

جولای
۲۰۲۶

تبارشناسی دانشگاه ایرانی:
از مسئله بقا تا بازتولید سلطه

سردار فتوحی



چکیده

ادعای پژوهش حاضر این است که دانشگاه ایرانی نابرابری، بی‌عدالتی و حتی سلطه بر اتنیک‌ها و ملت‌های ستمدیده، از جمله کوردها را تولید و بازتولید می‌کند. حال پرسش کلی که مطرح است «دانشگاه در ایران توسط چه نیروهایی و بر مبنای چه سازوکارهایی، به نهادی برای تولید و مشروعیت‌بخشی— به مناسبات سلطه بدل شده است؟» پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تبارشناسی، این پرسش‌ها را از خلال بازگشت به لحظه پیدایش دانشگاه مدرن در ایران دنبال می‌کند. تبارشناسی، برخلاف روایت‌های رسمی که دانشگاه را نهادی بی‌طرف برای تولید حقیقت و پیشرفت معرفی می‌کنند، می‌کوشد منافع، نیروها و مناسبات قدرتی را آشکار سازد که در پس این نهاد پنهان شده‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مسئله بنیادین پیدایش دانشگاه و آموزش عالی در ایران، نه تقویت ملت، بلکه بقای حاکمیت بوده است. در دورانی که جامعه ایران درگیر همه‌گیری وبا، بحران‌های داخلی و شکست‌های نظامی از روسیه و عثمانی بود و هم‌زمان، با قدرت نظامی و برتری تکنولوژیک فرانسه و انگلستان مواجه شده بود، حاکمیت برای حفظ قلمرو و تداوم بقای خود، به اقتباس علوم و رشته‌های مورد نیاز حکومت‌داری و سازمان نظامی از غرب روی آورد؛ فرایندی که سرانجام به تأسیس دارالفنون انجامید. بدین ترتیب، دانشگاه، پیش از آنکه برای تحقق آزادی، عدالت یا پیشرفت عمومی شکل گرفته باشد، پاسخی به مسئله بقا، حفظ قلمرو و بازسازی اقتدار سیاسی بود. رشته‌های

پزشکی نیز برای محافظت از خود و نیروهای نظامی در برابر بیماری و مرگ ترویج داده شد که از این طریق بر بدن (مثل پوشیدن، خوردن و ...) حق حکمرانی پیدا کردند که تا به امروز نیز این حق (در قالب مدل مو، پوشش، تتو و ...) محفوظ مانده است و در اینجا پوشش لباس کوردی نیز به عنوان مسئله تا به امروز باقی مانده است. رشته‌های فنی و مهندسی نیز برای تقویت توان نظامی (جاده‌سازی، اسلحه‌سازی و ...) و تکنولوژیک پدید آمدند و علوم انسانی نیز در خدمت شناخت قلمرو قدرت، مدیریت جامعه، شناسایی جمعیت و تثبیت نظم سیاسی قرار گرفتند.

از یک‌سو، با اعزام دانشجویان به اروپا، آنان با ایدئولوژی نژادی «آریایی‌گرایی» آشنا شدند و از سوی دیگر، جنگ جهانی اول و تأثیر کمالیسم عثمانی، ناسیونالیسم فارسی را تقویت کرد. با افول قاجار، دولت پهلوی با این جریان پیوند خورد و دانشگاه تهران محصول این پیوند شد؛ نهادی که از همان آغاز، با رشته‌های ادبیات فارسی و تاریخ ایران باستان منافع فکری آن را تأمین می‌کرد. در کنار آن، علوم پزشکی و علوم فنی — مهندسی نیز انضباط بدن و تکنولوژی رام‌شده‌ای را برای حفظ و بقای این پیوند را فراهم ساخت. سازوکارهای تاریخی این فرایند و چگونگی بازتولید آن در دانشگاه ایرانی امروز، در مقاله به تفصیل بحث شده است.

واژگان کلیدی: تبارشناسی، دانشگاه ایرانی، قدرت، بقا، ناسیونالیسم فارسی، کوردستان، آموزش عالی.

طرح مسأله

آموزش عالی در ایران، از زمان تأسیس خود تا امروز، که حدود یک قرن از آن می‌گذرد، به یکی از گسترده‌ترین نهادهای جامعه ایرانی تبدیل شده است. در سال ۱۳۹۸ بیش از ۴ میلیون و ۳۴۸ هزار نفر و در سال ۱۴۰۳ بیش از ۳ میلیون و ۲۴۹ هزار نفر در دانشگاه‌های کشور مشغول به تحصیل بوده‌اند (سعیدی، ۱۴۰۴: ۵۳) و تا سال ۱۴۰۴ بیش از ۲۰/۵ میلیون ایرانی، یعنی نزدیک به یک‌چهارم جمعیت کشور، تجربه زیستن در فضای دانشگاه را پشت سر گذاشته‌اند (موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۴۰۴). این امر نشان می‌دهد که دانشگاه دیگر نهادی محدود به نخبگان نیست، بلکه به نهادی فراگیر و مشروع بدل شده است. به گونه‌ای که در سال ۱۴۰۴ حدود ۹۳ درصد دانشجویان برای ورود به دانشگاه، حاضر به پرداخت شهریه بوده‌اند (موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۴۰۴) و دانشگاه را مسیری برای دستیابی به منزلت، ثروت، قدرت و امنیت اجتماعی تلقی می‌کنند.

در ادامه به حوزه‌های مختلف دانشگاهی در ایران پرداخته می‌شود تا آشکار شود که چگونه این حوزه‌ها هر یک به شیوه‌ای خاص، مناسبات فرهنگی، اقتصادی، فضایی و صنعتی میان فارس و غیرفارس (با تمرکز بر کوردها) تولید و بازتولید می‌کنند.

الف) علوم انسانی: دانش‌آموختگان حوزه علوم انسانی، ۵۳/۵ درصد کل دانش‌آموختگان کشور را تشکیل می‌دهند (سعیدی، ۱۴۰۴: ۱۰۳) یعنی نزدیک

به 11 میلیون جمعیت در ایران در دانشکده‌های علوم انسانی تحصیل کرده‌اند و یا در حال تحصیل هستند؛ آنان عدالت، آزادی، برابری، حق، تکررگرای و ... را همواره از کتاب‌های درسی متأثر از غرب می‌آموزند. اما مثلاً در حوزهٔ زبانی، تدریس یک رشته دانشگاهی مانند ادبیات کوردی یا تورکی را پذیرا نیستند و مدام دانشگاهیان از تدریس این رشته نقد می‌کنند (شیرمحمدی، ۱۳۹۵)، یا به عنوان مثال، گروهی از دانشجویان در سال 1400 به تابلوهای سردر دانشگاه کوردستان، که کوردی بر روی آن نوشته شده بود یورش بردند و این تابلوها را خراب کردند (به نقل از سایت خبری کردپرس، 1400: 31 مرداد). همچنین در حوزه فرهنگی نیز همین رویکرد همانندسازی قالب شده است مثلاً کارمندان بانک ملی سقز وقتی دسته‌جمعی با لباس کوردی سرکار می‌روند شبکه‌های داخلی و خارجی در قالب کارشناسان و متخصصان دانشگاهی به عنوان یک مسأله بزرگ به آن می‌پردازند (سایت خبری موبنا، ۱۳۹۷). همچنین زمانی که در کوردستان در سال 1404 نوروز فراگیر اجرا می‌شود صدای نویسندگان و دانشگاهیان برمی‌خیزد و بیانیه‌ای علیه آن صادر می‌شود (سایت خبری انتخاب، ۱۴۰۴). همچنین مشاهدات نگارنده از حضور مستمر در محیط دانشگاهی از سال ۱۳۸۵ تاکنون، این فرض را برای من تقویت کرده است که رفتار و عقاید غیردانشگاهیان به نسبت دانش‌آموختگان دانشگاهی، بسیار نزدیکتر به دموکراسی و عدالت است. شاید کسی که دانشگاه نرفته باشد تدریس زبان کوردی یا لباس کوردی به عنوان مسأله نبیند ولی به نظر می‌رسد هر چقدر بیشتر در محیط دانشگاه حضور داشته باشند بیشتر به عنوان مسأله قلمداد می‌کنند.

ب) فنی- مهندسی: دانش‌آموختگان حوزه فنی و مهندسی 23.2 درصد کل دانش‌آموختگان کشور را تشکیل می‌دهند (سعیدی، ۱۴۰۴: 103) یعنی حدود پنج میلیون نفر در دانشگاه‌های ایران از رشته‌های فنی و مهندسی فارغ‌التحصیل شده‌اند یا در حال تحصیل در این رشته‌ها هستند و این تعداد مهندس به نسبت جمعیت در کوردستان نیز وجود دارد. با این حال، کوردستان با وجود برخورداری از منابع غنی معدنی، آب و ظرفیت‌های طبیعی، همچنان از زیرساخت‌های صنعتی لازم برای استخراج، تولید و توزیع بی‌بهره مانده است (به باقری، 1405 و همچنین محمدی، 1400) از این رو، انباشت گسترده دانش‌آموختگان فنی- مهندسی، نه تنها به صنعتی شدن منطقه نینجامیده، بلکه گویای این است که دانش مهندسی در خدمت نظم جغرافیایی و فضایی خاصی قرار گرفته است.

ج) علوم پزشکی و سلامت: دانش‌آموختگان حوزه علوم پزشکی 8.5 درصد از کل دانش‌آموختگان علوم پزشکی و حوزه سلامت در ایران بوده‌اند (سعیدی، ۱۴۰۴: 103)، یعنی نزدیک به 2 میلیون نفر فارغ‌التحصیل یا دانشجوی حوزه سلامت هستند اما بخش بزرگی از بیماران کوردستان برای درمان بیماری‌های تخصصی- ناگزیر از ترک سرزمین خود و مراجعه به مراکز درمانی شهرهای غیرکورد زبان هستند. افزایش دانشکده‌های پزشکی، تربیت پزشکان و گسترش آموزش عالی پزشکی، کمک چندانی به امکانات درمانی کوردستان نکرده است و کوردستانی‌ها برای تسکین درد خود همواره وابسته به بیمارستان‌های مناطق غیرکورد زبان هستند.

د) کشاورزی و دامپروری و دامپزشکی: در حوزه دامپروری و دامپزشکی نیز همین منطق قابل مشاهده است. 2.8 درصد از دانش آموختگان (یعنی جمعیتی بیش از 500 هزار نفر)، در حوزه دامپزشکی و کشاورزی فارغ التحصیل، یا دانشجوی این رشته‌ها هستند (سعیدی، ۱۴۰۴: 103) این در حالی است که مطابق آمار کوردستان (در اینجا منظور استان کوردستان) یکی از مهم‌ترین مناطق دامپروری و کشاورزی بوده است، اما گسترش آموزش دانشگاهی در رشته‌های مرتبط، نه تنها به تقویت اقتصاد بومی (مانند افزایش تولید دام یا کشاورزی) منجر نشده است بلکه همواره کاهشی- بوده است (به نقل از اتحادیه مرکزی دامداران ایران، 1396؛ خبرگزاری کار ایران [ایلنا]، ۱۴۰۰) پرسش این نیست که چند دانشکده دامپزشکی تأسیس شده یا چند متخصص تربیت شده‌اند؛ پرسش آن است که این دانش در خدمت استمرار کدام اقتصاد و کدام الگوی توسعه قرار گرفته است.

