

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام آموزشی دوران مشروطه و فضای باز سیاسی در دهه 1320

علی مختاری^{*1}، علی محمدزاده²

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

چکیده

این پژوهش برآن است تا با کمک رویکرد مطالعات فرهنگی و با روش کیفی به بازنمایی انگاره‌های نظام آموزشی از مشروطه تا دوره فضای باز سیاسی پردازد تا دریابد که برخلاف تغییر و تحولات جامعه که داعیه‌دار جنبشی دموکراتیک بوده‌اند، در نظام آموزشی نظم و ایدئولوژی اقتدارگرایانه چگونه ارائه شده، به علاوه اینکه آیا متناسب با تحولاتی چون انقلاب مشروطه، شکل‌گیری دولت شبه‌مدرن و جنبش ملی، انگاره‌های دموکراتیک آموزش داده شد یا نه؟

این پژوهش با مطالعه نظام آموزشی همچون یکی از دستگاه‌های ایدئولوژیک مهم در بازتوالید قدرت به این نتایج دست یافته است که محتوا و شیوه تدریس نظام آموزشی در این دوران، گفتمانی اقتدارگرا یک‌دست در رابطه میان مدرسه - خانواده حاکم بوده است و سوزه حساس مدرسه، بیشتر تحت تلقین و باوراندن مکانیسم‌هایی چون قدرتگرایی، همنگی با

*Amokhtari@yu.ac.ir

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

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

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

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

طرح مسئله

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

چارچوب نظری

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

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

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

در نگاه آلتسر دو ساختار سیاسی و ایدئولوژیک ساماندهی در بازتولید قدرت¹ و نحوه سوزه ساماندهی دارند. وی الگوی زیربنا/ روبنا را با نظریه تعیین چندجانبه عوض می‌کند؛ الگویی که در آن مقوله فرهنگ صرفاً با روابط اقتصادی تعیین نمی‌شود و کارکرد آن از طریق دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت (داد)² که عبارت است از نهادهای اجتماعی ازقبل خانواده، نظام آموزشی، زبان، رسانه‌های گروهی، نظام سیاسی و غیره، صورت می‌گیرد. «داد» درست برخلاف دستگاه‌های سرکوبگر دولت، مانند نیروی پلیس که مردم را مجبور به رفتار بر طبق هنجرهای اجتماعی می‌کند، گرایش به رفتار و فکر کردن در شیوه‌های مقبول اجتماعی را در مردم به وجود می‌آورد.

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

(التوسر، 1971: 155)، بنابراین نقش پراهمیت مدرسه که حتی برتر از پارلمان و احزاب دانسته شد، از این جهت است که مدرسه دانشآموزان زیادی را در خدمت دارد و کارکردهای متنوعی را بعهده می‌گیرد و مهم‌تر از همه متفاوت از دیگر دستگاه‌ها، آرام و به تدریج می‌نوازد؛ درنتیجه در نهاد دانشآموز و جامعه ایدئولوژی یا شاکله حسی و رفتاری لازم را ایجاد کند. این رابطه با برنامه‌پنهانی صورت می‌گیرد؛ درواقع، مدارس به واسطه ماهیت اضباطی و سازمان‌دهی خشکی که دارند، به تلقین مصرف انفعالی می‌پردازنند؛ مصرفی که به پذیرش بی‌چون و چرای نظم اجتماعی گرایش دارد. (گیدنر، آتنونی، 1386: 470)

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

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

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

این پژوهش برای مطالعه نقش نظام آموزشی³ در این دوره، تلاش می‌کند که آموزه‌های بازتولیدشده در نظام آموزشی، «جایگاه نظام آموزشی»، «تحوّه آموزش»، «محتسوای دروس» و «نشانه‌های فرهنگی» حاکم بر نظام آموزش را بررسی و تحلیل کند.

روش تحقیق

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

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

به تمایلات، خطمشی‌ها، نظریات و عقاید گوینده، نویسنده و سازمان مورد تحقیق استفاده می‌شود. (طاهری، ۱۳۸۱: ۱۷۰)

