

آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی
در دوران قاجار

برای پدر و مادر

با نهایت محبت و احترام

رینگر، مونیکا، ۱۹۶۵ - م.
آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار / مونیکاام. رینگر؛
ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، - تهران: ققنوس ۱۳۸۱.
۳۲۰ ص.
ISBN: 964-311-338-8
فهرست‌نویسی براساس اطلاعات فیپا.
عنوان اصلی: *Education, Religion, and the Discourse of Cultural Reform in Qajar Iran*
کتابنامه: ص. [۲۹۵] - ۳۱۴.
۱. آموزش و پرورش - ایران - تاریخ - قرن ۱۳ق. ۲. ایران - زندگی فرهنگی - قرن ۱۳ق. ۳. ایران - تمدن - تأثیر غرب. الف. حقیقت‌خواه، مهدی، ۱۳۲۶ -
مترجم. ب. عنوان.
۳۷۰/۹۵۵ LA ۱۳۵۱ / ر ۹۴ آ ۸
کتابخانه ملی ایران
۴۸۸۵-۸۱م

آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در

دوران قاجار

مونیکا ام. رینگر

ترجمه مهدی حقیقت خواه

این کتاب ترجمه‌ای است از:

***Education, Religion, and the Discourse of
Cultural Reform in Qajar Iran***

Monica M. Ringer

Mazda Publishers, Inc., 2001



انتشارات ققنوس

تهران، خیابان انقلاب، خیابان شهدای ژاندارمری،

شماره ۱۱۱، تلفن ۴۰ ۸۶ ۴۰ ۶۶

* * *

مونیکا ام. رینگر

آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار

ترجمه مهدی حقیقت‌خواه

چاپ پنجم

۲۱۰ نسخه

زمستان ۱۴۰۰

چاپ شمشاد

حق چاپ محفوظ است

شابک: ۴-۳۳۸-۳۱۱-۹۶۴-۹۷۸

ISBN: 978-964-311-338-4

www.qoqnoos.ir

Printed in Iran

سپاسگزاری

زمانی که در اوکلا دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری را می‌گذراندم، از آموزش و راهنمایی دوگانه حسین ضیایی و نیکی کدی برخوردار بودم. این استادان به من کمک کردند که خودم بشوم. نیکی کدی مرا در در «صراط مستقیم» نگه داشت و دانش تحسین برانگیز خود را در باره خاورمیانه سخاوتمندانه در اختیارم گذاشت. بارها از توصیه‌های دقیق و بی‌لغزش او بهره‌مند شده‌ام، و جا دارد که از او به خاطر توجه دائمی‌اش به فعالیت‌های علمی و نظری‌ام تشکر کنم. هیچ‌گاه نخواهم توانست از حسین ضیایی به اندازه کافی سپاسگزاری کنم — تنها شاید بتوانم به دین خود نسبت به او اعتراف کنم. این ثمره کلاس او در دانشکده بود که من برای نخستین بار به تاریخ خاورمیانه علاقه‌مند شدم، همچنین او در سیر و سفر فکری من نقش عمده‌ای داشته است. از این جهت، و نیز به خاطر تشویق و محبت او، و بالاتر از همه، سطح دانش و بینشش، سپاسگزار او هستم.

از مطالعه دقیق دستنوشته‌ام از سوی هوشنگ شهابی، میکائیل فیشر، ویلم فلور، نیکی کدی، رودی متهی، عدنان مزارعی، میخائیل مورونی، جولیا کلانسی - اسمیت، و حسین ضیایی بسیار بهره‌مند شده‌ام و از دانش همه آن‌ها بسیار آموخته‌ام. بیش از یک بار از محبت دوستان و همکارانم برخوردار شده و از مساعدت‌ها، توصیه‌ها و صحبت‌های حیات‌بخش آن‌ها بهره‌مند گشته‌ام. از گفتگو با ایرج افشار، احمد افشار، شائول بخاش، حوری بربریان، حمید دباشی، یاسمین رستم کلایی، هولی شیسلر، امین طرزی، محمد توکلی طرقی و هیدی واچلر بسیار آموخته‌ام. آن‌ها مرا از دانش خود بهره‌مند ساختند و پرسش‌های بسیاری را که طرح کردم به دقت مورد توجه قرار دادند.

در سه سال گذشته در مرکز تفاهم مسلمان - مسیحی دانشگاه جورج تاون عضو بوده‌ام. از مهمان‌نوازی و محبت‌های بی‌دریغ دکتر اسپوزیتو و دکتر ول سپاسگزارم. تدریس سال گذشته در دانشکده محل تحصیلم - کالج ابرلین - و عضویت در گروه‌های تاریخ و دین را هرگز

فراموش نخواهم کرد. مایلم از دکتر ابراهیم پورهادی و مناف سامی در بخش خاورمیانه و آفریقای کتابخانه کنگره، و لِزُ وِگِل و پروسرگینفورد در دفتر برنامه‌های پژوهشی تشکر کنم که مجال و فرصت کار بر روی منابع به زبان فارسی را در کتابخانه کنگره برایم فراهم آوردند. فیروزه کاشانی ثابت تعدادی از دستنوشته‌های مهم دوران قاجار را که بر روی آن‌ها کار می‌کند سخاوتمندانه در اختیارم گذاشت، و سعید دامادی برخی کتاب‌های کمیاب را از ایران برایم فراهم آورد.

هر نویسنده یا هنرمندی می‌داند که هر تلاش آفرینشگرانه‌ای صرفاً صرف مقداری وقت در دفتر کار نیست، بلکه به بقیه زندگی انسان نیز سرایت می‌کند (حتی اگر تمام آن را فرا نگیرد). شوهرم عدنان مزارعی، در تمام سال‌هایی که ایران دوران قاجار فکرم را به خود مشغول کرده بود، از من حمایت و مرا تشویق کرد. از عدنان به خاطر توجهش به آرامش و شادمانی من و نیز همراهی‌اش با من در مورد اندیشه‌های بسیاری که من اصرار داشتم با او در میان بگذارم، سپاسگزارم. از دخترم ثریا نیز باید سپاسگزار باشم که، گرچه هنوز متوجه نیست، عدم حضورهای مکرر جسمانی اما نه روحی مرا تحمل کرد.

و بالاخره، پدر و مادرم باید بدانند که چقدر به من قوت قلب داده‌اند. آن‌ها هر چه را که نوشته‌ام خوانده‌اند، و همیشه بر ارزش و سودمندی پژوهش‌های فرهنگی تأکید ورزیده‌اند. از گفتگو با پدرم، فریتس رینگر، کم بهره نبرده‌ام. او طی این سال‌ها توصیه‌های تکمیل‌کننده‌ای برای این طرح پژوهشی ارائه داد، و به ویژه به من در طرح‌ریزی چارچوب مفهومی و روش‌شناختی خود پژوهش کمک کرد. پیشگفتار و فصل مربوط به نظریه آموزشی کتاب به کارشناسی و شفافیت فکری او بسیار مدیون است. مایلم این تحقیق را در تاریخ فکری ایران به عنوان کاربرد برخی از نظریه‌های خود او در حوزه جامعه‌شناسی دانش در نظر آورم، که صرف‌نظر از میزان موفقیت من، به معنای قدردانی از بخشی از دین فکری من به اوست. مادرم، مری رینگر، قربانی خودخواسته نیاز من به بیان نظراتم بوده و سخاوتمندانه پذیرفته که سیل کتاب‌هایی در باره ایران را که من به او تحمیل کرده‌ام بخواند. در کل، پدر و مادرم هر دو در اشتیاق من سهیم بوده‌اند و مرا در در پیش گرفتن این شیوه زندگی یاری داده‌اند. از این رو، این نخستین کتاب خود را با عشق و احترام به پدر و مادرم تقدیم می‌دارم.

