



ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی

Weakness of Society and Absence of Ethnicity in the Formal Education System of Iran before the Islamic Revolution

تاریخ دریافت مقاله: ۲۴/۰۸/۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۳۱/۰۲/۱۴۰۲

H. Sarshar

M. J. Gholamreza Khashi (Ph.D)

A. Entezari (Ph.D)

حمید سرشار^۱

محمد جواد غلامرضا کاشی^۲

اردشیر انتظاری^۳

Abstract: This article examines the weakness of society in formal education policies in Iran as a threat. In different contexts and periods, a pattern of education often appears in the service of the individual, in the service of society, or in the service of government. In this article, by reviewing the lineage of Iran's formal education system in historical events and dominant rationality, we examined if the weakness or absence of society in Iran's formal education system before the Islamic Revolution has prevented the possibilities of formation of a unified collective identity. The findings showed that the content of the courses and the rationality of the educational programs acted in the direction of identity assimilation by eliminating the capital of identity pluralities. In addition, it is revealed that geography produces a special imagination that produces a kind of ethnic nationalism. The history lesson tries to construct a collective identity based on race by presenting an idealistic and mythical narrative of ancient history and a selective approach to historical periods and personalities. In addition, uniformity, by transcending geography and history, by spreading to all the objective and mental realms of the student, penetrated language and culture.

Keyword: education, collective identity, power, discourse, assimilation

چکیده: در بسترهای متفاوت زمان-فضا اغلب الگویی از آموزش در خدمت فرد، در خدمت جامعه، یا در خدمت حکومت ظاهر می‌گردد. در این مقاله با مروری بر تبار نظام آموزش رسمی ایران در رخدادهای تاریخی و عقلانیت مسلط، نشان خواهیم داد ضعف جامعه در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی امکانات ظهور هویت جمعی یکپارچه را مانع بوده است. یافته‌ها حاکی است، محتوای دروس و عقلانیت حاکم بر برنامه‌های آموزشی در راستای همسان‌سازی هویتی از طریق حذف سرمایه تکررات هویتی عمل کرده است. خواهیم دید جغرافیا تخیلی خاص را تولید می‌کند که مولد نوعی ناسیونالیسم قوم‌گرا است. درس تاریخ با ارائه روایتی آرمان‌گرایانه و اسطوره‌ای از تاریخ باستان و رویکرد گزینشی از دوره‌ها و شخصیت‌های تاریخی سعی در برساختن هویت جمعی بر محوریت نژادی دارد. بعلاوه، متحدالشکل کردن با فرارفتن از جغرافیا و تاریخ، با سرایت کردن به تمامی ساحت عینی و ذهنی دانش‌آموز، دام‌گیر زبان و فرهنگ بوده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش، هویت جمعی، قومیت، رخدادهای تاریخی، قدرت، گفتمان، همسان‌سازی.

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی سیاسی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) sarsharhamid@yahoo.com

۲. دانشیار گروه حقوق و علوم سیاسی دانشگاه علامه طباطبائی. javadkashi@gmail.com

۳. دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی entezari@atu.ac.ir

مقدمه

هویت جمعی مقوله‌ای محوری به نسبت وحدت و توانمندی یا ضعف و گسیختگی جامعه است. با سامانمندی سیاسی اجتماعات مدرن در شکل دولت-ملت‌ها، شکل‌گیری «ملت سیاسی» و بازتعریفِ هویت جمعی در ارجاع به «ملت»، همچون مجموعه کسانی که در درون نظم سیاسی والاتر از قوم و قبیله زندگی می‌کنند، به یکی از اصلی‌ترین رموزِ توانمندی جوامع بدل شد.

در آغازگاهِ شکل‌گیری نظم نوین در ایران به موجب غلبه درکی ارگانستی از ملت، تفاوت‌ها و گوناگونی‌های زبانی، قومی و فرهنگی همچون تهدیدی علیه حیات سیاسی تلقی، و وحدت و انسجام سیاسی در تلخیص هویت ملی به یک اقلیت اتنیکی دنبال می‌شد. در توفیق ناپذیری چنین قرائتی از ملت، اینک با گذشت یک سده از ظهور نخستین دولتِ شبهه مدرن در ایران کماکان پرسش از هویت جمعی یکی از پرسش‌های جدی در محافل علمی و سیاسی است. برای فهم این وضعیت اغلب با نگاهی سوژه‌گرایانه، به کردار عاملان تاریخی و مجموعه‌ای از عوامل مختلف تاریخی و سیاسی ارجاع می‌شود. در این میان آنچه در مطالعات تاریخ اجتماعی ایران معاصر راجع به هویت جمعی کمتر مورد توجه بوده است پرسش از تجسد این پدیدار در نهادهای مدرن و کردارهای نهادی است. نهادهایی که همچون عرصه فعلیت مناسبات نیروها و عقلانیتِ مسلط اصلی‌ترین نقش را در سامانمندی جوامع مدرن برعهده دارند. نگارنده در این اثر ضعف جامعه را در نهاد آموزش و کردارهای آموزشی در نسبت با هویت جمعی پی گرفته است. ضعف جامعه فراتر از فاصله تربیتی‌اش با آموزش رسمی^۱ در ناتوانی تبلورِ وجوه کثرت‌گرایانه‌اش در نهاد آموزش.

آموزش مدرن توأمان در نسبتی پیچیده و رقابتی با نیازهای فرد، جامعه، و حکومت قرار دارد اما در بستر تاریخ، در رقابت میان این سه انگاره در تأسیس نظام آموزشی در جامعه ایرانی، برنده قاطع این میدان آموزش در خدمت نظام سیاسی و آمال آن بوده است. الگویی که در مسیر توسعه خود جامعه را تضعیف می‌کند، تنوعات اجتماعی را زائل، و فرد و خلاقیت‌ها و آرزوهای او را استخدام می‌کند و کمال مطلوب‌اش خلق ملتی است بدون جامعه و فرد.

۱. ن.ک به: «فاصله تربیتی بین مدرسه و جامعه» از حسن نجفی و آرش زارع زردبینی، ۱۳۹۹.

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی مطلوبیتی که البته هیچگاه تماماً تحقق نخواهد یافت، لکن در ایجاد فرسودگی اجتماعی، گسیختگی، تحقق ناپذیری ملت سیاسی و ضعف جامعه منشاء اثر فراوان است. توجه به نقش آفرینی آموزش در تولید وضعیت امروز، می‌تواند جامعه ایرانی را متوجه اهمیت گسترش آموزش در خدمت جامعه و فرد کند.

در این مقاله، پس از ذکر یک مقدمه نظری، با بهره‌گیری از رویکرد تبارشناختی میشل فوکو^۱، نشان خواهیم داد که آموزش نوین در ایران همچون «قلمرو» کاربست «فنون حکمرانی»، با سامان پذیرفتن طبق نوعی از عقلانیت اثباتی و متأثر از غلبه گفتمان ملی‌گرا، در جهت همسان‌سازی هویت جمعی ظاهر شد. این همه با واسطه شاکله‌ای شکل گرفته است که تبارش به دوران تأسیس دولت شبه مدرن رضاشاهی می‌رسد.

رهیافت نظری

کسانی که در حوزه فلسفه آموزشی سخن گفته‌اند، عموماً نهاد آموزش را در خدمت فرد یا جامعه تجویز کرده‌اند، اما قدرت و حکومت در جامعه مدرن هیچ‌گاه نهاد آموزش را به خود وانهاده است.