مسئله از این نیز فراتر می‌رود _ البته اینجا فقط بر کوردها تمرکز گردید _ دانشگاه علاوه بر آنچه ذکر شد، اولاً دانش آموختگان کورد را در مقاطع تحصیلات تکمیلی به ویژه در مقطع دکتری را جذب مناطق مرکز شده (مناطق فارس‌نشین) می‌کند، ثانیاً دانشگاه‌ها مناسبات میان فارس و غیرفارس (از جمله کورد) را در سوژه‌های گورد نیز درونی ساخته است. بسیاری از دانش آموختگان، پس از عبور از نظام دانشگاهی، جهان را از خلال همان چشم‌اندازی می‌بینند که دانشگاه برای آنان ترسیم کرده است؛ افقی که در آن فاصله گرفتن از زبان کوردی، حافظه تاریخی، فرهنگ بومی و حتی سرزمین خویش، نشانه پیشرفت، عقلانیت و

موفقیت اجتماعی تلقی می‌شود. در این معنا، دانشگاه نه تنها به بازتولید یک نظم فرهنگی یاری رسانده، بلکه سوژه‌هایی را نیز پرورش داده است که همان نظم را در خویشتن و در جامعه بازتولید می‌کنند.

حال پرسشی- که مطرح است دانشگاه در ایران توسط چه نیروهایی و بر مبنای چه سازوکارهایی، به نهادی برای تولید و مشروعیت‌بخشی- به مناسبات سلطه بدل شده است؟ برای پاسخ به این پرسش، پژوهش حاضر از روش تبارشناسی بهره می‌گیرد؛ یعنی بازگشت به لحظه تأسیس دانشگاه، لحظه‌ای که نیروهای اجتماعی گوناگون در کشاکشی- بر سر تأسیس ایده دانشگاه بوده‌اند. این نیروها چنانچه نیچه می‌گفت به دروغ از تولید حقیقت سخن می‌گویند، تبارشناسی در پی برملا کردن این دروغ است. در تبارشناسی دانشگاه ایرانی، مسأله از لحظه حال شروع می‌شود سپس برای برملا کردن ایده دانشگاه، به نقطه صفر زمانی تأسیس دانشگاه برمی‌گردد و در نهایت، در نتیجه‌گیری با دستی پُر، مجدد به لحظه حال برمی‌گردد. از این رو، این پژوهش در پی آن نیست که روایت رسمی از پیدایش دانشگاه را بازگو کند، بلکه می‌کوشد اراده‌ها، منافع و مناسبات قدرتی را آشکار سازد که در پی این ایده «دانشگاه محل تولید علم و حقیقت است» پنهان شده‌اند. مبانی نظری این رویکرد در بخش ادبیات نظری به تفصیل تبیین خواهد شد.

ادبیات نظری

رویکرد نظری پژوهشگر بر این پیش فرض استوار است که هر آنچه تولید می‌شود، مبتنی بر مسئله‌ی بقا یا تولید قدرت است. نهادهای دانش‌ها، گفتمان‌ها و حقیقت‌ها تولید می‌شوند تا بقا را تضمین کنند، خود را بازتولید نمایند، قدرت خویش را گسترش دهند و ماندگاری خود را حفظ کنند. مبنای فلسفی این رویکرد را می‌توان در اسپینوزا یافت. اسپینوزا در کتاب اخلاق اصل بنیادین فلسفه خود را چنین صورت‌بندی می‌کند که «هر چیز، تا آنجا که در توان دارد، در حفظ وجود خویش می‌کوشد» (اسپینوزا، 1402، بخش سوم، قضیه ۶). این کوشش که او آن را کوناتوس می‌نامد، صرفاً غریزه‌ای زیستی نیست، بلکه ذات بالفعل هر موجود است (اسپینوزا، 1402، بخش سوم، قضیه ۷). از منظر اسپینوزا، خیر و شر نه ویژگی‌های ذاتی اشیا، بلکه نام‌هایی هستند که انسان بر اساس نسبت اشیا با «کوناتوس» خود بر آن‌ها می‌نهد. انسان چیزی را خیر می‌نامد که به سود او باشد و توان کنش او را افزایش دهد و آنچه این توان را کاهش دهد، شر تلقی می‌شود (اسپینوزا، 1402، بخش چهارم، مقدمه؛ بخش چهارم، تعریف‌های ۱ و ۲). بنابراین، خیر نه پیشاپیش در جهان وجود دارد و نه حقیقتی متافیزیکی است، بلکه در نسبت با حفظ و گسترش حیات معنا می‌یابد. در این معنا، ارزش‌ها، مفاهیم و داوری‌های اخلاقی، از نسبت میان موجود و کوشش او برای حفظ وجود خویش برمی‌خیزند. هر آنچه خیر نامیده می‌شود، در نهایت به این دلیل خیر است که کوناتوس را تقویت می‌کند و هر آنچه شر تلقی می‌شود، به این دلیل است که قدرت کنش و زیستن را کاهش می‌دهد. از این رو، اخلاق اسپینوزا را می‌توان اخلاق قدرت وجود دانست؛ اخلاقی که در آن ارزش‌ها از دل حیات

برمی‌خیزند، نه از فراسوی آن (اسپینوزا، 1402). در این نقطه، اندیشه اسپینوزا به نحو قابل توجهی با نیچه تلاقی پیدا می‌کند. اگر اسپینوزا مسئله بنیادین موجودات را کوشش برای حفظ وجود می‌داند، نیچه این پرسش را به عرصه ارزش‌ها، اخلاق و حقیقت گسترش می‌دهد. نیچه حقیقت را چیزی بیرون از زندگی نمی‌داند، بلکه آن را محصول نیروهای می‌داند که در پی تثبیت و گسترش خویش‌اند. اگر اسپینوزا نشان می‌دهد که خیر از نسبت اشیا با کوناتوس زاده می‌شود، نیچه گام دیگری برمی‌دارد و نشان می‌دهد که خود حقیقت نیز در همین نسبت ساخته می‌شود. حقیقت، در این معنا، کشف واقعیت نیست، بلکه تفسیری است که در کشاکش نیروها توانسته است خود را به صورت حقیقت تثبیت کند. نیچه (1405) در تبارشناسی اخلاق نشان می‌دهد که ارزش‌ها و حقیقت‌ها دارای منشأ تاریخی‌اند و باید منشأ پیدایش آنها را در نسبت با نیروها و اراده‌ها جست‌وجو کرد. به همین دلیل، او به جای آنکه پرسد «حقیقت چیست؟»، می‌پرسد این حقیقت چگونه پدید آمده، چه نیروهای آن را تولید کرده‌اند و در خدمت استمرار چه شیوه‌ای از زندگی قرار دارد.

در اینجا اندیشه نیچه در آثار میشل فوکو بسط جامعه‌شناختی می‌یابد. فوکو (1389) با الهام از روش تبارشناسی نیچه نشان می‌دهد که حقیقت نه امری فرازمانی و مستقل از قدرت، بلکه محصول مجموعه‌ای از مناسبات تاریخی، نهادی و گفتمانی است که تعیین می‌کنند چه چیزی حقیقت شمرده شود، چه کسی حق سخن گفتن داشته باشد و کدام صورت از معرفت، دانش مشروع تلقی گردد. از نظر فوکو، هر جامعه «رژیم حقیقت» خاص خود را تولید

می‌کند؛ یعنی شبکه‌ای از نهادها، گفتمان‌ها و سازوکارهای قدرت که برخی گزاره‌ها را به مرتبه حقیقت ارتقا می‌دهند و در مقابل، گزاره‌ها، روایت‌ها و اشکال دیگر معرفت را از اعتبار ساقط می‌کنند. بنابراین، حقیقت نه بیرون از قدرت، بلکه درون مناسبات قدرت تولید، توزیع و بازتولید می‌شود و نهادهایی چون مدرسه، دانشگاه، نظام آموزشی و دستگاه‌های علمی از مهم‌ترین مکان‌های تولید این رژیم حقیقت‌اند.

از این منظر، اگر دانشگاه در ایران تأسیس می‌شود، گروه‌های اجتماعی مختلف بر سر این پرسش که آیا این نهاد به بقای آنان یاری می‌رساند یا آن را به مخاطره می‌اندازد، وارد کشاکش می‌شوند و دانشگاه نیز دقیقاً در متن همین کشاکش‌ها و مفصل‌بندی نیروهای اجتماعی شکل می‌گیرد. در این چارچوب، نه حقیقت است که بقای ما را تضمین می‌کند، بلکه این بقای ماست که معیار صدق و کذب گزاره‌ها را تعیین می‌کند. همچنان که شوپنهاور (1404) در کتاب «جهان به مثابه اراده» می‌نویسد اراده (میل به بقا) همانند مرد کور نیرومندی است که بر دوش خود مرد شل بینایی را حمل می‌کند تا وی را راهنمایی کند. به همین دلیل، یک حکم تنها تا آنجا معتبر و صادق تلقی می‌شود که پیش‌برنده‌ی زندگی و ضامن استمرار بقا باشد؛ آن گزاره‌ای که بقای ما را تقویت می‌کند، حقیقت نامیده می‌شود و سپس در هیئت امری کلی و جهان‌شمول عرضه می‌شود تا از این طریق بقا و منافع خویش را پنهان کنند. به زبان ساده از منظر پژوهش حاضر، دین، فلسفه، علم و نهاد دانشگاه را می‌توان صورت‌هایی دانست که از خلال آن‌ها نیروهای اجتماعی، در پی پنهان کردن امیال خود (میل به بقا) هستند. این میل به

بقاست که دین، فلسفه و علم و دانشگاه را تولید و توجیه می‌کند. همانند آنچه که شوپنهاور، منطق و هوش را آلت دست این میل می‌داند.

برای مثال، گروه‌های مذهبی که از طریق دعا، تعویذ نویسی¹، استخاره، رُقیه شرعی²، باطل‌السحر³ و به عبارتی کلی‌تر از طریق نظام دانایی سنتی ارتزاق می‌کردند و از این رهگذر منزلت، امنیت و قدرت اجتماعی به دست می‌آوردند. ایده‌ی تأسیس دانشگاه و در بطن آن گسترش پزشکی و علوم انسانی جدید را تهدیدی علیه شرایط بقای خود تلقی می‌کردند اما این مقاومت را نه در قالب دفاع از منافع و شرایط بقای خود، بلکه به مثابه دفاع از حقیقتی جهان‌شمول و مقدس صورت‌بندی می‌کردند؛ از این رو کالبدشکافی در پزشکی را گناه، و فلسفه، روان‌شناسی و دیگر علوم جدید را کفر و انحراف از دین می‌خواندند. در این چارچوب آنان اذعان می‌کردند سوژه و ابژه علوم جدید، نه تنها حیات دنیوی بلکه سرنوشت اخروی خویش را نیز در معرض تباهی است. حال آنکه از دیدگاه پژوهشگر، چنین دعاوی حقیقت‌مدار، سازوکاری برای صیانت از بقای خویش است؛ بقایی که در قالب منزلت، قدرت، ثروت و امنیت ظهور می‌یابد.