فهرست

۱۱	پیشگفتار ویراستار
۱۳	مقدمه
۱۴	نظریهٔ مدرن‌سازی - الگوها و مخاطرات
۱۸	بحران و ترجمه
۱۹	مدرن‌سازی در ایران
۲۷	۱. سرآغاز: نظام جدید در دوران عباس میرزا و محمدشاه
۳۹	اعزام دانشجویان به خارج
۴۳	شغل بعدی این دانشجویان
۴۸	انتشارات
۵۲	رویارویی و پیدایش تنگنای مدرن‌سازی
۵۹	ناکامی نظام جدید
۵۹	محمدشاه و نظام جدید
۶۲	اعزام دانشجویان به خارج
۶۷	۲. سفرنامه‌های اولیهٔ دوران قاجار و درک «کاستی‌ها»
۶۸	میرزا صالح شیرازی
۷۳	میرزا مصطفی افشار
۷۷	نتیجه‌گیری
۸۱	۳. دارالفنون ۷۱-۱۸۵۱ (۵۰-۱۲۳۰ ش.)
۸۴	دارالفنون

۸۹	برنامه آموزشی
۹۱	طرز اداره
۹۳	نخستین گروه فارغ التحصیلان سال ۱۸۵۸ (۱۲۳۷ ش.)
۹۶	دوره ۷۱-۱۸۵۸ (۱۲۳۷-۵۰ ش.)
۹۸	اصلاحات آموزشی
۱۰۲	دارالفنون تبریز
۱۰۳	اعزام دانشجویان به خارج
۱۱۰	مخالفت با دارالفنون
۱۱۴	پزشکی در دارالفنون: رشته تحصیلی مورد مناقشه
۱۱۹	در دفاع از کیهان شناسی اسلامی
۱۲۱	نتیجه گیری: تغییر آموزشی سال‌های ۱۸۷۱-۱۸۵۱ (۱۲۵۰-۱۲۳۰ ش.)
۴. مدارس خارجی و میسیونری در ایران ۱۹۰۶-۱۸۳۰ (۱۲۸۵-۱۲۰۹ ش.)	
۱۲۵	فعالیت اولیه مبلغان مسیحی، ۱۸۶۰-۱۸۳۰ (۱۲۳۹-۱۲۰۹ ش.)
۱۲۶	هیئت مبلغان آمریکایی
۱۲۷	هیئت مبلغان بوره
۱۳۰	سیاست دولت نسبت به مدارس میسیونری
۱۳۳	مدارس میسیونری، خارجی، و اقلیت‌ها، ۱۹۰۶-۱۸۶۰ (۸۵-۱۲۳۹ ش.)
۱۳۹	انجمن میسیونری کلیسای انگلستان
۱۴۵	مدارس آرامنه
۱۴۶	آلیانس فرانسه
۱۴۷	آلیانس جهانی اسرائیلی
۱۵۲	مخالفت
۱۵۵	نتیجه گیری: مخالفت، مدارا، رضایت
۱۵۶	
۵. نهضت مدارس «جدید» ۱۹۰۶-۱۸۷۰ (۱۲۸۵-۱۲۴۹ ش.)	
۱۶۳	ناصرالدین شاه و رکود آموزشی ۱۲۷۵-۱۲۴۹
۱۶۵	مدارس رشديه
۱۷۳	

۱۷۸.....	نهضت مدارس «جدید».....
۱۸۲.....	مدارس تأسیسی انجمن معارف.....
۱۸۹.....	مدرسه علوم سیاسی.....
۱۹۲.....	مدارس «جدید» در آذربایجان.....
۱۹۷.....	نتیجه گیری.....
۱۹۸.....	مدارس جدید و اصلاحات.....
۲۰۰.....	سوادآموزی و رهبری.....
۲۰۳.....	مدارس جدید همچون یک تهدید.....
۲۰۵.....	۶. انجمن معارف.....
۲۰۹.....	تعیین محدوده فعالیت.....
۲۱۳.....	از دست دادن خودمختاری.....
۲۱۶.....	انحلال.....
۲۱۷.....	دوره فترت.....
۲۱۸.....	اصلاح ساختاری.....
۲۲۲.....	نتیجه گیری.....
۲۲۵.....	۷. مدرن سازی، اصالت فرهنگی و نبرد برای ایران ۱۹۰۶-۱۸۶۰ (۱۲۸۵-۱۲۳۹ ش.).....
۲۲۶.....	اصلاح از مرکز.....
۲۳۲.....	آموزش به مثابه نوشدارو.....
۲۳۲.....	میرزا ملکم خان.....
۲۴۰.....	تغییر برنامه اصلاحی: راه حل بومی.....
۲۴۱.....	ابوظالب بهبهانی.....
۲۴۵.....	سیاحتنامه ابراهیم بیگ.....
۲۵۰.....	عبدالرحیم طالبوف.....
۲۵۷.....	زنان: نمادگان فرهنگی.....
۲۶۰.....	بحران و سنت - تهدید فکری اصلاح آموزشی.....
۲۶۴.....	بیکار برای ایران - خطر اصلاح آموزشی برای نخبگان.....

۲۷۱	.....	۸. نتیجه گیری: بحران و ترجمه
۲۸۵	.....	دین، سنت و علما
۲۹۱	.....	شفافیت و هم رأیی
۲۹۲	.....	میراث اصلاحات قرن نوزدهم
۲۹۵	.....	کتاب شناسی
۳۱۵	.....	نمایه

پیشگفتار ویراستار

آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار پنجمین مجلد از مجموعه «سنت‌های فکری» است که هدف آن فراهم آوردن منابع و مطالب لازم برای دانشجویان و دانش‌پژوهان میراث ایرانی - اسلامی است. کتاب‌های آتی این مجموعه شامل مطالعاتی در فلسفه، تصوف و عرفان، دین، تاریخ فکری، و ادبیات خواهد بود.

این اثر گزارشی جامع و تحلیلی از اصلاح آموزشی در ایران قرن نوزدهم است و اصلاح آموزشی را در متن گسترده‌تر فرایند مدرن‌سازی در جامعه‌ای غیرغربی بررسی می‌کند. این پژوهش به منابع گسترده و متنوعی متکی است و یگانه تاریخ مدارس جدید و انجمن معارف است. نظام جدید، دارالفنون، مدارس جدید، مدارس خارجی، مدارس میسیونری و اقلیت‌ها، دانشجویان اعزامی به خارج، و انجمن معارف از جمله موضوع‌های مورد بحث در این کتابند. کتاب بر نگرش‌های در حال تحول موافقان و مخالفان اصلاح آموزشی نسبت به منافع و مخاطرات آن تأکید می‌ورزد، و مدرن‌سازی را در ایران همچون یک فرایند کنشگر و آفریننده همسازی و سازگاری توصیف می‌کند. اصلاح‌طلبان از دشواری‌های تحول اجتماعی، چالش‌های سیاسی و نهادی نسبت به وضع موجود، و مسائل مربوط به پاسداری از سنت‌های مذهبی و فرهنگی آگاه بودند. اصلاح اساساً تلاشی بود برای بازتفسیر و بازتعریف سنت، بازسنجی متون دینی و سازگارسازی نهادهای خارجی با نیازهای ایرانی. تأکید این پژوهش بر تهدید اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، فکری و نهادی‌ای است که از رهگذر اصلاح آموزشی متوجه‌علمای می‌شد. کتاب جدل بین دیدگاه‌های رقیب را در حوزه سیاست، جامعه و فرهنگ ایران پی می‌گیرد. این اثر به دقت به متن کاوی جنبش اصلاحی قرن نوزدهم می‌پردازد، هدف‌های اصلاحی انقلاب مشروطه و پس از آن را روشن می‌سازد، و نگرش‌ها و دریافت‌های اصلاح‌طلبان و مخالفان آن‌ها را نسبت به مدرن‌سازی توضیح می‌دهد.

مایلم سپاس صمیمانه خود را نسبت به هوشنگ شهابی، جان اسپوزیتو، جولیا کلاسی - اسمیت، و رودلف متهی، به خاطر مطالعه دستنوشته و ارائه نظراتشان، ابراز دارم.

همچنین مایلم از آقا و خانم رسول اسکویی، آقای پیمان پولاددژ، و بخش زبان‌ها و فرهنگ‌های خاور نزدیک در اوکلا به خاطر پشتیبانی از «بیبیوتکا ایرانیکا، مجموعه سنت‌های فکری» سپاسگزاری کنم.

حسین ضیایی

مقدمه

عباس میرزا نایب‌السلطنه در سال ۱۸۰۵ (۱۱۸۴ ش.) با پیر آمده ژوبر مأمور مخفی ناپلئون، شوالیه لژیون دونور و شرق‌شناس برجسته در دربارش در تبریز به رایزنی پرداخت. نایب‌السلطنه به واسطه شکست‌های نظامی مکررش در برابر نیروهای روسی در جنگ اول ایران و روسیه در سال‌های ۱۵-۱۸۰۳ (۱۱۹۴-۱۱۸۲ ش.) پریشان‌خاطر بود. اما به وضوح آگاه بود که این شکست‌ها نشانه یک مشکل بزرگ‌تر است. شاهزاده جوان به ژوبر رو کرد و با سیل پرسش‌هایش تعجب او را برانگیخت. او خطاب به خودش و مهمان فرانسوی‌اش پرسید: «این چه قدرتی است که [به اروپا] چنین برتری چشمگیری بخشیده است؟ سبب پیشرفت شما و ضعف دائمی ما چیست؟ شما هنر فرمانروایی، هنر کشورگشایی، هنر فعلیت‌بخشی به تمام توانایی‌های انسان را می‌دانید، در حالی که به نظر می‌رسد که ما محکوم به زندگی در جهل و بی‌خبری شرم‌آوری هستیم...»^۱ اگرچه شکست نیروهای ایرانی در جنگ‌های اول و دوم ایران و روسیه به خودپسندی ایرانیان برخورد، اما به پرسش‌های شاهزاده پاسخ نداد و این ناهمخوانی خیره‌کننده قدرت را برطرف نساخت. اما پرسش مطرح شده و جستجو برای یافتن راه‌حل با شور و اشتیاق آغاز گشته بود. عباس میرزا برای برطرف کردن این نابرابری یک رشته اصلاحات را آغاز کرد. قریب صد سال بعد، انقلابی ایران را درنوردید، انقلابی که خواستار استقرار قانون اساسی بود. از نظر طرفداران آن، حکومت مشروطه پاسخ لازم و راه برطرف کردن «کاستی» ایران در برابر غرب بود.

