پیدا کند از ساختار درباری آغازید. پیش از آنکه مردم از حصارهای کنترلی قدیم آزاد شوند و خود را رویاروی وضعیت پیچیده مدنیت غرب ببینند، ساختار سیاسی در مواجهه با دنیای جدید غرب دچار حیرانی و سرگشتی عمیق گشت. در ایران نهاد آموزش نوین قبل از هرچیز با نیازمندی ساختار سیاسی تولد یافت. پس‌امواجه، دو دسته از رویدادها تعیین‌کننده نیازمندی ساختار سیاسی است که به غلبه عقلانیتی تکنیکال از دانش امکان داد: مواجهه‌ی نظامی و بحران در نظام سلامت.

مواجهه نخستین ایران با مدنیت جدید غرب در شکل نظامی، تلقی از آموزش به‌عنوان منبع مخفی برتری و قدرت غرب، شاه و اهالی دربار را متوجه آن ساخته بود که بقای خویش و ملک در گرو کسب دانش نوین است. ملکم با اشاره به اینکه در هند «۳۰ هزار بریتانیایی بر ۱۵۰ میلیون آسیایی حکم‌فرمایی می‌کنند» این امر را به علم نسبت می‌دهد

و دلیل را در آن می‌بیند که «در گذشته دولت‌ها با قدرت نیروهای مسلح خود با هم نبرد می‌کردند و امروز با قدرت علم با یکدیگر می‌جنگند» (Tabatabai, 1948: 91). به‌زعم ملکم «نقص بزرگ لشکر ما از عدم علم صاحب‌منصب است و لشکر ما صاحب علم نخواهد شد مگر وقتی که تحصیل مناصب بدون علم محال باشد» (Tabatabai, 1948: 92). عبدالله مستوفی (1981: 70) در توضیح مبانی تأسیس دارالفنون به «ضرورت تربیت قشون» اشاره کرده و اقبال آشتیانی می‌نویسد «نظر امیرکبیر در تأسیس چنین مدرسه‌ای [دارالفنون] بیشتر مدرسه‌ای فنی و نظامی و صنعتی بوده است برای رفع حوائج نظامی و فنی کشور» (Iqbal Ashtiani, 1981: 157). حاجتمندی نظامی و ضعف قشون کلیه دانشجویان اعزامی را مأمور به تحصیل در رشته‌های فنی ساخت. توصیه‌ها عمدتاً معطوف به آموزش نظامی و طبابت بود و «یادگیری طب هم در اصل برای خدمت در ارتش بود» (Munashree, 2018: 88). در غلبه چنین انگاره‌ای است که مدرسه چنان «کارخانه آدم‌سازی» جلوه می‌کند. کارخانه‌ای که به تعبیر ملکم «از یک طرف اطفال بی‌شعور می‌ریزند و از سمت دیگر، مهندس و حکمای کامل بیرون می‌آیند» (Mishtar al-Doulah, 2012: 39).<sup>۱</sup> غلبه درک تکنیکال و «عقلانیت فنی» از علم مقوله‌ای مهم در فهم ساخت ایران پسامواجهه، به‌ویژه به نسبت ممکن شدن هویت جمعی در شکلی خاص و ناممکن شدن آن در اشکال بدیل بود. تلقی تجربه‌انگاران از علم، جامعه را بسان طبیعت با قوانین معین، مفروض می‌گیرد و لذا به ماهیت انسانی پدیده‌های اجتماعی وقعی نهاده نمی‌شود. آدم‌ها چونان اشیاء و موجودات یک کاسه می‌شوند و تفاوت‌های فرهنگی، زبانی، تاریخی آن‌ها از اهمیت ساقط می‌گردد. غلبه عقلانیت فنی در پی آپاراتوس می‌گردد و طریق حصول آن را علم در معنای تکنیکی‌اش در نظر می‌گیرد.

گفتمان ترقی که با مواجهه در مقایسه غرب پیشرفته و ایران وامانده سربر آورده بود و

---

۱. ملک‌المکلمین نیز به هنگام افتتاح مدرسه سادات به سال ۱۲۷۷ رو به دانش‌آموزان می‌گوید «با آمدن به تعلیم در این کارخانه آدم‌سازی شما خواهید آموخت که سرنوشت جهان، تقدیر ملت شما، آینده خود شما و فرزندانان، صرفاً به علم بستگی دارد» (Malekzadeh, History of Iran's Constitutional Revolution, pp. 89-91).

