

نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن



دیوید مناشری
ترجمه محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح

نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن

مجموعه تاریخ | ۲۰ | تاریخ ایران | ۲ |



نشر سینا

این کتاب ترجمه‌ای است از:
Education and the Making of Modern Iran,
David Menashri,
Cornell University Press 1992.

مناشری، داور، David Menashri
نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن
نویسنده: دیوید مناشری؛ مترجمان: محمدحسین بادامچی، عرفان مصلح
۴۹۶ ص، تهران: حکمت سینا، ۱۳۹۶
شابک: 978-600-8058-20-5
عنوان اصلی: Education and the Making of Modern Iran, 1992
آموزش و پرورش -- ایران -- تاریخ -- قرن ۱۴
Education -- Iran -- History -- 20th century
آموزش و پرورش و دولت -- ایران، Education and state -- Iran
آموزش و پرورش -- ایران -- جنبه‌های اجتماعی،
Education -- Social aspects -- Iran
بادامچی، محمدحسین، ۱۳۶۶-، مترجم
مصلح، عرفان، ۱۳۶۸-، مترجم
رده‌بندی کنگره: ۱۳۹۵ ن ۸ م ۱/۱۳۵۱ LA
رده‌بندی دیویی: ۳۷۰/۹۵۵
شماره کتاب‌شناسی ملی: ۴۴۱۱۰۱۰

دیوید مناشری

نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن

محمدحسین بادامچی | عرفان مصلح



نشر سینا

تهران، ۱۳۹۷



نشر حکمت سینا

تهران، خیابان انقلاب، ابتدای اهوریجان، شماره ۹۴، کدپستی: ۱۳۱۵۶۹۴۱۶۴
 تلفن: ۶۶۴۶۱۲۹۲ / ۶۶۴۱۵۸۷۹ / ۶۶۴۰۶۵۰۵ / ۶۶۴۰۶۵۰۵
 سامانه پیام کوتاه: ۰۲۱۶۶۹۵۰۹۸۷
www.hekmat-ins.com | info@hekmat-ins.com | hekmatpub@hekmat-ins.com | hekmatpub@hekmat-ins.com

نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن

نویسنده: دیوید مناشری

مترجمان:

محمد حسین بادامچی (پژوهشگر اندیشکده راهبردی مهاجر دانشگاه شریف)

عرفان مصلح

چاپ اول: ۱۳۹۷ ش. / ۱۴۳۹ ق.

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۸۰۵۸-۲۰-۵

حروفچینی و صفحه‌آرایی: مؤسسه فرهنگی هنری حکمت

چاپ و صحافی: شرکت چاپ و نشر کیمیای حضور

(کلیه حقوق محفوظ و مخصوص ناشر است)

تکثیر، انتشار و بازنویسی این اثر یا قسمتی از آن به هر شیوه (از قبیل چاپ، فتوکپی، الکترونیکی، صوت و تصویر) بدون اجازه مکتوب ناشر ممنوع است و پیگرد قانونی دارد.

فهرست

۹	یادداشت مترجمان
۲۳	پیش‌گفتار
۲۷	مقدمه
۵۱	بخش ۱. دوره قاجار
۶۱	۱. آموزش جدید
۸۵	۲. تجربیات آغازین
۱۱۱	۳. طبقه تحصیلکرده به‌عنوان موتور تغییرات
۱۲۵	۴. نظام مشروطه
۱۳۹	بخش ۲. آموزش در دوره رضاخان
۱۴۵	۵. اهداف و معماها
۱۹۱	۶. دانشجویان ایرانی در خارج از کشور
۲۱۵	۷. تأسیس دانشگاه تهران
۲۳۱	بخش ۳. آموزش در دوره محمدرضاشاه
۲۴۱	۸. «برکات» تحصیل
۲۵۳	۹. تحصیلات پیش از دانشگاه
۳۰۵	۱۰. آموزش عالی
۳۴۷	۱۱. خاستگاه‌های اجتماعی طبقه تحصیلکرده

۸ نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن

۳۸۳	۱۲. آموزش، مدال افتخار نخبگان جدید
۴۰۱	۱۳. مبارزه برای آزادی دانشگاهی
۴۲۳	نتیجه‌گیری
۴۳۳	خاتمه
۴۶۳	یادداشت پایانی مترجمان
۴۷۹	منابع

یادداشت مترجمان

کتاب حاضر ترجمه کتاب *Education and the Making of Modern Iran* نوشته دیوید مناشری یکی از ایران‌شناسان مطرح غربی است که در سال ۱۹۹۲ توسط انتشارات دانشگاه کرنل چاپ شده است.^۱ به باور بسیاری از کارشناسانی که این کتاب را در مجلات معتبر نقد و ارزیابی کرده‌اند، این کتاب جامع‌ترین و مهم‌ترین کتابی است که در حوزه تاریخ آموزش کشور ایران نگاشته شده است.^۲ مناشری آن‌طور که خود می‌گوید بیش از پانزده سال را - پیش از اولین سفر خود به ایران در ۱۳۵۳ تا انتشار کتاب در ۱۳۷۱ - صرف تحقیق و تدوین این کتاب کرده است و در تدوین آن از منابع و اسناد دست‌اول، صدها مصاحبه حضوری با صاحب‌نظران، سیاست‌گذاران، مدیران و استادان منتفد در رژیم پهلوی و همین‌طور اغلب آثار مهمی که تا آن تاریخ در تحلیل آموزش جدید ایرانی و نقش آن در تحولات تاریخ جدید ایران به فارسی و انگلیسی نوشته شده بود، بهره برده است. مهم‌ترین امتیاز کتاب حاضر در رویکرد آن است که آموزش جدید را به‌عنوان اهرم اصلی، موتور محرک و مهم‌ترین ابزار مدرنیزاسیون ایران - به‌عنوان یک برنامه

1. David Menashri, *Education and the Making of Modern Iran*, Cornell University Press, 1992.

۲. برای نمونه می‌توان به نقد و بررسی سیدولی‌رضا نصر اشاره کرد:

Iranian Studies, Vol. 27, No. 1/4, Religion and Society in Islamic Iran during the Pre-Modern Era (1994), pp. 209-211.

کلان تاریخی، فلسفی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در دوسده اخیر - معرفی کرده است. نویسنده به خوبی توانسته نفوذ گام به گام آموزش جدید (غربی) در نظام اجتماعی سنتی دوره قاجار و نقش آن در تغییر تدریجی نظام ایران قدیم و ظهور ایران مدرن از سال ۱۱۹۰ یعنی تاریخ اولین اعزام دانشجویان به فرنگ توسط عباس میرزا تا پایان سلطنت پهلوی و سپس در دهه اول جمهوری اسلامی را به تصویر کشد. در کتاب، مراحل، نحوه و نقش ورود نظام آموزشی غربی در تحول جامعه ایرانی در سه بخش: دوره قاجار (۱۱۵۸-۱۳۰۴)، دوره رضا پهلوی (۱۳۰۴-۱۳۲۰) و دوره محمدرضا پهلوی (۱۳۲۰-۱۳۵۷) و یک فصل «خاتمه»: دوره جمهوری اسلامی (۱۳۵۷-۱۳۷۰) بررسی شده است. مرحله‌ای که با اعزام اولین دانشجویان برای فراگیری فنون نظامی غرب در اوایل قرن نوزدهم آغاز می‌گردد (فصل دوم)، با شکل گرفتن ایده «اقتباس نظام آموزشی غرب برای دستیابی به آزادی و پیشرفت اجتماعی - اقتصادی - علمی غرب» در اذهان برخی روشنفکران کشورهای جهان اسلام (عثمانی، مصر، تونس و ایران) به صورت تقریباً هم‌زمان در نیمه قرن نوزدهم، به مطالبه یک تغییر درونی (فصل اول) و تأسیس اولین مدرسه علمی غربی ایران یعنی دارالفنون می‌انجامد (فصل دوم). و با توسعه طرح اعزام فرزندان طبقه ممتاز به فرنگ و بازگشت تدریجی آنها، به شکل‌گیری طبقه نخبگان جدید در نظام اجتماعی اواخر قرن نوزدهم و نقش‌آفرینی جدی آنها در انقلاب مشروطه منجر می‌شود (فصل سوم). سپس با وارد شدن قانون نظام آموزشی اجباری فراگیر در قانون اساسی مشروطه، گام بلندی در جایگزین شدن آموزش جدید به جای آموزش سنتی حوزوی و استقرار آموزش جدید در مرکز جامعه ایرانی برداشته می‌شود (فصل چهارم). سپس فلسفه آموزشی رژیم جدید پهلوی، رابطه آن با رفرم اجتماعی - سیاسی - فرهنگی مدنظر رضاشاه و نحوه تحقق آن در مدارس جدید تحلیل می‌شود (فصل پنجم). اعزام دانشجویان به فرنگ با برنامه‌ریزی جدیدی در دوره رضاشاه ادامه می‌یابد (فصل ششم) که با شکست طرح تأمین طبقه نخبگان سیاسی - اجتماعی رژیم از طریق اعزام دانشجویان به اروپا، به طرح اولین دانشگاه ایران یعنی دانشگاه تهران می‌انجامد (فصل هفتم). و بعد دیدگاه محمدرضا پهلوی و سیاست‌گذاران درباره و

