
تطورات مفهومی تعلیم و تربیت و نسبت آن با مقاومت‌ها در برابر مدارس نوین دخترانه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۶

تاریخ تأیید: ۱۴۰۳/۰۳/۰۷

زینب تاجیک

پژوهشگر مقیم پژوهشکده زن و خانواده tajik.i.z11@gmail.com

چکیده

جامعه ایران در عصر قاجار وارد مرحله جدیدی از تغییر و تحول شد که با دوره‌های گذشته، تفاوت چشمگیری داشت. مواجهه با تجدد، نظام‌های آموزشی پیشین ایران را به چالش کشید و زمینه ورود آموزش مدرن به ایران را نیز فراهم کرد. اگرچه تاریخ تحولات تعلیم و تربیت دختران در ایران از زوایای گوناگونی بررسی شده است، ما در این تحقیق با توصیف گزارش‌های رسمی، اسناد حقوقی، جراید، نامه‌ها و با تحلیل داده‌های تاریخی به روش تاریخ مفهومی به دنبال بررسی تطورات مفهوم تعلیم و تربیت و اثرات آن بر نظام آموزش دختران هستیم تا داوری منصفانه‌تری نیز درباره مقاومت‌ها در برابر مدارس نوین دخترانه داشته باشیم. تا پیش از ورود تجدد به ایران، منظور از تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی و فعالیت محاسبه‌شده به منظور کشف استعدادهای فرد در راستای رسیدن به سعادت و کمال دنیوی و اخروی بوده است؛ اما در زمان تأسیس مدارس نوین، تعلیم و تربیت به معنای تجددگرایی، مدرنیزاسیون، دین‌زدگی و سنت‌گریزی دچار تحول معنایی شده است. طبق این دگرذیسی معنایی، مدارس نوین دخترانه به دنبال ایجاد هویت غربی در دختران ایرانی بوده‌اند. بررسی تاریخ مفهومی تعلیم و تربیت نشان‌دهنده این واقعیت است که مخالفان مدارس نوین دخترانه با وجود اینکه عزم و تلاشی برای اصلاح تعلیم و تربیت دختران نداشتند، نه با علم‌آموزی دختران مشکلی داشتند و نه به دلیل منافع شخصی با این مدارس مخالفت کرده‌اند؛ بلکه با توجه و حساسیت به تغییر مفهومی تعلیم و تربیت، در برابر تأسیس و گسترش مدارس نوین دخترانه مقاومت می‌کردند و از اهداف بنیان مدارس نوین دخترانه آگاه بودند. این

مقاومت‌ها نشان‌دهنده این نکته است که مخالفان و علمای دین‌نگران دین‌زدایی، سنت‌ستیزی و ایجاد هویت کاملاً غربی در مدارس نوین دخترانه بوده‌اند.

واژگان کلیدی:

تاریخ مفهومی تعلیم و تربیت، مدارس نوین، دختران، تاریخ مفهومی، مقاومت، آموزش.

مقدمه

تعلیم و تربیت در ایران از ظهور اسلام تا اواسط قاجار بر پایه سنت و مذهب استوار بود و جامعه به صورت سنتی، کودکان را برای ایفای نقش‌های خانوادگی و اجتماعی تربیت می‌کرد. غالباً آموزش به صورت مکتبخانه‌ای، خصوصی یا در حوزه‌های علمیه انجام می‌شد. برخی از دختران نیز در مکتبخانه‌ها آموزش‌هایی می‌دیدند. مکتبخانه‌ها هیچ‌گاه تحت نظر دولت نبوده و برنامه خاص و ویژه‌ای برای آنها تعریف نشده بود. جامعه ایران در عصر قاجار وارد مرحله جدیدی از تغییر و تحول شد که تفاوت چشمگیری با دوران قبل داشت. مواجهه با تجدد، نظام‌های آموزشی پیشین ایران را به چالش کشید و زمینه ورود آموزش مدرن به ایران را نیز فراهم کرد؛ بنابراین یکی از مهم‌ترین تحولات در عصر قاجار، تحول در نظام آموزش و تعلیم و تربیت بود.

تاکنون بحث‌های بسیاری درباره تاریخ تحولات آموزش دختران، ورود و استقرار تعلیم و تربیت و مدارس نوین، سیر و تطورات تأسیس مدارس و مقاومت‌هایی که در برابر مدارس دختران انجام شده، از زمان اواسط دوره قاجار مطرح شده است؛ اما آنچه کمتر به آن پرداخته شده، تغییری است که در مفهوم تعلیم و تربیت در این دوره اتفاق افتاده است. مفهوم تعلیم و تربیت امری ثابت و بی‌زمان نبوده و در طی تاریخ، دچار دگرگونی‌هایی شده است. از جمله راه‌های شناخت تطورات تعلیم و تربیت و به شکل خاص‌تر تطورات تعلیم و تربیت دختران، اهداف و شیوه‌های آن در زمان مدرن شدن مدارس دخترانه و پیامدهای ناشی از آن، تحقیق درباره مفهوم تعلیم و تربیت در این دوره است.

در این تحقیق برای رسیدن به تصویر واضح‌تری از تحولات تعلیم و تربیت دختران از اواسط دوره قاجار، اهداف بنیان این مدارس و داوری منصفانه‌تری از مقاومت‌هایی که در برابر این تغییرات اتفاق افتاده است، با روش تاریخ مفهومی، مفهوم تعلیم و تربیت در این

دوره را بررسی می‌کنیم. اما در بررسی مفهوم تعلیم و تربیت متوقف نمی‌شویم؛ بلکه به مفهوم تعلیم و تربیت در این دوره به منزله مدخلی برای شناخت تغییر و تحولات مرتبط با آموزش دختران، اهداف بنیان مدارس نوین دختران و مقاومت‌هایی که در برابر این تغییرات صورت گرفته است، نگاه می‌کنیم.

بسیاری از بنیان و مؤسسان مدارس نوین دخترانه علت مخالفت و مقاومت مردم و جریان‌های مذهبی را در منافع شخصی یا ضدیت دین اسلام و علما با علم‌آموزی دختران فروکاسته و چنین بازنمایی کرده‌اند که علما مخالف علم‌آموزی دختران بوده‌اند؛ اما ما در این مقاله با توصیف گزارش‌های رسمی، اسناد حقوقی، جراید، نامه‌ها و... و با تحلیل داده‌های تاریخی به دنبال بررسی تطورات تاریخ مفهومی تعلیم و تربیت، زمینه‌هایی که باعث ایجاد این تغییر شد و تأثیراتی هستیم که تغییر مفهومی تعلیم و تربیت بر سیر تحولات آموزش دختران داشته است و درنهایت از داده‌های به دست آمده از تغییر مفهومی تعلیم و تربیت برای فهم دقیق‌تر علت مخالفت و مقاومت در برابر مدارس نوین دخترانه استفاده می‌کنیم تا به نگاه دقیق‌تری از دلایل موافقان و مخالفان آموزش جدید دختران برسیم.

۱. تاریخ مفهومی، بحثی در روش

«مفهوم»^۱ ابزار ساخت اندیشه و معنادهی به جهان هستی ماست. مفاهیم در بساختن جامعه، کنش و کنشگری و همچنین نحوه رخ دادن تعامل میان آنها نقش آفرینی می‌کنند؛ از این رو شکل‌گیری، گسترش، تغییر و تطور یا حذف یک مفهوم اتفاق ساده‌ای نیست. تاریخ مفهومی^۲ در ساده‌ترین برداشت، بررسی سرگذشت مفهوم‌ها و متشکل از دو واژه «تاریخ»^۳ و «مفهوم» است. یکی از پیش‌فرض‌های نوتاریخ‌گرایی این است که به همان ترتیبی که پدیده‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخی در حال تغییرند، مفاهیم نیز هم‌راستا با آنها متحول می‌شوند. پس می‌توان با بررسی تحولات مفاهیم به چگونگی وقوع و تأثیرگذاری معانی بر رخدادها آگاه شد. البته دنباله‌روی مفاهیم در پی تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به این معنا نیست که جهت تأثیرگذاری یک‌طرفه است و تنها تحولات بر مفاهیم مؤثرند؛ بلکه افزون بر آن شاید بتوان مدعی شد این رابطه دوطرفه و دوسویه است و اثرگذاری

1. Concept.

2. Conceptual History.

3. History.

مفاهیم بر تحولات سیاسی و اجتماعی و فرهنگی نیز درخور ملاحظه و تأمل برانگیز باشد (راسخ، ۱۳۹۳، ص ۱۶)

تاریخ مفهومی می‌کوشد با برجسته‌سازی نزاع‌های ایدئولوژیک به آشکارسازی معنای مفاهیم یاری رساند. یکی از مزایای تاریخ مفهومی نسبت به روش‌های تاریخی دیگر این است که تنها به دنبال ریشه‌یابی زبان‌شناختی مفاهیم نیست؛ بلکه به دنبال بررسی تطورات مفهوم به منظور جست‌وجو و کشف گسست‌های تاریخی بیان‌نشده یا مغفول واقع شده است. بر همین اساس محقق تاریخ مفهومی از درون تاریخ و به منظور آشکارسازی گفتمان فرهنگی و ایدئولوژیک و سیاسی به دنبال نشان دادن تأثیر این تحولات بر اجتماع است (پالونن،^۱ ۱۹۹۷م، ص ۱۰).

در این روش می‌توان از دریچه تحول مفاهیم به کنه واقعیت اجتماعی نزدیک شد. در واقع تاریخ مفهومی با نگاه فرایندی به مقوله مفاهیم، در صدد تبیین چگونگی تغییر و تحول آنهاست. همچنین در تاریخ مفهومی می‌توان عامل تغییرات تاریخی، سیاسی و اجتماعی را از دریچه تحول مفهومی، درک و دریافت کرد. تاریخ مفهومی در سطحی خرد در قالب مفهوم به ساختارها نزدیک می‌شود تا به درک بهتری از تغییرات اجتماعی و سیاسی برسد. از آنچه گفته شد، نمایان می‌شود تاریخ مفهومی مطالعه و بررسی چگونگی تغییر و تحول مفاهیم سیاسی و اجتماعی در گذر زمان و در ارتباط با تحولات نهادی و ساختاری است (پالونن، ۲۰۰۸م، ص ۷۹). درحقیقت در این گرایش، هدف فهم سیاست و امور اجتماعی از طریق دنبال کردن تغییرات مفهومی است (اسکینر، ۱۳۹۳، ص ۲۹۷).

مهم‌ترین اندیشمند تاریخ مفهومی راینهارت کوزلک^۲ (۱۹۲۳-۲۰۰۶م) نام دارد. او در پروژه خود با عنوان «تاریخ مفهومی» به چستی مفهوم، نقطه تمایز آن با کلمه و چگونگی تأثیرگذاری مفاهیم بر رخدادهای سیاسی و اجتماعی پرداخته است. او معتقد است بدون مفاهیم، جامعه هیچ موجودیتی نخواهد داشت (کوزلک، ۱۹۸۲م، ص ۴۱۰). البته او به دنبال فروکاهش امر سیاسی و امر اجتماعی بر مفاهیم انتزاعی و مجرد نبوده است؛ بلکه معتقد است برای فهم بهتر مفاهیم باید از داده‌های تاریخی، اجتماعی و سیاسی نیز بهره جست

1. palonen

2. Koselleck.

(همان، ص ۴۱۴). کوزلک معتقد است برای انجام پروژه‌های مبتنی بر تاریخ مفهومی باید دو مورد را مدنظر داشت: نخست اجتناب از در نظر گرفتن مفاهیم بدون بافتار و دیگری تاریخ‌نگاری سیاسی و اجتماعی بدون در نظر گرفتن معنا (همو، ۱۹۸۹م، ص ۳۰۹). بنابراین تاریخ مفهومی تنها به دنبال کشف معانی جدید نیست؛ بلکه چگونگی و علل ایجاد معانی جدید و اثرات معنای جدید بر مسائل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را نیز مدنظر قرار می‌دهد (ر.ک: کوزلک، ۱۴۰۱).

سؤالات اصلی که تاریخ مفهومی در صدد پاسخ به آنهاست، عبارت‌اند از:

- مفاهیم چگونه به وجود آمده‌اند؟
- مفاهیم دچار چه تغییر و تحولاتی شده‌اند؟
- مفاهیم جدید از کجا، چه زمان، برای چه کسانی و با چه هدفی و چگونه ارائه شده‌اند؟

- مفاهیم جدید چگونه به تغییر ساختارها منجر شده‌اند؟

- مفاهیم جدید چگونه اثرگذاری اجتماعی و سیاسی داشته‌اند؟

تاریخ مفهومی سه رویکرد کلی دارد:

۱. مفاهیم بازیگران سیاسی را با شیوه‌های گوناگون برای رسیدن به اهداف سیاسی یاری می‌کنند. در واقع بازیگران سیاسی با قلب و تحول مفهوم، در راستای سرکوب و طرد ایدئولوژی موجود می‌کوشند و با گسترش معانی جدید مفاهیم، زمینه تغییر در مناسبات اجتماعی، اهداف و برنامه‌های خود را فراهم می‌کنند. در این روش، تاریخ مفهومی به دنبال کشف نحوه استفاده بازیگران اجتماعی و سیاسی از مفاهیم است. افراد نزدیک این خوانش برونر و فوکو هستند (ر.ک: کوزلک، ۱۹۸۲م، فصل نهم/میلتون،^۱ ۱۹۹۶م، ص ۲۲۱).

۲. در شیوه دوم، تاریخ مفهومی به دنبال کشف معنای مفاهیم است؛ یعنی چگونگی مطالعه

تاریخ برای درک بهتر و کامل‌تر مفاهیم (ر.ک: کوزلک، ۱۹۸۲م، فصل نهم).

