



<https://jhr.ui.ac.ir/?lang=en>
Journal of Historical Researches
E-ISSN: 2476-3306
Document Type: Research Paper
Vol. 15, Issue 2, No.58, Summer 2023
Received: 22/11/2022 Accepted: 02/04/2023

Genealogy of Homogenization of Modern Educational Spaces in Qajar Era Iran

Fateme Baratlo*

Assistant Professor, Department of Development Studies, Faculty of Social Studies, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran
f.baratlou@ihcs.ac.ir

Abstract

In the Qajar period, unlike in the past, the formation of a new educational system coincided with the creation of special educational spaces and places. The present study aims to analyze the genealogy of the morphology of the new educational space and the power that make a special function through architecture, organization, and arrangement of educational elements. For this purpose and inspired by Foucault's genealogy, after analyzing the contexts and degree of homogeneous of those schools, and analyzing historical reports and archival documents, it was concluded that a new understanding of the order and discipline of affairs and the uniformity of the elements manifested in the will of the uniformed army and the powerful government, willingly or unwillingly, became the most important feature of the new educational spaces that were being formed. The technology of disciplinary power by fencing, networking, functionalizing spaces, and using rows, tried to put the mind and bodies of the subjects under the same supervision to prepare them for the new order that was emerging. Later, the

*Corresponding author



2476-3306 © University of Isfahan

This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



[10.22108/JHR.2023.135668.2449](https://doi.org/10.22108/JHR.2023.135668.2449)



[20.1001.1.20086253.1402.15.2.7.2](https://doi.org/10.22108/JHR.2023.135668.2449)

subjects by playing their role became a tool to advance plans and achieve goals that were unimaginable for both statesmen and the society.

Keywords: Cultural Policy, Schools in the Educational System, Fencing, Dividing into Grids, Qajar.

Introduction

Reforming the educational system as the most important part of culture from the point of view of Qajar and Pahlavi reformers can provide an opportunity to learn about new achievements, sciences, and techniques and create social subjects in line with the discourse of power. This action started before constitutionalism and was organized during the constitutional period and was followed on a wider level during Reza Shah's time to provide equal and continuous monitoring and care for students and teachers. How to do this is an issue that has not been investigated much in the historical studies and research of the educational system. To fill the gap, this study investigates the genealogy of the homogenization of modern educational spaces in Iran during the Qajar Era.

Materials and Methods

In the present study, with a historical approach inspired by Foucaultian genealogy, analysis of historical reports and archival documents (during the Qajar period) has been done.

Research Findings

In Foucault's genealogy, spaces and places or emplacement are constructed by discourses of power. According to this, if in the past a mosque, a library, a room of a house, a corner of a market, and an old shop used to be a classroom for a few hours, the "fencing technique" was used to create spaces that were "special to the school". The use of Mustofi and the attendance and absence registration of school students also indicated the use of fencing in the school, which did not exist in the historical past. We see a new form of confinement for certain hours in a disciplinary sense.

Historical data and reports on the number of students in modern schools indicate the beginning of the accumulation of elements of the educational system in uniform and larger educational spaces and the dismantling of the former heterogeneous and numerous educational spaces. This work was not possible without using the principles of applied networks. By using the policy of distinguishing and separating elements and arranging similar elements next to each other and preventing the interference of dissimilar elements with different methods (including dividing and periodizing the educational process, dividing each course and section into one year and one semester during the years of education (semester), orientation in the higher levels of the educational system, division of courses into general and specialized), the implementation of daily and weekly curriculum and the use of expert professors for each course were implemented.

Discussion of Results and Conclusions

The use of the rowing technique in modern schools led to the greatest monitoring and control over the subject's mind, body, and time. The classification and determination of the daily, weekly, and half-yearly educational program and the entire educational period of the students of each field from the beginning of the entry to the end of the training provide the implementation of this technique. The use of 'exams' as a disciplinary technique, the determination of a several-year deadline for education and

graduation, and obtaining a 'certificate' were among the mechanisms of using the rowing technique in modern education. The arrangement of students, how to enter and exit, sitting in classes and even exam sessions became a function of the rowing technique. The effectiveness of the rowing technique in fencing made it the most common technique in the integration of classrooms and modern schools in the country.

References

Persian References

- Adamiyat, F. (1983). *Amirkabir and Iran*. Tehran: Kharazmi Publication.
- Alaghmand, S., Salehi, S., & Mozaffar, F. (2017). A comparative study of architecture and content of Iran's schools from the traditional era to the modern era. *Bagh-e Nazar Journal*, 14(49), 5-20.
- Anonymous (1953). *Nizam Nameh School of political sciences*. Tehran: Farous Press.
- Avari, P. (1984). *The contemporary history of Iran, from the establishment to the extinction of the Qajar dynasty*. Translated by: Mohammad Rafiei Mehrabadi. Tehran: Atai Publication.
- Dalmani, H. R. (1956). *Travelogue from Khorasan to Bakhtiari*. Translated by Mohammad Ali Farh-Voshi. Tehran: Amirkabir Publication.
- Dolat-Abadi, Y. (1992). *Hayat Yahya*. Tehran: Attar Publication.
- Farahani, H. (2006). *Journal of contemporary Iranian history*. Tehran: Political Studies and Research Institute.
- Foucault, M. (2008). *Theater of philosophy*. Translated by Nikou Sarkhosh and Afshin Jahandideh. Tehran: Ney Publication.
- Foucault, M. (2011). *The history of madness*. Translated by Fateme Valiani. Tehran: Hermes Publication.
- Foucault, M. (2012). *Care and punishment: The birth of prison*. Translated by Nikou Sarkhosh and Afshin Jahandideh. Tehran: Ney Publication.
- Fourieh (2006). *Three years in Iran*. Translated by Abbas Iqbal Ashtiani. Tehran: Elm Publication.
- Furukawa, N. (1995). *Furukawa's travel book*. Translated by Hashem Rajab-zadeh and Kinji Eura. Tehran: Association of Culture and Artifacts.
- Ghasemipouya, I. (1998). *New schools in the Qajar period: Founders and pioneers*. Tehran: Academic Publishing Center.
- Haqdar, A. A. (Ed.) (2015). *Mirza Fatali Akhundzadeh's the letters of Kamal Al-Dawlah*. (n.p): Literature Club.
- Kar-Ahmadi, M., Kiani, M., & Ghasemi Sichani, M. (2020). Evaluation of Isfahan's new schools in the late Qajar and the first Pahlavi periods based on Shaping factors and physical components. *Bagh-e Nazar Journal*, 17(88), 5-18.
- Kesai, N. (1984). *Military schools and their scientific and its social effects*. Tehran: Amirkabir Publication.
- Mati, R. (2004). *Education and training in the period of Reza Shah: Reza Shah and the formation of modern Iran*. Translated by Morteza Saqib Far. Tehran: Nil Publication.
- Mehrabiyan, S., Safari, H., & Soheili, J. (2020). Comparative morphology of contemporary schools by using space syntax method. *Journal of Educational Innovations*, 19(74), 135-164.
- Mohit Tabatabaei, M. (Ed.) (1948). *Collection of works of Mirza Malkam Khan*. Tehran: Danesh Bookstore.
- Mostofi, A. (2005). *The description of my life*. Tehran: Zovar Publication.

- Mumthan al-Dawlah, M. (1983). *Memoirs of Mumthan al-Dawlah: The biography of Mirzamehdi Khan Momthan-Dawlah Shaghaqi*. Translated by Hossein Qoli Khanshaghaqi. Tehran: Ferdowsi Publication.
- Navaei, A. H. (Ed.) (2007). *Abdul Hossein Sepehr's Merat al-waqai al-Mozaffari*. Tehran: Miras-e Maktoub Publication.
- Rabinow, P., & Foucault, M. (1999). *Michel foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Translated by Hossein Bashirieh. Tehran: Ney Publication.
- Rahimi, M. (2009). *Iran's constitutional constitution and the principles of democracy*. Tehran: Niloufar Publication.
- Razavipour, M. S., & Zakeri, M. M. (2016). Impact of educational system evolution on schools architecture identity in Qajar and first Pahlavi era (1876-1941). *National Studies Journal*, 18(72), 59-77.
- Rushdieh, Sh. (1983). *Autobiography*. Tehran: Publication of the History of Iran.
- Salour, M., & Afshar, I. (Eds.) (1995). *Ain-al-Saltaneh diary*. Tehran: Asatir Publication.
- Sardari Nia, S. (2003). *Dar al-Funoun Tabriz*. Tabriz: Nedai Shams Publication.
- Shalabi, A. (2008). *History of education in Islam: From the beginning to the collapse of the Ayyubids in Islam*. Translated by Mohammad Hossein Saket. Tehran: Negah-e Moaser Publication.
- Taheri, A., Aghajari, S. H., & Sadehgi Gandomani, M. A. (2018). Different spaces of violence in the history of Iran in the 5th and 6th centuries of the Islamic Hijri. *Journal of Historical Studies*, 10(2), 187-213.
- Zimran, M. (2011). *Michel Foucault: Knowledge and power*. Tehran: Hermes Publication.

English References

- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York: Pantheon.
- Zieleniec, Andrzej J L (2007). *Space and social theory*. London: Sage Publications Ltd.

National Library and Documentation Organization of Iran (SAKMA)

- National Library and Documents Organization of Iran (SAKMA), number 297-32054, located in the archive 1AP4K730.
- National Library and Documents Organization of Iran (SAKMA), number 14213/297, location in archive 1AP2225.
- National Library and Documents Organization of Iran (SAKMA), number 297-17358, location in archive 1AP2S528.
- National Library and Documents Organization of Iran (SAKMA), number 297/7969, location in archive 1ap2j334.
- Organization of Documents and National Library of Iran (SAKMA), document number 42591/297, location in archive 1AP 5H 847.

Explanation of the National Council

- Detailed deliberations of the National Council, period 2, session: 315.
- Annotated deliberations of the National Council, period 2, session: 228.
- Detailed deliberations of the National Council, period 4, session: 61.

تبارشناسی هم‌ریخت‌شدن فضاهای آموزشی نوین در ایران عصر قاجاری

فاطمه براتلو*، استادیار گروه مطالعات توسعه، پژوهشکده مطالعات اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران
f.baratlou@ihcs.ac.ir

چکیده

رهیافت‌های نوین راجع به نسبت قدرت با معماری، به بازاندیشی درباره چگونگی برساخته‌شدن فضاها و سازوکارهای جاری قدرت در آنها انجامیده است. در تاریخ ایران دوره قاجار، شکل‌گیری نظام آموزش نوین هم‌گام با ایجاد و تأسیس فضاها و مکان‌های خاص آموزش بود و در نوع خود، گسستی از آن گذشته تاریخی‌اش محسوب می‌شد که در آن همواره از فضاهای بسیار متنوع و ناهم‌ریخت برای آموزش استفاده می‌شد؛ از این رو هدف و مسئله مقاله حاضر، تجزیه و تحلیل تبارشناسانه ریخت‌شناسی فضای نوین آموزشی و مناسبات قدرتی است که از طریق معماری، سامان‌دهی و چیدمان عناصر آموزش، کارکرد خاصی به این فضاهای نوین بخشیده بود. به این منظور و با الهام از تبارشناسی فوکویی در پی واکاوی زمینه‌ها و دامنه هم‌ریخت‌شدن این مدارس، گزارش‌های مورخانه و اسناد آرشیوی تجزیه و تحلیل و در پایان نتیجه گرفته شد که فهم جدید از انتظام و انضباط امور و هم‌سانی عناصر که پیش‌تر در خواست‌ارزش متحدالشکل و دولت مقتدر نمود یافته بود، خواسته یا ناخواسته به مهم‌ترین شاخصه فضاهای آموزشی نوینی تبدیل شد که در حال شکل‌گیری بود. به این ترتیب تکنولوژی قدرت انضباطی با حصاربندی، شبکه‌بندی و کارکردی‌کردن فضاها و بهره‌بردن از ردیف، تلاش کرد تا از طریق معماری، چیدمان ذهن و بدن سوژه‌های نظام آموزشی را به صورت همسان تحت نظارت و مراقبت قرار دهد و آنان را برای نظم نوینی آماده کند که در حال شکل‌گیری بود. بعدها سوژه‌ها با ایفای نقش به ابزاری برای پیشبرد برنامه‌ها و اهدافی تبدیل شدند که تا چند نسل پیش‌تر، برای دولت‌مردان و جامعه تصورش نداشت.