تحولاتی که با آغاز انقلاب سفید در فلسفه آموزشی وی پیدا شد بررسی می‌شود (فصل هشتم) تا میزان رسوخ نظام آموزشی جدید در مقاطع ابتدایی، متوسطه و عالی ارزیابی شود (فصل‌های نهم و دهم). با تغییر سیاست‌های آموزشی شاه در انقلاب سفید که با عنوان «انقلاب آموزشی» شناخته می‌شود، خاستگاه اجتماعی طبقات تحصیلکرده در ایران دچار تحول می‌شود و آموزش تا حد زیادی در طبقات سنتی و پایین جامعه هم جایگاه می‌یابد (فصل یازدهم). آموزش مدرن و اعزام دانشجویان به اروپا و آمریکا در طول دوره پهلوی مهم‌ترین وسیله ساختن طبقه نخبگان جدید است که به تدریج طبقه نخبگان سنتی و به‌ویژه فارغ‌التحصیلان حوزوی را از صحنه سیاسی کشور حذف می‌کند (فصل دوازدهم). با این حال رژیم محمدرضاشاه در انقلاب آموزشی کاملاً موفق نیست و نمی‌تواند دانشگاه تهران، دژ سرسخت روشنفکران لیبرال ملی‌گرا، را تسخیر کند که به بروز آشوب‌های دانشگاهی اواخر سلطنت شاه می‌انجامد (فصل سیزدهم). در نهایت با بروز انقلاب اسلامی و چرخش بزرگ در فلسفه سیاسی نظام حاکمیت ایران، سیاست تحول در نظام آموزشی پهلوی تحت عنوان «انقلاب فرهنگی» مطرح و اجرا می‌گردد که میزان توفیق آن در به‌هم‌ریختن نظم مدرن به‌وجودآمده در نظام آموزشی ایران در یک‌ونیم قرن پیش از آن سیاست در فصل خاتمه تحلیل و بررسی می‌شود.

روش‌شناسی و رویکرد مطالعاتی مناشری به‌گونه‌ای است که با خواندن کتاب این احساس برای خواننده به‌وجود می‌آید که «نظام آموزشی دقیقاً در جای درست خود در تاریخ معاصر ایران نشسته است». در واقع مناشری در روش مطالعه تاریخ آموزش ایران نخست نهاد آموزش را یک نهاد مستقل در نظر نگرفته و آن را در متن مناسبات این نهاد با کل ساخت اجتماعی ایرانی مطالعه کرده است؛ دوم در تحلیل مناسبات آموزش و جامعه برای آموزش نقش بالادستی، اصیل، فعال و تحول‌ساز در نظر گرفته که برخلاف رویکردهایی است که آموزش را به‌عنوان یک نهاد تبعی، محافظه‌کار، منفعل و ثانوی در نظر می‌گیرند؛ سوم نقش آموزش در تاریخ ایران را در نسبت با مفهوم عمیق مدرنیزاسیون تحلیل کرده که برخلاف دیدگاه‌های سطحی‌تری است که با وسط گذاشتن مفهوم توسعه، به‌سادگی غایت دارالفنون را

خدمت به توسعه نظامی، غایت تأسیس دانشگاه تهران را تأمین دانش و نیروی انسانی جاده‌کشی و راه‌آهن و هدف از تأسیس دانشگاه آریامهر (شریف) را پرورش متخصصان مورد نیاز فولاد و ذوب‌آهن اصفهان تلقی می‌کند؛ چهارم در تحلیل مدرنیزاسیون، از غلبه علم اقتصاد و جامعه‌شناسی در امان مانده و به‌خوبی از منظری فلسفی روند تحولات ایران قدیم به جدید را بررسی کرده است؛ و پنجم به‌خوبی اتصال سه قلمرو فلسفه سیاسی، فلسفه آموزشی و مدیریت آموزشی را در سیاستگذاری آموزشی ۱۸۰ ساله مورد مطالعه خود نشان داده است.

کتابی که پیش روی شماست بی‌شک یکی از بهترین کتاب‌هایی است که با برقرار کردن پیوند اندیشه و عمل در تاریخ معاصر ایران، بیش‌نویسی نسبت به نظام آموزشی کنونی جامعه ما که میراث ۱۶۸ سال تلاش برای غربی کردن آموزش و جامعه ایران در ادوار قاجار و پهلوی است، به روی نسل جدید ایرانیان می‌گشاید. گفتنی است محتوای کتاب در مقاله‌ای مستقل تحت عنوان «یادداشت پایانی مترجمین» توسط مترجمان تحلیل و بررسی شده که در انتهای کتاب آمده است.

نکاتی درباره ترجمه اصطلاحات این کتاب

ترجمه برخی اصطلاحات این کتاب مسائلی را در فهم آنها در زبان فارسی پدید می‌آورد که تذکر به آن، پیش از مطالعه کتاب ضروری است. بیش از هر چیز لازم است به اصطلاح Education به‌عنوان محور اصلی کتاب توجه شود. همان‌طور که مناشری هم در بخش اول کتاب اشاره کرده، در دوره ناصری این واژه را به «آموزش و پرورش» یا «تعلیم و تربیت» ترجمه کرده‌اند. نقطه قوت این ترجمه این است که تأکید بر این دارد که اصل استعمال واژه و آن نهاد اجتماعی محکی آن در جوامع غربی مشتمل بر پرورش است. اما آنچه نقطه ضعف اساسی این ترجمه است جدایی انداختن ناخودآگاه میان آموزش و پرورش و دلالت ضمنی بر دوتا بودن اینهاست، چراکه اگر آموزش مشتمل بر پرورش باشد آوردن لفظ «آموزش و پرورش» چه معنایی می‌تواند داشته باشد؟ جدایی انداختن میان دو وجه از پدیده‌ای واحد زمانی معنادار است که اولاً واقعاً هر دو لفظ به دو حیث مختلف اشاره داشته باشند و ثانیاً

واژه سومی برای اشاره به موجود متحد و مرکب از این دو وجود داشته باشد. ترکیب آموزش و پرورش مثل ترکیب آب و شکر است که اساساً جدایی این دو را القا می‌کند و نه مانند ترکیب شربت که یکی بودن این دو را در خود دارد. نتیجه قهری چنین ترجمه‌ای امروز با گذشت بیش از صد و پنجاه سال از وضع این ترجمه در زبان فارسی پیدا است. این ترجمه باعث شده که فرهنگ کنونی ما آموزش را پدیده‌ای کاملاً مربوط به حافظه یا ذهن شمرده و درون‌مایه فرهنگی، معنوی، تربیتی، و فلسفی آموزش را نادیده بینگارد. به عبارت بهتر این جدایی، از قلمروی زبانی به قلمروی هستی‌شناختی تسری یافته است، به طوری که در زبان فارسی امروز، امکان درک هستی متفاوتی به نام پرورش که باطن هر نوع آموزشی می‌باشد؛ بسیار دشوار است. جالب‌تر آنکه بر اثر همین پنهان شدن روح آموزش، واقعیت کلاس و تدریس هم، در ایران کنونی ما دچار نوعی ماشینی شدن و بی‌مایگی انسانی است و دانش‌آموزان در صورت مواجه شدن با «معلم» یا «آموزگاری» که به جای ارائه مشتی اطلاعات و معلومات و فرمول‌ها، به تأثیرگذاری و به بار آوردن قوای فکری و متأثر کردن لایه‌های زیرین فکر و وجود و عاطفه و کاشتن بذره‌ای افکار و ارزش‌ها می‌پردازد دچار شگفتی می‌شوند، تجربه‌ای بدیع را در خاطر خود ثبت می‌کنند.

