

ارزیابی رویکرد تشکل مذهبی «جامعه تعلیمات اسلامی» در برابر مسئله آموزش (بازه زمانی شهریور ۱۳۲۰ تا کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲)^۱

حسن کاظمی*

سیدعلی اصغر میرخلیلی**

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی چرایی ورود تشکل مذهبی «جامعه تعلیمات اسلامی» به عنوان یکی از گروه‌های مذهبی پیشرو در زمینه پذیرش آموزش نوین بعد از سقوط رضاشاه می‌پردازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد این تشکل مذهبی با توجه به روند تحولات اجتماعی و لزوم حضور موثر در جامعه و ایجاد توانایی در مواجهه اصولی و مناسب با تهدیداتی که از ناحیه جریان‌های فکری منسوب به کمونیسم و ناسیونالیسم و همین‌طور القائات فرق ضاله مانند بهائیت می‌شد، با درک اهمیت پذیرش آموزش نوین، سیاست طرد و نفی آموزش جدید را که تا این زمان سیاست رایج مذهبی‌ها بود، کنار گذاشته و با ساخت مدارس جدید و توسعه آنها، خود را پیشرو و الهام‌بخش یک حرکت و رویکرد جدید در فضای آموزشی کشور در میان مذهبی‌ها قرار می‌دهد. این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی و اسنادی-کتابخانه‌ای این مسئله را بررسی کرده است.

واژگان کلیدی

آموزش نوین، آموزش سنتی، جامعه تعلیمات اسلامی، تشکل مذهبی، دهه ۱۳۲۰.

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری می‌باشد.

**دانشجوی دکتری تاریخ ایران در دوران اسلامی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

**استادیار گروه معارف اسلامی دانشگاه علوم پزشکی البرز.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵

hkp58@yahoo.com

sa.mirkhalili@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۶

۱. طرح مسئله

آموزش نوین یا مدرن به‌عنوان یکی از مظاهر و پیشران‌های تمدن جدید غرب از لحظه ورود به ایران در دوره ناصری، کشور و جامعه را در معرض کشاکش و مواجهه با ابعاد ساختاری و محتوایی خود قرار داد. در ایران تا این زمان یک نظام آموزشی سنتی وجود داشت، اما شکست‌های ایران طی جنگ‌های توسعه‌طلبانه روس‌ها دولتمردان کشور را قانع نمود که با نظام آموزشی رایج نمی‌توان از انحطاط و انفعال بیشتر کشور جلوگیری کرد. به همین دلیل، از همان ایام تلاش‌هایی برای اصلاح نظام آموزشی کشور مطابق با الگوی غربی، صورت گرفت. تأسیس دارالفنون در زمان ناصرالدین‌شاه قاجار و توسط صدراعظم او، امیرکبیر نخستین اقدام جدی در این زمینه بود. در مجلس دوم مشروطه مصوباتی در این راستا تصویب گردید. (احصاییه کل مکاتب و مدارس تهران، ۱۳۰۵: ۳ - ۱) اما اوج این حرکت در زمان سلطنت رضاشاه بود که با مجموعه اقدامات او و در اثر تحکم او، شکل آموزش کشور به‌طور کلی تغییر یافت و آموزش نوین، جایگزین آموزش سنتی در کشور شد؛ اما از همان ابتدا این حرکت به جهت تغایر مبانی آن با اصول و محورهای تربیت مذهبی با استقبال عناصر مذهبی روبرو نشد. برای رفع این نگرانی مجموعه اقداماتی از جمله تأکید بر انطباق خطوط آموزش جدید با «شرع مقدس» در مجلس دوم شورای ملی و حضور یک فقیه در شورای عالی آموزشی صورت پذیرفت، (صدیق، ۱۳۵۲: ۱۸۵) اما در مرحله عمل، به دلایل گوناگون از جمله تسلط جریان‌ها و عناصر متمایل به غرب بر جریان آموزش کشور (تکمله همایون، ۱۳۸۵: ۶۷ - ۶۵) به‌ویژه در دوره رضاشاه هیچ‌گونه اراده جدی برای تحقق واقعی این قوانین صورت نمی‌گرفت. در تمام این دوران اصلی‌ترین شکل مخالفت متدینین عدم همراهی با سیاست‌های آموزشی جدید و استقبال از آن‌ها بود. (منتظری، ۱۳۷۹: ۲۶) اما با توجه به گذار جامعه از حالت سنتی به جدید، تداوم اتخاذ این رویکرد، متدینین را از متن تحولات سیاسی و اجتماعی جامعه به حاشیه آن سوق می‌داد که این امر اصلاً مطلوب نبود. در نتیجه با سقوط رضاشاه و ایجاد فضای نسبتاً باز سیاسی و اجتماعی کشور، متدینین نیز مانند همه جریان‌ها از این فرصت استفاده نموده و با ترک رویه‌های سابق، اقبال خود را به مسائل جاری کشور و مخصوصاً مسئله آموزش نوین بیشتر کردند.

از جهت آموزشی، در سال ۱۳۲۲ نخستین نشانه‌های این تحول نمایان شد که عده‌ای از متدینین در قالب تشکلی به نام «جامعه تعلیمات اسلامی» و با هدایت روحانی خوش‌فکری به نام شیخ عباسعلی اسلامی زودتر از بقیه به این امر اقدام کردند. در واقع، چون آن‌ها معتقد بودند ریشه معضلات و مفاسد کشور در نظام آموزشی است (گلشن، ۱۳۳۱: ۱ / ۷ - ۵) تلاش خود را بر اصلاح نظام آموزشی متمرکز

کردند و به موازات مدارس رسمی و دولتی، مدارسی را با سبک و سیاق جدید و با حمایت‌های مردمی تأسیس کردند که این کار نیز با استقبال خوب علما و اқشار مذهبی روبرو شد. بدین ترتیب در دهه ۲۰ در کنار آموزش رسمی و حکومتی که شکل غالب آموزش کشور بود، محور دیگری از آموزش به سبک و سیاق جدید شکل گرفت که هرچند توسط یک تشکل مذهبی صورت گرفت، اما به وضع موجود کشور و نظام آموزش رسمی معترض بود و از این طریق دنبال اصلاح رویه‌های فرهنگی کشور بود. براین اساس این مسئله ما را به سمت طرح سؤالات زیر سوق می‌دهد:

سؤال اول: رعایت چه ملاحظات و مواردی تشکل جامعه تعلیمات اسلامی را به‌عنوان جریان پیشرو تغییر رویکرد در مواجهه با مسئله آموزش نوین قرار داد؟

بنابر دیدگاه مؤلف، تجربه دوره رضاشاه که باعث دوری متدینین از متن تحولات شده بود و همچنین شرایط در حال گذار جامعه از سنتی به نوین ناشی از اصلاحات رضاشاهی و همین‌طور فعالیت‌های فکری و فرهنگی جریان‌های التقاطی و انحرافی مانند کمونیسم و بهائیت در دهه ۲۰، اجازه تداوم سیاست طرد یا تحریم آموزش نوین را نمی‌داد. این ملاحظات باعث پیشگامی اعضای جامعه تعلیمات در این حرکت گردید. همچنین مشاهدات شیخ عباسعلی اسلامی، مؤسس این تشکل از مدرسه «شیخ الواعظین هند»، نقش بسزایی در این زمینه داشته است. این مدرسه توسط برخی از مسلمانان روشنفکر هندی با سبک و سیاق جدید برای مقاصد اسلامی ساخته شده بود.

سؤال دوم: رویکرد تشکل جامعه تعلیمات اسلامی در مواجهه با مسئله آموزش نوین و رسمی چگونه بود و چقدر می‌توانست کارآمد باشد؟

به اعتقاد مؤلف، این رویکرد براساس ساخت و توسعه مدارس با اولویت تربیت مذهبی اما با سبک و سیاق جدید و با تکیه بر حمایت‌های مردمی و نه حمایت دولتی و رسمی بود و چون در این رویکرد تمام توجه و امید به تحول معطوف به مدارس خودشان بود، موضوع آموزش رسمی و حکومتی به‌عنوان یک واقعیت موجود و فعال، به‌طور شایسته در نظر گرفته نشد. اعضای این تشکل تصور می‌کردند که با گسترش مدارس خودشان می‌توانند اوضاع را بهبود ببخشند، درحالی‌که کار اصلی در این زمینه، اصلاح آموزش رسمی بود که برخی از متدینین دنبال آن بودند. اگر شکل حرکت آن‌ها کمی سیاسی‌تر بود تا فرهنگی‌تر، می‌توانستند نیم‌نگاهی هم به این مسئله داشته باشند و حرکت خود را در هر دو جهت توسعه مدارس مردمی و اصلاح ساختاری آموزش رسمی دنبال کنند که نادیده گرفتن این موضوع، ایراد بزرگ آن‌ها در این برهه بود.

بنابراین پژوهش حاضر سعی در پاسخگویی به دو سؤال فوق دارد.

