

”

**متن‌مند کردن حاکمیت اتنو – مذهبی، تاریخ، اتنیسیته و
ناسیونالیسم در کتب درسی فارسی-اسلامی***

د. کمال سلیمانی، داود عثمان‌زاده

مترجم: نشمیل کمالی

“

مرا مزن که چرا آواز می‌خوانم، من کوردم، اجداد من عشق‌شان را، دردهایشان را، مبارزات‌شان را و بودن‌شان را در آوازه‌ها و سرودهایشان برای من به یادگار گذاشته‌اند. من باید بخوانم و تو باید بشنوی. (فرزاد کمانگر معلم اعدام شده کورد، نامه‌ای به زندانبان)

ایجاد هژمونی ملی اغلب مستلزم هژمونی زبان است. (مایکل بیلگ، ناسیونالیسم روزانه)

ما اصالتاً آریایی هستیم و زبان ما [فارسی] است. من همیشه به شاگردانم می‌گویم... آذری، بلوچی، کردی و لری زبان شما نیست، بلکه گویش شماست. ... اگر به زبان دیگری صحبت می‌کنید، پس ایرانی نیستید. زبان [فارسی] و نژاد آریایی وجه اشتراک ماست. (یک استاد دانشگاه ایرانی، به نقل از صالح، ۲۰۱۳، ص ۱۲۹)

چکیده

این مقاله مطالعه‌ای است در خصوص کتب درسی جمهوری اسلامی ایران کلاس اول تا دوازدهم. این نوشته به بررسی مسائلی مانند زبان، نژاد، اتنیسیته و ناسیونالیسم مذهبی در کتاب‌های درسی می‌پردازد تا روشن سازد که چگونه دولت در ایران برای فارسی-شیعی کردن جامعه از طریق سیستم آموزشی سخت در تلاش است. کتب رسمی درسی، جامعه حاکم (فارس‌ها) را به عنوان تنها کنشگر و عامل در تاریخ ایران به تصویر می‌کشند. دولت ارائه هر گونه روایت جایگزین (غیر رسمی) خارج از این چارچوب را خیانت به کشور می‌داند. این مقاله، مطالعه عمیقی است که نشان می‌دهد کتاب‌های درسی تالیف شده دولت ایران، جایگاه

آن‌ها و دانش زمینه‌ای که از آنها به دست می‌آید، چگونه نکات آشکار تفسیری را ارائه می‌دهد، بنیان خطوط تقسیم‌کننده اتنوزبانی ساختاری را روشن می‌کند و نشان می‌دهد که اسلام‌گرایی به عنوان منطق کران‌دار حاکم بر کتاب‌های درسی، به این نظریه‌های نژادی و تاریخ‌نگاری‌ها استحکام می‌بخشد. در چند جای این مطالعه، نظرات و تجربیات تعدادی از معلمان کورد را که توانستیم با آنها مصاحبه‌های عمیقی انجام دهیم، مورد بحث و بررسی قرار داده‌ایم.

کلید واژه‌ها

اتنیسیته، اسلام، زبان، غیر فارس‌ها، فارس‌ها، کتاب‌های درسی

مقدمه

به طور کلی، هدف «آموزش ملی» تبدیل یک کودک بی‌طرف و عاری از تعصب به یک سوژه ملی مطلوب از طریق قرار دادن او در مدارس و در معرض زبان، ادبیات و تاریخ رسمی ملتی است که ادعای رسمی بودن به آن اطلاق شده است (رجوع کنید به آلتوسر، ۱۹۷۱، صفحات ۱۹۳-۱۲۷). رسالت و ماموریت مدارس دولتی، القای «هویت ملی» مورد نظر دولت در کودکان از طریق شناساندن «قهرمانان ملی»، بزرگداشت غیرارادی «رویدادهای ملی»، خواندن سرودهای ملی و مشاهده آداب و رسوم «برافراشتن روزانه پرچم ملی» است. (بیلگ، ۱۹۹۵؛ گوتک، ۱۹۹۷). مدارس به عنوان حامل و انتقال دهنده «حقیقت تاریخی و روایت‌های ناسیونالیستی» بر ساخته عمل می‌کنند (نوزاکی، ۲۰۰۶).

در ایران نهادهایی که «امر ملی» و «گذشته و تاریخ ملت» را مطابق میل خود تعریف کرده و به آن مشروعیت می‌بخشند، دولت اسلام‌گرای کنونی و سازواره‌ها و حامیان اتنیکی-مذهبی آن هستند. بنابراین،

کتاب‌های درسی در ایران می‌توانند مطالب بسیار خوبی را برای مطالعه و تحقیق این نکته در اختیار ما قرار دهند که چگونه اتنیک-ملت حاکم تاریخ «ملی» خود را روایت می‌کند، سلطه و حق حاکمیت را تعریف کرده و سلسله مراتب اتنیکی و زبانی را بر طبق منافع خود به وجود می‌آورد. تحقیقات قابل توجهی در مورد کتاب‌های درسی ایران انجام شده است، اما این تحقیقات اغلب بر زبان یا جنسیت تمرکز کرده‌اند، بدون اینکه در اساس «ملت» را مسئله اصلی تحقیق خود کنند (رجوع کنید به علیپور و علیپور، ۲۰۱۶؛ غرباوی و موسوی، ۲۰۱۲؛ هال، ۲۰۱۴؛ هیگینز و شعار غفاری، ۱۹۹۱؛ الهه و سیف‌اللهی، ۲۰۱۲؛ رام، ۲۰۰۰). این مقاله برخلاف سایر مطالعات قبلی، به بررسی مسائل زبان، نژاد، اتنیسیته و مذهب و آمیختگی آن‌ها با ناسیونالیسم می‌پردازد تا نشان دهد چگونه دولت سلسله‌مراتب اتنیکی-زبانی و مذهبی را برای شیعی-فارسی‌کردن جامعه از طریق نظام آموزشی‌اش، ایجاد کرده و تداوم می‌دهد.

بررسی کتاب‌های درسی رسمی (و تنها گزینه موجود) که برای آموزش دوازده کلاس در دسترسند چند موضوع خاص را نشان می‌دهد که در بیشتر کشورهای خاورمیانه مشابه آن دیده می‌شود. در این منطقه، دولت‌ها تنها مرجع تالیف و تعیین محتوای کتاب‌های درسی هستند. دولت در انجام این کار روایت واحدی از «گذشته» خیالی و مطلوب خود ارائه می‌کند تا تنوع اتنیکی و مذهبی جامعه مربوطه را پنهان و کم‌رنگ کند، حافظه تاریخی مورد نیاز خود را قالب‌ریزی کند و دال‌ها و نشانه‌های فرهنگی جوامع تحت سلطه را پاک کند (نگاه کنید به اصغرزاده، ۲۰۰۷ صص ۱۵۰-۱۶۰). در ایران، وضعیت سیاسی موجود «فعالان زبان‌های ایرانی [غیرفارسی] را در موقعیتی آسیب‌پذیر قرار داده است، زیرا استدلال‌های آنها [برای آموزش چند

زبان] به‌عنوان تمایلات جدایی‌طلبانه تلقی می‌شود» (کلان، ۲۰۱۶، ص ۷). کتب رسمی درسی، جامعه حاکم (فارس-شیعیان) را به عنوان تنها عاملان تاریخ به تصویر می‌کشند. دولت‌ها روایت‌های جایگزین (غیر رسمی) از تاریخ را خیانت می‌دانند. بنابراین، بررسی عمیق این کتاب‌های درسی، جایگاه و دانش زمینه‌ای به‌دست‌آمده از این کتاب‌ها، نکات تفسیری آشکاری را ارائه می‌کنند و شالوده سلسله‌مراتب ساختاری اتنیکی زبانی و مذهبی در ایران را روشن می‌کنند.

در ایران، جوامع غیرفارس نمی‌توانند روایت حاکمیت از «امر ملی»، امر تاریخی یا امر دینی را زیر سؤال ببرند، در حالی که می‌بینند کتاب‌های درسی به جهت نژادی و راسیستی کردن «گذشته» و حال، برای زیر سوال بردن موجودیت آن جوامع نوشته شده‌اند. «در واقع، سیستم آموزشی محیطی از آپارتاید و جدایی را ایجاد می‌کند که در آن یک اتنیک برای برخورداری و در اختیار داشتن همه منابع اقتصادی و آموزشی کشور برگزیده می‌شود، در حالی که بقیه اتنیک‌ها به عنوان منحرف، خارجی و بیگانه به حاشیه رانده می‌شوند» (اصغرزاده، ۱۳۸۶، صص ۱۶۵). از این رو، این به اصطلاح «آموزش ملی» در ایران، برابری در قدرت و برخورداری و اشتراک منابع را نابود می‌کند و همزیستی آینده جامعه را به خطر می‌اندازد. این مورد از آنجا درست و معتبر است که دستیابی به «برابری کامل نه تنها یک حق اساسی گروهی است، بلکه یک نیاز اساسی انسان است که هیچ گروه اتنیکی به میل خود از آن دست

برنمی‌دارد.» (یفتاچل، ۲۰۰۶، ص ۹۵). دولت پهلوی (۱۹۲۵-۱۹۷۹) «سیاست یک زبان واحد برای یک ملت متحد» را اجرا کرد که پس از سال ۱۹۷۹ توسط دولت اسلام‌گرا ادامه یافت (رام، ۲۰۰۰). این سیاست همواره «دست نخورده باقی ماند

و گویشوران [دیگر] زبان‌ها هیچگاه آزادی زبانی بیشتری را تجربه نکردند» (کلان، ۲۰۱۶، ص. ۵). بررسی کتب درسی جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهد که سیاست‌های آموزشی دولت پهلوی تا حد زیادی در این کتاب‌ها ادامه یافته است. جمهوری اسلامی ایران و اتنو-ملت حاکم در هر عرصه‌ای از زندگی، از امتیاز دادن و برجسته کردن هویت فارسی به عنوان «هویت ملی» اجتناب نمی‌کنند. کتب درسی دولت اسلامی هویت فارسی را به عنوان یک هویت ملی بی‌وقفه و همگن در درازای تاریخ تبلیغ می‌کند و ادعا می‌کند که این هویت در طول هزاران سال و تا به امروز تداوم داشته است. شاید تفاوت عمده آنها با کتب درسی دوران پهلوی در این باشد که کتب دوران جمهوری اسلامی بیشتر فارسی‌گرایی را با اسلام شیعی آمیخته کرده و بیشتر مردسالاری مذهبی را طبیعی جلوه داده است. در حکومت جمهوری اسلامی ایران، درست مانند دوران پهلوی، هر گونه فعالیت زبانی غیرفارسی‌ها حالتی مذموم و تکفیرگونه یافته است. همانطور که محقق ایرانی امیر کلان نشان می‌دهد، «به دلیل محدودیت‌های سیاسی، مطالعات تجربی کمی در مورد چندزبانگی و تجربیات دانش‌آموزان دو یا چندزبانه در ایران انجام شده است» (کلان، ۱۳۹۵، ص ۶).

مقاله ما تلاشی برای بحث و بررسی در مورد این تجربه چند زبانی است. مطالعه ما فقط بر کتاب‌های درسی که در مدارس ایران تدریس می‌شود تمرکز کرده است و گهگاه به نظرات و تجربیات برخی معلمان کورد اشاره کرده‌ایم. از سال ۲۰۱۹ به بعد، ما مصاحبه‌های زیادی با معلمان به صورت رو در رو، از طریق اسکایپ، واتس‌آپ و سایر وسایل ارتباطی انجام داده و هر از چندگاهی از برخی از این مصاحبه‌ها در مقاله خود بهره برده‌ایم. ما به طور انحصاری به

تجربیات جمعی کوردها پرداخته‌ایم زیرا تنها توانسته‌ایم با سهولت نسبی، مصاحبه‌های عمیق و پر جزئیاتی با معلمان کورد انجام دهیم. برخی از مصاحبه‌شوندگان ما برای دهه‌ها در کردستان تدریس کرده‌اند - جایی که دانش‌آموزان عمدتاً چند زبانه هستند. مصاحبه‌های ما ممکن است برای دستیابی به درکی بهتر و قوی‌تر از این نکته حیاتی باشد که چگونه در ایران ترتیبات دیگلسیک^{۱۱} استعماری به صورتی نظام‌مند در تلاش برای ریشه‌کن کردن هر زبانی غیر از زبان فارسی است.

