



Problematization of Iranian Discourse of Education and the Beginning of Discursive Conflict over Education in Qajar Era

Sadegh Absalan¹

Received: Jul. 31, 2018; Accepted: Dec. 31, 2018

Extended Abstract

This research attempts to study how the discourse of education became problematic in Iran. Apart from investigating the conflicts over such a problem, we will face a consequent question: when the educational system came to be a problem and an object of thought? Such a question is the result of a different view toward the history of Iranian education. Up to now, such a history has been impacted by traditional historiography in which the researcher focuses on the role of fundamental structures, development-driven conception, and originality of the role of specific subjects. In this article we move from that traditional approach and rely on Foucaultian historiographical approach to the appearance of the discourse of new education and its related conflicts. Findings of this research show that the break in traditional educational system is neither the result of any specific subject nor it can be explained in any metahistorical framework. The main cause was the coincidence and co-occurrence of some events in history of Iran. Such a Coincidence of events and the inability of the old discourse to explain the new conditions led to the formation a new discourse that went on to be based on new western sciences, technology and rationality instead of following the old discursive order. All these conditions made the education a problematic object in Iran and led to considerable changes and conflicts around the sciences and educational institutes.

Keywords: educational system, event, Genealogy, modern educational institutes, traditional historiography

1. PhD Student of Cultural Sociology, Research Institute for Socio and Cultural Studies, Ministry of Science, Research and Technology, Tehran, Iran.

✉ s_absalan@msrt.ir



INTRODUCTION

In light of two centuries of debates and conflicts on the Iranian educational system a question arises: when the Iranian educational system came to be a problem and an object of thought? This research analyzes the traditional historiography approach in writhing the history of Iran's educational system in order to identify the moment of problematization of the education discourse in Iran. Indeed, we attempt to understand why such a huge complex of discourses was formed on the inefficiency of Iranian traditional education all at once. The mentioned break cannot be accidental, but it has been a purposeful move or the result of the natural sequences of historical changes. Moreover, moving from traditional education system and accepting the new sciences and educational institutes made Iranian education a problematic subject. Hence, the genealogy of many subsequent conflicts must be searched in the mentioned historical moment. If one fails to understand this historical moment, he would hardly understand the breaks, changes and conflicts on the Iranian educational system. The second section of this article focuses on the conflicts arose around the new educational institutes.

PURPOSE

The purpose of this article is Genealogy of the formation of new education discourse in Iran and its related conflicts.

METHODOLOGY

This research is conducted based on Foucaultian approach to historical analysis. This approach moves from the presumptions of historiography to rely on novel principles and methods that Foucault had applied during two phases of his thoughts, i.e. archeology and genealogy. Unlike the traditional historiography, in this historiographical method, the researcher doesn't recognize any specific "cause" or "force" as the agent of occurring a given phenomenon. Besides, he doesn't consider any sort of unity and integrity in studying the phenomena; but he tries to identify all singular and delicate signs of a given event. Such an approach "allows us to identify the diversity of events under the apparent unity of any feature or concept through which... they have been formed" (Foucault, 1389, 150). The genealogical analysis doesn't pay attention to the golden ages, transcendental structures and universal affairs, but it analyzes the events, features and their specific manifestations.

RESULT

Moving from the traditional educational system toward new sciences and educational institutes was a historical event, not a predetermined historical

necessity. The accelerator of this break was the challenges against lives of Iranian society. Coincidence of events such as Iran-Russia wars and the health crises leading to epidemic diseases like cholera and plague not only put a crisis on traditional discourse of education but it paved the way for important changes in Iranians' thought and behavior. Prior to these events, the life of Iranian people was not controlled by knowledge, but since then, the life and its mechanisms gradually entered the arena of explicit manifestations of power/knowledge. Co-occurrence of these events at that moment and the inability of traditional discourse of education led to think of new conditions. All these led to the formation of a new discourse, formed not only based on religious logics, but based on new western sciences, technologies and rationality.

The new discourse forced the Iranian society to accept a specific model of western educational system and made a considerable part of the social body believe in the necessity of changing the traditional educational system. Consequently, the subject of science and knowledge in general and the educational system in particular got an important theoretical, political and educational problem. Foundation of Dar-ul Funun and modern schools were two important measures pushing the break of traditional educational system toward the new era. The foundations of these two institutions (resulted from the problematization of educational structures of old order along with the historical events of the time) were the beginning of new order in Iranian educational system. This new order gradually released the rules and forces from the old order and provided new rules, forces and sciences. Such conditions the advocates of old system concerned. Some considered the foundation of new educational institutes as an invasion to the field of their power and interests. The common ground of all these oppositions was their reliance on religion.

CONCLUSION

The appearance of new sciences and educational institutes in Iran (resulting from coincidence of different events and forces) led to widespread changes in religious order of Iranian traditional society and its discourse of education. Despite popular understandings, these conflicts neither have a single source nor they were the results of the wills of any specific subject, but they are the results of actions and reactions among different power relations at a specific historical moment. Thus these conflicts must be studied as the functions of power. Relating those conflicts to metahistorical ideas (such as those who say Islam was opponent to new sciences, or who suppose that the base of such oppositions was religious) is indeed the result of an unhistorical understanding or a linear view to history, failing to see and analyze



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

any phenomenon in its holistic complex. In this article we have attempted to avoid such a linear view. This is why we pay attention to the forces, strategies and different forms of the conflicts.

NOVELTY

In recent two centuries, the history of Iranian educational system has been understood and explained under the impact of traditional historiography. This historiographical tradition supposes the role of fundamental structures and considers a transcendental role to those structures in order to explain the development or underdevelopment of Iranian educational system. Among the characteristics of this innovative historiography is to recognize the originality of specific subjects such as elites, clergies, state, and other individuals and groups in the changes of educational system (such as Abbas Mirza, Amir Kabir, Rashidieh, governmental elites, knowledge-friend ministers, etc.). This article neglects the mentioned approach and adopts a Foucaultian approach to the historical analysis in order to highlight the appearance of new sciences in Iran and their related and consequent debates and conflicts. This historiographical approach allows the researcher to view the phenomena on a historical ground without imposing any historical or metahistorical structure. Hence it presents new findings on the history of Iranian education.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Vol. 11
No. 2
Spring 2019

BIBLIOGRAPHY

- Adamiyat, F. (1999). *Amirkabir & Iran* (8th ed.). Tehran, Iran: Šerkat-e Sahāmi-ye Enteshārāt-e Kharazmi.
- Ajouddani, M. (2003). *Mašrute-ye Irāni* [Iranian constitution]. Tehran, Iran: Axtarān.
- Dolatabadi, Y. (2008). *Hayāt-e Yahya* [Life of yahya] (M. Barzabadi, Ed.). Tehran, Iran: Ferdows.
- Dorrani, K. (1997). *Tārix-e āmuzeš va parvareš-e Irān-e qabl va ba'd az Eslām* [History of education in prior to the advent of Islam and thereafter]. Tehran, Iran: Samt.
- Dreyfoos, H., & Rabinow, P. (2000). *Michel foucault farāsuy-e sāxtgerāyi va hermeneutics* [Michel foucault, beyond structuralism and hermeneutics] (H. Bashiriyeh, Trans.). Tehran, Iran. Ney. (Original work published 1982)
- Farasatkah, M. (2009). *Sargozašt va savāneh-e dānešgāh dar Iran* [The adventure of university in Iran]. Tehran, Iran: Našr-e Rasā.
- Farasatkah, M. (2017). *Gāh-o-bigāhi-ye dānešgāh dar Iran: Mabāhesi now va enteqādi dar bāb-e dānešgāhpažuheši, motāle'āt-e elm va āmuzeš-e āli* [Occasionally University in iran]. Tehran, Iran: Āgāh.
- Flynn, T. (1996). Foucault's mapping of history. In G. Gutting, (ed.), *The Cambridge Companion to Foucault*, Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1999). *Nazm-e goftār* [L'ordre du discours] (B. Parham, Trans.). Tehran, Iran: Āgāh. (Original work published 1970)
- Foucault, M. (2010). Nietzsche, tabāršenāsi, tārix [Nietzsche, Genealogy, History. In: Theater of Philosophy: A selection of lessons, short stories, conversations and ...]. In *Te'ātr-e Falsafe: Gozidei az Darsoftārkhā, Kutāhnevesthā, Goft-o-guhā va ...* [143-175] (N. Sarkhosh, & A. Jahandideh, Trans.). Tehran, Iran: Ney. (Original work published 1971)
- Foucault, M. (2012). *Daghdaghe-ye haqiqat* [The Concerne For truth]. In *Iran Ruh-e Yek Jahān-e Biruh va Noh Goft-o-gu-ye Digar bā Michel Foucault* [197-212] (8th ed.; N. Sarkhosh, & A. Jahandideh, Trans.). Tehran, Iran: Ney. (Original work published 1984)
- Golkar, S. (2009). *Rābete-ye dowlat va dānešgāh dar Irān-e ba'd az Enqelāb 1979-2006* [Relationship between government and university in Iran after the revolution of 1975-2005] (Doctoral dissertation). Faculty of Political Science, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Heydari, A. (2016). *Tabāršenāsi-ye estebdād-e Irāni az manzar-e tārix-e farhangi (Az ebtedā-ye asr-e Naseri tā barāmadan-e Reza Shah* [Genealogy of the Iranian



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



- despotism based on a cultural- history perspective (From Naseraddin Shah's era to the rising of Reza Shah] (Doctoral dissertation). Faculty of Social Science, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Jaubert, P. A. (1943). *Mosāferat be Armenia va Iran* [Voyage en Armenie et en perse] (M. Hedayat, Trans.). Tehran, Iran: Čāpxāne-ye Tābān.
- Karimkhan Zand, M. (2012). *Peydāyeš-e madrese-ye jadid dar Iran* [The emergence of new schools in Iran] (M.A. Thesis). Faculty of Social Science, University of Tehran, Tehran, Iran.
- Mahboubi Ardakani, H. (1991). *Tārix-e mo'assesāt-e tamaddoni-ye jadid dar Iran* [History of New Civilization Institutions in Iran] (Vol. 1). Tehran, Iran: University of Tehran Press.
- Marzban, R. (1976). *Tahavvol-e āmuzeš-e āli dar Panjāh sāl-e Šāhanšāhi-ye Pahlavi* [The evolution of higher education in the 50 years of the Pahlavi Empire]. Tehran, Iran: Daftar-e Ravābet Omumi va Beynolmelali-ye Dānešgāh-e Tehran.
- Menashri, D. (2018). *Nezām-e āmuzeši va sāxtan-e Irān-e modern* [Education and the making of modern Iran] (M. H. Badamchi, & E. Mosleh, Trans.). Tehran, Iran: Hekmat-e Sina. (Original work published 1992)
- Mills, S. (2010). *Michel Foucault* (M. Nouri, Trans.). Tehran, Iran: Markaz. (Original work published 2003)
- Mohammad Alizadeh, H. (2016). *Tabāršenāsi-ye ide-ye Eslāmi kardan-e elm dar Iran* [Genealogy The Idea of Islamizing Science in Iran] (M.A. Thesis). Faculty of Humanity Science, Shahed University, Tehran, Iran.
- Mohammadi, M. (2016). *Tabāršenāsi-ye tarbiyat-e jadid dar Iran; Tavalloḍ-e madrese* [Genealogy of New Education in Iran; School Birthday] (Doctoral dissertation). Faculty of Literacy & Humanity Science, Tarbiat Modares University. Tehran, Iran.
- Mojab, Sh. (1991). *The state and university: The 'Islamic Cultural Revolution' in the institutions of higher education of Iran, 1980-1987* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois.
- Nategh, H. (1979). *Mosibat-e Vaba va balā-ye hokumat* [Chaos calamity and The scourge of government]. In *Majmu'e Pažuhešhā-ye Tārix -Tārix-e Iran*. Tehran, Iran: Gostare.
- Nategh, H. (1996). *Kārnāme-ye farhangi-ye farangi dar Iran* [Workbook Cultural Aries in Iran]. Tehran, Iran: Xāvarān.
- Paivandi, S. (2012). The meaning of the Islamization of the school in Iran. In M. Ahmed, *Education in West Asia* (pp. 79-102), Bloomsbury, London.