۳. از جمله شیوه‌های تاریخ مفهومی مطالعات در زمانی و هم‌زمانی است. در مطالعات در زمانی، مفاهیم در دو مقطع زمانی گوناگون با هم مقایسه می‌شوند و تغییرات آنها در طی زمان

1. Melton.

بررسی می‌شود. در مطالعات هم‌زمانی، رابطه میان یک مفهوم در نسبت به مفاهیم دیگر، تحلیل و توصیف می‌شود (کوزلک، ۱۹۸۹م، ص ۳۰/ صفوی، ۱۳۸۳، ص ۴). در تمام این شیوه‌ها به «مفهوم» صرفاً به عنوان کلمه یا واژه نگاه نمی‌شود؛ بلکه در این روش، چرایی و چگونگی تحول مفهوم مورد توجه محقق است. اثرات تحول مفهوم بر مناسبات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نیز از جمله مسائلی است که مورد توجه محقق قرار خواهد گرفت.

۲. تطورات مفهومی تعلیم و تربیت در آستانه دوره تجدید

چنان‌که گفته شد، بررسی تطورات مفاهیم، تنها تبعی زبان‌شناسانه به معنای واژه‌شناسی نیست. بررسی تطورات مفهوم تعلیم و تربیت دقیقاً با نحوه استقرار نظام آموزشی مدرن در ایران و به شکل خاص تر با تغییرات نظام آموزشی دختران مرتبط است. در واقع اگر نظم جهان را نظمی زبانی بدانیم، در این صورت انتقال و تغییر یک مفهوم صرفاً انتقال یک واژه نیست؛ بلکه قطعه و بخشی از ورود یک جهان به جهانی دیگر است. از همین جهت تطورات مفهوم تعلیم و تربیت عمیقاً با تغییر نظام آموزشی ایران، سیر شکل‌گیری مدارس نوین، اهداف بنیان این مدارس و مقاومت‌هایی که در برابر این مدارس صورت گرفته، پیوند خورده است.

تحقیقات بسیار زیادی در ارتباط با تحولات نظام آموزش مدرن در ایران در زمان تجدید انجام شده است. اکنون ما به دنبال بررسی و مذاقه در لایه دیگری از این اثرگذاری هستیم که در مباحث تاریخ مفهومی آشکار خواهد شد. در این پژوهش در صددیم با مطالعات در زمانی، مفهوم تعلیم و تربیت را پیش از ورود تجدید و تأسیس مدارس نوین دخترانه در ایران و در آستانه این تغییرات بررسی کنیم و نشان دهیم بنیان مدارس نوین دخترانه چگونه از دگردیسی مفهوم تعلیم و تربیت استفاده کرده‌اند و با استحاله واژه تعلیم و تربیت به دنبال هویت‌سازی در ایرانیان بوده‌اند و این تطور عامل ایجاد چه حساسیت‌ها و مقاومت‌هایی در مردم، مراجع اجتماعی و علمای دینی شده است.

۲-۱. معنای تعلیم و تربیت پیش از دوران مدرن

در معنای تعلیم و تربیت، چندان اتفاق نظر وجود ندارد و اکثر مریمان و اندیشوران متناسب با مباحث انسان‌شناسی و جهان‌شناسی خود، این واژگان را تعریف کرده‌اند. در ادامه به چند نمونه از تعاریفی که تا پیش از دوران تجدید در ایران فهمیده می‌شد، اشاره می‌کنیم.

فارابی تعلیم و تربیت را به معنای ایجاد فضایل نظری و خلقی و صناعات در مرتبی برای رسیدن به کمال نهایی خود یعنی شناخت خداوند و اتصال به او می‌داند (فارابی، ۱۴۰۵ق، ص ۶۵-۶۷). در تعریف فارابی از تعلیم و تربیت، آموزش عقاید صحیح درباره خدا و جهان آخرت، سعادت دنیوی و اخروی، همچنین آموزش مهارت‌های تخصصی لازم برای پذیرفتن وظایف خود در مدینه فاضله نیز ذکر شده است (همو، ۱۳۷۱، ص ۸۵). مسکویه نیز تربیت را به معنای ایجاد عادات پسندیده در نفس انسان در راستای پرورش انسان کامل و رسیدن به قرب الی الله می‌داند (مسکویه، ۱۳۷۱، ص ۶۵). ابن سینا نیز همانند مسکویه، تربیت را ایجاد عادات مطلوب در مرتبی برای رساندن او به کمال ذاتی در خور او معنا می‌کند (ابن سینا، ۱۹۸۹م، ص ۱۴۶/همو، ۱۳۷۶، ص ۲۶۱) در نگاه ابن سینا مطلوب حقیقی و کمال ذاتی که شایسته انسان است، نزدیکی به حق تعالی است که تمام حکیمان الهی در پی آن‌اند (همو، ۱۳۷۶، ص ۲۶۱). غزالی که از جمله مریبان بزرگ مسلمان است نیز تعلیم و تربیت را کاری مقدس می‌داند که پس از پیامبری، شایسته‌ترین کارهاست که ماهیتی ارزشی و اخلاقی دارد و باید مرتبی را از درون و بیرون پاکیزه کند و از پستای حیوانی به بلندای انسانی برساند (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۱۵/همو، ۱۴۱۴ق، ص ۱۳). خواجه نصیرالدین طوسی نیز به گفته خود در تعلیم و تربیت به بسط و توضیح آنچه مسکویه و ابن سینا و غزالی گفته‌اند، پرداخته است (ر.ک: طوسی، ۱۳۶۴، ص ۲۰۸). او توضیح می‌دهد در تربیت باید بین تمام قوای نفس، تعادل ایجاد شود تا از این رهگذر، اخلاق فرد پسندیده شود و به تدبیر منزل و مُدُن بپردازد تا همگان مانند او به سعادت برسند. این هدف تعلیم و تربیت از حیث قوه عملی است (همان، ص ۷۰). در معنای تعلیم و تربیت سنتی، تأمین نیازهای زندگی مادی و دنیوی نیز گنجانده شده است. به همین سبب در سنت تعلیم و تربیت اسلامی، افراد و دانشمندانی مانند خواجه نصیرالدین طوسی و ابن سینا در برابر علوم تجربی در ارتباط با نیازهای مادی انسان بی تفاوت نبودند؛ اما نکته اساسی اینجاست که این علوم در نسبت با آفریدگار هستی و معاد، فهمیده شده و گسترش یافته‌اند.

آنچه تا پیش از ورود تجدد، در نهاد تعلیم و تربیت ایران می‌گذشت، تا حدی متناسب با همین معنای تعلیم و تربیت بود. محتوای مکتبخانه‌ها شامل سه دوره آموزشی می‌شد: دوره‌ای که برای کودکان طبقات عادی اجتماع بود و هدف آن خواندن قرآن بود؛ دوره‌ای که مخصوص فرزندان پیشه‌وران بود و هدف آن افزون بر خواندن و نوشتن، آشنایی بسیار مختصر با ریاضی نیز بود؛ آخرین مرحله که مخصوص فرزندان امیران و مستوفیان یا علمای

بزرگ بود که می‌خواستند به مراحل بالاتر بروند و کتاب‌های مقدماتی حوزوی را نیز در مکتبخانه‌ها می‌خواندند (قاسمی پویا، ۱۳۷۷، ص ۴۹-۵۰). هدف مکتبخانه‌های دخترانه، آشنایی با سوره‌های کوتاه قرآن و اخلاقیات و شریعات و الفبا بود. در این مکتبخانه‌ها، نوشتن آموخته نمی‌شد و همه چیز شفاهی بود. بنابراین به قلم و وسایل دیگر نیاز چندانی نبود و ضمن یاد دادن سوره‌های کوتاه قرآن به شاگردان، آداب معاشرت نیز به آنان آموزش داده می‌شد و پیوسته به آنان پند و اندرز می‌دادند (بزرگ امید، ۱۳۳۶، ص ۲۹). حتی بسیاری از منتقدان مکتبخانه‌ها تصریح کرده‌اند که تعلیم و تربیت با رویکرد کاملاً دینی به دنبال نهادینه کردن ارزش‌های اخلاقی و دینی در کودکان بوده است. آنها تأکید داشتند این نظام آموزشی، زینت رفتار، نزاکت اخلاق و تهذیب حالات را برای شاگردان این نظام آموزشی به ارمغان می‌آورد و از این حیث دارای نکات و تأثیرات مثبتی بر عادات و اخلاقیات دانش‌آموزان است (پرکینز،^۱ ۱۸۴۳م، ص ۴۳۶). همچنین هدف آموزش‌ها در مکتبخانه‌ها را تربیت شیعه اثناعشری بیان کرده‌اند (صدیق، ۱۳۵۱، ص ۳۱۲). آموزش‌ها کاملاً مذهبی بود و هدف اصلی، آموزش اسلام و قرآن بود؛ اگرچه اشکالاتی داشت و آموزش‌ها در مواردی با اسلام، هم‌خوانی نداشت.

با توجه به نکاتی که بیان شد، فهمیده می‌شود تعلیم و تربیت در سنت ایرانی - اسلامی تا پیش از دوران تجدد به معنای برنامه‌ریزی و فعالیت محاسبه‌شده در راستای کشف استعدادهای فرد و شکوفا کردن آنها به منظور ایجاد فضایل اخلاقی و مدنی در جهت رسیدن به سعادت و کمال دنیوی و اخروی فهمیده بوده است. البته تعلیم و تربیت سنتی ضعف‌های بسیاری نیز داشت که در قسمت‌های بعدی این مقاله به بررسی آنها خواهیم پرداخت.

۲-۲. تعلیم و تربیت به مثابه مدرنیزاسیون و تجددطلبی

در آستانه دوره مشروطه و آغاز تجدد در ایران، تعلیم و تربیت و آموزش دچار تغییرات مهمی می‌شود و از آموزش به مثابه ماشین بزرگی برای تحقق ایدئولوژی حاکمیت استفاده می‌شود. نگاه به تعلیم و تربیت به عنوان نوش دارویی برای حل تمام مشکلات جامعه ایران تغییر می‌کند. کاملاً روشن و مشخص است که آموزش در فرایند مدرن‌سازی در هر جامعه‌ای نقش محوری دارد؛ زیرا آموزش ارزش‌های اساسی و عقاید و هنجارها را به

1. Perkins.

کودکان منتقل می‌کند و با ایجاد تغییر در این ارزش‌ها و هنجارها، زمینه تغییر و تحول را هموار می‌کند. بنابراین در جامعه‌ای که حاکمان آن قصد حرکت به سمت مدرنیته داشته باشند، تعلیم و تربیت و آموزش از نقش بی‌همتایی برخوردار است. به همین سبب تعلیم و تربیت و نظم آموزشی اغلب محل نزاع جناح‌ها و ایدئولوژی‌های گوناگون است و تسلط بر نظام آموزشی به معنای تحمیل ارزش‌ها و آرمان‌ها و ایجاد هویت جدید است (رینگر،^۱ ۱۹۷۹م، ص ۱۴-۱۸).

بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهد تعلیم و تربیت در این دوره دچار یک تطور معنایی و مفهومی می‌شود. از جمله پیامدهای تعلیم و تربیت در خوانش جدید، تفکراتی بود که ایرانیان را به شدت دچار غرب‌زدگی می‌کرد و تلاش داشت ایرانیان را تربیت کند که خود را پست‌تر از غریبان تصور کنند و نسل جدید را از عقاید مذهبی و سنتی‌شان دور نماید. در واقع تعلیم و تربیت در این دوران، وسیله‌ای به سوی غربی‌سازی سریع بوده است (مناشری، ۱۳۹۶، ص ۲۹).

در این دوران، تعلیم و تربیت به دو صورت در خدمت دولت و روشنفکران غرب‌زده قرار گرفت؛ هم از نظر آماده کردن مردم برای تغییرات و هم از حیث تربیت نیروی کار متناسب با تغییرات مدرنیزاسیون. مبلغان آمریکایی معتقد بودند بهترین روشی که در ایران برای پیشبرد اهداف سیاسی خود در پیش گرفته‌اند، تأسیس و اداره مدارس است؛ زیرا روح غربی را در فرزندان ایرانیان می‌دمد و کادر سیاسی آینده کشور را در راستای حفظ منافع آمریکا تأمین می‌کند (رینگر، ۱۳۸۱، ص ۱۳۹) در این دوران، برابر نهادگی تعلیم و تربیت و آموزش و علم با تجددطلبی و مدرنیزاسیون به روشنی مشخص است؛ بنابراین هرگونه تغییر در تعلیم و تربیت به هدف و به معنای تجددطلبی انجام می‌شود. (زائری، ۱۳۹۸، ص ۲۷). در این زمان به پیشرفت‌های همسایگان ایران که با غربی‌سازی، راه پیشرفت را طی کرده بودند، استناد می‌شد و خواستار این تغییرات در ایران نیز بودند؛ برای نمونه بارها بر ترقی روسیه و وارد کردن علوم و فنون اروپای غربی از سوی پطر کبیر تأکید می‌شد. یکسان‌انگاری ترقی و مدرنیته و غرب‌زدگی در ادبیات مطرح شده در این دوره کاملاً آشکار است (افشار، ۱۳۴۹، ص ۲۳۶). اکثر تجددخواهان این دوره نظام آموزشی روسیه را

1. Ringer.

که بر مبانی و روش‌های کاملاً غربی استوار بوده است، عامل ترقی و پیشرفت این کشور معرفی می‌کنند (همان، ص ۳۲۹).