به دلیل مقاومت سیاسی-فرهنگی کوردها، تقریباً همه مدارس کردستان یک دیگلسیای دوزبانه را تجربه می‌کنند که در آن فارسی زبان تحمیل شده از سوی دولت است و کوردی زبان مادری است که در معرض مقررات و محدودیت‌های سخت‌گیرانه است، از حمایت آموزشی محروم شده و به گونه‌ای به تصویر کشیده می‌شود که گویی به علت ضعف خود علت توسعه نیافتگی آکادمیک خود است نه اینکه دریغ کردن حمایت و مانع تراشی باعث این عدم توسعه آکادمیک شده است. این نشان‌دهنده سلسله مراتب سختگیرانه‌ای است که در حوزه زبانی اعمال می‌شود. برای مطالعه حاضر، ما ۲۵ کتاب درسی پایه اول تا دوازدهم را در موضوعاتی مانند فارسی (۱۲ کتاب، پایه‌های ۱۲-۱)، آموزش علوم اجتماعی (تعلیمات اجتماعی، ۷ کتاب، پایه‌های ۳ تا ۹)، جامعه‌شناسی (۳ کتاب، پایه‌های ۱۲-۹) و تاریخ (۳ کتاب، پایه‌های ۱۲-۹) را به دقت بررسی کرده‌ایم. مطالعه به شرح زیر انجام شده است. بخش ۲ به بحث در مورد زبان و سلسله مراتب زبانی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و اینکه چگونه کتاب‌های درسی این سلسله مراتب زبانی مصرح در قانون اساسی را بازتولید می‌کنند، می‌پردازد.



بخش ۳ شکل‌گیری موضوعات ملی فارسی-شيعی را از طريق سيستم‌های آموزشی تحليل می‌کند و بخش ۴ آريایی‌گرایي اسلامی-فارسی را به بحث می‌گذارد.

فارسی: زبان برتر قدرت

در اکتبر ۲۰۱۹، علی ذوالعلم، معاون وزير آموزش و پرورش ایران در مصاحبه‌ای اعلام کرد که «آموزش فارسی با چالش جدی مواجه است [زیرا] ۵۰ درصد از دانش‌آموزان مدارس ما دو زبانه هستند»^(۱) او اضافه کرد که برخی از دانش‌آموزان تا کلاس ششم نمی‌توانند فارسی صحبت کنند.^(۲) اکثر مردم ایران گویشور بومی زبان فارسی نیستند، زیرا ۵ تا ۱۰ درصد را می‌توان به ۵۰ درصد نقل-شده در بالا اضافه کرد، زیرا بسیاری از والدین از برقراری ارتباط به زبان مادری با فرزندان خود اجتناب می‌کنند. این والدین تصور می‌کنند که برقراری ارتباط به زبان مادری با فرزندانشان می‌تواند مانع پیشرفت آنها در آینده شود. یا اینکه لهجه غیرفارسی فرزندانشان می‌تواند آنها را در مدارس و یا در کل «جامعه» سوژه تمسخر قرار دهد. همانطور که ایران‌پژوه معاصر، علیرضا اصغرزاده می‌گوید از نظر فارس‌ها «ایرانی واقعی» کسی است که به زبان [فارسی] بدون لهجه صحبت می‌کند - فارسی تهرانی لهجه استاندارد است - و به همین دلیل مدام اقدام به تمسخر، دست انداختن و تحقیر گویشوران زبان‌های دیگر مانند آذری، عربی، بلوچی، کوردی و ترکمنی می‌کنند (اصغرزاده، ۱۳۸۶، ص ۱۳۴).

زبان‌های غیررسمی مانند عربی، بلوچی، لری، گیلکی، کوردی و ترکی زبان‌های مادری حداقل نیمی از جامعه را تشکیل می‌دهند (کلان، ۱۳۹۵، ص ۴). بیش از ۷۰ زبان مختلف در ایران وجود دارد (کلان، ۲۰۱۶). ارقام سرشماری‌های رسمی ایران بسیار سیاسی و

غیر قابل اعتماد است. دولت معاصر ایران انحصار مطلق داده‌های سرشماری را در اختیار داشته و به طور معمول ارقام واقعی مربوط به زبان و تنوع اتنیکی را دستکاری می‌کند. فقدان ارقام رسمی معتبر در مورد ترکیب اتنیکی ایران، چالش مهمی برای مطالعات مربوط به تنوع اتنیکی، مذهبی و زبانی جمعیت است. دولت مدیریت انتشار اطلاعات در این زمینه را بر عهده دارد. این موضوع در ایران معاصر از زمانی شروع شد که ناسیونالیسم فارسی بر انکار این حقیقت اساسی بنیان نهاده شد که ایران نه فارس یا فارسی بلکه همواره موزاییکی از گروه‌های اتنیکی، زبانی و مذهبی متنوع بوده است. هر گروه دارای تاریخ، فرهنگ، زبان، ارزش‌های مذهبی و سنت‌های خاص خود است (کیا، ۱۹۹۸، ص ۹).

اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، فارسی را «زبان مشترک همه ایرانیان» اعلام کرده و تصریح می‌کند «کلیه اسناد و مکاتبات رسمی باید به زبان فارسی باشد».^(۳) این اصل تنها بعد از آنکه سایر زبان‌ها را به زبان‌های محلی و اتنیکی تقلیل داد، ادامه می‌دهد که «زبان‌های غیر فارسی را می‌توان در کنار زبان فارسی در مطبوعات و رسانه‌ها و آموزش به کار برد».^(۴) این مقرر قانون اساسی یک ترتیب زبانی استعماری در داخل مرزهای جمهوری اسلامی ایران ایجاد می‌کند که بر اساس آن فارسی یعنی زبان اتنیک غالب، «زبان مشترک همه ایرانیان» است صرف نظر از اینکه زبان مادری واقعی آن مردم چیست یا اینکه آیا فارسی را به عنوان زبان مشترک خود می‌پذیرند یا نه.

همین این به اصطلاح «زبان‌های محلی» هم که به طرزی مبهم و دوپهلوی در قانون اساسی به رسمیت شناخته شده است، به تفاسیر مختلفی از سوی دولت، گروه‌ها و محافل فارسی‌گرا و ایران‌شهری دامن زده

است. به لطف شرایط اجتماعی سیاسی پس از انقلاب سال ۱۹۷۹، ناسیونالیست‌های فارس به طور موقت هژمونی مطلق خود را از دست داده بودند و بنابراین نمی‌توانستند وجود زبان‌های دیگر را به طور کامل انکار کنند. اما نویسندگان ناسیونالیست قانون اساسی جدید اسلامی، موفق شدند همه زبان‌های غیرفارسی ایران را به حالتی آستانه‌ای بین هستی و نیستی تقلیل دهند. قانون اساسی نه تنها دولت را به عنوان متولی از آموزش زبان‌های غیر از فارسی معاف می‌کند، بلکه آموزش آن زبان‌ها را نیز به کلی مبهم و رازآلود می‌گرداند. در این قانون معلوم نیست کجا به زبان‌های غیرفارسی تکلم می‌شود، گویشوران آن کیستند، و اجرای آن چگونه است. عدم صراحت‌ها و بی‌دقتی‌های عمدی این قوانین، غیرفارس‌ها را بیش از پیش در طلب خواسته‌های زبانی خود ناتوان کرده است. به همین دلیل است که علیرغم گذشت چهار دهه از نوشتن قانون اساسی فوق، غیرفارس‌ها از یافتن مبنای قانونی روشنی برای پیگیری حقوق زبانی خود ناکام مانده‌اند. این ناتوانی هنگام مواجهه با دانشگاهیان فارس سرسپرده به دولت بدتر می‌شود: «هنگامی که نخبگان دانشگاهی و فکری غالب در ایران با خواسته‌های رسا و روزافزون هویت‌های اتنیکیتی مواجه می‌شوند... اغلب با ترس و هشدار واکنش نشان می‌دهند» (الینگ، ۲۰۱۳، ص ۲).

پس از گذشت بیش از ۴۰ سال، دستورالعمل «زبان‌های محلی در کنار فارسی» همانطور که در قانون اساسی اتنو-تئوکراتیک وعده داده شده است، هنوز محقق نشده است. عبارت «آموزش زبان‌های محلی» به روش‌های بی‌شماری تفسیر شده است که یکی از آنها که با اجماع ناسیونالیست‌های فارس همراه است از این قرار است که مجوز آموزش زبان‌های غیرفارسی محدود به

سازمان‌های خصوصی و انفرادی است. تفسیر جامعه حاکم از اصل ۱۵ این است که دولت می‌تواند مجوز آموزش «زبان‌های محلی» را در خارج از مدرسه و نظام آموزش و پرورش بدهد. جامعه دانشگاهی فارسی سرسختانه با هر نوع آموزش به هر زبان مادری غیرفارسی مبارزه می‌کند.^(۵)

زبان قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران - که به ناسیونالیسم فارسی مشروعیت می‌بخشد - متناقض و استعماری است. متناقض و دوپهلوی است زیرا این قانون برتری و امتیاز هرگونه «زبان، نژاد و رنگ‌پوست» را نفی می‌کند (ماده ۱۹) و در عین حال فارسی را تنها زبان رسمی و زبان سراسری و مشترک ایران می‌داند (ماده ۱۵). گذشته از امتیاز دادن به زبان فارسی، قانون اساسی به مسلمانان شیعه بر بقیه مردم، برتری ابدی می‌دهد. برتری و رجحان اسلام شیعی در اصل ۱۲ قانون اساسی رسمیت یافته است که می‌گوید: «دین رسمی ایران، اسلام و مذهب جعفری اثنی عشری است و این اصل الی الابد غیر قابل تغییر است».^(۶)

زبان استعماری قانون اساسی در اصل ۱۹ آشکار می‌شود، آنجا که قومیت (قوم) را با قبیله^(۷) گرای بی‌کسان می‌داند: «مردم ایران از هر قوم و قبیله‌ای که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند اینها سبب امتیاز نخواهد بود».^(۸) این اصل زبان فارسی را به‌عنوان یک زبان بی‌نظیر^(۹) - کاملاً متمایز از بقیه می‌شناساند. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران با مستثنی کردن زبان فارسی از بقیه «زبان‌های گروه‌های اتنیکیتی و قبیله‌ای» بار دیگر بر جایگاه ویژه و متمایز فارسی و گویشوران آن تأکید می‌کند. بنابراین، فارس‌ها نماینده ملت واقعی یا هسته اصلی آن هستند، زیرا زبان فارسی و گویشوران آن (یعنی فارس‌ها) غیراتنیکیتی و غیر قبیله‌ای شناخته می‌شوند. قانون اساسی

جمهوری اسلامی ایران با اتنیک‌زدایی از زبان اتنیک حاکم، موقعیت فرازبانی به فارسی اعطا می‌کند و گویشوران سایر زبان‌ها را به حد قبیل‌ای تنزل می‌دهد.

نخبگان فارس به طور کامل از وجود سلسله مراتب در جامعه حمایت می‌کنند و برای آن مشروعیت معرفت‌شناسی ارائه می‌کنند. آنها اتنیک بودن فارس‌ها را انکار می‌کنند و زبان فارسی را به عنوان زبان یک اتنیک قبول ندارند. دانش‌گاہیان فارس، مانند چنگیز پهلوان، معمولاً ادعا می‌کنند که «فارسی زبان علم و ادب است... و باید زبان طبیعی و ملی همه باشد... و بقیه زبان‌های ابتدایی هستند».^(۸) از اوایل قرن بیستم، دولت و روشنفکران دولت‌گرا کوشیده‌اند تا فارسی را «زبان طبیعی همه» معرفی و تحمیل کنند. این داستان طولانی گفتمان ناسیونالیستی فارسی، زمینه قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران را تشکیل داده و محتوای آن را به شکلی بنیادی شکل می‌دهد. از این رو است که آنها ادعا می‌کنند که ایران - به عنوان یک دولت-ملت با «زبان و هویت واحد» - بیش از دو هزار سال است که وجود داشته است (به عنوان نمونه مسکوب، ۱۹۹۲، ص ۲۹).