- Rezaei, M. (2007). *Nāsāzehā-ye goftemān-e madrese: Tahlili az zendegi-ye ruzmarre-ye dānešāmuzi* [School discourse tales: an analysis of the everyday life of the student]. Tehran, Iran: Jāme'e va Farhang.
- Ringer, M. (2002). *Āmuzeš, din, va goftemān-e eslāh-e farhangī dar dōwrān-e Qājār* [Education, religion, and the discourse of cultural reform in Iran] (M. Haghhighatkah, Trans.). Tehran, Iran: Qoqnoos. (Original work published 1998)
- Roshdieh, F. (1991). *Tārix-e madāres-e novin dar Iran (Zendegināme-ye Mirza Hassan Roshdieh)* [History of Modern Schools in Iran (Mirza Hasan Roshdiyeh's Life)]. Tehran, Iran: Hirmand.
- Salari, H. (2014). Naqš-e Dr. Amir A'lam dar pišraft-e behdāšt va āmuzeš-e pezeški-ye nowin dar Iran [Amir A'lam's role in the improvement of health and medical education in Iran]. *Journal of Tārix-e Elm*, 12(2), 241-271. doi: 10.22059/jihs.2014.63348
- Seyedin, A. (2012). *Az maktabxāne tā madrese* [From school to school.]. Tehran, Iran: Našr-e Elm.
- Tabataba'i, S. J. (2016). Ta'ammoli darbāre-ye Iran, Vol. 2: Nazariye-ye hokumat-e qānun dar Iran [Thinking on Iran (Vol. 02: The theory of the rule of law in Iran)]. Tehran, Iran: Minu-ye Xerad.
- Takmil Homayoun, N. (2006). *Āmuzeš va parvareš dar Iran* [Education in Iran]. Tehran, Iran: Daftar-e Pažuhešhā-ye Farhangī.
- Tavakoli Targhi, M. (2008). Tajaddod-e ruzmarre va āmpul-e tadayyon [Modernity of Ampoules of Religion]. *Iran Nāme*, 24(4), 421-461.
- Zamiri, M. A. (1994). *Tārix-e āmuzeš va parvareš-e Iran va Eslām* [History of Education of Iran and Islam]. Tehran, Iran: Našr-e Rāhgošā.
- Zolfaghari, H., & Heydari, M. (2016). *Adabiyāt-e maktabxānei-ye Iran* [Folk literature, Iranian] (2nd ed.). Tehran, Iran: Češme.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



پروبلماتیک‌شدن گفتمان آموزش در ایران و آغاز منازعه گفتمانی پیرامون نهاد آموزش در دوره قاجار

صادق آبسالان^۱

دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۰۹؛ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰

چکیده

مقاله حاضر به بررسی چگونگی پروبلماتیک‌شدن گفتمان آموزش در ایران و منازعه پیرامون آن اختصاص دارد؛ اینکه نظام آموزش در ایران از چه زمان به ابژه‌ای برای اندیشه بدل شد؟ این پرسش نتیجه نگاهی متفاوت به تاریخ نظام آموزش در ایران است. تاکنون این تاریخ، تحت تأثیر شیوه تاریخ‌نگاری سنتی به گونه‌ای خاص فهم و توضیح داده شده است. این شیوه، در تحلیل و تبیین گسست از گفتمان آموزش سنتی، توجهش معطوف به نقش ساخت‌های کلان و بنیادین، پندارهای مبتنی بر پیشرفت، و اصالت‌دادن به نقش سوژه‌های معین بوده است. این مقاله شیوه یادشده را کنار نهاده و با رویکرد تاریخ‌نگاری فوکو به موضوع پیدایش گفتمان آموزش جدید و منازعه پیرامون آن توجه کرده است. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد گسست از نظام آموزش سنتی، نه محصول آگاهی سوژه‌ای خاص است و نه در چارچوب منطقی ساختی و فراتاریخی قابل تبیین است. آنچه زمینه پیدایش این گسست را فراهم می‌آورد وقوع و همایندی رخدادهایی خاص در تاریخ ایران است. تلاقی این رخدادها و ناتوانی گفتمان قدیم در توضیح و چاره‌اندیشی برای وضعیت جدید، به پیدایش گفتمانی جدید منجر شد. گفتمانی که برخورد با بحران‌های موجود را نه بر اساس نظم گفتمانی قدیم، بلکه مبتنی بر علوم، فنون، و نظام عقلانیت جدید غرب پی گرفت. مجموعه این شرایط، نهاد آموزش در ایران را به موضوعی پرمنافشه تبدیل کرد و به تحولات و منازعه‌های زیادی پیرامون علوم و نهادهای آموزشی جدید دامن زد.

کلیدواژه‌ها: نظام آموزش، مؤسسه‌های آموزشی جدید، رخداد، تبارشناسی، تاریخ‌نگاری سنتی

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری، تهران، ایران.

۱. مقدمه

فوکو^۱ معتقد است دانش، امری بی طرف نیست، بلکه یکی از عناصر مهم در مبارزه بر سر قدرت به شمار می آید (میلز^۲، ۱۳۸۹، ۱۱۵). از نظر وی، هر دستگاه تعلیم و تربیتی نوعی شیوه سیاسی برای حفظ یا تغییر وجوه تملک گفتارها، همراه با دانش‌ها و قدرت‌های برخاسته از آنهاست (فوکو، ۱۳۷۸، ۴۰). گذشته از این، قلمرو آموزش یکی از مهم‌ترین آرایش‌های عینی است که قدرت از رهگذر آن بر زندگی افراد اعمال می‌شود. این قلمرو عنصری بسیار مهم در پیدایش و بسط دستگاه‌های نظارت، کنترل و مداخله است. از این رو، در بیشتر جوامع تسلط بر نظام آموزش برای گروه‌های حاکم از اهمیت خاصی برخوردار است، چراکه آن‌ها از طریق نهاد آموزش می‌خواهند «آرمان فرهنگی خاص خود را همگانی کنند» (رینگر^۳، ۱۳۸۱، ۱۵). این موضوع در جوامع دینی از اهمیت بیشتری برخوردار است، زیرا علم و نهادهای مرتبط با آن در این جوامع قرار است «تکلیف حقیقت را مشخص کنند» (فراستخواه، ۱۳۹۶، ۵۱). در چنین جوامعی، علم با توجه به میزان نفوذ و قدرت در جامعه و مشروعیت بخشیدن به نظم اجتماعی و جایگاه نهاد مذهب مطرح می‌شود؛ از این رو، برای این جوامع از دست دادن آموزش یا ایفای نقش حاشیه‌ای در مدارس و دانشگاه به معنای کاهش نفوذ در سطح جامعه است. به همین دلیل، در رقابت میان سنت و نهادهای وابسته به آن با نهادهای سکولار، آموزش به عرصه مهم نبرد اجتماعی تبدیل می‌شود (پیوندی^۴، ۲۰۱۲، ۲۳۴).

در ایران تا پیش از اواسط قرن سیزدهم، نظام آموزش دلالتی دینی و مذهبی داشت و آموزش و دین از یکدیگر تفکیک نشده بودند؛ به طوری که در مدارس دوره صفوی هدف از تدریس علوم رسمی آن زمان آموزش تربیت دینی کودکان، شناساندن مذهب تشیع، و آموزش قرآن و زبان فارسی و مقدمات زبان عربی بود. اما ظهور نهادهای آموزشی مدرن در اواسط همین قرن، رابطه میان حوزه معرفت دینی و علوم و نهادهای آموزشی جدید را به یک



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۰۴

دوره ۱۱، شماره ۲
بهار ۱۳۹۸
پیاپی ۴۲

1. Foucault
2. Mills
3. Ringer
4. Paivandi

موضوع مهم نظری، سیاسی، اجتماعی، و نهادی پر مناقشه تبدیل کرد. در این دوره، به تدریج شاهد ظهور گفتمان تفکیک آموزش و دین به صورت مراتب جداگانه و متمایز تجربه هستیم. گفتمان تفکیک در دوره قاجار خود را در صورت‌بندی‌هایی مانند علوم قدیم/جدید، مکتب/مدرسه، آموزش کلامی/تجربی، طب سنتی/جدید نشان داد و به منازعه‌های کم‌رنگی دامن زد. اما روی کار آمدن حکومت پهلوی و سوق دادن جامعه به سمت نوعی مدرنیزاسیون غربی، دوگانه غربی/اسلامی در مورد علم و نهادهای مرتبط با آن را ملموس‌تر از گذشته کرد. در این دوره، به نسبت دوره قاجار، «دیگری» غرب حضور عینی‌تر و مشهودتری در نظام آموزشی پیدا کرد؛ «دیگری» که به نسبت پرورده شدن آن در ذهنیت انسان ایرانی بدیل خود را که اندیشه اسلامی بود به شکل آرام اما مداوم پرورش داد و در بزنگاه لازم هژمونی خود را بر نهاد علم و در قالب گفتمان «اسلامی‌سازی دانشگاه» گستراند.

در پرتو چنین مناقشه‌ها و منازعه‌هایی که در دو سده اخیر پیرامون نظام آموزش^۱ در ایران به وجود آمد، این پرسش‌ها مطرح است که، نظام آموزش در ایران چه زمان به مسئله و ایژه‌ای برای اندیشه بدل شد؟ گسست از نظام آموزش سنتی و پیدایش گفتمان آموزش جدید محصول چه وضعیتی است و به چه منازعه‌هایی دامن می‌زند؟ پاسخ به این پرسش‌ها را می‌توان با رویکردهای متفاوت ارائه داد. آنچه تاکنون شاهد آن بوده‌ایم پاسخ تاریخی‌نگاری سنتی است. این رویکرد به دنبال کشف علت این منازعه‌ها یا شناسایی ساختاری بنیادین، عام، و استعلایی بوده است که این منازعه‌ها در پرتو یا به واسطه آن شکل گرفته‌اند. رویکردی که در این مقاله مورد توجه قرار گرفت تبارشناسی فوکو است. فوکو نه در پی کشف علت معینی برای پدیده‌هاست و نه پدیده‌ها را در قالب قاعده‌های صوری و ساخت‌های فراتاریخی از پیش مشخص تحلیل می‌کند. آنچه برای فوکو اهمیت دارد، توجه به رخداد‌های تاریخی و منحصر به فرد بودن آن‌هاست. رخداد‌هایی که در پس آغاز آن‌ها نه یک منشأ، علت، و خاستگاه واحد، بلکه تنوع، پراکندگی، تفاوت، و تفکیک نهفته است.

۱. در این مقاله منظور از نظام آموزش همان نظام تعلیم و تربیت است. بنابراین، آنجا که موضوع گفتمان آموزش سنتی مطرح می‌شود منظور همان تعلیم و تربیت مکتب‌خانه‌ای است و آنجا که به گفتمان جدید آموزش اشاره شده، نظام تعلیم و تربیت بعد از مکتب‌خانه مدنظر است که با نهادهایی چون دارالفنون، مدارس جدید، و ... شناخته می‌شود.





این شیوه تاریخ‌نگاری بداهت ذاتی منسوب به رخدادها را مردود دانسته و آن‌ها را محصول منازعه‌ها، تعامل نیروها و روابط قدرت می‌داند.