آموزش در خدمت فرد یک «رهیافت لیبرالی»^۲ است. این رهیافت با روسو^۳ متولد شد (آلدridge^۴، ۲۰۱۴: ۸۲) و در کانت^۵ پرورش یافت. هدف آموزش از منظر لیبرال تولید یک فرد خودمختار در عرصه اجتماعی و سیاسی است. به باور رالز^۶ این آموزش است که می‌تواند افراد متعلق به جماعت‌های گوناگون را از عقلانیت تعلقات اجتماعی منفصل و میل آنها معطوف به یک امر عمومی را برانگیزد (رالز، ۱۹۷۱). از این منظر، هدف از آموزش کاستن از وابستگی فرد به بسترهای قومی و فرهنگی خاص است. فرد باید از بستری که در آن بالیده گسیخته شود و با تکیه بر خرد پرورش یافته‌اش، استقلال فردی خود را بازیابد. بر مبنای این انگاره، نهاد

۱. Michel Foucault

۲. Liberal approach

۳. Jean-Jacques Rousseau

۴. David Aldridge

۵. Immanuel Kant

۶. John Rawls

آموزش متولی خلق افراد توانا و آزاد از انگاره‌های قومی و محیطی خود می‌شود. به این معنا آموزش معجزه دنیای جدید است چرا که همگان را در سطح جهان بر خرد خودبنیاد فردی بازسازی می‌کند و با گسستن آنها از تعلقات محیطی موجد بستر پیوند آنها و صلح جهانی است. با اینهمه، آموزش در خدمت فرد در عمل به آموزش به مثابه ابزار دست حکومت تبدیل شد. جماعت‌گرایان معتقدند رویکرد لیبرال جامعه را ذره‌ای می‌کند و به گسترش سیطره حکومت بر فرد مدد می‌رساند.

انگاره جامعه بنیاد آموزش از سوی «جماعت‌گرایان»^۱ و نو ارسطوییان قرن بیست‌ویک ترویج می‌شود. آنها بر این باورند که اساساً فرد مورد نظر فیلسوفان لیبرال یک مفهوم ذهنی و مجرد و ناموجود است، حال آنکه فرد یک هستی انضمامی است، در درون یک سنت و جامعه و قوم و اقلیم خاص پرورده شده و با واسطه زبان و فرهنگ، در امکان‌ها و محدودیت‌های خاص یک محیط خود را بازمی‌یابد. آموزش هنگامی که مستقل کردن تام فرد از این بسترهای عینی را هدف می‌گیرد، همزمان با تولید افراد گسیخته از بسترهای عینی، پدید آورنده افرادی است که با هدف آموزشی که در آن بالیده‌اند به ستیز می‌پردازند. چنانکه جنبش‌های بنیادگرا در دنیای امروز، عموماً توسط کسانی راهبری شده‌اند که در مدارس و دانشگاه‌های مدرن فارغ التحصیل شده‌اند (کریستجانسون^۲، ۲۰۲۰: ۳۸). از منظر جماعت‌گرایان، برابری ساده‌ای که دولت با پیش فرض گرفتن اصول مشترک عام برقرار می‌کند باعث نابودی تنوع و کثرت‌گرایی می‌شود. والزر^۳ با تشبیه این نوع از برابری آموزشی به تخت پروکروستی^۴، معتقد است لیبرالیسم نسبت به واقعیت‌هایی چون تنوع فرهنگی نیازهای متفاوت افراد و گروه‌های جامعه بی‌تفاوت است (والزر، ۱۹۹۰). آموزش در خدمت جامعه، به جای فرد مستقل و آزاد و منتقد، خودشکوفایی را هدف آموزش قرار می‌دهد. خودشکوفایی به معنای برساختن خود مطابق با الگوی جایگزینی از زندگی خوب با دیگران است. به این معنا، آموزش در خدمت جامعه،

۱. Congregationalists

۲. Kristjan kristjansoon

۳. Michael Walzer

۴. پروکروستس (Procrustes) نام راهزن افسانه‌ای یونان باستان است که به منظور شکنجه قربانیان خود آنها را روی تختی دراز می‌کرد. اگر قدشان بلندتر از طول تخت بود، پاهایشان را کوتاه می‌کرد و اگر قدشان کوتاه‌تر بود پاهایشان را می‌کشید تا هم‌اندازه تخت شوند. تخت پروکروستی استعاره‌ای است برای برابر کردن قهرآمیز و زوری انسان‌ها.

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی لزوماً رهیافتی محافظه‌کارانه نیست، بلکه معطوف به تغییری مطلوب در زندگی جمعی است. رهیافت جماعت باوران فضیلت را جان‌نشین منش و اخلاق عام و جهانشمول لیبرال می‌کنند و بر آن‌اند که نظام‌های آموزشی در هر فرهنگ و جماعتی، مشخصات خود را دارد و نحو خاص خود را برای پرورش فضیلت‌ها می‌پروراند. اهمیت انگاره جماعت‌گرا، وجه کثرت‌گرایانه آن است. این رهیافت الگوهای استاندارد شده و یکسان‌سازی شده را بر نمی‌تابد. غایات آموزش در هر موقعیت خاص، وجه و خصوصیات ویژه آن موقعیت را اختیار می‌کند (کرن^۱، ۲۰۱۳: ۲۳۶). از نظر والزر «آموزش باید متناسب با جامعه‌ای باشد که برای آن طراحی و برنامه‌ریزی می‌شود» (والزر، ۱۹۸۲).

اما آنچه به ویژه در کشورهای پیرامونی به نسبت آموزش در جریان است، الگوهای استاندارد شده حکومتی^۲ است. این الگوها به ظاهر از اصول لیبرال دفاع می‌کنند مبنی بر آنکه در صدد تولید فرد استاندارد شده عقلانی، مستقل و آزاد از تعلقات و باورهای پیشینی و نیاندیشده‌اند اما آنچه در واقع روی می‌نماید، اعمال الگوهای آموزشی یکسان‌سازی شده است. آموزش بر این طریق چیزی نیست الا دستکاری در ساختار محیطی و ذهنی کودکان و گسترش قلمرو سیطره دولتی.

در نقد این الگوها، نگارنده بر آن است که باید با پنجره فوکو به مسئله نگرست. اگرچه مبنای مطالعه فوکو از پدیدارها، سازمان و شبکه قدرت است که لزوماً کانونی ندارد، اما با اندکی تسامح، از نظریه فوکو برای تشریح الگوی آموزشی یکسان‌ساز حکومتی بهره می‌گیریم. فوکو در آثار اصلی خود مستقیماً و مشروح به مسئله آموزش نپرداخته است. او در کنار نهادهایی مثل پزشکی و بیمارستان و دیوانگی و دانش و جنسیت به آموزش نظر دارد. در ساماندهی مباحث فوکو در زمینه آموزش، مشاهده می‌کنیم که فوکو در بررسی تاریخ آموزش سه دوره را از هم متمایز می‌کند: «مدرسه به مثابه یک امکان تکنیکی و سیاسی»^۳، «مدرسه به

1. Randall Curren

۲. Standardized government model

۳. School as a technical and political possibility

مثابه ارتوپدی اخلاق^۱، و سرانجام «مدرسه به مثابه ظرفیت- ارتباط - قدرت»^۲ (دیکون^۳، ۲۰۰۶: ۱۸۵-۱۸۰).

