

Research Paper

Problem Construction Through Policy: A Problematization Approach in the Policies of New Iranian Schools (Case Study: Dar Al-Fonun)

Reza Abiri¹, Seyyed Kazem Hoseini^{2*}

1. Master student in public policy & public administration, Faculty of Islamic Studies & Management, Imam Sadiq University, Tehran, Iran.

email: abiri@isu.ac.ir

2. Assistant Professor, Management Department, Faculty of Economic and Administrative Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (*Corresponding Author).

email: kazemhosseini@um.ac.ir

DOI: 10.22034/jipas.2026.506011.1774

Received: 14/09/2025

Accepted: 28/12/2025

Abstract

Purpose: This study seeks to understand how the establishment of new public schools in Iran during the Qajar era came to be problematized, using Carol Bacchi's "What's the Problem Represented to Be?" (WPR) approach.

Methodology: This study employed Carol Bacchi's What's the Problem Represented to Be? (WPR) approach to analyze the policy of establishing new public schools in Iran. All six questions of the WPR framework were addressed sequentially through a text-oriented policy analysis. To initiate the analytical process, five policy texts were selected. In addition, the policy context and policy network were examined through primary historical documents and the analyses of historians.

Different analytical techniques were adopted to address each of the six WPR questions. The first question was analyzed through causal coding, drawing upon the researchers' analytical memos and organizing the initial codes into overarching thematic categories. For the second question, the data were analyzed using a three-stage process consisting of oppositional coding, summarization, and iterative comparison and contextualization of the codes. A descriptive-analytical approach was employed to analyze the data relevant to the third and fourth questions. Theory-driven coding was used to address the fifth question, while the sixth question was analyzed using process coding. The trustworthiness and confirmability of the findings were ensured through seven strategies: methodological transparency, reflexivity, conceptual coherence, direct quotation and precise referencing, analysis of discrepant cases, evaluation of rival explanations, and data triangulation.

Findings: Analysis of the policy texts revealed that the problem was represented as the absence of modern educational institutions capable of disseminating new sciences and technologies (Q1). This representation was grounded in a strong emphasis on the structural dimension within the agency-structure dichotomy (Q2). The establishment of new schools became a policy priority when the central government sought to build a modern standing army in order to reduce its dependence on tribal forces and strengthen its position in competition with other social and political actors. Moreover, the aspiration to emulate European states constituted another important condition shaping this problem representation (Q3).

The represented problem overlooked the pivotal role of a strong central state in advancing the broader project of national development. It also ignored the institutional asynchrony between the newly established educational system and other societal institutions, thereby positioning modern education as detached from—or even in tension with—the broader process of development. Furthermore, factors such as existing educational traditions and the country's socio-cultural context were largely neglected (Q4).

The establishment of new schools facilitated social mobility by enabling individuals to move beyond the social class into which they had been born, thereby creating multiple new subject positions. Graduates of the modern schools emerged as newly constituted subjects who, through greater familiarity with European culture and proficiency in modern languages, developed novel perspectives on society, politics, and human beings. These perspectives created a significant gap between them and the dominant values and beliefs of Iranian society. At the same time, the marginalization of the traditional educational system reduced the influence of certain social groups in public affairs and contributed to the further centralization of governance within the Iranian state (Q5).

As Iran's political, economic, social, and cultural interactions with Europe expanded, and following events such as the Russo-Persian Wars, increasing admiration emerged for the role of modern science and technology in the advancement of Western states. At the same time, the intensification of external threats discouraged those social groups that might otherwise have opposed the new schools from resisting their expansion. Furthermore, in order to manage opposition and reduce resistance to the new schools and their curricula, teachers whose views were compatible with prevailing social norms were deliberately recruited (Q6).

Conclusion: Among the modern institutions established in Iran, the modern educational system possessed a distinctly political character. Its establishment resembled a political act more than an educational reform. In other words, the modern educational institution served less as a vehicle for the advancement and dissemination of knowledge than as an institution closely intertwined with the distribution and exercise of political power. By disrupting the prevailing social order and transforming the political and social roles of different classes and groups within Iranian society, the establishment of the modern educational system contributed to subsequent political instability and profound social transformations in Iran.

Keywords: Dar Al-Fonun; Modern Education; Policy Problem; Policy Analysis; Problematization.

Citation: Abiri, R. & Seyed Kazem, H. (2026). Problem Construction Through Policy: A Problematization Approach in the Policies of New Iranian Schools (Case study: Dar Al-Fonun School). *Journal of Iranian Public Administration Studies*, 9(1), 81-105.



ساخت مسئله از طریق خطمشی؛ رویکرد مسئله‌مندی در خطمشی مدارس جدید ایران



(مورد مطالعه: مدرسه دارالفنون)

رضا عبیری^۱، سید کاظم حسینی^۲

۱. کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشکده معارف اسلامی و مدیریت، دانشگاه امام صادق علیه‌السلام، تهران، ایران.

۲. استادیار، گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصاد، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (*نویسنده مسئول).

email: abiri@isu.ac.ir

email: kazemhosseini@um.ac.ir

DOI: 10.22034/jipas.2026.506011.1774

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۷

واژگان کلیدی:

مسئله‌مندی، آموزش مدرن، دارالفنون، مسئله خطمشی، تحلیل خطمشی

هدف: پژوهش حاضر در پی فهم چگونگی مسئله‌مند شدن ایجاد مدارس دولتی جدید ایران در عصر قاجار از منظر رویکرد «بازنمایی مسئله» است.

روش‌شناسی: در این پژوهش از رهیافت «بازنمایی مسئله» کارول باکی برای تحلیل خطمشی ایجاد مدارس دولتی جدید استفاده شده است. تمامی سؤالات شش‌گانه این رهیافت با رویکردی متن‌محور به تحلیل خطمشی به ترتیب پاسخ داده شده است. به این منظور پنج متن برای آغاز فرایند تحلیل خطمشی انتخاب شد. به‌علاوه زمینه و شبکه خطمشی مورد مطالعه نیز با تکیه بر اسناد تاریخی دست‌اول و تحلیل‌های مورخین بررسی شد. برای تحلیل داده‌ها ناظر به هر سؤال تکنیک تحلیلی متفاوتی اتخاذ شد. تحلیل داده‌ها برای پاسخ به سؤال نخست با استفاده از تکنیک کدگذاری علی، با تکیه بر یادداشت‌های تحلیلی پژوهشگران و سازمان‌دهی کدهای اولیه در غالب محورهای اصلی انجام شد. در پاسخ به سؤال دوم، داده‌ها با تکیه بر فرایند سه‌مرحله‌ای کدگذاری مخالف، خلاصه‌سازی و مقایسه مجدد کدها و هم‌بافی آن‌ها صورت گرفت. رویکردی تحلیلی و توصیفی برای تحلیل داده ناظر به سؤالات سوم و چهارم دنبال شد. از کدگذاری نظریه‌محور برای تحلیل داده‌ها ناظر به پنجمین سؤال استفاده شد و در نهایت تحلیل داده‌ها در پاسخ به ششمین سؤال با استفاده از تکنیک کدگذاری فرایندی انجام شد. قابلیت اعتماد و تاییدپذیری نتایج پژوهش با تکیه بر هفت راهبرد شفافیت روش‌شناختی، بازاندیشی، انسجام مفهومی، نقل قول از متن و ارجاع دقیق، تحلیل موارد ناهم‌خوان و ارزیابی توضیحات رقیب، و مثلث‌بندی داده‌ها انجام شده است.

یافته‌های پژوهش: بررسی متون خطمشی نشان می‌داد مسئله‌بازنمایی شده عبارت از فقدان ساختارهای جدید آموزشی جهت انتشار علوم و صنایع نوین است (س.۱). این بازنمایی از مسئله با تکیه بر اهمیت دوچندان ساختار در دوگان «کنش» و «ساختار» بود (س.۲). تأسیس مدارس جدید به‌عنوان یک مسئله زمانی از سوی حکومت مرکزی دنبال شد که دربار در پی ایجاد ارتشی مدرن و دائمی با هدف کاهش وابستگی به قبایل و تقویت موقعیت خود در رقابت با سایر نیروهای اجتماعی بود. به‌علاوه تمناهای شباهت یافتن به دولت‌های اروپایی نیز وجه دیگری

از شرایط بازنمایی مسئله به شمار می‌رفت. (س.۳). مسئله بازنمایی شده نقش محوری یک دولت مرکزی نیرومند در پیشبرد پروژه توسعه را نادیده گرفت و با بی‌توجهی به ناهم‌زمانی نهاد آموزش جدید با سایر نهادها، آموزش جدید را در مقابل توسعه قرار دارد. به‌علاوه نقش عواملی چون سنت‌های آموزشی، بسترهای فرهنگی و اجتماعی نیز نادیده انگاشته شده بود (س.۴). مدارس جدید امکان جابه‌جایی طبقاتی را ممکن کرد. با قرار گرفتن افراد در طبقه‌ای متفاوت از طبقه اجتماعی تولد یافته در آن، موقعیت‌های سوژگی بی‌شماری پدید آمد. فارغ‌التحصیلان مدرسه جدید سوژه‌های خلق شده جدیدی بودند که با آشنایی عمیق‌تر با فرهنگ اروپایی و تسلط بر زبان‌های جدید، نگرش‌هایی نوین درباره جامعه، سیاست و انسان ارائه می‌دادند. این تفاوت دیدگاه‌ها، شکاف قابل توجهی میان آن‌ها و ارزش‌ها و باورهای رایج جامعه ایجاد کرده بود. کنار زدن نهاد آموزش سنتی و کم‌رنگ کردن نقش آن، سهم برخی طبقات اجتماعی در اداره جامعه را کاهش داد و این اقدام به تمرکز بیشتر امور در مرکز ممالک محروسه ایران انجامید (س.۵). با گسترش روابط ایران و اروپا در ابعاد مختلف سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و رخدادهایی چون جنگ‌های ایران و روس، تمجید از گسترش علوم و فنون جدید در دول غربی به‌عنوان عامل پیشرفت آنان رو به فزونی نهاد. به‌علاوه با گسترش تهدیدات خارجی، طبقاتی که بیم مخالفت آنان با مدارس جدید می‌رفت در برابر گسترش مدارس نظام جدید به مخالفت پرداختند. با هدف کنترل مخالفت‌ها و مقاومت‌ها در برابر مدرسه و برنامه آموزشی آن برخی معلمان هم‌سو با هنجارهای غالب استخدام شدند (س.۶).

نتیجه‌گیری: نهاد آموزش مدرن در ایران بیش از هر نهاد جدید دیگری صبغه سیاسی دارد و تأسیس آن بیش از هر چیز به یک کنش سیاسی شبیه است. به‌عبارت بهتر، نهاد آموزش مدرن بیش از آن که در خدمت توسعه دانش و انتشار علوم باشد نهادی در ارتباط با قدرت و کمیت و کیفیت آن است. تأسیس نهاد آموزش مدرن در ایران با برهم‌زدن نظم اجتماعی حاکم و تغییر در نقش اجتماعی و سیاسی طبقات و گروه‌های اجتماعی مختلف جامعه ایرانی به بی‌ثباتی سیاسی و دگرگونی‌های آتی جامعه ایرانی انجامید.

استناد: عبیری، رضا؛ و حسینی، سیدکاظم (۱۴۰۵). ساخت مسئله از طریق خط‌مشی؛ رویکرد مسئله‌مندی در خط‌مشی مدارس جدید ایران (مورد مطالعه: مدرسه دارالفنون). *مطالعات مدیریت دولتی ایران*، ۹(۱)، ۸۱-۱۰۵.

مقدمه

از نیمه نخست قرن نوزدهم آموزش به یکی از موضوعات اصلی در خطمشی‌های حکومت قاجار تبدیل شد. تا پیش از آن، حوزه آموزش خارج از قلمرو کنترل و اعمال قدرت حکومت مرکزی قرار داشت و در اختیار یک طبقه اجتماعی خاص بود (رینگر، ۱۳۸۱؛ مناشری، ۱۳۹۷). اما بر اثر شکست ایرانیان از روس‌ها علوم و فنون جدید در صدر توجهات حاکمان ایران قرار گرفت و حوزه آموزش به قلمرو مداخلات حکومت مرکزی افزوده شد و خطمشی‌های متفاوتی در حوزه آموزش از سوی حاکمیت اتخاذ شد (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰). نخستین خطمشی دولت، استخدام مستشاران خارجی برای انتقال دانش و فنون نظامی بود. چندی بعد اعزام دانشجو به خارج در دستور کار قرار گرفت. در دوره محمدشاه به مبلغان مذهبی آمریکایی و فرانسوی اجازه تأسیس مدارس جدید داده شد و در عصر ناصری نخستین مدرسه دولتی یعنی دارالفنون تأسیس شد.

اعمال اراده و کنترل حاکمیت بر یک قلمرو موضوعی مانند آموزش بیش از آن که با حل مسائل آن حوزه به‌وسیله خطمشی‌های اتخاذ شده انجام شود از مسیر مسئله‌سازی رخ می‌دهد (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۹). حاکمیت با بازنمایی یک مسئله معین مشخص می‌کند چه چیزی مورد توجه قرار می‌گیرد و چه چیزی از توجه خارج می‌شود. با خلق مسائل به‌وسیله خطمشی‌ها، آگاهی و قدرت درک ما از شرایط نگران‌کننده و مشکل‌ساز بیرونی، هدایت و جهت‌دهی می‌شود (Bacchi, 2009: 263)؛ بنابراین آن‌چه حائز اهمیت است فهم مسئله‌سازی از طریق خطمشی‌ها است. در واقع، مطالعه مسئله خطمشی عمومی اهمیتی مضاعف دارد و موضوعاتی مانند انتخاب ابزارها، تعیین نقش‌آفرینان و ذی‌نفعان، ایجاد یکپارچگی و هم‌افزایی اجتماعی و مشروعیت‌بخشی اقدامات دولت به‌نوعی فرع بر مسئله‌ای هستند که خطمشی عمومی به آن می‌پردازد (Weiss, 1989: 114). از همین رو، در برخی از تعاریف خطمشی، مسئله عمومی نقشی محوری یافته است.