از سوی دیگر، پژوهشگر بقا را امری پرسپکتیوی می‌داند؛ بدین معنا که هر گروه اجتماعی ناگزیر جهان را از چشم‌اندازی می‌بیند که بقای او را امکان‌پذیر می‌سازد. در نگاه پرسپکتیویسم، انسان هرگز از جایگاهی فراتاریخی، فراتمدنی یا بیرون از

¹ نوشتن آیات قرآن، اسامی الهی یا نمادهای خاص روی کاغذ، پوست یا فلز تا همراه فرد باشد.
² رُقیه (رقیه شرعی): خواندن آیات و دعاها برای درمان، دفع جن یا چشم‌زخم. در فرهنگ عامه به آن «جن‌گیری» هم می‌گفتند
³ نوشتن یا خواندن دعاهایی که ادعا می‌شد اثر سحر و جادو را از بین می‌برد.

زندگی به جهان نمی‌نگرد، بلکه همواره جهان را از درون افق خاصی از تجربه، زیان، فرهنگ، تاریخ و مناسبات قدرت تفسیر می‌کند. از این رو، شناخت نه تصویری خنثی از واقعیت، بلکه برساختی تفسیری است که از موقعیت وجودی و تاریخی سوژه جداشدنی نیست. نیچه (1405) در تبارشناسی اخلاق تصریح می‌کند که «هر دیدنی، دیدنی از زاویه‌ای خاص است» و هرچه چشم‌اندازهای بیشتری در فهم یک پدیده دخیل شوند، شناخت غنی‌تر خواهد بود. آنچه برای یک گورد شرط بقا است، لزوماً برای یک فارس چنین کارکردی ندارد. به بیان دیگر، هر چشم‌انداز بخشی از واقعیت را آشکار و بخش دیگری را پنهان می‌کند. فرض کنید من و شما روبه‌روی یکدیگر نشسته‌ایم و عددی بر روی زمین ترسیم شده است که از جایگاه من «۸» و از جایگاه شما «۷» دیده می‌شود. یا به تعبیر ارسطو، دامنه‌ی کوه برای کسی که بر فراز کوه ایستاده، سرازیری است و برای کسی که در پایین آن قرار دارد، سربالایی. اختلاف در ادراک، نه از نادرستی یکی از دو مشاهده، بلکه از تفاوت جایگاه ناظر-همان توپوس- ناشی می‌شود.

با این حال، این دیدگاه به معنای دفاع از نسبی‌گرایی نیست که هر کس هر چیزی را بگوید درست است. هیچ‌کس نمی‌تواند پیش از تعیین جایگاه مشاهده (توپوس)، مدعی شود که این عدد ذاتاً «۷» است یا «۸». برای فهم آن، نخست باید از انتزاع و کلیات فاصله گرفت و به انضمام و موقعیت مشخص ناظر-یا همان توپوس- بازگشت؛ زیرا آنچه دیده می‌شود، تابع جایگاهی است که ناظر در آن استقرار یافته است. هر کس در جایگاه من قرار گیرد، ناگزیر «۸» را خواهد دید و هر کس در جایگاه شما بنشیند، ناگزیر «۷» را مشاهده خواهد

کرد. بنابراین، اگر من از جایگاه خود بگویم «این عدد ۸ است»، سخنم صادق است؛ اما اگر شما، با حفظ جایگاه خود، همین گزاره را تکرار کنید (یعنی بگویید ۸ است) پس دروغ گفته‌اید. از این رو، هر ادعای کلی که چشم‌اندازهای انضمامی را نادیده بگیرد، چیزی جز پوشاندن یک پرسپکتیو خاص در لباس حقیقت جهان‌شمول نیست؛ و از همین رو، کلیت، محصول سازوکارهای سلطه یا فریب است.

رشته‌های علوم جدید به عنوان شرط بقای حاکمیت

در میان سال‌های ۱۱۷۵ تا ۱۳۱۰ ه.ش. ایران کشوری ترد و شکننده بود و همواره مجموعه‌ای از رخدادها در کنار هم قرار می‌گرفتند و در جهت شکنندگی ایران هم‌افزایی می‌کردند. این شکنندگی با دو رخداد زیر برجسته می‌شود:

الف. شیوع بیماری وبا که میزان تلفات آن به حدی بود که درباریان به کوه و بیابان پناه می‌بردند و در همین برهه صدساله (۱۲۷۵-۱۱۷۵) بیش از یک‌چهارم جمعیت ایران بر اثر این بیماری و قحطی درگذشتند (حیدری، ۱۳۹۵: ۱۵۶). صنیع‌الدوله (۱۲۵۶) در کتاب «مرآة البلدان» می‌نویسد: «در سال ۱۱۷۵ ه.ش. در زمان سلطنت آغامحمدخان قاجار، وبا در تهران بروز پیدا کرد و جمع کثیری درگذشتند و چون این مرض از شهر به اردو سرایت کرد، حضرت آغامحمدشاه که از هوای تهران متنفر و از خارج شهر کوچ کرده بود، چشمه‌علی دامغان را در محل خیام با احتشام فرمودند. در آن سال وبا و طاعون خلقی از اهل ری و تهران را بکشت». او در همین کتاب ذکر می‌کند: «در سال ۱۲۰۸ باز هم در

تهران وبا بروز پیدا کرده و عده‌ای را می‌کشد. همچنین در سال ۱۲۲۴ دوباره مرض وبا در دارالخلافه بروز و طغیان کرد و موکب پادشاهی به لواسان رفت و از شهر و مضافات کثیری تلف شدند» (صنیع‌الدوله، ۱۲۵۶). در همین سال‌ها، کنت دوگوبینو که در تهران به سر می‌برد، می‌نویسد: «هرکس دو پا داشت و می‌توانست فرار کند، برای حفظ جان خود از پایتخت گریخت. مردم چنان می‌مردند که گویی برگ از درخت می‌ریزد. من تصور می‌کنم که بیش از یک‌سوم سکنه شهر تهران در اثر وبا مردند» (دوگوبینو، ۱۳۸۳).

ب. همزمان با شیوع وبا در ایران، کشورهای خارجی، به‌ویژه روسیه، به ایران حمله کردند و مناطقی از شمال ایران، از جمله گنجه، شوش، قزاق و ایروان را تصرف کردند (دنبلی، ۱۱۸۶: ۷۲).

همچنین از موارد دیگری، از جمله درگیری‌های اتنیک و مذهبی و ... در داخل ایران را می‌توان نام برد که بیانگر وضعیت شکننده جامعه ایران و حاکمیت آن بود (صنیع‌الدوله، ۱۲۵۶). این وضعیت شکنندگی، زمینه‌ای را برای اخذ مداوا، به‌ویژه در سطح حاکمیت، ممکن می‌ساخت.

کشور ایران پس از شکست‌های پی‌درپی از روسیه و همچنین جنگ فرانسه و روسیه، سنگری برای مقابله فرانسه با روسیه شد. در سال ۱۱۸۶ ه.ش. افسر-مهندس ناپلئون به نام بن‌تان روانه اردوی عباس‌میرزا شد و نامه‌ای از طرف ناپلئون به فتح‌علی‌شاه رساند. پسر-فتح‌علی‌شاه (محمدعلی میرزا) نزد ناپلئون رفت و قرارداد فین‌کنشتاین را امضا کرد. مطابق این قرارداد، برای نخستین بار

متخصصانی به کشور وارد شدند که در علوم مدرن تخصص داشتند. در این قرارداد، شش گروه از مهندسان (راه و نقشه بردار)، پزشکان، مدیران (برای نظارت و کنترل مخارج و هزینه‌ها)، افسران نظامی، کارگران فنی و متخصصان توپ‌ریزی وارد ایران می‌شدند (شمیم، ۱۳۷۱: ۵۶). چارلز فابویه (۱۸۰۸) یکی از اعضای این هیئت بود که مأموریت ساخت توپخانه برای ایران، در شهر اصفهان، را بر عهده داشت. در خاطرات وی آمده است که وقتی وارد ایران شدند، ارتش ایران هیچ نظم و آماری نداشت، نقشه‌ای برای راه‌های ارتباطی وجود نداشت، مدارس و دانشگاهی وجود نداشت و فقط مکاتب سنتی (مذهبی) وجود داشتند که دروس الهیات و فلسفه اسلامی در آن‌ها تدریس می‌شد (نفیسی، ۱۳۸۳: ۲۶۱-۲۴۵).

نکته قابل توجه آن است که دو رخداد در قالب «رخداد همزمانی» و «رخداد ناهمسانی» ایده علوم جدید و اخذ دانشگاه بوده‌اند. در رخداد همزمانی، دو عنصر ضعف نظامی و ضعف بهداشتی به‌طور همزمان واقع شدند که نتیجه آن، آگاهی به شکست و ترس از زوال بود. در رخداد ناهمسانی، دو عنصر- ضعف (ایران) و قدرت (روسیه و فرانسه) در جامعه ایران در تصادم قرار گرفتند و این تصادم، مقایسه ایران را با کشورهای قدرتمند، به‌ویژه با ورود نیروهای متخصص فرانسوی به ایران، به همراه داشت. چنان‌که عباس میرزا از ژوبر، نماینده اعزامی ناپلئون، می‌پرسد: «نمی‌دانم این قدرتی که شما [اروپایی‌ها] را بر ما [ایرانی‌ها] مسلط کرده و موجب ضعف ما و ترقی شما شده چیست؟» (ژوبر، ۱۳۴۷: ۹۴-۹۷).

این پرسش را می‌توان نوعی پروبلماتیک کردن «دانش فقدان» نامید؛ بدین معنا که ایران فاقد چیزی بود که غرب آن را در اختیار داشت و آن، تکنولوژی و آگاهی بخشی. به مردم بود. چنان که عباس میرزا از ژوبر می‌پرسد: «مگر جمعیت و حاصلخیزی و ثروت مشرق زمین از اروپا کمتر است یا آفتاب که قبل از رسیدن به ما می‌تابد، تأثیرات مفیدش در سر ما کمتر از شماسست؟ یا خدایی که مراحمش بر جمیع ذرات عالم یکسان است، خواسته شما را بر ما برتری دهد؟ گمان نمی‌کنم. بگو من چه باید بکنم؟» (ژوبر، ۱۳۴۷: ۹۴-۹۷).

واژه قابل توجه در این عبارت، «بگو» است؛ یعنی علاج را کشورهای قدرتمند باید بگویند.

دو سال نیروهای فرانسوی در ایران ماندگار شدند و سپس، روسیه و فرانسه آتش‌بس اعلام کردند. فرانسه از ایران بیرون رفت، اما دانش و نظم جدید، به‌ویژه در میان درباریان و نظامیان، تا حدودی ماندگار شد. ده سال طول نکشید که ایران ناگزیر شد با انگلستان قرارداد ببندد (۱۱۹۳ ه.ش) و با این قرارداد، بار دیگر قدرت‌های مالی، مدیریتی، تعلیمی و آموزشی، آماری، جغرافیایی و حقوقی در ایران توسط انگلیسی‌ها به نمایش گذاشته شد که از لحاظ تربیت و تعلیم سربازان و افسران ایرانی، بی‌شباهت به قرارداد فین‌کنشتاین نبود (شمیم، ۱۳۷۱: ۸۳).

