

# شکل‌گیری نظام آموزشی نوین و چالش علوم پایه - علوم انسانی

● رحیم روح‌بخش\*

## اشاره

جایگاه علوم پایه و علوم انسانی در توسعه کشور از مباحث مهم و مطرح شده‌ای است که در موضوع تاریخ تعلیم و تربیت کشور و حتی مباحث نظری توسعه آموزشی بیان شده است در این مقاله به صورت مختصر به آن پرداخته شده است.

## □ مقدمه

عصر قاجار (۱۳۰۴-۱۱۵۸ ش)، به دلیل مواجهه ایران با تحولات جهانی از یک‌سو و اقدامات هیئت حاکمه در قبال این تحولات از سوی دیگر، حائز اهمیت ویژه‌ای است. عرصه آموزش یکی از این تحولات بود. بررسی تکاپوهای هیئت حاکمه نشان می‌دهد، کارگزاران نظام در رویکردی گزینشی، بخش خاصی از کلیات نظام آموزشی را مورد توجه قرار دادند؛ بخشی که صرفاً به رفع نیاز در حوزه نظامی و با محوریت صنعت نظامی تعریف می‌شد. بر اساس این رویکرد، در گام اول اعزام محصل به خارج، برای یادگیری این صنعت و در گام دوم تأسیس دارالفنون برای آموزش آن در داخل، در دستور کار قرار گرفت. اما مدتی بعد امر آموزش در عرصه سوادآموزی و آگاهی‌بخشی با محوریت علوم انسانی، با عنایت دیوان سالاران ملی و رجال معارف‌پرور مطالبه شد و کوتاه‌مدتی بعد به تأسیس مدارس ملی و شکل‌گیری نهضت مدرسه‌سازی در آستانه جنبش مشروطه انجامید. این دو رویکرد به‌دنبال پیروزی انقلاب مشروطه، با تصویب قانون تأسیس وزارت معارف

\* کارشناس مسئول اسناد شورای عالی آموزش و پرورش، محقق و پژوهشگر حوزه تاریخ تعلیم و تربیت

E-mail: Roohbakhsh1965@yahoo.com

و سپس قانون اساسی معارف، در هم ادغام شدند و در نهایت با تشکیل دارالمعلمین و بالاخره تدبیر مهم برای سیاست‌گذاری در عرصه فرهنگ، با تأسیس «شورای عالی معارف» تحکیم پیدا کرد. برحسب این فرضیه نظام سیاسی قاجار برحسب نیاز به متخصص، اقدامات چندی برای آموزش طبقات فرادست به عمل آورد، حال آنکه رجال معارف‌پرور برای بهره‌گیری از ماهیت‌های بخشی علوم انسانی، تأسیس مدارس ملی - غیردولتی - را به‌منظور آموزش و تربیت فرودستان و البته طبقه متوسط در دستور کار قرار دادند. سرشت و سرنوشت چالش فوق (علوم پایه - علوم انسانی) در عصر قاجار مسئله اصلی این نوشتار بوده و در مقاله مورد بازکاوی قرار گرفته است.

طرح این نکته نیز ضروری است که در یک بررسی آسیب‌شناسانه پژوهش‌های حوزه تاریخ و تحولات نظام آموزشی نوین در ایران، به نظر می‌رسد این مطالعات غالباً ذیل پروژه مطالعاتی تاریخ و تحولات اندیشه و تاریخ سیاسی ایران معاصر، به‌خصوص عصر قاجار متأخر و انقلاب مشروطه، قرار گرفته و با تعمیم نظریات و دعاوی آن حوزه، نظیر چالش سنت - مدرنیته، نقش‌آفرینی ویژه منورالفرکان، گرایش به تقلید از مفاهیم و نهادهای مدرن غرب و مواردی از این قبیل، ماهیت و تحولات نظام آموزشی نوین، در غیبت بررسی‌های سندپژوهی، به مفاهیم عرصه مطالعات سیاسی تقلیل پیدا کرده است.

این نقد البته به عرصه مطالعات علوم تربیتی در نسبت با تاریخ و تحولات نظام آموزشی نوین ایران نیز وارد است. بررسی کتب و مطالعات پژوهشگران این حوزه نیز نشان می‌دهد، نسبت به عمق تاریخ و تحولات فرهنگ و نظام آموزشی جدید ایران، بدون توجه به ریشه‌ها و ذخایر فکری و تعلیم و تربیتی فرهنگ ایران از یک‌سو، و در بی‌توجهی به اسناد تاریخی از سوی دیگر، به همان دام افتاده است. ناگفته پیداست که بازکاوی تاریخ و تحولات نظام آموزشی نوین ایران و نقش رجال معارف‌پرور در تحکیم آن، می‌باید در متن و بطن خود این حوزه و با تکیه بر اسناد و البته انباشت تجارب و ذخایر تعلیمی ایران صورت پذیرد. فرضیه مذکور درصدد است با این رویکرد و با استناد به اسناد نویافته و در دسترس، این ادعا را محک بزند.

### ۱. شکل‌گیری نظام آموزشی نوین - دولتی - بر اساس نیاز به علوم پایه

◆ **مرحله اول، دوره فتحعلی‌شاه:** نقطه عزیمت آموزش به معنی مدرن و به مفهوم علوم جدید آن به شکست‌های ایران از روسیه در دوره فتحعلی‌شاه برمی‌گردد. زیرا عباس میرزا، فرمانده این جنگ‌ها و وزیر او قائم‌مقام فراهانی متوجه شدند، علت شکست‌ها این است که ارتش روسیه دارای سلاح آتشین، نظم و همکاری ناشی از آموزش‌های نظامی است که ارتش قاجار فاقد آن بود. این شکست دغدغه عصر قاجار و پاشنه آشیل سلطنت آنان در تمام دوره پادشاهی شد. چون در پی این شکست‌ها و انعقاد قراردادهای گلستان و ترکمن‌چای، بخش‌هایی از ایران که الان جزو منطقه قفقاز هستند، از خاک وطن جدا شدند.

این شکست‌ها سؤال ایجاد کردند.

نقل است که به دنبال این شکست‌ها، عباس میرزا نایب‌السلطنه، در شبی از سال ۱۱۹۴ ش، ژوبر، سفیر فرانسه در ایران را خطاب قرار داد و گفت: «... آنچه قدرتی است که شما اروپایی‌ها را تا این اندازه بر ما برتر ساخته؟ دلایل پیشرفت شما و ضعف ما کدام است؟...» (ژوبر، ۱۳۴۷: ۱۳۳). به تعبیر دیگر اصل مسئله این بود که چه باید کرد. پاسخ روشن بود: تربیت متخصص. نتیجه اینکه نیاز به آموزش در این مرحله ناشی از نوعی دغدغه حکومتی بود. اما نکته درخور توجه عباس میرزای ولیعهد و قائم‌مقام فراهانی صدراعظم وی این بود که کشور فاقد سازوکارهای دستیابی به این عرصه‌های آموزشی نوین علمی بود. زیرا نظام آموزشی سنتی ایران، چه در حوزه‌های مدارس دینی، چه در حوزه‌های علمیه و مکتب‌خانه‌ها، در واقع همان آموزش‌های دینی را ارائه می‌کرد.

آموزش‌های مکتب‌خانه‌ای آموزش‌هایی فضیلت‌محور یا اخلاق‌محور بودند. یعنی بعد از یادگیری الفبا، غایت آموزش تربیت کودک بر اساس آموزه‌های دینی، اخلاقی و پند و اندرز برآمده از فرهنگ اسلامی و ادبیات ایرانی بود. در این رویکرد، آموزش قرائت آیات کوچک قرآن، واجبات دینی، اصول اخلاقی، زبان عربی، احادیث، تاریخ اسلام و ایران، متون کلاسیک ادبی مورد توجه خاص قرار می‌گرفت. (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۷-۴).