به این ترتیب و مبتنی بر رویکرد فوکو به تاریخ، مقاله حاضر ضمن نقد رویکرد تاریخ‌نگاری سنتی در نگارش تاریخ نظام آموزش در ایران، به شناسایی لحظه «پروبلماتیک‌شدن» گفتمان آموزش در ایران می‌پردازد؛ اینکه چرا یکباره مجموعه عظیمی از گفتارها حول ناکارآمدی گفتمان آموزش سنتی شکل گرفت؛ به طوری که زمینه گسست از این گفتمان را فراهم کرد. با توجه به رویکردی که در این مقاله دنبال شده، این گسست نمی‌توانست اتفاقی بدیهی، حرکتی غایت‌مند، یا نتیجه توالی طبیعی حرکت تاریخ باشد. پس این گسست را چگونه می‌توان فهم کرد؟ در واقع، بخشی از مباحث این مقاله به روایت این موضوع پرداخته است. همچنین، گسست از نظام آموزش سنتی در ایران و پذیرش علوم و مؤسسه‌های آموزشی جدید، نهاد آموزش در ایران را به یک موضوع پر مناقشه تبدیل کرده که تبار بسیاری از منازعه‌ها و مناقشه‌هایی که بعد از این دوره در ارتباط با نظام آموزش وجود داشته را باید در این لحظه تاریخی جست‌وجو کرد. گفتنی است بدون شناخت این لحظه، فهم گسست‌ها، تحولات، تلقی‌ها، و تعارض‌های مرتبط با نظام آموزش، دشوار است. از این رو، در قسمت دوم این مقاله، منازعه‌هایی که پیرامون نهادهای آموزشی جدید وجود دارد بررسی شده است.

۲. پیشینه تحقیق

تاکنون پژوهش‌های متعددی با رویکرد تاریخی به موضوع نظام آموزش در ایران پرداخته‌اند. برخی از این پژوهش‌ها تاریخ نهاد آموزش در ایران را با تأکید بر مؤلفه‌های درونی آن به بحث گذاشته‌اند (درانی، ۱۳۷۶؛ ضمیری، ۱۳۷۳؛ محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰؛ تکمیل‌همایون، ۱۳۸۵). دسته‌ای دیگر از این پژوهش‌ها با تکیه بر رهیافت‌های نظری موجود در علوم اجتماعی به انجام رسیده است. در این میان، دو پارادایم نظری عمده یعنی «کارکردگرایی» و «تضاد»، به خصوص رویکرد نوما رکسیستی آن، مورد اقبال بیشتری برای تحلیل وضعیت تاریخی نظام آموزش در ایران بوده‌اند.

رویکرد ساختی-کارکردی به تحلیل مناسبات آموزش و جامعه و ارتباط متقابل نظام

آموزش با خرده‌نظام‌های دیگر جامعه پرداخته و بر نقش آموزش در پیشرفت اجتماعی و سیاسی انسان و جامعه تأکید دارد. این رویکرد، آموزش را کلید پیشرفت و موتور محرک جامعه دانسته و عقب‌ماندگی برخی جوامع را معلول عدم توسعه‌یافتگی نظام آموزش آن‌ها می‌داند. رویکرد موجود در پژوهش‌هایی مانند مناشری (۱۳۹۷)، رینگر (۱۳۸۱)، و فراستخواه (۱۳۸۸) مورد توجه قرار گرفته است. برخلاف نظر کارکردگرایان، رویکرد تضاد آموزش را به‌مثابه نهادی که توسط نخبگان قدرت مدیریت می‌شود و بیش از هر چیز در خدمت منافع آنان است معرفی می‌کند. این رویکرد بر نقش صاحبان قدرت به‌خصوص دولت در پی‌جویی منافع خود از طریق نظام آموزشی تأکید داشته و ساخت آموزش را در خدمت ایدئولوژی دولت می‌داند. برای نمونه، پژوهش‌های گلکار (۱۳۸۸)، رضایی (۱۳۸۶)، و مجاب^۱ (۱۹۹۱) بر اساس رویکرد نومیاریکیستی و انتقادی نوشته شده‌اند.

رهیافت‌های یادشده، که محور عمده مطالعات تاریخ نظام آموزش در ایران بوده‌اند، مبتنی بر درکی از تاریخ‌اند که در شمول تاریخ‌نگاری سنتی قرار می‌گیرند. ویژگی‌های عمده این سنت تاریخ‌نویسی در نگارش تاریخ نظام آموزش در ایران، عبارت‌اند از: (۱) توصیف‌های تطبیقی از نظام آموزش در ایران و غرب؛ (۲) جست‌وجوی قواعد کلی تبیین‌کننده توسعه‌نیافتگی نظام آموزش در ایران؛ (۳) تأکید بر ساخت‌های کلان اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، و سیاسی مؤثر بر نظام آموزش و دادن نقشی برتر به این ساخت‌ها؛ (۴) قائل شدن به ذات و سرشت مستقل برای نظام آموزش؛ (۵) بدیهی و ضروری‌انگاشتن برخی تحولات مرتبط با نظام آموزش؛ (۶) قائل بودن به معرفت ناب و آلوده شدن این معرفت‌ها در نتیجه تحمیل ایدئولوژی‌های خاص در دوران تاریخی خاص؛ (۷) تکاملی و تدریجی دیدن روند آموزش در ایران و تأکید بر پیوستگی و استمرار آن؛ (۸) اصالت دادن به نقش سوژه‌هایی مانند نخبگان، روحانیون، و مانند آن‌ها در تحولات نظام آموزش؛ (۹) مفروض گرفتن تپیی ایدئال از نظام آموزش و مقایسه وضعیت ایران با نمونه یادشده؛ (۱۰) منحصر دانستن نقش قدرت به قدرت دولت و حکومت در نظام آموزش؛ و (۱۱) مفروض گرفتن نقش ساخت‌های بنیادین مانند استبداد، مدرنیزاسیون، دولت، ایدئولوژی، و ... در کامیابی و ناکامی نظام آموزش در ایران.

1. Mojab





در مجموع این سنت تاریخ‌نویسی با وجود ارائه یافته‌ها و نتایج ارزشمند درخصوص تاریخ نظام آموزش در ایران، فقط بخشی از مسائل پیرامون این موضوع، آن هم با نگاهی خاص، را مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد. از این رو، استفاده از چارچوب‌های تحلیلی دیگر می‌تواند این امکان را در اختیار محقق بگذارد که پدیده را در شکلی دیگر ببیند و تحلیل کند. رویکرد فوکو، که در این مقاله مورد نظر است، از جمله این رویکردهاست که تاریخ را به گونه‌ای دیگر روایت می‌کند. برخلاف تاریخ سنتی که توجهش به دوره‌های طلایی، ساخت‌های استعلایی و انتزاعی، امور عام و جهانشمول، پندارهای مبتنی بر پیشرفت و ترقی، و تحمیل خواست و اراده یک سوژه معطوف است و رغبت زیادی دارد که رخدادهای را تحت فرمان ساختارها و فرایندهای فراتاریخی درآورد یا اصلاً رخدادهای را نادیده بگیرد؛ تبارشناسی، رخدادهای، ویژگی‌ها، و نمودهای مختص به آن‌ها را تحلیل می‌کند. این نوع نگاه به تاریخ، در بررسی تاریخ نظام آموزش در ایران چندان مورد توجه نبوده است. البته به تازگی پژوهش‌هایی در خور اما اندک با رویکرد تبارشناسی موضوع تعلیم و تربیت در ایران را مورد بررسی قرار داده‌اند. پژوهش‌های کریم‌خان زند (۱۳۹۱)، محمدی (۱۳۹۵)، و محمدعلی‌زاده (۱۳۹۵) از آن جمله‌اند. این مقاله سعی دارد در ادامه این سنت پژوهشی چگونگی مسئله‌دار شدن گفتمان آموزش در ایران و منازعه‌های پیرامون آن را مورد بررسی قرار دهد.

۳. ملاحظات نظری-روش

یکی از مهم‌ترین راهبردها برای فهم شرایط کنونی نظام آموزش در ایران، بررسی تاریخی است. مقصود از بررسی تاریخی شرح تحولات گذشته نظام آموزش در دوره‌های مختلف یا بررسی اندیشه‌ها و انگیزه‌های شخصیت‌های علمی یا میزان کامیابی یا ناکامی برنامه‌های مختلف آموزشی و پیامدها و تبعات آن نیست، بلکه شناسایی لحظات تاریخی یا دقایق آغازین شروع روندها و فرایندهای مؤثر در این زمینه است. این شیوه که از پیش فرض‌های تاریخ‌نگاری رایج فاصله می‌گیرد، مبتنی بر اصول و شیوه‌های بدیعی است که فوکو در طی دو دوره فکری‌اش، دیرینه‌شناسی و تبارشناسی، آن را دنبال کرد.

او در این شیوه، خلاف آنچه در تاریخ‌نگاری سنتی رایج بود، در پی دستیابی به معنی یا



اهمیت عصری سپری شده یا یافتن قوانین بنیادین تاریخ نیست و حتی مدعی کشف این موضوع نیست که نهادهایی در ادوار گذشته از معنایی نظیر معنای جاری آن برخوردار بوده‌اند؛ چیزی که از آن به‌عنوان «سفسطهٔ اکنون‌گرایی»^۱ یاد می‌کند. علاوه‌براین، او در پی تکرار آفت «نهایت‌گرایی» نیست که براساس آن مورخ جوهر زمان حال را در نقطه‌ای دور دست در گذشته بیابد و سپس ضرورت کاملاً تحقق‌یافتهٔ تحول را از آن نقطه به زمان حال نشان دهد (رابینو و دریفوس^۲، ۱۳۷۹، ۲۲۲). آنچه فوکو در پی آن بود، «نوشتن تاریخ اکنون» است. این نگرش آشکارا و به‌صورت خوداندیشانه با تشخیص وضعیت جاری آغاز می‌شود. در این شیوه، تاریخ‌نویس مظاهر حاد «مراسم دقیق قدرت» یا «تکنولوژی سیاسی بدن» را جست‌وجو می‌کند تا دریابد در کجا پدید آمده، شکل گرفته، و اهمیت یافته است. مثلاً فوکو در تاریخ جنسیت، تاریخ قرن هفدهم را روایت نمی‌کند؛ وی حتی مدعی نیست که چنان‌حکمی از اهمیت بسیاری در آن عصر برخوردار بوده است؛ یا نمی‌خواهد نشان دهد که مراسم اعتراف همان معنایی را که امروز دارد در سده‌های گذشته نیز داشته است. به‌جای آن، اجزای اصلی تکنولوژی سیاسی امروز را مشخص و مجزا می‌کند و ردپای آن‌ها را در زمان گذشته جست‌وجو می‌کند. در واقع، فوکو تاریخ اعتراف در قرن هفدهم را به‌منظور نوشتن «تاریخ اکنون» می‌نویسد (رابینو و دریفوس، ۱۳۷۹، ۲۲۳).

پرداختن به اکنون، در حقیقت پرداختن به تاریخ است، چراکه اکنون چیزی نیست جز «تاریخ اکنون». ماهیت هر پدیده، تاریخی است که بر آن پدیده گذشته است. تاریخی که پدیده یا رویداد، در دل آن به وجود آمده و مدام تغییر می‌کند. بنابراین تاریخی که فوکو در پی طرح آن است با یک پرسش کنونی آغاز می‌شود: «من کار را با یک مسئله در قالب واژگانی که اکنون در این مسئله طرح می‌شود، آغاز می‌کنم و سعی می‌کنم آن را تبارشناسی کنم. و منظور از تبارشناسی این است که من تحلیل را با یک پرسش کنونی آغاز می‌کنم» (فوکو، ۱۳۹۱، ۲۰۶). همان‌طور که فوکو می‌گوید، آنچه در این رویکرد مهم است، نوشتن تاریخی از یک

۱. در سفسطهٔ اکنون‌گرایی، تاریخ‌نگار، الگو، مفهوم، نهاد، احساس، یا نمادی را از زمان حال خود می‌گیرد و تقریباً به صورتی ناخودآگاه و نادانسته می‌کوشد نشان دهد که آن الگو یا مفهوم در گذشته هم معنایی یکسان و معادل معنای امروز داشته است (رابینو و دریفوس، ۱۳۷۹، ۲۲۲).