1. Pierre Amédée Jaubert, *Voyage en Arménie et en Perse fait dans les années 1805 et 1806* (Paris: 1821), pp. 175-77.

این دو رویداد برجسته - برنامه اصلاحی عباس میرزا و انقلاب مشروطیت - که درست صد سال از هم فاصله داشتند، نشانه آغاز فرایند مدرن سازی در ایران، و اوج این نخستین واکنش‌ها نسبت به تنگناهای همراه آن بودند. این کتاب مدرن سازی در ایران - و این نخستین واکنش‌ها - را، از طرح یک پرسش پرمعنا از سوی ولیعهد تا به صحنه آمدن یک انقلاب، مورد بررسی قرار می‌دهد. این دوره، تقریباً از ۱۱۷۹ تا ۱۲۸۵ ه. ش. (۱۸۰۰-۱۹۰۶ م.)، دوره آزمون دشوار ایران مدرن است. از این رو، نه تنها درک این دوره به خودی خود ضروری است، بلکه بازشناسی میراث ماندگار آن به عنوان سرچشمه تمام واکنش‌های بعدی نسبت به چالش‌های مدرن سازی است. پیش از بازگشت به دربار عباس میرزا در تبریز و پی گرفتن گزارشمان، باید به مفهوم خودِ مدرن سازی بپردازیم.

نظریه مدرن سازی - الگوها و مخاطرات

مدرن سازی چیست؟ به پیروی از ماکس وبر، می‌توان مدرن سازی را فرایند عقلانی کردنی دانست که در آن دست کم می‌توان چهار حوزه جداگانه اما به هم پیوسته را مشاهده کرد. در اقتصاد، پیگیری عقلانی سود و بهره‌کشی از کار به ظاهر آزاد به پیدایش سرمایه‌داری مدرن منجر شد. در حقوق، کُندگذاری یا سامان‌بندی عقلانی برای فعالیت‌های کارآفرین، یک محیط قابل پیش‌بینی و اعتماد به وجود آورد. در زندگی فکری و شخصی، اشکال جدید اندیشه علمی و خویشتنداری عقلانی پدیدار گشت. و بالاخره در کشورداری، مدیریت دولتی را یک دستگاه دیوانسالار با مدارج مشخص، حوزه‌های کارشناسی، و شایستگی‌های تحصیلی بر عهده گرفت.^۱

سودمندی مفهوم سازی گسترده وبر از مدرن سازی هم در تأکید آن بر عقلانی کردن به مثابه هدف اصلی و مشخص مدرن سازی، و هم کارایی این مفهوم به عنوان الگو نهفته است. از آن‌جا که عقلانی کردن مستلزم تحول حقوقی، اداری و اقتصادی، و همین‌طور اجتماعی و فکری است، می‌توانیم سبب اهمیت اصلاحات بنیادی را توضیح دهیم و در

۱. شناخت من از مفهوم مدرن سازی وبر به مثابه عقلانی کردن بدو از گفتگو با فریتز ک. رینگر و سپس کتاب زیر به دست آمد:

H. H. Gerth and C. Wright Mills (eds), *From Max Weber: Essays in Sociology* (New York: Oxford University Press, 1958, 1970 printing).

عین حال بر اهمیت «ویژگی» مدرن‌سازی تأکید ورزیم. این ویژگی مهم است و به طور علیّ تأثیر متقابل دارد، و شاید به واقع بر عقلانی کردن اداری، حقوقی و اقتصادی مقدم باشد.

همچنین روشن است که آموزش در فرایند مدرن‌سازی و عقلانی کردن نقش محوری دارد. آموزش در هر جامعه‌ای چندین نقش کلیدی ایفا می‌کند. از یک سو، میراث فرهنگی را انتقال می‌دهد و زنده نگه می‌دارد، و ارزش‌ها و باورهای اجتماعی را تثبیت می‌کند. آموزش عالی سبک زندگی و هنجارهای رفتاری مورد پذیرش نخبگان اجتماعی و فرهنگی را می‌نمایاند و جا می‌اندازد.^۱ آموزش ابتدایی ارزش‌های اساسی و آداب و رسوم اجتماعی را به اکثریت کودکان مدرسه‌ای القا می‌کند. بنابراین، نظام آموزشی را در تمام سطوح غالباً و به درستی و سیله انتقال سنت و اخلاق به شمار می‌آورد.

از سوی دیگر، آموزش می‌تواند عامل تغییر و تحول باشد. در فرایند مدرن‌سازی، آموزش، کارورزی و مهارت فنی جدید را برای نظام اداری و فن‌آوری در حال پیشرفت فراهم می‌آورد. آموزش می‌تواند، با گزینش و جهت‌دهی استعدادها به سوی فرصت‌های شغلی تازه، وضع موجود را به هم بزند و تغییرپذیری اجتماعی را افزایش دهد. از همه مهم‌تر، آموزش می‌تواند آرمان‌های فرهنگی جدید را القا کند و همچون شالوده‌ای بنیادی برای نخبگان نوظهور حرفه‌ای و اجتماعی به کار گرفته شود.

آموزش از نقش بی‌همتایی در جامعه برخوردار است؛ گذشته را باز می‌تاباند، از حال خیر می‌دهد، و برای آینده زمینه‌سازی می‌کند.^۲ به همین جهت، نظام آموزشی اغلب محور منازعات جناح‌های مختلف اجتماعی و سیاسی است. تسلط بر نظام آموزشی به معنای تحمیل آرمان‌ها، ارزش‌ها و هویت آموزشی و فرهنگی است.^۳ گروه‌های مسلط می‌کوشند «آرمان فرهنگی خاص خود را همگانی کنند.» از این رو، کند و کاو تاریخی اصلاح آموزشی – و مباحث پیرامون آن – نه تنها نظام اعتقادی مؤثر در یک جامعه

1. Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe* (Bloomington: Indiana University Press, 1979), pp. 6-7.

2. Ringer, *Education in Society*, pp. 14-18.

3. Fritz K. Ringer, *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Historical Perspective, 1890-1920* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), pp. 1-25.

مفروض، بلکه مجموعه منافع اجتماعی و سیاسی در یک دوره مشخص را نیز تا حد زیادی آشکار می‌سازد. آموزش، به عنوان یک عامل تغییر، و یک انبان ارزش‌ها، با برنامه اصلاحات گسترده‌تر اجتماعی و سیاسی در ایران کاملاً پیوند داشت. اصلاح آموزشی بازتاب رشد هدف‌های سیاسی و سرانجام اجتماعی بود و از این رو نمی‌تواند جدا از عوامل گسترده‌تر فرایند مدرن‌سازی، و مباحث پیرامون آن، درک شود. به ویژه آن‌که نوع اصلاح آموزشی مورد نظر به گستردگی، ژرفا و سرشت «کاستی» مشاهده شده در ایران بستگی داشت. از آغاز قرن نوزدهم، اصلاح و مدرن‌سازی با فرایندهای عقلانی کردن پیوندی استوار داشت.

از زمان وِپر، و با الهام از کار او، نظریه‌هایی در مورد «مدرن‌سازی» شکل گرفته‌اند که نوعاً از نظریه و بر قطعی‌ترند، به ویژه به جهت تلاش تمام و کمالشان برای مشخص کردن متغیرهای به لحاظ سببی مرتبط، و زیر پوشش قرار دادن تمام موارد ممکن در یک طرح جامع. اما اشتباه است که بحث مربوط به مدرن‌سازی را روی تعدادی «عوامل» ثابت متمرکز کنیم. متمایز کردن تغییراتی که به راستی شرایط لازم مدرن‌سازی‌اند از تغییراتی که اغلب با مدرن‌سازی همراهند اما پیش شرط یا پیامد بی‌چون و چرای آن نیستند، تقریباً ناممکن است. حتی در ارزیابی یک فرایند خاتمه‌یافته مدرن‌سازی، برآورد این که کدام متغیرها اصلی، کدام کمکی، و کدام صرفاً تصادفی‌اند، ناممکن است. افزون بر آن، متغیرها را - چه مربوط به گذشته و چه حال - نمی‌توان از هم جدا کرد، بلکه باید آن‌ها را بدان گونه که مجموعه‌های به هم پیوسته‌ای از شرایط، رخدادها و پیامدها را می‌آفرینند، درک کرد و باز شناخت. گذر زمان این تصویر را پیچیده‌تر می‌سازد، چرا که شرایط تغییر می‌کند و پیامدها در هم تأثیر می‌گذارند. باید بر اصالت تاریخی مدرن‌سازی در یک زمان، فرهنگ و جامعه خاص تأکید کرد. در محیط‌های تاریخی مختلف، پیوستگی یا مجموعه عوامل متفاوتی ممکن است به مدرن‌سازی بینجامد.