واژه‌های کلیدی: سیاست فرهنگی، مدارس در نظام آموزشی، حصار، شبکه‌بندی، قاجار.

*نویسنده مسئول



مقدمه و بیان مسئله

مواجهه ایرانیان با غربی‌ها و تمدن نوین غرب در اوایل دوره قاجار، الزام به تغییر و تحولات بنیادی را در نظم موجود به وجود آورد و در این راستا گام‌هایی نیز در زمینه‌های مختلف از سوی دولت‌مردان و نخبگان برداشته شد. یکی از مهم‌ترین بخش‌هایی که از همان ابتدا درخور توجه اصلاح‌گران عهد قاجاری و پس از آن پهلوی اول قرار داشت، نظام آموزشی است که به عنوان مهم‌ترین زیرمجموعه فرهنگ می‌توانست موضوع سیاست‌های فرهنگی قرار بگیرد، زمینه‌های آشنایی با دستاوردها و علوم و فنون نوین را فراهم آورد و سوژه‌های اجتماعی نوینی را برسازد که درون نظم اجتماعی-سیاسی نوین، هم‌راستا با گفتمان قدرت جدید و در خدمت اهداف آن بود. به این ترتیب زمینه‌های گسست از نظام آموزشی سنتی می‌توانست پی‌ریزی شود. نظام آموزشی نوین با مفصل‌بندی جدیدی از عناصر، در ساختاری پیچیده تلاش می‌کرد تا با بهره‌بردن از تکنیک‌ها و سازوکارهای نوین الگوبرداری‌شده، سوژه‌های اجتماعی نوینی را برسازد که گفتار و کردارشان همسو با گفتمان قدرت نوینی که در افق تاریخ ایران ظهور پیدا کرده بود، نقش‌آفرینی می‌کرد.

در چنین فضایی، مناسبات قدرت در درون فضاهای آموزشی نوین از مهم‌ترین تحولات نظام آموزشی ایران است که در تحقیقات تاریخی چندان بررسی نشده است؛ درواقع با وجود پیشینه پژوهشی گسترده‌ای که از نظام آموزش مدرن و احداث مدارس نوین وجود دارد، اینکه گفتمان قدرت چگونه از طریق ایجاد فضاهای خاص آموزش، چیدمان این فضاها و شبکه‌بندی درونی‌شان تلاش کرده است تا سوژه‌های اجتماعی جدیدش را برسازد، به گونه‌ای که در عین همسانی، هم‌سو عمل و ملتی واحد را

نمایندگی کنند، مسکوت مانده است. حال این پژوهش تلاش دارد با الهام از رهیافت تبارشناختی فوکو، هم‌ریخت‌شدن فضاهای آموزشی را در ایران دوره قاجار بررسی و درباره آنها پژوهش کند و نشان دهد چگونه گفتمان قدرت از طریق معماری، شبکه‌بندی فضاها و توزیع افراد در این فضاها، در پی اعمال قدرت بوده است.

پیشینه

آثار و مطالعات عمده‌ای در زمینه نظام آموزش نوین در ایران انجام شده است که نویسندگان آنها با جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مفید تاریخی و تجزیه و تحلیل آنها در چارچوب یک روایت کرونولوژیک، آثار ارزشمندی را خلق کرده‌اند؛ با وجود این، پژوهشی وجود ندارد که مسئله فضا و مناسبات قدرت را در آموزش مدرن ایران به پرسش بگیرد و آن را بررسی کند. با وجود این، چند پژوهشی را که درباره فضای آموزشی انجام گرفته است، می‌توان در چارچوب پیشینه این پژوهش دانست و آنها را با مقاله حاضر مقایسه و ارزیابی کرد. از میان مقالات نوشتاری با عنوان «تأثیر تحول نظام آموزش بر هویت معماری مدارس دوره قاجار و پهلوی (۱۳۲۰-۱۲۵۵)»، تألیف مریم‌السادات رضوی‌پور و محمدمهدی ذاکری، از این نظر برای نویسنده مقاله مهم بوده است که نویسندگان، معماری مدارس نوین را بررسی کرده‌اند؛ اما در اینجا مسئله زمان و مکان در هم‌ریخت‌شدن نظام آموزشی بررسی نمی‌شود و صرفاً معرفی بناها در مقاله مشاهده می‌شود. در مقاله‌ای با عنوان «مطالعه تطبیقی معماری و محتوای مدارس ایران از دوره سنتی تا نوین»، به قلم سپیده علاقه‌مند و همکارانش، چند نسل از مدارس ایران از دوره قاجار تا پایان پهلوی بررسی شده است. عمده تمرکز

مقاله حاضر نیز بر شبکه‌بندی درونی مدارس است و بیشتر بر معماری آنها متمرکز است؛ بنابراین بحث‌های مربوط به مناسبات قدرت و تقطیع‌بندی زمانی در نظام آموزش مدرن بررسی نشده و آثار آن بر سوژه‌های مدارس نوین درخور توجه نبوده است. ساره مهرابیان و دیگران نیز در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه تطبیقی ریخت‌شناسی مدارس معاصر ایران با استفاده از روش چیدمان فضا»، درباره مدارس جدید در دوره پهلوی اول پژوهش کرده‌اند؛ اما کسی دوره قاجاری را بررسی نکرده است. مقاله اخیر نیز بر معماری و ساخت فیزیکی بنای مدارس متمرکز است. مقاله‌ای با عنوان «بررسی مدارس نوین اصفهان در دوره اواخر قاجار و دوره پهلوی اول، براساس عوامل شکل‌گیری و اجزای کالبدی» به قلم مهران کاراحمدی، مصطفی کیانی و مریم قاسمی سیچانی نیز وجود دارد که عمده تمرکز آن بر شیوه معماری مدارس است و مانند آثار دیگر، چندان مناسبات قدرت و بعد ذهنی فضا و زمان‌بندی در نظام آموزش مدرن را، که با فضاهای آموزشی نوین در هم تنیده است، بررسی نکرده است؛ بنابراین مجموعه این مقالات و آثاری از این دست، با توجه به نداشتن رویکرد نظری، برجسته‌نکردن گسست روی داده در فضاهای آموزشی مدرن از فضاهای سنتی، توجه‌نکردن به ابعاد ذهنی فضا، تنظیم زمان و زمان‌بندی مدارس، هیچ دیدگاهی درباره درهم‌تنیدگی قدرت با کل مجموعه فضای آموزشی نوین و تکنیک‌های جدید به کار رفته در آنها برای کنترل و نظارت دقیق و پیوسته بر بدن‌ها و اذهان شاگردان مدارس نوین ارائه نمی‌دهند و از این نظر، نوشتار حاضر نوآورانه است.

در این بخش لازم است خاطرنشان شود مقاله حاضر از یک طرح پژوهشی با عنوان کلی

«سیاست‌های فرهنگی ایران معاصر» استخراج شده است که بخشی از آن طرح به بررسی تبارشناسانه مهم‌ترین عناصر نظم فرهنگی نوپدید در دوره قاجار، از جمله آموزش نوین اختصاص دارد. در طرح مزبور، در کنار هم‌ریختی فضاهای آموزشی، مسائل عدیده دیگری در عرصه آموزش بررسی و به خط سیر هرکدام از این مجموعه تحولات به‌صورت مجزا پرداخته شده است تا ضمن بررسی تبارشناسانه سیاست فرهنگی، بر ساخت سوژه مدرن در ایران و مجموعه سازوکارهای دولتی برای اعمال کنترل، نظارت و حکمرانی بر چنین سوژه‌هایی را به پرسشی مورخانه تبدیل کند.

تمهید نظری: تبارشناسی هم‌ریخت‌سازی فضاها در آرای فوکو

در زبان فرانسوی واژه‌هایی که به معنای فضا (espaces) و مکان (lieux) به کار می‌رود، تفاوت‌هایی با زبان انگلیسی دارد؛ مفهوم فضا انتزاعی‌تر از مکان است و به یک منطقه، مسافت و در چارچوب نظری فوکو حتی به یک دوره زمانی/موقتی (مثلاً دو روز) اطلاق می‌شود؛ اما مکان اصلاحی ملموس‌تری است. فوکو گاهی این دو مفهوم را در معنای عمومی و مرسوم آنها به جای یکدیگر استفاده می‌کند و نظر به اینکه مایل به کار بست هر دو مفهوم به‌صورت هم‌زمان است، واژه «چیدمان» (emplacement) را به کار می‌برد؛ زیرا مفهوم چیدمان به نحوی معنای هر دو مفهوم مکان و فضا را با خود دارد و کیفیت فضایی و صوری مکان‌های معین را در بر می‌گیرد (طاهری و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۹۰-۱۸۹). در رویکرد تبارشناسی فوکویی و برخلاف گفتمان‌های مدرنیستی، فضاها عرصه‌ای وابسته، خنثی و مستقل از قدرت نیستند، بلکه به صورت کلی‌تر، چیدمان‌ها بر ساخته قدرت‌اند؛

به عبارتی هر گونه تار و پود ساختار فضایی، چیدمان، شبکه‌بندی و... با قدرت در هم تنیده است و صورت‌بندی خاصی را از قدرت انعکاس می‌دهد (Zieleniec, 2007: 115)؛ زیرا گفتمان‌های قدرت با بهره‌بردن از ابزارهای سلطه، فضا را متناسب با علایق و منافع خویش بازتعریف می‌کند و آن را به خدمت گفتمان درمی‌آورد (فوکو، ۱۳۸۷: ۱۸۹-۱۸۸؛ ضیمران، ۱۳۹۰: ۱۴۹-۱۴۸)؛ برای مثال رویکرد امنیتی باعث می‌شود دیوارهای زندان‌ها یا پادگان‌های نظامی بلندتر از دیوار مدارس باشد و این تفاوت ناشی از ماهیتی است که این فضاها در گفتمان قدرت دارند.

