

از مکتبخانه‌ها تا مدرسه‌های دولتی؛

بازخوانی انگیزه‌های نظری و عملی راهبر مدارس عصر قاجار

رضا ماهوزی*

چکیده

تاریخ مکتبخانه‌ها در ایران، تاریخ سنتی آموزشی است که همواره خواهان ثبات و استمرار محتوایی بوده است. هرچند در هزاره اخیر، تنها با یک سنت روبرو نبوده‌ایم و بفراخور جریانهای دینی و فرهنگی، سنتهای مختلف آموزشی در قالب مکتبخانه‌ها و مدرسه‌ها و مسجد- مدرسه‌ها حاکم بوده است. البته این سنت در مواجهه با دنیای جدید و اقتضائات اجتماعی ایران در عصر قاجار، نتوانست به آرامش و استمرار خود ادامه دهد و ناچار به موضع‌گیری شد؛ یکبار در مواجهه با مدارس نوین خصوصی و بار دیگر در مواجهه با مدارس نوین دولتی. این موضع‌گاه سلبی بود و گاه ایجابی؛ تصمیمی که در آغاز به مقابله و درنهایت به تسلیم منجر گشت. این نوشتار تلاش دارد ضمن بازخوانی تاریخ تغییر نظام آموزشی ایران از مکتبخانه‌ها به مدارس نوین در عصر قاجار، نشان دهد چه ایده نظری در این دوره راهبر تحولات نظام آموزشی ایران بوده است.

کلیدواژگان

مدرسه، قاجار، مکتبخانه، علوم و فنون جدید، میهن، دولت.

مقدمه

عصر قاجار، عصر تحولات بزرگ و چرخشهای سترگ در عرصه‌های اجتماعی، سیاسی و آموزشی و اقتصادی ایران بوده است؛ عصری که در آن، ما بصورت رسمی و گسترده با مفهوم «ایران» آشنا شدیم و برای نهادینه کردن این آشنایی،

نظامهای متعددی از جمله نظام دیوان‌سالاری، نظام اقتدارگرایی مرکزی، نظام سیاسی، نظام اجتماعی و نظام آموزشی متمرکز را تدارک دیدیم. این عصر، عصر آشنایی گسترده ما ایرانیان با دنیای بیرون و تلاش برای همصدا شدن با جریانهای فکری منطقه‌یی و بین‌المللی بود. در این عصر، خارجیها بصورت گسترده در جایجای ایران مدرسه و کارخانه ساختند و بسیاری از خانواده‌های ضعیف، متوسط و عالی ایرانی را متوجه خود - و حتی کشورهای خویش - ساختند. این عصر، عصر زبان‌آموزی گسترده است؛ خواه زبان فارسی برای اقوام غیرفارسی‌زبان یا فارسی‌زبانانی که به فارسی معیار سخن نمیگفتند و خواه زبانهای اروپایی و روسی برای محصلان مدارس خارجی، و در انتها محصلان مدارس دولتی. در این عصر است که برای نخستین بار مطالبه عمومی از حکومت برای سامان دادن به نظام آموزش، به قانون ملی تبدیل شد و در مقابل مکتبخانه‌های سنتی، مدرسه‌های دولتی در مقاطع ابتدایی و دبیرستان با لباسهای واحد، کتابهای واحد، شیوه‌های تعلیم و تعلم واحد و انگیزه‌های واحد تأسیس شدند.

این نوشتار تلاش دارد نشان دهد چرا و چگونه ما در عصر قاجار از مکتبخانه‌ها به مدرسه‌های خصوصی و دولتی رسیدیم و اینکه نظام آموزشی جدید چه کارکرد متفاوت از کارکرد مکتبخانه‌ها داشت و نهایت اینکه ایده‌های نظری راهبر این دو سبک آموزشی کدامها بودند؟ برای پاسخ به این پرسشها اجازه دهید ترتیب تاریخی، راهنمای نگارش ما باشد.

مکتبخانه‌های میراث آموزش سنتی ایرانیان

برای ایرانیان از آغاز هزاره قبل تا آغازین سالهای حکومت قاجار، مکتبخانه‌ها مکان اتصال دغدغه‌های دینی، اجتماعی و زندگی روزمره بودند. هرچند مکتبخانه‌ها مکان

* دانشیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛ mahoozi.reza@gmail.com

آموزش مقدمات سواد برای خواندن متون دینی زرتشتی و بعدها قرآن و ادعیه متون مذهبی بودند، اما از آنجا که بخشی از این متون، بویژه متون فقهی، به زندگی روزمره آدمیان، با تفکیک آداب زندگی شهرنشینی - در معنای قدیم واژه - و زندگی روستایی اختصاص داشت، در مکتبخانه‌ها، در کنار تعلیمات دینی، آموزشهای اجتماعی و با هم زیستنهای محلی و مدنی نیز ترویج میشد. مدرسان و معلمان مکتبخانه‌ها به مردم یاد میدادند که آب، نان، خاک و همسایه و برادر و خواهر و خانواده و حکومت مقدسند و قابل احترام، و از اینرو باید متناسب با این تقدس، شیوه خاصی از احترام نظری و عملی را به اجرا درآورد؛ خواه در قالب رسمهای عمومی نیایش و خواه در قالب آداب فردی پاسداشت آن عناصر و مؤلفه‌ها. این احترام در سطحی برتر به دستور الهی و مقدس نسبت داده میشد؛ تا آنجا که دستگیری از یتیمان و درراه‌ماندگان و همسایه‌ها و نیازمندان و فقرا و احسان به والدین و احترام به بزرگترها و معلمان و حاکمان بمثابه فریضه‌ی دینی قلمداد میشد. همین نگاه در مورد احترام به بسیاری از میوه‌ها و سبزیجات و حبوباتی که نامی از آنها در قرآن مجید آمده یا در زمره مواردی که مشمول خمس و زکات میشدند، روا داشته میشد. آب و خاک نیز مقدس بودند، تا آن حد که حفظ آنها به حفظ کیان اسلام گره میخورد و خانواده‌های متدین و عالمان مذهبی حراست از مناطق محرومه و پاک نگه‌داشتن آب را در زمره واجباتی می‌شمردند که برای آنها فدا کردن جان نیز رواست.