بررسی مدرن‌سازی در کشورهای غیرغربی بسیار پیچیده‌تر است، چرا که نه تنها در بیش‌تر نظریه‌های سیاسی و توسعه‌ای غربی، بلکه در کشورهای غیرغربی نیز مدت‌هاست که مدرن‌سازی با غربی‌سازی یکی انگاشته می‌شود. از آن‌جا که نظام اجتماعی - اقتصادی مدرن نخست در غرب پدیدار شد، «مدرن‌سازی» تا اندازه‌ای «غربی» است. اما نباید مدرن‌سازی را با غربی‌سازی برابر دانست. به نحو روزافزونی

آشکار می‌شود که راه‌های گوناگونی به سوی مدرن‌سازی و انواع گوناگونی از آن وجود دارد. در نظر گرفتن «غرب» به عنوان معیار، پیچیدگی متغیرهای علت و معلولی را نادیده می‌گیرد. کشورهای غیرغربی فرایند مدرن‌سازی را دیرتر از کشورهای غربی شروع کرده‌اند، و از این رو، از تحلیل‌های گذشته‌نگر مدرن‌سازی غربی تأثیر می‌پذیرند، و این در حالی است که آن‌ها با محیط‌های تاریخی، فرهنگی، و نهادی متفاوتی مواجهند. تجربه غیرغربی نیازی به بازسازی کامل تجربه غربی ندارد. سعی در شناسایی «پیش‌نیازهای سببی» در تجربه غربی و ارائه آن‌ها به عنوان ضرورت جهان‌شمول در همه موارد دیگر، صرفاً تحلیل رابطه منحصر به فرد متغیرها را در محیط‌های تاریخی و فرهنگی خاص دچار ابهام می‌سازد.

اما مسئله همانندپنداری مدرن‌سازی با غربی‌سازی تنها یک مسئله تحلیل علمی نیست. کاملاً جدا از بحث‌های مفهومی، به طور فزاینده‌ای آشکار می‌شود که غرب تجربه مدرن‌سازی خودش را یک الگوی جهان‌شمول به حساب آورده که باید تا آن‌جا که ممکن است در هر جای دیگری تکرار و بازسازی شود. به همین ترتیب است که به مدرن‌سازی در کشورهای غیرغربی - و در این‌جا ما به ویژه، اما نه منحصرأً، به خاورمیانه نظر داریم - غالباً به چشم غربی‌سازی نگریسته می‌شود. این بینش، دو پیامد منطقی دارد. نخست آن‌که به اشتباه کارگزاری به غرب نسبت داده می‌شود و خاورمیانه «دریافتگر» بی‌اراده مدرن‌سازی به حساب می‌آید. دوم آن‌که مدرن‌سازی یک رشته گام‌های ضروری پنداشته می‌شود که «غرب» به کشورهای خاورمیانه تحمیل یا آن‌ها را بدان وادار می‌کند. این رویکرد به اشتباه مدرن‌سازی را اجرای [یک رشته] پیش شرط‌های ثابت معرفی می‌کند. این نظر که مدرن‌سازی را شبیه‌سازی تجربه غربی به حساب می‌آورد خطرناک است، چرا که نقش سرنوشت‌ساز نیروهای بومی - چه افراد و انجمن‌ها و چه نهادهای اجتماعی، اقتصادی یا فرهنگی - را در پرده قرار می‌دهد. در واقع بهترین دریافت از مدرن‌سازی، سازگاری آگاهانه و غالباً خلاقانه الگوهای خارجی با شرایط بومی است. این برداشت کنشگرانه از مدرن‌سازی به ما اجازه می‌دهد که به سرشت جدلی و چالش‌کرانه این فرایند تأکید ورزیم، در انتساب کارگزاری دقت به خرج دهیم، و خودمان را برای یافتن راه‌های خاص به سوی مدرن‌سازی، و تجربه‌های خاص از آن، آزاد بگذاریم.

بحران و ترجمه

مدرن‌سازی مستلزم ارزیابی و گزینش راه‌های تغییر است. به گسترده‌ترین معنا، جامعه باید مشخص کند که چه چیز باید تغییر کند، موانع تغییر چیست، و تغییر باید چه شکلی پیدا کند. این امر نیازمند ارزیابی مستمر کارآیی نهادهای اداری، حقوقی و آموزشی موجود است. الگوی آن‌ها چه خواهد بود؟ چگونه تغییر داده خواهند شد؟ اگر از الگوهای خارجی استفاده می‌شود، چگونه باید این الگوها را با اوضاع و احوال، نیازها و هدف‌های بومی سازگار کرد؟ مدرن‌سازی جوهره اصلی جامعه را به چالش می‌طلبد؛ سمتگیری‌های جدید فکری و فرهنگی، و نیز تغییر نهادی، را خواستار می‌شود. تعریف «مدرنیّت» تعریف «سنت» نیز هست. مدرنیّت لزوماً به عنوان امری در ستیز با سنت در نظر گرفته می‌شود. از این رو، فرایند مدرن‌سازی وضعیت «بحرانی» پدید می‌آورد.

در چنین دوره «بحرانی»، که سنت‌ها و نهادها مورد ارزیابی قرار می‌گیرند، بحث در مورد مدرن‌سازی درمی‌گیرد. سودمند آن است که این بحث در حوزه فکری، در «ترکیب یا در شبکه ارتباطات بین مواضع فکری گوناگون»، واقع شود.^۱ مفهوم «حوزه فکری» بر سرشت ارتباطی و جدلی باورها، همچنین پیوند آن‌ها با متن اجتماعی - سیاسی تأکید می‌ورزد. عقاید گوناگون برای کسب برتری، یا مقبولیت عمومی، با یکدیگر به رقابت می‌پردازند. افراد، مکتب‌های فکری، و گروه‌های سیاسی در این «حوزه» برای کسب «حق تعیین این که چه چیزی به لحاظ فکری مستقر و به لحاظ فرهنگی پذیرفته شود» رقابت می‌کنند.^۲ در دوره‌های تغییر سریع - نظیر آنچه در فرایند مدرن‌سازی پدید می‌آید - حریفان یکدیگر را مجبور می‌کنند که مواضع خاص خود را روشن و از آن دفاع کنند. از این رو، رقابت بر سر برتری فکری سرانجام به فرایند «روشنگری انتقادی» می‌انجامد.

مدرن‌سازی در ایران قرن نوزدهم فرایند ترجمه بود. اصلاح‌طلبان برای حل مسائل مربوط به بازآفرینی نهادها و سنت‌ها، کوشیدند نهادها و دیدگاه‌های خارجی را به موقعیت و شرایط ایران «ترجمه» کنند. من اصطلاح «ترجمه» را به دو دلیل به کار می‌برم. اول آن که به دقت فرایند خلاقانه‌ای همانند ترجمه متون از یک زبان به زبانی دیگر را باز می‌نمایاند. یک متن، یا در این مورد یک نهاد، براساس ارتباطش با شرایط برای ترجمه

1. Ringer, *Fields*, p. 3.

2. Ibid.

برگزیده می‌شود. دوم آن که دیدگاه‌ها و نهادها نیز مانند یک متن در فرایند ترجمه شدن از یک موقعیت به موقعیت و شرایط دیگر تغییر می‌کنند. به هیچ وجه تصادفی نیست که زبان و متون در ایران قرن نوزدهم فرایند تغییر را طی کرد. افزون بر گسترش سریع حوزه عمومی گفتمان متنی، زبان کاربُردی ساده، فارسی و عامه‌فهم گردید.

این کتاب بحث اصلاح آموزشی در ایران قرن نوزدهم را مورد بررسی قرار می‌دهد، و به اصلاح آموزشی به عنوان عاملی سرنوشت‌ساز در فرایند گسترده‌تر مدرن‌سازی می‌پردازد. از آن‌جا که آموزش در فرایند برگزینی نهادی و «ترجمه» فرهنگی نقش محوری داشت، این کتاب تاریخ اجتماعی و فکری ایران قاجار نیز محسوب می‌شود.