اما مدارس دینی و حتی مکتب‌خانه‌ها، ضمن برخورداری از منابع مالی مستقل، نظیر موقوفات و غیره، از بطن جامعه برخاسته بودند و در راستای شریعت فعالیت می‌کردند. ربطی هم به حکومت نداشتند و نظام سیاسی هم کاری به آن‌ها نداشت. زیرا آموزش‌های دینی در عرصه‌های گوناگون، نسبتی و ربطی با علوم جدید نداشتند. در واقع نیازهایی که جامعه ایران در عصر قاجار داشت، مستلزم آموزش دیگر و مدرسه‌ای دیگری بود.

هیئت حاکمه ایران با تحولات جهانی که در دنیا، به‌خصوص در اروپا از دورهٔ رنسانس رخ داده بود، متوجه عقب‌ماندگی خود در برخی عرصه‌ها و برتری آن‌ها شده بود، اما آن دو جنگ، تلنگر بزرگی به متولیان سیاسی و نظامی ایران وارد کرد. برای حل این معضل اولین گامی که برداشته شد این بود که افسران خارجی فنون نظامی را به عده‌ای از رجال نظامی ایران آموزش دهند (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۸: ۵۵). محور این آموزش‌ها علوم پایه و در عرصه‌های مهندسی توپخانه و سلاح‌های جنگی بود. تأسیس نخستین چاپخانه در تبریز و چاپ بعضی کتاب‌ها، به‌ویژه کتب نظامی، محصول تکاپوهای این دوره است.

اقدام هم‌زمان دیگر این بود که یک دستهٔ دونفری در سال ۱۱۹۰ ش و یک دستهٔ پنج‌نفری در سال ۱۱۹۳ ش برای آموزش به انگلستان اعزام شدند. میرزا صالح شیرازی یکی از آن محصلان است که در دورهٔ دوم برای تحصیل عازم انگلیس شد. این گروه در خصوص توپخانه، چخماق‌سازی و سایر امور صنایع نظامی آموزش دیدند و در بازگشت به ایران منشأ خدمات چشمگیری برای کشور شدند (حائری، ۱۳۶۵: ۳۱۴). یکی از پژوهشگران سیر تاریخی اعزام محصل به خارج و پیامدهای آن را در قالب مفهوم «کاروان معرفت»

صورت‌بندی کرده است (مینوی، ۱۳۳۲).

نتیجه اینکه به دنبال رویکرد هیئت حاکم به نظام آموزشی نوین در ایران، انقطاعی در نظام آموزشی سنتی حاصل نشد، زیرا این نوع نظام ربط و نسبتی با نظام آموزشی جدید نداشت. در نتیجه نظام آموزشی سنتی به موازات نظام آموزشی مدرن به حیات و فعالیت خود ادامه داد. البته با این توضیح که نظام آموزشی سنتی با ناکارآمدی در تسهیل سوادآموزی، از جمله دوره طولانی سه‌ساله آموزش الفبا، آموزش طوطی‌وار، پیوند تاریخی با تنبیه از نوع چوب و فلک، به‌نوعی از بحران و بن‌بست در عصر جدید رسیده بود، اما این موضوع به معنای تعطیل آن نبود (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۹۱-۷۶).

◆ **مرحله دوم، دوره محمدشاه:** در دوره جانشین فتحعلی‌شاه، یعنی در عصر محمدشاه، رویکرد دیگری برای بهره‌برداری از آموزش‌های نوین اتخاذ شد. در این دوره به خارجیان اجازه داده شد در ایران مدارس تحت عنوان «مدارس میسیونری» تأسیس کنند. این مدارس جزو اولین مدارس جدید بودند. مدارس میسیونری تشکیلاتی مذهبی وابسته به مذاهب و فرق مختلف مسیحیت در اروپا و آمریکا بودند. این گروه‌ها در راستای تبلیغ شاخه مذهبی خودشان، هیئت‌هایی را در قرن ۱۹ به اقصا نقاط جهان، از جمله قاره آسیا، قاره آفریقا و برخی مناطق دیگر اعزام کردند.

آنان چون از حمایت مالی و امکانات مطلوب نهادهای مذهبی برخوردار بودند، برنامه‌های منسجم و درازمدتی داشتند و در گام اول مدرسه تأسیس کردند. البته فعالیت آن‌ها در عرصه عمومی گسترده بود و در قالب خدمات اجتماعی، خدمات پزشکی، امور خیریه و موارد مشابه ارائه می‌شد. گرچه امر آموزش را از زاویه تبلیغ مذهبی مورد توجه قرار می‌دادند، ولی اغلب آموزش‌هایشان ماهیت یدی و عملی داشتند. مثلاً آموزش نجاری، آهنگری و... برای پسرها و خیاطی برای دخترها بود. یک بررسی آماری نشان می‌دهد تعداد مدارس میسیونری در ایران که بعداً به آن‌ها مدارس خارجی اطلاق شد، حدود ۳۰۰ مدرسه بود (شادکام، ۱۴۰۰: ۴۰).

نکته جالب اینکه اکثر مدارس میسیونری در مراکز اقلیت‌نشین شمال غربی ایران نظیر مناطق ارمنه‌نشین و مناطق آشوری‌ها، یهودی‌ها و امثال آن‌ها مستقر شدند. چون نگاه تبلیغی داشتند، درصد برآمدند اقلیت‌ها را تحت تأثیر تبلیغات مذهبی قرار دهند. آذربایجان بیشتر مورد توجه قرار گرفت، زیرا هم نزدیک عثمانی و متأثر از نوگرایی آن‌ها بود، و هم شهرهای آذربایجان، مثل ارومیه و تبریز، بیشترین اقلیت‌ها را داشتند. در نتیجه به نظر می‌رسد بیش از نیمی از مدارس میسیونری در منطقه آذربایجان و بقیه در شهرهای اقلیت‌نشین مرکزی، نظیر اصفهان، شیراز، کرمان و... قرار داشتند (دشتکی‌نیا، ۱۳۹۸: ۲۴۸-۲۴۳). تعدادی از مدارس میسیونری حدود ۱۰۰ سال در ایران به فعالیت خود ادامه دادند. یعنی بیش از سه نسل در ایران ماندند. البته با این توضیح که بعدها عنوان مدارس میسیونری به مدارس خارجی تغییر یافت. تا اینکه در اواخر سلطنت رضاخان، کارگزاران فرهنگی تصمیم گرفتند مانع فعالیت مدارس خارجی در ایران شوند. از این رو از سال

دارالفنون به‌عنوان  
اولین دانشگاه  
مدرن ایرانی بود

۱۳۱۵ تا سال ۱۳۱۹، یکی بعد از دیگری را خریدند. مدرسه‌ای که استثنائاً اجازه یافت به فعالیت خود ادامه دهد، مدرسه صنعتی آلمانی‌ها بود (مناشری، ۱۳۹۷: ۱۷۶). صرف‌نظر از تأثیرگذاری این مدرسه، لازم است به تأثیر نداشتن رویکرد تبلیغی آن و احتمالاً گرایش رضاخان به آلمان هم در تداوم فعالیت مدرسه توجه داشت.

نتیجه اینکه مدارس میسیونری، باوجود تأثیرات پراکنده بر نظام آموزشی نوین ایران، در اهداف خود برای تبلیغ مسیحیت در ایران موفقیتی به دست نیاوردند. البته احتمال می‌رود فعالیت این مدارس تلنگری به رجال مذهبی برای تأسیس مدارس جدید در عرصه تبلیغ اسلام و رقابت با آن‌ها در ادوار بعدی باشد. کما اینکه نمی‌توان از برتری‌های این مدارس و تأثیرات آن‌ها بر ذهن و ضمیر رجال معارف‌پرور در عرصه‌های روش‌های آموزشی مؤثر، محتوای درسی مفید، از جمله آموزش زبان، و حتی پرورش شخصیت فراگیرندگان غفلت کرد. قطعاً برخی از زمینه‌های اصلاحی، به‌خصوص در حوزه مدارس جدید ملی با رویکرد آگاهی‌بخشی، از این مدارس تأثیر پذیرفته بودند.