روشنفکران فارس، صرف نظر از اردوگاه‌های ایدئولوژیک خود، معمولاً ادعا می‌کنند که مانند انگلیسی که زبان رسمی مردم هند است، زبان فارسی نیز در ایران متعلق به اتنیک خاصی نیست و زبان ملی همه است. به عنوان مثال، یک نویسنده سلطنت‌طلب مدعی است که اشاره به «فارس‌ها» به عنوان اتنیک‌های از اتنیک‌های ایران، توطئه‌ای علیه وحدت کشور است. فارسی یک زبان است و هیچ اتنیک‌ی به نام فارس وجود ندارد.^(۹) به همین ترتیب، اکبر گنجی، فرمانده سابق سپاه پاسداران انقلاب اسلامی، ادعا می‌کند که «نمی‌داند فارس بودن به چه معناست» (رجوع کنید به سلیمانی

و محمدپور، ۲۰۱۹). با این حال، روشنفکران استعمارگر ایرانی علاوه بر اینکه اتنیک بودن خود را انکار می‌کنند، به کار بردن واژه شرق‌شناسی جدیدی با نام «جهان و جوامع ایران شهری» را که برای اشاره به غیرفارس‌ها جعل شده است، بسیار مفید می‌دانند (ر.ک. کیا، ۲۰۱۶). این اصطلاح که در اصل توسط مستشرق مارشال اس. هاجسون (۱۹۷۴) ابداع شد، اکنون برای «فارسی کردن هر مردم و جامعه‌ای که ممکن است اهل ادب آنها زمانی فارسی را همراه با زبان‌های دیگر استفاده کرده باشند» به کار می‌رود.

اجماع ناسیونالیست‌های فارس بر گسترش فارسی به قیمت نابودی سایر زبان‌ها تزلزل ناپذیر بوده است. از این رو است که پسر شاه مخلوع، بی‌محابا می‌گوید که «منطق آموزش به زبان مادری را نمی‌فهمد».^(۱۰) یا علی خامنه‌ای، رهبر ترک زبان ایران، مکرراً به ایرانی‌های میهن‌پرست دستور می‌دهد که «از همه ابزارهای علمی برای بسط و توسعه زبان فارسی استفاده کنند».^(۱۱) هشدارهای مکرر مقام رهبری، در سال گذشته وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی را وادار کرد تا اعلام کند که عدم تسلط دانش‌آموزان به زبان فارسی در پیش دبستان‌ها به عنوان وضعیت «غیر عادی» طبقه‌بندی می‌شود و بر این اساس تدابیر ویژه برای حل آن لازم است. بنابراین، دولت ایران فقدان مهارت زبان فارسی را از طریق تبدیل آن به یک مسئله بیولوژیکی برای کودکان پیش‌دبستانی غیرفارس آسیب‌شناسی کرده است.^(۱۲) دشمنی دولت و طرفداران ملی‌گرای آن، در محکومیت زارا محمدی به خوبی نمایان است که در ۱۴ ژوئیه ۲۰۲۰ به جرم تدریس داوطلبانه زبان کردی از سوی شعبه بدوی دادگاه انقلاب اسلامی به ۱۰ سال حبس^(۱۴) محکوم شد.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به

شدت با گفتمان ملی‌گرایانه زمان پهلوی هم‌طنین است و درست مانند دوران پهلوی زبان‌ها و هویت‌های غیرفارس را قبیله‌ای و بی‌دوام معرفی می‌کند - که مقدر شده است از بین بروند. قانون اساسی جمهوری اسلامی با حکم قانون، ایران را مترادف فارس بودن معرفی کرده است. بنابراین، کتاب‌های درسی جمهوری اسلامی ایران که می‌کوشند «موضوعات ملی» خود را تحت روح این قوانین شکل دهند، تنها چند اشاره گذرا به زبان‌های مادری غیرفارسی دارند.

حتی در آن موارد نادر هم، اشاره به زبان‌های غیرفارسی کاملاً وابسته و هدفمند است. به عنوان مثال، کتاب فارسی کلاس سوم در یک جعبه متن صورتی رنگ، به وجود زبان مرزنشینان اشاره می‌کند (عبارت دیگری برای اشاره به «قبیله»): «بعضی از ما ... به زبان محلی و مادری خود صحبت می‌کنیم ... اما فارسی زبان ملی همه ما ایرانیان است و برای حفاظت از میهن بسیار مهم است» (۲۰۱۸، ص ۱۰۳). کتب درسی جمهوری اسلامی ایران اغلب در اشاره به فارسی ترکیبی از «امنیت ملی» و «حفاظت از میهن» را هم القا می‌کنند.

نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، ایرانی بودن را همیشه و همه جا با فارس بودن یکی می‌داند. این نظام آموزشی، «فارس بودن» همه را امری مشخص می‌داند، و هدف اساسی آن ایجاد یک «واقعیت اجتماعی» کاملاً فارسی است. فارسی داستان خود را اینگونه روایت می‌کند که «داستان من و شما، داستان من با داستان میهن عزیزمان ایران و تاریخ آن آغاز شد» (پایه ششم، فارسی، ۲۰۱۸، ص ۳۲-۳۴). کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان خردسال اطلاعات تاریخی نادرست می‌دهند، آنجا که تعمداً حکومت دسته‌های مختلف یا سلسله‌های مستبد را با دولت-ملت معاصر یکی می‌دانند. همچنین، آموزش و پرورش

دولتی، تاریخ چندزبانه اتنیک‌های مختلف فلات ایران را انکار می‌کند و مدعی است که فارسی از زمان‌های بسیار قدیم زبان مشترک همه مردم ایران بوده است: «[فارسی] همواره با هر ایرانی بوده و بر زبان همه جاری بوده است» (فارسی، ۲۰۱۸). ادعای اخیر مستقیماً در تضاد با اظهارات مسئولان رسمی است که می‌گویند تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان ایرانی تا پایان کلاس ششم نمی‌توانند فارسی صحبت کنند.^(۱۳) انکار غیرفارس‌ها با این ادعا تشدید می‌شود که «زبان ملی ایران» (که فارسی است) هویت شماس‌ت و آن چیزی است که شما را در هر گوشه از ایران و در سراسر جهان با آن می‌شناسند (فارسی، کلاس ششم، ۲۰۱۸ صفحات ۳۲ تا ۳۴).

نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران مدعی است که ایران دارای «هویت ملی واحد و تغییرناپذیر» است و فارسی را به عنوان اساسی‌ترین عامل وحدت ایران می‌شناساند. بنابراین، به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که فارسی از هزاران سال پیش توانسته هویت ایرانی را مستحکم نگه دارد (پایه یازدهم، تاریخ، ۲۰۱۸، ص ۱۳) و در طول این هزاره‌ها، «زبان مشترک اقوام مختلف ساکن در سرزمین پهناور ایران بوده است» (پایه دهم، جامعه‌شناسی، ۱۳۹۷، ص ۹۵). به آنها آموزش داده می‌شود که دوست داشتن فارسی «کافی نیست بلکه باید از کلمه عشق استفاده کنند» (پایه ۷، فارسی، ۲۰۱۸، ص ۱۳۸). کتب درسی تلقین می‌کنند که وجود زبان‌های محلی کوردی، ترکی و سایر زبان‌های غیرفارسی نباید بر عشق دانش‌آموزان به زبان استعماری فارسی تأثیر بگذارد، احتمالاً به این دلیل که «فارسی مرا به سایر فارسی‌زبانان جهان، ایرانیان امروزی و هموطنانم پیوند می‌دهد... به من کمک می‌کند به معبود و محبوب آنان ایمان بیاورم و با او راز و نیاز کنم» (فارسی، ۲۰۱۸، ص ۱۳۸-۱۳۹) (شکل ۱).



شکل ۱ نماز جماعت شیعی
با تفکیک جنسیتی



کنار بستر و بالین کودکان خود می‌خوانده‌اند، بشنوم زبان فارسی، موسیقی دلنوازی است که یک عمر در گوش من خوانده شده و دلم را به وجد آورده است» (فارسی، ۱۳۹۷). بر خلاف زبان‌های دیگر، فارسی زبان میهن پرستی است و «هرجا فارسی زبانی بوده و هست، همان جا وطن من است؛ بلکه خانه من است. زبان فارسی، ریشه‌ای است که با آن به خاک وطنم بسته شده‌ام و فرهنگ سرزمین خود را با این ریشه از خاک می‌مکم و با تغذیه از آن زنده می‌مانم و می‌رویم و می‌بالم و گل می‌دهم و گل می‌کنم» (فارسی، ۲۰۱۸، صص ۱۳۸ و ۱۳۹) (شکل ۲) در واقع، برای غیرفارسی‌ها، آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بر این قضیه استوار

بر خلاف دیگر زبان‌ها، فارسی زبان منحصر به فردی است که «با دانستن این زبان می‌توانم احساسات و افکار ایرانیان و فارسی زبانان دیروز و امروز را درک کنم و در غم‌ها و شادی‌ها و بیم‌ها و امیدهای آنان شریک شوم و همچون آنان به آنچه دوست داشته‌اند، مهر بورزم و آنچه را دشمن می‌شناخته‌اند، دشمن بدارم.» (پایه هفتم، فارسی، ۲۰۱۸، صص. ۱۳۸-۱۳۹). ادعای اخیر نشان می‌دهد که برای جمهوری اسلامی زبان فارسی شاخص مهمتری از تشیع است. فارسی به‌عنوان زبانی بی‌نظیر برای بیان احساسات انسانی به تصویر کشیده می‌شود، زیرا «به من توانایی و فرصت می‌دهد تا ترانه‌هایی را که مادران در نیمه‌شب‌ها در



شکل ۲- یک خانه ایرانی ایده‌آل که در قفسه کتابخانه، کتاب‌های مقدس ناسیونالیسم شیعی - فارسی وجود دارد: شاهنامه و مفاتیح الجنان (پایه اول، فارسی، ۲۰۱۸ ص ۵)

ص ۱۶۲) در میان جوامع غیر حاکم محلی از اعراب ندارد. کتاب‌های درسی و بازتولید فرهنگ فارسی‌سازی آن‌ها به طور مفصل‌تر در بخش بعدی مورد بحث قرار خواهند گرفت.

کتاب‌های درسی و شکل‌گیری خشونت آمیز سوژه‌های فارسی شده

خشونت نمادی از طریق انکار وجود و به حاشیه راندن دیگران غیرفارسی-شیعی، به تعبیر بیلینگ، همواره و همه جا در رویه نگارش کتب درسی جمهوری اسلامی ایران تکرار می‌شود (رجوع کنید به بیلینگ، ۱۹۹۵). سرکوب هویت‌های غیرفارسی-شیعی یکی از اهداف اولیه ایدئولوژیک تعلیم و تربیت

است که «دانشی که شما به‌طور رسمی یاد می‌گیرید، دانش شما نیست بلکه دانش شخص دیگری است. چه کسی آن را ترویج می‌کند؟ آن دانش متعلق به کیست؟» (یانگ، ۲۰۰۳، ص ۱۴). چنین واقعیتی را یک معلم ترک آذری توضیح می‌دهد که «تحصیل در ایران به زبان فارسی است و کتاب‌های درسی به یک زبان واحد نوشته می‌شوند... ما آموزش را به زبان دوم شروع می‌کنیم... ما درباره فرهنگ بومی خود چیزی نمی‌آموزیم» (علی‌پور و علی‌پور، ۱۳۹۵، ص ۱۷۷). از این رو، این دیدگاه و نگرانی استعماری فارسی مبنی بر اینکه «از آنجایی که زبان فارسی نماد «هویت ملی» است، برای حفاظت از آن چه پیشنهادی دارید؟» (پایه دوازدهم، فارسی، ۲۰۱۸،

جمهوری اسلامی ایران است که از دوره ابتدایی شروع می‌شود. به عنوان مثال، در درسی با عنوان «وطن ما» که تعریف می‌کند چه کسی بر «وطن» حکمرانی می‌کند، ضمیر ناسیونالیستی «ما»، اساساً مشخصات اتنیک حاکم را به همراه دارد و مشخص می‌کند چه کسی مجاز است «ملت» را روایت کند (کلاس اول، فارسی، ۱۳۹۷، ص ۷۹). «کشور ما ایران است» و «ایران وطن ماست» و سپس متن با ادغام دین (اسلام) با ناسیونالیسم، بیان می‌کند که «ما میهن اسلامی خود را دوست داریم» (فارسی، ۱۳۹۷). این متن بیان می‌کند که یا همه ایرانیان مسلمان هستند یا «وطن ما» فقط متعلق به مسلمانان است. بخش قابل توجهی از جمعیت ایران یهودی، مسیحی، زرتشتی، یارسان و غیره هستند. شخص از خود می‌پرسد که یک کودک ۶ ساله غیر مسلمان پس از خواندن چنین توصیفی از «وطن خود» چه احساسی خواهد داشت، به خصوص اگر از پیشینه غیرمسلمان خود آگاه باشد؟ آیا او می‌ترسد یا اینکه احساس طرد شدن می‌کند؟ واکنش خانواده‌اش چگونه خواهد بود؟ بر اساس نظریه فشار فرهنگ‌پذیری، چنین اضطراب‌هایی می‌توانند منجر به افسردگی، نشانگان پریشانی، احساسات منفی و پیشرفت تحصیلی ضعیف در بین نوجوانان و بزرگسالان فرهنگ‌پذیر شوند (Berry & Sam, 1996).^(۱۴)