مدرن‌سازی در ایران

ایران در قرن نوزدهم، با وجود دو جنگ ایران و روسیه در اوایل قرن، از لحاظ داخلی بالنسبه باثبات بود. برقراری مجدد تسلط سیاسی بر قلمرو صفویه از سوی قاجار، به دنبال چندین دهه آشوب و ناآرامی داخلی و تجاوز خارجی، به احیای رونق اقتصادی و افزایش تجارت بین‌المللی منجر شد. با این حال رشد ایران - چه سیاسی و چه اقتصادی - به نحو چشمگیری در مقایسه با سایر کشورهای خاورمیانه کُند بود. دولت ایران نه از اقتدار و نه از دستگاه اداری کارآمد مصر یا امپراتوری عثمانی برخوردار بود. نفوذ و تأثیر اروپاییان نیز در ایران نسبت به جاهای دیگر بسیار ضعیف‌تر بود، که بخشی از آن به مسائل مربوط به موقعیت استراتژیک و جغرافیایی برمی‌گشت و بخشی نیز از تعداد کم‌تر و نفوذ محدودتر اقلیت‌های غیرمسلمان در ایران ناشی می‌شد. این امر تأثیر دوسویه‌ای داشت. از یک سو، ایران هرگز مانند مصر مستعمره نشد. از سوی دیگر، سرمایه‌گذاری خارجی در ایران به نسبت کم‌تر بود. همچنین این بدان معنا بود که ایران در معرض همان فشارهایی قرار نداشت که دولت‌های اروپایی به مصر و امپراتوری عثمانی وارد می‌آوردند تا زیرساخت‌های سیاسی، حقوقی و مالی خود را در خور سرمایه‌گذاری توسعه دهند. شبکه‌های ارتباطی و ترابری نیز به همین نحو توسعه نیافته باقی ماند. جنبش‌های اصلاحی که بر چشم‌انداز خاورمیانه قرن نوزدهم چیره بودند هدف‌های هم سیاسی و هم اقتصادی داشتند. از این رو، تجربه اصلاحی در ایران از

شرایط داخلی خود این کشور ناشی می‌شد و سرانجام کم‌تر از جنبش‌های اصلاحی مشابه در دیگر نقاط خاورمیانه به موفقیت دست یافت.

فرایند مدرن‌سازی در ایران از برنامه اصلاحات نظامی و دفاعی - نظام جدید - آغاز می‌شود که عباس میرزا نایب‌السلطنه در نخستین دهه قرن نوزدهم به راه انداخت. این شاهزاده، در واکنش نسبت به یک رشته شکست‌های نظامی از سپاهیان روسیه و در پی آن از دست رفتن [بخش‌هایی از] سرزمین ایران، به برتری سرشتی ارتش‌های مدرن و دائمی اروپایی پی بُرد و کوشید چنین نیرویی را به وجود آورد. به این ترتیب، اروپا از آغاز هم تهدیدی شوم نسبت به تمامیت سرزمین ایران و هم الگویی برای تغییر به حساب می‌آمد. شاهزاده مجموعه‌ای از کارشناسان نظامی، پزشکی و فنی اروپایی را برای تربیت بخشی از سپاه خود به شیوه اروپایی به استخدام درآورد. از آن‌جا که ارزش دانش و فن‌آوری اروپایی به طور فزاینده‌ای آشکار می‌شد، شاهزاده دو دسته دانشجو را - یکی در سال ۱۸۱۱ (۱۱۹۰ ش.) و دیگری در سال ۱۸۱۵ (۱۱۹۴ ش.) - به انگلستان اعزام کرد. در آن زمان، تصور اصلاح آموزشی به وارد کردن فن‌آوری و کارشناسی نظامی محدود بود.

کوشش عباس میرزا برای ایجاد ارتش مدرن و دائمی به عنوان بخشی از نیروی جنگی گسترده‌ترش، اصلاحات نظام جدید را از تلاش‌های گذشته برای جذب سخت‌افزار و کارشناسی جدید نظامی متمایز می‌ساخت - چیزی که در دوره‌های پیشین ناشناخته بود. ارتش مدرن، برخلاف نظام سربازگیری محلی و بدو قبایله‌ای که در آن زمان در ایران اجرا می‌شد، نیازمند سطحی از دستگاه اداری دیوانسالار و درجه‌ای از نظارت بر منابع مالی بود که نظام ایران قادر به فراهم آوردنش نبود. از این رو، ایجاد چنین نیرویی نیازمند درجه بیشتری از تمرکز، نظارت دستگاه اداری، و نظام مالیاتی متمرکز و کارآمد بود که پیش از آن وجود نداشت. این ملاحظات عباس میرزا را به تلاش برای نوآوری‌های پُردامنه واداشت. اصلاحات نظام جدید تلاشی بود برای ایجاد پیش‌نیازهای بنیادی ارتش مدرن و سرآغازی برای برنامه مدرن‌سازی.

اصلاحات نظام جدید به همان اندازه که نتیجه ضعف نظامی در رودرویی با روسیه بود، محصول تلاش مداوم سلسله تازه تأسیس قاجار برای تسلط مجدد و تحکیم قدرت خود بر قلمرو خویش نیز به حساب می‌آمد. اصلاحات به شکل برنامه متمرکزسازی و

مدرن‌سازی‌ای آغاز شد که می‌بایست از سوی اصلاح‌طلبان بعدی ادامه می‌یافت و تمام پهنه کشور را فرا می‌گرفت. ویژگی مشترک تمام طیف سیاسی در سراسر کشور پذیرش این واقعیت بود که تنها یک دولت متمرکز مقتدر می‌تواند تهدیدات مداوم سیاسی، تجاری و سرزمینی قدرت‌های اروپایی را دفع کند.^۱ افرادی که از اصلاحات طرفداری می‌کردند بر این اعتقاد بودند که محدود کردن اختیارات صاحبان قدرت محلی و سایر پایگاه‌های قدرت (که دستگاه دینی چهره بارز آن بود)، که در عمل حاکمیت دولت مرکزی را محدود می‌کردند، امری ضروری است.

البته کشمکش بین قدرت‌های مرکزی و محلی چیز تازه‌ای نیست و در تمام نظام‌های سیاسی، چه مدرن و چه سنتی، یافت می‌شود. اما آنچه به ما اجازه می‌دهد که اصلاحات سیاسی قرن نوزدهم را نمودهایی از مدرن‌سازی بدانیم، سرشت و وسعت اصلاحات درخواستی است. ویژگی فرایند مدرن‌سازی در ایران گسترش اقتدار دولت مرکزی بود که ادعای نظارت بر نظام قضایی به زیان دستگاه دینی بخشی از آن بود. این امر مستلزم این بود که طرفدارانش بپذیرند که عرفی کردن نظام قضایی و نظام آموزشی، ساختن نظام اداری، سواد عمومی و سرانجام حکومت مشروطه و مبتنی بر قانون اساسی ضروری است.

در واقع، این برداشت که اصلاحات قرن نوزدهم به لحاظ کیفی با اصلاحات دوره‌های پیشین به نحوی متفاوت است از آغاز قرن مشخص بود. اصلاحات در ایران قرن نوزدهم به هیچ وجه در پی از نو پی‌افکنده نهادها یا ناقص موجود یا احیای نهادهایی که رو به تلاشی می‌رفت نبود، بلکه خواستار چیزی اساساً «جدید» بود. میرزا صالح شیرازی، که جزو دومین گروه دانشجویان اعزامی از سوی عباس میرزا بود، در گزارش سفرش از روسیه و انگلستان مکرراً تأکید می‌کرد که «وضعیت جدید دنیا» اصلاحات در ایران را الزامی کرده است. گرچه مفهوم در حال تکوین «عصر جدید» در سراسر قرن تا حد زیادی نامشخص باقی ماند، اما به عنوان دلیلی برای مدرن‌سازی ایران

۱. در مورد ضربه روحی ناشی از دست دادن سرزمین و اهمیت «زمین» در مفهوم ملی‌گرایی ایرانی، نگاه کنید به:

Firoozeh Kashani-Sabet, *Frontier Fictions: Shaping the Iranian Nation, 1804-1946* (Princeton: Princeton University Press, 1999).

اهمیت روزافزون یافت. به نظر می‌رسید که «عصر جدید» نیازمند راه‌حل‌های اساساً جدید است. صرف از نو پی‌افکنی دستگاه‌های اداری پیشین برای آن که ایران را به سطح قدرت رو به افزایش اروپا برساند کافی نبود.