۲. ادبیات نظری

در زمینه جامعه تعلیمات اسلامی آثار معدودی وجود دارد که به فعالیت‌های این سازمان آموزشی پرداخته‌اند. در برخی از آثار همچون کتاب جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی - سیاسی ایران از سال ۱۳۵۷ - ۱۳۲۰ در کنار مباحث دیگر، به این سازمان نیز پرداخته شده است. برخی آثار نیز همچون کتاب *جامعه تعلیمات اسلامی* نوشته حمید کرمی‌پور، به‌طور ویژه به این سازمان پرداخته است، اما تمامی کارهای فوق صرفاً به گزارش فعالیت‌های سیاسی و آموزشی این سازمان پرداخته‌اند و به تحلیل و بررسی عملکرد آموزشی آن نپرداخته‌اند. روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش روش اسنادی - کتابخانه‌ای و توصیفی - تحلیلی است.

۳. بررسی اجمالی آموزش سنتی و آموزش نوین در ایران

بررسی حیات فرهنگی ایران در طول تاریخ خود، وجود جریان آموزش را تأیید می‌کند. در این جریان آموزشی مراکز متعددی پا گرفتند و دانشمندان و علمای بزرگی تربیت شدند. هرچند وجه تعصب مذهبی در بعضی از این مراکز مانند مدارس نظامیه شدید بود و تشتت مذهبی را بیشتر می‌کرد (کسایبی، ۱۳۶۳: ۱۷) اما اصل این حرکت ارزشمند بود. فارغ از معایب آن، متأسفانه به‌مرور زمان، این حرکت به دلایل مختلف از جمله همین تعصبات مذهبی یا حملات مکرر قبایل ترک و مغول به فلات ایران از زایش بازماند و نتوانست با اقتضات زمان جلو بیاید.

جنگ‌های روس با ایران علیرغم پیامدهای منفی برای ایران، ایرانیان را متوجه این واقعیت تلخ کرد که از تحولات روز بسیار به دور مانده‌اند (حامدی، ۱۳۸۹: ۳۲ - ۲۷) به همین دلیل، برای جبران این عقب‌ماندگی، مسئله اخذ و اقتباس علوم و الگوی آموزش غربی تبدیل به یکی از اولویت‌های اصلی کشور شد. چنان‌که تأسیس دارالفنون توسط امیرکبیر از همین منظر، یک نقطه عطف به‌حساب می‌آید که برای تربیت مهندس و افسران نظامی در نظر گرفته شده بود. (راوندی، ۱۳۸۳: ۱۴۰)

در دوره سلطنت رضاشاه این حرکت به اوج خود رسید و با مجموعه اقدامات او، آموزش نوین شکل غالب آموزش در کشور شد، اما در تمام طول این دوران، عناصر مذهبی به جهت مغایرت مبانی این آموزش با خطوط «شرع مقدس»، مخالف رواج آن در کشور بودند؛ چنان‌که اخبار و قرائن نیز مؤید این ادعا بود. در همان اوایل سلطنت رضاشاه بنا به گزارش روزنامه اطلاعات درصد زیادی از محصلین اعزامی به خارج، دچار فساد اخلاقی شده و مایه بی‌ابروی کشور بودند. (روزنامه اطلاعات، ۱۳۰۸: ۲۲ تیر) آموزش نوین برای تولید قدرت و مشروعیت سیاسی، تسهیل فرایند جامعه‌پذیری سیاسی (شارع‌پور،

ارزیابی رویکرد تشکل مذهبی «جامعه تعلیمات اسلامی» در برابر مسئله آموزش ... □ ۱۳۱

۱۳۸۸: ۳۱۸ - ۲۶) تربیت نیروی متخصص و حل مسائل جامعه صنعتی و متناسب با ارکان جامعه مدرن، سازمان‌دهی شده بود. این ارکان عبارت بودند از سکولاریسم، صنعتی شدن، شهرنشینی و مشارکت مردم [در سرنوشت سیاسی خود] (لرنر، ۱۳۸۳: ۱۶ - ۱۵) که تحقق همان مورد اول یعنی سکولاریسم با توجه به ملاحظاته‌اش، برای تضعیف دین در عرصه جامعه و آموزش کافی بود (قراملکی، ۱۳۸۸: ۲۱) و حال آنکه آموزش رایج و سنتی ابتداً برای تربیت یک انسان متشرع و متعبد تمرکز یافته بود. (شمیم، ۱۳۷۹: ۳۷۲ - ۷۳) این هدف عالی، پرتو خود را از همان ابتدای تأسیس نخستین مراکز آموزشی اسلامی بر جریان مستمر آموزشی افکنده بود و تا تأسیس دارالفنون ادامه داشت؛ (صدیق، ۱۳۳۲: ۵۳۹) اما از دارالفنون به بعد و با توجه به تحولات جدید آموزشی این هدف‌گذاری عالی آموزشی اعتبار خود را از دست می‌دهد. در دوره پهلوی به‌ویژه دوره رضاشاه این قضیه به اوج خود می‌رسد. او مذهب را به حاشیه راند و به جای آن، سکولاریسم و ملی‌گرایی را تقویت کرد. (لایپیدوس، ۱۳۸۱: ۸۲۰) چنان‌که رضاشاه در گفتگویی با ملک فیصل شاه عراق، یکی از عوامل اصلی موفقیت خود را صراحتاً در همین مسئله عنوان کرده بود. (رخشاد، ۱۳۸۹: ۳ / ۳۲۵)

در واقع، تأکید پهلوی اول بر سه عنصر «خدا، شاه و میهن» به‌عنوان یک سیاست کلان فرهنگی در جامعه و آموزش (موسوی ماکویی، ۱۳۷۸: ۲۰ - ۱۸) چیزی جز این امر نبود. «مخبرالسلطنه هدایت» که زمانی نخست‌وزیر رضاشاه بود و در دهه ۲۰ تبدیل به منتقد سیاست‌های او شد، این ایدئولوژی را از لحاظ توحیدی، نوعی شرک به خدا می‌داند. (هدایت، ۱۳۸۶: ۳۳۳ - ۳۵) در اصل رضاشاه می‌خواست با اجرای این سیاست در آموزش و امور مهم دیگر مانند رسانه‌های ارتباط جمعی، دادگستری و سیاست، همراه با تغییر قانون مدنی و آداب لباس پوشیدن، اعطای بعضی از حقوق به زنان، پاکسازی زبان از راه پالایش واژه‌های عربی و نظایر آن، جامعه را از هویت مذهبی خود دور کند و نفوذ و قدرت اجتماعی را از علما بگیرد. (بروجردی، ۱۳۸۷: ۱۲۵)

البته نباید منکر وجود نواقصی در فرایند آموزش سنتی مانند نوع محیط آموزشی، نوع رفتار معلم با دانش‌آموز، نوع عناوین و موضوعات درسی بدون توجه به اقتضائات زمان و مکان و سن مخاطب، شد که بعضی از مورخان به آن اشاره کرده‌اند. (کسروی، ۱۳۴۹: ۲۰ - ۱۹) چنان‌که جنگ‌های ایران و روس، ایرانی‌ها را متوجه این موضوع کرد که ساختار و محتوای آموزش سنتی، هرگز نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای فزاینده جامعه جدید که صنعتی شدن و گسترش زندگی شهری جزئی از اقتضائات آن بود، باشد. هرچند بیشتر تحصیلکرده‌ها تا سال ۱۳۲۹ ق در همین مراکز آموزشی قدیم تحصیلات خود را دنبال کردند و «صاحب جاه و مقام شده‌اند». (صلاحی، ۱۳۸۲: ۷۳)

۴. چالش‌های آموزش جدید

۱-۴. شیوع پدیده پشت میزنشینی

هرچند شرایط روز دنیا و نیاز کشور به توسعه، ضرورت تحولات آموزشی را لازم می‌ساخت، اما فارغ از جهت‌گیری‌های آموزشی در دوران پهلوی اول و بعد از آن، که به آن اشاره شد، از حیث کارآمدی نیز آموزش جدید عملکرد مناسبی نداشت. یکی از معایب بزرگ این آموزش، پدیده پشت میزنشینی بود^۱ (Menshri, 1992: 118 - 19) که به‌جای تربیت نیروی کارآمد و علاقه‌مند به کار، یک عده «دیپلمه‌های کم‌مایه» که فقط گرفتن مدرک برای آن‌ها مهم بود، تحویل جامعه می‌داد (صدیق، ۲۵۳۶: ۱۲ - ۱۶) و به‌جای متواضع بودن که لازمه تحصیل است خیلی پرمدعا و «پر افاده» نیز بودند (هدایت، ۱۳۸۶: ۴۹۴) برخی از محققان این‌گونه توسعه آموزشی را، توسعه خطی نامیده‌اند که فقط سراغ کمیت است و از سوی دیگر، در تأمین شغل و بازار کار نیز برای تحصیل‌کردگان ناکارآمد (گلابی، ۱۳۶۸: ۱۰۱ - ۱۰۲) است. در دهه ۲۰ وجود همین افراد در دستگاه‌های اداری به جهت مفاسدی که داشتند، باعث اعتراض مردم شده بودند. (روزنامه وظیفه، ۱۳۲۴: ۱ / ۱)