در این تحقیق (با مراجعه به متون تاریخی مرتبط) به منظور تسهیل در درک آموزه‌های فرهنگ سیاسی و فهم آموزه‌های بازتولیدشده توسط آن، سه نوع فعالیت روشی به صورت همزمان به کار گرفته شده است. ابتدا نظام آموزشی موجود، جایگاه، نحوه آموزش و محتوای دروس دوره تاریخی موردنظر، توصیف شده است و همزمان مفاهیم کلیدی، ساختارهای معنایی و نشانه‌های فرهنگی حاکم بر نظام آموزشی به شیوه تحلیل محتوا از متون مرتبط با نحوه آموزش و محتوای دروس (دروس تاریخ، اخلاق، ادبیات فارسی) استخراج شده است. سرانجام از مفاهیم، تصاویر، حکایات و به طور کلی، ساختارهای معنایی (به عنوان صور نمادین) استخراج شده، با ابتداء بر چارچوب نظری مقاله و براساس روش تفسیر، باعثیت به شرایط تاریخی فرهنگی حاکم، معناکاوی و رمزدایی شده است. این ساختهای نمادین، حامل معانی هستند که در فرآیند آموزش و حتی زندگی روزمره و تعامل نهادهای ایدئولوژیک و سوژه درونی شده و در کنش و رفتار سوژه بازتاب می‌یابد. این مقاله از طریق توصیف، تحلیل محتوا و تفسیر، شیوه بازتولید فرهنگ اقتدارگرا و الگوهای رفتاری معطوف به آن را از طریق نظام آموزشی حاکم در فاصله مشروطیت تا پایان دهه ۱۳۲۰ تحلیل کرده و نشان داده است.

جایگاه نظام آموزشی در دوره قاجار و پهلوی

پرسش بنیادی، تاریخی و حتی آنتولوژیک، که سبب بازسازی نظام آموزش «ستی» شد، همان سؤال عباس میرزا در حالت پریشان خاطری از مهمان فرانسوی اش با این مضمون بود که «این چه قدرتی است که (به اروپا) چنین برتری بخشیده است؟ سبب پیشرفت شما و ضعف دائمی ما چیست؟» شکل و محتوای پرسشی که سبب اعزام دانشجو و تحصیل در رشته‌ها و فنونی شد^۴ و در بردارنده برداشتی «مکانیکی» از قدرت بود. این نگرش در رابطه با حوزه آموزش از سوی دیگر حامیان گفتمان ترقی چون امیرکبیر و میرزا حسین خان سپهسالار تداوم یافت. نگرش به ظاهر اجتناب ناپذیری که ب روشنی در برنامه دارالفنون لحاظ شده بود. تفکری که در

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

مشکلات نظام آموزشی محدود به توقعات سنگین و اغراق‌آمیز نبوده، بلکه نظام آموزشی مدرن از ابتدای کار با موضع زیادی رو به رو بوده است. با اینکه برنامه نظام آموزشی در دوره امیرکبیر همانند دوره عباس‌میرزا با نگاه گزینشی، مکانیکی⁵ ادامه یافت و همچنان به رشته‌های نظامی و فنی محدود ماند؛ اما با مخالفت‌های زیادی مواجه شد. با توسعه نظام دارالفنون، شکاف‌های سیاسی - اجتماعی میان موافقان و مخالفان تشید شد. به‌نحوی که مدرسه دارالفنون با اینکه نیروی کارآموز خود را از میان «ولاد خوانین و اعیان و اشراف» و آن‌هم برای نیازهای بوروکراتی انتخاب کرد و به آن‌ها رشته‌های حکمت، هندسه و معدن‌شناسی و آداب جنگ را آموزش داد، نتوانست از حب و بغض مخالفان سیاسی و اجتماعی خود رهایی یابد. در این مخالفت، رقبای صنفی و سنتی، تنها وارد کارزار نشدند بل مخالفت‌های مذهبی نیز به‌زعم اینکه برخی نظریه‌های علمی اروپایی با کیهان‌شناسی اسلامی مغایرت دارد، وجود داشت. (Arjmand, 24-25: 1997) لازم به یادآوری است هیچ‌گاه طبل مخالفت با نظام آموزشی مدرن از سروصدای نیفتاد گه‌گاه از سوی ناصرالدین‌شاه و دربار بر این آتش افروخته، هیزمی ریخته می‌شد.

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

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

دولتی و غیردولتی مشغول به تحصیل بودند. به علاوه بیش از هفت‌هزار کودک در صدوپانزده کودکستان نیز آموزش می‌دیدند (صفوی، 1383: 4-423). در این زمینه، تحقیق جاییکو بیلسکی درباره مدارس ایران در سال ۱۹۷۵ نشان می‌دهد که «با وجود گسترش رسانه و دیگر مجاری جامعه‌پذیری، همچنان مدارس در ایران عامل اصلی جامعه‌پذیری دانش‌آموزان بودند» (فارسون - مشایخی، 1379: 221).