نظریه فشار فرهنگ‌پذیری ممکن است وضعیت فوق را برای دانشجویان غیرفارسی و خانواده‌های آنها در ایران به طور کامل نشان ندهد. این نظریه به فرآیندهای تعاملی می‌پردازد که از طریق آن افراد به دلیل قرار گرفتن در معرض تفاوت‌های فرهنگی مانند زبان، آداب و رسوم، ارزش‌ها و هنجارهای ویژه برای رفتارهای مناسب، سعی می‌کنند خود را با شرایط اجتماعی- فرهنگی جامعه وفق دهند (بری و کیبم، ۱۹۸۸؛ بری و همکاران،

۱۹۸۷). برخلاف دانشجویان مهاجر در جوامع میزبان دموکراتیک، دانشجویان غیرفارسی با ترس از آزار و اذیت دولتی دست و پنجه نرم می‌کنند. در ایران اغلب اینگونه است که اگر افراد غیرفارسی و غیرشیعه بر هویت مذهبی و قومی زبانی خود تأکید شدید داشته باشند، این حس را می‌توان به عنوان نشانه‌ای از عدم وفاداری آنها به دولت تعبیر کرد و می‌تواند موجب مجازات شود. بنابراین، ارجاعات مکرر و تقدیس‌آمیز کتب درسی جمهوری اسلامی ایران به زبان، قومیت و مذهب جامعه حاکم - در بافتی چند قومیتی، چند زبانه و چند مذهبی مانند ایران، علاوه بر اینکه بازخواستی هویتی است، آسیب‌زا هم هست. جودیت باتلر استدلال می‌کند که نویسندگان رسمی کتاب‌های درسی - با استفاده از عبارت‌شناسی تونی موریسون - «که با کار زبان‌سازی سر و کار دارند»، مرتکب خشونت می‌شوند^(۱۵) زیرا آن کلمات و اصطلاحاتی که به شناخت و تصدیق رسمی آن کمک می‌کنند خود عرفی و قراردادی هستند. قراردادهای بازخواست هویتی مربوط به شکل‌گیری سوژه ملی در ایران، اگر از بینش باتلر در زمینه‌های کمی متفاوت استفاده کنیم، «اثرات و ابزار یک آیین اجتماعی است که اغلب از طریق طرد و خشونت، شرایط زبانی سوژه‌های زنده را تعیین می‌کند» (باتلر، ۱۹۹۷، ص ۵).

دانش‌آموزان غیرمسلمان و غیرفارسی به جز چند وصف ناکافی، هیچ نشانه‌ای از وجود، زبان، مذهب و اتنیک خود در این به اصطلاح «وطن» نمی‌یابند. به غیرفارسی‌ها به زبان فارسی آموزش داده می‌شود تا احساسات ملی گرایانه دولتی و احساس تعلق خاصی را در آنان درونی کنند. به محض اینکه دانش‌آموز کلاس اولی وارد محیط مدرسه می‌شود، به او یاد می‌دهند که ایران یعنی «وطن اسلامی» را دوست داشته باشد. کتاب‌های درسی جمهوری اسلامی ایران با

ترکیب ناسیونالیسم مذهبی با آریایی‌گرایی، این هدف را دنبال می‌کنند که به یکباره جوامع تحت سلطه را انکار، یکسان‌سازی، شستشوی مغزی، جذب و طرد کنند. به عنوان مثال، فارسی کلاس دوم، که بر خلاف کتاب‌های ویژه آموزش دینی، ظاهراً از نظر مذهبی خنثی است و یک کتاب درسی اجباری برای همه دانش‌آموزان مسلمان و غیرمسلمان است در واقع به راحتی دارد هویت ملی مورد تایید نظام و هویت رسمی مذهبی را با هم ترکیب می‌کند آنجا که می‌گوید ایران یک کشور یکپارچه دینی است و سپس بیان می‌کند ما ایران و ایرانی را دوست داریم و مردم کشور ما مهم نیست کجا زندگی می‌کنند، همه ایرانی هستند (پایه دوم، فارسی، ۱۳۹۷، ص ۷۹). کتب درسی جمهوری اسلامی ایران مسلمانان سنی را نیز حذف می‌کند زیرا اسلام ایرانی که در آن متون تدریس می‌شود منحصرأ فرقه‌ای و شیعی است. در مواجهه با غیراسلام، اهل سنت هم شامل اسلام می‌شود، اما وجود آن‌ها انکار می‌شود، زیرا اسلام تقدیس شده در کتاب‌ها به طور قاطع شیعه است. بنابراین، از آنجایی که آنها به دیگری مسلط خود تعلق ندارند، تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان چارچوبی گفتمانی عمل می‌کند تا وجود خودهای غیرفارس را بی‌معنا کند.

بدون پرداختن زیاد به بحث در مورد چالش‌های تحصیلی و روانی دانش‌آموزان غیرفارس، باید در نظر داشت که این سیستم آموزشی فارسی سازی بیش از یک قرن است که بر غیرفارس‌ها تحمیل شده است. چنین تحمیلی به تنهایی نشان دهنده استعمارگری نظام است، زیرا «مفهوم استعمار نه صرفاً به عنوان «خارجی» یا «بیگانه»، بلکه به طور گسترده تر به عنوان هر چیزی که «تحمیلی» و «سلطه گر» است تعریف می‌شود» (سفا دیی و کمپف، ۲۰۰۶، ص ۷). با این وجود، پس از

یک قرن، این سیستم هنوز در آموزش زبان رسمی در مناطق دوزبانه به طور کامل موفق نشده است. جمشید که ۲۶ سال به عنوان معلم ابتدایی تدریس کرده است، می‌گوید: «تمام کتاب‌های درسی ایران به زبان فارسی نوشته شده است. این یک مسئله مطلق و غیرقابل انکار است. تمامی آزمون‌ها و پاسخ آن‌ها نیز باید به زبان فارسی باشد و تمامی تدریس‌ها باید تنها به آن زبان باشد».

کتب درسی جمهوری اسلامی ایران «ملت» را همگن نشان می‌دهد و ادعا می‌کند که فارسی زبان همه است. آنها قهرمانان اسطوره‌ای قوم فارس را الگوی حسنه برای حفظ ایرانی بودن و فارسی سازی یا نژادی کردن روایت «گذشته ملت» معرفی می‌کنند. مثلاً در فارسی دوم دبستان، درسی تحت عنوان فردوسی وجود دارد که در آن درس تشیع، فارسی‌گری و تاریخ‌گرایی به طرز عجیبی در هم آمیخته شده است:

سال گذشته با پدر و مادر و خواهرم به زیارت امام رضا (علیه السلام) رفته بودیم.^(۱۶) پدرم گفت در نزدیکی مشهد شهر قدیمی توس آرامگاه فردوسی شاعر بزرگ ایران، قرار دارد... وقتی به توس رسیدیم، یک راهنما برایمان تعریف کرد که... شاهنامه کتابی است با ارزش [و] در داستان‌های شاهنامه، رستم بزرگترین پهلوان است. فردوسی این داستان‌ها را جمع کرد و اثری بسیار عظیم به زبان شعر پدید آورد تا زبان فارسی را که ما امروز به آن حرف می‌زنیم، زنده نگه دارد. (پایه دوم فارسی ۱۳۹۷ ص ۷۷)

در اینجا، علاوه بر وام گرفتن مضامین و نمادهایی از ناسیونالیسم پهلوی، این کتاب درسی، روایت تاریخی شیعی را نیز در آن می‌آمیزد. زیارت آرامگاه یک قهرمان ملی (فردوسی) و نیایش یک شخصیت اسطوره‌ای (رستم) همگی همراه با آیین شیعیان یعنی زیارت مرقد امام هشتم انجام می‌شود.



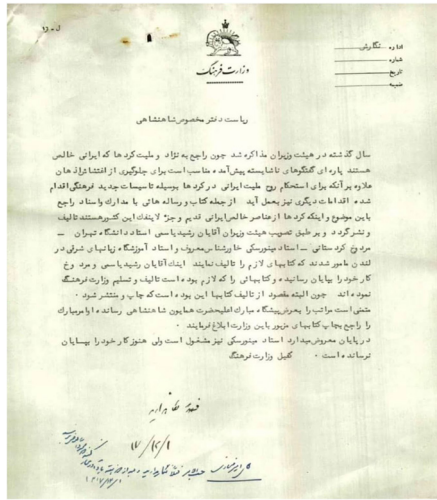
شکل ۳ - مرقد‌های امام هشتم، فردوسی و حافظ شیرازی (پایه دوم، فارسی، ۲۰۱۸، ص. ۸)

در مورد ایرانی بودن به مفهوم نژادی، زبانی یا سرزمینی وجود داشت. در سال ۱۹۳۴، یکی از مقامات در گزارشی محرمانه به دفتر ویژه سلطنتی، نوشت: «منطقه کوردستان به هر قیمتی، باید در یک فرهنگ ایرانی خالص یکسان‌سازی و جذب شود».^(۱۹) در سال ۱۹۳۷ یکی از معاونان وزیر آموزش و پرورش در گزارشی دیگر به همان دفتر، فاش کرد که اعضای کابینه در ایرانی بودن کوردها تردید داشته‌اند. از این رو، وزارت آموزش و پرورش به ولادیمیر مینورسکی (شرق‌شناس معروف)، رشید یاسمی (روشنفکر دولت‌گرای کردتبار) و محمد مردوخ (پژوهشگر مذهبی معروف کرد) دستور داده بود تا کتاب‌های مختلفی را به رشته تحریر درآورند که ثابت کند کوردها «از عناصر خالص ایرانی قدیم و جزء لاینفک این کشور هستند». مهم‌تر از آن، این نامه فاش می‌کند که این کتاب‌ها بخشی از یک پروژه دولتی بسیار بزرگ‌تر بودند که هدف آن «استحکام روح ملیت ایرانی در کوردها، به وسیله تاسیسات جدید فرهنگی» بود (شکل ۴). با این حال، کتاب‌های درسی جمهوری اسلامی ایران، فردوسی (شاعر قرن یازدهم) را

همچنین از فردوسی به عنوان شاعر بزرگ ایرانی یاد می‌کند تا یک شاعر فارس برای اینکه تلقین کند ایران از زمانهای قدیم تداوم تاریخی داشته و بنابراین اتنیک شاعر که فارس است را با مفهوم معاصر ملیت که ایرانی است جایگزین می‌کند (شکل ۳).
ایران به عنوان یک دولت-ملت، یک ساختار سیاسی کاملاً معاصر است (رجوع کنید به وزیری، ۱۹۹۳). قانون اساسی ایران در سال ۱۹۰۶ گواه این امر است زیرا دو بار (در اصول ۱۹ و ۹۰) از ایران به عنوان ممالک (پادشاهی‌ها، قلمروها، سرزمین‌ها و کشورها) با حکومت‌های متعدد یاد می‌کند.^(۱۷) تنها به لطف دولت-ملت معاصر بود که درک کشور و جامعه فعلی آن به عنوان یک واحد سیاسی و جغرافیایی واحد ممکن شده است. به‌عنوان مثال برای فردوسی و مردم آن زمان، اگر نگوییم ایران یک تصور مذهبی بوده، منظور از ایران دقیقاً منطقه خراسان (استان شمال شرقی ایران امروزی) و اطراف آن بوده است.^(۱۸)