«مسئله»^۱ است نه یک «دوره»^۲. بنابراین اینکه چرا و چگونه برخی از امور (رفتار، پدیدارها، و فرایندها) در یک دوره خاص مسئله می‌شوند محور مطالعات فوکو از یک دوره‌ای به بعد بوده است: «از تاریخ دیوانگی به بعد، انگاره مسئله‌شدن^۳ انگاره مشترک مطالعه‌های من بوده است» (فوکو، ۱۳۹۱، ۱۹۹). این شیوه تاریخ‌نگاری، همان‌طور که فلاین^۴ می‌گوید، فوکورا از پژوهش جامع در جزئیات یک دوره تاریخی معاف می‌کند، چراکه او به دنبال ترسیم تمامیتی نیست که در آن رخدادها با نظمی از پیش معین و در کنار یکدیگر چیده شده باشند. آنچه او بررسی می‌کند، «تنها آن رخدادهایی هستند که در ارتباط با مسئله مورد نظر هستند، دگرگونی و جابه‌جایی‌اش، استراتژی‌هایی که به نمایش می‌گذارد و بازی‌های حقیقتی که شامل می‌شود» (فلاین، ۱۹۹۶، ۴۳). به این تعبیر، نوشتن تاریخ اکنون، نوشتن تاریخ مسئله‌ای است که از شرایط کنونی آغاز و تبار آن در گذشته جست‌وجو می‌شود. اما این جست‌وجوی در گذشته نه برای «بازسازی تداومی عظیم» یا «تحمیل شکلی از آن آغاز بر فراز و نشیب راه»، که به‌منظور «کشف اینکه در ریشه آنچه می‌شناسیم و هستیم، به‌هیچ‌چیز حقیقت و هستی وجود ندارد، بلکه بیرونگی پشامد وجود دارد» (فوکو، ۱۳۸۹، ۱۵۱-۱۵۰). به‌عبارت دیگر، تبارشناسی شناسایی خاستگاه‌های برآمدن یک حقیقت است. بر ملاکردن اینکه حقیقت نه‌تنها ابدی، ازلی، و انتزاعی نیست، بلکه «خارج از قدرت یا خود فاقد قدرت نیست ... حقیقت مربوط به این جهان است و محصول محدودیت‌ها و اجبارهای چندگانه‌ای است ... هر جامعه‌ای دارای رژیم حقیقت ویژه خویش و سیاست کلی حقیقت خویش است ...» (رایینو و دریفوس، ۱۳۷۹، ۲۲۱). بنابراین، از نظر فوکو آنچه به دروغ حقیقت پنداشته می‌شود یک «رژیم حقیقت» است که فرآورده تلاقی رخدادها و برخورد نیروهاست و در طی تاریخی غیرقطعی و شکننده ایجاد شده است. به این ترتیب، حقیقت هم تاریخی دارد و می‌توان شبکه رخدادهایی را که به پیدایش آن انجامیده‌اند بازیافت و بازساخت (رایینو و دریفوس، ۱۳۷۹، ۳۹).

1. problem
2. period

۳. فوکو در تعریف مسئله‌شدن می‌گوید: «مسئله‌شدن به معنای بازنمایی ابژه‌ای از پیش موجود نیست، به معنای خلق ابژه‌ای ناموجود از طریق گفتمان هم نیست. بلکه مجموعه کردارهای گفتمانی و غیرگفتمانی است که چیزی را وارد بازی درست و نادرست می‌کند و آن را به ابژه‌ای برای اندیشه (خواه در شکل تأمل اخلاقی، خواه شناخت علمی، خواه تحلیل سیاسی، و غیره) بدل می‌کند» (فوکو، ۱۳۹۱، ۲۰۰).

4. Flynn

۴. گفتمان آموزش در آستانه ورود به دوره جدید

در آستانه ورود به دوره جدید، که مصادف با اواسط قرن سیزدهم است، گفتمان حاکم بر نظام آموزش و دانش دارای چه دلالت‌هایی بود؟ پاسخ به این پرسش شناخت ما را نسبت به نظم پیشین این گفتمان بیشتر می‌کند. در پرتو این شناخت است که می‌توان به عمق گسستی که از گفتمان پیشین صورت گرفته آشنا شد. براساس گزارش‌های موجود آموزش تا قبل از ورود به دوره جدید، دلالتی دینی و مذهبی داشت. در مدارس دوره صفوی هدف از تدریس علوم رسمی زمان آموزش تربیت دینی کودکان، شناساندن مذهب تشیع، و آموزش قرآن و زبان فارسی و مقدمات زبان عربی بود. در این دوره، علوم و فنون جدید یا علوم کاربردی و تجربی در مرکز توجه مکتب‌خانه‌ها، به‌عنوان نظام آموزش رسمی، نبود (ضمیری، ۱۳۷۳؛ مرزبان، ۱۳۵۵؛ سیدین، ۱۳۹۱؛ ذوالفقاری و حیدری، ۱۳۹۵). این وضعیت تا اواسط قرن سیزدهم ادامه داشت. اما از این دوره به بعد، به تدریج نشانه‌هایی از گسست گفتمان آموزش سنتی را شاهد هستیم. پرسش این است که چرا گفتمان آموزش سنتی دستخوش تغییر شد؟ آیا می‌توان این تغییر را در پرتو علت و انگیزه خاصی تحلیل کرد؟ براساس رویکردی که در این مقاله دنبال می‌شود حرکت از آموزش مکتب‌خانه‌ای به آموزش مدرسه‌ای و گفتمان آموزش سنتی به گفتمان آموزش جدید، نه یک ضرورت تاریخی ازپیش تعیین شده است و نه با منطق توالی تاریخی قابل تحلیل و تبیین است بلکه باید آن را گسستی تاریخی تصور کرد که در نتیجه همایندی رخدادها و نیروهای متنوع حاصل شده است. در آن دوره، این رخدادها فشار بر جامعه ایران را برای پذیرش الگویی از نظام آموزش که خاستگاه غربی داشت افزایش داد و بخشی از نیروهای اجتماعی را به ضرورت تحول در نظام سنتی آموزش وادار کرد. در ادامه نقش این رخدادها و نیروها را بررسی می‌کنیم.

۵. رخدادهای تاریخ ساز و «پروبلماتیک شدن» گفتمان آموزش سنتی

هر گفتمانی تا وقتی که توان معنابخشی و قدرت توضیح وقایع و حوادث را داشته باشد می‌تواند به حیات خود ادامه دهد. مادامی که این گفتمان توان معنی‌بخشی و تبیین‌کنندگی خود را از دست دهد دچار بحران می‌شود. گفتمان آموزش سنتی در نتیجه رخدادهایی مانند جنگ‌های





ایران و روس و بحران‌های بهداشتی (وبا و طاعون) مسئله‌دار شد و قدرت پاسخ‌گویی به شرایط جدید را نداشت. هم‌پندی این رخدادها نه تنها گفتمان آموزش، که «کلیه شئون کشور را از هم پاشاند» (حیدری، ۱۳۹۵، ۱۶۸). به این ترتیب، اثرات این رخدادها و تلاقی آن‌ها با یکدیگر، باعث روی‌آوری به برخی از علوم و نهادهای آموزشی جدید شد.

جنگ‌های ایران و روس، به مثابه رخدادی ویرانگر، نقشی عمده در «پروبلماتیک» کردن گفتمان آموزش سنتی و روی کارآمدن نظام آموزش جدید داشت. از این رو، این جنگ‌ها را صرفاً نباید رخدادی نظامی تلقی کرد؛ چراکه به دنبال این شکست‌ها «انسجام نظام، وجوه متفاوت عناصر تاریخی و فرهنگی ایران، و وحدت آن، که از ویژگی‌های دوران قدیم بود، برهم خورد» (طباطبایی، ۱۳۹۵، ۳۵) و نوعی گسست از اندیشه سنتی را به دنبال داشت. عباراتی که عباس میرزا خطاب به ژوبر^۱، فرستاده ناپلئون، به کار برد به خوبی حیرت‌زدگی گفتمان آموزش سنتی در مواجهه با وضعیت جدید را نشان می‌دهد:

ای اجنبی، از مشاهده این قشون و دم و دستگاه مرا آدم خوشبختی مپندار. یعنی چطور ممکن است که خوشبخت باشم؟ مانند امواج دریای متلاطمی که به صخره‌های ساحل برخورد کرده و درهم می‌شکند نتیجه تمام زحمات و مساعی من هم در مقابل قشون روسیه عقیم ماند. مردم به کارهای من افتخار می‌کنند ولی چون من از ضعفی من بی‌خبرند... نمی‌دانم این قدرتی که شما را بر ما مسلط کرده چیست؟ ... شما در فنون جنگیدن ... و به کار بردن تمام قوای عقلیه متبحرید و حال آنکه ما در جهل و شغب غوطه‌ور و به ندرت آتیه را در نظر می‌گیریم... اجنبی حرف بزن بگو من چه باید بکنم که ایرانیان را هشیار نمایم (ژوبر، ۱۳۲۲، ۹۵-۹۴).

این پرسش‌های عباس میرزا از ژوبر حکایت از لحظه‌ای تاریخی و ظهور گفتمانی جدید دارد که مقدمات آن در حال شکل گرفتن بود. خلاف آن‌چه تصور می‌شود عباس میرزا نه بوجود آورنده این گفتمان جدید، بلکه خود سوژه این گفتمان است. گفتمانی که از دل وقایع و رخدادهای متکثر، کوچک و ناچیز در حال پدیدار شدن و خلق سوژه‌ها و موقعیت‌های خود بود. همان‌طور که مشاهده می‌شود، در این گفت‌وگو شاهد فروپاشی و ناتوانی هیمنه نظام آموزشی هستیم که سال‌های طولانی بر این کشور حاکم بود. عباس میرزا تحت تأثیر

1. Jaubert



اتفاقاتی که افتاده بود دچار حیرت و سرگردانی شده بود. ذهن او پریشان بود. گفتمانی که تا این موقع به ذهنش سامان می‌داد نمی‌توانست این وقایع جدید را تبیین کند. گفتمان قدیم پیروزی در جنگ را منوط به تعداد بیشتر قشون می‌دانست، اما از قضا دیگر این روش کارساز نبود. قشون زیاد دیگر خوشبختی و بخت‌یاری نمی‌آورد. قشون باید به فنون جدید آراسته باشد تا در میدان نبرد پیروز شود. عباس میرزا دریافته بود که این استفاده از فنون برتر و به قول خودش به‌کاربردن «قوای عقلیه» بود که قشون کشورهای غربی را بر او و سپاهش برتری می‌داد. درواقع، تأکید وی بر اینکه فرمانروایی امروز در غرب مبتنی بر «فن» است و همین نکته آن‌ها را بر ما برتری داده است گزاره‌ای مهم در این گفت‌وگو است که به‌صورت ضمنی گفتمان مبتنی بر آموزش آن دوره را با چالش مواجه می‌کند. وقتی فرمانروایی به‌مثابه یک فن تلقی می‌شود؛ یعنی باید به دنبال سازوکار آشنایی با این فن جدید رفت؛ سازوکاری که بتواند به امور آشفته سامان دهد و طرحی نو دراندازد. علاوه‌براین تلقی نوعی از دانش که مبتنی بر فن باشد جهت‌گیری نظام آموزشی را به سوی علوم تجربی و کاربردی سوق می‌دهد؛ علومی که از حوزه دانش‌های دینی در دوره‌های قبل به کلی دور بودند، چراکه در آن مقطع متأثر از دوره‌های طولانی نظام اندیشگی در ایران اندیشه، خرد و کنجکاوی و پژوهشگری پیرامون مسائل و دانش‌های گوناگون از سوی جریان فکری حاکم منع می‌شد و گاهی هم با تکفیر همراه بود. درواقع، برزبان آوردن این گزاره توسط عباس میرزا که «ما در جهل ... غوطه‌وریم و بندرت آتیه را در نظر می‌گیریم» (ژوبر، ۱۳۲۲، ۹۵) اذعان به ناتوانی و عدم تبیین‌کنندگی آموزش سنتی در مواجهه با چالش‌های جدید است؛ چالش‌هایی که در طول قرن هجدهم، ایران را در زمینه‌های مختلف ناتوان ساخته بود و این در حالی بود که به‌طور هم‌زمان گزارش‌هایی از پیشرفت‌های علمی اروپا در حوزه‌های مختلف نجوم، پزشکی، راه‌سازی، کشتی‌سازی، امور نظامی، شیوه کشورداری، دادگستری، و ... توسط اندیشمندان آن دوره به ایران مخابره می‌شد و نگاه برخی صاحب‌منصبان و روشنفکران آن دوره را به خود معطوف کرده بود.