شیوه تدریس

کسری درباره وضعیت آموزش در ایران قاجار می‌نویسد: «پیش از مشروطه در ایران، درس خواندن دوگونه بودی؛ یکی از آن مدرسه‌ها که کسانیکه ملاشی خواستندی در آن‌ها درس خواندنی، و دیگری از آن مکتب‌ها، که بچگان در آن‌ها خواندن و نوشتن یاد گرفتندی. مدرسه‌ها در ایران فراوان بود در هر شهر چند مدرسه شمرده می‌شد و طلبه‌ها در آن صرف و نحو عربی، و منطق و اصول، فقه و حکمت درس می‌خوانند و در هنگام مشروطه در ایران این مدرسه‌ها رواج و رونق خود را داشت» (کسری، ۱۹). «مسئله اساسی» نظام آموزش «ستی» نحوه آموزش و تدریس به دانش‌آموزان بود که خود بیان‌کننده تکه‌ای از «سبک زندگی روزمره ایرانیان» بود. شاگردان روی زمین کنار هم‌دیگر می‌نشستند و آخوند هم دم پنجره جای بلندتری می‌نشست بهنهایی به همگی شاگردان یکایک درس می‌گفت و درس پس می‌گرفت هر کدام درس را روان پاسخ نمی‌گفت یا خط را نیک نمی‌نوشت چوب به دست‌ها و پاهایش زده شدی (کسری، 20-21). پولاک به‌نحوی دیگر شیوه آموزش را در مدارس ستی نقل می‌کند: «تدریس با ابجد آغاز می‌شود و به محض اینکه در کار تهیجی ممارست کافی حاصل شد به کودکان قرآن، گلستان، نصاب‌الصیبان، جامع عباسی، ترسیل و تاریخ معجم تعلیم داده می‌شد». (پولاک، 1361: 188) بچه‌ها بدون اینکه بفهمند تقلیدوار دروس را حفظ می‌کردند؛ چون فراگرفتن زبان و ادبیات فارسی با این اسلوب غلط و ناهنجار سخت و دشوار بود، درنتیجه مریبان و مدیران مکتب‌خانه‌ها به جای آنکه روش تعلیم و تربیت خود را عوض کنند

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

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

در همین زمینه، در کتاب درسی دیگری یادآوری می‌شود که: «دانشآموز چموش و غیرمطیع از اوامر پدر و مادر، محکوم به مجازات است» چنانکه حتی «با تنبیه هم اگر تمکین نکند باید آنرا از خانه بیرون کرد» (میرزا عبدالعظیم خان، 1302: 18). البته باید یادآور شد که تنبیه همیشه در قالب خشونت فیزیکی نبود، بلکه این امر به گونه دیگری از خشونت در قالب زیان آغشته به فحاشی، تحریب و سرکوب به کار گرفته می‌شد. در این زمینه، جمالزاده از فحش‌های شخصی، هفتاد سال پیش که در بعضی از مدارس و مکاتب معمول بود، شمه‌ای را می‌گوید: «پسرک فضول، پسرک بی چشم و رو، بی شرم، جعلن، متعاضن، خنزیر، نجس‌العين، کلب بن کلب، حمارین حمار، گوساله، آخر بالتشدید، ولدالزناء، چه... می‌خوری، می‌دانی چه می‌گویی، حرف‌های گنده‌تر از دهنت می‌زنی، والله و بالله مستحق حد شرعی شده‌ای، خونت مباح گردیده‌ای خبیث، ای ملعون، من ترا همین الان در صحن مدرسه مشلق می‌کنم» (جمالزاده، 169).

در این تصویر از نظام آموزشی، روح خشونت، سرکوب، ترس و ارعب موج می‌زند. وقتی مدرسه علیه دانشآموز از خشونت بهمایه عملی زیرپوستی استفاده می‌برد، در این شرایط غیرمعقول که با ترس، رعب و وحشت ایجاد می‌شود، نه تنها تلاش برای یادگیری نتیجه‌های ندارد، بلکه روح خشونت و سبیعت در نهاد دانشآموز کاشته می‌شود. اعمال خشونت علاوه بر اینکه سوژه را از داشتن اعتمادبه نفس، خودباوری و پرورش قدرت فکر و اراده محروم می‌سازد، در اتکای افراد به دیگران و درنتیجه «قدرت‌گرا شدن»⁷ آنان نقش عمیقی دارد.

