

تلقی روزنامه حکمت از لزوم تأسیس مدارس جدید

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۹
 تاریخ تأیید: ۱۳۹۶/۱۲/۸

محمد رادمرد*
 سید نصرالله حجازی**

چکیده

در کنار تأسیس روزنامه، مسئله تأسیس مدارس جدید از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزشی-فرهنگی برای نوسازی ایران پیش از انقلاب مشروطه است. تأسیس مدارس جدید واکنشی بود به ناکارآمدی آموزش سنتی برای ورود ایران به دنیای مدرن. از این روست که در روزنامه‌های این دوره نیز این دغدغه به مثابه یک مسئله مطرح می‌شود. از جمله روزنامه‌هایی که در این زمینه اهتمامی ویژه دارد، روزنامه «حکمت» است. بدین ترتیب سؤال پژوهش حاضر این خواهد بود که «روزنامه حکمت از لزوم تأسیس مدارس جدید چه اهدافی را دنبال می‌کرد؟» نگارندگان معتقدند «نویسندگان روزنامه حکمت با درک ناقص و یک سویه از بسترهای مدرنیته و بدون فهم دقیق از تأثیر شرایط عینی (اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و بین‌المللی) اثرگذار بر گسترش آموزش در غرب، تصور می‌کردند ایجاد نهضت مدرسه‌سازی، بسترهای «ترقی» ایران را فراهم می‌آورد». برای فهم تلقی و رویکرد این نشریه، از روش هرمنوتیک قصدگرای اسکینر سود خواهیم برد.

واژگان کلیدی: روزنامه حکمت، مدارس جدید، مکتب‌خانه، هرمنوتیک قصدگرای

اسکینر، انقلاب صنعتی.

* دانش‌آموخته
 دکتری علوم
 سیاسی، دانشکده
 علوم انسانی، گروه
 علوم سیاسی،
 دانشگاه تربیت
 مدرس (نویسنده
 مسئول).
 mohamadradmard
 @gmail.com

** استادیار گروه
 علوم سیاسی،
 دانشگاه حکیم
 سبزواری.
 snhejazi
 @gmail.com

مقدمه

رویارویی ایرانیان با غرب وجوه مختلفی داشت. مواجهه‌ای که طی آن، صاحب نظران دولت‌مردان ایرانی به قیاس میان ما و غرب پرداختند. آنچه بارها گفته شده این نکته است که اولین شکل مواجهه، به شکل نظامی و بنابراین در قالبی تقابلی بوده است. این تقابل باعث شد تا «علت عقب ماندگی مملکت»، «ناشی از مسائل نظامی و فنی قلمداد» شود (قیصری، ۱۳۸۳، ۳۴). اما به تدریج ایرانیان با وجوه دیگر تمدن غرب نیز آشنا شدند. من جمله به این نکته رسیدند که از دلایل مهم پیشرفت در جهان غرب «علم» است. میرزاملکم خان ناظم الدوله در کتابچه غیبی به صراحت بیان می‌دارد که «در مقابل اقتدار دول همجوار، ... چیزی که لازم داریم علم است ...» (ملکم خان، ۱۳۸۸: ۲۷). از این روست که سخن از لزوم «کارخانه‌های آدم‌سازی» به میان می‌آورد.

بدین ترتیب، در راستای تأسیس و گسترش مدارس جدید و دفاع رویکردهای علمی آنان، یادداشت‌ها و رساله‌هایی نگاشته شد؛ به این امید که عقب‌ماندگی ایران جبران شود. در این چارچوب و برای درک رویکرد نخبگان فجری از گسترش مدرسه‌سازی، مقاله حاضر در تلاش است تا به بررسی اندیشه یک روزنامه این دوران که مشوق تأسیس مدارس جدید بود، بپردازد. یعنی به طور خاص، آنچه مقاله حاضر به دنبال واکاوی آن است، نوع نگاه و فهم «روزنامه حکمت» از تأسیس مدارس جدید است. بنابراین، سؤال این پژوهش این است که «روزنامه حکمت از لزوم تأسیس مدارس جدید چه تلقی‌ای داشت و چه اهدافی را دنبال می‌کرد؟» در پاسخ به این پرسش، مقاله حاضر تلاش خواهد کرد تا این فرضیه را تبیین کند که «این نشریه با نقد عملکرد مکاتب قدیم و با نیت پیوند میان علم و عمل در عرصه آموزش از طریق تأسیس مدارس جدید، هدف خود یعنی پیشرفت و ترقی ایران را دنبال می‌کرد». به نظر می‌رسد روش هرمنوتیک قصدگرای اسکینر بتواند در فهم هر چه بهتر نگاه روزنامه حکمت به تأسیس مدارس جدید ما را یاری کند. در ادامه این پژوهش، ضمن بررسی ادبیات پژوهش و نگاهی مختصر به روش هرمنوتیک قصدگرا به درک روزنامه حکمت از تأسیس مدارس جدید خواهیم پرداخت و در نهایت، رویکرد این روزنامه درباره مدارس جدید را مبتنی بر شرایط آن زمان ایران ارزیابی خواهیم کرد.

۱. چارچوب نظري: هرمنوتیک قصدگرای اسکینر

تا پیش از ابداع رویکرد روش‌شناسی اسکینر، دو نوع نگاه کلی در باب یک پژوهش تاریخی حاکم بود. یکی «روش‌شناسی قرائت متنی» برای فهم مسائل تاریخی و دیگری «روش‌شناسی قرائت زمینه‌ای». اولی «بر خودمختاری ذاتی متن به عنوان تنها کلید ضروری برای فهم معنای آن تأکید دارد» و دومی «چارچوب یا زمینه را تعیین‌کننده معنای متن می‌داند». بر همین اساس، اسکینر از منظری سلبی کار خود را با نقد این دو رویکرد آغاز کرد (مرتضوی، ۱۳۸۶: ۱۶۰). او از منظر ایجابی با لزوم توجه به دوگانۀ انگیزه و نیت نویسنده تلاش می‌کند تا توجه خود را به هر دو روش ذکرشده به شکل توأمان نشان دهد. در این میان، حجم و سهم انتقاداتی که او متوجه رویکرد متنی می‌کند، بیش‌تر است. شاید بتوان دلیل این امر را نوع مواجهه و انتقادات طرفداران رویکرد متنی نسبت به آرای اسکینر دانست. نقد او به قرائت متنی آن بود که این رویکرد، متون کلاسیک را فرازمانی و فرامکانی می‌داند:

«... یک نارضایتی من از روش سنتی متن‌نگر این است که گرچه هواداران‌اش عموماً مدعی‌اند که تاریخ نظریه سیاسی را می‌نویسند، به ندرت تاریخ‌های اصلی را به ما داده‌اند. به درستی در تاریخ‌نگاری اخیر رایج شده است که اگر می‌خواهیم جوامع پیشین را درک کنیم، لازم است تا ذهنیت‌های متفاوت‌شان را به همدلانه‌ترین صورت ممکن دریابیم» (اسکینر، ۱۳۹۳ الف: ۱۴-۱۵).

او تحقق این همدلی را در همراهی و درک شرایط و زمانه نویسنده یا نویسندگان یک اثر تاریخی می‌دید و معتقد بود که محققان آثار تاریخی باید بکوشند تا این آثار را در «زمینۀ ایدئولوژیک خاص‌شان» بررسی نمایند. در این صورت تصویری واقع‌گرایانه‌تر از انواع و احاء تفکر را از اشکال مختلف تفکر در دوران پیشین در دست خواهیم داشت. در همین چارچوب است که اسکینر به کسانی که معتقدند می‌توان آثار و متون گذشتگان را از «نظرگاه ممتاز اندیشه حال بررسی کنیم [چراکه] بنا به تعریف تکامل یافته‌تر است»، خُرده می‌گیرد و بر آن است که این امر اگرچه دربردارنده اندیشه هگل درباره پیشرفت اندیشه است، اما اختلاف نظرهای تاریخی بر مسائل بنیادین و به طبع تفاوت‌های موجود در نیت‌ها و قراردادهای نادیده می‌گیرد (اسکینر، ۱۳۹۳ ب: ۱۵۹-۱۶۰). این مسئله بیان‌گر آن است که نمی‌توان دوره‌های زمانی را در خلق یک اثر نادیده گرفت. به عبارتی بهتر، «مسائل سیاسی-اجتماعی که در یک جامعه در کانون بحث قرار دارد، نظریه پرداز و یا تحلیل‌گران را به سمت و سوی مسائل خاصی جلب می‌کند و سلسله پرسش‌های خاصی حول آن موضوعات مطرح می‌کند. همین

مسئله زمینه‌ساز شکل‌گیری و پیدایش متون مهم است...» (اسکینر، ۱۳۹۳ الف: ۱۴).

اسکینر بر آن بود که فراتر از زمینه‌های متن، باید به این نکته توجه داشت که نویسنده یک اثر در زمان بیان استدلال‌ات و مثال‌های خود به شکل هدف‌مند و قصدشده‌ای در حال انجام کاری است (تولی، ۱۳۸۳: ۵۹-۶۰). درک کاری که نویسنده انجام می‌دهد، تنها از طریق فهم نیت و انگیزه او ممکن است. همین جاست که استفاده از هر دو شیوه قرائت زمینه‌ای و قرائت متنی لازم می‌شود. در حالی که محقق می‌تواند با استفاده از قرائت متنی به بررسی نیت و هدف نویسنده یا نویسندگان از یک اثر دست یابد، انگیزه‌های او را می‌بایست با توجه به زمینه‌های اجتماعی و سیاسی که او در آن به سر می‌برد، مورد واکاوی قرار داد (Skinner, 2002: 119). به عبارتی بهتر، نویسنده در واکنش به پرسش‌ها و دغدغه‌هایی که در زمانه او حاکم است، به طرح بحث در باب یک مسئله می‌پردازد و دیدگاه‌ها و نظرات خود را مطرح می‌کند. آنگونه که خود اسکینر می‌گوید: «سخن گفتن از انگیزه‌های یک نویسنده ظاهراً در حکم سخن گفتن درباره شرطی مقدم بر و احتمالاً مرتبط با پیدایش آثار اوست. اما سخن گفتن از نیت‌های یک نویسنده ممکن است یا معطوف به نقشه باشد یا طرحی برای آفریدن اثری از نوعی خاص...» (اسکینر، ۱۳۹۳ ب: ۱۷۵).

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان دریافت که چرا هم متن و هم زمینه در بررسی و فهم یک اثر تاریخی دارای اهمیت است. این مسئله در باب رویکرد روزنامه حکمت به مدارس جدید نیز مهم است. بنابراین، دو مسئله در کنار هم در پژوهش حاضر مورد واکاوی قرار می‌گیرد: اول این‌که چه دغدغه‌ها و بسترهایی سبب شد تا روزنامه حکمت توجه خاصی به مسئله مدارس جدید داشته باشد؟ و دوم این‌که هدفی که نویسندگان روزنامه حکمت را به توجه به مدارس جدید معطوف می‌کرد چه بود؟ شاید بتوان اینگونه گفت که در حالی که سؤال اول معطوف به درک دغدغه و مسئله نویسندگان است، سؤال دوم آن‌ها را به سمت پاسخ به آن مشکل رهنمود می‌کند. بدین ترتیب، در حالی که سؤال اول ما را به واکاوی وضعیت آن موقع آموزش در ایران می‌کشد، سؤال دوم به مثابه ارائه یک راه حل برای باز کردن گره آموزش در ایران می‌رسد. این‌گونه، با برگزیدن رویکرد هرمنوتیک قصدگرا به شکلی بهتر می‌توان پیوندهای میان نظریه و عمل و کنش را به شکلی روشن‌تر درک کرد (حقیقت، ۱۳۸۵: ۳۵۹). خود اسکینر در پاسخ به این پرسش که «این رویکرد [هرمنوتیک قصدگرا] کمک می‌کند که دقیقاً چه چیزی را درباره متون کلاسیک به چنگ آریم که صرفاً با خواندشان نمی‌توانیم؟»، می‌نویسد:

«پاسخ به طور کلی فکر می‌کنم این است که کمک می‌کند تا مشخص کنیم که مؤلفان‌شان هنگام نوشتن آن‌ها چه می‌کرده‌اند. می‌توانیم کم‌کم نه فقط ببینیم چه استدلال‌هایی می‌کنند، بلکه ببینیم چه پرسش‌هایی طرح می‌کنند و سعی می‌کنند پاسخ دهند و مفروضات و قراردادهای حاکم بر بحث سیاسی را تا کجا می‌پذیرند و تأیید می‌کنند یا مورد تردید قرار می‌دهند و رد می‌کنند یا شاید حتی به نحو بحث انگیزی نادیده می‌گیرند...» (اسکینر، ۱۳۹۳ الف: ۱۸).

در همین راستا، در ادامه، به پیشینه پژوهش می‌پردازیم و برای بهره‌گیری از بحث روش‌شناسی، پس از معرفی اجمالی روزنامه حکمت، ابتدا زمینه‌ای که آموزش ایران تا پیش از تأسیس مدارس جدید بر آن بنا شده بود را به بحث می‌گذاریم تا دغدغه مؤلف یا مؤلفان را دریابیم و انگیزه‌های آنان از طرح راه کار تأسیس مدارس جدید را مورد واکاوی قرار دهیم و سپس به اهداف و راهکارهایی که آنان از بحث مدارس جدید دنبال می‌کردند، خواهیم پرداخت.

۲. پیشینه پژوهش

در زمینه تأسیس مدارس جدید در ایران، آثار و پژوهش‌های چندانی صورت نگرفته است. در این میان آثاری چند وجود دارد که به بررسی زندگی‌نامه و یا اقدامات حاج میرزا حسن رشیدی تبریزی پرداخته است. از جمله این آثار می‌توان به کتاب «با پیشگامان آزادی» نوشته محمود حکیمی اشاره کرد (حکیمی، ۱۳۸۷). همچنین چند اثر نیز به وضعیت مدارس ایران در قرن سیزدهم پرداخته‌اند. کتاب «مدارس جدید در دوره قاجاریه: بنیان و پیشروان» به قلم اقبال قاسمی پویا از آن جمله است (قاسمی پویا، ۱۳۷۷). «از مکتب‌خانه تا مدرسه» نوشته علی سیدین (سیدین، ۱۳۹۱) و «پیدایش و شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین در ایران عصر مشروطیت» نوشته سعید خرم‌رویی نیز از جمله کتبی است که طی سال‌های اخیر در این زمینه منتشر شده‌اند (خرم‌رویی، ۱۳۹۱). همچنین کتاب «اعزام محصل به خارج از کشور در دوره قاجار»، نوشته غلامعلی سرمد به بحث آموزش و پرورش از منظر دانشجویانی که به خارج اعزام شدند، می‌پردازد (سرمد، ۱۳۷۲). بدین ترتیب، جای آثاری که بتوانند از منظری تفسیری قصد و هدف بنیان و یا اهداف آنان از تأثیر مدارس را مورد واکاوی قرار دهند، خالی بوده است. این خلأ در مورد پژوهش در باب نگاه نشریات آن زمان به تأسیس مدارس عصر قاجار بیش‌تر به چشم می‌خورد. باید به این نکته توجه داشت که درک آنچه نخبگان آن دوره از تأسیس این مدارس داشتند، می‌تواند ما را در آسیب‌شناسی نظام آموزشی جدید یاری کند. کار در زمینه نگاه نشریات آن دوره به مسئله مدارس جدید، تنها در اثر علی

سیدین آن هم به شکلی اجمالی یافت می‌شود. وی در کتاب خود، «از مکتب‌خانه تا مدرسه»، فصل چهارم را به «مطبوعات و تحولات آموزشی» اختصاص می‌دهد. البته مبحث او درباره نگاه مطبوعات به تحولات آموزشی گذرا است و دیدگاه‌هایی از نشریاتی چون تربیت، پرورش، ثریا، اختر، روزنامه ناصری و روزنامه معارف در این باره را بیان می‌کند.

۳. حکمت، روزنامه مهم عصر قاجار

روزنامه‌های ایرانی که در دوره پیشامشروطه در خارج از ایران منتشر می‌شدند را می‌بایست از جمله مهمترین عوامل تأثیرگذار در روشن شدن اذهان ایرانیان دانست. این تنویر افکار بیش از همه در انقلاب مشروطه خود را نشان داد. روزنامه حکمت جزء محدود روزنامه‌های خوب این دوره بود که تأثیری شگرف در شناخت نخبگان ایرانی از وضعیت نابه‌سامانی که در آن قرار داشتند، به جای گذاشت. جامعه غرب برای این روزنامه یک الگو بود. شاید بدین خاطر که در «درک عقب‌ماندگی‌های ایران و سرخوردگی از ناتوانی ساختار و نهادهای سنتی جامعه برای پاسخ‌گویی کارآمد به نیازهای جدید و تحقق ضرورت اصلاحات در راستای پیشرفت و ترقی ایران، برای بازتعریف و تدوین نظریه پیشرفت و ترقی ایران، الگویی جز پیشرفت و ترقی جوامع غربی... وجود نداشت» (آجدانی، ۱۳۸۷: ۱۶۹).

تأسیس روزنامه‌های خارج‌نشین از اواخر عهد ناصری ناشی از فشارهای شاه و اطرافیان‌اش بر صاحبان قلم و اندیشه در داخل کشور بود که باعث شد آن‌ها تدریجاً به مهاجرت به اروپا، مصر، هندوستان و عثمانی بپردازند و «هسته اصلی روزنامه نگاری تبعیدی ایران» را به وجود آورند. پس از ناصرالدین‌شاه، در عهد مظفرالدین شاه نقش روزنامه‌ها چشم‌گیر شد، زیرا «اولاً جو سیاسی - اجتماعی مساعدتری فراهم شده بود، ثانیاً تحصیل کرده‌ها زیادتر شده بودند و ثالثاً بیداری عمومی مردم فزونی یافته بود...» (سرمد، ۱۳۷۲: ۵۳).

روزنامه مورد پژوهش مقاله حاضر نیز از جمله همین نشریات تبعیدی بود؛ اگرچه این روزنامه رویه تندی که روزنامه‌هایی چون اختر و پرورش در برخی مطالب خود دنبال می‌نمودند را پیگیری نمی‌کرد. این روزنامه حدود بیست سال عمر کرد و «پرتو آزادمنشی و تفکر علمی را در فضای خواب آلود ایران تابانید. در این روزنامه از صنایع، سیاست، اختراعات، علوم و طب و ادبیات سخن می‌رفت» (کهن، ۱۳۶۰: ۱۶۵). این روزنامه هر ده روز یک بار در هشت صفحه و به قطع خشتی انتشار می‌یافت (رابینو، ۱۳۷۲: ۱۲۷). حکمت که از قاهره مصر منتشر می‌شد، به زبان فارسی و به مدیریت میرزا مهدی خان تأسیس و با چاپ سربی در تاریخ ۱۴ جمادی

الآخر ۱۳۱۰ وارد عرصه نشریات فارسی زبان شد.

گویا میرزا مهدی خان، در سال ۱۲۷۹ یک بار به تهران نیز آمد. در آن زمان اتابک با او به «مهربانی» برخورد نمود و لقب «زعیم الدوله» را به او داد و به علاوه برایش از شاه مقرر شد برابر سیصد تومان در سال گرفت. اما با همه این احوال وی از راهی که در آن ورود کرده بود که نتیجه اش انتشار یک روزنامه «بسیار مفید و خوب زبان فارسی» بود، عدول نکرد (صدر هاشمی، بی تا: ۲۲۹). از نگاه احمد کسروی، «نویسنده حکمت، میرزا مهدی خان تبریزی از نیکان است» (کسروی، ۱۳۸۵: ۴۷). روزنامه حکمت در آن شرایط زمانی «از مروجین فارسی ساده بدون اختلاط به عربی بوده است» (تربیت، ۱۳۷۸: ۱۹۷). این خود موجب نگارش مقالات شیوا و در عین حال روشنگر و هشداردهنده‌ای شد و گرایش بسیاری از ایرانیان را به حکمت به دنبال داشت (کهن، ۱۳۶۰: ۱۶۳). در بحبوحه مشروطه خواهی، مقالات و مطالب این نشریه نیز به طور کامل همان حال و هوا را گرفته بود. به جرأت می توان گفت که هدف مستقیم یا غیرمستقیم غالب مطالب این روزنامه دغدغه پیشرفت و ترقی ایران بود. نکته آخر درباره این روزنامه آن که متأسفانه شماره‌هایی از این روزنامه در حال حاضر موجود نیست. در واقع تعداد شمارگان موجود بسیار کمتر از شمارگان مفقود آن است.

۴. زمینه اجتماعی: وضعیت مکاتب ایران در دوره قاجار

همان طور که در بحث روش شناسی این پژوهش (هرمنوتیک قصدگرا) مورد تأکید قرار گرفت، در بررسی متون و آثار تاریخی پیش از ورود به متن می بایست زمینه‌های تاریخی را مورد واکاوی قرار داد تا بدین وسیله دریابیم چه دغدغه‌هایی باعث نگارش آن متون شد. بر همین اساس، پیش از آن که بخواهیم درباره درک روزنامه حکمت از مدارس جدید بنویسیم، باید به وضعیتی که روزنامه حکمت در ایران می دید، پرداخت؛ وضعیتی که در آن مکاتب بر مدارس چیرگی داشتند. مکتب را می توان متداول ترین سازمان تربیتی ایران قبل از تأسیس مدارس جدید دانست که حتی تا سال‌ها پس از ایجاد و تأسیس مدارس جدید نیز به حیات خود ادامه داد (سرمد، ۱۳۷۲: ۹۱). کسروی درباره گونه‌های درس خواندن در ایران پیش از مشروطه می نویسد: «پیش از مشروطه در ایران درس خواندن دو گونه بودی: یکی از آن مدرسه‌ها که کسانی که ملا شدن خواستندی، و دیگری از آن مکتب‌ها، که بچگان در آن‌ها خواندن و نوشتن یاد گرفتندی» (کسروی، ۱۳۸۵: ۲۶). طبیعتاً بحث مقاله حاضر بیش تر متکی به نوع دوم مکاتب است. از جمله دلایل نا کارآمدی این مکاتب نوع و شیوه آموزشی بود که عمدتاً بر فضای

مکتبخانه‌ای آن زمان حاکم بوده است. کسروی درباره محتویات درسی این مکاتب می‌نویسد: «بچه چون به مکتب رسیدی نخست درس الفبا خواندی، و پس از آن «جزو عم» (جزو بازپسین قرآن) را از سوره «قل اعوذ» آغاز کردی، و پس از آن بازمانده قرآن را (آن هم وارونه، و از آغاز به انجام) خواندی و پس از آن کتاب‌های گلستان و جامع عباسی، نصاب، و ترسل، و ابواب جنان، و تاریخ نادر، و تاریخ معجم را، یکی پس از دیگری خواندی، و بدینسان زبان یادگرفتی، و پس از چند سال به این نتیجه رسیدی که فارسی را خواندن و نوشتن تواند» (کسروی، ۱۳۸۵: ۲۷).

شیوه آموزش در مکاتب سنتی ایران، آموختن طوطی‌وار بود. در واقع «در مکتب از صبح تا عصر کودکان مشغول حفظ کردن درس‌ها بودند. درس خواندن مترداف بود با حفظ کردن...» (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۷۶). کسانی که هر بار در زمینه این حفظ کردن ناکام می‌شدند نیز به شدت مورد تنبیه قرار می‌گرفتند. «تنبیه بدنی در آن زمان از امور رایج آموزش بود»؛ به طوری که «زجر و آزار معلم نسبت به اطفال به اندازه‌ای بود که مرخص کردن آن‌ها از چنگ معلم ثواب بزرگی شناخته شده بود. دردها دوا می‌کرد و حاجت‌ها روا می‌ساخت؛ مثلاً اگر زنی که در وضع حمل بود و کار به سختی می‌کشید، فوراً اطرافیان زائو پولی به یکی از مکتب‌داران می‌دادند که مکتب تعطیل و شاگردان را مرخص کنند و به خوشی ثواب این آزادشدگان، خدا مریض را رحم کند...» (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۷۱).

تصویری این چنین از وضع مکتب‌خانه‌ها می‌تواند جایگاه آن را در فضای جامعه ایران آن مقطع به خوبی روشن کند. «سخت‌گیری‌های غیرمنطقی مکتب‌دار، بی‌اطلاعی او از اصول تعلیم و تعلم، فاصله سنی زیاد بین مکتب‌دار و شاگرد، هم‌قوه نبودن شاگردان، ضرورت اشتغال پس از خروج روزانه از مکتب و کم بودن فرصت آنان برای مرور و تمرین آنچه فرا می‌گرفتند، امکانات محدود و نامناسب محیط درس» و آموزش مطالب به زبان عربی آن هم در شروع کار، تنها بخشی از دلیل عدم موفقیت و توفیق مکاتب در ایران دوره پیشامشروطه و سال‌های پیش از آن بود (سرمد، ۱۳۷۲: ۹۶-۹۷). نکته جالب توجه دیگر که در بحث حاضر اهمیت محوری دارد، عدم توجه دولت به مقوله آموزش تا این زمان است. به خصوص که آموزش از جمله مقولاتی محسوب می‌شد که توسط روحانیون هدایت و سامان‌دهی می‌شد. اما به تدریج وضع دگرگون شد. این دگرگونی از شکست‌های ایران از روس آغاز و به واقع واکنشی به آن شده بود. عباس میرزا در کنار همه کارهایی که برای پیشرفت و ترقی ایران و به طور ویژه آذربایجان انجام داد، «برای نخستین بار اجازه برپایی مدارس میسیونرهای انگلیسی را به ژوزف ولف کشیش انگلیس داد» (ناطق، ۱۳۸۰: ۲۶). بنابراین به تدریج تأسیس

مدارس خارجی‌ها در ایران رواج یافت و دولت گسترش آن‌ها را تشویق کرد و یا حداقل در گسترش آن‌ها مانع نشد. در کنار این شکل از مدارس، اعزام دانشجویان به خارج راهکار دیگری بود که دولت برای حل مشکل خلأ نیروی انسانی برای رفع عقب‌ماندگی ایران در پیش گرفت. «بدین‌سان وجود مکتب‌خانه‌ها و مدرسه‌های قدیمی از یک جهت و اعزام دانشجویان به خارج و تأسیس مدرسه‌های مسیونری از جهت دیگر، دو نظام مختلف آموزش را در تقابل هم قرار داد و وضعی را پیش آورد که دولت اندک‌اندک نهادهای آموزش و پرورش را در حیطه قدرت خود قرار دهد...» (تکمیل همایون، ۱۳۸۵: ۵۲).

شاید تأسیس دارالفنون را بتوان نقطه عطفی در نوسازی آموزشی و ورود دولت قاجار به عرصه نظام آموزشی کشور دانست: شاگردانی که به طور رایگان درس می‌خواندند، لباس متحدالشکل می‌پوشیدند، ناهار را در مدرسه به خرج دولت می‌خوردند و حتی کمک هزینه دریافت می‌نمودند. این نخستین بار بود که دولت مستقیماً به تأسیس و اداره یک آموزشگاه همت می‌کرد و برای خود مسئولیتی در تعلیم و تربیت قائل شده بود (صدیق، ۱۳۳۲: ۵۸۷). دارالفنون در آشنا نمودن ایرانیان با تمدن اروپا و فرهنگ جدید مغرب زمین عاملی مؤثر بود. «منظور از تأسیس دارالفنون ایجاد مؤسسه علمی و فنی «پلی تکنیک» بود. «مؤسسات وابسته به مدرسه دارالفنون عبارت بودند از چاپ‌خانه مخصوص، کارخانه بلورسازی، ریسمان‌ریسی، کاغذسازی، آزمایشگاه فیزیک و شیمی و داروسازی و...» (مشایخی در دورکیم، ۱۳۸۱: ۲۳).

بدین ترتیب، در مقطع پیشامشروطه تلاش‌های تجددگرایانه از یک سو و تداوم آموزش‌های سنتی از سوی دیگر، رویارویی دو برنامه تعلیم و تربیت سنتی و جدید را نمایان ساخت: در وضعیتی که سیستم آموزش جدید به تأمین نیرو برای مشاغل نوپای دولت می‌پرداخت، تعلیم و تربیت سنتی «اهداف مطلقاً دینی و معنوی را تقویت» می‌کرد. همچنین «محتوای آموزشی برنامه تعلیم و تربیت سنتی موضوعاتی همچون ادبیات فارسی و عربی، منطق، فقه، اصول و بعضاً فلسفه را در برمی‌گرفت. حال آن‌که برنامه آموزشی جدید عناوین تازه و متنوعی در علوم نظامی، مهندسی و پزشکی را ارائه می‌کرد» (سمیع آذر، ۱۳۷۶: ۱۶۰). باید به این نکته توجه داشت که تأسیس مدارس برای بانیا آن پرهزینه بود و تنها به هزینه مالی محدود نمی‌شد. به عنوان مثال، رشدیه که می‌توان او را شاخص‌ترین بانی مدارس جدید دانست، آن‌چنان مورد هجوم مخالفین تأسیس مدارس جدید قرار گرفت که در مشهد دست‌اش را شکستند و یا باری دیگر او را هدف گلوله قرار دادند و مجروح شد (رشدیه، ۱۳۷۰: ۳۱).

۵. هدف و نیت حکمت از گسترش مدارس جدید

همچنان که در بحث روش‌شناسی نیز توضیح داده شد، «سخن گفتن از انگیزه‌های یک نویسنده ظاهراً در حکم سخن گفتن درباره شرطی مقدم بر و احتمالاً مرتبط با پیدایش آثار است». تلاش برای ترسیم مدارس قدیم و ناکارآمدی آن، این وضعیت را در زمانه روزنامه حکمت روشن می‌کرد. اما در طرف مقابل، «سخن گفتن از نیت‌های یک نویسنده ممکن است یا معطوف به نقشه یا طرحی برای آفریدن اثری از نوعی خاص باشد» (اسکینر، ۱۳۹۳: ۱۷۵). بنابراین سخن گفتن از نیت‌های روزنامه حکمت ما را به سوی طرح و نقشه این روزنامه برای ساختن ایران بر مبنای تعلیمات مدارس جدید می‌کشد.

چرایی نیاز به تأسیس مدارس جدید و ذکر اخبار تأسیس این مدارس، بخش عمده‌ای از مطالب روزنامه حکمت را شامل می‌شود. تلاش حکمت برای تبلیغ و گسترش مدارس جدید هم جنبه سلبی و هم جنبه ایجابی دارد. سلبی از آن رو که این مدارس جایگزین مکاتب سنتی ایران می‌شوند و ایجابی از آن جهت که این مدارس کاملاً جنبه کاربردی دارند. مدارس جدید در چشم حکمت چونان «محبوب» و «معشوق» است: «بارها گفته‌ام و بار دیگر می‌گویم: هر کس را درین جهان محبوبی و معشوقی است. محبوب و معشوق ما هم دو چیز است: یکی دبستان و دیگری روزنامه».

و این مقدمه‌ای می‌شود برای انتقاد او از مدارس قدیم. او معلمان مکتب‌خانه را به «غولان بیابانی» تشبیه می‌کند که ضایع نمودن «بیست سال از عمر عزیز» در آن‌ها نتیجه نداده و امروز از نوشتن کاغذ تجاری عاجزیم تا چه رسد به نوشتن مقالات علمیه و سیاسی و ادبیه...» (حکمت، شماره ۸۵۰: ۷-۸). از این رو طبیعی می‌نماید که نویسنده امیدوار باشد که عمر این مدارس به پایان رسد: «امیدوار هستیم که عنقریب از آن مکتب‌خانه‌های سرگذرها که در واقع نکبت‌خانه و محبس اطفال است و جای فساد استعداد و اختلال هوش و خیال و تضییع وقت مبتدیان... فارغ و خلاص شویم» (حکمت، شماره ۲۴۷: ۲).

این نگاه روزنامه حکمت نسبت به مکتب‌داران ناشی از نوع نگاه سنتی آن‌زمان به تعلیم و تربیت بود. البته نکته‌ای که توسط حکمت مغفول می‌ماند این است که همچنان که برخی از جریان سنتی به دشمنی با مدارس جدید می‌پرداختند، افرادی نیز بودند که به جد از آن پشتیبانی می‌کردند. کسروی از شیخ هادی نجم‌آبادی و سیدمحمد طباطبایی به عنوان دو روحانی یاد می‌کند که از «ملایان نیک‌نام» و «پشتیبان مدارس» بودند (کسروی، ۱۳۸۵: ۴۶).

جدا از ناکارآمدی رویکرد آموزشی خشن حاکم بر این مکاتب، این مکتب‌خانه‌ها، خاطراتی

بد را برای تحصیل کنندگان آن فراهم می‌نمود. جایی که هر شاگردی «که درس را روان پس ندادی یا خط را نیک ننوشتی چوب به دست‌ها یا پاهایش زده شدی» (کسروی، ۱۳۸۵: ۲۷). در مقابل این نگرش سلبی حکمت به مکتب‌خانه‌ها، نگاه ایجابی این روزنامه به ایجاد مدارس جدید کاملاً مبتنی بر بهره‌وری از علم و در واقع استفاده از علم در عرصه عمل است. از همین روست که حکمت معتقد است در دنیای جدید «مسلمین را از علم امیدگاه و به‌جز از تحصیل فنون و صنایع پناه دیگری نمی‌باشد» (حکمت، شماره ۸۴۲: ۸). چاپ خطابه حاجی میرزا علی خان واثق‌الملک که در افتتاح یک مدرسه بیان شده بود، به خوبی می‌تواند نگرش حاکم بر فضای نخبگانی طرفدار مدارس جدید را نشان دهد:

«ای عزیزان گرامی، امروز ترقی هر دولت، فلاح و نجات هر ملت و تفوق و مزیت به هر طبقه و طایفه موقوف به علم است و این علم که مدار معیشت و زندگانی و مایه ثروت و سعادت سرمدی است، میسر نمی‌شود جز به تحصیل و تحصیل ممکن نیست مگر به وجود مدارس به اسلوب تازه و قانون جدید و تأسیس مدارس نمی‌شود، الا به همت و اتفاق» (حکمت، شماره ۲۱: ۸).

استدلالات روزنامه حکمت نشان می‌دهد که آنان در تحلیل تأسیس مدارس جدید حتی فضای بین‌المللی حاکم بر جامعه ایران را نیز مدنظر دارند. حکمت با استدلال این‌که ما «اختیار دخول امتعه خارجه را به مملکت خودمان نداریم»، معتقد است «فعالاً راه سود و ثروتی که امروز برای ما اسهل و به حال ما انفع است»، «توسعه و ترویج امر زراعت و فلاح است که سرمایه آن آب و خاک و هوای مساعد و این هرسه موهبتی طبیعی و نعمتی خداداد است». به همین دلیل، بر این نکته تأکید می‌کند که «چیزی که امروز برای ما لازم است تکمیل علم فلاح و تبدیل آلات عتیقیه زراعت به اسباب جدید است» (حکمت، شماره ۲۴۷: ۳).

آنچه گفته شد ما را در فهم هر چه بیش‌تر متون روزنامه حکمت در چارچوب رویکرد اسکینری یاری می‌رساند. اسکینر معتقد است «درک کردن یک متن به احتمال قوی دست‌کم مستلزم دو نیت است: یکی این‌که متن چه می‌گوید و چه مقصودی دارد؛ دیگر این‌که همان حرف به نیت چه کاری صورت گرفته است؛ یعنی هدف کنش‌عامدانه متن از انتقال پیام‌اش چه بوده است» (اسکینر، ۱۳۹۳: ۱۵۷). بدین ترتیب و در چارچوب رویکرد هرمونیک قصد‌گرای اسکینر، باید گفت روزنامه حکمت از نیت خود در باب تأکید بر تأسیس مدارس جدید به گونه‌ای که او مدنظر دارد- و در ادامه می‌آید- به دنبال آن چیزی است که به بیان او «تطبیق علم و عمل» نامیده می‌شود. در واقع این روزنامه تلاش می‌کند تا لزوم گسترش

سطح سواد را بر اساس نیاز اکثر جامعه اثبات کند. از این روست که به کرات مشوق آن نوعی از علوم می‌شود که جنبه فنی و حرفه‌ای دارد. با این حال، او برای استحکام استدلال خود به تشریح وضعیت علم‌آموزی در «ممالک متمدنه» می‌پردازد:

«در ممالک متمدنه همین که شاگرد از آموختن علوم ابتدائیه و تجهیزیه فارغ‌التحصیل شد، آنان را به دبستان‌های صنایع و عملیات فرستاده...» (حکمت، شماره ۱: ۲۶۰).

حکمت در یکی از شماره‌های خود به تشریح کاربردی نمودن علوم می‌پردازد. او تلاش می‌کند تا آموزش و پرورشی را ترسیم کند که در آن علم مبتنی بر عمل و بهره‌وری است. از این رو، اعتقاد دارد که می‌بایست تحصیل و آموزش دانش‌آموزان را به دو بخش و در دو نوع متفاوت از مدارس انجام داد. در برنامه او حتی نیازسنجی بر اساس جمعیت شهرها نیز دخیل هستند:

«طریقت اول آن ایجاد و بنیاد مدارس ابتدائیه است که در هر قصبه و شهری که عدد نفوسش زیاده از بیست هزار است [برپا شود]؛ طریقت دوم آن ایجاد مدرسه تجهیزیه بود که در مرکز ایالات و حکمرانی باید بر وجه اکمل بنا نهند» (حکمت، شماره ۲۴۹: ص ۲).

تقسیم‌بندی مدارس از نظر این روزنامه را در ادامه توضیح خواهیم داد. همان طور که گفته شد، غرب به عنوان تنها بدیل موفق الگوی روزنامه‌نگاران تبعیدی ایران بود. اما در این میان، ژاپن به عنوان یک کشور غیرغربی که راه غرب را رفت، بسیار مورد توجه روزنامه‌نگاران و روشنفکران ایرانی بود. در این زمان، ژاپن به عنوان تنها کشور شرقی موفق در روند نوسازی بود. از این رو، حکمت در مقاله‌ای با عنوان «سِرّ تقدم ژاپون و تاریخ آن»، به بررسی زمینه‌های پیشرفت این کشور می‌پردازد. این روزنامه به طرح این سؤال می‌پردازد که «سبب این ترقی سریع چه بود [؟]» و سپس پاسخ می‌دهد: «علم، علم، علم، علم و باز علم». نویسنده استدلال می‌کند که ژاپنی‌ها با وقوف به لزوم گسترش علم، «تعلیم اجباری را در بلاد خود مجری داشته‌اند». از نظر حکمت، آنان با درک این که «اسلوب تعلیم فرنگی» بهتر از شیوه آموزش قدیمی آنان است، مدارس جدید تأسیس کردند. مدارس مبتنی بر «تحصیل علوم و فنون» (حکمت، شماره ۸۳۵: ۶). آنچه حکمت درباره پیشرفت ژاپن می‌نگاشت توسط بسیاری از روزنامه‌های دیگر نیز بیان می‌شد و این به واقع نشان از سرعت تحول ژاپن داشت. «پس از انقلاب قرن نوزدهم ژاپن و استقرار مجدد امپراتوری، ساختن کشوری قدرتمند و مستقل که بتواند در مقابل امپراتوری‌های توسعه‌طلب غربی بایستد، در دستور کار دولت قرار گرفت که بخشی از این برنامه سوق دادن آن کشور به سمت صنعتی شدن بود» (فالچر، ۱۳۸۹: ۱۰۶).

روزنامه حکمت در جمع‌آوری پول برای تأسیس دو شعبه مدرسه، مقصود خود از پیوند

علم و عمل را به شکلی مصداقی بیان می‌دارد: «یک شعبه‌اش مختص صنایع از قبیل خیاطی و کفش‌دوزی و نجاری و قالی‌بافی و گل‌دوزی و خاتم‌کاری و زرگری و آهن‌گری و نقاشی و غیره و غیره که در ایران به اعلاء درجه رواج دارد، بوده باشد و دیگری هم به جهت علم و عملیات تجارت و دفترداری که امروز برای ما بسیار لازم است». او الگوی خود را فرنگستان می‌داند و تنزل صنعت و کلیه کسب و تجارت در ایران را ناشی از عدم علم می‌داند. شاهد نویسنده در این زمینه «کتب سیاحان معتبر فرنگ در ایران» از شاردن تا کرزون است (حکمت، شماره ۲۶۰: ۲).

حکمت به طبقه‌بندی مدارس در ایران نیز می‌پردازد و به عنوان یک الگو و نمونه قائل به تفکیک مدارس ابتدائیه و مدارس تجهیزیه و مستقله می‌شود. مدارس ابتدائیه در واقع دوره مقدماتی است که هر دانش‌آموزی در ابتدای ورودش به مدارس باید آن دوره را طی کند. او محتویات لازم برای دوره ابتدائیه را اینگونه تشریح می‌کند: «پس از تعلیم و قرائت و کتابت و ضروریات دین و قرآن کمی از حساب صرف و نحو عربی و لغت فارسی و تاریخ مختصر و قواعد ادب و تهذیب نفوس و ژغرافی [جغرافی] آن بلد که در آن ساکن است، شاگردان را بیاموزند». حکمت مدت زمان این دوره را سه تا چهار سال می‌داند. از منظر حکمت دانش‌آموزان پس از طی این دوران وارد مدرسه تجهیزیه می‌شوند: «در مدرسه بزرگ تجهیزیه مکملات دروس ابتدائیه را با دیگر علوم عالیه مثل ژغرافی عمومی و تاریخ عمومی و هندسه وصفیه و هندسه عملیه و نظریه و علم مثلثات و مبادی هیئت رسوم و خط و اداب عمومیه با دیگر لوازم بیاموزند».

از نظر حکمت، دانش‌آموزان پس از طی این دوره و قبول شدن در آزمون نهایی آن وارد «مدرسه علوم مستقله» می‌شوند که از مصداقش «طب و حربیه و فلک و دریا و مهندس خانه بری و مجری و معماری» است (حکمت، شماره ۲۴۹: ۲-۳). در واقع در این مرحله سوم است که میان علم و عمل پیوند رخ می‌دهد. حکمت درباره ایجاد مدارس جدید به یک نکته دیگر نیز اهمیت می‌دهد و آن هم وجود «استادان خوب» است. از نظر حکمت «این طور استادان را می‌توان از روسیه و فرنگستان خواست» (حکمت، شماره ۲۶۰: ۳). این رویکرد حکمت یادآور تلاش‌های عباس میرزا است در جذب اساتید و صاحبان فن برای سفر به آذربایجان. البته ورود استادان خارجی انتقاداتی نیز داشت.

وجود تمام آنچه گفته شد، کافی بود تا حکمت به تشویق و تبلیغ مدارس جدید در ایران بپردازد. گاهی نام بانیان را «محض تشویق دیگر برادران دینی» اعلام می‌کرد و به معرفی خارجیانی می‌پرداخت که در کشور خود به ترویج و گسترش مدارس مشغول بودند. در همین راستا، حکمت از توانگران ایرانی دعوت می‌کند که در راه تأسیس مدارس جدید قدم

بردارند و به رقابت با مدارس دولتی بپردازند: «در ممالک عثمانیه چند هزار مدرسه ابتدائی و تجهیزی در مدت بیست سال باز شده که مصارف همه این‌ها از طرف دولت است و هزار و دو بیست مدرسه هم از طرف ملت باز شده که مدارس ملت هم‌چشمی و رقابت با مدارس دولت می‌کنند» (حکمت، شماره ۱۰: ۳). البته شرایط گسترش دبستان‌ها در کشورهایی چون عثمانی که مأوای اندیشه‌های روزنامه‌هایی چون حکمت بود، بسیار متفاوت بود.

اشتیاق حکمت از تأسیس دبستان نوروژ در قفقاز به حدی است که تیتز خبر این تأسیس را این‌گونه می‌نگارد: «دبستان نوروژ، نوروژ ماست». بحث درباره مدارس آن‌قدر برای حکمت مهم و البته جذاب است که حتی به وضعیت دانش‌آموزان و مدارس «آلمانیا» (آلمان) نیز پرداخته و حتی آن‌ها را به تفکیک رشته‌ها، شهرها، تعداد تحصیل‌کنندگان خارجی حاضر در این کشور و ... منتشر نموده است.

حکمت با تأکید بر لزوم توجه توانگران و حضور ملت در روند مدرسه‌سازی، تمرکز در مدیریت مدارس را از نظر محتوای درسی، قواعد آموزشی و قوانین مدرسه مدنظر دارد و درصدد است تا این نکته را مورد توجه قرار دهد که: «چونان‌که مغز جمیع اوامر نواحی خود را به توسط مجموع العصبی که از آن روییده و در جسم انسانی منشعب گردیده است، مجری می‌دارد و جمیع اعصاب حس و حرکت مطیع و منقاد اراده مغز می‌باشند. به همین قسم، همه دبستان‌ها هم باید فرمان‌گذار وزارت معارف بوده و بی‌درنگ احکام واردات آن را باید به موقع اجرا گذارند». نویسنده به عنوان یک نمونه مدرسه اسلامی تفلیس را نام می‌برد که مواد درسی و کتاب‌اش و همچنین حقوق معلمین از طرف وزارت معارف روسیه تعیین می‌شود (حکمت، شماره ۲۲: ۲-۴). این تأکید نشان‌دهنده وضعیت غیرمتمرکز مدارس ایران در آن شرایط زمانی است. در حالی که دولت برای مدتی از ورود به این عرصه اجتناب می‌کرد، اما به هر حال سرانجام پس از پیروزی مشروطه و تدوین قانون اساسی آن بود که بر اساس اصل ۱۹ متمم آن تسلط فراگیر دولت بر مدارس ممکن شد. بر طبق این اصل، «تأسیس مدارس به مخارج دولتی و ملتی و تحصیل اجباری باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود و تمام دروس و مکاتب باید تحت ریاست عالی و مراقبت وزارت علوم و معارف باشد».

حکمت در کنار لزوم هماهنگی با وزارت معارف، در چندین یادداشت مختلف از عملکرد انجمن معارف در تأسیس مدارس جدید تشکر می‌کند. این روزنامه تأسیس مدارس رشدیه، ابتدائیه، علمیه، مجانیه، افتتاحیه و شرف را در مدت حدود دو سال از جمله اقدامات این انجمن می‌داند. (حکمت، شماره ۲۶۰: ۳).

۶. عدم توجه حکمت به واقعیت‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی ایران

تأسیس مدارس جدید حداقل چند دستاورد مهم برای ایران و ایرانیان به دنبال داشت. اول بایست به «دخالته غیرمستقیم محصلین در مسایل سیاسی کشور» اشاره کرد. به عنوان مثال، «تظاهرات محصلین مدارس جدید در نخستین سال روی کار آمدن محمدعلی شاه فصل نوینی است که چون بر بیداری محصلین دلالت دارد و به سهم خود می‌توانسته در آگاهی مردم مؤثر باشد، می‌توان آن را از محسنات آموزش و پرورش جدید در ایران دانست» (سرمد، ۱۳۷۲: ۱۰۹). بدین ترتیب مدارس جدید در موارد بسیاری «مرکز مبارزات سیاسی» در برابر استبداد بودند (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۵۷۵). جدای از این، بخشی از این محصلین در سمت‌های اجرایی مختلف کشور مشغول به کار شدند و توانستند بوروکراسی اداری کشور را بر اساس رویکردهای نوین غنا دهند و به علاوه تعامل میان ایران و غرب را بهبود بخشند.

اما به طور کلی و در مقایسه با غرب- یعنی مأوای روزنامه‌های تبعیدی و من جمله حکمت- تأسیس مدارس جدید نتوانست آن‌گونه که مدنظر این روزنامه بود- به خصوص در زمینه گره زدن علم از یک سو و فلاح و صنعت از سوی دیگر- به بهبود شرایط ایران و به طور خاص صنعتی‌سازی کشور کمک کند. واقعیت این است که در ایران زمان قاجار، نه تنها شرایط گسترش مدارس جدید وجود نداشت، بلکه حتی به دلایل متعدد تحصیل در مکتب‌خانه‌های قدیمی نیز به افرادی خاص محدود می‌شد. «ضرورت اشتغال کودکان و نوجوانان در فعالیت‌های اقتصادی و نان‌آور، نظری بودن تعلیمات و عدم کاربرد مستقیم آن در زندگی فردی و اجتماعی، و مختصر هزینه‌های آن که برای همه مردم تأمین آن امکان نداشته»، از جمله مهم‌ترین این دلایل است (سرمد، ۱۳۷۲: ۸۹).

بنابراین، جدا از این که روزنامه‌ای مثل حکمت باشد که بخواهد ارتباط میان نوسازی و سواد را به مردم گوشزد کند، بسترهایی لازم بود تا حکومت و جامعه به این جمع‌بندی برسد که می‌بایست به شکلی روزافزون به گسترش مدارس جدید بپردازند. اتفاقی که در ایران نیفتاد، اما این اتفاق در ژاپن یعنی قله آمال ایرانیان و جامعه شرقی که ملاک روشنفکران ما بود، رخ داد. در ژاپن مقارن با ایران دوره قاجار، مواد آموزشی به گونه‌ای منظم وارد اجتماع شد و ژاپنی‌ها به تربیت متخصص، کاربردگرایی و اهمیت دادن به توانایی افراد توجه بسیار نمودند (سریع القلم، ۱۳۸۱: ۴۹). البته نکته‌ای که در مورد توسعه آموزش و پرورش در ژاپن کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد، این است که اولاً بنای مدارس جدید ژاپنی بر مدارس پیشامدرن آن گذاشته شد، به زبان دیگر، «بیشتر مدارس خود مدارس مذهبی بودند که

کاربرد تازه‌ای یافتند...» (بیزلی، ۱۳۹۳: ۱۳۷). اتفاقی که در غرب نیز رخ داد. به‌علاوه آن‌که، به نظر می‌رسد مشروطه ژاپنی بر تأسیس مدارس جدید آن از لحاظ زمانی تقدم دارد. در غرب نیز روند تاریخی همین‌گونه است. به عبارتی بهتر، در غرب گسترش آموزش و پرورش نتیجه نهضت‌ها و طغیان‌هایی بود که در آن سرزمین‌ها اتفاق افتاد. «زمام‌داران کشورهای اروپایی که تا قرن دوازدهم هجری درصدد تعلیم و تربیت افرادی معدود از طبقات مردم بودند، متوجه شدند که پیشرفت مملکت و بهبودی حال ملت و ثبات اوضاع کشور بسته به تربیت و تعلیم عموم خلق است... [بنابراین] از خزانه دولت و از محل مالیات عوارض شروع به تأسیس دبستان در همه جا کردند» (الماسی، ۱۳۷۷: ۴۲۴).

در ژاپن، انقلاب میچی از یک سو و تخصصی شدن تولید از سوی دیگر، به تدریج سبب گسترش آموزش جدید شد. «در سال ۱۸۸۶، جمعیت دانش‌آموزان به ۴۶ درصد رسید... از آن زمان به بعد، شمار دانش‌آموزان پیوسته افزایش یافت؛ به طوری که در سال ۱۸۹۵ به ۶۰ درصد و در سال ۱۹۰۰ به ۹۰ درصد رسید. در همین دوران، آموزش متوسطه رفته‌رفته تخصصی شد...» (بیزلی، ۱۳۹۳: ۱۳۸). یعنی همان چیزی که حکمت به دنبال اجرای آن در ایران بود، اما بسترهای آن مهیا نبود. به عنوان مثال، در ایران بین سال‌های ۱۹۰۰ تا ۱۹۲۵ بخش اصلی صنایع ایران را مؤسسه‌های کوچک صنعتی تشکیل می‌دادند. تأسیساتی که ماهیتی ماقبل صنعتی داشتند و «غرق در سنت بودند». در ایران این دوره، «مانند جامعه‌های صنعتی جدید، هر بخش از تولید متخصص جداگانه نداشت و کل هر تولید را یک کارگاه می‌ساخت... صنعت‌گر همه اجزاء یک قلم کالا را خودش می‌ساخت و خودش آن‌ها را به هم می‌پیوست». به‌علاوه آن‌که «تولید و فروش نیز بیش‌تر در یک جا یعنی همان بنگاه سازنده انجام می‌گرفت» (فلور، ۱۳۷۱).

در اروپا نیز فرایندی همچون ژاپن و البته پیش از آن طی شده بود. طی قرن نوزدهم در مغرب زمین «آموزش عمومی گسترش پیدا کرد. توسعه آموزش نیز مانند بسیاری چیزهای دیگر قرن نوزدهم، نتیجه فرایند صنعتی شدن بود» (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۱۹-۲۰). این انقلاب یک‌سری مؤلفه داشت. «اشکال جدید انرژی»، «تمرکز در کارخانه‌ها»، «تولید انبوه»، «تخصص‌گرایی» و «کار اجرتی». (عضدانلو، ۱۳۸۸: ۹۲-۹۳). حال سؤال مهم این است که کدام یک از این عوامل در ایران عملیاتی شده بود تا همزمان با آن علم‌آموزی و تأسیس و توسعه مدارس جدید نیز سرعت بگیرد؟ واقعیت حاکم بر ایران این دوره این است که تحت تأثیر ملاحظات نظامی بود که همان گام‌های اولیه برای مدرن‌سازی تعلیم و تربیت در ایران

برداشته شد و من جمله دارالفنون ایجاد شد (لمبتون، ۱۳۷۵: ۲۶۸). به عبارتی دیگر، زمینه‌های صنعتی و اقتصادی در ایران وجود نداشت که ایرانیان را ملزم به گسترش آموزش جدید و به طور خاص تخصصی شدن آن نماید. عدم پیدایش شرایط عینی و عقب‌ماندگی‌هایی که ناشی از دلایل مختلف داخلی و خارجی بود، فضای تحقق بسترهای عینی پیشرفت جامعه ایرانی را که می‌بایست محرک بسترهای ذهنی باشد، مهیا نکرد. وجود حکومت استبدادی که در سطح مرکز و حتی ولایات هرگونه اصلاحاتی را مخالف منافع خود می‌دانست از جمله این موانع بود. در کنار آن، باید به روپارویی دو قدرت شمالی و جنوبی ایران، یعنی روس و انگلیس نیز اشاره نمود. آنچه که امروزه تحت عنوان «بازی بزرگ» از آن یاد می‌کنیم و بیان‌گر یک استراتژی در سیاست خارجی انگلستان است؛ سیاستی که با هدف حفظ هندوستان و جلوگیری از نفوذ انگلستان به سمت جنوب طرح‌ریزی شده بود و در آن ایران به مثابه یک مانع و به عبارتی بهتر «دولت حائل» فرض می‌شد. دولت حائلی که لزوماً نمی‌بایست رنگ پیشرفت و ترقی را به خود ببیند. از این رو، هرگونه تلاش برای ورود صنعت‌گران، مربیان و تجهیزات از کشوری غیر از این دو کشور با مخالفت آنان مواجه می‌شد. انتخاب میان این دو کشور نیز عملاً همین مشکل را به دنبال داشت و با مخالفت آن دیگری مواجه می‌شد. در چنین شرایطی، ایران توانایی تحقق و فراهم ساختن بسترهایی را که بتواند اولین اشکال مدرنیزاسیون را طراحی کند در خود نمی‌دید و این مهم تا زمان روی کار آمدن رضاشاه به تأخیر افتاد. از این رو، اگرچه ذات اندیشه روزنامه حکمت مبتنی بر بخش‌هایی از ملزومات پیشرفت و ترقی ایران بود، اما درک شرایطی کافی برای حرکت بر مدار گسترش نهضت سوادآموزی را در بر نمی‌گرفت.

نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شد تا دیدگاه روزنامه حکمت درباره مدارس جدید مورد واکاوی قرار گیرد. در این راستا، از روش هرمنوتیک قصدگرای اسکینر بهره بردیم و بر همین اساس نیز ضمن بررسی زمینه‌هایی که مورد دغدغه این روزنامه بود، یعنی وضعیت مکاتب آن زمان، به اهدافی که این روزنامه به دنبال آن بود، پرداختیم. سعی شد تا نشان داده شود که مأوا و مراد فکری این روزنامه نمی‌توانست جایی به غیر از غرب باشد.

با مطالعه مباحث روزنامه حکمت در باب مدارس جدید به خوبی می‌توان فهم نویسندگان این مقالات در باب تأثیر وجود مکاتب قدیمی در تداوم عقب‌ماندگی کشور و تلاش آن‌ها برای پیوند میان آموزش جدید و ترقی ایران را درک کرد. بدین ترتیب، ناکارآمدی ناشی از مکاتب قدیمی «انگیزه‌ای» شد که بر اساس آن نویسندگان این روزنامه، «نیات» خود برای آینده ایران را در قالب تلاش برای تبلیغ مدارس جدید آشکار کنند. آنان به شکلی متفاوت و عملیاتی‌تر از روزنامه‌های زمانه خود، تلاش کردند تا میان عرصه نظر و عمل پیوند بزنند و به شکلی مبتکرانه آنچه امروزه از آن تحت عنوان «مدارس فنی و حرفه‌ای» یاد می‌شود را طراحی کنند. طراحی سطوح مختلف تحصیل (مدارس ابتدائیه و تجهیزیه و مستقله) و طرح‌ریزی علوم که مبتنی بر فعالیت اجرایی و فنی است (نظیر خیاطی و کفش‌دوزی و نجاری و قالی‌بافی و گل‌دوزی و خاتم‌کاری و زرگری و آهنگری و نقاشی و غیره)، به خوبی بیان‌گر این واقعیت است. قطعاً طرح این دیدگاه که رشته‌های ذکر شده می‌تواند بر اساس علوم و در مدارس جدید آموزش داده شود، دیدگاهی نو و بدیع بود که روزنامه‌های این دوره و به طور خاص نویسندگان روزنامه حکمت مبتکر آن بودند.

با همه این احوال، در کنار نگاه عملیاتی این روزنامه به تأسیس مدارس جدید، درک نویسندگان این روزنامه نسبت به تأسیس مدارس جدید مبتنی بر در نظر گرفتن همه واقعیت‌های موجود هم نبوده است. واقعیت این است که در بسیاری مواقع این روزنامه به درک بستر گسترش تمدنی غرب نائل نمی‌آمد. به عبارتی بهتر، درک و فهم رابطه دوسویه میان آموزش و گسترش صنعت و بازار در مقالات این نشریه کمتر پیدا بود. همچنین روند تغییراتی که در جهت حرکت به مدرنیته در کشورهای غربی رخ داد و هزینه‌هایی که مردم در گذار از یک سبک سنتی زندگی به سبکی جدید دادند، کمتر مورد توجه این روزنامه بود. شاید همان طور که اسکینر نیز تأکید می‌کند و در بحث روش‌شناسی مقاله نیز به آن اشاره شد، این موارد از جمله نکاتی است که حکمت آن‌ها را «به نحو بحث‌انگیزی نادیده»

می‌گیرد. البته توجه به نکات نادیده‌گرفته‌شده توسط حکمت در این پژوهش به معنای نفی دستاوردهایی که مدارس جدید داشته‌اند، نیست. تأسیس مدارس جدید دستاوردهای مثبتی نیز داشت که به آن‌ها اشاره شد. اما اگر روزنامه حکمت به بسترها و زمینه‌های متفاوت میان ایران از یک سو و ژاپن و غرب از سوی دیگر توجه می‌کرد و این تفاوت را در تحلیل‌های خود می‌گنجاند که تحولات آموزشی غرب بر اساس یک‌سری واقعیت‌های عینی رخ داده است، می‌توانست ایده‌های بهتر و اثربخش‌تری را درباره تأسیس مدارس جدید در ایران مطرح کند. درک این واقعیت کمک می‌کرد تا حکمت دریابد که تلاش برای ترقی ایران الزاماً مبتنی بر گرت‌برداری از غرب نیست و می‌بایست با توجه به تفاوت‌های موجود در شرایط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی ایران، راهکارهایی که از خاص‌گرایی بیش‌تری نسبت به وضعیت ایران برخوردار است را مطرح کند.

منابع

الف) منابع فارسی

- آجدانی، لطف الله. (۱۳۸۷). روشنفکران ایران در عصر مشروطیت، چاپ دوم، تهران: نشر اختران.
- اسکینر، کوئنتین. (۱۳۹۳ الف). بنیادهای اندیشه سیاسی مدرن، ترجمه کاظم فیروزمند، جلد یکم، تهران: نشر آگاه.
- اسکینر، کوئنتین. (۱۳۹۳ ب). بینش های علم سیاست: در باب روش، ترجمه: فریبرز مجیدی، جلد اول، تهران: انتشارات فرهنگ جاوید.
- الماسی، علی محمد. (۱۳۷۷). تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران، چاپ دوم، تهران: نشر امیرکبیر.
- بک تبریزی، محمد مهدی. (۱۳۸۵). روزنامه حکمت، تهیه و تنظیم: عنایت الله رحمانی، تهران: سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی.
- بیزلی، ویلیام جی. (۱۳۹۳). ظهور ژاپن مدرن: نگاهی به مشروطه ژاپنی، ترجمه شهریار خواجهیان، تهران: ققنوس.
- تربیت، محمد علی. (۱۳۷۸). دانشمندان آذربایجان، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد.
- تکمیل همایون، ناصر. (۱۳۸۵). آموزش و پرورش در ایران، تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی.
- تولی، جیمز. (۱۳۸۳). روش شناسی اسکینر در تحلیل اندیشه سیاسی، ترجمه غلامرضا بهروز لک، مجله علمی - پژوهشی علوم سیاسی، شماره ۲۸.
- حقیقت، سید صادق. (۱۳۸۵). روش شناسی علوم سیاسی، قم: انتشارات دانشگاه مفید.
- حکیمی، محمود. (۱۳۸۷). با پیشگامان آزادی: اندیشه ها و کوشش های فرهنگی و سیاسی حاج میرزا حسن رشدیه تبریزی، تهران: نشر قلم.
- خرمروئی، سعید. (۱۳۹۱). پیدایش و شکل گیری تعلیم و تربیت نوین در ایران عصر مشروطیت، تهران: دانشگاه بوعلی سینا.
- دورکیم، امیل. (۱۳۸۱). جامعه شناسی تربیتی، ترجمه محمد مشایخی، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- رابینو، هل. (۱۳۸۰). روزنامه های ایران از آغاز تا ۱۳۲۹ ه.ق، ترجمه جعفر خمami

- زاده، چاپ دوم، تهران: اطلاعات.
- رشدیه، فخرالدین. (۱۳۷۰). *زندگی نامه پیر معارف رشدیه*، تهران: انتشارات هیرمند.
- سرمد، غلامعلی. (۱۳۷۲). *اعزام محصل به خارج از کشور (دوره قاجاریه)*، تهران: چاپ و نشر بنیاد.
- سریع القلم، محمود. (۱۳۸۱). *عقلانیت و آینده توسعه یافتگی ایران*، چاپ دوم، تهران: مرکز پژوهش های علمی و مطالعات استراتژیک خاورمیانه.
- سمیع آذر، علیرضا. (۱۳۷۶). *تاریخ تحولات مدارس در ایران*، تهران: سازمان نوسازی و تجهیز مدارس کشور.
- سیدین، علی. (۱۳۹۱). *از مکتب‌خانه تا مدرسه*، تهران: نشر علم.
- صدرهاشمی، محمد. (۱۳۲۸). *تاریخ جراید و مجلات ایران*، جلد دوم، بی جا، بی نا.
- صدیق، عیسی. (۱۳۳۲). *سیر فرهنگ در ایران و مغرب زمین*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- عضدانلو، حمید. (۱۳۸۸). *آشنایی با مفاهیم اساسی جامعه شناسی*، چاپ سوم، تهران: نشر نی.
- فالچر، جیمز. (۱۳۸۹). *سرمایه داری*، ترجمه مصطفی امیری، تهران: نشر ماهی.
- فلور، ویلیام. (۱۳۷۱). *جستارهایی از تاریخ اجتماعی ایران: صنعتی شدن ایران و شورش شیخ احمد مدنی*، ترجمه ابوالقاسم سری، تهران: انتشارات توس.
- قاسمی پویا، اقبال. (۱۳۷۷). *مدارس جدید در دوره قاجاریه: بانیان و پیشروان*، تهران: نشر دانشگاهی.
- قیصری، علی. (۱۳۸۳). *روشنفکران ایران در قرن بیستم*، ترجمه محمد دهقانی، تهران: نشر هرمس.
- کسروی، احمد. (۱۳۸۵). *تاریخ مشروطه ایران*، تهران: انتشارات نگاه.
- کهن، گوئل. (۱۳۶۰). *تاریخ سانسور در مطبوعات ایران*، جلد اول، تهران: آگاه.
- لمبتون، آ.ک.س. (۱۳۷۵). *ایران عصر قاجار*، ترجمه سیمین فصیحی، تهران: انتشارات جاودان خرد.
- مرتضوی، سیدخدایار. (۱۳۸۶). *تبیین روش شناسی اندیشه سیاسی از منظر کوئنتین اسکینر*، *مجله علمی - پژوهشی پژوهشنامه علوم سیاسی*، شماره اول.

ملکم خان. (۱۳۸۸). رساله های میرزا ملکم خان ناظم الدوله، به کوشش حجت الله اصیل، چاپ دوم، تهران: نشر نی.
ناطق، هما. (۱۳۸۰). کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران، تهران: موسسه فرهنگی هنری انتشاراتی معاصر پژوهان.

ب) منابع انگلیسی

Skinner, Quentin). 2002. (Visions of the Politics ,Regarding the Method ,Cambridge :Cambridge University Press ,Vol.1.