درواقع، ورود انگلستان نیز آشنایی‌زدایی ایرانیان با نظم و دانش جدید مبتنی بر بستر اجتماعی ایران را امکان‌پذیر می‌کرد. نخستین الگوی آنان نیروی نظامی مدرن

و فناوری نظامی بود. ساخت ارتش یکپارچه، نوعی از دانش و نظم جدید را ممکن می‌ساخت؛ مدیریتی مبتنی بر آمار و هزینه‌ها، قوانین یکپارچه برای پیروی از دستورها، به‌ویژه دستورهای مبتنی بر بهداشت و امور جنگی، و ... (آدمیت، ۱۳۶۰: ۱۶۲؛ مرادی، ۱۳۹۴: ۵۲). به دنبال آن، بسیاری از مفاهیم نظامی، مانند طرح، نقشه، یونیفرم و توپخانه، و نیز سلسله‌مراتب نظامی بر ساخته شد (زیباکلام، بی‌تا: ۲۳۶).

لذا نظم جدید در قالب نظامی بر هر نوع بی‌نظمی حکمفرما شد. با مرگ و میر ناشی از بیماری‌های وبا و طاعون، که امور بی‌نظم و ضعف قلمداد می‌شدند زیرا موجب مرگ زیادی از نیروهای نظامی و حتی نزدیکان دربار شده بود لذا نیروهای انتظامی در پی کنترل آن برآمدند. در غالب شهرها، قراولخانه‌هایی برای امنیت و کنترل شهرها، به‌ویژه از لحاظ بهداشتی، ساخته شد. گویی نخستین نیروی نظامی کشوری، نیرویی در جهت کنترل بهداشت بود؛ به‌عنوان مثال، این نیروها به مردم اجازه نمی‌دادند مرده‌ها را در رودخانه‌ها بشویند و ریختن زباله در جوی‌هایی را که آب آن به مصرف شرب مردم می‌رسید، ممنوع کردند. به پوشش‌هایی چون لباس‌های تنگ، به دلیل آنکه مانع گردش هوا بر روی سطح پوست تلقی می‌شدند و از منظر پزشکی نوظهور در گسترش وبا نقش داشتند، اجازه استفاده داده نمی‌شد (مرادی، ۱۳۹۴: ۵۲). از این‌رو، پزشکی تنها به درمان تن بیمار نپرداخت، بلکه خود بدن را به موضوع حکومت بدل کرد؛ بدنی که از این پس باید مشخص شود که چگونه بپوشد، چگونه بخورد، چگونه زندگی کند

و حتی چگونه بمیرد. در این معنا، پزشکی نه صرفاً علم درمان، بلکه فناوریِ اعمال قدرت بر حیات بود.

بنابراین، فرانسه و انگلستان، به صورت مستقیم و غیرمستقیم، پاسخ عباس میرزا را دادند که اگر حکومت ایران بخواهد در برابر نیروهای خارجی یا داخلی بقا داشته باشد، باید نظم مدرن مبتنی بر علوم مدرن را فراگیرد. در سال ۱۱۸۸، میرزا ابوالحسن خان ایلچی و میرزا صالح شیرازی، دو تن از دیوانیان، به تماشای شهر فرنگ توسط عباس میرزا فرستاده شدند تا حاصل مشاهدات خود را درباره پیشرفت، فناوری و نظم و انتظام اجتماعی و سیاسی غرب بنویسند؛ آثاری که در خاطرات میرزا ابوالحسن خان ایلچی با عنوان «حیرت‌نامه سفر» قابل مشاهده است (ایلچی، ۱۱۸۸). همچنین، اجازه انتشار آگهی جذب مهاجر از کشورهای پیشرفته به ایران داده شد (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۵۴).

درواقع، سلاطین قاجار کسانی را برای یادگیری علوم، به ویژه علوم فنی و پزشکی، به غرب فرستادند (بیرشک و زمانی، ۱۳۵۵: ۶). همچنین معلمان روسی، انگلیسی، فرانسوی و اتریشی—را برای طبابت و تدریس علوم به ایران دعوت کردند (اسناد مدرسه دارالفنون، میکروفیلم شماره ۴۱۱۷).

رشته‌هایی که در ایران تدریس می‌شد، در پی ماندگاری حاکمیت و حفظ قلمرو در برابر نیروهای داخلی و خارجی بود. به مدیرانی مدرن نیاز بود که بیشترین کارایی و کمترین هزینه را از نیروی جنگی به ارمغان آورند و بخش‌های مختلف نظام جنگی

را هماهنگ و سازماندهی کنند. از همین رو، مدیریت، آمار، حسابداری و جغرافیا در کنار علوم نظامی اهمیت یافتند.

بیمارستان (۱۲۲۸) و دارالفنون (۱۲۳۰) به عنوان نخستین مراکز علوم و فنون جدید، گویای این واقعیت‌اند؛ زیرا نخستین رشته‌های این مرکز شامل پیاده‌نظام، سواره‌نظام، توپخانه و پزشکی بود و در کنار آن، دروس زبان فرانسه، زبان انگلیسی، علوم طبیعی، آمار و جغرافیا به عنوان دروس مشترک تدریس می‌شد (نصری، ۱۳۸۶: ۴۰-۴۱).

علوم جدید فقط در سطح نظامی باقی نماند به مرور زمان مدارس غیرمذهبی تأسیس شدند (آدمیت، ۱۳۶۰: ۲۰۷؛ شعبانی و صنعتی، ۱۳۹۵: ۲۱۱)، روزنامه‌ها منتشر شدند و کتاب‌های غیرمذهبی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در کشور تألیف یا ترجمه شدند (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۲۷-۲۸). همچنین، ورود کالاهای خارجی افزایش یافت و کارخانه‌هایی همچون ریسندگی، گاز و کبریت‌سازی در ایران ساخته شدند (فشاهی، ۱۳۹۲). جاده‌ها و پل‌ها برای حمل سلاح‌های سنگین ساخته شدند، درمانگاه‌ها و بیمارستان‌ها گسترش یافتند، آموزش نظامی تغییر کرد و مراکز آموزشی نظامی افتتاح شدند. از این رو، با تأسیس دارالفنون، علوم جدید از جبهه‌های جنگ به نظام اجتماعی تسری یافت و نوعی انتظام و کنترل بر جامعه حاکم شد.

آمار و ریاضی نیز در نسبتی عمیق با اهداف دولت و حکومت قرار گرفت و اصلاح نظام مالیاتی، ثبت مرگ‌ومیر، آمارگیری از نفوس و دارایی‌ها و شغل و

جایگاه افراد را دربرگرفت. نخستین آمارگیری رسمی در سال ۱۲۳۱ و اواخر صدارت میرزا آقاخان نوری انجام شد. همچنین، در رساله‌ای معروف به «کتابچه تنظیمات حسنۀ دولت علیه ممالک محروسه ایران»، حکام و کدخدایان موظف شدند تعداد نفوس و میزان مرگ‌ومیر را در قالب فرم‌های استاندارد ثبت کنند (سپهسالار، ۱۲۵۲: ۱۱).

در پی این تحولات، مدرسۀ علوم سیاسی (۱۲۷۸)، مدرسۀ حقوق (۱۲۹۸) و مدرسۀ تجارت (۱۳۰۴) تأسیس شدند. این رشته‌ها در قالب آمار، اقتصاد، جغرافیا، مدیریت، روابط سیاسی، حقوق و قانون، در جهت حفظ و تقویت قدرت حاکمیت شکل گرفتند؛ با این حال، برخلاف غرب که این علوم در بسیاری موارد به محدود شدن قدرت سیاسی انجامید، در ایران حاکمیت می‌کوشید آن‌ها را در خدمت اقتدار خود نگه دارد. چنان‌که کرزن (۱۳۷۳: ۵۵۵)، سفیر بریتانیا در ایران، در سفرنامه خود می‌نویسد:

«حاکمان می‌توانستند تمام وزیران، صاحب منصبان و مأموران را برکنار کنند. درباره همه افراد خانواده خویش و اهل خانه و همچنین نسبت به وی تمام مأموران لشکری و کشوری در خدمت او هستند. حق زندگانی یا مرگ دارد و اموال فردی که مورد بی‌مهری واقع یا معدوم شوند، به سلطان می‌رسد و حق سلب حیات در هر حال فقط در اختیار اوست. سه قوه حاکم در وجود او متمرکز است: مقننه، قضائیه و اجرائیه و هیچ‌گونه قید و تعهدی به او قابل تحمل نیست».

بقای حاکمیت در تلاقی با نیروهای اجتماعی

روشنفکرانی که به خارج اعزام شده بودند و به کشور برگشتند بخشی- از جوانان را جذب آرا و عقاید خود کردند. اغلب بقای جامعه را در تخالف با بقای حاکمیت و حتی بقای روحانیون مذهبی می‌دانستند. در همین سال‌ها (1284) به نمونه‌ای از یک سخنرانی (فرد ناشناخته) در شهر تهران این تخاصم کاملاً مشهود است:

« ای ایرانیان ! سرهایتان را بالا بگیرید، چشم‌هایتان را باز کنید. نگاهی به اطراف خود بیندازید و ببینید که چگونه جهان متمدن شده است. همه ی بدویان آفریقا و سیاهان زنگبار به سمت تمدن، دانش، کار و ثروت در حرکتند. به همسایه‌اتان روسیه بنگرید که آنان اکنون مالک همه چیز شده اند ولی ما هر روز ضعیفتر می‌شویم، ما هیچ قشون، سلاح، مالیه ی مطمئن، دولت درست و حسابی و هیچ قانون تجاری در اختیار نداریم. در این میان روحانیون شما نیز به خطا می روند. چرا که در موعظه هایشان عمر را کوتاه خوانده و افتخارات دنیوی را پوچ می خوانند... هم زمان شاهان نیز چپاول تان می کنند... و در کنار همه ی این ها، اجانب نیز همه ی پول تان را در اختیار خود گرفته است. » (به نقل از ابراهامیان، 1389: 73).

روشنفکران در نقش نیروهای فشار بودند و دربار نیز برای بقای خود ناگزیر شد شش وزارتخانه (داخله، خارجه، جنگ، مالیه، عدلیه، و ظایف و علوم) را تفکیک کند. همچنین این نیروهای فشار، دربار را ناگزیر کردند که مجلسی- به نام دارالشوری کبرای دولتی (یا مجلس دربار اعظم) تشکیل دهد که گوی فقط نوعی

گفتمان جدید و نوعی تغییر در چارچوب حاکمیتی بود، ولی قدرت همچنان به شکل سنتی و مبتنی بر قدرت شخص شاه بود. بنابراین، آنچه حایز اهمیت است، «دانش فقدان» در میان روشنفکران بیش از پیش مورد توجه قرار گرفت.

