[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]

[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

مقالهٔ علمی ـ پژوهشی

بررسی تبارشناختی نسبت «ادبیات» و «تربیت» در تجدد ایرانی

احمد خاتمی*

قدرت‌اللــه طاهری**

یعقوب خدادادی***

چکیده

هدف مقالهٔ حاضر بررسی وضعیت تاریخی خاصی است که در آن نسبتی تازه میان «متون ادبی» و «تربیت ملت» برقرار شد و صورت‌بندی متفاوتی برای «ادبیات» رقم خورد. برای رسیدن به این منظور از روش تبارشناسی استفاده شد. از منظر تبارشناختی، پدیده‌ها ذاتی فراتاریخی ندارند و در پی رخ‌دادهای تاریخی و در درون مناسبات پیچیدهٔ قدرت برساخته می‌شوند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، «شعر» و «تربیت» در گفتمان قرون میانی تعریف، کارکرد و صورت‌بندی خاصی داشتند و در پیوند با سازوکار قدرت وصولگر و ساخت سلسله‌مراتبی جامعه، نسبتی با یکدیگر می‌یافتند. مواجههٔ حاکمیت قاجار و جامعهٔ ایران با بحران‌های متعددی همچون جنگ، وبا و قحطی، قدرت وصولگر را با مانع مواجه کرد. با فعال‌شدن سازوکارهای جدید قدرت (انضباطی و زیست‌سیاست) و شکل‌گیری پیش‌فرض برابری، ساخت سلسله‌مراتبی جامعه آرام‌آرام سست شد و مسئلهٔ تعلیم و تربیت عمومی همچون راه نجات دولت و ملت مسئله‌مند شد. صورت‌بندی گفتاری نقد ادبی، «خلقیات مردم ایران» و «متون ادبی» را به ابژه تبدیل و نسبتی تازه میان این دو برقرار کرد. دراین‌میان، مجموعه‌ای از متون و موقعیت‌های اجتماعی متفاوت ذیل دال واحد «ادبیات» گرد آمدند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که با تغییر سازوکارهای قدرت در دورهٔ قاجار، گسستی اساسی در هستی تاریخی ایرانیان پدید آمد و نسبت‌های تازه‌ای میان امور برقرار شد؛ «ادبیات» و «تربیت» تعریف، کارکرد و مفصل‌بندی تازه‌ای یافتند و نسبتی تازه با یکدیگر برقرار کردند.

کلیدواژه‌ها: شعر، ادبیات، تربیت، قدرت وصولگر، زیست‌سیاست، تبارشناسی.

* استاد دانشگاه شهیدبهشتی A_khatami@sbu.ac.ir

** استاد دانشگاه شهیدبهشتی gh_taheri@sbu.ac.ir

*** دانشجوی دکتری دانشگاه شهیدبهشتی khodadadi8564@gmail.com

تاریخ دریافت:۹۸/۱۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۹/۲/۶

دوفصلنامهٔ زبان و ادبیات فارسی، سال ۲۸، شمارهٔ۸۸، بهار و تابستان ۱۳۹۹

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

۱. مقدمه

احمد کسروی سخنرانی مراسم «جشن کتاب‌سوزان» سال ۱۳۲۲ را چنین به‌پایان برد: «من آشکارا می‌گویم بسیاری از کتاب‌هایی که نزد دیگران ارجمند است ما به آتش می‌اندازیم. اینک کتاب‌ها روی میز چیده شده، در میان آنها *گلستان* و *بوستان* سعدی، *دیوان حافظ* و... است و همهٔ آنها درخور آتش است» (کسروی، ۱۳۲۲: ۷). چندسال پیش از این اقدام کسروی، محمدعلی فروغی در مقاله‌ای با عنوان «برنامهٔ ادای تکلیف نسبت به شیخ سعدی»، شاعرانی چون فردوسی، سعدی، مولانا و حافظ را چهار ستون فرهنگ و تربیت ایرانی دانست و دربارهٔ سعدی نوشت: «کلیات *شیخ سعدی* گنجینه‌ای است که قدر و قیمت برای آن نمی‌توان معین کرد». او معتقد بود که برای ادای دین به سعدی باید کارهایی به دست دولت و ملت انجام شود (فروغی، ۱۳۸۷: ۲۵۸).

دو نمونهٔ ذکرشده از جمله کردارهای گفتمانی[۱] و غیرگفتمانی[۲] نوپدیدی است که در پیوند با شخصیت شاعران و متون ادبی در دورهٔ قاجار و پهلوی ممکن شدند. این کردارهای به‌ظاهر متناقض، در نسبت با سازوکارهای قدرت[۳] جدید و ذیل قواعد گفتاری[۴] تازه‌ای امکان ظهور یافتند. برای دریافت معنای این کردارها باید مناسبات قدرت را تحلیل و بررسی‌کرد؛ زیرا «[معنای] یک چیز... را هرگز درنخواهیم یافت، اگر ندانیم چه نیرویی آن را تصاحب می‌کند، از آن بهره می‌گیرد، آن را به تصرف درمی‌آورد یا در آن به بیان درمی‌آید» (دلوز، ۱۳۹۰: ۲۸).

ازمنظر تاریخی و تبارشناختی، بخشی از شرایط امکان این کردارها و گفتارها مربوط به نسبتی است که میان «ادبیات» و «تربیت ملت» برقرار شد. بحث دربارهٔ تأثیر متون ادبی بر اخلاق ملت و تربیت مردم به‌واسطهٔ متن ادبی یکی از مهم‌ترین وجوه تجربهٔ تجدد در ایران بوده است. نخستین‌بار، میرزا فتحعلی آخوندزاده نسبتی تازه میان «ادبیات» و «تربیت ملت» برقرار کرد. او معتقد بود نویسندگان و شاعران اروپایی به‌واسطهٔ شعر و نثرشان به تربیت ملت همت گماشته‌اند و «باعث سیویلیزاسیون امروزی اروپا شده‌اند». آخوندزاده تأثیرگذاری شاعران و نویسندگان اروپایی را مرهون به‌کارگیری روش «کریتیکا»[۵] در نوشتن می‌دانست. از نگاه او، «برای تربیت ملت و اصلاح و تهذیب اخلاق هم‌کیشان و برای نظم دولت و انفاذ اوامر و نواهی آن نافع‌تر از کریتیکا وسیله‌ای نیست» (آخوندزاده، ۱۳۵۶: ۹). او با انتقاد از روش موعظه و نصیحت، آثار ادبی کهن را بی‌ثمر می‌دانست.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

پس از آخوندزاده، روشنفکران دیگری همچون میرزاآقاخان کرمانی، طالبوف تبریزی، مراغه‌ای و دیگران نسبتی میان شعر و نثر کهن فارسی با فساد اخلاقی و تربیتی ملت ایران برقرار کردند. میرزاآقاخان کرمانی شعر شاعران را سبب فساد اخلاق جوانان، رذالت و دنائت بزرگان و انقراض حکومت‌های ایرانی می‌دانست. طالبوف و مراغه‌ای نیز از تأثیر مخرب آثار ادبی بر اطفال ایرانی سخن می‌گفتند.

در جستار حاضر، می‌کوشیم با استفاده از روش تبارشناسی[۶] میشل فوکو به شرایط تاریخی برقراری نسبت میان «ادبیات» و «تربیت ملت» بپردازیم؛ بنابراین، پرسش اصلی مقاله این است که این نسبت جدید میان «ادبیات» و «تربیت ملت» در چه وضعیت تاریخی و در چه میدان قدرتی برقرار شد. برای پاسخ‌دادن به این پرسش، ابتدا باید روشن کنیم که نسبت متن ادبی با تربیت در قرون میانی چگونه بوده است. پس از آن، باید به این مسئله بپردازیم که این دو امر در کشاکش نیروها در تجدد ایرانی چه نسبتی یافته‌اند. همچنین، روشن‌کردن مسئلهٔ نسبت سوژه و قدرت در میدان‌های متفاوت قدرت و تأثیر این امر بر تعلیم و تربیت از اساسی‌ترین بخش‌های مقالهٔ حاضر است.

۱.۱. ضرورت پژوهش

دویست‌سال از آغاز تجربهٔ تجدد در ایران می‌گذرد. هستی امروز انسان ایرانی محصول گسستی[۷] گران‌سنگ است که در خلال تجربهٔ تجدد در تاریخ معاصر حاصل شد. در فرآیند این گسست، گونه‌ای از بودن در جهان به‌شکلی بنیادین با چالش مواجه شد و شکل تازه‌ای از بودن در جهان رقم خورد. نحوهٔ مواجههٔ نظام دانش ما با تجربهٔ تجدد در ایران به‌گونه‌ای بوده است که فهم «لحظهٔ اکنون» را ممتنع ساخته است. دلیل این امر شیوهٔ نادرست طرح مسئله، ذیل پرسش عقب‌ماندگی است. این شکل از طرح مسئله در پی پاسخ‌دادن به این پرسش است که «چرا ما مثل آنکه جلوتر یا کامل‌تر است نیستیم؟» چنین رویکردی، غرب یا مدرنیتهٔ غربی را مبنای تحلیل خود قرار می‌دهد و می‌کوشد با تطبیق وضعیت ایران با این الگوی آرمانی، ضعف‌ها و کاستی‌ها و موانع شکل‌گیری مدرنیته در ایران را آشکار کند و برای برطرف‌کردن آنها نسخه بپیچد. با چنین رویکردی، فهم «لحظهٔ اکنون» به‌محاق می‌رود و جامعهٔ ایرانی، همچون جامعه‌ای در حال گذار، جامعه‌ای که نه سنتی است و نه مدرن، بازنمایی می‌شود، امری پیچیده، پیش‌بینی‌ناپذیر و هاویه‌گون که به‌هیچ‌روی شناختنی نیست (توفیق، ۱۳۹۸ب: ۳۵-۵۱؛ توکلی طرقی، ۱۳۹۵: ۷-۱۱).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

شناخت لحظهٔ اکنون مستلزم بازخوانی تجربهٔ تجدد در ایران است. باید بپذیریم که پس از گذشت دویست‌سال از آغاز تجربهٔ تجدد در ایران، با وضعیتی روبه‌رو هستیم که نوعی از بودن در جهان را امکان‌پذیر کرده است؛ بنابراین، به‌جای طرح پرسش «عقب‌ماندگی»، باید بکوشیم نشان‌دهیم که نوع بودن ما در جهان چگونه است. باید به چیستی و چگونگی لحظهٔ اکنون یا «هستی‌شناسی خودمان» بپردازیم. این شکل از طرح مسئله، امکان گزینش رویکردی تاریخی و تبارشناختی را برای شناخت لحظهٔ اکنون فراهم می‌کند (توفیق، ۱۳۹۸ب: ۳۱-۱۱).

اگر بپذیریم که نظام دانش تاریخی‌ـاجتماعی ما تفکر مفهومی دربارهٔ لحظهٔ حال را ازطریق به‌تعلیق‌درآوردن آن ممتنع می‌سازد، به این نتیجه می‌رسیم که تبارشناسی لحظهٔ حال، مجزا از تبارشناسی نظام تولید دانش اجتماعی‌ـتاریخی نیست. برای تبارشناسی این نظام دانش باید اجزای مختلف آن را مسئله‌مند[۸] کرد (توفیق، ۱۳۹۶: ۱۰). ادبیات و تربیت دو بخش اساسی از نظام دانش امروزی ما را تشکیل می‌دهند؛ بنابراین، شناخت قواعد حاکم بر این دو پدیده و نسبتی که میان آنها برقرار است بخشی اساسی از «هستی‌شناسی خودمان» است.

۱. ۲. پیشینهٔ پژوهش

ویژگی مشترک آثار پژوهشی حوزهٔ ادب تعلیمی، بی‌توجهی به نسبت ادبیات و تربیت در دورهٔ معاصر است. دراین‌میان، برخی محققان جنبه‌هایی از نسبت ادبیات و تربیت را در دورهٔ معاصر بررسی کرده‌اند: شفیعی‌کدکنی در *با چراغ و آینه* بخش کوتاهی را به بحث شعر تعلیمی عصر مشروطه اختصاص داده و ویژگی‌های عمدهٔ شعر تعلیمی این دوره را بیان کرده است. او در این کتاب و همچنین در *ادوار شعر فارسی* بحث تحول مخاطب شعر تعلیمی را نیز به‌صورت گذرا مطرح کرده است. ازسوی دیگر، او بحث تعلیم و تربیت زنان در عصر مشروطه را نیز مطرح کرده است (شفیعی‌کدکنی، ۱۳۹۰: ۹۹-۱۰۳؛ ۱۳۸۷: ۳۹).

کوشش و همکاران (۱۳۹۶) مسئلهٔ تحول ادبیات تعلیمی در دورهٔ معاصر را در مقاله‌ای با عنوان «بررسی دگرگونی ادب تعلیمی در جریان‌های شعر معاصر در ارتباط با تحولات اجتماعی» بررسی کرده‌اند. نتیجهٔ این پژوهش نشان می‌دهد دگرگونی‌های اجتماعی در همهٔ جریان‌های شعری دورهٔ معاصر تأثیر گذاشته و آنها را به‌سوی شعر پایداری و اعتراضی هدایت کرده است.

علی‌مددی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «از مخاطب خاص تا مخاطب عام» از منظری جامعه‌شناختی به بررسی تحول مخاطبان در ادبیات تعلیمی فارسی پرداخته است. او در

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

این مقاله نشان می‌دهد که میان ساخت اجتماع و مخاطب آثار ادبی نسبت معناداری وجود دارد. علی‌مددی با بررسی آثار تعلیمی کهن نشان می‌دهد که در قرون میانی، به‌دلیل ساخت سلسله‌مراتبی اجتماع، آثار ادبی برای گروه‌های اجتماعی خاصی نوشته می‌شدند. همچنین، در برخی آثار، همچون *گلستان* و *مرصادالعباد*، نویسنده در هر فصل، خطاب به گروه خاصی از مردم سخن گفته است. این درحالی است که با ازمیان‌رفتن ساخت سلسله‌مراتبی جامعه در دورهٔ مشروطه، آثار ادبی برای عموم مردم نوشته شدند و تحولی اساسی در طیف مخاطبان به‌وجود آمد.

بخشی از پیشینهٔ پژوهش حاضر مربوط به آثاری است که از منظری مشابه به بررسی شکل‌گیری نقد ادبی و ادبیات در دورهٔ معاصر پرداخته‌اند؛ البته، برای آنکه سخن به درازا نکشد، به نام برخی از این آثار اشاره می‌کنیم: *طلیعهٔ تجدد در شعر فارسی* اثر احمد کریمی حکاک (۱۳۹۴)، تحلیل جامعه‌شناختی تاریخ‌ادبیات‌نگاری فارسی در گذار جامعهٔ ایرانی به نوگرایی اثر محمدحسین دلال‌رحمانی (۱۳۹۷)، *تبارشناسی نقد ادبی ایدئولوژیک* اثر عیسی امن‌خانی (۱۳۹۸)، «تحلیل رویکردهای انتقادی منتقدان ایرانی به شعر کلاسیک» اثر چراغی و همکاران (۱۳۹۰).