اینها همگی وجوهی از سواد در نظریه و عمل بود که مکتبخانه‌ها تلاش داشتند آن را به اجرا درآورند. اگرچه به گزارش تاریخ، همواره این استانداردها در مکتبخانه‌ها رعایت نمیشد و بعضاً مکانهایی نیمه‌مخروبه و غیربهداشتی بودند با معلمانی کم‌سواد و بیمه‌ارت و ناآشنا با اصول تربیتی کودکان و شیوه‌های آموزشی متناسب با رشد کودکان. واقعیت آن است مکتبخانه‌هایی که به مدارس علمیه بزرگتر متصل بودند یا در شهرهای بزرگ فعال بودند، وضع بهتری داشتند؛ چرا که مطالبه اجتماعی از یکسو و کمک و یاری خانواده‌های بزرگ و با نفوذ از سوی دیگر، به ارتقای کمی و کیفی وضعیت آنها کمک میکرد. آنجا که مکتبخانه‌ها در کنار مدارس علمیه عالی تأسیس

میشدند، نقش برجسته‌تری را در استمرار فرهنگی و انتقال میراثهای دینی، ارزشی، اخلاقی و حتی ادبی نیز در جامعه ایفا میکردند. آنان که هنوز خاطره تحصیل در مکتبخانه‌ها را در ذهن دارند، این سخن را تأیید میکنند که آن مکتبخانه‌ها، برغم زمختیهای بسیار، چگونه واسط انتقال فرهنگی بودند و چگونه گستان‌خوانیهای سطح متوسط و عالی در آن مکتبخانه‌ها، ذهن و روان دانش‌آموزان را با ارزشهای اخلاقی، دینی، حکمت، معاشرت و مردمداری پیشینیان خو میداد و آنها را به اعقابشان متصل میکرد.

در کنار ویژگیهای فوق، باید این نکته را نیز در نظر داشت که مکتبخانه‌ها سرشتی تماماً غیرملمی و غیرمنسجم داشتند. اگر خاطره مدارس نظامیه عصر سلجوقی که به ابتکار خواجه‌نظام‌الملک طوسی تأسیس شد را کنار بگذاریم^(۱) و سیاست یکدست‌سازی آموزش را سیاستی غریب و البته شکست‌خورده در تاریخ اسلام بدانیم،^(۲) آنگاه میتوان گفت مکتبخانه‌ها نیز در اقصی نقاط ایران رنگ و بوی محلی داشتند و از اینرو بسختی میتوان میان آنها انسجام و وحدت رویه را ردیابی کرد. به این معنا، مکتبخانه‌های کرمان ارتباط چندانی با مکتبخانه‌های آذربایجان بلحاظ سبک و محتوای آموزشی و حتی مکان تدریس و فرایند انتخاب معلمان و متون درسی واحد و یکسان و غیره نداشتند و هر کدام مضامین دینی و فرهنگی منطقه خاص خود را آموزش میدادند و میان گذشتگان و زمانه فعلی ارتباط دوستی و قرابت برقرار میکردند. البته این دوری و تفاوت آنقدر برجسته نبود که بتوان از آن، فاصله و جدایی کامل میان حوزه‌های درسی در ایران آن روزگار را نتیجه گرفت و این سرزمین را بلحاظ فکری و عقیدتی و عملی، پاره پاره و بریده بریده درنظر گرفت. این جدایی در عین نوعی قرابت فرهنگی میان اقوام و مناطق سرزمینی انجام میگرفت و از اینرو تنوع و وحدت بنوعی قرین هم بود.

مدرسه‌های جدید و هراس مکتبخانه‌ها

در نتیجه شکستهای پی‌درپی ایران در مصاف با سپاه تزاری روس (در شمال) و عثمانی (در غرب) و انگلیس (در جنوب و شرق) و از دست رفتن سرزمینهای متعدد ممالک محرومه از چهار طرف، در زمان دومین شاه قاجار، یعنی

فتحعلی شاه، عده‌یی از اطرافیان شاه از جمله ولیعهد سلحشور، عباس میرزای فقید که درک نسبی‌یی از علل شکست و ضعف حکومت قاجار داشت، اعزامهای محدودی به خارج از کشور را به نیت فراگیری علوم و فنون جدید جنگی آغاز کرد. ابتدا دو نفر به مقصد انگلستان در دو رشته نقشه‌کشی فنی و طبابت و چهار سال بعد، پنج نفر با سرپرستی کلنل ویلیام داریسی مجدداً به انگلستان اعزام شدند.^(۳) مقصد سومین اعزام، کشورهای روسیه، انگلستان و ایتالیا بود. این بار نیز دغدغه حکومت، تربیت متخصصان فنون نظامی بود؛ چنانکه میرزا صادق برای آموزش طب، ابوالحسن نقاش‌باشی برای آموزش نقشه‌کشی فنی و محمدحسین افشار برای آموزش صنایع شکر اعزام شدند.

با وجود این اعزامها، گویی عقب‌افتادگی بیش از آن بود که با چند اعزام بتوان آن را جبران کرد. این درک در زمان وزارت امیرکبیر و ناصرالدین شاه عینیت یافت و برای اولین بار، مدرسه‌یی حکومتی با صبغه‌یی نظامی و با هدف تربیت تعداد کثیری از جوانان منتخب که یکسره علوم و فنونی جدید و متفاوت را زیر نظر معلمان خارجی میخواندند، در سال ۱۲۳۰ شمسی (۱۲۶۹ قمری) تأسیس شد.