آنان مدام در بازاندیشی وضعیت خود و مقایسه آن با غرب بودند و برای توسعه و پیشرفت کشور علوم را خواستار بودند. چنانچه عبدالله مستوفی در خاطرات خود می‌نویسد: "نمایندگان جوان در دوران مشروطه آن قدر شیفته علوم مدرن شده بودند که شتاب زده هر نهاد ارزشمند سنتی را رد می‌کردند" (مستوفی، 1341، ج 1: 563). در این فاصله 20 ساله (1280-1300) قوانین زیادی وضع شد به طوری که در سال 1286 نخستین قانون مربوط به تأسیس مدارس، در سال 1290 قانون تعلیم و تربیت رایگان و عمومی و در سال 1992 مدارس رشدیه در تهران، رشت و تبریز دایر شد (ابراهیم آبادی، 1393: 81). به دنبال آن مدرسه حقوق (1298) برای تقویت آشنایی و فراگیری قانون در ایران تأسیس شد.

تغییرات جدید در گفتار و اعمال حاکمیت و روشنفکری بیش از آنکه برای عالمان مذهبی وعده بهشت روی زمین دهد وعده جهنم می‌داد و بقای آنان را به خطر می‌انداخت (آوری، 1373: 73) و روحانیان آن را غیر اسلامی، سکولار و مسیحی می‌پنداشتند و دستکاری در طبیعت را عین کفر می‌گفتند و پزشکی سنتی از ورود پزشکی جدید خود را در خطر می‌دید (آوری، 1373: 74؛ پیوندی، 1378: 731). سید عبدالحسن لاری (1226-1303) منتقد علوم فنی و پزشکی جدید بود

و معتقد بود کسی که مشروب بخورد حکیم نیست و نمی‌تواند انسان را نجات بدهد و این طب و پزشکی جدید نوعی شیطان‌پرستی است (متولی، 1390).

فووریه، پزشک فرانسوی ناصرالدین‌شاه، تعجب خود را این گونه ابراز داشته است: «عجب انضباط و اطاعتی در آن موقع که پای عمل کردن به فتوای مجتهد متنفذ و معروفی در میان است، اختیار اوضاع در حقیقت در دست ملاحاست» (کدی، 1356: 127). مخالفت با علوم جدید وارد عرف عام مردم شد⁴ (اتحادیه، 1376: 78) به طوری که مسلمانان فرزندان خود را به مدارس نمی‌فرستادند (رینگو، 1381: 140-1556) و مدرسه رشديه به عنوان اولین مدرسه ایرانی بعد از چندین بار تأسیس به آتش کشیده شد (آجودانی، 1382: 267-279). مخالفت‌ها به حدی بود که [میرزا آقاخان نوری](#) {صدراعظم} به انحلال مدارس و دانشگاه‌هایی که علوم جدید در آن تدریس می‌شد، مبادرت ورزید و درصدد برآمد تا متولیان علوم اتریشی را به وطن خود بازگرداند (اکبری، 1384: 101). حاکمیت و در رأس آنها ناصرالدین شاه قاجار نیز که اوایل از ورود این علوم برای ابقای خود حمایت می‌کرد و به دلیل واکنش مخالفان (روشنفکران تا حدودی، مردم و علمای دینی) به دلیل ترس از ابقای قدرت خود، از آن سرباز داد و در مخالفت با آن قرار گرفت (آجودانی، 1382: 267-279).

⁴ از جمله این اعتراض عمومی، نهضت تنباکو در سال 1368 می‌باشد، کدی (1356: 127) نهضت تنباکو هر چند در قالب مخالفت امتیازات توتون و تنباکو به انگلیس بوده است ولی این مخالفت‌ها را بیشتر از نفوذ گرایش‌ها و گفتمان‌های علوم جدید غربی در ایران می‌دانند.

این تخاصم مثلثی «روشنفکر»، «روحانی» و «حاکمیت»، به انقلاب مشروطه (1285)، مجلس شورا و قانون اساسی منتهی شد که گویی باید بقای حداقلی هر یک از نیروهای اجتماعی متخالف را تضمین کند یعنی قوانین، سیاست و سیستم آموزشی که تلفیقی از رویکردهای روشنفکران، حاکمیت و روحانیان باشد. مثلاً قانون از یکسو علم حقوق مدرن بود و از سوی دیگر بخش‌های دینی زیادی در آن گنجانده شده بود و در سوی سوم نیز قدرت حکومت تا حدودی حفظ می‌شد (قانون اساسی، 1285؛ به نقل از شمیم، 1371: 457).

با این حال، کشاکش میان روشنفکران، روحانیان و حاکمیت، عمدتاً درون افق بقای همین نیروها صورت‌بندی می‌شد و مسئله گروه‌های غیرفارس_ از جمله کوردها که تا حدودی در این منازعه حضور داشتند- نادیده گرفته شد. هر یک از این نیروها، از چشم‌انداز خاص خود، علوم جدید، قانون و نظام آموزشی را برای تضمین بقای خویش مطالبه یا نقد می‌کردند؛ اما پرسش از زبان، حافظه تاریخی و شیوه‌های زیستِ جوامع غیرفارس، جایگاه چندانی در این نزاع نداشت.

ناسیونالیسم فارسی در پیوند با حاکمیت

با شروع جنگ‌های جهانی اول (1293- 1297)، ایران دروازه و معبر جنگ نیروهای خارجی شد، با شروع جنگ جهانی نیروهای انگلیسی_ از طرف جنوب، نیروهای عثمانی از طرف غرب و نیروهای روسیه از طرف شمال وارد ایران شده بودند که تحت تأثیر این جنگ به ویژه دولت عثمانی (کمالیسم آتاتورکی) گرایش

ناسیونالیسم از یکسو و گرایش مارکسیسم از سوی دیگر وارد کشور شد. بدین طریق نیروهای مختلف داخلی (مذهبی، ناسیونالیسم، مارکسیسم، حکومت) با هم درگیری داشتند و نیروهای خارجی نیز درصدد تقویت گروه خاصی برآمدند. در این میان نیروهای انگلستان و نیروهای عثمانی که الگوی تکمیل‌کننده داخلی بودند زیرا از یکسو روشنفکرانی که در غرب تحصیل کرده بودند و جذب اندیشه‌ها و تکنولوژی انگلستان شده بودند و از سوی دیگر نیروهای عثمانی نیز قالب ناسیونالیسم از نوع کمالیسم داشتند بیش از پیش این روشنفکران به آریایی- که گرایش ناسیونالیسم بود_ به عنوان یک راه حل بقا می‌اندیشیدند.

پیدایش ناسیونالیسم فارسی در ایرانِ معاصر را باید در بحران‌های سیاسی و نظامی سده نوزدهم و در کشاکش نیروهای اجتماعی بر سر بازتعریف شرایط بقا جست‌وجو کرد. روشنفکرانی که تحت تأثیر سفرها و تحصیلات (آشنایی با ایده‌ها و اندیشه‌های غرب) در خارج از کشور بودند در خارج از کشور یا با ورود به کشور سعی در بازخوانی بقا برای خود و جامعه شدند. مثلاً میرزا فتحعلی آخوندزاده و به‌ویژه میرزا آقاخان کرمانی کوشیدند در واکنش به فروپاشی اقتدار سیاسی ایران و شکست‌های نظامی، چشم‌انداز تازه‌ای از هویت ایرانی خلق کنند.

آقاخان کرمانی نخستین روشنفکر ایرانی بود که مفهوم «نژاد آریایی» را، که از متون فرانسوی و ادبیات شرق‌شناسانه اروپا وام گرفته بود، وارد تاریخ‌نگاری و اندیشه سیاسی ایران کرد. او تحت تأثیر آخوندزاده، زوال ایران را نه محصول مناسبات پیچیده تاریخی، بلکه نتیجه فاصله گرفتن از ایران باستان و سلطه اعراب و اسلام می‌داند. این خوانش تازه از هویت ایرانی بر مجموعه‌ای از

دانش‌های اروپایی قرن نوزدهم استوار بود؛ دانش‌هایی که هنوز مرز روشنی میان زیست‌شناسی، نژادشناسی، زبان‌شناسی و انسان‌شناسی قائل نبودند. آثاری چون نوشته‌های آرتور دو گوبینو دربارهٔ نابرابری نژادها، نظریه‌های ژرژ واشه دو لاپوژ دربارهٔ سلسله‌مراتب زیستی انسان‌ها، مطالعات ارنست رنان دربارهٔ ملت و زبان و پژوهش‌های فریدریش ماکس مولر دربارهٔ زبان‌های هندواروپایی، به تدریج این تصور را پدید آوردند که ایرانیان شاخه‌ای از «نژاد آریایی» هستند (به نقل از احمدپور، 2721: 10-27).

این ایده‌ها در آغاز قرن بیستم و در میان روشنفکران مهاجر ایرانی مقیم آلمان، به‌ویژه در «حلقهٔ برلین»، صورتی منسجم‌تر یافتند. چهره‌هایی چون حسن تقی‌زاده، محمدعلی فروغی، کاظم‌زادهٔ ایرانشهر و محمود افشار، از خلال مجلهٔ «کاوه» و بعدها نشریاتی چون «ایرانشهر» و «آینده»، ملت ایران را نه به‌مثابهٔ مجموعه‌ای متکثر از زبان‌ها و شیوه‌های زیست، بلکه همچون جامعه‌ای واحد، فارسی‌زبان و دارای ریشه‌های مشترک آریایی بازتعریف کردند. در این دوره، زبان فارسی صرفاً یک ابزار ارتباطی نبود، بلکه به‌عنوان شرط وحدت ملی و بقای دولت مدرن معرفی می‌شد و باستان‌شناسی و تاریخ ایران باستان نیز وظیفهٔ کشف و بازسازی این گذشتهٔ مشترک را بر عهده گرفتند. از این منظر، حلقهٔ برلین، محل انتقال و بومی‌سازی آن دسته از دانش‌های اروپایی بود که به گروه‌های حامل ناسیونالیسم فارسی امکان می‌داد شرایط بقای خویش را در قالب مفاهیمی چون «ملت»، «وحدت» و «تاریخ مشترک» صورت‌بندی کنند. لذا سایر ملت‌ها (یا اتنیک‌ها) زیر این چتر کلیت نه تنها نادیده گرفته شدند بلکه

سرکوب شدند. آنچه سرکوب می‌شد صرفاً چند زبان، تاریخ یا فرهنگ محلی نبود، بلکه امکان دیدن جهان از چشم‌اندازهای دیگر بود که بقا را برای آنان ایجاب می‌کرد. پرسپکتیو کوردی، ترکی، عربی و بلوچی، نه به‌عنوان روایت‌هایی متفاوت، بلکه به‌مثابه تهدیدی برای وحدت ملی بازنمایی شدند.

این اندیشه‌ها را در سطح اجتماعی به ویژه در سطح روشنفکری و مدارس تبلیغ می‌کردند و درصدد جذب فرمانده‌های نظامی برآمدند که از جمله آن رضا پالانی که بعدها مشهور به رضاشاه پهلوی شد. چنانچه محمد علی فروغی نخست وزیر وقت ایران (1304-1305) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر رفتار شاه در تربیت ایرانی» می‌نویسد:

« باید کاری کرد ملت ایران ملت سود و لیاقت پیدا کند والا زبردست شدنش (عربها و ترکها) حتمی است، وضعیتی که من در ایران می بینم جای بسی نگرانی است. ایرانی‌ها هیچوقت با هم اتحاد و اتفاق نمی‌کنند... اگر پرسید چه باید کرد و چاره چیست بی‌تأمل عرض می‌کنم باید ملت را تربیت کرد. البته اهمیت تنظیم مالیه و تقویت قشون و ترقی اقتصادیات را از نظر نباید دور داشت ...» (فروغی، 1384: ج 2: 68-69).

با استقرار دولت پهلوی و نابودی حاکمیت قاجار، این اندیشه‌ها از سطح مجلات و محافل روشنفکری به سطح نهادهای رسمی انتقال یافتند. بسیاری از اعضای حلقه برلین و همفکران آنان به وزارت معارف، دستگاه اداری و نظام آموزشی راه یافتند و در تدوین کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی نقش ایفا

کردند. دونالد ویلبر⁵ رشد کمی دانش آموزان و دانشجویان مدارس به سبک جدید را شگفت انگیز تلقی می کند. در سال 1303 تعداد مکتبخانه ها (مدارس روحانیون) 282 و تعداد محصلان آن 5984 نفر بود، حال آنکه در سال 1320 تعداد این نوع مدارس به 206 و تعداد محصلان به 784 نفر تقلیل یافت.

جدول (4-4): رشد کمی مدارس و دانش آموزان در دوران رضاشاه

سال	تعداد مدارس	تعداد دانش آموزان
1301	612	55131
1305	1318	91190
1315	5351	257557
1320	11064	در حدود 500000

منبع: برگرفته از ویلبر، 1977: 260-265

تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ را می توان نقطه نهادینه شدن این فرایند دانست. در همان سال اول رشته علوم انسانی این دانشگاه شامل «ادبیات فارسی»، «تاریخ»، «فلسفه و علوم تربیتی» بود (یارشاطر، 1348) که هر سه رشته در راستای تفکر حلقه برلین گسترش یافت.

⁵ Donald Wilber

- رشته ادبیات فارسی درصدد تقویت زبان فارسی و مأمور تثبیت زبان ملی شد.

- رشته «تاریخ» نیز که سال بعد (1314) هم رشته باستان‌شناسی به این دانشگاه افزوده شد وظیفه پیوند زدن دولت جدید با شکوه ایران باستان را بر عهده گرفت. حسن پیرنیا استاد و نویسنده کتاب‌های درسی آن بود که وی در کتاب «تاریخ ایران باستان» با بهره‌گیری از نظریه‌های نژادی رایج اروپا، فصلی مستقل را به «نژاد سفید» و «مردمان هندواروپایی» اختصاص داد و خاستگاه ایرانیان را به مهاجرت اقوام آریایی از شمال اروپا پیوند زد. بدین ترتیب، آنچه در آغاز در قالب فرضیه‌های شرق‌شناسانه و نژادشناسانه اروپایی مطرح شده بود، به تدریج در نظام آموزشی ایران جای گرفت و در مقام حقیقتی علمی و بی‌طرف تثبیت شد.

- رشته «فلسفه و علوم تربیتی» نیز برای کسانی بود که بعدها در مدارس تدریس می‌کردند و مواد درسی آنها نیز فلسفه اسلامی، تاریخ و جغرافیای ایرانی و ادبیات فارسی بود (یارشاطر، 1348).

- علوم فنی-مهندسی نیز زیرساخت‌های مادی برای قدرت دولت متمرکزی قرار گرفت که بقای آن با ناسیونالیسم فارس گره خورده است. یعنی تکنولوژی ناشی از علوم فنی-مهندسی به نوعی ابزاری برای کنترل در خدمت گروه‌های مسلط بر جامعه ایران (دولت و ناسیونالیسم فارس) قرار گرفت.

- علوم پزشکی در این دوره کمتر مورد توجه قرار گرفت، زیرا کنترل بر بدن‌ها و مصرف که تاکنون در راستای سلامت جسمانی تلقی می‌شد اکنون کنترل بر بدن‌ها و مصرف در اختیار علوم انسانی برای تقویت و بقای ناسیونالیسم فارس ایجاد شد. مثلاً در دوره قاجار که لباس تنگ برای جلوگیری از بیماری وبا ممنوع شد، در این دوره لباس کوردی برای بقا و تقویت فارس‌ها ایجاد شد، کلاه پهلوی برای بازگشت به ایران باستان رایج شد و ...

بنابراین، علوم انسانی جدید در ایران بر محور تاریخ، زبان، فرهنگ و حافظه تاریخی فارس‌ها سازمان یافت و علوم فنی- مهندسی نیز عمدتاً در مناطق فارس‌نشین تأسیس شد مثلاً دانشگاه‌های اصفهان و شیراز در سال ۱۳۲۵ و دانشگاه فردوسی مشهد در سال ۱۳۲۸ افتتاح شدند (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۰). این نظم معرفتی در دانشگاه‌های مستقر به منزله حقیقتی بدیهی و طبیعی تثبیت شد. سپس، معلمان، دبیران و کارگزاران اداری در همین دانشگاه‌ها آموزش دیدند و به مناطق غیرفارس، از جمله کوردستان، اعزام شدند تا روایت رسمی از تاریخ، زبان و هویت ایرانی را در مدارس بازتولید کنند. بدین ترتیب، مدرسه و دانشگاه صرفاً نهادهایی آموزشی نبودند، بلکه سازوکارهایی برای هژمونیک کردن چشم‌انداز فرهنگی و تاریخی مرکز و تبدیل آن به حقیقتی جهان‌شمول بودند.

حدود سه دهه بعد، پروژه هژمونیک شدن کوردستان از طریق دانشگاه ایرانی گسترش یافت. تأسیس دانشگاه رازی کرمانشاه در سال ۱۳۵۱ با رشته‌های

شیمی، ریاضی و فیزیک و افزوده شدن رشته‌های ادبیات فارسی و تاریخ در سال بعد، و همچنین تأسیس «دانشگاه تربیت دبیر سنندج» در سال ۱۳۵۴، نشان می‌دهد که دانشگاه در این مناطق نه بر پایه نیازهای تاریخی، زبانی و فرهنگی کوردها، بلکه در امتداد همان منطق بقای قوم مسلط شکل گرفت. معنادار است که نخستین دانشگاه سنندج، نه دانشکده ادبیات کوردی، تاریخ کوردستان یا رشته‌هایی متناسب با زیست‌جهان آنها، بلکه نهادی برای تربیت دبیر بود؛ نهادی که مأموریت آن پرورش سوژه‌هایی بود که فردا در مدارس، همان مناسبات سلطه را بازتولید کنند. از این منظر، دانشگاه در کوردستان بیش از آنکه پاسخی به مطالبات و منافع جامعه کورد باشد، ابزاری برای ادغام این جامعه در نظم سیاسی و فرهنگی مسلط و تضمین بقای آن به شمار می‌رفت.

جمهوری اسلامی ایران: مثلث حاکمیت، دین و ناسیونالیسم

در واقع تا وقوع انقلاب اسلامی (۱۳۵۷) سیستم آموزش عالی دارای ۲۶ دانشگاه، ۵۰ دانشسرا و ۱۶۸ مؤسسه دیگر آموزشی بود که در ۱۹ دانشگاه علوم انسانی در کنار علوم مهندسی، علوم پایه، پزشکی و هنر تدریس می‌شد که تعداد دانشجویان مشغول به تحصیل در حدود ۱۸۰٬۰۰۰ نفر در کلیه رشته‌ها و علوم انسانی در حدود ۶۰۰۰۰ نفر بوده است (سبحه^۶، ۱۹۸۲). با وقوع انقلاب اسلامی، که گرایش دینی در کانون آن قرار داشت، نوعی بدگمانی نسبت به علوم

^۶ Sobhe

رایج در ایران شکل گرفت؛ علومی که از یک سو، واجد خصلتی غرب‌گرایانه و ناسیونالیستی تلقی می‌شدند و از سوی دیگر، به‌سبب بی‌اعتنایی به دین و ارزش‌های اسلامی، با انتقاد نیروهای مذهبی مواجه بودند. بخش مهمی از روشنفکران مذهبی نیز، هرچند منتقد باستان‌گرایی پهلوی بودند، در بازتعریف هویت ایرانی همچنان از مفاهیم ملی و تاریخی بهره می‌گرفتند و می‌کوشیدند میان اسلام، ایران و نظریه‌های جدید غربی پیوند برقرار کنند. مثلاً علی شریعتی ایده‌های خود را در کتاب‌های «فاطمه، فاطمه است»، «حسین وارث آدم» و به‌ویژه «بازشناسی هویت ایرانی — اسلامی» عرضه می‌شود. گرایش ناسیونالیسم آریایی‌گرایی فارسی که معنای نژادپرستی (نژاد آریایی برترین نژاد است) هنوز در آن به قوت خود باقی است در کتاب «بازشناسی هویت ایرانی — اسلامی» (مجموعه آثار، شماره ۲۷) بیشتر خود را نشان می‌دهد.

«در عربستان فقط در شمارش انسان و شتر، نفر به کار می‌رود: سه نفر شتر، یک نفر انسان. این که فقط و فقط شتر را از بین همه حیوانات دیگر به همان اسمی می‌شمارند که انسان را، نشان می‌دهد که انسان در آن محیط چقدر با شخصیت شتر شبیه بوده که گاه خود را به جای شترش و گاه شترش را به جای خودش احساس می‌کرده است... و ملتش عرب بدوی جاهلی که بزرگ‌ترین و عزیزترین دلبستگی‌شان در زندگی و در جهان شتر است و همت‌اشان از گردن شترشان بلندتر نیست و صعودشان از کوهان شترشان فراتر نمی‌رود؛ قومی که چنان با شتر خویشاوند و هم‌جنس‌اند که آن را نیز مانند انسان، «نفر»

می‌خوانند، نه «رأس»، زیرا شتر در نظر عرب یک عرب است، نه یک حیوان.»
(همان منبع، ۳۹۲).

سپس گرایش اسلام- تشیع در آن پیوند داده می‌شود. به باور شریعتی، تنها مذهب تشیع قادر است معنای حقیقی قرآن را دریابد؛ زیرا تشیع، همچون آیین زرتشت، با روح «انسان ایرانی» سازگارتر است.

همچنین تحت تأثیر مارکسیسم، در کتاب «حسین وارث آدم» انقلابی می‌شود و نوعی از حکومت که در آن اختلاف طبقاتی را وجود ندارد که این رویکرد را با اسلام و ایران پیوند می‌زند و امام حسین یک انقلابی طرفدار حل اختلاف طبقاتی و برابری می‌دانست.

بنابراین، در سال ۱۳۵۷ «انقلاب اسلامی ایران» به پیروزی رسید و نظام سیاسی جدید با عنوان «جمهوری اسلامی ایران» شکل گرفت. در این نام، سه مؤلفه قابل تشخیص است: جمهوریت، اسلامیت و ایرانیت. جمهوریت، بیانگر نوعی از سازمان سیاسی و جایگاه حاکمیت است؛ اسلامیت، برگرایش مذهبی مبتنی بر تشیع دلالت دارد؛ و عنصر «ایران» را می‌توان تداوم همان رویکرد ناسیونالیستی دانست که در دانشگاه ایرانی با محوریت زبان، تاریخ، فرهنگ و هویت فارس صورت‌بندی شده بود.

در جمهوری اسلامی، دانشگاه نه تنها از منطق پیشین خود فاصله نگرفت، بلکه به عرصه‌ای برای هم‌زیستی و بازتولید ائتلافی سه‌گانه میان «حاکمیت»، «اسلام شیعی» و «ناسیونالیسم فارسی» بدل شد. اگر در دوره پهلوی، علوم انسانی

وظیفه ساختن سوژه ملی فارس محور را بر عهده داشت، پس از انقلاب این مأموریت با مفاهیم دینی و انقلابی درآمیخت. بدین ترتیب، دانشگاه به نهادی تبدیل شد که همزمان باید وفاداری به دولت، التزام به مذهب رسمی و پذیرش روایت فارسی از تاریخ، فرهنگ و هویت ایرانی را بازتولید می کرد. علوم انسانی، مشروعیت بخش این نظم بود؛ علوم پزشکی و فنی- مهندسی، زیرساخت های جسمانی، مادی و تکنولوژیک بقای آن را فراهم می ساخت.

در این چارچوب، بدن، پوشش، زبان، جغرافیا، فرهنگ و حافظه تاریخی به میدان بازتولید ائتلاف سه گانه «حاکمیت»، «اسلام شیعی» و «ناسیونالیسم فارسی» بدل شدند. از این رو، علوم انسانی، پزشکی و فنی، نه فقط در سطح کلان، بلکه در جزئی ترین ابعاد زندگی روزمره — از پوشش، مدل مو و شیوه سلام کردن گرفته تا الگوهای مصرف و سبک زندگی — مداخله کردند. کافی است به موضوع پایان نامه ها، پژوهش ها و توصیه های کارشناسان درباره پوشش، بدن و رفتارهای روزمره توجه شود.

در چنین وضعیتی، لباس کوردی، با وجود سازگاری با موازین اسلامی، در بسیاری از موارد از منظر ناسیونالیسم فارسی تهدیدی برای یکپارچگی ملی تلقی شد و زبان کوردی، تاریخ کوردها و آیین های چون نوروز نیز، نه به عنوان اشکالی از تکرار فرهنگی، بلکه به مثابه رقیبی برای نظم مسلط نگریسته شدند. از این رو، حذف و به حاشیه راندن این عناصر، در قالب های مختلف سیاسی، فرهنگی و آموزشی استمرار یافت.

از این منظر، انقلاب اسلامی، استمرار همان فرایندی بود که دانشگاه ایرانی پیش‌تر پیموده بود و دانشگاه نیز تا امروز، در کلیت خود، بر همان مسیر حرکت کرده است. برای روشن‌تر شدن این مسئله، می‌توان به وضعیت کنونی آموزش عالی در کوردستان پرداخت. تعداد دانشگاه‌های معتبر و دولتی (بدون شهریه) در کوردستان بسیار محدود است؛ به گونه‌ای که در سال ۱۳۹۸، از مجموع ۱۴۱ دانشگاه دولتی کشور، تنها هفت دانشگاه در کوردستان قرار داشتند؛ یعنی حدود پنج درصد از کل دانشگاه‌های دولتی. این در حالی است که اگر توزیع دانشگاه‌ها متناسب با جمعیت می‌بود، انتظار می‌رفت این منطقه دست کم ۱۳ دانشگاه دولتی داشته باشد. در مقابل، از مجموع ۲۲۵۸ دانشگاه غیردولتی کشور (شامل دانشگاه‌های غیرانتفاعی، پیام نور، آزاد اسلامی و علمی – کاربردی)، ۲۱۱ دانشگاه در کوردستان قرار داشته‌اند که حدود ۱۰ درصد از کل دانشگاه‌های غیردولتی را تشکیل می‌دهد.

اگر این وضعیت را با نسبت جمعیتی نیز مقایسه کنیم، مشاهده می‌شود که جمعیت کوردستان – شامل استان‌های آذربایجان غربی، کوردستان، ایلام و کرمانشاه – حدود ۸/۵ درصد جمعیت ایران را تشکیل می‌دهد. با این حال، سهم دانشگاه‌های غیردولتی در این منطقه بیش از نسبت جمعیتی آن است، در حالی که سهم دانشگاه‌های دولتی به مراتب کمتر از این نسبت است. این مسئله زمانی معنادارتر می‌شود که بدانیم کوردستان از جمله مناطق کم‌درآمد و دارای نرخ بالای بیکاری در ایران به شمار می‌رود (سیف، ۱۳۹۹)؛ مؤسسه پژوهش و

برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۹). با وجود این، سهم دانشگاه‌های پولی در این منطقه از میانگین کشوری بیشتر و سهم دانشگاه‌های دولتی کمتر است.

این وضعیت از چند جهت قابل تأمل است:

نخست آنکه، کوردستانی‌ها که جیب‌اشان خالی است و وضعیت اقتصادی نامطلوب‌تری نسبت به فارس‌ها دارند به دلیل اینکه دانشگاه دولتی (بدون شهریه) در کوردستان، نسبت به جمعیت بسیار ناچیز است ولی دانشگاه غیردولتی (شهریه‌ای) نسبت به جمعیت بیشتر است باید هزینه‌های بیشتری برای ورود به دانشگاه پردازند؛ امری که نشان از هژمونیک شدن دانشگاه ایرانی و ملسط شدن پرسپکتیو فارس‌ها برای دستیابی به شغل، منزلت و امنیت اجتماعی است؛ به طوری در شرایط فقر و بیکاری، افراد را بیشتر به سوی آموزش عالی موجود در ایران سوق می‌دهد. بدین ترتیب، بخشی- از اندک سرمایه اقتصادی موجود در کوردستان، از رهگذر شهریه‌ها و هزینه‌های آموزشی، به جیب دانشگاه‌هایی می‌رود که مراکز اصلی آنها در مناطق فارس‌نشین است.

دوم آنکه دانشگاه‌های معتبر و دولتی، به واسطه برخورداری از امکانات پژوهشی- و شناخت پرسپکتیوها، بهتر می‌توانند فراتر از چارچوب‌های پرسپکتیو فارس محور بیندیشند؛ با این وجود، سهم کوردستان از این نوع دانشگاه‌ها بسیار اندک است. در مقابل، دانشگاه‌های غیردولتی عمدتاً در مقام مصرف‌کنندگان پرسپکتیو فارس محور عمل می‌کنند در کوردستان بسیار زیاد است.

نتیجه گیری

پزشکی در ایران جدید، نخست در واکنش به وبا و بحران‌های بهداشتی پدیدار شد و از همان ابتدا، از خلال حاکمیت، بر بدن‌ها اعمال قدرت کرد؛ اینکه مردم چه بپوشند، چگونه آب مصرف کنند و چگونه زندگی کنند. این کنترل بر بدن، در دوره پهلوی، در پیوند با ناسیونالیسم فارسی، صورتی تازه به خود گرفت و از حوزه «سلامتی جسمانی» به «سلامتی قوم فارس» تسری داده شد. به گونه‌ای که نه تنها نوع پوشش، بلکه زبان، تاریخ و فرهنگ نیز به موضوع مداخله برای سلامتی قومی بدل شدند. پس از انقلاب ۱۳۵۷، این فرایند در پیوندی فزاینده با تشیع قرار گرفت و ائتلاف سه گانه «حاکمیت»، «ناسیونالیسم فارسی» و «اسلام شیعی» بیش از پیش تعیین کرد که فرد چه بخورد، چه بپوشد، چه بگوید و چه چیزی مطلوب یا نامطلوب تلقی شود. البته در دوره پهلوی تا به امروزه کنترل بر بدن از قالب پزشکی بیرون آمد و در قالب علوم انسانی و الهیاتی درآمده است. اما فرم پزشکی به سراسر جامعه تسری یافت به این معنا، پوشش‌ها و مصرف‌های خلاف انتظار آنها_ چیزی که بقایشان را به خطر می‌اندازد- همچون ویروس باید از بین برود. ویروس‌ها همان کنش‌هایی هستند که بقای حاکمیت، ناسیونالیسم فارسی و مذهب رسمی را خدشه‌دار می‌کنند از جمله این ویروس‌ها، زبان و لباس کوردی بود که سلامتی آنها را با خطر مواجه می‌کرد. لذا دانشگاه همچون واکسینه کردن افراد است و در آن نوعی قیام علیه ویروس‌ها دیده می‌شود. پس به طور کلی، مدرنیته ایرانی با پزشکی شروع شد و جامعه ایران تاکنون پزشکی‌ینه دیده می‌شود.

رشته‌های فنی و مهندسی نیز در پی شکست‌های پی‌درپی نظامی و برای تضمین بقای حاکمیت شکل گرفتند، اما بعدها در ائتلاف میان دولت، ناسیونالیسم فارسی و اسلام شیعی ادغام شدند. از این رو، علوم فنی و مهندسی بیش از آنکه در خدمت توسعه و صنعتی‌شدن جامعه ایران باشند، به ابزاری در خدمت پرسپکتیو فارس و حذف و به‌حاشیه‌راندن اتنیک‌های غیرفارس بدل شدند. این علوم از دو طریق در این فرایند نقش ایفا کردند: نخست، از طریق «درجاگذاری»؛ بدین معنا که بدون ایجاد زیرساخت‌های متناسب در کوردستان، نیروهای تحصیل‌کرده را از اقتصاد بومی جدا و به مهاجرت به مناطق فارس‌نشین وادار کردند. دوم، از طریق گسترش فناوری‌های نظارتی؛ فناوری‌هایی که با تکیه بر ابزارهایی چون دوربین‌ها، سامانه‌های شناسایی، کارت‌های بانکی و پایگاه‌های اطلاعاتی، امکان رصد، کنترل و مهار هرگونه کنش خارج از منطق این ائتلاف (حاکمیت، ناسیونالیسم فارسی و اسلام شیعی) را فراهم ساخته‌اند.

بررسی تاریخی رشته‌های نخستین دانشگاهی نیز این واقعیت را آشکار می‌کند که علوم انسانی در ایران با تأکید بر ادبیات فارسی و باستان‌شناسی، بخشی از پروژه‌ای گسترده‌تر برای خلق سوره‌ای بود که از توپوس خویش‌گنده شود و بی‌آنکه آگاه باشد درون توپوسِ فارس‌محور، خویش‌تن را تعریف کند. از این رو، رشته‌های علوم انسانی نیز به‌نوعی بقا و قدرت فارس‌ها را در قالب تاریخ، زبان و فرهنگ، به عنوان امری طبیعی، عقلانی و عمومی جلوه داده است. بدین ترتیب، منافع یک پرسپکتیو خاص، به‌عنوان حقیقتی ملی بر کل جامعه تحمیل شد.

علوم پزشکی و فنی — مهندسی نیز بر مبنای همین منطق امر کلی، مشروعیت یافته‌اند.

بنابراین در مجموع دانشگاه ایرانی نه صرفاً محل آموزش، بلکه دستگاهی برای تعریف این پرسش بود که چه زبانی حق سخن گفتن دارد، چه بدن و مصرفی معتبر است و کدام شیوه زیستن باید به حاشیه رانده شود و... بنابراین، مسئله اصلی نه نفی دانشگاه، بلکه افشای سازوکارهایی است که در پس ادعای جهان‌شمولی و بی‌طرفی آن پنهان شده‌اند. آینده مطلوب دانشگاه در ایران نه به گسترش ساختمان‌ها و افزایش شمار دانشجویان، بلکه به توانایی آن در مواجهه انتقادی با پرسپکتیو موجود و پذیرش تکثر پرسپکتیوها است که بعید به نظر می‌رسد.

فهرست منابع

ابراهیم‌آبادی، حسین (1393)، سیاست‌گذاری فرهنگی آموزش عالی: ایده، تجربه و راهبرد، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

اتحادیه مرکزی دامداران ایران. (۱۳۹۶، ۸ آذر). کاهش دام سبک در کردستان توسعه حاشیه‌نشینی را در پی داشت. بازیابی‌شده از

<https://damdaraniran.blogfa.com/post/533>

اتحادیه، منصوره (1376)، تاج السلطنه زنی- آزادی‌خواه و تجددطلب در دوران قاجار، فرهنگ توسعه (ویژه نامه)، س 6.

- اسپینوزا، باروخ (۱۴۰۲). اخلاق (م. جهانگیری، مترجم). تهران: مرکز نشر- دانشگاهی.
- اسناد مدرسه دارالفنون {در 600 طغرا}، کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران، میکروفیلم شماره 4117.
- اکبری، محمدعلی (1384)، چالشهای عصر- مدرن در ایران عهد قاجار (مجموعه مقالات)، انتشارات روزنامه ایران، تهران.
- ایلچی شیرازی، ابولحسن خان (1188)، حیرت نامه: سفرنامه ابوالحسن خان ایلچی به لندن، به کوشش حسن مرسلند، تهران، موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- آبراهامیان، یرواند (1389)، تاریخ ایران مدرن، ترجمه محمدابراهیم فتاحی، تهران: نشر نی.
- آجودانی، ماشاالله (1382)، مشروطه ایرانی، تهران: نشر اختران.
- آدمیت، فریدون (1360)، آشفستگی در فکر تاریخی، [بی جا]، [بی نا].
- آوری، پیتر (1373)، تاریخ معاصر ایران: از تأسیس تا انقراض سلسله قاجاریه، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران، انتشارات عطایی.
- باقری، سحر (۱۴۰۵). بحران یکسان، بارِ نابرابر: تحلیلی از آسیب‌پذیری اقتصادی کردستان. مجله کومار. <https://govarikomar.org>.
- بیرشک، احمد؛ زمانی، مصطفی (1355)، اقتصاد آموزش و پرورش در عصر- پهلوی، تهران، انتشارات مرکز تحقیقات.
- پیوندی، سعید (1378)، واقعیت‌های نظام آموزشی امروز ایران، ایران نامه، شماره 68 و 69: 764-729.

حیدری، آرش (1395)، تبارشناسی استبداد ایرانی، پایان نامه دکتري جامعه‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی.

خبرگزاری کار ایران (ایلنا). (۱۴۰۰، ۱ مرداد). تولید محصولات کشاورزی در کوردستان کاهش یافت. [https://www.ilna.ir/fa/tiny/news-](https://www.ilna.ir/fa/tiny/news-1107713)

[1107713](https://www.ilna.ir/fa/tiny/news-1107713)

دنبلی، عبدالرزاق (1206)، المآثر السلطانيه (تاریخ جنگ‌های اول ایران و روس)، به اهتمام غلامحسین صدری افشار، تهران: انتشارات ابن سینا.

رینگو، مونیکا (1381)، آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، مترجم مهدی حقیقت خواه، تهران: فقنوس.

زیباکلام، صادق (بی‌تا)، سنت و مدرنیته، بی‌جا، انتشارات روزنه.

ژوبر، پیرآمده (1347)، مسافرت به ارمنستان و ایران، ترجمه علیقلی اعتماد مقدم، تهران، بنیاد فرهنگ ایران.

سایت خبری انتخاب (۱۴۰۴، ۲۰ فروردین). بیانیه ۸۰۰ نفر از اندیشمندان، دانشگاهیان، متخصصان، نویسندگان و کارشناسان به دولت در مورد رخدادهای ارومیه. انتخاب.

<https://www.entekhab.ir/fa/news/860017> بیانیه-۸۰۰ نفر-از-

<https://www.entekhab.ir/fa/news/860017> اندیشمندان-دانشگاهیان-E2%80%8Cمتخصصان-نویسندگان-و-

<https://www.entekhab.ir/fa/news/860017> کارشناسان-به-دولت-در-مورد-رخدادهای-ارومیه

سایت خبری کردپرس (۱۴۰۰، ۳۱ مرداد). پیگیر حذف نوشتارهای کُردی در دانشگاه کوردستان هستیم/ دانشگاهیان صبوری کنند. کردپرس.

<https://kurdpress.com/x8xF>

سایت خبری موبنا (۱۳۹۷، ۱۹ اسفند)، بانک ملی تکذیب کرد: بخشنامه‌ای برای رسمی کردن پوشش کردی صادر نشده است. موبنا.

<https://mobna.com/?p=436603>

سپهسالار، میرزا حسین‌خان (1252)، کتابچه‌ی تنظیمات حسنه‌ی دولت علیه‌ی ممالک محروسه‌ی ایران، چاپ سنگی، شماره نسخه 19120 کتابخانه ملی.

سخی، ژینوس (1366)، وضعیت دانشگاه‌ها و موسسات عالی کشور از بهمن 1357 تا بهمن 1363، طرح پژوهشی صدا و سیما.

سعیدی، احمد (1404)، آمار آموزش عالی ایران (سال تحصیلی 1402-1403)، تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

شعبانی، رضا؛ صنعتی، فریبا (1395)، میرزا آقاخان نوری و مرده ریگ اصلاحات امیرکبیر، تحقیقات تاریخ اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ششم، شماره اول، 208-229.

شمیم، علی‌اصغر (1371)، ایران در دوره سلطنت قاجار، تهران: انتشارات علمی.

شونپهاور، آرتور (۱۴۰۴). جهان همچون اراده و تصور (ر. ولی‌یاری، مترجم؛ ویرایش پ. یزدانجو). تهران: نشر مرکز.

شیرمحمدی، طاهر (۱۳۹۵)، مخالفان و موافقان رشته دانشگاهی زبان‌های کردی و ترکی. دویچه‌وله فارسی، ۲۰ شهریور ۱۳۹۵. بازیابی‌شده از:

<https://www.dw.com/fa-ir/مخالفان-و-موافقان-رشته-دانشگاهی-زبانهای-کردی-و-ترکی/a-19541967>

صنیع الدوله، محمد حسن (1256)، مرآة البلدان، با تصحیح عبدالحسین نوائی و میرهاشم محدث (1367)، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

فرستخواه، مقصود (1397)، تاریخ دانشگاه در ایران، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فروغی، محمد علی (1384)، تأثیر رفتار شاه در تربیت ایرانی، ج 2، تهران، انتشارات توس.

فشاهی، محمد رضا (1392)، تکوین سرمایه داری در ایران، استکهلم: انتشارات باران.

فوکو، میشل (۱۳۸۹). مراقبت و تنبیه: تولد زندان (ن. سرخوش و ا. جهاننیده، مترجمان). تهران: نشر نی.

کدی، نیکی (1356)، تحریم تنباکو در ایران، ترجمه شاهرخ قائم مقامی، تهران: انتشارات زندگی.

کرزن، جورج ناناتیل (1373)، ایران و قضیه ایران، مترجم غلامعلی وحید مازندرانی (جلد 1)، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

گوپینو، ژوزف (1383)، سه سال در آسیا: سفرنامه کنت دوگوپینو، ترجمه عبدالرضا هوشنگ مهدوی، تهران، شرکت نشر قطره.

محبوبی اردکانی، حسین (1354)، تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران، جلد 1، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

محمدپور، احمد (۲۷۲۱). ناسیونالیسم فارسی-شیعی: از حلقه برلین تا مطالعات پارس. مجله سه کؤ، ۲۳ (۲۹-۳۰)، ۱۰-۲۷.

محمدی، نریمان (۱۴۰۰). غارت سرمایه و تولید بدن‌های معیشتی: مکانیزم‌های ساختاری ویرانی زیست اقتصادی در کوردستان (روژه‌ه‌لات). پولیتیا، ۳(۲)، 1-15.

مرادی، روح‌اله (1394)، مقایسه اصلاحات عباس میرزا و امیرکبیر در ایران عصر قاجار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه. مستوفی، عبدالله (1341)، تاریخ اداری و اجتماعی دوره قاجاریه (شرح زندگی من)، تهران: زوار.

موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (1404)، توزیع تعداد دانشجویان، دانش‌آموختگان و آموزشگران دانشگاهی مراکز آموزشی در سال‌های تحصیلی 1350-1404، وزارت علوم و تحقیقات و فناوری. نصری، عبدالله (۱۳۸۶)، رویارویی با تجدد، تهران، نشر علم.

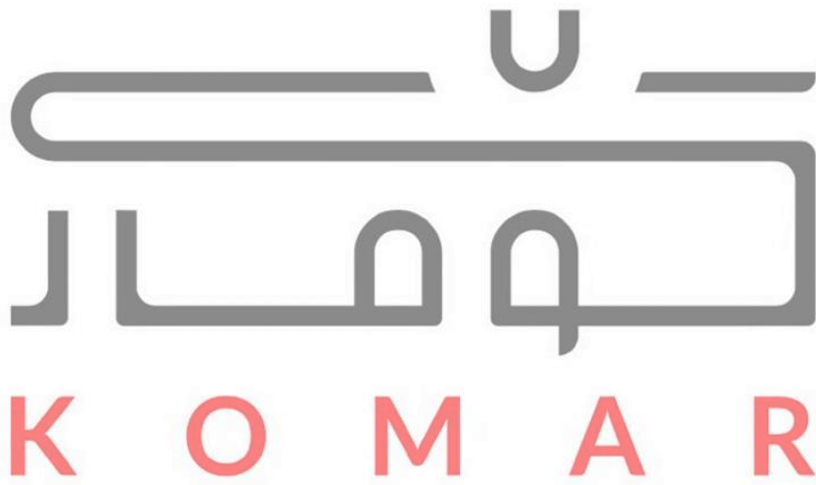
نفیسی، سعید (1383)، تاریخ اجتماعی سیاسی ایران در دوره معاصر، تهران، انتشارات اهورا.

نیچه، فریدریش (۱۴۰۵). تبارشناسی اخلاق (ترجمه داریوش آشوری، چاپ بیست‌وپنجم). تهران: انتشارات آگاه. (اثر اصلی منتشرشده در ۱۸۸۷).

Sobhe, K. (1982). Education in Revolution: Is Iran

Duplicating the Chinese Cultural Revolution? Comparative Education Vol. 18. No. 3: pp. 271-280.

Wilber, Donald N. (1977), Reza Shah Pahlavi, the resurrection and reconstruction of Iran 1878 - 1944, Exposition first press.



<https://govarikomar.org>