تبارشناسی فضاهای آموزشی و هم‌ریختی آنها در گفتمان قدرت، موضوع بررسی این پژوهش است و به این منظور باید به چند موضوع توجه کرد؛ ازجمله به مسئله چگونگی توزیع مکانی و ارتباط آن با دیگر عناصر کالبدی و اینکه چگونه ذیل سیاست‌های فرهنگی تلاش شده است تا با در نظر گرفتن تعداد، نوع و جنس سوژه‌ها، آنها را در نسبتی مشخص با مکان‌ها قرار داد. همان‌گونه که مکان‌های همسان مانند پادگان، زندان، بیمارستان، مدرسه و... نیز هریک به نحوی در یک سطح گسترده جغرافیایی مانند یک کشور یا ایالت و شهر به نحوی توزیع و در موقعیت‌های خاصی متناسب با ماهیت سوژه‌ها تأسیس شده‌اند؛ مانند تکنیک جداسازی دیوانگان و گرفتاران زوال عقل از زندانیان و ایجاد اختصاص فضاهایی خاص آنان که به تولد آسایشگاه انجامید و به مثابه حبسی بود تا وجود این افراد در شهرها محدود و از هرگونه بی‌نظمی و آشفتگی در سطح شهر جلوگیری شود (فوکو، ۱۳۹۰: ۲۷۶-۲۱۳). همچنان که حفظ امنیت و نظم و تداوم حکمرانی، مستلزم وجود سربازهای آماده به رزم در سطح یک جغرافیای سیاسی است، چپاول‌گری این سربازان به

برآمدن مجموعه‌ای گسترده از سربازخانه‌ها در شهرها انجامید تا این توده‌های پراکنده را در چند صد سربازخانه در پهنه جغرافیایی یک کشور سامان دهد (فوکو، ۱۳۹۱: ۱۷۸-۱۷۷)؛ به همان نسبت بیمارستان‌ها و زندان‌ها نیز با توجه به نوع و جنس سوژه‌ها و جمعیتشان، مکان‌های خاص خود را یافتند. ایجاد محیط‌های کارگری و شهرک‌های کارگرنشینی که در نزدیکی کارخانه‌ها به وجود آمدند نیز، برآمده از این توزیع مکانی است و به تبع مدارس و فضاهای آموزشی که به نسبت بیمارستان، زندان، سربازخانه و... جمعیت بیشتری را در خود جای داده‌اند، به عنوان مهم‌ترین مکان تربیت سوژه‌های همسان و هم‌سو و نیز به منظور ایجاد یکپارچگی اجتماعی، باید تعداد و نحوه توزیع آنها به گونه‌ای می‌بود که به آسانی امکان دسترسی بیشتر به آنها ممکن شود.

الف) تکنیک حصار و اختصاصی کردن یک مکان

اختصاصی کردن مکانی که از مکان‌های دیگر جدا و متمایز و بسته به روی خود است، مکانی محفوظ و محصور با یکنواختی انضباطی، مستلزم بهره‌بردن از تکنیک حصار است. درواقع این اصل در مکان‌هایی مانند مدارس، سربازخانه‌ها، کارگاه‌ها و مانند آن بسیار ملاحظه کارانه‌تر و البته خدعه‌آمیز و مؤثرتر از دیگر اشکال حبس‌هایی است که شامل دیوانگان، زندانیان، ولگردان و بی‌نویان شده است. هدف از این کار، حفظ نظم و سازمان و جلوگیری و خنثی‌سازی هرگونه اغتشاش و بی‌نظمی و نابهنجاری بود. معماری این‌چنینی، به یکی از ابزارهای قدرت انضباطی برای تربیت و انضباط افراد تبدیل شده بود تا امکان کنترل و مراقبت و بهره‌وری بیشتر را ممکن کند (دریفوس و رابینسون، ۱۳۷۸: ۲۷۰؛ Foucault, 1980: 148)؛ برای مثال سربازخانه‌ها با دیوارهایی به ارتفاع ده متر محصور و بسته‌شدند و

دقیق‌تر از هر بخش ممکن می‌شد (همان، ۱۸۲-۱۷۸). این وضعیت در مدارس نیز تبلور یافته بود؛ تقسیم مدرسه به کلاس‌های متعدد و اختصاص آنها به گروه‌های خاص دانش‌آموزان برحسب سن و دوره و... و ارزیابی‌هایی آنها به نسبت کاری که از آنان خواسته شده بود، بیانی از تحمیل قاعده شبکه‌بندی-کارکردی کردن بر مدارس بود.

ج) تکنیک مکان ردیفی در چیدمان دانش‌آموزان

از دیگر ابعاد هم‌ریخت کردن مکان‌ها، بهره‌بردن از تکنیک ردیف است که عناصر را در جایگاه‌هایی در یک ردیف و با فاصله‌ای از دیگر عناصر قرار می‌دهد و به این ترتیب جایگزینی عناصر را تسهیل می‌بخشد (همان، ۱۸۲). فوکو در این باره می‌نویسد که بهره‌بردن از ردیف، امکان فراتر رفتن از نظام سنتی را در نظام آموزشی مهیا کرد و جهش بزرگی در آموزش ابتدایی بود؛ زیرا در نظام سنتی، هر دانش‌آموز چند دقیقه‌ای با معلم کار می‌کرد و در همان زمان، بقیه دانش‌آموزان به صورت گروه درهم برهمی که منتظر نوبت خود بودند، بی‌کار و بدون مراقبت می‌ماندند (همان، ۱۸۵). این وضعیت در سده هجدهم تغییر کرد و به تدریج شکل اصلی در توزیع افراد در نظام آموزشی بر مبنای ردیف انجام گرفت؛ مانند ردیف‌شدن‌های دانش‌آموزان در کلاس، راهروها و حیاط‌ها، اختصاص ردیفی خاص به هر دانش‌آموز متناسب با هر وظیفه و هر آزمون و مشخص کردن این ردیف هفته‌به‌هفته، ماه‌به‌ماه و سال‌به‌سال برای دانش‌آموز، صف‌بندی کلاس‌ها به تناسب سن و توالی موضوع‌های آموزشی، طرح مسائل به ترتیب دشواری و غیره. براساس این مجموعه، ردیف‌گذاری اجباری هر دانش‌آموز متناسب با سن، عملکرد و رفتار، در یک ردیف و در زمانی دیگر در ردیف دیگری قرار می‌گرفت و جای قرارگرفتن او دائم در

کارخانه‌ها نیز نگهبانانی داشتند که خروج و ورود جز با اجازه آنها ممکن نبود. البته پیشرفت ایده‌ها و ساخته‌شدن رصدگاه‌های کثرت انسانی که با یک نگاه می‌توان همه چیز را پیوسته مشاهده کرد، باعث شد طرح ساده و قدیمی بسته و محصورکردن آن با دیوارهایی پهن و دروازه‌هایی محکم که مانع از ورود و خروج می‌شد، به تدریج جای خود را به محاسبه مدخل‌ها، مکان‌های پر و خالی و گذرگاه‌ها بدهد. به هر حال تکنیک حصار باعث شد ساختمان مدارس همچون یک عامل تربیت عمل کند و سنگ‌ها در دیوار مدارس نقش تربیتی و کنترلی را یدک بکشد (فوکو، ۱۳۹۱: ۲۱۶).

ب) شبکه‌بندی-کارکردی کردن مکان‌ها

همچنین مکان‌های اختصاصی که در نتیجه تحول و گسترش تکنیک‌های انضباطی شکل گرفتند، حاوی وضعیتی بودند که می‌توان آن را تبعیت از اصل شبکه‌بندی دانست؛ به این ترتیب هر فرد جای خاص خود را داشت یا در هر مکانی یک فرد خاص قرار می‌گرفت تا به این صورت از هر گونه کثرت اندود شدن و درهم و برهمی خودداری شود، با تجزیه و تقسیم مکان‌ها به تعداد و شمار عنصرهای تقسیم‌پذیر، شکلی از انضباط بر مکان و بدن‌ها اعمال شود، هرگونه تداخل عناصر، ورود و خروج‌های نامنظم و غیبت‌های کنترل‌نشده از بین برود و از هر نوع تعامل و پیوند بی‌فایده و خطرناک عناصر ناهمگن خودداری به عمل آید (همان، ۱۷۹). همچنین توزیع بدن‌ها در مکان‌های شبکه‌بندی‌شده با اشکال مختلف فعالیت، به یکدیگر گره می‌خورد و در دل این شبکه‌بندی برای هر قسمت، یک کارکرد ویژه نیز در نظر گرفته می‌شود. به این ترتیب مفصل‌بندی خاصی برحسب دوره، مراحل فعالیت‌ها و فرایند تنظیم و امکان مراقبت و کنترل آسان‌تر و ارزیابی

حال تغییر بود (همان، ۱۸۴). پیامد کاربست تکنیک ردیف، کنترل هم‌زمان بیشتر بر هر دانش‌آموز به صورت منفرد و همه دانش‌آموزان به صورت گروهی و تبدیل مدرسه به ماشینی برای آموزش، مراقبت و پایگان‌بندی و پاداش و مجازات بود؛ چنان‌که با جداکردن دانش‌آموزانی، که ممکن بود کک یا شپش داشته باشند، از دانش‌آموزان پاکیزه، آنان را انگشت‌نما و به این ترتیب مجازات می‌کردند (همان، ۱۸۴).

بحث و بررسی

۱- ضرورت هم‌ریخت‌شدن فضاهای آموزشی

یکی از مهم‌ترین و عمده‌ترین خصلت‌های نظام آموزش مدرن در ایران که دلیل گسست از نظام سنتی بود، دولتی‌سازی است که به سهم خود به همگانی‌شدن، تمرکزگرایی و کثرت‌زدایی از آموزش انجامید. البته این نکته را نباید از نظر دور داشت که ایده دولتی‌سازی و متمرکزکردن نظام آموزشی، خود ریشه در ایده ایجاد دولت مدرن متمرکز قوی و منظم داشت.^{*} خواست و ماهیت تمرکزگرایانه قدرت در دولتی‌سازی و همگانی‌کردن، زمانی تحقق پیدا می‌کرد که نظام آموزشی متحدالشکل در کشور شکل گیرد. انگاره متحدالشکل کردن ابتدا در ایجاد ارتش و نیروی نظامی در ایران عصر قاجار نمود یافت (آوری، ۱۳۶۳: ۱۵۷-۱۵۸)، در آن هنگام بی‌نظمی‌ها و بحران‌های اجتماعی-سیاسی متعدد که هم‌زمان با آشنایی بیشتر با تمدن غرب بود، موجب شد عرصه گسترده‌تری

برای هم‌ریختی هدف‌گذاری شود. منورالفکران تلاش می‌کردند کل اتباع سرزمین ایران به مانند یک واحد منسجم و یکپارچه درآیند تا با هم‌سوشدن نیروهای پراکنده‌شان، بتوانند قدرت و عظمت پیشین را بازیابند. این اتفاق از نظر آنان جز از طریق آموزش ممکن نبود؛ از همین رو آخوندزاده می‌گفت: «ملت ایران قدرت و قوت و عظمت قدیمه خود را محال است دوباره به دست آورد؛ مگر به تربیت ملت. تربیت ملت به سهولت میسر نخواهد شد؛ مگر با کسب سواد» (آخوندزاده، ۱۳۹۵: ۶۴)؛ بنابراین با دولتی‌سازی و قرارگرفتن دولت در مقام متولی نظام آموزش و تلاش در زمینه ایجاد وحدت رویه و سازوکارهای همسان در مدارس تازه‌تأسیس، هم‌ریخت‌شدن فضاهای آموزشی به پدیداری عمومی تبدیل شد. وجود فضای آموزشی هم‌ریخت به‌عنوان یکی از مشخصات نظام آموزش و پرورش نوین، امکان اعمال کنترل و مراقبت یکنواخت و پیوسته را بر شاگردان، معلمان و مدیران تمام مدارس فراهم می‌آورد. مقوله هم‌ریختی در فضاهای آموزشی پیش از مشروطه شروع شد، در دوران مشروطه سامانی مدون یافت و در دوره رضاشاه در سطحی کلان‌تر و گسترده‌تر دنبال شد.

۲- توزیع مکانی مدارس نوین

همگانی‌کردن آموزش که از ایده‌های الگوبرداری‌شده غرب بود و منورالفکران عصر ناصری آن را تبلیغ می‌کردند، مستلزم ایجاد و راه‌اندازی مدارس در تمامی نواحی کشور و دسترسی همگانی به آنها بود؛ بنابراین نخستین گام در هم‌ریخت‌سازی مدارس، توزیع مکانی این فضاهای نوین با نظم و ترتیبی مشخص بود که انگاره

*. برای مثال میرزا ملکم‌خان در دفترچه تنظیمات استدلال می‌کرد که پیشرفت و ترقی در گرو ایجاد و گسترش «کارخانه‌های انسانی» است و «دستگاه دیوان و دولت» را مهم‌ترین «کارخانه‌های انسانی» می‌خواند، بخشی از وظایف دولت منظم را به آموزش ملی و وظایف وزارت علوم در این زمینه تخصیص داده بود (میرزا ملکم‌خان، ۱۳۲۷: ۴۷-۴۵).