امیرکبیر که خود چند نفری را به عهد قدیم برای فراگیری علوم و فنون جدید راهی استانبول و استراسبورگ روسیه کرده بود و مرارتهای بسیاری در ساختن «دارالفنون» و انتخاب معلمان خارجی کشیده بود و تلاش داشت در انتخاب معلمها، استقلال کشور را مدنظر داشته باشد، در نهایت مجبور شد تحت فشارهای بسیار، بویژه از جانب انگلستان، علاوه بر معلمان اتریشی و ایتالیایی، معلمهای روسی، فرانسوی و انگلیسی که کشورهایشان منافی در ایران داشتند، را نیز به این مدرسه راه دهد؛^(۴) مدرسه‌یی که خود او هیچگاه افتتاحیه‌اش را ندید. با این حال نام «دارالفنون» و «امیرکبیر» همواره قرین یکدیگر در اذهان متبادر شده و میشود؛ چنانکه در تمام این ۱۷۰ سال، خاطره امیرکبیر و دارالفنون به اندازه هم توسط ایرانیها بازخوانی شده است.

نکته بسیار مهم دربارهٔ مدرسه دارالفنون بعنوان مدرسه‌یی جدید با آموزشها و سبک جدیدی از آموزش و متفاوت از مکتبخانه‌ها، آن است که این مدرسه ذیل ایدهٔ اقتدار نظامی حکومت فعالیت داشت و با این دغدغه کمتر

به مسائل دینی و امور عمومی جامعه توجه مینمود.^(۵) به این معنا، دارالفنون خواهان سبک جدیدی از انتظام اجتماعی و حتی عمومی‌سازی علم در ایران بود؛ چنانکه مدرسه مشیریه که درست مقابل دارالفنون قرار داشت، بعد از ظهرها به کمک همان معلمان و محصلان دارالفنون، برای مردم عادی کلاسهای علوم جدید و انتظام اجتماعی برگزار میکرد (توفیق و همکاران ۱۳۹۷: ۳ و ۵۲).

این صبغه (نظامیگری) با حفظ ظاهر و باطن، تا دهه پایانی حکومت ناصری یعنی بمدت ۳۵ سال، تنها صبغه حاکم بر دارالفنون بود و عملاً مدیریت مدرسه در دست نظامیها قرار داشت. این موضوع کاملاً طبیعی و موجه بود، زیرا حکومتهای فتحعلی‌شاه، محمدشاه و ناصرالدین شاه همگی دغدغه‌یی مشترک داشتند؛ مقابله با نیروهای خارجی و حراست از ممالک محروسه. از اینرو هنوز ایدهٔ جایگزینی پیش نیامده بود تا این مدرسه و شعبات آن در اصفهان و تبریز و غیره، سیاستی دیگر در پیش گیرند.

با وجود این دغدغه، از فعالیتهای توأم با توفیق بسیار دارالفنون میتوان به مواردی چون ورود علوم جدید، تربیت شبکه‌یی از نخبگان آشنا با علوم و فنون جدید و زبانهای خارجی بویژه زبان فرانسه، ترویج علم در دستگاه سیاست و جامعه، ترغیب علما و فارغ‌التحصیلان دارالفنون به تأسیس مدرسه‌های خیریه و وقفی بیشتر بمنظور آموزش و ترویج علوم جدید^(۶)، ترویج ادبیات روشنگری و حکومت قانون در اواخر دوره ناصری و تمام دوره مظفری، اشاره کرد. علاوه بر اینها، حضور مدرسان و مبلغان خارجی در شهرهای مختلف ایران و راه‌اندازی مدارسی با زبانهای متعدد برای مهاجران و اقلیتهای مذهبی و بسیاری از خانواده‌های ایرانی و ارتباط این مدارس با صنایع و کارگاه‌های صنعتی کوچک و متوسط، آموزش در ایران را از یکنواختی پیشین که در اختیار مکتبخانه‌ها بود خارج ساخت و فضا را برای آموزشهای جدید و متنوع مدرن با زبانها و دغدغه‌های متعدد فراهم کرد.

این تنوع سبک و محتوای آموزشی در کنار رشد مطبوعات و دارالترجمه‌ها و انتشاراتیهای داخل و خارج کشور و همچنین بالا گرفتن تب قانون‌خواهی و عدالت‌خواهی فرانسوی، و از همه مهمتر، آشنایی بسیار گسترده ایرانیان با انقلاب فرانسه و قانون مدنی آن و

بازخوانی شتون و حوادث فرانسه اواخر قرن نوزدهم، سبب شد فرهنگ فرانسوی فضای فرهنگی ایران را در اختیار بگیرد؛ تا آن حد که ایران بعنوان فرانسه آسیا خوانده میشد. اما این اثرپذیری گسترده ریشه دیگری نیز در اعزام محصلان ایرانی به فرانسه - خواه از جانب حکومت و خواه از جانب خانواده‌ها - داشت. اعزام گسترده فارغ‌التحصیلان اولین دوره دارالفنون به فرانسه و توجه خانواده‌های متمول ایرانی به فرانسه بویژه در رشته‌های حقوق، سیاست و پزشکی - در کنار زمینه‌های مذکور باعث شد فرانسه بیش از رقبای انگلیسی و ترک و روس، فضای روشنفکری و سیاستگذاری ایران را به خود معطوف دارد. این آشنایی موجب شد مدرنیته ایرانی دست‌کم تا پایان حکومت پهلوی نخست، فرانسوی بماند و از الگوهای فرانسه در کلیت مدرنیزاسیون و حتی سکولاریزاسیون دیوان‌سالارانه جدید تبعیت شود.

