

آسیب‌شناسی آموزش‌نوین در دوره قاجار با تأکید بر مبانی و روش‌های انتقال

* محمد شهبازی
** محمدحسین دانشکیا
*** سید محمود سامانی

چکیده

رسانس و انقلاب صنعتی، جهان معاصر خود را تحت تأثیر قرارداد، پیشرفت‌های مادی چشمگیر غرب، ممالک دیگر را ترغیب به ایجاد تحولاتی نمود تا خود را به کاروان غرب برسانند. برخی از کشورها تحول در نظام آموزش را راهکاری موثر برای این تحول دانستند. دولت قاجار نیز همین مسیر را در پیش گرفت. اما استقرار نظام آموزش نوین با آسیب‌هایی روبرو بود. این نوشتار با روش توصیفی - تحلیلی پی‌جوی بررسی این آسیب‌ها در دو بعد مبانی و روش‌های انتقال و استقرار نظام آموزش نوین است. یافته‌ها حاکی از آن دارد اموری مانند: سطحی‌نگری به فرهنگ غرب، بی‌توجهی به روح استعمارگرانه غربیان، وابستگی فکری و عقیدتی، دور شدن از هویت ملی و دینی فراگیران، در زمره آسیب‌های مبانی و اعزام محصلین به خارج از کشور، تأسیس مدارس نوین، نهضت ترجمه، مطبوعات از آسیب‌هایی است که می‌توان آنها را ذیل آسیب‌های ناشی از روش انتقال نظام آموزش نوین برشمرد.

واژگان کلیدی

ابزار و مبانی آموزش عصر قاجار، آموزش نوین، آسیب‌شناسی، فرهنگ غرب.

*. دانشجوی دکتری تاریخ و تمدن اسلامی دانشگاه معارف اسلامی، قم، ایران.
karbala.jamkaran@gmail.com
daneshkia@maaref.ac.ir
** دانشیار گروه تاریخ و تمدن اسلامی دانشگاه معارف اسلامی، قم، ایران.
*** عضو گروه تاریخ پژوهشکده حج و زیارت و مدرس گروه معارف اسلامی.
mahmud.samani@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۹/۳۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۲/۲۱

طرح مسئله

نهاد آموزش از گسترده‌ترین نهادها در جوامع بشری است که ثمرات آن زوایای اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی را در بر می‌گیرد. در آسیب‌شناسی نهاد آموزش قاجار، ضروری است با مطالعه چگونگی ورود این سبک آموزشی به ایران عصر قاجار، مانع از آسیب‌های وارده بر پیکره جامعه علمی و فرهنگ و تمدن امروزی ایران شد، تشابه حکومت قاجار با جمهوری اسلامی در رسمیت مذهب امامیه و چالش ورود فرهنگ مدرنیته ضرورت بررسی این مسئله را مضاعف می‌کند؛ چرا که بسیاری از مشکلات کشور ایران بعد از گذشت حدود یک قرن از سقوط قاجار، در آن عصر ریشه دارد و بدون واکاوی پیشینه فرایند مدرنیزاسیون و نوسازی آموزشی، نمی‌توان برای آینده مطلوب تدبیری دقیق اندیشید.

در اواخر سال‌های قرن ۱۸ و اوایل قرن ۱۹ میلادی (اوایل قرن ۱۳ قمری) که فرهنگ و تمدن سحرانگیز غرب همه دنیا را مسحور خود ساخته بود، ایرانیان تلاش کردند از کاروان پیشرفت عقب نمانده، در برابر هجوم کشورهای مانند روسیه در امان باشند. (نجمی، ۱۳۶۳: ۳۴) همین امر موجب بیداری - چه بسا - از سر هراس و ترس سردمداران کشور شد. بنابراین زمینه‌های رسیدن به تکنولوژی و صنعت جهانی با احتیاجات نظامی رقم خورد. غرب که مترصد فرصتی برای دست اندازی به منابع کشورهای مثل ایران بود اعلام همکاری کرد. (حائری، ۱۳۵۳: ۲۴۳)

فرایند أخذ شیوه نوین آموزشی با «آسیب‌های مبنایی» همراه بود که ابعاد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی را تحت تأثیر خود قرار داد. با بررسی آسیب‌های مبنایی موجود در اخذ فرهنگ آموزشی مغرب‌زمین، موانع دقت سنجی در اخذ این فرهنگ روشن خواهد شد. وجود مشکلاتی مانند عدم توسعه علمی مطلوب و پیشرفت قابل انتظار مانند کشور ژاپن، عدم رونق خلاقیت‌ها و بر آورده نشدن اهداف بی‌نیازی به غرب، عاملی برای پژوهش در آسیب‌های مبنایی این شیوه آموزشی است. جذب و استخدام معلمان خارجی (گاردان، آلفرد، ۱۳۶۲: ۱۲۰)، اعزام محصلان به کشورهای اروپایی، نهضت ترجمه و تاسیس مدارس جدید مانند دارالفنون (آزاد ارمکی، ۱۳۸۵: ۱۶۴) ابزاری بودند که به ورود سبک جدیدی از آموزش به ایران منجر شدند؛ ابزاری که در فرایند انتقال فرهنگ نوین آموزشی غرب، آسیب‌زا شدند.

مسئله اصلی تحقیق حاضر چيستی آسیب‌های مبنایی اخذ سبک جدید آموزش و ابزارهای انتقال دهنده در عصر قاجار است. و این سؤال ناظر به صاحبان امر آموزش در عصر قاجار می‌باشد؛ یعنی به لحاظ مبنایی، چنین آموزشی دارای چه آسیب‌هایی بوده است. البته آسیب‌های مبنایی نیز در این پژوهش، بررسی می‌شود.

پیشینه تحقیق

تفاوت این تحقیق با تحقیقات پیشین، نو بودن مسئله اصلی است؛ زیرا تمرکز آثار گذشته، بیشتر بررسی آسیب‌های وارده به کلیت فرهنگ و تمدن اسلامی است، اما در خصوص آسیب‌های آموزش‌نوین، تحقیق مستقل یافت نشد. همچنین آثاری که به مناسبتی اشاره به آموزش‌نوین کرده‌اند به آسیب‌های مبنایی و ابزاری نپرداخته‌اند. کتاب *موانع رشد علمی و راه‌حل‌های آن* نوشته فرامرز رفیع‌پور موانع رشد علمی در ایران را بررسی و تحلیل کرده است که به عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی و درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی مانند نوع تعامل حکومت‌ها و ... می‌پردازد، اما در این کتاب که مورد نقد هم قرار گرفته است، (فاضلی، ۱۳۸۱) در فصل اول و دوم به تعریف علم و موانع رشد علمی مانند نظام فرهنگی و مذهب، استبداد نامستدل پرداخته است که بحثی مشترک و کلی است. اما در مجموع به بازه زمانی قاجار اشاره‌ای نکرده و روی سخنش با دانشگاهیان و متولیان آن است که به بعد از افتتاح دانشگاه تهران مرتبط می‌شود. کتاب *نفوذ فراماسونری در نهادهای آموزشی* در نه فصل نوشته محمد حسن طباطبایی است؛ در فصل چهارم و پنجم به‌طور مختصر به بررسی نفوذ در آموزش ایران پرداخته است که نسبت به ادعای عنوان کتاب، حجم بسیار کمی برای تحقق و اثبات ادعا، اختصاص داده شده است. به جز این کتاب‌ها برخی در قالب مقالات علمی پژوهشی به این مسئله توجه کرده‌اند. مقاله «زمینه‌های گسترش آموزش‌نوین در ایران» نوشته محمدمامین ناصح که بعد از مرور کوتاهی از گذشته ایران به دوره‌های قبل از قاجار پرداخته و در نهایت به عناصر مهم در زمینه‌ی پیدایش علوم جدید در عصر قاجار می‌پردازد، با آنکه مقاله ورود خوبی به زمینه‌های ورود آموزش‌نوین به ایران داشته است، به آسیب‌ها نپرداخته و بعد از بررسی زمینه‌ها، بحث را با یک جمع‌بندی به انتها رسانده است. مقاله مسعود گلچین، و دیگران با عنوان «تحلیل گفتمان روشنفکران ایرانی درباره علوم جدید» که با هدف بررسی مشکلات نهاد علم با رجوع به تاریخ ورود علم به ایران برای نخستین‌بار نگاشته شده است. مقاله ورودی به آسیب‌شناسی‌های مورد بحث ندارد. اما از آنجا که بررسی علوم جدید از منظر روشنفکران باعث وسعت گستره دید نویسنده این نوشتار می‌شود، می‌توان در آسیب‌شناسی مبنایی تحلیل دقیق‌تری ارائه داد.