مدرسه به مثابه امکان تکنیکی و سیاسی، به قرن شانزدهم میلادی اشاره دارد که تا قرن نوزدهم ادامه پیدا می‌کند. در این مرحله جوامع اروپایی در یک وضعیت بینابین به سر می‌برند. نهادهای دینی قرون وسطایی اقتدار پیشین خود را از دست داده‌اند بی‌آنکه نهادهای مدرن به درستی جایگزین آن‌ها شده باشند. جوامع اروپایی در این مرحله در اوج گسیختگی‌های اجتماعی و فرهنگی به سر می‌برند. مدرسه در این مرحله تمهیدی است که توسط والدین و صاحبان موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی تأسیس می‌شود. مدرسه چیزی است شبیه زندان در جهت به سامان آوردن کودکانی که از کنترل والدین خود بیرون افتاده‌اند. حکومت در این مرحله نقش مرکزی ندارد، اگرچه در موقعیت‌های خاصی بعضی گروه‌های اجتماعی برای پیشبرد کار مدارس از حکومت هم یاری خواسته‌اند.

مرحله دوم مدرسه با افزایش جمعیت به طور عام و افزایش جمعیت معلمان و تعداد مدارس به طور خاص نسبت دارد. در این موقعیت مدارس قرار است ارتوپدی یا استخوان-بندی اخلاقی جامعه را بسازند. بیرون مدرسه مملو از بی‌هنجاری^۴ و بحران فرض می‌شود و مدرسه جایی است که حصارهای متمایز کننده‌اش برای تولید فرد به هنجار و اخلاقی ساخته شده است. در این مرحله به هنجارسازی کودکان، نه از طریق تنبیه بدنی، بلکه از طریق تولید فشارهای درونی ساماندهی می‌شود. رقابت میان دانش‌آموزان، نظام ترجیحی میان دانش‌آموزان خوب و بد، تمایز ایجاد کردن میان دانش‌آموزان با استعداد و کم استعداد، مولد سازماندهی کودکان و در نتیجه تأسیس یک استخوان‌بندی مطلوب برای جامعه است. در این دوران است که تعریف تازه‌ای از کودکی ظهور می‌کند: فرد بی گناه و پاک که در معرض آلودگی و بیماری و فساد اخلاق از طرف کوچه و خیابان است. فوکو از این مرحله با عنوان بهره‌گیری از الگوهای میکرو برای ساماندهی مدرسه و جامعه سیاسی یاد می‌کند.

۱. Schooling as 'moral orthopedics

۲. Education as 'capacity-communication-power

3. Roger Deacon

۴. Anomie

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی فوکو سازماندهی اجتماعی را بر اساس سه عنصر قدرت، ارتباطات و ظرفیت توضیح می‌دهد. قدرت به مؤلفه‌های خلق نیرو توسط روندهای گوناگون فردی، تکنولوژیک، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی مربوط می‌شود. این روندها با واسطه ارتباطات نظم و نسق می‌گیرند و به تولید صورت‌بندی‌های استیلا کمک می‌کنند. سرانجام مؤلفه ظرفیت است که این تداولات قدرت را گسترش می‌دهد. مقصود از ظرفیت توان انسانی در دستکاری کلمات و تصورات و اذهان است. در روایت تاریخی فوکو از آموزش مدرسه و نظام آموزشی در مرحله سوم این امکان را پدید می‌آورد که در سه گانه قدرت - ارتباطات - ظرفیت، ارتباطات نقش برجسته‌تر و یا کانونی در ساماندهی به دو عنصر دیگر ایفا کند. دانشگاه‌ها با تولید نیروی متخصص و بخصوص با تربیت و شیوع خیل روشنفکران، به تولید ارتباطات اجتماعی کنترل شده کمک می‌کنند و از این حیث نظام آموزشی نسبت به سایر نهادهای اجتماعی، نقش برجسته‌تری به خود اختصاص می‌دهد (همان: ۱۸۴-۱۸۳).

چنانچه خواهیم دید، متفاوت از روند تاریخی مورد نظر فوکو، ضعف روندهای اجتماعی و یاری جامعه در ایران مدرسه را از روندهای ارتباطات پیچیده و چندگانه اجتماعی بیگانه ساخت و نظام آموزشی را به خدمت دولت در آورد.

هویت جمعی و نظام آموزش جدید در ایران

در غرب نظام آموزش جدید واکنش بدنه اجتماعی به فروپاشی نظام اجتماعی قدیم و ناکارآمدی آموزش‌های کلیسایی بود. حکومت گاهی در این زمینه به یاری فراخوانده می‌شود. اما در ایران توجه به آموزش نوین از عزم اصلاح‌طلبانه مراجع قدرت آغاز شد. مواجهه نخستین ایران با مدنیت جدید غرب در شکل نظامی‌گری، تلقی از آموزش به عنوان 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. در نیمه‌های قرن سیزدهم ناصرالدین شاه آموزش و سواد را پیش‌شرط مشروطیت و آزادی عنوان می‌کند:

روزی که تشخیص دهم مردم شایستگی داشتن حکومت مشروطه و لیاقت استفاده از آزادی را دارند، اگر لازم باشد از تاج و تخت نیز می‌گذرم و مشروطه را به آنان ارزانی می‌دارم... مردم قبل از آزادی احتیاج به سواد و تربیت صحیح دارند (معیرالممالک، ۱۳۶۱: ۳۷).

با تبدیل شدن آموزش به موضوع اندیشه در گفتمان ترقی^۱ توجه به اهمیت آموزش بیشتر شد. علی‌بخش میرزا می‌نویسد «اصل مرحله و عمل مطلب در آبادی و ترقی دولت و ملت، همین فقره است که اولیای دولت سعی نمایند و مشوق شوند و رعیت را مجبور به تحصیل و صنعت و سواد کنند» (علی‌بخش میرزا، ۱۳۰۵: ۴۷۵). میرزا ملکم خان معتقد بود «در مقابل اقتدار دول همجوار، نه الفاظ عربی به کار می‌آید، نه استخوان‌های اجدادی، حالا چیزی که لازم داریم علم است و بصیرت» (طباطبایی، ۱۳۲۷: ۸). سپه‌سالار می‌گفت «در هر حوزه‌ای از زندگی، چه سیاست... چه امور نظامی... و چه اجرا و مدیریت، تنها با علم می‌توان به کمال رسید...» (مناشری، ۱۳۹۷: ۷۲-۷۱). ابوالقاسم خان ناصرالملک سوال می‌کند که «آیا شکی وجود دارد که برای تغییر وضع جاری به مردان تحصیل کرده محتاجیم؟» و در پاسخ می‌گوید: «نه! به نام الله ما محتاج مردان تحصیل کرده‌ایم» (کرمانی، ۱۳۴۶: ۲۱۹-۲۱۶).

در آغاز، نظام آموزشی در ذهنیت دولتمردان با درکی تکنیکال و در خدمت نظامی‌گری ظاهر شد. آموزش سنتی در رویارویی با بحران جنگ و امراض ناتوان می‌نمود و ضرورت توجه به آموزش مدرن را ضروری جلوه می‌داد چندانکه این فهم به گوهر گفتمان ترقی در بدو ظهورش تبدیل می‌شود. «دارالفنون» به عنوان نخستین نهاد آموزش نوین در ایران در شرح رویان دلالت بر پروبلماتیک بودن موضوعات عمدتاً نظامی در اواسط قرن دارد. عبدالله مستوفی در توضیح مبانی تأسیس دارالفنون آورده است:

امیرنظام کاملاً می‌فهمید که تربیت قشون بدون افسران ایرانی ممکن نیست و باید فکری هم برای اینکار کرد... بنابراین، در تدارک مقدمات یک دارالفنون (دانشگاه) در تهران بذل مساعی نمود تا در این مراکز تعلیم و تربیت علوم جدید، از قبیل هندسه و فیزیک و شیمی و معدن‌شناسی و طب و جراحی و داروسازی و بخصوص فنون نظام، تدریس شود (مستوفی، ۱۳۶۰: ۷۰).