این آشنایی گسترده چنانکه گفته شد، بتدریج الگوی آموزشی ایران را از صبغه نظامی به صبغه قانون‌خواهی تغییر داد؛ بگونه‌یی که در دهه پایانی حکومت ناصرالدین‌شاه بطور قابل‌توجهی شاهد تغییر گفتمان دارالفنون با کارکرد صرفاً نظامی به کارکرد نظامی- انسانی هستیم. این تغییر رویه، آنگاه که ایران برای بار دیگر سرزمینهای بیشتری را در سرحدات شرقی و شمالی از دست داد و نفوذ روسیه و انگلستان در ایران گسترده‌تر شد، شکل اعتراضی به خود گرفت و ریشه این ضعفها و شکستها به ساختار سیاسی مستبد و منجمد موجود نسبت داده شد. بدین‌ترتیب، مدرسان دارالفنون و تحصیلکردگان خارج از کشور و مؤسسان و معلمان مدارس جدید از جمله مدارس سپهسالار، مروی، سیاسی، رشديه و غيره، همصدا با یكدیگر، شعار «قانون برای رهایی» را با رمز «یک کلمه» به گفتمانی عمومی تبدیل کردند (ر.ک: طالبوف، ۱۳۵۷: ۱۱۳-۱۱۱)؛ گفتمانی که نفوذ خود را تا کلاسهای درس دانش‌آموزان مدارس و اصحاب مطبوعات در داخل و خارج از کشور نیز گسترانده بود. از این میان، مستشارالدوله و طالبوف بیش از دیگران بر ضرورت اجرای حکومت قانون و محدود کردن قدرت شاه و دربار بعنوان کلید رهایی از خفت آن روزگار تأکید داشتند. آنها برقراری جمهوری و مشروطه را معطوف به

اتخاذ تصمیمهای عقلانی مشورتی که مبتنی بر خرد و علم و دانش و فهم مناسبات جهانی است، راه رهایی و لازمه ایستادگی در مقابل قدرتهای استعمارگر خارجی میدانستند و ریشه مشکلات را به خودسریهای دیکتاتورانه فردی بازمیگرداندند.

این مطالبات و فضای فکری که به عمق دارالفنون تسری یافته بود به ناراحتی ناصرالدین شاه و دربار او منجر شد؛ تا جایی که شاه وقت (ناصرالدین‌شاه)، روزگار فتحعلی‌شاه و بازگرداندن نامه ناپلئون به پاریس بدلیل فقدان مترجمی حتی متوسط در تمام پایتخت را بهتر از زمانه فعلی میدانست که هزاران نفر، به زبان فرانسوی مسلطند اما فرمانبری را برنمیتابند.^(۷) او دارالفنون را در این ماجرا مقصر میدانست و از اینرو محرومیتهایی را برای بعضی از مدرسان این مدرسه وضع کرد. هرچند خود شاه نیز با بسیاری از اصلاحات و تغییرات کشور موافقت و همراه بود اما نمیخواست این تغییرات به قیمت از دست دادن جلال و جبروتش صورت گیرد.

برغم همه مخالفتها از جانب شاه و وزیر اعظم و برخی دیگر از درباریان، مشروطه‌خواهان توانستند پس از ترور ناصرالدین شاه و القاء تفکرات و اندیشه‌های خود به مظفرالدین شاه، در سال ۱۲۸۵ شمسی به اهداف خود دست یابند و قدرت شاه و دربار را در سایه نظارت مجلس شورای ملی قرار دهند؛ مجلسی که اندکی بعد، با وسوسه روسها و تنفر ذاتی محمدعلی شاه از مشروطه و تحدید قدرت، به توپ بسته شد و مشروطه‌خواهان اعدام و متواری شدند.

اما مشروطه، بادی نبود که وزیدنش موسمی باشد و به اقتضای تشخیص چند نفر ایجاد شده باشد و با حذف آن چند نفر، برچیده شود. در واقع اقتضای تحولات اقتصادی و سیاسی و فرهنگی در داخل و خارج از کشور مقتضی جریان مشروطه بود و بهمین دلیل مشروطه‌خواهان از گفتمان قدرتمند روزگار خود که عمدتاً با شعارهای عدالت، معنویت و آزادی در فرانسه شناخته میشد، تغذیه میکردند. این بار، مشروطه‌خواهان که تجربه تلخ سقوط را در ذهن داشتند و با تشکیل جبهه‌های مقاومت در تبریز، بوشهر، فارس، رشت، استانبول و کلکته و غیره به دلایل آن شکست می‌اندیشیدند، پس از یکسال و نیم دربردی و

در نهایت فتح تهران و تأسیس دوباره مجلس شورای ملی، توانستند گفتمان سومی را پس از دو گفتمان پیشین، یعنی گفتمانهای اقتدار نظامی و استقرار قانون، پیش کشند. آنها این بار به فکر تثبیت مشروطه از طریق آموزش یا همان «تعلیم» علوم و فنون و تربیت نیروی انسانی آشنا با ضوابط و استلزامات قانون مشروطه بودند و برای اجرا و پیش بردن این گفتمان ساختارهای متعددی را پیش‌بینی کردند. بعنوان مثال ابوالقاسم خان ناصرالملک که به رأی‌العین شاهد پیش‌بینیهای خود بود، این بار نیز بصراحت اعلام داشت که نظام مشروطه در جامعه‌ی بی‌سواد نمیتواند به حیات خود ادامه دهد؛ «آیا شکی وجود دارد که ما برای تغییر وضع جاری به مردان تحصیلکرده محتاجیم؟ نه! بنام الله ما محتاج مردان تحصیل کرده‌ایم. بنام کعبه، پیامبر، دین و مذهب ما به مردان تحصیلکرده محتاجیم. اولین و تنها راه ممکن برای پیشرفت، برابری، عدالت، سعادت، سلطانی و غرور از توسعه علم و وجود مردمانی میگردد که با توجه به نیازهای زمانه تحصیل کرده‌اند». سپهسالار نیز آموزش را شرط ضروری استقرار نظام مشروطه برای تضمین آزادی سیاسی و عدالت اجتماعی میدانست. او درباره علم و جهل مدعی بود «کلید پیشرفت مادی و معنوی، علم و تنها علم است. در هر حوزه‌ی از زندگی، چه سیاست، چه امور نظامی و چه اجرا و مدیریت، تنها با علم میتوان به کمال رسید».