در این فرآیند همه علایق و خواسته‌ها سرکوب، و به زاویه ناخودآگاه سپرده می‌شوند و این وضعیت معادله پیچیده‌ای از رفتارهای متناقض را در نهاد دانشآموز درونی می‌کند؛ به‌نحوی که به‌آسانی می‌توان بیشتر کنش‌های سیاسی - اجتماعی و فرهنگی وی در آینده را به این دوره از رشد مرتبط کرد. درمجموع، اعمال گسترده خشونت فیزیکی و روحی، مدرسه را به‌مثابه دستگاه سرکوب تا ایدئولوژیک بازنمایی می‌کند. سیاستی که پایداری و تداوم آن به‌طور حتم خانواده نیز تأیید می‌شود. نوعی رابطه خانواده / مدرسه که برای مهار سوژه به کار گرفته می‌شود که در افقی گسترده، گفتمان خشن و اقتدارگرایانه مبنی بر قوّه قهریه⁸ برای بازتولید

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

تحلیل محتوای کمی و کیفی مطالب درسی

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

درس تاریخ

در مقاطع ابتدایی و متوسطه^۹ و در دوره مورد پژوهش، درس تاریخ در بیشتر موارد، تکرار و یادآوری «گذشته» بوده است. البته گذشته و ماده رخداد این سرزمین در ساحت خاصی انتشار پیدا می‌کرد؛ چنانکه برای نمونه، کتاب درس تاریخ مقدماتی مقطع ابتدایی (۱۳۰۰) با قطع کوچک، خط بزرگ و با مکث و فاصله، تنها به توالی پادشاهان می‌پردازد. در مکث و فاصله هرکدام از این پرسش‌ها، گویی تاریخ دچار سکته می‌شود تا پادشاه دیگر از راه آید و یک‌تنه به مثابه ظل الله تاریخ را به حرکت درآورد.

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

ایران را سرزمین فرهنگ و تمدن می‌داند؛ به گونه‌ای که با مخالفان داخلی نیز برخوردی در قالب «دیگری» غیرمتمند دارد. چنانکه آمده است: «کیکاووس یکی از پادشاهان کیانی، چون رفت مازندران را بگیرد در آنجا گرفتار مردمان وحشی گردید». (تاریخ مقدماتی ۱۳۰۰، ۹-۱۰) درواقع، در این کتاب، عنصر مقاومت مردم نسبت به حکومت به مثابه «دیگری متوجه» استیضاح شده است، نکته پنهان و دوگانه زبان به زبان سوسوری معرفی و بر جسته‌سازی پادشاه (کیکاووس) به عنوان شاخص فرهنگ و طلایه‌دار تمدن است.

روایت تاریخ با محوریت پادشاه، در بخش مصور کتاب تاریخ اول دیبرستان ۱۳۲۴ ه. ش تشدید می‌یابد. چنانکه این بخش از کتاب به‌طور کامل، مصور و منقش به صور پادشاهان و ارتباط آن‌ها با منابع قدرت است. تصویر پادشاهان منقش به «بال پرواز» در حال «جنگ با دیو» و «حیوانات وحشی» مانند برداشت تاج سلطنت از میان دو شیر و بر سر نهادن تاج، «عکس شاهان»، «کاخ» و حتی «مقبره‌های آن‌ها» «سربازان مجهر و مسلح» و آثار حکاکی شده در تقدیس قدرت پادشاهان، مجموعه تصاویر کتاب یادشده را تشکیل می‌دهد. در این میان، «تصویر پادشاهی که در تخت روان دو طبقه که هر طبقه آن را بردگان و رعایا حمل می‌کنند» تأمل برانگیز است. صف بندگان، سربازان و متمولان در اعطای هدایا به‌نوعی دیگر، ارزش و فرهنگ شاهدوستی را نمایش و به‌نوعی جامی‌اندازد.

روایت مسلک شخصیت‌محوری، قهرمان‌پردازی در قالب شاه، نه تنها طی این دهه، کاهش نیافت، بلکه این وضعیت در کتاب تاریخ سال ۱۳۳۰ ه. ش با چاپ حدود شصت عکس و تصویر افزایش یافت که همگی با پادشاه و لوازم حکمرانی وی در ارتباط است. از این تصاویر بیست و دو مورد به انواع سکه‌های اختصاص دارد که منقش به عکس پادشاهان است. تنها یک تصویر به شاه تعلق ندارد؛ آن تصویر نیز به یکی از ملکه‌های اشکانی اختصاص دارد که بین سه مرد دیده می‌شود.^{۱۰} البته در کنار معرفی پادشاه، مذهب و دستگاه آن نیز توضیح داده می‌شود؛ تصویری که می‌خواهد ائتلاف و پیوند دین و سیاست را نشان دهد.

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

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

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

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

تلاش گسترده گفتمان پادشاه‌محور در تلقین منابع افسانه‌ای و توهی قدرت در کتاب‌های درسی دهه ۱۳۲۰ نیز تداوم پیدا کرد و در قالب بدعطی جدید، مسلک پادشاه‌محوری به ایدئولوژی ناسیونالیستی بدل شد:

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

(سوم ابتدایی ۱۳۲۹: ۳)

ایده‌ای که عشق و علاقه به ایران را با نظام پادشاهی پیوند داده و همزمان در بستر نگاهی پدرسالارانه، ارکان گفتمانی بازتولید‌کننده قدرت و ساماندهی سوزه حساس مدرسه را شکل می‌دهد. درواقع شاه‌محوری در این دهه، تجلی هم‌زمان دو انگاره «پدر» و «ملت ایران» است که از طریق انگاره پدرسالاری، ناسیونالیسم ایرانی را شکل می‌دهد. این ادعا در کتاب سوم ابتدایی و در قالب «درس شاه» در اولین درس کتاب آمده است: «هر خانواده در یک خانه زندگی می‌کنند، رئیس خانواده پدر است که زحمت می‌کشد و کار می‌کند تا لوازم زندگی افراد خانواده را فراهم سازد پدر با کمک مادر فرزندان را تربیت می‌کند و در هفت سالگی بدستان می‌فرستد تا درس بخوانند و چیز فهم و باهنر شوند». نتیجه درس این است که: «اگر همه ایران را یک خانواده مانند کنیم کشور ایران خانه آنهاست و رئیس این خانه بزرگ شاه است. شاه برای ایرانیان چون پدری مهریان است ما همه بجای فرزندان او هستیم شاه پیوسته بفکر آبادی کشور است و دوست می‌دارد مردمان آسوده و شاد باشند.» «اعلیٰ حضرت پهلوی شاهنشاه ایران است». (سوم ابتدایی، ۱۳۲۹: ۵) همین درس (درس شاه)، در سال ۱۳۳۰ با تغییرات کمی در پایان علاوه بر معرفی شاه با نام کوچک با این گزاره که «ما شاه خود را دوست می‌داریم» تمام شده است (۱۳۳۰: ۴). این موضوع از طریق نوعی استیضاح^{۱۲} یعنی صدازدن در نقش

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

درس اخلاق

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ای رفیق آب ز سرچشمہ به بند
که چو پر شد نتوان بستن ز جوی
(سعادت، 1303: 48)

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

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

علاوه بر همه این ارزش‌ها، یکی از نتایج طبیعی تأثیرات اعمال شده بر سوژه، فهم و هویت یابی خود در نگاه دیگران است. درواقع در تداوم بحث رازداری، مسئله دخالت و تأثیرگذاری هویت بیرونی و تعیین‌کنندگی آن‌ها بر سوژه و سرنوشت آن است. چنان‌که آمده است: «کسی که در میان مردم دارای شرف و آبرو باشد صاحب همه قسم عزت و ثروت خواهد بود و برعکس آدمیکه از نعمت شرف و آبرو محروم گشت از تمام حیثیات و شرافت انسانیت عاری و از تمام نعمتها و بنابراین لذاید روحانی و جسمانی محروم و در انتظار منفور و مطرود خواهد بود و زندگانی را بذلت و خواری بسر خواهد برد» (سعادت، 1303: 49-50).

درنتیجه، مدرسه و نظام آموزشی به مثابة دستگاهی ایدئولوژیک به دانش‌آموز می‌آموزد که ذیل نگاه مردم و از درون نگاه آن‌ها زندگی را «تجربه» کند. موضوعی که به آسانی نمی‌توان چشم پوشی کرد و به‌طور مشهودی پاره گفتمان قدرت سیاسی است که خود را در لابه‌لای ساختارهای اجتماعی و ساخت تکلایه سیاسی استبدادی بر شخصیت و فردیت سوژه حساس جامعه تحمیل می‌کند. درواقع، از درون فضای بسته، سرکوب‌گر و غیرقابل اعتراض ساخت سیاسی و به‌طور نمونه ساخت خانواده اقتدارگرایانه پدرسالار و با فضای اجتماعی حاکم بر زندگی روزمره‌ای که تنها در تکرار فضای نامن استبدادی طی طریق می‌کند، سوژه این‌گونه می‌آموزد و سامان‌دهی می‌شود که به مثابة سوژه قدرتگرا در فرصت مناسب کنش هم‌زنگی ماشینی خود را تکرار کند؛ زیرا در فرصت مقتضی از تمرین رشد شخصیت خود و حوزه فردیت خود معاف شد بنابراین کنش وی به‌طور مسلم در حیطه پذیرش آرا و نظرات فرادستانه و سلطه‌جویانه خواهد بود؛ بنابراین سلطه‌پذیری موضوعی است که به‌شكل گسترده و عمیق در مدرسه، خانواده و سایر عرصه‌های ریزودرشت زندگی روزمره تکرار و تمرین شده است.

زبان و ادبیات فارسی

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

«من» بگویید «بنده»؛ به جای «شما» بگویید «جناب عالی»، «حضرت مستطاب عالی»؛ در مورد افعال؛ به جای «می‌گویم» بگویید «عرض می‌کنم»؛ به جای «گفتم» بگویید «عرض می‌کنم»؛ به جای «خواهم گفت» بگویید «عرض خواهم کرد»؛ به جای «می‌گویید» بگویید «فرمودید»؛ به جای «خواهید گفت» بگویید «خواهید فرمود»؛ و همین طور به جای «گفته بودند» بگویید «فرموده بودند». (میرزا عبدالعظيم خان، 1302: 22).

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

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

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

تواضع ز گردن فرازان نکوست که گر تواضع کند خوی اوست

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

یکی قطره باران ز ابر می‌چکید	خجل شد پهنانی دریا بدید
که جائیکه دریاست من چیستم	اگر اوست حقا که من نیستم
(همان، 13).	

درواقع، تواضع حکم رفتاری پسندیده در رابطه فرادستی را دارد که ارزش‌های لازم برای تثبیت رابطه فوق را به عهده دارد. حتی می‌توان از آن به مثابه شاکله حسی و رفتاری جاافتادن هژمونی طبقه حاکم یا نظام پدرسالار یاد کرد. «الگویی گفت و گویی»¹³ که در آن فرادست نیز در جامه تظاهر، دست به خودشکنی می‌زند تا هم‌ترازی رابطه را یادآور شود در حالی که این کنش اصلاً اصلاح ندارد، بلکه در آن تظاهر و ممارستی برای تداوم رابطه تولید می‌شود؛ رویه‌ای که بدون هزینه، فرد فروودست را در شیفتگی اطاعت نگه می‌دارد؛ اما از زاویه دیگر به نوعی رفتارهای ریاکارانه و تظاهرآمیز را به دانش آموز القا می‌کند. الگوی رفتاری که طی آن، خود واقعی در ذیل فرانهاد جایگاه پیدا می‌کند.

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

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

درواقع، به سوژه آموخته می‌شود که صبر، حوصله و ممارست است که زندگانی را ممکن می‌سازد؛ زیرا که هر چاره‌اندیشی جز صبر و حوصله می‌تواند به شرایط و خیمی تری منجر شود؛ بنابراین آموخته می‌شود که «شکر کن در امر مشکل تا نیفتی در مشکل تر» از این جهت که اعتقاد بر این است که «همیشه باید ملتقت باشیم که کار را سخت‌تر نسازیم، شخص باید صبور، فکور و شکور باشد بی‌مالحظه با امید خوبتر شدن کار خوب خود را برهم نزند» (صنيع، 102-103: 1287). نتیجه این حکایات با این نقل قول که «عزیز می‌کنی هر که را می‌خواهی و ذلیل می‌نمائی هر که را اراده کنی» به طور آشکاری اراده سوژه را سلب می‌کند و همه چیز را به تقدیر فرد فرومی‌گذارد؛ درحالی که چنین تعبیری در تقدیرگرایی، تنها حاصل دست کاری تأثیرپذیری از نوعی ایدئولوژی حاصل از حاکمیت ساخت استبدادی سیاست در تعامل با ساختارهای اجتماعی نحیف است. چنان‌که نسخه درمانی زنجیره درهم تینده این حکایات که به سلب اراده و مسئولیت منجر می‌شود، این‌گونه تجویز می‌شود که «آفتی که عام شد جای شکایت نیست»، بلکه «ما باید در بیانات که عمومیت دارد خود را خصوصیت ندهیم و همنگ جماعت¹⁴ باشیم اگر غم می‌خوریم برای هم بخوریم» (صنيع، 114-115: 1287). درواقع، در این حکایت، آگاهانه سوژه از فردیت و خاص‌بودن نهی می‌شود تا همنگی با دیگران را به مثابه مکانیزمی رهایی‌بخش پیشه کند. البته مشکل، تنها در نگرش همنگی

اجتماعی به منظور پذیرش مشکلات نیست، بلکه مسئله اساسی توصیه به نگرش جزء‌نگر در مسائل شخصی و اجتماعی است. «هر شخصی بجهه منفعت خود کار می‌کند در تصدیق حرف خود می‌گوید که قاضی یا مصدق در حکمی که برای خود او منفعت داشته باشد تصدیق می‌نماید پس ما باید همیشه بنوعی رفتار نمائیم که خود را محتاج شخص ثالث نکنیم.»¹⁴

هر که بینی نقش خود بیند در آب برزگر باران و گازر¹⁵ آفتاب. (صیغ، 1287:119)

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

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

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

مفهوم اساسی این است که پند و نصیحت، پیش از آنکه بر زبان رانده شوند، به مجاب شدن خواننده منجر خواهد شد. واقعیت این است که پند، راهی است که با تمکن به آن، خواننده به جای آنکه با ضمیر خودآگاه خود درگیر شود، به تجربه‌های بزرگان و نخبگان پیش از خود تکیه می‌زند. چنان‌که در شعر «هر که بینی نقش خود بیند در آب»، که در زینت حکایت جزء‌نگری و بی‌توجهی به نگاه کلیت آمده است، چیزی جز القای تجربه نیست. از مقولهٔ تجربه، که در قالب نوعی برداشت شخصی در اینجا معنا می‌شود، درواقع آنچه اتفاق می‌افتد، چشیدن روزگار، برخورد حسی رفتاری با مسئله‌ای است که در قالب تجربه در جامعه تجلی پیدا می‌کند؛ بنابراین در اینجا، تجربه به مثابهٔ مواجهه جسمانیت با پدیدهٔ استبداد است؛ یعنی راوی، روای تاریخی است که نگاه بی‌تفاوتی و جزء داشتن را با تمام وجود لمس کرده است؛ ازین‌رو، ایدئولوژی استبدادی و اقتدارگرایانه از دستگاه فرهنگی، همانند دستگاه قهری استفاده می‌برد؛ این بدین معناست که روایت، ناخودآگاه است نه خودآگاه، یا به زبانی خفیف‌تر، روایت، روایت عقل گذشتگان است که با احساس در ارتباط است، نه عقل. بنابراین رد تجربه‌ها به منزلهٔ پشت‌پاردن به عقلایی‌ترین چیزهایست؛ به‌همین سبب، نیز اسمی بزرگان علم و اندیشه و دین حجت است؛ درنتیجه، اینکه «آدم» (بزرگی) چنین رخدادی را تجربه کرده است؛ یعنی شلاق آن را چشیده و جسمانیت بخشیده است؛ پس دستاویز مناسب باوراندن می‌شود. به نظر می‌رسد که هنجار در قالب روایت که مبنی بر تجربه گذشتگان است با روایت «کیفر» در نظام قضایی که جسم را در خفیفترین شکل خود داغ می‌کند تا دیگران بیینند موضوعی است که چندان تفاوتی ندارد؛ درنتیجه، روایت در هنر باوراندن شنونده در مقابل مجاب کردن که روشنی است که طی آن گزاره با استناد به عقل و پیش از هر چیز دیگری ذکر نمونه و شواهد،¹⁷ شنونده را وامی دارد تا گفته‌هایش را پیذیرد، زبان و شیوه‌ای استبدادی است. در بحث پایانی می‌توان به نقش و جایگاه زن در کتاب زبان و ادبیات فارسی مراجعه کرد. البته جایگاه زن به طور عمده در چارچوب امور زندگی روزمره و تمهید شرایط زندگی مرد

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

زن خوب فرمانبر پارسا
کند مرد درویش را پادشا¹⁸

علاوه‌بر این خوبیتی و سعادت در این گفتمنان به رضایت خداوند می‌انجامد به‌نحوی که قدرت مردسالارانه با رضای خداوند ممهور می‌شود.

اگر خانه آباد و هم‌خوابه دوست	خدا را برحمت نظر سوی اوست
بدهدار او در بهشت است شوی	چو مستور باشد زن خوبروی
(فارسی پنجم دختران، 1324: 53) ¹⁹	

در اینجا نیز زن در جایگاه خویش، یعنی به مثابه سوژه در خدمت مرد که کنش وی در ارتباط با رضای خدا تعبیر می‌شود به استیضاح خوانده می‌شود. صدازدن در نقش ازپیش تعیین شده در شعر یادشده برای سوژه زن به کارگرفته شده است. درواقع، در این عمل، زن واجد ذهنیتی²⁰ است که توسط نهادها و عملکرد آن‌ها در ذهن وی شکل می‌گیرد. این فرد دیگر فردیت²¹ ندارد و نمی‌تواند در شکل‌دهی به هویت خویش نقشی ایفا کند. درنظر آلتوسر، ایدئولوژی برای هر فرد «زن‌جیره‌ای از نقش‌های خاص را از پیش درنظر می‌گیرد که فرد در درون آن‌ها جای داده

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

نتیجه‌گیری

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

این میان، تقدیرگرایی در مقابل اراده گرایی در تغییر مسئله تجویز شد. در مقابل، نگاه به کلیت زندگی در جامعه، نگرش جزء‌نگرانه عاری از مضار معرفی شد؛ زیرکی و رندی به مثابهٔ شیوهٔ مبارزه با زندگی جاافتاد، یقین بر تردید و تشکیک نسبت به اوامر سنتی ترجیح داده شد و درنهایت، در مقابل فردیت، تشخص و اتکابه‌خویش، هم‌رنگی و مراجعه به الگوی اجتماعی حاکم، هویت پیدا کرد و درنهایت، برای گذران امور و مراودات زندگی، حضور در رابطهٔ فرادست - فروdst و اطاعت و فرمابندهای به معنای پذیرش الگوی اقتدارگرایی نهادینه و تأیید می‌شد.

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

پی‌نوشت‌ها

1. Reproduction.

2. در این متن در برخی موارد به جای دستگاههای ایدئولوژیک، از مفهوم سازویبرگ‌های ایدئولوژیک استفاده می‌شود.

3. منظور نظام آموزشی خصوصی و دولتی در این دوران است.

4. از جمله اقدامات در این راستا، اعزام دانشجو در زمان شاهزاده در سال 1190/1811، اصلاح نظام آموزشی، تأکید بر واردکردن فناوری و کارشناس نظامی بوده است.

5. ناگفته نماند که این دو در کنار آشنایی با فناوری نظامی، به اموراتی چون کار ترجمه، تأسیس چاپخانه و انتشار روزنامه نیز توجه داشتند.

6. این در حالی است که به نظر برخی متخصصین چون مک کللن، سلطهٔ پدر در حوزه‌های گوناگون زندگی باعث عدم اعتماد کامل فرد می‌شود. این امر سبب می‌شود که فرد بسیار درون‌گرا یا انتقام

پدرش را از دولت و زندگی اجتماعی و سیاسی بگیرد؛ بنابراین ممکن است حالتی از افراط و تفریط بوجود بیاید یا انفعال کامل و یا فعالیت بسیار شدید (شریف، ۳۳).

۷. درنظر اریک فروم، قدرت‌گرایی یکی از ویژگی‌های سوژه اقتدارگراست.

8. Repressive apparatus

۹. آموزش مدارس در دوره مشروطه تا پایان دهه ۱۳۲۰ در قالب دو مرحله شش ساله ابتدایی و سه ساله متوسطه صورت می‌گرفت.

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

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

12. Interpellation

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

۱۴. از دیگر مکانیزم‌های اقتدارگرایی همنگی ماشینی است.

۱۵. گازر به معنای «رخت‌شوی» آمده است.

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

17. Exemplum

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

۱۹. البته لازم به یادآوری است که در بررسی متون کتاب ادبیات فارسی در دهه ۱۳۲۰ به‌نوعی نام دختران در کنار پسران دیده می‌شود. موضوعی که گرچه حکایت از حذف نابرابری جنسیتی دارد؛ اما همچنان در قالب نوعی الگوی کج‌دار و مریز پدرسالاری و ناسیونالیستی بروز می‌کند؛ چنان‌که نام سوژه‌ها همچنان در قالب نامشاهانی چون فریدون، اردشیر، قباد، پری و پروین آمده است.

20. Idea

21. Individuality

22. Mental Signification Structur

23. Transcendental Signified

منابع

- آموزگار، حبیب‌الله (۱۳۲۵)، فارسی دوم ابتدایی فارسی آموز، دوره ابتدایی، قسمت دوم.

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

بازنمایی انگاره‌های ایدئولوژیک نظام ... علی مختاری و همکار

- صادقی، امیرحسین (1387). پدرسالاری در بامداد خمار (با تکیه بر نظریات آلتسر)، پژوهش زبان‌های خارجی، شماره 46، پاییز 1387، صص 85-100.
 - صفوی، امان ا... (1383). تاریخ آموزش و پرورش در ایران، تهران، انتشارات رشد.
 - ضیاءالدین طباطبائی (1289)، تعلیمات مدنیه، جلد اول، پایه پنجم و ششم.
 - صنیع، احمدخان (1287)، اخلاق مصور.
 - طاهری، ابوالقاسم (1381). روش تحقیق در علوم سیاسی، تهران، قومس.
 - فارسون، سمیح - مشایخی، مهرداد (1379). فرهنگ سیاسی در جمهوری اسلامی ایران، ترجمه معصومه خالقی، تهران، انتشارات باز.
 - گیدنر، آنتونی (1386). جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی.
 - محمد علیخان (1303)، اخلاق مصور، دوم ابتدایی.
 - میرزا عبدالعظیم‌خان (1302)، دستور شرق، دوم ابتدایی، جلد دوم.
- Arjmand, S,1997, The emergence of Scientific Modernity in Iran: Controversies Surrounding Astrology and Modern Astronomy in the Mid-Nineteenth Century; Iranian Studies, Vol.30,nos.1-2(1997),pp.5-24
 - Lawrence, W, Neuman (2000),**Social Research Methods**, Allyn And Bacon, USA