۲-۴. شکاف عمیق نسلی

توسعه آموزش به این صورت به‌نوعی گویای پدیده تغییر سبک زندگی نیز است که با از بین بردن روحیه کار و تلاش سازنده و مولد، فرهنگ راحت‌طلبی را نیز ترویج می‌کند و از طرف دیگر با ارزش‌سازی‌های کاذب، موجب دوری فرد از تعلقات قومی و فرهنگی خود نیز می‌شود. عیسی صدیق در این مورد به‌صورت نمونه می‌گوید که در اوایل دهه ۲۰ در لویزان، پسر زارعی را دیده که به خاطر تحصیل در دبستان دیگر از راه رفتن با پدر خود در کوچه شرم داشته! درحالی‌که دست‌های این پدر از زور کار پینه‌بسته بود. (صدیق، ۲۵۳۶: ۳ / ۷۲ - ۶۰) یا موضوع «غرور کاذب ایجاد شده در اثر گرفتن مدرک در تحصیل‌کردگان» که مخبرالسلطنه به آن اشاره می‌کند، ناظر به این قضیه است. این شکاف عمیق نسلی قطعاً یکی از تبعات این نوع آموزش شایع در کشور بود. (هدایت، ۱۳۸۶: ۴۹۴)

۳-۴. آموزش جدید در برابر مذهب

چنان‌که اشاره شد، مسئله اصلی و چالش‌برانگیز آموزش جدید، جهت‌گیری‌های آن بود که به جهت التزام به قواعد جامعه غربی مانند سکولاریسم، نقشی برای مذهب در جریان فرایندهای سیاسی، اجتماعی و آموزشی کشور قائل نبود (نشریه پرچم اسلام، ۱۳۲۷: مقدمه) که این موضوع با محورهای مذهبی همسو نبود.

1. desk job.

ارزیابی رویکرد تشکل مذهبی «جامعه تعلیمات اسلامی» در برابر مسئله آموزش ... □ ۱۳۳

برای متدینین، حاکمیت ارزش‌های دینی در جامعه یک اصل و به‌منزله «پلیس مخفی» بود که مانع تجاوز و تعدی می‌شود. آن‌ها به این دلیل به آموزش رسمی اعتماد نداشتند و آن را جایی برای تربیت مشت‌ی جوان «بوالهوس و شهوتران و پشت‌هم‌انداز و دروغگو و بی‌مایه» به جای افرادی «شریف و عقیف و عادل و عالم» می‌دانستند. (گلشن، ۱۳۳۱: ۱ / ۱۱ - ۸) در این راستا آیت‌الله نائینی در جایی اوضاع مدارس جدید را به مدرسه کافر سازی تشبیه کرده بودند که مسلمان تحویل می‌گیرند و کافر تحویل می‌دهند. (عراقچی، ۱۳۸۹: ۲۹۸) به همین جهت این مسئله از ابتدا تا سقوط پهلوی دوم در کشور وجود داشت و همواره مایه نگرانی مضاعف متدینین در این دوران بود.

۵. بررسی مشخصه‌های آموزش نوین و سنتی

۱-۵. محتوای درسی

اکنون با توضیحات مذکور، می‌توان مشخصه‌هایی برای آموزش سنتی نسبت به آموزش نوین ترسیم نمود. یکی از مشخصه‌ها از حیث محتوای آموزشی و مواد درسی بود که در آموزش سنتی، علوم دینی و اخلاقی در رتبه و اولویت اول قرار می‌گرفتند (شمیم، همان: ۳۹۶) و سایر علوم لزوماً در مراتب بعدی قرار داشت؛ (راوندی، همان: ۱۲۳) چنان‌که برخی همچون عبدالله مستوفی این دروس را فهرست کرده‌اند. (مستوفی، ۱۳۲۱: ۲۲۰ - ۲۱) ضمن اینکه مواردی که در هر مدرسه تدریس می‌شد، به زمان و مکان و وسعت مدرسه و میل واقف و میزان موقوفه و عده طلاب و معلمین و شخصیت و تخصص مدرسین بستگی داشت (راوندی، همان: ۴۹ یا صلاحی، همان: ۴۹) که در آموزش جدید این مسئله کاملاً از بین رفت.

۲-۵. کادر و مکان آموزشی

برخلاف آموزش سنتی که کادر آموزشی غالباً در اختیار روحانیون بود (صلاحی، همان: ۴۹)، در آموزش جدید به اقتضا مواد درسی این حصر شکسته شد. مکان تحصیلی نیز غالباً در جایی به نام مکتب‌خانه بود و از این جهت معروف به آموزش مکتب‌خانه‌ای (صفوی، ۱۳۸۰: ۶۳) بود و طبق گفته لمبتون در این مراکز آموزشی بیشتر محصلین این مراکز پسران بوده‌اند تا دختران. (لمبتون، ۱۳۶۸: ۱۲۰) البته تدریس به صورت خصوصی و در منازل هم بود که این نوع اخیر، متعلق به خانواده‌های ثروتمند بود، (کسروی، همان: ۱۹) اما در آموزش جدید مراکز آموزشی مشخص به نام دبستان‌ها، دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها و آن هم زیر نظر دولت یا حاکمیت جای این مراکز را گرفتند. از همین رو، ساخت دارالفنون از این جهت یک نقطه عطف بود. (صفوی، همان: ۵۵ - ۵۴)

۳-۵. دخالت حکومت

آخرین تفاوت، میزان دخالت دولت در آموزش بود که قطعاً این مورد در آموزش نوین از همه تعیین‌کننده‌تر بود؛ در نتیجه اگر آموزش سنتی فقط شامل دروس دینی و یا اولویت‌ها با دروس دینی بود، اما در آموزش جدید این اولویت به علوم جدید اختصاص یافت. علم از انحصار روحانیت خارج شد و سایر نیروهای آموزشی به‌حسب تخصص وارد کادر آموزشی شدند و از همه مهم‌تر، دولت جای سیاست‌گذاری آموزشی را گرفت و آن را متمرکز و یکدست کرد. شاید براین اساس، عنوان «آموزش حکومتی» مناسب‌ترین نام برای آموزش جدید باشد. در نتیجه برای این مورد اخیر می‌توان ابعاد سیاسی‌تر شدن، معطوف‌تر به قدرت شدن (شارع پور، همان: ۳۰۱ - ۳۰۲)، سرتاسری‌تر شدن آموزش را در کشور ذکر کرد که این مورد را باید یکی از محاسن عالی نظام آموزش نوین دانست. درحالی‌که سابقاً دولت‌ها زیاد در فرایند آموزش دخالت و نظارت نداشتند (صلاحی، همان: ۷۲). برخی برای آموزش جدید در ایران ویژگی‌هایی همچون عمومیت یافتن دانش و سوادآموزی، تغییر شیوه‌های آموزش، برخورداری از حمایت‌های دولتی، تأسیس وزارتخانه‌های خاص، شمول بیشتر خانواده و اقشار ضعیف‌تر (حامدی، همان: ۱۱۲) ذکر کرده‌اند که در دوره سلطنت رضاشاه جریان آموزش به این ویژگی‌ها نزدیک شد. اما مسئله اصلی در این زمینه که پیش‌تر هم به آن اشاره شد نوع سیاست‌هایی است که در آن دنبال می‌شود و انتظاراتی است که حاکمیت از مسئله آموزش دارد. رضاشاه سه محور سکولاریسم، ناسیونالیسم و شکوه و عظمت شاهنشاه ایرانی را در آموزش دنبال می‌کرد (فوران، ۱۳۷۷: ۳۳۹). شاه از این طریق دنبال یکسان‌سازی قومی و نژادی و تربیت نیروهای وفادار به خود بود. این توسعه همان چیزی بود که متدینین را به شدت نگران کرده بود (بنی فضل، ۱۳۸۶: ۲۸) و آن‌ها را به تحریم یا عدم استقبال از آموزش ترغیب می‌کرد. (منتظری، ۱۳۷۹، ص ۲۶) البته «حسن ملک» به جای واژه تحریم از عبارت برخورد منفی استفاده می‌کند که به نظر می‌رسد این واقع‌بینانه‌تر از سیاست تحریم باشد (ملک، ۱۳۸۸: ۸۸ - ۱۸۷). در نتیجه فارغ از نواقص و ایراداتی که محققان بر آموزش رضاشاه از جهت ساختاری وارد می‌کنند و تغییر نظام آموزشی در زمان او را «نامطلوب» ارزیابی می‌کنند (صدیق، ۱۳۳۲: ۶۰۲)، اما تا حدودی نظام آموزشی، باعث توسعه سواد و سهولت در کسب تحصیل شد؛ به طوری که جمعیت تحصیلکردگان در سال ۱۳۲۰ به حدود ۴۰۰۰۰۰ نفر رسید. (پهلوی، ۱۳۴۵: ۱۴۷) درحالی‌که تا پیش از رضاشاه به نقل از آرتور میلیسو جمعیت تحصیلکردگان پسر به کمتر از ۸۰ هزار نفر و دختران به کمتر از ۲۰ هزار نفر می‌رسید. (رحمانیان، ۱۳۹۱: ۲۱۴ - ۲۱۳) البته با توسعه این آموزش چالش‌های فکری و فرهنگی ایران حادث‌تر شد و متدینین از این جهت هم احساس غربت بیشتری با حاکمیت کردند. (حداد عادل، همان: ۱۹۸ - ۱۹۵) مسئله‌ای که روحانیون

ارزیابی رویکرد تشکل مذهبی «جامعه تعلیمات اسلامی» در برابر مسئله آموزش ... □ ۱۳۵

غریزه‌های امثال یحیی دولت‌آبادی به جهت تعصب روی آموزش جدید هرگز نمی‌توانستند وقوع این روزها را احتمال بدهند. (دولت‌آبادی، ۱۳۶۳: ۱۷۷) در حال با این اوصاف جا دارد که بگوییم آموزش جدید با گسترش خود، ایران و جامعه ایران را وارد مرحله جدیدی از حیات خود کرد.