بررسی مسائل خطمشی‌های تدوین‌شده در نیمه نخست قرن نوزدهم تحولات و تغییرات چشمگیری را نشان می‌دهد. درحالی‌که نخستین خطمشی‌ها در حوزه آموزش یعنی استخدام مستشاران خارجی، اعزام محصلین، ترجمه کتب و حتی ایجاد مدارس مسیونری به‌نحوی براساس پیش‌فرضی عامل‌محور به بازنمایی مسئله خطمشی علم در ایران می‌پردازند؛ ایجاد مدرسه دارالفنون مسئله دیگری را بازنمایی می‌کند. مسئله پژوهش پیش رو، فهم مسئله‌مندی خطمشی ایجاد مدارس جدید و به‌صورت مشخص دارالفنون است که مهم‌ترین و معظم‌ترین خطمشی آموزشی حکومت مرکزی ایران در نیمه نخست قرن نوزدهم به‌شمار می‌آید. سؤال اصلی این است که چگونه و به چه شیوه‌ای تأسیس مدرسه‌ای دولتی برای نخستین‌بار مسئله شد؟ چگونه تأسیس مدارس جدید موضوع تفکر و اقدام شد؟ برای دستیابی به جواب مسئله اصلی پژوهش، شش سؤال باید پاسخ داده شوند تا از کنار هم قرار گرفتن آن‌ها پاسخ سؤال اصلی آشکار شود: (۱) در تأسیس مدارس جدید چه چیزی به‌عنوان مسئله بیان شده است؟ (۲) چه پیش‌فرض‌ها و مفروضاتی مبنا و شالوده چنین بازنمایی از مسئله است؟ (۳) چه شرایط و تحولاتی بازنمایی کنونی از مسئله را ممکن کرده است؟ (۴) چه نام‌مسئله‌هایی وجود دارند؟ (۵) مسئله بازنمایی شده چه اثراتی به بار آورده است؟ (۶) کجا و چگونه مسئله خطمشی تولید، انتشار و مشروعیت یافته است؟ و چگونه می‌توان آن را به چالش کشید و تغییر داد؟

انجام این پژوهش ضروری به نظر می‌رسد چراکه چنین پژوهش‌هایی می‌توانند در تبارشناسی لحظه حال حوزه علم‌وفناوری نقشی اساسی داشته باشند (خسروی و معمار، ۱۳۹۸). بخشی از برآمدن امروز و ممکن شدن اکنون زیست‌بوم علم‌وفناوری ریشه در تاریخ گذشته‌مان دارد. پژوهشی‌هایی از این دست می‌توانند کمکی به این جریان نوپدید پژوهشی باشند.

ادبیات نظری و پیشینه پژوهش

پیشینه نظری

مسئله عمومی، کانون تمرکز کلیدی حوزه مطالعات خط‌مشی است و از نقطه آغاز مورد توجه دانش‌پژوهان خط‌مشی بوده است (Smith & Larimer, 2017). یکی از مواردی که علوم خط‌مشی را از جریان غالب علم سیاست جدا کرد و به آن هویتی متمایز داد تأکید بر مسئله‌محوری در علوم خط‌مشی بود (Torgerson, 2019: 28). براساس این دیدگاه، مسئله، محور اصلی علم خط‌مشی است. ایده مسئله‌محوری علوم خط‌مشی زمینه رشد رویکرد عقلانیت‌گرا به تحلیل خط‌مشی را فراهم کرد. رویکرد عقلانیت‌گرا بر دوطایه عقلانیت ابزاری و عینیت‌گرایی استوار است که تناسب قابل‌توجهی با ایده علوم خط‌مشی لاسول دارد (Dryzek, 2002). اگر هدف از اخذ یک خط‌مشی حل مسئله یا رسیدن به یک هدف معین است آن‌گاه چارچوب عقلانیت‌گرا با ایده یافتن بهترین راه برای رسیدن به یک هدف، جذاب به نظر می‌رسد (Smith & Larimer, 2017: 122). به‌علاوه در نگاه لاسول به خط‌مشی ارزش‌های علم و به‌ویژه عینیت‌گرایی آن در ویژگی‌های پیشرفتگی روش‌شناسانه و پیشرفتگی نظری نمایان است.

مدل عقلانیت‌گرا توجه چندانی به ماهیت مسئله عمومی ندارد. در این مدل، مسئله دارای وجودی خارجی است که توسط تحلیل‌گر خط‌مشی آشکار می‌شود. آن‌چه اهمیت دارد فرایند و مسیر رسیدن به پاسخ مسائل است (Bacchi, 1999). در این رویکرد، خط‌مشی به فرایند تصمیم‌گیری اشاره دارد که مشتمل بر گام‌های مشخصی به انتخاب بهترین راه‌حل برای مسئله می‌انجامد (Nudzor, 2009). خط‌مشی اصولاً به‌عنوان فرایند حل مسئله دیده می‌شود که تحلیل‌گران خط‌مشی و نخبگان نظام اداری آن را می‌پیمایند. در مقابل رویکردهای عینیت‌گرا به مسئله، رویکردهای ساخت‌گرا قرار دارند که براساس آن‌ها مسئله خط‌مشی مستقلاً در عالم خارج وجود ندارد؛ بلکه از ماهیتی بین‌الذهانی برخوردار است (Shpaizman, 2020; Peters, 2005: 354-356). در این رویکردها به فهم مسئله خط‌مشی، وجود مسئله، مفروض انگاشته نمی‌شود. اگرچه چیزی به‌عنوان شرایط نگران‌کننده در عالم خارج وجود دارد؛ اما آن‌چه به‌عنوان مسئله صورت‌بندی می‌شود نتیجه بدیهی و منطقی این شرایط نیست. هر صورتی از مسئله بر پیش‌فرض‌هایی بنا شده است و حامل پیامدهایی برای جامعه مخاطبین خط‌مشی و گروه‌های ذی‌نفع است.

در فرایند خط‌مشی‌گذاری است که چیزی به‌عنوان مسئله شکل می‌گیرد. در واقع خط‌مشی‌ها مسائل را حل نمی‌کنند؛ بلکه آن‌ها را شکل می‌دهند (Knaggard, 2015; Cini & Pagliarello, 2020: 707; Bacchi, 2009: 5). تحلیل‌گر خط‌مشی تلاش می‌کند توضیح دهد چگونه و به چه شیوه‌ای چیزی به‌عنوان مسئله پیش کشیده شده است. آن‌چه در بیانیه‌های خط‌مشی نگاشته می‌شود بخشی از داستان است. (Bacchi, 2009) تحلیل‌گر خط‌مشی با مذاقه در پیش‌فرض‌ها و پیامدهای ممکن نشان می‌دهد که امکانات و نامسئله‌هایی وجود دارد و چیزهایی نادیده گرفته شده است (Bacchi & Goodwin, 2016: 93)؛ بنابراین مسئله در فرایند خط‌مشی است که شکل می‌گیرد و وجودی مستقل از خط‌مشی و مقدم بر آن ندارد.

پیشینه تجربی

در پژوهش‌های خارجی، مطالعه مسئله‌مندی خط‌مشی در قلمرو موضوعی آموزش در آثار متعددی تکرار شده است (برای مثال Gulson & Webb, 2016; Mifsud, 2023). رمانوسکی^۱ و الخطیب^۲ (۲۰۲۲) در مقاله‌ای با عنوان «مسئله‌مندی اعتباربخشی آموزش معلمان»

¹ Romanowski

² Alkhateeb

با استفاده از ایده مسئله‌مندی فوکو چگونگی برآمدن اعتباربخشی به‌عنوان راه‌حلی برای مسائل آموزشی گذشته را تشریح می‌کنند. به‌علاوه، این که چطور اعتباربخشی اکنون به یک مسئله تبدیل شد نیز بررسی شده است. در مقایسه با چارچوب پیشنهادی باکی برای مطالعه مسئله‌مندی در خط‌مشی، این مقالات کمتر در پی ساختار شکنی و پرداختن به نام مسئله‌ها هستند. رومانوسکی و الخطیب به‌خوبی تقاضای اجتماعی برای پاسخ‌گویی در امر آموزش را واکاوی نمی‌کنند. برای مثال فشارهایی که بدنه دولت، مالیات‌دهندگان و دیگر ذی‌نفعان برای شفافیت در نتایج اعمال می‌کنند بیان نمی‌شود؛ لذا در پرداختن به نام مسئله‌ها توفیق چندانی ندارند.

در پژوهش‌های خارجی، آثاری مشخصاً با استفاده از چارچوب پیشنهادی کارول باکی به مطالعه مسئله‌مندی خط‌مشی‌های حوزه آموزش پرداخته‌اند. برای مثال یینگ ژو^۱ و همکارانش (۲۰۲۲) در مقاله «تحلیلی بر بین‌المللی‌سازی آموزش عالی چین در قرن ۲۱: کاربرست چارچوب «بازنمایی مسئله» باکی» به بررسی مسئله‌مندی خط‌مشی بین‌المللی‌سازی آموزش عالی چین پرداخته‌اند. آنان با یک رهیافت متن‌محور، پنج بیانیه خط‌مشی وزارت علوم دولت چین را که طی سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ صادر شده است بررسی کرده‌اند. در پژوهش‌هایی که با چارچوب «بازنمایی مسئله» انجام‌شده بخش‌های مختلفی از چارچوب اخذ شده است. برای مثال دنیز میفسود^۲ (۲۰۲۴) در تحلیل مسئله‌مندی خط‌مشی شمول مدارس ملی کشور مالت از تمامی شش پرسش چارچوب «بازنمایی مسئله» استفاده کرده است، در حالی که ایان جونز^۳ (۲۰۲۱) به دو محور مسئله‌بازنمایی شده و پیش‌فرض‌های آن بسنده کرده است.

سه شکل از تحلیل در پژوهش‌هایی که از چارچوب «بازنمایی مسئله» استفاده می‌کنند قابل تمایز است. در شکل نخست، پژوهشگر به شش سؤال چارچوب به‌صورت جداگانه و متوالی پاسخ می‌دهد. البته در مواردی جابه‌جایی‌های مختصری نیز محتمل و ممکن است (برای مثال Woo, 2023). در شکل دوم، پژوهشگر، پایبند توالی سؤالات و ارائه پاسخ جداگانه به هر یک نیست. او با گنجاندن و ادغام پاسخ‌ها و یافته‌ها در یک متن تحلیلی، از هر پرسش و پاسخ آن در جای مناسب استفاده می‌کند. در این قالب، ترتیب و حدود و ثغور سؤالات اهمیت چندانی ندارد (برای مثال Zhou et al., 2022). در مواردی نیز پژوهشگران تنها به بخشی از سؤالات شش‌گانه چارچوب «بازنمایی مسئله» پرداخته‌اند (برای مثال Skytterstad et al., 2024; Gloppen & Novak, 2024).

در میان کارهای فارسی انجام شده، تاکنون پژوهشی که به مسئله‌مندی خط‌مشی عمومی در قلمرو آموزش پرداخته باشد وجود ندارد. نزدیک‌ترین آثار به موضوع پژوهش حاضر آن‌دست از مقالات و کتبی است که به چگونگی برآمدن مدرسه دارالفنون پرداخته‌اند. این آثار در دو نگاه و رویکرد دسته‌بندی می‌شوند. در دسته نخست آثاری با رویکرد تاریخ‌نگاری سنتی، برآمدن دارالفنون را تشریح می‌کنند. در این نوع آثار گونه‌ای تاریخ‌نگاری نخبه‌گرا جریان دارد. هر تغییر اجتماعی یک قهرمان دارد و تحولات زاینده اذهان نخبگان سیاسی و اجتماعی است (برای مثال آدمیت، ۱۳۶۲؛ باقری و کریم‌اف، ۱۳۹۲). این آثار تاریخ را سوژه‌محور روایت می‌کنند و عموماً متوجه دوره‌های طلایی، پنداره‌ای مبتنی بر پیشرفت و ترقی و یا تحلیل خواست و اراده یک سوژه هستند (برای مثال علم و بی‌صدا، ۱۳۹۳؛ یحیایی و ماهینی، ۱۳۸۸). در مواردی ساخت‌های بنیادینی چون استبداد و مدرنیزاسیون و یا برخی ساختارها و فرایندهای فراتاریخی نقشی اساسی ایفا می‌کنند و فهمی فراتاریخی و خوانشی استعلایی را ارائه می‌دهند (برای مثال رینگر، ۱۳۸۰؛ مناشری، ۱۳۹۷؛ فراستخواه، ۱۳۸۸).

¹ Ying Zhou

² Denise Mifsud

³ Iain Jones

دسته دوم در مطالعات نظام آموزشی جدید عبارت از آثاری است که متأثر از رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی و اندیشه‌های فوکو چگونگی برآمدن دارالفنون را بررسی می‌کنند. در مطالعات این دسته، نظام آموزشی امری مسئله‌مند است که مستلزم توضیحی جامعه‌شناختی است. آبسالان (۱۳۹۷) در مقاله «پروبلماتیک شدن گفتمان آموزش در ایران و آغاز منازعه گفتمانی پیرامون نهاد آموزش در دوره قاجار» به این پرسش پاسخ می‌دهد که نظام آموزشی چه زمانی به موضوعی برای اندیشه بدل شده است؟ یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که با درهم شکستن گفتمان قدیم در مواجهه با بحران‌ها، رخدادها و فجایع قرن نوزدهم در ایران نظم گفتمانی جدیدی شکل می‌گیرد. در گفتمان جدید مواجهه با بحران‌هایی چون جنگ و وبا مبتنی بر علوم و فنون جدید پی گرفته می‌شود و به تدریج اندیشه ضرورت تحول در نظام آموزشی سستی را گسترش می‌دهد.