به‌این ترتیب در این دوره، عباس میرزا و وزیرش قائم مقام فراهانی، احساس کرده بودند که برتری دشمن بر آن‌ها، مولود دلیری یا فزونی مردان و سپاه آنان نبود، بلکه دانش و بینش نو عامل



این برتری بود. دشمن، با آگاهی و دانش روش‌ها و راهکارهای برتر را به کار می‌برد درحالی‌که سپاه ایران از چنین دانشی برخوردار نبود (مرزبان، ۱۳۵۵، ۴۴-۴۳). این نوع نگاه به مسائل در آن دوره حاصل فهمی متفاوت به جهان پیرامون بود. فهمی که تا آن زمان سابقه نداشت. این فهم متفاوت اقدامات متفاوتی نیز می‌طلبد؛ از این‌رو، یکی از اقدامات آن‌ها بازسازی قشون و تربیت سرباز به روش جدید بود. اما این کار خود به مقدماتی نیاز داشت؛ از جمله باید علوم و فنون جدید، به خصوص فنون مرتبط با نظامی‌گری و علوم جدید مانند معدن‌شناسی، حساب، هندسه، نقشه‌برداری، زبان‌های خارجه، و... نیز آموخته می‌شد. همین ضرورت موجب شد عده‌ای از محصلان و کارگران و صنعت‌آموزان برای آموختن رموز کار تمدن اروپایی و یادگرفتن زبان و علوم و فنون آن‌ها به ممالک خارجه اعزام شوند (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰). به این ترتیب، پیامدهای این جنگ‌ها برای ایران روی آوردن به علوم و فنون و نهادهای آموزشی جدید بود. از آنجا که الگوی این تغییرات جدید اروپا بود این فرایند به پذیرش نهادهای و رویه‌هایی جدید در قلمرو آموزش ملزم بود. ظهور این نهادهای و رویه‌ها، مسئله آموزش را به یکی از کانون‌های پرتنش تبدیل کرد و پیدایش خط‌مشی‌های «عیب‌جویانه» نسبت به غربی‌سازی نظام آموزش نخستین بار در این دوره ظهور و بروز پیدا کرد.

۶. بحران‌های بهداشتی و ظهور طب جدید

شیوع وبا و طاعون در ایران، که همه قرن سیزدهم و اوایل قرن چهاردهم را چون توفانی پرتلاطم درنوردید، آثاری ویرانگر و مهلک برجای گذاشت. ابعاد گسترده این امراض همراه با توالی‌های پرشتاب و متعدد، زمینه دگرگونی‌های مهمی را در اندیشه و عمل ایرانیان فراهم آورد (کریم‌خان زند، ۱۳۹۱). تا قبل از وقوع این امراض طب جدید در حاشیه بود و موارد استفاده از آن به پادشاهان و درباریان محدود می‌شد؛ به طوری‌که از دوره صفوی به بعد، پزشکانی از اروپا در دربار پادشاهان ایران مشغول خدمت بودند. اما، همان‌طور که اشاره شد، شیوع وبا و طاعون و تلفات گسترده آن‌ها به پذیرش اصول و قواعد بهداشت جدید و به نسبت آن بی‌اعتباری گفتمان طب سنتی منجر شد. گفتمان طب سنتی در مواجهه با شیوع همه‌گیر بیماری‌های وبا و طاعون دچار تحیر و سرگردانی شده بود و توان لازم برای

غلبه بر این چالش‌ها را نداشت. گذشته از این، در اثنای وقوع این بحران‌ها گفتمان پیشین همچنان تلاش می‌کرد وقوع این پدیده‌ها و راه‌های درمان آن‌ها را براساس منطق پیشین توضیح دهد. برای نمونه، مردم وقوع این پدیده‌ها را به «خشم الهی نسبت می‌دادند». یکی از راویان که از ولایات فارس می‌گذشته شیوع وبا در شیراز را به این موضوع نسبت داده که آن‌ها «کفاره گناهان» خود را می‌پردازند (ناطق، ۱۳۵۸، ۲۱). گفتمان دینی حاکم بر جامعه به تشدید چنین روندی کمک می‌کرد. نقل است علما در هنگام شیوع وبا مردم را «با روضه خوانی و سینه‌زنی و رفتن به مصلی سرگرم می‌کردند و به‌عنوان درمان، خوردن تربت سیدالشهدا» را تجویز می‌کردند» (ناطق، ۱۳۵۸، ۳۲). بنابراین، ناتوانی گفتمان طب سنتی در ارائه پاسخ‌های کارآمد به این بحران‌ها از یک‌سو و پافشاری طرفداران این گفتمان بر اصول معرفتی خود که از احکام دینی نشئت می‌گرفت، انتقادهای پیگیر از علما و مجتهدان طرفدار احکام طب سنتی را در پی داشت. میرزا آقاخان کرمانی در هشدار به ملت ایران می‌نویسد: «در عصری که ملل متمدنه "کرات معلق" این جو لایتناهی را در معرض اکتنا و استکشاف درآورده، علمای شما مسئله طهارت و نجاست آب قلیل را در عرصه مذاکرات نهاده‌اند...» (توکلی طرقی، ۱۳۸۷، ۴۲۷) یا فتحعلی آخوندزاده در نصیحت از علما می‌گوید: «الان در اروپا علم طب تغییر یافته به واسطه تشریح و براهین قاطعه ... اما شما همان قواعد زمان سقراط و بقراط را دست‌آویز کرده ... شما نمی‌دانید، بروید یاد بگیرید...» (توکلی طرقی، ۱۳۸۷، ۴۲۸).

این گزاره‌ها نشان می‌دهد: اولاً، در آن دوره طب سنتی در چارچوب احکام و رویه‌های دینی تعریف می‌شد و از همین رو، مرجعیت آن در انحصار اطبای سنتی بود. ثانیاً، دانش طب سنتی و حاملان و عاملان آن در آن مقطع نسبت به جنبه‌های اجتماعی مسائل بهداشتی، که در نتیجه تراکم روزافزون جمعیت شهرها و افزایش رفت‌وآمدهای منطقه‌ای و بین‌المللی اهمیت روزافزونی پیدا کرده بود، توجه چندانی نداشتند. مجموعه این شرایط در کنار ظهور طب پاستوری به بحران معرفتی در احکام دینی مربوط به طب سنتی انجامید. به گفته توکلی طرقی، علما هیچ تلاشی برای برون‌رفت از این بحران معرفتی نکردند، بلکه این پزشکان، مهندسان، و دانشگاہیان بودند که برای پاسخ‌گویی به مسائل بهزیستی و بهداشتی





به بازکاوی پیش فرض‌های علمی احکام دینی متناسب با دستورالعمل‌های جدید دانش طب پرداختند و همین عامل زمینه انتقال نواندیشی را از حوزه‌های علمیه به مدارس عالی و دانشگاه‌ها فراهم کرد (توکلی طرقي، ۱۳۸۷، ۴۲۹). جابه‌جایی دانش طب از دانشی در اختیار نهادهای سنتی آموزش به دانشی در حوزه شمول نهادهای آموزشی جدید در این دوره با تأسیس دارالفنون شکل عملی به خود گرفت. امیرکبیر به موازات آموزش طب جدید در دارالفنون در جریان شیوع وبا برای نخستین بار احکام جدیدی صادر کرد که با نگرش گذشته به این موضوع متفاوت بود. انتشار جزوه «قواعد معالجه وبا» که مبتنی بر اطلاعات دانش پزشکی جدید بود از جمله این اقدامات بود که حاصل تفکری نو برای غلبه بر بحران پیش رو بود (آدمیت، ۱۳۷۸، ۳۳۴). به این ترتیب، در این دوره به تدریج بیماری از یک بلای آسمانی که مقدرات الهی هم تعیین‌کننده وقوع و هم چاره درمان آن بود به پدیده‌ای در اختیار بشر تبدیل شد؛ پدیده‌ای که انسان هم به وجود آورنده آن و هم برطرف‌کننده آن قلمداد می‌شد. در واقع، در این دوره شاهد تغییر معرفت نسبت به شناخت بیماری هستیم. بیماری از امری که پیرامون گفتمان «تقدیرگرایانه» فهم می‌شد به امری با رویکرد «کالبدی-بالینی» تغییر مسیر داد. این تغییر گفتمان در قبال موضوع بدون واکنش نبود و براساس گزارش‌هایی که پزشکان اروپایی ساکن در ایران در خاطراتشان آورده‌اند مخالفت‌های زیادی با آن صورت می‌گرفت. از مقاومت مردم در برابر آشنایی با واکسیناسیون توسط هیئت جراحان انگلیسی تا مخالفت با کالبدشکافی از جمله اعتراضات اصلی فرهنگی نسبت به روش پزشکی اروپایی بود. پولاک^۱، معلم اتریشی دارالفنون و طبیب مخصوص ناصرالدین‌شاه، می‌نویسد: «تعصب مذهبی موجود به من اجازه انجام کالبدشکافی، حتی بر روی حیوانات نمی‌داد» (رینگر، ۱۳۸۱، ۱۱۸).

فوریه^۲، پزشک فرانسوی ناصرالدین‌شاه نیز نقل مشابه‌ای دارد. وی در گزارش بازدید خود از دارالفنون می‌نویسد: «اما طب چون هنوز عقاید مذهبی اجازه نداده است به همان صورت علمی است و جنبه عملی ندارد» (فوریه، ۱۲۹، به نقل از سالاری، ۱۳۹۳، ۲۵۱). در واقع،

1. Polak
2. Feuvrier

گزارش‌های زیادی در زمینه حساسیت‌های مذهبی که فرایند عملی آموزش طب نوین را به‌خصوص در بعد تشریح و کالبدشکافی با اختلال مواجه می‌کرد وجود دارد. اگرچه بعدها تصویب قانون طبابت، که به‌واسطه آن شرط تحصیل در علم طبابت را یکی از ملاک‌های اصلی امر طبابت قرار داده بود، و همچنین وضعیت اسفناک بهداشتی جامعه، شرایط را برای تداوم طب سنتی دشوار و به همان میزان راه برای پیشرفت پزشکی جدید فراهم کرد.

۷. گفتمان آموزش جدید و منازعه‌های پیرامون آن

گسست از گفتمان آموزش سنتی که در نتیجه تلاقی بحران‌ها و رخداد‌های متنوع اتفاق افتاد، تحولات گسترده‌ای در نظم دینی جامعه سنتی ایران به وجود آورد؛ از منازعه‌های نظری پیرامون نسبت به علم و دین گرفته تا تغییر در مناسبات و نهادهای آموزش سنتی. بنابراین تبار بسیاری از منازعه‌ها و مناقشه‌هایی که بعد از این دوره در ارتباط با نظام آموزش وجود دارد را باید در این لحظه تاریخی جست‌وجو کرد و بدون شناخت این لحظه، فهم گسست‌ها، تحولات، تلقی‌ها، و تعارض‌های مرتبط با نظام آموزش، دشوار است. همان‌طور که می‌دانیم اقدام برای اخذ دانش غرب در دوره قاجار آغاز یک حرکت علمی جدید در ایران بود. این اقدام به‌نوبه خود چیرگی فکری و فرهنگی دستگاه دینی، و جاگیری نهادی آن را در نظام آموزش سنتی تهدید می‌کرد. چنین شرایطی موضوع علم و آموزش و به‌طور کلی دستگاه تعلیم و تربیت را به یک مسئله مهم نظری، سیاسی، و آموزشی پر مناقشه در ایران تبدیل کرد. تأسیس دارالفنون و مدارس جدید در ایران اقدام نهادی مهمی بود که گسست از نظام آموزش سنتی را وارد مرحله جدیدی کرد. در واقع، تأسیس این دو نهاد، که در نتیجه مسئله‌دار شدن ساختارهای آموزشی و معرفتی نظم پیشین و در پی رخداد‌های تاریخی آن دوره اتفاق افتاد، آغاز نظامی نوین در نظام تعلیم و تربیت ایران بود. این نظم جدید، به تدریج دستگاه تعلیم و تربیت را از انحصار قواعد و نیروهای نظم پیشین خارج، و عرصه را برای ورود قواعد، نیروها، و علوم و فنونی غیر از علوم دینی فراهم کرد. چنین شرایطی موجب نگرانی طرفداران نظم پیشین شد. برخی از طرفداران نظم قدیم، تأسیس نهادهای آموزشی جدید را نوعی تعدی به حوزه قدرت و امتیازات خود می‌دانستند، از همین رو با دادن وجهه دینی و مذهبی با نهادهای جدید به مخالفت برخاستند.