۶. دهه ۲۰ و ضرورت شروع یک دوران جدید برای متدینین

سقوط رضاشاه در شهریور ۱۳۲۰، فضای سیاسی کشور را به شدت تحت تأثیر قرار داد و این رویه تا ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ کم‌وبیش تداوم داشت. مشخصه اصلی این دوران از بین رفتن اختناق و شکل‌گیری فضای باز سیاسی بود (افشار، ۱۳۳۳: ۳ / ۴ - ۳) که فرصت بی‌نظیری برای همه جریان‌های سیاسی کشور فراهم نمود.

اما به موازات خلأ قدرتی که با سقوط رضاشاه حاصل شده بود، قدرت جایگزین مناسبی بر سر کار قرار نگرفت که این موضوع، نقطه آسیب و چالش این اتفاق بود. محمدرضا، وارث او، جوان بود و آن قدر تجربه و اقتدار نداشت که رشته امور را به دست بگیرد. به همین جهت توزیع قدرت در این برهه، میان پنج کانون و مرکز جدا از هم «دربار، مجلس، کابینه، سفارتخانه‌های خارجی و مردم» بود که مرتباً دست‌به‌دست می‌شد. (آبراهامیان، ۱۳۷۷: ۲۰۸) این مسئله صفحات اول روزنامه‌های این دوران را به خود اختصاص می‌داد. (روزنامه وظیفه، ۱۳۲۴: ۶۸ / ۱) هر چند این شرایط بهتر از اختناق و استبداد بود، اما نبود یا فقدان یک قدرت متمرکز نیز، نقصان بزرگی برای اداره کشور بود و مخاطرات خود را داشت. آمار تعدد جابجایی کابینه‌ها و وزرا نیز حکایت از این شرایط در این برهه دارند. (آبراهامیان، همان: ۲۰۸ - ۲۰۹)

در فضای فکری و فرهنگی کشور نیز اوضاع بهتر از این نبود و یک نوع تکثر فرهنگی و فکری وجود داشت. بعضی‌ها این وضع را حاصل وجود نوعی «آزادی افراطی» و لجام‌گسیخته می‌دانند که نتیجه آن نیز اختناق است! (افشار، ۱۳۳۳: ۴ - ۴۱) بنابراین در این برهه کشور برخلاف دوران رضاشاه که اسیر اختناق شدید او شده بود و هر صدایی به سرعت خفه می‌شد، از یک آزادی لجام‌گسیخته رنج می‌برد که هر کسی به نام آزادی هر چه می‌خواست می‌گفت! هر دو این شرایط برای کشور مناسب نبود. در هر صورت، دوره رضاشاه آن قدر تلخ بود که هیچ‌کس دوست نداشت دوباره آن روزها بازگردد. مردم سقوط او را جشن گرفتند و از دوران او به‌عنوان یک «دوران سیاه» یاد می‌کردند. (فلسفی، ۱۳۷۶: ۱۰۰ - ۱۰۱) این وضع اختصاص به توده مردم نداشت و حتی روشنفکرانی که زمانی، از او و سیاست‌هایش دفاع می‌کردند، نمی‌توانستند شادی خود را از این جهت پنهان کنند. (افشار، همان: ۳)

با وجود شرایط مذکور، وجود «آزادی افراطی» بیش از همه برای متدینین مخاطره‌آمیز بود. در همین ایام بود که اندیشه‌های کسروی علیه مذهب تشیع در دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها، بیش از هر جای دیگر،

مورد اقبال قرار می‌گرفت. (منصوری، ۱۳۸۴: ۷۳) حزب توده، بهایی‌ها و صوفی‌ها به راحتی در حال تبلیغ مرام و مسلک خود در جامعه بودند و به سراسر کشور مبلغ می‌فرستادند. (فیروزیان، ۱۳۹۰: ۶۱)

حزب توده که در سال ۱۳۲۲ فعالیت خود را در دانشگاه [تهران] از سرگرفت، به سرعت پایگاه اجتماعی قابل توجهی در آن کسب کرد؛ به گونه‌ای که در سال ۱۳۲۵ رئیس وقت دانشگاه تهران در گفتگو با سفیر انگلستان اعتراف کرد که بسیاری از ۴ هزار دانشجوی این دانشگاه به شدت از حزب طرفداری می‌کنند. (آبراهامیان، ۱۳۸۷: ۳۰۱)

از سوی دیگر کمونیسم به شدت در دبیرستان‌ها در حال رواج بود که به گفته رئیس دانشگاه ۷۵ درصد دانشجویان تحت القاتات دبیران دبیرستان‌ها به کمونیسم گرایش یافته بودند. (آبراهامیان، همان) تلاش‌های ملی‌گراها و سکولارها نیز در بعضی جاها با اصول مذهب تعارض داشت. آن‌ها مصوبه مجلس در دفاع از حجاب زنان را مغایر با اصل آزادی انسان می‌دانستند. (افشار، همان: ۴۴ - ۴۱)

در این سال‌ها این دو مرام فکری بیش از همه، کشور را جولان افکار و القاتات خود قرار داده بودند (روزنامه وظیفه، ۱۳۲۴: ۱ / ۱) و لذا اگر متدینین می‌خواستند به همان روال سابق باقی بمانند اصلاً نمی‌توانستند توفیقی کسب کنند و کشور در دست این فرقه‌ها و جریان‌ها می‌افتاد. ضمن اینکه نفوذ در مراکز اداری و اجرایی و کسب شغل نیز به سبک آموزش بستگی داشت و با روال سابق امکان‌پذیر نبود. (عادل، همان: ۱۹۸ - ۱۹۵) چنان‌که شهید مطهری نقل می‌کند هنگامی که قصد تحصیل در حوزه علمیه را داشته با مخالفت اطرافیان خود روبرو شده و به او می‌گفتند که به سبب استعداد بالا باید اداری شود. (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۵: ۳۴) این مسئله نشان می‌دهد که علاوه بر مسئله شغل، موقعیت اجتماعی فرد نیز با آموزش گره خورده بود. همین‌طور مسائل مالی و معیشتی نیز در این زمینه خیلی مؤثر بوده و پای متدینین از جمله روحانیون را به مراکز آموزشی جدید می‌کشانده است. چنان‌که از شهید مطهری نقل شده است که اگر ماهی دویست تومان درآمد داشت، به [دانشگاه] تهران نمی‌رفته است و پس از ورود او به دانشگاه گشایشی در زندگیش ایجاد می‌شود. (جمعی از نویسندگان، همان: ۵۸) وقتی این موضوع، پای طلاب مستعد بیشتری را به سمت مراکز آموزشی جدید می‌کشاند، آیت‌الله بروجردی برای جلوگیری از این رویه پرداخت شهریه به این‌گونه طلاب را قطع می‌کنند. (هاشمی رفسنجانی، ۱۳۸۶: ۷۰)

مجموعه این شرایط باعث شد متدینین رویکرد تحریم یا برخورد منفی را کنار بگذارند و با توجه به ظرفیت مذهب، نه فقط در پاسخگویی به شبهات و مسائل روز بلکه شکل دادن به یک نظام اجتماعی دینی پای‌کار ببینند. در واقع این پیش‌انگاره اصلی متدینین در این راستا بود که با احیای حوزه علمیه قم توسط آیت‌الله حائری یزدی آغاز شد. احیای حوزه علمیه قم بر مبنای نجات ایران از انحطاط صورت

ارزیابی رویکرد تشکل مذهبی «جامعه تعلیمات اسلامی» در برابر مسئله آموزش ... □ ۱۳۷

گرفت و این انحطاط از منظر احیاگر قم چیزی نبود جز افول دین‌داری در جامعه. (حائری یزدی، ۱۳۰۷: ۱۳) باور به کارآمدی اسلام در همه ادوار از مسلمات فکری متدینین بود. (مطهری، ۱۳۸۰: ۲۳۳) که البته در هر دوره زبان و بیان و روش خاص خود را می‌طلبد. در این راستا، در میان حرکت یا نهضت‌هایی که در این برهه برای نشان دادن توانایی اسلام در رویارویی با مسائل روز و از جمله تمدن جدید غربی در میان متدینین شکل گرفت، تشکل مذهبی به نام جامعه تعلیمات اسلامی جایگاه خاصی پیدا می‌کند.