فراس‌تخواه (۱۴۰۱) در مقاله «پیشاتاریخ دانشگاه در ایران» لحظه زایش دانشگاه را می‌جوید و تلاش می‌کند چگونگی برساختن دانشگاه را آشکار کند. او با تکیه بر رخدادهایی چون جنگ، بیماری‌های واگیر، وبا، قحطی و تردها و مبادلات و ارتباطات تازه سعی در پاسخ به پرسش چگونگی برآمدن ایده دانشگاه دارد. بادامچی (۱۴۰۱) در مقاله ارزشمند «دارالفنون نیای پلی‌تکنیک دانشگاه ایرانی» چستی و جایگاه نهادی دارالفنون را می‌کاود. او در پی تبار دارالفنون و تطابق تاریخی آن با دانشگاه نسل اول است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که دارالفنون نه برای بسط و گسترش علوم و فنون جدید و نه برای توسعه و فرهیختگی ایرانیان بلکه برای تقویت نظام پادشاهی ایران بنا شده بود. لذا نهاد علم در ایران ارتباط تنگاتنگی با نهاد سیاست دارد.

رضایی و محمودی (۱۳۹۶) در مقاله «گفتمان تربیت جدید و تولد مدرسه در ایران دوره قاجار» ایجاد، توسعه و گسترش مدارس جدید را در بستر تحول گفتمانی مفهوم تربیت دنبال می‌کنند. آنان به تبارشناسی مدارس جدید می‌پردازند و از سه برهه «تربیت دولت»، «تربیت قشون و فنون» و «تربیت ملت» نام می‌برند.

بررسی پژوهش‌های داخلی انجام شده نشان می‌دهد که مسئله‌مندی خط‌مشی‌های حوزه آموزش تاکنون مطالعه نشده است. دسته‌ای از آثار که در قلمرو مکانی و زمانی تا حدودی با پژوهش حاضر هم‌راستا هستند از لحاظ رویکردی تفاوت‌های قابل‌توجهی دارند. تعداد اندکی از پژوهش‌ها که متأثر از آثار فوکو نگاشته شده‌اند از نظر رویکردی به اثر پیش رو نزدیک‌تر هستند. اما کمتر رویکردی انتقادی دارند و به نام‌مسئله‌ها و پیش‌فرض‌های مسئله‌بازنمایی شده نپرداخته‌اند؛ لذا پژوهش حاضر از نظر موضوعی و روش‌شناسی کاملاً نوآورانه است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از میان رویکردهای معرفت‌شناسی مختلف، با تکیه بر رویکرد تحلیل گفتمان به مطالعه مسئله خط‌مشی پرداخته است. ایده «مسئله‌مندی» که برگرفته از نگاه تحلیل گفتمان به مطالعه مسئله در خط‌مشی است (حسینی و همکاران، ۱۴۰۲) به‌عنوان راهنمای تحلیل خط‌مشی ایجاد مدارس جدید انتخاب شده است. رهیافت «بازنمایی مسئله» که ایده مسئله‌مندی در مطالعه مسئله خط‌مشی را به‌گونه‌ای نظام‌مند ممکن می‌کند و روشی برای فهم مسئله‌مندی در مطالعه خط‌مشی عمومی است انتخاب ما برای تدقیق روش پژوهش است.

کارویژه رهیافت «بازنمایی مسئله» شکستن فضای گفتمان غالب و آشکار کردن شیوه مسئله‌مند شدن یک موضوع است (Bacchi, 2009; Goodwin, 2016). گفتمان حاکم با ایجاد محدودیت‌هایی در تفکر، گفتار و نوشتار اجازه فراتر رفتن از مرزهای خود را نمی‌دهد و تفکر پیرامون امکان‌های بدیل را دشوار می‌کند. رهیافت «بازنمایی مسئله» با اتخاذ رویکردی انتقادی، مفروضات

بدیهی انگاشته شده و بر ساخته‌های طبیعی‌انگاری شده در فضای گفتمان موجود را از میان برمی‌دارد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۲) و با به پرسش کشیدن آن، فرایند تفکر در مورد گزینه‌ها و راه‌حل‌های بدیل را ممکن می‌کند. در گام نخست، مسئله یا مسائل ضمنی موجود در هر بیانیه خطمشی آشکار می‌شوند. غالباً با توجه به تجویزی بودن بیانیه‌های خطمشی، در متن این بیانیه‌ها یک اقدام یا کنش معین پیشنهاد شده است. این اقدام یا کنش ناظر به هدفی مشخص و برای از میان برداشتن شرایط نامطلوب اخذ می‌شود. این شرایط نامطلوب یا به عبارتی عوارض مسئله ریشه در علت مشخصی دارد. مسئله ضمنی خطمشی عبارت از همین علت است.

فرایند شناسایی مسئله ضمنی خطمشی با استخراج زنجیره‌های علی از دل بیانیه‌های خطمشی آغاز شد. در این مرحله، گزاره‌های ناظر به «علت» و «راه‌حل پیشنهادی» به صورت هم‌زمان کدگذاری شدند و برای هر کد، یادداشت‌های تحلیلی کوتاهی نوشته شد تا منطق نهفته در متن روشن‌تر شود. سپس با مقایسه زنجیره‌های علی و یافتن الگوهای تکرارشونده، کدهای مشابه در قالب چند محور اصلی سامان یافتند. خروجی این مرحله، صورت‌بندی مسئله‌ای بود که در متن‌ها به‌طور تلویحی حضور داشت اما به صورت مستقیم نام‌گذاری نشده بود.

برخی بیانیه‌های خطمشی تنها یک اقدام را پیشنهاد نمی‌کنند، بلکه مجموعه‌ای از کنش‌ها و اهداف را در کنار هم پیش می‌کشند. در چنین مواردی، مسئله اصلی این است که کدام هدف، «مقصود غالب» خطمشی‌گذار بوده است. برای تشخیص این هدف، از چند شاخص استفاده شد: نخست، میزان تخصیص منابع (یا تأکید بر هزینه‌کرد) که معمولاً نشان‌دهنده ترجیح واقعی خطمشی‌گذار است؛ دوم، پیامدهای نهادی مانند تأسیس واحد یا ساختار جدید؛ و سوم، تأکیدهای زبانی و نمادین متن، مانند به‌کارگیری عباراتی از جنس «اولویت ملی» یا «مأموریت اصلی». علاوه بر این، بسامد واژگان و نسبت هر هدف با اهداف دیگر در شبکه خطمشی نیز به عنوان معیارهای تکمیلی در نظر گرفته شد.

گام دوم در پی آشکارسازی پیش‌فرض‌ها یا فرضیاتی است که امکان بروز صور معینی از مسئله را فراهم می‌کند. این پیش‌فرض‌ها یا فرضیات اشاره به دانشی پیشینی و بدیهی انگاشته شده دارد. پیش‌فرض‌هایی که امکان ظهور یک صورت‌بندی خاص از مسئله را فراهم می‌کنند، معمولاً در متن به صورت مستقیم دیده نمی‌شوند؛ بلکه در لایه‌های بدیهی‌شده زبان و معنا حضور دارند. این پیش‌فرض‌ها بر نوعی دانش پیشینی استوارند؛ دانشی که نه طبیعی و خنثی، بلکه محصول تاریخ و فرهنگ و روابط قدرت است. به بیان دیگر، مجموعه‌ای از معانی، ارزش‌های دیرینه و مفروضات معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی وجود دارد که تعیین می‌کند چه چیزی «قابل اندیشیدن» و چه چیزی «ناممکن یا نامشروع» تلقی شود. فوکو این شکل از دانش اجتماعی را «گفتمان» می‌نامد؛ یعنی شبکه‌ای از قواعد معنایی که همزمان فهم ما از جهان را سامان می‌دهد و مرزهای آن را محدود می‌کند.

در این مرحله شکلی از تحلیل گفتمان در آشکارسازی پیش‌فرض‌های مسئله بازنمایی شده استفاده شده است. در این شکل از تحلیل، شناسایی و کاویدن دوگان‌های حاضر در گفتمان ضروری است. دوگان‌ها را می‌توان در یک فرایند تحلیل سه‌مرحله‌ای نمایان کرد. در مرحله نخست، کدگذاری متن بیانیه‌های خطمشی انجام شده است. در این مرحله، دوگان‌ها در طی یک فرایند کدگذاری مخالف، کدگذاری شدند. در گام دوم تحلیل، نتایج حاصل از کدگذاری مخالف با استفاده از تکنیک‌های تحلیل بنیادینی مانند خلاصه‌سازی و مقایسه مجدداً واری شدند. در سومین و آخرین مرحله از تحلیل داده‌ها با هم‌بافی کدها (Saldaña, 2016) تلاش شده است تا اجزای مختلفی که در دو مرحله پیشین به دست آمده بودند در هم تافته و سازگار شوند. نتیجه این هم‌بافی، پاسخ به پرسش دوم از چارچوب تحلیلی بود که گفتمان شکل‌دهنده مسئله خطمشی را آشکار کرد.

گام سوم در رهیافت «بازنمایی مسئله» در پی به چالش کشیدن این فرض است که صورت مسئله بازنمایی‌شده همان چیزی است که باید باشد. در ردیابی تاریخی از صورت مسئله بازنمایی‌شده، تحولات و تصمیم‌های تأثیرگذار بر شکل‌گیری مسئله به صورت انتقادی بازخوانی می‌شوند. در این گام تلاش شده است مسئله ایجاد مدارس جدید و ساختارهای آموزشی نو، محصول گریزناپذیر تکامل طبیعی در جغرافیای اجتماعی ایران فهم نشود؛ چراکه ایجاد مدارس جدید در هر عصر و جغرافیایی می‌تواند صورت مسئله متفاوتی را به خود بگیرد. به این منظور اسناد و متون ناظر به مسئله بازنمایی‌شده با رویکردی انتقادی بازخوانی شدند. به علاوه، روایت‌های متمایزی که پیرامون تحولات و تصمیمات مسئله مورد مطالعه بیان شده بود گردآوری شده و مورد توجه پژوهشگران بوده است. پژوهشگران کوشیدند با رویکردی توصیفی-تحلیلی به این پرسش پاسخ دهند که چگونه شکل کنونی بازنمایی مسئله ممکن شده است؟

تحلیل‌هایی که در گام‌های دوم و سوم انجام می‌شود زمینه را برای طی گام چهارم فراهم می‌کند. در این مرحله، موضوعات بحث‌انگیز، عناصر و نگاه‌هایی که در بازنمایی کنونی مسکوت مانده‌اند دنبال می‌شود.

پنجمین مرحله ناظر به اثراتی است که مسئله بازنمایی‌شده تولید می‌کند. اثرات مسئله بازنمایی‌شده به اثرات گفتمانی، سوژه‌ای و زیسته تقسیم می‌شوند. اثرات گفتمانی اشاره به محدودیت در بیان و اندیشه دارد که به وسیله مسئله بازنمایی‌شده اعمال می‌شود. در هر صورت از مسئله، افراد جایگاه معینی پیدا می‌کنند و روابط مشخص و تعریف‌شده‌ای با دیگران و محیط می‌یابند و در واقع موقعیت سوژه‌ای خاصی خلق می‌شود. قرارگرفتن در موقعیت‌های سوژه‌ای تأثیرات به‌سزایی در ادراکات افراد از خود و دیگران دارد. اثر سوژگی و اثر گفتمانی، تأثیراتی مادی را بر زندگی واقعی افراد به‌جای می‌گذارند که به آن اثر زیسته گفته می‌شود.

برای تحلیل اثرات مسئله بازنمایی‌شده، بیانیه‌های خط‌مشی و شماری از متون و اسناد مرتبط به صورت نظریه‌محور کدگذاری شدند. دلیل انتخاب این شیوه آن بود که چارچوب مفهومی پژوهش از پیش روشن بود و هدف، تولید مفاهیم تازه از صفر نبود، بلکه سنجش و ردیابی پیامدهایی بود که از دل همین بازنمایی مسئله تولید می‌شوند. در نتیجه، کدگذاری به‌شکلی انجام شد که بتوان سه سطح اثرات (گفتمانی، سوژه‌ای و زیسته) را از هم تفکیک و سپس نسبت آن‌ها را با یکدیگر تبیین کرد.

آخرین مرحله تحلیل به این پرسش می‌پردازد که یک صورت‌بندی خاص از مسئله چگونه به وضعیت غالب تبدیل می‌شود؛ یعنی چگونه تولید، انتشار و مشروعیت می‌یابد و به ذهن مخاطبان راه پیدا می‌کند (Bacchi & Goodwin, 2016: 20-24). برای پاسخ به این سؤال، بیانیه‌های خط‌مشی و اسناد پیرامونی با کدگذاری فرایندی تحلیل شدند؛ کدهایی که به‌جای اسم، بر افعال کنشی و سازوکارهای عمل خط‌مشی‌گذار تمرکز دارند و نشان می‌دهند مسئله از چه مسیرهایی تثبیت شده است. پس از استخراج این کدها، با تحلیل مقایسه‌ای و کنار هم گذاشتن آن‌ها، مجموعه‌ای از کنش‌های گفتمانی و نهادی که به تثبیت مسئله انجامیده‌اند صورت‌بندی شد. مراحل شش‌گانه پیش‌گفته در قالب شش سؤال پی‌گرفته می‌شوند که سازمان‌دهی تجزیه‌وتحلیل مسئله‌مندی یک خط‌مشی را بر عهده دارند. این شش سؤال عبارت‌اند از:

۱. در یک خط‌مشی معین چه چیزی به‌عنوان مسئله بازنمایی شده است؟

۲. چه فرضیات یا پیش‌فرض‌هایی شالوده و مبنای این بازنمایی از مسئله هستند؟

۳. چه شرایط و تحولاتی بازنمایی کنونی از مسئله را ممکن کرده است؟

۴. چه نامسئله‌هایی وجود دارند؟

۵. مسئله بازنمایی شده چه اثراتی به بار آورده است؟

۶. کجا و چگونه مسئله خط‌مشی تولید، انتشار و مشروعیت یافته است؟

همان گونه که پیش تر گفته شد نقطه آغاز تحلیل خطمشی در چارچوب «بازنمایی مسئله»، آشکار کردن مسئله بازنمایی شده‌ای است که معمولاً به صورت تلویحی ذکر شده است. طی سیری قهقرایی از یک پیشنهادیه خطمشی یا یک راه حل پیشنهاد شده به مسئله بازنمایی شده مسیر مرسوم است که بسیاری از پژوهشگران حوزه مطالعات مسئله‌مندی خطمشی پیشنهاد می‌کنند؛ بنابراین به نظر می‌رسد تکیه بر متون خطمشی و استفاده از آن‌ها شروع مناسبی باشد. این متون نقاط اهرمی هستند که فرصت بازاندیشی و تأمل بر مسئله بازنمایی شده را ایجاد می‌کنند و آن را به جریان می‌اندازند. متون خطمشی می‌تواند اشاره به اسنادی چون قوانین و مقررات، آرای قضایی، لوایح، نطق‌های سیاسی، مصاحبه‌های مسئولین، صورت مذاکرات جلسات و بایگانی‌های موجود در سازمان‌ها داشته باشد (Bacchi & Goodwin, 2016: 17-19). هر یک از این متون می‌تواند به تنهایی و یا در کنار سایر اسناد مورد استفاده قرار گیرد.

