

## در نقطه عزیمت

### بررسی و نقد کتاب ایران مدرن و نظام آموزشی آن

● سیاوش شوهانی

دانشجوی دکتری رشته تاریخ ایران پس از اسلام، دانشگاه تبریز

#### چکیده

ایران مدرن و نظام آموزشی آن رساله دکترای عیسی خان صدیق، در دانشگاه کلمبیا در سال ۱۹۳۱ م. / ۱۳۱۰ خ. است که اکنون پس از گذشت نزدیک به ۹۰ سال به همت پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی در ذیل مجموعه تأملات صاحب‌نظران ایرانی در باب آموزش عالی با ترجمه علی‌نجات غلامی در سال ۱۳۹۷ منتشر شده است. بی‌تردید ترجمه و انتشار این اثر پس از ۹ دهه از این حیث بسیار ارزشمند است که متنی تاریخی درباره نظام آموزشی ایران در عصر پهلوی اول است؛ اما چنان‌که خواهد آمد این اثر تنها از حیث تاریخی حائز اهمیت نیست، بلکه نه فقط با مسئله نظام آموزش عمومی و عالی در فرایند نوسازی رضاشاه، که حتی با وضعیت کنونی نظام آموزشی ما نیز نسبتی دقیق برقرار می‌کند. به این معنا بسیاری از مسائل اکنون نظام آموزش عالی، همچون نگاه کمی‌گرا و تکنیکی به علم، ریشه در نقطه عزیمت آن دارد و رساله عیسی صدیق که در این نقطه عزیمت نگاشته شده در خور اهمیت و توجه است. این نوشتار بر آن است با نگاهی به پیکره این رساله، در نسبت آن با نظام آموزشی اکنون پرسش‌هایی را طرح کند.

#### کلیدواژه‌ها:

عیسی صدیق (صدیق اعلم)، نظام آموزشی، آموزش عالی، نوسازی ایران، دوره پهلوی اول.

#### مقدمه

اگر امروز با کژکارکردهای نهاد علم در ایران، خاصه در دانشگاه ایرانی مواجه‌ایم، علت را باید تبارشناسانه در نقطه آغازین آن بجوییم. این «باید»



■ صدیق، عیسی‌خان (۱۳۹۷). ایران مدرن و نظام آموزشی آن، ترجمه علی نجات غلامی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی  
شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۸۹۰۵-۸۳-۷

البته به منزله نفی مسئولیت کنونی ما نیست، بلکه فهم این مهم است که آگاهی به گذشته و ذات نهاد دانشگاه در ایران برای تبیین مناسبات اکنون آن الزامی است. در واقع اگر امروز ما با پدیده‌های شومی چون مقاله‌فروشی، انتحال، ارتقاء نارس استادان و نظایر آن مواجه‌ایم، همگی نسبتی دقیق با نگاه کمی‌گرایانه به نهاد آموزش عالی برقرار می‌کند و این نوع نگاه معرفت‌شناسانه به علم از آغاز شکل‌گیری با آن همراه بوده‌است؛ چونان طفلی ناقص‌الخلقه که بیماری عارض بر او نیست، بلکه بخشی از ذات اوست. هرچند ناشایسته‌سالاری، ایجاد شبکه رانت در گزینش استاد و دانشجو، استفاده از موقعیت‌های دانشگاهی برای دستیابی به منابع ثروت و قدرت و نظایر اینها از عوارض چند دهه اخیر نهاد دانشگاه ایرانی است و علت آن‌ها را باید در مناسبات دیگری جست.

رساله دکتر عیسی‌خان صدیق با عنوان ایران مدرن و نظام آموزشی آن در دانشگاه کلمبیا و در سال ۱۳۱۰ خ. در لحظه‌ای از تاریخ نگاشته شده که این نظام آموزشی جدید در حال شدن و به یک معنا در حال گسست از نظام آموزشی کهن است. هرچند شکاف‌های گسترده‌ای، پس از مواجهه ایران با تمدن جدید غرب و به‌طور مشخص از عصر ناصری تا مشروطه بر جان آن نشست بود. چنان‌که خود مؤلف در مقدمه این اثر می‌نویسد: «غرض از کار حاضر، ارائه تحلیل از نظام آموزشی جاری در ایران است. همچنین در پرتوی آرمان‌های این کشور از یک‌سو و اعمال آموزشی در مرفی‌ترین کشورهای اروپا و نیز ایالات متحده از دیگر سو، غرض یافتن نواقصی است که این نظام می‌تواند داشته باشد و ارائه‌ی علاج‌هایی شدنی است که بتوان پیشنهاد داد» (صدیق، ۱۳۹۷، ص. ۱۷). از این‌رو رساله

عیسی صدیق از این حیث در خور اهمیت است که در لحظهٔ گسست تاریخی از نظام آموزشی کهن به توصیف وضع موجود و چشم‌انداز وضع مطلوب برای ساختن آن هویتی که ایران مدرن می‌خواند، دست می‌زند. چنان‌که در مقدمه نیز اشاره دارد که هدف دیگری نیز از نوشتن این اثر در سر می‌پروراند و آن این‌که سیمایی از ایران برای غرب ترسیم کند تا شناختی دقیق‌تر از آن برانگیزاند. او بر آن است که این تصویر بتواند آمریکایی‌ها را به ایران بیشتر علاقه‌مند کند و در پی آن به نوزایی ایران یاری رساند، «نه برای این‌که غربی شود، بلکه برای این‌که ایران راستین قرن بیستم شود» (همان، ص. ۱۹). ایران راستین قرن بیستم هم‌زمان هم داعیه‌دار هویتی است که عیسی صدیق از آن در مقابل استحاله در برابر غرب دفاع می‌کند و هم قرار است واجد ویژگی‌های مدرنیته باشد.