۷. جامعه تعلیمات اسلامی و مسئله آموزش نوین

جامعه تعلیمات اسلامی تشکل مذهبی‌ای بود که مسئله دغدغه‌مندی نسبت به مسائل روز، اعضای آن را گرد هم آورده بود و در رأس این مجموعه روحانی خوش‌فکری به نام شیخ عباسعلی اسلامی قرار داشت؛ اما در کنار او می‌توان به نام‌هایی چون شیخ محمد آخوندی، حاج عباسقلی بازرگان، ابراهیم نیک سیر، حسنعلی گلشن، حاج غلامحسین دلیل تهرانی، ابوالقاسم میرزایی، حاج سراج انصاری، حاج محمد جاراللهی و ... اشاره کرد که همه این افراد سال‌ها در هیئت‌مدیره این تشکل نیز حضور داشتند. (جامعه تعلیمات اسلامی، ۱۳۳۱: ۲ / ۴۰) شیخ عباسعلی اسلامی درباره نحوه تأسیس این تشکل می‌گوید: هسته نخستین تأسیس جامعه، مسئله حجاب [در اوایل دهه ۲۰] در مسجدی در خانه‌آباد در ماه مبارک رمضان بود که بعداً به درخواست زنان [مؤمنه] این قضیه ادامه یافت. (اسلامی، ۱۳۹۰: ۳۲۰) آن‌ها در ابتدا با نام جامعه پیروان قرآن فعالیت فرهنگی خود را انجام می‌دادند، اما با پختگی بیشتر و توسعه فعالیت نام این مجموعه نیز تغییر می‌کند. او در همین زمینه ادامه می‌دهد: سال‌ها بود که رژیم [رضاشاه] با تمام توان کوشیده بود تا به فرمان اربابان خویش از ایران یگانه پایگاه تشیع در جهان، کشوری بیگانه با مذهب بسازد؛ کشوری رنگ غرب به خود پذیرفته و نخستین و بلکه اساسی‌ترین گام در این راه مقابله با حجاب بود. نام این هسته ابتدا جامعه پیروان قرآن بود، اما پس از اعتراض گروهی مبنی بر این که «مگر دیگران پیرو قرآن نیستند»، به جامعه تعلیمات اسلامی تغییر یافت. (همان: ۳۲۱ - ۳۲۰) جامعه تعلیمات اسلامی برای مواجهه اصولی با شرایط روز و نشان دادن توانایی اسلام از همان ابتدا تمام تمرکز خود را روی تأسیس مدارس به سبک و سیاق جدید و توسعه آن‌ها در سرتاسر کشور به‌اندازه توان گذاشت. در واقع، سیاست آن‌ها در این راه بر این قرار گرفت که به‌موازات مدارس رسمی، شکل دیگری از مدارس با سبک و سیاق مردمی و اسلامی تأسیس گردد. آن‌ها معتقد بودند اگر آموزش کشور اصلاح شود، سایر شئون کشور نیز اصلاح خواهد شد و به بیان خودشان «علت‌العلل» همه مصائب کشور در این مسئله است. (گلشن، ۱۳۳۱: ۱ / ۷ - ۵) از جهت شیوه برخورد با مسائل روز، تجربیات مؤسس این جریان در تربیت

جوانان در مشهد و مشاهدات او از نمونه «مدرسه شیخ الواعظین»^۱ در سفرش به هند مؤثر بود. رعایت همه این موارد باعث می‌شود مؤسس این تشکل به این نتیجه برسد که: آموزش معارف الهی به گروه جوان و نوجوان جز از طریق برنامه کلاسیک نه ثمربخش است نه خوش فرجام. (اسلامی، همان: ۳۲۲) در نتیجه، طولی نکشید که دبستان پسرانه جعفری یا امام جعفر صادق علیه السلام با این دغدغه‌ها و طرز تفکر در سال ۱۳۲۲ تأسیس شد (اسلامی، همان: ۳۶۷) و کمی بعد نمونه دخترانه آن نیز به نام دوشیزگان اسلامی بنا به خواست و اصرار خانواده‌های مذهبی وارد مدار فعالیت این تشکل قرار گرفت. (اسلامی، همان: ۳۴۵ - ۳۳۷) این مدرسه و سپس مدارس نظیر آن با مشخصه «ممنوع بودن ورود مردان به درون مدرسه، عدم اختلاط مرد و زن و رعایت حجاب در داخل و بیرون مدرسه» فعالیت خود را آغاز کردند. چون هدف اسلامی و مذهبی بود، علاوه بر استقبال مردم برای حضور فرزندان خود در این مدارس (همان: ۳۲۹) خیرین نیز مخصوصاً بازاری‌ها را از همان ابتدا برای مشارکت در ساخت و توسعه آن پای کار کشاند. (همان: ۴۰۴) ضمن آنکه، این حرکت توجه مراجعی مانند آیات عظام بروجردی، قمی و اصفهانی را نیز به خود جلب کرد و آن‌ها نیز به نوبه خود از هیچ کمکی چه در زمینه حمایت معنوی و چه در پرداخت بخشی از وجوهات شرعی دریغ نکردند. (همان: ۳۶۵ - ۳۶۳) این عملکرد و این حمایت‌ها باعث شد که فعالیت این تشکل تا آستانه انقلاب اسلامی ادامه یابد (کریمی پور، ۱۳۸۰: ۱۰۱ - ۱۰۰) و از این جهت پیشرو و الهام‌بخش سایر عناصر و تشکل‌های مذهبی در این زمینه باشد. البته تصویب و اجرای قانون «آموزش رایگان» در سال ۱۳۵۳ که با هدف تضعیف و توقف فعالیت مدارس غیررسمی و مردمی صورت گرفت، باعث توقف فعالیت‌های جامعه تعلیمات اسلامی در این زمینه شد. (همان: ۹۷)

بعد از انقلاب اسلامی در زمان نخست‌وزیری شهید رجایی تمامی امکانات و تجهیزات این مدارس در اختیار آموزش و پرورش قرار گرفت، اما در سال ۱۳۶۹ بار دیگر تمام مدارس مذکور در اختیار جامعه تعلیمات قرار گرفت و آیت‌الله غیوری توسط مقام معظم رهبری به‌عنوان رئیس هیئت مؤسس آن، انتخاب شد. (همان: ۹۷) یکی از رموز موفقیت این تشکل برخورداری از اساسنامه‌ای بود که برای فعالیت خود تدوین کرده بودند. در این اساسنامه که ۲۹ ماده داشت، روی مسائلی چون اهداف و نیات تأسیس آن و همین‌طور نحوه اداره آن تأکید بیشتری شده بود. در مورد اهداف، تأکید روی ترویج دین حنیف اسلام و مذهب حقه جعفری به شیوه‌های کارآمد روز بود که انتشار مجله و تأسیس مدارس نوین جزئی از آن بود.

۱. این مدرسه توسط نجم العلماء عالم بزرگ شیعی هند در سال ۱۹۱۹ م با سبک و سیاق جدید (اقتباس علوم جدید در کنار علوم اسلامی) برای جلوگیری از جذب جوانان مسلمان به مدارس انگلیسی هند ساخته شد. هند در آن زمان جزئی از مستعمرات انگلیس بود و این قدرت استعماری برای بسط سلطه خود از ابزار مدرسه‌سازی در ممالک تحت‌سلطه خود نیز استفاده می‌کرد.