۸. تأسیس دارالفنون و تردید در اصول گفتمان آموزش سنتی

گرچه تأسیس دارالفنون نظام آموزشی سنتی را به دلایلی مانند عدم سمت‌گیری آن به‌سوی آموزش ابتدایی همگانی که در انحصار تشکیلات سنتی بود، متفاوت‌بودن برنامه آموزشی آن با برنامه مکاتب، عدم ورود به حوزه تربیت دینی علمای مذهبی، عدم استقبال اعضای تشکیلات دینی از این مدرسه، و ... به‌طور بنیادی به چالش‌نظیلید (رینگر، ۱۳۸۱، ۱۱۹) و از همان ابتدا هم بیشتر مورد مخالفت درباریان به‌خصوص رقبای سیاسی امیرکبیر قرار گرفت و شائبه مذهبی و دینی کمتری در مورد آن مطرح بود، اما ترس از مخالفت علما از همان ابتدا وجود داشت.^۱ توصیه متولیان این مدرسه به رعایت چارچوب‌های دینی در همین راستا بود.^۲ برپایی این مدرسه با وجود اینکه به‌صورت حرفه‌ای دامنه نفوذ علما را در آموزش تهدید نمی‌کرد با وجود رعایت برخی ملاحظات دینی در اداره آن، نظم نوینی در نهاد آموزش ایجاد کرد که تا آن زمان سابقه نداشت و چالش‌هایی را برای گفتمان آموزش سنتی ایجاد کرد. شکستن انحصار مکاتب در امر آموزش به‌عنوان یگانه مرکز موجود دانش تا به آن هنگام؛ ایجاد تمایز میان آموزش تجربی به سبک غربی و آموزش سنتی مبتنی بر دانش نظری و کلامی که در مکاتب به آن توجه می‌شد؛ عدم آموزش علوم قدیم و آموزش رسمی علوم جدید مانند پزشکی و نجوم؛ آشناکردن محصلان این مدرسه با برخی مفاهیم و نظریه‌های جدید غرب که به لحاظ مبانی با اندیشه دینی زمانه در تضاد بود مانند قوانین فیزیک نیوتن، انقلاب کوپرنیک، آموزش نظریه داروین، و ...؛ تدریس زبان‌های خارجی؛ ترجمه برخی متون تاریخی غرب، و ... مرجعیت انحصاری فکری و

۱. محبوبی اردکانی گزارش می‌دهد هنگامی که امیر کبیر پیشنهاد تأسیس این مدرسه را به ناصرالدین‌شاه داد او «از این کار بیم داشت و می‌ترسید که روحانیون و صاحبان مدارس قدیم از او برنهند و دست به کارهایی بزنند که با منافع سلطنت مغایرت داشته باشد و مخالفان امیر کبیر بر این ترس شاه می‌افزودند. اما امیرکبیر در پاسخ وی گفت که پس از تأسیس مدرسه علما و بزرگان نخستین کسانی هستند که به سود این کار آگاه خواهند شد» (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۲۵۶-۲۵۵).

۲. آدمیت در کتاب امیر کبیر و ایران به موضوعی اشاره می‌کند که نشان می‌دهد متولیان اداره مدرسه نسبت به حساسیت‌های دینی و فرهنگی توجه داشتند. «... از متعلقات دارالفنون تالار تئاتری بود که به ملاحظه عقاید دینی متروک افتاد، فقط گاه نمایش‌های خصوصی برای شاه و رجال دولت به وسیله لومر فرانسوی معلم موزیک و مژین‌الدوله در آن می‌دادند. به جای تالار تئاتر نمازخانه‌ای برپا شد که شاگردان نماز ظهر در آنجا می‌گذرانند» (آدمیت، ۱۳۷۸، ۳۶۷). همچنین محبوبی اردکانی گزارش می‌دهد: «از باب احترام شاعران مذهبی، نماز ظهر و عصر را در مدرسه به پیشنمازی شیخ صالح معلم عربی و فارسی مدرسه به‌جا می‌آوردند» (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۲۶۶). در جای دیگر در همین رابطه می‌افزاید: «... برعایت شاعران مذهبی و احتمالاً برای جلوگیری از دسیسه یا سوءنظر عوام برضد مدرسه، همه‌روزه شاگردان نماز ظهر و عصر را به‌صورت جماعت و با اقتدای او [شیخ‌صالح] ادا می‌کردند» (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۲۸۴).

فرهنگی در امر آموزش را از مکاتب سلب کرد و خود به صورت یک عرضه‌کننده سرمایه فکری و فرهنگی درآمد؛ سرمایه فکری و فرهنگی که خاستگاهش نه سنت‌های فرهنگی و دینی ایران، که نظام فرهنگی غرب بود. مجموعه چنین شرایطی به بروز مخالفت‌هایی با این مدرسه منجر شد. البته این مخالفت‌ها منحصر به علما نبود و فقط انگیزه دینی نداشت، اما همان‌طور که اشاره شد دستاویز قراردادادن دین و مذهب رویه‌ای مرسوم برای ابراز مخالفت با پدیده‌های جدید در این دوره بود.

رویه دیگر در برخورد با علوم و اندیشه‌های جدید در این دوره از آن خود دانستن این علوم و اندیشه‌ها بود. این مطلب به صراحت در بیانیه دولت ناصری^۱ آمده است: «... علوم و صنایع متداوله دول اروپا که حقیقتاً بیشتر آن‌ها در ازمنه سابقه خاصه ایران بوده و از جهت عدم اعتنا و اهتمام ملوک و سلاطین رفته‌رفته منسوخ شده و از میان رفته...» (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۳۱۱). این راهبرد بیشتر از سوی دولت و روشنفکران، به سبب ترسی که از جانب علما داشتند، به کار گرفته می‌شد^۲ و نشان می‌دهد زمینه‌های اجتماعی مخالفت مذهبی با علوم و نهادهای جدید در آن دوره پررنگ بوده است. همان‌طور که اشاره شد، در برنامه آموزشی دارالفنون علوم قدیم جایی نداشت و بر آموزش «علوم جدید اروپایی» تأکید می‌شد (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۲۸۳). این موضوع در اولین اطلاعیه فراخوان مدرسه برای ثبت نام به صراحت آمده است.^۳ عدم دخالت دارالفنون در آموزش علوم قدیم، که در انحصار علمای دینی بود، اگرچه در وهله اول حساسیت‌های دینی را در مورد آن کم‌رنگ می‌کرد، اما در ادامه و با ترویج هرچه بیشتر علوم جدید تلقی منافات داشتن آن با برخی اصول و مبانی اسلامی پررنگ شد. مناقشه‌های این دوره بیشتر حول علوم طبیعی غرب بود. همان‌طور که اشاره شد، تا قبل از ورود علوم جدید به ایران توجه طالبان علم به تحقیق در علوم دینی و بحث و تفحص در شعب مختلف آن معطوف

۱. این بیانیه در سال ۱۲۷۶ ش و پس از اتمام دور اول مدرسه از طرف دولت در روزنامه وقایع اتفاقیه انتشار یافت.

۲. البته این راهبرد بعدها حتی از سوی علما هم مورد استفاده قرار گرفت و تأثیر بسیاری در تعدیل برخورد با علوم غربی داشت.
۳. در اعلامیه روزنامه وقایع اتفاقیه آمده منظور اعلی حضرت این است که «... بعضی علوم را که در این دولت متداول نیست فراگیرند و آموخته شوند...». در این اعلامیه تأکید بر «علم مهندسی و حرکت قشونی» و «علم طبابت و جراحی» و معادن است (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۲۵۷).





بود. در زمینه علوم دیگر مانند نجوم، طب، هندسه، حساب، و ... اطلاعات محدود و منحصر به چارچوبی بود که دانش دینی آن را می‌پذیرفت.^۱ در مجموع، وقوع بحران‌ها و رخداد‌های اواسط قرن سیزدهم که بی‌اعتباری نظم پیشین نظام آموزش را با خود به دنبال داشت زمینه را برای تأسیس نهادهای آموزشی جدید فراهم کرد. تأسیس دارالفنون در عمل اولین گام نهادی برای دستیابی به دانش جدید بود و تردیدی جدی نسبت به حکمت نظری و طبیعی نظم پیشین به وجود می‌آورد و چنین شرایطی انگیزه مخالفت با آن را فراهم کرد.

۹. پیدایش مدارس جدید و رویارویی نهادی با گفتمان آموزش سنتی

اگرچه گسست از نظام آموزش سنتی با تأسیس دارالفنون به وجود آمد، اما تأسیس مدارس جدید و مدارس خارجی بر عمق این گسست افزود و رویارویی مخالفان و موافقان معارف‌خواهی جدید را وارد عرصه تازه‌ای کرد. البته در موضوع مدارس خارجی و میسیونری نوع و شدت این مواجهه قدری متفاوت بود؛ تا مادامی که فعالیت این مدارس محدود به گروه‌های اقلیت بود چندان مورد مخالفت نبودند، اما رشد این مدارس باعث نگرانی زمامداران دوره قاجار^۲ و علما^۳ از تأثیرات فکری و فرهنگی آنان شد.

دامنه مخالفت‌ها در مورد مدارس جدید از آنچه در مورد دارالفنون و مدارس خارجی اتفاق افتاد گسترده‌تر بود، چراکه تأسیس این مدارس نوعی رویارویی نهادی با گفتمان آموزش سنتی

۱. گزارش بیانیه ناصری نشان می‌دهد اطفال تا قبل از تأسیس دارالفنون «... در علم حساب جز خلاصه الحساب شیخ بهایی در دست نداشتند... از هندسه جز تحریر اقلیدس نداشتند و اگر چند مقاله از تحریر آموخته بودند همان علم فقط بود که ربطی بعملی مطلقاً نداشتند...» (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۳۱۲). این مقایسه در مورد طب، فیزیک، شیمی، و علوم دیگر نیز صورت می‌گیرد.

۲. هم ناصرالدین‌شاه و هم مظفرالدین‌شاه در مورد تأثیرات این مدارس بر جامعه ایران دچار تردید بودند. از یک سو تحت فشار دولت‌های اروپایی مجبور به حمایت از این مدارس بودند و از سوی دیگر از حمایت مستقیم این مدارس به دلیل ترس از واکنش علما و گسترش عقاید سیاسی اروپاییان اجتناب می‌کردند. نقل است ناصرالدین‌شاه آموزش زبان فرانسه را به سبب آنکه آن را وسیله‌ای برای گسترش عقاید سیاسی خطرناک فرانسویان تلقی می‌کرد، محدود کرد. وی در یک نامه شخصی به کامران میرزا نوشت که تعلیم زبان فرانسه تنها در مدارس دولتی مانند دارالفنون مجاز باشد (رینگر، ۱۳۸۱، ۱۵۹). همچنین، مظفرالدین‌شاه در سال ۱۲۸۲ ش با انتشار اعلامیه‌ای مسلمانان را از حضور در مدارس امریکایی در تهران به سبب آنکه دختران را به «پوشیدن کفش‌های پاشنه‌بلند و دامن» تشویق می‌کردند، منع کرد (رینگر، ۱۳۸۱، ۱۶۰؛ برای اطلاعات بیشتر درباره مدارس خارجی رجوع کنید به: رینگر، ۱۳۸۱؛ ناطق، ۱۳۷۵؛ محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰).