امیرکبیر (۱۸۴۸-۳۰/۱۲۲۷ ش.) و میرزا حسین خان سپهسالار (۱۷۳-۱۸۷۱/۵۲-۱۲۵۰ ش.)، صدراعظم‌های اصلاح‌اندیش، همچنان به ایجاد تمرکز و نظم‌بخشی به دستگاه اداری به عنوان نخستین گام در کارآمد ساختن دستگاه حکومتی، افزایش درآمد مالیاتی خزانه مرکزی، و جان تازه بخشیدن به نیروهای مسلح تأکید می‌ورزیدند. آنان بر این باور بودند که پرورش کادرهای نظامی و اداری شایسته، که بتوانند از فرایند اصلاحات پشتیبانی کنند، کلید نیرومندی مجدد ایران است. امیرکبیر نخستین دبیرستان دولتی به سبک اروپایی در ایران - دارالفنون - را در سال ۱۸۵۱ (۱۲۳۰)، به عنوان بخشی از برنامه اصلاحی گسترده‌تر خود، تأسیس کرد. میرزا حسین خان سپهسالار بر این عقیده بود که آموزش به سبک اروپایی به اندازه‌ای لازم است که دیپلمات‌ها و دیگر صاحب‌منصبان ایرانی را برای مواجهه با چالش‌هایی آماده سازد که از سوی دیپلماسی بین‌المللی و قدرت‌های متجاوز اروپایی بروز می‌کند. او استدلال می‌کرد که برای هدایت کشور به سوی «ترقی» و توانایی، لازم است صاحب‌منصبان با علوم و زبان‌های اروپایی آشنا شوند و از امور جاری بین‌المللی آگاه باشند.

با گذشت زمان، برداشت اصلاح‌طلبان از عمق و وسعت «کاستی» ایران گسترش یافت و آن‌ها را به اتخاذ هدف‌های آموزشی دوربردتر و فراگیرتر ترغیب کرد. در دهه‌های ۱۸۶۰ (۱۲۴۰) و ۱۸۷۰ (۱۲۵۰)، طرفداران اصلاحات بر این عقیده بودند که عقب‌ماندگی ایران از نهادهای سیاسی بی‌کفایت ناشی می‌شود. میرزا ملکم خان، یکی از پرشورترین طرفداران مدرن‌سازی فراگیر، اظهار می‌داشت که «قدرت رو به افزایش اروپا بقای دولت‌های فاقد تمدن را ناممکن کرده است. از این پس تمام حکومت‌های جهان یا باید مانند حکومت‌های اروپایی سامان یابند یا تحت انقیاد و سلطه درآیند.»^۱ برداشت ملکم خان از مدرن‌سازی به مثابه غربی‌سازی، دشواری‌های سرشتی انتخاب

۱. میرزا ملکم خان، دستگاه دیوان، به نقل از:

Hamid Algar, *Mirza Malkom Khan: A Study in the History of Iranian Modernism* (Berkeley: University of California Press, 1973), p. 71.

غرب به عنوان الگوی تغییر را می‌نمایاند. مباحث مربوط به انطباق نهادهای خارجی با شرایط ایران جنبش اصلاحی را در سرتاسر قرن به خود مشغول داشت و کانون گفتگومانی پُرتنش شد. میرزا ملکم خان در پافشاری شدید بر این که حکومت باید تمرکزسازی را افزایش دهد، دستگاه اداری را مطابق روش اروپایی تجدید سازمان کند، و از امتیازات دستگاه دینی چه در حوزه قضایی و چه در عرصه آموزشی به شدت بکاهد، پیشگام بود. تعجبی ندارد که او نخستین کسی بود که بر اهمیت برقراری نظام آموزش همگانی به سبک اروپایی اصرار داشت.

در اواخر قرن نوزدهم، بسیاری از اصلاح‌طلبان بر این عقیده بودند که آموزش جدید به سبک اروپایی داروی همه دردهای اجتماعی و سیاسی است. اصلاح آموزشی در مدرن‌سازی و «ترقی» نقشی بسیار بیش‌تر از یک مؤلفه پیدا کرد، و به صورت عامل اصلی تغییر در آمد. فعالان آموزشی، افزون بر جانبداری از علوم و زبان‌های اروپایی به منظور آمادگی بهتر صاحب‌منصبان اداری و حکومتی ایران، بر این اعتقاد بودند که استقرار حکومت مشروطه به افزایش سطح سواد عمومی بستگی دارد. این عقاید در درخواست قانون اساسی به اوج رسید، نه تنها از آن جهت که به معنای تغییر بنیادی در نظام حکومتی بود، بلکه همچنین بدین خاطر که اصلاح ناشی از قانون اساسی به نوبه خود به یک حکومت مرکزی قوی و درجه‌ای از عقلانی کردن نظام‌های قضایی و آموزشی - یا، به عبارت دیگر، به مدرن‌سازی - مشروط بود.

فرایند مدرن‌سازی در ایران به سبب همراهی و پیوندش با غربی‌سازی پیچیده‌تر شد. برتری نظامی اروپا نیاز به فن‌آوری و کارشناسان نظامی اروپا را از زمان اصلاحات نظام جدید آشکار کرد. اصلاح‌طلبان در پی آن بودند که به «رمز توانایی اروپا» پی برند و فرایند مدرن‌سازی را در پیش گیرند تا به «پیشرفتی» مشابه اروپا دست یابند. تاخت و تاز سیاسی و تجاری اروپا نیز اصلاح‌طلبان را متوجه این مطلب ساخت که لازم است رهبری ایران از امور جهانی - و هنجارهای کشورداری - آگاهی بیش‌تری داشته باشد تا ایران بتواند اعتبار بین‌المللی خود را بازیابد. بدین ترتیب، اروپا هم الگویی برای «ترقی» و مدرن‌سازی، و هم تهدیدی برای حاکمیت و یکپارچگی سرزمین ایران به شمار می‌رفت. اگرچه انگیزه و محرک مدرن‌سازی امری داخلی بود، اما از آن‌جا که اروپا الگو به شمار می‌رفت، این فرایند مستلزم پذیرش نهادها و دیدگاه‌های غیربومی بود. این امر به

پیدایش دسته‌بندی‌های دوقطبی منجر شد: مدرن‌سازی، غربی‌سازی و عرفی‌سازی پیوند نزدیکی با هم داشتند و مشترکاً و مستقیماً مخالف سنت و اسلام شمرده می‌شدند. احساس فرودستی و در موضع دفاعی قرار داشتن، که از یکسان‌پنداری اروپا با «تمدن» و ایران با «عقب‌ماندگی» و «ایستایی» ناشی می‌شد، به این تنش دوقطبی دامن می‌زد. از آن‌جا که اسلام با فرهنگ بومی پیوند داشت، در حالی که مدرن‌سازی هم عرفی‌سازی و هم غربی‌سازی (پذیرش آداب و نهادهای مسیحی) را در پی داشت، «ترقی» و «تمدن» بر باد دهندهٔ اسلام و هویت فرهنگی ایران به حساب می‌آمد. خطر جدی و واقعی‌ای که قدرت‌های اروپایی برای ایران ایجاد می‌کردند نیز شالودهٔ دینی هویت ایرانی را تقویت و کار مشروعیت‌بخشی به مدرن‌سازی را دشوار می‌کرد.

این به ویژه در حوزهٔ اصلاح آموزشی مسئله‌ای پردردسر بود، چرا که آموزش با پرورش اخلاق و سنت دینی در اذهان پیوند داشت. آموزش به سبک اروپایی چیرگی فکری و فرهنگی دستگاه دینی، و همین‌طور جاگیری نهادی آن را در نظام آموزشی سنتی، مستقیماً مورد تهدید قرار می‌داد. بدین ترتیب، دستگاه دینی از دو جبههٔ مدرن‌سازی و اصلاح آموزشی مورد تهدید بود.

این معضل به پیدایش آنچه من آن را «تنگنای مدرن‌سازی» می‌نامم، یعنی تمایل به پذیرش عناصر فن‌آوری و نهادهای «مدرن» [بخوانید اروپایی] و در عین حال حفظ سنت‌های فرهنگی و دینی ایرانی - یا فرق گذاشتن بین مدرن‌سازی و غربی‌سازی - انجامید. درونمایه‌های فرهنگ، سنت و هویت در مرکز این تنگنا جا داشتند. اصلاح‌طلبان طرفدار مدرن‌سازی بودند و غالباً خودشان با غربی‌سازی فرهنگی مخالفت می‌کردند و وظیفهٔ دشوار فرق‌گذاری بین آن دو و در نتیجه مشروعیت‌بخشی به مدرن‌سازی را عهده‌دار می‌شدند. نبود خط فاصل مشخص بین سنت‌های فرهنگی و دینی، و بین مخالفت نهادی و فرهنگی با مدرن‌سازی، اصلاح‌طلبان را در وضعیتی دشوار و اساساً دفاعی قرار داد.