اقبال آشتیانی اشاره دارد که «نظر امیرکبیر در تأسیس چنین مدرسه‌ای [دارالفنون] بیشتر مدرسه‌ای فنی و نظامی و صنعتی بوده است برای رفع حوائج نظامی و فنی کشور» (آشتیانی،

۱. مواجهه با مدنیت جدید غرب به مرور به شکل‌گیری گفتمانی مقایسه‌ای میان ایران و فرنگ دامن زد. مقایسه ایران با برتری و عظمت فرنگ در جلوه‌های متعدداش در ادامه «گفتمان ترقی» را بر پیکره ایران تحمیل می‌کند. در گفتمان ترقی تمامی ساحات عینی و ذهنی جامعه در گیرودار «تغییر» قرار می‌گیرند که البته لزوماً منظور از تغییر حرکتی ترتیبی رو به جلو نیست.

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی (۱۳۴۰: ۱۵۷). تلقی از دانش به مثابه فن، جهت‌گیری نظام آموزشی را به سوی علوم تجربی و کاربردی سوق داده بود بطوری که در آغاز دارالفنون، از میان آنچه امروز علوم انسانی گویند، رشته‌ای در مدرسه موجود نیست. درک تکنیکال از دانش و غلبه عقلانیت فنی بر آموزش در اقدام به اعزام دانشجو نیز به وضوح خودنمایی کرد. حاجتمندی نظامی و ضعف قشون کلیه دانشجویان اعزامی را مأمور به تحصیل در رشته‌های فنی ساخت. توصیه‌ها عمدتاً معطوف به آموزش نظامی بود و «یادگیری طب هم در اصل برای خدمت در ارتش بود» (مناشری، ۱۳۹۷: ۸۸). 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» (مستشارالدوله، ۱۳۹۲: ۳۹). ملک‌المتکلمین به هنگام افتتاح مدرسه سادات به سال ۱۲۷۷ ضمن آنکه مدرسه را «سنگ بنای هدایت افکار»، چراغ روشنگر «قلب‌ها و روح‌های تاریک»، عامل «پیوستن به کاروان تمدن» و فتح «قله‌های ترقی» معرفی می‌کند، رو به دانشجویان می‌افزاید: «با آمدن به تعلیم در این کارخانه آدم‌سازی شما خواهید آموخت که سرنوشت جهان، تقدیر ملت شما، آینده خود شما و فرزندان، صرفاً به علم بستگی دارد» (ملک‌زاده، ۱۳۶۳: ۹۱-۸۹). در غلبه عقلانیت فنی و تلقی تجربه‌انگاران از علم، با پروبلماتیک شدن هویت جمعی در عمیق شدن بحران‌های اواخر قرن، آموزش در مهندسی اجتماعی به خدمت گرفته شد.

گفتمان ترقی که در مقایسه غرب پیشرفته و ایران وامانده سربرآورده بود و از وضعیت بد قرن سیزدهم برای پذیرش عام تغذیه می‌کرد، در اواخر قرن خود در گرداب بحران و مشکلات فزاینده کشور غرق شد. لاینحل ماندن مسائل برای بیش از نیم قرن از ظهورشان گفتمان ترقی را با گسستی از مبانی اولیه‌اش مواجه ساخت. گفتمان ترقی که ابتدا در مسیری آرمان‌گرایانه با استعاره‌های دموکراتیک، برپایی حکومت قانون را در صدد بود، پسامشروطه در عقلانیتی فروغلتید که شیوه صحیح مدیریت را در «دولت مقتدر» می‌جست. چیزی از جنس عقلانیت «مصلحت دولت» که فوکو برای اشاره به نطفه پیدایش دولت‌های مطلقه غربی بکار برد. عمیق شدن بحران‌ها و تعجیل در گذار از وضعیت بحران به غالب شدن تصویری امکان داد که اندیشه‌های پیشین ترقی‌خواهی را بیهوده و ناکام جلوه‌گر شد. ایده‌های پیشین چنان نگرشی آرمانی و مباحث بی‌پایان اصلاح‌طلبان خوش سر و زبان 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. کاوه آهنگری لازم آمد تا «درفش کاویانی‌اش را در دست گیرد» و «کشتی وطن گرفتار دریای طوفانی را» از خطر برهاند (قیصری، ۱۳۸۹: ۷۳). فویبای^۱ فروپاشی و بحران در تداوم قحطی و گرسنگی و هراس از مرگ، همراه با هراس روشنگری از تکه‌پاره شدن ایران با «سابقه چندین هزارساله و پیشینه تمدنی»، که اینک در افعال نیروهای گریز از مرکز و تهدیدِ پان ترکیسم و روسیه تزاری می‌رود تا «کأن لم یکن» شود، گفتمان کلیت‌پذیرِ پیشامشروطه را متزلزل ساخت. از این پس به یکباره شاهد پیدایش مجموعه‌ای از گفتارها در خصوص ملت و هویت ملی هستیم که در نسبت با روح کلی حاکم بر گفتمان ترقی، که در آغاز ماهیتی لیبرال و دموکراتیک داشت، ناسازگار می‌نمود. گفتمانی که دفاع از حاکمیت دموکراتیک را سرلوحه کار خود قرار داده بود اینک چاره‌گذار از وضعیت بحرانی را در ارجاعی قوم‌گرایانه به اجزاء و عناصر فرهنگی ایران باستان و روی کارآمدن یک «دیکتاتور مصلح» می‌دید.^۲ از این پس شاهد جابجایی‌هایی در اولویت موضوعات در گفتمان ترقی هستیم به گونه‌ای که از میان گفتارهای رایج گفتمان ترقی به یکباره گفتار ملی‌گرایی گوی سبقت را از سایر گفتارها ربود و به گفتار مسلط مبدل شد. در این هنگامه ظهور دانش و گفتمانی در عمل هژمونی طلب نسبت به گونه‌گونی‌های هویتی پدیدار و مسلط می‌گردد که به خدمت گروه اتنیک-فرهنگی خاصی عمل می‌کند و لاجرم منافع گروه‌ها و هویت‌های فرودست را فدای آن می‌کند یا از آن چشم می‌پوشد. 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. مجموعه‌ای از گزاره‌ها با محوریت «ضرورت وحدت ملی» از طریق «همسان‌سازی» به عنوان «راه برون رفت از بحران» ظهور می‌کنند. گزاره‌های عدیده‌ای که با وحدت بیان «حزن و حماسی» در نظامی از مفاهیم و وحدتی از مبانی تئوریک همبسته می‌شوند و صورتی از گفتمان عینیت می‌یابد. من

۱. phobia

۲. نشریه کاوه «استبداد منور»، نشریه ایرانشهر «دیکتاتور مصلح» و نامه فرهنگستان «دیکتاتور عالم» را برای نجات ایران از بحران و دستیابی به تجدد پیشنهاد می‌کردند (ن.ک به کاوه، ۱۳۹۶: ۴؛ ایرانشهر، سال دوم، شماره ۳، ص ۱۳۹؛ نامه فرهنگستان، ش ۱۱ و ۱۲، سال اول، ۱۹۲۵، ص ۵۷۶، و شماره ۱ سال ۱، سرمقاله، ۱۹۲۴).