همگانی کردن آموزش آن را سامان می داد و پشتیبانی می کرد. در گذشته تاریخی آموزش در ایران، چنین توزیع مکانی بی معنی بود؛ زیرا گاه در شهر یا محله یا ایالتی، مدارس یا مکتب‌خانه‌های بسیاری وجود داشت و در شهری و محله‌ای دیگر هیچ فضای آموزشی وجود نداشت یا تعداد آنها انگشت‌شمار بود. برای نمونه نحوه توزیع مدارس نظامیه در ایران ناشی از تصمیمات متولی اصلی این مدارس بود که عمدتاً در مناطق و شهرهای سنی مذهب مانند نیشابور، بغداد، بلخ، اصفهان، هرات و مرو ایجاد شده بود که علما و فقهای سنی در آن حضور داشتند و نه براساس تعداد کودکان یا افرادی که می‌بایست به آموزش دسترسی داشته باشند (کسائی، ۱۳۶۳: ۷۱). نخستین بار در رساله دفترچه غیبی میرزا ملکم‌خان، ایده توزیع مکانی منظم و به سامان مدارس پیش کشیده می‌شود؛ او در رساله خود درباره وظایف وزارت علوم ذیل «قانون چهل و یکم بر وضع تعلیم ملی»، برخی از جنبه‌های وضعیت نوین را چنین آورده است:

«فقره اول- در ممالک ایران سه نوع مدرسه خواهد بود: مدارس تربیه، مدارس فضلیه و مدارس عالییه.

فقره پنجم- در ضمن این سه نوع مدرسه، برای بعضی فنون مدارس مخصوص خواهد بود، از قبیل مدارس نظامی، مدارس شریعه، مدارس معادن، مدارس تدریس، مدارس نقاشی و مدارس صنایع.

فقره ششم- در هر ناحیه یک مدرسه تعبیه خواهد بود.

فقره هفتم- در هر ولایت لامحاله یک مدرسه فضله خواهد بود.

فقره هشتم- مدارس عالییه در مقر سلطنت خواهد بود.

فقره دوازدهم- شرح و ترتیب این مدارس و طرح

و قواعد آنها بر عهده وزیر علوم است.

فقره سیزدهم- اجرای این قانون بر عهده وزیر علوم است» (ملکم‌خان، ۱۳۲۷: ۴۷-۴۵)

به این ترتیب در عبارات ملکم‌خان، علاوه بر **دولتی‌شدن** آموزش و واگذارکردن تمامی امور این مدارس به وزارت علوم و وزیر مربوطه در کنار مفهوم «**تعلیم ملی**» یا همان عمومی‌سازی آموزش که در نوع خود از پدیدارهای نوین محسوب می‌شود، چند فراز عمده را می‌توان مشاهده کرد که پیش‌تر سابقه نداشت. این فرازها نشانه‌هایی از هم‌ریخت‌شدن فضاهای آموزشی را بازتاب می‌دهد:

نخست: بهره‌بردن از **تکنیک ردیف** در تعیین سلسله‌مراتب آموزشی و انعکاس آن در تعیین نوع مدارس که امکان جایگزینی و جابه‌جایی را به سوژه‌های اجتماعی می‌داد.

دوم: کاربرد **قواعد شبکه‌بندی-کارکردی** کردن مکان با تقسیم‌بندی مدارس و اختصاصی کردن مکان مدارس براساس سطح آموزش و علوم تدریسی.

سوم: چگونگی **توزیع مکانی** این مدارس در سطح کشور به مثابه یک تکنیک انضباطی.

چهارم: هم‌ریخت‌سازی فضاهای درونی مدارس با واگذاری «شرح ترتیب»، «طرح» و «قواعد آنها» به وزارت علوم به‌عنوان متولی و مرجع تصمیم‌گیر که در عمل وزارت علوم با دستورالعمل‌های یکسانش درباره اداره مدارس و قواعد آنها تصدی‌گری اصلی هم‌ریخت‌سازی را بر عهده داشت.

نکته اساسی در فحوای نوشته‌های ملکم‌خان این است که او فضاهای سنتی آموزش مانند مدارس و مکتب‌خانه‌ها را که هم‌ریخت نبوده‌اند، از توازن نداشتن توزیع مکانی در کشور رنج می‌بردند، فاقد شبکه‌بندی بوده‌اند و مکان‌هایشان تنها به آموزش

اختصاص نداشت، به طور کامل کنار نهاده است و به رسمیت نمی‌شناسد تا نشانه‌هایی بر گسستی باشند که در حال روی‌دادن اند. اهمیت این امر از آن روست که اساساً در نظم نوین، دولت مدرن در جایگاه متولی امر آموزش، اعتباری برای فضاهای سستی آموزش قائل نبود و از این رو در دوره پهلوی اول، با گسترش مدارس جدید و تحمیل قوانین نظم نوین آموزشی از سوی دستگاه دولت، تعداد فضاهای آموزش سستی و شاگردان آنها کم شد (رودی‌ماتی، ۱۳۸۳: ۲۱۱-۲۰۰). با اجباری‌شدن آموزش در متن قانون اساسی مشروطه، نخستین گام عملی در راستای توزیع مکانی منظم و مبتنی بر سامان دقیق فضاهای آموزشی مبتنی بر آنچه ملکم در دفترچه غیبی در قالب طرح و برنامه برای دولت مطرح کرده بود، برداشته شد. درواقع اجبار به تحصیل همگان که در اصل نوزدهم متمم قانون اساسی گنجانده شده بود، مستلزم وجود مدرسه در تمامی گستره جغرافیایی ایران بود تا آن‌انکه ذیل این قانون قرار می‌گرفتند، به‌راحتی به آن دسترسی یابند. همچنین متن این اصل با گنجاندن این عبارت که «تأسیس مدارس با مخارج دولتی و ملتی.... **باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود و تمام مدارس و مکاتب باید تحت ریاست عالی و مراقبت وزارت علوم و معارف باشد**» (رحیمی، ۱۳۸۸: ۲۴۷)، بر پروسه هم‌ریخت‌سازی فضاهای آموزشی، انگشت تأیید دارد.

در قانون اساسی وزارت معارف مصوب دهم ذی‌قعدة سال ۱۳۲۹ هجری که مبتنی بر همان اصل قانون اساسی بود، مدارس و مکاتب بر چهار نوع مکاتب ابتدایی دهکده‌ای، مکاتب ابتدایی بلدی، مدارس متوسطه و مدارس عالی تقسیم و آورده شده است: «ماده ۱۹) در هر ده و در هر محله از قصبات

یک مکتب ابتدایی، دهکده دایر می‌شود. ماده ۲۰) در شهرها برحسب نفوس واجب اهالی و کفایت مالیه محلیه، یک یا چندین مدرسه ابتدایی و متوسطه دایر خواهد شد.

ماده ۲۱) مدارس عالی در طهران و مراکز عمده دایر خواهد شد» (مشروح مذاکرات مجلس ملی، دوره ۲، جلسه ۲۲۸).

البته توزیع مکانی مدارس تازه‌تأسیس تنها بخشی از سیاست هم‌ریخت‌سازی نبود؛ بلکه دولت با دستورالعمل‌هایی که صادر کرده بود، در انتخاب مکان دقیق نیز دخالت می‌کرد. به عبارتی هم‌ریخت‌شدن آنها در نوع مکان‌هایشان نیز تحت کنترل بود؛ این امر را می‌توان قانون اساسی وزارت معارف دید که تأکید داشت بنای مدرسه باید موافق و مطابق با ملاحظات حفظ‌الصحه باشد که از طرف وزارتخانه مربوطه تنظیم شده است (مشروح مذاکرات مجلس ملی، دوره ۴، جلسه ۶۱). مبنی بر چنین اصلی بود که انتخاب محل برای تأسیس مدرسه نیز شامل این هم‌ریخت‌شدگی شد؛ برای نمونه در سندی به تاریخ ۲۶ آذرماه سال ۱۳۰۵ آمده است که خانه‌های مسکونی در شهرستان بروجرد، فاقد ملاک‌ها و معیارهای تعیین‌شده از سوی وزارت معارف برای تبدیل به مدرسه‌اند؛ از این رو ساخت یک «**عمارت آبرومند که مختص مدرسه باشد**» را پیشنهاد می‌دهد و تأکید می‌کند عمارت مدرسه در «**محل‌های مستعد**» تأسیس و افتتاح شود (ساکما، ۳۲۰۵۴-۲۹۷، سند ۲).

به این ترتیب در سایه دولتی‌سازی و عمومی‌کردن یا اجباری‌شدن آموزش در ایران که پیش‌تر سابقه نداشت، حال مبتنی بر تکنیک‌های انضباطی، شکلی از توازن و تعادل در توزیع فضاهای آموزشی در یک گستره جغرافیایی عریض شکل گرفت و از سویی

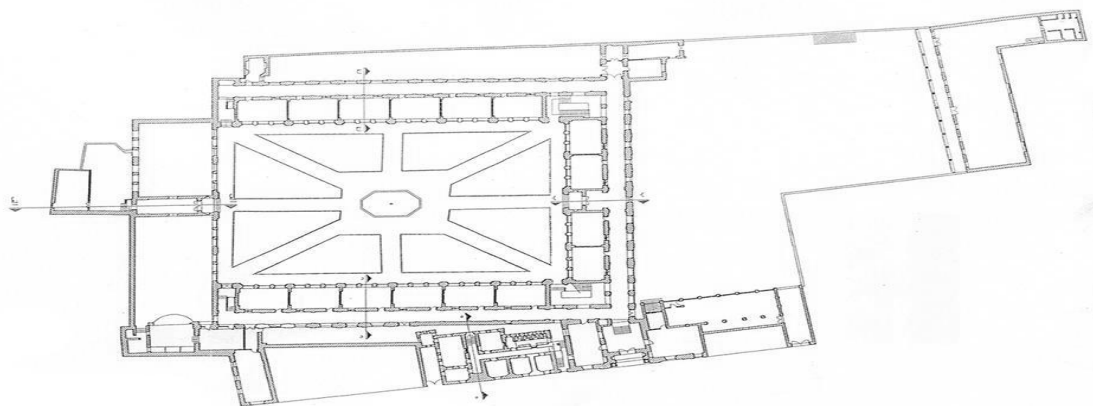
حمایت دولت‌مردان ساخته می‌شدند و با حمایتشان به فعالیت ادامه می‌دادند؛ از این منظر می‌توان گفت فضاهای آموزشی در گذشته فاقد یک کلیت هم‌ریخت بوده است.

از نخستین فضاهای «مختص مدرسه»، باید به دارالفنون اشاره کرد؛ از ویژگی‌های دارالفنون بهره‌بردن از «تکنیک حصار» در ساختمان‌ش بود که امکان می‌داد با حصار در اطرافش، از فضاهای دیگر مستثنا و متمایز باشد. علاوه بر دیوارها، استفاده از مستوفی یا نگهبان و ثبت حضور و غیاب شاگردان مدرسه نیز بازتاب کاربست تکنیک حصار در مدرسه بود که مانند آن در گذشته تاریخی محلی از ارباب نداشته است؛ به این ترتیب مدرسه به فضایی خاص تبدیل شده بود که نه تنها فضای آن از فضای بیرون از مدرسه کاملاً منفصل و جدا شده بود، امکان بی‌نظمی در رفت و آمدها و حضور دیگران نیز در مدرسه سلب می‌شد تا حصاربندی مدرسه تکمیل شود و مدرسه فضایی بسته به روی خود باشد. ممتحن‌الدوله از شاگردان نسل اول مدرسه دربارهٔ برگزاری امتحانات و اعلان نتایج در حضور ناصرالدین‌شاه می‌نویسد: «راپرت و تصدیق معلمین در حق بنده قرائت گردید. به پنج تومان انعام نقد و دوازده تومان موجب و نشان مسی سرافراز آمد. در آخر «مستوفی» مدرسه تقریر نمود که چون چند بار غایب گشته و گاهی شیطنت می‌نماید، دو روز باید حبس شود و یک‌صد تازیانه بخورد» (ممتحن‌الدوله، ۱۳۶۲: ۴۶).