از وضعیتِ بغرنج قرن سیزدهم برای پذیرش عام تغذیه می‌کرد در اواخر قرن، خود در گرداب بحران و مشکلات فزاینده کشور غرق شد. لاینحل ماندن مسائل و عمیق شدن آن‌ها در اواخر قرن گفتمان ترقی را با گسستی از مبانی اولیه‌اش مواجه ساخت. گفتمان ترقی که ابتدا در مسیری آرمان‌گرایانه با استعاره‌های دموکراتیک قرار گرفته بود، پسامشروطه در عقلانیتی فرو غلتید که شیوه صحیح مدیریت را در «دولت مقتدر» می‌جست.<sup>۱</sup> عمیق شدن بحران‌ها به غالب شدن تصویری امکان‌داد که اندیشه‌های پیشین ترقی‌خواهی را بیهوده و ناکام جلوه‌گر شد. ایده‌های پیشین چنان نگرشی آرمانی در فضای آشفته پسامشروطه رنگ باخت و در فضای آکنده از حس اضطراب و تسریع در چاره‌جویی بحران، جای خود را به عقلانیتی سپرد که سامان‌دان به امور را در «اقتدارگرایی» می‌دید. فویبای فروپاشی و بحران در تداوم قحطی و گرسنگی و هراس از مرگ<sup>۲</sup>، همراه با هراس روشنگری از تکه‌پاره شدن ایران در افعال نیروهای گریز از مرکز و «تهدید پان‌ترکیسم و روسیه تزاری»<sup>۳</sup>، گفتمان کلیت‌پذیر پسامشروطه را متزلزل ساخت. گفتمانی که دفاع از حاکمیت قانون را سرلوحه کار خود قرار داده بود اینک چاره‌گذار از وضعیت بحرانی را

۱. چیزی از جنس عقلانیت «مصلحت دولت» که فوکو برای اشاره به نطفه پیدایش دولت‌های مطلقه غربی بکار برد (Mashayikhi, 2016: 183).

۲. به روایت راویان مجموع تلفات جانی ناشی از قحطی ۱۲۸۸ ق، به یک و نیم میلیون نفر بالغ شد که این رقم معادل ۲۰ تا ۲۵ درصد کل جمعیت ۶ تا ۷ میلیونی کشور در آن زمان بود (Gerani and Seftgol, Qom in the Great Famine, p. 188). در قحطی ۱۹۱۷-۱۹۱۹ به‌عنوان بزرگترین فاجعه تاریخ ایران «هشت تا ده میلیون ایرانی، چهل تا پنجاه درصد کل جمعیت ایران، در اثر گرسنگی و مرض‌های ناشی از آن و سوء تغذیه از میان رفتند» (Majd, The Great Famine: The Genocide of Iranians in World War I, p. 16).

۳. فعالیت گسترده پان‌ترکیسم ترکیه و باکو و اقدامات روسیه تزاری برای ریشه کن ساختن زبان فارسی از قفقاز تأثیرات عمیقی بر ترس روشنفکری و جهت‌گیری فویبایی آن‌ها از تفاوت‌های قومی نهاد و به موجی از نگرانی میان روشنفکران و سیاسیون ایرانی دامن زد (Katem, Nationalism in Iran, 1999; Atabaki, Iran and the First World War, 2008). اقدامات پانترکی و روسیه تزاری در منطقه باعث می‌شد مرکزیت سیاسی و جریان روشنفکری هرگونه حق‌طلبی و هویت‌خواهی قومی را چنان تهدیدی برای وحدت ملی تلقی و نسبت به مطالبات آن‌ها با شک و تردید روبرو شوند.

در ارجاعی قوم‌گرایانه به اجزاء و عناصر فرهنگی ایران باستان و روی کارآمدن یک «دیکتاتور مُصلح» می‌دید. <sup>۱</sup> از این پس شاهد جابجایی‌هایی در اولویت موضوعات در گفتمان ترقی هستیم به گونه‌ای که از میان گفتارهای رایج گفتمان ترقی به یک‌باره ملی-گرایی به گفتار مسلط مبدل شد و هویت جمعی تبدیل به مسئله شد. در این هنگامه دانش و گفتمانی در عمل هژمونی طلب نسبت به گونه‌گونی‌های هویتی پدیدار و مسلط می‌گردد که به خدمت گروه قومی-فرهنگی خاصی عمل می‌کند. روایتی شکل می‌گیرد که با تحمیل وحدت بر ناهمگونی، با به حاشیه‌راندن و به انقیاد درآوردن گفتمان‌های چندگانه به قصد ایجاد شکلی منسجم و یکدست از هویت پیش می‌رود. با تفوق و تثبیت گفتمان «ملی‌گرا» به یک‌باره شاهد ظهور مجموعه عظیمی از گفتارها هستیم که ضرورت تمرکز آموزش بر ملیت‌سازی و هویت ملی را گوشزد می‌کنند. افشار می‌نویسد:

این کار [وحدت ملی] میسر نمی‌شود مگر به وسیله تأسیس مدارس ابتدایی در همه‌جا، وضع قانون تعلیم عمومی اجباری و مجانی، تدریس زبان فارسی و تاریخ ایران در تمام مملکت چاره اصلی و قطعی است ... می‌توان بعضی ایلات فارسی‌زبان را به نواحی بیگانه فرستاد و در آنجا ده‌نشین کرد و در عوض ایلات بیگانه زبان آن نقاط را به جای آن‌ها به نواحی فارسی‌زبان کوچ داد و ساکن نمود. اسامی جغرافیایی را که به زبان‌های خارجی و یادگار تاخت و تاز چنگیز و تیمور است باید به اسامی فارسی تبدیل کرد ( Magazine, Aiandeh 1961: Preface).