کم سنی احمد شاه در کنار حضور تمام و کمال مشروطه‌خواهان در ارکان قدرت، سبب شده بود خیلی زود سازماندهی نظام آموزش نوین ایران از شکل محدود و فردی به شکل گسترده و ملی و حکومتی تغییر کند. این بار با تشکیل شورای عالی معارف، و اندکی بعد، انجمن معارف و دعوت از تمامی بزرگان و خیران دنیادیده و آشنا با اصول آموزش نوین جهان، برنامه‌های پیشنهادی متعددی از جانب انجمن معارف و بعدها وزارت معارف به تصویب دومین و سومین مجلس شورای ملی رسید. تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات با هدف تربیت معلمهای آشنا با محتوا و سبک آموزشی جدید، اعزامهای متعدد به مقصد فرانسه و بعضاً مقاصد دیگر با اختصاص سهمیه ویژه (حدود سی درصد) به تربیت معلم، تعریف محتوای جدید متون آموزشی بویژه در کتابهای ادبیات

فارسی، علوم اجتماعی، علوم دینی، تاریخ و جغرافیا، یکدست کردن نظام آموزشی نوین در تمام سطح کشور، تأکید بر مضامین سرزمینی و شور ملی در راستای طرح و تعریف مفاهیم «کشور»، «ایران»، «پرچم»، «شاه»، «ملت» و «میهن»، سازماندهی مکتبخانه‌ها و ارتقای گسترده سطح سواد مکتبداران و تعیین ضوابطی برای فعالیت آنها در مدارس و بتبع آن، بکارگیری معلمان شایسته و باسواد مکتبخانه‌ها در وزارت معارف، از جمله قوانینی بود که در دوره احمدشاهی مصوب و اجرا شد.

نکته‌ی که نباید از نظر دور داشت، مقاومت جبهه سنتی آموزش، یعنی مکتب‌داران و بازاریان سنتی و برخی از علمای دینی در مواجهه با مدارس نوین بود. مدرسه‌های رشدیه، مدرسه‌های دخترانه و بسیاری دیگر از مدارس در دوره ناصر و حتی مظفری، یعنی تا قبل از دوره احمدشاهی، در مقابل موج تحریکات و حملات عوام و برخی از قشریون مذهبی و بازاری، زجرهای بسیاری را متحمل شدند؛ چنانکه بسیاری از آنها یا تعطیل شدند یا بنحو محدودی به کار خود ادامه دادند. تاریخ این زجرها، تاریخی غم‌انگیز و توأم با درسها و نکته‌های بسیار است. با مطالعه این تاریخ میتوان به صعوبت راهی که آموزش علوم و فنون جدید در ایران طی کرده است، پی برد. تنها در دوره احمدشاهی بود که سیاستگذارهای انجمن معارف و وزارت معارف در عرصه ساماندهی مکتبخانه‌ها و پالایش مدرسان قدیمی و تربیت معلمان جدید و ساختن مدارس ابتدایی و عالی جدید و اختصاص سهمیه تحصیلی به اقشار ضعیف و فقیر و کم‌درآمد و تنظیم متون درسی و ارتقای وضعیت بهداشتی دانش‌آموزان و مدارس و کلاسهای درس و غیره اندکی انتظام گرفت؛ هرچند تا رسیدن به وضعیت مطلوب ایران آن روزگار راهی بسیار طولانی در پیش داشت.

ایده وحدت ملی در مدارس نوین دولتی

با آغاز به کار مدارس دولتی و تنظیم و تعریف کارکردهای جدید برای آنها، محتوای درسی و سبک آموزشی و نحوه استخدام و بکارگیری معلمان و تعریف فرایند تحصیل در دو قالب ابتدایی و دبیرستان، موجب شد نظام آموزشی نوین ایران با تأکید بر تربیت شهروندانی میهن‌دوست،



شاه‌دوست، جان فدا در راه میهن و شاه و عاشق اقتدار و قدرت ایران، رویه کاملاً متفاوتی نسبت به مدارس گذشته در پیش بگیرد. در این گفتمان که متأثر از فضای بین‌المللی و تحولات داخلی و نظم نوینی از موازنه قدرت در منطقه بود، هرچند بقول سپهسالار «کلید پیشرفت مادی و معنوی، علم و تنها علم است و در هر حوزه‌یی از زندگی - چه سیاست، چه امور نظامی و چه اجرا و مدیریت- تنها با علم میتوان به کمال رسید» (ر.ک: ماحوزی، ۱۳۹۸) اما مراد از این علم، علمی بود که وحدت ایران و اقتدار سرزمینی آن را تأمین کند. اینجا بیش از هر چیزی، خود سرزمین اهمیت داشت؛ سرزمینی که در جریان جنگ جهانی اول در خطر تجزیه به سه منطقه تحت سلطه روسیه و انگلستان بود و این خطر هر لحظه در نتیجه اغتشاشات داخلی و تحریکات بیرونی و ضعف فرهنگی و بنیۀ ضعیف پزشکی و بهداشتی و فقر و تنگدستی عمومی و بی‌کفایتی اداری، بیشتر احساس میشد.

«ایده وحدت ملی» در مقابل «ایده وحدت اسلامی» که خواهان حذف مرزهای سرزمینی بود، برای ایرانیان آن روزگار میتوانست راهی برای پس گرفتن سرزمینهای از دست رفته بویژه سرزمینهای شمالی باشد؛ چنانکه فرانسه از مجرای همین ایده توانسته بود شهرهای آلساس و لورن را بعد از شکست مفتضحانه سال ۱۸۶۷م از آلمان پس بگیرد. به باور روشنفکران آن دوران، فرانسه این توفیق را مرهون ایجاد عشق و شور و غرور در کودکان و نوجوانان و همه فرانسویهای حساس نسبت به میهن بود. به باور آنها نظام آموزشی فرانسه، سخنرانیها، رادیو، مطبوعات و غیره، همگی در ایجاد این شور هدفمند سهم داشتند و توانستند فرانسه متحد و قدرتمندی را بسازند. این الگو میتوانست در ایران نیز اجرا شود و عظمت از دست رفته را به ایران بازگرداند؛ ایرانی که روزگاری سرزمین کوروش و داریوش و انوشیروان و امرای قدرتمند سامانی و آل‌بویه و شاه عباس ... بود و نفوذ قدرت سیاسی و فرهنگی و علمی آن تا دوردستها مشاهده میشد.

این الگوبرداری سبب شد سیل اعزامهای رسمی و غیررسمی به فرانسه چند برابر شود؛ بگونه‌یی که عمده اعزامهای دولتی و تحصیلی و سفرهای علمی دولتی و خانوادگی به مقصد فرانسه انجام میگرفت و دفتر وزارت معارف

در پاریس به سرپرستی حسین خان علاء، اعزام و سفر صدها دانشجوی ایرانی به فرانسه را تسهیل و مدیریت میکرد (ر.ک: صدیق، ۱۳۹۷: ۱۲۰). در قالب اعزامهای دولتی، در سال ۱۳۰۰ ه.ش، شصت نفر به دانشکده‌های نظامی فرانسه اعزام شدند و در سال ۱۳۰۵ ه.ش، بیست نفر دیگر برای تحصیل در رشته مهندسی رهسپار فرانسه شدند.^(۸) از سال ۱۳۰۷ ه.ش به بعد نیز که بزرگترین اعزام تاریخ آموزش نوین تا آن مقطع ذیل قانون اول خرداد سال ۱۳۰۷ ه.ش عملیاتی شد و طی شش سال، ۶۴۰ دانشجو به خارج اعزام شدند، ۹۱/۵٪ از این اعزامها به فرانسه بود.^(۹) بنابراین فرستادن قریب به اتفاق دانشجویان به فرانسه، به سنتی بی‌بدیل تبدیل شده بود و دانستن زبان فرانسه امتیازی اجتماعی و حتی اداری محسوب میشد (صدیق، ۱۳۹۷: ۶۸، ۱۶۵). در این میان، تدریس زبان فرانسه در دبیرستانها، در کنار زبان انگلیسی، آلمانی و روسی، بیشترین ساعت^(۱۰) هفته را به خود اختصاص داده بود، اما از آنجا که دانش‌آموزان عمدتاً فرانسه میدانستند، سه زبان دیگر عملاً یا تدریس نمیشد یا تدریسش محدود بود (همان: ۶۸). در این بازه زمانی، حتی در فرایند استخدام معلمان و استادان خارجی نیز اولویت با معلمان و استادان فرانسوی زبان بود زیرا اکثر دانش‌آموزان به این زبان مسلط بودند. علاوه بر این، تصمیمگیران ارشد نظام آموزشی نیز خواه بدلیل آنکه تحصیلکرده فرانسه بودند یا با زبان فرانسوی آشنایی داشتند و خواه بدان دلیل که الگوی فرهنگی و سیاسی و آموزشی فرانسوی - که بر وحدت ملی شورمندانۀ از مجرای آموزش تأکید داشت، و نه پژوهش آنگونه که در الگوی آلمانی مطرح بود- را بر دیگر الگوها از جمله الگوی لیبرال ترجیح میدادند، فرانسوی شدن را امری مطلوب میدانستند. این نفوذ در عرصه آموزشی به حدی بود که از هجده وزیر معارف (آموزش و پرورش)، در بازه پانزده ساله (۱۳۰۹-۱۲۹۴ ه.ش) چهارده نفر علاوه بر فارسی، فقط فرانسه و چهار نفر دیگر، هم فرانسه و هم انگلیسی میدانستند (همان: ۶۸).

نتیجه‌گیری

ایده وحدت ملی بعنوان ایده راهبر مراکز آموزشی دولتی تنها در صورتی میتوانست به اجرا درآید که حکومتی ملی با دغدغه‌یی مشابه عهده‌دار ساماندهی امور ملی کشور از جمله

مزدکیان و مجوسان زرتشتی و میتراپی، مجموعه‌یی از مدارس را در شهرهای بزرگ جهان اسلام تأسیس کرد که به استثنای نظامیه بغداد، بقیه بعد از مدتی نتوانستند سیاست تعریف شده واقف (خواجه) را که صرفاً بر آموزش فقه شافعی تأکید داشت به اجرا درآورند. این مدارس که یکی از نمونه‌های برجسته مدارس عالی گسترده با شعبات بسیار در تاریخ آموزش جهان محسوب میشوند، امروزه از جهات متعدد آموزشی، سیاسی و فرهنگی قابل مطالعه است (در اینباره ر.ک: ماحوزی، ۱۳۹۷).