نکته اساسی در مورد متون مورد استفاده در تحلیل خطمشی در چارچوب «بازنمایی مسئله» تجویزی بودن آن‌ها است. تجویزی بودن متون به این معنا است که آن‌چه باید تغییر کند مورد اشاره قرار گرفته است و بنابراین این که چه چیزی به عنوان مسئله بازنمایی شده است در دسترس خواهد بود. معمولاً چنین متونی با هدف ارائه پیشنهادها و ایده‌هایی در مورد آن‌چه انتظار می‌رود انجام شود نگاشته می‌شوند (Bacchi & Goodwin, 2016; Bacchi, 2009). به علاوه در انتخاب متون معیارهایی چون گفتمان ساز بودن (مثلاً نقش نهاد رسمی یا دولتی)، فراگیری در فضای عمومی و قابلیت مقایسه گفتمانی نیز مدنظر قرار گرفته است. ناظر به جهات پیش گفته در پژوهش حاضر پنج متن به شرح زیر برای آغاز تحلیل خطمشی شکل گیری مدارس جدید انتخاب شده‌اند:

۱. روزنامه وقایع‌الافتاقیه به شماره ۴۵۸ و تاریخ ۱۹ جمادی‌الثانی ۱۲۷۶؛
 ۲. روزنامه وقایع‌الافتاقیه به شماره ۴۳ و تاریخ ۳ صفر ۱۲۶۸؛
 ۳. روزنامه وقایع‌الافتاقیه به شماره ۲۹ و تاریخ ۲۳ شوال ۱۲۶۷؛
 ۴. مقدمه کتاب کفایه‌الحساب (۱۲۹۱) به قلم میرزا عبدالغفارخان نجم‌الملک؛
 ۵. نامه میرزا محمدعلی‌خان به محمودخان کلانتر به تاریخ ۲۴ محرم ۱۲۶۸.
- روزنامه وقایع‌الافتاقیه تنها روزنامه رسمی دولت در زمان قاجار به شمار می‌آمد و اعلامیه‌های رسمی دولت در آن به چاپ می‌رسید. میرزا عبدالغفارخان نجم‌الملک از نخستین محصلین دارالفنون بود که به مدت سی سال نیز در آن به معلمی پرداخت. مقدمه کتاب کفایه‌الحساب او خوانشی دقیق از اقدام دولت در تأسیس مدرسه دارالفنون است که پیش‌فرض‌ها و دلایل دولت‌مردان در تأسیس مدرسه را به بحث گذاشته است. میرزا محمدخان وزیر امور خارجه و شخصی بود که امیرکبیر برای ریاست مدرسه در نظر داشت. نامه او به کلانتر به نوعی موضع رسمی دولت در تأسیس مدرسه را بازگو می‌کند.
- متون فوق به تنهایی برای پاسخ به سؤالات شش گانه رهیافت «بازنمایی مسئله» کافی نیست. با هدف دست یافتن به تصویری کامل تر از یک بازنمایی خاص از مسئله و ارائه پاسخ‌های دقیق تر به سؤالات، بررسی متون مرتبط ضروری است. به علاوه آشکار کردن زمینه و بستر خطمشی انتخاب شده نیز می‌تواند کمک کننده باشد (Bacchi, 2009: 20-21). به این منظور نیاز است تا خطمشی انتخاب شده را در ارتباط با شبکه‌ای از موضوعات مختلف و مرتبط بررسی کنیم؛ بنابراین از یک سو تحلیل‌های تاریخی تاریخ‌نگاران و شرق‌شناسان مشهوری چون آدمیت، ناطق، متین-عسگری، اقبال آشتیانی، محبوبی اردکانی، استفان کرونین، رابرت گرنث و ... مورد بحث و بررسی قرار گرفت و از سوی دیگر اسناد تاریخی چون نامه‌ها و مکتوبات میرزا تقی‌خان امیرکبیر و برخی مکتوبات و بیانات سیاسی و اجتماعی علمای تشیع، برخی کتب خاطرات، سفرنامه‌ها و شروح احوال نیز بررسی شد.

در پژوهش حاضر، اعتبار و روایی به‌مثابه مفاهیمی ساخت‌گرایانه و وابسته به گفتمان پژوهشی تلقی می‌شوند. چنین تلقی‌ای با نگاه رایج به اعتبار و روایی پژوهشی به‌مثابه شاخص‌های عینی، کمی و ایستا متفاوت است. در چارچوب رویکرد پساساختارگرایانه و رهیافت «بازنمایی مسئله»، روایی نه از تطابق با واقعیت، بلکه از انسجام مفهومی، بازاندیشی انتقادی، شفافیت تحلیل و درگیری فعال پژوهشگر با فرایند مسئله‌سازی حاصل می‌شود (Bacchi, 2009: 19; Bacchi & Goodwin, 2016).

به‌جای تلاش برای اثبات عینیت تحلیل، پژوهش حاضر تلاش می‌کند از طریق به‌کارگیری شواهد متنی، منطلق تحلیلی شفاف و انعکاس موقعیت پژوهشگر، اعتمادپذیری و قابلیت بازبینی نتایج را افزایش دهد. این رویکرد پژوهش‌گر باید نشان دهد که چگونه از طریق فرایندی منطقی، مستدل و قابل پیگیری به نتایج دست یافته است (Neuman, 2016).

بر این اساس، هفت راهبرد اصلی برای تضمین اعتبار در این پژوهش به‌کار گرفته شده است:

۱. شفافیت روش‌شناختی: تشریح کامل مراحل تحلیل (از انتخاب متن‌ها تا کدگذاری گفتمانی)، استفاده از پرسش‌های رهیافت «بازنمایی مسئله»، و ذکر معیارهای انتخاب داده‌ها؛

۲. بازاندیشی: بازتاب موقعیت، پیش‌فرض‌ها و نقش فعال پژوهشگر در فرایند تفسیر و مسئله‌سازی؛

۳. انسجام مفهومی: انطباق بین چارچوب نظری، سؤالات پژوهش، و فرایند تحلیل؛

۴. نقل‌قول از متن و ارجاع دقیق: استفاده از شواهد متنی روشن و مستند برای پشتیبانی از تحلیل‌ها، که در مطالعات کیفی، از جمله تحلیل گفتمان، اساس قضاوت درباره اعتبار است (عباسی و همکاران، ۱۴۰۳).

۵. تحلیل موارد ناهم‌خوان و ارزیابی توضیحات رقیب: پژوهشگران تلاش می‌کنند تا حد امکان داده‌ها و تحلیل‌های متناقض را گردآوری و وارد فرایند تحلیل کنند (عباس‌زاده و شمسی‌متنق، ۱۴۰۰: ۸۷).

۶. مثلث‌بندی داده‌ها: پژوهشگران تلاش کردند تا از چندین منبع داده استفاده کنند تا احتمال تداعی‌های شانسی و سوگیری‌های نظام‌مند (عباسی و همکاران، ۱۴۰۳: ۴۰۰) در پژوهش کاهش یابد.

در پژوهش‌های کیفی، مفاهیمی چون «روایی محتوایی»، «روایی درونی» و «روایی بیرونی» به‌شکل بازتعریف‌شده به‌کار می‌روند و عمدتاً در قالب روش‌هایی چون بررسی هم‌خوانی مضمون، مقایسه متون، و تحلیل هم‌زمانی معنا دنبال می‌شوند (عباسی و همکاران، ۱۴۰۳: ۳۷۷). همچنین، به‌جای تکیه بر پایایی به مفهوم سنتی، مفاهیمی چون قابلیت اعتماد و تأییدپذیری مدنظرند که از طریق ارائه شواهد، فرایندهای تحلیل شفاف، و بازبینی‌پذیری تأمین می‌شوند (Frey, 2022).

یافته‌های پژوهش (تجزیه و تحلیل داده‌ها)

پاسخ سؤالات شش‌گانه با هدف فهم مسئله‌سازی انجام شده در خط‌مشی تأسیس مدارس جدید احصا شده است. براساس مطالب پیش‌گفته در بخش روش، سؤالات شش‌گانه به‌ترتیب به‌شرح زیر پاسخ داده شده است.

در تأسیس مدارس جدید چه چیزی به‌عنوان مسئله بیان شده است؟

بررسی متون انتخابی به‌عنوان بیانیه‌های خط‌مشی و نتیجه‌نهایی فرایند کدگذاری علی‌نشان می‌دهد که دولت مرکزی ایران علوم و صنایع جدید را موجب و موجب ترقی و پیشرفت می‌دید و فقدان آن در عصر مورد بحث را سبب عقب‌ماندگی کشور می‌دانست؛ لذا در شماره ۴۵۸ روزنامه وقایع‌الافتاقیه مشخصاً به این موضوع اشاره شده بود که «اسباب ترقی هر دولت در اول، انتشار علوم مفیده و صنایع بعیده بوده است.»

جدول شماره ۱: کدگذاری علی بیانه‌های خطمشی (یافته‌های پژوهشگر)

کدهای علی	متن بیانیه خطمشی
انتشار علوم و فنون ◀ ترقی و توسعه	همواره پیشنهاد خاطر خطیر اعلیحضرت قدر قدرت شاهنشاهی خلدالله ملکه و سلطانه به تربیت و ترقی اهالی دولت ابد مدت علیه است و اسباب ترقی هر دولت در اول، انتشار علوم مفیده و صنایع بدیعه بوده است.
تأسیس مدارس جدید ◀ انتشار علوم و فنون متداول در اروپا	چنان خواستند که علوم و صنایع متداوله دول اروپا که حقیقتاً بیشتر آن‌ها در ازمنه سابقه خاص ایران بوده و از جهت عدم اعتنا و اهتمام ملوک و سلاطین رفته‌رفته منسوخ شده و از میان رفته، باز در مقام اصلی و جای حقیقی خود دایر و منتشر گردد و مقرر داشتند تا معلمین فاضل و استادان ماهر در همه علوم و صنایع از فرنگستان حاضر ساخته و برای تعلیم و تعلم در ارگ دارالخلافه مدرسه مبارکه دارالفنون را که جمع علوم و معدن صنایع است بنا فرمودند.
تأسیس مدارس جدید ◀ انتشار علوم + ترقی و پیشرفت دولت و ملت	بعد مخفی نماند که چون در این عصر جمیع امور دولتی از نظام و قورخانه و توپخانه و غیره ملتی از تجارت و صنعت و زراعت منوط به علم گردیده و در دول خارجه از ممالک اروپا و غیره چندین قرن صد ساله است که برای ترقی دولت و ملت و انتشار علوم مدارس جدیده برپا ساخته‌اند و همواره از جمیع طبقات ناس در آنجاها مشغول تحصیل و تربیت می‌باشند و برای جمیع حرف حتی نجاری و آشپزی علوم و کتب ترتیب داده‌اند و تا شخص در مدرسه تحصیل متعلق به فن خویش را ننماید اعتبار به هیچ عمل او نیست.
تأسیس مدارس جدید ◀ انتفاع دولت و ملت تعلیم علوم و فنون جدید	در میان ارگ دارالخلافه طهران عمارت بزرگ و جای خوب ساخته شده است به جهت تحصیل و تعلیم و تعلم هر فنی ... و منظور اعلیحضرت پادشاهی این است که اطفال این دولت علیه بعضی علوم را که در این دولت متداول نیست فراگیرند و آموخته شوند ... والحق تا این ایام این گونه قرارها که کارهای عمده است و نفع آن شامل حال اعالی وادانی این دولت علیه است داده نشده بود و از این کارها معلوم می‌شود که رأی اعلیحضرت پادشاهی در تربیت و استحضار و آگاهی اهالی این دولت علیه است و زیاد منظور دارند که اغلب علوم و صناعی که در بعضی دول متداول و معمول است در این دولت نیز شایع گردد و گذشته از آن که اطفال مزبور علم مهندسی و حرکت قشونی را یاد خواهند گرفت در علم طبابت و جراحی نیز درس خواهند خواند و در حقیقت این علم نعمت بزرگی جهت خاص و عام زیرا که در ولایت ایران در علم جراحی مانند سایر دول نیستند و تحصیل این علم بسیار به کار عموم خلق می‌آید. دیگر معادن دولت علیه ایران در کل دنیا مشهور است که در هیچ ولایتی این طور معادن فراوان نیست اما که در سایر دول در معادن کار می‌کنند درین دولت کار نکرده‌اند و به راه نینداخته‌اند و راه انداختن امر معادن نیز منفعت دولت و رعیت خواهد بود و از هر سبب قرار گذاشتن و راه انداختن مدرسه دارالفنون و آوردن معلم‌ها از دول دیگر خیر و نفع خاص و عام و جای شکرگزاری و دعاگوئی ذات اقدس همایون پادشاهی است.

در چنین فضای ادراکی نبود مدارس جدیدی که به انتشار «علوم مفیده و صنایع بدیعه» بپردازند مسئله شد. در شرایطی که در ظرف مدارس موجود چنین امری ممکن نبود و بدیل‌هایی چون اعزام محصل به اروپا نیز نتایج و بازدهی مورد انتظار را نداشت و اساساً با نگاه‌های متفاوتی به مسئله علم جدید اخذ شده بود، دولت تصمیم به تأسیس مدارس جدید گرفت.