نخستین نشانه‌های تغییر مفهومی تعلیم و تربیت در سخنان مؤسسان مدارس خارجی در ایران دیده می‌شود. طیف گسترده و متنوعی از مبلغان مذهبی در دوره قاجار در ایران شروع به فعالیت کردند. در این دوره به جای تبلیغ مستقیم در میان مسلمانان از روش‌های غیرمستقیم مانند تأسیس مدرسه و تعلیم و تربیت، فعالیت‌های فرهنگی، تأسیس بیمارستان و انجام مددکاری اجتماعی بهره می‌بردند؛ لذا برای نخستین بار مدارس دخترانه نیز با هدف تبلیغ غیرمستقیم مسیحیت در ایران تأسیس شد (رینگر، ۱۳۸۱، ص ۱۲۵-۱۲۷). مهم‌ترین عرصه برای تبلیغ غیرمستقیم، آموزش و تعلیم و تربیت معرفی می‌شود. مبلغ مسیحی جان موت در این باره می‌گوید: «ما باید در تمام مسیر تبشیر، تربیت دینی را بین کوچک‌ها پی‌ریزی کنیم؛ زیرا کار ما روشی بر خلاف محیط است و ما باید وسایل مختلفی را در دست داشته باشیم و عمده فعالیت خود را در کشورهای اسلامی صرف کنیم. ما باید قبل از اینکه مسائل اسلامی در روح اطفال شکل بگیرد، روح آنان را تسخیر کنیم» (نظری، ۱۳۷۱، ص ۲۲۰).

درخور توجه است که منظور بانیان مدارس نوین از تعلیم و تربیت دقیقاً دین‌ستیزی و تجددخواهی است. فاندرا از دیگر بانیان مدارس نوین در ایران معتقد بود تعلیم و تربیت شرقی‌ها و مدارس نوین خدمت بزرگی برای اهداف میسیونری خواهد بود؛ زیرا جامعه را بسیار بازتر و منعطف‌تر می‌کند. این یک قدم بزرگ برای تغییر باورها و ارزش‌هاست (بورگر، ۱۳۷۹، ص ۹۹). در واقع بهترین روشی که مبلغان آمریکایی برای پیشبرد اهداف محافل سیاسی خود در ایران در پیش گرفته بودند، تأسیس مدارس بود که روح غرب را در فرزندان ایران بدمد و کادر سیاسی آینده کشور را در راستای منافع آمریکا تأمین کند.

موسیو بوره از جمله مؤسسان مدارس فرانسوی در ایران معتقد بود آموزش و تعلیم و تربیت به شیوه غربی از جمله راه‌های مقابله با اسلام است: «به آیین محمدی که به عنوان یک مذهب ضدطبیعی و ضداجتماعی است و به ناچار باید از بین برود، جز با سلاح علم نمی‌توان حمله کرد. دانش و تعلیم ناگزیر در روح کسانی که ما آنها را تعلیم می‌دهیم و تربیت می‌کنیم، اثر خواهد کرد و شک بر می‌انگیزد و همین کفایت می‌کند. بقیه کارها را زمان انجام خواهد داد» (رینگر، ۱۳۸۱، ص ۱۳۱).

در مدارس فرانسوی هرچه بیشتر به گسترش فرهنگ فرانسوی و آموزش زبان و ادبیات

فرانسه پرداخته می‌شد. حتی در برخی مدارس، متون فلسفی جهان غرب به دانش‌آموزان شناسانده می‌شد. سفیر ایران در پاریس خواسته بود بر آموزش مذهبی در این مدارس تأکید نشود تا مردم اطمینان کنند و فرزندان خود را به این مدارس بفرستند (قاسمی پویا، ۱۳۷۷، ص ۵۱۷).

مؤسسان مدارس میسیونری در ایران معتقد بودند از آنجایی که اسلام با فرهنگ بومی ایرانی پیوند دارد، مدرن‌سازی، عرفی‌سازی و غربی‌سازی، ترقی و تمدن و تعلیم و تربیت به شیوه غربی اگرچه بسیار دشوار است، برپادهدنده اسلام و هویت فرهنگی در ایران به شمار خواهد آمد. به‌ویژه در حوزه اصلاح آموزش، کار حساس و مهمی پیش‌روی بنیان‌مدارس نوین بوده است؛ زیرا با گسترش مدارس نوین و جاگیری آن در سیستم تعلیم و تربیت ایران، دستگاه دینی از دو جبهه مدرن‌سازی و اصلاح آموزشی در معرض تهدید قرار خواهد گرفت (رینگر، ۱۳۸۱، ص ۱۵۸).

چنان‌که کاملاً مشخص است، مؤسسان مدارس نوین در ایران با استحاله مفهوم تعلیم و تربیت به دنبال ایجاد هویت جدیدی برای ایرانیان بوده‌اند؛ هویتی که اصل آن در دین - ستیزی در برابر اسلام و سنت‌زدایی از هویت ایرانیان معنا می‌شد. در نگاه آنان اگرچه از واژگان علم و تربیت استفاده می‌شود، معنای این واژگان با معنایی که در فضای اسلامی از آنها فهمیده می‌شد، بسیار متفاوت است.

برابرانگاری مفهوم تعلیم و تربیت با مدرن‌سازی و غربی‌سازی نه تنها در مدارس میسیونری خارجی، که در نگاه بنیان‌مدارس مدرن ایرانی نیز کاملاً روشن و مشخص است. اساساً اکثر بنیان‌مدارس نوین در ایران، تحصیل‌کردگان همان مدارس خارجی در ایران بودند یا تحصیلات اروپایی داشتند و به‌شدت غرب‌زده بودند. روشنفکران و تجددخواهان این دوره به‌صراحت می‌گفتند اقتدار کشورهای امروز بیش از هر چیزی بر علم و تربیت و آموزش مردمانش متکی است. در گذشته، قدرت امپراتوری عربی بر صلاحیت‌ها و امتیازات شخصیتی رهبران آن استوار بود؛ اما قدرت حکومت فرانسه حاصل تعلیم و تربیت و آموزش مردم است. در روزگار ما موقعیتی مانند آنچه درباره امپراتوری عربی وجود داشت، دیگر کافی به نظر نمی‌رسد. ما اکنون باید دولتی چون فرانسه و انگلیس داشته باشیم. چنین دولتی تنها پس از فراهم شدن آموزش و تعلیم و تربیت همگانی در مقیاس گسترده، امکان وجود خواهد داشت (مناشری، ۱۳۹۶، ص ۶۸). چنان‌که کاملاً

آشکار است، منظور از تعلیم و تربیت ملت، مدرن شدن نظام آموزشی در راستای توجیه دولت به سبک اروپایی در ایران بوده است.

اگرچه آموزش در ایران در آستانه مشروطه در خدمت تجدد و راهبردی برای متجددسازی ایران بوده است، با پیروزی مشروطه، منورالفکران قدرت تازه‌ای می‌گیرند و حرکت در راستای سنت‌زدایی و دین‌زدایی سرعتی دوچندان می‌گیرد؛ برای نمونه تقی‌زاده از مهم‌ترین بانیان مدارس نوین اساساً نهاد آموزش را نه منحصرأ در راستای نوسازی دولت و حل مشکلات ایران، بلکه همچون راهی برای تجددخواهی و فراتر از اقتضانات دولت، سازوکاری برای دین‌زدایی و سنت‌زدایی می‌داند (زائری، ۱۳۹۸، ص ۳۱). آخوندزاده از دیگر بانیان مدارس نوین در ایران تا آنجا به غربی شدن تعلیم و تربیت در ایران معتقد بود که خواستار تغییر الفبای فارسی به انگلیسی و آموزش الفبای انگلیسی در مدارس ایران بود. او به‌صراحت می‌گفت دستیابی به دانش و فناوری غربی با خط رایج دنیای اسلام، ممکن نیست (آخوندزاده، ۱۳۵۷، ص ۵-۶). او معتقد بود جز این، جهان اسلام عالم نخواهد شد؛ و گرنه در جهل خود به سر خواهد برد. او به‌صراحت هدف از این تغییر خط را اروپایی و غربی شدن بیان می‌کرد (آدمیت، ۱۳۴۹، ص ۱۰۰). ملک‌خان از دیگر بانیان مدارس نوین نیز قائل به تغییر خط در ایران بود (الگار، ۱۳۶۹، ص ۱۱۵). افزون بر تغییر خط، او تأکید می‌کرد باید دستگاه اداری را مطابق روش اروپایی سامان داد. او بر نظام آموزشی غیردینی اصرار داشت و مدارس نوین به سبک اروپایی را درمان تمام دردهای اجتماعی و سیاسی ایران می‌دانست (آدمیت، ۱۳۴۰، ص ۱۵۲). در واقع او به دنبال این بود که هرگونه تعلیم و تربیت را از دست نهاد دین و نمایندگان آن درآورد و دین و علما و متولیان دینی را کاملاً به حاشیه براند (رینگر، ۱۳۸۱، ص ۲۳۶). دشمنی او با دین تا جایی بود که خطرناک‌ترین اشخاص برای نظم مملکت و تعلیم و تربیت ملت را دین و متولیان دین می‌دانست (ملکم‌خان، ۱۳۸۱، ص ۵۱۵). طبق همین دیدگاه و دگرذیسی معنایی تعلیم و تربیت، او سعی داشت نظامی برای آموزش طراحی کند که علما زیر نظر دولت و وزارت علوم قرار گیرند (الگار، ۱۳۶۹، ص ۲۸۵). از آنچه گفته شد، مشخص می‌شود تجددخواهان با تغییر خط و آموزش زبان‌های خارجی و استحاله معنایی تعلیم و تربیت به دنبال ایجاد تحولات هویتی و سیاسی و اجتماعی در جامعه بودند تا مردم را از دین و سنت دور کنند و به تمدن غربی و مدرن‌سازیون بسپارند. هدف از این تغییرات صرفاً اصلاح نظام آموزشی مکتبخانه‌ای نبوده است. چنان‌که اشاره شد، تعلیم و تربیت تا پیش از ورود تجدد و آغاز نوگرایی در ایران - در

متون قدیمی ایرانیان - کاملاً برگرفته از آیات و روایات بر اساس مبانی اسلامی تعریف می‌شده است. تا پیش از تأسیس مدارس نوین در ایران، تعلیم و تربیت به معنای تکامل انسان، نهادینه کردن اخلاق و تخلّق به اخلاق الله و اتصاف به صفات الله بوده است. بسیاری از منتقدان نظام تعلیم و تربیت سنتی معتقد بودند منظور از تعلیم و تربیت در دوره قبل از قاجار این بوده که کودکان را شیعه اثناعشری بارآورند (صدیق، ۱۳۵۱، ص ۳۱۲). تمام آموزش‌ها کاملاً مذهبی و هدف اصلی آموزش اسلام و قرآن بود (دالمانی، ۱۳۷۸، ص ۲۱۷). تعلیم و تربیت اگرچه شامل آموزش‌های مرتبط با زندگی دنیوی نیز می‌شده، این آموزش‌ها ذیل حرکت انسان به سمت قرب الهی و در نسبت با آخرت تعریف می‌شده است؛ اما از زمان ورود مدارس نوین در ایران، معنای تعلیم و تربیت دچار یک دگردیسی شده و از معنای دینی و سنتی به معنای تجددطلبی و مدرنیزاسیون به کار می‌رود. تعلیم و تربیت به معنای جدید بر جدایی کامل دین از تمام شئون زندگی انسان‌ها تأکید دارد. چنان‌که بیان شد، با معنای جدید تعلیم و تربیت که برابر با تجددطلبی و مدرنیزاسیون بود، نخستین گام در جهت جدایی دین و امور اجتماعی برداشته شده است (ر.ک: کچویان، ۱۳۹۹). بدین ترتیب هرگز نباید مفهوم تعلیم و تربیت در سیستم آموزش سنتی و آموزش مدرن در ایران را یکی قلمداد کرد. معنای تعلیم و تربیت دچار یک چرخش کامل معنایی شده است (ر.ک: آوینی، ۱۳۹۰، ص ۱۶۳-۱۷۵).

این نوع نگاه به تعلیم و تربیت و آموزش مانع از هر پیوندی میان علوم قدیمه و جدیده در ایران و آغاز آموزش از پایین‌ترین مراتب تعلیم شد. در حالی که ایران گذشته درخشانی در علوم گوناگون داشت، بنیان مدارس نوین بدون در نظر گرفتن نقاط مثبت تعلیم و تربیت سنتی با رویکرد کاملاً غربی از نقطه صفر آغاز کردند. طبق این معنای جدید از تعلیم و تربیت، آموزش نماد پیشرفت به سوی تمدن مدرن غربی و اروپایی و ابزار مهم اصلاحات در ایران معرفی می‌شود.

۳. عوامل مؤثر بر تطور مفهومی تعلیم و تربیت در مدارس نوین دخترانه

برای درک بهتر تغییر مفهومی تعلیم و تربیت و نتایج حاصل از این تغییر، لازم است عواملی که به نوعی باعث ایجاد این تغییر شد، بررسی شود.

۳-۱. مشکلات و ضعف تعلیم و تربیت سنتی دخترانه

در اهمیت و ضرورت بررسی وضع آموزش سنتی در مکتبخانه‌های دوره قاجار لازم به

یادآوری است از جمله علت‌های تطور مفهومی تعلیم و تربیت و نوخواهی و گرایش به مدارس نوین، وضع آموزش مکتبخانه‌ها و پیامدهای آموزشی سنتی در آن دوره تاریخی بوده است. سبک آموزش سنتی، محتوای آموزشی مکتبخانه‌ها، شیوه آموزش و... پیوسته مورد انتقاد آزادی‌خواهان و فرهنگ‌پژوهان قرار می‌گرفته است. بنابراین آگاهی از کیفیت آموزش مکتبخانه‌ها و به‌طور کلی آموزش و تعلیم و تربیت سنتی پیش از آغاز مدارس جدید، ما را یاری خواهد کرد تا در بررسی عوامل تغییر مفهومی تعلیم و تربیت و نتایج آن بر گسترش مدارس نوین، واقع‌بینانه‌تر به داوری بشینیم و به دور از تعصبات عقیدتی و سیاسی به بررسی محاسن و معایب آن پردازیم.