با وجود اینکه این آثار جنبه‌های مهمی از نسبت ادبیات و تربیت در دورهٔ معاصر را تبیین کرده‌اند، هیچ‌کدام به‌طور ویژه به بررسی تبارشناختی نسبت این دو مقوله در فرآیند تجدد ایرانی نپرداخته‌اند.

۱. ۳. مباحث نظری و روش‌شناختی

تبارشناسی نگرشی هستی‌شناسانه دربارهٔ ماهیت جهان همچون یک هستی تاریخی است. تمامی پدیده‌ها در تاریخ شکل گرفته‌اند و ذاتی فراتاریخی ندارند (فوکو، ۱۳۹۳: ۱۴۷-۱۴۶؛ دلوز، ۱۳۹۰: ۲۹؛ شرت، ۱۳۹۵: ۱۸۴-۱۸۹). ازسوی دیگر، تبارشناسی روشی است که شاخص‌هایی در اختیار ما می‌گذارد تا با تغییر زاویهٔ دید خود کردارهای گفتاری و غیرگفتاری را به‌منزلهٔ حرکت‌هایی در یک میدان نیرو یا بازی استراتژیک ببینیم (مشایخی، ۱۳۹۵: ۱۴). ازمنظر تبارشناسی، گزاره‌ها[۹] کردارهایی گفتاری‌اند که نیرویی اعمال می‌کنند. تحلیل تبارشناختی با این پرسش به سراغ گزاره‌ها می‌رود: «این خانواده از گزاره‌ها در کدام تکنولوژی قدرت درگیر نبردند». با همین معیار است که فوکو تفاوت گزاره را با جمله[۱۰] و قضیه[۱۱] مشخص می‌کند؛ دو جمله یا قضیهٔ متفاوت، اگر اجرای نیرویی واحد در میدان قدرتی خاص

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

باشند، یک گزاره‌اند. برعکس، اگر جمله یا قضیه‌ای واحد «اجرا»ی دو نیروی متفاوت در یک یا دو میدان نیرو باشد، با دو گزاره مواجهیم (همان، ۱۳۸-۱۳۷؛ فوکو، ۱۳۹۷الف: ۱۲۸-۱۱۹).

در مقالهٔ حاضر، با اتخاذ منظری تبارشناختی، می‌کوشیم «ادبیات» و «تربیت» را همچون پدیده‌هایی تاریخی بنگریم و روند برساخته‌شدن این دو پدیده را در پیوند با مناسبات قدرت نشان دهیم. بدین‌منظور، با نشان‌دادن گسستی که در دورهٔ قاجار در هستی تاریخی ایران به وجود آمد، ایده‌های تازه دربارهٔ متون ادبی را همچون کردارهایی گفتاری در نظر می‌گیریم و می‌کوشیم نشان دهیم این کردارها در چه میدان قدرتی درگیر نبردند و چگونه در برساختن مفهوم تازه‌ای از ادبیات و جایگاه‌های سوژه‌ایِ مرتبط با آن نقش ایفا می‌کنند. اتخاذ منظر تبارشناختی به ما کمک می‌کند تا «ادبیات» را نه همچون ذاتی فراتاریخی، بلکه به‌مثابهٔ برساخته‌ای تاریخی ببینیم و بدین‌ترتیب، امکانی فراهم آوریم تا مناسبات این پدیدهٔ تاریخی با دیگر پدیده‌هایی که در شکل‌دادن به هستی امروزی‌مان نقش ایفا می‌کنند، رؤیت‌پذیر شود. با تبارشناسیِ نسبت «ادبیات» و «تربیت»، نشان می‌دهیم که چگونه این دو پدیده همچون نیروهایی در یک میدان قدرت با یکدیگر پیوندی تازه یافتند.

۲. نسبت «شعر» و «تربیت» در میدان قدرت وصولگر

۲. ۱. نسبت «شعر» و «تربیت» نزد ادیبان

بحث دربارهٔ تأثیر متن ادبی بر مخاطب یکی از اساسی‌ترین بحث‌های نقد ادبی است. این بحث در دنیای کهن شناخته‌شده بود و در فرهنگ‌های مختلف نمونه‌هایی از آن در دست است (زرین‌کوب، ۱۳۶۱: ۵۶-۶۱). متفکران حیطهٔ نقد ادبی تأثیر بر مخاطب را علت غایی شعر دانسته‌اند؛ خواه این تأثیر صرفاً در حیطهٔ عواطف و احساسات زیبا باشد، خواه در حیطهٔ اخلاق و تربیت (همان، ۵۶).

بحث دربارهٔ تأثیر تربیتی شعر بر مخاطب یکی از مناقشه‌برانگیزترین مباحث نقد ادبی در دنیای کهن بوده است. نخستین نمونهٔ مشهور در برقراری نسبت میان شعر و تربیت افلاطون بود که شاعران را از مدینهٔ فاضله اخراج کرد. از نگاه افلاطون: «شاعر به‌سادگی می‌تواند جذابیت فریبای زبان را برای تضعیف طریق عقل و برانگیختنِ احساساتِ زیان‌بار و درنهایت تباهی اخلاق عامه به‌کار گیرد» (لامارک، ۱۳۹۶: ۹۷؛ بلخاری، ۱۳۹۳: ۲۲ و ۲۵). پس از او، ارسطو شعر، به‌ویژه تراژدی، را صناعتی دانست که حس ترس و شفقت را در

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

انسان برمی‌انگیزد و از طریق کاتارسیس[۱۲] موجب تزکیه و تهذیب نفس می‌شود (زرین‌کوب، ۱۳۴۳: ۲۰۰؛ الیاس، ۱۳۸۲: ۱۰۹-۱۰۷). هوراس نیز شعر را آموزنده و لذت‌آفرین دانست (لامارک، ۱۳۹۶: ۹۷؛ رضی، ۱۳۹۱: ۹۹).

در ایران پیشامدرن نیز این نسبت میان شعر و اخلاق و تأثیر تربیتی شعر بر مخاطب وجود داشت. در متون پیشامدرن اشارات متعددی به تأثیر اخلاقی شعر دیده می‌شود. برای مثال در *چهارمقالهٔ* نظامی عروضی سمرقندی آمده است:

> شاعری صناعتی است که شاعر بدان صناعت اتساق مقدمات موهمه کند و التئام قیاسات منتجه بر آن وجه که معنی خرد را بزرگ گرداند و معنی بزرگ را خرد و نیکو را در خلعت زشت بازنماید و زشت را در صورت نیکو جلوه کند و به ایهام قوت‌های غضبانی و شهوانی را برانگیزد تا بدان ایهام طباع را انقباضی و انبساطی بود و امور عظام را در نظام عالم سبب شود... (عروضی سمرقندی، ۱۳۸۵: ۴۲).

عروضی بر آن است که شاعر با ترفندهای خاص خود واقعیت را دست‌کاری می‌کند و با برانگیختن قوت‌های غضبانی و شهوانی، انقباض و انبساطی در طبع مخاطب به‌وجود می‌آورد تا به کارهای بزرگ دست بزند. نکتهٔ مهمی که برای بحث ما بسیار حائز اهمیت است، حکایت‌هایی است که عروضی برای اثبات سخن خویش می‌آورد. یکی از این حکایت‌ها مربوط به احمدبن‌عبدالله الخجستانی است که مردی خربنده بود. او با خواندن شعری از حنظلهٔ بادغیسی داعیه‌ای در باطنش پدید آمد و در اثر بلندهمتی به امیری خراسان رسید.

همان‌گونه که می‌بینیم، در صورت‌بندی عروضی، تأثیر شعر بر مخاطب امری فردی است و از تأثیر شعر بر اجتماع به‌معنای کلی آن سخن نمی‌گوید. تأثیر شعر بر مخاطب بیش از آنکه او را به مشارکت در امور اجتماعی ترغیب کند، متوجه پی‌گیری اهداف شخصی یا کسب فضایلی همچون ادب و اخلاق نیکو یا جلوگیری از آلوده‌شدن به هوای نفسانی است. اما آیا در دنیای قرون میانی هیچ‌گونه نسبتی میان شعر و تربیت، فراتر از سطح فردی، وجود نداشت؟

۲. ۲. نسبت «شعر» و «تربیت» نزد فیلسوفان مسلمان

تأثیر تربیتی شعر در آثار فیلسوفان مسلمان در سطح مدنی و برای تربیت مردم عامی مطرح می‌شود. شعر و تربیت در صورت‌بندی گفتاری فلسفهٔ اسلامی پیوندی ناگسستنی دارند. شعر از نگاه فیلسوفان مسلمان یکی از قیاس‌های پنج‌گانهٔ منطقی است که هدف آن

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

«تحسین امر اخلاقی پسندیده و تقبیح امر اخلاقی نکوهیده است» (زرقانی، ۱۳۹۱: ۵۰). از نگاه فلاسفهٔ اسلامی، انسان‌ها از حیث برخورداری از هوش معرفتی به دو دستهٔ فرهیختگان و توده‌ها تقسیم می‌شوند. گروه نخست با «قیاس برهانی» به معرفت می‌رسند و گروه دوم نیازمند قیاس خطابی و شعری هستند (همان، ۱۱۳). در مجموع، می‌توان گفت در بوطیقای فلسفی، کارکرد تربیتی شعر «جوانب متعدد زندگی فردی و اجتماعی، درونی و بیرونی آدمی را دربرمی‌گیرد» (همان، ۲۵۹).

برقراری چنین نسبتی میان شعر و تربیت سبب می‌شد فیلسوفان به‌شکل ایجابی یا سلبی دربارهٔ آموزش‌دادن یا پرهیز از آموزش شعر به کودکان و مردم عامی بحث کنند. ابن‌سینا آموزش شعرهایی که کودک را به محاسن اخلاق و اعمال پسندیده تحریض می‌کند، جزء مواد تعلیمی می‌دانست (اعرافی و همکاران، ۱۳۷۷: ۲۹۶؛ آقازاده و آرمند، ۱۳۹۳: ۷۴). خواجه نصیرالدین طوسی نیز در *اخلاق ناصری* می‌گوید:

> پس تعلیم او آغاز کنند و محاسن اخبار و اشعار که با آداب شریف ناطق بود او را حفظ دهند تا مؤکد آن معانی شود که در او آموخته باشند و اول رجز بدو دهند و آنگاه قصیده و بر اشعار سخیف که بر ذکر غزل و عشق و شرب‌خمر مشتمل بود مانند اشعار امرءالقیس و ابونواس احتراز فرمایند؛ و بدان‌که جماعتی حفظ آن از ظرافت پندارند و گویند که رقت طبع بدان اکتساب باید کرد، التفات ننمایند؛ چه امثال این اشعار مفسد احداث بود (طوسی، ۲۵۳۶: ۲۲۴-۲۲۳؛ صدیق، ۱۳۴۷: ۱۶۵).

همان‌گونه که می‌بینیم، در صورت‌بندی گفتاری فلسفهٔ اسلامی، شعر کارکردی مدنی نیز دارد. در این صورت‌بندی گفتاری «آموزش معارف نظری به توده‌ها و خردسالان، کارکرد نظری شعر است و ادب‌کردن و تهذیب آنها از رهگذر نشاندن فضیلت‌ها بر لوح جانشان و جهت‌دهی به کردارها، باورها و حالت‌هایشان، کارکرد عملی آن. برآیند این‌دو، تربیت انسان‌هایی است که در مدینهٔ فاضله شهروندانی مفید و صالح باشند» (زرقانی، ۱۳۹۱: ۲۵۸). پرسشی که در اینجا پیش می‌آید این است که آیا می‌توان اثر قدرت وصولگر را در برقراری چنین نسبتی میان شعر و تربیت پی‌گیری‌کرد؟

۲. ۳. نسبت سوژه و قدرت در میدان قدرت وصولگر

ساخت قدرت در قرون میانی، برپایهٔ نمودار قدرت وصولگر شکل گرفته بود. «قدرت وصولگر به‌معنای حقی برای یک موقعیت اجتماعی در برداشتن از دارایی‌های دیگران... بدون داشتن

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

نقشی معین در شکل‌دادن به آن است» (دلال‌رحمانی، ۱۳۹۷: ۱۰۹؛ مشایخی، ۱۳۹۵: ۱۱۳-۱۱۲). حکومت‌های پیشامدرن ایرانی نسخه‌هایی تحقق‌یافته از این شکل از قدرت بودند. این حکومت‌ها به‌واسطهٔ غارت همسایگان یا گرفتن مالیات از رعایا یا بازرگانان امور را اداره می‌کردند. سیاست غارت، منبع اصلی تأمین پشتوانهٔ پول در قرون میانی بود؛ زیرا در ایران هرگز معادن طلا و نقرهٔ چشمگیری وجود نداشت و حاکمان، همواره، برای تأمین نیاز خویش به تصرف گنجینه‌های دیگران می‌پرداختند (فرمانفرمائیان، ۱۳۸۹: ۳۵۹).

این شکل از ساخت سیاسی به‌منظور هماهنگ‌کردن انگیزه‌ها و جهت‌گیری‌های ناهمگون انسان‌ها در قالب یک اجتماع ضرورت می‌یافت تا قواعد و قوانین الهی و عرفی را اجرا کند و به‌تعبیر نظام‌الملک: «کارهای دینی و دنیاوی بر آیین خویش رود» (نظام‌الملک، ۱۳۴۷: ۴؛ کرون، ۱۳۹۴: ۴۵۰). برای تحقق جامعه‌ای برخوردار از نظم، وجود دین و حکومت ضروری تلقی می‌شد؛ زیرا بدون احکام شرع اقتدار پادشاه تضعیف می‌شد و بدون پادشاه قوانین شرع معطل می‌ماند و جامعه دچار هرج‌ومرج می‌شد (ر.ک: غزالی، بی‌تا: ۴۰؛ کرون، ۱۳۹۴: ۴۵۰-۴۵۱؛ حلبی، ۱۳۸۰: ۲۴۸-۲۴۹). در این ساخت قدرت، رابطهٔ شاه و رعیت در قالب استعارهٔ شبان و رمه بیان می‌شد. همچنان‌که گلهٔ گوسفندان بدون چوپان دستخوش خطرهای بی‌شمار می‌شود، جامعه نیز بدون وجود پادشاه دچار آشوب و هرج‌ومرج می‌گردد (کرون، ۱۳۹۴: ۴۵۱).