### معرفی اثر و نویسنده

عیسی صدیق متولد ۱۲۷۳ خورشیدی است. بعد از مشروطه، او جزء اولین گروه از دانشجویان اعزامی به خارج بود، که در ۱۲۹۰ به فرانسه اعزام شد و در کالج تربیت معلم ورسای تحصیل کرد و در ۱۲۹۳ فارغ‌التحصیل شد. سپس وارد دانشگاه سوربن شد و در سال ۱۲۹۷ لیسانس علوم دریافت کرد. پیش از آن در سال‌های ۱۲۹۵ و ۱۲۹۶ در دانشگاه کمبریج انگلستان در سمت دستیار پروفسور ادوارد براون به مطالعه و تدریس زبان فارسی پرداخت. عیسی صدیق در ۱۲۹۷ به ایران بازگشت و به‌مدت یک دهه در مناصبی چون بازرس مدارس، رئیس فرهنگ گیلان، رئیس تعلیمات عالییه، معلم در مدرسه حقوق، دارالفنون و دارالمعلمین مرکزی، رئیس دفتر وزارت فواید عامه و رئیس دفتر وزارت عدلیه مشغول به‌کار بود. در آذر ۱۳۰۰ به درخواست ممتازالسلطنه، وزیر معارف وقت، از طرف احمدشاه به «صدیق اعلم» ملقب شد. صدیق در ۱۳۰۹ به دعوت دانشگاه کلمبیا برای مطالعه و تحقیق به آمریکا رفت و یک سال بعد موفق به اخذ درجهٔ دکتری در فلسفه از آن دانشگاه شد. رسالهٔ حاضر حاصل تلاش او در مدت تحصیل در این دانشگاه است. هم‌زمان با تحصیل، به درخواست عبدالحسین تیمورتاش، وزیر دربار رضاشاه، طرح تأسیس دانشگاه (دارالفنون) تهران را تنظیم کرد. به همین سبب، پس از بازگشت به ایران در سال ۱۳۱۰ مأمور تأسیس دانشگاه تهران شد. عیسی صدیق پس از ریاست بر دارالمعلمین عالی، آن را هستهٔ مرکزی دانشگاه تهران قرار داد. صدیق اعلم از تأسیس دانشگاه تهران، در ۱۳۱۳، تا سال ۱۳۱۹ ریاست و استادی دانشسرای عالی

و دانشکده علوم را بر عهده داشت. او در ۱۳۱۴ برای تأسیس فرهنگستان ایران طرحی ارائه کرد و خود جزء نخستین اعضای پیوسته آن شد. ابتدا به‌عنوان نایب رئیس فرهنگستان و چند سال بعد به ریاست آن برگزیده شد. عیسی صدیق طی دو دهه، از ۱۳۲۰ تا ۱۳۳۹، در ۶ کابینه مسئولیت وزارت فرهنگ را بر عهده داشت. او همچنین از آغاز تأسیس مجلس سنا (۱۳۲۸) پنج دوره سناتور انتخابی تهران بود. او در شورای فرهنگی سلطنتی، شورای فرهنگی انجمن ایران و انگلیس، هیأت مدیره انجمن فرهنگی ایران و آمریکا، انجمن آثار ملی و سازمان پرورش افکار عضویت داشت. صدیق در سال ۱۳۵۰ به‌عنوان استاد ممتاز دانشگاه تهران برگزیده شد و در ۱۶ آذر ۱۳۵۷ در تهران درگذشت. از جمله آثار او می‌توان به اصول علمی علم تربیت (۱۳۰۷)، روش نوین در تعلیم و تربیت، (۱۳۱۴)، سیر فرهنگ در ایران و مغرب‌زمین (۱۳۳۲)، تاریخ فرهنگ ایران (۱۳۳۶)، یادگار عمر، خاطراتی از سرگذشت مؤلف (۱۳۳۸-۱۳۵۲) نام برد.

فصلنامه نقدکتاب

**علم‌اندیشا**

سال اول، شماره ۴-۳  
پاییز و زمستان ۱۳۹۷

۱۳۴

### بررسی و نقد محتوایی اثر

رساله ایران مدرن و نظام آموزشی آن دارای مقدمه، شش فصل، با عناوین «ایران، کشور و مردم»، «تماس با دنیای غرب - نسبت آن با زندگی در قرن حاضر»، «سنت‌های آموزشی»، «مدیریت نظام آموزشی»، «نظام مدرسه» و «نقدها بر آموزش و پرورش ایران و نیازهای آن - پیشنهادهایی برای رفع آن نیازها»، کتابشناسی و زندگی‌نامه مؤلف است و مترجم به‌جای مقدمه مترجم مؤخره‌ای بر آن نوشته است. نقد این اثر به‌دلیل ماهیت تاریخی آن اگر نگوییم دشوار که از نقد یک اثر پژوهشی معاصر درباره نظام آموزشی مدرن بسیار متفاوت است؛ چرا که ماهیت تاریخی آن در جای‌جای اثر راه قضاوت درباره سویه‌های پژوهشی آن را می‌بندد. از این‌رو در این نوشتار بیشتر بر پیکره‌بندی و دلالت‌های معاصر رساله تمرکز شده است؛