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی بعد اتصال مجموعه‌ای از کردارها به رژیم از حقیقت، دستگاه یا آرایه‌ای از دانش-قدرت را می‌سازد که مرز آنچه وجود ندارد را به نحوی کارآمد در واقعیت ترسیم و به طور مشروع تابع تقسیم‌بندی درست-غلط می‌کند.

با نفوق و تثبیت گفتمان «ناسیونالیسم»^۱ 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 همه جا، 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 ده نشین 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 (مجله آینده، ۱۳۴۰، شماره اول، دیپاچه).

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، و یگانه راه ترقی و اساس تعالی یک ملت، تعلیم عمومی اجباری برای ذکور و اناث ملک است» (شفق سرخ، ۱۳۰۲، شماره ۴۲). آجای افشار معتقد بود «یک نفر مصلح، یک دماغ منور و فکر باز لازم است ... تا معارف ما را به زور اصلاح کند... تحصیلات زن و مرد را به زور و با قوه سر نیزه و شلاق اجباری نماید» (افشار، ۱۳۰۳-۱۳۰۲: ۱۴۰-۱۳۹). در شفق سرخ می‌خوانیم «پرورش و تربیت ملی از دو طریق بدست می‌آید: مادر و مدرسه».

تبدیل شدن هویت جمعی به موضوع آموزش بعدها بشکل پررنگ‌تری در «سازمان پرورش افکار»^۲ خودنمایی کرد. در این بستر فضا-زمان «مدرسه» این‌بار در شکلی رسمی تولد یافت و

۱. Nationalism

۲. این سازمان در سال ۱۳۱۷ توسط احمد متین‌دفتری تشکیل شد. سازمان متشکل از شش کموسیون بود و یکی از شش کموسیون، «کوسیون کتب کلاسیک» بود. در ماده دوازدهم اساس‌نامه سازمان در خصوص وظیفه این کموسیون آمده است:

برنامه‌ریزی‌ها در جهت پایه‌گذاری آموزش رسمی به صورت یک نظام هماهنگ زیر نظارت دولت درآمد. با تفوق تلقی از آموزش به عنوان پیش‌شرط ترقی، کردارهای آموزشی با وارد شدن در رژیم جدیدی از حقیقت و عقلانیت فنی از دانش، متأثر از غلبه گفتار ناسیونالیسم که پس از شکست مشروطه گفتمان ترقی را از محتوای رومانتیک و دموکراتیک تهی ساخته بود، متوجه ساخت هویت جمعی شد. مدرسه و کاربست نظام آموزشی در جهت هویت‌سازی ملی از مهمترین نمودهای فعلیت‌بخشی چنین عقلانیتی است.

محتوای دروس

در آموزش سازمان‌یافته علوم انسانی اهمیت ویژه یافت و دروسی همچون تاریخ، جغرافیا و زبان در زمره دروس اصلی مدارس ابتدایی جای گرفت. محتوای کتاب‌ها با قرار گرفتن در عقلانیت اثباتی آعشته به باستان‌گرایی، ملی‌گرایی و وطن‌پرستی بود. این سه‌گانه گفتمانی غالب بر محتوای متون درسی به کلی در خدمت ساخت هویت جمعی در شکلی خاص قرار می‌گیرد.

مذاکرات مرزی در اواسط قرن در اهمیت یافتن جغرافیا نقش مهمی داشت لکن در آن هنگامه به موجب مسائل عمده‌ای همچون جنگ به موضوعی مهم برای اندیشه در گفتمان ترقی تبدیل نشده بود. در پایان قرن با تفوق گفتمان ناسیونالیسم در پی بحران، جغرافیا به موضوع مهم اندیشه و دانش بدل شد. استفاده از جغرافیا به منظور تولید ایرانی بدن‌مند چنان منبعی هویتی بر محتوای دروس غالب گشت. سعی می‌گردد با برقراری نسبتی میان داستان‌های اسطوره‌ای و قلمرو، نوع خاصی از روایت تاریخی برای شکل‌بندی فهمی جغرافیایی ایران به کار گرفته شود که گویا ایران چنان جغرافیایی وسیع از هزاران سال پیش وجود داشته است. محتوای درسی در ذیل جغرافیا صرفاً در صدد ایجاد درکی مکانی نبوده و بلکه در وصف دیگر سرزمین‌ها کلیشه‌های استعارای ارزشی حضوری پررنگ دارند. توضیح قاره‌های جهان همزمان آعشته به صورت‌بندی‌های عام از مردمان دیگر سرزمین‌هاست که به نگاهی قوم‌گرایانه مبتلا

«کموسین کتب کلاسیک مأمور است در کتب درسی دبستان‌ها و دبیرستان‌ها اصلاحات سودمند به عمل آورد، افکار میهن دوستی و شاه‌پرستی را در مندرجات آن به نحو مؤثری پروراند (ن.ک به نامه شماره ۴۲۵۵۹ دفتر وزارتی وزارت فرهنگ).

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی است. به دانش‌آموز توصیه می‌شود «همانطور که هرکس باید حدود خانه خود را بداند و همسایگان خویش را بشناسد، از حدود مملکت و وطن خود نیز باید آگاه باشد و بداند که با کدام قوم و ملت همسایه است (کتاب سوم ابتدایی، ۱۳۰۸: ۱۸۶). در کتاب‌های درسی، جغرافیا با نگاهی قوم‌گرایانه به تاریخ متصل می‌گردد. وطن جایی تعریف می‌شود که «نیاکان و پدران ما در آن زندگانی کرده و اینک در زیر خاک مدفون‌اند» (کتاب چهارم ابتدایی، ۱۳۱۰: ۶۶). در الگوبرداری از جغرافیای بروسکی معرفی قاره‌های جهان با مسائل نزدادی پیوند می‌خورند. این اثر در توصیف قاره‌ها و جغرافیای ممالک با ارئه تصویری عام از سرزمین‌ها از گونه‌ای مردم‌شناسی استعمار پیروی می‌کند. به عنوان مثال بروسکی آفریقا را اینگونه به تصویر می‌کشد:

این مملکت که آن را بیابان بزرگ نیز می‌گویند، در جنوب بربرستان و در مغرب محیط غربی است. مخلوقی که در این بیابان منزل دارند اغلب وحشی و چادرنشین (بروسکی، بی‌تا: ۶۰).

همین نوع نگاه به نحوی در محتوای دروس مدارس تجلی می‌یابد: «ایران ما یک قسمت از آسیاست» (کتاب سوم ابتدایی، ۱۳۰۸: ۳۹). «آسیا بزرگترین قطعات زمین است و پیش از دیگر قطعات آباد شده و دارای تمدن گردیده است» (کتاب چهارم ابتدایی، ۱۳۱۰: ۷۹). توصیفات جغرافیایی در رنگ و لعاب نژادی نشان می‌دهد که جغرافیا در ایران به شکلی خاص فهمیده می‌شود و تخیلی خاص را تولید می‌کند که مولد نوعی ناسیونالیسم قوم‌گرا است. 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 برای مواجهه با مخاطرات «ایران در بحران» بدل می‌کند و در این راه تخیلی ویژه از ایران‌شهر را شکل می‌دهد. توصیف خصیصه‌های اجتماعی و فرهنگی سرزمین‌های مختلف از مدخل مباحث جغرافیایی این درس را به چیزی بیش از یک اثر صرف جغرافیایی، با داده‌های مردم‌شناسانه از منظری شرق‌شناسانه در می‌آمیزد. همین روح ناسیونالیستی محتوای دروس تاریخی را به وضوح در بر می‌گیرد.