◆ **مرحله سوم، عصر ناصری:** دوره قاجار به اقتضای شرایط بین‌المللی و البته گسترش مناسبات خارجی ایران، به‌ناچار روزبه‌روز با مسائل جهانی پیوند می‌یافت. این رویکرد در دوره ناصرالدین‌شاه نمود بیشتری یافت. از این رو تعاملات بین‌المللی کشور در این دوره بیش از گذشته مورد توجه قرار گرفت. البته تدابیر و تجارب نخستین صدراعظم شاه، یعنی امیرکبیر در این رویکرد تأثیر ویژه داشت. اقدام مهم وی در این راستا، تأسیس دارالفنون به‌عنوان اولین دانشگاه مدرن ایرانی بود. در واقع در این دوره ایران به متخصصانی نیاز داشت که در عرصه‌های نظامی، صنعتی و حتی اداری توانمند باشند و بتوانند چرخ کشور را بچرخانند. تأسیس دارالفنون دقیقاً پاسخ به این نیاز تاریخی بود. امیر متوجه بود که ایران در تعاملات جهانی، چه در جنگ‌ها و چه در حوزه مذاکرات بین‌المللی ضعیف و ناتوان است. از این رو ذهن امیر در درجه اول به دانش و فن جدید معطوف بود و بعد به علوم نظامی توجه داشت (اقبال آشتیانی، ۱۳۵۵: ۱۵۷).

در راستای همین رویکرد، بعدها کارگزاران سیاسی مدارس دولتی دیگری، از جمله مدرسه سیاسی و بعدها مدارس تخصصی نظیر طب و فلاحت تأسیس کردند. براین اساس تأسیس دارالفنون را نه تنها باید در ادامه تکاپوهای آموزشی تخصص‌محور پیشین تلقی کرد، بلکه شکل‌گیری این نهاد آموزشی می‌باید در خلال میدان‌منازعه و چالش‌های جریان‌های مختلف در عرصه نهادی، علمی، مطالبه‌گری و البته دربار ناصری تعریف شود.

امیرکبیر با عنایت به تجربه‌های دو سفر خارجی به عثمانی و روسیه و بازدید از مدارس و کارخانه‌های آن‌ها، تصمیم به بنای مدرسه دارالفنون گرفت. مهم‌تر اینکه درصدد برآمد معلم‌هایش را از کشورهای بی‌طرف انتخاب کند. چون انگلیس و روسیه در ایران نفوذ تاریخی داشتند، معلم‌های دارالفنون را از کشورهای فرانسوی و آلمانی‌زبان

## دارالفنون به‌منظور رفع بخشی از «احتیاجات علمی و فنی مملکت» تأسیس شد

انتخاب کرد. حتی درآمد مالیاتی دو شهر را به تأمین هزینه‌های آن مدرسه اختصاص دادند. نکته درخور توجه در تأسیس این مدرسه، تلقی و پذیرش محصل نه از دوره تحصیلی ابتدایی، بلکه از سطح دوره آموزشی بالا، در حدود متوسطه بود. این امر نشان می‌دهد نظام سیاسی دغدغه سوادآموزی نداشت، بلکه می‌خواست با انتخاب مسیر میان‌بر، دوره آموزشی را کوتاه کند و فارغ‌التحصیلان را بعد از یک دوره سه تا چهارساله آموزشی، جذب ادارات کند.

نکته دیگر اینکه برخی از مدارس عالی دولتی، نظیر دارالفنون، در محدوده قلمروی کاخ سلطنتی ساخته شدند. کما اینکه این مدرسه نه تنها در جوار قورخانه به‌عنوان یک مرکز نظامی و البته آموزش نظامی تأسیس شد، بلکه اهم رشته‌های تحصیلی آن نیز با محوریت نظامی، شامل «پیاپاده نظام، سواره نظام، توپخانه، مهندسی، طب و جراحی، داروسازی و کانی‌شناسی» تصویب شد (محیط طباطبایی، ۱۳۵۴: ۱۸۸) و تعداد محصلان اولین دوره هر یک از رشته‌های مذکور نیز نشان می‌دهد که امر مهندسی و نظامی در اولویت قرار داشت. آمار مذکور حاکی است، برای مهندسی ۱۲ نفر، توپخانه ۲۶ نفر، پیاپاده نظام ۳۹ نفر، سواره نظام ۵ نفر، طب و جراحی ۲۰ نفر، داروسازی ۷ نفر و بالاخره معدن‌شناسی ۵ نفر ثبت نام شدند (اشراقی، ۱۳۸۴: ۲۹).

بر این اساس تأسیس مدارس نوین در ایران توسط نظام سیاسی را باید به‌منظور رفع نیاز به متخصص برآورد کرد. یعنی مدرسه ابزار و مرکز آموزشی تربیت متخصص اعم از مهندس، پزشک، دیپلمات و... تلقی می‌شد. لذا نقطه عزیمت نظام نوین آموزشی در ایران، از نیاز به علوم جدید مهندسی ناشی می‌شد، نه سوادآموزی و آگاهی‌بخشی. به تعبیر دیگر دارالفنون به‌منظور رفع بخشی از «احتیاجات علمی و فنی مملکت» تأسیس شد، زیرا «شاه از پیامدهای رشته‌های علوم انسانی نگران بود و در نتیجه، اولاً از آغاز با این رشته‌ها مخالفت کرده و در ثانی به خاطر وجود چنین رشته‌هایی، حمایت خود را از مدرسه برداشته و مدرسه در نتیجه این کم‌توجهی ضعیف شده و رو به افول گذاشته بود... مسئله آگاهی‌های سیاسی-تاریخی است که مایه مخالفت دربار با مدرسه بوده است» (توفیق و دیگران، ۱۳۹۹: ۷۶ و ۹۱).

در این راستا مدتی بعد مدرسه سیاسی را وزارت خارجه تأسیس کرد، زیرا لازمه حضور و تأثیرگذاری در عرصه جدید بین‌المللی، وجود دیپلمات‌های آموزش‌دیده و آشنا با زبان بین‌المللی و جهان بود. بیشتر خاندان‌های مشیرالدوله و فروغی در تأسیس مدرسه سیاسی نقش داشتند و مدیریت آن را هم برعهده گرفتند. به این ترتیب نهادهای دولتی برحسب نیازی که به متخصصین حوزه خودشان داشتند، مدرسه تأسیس کردند. تا فارغ‌التحصیل‌هایش به‌عنوان افرادی که در آن حوزه تخصص به دست می‌آوردند، در آن وزارتخانه مشغول به کار شوند. با این توضیح که البته این مشاغل در نظام سنتی عصر قاجاری همچنان به فرادستان جامعه متعلق بود. بر همین اساس نیز: «حسب حکم

هدف  
هیئت حاکمه  
از آموزش  
در دارالفنون،  
تربیت متخصص  
دولتی بود

اعلاحضرت... مقرر است... از اولاد خوانین و اعیان و اشراف در دارالفنون دارالخلافة مشغول تحصیل علوم غریبه از بابت حکمت و هندسه و معدن‌شناسی و آداب جنگ و غیره باشند...» (اشراقی، ۱۳۸۴: ۲۹).

چرا که این طبقه از منزلت اجتماعی بالایی برخوردار بود که حق داشت با بهره‌برداری از این موقعیت، همچنان جایگاه خود را - البته با بهره‌برداری از یک امتیاز مدرن (مدرک تحصیلی نظام آموزش نوین) - حفظ کند. یعنی نظام آموزشی در این مقطع، در تداوم سنت اجتماعی جامعه در خدمت فرادستان و حفظ منزلت اجتماعی آنان، گام برداشت؛ کما اینکه فارغ‌التحصیلان این دوره در مشاغل سطوح بالای مهندسی، پزشکی، نظامی ایفای نقش می‌کردند. در واقع کارگزاران حکومتی دنبال آموزش یا تربیت کسانی بودند که برای حفظ جایگاه سنتی خاندان‌های دیوان‌سالار، با به‌کارگیری آن‌ها در امور اداری، نظامی و... به تداوم منزلت اجتماعی آنان یاری رساندند.