پیدایش دسته‌بندی‌های متضاد، که در آن مدرن‌سازی و غربی‌سازی در مقابل سنت‌های فرهنگی بومی می‌ایستاد، در تاریخ‌نگاری قرن نوزدهم نیز تا حدی بازتاب یافته است. در میان پژوهشگران معاصر گرایشی آشکار به ساده‌سازی مباحث مربوط به اصلاحات وجود دارد به طوری که یک طرف را کاملاً مفید و طرف دیگر را

به صراحت مضر و مخرب تلقی می‌کنند. وزیران اصلاح‌اندیش روشن‌بین، غیرمذهبی، و پیشرو توصیف می‌شوند، و مخالفانشان را - که عمدتاً علما انگاشته می‌شوند - به عنوان عقب‌مانده و واپس‌گرا تحقیر می‌کنند. بیش‌تر تاریخ قاجار نیز بر اجرای اصلاحات به مثابه عامل تعیین‌کننده در ارزیابی فرایند مدرن‌سازی در قرن نوزدهم تمرکز می‌یابد. من امیدوارم که استفاده از اصلاح آموزشی به عنوان یک ابزار تحقیق و دریچه‌ای به روی مباحث فکری آن زمان درک ما را از این دوره سرنوشت‌ساز عمیق‌تر کند و در عین حال زمینه شکل‌گیری نخستین واکنش‌ها را نسبت به چالش‌های مدرن‌سازی از نو بکاود.

من، به جای اصل قرار دادن تقابل ساده بین مدرن‌سازی و واپس‌گرایی، می‌کوشم به روش تجربی از طیفی از واکنش‌ها پرده بردارم، طیفی که پیوسته در حال حرکتی موج‌وار است. در حالی که اکثر افراد اصلاح‌اندیش وزیران یا صاحب‌منصبان عالیرتبه حکومتی بودند، این نیز واقعیتی است که اصلاح‌طلبان به طور فزاینده‌ای از یک طیف اجتماعی - اقتصادی گسترده‌تر سربرمی‌آوردند و شامل بسیاری از علمای رده پایین و همین‌طور بازرگانان می‌شدند. از آن گذشته، نباید طرفداری از مدرن‌سازی را با نداشتن ایمان مذهبی یکی گرفت. همچنین نباید به نقش دین در جامعه مدرن برخوردی یگانه و یکپارچه داشت. بسیاری از اصلاح‌طلبان پرشور مسلمانان مؤمنی بودند و آن‌ها را جور دیگری نمایاندن، موجب گمراهی خواهد شد.

برعکس، مخالفان اصلاحات فقط از علما نبودند. در پس مخالفت با مدرن‌سازی، دلایل گوناگونی وجود داشت، که برخی نهادی یا سیاسی، و برخی فکری و فرهنگی بود. غالباً مسئله حفظ امتیازات در کار بود، و اعضای نخبگان سیاسی در میان جدی‌ترین مخالفان اصلاحات قرار داشتند. از آن گذشته، در حالی که زبان مباحثه بر اسلام متمرکز بود، اما زبان دینی تنها در انحصار علما نبود. تمام طرف‌های بحث، علی‌رغم مبانی واقعی موضوعی که از آن دفاع می‌کردند، برای توجیه خود به نمادها، متون و خواست‌های اسلام استناد می‌کردند. با وجود این، مشخص است که مدرن‌سازی، به ویژه در جبهه‌های متعدد نهادی، اجتماعی، فکری و فرهنگی، هیچ گروهی را بیش‌تر از علما مورد تهدید قرار نمی‌داد، و علما به گسترده‌ترین و صریح‌ترین مقاومت در برابر مدرن‌سازی دست زدند.

در ضمن نقاط توافق بسیاری بین اصلاح‌طلبان و مخالفانشان وجود داشت. مثلاً در

مورد لزوم تقویت ایران در برابر دست‌اندازی خارجی، به ویژه بر سر اقتدار سیاسی و مالی ایران، وفاق همگانی وجود داشت. افزون بر آن، حتی پرشورترین هواداران مدرن‌سازی فراگیر در رابطه با پیامدهای غربی‌سازی تردید جدی از خود نشان می‌دادند و این صرفاً شگرد تاکتیکی آن‌ها نبود. گرچه شکاف فرهنگی بین موافقان و مخالفان مدرن‌سازی - یا آنچه از روی خوش ذوقی «گسیختگی فرهنگی» نام گرفته - که بحث‌های زیادی را به خود اختصاص داده، تا حدی واقعیت داشت، اما ما نباید این پدیده را از متن تاریخی خود خارج کنیم.^۱ در قرن نوزدهم، این شکاف فرهنگی تنها به شکل جنینی وجود داشت، و فاصله بین اصلاح‌طلبان و مخالفان آن‌ها به یقین بسیار کم‌تر از آنی بود که در قرن بیستم پدید آمد.

ما، در پی زمینه‌کاوی مجدد تاریخ مدرن‌سازی در ایران قاجار، باید در برابر این دیدگاه نیز موضع بگیریم که اهمیت این دوره صرفاً به دلیل کامیابی‌های عملی جنبش اصلاحات است. بدون آن که اهمیت بسیار زیاد ناکامی اصلاحات را زیر سؤال ببرم، یا در مورد کامیابی‌های به دست آمده (به ویژه در مقایسه با فرایندهای مشابه در امپراتوری عثمانی و مصر) مبالغه کنم، معتقدم که اهمیت اصلی این دوره در بحث و مجادله فکری در باره مدرن‌سازی و تأثیر آن بر جمع‌بندی‌های بعدی همان مسائل و تنگناها نهفته است. حتی امروزه نیز هیچ راه‌حل قطعی و مطلق برای این مسائل وجود ندارد و ما هم نباید چنین انتظاری داشته باشیم. برعکس، فرهنگ و سنت مسئله‌ای است که ذاتاً مورد بحث و مجادله قرار می‌گیرد و پیوسته تکرار می‌شود.

۱. پدیده «گسیختگی فرهنگی» ("cultural schizophrenia") را داریوش شایگان در اثر زیر پیش کشید:

Qu'est-ce qu'une révolution religieuse? (Paris: Les presses d'aujourd'hui, 1982).

سرآغاز: نظام جدید

در دوران عباس میرزا و محمدشاه

آموزش به سبک اروپایی در ایران به عنوان بخشی از اصلاحاتی آغاز شد که عباس میرزا نایب‌السلطنه، پس از آن که سپاهیان‌ش در برابر نیروهای روسیه متحمل یک رشته شکست‌های نظامی شدند، به راه انداخت. عباس میرزا با تقلید آگاهانه از فرایند مشابه اصلاحی که در امپراتوری عثمانی در دوران حکومت سلطان سلیم سوم (۱۸۰۷-۱۷۸۹/۱۱۸۶-۱۱۶۸ ه.ش.) جریان داشت، یک برنامه اصلاحات نظامی را تحت عنوان نظام جدید آغاز کرد. نظام جدید، درست مانند امپراتوری عثمانی، شامل آشنایی با فن‌آوری نظامی اروپا و روش‌های مدرن تربیت سربازان می‌شد. همچنین وسیله‌ای بود برای آغاز برخی اقدامات دیگر، نظیر ترجمه کتاب‌های اروپایی، تأسیس چاپخانه، انتشار روزنامه، و همین‌طور تلاش برای نظم‌بخشی به نظام مالیاتی، که به نظر می‌رسید پیش شرط‌های لازم برای اصلاح بنیادی نظامی است. عباس میرزا همچنین با اعزام تعدادی از ایرانیان برای تحصیل در اروپا گام بی‌سابقه‌ای برداشت. بنابراین نظام جدید اهمیت آموزش به سبک اروپایی را در فرایند مدرن‌سازی و اصلاحات نشان داد. از آن گذشته، از این واقعیت که این اصلاحات بر درک کاستی نظامی و فن‌آورانه در برابر اروپا مبتنی بود، چنین برمی‌آمد که اروپا هم یک الگوی تغییر و هم تهدیدی نسبت به پیامدهای بی‌تحرکی تلقی می‌شود. این رابطه ناسازوار با اروپا و فرهنگ و فن‌آوری اروپایی به صورت تنگنا و دوراهی بین مدرن‌سازی و غربی‌سازی بروز کرد. از این رو بررسی نظام جدید برای درک حدود و ثغور واکنش‌های ذاتاً متناقض نسبت به چالش‌های مدرن‌سازی و تغییر، بدان گونه که نخستین بار در ایران بروز کرد، ضروری است.

در سال ۱۷۹۷ (۱۱۷۶ ش.) که فتحعلی شاه به جای عمویش آقا محمدخان قاجار بر تخت نشست نه تنها یک ساختار دولتی کمینه را به ارث بُرد، بلکه با چالش‌های جدی نسبت به اقتدارش نیز روبرو گشت. به دنبال سرنگونی سلسله صفویه در سال ۱۷۲۲ (۱۱۰۱ ش.) به دست مهاجمان افغان، ایران وارد یک دوره هرج و مرج داخلی و فروپاشی اقتدار مرکزی شد که در طول قرن ادامه یافت. نادرشاه (حکومت: ۱۷۳۶-۴۷/۲۶-۱۱۱۵ ش.) بسیاری از سرزمین‌های ایران را که در این دوره از تسلط حکومت مرکزی خارج شده بودند دوباره تسخیر کرد. اما تنها در پایان قرن بود که آقا محمدخان قاجار (حکومت: ۱۷۷۹-۹۷/۷۶-۱۱۵۸ ش.) موفق شد اکثر ایالت‌های دورافتاده امپراتوری صفوی را وادار به اطاعت از فرامین حکومت احیاشده مرکزی کند. با وجود این، ایالت‌های مازندران، آذربایجان و خراسان، و همین‌طور دولت خراج‌گزار گرجستان، هنوز در برابر حاکمیت قاجار مقاومت می‌کردند.