۲. این ادعا با مدارس شیعی دوره تیموری و پس از آن مغایرت ندارد، زیرا هرچند با ورود هولاکو، سیاست مدارس سنی‌مذهب کم و بیش جای خود را به مدارس شیعی داد، اما در همان دوران نیز مدارس شیعی از سیاست آموزشی واحدی - آنگونه که در نظامیه‌ها معمول بود- برخوردار نبودند؛ بعنوان مثال، مکتب حله متفاوت از مکتب خراسان و این دو متفاوت از مکتب یا جریانهای فکری طبرستان، ری، آذربایجان، فارس، اصفهان، کرمان، همدان، بوشهر و ... بودند.

۳. میرزا جعفر برای آموزش طب، میرزا رضا مهندس‌باشی برای آموزش توپخانه، محمدعلی آهنگر برای آموزش آهنگری و قفل، میرزا جعفر برای آموزش مهندسی و میرزا صالح برای آموزش زبان و علوم انسانی.

۴. کلنل شیل انگلیسی در گزارش خود به تلاشهایش برای متقاعد کردن امیرکبیر برای انصراف از استخدام معلمان آلمانی و اتریشی اشاره کرده است (ر.ک: زرگری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۵).

۵. تا سالهای سال معلمان دارالفنون عمدتاً یا سرهنگ بودند و یا سرتیپ؛ حتی صاحب‌منصبان و مترجمان نیز نظامی بودند (ر.ک: همان: ۶۳). در میان سیزده معلم خارجی دارالفنون در سال اول، هیچکدام متخصص علوم انسانی نبودند (ر.ک: اقبال، اسناد وزارت خارجه و روزنامه وقایع اتفاقیه). مطابق آمارها، تحصیل ۱۵۰ سو بروایتی ۱۰۰ یا بیشتر- محصل دارالفنون در دوره اول نیز چنین بود: ۳۶ نفر توپخانه، ۳۰ نفر پیاده نظام، ۵ نفر سواره‌نظام، ۱۲ نفر مهندس، ۲۰ نفر پزشکی، ۷ نفر داروسازی و ۵ نفر معدن. غلبه روح نظامی بر دارالفنون در دوره ناصری را میتوان از روی لباسهای نظامی محصلان و نشانهای نظامی حکومتی که ناصرالدین شاه به محصلان و فارغ‌التحصیلان میداد (ر.ک: توفیق و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۱) نیز تأیید کرد (ر.ک: یغمایی، ۱۳۷۶: ۱۸۶).

اعتمادالسلطنه نیز سیطره نظامیگری در مدیریت دو دهه نخست دارالفنون توسط یکی از فرماندهان نظامی را چنین بیان کرده است: «در اوایل این دولت روزافزون که مدرسه مبارکه دارالفنون ایجاد گردید، مرحوم میرزا آقاخان صدراعظم خواست یکی از ارباب قلم که از اهل کمال باشد رتق و فتق عمل مدرسه دارالفنون را کفیل شود، میرزا یوسف را انتخاب کرده امور مدرسه را به او رجوع نمود و چون مدرسه دارالفنون مدرسه نظامی بود، موافق فرمان مبارک، منصب لشکرنویسی دیوان اعلی به او مرحمت شد و تا بیست سال با صدق و راست قلمی به امور مدرسه رسیدگی مینمود تا در سال هزار و دویست و هشتاد و پنج [قمری] از عمل مدرسه استعفا کرده در عوض عمل چند فوج و چند رسته سوار به او رجوع شد» (اعتمادالسلطنه، ۱۳۶۷: ۲۰۴۲).

۶. در این میان میتوان به شعبات دارالفنون در اصفهان و تبریز، مدرسه‌های رشدیه در تبریز، مشهد و تهران، مدرسه سعادت مظفری در بوشهر، مدرسه البرز و مدرسه‌های خارجی از جمله مدارس لازاری

نظام آموزشی واحد و سراسری آن باشد. بهمین دلیل، پس از پیروزی مشروطه و آغاز به کار مجلس دوم و تدوین سیاستهای آموزشی، ضرورت تقویت حکومت ملی و تعریف مأموریت‌هایی برای آن در دستور کار حکومت قرار گرفت. در نتیجه این همسویی مقرر شد نظام آموزشی، شهروندانی شایسته شرایط آتی تربیت کند؛ شهروندانی که دغدغه کشور و وحدت سرزمینی داشته باشند و بتوانند در نظام دیوان‌سالارانه جدیدی که قرار است همه کشور را در نظامی منسجم متحد سازد، کار کنند؛ الگویی از رابطه دو سویه تربیت نیروی انسانی و اشتغال در دستگاههای دولتی. این نظام آموزشی، صرفنظر از قضاوت درباره درستی یا نادرستی آن، مأموریتی مشخص و برنامه‌یی منسجم برای اجرا داشت و میدانست که خروجیهایش باید چه ویژگی‌هایی داشته باشند و کجا و چگونه بکار گرفته شوند. این نظام آموزشی یک آرمان داشت؛ آرمانی که البته به اقتضای شرایط ضعیف مالی و بنیة فرهنگی و علمی از حد استاندارد فاصله بسیار داشت. با همه این احوال و تمامی نقدهایی که امروزه ما بر چنین نظامی داریم و میدانیم که چگونه راه را بر انسداد فرهنگی و تحکیم استبداد گشود، اما تکلیف بر سیاستگذارانش روشن بود؛ تکلیفی که امروزه برای سیاستگذاران نظام آموزشی مشخص نیست و در هر دوره‌یی از سر اضطرارهای کوتاه‌مدت، برنامه‌هایی کم‌مایه و بی‌رمق عرضه میدارند. به این معنا نظام آموزش فعلی نیز باید از مأموریت خاصی برخوردار باشد؛ مأموریتی که با فضای گفتمانی جهان پیرامون و اقتضائات داخلی توان برقراری رابطه را داشته باشد.