تعلیم و تربیت ایران همچون تمدن گذشته‌اش تاریخ پرشکوهی دارد. نظامیه‌ها، دارالعلم‌ها، جندی‌شاپور و مراکز علمی دیگر نابغه‌هایی همچون ابن‌سینا، خواجه نصیرالدین طوسی و رازی را پرورش داده بودند و شهادی بر گذشته پرافتخار نظام تعلیم و تربیت در ایران هستند؛ اما نظام تعلیم و تربیت در عهد قاجار به دلایل بسیاری که خارج از موضوع این نوشتار است (ر.ک: قاسمی پویا، ۱۳۷۷)، کارایی خود را از دست داده بود.

در نظام آموزش سنتی، دختران در مکتبخانه‌ها تا هفت سالگی و به صورت مختلط در کنار پسران به آموختن می‌پرداختند (دولت‌آبادی، ۱۳۳۶، ص ۱۸۰). در کتاب‌های تاریخی مکتبخانه‌ها عموماً این چنین روایت شده است: «در هر شهری به‌خصوص تهران، مکتبخانه‌های زنانه بود، معلمه و مدیره این مکتبخانه‌ها پیرزنی بود که ملاباجی یا میرزاباجی خانم گفته می‌شد. دخترها هر روز صبح، کتاب قرآن و چاشته‌بندی یعنی دستمال ناهار خود را بر می‌داشتند و چادر چاقچور می‌کردند و رو بنده می‌زدند و همراه پدر یا برادرشان تا در مکتبخانه می‌آمدند. هر دختر یک تکه گونی یا پلاس داشت که روی آن می‌نشست و پیش خلیفه یعنی دختر بزرگ‌تر، درس خودش را روان می‌کرد. بعد پای تشکچه ملاباجی می‌رفت و درس خودش را پس می‌داد. کتاب درسی دخترها اول از همه قرآن بود» (مونس‌الدوله، ۱۳۸۰، ص ۱۵۵-۱۵۶).

تا پیش از انقلاب مشروطه، آموزش دختران عمومی نبود و شمار اندکی از طبقه متوسط جامعه می‌توانستند یا تمایل داشتند دختران خود را به مکتبخانه بفرستند. شیوه دوم آموزش رسمی دختران به صورت تدریس خصوصی بود (همان، ص ۱۶۱-۱۶۲). مرحله بالاتر آموزش رسمی پیش از مدارس نوین، تحصیل در حوزه‌های علمیه بود و کسانی که دروس

مکتبخانه را با موفقیت به پایان می‌رسانند، می‌توانستند به حوزه‌های علمیه راه یابند؛ اما تحصیل در حوزه‌های علمیه نیز برای دختران عمومیت نداشت و تنها خانواده‌هایی که به لحاظ مالی، توانایی پرداخت معلم خصوصی داشتند و می‌توانستند برای دختران خود معلم سرخانه داشته باشند یا دخترانی که یکی از بستگان نزدیک آنها تحصیلات حوزوی داشتند، می‌توانستند مدارج عالی تحصیل در حوزه‌ها را طی کنند. به‌طور کلی آموزش اکثریت دختران دغدغه تعلیم و تربیت سنتی نبوده است و دختران بسیاری از آموزش محروم بودند. افزون بر تحصیلات رسمی، دختران در تعلیم خانگی یا مجالس روضه نیز آموزش‌هایی مانند آداب معاشرت و برخی از هنرها مانند گل‌دوزی، گل‌سازی و بافندگی را می‌آموختند و بر این نکته تأکید می‌شد که این هنرها بیشتر از سواد برای زن ایرانی اهمیت دارد. آخوندباجی‌ها کمابیش به پرورش دختران نیز می‌پرداختند و آداب معاشرت و نکات اخلاقی جایگاه ویژه‌ای در آموزش سنتی دختران داشته است (قاسمی پویا، ۱۳۷۷، ص ۴۵). آنچه از تحلیل داده‌های تاریخی فهمیده می‌شود، این است که آموزش سنتی دختران به مسائل اجتماعی کاملاً بی‌توجه بوده و اخلاق فردی و درنهایت خانوادگی دغدغه این نظام تعلیم و تربیت بوده است. آموزش سنتی دختران هیچ برنامه دقیق و هماهنگی نداشت؛ بلکه هر مکتب‌دار با علاقه خود و طبق استعداد دانش‌آموزان، مواردی را انتخاب می‌کرد و به شاگردان درس می‌داد و به هیچ عنوان محتوای آموزش و کتاب‌های یکسانی وجود نداشت (همان، ص ۶۲-۶۳).

محتوای آموزشی مکتبخانه‌ها در طول چند سده تغییری نکرده بود و عموماً آموزش صرف و نحو، مسائل دینی، عربی، دیوان حافظ و گلستان سعدی و مثنوی معنوی خوانده می‌شد (احمدی خراسانی، ۱۳۷۸، ص ۱۲۸). به میزان صعوبت و سختی روش یادگیری برای کودکان توجه نمی‌شد و شیوه یادگیری نیز ارزیابی و بررسی نمی‌شد. هر گونه کوتاهی یا ناکامی دانش‌آموزان به حساب کم‌کاری یا سهل‌انگاری آنان گذاشته می‌شد (سیدین، ۱۳۹۱، ص ۱۰۵). در صورت ناکامی در یادگیری به جای هر اقدام ایجابی و بازبینی شیوه‌های آموزشی یا متون درسی، تنبیه بدنی تنها وسیله پیشبرد آموزش قلمداد می‌شد؛ بنابراین تنبیه و چوب و فلک از جایگاه خاصی در نظام آموزش سنتی برخوردار بود و حق مسلم آخوندباجی و میرزاباجی به شمار می‌آمد.

نظام آموزش سنتی دختران - چنان‌که اشاره شد - دچار اشکالات پرشماری بود و از

تعلیم و تربیت اسلامی فاصله گرفته بود. با وجود تأکید اسلام بر آموختن علوم طبیعی و سابقه طولانی پرداختن به این علوم در آموزش‌های سنتی ایرانی-اسلامی، در نظام آموزش سنتی پیش از مشروطیت، علوم طبیعی آموزش داده نمی‌شد و برنامه‌های درسی هیچ ارتباطی با نیازهای جامعه نداشتند و عموماً دانش‌آموزان برای هیچ شغل خاصی آماده نمی‌شدند (طالبوف، ۱۳۵۶، ج ۱، ص ۱۰-۱۱). در آن زمان، مناسبات اجتماعی زنان و حتی نگاه به مادری و همسری در حال تغییر بود و آموزش سنتی با تنگ‌نظری و جزم‌اندیشی به مسائل و آموزش زنان می‌پرداخت. تعلیم و تربیت مکتبخانه‌ای دختران بسیار متصلب بود و همراه با تغییرات اجتماعی و فرهنگی خواستار هیچ‌گونه بازنگری، احیا و تغییر در خود نبود. آموزش سنتی در آن برهه حساس تاریخی از ایران، پاسخ‌گوی نیازهای جامعه آن زمان نبود و در جدایی کامل از مراکز دیگر به کار خود می‌پرداخت. شیوه سنتی تعلیم و تربیت جز پرده‌نشینی، محرومیت از آموزش تعداد زیادی از دختران و بی‌توجهی به ظرفیت‌های زنانه در مناسبات اجتماعی، ارمغانی برای زنان ایرانی به همراه نداشت. در آموزش سنتی، تنها به اخلاق فردی و درنهایت آموزش‌هایی برای اخلاق خانوادگی بسنده می‌شد. در بسیاری از موارد، آموزش‌های خانوادگی نیز متوجه جایگاه بلند زن و مادر در خانواده نبود و می‌توان گفت آموزش سنتی دختران فاصله بسیاری با ارزش‌های اسلامی نیز داشت. تغییر در جایگاه اجتماعی زنان از جمله تغییرات عصر قجری بود. در آن زمان، مقوله زنان در حال تبدیل شدن به مسئله بود؛ اما تعلیم و تربیت سنتی آن زمان به هیچ روی در فکر پاسخ دادن به مسائل و چالش‌های زنان نبود. همین بی‌توجهی به نیازهای زن آن زمان، زمینه را برای ورود و تأسیس مدارس نوین دخترانه با رویکرد کاملاً غربی هموار کرد. نظام آموزش سنتی اگرچه به درستی نگران تغییر هویت ایرانی-اسلامی دختران بود، هیچ راه‌حلی برای پاسخ به سؤالات و چالش‌های آن مطرح نمی‌کرد.

از آنچه بیان شد، نمایان می‌شود نظام آموزش سنتی قبل از مشروطیت نیازمند اصلاحات بسیاری بود و آموزش سنتی نتوانسته بود نیازهای آموزشی دختران آن روزگار را که در حال تغییر بودند، برآورده کند و نیازمند تغییر و بازنگری جدی بود. انتقادات فراوان از شیوه تدریس، روابط معلم و دانش‌آموز، محتوای دروس و کم‌حاصل بودن نظام سنتی تعلیم و تربیت به افزایش تلاش برای اصلاح اوضاع تحصیل در ایران و جایگزینی نظام تعلیم و تربیت نوین انجامید. تغییر مفهومی تعلیم و تربیت از جمله راهکارهای ایجاد این

تغییر بوده است. ضعف و انفعال تعلیم و تربیت سنتی و دور شدن از جایگاه والای آن، زمینه را برای تغییر مفهومی تعلیم و تربیت فراهم کرده است.

۲-۳. آشنایی با پیشرفت‌ها و آموزش دختران در غرب

اگرچه ایرانیان از زمان صفویه با اروپا بی‌ارتباط نبودند، از اواسط سلطنت فتحعلی شاه به بعد، آشنایی ایرانیان با تمدن و فرهنگ اروپایی گسترش یافت و آمدوشد با اروپاییان و کشورهای همسایه بیشتر شد. عواملی همچون حضور خارجی‌ها در ایران و تشکیل محافل سیاسی و فرهنگی توسط آنها، اعزام محصلان ایرانی به خارج و شکل‌گیری صنعت چاپ در ایران رفته‌رفته قواعد بازی جدیدی را در ساختار جامعه قجری مطرح کرد. این قواعد جامعه غربی را به‌سان آینه‌ای در برابر دیدگان قشرهای طبقه متوسط و بسیاری از حاکمان و تجددخواهان ایرانی قرار داد.

از میان عواملی که در نفوذ تعلیم و تربیت به سبک غربی در ایران نقش داشتند، هیچ‌کدام به اندازه اعزام محصل به اروپا در تغییر نظام آموزشی ایران مؤثر نبوده است. اگرچه اعزام دانشجو به اروپا ضرورتی در راستای تقویت سیستم دفاعی ایران آن زمان بوده است، پس از بازگشت این محصلان، آثار تمدن غربی رفته‌رفته در نظام تعلیم و تربیت ایران رخنه کرده است (میرزا صالح شیرازی، ۱۳۴۷، ص ۸۰-۸۱). در خلال ارتباط با فرانسویان و انگلیسی‌ها برای آموزش علوم نظامی و تجهیزات جنگی، عباس میرزا متوجه واپس‌گرایی ایران در دانش و تعلیم و تربیت و آموزش شد و زمینه اعزام دانشجو به اروپا فراهم شد تا شرایطی برای بهبود آموزش در ایران به وجود آید (محبوبی اردکانی، ۱۳۴۴، ج ۱، ص ۱۲۳). پس از آشنایی ایرانیان و تجددخواهان با فرهنگ غربی، نوعی از خودبیگانگی و شیفتگی در برابر مظاهر تمدن غربی اتفاق افتاده است. علت وابستگی و شیفتگی ایرانیان به فرهنگ غرب معلول دو عامل بود: اوضاع نابسامان ایران در اکثر زمینه‌ها از جمله تعلیم و تربیت سنتی؛ پیشرفت‌های شگفتی‌انگیز غرب در زمینه علوم و فناوری. نتیجه این از خودبیگانگی در تعلیم و تربیت، دگردیسی معنایی آن به تجددطلبی و مدرنیزاسیون و تأسیس مدارس به سبک و شیوه کاملاً غربی بدون توجه به داشته‌های جامعه ایران و در گسست کامل از فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی بوده است (ر.ک: قاسمی پویا، ۱۳۷۷، ص ۱۳۶ به بعد). تفکرات افرادی که برای تحصیل به اروپا سفر کرده بودند، عموماً آمیخته با غرب‌زدگی بود و زمینه گسترش آموزش و تعلیم و تربیت نوین را فراهم

می‌کرد. نکته درخور توجه این است که بسیاری از مدارس نوین را همین افراد در ایران تأسیس کرده بودند (دولت‌آبادی، ۱۳۳۶، ج ۲، ص ۲۲). همچنین آشنایی مستشاران و نمایندگان ایرانی که به اروپا سفر کرده بودند با مدارس دخترانه اروپایی و گزارش‌هایی که از این مدارس در سفرنامه‌های خود ذکر می‌کردند، مطالبه تأسیس مدارس نوین دخترانه در ایران را به همراه داشت؛ برای نمونه میرزا صالح شیرازی در سفرنامه خود از ارزشی که دولت انگلیس برای آموزش دختران قائل بوده است، یاد می‌کند (میرزا صالح شیرازی، ۱۳۴۷، ص ۳۴۵). پس از توصیفات مدارس دخترانه اروپایی، مطالبه تأسیس مدارس دخترانه نوین نیز در ایران مطرح را مطرح می‌کنند (سیدین، ۱۳۹۱، ص ۱۴۱).