در گفتمان قرون میانی و در میدان قدرت وصولگر، حاکمیت عطیه‌ای الهی بود که از جانب خدا به کسانی داده می‌شد که فرّه ایزدی داشته باشند یا مورد عنایت خاص خداوند قرار گرفته باشند. غزالی در *نصیحة‌الملوک* می‌نویسد: «خدای تعالی که پادشاه پادشاهان است پادشاهی آن را دهد که خواهد...» (غزالی، بی‌تا: ۴۰). در چنین ساختاری، رتق‌وفتق امور به «کف کفایت پادشاه» صورت می‌گرفت. «ایزد تعالی در هر عصری و روزگاری یکی را از میان خلق برگزیند و او را به هنرهای پادشاهانه و ستوده آراسته گرداند و مصالح جهان و آرام بندگان را بدو بازبندد و در فساد و فتنه و آشوب را بدو بسته گرداند...» (نظام‌الملک، ۱۳۴۷: ۱۱). شاه برای پیش‌برد امور از گروهی از نخبگان مدد می‌گرفت تا در پیش‌برد امور مملکت یاری‌رسان او باشند؛ «کسانی که شایسته باشند ایشان را از میان بندگان برگیرد و هریکی را از ایشان پایگاهی و منزلتی دهد و در کفایت مهمات دینی و دنیاوی بر ایشان اعتماد کند» (همان، ۱۲).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

رعایا نیز گله‌ای پنداشته می‌شدند که بدون راهنمایی نخبگان جامعه و بدون نگهبانی پادشاه، صلاح خود را در دنیا و آخرت نمی‌دانند. وظیفهٔ رعیت اطاعت بی‌چون‌وچرا از نخبگان جامعه بود. «رعایا را آنکه راه طاعت سپرند و به‌کار خویش مشغول باشند، او از رنج‌ها آسوده دارد تا در سایهٔ عدل او به واجب روزگار می‌گذارند» (همان). حاکم باید ترسی احترام‌آمیز در دل مردم می‌افکند و خطاکاران را به‌زور از ظلم و تبهکاری بازمی‌داشت؛ زیرا انسان‌ها به طیب خاطر از قوانین و شرایع اطاعت نمی‌کنند (کرون، ۱۳۹۴: ۴۵۱). «از رعایا کسانی که ایشان حق نعمت نشناسند و قدر ایمنی و راحت ندانند و به دل خیانتی اندیشند و تمرّدی نمایند و پای از اندازهٔ خویش بیرون نهند، بر اندازهٔ جرم با ایشان خطاب کند و ایشان را بر مقدار جرم ایشان مالش فرماید و باز دامن عفو بر گناه ایشان پوشاند و از سر آن درگذرد» (نظام‌الملک، ۱۳۴۷: ۱۳).

در این ساخت قدرت، امر سیاسی «نگه‌داری میش از گرگ به شمشیر سیاست» (توکلی طرقی، ۱۳۹۵: ۱۶) و به دستیاری عده‌ای از نخبگان جامعه بود. در زمان روی‌دادن بحران‌هایی چون قحطی و جنگ، پادشاه بایست خزائن خویش را بر آنان بپاشد تا در اطاعت او راسخ‌تر شوند (حلبی، ۱۳۸۰: ۲۵۱). در چنین وضعیتی، پادشاه باید برای مردم دعاکند: «هرگاه قحط‌سالی روی دهد و مردم از گرسنگی و ناخوشی جان دهند، او از درگاه واجب‌الوجود بخواهد که بلای عام را از میان بردارد» (آدمیت و ناطق، ۱۳۵۶: ۵۷). سوژه‌ها نیز در چنین موقعیتی چندان مخاطب قدرت نبودند. در دنیای قرون میانی، تصوری از تأثیرگذاری گسترده بر مردم و برانگیختن آنها برای غلبه بر بحران‌ها یا پیش‌برد سیاست‌های حاکمیت وجود نداشت.

این امر ناشی از رابطهٔ خاصی است که در ساخت قدرت وصولگر میان حاکم و تابع برقرار می‌شود. در سازوکار قدرت وصولگر رابطهٔ سوژه و قدرت رابطه‌ای منقطع، آنی و ناپیوسته است؛ زیرا در این میدان قدرت، شاه رابطه‌ای تکین، متعالی و بیرونی با اتباع خویش دارد و به‌همین‌دلیل، این رابطه متزلزل است و بی‌وقفه از بیرون و درون در معرض تهدید قرار دارد (کرون، ۱۳۹۶: ۷۸-۸۳). ازسویی، همیشه دشمنانی هستند که درصدد تصرف قلمرو پادشاه هستند و ازسوی دیگر، اتباع، هیچ دلیل ماتقدم و بی‌واسطه‌ای برای پذیرش سلطهٔ پادشاه ندارند و هر آن امکان دارد یاغیانی از گوشه و کنار قلمرو سربرآورند. به‌همین‌دلیل، در اندرزنامه‌ها به پادشاهان پند می‌دادند که «سلطان خردمند رعیت نیازارد

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

تا چون دشمن بیرونی زحمت دهد از دشمن اندرون ایمن باشد» (سعدی، ۱۳۸۵: ۱۱۶۶). سومین دلیل این امر را باید در هدف اعمال قدرت در میدان قدرت وصولگر دانست. هدف از اعمال قدرت در چنین سازوکار قدرتی، حفظ، تقویت و محافظت از امیرنشین است و امیرنشین نه مجموعه‌ای متشکل از اتباع و قلمرو، یعنی امیرنشین عینی، بلکه رابطهٔ امیر با مایملکش تلقی می‌شود (فوکو، ۱۳۹۳: ۲۴۰-۲۴۱). بنابراین، سخن از تأثیرگذاری گسترده بر مردم مسئله‌مند نمی‌شود، بلکه بی‌ثباتی قدرت پادشاه رعیت را به‌مثابهٔ خطری بالقوه نمودار می‌سازد که باید در مقابل آن تدابیری سلبی اتخاذ کرد. در چنین ساخت قدرتی، هر کس صاحب هر نوع نیرویی باشد، باید به‌گونه‌ای از نیرویش کاسته شود تا برای شاه خطری نداشته باشد. در اندرزنامه‌های قرون میانی با چنین توصیه‌هایی مواجه می‌شویم:

> لشکر همه از یک جنس مدار که هر پادشاهی همه لشکر از یک جنس دارد همیشه اسیر لشکر خویش باشد. دائم زبون باشد از آنکه از یک جنس همیشه متفق یکدیگر باشند. ایشان را به یکدیگر نتوان مالیدن و چون از همه جنس بود این جنس را بدان مالیده توان داشت تا آن قوم از بیم این قوم و این قوم از بیم آن قوم نافرمانی نکنند و فرمان تو بر لشکر تو روان باشد (کیکاوس‌بن‌اسکندر، ۱۳۱۲: ۱۷۱-۱۷۲؛ نیز نظام‌الملک، ۱۳۴۷: ۱۳۶-۱۳۸).

افزون‌بر قدرت نظامی، قدرت قلم و اندیشه نیز برای پادشاهان خطرآفرین بود و در اندرزنامه‌ها به پادشاهان نصیحت می‌شد که اهل قلم را به‌گونه‌ای بر کار گمارند که خطری برای پادشاه به‌وجود نیاورند. سعدی در *نصیحة‌الملوک* چنین می‌نویسد: «اهل قلم را از عمل به عمل و از جای به جای نقل فرماید... تا اگر تخلیطی رود پوشیده نماند» (سعدی، ۱۳۸۵: ۱۱۶۵).

حکومت‌های پیشامدرن به‌هیچ‌روی درصدد افزایش توان سوژه نبودند. این امر سبب می‌شد مسئلهٔ تربیت نیز در جوامع پیشامدرن به‌شکلی متفاوت مطرح شود. نگاهی گذرا به اندیشه‌های اخلاقی و نهادهای تربیتی در دنیای پیشامدرن نشان می‌دهد هدف، کارکرد و معنای تربیت در دنیای قرون میانی به‌شکلی بنیادین با تربیت در جهان امروز متفاوت بوده است.

۴.۲ وجه معنوی تربیت در میدان قدرت وصولگر

تعلیم و تربیت در ایران قرون میانی ریشه و بنیان مذهبی داشت (راوندی، ۱۳۸۳: ۱۹). تهذیب نفس هدف اساسی تعلیم و تربیت دینی است؛ زیرا آدمی در صورتی می‌تواند فطرت خویش را در جهت تعالیم دینی و انسانی کمال بخشد که از اسارت نفس به‌درآید و به پرورش بعد روحانی وجود خویش بپردازد (آقازاده و آرمند، ۱۳۹۳: ۱۰۸).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

نظام اخلاقی‌ـتربیتی در ایران قرون میانی در پی ساختن سوژه‌ای مطیع بود که با پاک‌نگاه‌داشتن روح می‌توانست به سعادت نائل شود. برای مثال، ابن‌سینا با وجود آنکه ابعاد مختلف وجود انسان را در تعلیم و تربیت مهم می‌داند، هدف نهایی تعلیم و تربیت را قرب الهی می‌داند (همان، ۶۹-۷۰). غزالی نیز «محور تربیت را سیر روح و باطن انسان به‌سوی حق و هدف نهایی تعلیم و تربیت را وصول به انس و قرب الهی می‌داند» (همان، ۸۱). او دراین‌باره می‌گوید: «بدانکه فرزند امانتی است اندر دست مادر و پدر، و دل وی پاک است چون جوهر نفیس، و نقش‌پذیر چون موم، و از همهٔ نقش‌ها خالی است، و چون زمین پاک است که هر تخم که اندر وی افکنی بروید: اگر تخم خیر افکنی به سعادت دین و دنیا رسد...» (غزالی، ۱۳۸۰: ۲۷؛ صدیق، ۱۳۴۷: ۱۵۵).

نهادهای آموزشی همچون، خانواده، مسجد، مکتب‌خانه و مدرسه نیز در پیوند با ساخت سیاسی و اجتماعی کارکردهای خاصی داشتند و هدف‌های خاصی را برآورده می‌کردند. برای مثال، هدف آموزش مکتب‌خانه‌ای، به‌طورکلی، آموختن قرآن و تعلیم احکام دینی و عبادی اسلام و پاره‌ای توصیه‌های رفتاری و تربیتی بود (ذوالفقاری و حیدری، ۱۳۹۵: ۸۶؛ کریم‌خان‌زند، ۱۳۹۱: ۲۵). مدرسه نیز همچون نهاد آموزش عالی در قرون میانی عمل می‌کرد و در پی تربیت متخصصانی همچون فقیهان، واعظان، طبیبان و دبیران بود. این افراد همان نخبگانی بودند که پادشاه برای پیش‌برد امور سلطنت ناچار بود از تخصصشان بهره ببرد.

بنابراین، با توجه به ساخت قدرت وصولگر و نسبتی که در این میدان قدرت با سوژه برقرار می‌شد (مشایخی، ۱۳۹۵: ۱۱۲-۱۱۳)، نسبت میان شعر و تربیت در صورت‌بندی ادبا شکلی فردی یافت و شکل اجتماعی به خود نگرفت، اما در صورت‌بندی گفتاری فلسفهٔ اسلامی با توجه به آموزه‌های فلسفهٔ یونانی، نسبت شعر و تربیت در مقیاسی مدنی مطرح شد. از نگاه فلاسفه، شعر یک نهاد تربیتی بود و می‌توانست در برپایی مدینهٔ فاضله نقش مؤثری داشته باشد، اما وجه مدنی‌ـتربیتی «شعر» در دنیای قرون میانی نیز به‌دلیل ساخت سلسله‌مراتبی جامعه تفاوتی بنیادین با وجه اجتماعی‌ـتربیتی «ادبیات» در دنیای جدید دارد.

۲. ۵. ساخت سلسله‌مراتبی جامعه و مسئلهٔ تربیت

در جهان پیشامدرن، جامعه نظامی سلسله‌مراتبی بود که در آن هرکس پایگاه خود را به‌درستی می‌شناخت و با حقوق و وظایفش آشنا بود. در چنین جامعه‌ای، هرکس از فرادست خود اطاعت می‌کرد و بر افراد فرودست سلطه داشت و درنهایت همهٔ افراد اجتماع

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

از حاکم اطاعت می‌کردند. جامعه ازطریق شاه با عالم بالا مرتبط می‌شد و همه‌چیزش معنا می‌یافت (کرون، ۱۳۹۶: ۱۸۱).

یکی از ویژگی‌های اساسی جامعهٔ ایران در دوران باستان ساختار سلسله‌مراتبی آن بود. پس از اسلام نیز، به‌رغم همهٔ رهنمودهای دینی که بر برابری انسان‌ها در مقابل خدا تأکید می‌کردند، این ساخت اجتماعی، با وجود تفاوت‌هایی، همچنان ادامه یافت (علی‌مددی، ۱۳۹۵: ۵۹). در چنین ساختاری که هم‌بستهٔ قدرت وصولگر بود، اجتماع متشکل از طبقاتی بود که به‌شکلی بنیادین با یکدیگر تفاوت داشتند و به‌هیچ‌روی برابر تلقی نمی‌شدند. فارابی معتقد بود:

> خدایی که مردم را آفریده است، ایشان را مختلف ساخته است. برخی را برای فرمان‌دادن خلق‌کرده و ترکیب ایشان به طلا آمیخته و در کالبد برخی دیگر نقره ریخته و ایشان باید دستیاران و جنگجویان باشند. ساختمان دیگران از اختلاط با قلع و آهن است و کار ایشان زراعت و سایر حرف و صنایع بازاری و کشت و زرع خواهد بود (فارابی، به‌نقل از امن‌خانی و علی‌مددی، ۱۳۹۵: ۱۰).

در ساخت سلسله‌مراتبی جامعهٔ ایران در قرون میانی، هریک از طبقات اجتماعی وظایف خاص خود را داشت و پس از انجام وظایف مشخص‌شده، بایست از قوانین الهی و عرفی تبعیت می‌کرد. ساخت سلسله‌مراتبی اجتماع در نظام تعلیم و تربیت ایران قرون میانی منعکس می‌شد. اندیشمندانی چون خواجه نصیرالدین‌طوسی، جلال‌الدین دوانی و سعدی معتقد بودند که انسان‌ها به‌طور ذاتی متفاوت‌اند و از قوهٔ نطق سهمی برابر نصیب نبرده‌اند؛ بنابراین، تربیت در همهٔ انسان‌ها مؤثر نمی‌افتد (ر.ک: علی‌مددی، ۱۳۹۵: ۵۹-۵۷).

چنین صورت‌بندی‌ای از امر اجتماعی سبب می‌شد آثار تعلیمی دنیای قرون میانی به‌شکلی سلسله‌مراتبی تولید و مصرف شوند. متون تعلیمی در قرون میانی، معمولاً، برای گروه اجتماعی خاصی نوشته می‌شدند. برای مثال، کتاب‌هایی همچون *سیاست‌نامه*، *قابوس‌نامه* و *نصیحة‌الملوک* برای تربیت شاهزادگان و راهنمایی پادشاهان نوشته می‌شدند. کتاب‌هایی همچون *دستورالوزارة* برای تربیت وزرا و دبیران نوشته می‌شدند (همان). افزون‌براین، در برخی از متون تعلیمی کهن، گونه‌ای فصل‌بندی مشاهده می‌شود و مؤلف هر فصل را به تربیت و آموزش گروه خاصی از مردم اختصاص داده است. برای مثال، نجم‌الدین رازی در فصل پنجم *مرصادالعباد* می‌کوشد آموزه‌های عرفانی را به‌فراخور احوال و اوضاع طبقات مختلف بیان‌کند. این ساختار را در کتاب‌هایی همچون *گلستان* سعدی نیز می‌توان یافت (همان، ۶۰).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

درمجموع، باید گفت در قرون میانی، مسئله ساختن سوژهٔ سربه‌راهی بود که «پای از گلیم خود بیرون نمی‌گذارد». ساختن چنین سوژه‌ای برای حفظ ساخت سلسله‌مراتبی اجتماع، که امری ذاتی و بنیادین تلقی می‌شد، ضرورت داشت. به‌همین‌دلیل، فضایلی همچون قناعت نشان خصلت متعالی انسان به‌شمار می‌آمدند و تکلیف مردم «اطاعت اولیای دین و بزرگان دولت» و «دعای خیر در حق حکمران خویش» شمرده می‌شد (غزالی، بی‌تا: ۴۰).

بنابراین، با توجه به شکل خاص رابطهٔ سوژه و قدرت در میدان قدرت وصولگر و ساخت سلسله‌مراتبی اجتماع، بستر برقراری نسبت میان متن ادبی و تربیت در سطحی عمومی فراهم نبود، اما با گسست بنیادینی که در دورهٔ قاجار در هستی تاریخی ایران به‌وجود آمد، سازوکارهای تازه‌ای از قدرت فعال شد و ساخت سلسله‌مراتبی اجتماع از میان رفت. در درون سازوکارهای قدرت جدید و پس از شکل‌گیری پیش‌فرض برابری بود که «ادبیات» و «تربیت» در معنایی سراسر متفاوت و در سطحی جدید با یکدیگر پیوند یافتند.

۳. نسبت «ادبیات» و «تربیت» در میدان قدرت جدید

۳. ۱. بحران در قدرت وصولگر

نمودار قدرت وصولگر در قرن سیزدهم در اثر هم‌افزایی و هم‌نشینی مجموعه‌ای از رخ‌دادها دچار بحران شد و حاکمیت قاجار ناچار شد برای غلبه بر بحران، کردارهای سراسر تازه‌ای در پیش گیرد. از دل رخ‌دادهایی چون شکست در جنگ، شیوع بیماری‌های مسری، قحطی‌های پیاپی و شورش‌های پرشمار، چرخشی اساسی در کردارهای حاکمیت به‌وجود آمد و گفتارهای نوینی بر این کردارها چفت‌وبست شد. بدین‌ترتیب، نظم نوینی از کلمه‌ها و چیزها پدید آمد و تمام وجوه فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، تاریخی و ادبی قرون میانی به‌شکلی بی‌سابقه و با نسبت‌های تازه پدیدار شد.

همان‌گونه که پیش از این گفتیم، قدرت وصولگر برمبنای برداشت سهمی از محصول رعایا و غارت همسایگان منابع مالی خود را تأمین می‌کرد. این رویه‌ها در اثر بحران‌هایی همچون جنگ، وبا و قحطی به‌پرسش‌گرفته شدند. ازسویی، با حضور انگلستان و روسیه در شمال و جنوب کشور، دیگر امکان غارت همسایگان وجود نداشت و ازسوی دیگر، در اثر مرگ‌ومیر ناشی از وبا و قحطی، گرفتن مالیات از مردم با مشکل مواجه شد (برای آگاهی از وضعیت شیوع وبا در دورهٔ قاجار ر.ک: ناطق، ۱۳۵۸؛ کریم‌خان‌زند، ۱۳۹۱؛ فلور، ۱۳۸۶؛ اتحادیه و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

همکاران، ۱۳۹۲؛ بورل، ۱۳۹۲؛ نصیری، ۱۳۹۶؛ حیدری، ۱۳۹۵؛ دربارهٔ قحطی نیز ر.ک: کتابی، ۱۳۸۴؛ میرکیایی، ۱۳۹۴؛ شهری، ۱۳۷۱؛ سیف، ۱۳۷۳؛ گرنی و صفت‌گل، ۱۳۸۷).

بدین‌ترتیب، در دورهٔ قاجار، در اثر فشار بحران‌های مختلف، رویه‌های قدرت وصولگر به‌پرسش‌گرفته شد. ملکم‌خان در انتقاد از سیاست غارت نوشت: «در ایام سابق، بعضی از برای تحصیل مال به قانون جنگ یا به‌طور دزدی همدیگر را می‌چاپیدند... این قسم تحصیل مال... هیچ فایده ندارد. راه تمول یک ملت نه در جنگ است نه در غصب اموال دیگران» (ملکم، ۱۳۸۱: ۱۷۰). ملکم‌خان دیگر منبع تأمین مالی قدرت وصولگر را نیز به‌شدت هدف انتقاد قرار داد: «مالیات را مثل چنگیزخان می‌گرفتند و افواج را می‌خواستند مثل ناپلئون مشق بدهند» (همان، ۷۲).

همچنین، در این دوره، شیوع مرگ‌ومیر ناشی از وبا و قحطی، بدن و جمعیت را به مسئله تبدیل کرد و سامانه‌های مختلفی از قدرت و دانش حول این دو مسئله به‌وجود آمد. مسئله‌مندشدن بدن و جمعیت سبب شد تا شکل‌های تازه‌ای از قدرت (انضباطی و زیست‌سیاست) در کنار قدرت وصولگر فعال شود. با فعال‌شدن این دو شکل از قدرت، اجزای مختلف فرهنگ، سیاست و اجتماع مسئله‌مند شد و مفصل‌بندی تازه‌ای از جهان در قالب نظمی گفتمانی شکل گرفت. دراین‌میان، تربیت و «ادبیات» ذیل قواعد گفتمانی جدید تعریف شدند، کارکرد تازه‌ای یافتند و نسبت تازه‌ای میان این دو امر برقرار شد.

۳. ۲. مسئله‌مندشدن تربیت سوژهٔ مدرن

شکست ایران از روسیه و رویارویی عباس‌میرزا با ارتش منضبط روس و آگاهی از انضباط ارتش‌های اروپایی سبب شد مختصات سوژه‌سازی قدمایی با مانع روبه‌رو شود. در هنگام جنگ ایران و روس، با فروپاشی سپاهیان ممالک محروسه در مقابل نظم ارتش روس چشم‌اندازی تازه پدیدار گشته بود و سوژهٔ تازه‌ای طلب می‌کرد (حیدری، ۱۳۹۵: ۱۷۹). بدین‌ترتیب، تعلیم و تربیت از همان آغاز مواجههٔ ما با تمدن غربی به مسئله‌ای اساسی بدل شد و اقداماتی متفاوت در این حوزه آغاز شد. اصلاحات عباس‌میرزا در زمینهٔ نظام جدید، اعزام دانشجو به فرنگ، بهره‌گیری از متخصصان فرنگی و ترجمهٔ پاره‌ای رساله‌های فنی و نظامی، پزشکی و تاریخی در درون عقلانیت تازه‌ای صورت می‌گرفت که پیوندی اساسی میان تربیت و ترقی برقرار می‌کرد (کریم‌خان‌زند، ۱۳۹۱: ۳۰؛ محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۵۰-۶۲ و ۱۲۲-۱۲۴).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

در این دوره، تربیت همچون امری ضروری برای هدایت کاروان ایرانیان به‌سوی مقصد تمدن و ترقی به تصور درمی‌آمد، اما این تربیت صرفاً به خواص و نخبگان و فرزندان حکام و امرا و اعیان و بزرگان اختصاص داشت. از اوایل دورهٔ ناصری، گزاره‌های نوینی در حیطهٔ تعلیم و تربیت صادر شد و خیال دگرگونی در بنیان‌های تعلیم و تربیت عامه مطرح شد (کریم‌خان‌زند، ۱۳۹۱: ۳۲)، اما تعلیم و تربیت عامهٔ مردم بدون درهم‌شکسته‌شدن ساخت سلسله‌مراتبی جامعه و شکل‌گیری پیش‌فرض برابری ممکن نبود.

۳. ۳. شکل‌گیری پیش‌فرض برابری

همان‌گونه که پیش از این گفتیم، جامعهٔ ایران تا دورهٔ قاجار ساختاری سلسله‌مراتبی داشت، اما بحران‌های دورهٔ قاجار و درهم‌شکسته‌شدن نظم گفتمانی پیشین و کردارهای سراسر تازه‌ای که برای غلبه بر بحران‌ها در پیش گرفته شد، ساخت سلسله‌مراتبی جامعه را به مبارزه طلبید و آرام‌آرام تصور تازه‌ای از امر اجتماعی و سیاسی ممکن شد.

فعال‌شدن زیست‌سیاست در ایران عصر قاجار سبب شد شکل تازه‌ای از سیاست و اجتماع در ایران ممکن شود. همان‌گونه که می‌دانیم، ویژگی اساسی قدرت زیستی، دخالت در زندگی روزمرهٔ مردم و تنظیم حیات و ممات آنهاست (فوکو، ۱۳۸۴: ۳۲-۳۳؛ مشایخی، ۱۳۹۵: ۱۳۰-۱۲۹). بزرگ‌ترین بحران حاکمیت و جامعهٔ ایران در سدهٔ سیزدهم، مواجهه با همه‌گیری ویرانگر وبا بود. حاکمیت قاجار برای مواجهه با این بحران، دست به دامان پزشکی مدرن اروپایی شد. پزشکی مدرن صورت‌بندی متفاوتی از بیماری ارائه و راه‌های تازه‌ای برای غلبه بر آن پیشنهاد می‌کرد. در طب بومی ایرانی‌ـاسلامی، وبا بیماری مسری شناخته نمی‌شد. وبا در دانش طبابت بومی، معلول تعفن هوا دانسته می‌شد. ازسوی دیگر، وبا مجازاتی الهی و بلیه‌ای آسمانی بود که به قصد تأدیب و تنبیه اهل معاصی نازل می‌شود (همان، ۱۰۵). وجه ماورائی بیماری در جامعهٔ ایران عصر قاجار رواج بیشتری داشت.

> در آن روزگار و در گفتمانی که مذهب پایه‌های آن را می‌ریخت، بیماری‌های مسری همچون بلایایی آسمانی ادراک می‌شدند. این امر در آغاز مواجههٔ طبابت دورهٔ قاجار با بیماری‌ها، همچنان، پابرجا بود و بیماری‌ها بیش از آنکه نتیجهٔ بی‌توجهی به اصول بهداشت فردی و جمعی یا شتاب درونی و طبیعی خود مرض باشند، همچون حلول نیرویی ماورائی پنداشته می‌شدند که تکلیف کیفری الهی را به‌دوش می‌کشیدند (همان، ۱۲۲).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

مواجههٔ پزشکی فرنگی با وبا، از سر باور به سرایت مرض، قرابت و بستگی ویژه‌ای با بهداشت نه در سطح فردی که در سطح عمومی برقرار می‌کرد. در طبابت فرنگی، وبا به‌دلیل فقدان بهداشت عمومی و عدم رعایت قواعد بهداشتی و نبود پاکیزگی در شهرها و روستاها به‌وجود می‌آمد (نصیری، ۱۳۹۶: ۱۶۰-۱۷۳). به‌همین‌دلیل، تدابیر به‌سمت ترمیم وضعیت بهداشتی جامعه میل می‌یافت (کریم‌خان‌زند، ۱۳۹۱: ۱۳۸). برای مثال، پولاک معتقد بود: «باید شهری را که در او منزل دارند قسمی نمایند که این مرض بدانجا راه نیابد» (همان، ۱۳۶). این توصیهٔ پولاک مبتنی بر قواعد پزشکی جدید غربی و معطوف به پیش‌گیری از ابتلای انسان‌های ساکن در محدودهٔ جغرافیایی خاصی بود. این اندیشه تأکید ویژه‌ای بر پاکیزگی اجتماع داشت و آرام‌آرام «تصویر تازه‌ای از امر اجتماعی برمی‌ساخت و بر تجلی رهیافتی دامن می‌زد که به‌واسطهٔ آن همگان خود را ذیل هویتی جمعی، که حول حفاظت از سلامتی یکایکشان متعین می‌گشت ادراک می‌نمودند» (همان، ۱۳۷).

یکی دیگر از مهم‌ترین پیامدهای مسری‌دانستن وبا استفاده از سازوکارهایی همچون قرنطینه برای جلوگیری از انتقال مرض به محدوده‌ای مشخص بود. مسئلهٔ سرایت، افزون‌بر آنکه بهداشت عمومی و فردی را به مسئله تبدیل می‌کرد، به‌کارگیری تدابیری همچون قرنطینه را نیز ضروری می‌کرد (همان، ۱۴۰). قرنطینه نیز در چارچوب اندیشهٔ پیش‌گیری عمل می‌کرد و درصدد بود تا مانع انتقال وبا به محدوده‌ای مشخص شود. به‌کارگیری قرنطینه در دورهٔ قاجار دگرگونی‌های عمیقی در ساختار اندیشه و عمل ایرانیان به‌وجود آورد.

مهم‌ترین پیامدهای به‌کارگیری قرنطینه از منظر بحث ما، شکل‌گیری تصور تازه‌ای از فردیت و برابری بود. عملکرد قرنطینه برمبنای فردیت‌بخشی عام صورت می‌پذیرفت. از نگاه قرنطینه، بیماری چیزی است که در بدن یا وسائل شخصی افراد پنهان شده است؛ به‌همین‌دلیل، قرنطینه بدون درنظرگرفتن هرگونه رابطهٔ سببی یا نسبی، افراد را در بدنشان خلاصه می‌کرد و آنها را دود می‌داد تا عناصر ناپیدای مرض ناپدید شوند. بنابراین، قرنطینه خانواده، اقوام و قبیله‌ها را به افرادی مجزا تبدیل می‌کرد و تعریف تازه‌ای از فرد ارائه می‌کرد. در این تعریف تازه، فرد آن چیزی است که در بدن خلاصه می‌شود (همان، ۱۴۴-۱۴۹).

افزون‌براین، قرنطینه محیطی برابر بود که تمام افراد را، از هر قشر و طبقهٔ اجتماعی که بودند، برای مدت زمانی مشخص در خود جای می‌داد. قرنطینه محل مظنونان به مرض است. هر فرد، بالقوه، عامل انتقال مرض پنداشته می‌شود. در این محیط برابر تمام شئون

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

اجتماعی برای مدتی از اعتبار ساقط می‌شد و شاه و گدا، روحانی و عامی، مرد و زن، اهل قلم و شمشیر، ارباب و برده در بدنشان برابر بودند. قرنطینه صرفاً بدن‌ها را می‌شناخت، بدن‌هایی که به‌واسطهٔ مشخصه‌های زیستی‌شان تعریف می‌شوند. در قرنطینه، بدن عریان می‌گشت، عریان از هرگونه امر ماورائی یا امتیاز مادی. قرنطینه بدن‌هایی بی‌روح تولید می‌کرد و تجربه‌ای تازه از بدنی دیگرگون خلق می‌کرد که نطفه‌های ادراکی تازه از برابری را در قلمرو اندیشهٔ ما به یادگار می‌گذاشت (همان، ۱۴۹-۱۵۲).

اندیشهٔ تعلیم و تربیت عامهٔ مردم تنها در بستر چنین تجربه‌ای ممکن شد. با ازسرگذراندن چنین تجربه‌ای بود که در ایران عصر قاجار گزاره‌هایی دربارهٔ واحدبودن نوع بشر و برابری همگان در فطرت و استعداد صادر شد و آرام‌آرام در میان مردم پذیرفته شد. در چنین اوضاعی کارگزاران قدرت جدید کوشیدند با تربیت مردم بر بحران‌های اجتماعی فائق آیند و کشتی به‌گل‌نشستهٔ وطن را به ساحل سلامت و نجات برسانند.

۳. ٤ تعلیم و تربیت عمومی و ابژه‌شدن «خلقیات ایرانی»

تلاش برای تربیت عامهٔ مردم در پیوند با بحران‌های حاکمیت درخور فهم است. همان‌گونه که پیش از این آمد، رخ‌دادهای فاجعه‌باری چون وبا و قحطی با فروپاشی بدن‌ها چرخشی اساسی در کردارهای حاکمیت به‌وجود آوردند و باعث ظهور بدن و جمعیت به‌مثابهٔ ابژه‌ای برای اعمال قدرت شدند، اما اعمال قدرت بر بدن و جمعیت به‌هیچ‌روی ساده و عاری از مقاومت نبود. نظام معرفتی و کردارهای سراسر تازه‌ای که در چارچوب عقلانیت جدید و ذیل نمودار قدرت جدید صورت می‌گرفت، در بسیاری از موارد برای مردم پذیرفتنی نبود. مردم منطق کردارهایی را که در میدان قدرت جدید برای ادارهٔ جمعیت صورت می‌گرفت درنمی‌یافتند. به‌همین‌دلیل، درمقابل این کردارها مقاومت نشان می‌دادند.

روزنامهٔ *وقایع اتفاقیه* در نمرهٔ ۹۴ به‌تاریخ ۶ صفر ۱۲۶۹ دربارهٔ عدم پای‌بندی مردم به قواعد بهداشتی جدید نوشت: «...خلق چندان در بند پاکیزگی کوچه‌ها و خانه‌های خود نیستند و بسیار لازم است که دراین‌باب اهتمام داشته باشند که این‌گونه ناخوشی‌ها روی ندهد». همچنین، طبق گزارش‌های مجلس مصلحت‌خانه، که بین سال‌های ۱۲۷۵ تا ۱۲۷۸ به اقداماتی اصلاحی و از جمله سرشماری و ممیزی ایران دست زد، مردم مقصود از «تحریر نفوس» را نمی‌دانستند (سعدوندیان، ۱۳۷۹: ۴۳). همچنین، زمانی که نجم‌الدوله آمارگیری از شهر تهران را آغاز کرده بود، مردم، به‌دلیل ناآگاهی از اهداف آمارگیری، از ارائهٔ اطلاعات

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

درست خودداری می‌کردند و این یکی از مشکلات اساسی نجم‌الدوله و سبب شکایت او از «عقاید فاسد عموم مردم» بود (همان، ۱۳۷۹: ۷۹). این امر او و همکارانش را مجبور می‌کرد تا با توسل به لطایف‌الحیل، واقعیت را از زبان آنها بیرون بکشند (کتابی، ۱۳۹۲: ۷۴).

مقاومت مردم دربرابر نظام معرفتی تازه و معیارهای عقلانیت جدید، عقل و عادت و اخلاقیات مردم را وارد معادلات قدرت کرد و باعث مسئله‌مندشدن تربیت و آموزش شد (حیدری، ۱۳۹۵ب: ۲۳۸). ساختن سوژهٔ جدید از دو منظر برای قدرت جدید ضروری بود: نخست اینکه گره‌خوردگی وبا با سبک زندگی مردم ازجمله شیوهٔ بهداشت، خوراک و پوشاک... نظام اخلاقی جدیدی را ضروری می‌سازد که درقالب بهداشت فردی و جمعی موضوعیت دارد (همان، ۲۰۶). افزون‌براین، قدرت جدید، در غیاب سیاست غارت، برای کار جمعیت اهمیت ویژه‌ای قائل بود. ملکم بر آن بود که «اگر مقدار کار... بیست کرور خلق را ما سرمایهٔ ملکی ایران حساب نماییم، خواهیم دید که مالیات طبیعی ایران از صد کرور متجاوز خواهد شد» (ملکم، ۱۳۸۱: ۷۶).

ملکم‌خان معتقد بود کشورهای اروپایی با تربیت کودکان پیشرفت کرده‌اند و این وجه تمدن اروپایی را از وجه تکنولوژیک آن مهم‌تر می‌دانست: «از بنی‌نوع انسان یک کارخانه ساخته‌اند که ازیک‌طرف اطفال بی‌شعور می‌ریزند و ازطرف دیگر مهندس و حکمای کامل بیرون می‌آورند» (ملکم، ۱۳۸۱: ۲۸). او در *کتابچهٔ غیبی*، قانون چهل‌ویکم را به «وضع تعلیم ملی» اختصاص داد و از سه‌گونه مدرسه (مدارس تربیه، مدارس فضلیه، مدارس عالیه) سخن گفت. ملکم بر تربیت زنان نیز تأکید می‌کرد. او معتقد بود «نصف هر ملت مرکب است از زن. هیچ طرح ملی پیش نمی‌رود، مگر به معاونت زن‌ها. زن‌های ایران باید ملائکهٔ ترویج آدمیت باشند... یک زن که آدم باشد می‌تواند به‌اندازهٔ صد مرد عاقل از برای پیشرفت آدمیت مصدر خدمت بشود» (به‌نقل از طاهری‌مقدم و بوچانی، ۱۳۹۴: ۸۴).

میرزاتقی‌خان‌کاشانی در *رسالهٔ تربیت*، با انتقاد از «نقصان دستگاه تربیت» در ایران، نوشت: «اهل اروپا چنان دستگاه تربیت را منتظم و بنیاد قواعدش را مستحکم کرده و لوازم آن را فراهم و مرتبط نموده‌اند که به‌اندک‌زمانی جوانان خود را منشأ علوم بدیعه و مصدر اختراعات جدیده می‌کنند...» (کاشانی، ۱۳۹۲: ۶۹). او «نخستین راه تربیت و آزادی و مفتاح نظم و آبادی» را «سواد عامهٔ رعیت و شیاع علوم در میان افراد ملت» می‌دانست و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

پیشنهادهایی برای اصلاح خط، تغییر مواد درسی، بهبود وضعیت بهداشتی مکتب‌خانه‌ها و احداث دارالتربیه‌ها و مدارس جدید ارائه کرد (همان).

مستشارالدوله فقرهٔ نوزدهم حقوق عامه را «بنای مکتب‌خانه‌ها و معلم‌خانه‌ها برای تربیت اطفال فقرا» قرار داد. او با انتقاد از وجه دینی و آن‌جهانی تعلیم و تربیت در ایران نوشت: «اگرچه در ایران مدارس بسیار هست و تحصیل علوم می‌کنند، اما از برای معاد نه معاش... آن قسم تحصیل در جنب تحصیل صنایع و معاش اهل فرنگستان مثل چراغ است در مقابل آفتاب و مانند قطره است در جنب دریا» (مستشارالدوله، ۱۳۵۶: ۱۰۶-۱۰۵).

۳. ۵. تربیت بدن و وجه این‌جهانی تربیت

تأکید بر وجه زمینی تربیت و روی‌گردانی کارگزاران قدرت جدید از تربیتی که حول معاد و تصفیهٔ باطن شکل می‌گرفت، نکته‌ای اساسی است که باید بدان توجه کرد. تربیت در این دوره، به‌هیچ‌روی، حول تصفیهٔ باطن و پاکی روح و صفای دل سامان نمی‌یافت. از دیدگاه کارگزاران قدرت جدید، تربیت ملت معنایی کاملاً متفاوت با سنت تربیتی قدمایی داشت و حول بدن و مسائل مترتب بر آن و سامان‌دادن امور جمعیت فاجعه‌زده شکل می‌گرفت. طالبوف تبریزی در *کتاب احمد*، هنگامی‌که از وضعیت تربیت در «ملل متمدن» سخن می‌گفت، نوشت: «علمای وطن که پدر روحانی وطن هستند مدتی است رابطهٔ خود را از موهومات آسمانی به معلومات و محسوسات زمینی و تربیت لابد منه امروزی ابنای وطن معطوف داشته‌اند...» (طالبوف تبریزی، ۲۵۳۶: ۹۲). همچنین، میرزایوسف‌خان مستشارالدوله تعلیم و تربیت قدمایی را متوجه معاد می‌دانست و از لزوم سامان‌یافتن رویه‌های تربیتی جدید دربارهٔ بدن و معاش سخن می‌گفت. او با ارجاع به کلام حضرت‌علی «العلم علمان علم‌الابدان و علم‌الادیان و العقل عقلان عقل‌المعاش و عقل‌المعاد» نوشت: «ملتفت باشید که علم ابدان را بر علم ادیان مقدم داشته» (مستشارالدوله، ۱۳۵۶: ۱۰۵؛ همچنین ر.ک: زرگری‌نژاد، ۱۳۸۰: ۲۵۰).

۳. ۶. برقراری نسبت میان متون ادبی و تربیت ملت

مقاومت مردم دربرابر گزاره‌های نظام دانش/ قدرت جدید «خلقیات ایرانی» را به ابژهٔ این نظام تبدیل کرد، ابژه‌ای که باید شناسایی شود و سپس به انقیاد درآید. میرزا آقاخان کرمانی در *سه مکتوب* از «رسوم وحشی‌گری ایرانیان» سخن می‌گفت و معتقد بود «مردم حالیهٔ ایران... آنچه بدی در تمام عالم و بنی‌آدم بوده ایشان تمام آن رذایل را دارا... هستند»

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

(کرمانی، ۲۰۰۰: ۱۵۰). او بر آن بود که ایرانیان «دست از تمام امور معیشت و سعادت و زندگانی و کامرانی شسته‌اند» و آنان را به‌دلیل بی‌توجهی به «اداره، تعمیر و آبادی وطن» سخت نکوهش می‌کرد (همان، ۱۹۵). او اهل ایران را «اجسام بی‌جان و قالبان بی‌روح» یا «مردگان گورستان فلاکت و زنده‌به‌گوران نکبت» (همان، ۱۷۰) می‌دانست و فریاد برمی‌آورد: «تکاسل و تکاهل تا کی، سستی و ترخی تا چند، در زاویهٔ خمول خزیده... به اغراض و امراض شخصیه و منافع ذلیهٔ ذاتیهٔ خود گرفتار شدید» (کرمانی، ۱۳۲۴ق: ۶۲۸). مراغه‌ای با مقایسهٔ ایرانیان و اروپاییان روحیات، اخلاق و عادات مردم را به‌شدت هدف نقد قرار داد (مراغه‌ای، بی‌تا: ۱۲۰). او مردم را به‌دلیل اینکه در فکر «تزیید ثروت عمومی وطن» نیستند، همچون انبوه مردگان تصویر می‌کند: «خون در رگشان فسرده زنده‌اند ولی مرده، مرده‌اند اما زنده» (همان، ۱۲۷).

نکتهٔ مهمی که کارگزاران قدرت جدید باید دربارهٔ نقد خلق‌وخوی ملت مورد توجه قرار دهند این است که در این‌گونه نقدها به‌معنای ثانوی خو یعنی «عادت» اشاره می‌کردند. پیش‌فرض این گزاره‌ها این بود که ایرانیان یا مسلمانان گوهری پاک دارند، اما به بدی‌ها و زشتی‌ها خو کرده‌اند. این پیش‌فرض مبنایی برای نقد وضعیت و ستردن خلق‌وخوی «نامتمدنانه» بود (توفیق، ۱۳۹۸الف: ۹۲).

در چنین وضعی، تلاش‌هایی برای درک و شناخت خلقیات ایرانی و عامل و علت نابسامانی و ناهنجاری آن شکل گرفت. کارگزاران قدرت جدید بر آن بودند که متون ادبی کهن باعث «فساد اخلاق ملت» شده‌اند. میرزا آقاخان کرمانی دربارهٔ تأثیر متون کهن در اخلاق مردم نوشت:

> تاکنون از آثار ادبا و شعرای ما چه نوع تأثیر به ظهور رسیده... آنچه مبالغه و اغراق گفته‌اند، نتیجهٔ آن مرکوزساختن دروغ در طبایع سادهٔ مردم بوده است. آنچه مدح و مداهنه کرده‌اند نتیجهٔ آن تشویق وزراء به انواع رذایل و سفاهت شده است. آنچه عرفان و تصوف سروده‌اند ثمری جز تنبلی و کسالت حیوانی و تولید گدا و قلندر نداده است. آنچه تغزل و گل و بلبل ساخته‌اند نتیجه‌ای جز فساد اخلاق جوانان... نبخشوده است... (کرمانی، ۱۳۵۷: ۲۲۲-۲۲۱؛ کریمی‌حکاک، ۱۳۹۴: ۹۱-۹۷).

او شعر شاعران را سبب فساد اخلاق جوانان، رذالت و دنائت بزرگان و انقراض حکومت‌های ایرانی می‌دانست:

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

اگر ما در تاریخ شعرای اسلام و ممدوحین ایشان نظر کنیم، خواهیم گفت اشعار و مدایح ابونواس و امثال او بود که خلفای عباسیه را به بطالت شرب قهوات و نوم ضحوات و مفاسد دیگر انداخت. قصاید عنصری و رودکی و فرخی و امثال آنها بود که سامانیان را تباه و منقرض ساخت... مداهنات انوری و ظهیر و رشید و کمال بود که چنین سلاطین ستمکارهٔ نابکار مغرور پدید آورد. ابیات عاشقانهٔ سعدی و همام و امثال ایشان بود که به‌کلی اخلاق جوانان ایرانی را فاسد ساخت... اغلاقات منفور خاقانی و امثال او بود که میرزامهدی‌خان و صاحب *تاریخ وصاف* را به تعسفات بیهوده افکند. نفس‌درازی‌های صبا و نازک‌بندی‌های شهاب و کلاه جلی علیقلی‌های قاآنی است که امروز به‌کلی حب فضایل و بغض رذایل را از طبایع بزرگان ایران محو ساخته و ایشان را به رذالت و دنائت‌های فوق‌العاده انداخت (کرمانی به‌نقل از کریمی‌حکاک، ۱۳۹۴: ۹۵-۹۴).

پیوندی که میان «فساد اخلاقی ملت ایران» و متون کهن برقرار شده بود، انتقادهای شدیدی به مواد درسی مکتب‌خانه‌ها را هم به‌دنبال آورد. میرزا آقاخان کرمانی با لحنی پرخاشگرانه به انتقاد از شیوهٔ آموزش مکتب‌خانه‌ای پرداخت و به‌ویژه مواد درسی مکتب‌خانه‌ها را زیر سؤال برد. او آموزش آثاری چون *گلستان*، *دیوان منوچهری* و *درّهٔ نادره* را به‌شدت نقد کرد (کرمانی، ۲۰۰۰: ۲۳۵). میرزاتقی‌خان کاشانی در *رسالهٔ تربیت*، مواد درسی مکتب‌خانه‌ها را به‌دلیل «تباه‌کردن ادب و حیای کودکان و محتوای خرافاتی‌شان» به نقد کشید:

...اگر به فارسی تعلیم می‌نمایند، کتاب‌هایی پیدا می‌کنند مملو از مزخرفات و افسانه‌هایی که مایهٔ تباهی ادب و حیا و طغیان صفات رذیله و حرکات قبیحه است مانند کتاب خسرو دیوزاد و الفیه و شلفیه و امثال اینها. بهترین کتابی که بعضی دانشمندان ما انتخاب می‌کنند کتاب خواجه حافظ یا کلیات شیخ سعدی است و حال‌آنکه آموختن این اشعار سبب آن است که از بدو زمان صبی اطفال ما مأنوس به مغازله و معاشقه شوند و به خیال زلف و خال و خط و حسن و امثال آنها اوقات خود را مصروف دارند و آداب و رسوم این‌گونه اعمال را بیاموزند... (کاشانی، ۱۳۹۲: ۷۲).

مراغه‌ای نیز در *سیاحت‌نامهٔ ابراهیم‌بیگ* با لحنی نسبتاً ملایم به انتقاد از متون درسی مکتب‌خانه‌ها پرداخت:

پرسیدم اطفال چه می‌خوانند. گفت بعضی الفبا. برخی عم‌جزو. جمعی قرآن مجید. بزرگان که در این صف نشسته‌اند *گلستان*، *بوستان*، حافظ و همه‌چیز. گفتم جناب آخوند حافظ چه دخلی به درس دارد. گفت یعنی چه حافظ شیرازی دخل به درس ندارد؟ گفتم معلوم است که دیوان حافظ عبارت از اشعار متین است در تصوف که از خوانندگان کمتر کسی معنی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

آن را می‌فهمد. اطفال از خواندن آن که ظاهراً سراپا سخن از باده و ساده و محبوب و محبوبه و عشق‌بازی است چه بهره‌ای حاصل‌توانند نمود (مراغه‌ای، بی‌تا: ۶۵).

طالبوف نیز با انتقاد از رویه‌های جاری در تربیت اطفال به‌تندی بر محتوای متون ادبی که در مکتب‌خانه‌ها تدریس می‌شد، می‌تاخت: «...از معلمین نتراشیده در مکاتب "باب هشت در عشق و جوانی"، چنان‌که افتد و دانی، حفظ می‌کنند و از این قبیل اشعار مدیحهٔ قاآنی در تعریف محمدشاه ثانی و سرداریه و قصابیهٔ یغما و هزار بی‌ادبی‌های دیگر یاد می‌گیرند...» (طالبوف به‌نقل از پارسی‌نژاد، ۱۳۸۰: ۵۳۱).

کارگزاران قدرت جدید با نظر به قاعدهٔ فایده‌مندی و در قالب گفتار تنظیمات و توسعه به امور می‌نگریستند (دلال‌رحمانی، ۱۳۹۷: ۱۸۱-۱۸۸). ارادهٔ معطوف به قدرت این گروه اجتماعی، که در پی اعمال قدرت بر بدن و جمعیت و «چیدن چیزها» به شکلی جدید بود، باعث شد مجموعه‌ای از متون همچون عامل فساد اخلاق و مجموعه‌ای از شخصیت‌ها نیز به‌منزلهٔ موجوداتی «لاینفع و بی‌مصرف» پدیدار شوند. مراغه‌ای در انتقاد از شعر مدحی نوشت: «از این شاعری که پیش گرفته‌اید، برای دنیا و آخرت شما چه فائده حاصل تواند شد» (مراغه‌ای، بی‌تا: ۱۲۵). میرزا آقاخان کرمانی شاعران درباری را «کاسه‌لیسان متبصبص» نامید و از «طریق مداهنه و چاپلوسی» به‌شدت انتقاد کرد و از فایده‌مندی آثار قدما پرسش کرد (کرمانی، ۱۳۵۷: ۲۲۱). آخوندزاده نیز در نامه‌ای که برای منشی *روزنامهٔ ایران* فرستاد، از درج مطلب دربارهٔ شاعرانی چون سروش اصفهانی انتقاد کرد: «دانستن حالات و نسب شاعری سروش تخلص... نسبت‌به ملت متضمن کدام فایده است...» (آخوندزاده، ۱۳۵۱: ۴۵). او نیز از فایده‌مندی شعر کلاسیک پرسش می‌کرد و سخن‌گفتن از «سروش‌نام وجودِ لاینفع و بی‌مصرف» را به نقد می‌کشید (همان، ۶۶؛ کریمی حکاک، ۱۳۹۴: ۷۸-۹۱).

کارگزاران قدرت جدید در پی ساختن مفهوم تازه‌ای از ادبیات بودند که با مداخله‌گری و میل‌به فراگیرشدن، که از ویژگی‌های اساسی قدرت جدید بود، نسبتی تام داشت. از منظر روشنفکران، ادبیات باید در تربیت ملت نقش اساسی ایفا کند و باعث ترغیب عامهٔ مردم برای گام‌نهادن در راه تجدد شود. میرزا آقاخان کرمانی «رسالت شعر را تنویر افکار، رفع خرافات، بصیرساختن خواطر، تنبیه غافلین، عبرت و غیرت و حبّ وطن و ملت می‌دانست» (بشردوست، ۱۳۹۰: ۲۵۴). او بر آن بود تا به «قوهٔ الکتریکی لیتراتور زنده‌به‌گورهای ایران را از قبر ذلت و اسارت آزاد کند» (آدمیت، ۱۳۵۷: ۲۵۸).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

آنها این ویژگی را در متون کهن نمی‌یافتند. بدین‌ترتیب، بر اثر نیروی گزاره‌هایی که آخوندزاده و دیگر هم‌رزمانش صادر می‌کردند، مجموعه‌ای از متون، طرد و همچون عامل «فساد اخلاقی ملت» یا «عقب‌ماندگی ایران» پدیدار شدند. کارگزاران قدرت جدید، به‌واسطهٔ نسبتی که میان «ادبیات» و «تربیت ملت» ایجاد کردند، مفهوم تازه‌ای از ادبیات برساختند و مفصل‌بندی جدیدی در حوزهٔ ادب کهن ایجاد کردند.

در قرون میانی، شعر و ادب دو ساحت جداگانه بودند و در مجموع، صورت‌بندی کاملاً متفاوتی نسبت به آنچه امروز «ادبیات» می‌نامیم داشتند (ر.ک: دلال‌رحمانی، ۱۳۹۷: ۸۶؛ فتوحی، ۱۳۸۰: ۱۷۲-۱۷۸). برای مثال، شعر و نثر دو مقولهٔ مجزا بودند و هیچ‌گاه همچون امری واحد نگریسته نمی‌شدند. به‌همین‌قیاس، شاعری و دبیری نیز دو موقعیت مجزا بودند که هرکدام جایگاه خاصی را در «نظم چیزها»[۱۳] و «نظم گفتار»[۱۴] در قرون میانی اشغال می‌کردند؛ چنان‌که در *چهارمقالهٔ* نظامی عروضی و *قابوس‌نامه*، شاعری و دبیری در دو فصل جداگانه مطرح می‌شوند و هرکدام مستلزم آموزش‌های متفاوت و دارای ویژگی‌های خود هستند (ر.ک: دلال‌رحمانی: ۱۳۹۷: ۸۴-۹۰؛ عروضی سمرقندی، ۱۳۸۵: ۸۶-۱۹؛ کیکاووس‌بن‌اسکندر، ۱۳۱۲: ۱۳۷-۱۴۰ و ۱۵۲-۱۵۸). همچنین، «داستان‌نویسی در اندیشهٔ قدمایی، ذیل وجوه و صور جادوگری قلمداد می‌شد و نویسندهٔ آن، نه در جایگاه هنرمند، که در طبقهٔ خرافه‌گویان قرار داشت» (همان). متون عرفانی نیز به‌واسطهٔ موقعیت‌های اجتماعی متفاوتی پدید می‌آمدند و عارفان و صوفیان نیز به‌هیچ‌روی در شمار شاعران به‌حساب نمی‌آمدند. بنابراین، «آنچه امروز ذیل عنوان ادبیات قرار دارد، حاصل نوعی مفصل‌بندی و ترکیب عناصری است که پیشتر ذیل حوزه‌هایی یک‌سره متفاوت و مجزا تولید شده بودند» (همان، ۸۶). در این مفصل‌بندی تازه، مجموعه‌ای از متون به‌دلیل اینکه عامل «فساد اخلاقی ملت» تشخیص داده شدند، طرد شدند و ذیل دال واحدی گرد آمدند. این لحظه هم‌زمان لحظهٔ طرد و خلق بود؛ بدین‌معنا که ازسویی مجموعه‌ای از متون و موقعیت‌های اجتماعی کهن طرد شدند و درهمان‌حال، ذیل دال واحد «ادبیات» قرار گرفتند (دلال‌رحمانی، ۱۳۹۷: ۲۴۴). ازسوی دیگر، مفهومی از ادبیات، به‌معنایی که در نظر کارگزاران قدرت جدید بود و نسبتی تام با مناسبات قدرت جدید داشت، در دورهٔ مشروطه متولد شد.

بدین‌ترتیب، می‌توان‌گفت ظهور ادبیات و نقد ادبی جدید در ایران در درون شکل تازه‌ای از قدرت ممکن شد که نسبت تازه‌ای با سوژه برقرار می‌کرد و در پی آن بود که سوژه‌های جدیدی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

برای غلبه بر بحران‌های اجتماعی و سیاسی تربیت کند. تربیت سوژه‌های جدید در ایران به‌واسطهٔ بحران‌هایی همچون شیوع وبا به‌صورت امری اجتماعی مسئله‌مند شد. دراین‌میان، ادبیات نیز صورت‌بندی تازه‌ای یافت و پیوندی تازه با مخاطب جدید خود یعنی «ملت ایران» برقرار کرد و کوشید در راستای تربیت ملت و غلبه بر بحران‌های اجتماعی گام نهد.

با تغییر سازوکارهای قدرت در دورهٔ قاجار و شکل‌گیری صورت‌بندی گفتاری نقد ادبی، «ادبیات» به‌معنای امروزی آن متولد شد. در میدان قدرت جدید، اراده به دانستن در راستای اعمال نیرو بر بدن و جمعیت قرار داشت. صورت‌بندی گفتاری نقد ادبی جدید در ایران نظمی از دانش را شکل داد که با ابژه‌کردن خلقیات ایرانی و متون کهن و زندگی و شخصیت شاعران، در پی ایجاد تغییر اساسی در تربیت و خلقیات ملت به‌واسطهٔ ادبیات بود. نیرویی که گزاره‌های این صورت‌بندی گفتاری در میدان قدرت جدید بر بدن‌های درگیر در این حیطه اعمال کردند، سبب شد گسستی اساسی در حیطهٔ ادب رخ دهد و صورت‌بندی تازه‌ای شکل بگیرد. در این صورت‌بندی تازه، مجموعه‌ای از متون کهن، به‌واسطهٔ آنکه عامل فساد اخلاقی و تربیتی ملت ایران دانسته شدند، همچون امری یک‌پارچه و با نام جدید «ادبیات» پدیدار شدند و جایگاه سوژه‌ایِ تازه‌ای به نام منتقد پیشرو ساخته شد. ازسوی دیگر، جایگاه سوژه‌ای شاعر یا نویسندهٔ متعهد، همچون کسی که در راستای تربیت ملت به خلاقیت ادبی دست می‌زند، برساخته شد. در درون همین صورت‌بندی گفتاری بود که سال‌ها بعد در بحبوحهٔ جنگ‌جهانی اول و در دورهٔ پهلوی اول، نسبت متون ادبی کهن و تربیت ملت دوباره مسئله‌مند شد و بحث‌های تازه‌ای برانگیخت. کسانی به دفاع از متون کهن پرداختند و این متون را مایهٔ تربیت ملت دانستد و درصدد برآمدند تا برای تربیت ملت متمدن، آثار ادبی کهن را به مردم بیاموزند و کسانی نیز بر آن شدند که این متون را در آتش اندازند تا آبی بر آتش «فساد اخلاقی ملت» ریخته باشند.

نتیجه‌گیری

مسئلهٔ اصلی پژوهش حاضر، بررسی تبارشناختی وضعیت تاریخی‌ای بود که در آن نسبتی تازه میان «ادبیات» و «تربیت» برقرار شد. بدین‌منظور، ابتدا، نسبت متن ادبی و تربیت را در قرون میانی به‌منزلهٔ نقطهٔ صفر تحلیل بررسی کردیم. در قرون میانی، دو صورت‌بندی گفتاری ادبی و فلسفی وجود داشت که نسبتی میان «شعر» و «تربیت» برقرار می‌کرد. در صورت‌بندی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

ادبی، این نسبت در سطح فردی مطرح می‌شد. از نظر ادبایی چون عروضی سمرقندی، شعر می‌تواند با برانگیختن احساسات مخاطب، او را در دست‌یابی به فضیلت‌های اخلاقی یاری کند. اما فلاسفهٔ اسلامی به تأثیر تربیتی «شعر» در سطح مدنی توجه داشتند. از دیدگاه آنان، شعر می‌تواند عامهٔ مردم را، که به‌زعم آنها از ظرفیت معرفتی کمتری برخوردارند، تربیت کند. برقراری این دو نسبت میان شعر و تربیت با قدرت وصولگر و ساخت سلسله‌مراتبی جامعه در پیوند بود. در میدان قدرت وصولگر، نسبت سوژه با قدرت، ناپیوسته، ضمنی و آنی است. در این میدان قدرت، تربیتِ سوژه و افزایش توان‌های او در معنایی عمومی مسئله‌مند نمی‌شود. ازسوی دیگر، باور به ذاتی‌بودن سلسله‌مراتب اجتماعی، مسئلهٔ تربیت را به‌شکلی سلسله‌مراتبی صورت‌بندی می‌کند. در چنین وضعی و با چنین تعریفی از تربیت، امکان برقراری نسبت میان شعر و تربیت در سطح عمومی و همگانی وجود نداشت.

با ورود به دورهٔ قاجار، به‌دلیل بحران‌های مختلف در سطح داخلی و بین‌المللی، قدرت وصولگر با چالش‌های اساسی مواجه شد و گسستی در تاریخ ایران به‌وجود آمد. در اثر فعال‌شدن سازوکارهای تازه‌ای از قدرت (انضباطی و زیست‌سیاست)، رابطهٔ سوژه و قدرت متحول شد و ساخت سلسله‌مراتبی جامعه آرام‌آرام سست شد. در چنین وضعی، تربیت همچون نوش‌دارویی برای نجات «مام وطن در حال موت» به مسئله‌ای اساسی بدل شد. قدرت جدید برای غلبه بر بحران‌ها نیازمند تربیت سوژه‌ها در سطحی همگانی بود. اما تلاش برای تربیت همگانی امری ساده و عاری از مقاومت نبود. مقاومت سوژه‌ها دربرابر قدرت جدید، خلقیات ایرانی را آماج حملهٔ منتقدان و کارگزاران قدرت جدید قرار داد و تلاش برای شناسایی و متحول‌کردن خلقیات ایرانی آغاز شد. دراین‌میان، کارگزاران قدرت جدید نسبتی میان مجموعه‌ای از متون کهن و خلقیات ایرانی برقرار کردند. آنها معتقد بودند که متون ادبی کهن باعث فساد اخلاقی ملت ایران شده است. این لحظه، هم‌زمان لحظهٔ طرد و خلق بود؛ بدین‌معنا که ازسویی، مجموعه‌ای از متون و موقعیت‌های اجتماعی کهن طرد شدند و در همان حال، ذیل دال واحد «ادبیات» قرار گرفتند. بدین‌ترتیب، باید گفت با ابژه‌شدن خلقیات ایرانی و برقراری نسبتی تازه میان متون کهن و خلقیات ایرانی در میدان قدرت جدید، «ادبیات کهن» همچون برساختهٔ گفتمانیِ تازه‌ای متولد شد. بنابراین، برخلاف تصور رایج که دورهٔ قاجار را پایان ادبیات تعلیمی می‌داند، باید گفت «ادبیات کهن» ایران

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

در پیوند با مسئلهٔ «خلقیات ایرانی» صورت‌بندی شد و ادبیات مدرن نیز در نفی «ادبیات کهن» و در پیوندی وثیق با مسئلهٔ «تربیت ملت» متولد شد.

در مقالهٔ حاضر، تنها لحظهٔ آغازین برقراری نسبت میان ادبیات و تربیت بررسی شد. بررسی نبردی که در آستانهٔ شکل‌گیری حکومت پهلوی بر سر تأثیر تربیتی متن ادبی بر ملت ایران درگرفت، خود می‌تواند موضوعی تازه برای پژوهشی تبارشناختی باشد. همچنین، بررسی تاریخ تدریس ادبیات همچون امری تربیتی در مدارس و دیگر نهادهای آموزشی ایران معاصر، نیازمند تحلیل و بررسی انتقادی است.

پی‌نوشت

1. Discourse Practice
2. Non-discourse Practice
3. Power Relations
4. Discourse Rules

۵. آخوندزاده کریتیکا را گاهی دربرابر نقد به‌معنای عام، گاهی در معنای نقد ادبی و گاه معادل کمدی به‌کار می‌برد. برای مثال، به سردبیر روزنامهٔ *ایران* توصیه می‌کند که روزنامه نباید از کریتیکا در خصوص احوال و اعمال امرا و حکام و... خالی باشد (آخوندزاده، ۱۳۵۱: ۶۹-۷۰). ازسویی، نقدش بر *مثنوی* را کریتیکا نامیده است (همان، ۳۵) و ازسوی دیگر، مکتوبات کمال‌الدوله را کریتیکا می‌داند.

6. Genealogy
7. Rupture
8. Problematic
9. Statement
10. Sentence
11. Proposition
12. Catharsis
13. The Order of Things
14. The Order of Discourse

منابع

آخوندزاده، میرزافتحعلی (۱۳۵۱) *مقالات*. به‌کوشش باقر مؤمنی. تهران: آوا.

ـــــــ (۱۳۵۶) *تمثیلات*. ترجمهٔ محمدجعفر قراچه‌داغی. چاپ سوم. تهران: خوارزمی.

آدمیت، فریدون (۱۳۵۷) *اندیشه‌های میرزا آقاخان کرمانی*. چاپ دوم. تهران: پیام.

آدمیت، فریدون و هما ناطق (۱۳۵۶) *افکار اجتماعی و سیاسی و اقتصادی در آثار منتشرنشدهٔ دوران قاجار*. چاپ دوم. تهران: آگاه.

آقازاده، احمد و محمد آرمند (۱۳۹۳) *تاریخ آموزش و پرورش ایران*. تهران: سمت.

اتحادیه، منصوره و همکاران (۱۳۹۲) *وبای عالمگیر*. تهران: تاریخ ایران.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

اعرافی، علیرضا و همکاران (۱۳۷۷) *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*. جلد اول. تهران: سمت.

الیاس، جان (۱۳۸۲) *فلسفهٔ تعلیم و تربیت: قدیم و معاصر*. ترجمهٔ عبدالرضا ضرابی. قم: مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام‌خمینی.

امن‌خانی، عیسی (۱۳۹۸) *تبارشناسی نقد ادبی ایدئولوژیک*. تهران: خاموش.

امن‌خانی، عیسی و منا علی‌مددی (۱۳۹۵) «در غیاب نقد ادبی و زبان آن». *پژوهش‌نامهٔ انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*. سال شانزدهم. شمارهٔ ۵: ۱-۲۰.

بشردوست، مجتبی (۱۳۹۰) *موج و مرجان*. تهران: سروش.

بلخاری‌قهی، حسن (۱۳۹۳) *درباب نظریهٔ محاکات: مفهوم هنر در فلسفهٔ یونانی و حکمت اسلامی*. چاپ دوم. تهران: هرمس.

بورل. آر. ام. (۱۳۹۲) «همه‌گیری وبا در ایران (۱۹۰۴ م): برخی ابعاد جامعهٔ قاجاری». ترجمهٔ فریده فرزی و زهرا نظرزاده. *خردنامه*. شمارهٔ ۱۱: ۱-۲۲.

پارسی‌نژاد، ایرج (۱۳۸۰) *روشنگران ایرانی و نقد ادبی*. تهران: سخن.

توفیق، ابراهیم (۱۳۹۶) *دربارهٔ نظام دانش*. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

ـــــــ و همکاران (۱۳۹۸الف) *برآمدن ژانر خلقات در ایران*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

ـــــــ (۱۳۹۸ب) *نامیدن تعلیق*. تهران: مانیا هنر.

توکلی طرقی، محمد (۱۳۹۵) *تجدد بومی و بازاندیشی تاریخ*. چاپ دوم. تهران: پردیس دانش.

چراغی، رضا و همکاران (۱۳۹۰) «تحلیل رویکردهای انتقادی منتقدان ایرانی به شعر کلاسیک». *پژوهش زبان و ادبیات فارسی*. شمارهٔ ۲۰: ۱۳۷-۱۶۲.

حلبی، علی‌اصغر (۱۳۸۰) *تاریخ اندیشه‌های سیاسی در ایران و اسلام*. تهران: اساطیر.

حیدری، آرش (۱۳۹۵) تبارشناسی استبداد ایرانی از منظر تاریخ فرهنگی. رسالهٔ دکتری. استاد راهنما محمدحسین پناهی. دانشکدهٔ علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی.

دلال‌رحمانی، محمدحسین (۱۳۹۷) تحلیل جامعه‌شناختی تاریخ‌ادبیات‌نگاری فارسی در گذار جامعهٔ ایران به نوگرایی. رسالهٔ دکتری. استاد راهنما اصغر میرفردی. دانشکدهٔ علوم انسانی دانشگاه یاسوج.

دلوز، ژیل (۱۳۹۰) *نیچه و فلسفه*. ترجمهٔ عادل مشایخی. تهران: نی.

ذوالفقاری، حسن و محبوبه حیدری (۱۳۹۵) *ادبیات مکتب‌خانه‌ای ایران*. تهران: چشمه.

راوندی، مرتضی (۱۳۸۳) *سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا*. تهران: نگاه.

رضی، احمد (۱۳۹۱) «کارکردهای تعلیمی ادبیات فارسی». *پژوهش‌نامهٔ ادبیات تعلیمی*. سال چهارم. شمارهٔ ۱۵: ۹۷-۱۲۰.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

زرقانی، سیدمهدی (۱۳۹۱) *بوطیقای کلاسیک*. تهران: سخن.

زرگری‌نژاد، غلامحسین (۱۳۸۰) *رسائل سیاسی عصر قاجار*. تهران: کتابخانهٔ ملی جمهوری اسلامی ایران.

زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۱) *نقد ادبی*. جلد اول. چاپ سوم. تهران: امیرکبیر.

ـــــــ (۱۳۴۳) *ارسطو و فن شعر*. چاپ دوم. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

سعدوندیان، سیروس (۱۳۷۹) *درآمدی بر جمعیت‌شناسی تاریخی ایران در عصر قاجار*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

سعدی، مصلح‌الدین (۱۳۸۵) *کلیات سعدی*. تصحیح محمدعلی فروغی. تهران: هرمس.

سیف، احمد (۱۳۷۳) *اقتصاد ایران در قرن نوزدهم*. تهران: چشمه.

شرت. ایون (۱۳۹۵) *فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای: هرمنوتیک، تبارشناسی و نظریهٔ انتقادی*. چاپ پنجم. تهران: نی.

شفیعی‌کدکنی، محمدرضا (۱۳۸۷) *ادوار شعر فارسی؛ از مشروطیت تا سقوط سلطنت*. چاپ پنجم. تهران: سخن.

ـــــــ (۱۳۹۰) *با چراغ و آینه؛ در جستجوی ریشه‌های تحول شعر معاصر ایران*. تهران: سخن.

شهری، جعفر (۱۳۷۱) *طهران قدیم*. جلد اول. چاپ سوم. تهران: معین.

صدیق، عیسی (۱۳۴۷) *تاریخ فرهنگ ایران*. چاپ سوم. تهران: دانشگاه تهران.

طالبوف، عبدالرحیم (۲۵۳۶) *کتاب احمد*. به‌کوشش باقر مؤمنی. چاپ دوم. تهران: شبگیر.

طاهری‌مقدم، سیدمحمد و ابراهیم بوچانی (۱۳۹۴) «میرزاملکم‌خان ناظم‌الدوله و تأملی بر اندیشه‌های آموزشی او». *جستارهای تاریخی*. سال ششم. شمارهٔ ۱: ۷۳-۸۸.

طوسی، خواجه نصیرالدین (۲۵۳۶) *اخلاق ناصری*. به تصحیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری. تهران: خوارزمی.

عروضی سمرقندی، نظامی (۱۳۸۵) *چهارمقاله*. به‌اهتمام محمد معین. چاپ دوم. تهران: جامی.

علی‌مددی، منا (۱۳۹۵) «از مخاطب خاص تا مخاطب عام». *ادبیات پارسی معاصر*. سال ششم. شمارهٔ ۱: ۵۱-۷۹.

غزالی‌طوسی، ابوحامد محمد (بی‌تا) *نصیحة‌الملوک*. مقدمه، تصحیح و حاشیه جلال‌الدین همایی. تهران: کتابخانهٔ مجلس.

ـــــــ (۱۳۸۰) *کیمیای سعادت*. به‌کوشش حسین خدیوجم. چاپ نهم. تهران: علمی و فرهنگی.

فارابی، محمدبن‌محمد (۱۳۹۰) *فارابی و راه سعادت*. ترجمهٔ نواب مقربی. تهران: مؤسسهٔ بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

فتوحی رودمعجنی، محمود (۱۳۸۰) «تعریف ادبیات». *مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی*. دانشگاه خوارزمی. شمارهٔ ۳۲: ۱۷۱-۱۹۶.

فرمانفرمائیان، رکسانه (۱۳۸۹) *جنگ و صلح در ایران دورهٔ قاجار*. ترجمهٔ حسن افشار. تهران: مرکز.

فروغی، محمدعلی (۱۳۸۷) *مقالات فروغی*. دو جلد. چاپ سوم. تهران: توس.

ـــــــ (۱۳۱۳) *خلاصهٔ شاهنامهٔ فردوسی*. تهران: مجلس.

فلور. ویلم (۱۳۸۶) *سلامت مردم در ایران عصر قاجار*. ترجمهٔ ایرج نبی‌پور. بوشهر: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوشهر.

فوکو، میشل (۱۳۹۳) *تئاتر فلسفه*. ترجمهٔ نیکو سرخوش و افشین جهاندیده. چاپ چهارم. تهران: نی.

ـــــــ (۱۳۹۷الف) *دیرینه‌شناسی دانش*. ترجمهٔ نیکو سرخوش و افشین جهاندیده. چاپ پنجم. تهران: نی.

ـــــــ (۱۳۹۷ب) *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*. ترجمهٔ نیکو سرخوش و افشین جهاندیده. چاپ پانزدهم. تهران: نی.

ـــــــ (۱۳۸۴) *اراده به دانستن*. ترجمهٔ نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. چاپ سوم. تهران: نی.

کاشانی، میرزاتقی‌خان (۱۳۹۲) *سفرنامهٔ تفلیس*. به‌کوشش فرامرز معتمد دزفولی. تهران: تاریخ ایران.

کتابی، احمد (۱۳۹۲) «پیشگامان بررسی‌های جمعیت‌شناختی در ایران: عبدالغفار نجم‌الدوله و میرزا ابوطالب زنجانی». *نامهٔ انجمن جمعیت‌شناسی ایران*. شمارهٔ ۲: ۳۶-۷.

ـــــــ (۱۳۸۴) *قحطی‌های ایران*. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

کرمانی، میرزا آقاخان (۲۰۰۰) *سه مکتوب*. ویراستار: بهرام چوبینه. اسن (آلمان): نیما.

ـــــــ (۱۳۲۴هـ ق) *آیینهٔ اسکندری*. تهران: بی‌نا.

کرمانی، ناظم‌الاسلام (۱۳۵۷) *تاریخ بیداری ایرانیان*. به‌کوشش علی‌اکبر سعیدی سیرجانی. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.

کرون، پاتریشیا (۱۳۹۴) *تاریخ اندیشهٔ سیاسی در اسلام*. ترجمهٔ مسعود جعفری. چاپ دوم. تهران: سخن.

ـــــــ (۱۳۹۶) *جوامع ماقبل صنعتی*. ترجمهٔ مسعود جعفری. چاپ دوم. تهران: ماهی.

کریم‌خان‌زند، مصطفی (۱۳۹۱) پیدایش مدرسهٔ جدید در ایران. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. استاد راهنما ابراهیم توفیق. دانشکدهٔ علوم اجتماعی. دانشگاه تهران.

کریمی‌حکاک، احمد (۱۳۹۴) *طلیعهٔ تجدد در شعر فارسی*. ترجمهٔ مسعود جعفری. چاپ سوم. تهران: مروارید.

کسروی، احمد (۱۳۲۲) *یکم دی‌ماه*. تهران: چاپخانهٔ پیمان.

کوشش، رحیم و همکاران (۱۳۹۶) «بررسی دگرگونی ادب تعلیمی در جریان‌های شعر معاصر در ارتباط با تحولات اجتماعی». *پژوهشنامهٔ ادبیات تعلیمی*. شمارهٔ ۳۴: ۵۷-۷۸.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

لامارک، پیتر (۱۳۹۶) *فلسفهٔ ادبیات*. ترجمهٔ میثم محمدامینی. تهران: فرهنگ نشر نو.

محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰) *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. جلد اول. تهران: دانشگاه تهران.

مراغه‌ای، زین‌العابدین (بی‌تا) *سیاحت‌نامهٔ ابراهیم‌بیگ*. تهران: آگاه.

مستشارالدوله، میرزا یوسف‌خان تبریزی (۱۳۵۶) *یک کلمه*. به‌کوشش باقر مؤمنی. تهران: بی‌نا.

مشایخی، عادل (۱۳۹۵) *تبارشناسی خاکستری است*. تهران: ناهید.

ملکم‌خان ناظم‌الدوله، میرزا (۱۳۸۱) *رساله‌ها*. گردآوری و مقدمه حجت‌الله اصیل. تهران: نی.

میرکیایی، مهدی (۱۳۹۴) *نان و سیاست*. تهران: علم.

ناطق، هما (۱۳۵۸) *مصیبت وبا و بلای حکومت*. تهران: گستره.

نصیری، هدایت (۱۳۹۶) تبارشناسی زیست‌سیاست در ایران عصر قاجار. رسالهٔ دکتری. دانشکدهٔ علوم انسانی. گروه علوم اجتماعی. دانشگاه یاسوج.

نظام‌الملک‌طوسی، ابوعلی‌حسن (۱۳۴۷) *سیرالملوک*. به‌اهتمام هیوبرت دارک. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

وشمگیر، کیکاووس‌بن‌اسکندر (۱۳۱۲) *قابوس‌نامه*. به‌کوشش سعید نفیسی. تهران: مطبعهٔ مجلس.

Persian References In English

A'rafi, A et al. (1998) *Theories of Muslem Scientists in Education and its Principles*. Vol 1. Tehran: Samt [In Persian]

Adamiat, F & Nategh. H (1977) *Social, Political and Economic Thoughts in Unpublished Works of the Qajar Period*. Tehran: Agah [In Persian]

Adamiat, F (1978) *Mirza Agha Khan Kermani Thoughts*. Tehran: Payam [In Persian]

Aghazadeh, A., and Armand, M (2014) *Iranian Education History*. Tehran: Samt [In Persian]

Akhundzadeh, M (1972) *Articles*. Edited by Bagher Mo'meni. Tehran: Ava [In Persian]

——— (1977) *Parables*. Trans by Mohammad Ja'far Gharachehdaghi. Tehran: Kharazmi [In Persian]

Al-Ghazali. A. H. M. (Undated) *Nisihah al-Muluk*. With the Introduction, Correction and Margin of Jalaluddin Homayi. Tehran: Tehran Parliamentary Library [In Persian]

——— (2001) *Kimiaye Sa'adat*. By the Efforts of Hussein Khadivjam. Tehran: Elmi-Farhangi [In Persian]

Alimadadi, Mona. (2016) "From a Specific Audience to a General Audience." *Contemporary Persian Literature*. 6 (1): 79-51 [In Persian]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

Amankhan, I. (2019) *The Genealogy of Ideological Literary Criticism.* Tehran*:* Khamoosh [In Persian]

Amankhan, I. Alimadadadi, M (2016) *"*In Absence of Literary Criticism and it's Language". *Critical Journal of Texts and Humanities Programs*,16 (5), 1-20. [In Persian]

Arouzi Samarghandi, Nezami (2006) *Chahar Maghaleh*. By Mohammed Moin. Tehran: Jami [In Persian]

Bashar-doost, M (2011) *The Waves and the Corals*. Tehran: Soroush [In Persian]

Bolkhari Ghahi, H (2014) *On the Theory of Trials: The Concept of Art in Greek Philosophy and Islamic Jekmat*. Tehran: Hermes [In Persian]

Burrel, R. M (2014) "The 1904 Epidemic of Cholera in Persia: Some Aspects of Qajar Society". Translated by Farideh Farzi and Zahra Nazarzadeh. *Kheradnameh*. 11, 1-22.

Cheraghi, R. et al. (2011) "Analyzing the Critical Approaches of Iranian Critics to Classical Poetry". *Journal of Persian Language and Literature Research*. 20: 137-162 [In Persian]

Crone, P. (2015) *Medieval Islamic Political Thought*. Trans by Mas'oud Ja'fari. Tehran: Sokhan [In Persian]

——— (2017) *Pre-Industrial Societies; Anatomy of the Pre-Modern World*. Trans by Mas'oud Ja'fari.Tehran: Mahi [In Persian]

Dalal Rahmani, M. H (2018) A Sociological Analysis of the Historiography of Persian Literature in the Transition of Iranian Society to Modernity (Ph.D. Thesis, Yasouj University) [In Persian]

Deleuze, J (2011) *Nietzsche and philosophy*. Trans by Adel Mashayekhi. Tehran: Ney [In Persian]

Elyas, J. (2003) *Philosophy of Education*: *Classical and Contemporary*. Translated by Abdoreza Zarabi. Ghom: Publication of Imam Khomeini Educational and Research Institute [In Persian]

Etehadeih, M., Shams, E & Ghafouri, A (2014) *The Expansive Cholera*. Tehran: History of Iran [In Persian]

Farabi, A. (2011) *Farabi and the Path to Happiness*. Trans by Navab Mogharabi. Tehran: Sadra Foundation for Islamic Wisdom [In Persian]

Farmanfarmaian, R. (2010) *War and Peace in Qajar Persia*. Trans by Hasan Afshar. Tehran: Markaz [In Persian]

Flor, Willem (2007) *The Health of the People in Iran Qajar Era*. Trans by Iraj Nabipour. Bushehr: Bushehr University of Medical Sciences and Health Services [In Persian]

Foroughi, M. A. (2008) Foroughi's Articles. 2 vols. Tehran: Toos [In Persian]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

——— (1934) *Summary of Ferdowsi's Shahnameh*. Tehran: Majles Press [In Persian]

Fotuhi, M. (2001) "The Definition of Literature". *Journal of the Faculty of Literature and Humanities*. 9 (32): 171-196 [In Persian]

Fouceault, M. (2014) *Philosophy of Theater*. Trans by N. Sarkhosh & A. Jahandideh. Tehran: Ney [In Persian]

Halabi, A (2001) *History of Political Thoughts in Iran and Islam*. Tehran: Asatir [In Persian]

——— (2005) *History of Sexuality*. Trans by N. Sarkhosh & A. Jahandideh. Tehran: Ney [In Persian]

——— (2018a) *Archeology of Knowledge*. Trans by N. Sarkhosh & A. Jahandideh. Tehran: Ney [In Persian]

——— (2018b) *Discipline and Punishment: The Birth of The Prison*. Trans by N. Sarkhosh & A. Jahandideh. Tehran: Ney [In Persian]

Heydari, A (2016) Genealogy of Iranin Despotism: Cultural History Perspective (Ph.D. Thesis, Allameh Tabataba'i University, 2016). Supervisor Mohammad Hossein Panahi [In Persian]

Karimi-Hakkak, A. (2015) Recasting Persian Poetry. Trans by Mas’oud Ja’fari. Tehran: Morvarid [In Persian]

Karimkhanzand, M. (2012) The Birth of a New School in Iran (Master Thesis. Tehran University [In Persian]

Kashani, M. (2013*) Travelogue of Tbilisi*. By the Efforts of the F. Mo’tamed Dezfouli. Tehran: Iranian History Publication [In Persian]

Kasravi, A. (1944) *The First Day of Dey* (Month). Tehran: Peyman [In Persian]

Kermani, Mirza Agha Khan. (2000) *Three Written*. Editor: Bahram Chubineh. Essen (Germany): Nima [In Persian]

——— (1906) *Aeene Eskandari*. Tehran: Bena [In Persian]

Kermani, Nazim al-Islam (1977) *History of Iranian Awakening*. By the Efforts of Ali Akbar Saeed Sirjani. Tehran: Iranian Cultural Foundation [In Persian]

Ketabi, A (2013) “A Rare Man of Iranian Land Lover Descent”. Journal of *Economic and Political Information*. (293): 68-89 [In Persian]

——— (2005) *The famines of Iran*. Tehran: Office of Cultural Research [In Persian]

Koshesh. R., Modarresi. F., Noori.Z. (2018) “A Study on the Evolution of Didactic Literature in Contemporary Poetry in Line with Social Evolution”. *Didactic Literature Rewiew*. 9(34), 57-78 [In Persian]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

Lamarck, P. (2017) *Philosophy of Literature*. Trans by Meysam Mohammad Amini. Tehran: New Publishing Culture [In Persian]

Mahboubi Ardakani. H. (1992) *History of New Civilization Institutions in Iran*. V 1. Tehran: Tehran University Press [In Persian]

Maraghey, Zayn al-Abidine (Undated) *Ibrahimbeig's Travelogue*. Tehran: Agah [In Persian]

Mirkiai, M. (2015) *Bread and Politics*. Tehran: Elm [In Persian]

Mirza Malkam Khan Nazim al-Dawlah (2002) *Treatises*. Compilation and Introduction by Hojjatollah Asil. Tehran: Ney [In Persian]

Mostashar al-Dawlah, Mirza Yousefkhan Tabrizi (1978) *Yek Kalameh*. Try it with Bagher Momeni. Tehran: Ava [In Persian]

Nasiri. H (2018) *Genealogy of Bio-politics in Iran of Qajar Dynasty* (Ph.D. Thesis. Yasouj University [In Persian]

Nategh, H. (1979) *Cholera Disaster and Government Disaster*. Tehran: Gostareh [In Persian]

Nizam Al-Mulk (1968) *Siyar Al-Muluk* (also known as Siasat-nama). Edited by H. Darke. Tehran: Bongah Tarjomeh va Nashr Ketab [In Persian]

Parsi nejad. I. (2001) *Iranian Intellectuals and Literary Criticism*. Tehran: Sokhan [In Persian]

Ravandi, M. (2004) *The Culture and History of Education in Iran and Europe*. Tehran: Negah [In Persian]

Razi, A. (2012) "Didactic Functions of Persian Literature". *Didactic Literature Review*. 4(15), 97-120 [In Persian]

Sa'di, M. (2006) *Collection*, Edited by M. A. Foroughi. Tehran: Hermes [In Persian]

Sa'dvandian, S. (2000) *An Introduction to Historical Demography of Iran During the Age of Qajar Dynasty*. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance [In Persian]

Saif, A. (1994) The Iranian Economy in the Nineteenth Century. Tehran: Cheshmeh [In Persian]

Seddigh, I. (1968) *History of Iranian Culture*. Tehran: Tehran University Press [In Persian]

Shafii kadkani. M. R (2008) *Periods of Persian Poetry from Constitutionalism to the Fall of the Monarchy*. Tehran: sokhan Publication [In Persian]

——— (2011) *Ba Cheragh-o Ayene*. Tehran: Sokhan [In Persian]

Shahri, J. (1992) *Old Tehran*. Vol 1. Tehran: Moin [In Persian]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.24766925.1399.28.88.6.0]
[DOI: 10.29252/jpll.28.88.141]

Sherratt, Y. (2013) *Continental Philosophy of Social Science: Hermeneutics, Genealogy and Theory from Greece to the Critical Tewnty-First Century*. Trans by Hadi Jalili. Tehran: Ney [In Persian]

Taheri Moqadam, S. M., Boochani, E (2015) "An Investigation of Educational Perspectives of Mirza Malkum Khan Nazem al-Dowleh". *Historical study*. 6 (1): 73-88 [In Persian]

Talibov, A. (1977) *Ahmad's book*. By the Efforts of Bagher Momeni. Tehran: Shabgir [In Persian]

Tavakoli Targhi, M (2016) *Vernacular Modernity and the Rethinking of History*. Tehran: Pardis Danesh [In Persian]

Tofigh, E (2017) *About the Knowledge System*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies [In Persian]

Tofigh, E. et al. (2019b) *Naming the Suspension*. Tehran: Mania Honar.

Tofigh, E. et al. (2019a) *The Emergence of the 'KHolqiat' Genre in Iran*. Tehran: Institute of Culture, Art and Communication [In Persian]

Tousi, Khajeh Nasirodin (1977*) The Nasirean Etices*. Edited by Mojtaba Minovi and Alireza Heydari. Tehran: Kharazmi [In Persian]

Voshmgir, Keykavus bin Alexander (1933) *Qaboosnameh*. By the Efforts of Saeed Nafisi. Tehran: Parliament House [In Persian]

Zargari Nejad, Gh. (2001) *Political Treatises* of *Qajar Peroid*. Tehran: Nation Library of the Islamic Republic of Iran [In Persian]

Zarghani. S. M. (2012) *Classic Poetics*. Tehran: Sokhan [In Persian]

Zarinakub, A. (1982) *Literary Criticism*. Vol 1. Tehran: Amirkabir [In Persian]

——— (1964) *Aristotle and Poetics*. Tehran: Bongah tarjome va Nashr ketab [In Persian]

Zolfaghari. H., & Heydari. M (2016) *Iranian School Literature*. Tehran: Cheshmeh [In Persian]