بیان افشار همچون زبان حال بخش اعظم نسل جدید روشنفکری حاوی عناصری اساسی از گرایش به ملی‌گرایی و ساخت ایران جدید با عقلانیت اثبات‌گرا است. تأکید می‌شود که «فقط تعلیمات اجباری می‌تواند مبدأ عظمت ایران شود» ( Shafaq Sorekh, 1923: No. 42). آلجای افشار معتقد بود «یک نفر مصلح، یک دماغ منور و فکر باز لازم

۱. نشریه کاوه «استبداد منور»، نشریه ایرانشهر «دیکتاتور مصلح» و نامه فرهنگستان «دیکتاتور عالم» را برای نجات ایران از بحران و دستیازی به تجدید پیشنهاد می‌کردند ( Kaveh Magazine, 1917: 4; Iranshahr, second year, number 3, p. 139; Farangistan Letter, numbers 11 and 12, first year, 1925, p. 576, and number 1, year 1, editorial, 1924).

است ... تا معارف ما را به زور اصلاح کند... تحصیلات زن و مرد را به زور و با قوه سرنیزه و شلاق اجباری نماید» (Afshar, 1923: 140-139). در شفق سرخ می‌خوانیم «پرورش و تربیت ملی از دو طریق به دست می‌آید: مادر و مدرسه». تبدیل شدن هویت جمعی به موضوع آموزش بعدها به شکل پررنگ‌تری در «سازمان پرورش افکار»<sup>۱</sup> خودنمایی کرد. در این بستر فضا-زمان «مدرسه» این بار در شکلی رسمی تولد یافت و برنامه‌ریزی‌ها در جهت پایه‌گذاری آموزش رسمی به صورت یک نظام هماهنگ زیر نظارت دولت درآمد.

### آموزش نوین در غلبه عقلانیت همسان‌ساز

در چفت‌وبست با کردارهای گفتاری کردارهای غیر گفتاری آموزشی در جهت هویت‌سازی ملی و همسان‌سازی هویتی قرار گرفت. برنامه‌ریزی‌ها در جهت پایه‌گذاری آموزش رسمی به صورت یک نظام هماهنگ زیر نظارت دولت درآمد. تعلیمات اجباری و عمومی شد و «تمام مدارس و دانشگاه‌ها تحت مدیریت و نظارت وزارتخانه‌ها قرار گرفت» (اصل نوزده متمم قانون اساسی). برنامه درسی واحد و سراسری برای کل کشور معرفی شد و برای مدارس خصوصی نیز لازم‌الاجرا شد (اصل دوازده). با تصویب قانون اساسی وزارت معارف (۱۲۹۰ ه.ش) تعلیمات عمومی و اجباری شد و تحت نظارت دولت قرار گرفت. در پی تصویب شورای عالی فرهنگ (۱۳۰۰ ه.ش) کل امور مدارس شامل سازمان، برنامه، امتحانات، استخدام معلم، مدت زمان آموزش در سطح کشور یکسان شد (Mozakerat newspaper, 1921: the fourth period). در سال ۱۳۰۷ ه.ش تهیه وزارت معارف در سطح کشور انتشار یافت. طی متحدالمآلی به مدارس مرکز و ادارات معارف

۱. این سازمان در سال ۱۳۱۷ توسط احمد متین‌دفتری تشکیل شد. سازمان متشکل از شش کمسیون بود و یکی از شش کمسیون، «کمسیون کتب کلاسیک» بود. در ماده دوازدهم اساس‌نامه سازمان در خصوص وظیفه این کمسیون آمده است: «کمسیون کتب کلاسیک مأمور است در کتب درسی دبستان‌ها و دبیرستان‌ها اصلاحات سودمند به عمل آورد، افکار میهن‌دوستی و شاه‌پرستی را در مندرجات آن به نحو مؤثری بپروراند (Letter No. 42559, Ministerial Office of the Ministry of Culture).



ایالات و ولایات ابلاغ گردید که در مدارس کشور «منحصراً باید کتب وزارتخانه» تدریس شود (2: Shafaq Sorekh, 2011).