۳-۳. مطبوعات

از جمله موارد دیگری که در بسترسازی تغییر مفهومی تعلیم و تربیت و تأسیس مدارس نوین دخترانه مطابق با معنای جدید تعلیم و تربیت نقش آفرینی کردند، مطبوعات و روزنامه‌ها بودند. در روزنامه‌ها بارها بر اهمیت تعلیم و تربیت به شیوه غربی تأکید و از گردانندگان مملکت خواسته می‌شود علوم و فنون و مدارس جدید را گسترش دهند (ر.ک: قاسمی پویا، ۱۳۷۷، ص ۱۳۰-۱۳۵). در فهرستی از اصلاحاتی که در مطبوعات مطرح می‌شود، تأسیس مدارس نوین دخترانه در صدر این مطالبات قرار می‌گیرد؛ برای نمونه در روزنامه/ختر، مسائل و موضوعات مربوط به تحصیل دختران در مقاله‌ای با موضوع تربیت دختران چاپ شده بود که از ضرورت تربیت دختران سخن می‌گفت (ر.ک: /ختر، ۱۲۹۳).

در ابتدای مطالبه تأسیس مدارس دخترانه در مطبوعات به نقش زنان در تعالی خانواده و تربیت بهتر فرزندان اشاره شده است. شاید بتوان گفت آغاز مطالبه تحصیل دختران تا حد زیادی خانواده‌محور بوده است. همچنین یکی از اصلی‌ترین راهکارها برای استیفای حقوق زنان، آموزش و مدارس دخترانه مطرح شده و تأسیس مدارس دخترانه در صدر مطالبات زنان در مطبوعات قرار می‌گیرد (ر.ک: دانش، ۱۳۲۹ق، ص ۲/زبان زنان، ش ۱۱، ۱۳۳۸ق، ص ۱/نامه بانوان، ۱۲۹۹، ص ۲/جهان زنان، ۱۳۰۰، ص ۹/نسوان وطن خواه ایران، ۱۳۰۲، ص ۵). تأکید بر آموزش دختران تا حدی مورد توجه قرار گرفت که بسیاری از نشریات آموزش دختران را بر آموزش پسران مقدم می‌دانستند (ر.ک: عدالت، ۱۲۹۹، ص ۷-۸ /حبل‌المتین، ۱۲۹۹، ص ۱۵-۱۶)؛ تا جایی که حمله به وضع موجود با طرح «زن بی‌خرد»

مساوی است با «ملت نادان» در نشریات شدت گرفت (الحدید، ۱۲۹۳، ص ۱). بررسی جامعه‌شناختی نامه‌نگاری‌های زنان در مطبوعات دوره مشروطه نیز نشان می‌دهد پس از مدتی کوتاه از طرح اولیه مسئله حق تحصیل و ایجاد مدارس نسوان که از سوی زنان تحصیل کرده و نسبتاً آشنا با فرنگ صورت گرفت، زنان طبقات اجتماعی دیگر نیز به تأثیرپذیری از شرایط ایجادشده، معمولاً در مکتوبات و عرایض خود به مسئله لزوم حق تحصیل زنان برای ترقی جامعه اشاره کرده‌اند (باغدار دلگشا، ۱۳۷۰، ص ۶۸).

به‌طور کلی در مطبوعات، اهمیت آموزش زنان در سه محور تربیت بهتر فرزندان، تدبیر منزل و نقش زنان در پیشرفت و ترقی کشور خلاصه می‌شود. در روزنامه *ایران نو* درباره تأثیر آموزش دختران در مدارس نوین بر تربیت فرزندان چنین آمده است: «متدرجاً مسئله تربیت بنات این کشور به درجه لازمه اهمیت یافته، مکاتیب و مدارس متعدد برپا شود تا به مرور ایام، این تخم عظیم‌الثر ترقی فرزندان سبز و خرم گردیده و مثمر ثمرات مفیده روحانی و جسمانی شده تا از ظلمات جهالت و نادانی رهایی یابیم» (ایران نو، ۱۳۰۰، ش ۳۴، ص ۴).

نقش زنان در ترقی و پیشرفت کشور با الگوگیری کامل از اروپا نیز به‌شدت مورد توجه نشریات بوده است: «ای خواتین محترمه و ای مادران باحمیت، دانشمندان عالم و فضیلتی روزگار پس از تجارب و اهتمامات با دلایل عقلیه و براهین علمی، ثابت کرده‌اند ثروت و عزت هر مملکتی با تعلیم و تربیت اناث آن مملکت، توأم و جزء لایتجز است. امروز ترقی ممالک اروپایی از حسن همت و برکت زنان آن مملکت است» (همان، ش ۵۲، ص ۴).

شاید مطالبه تحصیل بانوان در ابتدا با تأکید بر نقش مادری و خانوادگی زنان همراه بود؛ اما اهمیت و نقش زنان در مدرن کردن جامعه نیز در نگاه بنیان و فعالان مطبوعات، کاملاً دنبال شده و زمینه تغییر مفهومی تعلیم و تربیت را ایجاد کرده است. نهایت اینکه روزنامه و مدرسه از همان آغاز پیدایش در نشر اندیشه‌های اجتماعی و سیاسی و علمی نوین همراه و همدوش هم بودند و هردو پایه‌پای هم، مسیر مدرنیزاسیون در ایران را هموار می‌کردند.

۴. مدارس نوین دخترانه مطابق با معنای جدید تعلیم و تربیت

نخستین مدارس به سبک نوین را میسیونرهای مسیحی پایه‌گذاری کردند. روند نوسازی در ایران و لزوم بازنگری نظام مکتبخانه‌ای احتمالاً میسیونرهای مسیحی را به این فکر انداخته بود که زمینه فعالیتشان در آموزش جدید فراهم شده است. آنان تأسیس مدارس غربی را آغاز نمودند و در شهرهایی مانند ارومیه، اصفهان، تبریز و تهران مدارس را پایه‌گذاری کردند. در

توضیحات جیمز باست^۱ که از بانیان مدارس دخترانه در ایران بوده است، هدف از تأسیس مدارس دخترانه در ایران کاملاً نشان‌دهنده تغییر مفهومی تعلیم و تربیت در آموزش دختران است: «هیچ چیزی به جز فواید اتخاذ شده توسط مدارس میسیونرها صورت نگرفته است. در خلال این تعلیم و تربیت، هیچ تغییر چشمگیری در قوانین اسلام و سنت‌های اجتماعی ایرانی به وجود نیامده است. میسیونرها تا اندازه‌ای در ایجاد مدارس میسیونری کارهایی انجام داده‌اند. به هر حال اکثر زنان نفع مستقیم این نوع آموزش را در می‌یابند. تأثیر میسیونرهای زن نباید دست کم گرفته شود. دیر یا زود شمار زیادی از مردم تحت تأثیر این مدارس قرار خواهند گرفت؛ اما نمی‌توان انتظار داشت برای تغییر رادیکالی جایگاه زن در ایران، تمام کارهایی که باید انجام شود، صورت پذیرد» (باست، ۱۸۹۰م، ص ۷۱).

چنان‌که به صراحت در کلام بانیان مدارس میسیونری بیان شده، تغییر مفهومی تعلیم و تربیت در آغاز تأسیس مدارس نوین دخترانه کاملاً واضح است. تعلیم و تربیت در این مدارس، چیزی جز تغییر در جایگاه زن ایرانی، دین‌ستیزی و سنت‌گریزی نبوده است؛ زیرا اساساً تعلیم و تربیت از نظر بانیان مدارس میسیونری در ایران، معنایی جز تجددزدگی و مدرنیزاسیون نداشته است. موره^۲ نیز که از نخستین افرادی است که مدارس دخترانه در ایران تأسیس کرده، به صراحت می‌گوید معلم‌های مدارس آمریکایی تهران تلاش داشتند نوع و الگوی سنتی نادرست شرقی را عوض کنند (موره، ۱۹۱۵م، ص ۲۲۸-۲۲۹). بانیان مدارس میسیونری با به خدمت گرفتن معنای جدید تعلیم و تربیت به دنبال اجرای اهداف مذهبی و سیاسی خود در ایران بودند. در واقع آغاز تأسیس مدارس نوین دخترانه در ایران بر پایه تغییر مفهومی تعلیم و تربیت بوده است.

پس از تأسیس مدارس دخترانه میسیونری در ابتدا شرط شد دختران مسلمان در این مدارس حضور نداشته باشند؛ اما پس از مدتی یک دختر مسلمان با چادر به این مدارس آمد و با دختران نامسلمان، مشغول تحصیل شد (مونس‌الدوله، ۱۳۸۰، ص ۱۵۹). در زمان ناصرالدین شاه، فعالیت میسیونرهای مذهبی برای تأسیس مدارس افزایش یافت و اجازه رسمی ورود دختران مسلمان به این مدارس صادر شد (ترابی فارسانی، ۱۳۷۸، ص ۱۰).

1. Bassett.

2. Moore.

شمار این مدارس در ایران در حال افزایش بود و میسیونرهای مسیحی در ارومیه، سلما، تبریز و اصفهان نیز مدارس تاسیس کردند (صدیق، ۱۳۴۲، ص ۳۵۶). در آغاز دختران مسلمان با چادر به مدارس میسیونری می‌رفتند و موظف بودند با چادر نماز و روسری در کلاس حاضر شوند؛ اما پس از مدتی، دانش‌آموزان حق پوشیدن چادر و روسری را نداشتند و مجبور به پوشیدن لباس فرم به سبک کاملاً غربی شدند (وزیری، ۱۳۹۳، ص ۶۸-۷۱). در این مدارس معمولاً دختران خواندن، نوشتن، خیاطی، اتوکشی و خانه‌داری، همچنین مختصری تاریخ و جغرافیا یاد می‌گرفتند. آموزش زبان‌های خارجی به ویژه فرانسه نیز جزء جدایی‌ناپذیر آموزش در این مدارس بود (دیولافوا، ۱۳۳۲، ص ۱۱۹). از آنجایی که ارتباط تنگاتنگی بین فرهنگ و زبان برقرار است، فراگیری زبان بدون تأثیرپذیری فرهنگی معمولاً امکان‌پذیر نیست. از سوی دیگر در بسیاری از مدارس نوین، کاری به غیر از درس دادن انجام می‌شد که متناسب با همین معنای جدید تعلیم و تربیت بود. مهر تاج درخشان در گزارش خود از مدارس دخترانه تهران به این نکات اشاره کرده است: «اگر حقیقت را بخواهید، ما بیشتر از چهار یا پنج مدرسه دخترانه با معنی در تهران نداریم. مابقی مرکب‌اند از چند باب تجارتخانه، دلالخانه، تقلبخانه و هر کدام مرکز انواع مفاسد اخلاقی. از روز اولی که دختر داخل آن تقلبخانه می‌شود، تخم رشوت‌گیری و رشوت‌دهی در کله ساده او کاشته می‌شود» (زبان زنان، ش ۹، ص ۴).

مدارس نوین میسیونری نقشی دوجانبه در ایران داشتند. آموزش اخلاق پروتستان و مدرنیزاسیون از جمله اهداف آنها بود. پس از مدتی میسیونرها پی بردند تغییر مذهب در ایران کار دشواری است و تمرکز خود در مدارس نوین دخترانه را در آموزش مدرنیزاسیون و تجددزدگی ادامه دادند (ر.ک: کریمی، ۱۴۰۰، ص ۸۹-۱۰۰). مدارس میسیونری دخترانه در جذب محصل ایرانی چندان موفق عمل نکردند؛ زیرا اولاً جامعه درباره تحصیل زنان، نظر مساعدی نداشت و ثانیاً هدف غایی مدارس میسیونری تغییر دین محصلان بود و مردم به این امر واقف بودند (آفاری، ۱۳۷۷، ص ۲۳۹-۲۴۰). اسلام با فرهنگ بومی ایرانیان پیوند داشت؛ اما مدرن‌سازی، عرفی‌سازی، تجددطلبی و تعلیم و تربیت به شیوه غربی به طور غیرمستقیم برباددهنده هویت ایرانی - اسلامی به شمار می‌آمد. این تغییر به ویژه در حوزه اصلاح آموزشی، مسئله‌ای پردردسر بود؛ چراکه آموزش و تعلیم و تربیت با پرورش اخلاق و سنت دینی در اذهان ایرانیان پیوند داشت. تعلیم و تربیت به

سبک اروپایی چیرگی فکری و فرهنگی دستگاه دینی، همین‌طور جاگیری نهادی آن در نظام آموزش سنتی، به‌طور مستقیم هویت دینی دختران ایرانی را در معرض تهدید قرار می‌داد. بدین ترتیب مدارس نوین دخترانه دستگاه دینی را از دو جبهه مدرن‌سازی و اصلاح آموزشی تهدید می‌کرد (رینگر، ۱۳۸۱، ص ۲۴). از جمله راهکارهایی که برای این تغییرات استفاده شده، استحاله مفهومی تعلیم و تربیت بوده است. نتیجه مدارس نوین دخترانه میسیونری در ایران، با بهره‌گیری از دگردیسی معنای تعلیم و تربیت را می‌توان کادرسازی برای دیگر مدارس دخترانه ایرانی و ایجاد هویت جدید در دختران و زنان ایرانی دانست.

پس از گسترش مدارس میسیونری و حضور دختران ایرانی در این مدارس و نگرانی‌هایی که ایجاد شد، مطالبه تأسیس مدارس دخترانه ایرانی راه‌حلی برای جلوگیری از آفت‌های مدارس میسیونری شمرده می‌شود. نمی‌توان تأثیر مدارس میسیونری در کادرسازی مدارس دخترانه را انکار کرد. در این زمان بیش‌ازپیش بر اهمیت تعلیم و تربیت دختران به شیوه غربی تأکید شده و از زنان به عنوان نماد ملت یاد می‌شود و زنان تحصیل‌کرده نماد پیشرفت ایران به سوی تمدن غربی معرفی می‌شوند. آموزش زنان مانند حکومت، قانون و توسعه صنعتی از نظر بسیاری از هواداران اصلاحات، جزئی از ترقی و نشانه تجدد و نوسازی و مدرنیزاسیون به شمار می‌آمد (همان، ص ۲۵۸). تحصیل نکردن بانوان در مدارس جدید سبب اصلی عقب‌افتادگی ایران در برابر اروپا دانسته می‌شود (همان، ص ۲۵۹). استحاله معنایی تعلیم و تربیت که مؤسسان مدارس دخترانه میسیونری به کار گرفته بودند، در زمان مطالبه مدارس دخترانه ملی و دولتی دنبال می‌شود و در روند تأسیس و گسترش این مدارس تأثیر می‌گذارد.