۱. مفهوم‌شناسی

«آسیب» در لغت به معنای عیب و نقصی که از زخم و ضرب پدید آمده است. اطلاق می‌شود. (عمید، ۱۳۹۰) و منظور از آسیب در این نوشتار، هر خللی است که مانع تحقق مطلوب اهداف شود.

شناخت این آسیب‌ها در ساحت مبانی و ابزار مورد بررسی قرار می‌گیرد. «مبنا» مفرد و جمع آن «مبانی» است. در لغت به معنای بنا و عمارت، اساس و پایه (عمید، ۱۳۹۱) و بنیان (دهخدا، ۱۳۷۷) به کار رفته است. منظور از آسیب‌شناسی مبانی در این تحقیق هر امر مضر و اخلاک‌گر در اخذ شیوه نوین آموزش است. این اخلاک می‌تواند در روند پذیرش و ترویج علم، بومی سازی و نهادینه کردن و یا استقلال در آن رشته علمی (از تولید تا آموزش و کاربرد آن در عرصه رفع نیازها) باشد. «ابزار انتقال» در این نوشتار اعم از تکنولوژی‌های مانند مطبوعات، نهضت ترجمه و ... است، بلکه اموری مانند اعزام محصل و تاسیس مدارس را نیز شامل می‌شود.

۲. نقش آموزش سنتی در تغییر سبک آموزش به نوین

قبل از ورود به بررسی مسائل تحقیق به عنوان بحث مقدماتی به نقش آموزش سنتی در تغییر سبک آموزش نوین پرداخته می‌شود. نهاد آموزش در عصر قاجار چون دوران گذشته خود به صورت سنتی اداره می‌شد. ملا و ملاباجی خانه، مکتب‌خانه و حوزه‌های علمیه، سه مرکزی بودند که بیشتر با محوریت مباحث دین و مذهب زیر نظر عالمان دینی مشغول فعالیت بودند.^۱ مکتب و حوزه علمیه در تاریخ چند صدساله خود، با یک تغییر و تحول جهانی مواجه شد. (صدیق، ۱۳۵۶: ۳۸) حرکت جهان به سوی صنعتی شدن و توسعه، از ویژگی‌های عصر قاجار بود. ایران از تغییر و تحولات مستثنا نبوده و برای جبران وادادگی‌ها و عقب افتادگی‌ها و مقابله با یورش بیگانگان نهایت سعی خود را به کار بست تا با سبک جدید آموزش، این اهداف را به سر منزل مقصود برساند. بنابراین بعد از ورود فرهنگ جدید غرب به ایران، دو نوع سبک آموزشی سنتی و نوین در آموزش ایران جریان داشت.

از عوامل رغبت و توجه بیشتر به آموزش نوین، بی توجهی به نیازهای جامعه از سوی متولیان آموزش سنتی آن روز بود که آسیب‌هایی را به اصل مقبولیت مکتب‌خانه‌ها وارد ساخت و زمینه گریز و ستیز با این سبک آموزشی را موجب شد. (آقازاده، ۱۳۹۵) برنامه درسی مکتب‌خانه‌ها و حوزه‌های عصر قاجار، تفاوتی با دوره‌های حکومتی قبل نکرده بود، (حامدی، ۱۳۷۱: ۴۴) درحالی‌که اگر مکتب‌خانه می‌توانست خود را با نیازهای روز دنیا تطبیق دهد، علاوه بر رونق یافتن تعلیم آموزه‌های دینی، موجبات عدم ورود سبک‌های وارداتی آموزشی به کشور را فراهم می‌کرد. مخالفت برخی مسئولان آموزش سنتی با پیشرفت و تکنولوژی را نیز باید بر این خطای راهبردی افزود؛ چرا

۱. آموزش علمی مانند طب و ریاضی بیشتر به صورت فردی و مقطعی بوده و به عنوان امر رایج و مرسوم و همه‌گیر، در آموزش سنتی (دوره مورد اشاره) جایگاهی نداشته است.

که «یکی از عوامل بازدارنده از پیشرفت، ملاءهای مکتبی سنتی با بنیان‌گذاران مدارس جدید و مخالفت شماری روحانیان سنت‌گرا با هرگونه نوآوری و رفتار و اندیشه نو و علم‌ستیزی گروهی مقدس‌مآبان و مردم ساده‌اندیش کوتاه‌بین و ایجاد اخلال در راه تأسیس این نوع مدارس بود».

(بلوک‌باشی، ۱۳۸۵)

روشن است همه متولیان آموزش سنتی هم فکر نبوده، بلکه گروهی با حذف برخی آسیب‌ها، موافق و مروج این سبک بودند. (اسدآبادی، ۱۳۱۲) کتب درسی مکتب‌خانه‌ها و رشته‌ها و گرایش‌های درسی موجود در حوزه‌های علمیه شاهد دیگری مبنی بر عدم توجه به نیازهای روز جامعه است. (تقی‌زاده، ۱۳۹۰: ۲۴) مکتب‌ها واجد ضوابط و مقررات سازمان یافته‌ای نبودند و از طرف حکومت نظارت و کنترل بر کار آنها اعمال نمی‌شد. (علاقه‌بند، ۱۳۷۶: ۴۳) امکانات نامناسب محیط درس در کنار وضعیت بهداشتی نامطلوب از دیگر کاستی‌های مکتب‌خانه‌ها به شمار می‌رفت. زبان غیرمادری عربی را که کودک مجبور بود طوطی وار یاد بگیرد، در عمل هیچ کاربردی نداشت (سرمه، ۱۳۷۲: ۹۶) و تحصیل و یادگیری بدون فهم و تفکر صورت می‌گرفت. (صدیق، ۱۳۵۶: ۳۸۳)

درحالی‌که در گذشته‌های نه‌چندان دور، تامین نیازهای علوم معاش و معاد در سنگر مطالعاتی واحد، بررسی و عملیاتی می‌شد. وجود افرادی مانند ابوعلی سینا، خواجه نصیرالدین توسی، شیخ بهایی و دیگر دانشمندان دینی که آثار مهمی در پزشکی، صنعت و تکنولوژی داشته‌اند، نشان‌گر این وحدت بوده است. ابوعلی سینای ریاضی‌دان در کنار طبابت در حد یک پزشک فوق تخصص، فقیه و حافظ قرآن و فیلسوف مسلمان بود و شیخ بهایی در عصر صفویه، هم‌زمان با بنای آثار فاخر مهندسی؛ از صاحب‌نظران در علوم دینی به‌شمار می‌رفت. (قربانی، ۱۳۷۶: ۶۵)

۳. قلمرو آسیب‌ها

یک. آسیب‌های مبنايي

آموزش و پرورش نوین ایران در عصر قاجار، محصول تحولات فکری و فرهنگی جامعه ایرانی نبود؛ چرا که در بستر تاریخ و فرهنگ ایران پدیدار نشده است. روشن است که نباید سنخ اموری از قبیل فرهنگ و نظام و امور مربوط به نهاد تعلیم و تربیت را با ماشین‌آلات کارخانه‌ها اشتباه گرفت. دستگاه و تکنولوژی و صنعت را از یک کشور غربی می‌توان خرید و به سرعت به یک کشور دور دست انتقال داد، اما انتقال فرهنگ چنین نبوده و فرایندی است که در گذر زمان و با رعایت اصول خاصی نهادینه می‌شود. به بیان دیگر این پدیده نوظهور چه بسا در غرب مفید واقع شده بود، ولی در ایران به منزله

میوه‌ای بود که آن را بر درختی بسته باشند. از آنجا که این فرایند با آسیب‌های مبنایی مواجه بوده است، برای روشن‌تر شدن مسئله اصلی تحقیق به این آسیب‌ها، پرداخته خواهد شد.

در ضرورت این مسئله می‌توان گفت: طبیعی است بدون شناخت مبنایی فلسفی و درون‌مایه‌های فکری، سخن گفتن از ظواهر و عینیات ابزاری، امری بی‌فایده است و تناسب دقت‌سنجی تحلیل‌های علمی با شناخت عمیق و دقیق از مبنایی یک فرهنگ رابطه مستقیم دارد.