به این ترتیب، مسئله خط‌مشی ایجاد مدارس جدید را می‌توان ساختار نظام آموزش دانست. ساختار نظام آموزشی موجود توان تولید و اشاعه معارف و فنون جدید را نداشت؛ بنابراین ساختار جدیدی نیاز بود تا در بستر آن گسترش علوم و فنون جدید ممکن شود. در شماره ۴۳ روزنامه وقایع‌الافتاقیه گسترش و شیوع علوم و صنایع در ایران به‌عنوان هدف دولت بیان شد و از ایجاد ساختار آموزشی که تاکنون مسبوق به سابقه نبوده به‌عنوان راهکاری برای تحقق این هدف یاد شده است. «در میان ارگ دارالخلافت طهرانی عمارت بزرگ و جای خوب ساخته شده است به‌جهت تحصیل و تعلیم و تعلم هر فنی ... که اطفال این دولت علیه بعضی علوم را که در این دولت متداول نیست فراگیرند و آموخته شوند، از آن جهت عالیجاه «موسیو جان داود» پارسال حسب حکم همایون روانه دولت «آستریه» شده بود که چند نفر معلم که هر یک در یک فن ماهر باشند به‌جهت مدرسه مزبوره بیاورد ... و الحق که تا این ایام این‌گونه قرارها که کارهای عمده است و نفع آن شامل حال اعالی و ادانی این دولت علیه است داده نشده بود ...»

ایجاد ساختار جدید آموزشی به‌عنوان یک مسئله در مقدمه کفایه الحساب نیز به بحث گذاشته شده است. در این مقدمه، نویسنده نخست گزاره‌هایی را غیرقابل تردید اعلام کرد، مانند این‌که انجام «جمع امور دولتی» منوط به کسب علم است و کسب علوم و انتشار آن مایه «ترقی دولت و ملت» در اروپا است. پس از بدیهی انگاشتن اهمیت انتشار علوم، در ادامه و به‌عنوان الگویی موفق در گسترش صنایع و علوم جدید، برپاساختن ساختارهای آموزشی نوین و مدارس جدید را برای تحصیل علوم و تربیت افراد جامعه ذکر کرد. نمونه دیگری از بیان ساختار نظام آموزش به‌عنوان مسئله خط‌مشی ایجاد مدارس جدید در شماره ۴۵۸ روزنامه وقایع‌الافتاقیه قابل مشاهده است. در متن روزنامه صراحتاً با مقایسه فرایند و ساختار نظام آموزش در گذشته و امروز، کیفیت و اثربخشی نظام آموزشی گذشته نامناسب ارزیابی شده است؛ در حالی که محصلین نظام آموزشی قدیم «در علم حساب جز خلاصه الحساب شیخ بهایی در دست نداشتند و بعضی از مسائل همان کتاب را عتق نفیس و گوهر ثمین می‌پنداشتند و از آموختن به دیگران دریغ داشتند و در اخفای آن مبالغت می‌کردند»، شاگردان مرتبه دوم و سوم نظام آموزشی جدید به‌مراتب توانمندتر بودند و «به چندین درجه بهتر و کامل‌تر از خلاصه می‌توانند نوشت و چندین اعتراض وارد بر پاره‌ای مسائل آن کتاب می‌توانند نمود». حاصل فرایند ها و ساختارهای جدید آموزشی، شاگردانی «کامل و آزموده و امتحان کرده» بود که در نهایت به تربیت «مهندسين کامل علما و عملا» انجامید.

چه پیش‌فرض‌ها و مفروضاتی مبنا و شالوده چنین باز‌نمایی از مسئله است؟

بازنمایی ساختار نظام آموزش به‌عنوان مسئله خط‌مشی نشئت گرفته از اهمیت دوچندان ساختار در دوگانه «کنش» و «ساختار» دارد. در حالی که نظریه‌پردازان «کنش» بر عاملیت فرد در ساختن جامعه تأکید دارند در نگاه ساختارگرایان، اصالت با ساختارها و نهادها است. در منظر ساختارگرایان این الگوهای تکرارپذیری از کنش و روابط است که ساختارها و نهادها را می‌سازند و آن‌ها جامعه را در اشکال مختلفی از پدیده‌ها چون طبقات اجتماعی، خانواده، کار، دولت و ... شکل می‌دهند (Walsh, 1998). ساختارگرایان بر این باورند که آن‌چه رفتار و کنش را می‌سازد ساختارها هستند. جایگاه افراد در ساختارها و نهادها مشخص می‌کند که آن‌ها چه کارهایی را می‌توانند انجام بدهند و چه کارهایی را نمی‌توانند انجام بدهند. اهداف، ارزش‌ها، علایق و رفتار افراد از جهان اجتماعی برمی‌خیزد که به‌وسیله این ساختارها و نهادها ساخته شده است.

آن‌چه تولید علوم و فنون جدید را ممکن می‌کند ایجاد ساختارهای جدیدی است که با تغییر در نقش‌ها، کنش‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای افراد زمینه‌های توسعه علوم را فراهم می‌کند. تولید علوم و فنون جدید مستلزم فعالیت‌ها و کنش‌هایی است که تاکنون سابقه نداشته است. تولید این علوم و فنون نیازمند انجام کارهایی جدید به شیوه جدید است. تمامی این موارد به‌وسیله قرار گرفتن افراد در روابط و ساختارهای تازه تأسیس ممکن است.

نتایج کدگذاری مخالف بیانیه‌های خطامشی به‌وضوح تحول و تغییر ساختار آموزشی را نشان می‌دهد. عباراتی مانند «معلمین و استادان ماهر در همه علوم و صنایع» اشاره به نوعی تقسیم کار تخصصی و تعریف کارویژه‌های مشخص دارد که نشان از توجه به ساختار است. اشاره به تحول هنجارها و برخی تغییرات در فرهنگ مسلط در مواردی مانند «نشر علوم»، «ساخت آلات و ادوات» و «تربیت عملی» علائمی از توجه به تحولات ساختاری به‌شمار می‌روند. عبارت «ارگ دارالخلافه» تنها یک توصیف مکانی نیست بلکه اشاره به نوعی از روابط و الگوهای پایدار در ساختار دولت دارد. بنابراین این عبارت نیز دلالت بر توجه به ایجاد ساختار و روابط ساختاری جدید می‌کند.

چه شرایط و تحولاتی بازنمایی کنونی از مسئله را ممکن کرده است؟

تأسیس مدرسه‌ای مدرن که بیشتر صبغه‌ای نظامی داشت از چه زمانی تبدیل به یک مسئله شد و در دستور کار دولت قرار گرفت؟ برای پاسخ به این پرسش ابتدا ساختار جامعه ایرانی و جغرافیای اجتماعی آن را تشریح می‌کنیم. در ادامه چگونگی تقسیم قدرت بین گروه‌های اجتماعی را تشریح و تأثیر تأسیس مدارس جدید بر تغییر بازی قدرت را بیان می‌کنیم.

تحلیل‌های رایج و غالب در مورد ساختار سیاسی جامعه در عهد قاجار مبتنی بر نظریه استبداد شرقی است (کاظمی، ۱۳۹۹؛ حیدری، ۱۳۹۸). نظریه‌ای که ساخته‌وپرداخته مستشرقان و نظریه‌پردازان غربی از شرق دور و جامعه ایرانی است. تصویر دولت سنتی ایرانی در این سنخ از تحلیل‌ها «خودکامه و نیرومند، در مقابل جامعه پراکنده، فاقد نیروهای اجتماعی مستقل، ضعیف و منفعل است.» (کاظمی، ۱۳۹۹: ۳۲۹) براساس این تصویرسازی شیوه حکومت در ایران مطلقاً استبدادی است و پادشاه به هر کاری مجاز و مالک جان و مال مردم است و همه را به اطاعت از خود وامی‌دارد. اما به نظر می‌رسد این تحلیل بسیار اروپامدارانه است و نسبتی با تاریخ حکومت‌داری در ایران ندارد. تاریخ دولت و حکومت در ایران پر نوسان‌تر از آن است که بتوان با یک نظریه بی‌زمان و مکان آن را تحلیل کرد و بر پیچیدگی‌ها، پویایی‌ها و تنوع آن غالب آمد.

یکی از مهم‌ترین تحولات در جغرافیای فلات ایران غلبه زندگی ایلی بر شهری و یکجانشینی بود که از قرن سوم به‌مرور زمان شکل گرفت. بر اثر تحولات چندقرنی، قبایل و ایلات از حاشیه زندگی شهری و روستایی به متن و بخش اصلی تحولات راه یافتند؛ به‌طوری‌که بازیگران کلیدی در شکل‌گیری دولت‌ها و حکومت‌های مرکزی بودند (شاهکوه، ۱۳۹۸؛ کاظمی، ۱۴۰۱). در عصر صفوی و قاجار ایل‌ها حدود ۲۵ تا ۵۰ درصد جمعیت ایران را شکل دادند و تنها دارندگان نیروی نظامی بودند که در رفت‌وآمد سلسله‌های پادشاهی نقش عمده را ایفا کردند و بازیگرانی دولت‌ساز به شمار می‌آمدند. در چنین شرایطی دولت سرشتی ایلیاتی داشت. هرگاه رهبری برجسته و قدرتمند ظهور می‌کرد و می‌توانست از سد رقبای قبایلی به‌نحوی از انجا عبور کند و افق گسترده‌تری از غارتگری و چپاولگری ایجاد کند این احتمال قوت می‌گرفت که با کنار زدن سایر قبایل و از میان برداشتن حکومت‌های محلی و یکجانشینان سلسله جدیدی از پادشاهان برقرار شود. پس از پیروزی، نوبت به تقسیم غنائم می‌رسید که بین ایلات مؤتلف و خاندان حاکم تقسیم می‌شد (حیدری، ۱۳۹۸). بنابراین حداقل در بازه زمانی مورد مطالعه ما الگوی تأسیس دولت، ماهیت آن و مناسبات جامعه و دولت در ایران متفاوت از الگوی رایج در نگاه‌های شرق‌شناسی و تاریخ‌نگاری‌های اروپامدارانه است.

پس از رسیدن به قدرت، پادشاه با محدودیت‌های بسیاری مواجه بود. این‌گونه نبود که شاه هر چه اراده کند رخ دهد. رابطه شاه با گروه‌های مختلف به‌مثابه رابطه رهبر یک قوم با افراد آن بود. شاه قاضی‌ای بود که بر مسند قضاوت نشسته و در اختلافات و تضادهای گروهی رأی نهایی را صادر می‌کرد. علی‌رغم این‌که شاه در رأس سلسله و هرم قدرت قرار دارد؛ اما یک جایگاه نمادین است و اقتدار اخلاقی دارد. او قدرت اداره را به دیگران تفویض می‌کند. به‌سبب پیروزی او و پدرانیش بر سایر اقوام به فره ایزدی و اقتدار اخلاقی دست یافته بود. اما میزان اقتدار او و دولتش به همکاری و مشارکت اقوام و ایل‌ها در ساخت قدرت برمی‌گردد. به‌میزانی که اقوام در تدارک

نیروی نظامی و اخذ مالیات با حکومت مرکزی همکاری کنند دولت می‌تواند تنها ارزش توزیعی خود یعنی امنیت را محقق کند (حیدری، ۱۳۹۸). البته شاهکوه (۱۳۹۸، ۱۰۶) معتقد است رؤسای ایالات و خانان محلی نیز به حمایت دولت مرکزی برای برخورداری از اختیارات و امتیازات کامل ریاست بر ایل خود نیاز داشتند. به هر صورت قبایل به اداره امور داخلی خود می‌پرداختند و اگر به قدرت بیشتری دست می‌یافتند بر مردم یکجانشین روستایی اطراف خود نیز حکم می‌راندند. اوضاع گاهی تا به آن‌جا پیش می‌رفت که دولت مرکزی از کنترل ایالات ناتوان می‌شد. به‌طور کلی می‌توان گفت تسلط حکومت‌ها بیشتر بر نواحی نزدیک پایتخت بوده است و مناطق دور از مرکز از نوعی استقلال برخوردار بوده‌اند.

ایل‌ها تنها گروه اجتماعی نبودند که دولت به تقسیم قدرت با آن‌ها می‌پرداخت. برخی شئون دولت به علما و روحانیون واگذار شده بود. قضاوت و دستگاه آموزش و تربیت در اختیار این گروه قرار داشت (آدمیت، ۱۳۶۲). زمین‌داران و مالکان بزرگ گروه دیگری بودند که با در اختیار داشتن یکی از عمده‌ترین منابع ثروت این عصر و کنترل بخش قابل‌توجهی از جمعیت ایران یعنی دهقانان، نفوذ و قدرت بسیاری در حفظ استقلال خود از دولت مرکزی داشتند (حیدری، ۱۳۹۸). حتی برخی از آنان با ساختن برج و قلعه و اجیر کردن تعدادی تفنگ‌دار، حکومت‌های محلی کوچکی را ترتیب داده بودند. گروه دیگری که اقتدار آنان در مقابل دولت مورد تأیید مورخین قرار دارد تجار و بازرگانان بودند. در اختیار داشتن ارز و نقدینگی بسیار، دولت را به این گروه وابسته می‌کرد (شاهکوه، ۱۳۹۸). توان کنترل و اعمال قدرت گروه‌های اجتماعی مختلف، جامعه ایرانی را تارمانند ساخته بود و دولت آن‌چنان که باید توان و ابزارهای اعمال اراده را در اختیار نداشت و کشاکش مداوم دولت و جامعه را به‌همراه داشت.