از جمله روش‌های گفتمان تجدد برای تأسیس و گسترش مدارس نوین دخترانه که دگردیسی مفهومی تعلیم و تربیت را به‌خوبی نشان می‌دهد، مقایسه تطبیقی زن ایرانی و زن غربی بوده است. در این مقایسه‌ها و تطبیق تعلیم و تربیت، زنان غربی عامل پیشرفت اروپا و محروم بودن زن ایرانی از تعلیم و تربیت عامل تمام معضلات و مشکلات جامعه ایران معرفی می‌شود. (مجلس، ۱۲۸۵، ص ۳) پس از صدور فرمان مشروطیت از سوی ناصرالدین شاه و تشکیل مجلس شورای ملی، یک زن نامه‌ای خطاب به سیدمحمد طباطبایی می‌فرستد و خواستار حمایت مجلس از آموزش دختران می‌شود. در این نامه پس از مقایسه اوضاع ایران و ژاپن، عامل پیشرفت‌های کشور ژاپن را توجه به تعلیم و تربیت زنان دانسته و بی-

توجهی به آموزش زنان را عامل اصلی مشکلات اجتماعی و اقتصادی ایران معرفی می‌کند (میرهادی، ۱۳۹۳، ص ۹۸) و به صراحت گفته می‌شود از جمله مهم‌ترین عوامل ترقی ژاپن، تعلیم و تربیت نسون ژاپن بوده است (مظفری، ۱۳۲۰، ش ۴۶، ص ۷۲۹).

در بیان نقش زنان در ترقی و پیشرفت کشور، اروپا یا کشورهایی که به شیوه کاملاً غربی مدرن شده‌اند، الگو معرفی شده و تماماً شیوه غربی الگوبرداری می‌شود: «ثروت و عزت هر مملکتی با تعلیم و تربیت اناث آن مملکت توأم است. امروز ترقی ممالک اروپا از حسن همت و برکت زنان آن مملکت است» (همان، ش ۵۲، ص ۴).

این نگاه در نگاه اکثر بانیان و طرفداران مدارس نوین دخترانه کاملاً مشهود است: «بارها گفته‌ام و باز تکرار می‌کنم، نسون بزرگ‌ترین قوه خفیه هیئت اجتماعیه‌اند. ترقی هر کشوری محتاج قوای متنوعه مختلفه است که اهم آن تربیت نسون است» (آشتیانی به نقل از میرهادی، ۱۳۹۳، ص ۶۲)؛ برای نمونه تقی‌زاده معتقد بود شرط اصلی ترقی و تمدن ایران، تربیت و اصلاح حال زنان است و همچنین بدون این مقدمه، محال است ایران مسیر پیشرفت و تمدن را طی کند (کاملاً واضح است مقصود تقی‌زاده از تمدن و پیشرفت، غرب‌زدگی است). او وسعت دایره تعلیم و تربیت نسون را یکی از گام‌های مهم راه نجات ایران می‌دانست (افشار، ۱۳۵۱، ص ۱۴۶): «ترقی و تمدن و پیشرفت شهر و کشور متوقف بر تغییر حدود خانه است تا به واسطه ترقی خانه، شهر تغییر کند و ترقی خانه به واسطه تعلیم و تربیت اناثیه و نسون است. تا وقتی که جامعه نسون تربیت نشوند، تمدن و ترقی در مملکت غیرممکن است» (ایران نو، ۱۳۰۰، ش ۳۵، ص ۲).

با دقت در این تطبیقات بین زن ایرانی و زن غربی و با برجسته‌سازی مفاهیم تمدن، پیشرفت و ترقی از سوی پیشگامان مدارس نوین و مطالبی که در راستای اهمیت تعلیم و تربیت زنان مطرح شده است، به روشنی مشخص می‌شود مفهوم تعلیم و تربیت در زمان تأسیس مدارس نوین دخترانه از همان استحاله معنایی پیروی کرده و به معنای متجددشدن و مدرنیزاسیون به کار رفته است؛ نه آنچه در آن زمان، ایرانیان از مفهوم تعلیم و تربیت می‌فهمیدند و با معنای این واژگان در سنت ایرانی - اسلامی فرسنگ‌ها فاصله دارد. در اهمیت مدارس نوین دخترانه گفته می‌شود محال است بدون تربیت زنان، ملت ایران به پای ملل فرنگ برسد و حتی پس از صدها سال نمی‌تواند همدوش ملل مسیحی شرقی نیز باشد (کاو، ۱۲۹۹، ص ۱).

نخستین تلاش برای تأسیس مدارس دخترانه ملی در سال ۱۲۸۲ شمسی (۱۳۲۱ق) توسط طوبی رشدیه انجام شد و او «مدرسه دخترانه پرورش» را تأسیس کرد که پس از چهار روز به دلیل مخالفت‌هایی که صورت گرفت، تعطیل شد. در سال ۱۲۸۵ شمسی (۱۳۲۴ق) بی بی خانم وزیراف «مدرسه ملی دوشیزگان» را در تهران تأسیس کرد که آن نیز با مخالفت شدید روبه‌رو شد؛ به طوری که برخی در صدد ویران کردن ساختمان مدرسه او برآمدند و با توجه به شرایطی که ایجاد شد، وزیر معارف نیز به او توصیه کرد مدرسه را تعطیل کند (تراپی فارسانی، ۱۳۷۸، ص ۱۴). تا پایان سلطنت مظفرالدین شاه در تهران سه مدرسه دولتی، پنج مدرسه آمریکایی و فرانسوی و چهارده مدرسه ملی وجود داشت؛ اما تا آغاز جنبش مشروطیت، تعلیم و تربیت دختران غالباً به مدارس خارجی منحصر بود (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۵۱، ص ۶۵). علویه رشدیه نیز در سال ۱۲۸۷ شمسی (۱۳۲۶ق) «مدرسه عفاف» را تأسیس کرد. مدارس «حجاب» و «خیرات‌الحسان» نیز توسط همسر و همسر برادر رشدیه در سال ۱۲۹۰ شمسی (۱۳۲۹ق) تأسیس شدند (رشدیه، ۱۳۶۲، ص ۱۴۸). جمیله رشدیه نیز افزون بر تأسیس مدارس در تهران، کودکانی در شهرهای بابل و ساری تأسیس کرد. او همچنین موفق به راه‌اندازی نخستین پانسیون دخترانه در تهران شد (میرهادی، ۱۳۹۳، ص ۱۱۲). با فراز و نشیب‌های بسیار پس از دوام نخستین مدارس دخترانه، به تدریج تعداد مدارس رو به فزونی رفت و پس از مشروطیت، شمار زیادی مدرسه دخترانه در محله‌های گوناگون تهران تأسیس شد و فعالیت در راستای ساختن مدارس دخترانه افزایش یافت (تراپی فارسانی، ۱۳۷۸، ص ۱۶).

سرانجام دولت در سال ۱۲۹۰ شمسی (۱۳۲۹ق) قانون اساسی فرهنگ را به تصویب رساند. با تصویب این قانون، تعلیمات ابتدایی اجباری شد. در سال ۱۲۹۷ شمسی (۱۳۳۶ق) وزارت معارف «اداره تعلیمات نسوان» را ایجاد کرد و بنا بر پیشنهاد وزیر معارف، دو باب مدرسه ابتدایی دخترانه رایگان تأسیس شد و مقرر گردید در هر ناحیه شهر، یک مدرسه دولتی رایگان افتتاح شود (سالنامه وزارت معارف و اوقاف، ۱۲۹۷، ص ۷۶). تمام این مدارس دخترانه در گسست کامل از فرهنگ ایرانی - اسلامی با شیوه کاملاً غربی اداره می‌شد و تعلیم و تربیت در آنها چیزی جز تجددزدگی و مدرنیزاسیون نبود.

با توجه به مختصری که از روند شکل‌گیری مدارس نوین دخترانه بیان شد، نمایان است نهضت تجددخواهی و مشروطه‌طلبی در ایران تأثیر بسزایی در توسعه و گسترش مدارس

نوین دختران داشته است. مشروطه‌خواهان و تجدیدطلبان بر این باور بودند که برای رسیدن به اهدافشان در ایران، گذر از جامعه سنتی به جامعه مدرن ضروری است. از جمله مهم‌ترین ابزارها برای گذر از جامعه سنتی، آموزش و تعلیم و تربیت است؛ از همین رو توجه به نوسازی و نوین‌سازی نظام تعلیم و تربیت در فهرست مطالبات و اهداف مشروطه‌خواهان قرار گرفت. تغییر در نظام تعلیم و تربیت با ایجاد تغییر مفهومی در این واژگان اتفاق افتاده است. همراه با دگرگونی و تحولی که در مفهوم تعلیم و تربیت دنبال می‌شد، باز شدن پای دختران و زنان به عرصه آموزش نوین نیز مورد توجه مشروطه‌خواهان بود و هم‌زمان با این تغییر مفهومی، تأسیس و گسترش مدارس دخترانه در شهرهای بزرگ، آهنگ شتاب گرفت. با افزایش شمار مدارس نوین، تجدیدنظر در کتاب‌های درسی، برنامه آموزشی و تأمین نیروی انسانی آموزش دیده برای تدریس در این مدارس ضرورت یافت. تألیف کتاب‌های درسی متناسب با اهداف نظام جدید تعلیم و تربیت، سامان‌دهی و یکسان‌سازی برنامه آموزشی مدارس و راه‌اندازی دانش‌سراهای تربیت معلم در کنار شکل‌گیری نهادهای رسمی مانند وزارت معارف و شورای عالی معارف و نیز تصویب قوانین و مقررات مربوطه، راه را برای استقرار نظام نوین آموزش و تعلیم و تربیت هموار کرد. باین‌همه نگرش سنتی به جایگاه و نقش زن در جامعه، با تغییرات اندکی همراه بود.

۵. تأثیر تطور مفهومی تعلیم و تربیت بر مقاومت‌ها در برابر مدارس نوین دخترانه

چنان‌که در قسمت‌های قبلی بیان شد، نخستین گسست در اندیشه آموزشی زن ایرانی در نیمه نخست سلطنت محمد شاه قاجار به وقوع پیوست و نتیجه این گسست، تأسیس مدارس به سبک نوین و کاملاً غربی از سوی میسیونرهای مذهبی اروپایی و آمریکایی در ایران بود. در مقابل این مدارس و نیز مدارس ایرانی که کاملاً مطابق با تغییر مفهومی تعلیم و تربیت و با الگوگیری از مدارس غربی تأسیس شد، مقاومت‌های بسیاری از سوی مردم و علمای دین شکل گرفت. برخی از مخالفان برای دخترانی که به این مدارس می‌رفتند، اشعار هجو می‌سرودند و دختران این مدارس را به بی‌عفتی متهم می‌کردند. کسی خانه‌اش را برای مدرسه اجاره نمی‌داد؛ چون مدرسه را خانه فتنه و فساد قلمداد می‌کردند، تابلوی مدارس را سنگ‌باران می‌کردند و دیوانگان را می‌گماشتند تا مزاحم شاگردان و مدیر مدرسه شوند (حسیبی، ۱۳۷۰، ص ۸۲). مخالفت‌ها در برابر این مدارس تا حدی بود که عده‌ای می-

خواستند این مدارس را ویران کنند (قویمی، ۱۳۵۲، ص ۱۳۲).

بسیاری از تجددخواهان و بنیان مدارس نوین دخترانه سعی داشتند این مخالفت‌ها را از روی اهداف و منافع شخصی مخالفان یا ضدیت دین اسلام با علم‌آموزی زنان تقلیل دهند؛ برای نمونه برخی چنین می‌گفتند: «بنا بر معتقدات دینی که از طرف روحانیون به مردم تلقین شده است، درس خواندن برای دختران جایز و لازم نیست و شرط حیا و عفت برای دختران، زندگی در خانه و نداشتن سواد است» (محبوبی اردکانی، ۱۳۴۴، ص ۴۱۲). بازنمایی علت مخالفت و مقاومت در برابر مدارس نوین تا حدی فروکاهشی بود که در روزنامه *حبل‌المتین* در ۲۲ رجب ۱۳۲۵ نامه زنی را به چاپ رساند که در آن شیخ فضل‌الله را به دلیل مخالفت با این مدارس از نشستن بر مسند شریعت منع کرده و چنین گفته بود: «خیلی فرق است بین خدای من و خدای شما که قائل است جماعت زنان حق علم‌آموزی ندارند. زن در نگاه شما مانند حیوانی بی‌شاخ و دم است. چرا خدای شما زن را به صورت انسان خلق کرده؛ اما تجاوز از سیرت حیوان به حقایق انسانیت را قدغن فرموده است؟ و با وجود این از زن عبادت، تهذیب و اخلاق می‌خواهد».