مکتب‌خانه‌ها^۱ فاقد درس "تاریخ ایران" بودند و تمرکز آنها بر تاریخ اسلام بود. سابقه تدوین کتاب‌های درسی تاریخ ایران به یک دهه پیش از انقلاب مشروطه برمی‌گردد. 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 ساختن هویت جمعی ایران مدرن بود. «کیش مردگان باشکوه»، به تعبیر اسمیت^۲ (۱۳۸۳: ۱۸۷)، بر محتوای کتب تاریخی غالب گشت. در اینجا با هدف جستجوی اصالت و دستیابی به نوعی منزلت از طریق حول در تقدیر و سرنوشت تاریخی، تاریخ در روایت معمول جای خود را به سرنوشت پرتحرکی می‌سپارد که در گذشته طلایی ملت قابل اکتشاف است. با فراموش کردن و کنار گذاشتن بخش‌هایی از تاریخ و گزینش بخش‌هایی دیگر، تاریخ از نو خلق می‌گردد. در اینجا «تاریخ رخ داده»، در اهتمام ویژه به عناصر اسطوره‌ای، باستانی، قومی و نژادی، جای خود را به «تاریخ برساخته» می‌سپارد که با فرایند گزینش و کنارگذاری دوره‌ها، رویدادها، سلسله‌ها، گروه‌ها و شخصیت‌ها حادث می‌گردد. با ارائه روایتی آرمان‌گرایانه و اسطوره‌ای از تاریخ باستان در قالب گذشته‌ای پرشکوه، سعی در برساختن هویت جمعی بر محوریت نژادی می‌گردد. با رویکردی گزینشی، عمدتاً تاریخ باستان با وصف عظمت کوروش و داریوش در سلسله هخامنشیان می‌آغازد و با اغراق در شکوه اردشیر بابکان و انوشیروان متعلق به عصر ساسانی، ختم می‌شود. در وصف عظمت و شکوه سلسله هخامنشیان و ساسانیان آمده است 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 (آشتیانی، ۱۳۱۵: ۳). گفته می‌شود ایران «از اصل پاک نژاد آریایی به وجود آمده» نژادی صاحب تمدن، آزادی طلب و بزرگ منش که هیچگاه به واسطه عناصر تازه وارد مغول، ترک و عرب اصالت-

۱. پیش از مواجهه با مدنیت جدید غرب «مکتب‌خانه» اصلی‌ترین مرکز آموزشی در ایران بود. مکتب‌خانه‌ها آموزشگاه‌هایی همگانی و سازمان‌نیافته‌ای بودند که آموزش در آن با محوریت فقه و اصول شریعت صورت می‌گرفت.

۲. Anthony, D. Smith.

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی
شان تحلیل نرفته است (حکمت، ۱۳۵۲: ۲۴).^۱ «تاریخ تقریباً منحصر به سرگذشت نژاد سفید
است. نژاد سفید هم چند شعبه دارد که مهمترین شعبه، آریایی است» (فلسفی، بی تا، ۸۶-۸۵).
در مقابل متون تاریخی نژاد سرخ و سیاه را اینگونه معرفی می‌کنند که «در تمدن مقام مهمی
ندارند و تقریباً وحشی هستند» (فرهودی، ۱۳۱۸: ۱۴). این متون با تأکید بر تعلق ایرانیان به
نژاد آریا سعی در القای حس برتری دارند. با تکیه بر نظر گوبینو^۲ علل انحطاط ایران در برهه-
هایی از تاریخ به مقوله نژاد ربط داده شده است: «بعد از داریوش، سلاطین ایران خصایص
نژادی را از دست داده‌اند» (فرهپور، ۱۳۰۷: ۳۵). با دگرسازی اقوام و تقسیم‌بندی آنها به ایرانی
و اجنبی و تحقیر غیرها، سعی بر همسان‌سازی هویتی در متون تاریخ می‌گردد.

مدرسه و ذهنیت یکسان‌ساز

همسان‌سازی چونان ضرورت بی‌بدیل «ایران در بحران» و وجه غالب گفتمان تغییر فضای
روشنفکری و سیاسی را در بحبوحه پسامشروطه در می‌نوردد و به فضای آکادمیک و معرفت
عامه سرایت می‌کند. تصور بر این است که ریشه اختلافات قومی تفاوت‌های ظاهری است و
با یک شکل‌سازی می‌توان به اختلافات پایان داد. ابراهیم صفایی می‌نویسد:

*این لباس‌های ناجور که بیشتریشان 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 (صفایی، ۱۳۵۶: ۳۷).*

متحدالشکل کردن به مثابه تکنولوژی قدرت شهر، در راستای شکل‌بخشی به کلیت ایران،
همانگونه که در طلب جغرافیای معین با مرزهای دقیق است در عرصه انسانی نیز همانگونه
عمل می‌کند. یکسان‌سازی از جغرافیا و تاریخ و پوشش و بدن فراتر رفته و دامنگیر زبان و
فرهنگ می‌شود. در نامه وزارت امور خارجه به وزارت معارف آمده است:

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 جلوه گر ساخته است» (ایرانشهر، بی تا: ۱۲).

در عصر حاضر، ملت فقط به جماعت هم‌زبان اطلاق می‌شود و پنهان نیست که بزرگترین رابطه ملیت و محکم‌ترین وسیله قومیت یک ملت، همانا اتحاد لسان و یگانگی زبان آن ملت است (ساما، شماره سند: ۵۷۰۰۳).

تحدید ملت به «جماعت هم‌زبان» و اهتمام به «اتحاد لسان و یگانگی زبان» نمودار منطق قدرت شهر است در سامانمندی جدید روابط قدرت. اساساً تمرکزگرایی به عنوان وجهه غالب منطق قدرت شهر از هر چیزی محوریت می‌سازد. مکان محوری، زبان محوری، پوشش محوری و غیره. در نامه وزارت معارف به اداره تعلیمات ولایات می‌خوانیم:

متأسفانه در بعضی نقاط مملکت لهجه‌های محلی مانع از آن است که دانش‌آموزان جوان بزودی به زبان ملی و وطنی خود مسلط شوند. بعلاوه انتشار لهجه‌های محلی و زبان عوام الناس مضار و مفاسدی ایجاد می‌کند که باید وزات معارف با تمام وسایل لهجه‌های عوامانه محلی را که یادگار استیلا اقوام مهاجم است برانداخته و زبان واحد ملی را در سراسر کشور علی‌السویه انتشار دهد (ساما، شماره سند: ۹۵/۴۶۵۴۲۰۳).