نتیجه چنین تکثری در منابع قدرت آن بود که در پی وب، قحطی، جنگ خارجی، بحران اقتصادی و گرانی، شورش‌هایی می‌آمدند که امکان اداره سرزمین را مختل می‌کردند. شاهان قاجار همواره در دو موضع، درگیر دفع شورش‌های داخلی بودند. با توجه به ساختار ایلیاتی جامعه، با مرگ شاه، شاهزادگان، اشراف و اعیان و وابستگان خاندان حکومت‌گر با طمع در به‌چنگ آوردن حکومت دست به شورش می‌زدند. ثواقب (۱۳۹۴: ۱۱۹) به نقل از تاریخ عضدی می‌نویسد: «فتحعلی شاه سر بر بستر بیماری نهاد، در بسیاری از حدود مملکت هرج‌ومرج شد. خزانه اصفهان را بختیاری به غارت برد و بعضی فقرات دیگر روی داد». با مرگ پادشاه نیز دوباره شاهزادگان قاجار در سراسر ایران برای تصاحب قدرت به رقابت پرداختند. در پایتخت، فارس و کرمان شاهزادگان قاجار به ادعای سلطنت برخاستند و به نام خودشان سکه ضرب کردند. شاه جوان ابتدا باید بر این شورش‌ها فائق می‌آمد. اما با هر بحرانی در طول دوره سلطنت حتی بیماری شاه و عدم حضور او در پایتخت، شورش‌هایی به‌وسیله سران قبایل، سرداران و حکام قدرت‌طلب و شاهزادگان ایجاد می‌شد. این گروه‌ها هرگاه عرصه را برای دنبال کردن منافع خود مهیا می‌دیدند دست به خشونت و اعمال قدرت می‌زدند.

در پذیرش دو عهدنامه گلستان و ترکمانچای شورش‌های داخلی نقش قابل‌توجهی داشتند. با گذشت یک سال از شکست اصلاندوز سپاه روسیه فتوحات خود در کرانه دریای خزر را از سر گرفت. لنکران هدف حمله روس‌ها قرار گرفت و پس از نبردی سخت شهر سقوط کرد. پس از پیش‌روی، قوای روس در نزدیکی ارس با مقاومت ایرانیان مواجه شد و شاه توانست به سمت اوجان پیشروی کند و در آن‌جا اردوگاهی را برپا کند تا روس‌ها را عقب براند (نفیسی، ۱۳۹۴؛ قوزانلو، ۱۳۶۲) اما خبر شورش ترکمن‌ها شاه را وادار کرد تا تصمیم دیگری بگیرد و تن به سازش دهد. اوضاع در قرارداد ترکمانچای نیز همین‌گونه بود و شورش‌های داخلی نقش قابل‌توجهی در تصمیم به پذیرش عهدنامه داشتند. سران شورشی آذربایجان به فرمانده روس قول دادند تا در صورت حمله به تهران پانزده هزار سوار فراهم کنند. رئیس طایفه شقاقی نیز با فتح تبریز شورش کرد و دو گروهان از بهترین سپاهیان شاه را که از طایفه شقاقی بودند متفرق

کرد و با خود برد (سعید نفیس، ۱۳۸۳، واتسن، ۱۳۵۶). در چنین شرایطی توان اندک حکومت مرکزی برای مقابله با تهاجم خارجی از بین رفت و شاه وادار به پذیرش شرایط دشمن خارجی شد.

توجه شاهان قاجار به نظام جدید ارتباط تنگاتنگی با توانایی دولت و حکومت مرکزی برای گسترش حاکمیت آن داشت. در پایان قرن هجدهم هیچ ارتش دائمی جز ارتش معمولی شاه قاجار وجود نداشت. آن چه به حکومت مرکزی و شخص شاه تعلق داشت یک گارد محافظ (جانباژ) دوازده هزار نفره از ایلات قاجار و مازندران بود و دو تا چهار هزار غلام که پیوسته با شاه بودند (Rabi & Ter-Oganov, 2012). درحالی که شاه قاجار از این امکان برخوردار بود که سپاهی نزدیک به یکصد تا یکصد و پنجاه هزار نفر مهیا کند. تشکیلات کوچکی در اختیار شاهزادگان و حکمرانان ایالات قرار داشت که آن ها نیز به نوعی ارتش دائمی به شمار می آمدند؛ اما شاه کنترلی بر آن ها نداشت و تحت فرماندهی او نبودند (Morier, 2018: 224-227). ارتش شاه با آمدن فصل بهار تشکیل می شد و با سرد شدن هوا و کمبود علوفه در مراتع منحل می شد. غالباً برای نبرد و با اعلام شاه این ارتش تشکیل می شد. با توجه به این که نیروهای قبایل تنها از خان خود فرمان می بردند شاه برای اطمینان از صداقت و وفاداری آنان خود خان یا پسرش را به عنوان گروگان در دربار نگاه می داشت (امیری، ۱۳۶۹: ۲۰۳). اما همان گونه که گذشت چنین تدابیری نیز مانع از خیانت ها و فروپاشی بخش هایی از ارتش شاه در جنگ نشد.

ایجاد یک ارتش دائمی و دارای تجهیزات جدید که تنها به شاه وفادار است موجب تقویت موقعیت حکومت مرکزی در رقابت با سایر نیروهای اجتماعی می شد. شیوه های جدید سربازگیری که نخستین بار در دوران فتحعلی شاه قاجار اجرا شد و بخشی از سازمان نظام جدید را شکل می داد در همین راستا قابل تحلیل است. یکی از کارویژه های عمده این شکل از تأمین نیروی نظامی که بنیچه نام گرفته بود کاهش وابستگی حکومت مرکزی به سران قبایل و حکام محلی بود. شاه به دنبال قدرتی بود که در اختیار نداشت. کرونین (۱۳۹۳) معتقد است که پیگیری اصلاحات نظامی پیوند محکمی با دولت سازی داشت. نظام جدید موجب می شد تقسیم قدرت موجود بین شاه و دیگر گروه های اجتماعی به نفع او تغییر کند.

با توجه به اهمیت و جایگاه یک ارتش دائمی برای شاه چرایی غالب بودن وجه نظامی در مدرسه آشکار می شود. بر همین اساس در مقدمه کفایه الحساب به توجه بیش از اندازه به فنون نظامی در مدرسه اشاره شده است: «و در مملکت ما تا قبل از این دولت ابد مدت رسم نبود که صاحب منصب با علم باشد و اکنون نیز گمان می کنند که تنها کمال تحصیلی ایشان انواع مشق است مثل مشق پا و مشق دسته و مشق فوج و مشق تفنگ و مشق قداده و مشق توپ ...». نجم الدوله به وزن بیشتر فنون نظامی معترض است و این فنون را در نسبت با کسب سایر علوم «پست ترین مراتب تکلیف» می داند. اما او مقدم بر هر فایده مترتب دیگری به فوائد استفاده از علوم مختلف در مسائل نظامی اشاره می کند. هنگامی که نتایج گسترش و انتشار علوم را می شمارد نقش علم و آموزش های علمی در امور نظامی بسیار پررنگ است و مقدم بر هر کاربرد دیگری اشاره شده است.

در دیگر بیانیه ها نیز به تکرار به آموزش علوم نظامی اشاره شده است. در نامه میرزا محمدعلی خان به محمودخان کلانتر آموزش «آداب جنگ» به عنوان یکی از علوم غربیه اشاره شده است. در بیانیه های منتشر شده در روزنامه وقایع الاتفاقیه نیز به آموزش «پیاده نظام»، «سواره نظام» و «توپخانه» اشاره شده و در اختیار گرفتن مناصب نظامی به عنوان یکی از مشاغل عمده فارغ التحصیلان بیان شده است. کارکردی که ساختار آموزشی جدید در استقرار نظام جدید و بالتبع بر هم خوردن تسهیم قدرت در میان گروه های مختلف داشت تنها وجه ارتباطی آن با شرایطی که بازنمایی مسئله را ممکن کرده بود نیست. آن چه از بیانیه های مختلف خط مشی برمی آید تمنای دست یافتن به دولت های اروپایی در ایران است. به همین دلیل در شماره ۴۳ روزنامه وقایع الاتفاقیه به نقل شاه آمده است: «و زیاد منظور

دارند که اغلب علوم و صناعی که در بعضی دول متداول و معمول است در این دولت نیز شایع گردد.» دولت در ایران تمایل دارد تا هر چه بیشتر به اشکال دولت در اروپا شبیه شود. شبیه شدن به دولت جدید به معنای دست یافتن به توانایی‌ها و امکانات آن بود. مدرسه و ساختار آموزشی جدید نقش قابل توجهی در فراهم شدن این توانایی‌ها و امکانات داشت. اشاره نجم‌الدوله در مقدمه کفایه‌الحساب به این که «جميع امور دولتی ... منوط به علم گردیده» و سخن از «استحقاق علمی» در تحصیل مناصب از همین رو است. اقداماتی مانند سرشماری و تهیه نقشه شهرها توسط معلمین و فارغ‌التحصیلان دارالفنون همه نشان از تلاش دولت در ایران برای شبیه شدن به دولت اروپایی بود. دولتی که تلاش می‌کند هر چه بیشتر ابزارها و امکان نظارت و کنترل بر جمعیت را افزایش دهد.

چه نامسئله‌هایی وجود دارند؟

توسعه علوم و فنون جدید تنها متوقف بر ایجاد ساختارهای جدید آموزشی نیست. سنت‌های آموزشی از جمله موانعی هستند که در مقابل توسعه شیوه‌های جدید آموزشی و پژوهش علمی قرار می‌گیرد. این سنت‌ها تبدیل به عادت‌واره‌هایی می‌شوند که به‌سختی قابل تغییر هستند و امکان نوآوری و تغییر روندهای گذشته را کند و دشوار می‌کنند.

بسترهای فرهنگی و اجتماعی که حاوی نگرش‌هایی خاص به آموزش جدید هستند نیز می‌توانند مانع از کارآمدی ساختارهای جدیدی آموزشی باشند. اگر آموزش جدید به هر دلیلی حامل ارزش‌ها و باورهایی در تناقض و تعارض با ارزش‌های دینی یا فرهنگی جامعه تلقی شود احتمالاً مخالفت‌هایی سازمان‌یافته و فعال در مواجهه با ایجاد و گسترش آموزش جدید شکل خواهد گرفت؛ بنابراین، حساسیت‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع می‌تواند در پیشرفت آموزش جدید یا نفی و طرد آن مؤثر باشد.

کتاب درسی و محتوای آموزشی مناسب و همچنین کادر آموزشی کافی و توانمند نیز از نامسئله‌های خط‌مشی ایجاد مدارس جدید است که بر اثربخشی و کارآمدی ساختارهای آموزشی تأثیر به‌سزایی دارند. بدون در اختیار داشتن محتوای آموزشی مناسب و کادر آموزشی حرفه‌ای و تخصصی، اثرات مثبت اصلاحات ساختاری خنثی خواهد شد.

عقب‌ماندگی ایران و توسعه برخی کشورها تنها منحصر در عامل علوم و فنون جدید نبود. در شرایطی، وجود یک دولت مرکزی قدرتمند به‌عنوان موتور محرک پیشرفت از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ چنان‌که نوعی از مدرنیته آمرانه در روسیه و عثمانی با محوریت یک دولت مرکزی مقتدر دنبال شد (متین-عسگری، ۲۰۱۸). چنین دولتی امکان اعمال اقتدار و برنامه‌ریزی را ممکن می‌کرد. چنین نیازی توسط روشنفکرانی همچون ملک‌خان در مکتوبات عصر ناصری گوشزد شده بود. ملک‌خان (۱۳۹۹)، الگوی اصلاحات در ایران را نیازمند نوعی از سلطنت مطلق منتظم می‌دانست. دولت مطلقه منتظم شکلی از دولت اصلاح‌یافته بود که در روسیه، عثمانی و اتریش ایجاد شده بود. در عین حال که قدرت مطلقاً در دست پادشاه است با ملاحظات قدرت قانون‌گذاری از قدرت اجرای قانون متمایز و تفکیک می‌شود. ملک‌خان در رساله تنظیمات نیز از دستگاه دیوان به‌عنوان کارخانه‌ای که محرک جمیع کارخانه‌های انسانی مانند علم، امنیت، عدالت، لشکر و ... است یاد می‌کند.

در نگاه کارکردگرایان یکی از عمده‌ترین کارویژه‌های نهاد آموزش نوین انتقال ارزش‌ها و هنجارهای جدید به افراد و خلق شهروندانی مطلع و تواناست (مناشری، ۱۳۹۷). آنان موقعیت‌های مهم و نوپدید جامعه در حال ساخت و گذار را در اختیار می‌گیرند و نقش قابل‌توجهی در توسعه و پیشرفت آن ایفا می‌کنند. در این نگاه توسعه منوط به گسترش آموزش مدرن و جدید است؛ اما ناهم‌زمانی بین نهادهای مدرن و تازه تأسیس موجب بروز مشکلات زیادی می‌شود. در حالی‌که نهاد آموزش به‌عنوان نخستین نهاد مدرن تأسیس‌شده در ایران به آموزش هنجارها و توانایی‌های لازم برای تصدی مسئولیت در یک جامعه مدرن می‌پردازد و به اجتماعی‌کردن افراد جامعه مشغول است ناهم‌ترازی و عقب‌ماندگی سایر نهادها موجب می‌شود فارغ‌التحصیلان نهاد آموزش فرصت‌های شغلی متناسبی کسب نکنند. فاصله

معناداری بین موقعیتی که فارغ‌التحصیلان نهاد آموزش در اختیار می‌گیرند و آموزشی که به آن‌ها داده می‌شود وجود دارد. نارضایتی حاصل از موقعیت شغلی از یک‌سو و ناهم‌زمانی هنجارهای آموخته با جامعه سنتی از سوی دیگر موجب بروز اختلالات و تعارضات اجتماعی می‌شود. به سرعت نهاد آموزش به مبدأ و منبع تغذیه اعتراضات سیاسی و اجتماعی تبدیل می‌شود و کارکرد اصلی خود را از دست می‌دهد و با بازتولید مداوم ناآرامی‌های مدنی و بی‌ثباتی سیاسی به سدی در مقابل توسعه و پیشرفت بومی کشور بدل می‌شود.