حتی در سال‌های منتهی به جنگ جهانی دوم، سردرگمی زیادی از سوی نخبگان دولتی





شکل ۴- سند شماره یک

به گونه‌ای معرفی می‌کنند که گویی او ایران را به شکل امروزی آن تصور کرده است یا گویی در یک هزاره قبل از ظهور ناسیونالیسم مدرن، پروژه‌های ناسیونالیستی برای نجات «آن فارسی که ما اکنون به آن تکلم می‌کنیم» توسط او تعریف شده و به انجام رسیده است. نویسندگان کتب رسمی، فارس بودن همه دانش آموزان را امری مسلم می‌دانند. به دانش آموزان گفته می‌شود یا آموزش داده می‌شود که باید چه کسی شوند، زیرا کتاب‌ها هویت واقعی آنها را رد می‌کنند. مانند همه نظام‌های فرهنگ‌پذیری استعماری، در نظام آموزشی فارسی نیز، «فرهنگ دانش آموز دوزبانه تابع فرهنگ دیگری می‌شود» (نگاه کنید به، چونگ-بلاندن و جوانگ، ۲۰۰۸، ص. ۱). داستان‌های -منعکس‌کننده ارزش‌های فرهنگی، مذهبی و جمعی- اتنوملت حاکم، تاریخ «ملت مطلوب» را می‌سازند. این نشان می‌دهد که چگونه دولت حاکم با استفاده از «بازی مضاعف حاکمیت» که ماهیت تعلق را بیان می‌کند، جامعه اخلاقی را تعریف می‌کند و از طریق آن بیان، طرد دیگری و غیرخودی آن جامعه را توجیه می‌کند (رجوع کنید به

یفتاچل، ۲۰۰۶، صص ۳۷ تا ۴۵). در همین کتاب، درسی با عنوان «ایران زیبا» وجود دارد که در کنار وصف زیبایی‌های کشور، تلاش می‌کند عشق به ایران را در ذهن کودکان القا کند. از این رو، این درس مضامین مختلفی را برای تقویت احساسات مذهبی -ملی‌گرایانه در دانش آموزان در هم آمیخته است. این درس، ملی‌سازی و اتنیک‌سازی سرزمین و فضا را تنها با تأکید بر حضور تاریخی فارس‌ها تقویت می‌کند. غیبت فضایی و تاریخی دیگران تحت سلطه، واقعیت آموزشی ایران را تشکیل می‌دهد (رجوع کنید به کلاس ۲، فارسی، ۲۰۱۸، صص ۷۹-۸۱). نمادهای جغرافیایی مانند کوه البرز، شخصیت‌های مذهبی-تاریخی فارسی-شیعی مانند امام هشتم و مقابر فردوسی و حافظ به همراه آثار تاریخی پیش از اسلام «فارس»، مانند تخت جمشید، در فضایی خالی از حضور غیرفارس‌ها نشان داده می‌شوند. این درس با معرفی تخت جمشید و ارگ بم (نمادهای فرهنگ هخامنشی) و مکان‌های مذهبی و ناسیونالیستی دوران اسلامی برای بازتولید تکرار همه جایی تاریخ یکپارچه مورد

ادعا از ملت ایران، دوره‌های پیش از اسلام و اسلامی را در هم آمیخته است (برای اطلاعات بیشتر در مورد تکرار همه‌جایی به بیلینگ ۱۹۹۵ مراجعه کنید).

ساخت و جعل گذشته و حال در کتب درسی جمهوری اسلامی ایران، تنها تلاشی برای امتیاز و اولویت بخشیدن به اتنیک فارس نیست بلکه تلاشی است برای حذف مطلق غیر فارس-شیعیان از «فضای تاریخی ملت». دانش‌آموزان غیرفارس نه نشانه‌ای از دال‌های هویتی و فرهنگی خود پیدا می‌کنند و نه اشاره‌ای به آثار تاریخی اجدادشان. این کتاب‌های درسی، فضا و سرزمین را یکدست فارسی می‌کنند. اگر سیستم آموزشی جمهوری اسلامی ایران تنها منبع دانش و شناخت در مورد جهان و زندگی جوامع ایران بود، برای دانش‌آموزان نظام آموزشی ۱۲ کلاس‌ه ایران غیرممکن بود که تصور کنند بلوچ‌ها، لرها، کوردها، ترک‌ها و ترکمن‌ها ممکن است هر نوع شعر، موسیقی، ادبیات یا تاریخ داشته باشند.

اگر اشارات نادر و مبهمی به حضور غیرفارس‌ها در ایران شود غالباً آنها را به موجودات قبیله‌ای تقلیل می‌دهد که با خوشحالی نقش مرزداران سرحدات وطن را بر عهده می‌گیرند و از این که چنین تلقی شوند بسی خرسندند. صاحبان کشور از ضمیر ما استفاده می‌کنند برای اینکه: «کسانی که در مناطق مرزهای میهن زندگی می‌کنند نگهبان اصلی وطن هستند. ما مرزنشینان را دوست داریم. ... برخی از ما در مناطق مختلف کشور به زبان مادری و محلی خود صحبت می‌کنیم ... ولی زبان فارسی، زبان ملی ما ایرانیان است و برای حفظ میهن بسیار با اهمیت است (پایه سوم، فارسی، ۱۳۹۷، ص ۱۰۲-۱۰۳). در اینجا، روابط سلسله مراتب حاکم و غیر حاکم (یا پیرامون-مرکز) آشکار می‌شود. «ما»ی حاکم، خود حاکمیت

را از جوامع پیرامونی و زبان‌های آنها با تعریف کردن آنها به عنوان «محلی‌ها» فاصله می‌دهد. کتاب‌های درسی جمهوری اسلامی ایران از طریق این گونه ارجاعات به ظاهر خوشایند به هویت‌های غیرفارس و نامیدن آنها به عنوان مرزدار و مرزنشین، به طور مجازی به انگاره ناسیونالیستی فارسی تأکید می‌کنند و نشان‌دهنده انکار و ترس همزمان حاکمیت، به‌ویژه در رویکردش به زبان‌های غیرفارسی است. همچنین، ذکر کردن مبهم «زبان‌های محلی» دیدگاه‌های اتنیک حاکم را درباره تهدیدات احتمالی زبان‌های غیرفارسی توضیح می‌دهد.

کتاب‌های درسی شکلی استعماری از «سرکوب فریادی» را از طریق نفی همزمان دال‌های فرهنگی غیرفارس‌ها و بیان غیرارادی ترس از تهدیدی که گرایش‌های گریز از مرکز آنها ممکن است ایجاد کند، به نمایش می‌گذارند. نوعی از سرکوب که ماورای آن افکار و آرزوها [برای یکسان‌سازی] است و در سرزمینی پر رمز و راز از [ترس‌ها] پنهان است را نشان می‌دهد (به بیلینگ، ۱۹۹۹، ص ۱۲ مراجعه کنید). رشید، معلمی از سقز، معتقد است که تلاش برای حذف همه دال‌های فرهنگی و زبانی غیرفارس-شیعه‌ها «زمانی قابل تشخیص می‌شود که کتاب‌های درسی به مسائل هویتی در ایران اشاره می‌کنند». او می‌افزاید: «کتاب‌های درسی آنچه را «هویت ملی ایران» می‌خوانند به گونه‌ای تعریف می‌کنند که چیزی جز فارس و تاریخ فارسی (آمیخته به دینداری) نیست. اگر اثری از وجود غیرفارس‌ها وجود داشته باشد، تنها در قالب برخی ارجاعات مبهم مانند «غذای محلی» خواهد بود.

کتاب‌های درسی اسلامی: اتنیسیته و تاریخ‌گرایی آربابی
روایت کتب اسلامی از «ملت» نژادی و

آریایی‌گرایی است. طبق چنین روایتی ایرانیان، هندی‌ها و بیشتر اروپاییان از یک نژاد هستند. این «افسانه معاصر» - اگر از عبارت شناسی کالین رنفرو استفاده کنیم - (آرودسون، ۲۰۰۶، ص ۵) ریشه در ادعای ویلیام جونز (۱۷۴۶-۱۷۹۴) دارد. به گفته جونز، لاتین، یونانی و سانسکریت - و «فارسی قدیم هم به این فهرست اضافه شده» - از یک خانواده زبانی هستند (اولندر، ۱۹۹۲، ص ۸). در اروپای قرن هجدهم، این روایت جدید در مورد نسب مشترک مردمان اروپایی و ابداع روش‌های جدید در مقایسه زبان، که در نهایت به ایجاد علم زبان‌شناسی منجر شد، همراه با بیداری احساسات ملی‌گرایانه، جایگزین روایت کلیسا در مورد زبان عبری به عنوان اولین زبان بشریت شد. (برای اطلاعات بیشتر به اولندر، ۱۹۹۲ مراجعه کنید).

باغ عدن کتاب مقدس با معرفی رود گنگ به عنوان باغ عدن آریایی‌ها و آشنایی اروپاییان با زبان سانسکریت، موقعیت تاریخی خود را از دست داد و همین امر باعث تسریع در صورت‌بندی زبان‌های هند و اروپایی شد. «کشف زبان‌های هند و اروپایی باعث غوغایی شد که فراتر از زبان شناسی تطبیقی رفت. همه علوم انسانی، از تاریخ تا اساطیر، و به زودی «علم نژادی»، تحت تأثیر کشف زبانی قرار گرفتند که نه تنها هندواروپایی، بلکه آریایی نیز بود» (اولندر، ۱۹۹۲، ص ۷). فردریش شلگل در سال ۱۸۱۹ «معنای آریایی» را از ریشه آریا به یک مقوله نژادی مدرن تبدیل کرد که بلافاصله تخیل معاصران او را تسخیر کرد» (ضیاء ابراهیمی، ۲۰۱۶، ص ۱۵۰).

مطالعات شرق شناسانه، بر برخی از ادبای فارسی اواخر قرن نوزدهم مانند آخوندزاده و کرمانی تأثیر گذاشت و به تدریج کمک کرد ایرانیان با جنبه‌های گفتمان نژادی آریایی آشنا شوند (ضیاء ابراهیمی، ۱۳۹۵، ص ۱۰۴). در دهه‌های اولیه قرن بیستم، قرابت گفتمان

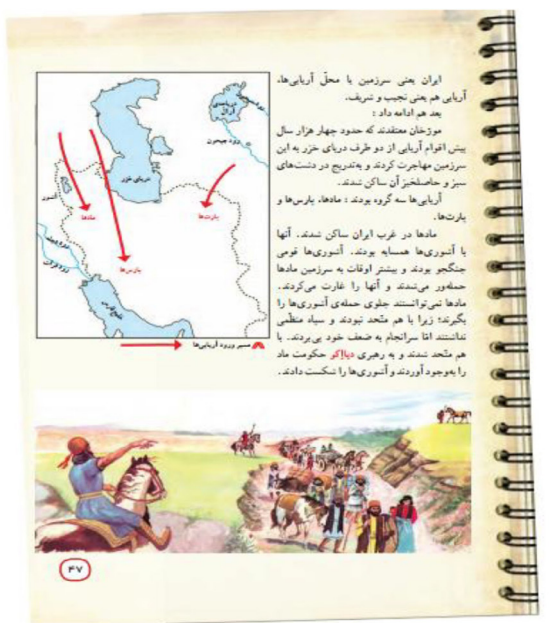
ناسیونالیستی ایران با پیشگامان آریایی‌گری آلمان نازی استقبال گسترده‌تری در محافل فارسی پیدا کرد. گسترش آریایی‌گرایی در ایران عمدتاً به دلیل کار گروهی از روشنفکران فارس موسوم به حلقه برلین بود که مجله کاوه (از ۱۹۱۵ تا ۱۹۲۱) را منتشر می‌کردند که «تأثیر عمیقی بر ناسیونالیسم و فرهنگ سیاسی مدرن ایرانی گذاشت». (متین عسگری، ۱۳۹۳، ص ۵۴). مرعشی ایران‌شناس معاصر خاطرنشان می‌کند که «تاریخ ناسیونالیسم ایرانی به معنایی مهم با انتشار کاوه آغاز شد» (مرعشی، ۱۳۸۷، ص ۵۳). نویسندگان کاوه در سیاست خود آشکارا طرفدار آلمان بودند و «برتری فکری آلمان را سخت در آغوش گرفتند» (متین عسگری، ۱۳۹۳، ص ۵۴). بعدها، همین حلقه مجلات دیگری مانند ایرانشهر را منتشر کرد که «نوآوری ایدئولوژیک آن ریشه محکمی در محیط فرهنگی آلمان وایمار داشت. چیزی که مورخان مدرنیته ایرانی ... آن را نادیده گرفته یا کم اهمیت جلوه دادند» (متین عسگری، ۲۰۱۸، ص ۶۴). اگرچه نظریه نژادی آریایی مدت‌ها است که بی اعتبار شده است، اما «ایرانیان همچنان به نژاد آریایی و ادعای تعلق آنها به این خانواده نژادی افتخار می‌کنند. چنین ادعاهایی حتی در تولیدات علمی نیز وارد شده است» (ضیاء ابراهیمی، ۱۳۹۵، ص ۱۴۸).

نهادهای مختلف حکومت پهلوی، به‌ویژه نظام آموزشی آن، ایدئولوژی آریایی را ترویج می‌دادند. نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران نیز مانند سلف پهلوی خود مشتاقانه گفتمان آریایی را گسترش می‌دهد. کتب درسی فارسی-اسلامی «منشأ آریایی» اکثر ایرانیان را حقیقت مطلق می‌دانند، تا جایی که حتی آیت‌الله خمینی در وصیت‌نامه خود به شکاف نژادی «آریایی و سامی» اشاره کرده است. (۲۰) بررسی آموزش اسلامی-فارسی ثابت می‌کند که اسلام‌گرایی، تفسیرهای

ناسیونالیستی و نژادپرستانه از اسلام را در هم آمیخته است. باید توجه داشته باشیم که تفکر نوین اسلامی ذاتاً پسااستعماری است به این معنا که عمیقاً تحت تأثیر برخورد استعماری و بازتولید نظریه‌های نژادی استعماری است (رجوع کنید به سلیمانی، ۱۳۹۵، ۱۳۹۶). کتب درسی جمهوری اسلامی ایران، نه تنها با تأکید بر تمایز نژادی همه جایی مسلمانان شیعه، بلکه با طرح ادعاهای مؤکد در مورد «کیفیت نژادی منحصر به فرد» ایرانیان چنین واقعیتی را نشان می‌دهد (برای اطلاع از بازتولید روزانه ملت، رجوع کنید به بیلیگ، ۱۹۹۵). این موضوع، نظریه تاریخی-زیست‌شناختی نژاد ایرانی را تشکیل می‌دهد و این نکته مبتکرانه فیلسوف فرانسوی اتین بالیبار را تأیید می‌کند که «نظریه‌های نژادپرستانه در شکل‌گیری جامعه نژادپرست ضروری هستند. در واقع هیچ نژادپرستی بدون نظریه نمی‌تواند وجود داشته باشد» (بالیبار و همکاران، ۱۹۹۱، ص ۱۸).

این نظریه تاریخی-زیست‌شناختی از نژاد، فارس‌ها را به عنوان یک قوم آریایی با ویژگی‌های منحصربه‌فردی در ساختن تاریخ، تمدن و دولت متمایز می‌کند. به عنوان مثال، در کتاب مطالعات اجتماعی کلاس چهارم، داستان پسری روایت می‌شود که «به شهر باستانی همدان سفر می‌کند»، جایی که در بازدید از تپه تاریخی هگمتانه، یک راهنمای رسمی از پسر می‌پرسد که آیا می‌دانی چرا «کشور ما ایران نامیده می‌شود؟» (۲۰۱۸، ص ۴۷). سپس خود راهنما توضیح می‌دهد: «ایران یعنی سرزمین یا محل آریایی‌ها: آریایی هم یعنی نجیب و شریف» (۲۰۱۸، ص ۴۷). دیدگاه‌های مشابهی در تاریخ جهان و ایران باستان کلاس دهم بازگو شده است و مدعی شده است که «کوچ اقوام آریایی به فلات ایران نقطه عطفی برای میهن عزیزمان تلقی می‌شود» (۲۰۱۸، ص ۸۰؛ ر.ک. شکل ۵).

پس از طرح چنین ادعای نژادی از طریق یک روایت نادرست تاریخی و «طبقه‌بندی کردن ملت» (به عبارت چاترچی)، متن اعلام می‌کند: «واژه ایران برگرفته از یک اصطلاح آریایی به معنای سرزمین آریایی‌ها [و] آریایی به معنای نجیب و آزاد است.» (۲۰۱۸، ص ۴۷). آریایی‌گرایی دوران پهلوی و ناسیونالیسم باستانی فارسی آن، که ضیاء‌البراهیمی از آن به عنوان ناسیونالیسم بیجاساز یاد می‌کند، تصورات اسلام‌گرای ملت فارس را شکل داده و شالوده تربیت ناسیونالیستی آنها را تشکیل می‌دهد. در دوران پهلوی اول، رابطه اسلام و ناسیونالیسم ایرانی بسیار مبهم‌تر بود. با این حال، برخی از روشنفکران مانند کسانی که ایرانشهر را منتشر کردند، سعی داشتند تشیع را به عنوان ستون هویت «ایرانی» و نسخه فارسی شده اسلام معرفی کنند (متین‌عسگری، ۱۳۹۷، ص ۶۵-۶۴). با وجود این، همانطور که محقق ایرانی مهرداد کیا می‌گوید: «ناسیونالیسم ایرانی نمی‌توانست قلمرو معنوی خود را قلمرو حاکمیتی خود اعلام کند، مگر اینکه هژمونی اسلام را به چالش بکشد» زیرا قلمرو معنوی ایران تحت سلطه روحانیت شیعه بود (کیا، ۱۳۷۷، ص ۹). از این رو، برخی «ناسیونالیست‌های فارس تاریخ، فرهنگ و زبان را به ابزار ایدئولوژیک برای ساختن یک هویت ملی همگن مدرن تبدیل کردند که ایرانی بود تا اسلامی، سکولار بود تا مذهبی» (کیا، ۱۹۹۸). مهرداد کیا کاملاً درست می‌گوید آنجا که متذکر می‌شود که روشنفکران ناسیونالیست فارس در تلاش برای شکل‌گیری هویت ملی، این «واقعیت اساسی را که ایران فارس یا پارسی نبوده، بلکه موزاییکی از گروه‌های قومی، زبانی و مذهبی گوناگون است، کاملاً نادیده می‌گیرند. هر گروه تاریخ، فرهنگ، زبان، ارزش‌های مذهبی و سنت‌های خاص خود را داشته است» (کیا، ۱۹۹۸).



شکل ۵- ایران یعنی سرزمین آریایی‌ها: مردم شریف و نجیب (پایه چهارم، مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص. ۴۷)

جامعه‌شناسی، ۲۰۱۸، ص ۳۰). وجود غیر فارس‌ها در فلات ایران معمولاً نادیده گرفته می‌شود. از این رو، فارس‌ها به برکت زبان بزرگ و میراث ملی خود، عامل اصلی تاریخ و پیشرفت مسلمانان شدند، «وقتی مسلمانان آن سرزمین‌ها را فتح کردند، علم و فناوری آن مردم را به دست گرفتند و آثار ملل ایرانی و یونانی را از زبان‌های فارسی (پهلوی) و یونانی به عربی ترجمه کردند.» (پایه هشتم، مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص ۵۳). باز هم «ایرانیان مسلمان به برکت فرهنگ و تمدن بزرگ باستانی خود کمک شایانی به شکل‌گیری و توسعه فرهنگ و تمدن اسلامی کردند [زیرا ایرانیان] دارای تاریخ طولانی در علم و هنر بودند» (مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، صص. ۶۹ تا ۷۲). پس از ظهور اسلام و تأسیس حکومت اسلامی، ملت‌های زیادی زیر پرچم آن متحد شدند و تمدنی عظیم و بی‌نظیر به وجود آوردند. اما در ایجاد

جمهوری اسلامی ایران پارس‌گرایی را از پهلوی به ارث برد و با اسلام‌گرایی شیعی هماهنگ کرد. بنابراین، از نظر ماهیت نژادپرستانه/آریاییستی یا تجلیل از «گذشته ملی»، کتاب‌های درسی اسلام‌گرایان بسیار شبیه کتاب‌های دوره پهلوی هستند. با این حال، کتب درسی جمهوری اسلامی ایران شکل جدیدی از روایت ناسیونالیستی فارسی را معرفی می‌کنند که حداقل ارزشی برابر برای تشیع قائل است. بر اساس روایت ناسیونالیستی اسلام‌گرا، اسلام نفوذ «نبوغ فارسی» را بر جهان به طور کلی افزایش داد و به فارس‌ها فرصتی تاریخی داد تا «قدرت فرهنگی/ نژادی متمایز» خود را به دنیا نشان دهند. بدین ترتیب «ایرانی بودن» تصویری در دوران اسلامی، موتور پیشرفت جهان اسلام شد. گاهی تمدن اسلامی به‌طور مشخص ایرانی معرفی می‌شود یا «بر پایه اندیشه اخلاق ایرانی بنا شده است» (پایه یازدهم،

آن تمدن، ایرانیان بیشترین سهم را داشته‌اند. (مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص. ۱۰۸) باید توجه داشت که در دوران پیشامعاصر، مسلمانان هرگز از دولت خود به عنوان دولت اسلامی یاد نمی‌کردند. چنین اشاره‌ای اساساً اسلام‌گرایانه و معاصر است و خصلت پسااستعماری اسلام معاصر را آشکار می‌کند که خود را از دریچه «دیگری غیراسلامی» می‌بیند.

دیدگاه‌های نژادی و اتنیکی فوق که بر کتاب‌های درسی جمهوری اسلامی ایران حاکم است، نمونه‌ای از تمایلات استعماری دولت اسلامی است تا به کمک آن غیرفارسی‌ها را از فضای تاریخ «ملی» ایران بیرون براند. تاریخ استعمار موضوع تحقیقات قابل توجهی در مطالعات پسااستعماری است و برخی از محققان پسااستعماری معتقدند:

برای مردمان مستعمره، استعمارزدایی مستلزم احیای گذشته است که قبلاً در تاریخ کشورهای استعمارگر و کشورهای استعماری حذف شده بود. آنها باید دوره تاریخی استعمار را از منظر جایگاه و مردم خود شناسایی کنند. دانش گذشته نیز تا آنجا مرتبط است که ما به عنوان مردم باید از آن دانش «مسئولانه» استفاده کنیم. (سفا دیبی و کمپف، ۲۰۰۶، ص. ۱)

استعمارسازی گذشته و تجلیل از «فارسیان باستان» در کتاب‌های درسی اسلام‌گرایان گویای خودارجاعی نژادی و طرح‌های سلسله مراتب نژادی فعلی، تمایلات و روابط آنها در گذشته‌ای دور است. مثلاً به ما می‌گویند: «این بنا به فرمان داریوش اول ساخته شد و ساختن آن سال‌ها طول کشید. در ساختن این بنا صدها نفر از اقوام و ملیت‌های مختلف، که در قلمرو هخامنشیان زندگی می‌کردند، شرکت داشتند. آنها برای این کار دستمزد می‌گرفتند. البته معماری اصلی تخت جمشید را اقوام پارسی انجام داده‌اند. (پایه چهارم، مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص.

۵۲).

از منظر ناسیونالیستی فارسی، «تاریخ ملت» با امپراتوری هخامنشی، به ویژه با سلطنت کوروش (۵۵۹-۵۳۰ پیش از میلاد) آغاز می‌شود. برای تطبیق «گذشته فارسی» پرشکوه پیش از اسلام با گذشته اسلامی، ملی‌گرایان اسلام‌گرا نیز اتنیکی فارس را به عنوان تنها تاریخ ساز ایران معرفی می‌کنند. کتب اسلامی کوروش را «مردی از نژاد پارس معرفی می‌کنند که در سرزمین‌هایی که فتح کرده بود با مهربانی و احترام با مردم رفتار می‌کرد» (پایه چهارم، مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص ۵۱؛ کلاس هفتم، مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص. ۱۱۹). به ما گفته می‌شود که فتوحات او یکی از بزرگترین و انسانی‌ترین فتوحات جهان محسوب می‌شود و منشور کوروش نماد فرهنگ انسانی و بردباری ایرانیان است. بسیاری از محققین منشور کوروش را اولین منشور حقوق بشر می‌نامند (پایه دهم، تاریخ باستان جهان و ایران، ۲۰۱۸، ص ۸۳). در این نام‌گذاری نادرست و نامنطبق با زمان و با نامیدن اعلامیه کوروش به عنوان «منشور حقوق بشر»، متون جمهوری اسلامی ایران از سلف پهلوی خود پیروی می‌کنند تا مفهومی مدرن مانند حقوق بشر را با اعمالی متعلق به زمان‌های بسیار قدیم منطبق کنند (رجوع کنید به ضیا ابراهیمی، ۲۰۱۶).