محتوای کتاب‌ها آغشته به باستان‌گرایی، ملی‌گرایی و وطن‌پرستی شد. علوم انسانی که در شکل نخستین مدرسه در ایران جایگاهی نداشت این بار در آموزش رسمی محوریت می‌یابند. از جغرافیا به منظور تولید ایرانی بدنمند چنان منبعی هویتی استفاده شد. سعی می‌گردد با برقراری نسبتی میان داستان‌های اسطوره‌ای و قلمرو، نوع خاصی از روایت تاریخی برای شکل‌بندی فهمی جغرافیایی ایران به کار گرفته شود تا نشان دهد که ایران چنان جغرافیایی وسیع از هزاران سال پیش وجود داشته است. محتوای درس جغرافیا فراتر از ایجاد درکی مکانی، مبتلا به نگرشی قوم‌گرایانه در وصف دیگر سرزمین‌ها، آغشته به کلیشه‌های استعاری ارزشی است. معرفی قاره‌های جهان با مسائل نژادی پیوند می‌خورند. گفته می‌شود که «ایران ما یک قسمت از آسیاست» (The third elementary book, 1929: 39). «آسیا بزرگ‌ترین قطعات زمین است و پیش از دیگر قطعات آباد شده و دارای تمدن گردیده است» (Fourth elementary book, 1931: 79). جغرافیایی که در این دوران در حال شکل‌گیری است هم در خدمت تولید یک ایران بدنمند است و هم اساطیر ایران باستان را به منبعی معنایی و هویتی بدل می‌کند و در این راه تخیلی ویژه از ایران‌شهر را شکل می‌دهد. همین روح ناسیونالیستی بر محتوای دروس تاریخی نیز چیره می‌گردد. برجسته‌سازی گذشته ایران و برشمردن عظمت کشور در دوره پیش از اسلام با ارائه گذشته‌ای پرافتخار از تاریخ ایران باستان و یاد کردن از شاهان تحت عنوان «ستاره‌های درخشان عالم» در متون آموزش رسمی تلاش‌هایی معطوف به ساخت هویت جمعی ایران مدرن بود. «کیش مردگان باشکوه» (Smith, 2003: 187)، بر محتوای کتب تاریخی غالب می‌گردد و باهدف جستجوی اصالت و دستیابی به نوعی منزلت، تاریخ در روایت معمول جای خود را به سرنوشت پرتحرکی می‌سپارد که در گذشته طلایی قابل اکتشاف است. با کنار گذاشتن بخش‌هایی از تاریخ و گزینش بخش‌هایی دیگر، تاریخ از نو خلق می‌گردد. «تاریخ رخ داده» در اهتمام ویژه به عناصر اسطوره‌ای، باستانی، قومی و نژادی، جای خود را

به «تاریخ برساخته» ای می‌سپارد که با فرایند گزینش و کنارگذاری دوره‌ها، رویدادها، سلسله‌ها و شخصیت‌ها حادث می‌گردد. متون تاریخی در وصف عظمت و شکوه سلسلهٔ هخامنشیان و ساسانیان می‌آورد که این دو سلسله «از عظیم‌ترین دولت‌هایی است که نژاد ایرانی قبل از اسلام در سرزمین ایرانی تشکیل داده و یک مقدار از حیثیت و اعتبار نژاد ایرانی در تاریخ عالم از این سلسله و پادشاهان نامدار آن است» (Iqbal Ashtiani, 1936: 3). گفته می‌شود ایران «از اصل پاک نژاد آریایی به وجود آمده» نژادی صاحب تمدن، آزادی‌طلب و بزرگ‌منش که هیچ‌گاه به واسطهٔ عناصر تازه وارد مغول، ترک و عرب اصالتشان تحلیل نرفته است (Hekmat, 1973: 24).<sup>۱</sup> «تاریخ تقریباً منحصر به سرگذشت نژاد سفید است. نژاد سفید هم چند شعبه دارد که مهم‌ترین شعبه، آریایی است» (Philosophical, n.d: 86-85). این متون با تأکید بر تعلق ایرانیان به نژاد آریا سعی در القای حس برتری دارند.

یکسان‌سازی و هم‌رنگ کردن چنان ضرورت وحدت بخشی به هویت و ساخت ایران جدید در کردارهای آموزشی مدارس به وضوح نمودار می‌گردد. تصور بر این است که ریشهٔ اختلافات قومی تفاوت‌های ظاهری است و با یک شکل‌سازی می‌توان به اختلافات پایان داد. ابراهیم صفایی می‌نویسد:

«این لباس‌های ناجور که بیشتر نشان یادگار نامبارک چیرگی اقوام بیگانه بر سرزمین ما بود، در قرن‌های متمادی باعث ایجاد اختلاف و دشمنی و برخوردهای خونین میان تیره‌های ایرانی شده بود... رضاشاه پهلوی که می‌خواست تیره‌های مختلف ایرانی به صورت یک ملت متحد و یگانه درآید، از دیرباز متوجه شده بود که یکی از وسایل وحدت ملی اتحاد شکل مردم می‌باشد» (Safai, 1977: 37).

علی‌اصغر حکمت در خاطراتش آورده است که رضاشاه «بر آن بود که ایرانیان باید همه، دارای یک زبان و خط و یک فرهنگ، حتی یک لباس باشند» (Hikmat, 1973: 37).

۱. ایرانشهر عنوان می‌کرد: «روح ایرانی مانند آئینه صاف تمام خصایص و فضایل مخصوص نژاد سربلند آریایی را در همه دوره‌های تاریخی خود هویدا و جلوه‌گر ساخته است» (Iranshahr, n.d, p. 12).

236-237). متحدالشکل کردن به مثابه تکنولوژی قدرت شهر، در راستای شکل بخشی به کلیت ایران، همان گونه که در طلب جغرافیای معین با مرزهای دقیق است در عرصه انسانی نیز همان گونه عمل می کند. یکسان سازی از جغرافیا و تاریخ و پوشش و بدن فراتر رفته و دامنگیر زبان و فرهنگ می شود. در نامه وزارت امور خارجه به وزارت معارف آمده است: «در عصر حاضر، ملت فقط به جماعت هم زبان اطلاق می شود و پنهان نیست که بزرگ ترین رابطه ملیت و محکم ترین وسیله قومیت یک ملت، همانا اتحاد لسان و یگانگی زبان آن ملت است» (Iran National Document Center Organization, document number: 57003).