به این موقعیت کاری در آن زمان «نوکر» می‌گفتند. دقیقاً اصطلاح «نوکر دولت» چه در عرصه نظامی و چه در عرصه دیوان‌سالاری یا خدماتی رایج بود. اما با وجود رویکرد مذکور نمی‌توان از این نکته نیز غفلت کرد که هر چند هدف هیئت حاکمه از آموزش در دارالفنون، تربیت متخصص دولتی بود، ولی ناگفته پیداست که به تدریج بخشی از انبوه فارغ‌التحصیلان این مدرسه در شکل و مشاغل جدید نظامیان تحصیل کرده، مترجمان، مهندسان، پزشکان و... ظاهر شدند که عموماً به‌عنوان شغل‌های مدرن و البته سطوح بالای جامعه در نسبت با سایر طبقات فرادست جامعه سنتی ایران، خود یک طبقه اجتماعی جدید را رقم زدند که به اصطلاح به‌عنوان «طبقه متوسط» شناخته شدند. ناگفته پیداست که به تناسب گسترش این مشاغل، نهادهای مرتبط اعم از بیمارستان، دارالترجمه، دفتر مهندسی، کارگزار عرصه نظامی، اداری و... شکل گرفتند و همه این امور در نسبت با شهر مدرن و زندگی جدید معنا می‌یافت که در نهایت به آگاهی بخشی و مطالبه‌گری از نوع مطالبات طبقه متوسط دامن می‌زد.

## ۲. شکل‌گیری نظام آموزشی نوین براساس نیاز به علوم انسانی

◆ مرحله اول، نقطه‌های عزیمت رویکرد به علوم انسانی در عصر ناصری: هیئت حاکمه ایران عصر ناصری با تأسیس دارالفنون، با نگاهی ساده‌لوحانه، نه تنها امیدوار بود که آموزش‌های علوم پایه‌ای مدرسه دارالفنون مبرا از تأثیرات آگاهی‌بخشی به‌مثابه علوم انسانی باشد، بلکه فارغ‌التحصیلان این علوم بتوانند همه دردهای جامعه - حتی در عرصه اجتماعی و فرهنگی - را نیز درمان کنند. این رویکرد نوعی نگاه گزینشی به کارکرد آموزش مهندسی بود. اما گذشت زمان نشان داد که نیل به این اهداف، نه از طریق منویات هیئت حاکمه و البته پروژه دارالفنون، بلکه از منظر دیگری حاصل خواهد شد. از این منظر که چون ماهیت علم آگاهی‌بخشی است، با همه تأکید و تصریح بر محتوای

## مترجمان دارالفنون در تکاپوی ترجمه منابع آموزشی مدرسه به زبان فارسی بودند

علوم مهندسی دارالفنون، برخی جرقه‌ها از شکل‌گیری علم به معنای علوم انسانی آن از این مدرسه زده شد و به تدریج با تشکیل رگه‌هایی از اندیشه‌های جدید، جریان‌های فکری نوینی را نوید داد.

یکی از پژوهشگران درباره‌ی این رویکرد تعبیری خاص به کار برده است که می‌تواند این حلقه‌ی واسطه را روشن سازد: «شکل‌گیری برخی از شعبات علوم غیرشاهی [در اینجا مدارس ملی] ناشی از بحران علوم شاهی [در اینجا دارالفنون] است. بحران علوم شاهی با سوء‌کارکردهای فناوری قدرت مستقر در پیوند است و پیوسته این نکته انتقاد مدرن را یادآوری می‌کند که راه شاهانه در علم، راهی بی‌سرانجام است» (نجف‌زاده، ۱۳۹۷: ۳۵).

بر این اساس، از جمله عناصری که زمینه‌ی این گذار را فراهم کردند، معلمان فرانسوی‌زبان دارالفنون بودند که خواسته یا ناخواسته، پیام‌آوران اندیشه‌های روشنگرانه انقلاب رهایی‌بخش و البته ملی‌گرایی فرانسه بودند. معلمان متعلق به حوزه‌ی زبان آلمانی، از جمله اتریش، به‌عنوان سفیران آرای متفکران رمانتیسیم آلمانی عمل می‌کردند. فارغ‌التحصیلان ادوار نخست دارالفنون که با حمایت دولت و بعضی هم شخصی برای ادامه‌ی تحصیل به کشورهای اروپایی، به‌خصوص فرانسه، عزیمت کردند، در مراجعت حاملان رنگین‌کمانی از افکار و اندیشه‌های نو بودند. اینان در دارالفنون به تدریس پرداختند و افکار نوین را پراکندند. نه تنها ارتش فرانسه مورد تحسین فارغ‌التحصیلان دارالفنون قرار داشت، بلکه هم زبان آموزشی آن مدرسه، فرانسوی بود و هم مقصد تحصیلی آنان فرانسه بود. کما اینکه در سال ۱۲۳۷ش به فرمان ناصرالدین‌شاه، سه دانشجو به فرانسه اعزام شدند. دو سال بعد نیز یک گروه ۴۲ نفره عازم آن کشور شدند که به مدت پنج تا هشت سال تحصیل کردند (مناشری، ۱۳۹۷: ۸۷ و ۹۸).

صرف نظر از عوامل مذکور، آموزش عمومی برخی دروس علوم انسانی، نظیر جغرافی و تاریخ، هر چند با محوریت جغرافیای طبیعی و تعیین نقشه‌های جنگی و همچنین تاریخ جنگ‌ها ذیل تاریخ نظامی، می‌توانست زمینه و میدان‌های جدیدی از مطالعات علوم انسانی را فراهم کند. کما اینکه مترجمان دارالفنون در تکاپوی ترجمه‌ی منابع آموزشی مدرسه به زبان فارسی بودند و می‌کوشیدند، برای کلمات و واژگان، هر چند در گام اول منحصر به منابع خاص درسی علوم پایه و مهندسی، معادل‌سازی کنند؛ به‌طوری که «سیلی از واژگان جدید به درون سازوبرگ نظام جدید راه یافت و از آنجا به جامعه‌ی ایرانی سرازیر شد» (نجف‌زاده، ۱۳۹۷: ۸۲). اما به تدریج با ترجمه‌ی برخی آثار، عرصه‌ی علوم انسانی به‌خصوص منابع تاریخی، نظیر تاریخ اروپا، ضمن انتقال فرهنگی، بر گسترش دامنه‌ی مفاهیم زبان فارسی در اقصا نقاط کشور دامن زد. این امر همچنین زمینه‌ی سیطره‌ی تدریجی زبان فرانسوی را به واسطه‌ی کتب مذکور به‌عنوان زبان علمی کشور فراهم کرد.

نکته‌ی مهم‌تر اینکه هر چند به نظر توجه به علوم حوزه‌ی پزشکی، اعم از بهداشت، جراحی

و داروسازی، در زمرهٔ درس‌های دارالفنون، در آغاز ذیل امور نظامی، یعنی به‌منظور تربیت پزشک برای معالجهٔ نظامیان و سربازان پادگان‌های جنگی تعریف شده بود، این حوزهٔ درسی به عرصهٔ عمومی امر بهداشت جامعه و مردم گسترش یافت و به‌سرعت با تأسیس و گسترش نهادهای حفظ‌الصحة زمینهٔ گسترش بهداشت، درمان بیماری‌های واگیر و کاهش مرگ و میر را فراهم کرد. ناگفته پیداست این رویکرد می‌توانست در پیوند با جامعه و شهر سالم، زمینهٔ شکل‌گیری کنش‌های مطالبه‌گری عمومی را فراهم کند و از این منظر به خودآگاهی اجتماعی و آگاهی‌بخشی اهالی دامن‌بزند (پروین و پروانه، ۱۳۹۸: ۱۲۲-۱۲۱. همچنین: توفیق و دیگران، ۱۳۹۹: ۷۷ و ۹۲-۸۸).