۳. علما بر این عقیده بودند که آموزش زبان‌های اروپایی در ایران، که به واسطه گسترش مدارس خارجی رواج پیدا کرده، موجب تهدیدی فرهنگی و سیاسی است. به همین دلیل، در سال ۱۲۸۵ ش فتوایی از نجف و کربلا در مورد آموزش این زبان‌ها در ایران صادر شد. این فتوا سعی داشت آموزش زبان خارجی را در ایران ممنوع کند و مدعی بود که این کار به فساد اخلاق و تضعیف اسلام منجر می‌شود (رینگر، ۱۳۸۱، ۱۶۰).

بود^۱ و به طور مستقیم منافع نهادی علما را با خطر مواجه می‌کرد و به همین دلیل واکنش گروه‌هایی از علما را به دنبال داشت. در مواجهه علما با مدارس جدید شاهد واکنش همسانی نبودیم و با توجه به موقعیت اجتماعی، اقتصادی، ایدئولوژیک، و درجه فضل و دانش علما نوع واکنش‌ها متفاوت بود. بنابراین به‌منظور بازیابی دقیق‌تر این واکنش‌ها «باید نه تنها بین انواع مخالفت، بلکه بین خود علما به‌عنوان یک گروه تمایز قائل شویم» (رینگر، ۱۳۸۱، ۲۸۶).

در موضوع مخالفت با مدارس جدید «بیشتر مسئله بر سر افراد یا گروه‌های کوچکی بود که هماهنگ عمل می‌کردند» (رینگر، ۱۳۸۱، ۲۸۶) نه یک گروه یکپارچه قدرتمند با رهبری واحد. توسعه مدارس جدید و رونق کار آن‌ها اولین گروهی را که به واکنش و ادانت معلمین سرخانه بود. سمت‌گیری مدارس جدید به‌سوی آموزش ابتدایی همگانی موقعیت اجتماعی و اقتصادی آن‌ها را که اغلب از طلاب مدارس قدیم بودند به مخاطره انداخت و دشمنی آنان را در پی داشت. این طلاب چون هر کدام به یکی از روحانیون و علمای بزرگ بستگی داشتند و قسمتی از رونق دستگاه روحانیون به وجود آن‌ها ارتباط داشت علما را نیز به‌عنوان حمایت دین و آیین به مخالفت با مدارس جدید واداشتند و مشکلاتی در راه توسعه و اداره مدارس به وجود آوردند (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۳۹۶). هرچند در بعضی جاها علما با این افراد همراهی نمی‌کردند، اما قدرت بسیج‌کنندگی آن‌ها علیه مدارس جدید زیاد بود. آن‌ها با شیوه مرسوم دوره قاجار یعنی دستاویز قراردادن دین و مذهب، با مدارس جدید به مخالفت می‌پرداختند. مثلاً این گروه در اعتراض به مدراس رشديه^۲ فریادشان بلند بود که می‌خواهند «قرآن را از دست اطفال ما بگیرند و کتاب به آن‌ها یاد دهند» (رشديه، ۱۳۷۰، ۱۲۰). یا در جای دیگر، یکی از مخالفان به نام سیدمحمد یزدی برای شوراندن مردم علیه مدارس می‌گوید: «ای مردم، ای مسلمانان آتقدر دست روی دست گذاشتید، ... که دین شما از دست رفت، ... در شهر مسلمانان معلمخانه‌ها اطفال شما را از دین بدر کردند ...» (رشديه، ۱۳۷۰، ۹۲). میرزایحیی دولت‌آبادی در ذکر

۱. ویژگی‌های این مدارس مانند سمت‌گیری آن به‌سوی آموزش ابتدایی همگانی، درآمیزی برنامه آن با مدارس قدیم از حیث آموزشی، استقبال عمومی جامعه، حتی خانواده‌های مذهبی، از این مدارس، و حتی ورود این مدارس به حوزه تربیت دینی علمای مذهبی، و ... در واقع نوعی گسست از آموزش سنتی مبتنی بر دین و دست‌اندازی به حوزه اختیارات علما تلقی می‌شد.

۲. میرزا حسن تبریزی معروف به رشديه از سرآمدان و اولین اشخاص بود که به تأسیس مدارس جدید همت گمارد و در این راه متحمل رنج‌ها و مرارت‌های بسیار شد. اقدام او برای تأسیس مدرسه به سبک جدید بخش مهمی از روحانیان، طلاب، و مردم مذهبی را که مخالف ایجاد آن بودند، به واکنش واداشت.





مخالفت‌هایی که توسط این گروه صورت می‌گرفت از شخصی به نام آقاجنقی (شیخ محمدنقی نجفی) یاد می‌کند. این شخص به‌واسطه استقبال مردم از مدارس جدید از رونق کارش کاسته شده بود و به همین دلیل با تمسک به باورهای دینی و مذهبی درصدد تعرض به این مدارس برآمد. آقاجنقی وقتی نتوانست به تنهایی این کار را انجام دهد - چون شاه و دولت در آن مقطع با مدارس همسو و همراه بودند - به علمای نجف متوسل شد و از آن‌ها خواست عریضه تلگرافی به شاه بزنند با این مضمون که «این مدارس برای عالم دیانت مضر است امر بفرمایند آنرا منحل نمایند». متن این تلگراف توسط خود آقاجنقی نگارش و برای علما فرستاده و توسط چند نفر از آن‌ها تأیید شد، اما توسط دولت به اجرا درنیامد (دولت‌آبادی، ۱۳۷۰، ۴۰۷-۴۰۵). گزارش‌های زیادی از این‌گونه اقدامات در آن دوران وجود دارد و نشان می‌دهد این دست مخالفت‌ها فقط جنبه دینی و اعتقادی نداشت و منافع گروه‌های رقیب در ابراز این مخالفت‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای داشت.

مخالفت با مدارس جدید به معلمین سرخانه محدود نمی‌شد و فقط انگیزه معیشتی نداشت. برخی از مخالفت‌ها جنبه اعتقادی داشت^۱، چراکه اصلاحات آموزشی و تأسیس مدارس جدید با حوزه حساس تلقین نظام‌های اعتقادی و ارزش‌ها تلاقی پیدا می‌کرد و برای نهاد آموزش سنتی و ارزش‌ها و جهان‌بینی سنتی تحت کنترل علما بالقوه مخرب بود. ناظم‌الاسلام کرمانی شرح گفت‌وگویی را با شیخ فضل‌الله نوری در تاریخ بیداری خود روایت می‌کند که پرده از این نوع مواجهه برمی‌دارد. شیخ خطاب به ناظم‌الاسلام کرمانی می‌گوید: تو را به حقیقت اسلام قسم می‌دهم آیا مدارس جدید خلاف شرع نیست؟ و آیا ورود به این مدارس، مصادف با اضمحلال دین اسلام نیست؟ آیا درس زبان خارجه و تحصیل شیمی و فیزیک، عقاید شاگردان را سخیف و ضعیف نمی‌کند؟ ... (آجودانی، ۱۳۸۲، ۱۴۳).

در موضوع تحصیل دختران در مدارس جدید نیز چنین نگاهی وجود داشت. تا قبل از دوره مشروطه مدارس دخترانه محدود به مدارسی می‌شد که به‌وسیله خارجی‌ان تأسیس شده بود و از طرف ایرانیان اقدام به این کار نشده بود. محبوبی اردکانی به نقل از دکتر صدیقی

۱. البته دسته‌بندی مخالفان مدارس جدید بیشتر رویکرد تحلیلی دارد و گرچه آنچه در نهایت تعیین‌کننده بود شاید مجموعه‌ای از این عوامل یا آمیزه‌ای از تهدیدهای نهادی و ایدئولوژیک بود.

در توجیه این کار به دلایل مخالفت مذهبی اشاره می‌کند: «... اقلأً بنا به معتقدات دینی که از طرف روحانیون زمان به مردم تلقین می‌شد درس خواندن برای دختران لازم و جایز و پسندیده نبود و شاید شرط عفت را هم زندگی در خانه و نداشتن سواد می‌دانستند» (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۴۱۲). در مجموع، گروهی از علما هرگونه اصلاح را منوط به تطبیق آن با ویژگی‌های قانون شریعت می‌کردند، ازاین‌رو در مقابل آنچه ترویج نظرات ضددینی تلقی می‌شد احساس خطر می‌کردند و نگران این بودند که علم جدید و شکل‌گیری مؤسسه‌های جدید آموزشی به مادی‌گری و الحاد منجر شود.

گذشته از این دست مخالفت‌ها، واکنش سایر علما نسبت به مدارس جدید گواه نگرشی پیچیده‌تر نسبت به اصلاحات آموزشی دوره قاجار بود. غلبه گفتمان آموزش جدید بسیاری از علمای دینی را به حمایت از مدارس جدید واداشت. سیدمحمد طباطبایی و شیخ‌هادی نجم‌آبادی دو تن از علمای طراز اول این دوره از جمله این حامیان بودند که نقش مؤثری در توسعه معارف جدید داشتند. گذشته از این دو، بسیاری از علمای رده‌پایین و دگراندیش مانند میرزاحسن رشديه، یحیی دولت‌آبادی، ملک‌المتکلمین، جمال‌الدین واعظ، و... از پیشروان نهضت اصلاح آموزشی بودند. راهبرد بعدی تأسیس مدرسه به سبک مدارس جدید بود. برای نمونه، تأسیس مدرسه اسلام با روش مدارس رشديه توسط سیدمحمد طباطبایی و مدرسه اقدسیه توسط میرزاابراهیم لاریجانی از جمله این مدارس بودند (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ۴۱). در کنار این اقدامات که نقش مؤثری در از بین رفتن مخالفت‌های مذهبی و دینی و رونق کار مدارس جدید داشت، برخی از علما کوشیدند به مطابقت برنامه‌های این مدارس با ارزش‌های اسلامی بپردازند. برای نمونه «در سال ۱۲۸۲ شمسی چند مجتهد در تبریز کوشیدند، به منظور تدریس نظام ارزشی اسلام در مدارس ابتدایی جدید، تعلیمات دینی سنتی را در همه مدارس جدید اجباری کنند» (رینگر، ۱۳۸۱، ۲۸۸).

در مجموع، اگرچه از ابتدای شکل‌گیری مدارس جدید شاهد مخالفت‌هایی با این مدارس از سوی گروهی از علما هستیم، اما در ادامه به تدریج شاهد دگرپرسی و تعدیل این نگاه هستیم. به طوری‌که، در آن مقطع برخی از پرشورترین طرفداران معارف‌خواهی جدید از بین علما بودند. بنابراین، تلقی‌ای که واکنش علما نسبت به مدارس جدید را همسان





دانسته و آن‌ها را مخالف روند آموزشی جدید می‌داند، فاقد پیچیدگی‌ای است که در ارتباط با این موضوع وجود دارد. این تلقی حاصل نگاهی است که تاریخ‌نگاران سنتی تحت تأثیر رویکرد شرق‌شناسی ابراز کرده‌اند. بر اساس رویکرد تبارشناسی نمی‌توان منازعه بر سر نهادهای آموزشی جدید را به یک سوژه خاص (علما) منحصر دانست و با نگاهی عام و جهانشمول همهٔ علما را در یک دسته و مخالف نوسازی آموزشی تلقی کرد. در بررسی تاریخ این منازعه شاهد حضور و ظهور نیروها و جریان‌های متفاوت هستیم. نیروها و جریان‌هایی که برای رسیدن به مقاصد و منافعشان گاهی همدیگر را خنثی، گاهی تقویت و گاهی طرد می‌کنند. مثلاً در جریان تأسیس مدارس جدید شاهد همکاری برخی نخبگان حکومتی، روشنفکران بیرون از حکومت و برخی علمای دینی هستیم و تا حدودی جریان معارف‌خواهی جدید به واسطهٔ همکاری این نیروها توانست اهدافش را پیش ببرد. بنابراین منازعه بر سر نهاد آموزش در دورهٔ قاجار را نمی‌توان ذیل راهبردی واحد، فراگیر، معتبر، و با محوریت سوژه‌ای خاص تعریف کرد، آنچه وجود داشته منازعهٔ نیروهای مختلف و پراکندهٔ قدرت بوده است که در مواقعی حول موضوعی توافق و عمل می‌کردند.