تمرکزگرایی به عنوان وجهه غالب منطق قدرت شهر از هر چیزی محوریت می سازد. مکان محوری، زبان محوری، پوشش محوری و غیره. در نامه وزارت معارف به اداره تعلیمات ولایات می خوانیم:

«انتشار لهجه های محلی و زبان عوام الناس مضار و مفسدی ایجاد می کند که باید وزارت معارف با تمام وسایل لهجه های عوامانه محلی را که یادگار استیلا اقوام مهاجم است برانداخته و زبان واحد ملی را در سراسر کشور علی السویه انتشار دهد...» (SAMA, document number: 95/4652203).

دستورالعمل رئیس معارف کردستان مقرر می دارد «در مدرسه اعم از معلم و متعلم منحصرأ به زبان فارسی تکلم نمایند» (SAMA, document number: 297/30482). در گزارش تقی رهبر می خوانیم: «نکته تأسف آوری که اوان ورودم به این حوزه آذربایجان غربی مشاهده نمودم تکلم محصلین دبیرستان و کلاس های ۵ و ۶ دبستان ها بود به زبان ترکی!...» (SAMA, document number: 97/01960). تعجیل و کاربرد زور در این امر تا جایی است که به ادارات معارف ولایتی ابلاغ می گردد «در صورتی که محصلین مدرسه جهت انجام امر شخصی به آن ادارات مراجعه نمایند و مطالب خود را به فارسی بیان نکنند اسم آن محصل را به اداره معارف ایالتی راپورت نمایند...» (SAMA, document number: 97/01960).

۱. در ادامه جهت اختصار از به جای «سازمان مرکز اسناد ملی ایران» از «SAMA» استفاده خواهد شد.

(number: 95/47151310008). توجه ویژه‌ای به ساخت مدرسه در ایالات غیر فارس نشین صورت می‌گیرد اما اندیشه و هدف پشت چنین اقداماتی به وضوح در نامه محرمانه حاکمیت کردستان به وزارت داخله مشهود است:

«برای اینکه در آتیه تمام اهالی مجبور به تکلم به زبان فارسی بشوند ایجاد مدارس متعدد در بلوکات و شهر و فرستادن معلم از مرکز ضروری است که در نتیجه تربیت اساسی بعداً به هیچ وجه آشنا به زبان کردی خود نباشند» (SAMA, document number: 290/7763).

فرمانده تپ مستقل خوزستان در نامه‌ای به ریاست دفتر مخصوص شاهنشاهی خواهان توسعه معارف در مناطق عشایرنشین می‌شود تا:

«هرچه زودتر زبان فارسی در بین عشایر عمومیت یافته و آنان را از این وضعیت خارج و بالاخره آخرین یادگار ادوار فترت از بین برود و اصولاً به وسیله دبستان‌های مکفی پایینی اطفال و جوانان عشایر را فارسی‌زبان نمود» (SAMA, document number: 297/33977).

چنین اندیشه‌ای در کردارهای دیگری چون اعزام معلم فارس زبان به سایر ولایات خودنمایی می‌کرد. اداره معارف و اوقاف کردستان در نامه‌ای محرمانه از وزارت معارف می‌خواهد «به هیچ وجه معلم و مستخدم کرد در مدارس کردستان استخدام نگردند و کسانی که مشغول می‌باشند به نقاط دیگر خارج از کردستان منتقل گردند» و خواستار افزایش حقوق معلمان غیربومی شاغل در کردستان می‌شود «تا بتوان معلمین نسبتاً لایق مسن را از یزد و اصفهان و فارس و تهران به کردستان منتقل کرد». در پایان اظهار امیدواری می‌کند:

«در صورتی که موارد فوق مطمح نظر قرار گیرد، رجاء واسق است که معارف در ظرف مدت ده سال می‌تواند روح وطن پرستی (ایران پرستی) را در ساکنین کردستان تقویت و نیز زبان عمومی را تبدیل به فارسی نمود» (SAMA, document number: 297/33388).

در نامه محرمانه به رئیس دفتر مخصوص شاهنشاهی، توسط یکی از مأموران

حکومتی که در سال ۱۳۱۳ برای بررسی اوضاع سیاسی و فرهنگی ساوجبلاغ مکاری سفر کرده بود، می‌خوانیم: «سزاوار است که اقدامات جدی در این ناحیه به عمل آید تا سکنه‌اش به هر قیمت به ایرانیت خالص استحاله شوند و در آتیه ممکنه خطر سیاسی و اقتصادی برای مملکت فراهم نگردد». او در ادامه برای انجام این مقصود از وزارت معارف می‌خواهد که به تعداد دبستان‌ها افزوده شود «به شرط آنکه آموزگاران از آغاز همه فارسی‌زبان باشند این بنده دستور دادم که معلمین کردزبان را تغییر دهند و بر تکمیل مدارس ابتدایی آن نیز افزوده شود». توصیه می‌کند:

«هم در این ناحیه و هم در سایر نواحی آذربایجان مأمورین کردزبان و ترک‌زبان نفرستند زیرا مأمورین قهراً با اهل محل به زبان ولایتی سخن گفته و زبان فارسی که باید به حکم احتیاج بین عامه مردم انتشار یابد چنانکه باید انتشار نخواهد یافت» (SAMA, document number: 297/24468).

جلسات مکرر و خطابه‌ها با محوریت و موضوعیت آگاهی به شکوه و عظمت ایران و تاریخ آن، بزرگان عرصه ادب فارسی، نحوه پوشش و انضباط بدن، پرورش روح ملی و موضوعات دیگری از این دست از دیگر کردارهای آموزشی است که من جمله ساخت انسان جدید ایرانی و ایران جدید از مجرای پرورش کودک را نشانه گرفته بود. موضوع اصلی خطابه‌ها در مدارس ایلات غیر فارس نشین اغلب عبارت بود از «ترویج و توسعه زبان فارسی محصلین» (SAMA, document number: 5690567/95)، «اتحاد و استقلال زبان و لزوم برطرف کردن زبان‌های فرعی ایران از قبیل کردی، لری، ترکی و ...» (SAMA, document number: 297/28753) و «از بین بردن لهجه‌های محلی» (SAMA, document number: 95/297958). اقدام به برگزاری جشن‌ها و یادبودها در مدارس به منظور عجین ساختن ذهن و حافظه کودک با یادبودهای گزینشی، دستکاری پوشش، انقیاد بدن دانش‌آموز، دخالت در زندگی دانش‌آموز خارج از محیط مدرسه و کردارهای دیگری از این دست، همه از دیگر کردارهای گفتمانی بود که پیرو عقلانیت فنی همسان‌ساز حاکم بر آموزش نظام‌مند صورت می‌گرفت. نمونه‌های فراوان چنین کردارهایی تنها زمانی

قابل درک خواهد بود که به‌جای تمرکز بر افعال سوژگان یا ارائه تاریخی از نهادها و ایده‌ها، تمرکز ما بر ارائه تاریخی از عقلانیت باشد.

### نتیجه‌گیری

منطق صورت روابط مبتنی بر قدرت در سامانه مدرن در شکل سیاسی صورت‌های متمرکز پیدا کرد و در پدیده دولت و دستگاه‌های اداری آن نمود یافت. به‌طور کلی، استعاره‌های حکومت‌داری بر مبنای الگوی «متمرکز» نقش بارزی در پروبلماتیک شدن هویت جمعی داشت؛ اما تفاوت در میدان مناسبات نیروها و بدن‌های درگیر در جاهای مختلف نموده‌های متفاوتی از هویت‌سازی جمعی ایجاد کرد. گرفتار آمدن ایران پسامواجه در گرداب رخدادهای گوناگون به غلبه گفتار ناسونالیسم قوم‌گرا در گفتمان ترقی‌انجامید که در نهادهای مدرن و کردارهای نهادی تجلی پیدا کرد. در این میان، نهاد آموزش که در حاجتمندی نظامی و بحران سلامت مغلوب عقلانیت تکنیکال از دانش گشته بود، چنان عرصه فعلیت گفتمان مسلط، در مسیر تحمیل وحدت بر ناهمگونی به قصد ایجاد شکلی منسجم و یکدست از هویت جمعی قرار گرفت و در مهندسی اجتماعی و تولید یک هویت متمرکز از بالا و هویتی یکسان‌ساز و معارضة‌جو با تنوعات اقلیمی و قومی به خدمت گرفته شد. اینک با گذشت بیش از یک سده از تکاپوی همسان‌سازی هویتی، توفیق‌ناپذیری چنین عقلانیتی به وضوح در هویت جمعی چندپاره و نموده‌هایی از گسیختگی‌های اجتماعی-سیاسی خودنمایی می‌کند؛ اما اگر هستی اجتماعی فراتر از نیت قصدمند سوژه‌ها، محصول ناب رخدادهای تصادفی و مناسبات نیروهاست، پس ما جز توصیف در تغییر چه نقشی توانیم داشت؟ بیرون کشیدن عقلانیت مکنون در نهادها و کردارها تا زمینه‌گونه دیگری از تفکر و اندیشه‌ورزی مهیا گردد. هدف می‌باید نقشه‌نگاری مناسبات قدرت تثبیت‌شده و تصلب یافته در منطق و یا عقلانیتی باشد که در سوژه‌ها و نهادهای مدرن فعلیت یافته‌اند تا مدخلی برای امکان تغییر فراهم آید.