با تأمل در تغییر مفهومی تعلیم و تربیت و مطالبی که مخالفان مدارس نوین دخترانه بیان کرده‌اند، می‌توان به فهم عمیق‌تری از علل این مقاومت‌ها رسید. بیشتر این مقاومت‌ها نه از باب ضدیت با علم‌آموزی دختران یا منافع شخصی، بلکه واکنشی در برابر اهداف اصلی تأسیس این مدارس مطابق با دگردیسی مفهوم تعلیم و تربیت بود. حساسیت متولیان امور دین در برابر این مدارس به دلیل ورود فرزندان مسلمان به مدارس با سبک کاملاً غربی بود. این گروه اعتقاد داشتند ورود فرزندان مسلمان به این مدارس باعث می‌شود در اعتقادات آنها انحراف و در بنیان فکری آنها تزلزل ایجاد شود و در نهایت از دین اسلام برگردند. روحانیان معتقد بودند این مدارس برای محور اسلام تأسیس شده است (دل‌ریش، ۱۳۷۵، ص ۱۲۷). مخالفان این مدارس علت مقاومت خود را ایجاد آزادی‌های نامشروع و گریز از حوزه دین اسلام می‌دانستند؛ از این رو ایجاد مدارس دخترانه را مبین با دین اسلام و مذهب شیعه قلمداد می‌کردند (ملک‌زاده، ۱۳۵۱، ج ۳، ص ۱۸۰). بر همین اساس یکی از علمای تراز اول تهران چنین فتوایی صادر کرد: «تأسیس مدارس جدید دختران مخالف شرع اسلام است» (ناهد، ۱۳۶۰، ص ۱۹). همچنین در هنگام تأسیس نخستین مدرسه ملی دخترانه در اوایل مشروطیت، فتوایی با این عنوان صادر شد: «ایجاد مدارس دخترانه مخالف قواعد

اسلام و شیعه است» (ملک‌زاده، ۱۳۵۱، ج ۳، ص ۱۸۰). این مقاومت‌ها سبب شد برخی از عالمان دینی در حرم حضرت عبدالعظیم حسنی تحصن کنند و به گسترش این مدارس این‌گونه واکنش نشان دهند: «وای به حال مملکتی که در آن، مدرسه دخترانه غربی تأسیس شود».

این علما معتقد بودند این مدارس را بیگانگان دایر می‌کنند تا بی‌عفتی را ترویج دهند. شیخ فضل‌الله نوری از جمله مخالفان سرسخت این مدارس، تأسیس این مدارس را مخالف شرع اسلام می‌دانست (همان، ص ۵۱۱). شیخ فضل‌الله نوری در جلسه‌ای با ناظم‌الاسلام کرمانی می‌گوید: «تو را به حقیقت اسلام قسم می‌دهم آیا مدارس جدید خلاف شرع نیست؟ آیا ورود به این مدارس مادی، اضمحلال دین اسلام نیست؟ آیا درس زبان خارجه عقاید شاگردان را سخیف نمی‌کند؟» (کرمانی، ۱۳۸۴، ج ۱، ص ۲۵۷).

بانیان این مدارس تصور می‌کردند علت نهی علما از حضور دختران در مدارس جدید رعایت نکردن شئون مذهبی همانند حجاب و اختلاط دختر و پسر باشد؛ از این رو بعضی از خواتین روشنفکر با برشمردن موارد حفظ شئون اسلامی در مدارس جدید و دادن نسبت‌های ناروا به مکتبخانه‌ها سعی می‌کردند به علما بگویند هیچ عمل منکری در مدارس جدید روی نمی‌دهد؛ بلکه از جهاتی بر مکتبخانه‌ها برتری دارند (خسروپناه، ۱۳۸۱، ص ۳۵-۳۶). انتخاب نام مدارس متناسب با فرهنگ ایرانی - اسلامی مانند «ناموس»، «محدزات اسلامی» و «عفتیه» راهی در راستای همراهی با افکار عمومی مردم و مقابله با مقاومت‌ها بوده است. همچنین مدیران این مدارس می‌کوشیدند با برنامه‌هایی مانند تدریس قرآن و کتاب‌های مذهبی دیگر و برگزاری مجالس روضه‌خوانی و محجبه بودن معلمان و مدیران در ابتدای تأسیس مدارس، جامعه ایرانی را با خود همراه کنند و اعتماد مردم و مراجع دینی را به دست آورند (رشدیه، ۱۳۶۲، ص ۱۴۸)؛ اما تأمل در فتاوا و دلایل مخالفان نشان‌دهنده این نکته است که علت اصلی مقاومت‌ها در خطر بودن اسلام و ترویج سبک زندگی غربی در این مدارس بوده است.

از جمله نقشه‌های طولانی مدتی که غرب در تأسیس مدارس نوین داشته است، جمع‌آوری نیروی همراه با غرب برای بر عهده گرفتن نقش‌های دولتی و عضویت در فراماسونری بوده است. در واقع غارت طولانی ایران، اضمحلال اسلام و جایگزینی ارزش‌های تجدید در ایران نیازمند تغییر در مفهوم تعلیم و تربیت در این مدارس بوده است. بانیان

این مدارس معتقد بودند: «دانش آموزان افکار آزادی خواهانه را پذیرفته اند و مشتاق ایجاد اصلاحات هستند. آنها همراه با وطن پرستان شرقی سعی دارند نظام قرون وسطایی را به دموکراسی مدرن امروزی بدل سازند. ایرانیان مجذوب ایدئال آمریکایی از دموکراسی شده اند. مدارس آمریکایی و غربی در ایران، مورد حمایت برجسته مملکت است. شاهزادگان خاندان سلطنتی، فرزندان نخست وزیران و وزرای کابینه، اعضای مجلس و استناداران که به طور طبیعی طبقه حاکمه آینده کشور را تشکیل می دهند، در جرگه دانش آموزان این مدارس هستند و شاید در هیچ کجای دنیا این تعداد از فرزندان مقامات رهبری یک کشور در مدارس ما ثبت نام نکرده اند» (خسروشاهی، ۱۳۹۵، ص ۶۴۴).

این بیانی است که کاملاً نشان دهنده تغییر مفهومی تعلیم و تربیت در این مدارس است که معنایی جز تجددخواهی و مدرنیزاسیون نداشته است. مقصود اصلی معنای جدید تعلیم و تربیت در این مدارس، حاکمیت مدرنیته به جای نظام شرعی و در واقع حاکمیت انسان به جای خدا بوده است. ممکن است بسیاری از مردم در ابتدای تأسیس این مدارس نمی توانستند تصور کنند این تلاش ها چنین ابعاد گسترده ای یابد؛ ولی این علما بودند که از ابتدا پیامدهای این ماجرا را می دیدند و تا جایی که توانستند، در برابر آن مقاومت کردند. چنان که در اعتراض علما کاملاً مشخص است، آنها مخالف علم آموزی دختران نبوده اند و علت مخالفت خود را اهداف این مدارس در محو و اضمحلال اسلام، تغییر در هویت دختران و تجددخواهی بیان کرده اند و این تیزبینی علمای دین از نگاه بانیان مدارس دخترانه پنهان نبود و برخی از آنان به هشداری از سوی اشراف و شاهان ایران مبنی بر اینکه روحانیت مسلمان با هوشیاری علیه نفوذ تفکرات غربی مقاومت می کنند، اشاره کرده بودند (بورگر، ۱۳۷۹، ص ۹۱).

از جمله نتایج دیگر دگردیسی مفهومی تعلیم و تربیت که علما به آن عنایت داشتند، هویت سازی جدید برای زن شیعه ایرانی بود. در این راستا، مدارس دخترانه غربی در صدد بودند با آشنا کردن دختران با فرهنگ غربی که مشوب به هزار جهت شهوت رانی و حیوانی بود، آنان را با هویت اسلامی که سراسر مطابق با موازین قامت انسانی است، بیگانه کنند و در نهایت هویت غربی را جایگزین هویت ایرانی - اسلامی کنند. در همین راستا تحصیل کردگان مدارس نوین دخترانه نخستین کشف حجاب کنندگان سال های بعد بودند (ناطق، ۱۳۷۵، ص ۱۶۴). مدارس میسیونری دخترانه افزون بر آموزش های دینی و درسی، به

عرضه آموزش مهارت‌های گوناگون خانه‌داری می‌پرداختند که کاملاً شیوه غربی داشت (رینگر، ۱۳۸۱، ص ۱۵۷). هدف تغییر هویت در دختران ایرانی با آموزش زبان‌های خارجی روشن‌تر می‌شود. علما بر این اعتقاد بودند که آموزش زبان‌های خارجی و مدارس نوین دخترانه موجب تهدید فرهنگی و سیاسی خواهد شد و نتیجه‌ای جز تغییر هویت در دختران ایران نخواهد داشت. علما فتوایی صادر کردند که آموزش زبان‌های خارجی در ایران را ممنوع کنند. علما مدعی بودند این آموزش‌ها منجر به فساد اخلاق و تضعیف اسلام خواهد شد (همان، ص ۱۶۰). علت ممنوع کردن آموزش زبان خارجی در جهت محدود کردن تأثیرات و تهاجمات فرهنگی از سوی سبک زندگی غربی در این مدارس بوده است. این اهداف در مقرراتی که برای مدارس نوین در کنگره زنان شرف در سال ۱۳۰۹ در دمشق برگزار شد، کاملاً آشکار است. برخی از مقررات عبارت‌اند از اینکه: زن و مرد باید در تمام شعبات زندگی، مساوی باشند و ابواب عمل بر روی هردو به طور مساوی باز باشد و زن باید مثل مرد تربیت شود؛ همچنین دولت‌های شرقی باید برای اطفال دختر، مدارس خصوصی که مطابق با طرز جدید تربیت باشد، باز کنند. واضح است منظور از تربیت جدید، تربیت به سبک کاملاً غربی است (بامداد، ۱۳۴۸، ص ۶۰) و این مقررات نشان‌دهنده تغییر مفهومی تعلیم و تربیت است که هدفی جز تجدیدطلبی و مدرنیزاسیون در کشورهای شرقی نداشته است.

از آنچه گفته شد، نمایان می‌شود نگاه منفی بخشی از روحانیان و علما به تأسیس مدارس جدید ناشی از پیشگامی مبلغان خارجی در آغاز گسترش نظام آموزشی نوین دخترانه بوده است. گو اینکه با تغییری که در مفهوم تعلیم و تربیت اتفاق افتاده است، علما به اهداف پشت پرده این مدارس و نظام آموزشی کاملاً واقف بودند. رسالت اصلی علما نگرهبانی از دین و مذهب تشیع و جلوگیری از انحراف مردم شیعه بوده است. چنان‌که بیان شد، تعلیم و تربیت دچار تطور مفهومی شده بود و علما و مراجع دینی از باب این تغییر مفهومی و نتایج حاصل از آن با ورود دختران به این مدارس، مخالفت و در برابر آن مقاومت کرده‌اند. در بیان مخالفان، این نکته دیده نمی‌شود که دختران شایستگی علم-آموزی ندارند؛ همچنان‌که در مکتبخانه‌ها و حوزه‌ها نیز برخی از دختران مشغول کسب علم بودند و مخالفتی با علم‌آموزی دختران نبود. اما این دسته از علما برای چگونگی آموزش‌های لازم و علوم و فنون مورد نیاز جامعه نیز راهبرد خاصی نداشتند و تمام تلاش

آنها در مکتبخانه، تدریس خصوصی و حوزه‌های علمیه، صرف علمی مانند فقه و اصول، ادبیات عرب و اندکی فلسفه شده بود (حائری، ۱۳۶۷، ص ۱۴۴). همچنین پاسخ مناسبی برای تغییراتی که در زن و دختر آن روز اتفاق افتاده بود، نداشتند. مدارس نوین دخترانه نمایانگر گسست آگاهانه زن ایرانی از سنت‌ها و دین اسلام بود. بنیان این مدارس آن را نسخه‌های اصلاح‌شده مدارس سنتی نمی‌دانستند و بر غربی بودن این مدارس و آموزش‌ها تأکید داشتند. در واقع این مدارس به دنبال جایگزینی هویت غربی با هویت ایرانی - اسلامی زن ایرانی عصر قاجار بودند. با توجه به این نکات، علت مخالفت علما روشن‌تر می‌شود. آنچه عامل مقاومت علما در برابر این مدارس شد، ترس از انحراف فرزندان شیعه و جلوگیری از دین‌گریزی، تجددخواهی و غرب‌زدگی و تغییر سبک زندگی ایرانی - اسلامی در زنان و دختران بوده است.

نتیجه‌گیری

جامعه ایران در عصر قاجار، وارد مرحله جدیدی از تغییر و تحول شد که با دوران گذشته، تفاوت چشمگیری داشت. مواجهه با تجدد، نظام‌های آموزشی پیشین ایران را به چالش کشید و زمینه ورود آموزش مدرن به ایران را نیز فراهم کرد. بنابراین یکی از مهم‌ترین تحولات در عصر قاجار، تحول در نظام آموزش و تعلیم و تربیت به‌ویژه تعلیم و تربیت دختران بود. برای تحلیل دقیق‌تر سیر تحولات مدارس دخترانه و بررسی مقاومت‌ها در برابر این تحولات با روش تاریخ مفهومی به نتایج ذیل رسیدیم:

۱. با مطالعات در زمانی عصر ورود مدرنیته در ایران مشخص شد عبارت «تعلیم و تربیت» در این برهه زمانی حساس، دچار دگردیسی مفهومی شده و از معنای کشف و پرورش استعداد در جهت رسیدن به سعادت دنیا و آخرت به تجددخواهی، دین‌ستیزی و سنت‌گریزی تغییر کرده است.

۲. عواملی مانند ضعف نظام آموزش دختران، آشنایی با تغییرات زنان اروپایی و نشریات زمینه این تغییر مفهومی را ایجاد کرده‌اند.

۳. نخستین مدارس دخترانه اعم از مدارس میسیونری و مدارس دولتی و ملی مطابق با همین تغییر مفهومی تأسیس شده‌اند.

۴. مقاومت‌های جریان‌های دینی در برابر این مدارس را با توجه به همین تغییر مفهومی می‌توان تحلیل و واکاوی کرد. علما نه به دلیل زن‌ستیزی یا به خطر افتادن منافع شخصی،

بلکه با عنایت به این تغییر مفهومی و آگاهی از اهداف بنیان این مدارس، دست به مخالفت و مقاومت زدند.