دوره طولانی جنگ‌های جان‌شینی نیز در بسیاری از نواحی بر بازرگانی و کشاورزی تأثیر نامطلوب گذاشته و برخی از ایالت‌ها نظیر آذربایجان را با کاهش جدی جمعیت روبرو ساخته بود. این کاهش رونق و آبادانی باعث نارضایتی عمومی شد و توان حکومت‌های مرکزی و ایالتی را در جمع‌آوری مالیات‌ها به شدت محدود ساخت.

فتحعلی شاه پس از به دست گرفتن قدرت با چالش‌های متعددی روبرو شد. نخستین هدف‌های او این بود که اولاً حاکمیت قاجار را بر تمام قلمروهایش تحکیم کند، و ثانیاً ساختارهای اداری مرکزی را به منظور گسترش تسلط حکومت مرکزی از نو برپا سازد. در چنین موقعیت سیاسی و اقتصادی‌ای بود که فتحعلی شاه به دفعات عباس میرزا نایب‌السلطنه را برای سرکوب شورش‌های محلی به آذربایجان و مازندران فرستاد. از ۱۸۰۴ (۱۱۸۳ ش.) که فتحعلی شاه عباس میرزا را حکمران آذربایجان کرد، نایب‌السلطنه در شهر تبریز مرکز این ایالت به طور دائمی اقامت گزید. عباس میرزا کوشید دستگاه اداری مرکزی را گسترش دهد و بر فراوری کشاورزی بیفزاید. در همان زمان، نایب‌السلطنه با چالشی تازه و به کلی متفاوت به شکل پیشروی‌های ارضی روسیه روبرو شد.

فرمانروایان روسیه، از زمان پطر کبیر، این خیال را در سر پرورانده بودند که قلمرو خود را به سمت جنوب به داخل سرزمین‌های تحت حاکمیت ایران توسعه دهند.

فروپاشی دولت صفویه برای روسیه فرصتی فراهم آورد تا قلمرو خود را به سمت جنوب به داخل گرجستان که خراج‌گزار ایران بود گسترش دهد و در سال ۱۸۰۳ (۱۱۸۲ ش.) آن را رسماً به روسیه ملحق سازد.^۱ بدین ترتیب قاجارها با از دست رفتن سرزمین و حاکمیت خود بر قلمروهای شمالی ایران روبرو شدند.

در سال ۱۸۰۳ (۱۱۸۲ ش.) که درگیری‌های بین سپاهیان روسی و ایرانی بالا گرفت و به نخستین جنگ ایران و روس در سال‌های ۱۵-۱۸۰۳ (۹۴-۱۱۸۲ ش.) انجامید، برتری تاکتیکی و فن‌آورانه روسیه آشکار شد. به گزارش یک فرستادهٔ دیپلمات، «عباس میرزا» گفت که او خیلی زود دریافت که جنگیدن با روس‌ها بدون سربازانی نظیر سربازان آن‌ها بی‌هوده است؛ با توپخانه آن‌ها تنها با توپخانه می‌توان مقابله کرد، و این که تمام تلاش‌های او برای تأثیر گذاشتن بر آن‌ها با یک عده عوام فاقد انضباط بدون استثنا با ناکامی روبرو شده است.^۲ ولیعهد به درستی دریافته بود که شالودهٔ برتری نظامی روسیه صرفاً به مسئله کفایت فرماندهان، شانس، و تعداد سربازان درگیر مربوط نیست، بلکه نیروهای آذربایجانی شاهزاده با قدرت برتر یک ارتش دائمی مدرن رو در رو شده بودند. نیروهای روسی متشکل از سربازان حرفه‌ای بودند که در رزمایش‌های تاکتیکی تعلیم دیده و کاربرد جدیدترین سلاح‌ها را آموخته بودند. سپاهیان روسی از امتیاز سلسله مراتب فرماندهی تثبیت شده برخوردار بودند که عملیات جنگی نظام‌مند و کارآمد را میسر می‌ساخت. برعکس، سپاهیان عباس میرزا در واقع مجموعه‌ای از افراد بودند که هر کدام ساز و برگی در حد توان خود داشتند و تنها در طول مدت نبرد حاضر به خدمت بودند. اما آن‌ها به عنوان نیروی رزمی یکپارچه هیچ‌گونه آموزشی - که اساس سپاهگیری مدرن است - ندیده بودند. واقعیت این بود که این سربازان را ایلات سازمان

۱. خود امرای گرجستان الحاق این کشور را به روسیه تسهیل کردند. امیرگرجستان در سال ۱۷۸۳ (۱۱۶۲ ش.) از ضعف حکومت مرکزی ایران استفاده کرد و از تمام تعهداتش نسبت به ایران سر باز زد و گرجستان مسیحی را تحت‌الحمایهٔ روسیه اعلام کرد. باز هم در زمان حکومت فتحعلی‌شاه، شاه گرجستان کناره‌گیری کرد و گرجستان را بخشی از روسیه اعلام داشت. نگاه کنید به:

R. C. Watson, *A History of Persia from the Beginning of the Nineteenth century to the Year 1858* (London, 1866), pp. 89, 142.

2. James Morier, *A Second Journey Through Persia, Armenia, and Asia Minor, to Constantinople, Between the Years 1810 and 1816* (London: 1818), p. 211.

داده بودند و در نتیجه آن‌ها به رؤسای ایلات وفادار بودند و نه به فرماندهان نظامی منصوب دربار، که غالباً بی‌کفایتیشان شهره‌عام بود.

تضاد در فرماندهی و فقدان آموزش حرفه‌ای به پیشامدهای فاجعه‌باری چون بی‌نظمی، آشفتگی و سرانجام، مرگ و شکست منجر می‌گشت. نبود هماهنگی، همراه با روش‌های سنتی درگیری نظامی به معنای این نیز بود که سپاهیان ایرانی، برخلاف هم‌تاهای روسی خود، به اقدامات احتیاطی و ایمنی، گشت‌زنی، یا نگهبانی شبانه نمی‌پرداختند. افزون بر آن، سپاهیان روسی غالباً به لحاظ آذوقه و توشه تأمین می‌شدند، در حالی که سربازان عباس میرزا چیزی نداشتند و نخستین هدف درگیری‌های نظامی را گرفتن غنیمت از دشمن می‌دانستند - راه و رسمی که بیش از یک بار نتیجه عکس داد، علاوه بر تنگناها و دشواری‌هایی که به دهقانان تحمیل کرد.^۱ عباس میرزا به درستی دریافت که ارتش روسیه نمونه‌ای از ارتش دائمی، حرفه‌ای، و دارای نظام خدمت و وظیفه است که نخستین بار ناپلئون برقرار ساخت. او به راستی از شاهکارهای نظامی ناپلئون هم در اروپا و هم در مصر به خوبی آگاه بود. از اقدامات سلطان عثمانی سلیم سوم در جهت مدرن‌سازی نیروهای مسلحش با استفاده از مربیان نظامی اروپایی، در آنچه نظام جدید نام گرفته بود، باخبر بود. نایب‌السلطنه و وزیرش، میرزا بزرگ فراهانی قائم‌مقام، به این نتیجه رسیدند که ادامه ضعف و عقب‌ماندگی نظامی ایران، اگر نه حاکمیت مطلق ایران، دست کم یکپارچگی ارضی آن را به مخاطره می‌اندازد. آگاهی آن‌ها از اقدامات نظامی درخشان اروپاییان در جاهای دیگر، به ویژه پیروزی‌های بریتانیایی‌ها در هندوستان، و فتح آسان مصر از سوی ناپلئون در سال ۱۷۹۸ (۱۱۱۷ ش.)، عزم و خواست آن‌ها را تقویت می‌کرد. به ویژه شکست مملوک‌های مصری به دست فرانسویان عباس میرزا را نسبت به نیاز به جذب فنون نظامی اروپایی متقاعد کرد. او چنین استدلال می‌کرد که در حالی که مملوک‌ها با دلاوری رزمی زبازدشان چنین آسان از نیروهای ناپلئون شکست خوردند، سربازان ایرانی نیز در صورت تهاجم یک قدرت اروپایی به ایران مطمئناً سرنوشت مشابهی پیدا خواهند کرد.^۲

1. Muriel Atkin, *Russia and Iran, 1780-1828* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1980), pp. 110-111.

2. Pierre Amédée Jaubert, *Voyage en Arménie et en Perse fait dans les années 1805 et 1806* (Paris: 1821), p. 179.