فصل اول با عنوان «ایران، کشور و مردم» اطلاعاتی اجمالی از ایران، از جمله موقعیت جغرافیایی، جمعیت‌شناختی، تنوع زیستی، گونه‌های پوشش گیاهی، تنوع نژادی، قومی، زبانی و دینی، حیات اقتصادی، شکل‌گیری صنعت نفت، صنایع دستی، شبکه راه‌های بازرگانی، صادرات و واردات کالا، دستاوردهای فرهنگی، چهره‌های فلسفی و ادبی و انواع هنرها و نظایر آن به دست می‌دهد (همان، ص ۲۱-۳۷). از آن‌جاکه مؤلف در مقدمه یادآور شده که یکی از اهداف نگارش این رساله ارائه «تصویر ایران جدید برای غرب» است، این فصل برای مخاطب غیرایرانی نگاشته شده و اطلاعات ویژه‌ای برای مخاطب

ایرانی در برنارد، جز اینکه برخی آمارها، چون میزان صادرات و واردات ایران در سال ۱۳۱۰، در خور تأمل است (همان، ص. ۲۸).

نویسنده در فصل دوم با عنوان «تماس با دنیای غرب - نسبت آن با زندگی در قرن حاضر» از تحولات مواجهه ایران با غرب در دوره قاجار و مشروطه بسیار شتابزده گذر می‌کند تا از «ظهور ایران نو تحت حکومت پهلوی» سخن بگوید (همان، ص. ۳۹-۴۵). او تقریباً به تمامی فصول برنامه‌ها و دستاوردهای نوسازی رضاشاه اشاراتی دارد؛ از جمله سرکوب جنبش‌های منطقه‌ای و برقراری نظم و امنیت در کشور، اجباری کردن خدمت نظام وظیفه، تأسیس اداره ثبت احوال، نظام قضایی جدید (دادگستری)، تعریف بودجه، تأسیس بانک ایرانی، ساخت بزرگراه‌ها (!)، تحول در نظام آموزش عمومی و نظایر آن (ص. ۴۶-۵۸). این بخش از اثر را می‌توان به واقع «گزارشی رسمی» از خدمات سال‌های آغازین دوره پهلوی اول خواند؛ چنانکه هیچگونه انتقادی به برنامه نوسازی رضاشاه وارد نمی‌کند و حتی گاه زبان این رساله دکتوری در دانشگاه کلمبیا لحن حاکمیت به خود می‌گیرد: آنچه در توسعه آموزش و پرورش در این دوره شگفت‌آور است، روح آگاهی از فرهنگ مشترک بوده است. بخش‌هایی از کشور که در آنها به گویش‌های خاص تکلم می‌شد، مثل آذربایجان، کردستان، لرستان و خوزستان بیشترین بخت را در داشتن تعداد مدارس جدید داشته‌اند. عشایر فراموش نشدند: ترکمن‌های استرآباد، لرها، قشقایی‌ها و بختیاری، همه بهره‌مند شدند. حتی یک مدرسه شبانه‌روزی در تهران تأسیس شد که فارغ التحصیلان مدارس عشایری بتوانند بیابند و تحصیلات خود را ادامه دهند (ص. ۵۴-۵۵).

صدیق برخلاف دیگر بخش‌ها که آمار و اطلاعاتی دقیق از تعداد مدارس جدید ارائه می‌کند، در این‌جا تنها به «بیشترین بخت در داشتن تعداد مدارس جدید» بسنده می‌کند. فارغ از این، روایت او از مواجهه نوسازی رضاشاه با مسائل جامعه اقوام و عشایر کاملاً یکسویه و غیرنقادانه است. آنچه صدیق «آگاهی از فرهنگ مشترک» و «بهره‌مند»ی همه اقوام ایرانی از مواهب مدرنیته ایرانی می‌خواند، امروز، حتی پس از ۹۰ سال، همچنان مسئله‌ای چند بعدی و پابرجاست.

فصل سوم با عنوان «سنت‌های آموزشی» از ساختارهایی سخن می‌رود که گاه مانع ایجاد تأسیس نظام آموزشی جدید است و گاه تسهیل‌گر آن. بدیهی است عیسی صدیق، به مانند دیگر پیشگامان ساخت ایران جدید در عصر پهلوی، هویت ملی را براساس انگاره‌های ناسیونالیسم باستان‌گرا