مفهوم تغییر سبک آموزش سنتی به نوین، لزوماً به مفهوم تغییر آیین و مذهب نیست؛ در برابر نفوذ نظام آموزشی غرب، گاهی مردم و زمانی دولت، واکنش‌هایی نشان دادند و بی‌آنکه از نظام مکتب‌خانه‌ای دفاع کنند، می‌کوشیدند مدرسه‌هایی پدید آورند که فرزندان‌شان به دور از معارف اسلام و فرهنگ ایرانی قرار نگیرند. (تکمیل، ۱۳۹۷: ۱۰۲) هم‌چنان‌که تجددخواهی هم حتماً به معنای غربی شدن نبود، بلکه برای مقابله با استبداد دولت بود چنان‌که مبارزه با استبداد موفق‌تر بود و به حرکات مشروطه‌طلبی منجر شد. (بهنام، ۱۳۷۵: ۱۳۲) البته در ادامه راه به دلیل پاره‌ای از عوامل به غرب‌زدگی و گاهی دین‌زدایی هم منجر شد. برخی از آسیب‌های مبنایی چنین هستند.

الف) سطحی‌نگری به فرهنگ غربی

یکی از آسیب‌های مبنایی آموزش نوین در عصر قاجار، عدم توجه به مبنایی فلسفی فرهنگ و تمدن غربی بود. اساساً ضرورت جبران عقب‌ماندگی از پیشرفت و تکنولوژی جهان، فرصتی را برای سنجش و دقت عالمانه باقی نمی‌گذاشت و همین امر منجر به دریافت ناقص فرهنگ غرب؛ به ایران شد. به بیان دیگر، اغلب دست‌اندرکاران، معلول را علت فرض کرده و با غفلت از نقش مبنایی فلسفی تمدن جدید، به اهداف مطلوب نرسیدند.

آموزش نوین در غرب پس از ظهور متفکرانی در دوره رنسانس که بر اصل انسان‌گرایی و طبیعت‌گرایی تأکید داشتند، به تدریج بر مبنای علوم تربیتی و روان‌شناسی و با تأکید بر آموزش تجربی، فنی و علمی شکل گرفت. (صدیق، ۱۳۵۶: ۳۳۱) با کاهش نفوذ رهبران کاتولیک و ایجاد بنیادهای نو در امر تعلیم و تربیت، زمینه برای ایجاد مدارس جدید با برنامه‌ها و شیوه‌های جدید فراهم شد. (آقازاده، ۱۳۸۳: ۱۴۳) از مهم‌ترین اهداف نظام آموزش پرورش متحول شده غرب در سده‌های ۱۸ و ۱۹ میلادی پرورش افرادی اجتماعی، میهن‌پرست و متخصص - البته فارغ از تعهدات و اندیشه دینی - جهت برطرف کردن نیازهای جامعه بوده است. (گاستون، ۱۳۷۵: ۳۱۷)

بنابراین مبنای علم در غرب همان اصالت تجربه‌قلمداد شد و دیگر دانش‌ها، علم - به معنای «science» - به‌شمار نرفت. طبیعی است هنگامی که محک تجربه‌پذیری و اثبات‌گرایی ملاک

ارزیابی حقیقت قرار گیرد، بخش وسیعی از ساحت باورها و عقاید دینی از جمله اسلام مخدوش می‌گردد. ضروری بود که در اخذ مبانی شناخت دقیق‌تری حاصل می‌شد؛ زیرا «بدون فهم بنیادهای معرفتی دانش ما از علوم اجتماعی جدید، نمی‌توانیم نظامی از تولید دانش به وجود آوریم که فهم تجربه مدرنیته را وجهه همت خود سازد». (توفیق، ۱۳۹۰: ۸۶)

با بررسی رشته‌های تحصیلی دانشجویان اعزامی و دانشجویان دارالفنون روشن می‌شود که اعزام اغلب آنها بر اساس نیازهای کاربردی به خصوص نیاز به دانش نظامی و تأسیس کارخانه‌هایی جهت تولید ابزار و ادواتی صورت گرفته بود که تا پیش از آن، در ایران ساخته نمی‌شد. هم‌چنان که در بین محصلان و اعزامیان به فرنگ نمی‌توان حتی یک نماینده از اعزامیان را یافت که به عنوان یادگیری فلسفه غرب اعزام شده باشند. (مرادی‌نژاد، ۱۳۵۳: ۱۰۲) کتاب‌های ترجمه شده و هفت رشته تجربه محور و آزمایشگاهی و کاربردی مورد تأکید دارالفنون، بیان‌گر حاکمیت و اصالت این تفکر در آن عصر بوده است. (قاسمی، ۱۳۷۸: ۴۹۳)

بنابراین غفلت از کجایی و چرایی این تمدن نوین عاملی شد تا شناخت کاملی برای ایرانیان صورت نگیرد و در نتیجه درونی و بومی سازی پیشرفت و توسعه در درون کشور رخ ندهد. در واقع بدون شناخت مبانی و ریشه‌های یک فرهنگ و تمدن خارجی نمی‌توان آن را برای ملتی با فرهنگ و هویت متمایز نهادینه کرد و محصول مورد انتظار را برداشت نمود. از این رو ورود علم و فرهنگ و تمدن جدید غربی به ایران، توسط روشنفکرانی صورت گرفت که سیاست‌مدار محسوب می‌شدند و علم را ابزاری برای پر کردن فاصله ایران با غرب دانسته (گلچین و دیگران، ۱۳۹۰) و تجهیز دولت در مقابل بیگانگان برای رفع عقب‌ماندگی ایران را به هر قیمتی که باشد، امری حیاتی در نظر می‌گرفتند.

ب) بی‌توجهی به روح استعمارگرایانه غربیان

تحول صنعتی در اروپا نیازمند تامین مواد اولیه و ایجاد بازارهای مصرف در کشورهای غیر توسعه یافته بود. طبیعی است سردمداران این کشورها برای بقای خود و سلطه بر جهان دست به استعمار بزنند و از این رو در مواجهه با فرهنگ نوین غربی می‌توان با سلايق و دیدگاه‌های متفاوتی مواجه شد. برخی فقط دستاوردهای علمی و فنی و اجتماعی غرب را دیدند و تنها عامل پیشرفت و ترقی اروپا را مظاهر مادی و علمی دانسته و با تحلیل تک‌ساحتی، از بسیاری از آسیب‌های اجتماعی آن غفلت ورزیدند. مدعیان نواندیشی که مفتون سحر سامری گونه تمدن پر زرق و برق غرب شدند؛ (حبل‌المتین، ۱۳۱۸ ق) و همه همت خود را صرف اثبات این امر کردند تا با نوشتن مقالات و مکتوبات مختلف، نسخه شفا بخشی برای ایران تجویز کنند، غافل از آنکه نمودهای عینی یک تمدن،

حاصل فرهنگ و سایر عواملی است که بدون آنها امکان تحقق این امر ممکن نیست.
ملکم‌خان معتقد بود که:

دنیای دیگری وجود دارد که نسبت به آنها، ما عقب ماندیم؛ سیر تکامل تاریخی
ایجاب می‌کند که همه ملت‌ها ترقی کنند ... اروپایی‌ها هم خواهان آبادانی تمام
ممالک دنیا هستند. (میرزا ملکم، ۱۳۲۷: ۱۰۸)

روشن است که وی غرب را تنها راه رهایی از عقب‌ماندگی دانسته و انتقال آموزه‌های فرهنگ و
تمدن غربی از طریق نهاد آموزش را به عنوان یک راهبرد اساسی برای خود در نظر داشت.
گروه دیگر علاوه بر توجه به جنبه‌های علمی و پیشرفت‌های گوناگون بر جنبه‌های استعماری هم
نظر داشتند و برای آزادی از این ذلت تلاش می‌کردند. سید جمال‌الدین اسدآبادی در تعریف «خود»
عقب‌مانده و «دیگری» قدرتمند با ملکم‌خان توافق دارد، اما «خود» سید جمال شامل تمام مسلمانان
می‌شود که باید در مقابل استعمار اروپا و خطر تضعیف اعتقادات دینی‌شان، با سلاح خود غربی‌ها؛
یعنی علم، تجهیز شوند. بنابراین، سید جمال، بر خلاف ملکم‌خان، به اهداف استعمار اروپاییان بدبین
بود. (گلچین و دیگران، ۱۳۹۰)

گرایش به غرب مقارن با تلاش سلطه‌گران برای گسترش سیطره خود در سرتاسر جهان شد؛
به طوری که در عصر قاجار ننگین‌ترین امتیازنامه‌ها مانند رویتر (۱۲۵۱ شمسی) با کمک عوامل داخلی
مانند ملکم‌خان صورت پذیرفت. وی عضو لژ فراماسونری «سینسرامیتی» در پاریس بود که بعد از
بازگشت، به تأسیس فراموش‌خانه که یک مرکز آموزشی محرمانه بود، دست زد (رائین، ۱۳۷۹: ۴۸۷)
و از رهگذر این نهاد پنهانی توانست بسیاری از ایرانیان را به اندیشه‌های اجتماعی و سیاسی نوین
آشنا سازد. (حائری، ۴۹، ۱۳۶۸) دیگر شخصیت فراماسون میرزا ابوالحسن خان ایلچی وزیر خارجه
فتحعلی شاه بود که به مدت ۳۵ ماه از انگلیس مقرری دریافت می‌کرد. او توسط سرگور اوزلی وارد لژ
فراماسونری انگلیس شد، به سمت ریاست فراماسونری ایران تعیین گردید و با امضای یک قرار داد
مفصل با انگلیس، ایران را غیرمستقیم مستعمره آن کشور کرد. همچنین با همکاری اوزلی که واسطه
ایران و روسیه شده بود، با امضای امتیازنامه انگلیسی گلستان (۱۱۹۲ ش) ۱۷ شهر قفقاز را از ایران
جدا کرد. (قائم مقامی، ۱۳۶۵: ۲۱۰) اصلاحات علمی و نجات از عقب‌ماندگی برای استعمار
خطر آفرین بود، هم‌چنان که در نامه سرگور اوزلی آمده است: «باید گذاشت ملت ایران را در همین
حالت توحش و بربریت باقی بماند». (هاشمی، ۱۳۳۵: ۱۱۰) امیرکبیر که نمی‌خواست کشورهای
استعمارگر وارد عرصه آموزش شوند، به این جهت در مدیریت دارالفنون به استخدام اساتید اتریشی

(نمساوی) پرداخت، اما انگلیس تلاش خود را برای استخدام اساتید انگلیسی به کار برد. امیرکبیر در جواب درخواست‌های مصرانه سفارت انگلیس چنین گفت: «ما از کشورهایی که چشم طمع به مملکت ما دوخته‌اند، انتظار خدمت نداریم». (همان) این صراحت نشان از ذکاوت و تدبیر و دشمن‌شناسی امیرکبیر و اهمیت عرصه آموزش می‌باشد.

بنابراین در تعامل غرب و ایران بیش از آنکه ایرانیان بتوانند از داشته‌های علمی و فرهنگی غرب به طور مطلوب بهره ببرند، غربی‌ها توانستند با استفاده از اوضاع نامتعادل و ناآرام دوران بی‌کفایتی سردمداران قاجاری و با همدستی غرب‌گرایان داخلی در لباس تجددخواهی و اشاعه تمدن غرب، ثروت‌های ملی ایران را به غارت ببرند. قراردادهای فین‌کینشتاین بین ایران و فرانسه، قرارداد مجمل و مفصل بین ایران و انگلیس از نمونه این غارتگری‌ها است. (نفیسی، ۱۳۸۳: ۹۸)

ج) وابستگی فکری - عقیدتی

از دیگر آسیب‌های مبانی در ورود آموزش نوین، وابسته محوری و تبعیت محض از بیگانگان است که هیچ‌وقت اجازه خلاقیت و تولید و نوآوری را به جامعه علمی نداده و قیّم‌آبانه به سلطه پرداخت. یکی از عوامل وابستگی در این دوره، نفوذ جریان فراماسونی^۱ در ایران بود؛ جریانی که با حضور فکری فیلسوفان یهودی مانند باروخ، امیل دورکهایم و هنری برگسون با نفوذ در حوزه‌های مختلف کشور، زمینه وابستگی را پی‌ریزی و به اجرا گذاشت. (سعیدی، ۱۳۸۷: ۸۹) از حوزه‌های مهم نفوذ، آموزش و پرورش است که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد.

د) نفوذ در نهاد آموزش ایران

به نقل از سردمداران فراماسونی، یکی از اصلی‌ترین مراکز برای رسیدن به آرمان‌ها و اهداف ماسونی نهاد تعلیم و تربیت است. (همان: ۲۷۳)

آموزش و پرورش نهادی برای تغییرات بنیادین در همه عرصه‌های سیاسی و اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی است. حضور فراماسونری در نهاد آموزش با روش‌ها و شگردهای مختلفی همراه بوده است از جمله:

یکم. جذب نخبگان

یکی از راه‌های نفوذ جریان فراماسونری جذب افراد برجسته علمی و فرهنگی بود. (پیشین: ۲۷۳)

۱. یک فرقه اجتماعی که به قرن چهاردهم میلادی بر می‌گردد. با پیمان برادری به‌طور مخفیانه اهداف خود را در سرتاسر جهان پی می‌گرفتند.

با مطالعه اندیشه‌ها و باورهای جریان فرماسونی و تلاش برای جذب نخبگان و خواص سیاسی و صاحبان قدرت می‌توان چنین تحلیل کرد که نفوذ این جریان در تصمیم‌سازی حاکمیت را نمی‌توان بی‌تأثیر دانست، بلکه با اشاره به چند مورد از باب نمونه مانند قرارداد واگذاری قفقاز می‌توان به نقش وابسته‌سازی، عقب‌نگه‌داشتگی و استعمارمستقیم و غیرمستقیم این جریان در نوسازی ایران پی‌برد. نفوذ فرماسونی که در زمان قاجار شروع شده بود در حیات پهلوی در پست‌های مهم از جمله نهاد آموزش، نمودهای بیشتری از خود نشان داد.

فراماسون‌های فعال عصر قاجار (کتیرایی، ۱۳۷۸: ۶۹)

بنیان‌گذار و مروج آیین فراماسونی در ایران از طریق فراموشخانه	میرزا ملکم خان
از گرداندگان اصلی فراموشخانه	میرزا یعقوب
به علت دوستی با آخوندزاده و معاشرت دائمی با روشنفکران توانسته بود افراد فراموشخانه را تحت تأثیر قرار دهد. جلسات فراماسون‌ها در خانه وی برگزار می‌شد.	جلال‌الدین میرزا

سعیدی درباره اهداف فراماسون‌ها در نفوذ به دستگاه آموزشی چنین می‌نویسد:

روش و سیاست لژهای فراماسونری در کشورهای جهان سوم از جمله ایران، مبتنی بر شکار نخبگان سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و علمی است. آنها تلاش می‌کنند با استحاله فرهنگ مذهبی که به عنوان فرهنگ جهانی و بین‌المللی معرفی می‌شد، گام به گام کشور را وابسته کنند و در قالب نظام آموزشی و مواد درسی نسلی را تربیت کنند که از هویت خود دور شود». (سعیدی، ۱۳۸۷: ۳۵)

نویسنده کتاب *فراموش‌خانه و فراماسونری در ایران* هم به وظیفه لژهایی مانند لژ آدمیت این گونه اشاره می‌کند:

وظیفه جامع آدمیت دست چین نمودن و جذب نخبگان بومی و پرورش آنان با روح فرهنگی غربی، ولی با ظاهری ناسیونالیست بود. جمعیت فوق روابط تنگاتنگی با دولت انگلیس داشت و به وسیله سر شاپور ریپورتر به لژ انگلیسی اسلام در بمبئی متصل می‌گشت. (رائین، ۱۳۷۹: ۶۰۰)

در این شرایط انتظار پیشرفت نهاد آموزش و بالتبع پیشرفت و استقلال کشور خیال باطلی بیش نبود که شرط اول این امر داشتن آموزش و پرورش مطلوب و استقلال اندیشه مدیران آموزش است و آموزش وابسته به بیگانه، برده وار به دنبال بیگانه کشیده می‌شود. وابستگی حکومت به بیگانه، نهاد آموزش را نیز وابسته خواهد کرد و این آغاز دیگر وابستگی‌هاست.

دوم. تاسیس مدارس

از اساسی‌ترین راه‌های تحقق اهداف هر جریانی از طریق آموزش، تاسیس و یا ورود به مراکز آموزش یک جامعه است. فراماسون‌ها برای پیاده کردن اهداف خود در ایران نمی‌توانستند از ظرفیت بالای مراکز و نهادهای آموزش چشم‌پوشند. در سال ۱۳۰۷ قمری مدرسه سیاسی تهران تاسیس شد تا فراماسونرها شاگردانی تربیت کنند که آینده ایران را در دست بگیرند. خان ملک ساسانی که خود مدت کمی در این مدرسه بود، می‌نویسد:

مدیران و معلماتش اکثراً فراماسونر بودند. از معلمین آنها برای نمونه اردشیرجی که فراماسون معروف است در ایران نفوذ فوق‌العاده داشت، بعدها پسرش به نام شاپورجی که فراماسونر بود و از ملکه لقب (سِر) گرفت در انتخاب شاگردان این مدرسه فعالیت تمام داشت. (صادقی‌نیا، ۱۳۷۷: ۲۱)

پایه‌گذاری مدرسه جدید توسط ایرانی‌ها با شروع به کار مدرسه رشديه در تبریز آغاز شد، ولی گسترش مدرسه‌های جدید با صدارت امین‌الدوله و تشکیل انجمن معارف توسط او، شکل جدی به خود گرفت. خاستگاه فراماسونی امین‌الدوله و برخی از پایه‌گذاران مدرسه‌های جدید، حکایت از توافق دستگاه فراماسونری بین‌المللی با رشد و توسعه مدرسه‌های جدید در ایران دارد و از آنجاکه انتقال ارزش‌های سکولاریسم به تمام جهان از مهم‌ترین داعیه‌های فراماسونری بین‌المللی در اعلانیه سال ۱۷۱۷ بوده است، (سعیدی، ۱۳۸۷: ۲۳۶) می‌توان ماهیت سکولار تربیت جدید را بهتر توجیه نمود. البته تجددطلبان بی‌غرض و بسیاری از نوگرایان اصلاح‌طلب و همچنین عامه مردم از ماهیت سکولار مدرسه‌های جدید (غربی) و کارکردهای استعماری آن آگاه نبودند. دشمن با تسلط بر آموزش، بینش افراد را چنان می‌سازد تا به دلخواه او فکر کنند؛ هرچند می‌پندارند که به دلخواه خوداندیشیده‌اند.

هـ) دین‌زدایی

بی‌توجهی بانیان به هویت دینی افراد از آسیب‌های مبنایی در اخذ آموزش نوین بود. آسیبی که در اعزام محصلین به خارج و اساتید و مدارس خارجی در ایران مشهود است. برای نمونه تغییر دین و آیین فرزندان ایران، جزء اهداف اصلی هیئت‌های تبشیری بود. آندراس والدبوگر صریحاً می‌گوید:

بین سال‌های ۱۸۳۳ تا ۱۸۳۷ میلادی به جز انجمن فعال در قفقاز چهار انجمن دیگر نیز در تبریز واقع در غرب ایران مشغول فعالیت بودند و سعی داشتند با تعالیم خود در مدارس، انتشار متون مسیحیت و انجام گفتگو با مسلمانان، آنها را متقاعد سازند

که به دین مسیح بگروند. (آندراس، ۱۳۸۰: ۲۵) این در حالی است که برخی هدف میسیونرها را فقط آموزش مسیحیان ایرانی می‌دانند و پذیرش دانش آموزان مسلمان را به خواهش حاکم ارومیه و با اکراه میسیونر آمریکایی، جلوه می‌دهد. (ناطق هما، ۱۳۷۵: ۲)

بدیهی است از آنجاکه هیئت تبشیری برای جذب دیگران به مسیحیت آموزش دیده بودند (همراز، ۱۳۹۱: ۱۴۰) و فنون جذب را می‌دانستند و چه بسا برای اینکه حاشیه و چالشی برای حضورشان در ایران تراشیده نشود، در ظاهر به هیچ نحو رغبتی برای آموزش غیر مسیحیان نشان نمی‌دادند، اما در عمل چنان حرص و ولع در دل دیگر ایرانیان می‌انداختند که تقاضا از سوی حاکمیت و ملت برای جواز تحصیل بالا می‌رفت. به نظر می‌رسد برخی لایه‌های رویین حرکت تبشیری‌ها را دیده و قضاوت کرده‌اند و لایه‌های درونی آنکه یک پروژه تصمیم‌سازی برای ایرانیان بوده اشراف نداشته‌اند؛ چراکه فعالیت مبلغان مسیحی در ایران را جز در چارچوب استعمارگرانه نمی‌توان تصور کرد. مانند «میزان الحق»، اثر مهم ضد اسلامی «فاندر» که به چند زبان ترجمه شد و مورد توجه مبلغان اروپایی قرار گرفت، کاری که این چنین گزارش شده است:

فاندر در سفر دوم خود به تبریز طرح یک مدرسه را ارائه داد؛ زیرا قرار بود به طور علنی به تبلیغ مسیحیت نپردازد تا مخالفت روحانیون مسلمان و مردم را برنینگیزاند؛ بنابراین در تبریز همیشه خود را معلم معرفی می‌کرد. با وجود چاپ و نشر صدها مقاله و کتاب در بین مردم سرانجام با خشم مردم که او را جاسوس روسیه می‌پنداشتند اخراج شد. (همراز، ۱۳۹۱: ۱۴۷)

ردیه‌نویسی علمای دین در مقابل آموزه‌های باطل غربیان از شواهد وجود عملیات دین زدایی می‌باشد. (جعفریان، ۱۳۷۰: ۳۲۴) از نمونه آثار نفوذ و برنامه‌های فرماسونرها تغییر حجاب در بین دختران ایران بود که در عصر پهلوی به ثمر رسید. (استاد ملک، ۱۳۸۶: ۵۹)

(و) تفکیک علوم دینی از علوم طبیعی

ایجاد جدایی بین آموزه‌های دینی و علوم جدید از دیگر آسیب‌های تغییر سبک سنتی آموزش به نوین بود. تغییرات اساسی و دگرگونی در آموزش سنتی عصر قاجار رخ داد که تشریح این تغییرات در قالب چند مطلب بیان می‌گردد.

۱. نهاد تعلیم و تربیت اسلامی با جامعیت خود تجزیه‌ای بین علوم دینی و غیردینی نداشت با این بیان که بیش از یازده قرن تعلیم و تعلم فقهای فیلسوف، منجم، ریاضی دان، منطقی و غیره در کنار

هم‌دیگر و گاه متجلی در یک شخص بود امری که برگرفته از متون اصیل دینی بود.^۱

۲. با پیدایش آموزش نوین در عصر قاجار و ورود علوم جدید و رشته‌های مختلف، علوم دینی و غیر دینی (نه ضد دینی) از هم جدا شدند و مسولیت آموزش هر یک به نهادی واگذار شد. این واگذاری و تقسیم‌بندی بر اساس مبانی غرب سیر طبیعی جریان آموزش بوده است؛ زیرا بین علم و دین تعارض قائل بودند، لذا در نظام آموزشی علم به دانشگاه و دین به کلیسا و حوزه می‌رسید و علم دین را علم نمی‌دانستند. اما آنچه که می‌تواند به‌عنوان یک آسیب جدی در این زمینه مطرح باشد، اینکه با ورود سبک‌های نوین آموزشی به ایران افرادی مانند آخوندزاده و میرزا آقاخان کرمانی تلاش کردند تا مقولات علمی تجربی و غیر تجربی را از هم دیگر تفکیک کنند؛ امری که در سرزمین غرب به آن پرداخته شده بود و آنچه به‌عنوان علم اصیل مطرح شد علوم تجربی و طبیعی بودند که مورد تجربه‌پذیری و حس‌انگاری قرار می‌گرفتند و قابلیت آزمایش و رد یا اثبات بودند. (وحدت، ۱۳۸۳: ۸۱)

مستشارالدوله، تاسیس مدارس جدید و توجه به علوم جدید را یکی دیگر از عوامل پیشرفت و ترقی جامعه می‌دانست و در رساله «یک کلمه» خود با اشاره به اینکه «تعلیم علوم و معارف در فرنگستان ... الزم امور و اقدم وظایف است»، در انتقاد از مراکز آموزشی ایران در روزگار خود چنین نوشت:

اگرچه در ایران تعداد مدارس بالا است اما علمی که می‌خوانند علوم دین است، یعنی علمی است برای آخرت و از برای معاد و نه از برای معاش، حال آنکه آن قسم تحصیل در جنب تحصیل علوم صنایع و معاش اهل فرنگستان مثل چراغ است در مقابل آفتاب و مانند قطره است در جنب دریا. (مستشارالدوله، ۱۸۷۰ میلادی: ۵۱)

این بیان نشانگر تفکیک رسمی بین علوم اسلامی و طبیعی است، امری که می‌تواند به جدا شدن و سکولاریزه شدن علوم بینجامد؛ که در نهایت به حذف مذهب و دین منجر خواهد شد.

دو. آسیب‌های ابزاری انتقال آموزش نوین

پیشتر گفته شد بی‌توجهی به نیازهای زمان در آموزش سنتی از زمینه‌های رغبت به آموزش نوین بود، اکنون به مهم‌ترین ابزار و روش‌های گذر از آموزش سنتی به نوین در ایران با بررسی آسیب‌های موجود در آنها پرداخته خواهد شد.

ارتباط ایرانیان با اروپاییان سابقه دیرینه‌ای دارد؛ این ارتباط در عصر شاه‌عباس اول صفوی گسترش و در نیمه‌های سلطنت فتحعلی شاه قاجار به آشنایی بیشتر با فرهنگ و تمدن اروپاییان

۱. ر. ک: سوره ۳۹ آیه ۱۹ آمده است.

کشیده شد و باعث شد تا نمایندگان ایران پیشرفت‌های حاصل از اصلاحات انجام گرفته در اروپا را از نزدیک مشاهده کنند و نتایج سفر خود را که حاکی از ترقی و تجدد بود را برای دستگاه سلطنت بیان کنند. در این دوره افراد اعزامی چون، ابوالحسن‌خان شیرازی، عبدالطیف شوشتری، احمد بهبهانی، میرزا صالح شیرازی و ... در سفرنامه‌های خود نیاز ضروری به ورود این فرهنگ به ایران را دائماً گوشزد می‌کردند. (شیرازی، بی‌تا: ۳۴۵) آشنایی‌های بیشتر با این فرهنگ با ابزار و روش‌های مختلفی بود که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌گردد.

الف) اعزام محصلین به خارج از کشور

مهاجرت علمی ریشه در گذشته‌های دور دارد؛ کمبود امکانات تحصیل، نبود دانشمندان وارسته و برجسته از علل چرایی این مهاجرت‌ها می‌تواند باشد. در عصر قاجار (تا سال ۱۲۲۶ قمری) که آموزش و پرورش جنبه سنتی داشت و در امر تعلیم و تربیت همان شیوه گذشته به کار بسته می‌شد، با شروع تغییر و تحولات و پیشرفت‌ها در جهان، امر آموزش نیز با تغییرات گسترده‌ای روبه‌رو شد؛ چرا که برای جبران گذشته، راهی جز تغییر رویه آموزش نبود. یکی از این برنامه‌ها فرایند زمینه‌سازی اعزام محصل به خارج از کشور بود. (سرمد، ۱۳۷۲: ۱۱)

برای اولین بار در زمان ولایتعهدی عباس میرزا فرزند فتحعلی‌شاه، امر اعزام محصل مورد توجه دولت قرار گرفت. سفیر انگلیس به تناسب وقت و از جهت احتیاجی که در آن زمان انگلستان به ایران داشت، این مطلب را پسندید و ... با پرداخت خرج اینان توسط دولت ایران با تحصیل آنان موافقت کرد. (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۱۲۲)؛ به طوری که در سال ۱۲۲۶ قمری دو نفر و در سال ۱۲۳۰ پنج نفر را به هزینه عباس میرزا برای کسب دانش در رشته‌های مختلف پزشکی، فنی مهندسی، علوم و ادبیات، نقاشی و نظامی به انگلستان صورت گرفت. (صلاحی پرویز، بسناس مهری، ۱۳۸۲: ۵۷)

امر اعزام دانشجویان فقط در انگلستان خلاصه نمی‌شد یا بلکه اعزام‌ها به فراخور اوضاع به کشورهای دیگر مانند فرانسه، آلمان و روسیه و ... هم صورت می‌گرفت. (همان: ۶۳)

اعزام این افراد هرچند درحقیقت اساس نهضت فکری تحول ایران را پایه‌گذاری کرد و در آن برهه زمانی به جهت نیازهای شدید جامعه تجدد خواه امری پسندیده و لازم‌الاجرا بود، اما متأسفانه از آموخته‌های آنان بعد از بازگشت به ایران، به ازای هزینه‌های صرف شده، منفعت متناسبی عاید کشور نشد و آن گونه که باید عامل تغییرات بنیادین در کشور گردد، نتیجه‌ای به دست نیامد. اکثر اعزام‌شدگان، از خانواده‌های متمولین وقت بودند و به علت فقدان زمینه مساعد برای کاربرد آموخته‌های اعزامیان در ایران، اکثر ایشان پس از بازگشت، شغلی نامتناسب (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۳۳۱) با تحصیلات خود

یافتند. (ورهام، ۱۳۸۵: ۲۹۶) و نتیجه این شد که «بعد از بازگشت به عکاسی و چاپ پرداختند، تکلیف تکنولوژی نظامی که امری استراتژیک بود به فراموشی گذاشته شد و جریان عقب‌ماندگی ادامه یافت». (آزاد ارمکی، ۱۳۸۵: ۴۵)

ب) تأسیس مدارس نوین

عدم کارایی مطلوب اعزام‌ها در رفع مشکلات کشور، تصمیم بر ساخت مدرسه دارالفنون با سبک و سیاق اروپایی توسط امیرکبیر در ایران شد. بعد از دارالفنون مدارس دیگر به همین روش در سرتاسر کشور ساخته شد؛ مدارسی که تلاش برای رفع نیازهای محوری را جزء اهداف خود قرار داده بودند و هر روز برای جذب مخاطب بیشتر، قدم‌های تازه تری بر می‌داشتند. که یکی از مهم‌ترین این مدارس مدرسه دارالفنون است.

مدرسه دارالفنون به عنوان نخستین مدرسه رسمی دولتی ایران در عصر قاجار است که با حمایت دستگاه حاکمه توانست عاملی برای ورود تحولات به کشور گردد؛ مدرسه‌ای که بر اساس نیازهای کلان مملکتی با تلاش امیرکبیر تاسیس شد و با عمر فعال هفت‌ساله خود (۱۲۳۰ - ۱۲۳۷ ش)، تأثیراتی در روند ورود بسیاری از امور علمی و فرهنگی به کشور شد.

ترجمه و تالیف کتب درسی در چاپخانه مدرسه به چاپ می‌رسید و میان افراد دانش دوست یا محصلان همان مدرسه توزیع می‌گردید. (راوندی، ۱۳۶۳: ۱۰۴) معلمان خارجی مکلف بودند هر سال در رشته‌ای که تدریس می‌کردند، کتابی در همان موضوع تألیف کنند. (یغمایی، ۱۳۷۵: ۷۸) زبان فرانسه از طریق دارالفنون در آموزش ایران نفوذ کرد و نزدیک به هشتاد سال زبان رسمی آموزش در بسیاری از مدارس ایران شد. (حقیقت، ۱۳۸۷: ۱۶)

بر اثر این مبادلات عناصر تجددخواه و ترقی‌طلب از دارالفنون برخاستند که در تحول فکری نسل بعد اثرگذار بودند؛ (مهدوی یحیی و افشار، ۱۳۸۵: ۱۳۳) به طوری که تجددخواهی و نشر افکار آزادی خواهانه از رهگذر تعلیم و تربیت همین طبقه تحصیل کرده در دارالفنون بود. (آرین‌پور، ۱۳۷۵: ۲۵۸) طبیعی است این آزادی خواهی با گرایش‌های ایرانی و اسلامی منافات داشت. بنابراین، دارالفنون که برای انتقال صنعت نظامی و تکنولوژی جدید غرب تأسیس شده بود، بیشتر فرهنگ غرب‌ستایی و تجددطلبی را رونق داد. دارالفنون نتایج مفیدی برای مملکت داشت اما متأسفانه از این مرکز نتیجه اساسی گرفته نشد و باز رشته کارهای مهم در دست مستوفیان و خدام درباری ناصرالدین شاه ماند و هیچ‌گاه نیازمندی ایران به اروپاییان پایان نیافت. (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۳۰۸)

ج) نهضت ترجمه

از دیگر ابزار و روش‌های گذر از آموزش سنتی به نوین، نهضت ترجمه کتاب‌های علوم نوین مغرب زمین است. ترجمه از جمله روش‌های انعکاس و انتقال تحولات فکری - فرهنگی غرب در عصر قاجار بود. ترجمه فارغ از فرازونشیب‌ها یکی از اتفاقات مهم این دوره است. به نظر می‌رسد عباس‌میرزا نخستین کسی بود که دستور ترجمه کتب غربی را صادر کرد. (کیان فر، ۱۳۶۵: ۳۵) فرایند ترجمه ابتدا با حضور مترجم در کلاس‌ها و در مرحله بعد به صورت ترجمه کتب، ادامه یافت. از معروف‌ترین و فعال‌ترین معلمان خارجی دارالفنون می‌توان به کرشیش نمساوی، پولاک، الکساندر بوهلر و در بین مترجمین ایرانی میرزا زکی مازندرانی و محمد حسین خان قاجار اشاره کرد. (همان: ۶۵)

وقوع دو نهضت ترجمه در عصر عباسیان و قاجار از مهم‌ترین رخدادهای فرهنگی دوران خود بود، با این تفاوت که نهضت ترجمه عباسیان در دوران برتری اجتماعی - اقتصادی و استقلال سیاسی کشورهای اسلامی واقع شده بود و این سرآمدی به یک غلبه فرهنگی در گفتمان تمدنی منتهی می‌شد که قدرت جذب و هضم عناصر مفید فرهنگ‌های بیگانه و حتی استحاله آنها را در فرهنگ خودی ممکن می‌ساخت. البته نهضت ترجمه قاجار با یک احساس خودباختگی در گفتگوی تمدنی همراه بود که با بسته شدن باب هرگونه نقد یا حتی تردید، قرین شد و مترجمین و در پی آنها خوانندگان آثار غرب، ملاک و معیار برای اولویت‌بندی و ارزش‌گذاری و یا گزینش آثار نداشتند. (علم‌الهدی، ۱۳۸۱: ۳۸)

در نهضت اول ترجمه، مبانی علوم انسانی تقریباً روشن بود؛ اما دوره قاجار هجمه‌ای علیه مبانی فکری صورت گرفت و جامعه آمادگی پاسخ‌گویی نداشت؛ یعنی در دوره عباسی آثار را مسلمانان انتخاب می‌کردند، اما در دوره قاجار آثار به جامعه تحمیل می‌شد. (هاشمی و دیگران، ۱۳۸۹: ۲۵) از این رو نهضت ترجمه دوم در خوش‌بینانه‌ترین نگاه، به اخذ سطحی و ناگزیر فرهنگ جدید، فارغ از تأمل در مبانی، مقتضیات و پیامدهای آن انجامید. این امر سبب شد تا نتایج سرشاری که فرهنگ جدید غرب داشت، هرگز در فضای فکری ایران پدیدار نشود.

با رسمیت یافتن ترجمه آثار جدید، توجه به غرب به عنوان یک آرزو برای عده‌ای نمودار شد. بنابراین گرچه آشنایی ایرانیان با غرب به دوره‌های قبل بر می‌گردد، در این دوره بود که در قالب «گفتمانی ترجمه‌ها» شکل گرفت که روح حاکم بر این گفتمان مرجعیت فکر - فرهنگ غربی بود. (آرین‌پور، ۱۳۷۵ ص ۲۵۹)

د) مطبوعات

رسانه از مؤلفه‌های قدرت نرم در جهان امروز است که در هر عصری به شکلی نمود پیدا می‌کند. در عصر

قاجار، مطبوعات به عنوان یک ابزار برقرار کننده تعامل بین جوامع و ملل، وارد ایران شد و به عنوان یکی از ابزارهای غیررسمی آموزشی برای زمینه‌سازی گذر از آموزش سنتی به نوین ایفای نقش کرد.

در سال ۱۲۵۳ قمری در زمان حکومت فتحعلی شاه قاجار وقتی که میرزا صالح شیرازی برای تحصیل به اروپا رفته بود، پس از بازگشت به ایران اقدام به چاپ روزنامه‌ای تحت عنوان (کاغذ اخبار) کرد که معادل واژه انگلیسی «newspaper» است. این عمل میرزا صالح شیرازی تا زمانه صدراعظمی امیرکبیر جدی گرفته نشد، اما امیرکبیر تأثیر فراوانی در پیشرفت معارف و فرهنگ ایران به جای گذاشت و برای چاپ روزنامه اهتمام ورزید و خود به چاپ روزنامه‌ای اقدام کرد که بتواند اخبار سیاسی، اجتماعی و علمی ایران را به طور منظم به اطلاع مردم برساند و نام آن را (وقایع اتفاقیه) گذاشت. (صلاحی و بسناس مهری، ۱۳۸۲: ۳۶)

از این‌رو روزنامه و روزنامه‌نگاری در انتقال فرهنگ جدید به ایران در عصر قاجار بسیار تأثیرگذار بوده است.

نام روزنامه	نمونه گزارش از ترویج فرهنگ نوین در ایران
حکمت	به توسعه و گسترش علوم جدید و کاربردی کردن و نقش آن در پیشرفت کشور می‌پردازد و دعوت به راه اندازی و تاسیس این گونه مراکز کرده و با آرزوی گسترش این نوع مدارس در سایر شهرهای دیگر آنها را به تقلید از این مدرسه فرا می‌خواند. (روزنامه حکمت، ۱۳۷۹)
چهره‌نما	وسایل ارتقاء به معارج ترقیات محیرالعقول هیئت اجتماعیه انسانی بسته به افتتاح مدارس و کتابخانه‌های وطنی و روز به امحاحات محلی است. (روزنامه چهره‌نما: ۱۴)
ثریا	همه گناه از ماست، ما اگر قدمی پیش گذاریم و لختی همت کنیم همه خراب‌ها آباد و مطمورها معمور می‌گردد ... که احیای مدرسه و مکتب احیای نفوس است. (روزنامه ثریا، ش ۴۲ / ۱۴)

بنابراین با اینکه نقش مطبوعات در بدو ورود به ایران، مروج و زمینه‌ساز عرصه توجه به سبک نوین در آموزش بوده است گسترش و انتشار کمی و کیفی آن، یکی از نتایج آموزش نوین است. هم چنان که در گزارش‌های مستند، وجود روزنامه‌های متفاوت و زیاد مانند «روزنامه علمی» و «روزنامه مریخ» و «اختر» و «قانون» که توسط تحصیل کرده‌های داخل و خارج منتشر می‌شد؛ اثبات شده است. (آرین‌پور، ۱۳۱۳)

روزنامه‌ها با گستره جغرافیایی شهرستان و پایتخت و خارج از کشور منتشر می‌شدند. (همان)

نقش مطبوعات در فرایند انتقال فرهنگ نوین، بدون آسیب و چالش نبود. عدم‌آشنایی بسیاری از روزنامه‌نگاران با هویت مردم ایران و عدم‌شناخت دقیق اسلام و فرهنگ غرب و مرعوب شدن در مدنیته به گریز هویتی، ستیز با پیشینه تمدنی و تقلید بی‌چون‌وچرا از مهاجمان فرهنگی در بین طبقات مختلفی از جامعه منجر شد. (روزنامه چهره‌نما، ۱۴)

بنابراین اعزام محصلین، تأسیس مدارس دارالفنون، نهضت ترجمه، نشر مطبوعات برخی از ابزار و روش‌های گذر از آموزش سنتی به آموزش نوین بودند؛ ابزاری که خود نیز عاری از آسیب نبوده و مروجان در روند فرایند گذر، متوجه آسیب‌زایی ابزار نبودند.

نتیجه

هم‌زمانی عصر قاجار با تغییر و تحولات جهانی، از عواملی است که موجب پیدایش سبک آموزشی نوین در کنار سبک‌های سنتی آموزش شد. شیوه‌ای که توجه و رغبت مردم را به سوی خود سوق داد. تحقیق پیش‌رو نشان داده که سطحی‌نگری به فرهنگ و تمدن غرب و مشغول شدن به أخذ ظواهر و لایه رویین و عدم توجه به بنیان‌های فلسفی و درون‌مایه‌های فکری آن، بی‌توجهی دست‌اندرکاران به روح استعمارگری و سلطه‌طلبی کشورهای سلطه‌گر در فرایند اخذ فرهنگ نوین آموزشی، وابستگی فکری عقیدتی و پذیرش بردگی غرب که با نفوذ جریانی مانند فراماسونری باگستره تخریب در سطوح مختلف، دین‌زدایی و تفکیک علوم دینی از علوم تجربی. برای گذر از آموزش سنتی به آموزش نوین، ابزار و روش‌هایی مورد استفاده قرار گرفت، مهم‌ترین آسیب‌های مبنایی سبک آموزشی عصر قاجار است. همچنین اعزام محصلین به خارج، تأسیس مدارس جدید، نهضت ترجمه، مطبوعات از جمله ابزار و روش‌های سبک جدید آموزشی بودند که در فرایند انتقال آسیب‌هایی را پی داشتند. یافته‌های این تحقیق از سهل‌اندیشی اربابان امر آموزش نوین نیز حکایت دارد که در راستای تسریع مشکلات علمی کشور از مسائل اساسی و بنیادین غفلت داشتند و نادانسته یا خائنانه، فرهنگ و تمدن این کشور را به مخاطره انداختند که توجه به این آسیب‌ها می‌تواند در تعامل‌های مشابه یک هشدار به مدیران علمی و فرهنگی کشورهای اسلامی باشد.

منابع و مأخذ

۱. آرزین‌پور، یحیی، ۱۳۷۵، *از صبا تا نیما*، تهران، زوار.
۲. آزاد ارمکی، تقی، ۱۳۸۵، *علم و مدرنیته ایرانی*، تهران، موسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
۳. آقازاده، احمد، ۱۳۸۳، *آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته صنعتی*، تهران، روان.
۴. آقازاده، جعفر، ۱۳۹۵، *ساختار آموزش سنتی در دوره قاجار*، دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه، اردبیل دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی.
۵. آندراس بورگر، والد، ۱۳۸۰، *مبلغان آلمانی در ایران*، ترجمه علی رحمانی، حسین رضوی، لادن مختاری، تهران، وزارت خارجه.

۶. استاد ملک، فاطمه، ۱۳۸۶، *حجاب و کشف حجاب در ایران*، تهران، موسسه مطبوعاتی.
۷. اسدآبادی، سید جمال‌الدین، ۱۳۱۲، *مقالات جمالیه*، به تصحیح میرزا لطف‌الله خان اسدآبادی، تهران، نشر دهلی نو.
۸. بلوک‌باشی، علی، ۱۳۸۵، «چالش‌های اجتماعی و فرهنگی در بنیان‌گیری آموزش نوین»، *فصلنامه حافظ*، تابستان، ش ۳۲.
۹. تقی‌زاده، سید حسن، ۱۳۹۰، *زندگانی طوفانی (خاطرات)*، زیر نظر ایرج افشار، تهران، توس.
۱۰. تکمیل، همایون ناصر، ۱۳۹۷، *مکتب‌خانه در ایران*، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۱. توفیق، ابراهیم، ۱۳۹۰، تأملی در بحران علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی ایران، سال دوازدهم، ش ۱ و ۲.
۱۲. جعفریان، رسول، ۱۳۷۰، *دین و سیاست در دوره صفوی*، قم، انصاریان.
۱۳. جمشید، بهنام، ۱۳۷۵، *ایرانیان و اندیشه تجدد*، تهران، فروزان.
۱۴. حامدی، زهرا، ۱۳۷۱، *تاریخچه تأسیس مدارس جدید*، تهران پژوهشکده تاریخ مؤسسات مطالعات و تحقیقات فرهنگی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
۱۵. حائری، عبدالهادی، ۱۳۸۰، *نخستین رویارویی‌های اندیشه‌گران ایران با دو رویه تمدن غرب*، تهران، امیرکبیر.
۱۶. راوندی، مرتضی، ۱۳۶۳، *تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا*، تهران، نگاه.
۱۷. راتین اسماعیل، ۱۳۷۹، *فراموش‌خانه و فراماسونری در ایران*، تهران، راتین.
۱۸. روزنامه حکمت، ۱۳۷۹، *دوره کامل*، کتابخانه ملی جمهوری اسلامی.
۱۹. سرمد، غلامعلی، ۱۳۷۲، *اعزاز محصل به خارج از کشور*، تهران، چاپ و نشر بنیاد.
۲۰. سعیدی، جعفر، ۱۳۸۷، *مبانی فراماسونری*، تهران، مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۲۱. شمیم، علی‌اصغر، ۱۳۸۴، *ایران در دوره سلطنت قاجار*، تهران، زریاب.
۲۲. شیرازی، میرزا صالح، بی‌تا، *سفرنامه میرزای شیرازی*، تهران، روزن.
۲۳. صادقی‌نیا، ابراهیم، ۱۳۷۷، *جمعیت‌های سری*، تهران، هیرمند.
۲۴. صدیق، عیسی، ۱۳۳۸ - ۱۳۵۶، *یادگار عمر*، تهران بی‌تا.
۲۵. صدیق، عیسی، ۱۳۵۴، *تاریخ فرهنگ ایران*، تهران، دانشگاه تهران.
۲۶. صلاحی، پرویز و مه‌ری بسناس، ۱۳۸۲، *تاریخ مدارس خارجی در ایران*، تهران، آوای نور.
۲۷. علاقه‌بند، علی، ۱۳۷۶، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران، روان.
۲۸. علم‌الهدی، جمیله، ۱۳۸۱، جریان‌های فکری تأثیرگذار در تربیت معاصر ایران، *مجله کتاب نقد* ش ۲۲.
۲۹. فاضلی، محمد، ۱۳۸۱، «آسیب‌شناسی نظام علمی ایران»، *کتاب ماه*، ش ۵۸ و ۵۹، ص ۲۷ - ۲۲.

۳۰. فرزین، وحدت، ۱۳۸۳، *رویارویی فکری ایران با مدرنیته*، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران، ققنوس.
۳۱. قاسمی پویا، اقبال، ۱۳۷۸، *مدارس جدید در دوره قاجار*، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
۳۲. قائم‌مقامی ابراهیم، ۱۳۶۵، *سلاطین قاجار*، نشر رز، تهران.
۳۳. قربانی، ابوالقاسم، ۱۳۷۶، *زندگی‌نامه ریاضیدانان دوره اسلامی*، تهران، نشر دانشگاهی.
۳۴. کتیرائی، محمود، ۱۳۷۸، *از خشت تا خشت*، تهران، ثالث، ج ۴.
۳۵. کیان‌فر، جمشید، ۱۳۶۵، *نهضت ترجمه در عهد قاجار از آغاز تا دوره ناصرالدین شاه*، تهران، دانش.
۳۶. گاردان، آلفرد، ۱۳۶۲، *ماموریت ژنرال گاردان در ایران*، ترجمه عباس اقبال آشتیانی، تهران، گزارش.
۳۷. گلچین، مسعود، توفیق ابراهیم و زهره خورسندی، ۱۳۹۰، «تحلیل گفتمان روشن‌فکران ایرانی درباره علوم جدید»، *فصلنامه مسائل اجتماعی ایران*، سال دوم، ش ۱، ص ۱۰۵ - ۷۵.
۳۸. محبوبی اردکانی، حسین، ۱۳۷۰، *تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران*، تهران، دانشگاه تهران.
۳۹. مرادی‌نژاد، حسین و پرویز پژوم شریعتی، ۱۳۵۳، «پژوهشی درباره فرستادن دانشجو به خارج در دوره قاجار و پهلوی»، *نامه علوم اجتماعی* ش ۴، ص ۱۱۵ - ۹۰.
۴۰. مستشارالدوله، میرزا یوسف‌خان، ۱۸۷۰ م، *رساله یک کلمه*، تهران، دولت‌شاهی.
۴۱. مهدوی، یحیی و ایرج افشار، ۱۳۸۵، *هفتاد مقاله*، تهران، اساطیر.
۴۲. میلاره، گاستون و ویال ژان، ۱۳۷۰، *تاریخ جهانی آموزش و پرورش*، ترجمه محمدرضا شجاع رضوی، مشهد آستان قدس رضوی.
۴۳. میلاره، گاستون، ۱۳۷۵، *معنی و حدود علوم تربیتی*، ترجمه علی محمد کاردان، دانشگاه تهران.
۴۴. میرزا ملکم‌خان، ۱۳۲۷، *مجموعه آثار میرزا ملکم‌خان*، گردآوری محمدمحیط طباطبایی، تهران، کتابخانه دانش.
۴۵. ناطق، هما، ۱۳۷۵، *کارنامه فرهنگی فوتگی در ایران*، تهران، خاوران.
۴۶. نجمی، ناصر، ۱۳۶۳، *ایران در میان طوفان*، تهران، کانون معرفت.
۴۷. نفیسی، سعید، ۱۳۸۳، *تاریخ اجتماعی و سیاسی ایران در دوره معاصر: از آغاز سلطنت قاجاریه تا سرانجام فتحعلی‌شاه*، تهران، اساطیر.
۴۸. هاشمی، رفسنجانی، ۱۳۳۵، *امیرکبیر یا قهرمان مبارزه با استعمار*، تهران، امیرکبیر.
۴۹. هاشمی، سید احمد و دیگران، ۱۳۸۹، *نهضت ترجمه*، تهران، کتاب مرجع.
۵۰. همراز، ویدا، ۱۳۹۱، *مبلغان مسیحی در ایران*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۵۱. وهرام، غلامرضا، ۱۳۸۵، *نظام سیاسی و سازمان‌های اجتماعی ایران در عصر قاجار*، تهران، معین.
۵۲. یغمایی، اقبال، ۱۳۷۵، *وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران*، تهران، نشر دانشگاهی.