مقالات

تطورات مفهومی تعلیم و تربیت و نسبت آن با مقاومتها در برابر مدارس نوین دخترانه

منابع و مأخذ

۱. ابن سینا، حسین بن عبدالله؛ الهیات من کتاب الشفاء؛ تحقیق حسن حسن‌زاده آملی؛ قم: مرکز نشر التابع لمکتب الاعلام الاسلامی، ۱۳۷۶.
۲. ابن سینا، حسین بن عبدالله؛ فی علم الاخلاق (در تسع رسائل فی الحکمة و الطبیعیات)؛ قاهره: دار العرب للبیستان، ۱۹۸۹م.
۳. احمدی خراسانی، نوشین؛ جنس دوم (مجموعه مقالات)؛ تهران: نشر توسعه، ۱۳۷۸.
۴. اسکینر، کوئنتین؛ پیش‌های علم سیاست؛ ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: جاوید، ۱۳۹۳.
۵. افشار، ایرج؛ مقالات تقی‌زاده؛ تهران: انتشارات توس، ۱۳۵۱.
۶. افشار، میرزا مصطفی؛ سفرنامه خسرومیرزا به پترزبورگ؛ به کوشش محمد گلبن؛ تهران: کتابخانه مستوفی، ۱۳۴۹.
۷. الگار، حامد؛ دین و دولت، نقش علما در دوره قاجار؛ ترجمه ابوالقاسم سری؛ تهران: توس، ۱۳۶۹.
۸. آخوندزاده، فتحعلی؛ الفبای جدید و مکتوبات؛ گردآورنده: حمید محمدزاده؛ تبریز: نشر احیا، ۱۳۵۷.
۹. آدمیت، فریدون؛ اندیشه ترقی و حکومت قانون عصر سپه‌سالار؛ تهران: خوارزمی، ۱۳۵۱.
۱۰. آدمیت، فریدون؛ اندیشه‌های میرزا فتحعلی آخوندزاده؛ تهران: خوارزمی، ۱۳۴۹.
۱۱. آدمیت، فریدون؛ فکر آزادی و مقدمه نهضت مشروطیت در ایران؛ تهران: ۱۳۴۰.
۱۲. آفاری، ژانت؛ انجمن‌های نیمه‌سری زنان در نهضت مشروطیت؛ ترجمه جواد یوسفیان؛ تهران: بانو، ۱۳۷۷.
۱۳. آوینی، مرتضی؛ توسعه و مبانی تمدن غرب؛ تهران: نشر واحد، ۱۳۹۰.
۱۴. باغدار دلگشا، علی؛ مشروطه، زنان و تغییرات اجتماعی؛ تهران: روشنگران و مطالعات زنان، ۱۳۷۰.
۱۵. بامداد، بدرالملوک؛ زن ایرانی از انقلاب مشروطه تا انقلاب سفید؛ [بی‌جا]: نشر ابن‌سینا، ۱۳۴۸.
۱۶. بزرگ‌امید، ابوالحسن؛ از ماست که بر ماست؛ [بی‌جا]: دنیای کتاب، ۱۳۳۶.
۱۷. بورگر، آندراس؛ مبلغان آلمانی در ایران؛ ترجمه علی رحمانی، حسین رضوی و لادن

- بختیاری؛ تهران: انتشارات وزارت امور خارجه، ۱۳۷۹.
۱۸. ترابی فارسانی، سهیلا؛ *اسنادی از مدارس دخترانه از مشروطه تا پهلوی*؛ تهران: سازمان اسناد ملی ایران، ۱۳۷۸.
۱۹. حائری، عبدالهادی؛ *تشیع و مشروطیت در ایران و نقش ایرانیان مقیم عراق*؛ تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۷.
۲۰. حسینی، رباب؛ *«مدارس نسوان از آغاز تا سال ۱۳۱۴»؛ گنجینه اسناد*، س ۱، ش ۱، بهار ۱۳۷۰.
۲۱. خسروپناه، محمدحسین؛ *هدف‌ها و مبارزات زن ایرانی از انقلاب مشروطه تا سلطنت پهلوی*؛ تهران: پیام امروز، ۱۳۸۱.
۲۲. خسروشاهی، سیدهدادی؛ *مجموعه مقالات تاریخی، سیاسی و فرهنگی*؛ قم، تبیان، ۱۳۹۵.
۲۳. دالمانی، هانری رنه؛ *از خراسان تا بختیاری*؛ ترجمه غلامرضا سمیعی؛ تهران: طاووس، ۱۳۷۸.
۲۴. دل‌ریش، بشری؛ *زن در دوره قاجار*؛ تهران: دفتر مطالعات دینی هنر، ۱۳۷۵.
۲۵. دولت‌آبادی، یحیی؛ *تاریخ معاصر یا حیات یحیی دولت‌آبادی*؛ تهران: فردوسی، ۱۳۶۱.
۲۶. دولت‌آبادی، یحیی؛ *حیات یحیی*؛ تهران: عطار، ۱۳۳۶.
۲۷. دیولافوا، ژان؛ *سفرنامه مادام دیولافوا*؛ ترجمه همایون فره‌وشی؛ تهران: خیام، ۱۳۳۲.
۲۸. راسخ، محمد؛ *پیشگفتار مقاله مفهوم حق*، در *آمدی تاریخی در حق و مصلحت*؛ تهران: طرح نو، ۱۳۹۳.
۲۹. رشدیه، شمس‌الدین؛ *سوانح عمری*؛ تهران: نشر تاریخ ایران، ۱۳۶۲.
۳۰. روزنامه اختر؛ ش ۳۶، ۱۲۹۳.
۳۱. روزنامه الحدید؛ س ۲، ش ۱۳، ۱۲۹۳.
۳۲. روزنامه ایران نو؛ ش ۳۴ و ۳۵، ۱۳۰۰.
۳۳. روزنامه ایران نو؛ س ۱، ش ۷۸، ۱۹۰۹ م.
۳۴. روزنامه حبل‌المتین؛ س ۱۴، ش ۴۰، ۱۲۹۹.
۳۵. روزنامه عدالت؛ س ۲، ش ۴۶، ۱۲۹۹.
۳۶. روزنامه مجلس؛ س ۱، ش ۶، ۱۲۸۵.
۳۷. روزنامه مظفری؛ س ۲، ش ۴۶ و ۵۲، ۱۳۲۰.

۳۸. رینگر، مونیکا؛ آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار؛ ترجمه مهدی حقیقت‌خواه؛ تهران: ققنوس، ۱۳۸۱.
۳۹. زائری، قاسم؛ اقتراح تعلیم ابتدایی یا تعلیم عالی؛ تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۹۸.
۴۰. سالنامه وزارت معارف و اوقاف؛ ۱۲۹۷.
۴۱. سیدین، علی؛ از مکتبخانه تا مدرسه؛ تهران: علم، ۱۳۹۱.
۴۲. شیخ‌الاسلامی، پری؛ زنان روزنامه‌نگار و اندیشمند ایران؛ تهران: ماز گرافیک، ۱۳۵۱.
۴۳. صدیق، عیسی؛ تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر؛ تهران: سازمان تربیت معلم، ۱۳۴۲.
۴۴. صدیق، عیسی؛ تاریخ فرهنگ ایران؛ تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۱.
۴۵. صفوی، کورش؛ ۱۳۸۳، «نگاهی به نظریه حوزه‌های معنایی از نظر نظام واژگانی زبان فارسی»؛ مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز، ش ۴۰، ۱۳۸۳، ص ۱-۱۱.
۴۶. طالبوف، عبدالرحیم؛ کتاب احمد؛ به کوشش باقر مؤمنی؛ تهران: شبکیه، ۱۳۵۶.
۴۷. طباطبایی، محمد محیط؛ مجموعه آثار میرزا ملکم خان؛ تهران: دانش، ۱۳۲۷.
۴۸. طوسی، خواجه نصیرالدین؛ اخلاق ناصری؛ تصحیح و توضیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری؛ تهران: خوارزمی، ۱۳۶۴.
۴۹. غزالی، محمد بن محمد؛ احیاء علوم الدین؛ ترجمه مؤیدالدین خوارزمی، به کوشش حسین خدیو جم؛ تهران: انتشارات علمی فرهنگی، ۱۳۶۴.
۵۰. غزالی، محمد بن محمد؛ روضة الطالبین و عدة السالکین؛ بیروت: دار الکتب العلمیه، ۱۴۱۴ق.
۵۱. فارابی، ابونصر محمد؛ فصول منتزعه؛ تهران: المکتبة الزهریة، ۱۴۰۵ق.
۵۲. فارابی، ابونصر محمد؛ التعليقات؛ حقه و قدم له و علق علیه جعفر آياسین؛ تهران: حکمت، ۱۳۷۱.
۵۳. قاسمی پویا، اقبال؛ مدارس جدید در دوره قاجاریه: بانیان و پیشروان؛ تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۷.
۵۴. قویمی، فخری؛ کارنامه زنان مشهور ایران در علم، ادب، سیاست، مذهب، هنر و تعلیم و تربیت از قبل اسلام تا عصر حاضر؛ تهران: وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۵۲.

۵۵. کچویان، حسین؛ *تجددشناسی و غرب‌شناسی: حقیقت‌های متضاد*؛ تهران: امیرکبیر، ۱۳۹۹.
۵۶. کرمانی، ناظم‌الاسلام محمد؛ *تاریخ بیداری ایرانیان*؛ تهران: امیرکبیر، ۱۳۸۴.
۵۷. کریمی، پاملا؛ *زندگی خانگی و فرهنگ مصرفی در ایران، انقلاب‌های داخلی در عصر مدرن*؛ ترجمه زهرا طاهری؛ تهران: شیرازه کتاب، ۱۴۰۰.
۵۸. کوزلک، راینهات؛ *تاریخ مفهومی: بنیان‌های نوین نظریه تاریخ*؛ ترجمه عیسی عبدی؛ تهران: انتشارات فراهه، ۱۴۰۱.
۵۹. مسکویه، احمد بن محمد بن یعقوب؛ *تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق*؛ قم: بیدار، ۱۳۷۱.
۶۰. محبوبی اردکانی، حسین؛ «دومین کاروان معرفت»؛ یغما، ش ۲۱۱، بهمن ۱۳۴۴، ص ۵۹۲-۵۹۸.
۶۱. ملک‌زاده، مهدی؛ *تاریخ مشروطیت ایران*؛ تهران: نشر سخن، ۱۳۵۱.
۶۲. ملک‌خان؛ *رساله‌های میرزا ملک‌خان*؛ به کوشش حجت‌الله اصیل؛ تهران: نشر نی، ۱۳۸۱.
۶۳. مناشری، دیوید؛ *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*؛ ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح؛ تهران: حکمت سینا، ۱۳۹۶.
۶۴. مونس‌الدوله؛ *خطرات مونس‌الدوله: ندیمه حرم‌سرای ناصرالدین شاه*؛ به کوشش سیروس سعدوندیان؛ تهران: زرین، ۱۳۸۰.
۶۵. میرزا صالح شیرازی؛ *سفرنامه‌های میرزا صالح شیرازی*؛ تهران: نشر تاریخ، ۱۳۴۷.
۶۶. میرهادی، منیرالسادات؛ *تأثیر مدارس دخترانه در توسعه اجتماعی زنان در ایران*؛ تهران: کویر، ۱۳۹۳.
۶۷. ناطق، هما؛ *کارنامه فرهنگی ایران*؛ تهران: نشر خاوران، ۱۳۷۵.
۶۸. ناهید، عبدالحسین؛ *زنان ایران در جنبش مشروطه*؛ تبریز: نشر احیا، ۱۳۶۱.
۶۹. *نشریه جهان زنان*؛ ش ۵، ۱۳۰۰.
۷۰. *نشریه دانش*؛ ش ۱، ۱۳۲۹.
۷۱. *نشریه زبان زنان*؛ ش ۱۱، ۱۳۳۸.
۷۲. *نشریه نامه بانوان*؛ ش ۳، ۱۲۹۹.

۷۳. نشریه نسوان وطن خواه؛ ش ۲، ۱۳۰۲.
۷۴. نظری، مرتضی؛ بررسی شیوه‌های تبلیغاتی مسیحیت علیه اسلام؛ [بی‌جا]: مرکز چاپ نشر سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۱.
۷۵. وزیر، سعید؛ ۱۳۹۳، آشنایی با تاریخ مدارس دخترانه در ایران؛ تهران: نشر اوج، ۱۳۹۳.
76. Bassett, James; *Persia: Eastern Mission, a Narrative of the Founding and Founding and Fortunes of the Eastern Persia Mission, with a Sketch of the Versions of the Bible and Christian Literature in the Persian and Persian-Turkish Languages*, Philadelphia: Presbyterian Board of publication and Sabbath-school work, 1890.
77. Koselleck, R; "Begriffsgeschichte and Social History"; *Economy and Society*, 1982, v.11(4), pp.409-427.
78. Koselleck, R; "Linguistic Change and the History of Events"; *Journal of Modern History*, 1989, v.61, pp.649-666.
79. Melton, J. H; "Otto Brunner the ideological Origins of Begriffsgeschichte"; Printed in the Book of the Meaning of Historical Terms and Concepts, Edited by H. Lehmann and M. Richter. German Historical Institute, 1996.
80. Moore, Benjamin; *from Moscow to the Persian Gulf*; New York and London: the knickerbocker press, 1915.
81. Palonen, K; "History of Concepts as a Style of Political Theorizing"; Quentin Skinner's and Rein-hart Koselleck's Subversion of Normative Political Theory European, *Journal of Political Theory*, 2008, v.1, pp.91-106
82. Palonen, K; "An Application of Conceptual History to Itself"; From Method to Theory in Koselleck's Begriffsgeschichte. *Finnish Yearbook for Political Thought*, 1997, v.1, pp.39-69
83. Perkins, Justin; *Residence of Eight years in Persia, Among the Nestorian Christians*; With Notices of the Muhammaedans, Andover: Published by Allen, Morrill and Wardwell 1843.
84. Ringer, Fritz. *Education and Society in Modern Europe*; Bloomington: Indiana University Press, 1979.