تلاش شد ذیل عناوینی مانند سوادآموزی و آموزش همگانی، جمعیت‌های پراکنده و بی‌سامان این سرزمین در مکان‌های نوینی که خاص آموزش بود، سامان‌دهی شوند و در پشت دیوارهای این مکان‌ها، بدن‌ها و اذهانشان به‌صورت همسان با مجموعه‌ای جدید از دانش‌ها سمت‌وسویی نوین یابند. البته ناتوانی‌های دولت‌های مشروطه در تأمین مالی، هرچند پیشبرد چنین اهدافی را به‌خصوص در شهرستان‌ها و در کوتاه‌مدت با مشکل روبه‌رو می‌کرد، آمارهای موجود دربارهٔ تعداد مدارس نوین و تازه تأسیس شده در سطح کشور، بیانگر روند و پروسه‌ای نوین در توزیع مکانی فضاهای آموزشی بود (حسن فراهانی، ۱۳۸۵: ۵۶۶/۲-۵۶۵) و آینده‌ای برای آن ترسیم می‌کرد که در نوع خود گسست از وضعیت پیشین محسوب می‌شد. در ادامه سه تکنیک به کار گرفته شده در نظم آموزش نوین توصیف و تحلیل شده است.

۲-۱ تکنیک حصار

تاریخ آموزش در این سرزمین بیانگر آن است که ایجاد و تأسیس یا تبدیل مکانی به فضای آموزشی، همواره در تاریخ ما وجود داشته است که گاه مسجد، کتابخانه، اتاقی در منزل یا گوشه‌ای در بازار و دکانی قدیمی، مکانی در یک فضای باز و... به کلاس درس تبدیل می‌شده است؛ در حالی که فضای مدنظر خاص آموزش نبوده و تنها برای چند ساعتی تغییر کاربری می‌یافته است. در این تاریخ اختصاصی‌ترین فضاهای آموزشی را باید مدارس دانست که با



پلان طبقه همکف مدرسه دارالفنون

تصویر ۱: حصاربندی مدرسه دارالفنون

Image1. The fencing of the Dar al-Funun school

گونه دیگری نمی‌توانست در آنجا بماند. با این حال توجه به این نکته ضروری است که مدارس جدید بازتاب‌یافته در متون تاریخی این دوره، لزوماً به معماری اشاره ندارد، بلکه منظور سازوکارهای اداری، شیوه‌های نوین آموزشی و دروس تدریسی جدیدی است که باعث تمایز این مدارس از اشکال قدیمی‌تر خود شده است. لازم به توضیح است که روند تبدیل منازل به مدرسه، تنها در نتیجه شتاب آموزش نوین در ایران مرسوم شده و مانند پلی به دوران جدید عمل کرده است؛ چنان‌که مستوفی استدلال می‌کند: «چیزی نگذشت مکتب‌خانه‌های سر گذرها و مکتب‌خانه‌های اعیان همه بسته شد و مدارس جدید جای آن را گرفت...» (مستوفی، ۱۳۸۴: ۱۸/۲). بعد از این دوران گذار، در مدارس نوینی که در تهران و شهرهای بزرگ ساخته شد، عمدتاً تلاش بر آن بود تا معماری سبک نوین مدارس در آنها رعایت شود.

این را هم نباید از نظر دور داشت که به خصوص در مدارس قدیم، بهره‌بردن از دیوارها و دربانان برای بسته نگه داشتن فضاها کاربرد داشت (کسائی، ۱۳۶۳: ۱۲۵)؛ اما با تفاوت‌هایی همراه بود؛ از جمله اینکه این امر تنها خاص مدارس ویژه و حائز اهمیت بالا بود.

تکنیک حصار در فضای آموزشی دارالفنون، به مرور در تمامی فضاهای آموزشی جدید ایران شایع شد؛ به‌خصوص در دوره قاجار، مدارس جدیدالتأسیس از چنین سازوکاری پیروی می‌کردند، چنان‌که برنامه و ساختار اداری مدرسه دارالفنون تبریز کاملاً مطابق دارالفنون تهران بود (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۳۳۶-۳۳۳). از آن پس پلان‌های همسان در طراحی و ساخت مدارس به الگویی برای ساخت مدارس جدید تبدیل شد و استفاده از دیوارها، نگهبان و دفتر «حضور و غیاب» رواج یافت. همچنین به مرور مکتب‌خانه‌های قدیمی که عمدتاً فاقد چنین سازوکاری بودند، از فضاهای آموزشی ایران رخت بر بستند.

عبدالله مستوفی درباره مدارس ملی می‌نویسد: «این مدارس نقص زیاد داشت؛ زیرا محل آن جز خانه‌های اجاره‌ای که برای این کار ساخته نشده بود، نبود» (مستوفی، ۱۳۸۴: ۱۷/۲)؛ با وجود این، چنین امری به معنای عدم کاربست تکنیک حصار در مدارس این چنینی نبوده است؛ زیرا در خانه و منزل به معنای خصوصی‌ترین فضای زندگی نیز، بیش از هر فضای دیگری تکنیک حصار رعایت می‌شد و علاوه بر آن با دیوارها و درها مانع از ورود غیر می‌شدند و هر

معنای انضباطی را برای ساعاتی مشخص شاهدیم که افراد جز در صورت داشتن علتی موجه، قادر به شکست آن نبودند. البته دفتر حضور و غیاب تنها شامل شاگردان نبود و مدیران و معلم‌ها و ارکان دیگر مدارس نیز تابع چنین سازوکاری شده بودند و مفتش‌های وزارت معارف این اطلاعات را به مقامات بالاتر می‌رساندند (ساکما، ۱۴۲۱/۲۹۷، سند ۲). این مسئله به این معنی بود که تمامی آنانی که حضور و غیابشان ثبت می‌شد، افرادی بودند که در ساعاتی معین و در مکانی مشخص، ملزم به حضور بودند و این چنین سوژه‌ها ساعاتی در روز و روزهایی در هفته و سال را به شکلی تعریف شده در این مکان‌ها حبس می‌شدند تا تحت سازوکارهای درونی نظام آموزش و با بهره از ابزارهایی مانند معماری، ذهن‌ها و بدن‌هایشان آموزش ببینند.

نگهبان در آنجا، مسئول نگه‌داری از مکان مدرسه و اموال آن بودند؛ حال آنکه در وضعیت نوین، عمده وظیفه مستوفی یا ناظم، مراقبت از شاگردان مدرسه است. اساساً بهره‌بردن از عنصر «حضور و غیاب» در مدارس و فضاهای آموزشی که نقش عمده و کارآمدی بالایی برای حصاربندی داشت، خاص مدارس نوین است. در نظام‌نامه مدرسه علوم سیاسی آمده بود که «ناظم مدرسه باید هر روز قبل از ظهر و بعد از ظهر، غایبین هر طبقه را معین کرده و در کتابچه مخصوص آن طبقه ثبت کند» (نظام‌نامه مدرسه علوم سیاسی، ۱۳۳۲ق: ۱۶). در همان جا آورده شده است «هنگامی که معلم سر درس است، متعلم نمی‌تواند از اتاق درس خارج شود» (نظام‌نامه مدرسه علوم سیاسی، ۱۳۳۲ق: ۱۶). به این صورت در پشت این تکنیک حصار ما، صورت‌بندی نوینی از حبس در

وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه

نام و آدرس مدرسه: ...
تاریخ: ...
اسم مفتش: ...

دایره هفتگی اداره تفتیش
نمره واپورت
نمره آرتیزی دوسیه

وود در ساعت ...
۱ - عده کلاسها ...
۲ - عده شاگردان مدرسه ...
۳ - عده شاگردان هر کلاس ...

۲ - حفظ الصحة و نظافت مدرسه ...
۳ - عده مرضی (اخراج شده و آنها که تحت معالجه هستند - معالجه شده) ...
۴ - حضور و غیاب و توفیق ورود مدیر و معلمین در هفته ...
۵ - مراقبت و جدیت مدیر و اعضا ...
۶ - نظریات عمومی - دستور حائیکه داده شده ...

تصویر ۲: نمونه گزارش مفتش

۲-۲ تکنیک شبکه‌بندی-کارکردی شدن

نظام آموزشی برای کارایی بهتر و نظارت دقیق‌تر بر مدارس و تسریع در هم‌ریخت کردن مدارس، علاوه بر حصاربندی، اقدام به ایجاد مدارس شبکه‌بندی-کارکردی شده کرد؛ این اقدام در راستای کنترل مناسبات درونی و نظارت بیشتر بر کنش‌های درون حصار بود. حصاربندی بر ساخت، فضای جدیدی فارغ از محیط بیرونی بود؛ اما برای نظارت بهتر بر محیط درونی این فضا، به شبکه‌بندی و صورت‌بندی جدیدی نیاز بود. هدف این بود که هر فردی در جای خود قرار گیرد و از فرار دانش‌آموزان از محیط مدرسه جلوگیری شود؛ آن‌گونه که فوکو استدلال می‌کند در گذشته، سلول صومعه‌ها و حجره‌ها شکلی ابتدایی از شبکه‌بندی بود که قدرت انضباطی از آن بهره می‌برد (فوکو، ۱۳۹۱: ۱۷۹). با نگاهی به تاریخ مدارس در تمدن اسلامی نیز می‌توان نشانه‌های این شبکه‌بندی ابتدایی را مشاهده کرد؛ به این دلیل ابتدایی بود که برای هر کدام از این بخش‌ها کارکرد خاصی تعریف نشده است و عموماً در این بخش‌ها یا عناصر همسانی وجود داشت یا کارکردها همسان بودند (شبلی، ۱۳۸۷: ۱۳۹-۱۳۵).