بازنمایی می‌کرد. از این رو، در آغاز این فصل وقتی دین را «قوی‌ترین عنصر در آموزش ایرانی» معرفی می‌کند (همان، ص. ۵۹)، به نوعی غیریت‌سازی بر اساس گفتار سیاسی وابسته به آن دست می‌یازد. برای نمونه، او با اشاره به انحصار روحانیون در نظام آموزشی قدیم با نارضایتی به تداوم سنت آموزش دینی در قوانین جدید می‌پردازد: «حال قرآن در تمامیت‌اش در همه مدارس ابتدایی و صدالبته به زبان عربی تدریس می‌شود که کودک ایرانی آن را نمی‌فهمد. ساعات زیادی به طور هفتگی بدان اختصاص یافته است...» (همان، ص. ۶۲) صدیق انضباط سختگیرانه را یکی دیگر از سنت‌های آموزشی برمی‌شمارد که چون یک عارضه بر جان نظام آموزشی جدید نشسته است: «تا ۱۲۹۰ ش هنگامی که بند ۲۸ از قانون پایه آموزش تنبیه بدنی را ممنوع کرد، شرایط در مدارس صراحتاً وحشیانه بود. مدرسه خوب و کارآمد مدرسه‌ای بود که در آن تنبیه بدنی به وفور انجام می‌شد، در همه مدرسه‌های ایرانی این اصل با افتخار تمام طوری با ترکه انجام می‌شد که کودک تباه می‌شد» (همان، ص. ۶۵) او با ذکر این پیشینه به نقد دیدگاه تعلیمی سلطه‌نگر و فقدان فرهنگ گفت‌وگو در نظام آموزش جدید می‌پردازد: حتی اکنون یک مدرسه خوب مدرسه‌ای است که انضباط در آن مستحکم است، مدرسه‌ای که در آن هیچ صدایی به گوش نمی‌رسد به جز صدای معلم، مدرسه‌ای که در آن دانش‌آموزان در زنگ تفریح نمی‌دوند و جست‌وخیز نمی‌کنند و جیغ و داد نمی‌کنند، بلکه به آرامی قدم برمی‌دارند و با وقار در حیاط مدرسه قدم می‌زنند! (همان، ص. ۶۶).

صدیق «سنت فرانسوی» را یکی از مراجع ساختار آموزشی برمی‌شمارد؛ به‌زعم او سازمان مدیریتی آموزش، قوانین و مقررات، روش‌های آموزشی، متون درسی، برنامه آموزشی، آزمون‌ها و امتحانات و استانداردها همه کم و بیش تحت تأثیر نظام آموزش فرانسوی هستند (همان، ص. ۶۶-۶۸). او همچنین «متمرکزسازی» را یکی دیگر از سنت‌های آموزشی می‌داند که به‌زعم او متأثر از کل حیات تاریخی ایران و «تنها شیوه تضمین» در برابر لطمات تاریخی است که ایران از بیگانگان متحمل شده و در همبستگی مردم و قدرت و اعتبار دولت متمرکز کارآمد نهفته است (همان، ص. ۶۹). او در این حیات کلی، آموزش را بخشی از مسئولیت حکومت متمرکزگرا تلقی می‌کند، چندان که حتی مدارس خصوصی و خارجی هم باید در برابر «دیکتته تهران... تسلیم حکم دولت مرکزی» باشند (همان، ص. ۶۹). بی‌تردید مواجهه سرکوب‌گرانه حکومت مرکزی با هر نوع «بدعت در

جوامع محلی» عوارضی چون فقدان نوآوری، شکوفایی و خلاقیت را در پی دارد؛ چنانکه امروز نیز پس از گذشت یک قرن از برپایی نظام آموزش جدید در ایران، در بر همان پاشنه می‌چرخد و هیچ تنوع و نشاطی در شیوه‌های تدریس را شاهد نیستیم.

نویسنده در آغاز فصل چهارم با عنوان «مدیریت نظام آموزشی» در آغاز سازوکار «وزارت علوم، موقوفات دینی و هنرهای مستظرفه» را واکاویده‌است؛ ساختار و وظایف معاونت‌های این وزارتخانه، قوانین استخدامی موجود در آن، تقسیمات آموزشی، امور مالی آموزشی، شورای عالی آموزش به‌عنوان نهاد قانون‌گذار و ناظر در مدیریت کلان آموزشی، وضعیت قانونی مدارس خصوصی، تدوین متون درسی، وضعیت حقوقی مدارس خارجی، امتحانات دولتی و نظایر آن نیز در پی آمده‌است (همان، ص ص ۷۵-۸۸). این بخش از اثر به دلیل طرح سازوکار نظام‌های آموزشی در سال ۱۳۱۰ خورشیدی شاید در نسبت با مسئله کنونی آموزش عمومی و عالی چندان اهمیت نداشته باشد، اما با نگاهی ژرف‌نگر می‌توان ردپای بسیاری از سازوکارها و گاه خلل‌های نظام آموزشی را در همین طرح‌واره دید. جنبه حائز اهمیت این فصل نگاه کل‌نگر و اندام‌واره عیسی صدیق به نظام آموزشی در ایران است. هرچند در مواردی بین کارکردهای وزارت علوم و وزارت آموزش و پرورش خط‌هایی رخ می‌دهد و به بیانی دیگر مرز این دو گنگ است. البته با توجه به این‌که تا ۱۳۴۶ وزارت علوم و آموزش و پرورش از یکدیگر تفکیک نشده بود، مشخص نیست این خلط در عناوین وزارتخانه‌ها به ترجمه بازمی‌گردد یا به متن اصلی اثر. نکته‌ای که در خصوص نشر این رساله باید بدان اشاره کرد، به همین گنگی بازمی‌گردد؛ با توجه به اینکه این رساله در ذیل مجموعه «تأملات صاحب نظران ایرانی در باب آموزش عالی» منتشر شده‌است، مخاطب انتظار دارد که این اثر بیشتر به آموزش عالی راجع باشد، در صورتی‌که با توجه به زمان نگارش این رساله، پیش از تأسیس دانشگاه تهران، این کتاب بیشتر درباره آموزش عمومی (ابتدایی و متوسطه) است.