بعنوان کلام آخر میتوان گفت: گذر نظام آموزشی ایران از مکتبخانه‌ها به آموزش دولتی، گذری مبتنی بر برنامه و آرمان و هدفی مشخص برای طبقه روشنفکر و اقشار و اصناف متعدد بود؛ گذری که به ما کمک میکند برحسب کارکردهایی که میتوان از آموزش انتظار داشت، برنامه‌های آن را بازخوانی و نقد کنیم و راههای رفته را مورد داوری قرار دهیم و مبانی نظری و عملی آن را استخراج نماییم و برای برنامه‌ریزیهای آتی مدنظر داشته باشیم.

پی‌نوشتها

۱. خواجه‌نظام الملک، وزیر برجسته دربار ملک‌شاه سلجوقی، با هدف قرار دادن مخالفان عقیدتی خود، از جمله رافضیان، باطنیان، شیعیان،

فرانسوی در تبریز، تهران، اصفهان، سلماس، ارومیه، مدارس روسی، آلمانی، ایتالیایی، انگلیسی و آمریکایی در تهران و برخی دیگری از شهرها اشاره کرد.

۷. بخشی از این ناراحتی و بدبینی ناصرالدین شاه به باز شدن چشم و گوش ایرانیها به روایت اعتمادالسلطنه چنین است: «دیشب سر شام فرمودند حکیم سواره علاءالدوله فرانسه میدانند. من میخواستم تمجیدی کنم، عرض کردم در سلطنت فتحعلی شاه کاغذی ناپلئون به فتحعلی شاه نوشته بود در مسئله مهمی و کسی نبود ترجمه کند، همانطور سربسته پس فرستاده شد. حالا چهار پنج هزار نفر در تهران فرانسه‌دان هستند. بندگان همایون دستی به سبیل مبارک کشیدند و فرمودند آن وقت بهتر از حالا بود. هنوز چشم و گوش مردم اینطور باز نشده بود...» (اعتمادالسلطنه، ۱۳۵۰: ۵۲۴).

۸. همزمان اعزامهایی متفرق و کوچک به مقصد ایتالیا (مثلاً در سال ۱۳۰۵ ه. ش، ۹ نفر برای تحصیل در نیروی دریایی) نیز انجام میشد.
 ۹. آمار اعزامیها از این قرار است: در ۱۳۰۷ ه. ش، ۱۰۰ نفر به فرانسه، ۴ نفر به انگلستان، ۷ نفر به آلمان. در ۱۳۰۸ ه. ش، ۷۸ نفر به فرانسه، ۱ نفر به سوئیس، ۸ نفر به انگلستان، ۲ نفر به آمریکا، ۶ نفر به آلمان، ۳ نفر به بلژیک. در ۱۳۰۹ ه. ش، ۷۸ نفر به فرانسه، ۴ نفر به آلمان، ۹ نفر به انگلستان، ۷ نفر به بلژیک، ۱ نفر به سوئیس. در ۱۳۱۰ ه. ش، ۶۶ نفر به فرانسه، ۲۲ نفر به انگلستان، ۲ نفر به آمریکا، ۷ نفر به آلمان، ۴ نفر به سوئیس. در ۱۳۱۱ ه. ش، ۷۴ نفر به فرانسه، ۱۵ نفر به انگلستان، ۳ نفر به آمریکا، ۴ نفر به آلمان، ۳ نفر به بلژیک، ۲ نفر به سوئیس. در ۱۳۱۲-۱۳۱۴ ه. ش (جمعاً ۱۳۰ نفر)، ۸۵ نفر به فرانسه، ۱۶ نفر به انگلستان، ۹ نفر به آمریکا، ۴ نفر به بلژیک، ۱۵ نفر به آلمان، ۱ نفر به سوئیس (زرگری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷: ۸۴).
 ۱۰. ۶ ساعت در مقایسه با ۵ ساعت درس فارسی، ۴ ساعت تاریخ و جغرافیا و ۴ ساعت ریاضیات.

منابع

۱. اعتمادالسلطنه، محمدحسن (۱۳۵۰) *روزنامه خاطرات اعتمادالسلطنه*، بکوشش ایرج افشار، تهران: امیرکبیر.
۲. - - - - (۱۳۶۷) *تاریخ منتظم ناصری* (دوره سه جلدی) تصحیح محمداسماعیل رضوانی، تهران: دنیای کتاب.
۳. توفیق، ابراهیم؛ حیدری، آرش؛ یوسفی، سیدمهدی (۱۳۹۷) *بررسی تاریخی تولیدات علمی مکتوب مدرسه دارالفنون (تألیف و ترجمه) از تأسیس تا پایان دوره ناصری (۱۳۱۳-۱۳۶۷ ه. ق)*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (منتشر نشده).
۴. زرگری‌نژاد، غلامحسین؛ صفت‌گل، منصور؛ وثوقی، محمدباقر (۱۳۹۷) *تاریخ دانشگاه تهران*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، جلد ۱.
۵. صدیق، عیسی خان (۱۳۹۷) *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*، ترجمه علی‌نجات غلامی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۶. طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۷) *آزادی و سیاست*، باهتمام ایرج افشار، تهران: نشر سحر.
۷. ماحوزی، رضا (۱۳۹۷) «از نظامیه تا سیاست‌نامه؛ بازخوانی اندیشه وحدت دین و دنیا در اندیشه خواجه نظام الملک طوسی»، *همایش بین المللی هزاره خواجه نظام الملک طوسی*، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
۸. - - - - (۱۳۹۸) «آغاز و فرجام ایده فرانسوی وحدت ملی در آموزش نوین ایران»، *فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات فرهنگی ایران*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (در دست انتشار).
۹. یغمایی، اقبال (۱۳۷۶) *تأسیس مدرسه دارالفنون*، تهران: نشر سروا.