ارزیابی رویکرد تشکل مذهبی «جامعه تعلیمات اسلامی» در برابر مسئله آموزش ... □ ۱۳۹

(جامعه تعلیمات، ۱۳۳۱: ۱ / ۳۶) از جهت مدیریت و ساماندهی نیز، جامعه به صورت هیئت‌امنایی اداره می‌شد که اعضای هیئت‌مدیره آن ابتدا ۲۲ نفر تعیین شدند (همان: ۳۶) و تصمیمات با نظر اکثر اعضا اجرا می‌شد و در صورت تخطی اعضا از چارچوب یا طول شش ماه غیبت مستمر از عضویت خارج می‌شدند؛ اما در این مجموعه به رغم این موضوع، به نظر می‌رسد برای احترام به شیخ عباسعلی اسلامی به عنوان مؤسس اصلی این تشکیلات، او را از این قاعده مستثنی کرده بودند (جامعه تعلیمات، ۱۳۳۱: ۲ / ۳۷ تا ۴۰)

۸. بررسی نقاط قوت و ضعف رویکرد تشکل جامعه تعلیمات اسلامی

۱.۸. نقاط قوت

الف) اعتقاد راسخ به توانایی اسلام در پاسخگویی به مسائل روز

مهم‌ترین نکته قوت آن‌ها این بود که تسلیم مدرنیته و تمدن جدید غربی نشدند و اسلام را قادر به پاسخگویی به مسائل روز بشر تا قیامت می‌دانستند. (شهیدی، ۱۳۳۱: ۱ / ۷ - ۵) در ماده ۵ اساسنامه کاری آن‌ها تصریح شده است: هدف و منظور جامعه تبلیغ و ترویج دین حنیف اسلام و مذهب شیعه اثنی عشری طبق احکام قرآن مجید و سنن حضرت پیغمبر اکرم صلی الله علیه و آله و تقلید از علمای امامیه است. (همان: ۱ / ۳۶ - ۳۵) در واقع این فکر متعلق به همه متدینینی بود که در این مقطع به قصد نوگرایی به عرصه آمدند؛ منتهی این نوگرایی چنانکه اشاره شد هرگز به معنی پذیرش اقتضائات نوگرایی غربی از جمله سکولاریسم نبود، بلکه اثبات توانایی اسلام جهت هدایت بشر در این شرایط بود.

ب) انعطاف‌پذیری و انطباق‌پذیری

تجربه دوره رضاشاه و از دست دادن فرصت‌های اشتغال و موقعیت اجتماعی جدید که حاصل تحولات اجتماعی بود و همچنین عدم توانایی پاسخگویی به شبهات و تفکرات التقاطی و انحرافی مکاتب و جریان‌های فکری و ایدئولوژیک مخصوصاً در دهه ۲۰، نهایتاً آن‌ها را مجبور به انعطاف و تصمیم به اتخاذ رویه‌ها و رویکردهای جدید و اقتباس بعضی از مظاهر تمدنی جدید از جمله همین آموزش کرد که در شکل و سیاق کاملاً تغییر کرد. چنانکه مؤسس این تشکل اذعان می‌کند بعد از تأمل به این نتیجه رسیده است که آموزش معارف الهی به نوجوانان و جوانان جز از طریق برنامه کلاسیک نه ثمربخش و نه خوش‌فرجام است (اسلامی، همان: ۳۲۱) و به دنبال آن، در بدنه این تشکل نیز، این تفکر تثبیت شد که برای خروج از انفعال و مؤثر بودن چاره‌ای جز این ندارند که به علوم روز آشنا شوند و معارف را به زبان روز و طبق اقتضائات روز بیان کنند که غیر از این محکوم به زوال هستند. (جناب‌زاده، ۱۳۳۱: ۱۰ / ۸ - ۵) این چرخش فکری، آن‌ها را به سمت اقتباس مظاهر آموزش جدید در سبک و سیاق و البته با اهداف اسلامی

نمود. به همین جهت در مورد الف بند ۵ اساسنامه، تشکل بر ارائه دروس و برنامه درسی از طریق «تأسیس کودکستان‌ها، دبستان‌ها، دبیرستان‌ها، مدارس عالی و سایر مدارس فنی طبق موازین شرعی» تأکید دارد (همان: ۱ / ۳۸ - ۳) در حالی که تا پیش از این تأکید بر مکاتب و شکل سابق آموزش بود. وقتی این حرکت با استقبال مراجع و توده‌های مذهبی روبرو می‌شود و هنوز عده‌ای خشک مقدس در برابر این تغییرات از خود مقاومت نشان می‌دهند، اتخاذ این رویکرد در دهه ۲۰ ارزش خود را بیشتر نشان می‌دهد. چون مقدس‌مآبان به هر نحوی مانع این قبیل فعالیت‌ها می‌شدند. (اسلامی، همان: ۳۴۷) چنان‌که نقل است وقتی آیت‌الله بروجردی قصد داشتند در مدرسه کرمانشاه درسی را به زبان انگلیسی اختصاص دهند فردی نزد ایشان می‌رود و می‌گوید اگر مردم بفهمند با پول آن‌ها زبان خارجی تدریس می‌شود، اعتقادشان به شما سست می‌شود! که باعث می‌شود ایشان از انجام این برنامه منصرف شدند. (عراقی، ۱۳۷۰: ص ۱۶۷) از این موارد در طول تغییر رویکرد متدینین همچنان به چشم می‌خورد.

ج) افق‌های کلان در سیاست توسعه مدارس

توسعه مدارس یکی از اولویت‌های اصلی جامعه تعلیمات بود. آن‌ها از همان آغاز، دامنه فعالیت خود را محدود به یک یا دو مدرسه و آن‌هم صرفاً در تهران نکردند و حتی الامکان، این کار را به تمامی نقاط کشور امتداد بخشیدند؛ به طوری که در مدت ۸ سال از آغاز فعالیت خود - ۱۳۲۲ تا ۱۳۳۰ - تعداد مدارس تا ۱۴۰ باب در کل کشور افزایش یافت و در قالب دبستان، دبیرستان پسرانه و دخترانه خدمات خود را ارائه می‌دادند. (جامعه تعلیمات: ۱ / ۳۴) این کار علاوه بر اهتمام آن‌ها به رده‌های سنی مختلف و جنسیت آن‌ها وسعت نگاه آنان را نیز به این مسئله نشان می‌داد که بر این اساس ابعاد ملی داشت. نکته جالب اینکه این رویکرد تا آستانه انقلاب اسلامی ادامه داشت. (کرمی‌پور، ۱۳۸۰: ۱۰۱ - ۱۰۰) این در حالی بود که دست‌اندرکاران دیگر مدارس مذهبی مانند رفاه، کمال، علوی و دین و دانش چنین رویکردی نداشتند.

د) توجه به مناطق محروم و اتکا به کمک‌های مردمی

یکی از نقاط قوت دیگر این تشکل، توسعه مدارس در مناطق ضعیف تهران و مناطق مختلف شهرستان‌های محروم بود. ضمن آنکه، چون هزینه‌های اداره این مدارس بر اساس کمک‌های مردمی و خیرین استوار شده بود، موجبات استقلال بیشتر آن‌ها را در سیاست‌گذاری‌ها و اجرای آن‌ها از دولت مرکزی فراهم می‌ساخت و باعث شده بود که بتوانند توجه خود را به مناطق محروم و دورافتاده‌تر نیز معطوف نمایند.

۲-۸. نقاط ضعف

الف) کم‌توجهی به اصلاح نظام آموزش رسمی

این سیاست به‌جای آنکه آن‌ها را در کنار آموزش رسمی و نوین قرار دهد، آن‌ها را در برابر آموزش رسمی قرار داد. آن‌ها تصور می‌کردند علت‌العلل مفسد به مسئله آموزش رسمی برمی‌گردد و لذا به‌جای آنکه در این تحلیل روی مسئله ساختار سیاسی متمرکز شوند و چون اقبال مردمی و علما از حرکت آن‌ها در مدرسه‌سازی اسلامی این تصور را تقویت می‌کرد، به‌تدریج خود را مستقل از جریان آموزش رسمی کشور دیدند و علت‌العلل مصالح کشور را منحصر در اصلاح مسئله آموزش، آن‌هم آموزش تحت مدیریت خود دیدند. این یک نقطه‌ضعف بزرگ در جریان حرکت این مجموعه بود. این در حالی بود که جریان آموزش رسمی کشور وجود داشت و به حیات خود ادامه می‌داد. یعنی مرجع اصلی آموزش کشور، آموزش رسمی بود نه این آموزش. دست‌اندرکاران این مجموعه آموزشی در مورد رویه آموزشی خود دچار نوعی بزرگنمایی شده بودند. در همین زمان بعضی از عناصر مذهبی تمرکز خود را روی اصلاح رویه‌های آموزشی کشور گذاشته بودند. چنان‌که در دیدار دست‌اندرکاران و دانش‌آموزان مدارس جامعه با آیت‌الله بروجردی، ایشان بر این مسئله تأکید می‌کنند و از مسئولان وقت فرهنگ، انطباق سیاست‌های آموزشی با مسئله شرع مقدس را مطالبه می‌کنند (همان: ۵ / ۱۸ - ۱۷) پیگیری‌های ایشان در این خصوص در سال ۱۳۲۷ نتیجه می‌دهد و شاه دستور اقدام لازم در این زمینه را به وزیر وقت فرهنگ «ساعدی» می‌دهد. (فلسفی، همان: ۸۷ - ۸۳) هرچند که به جهت نابسامانی‌های سیاسی دهه ۲۰ و تسلط جریان‌های سلطنت‌طلب و یا ملی‌گرا اراده‌ای بر انجام این اصول نبود و این مسئله حتی برای اقدامات جامعه تعلیمات نیز در دسرساز شده بود، (اسلامی، همان: ۳۴۶) اما اساساً این حرکت و تمرکز روی اصلاح امور از بالا بسیار اصولی‌تر از حرکت جامعه تعلیمات اسلامی است که به‌هرحال آموزش نوین را پذیرفته و دنبال اصلاح آن است. بعضی از عناصر مذهبی تمرکز خود را روی این وجه از اصلاح گذاشته بودند. (نشریه پرچم اسلام، ۱۳۲۷: ۶ / مقدمه) وزن حرکت آن‌ها اگر درست ارزیابی می‌شد و همچنین نیم‌نگاهی به مسئله مرجعیت آموزش رسمی به‌عنوان یک واقعیت موجود می‌داشتند، شکل مواجهه تغییر می‌کرد.