وجود چنین مشکلی در سنت آموزشی قدیم، یعنی جدا افتادن میان سنت تربیت عرفانی و اشراقی که قلب را مخاطب قرار می‌دهد با سنت تعلیم فقهی، منطقی و مشائی که با مهارت‌های نظری و ذهنی سروکار دارد، شاید یکی از دلایل این دوگانگی در ترجمه است. به هر تقدیر با توجه به گمراه‌کنندگی مندرج در این ترجمه دو پاره، در این کتاب ما تک‌واژه «آموزش» و «تعلیم» را معادل اصطلاح لاتین اجوکیشن در نظر گرفتیم که تمام ابعاد تدریسی، علمی، تربیتی، فرهنگی و فلسفی حاضر در آموزش را دربر می‌گیرد. معضل دوم درباره واژه Education، استعمال آن بر مصداق نهادی و اجتماعی آن است که چندان در لفظ فارسی آموزش یا تعلیم مندرج نیست. بنابراین در ترجمه کتاب هر جا که منظور بُعد نهادی آموزش بود ما با افزودن واژه «نهاد» یا «نظام» یا به‌ندرت «سیستم» بر توجه به این جنبه تأکید کرده‌ایم. مسأله دیگر به ترجمه Ministry of Education بازمی‌گردد. نویسنده کتاب در هر سه بخش قاجار، پهلوی

اول و پهلوی دوم کتاب از این اصطلاح استفاده کرده و حال آنکه وزارت متولی امور آموزشی در دوره اول «وزارت معارف و اوقاف» بود که در دوره دوم نام آن به «وزارت فرهنگ» تغییر کرد و تنها در اواسط دوره پهلوی دوم است که وزارت فرهنگ به سه وزارت آموزش و پرورش، وزارت علوم و وزارت فرهنگ و هنر تقسیم می‌گردد. با توجه به دشواری‌های تطبیق دقیق هر بخش از کتاب با تاریخ مورد نظر آن به‌طور کلی وزارت آموزش و پرورش در بخش اول کتاب «وزارت معارف» در بخش دوم کتاب «وزارت فرهنگ» و در بخش سوم و خاتمه کتاب «وزارت آموزش» خوانده شده است.

مسئله بعدی به ترجمه واژه‌های Higher Education Institutes/ University/ College بازمی‌گردد که علی‌رغم یکسان شمرده شدن در عرف رسمی و حقوقی کنونی، در هیچ جای کتاب اینها را معادل هم در نظر نگرفتیم و به‌دقت معادل اصطلاحات کتاب به ترتیب کالج/ دانشگاه/ مؤسسات آموزش عالی ترجمه کردیم. دلیل این موضوع این است که در تقسیم‌بندی دوره پهلوی مؤسسات آموزش عالی، کالج به مراکز ارائه‌دهنده دوره عالی تحصیلات فنی-حرفه‌ای گفته می‌شود که مدرک فوق‌دیپلم (تکنیسین عالی) اعطا می‌کردند. مدرک دانشگاهی (لیسانس) نیز مدرکی نظری (آکادمیک) بود که توسط مراکز موسوم به دانشگاه‌ها داده می‌شد. باید توجه داشت که همان‌طور که در کتاب آمده، اصطلاح «دانشگاه» برای اطلاق به نوع خاصی از مراکز آموزش عالی مربوط به سال ۱۳۱۳ و تأسیس دانشگاه تهران است و پیش از آن، مراکز آموزش عالی، دارالفنون یا مدارس عالی خوانده می‌شدند. حتی عیسی صدیق در خاطرات خود از کلمه دارالفنون برای اشاره به دانشگاه‌های آمریکایی استفاده می‌کند و تیمورتاش هم از همین اصطلاح در نامه خود به صدیق استفاده می‌کند. با این حال حکمت در لایحه قانون دانشگاه که به مجلس تقدیم کرد برای اولین بار از لغت دانشگاه به جای دارالفنون برای اشاره به مؤسسه در حال تأسیس استفاده کرد. به نظر می‌رسد استعمال یک لغت تازه، این تعمد را می‌رساند که مؤسسه‌ای جدید، در حال تأسیس است که احتمالاً به دو وجه تمایز دانشگاه تهران نسبت به دارالفنون قاجاری توجه دارد: اولاً اشتغال بر علوم و علوم انسانی علاوه بر فنون و ثانیاً اشتغال بر پژوهش و نه فقط آموزش (و در نتیجه اشتغال بر تحصیلات تکمیلی).

در ترجمه به تفاوت سه اصطلاح دبیرستان، آموزش متوسطه و مدارس عالی هم توجه داشتیم. آموزش متوسطه معادل Secondary education است که مقاطع راهنمایی و دبیرستان یا در تقسیمات جدید، متوسطه اول و متوسطه دوم را در برمی گیرد. به تفاوت دبیرستان با مدارس عالی توجه داشتیم هرچند در زبان انگلیسی به هر دو High school گفته می شود ولی اینها در تاریخ آموزش ایران دو نهاد متفاوت اند. اصطلاح مدارس عالی درباره مدارس نظام دوره مشروطه (سال ها بعد از تأسیس دارالفنون) به کار رفته شده که ۱۶ تا ۲۱ سالگی را در بر می گرفته اند و بیشتر به دانشگاه شباهت داشتند و بلافاصله بعد از تحصیلات مقدماتی دنبال می شدند، مثل مدرسه سیاسی، مدرسه عالی سپه سالار و دانش سرای عالی (دارالمعلمین). اولین مؤسسات آموزش متوسطه به دوره رضاخان برمی گردد. اصطلاح راهنمایی و دبیرستان بسیار جدیدترند و تقسیم دوره متوسطه به این دو، به سال ۱۳۴۹ به بعد بازمی گردد. در جایی که اصطلاح intermediate آمده بود آن را به مقطع راهنمایی ترجمه کردیم و اصطلاح High school را در کل دوره پهلوی، دبیرستان ترجمه کردیم. با این تفاوت که این اصطلاح پیش از سال ۱۳۴۹ شامل کل دوره متوسطه و از این سال به بعد شامل متوسطه دوم است.

کلمه پرستیز، واژه ظاهراً کم اهمیت اما بسیار مهمی در مطالعات تاریخ علم و آموزش در ایران است که ما اگرچه برخی اوقات آن را به «منزلت» برگردانیم اما در اکثر مواقع به همین شکل آن را آوردیم. رابطه پرستیز با بحث کتاب به واسطه اهمیت فوق العاده آن به عنوان مفهوم واسط میان نظام آموزشی و عامه مردم است. در واقع دیدگاه و ارزیابی مردم ایران درباره آموزش نسبت مستقیمی با درون مایه آموزشی یا حتی کارکرد اقتصادی و شغلی آن ندارد، بلکه از طریق مفهوم پرستیز و به صورت شناسایی مدارس، دانشگاه ها و رشته های باپرستیز شکل می گیرد. مثلاً وقتی می گویم پرستیز رشته های مهندسی از رشته های علوم انسانی بیشتر است یا دانشگاه شریف نسبت به دانشگاه های شهرستان یا مدارس نظری ریاضی نسبت به مدارس نظری انسانی و هر دو نسبت به هنرستان ها پرستیز بیشتری دارند، این معنای کاملاً روشن و محسوس برای ایرانیان را به راحتی نمی توان به کلماتی مثل «معتبر» یا

«بامنزلت» برگرداند. دلیل آن این است که واژه فارسی «اعتبار» بار معنایی خاصی دارد که جوهر خود را از مفهوم صدق و حقیقت می‌گیرد و حال آنکه پرستیژ به موقعیت اجتماعی نظر دارد. «منزلت» نیز در زبان فارسی همین وضعیت را دارد و چون با واژه‌های عزت و احترام قرابت دارد نمی‌تواند معادل منزلت کاذبی باشد که در واژه پرستیژ نهفته است. پرستیژ بیش از اینکه با کلمات فارسی «اعتبار، منزلت، عزت و احترام» نسبت داشته باشد با مفاهیم غربی «مد، کلاس و پز» مرتبط است. پرستیژ یک حالت اجتماعی نوین است که ریشه‌ای در واقعیت ندارد و تنها به واسطه نوعی قرارداد نانوشته نامعلوم، سرمایه‌ای اجتماعی را به افراد اعطا می‌کند. بنابراین وقتی می‌گوییم «پرستیژ مدرک کارشناسی» به هیچ وجه نمی‌توان آن را با منزلت مثلاً در عبارت «منزلت سالخوردگان» یا معتبر در عبارت «قاضی معتبر» در زبان فارسی مقایسه کرد. مسأله پرستیژ و ورود آن به نظام علمی ایران پدیده‌ای بسیار جدید است که دامن نظام علمی سنتی ما به کلی از آن مبرا بوده است.^۱ مسأله‌ای که با وجود اهمیت کلیدی در مناسبات علمی و آموزشی جدید ایران معاصر کمتر مورد تحلیل جامعه‌شناسانه و تاریخی قرار گرفته است.