۱۰. نتیجه‌گیری

تاریخ نظام آموزش در ایران، در دو قرن اخیر، تحت تأثیر تاریخ‌نگاری سنتی به گونه‌ای خاص فهم و توضیح داده شده است. این سنت تاریخ‌نگاری با مفروض گرفتن نقش ساخت‌های بنیادین مانند استبداد، مدرنیزاسیون، دولت، ایدئولوژی، یا ساخت‌های کلان اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، و سیاسی، و دادن نقشی استعلایی به این ساخت‌ها، در پی قواعد کلی تبیین‌کنندهٔ توسعه‌یافتگی یا عدم توسعه‌یافتگی نظام آموزش در ایران یا ذکر دلایل کامیابی یا ناکامی آن بوده است.

از ویژگی‌های دیگر این سنت تاریخ‌نگاری، اصالت دادن به نقش سوژه‌هایی معین مانند نخبگان، روحانیون، دولت، یا افراد و گروه‌های خاص مانند عباس میرزا، امیر کبیر، رشدیه، معارف‌خواهان جدید، نخبگان حکومتی، وزرای معارف‌دوست، و... در تحولات نظام آموزش است. در این رویکرد، رخدادها یا نادیده گرفته می‌شوند یا تحت فرمان ساختارها و

فرایندهای فراتاریخی قرار می‌گیرند. این مقاله، شیوه‌ی یادشده را کنار نهاده و از منطق فوکویی به موضوع پیدایش علوم و نهادهای جدید در ایران و منازعه‌ی پیرامون آن‌ها نگرینسته است. با توجه به رویکرد فوکو، ایده‌ی مقاله حاضر این است که گسست از نظام آموزش سنتی در ایران و روی آوردن به علوم، فنون، و نهادهای جدید آموزشی، نه محصول آگاهی سوژه‌ی خاصی است و نه در چارچوب منطقی ساختی و فراتاریخی قابل تبیین است و همچنین یک ضرورت تاریخی از پیش تعیین شده نیست. آنچه زمینه‌ی پیدایش این گسست را فراهم می‌آورد چالش‌هایی است که در وضعیت زیست انسان ایرانی به وجود آمد. همانندی رخدادهایی مانند جنگ‌های ایران و روس و بحران‌های بهداشتی که در نتیجه‌ی شیوع امراض همه‌گیری مانند وبا و طاعون اتفاق افتاد، نه تنها گفتمان آموزش سنتی که همه‌ی شئون کشور را با بحران مواجه کرد و زمینه‌ی دگرگونی‌های مهمی را در اندیشه و عمل انسان ایرانی فراهم آورد. تا قبل از وقوع این رخدادهای، حیات انسان ایرانی در حوزه‌ی کنترل دانش نبود، اما از این دوره به بعد به تدریج زندگی و سازوکارهایش وارد عرصه‌ی حساس‌گری‌های آشکار قدرت/دانش شد. به تعبیر فوکو، این تداخل حرکت‌های زندگی و فرایندهای تاریخ در یکدیگر بود که به پیدایش چنین وضعیتی منجر شد. اگر سرخوردگی‌های ناشی از شکست‌های پیاپی در جنگ با روس‌ها و کشتارهای سهمگین ناشی از بیماری‌های همه‌گیر وبا و طاعون نبود شاید مسیر آموزش در ایران به همان سیاق سابق خود ادامه داشت یا به گونه‌ای دیگر شرایط آن رقم می‌خورد. در هر حال، تلاقی این رخدادهای، در آن مقطع و ناتوانی گفتمان آموزش سنتی در توضیح و چاره‌اندیشی برای وضعیت جدید، به پیدایش گفتمانی جدید منجر شد؛ گفتمانی که برخورد با بحران‌های موجود را نه براساس منطق دینی، که تا آن مقطع مرسوم بود، بلکه مبتنی بر علوم، فنون، و نظام عقلانیت جدید غرب پی گرفت. این گفتمان به تدریج فشار به جامعه‌ی ایران را برای پذیرش الگویی از نظام آموزش غرب زیاد کرد و بخشی از نیروهای اجتماعی را به ضرورت تحول در نظام آموزش سنتی واداشت. مجموعه‌ی این شرایط، تحولات گسترده‌ای در نظم دینی جامعه‌ی سنتی ایران و گفتمان آموزش آن به وجود آورد؛ از منازعه‌های نظری پیرامون علوم جدید و قدیم تا تغییر در مناسبات و نهادهای آموزش سنتی. به تدریج در این دوره بود که نهادها و نظام آموزشی جدید موضوع



توجه، اضطراب، و هراس سیاسی-اجتماعی شد. بنابراین در اثنای وقوع این رخدادها و مسائل پیرامون آن بود که آموزش به مسئله و ابژه‌ای برای تحلیل و اندیشه بدل شد. موضوع دیگری که در این مقاله بدان توجه شد، منازعه گفتمانی پیرامون نهادهای آموزشی جدید است. ایده مطرح در این زمینه تاریخی دیدن این منازعه است. دعوی ما این است منازعه پیرامون قلمرو آموزش یک حقیقت ناب تاریخی نیست، بلکه برساخته‌ای گفتمانی است که تاریخ پیدایش مختص به خود را دارد. این منازعه برخلاف آنچه تصور می‌شود نه دارای منشأ واحدی است و نه به خواست و اراده سوژه خاصی حاصل شده است. این منازعه‌ها حاصل فعل و انفعال و روابط نیروهای قدرت متنوع در یک مقطع تاریخی خاص است و باید آن را در قالب کردارهای قدرت تحلیل و بررسی کرد. بنابراین نسبت‌دادن این منازعه‌ها به ایده‌های فراتاریخی مانند این گزاره کلی که اسلام از اساس با علوم جدید مخالف بوده است، یا مطرح کردن این فرض که اساس این مخالفت‌ها فقط جنبه اعتقادی داشته، یا صادر کردن این حکم کلی که همه علما مخالف علوم، فنون، و مؤسسه‌های آموزشی جدید بودند، حاصل فهمی غیرتاریخی یا بینشی خطی به تاریخ است که نمی‌تواند پدیده را در شکل پیچیده آن ببیند و تحلیل کند. آنچه در این مقاله بدان توجه شد پرهیز از این نگاه خطی بود و از همین رو به نیروها، راهبردها و گونه‌های مختلف این منازعه‌ها توجه شد.



منابع

- آجودانی، ماشالله (۱۳۸۲). مشروطه ایرانی. تهران: انتشارات اختران.
- آدمیت، فریدون (۱۳۷۸). امیرکبیر و ایران (چاپ هشتم). تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵). آموزش و پرورش در ایران. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- توکلی طرقي، محمد (۱۳۸۷). تجدد روزمره و آمپول تدین. مجله ایران نامه، ۲۴(۴)، ۴۶۱-۴۶۱.
- حیدری، آرش (۱۳۹۵). تبارشناسی استبداد ایرانی از منظر تاریخ فرهنگی (از ابتدای عصر ناصری تا برآمدن رضاشاه) (پایان نامه دکتری). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- درانی، کمال (۱۳۷۶). تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام. تهران: انتشارات سمت.
- دریفوس، هیوبرت؛ و رابینو، پل (۱۳۷۹). میشل فوکو فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنیوتیک (مترجم: حسین بشیریه). تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۲)
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۸۷). حیات یحیی (تصحیح: مجتبی برزآبادی). تهران: انتشارات فردوس.
- ذوالفقاری، حسن؛ و حیدری، محبوبه (۱۳۹۵). ادبیات مکتب‌خانه‌ای ایران (چاپ دوم). تهران: نشر چشمه.
- رشدیه، فخرالدین (۱۳۷۰). تاریخ مدارس نوین در ایران (زندگی‌نامه میرزا حسن رشدیه). تهران: انتشارات هیرمند.
- رضایی، محمد (۱۳۸۶). ناسازهای گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی. تهران: موسسه انتشاراتی جامعه و فرهنگ.
- رینگر، مونیکام (۱۳۸۱). آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار (مترجم: مهدی حقیقت‌خواه). تهران: نشر ققنوس. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۸)
- ژویر، پ.آ (۱۳۲۲). مسافرت به ارمنستان و ایران (مترجم: محمود هدایت). چاپخانه تابان.
- سالاری، حسن (۱۳۹۳). نقش دکتر امیراعلم در پیشرفت بهداشت و آموزش پزشکی نوین در ایران. مجله تاریخ علم، ۱۲(۲)، ۲۴۱-۲۷۱. doi: 10.22059/jihs.2014.63348
- سیدین، علی (۱۳۹۱). از مکتب‌خانه تا مدرسه. تهران: نشر علم.
- ضمیری، محمدعلی (۱۳۷۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام. تهران: نشر راهگشا.
- طباطبائی، سیدجواد (۱۳۹۵). تأملی درباره ایران (جلد دوم: نظریه حکومت قانون در ایران). تهران: انتشارات مینوی خرد.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران. تهران: نشر رسا.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران: مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه‌پژوهشی، مطالعات علم و آموزش عالی. تهران: انتشارات آگاه.





- فوکو، میشل (۱۳۷۸). نظم گفتار (مترجم: باقر پرهام). تهران: نشر آگاه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۷۰)
- فوکو، میشل (۱۳۸۹). نیچه، تبارشناسی، تاریخ. در: تئاتر فلسفه: گزیده‌ای از درس گفتارها، کوتاه‌نوشت‌ها، گفتگوها و ... (مترجم: نیکو سرخوش، و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۷۱)
- فوکو، میشل (۱۳۹۱). دغدغه‌ی حقیقت. در ایران روح یک جهان بی‌روح و نه گفتگوی دیگر با میشل فوکو (چاپ هشتم؛ مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۴)
- کریمخان‌زند، مصطفی (۱۳۹۱). پیدایش مدرسه جدید در ایران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، ایران.
- کلکار، سعید (۱۳۸۸). رابطه دولت و دانشگاه در ایران پس از انقلاب ۱۳۸۴-۱۳۵۷ (پایان‌نامه دکتری). دانشکده علوم سیاسی، دانشگاه تهران، ایران.
- محبوبی‌اردکانی، حسین (۱۳۷۰). تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران (جلد اول). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- محمدعلی‌زاده، حاجیه (۱۳۹۵). تبارشناسی ایده اسلامی کردن علم در ایران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.
- محمدی، محمود (۱۳۹۵). تبارشناسی تربیت جدید در ایران؛ تولد مدرسه (رساله دکتری). دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
- مرزبان، رضا (۱۳۵۵). تحول آموزش عالی در پنجاه سال شاهنشاهی پهلوی. تهران: دفتر روابط عمومی و بین‌المللی دانشگاه تهران.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن (مترجم: محمدحسین بادامچی، و عرفان مصلح). تهران: حکمت سینا. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۲)
- میلز، سارا (۱۳۸۹). میشل فوکو (مترجم: مرتضی نوری). تهران: نشر مرکز. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۳)
- ناطق، هما (۱۳۵۸). مصیبت وبا و بلای حکومت. در: مجموعه پژوهش‌های تاریخ، تاریخ ایران (۲)، تهران: نشر گستره.
- ناطق، هما (۱۳۷۵). کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران. تهران: انتشارات خاوران.

Flynn, T. (1996). Foucault's mapping of history. In G. Gutting, (ed.), *The Cambridge Companion to Foucault*, Cambridge University Press.

Mojab, Sh. (1991). *The state and university: The 'Islamic Cultural Revolution' in the institutions of higher education of Iran, 1980-1987* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois.