

نقد و بررسی کتاب «نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن» (دیوید مناشری)

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست^۱

مقدمه

این کتاب در سال ۱۳۹۷، با ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلحی توسط نشر سینا منتشر شده است. کتاب از جهت این که به فلسفه آموزشی ایران از دوره قاجار تا بعد از انقلاب توجه داشته، اهمیت دارد و این امر آن را از حالت یک کتاب صرفاً تاریخی دور نگاه داشته است. نوشتار انتقادی حاضر، در دو قسمت تنظیم شده است: در قسمت اول، ضمن ارائه توصیفی از مطالب کتاب، ویژگی‌های اساسی فلسفه آموزشی در سه دوره قاجار، پهلوی، و جمهوری اسلامی بیان می‌شود. در قسمت دوم، نقد و نظر نسبت به محتوای کتاب عرضه خواهد شد.

قسمت اول: توصیفی از مطالب کتاب

ویژگی‌های فلسفه آموزش دوره قاجار

۱. مهارت‌محوری: با محوریت تأسیس دارالفنون (پلی تکنیک)
۲. دولت‌محوری و عدم استقلال نهاد علم: نه تنها امیرکبیر در جایگاه یک مقام دولتی موسس دارالفنون بود، بلکه شخصیت‌های دولتی نیز در جایگاه رئیس آن قرار گرفتند. [از جمله می‌توان از وزیر خارجه (میرزا محمدعلی خان)، فرمانده سپاه و وزیر جنگ (میرزا محمدخان) و سردار کل عساکر ایران (عزیز خان) نام برد]. حتی مدارس غیردولتی نیز بدون حمایت دولت پا نمی‌گرفت: مدرسه رشديه در تبریز با کمک والی آذربایجان، امین‌الدوله، در اواخر حکومت ناصرالدین شاه تأسیس شد. حسن رشديه در زمان صدراعظمی امین‌الدوله در حکومت مظفرالدین شاه در تهران موفق به تأسیس مدارس جدید شد.

۳. تقلید از غرب: کشف راز پیشرفت غرب در ایران مهم شده بود. برخی از مدرسان دارالفنون، اروپایی بودند و مترجمان در فرنگ زیسته‌ای چون میرزا ملکم خان در آنجا فعال بودند.

علت‌های شکل‌گیری این فلسفه آموزشی را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- دیپلماسی و شیفتگی به پیشرفت اروپا (از ۱۱۸۸ با اولین مأموریت دیپلماتیک ایرانی در لندن)
- اعزام دانشجو به خارج و شیفتگی آنان (از ۱۱۹۰)
- شکست نظامی از روسیه (معاهده گلستان ۱۱۹۲؛ معاهده ترکمانچای ۱۲۰۷)
- اقتصاد وابسته به غرب: قرارداد با رویتر و امتیاز تنباکو در رابطه با انگلیس و ۵۰٪ واردات از روسیه
- شاهان شیفته نسبت به غرب: سفرهای اروپایی ناصرالدین شاه (۱۲۵۲/۱۲۵۷/۱۲۶۸) و مظفرالدین شاه (۱۲۸۱)
- روشنفکران غرب‌گرا: میرزا ملکم خان، طالبوف و سپهسالار

ویژگی‌های فلسفه آموزشی دوران پهلوی

- تقلید و غربی‌سازی آموزش ایران

۱. نویسنده بر آن است که غربی‌سازی یکی از اهداف آموزش در ایران بود که محقق هم شد (ص. ۴۲۸). اما سخنان رضاشاه در ۱۳۰۹ ه.ش، در خصوص اعزام دانشجو به خارج را که با نظر وی مخالف است، تذبذب می‌نامد (ص. ۱۶۴). سخنان وی چنین بود: «من نمی‌خواهم که ایران را به کپی بد از اروپا تبدیل کنم. این برای کشور ما که سنتی قدرتمند در پشت خود دارد، لازم نیست. من می‌خواهم که هموطنانم را بهترین ایرانیان ممکن بسازم. آن‌ها نیازی ندارند که مشخصاً غربی یا مشخصاً شرقی باشند. هر کشوری قالب خاص خود را دارد که باید طوری توسعه یابد و تقویت شود که شهروندی پدید آورد که المثنای هیچ کس دیگری نیست، بلکه فردی مطمئن، متکی به خود و سربلند از ملیت خویش است.» (ص. ۱۸۶).

۲. وی نظر محمدرضاشاه در تأیید دیدگاه رضاشاه را نیز بیان کرده است، مبنی بر این که وی خواسته روح مدرنیزاسیون (شامل وطن‌پرستی و ناسیونالیسم) و نه فقط ظواهر تکنولوژی به آموزش ایران آورده شود (ص. ۱۸۶)؛ اما در رد این سخنان تنها به گزارش

شورای هماهنگی امور خارجی امریکا اشاره کرده که در آن، نظام آموزشی ایران به سبب پیروی از نظام فرانسه محکوم به شکست تلقی شده است.

- تقدم پرورش بر آموزش برای منقاد کردن افراد به حکومت

نویسنده اشاره می کند که معمایی در خصوص تقدم آموزش یا پرورش در ایران مطرح بود و پاسخ آن تقدم پرورش گردید: «شاه، درباریان، خطمشی‌سازان آموزش و پرورش و روشنفکران لیبرال همگی معتقد بودند که پرورش هدف رئیسی آموزش است» (ص ۱۷۱). نظر نویسنده در علت‌یابی آن این است که با پرورش می‌توان نسلی منقاد نسبت به حکومت و فداکار برای جامعه ایجاد کرد در حالی که آموزش تنها کسب اطلاعات است.

- مهارت محوری و تربیت نیروی انسانی ماهر

نویسنده علل تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳ ه.ش، را به شرح زیر بیان می‌کند: شکست طرح اعزام دانشجویان به خارج، خطرناک بودن آن به لحاظ سیاسی و معترض شدن دانشجویان، تمرکزگرایی و تجمیع مراکز مختلف آموزش عالی، بالا گرفتن تقاضای آموزش عالی توسط طبقه نخبه. در نتیجه، تیمورتاش وزیر دربار در ۱۳۱۰، نامه‌ای برای عیسی صدیق که در کلمبیا دکترا می‌خواند، فرستاد، مبنی بر این که طرحی برای دانشگاه تهران تهیه کند. در ۱۳۱۲، حکمت وزیر فرهنگ جدید که با صدیق میانه خوبی نداشت، خود لایحه‌ای برای تأسیس دانشگاه تهران به مجلس داد. در این لایحه برای اولین بار نام «دانشگاه» معادل «یونیورسیتی» و «دانشکده» معادل «فکولتی» قرار گرفت. گودارد مهندس فرانسوی مسئول ساختن دانشگاه تهران شد. حکمت کارکرد اصلی دانشگاه را تربیت نیروی انسانی ماهر می‌دانست و هر چند دیگرانی مانند حاج سیدنصر الله تقوی (رئیس دانشکده الهیات) ترقی فرهنگی را نقش دانشگاه می‌دانست، اما نظر حکمت غالب شد.

- دولت محوری و عدم استقلال نهاد آموزشی

استقلال آموزشی دانشگاه و وابستگی آن به دولت امری تعارض‌آمیز بود، ولی هر دو، مورد توجه حکومت بود. در بند ۷ لایحه تسلیم شده به مجلس در مورد دانشگاه تهران نیز آمده بود که دانشگاه نهاد مستقل قانونی است که از استقلال مالی و مدیریتی برخوردار است، ولی تحت مسؤولیت مستقیم و نظارت وزیر فرهنگ است. استخدام و پذیرش دانشجو و انتخاب ریاست دانشگاه و دانشکده‌ها از اختیارات دانشگاه بود، ولی در زمان رضاشاه از این اختیارات خیلی استفاده نشد. رضاشاه اهمیت اصلی را به مهندسی، پزشکی و آموزش

می‌داد و دستور تقدم به ساخت بخش مهندسی و پزشکی را صادر کرد. البته آموزش با شکست مواجه شد و دارالمعلمین در دانشگاه ادغام شد تا اینکه در ۱۳۲۴، بار دیگر به صورت مجزا از دانشگاه بازگشایی شد. همچنین، مطالعات الهیات را در ساختار دانشگاه قرار داد که چالش‌هایی را برای حوزه علمیه ایجاد کرد. تا سال ۱۳۲۰ که رضاشاه استعفا کرد، دانشگاه تحت نفوذ او بود. پژوهش در این مدت در دانشگاه جایگاهی نداشت و آموزش هم به صورت حافظه‌محور انجام می‌شد، به طوری که صدیق در سخنرانی خویش در ۱۳۲۰ گفت که به اهداف خود نرسیده‌ایم.

ویژگی‌های فلسفه آموزشی بعد از انقلاب اسلامی

- اعراض از غرب و بازگشت به اسلام

۱. امام خمینی نظام دانشگاهی و آموزشی ایران را فاسد و فاسدکننده معرفی کرد (ص. ۴۳۴) و فلسفه آموزش او به تربیت انسان خوب و کامل که در خدمت جامعه ایده‌آل اسلامی باشد نظر داشت (ص. ۴۳۵).
۲. انقلاب اسلامی نمی‌توانست وضعیت‌هایی را که آموزش در ایران ایجاد کرده بود، از بین ببرد؛ مانند ورود زنان به اجتماع و خود نظام آموزشی جدید به جای مدرسه‌های قدیم و اقرار به وضع دولت - ملت جدید. اما از اینها در جهت انقلاب استفاده شد (ص. ۴۲۸). نظام آموزش جدید هم تا حدی به نفع انقلاب اسلامی بود (حمایت روشنفکران از امام خمینی؛ کاسته نشدن علایق دینی مردم در اثر نظام آموزشی جدید) و هم در شکست رژیم شاه نقش داشت (نقش مشکل اشتغال دانشجویان و ...) (صص. ۴۳۰ و ۴۲۸).

- تقدم پرورش بر آموزش

۱. هدف تحصیل پدید آوردن یک مسلمان جدید است، به طوری که اگر امر دایر شود که بین آموزش و ارزش، انتخاب صورت گیرد، دومی ترجیح دارد (ص. ۴۳۶).
۲. در بیان فلسفه آموزشی دوران پهلوی، نظر نویسنده بر این بود که تقدم پرورش بر آموزش به سبب آن بود که انقیاد نسبت به حاکمیت به وجود آید. طبیعی به نظر می‌رسد که، از نظر وی، این نکته در مورد فلسفه آموزشی بعد از انقلاب نیز صادق باشد.

- ساده‌انگاری در امکان تفکیک فناوری غربی از فرهنگ غربی

در ایران بعد از انقلاب، تلاش برای اعراض از غرب و بازگشت به فلسفه‌های قدیم اسلامی بود، با این تصور که می‌توان علم و فناوری را از غرب گرفت، بدون این که به فلسفه آنان وابسته باشیم، در حالی که عدم امکان تفکیک این دو از مردم مخفی نگاه داشته شد (ص. ۴۹). تفکیک فناوری غربی از فرهنگ غربی بعد از انقلاب معلوم نیست که موفق باشد (ص. ۴۳۱).

- رشد پراگماتیسم

نظر نویسندگان بر این است که بعد از امام خمینی، شعارها رنگ باخت و نوعی پراگماتیسم و توجه به مصلحت‌های اجتماعی رشد کرد و همین سیاست نسبتاً پراگماتیک، سیاستگذاری آموزشی جمهوری اسلامی را رقم زده است (ص. ۴۴۱). امام خمینی در ۱۳۶۳، شورای انقلاب فرهنگی را با ریاست آقای خامنه‌ای، رئیس جمهور وقت، ایجاد کرد و این اهمیت آموزش را نشان می‌داد، اما سیاست تعادل‌گرایی پراگماتیک بر آن حاکم بود.

- نبرد پیروزمندانه آموزش جدید با فلسفه آموزش در انقلاب اسلامی

۱. در این کتاب، نبردی میان آموزش جدید و انقلاب اسلامی لحاظ شده است. در قسمت خاتمه آمده است که انقلاب اسلامی با هدف نفی آموزش جدید غربی آغاز به کار کرد، اما در نهایت با روی آوردن به پراگماتیسم، به طور روزافزونی آموزش جدید را با اندکی تغییر در محتواهای آموزش، قبول کرده است: «مباحث این فصل در این باره که برخلاف مخالفت شدید روحانیان با آموزش جدید وارداتی در یک قرن گذشته ایران، همین آموزش حالا توسط رهبران جمهوری اسلامی ضروری فرض می‌شود، بار دیگر دلالت بر این دارد که آموزش جدید در ایران فاتحانه ظهور و گسترش یافته است» (ص. ۴۶۰).
۲. شاید علت این که نویسندگان نگرش خود را در مورد آموزش، حالتی فاعلی و نه منفعل (تابع نظام اجتماعی) می‌دانند، با همین نتیجه‌گیری تناسب داشته باشد. به عبارت دیگر، وی بر آن است که آموزش جدید راه خود را می‌رود و حتی اگر نظام اسلامی بخواهد آن را به راه دیگر ببرد، او راه خود را فاتحانه پیش خواهد برد. به نظر می‌رسد که نویسندگان در فاعلیت قائل شدن برای آموزش جدید، نوعی سوگیری در جهت مخالفت با انقلاب اسلامی دارد. گمان این سوگیری، با حمایت مالی اسرائیل از این پژوهش شدت می‌گیرد.

قسمت دوم: نقد و نظر نسبت به محتوای کتاب

آیا فلسفه آموزشی پراگماتیسم در ایران حاکم شده است؟

۱. استفاده نویسنده از تعبیر «پراگماتیسم» برای نشان دادن کوتاه آمدن از آرمان‌های اوایل انقلاب جای تأمل دارد. وی در بخ‌کارگیری این تعبیر تا آنجا اصرار دارد که فلسفه و سیاست‌گذاری آموزشی ایران بعد از انقلاب را پراگماتیستی می‌نامد (ص. ۴۴۱).
۲. این نکته نیاز به نقد و بررسی دارد. پراگماتیسم رویکردی فلسفی است که در بعد هستی‌شناختی، موقعیت انسانی را به جای واقعیت قرار می‌دهد؛ در بعد معرفت‌شناختی، نتیجه موفق عمل را معیار صدق نظر می‌داند؛ و در بعد ارزش‌شناختی، ارزش‌ها را از واقع جدا نمی‌داند و از همین رو، اعتبار ارزش‌ها را به نتایج عمل آن‌ها می‌داند. ادعای این که نگرش فلسفی پراگماتیسم، هدایت‌کننده‌ی انقلاب شده است، هنگامی درست است که بتوان ظهور همه ابعاد مذکور را در حرکت انقلاب نشان داد. صرف توجه به تنگناهای عملی و تجدیدنظر در تصمیم‌گیری‌ها با نظر به تنگناها را نمی‌توان پراگماتیسم نامید. در واقع، هر کس با هر نگرش فلسفی، طرحی برای عمل فراهم آورد، در عمل ناگزیر خواهد بود که متناسب با شرایط پیش‌بینی‌نشده‌ای که رخ می‌نمایند، در آن تعدیل‌هایی را انجام دهد. این مقدار از توجه به موقعیت، کسی را پراگماتیست یا بالنسبه پراگماتیست نمی‌کند، بلکه هنگامی به‌کارگیری این عنوان به جاست که ابعاد فلسفی مذکور لحاظ شده باشند.

سوگیری‌ها و مواضع تناقض‌آمیز نویسنده

- جانبداری از آمریکا: نظر شورای هماهنگی امور خارجی آمریکا هم این بود که فلسفه آموزشی ایران به سبب تقلید از نظام فرانسه معیوب بوده است. نویسنده هیچ نقد آشکاری به این دیدگاه آمریکایی نکرده و گویا جانب آن را گرفته است، در حالی که نگاه آمریکایی هم به نفع خود، دیدگاه فرانسوی را نقد می‌کند. به علاوه، وی در عین نقد انگلیس در نخبه‌پروری و نقد فرانسه و روسیه در کنترل شدید قدرت اداری - دولتی بر دانشگاه و تمرکزگرایی در آن، می‌گوید: «در عوض در ایالات متحده نظام فدرال، در کنار طبیعت به نسبت پرتحرک جامعه، از ظهور چنین سلسله مراتبی جلوگیری می‌کرد.» (ص. ۲۱۶)
- نگرش منفی به اسلام: نویسنده در مورد مخالفت علما با نضج آموزش جدید در عهد قاجار بسیار سخن گفته است (صص. ۱۰۸ به بعد). اما به این نکته اشاره نمی‌کند که

علمای موافق تجدد هم در گسترش آموزش جدید نقش داشته‌اند. به طور مثال، رشديه، علاوه بر حمايت دولتمرداني مانند امين‌الدوله، از حمايت علمای دينی موافق با تجدد مانند طباطبائی برخوردار بود. خود طباطبائی نيز مدرسه‌ای به نام «مدرسه اسلام» ايجاد کرد که مستقل از حکومت بود. ناظم الاسلام کرمانی (مؤلف «تاريخ بيداری ايرانيان») ناظم اين مدرسه بود. نقش علما در تأسيس نخستين انجمن آموزشی مستقل «انجمن معارف» (۱۲۷۵) بارز بود. هر چند امين‌الدوله که از ۱۲۷۴ صدراعظم مظفرالدين شاه بود، نقش مهمی در آن داشت، اما شيخ هادی نجم‌آبادی، عالم آزادپخواه، هم در حمايت از اين اقدام نقش موثری داشت. حسن رشديه هم عضو اين انجمن بود.

هر چند سنت‌های جامعه (مانند تحصيل دختران و ...) معيوب بودند، اما نويسنده به صورت سوگيرانه‌ای نفی سنت در قبال مدرنيته را جانبداری می‌کند؛ هر چند در موضوعی نيز غربی‌سازی را ظاهراً محکوم می‌کند. وی با اشاره به اين که در نظام سنتی، زن می‌توانست مجتهد شود، اما نمی‌توانست مرجع باشد، آن را دليلی بر محروميت تحصيلی زنان می‌داند (ص. ۱۶۵). اما هر چند اين امر قابل انتقاد است، نافی تحصيل زنان نيست.

نويسنده از جمله‌ی دستاوردهای آموزش جديد، اين نکته را بيان می‌کند: «اگر چه دلبستگی عمومی به اسلام همچنان نیرومند بود، کنترل روحانيان بر آموزش ديگر بی‌معنا بود» (ص. ۱۸۹). گویا نويسنده انتظار داشت که دلبستگی به اسلام به طور کامل از بين برود.

موضع دوگانه در مورد نقش آموزش: نويسنده در مورد نقش آموزش، موضعی دوگانه دارد؛ از سویی در نقد مقلدان غرب می‌گويد: «آنها از فهم اين عاجزند که ظهور دانشگاه‌های غربی علت پيشرفت نيستند، بلکه به ميزان زيادی معلول شرايط اجتماعی و رشد آنهاست» (ص. ۲۱۵). همچنين اظهار می‌کند: «در اين فلسفه آموزشی باور مستحکمی به اينکه تأسيس دانشگاه فی نفسه می‌تواند ايران را به سوی دستاوردهای غرب پيش راند، وجود داشت» (ص. ۲۱۵).

از سوی ديگر، وی بر آن است که هيچ نهادی به اندازه نهاد آموزش در ساختن ايران مدرن موثر نبوده است (ص. ۴۲۷). اين هم راستا با نظر نويسنده در مورد نقش فاعلی نهاد آموزش است.

- موضع دوگانه در مورد نقش استبدادی آموزش یا پرورش: چنان که پیش از این اشاره شد، به نظر نویسنده، در فلسفه آموزشی پهلوی، پرورش مقدم بر آموزش شناخته می‌شد، زیرا پرورش در فراهم آوردن نسلی منقاد به حکومت نقش اساسی دارد؛ اما وی در جای دیگر (ص. ۱۷۳) اشاره می‌کند که به رغم دیدگاه حکومت، در عمل آموزش و کار نظری بر پرورش غلبه داشت و این متناسب با فضای استبدادی است. این تناقض‌آمیز است، زیرا سرانجام مشخص نمی‌شود که پرورش یا آموزش، کدامیک متناسب با فضای استبدادی است.

نتیجه‌گیری: گره‌های کور در فلسفه آموزشی ایران

در پایان می‌توان گفت که کتاب در ترسیم برخی از مشکلات اساسی در فلسفه آموزشی ایران توفیق یافته است. به طور کلی، می‌توان از سه نقطه‌ی کور در فلسفه آموزش کشور سخن گفت.

نخستین گره کور، تقلید فکری از غرب بوده است، به جای آن که ارتباط متقابل فعالی در جریان باشد. آخرین جلوه این تقلید را می‌توان تمسک به ایده‌ی تجاری‌سازی دانش دانست. دومین گره کور، حاکمیت دولت بر نهاد علم، به جای حمایت از آن بوده است. تمرکزگرایی به ضرورت، منفی نیست. برای مثال، فرانسه از زمان ناپلئون سیاستی تمرکزگرا داشته، اما به لحاظ دانشگاهی همواره پیشرفته بوده است. حاکمیت دولت به جای حمایت، مسأله‌ساز است. سرانجام، سومین گره کور، تعارض درونی در عناصر فرهنگ ایرانی بوده است. مشکل فلسفه آموزشی در این کشور، همواره این بوده که از سه عنصر فرهنگ جامعه (ایرانی، اسلامی و مدرن) یکی علیه دیگری مورد استفاده قرار گرفته است. قبل از انقلاب، دو عنصر ایرانی و مدرنیسم، علیه عنصر اسلامی مورد استفاده قرار می‌گرفت و بعد از انقلاب، عنصر اسلامی علیه دو عنصر دیگر بهره‌گیری شد، هر چند در این اواخر عنصر ایرانی نیز تا حدی استقبال شده است.