یکی از مهم‌ترین مسائل در ترجمه این کتاب توجه به تفکیک اساسی میان Science و Knowledge است که بدون انعکاس این دوگانگی کل مباحث فصول اول و دوم کتاب درباره نحوه ورود علوم جدید به ایران از معنا تهی می‌شد. نویسنده در این کتاب ساینس را به معنای علوم طبیعی یا به عبارت بهتر طبیعیات در نظر گرفته، هرچند، همچون بیشتر متون غربی اکثر اوقات مراد وی، نه طبیعیات قدیم بلکه اصطلاح جدید ساینس یعنی علوم جدید غربی است؛ و نالچ را به معنای مطلق معرفت و دانش به کار برده است. مطابق این اصطلاحات ما کلمه Knowledge را «دانش» ترجمه کرده‌ایم. اما با توجه به مراد بخش‌های مختلف کتاب نیاز به این

۱. مراد این نیست که نظام سنتی ما به کلی عاری از جاه‌طلبان و منزلت‌جویان بوده است. مراد این است که این مفهوم هیچ‌گاه در نظام علمی مرکزیت و محوریت نداشته در حالی که پرستیژ در نظام علمی ایران مرکزیت دارد و پایه و اساس تقسیم‌بندی و ارزیابی دانشگاه‌ها و رشته‌هاست.

دیدیم، بسته به موقعیت از سه معادل برای ساینس بهره بگیریم: اگر مراد نویسنده از آن دانش طبیعی قدیم بود آن را «طبیعیات» و اگر آن را به معنی دانش طبیعی جدید غربی به کار برده مثل فصول اول و دوم بدون تغییر ساینس ترجمه کردیم. از فصول سوم به بعد با توجه به اینکه بحث از دوره ورود ساینس فاصله می گرفت و کاربرد مستمر ساینس در زبان فارسی کمی نامأنوس به نظر می رسید، ناچار شدیم به غلط مصطلح ترجمه ساینس به «علم» تن دهیم. هر جا خود نویسنده مشخصاً از کلمه Ilm در متن استفاده کرده ما هم آن را به صورت علم (با حروف کج) آورده ایم.

بحران فرهنگی ای که ترجمه ساینس به علم در زبان و به تبع آن هویت فارسی معاصر پدید آورده است موضوعی است که کمتر توسط اندیشمندان بررسی و تحلیل شده است. مناشری آگاهانه فصل اول کتاب خود را به نحوه انتقال علوم جدید به ایران تنها از طریق همین یک ترجمه اختصاص داده است. امری که به خوبی از این حکایت دارد که این ترجمه را باید در نسبت با کلان پروژه مدرنیزاسیون ایران و به عنوان یکی از مبانی اصلی استقرار آموزش مدرن در ایران به شمار آورد. کاربرد اصطلاح علم در دوره مورد بحث (دوره ناصری) به نحوی است که نه می توان آن را معادل «علم» در معنای سنتی آن و نه «ساینس» در معنای مدرن آن دانست. در واقع چنانچه به این دو واژه به صورت دقیق بنگریم متوجه خواهیم شد که همان طور که فرانتس روزنتال در کتاب عالی خود دانش پیروزمند^۱ مطرح می کند نه اصطلاح «علم» قابل ترجمه به زبان های غربی است و نه اصطلاح ساینس امکان ترجمه به زبان های اسلامی را دارد. روشنفکران اگرچه در آستانه ورود علم به ایران بر یگانگی و یکسانی این دو مفهوم تأکید ورزیدند، اما عملاً با آمیختن این دو، چیز جدیدی را در ایران معاصر خلق کردند که هم این است و هم آن؛ ولی نه این است و نه آن، وضعی که کلیت آن تا امروز هم البته با فراز و نشیب هایی تداوم یافته است. به هر حال ترجمه ساینس به علم از یک سو ما

۱. فرانتس روزنتال، دانش پیروزمند، مفهوم علم در اسلام قرون وسطا؛ فرانتس روزنتال، ترجمه علیرضا پلاستید، (تهران: نشر گستره، ۱۳۹۲).

را به کلی از میراث علمی گذشته محروم نگه داشته و از سوی دیگر توهمی از یکی انگاشتن سنت اسلامی و افکار جدید پدید آورده است که هر دو از مختصات مهم مدرنیته تحقق یافته در ایران محسوب می شوند.

امتداد این دشواری در ترجمه به حوزه علوم طبیعی محدود نمی شود. اصطلاح Humanities در زبان های غربی معنای کاملاً متفاوت و مستقلى از Social Sciences دارد و حال آنکه به خاطر در هم ریختن جوهر مفهوم «علم» در زبان فارسی، هر دو به طور کلی «علوم انسانی/اجتماعی» خوانده می شوند که با توجه به معادل بودن علم با ساینس معادل دومی است. بنابراین حوزه معرفتی Humanities در زبان فارسی معادلی ندارد و قابل بیان نیست. برای پرهیز از چنین مشکلی ما Humanities را مشابه عنوان آن در سازمان اداری دانشگاه تهران، «ادبیات و علوم انسانی» آوردیم تا به معیت ادبیات، جوهر غیرساینتیفیک این حوزه از دانش انسانی معلوم شود. باید دقت شود که اولین دانشگاه علوم اجتماعی (social science) ایران دانشگاه شهید بهشتی (ملی) است و تا پیش از آن علوم اجتماعی وارد دانشگاه های قدیمی تر ما یعنی تهران، تبریز و مشهد نشده بود و این ادبیات و علوم انسانی بود که بر اندیشه اجتماعی و تاریخی ما سیطره داشت. استقرار علوم اجتماعی در ایران همان طور که در کتاب خواهیم دید به انقلاب آموزشی دهه چهل شاه بازمی گردد.

نکته دیگر درباره اصطلاح Elite است. ما بنا به ترجمه متعارف، این اصطلاح را نخبگان ترجمه کردیم، ولی تذکر این نکته لازم است که در زبان عرفی و حقوقی فارسی کنونی نخبه صرفاً به افراد ممتاز تحصیلی گفته می شود و حال آنکه مراد از نخبگان یک طبقه اجتماعی است که در لایه تصمیم سازی و تصمیم گیری حوزه های مختلف سیاسی، اقتصادی، حقوقی، آموزشی، فرهنگی و نظامی جامعه قرار می گیرند و در واقع نبض تحولات نظام اجتماعی در دست آنهاست. در جوامع مدرن نخبگان لاجرم مجهز به دانش اند و به همین خاطر به ویژه در یک قرن اخیر رابطه تنگاتنگی میان آموزش عالی و طبقه نخبگان وجود داشته است. کتاب حاضر به خوبی به بررسی این رابطه میان آموزش و مقوله نخبگی اجتماعی و به ویژه ظهور طبقه نخبگان تحصیل کرده (knowledge Elite) در اواخر دوره قاجار

و به‌ویژه دوره پهلوی در تاریخ معاصر ایران پرداخته است، طبقه‌ای که برخی اینها را به «روشنفکران» هم تعبیر کرده‌اند.^۱

تنها در صورت توجه به این معنای خاص از «طبقه نخبگان تحصیلکرده» یا به تعبیر برخی روشنفکران (یا روشنفکران حکومتی) است که اصطلاحی مانند educationalist را می‌توان ترجمه کرد. این اصطلاح را که ترجمه تحت‌اللفظی آن «آموزش‌دان» چندان مأنوس به‌نظر نمی‌رسید، به‌صورت «صاحب‌نظران آموزشی»، و بسته به موقعیت «سیاست‌گذاران آموزشی» یا «خط‌مشی‌گذاران آموزشی» ترجمه کرده‌ایم. توجه به ماهیت این اصطلاح و نوع تفکر و موقعیت اجتماعی کسانی چون عیسی صدیق، علی‌اکبر سیاسی، غلامحسین صدیقی، سعید نفیسی، و مانند اینها که مورد اشاره این واژه است مشخص می‌کند که منظور دارندگان نوعی تفکر آموزشی است که در عین فلسفی بودن و برخورداری از عمق فلسفی، راهبردی و سیاستی هم هستند. به‌ویژه آنکه به آموزش به‌مثابه یک نهاد مستقل نمی‌نگرد، بلکه پیگیری تحولات عمیق اجتماعی و فرهنگی را از مجرای تحول در آموزش دنبال می‌کند. مناشری صاحب‌نظران آموزشی را گروه مهمی از جماعت روشنفکران می‌داند که نقشی بسیار اساسی در معماری، تأسیس، هدایت، بازنگری و مدیریت تحولات نظام آموزشی ایران داشته‌اند. از این حیث توجه به این نکته بسیار مهم است که کارشناسان آموزشی یا تکنیسین‌های صرفاً آشنا با علوم آموزشی (educational sciences)، صلاحیت سیاست‌گذاری آموزشی ندارند، بلکه این روشنفکران و فیلسوفان آموزشی هستند که امر خطیر سیاست‌گذاری و هدایت نظام آموزشی بر عهده آنهاست. امری که توجه به آن و وقوف به خالی بودن جای «صاحب‌نظران آموزشی متعلق به گفتمان انقلاب اسلامی» در صحنه مدیریت اجرایی کشور نشانه خوبی برای جداافتادگی و گسست نهادی میان نظر و عمل یا فکر و اجرا در نظام جمهوری اسلامی است.

