



نقد تبارشناسانه فوکویی مبانی سیاسی آموزش و پرورش دوران صفویه، قاجار و پهلوی

فهیمة اکبرزاده^۱

۱- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان کرمان، ایران

چکیده

مقاله‌ی حاضر با هدف نقد تبارشناسانه فوکویی مبانی سیاسی آموزش و پرورش دوران صفویه، قاجار و پهلوی تدوین شده است. به همین منظور، آموزش و پرورش در سه دوره مذکور با تاکید بر اهداف، محتوا و روش‌های آموزشی و با روش تحلیل تبارشناسانه فوکویی که نوعی روش تاریخی و انتقادیست، مورد بررسی و نقد قرار گرفته است تا نشان دهد سیاست چگونه و تا چه حد بر تعلیم و تربیت تاثیر دارد. یافته‌ها حاکی از آن است که اهداف آموزشی دوران مذکور، اهدافی براساس خواست حاکمیت و به منظور نگهداشت قدرت بدون توجه به دیگر اهداف متعالی انسانی، محتوا با بار ایدئولوژیک و بازتولیدکننده نیت و افکار حکومتی و روش‌های آموزشی و تدریس با محوریت اقتدارگرایی معلم، تکرار، حفظ طوطی‌وار و روش مبتنی بر تنبیه، بوده‌اند. در جمع‌بندی توجهی به برخی از دانش‌ها، از بین رفتن قدرت خلاقیت و خودآفرینی فرد، تبدیل شدن فرد به موضوع دانش، عدم جرات و جسارت نقادانه و در نهایت عدم تغییر و تحول موثر و بنیادین پیامدهای حاصله است.

کلید واژه‌ها: نقد تبارشناسانه فوکویی، مبانی سیاسی، آموزش و پرورش، ادوار تاریخی آموزش و پرورش ایران



مقدمه

آموزش و پرورش به دلیل اهمیتی که در سرنوشت افراد و به تبع آن جامعه دارد، بسیار حائز اهمیت است. اندیشمندان بسیاری در رابطه با چرایی و چگونگی آموزش و پرورش، سخن گفته و اهمیت آن را تاحدی مهم تلقی می‌کنند که بدون وجود آن توسعه و پیشرفت را در تمامی زمینه‌ها غیر ممکن برمی‌شمردند (اسماعیل تبار، ۱۳۸۹). فرآیند کلی آموزش و پرورش، مشمول عناصر مختلفی است که این عناصر، بر اساس اهداف سیاست حاکم و نوع روابط قدرت-دانش، در هر جامعه و زمانی، دستخوش تغییراتی می‌شود (فوکو، ۱۹۷۷). بر این اساس، مبانی سیاسی، آن دسته گزاره‌های مفروضی‌اند که از یک سو، جایگاه تربیت در نظام سیاسی کشور را نشان می‌دهند و از دیگر سو، چگونگی دخالت و تاثیر نظام سیاسی در حوزه تربیت را بیان می‌کنند. دانشمندان و نظریه‌پردازان مختلف، ضمن قبول ضرورت وجود ارتباط بین نهاد تعلیم و تربیت، قدرت و دولت، معتقد هستند که نهاد تعلیم و تربیت با نهاد سیاست، دولت و قدرت با یکدیگر ارتباط تنگاتنگی دارند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷). چنین موضوعی نخست در اندیشه افلاطون^۱ در عصر یونان باستان آغاز شد و پس از آن بوسیله ارسطو^۲، روسو^۳، جان لاک^۴، کارل مارکس^۵، جی استوارت میل^۶، هربرت اسپنسر^۷، انتونیو گرامشی^۸، لوئیس التوسر^۹، جان دیویی^{۱۰} و پائولو فریره^{۱۱} ادامه یافته و دامنه بحث در خصوص نسبت تربیت و نظام تربیتی با دولت، نظام سیاسی و قدرت هرچه بیشتر و وسیعتر مطرح شده است (Eulau, 1971.343). کارنوی^{۱۲} (۱۹۹۲) بر آن است که نظریه‌های تربیتی و تحلیل مسائل این حوزه در نظریه‌ای سیاسی در باب دولت ریشه دارند، هر چند به وضوح و آشکارا به آن اذعان نمی‌شود. بروک و فریزر^{۱۳} نیز با اشاره به وجه دیگری از این پیوند، معتقدند که فلسفه‌ها و نظریه‌های سیاسی و اجتماعی ناگزیر با نظریه‌ای تربیتی و یا در حالتی معتدل‌تر با ایده‌های تربیتی همپوشانی داشته‌اند (بروک و فریزر، ۲۰۱۳: ۱)، از اینرو می‌توان گفت، دولت، سیاست و قدرت بنوعی با تعلیم و تربیت نسبت تنگاتنگی دارد. در خصوص چگونگی این نسبت‌ها، رویکردهای مختلفی وجود دارد که یکی از رایجترین آنها رویکرد محافظه کارانه نسبت نظام آموزشی با حفظ جایگاه قدرت و دولت است. در این رویکرد، نظام آموزشی نقشی ابزارگونه دارد و نهاد تعلیم و تربیت به صورت

1 . Plato
 2 . Aristotle
 3 . J. J. Rousseau
 4 . J. Lock
 5 . K. Marx
 6 . J. S. Mill
 7 . H. Spencer
 8 . A. Gramsci
 9 . L. Althusser
 10 . J. Dewey
 11 . P. Friere
 12 . Carnoy
 13 . Broke & Frazer



کاملاً یک سویه، توسط نظام سیاسی و دولت کنترل می‌شود. برای نمونه «نگاهی به وضع آموزش و پرورش ایران در ادوار گذشته بیشتر بر حفظ وضع موجود، جانبداری از قشرهای صاحب منزلت و محدود کردن فرصت‌های آموزش و پرورش به طبقات مرفه‌به‌عنوان وسیله کنترل اجتماعی معطوف بوده است» (علاقه‌بند، ۱۳۹۲: ۶۴). این رویکرد در مجموع جهت‌گیری محافظه‌کارانه^{۱۴} دارد، چنین رویکردی نقش آموزش و پرورش را انتقال فرهنگ و جامعه‌پذیری، کنترل اجتماعی، رشد وفاداری نسبت به دولت و جامعه و التزام به ایدئولوژی ملی در جهت حفظ وضع موجود می‌داند. این رویکرد توسط اندیشمندان بسیاری از جمله پست مدرنیست‌های همچون میشل فوکو مورد نقد قرار گرفته است، وی بیش از دیگر فلاسفه و اندیشمندان به وجه سیاسی آموزش و پرورش (رابطه قدرت/دانش) و نامطلوب بودن پیامدهای نوع آموزش و پرورش ارائه شده در دوران کلاسیک و مدرن، اشاره نموده است (میل، ۲۰۰۳). وی به منظور افشای زوایای پنهان قدرت بیان می‌کند که حکومت‌ها به وسیله آموزش و پرورش افراد را شکل داده و خودآفرینی آنها را سلب می‌نمایند (فوکو، ۱۹۹۸). این مسئله، در کشورهایی مانند ایران که گروه حاکم، از دیرباز، کنترل و اداره نظام آموزش و پرورش را بر عهده دارد (صافی، ۱۳۷۹) و شکل رسمی و قانونی‌تر آن از دوران قاجار و پهلوی است، بیشتر مشهود است (محمودنژاد، ۱۳۹۰). بنابراین دولت و قدرت سیاسی می‌تواند نقش مهمی در ارائه یک نظام آموزشی موثر در رشد جامعه یا بالعکس یک نظام آموزشی محافظه‌کار در جهت تحقق سیاست‌های استثماری دولت یا طبقه حاکم در جامعه داشته باشد، سیاست‌هایی که فرصت‌های رشد و شکوفایی را از اقشار تحصیلکرده آن جامعه سلب نماید (آزاد، ۱۳۸۳). همانطور که بیان شد با ظهور اندیشمندان و متفکرانی همچون فوکو، چنین رابطه‌ای مابین حکومت با نظام آموزش و پرورش به نقد کشیده شد. موضوع پژوهش حاضر نیز، تحلیل اینگونه روابط و مسائل در ادوار تاریخی گذشته آموزش و پرورش ایران از بعد هدف‌ها، محتوی و روش‌های آموزشی است. از آنجا که پژوهش تبارشناسی با تمرکز بر راهبردهای تاریخی و انتقادی به دست اندرکاران تعلیم و تربیت در روشن ساختن گذشته به منظور درک اوضاع کنونی کمک می‌نماید، می‌توان با شناسایی شرایط دوران تاریخی پیشین و مشخص نمودن پیامدها، به برنامه‌ریزی صحیح و تصمیمات آگاهانه در خصوص چگونگی تعیین اهداف، محتوی و روش‌های آموزشی دست یافت. پرسش اصلی این پژوهش با توجه به مساله مطرح شده این است که نظام آموزش و پرورش ایران در سه دوره صفویه، قاجاریه و پهلوی با تاکید بر عناصر آموزش و پرورش از نظر اهداف، محتوی و روش‌های تعلیم و تربیت با نقد تبارشناسانه فوکویی چه وضعیتی دارند؟ یا به دیگر بیان، تحلیل مبانی سیاسی آموزش و پرورش دوران مذکور نشانگر چیست و چه نقدی بر آن وارد است؟

¹⁴ . conservative



روش تحقیق

به دلیل تاریخی بودن موضوع و نیز وجود رابطه قدرت و دانش، روش تبارشناسی فوکو، بعنوان ملاک نقد تاریخ آموزش و پرورش در سه دوره در نظر گرفته شده است، بنابراین با توجه به پیش فرض های فوق، آموزش و پرورش این دوران از منظر اهداف، محتوی و روش های آموزشی مورد تحلیل تبارشناسانه قرار خواهد گرفت. پیش فرض های این پژوهش با توجه به اصول محوری روش تبارشناختی فوکو، علاوه بر حاکمیت سیاستگذاران و حاکمان سیاسی در نظام های آموزشی و داشتن وجه تاریخی، از اصولی مانند؛ مخالفت با اصول عام و جهانشمول (دریفوس، ۲۰۰۰)، محلی و خاص بودن عقاید و اخلاق، بنیان گفتمانی (گیونز، ۲۰۰۵)، کثرت گرایی و اهمیت دادن به تفاوت (باقری، ۱۳۷۵) ضدیت با اقتدار گرایی، توجه به غیریت و سیاست بیان رای (جنگز، ۲۰۰۰)، به منظور تحلیل و نقد کمک می گیرد.

یافته ها

وضعیت آموزش و پرورش ایران در دوران صفویه، قاجاریه و پهلوی

مروری بر آموزش و پرورش دوران صفویه

شاه اسماعیل صفوی پس از دستیابی به سلطنت به منظور ایجاد وحدت و تجانس در کشور و یا به تعبیری پیشگیری از آشوب ها، تشیع را مذهب رسمی اعلام نمود. دعوت از معلمان مذهبی خارج از ایران (شانه، ۱۳۸۷)، دعوت از علما و دانشمندان برای تبیین و توجیه حاکمیت جدید در قالب حکومت شیعی، تاسیس نهادهای آموزشی به منظور نهادینه نمودن اندیشه مذکور بین توده های مردم با هدف مشروعیت بخشی به حکومت جدید و تثبیت بنیان های فکری نظام سیاسی نوین صورت گرفت (همان منبع، ۱۳۸۷) رسیدن به قرب الهی و اعتقاد به مذهب تشیع به عنوان هدف تربیتی از جمله تبعات تشیع گرایی حکومت صفوی بود که بر خورداری علمای دینی و روحانیون از مقام و موقعیت ویژه، افزایش تعداد مدارس و طلاب دینی، افزایش مساجد، ترجمه کتب مذهبی به زبان فارسی را در پی داشت (الماسی، ۱۳۸۱). توجه زیاد به توسعه فقه و علم حدیث (بیانی، ۱۳۱۸). تدوین کتب چشمگیری درباره تعلیم و تربیت و آموزش های دینی را موجب گشت (الماسی، ۱۳۸۱). علوم دینی، علوم عقلی و استدلالی، علوم ادبی، محتویات کتب درسی این دوره با محوریت علوم دینی و زبان عربی در فرآیند آموزش بوده است (حسنی، ۱۳۸۵). روش های آموزشی بر اساس حفظ و تکرار، معلم محوری صرف، سختگیری و رواج تنبیه، عدم توجه به تفاوت های فردی، مناظره و جدل در مباحث فلسفی و علوم دینی از ویژگی های آموزشی عصر صفوی است (شاردن، ۱۳۲۹). یادگیری کماکان در مکتبخانه ها و مساجد صورت می گرفت و همه افراد از آن بهره مند نبودند.



مروری بر آموزش و پرورش دوران قاجاریه

آموزش سنتی و مکتبخانه‌ای و در دوران بعدتر تاسیس مدارس جدید مبتنی بر تحولات اجتماعی و فکری، دو دوره آموزش و پرورش منوط به دوران قاجار است (قاسمی پویا، ۱۳۷۷). دیانت و ایمان به تشیع با تاکید ملایمتر نسبت به دوران صفویه از جمله اهداف تعلیم و تربیت (ساناساریان، ۱۳۸۴) در دوره اول بود. آموزش مکتبخانه‌ای و محروم ماندن طبقات بی بضاعت از آموزش کماکان ادامه داشت (فلاحی، ۱۳۸۵). محتوای آموزشی نیز در طول چند قرن با تاکید بر علوم دینی و قرآنی حفظ شده و تکرار و حفظ مطالب، سخنرانی، معلم محوری و سختگیری روش مرسوم این دوره بود. در میانه سلطنت قاجار و در آستانه مشروطیت، اولین سنگ بنای آموزش و پرورش به سبک جدید گذاشته شد. هدف تعلیم و تربیت آشنایی با فنون و تمدن غربی در نظر گرفته شد و بر این اساس به علوم طبیعی، علوم نظامی و زبان‌های خارجی تاکید گشت و علاوه بر استخدام معلمان خارجی، افرادی برای یادگیری علوم و فنون جدید به خارج اعزام شدند (آقازاده، ۱۳۹۳؛ نصیری، ۱۳۸۷). در این دوره به آموختن زبان‌های خارجی از راه گفت و شنود و استفاده عملی از مطالب آموخته شده تاکید شد (الماسی، ۱۳۸۲) و کاربرد روش‌های تجربی در برخی رشته‌ها مرسوم گشت. اما، سختگیری، معلم محوری، یکسویه‌نگری در تعیین اهداف و محتوا همچنان وجود داشت (قاسمی پویا، ۱۳۷۳). سلاطین قاجار دریافته بودند که برای ادامه سلطنت، بیش از هر چیز نیازمند همگام شدن با علم روز دنیا و تحولات و تعاملات برون مرزی هستند، به این دلیل بر علوم نظامی و فنی و گسترش روابط با غرب در پرتو تقلیدگرایی و امتیازدهی به دول خارجی، تاکید داشتند. در این دوره، علاوه بر فراهم نمودن زمینه لازم برای بهره‌گیری متناسب و متعادل و منوط به پیشرفت، کماکان بهره‌مندی از آموزش و پرورش نیز مختص اشراف‌زادگان و اعیان بود چرا که منافع حکومتی بر منافع افراد و جامعه ارجح بود.

مروری بر آموزش و پرورش دوران پهلوی

دوره پهلوی را می‌توان، مهم‌ترین و بحرانی‌ترین سال‌های تاریخ معاصر ایران دانست؛ زیرا در این دوره تلاش گسترده‌ای برای دگرگون ساختن نهادهای فرهنگی و اجتماعی کشور انجام شد تا در نهایت، سلسله سیاسی حکومت پهلوی را تثبیت کند. تدوین قانون‌ها و تصویب نامه‌هایی درباره آموزش اجباری و رایگان ابتدائی، دبیرستان و آموزش عالی، تأسیس شبکه آموزش غیرمذهبی دولت، تعیین معلم به عنوان خدمتگزار رسمی و دولتی، تأسیس دانشکده‌های علوم تربیتی، تأسیس مدارس فنی، اعزام دانشجو به خارج از کشور، استخدام مستشار در این دوران انجام گرفت. در نهایت، حکومت پهلوی، نظام آموزش و پرورش کشورهای اروپائی با تاکید بر سیستم آموزشی مدارس فرانسه را الگویی برای نظام آموزشی کشور انتخاب نمود (علم، ۱۳۹۳؛ صدیق، ۱۳۴۸؛ همراز، ۱۳۷۶). تغییرات صورت گرفته در آموزش و پرورش با توجه به اهداف حکومت مذکور، یعنی برپا نمودن جامعه‌ای شبیه جوامع غربی، ساختن ایرانی به طرز پهلویسم با دو



ویژگی ایرانی گری و شاه پرستی و تربیت متخصصانی برای اشتغال در ادارات دولتی بود، بنابراین، تاکید بر دانش غربی، خصوصاً دانش فنی و نظام حقوقی جدید، فراگیری الگوهای زندگی سبک اروپایی، تضعیف مذهب و روحانیت در تعلیم و تربیت، شاه گرایی، ملی گرایی، تاکید بر زبان‌های خارجی، تاکید بر تاریخ قبل از اسلام، استفاده جهت‌دار از اشعار در محتوای درسی بیش از هر چیز مدنظر قرار گرفت و حتی بازرسی و ناظرانی برای تحقق این مهم در آموزش و پرورش در نظر گرفته شد (پهلوان‌پور، ۱۳۹۳؛ صدیق، ۱۳۴۸). شیوه مکتبخانه‌ای حذف شد، روش‌های تجربی و عملی بیشتر به کار گرفته شد اما همچنان معلم محوری، روش سخنرانی و حفظ و تکرار نسبت به دیگر روش‌ها ارجحیت بیشتری داشت.

مروری بر نظریات میشل فوکو

پُل میشل فوکو^{۱۵} فیلسوف؛ تاریخدان و متفکر فرانسوی، متولد ناحیه سنت موار پوآیته فرانسه از سرشناس‌ترین متفکران قرن بیستم و از رهبران نظری پسا ساختارگرایی و رویکرد پست مدرنیسم محسوب می‌گردد (مارشال، ۲۰۰۴: ۴). افکار وی، متأثر از فیلسوفانی مانند مارکس، فروید، نیچه و هایدگر می‌باشد. تبارشناسی^{۱۶}، باستانشناسی^{۱۷} و مسئله‌شناسی^{۱۷} از جمله نظریات و روش‌های فوکو در بررسی تاریخ، گفتمان‌ها، روابط قدرت و پیدایش علوم انسانی است (فرمینی فراهانی، ۱۳۹۳). وی در تبارشناسی قدرت که آن را از تبارشناسی اخلاق نیچه وام گرفته، به بررسی روابط قدرت در کردارهای گفتمانی و غیرگفتمانی می‌پردازد (فوکو، ۱۹۸۷). به زعم فوکو، میان استفاده از زبان و قدرت، نوعی همبستگی وجود دارد، به گونه‌ای که زبان برای قدرتمندان و صاحبان امتیاز جنبه ابزاری دارد و در حفظ و حمایت از پایگاه اجتماعی - سیاسی آنها عمل می‌کند، همچنین، سازمان‌هایی مانند آموزش و پرورش که به یاری علوم انسانی پدید می‌آیند، زمینه‌ای برای به کار بردن قدرت در راه کنترل و نظارت است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷: ۳۹۰). از نظر وی، قدرت در اجتماع مدرن، نظامی از روابط مبتنی بر (شبکه دانش/قدرت) است که فرد را در درون خود جا می‌دهد و فرد تحت نظام دانش‌هایی چون پزشکی، روان‌شناسی و یا آموزش، تحت سیطره قدرت قرار می‌گیرد (باقری، ۱۳۹۱). فوکو، تحلیل تبارشناسانه خود را روشی برای آشکارسازی وجوه نادیده و پنهان قدرت در اینگونه نظام‌ها برمی‌شمرد. خودآفرینی فردی، روش‌هایی بر اساس گفتگوی نقادانه و غیر اقتدارگرا با محوریت روش گفتمانی و در نظر گرفتن متون بعنوان محتوایی که بار ایدئولوژیک داشته و فارغ از سیاست نمی‌باشد (فوکو، ۱۹۷۲) در تحلیل تبارشناسی فوکویی جایگاه خاصی دارند. تاثیر فوکو بر تعلیم و تربیت از جانب متفکران با چالش‌های مطرح بوده است، با این حال به کارگیری و درآمیختن نظر فوکو در مطالعات تربیتی اخیراً مورد توجه قرار گرفته است که کارهای جیمز دی مارشال در این زمینه برجسته

15. Paul Michel Foucault

16. genealogy

17. problemology

20. Archology



است (مارشال، ۲۰۰۴: ۵). به زعم مارشال، آگاهی از مطالعات فوکو می‌تواند در فهم سازماندهی موسسات دولتی و یا مبتنی بر روابط قدرت به ما کمک کند و وجوه ناپیدای امور را برایمان آشکار سازد (مارشال، ۱۹۹۰).

آموزش و پرورش ایران در دوره‌های مذکور از دریچه نقد تبارشناسانه فوکویی

با توجه به مطالب بخش پیشین، اهداف عمده آموزش و پرورش در دوران صفویه، قاجاریه و پهلوی، شیعه بار آوردن افراد، گرایش پیدا نمودن به مذهب و باوری خاص، ارتقاء توان نظامی و فنی، شبه مدرنیسم شدن در جنبه‌های متعدد و متخصص شدن برای اشتغال در ادارات و نهادهای دولتی بود (ساناساریان، ۱۳۸۴؛ صدیق، ۱۳۴۸؛ پهلوان پور، ۱۳۹۳). در این میان، باسوادی و کسب فن و علم مدنظر بود اما باسوادی نه به آن معنا که فرد قدرت نقد و تحول آفرینی آگاهانه در رابطه با خود و جامعه پیدا نماید. از سویی، در تعیین اهداف تعلیم و تربیت باید به تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی، محیطی و روانی افراد نیز توجه شده و برحسب آن به صورتی کثرت گرایانه و متناسب با بافت فکری، فرهنگی و محیطی، اهداف تعیین و تدوین گردد و حال آنکه اهداف یکسویه و مبتنی بر ایدئولوژی مذهبی صرف در دوره صفویه و دوران اول قاجار، اقتباس از اهداف و محتوای تعلیم و تربیت ممالک دیگر و گرایش فکری گروه حاکم در دوره دوم قاجار و دوره پهلوی بدون توجه به فراهم کردن زمینه و شرایط متداول شد. در چنین شرایطی که هدف آموزش و پرورش، تلقین یک سری مطالب به فراگیران به منظور ایجاد باورهای مدنظر گروه حاکم و بدون فرصت تفکر و اجازه زیرسوال بردن این باورها و ایدئولوژی‌هاست (ایروانی، ۱۳۹۳)، به دلیل تلقین و تعصب حاصله، فرد هرگز نمی‌تواند به خود آفرینی دست یابد و فراتر اندیشی در وی رشد نخواهد کرد. از دیدگاه تبارشناسانه فوکویی، قدرت حاکمه از تعیین اینگونه اهداف و استفاده از آموزش و پرورش برای دستیابی به آن، نیتی جز شکل دادن افراد برای نگهداشت قدرت خود ندارد (فوکو، ۱۹۸۷). همچنین، نادیده گرفتن بسیاری از ابعاد و وجوه انسانی در تعیین اهداف، نقد دیگری است که به اهداف آموزشی سه دوره مذکور وارد است، چرا که حاکمیت صرفاً از آموزش و پرورش به عنوان ابزاری برای بازتولید ایدئولوژی‌های مدنظر خود می‌پردازد و به این منظور، یکسان‌سازی و متحدالشکل نمودن از نظر ظاهری و فکری در نهاد آموزشی را به عنوان راهکار مدنظر قرار می‌دهد، هر چند از منظر فوکو استراتژی‌های سلطه در این رابطه انضباط و یکدست‌سازی را ممکن می‌سازد، اما افراد تبدیل به ابژه‌هایی می‌شوند که هیچ‌گونه اختیاری نسبت به خود ندارند و خلاقیت در آنها شکل نمی‌گیرد، اینجاست که وی مسئله مقاومت را مطرح می‌نماید (فرمینی فراهانی، ۱۳۹۳).

پیرامون محتوا، در دوره صفویه و دوره اول قاجار، کتب و محتوا، صرفاً اعتقادی با گرایش مذهبی و شیعی، مورد تأکید بود. در دوره دوم قاجار و دوره پهلوی محتوایی با تأکید بر علوم و فنون نظامی، اصول شبه مدرنیسم غرب و کمرنگ نمودن مذهب، اصول پهلویسم، توجه به زبانهای خارجی و علوم تجربی مدنظر بود و تهیه و توزیع کتب به صورت



مرکزی، صورت می‌گرفت (قاسمی پویا، ۱۳۷۳) که در آن توجه به نیازها و علایق، تناسب فرهنگی و اجتماعی، یا به تعبیری کثرتگرایی و غیریت‌پذیری نادیده انگاشته شده و یک ایده کلی مسلط (فراروایت) در قالب محتوا به اذهان فراگیران انتقال یافت به دیگر تعبیر، محتوا، بعنوان ابزاری برای تحقق اهداف و مقاصد قدرت حاکمه بود. به زعم فوکو، متون و محتوای درسی ابزار قدرت هستند و هیچ متنی بدون بار ایدئولوژیک و از لحاظ سیاسی خنثی نمی‌باشد. در رابطه قدرت - دانش فوکو، دانشی که در قالب محتوا به نظام آموزشی ارائه می‌شود، توسط قدرت تعیین و مشروعیت بخشی حاکمیت را ممکن می‌سازد (فرههینی فراهانی، ۱۳۸۳)، از سویی قدرت نیز از دانشی که ایدئولوژی‌ها و اهدافش را منتشر می‌سازد حمایت نموده و از طرق مختلف آن را به عنوان متن مسلط معرفی می‌نماید که باید آموخته شود و به باور درآید، بدینسان رشد فکری و خلاقیت قربانی نگهداشت قدرت خواهد شد (فوکو، ۱۹۸۷).

در ادامه باید گفت، روش‌هایی که با آن محتوا انتقال می‌یابد، حائز اهمیت بسیاری است، چرا که روش نیز مانند محتوا و هدف عنصر مهمیست. بررسی تاریخی سه دوره مذکور یعنی دوران صفویه، قاجار و پهلوی نشانگر این است که در سه دوره مذکور، از آنجا که ایده‌های مسلط ترویج می‌شد، مجال ابراز وجود و چه بسا نقد پیش‌فرض‌ها و ایده مسلط ناممکن می‌نمود، بنابراین، رابطه معلم و فراگیر نیز، رابطه‌ای معلم محور و کنترل شده بود که در آن فراگیر مجالی برای ابراز آزادانه خود نداشت، متعاقب این نوع رابطه، بر روش‌هایی مانند تکرار، حفظ نمودن و بحث‌هایی که صرفاً در پی استدلال‌یابی برای موجه نمودن ایده مسلط بود، تاکید می‌شد که با خشونت و نفی تفریح و سرگرمی همراه بود (الماسی، ۱۳۸۱). در این میان، معلم نیز در انتخاب روش‌های تدریس و نحوه تعامل با فراگیر آزادی عمل چندانی نداشت، چرا که به عنوان ابزاری از سوی قدرت و در جهت تایید اهداف حاکمیت باید عمل می‌نمود. از منظر پست‌مدرن‌ها، کلاس درس باید محلی برای به پرسش کشیدن فرهنگ مسلط و زیرسوال بردن استراتژی‌های قدرت باشد، گفتگوی نقادانه این امکان را پیش می‌آورد تا فراگیر به شناسایی و تحلیل مسائل و اوضاع جامعه پردازد و مجالی برای ابراز وجود و نقد پیدا نماید، با این حال در سه دوره مذکور چنین امکانی برای معلم و فراگیر فراهم نبود. در تحلیل انتقادی به عنوان بخشی از اصول روش تبارشناختی فوکو، واژگون‌سازی معنا، به معنای تردید در پیش‌فرض‌ها و ایده‌ی مسلط است، به زعم فوکو، استراتژی‌های انضباطی قدرت، در قالب نظارت و توییح، قدرت انتقادگری افراد را در رابطه با فراروایت‌ها و ایده‌های مسلطی که اهداف پنهان قدرت را میسر می‌سازند، تضعیف و ناممکن می‌نماید. وی، پیرامون روش، روش گفتمان را مطرح می‌نماید، در این روش، فرد به شناسایی شرایط و زوایای پنهان مسائل و رویدادها و گفت و شنودهای نقادانه پیرامون مسائل سیاسی و اجتماعی می‌پردازد، براین اساس، روش آموزشی باید به گونه‌ای باشد که علاوه بر برهم زدن عادت فکری فراگیران آنها را مشتاق به شناسایی زمینه‌ها و شرایط پیرامون نماید. لذا در نظام آموزش و پرورش سه دوره مذکور، گفتگوی نقادانه مطرح نبود و گفتگو صرفاً در قالب محتوای درسی بود و کسی حق نقد حاکمیت و اقتدار حکومتی را نداشت. مدارس نیز، بایستی امکان مشارکت نقادانه شاگردان را در مسائل جامعه و بویژه مسائل سیاسی و نقد آن فراهم نمایند (صالحی، ۱۳۹۲)، که این مهم نیز تحقق نیافت. فوکو رابطه معلم و فراگیر را با محوریت فراگیر محوری



مدنظر قرار می دهد چرا که رویکرد تدریس را رویکردی غیراقتداری، افقی و عرضی می داند. توجه به فراگیر، توجه به تفاوت های موجود در شیوه زندگی، علایق و نیازهای دانش آموزان را ایجاب می نماید. فوکو در کنار نقد جدی استقلال به سان هدف آموزشی از سوی آموزش گران آزادی خواه، خودآفرینی را همچون هدف آموزشی پیش روی می نهد (دژگاهی، ۱۳۸۵). مطابق با نظر فوکو، ابراز وجود از طریق خود-آفرینی ممکن است و خودآفرینی شرایط لازم را برای نقد مسائل فرهنگی، اجتماعی و حتی شخصی فراهم می آورد. در حالی که روش های معلم محورانه، غیرمنعطف و یکسویه و بدون توجه به سن و علایق و نیازهای واقعی فراگیران و جامعه در سه دوره مذکور، امکان ایجاد و پرورش استقلال و ابراز وجود را از فراگیران سلب می نمود. به زعم ساموئل بولز^{۱۸} و گین تیس^{۱۹}، برنامه درسی پنهان، دستور کار سیاسی-اقتصادی دارد، مسئولیت آن جداسازی طبقاتی است، به نخبگان آزادی و فرصت پیشرفت ارزانی می دارد و غیر نخبگان را می آموزد تا قسمت و سرنوشت خود را بعنوان کارگر منضبط پذیرا باشند (علاقه بند، ۱۳۹۴:۱۸۲). در همین راستا نظریه پرداز انتقادی، هنری ژیرو^{۲۰} معتقد است «معلمان و عاملان برنامه درسی و سازندگان محتوی برنامه درسی حق اقتدار و سلطه بر اذهان دانش آموزان را ندارند و تعلیم و تربیت انتقادی در تلاش است تا با اقتدار سلطه به مخالفت برخیزد (صالحی، ۱۳۹۹: ۸۸). چنین اقتداری را به وضوح می توان از محتوی و روش آموزش و پرورش سه دوره مذکور که از ویژگی هایی همچون تلقین و اجبار پنهان و آشکار برای پذیرفتن باورهای مدنظر گروه حاکم است دریافت. است. همانطور که فوکو بیان می دارد این نوع روش ها و محتوا، عمدتاً کسانی را مورد حمایت قرار می دهد که از نظر سیاسی و اقتصادی موجب شکل گیری آن شده اند. به تعبیری، قدرت دانش را تولید می کند و قدرت و دانش مستقیماً به یکدیگر دلالت می کنند، هیچ رابطه قدرتی بدون همراهی ساختار همبندی در زمینه هایی از دانش وجود ندارد، همچنان که هیچ دانشی بدون پریا داشتن روابط قدرت قابل تصور نیست (فوکو، ۱۹۸۷).

در جمع، بررسی وضعیت آموزش و پرورش سه دوره مذکور، یادآور بکارگیری اهداف یکسویه و قدرت طلبانه، محتوای ایدئولوژیک با بار افراطی تقدس گرایی، بدون توجه به علایق و نیازها و روش های مورد استفاده، سنتی و با تاکید بیشتر بر روش حفظ و تکرار و بخاطر سپردن مطالب است. نمونه بارز این تاکید تجلی روش اسکولاستیک یعنی حفظ و تکرار در مکتب خانه های قدیم است. تاکید بر رابطه یکسویه معلم و شاگردی (شاردن، ۱۳۲۹)، سر فرود آوردن در برابر معلم خردمند و نوشتن در دفترهای بزرگ و تاکید بر خواندن بیشتر (صدیق، ۱۳۲) که مصداق بارز تحقق و اجرای روش های آموزشی و تدریس سنتی در مدارس آن زمان بود. هر چند در سه دوره مذکور، روش های تجربی نیز در برخی رشته ها تا حدودی رواج یافت ولی معلم محوری و رابطه طولی در تعاملات حین تدریس همچنان وجود داشت (قاسمی-پویا، ۱۳۷۲). از منظر فوکو، قدرت با تعیین اهداف نهادهای آموزشی، به گونه ای کنترل افراد را به دست گرفته و افراد را

¹⁸.samowel Bowles

²¹..Gintis

²²..Henry A Giroux



آنگونه که خود می‌خواهد، شکل می‌دهد، بنابراین اگر اهداف به گونه‌ای باشد که به افراد مجال بروز ندهد و در آن آزادی فرد و قدرت تفکر و نقادی اش مدنظر قرار نگیرد، به گونه‌ای می‌توان اذعان داشت اهداف حاکمیت بر اهداف افراد و جامعه ارجحیت دارد. در سه دوره صفویه، قاجاریه و پهلوی حفظ قدرت به حدی مورد توجه بود که علاوه بر اهداف، روش‌ها و محتوای بعضا غیرمنطقی و غیرموثر که هیچ زمینه‌ای را برای تفکر، پژوهش، نقد و خودشکوفایی فراهم نمی‌نمود مورد تاکید قرار گرفت. تعاملات فکری، علمی، فرهنگی و فلسفی با دیگر جوامع در حال رشد و توسعه نیز صورت افراطی - تفریطی داشت و هرچند تا حدودی پیشرفت را موجب شد، اما کماکان اهداف مبتنی بر نگهداشت قدرت، روش‌های غیرپویا و محتوای بدون توجه به تمامی جنبه‌ها و ابعاد و فقط بر حسب تامین برخی نیازها و نامطابق با مولفه‌های کیفی‌گرایی بود، بدون این که به شرایط آزادی فکر، بیان و انتخاب افراد به عنوان زمینه مهم خودشکوفایی توجه چندانی گردد. در این دوران، زمینه تفکر نقادانه و تحلیل‌گر برای فراگیران فراهم نبود و تربیت متخصص متعهد به فرامین حکومتی بیش از هرچیز مورد توجه گروه حاکم بود که بررسی و تحلیل‌های تاریخی گواهی بر این امر است. رابطه معلم و شاگرد براساس اقتدار معلم بود و معلمان حق نداشتند بر علیه سیاست حاکم مطالبی را بیان کنند. فوکو با مطرح نمودن نقد تبارشناسانه، نقش خود را این می‌بیند که به افراد نشان دهد آزادتر از آن هستند که احساس می‌کنند، آنچه مردم حقیقت یا سند می‌دانند، می‌تواند مورد نقد قرار گرفته، تخریب شود و مورد بازنگری قرار گیرد (Olmos & Torres, 2009). آری، نمی‌توان انکار نمود که در سه دوره مذکور، بالاخص دوره دوم قاجار و دوران پهلوی، پیشرفت در برخی زمینه‌های نظامی و عمرانی صورت گرفته است، اما، معیار اساسی برای توسعه جامعه و تعالی انسانی فراهم بودن زمینه‌ای برای تحلیل و نقد وضع موجود و آزادی فکر و عمل برای تغییر و تحول اوضاع و نهایتاً حق انتخاب و تصمیم‌گیری برای سرنوشت خویشان است که این قابلیت به شکل صحیح به واسطه آموزش و پرورش در افراد مجال بروز میابد که مصداق اصلی از تعاملات دوسویه مبتنی بر گفت‌وگو کلاسی و نقد و اعطای آزادی به دانش‌آموزان برای ابراز عقاید است و تاکید پژوهش حاضر نیز بیش از هرچیز بر مقوله استقلال فکری و خودآفرینی به عنوان اهداف مهم تربیتی است.

بحث و نتیجه‌گیری

در نتیجه‌گیری باید به این نکته اشاره کرد که هر چند در سه دوره مذکور شرایط اجتماعی، محیطی، فرهنگی و سیاسی در رابطه با نوع آموزش و پرورش که گروه حاکم اعمال نمود، دخیل بود، اما، آموزش و پرورش که حاکمیت مدنظر قرار داد، بیش از آنکه به بهبود عمقی اوضاع ایران بیانجامد، تغییرات سطحی را منجر شد، چرا که بدون توجه به شرایط و فرهنگ ایران و همچنین ارجحیت محافظت از منافع قدرت صورت گرفت. از آثار و پیامدهای آموزش و پرورش این چنینی با نظر به آنچه هست و آنچه که باید باشد، می‌توان این امر را دریافت. در دوران صفویه، هدف از



آموزش و پرورش افراد، اعتقاد پیدا نمودن به مذهب شیعه با استفاده از روش‌های مکتب‌خانه‌ای یعنی حفظ نمودن، تکرار، تنبیه و معلم محوری بود نه براساس تفکر و انتخاب و یا دغدغه‌ای برای رشد و تعالی همه‌جانبه افراد، محتوا و متون نیز ایدئولوژی‌های مدنظر گروه حاکم را بازتولید می‌نمود و شامل کتبی با مضامین مذهبی با گرایش شیعی بدون توجه به دیگر دانش‌ها بود. از منظر فوکو متحدالشکل نمودن و یکسان‌سازی از جمله استراتژی‌های قدرت برای نظارت و کنترل افراد است، ایجاد این نوع وحدت در دوران صفویه به وسیله رسمی نمودن دین شیعه و محکوم نمودن هر اعتقادی جز آن بود، هرچند این استراتژی سلطه می‌تواند موجب انضباط و پیشگیری از آشوب‌های احتمالی شود و در عین حال قدرت حاکمان را بدینوسیله حفظ نماید، اما هیچگاه منجر به توسعه و تحول واقعی نخواهد شد. قاجاریه نیز در دو دوره - ای که در این رابطه گذراند یعنی آموزش مذهبی، سنتی و مکتب‌خانه‌ای و آموزش با توسل به فرهنگ، زبان و علوم غربی، اهداف پنهانی را در نظر داشت. در وهله اول مذهب به عنوان باوری که روحانیون بعنوان افرادی صاحب نفوذ میان مردم، حامی آن بودند و در وهله دوم فراگیری فنون نظامی و علوم جدید، زیرا بدون فراگیری این موارد، قدرت دولتمردان قاجاریه، در جهان در حال تغییر و نوشدن، بسیار آسیب پذیر بود. بر این اساس، محتوا، دانش مدنظر قدرت را با کمی تغییر در روش‌های آموزشی ارائه می‌داد. باید گفت همگام شدن و تعامل با افکار و تغییرات جدید جهان، امری لازم و مناسب است، اما در این میان هدفی که کنترل‌کنندگان آموزش و پرورش از دریافت علوم و فنون جدید در نظر دارند، بسیار مهم است، چرا که این اهداف، تاثیر بسیاری در کم و کیف آموزش و پرورش می‌شود، خواهد داشت. در دوران پهلوی نیز آموزش و پرورش با معیارهای جدید جهانی که همان توجه به طبیعت، شرایط، علایق و استعدادها، فردی فراگیر در تعیین اهداف، محتوا و روش‌های آموزشی بود، همخوانی نداشت. هدف آموزش و پرورش به جای اینکه تربیت افرادی آگاه، نقاد و خودگردان باشد، تربیت افرادی بود که ایدئولوژی‌های حکومت را باور داشته و به اطاعت از آن و در راستای تحکیم و ترویج آن گام بردارند. در این فرآیند، تربیت متخصص برای به کارگیری در ادارات دولتی، تلقین و ترویج باورهای از پیش تعیین شده ایده پهلویسم، بیش از دیگر اهداف، محوریت داشت. آموزش و پرورش که فاقد اصولی چون کثرت‌گرایی و غیریت‌گرایی باشد یا به تعبیری تفاوت افراد را نادیده بگیرد، نمی‌تواند رشد و شکوفایی فردی را منجر شود، بلکه از افراد متخصصانی می‌سازد که قدرت تصمیم‌گیری، نقادی یا حساسیت به مسائل مهم کشور را به صورتی موثر، دارا نیستند و بسان ماشین‌های خودکار و در خدمت اراده دولت حرکت می‌نمایند. در نهایت، از بین رفتن قدرت خلاقیت و خودآفرینی فرد، تبدیل شدن فرد به موضوع دانش، عدم جرات و جسارت نقادانه، انباشته شدن ذهن افراد از ایدئولوژی‌هایی که مسلم انگاشته شده‌اند و در نهایت عدم تغییر و تحول موثر، بنیادین و همه‌جانبه از جمله پیامدهایی بود که در بررسی تاریخی آموزش و پرورش دوران صفویه، قاجاریه و پهلوی و از دیدگاه تبارشناسانه فوکویی حاصل شد. در پایان، نگاه تبارشناسانه به آموزش و پرورش هر دوره می‌تواند به شناسایی مبانی سیاسی، رابطه قدرت - دانش و هنجارهای پنهان ناشی از آن که به قول فوکو، مدارس و دانش‌آموزان را متحدالشکل و فاقد آزادی و اراده موثر بار می‌آورد، منجر شود. پژوهش حاضر با این محدودیت که نگاه تبارشناسانه را صرفاً محدود به



سه دوره از وضع آموزش و پرورش ایران می نمود مواجه بود، ولیکن بعنوان یک پیشنهاد پژوهشی ، تحقیقات دیگری با محوریت تبارشناسی قدرت و حاکمیت در دوره پهلوی، تبارشناسی جنسیت سالاری در نظام آموزش و پرورش ایران در دو دوره قبل و بعد از انقلاب و نیز تحقیقات مشابه دیگر همچون تبارشناسی تعاملات معلم با شاگردان از گذشته تا به امروز در نظام آموزش و پرورش ایران، در تکمیل نتایج این پژوهش به منظور شناخت بهتر موانع سیاسی رشد و تعالی آموزش و پرورش و متعاقبا جامعه، کمک کننده خواهد بود.



منابع

- آوری، پیترا؛ تاریخ معاصر ایران، از تأسیس سلسله پهلوی تا کودتای ۲۸ مرداد (۱۳۷۹) ترجمه رفیعی مهرآبادی، محمد، تهران، مؤسسه مطبوعاتی عطائی
- آقازاده، احمد، (۱۳۸۹) تاریخ آموزش و پرورش ایران، تهران: ارسباران
- آقازاده، محرم (۱۳۸۰)، اندیشه های نوین در آموزش و پرورش، تهران: آبیژ
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳) مقدمه ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۱)
- اکبری، یونس (۱۳۹۳)، دیرینه شناسی و تبارشناسی فوکو: گذر از تاریخ نگاری متداول فوکو، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره ۱۷(۱)
- اسماعیل تبار، مهدی (۱۳۷۹)، «فلسفه آموزش و پرورش»؛ تهران: نشر: فرهنگ سبز
- بیانی، خان بابا (۱۳۱۹)، روش آموزش در دوره صفویه، پایگاه مجلات تخصصی نور، سال دهم
- باقری، خسرو (۱۳۸۹)، رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران؛ پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- باقری، خسرو (۱۳۷۵) تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال دوم، ۱-۴
- برتر، اریک (۱۳۸۳)، میشل فوکو، بابک احمدی، نشر: ماهی
- بهشتی، سعید (۱۳۸۶)، فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران: نشر اطلاعات
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵)؛ آموزش و پرورش در ایران، تهران، دفتر پژوهشهای فرهنگی
- جنکس، چارلز (۱۳۷۹) «پست مدرنیسم چیست؟» ترجمه فرهاد مرتضایی، مشهد: کلهر
- حقیقی، شاهرخ (۱۳۸۳). گذار از مدرنیته، تهران: نشر: آگه
- حسین زاده یزدی، مهدی (۱۳۹۴)، «تبیین و بررسی مبانی معرفتی تبارشناسی میشل فوکو»، دو فصلنامه غرب شناسی بنیادی، ۱(۶)
- حسینی، عطاالله، (۱۳۸۵) «آموزش های نظری در عصر صفوی» پژوهشنامه علوم انسانی، ۱(۵۲)
- دژگاهی، صغری (۱۳۸۵)، بررسی اهداف آموزشی از دیدگاه میشل فوکو، مجله اندیشه های نوین تربیتی، (۵): ۱۸۷-۱۶۹
- دژگاهی، صغری (۱۳۸۹)، دیرینه شناسی راهبردی کیفی در تحقیقات علوم انسانی، مجله روش شناسی علوم انسانی، ۱۸(۱۳): ۸۹-۶۳
- دریفوس، هیوبرت و رابینو، پل. میشل فوکو (۱۳۸۴) فراسوی ساخت گرایی و هرمنوتیک، حسین بشیریه، نشر نی



- دریفوس و را بینو (۱۳۷۶)، فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی
- راعی، سعید (۱۳۸۳)، میشل فوکو پس از ۲۰ سال، روزنامه ایران، ۲۷ مهرماه
- ریترز، جورج. (۱۳۷۴). نظریه های جامعه شناسی در دوران معاصر، محسن ثلاثی، انتشارات علمی فرهنگی
- ساناساریان، الیز (۱۳۸۴) جنبش حقوق زنان در ایران، ترجمه ناشر، تهران: نشر اختران
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۹)، روانشناسی تربیت و تدریس، تهران: نشر اطلاعات
- شاردن، ژان (۱۳۴۶)، سیاحت نامه، ترجمه محمد عباسی، تهران: امیرکبیر
- شانه، محسن (۱۳۸۷)، بررسی مقایسه ای نظام آموزشی در سه پایتخت عصر صفویان (تبریز، قزوین، اصفهان)، دانشگاه اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد
- صدیق، عیسی (۱۳۷۳)، تاریخ فرهنگ ایران، تهران: نشر دهخدا
- صفایی، ابراهیم، رضاشاه کبیر و تحولات فرهنگی
- صافی، احمد (۱۳۷۹)، سازمان و قوانین آموزش و پرورش، تهران: سمت
- صالحی، اکبر (۱۳۹۳) تبیین نظریه انتقادی هنری ژیرو و دلالت های آن در تعلیم و تربیت، مجله ارزش شناسی در آموزش و پرورش، ۵ (۱)
- ضمیران، محمد (۱۳۸۴). «میشل فوکو: دانش و قدرت»، نشر: هدمس
- عالی، مرضیه (۱۳۹۲)، انقیاد کودکان در نظام آموزشی: نقد تبارشناسانه رویکردهای آموزشی در مدرسه؛ مجله علوم تربیتی، ۲۰ (۱) ۲۸-۵
- فتاحی، مهدی، (۱۳۸۷) «گفتمان قدرت در اندیشه میشل فوکو»، ۱ (۷۰)
- فوکو، میشل (۱۳۸۴)، نظم گفتار، ترجمه باقر پرهام، تهران: نشر آگه
- فوکو، میشل ۱۳۷۸، دانش و قدرت، ترجمه محمد ضمیران، تهران: هرمس
- فوکو، میشل (۱۳۷۸)، مراقبت و تنبیه، مترجمان نیکو سرخوش و افشین جهانانیده، چاپ دوم، تهران: نشر نی
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳)، پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: نشر آبیژ
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۷)، مدارس جدید در دوره قاجاریه؛ بنیان و پیشروان، تهران: نشر دانشگاهی
- کرونین، استفانی (۱۳۸۳) رضاشاه و شکل گیری ایران نوین، ترجمه مرتضی ثاقب فر، تهران، جامی
- کوزنزهوی دیوید، و دیگران (۱۳۸۰). فوکو در بوته ی نقد، ترجمه پیام یزدانجو، نشر مرکز
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶)، روش های ارزشیابی آموزشی، تهران: دانشگاه پیام نور
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۳)، روش های ارزشیابی آموزشی، تهران: پیام نور
- گیبیز، جان، ار (۱۳۸۴)، سیاست پست مدرنیته، ترجمه مریم منصوری، تهران: گام نو
- محمدنژاد، مجتبی (۱۳۹۰)، آموزش و پرورش دوره سلجوقیان، مشهد؛ دانشگاه آزاد اسلامی، پایان نامه کارشناسی ارشد



نصیری، مهدی (۱۳۹۲) «سیر تحولات نظام آموزشی مکتب‌خانه‌ای در دوره قاجار و پهلوی اول»
 نوبخت، دانش (۱۳۴۶)؛ عصر پهلوی، رضاشاه کبیر پهلوی اول، تهران، نشر وزارت اطلاعات
 نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۷)، نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم، تهران: نشر طهوری
 همراز، ویدا (۱۳۷۶)، نهاد‌های فرهنگی در حکومت رضا شاه، مجله تاریخ معاصر ایران، ۱(۱)
 یزدانی فر، لیلا، واحدی، زهرا (۱۳۹۴) «تعلیم و تربیت در دوران قاجاریه»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد قم
 یغمایی، اقبال (۱۳۷۶)؛ کارنامه رضاشاه کبیر، مجله اطلاعات سیاسی و اقتصادی: ۱(۱۳۷)
 پهلوان پور، فاطمه (۱۳۹۳) تحول نظام آموزشی و اقدامات فرهنگی دوره پهلوی اول، پژوهشکده باقرالعلوم
 فلاحی، محمد تقی (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت در دوران قاجار، روزنامه سرمایه ۷(۳۱)
 نامی، کثوم (۱۳۹۰)، مقدمه‌ای بر محتوای آموزشی (به نقل از سلیمی coulsumnami.blogfa.com)

- Foucault, m, (1984), space, knowledge and power. in the Foucault reader. Ebony Paul Rabinow
 Marshall, B. k. (1989), Foucault And Education. Australian Journal of Education. 33(2)
 Gall, B. and Gall. J. (1996) group dynamics international encyclopedia of education pergamon
 mill. s (2003). michel Foucault. by Routledge 29 West 35th Street, New York, NY 1001
 Kazamias, A. M. (2009). Paideia and Politeia: Education, and the Polity/State in Comparative
 Education. Netherlands: In International handbook of comparative education
 Marshall, B. k. (1989). Foucault And Education. Australian Journal of Education, (2)33
 Marshal, j, D. (2004). Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy. New york: Kluwer Academic
 Publishers
 Marshal, j, D. (1990). Asking philosophical questions about Education: Facault & punishment. journal
 of educational philosophy and Theory. 22 (81-92)
 Olmos, L. E & Torres, C. A. (2009). Theories of the state, educational expansion, development, and
 globalizations: Marxian and critical approaches. London: Springer, International Handbook of
 Comparative Education (73-86)
 Howard, Trans. london: tavistock
 Foucault, M. (1972). The Archaeology of Knowledge (A. M & Sh Smith Trans). London: Tavistock
 Foucault, M. (1975). The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception (A. M & Sh
 Smith Trans). New york: Vintage Books
 Foucault, M. (1977). Discipline and Punish: The Birth of the Prison (A. Sheridan, Trans). London:
 Penguin
 Giroux, Henry. (1985). Teacher as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. New york:
 Bergin & Garvey
 Aronowitz, S & Giroux, H. (1991). Postmodern Education Minneapolis. new york; University of
 Minnesota Press
 Bratz, E. (2004). michelle Foucault (B. Ahmadi. trans). Tehran: fish (In persian)
 Eulau, H. (1971). Political science and education: the long view and the short, In Theory and Politics.
 Springer Netherlands; Theori und Politik
 Ritzer, G. (1994). Theories of sociology in contemporary times (M. Salaasi, Trans). Tehran: Scientific and
 cultural publications
 Szkudlarek, T. (2013). Introduction: education and the political. (6. Ed) London: Sense Publishers (1-13)



Foucault's genealogical critique of the political foundations of Iranian education during the Safavid, Qajar and Pahlavi eras

Fahimeh Akbarzade*

* Assistant professor in farhangian University of Kerman, Iran

Abstract

The present paper aims at investigating Foucault's genealogical critique of Iranian education during Safavid, Qajar and Pahlavi period. For this purpose education in Iran is compared and analyzed in three areas of objectives, content, educational approaches with Foucault's genealogical critique which is a historical and analytical approach. Finding revealed that educational objectives in the abovementioned eras were based on power of the government, on contents with ideological features, on reproducing government policies, on spreading repeated issues, the authority of the teachers, punishment of students and on memorizing subjects without paying attention to human and exalted values. In short, the consequences of the historical analysis of Iranian education regarding Foucault's genealogical critique view can be summarized as: devastating creativity in individuals, changing individuals to the subject of knowledge, lacking courage on critical arguments, accepting dogmatic ideologies, having no effective change in ideas.

Keywords: Foucault's genealogical critique, political foundations, education, historical periods of education in Iran