در این راستا بایسته است به اندیشه‌های روشن‌گرانهٔ فرانسوی در شکل‌گیری این جریان نیز اشاره کرد. در واقع، به‌دنبال انقلاب کبیر فرانسه در سال ۱۷۸۹م که تقریباً هم‌زمان با آغاز تشکیل سلسلهٔ قاجار بود، اندیشهٔ رهایی‌بخشی این انقلاب، بخشی از اقصا نقاط جهان را تحت تأثیر قرار داد. بذریه‌های این انقلاب در یکی دو دهه بعد، با حملهٔ ناپلئون به مصر، در منطقهٔ امروزی خاورمیانه پراکنده شد و به‌خصوص در گام اول امپراتوری عثمانی و سپس برخی مناطق اطراف، از جمله ایران را تحت تأثیر قرار داد. تأثیر مزبور در ایران، با رویکرد رجال حکومتی نظیر امیرکبیر به کشورهای بی‌طرف، - از جمله در جذب معلم برای دارالفنون، - به گسترش زبان، فرهنگ و حتی اندیشه‌های آزادی‌خواهی، به‌خصوص قانون‌خواهی و ملی‌گرایی مکتب فرانسوی در کشور منجر شد. کتاب «یک کلمه (قانون)» اثر مستشارالدوله را می‌توان متأثر از این جریان برشمرد. بر این اساس هر چند خاستگاه این مفاهیم و آموزه‌های نوین سیاسی و فکری فرانسه به‌طور خاص و اروپا به‌طور اعم بود، ولی توسط مترجمان، مفسران آثار و اندیشه‌های مذکور به ایران منتقل شد (ماحوزی، ۱۳۹۷).

در همین راستا ناگفته پیداست که شکل‌گیری این جریان در ایران، در پیوند وثیقی با تحولات و فضای فکری جریان‌های نوگرایی منطقه‌ای، نظیر عثمانی، هند، قفقاز و حتی مصر، صورت گرفت. این چهار کانون نوگرایی در جوار ایران، برحسب اینکه از منظر سنت و فرهنگ با ایران همخوانی‌هایی داشتند، در نسبت با اروپا و کشورهای غربی، جامعه‌هایی شبیه‌تر به ایران بودند؛ لذا بیشتر مورد توجه رجال و عناصر نوگرایی ایرانی قرار گرفتند. کما اینکه تسهیل رفت‌وآمد به این کشورها از یک‌سو و لذا استقرار برخی نوگرایان ایرانی در این کشورها و مهم‌تر اشتراکات ارتباط فکری، فرهنگی و زبانی از سوی دیگر، سبب شد بتوان از آن‌ها به‌عنوان حلقهٔ واسطه انتقال اندیشه و افکار نو به ایران بهره‌برداری کرد. مترجمان، صاحبان نشریات، تجار نوگرا، برخی دیوان‌سالاران حکومتی به‌خصوص در نهاد وزارت خارجه، در زمرهٔ عناصر و حاملان مهم این پیوند و ارتباط فکری و نواندیشی بودند که در انتقال اندیشه‌های نو از مناطق هم‌جوار مذکور به ایران ایفای نقش کردند.

دیوان سالاران  
کسانی بودند  
که در حوزه‌های  
اداری و حکومتی  
سمت‌هایی داشتند

در چنین فضایی می‌توان از مقدمات شکل‌گیری موج کوچکی از نقش آگاهی‌بخشی علوم انسانی و البته مطالبه‌گری آن سخن گفت. پربیرا نبود که در همین اوان ندای اعتراضی و رهایی‌بخشی نظیر تأسیس فراموش‌خانه توسط ملک‌خان از دارالفنون برخاست. هرچند این صدا بلافاصله مورد طرد و غضب ناصرالدین‌شاه قرار گرفت، (توفیق و دیگران، ۱۳۹۹: ۹۱). زیرا قرار نبود این مدرسه نقش آگاهی‌بخشی ایفا کند، اما با عنایت به تحولات مشروطه‌خواهی اواخر عصر ناصری، آشکار شد که بذره‌های کاشته شده در دارالفنون به بار نشست است. این موج با تأسیس مدارس ملی توسط رجال معارف‌پرور - و البته تا حدودی خارج از سیطره و کنترل نظام سیاسی - از اواخر عصر ناصری، به‌خصوص در دوره مظفری، به جریان قدرتمند آگاهی‌بخشی تبدیل شد.

◆ **مرحله دوم، تأسیس مدارس ملی:** بررسی نقش و کارکرد مدرسه دارالفنون نشان داد که این مدرسه به‌طور غیرمستقیم بر عرصه فکری جریان‌های فرهنگی و رشد نوگرایی در برخی رجال تأثیر گذاشت، به‌طوری‌که تقریباً از نیمه دوم عصر ناصری، به‌خصوص در دوره مظفری، عناصر و عوامل چندی در شکل‌گیری و تحکیم این رویکرد تأثیر گذاشتند. جریان منورالفکری، با پیشگامی رجالی چون ملک‌خان، **آخوندزاده، مستشارالدوله، طالبوف** و... از یک سو (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۱۴۹-۱۴۰)، و ترکیبی از عوامل متعدد نظیر نشریات منتشره در داخل و خارج و انتقال آن‌ها به کشور، مراجعت محصلان اعزامی به خارج، جنبش فکری زنان نواندیش، عناصر و رجال متعدد مرتبط با خارج، اعم از مسافر، تاجر، دانشجو و... از سوی دیگر، در تقویت اندیشه‌های آگاهی‌بخشی ایفای نقش کردند. این رویکرد با نزدیکی به تحولات مشروطه‌خواهی در سه عرصه تأثیرگذار، شامل تأسیس مدارس ملی، نشر و پخش نشریات سیاسی، و بالاخره شکل‌گیری انجمن‌های مخفی مبارزاتی نمود یافت.

در خلال این تحولات، تأسیس مدارس ملی مورد توجه رجال خاصی از درون و بیرون هیئت حاکمه قرار گرفت. نقطه عزیمت این رویکرد از زمانی بود که به تدریج بخشی از کارگزاران حکومتی، رجال معارف‌پرور و حتی علمای نواندیش متوجه خلائق در عرصه آموزش شدند و با اتخاذ تدابیری برای تأسیس مدارس ملی - غیردولتی - و بهره‌برداری از ماهیت رهایی‌بخشی علم و دانش اقدام کردند. در واقع این رویکرد بود که باعث شد تحولات بزرگی در حوزه آموزش کشور اتفاق بیفتد و آموزش در ایران از حوزه علوم پایه و مهندسی به عرصه علوم انسانی گذار کند. تأثیر عمده این رویکرد، شکل‌گیری جنبش مدرسه‌سازی در یکی دو دهه آستانه مشروطه و تأثیرگذاری نقش آگاهی‌بخشی، سوادآموزی و آموزش با محوریت مدارس ملی در انقلاب مشروطه بود.

تأسیس این مدارس در این مرحله نه از طرف نهادهای حاکمیت، بلکه از طرف تعدادی از رجال به اصطلاح دیوان‌سالار صورت گرفت. دیوان‌سالاران کسانی بودند که در حوزه‌های اداری و حکومتی سمت‌هایی داشتند، اما فارغ از جایگاه حکومتی، برای خود مسئولیت

نهاد حاکمیت  
استبدادی ناصری  
تمایل نداشت در  
عرضه علوم انسانی  
سرمایه‌گذاری کند

اجتماعی نیز قائل بودند. این رجال معارف‌پرور از اواخر عصر ناصری فعالیت‌های مدنی خود را تشدید کردند و با هزینه خودشان، مدارس جدیدی را تأسیس و نام آن‌ها را «مدارس ملی» گذاشتند؛ زیرا در قالب امر و نهاد مدنی و توسط ملت تأسیس شد، نه دولت و دیگر آنکه آموزش عمومی و مدنی را مورد توجه قرار دادند. سؤال این بود که دغدغه‌های این‌ها چه بود؟ بی‌سوادی و ناآگاهی مردم. پس باید آگاهی‌بخشی شود. یعنی سوادآموزی گسترش پیدا کند تا در فکر و زندگی و آگاهی مردم تغییراتی ایجاد کند. این رسالت علوم انسانی در آموزش است.