## تشکر و سپاسگزاری

این مقاله حاصل پژوهشی علمی است که مضاف بر اساتید گران قدری که اسامی آنها در ذیل نویسندگان مقاله ذکر شده است، جناب آقای دکتر اردشیر انتظاری عضو هیئت علمی و رئیس دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی نقش محوری را در تمامی مراحل انجام آن بر عهده داشته‌اند. به ویژه، تدوین و اصلاح مقاله مطابق با موازین علمی و چارچوب فصلنامه پیش از همه مدیون راهنمایی‌های عالمانه و توصیه‌های مفید و سازنده این استاد ارجمند بوده است. بر خود واجب می‌دانم به پاس زحمات بی‌شائبه‌شان نهایت تقدیر و سپاسگزاری نمایم.

## تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

### ORCID


Hamid Sarshar


Mohammad Javad

Gholamreza Kashi

Ali Janadleh

 <http://orcid.org/0009-0005-9902-8613>

 <http://orcid.org/0009-0001-6262-8499>

 <http://orcid.org/1255-4971-0002-0000>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## Reference

- Abdullahi, Mohammad. (1995). Collective identity crisis and its dynamism and mechanism of transformation in Iran and its effect on the dynamism of cultural exchange between Iran and the world, *Research Letter*, Volume 1, No. 2 and 3, pp. 135-166.
- Adamiat, Fereydon. (1961). *The idea of freedom and the introduction of the constitutional movement*. Tehran: Sokhan publishing.
- Afshar, Aljai. (1923). *Education in Iran*. Iranshahr, year 2, number 3.
- Akhundzadeh, Mirza Fathali. (1997). *New alphabet and letters, by the efforts of Hamid Mohammadzadeh*. Tabriz: Ahya publishing.
- Ali-Bakhsh Mirza, Mizan El-Melal, in: Zargarinejad. (2001). *Political messages of the Qajar era*. Tehran: National Library.
- Althusser, Louis (1923) in: The Names of Politics (2014). *Farhadpour, Murad; Ebadian, Baraneh and Arash Vaisi*, Tehran: Bigdel publishing.
- Anderson, Benedict. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso
- Atabki, Toraj. (2008). *Iran and the First World War. Translated by Mehdi Haqiqatkah*. Tehran: Qoqnos publishing.
- Ayandeh magazine. (1961). *Number one, Introduction*.
- Bauman, Sigmund (2005). *Intimations of Postmodernity*, translated by Hasan Chavoshian, Tehran: Qoqnos publishing.
- Bauman, Zygmunt (1991). *Modernity and Ambivalence*. Ithaca, NY: Cornell University press.
- Behbahani, Abu Talib. Menhaj al-Ali in: Zargarinejad, Gholamhossein (2021). *Qajar policies, thirty-one political periodicals of the Qajar era*, Tehran: Andisheh Nagaristan, volume three.
- Biling M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Chuduk, I. (n.d). *Everything about the old schools*.
- Cotem, Richard. (1999). *Nationalism in Iran*, translated by Ahmad Tedin. Kawir publishing.
- De Rochechevar, Comte Julien. (1999). *Travel memories of Iran. Translated by Mehran Tavakoli*. Tehran: Ney publishing.
- Deacon, Roger. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview, in: *South African Journal of Education* Copyright © EASA Vol 26(2)177–187.
- Deleuze, Gilles. (2011). *Nietzsche and Philosophy*, translated by Adel Meshaihi, Tehran: Ney publishing.
- Farangistan of the Nameh, vols. 11 and 12, first year, 1925, p. 576.
- Farangistan of the Nameh, first edition, issue 1, Q1, 1924.
- Foucault, M. (1986). *The history of Sexuality, vol 3: the Care of the Self*. New York: Vintage.



- Foucault, Michel (2011). *Society must be defended; Lectures of College de France 1978-1397*, translated by Reza Najafzadeh. Tehran: new Rokhdad publishing.
- Foucault, Michel, Nietzsche, genealogy, history, translated by Niko Sarkhosh and Afshin Jahandideh, in: Cahoon, Lawrence. (2003). *From civilism to postmodernism. Translated by Abdul Karim Rashidian*. Tehran: Ney publishing.
- Foucault, Michel. (2010). *Theater of philosophy: selections from lectures, short writings, conversations, etc.*, translated by Niko Sarkhosh and Afshin Jahandideh. Tehran: Ney publishing.
- Foucault, Michel. (2017). *The history of sexuality*, translated by Niko Sarkhosh and Afshin Jahandideh. Tehran: Ney publishing.
- Foucault, The history of Sexuality, vol 1: An Introduction.
- Gellner, Ernest. (1968). *Thought and change*, London: Weidenfeld and Nicolson.
- Gerani, John and Mansoor Sefat-Gol. (2008). *Qom during the Great Famine of 1288*, Qom: Grand Library of Hazrat Ayatollah Al-Azmi Marashi Najafi.
- Hamidi, Zahra. (1992). *The history of the establishment of new schools from the reign of Mozafardin Shah to the end of the Qajar period*, Tehran: Institute of History of Cultural Studies and Research Institutions of the Ministry of Culture and Higher Education.
- Hikmat, Ali Asghar. (1973). Notes from the Pahlavi era (unification of Iran), *Khatrat Vahid*, Vol. 24, pp. 19-34.
- Hobsbawm, E; Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Oxford: Blackwell.
- Illich, Ivan (1980). *Deschooling of society*, translated by D. Shikhavandi.
- Iqbal Ashtiani, Abbas. (1936). *General history and Iran*, first grade. Matboat Company.
- Iqbal Ashtiani, Abbas. (1961). *Mirza Taghi Khan Amir Kabir*. Tehran: University of Tehran
- Iranshahr, Hossein Kazemzadeh. (n.d). *Manifestations of the Iranian spirit in historical periods*.
- Jorgensen, Marian and Phillips, Louise (2012). *Theory and method in discourse analysis, translated by Hadi Jalili*. Tehran: Ney publishing.
- Journal of the National Council's deliberations, "Law of the Supreme Council of Education", 4th period, 20 Houth 1300 Hijri.
- Kaveh magazine, third year, number 12, 1917, Berlin, Kavyani printing house.
- Lambton Ann K. S. (1978). "Kāwmiyya iii: in Persia", in Encyclopedia Iranica, 2 Iv, pp. 785-790.
- Letter No. 42559 of the ministerial office of the Ministry of Culture dated