۱. برای نمونه نک. ایوا اتزیونی - هالوی، روشنفکران و شکست پیامبری، زیر نظر تی. بی. باتامور، ترجمه حسین کچوینیان، (قم: کتاب فردا، ۱۳۹۱).

یکی دیگر از مشکلات ترجمه به مجموعه واژه‌های برنامه‌ریزی کلان تاریخی یعنی Development/ Modernization/ Secularization/ Westernization باز می‌گردد. ما اینها را به ترتیب با غربی‌سازی، سکولاریزاسیون، مدرنیزاسیون و توسعه معادل کردیم. اصطلاح توسعه معنایی هنجاری دارد و همان‌طور که نویسنده در مقدمه خود توضیح داده است به معنای «مجموعه تغییراتی در جهت حرکت به سمت الگوی کشورهای پیشرفته غربی» است که با در نظر گرفتن شرایط تاریخی و مبانی نظری طرح آن پس از جنگ جهانی دوم می‌توان آن را یکی از الگوهای مدرنیزاسیون در نظر گرفت. زبان استعمارزده کشورهای جهان سوم مشحون از واژگانی با بار ارزشی مثبت است که معنا و مراد خویش را تنها در نسبت با گفتمان غربی پیدا می‌کنند. واژگانی که به سراب‌هایی زیبا اما پوچ شبیه‌اند که نقش واسطه‌گری میان فرهنگ در هم‌شکسته بومی و فرهنگ استعمارگر غربی را ایفا می‌کنند. واژگانی چون توسعه، پیشرفت، تغییر، ترقی، اصلاح و علم از یک‌سو و واژگانی چون منسوخ، مرتجع، خرافه، منحط و متصلّب از سوی دیگر که قریب دو سده است که اسیر تفکر غربی‌اند و رهایی آنها از این سیطره به‌سادگی ممکن نیست.

اصطلاح مدرنیزاسیون را به همین صورت باقی گذاشتیم چراکه کاربرد اصطلاح «نوسازی» که معمولاً معادل آن استفاده می‌شود، به‌هیچ‌وجه نمی‌تواند فرآیند تاریخ‌مند، منظم، کلان و همه‌جانبه‌ای که در برنامه مدرنیزاسیون مورد نظر است و بر «نحوه انتقال یک کشور از وضعیت ماقبل مدرن به وضع مدرن» دلالت دارد منعکس کند. درباره اصطلاح سکولاریزاسیون هم دو مشکل وجود دارد. اول اینکه ترجمه‌هایی نظیر دنیوی شدن یا این جهانی شدن بیشتر در حوزه کلام و الهیات به‌کار رفته‌اند و کمتر در زبان فارسی در حوزه اندیشه اجتماعی و سیاسی استفاده شده‌اند. عرفی شدن هم به‌خاطر نام‌تعیین بودن «عرف» ترجمه مناسبی برای سکولاریزاسیون به‌نظر نمی‌آید. مشکل دوم به ترجمه مفعولی و مجهول این ترجمه‌ها بازمی‌گردد که اساساً ماهیت این واژه را دگرگون می‌کند. سکولاریزاسیون یک برنامه سیاسی - اجتماعی است و فاعلان مشخصی دارد و حال آنکه سکولار شدن به‌طور ضمنی مدعی طبعی بودن و غیرارادی بودن این فرآیند است. این معضل ترجمه هم که در

ترجمه و سترنیزاسیون به غربی شدن و گلوبالیزیشن به جهانی شدن تکرار می‌شود را هم شاید بتوان بخشی از سیاست استعماری ترجمه در ایران دانست که پیش از این هم درباره ترجمه ساینس به آن اشاره شد. جالب اینکه نویسنده این کتاب برخلاف جامعه‌شناسان ایرانی سکولاریزاسیون را فرآیندی طبیعی نمی‌داند و با اشاره به فاعلان آن یعنی روشنفکران غربی ساز لیبرال (liberal westernizing intellectuals): ص ۳۷ کتاب اصلی) درصدد ارزیابی وجوه مختلف طراحی و پیاده‌سازی این برنامه برآمده است. در واقع با ترجمه سکولاریزاسیون به سکولار شدن یا عرفی شدن موضوع بحث به‌طور خودبه‌خود از فلسفه سیاسی به جامعه‌شناسی منتقل می‌شود تا دستگاه سیاسی فکر ایرانی همچنان فقیر و ناآگاه نسبت به فرآیندهای تاریخی خود باقی بماند. با این حال باید به این نکته توجه داشت که کاربرد سیاسی اصطلاح سکولاریزاسیون تمام دلالت‌های اجتماعی کاربرد جامعه‌شناختی این اصطلاح را نیز در خود دارد و این خود دلیل دیگری بر ترجیح این اصطلاح بر اصطلاح تازه‌ای نظیر «سکولارسازی» یا «عرفی‌سازی» است که گسست کاملی را میان وجوه سیاسی و جامعه‌شناختی این پدیده به ذهن متبادر می‌سازد.

همان‌طور که گفته شد در نسبت میان این چهار واژه در اندیشه نویسنده می‌توان چنین گفت که مدرنیزاسیون یک برنامه کلی است که بر سه لایه غربی‌سازی، سکولاریزاسیون و توسعه مشتمل است. مناشری ضمن توجه جداگانه به تلاش‌هایی که به‌صورت مجزا برای پیشرفت هر لایه در تاریخ جدید ایران دنبال شده است، گاه به روابط میان این سه لایه هم توجه دارد هرچند این توجه دوم، مرکزی در روایت وی ندارد. با این حال نفس توجه به این لایه‌های سه‌گانه در برنامه مدرنیزاسیون ایران و اشخاص و نهادهای فعال در هر لایه و بررسی روابط واقعی میان این سه، بینش بدیعی برای مطالعات تاریخ معاصر ایران و بررسی وضع کنونی سیاستگذاری اجتماعی در جمهوری اسلامی پدید می‌آورد.

از آنجا که نویسنده خود به فارسی مسلط است عباراتی فارسی را در کتاب آورده که همه آنها عیناً با حروف کج در ترجمه فارسی منتقل شده‌اند. برخی بخش‌های کتاب به توضیحاتی نیاز داشت که پاورقی آنها با علامت (م) از سوی

مترجمان آمده است. توضیحات اضافی فارسی برای روان تر شدن متن برای حفظ امانت داری داخل قلاب [] ذکر شدند.

نکته دیگری که در ویرایش آخر ترجمه به ذهنمان آمد بحث تاریخ‌هایی بود که در کتاب به صورت میلادی آورده شده بود. ما فکر کردیم استفاده از تاریخ میلادی، امکان پیوند ذهنی خواننده با دانسته‌های خود را دشوار می‌سازد. بنابراین در آخرین گام کوشیدیم تمام تاریخ‌های کتاب را به شمسی برگردانیم؛ به استثنای تاریخ برخی از رویدادها نظیر عهدنامه یا معاهده‌ها که میلادی آن، به نظر بهتر می‌رسید. در تبدیل تاریخ‌های میلادی به شمسی هر جا که دست کم سال و ماه توسط نویسنده آورده شده بود، تاریخ‌ها به دقت به شمسی برگردانده شد. اما آنجا که فقط سال نوشته شده بود در تبدیل با مشکل مواجه شدیم چراکه سال میلادی بنا به ماه آن ممکن است در یکی از دو سال شمسی پشت سر هم قرار گیرد. در این حالت سعی کردیم تا حد امکان با تطبیق وقایع مهم تاریخی کشور، سال دقیق را مشخص کنیم؛ هر چند که ممکن است در این باره اشتباهاتی ناخواسته رخ داده باشد.

پیش از هر چیز لازم می‌دانیم که از سرکار خانم دکتر علم‌الهدی ریاست محترم کمیسیون تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی که این کار به سفارش، حمایت و تشویق مستمر ایشان انجام شد تقدیر ویژه‌ای کنیم. همین طور لازم است که از دکتر مهدی کفایی و دکتر میثم بادامچی، به خاطر تهیه نسخه‌هایی از کتاب اصلی و سرکار خانم رقیه عالی‌زاده و همین طور ویراستار محترم، سرکار خانم شادی جاجرمی‌زاده، به واسطه اهتمام و دقت بسیاری که در ویرایش کتاب به کار بستند تشکر کنیم. در نهایت ایده اصلی این ترجمه بیش از هر چیز مدیون اندیشکده راهبردی مهاجر دانشگاه شریف است که از همه دست‌اندرکاران و پژوهشگران آن صمیمانه تشکر می‌کنیم.

پیش‌گفتار

از اوایل قرن نوزدهم، انحطاط فزاینده ایران از درون و روابط عظیم و رو به گسترش آن با غرب، در ایران بسی بیشتر از امپراتوری عثمانی و مصر، به تقویت فرآیند دوقلوی تقلید و تغییر منجر شد. غرب هم الگوی تقلید ایران به‌شمار می‌رفت و هم قوای تغییر آن را فراهم می‌نمود. به‌نظر می‌رسد نقش مرکزی در این فرآیند را «نظام آموزشی» بر عهده داشته است که هم تسهیل‌کننده^۱ و نمونه شاخص^۲ این فرآیند بوده و هم به‌عنوان یک عامل، فاعل تغییر محسوب می‌شده است.

برای تحلیل نقش آموزش در ساختن ایران مدرن، در این کتاب سهم آموزش در کل فرآیند تغییرات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در دو سده اخیر، از زمانی که کشور برای اولین بار در معرض مدارس غربی قرار گرفت بررسی می‌شود. این مجلد به اهداف و معانی مختلفی توجه دارد که شاه‌ها، سیاسیون، دانشگاهیان و روشنفکران بلندپایه ایران و نخبگان اجتماعی - اقتصادی (از جمله سران نهاد روحانیت و حوزه‌های علمیه) و بسیاری از طبقات اجتماعی برای آموزش در نظر گرفته بودند. در این کتاب اهداف «آموزش جدید» و جزئیات و اقدام‌های سیاستی آن مطالعه می‌شود که هم برای پیشرفت آموزش (به لحاظ کمی و کیفی) طراحی شده بود و هم به آموزش به‌مثابه اهرمی برای توسعه کشور می‌نگریست و از این

-
1. catalyzt
 2. litmus test

مجرا سهم (و البته محدودیت‌های) اصلاحات آموزشی^۱ در ساختن ایران مدرن ارزیابی می‌شود. اگرچه تمرکز اولیه این کتاب بر آموزش عالی است، اما مفاهیمی از نظام آموزشی پیش‌دانشگاهی و تغییرات آن را نیز مورد بحث قرار می‌دهد که در توسعه کمی و کیفی آموزش عالی ایران مؤثر بوده است.

این کتاب با تلاش‌های آغازین ایرانیان برای اقتباس از دستاوردهای نظام آموزشی غربی در اوایل قرن نوزدهم آغاز می‌شود و به فروپاشی نظام سلطنتی در ۱۳۵۷ می‌انجامد. فصل پایانی کتاب به بحث درباره تحولات در فلسفه و سیاستگذاری آموزشی از انقلاب اسلامی تاکنون [۱۹۹۲ م/ ۱۳۷۱ ش] اختصاص یافته است.

دوران مورد مطالعه به سه دوره تقسیم شده است: دوره قاجار (۱۱۵۸-۱۳۰۴) دوره حاکمیت رضاشاه (۱۳۰۴-۱۳۲۰) و دوره محمدرضاشاه (۱۳۲۰-۱۳۵۷) و فصل پایانی که به جمهوری اسلامی می‌پردازد. از آنجا که بیشترین توسعه آموزش در دوره محمدرضاشاه اتفاق افتاده، حجم بیشتری از کتاب به دوره سوم اختصاص یافته است.

کتاب در چارچوب رشته تاریخ به تحریر درآمده است. به عبارتی این کتاب در ادامه سنت آثاری جای دارد که می‌کوشند تاریخ یک منطقه را با توجه به ارتباط دوسویه توسعه آن کشور و توسعه نظام آموزشی بررسی کنند. نمونه‌هایی چون کار جی. هیورث - دونه، جوزف سیلیوویچز، رضا آراسته و هگی ارلیچ.^۲ رویکرد اصلی من در یک کلام قابل خلاصه در رویکرد ادوارد کار است که معتقد بود هرچه مطالعه تاریخ جامعه‌شناسانه‌تر باشد و هرچه جامعه‌شناسی تاریخی‌تر، برای هر دو بهتر است.^۳

با توجه به این، امیدوارم که کتاب حاضر پرکننده خلأ موجود در مطالعات تاریخ ایرانی باشد. مطالعات پیشین درباره نظام آموزشی عموماً بر بررسی و

1. educational reform

2. J. Heyworth-Dunne, *An Introduction to the History of Education in Modern Egypt* (London: Frank Cass, 1968); Joseph Szyliowicz, *Education and Modernization in the Middle East* (Ithaca: Cornell University Press, 1973); Reza Arasteh, *Education and Social Awakening in Iran: 1850-1968* (Leiden: Brill, 1968); Haggai Erlich, *Students and University in 20th Century Egyptian Politics* (London: Frank Cass, 1989)

3. Edward H. Carr, *What is History?* (Harmondsworth: Penguin Books, 1964), 66.

توضیح خود نظام آموزشی متمرکز بود است. سیلیووچز و آراسته رابطه متقابل آموزش و فرآیند مدرنیزاسیون ایران را بررسی کردند ولی مطالعات آنها چنان کلی بود که استفاده چندانی برای من به‌عنوان یک منبع دست‌اول نداشت.

از چهار منبع اصلی در نوشتن این کتاب استفاده شد: اول، منابع آرشیوی دست‌اول شامل مطالعات و گزارش‌های رسمی که بیشتر آنها پیش از این بررسی نشده بودند (و با توجه به انقلاب دیگر در اختیار تحلیلگران خارجی قرار نخواهند گرفت) دوم، من شخصاً عملکرد مؤسسات آموزش عالی را در بازه دو سال مطالعه میدانی خود در ایران (در پاییز ۱۳۵۳ و از مرداد ۱۳۵۴ تا مهر ۱۳۵۶)^۱ مورد مطالعه قرار دادم. در خلال این دوره من مصاحبه‌هایی را با صدها استاد، دانشجو، رئیس و مدیر دانشگاه‌های مختلف و همین‌طور مقامات رسمی وزارتخانه‌های آموزش، کار، امور اقتصادی، سازمان برنامه و بودجه و مؤسسات پژوهشی ترتیب دادم. سوم، مجله‌ها، گاه‌نامه‌ها و روزنامه‌هایی که از اواخر قرن نوزدهم پدید آمدند، به‌دقت مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. در نهایت، از اکثر منابع دست‌دوم درباره موضوع که در ایران و جاهای دیگر منتشر شده است به‌خوبی استفاده شده است.

امیدوارم که این کتاب مورد اقبال خوانندگان رشته مطالعات آموزشی (بدون هیچ علاقه خاصی درباره مسائل ایران) و رشته پژوهش‌های توسعه‌ای (به‌طور کلی و نه به‌طور خاص مطالعات ایران‌شناسی) و رشته تاریخ و سیاست ایران (بدون هیچ دانش تخصصی درباره امور آموزشی) قرار گیرد. اینکه برخی مطالب برای بعضی خوانندگان بیش از حد توضیح داده شده به‌نظر می‌رسد و برای برخی خوانندگان بدون توضیح به‌نظر می‌آید اجتناب‌ناپذیر بوده است. من تنها می‌توانم شما را به دشواری دسترسی به منابع ارجاع دهم و تقاضای صبر از شما داشته باشم.

تشکر شخصی از تمام کسانی که به‌نحوی در این سفر طولانی برای مطالعه آموزش ایرانی به من کمک کرده‌اند، برای من غیرممکن است. من سپاس را باید از متخصصان ایرانی بسیاری آغاز کنم که بینش‌های مهمی را درباره موضوعات مورد بحث کتاب، در خلال دو سال (۱۳۵۴-۱۳۵۶) که در ایران بودم پیشنهاد دادند.

گفتنی است مساعدت‌های رسمی وزارتخانه آموزش، سازمان برنامه و بودجه، نهاد سلطنتی تحقیقات آموزشی، دانشگاه‌های تهران و پهلوی (شیراز) و برخی مؤسسات دولتی و تحقیقاتی که در طول زمان تحقیق من زمینه همکاری کارکنان و مقامات رسمی حکومتی خود را فراهم آوردند، کمک زیادی به انجام این کار کرد.

خرسندم که از دو نفر از دوستانم، مایکل خن و شیمون شمیر، به‌خاطر تشویق‌ها، توصیه‌های آکادمیک، دوستی صمیمانه و راهنمایی‌ها و حمایت‌هایشان در خلال مراحل آماده‌سازی این کتاب قدردانی کنم. ارون آبراهامیان (کالج بارو، نیویورک)، فؤاد عجمی (دانشگاه جان هاپکینز)، روی پرویز متحده (دانشگاه هاروارد) و دیگر همکارانم آری اشمنولویتز، حوا لازوروس یافی، مایکل وینتر، و دیوید اورشلمی نسخه‌های اولیه دست‌نویس کار را خواندند که به‌واسطه نقادی‌های مفید و پیشنهاد‌هایشان که در مرحله اصلاح نهایی اعمال شد، وامدار همگی آنان هستم.

من دین ویژه‌ای به مؤسسات و افرادی دارم که حامی پژوهش من بودند. بنیاد امنای اسرائیلی (بنیاد فورد)^۱ امکان مالی سخاوتمندانه‌ای برای انجام مطالعات میدانی در ایران (۱۳۵۴-۱۳۵۶) به من اهدا کرد. بنیاد آموزشی آمریکا - اسرائیل (بنیاد فول برایت) امکان مالی ادامه تحقیق در دانشگاه پرینستون و کرنل (۱۳۶۳-۱۳۶۵) را تا زمانی که کتاب آماده چاپ شد، فراهم کرد. من همچنین خرسندم که از حمایت بی‌دریغ اسکار ون لیر و بورسیه پژوهشی آلیس و بنو گیتز^۲ بهره‌مند شدم. همین‌طور باید از کمک و تشویق دوست عزیزم یوری لوبرانی در دوره‌ای که در ایران بودم تشکر کنم.

در نهایت می‌خواهم عمیق‌ترین سپاس و قدردانی خود را نثار همسرم ژیلان کنم به‌خاطر صبر و تشویق او در طول جست‌وجوی بی‌پایان من برای درک بهتر سرزمین و مردم ایران.

دیوید مناشری - دانشگاه کرنل

1. Israeli Foundation Trustees (Ford Foundation)

2. Oscar Van Leer, and the Alice and Benno Gitter Fund

مقدمه

انقلاب اسلامی ایران بدون شک یکی از مهم‌ترین تحولات در خاورمیانه - و در مقیاسی وسیع‌تر در تاریخ بشری - در چند دهه اخیر بوده است. برخی از ویژگی‌های منحصر به فرد آن، از جمله ایدئولوژی انقلابی آن، حضور پررنگ توده‌ها، رهبری علما، طبیعت فقه شرعی، سیاست‌های نظام جدید و روش کار آن، ایران (و اسلام شیعی) را به کانون توجهات عمومی از اواخر دهه ۱۹۷۰ م تبدیل کرد.

در واقع انقلاب اسلامی به انحاء مختلف، الگوی منحصر به فرد نویی از به دست آوردن قدرت سیاسی را به نمایش گذاشت که اساساً با کودتاهایی که خاورمیانه می‌شناخت، متفاوت بود. انقلاب دارای حمایت توده‌ای بود، (به جای افسران نظامی) توسط روحانیان رهبری می‌شد، و ایدئولوژی «جدید» آن بازگشت به دوره باشکوهی در قدیم بود: اسلام در شکل اولیه و اصیل آن. انقلابی که در آن مردمی سرنوشت کشور خویش را به دست گیرند، اتفاقی معمولی در تاریخ بشری نیست. فروپاشی کلی رژیم شاه با وجود وفاداری نیروهای مسلح و حمایت‌های ایالات متحده مایه حیرت جهان شد. همه اینها در کنار این واقعیت بود که انقلاب به رهبری مرد سالخورده‌ای اتفاق افتاد که چهارده سال پیش از آن تبعید شده بود، و این انقلاب طغیان عظیمی از نفرت علیه غرب بود که بعد از گذشت سال‌های زیادی از شروع فرآیند غربی‌سازی^۱ جامعه ایران به وقوع می‌پیوست. همچنین ماهیت خاص

حکومت اسلامی و تلاش برای استقرار «ایران جدید» بر پایه فلسفه‌های قدیم اسلامی، نیز بر ویژگی‌های متمایزکننده و مخصوص این انقلاب افزود.

دانشجویان خاورمیانه امروز عادت کرده‌اند که از آنها پرسیده شود (یا شاید از خود پرسند) «این انقلاب چه بود؟ مذهبی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی یا چیزی دیگر؟» یک متخصص پیشرو در مطالعات ایران‌شناسی به این پرسش چنین پاسخ داده است: «تنها پاسخ خوب این است که انقلاب ایران همه اینها بود... نارضایتی‌های اقتصادی، اجتماعی، و سیاسی طی دهه‌ها گسترش یافت و در چند سال آخر در هم آمیخت، تا جایی که به هویت مرکزی اسلامی‌ای افزوده شد که از سوی اکثریت عمومی مردم تفاسیر جدیدی از دین به نظر می‌آمدند که ایده‌های انقلابی را توجیه می‌کردند و به تدریج در کل جامعه فراگیر می‌شدند».^۱

چنین دریافت‌هایی این پرسش را برمی‌انگیزد که این انقلاب در واقع به چه نحوی «اسلامی» بود؟ شکی نیست که علما، نیروی مرکزی پشت‌کار بودند و ایدئولوژی منسجمی را فراهم کردند که توانست تمام عناصر متفاوت - و حتی متعارض - ائتلافی که آیت‌الله روح‌الله خمینی را به قدرت رساند، متحد کند. با این حال برای اینکه انقلاب را «اسلامی» بخوانیم، این را باید در نظر داشت که این دقیقاً همان چیزی نیست که در معنای غربی این کلمه متبادر می‌شود. همچون بسیاری از نهضت‌های دیگر صدساله گذشته (همچون جنبش تنباکو در ۱۲۷۰ش، انقلاب مشروطه ۱۲۸۵ و جنبش مخالفان به رهبری مصدق ۱۳۳۰-۱۳۳۲ش)، انقلاب ۱۳۵۷ ائتلافی از گروه‌هایی بود که علی‌رغم انگیزه‌ها و اهداف متفاوت و گاهی متضاد، در مبارزه‌ای مشترک گرد آمده بودند. همچون موارد قبلی، فشار بسیاری از مسائل اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی انباشته شد تا وضعیت به حد انفجار برسد. آموزش نقشی در فرآوری این حوادث داشت - گاهی از طریق موفقیت‌هایش و گاهی از طریق شکست‌هایش.

1. Nikki R. Keddie, *Roots of Revolution: An Interpretive History of Modern Iran* (New Heaven: Yale University Press, 1981), 1.

خشمی که از مسائل آموزشی ناشی می‌شد، از دو ناحیه عمده بود: الف) ضعف‌های نظام آموزشی از نظر کمتی و کیفی (سطح پایین آموزش، نارسایی‌ها و خلأهای نهادهای آموزش عالی، فقدان هماهنگی میان نیاز کلی نیروی انسانی و برنامه آموزشی، وابستگی دائم به کارشناسان خارجی و وجود شکاف‌های اجتماعی) و ب) بسیار اساسی‌تر، فلسفه‌هایی که در زیربنای نظام آموزشی حضور داشتند و ایدئولوژی‌هایی که نظام آموزشی قصد ابلاغ آنان را داشت، (به‌ویژه جو غرب‌زدگی)^۱ که تفکر ایرانیان را آلوده ساخت و - آن‌گونه که امروز ادعا می‌شود - در صدد بود که ایرانیان را تربیت کند که خود را پست‌تر از غریبان تصور کنند، نسل جدید را از عقاید مذهبی سنتی‌شان دور کند و فلسفه‌های بیگانه‌ای را به آنان القا کند. روحانیان، روشنفکران و برخی همکاران آنها در جنبش انقلابی، دسته دوم از مسائل را بسیار مضرت‌تر و خطرناک‌تر از مسائل دسته اولی می‌پنداشتند که کم‌اهمیت‌تر از دسته دوم در تحریک ناراضیاتی‌های عمومی نبودند. هر یک از این دو دسته مسائل نقش خود را در پرورش خشم عمومی و زمینه‌سازی انقلاب داشتند.

علی‌رغم تمام اختلافات اساسی، فلسفه‌های [امام] خمینی و محمدرضا شاه پهلوی (۱۳۲۰-۱۳۵۷) یک چیز مشترک داشتند: توجه ویژه هر دو به آموزش. هر دو رهبر آموزش را به مثابه ماشین بزرگی برای تحقق ایدئولوژی خود، جلو بردن مردمانشان و همیشگی کردن قوانینشان در نظر داشتند. هر دو استفاده‌های عظیمی از آموزش برای شکل‌دهی به «ایران مدرن» در قالب چشم‌انداز مورد نظر خویش کردند. با این همه هر کدام آموزش را در مسیری به کلی متفاوت رهبری کردند: یکی به سوی غربی‌سازی سریع و دیگری به سوی اسلامی‌سازی همه‌جانبه.

این کتاب به طور خاص به این موضوع نمی‌پردازد که آیا و تا چه حد آموزش مدرن بر ناراضیاتی‌های عمومی افزود یا زمینه‌های انقلاب را فراهم کرد. در عوض هدف این کتاب بررسی سهم آموزش در کل فرآیند تغییرات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در دو سده اخیر و از زمانی است که ایران در معرض مدارس غربی قرار

گرفت. امیدوارم نقش ویژه آموزش در فراهم کردن مایه اصلی این تحولات به تدریج در طول نوشتار مشهود گردد.

در واقع در گذار از جامعه سنتی در قرن نوزدهم و بیستم، خاورمیانه تغییرات عمیقی در حوزه آموزش ایجاد کرد. این تغییرات به ارتقای مدرنیزاسیون منجر شد و تغییرات دیگری به وجود آورد. با این حال مورخان خاورمیانه مدرن به نسبت اندکی به سرنوشت و کارکردهای آموزش «جدید» توجه معطوف داشته‌اند. مطالعه فرآیند پیچیده‌ای که گاه «مدرنیزاسیون» نامیده می‌شود و گاه «غربی‌سازی» و گاه به سادگی «توسعه»، عموماً بر تغییرات سیاسی و تأثیر آن بر امور اجتماعی، اقتصادی، مدیریتی و فکری متمرکز بوده است. به نقش آموزش هنوز به قدر کافی توجه نشده است، بیش از همه به واسطه اینکه آموزش در قالب یک نقش حمایتی [و درجه دوم] تعریف شده است. اینجا اما اول از هر چیز به انتقال تدریجی آموزش [از قدیم به جدید] در ایران و نقش آن در جامعه می‌پردازیم. در چارچوبی وسیع‌تر من همان قدر که به آموزش به عنوان تسهیل‌کننده و نمونه شاخص تغییرات می‌نگرم، به عنوان نهادی که خود فاعل تغییرات بود نیز توجه خواهم داشت.

اصطلاحات مندرج در عنوان کتاب - «آموزش» و «ایران مدرن» - باید دقیق‌تر تعریف شوند به عبارتی این اصطلاحات و همین طور اصطلاح «توسعه» که در این مطالعه به کار رفته است؛ به طور کامل خود را توضیح نمی‌دهند.

در تعریف آموزش، مفاهیم هنجاری و توصیفی اغلب در تضاد قرار می‌گیرند. برخی تعاریف هنجاری آن را مفهومی حاوی ویژگی‌های ذهنی^۱ می‌دانند که برای اشاره به صورت مناسب یا دلخواه به کار می‌رود. به طور خلاصه اصطلاح آموزش از نظر آنان «ارزش‌بار»^۲ است.^۳ در مقابل قائلین به تعریف توصیفی، آن را مفهومی

1. subjective

2. saturated with value

3. Cole S. Brembeck and Marvin Granstaff, "What Shall We Mean by 'Education'?" and Jerome Bruner, "Education as Knowledge Transmission" in C. Brembeck and M. Grandstaff, eds., Social Foundation of Education (New York: Wiley, 1969) 9-10 and 11-17.

کلی برای اشاره به «هر آنچه برای شکل‌دهی به هستی انسانی مدد می‌رساند»^۱ در هر زمان می‌دانند. این کتاب عمده‌آ به بخشی ویژه از فرآیند آموزشی که اغلب «تحصیل و تدریس»^۲ نامیده می‌شود محدود است. تحصیل و تدریس (به نقل از یکی از تعاریف توصیفی رایج) «کار عاملان مشخص و ویژه‌ای همچون معلم و مدرسه است که احتمالاً خود را به‌طور دائمی وقف کار آموزش و یادگیری کرده‌اند».^۳

با این وجود حکومت و روشنفکران و اغلب بخش‌های بزرگی از جامعه آموزش را تنها در معنای توصیفی آن در نظر نمی‌گیرند، بلکه آموزش را شامل هنجارها و تجویزهایی در نظر می‌گیرند که می‌خواهند اعمال شوند. بنابراین من در این کتاب می‌کوشم اهدافی که مقامات رسمی و طراحان نظام آموزشی در تنظیم سیاست‌گذاری به کار بستند آشکار کنم و ملاحظاتاتی که به آنها انگیزه می‌بخشید بررسی کنم و میزان موفقیت آنان را با توجه به اهداف آنها ارزیابی کنم. تأکید مطالعه من بیشتر بر آموزش عالی خواهد بود اما فضایی نیز برای توجه به آموزش ابتدایی و متوسطه و تأثیرات آن (چه به لحاظ کمی و چه به لحاظ کیفی) بر آموزش عالی در نظر گرفته شده است.

«توسعه» نیز مانند آموزش در طول خطوط اصطلاحات توصیفی و ذهنی تعریف شده است. یک تعریف توصیفی مدعی است که «توسعه» هر نوع تغییرات «متوالی» و «متداوم» در طول زمان را احصا می‌کند. تعاریف هنجاری برعکس، تمایل دارند که هر مرحله متعاقبی در زنجیره توسعه از مرحله ماقبل خود «بهتر» است. طرفداران این نظر اولاً توسعه را با پیشرفت و ترقی یکی می‌دانند^۴ و سپس آن را با «مدرنیزاسیون» به معنای رایج تقلید از الگوی غرب معادل می‌گیرند.

1. J.S. Mill, *Inaugural Adress at St. Andrews*, 1867, cited in Frank Smith and A. S. Harrison, *Principles of Class Teaching* (London: Macmillan, 1954), 3.

2. Schooling

3. *Encyclopedia of the Social Sciences* (New York: Macmillan), 5: 403. See also Christopher J. Hurn, *The Limits Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education* (Boston: Allyn and Bacon, 1978), 38-57

4. Yeshayahu Leibowitz, entry "Development", *The Hebrew Encyclopedia* (Jerusalem: Encyclopedia Publishing Company), 15: 703-5

در واقع برخی جامعه‌شناسان اغلب اصطلاحات «توسعه»، «تغییر» و «مدرنیزاسیون» را به‌جای یکدیگر به کار می‌برند.^۱ مطالعات آنها نشان داده است که تغییرات در دولت‌های در حال توسعه با شاخص‌های بالای مدرنیزاسیون توأم است.^۲ اگرچه این دلیل کافی برای یکی شمردن تغییر و مدرنیزاسیون با غربی‌سازی نیست (با تأکید بر اینکه توسعه به معنی قرار دادن کشورهای غیرغربی در مسیر جوامع غربی است)، این واقعیت همچنان باقی است که تغییرات در خاورمیانه اغلب توسط میل به تقلید از غرب و موفقیت‌های آن برانگیخته شده است. بنابراین اصطلاح «توسعه» آن‌طور که اینجا به کار می‌رود، مربوط به فرآیند تغییر در زندگی اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است که عمدتاً با افزایش پیوندها با غرب و اتخاذ غرب به‌عنوان الگو، پدید آمده است.

«ایران مدرن» نیز مفهوم شسته‌رفته‌ای به‌نظر نمی‌رسد. نویسندگانی که این اصطلاح را در عنوان کتاب خویش به کار می‌برند - فرآیند مدرنیزاسیون را مطالعه می‌کنند^۳ - آنها تمایل دارند که به نیمه اول قرن نوزدهم به‌عنوان زمان آغاز تأثیر

1. S.N. Eisenstadt, "Social Change and Development", E. Shils, "Political Development in New States: The Will to Be Modern" and G. Balandier, "Socio-Cultural Unbalance and Modernization in Underdeveloped Countries" in S.N. Eisenstadt, ed., *Readings in Social Evolution and Development* (London: Pergamon, 1966) 3-33, 379-419 and 361-78; K. Deutsch, "Social Mobilization and Political Development", *American Political Science Review*, 55 (September 1961), 463-515.

2. S.N. Eisenstadt, *An Analysis of Modernization Processes* (in Hebrew; Jerusalem: Akademon, 1967/8), 22, Deutsch.

3. Issa Khan Sadiq, *Modern Persia and Her Educational System* (New York: Colombia University Press, 1931); C.J. Wills, *In the Land of the Lion and Sun, or Modern Persia* (London: Ward and Lock, 1891); Peter Avery, "Modern Iran" (London: Ernest Benn, 1967); Hafez Farman Farmayan, *The Forces of Modernization in Nineteenth Century Iran: A Historical Survey*, in William Polk and Richard Chambers, eds., *Beginning of Modernization in Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968) 115-51; John H. Lorentz, *Modernization and Political Change in Nineteenth Century Iran: The Role of Amir Kabir* (Ph.D. diss., Princeton University, 1974); Hamid Algar, *Mirza Malkum Khan: A Study in the History of Iranian Modernization* (Berkeley: University of California Press, 1973).