آموزش‌های قبلی دولتی پیشین بر پایه علوم مهندسی و البته خاص فرادستان استوار بود. برعکس، مدارس ملی با رویکرد رهایی‌بخشی در خدمت طبقات میانه و فرودستان قرار داشتند. از این رو نه تنها حامی بلکه مخاطب دو نوع مدارس نیز متفاوت بود. واقع این‌که نهاد حاکمیت استبدادی ناصری تمایل نداشت در عرضه علوم انسانی سرمایه‌گذاری کند. این حوزه را افراد دغدغه‌مند نظیر **میرزا حسن رشدیه**، به خصوص **امین‌الدوله**، صدراعظم مظفرالدین‌شاه که یک رجل بلندپایه دیوان‌سالار بود و ده‌ها تن دیگر از رجال معارف‌پرور به عهده گرفتند. آنان به این فهم رسیده بودند که در جامعه باید سواد گسترش پیدا کند و آگاهی بیشتر شود. این بود که به تأسیس مدارس ملی از دوره ابتدایی اقدام کردند.

هدف این بود که با روش‌های نوین آموزشی الفبا، به فرزندان توده‌های بی‌سواد، سواد یابد بدهند تا بتوانند روزنامه بخوانند و آگاهی به دست آورند. یعنی هدف این‌ها مثل مدرسه دارالفنون کسب تخصص و شغل دولتی نبود. ضمن این‌که مدارس ملی نیز شبیه مدارس دولتی خصلت طبقاتی نداشتند و شامل همگان به خصوص فرودستان می‌شدند. مهم‌تر این‌که ماهیت علوم انسانی داشتند و البته تعهدی به پاسخ‌گویی به نظام سیاسی نیز نداشت.

در واقع دوره‌ای که از اواخر دوره ناصری آغاز شد و بعد در دوره مظفرالدین‌شاه به پیروزی مشروطه منجر شد، دوره‌ای است که جامعه ایران به تدریج دچار این مطالبه شد. اسم این دوره را به اصطلاح می‌توان «مرحله گذار» نام گذاشت. این مرحله‌ای است که جامعه در حال گذار از برخی سنت‌ها و نظام سلطنتی استبدادی است و زمینه شکل‌گیری جنبشی نو فراهم شده است؛ به طوری که این ایده در لایه‌های اجتماعی، اعم از آگاهی‌بخشی زنان، دیوان‌سالاران عرضه نظام سیاسی و در بخش آموزش، نفوذ پیدا کرده است.

به خصوص گروه دیوان‌سالاران دغدغه‌مند ده‌ها مدرسه در تهران و بعضی شهرهای بزرگ تأسیس کردند. مهم‌تر این‌که رجال معارف‌پرور را برای تأسیس و مدیریت مدارس تحت حمایت قرار دادند. آن‌ها حتی مثلاً یک مدرسه مخصوص سادات ساختند و یا یک مدرسه مخصوص یتیمان برپا کردند. در آستانه پیروزی نهضت این‌گونه مدارس در تهران و در

شهرهای بزرگ مثل تبریز، شیراز، اصفهان، مشهد گسترش یافتند. این مدارس نقش مهمی در آگاهی‌بخشی جامعه داشتند و در تحولات منجر به پیروزی نهضت مشروطه تأثیرگذار بودند (ناظم‌الاسلام کرمانی، ۱۳۶۳، ج ۳: ۵۶۱).

◆ **مرحله سوم، پیوند مدرسه با مکتب‌خانه:** چنان که گذشت، در مرحله نخست شکل‌گیری نظام نوین آموزشی در ایران با محوریت علوم پایه، اعزام محصل به خارج، و به‌خصوص تأسیس دارالفنون، هیچ نسبتی بین این نوع مدرسه دولتی با نظام آموزشی سنتی، اعم از حوزه‌های علمیه و مدارس دینی و البته مکتب‌خانه‌ها وجود نداشت. از این رو به نظر می‌رسد مواجهه‌ای از سوی علما، اعم از مخالفت یا تأیید نسبت به دارالفنون صورت نگرفت و یا حداقل جریانی در این راستا به‌وجود نیامد. البته موضوع روشن بود: نخست اینکه علوم مهندسی نسبتی با علوم حوزوی و دینی نداشت. دوم اینکه بانی مدرسه دارالفنون نظام سیاسی بود و آن را برای تربیت متخصص مورد نیاز تأسیس کرده بود. این نکته می‌توانست هرگونه برخورد یا ادعا را غیرقابل توجیه سازد.

اما موضوع تأسیس مدارس ملی، با محوریت سوادآموزی و آگاهی‌بخشی از نوع علوم انسانی، نسبت مستقیمی با مکتب‌خانه‌ها پیدا می‌کرد که متولی آموزش الفبا و سوادآموزی بودند. بر این اساس در واقع دو جریان در عرصه تأسیس مدارس نوین تحت عناوین دولتی و ملی وجود داشت. مدارس دولتی برحسب منویات نظام سیاسی و نیاز به متخصص شکل گرفته بودند، ولی مدارس ملی براساس نوعی مطالبه‌گری و از درون لایه‌های اجتماعی و در پیوند با توده‌ها تأسیس شده بودند. از این رو برخلاف ادعا و تصورات رایج، متولیان مدارس ملی با مکتب‌خانه‌ها در نیفتادند. یعنی نگاهشان این نبود که آموزه‌های مکتب‌خانه‌ای یا حوزوی را به چالش بکشند یا آن‌ها را نادیده بگیرند. زیرا مدارس دینی و مکتب‌خانه‌ها به‌عنوان هسته نظام آموزشی سنتی، یکی از مهم‌ترین کارکردهای آموزشی، یعنی انتقال میراث فرهنگی و مذهبی را به‌عهده داشتند. متولیان نظام آموزشی مدرن به‌درستی به این رسالت نظام آموزشی سنتی واقف بودند و از همین رو بود که بخشی از آن میراث مکتب‌خانه‌ای را در مدرسه ادامه دادند (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۵-۱).

صرف‌نظر از تعدد و تنوع منابع، متون، محتوا و ادوار آموزشی مدارس دینی با محوریت مکتب‌خانه‌ای، در یک بررسی کلی عمده محتوای آموزشی مکتب‌خانه‌ای را می‌توان به این شرح نام برد: آموزش قرآن، آموزش اخلاق، آموزش عربی، آموزش اصول و فروع و احکام دینی، آموزش خط، آموزش حساب و سیاق، و در مراحل بعدی، آموزش مکاتبات و ترسل، آموزش متون ادبی و تاریخی، و بالاخره آموزش متون دینی (ذوالفقاری، ۱۳۹۴: ۳-۲).

این تنوع محتوای آموزشی را می‌توان با یکی از مصوبات مربوط به اهداف دوره تحصیلی ابتدایی در مدارس مقایسه کرد. در مصوبه مذکور، «در مقصود از تعلیمات ابتدایی... که لازم است به اطفال بیاموزند»، آمده است: «خواندن و نوشتن و حساب کردن، شناختن اشیایی

موضوع تأسیس  
مدارس ملی،  
با محوریت  
سوادآموزی و  
آگاهی‌بخشی از  
نوع علوم انسانی،  
نسبت مستقیمی  
با مکتب‌خانه‌ها  
پیدا می‌کرد

سیدمحمد طباطبایی  
از رهبران مشروطه،  
مدرسه‌ای با عنوان  
«اسلام» تأسیس کرد

که انسان را احاطه کرده و دانستن فواید آن‌ها، آموختن اصول احکام اسلامی و حب دینت و معرفت اینکه فوق زندگانی جسمانی و مادی زندگانی دیگری هست که حاوی لذایذ ابدی و تمتعات سرمدی است، دوستی خانواده و ابنای نوع و وظایف انسانیت، حب وطن و علل و نتایج آن، مخصوصاً شناختن مقامی را که وطن ما در این کره حائز است و مساعی و مجاهداتی را که برای اعلا و ترفیع آن باید به کار برد، دانستن وقایع مهمه تاریخی که سبب تشکیل اوطان مختلفه شده و طرقي را که اهل هر مملکت برای ارتقا به درجات عالیّه عظمت و ثروت و تمدن پیموده و می‌پیمایند، فواید حفظ‌الصحه و ورزش بدن که باعث تقویت قوای جسمانی و روحانی می‌شود» (آرشیو مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش، مصوبه جلسه ۲۷ شورای عالی معارف).

در یک مقایسه کلی این دو برنامه و اهداف تحصیلی، چند نکته قابل تأمل به نظر می‌رسد: نظام آموزشی نوین از آنجا که برآمده از متن و سنت‌های جامعه و البته مخاطب همین مردم سنتی جامعه ایران بود، نمی‌توانست نسبت به امر دین و میراث فرهنگی بی‌تفاوت باشد. کما اینکه برای رفع اتهام از رواج بی‌دینی، ناچار بود به آموزش دین و شریعت در برنامه درسی وفادار باشد. حتی برای رفع این گونه شائبه‌ها در اوایل تأسیس مدارس، شاگردان همچون مکتب‌خانه روی زمین می‌نشستند. بر این اساس بخشی از محتوای آموزشی مکتب‌خانه‌ای، نظیر دروس شرعیات، اخلاقیات، ادبیات و موارد مشابه، در مدارس جدید ملی تداوم پیدا کرد.

اما از این نکته نمی‌توان غفلت کرد که با عنایت به شکل‌گیری مدرسه در عصر جدید و در قالب نظام آموزشی مدرن، رسالتی برای آن تعریف شده بود که البته نه در آغاز شکل‌گیری آن، بلکه به تدریج و برحسب گسترش مفهوم و حس ملی‌گرایی، به خصوص در آستانه مشروطه، بهره‌برداری ایدئولوژیک از آن در دستور کار رجال معارف‌پرور و مشروطه‌خواهان قرار گرفت. این رویکرد را به نوعی می‌توان در بهره‌مندی نظام آموزشی مکتب‌خانه‌ای از ایدئولوژی دین مقایسه کرد. به نظر می‌رسد بتوان از همین منظر به تأثیرگذاری نظام آموزشی جدید از منظر رویکرد علوم انسانی آن در عرصه مبارزاتی و مشروطه‌خواهی توجه کرد. به تعبیر دیگر نظام آموزشی نوین طی تلفیق با متن و محتوای نظام آموزش سنتی، موفق شد با بهره‌برداری از مفاهیم و آموزه‌های سنتی، از آن‌ها در راستای ایدئولوژی وطن‌دوستی، استبدادستیزی، استقلال‌خواهی و سایر مفاهیم مدرن در پیوند با جنبش مشروطه سود جوید (روح‌بخش، ۱۴۰۱: ۲۵۰-۲۲۷).

با عنایت به مقایسه فوق و البته نوع بهره‌برداری از دو نوع نظام آموزشی مذکور، می‌توان ادعا کرد که مدارس ملی نوین در تقابل با مکتب‌خانه‌ها شکل نگرفتند، بلکه با بهره‌مندی از ذخایر فرهنگی و دینی مکتب‌خانه‌ها و در راستای آن‌ها تأسیس شدند. اتفاقاً برخی از این مدرسان مکتب‌خانه در مدارس جدید مشغول تدریس شدند. حتی برخی علمای نواندیش به صف مؤسسان و مدیران مدارس ملی پیوستند. از آن جمله سیدمحمد طباطبایی،

متولیان  
مدارس جدید،  
انسان‌های  
دغدغه‌مندی بودند  
که به نقش  
مدرسه و سواد  
در امر رهایی بخشی  
و رشد فکری جامعه  
آگاهی داشتند

از رهبران مشروطه، مدرسه‌ای با عنوان «اسلام» تأسیس کرد (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۳۱۲-۳۱۱). در این مرحله بین مکتب و مدرسه فرق چندانی نبود. حتی در بخشی از حوزه‌ها اشتراکاتی داشتند: هر دو تعهدی به پاسخ‌گویی به نظام سیاسی نداشتند و به‌عنوان میراث‌دار فرهنگ و تعلیم و تربیت اسلامی و ایرانی ایفای نقش کردند. این تداوم به‌گونه‌ای بود که حتی در تابلوی مدارس جدید عنوان مکتب نوشته شده بود. رشدیه مدارس خود را «مکتب رشدیه» نام گذاشت. یا یکی از مدارس تحت عنوان «مکتب مشیره» فعالیت می‌کرد (روح‌بخش، ۱۴۰۲: ۱۶۰).

این موضوع نشان می‌دهد مدارس ملی در فضایی از تعامل و همکاری شکل گرفتند و گسستی بین مکتب‌خانه و مدرسه نبود. با این توضیح که به تدریج بخش‌های ناکارآمد نظام آموزشی سنتی، در خلال شکل‌گیری و تداوم نظام آموزشی جدید-مدارس ملی- از گردونه آموزش و یادگیری حذف یا اصلاح شدند. از آن جمله می‌توان به مواردی نظیر اتکا به حافظه و تکرار طوطی‌وار، طولانی‌بودن دوره یادگیری الفبا، تنبیه کودکان، بی‌توجهی به ارزشیابی، بهره‌وری معهود، نقش پدرسالارانه معلم، عدم توجه مدرسه به مراحل رشد کودک و مواردی از این قبیل اشاره کرد که با آموزه‌های مدرن علوم و دانش تربیتی همخوانی نداشت (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۹۱-۸۴).

در واقع این رویکرد نشان می‌دهد جامعه ایرانی از تنوع و پویایی اجتماعی بهره‌مند بود که مدرسه را به‌نوعی در تداوم و متن مکتب‌خانه تأسیس کرد. این فرضیه برخلاف تبلیغاتی است که ادعا می‌شود عده‌ای غرب‌زده با تأسیس مدرسه، درصدد برآمدند مکتب‌خانه‌ها را از بین ببرند. در واقع متولیان مدارس جدید، انسان‌های دغدغه‌مندی بودند که به نقش مدرسه و سواد در امر رهایی بخشی و رشد فکری جامعه آگاهی داشتند. برای همین مدرسه ساختند تا فرایند سوادآموزی تسریع و تسهیل شود. این‌ها افرادی نبودند که از میراث فکری و فرهنگی مکتب‌خانه یا از ذخایر تعلیم و تربیتی ایران غفلت کنند. خودشان پرورش یافته آن نوع تعلیمات و فرهنگ بودند.

از جمله بخشی از میراث گران‌قدر نظام آموزشی سنتی، نظیر «حکیم»، به معنی فردی که در علوم ریاضی، طب و امثال آن تخصص داشت، یا «فقیه» به معنی مجتهدی که در علوم شرعی تخصص داشت، با سازوکارهایی از نظام آموزشی نوین تلفیق یافتند، یا در همان شکل و محتوای سنتی خود- نظیر حوزه‌های علمیه-تداوم پیدا کردند.

## نتیجه‌گیری

شکل‌گیری نظام آموزشی نوین کشور در قالب سه نوع مدرسه صورت پذیرفت: مدارس دولتی با محوریت علوم پایه، مدارس ملی با محوریت علوم انسانی، و مکتب‌خانه‌ها با محوریت علوم دینی و اخلاقی. مدارس دولتی توسط هیئت حاکمه و به‌منظور تربیت متخصص در عرصه مهندسی و

مکتب‌خانه‌ها نیز  
به‌عنوان میراث‌دار  
نظام آموزشی  
سنتی ایران،  
ضمن تداوم  
فعالیت خود،  
به تدریج  
در پیوند تنگاتنگ  
با مدارس ملی  
به فعالیت خود  
ادامه دادند

صنعت تأسیس شدند. مدارس ملی در قالب امری مدنی و توسط رجال معارف‌پرور بنیان گذاشته شدند. مکتب‌خانه‌ها نیز به‌عنوان میراث‌دار نظام آموزشی سنتی ایران، ضمن تداوم فعالیت خود، به تدریج در پیوند تنگاتنگ با مدارس ملی به فعالیت خود ادامه دادند. تا اینکه به‌دنبال پیروزی انقلاب مشروطه، همه مدارس، ذیل وزارت معارف تعریف شدند و در جایگاه خود قرار گرفتند.

در این راستا کارگزاران فرهنگی در سال‌های بعد از پایان جنگ جهانی اول، به سرعت برای تحکیم نظام و ساختار فرهنگی و آموزشی کشور دست‌به‌کار شدند و با تأسیس دارالمعلمین و سپس شورای عالی معارف، تمهیدات گسترش مدارس را فراهم کردند. در این رویکرد علوم انسانی پایه‌های علوم مهندسی جایگاه خود را به دست آوردند. البته با نقش‌آفرینی کارگزاران فرهنگی که به‌نوعی با ذخایر سنتی و دینی کشور از یک‌سو، و با اندیشه‌های نوین غربی از سوی دیگر پیوند داشتند، علوم انسانی در برخی عرصه‌ها به شکوفایی رسید. این امر از پویایی اجتماعی و فرهنگی عنصر و شخصیت ایرانی در قبال گسترش مطالبه جدید فرهنگی، یعنی مدارس نوین حکایت می‌کند. چنین تکاپوهایی از منظر اجتماعی زمینه شکل‌گیری طبقات جدید را فراهم کرد.

## منابع

۱. آرشیو مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش، صورت مذاکرات و مصوبات شورای عالی معارف (از سال ۱۳۰۱ الی ۱۳۱۷)، شورای عالی فرهنگ (از سال ۱۳۱۷ الی ۱۳۴۶)، شورای عالی آموزش و پرورش (از سال ۱۳۴۷ تاکنون).
۲. بوجزه، احمد (۱۳۹۸). «تربیت معلم در ایران: از مشروطه تا پهلوی دوم». در مقالات برگزیده اولین همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تأسیس تربیت معلم در ایران. دانشگاه فرهنگیان (نشر در قالب لوح فشرده).
۳. اشراقی، مهدی (۱۳۸۲). «دارالفنون: گفتاری در هویت و جایگاه آن در تاریخ معاصر ایران». پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران.
۴. اقبال آشتیانی، عباس (۱۳۵۵). میرزاتقی‌خان امیرکبیر. انتشارات طوس. تهران.
۵. حائری، عبدالهادی (۱۳۶۵). نخستین رویارویی‌های اندیشه‌گران ایران با دو رویه تمدن غرب. امیرکبیر. تهران.
۶. دشتکی‌نیا، فرهاد (۱۳۹۸). بررسی نقش رقابت‌های میسیون‌های مذهبی در تأسیس نخستین مدارس نوین در آذربایجان. در تاریخ آموزش در ایران، مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش تاریخ در مدارس. به کوشش جمشید روستا و رحیم روح‌بخش. انتشارات نگارستان اندیشه. تهران.
۷. روح‌بخش، رحیم (۱۴۰۱). «بهره‌گیری رشدیه از کتب درسی برای انتقال مفاهیم مشروطه». فصلنامه پژوهش‌نامه اورمزد. سال شانزدهم، شماره ۶۰. پاییز.

۸. (۱۴۰۲). «چالش‌های معرفتی نظام آموزشی نوین در ایران». فصلنامه قلمیاران. شماره ۳۶. بهار (ویژه رشديه).
۹. (۱۴۰۲). «جدال استقلال - وابستگی انجمن معارف». فصلنامه قلمیاران. سال هفتم. شماره ۳۷. تابستان.
۱۰. توفیق، ابراهیم؛ یوسفی، سیدمهدی؛ حیدری، آرش (۱۳۹۹). مسئله علم و علوم انسانی در دارالفنون عصر ناصری. مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. تهران.
۱۱. پروین، نادر و پروانه، فرهاد (۱۳۹۸). «نقش آموزش نوین در تدریس، تحصیل و تحول پزشکی مدرسه دارالفنون». در کتاب تاریخ آموزش در ایران: مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش تاریخ در مدارس. به کوشش جمشید روستا و رحیم روح‌بخش. انتشارات نگارستان اندیشه. تهران.
۱۲. ذوالفقاری، حسن (۱۳۹۴). «متون آموزشی در مکتب‌خانه‌های دوره قاجار (۱)». خبرنامه گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی فرهنگستان. شماره ۱۰. خرداد.
۱۳. ذوالفقاری، حسن (۱۳۹۴). «متون آموزشی در مکتب‌خانه‌های دوره قاجار (۲)». خبرنامه گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی فرهنگستان. شماره ۱۲. مرداد.
۱۴. ژوبر، آمده (۱۳۴۷). مسافرت در ارمنستان و ایران. ترجمه علیقلی اعتمادمقدم. انتشارات بنیاد فرهنگ ایران. تهران.
۱۵. سالنامه دانش‌سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۴-۱۳۱۳ (موجود در آرشیو مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش).
۱۶. شادکام، مهدی (۱۴۰۰). «آموزش در دوره گذار ناصری: بررسی تأثیر مدارس میسیونری و حضور معلمان خارجی در شکل‌گیری مدارس جدید و نظام آموزشی نوین». مقاله در تاریخ تحولات نظام نوین آموزشی در ایران، مجموعه مقالات پنجمین همایش آموزش تاریخ در مدارس. به کوشش رحیم روح‌بخش و فریده حشمتی. انتشارات نگارستان اندیشه. تهران.
۱۷. ماحوزی، رضا (۱۳۹۷). «نظام آموزشی ایران به سوی فرانسه یا انگلستان». خلاصه مقالات همایش از مدارس نوین تا دانشگاه (۱۵ اسفند). پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. تهران.
۱۸. محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۸). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران (ج ۱). انتشارات دانشگاه تهران.
۱۹. محیط طباطبایی، محمد (۱۳۵۴). «دارالفنون و امیرکبیر». در کتاب: امیرکبیر و دارالفنون: مجموعه خطابه‌های ایرادشده در کتابخانه مرکزی و مرکز اسناد دانشگاه تهران. به کوشش قدرت‌الله روشنی زعفرانلو. انتشارات کتابخانه مرکزی و مرکز اسناد دانشگاه تهران.
۲۰. مینوی، مجتبی (۱۳۳۲). «اولین کاروان معرفت» نشریه یغما. سال ششم. شماره ۷. مهر.
۲۱. مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح. انتشارات حکمت سینا. تهران.
۲۲. ناطق‌الاسلام کرمانی، محمدین‌علی (۱۳۶۳). تاریخ بیداری ایرانیان (ج ۳). انتشارات امیرکبیر. تهران. چاپ سوم.
۲۳. نجف‌زاده، رضا (۱۳۹۷). تجدد رمانتیک و علوم شاهی. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. تهران.
۲۴. نوید ادهم، مهدی و روح‌بخش، رحیم (۱۳۹۹). تربیت معلم به روایت اسناد: مصوبه‌های شورای عالی معارف / فرهنگ / آموزش و پرورش. انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. تهران.