دستورالعمل رئیس معارف کردستان مقرر می‌دارد «عموم کارکنان مدارس موظفند در قسمت رواج زبان فارسی مراقبت و مواظبت به عمل آورند که در مدرسه اعم از معلم و متعلم منحصرأً به زبان فارسی تکلم نمایند» (ساما، شماره سند: ۲۹۷/۳۰۴۸۲). مأمور وزارت سازمان برنامه آنگاه که مأمور می‌گردد تا پیرامون مسائل کشاورزی به آذربایجان شرقی و غربی سفر کرده و تهیه گزارش نماید، در گزارش خود ذکر مسائل پیش‌روی کشاورزی این ایلات را در حاشیه قرار داده و نگرانی و ابراز تأسف از تکلم کودکان این ایلات به زبان خود و «لزوم آشنایی کودکان از سطح کودکستان به زبان فارسی» (ساما، شماره سند: ۲۲۰/۰۱۶۰۲۷/۰۰۴۹) را مهمترین مسأله عنوان کرده است. همین «درد مستمر» و «حسرت جان‌کاه» در گزارش تقی رهبر نیز مشهود است: «نکته تأسف‌آوری که اوان ورودم باینحوزه [آذربایجان غربی] مشاهده نمودم تکلم محصلین دبیرستان و کلاس‌های ۵ و ۶ دبستان‌ها بود بزبان ترکی!...» (ساما، شماره سند ۹۷/۰۱۹۶۰).

توجه ویژه‌ای به ساخت مدرسه در ایلات کردستان، خوزستان، آذربایجان و سایر ایلات غیرفارس نشین صورت گرفت. در نامه محرمانه رضاشاه به وزارت معارف آمده است:

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی

حسب الامر مطاع مبارک ابلاغ می‌شود که تکثیر عده دبستان در خوزستان و کردستان یعنی کلیه مناطق کردنشین از کارهای لازم و فوری است ... و این امر نه تنها از نقطه نظر تعلیم معارف اهمیت دارد و بلکه از لحاظ مصالح مملکتی از امور مهمه محسوب می‌شود (ساما، شماره سند: ۲۹۷/۳۳۹۷۷).

حاکمیت کردستان در نامه‌ای محرمانه به وزارت داخله می‌نویسد:

«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» (ساما، شماره سند: ۲۹۰/۷۷۶۳).

اندیشه پشت این توجه ویژه چه بوده است؟ بی‌شک کسی در تهران نگران این نیست که کوکان گُرد، آذری، بلوچ و عرب از قافله علم‌آموزی و پیشرفت باز بمانند. چنین کردارهایی به منظور ترویج زبان فارسی و فارسی‌سازی سایر هویت‌ها صورت می‌گرفت. اندیشه‌ای که 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 غیر بومی 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» (ساما، شماره سند: ۲۹۷/۳۳۳۸۸).

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 منجمله 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

محصّلین» (ساما، شماره سند ۹۵/۵۶۹۰۵۶۷) و «اتحاد و استقلال زبان و لزوم برطرف کردن زبان‌های فرعی ایران از قبیل کردی، لری، ترکی و ...» (ساما، شماره سند ۲۸۷۵۳/۲۹۷). 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 به جای تمرکز بر افعال سوژگان یا ارثه تاریخی از نهادها و ایده‌ها، تمرکز ما بر ارائه تاریخی از عقلانیت باشد. بیرون کشیدن اندیشه و منطق نهفته در دل کردارهای آموزش نظام‌مند و بر ملا کردن عقلانیت مکنون در این کردارهاست که فهم مجموعه کردارهای ظاهراً بی‌ارتباط با یکدیگر را فهم‌پذیر خواهد ساخت.

نتیجه‌گیری

تحلیل تبارشناسانه از یک نهاد همچون آموزش و کردارهای آموزشی در نسبت با هویت جمعی به «خارج» نهاد گذر می‌کند. اما «خارج» نهاد نه یک نهاد دیگر [مثلاً دولت]، بلکه میدان فعل و انفعالات نیروهاست. متفاوت از نگاهی سوژه‌گرایانه، بی‌آنکه قائل به استقلال برای آموزش چنان مصدر کردارها باشیم، آموزش را همچون عرصه فعلیت اراده قدرت و عقلانیت حاکم بر سامانه ایران پسامواجهه در نظر گرفتیم. در چنین چشم‌اندازی فهم کردارهای آموزشی به نسبت هویت جمعی در گرو فهم کلیت جامعه و عقلانیت حاکم است.

تفاوت روند تحول نظام آموزشی در ایران با آنچه میشل فوکو در مغرب زمین عرضه می‌کند، جالب توجه است. نظام آموزشی در غرب در بستر گسیختگی اجتماعی شکل گرفت و به مثابه خواستی از پایین، ظهور پیدا کرد. این نهاد اجتماعی به تدریج نقش محوری خود را در ساماندهی قدرت و خلق سوژه‌گی مدرن افزایش بخشید تا جایی که در ساماندهی روندهای قدرت و افزایش ظرفیت نقش محوری را بر عهده گرفت. اما در ایران نهاد آموزش نوین با نیازمندی ساختار سیاسی تولد یافت. ارجاع نخستین نظام آموزشی در ایران به حکومت، معنایی جز آن ندارد که خلق سوژه مدرن از همان نخست با ناکامی مواجه است. همانقدر که در خلق شهروند خلاق و منتقد ناتوان است، در ایجاد یک آناتومی اخلاقی در عرصه اجتماعی

ضعف جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی نیز با شکست مواجه شده است. این ناکامی تنها از این حیث مهم نیست که سرمایه‌های عظیمی به باد فنا رفته‌اند، مهم‌تر این است که جامعه از خودشکوفایی مقتضی تحولات دورانی، و یا به تعبیر فوکو از یک آناتومی اخلاقی، تهی شده است.

اسناد بالادستی حاکی است که انقلاب ۱۳۵۷ بدون ایجاد تغییر جدی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی کمافی سابق با تکیه بر رویکرد مهندسی فرهنگی در صدد ارائه الگوی فرهنگی غالب و همسان برای تمامی اعضای جامعه عمل کرده است.^۱ با اینحال، ارائه الگوی همسان-ساز از آموزش نه تنها چندان که مورد انتظار است منجر به رشد و توسعه جوامع نمی‌شود بلکه با ایجاد احساس دیگری بودن و بیگانگی میان اقوام و گروه‌های فرهنگی مختلف به بروز مشکلات و تنش‌ها دامن می‌زند.

با این اوصاف، بازآفرینی نظام آموزشی رسمی ایران از نهاد وابسته به اراده حکومت به نهاد وابسته به جامعه و پیروی از «الگوی آموزش چندفرهنگی» می‌تواند چشم‌اندازی به کلی متفاوت پیش روی جامعه ایرانی بگشاید. الگویی که با احترام به تمامی فرهنگ‌ها و کمک به توسعه و ترویج آنها در نظام آموزشی به وحدت در حین کثرت بینجامد. سیاست‌های دستوری در نظام آموزشی و محتوای دروس در تحقق غایات خود در عمل موفق نیست. به ویژه با توجه به شرایط امروزی که امکان‌های موازی آموزشی در اختیار دانش‌آموزان و دانشجویان است.

منابع

اسمیت، آنتونی. دی (۱۳۸۳)، ناسیونالیسم: نظریه، ایدئولوژی، تاریخ، ترجمه منصور انصاری، تهران، انتشارات تمدن ایرانی.

افشار، آلیجای (۱۳۰۲)، معارف در ایران، ایرانشهر، سال ۲، شماره ۳.