مسئله بازنمایی شده چه اثراتی به بار آورده است؟

جامعه ایرانی در عصر تأسیس مدارس جدید و مدرسه دارالفنون دارای نظام طبقاتی بود که جابه‌جایی بین طبقات به نظر ناممکن می‌آمد. مدارس این امکان را ایجاد می‌کرد تا جابه‌جایی بین برخی طبقات اجتماعی ممکن شود. هر چند این امکان محدود بود؛ اما به صورت حد‌اقلی وجود داشت؛ بنابراین این فرصت برای افراد فراهم می‌شد تا با جابه‌جایی طبقاتی امکان قرارگرفتن در موقعیت‌های سوژگی مختلفی را داشته باشند.

جابه‌جایی طبقاتی با توجه به دو تغییر ممکن شد. اولاً شرایط اخذ مناصب دولتی تغییر کرد. در شماره ۴۵۸ روزنامه وقایع‌الافتاقیه به‌روشنی به این موضوع اشاره شده است. در حالی که در گذشته افراد «با هزار واسطه و وسائط» منصبی را به‌دست می‌آوردند پس از احداث مدرسه «محض تحصیل در مدرسه مبارکه و ترقی در علم ... به‌قدر شایستگی» افراد به آن‌ها منصبی پیشنهاد می‌شد. تغییر دوم، پذیرش افراد از طبقات اجتماعی مختلف در مدرسه بود. در شماره مذکور از روزنامه وقایع‌الافتاقیه با عبارتی چون «محض عنایت در حق اهل ایران هر کس خواسته باشد، اولاد خود را به تحصیل این علوم بگذارد» به این تغییر اشاره شده است. در نامه میرزا محمدعلی‌خان به محمودخان کلانتر نیز با عبارت «به همه مردم اخبار و ترغیب و تحریض نموده» امکان تحصیل افراد از طبقات مختلف در مدرسه را یادآور شده است.

فارغ‌التحصیلان مدرسه سوژه‌های خلق‌شده جدیدی بودند که با توجه به آشنایی با فرهنگ اروپایی و زبان‌های جدید ایده‌های دیگری در مورد جامعه، سیاست و انسان داشتند و لذا شکاف و فاصله معناداری بین دیدگاه‌های این افراد و ارزش‌ها و باورهای رایج وجود داشت. این افراد از سوی دیگران منورالفکر و روشن‌فکر نامیده شدند و در تحولات و تغییرات آتی جامعه نقش قابل‌توجهی ایفا کردند. در واقع، نظام آموزشی جدید طبقه‌ای از نخبگانی را ساخت که پروژه مدرنیزاسیون ایران را رهبری کردند. اثر زیسته خلق سوژه‌های جدید، جابه‌جایی قدرت بین طبقات اجتماعی بود. با خلق سوژه‌هایی که صاحبان علوم جدید دانسته شدند و بالتبع صلاحیت کافی برای در دست داشتن مناصب و مشاغل دولتی را دارا بودند طبقه جدید ایجاد شد که نقش سایر طبقات اجتماعی چون تجار و روحانیت را در اداره جامعه کاهش می‌داد.

کجا و چگونه مسئله خط‌مشی تولید، انتشار و مشروعیت یافته است؟

سفرنامه‌های سفرا و فرستادگان حکومت قاجار به اروپا مملو از تمجید از گسترش علوم و فنون بدیع در اروپاست (برای مثال ایلچی، ۱۳۶۴؛ شیرازی، ۱۳۷۷؛ افشار، ۱۳۴۹). به تکرار در متون به جامانده از نقش اساسی علوم جدید در گسترش تمدن مغرب‌زمین اشاره شده است. به‌علاوه، جنگ‌های ایران و روس بر بسیاری از دولت‌مردان و نخبگان سیاسی ایران آشکار کرد که توان نظامی غرب و تفوق آن برخاسته از گسترش علوم جدید است و نقطه قوت آنان و ضعف ما علوم و فنون نوپدید است. ترجمه کتب و شرح ابزارها و مصنوعات اروپاییان در روزنامه‌های عصر قاجار در انتشار اهمیت علوم غربی نقش به‌سزایی داشت. تأسیس مدارس اروپایی توسط میسیونرهای مذهبی و گسترش روابط تجاری و اقتصادی و افزایش رفت‌وآمد اروپاییان به ایران و برعکس، در گسترش این تفکر که علوم جدید اساس پیشرفت و ترقی غرب است نقش قابل ملاحظه‌ای داشت. در شماره ۴۵۸ روزنامه وقایع‌الافتاقیه «ترقی هر دولت»

در گرو انتشار علوم و صنایع جدید معرفی شده است. در مقدمه کفایه‌الحساب با عباراتی مانند «مخفی نماند که چون در این عصر جمیع امور دولتی ... منوط به علم گردیده است» به روشن و بدیهی بودن نقش پررنگ علوم و فنون جدید در ترقی و پیشرفت اشاره می‌کند. احتمال مخالفت با طرح ایجاد یک مدرسه جدید بیش از همه از جانب طبقه روحانیت برمی‌آمد. اما ایجاد یک مدرسه نظامی در عصر قاجار با توجه به تهدیدات دائمی روسیه و انگلستان از نظر روحانیون به‌عنوان یکی از ذی‌نفوذترین طبقات اجتماعی امری پذیرفته شده بود. بارها در جنگ ایران و روسیه از سوی زعمای شیعه فرمان جهاد صادر شد و به تکرار به آموختن آداب جدید جنگ، استخدام آلات و ابزارهای نوین جنگی، تعلیم فنون جدید حتی به‌وسیله کفار سفارش و تأکید شده بود (رجبی، ۱۳۹۰: ۴۸، ۵۲، ۵۵)؛ بنابراین با این که شخص شاه از جانب مخالفت‌های روحانیت بیمناک بود؛ اما مخالفت چندانی با آن ابراز نشد.

با هدف کنترل مخالفت‌ها و مقاومت‌ها در برابر مدرسه و برنامه آموزشی آن اقداماتی مانند استقرار یک روحانی در مدرسه جهت آموزش‌های دینی و زبان فارسی و عربی انجام شد. در شماره ۴۵۸ روزنامه وقایع‌الافتاقیه این رخداد با عباراتی مانند «ملاحظه آداب ملتی» و «احترام شرع مبین» تشریح شده است. به‌علاوه جهت کاهش مخالفت با برنامه آموزش طبابت در مدرسه نیز یکی از مشاهیر اطبای ایران به‌عنوان مدرس در مدرسه مشغول به تدریس شد و از این طریق تا حدودی مخالفت‌ها با برنامه آموزشی مدرسه کاهش پیدا کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال بود که ایجاد مدارس دولتی جدید در ایران برای نخستین‌بار چگونه مسئله‌مند شده است؟ برای پاسخ به این سؤال با استفاده از چارچوب «بازنمایی مسئله» به تحلیل خط‌مشی ایجاد مدارس جدید در ایران پرداختیم. به این منظور تمامی سؤالات شش‌گانه چارچوب «بازنمایی مسئله» به‌ترتیب پاسخ داده شد.

نتایج حاصل از تحلیل خط‌مشی ایجاد مدارس دولتی جدید نشان می‌دهد که در عصر ناصری دیرزمانی بود که گسترش علوم و فنون جدید موجب توسعه غرب دانسته شد و عدم انتشار علوم جدید در ایران سبب عقب‌ماندگی. در نخستین سفرنامه‌های عصر قاجار عامل انتشار و گسترش علوم، مدارس و ساختارهای جدیدی اعلام شد که در کشورهای اروپایی تأسیس شده بود و به تکرار با توجه به ناتوانی و ناکارآمدی نظام سنتی آموزش به برپایی مدارس جدید توصیه شده بود. در چنین فضایی حکومت مرکزی نیز هدف از تأسیس یک مدرسه جدید را گسترش علوم و فنون جدید اعلام کرد و صراحتاً ترقی و پیشرفت ایران را در گرو توسعه آن دانست.

در پاسخ به سؤال دوم آشکار شد که این بازنمایی از مسئله مبتنی بر توجه به ساختارهای آموزشی در دوگان ساختار-عاملیت است. سبب گسترش علوم و فنون جدید نه افراد بلکه ساختارهایی است که منجر به تعریف نقش‌ها و فعالیت‌های جدید می‌شوند و زمینه توسعه علوم جدید را فراهم می‌کنند.

در پاسخ به سومین سؤال که نحوه برآمدن مسئله بازنمایی‌شده را کنکاش می‌کرد مشخص شد حکومت مرکزی در شرایطی تأسیس یک مدرسه جدید نظامی را دنبال می‌کرد که امکان اعمال اقتدار در سراسر ممالک محروسه ایران را نداشت. به‌دلیل وابستگی به نیروی نظامی ایلات و قبایل، حکومت مرکزی نخستین و اساسی‌ترین ویژگی یک دولت مدرن یعنی انحصار اعمال خشونت را نداشت. ایجاد یک نیروی نظامی مدرن و دائمی با کاستن از وابستگی حکومت مرکزی به نیروی نظامی قبایل، بر دایره اعمال اقتدار او می‌افزود و به

حکومت مرکزی این قدرت را می‌داد تا بر موضوعات بحث‌انگیز بسیاری که نظم حاکم و الگوی مدیریت و اداره فعلی را به چالش کشیده بود غلبه کند.

در پاسخ به چهارمین سؤال، نامسئله‌ها و ابعاد مسکوت مانده مسئله بازنمایی شده روشن شد. قابل‌کتان نیست که توسعه و پیشرفت تنها منحصر در عامل علوم و فنون جدید نیست؛ کما این که بسیاری دولت جدید را موتور و نیروی محرکه پیشرفت کشورهای توسعه‌نیافته می‌دانند. به علاوه، در حالی که بخش‌های قابل‌توجهی از جامعه ایرانی همچنان در جهان قدیم و سنت گذشته باقی‌مانده است تأسیس نهادهای مدرن، تنها توازن، انسجام و یکپارچگی جامعه ایرانی بر هم می‌زند. در حالی که گفته می‌شد عقب‌ماندگی کشورها به دلیل عدم تغییر نظام آموزشی آن‌ها است و کلید توسعه‌یافتگی در توسعه آموزش است نهاد آموزش مدرن به چالشی برای توسعه و پیشرفت تبدیل شد.

جابه‌جایی طبقاتی و خلق موقعیت‌های سوژگی مختلف برای افراد به عنوان نخبگان سیاسی جدید، کاهش نقش فارغ‌التحصیلان نهاد آموزش سنتی و کاهش نفوذ سران قبایل در پی ایجاد نظام جدید بخشی از اثرات مسئله بازنمایی شده بود که در پاسخ به پنجمین سؤال ذکر شد.

در پاسخ به ششمین سؤال در مورد چگونگی تولید مسئله خطامشی و مشروعیت یافتن آن اشاره شد که با افزایش تبادلات فرهنگی و اقتصادی ایران و کشورهای اروپایی و به‌ویژه اثر بی‌بدیل شکست ایرانیان از روس‌ها روزبه‌روز بیشتر بر نقش علوم و صنایع در ترقی و پیشرفت توجه شد. مخالفت‌های ممکن از جانب طبقه روحانیت نیز با التقاط به تهدیدات خارجی عموماً برانگیخته نشد و تأسیس یک مدرسه نظامی برای مقابله با بیگانگان موجه به نظر رسید.

پژوهش حاضر نشان داد که نهاد مدرن آموزش بیش از آن که یک حوزه مستقل، خودمختار و خودگردان باشد به عنوان یکی از قلمروهای مداخلات سیاست‌گذارانه دولت تنیده در مسائل سیاسی در ایران معاصر زاده شده است. پژوهش‌های اندکی با این نگاه به نهاد آموزش، تاکنون نگاشته شده است. همچنان خطامشی‌های بسیاری در این حوزه موضوعی وجود دارد که می‌تواند موضوع یک پژوهش آکادمیک با چارچوب «بازنمایی مسئله» باشد. بی‌شک انجام چنین پژوهش‌هایی می‌تواند نگاه واقع‌بینانه‌تری به چگونگی رشد و تحول نهاد آموزش به وجود آورد.

حمایت مالی

نویسندگان این مقاله هیچ‌گونه حمایت مالی برای انجام پژوهش، نگارش یا انتشار این مقاله دریافت نکرده‌اند.

سیاسگزاری

نویسندگان از داوران ناشناس مقاله که با پیشنهادهای خود به بهبود کیفیت آن کمک کردند، قدردانی می‌کنند. شایان ذکر است مسئولیت محتوای این مقاله به‌طور کامل بر عهده نویسندگان است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که در ارتباط با این مقاله، هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

ملاحظات اخلاقی

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت کرده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌ها است.