کتاب‌های درسی جمهوری اسلامی ایران اغلب جهانی تاریخی را به تصویر می‌کشند که تنها با «واقعیت‌های جایگزین خودشان» قابل پشتیبانی است،^(۲۱) و از این لحاظ، در کتاب‌های درسی ناهماهنگی و عدم تطابق زیادی دیده می‌شود. به عنوان مثال، در حالی که اولین قهرمان فارس تاریخ ساز آنها کوروش و هخامنشیان در ۲۵۰۰ سال پیش است، آنها ادعا می‌کنند که ملت ایران «بیش از هفت هزار سال است» که وجود داشته است (پایه نهم، جامعه شناسی ۱، ۲۰۱۸، ص.

ص ۹۵) یا اینکه «ما ایرانیان هزاران سال است که نوروز را جشن میگیریم (پایه دوم، فارسی، ۱۳۹۷، ص ۹۵). بنابراین، آنها القا می‌کنند که «ملت» به شکل امروزی آن بیش از ۷۰۰۰ سال پیش به وجود آمده است.

به تبعیت از آخوندزاده که پدر نژادپرستی و ناسیونالیسم فارسی است (ضیاء ابراهیمی، ۱۳۹۵، ص ۴۹)، کتب درسی جمهوری اسلامی ایران هیچ ابایی برای قایل بودن به تمایز نژادی ایرانیان و ارج نهادن به آنها به عنوان یک قوم برگزیده آریایی نداشته‌اند. فارسی کلاس هشتم با خطاب قرار دادن یک کودک نوعی فارس در درسی با عنوان «هدیه ایران» به بقیه دنیا، به کودکان ایرانی توصیه می‌کند:

فرزندم! ایران، سرزمین ما، سرزمینی است بس کهن که در درازنای تاریخ خویش، بزرگترین و آبادترین کشور جهان بوده است. لیک آنچه ایران ما را از دیگر کشورهای نیرومند جدا می‌دارد و برمی‌کشد آن است که کشور ما همواره سرزمین سپند فر و فروغ و فرزادگی و فرهیختگی بوده است. ایرانیان با دیگر مردمان، پیوسته به مردی و داد و دانایی رفتار کرده‌اند. بیهوده نیست که سرزمین ما را ایران می‌نامند، که به معنی سرزمین آزادگان و آزادادگان است. بدینسان برترین و گرمی‌ترین ارمغان ایران به دیگر سرزمین‌ها، اندیشه و خرد و فرهنگ بوده است. فرزندم، من می‌دانم ... که تو ایران را دوست می‌داری ... زیرا تو از تبار ایرانیان نژاده و آزاده هستی، از آن پاکان که جانشان از مهر ایران تابناک است و دلشان با یاد و نام ایران می‌تپد. از آن دانادلان خویش شناس که اکنون ایران را به گذشته‌پرفروغ آن می‌پیوندد. (فارسی، ۲۰۱۸، ص ۳۱-۳۰)

کتب درسی جمهوری اسلامی ایران نه تنها مدعی تداوم بی‌وقفه و یکدست تاریخ «ملت» و نقش متمایز مردم آن در روشنگری

و اشاعه ادب و هنر در سرزمین‌های دیگر هستند، بلکه تلقین می‌کنند که همگونی نژادی و وحدت زبانی کشور امری مسلم است. «نژاد و اصل و نسب ایرانی» کلمه رمزی است برای یکسان دانستن فارس با کل جامعه و تلقین همگونی نژادی همه مردم برای اینکه وجود غیرفارس‌ها به کلی انکار شود. همانطور که حمزه، معلم ۴۳ ساله مریوانی، می‌گوید: «تاکید بر گذشته باشکوه و ادعای وحدت نژادی تاریخی و باستانی ایرانیان، اصل بنیادین و فونداسیون ناسیونالیسم باستانی ایرانی است که هدف آشکار و پنهان تمام کتب درسی از فارسی و تاریخ گرفته تا جامعه‌شناسی و آموزش دینی را تشکیل می‌دهد.»

معادل کردن فارس‌ها با کل جمعیت زیربنای کل متون کتب درسی اسلامی است و چنین ادعاهایی به وفور یافت می‌شود که «از زمان استقرار آریایی‌ها در سرزمین ایران، فارسی زبان گفتار و نوشتار مردم این سرزمین بوده است». کتب درسی با این ادعا که «فارسی ریشه در تمدن ایران باستان دارد که در دوران اسلامی ادامه داشته و همه اقوام ایرانی را متحد کرده است»، «نژاد» و زبان را با هم در آمیخته و ادعای تداوم و یکدستی تاریخی کشور را دارند (فارسی، ۲۰۱۸، ص ۱۲۵). همچنین به ما گفته می‌شود که فارسی زبان همگان بوده بدین صورت که در عصر هخامنشیان «فارسی قدیم»، در دوره سلوکی و ساسانی «فارسی میانه» یا «پهلوی» [و] بعداً «دری» در دوران اسلامی بوده است (فارسی، ۲۰۱۸، ص ۱۵۰).

مراحل تکامل فوق‌الذکر در زبان فارسی، به تبعیت از مطالعات شرق‌شناسی پیشین، توسط مورخان فارس‌گرا تبلیغ و ترویج می‌شود. مصطفی وزیری این اقدام آریایی‌گرا را در تلفیق اتنیک با زبان در مطالعات شرق‌شناسان اولیه را به خوبی توصیف کرده است:

در گذشته نام فارس به یک قوم اطلاق می‌شد نه لزوماً یک زبان. استفاده ناآگاهانه مستشرقان از فارس برای اشاره به زبان فارسی چیزی نبود جز تداوم خیالی مردم و زبان دوران باستان به ویژه از دوره ساسانیان. از طریق این استدلال بود که فرض کردند زبان فارسی پس از طی کردن فارسی باستان هخامنشی به پارسی میانه ساسانی تحول یافته و به در مرحله سوم به فارسی امروزی رسیده است... همانطور که براون بیان می‌کند، این تحول «کاملاً مشابه و کپی برداری از عبارات انگلیسی قدیم»، «انگلیسی میانه» و «انگلیسی معاصر» است. (وزیری، ۱۳۷۲، ص ۶۹)

این در حالی است که بهروز شجاعی زبان شناس برجسته معتقد است «به مدت ۵۰۰ سال - از ۲۵۰ پیش از میلاد تا ۲۲۶ پس از میلاد - زبان پارتی اشکانی زبان رسمی فلات ایران بود [و] اثری از زبان فارسی وجود نداشت [هرچند] تاریخ‌نگاران فارس با زیرکی از آن زبان که ارتباطی با فارسی ندارد به عنوان فارسی «میانه» یاد می‌کنند» (شجاعی، ۱۳۹۸، ص ۱۹). با این وجود، تمامی کتیبه‌های مربوط به دوران هخامنشیان و ساسانیان (مانند کتیبه بیستون، تخت جمشید، نقش رستم و کتیبه‌های خشایارشا، اردشیر اول در تخت جمشید، داریوش دوم و اردشیر دوم و سوم) سه زبانه هستند: به فارسی قدیم، ایلامی و بابلی حکاکی شده‌اند (فین، ۲۰۱۱، ص ۲۱۹). با این حال، با وجود ایرادات علمی اساسی در روایت تاریخ‌نگاری ناسیونالیست فارسی از «ملت فارس»، کتب درسی اسلام‌گرایان کنونی ایران همین روایت را اقتباس کرده و به طرز نااشیانه می‌آموزانند که «از زمان استقرار آریایی‌ها در سرزمین ایران، فارسی زبان گفتاری و نوشتاری این سرزمین بوده است.» (پایه هفتم، مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص ۱۵۰).

نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شده است نشان دهیم که کتب درسی جمهوری اسلامی ایران برای تبلیغ ناسیونالیسم فارسی، آریایی‌گرایی و تشیع، یعنی مؤلفه‌های اساسی آنچه دولت و اتنوملت حاکم به عنوان «هویت ایرانی» اعلام می‌کنند، به رشته تحریر درآمده‌اند. در جغرافیایی که به نام ایران شناخته می‌شود، جوامع مختلف غیرشیعی و غیرمسلمان زندگی می‌کنند. ایران کشوری چندملیتی، چند مذهبی و چند زبانه است. قوانین فارسی‌گرایانه و سیاست‌های آموزشی دولت از طریق رسمی کردن مذهب شیعه و زبان فارسی و تنزل بقیه مذاهب و زبان‌ها به قبیله‌ای و محلی، راه را برای شیعه‌سازی استعماری و فارسی‌سازی جامعه هموار می‌کند.

دولت به صراحت وجود زبان‌های غیرفارسی در ایران را انکار نمی‌کند. با این حال، کتاب‌های درسی دائماً و زیرکانه به دانش‌آموزان هشدار می‌دهند تا از «تهدیدهای بالقوه» که زبان‌های غیررسمی برای «وحدت ملت» ایجاد می‌کنند، آگاه شوند. کتب درسی جمهوری اسلامی ایران بر «جایگاه استثنایی» فارسی به عنوان اعطاکنده «تمامیت ملی و ارضی» ایران، نشانگر «هویت ملی» و به عنوان مخزن «فرهنگ ایرانی» تأکید دارد. این گونه است که دولت و ناسیونالیست‌های فارس، فارس‌ها را با کل جامعه یکسان می‌دانند و فرهنگ‌ها و زبان‌های غیرفارسی را موضوعی امنیتی کرده و ایران را کشوری تک‌زبانه و تک‌فرهنگ با تاریخ واحد معرفی می‌کنند. ملی‌گرایان فارس (چه مذهبی، چه سکولار و چه چپ) بر همگنی جامعه سخت اصرار دارند. این دیدگاه‌ها به بهترین وجه در این بیانیه احسان یارشاطر پژوهشگر فارس منعکس شده است: «زبان ایرانی (نه فارسی، لطفاً) مخزن اندیشه، احساسات و ارزش‌های ایرانی و گنجینه هنرهای ادبی آن است. تنها

با دوست داشتن، آموختن، آموزش و مهمتر از همه غنی سازی این زبان است که هویت ایرانی ممکن است به بقای خود ادامه دهد (یارشاطر، ۱۹۹۳، ص. ۱۴۲).

از منظر کتب درسی جمهوری اسلامی ایران، برتری زبان فارسی بر دیگر زبان‌ها به قرن هفتم قبل از میلاد برمی‌گردد (پایه دهم، تاریخ ایران و جهان باستان، ۲۰۱۸، ص ۸۴) و تا امروز ادامه دارد. به ما گفته می‌شود که از آغاز حکومت هخامنشیان، فارس‌ها توانایی فوق‌العاده‌ای در دولتمردی، ملت‌سازی، گستراندن رفاه، تجارت و فناوری از خود نشان داده‌اند (پایه نهم، تاریخ ایران و جهان باستان، ۲۰۱۸، ص ۸۹). ایرانیان به دلیل مهارت و برتری فنی خود مورد حسادت یونانیان قرار داشته‌اند (پایه ۷، مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص ۱۳۷). (۲۲) حتی زمانی که به عنوان وزیران اعظم در خدمت سلاطین غیرفارس بوده‌اند، فارس‌ها درایت و خرد ذاتی و شگفت‌انگیز خود را در اختیار پادشاهان نژادهای دیگر که بر خلاف فارس‌ها فاقد چنین صفات و [پیشینه] تمدنی بودند، قرار داده‌اند (پایه یازدهم، تاریخ، ۱۳۹۷، ص ۱۱۴-۱۱۷). به ما گفته می‌شود که ایرانیان از لحاظ تاریخی به آن حاکمان کمک کرده‌اند تا با انصاف و مدارا رفتار کنند و از مردان علم و هنر حمایت کنند (پایه ۵، مطالعات اجتماعی، ۲۰۱۸، ص ۱۰۳-۱۰۹).