۱. تغییری که حادث شد جاگزین شدن بازسازی هویت بر اساس آموزه‌های دینی به جای تمرکز بر نژاد در سیاست‌گذاری آموزش پیش از انقلاب بود (ر.ک به: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شورای عالی انقلاب فرهنگی در تأکیدش بر «وجوه مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی» در ساخت و تکوین هویت دانش‌آموزان. در این سند تفاوت‌ها به تفاوت در «ویژگی‌های فردی» تقلیل یافته و اهمیتی به تفاوت‌های قومی-فرهنگی نشده است). همچنین ن.ک به یافته پژوهش‌های ذیل مبنی بر جایگاه نامطلوب قومیت در برنامه‌های درسی: «بررسی جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان»، عراقیه و دیگران، ۱۳۹۰؛ «جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه»، گرشاسبی و دیگران، ۱۴۰۰؛ «بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس رویکرد آموزش چندفرهنگی».

- فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۹، سال هجدهم، تابستان ۱۴۰۲
- اقبال آشتیانی، عباس (۱۳۰۵)، دوره تاریخ عمومی، سال سوم متوسطه، بی‌جا، بی‌تا.
- اقبال آشتیانی، عباس (۱۳۱۵)، تاریخ عمومی و ایران، اول دبستان، بی‌جا، شرکت مطبوعات.
- اقبال آشتیانی، عباس (۱۳۴۰)، میرزا تقی خان امیر کبیر، تهران، دانشگاه تهران.
- بروسکی، (بی‌تا)، جغرافیا، کتابخانه مجلس، شماره بازیابی: ۳۹۴۹/۶.
- حکمت، علی اصغر (۱۳۵۲)، «یادداشت‌هایی از عصر پهلوی (یکپارچگی ایران)»، خاطرات وحید، ش ۲۴، صص ۳۴-۱۹.
- دیلمی معزی، امین، هویت‌سازی ملی در عصر رضا شاه، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه آزاد بجنورد، ۱۳۷۸، سال ۳، شماره ۱۰.
- روزنامه شفق سرخ، سال دوم، ۲۴ اسد ۱۳۰۲، شماره ۴۲.
- صادقی، علیرضا، «بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس رویکرد آموزش چندفرهنگی»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۸، پاییز ۱۳۸۹، ۲۱۵-۱۹۰.
- صفایی، ابراهیم (۱۳۵۶)، رضاشاه کبیر و تحولات فرهنگی ایران، تهران، انتشارات فرهنگ و هنر.
- عراقیه، علیرضا و دیگران، «بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌درسی پنهان»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ششم، شماره ۲۳، زمستان ۱۳۹۰، ۷۵-۵۶.
- علی بخش میرزا، نواب (۱۳۰۵)، میزان الملل، تهران، بی‌تا.
- فرهپور، مهدی (۱۳۰۷)، تاریخ ایران و عالم، کتابخانه علمی.
- فرهودی، حسین (۱۳۱۵)، تاریخ عمومی و ایران، دوم دبیرستان، بی‌جا، بی‌تا.
- فرهودی، حسین (۱۳۱۸)، تاریخ اول دبیرستانها، تهران، چاپخانه مجلس.
- فلسفی، نصرالله (بی‌تا)، دوره تاریخ عمومی دبیرستان، تهران، شرکت چاپ کتاب.
- قیصری، علی (۱۳۸۹)، روشنفکران ایران در قرن بیستم، ترجمه محمد دهقانی، تهران، انتشارات هرمس.
- کتاب چهارم ابتدایی (۱۳۱۰)، تهران، وزارت معارف.
- کتاب سوم ابتدایی (۱۳۰۸)، تهران، وزارت معارف.
- کاظم‌زاده ایرانشهر، حسین (بی‌تا)، تجلیات روح ایرانی در ادوار تاریخی، بی‌جا، بی‌تا.
- کرمانی، ناظم‌الاسلام (۱۳۴۶)، تاریخ بیداری ایرانیان، تهران، انتشارات پر.
- گرشاسبی، ایوب و دیگران، «جایگاه قومیت در برنامه‌های درسی پنهان دوره دوم متوسطه»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال شانزدهم، شماره ۶۱، تابستان ۱۴۰۰، صص ۵۸-۲۷.
- مجله آینده، سال اول، شماره اول، تیرماه ۱۳۰۴، دیباچه.
- مجله کاوه، سال سوم، شماره ۱۲، سال ۱۳۹۶ش، برلین، چاپخانه کاویانی.

ضعفِ جامعه و غیبت قومیت در نظام آموزش رسمی ایران قبل از انقلاب اسلامی
 مجله نامه فرنگستان، سرمقاله اولین شماره، ۱، س ۱، ۱۹۲۴.
 مجله نامه فرنگستان، ش ۱۱ و ۱۲، سال اول، ۱۹۲۵، ص ۵۷۶.
 محیط طباطبایی، محمد (۱۳۲۷)، مجموع آثار میرزا ملکم‌خان، تهران، کتابخانه دانش.
 مستشارالدوله، یوسف بن کاظم (۱۳۹۲)، یک کلمه، تهران، نشر بال.
 مستوفی، عبدالله (۱۳۶۰)، شرح زندگانی من، دوره دو جلدی، تهران، نشر زوار.
 معیرالممالک، دوست علی‌خان (۱۳۶۱)، یادداشت‌هایی از زندگی خصوصی ناصرالدین شاه، تهران، نشر تاریخ ایران.
 ملک زاده، مهدی (۱۳۶۳)، تاریخ انقلاب مشروطه ایران، تهران، نشر علمی.
 مناشری، دیوید (۱۳۹۷)، نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن، ترجمه محمد حسین بادامچی و عرفان صلح، تهران، انتشارات حکمت سینا.
 نامه شماره ۴۲۵۵۹ دفتر وزارتی وزارت فرهنگ به تاریخ ۱۳/۱۱/۱۳۱۸ سند ۱۰۸۰۱۱/۳۲۶۱ (ش ۱۳۵).
 نجفی، حسن؛ زارع زردینی، آرش (۱۳۹۹)، فاصله تربیتی بین مدرسه و جامعه، سامانه مجلات دیجیتال رشد.

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۹۵/۴۶۵۴۲۰۳

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۵۷۰۰۳

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۲۹۷/۳۰۴۸۲

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۲۲۰/۰۱۶۰۲۷/۰۰۴۹

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۹۷/۰۱۹۶۰

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۲۹۷/۳۳۹۷۷

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۲۹۰/۷۷۶۳

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۲۹۷/۳۳۳۸۸

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۹۵/۵۶۹۰۵۶۷

سازمان مرکز اسناد ملی ایران، شماره سند: ۲۹۷/۲۸۷۵۳

Aldridge, David, Rousseau pedagogical hermenuticsand some implications for moral education, in: David lewin and others(ed), New Perspectives in Philosophy of Education, published 2014, BLOOMSBURY and the Diana logo are trademarks of Bloomsbury Publishing Plc, p.p. 77-90.

Curren, Randall, A neo-Aristotelian account of education, justice, and the human good, in: Theory and Research in Education 11(3) 231-249

©The Author(s) 2013. Reprints and permissions:
sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav.

Deacon, Roger. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview, in: South African Journal of Education Copyright © 2006 EASA Vol 26(2)177–187.

Kristjansson, Kristjan, Flourishing as the Aim of Education A Neo-Aristotelian View, First published, Routledge 2020.

Rawls, John. (1971). A Theory of Justice. Harvard University Press.

Walzer, Michael. (1990). The Communitarian Critique of Liberalism. Political Theory, 18(1), 6- 23.

Walzer, Michael. (1982). Spheres of Justice: A defense of pluralism and equality. Copyright by Basic Book, Printed in the United State of America.