ب) ضعف بینش سیاسی و اجتناب از حضور در ساختار قدرت

نقطه‌ضعف بزرگ متدینین تا آغاز نهضت امام خمینی توجه کمتر آن‌ها به مسئله قدرت و تصاحب مصادر اجرایی و مشارکت در فرایند قدرت است. در صورتی که بعضی از جریان‌های سیاسی مانند توده‌ای‌ها از همان ابتدا به این مسئله توجه ویژه‌ای داشتند. همان‌طور که پیش‌تر هم اشاره شد، این جریان در دهه ۲۰ میان دانش‌آموزان و دانشجویان اقبال زیادی پیدا کردند. (آبراهامیان، ۱۳۷۸: ۳۰۱) چنان‌که وقتی در

آذربایجان موقتاً به قدرت رسیدند، خواهان استفاده از حق زبان آذری در مدارس دولتی شدند. (آبراهامیان، ۱۳۷۷: ۲۱۵) و همچنین اخبار نشان از حضور طرفداران و عوامل آن‌ها در کسوت دبیر، استاد و معلم در آموزش رسمی می‌دهد. (صدیق، ۲۵۳۶: ۳ / ۱۰۵) آن‌ها حتی در مجلس نماینده داشتند و مسئولان اجرایی را تحت فشار می‌گذاشتند. (صدیق، همان: ۱۰۵) اما مشابه این حرکت در میان جریان‌های متدینین، از جمله حرکت جامعه تعلیمات دیده نشد. اگر مصادر اجرایی کشور در اختیار مذهبی‌ها قرار می‌گرفت و به عبارت دقیق‌تر آن‌ها نیروهای خود را در مراکز حساس تصمیم‌ساز پر از آشفتگی دهه ۲۰ نفوذ می‌دادند، می‌توانستند اهداف خود را با قدرت بیشتری پیش ببرند، اما رسیدن به این پختگی سیاسی تقریباً برای هیچ کدام از طیف‌های مذهبی در فرصت عالی دهه ۲۰ به جهت گوناگون از جمله نداشتن یک نظریه مستقل سیاسی و معطوف به قدرت از منابع و مصادر دینی و نگاه همچنان خوشایند به الگوی حکومتی سلطنت مشروطه حاصل نشد. تبعات این مسئله در خیلی جاها از جمله حوادث بعد از ملی شدن صنعت نفت خود را نشان داد. حتی جریان پرشوری مانند نواب صفوی که میل به حرکت او سیاسی‌تر از همه بود، به این نقطه از تفکر سیاسی نرسید. (جعفریان، ۱۳۸۳: ۱۸۷) دست‌اندرکاران تشکل جامعه، قدرت را به اتکا مردم منهای حاکمیت می‌دانستند و تعبیر آن‌ها از مردمی کردن آموزش، سپردن کلیه امور آموزش به مردم بدون دخالت و نظارت دولت بود. (گلشن، ۱۳۳۱: ۳ / ۶ - ۱) در صورتی که ملاحظه دیگری از این تعبیر وجود داشت که باید مردم را، زیر نظر حکومت، در فرایند آموزش رسمی سهیم کرد. (صدیق، ۱۳۵۲: ۳۳ - ۳۳۲) هرچند این طرز تفکر، بخشی از فرایند سکولارسازی جامعه و یکی از شئون نوگرایی غربی است (لرنر، همان: ۱۶ - ۱۵)، اما می‌توان به مشابه اسلامی آن نیز توجه داشت. این ملاحظات در تفکرات میل به قدرت خلق می‌شود و چون این تشکل فاقد چنین نگاهی بودند نتوانستند مؤثرتر عمل کنند. بعدها وقتی جدیت رژیم در حمایت از مدارس رسمی بیشتر شد، مدارس جامعه از جهت کمی و کیفی چیزی برای گفتن در برابر این مدارس نداشتند. (عادل، همان: ۲۰۰ - ۱۹۹) اما در حال نباید از این نکته غافل بود که این‌ها شروع‌کننده یک راه بودند و قطعاً هر کاری با نواقص و کاستی‌هایی روبرو است. بعدها به‌ویژه در دهه ۴۰ مدرسی با رویکردهای سیاسی‌تر مانند کمال و رفاه توسط مبارزان مذهبی تأسیس شدند (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴: ۷۳ و ۷۸) که قطعاً الهام‌بخش آن‌ها در این مسیر مدارس جامعه تعلیمات بوده است. از طرف دیگر فضای خفقان و استبداد حاکم بر کشور از کودتای ۲۸ مرداد به بعد کار را برای همه سخت می‌کرد. تحلیل ما بر این فرض استوار بود که اگر دهه ۲۰ به‌خوبی از طرف متدینین درک می‌شد، کار نباید به تکرار استبداد می‌کشید و قطعاً جامعه تعلیمات نیز می‌توانست به‌نوبه خود سهمی در این مهم داشته باشد.

۹. نتیجه

آموزش نوین با توجه به آمیختگی با مؤلفه‌هایی چون حکومتی بودن و تأکید بر سکولارسازی آموزش، با ورودش به جامعه ایران، آموزش سنتی را با چالش مواجه نمود و عرصه را بر متدینین سخت نمود؛ چراکه در کنار وجود چالش‌هایی چون ایجاد شکاف عمیق نسلی و پدیده پشت میز نشینی، به دلیل همراهی با برخی آموزه‌های ضد مذهب، موجبات نگرانی متدینین و علما را فراهم آورده بود. به همین دلیل، متدینین تا سقوط رضاشاه به جهت نداشتن یک سازمان و رویه مشخص و البته سیاست‌های اختناق آمیز رضاشاه معمولاً مواضع انفعالی نسبت به این قضیه داشتند و طیفی از رفتارهای مبتنی بر تحریم، اقبال سرد یا برخورد منفی در قبال آن از خود بروز می‌دادند؛ اما با سقوط رضاشاه و فرصتی که در فضای سیاسی و فرهنگی کشور با این سقوط پیش آمد و شرایط سیاسی و فرهنگی بعد از آن، متدینین را به این نتیجه رساند که با تداوم رویه پیشین، نه تنها حضور مؤثر را در جامعه از دست می‌دهند، بلکه خیلی از عرصه‌ها را باید به رقبای ایدئولوژیک قدرتمندی مانند کمونیست‌ها و ملی‌گراها واگذار کنند. بنابراین دست به یک چرخش فکری از این جهت زدند. یکی از پیشروان این حرکت تشکل جامعه تعلیمات اسلامی بود که با تأسیس و توسعه مدارس جدید با شکل و الگوی دینی نشان دادند می‌توان از تهدیدات فرصت ساخت و نقطه ضعف را تبدیل به نقطه قوت کرد. هرچند این جریان، به جهت نداشتن عمق نگرش سیاسی و تأکید بیش از حد روی فعالیت‌های خود نتوانستند به دامنه، عمق و وزن این حرکت اثر بیشتری ببخشند.

در واقع، وجود نقاط قوتی همچون اعتقاد راسخ به توانایی اسلام در پاسخگویی به مسائل روز، انعطاف‌پذیری و انطباق‌پذیری در برابر مسائل مستحدثه، توسعه مدارس خود به نقاط دورافتاده و محروم کشور با اتکا به کمک‌های مردمی باعث برجستگی این جریان گردیده بود، اما کم‌توجهی به اصلاح نظام آموزش رسمی و ضعف بینش سیاسی و اجتناب از حضور در ساختار قدرت باعث شد که از اثرگذاری این جریان بر روی آموزش رسمی کشور بکاهد.

در هر صورت، علیرغم این نقاط نقد و ضعف در حرکت این جریان، پیشگامی آن‌ها در انطباق با آموزش جدید در راستای مقاصد عالی دینی، با توجه به شرایط سیاسی و اجتماعی دهه ۲۰، ارزشمند است.

۱۰. منابع و مآخذ

۱. آبراهامیان، یرواند، ۱۳۷۷، *ایران بین دو انقلاب*، ترجمه احمد گل محمدی و محمد ابراهیم فتاحی، تهران، نشر نی، چ ۱ و ترجمه ک. ف. چی، ۱۳۸۷، نشر مرکز.
۲. *احصایه کل مدارس و مکاتب (سند)*، ۱۳۰۵، تهران، چاپخانه فردوسی.

۳. اسلامی، عباسعلی، ۱۳۳۱ ش / ۱۳۷۱ ق، *نشریه تعلیمات اسلامی*، سال اول، ش ۱ تا ۱۲، تهران، بی‌نا.
۴. اسلامی، عباسعلی، ۱۳۹۰، *طلابه‌دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق*، تهران، چاپ توحید، چ ۳.
۵. افشار، محمود، ۱۳۲۳، *مجله آینده*، دوره سوم، چ ۳.
۶. بروجردی، مهرزاد، ۱۳۸۷، *روشنفکران ایرانی و غرب (سرنوشت نافرجام بومی‌گرایی)*، ترجمه جمشید شیرزای، تهران، شر فروزان، چ ۵.
۷. بصیرت‌منش، حمید، ۱۳۷۸، *علما و رژیم شاه*، تهران، نشر عروج، چ ۲.
۸. بنی‌فضل، مرتضی، ۱۳۸۶، *خاطرات شیخ مرتضی بنی‌فضل*، تهران، مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۹. پهلوی، محمدرضا، ۱۳۴۵، *انقلاب سفید*، تهران، چاپخانه بانک ملی، چ ۱.
۱۰. پهلوی، محمدرضا، بی‌تا، *مأموریت برای وطنم*، تهران، بنگاه ترجمه نشر کتاب، چ ۸.
۱۱. تکمله همایون، ناصر، ۱۳۸۵، *آموزش و پرورش در ایران*، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، چاپ اول.
۱۲. جعفریان، رسول، ۱۳۸۳، *جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی سیاسی ایران (سال‌های ۱۳۵۷ - ۱۳۲۰)*، تهران، مرکز اسناد انقلاب اسلامی، چ ۵.
۱۳. جعفریان، رسول، ۱۳۸۸، *آیت‌الله سید ابوالحسین طالقانی در پرتو پنج سند از مراجع تقلید*، تهران، پیام بهارستان.
۱۴. جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۵، *سیری در زندگانی استاد مطهری*، تهران، انتشارات صدرا.
۱۵. حامدی، زهرا، ۱۳۸۹، *مدارس جدید و پیامدهای آموزش نوین در فارس (از مشروطیت تا دوره قاجاریه)*، شیراز، بنیاد فارسی‌شناسی، چ ۱.
۱۶. حائری یزدی، عبدالکریم، ۱۳۰۷، *موقومه مبارک حضرت حجت‌الاسلام آیت‌الله آقای آقاچاح شیخ عبدالکریم حائری دامت برکاته*، تذکرات دیانتی.
۱۷. حجازی، *روزنامه وظیفه*، ۱۳۲۴.
۱۸. حداد عادل، غلامعلی، ۱۳۸۸، *با احترام*، تهران، انتشارات هرمس، چ ۱.
۱۹. دولت‌آبادی، یحیی، ۱۳۶۳، *حیات یحیی*، تهران، انتشارات جاویدان، چ ۱.
۲۰. راوندی، مرتضی، ۱۳۸۳، *سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا*، محل تهران، انتشارات نگاه، چ ۴.
۲۱. رحمانیان، داریوش، ۱۳۹۱، *ایران بین دو کودتا (تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و*

ارزیابی رویکرد تشکل مذهبی «جامعه تعلیمات اسلامی» در برابر مسئله آموزش ... □ ۱۴۵

فرهنگی ایران از انقراض قاجاریه تا کودتای ۲۸ مرداد، تهران، انتشارات سمت، چاپخانه بانک

ملی، چ ۱.

۲۲. رخشاد، محمدحسین، ۱۳۸۹، در محضر بهجت، قم، مؤسسه فرهنگی سماء.

۲۳. روزنامه اطلاعات، تیرماه ۱۳۰۸.

۲۴. روشن نهاد، ناهید، ۱۳۸۴، مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم، تهران، مرکز اسناد انقلاب

اسلامی، چ ۱.

۲۵. شارع پور، محمود، ۱۳۸۳، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، انتشارات سمت، چ ۱.

۲۶. شمیم، علی اصغر، ۱۳۷۹، تاریخ ایران در دوره قاجار، تهران، موسسه انتشار مدبر، چ ۹.

۲۷. صدیق، عیسی، ۱۳۳۲، سیر فرهنگ در ایران و مغرب، تهران، چاپخانه دانشگاه تهران.

۲۸. صدیق، عیسی، ۱۳۵۲، دوره مختصر تاریخ فرهنگ ایران، تهران، بی‌نا، چ ۱۴.

۲۹. صدیق، عیسی، ۲۵۳۶، یادگار عمر، ج ۳، تهران، بی‌نا.

۳۰. صفوی، امان‌الله، ۱۳۸۳، تاریخ آموزش و پرورش در ایران (از باستان تا ۱۳۸۰ ش) همراه با معرفی

کلیه وزرای علوم، معارف، فرهنگ و آموزش و پرورش، تهران، انتشارات رشد، چ ۱.

۳۱. صلاحی، پرویز، ۱۳۸۲، مدارس خارجی در ایران، قم، انتشارات آوانی.

۳۲. عراقچی، علی، ۱۳۸۹، پرتو آفتاب: خاطرات آیت‌الله شیخ عراقچی، تهران، نشر عروج.

۳۳. عراقی، مجتبی، ۱۳۷۰، مصاحبه با آیت‌الله شیخ مجتبی عراقی، قم، حوزه (۴۴ - ۴۳).

۳۴. فقیه شیرازی، ۱۳۲۷، تشریح پرچم اسلام، ش ۶، سال سوم.

۳۵. فلسفی، محمدتقی، ۱۳۷۶، خاطرات و مبارزات حجت‌الاسلام فلسفی، تهران، مرکز اسناد انقلاب

اسلامی، چ ۱.

۳۶. فوران، جان، ۱۳۷۷، مقاومت شکننده: تاریخ تحولات اجتماعی ایران از صفویه تا سال‌های پس از

انقلاب اسلامی، ترجمه تدین، ا، تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

۳۷. فیروزیان، غلامرضا، ۱۳۹۰، خاطرات و اسناد حجت‌الاسلام شیخ غلامرضا فیروزیان، تهران، مرکز

اسناد انقلاب اسلامی.

۳۸. قراملکی، محمدحسن، ۱۳۸۸، قرآن و سکولاریسم، قم، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، چ ۳.

۳۹. کریمی پور، حامد، ۱۳۸۰، جامعه تعلیمات اسلامی، تهران، مرکز اسناد انقلاب اسلامی، چ ۱.

۴۰. کسای، نورالله، ۱۳۶۳، مدارس نظامیه و تأثیرات علمی و اجتماعی آن، تهران، امیرکبیر، چ ۲.

۴۱. کسروی، احمد، ۱۳۶۹، *تاریخ مشروطه ایران*، تهران، امیرکبیر، چ ۱۵.
۴۲. گلابی، سیاوش، ۱۳۶۹، *پژوهشی در برنامه‌ریزی آموزشی*، تهران، انتشارات فردوسی، چ ۱.
۴۳. لاپیروس، آیراماروین، ۱۳۸۱، *تاریخ جوامع اسلامی*، ترجمه بختیاری، ع، تهران، انتشارات اطلاعات.
۴۴. لرنر، دانیل، ۱۳۸۱، *گذر جامعه سنتی: نوسازی خاورمیانه*، ترجمه خواجه سروری، غ، تهران، پژوهشکده مطالعات راهبردی.
۴۵. لمیتون، آن. کاترین، ۱۳۶۸، *زمینه‌های دگرگونی اجتماعی در ایران در قرن نوزدهم*، ترجمه پهلوان، تهران، بی‌نا.
۴۶. مستوفی، عبدالله، ۱۳۲۱، *شرح زندگانی من یا تاریخ اجتماعی و اداری دوره قاجاریه*، ج ۱، تهران، انتشارات زوار، چ ۲.
۴۷. مطهری، مرتضی، ۱۳۸۰، *شش مقاله*، تهران، صدرا.
۴۸. ملک، حسن، ۱۳۸۸، *تاریخ آموزش و پرورش در ایران*، تهران، انتشارات بین‌المللی الهدی، چ ۱.
۴۹. منتظری، حسینعلی، ۱۳۷۹، *متن کامل خاطرات آیت‌الله حسینعلی منتظری به همراه پیوست‌ها*، تهران، بی‌جا: اتحاد ناشران ایرانی (نشر باران، نشر خاوران، نشر نیما).
۵۰. منصوری، پروین، ۱۳۸۴، *تاریخ شفاهی کانون نشر حقایق اسلامی*، تهران، مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۵۱. موسوی ماکویی، میراسداله، ۱۳۷۸، *دبیرستان البرز و شبانه‌روزی آن*، تهران، نشر بیشتون.
۵۲. هاشمی رفسنجانی، علی‌اکبر، ۱۳۸۶، *کارنامه و خاطرات هاشمی رفسنجانی: دوران مبارزه*، تهران، نشر معارف انقلاب.
۵۳. هدایت، مخبرالدوله، ۱۳۸۶، *خاطرات و خطرات*، تهران، انتشارات زوار، چ ۶.
54. Menshari, david, 1992, *education and the making of modern iran*, cornell university press, firstpublished.