

# درآمدی بر جامعه‌شناسی تاریخی تقاضای اجتماعی

## آموزش در ایران

علیرضا مرادی\*

### چکیده

هدف این بررسی، تبیین جنبه‌های تاریخی تقاضای آموزش در ایران و تحلیل عوامل مؤثر بر این تقاضا در بستر زندگی اجتماعی ایرانیان است. پرسش اصلی تحقیق حاضر متمرکز بر تفسیر رویکرد توده مردم (Crowd) در قبال آموزش است. این پژوهش به روش کیفی است و داده‌های آن با روش اسنادی گردآوری شده است. این بررسی به‌طور کلی نشان داد که اولاً از مفهوم «تقاضای آموزش» در تعریف نوین (به‌منابه بستری برای شکل‌گیری منابع انسانی) برای فهم ماهیت و تحولات طلب علم در تاریخ ایران، نمی‌توان استفاده کرد، زیرا تقاضای آموزش نزد توده‌های مردم به‌صورت مطالبه عمومی و فراگیر نبود. بررسی تاریخ‌نگاری آموزشی نشان داد که تاکنون از تاریخ اجتماعی آموزش غفلت شده است و رد پای مردم عادی در تاریخ فرهنگ ایران بسیار کم است و عموم مردم از حیث طلب علم با توجه به جنسیت، طبقه، قومیت و نوع نظام اجتماعی با هم نابرابر بوده‌اند. از سوی دیگر، ساختار اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه ایران شرایط و زمینه‌های لازم را برای شکل‌گیری تقاضای علم‌اندوزی بین توده‌های مردم، عوام و رعایا فراهم نمی‌کرده است. در برخی از برهه‌ها نیز (مانند دوره صفویه) به دلیل ساختار فرهنگی خاص، این تقاضا صرفاً در مسیر علوم دینی امکان تبلور داشت؛ و نکته آخر اینکه تحولات اندازه و ماهیت تقاضای آموزش در دوره جدید تاریخ ایران با گسترش نسبی زیرساخت‌های اقتصادی-اجتماعی مرتبط بوده است.

واژه‌های کلیدی: تقاضای آموزش، تاریخ‌نگاری، تاریخ ایران، زنان، ایران باستان، ایران دوره اسلامی، توده مردم، تاریخ اجتماعی، رعیت

## مقدمه

ایران نیز مانند بسیاری از کشورهای در حال توسعه، رشد تقاضای اجتماعی آموزش را در دهه‌های اخیر تجربه کرده است. در همین راستا، با هدف تبیین ابعاد، چرایی و چگونگی آن بررسی‌ها و پژوهش‌های گوناگونی صورت گرفته است.<sup>۱</sup> با اینکه امروزه تقاضای گسترده برای آموزش در ایران واقعیتی انکارناپذیر است و به‌رغم این واقعیت که تقاضای اجتماعی آموزش، به‌طور بالقوه بارور کننده سرمایه انسانی (بکر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳) است و نقش مؤثری در تغییر و تحولات اجتماعی و ایجاد کنش‌های تاریخی معطوف به توسعه دارد، در مقایسه با دیگر عرصه‌های جامعه‌شناسی آموزش، هنوز نیازمند توجه، تأمل و پژوهش‌های نوین است. این پژوهش‌ها باید در دو بازه زمانی گذشته و حال باشد.

از میان موضوعات گوناگون مرتبط با تقاضای آموزش، بررسی جنبه‌های تاریخی - جامعه‌شناختی و تحلیل بلند دامنه و جوه گوناگون این تقاضا تاکنون بررسی نشده است. در نگاه به گذشته، مسئله قابل توجه این است که دانایی، طی قرون متمادی یکی از ارزش‌های جامعه ایرانی بوده است؛ به‌گونه‌ای که چارچوب‌های ذهنی ایرانیان (اعم از آیین زرتشتی یا تفکر اسلامی) نه تنها به‌طور عمومی با آن منافات نداشته، بلکه در موارد بسیار پشتیبانی نیز شده است. بر این اساس، باید مشخص شود که چرا ایرانیان به‌رغم ظرفیت تمدنی و تمایلات آموزشی، نتوانستند در حوزه آموزش نهادسازی تاریخی کنند. یافتن پاسخ این سؤال نیازمند دانستن نقش آموزش در پویایی‌های اجتماعی زندگی ایرانیان (به‌ویژه در تحرک اجتماعی و تغییر پایگاه‌های محول افراد) است.

۱. برای نمونه می‌توان به طرح پژوهشی «برآورد و تحلیل تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی طی ۱۳۸۸-۱۳۸۰» اشاره کرد که بخشی از طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص و سیاست‌گذاری توسعه منابع انسانی در کشور مربوط به مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی بوده است. برای آشنایی با خلاصه این طرح نگاه کنید به: معصومه قارون، (۱۳۸۱). «برآورد تقاضای اجتماعی آموزش عالی در ایران در دوره ۱۳۸۸-۱۳۸۰»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۶.

پژوهش‌های مرتبط با تاریخ آموزش در ایران تاکنون عمدتاً مسائلی چون نگاه‌های کلی به «وضعیت آموزش در ایران پیش از اسلام»، «نقش اسلام در ایجاد نهادهای آموزشی»، «دانشمندان ایرانی»، «موضوعات آموزشی»، «نهادهای آموزشی در ایران» (مسجد، مکتب‌خانه، مدرسه، خانقاه، نظامیه، دارالعلم، بیت‌الحکمه، بیمارستان، رصدخانه) و به‌طورکلی، روحیه علم دوستی ایرانیان و یا اثبات نقش تاریخی ایرانیان در گسترش دانش متمرکز بوده است. در این نوع بررسی‌ها، عاملانی در امر آموزش برجسته شده‌اند که به دلایل متعدد «قابل‌رؤیت» بوده‌اند، اما آنچه با کلیشه و تصور متداول «ایران فرهنگ‌مدار و دانش‌دوست» ناهمخوان بوده است، فراموش شده یا نادیده گرفته شده است. در کمتر موردی جایگاه آموزش در بین توده‌های مردم بررسی شده است. در این زمینه پرسش‌های زیادی مطرح است: اینکه مردم از چه نیروهایی تشکیل می‌شدند و چه رویکردی به آموزش داشتند. ترکیب آموزش‌گیران چگونه بود؟ اقوام گوناگون تا چه اندازه به آموزش پرداخته‌اند؟ نسبت جنسی آموزش در بین مردم چگونه بوده است؟ طبقات مختلف چه سهمی از آموزش داشته‌اند؟ آیا آموزش پدیده‌ای خصوصی بوده است یا دولتی؟ آموزش در انحصار کدام گروه‌ها و طبقات اجتماعی بوده است؟ موضوع آموزش‌ها چه بوده است؟ آیا آموزش‌ها عمدتاً دینی بوده‌اند یا موضوعات غیردینی را نیز دربر می‌گرفته‌اند؟ وضعیت آموزشی گروه‌های در حاشیه، مانند اقلیت‌های قومی، اقلیت‌های مذهبی و زنان چگونه بوده است؟ در چشم‌انداز چنین پرسش‌هایی، آموزش نه از منظر نخبگان و ستارگان علم، بلکه از منظر آدم‌های عادی موردنظر است. کسب اطلاع از رویکرد گروه‌های فرودست و عوام در این چرخهٔ اسباب و علل، ضرورتی بی‌همتاست. البته در بررسی‌هایی از این دست، طبیعتاً، یک سر ماجرا به همان «نهادهای آموزشی و تاریخ آموزش تاکنون فهمیده شده» برمی‌گردد، اما این نهادها و به‌طورکلی تحولات آموزشی جامعه بر مداری از محرک‌ها و رانندگان گوناگون اقتصادی - اجتماعی می‌چرخد که شناخت آن‌ها ضروری است. این مقاله به دنبال پاسخ به چنین مسائلی است. به عبارت دیگر، از یک سو می‌خواهد بداند آیا «طلب

علم» ویژگی دیرینه در تاریخ و جامعه ایرانی بوده است. آیا اساساً کاربست مفهوم «تقاضای آموزش» برای فهم تکاپوهای علم‌اندوزی در تاریخ ایران امکان‌پذیر است؟ از سویی دیگر، درصدد توضیح مناسبات میان عوامل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی و فرایند اثرگذاری آن‌ها بر تقاضای آموزش است. این مقاله آزمونی در بازسازی تاریخ اجتماعی آموزش در ایران است و می‌کوشد جایگاه آموزش در زندگی مردم عادی را بازشناسی کند. بدین منظور، جلوه‌های فرهنگ و آموزش در ترکیب‌های اجتماعی و ساختار جامعه ایرانی بررسی می‌شود.

«تقاضای آموزش» زمانی شکل می‌گیرد که جمعیت واجب‌التعلیم در مقاطع گوناگون تحصیلی، متقاضی دسترسی به آموزش باشند. تقاضای آموزش در دوران جدید تاریخ ایران برآیندی از کنش متقابل بین تحولات اجتماعی و گسترش مطالبات اجتماعی است. روند رشد متقاضیان ورود به مدرسه و دانشگاه از دهه‌های آغازین قرن بیستم با آهنگی آرام و تدریجی، فزونی یافته و در سال‌های پس از انقلاب به گونه‌ای بی‌سابقه بالا گرفته است.

سؤال اصلی این بررسی این است که تقاضای اجتماعی آموزش<sup>۱</sup> در تاریخ ایران چه جایگاهی داشته و رویکرد توده مردم<sup>۲</sup> در قبال آموزش چگونه تفسیر می‌شود. از جنبه روش‌شناسی، دو مفاهیم «تقاضای آموزش» و «مردم» در دوره‌های گوناگون تاریخی بررسی می‌شوند. در این بررسی، مفهوم «تقاضای آموزش» ناظر بر هرگونه رویکرد توده‌های مردم به علم‌اندوزی در بستر تاریخ ایران است. فهم دگرگونی‌ها، مسیر و تکاپوهای تقاضای آموزش، نیازمند توصیف و تحلیل این پدیده در بستر ساختارهای کلان تاریخی- اجتماعی است. بر این بنیان، ایجاد پیوند میان تقاضای آموزش با ساختارهای کلان اجتماعی، از طریق ترسیم تصویری کلی از واقعیت امکان‌پذیر است که وجوه نامرئی ماهیت این تقاضا را در بین مردم آشکار کند. مفهوم «مردم» نیز ناظر به

---

1. Social Demand for Education

2. crowd

توده‌های وسیع و معمولاً شکل نیافته اجتماعی است. هرچند گروه‌های ساخت‌یافته‌ای همچون زنان و اقوام نیز تحت عنوان «مردم» در کانون توجه این بررسی است. به عبارتی، میزان دسترسی عمومی به دانش و چگونگی «علم‌اندوزی توده‌های مردم»، به‌مثابه مفهوم مرجع موردنظر است. برای این منظور، باید روشن شود که «مردم» چه کسانی‌اند و تقاضای علم‌اندوزی آن‌ها با کدام عوامل اقتصادی - اجتماعی شکل می‌گیرد؟ به‌بیان‌دیگر، هدف بررسی حاضر عبارت است از تبیین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری تقاضای کسب علم و توضیح مسیر تحولات و چگونگی کنش و واکنش‌های آن در قبال ساختار اجتماعی جامعه ایران. برای دستیابی به این هدف، داده‌های گوناگون از منابع کنونی استخراج و در چارچوب پرسش تحقیق تحلیل و بررسی شد. روش این پژوهش توصیفی - تحلیلی است و داده‌های آن با روش اسنادی گردآوری شده است.

**مفهوم تقاضای آموزش.** تقاضای اجتماعی آموزش رفتاری جمعی است که به‌منزله برآیندی از هزینه‌ها، شرایط و متغیرهای گوناگون شکل می‌گیرد. اصطلاحات عرضه و تقاضای آموزش، از حوزه اقتصاد وام گرفته شده‌اند. عرضه و تقاضا در اقتصاد، مفاهیمی بنیادین برای تعیین قیمت‌اند. «منحنی تقاضا، نشانگر کمیت کالا یا خدمتی است که خریداران آن درخواست می‌کنند و در بازارهای مختلف قادر به خرید آن هستند» (بلومکوویست<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰). از سوی دیگر، «عرضه، بیانگر کالا یا خدمتی است که بازار آن را به قیمت‌های گوناگون ارائه می‌کند و تقاضا نمایانگر تعداد متقاضیانی است که این کالا یا خدمت را درخواست می‌کنند و (البته) قادرند که آن‌ها را خریداری کنند». طبق این منطق، در آموزش عوامل اقتصادی تصمیم‌داوطلبان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و نظریه عرضه و تقاضا بیانگر این دیدگاه است که این عوامل می‌توانند تقاضای داوطلبان برای آموزش را تحت‌الشعاع قرار دهند و بنابراین همانند هر فعالیت اقتصادی

---

1. Ake Blomqvist

دیگر، در اینجا تصمیم برای انتخاب کردن یا انتخاب نکردن ناشی از تخمین فرد از نفع و هزینه درازای سرمایه‌گذاری منابع خود است<sup>۱</sup> (سمارت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

در این چشم‌انداز، متقاضیان آموزش، رفتار خود را بر مبنای عقلانیت اقتصادی تنظیم می‌کنند. در این مبادله، فرض آن است که بین هزینه‌های آموزش و شرایط متقاضیان رابطه عرضه - تقاضا برقرار است<sup>۳</sup>. البته مطلوبیت آموزش از یک سو وابسته به منافع حاصل از آن است و از سوی دیگر، از انگیزه‌ها و نگرش افراد به علم ناشی می‌شود. منافع حاصل از آموزش عموماً ناظر بر آینده‌نگری و بازده‌های اقتصادی است، اما مطلوبیت مصرفی فقط به جنبه‌های مالی محدود نمی‌شود. آموزش همواره مطلوبیت‌های غیر پولی را نیز در برمی‌گیرد. ایجاد «احساس رضایت» با ارتقای منزلت اجتماعی یکی از مهم‌ترین وجوه مطلوبیت مصرفی است.

تقاضای اجتماعی آموزش در ایران از اوایل قرن بیستم به تدریج شکل گرفت و طی دهه‌های اخیر نرخ رشد تقریباً مستمر و بالایی داشت؛ اما قبل از این دوران، وضعیت چگونه بوده است؟ بر اساس دریافتی تقریباً متداول، علم‌اندوزی همواره یکی از ارزش‌های جامعه ایرانی بوده است<sup>۴</sup>. مسئله این است که آیا می‌توان تبیینی تاریخی برای این تمایل اجتماعی به علم‌آموزی ارائه کرد، یا خیر؟ آیا برای فهم تکاپوهای علم‌اندوزی در دوره پیشامدرن ایران، می‌توان از مفهوم «تقاضای اجتماعی آموزش»

۱. تقاضای اجتماعی و تقاضای اقتصادی آموزش با هم تفاوت‌هایی دارند و توضیح فوق نباید موجب یک‌سونگری یا بدفهمی شود. از لحاظ اقتصادی، ملاک تعیین‌کننده نزد مصرف‌کننده قیمت و هزینه تمام شده است؛ حال آنکه در چشم‌انداز اجتماعی، عنصر قدرت، مشروعیت و منزلت اجتماعی ناشی از آموزش نیز باید محاسبه شود.

## 2. John Smart

۳. برای آشنایی با دیدگاه‌های موافق و مخالف در مورد تلقی از هزینه‌های آموزش به‌مثابه نوعی سرمایه‌گذاری نگاه کنید به: ابوالقاسم نادری، (۱۳۸۰). «اقتصاد آموزش و جایگاه آن در نظام آموزش عالی ایران»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۱ و ۲۲، ص ۲۰۷-۱۷۳.

۴. برای آشنایی با نمونه‌ای از این گونه روایت‌ها، نگاه کنید به: سید ضیاءالدین سجادی، «دانش‌دوستی در ایران»، در: حمید یزدان‌پرست، (۱۳۸۵). نامه ایران، انتشارات اطلاعات، جلد سوم، چاپ اول، تهران: ۳۳۵-۳۴۷.

سخن گفت؟ آیا چیزی با عنوان تقاضای اجتماعی برای کسب علم و معرفت در دوران پیشامدرن ایران بوده است؟

**تقاضای آموزش و توده مردم.** تقاضای آموزش مفهومی مدرن است و کاربست مفهومی امروزی برای تفسیر دیروز باید با تأملات روش‌شناختی دقیق همراه باشد؛ شاید با تسامح بتوان پذیرفت که برخی گروه‌های اجتماعی نسبتاً متشکل و یا برخوردار از قدرت (سیاسی یا اقتصادی) به‌رحال متناسب با الزام‌های تاریخی - اجتماعی، به علم‌اندوزی رویکرد خاص خود را داشته‌اند؛ اما نکته مهم این است که بدانیم در بستر اجتماعی جوامع پیشامدرن، توده‌های مردم چه واکنشی در قبال تعلیم و تربیت داشته‌اند. برای این منظور ابتدا باید دید در تاریخ ایران، اصطلاح «مردم» به چه کسانی اطلاق می‌شود. «مردم» معمولاً واجد دو معنای مثبت و منفی بوده است؛ معنای مثبت، معطوف به ابنای بشر، آدمی‌زادگان، همه آدمیان، خلاق و مجموعه‌ای از انسان‌هاست که از آن‌ها معمولاً با عناوینی چون «خلق» و «ناس» یاد می‌شود و نیکی به آنان مطلوب و خدمت به خلق<sup>۱</sup> پسندیده است. مردم‌خواهی، مردم‌آمیزی و مردم‌داری به معنی معاشرت و خوش‌رفتاری با همین گروه است.<sup>۲</sup> در این معنا، واژه مردم به نوع بشر اطلاق شده و متضمن نوعی جوهر است که از فارغ هرگونه تقسیم‌بندی اجتماعی است. در رویکرد دیگر، مردم با عنوان‌های «اراذل‌واوباش بی‌خرد»، «ولگردها»، «اشرار»، «گدایان حرفه‌ای»، «وازدگان اجتماعی» معرفی می‌شوند (آبراهامیان، ۱۳۷۶). توده مردم در تاریخ ایران با اصطلاحاتی چون عامه، عوام<sup>۳</sup>، عوام‌الناس و رعایا یاد شده‌اند. رعیت به مردم زیردست

۱. برای نمونه: عبادت به‌جز خدمت خلق نیست/ به تسبیح و سجاده و دلق نیست (سعدی)

۲. برای نمونه: من از بازوی خود دارم بسی شکر/ که زور مردم‌آزاری ندارم (حافظ)

۳. در اندیشه‌های عرفا دو اصطلاح عوام و خواص نیز گهگاه به کار می‌روند. در این نگرش‌ها منظور از عوام، بی‌خردانی است که مراتب علو درجات عرفانی را نمی‌فهمند و با نادانی اسباب رنج و عذاب اهل سلوک را فراهم می‌کنند. برای آشنایی با این دریافت از مفهوم عوام نگاه کنید به: داریوش کاظمی، (۱۳۹۰). «نام گونه‌های عوام در شعر فارسی، گرانان، گرانباران، گرانجانان»، نشریه ادب و زبان؛ دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، دوره جدید، شماره ۲۹ (پیاپی ۲۶) بهار ۹۰.

و فرمان‌بردار اطلاق می‌شده که عموماً دهقان یا زارع بوده و معمولاً ساکن دهات و تابع یک ولایت بودند و جزو اتباع فرمانروا بودند<sup>۱</sup>. هر کس که به قدرت و حکومت وابستگی نداشت، در زمره رعیت‌ها بود. اصطلاح رعیت «به‌طور عام به توده‌های مردم و به‌طور خاص به زارعین در مقابل زمین‌دار دلالت داشت. اصطلاح عامه اغلب بار منفی داشت و عوام‌الناس با اصطلاح‌هایی، همچون سفله، «اراذل‌واوباش»، «غوغا گران»، «لات‌ولوت‌ها» در ادبیات طبقه مسلط همراه بود» (اشرف، ۱۳۸۷).

آیا مطابق با آنچه در انگاره‌های ایرانیان آمده است «هنر نزد ایرانیان است و بس»<sup>۲</sup>، علم دوستی و دانش‌پروری بخشی از ویژگی و خصلت «مردم» ایران بوده است یا خیر، علم‌آموزی تا حدود زیادی جزو مطالبات گروه‌های خاص اجتماعی بوده است و اصحاب علم و ادب و معرفت، در زمره معدود ستارگان درخشان در تاریخ فرهنگ ایران بوده‌اند<sup>۳</sup>؟ ساخت اجتماعی ایران حکایت از آن دارد که متقاضیان علم معمولاً وابستگان سلطنتی، مستوفیان، حکام ایالات، ملاکان، خان‌ها، ایلخانان، علمای رده‌بالای دینی، نوابغ و نخبگان بوده‌اند و عموم مردم در زمره «بی‌سوادان»، بی‌خردان، دهقانان و

---

۱. دهخدا

۲. فردوسی

۳. یادآوری این نکته ضروری است که طرفداران فرضیه «دانش‌دوستی ایرانیان»، برای اثبات دیدگاه خود، علاوه بر مثال آوردن از ظهور نوابغ و نامداران بزرگ علمی-ادبی ایرانی، به آن دسته از صاحب‌منصبان سیاسی، پادشاهان و وزرایی استناد می‌کنند که نقشی دانش‌گستر در ایران ایفا کرده‌اند. در این زمینه مصادیق متعددی از تاریخ سیاسی ایران مثال آورده شده است. اردشیر دستور داد کتاب‌های متعدد از زبان‌های هندی و یونانی به پهلوی ترجمه شود. دانش‌دوستی شاپور اول چنان بود که مدرسه گندی‌شاپور در زمان او تأسیس شد. انوشیروان ساسانی (۵۳۱-۵۷۹) که خود از دوستداران فلسفه افلاطون و ارسطو بود، امر کرد کتاب کلیله‌ودمنه به پهلوی ترجمه شود. خاندان‌های زیادی از ایرانیان همچون برمکیان و آل نوبخت به علم دوستی مشهور بوده‌اند. وزیران بسیاری چون ابوعلی بلعمی (وزیر ابونصر سامانی و مترجم تاریخ طبری)، ابن العمید (وزیر رکن‌الدوله دیلمی)، خواجه نظام الملک (مؤسس مدارس نظامیه)، خواجه نصیر طوسی (مشاور و وزیر هلاکوخان)، امیرکبیر (بنیان‌گذار دارالفنون) تولید یا نهادسازی علمی کرده‌اند (سجادی، ۱۳۸۵) اما به سؤال اساسی باید پاسخ داد که چرا به‌رغم همدلی اهل سیاست با دانش، علم‌اندوزی مطالبه‌ای فراگیر و مستمر از سوی توده‌های فرودست ایرانی نبوده است؟



ایلاتی‌ها بوده‌اند و هیچ نسبتی با علم و دانش نداشته‌اند. علم دوستی در باورهای عموم مردم فضیلت بوده است، اما رفتاری توده‌گیر و عمومی نبوده است. آنچه از فرهنگ و علم و دانش ایرانیان تاکنون بر سر زبان‌هاست، نه آموزش در بین توده‌های واقعی مردم، بلکه آن نوع نگاه به تاریخ آموزش است که عاملیت آموزشی را در انحصار برگزیدگان، نخبگان، نوابغ و برکشیدگان قرار داده است.

برای درک بهتر مسئله، باید بین دو ساحت از «تقاضا و طلب علم» تمایز قائل شد. در یک ساحت، طلب علم عبارت از نظامی از معانی و مفاهیم است که بر اهمیت مفهوم دانایی، خرد و دانش در جامعه ایرانی تأکید می‌کند. این ساحت از «طلب علم» همان چیزی است که در ادبیات فارسی<sup>۱</sup>، متون و منابع فرهنگی منعکس شده است. در این ساحت، طلب دانش و کسب علم، عامل و ابزاری برای ایجاد تحرک اجتماعی<sup>۲</sup> نبود، بلکه وسیله‌ای برای نیل به کمالات معنوی و پرورش فضایل انسانی، ملکات و صفات اخلاقی بود<sup>۳</sup>.

سطح دوم، بیانگر ساحت اجتماعی و رفتاری تقاضا و طلب علم است که سنجش آن مستلزم تعیین جنبه‌های عملکردی تقاضاست. در این سطح از تحلیل، روانشناسی جمعی مردم ایران را در قبال آموزش بررسی کرده و واکنش انسان ایرانی به آموزش را به معنی عام کلمه واکاوی می‌کند. در این ساحت باید وجوه جمعیت‌شناختی این تقاضا، ترکیب اجتماعی متقاضیان و نحوه رابطه آن با نهادهای اجتماعی نشان داده شود، مثلاً باید دید کدام گروه‌های اجتماعی در جامعه ایرانی به دنبال علم و دانش بوده‌اند.

۱. برای آشنایی با نمونه‌ای از این رویکردها، نگاه کنید به: مهدی محقق، (۱۳۸۴). «منزلت دانش در جهان اسلام و

انعکاس آن در ادب فارسی»، فصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فارسی، دوره جدید، شماره ۴، ۱۲۹-۱۲۳.

## 2. Social Mobility

۳. در این سطح از تحلیل، نقش تمایزات ساختاری-اجتماعی در روند علم‌اندوزی مردم بی‌اهمیت بوده و به آن توجه نشده است. در این چشم‌انداز، «طلب علم» خواسته‌ای انتزاعی است که در ورای سلطه ساختارها فارغ از دخالت فاکتورهای اقتصادی-اجتماعی مطرح می‌شود و به نقش تعیین‌کننده عواملی همچون والاتباری، نژاد، قومیت، جنسیت، طبقه اجتماعی در طلب علم بی‌توجهی می‌شود.

نسبت جنسی طالبان علم چگونه بوده است و کدام نهادهای آموزشی به این تقاضا پاسخ می‌داده‌اند.

**تاریخ‌نگاری آموزش در ایران.** تاریخ آموزش بخشی از تاریخ فرهنگ و تاریخ اندیشه است. در این تاریخ اگر به وجوه اجتماعی آموزش توجه نشود، مشکلاتی بروز خواهد کرد. متون تاریخی کنونی و در دسترس در مورد جایگاه و اهمیت آموزش به ما چه می‌گویند؟ وضعیت واقعی آموزش در ایران چگونه بوده است؟ آیا به‌راستی ایران کشوری دانش‌دوست، فرهیخته و با ساختارهای آموزشی پایدار بوده است یا اینکه دانش‌دوستی فقط ساخته‌وپرداخته ذهن کسانی است که با استناد به ظهور نوابغ علمی- ادبی و ایجاد برخی بنگاه‌های آموزشی همچون نظامیه و مدرسه، حکم به عمومیت علم جویی ایرانیان داده‌اند؟ این باور که آموزش در ایران جایگاه مهمی داشته است، از تاریخ فرهنگ برآمده است یا از تاریخ اجتماعی ایران؟ کدام وجه آموزش در تاریخ ایران برجسته‌تر بوده است: «نوابغی دانشمند» یا «مردمی علم جوی»؟ آیا طلب علم همواره به‌مثابه ویژگی‌ای فرهنگی و «فضیلت» مورد تأکید و سفارش بوده است یا به‌مثابه «عملکرد» در رفتار مردم مشاهده می‌شده است؟

طبیعتاً واکاوی ساحت اجتماعی تقاضای آموزش و تبیین جایگاه اجتماعی تعلیم و تربیت از طریق شناخت شالوده‌های اجتماعی تقاضا برای کسب علم در تاریخ امکان‌پذیر است و چنین چیزی نیازمند تعیین ترکیب جنسی، قومی، طبقاتی توده‌های طالب علم است. تاریخ‌نگاری کلاسیک، عمدتاً معطوف به توصیف حوادث سیاسی، سیرت پادشاهان و رویدادهای نظامی است. تاریخ آموزش در ایران نیز از طریق تمرکز بر چهره‌های برجسته علمی - فرهنگی، علما، ادبا، شعرا، مورخین، متکلمین، مفسرین و نیز معرفی نهادهای آموزشی، بازسازی می‌شود. حال آنکه فهم ابعاد اجتماعی تقاضای آموزش در بستر تاریخ ایران باید از طریق شناخت تمایلات توده عوام ایرانی (و نه خواص فرهنگی) ترسیم شود.

پرواضح است که رفتار زنان، مردان، گروه‌های شغلی، اقوام و طبقات مختلف برای حضور در اماکن آموزشی (اعم از مدارس، مساجد، مکتب‌خانه‌ها، نظامیه‌ها) و کسب انواع آموزش (اعم از آموزش‌های دینی و غیردینی) باید به‌طور موردی و جزءنگرانه شناسایی شود. بدین ترتیب، هرگونه تبیین کل‌گرایانه تاریخی از رویکرد مردم به آموزش قابل دفاع نیست<sup>۱</sup>. البته تفاوت تاریخ آموزش با تاریخ سیاسی در ایران این است که تاریخ‌نگاری‌های کلی‌گرا درصدد اثبات عقب‌ماندگی تاریخی ایران‌اند، ولی تاریخ‌نگاری‌های کل‌گرای آموزشی درصدد اثبات تاریخ غنی آموزش در ایران‌اند. این‌گونه تاریخ‌نگاری‌ها تا حدودی متأثر از تاریخ‌نگاری‌های ملی است که در آن عاملان و روندهایی برجسته می‌شوند که با «روح برساخته ایرانی» (تاریخ‌نگاری رضاشاهی) همخوانی داشته باشند و با باورهای شووینیستی ایرانیان در مورد ایران همیشه فرهنگ‌دوست با مردمانی فرهنگ‌پرور مطابقت یابند.<sup>۲</sup> مشکل چنین خوانشی این است که چشم خود را بر آسیب‌ها، ضعف‌ها، بی‌سوادی گسترده، نابرابری آموزشی، بی‌عدالتی و آموزش‌های تک‌بعدی (دین‌مداری آموزشی) می‌بندد و بسیاری از واقعیت‌های آموزشی را از تاریخ ملی آموزش اخراج می‌کند. در این‌گونه تاریخ‌نگاری‌ها، عاملیت تاریخی در انحصار برگزیدگانی، چون سعدی، حافظ و مولوی، فارابی و ابن‌سینا قرار

۱. شایان‌ذکر است که بخش زیادی از نظریه‌ها، نظام‌های مفهومی و رویکردهایی که تاکنون برای فهم، تبیین و تفسیر تاریخ ایران ارائه شده است با نگاهی کل‌گرایانه به دنبال توضیح علل عقب‌ماندگی و ضعف ساختاری جامعه ایران بوده‌اند. رویکرد استبداد شرقی (ویتفولگل، ۱۳۹۱؛ آبراهامیان، ۱۳۷۶)، نظریه حکومت خودکامه (کاتوزیان، ۱۳۹۰)، نظریه استبداد آسیایی (منتسکیو، ۱۳۴۹)، رویکرد فنودالیسم ایرانی (پطروشفسکی، ۱۳۵۷؛ نعمانی، ۱۳۵۹)، نظریه شیوه تولید آسیایی (خنجی، ۱۳۵۸)، رویکردهای وبری اعم از پاتریمونیالیستی یا نظام‌های سلطانی (شهابی و لینز، ۱۳۸۰)، دیدگاه‌های ترکیبی از مارکس و وبر (اشرف، ۱۳۵۸) و نظریه انحطاط اندیشه در ایران (طباطبائی، ۱۳۸۰) هرکدام به‌نوعی بر جوانب گوناگون عقب‌ماندگی تاریخی ایران، فقدان عقلانیت، استبداد سالاری، وجود سنت‌های متصلب و خودکامگی تأکید کرده‌اند. طبیعتاً این‌گونه استنتاج‌های کلان‌نیازمند گردآوری شواهد کافی است.

۲. در این زمینه اغراق‌های زیاد شده است، مثلاً اینکه اولین بار یکتاپرستی را مردم ایران رسم کردند، حکومت‌داری در تمدن ایران پا گرفت. دین اسلام توسط ایرانیان به دنیا معرفی شد. در این‌گونه نگرش‌ها، دنیا ریزه‌خوار فرهنگ ایران معرفی می‌شود.

می‌گیرد و به حاشیه رانده‌شدگان و صدا‌های خاموش اقوام، اقلیت‌های مذهبی، زنان و گروه‌های فرودست به‌طور ناخودآگاه حذف می‌شوند. این نوع تاریخ‌نگاری، فقط بر سویه‌هایی خاصی از واقعیت انگشت می‌گذارند. در این نوع از تاریخ آموزش، مراکز آموزشی بزرگی، چون دانشگاه گندی‌شاپور برجسته می‌شود، اما به این نکته توجه نمی‌شود که تقاضای اجتماعی توده‌های مردم برای علم‌اندوزی در دانشگاه گندی‌شاپور مطرح نبود، بلکه این دانشگاه را حکومت ساسانی و با هدف تأمین نیروی اداری موردنیاز حکومت تأسیس کرد. در این رویکردها بر دانش حکومت‌داری ایرانیان (در دوره ساسانی) و تأثیرپذیری فرهنگ اسلامی از فرهنگ ایرانی تأکید می‌شود، اما کمتر بیان می‌شود که برخی از وزرای ایرانی، صاحبان مکتب و گروه‌های باسواد وابسته به طبقات فرادست با اعراب پیروز همکاری کردند و نه توده‌های مردم؛ نهضت ترجمه در عصر خلافت عباسی با حمایت خلفا شکل می‌گیرد؛ شعر و ادب در بستر پشتیبانی حکومت سامانیان گسترده می‌شود؛ ابوعلی سینا در دربار سلطان محمود غزنوی دانشمند می‌شود؛ جنبش تأسیس نظامیه‌ها را خواجه نظام‌الملک، وزیر الب ارسلان، بر پا می‌کند؛ حتی بنیان‌های آموزش نوین ایران با همت امیرکبیر، صدراعظم ناصرالدین‌شاه، پایه‌گذاری شد. در این نوع تاریخ‌نگاری تأثیرگذاری فرهنگ ایرانی بر فرهنگ جهانی بررسی شده است، اما وضعیت آموزش واقعی ساکنان خاموش گوشه‌های گوناگون سرزمین ایران فراموش می‌شود. این نوع تاریخ‌نگاری آموزشی در سایه نفوذ تاریخ‌نگاری سیاسی ایران تدوین شده است. تاریخ سیاسی، محتوای تاریخ ایران را به «تاریخ رسل و ملوک» تقلیل داده و از سرگذشت توده‌های مردم غفلت کرده است. در تاریخ سیاسی، پادشاهان بازیگران اصلی بوده‌اند و در تاریخ آموزش ایران، دانشمندان، شعرا و نوابغ نقش اصلی را بر عهده داشته‌اند؛ یعنی در هر دو تاریخ به مردم کم‌توجهی شده است.

بنا بر آنچه گفته شد، مسائل مهم در بررسی تاریخ‌نگاری آموزش ایران عبارت است از:

۱. استنتاج‌های بلند دامنه درباره وضعیت آموزش در ایران زمانی مقبول خواهد بود که با داده‌های حاصل از پژوهش‌های گسترده‌تر در پهنه همه دوره‌های تاریخ ایران تأیید شوند. خوانش‌های کل‌گرایانه از تاریخ آموزش راه به واقعیت نخواهد برد.

۲. همچنان که توضیح کلیت تاریخ ایران با تکیه بر یک مفهوم یا نظریه (استبداد، انحطاط) تا حدودی متضمن بی‌دقتی است، تفسیر ساختار نهایی نظام آموزشی ایران نیز صرفاً با تکیه بر گردآوری مستندات تاریخ اندیشه، بدون داده‌های تاریخ اجتماعی، بی‌اعتبار خواهد بود.

اما به مقتضای بررسی حاضر، می‌توان وجه مشترک مجموعه نظریه‌های کلی‌گرا را در این نکته خلاصه کرد که در جامعه‌ای با ساختار اجتماعی واپس‌مانده، طبیعتاً کسب علم و دانش مطالبه‌ای عمومی و فراگیر اجتماعی نبوده است. اثبات علم‌اندوزی توده‌های مردم به‌مثابه خصلتی تاریخی مستلزم داده‌ها و شواهد مستند است، اما مسیر خوانش تاریخ ایران از پایین به بالا نبوده است. در غیاب تاریخ‌نگاری اجتماعی و به دلیل محدودیت داده‌ها و منابع تاریخی، تجزیه و تحلیل جایگاه تقاضای آموزش فقط با استناد به ساختار اجتماعی جامعه ایرانی امکان‌پذیر است. اگر علم‌اندوزی ایرانیان در این چارچوب بررسی شود، این پیش‌فرض متداول در مورد ایرانیان به‌مثابه «مردمانی علم‌جوی» با شواهد تاریخی همخوانی ندارد.

در بازخوانی تاریخ ایران، چه بر فرهنگ ایران باستان تأکید شود و چه مقطع پس از اسلام به‌مثابه عصر زرین و دوره شکوفایی فرهنگ علمی ایرانیان تلقی شود (مطهری، ۱۳۶۲، فرای<sup>۱</sup>، ۱۹۶۲)، اثبات اینکه طلب علم ویژگی رفتاری ایرانیان بوده است، مستلزم وجود شواهد کافی در مورد کنش متقابل بین تقاضای آموزش و سازمان‌های آموزشی است. بدون ارائه مستندات لازم، این تصور که طلب علم نزد ایرانیان از گذشته‌های دور

---

1. Frye, R.

تا به امروز ویژگی مستمر و درخشان تاریخی ایرانیان بوده است تا حدودی تصویری شوونیستی<sup>۱</sup>، خیال‌پردازانه و غیر منطبق بر واقعیت تاریخی است.<sup>۲</sup>

در ادامه این بحث، هر دو ساحت مورد اشاره، اعم از اهمیت علم‌اندوزی و چپستی این تقاضا و چگونگی برهم‌کنشی آن با نهادهای آموزشی و ساختار فرهنگی جامعه ایرانی بررسی می‌شود.

**تقاضای آموزش در تاریخ اندیشه و فرهنگ ایرانی.** از یک نقطه نظر، دانش‌اندوزی از دیرباز در جامعه ایرانی اهمیت ویژه‌ای داشته است. در فرهنگ زرتشتی، اندیشه‌گستری بخشی از خردپروری بوده است. در آموزه‌های زرتشتی آمده است «انسانی که گمراهی را ببیند و او را با دانش و خرد خویش راهنمایی نکند، در ردیف گناهکاران است» (یسناوی ۴۶، بند ۶). چنانکه از این سخن برمی‌آید، رستگاری و بهزیستی درگرو دانش‌گستری بوده است؛ بنابراین، در بستر چنین فرهنگی است که مراکز آموزشی بزرگی همچون گندی‌شاپور (ممتحن، ۱۳۸۴) بر پا داشته می‌شود که در آن، علوم آن

### 1. Chauvinism

۲. تصویری که عموماً ایرانیان از گذشته تاریخی در ذهن دارند، بر نوعی تداوم تاریخی تأکید می‌کند. نمونه چنین باوری در قدیمی‌ترین متن تاریخی زبان فارسی، یعنی تاریخ بلعمی (ترجمه «تاریخ الرسل والملوک» محمد بن حریر طبری) مشاهده می‌شود. در این متن که واکنشی به عربی‌نگاری در آن روزگار و با هدف احیای زبان فارسی در دوران سامانیان بوده است، تصویر ناگسستگی همیشگی ایران‌زمین در رخسار تداوم تاریخی زبان فارسی بازنمایانده می‌شود. بلعمی در ترجمه تفسیر قرآن طبری می‌گوید: «زبان فارسی از زمان‌های باستان شناخته شده بوده است. از زمان آدم تا اسماعیل پیغمبر، تمام پیغمبران و پادشاهان به فارسی صحبت می‌کردند. اسماعیل اولین کسی بود که به عربی سخن گفت؛ و پیامبر ما (محمد) از میان اعراب برخاست و قرآن به او به زبان عربی نازل شد و اینجا در این منطقه زبان تکلم فارسی است و پادشاهان این ناحیه پادشاهان پارس‌اند» (بلعمی، ترجمه تفسیر طبری، به تصحیح و اهتمام حبیب یغمایی، تهران، ۱۳۳۹، ج ۱، ص ۵. به نقل از: هنوی، ویلیام (۱۳۷۳)، «هویت ایرانی از سامانیان تا قاجاریه»، ایران‌نامه، سال دوازدهم، شماره ۳، ص ۳). برای آشنایی با ابعادی دیگر از این نوع هویت‌سازی احساساتی، نگاه کنید به: بحث «روایت ملت‌پرستانه» مقاله احمد اشرف در: احمد اشرف، (۱۳۸۷) «هویت ایرانی به سه روایت»، ایران‌نامه، سال بیست‌وچهارم، شماره ۲ و ۳، ص ۱ و ۲.

روزگارا<sup>۱</sup> به زبان‌های یونانی، سانسکریت، سریانی، پارسی و عربی تدریس می‌شود (شریعت، ۱۳۶۶).

اهمیت دانش‌دوستی در اندیشه‌های اسلامی نیز قابل بازیابی است.<sup>۲</sup> دامنه کنجکاوی و جست‌وجوگری علمی ایرانیان بدان‌سان وسیع بوده است که نقل از پیامبر اسلام آمده است: «اگر دانش در ثریا باشد، مردان سرزمین پارس بدان دست پیدا خواهند کرد».<sup>۳</sup> علاوه بر تأکیدهای دینی بر کسب علم و معرفت، ادب فارسی نیز سرشار از تشویق به علم‌اندوزی است.<sup>۴</sup> رودکی، پدر شعر پارسی، دانش را چنان زرهی می‌داند که آدمی را در برابر پلیدی محافظت می‌کند.<sup>۵</sup> حکیم ابوالقاسم فردوسی که تلاش ماندگار او به نمادی از هویت ایرانی مبدل شده است، در تکریم و تشویق علم‌اندوزی بر این باور است که دانش، روح و روان آدمی را می‌پروراند.<sup>۶</sup> خردباوری و اشتیاق علمی یکی از

۱. این دانشگاه تا مدت‌ها پس از ورود اسلام به ایران نیز فعالیت داشت. حنا الفاخوری (۱۳۶۷) معتقد است گندی‌شاپور یکی از راه‌های ورود علوم یونانی به جهان اسلامی است.

۲. برای نمونه:

- پیامبر (ص) فرمود: کلمه الحکمة ضالة المؤمن فحیث وجدها فهو احق بها. همانا دانش راستین گمشده مؤمن است، هر جا آن را بیابد خودش به آن سزاوارتر است (بحارالانوار، چاپ آخوندی، ج ۲، ص ۹۹).

- امام علی (ع) فرمود: خذوا الحکمة و لو من المشرکین. حکمت را بیاموزید، ولو از مشرکان (نهج‌البلاغه؛ بحارالانوار، ج ۲، ص ۹۷).

- پیامبر (ص) فرمود: اطلبوا العلم و لو بالصین (بحارالانوار، ج ۱، ص ۱۸۰).

- اطلبوا العلم من المهد الی اللحد (نهج‌الفصاحه، ص ۲۱۸).

- امام باقر (ع) فرمود: عالم یتنفع بعلمه افضل من سبعین ألف عابد. ارزش یک دانشمند مفید به حال اجتماع بیشتر از ارزش عبادت هفتاد هزار عابد است (بحارالانوار، ج ۷۵، ص ۱۷۳).

۳. جعفر عن أبيه أن رسول الله (ص) قال: لو كان العلم منوطا بالثريا لتناولته رجال من فارس (عبدالله بن جعفر حمیری،

قرب الاسناد، ص ۵۳؛ بحارالانوار، ج ۶۴، ص ۱۷۵. به نقل از: [WWW.Islamquest.net/fa/ar](http://WWW.Islamquest.net/fa/ar)

۴. نگاه کنید به: پانوشت شماره ۴ در ص ۶ این مقاله.

۵. دانش اندر دل چراغ روشن است/ از همه بد بر تن تو جوشن است (رودکی).

۶. ز دانش روان را توانگر کنید/ خرد را همان بر سر افسر کنید؛ چنین دان که هر کس که دارد خرد/ به دانش روان را همی پرورد؛ ز نادان بنالد دل‌سنگ و کوه/ ازیرا ندارد بر کس شکوه (فردوسی).

شاخصه‌های فرهنگ ایرانی در گستره تاریخ است. جای‌جای حماسه حکیم طوس با ستایش خرد، آذین شده است. در نگاه او آموزش خردمندی از رهگذر دانش‌اندوزی و علم‌دوستی عبور می‌کند.<sup>۱</sup> این آموزه پیر طوس که «توانا بود هر دانا بود»، از دیرگاهان بر تارک نگرش‌های ایرانیان همچون نگینی می‌درخشیده است.

**تقاضای آموزش در تاریخ اجتماعی ایران.** البته طلب علم و دانش آن‌گونه که در مضامین بررسی‌شده در تاریخ اندیشه و فرهنگ ایرانی به آن‌ها اشاره شد، آرمان‌هایی بودند که در حیات اجتماعی توده‌های مردم مابه‌ازای واقعی نداشت. آنچه در واقعیت تاریخی رخ داده است، نشانگر فاصله میان ظرفیت‌های بالقوه فرهنگ ایرانی با واقعیت‌های اقتصادی-اجتماعی این جامعه بوده است. تقاضای اجتماعی آموزش در ایران شکل نگرفت، زیرا شالوده اجتماعی جامعه، بستر علم‌آموزی را فراهم نمی‌کرد.

- ترکیب جنسی متقاضیان آموزش در تاریخ ایران. نظام حقوقی ایران باستان بر نابرابری اجتماعی میان زن و مرد صحنه می‌گذاشت. پسر زادن مقبول‌تر از دختر زادن بود. زن شخصیت مستقل نداشت. صاحب حق نبود و چنان یک شیء جزو مایملک مرد و تحت قیمومیت رئیس خانوار بود (ستاری، ۱۳۷۵؛ اسماعیل‌پور، ۱۳۸۷). آموزش زنان به‌شدت محدود بود و به تربیت و خانه‌داری منحصر می‌شد (کسای، ۱۳۸۳). فقط زنان خانواده‌های ممتاز اجازه کسب علم داشتند (مزدآپور، ۱۳۶۹).

با فروپاشی ساسانیان، در ساختار طبقات برخی تغییرات ایجاد شد، اما پایگاه اجتماعی زن در دوره تاریخ میانه همچنان در موقعیت فروتر باقی ماند. دعوی‌های دوره اسلامی در سایه ساختارهای دیرپای اقتصادی-اجتماعی جامعه ایرانی کم‌رنگ شد و آموزش زنان به محاق فرو رفت. مثلاً در دوره خلافت عباسیان، اگرچه زنان اجازه حضور در مساجد و استماع حدیث داشتند، اما مکتب‌خانه دخترانه نبود و دختران در

---

۱. به آموختن گر بیندی میان/زدانش، روی بر سپهر روان؛ زمانی میاسای ز آموختن/اگر جان همی خواهی افروختن؛ چنان دان هر آن‌کس که دارد خرد/به دانش روان را همی پرورد؛ اگر تخت جویی، هنر بایدت/چو سبزی دهد شاخ، بر، بایدت؛ توانا بود هر که دانا بود/ز دانش دل پیر برنا بود (فردوسی).



حلقه‌های درسی جداگانه شرکت نمی‌کردند<sup>۱</sup> (کسایی، ۱۳۸۳). تقریباً در ذهن و زبان بیشتر متفکران، شعرا و سیاست‌نامه‌نویسان دوره تاریخ میانه از خواجه‌نصیرالدین طوسی، جلال‌الدین دوانی، امام محمد غزالی و خواجه نظام‌الملک گرفته تا مولوی، شیخ محمود شبستری، سنایی و نظامی گنجوی زنان را کوچک و خوار پنداشته‌اند.<sup>۲</sup> در بستر چنین نگرش‌هایی، مطالبات آموزشی زنان نه فرصت بروز می‌یافت و نه معنایی داشت. این نگرش‌ها تا دوران جدید تاریخ ایران استمرار داشت. در دارالفنون حتی یک زن نیز اجازه تحصیل نیافت.

- ترکیب طبقاتی متقاضیان علم در ایران. ساختار متصلب طبقاتی در دوره‌های گوناگون تاریخ ایران، امکان گسترش و همگانی‌شدن آموزش را فراهم نمی‌کرد. گزنفون به وضع طبقاتی آموزش در ایران اشاره می‌کند<sup>۳</sup> (گزنفون، ۱۳۵۰، در تکمیل همایون، ۱۳۸۳). برخلاف هند که تربیت منحصر به آداب مذهبی می‌شد، در ایران مسائل مدنی را نیز دربر می‌گرفت، اما تعلیم و تربیت مخصوص اعیان و اشراف بود.<sup>۴</sup> در دوره باستان، طبقات جامعه شامل سه طبقه روحانیان، جنگ‌آوران و برزگران (دوره هخامنشی) بود و بعدها دبیران و دیوانیان (در دوره ساسانی) نیز به آن‌ها اضافه شد. در دوران ساسانیان، آیین زردشتی با قدرت سیاسی درآمیخته شد و به‌صورت آیین رسمی ساسانی در آمد.

۱. نورالله کسایی می‌نویسد: در دربار عباسیان، از چند زن ادیب، فقیه و خواننده گزارش داده‌اند. پیداست که اینان نیز چون خلیفه‌زادگان، مربیان و مودبان خصوصی داشته‌اند (کسایی، ۱۳۸۳).

۲. برای آشنایی با جنبه‌هایی از خوارداشتن زن نزد چهره‌های برجسته فرهنگی ایران در دوره میانه نگاه کنید به: ستاری، ۱۳۷۵.

۳. گزنفون می‌نویسد: «هر فرد پارسی حق دارد فرزندان خود را به آموزشگاهی که در آنجا فضیلت و عدالت و پرهیزگاری تعلیم می‌دهند، بفرستد و درواقع فرزندان همه پارسیانی که احتیاجی به کار کردن نداشته باشند، می‌توانند به این مدارس داخل شوند و کسانی که قادر نباشند، ناچار باید از مزایا صرف‌نظر کنند» (گزنفون، ۱۳۵۰، در تکمیل همایون، ۱۳۸۳).

۴. نویسنده مجله ایرانشهر می‌نویسد: «چنانکه گفتیم این نوع تعلیم و تربیت مخصوص خانواده‌های بزرگ و نجیب‌زادگان بود. افراد طبقات دیگر ملت از این تربیت محروم بودند» (مجله ایرانشهر، سال اول، شماره ۲، برلین، ذی‌الحجه ۱۳۴۰/۱۹۲۲ میلادی/۱۳۰۱ شمسی).

در نتیجه آمیختگی دین در سیاست، روحانیون زردشتی بر امور قضایی و آموزشی تسلط بی‌چون و چرا یافتند (یارشاطر، ۱۳۷۸). در این دوران، آموزش به روحانیان زرتشتی (موبدان)، شاهزادگان و دولت‌مردان اختصاص داشت. در این دوره «خواندن و نوشتن و حساب کردن تنها به عده معدود و خاصی یاد داده می‌شد که شامل فرزندان نجیبان و موبدان بود که برای فرماندهی سپاه و حکمرانی، [امور] اداری و نگاه‌داری دفترها و دیوان و حساب و مالیات تربیت می‌شدند» (الماسی، ۱۳۸۶).

آموزش مردم عادی مطابق سلسله‌مراتب طبقاتی امکان‌پذیر نبود. داستان انوشیروان و کفشگر نمادی از طبقاتی‌بودن آموزش در ایران است<sup>۱</sup>. دانشگاه گندی‌شاپور نیز در وهله اول با هدف آموزش فنون کشورداری، تربیت نیروی لازم برای انجام‌دادن امور دیوانی و مقتضیات حکومت ساسانی تأسیس شد. تمرکز این دانشگاه بر امور پزشکی نیز تا حدود زیادی از نیاز بزرگان و وابستگان عالی‌رتبه حکومتی، خانواده‌های حکام، شاهزادگان، مقامات بلندپایه کشوری و موبدان به امر طبابت سرچشمه می‌گرفت (مقایسه کنید با: فراستخواه، ۱۳۸۸).

در مورد وضعیت طبقات در دوره بعد از ورود اسلام به ایران نیز غالب دیدگاه‌ها ناظر بر شکل‌گیری تدریجی برخی تغییرات در نظام قشریندی اجتماعی است. برخی از دیدگاه‌ها در این دوران، بر وجود سلسله‌مراتب در جامعه تأکید کرده و نابرابری را در کائنات امری طبیعی قلمداد کرده‌اند. طبق این منطق برای ایجاد تعادل اجتماعی باید تناسبی میان طبقات وجود می‌داشت. در این‌گونه دیدگاه‌ها، طبقات اجتماعی، ضرورتی کارکردی داشتند. در مقابل، دیدگاه‌هایی نیز از برابری مطلق دفاع کرده‌اند (اشرف، ۱۳۸۷). در برخی از دوره‌های تاریخی، دانش پیوند وثیقی با سیاست داشت. در اوان دوره اسلامی هزینه تأسیس و اداره مساجد و بیمارستان‌ها معمولاً از سوی خلفا، وزیران و ثروتمندان تأمین می‌شد. ادبا، شعرا و گاه دانشمندان، در دربارها پاداش و انعام

۱. نگاه کنید به: شاهنامه فردوسی (۱۳۶۹)، سازمان کتاب‌های جیبی، ج ۶، چاپ چهارم، ص ۲۶۰-۲۵۸.

دریافت می‌کردند<sup>۱</sup> (کسای، ۱۳۸۳) در چنین بستر اجتماعی، آموزش، امری عمومی نبود و «میرزا» بودن شغل یا جایگاهی اجتماعی بود<sup>۲</sup>. در طول سده‌های متوالی، زندگی ایلاتی یکی از نظام‌های مهم اجتماعی در ایران بود که بخش زیادی از جمعیت را به خود اختصاص می‌داد. در نظام کوچ‌نشینی، به‌جز معدود خانواده‌های ایلخانان و رؤسای طایفه‌ها، سوادآموزی چندان رایج نبود. بخش‌های ایلی-عشایری جامعه ایران فرهنگ مکتوب بر جای ننهادند. این به دلیل بی‌سوادی گسترده توده‌ها در این بخش‌های اجتماعی بوده است. آنچه در مورد جایگاه ادب‌پروری و دانش‌دوستی در گذشته ایرانیان به جا مانده و امروزه مبنای تصویرسازی ایرانیان از وضعیت علمی-آموزشی گذشته است، متعلق به شمار اندکی از مردم ایران بوده است. «بخش عظیمی از مردم قرون میانه که به لهجه‌های فارسی و یا حتی به زبانی دیگر سخن می‌گفتند، بی‌سواد بودند و خارج از حوزه دربار و مراکز قدرت زندگی می‌کردند» (هنوی، ۱۳۷۳). در بخش‌های یکجانشین جمعیت نیز آموزش کالایی فراگیر نبود. کسروی (۱۳۸۱) درباره متقاضیان آموزش در مکتب‌خانه‌ها آورده است: «اما مکتب‌خانه‌ها، نخست باید دانست که جز از «اعیان» و توانگران و بازرگانان، فرزندان خود را به درس خواندن نفرستادندی و اینان جز خواندن و نوشتن که در دربار و بازار به کارشان آید نخواستندی. دانش‌هایی که امروز هست نبودی و توده انبوه به درس نیاز ندیدی».

- تقاضای آموزش و نوع نظام اجتماعی. در طول تاریخ ایران سه شیوه شهرنشینی، روستانشینی و کوچ‌نشینی صورت‌های اصلی نظام اجتماعی سکونت در ایران بوده است. دلایل گوناگونی موجب شده است که از سده‌های دور زمینه زندگی کوچ‌نشینی فراهم‌تر باشد. برخی از این عوامل عبارت‌اند از: وجود اقلیم خشک و نیمه‌خشک؛

۱. حنین بن اسحاق هم‌وزن کتاب‌هایی که ترجمه کرد، از مأمون زر دریافت کرد (کسای، ۱۳۸۳).

۲. احمد کسروی در توضیح معنای واژه «میرزا» می‌نویسد: «دیرزمانی در ایران، خواندن و نوشتن جز شایسته میرزایان (شاهزادگان) نبوده و این بوده «میرزا» دو معنی پیدا کرده: یکی شاهزاده و دیگری نویسنده و خواننده. هنوز تا زمان ما، کسان نویسا و خوانا را «میرزا» خوانندی» (کسروی، ۱۳۸۱).

موقعیت خاص ایران که چهارراهی در بین قاره‌ها بود و شرایط زمین‌شناسی و جغرافیایی ایران با مناطق متضادش (حوضچه، دشت، بیابان، جلگه، کوهپایه، دریاچه، کویر، اقلیم سرد و گرم). معمولاً نظام ایلی - عشایری بر دو نظام شهری - روستایی غلبه داشته است. کوچ روی الزامات اقتصادی و اجتماعی خاص خود را داشت. تولید علم و فن مرهون اقتصاد شهری است که نیازمند اطلاعات، مهارت‌ها و تخصص‌های گوناگون است. آموزش در جوامعی همچون ایران که بر آن‌ها مناسبات اقتصادی شبانکارگی حاکم بوده و نظام اجتماعی آن‌ها کوچ روی بود، تقاضای فراگیر اجتماعی نبود. سلطه شیوه تولید عشایری بر دو شیوه تولید شهری و روستایی، به نظام اجتماعی جامعه ایرانی، خصلت‌های خاصی را تحمیل کرد به گونه‌ای که شهرنشینان آسیب‌پذیرترین بخش‌های جامعه بودند (اتابکی، ۱۳۸۷). از آنجاکه بخش عمده جمعیت به صورت کوچ رو و با شیوه تولید شبانکارگی به سر می‌برد، عملاً به دلیل ماهیت بی‌ثبات این نوع نظام اجتماعی، امکان ایجاد تأسیسات علمی و فراگیری دانش کاهش می‌یافت. علاوه بر این، شرایط اقلیمی و کمبود منابع اقتصادی از یک سو به منازعات قومی-قبیله‌ای دامن می‌زد که امکان استمرار تولید علم را منتفی می‌کرد و از سوی دیگر، با پیروزی قوم فاتح به شکل‌گیری نظام سیاسی خودسر و مستبد منجر می‌شد. قدرت برآمده از این درگیری‌ها، در قالب دولتی قاهر، بر فراز آحاد اجتماع قرار می‌گرفت و هیچ طبقه یا گروه اجتماعی، مستقل از دولت نمی‌توانست پا بگیرد که مطالبات اجتماعی، از جمله تحصیل علم را مطرح یا پیگیری کند (آبراهامیان، ۱۳۷۶؛ اشرف، ۱۳۵۸؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ فوران، ۱۳۸۲؛ کاتوزیان، ۱۳۶۸؛ کاتوزیان، ۱۳۷۷).

بدین ترتیب، از جنبه اقتصادی، زمینه‌های تقاضای آموزش در زندگی روزمره توده‌های مردم مهیا نبود. آنچه به مثابه تاریخ درخشان آموزش و علم‌اندوزی بر جای مانده است، در حوزه‌های حداکثری زندگی ایل‌نشینی اتفاق نیفتاده است. ایل‌نشینان معمولاً سپاهیان حاکمان و سلسله‌های گوناگون بودند. در دوران صفویه ارتشی که شاه‌عباس از میان ایلات و عشایر فراهم کرد، برای کارآمد شدن نیاز به کسب برخی

فنون و آموزش‌های نظامی داشت. در غیر این صورت، مهارت‌های لازم برای زندگی عشایری محدود به نیازهای اقتصاد خودکفای شبانکارگی بود. زندگی اجتماعی ایلیاتی‌ها برای علم‌اندوزی ساخته نشده بودند. البته در مناطق شهری نیز مطلوبیت آموزش صرفاً محدود به وجوه معنوی و کمال‌گرایی مردم بود. آموزش به‌طور نهادینه عامل تحرک اجتماعی نبود.

- دین و تقاضای آموزش در ایران. در دوره ایران باستان، آموزش بخشی از دین‌داری بود. مغان و هیربدان وظیفه آموزش دادن را بر عهده داشتند. آموزش‌های گوناگون اخلاقی، اجتماعی، مدنی و سیاسی مورد توجه بود، اما بر تعلیمات دینی - اخلاقی تأکید ویژه می‌شد. در «دینکرد» آمده است: «تربیت را مانند زندگانی باید مهم شمرد و هر کس باید با آموزش و پرورش و خواندن و نوشتن خود را به پایگاه والا برساند و با مراعات مسائل مذهبی و استفاده از پندنامه‌ها، قانون و نظم و ترتیب را محفوظ بدارد» (نقل از کسایی، ۱۳۸۳). آتشکده و آتشگاه جزو نهادهای آموزشی اصلی بود. البته جنبه‌های اجتماعی آموزش در دوره هخامنشی بیشتر از دوره ساسانی بود. نفوذ روحانیون زرتشتی در آموزش‌های دوره ساسانی چشمگیرتر بود (الماسی، ۱۳۸۶). در پندنامه بزرگمهر هم آمده است: هر کس باید یک‌سوم از شبانه‌روز را صرف پرورش دینی کند.

در قرون اولیه ورود اسلام به ایران، علیرغم اهمیت دانش نزد مسلمانان، نهادهای آموزشی در جامعه ایرانی به دلیل آشفتگی‌های ناشی از فروپاشی نظام قبلی و گسیختگی در نظام جدید، وضعیت مشخصی نداشت. اصلاحات اسلامی نتوانسته بود طبقات اجتماعی را برچیند (الفاخوری، ۱۳۶۷) از حدود قرن سوم هجری به بعد و در طول سلسله‌های بعدی تا حدودی اوضاع تثبیت شده‌تر بود. در تشکیلات اداری حکومت‌های سامانیان، آل‌بویه، غزنویان، سلجوقیان و خوارزمشاهیان علاوه بر نقش محوری سلطان، مجموعه‌ای از دیوان‌های گوناگون زیر نظر وزیر به امور اداری حوزه

سیاسی خود مشغول بودند<sup>۱</sup>. اگرچه عنوان‌ها و اسامی این دیوان‌ها در دوره‌های مختلف تا حدودی، تغییر می‌کرد، اما وظایف دیوانی تقریباً ثابت بود. نکته مهم این است که در این ساختارهای حکومتی، برای رسیدگی به وضعیت آموزشی مردم دیوانی نبود؛ آموزش عمومی جایگاه تشکیلاتی نداشت، بلکه امری وابسته به سنت‌های فرهنگی جامعه بود. چگونگی سمت‌وسوی سیاست‌های حکومت‌ها در قبال آموزش تا حدودی وابسته به خصصت‌ها و علائق سلطان و به‌خصوص وزیر او بود. حکام سامانی به اهل فضل علاقه داشتند. در نتیجه حوزه فرهنگی اعتلا یافت. در دوره‌هایی که امکان هم‌گرایی میان نظام سیاسی و فرهنگ ایرانیان ایجاد می‌شد، فرصت‌های تاریخی برای نهادسازی آموزشی و متبلور شدن دانش‌دوستی ایرانیان فراهم می‌آمد (هرچند تعارض‌های درونی جامعه، تداوم علمی را دچار اصطکاک و کندی می‌کرد). دوره سلجوقیان نمونه‌ای از این دوره‌ها بود که در آن با همت خواجه نظام‌الملک طوسی، نظامیه‌های متعدد در شهرهای نیشابور، بغداد، بلخ و هرات شکل گرفتند و به اشتیاق علمی مابه‌ازایی عینی بخشیدند؛ اما در همین دوره، تعصبات مذهبی - سیاسی بر آموزش‌ها سایه افکنده بود. غزالی نماد و نماینده خردستیزی در این دوره بود (طباطبایی، ۱۳۷۵). در دوره مغول نیز با رواج تصوف، زمینه فرهنگی-اجتماعی گسترش آموزش و دانش‌های تجربی و دنیوی فراهم نبود.

یکی از نکات قابل توجه در تاریخ ایران پس از اسلام، چنانکه شاردن فرانسوی در سفرنامه خود می‌گوید، نقش چشمگیر فعالیت‌های خیریه‌ای در حوزه‌های آموزشی است. واقفان با ایجاد مؤسسات عمومی متعدد به‌خصوص با تأسیس مدارس گوناگون

۱. عناوین برخی از این دیوان‌ها عبارت بود از: دیوان وزارت (نظارت بر کلیه امور دیوانی)، دیوان رسایل یا طغرا یا انشا (انجام امور دفتری، مکاتبات و احکام امرا)، دیوان استیفا یا مستوفی (خزانه‌داری و رسیدگی به امور مالی)، دیوان صاحب شرط یا عارض (امور لشکری، نظم و امنیت)، دیوان صاحب برید (امور پستی، اخبار و اطلاعات)، دیوان شرف (بازرسی، نظارت و جاسوسی)، دیوان املاک خاصه (نظارت بر املاک سلطان)، دیوان محتسب (امور تنظیم بازار، نرخ‌ها و حساب‌ها) دیوان اوقاف (نظارت بر اموال وقف)، دیوان قضا (رسیدگی به دعاوی و امور شرعی). برای اطلاعات بیشتر نگاه کنید به: (میر احمدی، ۱۳۶۸)، همچنین (باسورث، ۱۳۹۰: ۶۲ و ۷۷ و ۸۸ و ۱۲۱).

بر ماهیت تقاضای اجتماعی و چگونگی برآورده کردن نیازهای آموزشی جامعه، تأثیرگذار بودند. موقوفات آموزشی ظاهراً به حکومت وابستگی نداشتند و هزینه آن‌ها عموماً از محل اجاره ابنیه وقفی تأمین می‌شد (شاردن، ۱۳۴۹). با وجود این، از علوم عقلی و تجربی در آن‌ها حمایت بایسته نمی‌شد.<sup>۱</sup> ساختار دینی این دوره تاریخی تا حدودی بر کشمکش‌های فرقه‌ای دامن زده و این مجادلات در آموزش‌ها منعکس می‌شد. حاکمیت رویکرد دینی بر مدارس، به‌مثابه تنها گزینه قابل انتخاب، نوع جهت‌گیری متقاضیان علم را تحت تأثیر قرار می‌داد. در این دوران دو رویکرد اخباری‌گری (به نمایندگی محمدامین استرآبادی) و خردگرایی (به نمایندگی ملاصدرا و جلال‌الدین دوانی) روبه‌روی هم قرار داشتند. خردستیزی حاکم بر فضای آموزش آن دوران، نهایتاً به تکفیر ملاصدرا منجر شد<sup>۲</sup> (فراستخواه، ۱۳۸۸).

دعاوی فرهنگی صفویان از ترکیب پیچیده ساختار سیاسی - دینی این دوره متأثر بود. فرمانروایان صفوی با پس‌زمینه‌ای از آیین‌های صوفیانه، شالوده‌ای مرکب از سیاست و فقهت را پی افکندند. با تثبیت دین در ساختار سیاست صفوی، نهاد وقف نیز به ابزار اعمال سیاست‌های فرهنگی، آموزشی صفویان مبدل شد. مدارس موقوف معمولاً به‌وسیله فرایگان دینی اداره می‌شدند. سازمان، تشکیلات و چگونگی برنامه‌ریزی این

۱. شیخ علی‌خان زنگنه که املاک زیادی را برای پشتیبانی از مدرسه‌ای که در همدان ساخته بود، وقف کرده بود، در وقف‌نامه خود آورده است: «هرگاه مدرس و طلبه به افاده و استفاده علوم حکمیه که مخالف شریعت باشد، بدون نقض و ابطال و غیر آن اشتغال نمایند، وظیفه ایشان را قطع نموده و اخراج نمایند». نکته قابل توجه در این وقف‌نامه چنانکه صفت گل می‌نویسد: پرهیزدادن و ممانعت واقف از پرداختن مدرسان و طلاب به حکمت و فلسفه است (منصور صفت گل، ۱۳۸۱)، ساختار نهاد و اندیشه دینی در ایران عصر صفوی، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا، تهران، چاپ اول، ص ۳۳۱).

۲. صفت گل می‌نویسد: دیدگاه اخباری استرآبادی او را در رویارویی سختی با فیلسوفان قرار داد. از دید او دیدگاه‌های دوانی و {صدرالمতالہین} شیرازی درباره کلی و جزئی و علت و معلول «بسیار از تحقیق دور است، بلکه از جمله خیالات فاسده است». استرآبادی معتقد است که دوانی و ملاصدرا اندیشه را به قهقرا برده‌اند. او اندیشه ملاصدرا را «مردود» می‌داند و می‌نویسد: «و حق این است که تعلیم و تعلم حواشی این دو مشکک قبیح و حرامست عقلا و شرعاً» (صفت گل، ۱۳۸۱).

مدارس، نقش انکارناپذیری در جهت‌گیری‌های آموزشی داشت. متقاضیان تحصیل فقط در صورتی می‌توانستند از این مدارس بهره‌مند شوند که به دنبال «علوم دینی» باشند<sup>۱</sup>. در این دوره، نهاد وقف با پشتیبانی اقتصادی از مضامین دینی، تمامی تکاپوهای آموزشی را حول دین محصور کرد و تولید دانش منحصر به حمایت از ساختار دینی شد. بدین ترتیب، میان نهاد آموزش با خردگرایی، واقعیت اجتماعی و نیازهای دائماً متحول جامعه فاصله افتاد<sup>۲</sup>.

**تقاضای آموزش در دوران جدید.** در ابتدای قرن نوزده، شکست ایران در جنگ‌های ایران و روسیه (۱۸۱۳ و ۱۸۲۸ م) و از دست دادن بخش زیادی از خاک کشور، ایرانیان را به ضعف و عقب‌ماندگی خود واقف کرد و ضرورت بیداری و مقابله با فتور و سستی را آشکار کرد. برتری اقتصادی، سیاسی و نظامی کشورهای غربی و گسیختگی تعادل اقتصادی<sup>۳</sup> اجتماعی کشور، نیاز به پیشرفت‌های علمی و فنی را تبدیل به تقاضای اجتماعی کرد. این احساس نیاز در سخن عباس میرزا، شاهزاده قاجاری، خطاب به فرستاده فرانسه به‌خوبی منعکس شده است: «نمی‌دانم این قدرتی که شما را بر ما مسلط کرده است، چیست و موجب ضعف ما و ترقی شما چه؟ شما در فنون جنگیدن و فتح کردن و به‌کاربردن تمام قوای عقلیه متبحرید و حال آنکه ما در جهل و شغب

۱. مدرسه شفیعیه اصفهان نمونه‌ای از این مدارس بود که محمد شفیع اصفهانی آن را در ۱۶۵۷/۱۰۶۷ بنا کرد. بر اساس وقف نامه مدرسه شفیعیه، این مدرسه بر: «طلبة علوم دینیه اثنی عشری که طلب علوم دینیه در مساجد و مدارس و بیوتات» کنند، وقف شده است و تصریح شده است که درآمد موقوفات را پس از هزینه‌های ضروری، «متولی میانه طلبه ساکنین حجرات و بیوتات جنب مدرسه به شرط آن که طلبه مشغول به طلب علوم دینیه باشند و بیکار نباشند فراخور استحقاق و صلاح و تقوی و فضل هر یک قسمت نمایند». منصور صفت گل، (۱۳۸۱) ساختار نهاد و اندیشه دینی در ایران عصر صفوی، مؤسسه خدمات علمی رسا، چاپ اول، تهران، ص ۳۲۷.

۲. فراستخواه می‌نویسد: در دوره صفویه، عقلانیت، هم به معنای سنت فلسفه عقلی در اسلام و هم خصوصاً به معنای خردگرایی جدید با موانع بسیاری روبه‌رو شد. فقهایی که نفوذ و موقعیت فراوانی در جامعه به‌دست آورده بودند، اغلب با مشرب عقلی میانه‌ای نداشتند. چنانکه فیض کاشانی در قرن ۱۷، هم از رویکردهای فلسفی بیزاری می‌جست و هم با گرفتن علم از امم دیگر مخالف بود. در همان سده، مجلسی، با عقل‌گرایی ناسازگاری داشت و در حدیقه الشریعه، علت مستجاب‌نشدن دعای مسلمانان را حضور کافران در ایران می‌دانست (فراستخواه، ۱۳۸۸).



غوطه‌ور و به‌ندرت آتیه را در نظر می‌گیریم. اجنبی حرف بزن! بگو من چه باید بکنم که ایرانیان را هشیار نمایم»<sup>۱</sup> (ژوبر، ۱۳۴۷).

بدین ترتیب، تلاش برای نوسازی اجتماعی جامعه ایرانی در قالب اصلاحات از بالا توسط صاحب‌منصبان کشور آغاز شد. برنامه‌های متعددی به اجرا گذاشته شد که از آن جمله باید به استفاده از کارشناسان خارجی در بهره‌برداری از منابع معدنی، ترجمه گسترده متون خارجی، اعزام دانشجویان به انگلستان اشاره کرد (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰).

روند آشناسازی مردم با دانش و فنون اروپایی با تأسیس مدرسه دارالفنون وارد مرحله جدیدی شد که از آن باید به‌مثابه نقطه عطف یاد کرد. تأسیس دارالفنون نماد گسست از نظام آموزشی گذشته و رویکرد به دانش جدید بود. در دارالفنون عمدتاً علوم جدید، همچون دروس فنی، پزشکی و نظامی تدریس می‌شد که تعدادی از استادان آن در ابتدا اروپایی بودند (کمالی، ۱۳۸۱). در ابتدا پیش‌بینی می‌شد که تأسیس این چنین مدرسه‌ای با مخالفت متقاضیان سنتی علم (طالبان علوم دینی) روبه‌رو شود؛ اما نه‌تنها چنین نشد، بلکه «به اندک مدتی عده‌ی داوطلب به حدی زیاد شد که برای پذیرفتن شاگرد در مدرسه شرایطی وضع گردید» (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰). متقاضیان دارالفنون عمدتاً به دنبال کسب مهارت‌های تخصصی جدید بودند. استفاده از روش‌های نوین آموزشی نیز از جمله علل جذابیت این مدرسه در مقایسه با مدارس قدیم برای متقاضیان بود.<sup>۲</sup> به همین دلیل، اقشار نوگرا که عمدتاً برخاسته از طبقه متوسط شهری بودند در زمره عمده‌ترین متقاضیان این نوع آموزش‌ها بودند؛ اما از آنجا که دارالفنون از نظر تشکیلاتی جزء و «مؤسسات دیوانی و درباری» بود و «رشته کارهای مهم در دست مستوفیان و خدام درباری» بود، لذا، «مدرسه به‌صورت محوطه‌ای درآمد که مشتکی

۱. به نقل از حسن قاضی مرادی، نوسازی سیاسی در عصر مشروطه ایران، نشر اختران، چاپ اول، ۱۳۸۴، ص ۸۱-۸۰.

۲. در دارالفنون از تخته‌سیاه استفاده می‌شد. استفاده از مریض‌خانه برای روش بالینی محصلین طب و ایجاد آزمایشگاه شیمی برای دواسازی، مصادیق دیگری از نوگرایی در روش آموزشی دارالفنون بود (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰).

شاهزاده و خانزاده و آقازاده را در آن جمع کرده بودند و به ایشان درسی می‌دادند تا در آینده نوکر باسوادی باشند نه کسی که احتیاجات علمی و فنی مملکت را باید مرتفع سازد و کشور را پایه‌پای کشورهای دیگر جلو ببرد». اگرچه دارالفنون آغاز بسیار خوبی بود، اما به دلیل وابستگی به دولت نتوانست به مثابه سنگ بنای آموزش عالی جدید، الگویی ارائه کند که نهادهای آموزشی پس از آن قادر باشند مستقل از دخالت اصحاب قدرت و سیاست به کار علمی پردازند.<sup>۱</sup>

در صورت، پس از دارالفنون، ارتباط نخبگان ایرانی با کشورهای اروپایی زمینه‌ساز تأسیس مدارس نوین متعدد شد.<sup>۲</sup> وجوه جامعه‌شناختی گوناگونی در مورد تأثیر تأسیس این مدارس بر تقاضای اجتماعی آموزش قابل‌ملاحظه‌اند. اهمیت این مدارس در مقایسه با مکتب‌خانه‌ها این بود که آن‌ها با جذب و آموزش متقاضیان به شکلی رسمی و نظام‌یافته، پیش‌نیاز و پیش‌درآمد آموزش نوین بودند. این مدارس را در ابتدا عمدتاً اقلیت‌های مذهبی ایران تأسیس کردند که علاوه بر نوگرایی آموزشی، دو ویژگی مهم داشتند که از جنبه تأثیر بر آینده تقاضای آموزش اهمیت داشت؛ یکی آنکه برای اولین بار امکان تحصیل متقاضیان زن در آن‌ها فراهم شد (که در دارالفنون این امکان نبود) و دوم آنکه خود مردم به‌صورت غیردولتی آن را اداره می‌کردند. ایجاد این مدارس، الهام‌بخش برخی نخبگان ایرانی در تأسیس مدارس چون مدرسه مشیریه، مدرسه نظامی تهران، مدرسه همایونی، مدرسه تبریز شد. البته این مدارس همه «متعلق

۱. نگرش ناصرالدین‌شاه به دارالفنون، از ترس بروز مخالفت‌های اجتماعی به تدریج منفی شد. او نگران بود که دارالفنون زمینه‌ساز ارتقای آگاهی‌های اجتماعی شود. محبوبی اردکانی می‌نویسد: «و چون علیقلی خان مخبرالدوله را به‌جای علیقلی میرزای اعتضادالسلطنه به «وزارت علوم» گماشت به او گفت: وزارت علوم را باید اداره کنی، اما از آن کتاب‌ها نخواند؛ و مراد از آن کتاب‌ها، تاریخ انقلاب فرانسه بود (محبوبی اردکانی: ۳۱۰). به این ترتیب روابط نظام سیاسی ایران با آموزش عالی، در همان بدو امر، یعنی نوع نگرش به دارالفنون (که اولین نماد آموزش نوین در کشور بود) بایستی اعتمادی و بدگمانی حکومت روبه‌رو شد.

۲. برای آشنایی با فهرستی از این مدارس نگاه کنید به: یعقوب انتظاری، شصت سال آموزش عالی، تحقیقات و فن‌آوری در ایران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، چاپ اول، ۱۳۸۹، ص ۷.

به خواص بود» و همه آن‌ها «محل تحصیل فرزندان اعیان، اشراف و سرشناسان دستگاه دولتی بود»؛ اما میرزا حسن رشديه با تلاش خود برای ایجاد مدارس نوین ملی در تبریز، مشهد و تهران دامنه تقاضای اجتماعی برای آموزش را از انحصار خواص خارج کرد و راه را برای تقاضای تحصیل عامه مردم باز کرد. به تدریج و به تبعیت از الگوی مدارس رشديه، مدارس متعدد دیگری تأسیس شد.<sup>۱</sup> گسترش این نوع مدارس، نشانگر افزایش تقاضای اجتماعی آموزش در دهه‌های منتهی به انقلاب مشروطیت بود. به‌طور خلاصه باید یادآوری کرد که تقاضای آموزش در طلیعه دوران جدید تاریخ ایران، تحت تأثیر عوامل گوناگونی بود؛ نخست تلاش دولتمردان اصلاح‌طلب که نظام نوین آموزش را عنصر بنیادین توسعه و پیشرفت می‌دانستند. دوم، تأسیس مدارس نوین به دست مسیونرهای خارجی (آمریکایی، فرانسوی) که ایرانیان را با آموزش‌های نوین آشنا کرد. سوم، ارتباط اندیشمندان و روشنفکران با ممالک فرنگ که سبب شناخت و معرفی نظام آموزشی این جوامع شد (پیوندی، ۱۳۷۶).

در مورد چگونگی شکل‌گیری تقاضای آموزش در این دوران برخی ملاحظات

شایان توجه است:

۱. آموزش‌های نوین برآیند تحول تاریخی مدارس سنتی و مذهبی در ایران نبود. متولیان سنتی آموزش (به‌خصوص مکتب‌خانه‌داران) که مدارس جدید با جذب متقاضیان، کاروبار آن‌ها را به رکود کشانده بود، به انحای گوناگون با مدارس جدید

۱. برخی از این مدارس عبارت بودند از: مدرسه شرف (دروازه شمیران، ۱۳۱۶ هـ)، مدرسه مظفریه (نزدیک حضرت عبدالعظیم، ۱۳۱۶ هـ)، مدرسه افتتاحیه (سنگلج، ۱۳۱۶ هـ)، مدرسه علمیه (لاله‌زار، ۱۳۱۶ هـ)، مدرسه سادات (شاه‌آباد، ۱۳۱۶ هـ)، مدرسه ابتدائیه (لاله‌زار، ۱۳۱۶ هـ)، مدرسه دانش (آب‌منگل شهری، ۱۳۱۷ هـ)، مدرسه ادب (۱۳۱۶ هـ)، مدرسه کمال (تبریز، ۱۳۱۶ هـ)، مدرسه لقمانیه (تبریز، ۱۳۱۷ هـ)، مدرسه شرافت (رشت، ۱۳۱۷ هـ)، مدرسه همت (مشهد) مدرسه ادب (مشهد). برای اطلاع از فهرست کامل این مدارس نگاه کنید به: ناظم الاسلام کرمانی (۱۳۸۱)، تاریخ بیداری ایرانیان، انتشارات امیرکبیر، چاپ ششم، تهران، ص ۵۶۱-۵۶۲. برای اطلاع از کم و کیف فعالیت این مدارس نگاه کنید به: محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰.

مخالفت کردند<sup>۱</sup>. علاوه بر این، تحجّر فرهنگی و ناآگاهی عمومی باعث می‌شد برخی از خانواده‌ها از فرستادن فرزندان خود به این مدارس خودداری کنند. بنابراین، شاید بتوان نتیجه گرفت که انبوه تقاضای اجتماعی مردم ایران در دوران جدید، ارتباط فرهنگی چندان محکمی با گذشته تاریخی ایران ندارد و در گذشته چنین تقاضایی نبود و تقاضای انبوه پدیده‌ای برخاسته از الزامات تاریخ اجتماعی نوین ایران است.

۲. درگیری‌ها و اختلافات سیاسی که حمایت یا مخالفت اهل سیاست را با نهادهای نوین آموزشی به همراه داشت و این نوع موافقت یا مخالفت‌ها بر تقاضای اجتماعی توده مردم تأثیرگذار بود.

۳. بخش زیادی از بنیان معارف جدید و متقاضیان دانش نوین، وابستگان به حکومت، طبقات بالای اجتماعی و اعیان بودند و تقاضا برای آموزش جدید در بدو امر، مطالبه‌ای عمومی و مردمی نبود، بلکه این تمایل در بین طبقات بالای اجتماعی و خاندان سلطنتی شکل گرفت. این نکته در کنار تلاش‌های دولتمردان برای اصلاحات، سنگ بنای دولتی شدن آموزش در ایران بود و بعدها به تمرکز شدید نظام آموزشی منجر شد.

۴. تقاضای آموزش در دوران جدید میان زنان و مردان نسبت یکسانی نداشت. عرضه نابرابر آموزش بین دختران و پسران، به نابرابری تقاضای آموزش منجر شد. اولین

۱. برای نمونه، ناظم الاسلام کرمانی در مورد گرفتاری‌های میرزا حسن رشديه می‌نویسد: «درواقع مؤسس مکاتب به وضع جدید این شخص است. در اوایل ورودش مقدسین و بعضی از مردم او را مثل یک نفر کافر نجس‌العین می‌دانستند چه که الف و باء را تغییر داد فتحه را که تا آن وقت زبر می‌گفتند صدای بالا نام نهاد. ضممه را تا آن وقت پیش می‌نامیدند، صدای وسط می‌گفت. کسره را که تا آن وقت زیر می‌خواندند، صدای پایین می‌خواند و همچنین خط عمودی و خط افقی یاد اطفال داد و کذا. فریاد مقدسین در مجالس بلند شد که آخرالزمان نزدیک شده است که جماعتی بابی و لامذهبم خواهند الف و باء ما را تغییر دهند قرآن را از دست طفلان بگیرند و کتاب به آن‌ها یاد بدهند دیگر آنکه اطفال را زبان خارجه تعلیم داده است که به آن‌ها گفته است شمار لفظی و شمار خطی و این صورت را یاد اطفال داد ۱۲۳۴۵۶۷۸۹. مجملاً رساله هم از بعضی علما تألیف شد در رد مدارس و تکفیر اولیای مدارس» (ناظم الاسلام کرمانی، ۱۳۸۱).

مدارس ایران عمدتاً پسرانه بود و تأسیس مدارس دخترانه با نوعی اکراه اجتماعی همراه بود. نسبت پسران در جمعیت دانش‌آموزی کشور در طول چندین دهه غلبه داشت<sup>۱</sup>. آنچه در این دوران در مورد شور و شوق ایرانیان برای علم‌اندوزی قابل توجه است این است که تمایلات صرفاً برخاسته از ارزش‌های پیشامدرن در مورد علم و معرفت نبود. اینک دانش نزد ایرانیان نه نشانه‌ای از حس کمال‌جویی اخلاقی، بلکه نیازی عینی بود که در چارچوب تحولات اجتماعی ضرورتی تحمیلی بر همگان یافت. دامنه این تحولات به‌گونه‌ای بود که در گذر یک قرن، شاخص‌های اجتماعی جامعه ایرانی، دگرگونی‌های متعددی را از سر گذراند، بدانسان که رخسار ایران به‌کلی تغییر کرد. ادغام اقتصاد ایران در بازارهای جهانی، تلاش برای نوسازی بخش‌هایی از ساختار سیاسی، افزایش جمعیت شهری، شکل‌گیری طبقه متوسط و گسترش ارتباطات اجتماعی ابعادی از این تغییرات است. در فاصله سال‌های ۱۳۰۰ تا ۱۳۹۰ جمعیت ایران از ۱۱/۵ میلیون به ۷۵ میلیون رسید و شش‌ونیم برابر شد. تعداد شهرنشینان در شروع دوره پهلوی اول تا پایان پهلوی دوم، از ۲۱ درصد جمعیت به ۴۷ درصد افزایش یافت (اشرف و بنوعیزی، ۱۳۸۷)<sup>۲</sup>. طی همین دوران سهم بخش‌های گوناگون اقتصادی، تغییرات قابل توجهی یافت. سهم بخش کشاورزی در تولید ناخالص داخلی از حدود ۵۰ درصد طی سال‌های ۱۳۰۵ تا ۱۳۲۹ به ۳۰/۵ درصد در ۱۳۴۰ و به ۹ درصد در ۱۳۵۶ کاهش یافت. حال آنکه در نقطه مقابل، سهم بخش‌های خدمات، نفت و صنایع افزایش یافت (حسامیان و دیگران، ۱۳۷۵).

این تغییرات ساختاری بر تقاضای اجتماعی آموزش تأثیرگذار بود. پس از مشروطیت و از اولین دهه‌های قرن بیستم، پدیده نوین تقاضای اجتماعی آموزش

۱. پیوندی (۱۳۷۶) می‌نویسد: «در سال ۱۳۰۰ فقط ۱۷ درصد دانش‌آموزان ایران دختر بودند. این میزان در سال ۱۳۱۳ به ۲۵ درصد، در سال ۱۳۲۰ به ۲۸ درصد، در سال ۱۳۳۵ به ۲۹ درصد، در سال ۱۳۴۵ به ۳۱ درصد و در سال ۱۳۵۶ به ۳۸ درصد رسید».

۲. برای آشنایی با یک دوره‌بندی از مراحل شهرنشینی در فاصله همین سال‌ها نگاه کنید به: حسامیان، فرخ، گیتی اعتماد و محمدرضا حایری (۱۳۷۵)، شهرنشینی در ایران، انتشارات آگاه، چاپ دوم، تهران، ص ۳۸.

به تدریج شکل گرفت. در این سال‌ها، تقاضای آموزش تابعی از تغییر در شاخص‌های توسعه اقتصادی-اجتماعی بود. گسترش شهرنشینی نیازهای نوینی را ایجاد کرده بود. بخشی از مطالبات اجتماعی مردم در قالب تقاضای اجتماعی آموزش در طول چندین دهه متبلور می‌شد. اگر بخواهیم این تحولات را در قالب تصویری آماری در گستره‌ای به طول چندین دهه نشان دهیم، باید به رشد تعداد دانشجویان کشور اشاره کنیم. جدول شماره ۱ تعداد دانشجویان آموزش عالی کشور را در دوره ۱۳۹۰-۱۳۰۴ نشان می‌دهد:

جدول ۱. تعداد دانشجویان آموزش عالی در دوره ۱۳۹۰-۱۳۰۴

سال تحصیلی	تعداد دانشجویان آموزش عالی
۱۳۰۴-۱۳۰۵	۳۰۱
۱۳۱۵-۱۳۱۶	۱۹۹۳
۱۳۲۰-۱۳۲۱	۳۳۶۷
۱۳۳۰-۱۳۳۱	۷۲۱۲
۱۳۴۰-۱۳۴۱	۲۱۳۳۵
۱۳۵۱-۱۳۵۲	۱۱۵۳۱۱
۱۳۵۷-۱۳۵۸	۱۷۵۶۷۵
۱۳۶۸-۱۳۶۹	۵۰۹۲۶۲
۱۳۷۷-۱۳۷۸	۱۳۹۴۷۵۱
۱۳۹۰-۱۳۹۱	۴۲۷۱۱۲۸

۱. داده‌های فوق برگرفته از گزارش نیروی انسانی طرح تدوین برنامه راهبردی حوزه آموزش نظام آموزش عالی کشور (دانشگاه تربیت مدرس: ۳۱)؛ شصت سال آموزش عالی انتظاری (۱۳۹۰) و گزارش طرح تحلیل نظام آموزش عالی عبدالحسین نفیسی (۱۳۸۰) است. بیشتر داده‌ها از گزارش اخیر (گزارش تلفیق شماره ۶) عبدالحسین نفیسی استخراج شده است (نفیسی، ۱۳۸۰). به نظر می‌رسد آمارهای سال‌های ۱۳۰۴ اعم از دانشجویان داخل و اعزام به خارج باشند. بر اساس گزارش انتظاری، تعداد دانشجویان ایران در سال‌های ۱۳۰۷، ۱۳۰۸، ۱۳۰۹، ۱۳۱۰، ۱۳۱۱ و ۱۳۱۲ به ترتیب ۱۲، ۲۴، ۱۹۰، ۴۱۳، ۴۵۸ و ۵۳۱ نفر بوده است (انتظاری، ۱۳۹۰: ۱۲).

در این دوران، متوسط نرخ رشد حدود ۱۲ درصد بوده است. افزایش مستمر نرخ رشد تقاضای آموزش تا حدود زیادی نتیجه بزرگ‌تر شدن دولت و گسترش دامنه فعالیت‌های آن بود. فراهم‌شدن بسترهای قانونی-بودجه‌ای برای گسترش آموزش عالی، همگام با توسعه تدریجی ساختار آموزش عالی به افزایش تعداد مؤسسات و در نتیجه افزایش عرضه آموزش انجامید.

ایران در یکی دو دهه اول قرن بیستم حدود ۳۰۰ نفر دانشجو داشت. این تعداد در ۱۳۹۱ به ۴/۳ میلیون نفر رسید. در ابتدای قرن حتی یک دانشجوی زن نیز به چشم نمی‌خورد. اولین گروه دانشجویان زن در ۱۳۲۷ پذیرفته شدند (انتظاری، ۱۳۸۹). اما در انتهای قرن حدود نیمی از دانشجویان را زنان تشکیل داده‌اند. در دهه اول قرن بیستم، تعداد معدودی مؤسسات آموزش عالی در کشور بود که در چند شهر عمده مانند تهران، تبریز و ارومیه متمرکز بودند، اما در دهه اول قرن بیست و یک حدود ۸۰ دانشگاه دولتی و بیش از هزار مؤسسه آموزش عالی غیردولتی در بیشتر مراکز استانی کشور تشکیل و فعال شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله وجوه جامعه‌شناختی تقاضای اجتماعی آموزش را در گستره تاریخ ایران بررسی کرد. پرسش اصلی تحقیق درباره چگونگی رویکرد توده مردم در قبال آموزش و علم‌آموزی بود. برای این منظور باید دو مفهوم تقاضای آموزش و مفهوم «مردم» روشن می‌شد. این بررسی نشان داد که طلب علم در دوره پیشامدرن تاریخ ایران از نقطه نظر حجم تقاضا، ترکیب اجتماعی تقاضا (جنسیت متقاضیان، پایگاه اجتماعی متقاضیان) پدیده‌ای متفاوت از مفهوم نوین تقاضای آموزش است و با شاخص‌های جدید قابل‌سنجش نیست. گفته شد مفهوم «تقاضای آموزش» ناظر بر هرگونه رویکرد توده‌های مردم به علم‌اندوزی در بستر تاریخ ایران است. اصطلاح «مردم» نیز به توده‌های وسیع و معمولاً از نظر اجتماعی شکل‌نیافته‌ای اطلاق شد که میزان دسترسی و طلب آن‌ها برای کسب آموزش به‌مثابه مفهوم مرجع موردنظر بود. برای روشن‌شدن

جایگاه مردم در نظام آموزش ایرانیان ابتدا تاریخ‌نگاری آموزشی بررسی و ارزیابی شد. نشان داده شد که تاکنون از تاریخ اجتماعی آموزش (که آینه زندگی مردم عادی و منعکس‌کننده نیازهای آموزشی آنان بوده است) تا حد زیادی غفلت شده است. تاریخ‌نگاری آموزشی ایران به‌مثابه بخشی از تاریخ‌نگاری اندیشه و فرهنگ تحت سیطره تاریخ سیاسی بوده است که آموزش را در قاب قدرت گزارش کرده است و عموماً سویه‌های قابل دید<sup>۱</sup> آن را بازنمایی کرده است. یکی از مسائلی که این مقاله به فهم آن نائل شد، تعارض بین تاریخ اندیشه و تاریخ اجتماعی از نقطه نظر «آموزش» است. با نگاهی هرچند گذرا به تاریخ اندیشه نشان داده شد که متون و منابع گوناگون فرهنگی ایران برای علم، عالم و علم‌اندوزی اهمیت بسیار قائل‌اند، اما در زندگی اجتماعی ایرانیان از نظر دسترسی به آموزش، نابرابری‌های گسترده‌ای (با عنایت به شاخص‌هایی چون ترکیب جنسی، طبقاتی، قومی) بین مردم بوده است. دامنه این نابرابری‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی به‌گونه‌ای بود که شکل‌گیری تقاضای گسترده آموزش در بین توده‌های مردم امکان‌ناپذیر بود. مسائلی چون غلبه مردسالاری، نابرابری‌های طبقاتی، نظام اجتماعی ایلی و حاکمیت مناسبات شبانکارگی بر اقتصاد از جمله این عوامل محدودیت‌آفرین بود. در دوره‌های تاریخ میانه ساختار فرهنگی - سیاسی جامعه، ساختار آموزشی را تحت تأثیر قرار داد که در نتیجه آن، ماهیت تقاضای علم‌آموزی در سمت‌وسوی علوم دینی جهت یافت. در دوران جدید نیز خصوصیات، ابعاد و تحولات تقاضای آموزش با گسترش زیرساخت‌های عرضه آموزش، پویایی‌های جمعیتی، نرخ رشد شهرنشینی و نسبت طبقه متوسط مرتبط بوده است. تقاضای اجتماعی آموزش در معنای نوین، به تدریج از اواخر قاجاریه شکل گرفت و از ابتدای قرن بیستم رشدی مستمر داشت.



## منابع

- اتابکی، تورج (۱۳۸۷). تنوع قومی در ایران و هویت ملی ایرانیان. *ایران نامه*، ۲۴ (۳ و ۲).  
اسماعیل پور، ابوالقاسم (۱۳۸۷). نقش اجتماعی زن در ایران باستان. *فصلنامه ایران شناخت*، ۱۳، ۱۰۸-۱۲۱.
- اشرف، احمد (۱۳۵۹). *موانع تاریخی رشد سرمایه‌داری در ایران دوره قاجار*، چاپ اول. تهران: نشر زمینه.
- اشرف، احمد (۱۳۸۷). *هویت ایرانی به سه روایت*، ایران نامه، ۲۴ (۳ و ۲).  
اشرف، احمد و بنوعزیزی، علی (۱۳۸۷). *طبقات اجتماعی، دولت و انقلاب در ایران*. ترجمه سهیلا ترابی فارسانی، چاپ اول. تهران: انتشارات نیلوفر.
- انتظاری، یعقوب (۱۳۸۹). *شصت سال آموزش عالی، تحقیقات و فن‌آوری در ایران*، چاپ اول. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- آبراهامیان، یرواند (۱۳۷۶). *مقاله‌ای در جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، چاپ اول. تهران: شیرازه، مقاله استبداد شرقی.
- باسورث، کلیفورد ادموند (۱۳۹۰). *تاریخ غزنویان*، ترجمه حسن انوشه، چاپ ششم. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- پطروشفسکی، ایلیا پاولویچ (۱۳۵۷). *کشاورزی و مناسبات ارضی در ایران عهد مغول*. ترجمه کریم کشاورز، چاپ سوم. تهران: نیل.
- پیوندی، سعید (۱۳۷۶). *واقعیت‌های نظام آموزشی امروز ایران*. ایران نامه، (۶۸ و ۶۹)، ۷۶۴-۷۲۹.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۳). *دانشگاه گندی شاپور*، چاپ اول. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- حسامیان، فرخ؛ گیتی اعتماد و محمدرضا حایری (۱۳۷۵). *شهرنشینی در ایران*، چاپ دوم. تهران: آگاه.
- خنجی، محمدعلی (۱۳۵۸). *رساله‌ای در بررسی تاریخ ماد و منشأ نظریه دیاکونوف*، چاپ اول. تهران: کتابخانه طهوری.

دانشگاه تربیت مدرس (۱۳۹۱). گزارش نیروی انسانی طرح تدوین برنامه راهبردی حوزه آموزش نظام آموزش عالی کشور بر اساس ارزش‌های بنیادین و آمایش سرزمین. رفیعی راد، راحله (۱۳۸۲)، طرح پژوهشی بررسی رابطه قشر اجتماعی و رتبه داوطلبان کنکور سراسری سال ۱۳۸۲ شهر تهران به سازمان سنجش آموزش کشور (نقل از: دهنوی، حسنعلی ۱۳۸۳).

ژوبر، پ.ام (۱۳۴۷). مسافرت به ارمنستان و ایران، ترجمه محمود مصاحب. تهران: چهر. سجادی، سید ضیاءالدین (۱۳۸۵). دانش‌دوستی در ایران، در: یزدان‌پرست، حمید (۱۳۸۵)، نامه ایران، تهران: اطلاعات، چاپ اول، ج ۳.

شاردن، ژان (۱۳۴۹). سیاحت‌نامه. ترجمه محمد عباسی، چاپ اول. تهران: امیرکبیر. شریعت، مهدی (۱۳۶۶). تاریخ علم در ایران. تهران: امیرکبیر، چاپ اول، ج ۲. شهابی، هوشنگ و لیز، خوان (۱۳۸۰). نظام‌های سلطانی. ترجمه منوچهر صبوری، چاپ اول. تهران: شیرازه.

طباطبایی، جواد (۱۳۷۵). خواجه نظام‌الملک، چاپ اول. تهران: طرح نو. طباطبایی، جواد (۱۳۸۰). دیباچه‌ای بر نظریه انحطاط ایران، چاپ اول. تهران: نگاه معاصر. الفاخوری، حنا (۱۳۶۷). تاریخ فلسفه در جهان اسلامی. ترجمه عبدالحمید آیتی، چاپ سوم. تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران، چاپ اول. تهران: انتشارات رسا.

فردوسی، ابوالقاسم (۱۳۶۹). شاهنامه. تهران: سازمان کتاب‌های جیبی، چاپ چهارم، ج ۶. فوران، جان (۱۳۸۲). مقاومت شکننده؛ تاریخ تحولات اجتماعی ایران. احمد تدین، چاپ چهارم. تهران: انتشارات رسا.

قارون، معصومه (۱۳۸۱). برآورد تقاضای اجتماعی آموزش عالی در ایران در دوره ۸۸-۱۳۸۰. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۸(۴)، ۷۱-۱۱۸.

قاضی‌مرادی، حسن (۱۳۸۴). نوسازی سیاسی در عصر مشروطه ایران، چاپ اول. تهران: اختران.

- کاتوزیان، محمدعلی (۱۳۶۸). *اقتصاد سیاسی ایران*، ترجمه محمدرضا نفیسی و کامبیز عزیزی. تهران: پایپروس.
- کاتوزیان، محمدعلی (۱۳۷۷). *نه مقاله در جامعه‌شناسی تاریخی ایران*، ترجمه علیرضا طیب. تهران: مرکز.
- کاتوزیان، محمدعلی (۱۳۹۰). *ایران جامعه کوتاه‌مدت*، ترجمه عبدالله کوثری. تهران: نی، چاپ اول.
- کسروی، احمد (۱۳۸۱). *تاریخ مشروطه*، چاپ بیستم. تهران: امیرکبیر.
- کاظمی داریوش، (۱۳۹۰) نام گونه‌های عوام در شعر فارسی، گرانان، گرانباران، گرانجانان. *نشریه ادب و زبان؛ دانشکده ادبیات و علوم انسانی؛ دانشگاه شهید باهنر کرمان*، دوره جدید، ۲۹ (پیاپی ۲۶).
- کمالی، مسعود (۱۳۸۱). *جامعه مدنی، دولت و نوسازی در ایران معاصر*، ترجمه کمال پولادی، چاپ اول. تهران: باز.
- گزنفون (۱۳۵۰). *سیرت کوروش کبیر*، ترجمه وحید مازندرانی. تهران: بانک بازرگانی.
- الماسی، محمدعلی (۱۳۸۶). *تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام*، چاپ هشتم. تهران: امیرکبیر.
- مجله ایرانشهر، سال اول، شماره ۲، برلین، ذی‌الحجه قمری ۱۳۴۰ / میلادی ۱۹۲۲ / ۱۳۰۱ شمسی
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. تهران: دانشگاه تهران، ج ۱.
- محقق، مهدی (۱۳۸۴). *منزلت دانش در جهان اسلام و انعکاس آن در ادب فارسی*. فصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فارسی، دوره جدید، ۴، ۱۲۹-۱۲۳.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۲). *خدمات متقابل ایران و اسلام*، چاپ دوازدهم. تهران: انتشارات صدرا.
- ممتحن، حسینعلی (۱۳۸۸). *گندی شاپور و مرکزیت علمی و پزشکی آن*. در: یزدان‌پرست، حمید (۱۳۸۸). *نامه ایران*، تهران: انتشارات اطلاعات، چاپ دوم، ج ۲.
- منتسکیو، شارل (۱۳۴۹). *روح القوانین*، ترجمه علی‌اکبر مهتدی. تهران: امیرکبیر.

میراحمدی، مریم (۱۳۶۸). *نظام حکومت ایران در دوره اسلامی*، چاپ اول. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۰) *اقتصاد آموزش و جایگاه آن در نظام آموزش عالی ایران*، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷(۳و۴): ۲۱۶-۱۷۳.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۰). *تحلیل نظام آموزش عالی*، گزارش تلفیق شماره ۶. تهران: انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ویراست ۱.

ویتفوگل، کارل اوگوست (۱۳۹۱)، *استبداد شرقی: بررسی تطبیقی قدرت تام*، ترجمه محسن ثلاثی، چاپ اول. تهران: نشر ثالث.

هنوی، ویلیام (۱۳۷۳) *هویت ایرانی از سامانیان تا قاجاریه*. *ایران نامه*، ۱۲(۳)، ص ۳. یار شاطر، احسان (۱۳) *مروری بر تاریخ سیاسی و فرهنگی ایران پیش از اسلام*، یادنامه احمد تفضلی. *ایران نامه*، ۱۷(۲)، ۲۱۴-۱۸۵.

Becker, G.S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special references to education*(3rd ed.).Chicago: The University of Chicago Press.

Blomqvist, Ake, Wonnacott, Paul & Wonnacott, Ronald (1990) *Economics*. Toronto, McGraw-Hill Ryerson Limited.

Frye, Richard N. (1962). *The Heritage of Persia*. London: Weidenfeld and Nicolson

Smart. John. C. (2008). *Higher education Hand Book, Theory and Research*. Volume 23, Publishe by Springer.

## **An Introduction to the Historical Sociology of Social Demand for Education in Iran's History**

**Ali Reza Moradi**

### ***Abstract***

The main purpose of this study is to explain historical aspects of social demand for education and to analyze its influential factors in Iranian social life. The main question was about the approaches of Iranian crowd toward the education. The research approach is qualitative method and relevant historical facts collected by documentary research method. Findings revealed that we cannot use the modern term "social demand for education" to describe the nature and historical developments of educational needs of people in Iran. In Fact, demand for education was not a public demand for Iranian crowd. Social history of education has neglected in Iran and Review of educational historiography of Iran explicated that there is no trace of crowd in cultural history of Iran. The crowd, actually, have not been able to voice their educational needs and this could be analyzed by the social factors such as gender, class and ethnic inequalities. The current study showed that social, political and economic structure of Iran did not facilitate social demand for education. Religious educational demands, of course, formed in some historical times such as Safavid period due to the specific political-cultural structure. Social demand for education gradually formed in the modern history of Iran and its formation is concerned to the developments of socio-economic infrastructures.

**Keywords:** Demand for education, Historiography, Crowd, Peasant, Social history of Iran