فصل پنجم با عنوان «نظام مدرسه» در چند بخش شامل آموزش پیش‌دبستانی و کودکستانی، آموزش ابتدایی، آموزش متوسطه، آموزش ضمن خدمت، آموزش عالی، آموزش بزرگسالان و مدارس ایرانی خارج از کشور سامان یافته است. بی‌اغراق باید اذعان داشت در این فصل با گزارشی رسمی، موثق و کامل از کلیت و اجزاء نظام آموزشی مواجه ایم؛ صدیق اطلاعات گرانبهایی از آمار دانش‌آموزان هر مقطع، برنامه دقیق درسی به

تفکیک مدارس دخترانه و پسرانه، سرفصل‌های امتحانات، سازوکار گزینش معلمان هر دوره و حقوق و مزایای آن‌ها، روند رو به کاهش مکتب‌خانه‌ها، کمک هزینه‌های تحصیلی، شکل‌گیری دانشکده‌های جدید (دانشکده کشاورزی، مدرسه پزشکی، مدرسه حقوق و علوم سیاسی، دانش‌سرای علوم و ادبیات)، اعزام دانشجویان و نظایر آن در دهه اول قرن حاضر به دست می‌دهد، که دستیابی به هر یک از آنها برای پژوهشگر تاریخ زمانی طولانی و اقبال‌ی بلند می‌طلبد (ص ص. ۸۹-۱۲۶). به‌بیانی دیگر با توجه به جایگاه عیسی صدیق و اطلاعات دست‌اولی که از نظام آموزشی زمان خود به‌دست می‌دهد، جنبه اسنادی این اثر بسیار برجسته‌تر از هر وجه دیگر آن است. این بخش را می‌توان حاصل دسترسی صدیق به اسناد و مدارک آن زمان و نیز حاصل تجارب او در سال‌های پیش از این در سمت‌های بازرس مدارس، رئیس فرهنگ و رئیس تعلیمات عالیّه دانست. چه‌بسا صدیق در زمان تصدی این سمت‌ها چون ناظری دقیق و با نگاهی نقادانه همه امور را در نظر داشته‌است.

جز این، صدیق در مواردی از تجربه زیسته‌ای سخن می‌گوید که در هیچ یک از گزارش‌ها و اسناد دولتی نیامده است. شاید وجه تمایز این اثر با جمع‌آوری گزارش‌ها و قوانین آموزشی عصر پهلوی اول در بیان همین تجربه زیسته‌ای باشد که آن را نمی‌توان از خلال هیچ منبع دست‌اول استخراج کرد. از این‌رو پژوهشگران تاریخ آموزش در ایران باید سپاسگزار حسن انتخاب عیسی صدیق در موضوع رساله دکتری‌اش باشند. برای نمونه با وجود تأسیس اداره آمار در سال ۱۳۰۳ هیچ آمار دقیقی از جمعیت کشور در دهه اول قرن حاضر در دست نیست؛ اما صدیق این جمعیت را حدوداً ۱۲ میلیون و جمعیت پسران و دختران ایرانی، بین ۷ تا ۱۳ سال را حدوداً ده درصد آن یعنی یک میلیون و دویست هزار نفر تخمین می‌زند. همچنین بر اساس سالنامه تحصیلی ۱۳۱۰ وزارت آموزش و پرورش بیان می‌کند که در پایان سال تحصیلی ۱۳۰۸ - ۱۳۰۷ ش. ۱۰۰,۶۱۲ نفر در همه انواع مدارس ابتدایی مشغول به تحصیل بودند که این تعداد ۱۰ درصد جمعیت واجدین شرایط تحصیل هم نیست (همان، ص ص. ۲۳ و ۹۱). در واقع در اوج شکل‌گیری نوسازی آموزش عمومی ۹۰ درصد جمعیت به آن دسترسی نداشتند. صدیق با وجود تلاش برای نشان دادن وجوه مثبت نوسازی رضاشاه در نظام آموزشی از محرومیتی پرده برمی‌دارد که گرچه امروز به ظن و گمان قابل فهم است، اما با این آمار و ارقام ابعاد دقیق‌تری از آن هویدا می‌شود.



در نمونه دیگر، به تفاوت‌های مدارس دولتی در شهرها و روستاها از جمله سال‌های دوره آموزش ابتدایی و ساعت کلاس‌ها و نظایر آن اشاراتی می‌کند که این تفاوت‌ها در قوانین آموزشی دوره پهلوی غایب است (همان، ص. ۹۰). همچنین توضیح می‌دهد که چگونه قوانین مربوط به معافیت از دوره خدمت اجباری والدین را تشویق می‌کرد که به پسرانشان اجازه دهند بعد از اتمام دوره ابتدایی، آموزش دوره متوسطه و عالی را نیز ادامه دهند (همان، ص. ۱۰۰). صدیق یادآور می‌شود که بر خلاف سنت آموزشی قدیم، اقبال تحصیل‌کنندگان به رشته‌های مشتق از مطالعات علوم فزونی گرفت. برای نمونه، او بیان می‌کند که در سال ۱۳۰۸ از ۲۶ مدرسه متوسطه دوره دوم تنها سه مدرسه به علوم ادبی، یک مدرسه به علوم بازرگانی و باقی، ۲۲ مدرسه، به علوم اختصاص داشت (همان، ص. ۱۰۶). نویسنده با ذکر سرفصل‌های آموزشی در جداولی، یادآور می‌شود که این سرفصل‌ها معادل سرفصل‌های آموزشی لیسه فرانسوی و اوبررئالشوله آلمانی و گواهی دوره دوم متوسطه معادل باکلاریت فرانسوی است (همان، ص. ۱۰۷)؛ صدیق اعلم قبولی ۳۲ درصد از دانش‌آموزان سال ششم متوسطه در امتحانات را نشانه‌ای از استاندارد بسیار بالای آن قلمداد می‌کند (همان، ص. ۱۱۱).

در نمونه‌های درخور توجه او چند نمونه از سؤالات آزمون‌های دولتی (همان، ص. ۹۶) یا سؤالات آزمون دوره متوسطه (همان، ص. ۱۱۰-۱۱۱) را ذکر کرده‌است که می‌توان آن‌ها را با نمونه‌های امروزی مقایسه کرد. مثال‌هایی از این تجربه زیسته، ایده‌هایی را برای بررسی مسائلی به ذهن متبادر می‌کند که امروزه نیز گریبان‌گیر نظام آموزشی است.

فصل ششم با عنوان «نقدها بر آموزش و پرورش ایران و نیازهای آن - پیشنهادهایی برای رفع آن نیازها» بیشترین حجم رساله را شامل می‌شود؛ از این‌رو حاکی از اهمیت آن نزد صدیق است. این فصل بر خلاف فصول پیشین، که جنبه اسنادی آن‌ها حائز اهمیت بود، از منظر آسیب‌شناسی نظام آموزشی و نمونه مطلوب آموزش در ایران از منظر صدیق درخور تأمل است. او این فصل را با «آرمان‌های ایرانیان» آغاز می‌کند که به‌زعم او مهم‌ترین آن‌ها داشتن «کشوری قوی و مستقل»، «شکوفای از خلال توسعه علمی» با «شهروندانی سالم» و با «مشارکت در فرهنگ جهانی» و «هماهنگی دین محمدی با نیازها و دیگر باورهای بشری» است. او برای رسیدن به این آرمان‌ها برنامه‌ای آموزشی را در ابعاد متعدد ترسیم می‌کند و اجرای آن را ضروری می‌داند (همان، ص. ۱۲۸-۱۳۰). از این رهگذر، او «نظام جاری آموزش و پرورش» را با مؤلفه‌هایی همچون تقدیرباوری،

سلطه‌پذیری، فردگرایی، تحقیر فعالیت‌های صنعتی و باور به خرافات نقد می‌کند و ریشه‌های هر یک را در لایه‌های زیرین نظام آموزشی می‌کاود (همان، ص ۱۳۰-۱۳۶). نکته در خور تأمل، توجه او به سلطه‌پذیری آن هم در دوره نوسازی آمرانه رضاشاه است: احیای [ایران با رهبری رضاشاه پهلوی واقعیت تکان‌دهنده دیگری است که اثبات می‌کند تنها مردان بزرگ قادر بوده‌اند که این ملت را به سوی سرنوشت‌اش هدایت کنند. اما به‌منظور حفظ یک زندگی ملی پایدار که بر اساس اصول دموکراتیک باشد، هدفی که غرض روشن قانون اساسی ۱۹۰۶ م. است، به‌منظور داشتن حکومتی که قدرت‌اش را از مردم اخذ می‌کند، ایران باید نگرش‌اش را نسبت به جوانان تغییر دهد: در خانه والدین باید کودکان‌شان را به مثابه افرادی در نظر بگیرند که شایسته توجه‌اند، نه مخلوقاتى که باید از اراده ایشان تبعیت کنند؛ در مدرسه آن انتظام دلخراشی که در فصل سوم توصیف شد که قاتل مسئولیت است، باید با یک خودفرمانی یا دست کم با گونه‌ای احترام همدلانه جایگزین شود (همان، ص ۱۳۲-۱۳۳).

این گفتار از ضمیر صدیق اعلم پرده برمی‌دارد که بیش از دل‌بستگی به سلطنت رضاشاه دل در اهداف انقلاب مشروطه داشته، و با وجود اعتماد کامل به نوسازی رضاشاه، ساختارهای سلطه‌پذیری ایرانیان را نقد می‌کند. فارغ از این نکته، به‌جرئت می‌توان گفت که این جملات پیشرو در ۱۳۱۰ برای امروز هم راه‌گشاست. پرسش این است که چگونه مشکلات ما پس از ۹ دهه همچنان همان‌هاست؟ او در ادامه نیز تمرکزگرایی را «شری» قلمداد می‌کند که به‌سبب فقدان بنگاه‌های اقتصادی و خصوصی در آن زمان هیچ پیشنهادی برای حل آن نمی‌یابد (همان، ص ۱۳۴).

بخش‌نهایی این فصل به «نواقص نظام جاری - علاج‌های آن‌ها» اختصاص یافته و مؤلف آن را در پنج مبحث «۱. مدیریت ۲. سرفصل آموزشی و روش ۳. تربیت معلمان ۴. کتب، تجهیزات و ساختمان‌ها و ۵. برخی از نیازهای مهم‌تر» سامان داده‌است. آنچه در خور توجه است آن‌که در مبحث «مدیریت» صدیق «شورای عالی آموزش» را بر خلاف ماهیت‌اش، که باید قانون‌گذار و مشورتی باشد، اجرایی می‌داند که اخلال در امور را سبب می‌شود. او همچنین موازی‌کاری وزارت آموزش و پرورش، تحت عنوان مرجعیت سه‌گانه، بوروکراسی دست‌وپاگیر و متمرکز این وزارتخانه که «بدل به منبعی برای فوت وقت‌ها و سلسله‌مراتب بی‌پایان» شده، و نیز فقدان ثبات و متخصصان حرفه‌ای را مهم‌ترین نواقص مدیریتی برمی‌شمارد

و برای رفع هر یک راهکارهایی ارائه می‌کند (همان، ص. ۱۳۷-۱۴۲). او مسائلی را برمی‌شمارد که همچنان همهٔ آن‌ها زنده و معاصر گریبان‌گیر نظام آموزشی هستند.

با توجه به اهمیت «سرفصل آموزشی و روش» در ادامهٔ این نوشتار تنها بر آن تمرکز خواهد شد. عیسی صدیق سرفصل‌های آموزشی و روش تدریس را تداوم سنت‌های آموزشی قدیم می‌داند و فقدان روحیهٔ پرسشگری، استدلال‌پروری و انتقادی را به جد نقد می‌کند: هر زنگی عمدتاً یک ساعت طول می‌کشد و در خلال آن کودک مجبور است مطلقاً بنشیند و بی‌حرکت باشد. اگر جرئت کند که کلمه‌ای به بغل‌دستی‌اش بگوید یا بدتر از این لبخندی بزند، به شدت تنبیه می‌شود. پرسیدن هنگامی که معلم درس می‌دهد تقریباً یک جرم است، حال آن‌که در دیگر فرصت‌ها پرسیدن سؤال نیز گستاخی محسوب می‌شود (همان، ص. ۱۴۳).

تجربهٔ زیستهٔ بسیاری از ایرانیان در نظام آموزشی سدهٔ اخیر نشان می‌دهد که مفاهیمی چون «جرم» و «گستاخی» در قبال «پرسش» آشناتر از آن است که بخواهیم برای فهم آن به سال ۱۳۱۰ رجوع کنیم. صدیق در ادامهٔ همین فقره، روش عمومی تدریس یعنی «سخنرانی» معلم را مانع از شکل‌گیری هر گونه «مشارکت» دانش‌آموزان می‌داند (همان، ص. ۱۴۴)، نکته‌ای که فهم آن در دورهٔ صدیق بسیار شگفت‌آور است.

او همچنین با وجود مشابهت محتوای آموزشی با نمونهٔ آن در کشورهای پیشرفته، روش آموزش و فراگیری را حافظه‌محور معرفی می‌کند که فهم در آن غایب است: «[دانش‌آموز] می‌آموزد که قرآن را بدون فهم بخواند، زیرا عربی است. به‌همین شیوه او متون فارسی را بدون توضیح یا گفت‌وگو می‌خواند. تقریباً به‌طور کلی باور بر این است که کارکرد معلم انتقال‌دهندهٔ دانش و مهارت‌هاست و کارکرد دانش‌آموز مملو شدن از آن‌ها» (همان، ص. ۱۴۴). این نقدها هم از آن حیث اهمیت دارد که در آغاز شکل‌گیری آموزش مدرن دست‌کم یکی از معماران آن بر نقایصش آگاهی داشته و هم از این جهت مهم است که با وجود این آگاهی چگونه این نواقص بعد از گذشت ۹ دهه همچنان پابرجاست؟

نکتهٔ در خور توجه این‌که از منظر صدیق ضرورت اصلاح سرفصل‌های آموزشی و روش‌های تدریس کاملاً ناظر بر «توسعهٔ اقتصادی گسترده» است. او صراحتاً بیان می‌کند که این تغییرات «بایستی نظر به ارتقاء اغراض و اهداف اجتماعی‌گزینش شوند»، در حالی که «این دوره آموزشی نظر به

فایده اجتماعی انتخاب نشده است». از همین‌رو او کار در مدارس را «صوری و بی‌روح» می‌خواند؛ چراکه فارغ‌التحصیلان نمی‌دانند دانسته‌هایشان را کجا به کار ببندند و «بدتر از همه این‌ها از کار یدی نفرت دارند» (همان، ص. ۱۴۵). به بیان ساده‌تر از منظر صدیق نوسازی از مسیر اصلاح نظام آموزشی می‌گذرد. به‌گفته مترجم در موخره اثر، عیسی صدیق «هدف از آموزش را عملاً آماده‌سازی نیروهایی می‌داند که بتواند در مراحل مدرن‌سازی ایران، خاصه کشاورزی، صنعت، پزشکی و غیره به کار گماشته شوند. این نگاه به غایت آموزش، در آغاز دوران مدرن‌سازی ایران گریزناپذیر است» (همان، ص. ۱۸۶).

لازم است یادآوری شود که با توجه به تأثیرپذیری صدیق از جان دیویی، از پیش‌تازان فلسفه پراگماتیسم و صاحب‌نظر در حوزه فلسفه آموزش، می‌توان سرچشمه سخنان او را بازشناخت. چنان‌که در ادامه نیز با اشاره به فقدان جذابیت و حافظه‌محور بودن برنامه درسی، به این نظریه فیلسوف آمریکایی درباره آموزش اشاره می‌کند که «آموزش و مدرسه خود زندگی هستند، یعنی اینکه کودک در مدرسه در حال زندگی کردن است و بهترین راه آماده‌سازی او در مشارکت در زندگی بزرگ‌سالی، تضمین مشارکت او در این زندگی [است] که پیرامون اوست» (همان، ص. ۱۴۶). از همین رهگذر «زورچپان اطلاعات» را بی‌فایده می‌داند و از «مدارس فعالیتی» یا «مدرسه فعالانه» به عنوان نمونه ایده‌آل دفاع می‌کند که «مهارت یدی و توضیح عملی را از طریق ساختن اشیایی که برای کودک جذاب‌اند ارتقاء می‌دهند و قدرت خلاقیت ذهن ... و تعقل و تفکر درست را، که برای حل مسائل زندگی اساسی است، ارتقاء می‌بخشند» (همان، ص. ۱۴۷). بر اساس همین عمل‌گرایی آموزشی است که پیشنهاد می‌دهد مدارس روستایی و عشایری از مدارس شهری تفکیک شوند، تا تغییراتی متناسب با نیازهای زندگی در برنامه درسی و روش تدریس آن‌ها اتخاذ شود (همان، ص. ۱۴۸).

صدیق کنار گذاشتن «زورچپان کردن اطلاعات» به دانش‌آموزان را مؤکداً توصیه می‌کند: «حفظ کردن تنها یک ابزار است، نه هدف فی‌نفسه و فقط زمانی مفید است که در خدمت فهم و حکم باشد. دانش‌آموزان... باید در موضعی برای فهمیدن، اندیشیدن، داوری کردن و نقادی قرار بگیرند. آنها باید فرصتی برای ابراز وجود و پرسیدن پرسش‌ها در هر لحظه‌ای داشته باشند. عقاید آنها باید مورد توجه قرار گیرد تا احساس کنند افرادی شایسته احترام‌اند» (همان، ص. ۱۵۱-۱۵۲).

## ارزیابی نهایی

رساله دکترای عیسی خان صدیق با عنوان ایران مدرن و نظام آموزشی آن در سال ۱۹۳۱ م. / ۱۳۱۰ خ. در دانشگاه کلمبیا، از دو منظر بسیار حائز اهمیت است؛ نخست آن که، با توجه به جایگاه او به عنوان یکی از بنیانگذاران نظام آموزشی نوین در ایران و اشراف او به ساختار نظام آموزشی در دهه نخست قرن سیزدهم، اطلاعات گران قیمتی در اختیار پژوهشگران تاریخی قرار می‌دهد. چنان که بخش‌هایی از رساله به گزارش‌های رسمی دولتی پهلوی می‌زند و البته که نگاه ژرف، کل‌نگر و اندام‌واره او به تمامی اجزاء نظام آموزشی در کنار آمار و ارقامی که ارائه می‌کند، تصویری روشن از ماهیت و کارکرد این نظام در زمانه پوستاندازی از نظام آموزشی کهن ترسیم می‌کند. چنانکه ترجمه آن، پس از قریب به ۹۰ سال، پژوهشگر فارسی‌زبان را به‌واقع حیرت‌زده می‌کند؛ دیگر این که این حیرت زمانی دوچندان می‌شود که مخاطب بسیاری از مسائلی را که صدیق اعلم به‌عنوان نواقص یا آسیب‌های نظام آموزشی طرح می‌کند، پس از گذشت ۹ دهه همچنان زنده و معاصر می‌یابد. گویی عیسی صدیق در زمانه ما می‌زید، هرچند تعبیر دقیق‌تر آن است که ما همچنان در زمانه او زیست می‌کنیم. به این معنا که ماهیت مسائل ما همچنان همان‌هایی است که ۹ دهه پیش بود، هرچند بر پیچیدگی آن‌ها بسی افزوده شده‌است. از این‌رو چشم‌اندازی که عیسی صدیق به نظام آموزشی مطلوب آینده دارد و راهکارهایی که او ارائه می‌کند درخور تأمل است.

به‌همان شیوه نگاه کل‌نگر صدیق، اگر رساله او را حاصل مشاهداتش از تجارب و سمت‌های پیشین او در بازرسی مدارس و ریاست فرهنگ گیلان و ریاست تعلیمات عالیه بدانیم، و نیز آن را آغازی بر فعالیت و کار تخصصی او در عرصه آموزش برشماریم، این سؤال باقی است که چرا نسبت نظر و عمل یا نقد و کنش در صدیق اعلم غایب بوده است؟ صدیق این رساله را در سال ۱۳۱۰ نوشته است، پس از آن به مدت چهار دهه در راس امور تصمیم‌سازی‌های آموزشی قرار داشته‌است. در دوره پهلوی دوم در ۶ کابینه وزیر فرهنگ بوده‌است و در شورای فرهنگی سلطنتی نیز عضویت داشته‌است، پس چگونه است که آراء و نظراتی که در رساله از آن‌ها یاد کرده‌است، نقدها و نواقصی که بر نظام آموزشی وارد دانسته‌است، در طی این دوره تصدی‌گری همچنان برجامانده‌است؟ آیا این بی‌عملی مفرط را باید حاصل گسست حوزه نظر و عمل در نزد دولتمردان ایرانی دانست؟ چه سهمی از این نقدها را می‌توان ناشی از شگفتی یک ایرانی برآمده

از دوره قاجار در مواجهه با محیط آموزشی نه فقط دانشگاه کلمبیا که کلیت نظام آموزشی امریکا و پیش از آن اروپا برشمرد؟ به هر روی نقد این اثر به سبب رویکرد منتقدانه آن از خود اثر فراتر می‌رود و به صاحب اثر نیز تسری می‌یابد؛ هرچند پاسخ به این پرسش‌ها نیازمند پژوهشی درباره گسست حوزه نظر و عمل در نزد دولتمردان ایرانی با بررسی موردی عیسی خان صدیق است و از حوصله این نقد کتاب خارج است.

فصلنامه نقد کتاب

**علم‌اندیشا**

سال اول، شماره ۴-۳  
پاییز و زمستان ۱۳۹۷

۱۳۴