در این مقاله همچنین سعی شده است نشان دهیم که اسلام گرای - منطق حاکم بر کتاب‌های درسی ایران - می‌تواند به راحتی نظریه‌ها و تاریخ نگاری‌های نژادی را در خود بپذیرد. مذهب شیعه که یک سنتز رسمی با استعمار ایرانی است و همین سنتز شالوده ایدئولوژیک تعلیم و تربیت ملی است. کتاب‌های درسی جمهوری اسلامی ایران ادعای منحصر به فردی را در رابطه با نقش تاریخی نژاد به اصطلاح «فارسی-آریایی» در دولت‌سازی و اشاعه نور و حکمت در جهان

دارند (نگاه کنید به کلاس ۸، فارسی، ۲۰۱۸، ص ۳۰-۳۱). این کتاب‌ها با صحبت از زندگی امامان شیعه و توصیف مخالفان شیعه به عنوان شر مطلق با اشتیاق مؤلفه شیعی ناسیونالیسم فارسی را برجسته می‌کنند. وجود غیرمسلمانان اغلب از طریق استناد مداوم کتاب‌های درسی به «دین ما» و «میهن اسلامی ما» انکار می‌شود. همچنین گاه به گاه اشارات مبهم و گیج کننده‌ای به سنی‌ها در این کتاب‌ها وجود دارد، اما تشیع جزء لاینفک و بخشی از بازتولید روزانه «ملت» است.

کتب درسی جمهوری اسلامی ایران با اشاره به فضا، زمان، زندگی شهری و سرزمین این «ملت» به دانش‌آموزان یادآوری می‌کند که «شیعی بودن ملت» امری بدیهی است. گفته‌های حمزه (معلم مریوانی) خلاصه‌ای از رسالت تبلیغی کتاب‌های درسی جمهوری اسلامی ایران است: «دین رکن اساسی در هویت و خودارجاعی ایرانیان مورد تأیید دولت در دوران پس از انقلاب است. نظام آموزشی این هویت را ارزشمند می‌کند و دولت از طریق خودارجاعی مذهبی، تلاش می‌کند تا شخصیت دانش‌آموزان را به نحو مطلوب خود شکل دهد. کتاب‌های درسی، مذهب رسمی را به عنوان دین برتر نشان می‌دهند که این در آینده منجر به بحران‌های مذهبی و اتنیکی می‌شود».

* <http://doi.org/10.1111/nana.12705>

پی‌نوشت

۱. دیگلسیا حالتی است که در یک جامعه یک زبانه، دو زبان مختلف استفاده می‌شود به عنوان مثال، یک زبان رسمی برای محیط کار و یک زبان دیگر در خانه و کوچه و بازار.
۲. چندی پیش رضا پهلوی، پسر شاه فراری، در سخنانی به بهانه اوضاع سیاسی ایران، گروه‌های اتنیکی جغرافیای سیاسی موسوم به ایران را قبیله و طایفه خواند. این گونه خطاب استعماری که نشان از تدوام و اشتراک فرهنگ سیاسی فارس در هر دو نظام پهلوی و جمهوری اسلامی است، بر این نکته تأکید می‌کند که اجتماع حاکمه، صرف نظر از جایگاه ایدئولوژیک و سیاسی، در ضدیت با غیرفارسها مشترک هستند.

3. Sui generis language.

2020.

19 Sazman-e Asnad-e Milli, document no.

33388/297. Archived place 408 k3 ab 1.

20 See Khomeini's Last Will. <https://archive.fo/wip/RVghO>. Last visited, 2 September 2020.

21 Kellyanne Conway (Trump's Press Secretary) coined this phrase, <https://edition.cnn.com/2017/01/22/politics/kellyanne-conway-alternative-facts/index.html>. Last visited, 10 September 2020.

22 This could partly explain Persian primordial nationalist reaction to the movie 300, exemplified by a Persian academic's bitter commentary, stating that 'Snyder [the filmmaker] has gone through all this trouble and these expenses to demonize an ancient and forgotten empire only to give a perfect picture of the empire in which he lives'. See <http://aalisthoughts.blogspot.com/2007/08/movie-300-critical-review-by-hamid.html>. Last visited, 9 August 2020.

REFERENCES

- Alipour, N., & Alipour, L. (2016). Amuzesh-e Chandfarhangi va Qowmiyyet dar Barnameh-ye Darsi. *Journal of Research in Psychology and Education*, 11(2), 167-182.
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. New York and London: Monthly Review Press.
- Arvidsson, S. (2006). *Aryan idols: Indo-European mythology as ideology and science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Asgharzadeh, A. (2007). *Iran and the challenge of diversity: Islamic fundamentalism, Aryanist racism, and democratic struggles*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230604889>
- Balibar, E., Wallerstein, I. M., & Wallerstein, S. R. I. (1991). *Race, nation, class: Ambiguous identities*. New York: Schocken.
- Berry, J. W., & Kim, U. (1988). *Acculturation and mental health*. In P. R. Dasen, J. W. Berry, & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology: Towards application* (pp. 207-236). Newbury Park, CA: SAGE.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). *Comparative studies of acculturative stress*. *International Migration Review*, 21(3), 491-511. <https://doi.org/10.1177/019791838702100303>
- Berry, J. W., & Sam, D. (1996). *Acculturation and adaptation*. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3). *Social Behavior and Applications*. Boston: Allyn & Bacon.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. California: Sage.
- Billig, M. (1999). *Freudian repression: Conversation creating the unconscious*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, J. (1997).

۴. این حکم در دادگاه تجدید نظر به ۵ سال کاهش یافت.

ACKNOWLEDGEMENTS

We are greatly indebted to Anthony K. Shin and Metin Yuksel for reading their paper and offering his invaluable insights.

ORCID

Kamal Soleimani <https://orcid.org/0000-0003-0370-5930>

Davoud Osanzadeh <https://orcid.org/0000-0002-5059-7744>

ENDNOTES

- 1 <http://archive.fo/wip/YXqsZ>. Last visited, 28 March 2020.
- 2 <http://archive.fo/wip/YXqsZ>. Last visited, 28 March 2020.
- 3 <https://www.parliran.ir/UploadedData/1/Contents/pdf/ghanoon%20asasi.pdf>. Last visited, 20 March 2020.
- 4 <https://www.parliran.ir/UploadedData/1/Contents/pdf/ghanoon%20asasi.pdf>. Last visited, 20 March 2020.
- 5 For instance, see an article by a member of the Farsi Association (Parsi Anjoman). <http://archive.fo/m12x6>. Last visited, 29 March 2020.
- 6 http://www.iranchamber.com/government/laws/constitution_ch01.php. Last visited, 23 March 2020.
- 7 http://www.iranchamber.com/government/laws/constitution_ch03.php. Last visited, 30 March 2020.
- 8 <https://parsianjoman.org/?p=6380>. Last visited, 1 April 2020.
- 9 See Elaha-ye Boghrat. <http://archive.fo/4CJT1>, Last visited, 30 March 2020.
- 10 <http://www.araznews.org/fa/?p=50112>, Last visited, 30 March 2020.
- 11 <http://farsi.khamenei.ir/newspart-index?tid=2635>. Last visited, 23 March 2020.
- 12 <http://archive.fo/x4eZn>. Last visited, 30 March 2020.
- 13 <http://archive.fo/wip/YXqsZ>. Last visited, 28 March 2020.
- 14 See 'A Class Divided', https://www.youtube.com/watch?v=1mcCLm_LwpE&t=11s&ab_channel=FRONTLINEPBS%7COfficial. Last visited, 20 November 2020.
- 15 See Op-Ed, *New York Times*, 2 June 1995.
- 16 The eighthth Shi'i Imam whose tomb is in the city of Mashhad.
- 17 <https://m-hosseini.ir/mashrot/articles-3/278.pdf>. Last visited, 4 April 2020.
- 18 See an important discussion by Persian scholar Ali Reza Manaf Zadeh on the religious and geographical meaning of Iran. https://www.youtube.com/watch?v=o_Drf6KL4-g. Last visited, 1 April



- Aghaie, & A. Marashi (Eds.), *Rethinking Iranian nationalism and modernity*. Austin: The University of Texas Press.
- Matin-Asgari, A. (2018). *Both eastern and western: An intellectual history of Iranian modernity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108552844>
- Meskoob, S. (1992). *Iranian national identity and the Persian language*. Washington D.C.: Mage Publisher.
- Nozaki, Y. (2006). *War memory, nationalism, and education in postwar Japan, 1945–2007*. New York: Routledge.
- Olender, M. (1992). *The languages of paradise: race, religion, and philology in the nineteenth century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ram, H. (2000). *The immemorial Iranian nation? School textbooks and historical memory in post-revolutionary Iran*. *Nation and Nationalism*, 6(1), 67–90. <https://doi.org/10.1111/j.1354-5078.2000.00067.x>
- Saleh, A. (2013). *Ethnic identity and the state in Iran*. New York: Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781137310873>
- Sefa Dei, G. J., & Kempf, A. (2006). *Anti-colonialism and education; the politics of resistance*. Leiden: Brill.
- Shojai, B. (2019). *Persian sweet sugar or venom from hell?* *Tishk*, 21(53), 18–32.
- Social Science Education [ta'limat ijtimai'i, textbook]. 1397/(2018). 3rd- to 9th- grades. Tehran: Vezarat-e Amuzesh va-Parvareh.
- Sociology [Jame 'eh Shenasi, textbook]. 1397/(2018). 3rd- to 9th-grades. Tehran: Vezarat-e Amuzesh va-Parvareh.
- Soleimani, K. (2016). *Islam and competing nationalisms in the Middle East 1876–1926*. New York: Palgrave Macmillan.
- Soleimani, K. (2017). *Modern Islamic political thought, 'Islamism' and nationalism*. *Journal of Humanities and Cultural Studies R&D*, 2(1), 1–16.
- Soleimani, K., & Mohammadpour, A. (2019). *Can non-Persians speak? The Sovereign's narration of "Iranian identity"*. *Ethnicities*, 19(5), 925–947. <https://doi.org/10.1177/1468796819853059>
- Vaziri, M. (1993). *Iran as imagined nation: The construction of national identity*. New York: Paragon House.
- Yarshater, E. (1993). *Persian identity in historical perspective*. *Journal of Iranian Studies*, 1(2), 141–142.
- Yiftachel, O. (2006). *Ethnocracy: Land and identity politics in Israel/Palestine*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zia-Ebrahimi, R. (2016). *The emergence of Iranian nationalism: Race and the politics of dislocation*. New York: Columbia University Press.
- Excitable speech: A politics of the performative. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Cheung-Blunden, V., & Juang, L. (2008). *Expanding acculturation theory: Are acculturation models and the adaptiveness of acculturation strategies generalizable in a colonial context?* *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/0165025407084048>
- Elling, R. (2013). *Minorities in Iran: Nationalism and ethnicity after Khomeini*. New York: Springer.
- Farsi (textbook). 1397/(2018). 1-st to 12th grades. Tehran: Vezarat-e Amuzesh va-Parvareh.
- Finn, J. (2011). *Gods, kings, men: Trilingual inscriptions and symbolic visualizations in the Achaemenid Empire*. *Ars Orientalism*, 41, 219–275.
- Gharbavi, A., & Mousavi, S. A. (2012). *A content analysis of textbooks: Investigating gender bias as a social prominence in Iranian high school English textbooks*. *English Linguistics Research*, 1(1), 43–49.
- Gutek, G. L. (1997). *Philosophical and ideological perspectives on education*. New York: Pearson.
- Hall, M. (2014). *Gender representation in current EFL textbooks in Iranian secondary schools*. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 253–261.
- Higgins, P., & Shoar-Ghaffari, P. (1991). *Sex-role socialization in Iranian textbooks*. *NWSA Journal*, 3(2), 213–232.
- History (textbook). 1397/(2018). 9th- to 12th grades. Tehran: Vezarat-e Amuzesh va-Parvareh.
- Hodgson, M. G. (1974). *The venture of Islam: Conscience and history in a world civilization*. Chicago: University of Chicago press.
- Ilahe, S., & Sayfullahi, S. (2012). *Mutala' e ve Barrasiy-e Tathir-e Amuzesh beh Zaban-e Madari bar Afzayesh-e Danesh Amuzan*. *Journal of Sociological Studies*, 4(16), 65–83.
- Kalan, A. (2016). *Who's Afraid of Multilingual Education: Conversations with Tove Skutnabb-Kangas, Jim Cummins, Ajit Mohanty, and Stephen Barry about the Iranian Context and Beyond*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Kia, M. (1998). *Persian nationalism and the campaign for language purification*. *Middle Eastern Studies*, 34(2), 9–36. <https://doi.org/10.1080/00263209808701220>
- Kia, M. (2016). *Indian friends, Iranian selves, Persianate modern*. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 36(3), 398–417. <https://doi.org/10.1215/1089201x-3699019>
- Marashi, A. (2008). *Nationalizing Iran: Culture, power, and the state*. Seattle and London: The University of Washington Press.
- Matin-Asgari, A. (2014). *The Berlin Circle: Iranian nationalism meets German counter modernity*. In K. S.