مآخذ

- آبسالان، صادق (۱۳۹۸). پروبلماتیک‌شدن گفتمان آموزش در ایران و آغاز منازعه گفتمانی پیرامون نهاد آموزش در دوره قاجار. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۲)، ۱۰۳-۱۲۸.
- آدمیت، فریدون (۱۳۶۲). *میرکبیر و ایران*. تهران: انتشارات خوارزمی.
- افشار، میرزا مصطفی (۱۳۴۹). *سفرنامه خسرو میرزا*. به اهتمام محمد گلبن. تهران: کتابخانه مستوفی.
- امیری، مهرباب (۱۳۶۹). *ده سفرنامه*. تهران: انتشارات وحید.
- ایلچی، ابوالحسن‌خان (۱۳۶۴). *حیرت‌نامه*. به اهتمام حسن مرسل‌وند. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- بادامچی، محمدحسین (۱۴۰۱). *دارالفنون: نیای پلی‌تکنیکی دانشگاه ایرانی*. تاریخ علم، ۲۰(۱)، ۱-۲۴.
- باقری، اصغر و کریم‌اف، موسی (۱۳۹۲). *تحلیلی نقادانه از روند تاریخی آموزش عالی در ایران*. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۴(۱)، ۲۳-۵۷.
- ثوابق، جهانبخش (۱۳۹۴). علل ناپایداری امنیتی دوره قاجاریه. *تاریخ ایران*، ۱۷(۷۵)، ۱۴۲-۱۰۹.
- حسینی، سیدکاظم؛ دانایی‌فرد، حسن؛ و کاظمی، سیدحسین (۱۴۰۲). روش فهم مسئله‌مندی در مطالعات خط‌مشی عمومی: مفاهیم و کاربرست. *روش‌شناسی علوم انسانی*، ۲۹(۱۱۴)، ۵۱-۳۵.
- حیدری، آرش (۱۳۹۸). تنظیمات ایرانی: حکومت‌مندی و برآمدن دولت مدرن در ایران. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۱۹(۱)، ۱۴۸-۱۲۶.
- حیدری، آرش (۱۳۹۸). واژگونه‌خوانی استبداد ایرانی. تهران: مانیا هنر.
- خسروی، علی؛ و معمار، ثریا (۱۳۹۸). خوانش انتقادی از مطالعات جامعه‌شناختی در ایران ذیل اکنون تبارشناختی (با تأکید بر آثار و آرای دکتر ابراهیم توفیق). *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۲۰(۱)، ۸۵-۱۱۰.
- دانایی‌فرد، حسن؛ امامی، سیدمجتبی؛ و تراب‌زاده جهرمی، محمدصادق. (۱۴۰۱). گونه‌شناسی نظریه‌ها و منشور طیف نوری تعریف مسئله در تحلیل خط‌مشی. *اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)*، ۱۶(۱)، ۱-۳۶.
- رجبی، محمدحسن (۱۳۹۶). *مکتوبات و بیانات سیاسی و اجتماعی علمای شیعه*. تهران: نشر نی.
- رضایی، محمد؛ و محمدی، محمود (۱۳۹۶). گفتمان تربیت جدید و تولد مدرسه در ایران دوره قاجار. *جامعه‌شناسی تاریخی*، ۹(۲)، ۱۸۵-۲۱۱.
- رینگر، مونیکا (۱۳۸۱). *آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار*. تهران: ققنوس.
- شیرازی، میرزا صالح (۱۳۴۷). *سفرنامه میرزا صالح شیرازی*. به اهتمام اسماعیل راعین. تهران: انتشارات روزن.
- عباس‌زاده، محمد؛ و شمسی‌متنق، فرهاد (۱۳۹۹). دقت‌مندی در تحقیقات کیفی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۲۱(۲)، ۶۷-۹۵.
- عباسی، عباس؛ محمدی، لیلا؛ و محمدی، خدیجه (۱۴۰۳). روایی و پایی در تحقیقات کیفی: مرور نظام‌مند. *پژوهشنامه پرورش و مدیریت اطلاعات*، ۴۰(۲)، ۳۷۵-۴۱۲.
- عباسی شاهکوه، مهدی (۱۳۹۸). نسبت‌سنجی مناسبات قدرت، دولت و جامعه در ایران پیشامدرن. *فصلنامه دولت‌پژوهی*، ۵(۱۸)، ۱۲۹-۹۷.
- علم، محمدرضا؛ و بی‌صدا، بهاره (۱۳۹۳). مروری بر علل تأسیس، چگونگی شکل‌گیری و تأثیرات مدرسه دارالفنون در جامعه ایران عهد قاجار. *علوم تربیتی*، ۲۱(۲)، ۲۵۳-۲۷۴.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن*. تهران: رسا.
- فراستخواه، مقصود (۱۴۰۱). *پیشاتاریخ دانشگاه در ایران*. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۲)، ۷-۲۱.
- قوزانلو، جمیل (۱۳۶۲). *جنگ ده‌ساله ایران و روس*. تهران: دنیای کتاب.

- کاظمی، حجت (۱۳۹۹). نظریه استبداد شرقی و ماهیت دولت و جامعه در ایران پیشامدرن. *دوفصلنامه علمی پژوهش در سیاست نظری*. ۳۲۹-۳۶۷. (۲۸)۱۵.
- کاظمی، حجت (۱۴۰۱). رهبران فرهنگ، ائتلاف قبایلی و شکل‌گیری دولت؛ جامعه‌شناسی تاریخی تأسیس دولت در ایران پیشامدرن. *دولت پژوهی*، ۳۰(۸)، ۳۵۱-۳۸۶.
- کرونین، استفانی (۱۳۹۳). *ارتش و دولت‌سازی در خاورمیانه مدرن: سیاست، ناسیونالیسم و اصلاحات نظامی*. ترجمه غلامرضا علی بابایی. تهران: اداره نشر وزارت امور خارجه.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- ملک‌خان، میرزا (۱۳۹۹). *دفتر تنظیمات (کتابچه غیبی) و چندرساله دیگر*. تهران: امید فردا.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*. تهران: سینا.
- نفیسی، سعید (۱۳۸۳). *تاریخ اجتماعی و سیاسی ایران در دوران معاصر*. تهران: اهورا.
- واتسن، رابرت گرنت (۱۸۶۶). *تاریخ ایران از ابتدای قرن نوزدهم تا سال ۱۸۵۸*. ترجمه وحید مازندرانی. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- ویحیایی، داوود؛ و ماهینی، فاخته (۱۳۸۸). جنگ‌های ایران و روس در عهد فتح‌علی‌شاه قاجار زمینه‌ساز تغییر رویکرد نظام آموزشی ایران. *تاریخ و تمدن اسلامی*، ۹(۵)، ۱۷۴-۱۵۷.
- Abbasi Shahkooch, M. (2019). Addressing the relationship between power, state and society in pre-modern Iran. *State Studies*, 5(18), 97-129. (In Persian)
- Abbasi, A., Mohammadi, L., & Mohammadi, K. (2024). Validity and reliability in qualitative research: A systematic review. *Iranian Journal of Information Processing and Management*, 40(2), 375-412. (In Persian)
- Abbaszadeh, M., & Shamsi, F. (2020). Rigor in qualitative research. *Iranian Journal of Sociology*, 21(2), 67-95. (In Persian)
- Absalan, S. (2019). Problematization of Iranian discourse of education and the beginning of discursive conflict over education in Qajar era. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 11(2), 103-128. (In Persian)
- Adamiyat, F. (1983). *Amir Kabir and Iran*. Tehran: Kharazmi Publications. (In Persian)
- Afshar, M. M. (1960). *Khosrow Mirza's travelogue*. Edited by M. Golbon. Tehran: Mostofi Library. (In Persian)
- Alaam, M., & Biseda, B. (2015). An investigation into the reasons of establishing the Dar-ol-Fonun, its development and its effects on the Iranian society in the Qajar era. *Journal of Educational Sciences*, 21(2), 253-274. (In Persian)
- Amiri, M. (1980). *Ten travelogues*. Tehran: Vahid Publications. (In Persian)
- Bacchi, C. L. (1999). *Women, policy and politics: The construction of policy problems*. London: SAGE Publications.
- Bacchi, C. L. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis: A guide to practice*. Springer.
- Badamchi, M. H. (2022). Dār al-Funūn: The polytechnique forefather of Iranian university. *Journal for the History of Science*, 20(1), 1-24. (In Persian)
- Bagheri, A., & Karimov, M. (2013). A critical analysis on historical process of higher education in Iran. *Sociological Cultural Studies*, 4(1), 23-57. (In Persian)
- Cronin, S. (2013). *Armies and state-building in the modern Middle East: Politics, nationalism and military reform*. Bloomsbury Publishing.

- Danaeefard, H., Emami, S. M., & Torabzadeh Jahormi (2022). Typology of problem definition theories and its prism of light spectrum in policy analysis. *Strategic Management Thought*, 16(1), 1-36. (In Persian)
- Dryzek, J. S. (2002). Policy analysis and planning: From science to argument. In *The argumentative turn in policy analysis and planning* (pp. 221-240). Routledge.
- Farasatkah, M. (2022). The prehistory of the university in Iran. *Journal of University Studies*, 1(2), 7-21. (In Persian)
- Frey, B. B. (2022). *The SAGE encyclopedia of research design* (2nd ed.). SAGE Publication.
- Gloppen, S. K., & Novak, J. (2024). Making teachers by policy? The case of teacher evaluation in Norwegian education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 843-860.
- Gulson, K. N., & Webb, P. T. (2016). Not just another alternative school: Policy problematization, neoliberalism, and racial biopolitics. *Educational Policy*, 30(1), 153-170.
- Heydari, A. (2018). Iranian regulation: Governmentality and rising the modern state in Iran. *Iranian Journal of Sociology*, 19(1), 126-148. (In Persian)
- Heydari, A. (2019). *Reversing Iranian despotism*. Tehran: Mania Honar. (In Persian)
- Hoseini, S. K., Danaeefard, H., & Kazemi, S. H. (2023). The method of understanding the problematics in the study of public policy: Concepts and application. *Methodology of Social Sciences and Humanities*, 29(114), 35-51. (In Persian)
- Ilchi, A. (1985). *Hairatnameh*. Edited by H. Mursalvand. Tehran: Rasa Cultural Services Institute. (In Persian)
- Jones, I. (2021). Reconceptualizing the “problem” of widening participation in higher education in England. *London Review of Education*, 19(1), 1-14.
- Kazemi, H. (2019). The theory of eastern despotism and the nature of state and society in premodern Iran. *Journal of Research in Theoretical Politics*, 15(28), 329-367. (In Persian)
- Kazemi, H. (2022). Charismatic leaders, tribal coalition and state formation: The historical sociology of state establishment in pre-modern Iran. *State Studies*, 8(30), 351-386. (In Persian)
- Khosravi, A., & Meamar, S. (2019). A critical reading of sociological studies (with emphasis on Ebrahim Towfigh’s works). *Iranian Journal of Sociology*, 20(1), 85-110. (In Persian)
- Knaggård, Å. (2015). The multiple streams framework and the problem broker. *European Journal of Political Research*, 54(3), 450-465.
- Mahboubi Ardakani, H. (1999). *History of new civilizational institutions in Iran*. Tehran: Tehran University Publishing and Printing Institute. (In Persian)
- Malkom Khan, M. (2019). *The office of adjustment (The book of the occult) and a few other treatises*. Tehran: Omid Farda. (In Persian)
- Menashri, D. (1992). *Education and the making of modern Iran*. Cornell University Press. (In Persian)
- Mifsud, D. (2023). Rethinking the concept of teacher education: A problematization and critique of current policies and practices. In *Teacher education as an ongoing professional trajectory: Implications for policy and practice* (pp. 1-23). Cham: Springer International Publishing.
- Mifsud, D. (2024). Problematizing equity in educational policy: An application of Bacchi’s post-structural analytical approach. In *Schooling for social justice, equity and inclusion: Problematizing theory, policy and practice* (pp. 63-93). Emerald Publishing Limited.
- Morier, J. (2018). *A journey through Persia, Armenia, and Asia Minor, to Constantinople, in the years 1808 and 1809*. DigiCat.
- Nafisi, S. (2004). *Social and political history of Iran in the contemporary era*. Tehran: Ahura. (In Persian)

- Neuman, W. L. (2009). *Understanding research*. Pearson.
- Nudzor, H. (2009). What is “policy”, a problem-solving definition or a process conceptualisation? *Educational Futures*, 2(1), 85-96.
- Pagliarello, M. C., & Cini, M. (2023). Policy entrepreneurs and problem definition: The case of European student mobility. *Journal of Public Policy*, 43(4), 704-721.
- Peters, B. G. (2005). The problem of policy problems. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 7(4), 349-370.
- Qozanloo, J. (1983). *The ten years' war between Iran and Russia*. Tehran: Donyayeh Kitab. (In Persian)
- Rabi, U., & Ter-Oganov, N. (2012). The military of Qajar Iran: The features of an irregular army from the eighteenth to the early twentieth century. *Iranian Studies*, 45(3), 333-354.
- Rajabi, M. H. (2017). *Political and social writings and statements of Shiite scholars*. Tehran: Nay Publishing. (In Persian)
- Rezaei, M., & Mohammadi, M. (2017). The discourse of new education and the birth of school in Iran during the Qajar period. *Historical Sociology*, 9(2), 185-211. (In Persian)
- Ringer, M. (2001). *Education, religion, and the discourse of cultural reform in Qajar Iran*. Costa Mesa: Mazda Publishers.
- Romanowski, M. H., & Alkhateeb, H. (2023). Problematising accreditation for teacher education. *Higher Education Policy*, 36(3), 457-477.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. California: SAGE Publications.
- Sawaqeb, J. (2015). Causes of security instability in the Qajar period. *History of Iran*, 17(75), 109-142. (In Persian)
- Shirazi, M. S. (1968). *Travelogue of Mirza Saleh Shirazi*. Edited by I. Rain. Tehran: Rosen Publications. (In Persian)
- Shpaizman, I. (2020). Beyond the visible policy agenda: Problem definitions disappearing from the agenda as nondecisions. *Journal of Public Policy*, 40(1), 72-95.
- Skyttestad, R., Antonsen, Y., & Stenseth, A. M. (2024). Remediating deficits? Problem representations in Norwegian policies for newly qualified teachers. *Journal of Education Policy*, 1-21.
- Smith, K. B., & Larimer, C. W. (2017). *The public policy theory primer* (3rd ed.). Westview Press.
- Torgerson, D. (2015). Harold D. Lasswell and critical policy studies: The threats and temptations of power. In *Handbook of critical policy studies* (pp. 27-46). Edward Elgar Publishing.
- Walsh, D. (1998). Structure/agency. In *Core sociological dichotomies* (pp. 8-33). SAGE Publications.
- Watson, R. G. (1866). *History of Iran from the beginning of the nineteenth century to 1858*. Translated by V. Mazandarani. Tehran: Amirkabir Publishing House. (In Persian)
- Weiss, J. A. (1989). The powers of problem definition: The case of government paperwork. *Policy Sciences*, 22(2), 97-121.
- Woo, E. (2023). What is the problem represented to be in China's world class university policy? A poststructural analysis. *Journal of Education Policy*, 38(4), 644-664.
- Yahyaie, D., & Mahini, F. (2009). The Iran-Russia wars during the reign of Fath Ali Shah Qajar paved the way for a change in the approach of the Iranian educational system. *Islamic History and Civilization*, 5(9), 157-174. (In Persian)
- Zhou, Y., Shen, J., & Zhang, Q. (2022). An analysis of China's internationalization of higher education in the 21st century: The utility of Bacchi's WPR framework. *The Educational Review*, 6(3), 62-72.