- 13/11/2018 document 3261/108011 (No. 135).
- Lewis, Bernard. (1968). *The Middle East and the West*, Publisher: Harpercollins College Div.
- Majd, Mohammad Qoli. (2014). *The Great Famine: The Genocide of Iranians in World War I*, translated by Mohammad Karimi. Tehran: Institute of Political Studies and Research.
- Malek in: Tabatabai environment, Mohammad. (1948). *The total works of Mirza Malkam Khan*. Tehran: Danesh publishing.
- Malekzadeh, Mehdi. (1984). *History of Iran's Constitutional Revolution*. Tehran: Aelmi publishing.
- Mashaikhi, Adel. (2015). *Genealogy is gray: Reflections on Foucault's method*. Tehran: Nahid publishing.
- Monashri, David. (2017). *Educational system and building modern Iran*, translated by Mohammad Hossein Badamchi and Irfan Mosleh. Tehran: Hekmat Sina Preess.
- Mostashar al-Dawlah, Yusuf bin Kazem. (2012). *one word*. Tehran: Bal publishing.
- Mostofi, Abdullah. (1981). *Description of my life*. Tehran: Zovar publishing.
- Nasiri, Mehdi. Reviewing the evolution of the school education system in the first Qajar and Pahlavi periods, Volume 25, Number 150, Winter 2017, pp. 287-195.
- Philosopher, Nasrollah. (n.d). *High school general history course*. Tehran: Book Printing Company.
- Rezazadeh Malek, Rahim. (1966). *Susmar al-Doulah*. Tehran: Dunya Press.
- Safai, Ibrahim. (1977). *Reza Shah Kabir and Iran's cultural developments*. Tehran: Culture and Art publishing.
- Sefat Gul, Mansour. (1999). *Curriculum history writing in Iran, from Dar al-Funun to the fall of the Qajar dynasty*, Inglebal University, No. 112.
- Shafaq Sorekh newspaper, 1923, No. 42.
- Shafaq Sorkh newspaper, March 7, 2011, No. 2294.
- Sluga, Hans. (2010). *I am Simply a Nietzscheanin: Foucault and philosophy*. Edited by Timothy O'Leary & Christopher Falzon. Blackwell publishing.
- Smith, A.D. (2004). *Nationalism: theory, ideology, history*. Translated by Mansour Ansari. Tehran: Iranian Tamadon publishing.
- Tabatabai, environment. (1948). *The total works of Mirza Malkam Khan*. Tehran: Danesh publishing.
- Talebov, Mirza Abdul Rahim. (1978). *Freedom and politics*. Tehran: Sahar publishing.
- Tawfiq, Ibrahim and others. (2019). *The issue of science and human science in Dar al-Funun of the Nasrid era*. Tehran: Institute of Cultural and

Social Studies.

The fourth elementary book. (1931). Tehran: Ministry of Education.

The third elementary book. (1929). Tehran: Ministry of Education.

Vaziri, Mostafa. (1993). *Iran as Imagined Nation: the Construction of National Identity*. New York: Paragon house.

Wilson, Ross (2010). *Theodore Adorno, dynamic translation of Imani*, Tehran: Markaz publishing.

Zand, Mustafa Karim Khan. (n.d). *Transition from school: a description of school education based on travelogues and travelogues*.

Organization of Iran's National Document Center, document number: 57003.

-----:  
95/4654203

-----:  
297/30482

-----:  
97/01960

-----:  
95/471513100008

-----:  
290/7763

-----:  
297/33977

-----:  
297/33388

-----:  
297/24468

-----:  
95/5690567

-----:  
297/28753

-----:  
95/297958

**استناد به این مقاله:** سرشار، حمید، غلامرضا کاشی، محمدجواد، جنادله، علی. (۱۴۰۲). هویت جمعی ایران

معاصر در عقلانیت مدرسه، فصلنامه علوم اجتماعی، ۳۰(۱۰۰)، ۸۵-۱۱۹.

DOI: 10.22054/qjss.2023.70031.2565



Social sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License...



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی