

بررسی فرایند تاریخی تثبیت علوم انسانی در ایران^۱

نعمت‌الله فاضلی^۲ و سردار فتوحی^{۳*}

چکیده

در این پژوهش با استناد به داده‌های تاریخی موجود درباره ظهور و تکوین علوم انسانی، در پی واکاوی این رویکرد فکری بودیم که نیروهای مختلف اجتماعی در کنار همدیگر (به صورت هماهنگ یا متضاد) قرار گرفته و اخذ علوم موجود به‌ویژه علوم انسانی را امکان‌پذیر کرده‌اند. روش تحقیق تحلیل تاریخی و شیوه گردآوری داده‌ها اسنادی بود. تلاش شد تا به صورت روشمند و منسجم درباره زمینه‌ها و شرایط تاریخی، که به صورت قیدها و بلاقیدهای سیاسی، فرهنگی و علمی در فرایند تکوین علوم انسانی مؤثرند، بحث و مذاقه شود. نتایج نشان داد که علوم انسانی از نظر گفتمانی از دل شکست‌ها، نابرابری‌ها و انشقاق‌ها ظهور کرد (۱۱۷۵-۱۲۱۰ ه. ش). دو رخداد همزمانی و ناهمسانی در جریان بیماری وبا، شکست از روسیه و ورود نیروهای فرانسه و انگلستان به ایران زمینه اخذ علوم انسانی بودند. با اخذ گفتمان علوم انسانی میدان منازعه گفتمان‌ها در ایران فراهم شد و از دل این منازعه، گفتمان علوم انسانی پروبلماتیزه شد (۱۳۲۰-۱۳۳۲ ه. ش). همچنین نشان داده شد که برخلاف گفتمان علوم انسانی که همواره در عرصه تنازع و تخصم قدرت یافته، نهادهای علوم انسانی در دوران امنیت و اقتدار حاکمیت اخذ شده است. تثبیت علوم انسانی در نتیجه دو دوره متفاوت از نظر امنیت (نهادهای علوم انسانی) و تنازع (گفتمانی شدن علوم انسانی) بوده است.

کلیدواژگان: علوم انسانی، علوم بومی، حاکمیت، دانشگاه، گفتمان.

مقدمه

دانش^۴ به فراخانی تاریخ زندگی انسان وجود داشته است، زمانی که انسان آگاهی یافت که چه چیزی بخورد، کجا زندگی کند و غیره. با مرور زمان این دانش شکل پچیده‌تر و عقلانی‌تری به خود گرفت که

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «تحلیل سیاست‌های فرهنگی جمهوری اسلامی ایران پیرامون علوم انسانی» در پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

۲. دانشیار انسان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران: Nfazeli@hotmail.com

۳. دانشجوی دکتری سیاستگذاری فرهنگی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: fotohis@yahoo.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۲/۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۷/۱

در قالب فلسفه، خداشناسی، دین و دین‌شناسی بروز و ظهور یافت، به طوری که تا قرن ۱۷ و ۱۸ دانش مورد اعتماد برای کشف حقایق انسانی بود. تا قرن ۱۷ و ۱۸ اگر فلسفه ترویج می‌یافت و حتی اگر علوم تجربی مبتنی بر حواس انسان شکل می‌گرفت، برای تغییر در طبیعت و وضعیت جسمی و معیشتی بشر نبود، بلکه برای شناخت بیشتر طبیعت و جسم انسان در راستای شناخت قدرت خداوندی بود. لذا، دانش تجربی و فلسفه بر محور دین و خداشناسی بود و این شکل از دانش (در معنای Knowledge) به هر نوع آگاهی و دانستن در برابر ندانستن تلقی می‌شد (Soroush, 1992)؛ دانش انسانی نیز بر آن اساس فهم می‌شد، اما دانشی جایگزین یا تکمیلی در قرن ۱۷ و ۱۸ به نام علم^۵ شکل گرفت که بر مبنای تجربه، حواس انسان، آزمایش و خطا استوار شد، اما این تجربه و حواس برای شناخت قدرت خداوند و دانش خداشناسی نبود، بلکه برای تغییر و تسلط بر طبیعت و بر محوریت انسان ایجاد شد^۶ (Engels, Marx & Plekhanov, 2001:83; Kant, 2002: 252). کارل لویث^۷ (۱۹۸۳) بر این عقیده بود که ولتر (۱۶۹۴-۱۷۷۸) نخستین کسی بود که به جای مشیت خداوند، اراده انسان را در بهبود شرایط زندگی و روابط انسانی توسط خودبسنده‌گی انسان و خرد او جایگزین کرد (Riescher, 2016). لذا، با محوریت انسان، انسان نیز محور گفتمان‌های علوم قرار گرفت و گفتمان علوم انسانی که سوژه و ابژه آن انسان بود، ظهور و ترویج یافت.

علوم انسانی به صورت متوالی در سه قالب گفتمانی، نهادی و معرفتی در جوامع غربی پا به عرصه ظهور گذاشت. ابتدا «گفتمان علوم انسانی» رایج شد، زیرا در دوره رنسانس و روشنگری علوم انسانی نظاره‌گر پیشرفت‌های مبتنی بر علوم تجربی همچون فیزیک، پزشکی، زیست‌شناسی و ... بود. انسان محوریت یافته بود و همواره درباره خود (فردی، اجتماعی و سیاسی) تحقیق و تفحص می‌کرد. در واقع، گفتمان علوم انسانی با اندیشه‌های دکارت (۱۵۹۶-۱۶۵۰)، کانت (۱۷۲۴-۱۸۰۴)، هیوم (۱۷۱۱-۱۷۷۶)، هگل (۱۷۷۰-۱۸۳۱) و ... ترویج یافت و تقویت شد. به دنبال آن در شهر پاریس در سال ۱۷۹۵ آموزشگاهی پایه‌گذاری و در آن علوم حقوق، مدیریت، اقتصاد، تاریخ و جغرافیا بنیان‌گذاری شد (Moradi, 2011). در نهایت، علوم انسانی به عنوان معرفت در قالب رشته‌های مختلف با دورکیم (۱۸۵۸-۱۹۱۳)، تیلور (۱۸۵۶-۱۹۱۵)، ویلهلم وونت (۱۸۳۲-۱۹۲۰) و دیگر اندیشمندان تثبیت شد.

اینکه چرا علوم یادشده ابتدا در کشور ایران بروز و ظهور نیافت، به مذاقه در تاریخ ایران پیش‌علوم (تجربی مدرن) نیاز است. در واقع، تعامل و تلاقی علوم و دانش همواره در جوامع مختلف وجود داشته است و در برهه‌هایی از تاریخ، دانش ایرانیان را غربی‌ها اخذ می‌کردند و در برهه‌هایی دیگر نیز دانشی

4. Knowledge

5. Science

۶ کارل مارکس (۱۸۴۵) در کتاب «تزهایی درباره فوئرباخ» می‌نویسد: «فیلسوفان تا کنون فقط به شیوه‌های گوناگون جهان را تفسیر کرده‌اند، اما مسئله بر سر تغییر و دگرگونی جهان است».

7. Karl Lowith

همچون فلسفه و منطق از غرب وارد ایران شده است. منطق و فلسفه بعد از قرن دوم هجری با ترجمه ابن مقفع وارد حوزه اسلام شد و در قرن سوم فلاسفه بزرگی مثل ابن راوندی و کندی به بحث‌های فلسفی پرداختند و نهضت ترجمه با حکومت امویہ شروع شد و با حکومت عباسیان خاتمه یافت. در این دوران رویکرد نویسندگان ترجمه آثار بدون دستکاری و با حفظ امانتداری بود. در دوران بعد، آثار زیادی از یونان باستان در حوزه‌های نجوم، پزشکی، ریاضیات، جغرافیا، فلسفه و منطق اقتباس شدند که مبتنی بر رویکرد بومی و با زبان عربی نوشته یا ترجمه شدند. ترجمه و نشر این آثار با تحلیل و رویکرد انتقادی یا در مواردی همراه با حذف قسمت‌هایی از آثار اصلی بود؛ یعنی بسیاری از مطالب، که مبتنی بر فرهنگ و گرایش دینی نبود، حذف می‌شد (Sidik & Jailani, 2012). اما رویکردی در مقابل این دانش قد علم کرد و غزالی شاید از اولین کسانی بود که به عقلانیت و علوم تجربی اتخاذ شده یونانی از جمله کندی، فارابی و ابن‌سینا معترض بود (Al-Fakhoury & Aljer, 2012: 518). غزالی معتقد بود که برای پاسخگویی به سوالات نمی‌توان به تجربه یا حواس انسان متکی بود؛ یعنی پایه‌ای که علوم تجربی و طبیعی بر آن استوار می‌شد، در اندیشه غزالی رد شده است و قابلیت اثبات ندارد، زیرا وی معتقد بود که حواس انسان دارای خطاست، برای مثال، سایه را ساکن می‌بینیم، ولی بعد از چند لحظه حرکت می‌کند یا ستاره را کوچک می‌بینیم، در حالی که بزرگ‌تر از سیاره زمین است. همچنین غزالی فلسفه و منطق را مورد حمله اندیشه خود قرار داد، زیرا همانند محسوسات دارای خطاست. وی در کتاب معروف خود با عنوان «تهافت الفلاسفه» فلسفه را نقد کرد و معتقد بود که فلسفه و علوم تجربی به رویکردها و دیدگاه‌های فاسدی در درون دین دامن زده و دین را سست و ضعیف کرده‌اند. غزالی تا جایی پیش رفت که فارابی (۲۵۱-۳۳۰)، ابن‌سینا (۳۵۹-۴۱۶) و ابوریحان بیرونی (۳۵۲-۴۲۷) را متفکر نماهای اسلامی خواند و فلسفه یونانی همچون افلاطون و ارسطو را نقد کرد و پذیرای ایده غربی و یونانی در علوم محلی نبود (Dabiri Mehr, 2004).

بعد از غزالی نیز مخالفت با علوم تجربی افزون یافت، ولی از آنجا که فلسفه از ابتدا با حذف و انتقاد وارد شده بود، بیشتر به‌عنوان علم بومی در نظر می‌آمد و بر آن فلسفه اسلامی اطلاق شد، ولی مخالفت‌ها با علوم مانند طب، طبیعیات و ریاضیات آشکار بود. چنان‌که ملاصدرا (۹۵۰-۱۰۱۹) بیان می‌کند که اندیشمندان نباید دنبال چنین علومی (طب، ریاضیات و طبیعیات) بروند و علوم تجربی را دون پایه‌ترین مرحله از شناخت می‌دانست (Sadr-ol-Mote'allehin, 1987: 222). همچنین در آثار شاعران و نویسندگان زیادی همچون مولوی (۵۸۶-۶۵۲) نیز مخالفت دیده می‌شود (Molavi, 2011):

خرده‌کاری‌های علم هندسه	یا نجوم و علم طب و فلسفه
این همه علم بنای آخور است	مغزها از این خزعل‌ها پر است
آنچه نامش علم و دانش می‌نهیم	در پی اش منزل به منزل می‌دویم

بنابراین، گفتمان عرفان، فلسفه اسلامی و علوم دینی فربه شد و تا زمانی که علوم جدید در ایران ظهور کرد، این وضعیت تداوم یافت. در واقع، برای اخذ علوم به‌ویژه علوم انسانی، دو مسئله اساسی در ایران وجود داشته است: اول آنکه گفتمان عرفان، فلسفه اسلامی و علوم دینی در ایران فربه بود و عرصه را برای علوم تجربی، که زمینه‌ای برای علوم مدرن بود، تنگ کرده بود. همچنین ایران جامعه‌ای مذهبی بود و گرایش‌ها و تفکرات مذهبی همچون عرفان و تصوف اسلامی، فلسفه و کلام اسلامی بر جامعه ایران سایه افکنده بود و خدا در محور همه مباحث قرار داشت، ولی سردمداران علوم انسانی همچون بیکن، هیوم، دورکیم، مارکس، آگوست کنت، نیچه و ... مرگ خداوند و تولد انسان را گوشزد کردند. حال در چنین وضعیتی چگونه می‌توان علمی را اخذ کرد که گفتمان مسلط دانش (گفتمان دانش دینی) را به مبارزه می‌طلبد؟

دوم آنکه مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی دانش موجود در ایران با علوم جدید در تضاد قرار می‌گرفت، زیرا علوم جدید مبتنی بر محوریت انسان و تغییر و تسلط بر طبیعتی بود که به‌مثابه قدرت خداوند فرض می‌شد. علوم جدید انسان را صاحب قدرت می‌ساخت، انسان در رویکرد علوم انسانی به خود اطمینان می‌یافت، انسان در علوم جدید بر مبنای تجربه حسی خود می‌توانست آگاهی یابد، تغییر ایجاد کند و تولید داشته باشد. این در حالی بود که جامعه ایران حاکمیت مقتدر داشت و آزادی فردی منوط به فرمان حاکمیت بود. در این صورت می‌توان پرسش اول را دوباره مطرح کرد یا به‌عبارتی، دقیق‌تر این پرسش را مطرح کرد که با توجه به تلاقی قدرت و دانش خاصی که در تاریخ ایران جریان داشت، چگونه ورود و تثبیت علوم جدید به‌ویژه علوم انسانی امکان‌پذیر شد؟

پیشینه پژوهش

پرسش پژوهش حاضر نوعی فراخوان چالشی با دیدگاه فراستخواه (Farasatkah, 2018 a) در کتاب «گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران» است. وی معتقد است که نظام دانش و دانشگاه در ایران هر چند اخذ شده است، به دلایلی چون استبداد، تعصبات دینی، بی‌ثباتی و ناپایداری و ... هنوز تثبیت (مستقر) نشده است؛ هر چند تثبیت در رویکرد وی بیشتر جنبه نهادهای علوم انسانی است، ولی این پژوهش در پی نشان دادن آن بود که علوم انسانی به معنای کلی آن (نهاد، معرفت و گفتمان) تثبیت شده است.

پاسخ‌های مختلفی به پرسش پژوهش در مطالعات پیشین می‌توان یافت که به نظر می‌رسد پاسخ درخور توجهی نباشند. ابتدا با مروری بر پیشینه‌های خارجی این نتیجه به‌دست آمد که با توجه به تمرکز بر مکان و زمان خاصی (ایران در زمان ورود تا تثبیت علوم انسانی)، این پژوهش‌ها (خارجی) ناتوان از پاسخگویی به پرسش پژوهش حاضر هستند. سپس، در پژوهش‌های داخلی یا پژوهش‌های مرتبط به زمان و مکان مورد مطالعه (ایران در زمان ورود تا تثبیت علوم انسانی) کاوش شد. در این پژوهش

محققان با سخن‌بندی این مطالعات تلاش کردند تا آنان را به چالش بکشند و مسیر فکری و پژوهشی خود را متمایز کنند.

در گروهی از مطالعات پیشین به تحمیلی بودن ورود علوم اشاره شده است. در این رویکرد علوم انسانی بر حسب ضرورت، نیاز و شرایط جامعه ایرانی وارد کشور نشده است، بلکه غربی‌ها برای تفوق و تسلط خود آن را در ایران رواج دادند و روشنفکران و حکمرانانی را که بنیان‌های اخذ علوم انسانی بودند، غرب‌زده (Al-e-Ahmad, 2001: 23)، فراماسون‌زده و یهودی‌زده (Fardid, 1955, As cited in Adamiyat, 1981: 2) (Parsaniya & Abdolkarimi, 2011: 290) معتقدند که روشنفکری و منورالفکری در ایران از نظر تاریخی بر پایه علوم انسانی غربی است که پدیده‌ای درونزا نیست و عقبه آن به مسائل و جریان‌های داخلی تفکر و تحولات، تعاملات و کنش‌های اجتماعی باز نمی‌گردد. مصفا و سعادت (Mosafa & Sa'adati, 2013) در پژوهشی درباره شاعران دوره قاجار به این نتیجه رسیدند که این شاعران مجذوب علوم غربی شدند و پیشرفت و ترقی به شکل غربی، بدون توجه به شرایط جامعه ایرانی، را سر دادند. اما این رویکرد از دو نظر نقد می‌شود: اول آنکه در این رویکرد به جاذبه‌ها و موقعیت‌های داخلی ایران برای اخذ علوم جدید توجه نشده است؛ دوم آنکه در این رویکرد به تاریخ پیش‌علوم جدید نیز توجه نشده است، زیرا چنان‌که ذکر شد، در برهه‌هایی از تاریخ (قرن ۴ تا ۱۱ ه. ش.) برخی مانع ورود نوعی از علوم تجربی به ایران شده‌اند، ولی اینکه چرا در دوره خاصی (قاجار) قادر به این کار نبوده‌اند، در این رویکرد بدون پاسخ می‌ماند؛ به عبارتی، در این رویکرد نمی‌توان به این پرسش پاسخ گفت که چرا برخی در دوره‌ای از تاریخ ایران قادر به جلوگیری از ورود علوم تجربی به کشور بوده‌اند، ولی در دوره جدید نتوانستند از ورود آن جلوگیری کنند و علوم انسانی اخذ شد؟

گروهی دیگر همچون پارسانیا و عبدالکریمی (Parsaniya & Abdolkarimi, 2011)، فراستخواه (Farasatkah, 2018 b) و فاضلی (Fazeli, 2015) معتقدند که علوم انسانی بر حسب زمینه، نیاز، ضرورت و اقتضای زمان در ایران به وجود آمده است و این گروه در مقابل گروه اول قرار گرفتند؛ اما غالب تحلیل‌های موجود در این رویکرد دارای این اشکال است که اخذ علوم انسانی در ایران را به محدود سوژه اعظم از جمله عباس میرزا، امیرکبیر و ... نسبت می‌دهند^۸ که گویی این سوژه‌ها قادر مطلق و تام‌الاختیار هستند و هیچ موانع سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و ارتباطی وجود نداشته است. چنانچه رضایی و حمانی (Ramezani & Hamani, 2014) در پژوهش خود از امیرکبیر و امام خمینی (ره) نام برده‌اند. فراستخواه (Farasatkah, 2018 b) در کتاب «تاریخ دانشگاه در ایران» بر کنشگران تاریخی در خصوص اخذ علم مانند عباس میرزا تأکید دارد. پارسانیا و عبدالکریمی (Parsaniya &

۸. شایان ذکر است که آنچه تفاوت این دو گروه نسبت به رویکرد اعظم سوژه است، این نکته است که گروه اول معتقدند که این محدود سوژه اعظم به ایران قربانی دسیسه‌ها یا دست‌نشانده دشمنان بوده و بدین طریق با اخذ علوم به ایران خیانت کرده‌اند. اما گروه دوم معتقدند که این محدود سوژه‌های اعظم علوم انسانی را بر حسب نیازهای گروهی خاص یا ضروریات جامعه ایرانی اخذ کرده‌اند.

(Abdolkarimi, 2011: 290) بر این عقیده‌اند که زمانی نیاز و ضرورت به علوم به‌طور عام و علوم انسانی به‌طور خاص در ایران ایجاد شد که روشنفکرانی همچون عباس میرزا غرش توپ‌های پرتغال را در بندرهای جنوب شنیدند و این سؤال را مطرح ساخت که چه اتفاقی افتاده است؟ چه عنصری در اینجا وجود دارد که من و لشکریان من را به چنین روزی انداخته‌اند؟ رویکرد تمرکز بر نیروهای داخلی، نیت‌خوانی و درون‌فهمی اشخاص به نوعی از تقلیل‌گرایی منجر شد که در آن نیروهای قدرت (داخلی یا خارجی) نادیده گرفته شدند.

اما گروه سومی نیز وجود دارد که تحمیلی بودن علوم (گروه اول) و ضرورت و نیاز به علوم (گروه دوم) را نمی‌پذیرند. در دیدگاه توفیق (Towfigh, 2017) ورود علوم انسانی به ایران در نتیجه مواجهه با غرب از یک سو و مواجهه با خویشتن از سوی دیگر بوده است. در نتیجه این مواجهه‌ها، نیروهای مختلف اجتماعی در کنار همدیگر، به‌صورت هماهنگ یا متضاد، قرار گرفتند و اخذ علوم موجود به‌ویژه علوم انسانی را امکان‌پذیر ساختند و بدین طریق نظم جدید دانشی را ایجاد کردند. محمدی (Mohammadi, 2015) در کتاب «تجدد ایرانی: مسئله‌های جامعه و علم» گفته است که علوم جدید حاصل دیالکتیک سوپژکتیویته ایرانی با غیرایرانی است، ولی وی نظم و فرم دانش را، به معنایی که توفیق (Towfigh, 2017) معتقد است، نمی‌پذیرد.

پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد گروه سوم است. در این رویکرد اولاً پژوهشی منسجم، روشمند و دقیقی درباره علوم انسانی صورت نگرفته است. ثانیاً در مواردی که درباره اخذ علوم بحث و مذاقه شده (Towfigh, 2017)، به تثبیت (استقرار) علوم انسانی در ایران هیچ توجهی نشده است.

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف این پژوهش بررسی و موشکافی ظهور و تکوین علوم انسانی در ایران، پارادایم پژوهش کیفی و روش پژوهش تحلیلی-تاریخی است و از آنجا که فقط بر کشور ایران متمرکز بوده است، مطالعه موردی محسوب می‌شود. شیوه گردآوری داده‌ها اسنادی بود و درواقع، کلیه اسنادی که یارای تعمق و تدقیق برای پاسخگویی به پرسش پژوهش بودند، به کار گرفته شد. برای بررسی آماری و اسنادی از این منابع استفاده شد: آمار دانشجویان، دانش‌آموزان و دانشگاهیان (به‌ویژه رشته‌های علوم انسانی) تا سال ۱۳۷۳ که در منابع رسمی و یکپارچه وجود ندارند، ولی در روزنامه‌ها، مجلات و کتاب‌ها، خاطرات می‌توان آماری را به‌دست آورد (Nowruzi, 1948; Sakhi, 1987; Najafi, 1982: 2). از سال ۱۳۷۲ به بعد هر ساله مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در سایت <http://irphe.ac.ir> آمار دانشجویان منتشر می‌شود و در این پژوهش تلاش شد تا داده‌های منتشر شده ملاحظه و موشکافی شوند و در مواردی برای تدقیق در آمار مربوط به مؤسسه یادشده مراجعه شده است.

برای شناسایی وضعیت علوم انسانی در برهه‌ی زمانی مورد مطالعه، سعی شد اسناد دست اول از جمله روزنامه‌ها، کتاب‌ها، نامه‌ها و ...، که در دوره‌ی مربوط نوشته شده‌اند، معرفی شوند. بنابراین، به‌طور کلی، با استفاده از داده‌های ثانویه، به روند اخذ و تثبیت علوم انسانی پرداخته شد.

شکندگی جامعه ایرانی: زمینه اخذ گفتمان علوم انسانی

در میان سال‌های ۱۱۷۵ تا ۱۳۱۰ ه. ش. ایران کشوری ترد و شکننده بود و همواره مجموعه‌ای از رخدادهای در کنار هم قرار می‌گرفتند و در جهت شکندگی ایران هم‌افزایی می‌کردند. این شکندگی 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 صد ساله (۱۱۷۵-۱۲۷۵) بیش از یک چهارم جمعیت ایران بر اثر این بیماری و قحطی در گذشتند (Heidari, 2016: 156). صنیع‌الدوله (Sani-ol Douleh, 1877) در کتاب «مرآةالبلدان» 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». در همین سال ا کنت دوگوبینو (۱۲۳۶-۱۲۳۳) که در تهران بسر می‌برد، می‌نویسد: «هر کس 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 یک سوم سکنه شهر تهران در اثر وبا مردند» (Goobino, 2004).

ب. همزمان با شیوع وبا در کشور ایران، کشورهای خارجی به‌ویژه روسیه در پی کشورگشایی بودند و مناطقی از شمال کشور را از جمله گنجه، شوش، قراباغ و ایروان و ... تصرف کردند (Donboli, 1807: 72). طی سال‌های ۱۳۱۰-۱۱۷۵ ه. ش. با وجود اینکه حاکمیت مدام بر ضعف خود در برابر روسیه اقرار می‌کرد، مردم با تشویق علمای مذهبی به‌عنوان نیروی فشار همواره در پیکار و نبرد با روسیه بودند که با شکست‌های متعدد به ضعف خود پی بردند و چندین قلمرو ایران در نتیجه این جنگ‌ها تصرف شد (Sani-ol Douleh, 1886: 885).

همچنین از موارد دیگری از جمله درگیرهای قومی و قبیله‌ای در داخل کشور، ساختار قبیله‌ای و عشیره‌ای نیروهای انتظامی و ... می‌توان نام برد که بیانگر وضعیت شکننده حاکمیت و مردم در ایران بود (Sani-ol Douleh, 1877). در چنین وضعیتی هر نوع مقاومتی در مقابل قدرت (از جمله علوم) نیز

شککننده خواهد بود. این وضعیت شکنندگی، مقابله (مقاومت) را امکان‌پذیر نمی‌کند، بلکه زمینه‌ای را برای اخذ مداوا، به‌ویژه در سطح حاکمیت را ممکن می‌ساخت.

کشور ایران پس از شکست‌های پی در پی از کشور 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^۹ (۱۸۰۷) روانه اردوی عباس میرزا شد و نامه‌ای از طرف ناپلئون به فتحعلی شاه رساند. پسر فتحعلی شاه (محمد علی میرزا) نزد ناپلئون رفت و قراردادی^{۱۰} را امضا کرد. در این قرارداد اولین بار مفاهیم گفتمانی متفاوت به‌کار گرفته شد و برای اولین بار متخصصانی به کشور وارد شدند که گفتمان علم مدرن داشتند. این قرارداد درباره سه مفهوم مرز (تمامیت ارضی)، آموزش (نظامی، آماری و نقشه‌برداری) و تجهیزات (نظامی) و دارای اهمیت بسیار بود. همچنین ورود شش گروه از مهندسان (راه و نقشه‌برداری)، پزشکان، مدیران (برای نظارت و کنترل مخارج و هزینه‌ها)، افسران نظامی، کارگران فنی و متخصصان توپریزی ویژگی و گفتمان متمایزی داشت (Shamim, 1992: 56). چارلز فابویه^{۱۱} (۱۸۰۸) یکی از اعضای این هیئت بود که مأموریت ساخت توپخانه را برای ایران [در شهر اصفهان] داشت. در خاطرات وی آمده است که وقتی وارد ایران شدند، هیچ اثری از علوم و کشورداری مدرن دیده نمی‌شد. در مسیری که وی از تبریز به تهران [زنجان] آمده بود، مردمی را دیده بود که از سرما و گرسنگی مرده بودند، ارتش ایران هیچ نظامی و آماری نداشت، نقشه‌ای برای راه‌های ارتباطی وجود نداشت، مدارس و دانشگاهی وجود نداشت و فقط مکاتب سنتی وجود داشتند که دروس دین و فلسفه اسلامی در آنها گفته می‌شد (Nafisi, 2004: 245-261).

شواهد تاریخی نشان می‌دهد که مرگ و میر ناشی از بیماری و قحطی یا شکست از دول مختلف پیش از این نیز در تاریخ ایران [از جمله دوره صفویان] وجود داشته است و تا پیش از آن به‌عنوان امری طبیعی قلمداد می‌شد. اما نکته قابل توجه آن است که دو رخداد در قالب «رخداد همزمانی» و «رخداد ناهمسانی» زمینه گفتمان «علوم در قالب توسعه و پیشرفت» بوده‌اند. در رخداد همزمانی، دو عنصر ضعف نظامی و ضعف بهداشتی به‌طور همزمان واقع شدند که نتیجه آن تسلیم، آگاهی به شکست و آمادگی برای تغییر 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 (از نظر بهداشت و نیروهای نظامی) به همراه داشت، به‌ویژه مقایسه با ورود نیروهای متخصص فرانسوی به ایران. چنان‌که عباس میرزا (۱۱۸۷) 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؟» (Jaubert, 1968: 94-97). این پرسش را می‌توان نوعی پروبلماتیک کردن «دانش فقدان» نامید، بدین معنا که ایران فقدان چیزی است

9. Bontens

۱۰. از آنجایی که این قرارداد در محلی به نام Finkenstein بود، به قرارداد فین‌کنشتاین معروف شد.

11. Charles Fabvier

که غرب آن را دارد و این فقدان دین، تقدیر تاریخی و عوامل زیست محیطی نیست، بلکه آگاهی بخشی و دانش است. چنان‌که عباس میرزا (۱۱۸۷) 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 می‌دهد؟ گمان نمی‌کنم. بگو من چه باید بکنم که ایرانیان را هشیار کنم؟» (Jaubert, 1968: 94-97). دو واژه قابل توجه «بگو» و «هشیار کنم» است؛ یعنی اینکه علاج را کشورهای قدرتمند بگویند و این علاج با فهم و دانش مردم چاره‌پذیر است. با همین مضمون میرزا جعفر حسینی (۱۸۱۱) در نامه‌ای به یکی از زنان معلم انگلستانی می‌نویسد: «در حقیقت، چه تغییرات شگرفی هستند که در مدتی کوتاه می‌تواند پدید آید؟ ایران که روزی بزرگ‌ترین کشور ربع مسکون بود، ایران سرچشمه هنر و علم، جایی که خورشید عالم افروز اول طلوع می‌کرد و با شعاع‌های ملایمش، مردمانی هوشمند و بزرگوار را نوازش می‌کرد، مردمانی که مغرورترین امپراطوران رومی از ظهور آنها به خود می‌لرزیدند، آن ایران اینک مورد تهدید و هجوم وحشی‌ترین و کودن‌ترین اقوام شمال قرار گرفته است (Wright, 1989: 148).

درواقع، آنچه در این متون مشهود است، تحولی از «گفتمان تغییر» است که بر دوش انسان گذاشته می‌شود. نتیجه این دو رخداد (همزمانی و ناهمسانی) تسلیم، مقایسه و درنهایت، تغییر بود، تسلیم به اینکه ایران کشوری شکست خورده است و زمانی که با حضور متخصصان فرانسوی مواجه می‌شود و تفاوت در دانش و مهارت آنان با ایرانیان مشهود می‌شود و «دانش فقدان‌ها» پروبلما تیزه می‌شود، به این امر تأکید می‌شود که ما چه اموری را نداریم و چگونه باید آنها را اخذ کنیم. چنان‌که فابویه در خاطراتش می‌گوید که با نمایش دادن ۲۰ دستگاه توپی که وی آن را ساخته بود، مردم از آن حیرت می‌کردند؛ آنها علاقه‌مند بودند که چنین چیزهایی را بسازند، ولی مهارت آن را نداشتند (Fabvier, 1808; As cited in Nafisi, 2004: 245-261). بنابراین، مردم، روشنفکران و درباریان با توجه به وضعیت شکست‌ها، تجربه‌ها و مقایسه‌ها با نیروهای خارجی چاره‌ای جز تغییر مبتنی بر «دانش فقدان» نداشتند (Jaubert, 1968: 94-97).

دو سال نیروهای فرانسوی در ایران ماندگار شدند و سپس، کشورهای روسیه و فرانسه آتش‌بس اعلام کردند، فرانسه از ایران بیرون رفت، ولی دانش و نظم جدید به‌ویژه در میان درباریان و نظامیان تا حدودی ماندگار شد.^{۱۲} ده سال طول نکشید که ایران ناگزیر شد با انگلستان قرارداد ببندد و با این قرارداد بار دیگر

۱۲. میرزا محمد تقی سپهر (Sepehr, 1847) در کتاب «ناسخ‌التواریخ» می‌نویسد: «در این سال [۱۱۸۶] به آموزگاری فرستادگان ناپلئون، در ممالک سپاهیان را نظمی جدید برای جدال نهادند و حکم دادند که یک نیمه لشکر به قانون مردم فرنگ پیاده آهنگ جنگ کنند و بیشتر در کار حرب توپ و تفنگ به‌کار برند و به دوازده هزار تن پیاده نظام قانون جنگ با تفنگ و توپ و قانون اهالی به آنان آموختند». فرانسه «تامیت مدرن» را در لباس‌های نظامیان مدیریت کردند که اولین بار در تاریخ ایران لباس متحدالشکل به تن نظامیان دوخته شد و دولت - ملت را با طرح سربازی اجباری پیوند داد. حال این تغییرات مفهوم پردازی می‌شد، چنان‌که میرزا ابوالقاسم فراهانی برای اولین بار بر این نیروها اصطلاح «سرباز» وضع کرد (Nafisi, 2004: 137).

گفتمان‌های پولی و مالی، مدیریتی، تعلیمی و آموزشی، آماری و جغرافیایی و حقوقی در ایران توسط انگلیسی‌ها به نمایش گذاشته شد که از لحاظ تربیت و تعلیم سربازان و افسران ایرانی بی‌شبهت با قرارداد فین‌کنشتاین نبود (Shamim, 1992: 83). در واقع، ورود انگلستان نیز آشنایی‌زدایی ایرانیان با نظم و دانش جدید مبتنی بر بستر اجتماعی ایران را امکان‌پذیر می‌کرد. اولین الگوی آنان نیروی نظامی مدرن و فناوری نظامی بود و این نیروی نظامی می‌بایست یکپارچه می‌شدند، ساخت ارتش یکپارچه نوعی از دانش و نظم جدیدی را ممکن می‌ساخت، قومیت‌های مختلف با لباس‌های مختلف نوعی بی‌نظمی تلقی می‌شد و لازمه آن نوعی از لباس متحدالشکل برای شناسایی آنان، مدیریت مبتنی بر آمار و هزینه‌ها، قوانین یکپارچه برای پیروی از دستورها (به‌ویژه دستورهای مبتنی بر بهداشت و امور جنگی) و ... بود (Adamiyat, 1981: 162; Moradi, 2015: 52). به دنبال آن بسیاری از مفاهیم نظامی (طرح، نقشه، یونیفرم، توپخانه و ...) و سلسله مراتب نظامی بر ساخت شد (Zibakalam, [n.d.], 236). 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، نیروهای انتظامی در پی کنترل آن برآمدند^{۱۳}. در غالب شهرها قراولخانه‌هایی برای امنیت و کنترل شهرها به‌ویژه از لحاظ بهداشتی ساخته شد. گویی اولین نیروی نظامی کشوری، نیرویی در جهت کنترل بهداشت بود، مثلاً این نیروهای نظامی به مردم اجازه نمی‌دادند که مرده‌ها در رودخانه‌ها شسته شوند و ریختن زباله‌ها در جوی‌هایی را که آب آن به مصرف شرب مردم می‌رسید، ممنوع کردند (Moradi, 2015: 52).

بنابراین، جامعه ایرانی (روشنفکران، حاکمیت و در مواردی مردم) در نتیجه این دو رخداد (همزمانی و ناهمسانی)، پی به فقدان‌ها برده بودند و این فقدان‌ها را منفک از دین، اقلیم و محیط زیست می‌دانستند و آنها مطلع نیستند که فقدان چه چیزی هستند و چه چیزی را باید اخذ کنند؛ به عبارتی، آنها مطلع بودند که دارای فقدان هستند، اما نوع فقدان‌ها برای آنان مشخص و آشکار نبود^{۱۴}. به همین دلیل، در سال ۱۱۸۸

از طریق روش آماری جدید، آمار هزینه‌ها و سود، تغذیه، پوشاک و سایر مخارج را محاسبه و سعی می‌کردند به مقامات عالی‌رتبه نظامی این شیوه آمادگی را یاد بدهند تا کنترل بیشتری بر امور بگیرند، زیرا که در ایران حساب و کتاب آماری و علمی وجود نداشت (Abrahamian, 2010: 29-31) که مجموع این تغییرات در نیروهای نظامی ایران آن دوره به «نظام جدید» معروف بود.

به دلیل اینکه ایران جامعه‌ای مذهبی بود، با ورود نیروهای فرانسه به ایران، قراردادهایی را بین ایران و فرانسه مبتنی بر آزادی مذهبی و تأمین امنیت عقیدتی مذهبیان منعقد کردند، چنان‌که گاردان [سفیر فرانسه در ایران] در نامه‌ای که در ۲۴ دسامبر ۱۸۰۷ [مطابق با ۲ دی ماه ۱۱۸۶] از تهران به وزیر امور خارجه فرانسه می‌نویسد: «در تاریخ بیستم عهدنامه‌ای که حامل آن بودم به امضا رسانیدم، یک عهدنامه تجارتي شبیه به عهدنامه‌های ۱۷۰۸ و ۱۷۱۵ برقرار کرده‌ام که پس از اجرای ماده چهارم عهدنامه اتحاد گذشته از جزیره خارک آزادی مذهب را در همه شهرهایی که کنسول‌های فرانسه در آن خواهند بود (Fabvier, 1808; As cited in Nafisi, 2004: 150).

۱۳. زیباکلام (Zibakalam, [n.d.], 236) دلیل توجه به پزشکی در این دوره را معالجه زخمی‌های ناشی از شکست با روسیه می‌داند که در این پژوهش نیز به این امر توجه شده است، ولی استاد موجود بیشتر در خصوص فراگیر شدن وبا و طاعون است، زیرا نیروهای نظامی بر بهداشت و نظافت مردم (نه تنها زخمی‌ها) کنترل و نظارت می‌کردند.

۱۴. در همین سال (۱۱۸۸) دارالشفايي در تهران ساخته شد که شبیه به حوزه و مسجد بود و بیماران بیشتر با داروهای گیاهی، غذاها، دعاها و امور دینی درمان می‌شدند که تا نزدیک به زمان تأسیس اولین بیمارستان مدرن مورد استفاده بود (Mirza Salur, 1997: 306).

میرزا ابولحسن خان ایلچی و میرزا صالح شیرازی، دو تن از دیوانیان، به تماشای شهر فرنگ (غرب) فرستاده شدند تا حاصل مشاهدات خود را درباره پیشرفت، فناوری و نظم و انتظام اجتماعی و سیاسی غرب بنویسند که آنها را در خاطرات میرزا ابولحسن خان ایلچی شیرازی (Ilchi, 1809) به نام «حیرت‌نامه سفر» می‌توان دید. همچنین اجازه انتشار آگهی جذب مهاجر از کشورهای پیشرفته به ایران داده شد (Mahboubi Ardakani, 1975: 54) تا از طریق سوژه‌های مدرن، ایران را قدرتمند کنند. لذا، آنها با آشنایی با فناوری، مدیریت، آمار و نظم و انتظام غربی، آن را اخذ کردند. درواقع، سلاطین قاجار کسانی را برای یادگیری علوم به‌ویژه علوم فنی و پزشکی به غرب فرستادند (Birashk & Zamani, 1976: 6). همچنین معلمان روسی، انگلیسی، فرانسوی و اتریشی را برای طبابت و تدریس علوم به ایران دعوت کردند (Document of Dar al-Fonoun School, Microfilm No. 4117). اما علوم فنی در میدان‌های جنگ و طی روابط نیروها حاجت مبرم تلقی می‌شد و علوم پزشکی نیز به دلیل سطح وبازدگی بیش از سایر علوم محور توجه قرار گرفت. حاصل آن راه‌اندازی اولین بیمارستان مدرن (۱۲۲۹ ه.ش) و تأسیس دارالفنون (۱۲۳۰ ه.ش) در ایران بود.

در سال ۱۲۲۹، مرخصخانه دولتی و اولین بیمارستان مدرن در ایران ساخته شد. این مرخصخانه یک داروخانه داشت و می‌توانست ۴۰۰ بیمار را در خود جای دهد. یک مقام ارشد نظامی (دکتر کازولانی پزشک) مسئولیت درمان‌های طبی را بر عهده داشت و مدیریت آن تحت کنترل و نظارت دولت بود. این بیمارستان نوعی کمک دولت به فقرا محسوب می‌شد (Sani-ol Douleh, 1886: 62-73) دارالفنون را در سال ۱۲۳۰ بنیاد نهادند که مراکزی برای علوم فنی و مهندسی بود (Document of Dar al-Fonoun School, Microfilm No. 4117).

آنچه حایز اهمیت است، علوم فنی و پزشکی لاینفک از علوم انسانی هستند و با اتخاذ هر نهاد و اخذ فناوری مرتبط با علوم فنی و پزشکی، بدون شک، علوم انسانی نیز با خود به همراه می‌آورد، زیرا اولاً مفروضات بنیادی این علوم یکی هستند (انسان‌گرایی) و بر همین اساس ذهنیت و رفتار خاصی را ایجاد می‌کند. ثانیاً با ایجاد نهادی مرتبط با علوم پزشکی یا فنی برای مثال، مرخصخانه (۱۳۲۹) به دانش مدیریت، آمار و حقوق مدرن و همچنین شناخت دقیق مناطق جغرافیایی نیاز بود.

تنظیم جمعیت: اخذ گفتمان علوم انسانی

با ورود علوم فنی و پزشکی مدرن و با نظام جدید در نیروهای نظامی، ناگزیر گفتمان علوم انسانی اتخاذ می‌شود؛ نمی‌توان جامعه‌ای را فرض کرد که علوم فنی، پزشکی و نظامی بدون توجه به گفتمان‌های علوم انسانی اتخاذ شده باشد، ولی حاکمیت در ایران آن زمان، که ندای اخذ علوم فنی، فناوری و پزشکی را سر می‌دادند، غافل از ناگزیری علوم انسانی بودند که در قالب گفتمان در نیروهای نظامی و حاکمیتی نفوذ کرده بود. آنچه برای حاکمیت اهمیت داشت، حفظ قلمرو جغرافیایی بود که بدون فنون و تکنیک‌ها، جمعیت سالم این قلمرو جغرافیایی و قدرت آنان خدشه‌دار تلقی می‌شد. زیرا انسان سالم و انسان تکنسین و دانشمند فقط می‌توانند سپری برای دفاع از قلمرو جغرافیایی تلقی شوند. ابتدا فقط علمی تقویت شدند

که در پی حفظ قلمرو جغرافیای بودند و لذا، مواد درسی جغرافیایی با تأسیس دارالفنون بیش از سایر علوم انسانی مد نظر قرار گرفت و چند سال بعد (۱۳۶۰) نیز در اولین مدرسه ایران (رشدیه) به عنوان یکی از دروس مهم تلقی می‌شد. چنانچه کرزن (Curzon, 1994: 629)، سفیر بریتانیا در ایران، در سفرنامه خود می‌گوید: «در کلاس جغرافیا که نقشه‌ها را ایرانی‌ها از روی نمونه انگلیسی کشیده بودند، یکی از شاگردان از حفظ نقشه درستی از اروپا روی تخته کشید».

بنابراین، مراکز نظامی، بیمارستان‌ها و دارالفنون مراکزی برای تقویت قلمرو جغرافیایی بودند، هر چند سایر علوم حول محور حفظ قلمرو جغرافیایی در دارالفنون (۱۲۳۰) اخذ می‌شدند که نوعی از گفتمان جدید مهندسی و پزشکی جدید در ایران بود؛ این امر ابتدا در قالب نمایش جنگی و تسلیحات نظامی نشان داده شد و سپس، نیاز به متخصصان فنی (برای ساخت اسلحه و راه‌سازی جنگ و ...) احساس شد و ناگزیر به مدیرانی مدرن نیاز بود که بیشترین کارایی و کمترین هزینه از نیروی جنگی را به ارمغان آورد، همواره بخش‌های مختلف نظام جنگی را هماهنگ و سازماندهی کند و نظم و قواعد را در میان نظامیان ارتقا دهد؛ چنین هدفی جز با همکاری آمارگران و حسابداران محقق نمی‌شد، زیرا آنان هزینه‌ها (غذا، دستمزد سربازان، هزینه‌های تسلیحاتی و ...) و پتانسیل‌ها را برآورد و تعیین می‌کردند. برای پیشبرد اهداف جنگی می‌بایست نقشه‌های جغرافیایی را ترسیم و مسیر جنگ و تسلیحات را شناخته می‌شد. لذا، پکیجی ناقص از علوم نیاز شد که می‌بایست یا با هزینه بالاتری به خارج کشور فرستاده یا مدارس برای یادگیری این علوم و فنون غربی تأسیس می‌شدند که دولتمردان در آن زمان از هر دو طریق اقدام کردند. در واقع، بیمارستان (۱۲۲۸) و دارالفنون (۱۲۳۰) به عنوان اولین مراکز علوم و فنون جدید گویای مباحث مذکور است، زیرا اولین رشته‌های این مرکز شامل پیاده‌نظام، سواره‌نظام، توپخانه، پزشکی و جراحی، داروسازی و کانی‌شناسی بود و در کنار آن دروس زبان فرانسه، زبان انگلیسی، علوم طبیعی، آمار و ریاضی، تاریخ و جغرافیا دروس مشترک برای همه رشته‌ها بود (Nasri, 2007: 40-41). سپس، به دنبال آن مدرسه علوم سیاسی (۱۲۷۸)، مدرسه حقوق (۱۲۹۸) و مدرسه تجارت (۱۳۰۴) تأسیس شدند که مهر تأییدی بر حقایق رزمی و جبهه‌ای این علوم بود.

اما گفتمان علوم انسانی فقط در سطح نظامی و رزمی باقی نماند. مدارس غیرمذهبی تأسیس شدند (Adamiat, 1981: 207; Sha'bani & Sanatti, 2017: 211)، روزنامه‌ها منتشر شدند، کتاب‌های غیرمذهبی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در کشور تألیف یا ترجمه شدند^{۱۵} (Mahboubi, 1975: 27-28)، ورود کالاهای خارجی به داخل کشور افزون شد و کارخانه‌هایی همچون ریسندگی (۱۹۵۸)، گاز (۱۹۷۹)، کبریت‌سازی (۱۸۹۰) و بسیاری از کارخانه‌های دیگر در ایران

۱۵. از جمله کتاب‌های سرگذشت حاجی بابای اصفهانی، نویسنده جیمز موریه، مترجم میرزا حبیب اصفهانی، درخصوص فساد سیاسی و اداری ایران و وضعیت اجتماعی ایران، میزانتروپ، نویسنده جیمز موریه، مترجم میرزا حبیب اصفهانی، نمایشنامه سیاسی، ژیل بلاس، نویسنده لساز، مترجم میرزا حبیب اصفهانی، رمان اجتماعی، همچنین آثارهایی همچون گفتارهای دکارت، اصول نیوتون و منشأ داروین و آثار نویسندگانی همچون دکارت، الکساندر دوما، ولتر، فنلن، ویکتور هوگو، برناردن دوس نیبر و رمان‌های ژول ورن در این دوران ترجمه شد.

ساخته شدند (Fashahi, 2013). همچنین به دین به‌عنوان زیربنا نگریسته نمی‌شد (Avery, 1994: 33; Zonis, 1971: 73). جاده‌ها و پل‌ها برای حمل سلاح‌های سنگین در دل طبیعت بکر ایجاد شدند، درمانگاه‌ها و بیمارستان‌ها گسترش پیدا کردند، آموزش نظامی تغییر یافت و مراکز آموزشی نظامی افتتاح شدند و بسیاری از تغییرات دیگر ایجاد شد؛ بنابراین، با تأسیس دارالفنون (۱۲۳۰) دیگر علوم جدید فقط در سطح نظامی‌ها و در جبهه‌های جنگی باقی نماند، بلکه از جبهه‌ها به نظام اجتماعی تسری یافت و نوعی از انتظام و کنترل بر جامعه حاکم شد. آمار و ریاضی در نسبتی عمیق با اهداف دولت و حکومت جامعه ایرانی را دربرگرفت و می‌توان از موارد آن اصلاح نظام مالیاتی، مرگ و میر، آمارگیری از نفوس و دارایی‌ها و شغل و جایگاه افراد را برشمرد. در واقع، نخستین آمارگیری در سال ۱۲۳۱ و اواخر صدارت میرزاآقاخان نوری بود. در آن سال جمعیت، تعداد منازل و ساختمان‌های شهر تهران شمارش شد. همچنین رساله‌ای معروف به «کتابچه تنظیمات حسنه دولت علیه ممالک محروسه ایران» تهیه و در سال ۱۳۵۲ مفاد آن اجرایی شد که حکام، کدخدایان و ریش سفیدان را به پرکردن کتابچه‌ای استاندارد، که فرم و نسخه اصلی آن را مجلس تنظیمات مهیا کرده بود، مکلف می‌کند تا تعداد نفوس، میزان مرگ و میر و تعداد اهالی‌ای که در هر منطقه بودند، در آن کتابچه ثبت شوند (Sepahsalar, 1873: 11). بنابراین، این امر نظم و اداره جدیدی را برای جامعه ارائه می‌داد که مبتنی بر گفتمان علوم انسانی در قالب آمار، اقتصاد، جغرافیا، مدیریت، روابط سیاسی، حقوق و قانون بود، اما این نظم جدید هر چند در قالب گفتمان علوم جدید به‌ویژه علوم انسانی بود، ولی قواعد سنتی همواره در آن حکمفرما بود. چنان‌که کرزن (Curzon, 1994: 555)، سفیر بریتانیا در ایران، در سفرنامه خود می‌گوید:

«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».

در واقع، سه محور «مسئولیت مردم در خصوص حاکمیت»، «مسئولیت مردم در خصوص مردم» و «مسئولیت حاکمیت در خصوص مردم» وجود داشت و در گفتمان حاکمیت فقط بر محور اول تأکید می‌شد؛ یعنی گفتمان علوم به‌ویژه علوم انسانی فقط نوعی وظیفه‌شناسی مردم در برابر حاکمیت و حفظ قلمرو جغرافیایی بود. اما در سطح روشنفکران و صاحب‌نظران علوم بومی (اسلامی) بر دو محور دیگر؛ یعنی «مسئولیت مردم در خصوص مردم» و «مسئولیت حاکمیت در خصوص مردم» تأکید می‌شد و مثلث تخصص را در ایران شکل می‌داد.

مثلث تخصص در گفتمان‌های علوم انسانی

حاکمیت همچنان مردم را نیرویی برای حفظ قدرت خود و قلمرو جغرافیایی تصور می‌کرد و علاوه بر «مردم سالم» و «مردم تکنسین و دانشمند» که به‌منظور حفظ قدرت و قلمرو جغرافیایی قدرت (کشور)

در سه دهه قبل اساسی تلقی می‌شد، حاکمیت توجه خود را به مردم نظم‌پذیر و مطیع مبذول کرد و لذا، علاوه بر گفتمان علوم مهندسی و پزشکی، بر علوم انسانی نیز تأکید شد، اما هر نقطه‌ای که در تلاقی با قدرت قرار می‌گرفت، پذیرای آن نبود. قانون، مالیات، سرشماری و ... برای منضبط و کنترل کردن کشور بود، ولی حاکمان در این چارچوب قرار نمی‌گرفتند و قدرتی فراقانونی برای خود متصور بودند و جز حفظ قلمرو جغرافیایی، خود را بری از مسئولیت می‌پنداشتند. چنان‌که در خاطرات کرزن (Curzon, 1994: 584) آمده است "مدارس و کالج‌های مذهبی، کاروانسراها، راه‌ها، پل‌ها و ... که اموال عمومی محسوب می‌شدند، در نزد سلاطین کوچک‌ترین اعتنایی نمی‌شد و خود را در برابر اموال عمومی مسئول نمی‌دانستند، در حالی که مردم در برابر اوامر حاکمیت و دفاع از کشور مسئول تلقی می‌شدند".

گفتمان روشنفکری در تخالف با گفتمان حاکمیت قرار داشت و آنان عدالت، توسعه، قانون، پارلمان و ... را که مفاهیم علوم انسانی جدید بود، اخذ کردند و سعی در عمومی کردن این گفتمان و مقابله با گفتمان فراقانونی حاکمیت داشتند، چنان‌که بر آن هستند که «هیچ‌کس در ایران مالک هیچ چیز نیست، زیرا که قانون نیست» (Ghanon Newspaper, 1890). روشنفکران در نقش نیروهای فشار بودند و دربار ناگزیر شد شش وزارتخانه (داخله، خارجه، جنگ، مالیه، عدلیه، وظایف 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 گویی 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 شتابزده هر نهاد ارزشمند سنتی را رد می‌کردند" (Mostavfi, 1962: 563).

تغییرات جدید در گفتمان و اعمال حاکمیت و روشنفکری بیش از آنکه به عالمان مذهبی وعده بهشت روی زمین را بدهد، وعده جهنم می‌داد (Avery, 1994: 73) و روحانیان از تغییراتی که در گفتمان‌ها و اعمال روشنفکری و حاکمیت وجود داشت، برآشتند و آن را غیر اسلامی، سکولار و مسیحی می‌پنداشتند و دستکاری در طبیعت را عین کفر می‌دانستند و پزشکی سنتی از ورود پزشکی جدید خود را در خطر می‌دید (Paivandi, 1999: 731; Avery, 1994: 73). سید عبدالحسن لاری (۱۲۲۶ تا ۱۳۰۳) منتقد علوم فنی و پزشکی جدید و معتقد بود کسی که مشروب بخورد، حکیم نیست و نمی‌تواند انسان را نجات بدهد و این طب و پزشکی جدید نوعی شیطان‌پرستی است (Motavali, 2011). فووریه، پزشک فرانسوی ناصرالدین‌شاه، تعجب خود را این‌گونه ابراز داشته است: «عجب انضباط و اطاعتی در آن موقع که پای عمل کردن به فتوای مجتهد متنفذ و معروفی در میان است، وجود دارد و اختیار اوضاع در حقیقت در دست ملاحاست» (Keddie, 1977: 127). مخالفت با گفتمان‌ها و علوم

جدید وارد عرف عام مردم شد^{۱۶}، به طوری که مسلمانان فرزندان خود را به مدارس نمی‌فرستادند (Ringo, 2002: 140-155) و مدرسه رشديه، اولین مدرسه ایرانی، بعد از چندین بار تأسیس به آتش کشیده شد (Ajudani, 2003: 267-279). مخالفت‌ها به حدی بود که میرزا آقاخان نوری (صدر اعظم) به انحلال مدارس و دانشگاه‌هایی که علوم جدید در آن تدریس می‌شد، مبادرت ورزید و درصد برآمد تا متولیان علوم اتریشی را به وطن خود بازگرداند (Akbari, 2005: 101). ناصرالدین شاه قاجار نیز که اوایل از ورود این علوم حمایت می‌کرد، به دلیل واکنش مخالفان از آن سر باز زد و با این علوم مخالفت کرد (Ajudani, 2003: 267-279).

لذا، طرفداران علوم بومی هم در مقابل علوم غربی و هم در مقابل اعمال سیاست‌های حکومتی برخوردارند و از یک سو خواستار خارج شدن علوم جدید از ایران شدند و از سوی دیگر، با تأسیس مدارس، شیوه جدید مالیات‌گیری، کارخانه‌سازی و قدرت فراقانونی حاکمیت به مبارزه برخاستند. گفتمان علوم جدید (علوم انسانی) نیز با گفتمان علوم دینی و عملکرد حاکمیت در تقابل قرار گرفت. در همان دوران (۱۲۸۴) در نمونه‌ای از 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 بدویان آفریقا و سیاهان زنگبار به سمت تمدن، دانش، کار و ثروت در حرکت‌اند. به همسایه‌تان روسیه بنگرید که آنان اکنون مالک همه چیز شده‌اند. ولی ما هیچ قشون، سلاح، مالیه مطمئن، دولت درست و حسابی و هیچ قانون تجاری در اختیار نداریم. در این میان روحانیون شما نیز به خطا می‌روند، چرا که در موعظه‌هایشان عمر را کوتاه و افتخارات دنیوی را پوچ می‌خوانند... همزمان شاهان نیز چپاول‌تان می‌کنند... و در کنار همه اینها، اجانب نیز همه پول‌تان را در اختیار خود گرفته‌اند (Abrahamian, 2010: 73).

این سخنرانی گفتمانی بارز و مدرن از علوم انسانی است، زیرا انسان، آگاهی، قدرت، فرهنگ، قانون، دانش و ثروت، که هسته مرکزی رشته‌های علوم انسانی هستند، در این گفتمان دیده می‌شوند. بعد از رخداد همزمانی و ناهمسانی طی فرایندی آسیب‌ها و فقدان‌ها بر مبنای قوانین، فرهنگ، سیاست و اقتصاد تلقی می‌شدند که تا پیش از اخذ این گفتمان‌ها (علوم جدید)، هر آسیبی به‌مثابه رویدادی طبیعی و خدادادی فرض می‌شد. اما تفکرات و باورهای بومی و دانش دینی بر آن بودند که قوانین، هنجارهای اجتماعی و سیاست منبعث از قوانین شرعی یا سنت تاریخی باشد و آنان گفتمان‌های علوم انسانی را، که مبنای انسان‌گرایانه و مادی‌گرایانه داشت، نقد می‌کردند (Abrahamian, 2010: 100). این تخاصم مثلی به انقلاب مشروطه (۱۲۸۵)، برپایی مجلس شورای ملی و تهیه قانون اساسی منتهی شد و می‌توان این قانون را تلفیقی از علوم حقوق جدید و علوم بومی اسلامی تلقی کرد، به طوری که برخلاف قوانین

۱۶. از جمله این اعتراض عمومی، نهضت تنباکو در سال ۱۳۶۸ است. از نظر کدی (Keddie, 1977: 127) نهضت تنباکو هر چند در قالب مخالفت امتیازات توتون و تنباکو به انگلستان بوده است، ولی وی این مخالفت‌ها را بیشتر از نفوذ گرایش‌ها و گفتمان‌های علوم جدید غربی در ایران می‌داند.

اساسی غالب کشورهای غربی که مذهب را به کلی از عرف و سیاست جدا کرده بودند، در قانون متمم بر وجود مذهب رسمی در مملکت و لزوم حضور دست کم پنج نفر از مجتهدان جامع‌الشرایط در جلسات مجلس شورای ملی تأکید و حتی رأی و نظر ناظران شرع در مجلس برای کلیه نمایندگان لازم‌الاجرا و مطاع و متبع دانسته شده است (Constitution, 1906; As cited in Shamim, 1992: 457). بنابراین، قوانین، رخدادهای حکومت‌مندی و ... مبتنی بر اخذ علوم غربی به صورت تام و کمال نبود و نوعی از جامعه ایرانی در نتیجه تصادم گفتمان‌های مختلف ایجاد شده بود. در واقع، تخاصم سه گفتمان مذکور (حاکمیت، روشنفکران و علوم بومی) برای مردم پروبلماتیک شد و این تنازع مردم را از جنبه‌های مختلف آگاه و آنان را به اعتراضات، جنبش‌ها، تظاهرات و خواسته‌ها وارد کرد.

ایجاد نهادهای علوم انسانی

ایجاد قوانین وارد کشور شد و در این فاصله ۲۰ ساله (۱۲۸۰ تا ۱۳۰۰) قوانین زیادی وضع شد، به طوری که در سال ۱۲۸۶ نخستین قانون مربوط به تأسیس مدارس، در سال ۱۲۹۰ قانون تعلیم و تربیت رایگان و عمومی و در سال ۱۲۹۲ مدارس رشدیه در تهران، رشت و تبریز دایر شدند (Ebrahim Abadi, 2014: 81). به دنبال آن مدرسه حقوق (۱۲۹۸) برای تقویت آشنایی و فراگیری قانون در ایران تأسیس شد. لذا داد بی‌قانونی منتهی به قانون شد، اما این قوانین نه تنها ثبات و امنیت را ایجاد نکرد، بلکه به ناامنی، اعتراضات، فقر، بیماری و بسیاری از مسائل و مشکلات دیگر دامن زد، تا جایی که مجلس را به توپ بستند (۱۲۸۶). بنابراین، با انقلاب مشروطه از قدرت حکمرانان مطابق قانون کاسته شد، ولی تخاصم گفتمان‌های مختلف به‌ویژه نفوذ آنان در میان مردم مانع برقراری اجرای آن شد و قوای قهریه قوی و مستحکم برای ضمانت اجرایی آن وجود نداشت؛ بدین ترتیب، بعد از خروج نیروهای خارجی تنازع رویکردهای علوم انسانی و علوم بومی بیش از پیش به آشوب و ناامنی در کشور دامن زد. با وجود وضع قوانین، ضمانت اجرایی برای آن وجود نداشت. زمانی که تخاصم سراسر جامعه را در بر گرفته بود، دستگاه‌های انتظامی حاکمیت (قوة قهریه) در حاشیه قرار داشتند، زیرا این دوره مصادف با شروع جنگ‌های جهانی اول (۱۲۹۷-۱۲۹۳) بود و 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 کشور شدند که هر کدام رویکردهایی از علوم انسانی جدید با خود به همراه داشتند. انگلیسی‌ها از جنوب گرایش پوزیتیویستی، عثمانی‌ها گرایش ناسیونالیستی (کمالیسم آتاتورکی) و روس‌ها گرایش مارکسیستی را وارد کشور کردند.

لذا، با کاهش اعمال اقتدار حاکمیت، تخاصم از مثلث حاکمیت، علوم جدید و علوم اسلامی به تخاصم مثلث جدید «گفتمان مارکسیستی»، «گفتمان ناسیونالیستی» و «گفتمان اسلامی» مبدل شد. در برابر گفتمان‌های علوم انسانی دو رویکرد علوم بومی به وجود آمد، علومی که بر دین اسلام و سنت ایران پس از ورود اسلام تأکید داشت و این رویکرد بیشتر زبان عربی را معیار قرار می‌داد. افراد شاخص این رویکرد آیت‌الله نوری، بهبهایی و طباطبایی بودند. رویکرد دومی نیز از علوم بومی وجود داشت که بر ایران پیش

از اسلام تأکید داشت و به زرتشت، ادبیات فارسی و سنت ایران باستانی احترام می‌گذاشت که چهره شاخص آن میرزا حسین خان مشیرالدوله و موتمن‌الملک بودند (Abrahamian, 2010: 93). مردم از تنازع و آشوب به ستوه آمده بودند و نیازمند یک منجی شدند که ضمانت اجرایی قانون باشد. در این دوران قانون به صراحت در غالب حوزه‌ها و سازمان‌ها مصوب و با کودتایی این ضمانت به ارمغان آورده شد. با این ضمانت اجرایی، علوم انسانی در کودتای ۳ اسفند ۱۲۹۹ وارد مرحله نهادی و رشته‌ای شد، میدان‌های شهر که عرصه منازعه بود به کنترل نیروهای ارتش درآمد، مدارس سنتی (مکتب) تعطیل شدند، تشکیل هر گونه مجمع و جلسه‌ای برای ترویج ایده‌ها در اختیار ارتش قرار گرفت و حاکمیت مانند حاکمیت قبل از انقلاب مشروطه، قدرت فراقانونی کسب کرد، ولی گفتمان توسعه و پیشرفت که دال مرکزی گفتمان علوم انسانی بود، به گفتمان حاکمیت مبدل شد. رضاشاه در سخنرانی‌ای که در مجلس در سال ۱۳۱۵ داشت، چنین گفت: «تا این اندازه هم که پیشرفتی نصیب ایران شده است، نتیجه اعمال زور و قدرت من است و همین که این زور از میان رفت، پیشرفت به هر نقطه‌ای که رسیده باشد، متوقف خواهد ماند» (Hedayat, 2006: 404).

همانند قبل از انقلاب مشروطه، انسان تحت لوای قوه قهریه اهمیت پیدا کرد؛ بدین معنا انسان "خالقی مخلوق" تصور نمی‌شد، بلکه موجودی مفعول، شنونده و پریشان فکر بود که باید مداوا و به آن جهت داده می‌شد، چنان‌که محمد علی فروغی نخست وزیر وقت ایران (۱۳۰۴-۱۳۰۵) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر رفتار شاه در تربیت ایرانی» می‌نویسد: «باید کاری کرد ملت ایران ملت سود و لیاقت پیدا کند، و الا زبردست شدنش (عرب‌ها و ترک‌ها) حتمی است. وضعیتی که من در ایران می‌بینم، جای بسی نگرانی است. ایرانی‌ها هیچ‌وقت با هم اتحاد و اتفاق نمی‌کنند... اگر بپرسید چه باید کرد و چاره چیست، بی‌تأمل عرض می‌کنم که باید ملت را تربیت کرد. البته، اهمیت تنظیم مالیه و تقویت قشون و ترقی اقتصادیات را از نظر نباید دور داشت...» (Foroughi, 2005: 68-69).

توسعه و پیشرفت نوعی فقدان در تاریخ ایران تلقی می‌شد که با تنظیم جمعیت تحقق می‌یافت. جمعیت را در قالب نهادهای مدرنی همچون پادگان‌های نظامی، شهرها، بیمارستان‌ها، مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و ... می‌توان نظم بخشید. هر آنچه متحرک است، نظم‌پذیر تلقی نمی‌شود و به همین دلیل، جلوگیری از کوچ‌نشینی و اجبار به یکجانشینی به‌عنوان سیاست تنظیم جمعیت به‌کار برده شد. آموزش به‌عنوان کلید مفقوده توسعه و پیشرفت ایران قلمداد شد و نهادهای آموزشی (مدرسه‌ها، پادگان‌ها، دانشگاه‌ها و ...) به‌عنوان بنیان توسعه و پیشرفت مبتنی بر نظارت و کنترل حاکمیت در نظر گرفته شدند. مجلس شورای ملی قانون شورای عالی معارف را در ۲۰ اسفند ۱۳۰۰ تصویب کرد و مطابق این قانون، شورا اصلی‌ترین نهاد برنامه‌ریزی دولتی در زمینه آموزش رسمی کشور تعیین شد. به موجب این قانون اختیارات، حوزه تصمیم‌گیری و نظارت شورا شامل پی‌ریزی نظام آموزشی، تأسیس مدارس، انتخاب مدیران شایسته، تهیه محتوای کتب درسی و متون آموزشی، تعیین صلاحیت معلمان و استادان، تعیین برنامه‌ها و آیین‌های مدارس، تشخیص صلاحیت مؤسسان مدارس جدید، تشخیص صحت و سقم

گواهی‌نامه‌ها و دانش‌نامه‌های دانش‌آموختگان داخل و خارج کشور، اصلاح مکتب‌خانه‌ها (حوزه‌ها) و تعیین شرایط دانشجویان اعزامی به خارج کشور^{۱۷} بود. به دنبال آن دانشگاه‌ها و مدارس در شهرهای بزرگ کشور ساخته شدند (دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳، دانشگاه پلی تکنیک در سال ۱۳۰۷ و ...). رشته‌های مختلف علوم به‌ویژه علوم انسانی (جغرافیا، حقوق، روانشناسی، تاریخ، مدیریت و ...) اخذ شدند. ویلبر (Wilber, 1977) رشد کمی دانش‌آموزان و دانشجویان مدارس را به سبک جدید شگفت‌انگیز تلقی می‌کند. در سال ۱۳۰۳ تعداد مکتب‌خانه‌ها (مدارس روحانیان) ۲۸۲ و تعداد محصلان آن ۵۹۸۴ نفر بود، حال آنکه در سال ۱۳۲۰ تعداد آنها به ۲۰۶ و تعداد محصلان به ۷۸۴ نفر تقلیل یافت.

جدول ۱- رشد کمی مدارس و دانش‌آموزان در دوران رضاشاه (Wilber, 1977: 260-265)

سال	تعداد مدارس	تعداد دانش‌آموزان
۱۳۰۱	۶۱۲	۵۵۱۳۱
۱۳۰۵	۱۳۱۸	۹۱۱۹۰
۱۳۱۵	۵۳۵۱	۲۵۷۵۵۷
۱۳۲۰	۱۱۰۶۴	در حدود ۵۰۰۰۰۰

هنگامی که بودجه سال‌های بعد از کودتا با ۱۵ سال بعد از آن مقایسه شود، اهمیت علوم، صنایع و خدمات بارز می‌شود.

جدول ۲- بودجه‌های دولت در سال ۱۳۰۵ و سال ۱۳۲۰ (ارقام به میلیون قران)

(Nowruzi, 1948: 11-18)

وزارتخانه‌ها	سال ۱۳۰۴-۱۳۰۵	سال ۱۳۱۹-۱۳۲۰
جنگ	۹۴	۵۶۵
مالیه	۳۰	۲۶۵
معارف و علوم	۷	۱۹۴
صنایع	-	۹۹۲
کشاورزی	-	۱۲۱
راه	-	۱۰۹۲

بنابراین، به دنبال گفتمان علوم انسانی (به‌ویژه در سطح حاکمیت و روشنفکری)، نهادهای علوم انسانی تقویت و به‌عنوان عرصه ساخت و تربیت انسان پنداشته شدند (Foroughi, 2005: 68-69).

۱۷. این متن از مشروح مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره چهارم، جلسه ۷۸ اخذ شده است.

تثبیت علوم انسانی در ایران

با شروع جنگ جهانی دوم و اشغال ایران در سپیده‌دم روز ۳ شهریور ۱۳۲۰، نیروهای اتحاد جماهیر شوروی از شمال و شرق و نیروهای بریتانیا از جنوب و غرب، ایران را مورد حمله زمینی، هوایی و دریایی قرار دادند و قوای قهریه در ایران که چتری برای تأسیس نهادهای علوم انسانی و یکه‌تازی گفتمان نالیسونالیسم باستان‌گرایی بود، متزلزل شد. در واقع، این تزلزل راه را برای ورود کثرت و تنازع مجدد گفتمان‌ها باز کرد، زیرا از یک‌سو گفتمان‌های علوم انسانی، که نیروهای قهریه آن را با کودتای ۱۲۹۹ سرکوب کردند، دوباره شروع شدند و از سوی دیگر، در طول این ۲۰ سال (۱۳۲۰-۱۲۹۹) نهادهای علوم انسانی تقویت شدند و مردم بیشتر با گفتمان علوم انسانی آشنایی پیدا کردند (Zibakalam, 2016: 10-32). دوران سکوت جای خود را به فریاد نماینده‌ها، روزنامه‌نگاران، نویسندگان کتب، احزاب و دیگر گروه‌ها حول مفاهیم غالباً جدید علوم انسانی (آزادی، عدالت، برابری، قانون، استقلال، رأی، مجلس، دانشگاه و ...) داد و این مفاهیم بیش از پیش در قالب گفتمان علوم انسانی در عرف عام^{۱۸} نیز رایج شدند. علوم انسانی نه تنها در سطح نهادها (مدارس و دانشگاه‌ها)، بلکه در حوزه عمومی به‌ویژه طبقه متوسط فراگیر شدند و گفتمان علوم انسانی حول محور نیازها و خواسته‌های انسانی و موضوع بررسی انسان پدید آمد و در قالب انجمن‌ها، جنبش‌ها و احزاب رونق یافت، به طوری که مطابق نظر بولارد^{۱۹} (Bullard, 1991: 26) احزاب زیاد با گرایش‌های مختلفی در ایران در این فاصله کوتاه شکل گرفتند. احزاب غالباً رسانه‌هایی همچون مجلات، روزنامه‌ها، کتب، مبلغان شفاهی و ... داشتند که به مسائل و مشکلات مردم می‌پرداختند و پیوندهایی با افکار عمومی داشتند (Barzin, 1991: 14-17). در واقع، هر یک از احزاب تصویری از بعد حقوقی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی ارائه می‌دادند که در رشته‌های علوم انسانی حول این تصویر متمرکز بود. بنابراین، رشته‌های علوم انسانی که از پیش در دانشگاه‌ها جاگیر شده بودند، گفتمان آنان بیش از پیش وارد حوزه عمومی شد و در سطح انضمامی قرار گرفت، به مسائل و مشکلات جامعه می‌پرداخت و در صدد بهبود وضعیت بود. این گفتمان‌های جدید نگرش مردم را به خود، سرزمین و حاکمیت تغییر داد، مردم موضوع بررسی خود قرار گرفتند و مطالبات خود را نه ناشی از تقدیر، بلکه آن را فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی قلمداد می‌کردند؛ بدین معنا که افراد وضعیت خود را با مفاهیم طبقات اجتماعی، کارآمدی و ناکارآمدی حاکمیت و ... می‌سنجیدند و نشان‌دهنده نفوذ ادبیات و گفتمان علوم انسانی در قلب و ذهن جامعه بود و این نفوذ برای همیشه علوم انسانی را تثبیت کرد. با وجود مخالفت‌ها در برهه‌هایی بعد از آن، علوم انسانی حذف نشد و روز به روز گسترش یافت.

18. Common Sense

۱۹. بولارد یکی از مهم‌ترین دیپلمات‌های انگلستان بود که در نقاط مختلف جهان به‌ویژه خاورمیانه و ایران در زمان جنگ جهانی دوم سمت‌های سیاسی مختلفی از جانب دولت انگلستان داشت.

تثبیت علوم انسانی به‌ویژه با عرفی شدن گفتمان‌های آن، راه را برای توسعه نهادی، معرفتی و گفتمانی بیشتر آن باز کرد، به‌طوری که در سال ۱۳۲۵ دانشگاه‌های تبریز، اصفهان و شیراز و سپس، در سال ۱۳۲۸ دانشگاه فردوسی مشهد تأسیس شدند و همزمان با تأسیس آنان، رشته‌های علوم انسانی نیز تدریس شد. در واقع، تا وقوع انقلاب اسلامی (۱۳۵۷) نظام آموزش عالی دارای ۲۶ دانشگاه، ۵۰ دانشسرا و ۱۶۸ مؤسسه آموزشی بود که در ۱۹ دانشگاه علوم انسانی در کنار علوم مهندسی، علوم پایه، پزشکی و هنر تدریس می‌شد و تعداد دانشجویان مشغول به تحصیل حدود ۱۸۰'۰۰۰ نفر در کلیه رشته‌ها و علوم انسانی حدود ۶۰۰۰۰ نفر بود (Sobhe, 1982). لذا، دانشگاه‌ها و علوم انسانی در این دوره فراگیر شد و توسعه یافت. با وقوع انقلاب اسلامی نوعی بدگمانی به علوم انسانی رایج شد و آن را غالباً علوم غربی قلمداد می‌کردند و فضای تخصص و آشوب به تعطیلی نهادهای علوم انسانی به مدت ۳ سال (از وقوع انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۵۹ تا سال ۱۳۶۲) منجر شد، ولی گفتمان علوم انسانی همواره در عرف عام رایج بود. در واقع، با توجه به تثبیت علوم انسانی (به‌ویژه در سطح گفتمانی) مخالفان قادر به حذف آن نبودند و با وجود مخالفت‌ها، علوم انسانی در سال ۱۳۶۲ بازگشایی شد و در اولین سال آغاز آن حدود ۵۹ هزار نفر (۲۳ درصد کل پذیرش دانشگاه‌ها) در رشته‌های علوم انسانی در حال تحصیل بودند (Sakhi, 1987) و امروزه، به ۲۰۰۳۵۹۳ نفر (۴۷ درصد کل دانشجویان دانشگاه‌ها) رسیده است (Institute for Research & Planning in Higher Education, 2016). امروزه، تعداد دانش‌آموختگان علوم انسانی (در سطح دیپلم، کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) بیشتر از ۱۵ میلیون نفر (تقریباً ۱۹ درصد کل جمعیت ایران) است (Mohsen al-Husseini, 2015: 42) و گفتمان‌های مختلف علوم انسانی نیز سراسر جامعه ایرانی را دربر گرفته است.

نتیجه‌گیری

جرقه ورود علوم انسانی در کشور ایران را باید از پیش از تأسیس مدارس و دانشکده‌ها و رشته‌های علوم انسانی دنبال کرد. در این پژوهش تلاش شد تا نشان داده شود با وجود موانعی که از نظر پارادایم فکری رایج در ایران در مقابل علوم تجربی وجود داشته است، رخدادهایی به وقوع پیوسته که علوم انسانی تجربی را امکان‌پذیر ساخته است. تجارب تاریخی ایران نشان می‌دهد که علوم انسانی از نظر گفتمانی از دل شکست‌ها، نابرابری‌ها و انشقاق‌ها سر برآورده است. زمانی که ایران با بیماری‌ها و تضادهای داخلی روبه‌رو بود، تصور می‌شد که این امری طبیعی و خواسته خداوندی است، اما در برهه‌ای از زمان (۱۱۷۵-۱۲۱۰ ه.ش.) بیماری و تضادهای داخلی بر شکست‌های خارجی هم‌افزایی کرد؛ به عبارت دیگر، همزمان رخدادهایی در تالاقی همدیگر قرار گرفتند. این رخدادهای همزمان، سطوح دیگری از ناهمسانی

۲۰. آخرین آمار منتشر شده دقیق از مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در خصوص تعداد دانشجویان علوم انسانی در کل نهادهای آموزش عالی ایران در سال ۱۳۹۵ است.

(نابرابری) را به نمایش گذاشتند. زمانی که نیروهای فرانسه مطابق قرارداد فین‌کنشتاین به ایران وارد شدند، این ناهمسازی به گفتمان درآمد. روشنفکران، حاکمیت و اصحاب علوم بومی (دینی) و حتی برخی از مردم بر این ناهمسازی آگاهی یافتند. درواقع، نتیجه این ناهمسازی، رویکردی آسیب‌شناسانه و مبتنی بر دانش فقدان در میان قشرهای مختلف بود و در چنین بستری گفتمان علوم انسانی از طریق پزشکی، نظامی و علوم فنی وارد کشور شد و با ورود آن تنازعه‌ها و تخصص‌هایی در میان گفتمان‌های مختلف از جمله روشنفکران، حاکمیت و اصحاب علوم بومی رایج شد و این تنازع و تخصص همان میدانی بود که مردم در آن وارد عرصه منازعه شدند.

با کودتای سال ۱۲۹۹ حاکمیت قدرت را به‌دست گرفت و تا ورود نیروهای خارجی در جنگ جهانی دوم (۱۳۲۰) دوران سرکوب گفتمان‌های منازعه (به‌ویژه گفتمان‌های علوم انسانی) و همزمان دوران امنی برای ورود نهادهای علوم انسانی بود. درواقع، با ورود نیروهای خارجی (روسیه و انگلستان) در جنگ جهانی دوم، گفتمان‌های مختلف مجدداً وارد عرصه اجتماعی شدند و مردم بیش از پیش با این گفتمان‌ها آشنا شدند. مردم در این دوره با گفتمان علوم انسانی گفت‌وگو می‌کردند و مطالبات و دعوی با همین گفتمان پروبلماتیزه می‌شد و این پروبلماتیزه شدن نوعی از تثبیت علوم انسانی بود که تا به امروز روز به روز تقویت شده است.

بنابراین، به‌طور کلی، نهادها و رشته‌های علوم انسانی در تاریخ ایران همواره در دوران امنیت و اقتدار حاکمیت اخذ شده‌اند، ولی گفتمان علوم انسانی در دوران تنازع و تخصص تقویت و پروبلماتیزه شده است. مجموع این امنیت (تقویت نهادهای علوم انسانی) و تنازع (تقویت گفتمان‌های علوم انسانی) تثبیت علوم انسانی را امکان‌پذیر ساخته است.

References

1. Abrahamian, E. (2010). *A history of modern Iran*. Translated by Mohammad Ebrahim Fattahi, Tehran: Ney (in Persian).
2. Adamiyat, F. (1981). *Confusion in the historical thought*. [s.l.], [s.n.] (in Persian).
3. Ajudani, M. (2003). *Iranian constitutionalism*. Tehran: Akhtaran (in Persian).
4. Akbari, M.A. (2005). *Challenges of the modern age in Iran Qajar*. Tehran: Rozname Iran Publications (in Persian).
5. Al-e-Ahmad, J. (2001). *West-toxication*. Tehran: Ferdows (in Persian).
6. Al-Fakhoury, H., & Aljer, Kh. (2012). *History of the philosophy in the Islamic world*. Translated by Abdolmohammad Ayati, Tehran: Scientific and Cultural publications (in Persian).

7. Avery, P. (1994). *History of modern Iran*. Translated by Mohammad Rafiee Mehrabadi, Tehran: Atae Publications (in Persian).
8. Barzin, M. (1991). *Statistical analysis of the Iranian press, 1816-1978*. Vol. I, Tehran: Center for Media Studies and Development (in Persian).
9. Birashk, A., & Zamani, M. (1976). *Education economics in the Pahlavi era*. Tehran: Research Center Publications (in Persian).
10. Bullard, R. (1991). *Letters from Tehran*. London: I.B. Tauris.
11. Curzon, G. (1994). *Iran and the case of Iran*. Translated by Gholam Ali Vahid Mazandarani, Vol. 1, Tehran: Scientific and Cultural Publications (in Persian).
12. Dabiri Mehr, A. (2004). Ghazali: The eelialist faqih. The Hamshahri newspaper, December 2004 (in Persian).
13. Document of Dar al-Fonoun School, Central Library of University of Tehran, Microfilm No. 4117 (in Persian).
14. Donboli, A.A.R. (1807). *Al-Ma'asat al-Soltanieh (history of the first Iran and Russian wars)*. By Gholam Hossein Sadri Afshar, Tehran: Ibn Sina Publications (in Persian).
15. Ebrahim Abadi, H. (2014). *Cultural policy of higher education: Idea, experience and strategy*. Tehran: Iranian Institute for Social and Cultural Studies (in Persian).
16. Engels, F., Marx, K., & Plekhanov, G. (2001). *Ludwig Feuerbach and the German ideology*. Translated by Parviz Babaei, Tehran: Cheshmeh Publications (in Persian).
17. Fashahi, M.R. (2013). *Development of capitalism in Iran*. Stockholm: Baran (in Persian).
18. Fazeli, N. (2015). Genealogy of humanities in Iran. Website of the Institute of Humanities and Cultural Studies. Retrieved from www.ihcs.ac.ir/en/news/9668/ (in Persian).
19. Farasatkah, M. (2018 a). *Occasionally of university in Iran*. Tehran: Agah Publications (in Persian).
20. Farasatkah, M. (2018 b). *The history of university in Iran*. Tehran: Iranian Institute for Social and Cultural Studies (in Persian).
21. Foroughi, M.A. (2005). *Effect of shah's behavior in Iranian education*. Vol. 2, Tehran: Toos Publications (in Persian).

22. Ghanon Newspaper (1980). London Printing, East Press Company, No. 1, February 1890 (Rajab 1307). P. 2.
23. Goobino, J. (2004). *Three years in Asia: Travelogue by Kent Dugobino*. Translated by Abdolreza Houshang Mahdavi, Tehran: Ghatreh (in Persian).
24. Hedayat, H.M.Gh. (2006). *Memories and risks, a luggage from the history of six king and angles of my life*. Tehran: Zavar (in Persian).
25. Heidari, A. (2016). Genealogy of Iranian tyranny. PhD thesis of Sociology, Allameh Tabataba'i University, Faculty of Social Sciences (in Persian).
26. Institute for Research & Planning in Higher Education (2016). Distribution of the number of students, graduates and university educators of educational centers in the academic year 2012-2014. Ministry of Science, Research and Technology (in Persian).
27. Ilchi, M.A.Kh. (1809). *The book of wonders: Abu Al-Hasan Khan Illichi's traveling to London*. Edited by Hassan Marsland, Tehran: Institute of Rasa Cultural Services (in Persian).
28. Jaubert, P.A. (1968). *Travel to Armenia and Iran*. Translated by Aligholi Etemad Moghaddam, Tehran: Iran Culture Foundation (in Persian).
29. Kant, I. (2002). Religion with in the limits of reason alon. Translated by Manouchehr Sanei, Tehran: Naghsh VA negar (in Persian).
30. Keddie, N. (1977). *Religion and rebellion in Iran: The tobacco protest of 1891-92*. Translated by Shahrokh Ghaem Maghami, Tehran: Zendagi Publications (in Persian).
31. Mahboubi Ardakani, H. (1975). *The history of new civilization institutions in Iran*. Vol. 1, Tehran: Tehran University Press (in Persian).
32. Molavi, J.A. (2011). *Masnavi, book fourth*. Tehran: Honarsara, No. 56 (in Persian).
33. Mirza Salur, G. (Ain al-Saltaneh) (1997). *Diary*. Vol .1, Editor Massoud Salahshour and Iraj Afshar, Tehran: Asatir (in Persian).
34. Mohammadi, R. (2015). *Iranian modernity*. Tehran: Scientific Civilization (in Persian).

35. Mohsen al-Husseini, V. (2015). Moral panic: An analysis of the discourse on the humanities in Iran. (Master's thesis). University of Science and Culture, Faculty of Literature and Humanities (in Persian).
36. Moradi, M.A. (2011). The emergence and development of the humanities in the West, Website of Philosophy: Attitudes on Philosophy and Culture. Retrieved from www.phalsafe.com/node/12 (in Persian).
37. Moradi, R. (2015). Comparison of the reforms of Abbas Mirza and Amir Kabir in Iran, Qajar era. (Master thesis.) Islamic Azad University, Kermanshah Branch (in Persian).
38. Mosafa, M., & Sa'adati, A. (2013). Analysis of science and knowledge in contemporary poetry poems of the constitutional revolution. *Journal of Educational Literature Research (Persian Language and Literature)*, 5(18), 1-22 (in Persian).
39. Mostavfi, A. (1962). Administrative and social history of the Qajar period (description of my life). Vol. 1, Tehran: Zavar (in Persian).
40. Motavali, S.A. (2011). Science policy in Iran. (Master thesis). Higher Education Institutes of the University of Bagher-Al-ulum (AS), Faculty of Law and Political Science (in Persian).
41. Nafisi, S. (2004). *Political history of Iran in contemporary period*. Tehran: Ahura Publications (in Persian).
42. Najafi, M.A. (1982). 44 thousand students attend university in February this year. Kayhan Newspaper, January 23, 2.
43. Nasri, A. (2007). *Confronting with modernity*. Tehran: Elmi Publications (in Persian).
44. Nowruzi, D. (1948). Budget expansion in Iran. *Razmname*, No. 6, November 1948, 11-18 (in Persian).
45. Paivandi, S. (1999). Facts of today's educational system. *Iranname*, (68 – 69), 729- 764 (in Persian).
46. Parsaniya, H., & Abdolkarimi, B. (2011). History; Iran: Facing the other world. *Surah Andesh's Magazine*, No. 52 and 53, 288-295 (in Persian).
47. Ramezani, M.A., & Hamani, K. (2014). History of Islamic humanities in Iran after the Islamic revolution. *Epistemological Studies Quarterly in Islamic University*, 18(1), 3-15 (in Persian).

48. Riescher, B. (2016). Carl Levitt; A critical exploration on historiography. Translated by Zanyar Ebrahimi, Tehran: Fallat Publications (in Persian).
49. Ringo, M. (2002). *Education, religion and discourse on Cultural Revolution in the Qajar period*. Translated by Mehdi Haghghatkhah, Tehran: ghoghnos (in Persian).
50. Sadr-ol-Mote'allehin (1987). *Sharh Usool Al-Kafi*. Tehran: Institute for Cultural Studies and Research (in Persian).
51. Sakhi, J. (1987). The status of universities and institutes of higher education from February 1979 to February 2011. The project of seda va simma (in Persian).
52. Sani-ol Douleh, M.H. (1877). *Murad al-Baladan*. Edited by Abdolhossein Nawai and Mirhashem Mohaddes (1988). Tehran: Tehran University Press (in Persian).
53. Sani-ol Douleh, M.H. (1886). *Al-Masat and Al-Asar*. Edited by Abdolhossein Nawai and Mirhashem Mohaddes (1988), Tehran: Khase Davlati Publications (in Persian).
54. Sepahsalar, M.H.Kh. (1873). *Guidebook for government utility regulations against Iran's seizure lands, Lithography*. Edition 19120 of the National Library (in Persian).
55. Sepehr, M.T. (1847). *Nasekhotavarikh*. Tehran: Asatir Publications (in Persian).
56. Sha'bani, R., & Sanatti, F. (2016). Mirza Aqa Khan Nouri and Amir Kabir reforms heritages. *Quarterly Journal of Social History*, 6(1), 229-208 (in Persian).
57. Shamim, A.A. (1992). *Iran during the Qajar dynasty*. Tehran: Elmimi Publications (in Persian).
58. Sidik, M.R., & Jailani, M. (2012). Indigenization of science in the Islamic civilization. *Social Sciences*, 7(3), 369-377.
59. Sobhe, K. (1982). Education in revolution: Is Iran duplicating the Chinese Cultural Revolution? *Comparative Education*, 18(3), 271-280.
60. Soroush, A.K. (1992). What is science? What is philosophy? Tehran: Cultural Institute of Serrat (in Persian).

61. Towfigh, E. (2017). *Knowledge discipline*. Tehran: Iranian Institute for Social and Cultural Studies (in Persian).
62. Wilber, D.N. (1977). *Reza Shah Pahlavi, the resurrection and reconstruction of Iran 1878 - 1944*. Exposition first press.
63. Wright, D. (1989). *Iranians among the British*. Translated by Karim Emami, Tehran: Zamineh (in Persian).
64. Zibakalam, S. (2016). *How the West was westernized*. Tehran: Ravzaneh Publications (in Persian).
65. Zibakalam, S. [n.d.]. *Tradition and modernity*. Tehran: Ravzaneh Publications (in Persian).
66. Zonis, M. (1971). *The political elite of Iran*. Pringeton University Press.