یکی از روندها در نظام آموزش نوین در ایران، جمع‌آوری این فضاهای ناهمگن و پراکنده مکتب‌خانه‌ها و مکاتب سرگذرها بود که فاقد این شبکه‌بندی و به‌صورت پراکنده و بی‌نظم در سطح شهرها توزیع شده بودند و نیز جایگزینی آن با مدارس بزرگ‌تری بود که در آنها اصول شبکه‌بندی-کارکردی رعایت شده بود. این امر از این ضرورت برمی‌خاست که در غیر این صورت می‌بایست به نسبت تعداد مکتب‌خانه‌های سابق، مدارس جدید ایجاد می‌شد. در چنین شرایطی اگر میل سوادآموزی و یا عامل اجباری شدن آموزش در تاریخ معاصر را

همچون عاملی مضاعف در نظر بگیریم، متوجه بحران سامان‌دهی و چیدمان فضاهای آموزشی در شهرها به دلیل تعداد بسیار بالای مدارس کوچک و پراکنده در سطح شهرها خواهیم شد.*

به هر حال داده‌های تاریخی و گزارش‌ها از تعداد شاگردان مدارس نوین، به‌خوبی بیانگر سرآغازی برای گردآوری عناصر نظام آموزشی در فضاهای آموزشی همسان بزرگ‌تر و برچیده شدن فضاهای ناهمگن و بی‌شمار آموزشی سابق است؛ از این رو مدرسه دارالفنون با ۱۵۰ شاگرد افتتاح شد و به‌مرور، تعداد آن به ۲۰۰ و حتی ۴۰۰ شاگرد رسید (آدمیت، ۱۳۶۲: ۳۶۳؛ دالمانی، ۱۳۳۵: ۱۵۶؛ فووریسه، ۱۳۸۵: ۱۲۹؛ سپهر، ۱۳۸۶: ۷۲۲/۲). دارالفنون تبریز بین ۵۰ تا ۷۰ شاگرد داشت که در رشته‌های متعددی مشغول تحصیل بودند (سرداری‌نیا، ۱۳۸۲: ۱۳)، مدرسه افتتاحیه با امکان داشتن ۵۰۰ شاگرد شروع به کار کرد

* عبارت پردازی یحیی دولت‌آبادی درخور توجه است: «انجمن معارف چون می‌خواهد با اصلاحات مدارس شروع نماید، مدیران مدارس ملی را طلبیده به آنها می‌گوید اکنون غیر از مدرسه سادات و خیریه و دبستان دانش که هر کدام اختصاصاتی دارد، یازده مدرسه جدید در تهران موجود است که چهار مدرسه علمیه و افتتاحیه و شرف و مظفریه جمع و خرجش به عهده وزارت معارف است و دولتی نامیده می‌شود و هفت مدرسه که رشیدی و ادب و قدسیه و کمالیه و خرد و دانش و اسلام باشد، مدارس ملی گفته می‌شوند. می‌خواهیم عنوان دولتی و ملتی را از سر مدارس برداشته، آنها را در تحت یک نظم و ترتیب درآورده، چهار مدرسه از میان آنها برگزیده، در چهار نقطه شهر تهران به نام علمیه یا متوسطه دایر نموده، کسر هریک را از وجوه دولتی بدیم و باقی مدارس هر کدام نظامنامه وزارت معارف را پذیرفتند در حدود ابتدایی بمانند و هر کدام از آنها که کاملاً در تحت دستور انجمن معارف درآمدند، از وجوه دولتی مختصر اعانه به آن داده شود و هر کدام نپذیرفتند، از انجمن معارف توقع مساعدت نداشته باشند و در این صورت وزارت معارف اعلان خواهد کرد که مدارس صحیح که در تحت نظر انجمن معارف دایر است، مدرسی است که نام برده می‌شود و غیر از اینها اگر مدرسه‌ای باشد، در حکم مکتب‌خانه‌های سر گذرها خواهد بود» (دولت‌آبادی، ۱۳۷۱: ۳۱۱/۱).

(سپهر، ۱۳۸۶: ۲۶۲/۱) و مدرسه رشديه و ادب نیز به ترتیب در آغاز ۳۳۰ و ۲۰۰ شاگرد را در خود جای داده بود (رشديه، ۱۳۶۲: ۴۲؛ دولت‌آبادی، ۱۳۷۱: ۳۱۰/۱). اینها نمونه‌هایی از مدارس همگن و هم‌ریخت جدید با چندصد شاگرد، چندین کلاس درس و تعدادی معلم است که در حال جایگزینی با مکتب‌خانه‌های بی‌شمار سابق در سطح شهرها بودند. نکته اساسی این است که تجمیع فضاهای آموزشی و جای‌دادن چندصد شاگرد در مدارس نوین، نمی‌توانست بدون بهره‌بردن از اصول شبکه‌بندی-کارکردی پیش برود؛ زیرا آموزش و مدیریت مدارس این چنین بزرگ، مستلزم رعایت بهره‌بردن از سیاست تفاوت‌گذاری، تفکیک عناصر، چیدمانشان در کنار یکدیگر و جلوگیری از تداخل عناصر ناهمسان بود و این جز در سایه کاربرست اصول شبکه‌بندی-فضای آموزشی ممکن نبود. این تفاوت‌گذاری از طرق مختلفی مانند مقطع‌بندی و دوره‌بندی روند آموزشی، تقسیم هر دوره و مقطع به سال‌ها و نیم‌سال‌های (ترم) آموزشی، رشته‌بندی در سطوح بالاتر نظام آموزشی، تقسیم دروس به عمومی و تخصصی و تنظیم برنامه درسی روزانه و هفتگی و بهره‌بردن از معلمان متخصص برای هر درس عملی می‌شد. نگاهی به تمامی سیاست‌های‌گذاری‌های از بالا و هماهنگ‌سازی مکان‌های آموزشی با چنین تنظیماتی، نشان از پیچیدگی فزاینده شبکه‌بندی فضاهای آموزشی نوین نسبت به اشکال قدیمی‌تر دارد.

دارالفنون از نخستین فضاهای آموزشی نوین واجد چنین شبکه‌بندی گسترده و پیچیده‌ای است. در گزارش‌های تاریخی نقل شده است که در همان سال نخست افتتاح دارالفنون، تعداد شاگردان مدرسه ۱۵۰ نفر بوده است که در **هفت رشته تخصصی** مهندسی، پیاده‌نظام، سواره‌نظام، توپخانه، طب و جراحی،

معدن‌شناسی، علوم طبیعی مشتمل بر فیزیک و کیمیای فرهنگی و دواسازی زیر نظر استادان و معلمان متعددی از کشورهای اتریش، فرانسه، ایتالیا، روسیه و ایران تحصیل می‌کردند و مجموعه‌ای از دروس تخصصی و عمومی را می‌گذراندند (آدمیت، ۱۳۶۲: ۳۶۳؛ فوروکاوا، ۱۳۸۴: ۱۰۵-۱۰۲). این تعداد شاگرد، رشته تحصیلی و معلم متخصص در کنار تعبیه کتابخانه، چاپخانه، آزمایشگاه، سالن غذاخوری و اتاق‌هایی برای ارکان اداری مدرسه، مستلزم رعایت دقیق اصول شبکه‌بندی-کارکردی فضای دارالفنون بود؛ امری که در نگاهی ساده، به طرح معماری آن و با توجه به تعبیه پنجاه اتاق به طول و عرض چهار ذرع با ایوانی بزرگ جلوی آنها، می‌توان دریافت. گزارش بازدید فوروکاوا در دوره ناصری از مدرسه و حضور او در کلاس‌های دروسی مانند علوم فرهنگی و نقشه‌کشی، جغرافیا، زبان روسی، زبان فرانسه و در نهایت کلاس موسیقی و هم‌نشینی‌اش با مدیران مدرسه در اتاق مدیر مدرسه، به‌خوبی بیانگر رعایت اصل شبکه‌بندی-کارکردی مدرسه است (فوروکاوا، ۱۳۸۴: ۱۰۶-۱۰۲). دارالفنون تبریز نیز که در آن قریب به ۷۰ دانش‌آموز تحت نظر معلمان مختلف متخصص در رشته‌هایی همانند رشته‌های دارالفنون تهران به تحصیل مشغول بودند، در سازوکار اداری-آموزشی آن، همانند دارالفنون تهران، اصول شبکه‌بندی-کارکردی رعایت شده بود (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۳۶۷-۳۶۶؛ قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۳۳۶-۳۳۳). در الگوی مدارس ایجادشده توسط دولت‌های خارجی، میسیونرهای مذهبی مانند آلیانس فرانسه و اسرائیلی، مدرسه آلمانی و مدرسه میسیونرهای آمریکایی نیز اصول شبکه‌بندی-کارکردی رعایت شده است؛ از همین رو مورد تحسین ایرانیان قرار داشتند (عین‌السلطنه، ۱۳۷۴: ۴۹۶۸/۷).

در گزارشی مربوط به مدارس خارجی‌ها در ایران که توسط «وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه» در تاریخ ۱۳۰۵ شمسی تنظیم شده است، می‌توان مبتنی بر شمارش تعداد کلاس‌ها، شاگردان و معلمان مدرسه در کنار مقاطع تحصیلی، انعکاس کامل رعایت اصول شبکه‌بندی-کارکردی را در آنها را مشاهده کرد که در اینجا تنها به سه شهر تهران، تبریز و ارومیه اکتفا می‌شود (ساکما، ۱۷۳۵۸-۲۹۸: سند ۱۷-۱).

جدول ۱: نمونه گزارش عملکرد مدارس

Table 1. Example of school performance report

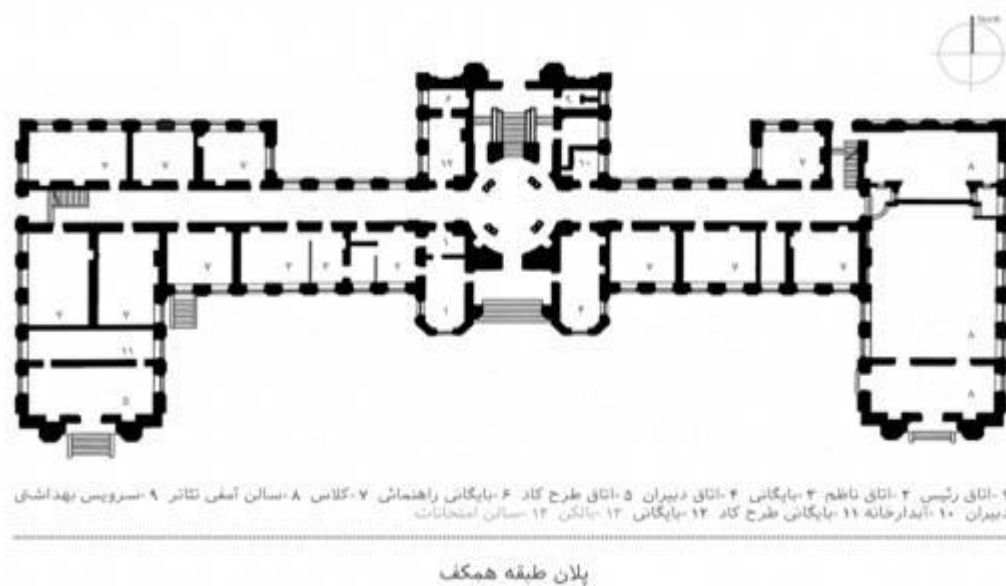
نام مدرسه	سال تأسیس	تعداد شاگردان	دوره‌ها	وضعیت مدرسه
آمریکایی ذکور تهران	۱۸۷۳م	۸۲۳	ابتدایی-متوسطه	اتاق‌های درس، سالن مطالعه و آزمایشگاه مناسب
آمریکایی اناث تهران	۱۸۷۳م	۴۴۶	ابتدایی-متوسطه	تدریس و آموزش کارهای دستی
آلیانس فرانسه تهران	۱۸۸۹م	۱۲۰	متوسطه	آموزش زبان فرانسه و انگلیسی و دایرکردن کلاس برای اکابر
سن لوئی تهران	-	۲۱۵	ابتدایی-متوسطه	دارای کلاس‌ها و آزمایشگاه‌های مناسب
بنی اسرائیلی فرانسه ذکور و اناث تهران	-	۵۰۹ پسر ۳۲۱ دختر	ابتدایی-متوسطه	کلاس‌های خوب
ژاندارک تهران	-	۲۵۰	--	مدرسه ۹ کلاسه همراه با آموزش خیاطی
بنی اسرائیلی انگلیس و روانان تهران	-	۲۷۶ پسر ۱۶۳ دختر	ابتدایی-متوسطه	مدرسه ۸ کلاسه
مدرسه روسی تهران	۱۸۸۶م	۱۴۱	ابتدایی-متوسطه	مدرسه ۹ کلاسه با ۹ معلم
معموریل آمریکایی تبریز	۱۸۷۹م	۴۰۲	ابتدایی-متوسطه	۱۳ کلاس با ۲۵ معلم
سن ونسان کاتولیک ذکور تبریز	۱۹۰۰م	۶۵	ابتدایی-متوسطه	۸ کلاس و ۸ معلم
آدونادیس آمریکایی تبریز	۱۹۲۱م	۱۰۶	ابتدایی	۶ کلاس و ۸ معلم
شوروی روس تبریز	۱۹۲۵م	۹۵	-	۱۶ معلم
آمریکاییان تبریز	۱۸۷۴م	۳۲۵	-	۱۹ معلم
کاتولیک‌های تبریز	۱۹۰۴م	۱۵۰	-	۹ معلم
آمریکاییان ارومیه	-	۲۲۶	ابتدایی-متوسطه	۹ کلاس و ۱۱ معلم
سن ونسان ارومیه	۱۹۲۳م	۷۰	ابتدایی	۶ کلاس و ۶ معلم
آمریکاییان اناث ارومیه	۱۸۳۶م	۱۵۶	ابتدایی-متوسطه	۱۰ کلاس و ۹ معلم
کاتولیک‌های ارومیه	۱۹۲۵م	۳۹۵	ابتدایی-متوسطه	۲۲ معلم و تعداد کلاس نامعین

نمونه مدرسه رشديه در تهران، در مجموع ۹ کلاس داشت که در هر کدام ۲۵ تا ۳۰ شاگرد می‌نشستند و زیر نظر ۱۸ معلم تحصیل می‌کردند و مدرسه علاوه بر مدیر، اعضای مانند ناظم، دفتردار و کتابدار داشت (رشديه، ۱۳۶۲: ۶۷-۶۶).

در کنار این دو الگو، یعنی مدارس تأسیسی توسط خارجی‌ها و مدرسه دارالفنون، اصلاح‌گران اجتماعی مانند رشديه که با نظام آموزشی غرب در ایجاد مدارس آشنا بودند، اصول شبکه‌بندی-کارکردی فضای آموزشی را رعایت می‌کردند؛ برای

مدرسه و مدیریت آن در نظر گرفته شود؛ در قراردادی بین مسیومارکف و وزارت معارف برای طراحی بنای مدرسه متوسطه در اراضی دارالفنون در سال ۱۳۰۵ شمسی، آمده است که این بنا باید دارای ۱۲ اتاق به‌عنوان کلاس، با ظرفیت حداقل ۳۰ و حداکثر ۵۰ نفر بوده باشد و شش اتاق دیگر برای کتابخانه، موزه، خطابه، آزمایشگاه، مطالعه و مدیر مدرسه را شامل شود (ساکما، ۲۹۷/۷۹۶۹، سند ۳). حتی در شهرستان‌های کوچک تر نیز این امر رعایت می‌شد و به‌جای ایجاد کلاس‌های درس پراکنده، از ایجاد مدرسی ۲ یا ۴ کلاسه و بیشتر سخن می‌رود (ساکما، ۲۹۷/۳۲۰۵۴، سند ۲).

این تحولات که به‌مرور در مدارس جدید تبلور یافت، به دستورالعمل و سازوکارهای اداری در وزارت معارف، به‌عنوان متولی آموزش انجامید؛ به نحوی که تجمیع فضاهای آموزشی کوچک‌تر در یک فضای بزرگ‌تر و رعایت اصل شبکه‌بندی- کارکردی، همواره درخور توجه بود؛ چنان‌که در قانون، اجازه افتتاح نه باب مدرسه ابتدایی در ۲ رمضان سال ۱۳۲۹ قمری آمده است که این مدارس هر یک «شش کلاس» خواهد داشت و تعداد شاگردان هر کلاس، نباید از سی نفر متجاوز باشد (مشروح مذاکرات مجلس ملی، دوره ۲، جلسه ۳۱۵). تعداد اتاق‌های این مدارس شش کلاسه، بیشتر از تعداد کلاس‌ها بود تا فضاهایی برای بخش‌های دیگر



تصویر ۳: طرح معماری مدرسه البرز

Image3. Architectural design of Alborz school

عکس‌هایی از مکتب‌خانه‌های سر گذرها، نشان از وضعیت بی‌نظم و درهم و برهم کلاس‌ها دارد؛ شاگردانی با سنین مختلف و با سطح تحصیلی متفاوت، کنار یکدیگر نشسته‌اند؛ در حالی که چیدمانشان تابع نظم خاصی نبوده است و شکلی از بی‌نظمی را بازنمایی می‌کرد. نظارت و کنترل مربی یا

۲-۳ تکنیک ردیف

سومین و مهم‌ترین بخش در هم‌ریخت‌کردن نظام آموزشی نوین ایران، بهره‌گیری از تکنیک ردیف است تا از آن طریق بیشترین نظارت و کنترل بیشتر بر ذهن، بدن و زمان سوره‌های نظام آموزشی انجام شود. گزارش‌های سفرنامه‌نویسان و منابع تاریخی در کنار

یا غلط از معلم می‌پرسیدند.» (عین‌السلطنه، ۱۳۷۴: ۳۳۹۰/۵). در این کلاس‌ها چون شاگردانی با سطوح آموزشی متفاوتی وجود داشتند، در عمل امکان جایگزینی و تعویض، که شاخصه اصلی تکنیک ردیف در مدارس نوین است، وجود نداشت.

معلم، حداقلی است و عموماً از طریق ترکه یا چوب‌بلندی که در دست داشت، عملی می‌شد و امکان گریز از چشمان او همواره وجود داشت؛ چنان که عین‌السلطنه می‌نویسد: «این اطفال درس می‌خواندند؛ اما متصل تماشای کوچه و معبر را می‌کردند یا با هم نزاع



تصویر ۴: نحوه استقرار شاگردان

Image4. Placing of students

گرفتن «تصدیق‌نامه»، بحث می‌شد؛ زیرا این سازوکارهای نوین، امکان جابه‌جایی را به عناصر نظام آموزشی می‌داد که برآمده از کاربرست تکنیک ردیف در آموزش نوین بودند (فوکو، ۱۳۸۷: ۱۸۹)؛ برای مثال در نظام‌نامه مدرسه علوم سیاسی آمده است:

«ماده بیستم **دروء تحصیل** مدرسه **پنج سال** است شاگردان هر طبقه به استثنای شاگردان کلاس سیم و پنجم، در **آخر هر سال** آنچه را در مدت آن سال فراگرفته‌اند، **امتحان** می‌دهند و هیچ‌یک از آنها به **طبقه فوق نمی‌رسد؛ مگر اینکه آخر هر سال از عهده امتحان دروس آن سال برآید.**

ماده بیست و دوم - نظر به اینکه **شاگردان کلاس**

با توجه به اطلاع‌نداشتن از نخستین مدارس خارجی در ایران، می‌توان گفت از نخستین فضاهاى آموزشی نوین که در آن تکنیک ردیف به کار برده شد، مدرسه دارالفنون بود؛ درواقع حصاربندی و شبکه‌بندی مدرسه، رشته‌بندی و تعیین برنامه آموزشی روزانه، هفتگی و نیم‌سال و کل دوره آموزشی برای شاگردان هر رشته، از آغاز ورود تا پایان تحصیل، امکان تعویض و جایگزین شدن شاگردان در کلاس‌ها و ورود شاگردان جدید به مدرسه و فارغ‌التحصیلی با شاگردان قدیمی‌تر را ممکن می‌کرد. بی‌دلیل نبود در این فضاهاى آموزشی نوین، همواره درباره بهره‌بردن از «امتحان» به مثابه یک تکنیک انضباطی، تعیین یک دوره چند ساله برای تحصیل و فارغ‌التحصیلی و

با وجود این، تنها در روند آموزشی نبود که تکنیک ردیف بر نظم آموزشی نوین تحمیل شد، در چیدمان شاگردان نیز نحوه ورود و خروج، نشستن در کلاس‌ها و حتی جلسات امتحان تابعی از تکنیک ردیف بود. تصویر زیر نحوه چیدمان کلاس‌ها و مناسبات شاگردها را با فضای کلاس، معلم و هم‌شاگردی‌ها بازتاب می‌دهد.

سیم و پنجم باید امتحان تصدیق نامه که شامل تحصیلات سه ساله و امتحان دیپلم که متضمن تحصیلات دو ساله است، بدهند، از امتحانات سال سیم و پنجم معاف می‌باشند. ماده بیست و چهارم- تقسیم درس‌ها را به سنوات و ایام و ساعات همه ساله مدرسه معین می‌نماید» (نظامنامه مدرسه علوم سیاسی، ۱۳۳۲: ۷-۶)



تصویر ۵: کلاس درس مدرسه دارالفنون

Image5. The classroom of Dar al-Funun school

شاگرد با لباس تیره بر این نیمکت‌ها نشسته بودند. معلم فرنگی بر تخته سیاه که به دیوار آویخته بود، به فرانسه می‌نوشت و به شاگردان درس می‌داد. بالای چهار دیوار اتاق، نقاشی سیاه‌قلم اروپایی و نیز نقاشی رنگی کار شاگردان نمایش داده شده بود. با رسیدن ما، از شاگردان خواسته شد که به پا خیزند، سلام و احترام کنند و معلم آن کلاس در حضور ما از شاگردها درس پرسید. فرانسه شاگردها تا اندازه‌ای

در این تصویر بدن هرکدام از شاگردها در حصار نیمکت‌ها گرفتار شده است و نیمکت حرکت چشمان و بدن‌ها را تنها معطوف به جلوی کلاس و تخته سیاه می‌کرد تا در ردیف خویش آرام گیرند؛ توضیحات فوروکاوا از کلاس دارالفنون با تصویر بالا همسان است: «نخستین کلاسی که دیدیم، اتاقی بود که در آن علوم فرنگی و نقشه‌کشی می‌خواندند. بر کف سنگی این اتاق نیمکت و چارپایه ردیف شده و نزدیک ۵۰

خوب بود» (فوروکاوا، ۱۳۸۴: ۱۰۳).

کارایی تکنیک ردیف در مدارس حصاربندی و شبکه‌بندی شده، آن را به مرسوم‌ترین تکنیک در هم‌ریخت‌شدن کلاس‌ها و مدارس نوین کشور تبدیل کرد؛ به عبارتی دیگر در تمامی سطوح تحصیلی، بدون توجه به سن و سال شاگردان، دوره و سطح تحصیلی، جنسیت و حتی توانایی حرکتی، ردیف‌کردن شاگردان در صف‌های ورود و خروج به کلاس، نشستن در کلاس‌های درس و جلسات امتحان و بهره‌بردن از

ردیف خودنمایی می‌کرد و از این رو بود که یکی از عمده وظایف دولت، تأمین میز و نیمکت و تخته سیاه برای کلاس‌ها شد (ساکما، ۲۹۷/۴۲۵۹۱، سند ۱۲) و حتی کسی چون رشديه، پیش از گشایش مدرسه به فکر میز و نیمکت آن بود (رشديه، ۱۳۶۲: ۸۰)؛ زیرا از طریق چیدمان شاگردان در ردیف‌های مکانی، کنترل زمان و بدن شاگردان ممکن بود. اسباب و اثاث مدارس همچون میز و نیمکت، امکان این کنترل و مراقبت را به خصوص در کلاس‌ها ممکن می‌کرد.



تصویر ۶: چیدمان میز و نیمکت‌ها

Image6. Tables and benches arrangement

اما تنها در کلاس‌ها و نحوه چیدمان میز و نیمکت‌ها، بهره‌بردن از ردیف مرسوم نبود، این امر در نحوه حضور در بیرون از کلاس‌ها نیز رعایت می‌شد. در بازدید ناصرالدین‌شاه از مدرسه ایرانیان ایروان، نقل شده است که «رشديه شاگردان را با لباس متحدالشکل از طرفین طاق بدو صف تا در مدرسه نگاه داشته، معلمین هم در یک طرف اتاق، رو به خط ورود پادشاه ایستاده بودند» (رشديه، ۱۳۶۲: ۲۴). در

دوره مظفرالدین‌شاه، مرسوم‌شدن ردیف در مدارس، حتی با استقبال‌های عمومی از شاه گره خورده بود و در خیابان‌ها جلوه‌گری می‌کرد: «یکی از پذیرایی‌های ورود شاه از این سفرها به تهران، استقبال شاگرد مدرسه‌های جدید از موکب پادشاهی بود. مدارس جدید که به اقدام امین‌الدوله و سکوت مظفرالدین شاه راه افتاده بود، در صدارت امین‌السلطان و صدارت عین‌الدوله دچار وقفه و تحدید و تهدیدی

در آنجا در سر راه موکب ملوکانه صف می‌بستند. کالسکه شاه که می‌رسید، صدای بلند رئیس مدرسه که نظر به چپ یا به راست می‌گفت، انظار اطفال را به جانب کالسکه شاه متوجه می‌کرد» (مستوفی، ۱۳۸۴: ۶۲/۲). رعایت ردیف حتی در عکس‌های یادگاری شاگردان مدارس جدید بازتاب عمومی یافته است و کمتر عکسی از این شاگردان است که در آن کاربست تکنیک ردیف خودنمایی نکند.

نشده، سیر تکاملی خود را داشت. مدیران مدارس برای تشکر از سکوت مظفرالدین شاه که خود فوز عظیمی بود، در مراجعت از این سفرها شاگردان مدارس خود را به استقبال می‌بردند. برای تمرین، از یک هفته قبل، شاگردان در مدارس خود مشق قدم می‌کردند. در روز ورود، هر مدرسه‌ای با صفحه بزرگی که اسم مدرسه در آن نوشته شده و در جلو به توسط یکی از شاگردان کشیده می‌شد، با قدم‌های نسبه منظم به خیابانی که برای ایستادن آنها تعیین شده بود، رفته،



تصویر ۷: نمونه‌ای از مدارس ابتدایی نوین قاجار (مدرسه علمیه)

Image7. An example of the new schools of Qajar era (Elmieh School)

اول است، چیدمان شاگردان به نحوی است که هر دانش‌آموز یک میز و نیمکت با فرد جلویی و پشت سری فاصله داشته است و فاصله میز و نیمکتش با میز و نیمکت آن سمت سالن امتحان نیز، بیش از چند متر است. این رؤیت‌پذیری دائمی در امتحانات، به واسطه هم‌ریخت‌کردن فضای آموزشی و به تبع آن بهره‌بردن از میز و نیمکت‌هایی است که امکان کاربست تکنیک ردیف را فراهم می‌کند.

در جلسات امتحان نیز که به‌مرور به بخش جدای‌ناپذیر نظام آموزشی نوین در ایران تبدیل شد، برای جلوگیری از تقلب، بهره‌بردن از تکنیک ردیف مبتنی بر تعداد میز و نیمکت‌ها و ایجاد فاصله مناسب بین شاگردها مرسوم بود و به این ترتیب با وجود کاهش تعداد مراقبان، امکان کنترل و نظارت بیشتری وجود داشت. در عکس زیر که مربوط به جلسه امتحانی یکی از مدارس دخترانه تهران دوره پهلوی



تصویر ۸: جلسه امتحان در یکی از مدارس
Image8. Exam session in one of the schools

نتیجه‌گیری

خصلت‌ها و شاخصه‌های معماری و فضای مدارس نوین، نشان از جاری و ساری بودن قدرت انضباطی در مدارس نوین داشت که بانیان آن خواسته یا ناخواسته با الگوبرداری از سازوکار درونی و معماری مدارس غربی، با ایجاد فضاهای شبکه‌بندی-حصارکشی‌شده و از طریق چیدمان و سامان‌دهی شاگردان، کلاس‌ها، معلم‌ها، دروس، ترم‌ها و... با بهره‌بردن از تکنیک ردیف، در پی اعمال قدرت بودند. این فضاهای هم‌ریخت که در نوع خود گسستی از فضاهای آموزشی سابق بودند، با درگیرکردن شاگردان و ارکان آموزشی در یک برنامه جامع و پیچیده و جای‌دادن آنها در فضای حصاربندی‌شده، زمان، ذهن و بدن سوژه‌ها را کنترل و آنها را آن‌گونه که مایل بودند، برمی‌ساختند و به آنها سمت و سو می‌بخشیدند.

همسانی و هم‌شکل بودن بدن‌ها و ذهنیت‌های سامان‌یافته شاگردان این مدارس، برآیند چنین وضعیتی بود. شاگردان این مدارس نوین که عموماً در

مراکز دولتی به کار مشغول شدند، در پیچیده‌ترشدن فرایندهای دولتی نقش داشتند و این امکان را برای دولت فراهم کردند تا بتواند با استقرار نیروهایش تا دورترین نقاط، رویه‌ها و روندهای همسانی را پیش گیرد و از آنان انتظارات یکسانی داشته باشد؛ حتی در صورت جابه‌جایی نیروهایش، خللی در کنترل و اقتدارش پیش نیاید.

تقدیر

این مقاله حاصل بسط یافته‌های طرحی است که با عنوان «سیاست‌های فرهنگی ایران معاصر»، در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی به انجام رسیده است، به این وسیله از مجموع حمایت‌ها سپاسگزارم.

منابع و مآخذ

آخوندزاده، میرزافتحعلی (۱۳۹۵)، *مکتوبات کمال الدوله ملحقات*، به اهتمام علی‌اصغر حق‌دار، بی‌جا: باشگاه ادبیات.

طاهری، علی و دیگران (۱۳۹۸)، «دگر فضاهای خشونت در تاریخ ایران قرون پنجم و ششم هجری قمری»، *مجله جستارهای تاریخی*، دوره ۱۰، شماره ۲، ۲۱۳-۱۸۷.

علاقه‌مند، سپیده و دیگران (۱۳۹۶)، «مطالعه تطبیقی معماری و محتوای مدارس ایران از دوره سستی تا نوین»، *نشریه باغ نظر*، سال چهاردهم، شماره ۴۹، ۱۸-۵.

عین‌السلطنه، قهرمان‌میرزا سالور (۱۳۷۴)، *روزنامه خاطرات عین‌السلطنه*، محقق و مصحح مسعود سالور و ایرج افشار، تهران: اساطیر.

فراهانی، حسن (۱۳۸۵)، *روزشمار تاریخ معاصر ایران*، تهران: مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های سیاسی.

فورو کاوا، نویوبوشی (۱۳۸۴)، *سفرنامه فوروکاوا*، ترجمه هاشم رجب‌زاده و کینیچی ئه اورا، تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.

فوکو، میشل (۱۳۹۰)، *تاریخ جنون*، ترجمه فاطمه ولیانی، تهران: انتشارات هرمس.

فوکو، میشل (۱۳۹۱)، *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.

فوکو، میشل (۱۳۸۷)، *تئاتر فلسفه*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.

فوووریه (۱۳۸۵)، *سه سال در ایران*، ترجمه عباس اقبال آشتیانی، تهران: نشر علم.

قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۷۷)، *مدارس جدید در دوره قاجاریه: بنیان و پیشروان*، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

کاراحمدی، مهران و دیگران (۱۳۹۹)، «بررسی مدارس نوین اصفهان در اواخر دوره قاجار و دوره پهلوی اول براساس عوامل شکل‌گیری و

آدمیت، فریدون (۱۳۶۲)، *امیرکبیر و ایران*، تهران: انتشارات خوارزمی.

آوری، پیتر (۱۳۶۳)، *تاریخ معاصر ایران*، از تأسیس تا انقراض قاجاریه، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران: عطائی.

دالمانی، هانری رونه (۱۳۳۵)، *سفرنامه از خراسان تا بختیاری*، ترجمه محمدعلی فره‌وشی، تهران: امیرکبیر.

دریغوس، هیوبرت و پل رابینو (۱۳۷۸)، *میشل فوکو: فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک*، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی.

دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۷۱)، *حیات یحیی*، تهران: عطار.

رحیمی، مصطفی (۱۳۸۸)، *قانون اساسی مشروطه ایران و اصول دموکراسی*، تهران: انتشارات نیلوفر. رشدیه، شمس‌الدین (۱۳۶۲)، *سوانح عمر*، تهران: نشر تاریخ ایران.

رضوی‌پور، مریم‌سادات و ذاکری، محمد مهدی (۱۳۹۶)، «تأثیر تحول نظام آموزش بر هویت معماری مدارس دوره قاجار و پهلوی (۱۲۵۵-۱۳۲۰)»، *نشریه مطالعات ملی*، دوره ۱۸، شماره ۴ (پیاپی ۷۲).

سپهر، عبدالحسین خان (۱۳۸۶)، *مرآت‌الوقایع المظفری*، محقق و مصحح عبدالحسین نوایی، تهران: میراث مکتوب.

سرداری‌نیا، صمد (۱۳۸۲)، *دارالفنون تبریز*، تبریز: ندای شمس.

شبللی، احمد (۱۳۸۷)، *تاریخ آموزش در اسلام: از آغاز تا فروپاشی ایوبیان در اسلام*، ترجمه محمدحسین ساکت، تهران: نگاه معاصر.

ضیمران، محمد (۱۳۹۰)، *میشل فوکو: دانش و قدرت*، تهران: هرمس.

- اجزای کالبدی»، نشریه باغ نظر، دوره ۱۷، شماره ۸۸، ۱۸-۵.
- کسائی، نورالله (۱۳۶۳)، *مدارس نظامیه و تأثیرات علمی و اجتماعی آن*، تهران: امیرکبیر.
- ماتی، روودی (۱۳۸۳)، *آموزش و پرورش در دوره رضاشاه: رضا شاه و شکل‌گیری ایران نوین*، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: نیل.
- مستوفی، عبدالله (۱۳۸۴)، *شرح زندگی من*، تهران: زوار.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰)، *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*، تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- ممتحن‌الدوله، مهدی (۱۳۶۲)، *خاطرات ممتحن‌الدوله: زندگینامه میرزا مهدی‌خان ممتحن‌الدوله شقاقی*، ترجمه حسینقلی خان شقاقی، تهران: فردوسی.
- مهرابیان، ساره و دیگران (۱۳۹۹)، «مقایسه تطبیقی ریخت‌شناسی مدارس معاصر ایران با استفاده از روش چیدمان فضا»، *نشریه نوآوری‌های آموزشی*، سال نوزدهم، شماره ۷۴.
- میرزا ملک‌خان (۱۳۲۷)، *مجموعه آثار میرزا ملک‌خان*، تدوین و تنظیم محمد محیط طباطبایی، تهران: کتابخانه دانش.
- نظامنامه مدرسه علوم سیاسی* (۱۳۳۲)، تهران: مطبعه فاروس.
۳۳. Foucault, M. (1980), *Power/Knowledge*. Ed. BY C. Gordon, New York: Pantheon.
۳۴. Zieleniec, Andrzej J L (2007), *Space and Social Theory*, London: SAGE Publications Ltd.
- ۱آپ ۷۳۰. سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما)، شماره سند ۲۹۷/۱۴۲۱۳، محل در آرشیو ۱آپ ۲۲۵.
- سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما)، شماره سند ۲۹۷-۱۷۳۵۸، محل در آرشیو ۱آپ ۲س ۵۲۸.
- سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما)، شماره سند ۲۹۷/۷۹۶۹، محل در آرشیو ۱آپ ۲ج ۳۳۴.
- سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما)، شماره سند ۲۹۷/۴۲۵۹۱، محل در آرشیو ۱آپ ۵۵۸۴۷.

مذاکرات مجلس ملی

- مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره ۳، جلسه ۳۱۵.
- مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره ۴، جلسه ۲۲۸.
- مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره ۴، جلسه ۶۱.

اسناد کتابخانه ملی ایران

- سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران (ساکما)، شماره سند ۲۹۷-۳۲۰۵۴، محل در آرشیو